

「教育基本法改正政策」評価の試み

北川 邦一

(大手前大学社会文化学部)

要 旨

「教育基本法改正」政策の評価は行政政策評価的手法にはなじまない。戦後改革期日本で成立した「教育の国民主権主義」「教育の自主性確保」「教育行政の地方分権」の三原則を現代に発展的に適用すれば、①子ども・父母、②教職員、③国民（住民）の三者の民主的参加による公教育意思決定が求められる。この基準に照らせば、中央教育審議会の答申とそれに拠る政権与党主導による現在の教基法改正動向は偏向・性急であり中止するべきである。上記3者参加の公教育意思決定制度形成等と同時に爾後の新公教育制度形成の一環としてであれば現行教基法改正の検討もあり得よう。

目 次

(一) 教育行政、教育政策等の概念	1
(1) 権力と国家権力	1
(2) 国家権力の本質的矛盾	2
(3) 教育政策と教育運動	2
(二) 政策評価と教育基本法改正問題	2
(1) 中央における教育行政政策評価	2
a) 文科省の教育行政政策の評価	2
b) 文科省委嘱等の教育政策評価研究動向	3
(2) 「教基法改正」と既存法制度の評価	3
a) 法制度の改変と「教基法改正」政策	3
b) 教基法改正に係る研究若干の参照	4
(三) 教基法改正批判と教育改革の基本原則	4
(1) 中教審「教基法改正」批判	4
(2) 現行教基法の限界考慮の必要性	5
(3) 現行教基法の目的、基本等の継承を言う答申への対応	5
(四) 戦後教育改革の基本原則	
——教育の国民主権主義、教育の自主性確保、教育行政の地方分権——	5
(1) 戦後教育改革三原則の現代的発展	6
(2) 教師の教育権と学校の自治、 教員の専門職性と教員団体の教育政策決定等参加	6
(3) 学校・公教育の意思決定への児童生徒・父母の民主的参加	7
注	7
引用・参照文献	7

(一) 教育行政、教育政策等の概念

教育行政、教育政策、教育運動の概念に関して、宗像誠也氏は次のように述べていた。

「教育行政とは権力の機関が教育政策を現実化することだ……。そして、教育政策とは権力に支持された教育理念だ……。ここに教育理念というのは、教育の目的と手段と、内容と方法との総体を意味し(ている。)……」⁽¹⁾

「教育理念とは、教育の目的と手段と、また教育の内容と方法と組織とについての、かくあるべしとする考えの総体(である。)」⁽²⁾

「教育運動とは、権力の支持する教育理念とは異なる教育理念を、民間の社会的な力が支持して、その実現を図ろうとする時に成立するもの、と考えるのである。」^(2')

上記所説とそれを巡る諸論を検討した拙稿1975年⁽³⁾とを踏まえて、次のように考える。

教育行政とは、公権力の機関が教育政策を現実化することである。

教育政策とは公権力を通じて実現されるべき教育理念である。ここに、教育理念というのは、教育の目的と手段と、また教育の内容と方法と組織とについての、かくあるべしとする考えの総体である。

教育運動とは、民間の社会的な力がその支持する教育理念の実現を図ることである。教育運動は、教育行政から独立なもの、あるいは教育行政に対立的・批判的なもの、さらには、教育行政をより望ましい状態へと改変するもの等として成立する、と。

次に、こう考える理由に関して述べる。

(1) 権力と国家権力

権力一般は、人間の人間に対する優越的な影響力、すなわち概ね強制力が特定の個人、集団、階級あるいはそれらの機関に一定程度恒常的に集中したものであり、産業、スポーツ、文化その他凡そ人間生活の諸種の領域・分野、レベル等で存立しうる。その中で政治権力が特に有力であり、これについては国際的な力も重要度を増しているが、原理として

