

Title	教育再生会議から見る教育政策決定過程の変容
Sub Title	
Author	井上, 泰輔
Publisher	慶應義塾大学湘南藤沢学会
Publication year	2013
Jtitle	日本政治外交研究 No.7 (2013.) ,p.100- 127
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	慶應義塾大学日本政治外交研究会
Genre	Technical Report
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=KO92001005-00000007-0100

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

教育再生会議から見る教育政策決定過程の変容

商学部三年 井上泰輔

序章

- 一、戦後教育改革とその経緯
- 二、教育政策決定と審議会
- 三、政策決定過程の変容

終章

序章

平成一〇（一九九八）年、文部科学省は学習指導要領を全面改訂した。学習指導要領とは、全国どこの地域で教育を受けても、一定の教育の水準を受けられるようにするため、学校教育法等に基づき定められた、教育過程（カリキュラム）を編成する際の基準である。

平成一〇年の学習指導要領の改訂は「完全学校週五日制」の下、各学校が「ゆとり」の中で「特色ある教育」を展開し、子供たちに自ら学び自ら考える力などの「生きる力」をはぐくむことを目的として、授業時数の縮減、教育内容の厳選、「総合的な学習の時間」の創設など、教育政策に大きな変化をもたらした。改訂が人々に与える影響の大きさから、決定にあたる文部科学省の責任は大きい。もちろん学習指導要領の全面改訂は政府の教育政策に対する強い意思の表れであることは言うまでもない。

しかし、平成一四年に実施された学習指導要領はメディアからは学力低下問題を理由に「ゆとり教育」と称され批判が相次いだ。するとメディアからの批判が大きく影響したのか、実施からわずか一年後の平成一五年には学習指導要領の一部が改訂され^三、五年後の平成二〇年には学習指導要領が再び全面的に改訂された^四。この改訂によって平成一四年から実施された学習指導要領と比べて授業時数も増加し、また目玉の一つであった「総合的な学習の時間」は削減された。

義務教育だけでも九年間の歳月がかかることから、教育政策は中長期的に評価されるべき政策であると考えられる。しかし、実施からわずか六年間(学習指導要領が平成一〇年に全面改訂してから一〇年)で学習指導要領の内容はこれまでの政策の方向性から大きく逆行している。また平成一〇年に改訂された学習指導要領は、導入以前から大学教授ら研究者、大手進学塾、メディアなどから強く批判されていた^五。多くの授業数が縮減された代わりに導入された「総合的な学習の時間」は、学力を低下させる要因であるとして、世論の一部からは批判的に見られていた。それにも関わらずある意味世論を押し切るような形で学習指導要領が改訂された。しかも結果としては、押し切っても改訂しようとした学習指導要領は、同じ党に実施

からわずか六年で変えられてしまった。このように中長期的な政策でありながら、短期間のうちに政策の方向性が二転三転し、首尾一貫しない教育政策の決定の仕方に疑問を持った。教育政策にとって最も重要と言っても過言ではない学習指導要領が、なぜ簡単に変わってしまったのか。その理

由を明らかにするのが本稿の目的である。そのために教育政策がどのように決定されるのかに焦点を当て論じていく。

第二章ではこれまでの教育政策の歴史的な変遷をたどることで平成一〇年、平成二〇年に改訂されたそれぞれの学習指導要領の内容と意義を示す。第二章では教育再生会議、中央教育審議会の二つの審議会に焦点を当て、教育政策の決定の過程を見ていく。第三章では、教育政策を決定する過程(決定のシステム)が変化していることを述べ、完結させる。

一、戦後教育改革とその経緯

教育改革における当時の背景や経緯を示すことによつて教育政策全体を理解し、平成二〇年の改訂がどのような意義を持っていたかを明確にする。

(1) 戦後から平成元年までの学習指導要領

戦後、昭和二〇年から二七年は教育政策の再建をテーマに、教育制度の

構築に努めた^五。この時代は、教育刷新委員会の提言のもと昭和二二（一九四七）年に教育基本法、学校教育法が制定され、現在の日本の教育の基盤作りの時期であった。この時期に制定された教育基本法が平成一九年まで改正されなかったことを考えると、いかにこの時代に作られた教育基盤が長い年月にわたり影響力を発揮し続けたかがわかる。

昭和二七年にサンフランシスコ平和条約が締結されると、産業経済の発展の必要性から、それまでアメリカ軍が掲げた経験主義的な教育課程から、知識中心の系統学習へと方向転換がはじまる^七。また昭和三二年にソ連が人工衛星の打ち上げに成功した^八。激化した東西冷戦下においては、共産主義国家との科学技術競争のなか、経済が安定することが重要課題であった。このような時代背景をふまえ、昭和三三年に学習指導要領を全面改訂し、道徳の新設、基礎学力の向上、科学技術教育の向上などを掲げ、系統的な学習を重視するとした^九。このように経済の安定を求めて、教育において少しずつ知識が重要視されるようになった。

この当時、産業の発達が国家の重要課題であったものの、経済的理由、人材需要の増大により、多くの若者が働いていた。そのため昭和三〇年当時、高等教育はまだまだ普及しておらず、高校進学率は五二パーセント、大学・短大進学率はわずか一〇パーセントにとどまっていた^{一〇}。

昭和三五（一九六〇）年に池田内閣が国民所得倍増計画を発表し、人的資源の成長が日本の高度経済成長を支えるとする国家戦略を打ち出すと、昭和三七年の高等専門学校制度の創設や三九年の短期大学の恒久化、経済成長に伴う国民の所得水準の向上なども相俟って、教育に対する国民の熱意が高まっていく^二。景気が良くなり経済が安定すれば、当然教育による人的資本の成長に力を入れ、よりよい社会を次の世代に期待するものだろう。昭和四三年には教育内容の現代化をテーマに再び学習指導要領が改訂され、内容が多量化し、戦後最も分厚い学習指導要領となった^三。

このことは国民のさらに豊かになりたいという思いの表れなのではないだろうか。しかし教育内容の多量化から、授業についていけない生徒も増

加した。また昭和五〇年当時、高校進学率は九二パーセントにも達していたことから読み取れるように受験競争が激化していった^{三〇}。授業についていけなくなった生徒や受験競争からあぶれた生徒は「落ちこぼれ」と呼ばれるようになる。社会から失敗のレッテルを張られ、心のよりどころのなくなった多くの生徒は素行不良に陥るなど、「落ちこぼれ」は社会問題に発展した。

この問題への対処として昭和五二年に改訂された学習指導要領では、授業内容の精選と授業時数の削減が行われ、「ゆとりある充実した学校生活の実現」のもと学習負担の適正化に努めた^{三四}。この学習負担の適正化は、平成一〇年に改訂される学習指導要領まで続く通奏低音となった。一連の授業数削減の流れは、社会問題という最も人々に密接した問題を解決するという目的が背景にあることを確認したい。

