

公共サービスにおける利用者の選択

—— イギリス・アメリカ・日本の教育の準市場

児山 正史

①

報告番号 第 4155 号

博士学位申請論文

公共サービスにおける利用者の選択

——イギリス・アメリカ・日本の教育の準市場

名古屋大学大学院法学研究科 博士（後期）課程

児山 正史

1998年

目次

はじめに	1
第一章 分析枠組	7
第一節 基本的な概念	7
一 政府—供給者—利用者	7
二 選択	7
三 準市場	10
四 準市場と選択	13
第二節 準市場における選択の条件	16
一 競争	16
二 資源	19
三 選択能力	22
第二章 イギリス	28
第一節 背景	28
一 教育制度	28
二 三分岐制	29
三 総合制	30
四 1980年代以降の改革	32
第二節 学校選択(1) — 潜在的傾向	36
一 競争	36
二 資源	37
三 選択能力	40
第三節 学校選択(2) — 対応策	44
一 競争	44
二 資源	48

第三章 アメリカ	57
第一節 背景	57
一 教育制度	57
二 「選択の自由」計画	58
三 強制バス通学	60
第二節 マグネット学校 — 対応策(1)	63
一 概観	63
二 競争	65
三 資源	70
四 選択能力	75
第三節 制御された選択 — 対応策(2)	79
一 概観	79
二 競争	85
三 資源	90
四 選択能力	92
第四章 日本	99
第一節 背景	99
一 近年の教育政策	99
二 高校 — 潜在的傾向	101
三 総合選抜制 — 対応策(1)	104
四 新しいタイプの高校 — 対応策(2)	109
五 「課題集中校」への支援 — 対応策(3)	111
第二節 新しいタイプの高校	116
一 総合選択制高校	116
二 コース制	122
三 総合学科	132

結論 理論的検討143

一 競争 143

二 資源 150

三 選択能力 155

参照文献161

一 日本語（五十音順） 161

二 英語（アルファベット順） 171

はじめに

本稿は、公共サービスにおける利用者の選択という観点から、イギリス・アメリカ・日本の教育の準市場(quasi-market)を分析し、理論化する。以下、関心と課題、先行研究、素材、構成について述べる。

1 関心と課題

1980年代に、イギリス・アメリカ・日本をはじめとする先進諸国において、自由と市場を強調し、小さな政府・規制緩和・民営化などを掲げる新自由主義が台頭した[大嶽(1994a)]。新自由主義は、先進諸国の行政・政治に対して以下のような両面的なインパクトを与えた。

まず、新自由主義の政権は、財政面では「小さな政府」を実現することができず、それに対する支持も得られなかった。例えば、西欧における「福祉国家の危機」論を検証したピアソン(Christopher Pierson)は、多数の社会支出項目の削減や主要な福祉プログラムへの支持の低下は見られず、福祉国家の危機の証拠は極めて薄弱であると結論づけた[Pierson(1991)177, 196, 328, 364]。日本でも、1980年代を通じて、公的支出・社会保障支出の大規模な削減は実施されず、政府の福祉的活動・再分配機能への支持も低下しなかった[Gould(1993)11-2, 12; 行政管理研究センター(1988)51]。⁽¹⁾

他方で、公共サービスに利用者の自由の要素が欠けているという新自由主義の批判は広く支持された。再びピアソンによると、ニュー・ライトが政治的に成功を収めた理由として最も広く認められていることの一つは、それが自由や選択を擁護する言説を巧みに駆使する能力を持ち、社会民主主義を国家統制主義・官僚主義化・画一主義・諸個人のニーズや欲求に対する鈍感さの権化として特徴づけたことである[Pierson(1991)196, 364]。日本でも、大平・中曽根政権下の自民党は保守主義の自由主義化を通じて新中間層の支持を獲得し、国鉄改革や教育の自由化論は消費者運動の側面を持っていたと言われる[大嶽(1994a)15, 17, 184]。

以上のような新自由主義の両面的なインパクトを踏まえると、現実的かつ重要な問題は、利用者の自由のために公共サービスを縮小し市場を拡大することよりも、公共サービスの中に利用者の自由の要素を取り入れるということである。イギリスとアメリカでは、サッチャー・レーガンの後に、「大きな政府か小さな政府か」という二者択一を避け、「より

よい政府」を目指すイデオロギーやアイデアが広がったが、そこでも利用者の自由の要素が重視されている⁽²⁾。例えば、イギリスのメジャー政権の白書『市民憲章』は、教育や保健などの不可欠なサービスをすべての人が経済力に関わらず利用できるなければならないとした上で、公共サービスにおける消費者・顧客の選択と供給者間の競争の増大を主張している[Cabinet Office(1991)4]。イギリスの労働党も、中産階級の求める「選択の自由」を重視するようになり[吉瀬(1997)103-9]、『市民憲章』の長所を認めてそれをさらに発展させるという立場をとっている[Bynoe(1996)]。また、アメリカのオズボーン(David Osborne)とゲーブラー(Ted Gaebler)による行政改革のアイデアは、イギリスの『市民憲章』やブッシュ・クリントン政権に影響を与えたと言われているが、これも「よりよい政府」の内容として顧客による選択を強調している[Osborne & Gaebler(1992) ch.6]。日本では、主要な政治勢力は依然として「小さな政府」を主張しているが、それに対抗して新福祉国家を掲げる渡辺治らのグループも、利用者の選択の必要性を認めている[乾(1997)227-9; 後藤(1997)485]。

本稿の問題関心は、公共サービスに利用者の自由の要素を取り入れる方法にはどのようなものがあるかということである⁽³⁾。特に、公共サービスの主要な目的である平等主義的な価値を加味して、「平等な自由」を重視する。そして、本稿は、公共サービスにおける利用者の自由の要素として、利用者による供給者選択に注目する。これは、政府からの自由を意味するとともに、供給者からの自由の条件でもあり⁽⁴⁾、また、不本意な供給者の利用を強いられないということでもある。

公共サービスに利用者の供給者選択を取り入れる方式は、準市場(quasi-market)と呼ばれるものである。準市場の概念は多義的であるが、本稿では、サービスの資金を公的に負担しながら(「準」)利用者による供給者選択を認める(「市場」)方式という意味で用いる。例えば、日本の公立高校は、不完全ながらも準市場の一つである。

しかし、利用者による供給者選択を認めるだけでは、利用者の選択が実現するとは限らない。準市場で選択を実現するためにはいくつかの条件が必要であり、この条件をすべての利用者が常に満たしているわけではない。準市場は多様であり、「準市場か否か」だけでなく「いかなる準市場か」という問題もまた重要である。

準市場の性質に重要な影響を与える要因は、政府の役割である。政府は、利用者の選択を実現するために、準市場において単なる資金提供以上の役割を果たす余地がある⁽⁵⁾。準市場には利用者の選択を制約する潜在的な傾向があり、政府はこの傾向を抑止するため

にさまざまな対応策をとることができる。準市場における潜在的傾向はある程度共通しているが、政府の対応策が準市場の多様性を生み出す。

但し、政府の対応策が常に成功するとは限らない。あるものは成果を上げるが、あるものは失敗し、またあるものは新たな問題を生み出すかもしれない。さらに、ある利用者の選択を実現するための対応策が、他の利用者の選択を制約するかもしれない。選択は、「誰にとっての選択か」という問題を伴い、政府が重要な役割を果たさうという意味で、政治的な性格を持つ。従って、政府の対応策の制度だけでなく効果も検証する必要があり、技術的な有効性だけでなく政治的な可能性も視野に入れなければならない⁽⁶⁾。

本稿の課題は、利用者の選択の観点から、準市場の潜在的傾向と政府の対応策を分析し、理論化することである。特に、準市場の多様性に注目して、政府の対応策の効果を中心に検討する。

2 先行研究

日本の行政学において、準市場を利用者の選択の観点から分析した研究は見当たらない。まず、公共サービスの供給方式に関する日本の行政学の研究は、「政府か民間か（民間であれば営利企業か非営利組織か）」という供給主体の問題に集中しており⁽⁷⁾、供給主体の違いを捨象した本稿のような準市場の概念は用いられていない⁽⁸⁾。最近になって、供給主体の問題への関心の集中を反省する議論も起こっているが⁽⁹⁾、現時点では問題提起にとどまっている。

しかし、利用者の選択の観点からは、供給主体の違いはあまり重要ではない。例えば、国営企業の民営化は、公的独占から私的独占への移行にすぎないならば、利用者の選択を拡大しない⁽¹⁰⁾。逆に、供給主体が変化しなくても、例えば公立小中学校の選択の自由化によって、利用者の選択を拡大することができる。本稿は、供給主体の違いを捨象した準市場の概念を用いることによって、供給主体論から区別される供給構造論とでも言うべき領域の重要性を示したい⁽¹¹⁾。

但し、筆者は、供給主体の問題が無意味だと主張するつもりはない。例えば、公立機関・営利企業・非営利組織の間では、サービス供給の動機が異なり、競争などの供給構造に対する反応も異なるかもしれない。供給主体論と供給構造論に含まれる問題を整理し、両者を結合することは、今後の課題である。

ところで、日本の行政学の研究が供給主体論に集中してきたこと背景には、公共サー

ビスの利用者の自由の問題にほとんど関心を持ってこなかったということがあると思われる。例外は以下の三者であるが、さらに研究を進める余地を残している。

第一に、足立忠夫の「市民対行政関係論」は、個人の自由の擁護を重視して提起された[足立(1992)265]が、その内容は情報公開の問題に集中しており[同268ff]、利用者の自由をサービス供給方式と関わらせて論じていない。

第二に、畠山弘文らの「ストリート・レベルの官僚制論」[畠山(1989); 田尾(1994)]は、第一線職員によるクライアント支配を分析する点で利用者の自由に関わるが、その関心は両者の一般的な関係にあり、サービス供給方式の違い(例、準市場の導入やその種類の違い)が両者の関係にどのような影響を与えるかという問題は扱っていない。

第三に、荒木昭次郎のコプロダクション論は、利用者の自由をサービス供給方式と関わらせて論じた点で貴重である。しかし、政府機能と市民的自由が反比例の関係にあり、市民的自由を確保するためには公的領域の縮小が必要であるという主張[荒木(1989)9-10; (1990)126-7]はあまりにも単純である。例えば、政府から自由になった供給者が利用者の自由を制約する可能性があるし、政府が利用者の自由のために積極的な役割を果たす余地もある⁽¹²⁾。

本稿は、準市場というサービス供給方式とそこにおける政府の積極的な役割に注目して、利用者の自由(選択)の問題を考えることにする。

3 素材

本稿の素材は、イギリス・アメリカ・日本の教育である。各国の教育には学校選択制度という準市場が導入され、利用者の選択に関わるさまざまな対応策が実施されてきた。また、学校選択やそこにおける対応策の効果に関する研究も蓄積されている⁽¹³⁾。本稿はこのような二次資料にかなり依拠するが、各国の学校選択を本稿のような観点(利用者の選択)・視点(潜在的傾向と政府の対応策)から比較し、理論化した研究はほとんど見られない。OECDの教育調査革新センターによる報告[CERI(1994)]は、本稿の観点・視点と近いが、「積極的多様化」の効果や「いいとこ取り」など、本稿の主要な分析対象を扱っていない(日本の事例も取り上げていない)。なお、アメリカの制御された選択(第三章三節)と日本の新しいタイプの高校(第四章二節)については、一次資料を用いて分析する。

ところで、教育は階層的な社会における地位と結びつく特殊なサービスであり、その分

析を通じて得られた理論を一般化する可能性は限定されている。しかし、教育は大規模な公共サービスの一つであり、一般的な理論を構築するためにも検討が不可欠であろう。

本稿における国際比較の視点は次のようなものである。第一に、各国の教育を総体として比較するのではなく、利用者の選択への関心から、分析対象を準市場に限定する。第二に、各国の準市場を全く別のものと見るのではなく、共通の潜在的傾向を見出す。第三に、共通の傾向を前提に、各国（・各地域・各時期）におけるさまざまな対応策を比較する。

4 構成

本稿の構成は以下の通りである。第一章では、分析枠組を構築する。第二章から第四章では、この枠組を用いて、イギリス・アメリカ・日本の教育の準市場を分析する。第二章では1980年代以降のイギリス、第三章では1970年代後半以降のアメリカ、第四章では1980年代以降の日本の高校を、主な分析対象とする。結論では、準市場における潜在的傾向と政府の対応策を利用者の選択の観点から理論化する。

注（はじめに）

- (1) 同様の認識を示すものとして、[宮本(1997)12; 大嶽(1995)25, 32; Pierson(1994); Marsh & Rhodes eds. (1992)]などがある。
- (2) 両国のイデオロギーについては[Riddell(1994)37-8; 吉瀬(1997)67ff; 佐々木(1993)91ff, 230ff; (1995)159-73; クリントン・ゴア(1993); Fowler(1995)]を参照。
- (3) 筆者は、利用者の自由だけでなく、サービス供給に携わる職員の自由や、納税の局面における個人の自由なども重要な問題であると考え、本稿では扱えなかった。なお、利用者の自由と職員の自由との関係について、大嶽秀夫が次のように述べている。「経済的自由主義は、……交換、消費の場における自由の主張と裏腹に、生産、労働の場における厳しい管理の要求をも正当化するイデオロギーとなる。この二重性は経済的自由主義の楯の両面であって、前者の自由だけを強調、賛美することは、現実を隠蔽するという意味での神話機能以外のなにものでもない。」[大嶽(1994a)29]。
- (4) 供給者からの利用者の自由を確保するための手段は選択以外にもあるが（例、私的領域の保護[Hayek(1960)139, II 12]）、本稿では扱えなかった。

- (5) 政府は、資金提供の責任（財政責任）だけでなく、準市場を管理する責任（供給責任）を持つといえる。但し、この供給責任はサービスを直接供給する責任ではない。サービス供給者よりも資金提供者・政策管理者としての政府の役割に注目する議論としては、オズボーンとゲーブラーの「船を漕ぐよりも舵をとる」「ガバナンス」[Osborne & Gaebler (1992) ch. 1]が有名である。
- (6) 但し、本稿が検討するのは、対応策そのものの一般的な可能性であり、それに影響を与える政治的な文脈は扱わない。
- (7) 例えば、最新の行政学講座[西尾・村松(1994)]に収められている「民営化・民間委託・規制緩和」「国家と社会の境界領域の諸問題」や、『都市問題研究』の特集「公共サービスと民間サービス」など。
- (8) 高寄昇三は、供給主体に注目して準市場の概念を定義している[高寄(1991)18]。
- (9) 例えば、今村都南雄は次のように述べる。「鉄道路線を利用する地域住民にとっては、それが国の鉄道であるか地方の鉄道であるかはもとより、公共機関の鉄道であるか民間会社の鉄道であるか……も、問題外である。」[今村(1997)iii]
- (10) 松原聡は、民営化（公経営－私経営）と競争（独占－競争）の区別の必要性を強調している[松原(1991)71-4]。なお、新自由主義のイデオログとして有名なハイエクも、反対すべきなのは国営企業自体ではなく国家の独占であると述べている[Hayek(1960)224, II 129]（もちろん私的独占にも反対している[ibid. 141, II 14-5]）。
- (11) オズボーンとゲーブラーによると、財やサービスの所有権が公的か私的かということよりも、市場の動態やそれを生み出す制度の方がはるかに重要である[Osborne & Gaebler(1993)46, 56]。
- (12) 日本の政治学・法学において、国家や政府だけでなく社会や中間団体からの個人の自由に注目する議論としては、[大嶽(1979; 1988; 1989; 1994b); 樋口(1989); 森(1996)]などがある。
- (13) 日本の教育学にも、イギリス・アメリカ・日本の学校選択に関する多くの研究がある。イギリスについては[窪田(1993); 志永(1994); 望田(1986; 1991; 1996)]、アメリカについては[黒崎(1994); 望田(1988); 新井(1989); 犬塚(1989; 1991a; 1991b); 佐々木(1992a; 1992b; 1994), 神山(1993)]などを参照。

第一章 分析枠組

本章では、準市場を利用者の選択の観点から分析するための枠組を構築する。第一節で基本的な概念を説明し、第二節で準市場における利用者の選択の条件について考察する。

第一節 基本的な概念

本節では、「政府—供給者—利用者」、「選択」、「準市場」という基本的な概念を定義した上で、準市場が公共サービスに利用者の選択を取り入れる方式であることを説明する。

一 政府—供給者—利用者

まず、選択や準市場に関する説明の前提として、「政府—供給者—利用者」という三層の枠組を示しておく。それぞれ以下のような意味である。

「政府」とは、利用者に直接サービスを提供するのではなく、次に述べる供給者や利用者を管理（規制・補助など）する機関である。これは、中央省庁（例、文部省）やそれと同様の機能を持つ地方の機関（例、教育委員会）を想定している。

「供給者」とは、利用者に直接サービスを提供する組織である。これは、政府による管理を受けながらも、サービスの供給において一定の裁量を持つ。例えば、学校、病院、企業などである。供給者には、公立機関、営利企業、非営利組織のいずれも含まれる。⁽¹⁾

1)

「利用者」とは、供給者の提供するサービスを利用する個人である。例えば、学校の生徒、病院の患者、消費者などである。⁽²⁾

二 選択

次に、選択について説明する。まず、選択に関するいくつかの論点に触れ、次に、選択と自由の関係を述べる。

1 選択

「選択」の概念については、誰による選択か（利用者か供給者か）、何についての選択か（サービスか供給者か）、何のための選択か（それ自体が目的か、他の目的のための手段か）、などの論点があると言われる[Bartlett & Le Grand(1993)16-8]。以下では、これらの論点に触れながら、選択という言葉の意味を明らかにしていく。