は、国際政治上も一応、国家主権が最も基本的なものとして認められていると言えよう。

次に、国家権力が他の権力一般に優越する最大の理由は、領域内に定住する人間一般に対して、その一般(≡「公」)の名において正当と認められる生命・安全、生活、人権、平和、真理等の基本的価値の実現を根拠として成立している点にある。国家権力・「公権力」は、この点で私企業等の組織の管理一般に機能する広義の権力と区別される。地方自治体や学校における権力も、一定の範囲で国家の名によって正当性を認められているという点で国家権力性・公権力性を有している。

(2) 国家権力の本質的矛盾

宗像の概念規定を巡っては、それが「教育行政」の「現実」を規定したものか、それとも「当為」を規定したものかの論争があった。

この点に関しては、上述のように国家権力が、一方において特定の個人・集団・階級等の他者に対する優越的恒常的影響力であり、他方においてその影響力が単に特定者の価値実現を強制しているだけではなく国家の構成員一般の基本的価値の実現を掲げていることに拠っているという本質的矛盾を含んでいることを確認しておくことが重要である。

(3) 教育政策と教育運動

「教育政策」は、必ずしも宗像所説のように「権力によって支持された教育理念」と限定する必要はなく、言葉本来の意味上も慣用上も、当然、野党その他、国家権力にあらざる者の「教育政策」を論じてよいと思われる。

次に、「教育運動」概念の「権力の支持する教育理念とは異なる教育理念」への制限も、本来の語義から、また現在の政治・教育情勢からも、修正する必要があると考えられる。

従来、国民的支持が大きく制度・行政を通じて相当の効力を有してきた憲法や教基法の改正の実現は容易ではない。それゆえ「改正」の実現を目指す勢力は、行政権力によるとともに、社会的運動をも併用して目的実現を図

ってきた。「自主憲法制定国民会議」（岸信介を会長に 1969 年発足）や「教育改革国民会議」、「新しい歴史教科書をつくる会」が行政権の外で時には行政批判も伴って展開したのは、そのような社会的運動の例である。

また逆に、現代では、基礎学力の保障やそのための行財政制度の保障・発展を求める民間の社会運動勢力が適切な教育政策を掲げ、国家権力を通じてその教育理念の実現を図ることの重要性も増していると思われる。

（二）政策評価と教育基本法改正問題

（1）中央における教育行政政策評価

「教育政策評価」は、一つには、「行政機関による政策の実施状況に対する評価」という意味の政策評価に含まれて言われている。

a) 文科省の教育行政政策の評価

中央政府においては、H13 年 1 月、中央省庁等改革に併せて政策評価制度が導入され、H13 年 6 月 29 日、「行政機関が行う政策の評価に関する法律」（法 86 号）によって、中央の行政機関はその所掌政策を自ら評価し評価結果を当該政策に反映すること（第 3 条）、政府は政策評価結果を予算の作成及び政策の総合的企画立案等において活用すべきこと（第 4 条）等が定められた。H17 年 6 月には総務省行政評価局による「平成 16 年度 政策評価等の実施状況及びこれらの結果の政策への反映状況に関する報告」が行われている。

文科省においては上記の法律公布日に第 1 回の「政策評価に関する有識者会議」（H13.6.4 発足大臣決定）、以降 H17.3.11 までに 12 回の会議が開かれた。また同法第 6 条第 1 項及び「政策評価に関する基本方針」（H13.12.28）に基づいて、H14~16 年度について「文部科学省政策評価基本計画」（H14.3.28）が定められ、「政策－施策－事務事業として整理される政策の階層構造に応じた体系的な評価を全省的に導入し、当該政策所管部局自らが、政策評価を…実施」すること、評価に当たっては「事

業評価」、「実績評価」及び「総合評価」並びにこれらの要素の組み合わせ等による適切な方式を用いること、「政策評価の結果は、政策の企画立案作業（の）情報として活用」し、「予算、法令等の取りまとめ部局との間の連携を確保する」こととされた。H17 年度以降の政策評価は「文部科学省政策評価基本計画（H17~19 年度）」（H17.3.25）によって行われるとされている。両基本計画には各々「文部科学省の使命と政策目標」（別紙）が添付されており、また両計画において「政策」「施策」「事務事業」は次の意味だとされている。

