

# 戦後日本教育政策の変遷

## —教育課程審議会答申とその背景—

桐 田 清 秀

日本の教育は、1945年の敗戦に伴って大改革を経験した。1951年に占領軍が引きあげるとともに、国家主権を回復した日本政府は、この新教育を改革しはじめる。学校教育における主たる改革は、1951年の「産業教育振興法」あたりから本格化する。日本の学校教育政策は、1958年以降「教育課程審議会」で審議・決定され、「学習指導要領」として告示される。これは、ほぼ10年ごとに改正され現在2008年の「学習指導要領」は5回目の改正になる。この小論は、学校教育政策を策定してきた主要な審議会答申の変遷とその社会的背景を検討することによって、経済発展のための人材育成が教育政策立案に際し最大の要素となっていたことを指摘し、そのような政策立案のみでは不十分であることを述べる。

キーワード：教育政策、教育課程審議会、中央教育審議会、教育と経済、戦後日本教育史

The education of Japan experienced a revolution with the defeat in 1945. Soon after the occupation army left in 1951, the Japanese Government recovering national sovereignty begins to reform this New Education. The main reform about the school education goes into full swing from "the Industrial Education Promotion Law" in 1951.

The school education policy in Japan becomes deliberated by "the Curriculum Council" and becomes annunciated as "the Course of Study" since 1958, it becomes revised in approximately every 10 years and becoming the 5th revision of "the curriculum guidelines" in 2008 at present.

This reports that it reviewed the change of the "the Curriculum Council" report which worked out a school education policy and the social background and that the human resource upbringing for the economic development became the biggest element on the occasion of education policy drafting. And it argues about how the education of Japan supports globalization in the future.

Key words : Japan education history, Education Policy, Curriculum Council

はじめに

I. 戦後日本教育課程政策の変遷

I-1. 教育課程審議会答申一覧

I-2. 第一期、戦後復興から高度経済成長へ－1976年教育課程審議会答申まで－

I-2- (1) 九年制義務教育の発足 (2) 産業教育の振興 (3) 1958年教課審答申  
(4) 人的能力開発政策 (5) 1967年教課審答申

I-3. 第二期、「ゆとり」と時代の変化－1998年教育課程審議会答申まで－

I-3- (1) 1976年教課審答申－「ゆとり」 (2) 臨時教育審議会 (3) 1987年教課審答申  
(4) 1998年教課審答申－「生きる力」

I-4. 第三期、現在－2008年中教審答申とその社会的背景－

I-4- (1) 教育政策乱発時代 (2) 2008年中教審答申－ゆりもどし

II. 戦後教育政策変遷を振り返る

- Ⅱ - 1. 教育とは
  - Ⅱ - 2. 教育と教育政策
  - Ⅱ - 3. 教育政策の政治経済的要因
  - Ⅱ - 4. 教育政策の日本文化的要因
- おわりに

## はじめに

日本の近代学校教育は、1972（明治5）年の「学制」から出発して、日本近代化を推進し、日清・日露戦争を経て、三十数年で近代列強国家に仲間入りする状況を作り上げた。さらに、1945年敗戦の廃墟から、再び三十数年で世界第二位の経済力を持つ国家を作ること成功した。鉱物資源に貧弱な小さな国で、この近代化・現代化を可能にしたのは、人的資源、高度な教育水準にあったといえる。潜在的に高い能力を持つ人間が多数いて、人間を育成する適切な教育制度があったからだといえる。日本の教育制度は、国力増大というマクロな視点からは他国に例を見ない成功例といえるのかもしれない。日本の教育制度130年余の歴史的社会的で詳細な評価は、今後、研究者の大きな課題である。

ここでは、60年余を経過した戦後の教育政策を振り返ってみる。戦後の復興期の「おいつけ、おいこせ」の時代が30年余（これを本論では第一期という）、経済大国となり「ゆとり」と個性が強調された時代がその後の30年（第二期）、現在はグローバルゼーションの進行とともにその対応が喧しくいわれる時代（第三期）、と変化してきている。それぞれ1945年敗戦後の教育大改革から、1976年の教育課程審議会答申、そして、2008年の中央教育審議会答申が、時代を画する象徴的な意味を持っている、と私は考える。

教育審議会答申は、「学習指導要領」として、実際の教育を方向づける。これは、学校種別毎に「幼稚園教育要領」「小学校学習指導要領」「中学校学習指導要領」「高等学校学習指導要領」「特別支援学校学習指導要領」が作成されていて、「学校教育法施行規則」第25条に基づいて、各学校の「教育課程の基準として」、文科省（文部省）大臣が告示す

る形式をとっている。この「基準」が法的拘束力を持つか否か、「基準」とは何か等論争があり、今も不明確な点があるが、ここではそれを問題にしない。学習指導要領（以下、指導要領と略称）は、1947年と1951年に「試案」として出されたものを除くと、1958年以来、ほぼ10年毎に改訂されており、小学校でいうと、1968年、1977年、1989年、1998年、2008年で5度目の改訂となる。指導要領の改訂は、文科省設置法に基づいた「教育課程審議会」が審議し答申したものを成文化したものである。本稿では、この指導要領の元になる教育課程審議会（以下、教課審と略称）を中心に教育政策を問題にする。

この小論は、今始まっている第三期教育政策への疑念に発している。教育政策の評価は、教育本質論の側面から、経済的側面、社会的側面、文化的側面等々、多面的に可能であるし、多面的でなければならない宿命を負っている。多方面にわたる評価を、私ができるわけではないが、教育政策がこの数年、年表に見られるように、矢継ぎ早に出されていること自体がおかしい。教育政策が、教育に関わることである限り、そんなに簡単に変えてよいものではない。「国家百年の計」ではなく、目先のことしか考えていないように思う。

教育改革国民会議、教育再生会議、教育再生懇談会等、内閣が替わる度に内閣直属の教育改革政策が立てられ、それにひきずられて文部省（2001年から文部科学省、以下文科省と略）が中央教育審議会に諮問して答申が出る。次々に出される報告や答申を、どの部局がどう具体的に施策したのか、明確な結果の情報が伝わってこない。他方、文教予算は増えるどころか減っているようだ。世界的に見ても、日本は先進国の中で、GDP対教育財政支出が最低である。この数年ではっきりしているのは、義務教育費国庫負担が1/2から1/3に減額されたこと、学校に競争と評価を導入したこと、免許

戦後日本教育政策年表・1

|      | 中央教育審議会答申・教育課程審議会答申   | 他審議会、経済界等提言   |
|------|---|---|
| 1953 |   | 3/9 中央産業教育審議会「中学校職業・家庭科教育の改善について」   |
| 1955 | 6/27「職業課程における教育課程について」  |   |
| 1957 | 11/11「科学技術教育の振興方策について」  | 5/21 中央青少年協議会「勤労青年教育対策要綱」<br>12/26 日本経営者団体連盟「科学技術教育振興に関する意見」<br>11/22 中央産業教育審議会「中堅産業人の要請について」 |
| 1958 | 3/15「小学校・中学校教育課程の改善について」<br>4/28「勤労青少年教育の振興方策について」  |   |
| 1959 |   | 9/29 中央産業教育審議会「高等学校における産業教育の改善について」   |
| 1960 | 3/31「高等学校教育課程の改善について」   |   |
| 1963 | 9/13「幼稚園教育要領の改善について」  | 1/14 経済審「経済発展における人的能力の課題と対策」  |
| 1966 | 10/31「後期中等教育の拡充整備について」  |   |
| 1967 | 10/30「小学校教育課程の基準の改善について」  |   |
| 1968 | 6/6「中学校教育課程の基準の改善について」  |   |
| 1969 | 9/30「高等学校教育課程の基準の改善について」  |   |
| 1971 | 6/11「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」  |   |
| 1976 | 12/18「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」   |   |
| 1987 | 12/18「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」   |   |
| 1988 |   | 9/ 経済同友会「新しい個の育成」   |
| 1991 | 4/19「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革」   | 6/ 経済同友会「『選択の教育』を目指して」  |
| 1994 |   | 4/ 経済同友会「大衆化時代の新しい大学像を求めて」  |
| 1995 |   | 4/19 経済同友会「学校から『各校へ』(学校のスリム化)」  |
| 1996 | 7/19「二十一世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(第一次)   | 3/26 経団連「創造的な人材の育成に向けて」(規制緩和、教育機関の多様化等)   |
| 1997 | 5/30「二十一世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(第二次)   | 3/24 経済同友会「学働適合のすすめ」  |
| 1998 | 6/30「幼児期からの心の教育の在り方について」<br>7/29「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」<br>8/21「今後の地方教育行政の在り方について」  | 7/3 理科産業教育審議会「今後の専門高校における教育の在り方等について」   |
| 1999 | 12/16「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」   | 4/8 経済同友会「創造的科学技术開発を担う人材育成への提言」<br>7/ 社会経済生産性本部「選択・責任・連帯の教育改革」                                |
| 2000 | 12/4 教課審「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価のあり方について」  | 3/28 経団連「グローバル時代の人材養成について」(多くの峰を持つ教育体系等)  |
| 2001 |   | 4/ 経済同友会「学校と企業の一層の相互交流を目指して」  |
| 2002 | 2/21「今後の教員免許制度の在り方について」<br>7/29「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策について」   |   |
| 2003 | 3/20「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」<br>3/27「今後の教員給与のあり方について」<br>10/7「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」   | 4/ 経済同友会「若者が自立できる日本へ」   |
| 2004 | 3/4「今後の学校の管理運営の在り方について」   | 4/19 経団連「21世紀を生き抜く次世代育成のための提言」  |
| 2005 | 1/28「我が国の高等教育の将来像」<br>10/26「新しい時代の義務教育を創造する」  | 1/18 経団連「これからの教育の方向性に関する提言」<br>10/19 経済同友会「教育の『現場力』強化に向けて」                                    |
| 2006 | 7/11「今後の教員養成・免許制度の在り方について」  | 4/18 経団連「義務教育改革についての提言」   |
| 2007 | 3/10「教育基本法の改正を受けて緊急に必要とされる教育制度の改正について」<br>7/11「今後の教員養成・免許制度の在り方について」  | 4/18 日経連「義務教育改革についての提言」(学校選択制、競争と評価)  |
| 2008 | 1/17「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について」<br>2/19「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について」<br>4/18「教育振興基本計画について～『教育立国』の実現に向けて～」<br>10/6「大学設置基準の改正について」<br>12/24「学士課程教育の構築に向けて」<br>12/24「高等専門学校教育の充実について」 |   |
| 2009 |   | 2/2 経済同友会「18歳までに社会人としての基礎を学ぶ」<br>4/14 経団連「競争力人材の育成と確保に向けて」                                    |