第一に、選択の主体（誰による選択か — 利用者か供給者か）については、利用者による選択に注目する。新自由主義のインパクトを受けて広く認められるようになったのは、公共サービスに利用者の自由の要素を取り入れる必要性である。

第二に、選択の対象（何についての選択か — サービスか供給者か）に関しては、サービス選択と供給者選択の両方を念頭に置くが、直接扱うのは供給者選択である。供給者選択はサービス選択の条件にもなるからである。すなわち、供給者選択が可能であれば、利用者は希望に合ったサービスを提供してくれる供給者を選択することができるし、供給者の側でも利用者を獲得するために希望に合わせたサービスを提供しようとするであろう。

第三に、選択の目的（何のための選択か — 目的か手段か）については、供給者選択は、それ自体が選択の内容であり、サービス選択の条件でもある。また、後で述べるように、供給者選択は、政府からの自由を意味するとともに、供給者からの自由の条件でもあり、さらに自由と同様の感覚も与える。また、選択は、サービスの質の改善や能率の向上につながると言われる。但し、本稿では、選択と他の目的（例、自由、質、能率、平等）との関係は直接には検証しない。

最後に、本稿でいう選択とは、利用者が単に供給者に関する希望を表明するだけでなく、希望した供給者に受け入れられることまでを意味する。この意味での選択は、新自由主義が重視する「消極的自由（他人による強制がないこと）」を越える部分を含むが、それと密接な関係を持つ。次にこの点について説明する。

2 選択と自由

本稿は公共サービスにおける利用者の自由の要素として選択に注目するが、自由と選択は異なった概念であり、両者の関係を述べておく必要がある。以下では、自由を定義した上で、自由と選択の関係を説明する。

自由という言葉はさまざまな意味で用いられてきたが、ここでは「他人による強制がないこと」という消極的自由の概念を用いる。公共サービスにおける利用者の自由の要素の

必要性という認識は新自由主義のインパクトを受けたものであり、その用法に従うのが適切だと思われるからである。例えば、ハイエクによると、自由とは、ある人が他人の恣意的な意志による強制に服していない状態である[Hayek(1960)11, 122]。

この定義を用いると、利用者による供給者選択は、政府からの自由（政府による強制がないこと）を意味すると同時に、供給者からの自由（供給者による強制がないこと）の条件でもあり、さらに、強制の主体が不明確な不自由感（厳密には強制とは言えない）からの解放を意味する。

第一に、選択は政府からの自由を意味する。利用者が供給者を選択できるということは、政府が特定の供給者の利用を強制しないということでもある。例えば、学校選択制度とは、教育委員会が生徒に通学すべき学校を指定せず、学校を選択を認める制度である。

第二に、選択は供給者からの自由の条件でもある。先に、供給者選択はサービス選択の条件であると述べたが、より一般的に言うと、供給者選択は供給者からの自由の条件である。供給者選択が可能であれば、利用者は供給者による強制を回避することができ、供給者の側でも利用者を獲得するために強制を控えるであろう⁽³⁾。ここで供給者による強制として想定しているのは、ニーズに合わないサービス、質の低いサービス、長い待ち時間、職員の傲慢な態度、虐待などである。

以上の二点については選択と（消極的）自由の関係は比較的単純であるが、第三点（不自由感からの解放）は複雑である。このような「解放」は、利用者の側から見れば消極的自由と同じ感覚を与えるが、強制を行う側から見れば消極的自由を越える部分を含む。

まず、「強制の主体が不明確な不自由感」とは、希望した供給者から拒否されて別の不本意な供給者を利用したり、選択を行使する能力が不足しているため不本意な供給者を利用する場合に生じる感覚である。例えば、希望した高校に合格できず別の高校に不本意入学したり、小中学校の通学区域が弾力化されているのに情報不足のため選択を行使できない場合である。この時、利用者の側から見れば、政府が供給者を指定するのと同様に、希望に合わない供給者の利用を強いられているという感覚（不自由感）が生じる。しかし、供給者による拒否や利用者の能力不足の場合には、不自由感を与える（「強制」を行う）主体が不明確である。前者（供給者による拒否）の場合、利用希望者を拒否した供給者は、別の供給者の利用を強制したわけではない⁽⁴⁾。後者（利用者の能力不足）の場合、「強制」の主体は全く見当たらない。このように、供給者による拒否や利用者の能力不足は、利用者の側から見れば、政府による強制と同様の感覚を与えるが、「強制」を行う側から

見れば、その主体が不明確であり、強制が存在すると言えるかどうか疑わしい。

従って、利用者の選択が実現してこのような不自由感から解放されることは、厳密には消極的自由の概念を越える部分を含む。つまり、利用者が希望した供給者によって受け入れられることや選択を行使することは、利用者の側から見れば、政府による強制がないのと同様の感覚を与えるが、「強制」を行う側から見れば、もともと「他人による強制」など存在しなかったのであり、消極的自由は拡大していない。⁽⁵⁾

以上のように、「不自由感からの解放」が消極的自由に含まれるかどうかは微妙であるが、自由と選択が密接に関係することは確かである。従って、公共サービスにおける利用者の自由の要素として、利用者の選択に注目することは妥当であると言えよう。なお、本稿の分析は、直接には利用者の「自由」ではなく「選択」の観点から行うが、問題関心は利用者の自由にあるので、可能な限り「自由」にも言及する。

三 準市場

準市場の概念はイギリスでかなり頻繁に用いられているが、その定義は複雑である。ここでは、イギリスの理論を手掛かりに、準市場の概念を整理し、本稿の定義を述べる。

1 イギリスにおける準市場の理論

「準市場(quasi-market)」という概念は日本ではほとんど用いられていない⁽⁶⁾。この概念は、1989年にイギリスのレグランド(Julian Le Grand)とバートレット(Will Bartlett)らのグループによって本格的な検討が始められ、1993年にその成果が出版された[Le Grand & Bartlett eds. (1993)]。イギリスでは、教育学[Adler et al. (1989); Levačić(1995); Glatter et al. eds. (1997); Woods et al. (1998)]、行政学[Stewart & Walsh(1992); Rhodes(1997)]、その他の公共サービス研究[Ennew et al. (1998)]などにおいてかなり頻繁に用いられているが、この概念を本格的に検討したのは上記のグループだけである。

レグランドとバートレットは、準市場の概念によって、1980年代末以降のイギリス行政の多面的な変化を表現しようとする。彼らによると、第一次・第二次サッチャー政権期(1979~87年)には、福祉国家の基礎的な形態は無傷のままだった。しかし、1988年以降、政府は福祉国家の主要な部分における一連の根底的な改革を導入した。

サービスへの国家の資金提供は維持されたが、サービス供給のシステムは変化した。すべての改革は決定作成の分権化を含み、大部分の改革は供給における競争の導入を含んでいた。国家は主として福祉サービスの単なる購買者になり、国家供給は互いに競争する独立の供給者のシステムによって置き換えられた。資金提供の手段もまた変化した。ある場合には、集権的な国家機関が主要な購買者として行動し続けたが、他の場合には、潜在的利用者や利用者のために行動する代理機関（競争する供給者の間で選択し、予算を配分する機関）に対してクーポンが与えられた。[Le Grand & Bartlett(1993a)2-3]

このような多面的な変化を表現するために、レグランドとバートレットは準市場の概念に複数の意味を与える。彼らは準市場を次のように特徴づける。「準市場」が「市場」であるのは、独占的な国家の供給者を競争的な独立の供給者によって置き換えるからである。「準市場」が「準」であるのは、それが、次のうち一つ以上の点で伝統的な市場と異なるからである。第一に、公的契約をめぐって時には営利組織とも競争する非営利組織が存在する。第二に、消費者の購買力が、単独の購買機関に集中されているか、あるいは現金ではなくクーポンの形で利用者に分配されている。第三に、消費者は、自分自身で行動するのではなく、代理機関によって代表されている。[ibid. 10]

以上のようなレグランドとバートレットの定義は、イギリス行政の多面的な変化を表現するために複雑なものとなっており、また、いくつかの問題を含んでいる。例えば、準市場が市場である理由は、「独占的な」「国家の」供給者を「競争的な」「独立の」供給者によって置き換えることに求められているが、「独占市場」という言葉があるように、市場は必ずしも「競争的」であるとは限らない。また、「国家の」と対比させて「独立の」という語を用いると、例えば国（公）立学校は準市場における供給者から除外されそうだが、彼らの編著書では公立学校も準市場における供給者に含まれている[Le Grand & Bartlett eds. (1993)ch. 6]。

2 整理

上記のような問題点を踏まえ、彼らが念頭に置いているイギリス行政の変化と彼らによる定義を整理すれば、準市場は三つの意味を持つといえる。それぞれ、伝統的な市場（市場）および伝統的な公共サービス（非市場）と比較しながら述べると以下の通りである。

第一に、サービスの供給主体に注目すれば、準市場は非営利組織を含むサービス供給を意味する。これに対して、市場は営利企業だけによる供給、非市場は公立機関だけによる

供給である。

第三に、サービスの資金提供者および供給者-利用者間の関係に注目すれば、準市場では、資金提供者は非市場と同様に政府（市場では利用者自身）であり、供給者-利用者間の関係は市場と同様に交換関係（非市場では一方的給付の関係）である。この意味での準市場は典型的にはクーポン制だが、サービスの利用高に応じて政府から供給者に金銭が支払われる方式もここに含まれるであろう。なお、供給者は、公立機関、営利企業、非営利組織のいずれでもありうる。

第三に、購買に関する決定の主体に注目すれば、準市場における購買決定の主体は利用者以外の第三者（政府、購買機関、代理機関など）である。他方、市場では利用者自身が購買決定の主体となり、非市場では購買という行為自体が存在しない。

以上の定義をまとめると表1.1のようになる。

表1.1 準市場の定義

定義の注目点	市場	準市場	非市場
①供給主体	営利企業	非営利組織	公立機関
②資金提供者 供給者-利用者間の関係	利用者 交換	政府 交換	政府 一方的給付
③購買に関する決定の主体	利用者	第三者	なし

これらの定義のうち、本稿は第二のものを採用する。次に述べるように、この意味での準市場は、公共サービスに利用者の選択を取り入れる方式である。

このような準市場は、次章以降で取り上げる教育以外の分野でも導入されている。例えば、イギリスでは医療・保健・住宅の分野で実施されており[Le Grand & Bartlett eds. (1993)]、アメリカでは食料や住宅への補助がクーポンの形で行われている[Osborne & Gaebler(1993)181, 169]。日本でも、医療の分野で実施されてきたが、最近になって

介護や保育にも導入された。但し、これらの例は、資金の一部を利用者自身が負担する場合もあり、必ずしも純粋な準市場ではない。

四 準市場と選択

準市場は、公共サービスに利用者の選択を取り入れる方式である。以下、非市場および市場と比較しながら、この点について説明する。

1 非市場

準市場と対比される非市場とは、政府が資金を提供するとともに、利用者に対して特定の供給者を指定する方式である。例えば、従来の日本の公立小中学校のようなものである。非市場は、公共サービスの供給方式としては一般的であったが、利用者の選択を認めないことが新自由主義から批判され、この批判は広く共有されるようになった。

新自由主義による批判が支持を集めたことには、以下のような背景があると思われる。

第一に、利用者の知識の水準が上昇し、供給者の指定などに関する政府の判断が受け入れられなくなったことである。オズボーンとゲーブラーによると、知識労働者が増加した結果、前の世代と非常に異なる期待を持つ市民が現れた。この市民は、公的部門に対して受け身でいることを拒否し、例えばごみ焼却場の安全性の証明や学校の選択などを要求する[Osborne & Gaebler(1993)167-8, 161]。

第二に、私的な財・サービスにおいて、多品種少量生産のポスト・フォーディズムと呼ばれる状況が生じたことである。再びオズボーンとゲーブラーによると、知識労働者が大勢を占める社会では、人々はサブカルチャーに分裂し、それぞれが自分の価値と生活様式を持ち、例えば、異なったテレビ番組を観て、異なった種類の店で買い物をし、異なった種類の自動車を運転するようになる。そして、選択に慣れた消費者は、標準化されたサービスを提供する公的機関からますます遠ざかってゆく[ibid. 168, 161-2]。⁽⁷⁾

第三の背景は、公共サービスが普遍化したことである。あるサービスが普遍化すると、それを利用すること自体は当然のこととみなされ、サービスを利用できるかどうかよりも、どのサービス（供給者）を利用できるかということに関心が移行する。この時点では、サービスの利用そのものを「貧困や欠乏からの自由（積極的自由）」の実現として肯定的に評価する感覚は失われ、代わって「選択の自由」が重視されるようになる。さらに、

サービスが普遍化すると、利用者数が増加し、単純に考えれば利用者が多様化するの、多様なニーズと画一的なサービスとの齟齬が拡大する。例えば、日本では、1970年代に高校進学率が90%を超えると、「高校全入」よりも学校間格差の縮小や「多様な生徒に対応する教育」が重視されるようになった。なお、サービスの普遍化へのもう一つの反応は、サービスの利用そのものを放棄することである。例えば、理論としては脱学校化論、個別的な現象としては高校中退や不登校、政策としては学校教育の縮小（学校週五日制、生涯学習）などである。

以上のような背景を持つ新自由主義への支持を踏まえると、利用者の選択を認めない非市場という供給方式は限界に直面していると思われる。そして、この限界に関わらず非市場をあくまでも堅持することは、選択の要求を無視するだけでなく、公共サービスの主要な目的である平等という価値を掘り崩すことにもつながりうる。

非市場が平等を掘り崩すというのは以下のような意味である。通常、ある公共サービスが非市場だけで供給されることはめったになく、また、非市場によって供給されている部分についても選択を行使する余地がある。例えば、日本にも私立の小中学校が存在するし、公立小中学校も転居によって選択を行使することが可能である。しかし、このような形で選択を行使できるのは、所得や学力に恵まれた一部の生徒・親にすぎない。つまり、非市場の内外で選択を行使できるのは、そのための手段を持つ例外的な利用者に限られている。こうして、原則として選択を認めない非市場は、その周辺部で例外的な選択を生み出し、不平等を発生させる。このような不平等は、公共サービスに選択を全面的に導入する強力な論拠となる。

2 市場

市場とは、資金を利用者自身が負担し、供給者と利用者の上に交換関係が存在するという方式である。市場における交換関係は、政府の強制がないという意味で自発的な選択に基づいている。しかし、市場で供給されるサービスは、もはや公共サービスとは言えない⁽⁸⁾。また、市場は選択に関しても限界を持つ。市場において選択を実現できるのは、供給者に提供するための資金を持つ利用者だけであり、資金を持たない利用者は供給者から拒否されることになる。

3 準市場

非市場は、公共サービスを維持するが、利用者の選択が欠けている。逆に市場は、利用者の選択を可能にするが、公共サービスを供給することができない。準市場は、非市場と同様に政府が資金を提供しながら、市場と同様に供給者と利用者間に交換関係が存在するという方式である。そこでは、政府が資金を提供するので公共サービスを維持することができ、供給者と利用者の交換関係は政府の強制がないという意味で自発的な選択に基づいている。従って、準市場は公共サービスに利用者の選択を取り入れることができる。さらに、市場とは異なり、経済力を持たない利用者も選択を行使することができる。

しかし、より詳細に見れば、政府が資金を提供し、選択を容認するだけでは、利用者の選択が実現するとは限らない。準市場において選択を実現するためには、さらにいくつかの条件が必要である。準市場には利用者の選択を制約する潜在的な傾向があり、それを抑止するために政府はさまざまな対応策をとることができる。次節では、準市場における利用者の選択の条件、利用者の選択を制約する潜在的傾向、それを抑止するための政府の対応策などについて考察する。

第二節 準市場における選択の条件

本節では、準市場における利用者の選択の条件について考察する。準市場で選択を実現するためには、選択の対象となる多くの供給者が存在し（「競争」）、利用者が供給者に提供するための資源を保有し（「資源」）、選択の機会をうまく活用する能力を持つ（「選択能力」）、という条件が必要である。しかし、これらの条件がすべての利用者に常に満たされているとは限らない。準市場には、独占、「いいとこ取り」、選択能力の不足など、利用者の選択を制約する潜在的な傾向が存在する。そして、政府は、これらの傾向を抑止するために、競争の促進、「いいとこ取り」の防止、選択の支援などの対応策をとることができる。しかし、ある利用者の選択を拡大する対応策が別の利用者の選択を制約するなどの対立も生じうる。以下では、競争、資源、選択能力という各条件について、内容、制約、対応策、対立などを考察する。

一 競争

利用者の選択が実現するためには、選択の対象となる多くの供給者が存在していなければならない。本稿では、この条件を供給者間の「競争」と呼ぶ。このような意味での競争にはさまざまな側面があるが、大きく分けると「豊富な供給量」「多数の供給者」「小さな格差」に区別され、「小さな格差」はさらに「平準性」と「多様性」に分かれる。以下、経済学の産業組織論や学校選択の国際調査を手掛かりに⁽⁹⁾、競争の諸側面を区別し、それを強化する政府の対応策を考察する。

1 競争の諸側面

本稿で言う「競争」とは、選択の対象となる多くの供給者が存在することである。これは、産業組織論における「競争の構造概念」に近い。産業組織論によると、競争には構造概念と行為概念がある。構造概念に従えば、完全競争市場は、売手と買手がともに多数でかつ規模格差が存在しないなどの市場構造条件によって規定されている。他方、行為概念によれば、競争とはライバルよりも有利な結果を得ようと激しく競い合う行為である⁽¹⁰⁾ [橋本(1995)51]。