一方で、日本経済は高度成長期から安定成長期へとシフトしはじめていたこと、日本社会の人口構成が大きく変化しはじめ、少子高齢化が予想さ

れたことなどから、国が新たに求める人材像を模索しはじめる。この時代に合わせた人物像の模索が教育政策の大きな転換期に繋がっていくことになる。

中曽根内閣が内閣に直結する機関として臨時教育審議会を設置した昭和五九年からは個性重視、生涯学習体系への移行、変化への対応などのキーワードが用いられた^{三五}。というのも一九七〇年代後半は「情報化社会」などと呼ばれはじめるほど、産業構造が激変した時代であった。従来の模倣、改良の能力ではなく、新しいものを作り出す能力を必要とし、新しいものを創造できる人材が強く求められたのである^{三六}。産業構造の変化という大きな要因が、これまで押し進められてきた教育政策を加速化させていく。

平成元年には学習指導要領が改訂され、「社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成」のもと、生活科の新設、道徳教育の充実に入れられた^{三七}。また授業数は昭和五二年の学習指導要領から平成一〇年の改訂まで、改訂することに縮減された。平成四年から月一回の土曜休み、平成七

年から月に土曜二回休み、そして平成一〇年に改訂された学習指導要領で完全週五日制がとられるようになった¹⁸⁾。

さらに時間的なゆとりが充実されるなかで、「学力とは何か」を問う動きのもと様々な議論がなされた。平成元年の学習指導要領には「生きる力」(自ら学び、自ら考える力の育成)という新たな学力観が示される¹⁹⁾。この学力観を重視して作られたのが平成一〇年に改訂され、平成一四年から施行された学習指導要領である。

このように戦後の日本の教育政策は、経済状況、社会問題、産業構造などの様々に変化する要因のもとで、求められる人的資源の育成のために改革を行ってきた。その結果、大きな流れとして、教育内容が一番多量であった一九七〇年代前半の教育とは全く別の、教育内容の精選と授業時数の削減という路線を歩むことになる。やがて、この度重なる教育内容量の縮減は多くの批判を浴び、「ゆとり教育」とよばれるようになっていったのである²⁰⁾。

(2) 平成一四年実施の学習指導要領

前節でみたように、平成元年の学習指導要領改訂に伴い生まれた、新しい学力観「生きる力」を重視した政策が平成一〇年に改訂された学習指導要領として打ち出された。具体的には完全週五日制、総合的な学習の時間の創設や、絶対評価制度の導入などである。これらを政策化し、取り入れたという点で平成一〇年に改訂された学習指導要領は、戦後の教育改革から見ても大きな転換期の一つとして捉えることもできる。

習熟度別学習や総合的学習は、画一主義教育から個別教育への移行であり、暗記中心から考える力を重視する新しい学力観を確立するためのものであると、平成一四年から施行の学習指導要領の広報役を担った寺脇研氏は述べている。また完全週五日制により家庭や地域の教育力を再建し、自然体験や勤労体験を通して心や身体の実践や他者とのコミュニケーション能力を向上させることは、「共生の社会」を目指すうえで必要な学力であるとしている²¹⁾。

これまでは右肩あがりの経済発展を続けてきたが、二二世紀には食料問題や資源の枯渇など、これまで経験したことがない様々な困難と対峙しなければならぬ。そこで経済的、物質的豊かさの追求ではなく、世界各国が協調して共生することが必要になってくる。その共生に必要なのが「生きる力」である^{三〇}。寺脇氏は学力について次のように述べている。

私は、本当の学力とは知識の量ではないと思っている。現代は、今日身につけた知識が明日にはまったく役に立たなくなることが起こり得る激動の時代である。今後その変化のスピードは速まることはあっても停滞することはないはずだ。その変化に柔軟に対応できる思考力や応用力、コミュニケーション能力やリテラシー能力など「PISA的な学力」こそが今の時代、これからの時代に求められる学力だと思う^{三一}。

確かに環境問題や食料問題のような、人類が解決できていない困難を乗

り越えていくには、これからの時代に子供たち求めるものを変えなければならぬことを、時代が変化している事実とともに、教育を受け終わったものが受け止めなければならない。これまでも経済問題、社会問題、産業構造の変化と時代の大きな転換点の度に教育政策も転換点を迎えてきた。

平成一〇年に学習指導要領を改訂した文部科学省の官僚や、中央教育審議会で議論した教育関係者は、再び時代の転換点を迎えたことを受けて、新しい学力観のもと、求める人物像を模索したのだろう。その考えは学習指導要領に次のような記述に表れている。

完全学校週五日制の下で、各学校が「ゆとり」の中で「特色ある教育」に展望し、子どもたちに学習指導要領に示す基礎的、基本的な内容を確実に身に付けさせることはもとより、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」をはぐくむ。

(一) 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をすすめること^{三三}

目を惹くのは、国際社会のなかの日本人というキーワードが初めに記載されていることだろう。これはいまや日本国内のみならず世界に視点が向き始めており、人々が問題として捉える事象が世界規模であることを示している、日本が必死に世界に食らいつかなければならぬという政策作成者の思いが感じられる。

しかし、寺脇氏をはじめとする政策決定を行った人の考える学力と世論が考える学力にはギャップが存在した。経済全体の仕組みが変わらなければ

ば、親は今まで通りテストの勉強ができる子が育つことを望み、世論全体としても義務教育を経験したものとして、自らの経験とのギャップから乖離した教育政策を批判する。こうして新しい学力観は世論に受け入れられることはなかった。その証拠に学習指導要領の内容は学力低下を生むと導入以前から批判され続けた。こうした批判を勢いづけたのはOECD(経済協力開発機構)の実施するPISAと呼ばれる国際的な学習到達度による調査の結果が平成一四年の学習指導要領導入後から順位が落ち続けていることであつた^{三四}。PISAの順位が落ち続けているといつても、PISA参加する国は増えており、また順位の下降と平成一四年の学習指導要領の下でのカリキュラムの直接的な関係は明確でないため、必ずしも学習指導要領がPISAの順位を下げた原因であるとはいいい切れない。しかし、世論による批判の大きさや、教育改革の実現に執念を燃やした安倍内閣の誕生によつて、これまで続いた教育政策の流れに逆行するように、学習指導要領が改訂されることとなる^{三五}。