戦後日本教育政策年表・2

| 内閣直属審議会、内閣府、文科省、国会等  | 主な施策                  | 学習指導要領告示、実施時期  |      |
|--|-----------------------|--|------|
| 3/31 教育基本法<br>3/31 学校教育法   |                       | 3/8 学習指導要領一般編（試案）  | 1947 |
| 6/11 教育刷新審議会「職業教育振興方策について」   |                       |  | 1949 |
| 3/11 衆議院「科学技術振興に関する国会の決議」<br>9/8 対日平和条約・日米安全保障条約調印   |                       |  | 1950 |
| 6/11 「産業教育振興法」   |                       | 7/1 学習指導要領一般編（試案）  | 1951 |
| 8/8 「理科教育振興法」  |                       |  | 1953 |
|  |                       | 幼稚園教育要領<br>12/18 高校指導要領、1956   | 1956 |
|  | 系統学習                  | 10/1 小学校指導要領、1961<br>10/1 中学校指導要領、1962   | 1958 |
|  |                       | 10/15 高校指導要領、1963  | 1960 |
|  | 高等専門学校創設              |  | 1962 |
|  |                       | 3/23 幼稚園教育要領、1964  | 1964 |
|  | 教育の現代化                | 7/11 小学校指導要領、1971  | 1968 |
|  |                       | 4/14 中学指導要領、1972   | 1969 |
|  |                       | 10/15 高校指導要領、1973  | 1970 |
|  | 主任制導入                 |  | 1976 |
|  |                       | 7/23 小学校指導要領、1980<br>7/23 中学指導要領、1981  | 1977 |
|  |                       | 8/30 高校指導要領、1982   | 1978 |
|  |                       | 7/2 盲聾養指導要領  | 1979 |
|  | 40 人学級                |  | 1980 |
| 6/26 臨時教育審議会「教育改革に関する第一次答申」  |                       |  | 1985 |
| 4/23 臨時教育審議会「教育改革に関する第二次答申」  |                       |  | 1986 |
| 4/1 臨時教育審議会「教育改革に関する第三次答申」<br>8/7 臨時教育審議会「教育改革に関する第四次答申」（最終答申）<br>10/6 中曽根・閣議決定「教育改革推進大綱」  |                       |  | 1987 |
|  | 新しい学力観                | 3/15 幼稚園教育要領、1990<br>3/15 小学校指導要領、1992<br>3/15 中学校指導要領、1993<br>3/15 高校指導要領、1994<br>10/24 盲聾養指導要領 | 1989 |
|  | 総合的な学習                | 12/14 幼稚園教育要領、2000<br>12/14 小学校指導要領、2002<br>12/14 中学校指導要領、2002                                   | 1998 |
|  |                       | 3/15 高校指導要領、2003<br>3/29 盲聾養指導要領   | 1999 |
| 12/22 教育改革国民会議「教育改革国民会議報告書－教育を変える17の提案－」   |                       |  | 2000 |
| 1/25 文部科学省「21世紀教育新生プラン」  |                       |  | 2001 |
| 1/17 文科省「確かな学力向上のための2002アピール」<br>1/25 小泉・閣議決定「構造改革と経済財政の中期展望」<br>8/30 遠山文部科学大臣「新しい時代を切り拓くたくましい日本人の育成～画一から自立と創造～」                       | 週五日制完全実施<br>「心のノート」配布 |  | 2002 |
| 4/10 人間力戦略研究会「人間力戦略研究会報告書」   |                       |  | 2003 |
| 8/10 河村文部科学大臣「義務教育の改革案」  |                       |  | 2004 |
| 9/1 これからの教育を語る懇談会「人間力向上のための今後の教育の構造改革の方向性について」<br>11/4 中山文部科学大臣「甦れ、日本！」  |                       |  | 2005 |
| 6/21 学校教育法一部改正（特別支援学校）<br>7/7 小泉・閣議決定「経済財政運営と構造改革に関する基本方針2006について」<br>12/22 教育基本法改正  |                       |  | 2006 |
| 1/24 教育再生会議「第一次報告」<br>6/1 教育再生会議「第二次報告」<br>6/1 学校教育法改正（副校長・主幹教諭等）<br>6/1 教免法改正（免許更新制）<br>6/1 地方教育行政法改正（地教委是正要求）<br>12/25 教育再生会議「第三次報告」 |                       |  | 2007 |
| 1/31 教育再生会議「最終報告」<br>5/26 教育再生懇談会「これまでの審議のまとめ－第一次報告－」<br>7/1 閣議決定「教育振興基本計画」<br>12/18 教育再生懇談会「教科書の充実に関する提言－第二次報告－」                      | 副校長・主幹教諭・<br>指導教諭     | 3/28 幼稚園教育要領、2009<br>3/28 小学校指導要領、2011<br>3/28 中学校指導要領、2012                                      | 2008 |
| 2/9 教育再生懇談会「これまでの審議のまとめ－第三次報告－」<br>5/28 教育再生懇談会「これまでの審議のまとめ－第四次報告－」  | 教員免許更新制               | 3/9 特別支援指導要領、2012<br>3/9 高校指導要領、2013   | 2009 |

更新制を実施したことなどである。文教予算を減らしておいて、つまり、財政的措置を担保しないで、次々と政策を出したところで、それら政策は画餅ではないか、ということである。教育現場は、改革、改革で振り回される。そこで一番割を食ったのは現場教員である。教職の加重負担が言われ続け、勤務実態調査でも証明されているにもかかわらず、正規の教員増員はしないし、都市の学級規模は小さくならない。負担軽減を図るためという副校長や主幹教諭等の創設は、決してそうはならず、教員の人事管理強化にしかならないようだ。文科省は、結局、金をほとんど掛けないですむ免許更新を義務づけただけではないか。

以下、教課審を中心に、教育政策立案に際して、何が何故論議されたのかという論議内容と政治的経済的社会的背景を検討し、戦後教育政策の変遷とその功罪を考えてみたい。

## I. 戦後日本教育課程政策の変遷

### I-1. 教育課程審議会答申一覧

教育課程審議会は、学校教育課程を審議する機関として、1950年政令86号によって設置され、2001年の中央省庁改組に伴い、中央教育審議会に統合されている。したがって、現在は、中央教育審議会の中の初等中等教育分科会、またその中の教育課程部会になっている。

1958年の教育課程審議会答申以降、審議会答申に即した「学習指導要領」が告示され、この「指導要領」で教科書の検定が行われるようになる。「指導要領」は教育課程の基準とされ、「全国的な教育の機会均等と教育水準の維持向上を図る」（文科省）役割を果たしている。歴史的に遡ると、「学習指導要領」は、教育課程審議会が成立する以前に、1947年3月に「学習指導要領一般編（試案）」、1951年7月に「学習指導要領要領一般編（試案）改訂」が発行されている。

最初の教育課程審議会（以下、教課審）答申は、「小学校の教育課程をどのように改善すべきか」（1950年6月）である。家庭科の改善、「自由研究」の廃止、特別活動の時間設置等を答申した。各教科の授業時数は%で表示し、総授業時間は1年生

770~875、2年生 805~910、3年生 875~980、4年生 910~1120、5年生 980~1190、6年生 980~1190時間、計5320最低時間~6265最高時間にするというものであった。

ここでは、幼稚園から高等学校までの全国の学校教育を実質的に決定してきた教育審議会答申を主題とする。現在までの主な教育課程審議会答申は以下の通りである。

- (1) 1958/03/15 教課審答申「小学校・中学校教育課程の改善について」  
1960/03/31 教課審答申「高等学校教育課程の改善について」
- (2) 1967/10/30 教課審答申「小学校教育課程の改善について」  
1968/06/06 教課審答申「中学校教育課程の改善について」  
1969/09/30 教課審答申「高等学校教育課程の改善について」
- (3) 1976/12/18 教課審答申「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」
- (4) 1987/12/24 教課審答申「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校教育課程の基準の改善について」
- (5) 1998/07/29 教課審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」  
2000/12/04 教課審答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」  
2003/10/07 中教審答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」
- (6) 2008/01/17 中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」

### I-2. 第一期、戦後復興から高度経済成長へ — 1976年教育課程審議会答申まで —

この時期、日本という国全体を建て直し復興することが、唯一無二の国家的課題であった。この

国家再建は、非軍事国家で民主主義を柱にし、平和主義・主権在民・基本的人権を国家の基本的理念とした。この実現のため、連合国軍最高司令官総司令部（GHQ）は強権を発動し、軍閥・財閥の解体、農地改革、等々多くの改革を行ったが、教育においても民間情報教育局（CIE）が多くの改革を方向付けた。なかでも、日本の教育を180度転換し、新たな教育政策を構築したのは、アメリカ教育使節団報告書（1946/03/30）、教育刷新審議会（1949/06-1952/06）、中央教育審議会等であった。憲法と教育基本法の制定、教育行政の法律主義や地方分権化、6・3・3制学校制度、修身や国史等の廃止と社会科の創設、経験主義カリキュラム等々教育の大改革が行われた。