構造概念としての競争にはさまざまな側面があるが、大きく分けると「豊富な供給量」

「多数の供給者」「小さな格差」に区別される。

第一に、「豊富な供給量」とは、あるサービスの供給の総量が豊富だということである。つまり、いわゆる「買手市場」の状態である。供給の総量が豊富でなければ、全体として利用希望者が供給能力を上回り、供給者によって拒否される利用者が生じる。

第二に、「多数の供給者」とは、供給者の数が多いということである。仮に供給量が豊富であっても、供給者が一つしかなければ独占であり、少数なら寡占である。

第三に、「小さな格差」とは、供給者に対する一般的な評価の差が小さいことである。仮に供給量が豊富で多数の供給者が存在しても、供給者間の格差が大きければ、特定の供給者に利用希望者が集中し、その供給者によって拒否される利用者が多くなる。¹¹⁾

以上の三側面のうち、教育の準市場で重要なのは、特に第三の「小さな格差」である。教育は階層的な社会における地位と結びつくサービスなので、供給の総量が豊富で多数の供給者が存在しても、より評価の高い供給者に利用希望者が集中する傾向がある。例えば、日本の高校進学率は95%を超えており、多数の高校のいずれかにはほぼ入学できる状態にあるが、より評価の高い高校を目指して激しい受験競争が繰り広げられている。

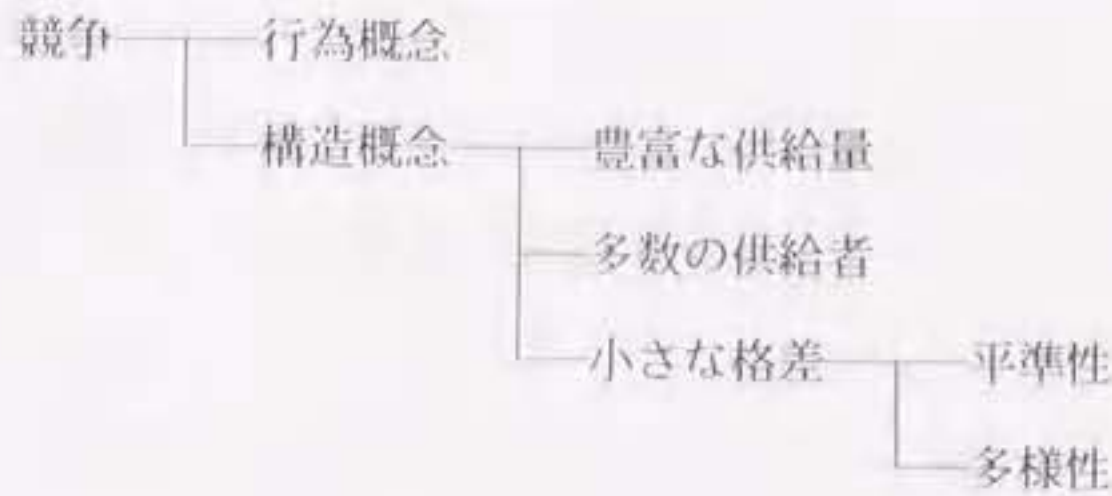
次に、「小さな格差」という条件は、「平準性」と「多様性」という二つの側面に分けることができる。

第一に、「平準性」とは、一定の基準によって評価される供給者の地位の差が小さいこと、すなわち、序列が緩やかなことである。これは、同質の要素の量的な違いに基づく格差が小さいということである。供給者間の序列が緩やかならば、利用希望者が上位の供給者に集中しにくく、上位の供給者によって拒否される利用希望者が少なくなる。なお、「格差」と「序列」は通常は同じような意味で用いられるが、本稿では、格差はすべての基準を総合した評価の差、序列は一定の基準による地位の差という意味で用いる。

第二に、「多様性」とは、多元的な基準によって評価される多様な供給者が存在することである。ある基準で評価すれば下位に置かれる供給者も、別の基準で評価すれば上位に置かれるかもしれない。そのため、多様性が大きければ、供給者間の格差があいまいになり、利用者が特定の供給者に集中しにくいと考えられる。つまり、供給者間の質的な違いが、量的な違いに基づく格差（序列）を相対化するということである¹²⁾。

以上で区別してきた競争の諸側面を整理すると図1.1のようになる。

図1.1 競争の諸側面



2 対応策

次に、教育で特に問題になる「小さな格差」の側面に焦点を絞り、競争を促進するための政府の主要な対応策を述べる。

供給者間の格差を縮小する（競争を促進する）ための対応策は、「小さな格差」の二側面に照応して、「平準化」と「多様化」に分けられ⁽¹⁹⁾、それぞれがさらに二つの対応策に分かれる。

まず、「平準化」は「サービスの平準化」と「利用者構成の平準化」からなる。

第一に、「サービスの平準化」とは、評価の低い供給者に政府が補助を与え、サービスの水準を向上させることによって、序列における地位を上昇させるというものである[CERI(1994)51]。なお、評価の高い供給者のサービスの水準を低下させることも論理的には考えられるが、実際には用いられていない。

第二に、「利用者構成の平準化」は、供給者が利用者構成によって評価される場合、その構成を平均的な水準に近づけることによって、序列を緩和するというものである。これは、現在の評価が低い供給者では利用者構成の改善（「いいとこ取り」）を通じて、現在の評価が高い供給者では利用者構成の改善の抑制（「いいとこ取り」の防止）を通じて行われる。（「いいとこ取り」とその防止策については「資源」の項で述べる。）

次に、「多様化」は「多様性の容認」と「積極的多様化」に分けられる。[CERI(1994)19-20]⁽²⁰⁾

第一に、「多様性の容認」は、供給者間の多様性を妨げている政府の規制を緩和するという消極的な対応策である。

第二に、「積極的多様化」は、評価の低い供給者に政府が補助を与えて多様化を促進するという積極的な対応策である。

なお、多様化が成功し、従来と異なった特徴を持つ供給者に利用者が引きつけられるの

は、利用者の多様なニーズが存在している場合である。そこで、多様化の効果の観察を通じて利用者のニーズの状態を推測することもできる。但し、多様なニーズが存在し、多様性が容認されても、供給者が利用者のニーズに反応せず、多様な供給者が生じないかもしれない。このような場合、積極的多様化によって利用者の多様なニーズを顕在化させることもできる。

以上で述べてきた政府の対応策を整理すると図1.2のようになる。

図1.2 競争（構造概念）を促進する政府の対応策



二. 資源

市場と準市場では、供給者と利用者の間には交換関係が存在する。従って、利用者が供給者に受け入れられるためには、供給者に提供するための資源を保有している必要がある。本稿ではこの条件を「資源」と呼ぶ。以下、準市場の理論を手掛かりに、資源という条件に関わる制約（「いいとこ取り」）と、それを防止するための対応策について考察する。

1 条件と制約

準市場では、政府が資金を提供するので、経済力という資源はすべての利用者が保有しているはずである。しかし、供給者が、政府から与えられる資金以外の資源を利用者に要求し、そのような資源を保有しない利用者の受け入れを拒否するという事態が生じうる。準市場の理論はこれを「いいとこ取り(cream-skimming)」と呼ぶ。「いいとこ取り」とは、より費用のかかる利用者を供給者が差別することであり[Bartlett & Le Grand(1993)32]、より一般的に言うと、供給者にとって望ましい利用者を優遇することである。例えば、学

校が、中産階級の生徒、白人の生徒、学力の高い生徒を受け入れ、労働者階級の生徒、黒人の生徒、学力の低い生徒を拒否することなどである。

準市場における「いいとこ取り」は、市場における価格メカニズムに相当する。市場では、多くの利用希望者を集めた供給者はサービスの価格を上昇させ、そのような価格で支払うことのできない（支払いたくない）者は、そのサービスの利用を断念することになる。これが価格メカニズムによる需給調整である。他方、準市場では、経済力に関わらずサービスを利用できるはずなので、少なくとも建前上は価格メカニズムによって需給調整を行うわけにはいかない。しかし、需給調整そのものは必要であり、利用者の選抜を供給者に委ねれば、階級・人種・学力などで表される最も高い「価格」を提示した利用者が優先的に受け入れられることになる。すなわち、準市場から除外されたはずの価格メカニズムが、「いいとこ取り」という形で再導入されていると言える。

「いいとこ取り」は、資源を持たない利用者の選抜を制約するだけでなく、より広い意味で利用者の自由の制約につながりうる。すなわち、後天的に獲得できる資源（例、学力）に基づいて「いいとこ取り」が行われる場合、そのような資源を獲得するための行為が、選抜とは別の局面において利用者の広義の自由を制約することもある。例えば、志望校に合格するために、受験勉強に駆り立てられたり、内申書を意識して教師に服従するなどである。もちろん、資源を獲得するための努力が常に自由の制約と感ぜられるわけではなく、いわば前向きな努力もあるかもしれない。また、この努力は消極的自由の定義における「他人による強制」とは異なるかもしれない。さらに、このような努力が自由を制約するとしても、別の観点（例、学力の向上）から肯定的に評価されるかもしれない。しかし、資源を獲得するための努力が、利用者の広義の自由を制約しうるということは確かである。⁽¹¹⁾

2 対応策

準市場の理論は、「いいとこ取り」の防止のための以下のような対応策を考案している⁽¹²⁾。

第一に、すべての利用希望者を受け入れるように供給者に要求するというものである。ある供給者において利用希望者の数が収容能力を上回れば、利用者は無作為に選抜されるか、少なくとも費用のかかる利用者に不利にならないような方法で選抜される[Le Grand & Barlett(1993b)216]。つまり、供給者が利用者に政府の資金以外の資源を要求するの

を規制するということである。これを「選抜の規制」と呼ぶ。

第二に、資金提供メカニズムを調整し、「いいとこ取り」の誘因を消滅または逆転させるという対応策が提示される。例えば、費用がかかりそうな利用者に対してより多くの資源を与えるような、加重された資金配分の定式である[ibid. 216]。つまり、供給者から拒否されそうな利用者に対して政府の資金を加重配分するということである。これを「資金の加重配分」と呼ぶ。

しかし、これらの対応策は、技術的な有効性と政治的な可能性の点で以下のような困難を伴う。

まず、技術的な有効性については、準市場の理論が次のような困難を指摘している。

第一に、「選抜の規制」の問題点は、供給者が非公式のまたは隠れた選抜手続を設定するのを防ぐことが困難だということである。供給者に対する詳細な監視は非常に費用がかかるからである。[ibid. 216]

第二に、「資金の加重配分」については、二つの実践上の困難が挙げられる。一つは、費用がかかりそうな利用者を見分けることができなければならないということ、もう一つは、加重を正しくつける必要があるということである。これらの問題を克服する一つの方法は、資金配分の定式を詳細なモデルに基づいたものにするということであるが、そのようなモデルの構築には時間がかかるので、少なくとも短期的には、より単純な区別の要素の使用が必要である。[ibid. 217]

次に、政治的な可能性については、これらの対応策が選択や自由をめぐる対立を引き起こすという困難がある。第一に、「いいとこ取り」の防止は、ある利用者の選択の実現を容易にする一方で、他の利用者の選択を制約しうる。まず、「選抜の規制」は、規制の対象とされた資源を保有しない利用者にとっては選択の実現を容易にするが、そのような資源を保有する利用者に対しては逆の効果を持つ。また、「資金の加重配分」も、資金をより多く配分される利用者の選択を容易にするが、資金をより少なく配分される利用者に対しては相対的に逆の効果を持つ。こうして、「いいとこ取り」の防止のための政府の対応策は、選択をめぐる利用者間の対立の争点となりうる。第二に、「選抜の規制」は、供給者に対する政府の強制であり、利用者を選抜する供給者の自由を制約する。

以上のように、「いいとこ取り」の防止のための対応策は、技術的・政治的な困難を伴う。次章以降の実証分析では、これらの対応策の技術的な有効性と政治的な可能性を検討する。

三 選択能力

利用者が選択を行使するためには、選択の機会を有効に活用する能力を持っていないといけない。この条件を「選択能力」と呼ぶ。

選択能力という条件を強化するための政府の対応策は、情報提供や、全員に選択を要求することである。このうち後者は次のような意味である。利用者による選択の制度には二種類のものがありうる。一つは、政府が利用者に特定の供給者を指定した上で、希望者だけが改めて選択を行使するというもの、もう一つは、最初からすべての利用者が選択を行使するものである。例えば、前者は日本の公立小中学校における通学区域の弾力化、後者は日本の高校である。選択能力を増大するためには後者の方が有効であるが、この対応策は、選択を行使するか否かを決定する自由を制約するとも言える。

本章では、準市場を利用者の選択の観点から分析するための枠組を構築した。この枠組に基づいて、次章以降では、イギリス・アメリカ・日本の教育の準市場を分析する。

次章以降で明らかにしたいのは以下のような点である。第一に、競争に関しては、選択の対象となる供給者がどのくらい存在しているのかということである。第二に、資源に関しては、「いいとこ取り」が発生しているかどうか、発生しているとすれば、どのような利用者が供給者によって受け入れられ、どのような利用者が拒否されるのかということである。第三に、選択能力に関しては、どのような利用者が選択の機会をうまく行使することができ、どのような利用者がうまく行使できないのかということである。そして、それぞれの条件について、政府の対応策がどのような効果を与えるのかということをも明らかにする。

最後に、選択の条件と政府の対応策をまとめると、表1.2のようになる。

表1.2 選択の条件と政府の対応策

選択の条件		政府の対応策	種類	選択・自由の対立
競争	豊富な供給量	(略)		
	多数の供給者	(略)		
	小さな格差	平準性 平準化 サービスの平準化 利用者構成の平準化(「資源」を参照)	補助	(負担者)
	多様性	多様化 多様性の容認 積極的多様化	規制緩和 補助	(負担者)
資源		「いいとこ取り」の防止 選抜の規制 資金の加重配分 —— (獲得の努力)	規制 補助 ——	利用者、供給者 利用者(、負担者) 個人(他の局面)
選択能力		情報提供 全員による選択	—— ——	—— (利用者)

注(第一章)

(1) レグランド(Julian Le Grand)とロビンソン(Ray Robinson)は、社会・経済活動の領

域への国家介入の方法を、「供給」「補助」「規制」の三つに区別した[Le Grand & Robinson(1994)3]。本稿は、このうち補助と規制を行う部分を「政府」と呼び、供給を行う部分を「供給者」と呼んでいると言える。また、オズボーンとゲーブラーの言葉を用いれば、「政府」は「舵を取る」組織、「供給者」は「船を漕ぐ」組織である[Osborne & Gaebler(1992)35, 39-40, 46, 50]。「舵取り」としての政府の役割は「ガバナンス」と呼ばれることもある[ibid. 26-7, 39]。本稿は、このような意味でのガバナンスを具体的に分析し、理論化するものであると言える。但し、ガバナンスという言葉の意味は多様である[Rhodes(1997)47-53]。

- (2) 以上の三層の枠組は、サバス(E. S. Savas)の「消費者-生産者-配置者」の枠組とほぼ同じである。サバスは、サービス供給における三つの基本的な参加者を次のように区別する。「消費者」は直接サービスを獲得・受給する。「生産者」は実際にまた直接に仕事を遂行したり消費者にサービスを供給したりする。「配置者」は、生産者を消費者に割り当てたり、逆に消費者を生産者に割り当てたり、また、消費者のために働く生産者を選抜したりする[Savas(1987)60]。これらは、本稿における利用者・供給者・政府とほぼ一致する。但し、サバスはこれらの三者を純粹に機能的な概念として使用しており、例えば私的財の場合には「配置者」は消費者自身でもありうる。本稿の枠組は公共サービスの分析を目的としているので、サバスのいう「配置者」は政府に限られる。なお、サバスの議論は[笠(1994)]で紹介されている。
- (3) 但し、教育のように、よいサービスの一要素に強制が含まれる場合、供給者は利用者を獲得するために強制を強化することもある。例えば、成績を上げるために学習を強制したり、厳格な校則によって規律を徹底するなどである。従って、供給者からの利用者の自由を確保するためには、選択だけでなく司法・行政による私的領域の保護なども必要である。
- (4) 供給者による拒否と政府による指定との間には、次のような違いがある。第一に、利用者が希望を表明する機会を持つか否か、第二に、複数の選択肢が残されるか否か、第三に、選択を制約する主体の分散と集中、第四に、選択を制約する形態の相違（関与の拒否と積極的な関与）である。しかし、これらは決定的な違いではないともいえる。第一点については、利用者に希望を表明する機会を与えた上で、定員超過の場合に政府が調整するという方法もありうるが、これも政府による強制とみなされるであろう。第二点については、複数の供給者のうち一つを除くすべてが拒否すれば、複数の選択肢は残

されない。第三点については、多くの供給者による拒否が累積すれば、強制の主体が集中しているのと同じ効果を持つ。第四点については、供給者による拒否がないことを「供給者からの自由」と呼ぶことはできないが、これは本質的な問題ではないと思われる。逆に、「貧困からの自由」という言葉によって「政府からの自由」と対照的な意味を表すこともできる。

- (5) この意味での「自由」は、いわゆる「積極的自由（貧困や欠乏からの自由）」とも異なる。積極的自由は、第一に、不自由感からの解放ではなくサービスの獲得の局面に注目しており、第二に、サービスや供給者の選択ではなくサービスの利用そのものを重視している。このような積極的自由の概念については[Sen(1990); 川本(1995)90-3]を参照。
- (6) 日本で準市場の概念を用いた数少ない例は、それを供給主体に基づいて定義している。高寄昇三は、市民サービスを供給形態によって類型化するが、その一つである「準市場サービス」は「公益法人」による供給として定義されている。(表1.3参照)

表1.3 「市民サービスの供給形態による類型」

類型	供給形態	費用負担	受益者
公共サービス	直営方式	全額租税負担	低所得者層
準公共サービス	公社方式	有料制+委託金	中間層(下)
準市場サービス	公益法人	有料制+奨励金	中間層(中)
市場サービス	企業方式	全額個人負担	高所得者

(出所:[高寄(1991)18].)

