

「教育特区」の全国化と今日的課題

王 美玲

1. 研究の背景と目的

構造改革特別区域制度（以下「特区制度」）は、「地方公共団体が当該地域の活性化を図るために自発的に設定する区域であって、当該地域の特性に応じた特定事業を実施し又はその実施を促進するもの」をいう（構造改革特別区域法第二条）。特区制度は 2003 年から実施され、規制緩和の分野によって、特区は「生活福祉」「産学連携」「産業活性化」「環境・新エネルギー」「IT」「教育」「幼保連携・一体化推進」「農業」「国際物流」「都市農村交流」「まちづくり」「地方行革」「国際交流・観光」の 13 種類に分けられる。そのなかで教育分野を申請した特区が「教育特区」である。

特区の目的は、「地方公共団体の自発性を最大限に尊重した構造改革特別区域を設定し、当該地域の特性に応じた規制の特例措置の適用を受けて地方公共団体が特定の事業を実施し又はその実施を促進することにより、教育、物流、研究開発、農業、社会福祉その他の分野における経済社会の構造改革を推進するとともに地域の活性化を図り、もって国民生活の向上及び国民経済の発展に寄与すること」である（構造改革特別区域法第一条）。そして、特定事業を当該地域において達成したと判断された場合は、その事業を特区に限らず全国展開することが可能となり、そのことを「特区」の「全国化」と呼び、全国のどの地域でも申請なしで特定事業が実施できる。

また、特区地区で、本来の目的がまだ達成されていないものは、当該地域において特定事業を展開する「活用中」の特区と認定される。特区の最終目的はその実施内容を全国的に展開していくことにあるといえる。

教育分野において特定事業を実施する区域で、教育特区によって学校選択制が可能となり、学校教育体制を単線型から複線型へと転換することが可能となり、最終的には社会的あるいは経済的な波及効果をもたらすことが期待されている。2005 年以降、教育特区は順次全国化され、2013 年 12 月時点では、活用中の特区は 32 例、全国化されたものは 177 例であり、日本全国で教育特区は合計 209 例ある。

これまで、多様な教育理念は、法律の規定があり、その規定に反して実施することは、一般の学校教育体制のもとでは難しかった。たとえば、小中高の一貫教育は、学校教育法が規定した 6・3・3 制の教育に反している。また、企業法人立学校は私立学校法が定めた学校の定義とは異なっている。しかし、特区によって法律を部分的に規制緩和することで、学校教育の枠組みの中でどのような教育理念で教育を行うことも可能となるだけでなく、オルタナティブな教育も学校卒業という法的地位を得ることができる。

特区内で実施している内容は特例と呼ばれているが、それによって教育特区を「不登校」

「教育課程の弾力化」「少人数クラス（教師免許の弾力化）」「通信制・広域制」「総合的な学習」「キャリア教育」「特殊教育」「幼保連携・一体化推進」「留学生教育」の9種類に分けることができる（王美玲 2014: 102）。

ところで近年、次のような教育特区にまつわる問題が続出している。行政機関が申請した特区の場合、「教育課程の弾力化」において、品川区では施設一体型の小中一貫校（日野学園）を実施したために、学校の統廃合を強制的に進めることとなり、住民から大きな反発を受けた。長野県の小中一貫教育を行う「才教学園」では、小学校免許をもつ教員が中学生の担任になっていたという問題から保護者の反感を呼び、創設者が辞任し学校運営グループを変えざるを得なかった。また、群馬県の「太田学園ぐんまアカデミー」では、申請者が現市長であることから、学校の建設費の4割が市から出されていたにもかかわらず、私学補助金も受けていたことで、税金の無駄づかいではと市民から反対された。

民間団体と行政機関が連携して特区の申請をした場合、「不登校」において、小田原市にある「湘南ライナス学園」（2005－2012年）が風評被害によって廃校に至った。そのほか、長野市の「いづな学園」と「どんぐり向方学園」では、教職員の対立から教職員の流動が激しいことが問題となっている。「キャリア教育」において、株式会社立大学の定員割れの問題から、廃校になったり、改名したりする大学が増えてきている。

以上の例のように、行政主導で教育政策を進めていく場合には、地域住民の支持を得たい面がある。民間団体が進めて行く場合は、運営は不安定になりがちである。特区は行政機関と民間団体が連携して申請するという仕組みになっているが、しかし、いかに協働して新しい教育理念を進めていくかという問題が問われる。

規制緩和によってさまざまな法律（規則）が修正され、これまでの学校教育体制を大きく変え、教育改革にもつながったことは事実である。しかし、教育特区で実現した教育理念のほとんどは、本来、学校教育体制とは異なるものであったにもかかわらず、特区によって実験的に一般の学校で教育理念に基づいた教育を実施し、その後、行政機関の評価に合格して全国化し、結果的に、既存の学校教育体制に統合され今日に至っている。