#### I-2-1 九年制義務教育の発足

だが、理念の実現には、何よりも国力を回復増大させる必要があった。国力とは、経済力である。経済力は経済構造の適合性を基本に、物的資本と人的資本をいかに調達し拡大していくかに掛かっている。物的資本の貧しさは、戦争開戦と敗戦の最大要因であったように、鉱業資源もエネルギー資源も、日本にはほとんどない。とすれば、日本としては、戦前にも増して人的資本の拡大充実に取り組まざるを得ない。九年制無償義務教育の発足は、人的資源育成を強化・拡充したことで、戦後復興に大きな役割を果たしたといえるだろう。

新制中学校発足に関して、「職業教育並職業指導委員会」が「新制中学校の職業科について」文相・厚相に意見具申し（1947年7月）、新制中学校の「職業科の目標」を12項目列挙しているが、その第一が「日本再建の基礎となる産業の発展につくそうとする熱意をもつようになる」、としている。また、「教育刷新審議会」が「職業教育振興方策について」答申（1949年6月11日）している。ここでは「産業を復興し、わが国経済の自立を期することは、新日本建設の上に最も肝要であって、職業教育振興の要、真に今日より急なるはない」と述べているように、教育において産業復興が課題とされ、新制中学校職業科がそれと直結していたことがわかる。戦後教育に課された一つの役割は、戦後復興であり、復興とは産業復興である。

#### I-2-2 (2) 産業教育の振興

1950年代中頃から高度経済成長期が始まるが、それとともに科学教育、職業教育、産業教育が大きな課題となり、中央産業教育審議会と経済審議会が教育政策に大きな役割を演ずることになる。この間、参議院、衆議院で「科学技術振興に関する国会の決議」（1949/11/28、1950/3/11）が行われ、「産業教育振興法」（1951/06/11）や「理科教育振興法」（1953/08/08）が成立している。「産業教育振興法」は、その第一條目的に「産業教育がわが国の産業経済の発展及び国民生活の向上の基礎であることにかんがみ、…経済自立に貢献する有為な国民を育成するため、産業教育の振興を図ることを目的とする。」とあり、「理科教育振興法」は、第二條に「理科教育」とは、「小学校から高校までの算数・数学・理科教育をいう。」とある。この時期、産業教育・理科教育が戦後復興に焦眉の課題とされたことが分かる。

そして、この職業教育・理科教育が、すぐ後、科学技術教育重視に移行していく。この後の諸施策を見ると、

- 中央産業教育審議会「中学校職業・家庭科教育の改善について」（1953/03/09）、
- 教育課程審議会「職業課程における教育課程について」（1955/06/27）、
- 中央青少年協議会「勤労青年教育対策要綱」（1957/05/21）、
- 中央教育審議会「科学技術教育の振興方策について」（1957/11/11）、
- 中央産業教育審議会「中堅産業人の要請について」（1957/11/22）、
- 日本経営者団体連盟「科学技術教育振興に関する意見」（1957/12/26）、
- 中央教育審議会「勤労青少年教育の振興方策について」（1958/04/28）、
- 中央産業教育審議会「高等学校における産業教育の改善について」（1959/09/29）、
- 日本経営者団体連盟「専科大学制度創設に対する要望意見」（1960/12）、
- 日本商工会議所「工業教育の振興に関する要望」（1962/09/20）、

のような答申・要望が出され、教育の中でも産業・職業・科学技術教育を重視したことが知られる。

この一連の流れを作ったのは、戦後日本の産業構造の急激な変化であり、科学技術の急速な進展であった。例えば、1950年には第一次産業従事者が50%を越えていた。それが、1955年には37.6%、1960年には30.2%、1965年23.5%というように、農業・漁業等の従事者が急減していき、第二次・第三次産業従事者が急増していった。1950年から60年まで毎年100万人以上が、第一次産業から転出して、あるいは新しく、第二・第三次産業に就職していったことになる。この産業構造の激変に見合う労働力をもった人間＝人材の養成が教育に付託されたわけである。

#### I-2-(3) 1958年教課審答申

教課審答申「小学校・中学校教育課程の改善について」(1958/03/15)は、「教育水準を一段と高めなければならない」とし、「特に、道徳教育の徹底、基礎学力の充実および科学技術教育の向上を図ることを主眼と」していた。「道徳教育の徹底については、学校の教育活動全体を通じて行うという従来の方針は変更しないが、さらに、その徹底を期するため、新たに「道徳」の時間を設け、毎学年、毎週継続して、まとまった指導を行うこと」とし、道徳の時間が週1時間設置されることになった。基礎学力については、国語算数の内容充実を図り、科学技術教育は、数学理科の時間数の増加と技術科の新設を提起した。加えて、「小学校および中学校の教育課程の国家的な最低基準を明確にし、年間における指導時間数を明示し、義務教育水準の維持向上を図ること」として、学習指導要領が国家基準であることを明示した。この答申は、法的拘束力をもつ指導要領として、現在に続く学校教育内容・方法の基本的枠組を作るものとなった。

この時期、アメリカ占領軍のくびきから脱し、改めて独立国家となった日本文教政策の最初の学習指導要領である。これは、戦後復興から高度経済成長を推進するため、「産業教育振興法」(1951年)や「理科教育振興法」(1953年)を元に、一層基礎学力と科学技術教育を進展させようとするもので、経験主義的な教育課程から知識中心の系統学

習への明確な移行であった。

戦後のアメリカ主導の教育改革は、戦前の知識技能を子どもに教え込むという教師中心の教育から、子どもの生活経験を再構成するのが教育だという、子ども中心の教育への転換を図るというものであった。「教育とは経験の再構成である」というジョン・デューイのテーゼは新鮮で、さまざまな教育実践が試みられたが、到達目標が明確でなく、試行錯誤が繰り返されていた。こういう状況で基礎学力低下という学力論争が起り、行き過ぎた経験主義教育を是正する潮流の中で、各教科の元となっている諸科学の基礎から応用的なことまで順次段階的に教授していく系統主義的教育課程が取って代わったのである。

また、特設された道徳教育は、国会で乱闘事件を引き起こし、全国の世論を二分する状況を生んだ。道徳教育は教育の要であるだけに、保守と革新という対抗する政治勢力が、双方とも譲れないというイデオロギーの闘いとなった。現場教員が道徳の時間をネグレクトする風潮を生み、その後遺症は現在に至るまで消えていない。

#### I-2-(4) 人的能力開発政策

この産業構造の激変と急激に進展する科学技術に対応して、それに必要な「人づくり」を総合的に新しく組み直した政策が経済審議会の「経済発展における人的能力開発の課題と対策」(1963/01/14)である。これは、戦後日本の初期段階の復興から、さらに経済的飛躍を策定した人材育成のプログラムであり、現在に至る「人づくり」政策の土台になっているものである。

当時、広く「教育投資論」といわれた。この一連の動向は、1960年に岸信介に代わって池田勇人が首相になり、「国民所得倍增計画」を閣議決定(1960/12/27)したことに始まる。「将来における科学技術の進歩、産業構造の高度化は、労働力の質的向上を強く要請することになる。…科学技術を十分に理解し利用し、社会と産業の要請に即応し、進んで将来の社会経済の高度発展を維持しつづけていくには、経済政策の一環として人的能力の向上を図る必要がある。」(「国民所得倍增計画」第二章第一節)。これは、1961年から10年間で国民所

得を2倍にするというものであったが、高度成長を続け、6年後には2倍になり、10年後には4.5倍以上になる結果となったものである。この「倍增計画」に基づき、経済審議会に「人的能力部会」が設置され（1961/04）、首相の「文教の高揚とその刷新に努め、国づくりの根本たる人づくりに全力を尽くす決意」（1962/08/10衆議院所信表明演説）表明になり、「経済発展における人的能力開発の課題と対策」として答申（1963/01/14）されたものである。

人的能力開発政策（マン・パワー・ポリシー）は、国家の発展は物的資源の豊富さよりも、むしろ、人的資源に依存すると考え、国家の発展のためには、人的能力を最大限開発していくことが肝要であると考え。人的能力の開発に、一番深く関わる政策部門は教育である。教育によって経済発展に必要な人材を作り出すことができるはずだと考える。この人的能力開発政策は、将来を予測し、各産業分野を網羅して、それぞれの分野で何人、どの程度の能力をもった人材が必要であるかを算出し、それに応じた学校種・学部・学科・教育課程を新たに創設し、初等・中等教育の教育内容もそれぞれに見合う高い能力を獲得できるように編成し直そうという政策である。当時、戦後飛躍的に進展した技術革新にともない、それに見合う膨大な各種・各能力を持つ技術者を必要としていた。とりわけ、「経済に関連する各方面で主導的な役割を果たし、経済発展をリードする人的能力」を必要とした。これを「ハイタレント・マンパワー」といったが、「技術革新時代において、自主技術を生み出す科学技術者、新技術を取り入れ新市場を開拓していくイノベーターとしての経営者、複雑化する労使関係を円滑に処理していくべき労使の指導者等」の「マンパワー」を必要とした。

学校教育においては、その後、この人的能力開発政策にしたがって、人文・社会系大学・学部の拡大・定員増はきびしく制限され、理科系の大学・学部・学科がどんどん創設されることになる。高校は工業高校が1961・1962年に多数創設されたし、学科が増設され、科目も細分化していった。また、高等専門学校が創設（1962年度開校）され、戦後教育改革の柱であった「学校制度の単線化」にく