なお、この他に、ソ連や東欧などの旧社会主義諸国に関して、計画経済から市場経済へ移行する際の過渡期の経済システムを「準市場」と呼ぶ例もある。

- (7) 公共サービスにおける利用者の選択の必要性という認識は、特に、所得・職業・知識の水準の高い(中程度以上の)層を意識したものである。但し、選択は中間層の独占物ではない。例えば、アメリカで最も有名な学校選択制度の一つは、ニューヨーク市の

イースト・ハーレムという典型的な貧困地区のものである。

- (8) 市場で供給されている財・サービスは多いが、初等・中等教育の分野では小さな部分を占めるにすぎない。その主な理由は、市場による教育の供給が平等主義的な価値（公平）に反するとみなされるからであろう。市場でサービスを利用するためには経済力が必要であるが、教育の主な利用者は子供であり、自分の経済力を決定することができない。そのため、本人のコントロールを超えた要因に基づく不平等を不公平と呼ぶならば、市場による教育の供給はほとんど異論の余地なく不公平だとみなされる。例えば、日本における近年の学校教育の縮小（学校週五日制、生涯学習）に対しては、公平の観点からの批判（例、塾通いが増える）が加えられている。

なお、公平(equity)の概念については[Le Grand(1991)86-7; Bartlett & Le Grand(1993)19]を参照。また、「本人のコントロールを超えた要因」とは何かという認識は、政治的な対立の争点となりうる[Le Grand(1991)100]。

- (9) 準市場の理論は、競争（小さな格差）の問題は扱っていない。
- (10) 行為概念としての競争は、利用者の供給者選択と供給者からの自由とを結びつける媒介の一つである。供給者選択が可能な時に供給者が利用者に対する強制を控えるのは、利用者を失うことを恐れる（行為概念としての競争が存在する）からである。逆に、利用者を失ってもよいと考えるならば、供給者は利用者への強制を控えないであろう。なお、行為概念としての競争の程度は、供給主体の種類（公立機関・営利企業・非営利組織）によって異なるかもしれない。ここに供給主体論の一つの意義が認められる。
- (11) 産業組織論では、供給者間の格差が大きい状態を「製品差別化市場における独占的競争」と呼んでいる。製品差別化とは、同じ市場に属しているのも基本的には同一の製品であるにもかかわらず、性能・デザイン・ブランドなどの違いを意識して区別しているということである。そして、差別化された市場では、需要の一部はその企業に対して非常に強い選好を持っており、企業はそれらの買手に対して独占と同じ状態にある。[松岡(1995)110, 112]
- (12) 産業組織論では、先に述べた製品差別化（供給者間の格差の大きさ）を、同じ特性要因の強弱によって形成された「垂直的差別化」と、異なる特性要因によって形成された「水平的差別化」に分けている[松岡(1995)112]。垂直的差別化は序列（平準性の弱さ）に、水平的差別化は多様性に、それぞれ相当する。産業組織論に従えば、水平的差別化（多様性）は独占（格差が大きいこと）を意味するが、逆に、水平的差別化（多様

性)が垂直的差別化(序列)を相対化し、利用者の分散(競争)を促進することも考えられる。

- (13) 他に、成功した供給者の拡大という対応策も挙げられるが[CERI(1994)51; DfE(1994) ch.3]、平準化・多様化の規模(対象とされる供給者の数)の問題として扱う。
- (14) 他に、政府が供給者に多様化を命令するという対応策も挙げられるが[CERI(1994)20]、積極的多様化と同様のものとして扱う。
- (15) 市場においても、サービスの利用に必要な資源を獲得するための努力が、広い意味での自由を制約しうる。リンドブロム(Charles E. Lindblom)は、「市場は空腹という無言の圧力によって人々に働くことを強いる」と述べている[Lindblom(1977)47]。なお、受験勉強による学力向上の例と同様に、労働も例えば生産力の増大の観点から肯定的に評価される。
- (16) 他に、保険の創設という対応策も挙げられるが[Le Grand & Bartlett(1993b)215-6]、イギリス・アメリカ・日本の教育の準市場では用いられていないので省略する。

第二章 イギリス

本章では、主に1980年代以降のイギリスにおける教育の準市場を分析する。イギリスの中等教育では、1960年代前半まで準市場（三分岐制）が広がっていたが、そこには利用者の選択に対する制約が存在した。1960年代後半には非市場（総合制）が拡大したが、同時に選択の要求も高まった。そして、1980年代（特に末頃）以降、初等・中等教育で再び準市場（学校選択）が拡大したが、以前の準市場（三分岐制）への批判を意識した対応策が組み込まれている。

以下、第一節で背景を説明した上で、第二節で1980年代以降の学校選択の潜在的傾向を分析し、第三節でその傾向を抑止するための政府の対応策を分析する。

第一節 背景

本節では、1980年代以降の学校選択の背景を説明する。まず、イギリスの教育制度を概観し、次に、三分岐制と総合制を分析し、最後に、1980年代以降の学校選択の拡大とそれに伴う制度改革の概要を述べる。

一 教育制度

イギリスの教育制度⁽¹⁾の大枠は1944年教育法によって設定された。その概要は以下のようなものである。

初等中等学校は、5～11歳（6年間）の初等学校と11～18歳（7年間）の中等学校からなり、後者はさらに11～16歳（5年間）の義務教育段階と16～18歳（2年間）の義務教育後に分かれる。

初等中等教育行政は、中央・地方・学校の三つのレベルに分かれている。第一に、中央政府には教育省（組織改編に伴って教育科学省・教育雇用省などと呼ばれる時期もある）が設けられており、その大臣は、学校を直接設置・維持しないが、国の政策遂行のために地方教育当局を統制・指揮する権限を持つ。第二に、地方教育当局は、学校を設置・維持し初等中等教育を提供する直接の責任と権限を持つ。なお、地方教育当局とは、地方公共団体の教育行政の機能に着目した場合の名称である。第三に、各学校には学校理事会が設

けられ、学校の管理・運営に当たっている。理事の構成については変遷があったが、現在は保護者・地方教育当局・校長・教員・その他のメンバーからなる。1980年代以降の教育改革は、これら三者の関係の大幅な変更を含んでおり、地方教育当局の権限を縮小し、それを特に学校理事会に委譲した。このような改革は「自主的学校管理」や「国庫補助学校」と呼ばれるが、内容については後述する。[Dent(1977)14, 24-8, 48-62; Brooksbank & Anderson eds. (1989)4-9; Gosden(1983)ch. 7; Nice(1986)ch. 1-4; 文部省(1995)164, 175-8]

ところで、以上のような大枠の内部では、中等学校における三分岐制から総合制への変化が生じていた。次にこれらを分析する。

三 三分岐制

1960年代前半までは三分岐制と呼ばれる準市場が広がっていたが、そこには利用者の選択に対する制約が存在した。1980年代以降に再び拡大した準市場には、三分岐制への批判を意識した対応策が組み込まれている。

1 概要

三分岐制とは、11歳時点の試験に基づき、グラマー・スクール（主として大学進学を目指す者のための7年制の学校）、モダン・スクール（グラマー・スクールに進学しない生徒のための、通常5年制の学校）、テクニカル・スクール（特に技術系の強化に重点を置いた7年制の学校）の三種類の学校に生徒を振り分ける制度である。

当時、グラマー・スクールには同一年齢層のうち上位25%が、テクニカル・スクールにはその次の数%が、モダン・スクールには「その他大勢」が進学するものとされた。この制度について政府は「教育内容は異なるが同等の価値を有している」という「威信の同格」を唱えたが、実質的には格差構造が見られた。つまり、上流階級はパブリック・スクール（私立学校）、中流階級はグラマーあるいはテクニカル・スクール、労働者階級はモダン・スクールへ行くという、複線的な学校体系だった。

また、格差は「威信」だけでなく物質的な面においても存在した。モダン・スクールは他の学校よりも予算配分・学級規模において不利であり、逆にグラマー・スクールは予算をはじめとする多くの点で優遇されていた。

1950年代にはこのような三分岐制に対する批判が現れた。例えば、11歳試験が10%前後の「誤った選別」を生み出す可能性や、三分岐システムが社会階級間の分離を再生産する危険性、そして、11歳試験の圧力や過度の受験準備教育などの弊害の指摘等である。労働党も、三分岐制と早期選抜を批判し、その弊害を総合制中等学校によって避けることができると主張するようになった。[Dent(1977)34-5, 81-6; Dunford and Sharp(1990)19-22; Walford(1994)19-22; 文部省(1995)164; 志水(1994)25; 望田(1996)87, 91-107, 115-6]

2 分析

本稿の枠組に基づいて分析すると、三分岐制という準市場には、利用者の選択に対する以下のような制約が存在した。

第一に、競争という条件については、政府は三種類の学校を設置し、それらの間に「威信の同格」が存在すると主張したが、実際には大学進学向けの学校が高く評価され、予算・生徒構成の点でも上位に置かれた。すなわち、学校間には序列・格差があり、魅力的な選択の対象は限られていた。なお、多様化された供給者の間にサービス水準や利用者構成の点でも序列・格差が存在するという事は、教育の準市場でたびたび見られる現象である。

第二に、資源という条件については、学力に基づく「いいとこ取り」が行われていた。そのため、11歳試験で高得点を上げるだけの学力を持つ生徒は希望した学校に受け入れられたが、学力を十分に持たない志願者は拒否され、不本意な学校への入学を強いられた。また、選択の条件となる学力を獲得するために、選択とは別の局面において受験準備教育を強いられる者もいた。さらに、学力による選抜は階級による選抜と同様の効果を持ち、労働者階級の生徒は評価の高い学校に受け入れられにくかった。

1960年代以降、三分岐制への批判が広がり、総合制（非市場）が拡大した。また、1980年代以降に再び拡大した学校選択（準市場）は、三分岐制の復活という批判を意識した対応策を組み込んでいる。

三 総合制

1960年代後半から1970年代にかけて、三分岐制に代わって総合制と呼ばれる非

市場が拡大した。しかし、同時に学校選択の要求も高まった。

1 拡大

総合制中等学校は、11歳試験なしに地域のすべての生徒を受け入れる学校である。これは、三種類の学校を設置することが不可能または不経済となる過疎地域において、早くから設置されてきた。しかし、これが急激に拡大したのは1960年代後半以降のことである。

労働党は1960年代に総合制への再編成の意図を明確化し、1965年には労働党政権が地方教育当局に対して1年以内の再編成計画の提出を要請する通達を發布した。三分岐制の問題点としては、家庭環境・社会的環境に起因する社会的不公平、11歳という早期の選別による教育的不公平、同じく早期選別による潜在的能力の社会的浪費、社会階級間の分離などが挙げられた。

他方、保守党は、1950年代末には三分岐制と「威信の同格」を基本としていたが、1960年代初めには、11歳での選別の廃止、総合制中等学校の役割の増大の承認、漸進的改革の推奨など、労働党の政策に歩み寄った。

そして、総合制中等学校に通う生徒の割合も急激に増加した。1965年には9%だったものが、5年後の1970年には32%、10年後の1975年には70%にまで増加した。1995年には総合制の在学者が公立学校全体の約90%を占めている⁽²⁾。なお、私立学校への進学率は6~7%である。

この急激な増大は中央政府による上からの圧力だけによるものではない。1970年には保守党政府の教育科学大臣にサッチャーが就任し、1965年の労働党政府の通達を撤回したが、その後も総合制中等学校の生徒の比率は伸び続けた。その背景には、11歳試験に合格できずモダン・スクールへの通学を余儀なくされた中産階級の家庭による下からの圧力が存在した。[Dent(1977)18, 79, 86; Dunford & Sharp(1990)22-3; Gosden(1983)28-46; Walford(1994)19-22; Power(1992)495; 望田(1996)124, 132-4, 142-6; 文部省(1995)164; 志水(1994)39]

2 選択の要求

しかし、総合制が拡大すると同時に、学校選択の要求も強まった。1944年教育法では、親の希望の尊重の原則が打ち出されていたものの、中央・地方教育当局は「効率的な

教育の提供」および「不当な公的支出の回避」という条件に基づいて親の希望を拒否することが可能であり、判例においてもこの二条件がかなり重視されていた。この法的枠組は、中等学校の総合制化が進展するにつれて、問題を含むものであると認識されるようになった。総合制化に伴う通学区の設定は学校選択の余地を狭め、また、総合制学校は質の低い教育しか提供できないと認識されたからである。

このような不満は、教育科学大臣への不服申立件数の増加や、政党による親の学校選択の主張にも反映した。不服申立件数は1960年代初期の年間約100件から1970年代には約1000件に増加した。また、1974年の保守党の選挙綱領は、1944年教育法を改正して国・地方の教育当局による親の希望への配慮義務を明確化すると主張し、さらに1979年の選挙綱領も、選択権を含む親の権利と責任の拡大を掲げた。他方、労働党も、不服申立件数の増加や保守党の綱領などの圧力を受け、学校選択を拡大する法案を準備した。[Poole(1988)28-32; Dunford & Sharp(1990)29-30; Maclure ed.(1988) ch.2; Walford(1994)25-8; Stillman(1994); Harris(1994)130-3; 望田(1986)154-9; 窪田(1993)86-92]

四 1980年代以降の改革

1980年代以降、学校選択の拡大を含む教育制度改革が実施された。保守党のメージャー政権の白書『選択と多様性』（1992年）は、1980年代の教育の変化を総括し、それを1990年代に完成させることを宣言したものであるが、そこには、質、多様性、親の選択、学校の自律性、学校の説明責任という5つのテーマが挙げられている[DfE(1992)2-5]。以下では、学校選択、学校の自律性、多様性に関わる制度改革を概観する。

1 学校選択

生徒・親による学校選択は、1980年教育法と、特に1988年教育改革法によって拡大した。

学校選択の拡大は1980年教育法の成立という形で一応実現されたが、これは1944年教育法の基本的な枠組をほとんど変化させなかった。1980年教育法は、希望する学校の表明という形で親に一定の権利を認めたが、地方教育当局の応諾義務に対しては、

「効率的教育の提供ないしは資源の効率的使用の障害となる場合」などの免除条件が依然として設けられていた。

1988年教育改革法による開放入学(open enrollment)の導入は、生徒・親による学校選択の自由を大幅に拡大した。開放入学は、地方教育当局が親の選択を拒否するための拠り所としてきた「効率的な教育の提供」や「不当な公的支出の回避」などの条件を廃止した。また、各学校の入学定員を標準入学定員(生徒定員が最大であった1979年の入学者数を基準とする)より少なく設定することが禁止され、親が希望すれば学校は物理的収容能力の上限まで生徒を入学させなければならなくなった。[Dunford & Sharp(1990)29-30; Nice(1986)113-21; Maclure ed.(1988)ch.2; Harris(1994)133-61; Stillman & Maychell(1986)21-5; 望田(1986)159-60; 同(1991)86]

2 学校の自律性 — 自主的学校運営と国庫補助学校

イギリスにおいて初等中等教育を提供する直接の責任と権限を持つのは地方教育当局であった。しかし、1988年教育改革法によって導入された自主的学校運営と国庫補助学校は、地方教育当局の権限を学校理事会に委譲し、学校の自律性の拡大を図った。これらは、本稿の枠組で言えば、多様性の容認という対応策である。

(1)自主的学校運営

自主的学校運営(local management of schools)は、予算の運用権を地方教育当局から各学校の理事会に委譲するものである。地方教育当局は、おおむね各学校の生徒数を基準とする定式(formula)によって学校予算を配分することが義務づけられた⁽⁹⁾。この予算は用途の特定されない一括予算であり、各学校の理事会は裁量により用途を決定し予算を執行できることになった。[Maclure ed.(1988)ch.3,9; Wallace(1992)3-4; Levačić(1995)7-8; Bullock & Thomas(1997)ch.2; 文部省(1995)178]

(2)国庫補助学校

自主的学校運営では、地方教育当局が各学校に大幅に権限を委譲するものの、学校はまだその管轄下に置かれている。他方、国庫補助学校(grant-maintained school)とは、保護者の投票および教育大臣の認可を経て、地方教育当局の管轄を完全に離れ、国からの補助金を得て学校理事会によって運営される学校である。

国庫補助の地位へ離脱した学校は、1993年末までに337校（全公立学校の1.5%、中等学校に限れば5%）、1996年までの合計でも1053校にすぎない。また、政府の当初の狙いは労働党が支配する地方教育当局からの離脱にあったが、現状では保守党が支配する地域からの離脱の方が多い。離脱の動機は主として財政的なものであり、生徒数が減少している学校にとって、政府が提供する各種の付加的予算や補助金は魅力的であった。もう一つの動機は、学力の高い生徒を集める公立学校がその性格をさらに推進することである。[Dunford & Sharp(1990)42-3; Maclure ed. (1988)ch. 4; Bush et al. (1993)ch. 1, 8; Edwards & Whitty(1997a)12; 文部省(1995)181; 志水(1994)193-7]

3 多様性 — CTC

CTC（都市科学技術中等学校）(city technology college)も1988年教育改革法に基づいて設立された学校である。この学校は、主として都心部の12～18歳の生徒を対象に、科学技術に重点を置いた教育を行う。