(3) 平成二〇年の学習指導要領の改訂と世論

平成一四年に施行された学習指導要領がどのように改訂されていったのかを、改訂の理由の一つとして考えられる教育政策に対する世論にも注目して見ていく。

平成一七年、当時小泉内閣時の文部科学大臣であった中山成彬氏は学力の低下を問題視し、学習指導要領の見直しを中央教育審議会に要請した^{二六}。翌一八年九月、安倍内閣が発足すると内閣直轄の諮問機関として教育再生会議を設置させた。その結果それまで硬直状態となっていた学習指導要領の改訂もこの会議の設置によって再び活発なものになる^{二七}。

教育再生会議の提言は必ずしも直接学習指導要領改訂の内容に反映される保証はない。なぜなら政策の内容を実質的に決定する権限を持つのは、文部科学省の審議会である中央教育審議会であるからだ^{二八}。しかし教育再生会議の提言は結果として世論にも、改訂された学習指導要領の内容にも大きな影響を与えた^{二九}。

平成一九年一月二四日に内閣に提出された「第一次報告」の要点である、「授業時数一〇パーセント増加」について毎日新聞が世論調査を行っている。その結果は、賛成が七一パーセント、反対が一九パーセントというものであり、年代別では二〇代から四〇代で八割近くの支持を得ている。また安倍内閣に通常国会で最も議論を深めてほしい問題としても、「教育再生」が三〇パーセントで最多であった^{三〇}。また教育再生という言葉を使用したアンケートから、教育はだめなものであり再生すべきであるという、現状の教育政策への世論からの批判を見ることが出来る。学習指導要領の改訂作業を実質的に行う中央教育審議会は、安倍政権の教育改革への世論の後押しを受けて、同年一月に学習指導要領改正の基本的な方向性を「審議のまとめ」として明らかにし、翌二〇年の一月一七日に答申を出した。同年三月二八日には学習指導要領は改訂され、授業時数の増加、総合的な学習の時間は削減された。またマスコミは「脱ゆとり教育」^{三一}と称して報道し、安倍内閣の教育政策を支持した。

この学習指導要領の改訂は、これまでの戦後の教育改革では見ることができなかった「教育政策の揺り戻し」が起き、教育の方向性が再転換されたという見方もできる。日本の教育政策の最も大きな転換点であるといっても過言ではないだろう。

しかし、これまでの大きな教育改革には経済状況、社会問題、産業構造、学力観の変化などの改革要因が明確に存在した。また中央教育審議会という専門性を担保した文部科学省の政策決定機関が、以前に打ち出した政策と真逆の方向性を持った政策（ここでは、授業時数削減から増加、総合的学習の時間の削減）を行うことは、過去の自分たちの決定を否定することに繋がりがかねない。これらのことから、学力低下という事実と平成一四年からの学習指導要領の直接的な関係が明らかにされていない上での世論の批判は、これまでの改革要因と比べても、中央教育審議会の以前の決定を覆すだけの理由であるかを見ても、やや不十分で腑に落ちない。またそれに変わる社会背景や要因も見当たらない。そもそも、授業時数の増加で

はなく、内容や方法の工夫、改善という改訂内容でも良かったのではないか^三。

教育政策は中期、長期的な政策であり、短期間ではその政策の効果は測れない。それにも関わらず、実施からわずか六年で全面改訂されたのは少し早すぎたのではないだろうか。その疑問を解決すべく、次章では平成二〇年の学習指導要領の改訂に大きな影響を及ぼした教育再生会議について述べていく。

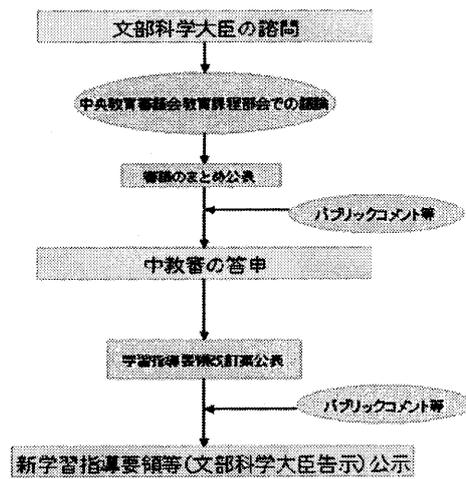
二、教育政策決定と審議会

(一) 教育再生会議と中央教育審議会

平成一四年に施行された学習指導要領は平成二〇年にどのような過程を経て改訂されたのだろうか。その理由を探るべく、決定の場となる審議会に注目して見ていく。なかでも学習指導要領改訂に大きな影響を及ぼしたと言われる教育再生会議、また実質的に教育政策を決定する機関である中

中央教育審議会のそれぞれの性質や役割に注目することで、二つの審議会の関係性について述べていく。

中央教育審議会は文部科学省設置の諮問機関であり、三〇人以内の委員から構成される法的に認められた審議会である^{三〇}。



図一、学習指導要領ができるまで

また図一の学習指導要領改訂までの経緯を見てわかるように、現行の制度では学習指導要領の改訂は中央教育審議会の議論と決定がなければなし得ない。そのため中央教育審議会から出された提言が教育政策の内容に与える影響は大きい。つまり同会議は教育政策において実質的に政策決定を行う審議会であることがわかる。

一方、教育再生会議とはどのようなものなのか。

「すべての子供に高い学力と規範意識を身につける機会を保障するため、公教育を再生します。学力の向上については、必要な授業時間を十分に確保するとともに、基礎学力強化プログラムを推進します。教員の質の向上に向けて、教員免許の更新制度の導入を図るとともに、学校同士が切磋琢磨して、質の高い教育を提供できるよう、外部評価を導入します。こうした施策を推進するため、我が国の英知を結集して、内閣に教育再生会議を早急に発足させます。」^{四〇}

渡邊 美樹	宮本 延春	野依 良治	中嶋 嶺雄	張 富夫	白石 真澄	品川 裕馨	小宮山 宏	小谷 実可子	川勝 平太	葛西 敏之	陰山 英男	小野 元之	海老名 香葉子	池田 守勇	浅利 慶太
ワタミ株式会社代表取締役社長・CEO、学校法人郁文館女子園理事長	豊川高等学校教諭	独立行政法人理化学研究所理事長	国際教養大学理事長・学長	トヨタ自動車株式会社社長	関西大学政策創造型学部教授	教育ジャーナリスト	東京大学総長	スポーツコメンテーター	静岡文化芸術大学学長	東海旅客鉄道株式会社代表取締役社長	立命館大学工学教育開発・支援センター教授、立命館小学校副校長	独立行政法人日本学術振興会理事長	エッセイスト	株式会社蒼生堂相談役	劇団四季代表・演出家

平成一八年九月の国会で安倍首相は、教育再生会議を発足させることを右のように宣言し、同年一〇月には同会議の発足が閣議決定された^{三五}。

教育再生会議は平成一八年十月十日に発足してから平成二〇年一月二二日に「社会総がかりで教育再生を・最終報告」教育再生の実効性の担保のために」を内閣に提出し解散するまでに、二回の報告と取りまとめを発表している。