さびを打ち込むものとなった。初等・中等教育の教育内容においては、児童・生徒の発達段階・能力水準よりも、経済発展に必要と見なされた教育内容が先行し、理数系教科の重視と内容の高度化が進められた。

これは、「教育投資論」という言葉を定着させた。従来、教育は経済と直接関係のないなものと考えられていたのだが、教育による人材の育成が経済発展に極めて有効であり、かつ不可欠であると認められるようになるのである。国家が教育に金をかける、支出することは単なる消費ではなく、近未来に経済発展という見返りを期待できる有効な投資である、というのが「教育投資論」である。

この論は、もともとアメリカが朝鮮戦争にともなう人材不足等から、教育投資を国家戦略として論じようとしたことに発するものであるが、ただちに日本でも検討され取り入れられたのである。また、個人のレベルでも、親が子の教育に大きな支出をするのも、子は学歴によって収入を見込めるので、単なる消費ではない、投資とみるべきだという風潮を作っていた。国家にとっても、個人にとっても、教育に対する支出は投資であるとみなす考え方を作ったのである。

#### I-2-1 (5) 1967年教課審答申

1967年小学校、68年中学校、69年高校の教課審答申は、戦後、小学校から高校まで、教育内容が最も多量化し、また、高度化した指導要領を生み出したものである。この答申は、どの校種においても戦後一番分厚い指導要領となり、教科書もそれに応じて厚くなった。

教課審答申「小学校教育課程の改善について」（1967/10/30）は、最低全授業日数を240日とするが、各学年教科の時間数は、前回答申と同じである。特別教育活動と学校行事等を「特別活動」にまとめ、その中に「児童活動」「学校行事」「その他の教育活動」とした。

「中学校教育課程の改善について」（1968/06/06）は、1969年に指導要領として告示され、1972年度実施のものである。最低全授業日数は240日のままだが、全授業時間数が3360時間から3570時間に増大した。主要五教科の最低時間数は35時間増えた

だけであるが、前回の「選択教科の時間数」315時間が、「選択および増加に充てる時数」となり455時間と大幅に増えた。この大幅に増えた学校裁量時間は、ほとんどが国語や英語その他の主要教科に割り当てられたようである。

「高等学校教育課程の改善について」(1969/09/30)は、1970年指導要領が告示され、1973年度実施されたものである。高校教育が「青少年の大部分を教育する機関となつてい」て、「生徒の能力・適性・進路などが著しく多様なものになって」おり、他方、科学技術が急激に進展しているという、容易には統一と整合をもたせることができなくなった現状認識が示されている。

高校教育課程の改善は、「1 人間として調和のとれた発達を目ざし、現状にかんがみ特に下記の点を重視する必要があること。(1)観察力と創造的思考力の育成 (2) 理性的態度と道徳的実践力の涵養 (3) 豊かな情操の陶冶 (4) 健康と体力の増進」を図るとしている。「3 男女の特性に応じた教育」、「4 教育内容の量が多すぎる」、「5 すべての生徒に履修させる教科・科目の種類および単位数のあり方について検討を加え、…教科以外の教育活動の充実を図る」とも述べている。「観察力と創造的思考力の育成」を第一に挙げているにもかかわらず、必修科目を履修し易いように工夫し、男女別で、教科以外の活動を重視せよという。高校教育の理念と現実、タテマエとホンネが併記されているといえる。各教科の科目が細分化され、必修科目と選択を分け、多様化する生徒に対応する教育課程にせざるを得なくなった状況が示されている。

### I-3. 第二期、「ゆとり」と時代の変化

— 1998年教育課程審議会答申まで —

#### I-3-1 (1) 1976年教課審答申—「ゆとり」

1976年の教課審答申「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」(1976/12/18)は、小中高の「教育を一貫的にとらえ、その内容を精選してゆとりのあるしかも充実した学校生活を可能とするような教育課程の実現を目指し」た。この1976年答申は、一般に「ゆとり教育」といわれ、2008年の見直しまで、30年間にわたって日本

の学校教育を主導することになったものである。

「I教育課程の基準の改善の基本方針 1教育課程の基準の改善のねらい」に、「今回の教育課程の基準の改善は、自ら考え正しく判断できる力をもつ児童生徒の育成ということを重視しながら、次のようなねらいの達成を目指して行う必要がある」とし、三つの「ねらい」を挙げている。(1)「人間性豊かな児童生徒を育てること」、(2)「ゆとりのあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること」、(3)「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視するとともに児童生徒の個性や能力に応じた教育が行われるようにすること」、である。

もう少し具体的にいうと、この答申は小学校で総授業時間が5821時間から5785時間に、内、国社算理合計で3941時間から3150時間になった。中学校では総授業時間3535時間から3150時間に、内、国社数理英で2240時間から1925時間になり、『中学校指導要領』の冊子は、261頁から123頁という半分以下の薄さになった。小中とも、授業日数は標準として240日であるが「基準をあえて設ける必要はない」とし、「各教科の授業時数の削減により生じた時間については」「各学校において創意を生かした教育活動が活発に展開されることを期待」している。高校も「多様な実態に弾力的に対応できるように」履修基準が緩和された。

これは、戦後の経験主義教育から系統主義に変わり、1958年、1968年と、教育内容がどんどん多量化し、かつ、高度化してきて「七・五・三授業」とか「新幹線授業」と云われ、「落ちこぼし」「落ちこぼれ」を大量に生み出していた状況への対処もあった。小学生に集合論を学ばせ、高校で進学率は50%から90%を超える状況(1976年92.6%)になるのに、順列組合せ・確率統計・微積分などを履修させた。そこで軌道修正をしたのが、この「ゆとり」教育であった。当時日本は既に世界第二位の経済力をもっており、「おいつけ、おいこせ」の時代は終わっていた。日本という国が近代工業社会から情報化社会へ移行している最中で、教育をどうするか、考え直そうとした時代であった。

問題は「人間性豊かで」「ゆとりのあるしかも充実した学校生活」という、一見誰も反対しない

キャッチフレーズが、現実にはそうはならないで、その後、現実とは逆のものになってしまったということである。「ゆとり」教育は、学校の授業時間を減少させ、子どもの生活に「ゆとり」をもたらすはずだった。しかし実際には、子どもの生活をサラリーマンの生活と同じ自由時間しかないものに変えてしまった（NHK『日本人の生活時間 1975、1980、1985』）。その大きな理由の一つは学習塾であった。中学生学習塾通塾率が1976年の38.0%から1985年には44.5%、1993年59.5%と急速に高くなって行く。小学生も12.0、16.5、23.6%と上昇する（文部省『学習塾等に関する実態調査』1994,7,29）。「ゆとり」教育が、学習塾を大量に生み出し、学校と学習塾のダブルスクールを当たり前のことにしてしまったのである。

### I-3- (2) 臨時教育審議会

「近世」「近代」という歴史区分にしたがえば、1970年代後半の時代は、「近代」が終焉した時期だと私は考える。70年代は、「脱工業化社会」とか「情報化社会」といわれた時代で、日本社会は劇的に変化した。経済構造が第三次産業に急速にシフトし、「一億総中流化」が始まる。学制以来百年以上続いてきた「学校教育中心主義」は、学校が唯一の知識・技能の蓄積場・発信地ではなくなってしまい、急激に地盤沈下していく。後世の歴史家は、1970年代後半以降を「近代」ではない別の呼称を付けるのではないかと思う。そのような時代に、「戦後政治の総決算」を唱える中曽根康弘内閣が登場する。

中曽根首相が、「臨時教育審議会設置法」（1984/08/08）を作り、教育改革を決断したのは、21世紀の日本をどう維持・発展させるかという国家戦略の基本方針の樹立とともに、戦後のアメリカ主導による教育を再度日本独自のものに抜本的に改革するという意図をもっていった。教育基本法の改正と憲法改正が、彼の政治信条であった。臨教審は、学制発布、敗戦に告ぐ「第三の教育改革」と云われたが、このような改革は文部省では不可能で、文部省の頭を飛び越し首相直属の審議会として、教育改革を行おうとしたのである。

臨教審は明治の「第一の改革」が近代化を、「第

二の改革」が「追い付き型近代化」であったのに対し、今時第三の改革は、「明治以降の我が国近代教育を全面的に見直し」、「21世紀に向けての社会・文化の変化と教育の対応」を策定しようとする壮大なものである。「21世紀」は、急激な「産業構造・経済環境の変化」が起こり、それに対応するためには、規制緩和・自由化の方向で進めなければならないとする。具体的には「高度科学技術化」「情報化」「国際化」「都市化」「高学歴化」が急速に進展するとし、「教育全般を根本的に見直し、新たな観点から、必要な改革を大胆かつ最新にすすめなければならない」とする。

他方、教育の現実をどう見るかに関しては、教育制度・政策においては、もはや学校教育中心主義ではダメで生涯学習体制に移行しなければならないこと、中央集権的ではなく、教育の地方分権主義と規制緩和を進めること、個性に応じた教育の推進を図るようシフトしなければならないとする。現在の学校教育は閉鎖的で、硬直化している、教育内容は高度化し多量化し、しかも画一的な記憶偏重の教育で、学級規模も大きく内容・方法とも問題が山積している。学校を取り巻く家庭や地域社会の教育力は落ちており、平等主義が悪平等になり、民主主義が利己主義になる等、国民意識の問題も大きい。受験競争はどんどん激しくなり、学習塾が肥大化している。また、校内暴力、学業遅滞、いじめ、不登校等々の「教育荒廃」が起こっている。教育を巡る問題は至る所にあり、全体として教育制度・行政も学校も時代の変化・社会の要請に対応できないものになっている、という認識であった。