CTCの特徴の一つは科学技術教育であるが、もう一つの特徴は中央政府による多額の資金の投入である。例えば、資本支出は、4つのCTCの合計が2700万ポンドであるのに対して、同じ地域の1218の学校の合計は2800万ポンドである。これを生徒一人当たりで換算すれば6484ポンド対78ポンドになる。また、経常支出も、CTCの方が普通の公立学校よりも多い。

つまり、CTCは、教育上の失敗と結びつけられがちな都心部において、科学技術教育を行うために大金を投じて設置された学校である。これは、本稿の枠組で言うと積極的多様化である。その背景には、労働党の支配する地方教育当局からの離脱によって学校が成果を上げることが示したいという、保守党政府の政治的な思惑があった。なお、人気のない学校に補助を与えて多様化を促進し、生徒を引きつけるという手法は、アメリカのマグネット学校や日本の新しいタイプの高校でも用いられている。実際、CTCはマグネット学校をモデルにしていた。[Maclure ed. (1988)119-21; Walford & Miller(1991)ch. 1; Whitty et al. (1993)1, 13, 61, 68, 133; 文部省(1995)165]

本節では、1980年代以降の学校選択の背景を説明した。1944年から1960年代前半まで広がっていた中等教育の準市場（三分岐制）には、学校間の序列・格差や学力に基づく「いいとこ取り」などの選択への制約が存在した。1960年代後半以降、非市

場（総合制）が拡大したが、同時に選択の要求が強まった。そして、1980年代以降、初等中等教育において準市場（学校選択）が再び拡大したが、三分岐制への批判を意識した対応策が組み込まれている。第二・三節では、この新たな準市場における潜在的傾向と政府の対応策を分析する。

第二節 学校選択(1) — 潜在的傾向

本節では、1980年代以降の学校選択の潜在的傾向を分析する。以下、本稿の枠組に従い、競争、資源、選択能力の順に記述する。それぞれ、潜在的傾向に関する調査とそのまとめに分けて述べる。

一 競争

競争(小さな格差)という条件については、利用者の選択が特定の供給者に集中しているかどうか、供給者間に格差が存在するかどうか、そして、魅力的な選択の対象がどのくらい存在するかということを明らかにする。

1 調査

ここではスコットランドの学校選択に関する二つの調査を取り上げる。いずれも、生徒・親によって選択される学校が一定の特徴を持つことを示している。(1981年法によって拡大したスコットランドの学校選択は、イングランドおよびウェールズの制度と若干異なるが、大きな違いはない。)

まず、エコルス(Frank Echols)とウィルムス(J. Douglas Willms)らは、選択された学校が生徒構成や歴史の点で一定の特徴を持つことを示した。

第一に、1981年法が執行された1年目(1982年)に関するスコットランドの全学校を対象にした調査によると、選択された学校は、生徒の成績と社会経済的地位が地域の平均よりも高く、また、遅くとも1920年代までに設立され、1965年の総合制への再編まで選抜的な部門を構成していた威信の高い学校であった。[Echols et al. (1990) 212, 216]

第二に、1981年法の2年目についての調査も同様の結論を示しており、親は、生徒の社会経済的地位と試験の成績が高い学校を選ぶ傾向があった。[Willms & Echols (1992) 347]

次に、アドラー(Michael Adler)、ペッチ(Alison Petch)、トゥイーディー(Jack Tweedie)は、二つの市の小中学校に関する詳細な調査によって、生徒の移動の規模が大きく、選択された学校が一定の特徴を持ち、学校間の格差が拡大したことを示した。

第一に、かなりの生徒が学校を移動し、入学者数が大きく変化した学校もあった。

第二に、選択された学校は次のような特徴を持っていた。小学校では、公営住宅地域から中産階級地域への移動や、社会経済的な問題の多い学区からそのような問題の少ない学区への移動が起こった。何人かの親は、自分の学区の学校に通う「粗野で騒々しい」子供に言及した。中学校では、多数の生徒を失った学校の大部分は最も貧しい地域に位置し、かなりの数の生徒を獲得した学校の大部分は混合的な都心地域に位置していた。生徒を最も獲得した学校はかつての選抜制の学校だった。

第三に、いくつかの中学校では、生徒の大規模な流出が学校の問題を悪化させた。生徒を失った学校は、入学者の増えた学校と同じような選択科目を提供することができなかった。学校選択の結果、非常に人気のある中学校と非常に不人気な中学校が生まれ、二層システムが再現した。但し、低い方の層は、以前は労働者階級の多数派だったが、今ではその少数派である。[Adler et al. (1989)206-8, 216-9]

2 まとめ

生徒・親の選択は、歴史的・地理的および生徒構成上の一定の特徴を持つ学校に集中する傾向があった。すなわち、歴史が古く、かつては選抜制で、社会経済的に良好な地域に位置し、生徒の社会経済的地位や成績が高いという特徴を持つ学校である。つまり、学校間には格差が存在し、魅力的な選択の対象は限られていた。

三 資源

資源という条件については、「いいとこ取り」が発生しているかどうか、発生しているとすれば、どのような利用者が受け入れられ、どのような利用者が拒否されているかということをも明らかにする。特に、自主的学校運営や国庫補助学校の制度によって拡大した学校の裁量が、望ましい生徒の獲得と望ましくない生徒の排除のために用いられるのではないかという懸念がある。但し、三分岐制の復活という批判を意識して、公立学校の入学許可に関する主要な責務は依然として地方教育当局が保持しており、国庫補助学校に対しても中央政府が学問的選抜の導入への歯止めをかけている⁽⁴⁾。従って、学校による「いいとこ取り」は顕在化しにくく、学校の微妙な姿勢の中に読み取らざるをえない。以下、学校選択、自主的学校運営、国庫補助学校の各制度の効果に関する調査を取り上げる。

1 調査

(1) 学校選択

ゲウィルツ(Sharon Gewirtz)、ボール(Stephen J. Ball)、ボウ(Richard Bowe)は、退学、入学者選抜、学校内の教育という三つの局面において、「いいとこ取り」に関わる現象を指摘している。

第一に、退学については、近年、退学が増加したことや、退学の替しが「自発的」転校の「説得」のために用いられる可能性を指摘している。また、定員を超える志願者を集めた学校は、「やっかいな」生徒に対して厳しい態度で臨むために、順番待ちリストの存在をたびたび利用していると言われる。インタビューを受けたある教師によれば、「やっかいな」生徒に対して「このような行動を続けるなら、あなたがここにいる必要はない。入学待ちの行列ができています」と通告することが、何度も行われてきた。他方、志願者が定員を下回った学校は、他の学校を退学した生徒を受け入れることを強いられ、必要な資源なしに、社会的・教育的に弱点を持つ過大な数の子供の世話をしなければならないとされる。[Gewirtz et al. (1995) 158-60]

第二に、入学者選抜については、定員以上の志願者を集めたいいくつかの学校が、入学者の当初の能力を高いものにし、中産階級の親にとって魅力的なイメージを作り出すために、公式および非公式の選抜を用いていると言われる。公式の選抜とは、能力・適性・意欲などの公表された基準に従った明示的な選抜であり、非公式の選抜とは、「価値」の高い志願者とそうでない者を有効に区別するような、入学許可手続の黙示的な管理である。非公式の選抜メカニズムには、願書の書式や家庭と学校の「契約」などが含まれる。ある学校の願書には、得意科目と苦手科目、欠席日数、スポーツへの関心と能力、演奏できる楽器などの項目が含まれているが、このような書式は選抜を行うような印象を与え、いくらかの親は志願をやめるかもしれないと指摘される。また、家庭と学校の「契約」では、出席と時間厳守の確保、子供の勉強の奨励と支援、宿題の監督、親の集会や学校行事への参加、教材の購入、損害賠償、学校の政策の支持などの項目への合意が求められる。ある理事は、このような合意が「本校に正しい種類の親をもたらすだろう」と述べて歓迎したとのことである。[ibid. 160-3]

第三に、学校内部でも、学習上の困難を持つ子供へのサービス供給が削減される一方で、

多くの学校は「才能のある」生徒のための政策を開発し、そのために追加的な資金を振り向けていると言われる。このようなプロジェクトはマーケティングのためのよい道具だとみなされている。また、「能力のある」子供を持つ中産階級の親が能力別学級編成を好むという認識に基づき、そのような編成を導入する学校が増えている。[ibid. 168-71]

(2) 自主的学校運営

レバシク(Rosalind Levačić)は、上述のゲウィルツらとは異なり、事例研究の対象となった11の学校による「いいとこ取り」の証拠はほとんどないと述べる。その背景としては、学校が生徒をめぐる競争することに一般的に消極的だということや、学校が入学要件を微調整することができないということが挙げられている。[Levačić(1995)160]

しかし、混乱を招く生徒を扱い続けることに、学校がより消極的になっている徴候があるとも述べられる。ある中学校長は、「今や我々は、大きな規律上の懸念を与える生徒を金のかかるものとみなしている」と発言したとのことである。[ibid. 160]

(3) 国庫補助学校

ブッシュ(Tony Bush)、コールマン(Marianne Coleman)、グローバー(Derek Glover)は、国庫補助の地位へ離脱した最初の100校についての調査と、その中の5校の事例研究を行い、国庫補助学校が他のタイプの学校と同様に選抜への傾向を持つと述べている。

具体的には、退学が国庫補助学校に限らずすべてのタイプの学校で増加していることが示される一方で、国庫補助学校は他の学校を退学した生徒を受け入れたがらないという地方教育当局職員の話が紹介されている。実際、いくつかの国庫補助学校は、他の学校を退学した生徒を含む混乱を招きそうな生徒の入学を拒否できる条項を設定しようとしたが、教育大臣に許可されなかったとのことである。[Bush et al. (1993)100-2]

結局、国庫補助制度は、ますます差異化される教育システムの一部をなすものとして位置づけられている。すなわち、特殊化と選抜の傾向は学校の階級制の発達につながり、このような雰囲気の中でいくつかの学校は入学者構成のコントロールへの圧力に抵抗できなかったが、学校が選抜的になることは国庫補助の地位への離脱に固有のものではないということである。[ibid. 106]

2 まとめ

以上の調査は、学校が規律上・学習上の困難を持つ生徒の教育に消極的だという点では一致している。また、能力の高い中産階級の入学者を集めるためのさまざまな方法を示すものもある。但し、このような「いいとこ取り」の姿勢が実際の入学・退学や学校内での生徒の扱いにおいてどれだけ実現しているかということは明確ではない。

例えば、ゲウィルツらの調査は「やっかいな」生徒に対する退学の脅しを紹介し、ブッシュらも国庫補助学校が混乱を招きそうな生徒を排除する条項を設定しようとした例を挙げる。レバシクも、規律上の懸念のある生徒の教育への消極性を指摘している。

しかし、ゲウィルツらが非公式の選抜の例として挙げる願書の書式や家庭と学校との契約の実際の効果は不明である。また、国庫補助学校による上記の条項は大臣によって許可されなかった。さらに、レバシクは、学校が入学要件を微調整しにくいことなどを挙げて、「いいとこ取り」の証拠がほとんどないと述べる。

結局、学校は「いいとこ取り」の姿勢を見せるが、中央・地方政府の介入などの障害のため、学校の意図がそのまま実現するわけではないと言える⁽⁹⁾。効果があいまいな非公式の選抜に頼ることや、排除条項の不許可の例、そして、学校が入学要件を微調整しにくいことなどは、このような障害と関係していると思われる。次節の内容を先取りして言うと、「いいとこ取り」を防止するための対応策が効果を発揮しているということである。しかし、潜在的には、能力の高い中産階級の生徒が受け入れられやすく、規律上・学習上の困難を持つ生徒が拒否されやすいという、「いいとこ取り」の傾向が存在する。

三 選択能力

イギリスの学校選択制度は、入学予定者全員ではなく希望者だけが選択を行使する制度である。そこで、誰がどのように選択を行使したのかということが問題になる。以下、階層間の相違に注目してこの問題に取り組んだ調査を取り上げる。

1 調査

(1)親の学歴・職業

1986年に出版されたスティルマン(Andy Stillman)とメイチェル(Karen Maychell)

の研究は、学校選択についての最初の大規模な調査であり、親の学歴・職業と選択の仕方との関連を示している。これは、3つの地方教育当局における14の中等学校の第1学年の生徒の親と、1つの地方教育当局における22の小学校の最終学年の生徒の親を対象にしたアンケート調査である。[Stillman & Maychell(1986)76]

調査の結論は、親の職業分類が高く教育期間が長いほど、より多くの情報を利用し、より遠くの学校を選ぶ傾向があるというものである[ibid.92]。情報源として学校訪問・パンフレット・試験の成績を利用した親の比率は、親の職業および最終学歴年齢が上昇するに従って増加する傾向があった[ibid.88-9]。また、最も近い学校に子供を通わせている親の比率は、職業・学歴の上昇とともに減少した[ibid.90]。

(2)親の階級

ゲウィルツ、ポール、ボウによる一連の調査も、学校選択に対する生徒と親の反応が階級間で異なることを強調する。

1995年の研究は、選択者を三つのタイプに分けている。すなわち、特権的・熟練的な選択者、半熟練的な選択者、局外の選択者である。それぞれのタイプは階級と強く関わっており、第一のタイプは圧倒的に中産階級、第二のタイプは階級混合的、第三のタイプは圧倒的に労働者階級である[ibid.24]。

各タイプの選択者は以下のような性質を持つ。第一のタイプ(特権的・熟練的)は、選択への強い志向と選択の機会を利用する強い能力を持つ。つまり、学校選択に価値を見出すとともに、選択に取り組み、圧力を行使し、影響を与え、学校の記憶に残るための方法を知っている[ibid.25]。第二のタイプ(半熟練的)は、市場に参加する強い志向を持つが、そこに効果的に参加するための能力が限られている。つまり、学校システムでの経験や内部情報、社会的接触や文化的技能が欠けている[ibid.40]。第三のタイプ(局外)は、市場に参加する志向を持たないという意味で局外に置かれている。このような親は、教育についての見解を持たないとか、学校や子供の経験・成績への関心を持たないというわけではないが、どの学校もほぼ同じようなものとみなしている[ibid.45]。

その結果、第一および第二のタイプの親に結びつく学校と、第三のタイプに結びつく学校は異なっている。前二者は、広い地域から生徒を集める選抜的でエリート的な公立学校か地元の私立学校に結びつき、後者は、地元から大部分の生徒を集める総合制学校に結びつく。[ibid.53-4]

結局、選択が、社会階級の差異と非常に直接的かつ強力に関連し、社会階級の分断と不平等を維持・強化する新たな要因となっているとされる。[ibid.55]⁴⁶⁾

(3)親の職業・教育

スコットランドに関するエコルスとウィルムスの調査も、選択の行使の割合が階級間で異なることを示している。

まず、1981年法が執行された1年目についての調査によると、選択と家庭環境、すなわち、高い社会階級（職業分類に基づく）および高い教育との間には正の相関関係があった。かなりの数の労働者階級（肉体労働）の親が選択を行使したが、その比率は中産階級（非肉体労働）の親よりも少なかった。[Echols et al.(1990)212,215-6]

1981年法の2年目についての調査も同様の結論を出している。選択の権利を行使した親は、高い教育を受け威信の高い職業に就いている傾向があった。[Willms & Echols(1992)347]

以上の二つの調査は「誰が選択するか」という問いに答えるものだったが、もう一つの調査は「どのように選択するか」という点に関わる。1981年法の3年目についての調査は以下のように結論づけている。まず、選択を行使しなかった親の中では、社会経済的地位の高い者の方が、配置されたのとは違う学校について考慮する傾向があった。また、選択を行使した親の中では、社会経済的地位の高い者の方が、複数の選択肢を考慮する傾向があった。[Echols & Willms(1995)]

(4)幅広い階層による選択

逆に、アドラー、ペッチ、トゥイーディーは、幅広い階層が選択を行使したと主張する。すなわち、社会経済的地位の高い集団が選択制度を利用するという想定は不正確であり、選択制度は通常信じられているよりもかなり幅広い人々によって利用されたと述べる。[Adler et al.(1989)103]

2. まとめ

以上、「誰がどのように学校を選択するのか」という点に関する調査を取り上げてきた。これに対する上記の調査の答えは以下のようにまとめることができる。

第一に、「誰が選択するのか」という点については、特定の階層（上層・中間層）だけ

が選択を行使すると主張する調査はないが、選択能力における階層間の相違が否定されているわけではない。まず、階層間の相違を強調する論者も、労働者階級の一部が選択を行使することは認めている。例えば、ゲウィルツらの調査における半熟練的な選択者は中産階級と労働者階級をともに含む階級混合的な集団であり、エコルスらの調査もかなりの数の労働者階級が選択を行使したと述べている。他方、アドラーらは、すべての階級が選択を行使したと主張するが、中産階級の地域の学校が好まれることや、人気のない学校に労働者階級の一部が残っていることを認める（本節一を参照）。つまり、中産階級と労働者階級が同程度に選択を行使したとしても、両者が選択能力の点で等しいということには必ずしもならない。中産階級が最初に配置される学校はもともと満足できるものなので、中産階級は選択を行使する必要性をあまり感じないとも解釈できる。結局、経済的・社会的・文化的な地位の高い階層の方が選択を行使しやすいというゲウィルツやエコルスらの主張の根幹は否定されていない。

第二に、「どのように選択するのか」という点についても、上記の調査は階層間の相違を示している。アドラーら以外の調査はそのような相違を指摘しており、アドラーらの調査も相違を否定していない。結局、高い階層の方が考慮する選択肢の範囲が広いと言えるであろう。