さまざまな課題が残されているまま、現在、ほとんどの教育特区は全国化によって特区の資格が解消され、一般の学校と同じ規定を守らなくてはならなくなってきている。筆者が2011年に行った調査では、全国化した教育特区が、特区時代と同じ特例を実施していると答えたのはわずか2割弱で、特例の普及の成果はあまりみられない。特区でなくなっても、これまで築き上げてきた仕組みが残れば、今後の教育の在り方を考える参考となり、教育政策の改革を進めていくことも可能である。しかしながら、今では全国化という最終目的を達成したとしても、特区で実践した内容は地方に限定されたままで、全国に広まっていないようである。

また、教育特区の訪問調査の結果、特区時代の仕組みがそのまま残っているところもあれば、かつて特区であったことへの関心は薄れ、自治体でさえその地域が特区であったことを知らず、特区はまるで存在しなかったかのように忘れられているところもある。この

ような差異をもたらす要因は何であるかは興味深い課題である。また、全国化後も特区時代の効果があるかどうかにもさらに検討する余地がある。

2. 先行研究にみる教育特区の現状と課題

従来の教育改革は、文部科学省が主導し、教育現場の意見が反映されていない可能性があった。しかし、教育特区は自治体の立場から、単に実験校ではなく、学校制度の枠組みからはずれた特色のある学校をつくらうとしている（佐藤修司 2002: 5）。この点は特区分野のなかで、もっとも画期的な試みであろう。

いくつかの自治体が特区制度を活用し、全国一律の教育政策とは異なる、従来できなかった独自の教育政策を実現した。その意味で部分的には教育行政の地方分権を促進したとも言える（谷口聡 2006: 93）。この制度は斬新な教育政策を特区によって実験的に実施することで、学校教育体制に多様性をもたらした。その反面、特区はその実施の仕方によって、地域間の格差をかえって広げたのではないかという問題もある。

ところで、前述した教育特区の特例の内容のうち、そのほとんどは、「教育課程の弾力化」に関連している。規制緩和の範囲が限られているが、IT による不登校の出席扱いや不登校児童・生徒を受け入れる学校の設立など、独特な教育理念に基づいているところもある。運営は公設公営が主で、公設民営はわずかながら、NPO 法人と企業法人が中心となって進めている。

現在、多くの特区は全国化され、特例 816 を使っている「キャリア教育」のみが活用中である。特例 816 とは「学校設置会社による学校設置」で、「地方公共団体が教育上又は研究上特別なニーズがあると認める場合には、株式会社に学校の設置を認める」（文部科学省 2004）ものである。「キャリア教育」は経済的な波及効果は少ないが、学生の学力の向上および進路の拡大に役立っている。また、オルタナティブな教育理念を特区で実験的に実施することは教育改革の実例にもなっており、児童・生徒と教育環境に波及効果が見られた（王美玲 2014: 108）。

教育特区の数は、生活福祉の特区に次いで 2 番目に多いが、他分野の特区に比べて認定件数が多いにもかかわらず、一部の特例措置を多用してその数を増やしているものが多く、新しい特例措置を使った有力な構想を生み出せていないと批判されてもいる。特に申請企画書の規格化が見られ、自治体は特区の内容を考えるよりも、特区の成立の方を優先させたといえる。これは教育委員会が、当時の文部省が進めていた「特色ある教育や学校づくり」¹⁾に従ったためだともいわれている（青木純一 2011: 45-48）。

一方、特区による教育の多様化は教育の格差を拡大することとなり、選択された特例において、受容者間に不公平をもたらす結果となり、教育のもついわゆる「公」の性質がどのように保障されるかという疑問もある（堀内孜 2004: 62）。また、「構造改革特区での先行実施を通じて、国民的合意なしに公教育制度の改変が既成事実化する危険性がある」（中嶋哲彦 2002: 16）ともいわれている。このように教育特区を通して実施した特例は、地域

の需要に合致したものであったが、学校教育体制の改革を考えているものだとはいいがたい。

確かに、教育特区には「教育課程の弾力化」がほとんどで、多様な教育理念を実施する特区は限られていた。しかし、これらの教育理念は教育特区でなければ実現できないのか、既存の学校制度と公教育制度では問題状況に対応できないのかを考えなければならない。

前述したように、特区の目的は、地方公共団体の自発性を最大限に尊重し、経済的な効果を発揮することにある。内閣官房構造改革特区推進室が2006年に行った調査では、教育の分野では対象となる施設の年間利用者数を主な判断基準としており、株式会社立学校の「キャリア教育」と「通信・広域制」を申請している28特区において、約6,000人の入学があったことはその効果として認められる。しかし、他の教育特区の効果は、義務教育の無償性という観点から、その経済的な効果を知ることは難しい。