審議会は、当初、「教育の自由化」を巡って論争が行われたが、明確な決着はつかず、教育の理念・哲学の問題を包含した論議が、具体的な改革方策へ流れていって、「自由化」は「個性重視」の言葉に置き換えられ、教育行政の規制緩和という方向になった。審議会には、教育改革の根本哲学を審議する「二十一世紀を展望した教育の在り方」（第一部会）、生涯学習体制を考える「社会の教育諸機能の活性化」（第二部会）、「初等中等教育の改革」（第三部会）、「高等教育の改革」（第四部会）の四部会が設置され、活発な論議が交わされて、「教育改

革の視点」として、①「個性重視の原則」、②「生涯学習体制への移行」、③「国際化・情報化への対応」という三点が設定された。

第1次答申(1985/06/26)が「我が国の伝統文化、日本人としての自覚、六年制中等学校、単位制高等学校、共通テスト」、第2次答申(1986/04/26)は「初任者研修制度の創設、現職研修の体系化、適格性を欠く教師の排除」や生涯学習、第3次答申(1987/04/01)は「教科書検定制度の改革、大学教員の任期制」、第4次答申(1987/08/07)が「個性尊重、生涯学習、変化への対応」、等を中心として、4次にわたって答申された。具体的提案としては、教科書の多様化、六年制中等学校、単位制高校、大学入試センター試験の実施、大学設置基準の大綱化、等々が提示され、後実施されることになった。

臨教審は、首相と文部省の代理戦争ともいわれ、文部省官僚が、自民党文教族議員と組んで、自らの権限を守るため、終始陰に陽に反対したとも言われている。ともあれ、1980年代のこの時期に、教育改革に向けてこのような大きな論議があったということは、論議を必要とする社会的背景があったということである。1968年にはすでに世界第二位の経済力を持つようになっていた日本は、新しい知識・技術集約型産業、情報・サービス産業、金融資本主義への対処が課題になってきていた。産業社会にとって、従来の模倣・改良の能力ではなく、新しい商品を考えだし新しいマネジメントを作り出す能力が必要となっていた。東大型の優等生ではなく、偏っていてもいいから世界に未だない新しいもの・ことを創造する人材が強く求められるようになってきたのである。大学も従来の東大をピラミッドの頂点とする大学群ではなく、複数の峰をもつものに多様化させる方が、新しいものが生まれる可能性が高い、と考えられた。初等中等教育では画一的な教育内容ではなく、できるだけ緩やかなカリキュラムを組み個性を發展させるのがよいとされたのである。臨教審は、以降の教育政策立案の基礎底流となったし、是非の評価は留保して、「教育の自由化」「市場化」に先鞭を付けた点で特筆される。文部省も臨教審の答申に対応した政策を採らざるをえないことになった。

### I-3-(3) 1987年教課審答申

1987年「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校教育課程の基準の改善について」(1987/12/24)の答申は、「個性尊重」が強調された。

前回の「自ら考え主体的に判断し行動する力を育てる教育」の基本的観点を踏襲し、「基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図るとともに、自ら学ぶ意欲をもち社会の変化に主体的に対応できる、豊かな心をもちたくましく生きる人間の育成を図ることが特に重要であると考へた」、という基本的観点を述べている。基準の改善には「(1) 豊かな心をもち、たくましく生きる人間の育成」、「(2) 自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成」、「(3) 国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実」、「(4) 国際理解を深め、我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成」が謳われている。

総授業時間は小学校5785時間で前回と変化はなく、低学年の社会科と理科に替わる「生活科」を新設した。中学校も総授業時間は3150時間で変化はない。ただ、中学校では「個性を生かす教育の一層の充実を図る観点から」、「選択履修の幅を拡大」し、「選択教科等にあてる授業時間」が、350時間から630時間に増え、教科や特別活動に割り当てることができるようになった。高校は、社会科を地歴科と公民科に再編、家庭科の男女必修化等の他、「できるだけ多様な科目を用意」し、指導要領に示す以外の教科や科目を設置できるようにし、また、各教科に「課題研究」を設けるようにした。各学校種指導要領の「特別活動」に、「入学式や卒業式などにおいては、その意義を踏まえ、国旗を掲揚するとともに、国歌を斉唱するよう指導するものとする。」が記載された。

この答申は1987年12月に出されている。それが『学習指導要領』となって告示されたのは1989年3月である。他の改訂時に比べて少シタイムラグがある。その理由は、本答申がほぼまとめに入った時期に、文部省教育課程審議会を飛び越えて首相直轄の臨時教育審議会ができ、次々と答申を出し、それらとの整合性を考慮せざるをえなかったこと、そして、1988年に文部省組織の大変更があ

り、生涯学習局（2000年、生涯学習政策局に名称変更）が誕生したこと、のためであろう。

「文部省組織令の改正は、臨時教育改革審議会の答申を踏まえ、生涯学習体系への移行に向けて、行政として積極的な対応を図るため、文部省の政策形成機能を強化して、社会の急速な変化に対応する」（「文部省組織令の一部改正について」1988.7.1）ことを企図したものである。生涯学習局は、1872年の学制以来、学校を教育の中心に置き続けてきた教育政策から生涯学習体制への移行を示す日本文教政策の大きな転換を意図したものである。それは、1949年の国家行政組織法以来、文部省の筆頭局であった初等中等教育局の上に生涯学習局を置き筆頭局にしたことによっても明らかである。

この日本文教政策の大転換に、教育課程審議会も生涯学習体制移行に添ったかたちで答申されたであろう。つまり、これからは生涯学習に力点を置き換えるので、日本の教育全体が変化していく状況を見守り、学校教育は大きく変えずに現状のまま「ゆとり」でやったらよいという雰囲気の中にあった。1987年12月という答申時期は、日本経済が「ジャパン・アズ・ナンバーワン」と云われ日本全体が浮ついた「バブル景気」の真っ最中であり、教育界も経済界も教育に対し不満や危機意識をさほどもたず、いわば教育の現状を肯定していたといえよう。

この教課審答申は「ゆとり」を踏襲し、自己教育力と意欲と個性を前面に出したものになったが、この「ゆとり」は実質的には、選択教科時間を大幅に増やすことで、臨教審のいう「教育の個性化」に添うものとなり、結果的に「教育の多様化」へシフトし、さらに「教育の自由化」へと進むことになった。答申に基づく指導要領は、1992年小学校から一年遅れで中学校、高校で実施された。そして、92年からは月1回土曜日休み、95年から週2回休み、2002年からは完全週5日制になった。各公立学校は、授業時間の調整・確保に悩み、私立学校との授業時間格差が明確に出始めることになった。

#### I-3-(4) 1998年教課審答申—「生きる力」

1998年教課審答申「幼稚園、小学校、中学校、

高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」（1998/07/29）は、「生きる力」がキャッチフレーズになり、完全週5日制導入を前提に「ゆとり」の中で「生きる力」をはぐくむ」としたもので、「総合的な学習の時間」が創設され、新しい学力観が導入され、授業時数の大幅削減と教育内容の一層の精選がいわれた答申である。

「前文」に、「審議を進めるに当たっては、幼児児童生徒の実態、教育課程実施の経験、社会の変化などを考慮するとともに」、近時の中教審答申に留意した旨をいい、「中央教育審議会の第一次答申（1996.7.19）は、21世紀を展望し、我が国の教育について、[ゆとり]の中で[生きる力]をはぐくむことを重視することを提言している。[生きる力]について、同答申は「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」、「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」、そして、「たくましく生きるための健康や体力」を重要な要素として挙げている。また、同答申は[ゆとり]の中で[生きる力]をはぐくむ観点から、完全学校週5日制の導入を提言するとともに、そのねらいを実現するためには、教育内容の厳選が是非とも必要であるとしている。

また、高等学校の職業に関する各教科・科目については、理科教育及び産業教育審議会の答申を踏まえるとともに、「教育改革プログラム」が改訂され、完全学校週5日制が当初の予定を1年早めて平成14年度から実施することとされたことに留意した。」と経緯を述べている。「理科教育及び産業教育審議会の答申」というのは、「今後の専門学校における教育の在り方等について」（1998/07/23）で、「情報」「福祉」の新教科創設や高校生のインターンシップの推進などを提言したものである。

「今回の教育課程の基準の改善のねらい」は四点掲げられている。

- 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を育成すること」。
- ②「自ら学び、自ら考える力を育成すること」。これは「多くの知識の習得に偏りがち

であったこれまでの学校教育の基調を転換することが重要である」と結びつく。

- ③「ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること」。
- ④「各学校が創意工夫を生かし特色のある教育、特色ある学校づくりを進めること」である。

改めていえば、今回の改善の趣旨は、「自ら学び自ら考える力などの「生きる力」をはぐくむこと」で、「総合的な学習の時間」新設は、そのためにも重要なものであると位置付けている。

ここに見られる現状認識は、一方で、文部省やIEA（国際教育到達度評価学会）の調査結果から「学習状況は全体としてはおおむね良好であると言える」という肯定的状況を是認し、他方、子どもたちの「ゆとりのない忙しい生活」・自立の遅れ・体力・運動能力の低下、いじめ・不登校・非行という事態を憂慮すべきとしている。学力の現状を全体としては楽観的に見ており、2002年度からの完全週5日制を「円滑に実施」するため、授業時間を減らすということになっている。あとは、「生涯学習」体制に委ねるという考え方に基づいていたようである。