以上から、職業・学歴などの経済的・社会的・文化的な地位の高い階層の方が、うまく選択を行使することができると言える。⁽⁷⁾

本節では、1980年代以降の学校選択の潜在的傾向を分析した。第一に、競争に関しては、生徒・親の選択は歴史的・地理的および生徒構成上の一定の特徴を持つ学校に集中し、学校間の格差が存在した。第二に、資源に関しては、政府の対応策ゆえに必ずしも顕在化していないが、生徒の能力・態度・階層に基づく「いいとこ取り」の姿勢が見られた。第三に、選択能力に関しては、経済的・社会的・文化的な地位の高い階層の方がうまく選択を行使することができた。

次節では、このような潜在的傾向を抑止するための政府の対応策を分析する。

第三節 学校選択(2) — 対応策

前節で分析した潜在的傾向は、必ずしもすべてがそのまま顕在化するとは限らず、政府の対応策によって抑止することも可能である。特に、1980年代以降のイギリスの学校選択には、三分岐制への批判を意識した対応策が組み込まれている。

本節では、競争および資源という条件に関わる対応策の制度と効果を分析する⁽⁸⁾。まず、競争に関しては、多様化のための二つの対応策、すなわち、多様性の容認(国庫補助学校)と積極的多様化(CTC=都市科学技術中等学校)を分析する⁽⁹⁾。次に、資源に関しては、「いいとこ取り」を防止するための二つの対応策、すなわち、選抜の規制(CTC)と資金の加重配分(特殊なニーズを持つ生徒への予算の加重配分)を分析する。

以下、それぞれの対応策ごとに、基本的には、制度、効果に関する調査、まとめ、の順に記述する。

一 競争

前節で分析したように、学校間には格差が存在し、生徒・親の選択は一定の特徴を持つ学校に集中した。学校間の格差を縮小するための対応策として、ここでは二種類の多様化を分析する。すなわち、多様性の容認(国庫補助学校)と積極的多様化(CTC)である。

1 多様性の容認 — 国庫補助学校

1992年の保守党政府の白書は、学校に自律性を与えて多様性を容認すれば、学校が子供の多様なニーズに反応して教育が多様化すると想定していた[DfE(1992)3-4]。学校の自律性を高めるための制度改革には自主的学校運営と国庫補助学校があるが、後者の方が徹底しており、多様化の一環として明示的に位置づけられている[ibid.4]。そこで、多様性の容認については国庫補助学校を取り上げる。制度の説明は第一節で行ったので、効果に関する調査の整理から始める。

(1)効果

パワー(Sally Power)、ハルピン(David Halpin)、フィッツ(John Fitz)によると、国庫補助の地位への離脱が、生徒・親の学校選択の方向や利用可能な供給の性質に関して、

何らかの違いを生み出したという証拠はほとんど発見できなかった。[Power et al. (1994)28]

まず、ほとんどの親は、地域で構築された「評判」や「雰囲気」に基づいて大部分の決定を行った。[ibid. 28-9]

また、国庫補助学校の継続性は、そこに通う生徒の経験において明らかだった。校則の強化を除けば、教育内容や教育方法に関わる変化を示すものはなく、大部分の生徒にとって国庫補助の地位は転換どころか変化としても知覚されなかった。[ibid. 29]

国庫補助の地位が新たな選択肢を提供するよりも既存の選択肢を維持しがちだということは、利用可能な選択肢の範囲と性質についての親の知覚によってさらに裏づけられる。学校が国庫補助の地位に離脱した前後に、選択の範囲と利用可能性についての知覚はほとんど変化しなかった。また、親が第一希望の学校を獲得した比率も変化していない。[ibid. 29-30]

結局、国庫補助の地位への離脱が威信の対等に基づいた多様性につながることはデータによっては示されず、国庫補助の地位は既存の選択のパターンを固定化すると結論づけられている。[ibid. 32] ⁽¹¹⁾

(2)説明

パワーらは、国庫補助学校が多様化に失敗したことを以下のように説明する。

第一に、イギリスでは、地位の高い私立学校で定着しているアカデミックなモデルから離れすぎた教育上の革新は常に失敗し、伝統的な様式の学校教育に対する「平等だが異なる」選択肢は発達しにくいとされる。[ibid. 39]

第二に、教育は「地位」財であり、その価値は希少性によって決定される。つまり、ある学校とそれが提供する「財」の魅力や望ましさは、実際の質ではなく他の供給に対する相対的な地位に依存している。それゆえ、学校間の階層的な関係は、教育と階層化された社会経済構造との結びつきの、ある程度不可避免的な結果である。[ibid. 39-40]

(3)まとめ

国庫補助学校という形での多様性の容認は、現実には多様性をもたらさず、魅力的な選択の対象を拡大しなかった。そして、この失敗は、階層的な社会における高い地位に結びつく教育を求める、画一的なニーズによって説明される。私立学校のアカデミックな（大

学進学向けの) モデルが高く評価されることも、これに関連していると思われる。

2 積極的多様化 — CTC

次に、CTCを素材に積極的多様化を分析する。CTCは、都心部において科学技術に重点を置いた教育を行うために大金を投じて設立された中等学校である。制度の説明は第一節で行ったので、効果に関する調査の整理から始める。いずれも、CTCが特徴的な教育だけでなく「よい教育」によっても高く評価されたことを示している。

(1) 効果

第一に、ウォルフォード(Geoffrey Walford)とミラー(Henry Miller)は、最初に設立されたCTCの生徒・親へのインタビューを行い、CTCを選択した理由やCTCの長所を質問した。

まず、CTCを選択した理由については、CTCの科学技術的なイメージにもかかわらず、コンピューター、科学、科学技術などの側面に言及した回答は4分の1以下であり、半分近くの生徒が「よい教育」という一般的な言葉で表現した。また、5分の1が就職への関心を表明し、約10分の1がCTCの新しさや他の学校との違いに関わるものであった。そして、「科学技術」の中等学校であることが重要だったかという質問に対して、それが重要だったと答えた生徒は半分以下だった。[Walford & Miller(1991)89-90]

次に、CTCの何が一番好きかという質問に対しては、多くの生徒が、科学技術や物理的環境、職員や他の生徒の親しみやすさ、自由と信頼などを挙げた[ibid. 92]。「親しみやすさ」は、コンピューター、科学技術、設備よりも多く言及された[ibid. 94]。また、「科学技術」については、コンピューターに興味があったという生徒がいる一方で、よい仕事を得るためにはコンピューターと科学技術を理解することが重要だと考える生徒もいた[ibid. 92]。

ウォルフォードらはCTCの生徒の親へのインタビューを行ったが、多くの親はCTCを私立学校やグラマー・スクール(三分岐制の下での最上位校)に代わるものとみなしていた。多くの親は、CTCを、地方教育当局が運営する総合制学校と比較し、質などの点で私立学校やグラマー・スクールと同じ範疇に入れた[Gewirtz et al. (1991)182-3]。

結局、CTCを選択する中心的な理由は、それが標準的な学問の点でよりよい教育を提供すると信じられているからであり、子供と親が望むのは、明示的な特殊化という意味で

の多様性ではなく、同じ教育をよりよく提供すると認識された学校へ行くことである、と述べられる。[Walford(1997)165]

第二に、ホイッティ(Geiff Whitty)、エドワーズ(Tony Edwards)、ゲウィルツも、2つのCTCの生徒と親にインタビューを行い、CTCを選択した理由を質問した。

生徒の回答は、科学技術的な特別の中等教育よりも一般的な要因の方が多かった。あるCTCでは、多くの生徒はCTCという新しい地位とは明らかに関係のない理由によって選択した。何人かの生徒はCTCをその前身の学校名で呼び、また、距離の近さ、過去の評判、兄弟姉妹や友人の在学などの伝統的な要因がひんばんに言及された。しかし、科学技術の重要性を示す回答もあった。[Whitty et al. (1993)83-4]

親の回答の中には、CTCとしての新しい地位とは無関係な理由や、前身の学校からほとんど変わっていないことを想定した理由も見られた。しかし、科学技術や産業とのつながりに言及する親も多かった。また、教育の水準、新しさ、精神への言及もあった。[ibid. 85-6]

そして、インタビューを受けた親の半分以上は総合制学校に非常に批判的であり、半分はグラマー・スクールを強く好むと述べ、それを検討した親も半分近くいた。CTCは、地方の学校序列の頂点付近に位置づけられたり、グラマー・スクールの地位とあまり変わらないものと見られたりしていた。グラマー・スクールを検討した親にとって、CTCは歓迎すべき代案だと感じられた。[ibid. 87-8]

(2)まとめ

生徒・親がCTCを選択した理由には、確かに科学技術への特殊化も含まれていたが、最も多かったのはグラマー・スクールに似た「よい教育」を提供するという認識であった。通常、労働者階級の地域の学校は低い評価を受けるが、CTCは、特徴的な教育とともにサービスの水準や生徒の学力の高さというイメージによって、潜在的に低かった評価を平均以上にまで高めた。本稿の枠組で言えば、CTCは、多様化という意図した効果とともにサービスおよび利用者構成の平準化という意図せざる効果によって、中産階級の地域の学校との間の格差を縮小し、魅力的な選択の対象を拡大した。しかし、CTCは新たなエリート校とみなされるほどにまで評価を高め、他校との間に新たな序列・格差を生み出した。多様化された学校の間には序列・格差が存在することは、三分岐制でも見られた現象である。また、同様の効果は、アメリカのマグネット学校や日本の総合選択制高校でも生じ

ている。

二 資源

資源という条件に関しては、「いいとこ取り」を防止するための二つの対応策を分析する。すなわち、選抜の規制（CTC）と資金の加重配分（特殊なニーズを持つ生徒）である。

1 選抜の規制 — CTC

前節で示したように、学校は、生徒の能力・態度・階層に基づく「いいとこ取り」の姿勢を見せていた。しかし、学校選択・自主的学校運営・国庫補助学校においては、「いいとこ取り」の防止のための対応策が効果を発揮していた。以下では、CTCにおける選抜の規制を分析する。

(1)制度

CTCは、多様化（特殊化）された教育にふさわしい生徒の選抜を奨励されているが¹⁾、かつての11歳試験のような学問的能力による選抜は制限されている。

まず、CTCの生徒は校長と理事会によって以下の基準で選抜される。第一に、小学校の成績などに表れた一般的適性、第二に、CTCで提供されるタイプの教育を利用するための準備、第三に、18歳までの教育訓練、CTCのカリキュラムの特徴、CTCの精神に対する、親の関与である。そして、生徒の選抜において第一に考慮されるのは、CTCの提供するものから生徒が便益を得る見込みがあるかどうかである。[Whitty et al. (1993)3]

しかし、CTCは、通学区域のすべての範囲の能力の生徒を入学させるよう努めることが求められている[ibid. 3]。その背景には、CTCを含む教育の多様化が三分岐制の復活とみなされることへの警戒がある。例えば、保守党政府の白書『選択と多様性』は、特殊化と選抜、適性と能力は別であり、特殊化する学校は入学の際に厳格な学問的基準を適用するとは限らないと述べる。そして、多様な教育の間の「威信の同格」を強調し、11歳試験は別世界の出来事であると主張している[DfEE(1992)9-10]。

(2)効果

次に、CTCにおける選抜の規制の効果に関する三つの調査を取り上げる。いずれも規制の有効性を示している。

第一に、ウォルフォードとミラーは、最初に設立されたCTCの事例研究において、生徒の能力は平均以上であるが、労働者階級の比率が高いことを示した。まず、地域の生徒のIQの平均値が約90であるのに対して、CTCの第一期生は98、第二期生は96だった[Walford & Miller(1991)113]。しかし、多くの予想に反して、中産階級の子供の比率は高くなかった。親の大多数は熟練労働の職業に就いており、女性は典型的には秘書、事務職、店員、男性はエンジニア、機械製造者、バス運転手、電気工などである。また、かなりの数の工場労働者、調理師、清掃員も見られた。面接や推薦による選抜が過大な数の中産階級の子供の受け入れにつながるという批判は、当たっていなかったとされる[ibid. 112-5]。なお、生徒の学力の幅の広さを示すエピソードとして、アンケートの回答の中に"education"を"ejeekashon" "egacation" "edgucason"などと綴るものがあったことが述べられている[ibid. 90]。

第二に、ホイッティ、エドワーズ、ゲウィルツは、入学者の学問的能力の高さや親の社会的・文化的地位の高さを示す証拠はないと述べる。例えば、あるCTCの入学者は、同じ地域の中等学校の入学者と比較すると、数学の得点は高いが英語の得点は低かった。また、同じ地域には、学問的により能力のある入学者を受け入れる公立の総合制学校が存在した。そして、CTCの入学者の社会階級構成は地域の人口および地域の総合制学校の構成とはほぼ一致していた。CTCの親が教育的・文化的資本において豊かだという証拠はなかった。[Whitty et al. (1993)91-3]

第三に、エドワーズとホイッティによれば、すべての範囲の能力の生徒を入学させるために、CTCは抽選による選抜を模索している。いくつかのCTCは、階層別無作為選抜(社会的・学問的なカテゴリー別に定員を定め、各カテゴリーの合格者は抽選で決める)を検討し、少なくとも一つのCTCがこの方法を実験している。但し、この動きの障害となるのは、「説明責任」の一環として、各学校の共通試験の成績が公表され、学校の順位が明らかになっていることである。そして、順位表の成績が悪かった都心部のいくつかのCTCの校長は、付加価値(入学後の進歩)に基づいて学校の有効性を測定するように強く提唱している[Edwards & Whitty(1997a)8-9]。このような動きは、CTCにおける選抜の規制が効果を発揮していることの表れとして解釈できる。

(3)まとめ

CTCにおける選抜方法は、適性による選抜を奨励する一方で能力による選抜を制限するというものだった。その結果、中産階級が過大に入学するという予測に反して、入学者は地域の階級構成を反映して労働者階級が多く、学問的能力も地域の平均と同等か少し高い程度だった。結局、両面的な制度ではあるが、「いいとこ取り」の防止のための対応策としては有効であった。つまり、労働者階級の生徒や学力が高くない生徒もCTCに受け入れられる可能性があると言える。

なお、先に、競争という条件に関して、CTCが生徒の学力の高さというイメージによって評価を高めた（利用者構成の平準化という意図せざる効果があった）と述べたが、イメージと実体はこのように異なっていた。この点は以前の三分岐制と異なっている。三分岐制では、最上位のグラマー・スクールが実体としても学力の高い生徒を受け入れていた。

2. 資金の加重配分 — 特殊なニーズを持つ生徒

資金の加重配分という対応策については、特殊なニーズを持つ生徒のための予算の加重配分を取り上げる。

(1)制度

自主的学校運営の下では、地方教育当局は、おおむね各学校の生徒数を基準とする定式によって学校予算を配分しなければならない。しかし、学校総予算の25ないし20%までは、特殊なニーズを持つ生徒の存在などの要因に基づいて配分することができる。

特殊なニーズはさまざまな基準で判断される。例えば、無料学校給食や衣服手当の受給資格、片親の家庭、保護児童登録、民族、通常と異なる入学年齢などの、社会経済的な不利や、生徒の試験結果、英語力などである。[Bibby & Lunt(1996)59-64]

(2)効果

次に、地方教育当局の裁量が「いいとこ取り」の誘因を消滅・逆転させるために有効に用いられているかどうかに関する調査を取り上げる。地方教育当局によって異なるが、「いいとこ取り」の防止のために有効な場合もあることが示されている。

第一に、トーマス(Hywel Thomas)とブロック(Alison Bullock)は、予算配分における地方教育当局の裁量の大きさと、特殊なニーズへの加重の多様性を強調する。まず、事例研究によると、特殊なニーズ等への資金提供の制度は非常に多様であり、中央政府の政策的な指針にもかかわらず、地方教育当局は地方のニーズについての判断を反映した枠組を作成することができる[Thomas & Bullock(1992a)223]。また、より包括的な調査では、追加的なニーズ(特殊な教育ニーズと社会的ニーズの合計)のための予算の比率は0%から20%以上まで幅があり、自主的学校運営が最も不利な者に利益をもたらした地方教育当局がある一方で、その逆の当局もあるなど、やはり多様性を強調する[Bullock & Thomas(1997)179, 183]。⁽¹²⁾

第二に、レバシクも、特殊なニーズのために配分される予算の比率の多様性を指摘する。まず、学校総予算に占める特殊な教育ニーズのための予算の比率は、0%から14%まで幅がある。なお、予算比率と地方の政権政党との関係は見られない[Levačić(1992)22]。また、ある大規模な地方教育当局についての調査によれば、自主的学校運営に伴って予算を失った学校は、特殊な教育ニーズを持つ生徒の比率の高い学校ではなかった[Levačić(1993)435, 449]。

第三に、リー(Tim Lee)も、特殊なニーズのために配分される予算の比率が0%から12%まで幅があり、大多数の地方教育当局は定式によって特殊な教育ニーズのために資源を配分していると述べる。[Lee(1992a)286-7]

第四に、ビビィ(Peter Bibby)とラント(Ingrid Lunt)も、追加的な教育ニーズに基づく予算配分が地方教育当局ごとに非常に異なっていることを示す。[Bibby & Lunt(1996)55-6, 72-4]

最後に、ボウとボールらは、ある学校の事例研究において、特殊な教育ニーズを持つ生徒のために加重された予算配分が、学校にとってジレンマとして受け取られていると述べる。すなわち、能力の低い学校というイメージを獲得する危険を冒しながら「価値の高い」生徒を引きつけるために特殊な教育ニーズに対応した供給を促進するか、それとも、学校の学問的な評判を高める能力の高い生徒を引きつけるか、というジレンマである。[Bowe et al.(1992)134]