3. 教育特区の全国化

現行の制度では、教育特区の効果の判定は、第三者から構成された評価委員会が行い、規制の特例措置の評価に通れば、特区の資格が解消され、直ちに全国展開に移される。評価の実施に関して、構造改革特別区域基本方針では「規制の特例措置の評価において、特段の問題が生じていないと判断されたものについては、速やかに全国展開を推進していくことを原則とする」と記されている。このように、評価の具体的基準は公開されておらず、効果よりも問題の有無に重点が置かれている。

また、評価の対象は特例の第1号の申請者に限られているにもかかわらず、評価に通ると同じ特例を実施しているすべての特区も同時に全国化される。ほとんどの教育特区は、2003年から2005年の間に申請がなされ、2006年から2008年の間に全国化された。なかには、申請して1年も経たないうちに全国化された特区もある。実際に評価を受けたことがある教育特区は4割程度で、このような評価制度では地域の差は考慮されていない恐れがある（王美玲 2014: 99,104）。また、特区の弊害が生じた時期と特区が評価される時期の違いから生じる差異も考慮にいれていない（畠山秀樹 2004: 3）。

以上のように、教育特区は学校教育の枠組みのなかでは実現不可能な理念を実施させ、学校教育体制に多様性をもたらし、地方分権を実現させたところもある。それと同時に、不本意ながらも、地域ごとの教育機会の格差を拡大した。しかし、この制度があることは、特区でなければ実現できない理念が存在することを指しており、現行の学校教育体制にどのような影響と効果をもたらしたかを検討すべきであろう。残念ながら、現在の評価制度の下では、実際にどのような効果があったのかは公開されていない。これでは全国化したとはいうものの、今後何をどう進めていくかは困難で、他の地域の参考にもならない。

したがって、評価において特区の効果が公開されていないので、教育特区が全国化しても、効果の実現は全国に広がらないのではないかと考える。言い換えれば、教育特区がもたらした効果を具体的に知ることができれば、なぜ全国的に広がらないのかという理由も

明らかになるのではないかと考えられる。

4. 調査の概要

本研究の課題を明らかにするため、アンケート調査によって教育特区の現状を、(1)特区の内容、(2)教育理念、(3)波及効果の有無、(4)規制緩和の必要性、(5)参加者の経歴、について明らかにし、活用中と全国化した特区との比較分析によって、特区の持つ今日的課題を導き出したい。

アンケート調査は、2014年8月1日から8月31日の間に郵送調査の方法で行った。調査対象は、日本全国209地方の教育特区のうち、学校または別室登校として運営している学校とした。

前述のように、教育特区を9種類に分類したが、「幼保連携・一体化推進」と「留学生教育」の管轄機関は厚生労働省と外務省であることから、本研究は文部科学省が認可した教育特区のみを対象としたため、この2種類の特区を排除した。特区の実施範囲が地域全体の学校に指定されている場合、その範囲内の小・中学校をインターネットで検索して名簿を作り、1特区につき2校を任意で抽出した。結果として243校に調査票を郵送したところ、85票を回収した。そのうち12票が無効で、有効回答は73票（回収率29.6%）であった。

具体的な回答者は、学校長が47.9%で、教職員（事務担当者）が43.8%である。記入者の現職場の勤務期間は1～3年が52.1%で、5～10年が20.5%を占めている。しかし、特区での勤務期間は5～10年が27.4%で、1～3年が20.3%である。実際に特区に関わったことのある者は4割で、その役割は特区の事務を実施していたものが6割近く、特区の申請者は8.2%である。

回答を寄せてくれた教育特区の所在地は、関東、九州および近畿に集中しており、人口規模は30万人以上～50万人未満が主である。全国化したところが47.9%で、特区の活用中のところが50.7%である。半分以上が全国化によってすでに特区ではなく、うちの39.7%が特例学校に、8.2%が研究開発校になって引き続き運営している。

以下では、全国化したところとまだ全国化していないところの差異と効果を明らかにするため、教育特区を「全国化」したものと「活用中」のものに分けて比較分析を行いたい。

5. 教育特区の現状と波及効果

(1) 特区実施の内容

まず、教育特区の実施の内容を、図1に示した。「教育課程の弾力化」が5割、「少人数クラス」と「総合的な学習」がそれぞれ1割で、全体の7割を占めた。このことから学習指導要領と市町村立学校職員給与負担法の規制緩和を申請したものがほとんどである。これ以外の「不登校」「通信制・広域制」「キャリア教育」「特殊教育」の4種類は、それぞれ

1割未満である。

先行研究でも指摘されているように「教育課程の弾力化」が多い。このほか、全国化は全体の傾向と一致しているが、活用中は教育課程の弾力化が7割で、以下「キャリア教育」と「通信・広域制」となっている。「キャリア教育」はいまだに全国化した例がなく、他方、「特殊教育」は全て全国化している。