教育再生会議の構成員は内閣総理大臣、内閣官房長官、文部科学大臣、有識者によつて構成される。有識者は表一の通りであり^{三六}、教育関係者が割合の多くを占めていたこれまでの内閣直結の審議会とは異なり、委員については実に様々な分野から集められている^{三七}。教育関係者が少ないことは、教育関係者による視点で作られたこれまでの教育政策との決別を意味するものであり、教育政策に対して第三者的視点で何かしらの変化をもたらそうとする意思の表れでもあるように思われる。

また有識者メンバーから一目で分かる「安倍カラー」は浮かんでこない

とされ^{三八}、このことから安倍首相の教育改革への強い意志が感じられる。

教育再生会議の提言は学習指導要領の改訂に大きな影響を与え、存在感を發揮したと発言する教育学者が存在する^{三九}。その一方で教育再生会議の存在そのものを批判する者も少なくない。なぜなら、そもそもこの会議自体が内閣直轄の諮問機関として特別に設置される明確な理由が見当たらないからだ。

前述した通り、教育政策の内容を実質的に決定するのは中央教育審議会であり、教育再生会議が出した提言が政策に影響を与えるかは、必ずしも保証されているものではない。

内閣は教育再生会議を設けることの意味として、二一世紀の日本にふさわしい教育体制を構築し、教育の再生を図っていくため教育の基本にさかのぼった改革を推進する必要があるからだとしている^{四〇}。この内閣の発表は、中央教育審議会という教育政策について議論する審議会が既に存在しているのにも関わらず、新たに教育再生会議という審議会を設置する理由

としての説明力に欠けている。

大阪教育大学教授の長尾彰夫氏は「教育再生会議」は首相肝いりの直轄組織ではあるが、中教審のような法的な根拠はなく、教育再生会議の提言とその扱いは、政治的状況を反映しての「微妙」なものとなっている^四と述べている。

ここまで教育再生会議と中央教育審議会の構成や役割について述べてきた。しかし存在として二者に大きな違いはあまり感じられないことに加え、この二つの審議会が同時期にそれぞれ独立して教育政策について議論していた。果たしてどのように二つの審議会が折り合いをつけ、学習指導要領の改訂に踏み切ったのだろうか。

(2) 教育再生会議は機能したのか

教育再生会議と中央教育審議会を比較すると二者の役割に大きな違いはなく、教育再生会議を新たに設置する理由が曖昧なものになっていること

を述べてきた。この節では教育再生会議の内部で実際にどのような議論が行われていたのかについて見ていく。

教育再生会議は安倍首相の教育政策に対する強い意志の表れであり、様々な分野からの有識者のもと、活発な議論がなされることを期待された。しかし、いざ会議が始まるとなかなか意見がまとまらず委員の多くが不満をもちやすくなる。以下順に浅利委員、渡邊委員、中嶋委員の発言を見てみよう。

「ヒトラーのようだ。事務局の案と委員の言っていることが全然違う。みんなが反対した。事務局から箱口令が出ている。今の時代、マスコミにオープンにしなくちゃいけないのに」^{四二}

「大学の九月入学はほぼ全員が賛成しているのに、一切触れていない。これはおかしい。我々は提案する存在なのに、我々の提案がポコポコ削られてい

く。反対意見が続出し、全部もめた。(原案は)おそらく何らかの意図がありながら事務局がつくつたと思う。」^{四三}

「僕は「骨太の意見を出した方がいいんじゃないか」と言った。事務的な文章になってしまっている気がする。何のための教育再生会議か。国会対策とか自民党文教族に遠慮するとか、あるんでしょ」^{四四}

これらの発言を見ると、教育再生会議内で様々な意見が飛びかい、活発な議論が行われているというよりは、委員が望むような議論がこの会議でできなかったのではないかと感じる。また右に掲げたように、事務局という存在が委員不満の対象になっていることから、事務局が委員の目指す議論を妨げている要因なのではないだろうか。

そもそも会議における事務局とはいかなる働きをするものなのか。委員の多くは審議会の委員以外に職務を持つものが多く、会議をより生産的か

つ効果的に進めるには、資料や情報のまとめを提供することが必要不可欠である。その他、具体的な仕事として、スタート時点では諮問事項の決定、座長を含めた委員の人選、審議のスケジュール作成、審議会が始まると会議ごとに、事前の資料作成、準備、会議の進行管理、次回の会議日の調整、終了後の審議記録の作成等を行う^{四五}。

このように彼らの仕事は会議がスムーズに進行するように努める裏方業務で、いわば縁の下の力持ち的な存在である。しかし本来、提供する資料や、問題状況を説明することで委員の考えを間接的に操作、誘導することも可能である。つまり事務局の意向によって、その会議自体の進行が変わるほどに会議における事務局の重要性は高い。

行政学者である森田朗氏は事務局の役割を、審議会の議論を誘導し、期待される方向へ導くことで、その所轄部局が望む結論を出すことであると述べている^{四六}。

しかし、主役はあくまで委員であり、事務局はそのような誘導を悟られ

てしまつてはならない。会議自体が進まなくなつてしまう恐れがあるからだ。会議がいかにうまく機能するかは、事務局にかかつているといつても過言ではない。

では、教育再生会議の事務局はうまく機能していたのだろうか。教育再生会議の事務局の構成は次の通りだ。事務局長には内閣総理大臣補佐官を務める山谷えり子氏、事務局担当室長には有識者を兼任した義家弘介氏、室長代理に元通産省局長の土井征夫氏、副室長に山中伸一前文部科学省部長、このほかに文部省（四名）、経済産業省（二名）、農林水産省（二名）、厚生労働省（一名）からの出向者と民間企業からの三名の出向者である。これらのメンバーのなかでも特筆すべきは事務局長を務める山谷氏が首相補佐官を兼任している点である。内閣におかれる審議会の事務局は通常各省や他の機関、民間からも人材を集めて構成されるものである^{四六}。また、中曽根内閣に設置された臨時教育審議会の事務局長は文部科学省事務次官が務めていることを見ても^{四六}、現職の国会議員、しかも首相補佐官が事務

局長を務めるのは異例であることがわかる。この人事があらかじめ内閣が望む方向に会議の議論を誘導するためのものであれば、会議の透明性の観点から見て大きな問題だ。山谷氏が事務局長としてうまく会議を誘導できていたかは別として、右に述べたように事務局の発表が有識者委員の議論と異なるのであれば、会議自体の正統性が担保されていないのはもちろんのこと、民主主義とはかけ離れた政治が行われていると言つても過言ではない。教育再生会議に対して、教育学者の市川氏は、会議を開催するのが首相であることからいつても、首相主導の色彩が強い会議であり、まさに「安倍首相の、安倍首相による、安倍首相のための会議」であると言わざるを得ないと述べている^{四九}。