(3)まとめ

まず、地方教育当局レベルの調査によると、自主的学校運営が地方教育当局に残した予

算配分の裁量は、ほとんどすべての当局によって、特殊なニーズを持つ生徒のために使用されたが、その程度は当局ごとに非常に異なっていた⁽¹³⁾。これは、利用者の選択が政治的な条件に依存することを示している。但し、予算配分と地方の政権政党との関係は見られなかった。

また、学校レベルの事例研究において特殊なニーズを持つ生徒の受け入れが「ジレンマ」として表現されていたように、特殊なニーズのための加重配分は「いいとこ取り」の誘因を相殺する場合があった。従って、特殊なニーズを持つ生徒も学校に受け入れられる可能性がある。但し、「いいとこ取り」の誘因を相殺するために必要な予算の水準は不明である。

本節では、競争と資源に関わる政府の対応策を分析した。

まず、競争については、多様化のための二つの対応策、すなわち、多様性の容認（国庫補助学校）と積極的多様化（CTC）を分析した。前者は多様性を生み出さず、後者は、多様化という意図した効果とともに平準化・新たな序列化という意図せざる効果を持ち、格差を縮小するだけでなく新たな格差を生み出した。

次に、資源については、「いいとこ取り」の防止のための二つの対応策、すなわち、選抜の規制（CTC）と資金の加重配分（特殊なニーズを持つ生徒）を分析した。これらはいずれも有効であったが、後者の程度は地方によって異なっていた。

本章では、主に1980年代以降のイギリスにおける教育の準市場を分析した。第一節で背景を説明し、第二節と第三節では1980年代以降の学校選択の潜在的傾向と政府の対応策を分析した。最後に、本章の分析を要約しておく。

1944年から1960年代前半まで、三分岐制と呼ばれる準市場が広がっていた。ここでは、大学進学向けの学校が高く評価され、予算や生徒構成の点でも高い地位を与えられた。また、評価の高い学校に受け入れられたのは、主に学力の高い中産階級の生徒であった。本稿の枠組で言うと、多様化された学校間に格差が存在し、サービスと利用者構成の点でも序列が存在した。また、学力に基づく「いいとこ取り」が行われ、それは階級に基づく「いいとこ取り」の効果を持った。

1960年代後半以降、総合制という非市場が拡大した。しかし、同時に選択の要求も高まり、これを無視することは政治的に困難になった。

1980年代以降、学校選択という準市場が再び拡大したが、三分岐制への批判を意識した対応策が組み込まれている。

この準市場には以下のような潜在的傾向が存在した。第一に、生徒・親の選択は、歴史が古く、住民の階層が高い地域にあり、生徒の階層・学力が高い学校に集中した。第二に、学校は、能力・態度・階層の良好な生徒を受け入れようとした。第三に、職業・学歴の高い階層の方がうまく選択を行使することができた。本稿の枠組で言うと、学校間に格差が存在し、学校は「いいとこ取り」の姿勢を見せ、選択能力は一部の階層に偏っていた。

これらの傾向を抑止するために、以下のような対応策が実施された。

第一に、競争に関しては、多様化のための二つの対応策（多様性の容認、積極的多様化）が実施された。まず、国庫補助学校は大幅な自律性を与えられたが、多様性は生じなかった。つまり、多様性の容認による格差の縮小は失敗した。次に、労働者階級の地域に大金を投じて設置されたCTCは、科学技術に重点を置いた教育とともに「よい教育」によって高く評価された。つまり、積極的多様化は、多様化という意図した効果とともに、サービスおよび利用者構成の平準化と新たな序列化という意図せざる効果を持ち、格差を縮小するだけでなく新たな格差を生み出した。

第二に、資源という条件に関しても二つの対応策（選抜の規制、資金の加重配分）が実施された。まず、CTCは、適性による選抜を奨励される一方で能力による選抜を制限され、その結果、生徒構成は階級や学力の点で地域の構成を反映していた。つまり、選抜の規制は「いいとこ取り」の防止に有効だった。なお、学校選択・自主的学校運営・国庫補助学校の下でも、学力による選抜が規制され、学校の「いいとこ取り」の姿勢が抑止された。次に、大部分の地方教育当局は、残された裁量を用いて特殊なニーズを持つ生徒のために予算を加重配分し、そのような生徒を受け入れる誘因を生み出した。つまり、資金の加重配分も「いいとこ取り」の防止に有効だった。

ところで、積極的多様化が意図した多様化だけでなく意図せざる平準化と新たな序列化を生むという展開は、イギリスのCTCだけでなくアメリカのマグネット学校や日本の総合選択制高校においても見られる。そして、この新たな序列・格差への対応策として、アメリカでは制御された選択が実施され、日本ではコース制が拡大された。それぞれの詳細については次章以降で述べる。

注(第二章)

- (1) 「イギリス」とは、通常、人口の90%を占めるイングランドとウェールズを指す。スコットランドおよびアイルランドの制度はやや異なっている。
- (2) 但し、総合制が階級間の分離を解消したわけではない。総合制への移行後も、中等学校の内部では、ストリーミングやセッティングなどの能力別編成(前者は全教科、後者は教科ごと)が行われている。ある論者によると、いわゆる総合制改革は起こっておらず、中等教育に起こったのは、一つの分断・不平等から別の分断・不平等への移行であり、それどころか、分断・不平等をより複雑で見えにくいものにする変化であった。[Ball(1988)11; 文部省(1995)166]イギリスの総合制中等学校における階級間分離については、例えば[ウイリス(1977)]を参照。
- (3) 地方教育当局から各学校への予算配分は次のような方法で行われる。まず、地方教育当局の全予算すなわち一般学校予算から、法定控除費目(資本支出、教育科学省の補助による事業費、地方教育当局の中央管理費、視学経費、生徒の通学費など)と裁量控除費目(建物の維持費、施設の保険料、教育心理学専門家・教育福祉官の経費、給食費など)を控除した額が、学校総予算となる。この学校総予算の配分は、地方教育当局が作成し教育科学大臣が承認した定式に基づいて行われる。学校総予算のうち、当初は75%以上、1991年からは80%以上が、生徒数と生徒の年齢に応じて配分されなければならないことになった。残りの最大25ないし20%は、特殊なニーズを持つ生徒の存在や学校の規模の小ささなどの要因に基づいて配分される。[Maclure ed.(1988)39,44-50; Levačić(1995)8; Bullock & Thomas(1997)11-3; 望田(1991)95-6]
- (4) 国庫補助学校の運営管理には理事会が全責任を持ち、生徒の入学許可についても学校自身が責務を持つが、入学許可方法の変更には国務大臣の承認が必要である。また、国庫補助学校になることによって以前の学校の性格を変えることは少なくとも5年間は認められず、例えば、総合制であった学校は総合制を維持しなければならないとされていた。これは、国庫補助学校が学問的能力に基づいて志願者を選抜するグラマー・スクールになることへの警戒を反映していた。1992年には、総合制の国庫補助学校も、特別な力点を置くカリキュラムに対する適性・関心によって、入学者の10%を選抜できるようになったが、1996年までにその承認を得たものは4%だけである。但し、総合制の国庫補助学校のうち約30%が、親や生徒の面接、以前の学校からの報告、試験

- などによって生徒を選抜しているという調査もある。[Dunford & Sharp(1990)43; Maclure ed.(1988)62-3,72-3; DfE(1992)28; Bush et al.(1993)89-90,94-5; Edwards & Whitty(1997a)12; Fitz et al.(1997)19; 望田(1991)96]。
- (5) このような結論は、学校の反応についてのレビューとも一致する。[Simkins(1995); West et al.(1997); Tomlinson(1997)]
- (6) このグループのその他の著作も同様の結果を示している。[Gewirtz et al.(1993); Ball et al.(1994; 1995; 1996); Reay & Ball(1997)]
- (7) 以上のような結論は、生徒・親の反応に関する調査のレビューとも一致する [Ball(1993); Walford(1994)ch.3; West(1994); Tomlinson(1997)]。また、ここで紹介したもの以外に、ウェスト(Anne West)らの一連の調査が、学校選択の理由における階級間の違いを扱っている[West(1992); West et al.(1995)]。しかし、インタビューのサンプルが少なかったり、選択の理由の多様性の指摘にとどまっていることなどから、ここでは取り上げなかった。
- (8) 選択能力については、『市民憲章』[Cabinet Office(1991)]や『親の憲章』[DfE(1994)]などによる情報提供が行われているが、その全体的な効果は不明である。例えば、ビーレ(Valerie Beale)とポリット(Christopher Pollitt)は、さまざまな政策領域における『憲章』をどのくらいの人知っているかを調査した。その結果、『親の憲章』について聞いたことがある人は40%であり、『憲章』は教育サービスに対してほとんどインパクトを持たないとされる[Beale & Pollitt(1994)213-4]。しかし、この調査は体系的なものではなく、他に本格的な調査も行われていないようである。
- (9) サービスの平準化という対応策も制度としては存在するが、その効果を分析する材料は見つからなかった。例えば、白書『選択と多様性』は、失敗した学校への介入の手続を示している[DfE(1992)48,51]が、その実施状況や効果は不明である。なお、『親の憲章』は、選択を容易にするために成功した学校を拡大すると述べている[DfE(1994)ch.3]が、この実施状況と効果も不明である。
- (10) [Halpin et al.(1997); Fitz et al.(1997)]も同様の結論である。
- (11) 多様化が適性による選抜を正当化するという論理は、CTC以外でも見られる。先に述べたように、1992年から、総合制の国庫補助学校が、入学者の10%までを、各学校の重点的なカリキュラムへの適性・関心によって選抜できるようになった。特殊化を理由とする選抜は、社会的・学問的な選抜を正当化するための隠れ蓑として、人気の

ある学校に利用されるかもしれないと指摘されている[Edwards & Whitty(1997a)12]。多様化と選抜との結びつきについては[Walford (1997)]を参照。なお、日本でも、総合選抜制の廃止や新しいタイプの高校の設置において、同様の論理が見られる。

(12) [Thomas & Bullock(1992b; 1994); Thomas(1996); Bullock & Thomas(1997)]も同様の結論である。

(13) 自主的学校運営についてのレビュー[Simkins(1995)]も同様の結論である。

第三章 アメリカ

本章では、主に1970年代後半以降のアメリカにおける教育の準市場を分析する。アメリカでは、1950年代中頃から準市場（「選択の自由」計画）が導入されたが、そこには利用者の選択に対する制約が存在した。1960年代後半以降、非市場（強制バス通学）が拡大したが、白人の抗議や逃避が起こり、新たに実施することが政治的に困難になった。そこで、1970年代後半以降、再び準市場（マグネット学校）が拡大した。これは、以前の準市場で見られた傾向を抑止するための対応策を組み込んでいるが、依然として対応策が不十分な点もあり、また、その成功自体が新たな問題を生み出した。そのため、1980年代以降、一部の地域では追加的な対応策を組み込んだ準市場（制御された選択）が実施されている。

本章の構成は以下の通りである。第一節では、1970年代後半以降の準市場の背景を説明する。特に、1950年代後半から60年代前半まで存在した準市場（「選択の自由」計画）の潜在的傾向を分析する。第二節では、1970年代後半以降に拡大した、政府の対応策を組み込んだ準市場（マグネット学校）を分析する。第三節では、1980年代以降に一部の地域で実施されている、新たな対応策を組み込んだ準市場（制御された選択）を分析する。

第一節 背景

本節では、1970年代後半以降の準市場の背景を説明する。まず、アメリカの教育制度を概観し、次に、1950年代後半から60年代前半まで存在した「選択の自由」計画を分析し、最後に、1960年代後半以降の強制バス通学を取り上げる。

一 教育制度

アメリカの教育制度は州・学区によって多様である。アメリカでは、教育は州の責任事項とされ、各州がそれぞれ独自の教育制度を発達させている。また、州は一般に初等中等教育に関する権限のかなりの部分を学区（教育行政の基礎単位）に委譲している。そのため、州・学区ごとにさまざまなタイプの初等・中等学校が設置されている。

まず、権限の面では、連邦は、合衆国憲法により、教育に関して統制権を持たず、援助機能を持つだけである。州は主に教育の基本的枠組や基準の設定などを行い、学区は州の設定した枠内で自らの具体的方針を決定する。学区における教育行政は、一般に学区教育委員会と教育長によって行われる。学区教育委員会は地域住民によって選出された非専門家の委員から構成され、教育長は学区教育委員会によって任命されることが多い。学校の管理・運営に関する決定権は校長が持つが、他にも父母や生徒を構成員とする多様な組織が存在し、その権限は州や学区によってさまざまである。

財政面では、連邦は、教育の機会均等を保障するためにマイノリティ教育・補償教育・障害児教育などに対して州に補助金を交付する。初等中等教育に占める連邦の支出は6%程度である。基本的には、主に学区が経費を負担し、州はこれを補助するという仕組みになっているが、実際には州の補助金の比率は高く、州と学区が双方で負担している。

権限および財政面の分権的性格を反映して、初等中等教育制度は州・学区によって多様である。期間は共通して12年であるが、学年構成は、6-3-3、6-2-4、8-4、6-6、5-3-4、4-4-4年制などが見られる。義務教育の開始年齢や期間も州ごとに異なる。ほとんどの州は義務教育就学年齢を7歳としているが、実際は大多数の子供が6歳からの就学を認められている。義務教育終了年齢は16歳が最も多く、年限は9年が多い。なお、義務教育年限に関わらず、初等中等教育の12年間は希望者全員を受け入れる制度がとられており、高校に進学する際に選抜のための試験は行われない。なお、一部の高校は選抜試験を行うが、不合格者は無試験の高校に入学することができる。[Guthrie & Reed(1986)1-3, ch. 3-5; Kimbrough & Nunnery(1988)ch. 4-6; Johnson et al. (1988)174-80, ch. 10, pp. 241-52; Knezevich(1984)ch. 7-10, 文部省(1995)278-9, 292-5]

二 「選択の自由」計画

1950年代後半から、「選択の自由」計画と呼ばれる準市場が導入されたが、利用者の選択に対する制約が存在した。1970年代後半以降に再び拡大した準市場（マグネット学校）には、「選択の自由」計画で見られた傾向を抑止するための対応策が組み込まれている。

1 人種統合の命令

1950年代中頃まで、公立学校で白人と黒人の生徒を別々に教育する「隔離すれども平等」の原則が確立されていた。この原則は、1850年のマサチューセッツ州最高裁判決で提示されたものである。マサチューセッツ州ボストン市の教育委員会は小学校の一部を黒人専用指定していたが、州最高裁は、これが州憲法の法の下での平等規定に反しないとした。そして、この原則は他州でも先例として依拠されていった。

1954年の連邦最高裁のいわゆる「ブラウン判決」は、人種隔離教育が憲法の平等条項に反するとして、「隔離すれども平等」の原則を否定した。この判決は、たとえ建物や設備がほぼ平等であっても、人種隔離教育は黒人の生徒に劣等意識を持たせるので、黒人に対して本質的に不平等であると述べた。そして、人種統合の達成手段についての翌年の判決（ブラウン判決2）は、教育委員会が人種統合を迅速かつ無理なく開始し、慎重な速度で統合を進め、監督責任が連邦地方裁判所にあるとした。

しかし、最高裁の示した指針が曖昧なものであったことや、連邦地方裁判所の判事が上院の意向を尊重して地元から選ばれていたことなどにより、公立学校の人種統合は1950年代にはほとんど進まなかった。ブラウン判決から10年以上たった1966年の時点でも、南部11州の黒人生徒の88%は黒人が95%以上を占める学校で教育を受けており、83%の黒人生徒は黒人だけの学校に在籍していた。[Knezevich(1984)253-5; Armor(1995)18-26; Rossell(1990)5; 葉山(1994)1-6, 60-1, 88, 101]

2 「選択の自由」計画

この時期に、最高裁による人種統合の命令に形式的に従いながら実質的にそれを回避するために用いられたのが、「選択の自由」計画である。

北部の「選択の自由」計画は「多数派から少数派への」人種統合と呼ばれ、自分の人種が多数派を占める学校から少数派である学校への移動が許されるというものであった。これは黒人の子供だけに自費の長距離通学という負担を課していたが、それでも黒人生徒の25%が白人の学校に通学した。黒人生徒の親は、教育が上昇の手段だと信じていたからである。[Rossell(1990)4]

南部でも、裁判所が認めた「選択」計画が存在した。これは北部の計画と似たものであり、生徒配置法、「選択の自由」計画、「漸進的人種統合」計画などの形をとった。生徒配置法は、最初に生徒を人種別に学校に配置し、転校の要求をさまざまな「非人種的」要

因に照らして個別に考慮するというものである。しかし、その要因には、地域に黒人が来ることに対する抗議や報復の可能性なども含まれており、人種統合はほとんど達成されなかった。この方法は最初の配置を人種に基づいて行っていたため、裁判所は1960年代初めにこれを憲法違反とみなし始めた。そこで、学校当局は「選択の自由」計画を使用するようになった。これは、生徒を人種別に学校に配置するのをやめ、すべての生徒が毎年度初めに選択を行使するというものである。しかし、地域の市民が志願を撤回するよう黒人に「奨励」したり、定員超過、悪い性格、不適切な記載事項などを理由に、学校がすべての黒人志願者を拒否するなどしたために、人種統合された学校に入学する黒人生徒の数は非常に少なかった。[ibid.5]⁽¹⁾