「**政策（狭義）**」：特定の行政課題に対応するための基本的な方針の実現を目的とする行政活動の大きなまとまり。「文部科学省の使命と政策目標」（別紙）に示された政策目標に対応する。

「**施策**」：上記の「基本的な方針」に基づく具体的な方針の実現を目的とする行政活動のまとまりであり、「政策（狭義）」を実現するための具体的な方針や対策ととらえられるもの。具体的には、「文部科学省の使命と政策の目標」（別紙）に示された施策目標に対応する。

「**事務事業**」：上記の「具体的な方針や対策」を具現化するための個々の行政手段としての事務及び事業であり、行政活動の基礎的な単位となるもの。

なお、H17~19 年度基本計画の「文部科学省の使命」は「教育、科学技術・学術、文化、スポーツの振興を未来への先行投資と位置づけ、これを通じ、『人材・教育・文化大国』と『科学技術創造立国』を実現する。」とされ、「確かな学力の向上、豊かな心と健やかな体の育成と信頼される学校づくり」「個性が輝く高等教育の推進と私学の振興」等 9 つの「政策目標」、さらに下位の「施策目標」各数個（合計 42）で構成されている。

b) 文科省委嘱等の教育政策評価研究動向

国立教育政策研究所の「政策評価調査研究

会」（塚原修一代表）は、平成 12 年度文科省委託「教育行政における諸外国の評価制度およびその実施状況等に関する調査研究」及び平成 13 年度文科省委嘱「教育行政における評価手法の在り方に関する調査研究」をした。

塚原氏は、この委嘱研究報告書「要旨」の「3. 教育政策の特色と評価の課題」の前半で、「教育政策の特性」として、まず、○「教育基本法にかかげる教育の目的は、『人格の完成』や『心身ともに健康な国民の育成』など全人的である。これらは尺度か出来るのか。」と述べ、続けて○政策目標の重層化、○教育政策の効果を示すための、効果の「外部性の存在を示す必要」、○教育の成果出現に時間を要することによる教育システムの外部への効果把握の困難、○子どもの個性ないし個人差が影響すること等を述べている。また、同じ「3」の後半では、教育政策体系と評価手法の関係に関して①教育内容に関する政策評価②教員に関する政策評価③学級規模の縮小を含めた教員配置の在り方など教育環境に関する政策評価④教育行政の評価における中央政府と地方政府の関係⑤モデル事業の評価の 5 つについて述べた後、「以上の政策評価の中核となる部分のほかに、教育政策の社会的評価や教育政策を改善するための評価が考えられる。これらの全体について」、「定常的な政策評価」と「教育研究」としての評価との分担や、政策部局自ら実施の評価と外部者活用評価との分担を検討すべきであり、「これらの諸活動の連携をはかる上で政策の理論的分析が求められよう」と述べている。

また政策研究大学院大学では「政策評価プロジェクト」が H12 年度開始され、H14 年度以降「教育政策の評価手法研究会」（代表：前記有識者会議・伊藤大一座長）が文科省の委嘱を受け、国研研究の発展と見られる H15 年「教育行政における評価手法の在り方に関する調査研究」、H16 年「プログラム評価の手法とその活用」等の報告書を発表している。

(2)「教基法改正」と既存法制度の評価

教育政策評価は、(1)に既述の教育行政政策のみならず、行政がよって立つべき既存の法制度内での行政政策を超えて、既存の法制度の改変を目指す政策も当然に対象とする。

a)法制度の改変と「教基法改正」政策

そもそも国家権力は、斉一・不変等の構造ではなく、複合的、変動的である。議会、行政機関各段階の政策決定には各種の審議会の外、政党をはじめ社会的諸団体諸個人、世論等がその評価に基づく影響力を有している。また憲法、条約、法律を基準とする評価に限っても、法規目的の方法・手段・過程を予め規定し尽くすことは出来ず、法規に反しない慣行、先例や常識、効率等も評価基準とせざるを得ない。そこにこれら基準の扱いを巡って様々な社会的運動が影響を与える基盤があり、また行政機関の裁量が生ずる余地がある。