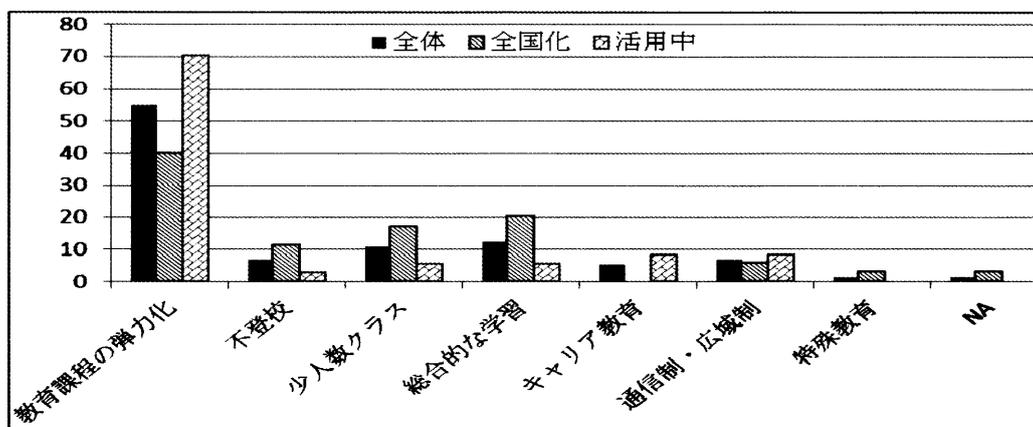


図1 実施の内容からみる類型 (N=73、全国化 n=35、活用中 n=37)

(2) 教育理念

教育特区はどのような教育理念に基づいて運営しているかを示したものが、図2である。教育理念に関しては、「a：国の政策に関するもの」(3項目)、「b：教育の質に関するもの」(4項目)、「c：保護者に関するもの」(2項目)、「d：地域・地域行政に関するもの」(3項目)の、12項目を挙げて質問した。

全体的には、とくに「保護者の合意が必要である」「国からの支援は必要である」「国の施策に合わせる」が8割以上、「地域特性によって教育も異なる」「学習内容は個性重視である」と「地域住民の合意が必要である」が約7割認めている。すなわち、教育特区は、国と保護者の意思を優先的に考えるとともに、同時に地域の特性と住民の合意も考慮に入れて運営していることが分る。

全国化したものと活用中のところを比較すると、「教育内容は全国一律」「競争すれば教育はよくなる」「保護者の合意が必要である」「地域住民の合意が必要である」の4項目は全国化したところに多い。とくに「競争すれば教育はよくなる」とするものは差が大きく、全国化の5割に対して活用中が2割で、全国したところは競争志向であることがわかる。

一方、「国の施策に合わせる」「所得によって教育もよりよくなる」「教育の質によって学費も異なる」「地域特性によって教育も異なる」「学習内容は個性重視である」の5項目は活用中のところに多い。とくに、「所得によって教育もよりよくなる」では、活用中のところが6割が認めているのに対して、全国化は4割である。特区の実施は教育の質も多様化し、学費もそれなりに高くなることを表している。

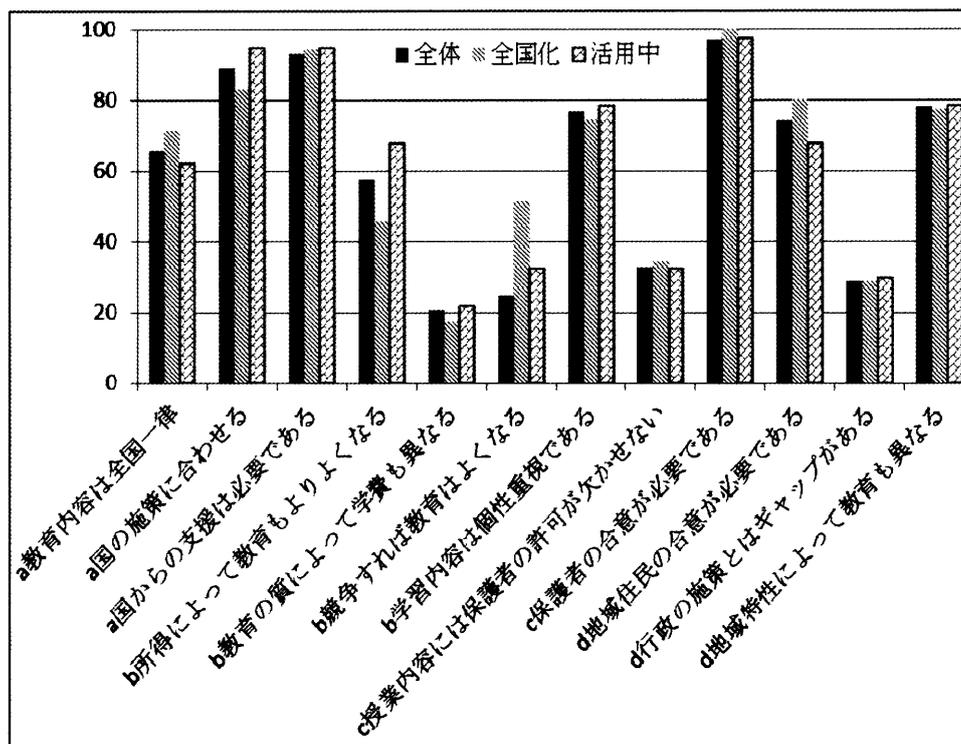


図2 主な教育理念 (N=73、全国化 n=35、活用中 n=37)