確かに安倍首相自身が会議に出席し、また会議の裏方のトップである事務局長が首相の直近であれば、当然会議においての首相の意向は反映されやすいのは間違いないだろう。

また先ほど、委員の中に教育関係者が少ないことを述べ、教育改革に対

する強い意志の表れと受け取れると述べたが、それだけに、教育関係者が少ないことに批判的な立場ものもある。議論の前提となる情報提供のための資料についても、その作成、配布の方法、配布のタイミング、さらに言えば量や形式に関しても政治的な争点となりうるし、さらにいえばそれゆえに操作の対象ともなりうる^{五〇}。しかし教育再生会議のように教育関係者の少ない、専門性に欠ける委員によって構成された会議体では、このような資料による誘導を見破れないであろう。

委員の一人である品川氏は作家の重松清氏との対談で次のような発言をしている。

重松「教育再生会議はどうですか。「学力低下」が安倍政権の担保物件のようなものとしてあって、ゆとり教育を全面否定、教育基本法改正と結びつけられて、右傾化の象徴みたいに扱われていますが。」

品川「私は当初「これからの教育とは」とか「二世紀にはこういう子供を」

などを話すのかなと思っていたのですが、最初から「学力低下」「規範意識の低下」というテーマがありました。」^{五一}

この対談から事務局のやり方が、思惑通りに会議を進行のために、多少強引であつたのではないかと感じる。

さらに教育再生会議で平成一八年、二月二日に第一次報告の原案が教育再生会議で提示された際に、山谷事務局長が原案について「おおむね方向性は了承された」と述べたが、担当室長に抜擢されたヤンキー先生の義家弘介氏は「ペーパーは提出されただけ。たたき台のたたき台」と意見や目標のすれ違いを見せる場面もあつた^{五二}。

このように事務局の進めようとした会議と委員が望む会議との間に存在したギャップは、まとまりのなさや説得力の弱い提言を生み出すことになる。教育再生会議が出したいくつかの報告に対して帝京大学教授の浦野東洋一氏は、かつての中央教育審議会答申や中曽根内閣時の臨時教育審議会

答申は、きちんとした説明の倫理を持っていたが、教育再生会議や教育再生懇談会の報告書は、結論（政策提言）を並べただけの簡条書き文書にすぎないと述べている^{五二〇}。

このように教育再生会議は、委員と事務局との軋轢から、世論の期待の大きさは裏腹に、教育関係者ではない第三者的視点から、教育政策に新たな提言を与える役目を果たすことができなかつたのではないかと考えられる。

しかし一方で、教育再生会議の報告は中教審の審議や文科省に影響を与え、昨年の教育関連三法の改正、文科省初等中等教育局長通知「問題行動を起す児童生徒に対する指導について」（平成一九年二月五日）、学習指導要領の改訂などとして結実した部分も多い^{五二一}。教育再生会議の提言は説明力に欠けると批判されながらも、なぜこれほどまでに教育政策に影響を与えているのだろうか。

次節では教育再生会議の提言が、教育政策の内容を実質的に決定する中

央教育審議会に果たしてどのような影響を与えたのかについて述べていく。

（3）教育再生会議と中央教育審議会の関係

これまで教育再生会議の内部の議論をもとに同会議は果たして機能していたのかという点について述べてきた。では教育再生会議は教育審議会にどのように影響を与えたのだろうか。安倍首相は第五回教育再生会議（平成一九年一月二四日）でこのような発言をしている。

学習指導要領の改訂や学校の責任体制の確立のため学校教育法の改正が必要になってまいります（中略）教育職員免許法、地方教育行政法、そして学校教育法の改正については、三法ともこの通常国会において法案を提出するようにならば、文科科学大臣にも指示をいたしたいと思います。また、与党にもこのようをお願いをしたいと、こう思うところでございます。この中で速やかにということになっておりますが、この通常国会ということでは、私はこの教育

再生について待たなしであるという強い意思を示していきたい。この通常国会で議論をスタートしていくべきだと、このように考えているところでございます^五

これは安倍内閣が学習指導要領の改訂に必要な教職員免許法、地方教育行政法、学校教育法の改正（教育関連三法）を成し遂げる強い意志を示したものである。この発言によって、中央教育審議会はこの教育再生関連三法を成立させるための作業で追われることになる。同年三月十日に中央教育審議会の山崎正和会長は通常の中教審の一年分の時間を一ヶ月でこなし、たため、ガラス細工のような作品になったと述べており^五、この発言から内閣から中央教育審議会への強い押しつけがあることがわかる。

この結果、安倍首相の思惑通り、教育関連三法は成立させた。しかし首相は、教育政策の決定に法的根拠がある中央教育審議会の意見を求めているのではなく、法律改正のために仕方なく中央教育審議会の提言を求めているように見える。

教育再生会議側の委員は中央教育審議会についてどう思っていたのか。委員の一人である浅利慶太氏は中央教育審議会の委員の中に教育再生会議のメンバーを少しずつ増やし、この会議の提言が反映されるようにした方がいいと述べている^五。この発言から、中央教育審議会の専門性に基づいた議論よりも、自分たちの提言を政策の内容に組み込むかが重要であったといったニュアンスを感じる。また中嶋峰雄氏は今後全てを中央教育審議会に諮るとすると相当時間がかかる。中央教育審議会ももちろん大事であるが教育再生待たなしという総理の発言をいかに生かすか考えていただきたいと述べている^五。

この発言は教育政策決定機関である中央教育審議会の議論は、専門性があるにも関わらず、時間がかかるため省きたいともとれるものであり、安倍首相の思惑を達成させるためには、中央教育審議会の存在を多少無視することもやむを得ないという、委員の意識の表れだと考えられる。

これらの発言を見ると、教育再生会議の教育関係者でない第三者的な観点からまとめた提案と、専門性を持った中央教育審議会の提案の二つがうまく連携しているようには見えない。むしろ、委員の発言からは、教育再生会議の提案を法的根拠のある中央教育審議会で決定させるといった強引な意識が感じられる。

このような教育再生会議側の態度を、中央教育審議会はどのように受け止め、見ていたのだろうか。教育再生会議が第一次報告を出した後に、中央教育審議会の梶田叡一教育課部会長がした発言は新聞で次のように報じられた。

政府の教育再生会議が打ち出した「授業数の一割増」にとらわれずに改訂作業を進める意向を明らかにした。(中略) 梶田氏は会議後、記者団に「学校や教育委員会には必要に応じ、指導要領の時間数を超えて授業ができ、既に実施しているところも多い。その取り組みを大事にしなければならず、一律の