#### I-4. 第三期、現在—2008年中教審答申とその社会的背景—

##### I-4-1 (1) 教育政策乱発時代

世紀末の1999年頃から、教育政策論議が急激に社会を賑わすようになる。大学教員が学生の学力低下を言い、教育社会学者らが統計数字を挙げて学力低下を実証的に論じ、ジャーナリズムは「学力崩壊」を喧伝した。その際、多くの論者が、教課審答申＝学習指導要領をやり玉に挙げ、指導要領こそ学力低下の第一原因であるとして、2002年実施の指導要領に警鐘をならした。この学力論争が、政府や文科省にとっても好機となり、それぞれの思惑を込めた性急な動きに繋がった。この動きは、グローバリゼーションに応ずる新自由主義といわれるものであり、教育の自由化・市場化を急速に推進しようとするものでもあった。東京を中心に、公立学校の評判の悪さと私立学校の評価の

上昇、学習塾とのダブルスクールの常態化が進行し、公立学校も六年制中等学校をどんどん創って新たなエリート校にしていく、という時代になる。

自民党内閣は、小淵恵三総理大臣が、教育改革国民会議を設置（2000/03/24）し、「教育改革国民会議報告－教育を変える17の提案－」を出した。児童生徒全員に奉仕活動を義務づけるとか、個性を伸ばす教育システム、大学入試の多様化等々、「21世紀の日本を担う創造性の高い人材の育成を目指す」とするものであった。

この後小泉純一郎総理大臣による「構造改革と経済財政の中期展望」が出され（2002/01/25閣議決定）、「経済成長や付加価値の源泉は人である。…人的資産は…最も強い資産でもある。」として、「高等教育の抜本的見直し」と「初等中等教育の多様化・活性化」が図られる。文科省も急速に動き出し、次のような教育改革計画を出す。

2001/01/25 「21世紀教育新生プラン」（教育改革国民会議報告を受けての諸施策）

2002/08/30 遠山敦子文科省大臣「新しい時代を切り拓くたくましい日本人の育成～画一から自立と創造～」

2004/08/10 河村建夫文科省大臣「義務教育の改革案」（義務教育費国庫負担金の一般財源化）

2004/09/01 これからの教育を語る懇談会「人間力向上のための今後の教育の構造改革の方向性について（第一次まとめ）」（専門職大学院、免許更新制、教員評価）

2004/11/04 中山成彬文部科学大臣「甦れ、日本！」（経済財政諮問会議に提出）

小泉を継いだ安倍晋三首相は、教育改革に異常な熱意を発揮し、自民党基本理念の憲法改正の外濠と位置付けされていた教育基本法の改正を、衆参両院で強行採決し通してしまった。改正教育基本法は、生涯教育を押し出し、教育目標、生涯学習、大学、私立学校、家庭教育、幼児教育等々を独立条項にしたものである。また、彼は「教育再生会議」を設置した（2006/10/10閣議決定）。山谷えり子安倍内閣総理大臣補佐官（教育再生担当）主導の人選で委員に教育関係者はほとんどおらず、第一次報告（2007/01/24）から最終報告（2008/01/31）まで4回の報告書を提出した。小学校の英語必修

化、道徳教育の教科化、ゆとり教育の見直し、教員免許更新制、副校長や主幹教員を管理職に位置付け、等々を提起し、学校教育法・教育職員免許法・地方教育行政法の三法改正（2007/06/01）で、その多くを実現させた。

最終報告が出た時には、すでに安倍は退陣しており、福田康夫首相は「教育再生懇談会」を新たに発足させた。この「懇談会」は、16名の懇談会員に一人も教育研究者が入っていない会だが、報告書に添付された「参考資料」は教育格差と経済格差の関連等を検討したように見える。中教審と並行して、四回報告を出したが、第二次報告（2008/12/18）は、発展的学習を可能にする教科書の充実をいい、第四次報告（2009/05/28）は「『教育安心社会』の実現—「人生前半の社会保障」の充実を—」というものである。

つまり、首相直属の教育政策会議と中教審・文科省が、競合しつつ・相互に利用しつつ、教育政策を乱発するという事態になっている。

#### I-4-(2) 2008年中教審答申—ゆりもどし

中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」（2008/01/17）は、1977年以降の「ゆとり」教育を、間違いではなかったという認識を示しながら、実質的には30年にわたった基本路線を変更するものである。授業時間数を例示すると、小学校全授業時間で1968年5821時間→1998年5367時間→2008年5645時間となり、中学校5教科授業時間で1969年2240時間→1998年1565時間→2008年1925時間の推移となる。「新しい学力」の目玉であった「総合的な学習の時間」も後退した。

この答申は、第3期中央教育審議会（任期：2005/02～2007/01）及び第4期中央教育審議会を通じ、学習指導要領改訂について教育課程部会を54回、小・中・高等学校部会を16回、各教科等ごとの専門部会を125回会議を開いて審議を行った。つまり、この答申のために、中央教育審議会の会合を除いて、中央教育審議会初等中等分科会教育課程部会は、195回会議を開いたことになる。それに要した時間と費用の膨大さを思う。

グローバリゼーションという時代の潮流の中

で、「知識基盤社会」における「生きる力」をいい、「主要能力（キーコンピテンシー）」や「人間力」という目新しい用語を使って、新たな展開へ舵を切ろうとしている。「知識基盤社会」（Knowledge-Based Society）は、2005年の中教審答申「我が国の高等教育の将来像」で使用され始めた語である。この答申は、「知識基盤社会」の特質としては、例えば、①知識には国境がなく、グローバル化が一層進む、②知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる、③知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要となる、④性別や年齢を問わず参画することが促進される、等を挙げることができる。」としている。

21世紀に入って、「新自由主義」に基づく構造改革が急速に進められ、「骨太の方針」「小さな政府」「民活」等々とともに、内閣による教育政策が頻発されてきた。これらの教育政策は、基本的に、構造改革の教育版である。2008年中教審答申もこの路線に立っている。そして、1976年以来30年続いてきた教育政策の基本的転換である。

## II. 戦後教育政策変遷を振り返る

### II-1. 教育とは

教育は、近代におけるマクロの視点に立つと、国家を国民国家として統合・維持していくために国民としての共通観念を再生産することである。とともに、国家存立の経済的基盤である労働力＝人的資源を形成し、社会の治安維持と安定を保持する志向性（道徳性）を涵養する機能を持つ。

他方、教育は、東洋的・日本的伝統では、古来、個々人の人格形成や自己実現という機能を持っている。教育の目的は、「人格の完成をめざし、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われ」ることになっているが、どのような「人格の完成」をめざすのか、「平和で民主的な国家及び社会」とはどのような国家・社会なのか、「心身ともに健康」とは何か、いうことは明確ではない。これらは、時代・社会で具体的な内実が変わり、個人の価値観に関わった思想信条の自由に委ねられ

ているといってよい。

また、教育を人間学的にみると、教育は、ヒトを人間や<人間>にしていく営みである。ヒトという種は、個々人としても種としても、未完成で完結することのない存在である。生物学的には、誕生して放置すればすぐに死んでしまう「欠陥生物」であり、他の動物のように生存可能な能力・先天的能力を身に付けて生まれるのではない。誕生後の学習で身に付ける能力によってのみ生きていけるようにできている。ヒトは、教育されないと、人間になれないのであり、ヒトという種には、教育が絶対必要なのである。この意味からすると、教育とは、ヒトを人間にし、さらには、より良い<人間>、より人間らしい<人間>にしていくことである。ヒトは、誕生後、基礎的な生活能力・習慣、言語の取得、社会的・文化的諸能力等々を学習して、人間や<人間>になっていくのである。

ヒトは、教育を必要とするだけではない、学習する可能性をもった存在である。教育は、人間が変わっていきうる存在であることを大前提にしている。しかも、その人間が良い方向へ変化することを援助する営みであって、人間を悪い方向に変えることを、教育とはいわない。その意味では、教育の語には、良い方向への変化が内包されている。しかし、難しいのは、「良い」の語で、何を「良い」とするのかということである。教育の語に含まれている「良い」をもっとも単純に考えれば、「良い」とは、子どもが今の状態よりも、少しでも何かができるようになる>こと、何かがかくわかるようになる>ことである。ここには、<できる><わかる>ことが「良い」ことだという価値判断が前提されている。さらには、人間は、少しでも<できる>よう<わかる>ようになるべきである、という価値観に繋がっている。「教育は人格の完成をめざし」という目的を提示しているが、これも人間の可変性を前提に、めざすべきである、という価値観に基づいている。

## II-2. 教育と教育政策

教育政策は、日本という国全体の教育が目ざす目的と目標を設定すること、そして、その目的・目標実現への方策を立案し実行することである。教

育政策は、国家の政策であり、国家の政治的・経済的・社会的な安定・発展を図るものである。特に日本の場合、国家としての経済基盤において物的資源が決定的に欠けることから、労働力=人的資源=人材の育成が、教育政策の最重要課題とされてきた。戦後一貫して、愛国心や道徳教育とともに、経済を支える人材育成が教育政策の中心課題であったのは、当然のことだといえる。

他方、教育政策とは、日本の教育に関して、対立や利害を調整し意思決定を行うこと、そしてこの意思決定を実現する方策を立案し実行することである。意思決定に際しては、日本では、世論動向、在野政党の思惑、経済界、教育関係諸団体、学会等々さまざまな意思を、政党政府の意思を基本にして決定するのが普通である。戦後日本の教育政策においては、首相や文科省大臣個人の思想信条によるのではなく、審議会等に諮問し答申を受けて決定する形式がとられる。何を何時諮問するかということや審議会委員の選定で首相や文科省大臣の思惑が入るが、文科省が直接に恣意的に政策決定できるわけではない。文科省は、その政策に基づいた、「教育の振興」を所管し、「振興に関する企画及び立案」を所掌する。教育行財政の事務を担当し管理するのが文科省の仕事である。ただ、この仕事には、莫大な歳出が付随しているから、文科省は強大な権限の保持・執行者でもある。