ところで、以上の教育理念は特区時代から、継続しているのであろうか。それとも実施している間に変化してきたのであろうか。これについて「当初の教育理念は今でも貴校において引き継がれているか」という質問をしたところ、「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」を合わせて、全体では 82.2%で、理念は引きつがれていると思われる。しかし、全国化の有無からみると、全国化したところでは 77.1%、活用中では 86.5%であり、全国化することによって理念が変化することも考えられる。

理念が引き継がれていない理由として、「教育理念が変更された」と「人事異動が激しい」が挙げられている。また、さらなる規制緩和が必要と考えられているのは「学習指導要領」「学校教育法施行規則」「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の3つの規則である。

(3) 運営の仕組み

つぎに、教育特区の運営に関わる管轄機関について、図3は特区を運営している団体を7つに分けて示した。「行政機関」と「保護者・PTA」がもっとも多く7割で、主な運営団体である。

全国化したところは「一般市民」では活用中よりすこし多いが、その他の運営は、活用中に多く見られる。なお、「政治団体」が運営しているものは、まったくなかった。

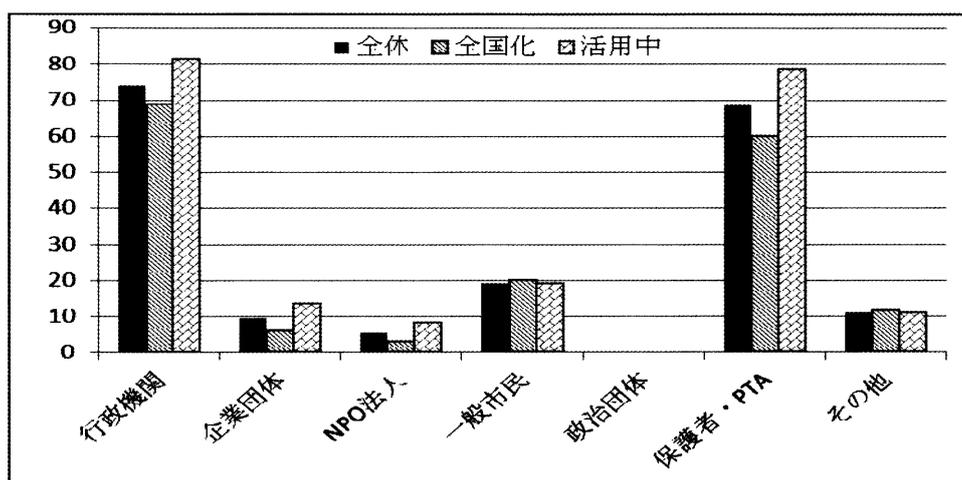


図3 運営団体 (N=73、全国化 n=35、活用中 n=37) (MA)

図4は運営経費の提供者を示したが、「市町村」が7割、「都道府県」が5割、そして「授業料」が2割であり、主な財源は行政機関のようである。「私学助成金」と「授業料」の占める割合は1割と2割であるが、全国化は活用中より多い。「財団法人」からの支援は、まったくなかった。「運営母体」の経費提供は1割未満であるが、活用中に多い。全国化以後は、特区は通常の学校になり、そのうち私立学校では、自力で経費を集めることになっている。活用中の特区は所属団体の経費に頼っている傾向がみられた。

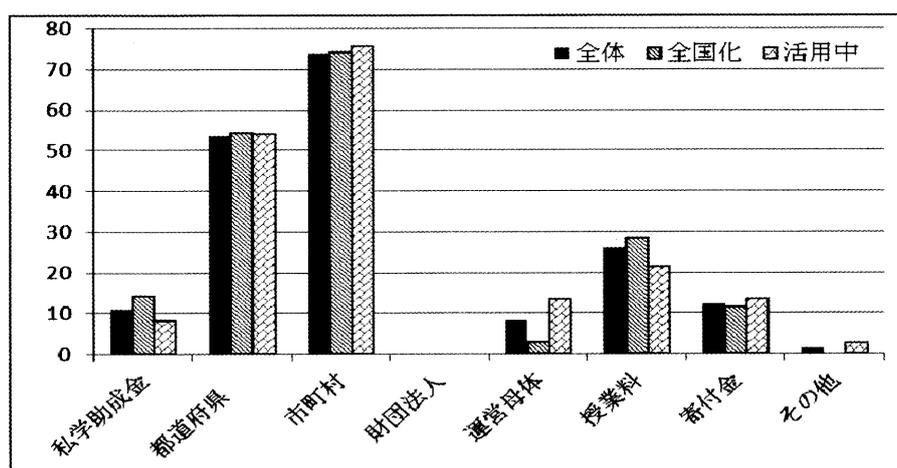


図4 運営経費の提供者 (N=73、全国化 n=35、活用中 n=37) (MA)