「教基法改正」は、臨教審も 96・97 中教審も公然とは言えず「教育運動」で始めた同法「改正」を H12.3.27、法規根拠のないまま首相の「私的」な「教育改革国民会議」を発足させ公然と行政機関の業務であるかのように扱い、行政内外の圧力下で H15.3.20、遠山敦子文科相が中央教育審議会に諮問し、中教審が H15.3.20、「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」答申（「答申」「中教審答申」等と略記。）したものである。それを受けて H16.6.16、自公両与党が中間報告「教育基本法に盛り込むべき項目と内容について」を発表し、文科省は H17.5.11、法案「仮要綱案」を「与党教育基本法改正に関する検討会」（座長・保利耕輔元文相）に提示している（5.12 産経新聞）。

b)教基法改正に係る研究若干の参照

本稿は、このような教育運動及び行政内外の力による法制度改変政策としての「教育基本法改正政策」の評価を試みるものである。

「教基法の教育の目的は尺度化できるのか」という問題（塚原・前記）は一考を要すると

しても、本稿の試みる評価は次元が別である。

教基法改正政策評価に関しては、古野博明氏の次の論述が問題の根幹に関わっている。

「①教育自治立法・教育法令の自治解釈による制度設計、②分権的自律的な教育経営・学校づくりの政策活動という2つの実践的課題……。ここに肝腎の問題は……教育政策立法技術論的教育法解釈学的な固有の探求を必要とする①と現実の学校教育活動を具体的にどう改善するかまた改善できたかが問われる②とをそれぞれの領域における現実の実践場面で方法的に区別すること、つまり分権的自律的制度設計においてはその領分を厳格に守ること、教育経営・学校づくりの政策活動では教育立法政策・教育法解釈をめぐる論争や論法の侵入を許さないということであろう。……それぞれの領域で両者の混同が起こるのはなんとしてもまぎれずい。(北海道宗谷の一北川補足)教育合意運動はこの混同に警鐘を鳴らしている……。」⁽⁴⁾

しかし古野氏の上記所説は、1)古野氏がかつて批判した教育と教育行政との二領域区分論⁽⁵⁾の区分線を上記①、②領域の区分線に移行しただけのものだと思われる、2)「現行制度の外に出て制度の裏側に学校改善のスペースを見出」そうとする方針では⁽⁶⁾、法に拠って立てるべき制度への展望を拓き得ないと思われるという2つの理由で賛同し難い。

元来、教育と法とは、あるいは教育と政治とは相互に他方の浸透を許さない固定的な排他的区分線(面)を有する機能ないしは領域の関係にはないと考えられる。また、教育学関連15学会が教育基本法(教基法)改正問題に関して開催してきた第4回目の共同公開シンポジウムにおける「教育理念・目的の法定化をめぐる国際比較」は、「教育理念・目的」の正当な法定化が必要なことを示すものであったと思われ、問題はそのような法の現代的

在り方・内容にあると考えられる。

(三) 教基法改正批判と教育改革の基本原則

(1) 中教審「教基法改正」批判

2003年3月20日、中教審は「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(答申)」(2001年遠山敦子文科相諮問。以下、「答申」「中教審答申」などと略称。)を提出した。この審議及び答申に対する批判は、2004年1月「教育基本法『改正』と教育改革の基本原則」で発表した。その後政治情勢は変化したが、教基法改正の理論問題の基本に大きな変動はないと考える。それゆえ、詳細は04年拙稿に委ね、その要約を述べると次のとおりである。

A) ①答申が言う21世紀の教育目標「心豊かでたくましい日本人の育成」は、能力競争主義的エリート人材育成を重点にしており、すべての子どもの教育を受ける権利の保障に反する、②同じく「国を愛し、誇りに思う心」の育成優先政策は、国際化時代に相応しい「自他の相違を理解し、多様な伝統・文化に敬意を払う態度」の広範な育成を困難にする、③その他、教育に関する国際条約等の基準や我が国の社会経済の発展水準、生涯学習社会化等、時代と社会の変化へ対応に関しても中教審の審議・答申内容は全く不十分である。