一割増は考えていない」と語った^{五九}。

この発言から、教育再生会議の強引な態度が、中央教育審議会と教育再生会議の間に軋轢を生じさせている印象を受ける。

教育関係者では気づかない第三者的視点を、様々な分野に精通する教育再生会議の委員から提案し、それを受けた中央教育審議会が、教育に関する専門性をもとに教育政策として生かす形が望ましいように思う。しかし、教育再生会議は首相をはじめ委員までもが、法的根拠のある中央教育審議会に決定に時間がかかる、むしろ自分たちの提案を政策として打ちだすことへの障害であると捉えていた。また中央教育審議会も教育再生会議や内閣からの押しつけがひどくなり、中央教育審議会から異論が出されている^{六〇}。このことを見ても二つの諮問機関にすれ違いが生じているのは明白だ。この章では、教育再生会議、中央教育審議会のふたつの審議会に注目することで教育政策を決定する場ではどのような議論が行われているのかに

ついで見てきた。その結果、教育再生会議は事務局と委員のすれ違いからスムーズに議論することができていないことが明らかになった。また教育再生会議と中央教育審議会はお互いに提案し合いながらよりよい教育政策を目指すというよりは、教育再生会議の強引さが中央教育審議会との間にすれ違いを生じさせた。

なぜ十分にスムーズな議論が行われず、また中央教育審議会との連携もとれていなかったのにも拘らず学習指導要領の改訂をなしたとげたのか。政策決定システムに教育再生会議が与えた影響から考えていきたい。

三、政策決定過程の変容

(1) 教育政策決定過程の変容

教育再生会議という会議がどのような性質を持ち、どのように機能していたかを示してきた。教育再生会議の存在は、それまでの教育政策を決定する過程における中央教育審議会の役割を変えたことを見ても大きな変化

をもたらした。この決定過程の変化について述べていきたい。

教育再生会議の提言は学習指導要領や教育関連三法の改正内容に大きな影響を与えた。しかしそれだけでなく、教育政策の決定過程におけるシステムを変容させたと言われている^{六六}。従来は文部科学省から諮問を受けた中央教育審議会が議論し、政策化するという一連のシステムであった。しかし内閣からの諮問を受けた教育再生会議が議論し、その議論をもとに中央教育審議会が議論し、政策化するという一連のシステムであった。中央教育審議会が議論し政策化するというシステムに変化している。

これは従来少なくとも建前とされてきた中教審の「専門性」「中立性」のあからさまな否定であり、安倍内閣と財界が気に入らない中教審の審議内容を無視し、それとは異なった内容を政策議論に強引に乗せる方法として教育再生会議が機能しているといった批判もされている^{六六}。専門性を政策立案に生かすことができる機会は教育再生会議の提言によって制約された。浦野氏は、政策立案―法律提出―法律作成のプロセスはスピードアップした感がある。政治主導が強くなり、文部科学省にとっての外部機関が文部

科学省を拘束するという教育政策決定過程の変動があったと述べている。⁶¹³

このことは中央教育審議会の役割が、国の教育についての是非を問う機関から、内閣直轄機関の提言の是非を問う機関へと変わってしまったていることを示している。教育再生会議以前の内閣設置の審議機関である、教育改革国民会議が設置されていた当時、中央教育審議会の臨時委員を務めた市川氏は、教育改革国民会議の提言を受けた後の中央教育審議会での議論をこのように振り返っている。

結局会長と事務局がその言いつばなしの話のなかから都合のいいと思ったのをすくい上げ、都合が悪いと思つたら無視していく。さんざんやり合つてやり込められたとか、決着がつかなかったけれども多数決で負けたというなら、それなりにあきらめがつくけれども、徹底して無視されるわけです。(中略)
それから教育改革国民会議の報告を踏まえて審議下さい、と。ですから、自由に審議できないのです。審議は諮問文に制約されますから。⁶¹⁴

このような発言を見ると、中央教育審議会が以前のように教育政策を實質的に決定する審議機関としての役割からは一歩も二歩も後退しているような印象を受ける。逆に、中央教育審議会の権威の失墜は教育政策の内容を決定する実権が内閣直轄機関に移行しつつあることを意味している。

これまでは一九四七年教基本法の規制もあつて、教育行政については政治からの一定の相対的独自決定システムが作られてきた。しかし政策決定過程の独自性が浸食され、やがて教育振興基本計画の策定という閣議決定によつて、教育行政の基本方向が直接に決定され、推進されていくという、内閣直結、首相直結ともいうシステムが出現しつつあると佐貫氏は述べている。⁶¹⁵ つまり、これまで政治と教育行政は一定の距離感が保たれていたが、政治権力の中核による教育政策の直接的な決定システムの出現によつて、教育に対する専門的な知識を持たない政治家が教育政策の方向性を決めることができるようになった。

前章で教育再生会議の提言が決して説明力の高いものではなかったことを扱った。そのような提言においても、教育関連三法や学習指導要領改訂の内容に大きく反映されたのはこのような教育政策を決定するシステムの変容にあるのではないだろうか。では、内閣直轄の機関がこのように力を持つことができるようになった背景は、どこにあるのだろうか。政治全体に焦点を当て、見ていく必要があるだろう。

(2) 多数決型民主主義への移行

教育政策の決定過程が、政治権力の中核による直接的な決定システムの出現により、大きく変容している。しかしそれは教育行政のみでの話なのだろうか。

一九九八年に施行された中央省庁等改革基本法によって内閣機能が強化された。政治改革と相俟って官邸主導の教育改革の着手が可能になった^{六六}と金井氏は述べており、教育行政のみならず、日本の中央政府の政策決定

システムは大きく変化している。この変化は合意型民主主義から多数決型民主主義への移行と呼ばれている^{六七}。

一九九〇年代までの日本政府による政策決定システムは相対的には権力分立や合意を重視する仕組みがとられていた。この政策決定システムは合意型民主主義と呼ばれている。その理由として、一九九〇年代まで与党事前審査制度が政策決定において重要な機能を果たしていたことが関係しており、党内の政策調整と承認は、総務会と政務調査会の全会一致の原則のもとで行われていた^{六八}。この全会一致のルールは政策変化を穏やかにし、政策を比較的に安定させやすいという特徴を持つ^{六九}。その一方で全会一致は決定に時間がかかるという問題を抱えていた。このような特徴を持つ合意型民主主義は、二つの制度の変化によって多数決型民主主義へと移行していく。