人事の管轄機関を示したのが、図5である。「都道府県」は6割、「市町村」が5割で、図3と合わせてみると、運営の経費や人事などに関わる権限は行政機関に集中していることがわかる。「文部科学省」が直接に管轄するのは活用中のみである。

教育特区の仕組みを運営団体、経費の提供者と人事の管轄機関の3項目からみると、行政機関が主導的な役割を果たしている。

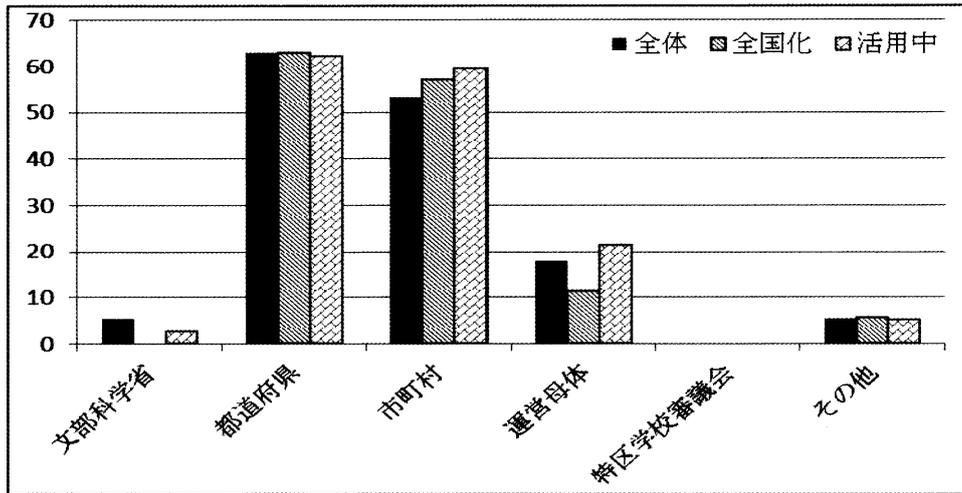


図5 人事の管轄機関 (N=73、全国化 n=35、活用中 n=37) (MA)

(4) 波及効果

教育特区はどのような影響、または波及効果を校内と校外に与えたかについてみていきたい。まず、図6は、教育特区の関係者を児童・生徒、教職員、保護者と学校の4者に分けて、それぞれにどのような影響を与えたかを示した。全国化したところは児童・生徒の「学ぶ意欲が高くなった」と「学力の向上」、さらに保護者の「理解が得られるようになった」と「期待に応じられるようになった」の4つの項目が5割以上を占めている。

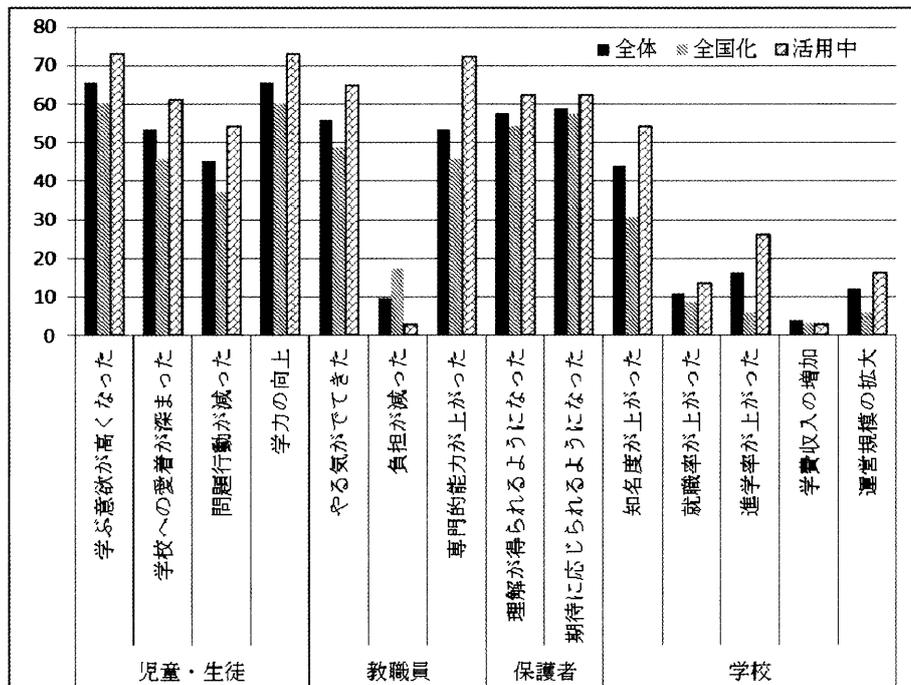


図6 校内の関係者における影響 (N=73、全国化 n=35、活用中 n=37)