B) ①多数の国民が教基法「改正」動向に危機感を有しており反対意見も多く、教基法改正の国民的合意は成立していない。②1984年設置の臨時教育審議会以降現在に至る政府主導の「教育改革」が教育という事柄の性質に相応しい民主主義的な手続き・方法を示しそれに則ったものでないことは由々しい問題であり、「基本法の改正」をこととしている今回は殊更である。③臨教審は文言では「教育基本法にのっとり」改革を行う(設置法第1条)としながら実際は教基法を教育の現状・動向の評価基準とせず、96、97年の中教審「21世紀の教育あり方」審議は教基法に一切言及しなかった。この流れで「基

本法」を弄っても真の改革は期待し難い。

(C)それゆえ、中教審答申に基づく教基法の改正その他の立法・政治的決定・行政的措置は、少なくとも当面、中止すべきである。

(2)現行教基法の限界考慮の必要性

しかし、これも詳細は04年拙稿に譲るが、理論的には、下記の事由で、現行教基法の歴史的限界を考慮する必要もあると考える。①現代日本の教育に多くの問題点や課題が存在し抜本的改革が必要である。②憲法・教基法の定めた普遍近代的な教育の目的・基本と戦後日本の現実を経て、現代日本の教育制度の今後の可能性は幅広く、選択が必要となっている。③戦後国際的国内的に認められてきた新しい教育諸条約・宣言等の理念を取り入れそれに応じた権利を保障することによって、時代と社会の変化に対応しかつ理念的に体系化された教育法制度を整備することには利点がある。それを考慮すれば、個別の制度改革は教基法「第11条(補則)」による法令制定で可能である、「憲法の付属法」として制定された現行教基法の性格を超えて、現代日本の教育の目的及び基本を定める新しい「基本法」を制定することも教基法改正問題検討の視野に入れても良いであろう。なお以上の事由にここで④普遍的、特殊的、個別的価値確保の観点から学校教育の内容・教育課程・教育制度を見直すべきこと⁷⁾を付け加えたい。

(3)現行教基法の目的、基本等の継承を言う答申への対応

答申は、一方で「たくましい日本人の育成」や「国を愛し、誇りに思う心」等を新教基法で教育目標とするべきだと述べ(第1章)、他方で、現行教基法の「制定の目的、法を貫く教育の基調など現行法の前文に定める基本的な考え方」及び「基本理念(教育の目的及び教育の方針)」については「引き続き規定することが適当」等と述べている(第2章)。

上記の北川下線付示两部分に論理の一貫性があるものとする、波下線部は二重下線部

を現在において具体化するという観点に立っていることとなる⁸⁾。そうだとすると、上述(1)の(A)のような本稿の批判は、観点ないし価値観の相違ということで躲(かわ)されかねない。そのような危険を克服して、真の教育改革に前進するには現行教基法を定めるときに踏まえられた教育改革の基本的原則を確認することが重要であると考えられる。

(四)戦後教育改革の基本原則

——教育の国民主権主義、教育の自主性確保、教育行政の地方分権——

そこでそのような戦後教育改革の基本原則は何であったかを求めると、教基法制定直後出版の『教育基本法の解説』による同法第10条第1項解説がある。これに拠れば「民主主義国家における教育と国民との関係」を構成すべき原則つまり教育改革の基本原則として、教育の国民主権主義、教育の自主性確保、教育行政の地方分権の三つが導き出される。

これらの三原則の中の前二者及び時代と社会の変化を踏まえたそれらの現代的発展・深化についても04年拙稿で言及した。以下は、その要点と最小限必要な修正・補足である。

(1)戦後教育改革三原則の現代的発展

まず、「教育の国民主権主義」は、日本国憲法前文の国民主権原理を公教育に及ぼすものであり、主権者国民の国民代表議会での意思決定は全面否定され得ない。わが国教育学界において影響力を有してきた「教育の国民主権主義否定」諸説の不当性は国会での教基法改正問題に直面して露わになっている。なお、この原則に含まれている主権者による教育的価値選択・創造の原理が重要である。