一つ目の要因は小選挙区選挙制度の導入である。それまでなされていた中選挙区制は多党制を生みやすく^{七〇}、自民党の一党優位であっても、自民

党内の派閥争いを強める要因になっていた。しかし、平成四年に小選挙区比例代表並立制が導入されたことで比例代表制によって多党制の要素を残しつつも、小選挙区制によって二大政党制が志向され^{七〇}、実際に平成二一年には政権交代が実現した。それまでは自党内での派閥争いに示されるように、党内での権力は分散されていた。しかし政権交代が現実になり、権力争いの場が自民党の派閥間から政党間へと移行したことで、権力が自然と政党の執政中枢に移行していった。

二つ目の要因は中央省庁改革である。国家機能を強化するため、簡素で効率的な、透明な政府を実現することを目標に、肥大化し硬化化した政府組織を改革することが必要であるとして^{七一}、平成一〇年に中央省庁等改革基本法を、翌年には中央省庁等改革関連一七法律と中央省庁等改革関連六一法律が制定された。これらの法律の制定により、省庁再編が行われ、現在の政府組織が誕生することになった。

同時に、この省庁再編は内閣機能の強化を実現させた。行政改革会議で

は、内閣主導、政財界主導の国家戦略を実現させるために、内閣府に企画立案機能と実施機能の分離、政策総合調整力を付与し、各府省の政策に対する政治の主導を強化するという方針が示された^{七二}。

この結果、各省庁よりも一段上に内閣府が設けられ、その下に内閣総理大臣または内閣官房長官を長とする経済諮問会議や総合科学技術会議といった内閣直轄機関が設置された。内閣直轄機関の存在が他の審議会を牽引している形に変わってきているため、執政中枢の権力を高めることに繋がった^{七四}。

以上に示した二つの要因によって権力の集中を特徴とする多数決型民主主義の移行が進みつつある。多数決型には決定が迅速になるという最大のメリットがあり、合意型で問題視されてきた決定に時間がかかるというデメリットは解消されつつある。一方で政策転換が急激かつ頻繁に起こる可能性が高まるのが考えられ、政策の安定という面ではデメリットもある^{七五}。政策決定の仕組みは政治全体を通して合意型民主主義から多数決型の

民主主義、言い換えればボトムアップ方式からトップダウン方式に変容している。

このような政治全体の政策決定の変容が執政中枢に権力を与え、内閣の意向を政策に反映させるため、存在自体が曖昧な教再生会議という特殊な審議会を生み出した。また結果として本来政策決定の実権を持つ中央教育審議会の役割を変化させてでも平成二〇年の学習指導要領を改訂させた。

そして多数決型民主主義の特徴である、「決定の迅速さ」がこれまでの日本の戦後からの積み重ねてきた教育政策を、それまでとは逆の方向に、しかも短期間のうちに変えてしまったのではないだろうか。もちろん変わることは悪いことではない。ただこれまでは比較的安定した教育政策が、頻りに転換する可能性がある。ひとえに正解を測れない教育政策だからこそ、方向性を変えることには慎重さが必要なのではないか。

終章

第一章では戦後の教育改革、平成一〇年に改訂された学習指導要領、そして平成二〇年に改訂される経緯を示した。そこで明らかになったのは、一連の教育改革ではしつかりとした改訂の理由や背景があったことに対し、平成二〇年の改訂での理由は「学力の低下」という曖昧なものであったということだ。学力の捉え方すらみな違う現在、改訂の理由としては不十分であるように思う。また、平成一〇年に改訂された学習指導要領の内容は「総合的な学習」や「完全週五日制」などが導入され、教育政策の大きな転換点であったことは間違いない。ならば、平成一〇年の学習指導要領の内容を生かして工夫、改善を行うこともできたはずだ。しかし結果的に授業数が増やされ、総合的な学習の時間は削減された。平成一〇年に改訂した学習指導要領の目指したものは全く逆の結果になってしまった。

第二章では教育再生会議の内部の議論、教育再生会議を中央教育審議会との関係に注目し、教育政策の決定される場を示した。教育再生会議は、学習指導要領改訂の内容に法的根拠を持つ中央教育審議会との連携がうま

くとれておらず、意見が衝突する発言が何度か見られた。また教育再生会議の内部も事務局と委員の間ですれ違いが生じ、意見がまとまらない場面が多く、出された提言は十分な説明力があると言えるものではなかった。

しかしそのような状況でも平成二〇年に学習指導要領を改訂することができてしまった。それはなぜかを述べたのが第二章である。現在、政治全体でトップダウン方式の政策決定がとられるようになった。そのため内閣直轄機関として教育再生会議が設置され、学習指導要領の改訂内容に大きな影響を与えた。

また、この教育再生会議の存在は実質的に政策の決定を行うはずの中央教育審議会を拘束することになり、結果的に中央教育審議会は教育再生会議の提言の是非を問う機関に役割を変えたことから、それまで担保されてきた政策の専門性と中立性は崩壊してしまった。

一方でこのような政策決定システムによる「変わる政治」を望んでいるのはむしろ国民の方なのかもしれない。確かに平成二〇年の学習指導要領

改訂も民意に答えた結果生まれた政策のひとつであると考えられる。しかし教育政策において、教育に関する専門性を抜きにして、国民の期待に答えるために政策転換を行うことは果たして正しいことなのだろうか。義務教育を受けることは誰もがができるが、受けることができるのは六歳から一五歳の間であるから、どの時代に教育を受けるかを選ぶことはできない。教育政策の方向性を安易に変更することは、改定前の教育を受けた世代を否定することにも繋がりがかねないため、慎重な政策決定が必要であると思う。

また教育政策の効果が出るのには時間がかかることから、中長期的に安定していることが望ましい。

このシステムのもとでは決定が迅速な反面、トップが変われば政策が大きく転換しやすいという側面を持つ。今後政権交代が継続して起こるようならば、その転換スピードは増々速まる可能性もある。またトップダウン方式で決定が迅速にできることは、裏を返せば世論からの支持を受けるた

めに政策転換することもないとはいいい切れない。

教育は誰もが経験することであるため、一億総教育評論家を生み出す^{七〇}。

つまり教育政策に対しては世論も関心を持ちやすく、同時に自分や子供の経験のみに依存した論に陥りやすい。だからこそ教育政策において、教育に対する専門性を抜きにしてまで民意を反映させる政策を打ち出すことがよいとは思わない。これからは、教育政策と政治の間に一定の距離感を持ち、教育に対する専門性が担保されていない状態での大きな政策転換が頻繁に起こることのないように制度を強化する必要がある。

一 文部科学省ホームページ、最終閲覧日（二〇一四年一月七日）。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/1304372.htm

二 文部科学省ホームページ、最終閲覧日（二〇一四年一月七日）。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320944.htm