活用中の教育特区は、児童・生徒の「学ぶ意欲が高くなった」「学校への愛着が深まった」「問題行動が減った」「学力の向上」の4つの項目が5割以上で、児童・生徒への影響力を高く評価する傾向がみられた。また、教職員の「やる気がでてきた」と「専門的能力が上がった」、そして保護者に関する2項目も半数以上を占めている。学校に与える影響として「知名度が上がった」が挙げられている。

このように、全国化した教育特区は児童・生徒と保護者のみに効果が見られたのに対して、活用中のところでは、児童・生徒、教職員、保護者および学校などの全ての関係者に効果が表れたと評価されている。しかし、教職員の「負担が減った」のみは、全国化したところに高く、全国化は効果が少ないとともに負担も減っているといえる。

つぎに、図7には、教育特区の校外における波及効果を示した。全体の傾向をみると、「関心を持つ者が増えた」「地域の教育文化水準の向上」「地域のシンボルとなった」「寄付金が増えた」という効果が上位に挙げられている。

「統廃合を促進した」以外のすべての項目で、活用中は全国化したところより効果があったと評価している。これには少子化に対応するために、地方の行政機関が市民の反対を押し切って、特区と名付けて学校の統廃合の政策を進めた背景がうかがわれる。

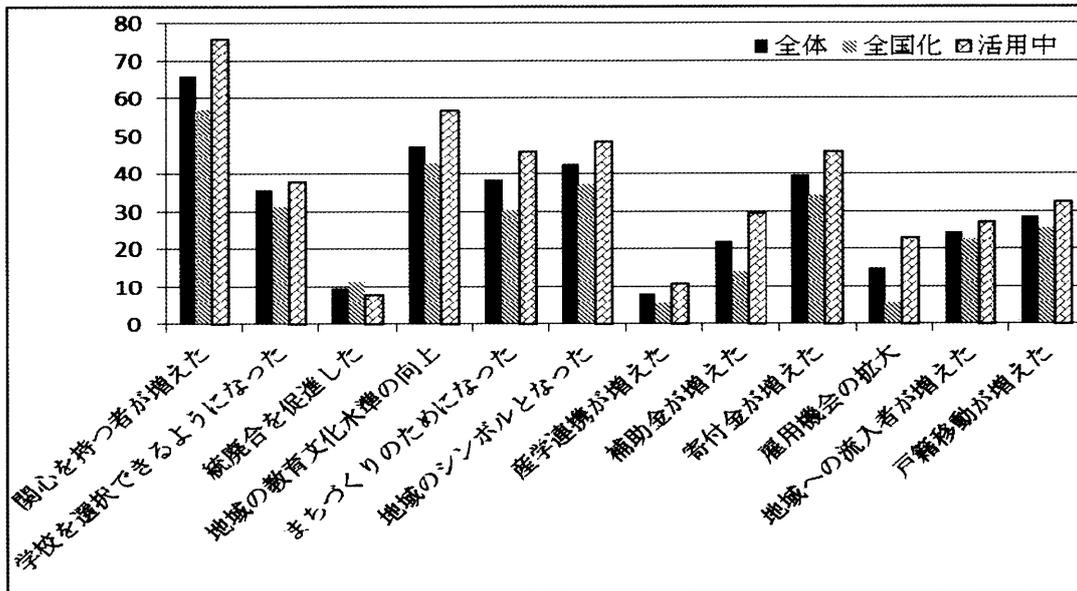


図7 校外における波及効果 (N=73、全国化 n=35、活用中 n=37)

総じてみると、全国化と活用中の教育特区は教育理念と運営の仕組みは類似していたが、活用中は、校内の変化のみ比較的效果が大きかった。もっとも活用中はどの項目においても全国化より効果を高く評価する傾向があり、このことから全国化することで教育特区としてのメリットと機能が低下していくことが考えられる。

とくに全国化と活用中の波及効果を比較した結果から、教育特区の存続に不可欠とされ

る機能として、教職員と学校への効果があり、それがみられないと、特区を引き続き運営することが難しい。しかし、教育特区の持つ効果はさまざま、本調査は教育特区の関係者たちを対象に行ったため、ここでいう効果は、彼らが認知している限りでの効果である。彼らは自分の地域のためになんとかしたいという思いから、教育特区を申請して実施したことは確かである。しかし全国化によって、当初期待していた身近な効果がなくなると、特区の評価委員会から効果が評価されたとしても、彼らの参加意欲も低下してきているのではないかと考えられる。