次に、戦後教育改革・教基法制定においては、国民主権原理に拠りさえすれば充分というのではなく、「教育の自主性」の確保も基本原則とされた。現代はこの原則は、教員の権利保障・専門職性の確保と教員団体の教育政策決定・教育行政への参加、及び子ども・

父母の公教育意思決定への民主的参加を含むものへと発展・深化させるべきである。

第3に、教育行政の地方分権の原則は、他の二原則を統合的に適用実施する制度的原則である。「三位一体」の地方財政構造改革・義務教育費国庫負担法見直し動向の中で重要性を増しており、「教育の地方自治」の原則として捉え直して今後の検討課題としたい。

(2)教師の教育権と学校の自治、教員の専門職性と教員団体の教育政策決定等参加

時代と社会の変化を踏まえて、教育の自主性確保原則を現代に発展・深化させると、04年拙稿で既述のように、①戦後日本の民主教育運動と教育学の発展を踏まえて教師の教育権と学校の自治を認めるべきこと、②ILO・ユネスコの教員の地位勧告が言う教員の専門職性及び教育政策決定・教育行政への教員団体の参加を確保するべきこととなる。

ただし、この①に関して04年拙稿は兼子1977年所説を全面肯定評価したが、それでは拙論の一貫性を欠くのでこの際、修正する。すなわち、1977年の兼子仁・教基法第10条解釈は、「学校教師は、その教育活動については、教育行政から具体的立法や職務命令をうけないという保障を有する」、「校長が教師に週案や補助教材の届出を命じたりすることは、教師の教育権を侵害し本条（教基法第10条—北川）一項違反である」と述べて、教師の教育権が行政機関・管理職から一定の自律性を有すること、また、そのような教師集団を構成要因とする教育機関たる学校が教育行政機関から一定の自律性、すなわち「学校の自治」を有することを解明した。これは肯定的に評価する。しかし続く兼子解釈の、「学校全体としての教育自治つまり学校教師集団の教育権までが保障されなくてはならない。そこで教育課程・教育計画や生徒の進級卒業・処分の決定など全校的教育活動については、職員会議が……当然に決定機関であ

（る。）」という記述中、「そこで」以下は次の理由で是認できない。a)教基法立法時「教育のことは教育者だけがやるのであるとするような教育者の独断は排せられるべきである」と考えられ、「教育刷新委員会の参考案には、『教育の自主性』ということばが使われていたが、それがややもすれば、教育者の独断という観念とあやまれやすいので、除かれるに至った」とされている⁽⁹⁾。現在、「教育の自主性」は原則として確保し、しかし、かつ「教育者の独断」を排することが重要だと考えられる。b)教育の国民主権主義によれば、住民や議会議員、教育行政機関、管理職等の学校的意思決定への参加は、主権者国民の公教育意思決定の直接あるいは間接の現象形態として全面否定され得ない。c)学校と公教育の意思決定への子ども参加・父母参加は認めるべきである⁽¹⁰⁾。

(3)学校・公教育の意思決定への児童生徒・父母の民主的参加

このc)の事由は次のとおりである。

現代日本の教育問題克服の重大課題に、管理主義教育、「体罰」、痴漢行為・セクシャルハラスメント等、教員による児童生徒に対する不当な行為があることは重大である。うち管理主義教育は、「学校において教育目的遂行に必要なならば法律の根拠に拠らなくても児童生徒の人権をも制限できる」との立場をとってきた政府・文部（文科）省と、かかる立場を追認してきた最高裁等の国家権力機関による管理に根本要因があるが、それにしても、それと輻合する悪条件下で、多くの教員が教育の意義・目的を問う観点を見失ない、日々、専ら所与の仕事の効率的遂行に目を奪われ管理主義教育の直接の責任者に追い込まれてきているという現実の傾向がある。