三 同右。

四 同右。

五 「〔脱ゆとり〕の真相…下」文科省 周到な組織防衛 迫る実施 内部からも不安

『朝日新聞』二〇一三年九月七日。

六 戦後教育改革の流れ」文部科学省 義務教育過程部会第一回資料八 最終閲覧日（二〇一四年三月一九日）。

〇一四年三月一九日）。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shing/chukyoo/chukyoo6/gijiroku/05030101/008.pdf

七

桐田清秀「戦後日本教育政策の変遷」『花園大学社会福祉学部研究紀要』一八号、二〇一〇年、二二七頁。

八 前掲「戦後教育政策の流れ」。

九 文部科学省「学習指導要領の変遷」最終閲覧日（二〇一四年三月一九日）。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shing/chukyoo3/004/siryo/_jcsFiles/af/afcd

file/2011/04/14/1303377_1_1.pdf

〇 前掲「戦後教育政策の流れ」。

一 前掲「戦後教育政策の流れ」。

二 前掲「戦後教育政策の流れ」。

三 前掲 桐田「戦後日本教育政策の変遷」二二八頁。

四 前掲「戦後教育政策の流れ」。

五 前掲「学習指導要領の変遷」。

六 前掲「戦後教育政策の流れ」。

七 前掲 桐田「戦後日本教育政策の変遷」二二二頁。

八 前掲「学習指導要領の変遷」。

九 前掲 桐田「戦後日本教育政策の変遷」二二三頁。

〇 前掲「戦後教育政策の流れ」。

寺脇研『二〇五〇年に向けて生き抜く力』教育評論社、二〇〇九年、六頁。

三 同右、一〇頁。

三 同右、三四頁。

三 「学習指導要領等の改訂の経緯」 文部科学省 国立教育政策研究所ホームページ 最終閲覧日（二〇一四年三月一九日）。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shoutou/new-cs/idea/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304372_001.pdf

四 国立教育政策研究所ホームページ、最終閲覧日（二〇一四年一月七日）。
<http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/#digital>

五 前掲 桐田「戦後日本教育政策の変遷」一三三頁。

六 文部科学省「学習指導要領の見直しに係る中央教育審議会における審議の動向」。

七 長尾彰夫「教育再生会議の提言をめぐる検討課題」『教育研修』三三八号、二〇〇七年

五月、三九頁。

八 同右、三九頁。

九 浦野東洋一「教育再生会議と教育再生懇談会」『教職研修』四三三号、二〇〇八年八月、三〇頁。

一〇 「内閣支持ポイント減の四〇％ 不支持増加三六％」『毎日新聞』二〇〇七年二月一九日。

一一 前掲 寺脇『二〇五〇年に向けて生き抜く力』二五頁。

一二 前掲 長尾「教育再生会議の提言をめぐる検討課題」四〇頁。

一三 文部科学省ホームページ「中央教育審議会について」最終閲覧日（二〇一四年一月七日）。

一四。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingj/chukyoo/chukyoo/gaiyou/010201.htm

一五 国会会議録検索システム <http://kokkai.ndl.go.jp/> 「二〇〇六年九月二九日通常国会」。最終閲覧日（二〇一四年一月七日）。

一六 首相官邸ホームページ「教育再生会議の設置について」最終閲覧日（二〇一四年一月七日）。

<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/dai1/siryou1-2.pdf>

一七 内閣官邸 教育再生会議 最終閲覧日（二〇一四年一月七日）。

<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/kousei.html>

一八 同右。

一九 「教育再生会議、安倍色薄い人選 新味乏しい政策課題」『朝日新聞』二〇〇六年一月二日。

二〇 前掲 浦野「教育再生会議と教育再生懇談会」二九頁。

二一 前掲 内閣官邸 教育再生会議。

二二 前掲 浦野「教育再生会議と教育再生懇談会」二九頁。

二三 前掲 「教育再生、迷走続く第1次報告原案、事務局主導に委員反発」。

二四 同右。

二五 同右。

二六 森田朗『会議の政治学』慈学社、二〇〇六年、五四、五五頁。

二七 同右、五六頁。

二八 同右、五七頁。

二九 前掲 市川「教育再生会議の問題点」一一六頁。

三〇 同右、一一七頁。

三一 前掲 森田『会議の政治学』八二頁。

三二 重松清「教育再生会議」の現場で考えたこと―品川裕香氏に聞く、『ちくま』四四三

号、二〇〇八年二月、二二頁。

三 前掲、「教育再生、迷走続く第1次報告原案、事務局主導に委員反発。

四 前掲、浦野「教育再生会議と教育再生懇談会」、二九頁。

五 同右、三〇頁。

六 教育再生会議ホームページ「教育再生会議第五回議事録、最終閲覧日、二〇一四年

一月七日。http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/daisi/sjiroku.pdf

七 「中教審 宿題積み残し 教育3法案答申」『朝日新聞』二〇〇七年三月二日。

八 「教育再生、迷走続く第1次報告原案、事務局主導に委員反発」『朝日新聞』二〇〇

六年二月三日。

九 同右。

十 「授業時数1割増「考えぬ」要領改訂巡り、中教審部長」『朝日新聞』二〇〇七年

三月十七日。

十一 佐貫浩「教育改革戦略と教育再生大会議」『日本教育法学会』三七号、二〇〇八年、一

三六頁。

十二 前掲、浦野「教育再生会議と教育再生懇談会」、二九頁。

十三 前掲、佐貫「教育改革戦略と教育再生大会議」、一三五頁。

十四 前掲、浦野「教育再生会議と教育再生懇談会」、二九頁。

十五 岡本厚「インタビュー 中教審は本当に議論したのか」『世界』七二二号、二〇〇三

年五月、二四七頁。

十六 前掲、佐貫浩「教育改革戦略と教育再生大会議」、一三五頁。

十七 金井利之「教育行政への「改革」のインパクト」『地方政治と教育行政改革 転換期

の姿をどう見るか 日本教育行政研究推進委員会』二〇一二年、一四六頁。

十八 村上祐介「政権交代システムによる政策変容と教育政策決定システムの課題」『日本

教育行政学会』三九号、二〇一三年、四五頁。

十九 久米郁男ほか『政治学』有斐閣、二〇一二年、二〇六頁。

二十 前掲、村上「政権交代システムによる政策変容と教育政策決定システムの課題」、四七

頁。

二十一 同右、四六頁。

二十二 前掲、久米『政治学』四五八、四五九頁。

二十三 中嶋哲彦「新自由主義的国家戦略と教育政策の展開」『日本教育行政学会年報』三九

号、二〇一三年、五五頁。

二十四 同右、五六頁。

二十五 前掲、久米『政治学』二三五頁。

二十六 前掲、村上「政権交代システムによる政策変容と教育政策決定システムの課題」、四七

頁。

二十七 飯尾潤『現代日本の政策体系』ちくま新書、二〇一三年三月、二四二頁。