6. 教育特区と全国化の課題

教育特区の持つ効果と機能をアンケート調査の結果によって分析を行い、全国化と活用中による差異を明らかにしてきた。

調査結果に基づくと、活用中は全国化より教育特区としての機能を強く発揮している。特区制度そのものに、多様な意味と役割があるが、全国化し、特区の資格が解消されるとともに、それも失われると考えられる。

近年、全国化した教育特区が廃校になった例が続出しており、特区の数が年々減ってきている。教育特区によって学校教育体制はオルタナティブな教育理念を実施する場となり、多様な実践ができるようになった。しかしながら、教育課程の弾力化を実施することが目的の特区がほとんどで、教育体制の多様化を促進したかどうかは疑問である。

特区制度は最初から全国化を目標に進めてきたが、全国化することは特区として効果があるとは言えない。むしろ全国化によって特区の持つ機能がうまく果たせなくなり、それを再起動させるためには、さらなる規制緩和が必要となってきた、新たな改革が求められることになる。

教育特区の訪問調査によれば、特区制度の開始以前から特例を実施しているところが多く、学校教育体制外の実践であったことから挫折しており、特区を申請すれば国からの支援が得られ、問題解決につながると考えて申請を行っていた。つまり、特区によって国から正当な法的位置づけが得られれば、運営の安定も手に入れることができると期待されていた。しかし、全国化してくると、運営はすべて自己責任となり、国からの支援が絶たれた地域が多い。教職員と学校側がいかに特区においての役割を果たすのかによって、自治体の対応も変わり、その存続が左右されるといえる。

教育特区は学校教育体制にさまざまな波及効果をもたらし、学校教育の関係者にも影響を与えたということはある程度検証することができた。しかし、これらの成果は特区でなければ実現できないのだろうか。教育特区にとって機能をいかに持続させるかが課題となってくる。

このようにみえてくると、教育特区のもつ機能が弱くなるのは、全国化がすべての原因であるかどうかに関しても、さらなる実証的な分析が必要であろう。さらに、どのような要因が、教育特区の機能を発揮させるうえで重要であるかも検討する必要がある。

※本論は台湾科技部若手研究「日本における教育特区のオルタナティブな教育理念と学校教育体制の融合と対立」(NSC102-2410-H-032-074)に基づく研究成果の一部である。

[注]

- 1) 特色ある学校づくりは、1996年の第15期中央教育審議会第一次答申によって提唱され、1998年「今後の地方教育行政の在り方について」(中央教育審議会答申)で繰り返し強調されていた。

[参考文献]

- 青木純一, 2011, 「構造改革特区, 教育分野の規格化とその背景——自治体の自発性や地域の特性に着目して」『日本教育政策学会年報』18: 40-52.
- 畠山秀樹, 2004, 「構造改革特区の全国化に向けた評価の課題」『NRI パブリックマネジメントビュー』9: 1-6.
- 堀内孜, 2004, 「構造改革特区の果たす役割」『教職研修』1: 62-65.
- 川上泰彦・橋野晶寛, 2006, 「教育政策の導入過程におけるアクター間関係と制度——構造改革特区を題材に」『教育社会学研究』78: 235-255.
- 「構造改革特別区域法」(平成14年12月18日法律第百八十九号) (<http://law.e-gov.go.jp/>, 2015.1.10).
- 「構造改革特別区域基本方針」(平成15年1月24日閣議決定) (<http://www.kantei.go.jp/>, 2015.1.10).
- 教育総研・教育制度研究委員会教育特区小委員会, 2006, 『報告書 教育特区に問われる教育の公共性』国民教育文化総合研究所.
- 御園生純, 2004, 「教育特区とあたらしい学校設置のありよう」『日本教育政策学会年報』11: 18-25.
- 文部科学省, 「構造改革特別区域における規制の特例措置『学校設置会社による学校設置事業』について」(<http://www.mext.go.jp/>, 2015.1.10).
- 内閣府編集, 2007, 『構造改革評価報告書6』国立印刷局.
- 内閣官房構造改革特区推進室, 2006, 「特区における経済効果」(<http://www.kantei.go.jp/>, 2014.12.29).
- 中嶋哲彦, 2002, 「構造改革特区と地方行政——市町村費負担教職員制度に着目して」『季刊教育法』135: 16-22.
- 王美玲, 2014, 「另類教育理念實現模式與成效: 以日本教育特區為例」『比較教育』76: 87-113.
- 佐藤修司, 2002, 「規制緩和と教育行政——教育特区構造とは?」『季刊教育法』135: 4-9.
- 谷口聡, 2006, 「教育特区と教育の地方自治」『名古屋大学大学院教育発達科学研究紀要(教育科学)』53(2): 85-94.

所属: 台湾 淡江大学日本語学科

E-mail アドレス: mlwang@mail.tku.edu.tw