これに対しては、「児童の権利に関する条約」（平成6年条約第2号・通称「子どもの権利条約」）に基づいて、学校においても子どもの権利、及び、その権利行使を指示・指

導する親の権利・責任・義務を尊重して教職員と子ども・父母との間の信頼関係を回復発展させ併せて学習と教育、教育諸条件・教育制度の改善改革の実現を目指すべきである。

また、この条約の法理によれば、学校方針の決定や教育行政(広義)に係る事項について子どもが意見を表明し学校関係者はそれを聴くべきであり(第12条)、聴く以上、可能なことは実施し不可能なことはその理由を説明すべきであり、個人固有の問題以外については公平を維持し煩瑣を避けるためには児童・生徒集団の意見を民主的に聴くことが必要適切である。これは学校意思・公教育意思決定への子どもの民主的参加制度を形成すべきことを意味する。同時に、同条約第5条・及び第18条に拠るならば、子どもの発達に応じて子どもを保護育成するために児童生徒の父母集団の公教育意思決定への民主的参加の制度の形成が必要である。そして、国連や先進諸国の動向はそのような制度形成が可能または必要であることを示している⁽¹⁾。

注

- (1) 宗像 1954年1頁。以下、引用中、「……」の省略、括弧内の換言・縮約・補足は北川。
 - (2) 宗像 1961年、203頁。
 - (2) 宗像 1969年、235頁。
 - (3) 北川 1975年、119-121頁。
 - (4) 古野 2003年31頁。(5) 古野 1974年183-184頁。(6) 古野 2003年30頁(傍点古野)。
 - (7) 北川 2000年、69-80頁「第4章 共通内容教育と選択学習のあり方」(初出1998年)
 - (8) しかし答申第2章には前章で述べた「21世紀の教育の目標を踏まえて……」現行教基法の理念等を「今後とも大切にしていこう」などとしており、答申の論理は一貫していない。
- また自民公明両党の「与党・教育基本法改正に関する協議会」の「中間報告」(04.6.6発表)は、答申の本文二重下線部に沿ったと言うには程遠い内容であり、与党協議会がこの二重下線部を蔑ろにする可能性も大きい。

(9) 『教育基本法の解説』129頁。

(10) a)～c)について、拙編著『いま中学校で自由と自治を育てる』1994年・かもがわ出版、及び95年拙著第Ⅲ部「子どもの権利条約と学校教育の改革」及び付属資料、参照。

(11) 前注第Ⅲ部中の特に「3」～「5」、参照。

引用・参考文献

- (1) 兼子仁「教育権と教育行政——教基法10条の解釈」有倉編『新版教育法』日本評論社1977年。兼子編『教育権と教育行政』再録。
 - (2) 北川邦一、①「教育行政の概念と教育行政学の方法」大阪私立短期大学協会『研究報告集』1975年、119-124頁。②『子どもの権利と学校教育の改革』かもがわ出版1995年。③『現代日本の学校改革』清風堂2000年。④「教育基本法『改正』と教育改革の基本原則」民主教育研究所年報第5号『ジェンダーと教育の現在』2004年1月、263-287頁。
 - (3) 教育法令研究会『教育基本法の解説』国立書院・1947年。
 - (4) 教育関連15学会共同公開シンポジウム準備委員会『教育理念・目的の法定化をめぐる国際比較』つなん出版、2004年。
 - (5) 国立教育政策研究所・政策評価調査研究会「教育行政における評価手法の在り方に関する調査研究」報告書、2002年。
 - (6) 古野博明①「戦後教育行政制度改革と教育自治」『北海道大学教育学部紀要』23号、1974年、145-186頁。②「教育基本法改正問題と自治体の教育改革」2003年・下記年報29
 - (7) 日本教育行政学会①年報28『教育行政と評価』2002年、教育開発研究所発売。②年報29『地方分権化における自治体と学校』2003年「課題研究1 教育行政における政策評価の有効性」各稿。
 - (8) 宗像誠也①『教育行政学序説』有斐閣1954年。②「教育政策と教育運動」共著『教育学概論Ⅱ』岩波書店1961年。③『教育行政学序説(増補版)』有斐閣1969年。
- (日本教育政策学会年報、第13号、79-90頁)**