教育政策は、「おちこぼれ」とか不登校やいじめ等々教育現場が現に抱えるさまざまな問題に言及はするけれども、それら諸問題の解決方策を示すことはまずない。より正確に言えば、示すことができないのであるが、そのような諸問題の解決策を論議し提案するのは、教育審議会の役割ではない。政策は、常に、社会全体の動向を考え、その方向付けを意図するものであって、個人的な・個々の問題に対処しようとするものではない。審議会は、法案作成に関わるような、教育に関する基本的事項や今後の方向付けを審議提案する。対して、現実の教育諸問題への対応策は、同じ文科省でも審議会ではなく、「〇〇問題調査研究協力者会議」「〇〇のための有識者会議」等々、当該問題の専門家を委嘱した会議で扱われる。つまり、教育政策を論議立案する審議会は、現実の教育問題ではな

く、将来の教育ビジョンに重点がある。

教育政策は、「国民の育成」に関わり、その育成が、国家の盛衰に直結するわけだから、次世代を主導していく人間＝エリートの育成は極めて重要なことからである。つまり、教育政策には、エリートの養成を論じ提案することが不可欠である。政府・文科省・審議会委員は、エリート教育の重要性を、当然のことながら認識している。だが、戦後日本の教育政策で、正面切ってエリート教育を論じたことはない。エリート教育を言うことは、教育の平等や機会均等に抵触するように思われてきたからである。しかし、日本の教育は、政策でエリート教育を論じなくても、一定程度エリート養成が可能な教育システムをもっていたといえる。単線型学校制度があり、東大を頂点とするピラミッド型学校体系があり、熾烈な受験競争があり、それらを国民は民主主義の教育としては是認していた。教育の機会は平等で、誰もが能力と努力次第で、エリートにもなり得るといふ幻想をもっていたからである。

### II-3. 教育政策の政治経済的要因

この小論で仮に区切った戦後の第一期は、米ソ対立・冷戦から始まり、資本主義か社会主義かという「大きな物語」が世界中で争われ、イデオロギー対決がそのまま政治的対立になっていた時代である。教育と政治はほとんど重なっていて、教育を論じることは政治を論じることであり、政治と教育は直結していた。施政者は何よりも道徳教育を重視し、愛国心の育成に必死になった。文部省は、道徳の時間特設（1958）、「期待される人間像」（1966）等々、道徳教育政策の定着を図るが、学校現場では、これをネグレクトする風潮を作った。教育政策を巡る政治的対決は、道徳教育を中心にして、第二期も継続した。保守派と革新派、右翼と左翼、文部省と日教組（日本教職員組合）、という振り分けで、後者は政府・文部省のいうことに反対し、日教組はストライキ、処分、処分撤回闘争を繰り返した。その後、1995年に日教組と文部省は歴史的和解を果たすが、実質的には、1970年代後半から始まった「大きな物語」・イデオロギーの終焉に依るものだといえる。

教育は「人格の完成」とか、理想的人間像を想定し、教育の目的や目標を設定する。それは、あらゆる面で調和的に発達した「全人」的人間のような、普遍的ではあるが極めて抽象的で具体性に欠けるものになりやすい。しかし、現実の世界、とりわけ仕事・労働の世界、包括的に産業経済界は、どのような労働能力をもつ人間が必要か、明確に提示することができる。抽象的な「人間」ではなく、具体的な労働能力を持つ「人材」に的を絞り、具体的な〇〇ができる能力をもった人間が必要だと、言うことできる。産業経済界は、産業経済の維持発展のために必要な能力が何であるかを、誰よりも知っており、その能力を持った「人材」を必要としている。そこから「人的能力の開発」が不可欠で最重要課題であると認識し、さらに、この「人間能力開発政策」を、教育政策とするように政府に働きかけ続けた。

政策は、国内の対立や利害を調整しなければならないが、その国内のさまざまな意思の中で、最も具体的で、力を持ったのが、産業経済界からの人材育成要求だったといえる。これは、第一期、第二期に通底し、2009年の現時点にも当てはまる。日本の教育政策は、表面では常に「人格の完成」とか「生きる力」とかの理念を掲げてきたが、その都度の経済発展に必要な人材育成に取り組んできたのである。そして、このような戦後の教育政策と高度経済成長は、不可分の関係にあったといえる。

### II-4. 教育政策の日本文化的要素

日本の教育政策を考える際、今一つ視野に入れておかなければならないのは、日本の教育の特殊性である。教育や学校という言葉でも、日本で意味するものと他国での意味に、相違があることである。大まかに言えば、われわれが使用している教育の語は、東洋的なそれも儒教的な歴史を背負った教育であり、また、日本文化と結びついた教育である。稽古や修業の意味を含んだ教育であり、寺子屋や藩校の伝統を持つ学校である。その教育とは、単に知識・技能の習得ではなく、日常の礼儀・姿勢・態度・行動を問題にし、高い道徳性とか品性とかいうものを身に付けた人間をつくることであった。教育は、知識技能の伝達に限定されず、人

格をつくるものであり、その人格の中核となるのは道徳性だというものである。そこでは、教育者も高い道徳性を持つことが当然だとされる。

また、われわれは、教育は学校が担当する、という「常識」を持っている。現在は生涯学習体制を構築しようとしているが、教育≡学校という観念は、1872年の「学制」以降120年の間に、日本の国家統一と近代化を意図して、教育を管理し易い学校だけに絞り込んだ教育政策の結果である。明治以降の政府は、教育が特別重要な国家施策であることを認識しており、教育を国家の独占にしようとしたのである。

日本の風土は、少なくとも近世以降、教育を極めて重視する伝統をもっていた。しかも子どもを小さな大人とは見ず、子どもとして大切にす風土があり、また、子どもには出来るだけ高い教育を受けさせようとする者が多かった。誰もが、勉強をすることは良いこと、成績が良いことはいいこととしていた。明治維新の「四民平等」から始まって、「立身出世」や学歴主義が見られるとしても、日本人の勤勉さと共に平等意識は、近代学校制度が育んだのだともいえる。戦後日本の教育も、上に少し述べたような、教育は人をつくるものという非常に広い意味をもつこと、学校や教員への信頼・依存度が高いこと、子どもは平等だという観念、その他を引き継いでいる。以下、簡単に述べてみる。

戦後日本教育の理念は、教育基本法でいう「人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」(2006年改正)である。国家が教育理念を掲げるといのは、近代国家の中では珍しいことであり、そのこと自体の問題は別に論じられてよい。とにかく、日本は敗戦によって、教育は「人格の完成」や人間陶冶がいわれ、「全人教育」がいわれてきた。学校は、知育だけではなく徳育や体育も担当する、知識技能の習得だけではなく、道徳性・社会性の育成を期すものとされている。学校教員は、日常生活習慣(しつけ)や生活技能や社会常識を教え、自主的な自己指導能力の育成を課せられている。生活指導(生徒指導)が、学習指導と並ぶ車

の両輪となっていて、欧米での学校教育に比べ、教育が非常に広く把握されており、学校はなすべき課題が多い。そしてその分、親権者の教育責任という観念が脆弱で、学校教育への依存度が異常に高いといえる。

その学校制度は、単線型学校体系志向と普通教育志向が強い。戦後教育制度の改革は、義務教育の延長とともに、学校体系を六・三・三・四年の小・中・高・大に一本化した。戦前の階級・階層に依る学校選択を無くし、教育民主化の柱となった。民主化は国民の平等に短絡し、国民の平等意識は「教育の機会均等」の言葉と短絡して、実態を問わないままで、この学校体系と普通教育を支持してきた。単線型学校体系は、1961年の高等専門学校、1998年の中等教育学校の成立等により、複線化が進められてきたが、現在もなお、原則的に単線型を維持している。これは、国民の平等意識を担保し、教育機会の平等を基本的に支える機能を果たしてきたといえる。しかし他方で、エリート教育の欠落に対する不満を生み、私立校の隆盛をもたらすことになり、家庭の経済力が教育機会の不平等に繋がることを放置することにもなった。

日本の学校は、年齢による機械的な学年制をとっている。それぞれの学年で習得すべき能力を『学習指導要領』で設定してはいるが、実際に習得したかどうかは、ほとんど問題にしない。義務教育段階では、学校教育法で年齢を決めてしまっているので問題にできない。高校でも、規定の授業を受ける履修主義になっていて、授業で獲得すべき能力、つまり習得は曖昧にされているのである。これは、「学習指導要領」の法的基準化で推進され、文科省権限・国の教育内容統制と表裏の関係にあり、「教育の機会均等」や「教育の平等」とセットになっている。日本人は平等意識が好きなのか、戦後の民主主義がこの平等意識を育んだのか、玉子と鶏のようなものだと思うが、学年(年齢)が同じなら同じことを学習するのである。高校は、学年が同じであれば同じ教育内容を履修しなければならないという文科省の指示と、高校教育内容がまったく修得できない多くの生徒の存在の矛盾から、教科書を例えば「世界史A」「世界史B」のように「A」と「B」に分けたり、「履修」と「修得」

を区別して「履修」さえすればよい（文部省『高等学校総則指導資料 教育課程の編成と学習指導の工夫』学校図書、1992,5,20）と指導したりしてきた。大学もほぼ同様の状態で、履修さえすれば単位を出し、トコロテン式に卒業できるのが常態化している。高校・大学の能力評価は入学時に行われ、獲得すべき能力は卒業時には担保されていない。

学校生活は、一年間固定された学級が基本単位になっている。教育活動のほとんどが学級単位で行われるから、「学級経営」や「学級集団作り」の優れた実践と伝統を生み出してきた。しかし、それがまた、個々人の差異性を認めるより、同質性を重視する日本的集団主義といわれるものを作ってきた。「学級王国」が生じたり、学級の閉鎖性を生み、いじめを深刻なものにしている。また、学級人数の多さは、一斉主義と画一的指導を不可避とし定着させてきた。欧米の学校に比べて、クラス人数が多いことは、何十年来指摘されてきたことで、教員の増員が必要だが、学年別の適正な少人数化、教科ごとの適正人数化が工夫されねばならない。また、学級編成を、学年を考慮して、半年ごとに行うことを考えてよいのではない、二学期制がよいのか三学期制がよいのか、実験校の意義も含めて、検討さるべき課題が山積している。

## 終わりに

戦後日本の教育政策は、その都度、経済発展を可能にする人材育成を提起し、相当程度成功してきた。とりわけ、最初の30年は「追いつけ型」科学技術を習得する人材を育成し続けた。次の30年は少し「ゆとり」もできて、新しい知識・技能を生み出す創造的・個性的な人材を育成しようとした。そして現在は、すでに実体化した世界経済のグローバリゼーションの中で、とりあえず「基礎学力」を再度重視する方向へ戻し、これを「主要能力」と言い替えて提起している。グローバリゼーションとは、世界中が一つの巨大な戦場となり、いわば戦国時代に突入したということで、誰も明確な方向性・基準点をもてないという事態でもあるから、さしあたりPISAのような国際型学力指標を頼りにして、日本の学力水準を維持向上

させようとしているとあってよい。

しかし、この近代化や経済発展を推進した教育政策は、「大きな物語」の終焉とグローバリゼーションの潮流の中で、すでにその役割を終えているように私は思う。これからの教育政策は、従来と異なる発想を必要とするのではなかろうか。他国と同様に日本社会も、経済格差が拡大し、教育・学力格差も増大している。学力格差の再生産は避けるべきである。学力というのは、単純化すれば、持って生まれた「資質」と「環境」と「学習（経験）」を掛け合わせたものである。「資質」と「環境」は、一人ひとりの子どもすべてが、異なる。これらの点で、子どもの平等はありえない。学校教員は、「学習」しか問題にできないから、生徒の努力を叱咤激励する以外に手がない。教育政策は、「学習」次元だけを問題にするのではなく、「環境」次元の平等化こそ図るべきである。教育政策は、「環境」次元の格差を少しでも補填・縮小していくような政治・経済・福祉政策と連動しなければ単なる画餅である。家庭・生活環境等での、いわゆる社会関係資本の充実方策を講じるべきである。

現在は、教育政策を、従来のような経済発展のための労働力＝人材育成ではなく、人間や世界全体にとって何が重要なことなのか、改めて考えるべき時代に入っている。経済のグローバリゼーションと教育のグローバリゼーションは、当然のことながら異なる。教育は人間・文化・社会に深く根付いたものであるから、それら人間・文化・社会に対する広く深い洞察に基づいた政策でなければならず、世界全体を視野に入れたものでなければならない。それは、「平和で民主的な国家および社会」とはどのような国家であり社会なのか、「心身ともに健康な国民」とは現実の国際社会でどのような志向性をもち行動する人間なのかを改めて問い直すことでもある。損得と効率という経済的価値の追求だけでは、その経済的価値さえも習得できない時代・社会になったからである。

## 資料

<教育課程審議会答申>

・第1回（1950,6）～第26回（1987,12,24）教育課程審議会答申『新教育大事典 第七巻』細谷俊夫他編、第一法規、

1990,7,31、232-315頁

・「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び擁護学校の教育課程の基準の改善について」(1998,7,29)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/12/kyouiku/index.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/kyouiku/index.htm)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/12/kyouiku/toushin/980703.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/kyouiku/toushin/980703.htm)

<中央教育審議会答申>

・「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について」(2008,1,17)  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf)。『内外教育』2008,1,29・2,1・2,15

・「教育振興基本計画について」(2008,4,18)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo/0/toushin/030301.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo/0/toushin/030301.htm)。『内外教育』2008,4,25

<内閣直属審議会答申>

・臨時教育審議会『教育改革に関する答申—臨時教育審議会第一次～第四次(最終)答申—』大蔵省印刷局、1988,1,25。  
 『新教育大事典 第七巻』第一法規、1990,7,31、409-450頁

・教育改革国民会議「教育改革国民会議報告—教育を変える17の提案—」  
<http://www.kanntei.go.jp/kyouiku/houkoku/1222report.html>

・教育再生会議「第一次報告」～「最終報告」2007,1,24～2008,1,31  
<http://www.kyouiku-saisei.go.jp/kyouiku-saisei-kaigi/>  
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/houkoku.html>

・教育再生懇談会「これまでの審議のまとめ—第一次報告—」～「これまでの審議のまとめ—第四次報告—」2008,5,26～2009,5,28  
<http://www.kyouiku-saisei.go.jp/>  
[http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku\\_kondan/houkoku/index.html](http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku_kondan/houkoku/index.html)

・人間力戦略研究会「人間力戦略研究会報告」2003,4,10  
<http://www5.cao.go.jp/keizai/2004/ningenryoku/0410houkoku.pdf>

<閣議決定>

2002,1,25 小泉内閣「構造改革と経済財政の中期展望」  
<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2002/03/dl/s0319-5a.pdf>

2008,6,27 麻生内閣「経済財政改革の基本方針2008について」  
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizai/kakugi/080627kettei.pdf>

2008,7,1 麻生内閣「教育振興基本計画」  
<http://www.kantei.go.jp/jp/kakugikettei/2008/080701kyouikuusinkou.pdf>

<http://www.stop-ner.jp/kihonkeikaku%20taisho.pdf>

<政府諸機関>

総務庁青少年対策本部編『世界の青年との比較からみた日本の青年—第6回世界青年意識調査報告書—』大蔵省印刷局、1999,1,8

内閣府政策統括官『世界青年意識調査報告書 第7回』2004,3

内閣府政策統括官『第8回世界青年意識調査報告書』2009,3  
<http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/worldyouth8/html/mokuji.html>

統計数理研究所『国民性の研究 第10次全国調査—1998年全国調査—』統計数理研究所、1999,3

統計数理研究所『国民性の研究 第12次調査—2008—』統計数理研究所、2009,7,16

<その他>

NHK 世論調査部編『日本人の生活時間・1990』NHK出版、1992,2,20

NHK 放送文化研究所『日本人の生活時間・1995』NHK出版、1996,10,24

NHK 放送文化研究所『日本人の生活時間・2005』NHK出版、2006,12,25

日本経済団体連合会  
<http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/index.html>

経済同友会  
<http://www.doyukai.or.jp/policyproposals/list2009.html>

OECD『図表でみる教育 OECD インディケータ (2002年版)』明石書房、2003,1,31

OECD『図表でみる教育 OECD インディケータ (2005年版)』明石書房、2005,11,15

OECD『図表でみる教育 OECD インディケータ (2008年版)』明石書房、2008,10,10

東京大学『教員勤務実態調査(小・中学校)報告書』2007,3

ベネッセ教育研究開発センター『教員勤務実態調査(高等学校)報告書』2007,3  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/19/05/07052313.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/05/07052313.htm)

参照文献

清水俊彦編著『教育審議会の総合的研究』多賀出版、1989,2,28

水原克敏『現代日本の教育課程改革』風間書房、1992,6,30

市川昭午『臨教審以後の教育政策』教育開発研究所、1995,5,30

橋木俊昭『日本の経済格差』岩波新書、1998,11,20

佐藤俊樹『不平等社会日本』中公新書、2000,6,25

河上亮一『教育改革国民会議で何が論じられたか』草思社、2000,11,1

荻谷剛彦『教育改革の幻想』ちくま新書、2002,1,20

荻谷剛彦『学力と階層』朝日新聞出版、2008,12,30

「中央公論」編集部・中井浩一編『論争・学力崩壊』中公新書ラクレ、2001,3,25

市川伸一『学力低下論争』ちくま新書、2002,8,20

戦後日本教育政策の変遷

- 中井浩一『論争・学力崩壊 2003』中公新書ラクレ、2003,4,1  
志水宏吉『学力を育てる』岩波新書、2005,11,18  
志水宏吉『公立学校の底力』ちくま新書、2008,9,10  
和田秀樹『「新中流」の誕生』中公新書ラクレ、2006,6,10  
山田昌弘『新平等社会』文藝春秋、2006,9,15  
山田昌弘『希望格差社会』ちくま文庫、2007,3,10  
藤田英典『教育改革のゆくえ－格差社会か共生社会か－』岩波ブックレット 688、2006,11,2  
渡辺蔚『臨時教育審議会－その提言と教育改革の展開－』学術出版会、2006,12,25  
栗田哲也『なぜ「教育が主戦場」となったのか』勁草書房、2008,4,25  
苅谷剛彦・山口二郎『格差社会と教育改革』岩波ブックレット 726、2008,6,5  
原清治・山内乾史『「使い捨てられる若者たち」は格差社会の象徴か』ミネルヴァ書房、2009,5,20
- 寺脇研・苅谷剛彦「徹底討論・子どもの学力は低下しているか」『論座』1999年10月号、1999,10,1、12-33頁。(『論争・学力崩壊』中公新書ラクレ、2001,3,25、85-118頁に収録)  
須藤敏昭『「日本型高学力」の現在と「学力低下」論議』『教育』650号、2000,3,1、70-76頁。(『論争・学力崩壊』中公新書ラクレ、2001,3,25、161-142頁に収録)  
佐藤学・苅谷剛彦・池上岳彦『教育改革の処方箋』『21世紀の Manifesto』岩波書店、2001,3,21、119-160頁  
浪本勝年『中央教育審議会の歴史と問題点』『立正大学心理研究所紀要 第2号』2004,3,20、89-101頁