「選択の自由」計画という準市場を本稿の枠組に基づいて分析すると、そこには利用者の選択に対する以下のような制約が存在した。第一に、競争に関しては、白人の学校は、人種的な理由だけでなく、社会における高い地位に結びつくという意味でも、高く評価された。つまり、白人の学校と黒人の学校の間には序列・格差が存在し、魅力的な選択の対象は白人の学校に限られていた。第二に、資源に関しては、学校が人種的な理由で生徒を拒否することは禁止されていたが、実際には黒人は白人の学校から拒否された。つまり、人種に基づく「いいとこ取り」が行われ、選抜の規制は効果がなかった。

「選択の自由」計画は以上のような問題を含んでおり、1960年代後半には強制バス通学が実施されることになった。また、1970年代後半以降に再び拡大した準市場（マグネット学校）は、以上のような傾向を抑止するための対応策を組み込んでいる。

三 強制バス通学

1960年代後半に強制バス通学が始まったが、地域によっては白人の抗議運動や逃避を引き起し、新たに実施することが政治的に困難になった。

1967年以降、「選択の自由」計画は連邦裁判所によって禁止されるようになった。1967年の連邦高等裁判所判決（ジェファーソン判決）は、「選択の自由」計画が人種統合をほとんど促進しておらず、より効果的な手段を使用しなければならないと述べ、連邦最高裁もこの判決を承認した。また、1968年の最高裁判決（グリーン判決）も、ジェファーソン判決を引用し、「選択の自由」計画が人種統合の促進のために機能していないと判断して、より効果的な別の手段をとるよう郡教育委員会に命令した。

これらの判決以後、南部でも人種統合が本格的に始まった。南部の黒人のうち黒人だけの学校で教育を受ける者の比率は、1968年には3分の2だったのが、1970年には14%にまで下降した。

人種統合を達成するために採用されたのは「強制バス通学(forced bussing)」と呼ばれる方式である。これは、各学校の人種構成を全学校の平均に近づけるために通学区域を見直し、その結果として従来よりも遠くの学校に通うことになった生徒には、無償のスクールバスによる送迎を行うというものである。[Knezevich(1984)253-5; Armor(1995)26-34; Rossell(1990)6-10; 葉山(1994)102-3, 105, 112-3]

しかし、強制バス通学による人種統合は、地域によっては、大規模な登校拒否(ボイコット)運動、白人の私立学校への転校、郊外への移住をもたらした。[Rossell(1990)10; 葉山(1994)143]

ボイコット運動のうち最も有名なのはマサチューセッツ州ボストンのものである。ボストンでは1974年9月から強制バス通学が実施され、人種統合校への登校拒否は1975年5月までの間に2万から4万人の生徒を巻き込んだ。1974年10月には、ボストン市警察は自力で抗議運動を取り締まれなくなり、州警察の応援を求め、連邦軍隊も警戒態勢に入ったほどであった。[Glenn(1996)140-4; Dentler(1984)67, 77; Willie & Fullz(1984)205; 葉山(1994)142]

もちろん、ボストンのような抗議運動がすべての地域で起こったわけではない。例えば、同じくマサチューセッツ州のスプリングフィールドでは、同時期に同様の計画を実施したが、大きな混乱は生じなかった。また、強制バス通学の実施の数年後には、教育委員の選挙において、黒人やリベラルな白人の候補者が当選し、強制バス通学に反対する候補者が落選するなど、政治的にも定着した。[Glenn(1996)144; Rossell(1983)49]

また、私立学校や郊外への白人逃避もすべての地域で同じように起こったわけではない。1975年からの数年間、学校の人種統合が白人逃避を引き起こすか否かをめぐり論争が起こったが、白人逃避の有無や程度は地域によって異なるというのが現在の通説である²¹。

²¹。すなわち、学校の人種統合は白人逃避の一因となり、特に、規模が大きく、マイノリティが高度に集中し、郊外や私立学校という選択肢のある学校システムでは、白人逃避はかなり大きいとされている[Armor(1995)180]。他方、マイノリティの比率が50%を超えなければ、マイノリティの生徒がバス通学してきても大部分の白人の親は地元の学校を放棄しないし、バス通学の距離が短くマイノリティの学校が中産階級的で成績が高ければ、

強制バス通学でさえほんの少しの白人逃避を生み出すだけだと言われている[Armor(1989)27]。

しかし、強制バス通学は、抗議運動や白人逃避などのリスクを伴うと認識され、新たに計画・実施することが政治的に困難になった。また、世論調査に表れた白人の態度も、人種統合という目的には賛成するが、強制バス通学などの命令的手段には反対するというものである[Rosell(1990)13; Armor(1995)203-4; 葉山(1994)159]。そして、1970年代後半以降、新たな人種統合計画のほとんどすべてが、次節で扱うマグネット学校などの自発的手段に依拠するようになった[Clinchy(1995)48]。

本節では、1970年代後半以降の準市場の背景を説明した。1950年代後半から60年代前半まで存在した準市場（「選択の自由」計画）には、学校間の格差や人種に基づく「いいとこ取り」など、選択を制約する傾向が見られた。1960年代後半には、この準市場が廃止され、代わって非市場（強制バス通学）が実施された。これは、地域によっては白人の抗議や逃避を引き起こし、新たな実施が政治的に困難になった。1970年代後半以降、再び準市場（マグネット学校）が拡大したが、「選択の自由」計画とは異なり、上述の傾向を抑止するための対応策を組み込んでいる。

第二節 マグネット学校 — 対応策 (1)

本節では、1970年代後半以降に拡大したマグネット学校と呼ばれる準市場を分析する。マグネット学校は、政治的に実施可能な人種統合の手段として、大都市を中心に広く採用された。これは、以前の「選択の自由」計画で見られた傾向を抑止するための対応策を組み込み、かなりの効果があった。しかし、依然として対応策が不十分な点もあり、また、その成功自体が新たな問題を生み出したため、1980年代以降、一部の地域では新たな対応策が実施されることになる。

以下、マグネット学校を概観した上で、本稿の枠組に従い、競争、資源、選択能力の順に分析する。

一 概観

ここでは、マグネット学校の制度と実施状況を概観する。

1 制度

マグネット学校は、「選択の自由」計画で見られた傾向を抑止するために以下のような対応策を組み込んでいる⁽³⁾。

第一に、競争に関しては、マイノリティの地域の学校の評価を高めるために、特徴的な教育内容などの特別な魅力を与える。「マグネット」学校と呼ばれるのは、特別な魅力によって「磁石」のように白人の生徒を引きつけるからである。これは本稿の枠組で言えば積極的多様化である。

第二に、資源に関しては、「いいとこ取り」を防ぐために生徒の人種構成を定めている。「選択の自由」計画の下でも、人種的な理由によって生徒を拒否することは禁止されていたが、実際には黒人の生徒は白人の学校によって拒否された。マグネット学校は、選抜の過程だけでなく結果をも規制することにより、非公式な「いいとこ取り」を防止しようとする。これは、本稿の枠組で言えば、選抜の規制の強化である。

このように、マグネット学校は、競争に関しては積極的多様化、資源に関しては選抜の規制という対応策を組み込んでいる。つまり、補助と規制、正の誘因と負の誘因、「飴と鞭」を組み合わせた準市場であるといえる⁽⁴⁾。

なお、これらの対応策は、生徒の人種構成の点でも学校間の序列・格差の縮小につながりうる。積極的多様化によって白人の生徒がマイノリティの学校に引きつけられると、元のマイノリティの学校はマイノリティと白人が混合した学校に変化する。そして、白人の生徒の存在自体が学校の地位・評価をさらに高め、同時に、選抜の規制によって白人の割合が過度に大きくならないように抑制される。こうして、マグネット学校は生徒の人種構成の点でも平均的な地位を獲得する。本稿の枠組で言えば、利用者構成の平準化である。

以上のように、マグネット学校は、積極的多様化、選抜の規制、それを通じた利用者構成の平準化という対応策を組み込んだ準市場である。

2 実施状況

マグネット学校は、エリート校をモデルに出発し、強制バス通学の脅威と連邦政府の補助によって拡大した。現在では、大都市を中心に広く実施されている。

まず、マグネット学校の教育内容のモデルは、選抜された生徒に高等なプログラムを長い間提供してきた有名な特別の学校であり、それを反映して、当初のマグネット学校のテーマは数学・科学・芸術などであった。しかし、マグネット学校への関心が増大するにつれて、より広範なテーマ（保健、外国語、人文、ビジネス、コンピューターなど）が発達した。また、マグネット学校は試験による選抜よりも関心による自発的選択を強調する点でそのモデルと異なっていた。[Blank et al. (1983)6-7]

マグネット学校は1970～80年代に急速に拡大したが、その背景には、司法の介入および強制バス通学の可能性という「鞭」と、外部からの補助金という「餌」があった。[Henig(1994)108-9]

最初のマグネット学校は1960年代末に設置されたが、1974年にボストンで強制バス通学への抵抗と混乱が頂点に達するまでは、人種統合計画の小さな部分を占めるにすぎなかった。しかし、1976年以降、ほとんどすべての人種統合計画は主要な方法としてマグネット学校を含むようになった[Clinchy(1995)47-8]。1981年以降、裁判所命令による命令的再配置計画は南部で二つ執行されただけであり、それらは深刻な白人逃避をもたらしたと言われる[Rossell(1990)182]。

強制バス通学の脅威に加えて、連邦政府からの補助金が、マグネット学校の拡大を促進した。1976年に緊急学校援助法が改正され、人種統合の一環としてのマグネット学校への補助金が公認された。連邦による支援の結果、マグネット学校の問題は人種統合と密

接に結びつけられるようになり、都市の学区のマグネット学校への関心と注目が高まった [Blank et al. (1983)7-8]。緊急学校援助法に基づく連邦の補助金は1981年に打ち切られ、1985年までマグネット学校は州と地方の資金だけで支援されたが、1985年にはマグネット学校支援プログラムの下で連邦の補助が再開された。これに伴い、マイノリティ集団の孤立の根絶・減少・防止とともに、アカデミックな科目の知識の強化および職業的技能の獲得の支援という目標が加わったが、人種統合の目標が放棄されたわけではない [Steel & Levine(1994)62-3] ⁽⁵⁾。

現在では、マグネット学校は大都市を中心に広く実施されている。1991年の全国調査によれば、2433のマグネット学校が存在し、約120万人の生徒が通学していた。1981年の調査と比較して、学校数で2倍以上、生徒数で3倍以上に増加したことになる。マグネット学校が見られるのは、主として、マイノリティの入学者比率が平均よりも高い大規模な都市の学校システムであり、社会的・人口的な大規模な変化が学校の人種統合と教育改革を困難にしている学区である。大規模な学区の半分がマグネット学校を提供しており、マグネット学校のある学区の生徒は、複数の学校を持つ学区の生徒の4分の1を占める。また、マグネット学校のある学区では、学校の6分の1がマグネット学校である。 [ibid. i-vi, 16-9]

マグネット学校の実施状況について、総体としては以上のような像が描けるとしても、アメリカの教育制度の分権性と多様性はマグネット学校にも当てはまる ⁽⁶⁾。このような多様性に留意しながら、以下では、競争、資源、選択能力の順に、マグネット学校の分析を進めることにする。

二 競争

マグネット学校は、マイノリティの地域の学校に特徴的な教育内容などの特別な魅力を与え、その評価を高めること（積極的多様化）を意図していた。以下、マグネット学校の評価の上昇、その原因、新たな対応策の模索、の順に記述する。

1 評価の上昇

マグネット学校は、マイノリティの地域の学校の評価を高め、白人の学校との間の格差を縮小した。しかし、非マグネット学校との間で新たな格差が生じている。

(1)格差の縮小

まず、マグネット学校は、マイノリティの地域の学校の評価を高め、白人を引きつけることに成功した。

第一に、1991年に実施された全国調査は、マグネット学校が通学区域外の生徒を有効に引きつけ、しかも従来は校内で少数派だった白人の生徒を引きつけていることを示した。まず、マグネット学校に在籍する生徒の74%は通学区域の外から通っている。また、一つの学校の中にマグネット・プログラムと非マグネット・プログラムが併置されている場合、マグネット・プログラムにおけるマイノリティの比率(61%)は学校全体のマイノリティ比率(71%)よりも低い。同様に、学校の全プログラムがマグネットの場合、通学区域外から通う生徒に占めるマイノリティの比率(59%)は学校における比率(65%)よりも低い。さらに、マイノリティが多数を占める学区では、マグネット学校における白人生徒の比率(32%)は学区全体における比率(20%)よりも高い。[Steel & Levine(1994)xi]⁽⁷⁾

第二に、ロッセル(Christine H. Rossell)は、マグネット学校中心の人種統合計画(自発的計画)と命令的配置中心の計画(命令的計画)を比較し、長期的には自発的計画の方が人種統合の効果が高いと結論づけた。まず、計画の実施に伴う白人入学者の喪失は、計画の実施から8年目までは自発的計画の方が少なく、その後はほぼ同じである。また、人種間接触は、実施から3~5年目に自発的計画の方が大きくなり、その後も命令的計画との差が拡大していく。[Rossell(1990)42-7, 69, 74]

ロッセルの研究に対しては、サンプルがやや少なく南部の学区が過少に代表されている[Armor(1991)44]とか、いずれにしても白人逃避は続いており、人種間接触における両計画の違いもそれほど大きくない(4.4%) [Monti(1991)944]などの指摘がある。しかし、少なくともいくつかの学区では、強制バス通学と同じ程度の人種間接触が、生徒・親の選択によって生じている。つまり、マグネット学校は、マイノリティの地域の学校に白人を引きつける効果を持ったといえる。

以上のように、マグネット学校は、マイノリティの地域の学校の評価を高め、白人の学校との間の序列・格差を縮小し、魅力的な選択の対象を拡大した。

(2)新たな格差

しかし、マグネット学校と非マグネット学校との間には、新たな格差が生じている。

第一に、1991年の全国調査によると、マグネット学校への生徒・親の関心は高く、マグネット学校の生徒数は10年間で3倍以上に増えた。しかし、マグネット学校への入学を希望した生徒の多くは、収容能力の限界のため受け入れられなかった。53%のマグネット学校が順番待ちリストを作成しており、そのうち3分の1には百人以上が含まれ、千人以上の名前が並ぶリストも全体の3%あった。全国で12万3千人の生徒がリストに名を連ねており、志願をあきらめた生徒を含めれば、マグネット学校への満たされない需要はさらに大きくなると予想されている。[Steel & Levine(1994)19]

第二に、クレイン(Robert L. Crain)は、ニューヨークのマグネット高校の収容能力の不足を次のように記述している。ニューヨークの高校に入学する際には、非マグネット学校も含めて、全員が願書に高校名を記入しなければならない。そのため、生徒がマグネット学校に志願するのは非常に容易であり、1988年には生徒の82%がマグネット学校を志願した。しかし、そのうち3分の1は定員超過のため受け入れられず総合制高校に入学した。総合制高校の生徒の半分は、マグネット学校を志願したがそこに入学できなかった生徒である。[Crain(1993)263-7]⁽⁸⁾

以上のように、マグネット学校はマイノリティの地域の学校の評価を高めたが、白人の学校との間の格差を縮小するだけでなく、非マグネット学校との間に新たな格差を生み出している。

2 原因

マグネット学校に対する評価の高さは、特徴的な教育内容だけによるものではない。

第一に、メッツ(Mary H. Metz)は、ある大都市の三つのマグネット中学校を調査し、教育当局はマグネット学校を「異なっているが平等」なものに見せようとしたが、実際には他の学校よりも優れたものにしたと述べている。

まず、教育当局の行政官は、マグネット学校が他の学校と「異なっているが平等」なものに見えなければならないと認識していた。マグネット学校を他よりも優れたものにすることは、他の学校を劣ったものに見せるので反発を招くからである。そこで、行政官は、マグネット学校の教育方法の多様性について語り、「マグネット学校」よりも中立的な「別の学校」という名称を用いた。[Metz(1986)17]

しかし、平等を維持しながら、遠隔地から自発的に子供を送るよう親を誘導する学校を作ることには、本質的に問題があった。教育の多様性だけが大きな引力を持つかどうかは全く明らかではなかった。そこで、行政官は、マグネット学校を単に異なっているだけのものにするという危険を冒さず、実際には大部分のマグネット学校を優れたものにするような環境を与えた。例えば、建物の更新などの物理的な改善によって、学校を視覚的に魅力的にし、荒廃した地域の痕跡を消し去った。また、特別な設備や追加的な職員によって、学校の利点を示すことができるような具体的な特性を与えた。こうして、親は、人種的に多様な見知らぬ学校に子供を送ることを理め合わせるだけの教育上の利点を獲得することを、具体的な根拠に基づいて確信することができた。[ibid. 17-8]

さらに、メッツによると、マグネット学校は、良好な生徒構成のイメージによって評価を累積的に高めた。マグネット学校は、学校を宣伝し、それが満足できるものだという雰囲気を与えてもらうために、地域のオピニオン・リーダーにとって魅力的なものになる必要があった。そして、マグネット学校がいったん中産階級の学校としての性格を発展させ始めると、その性格自体が魅力的になった。上層中産階級の家庭と野心的なブルーカラーの家庭は、生徒の社会的性格と試験の成績ゆえに、大挙してマグネット学校を目指した。学校は長い順番待ちリストを作り、それは学校の魅力的なイメージをさらに強化した。但し、マグネット学校がエリート主義的だというイメージはすべてが正しかったわけではない。すべてのマグネット学校が中産階級の親を引きつけたわけではなく、メッツが調査した三つのマグネット中学校のうち二つは、エリートとは呼べないような生徒集団を抱えていた。[ibid. 23-4]

第二に、ムーア(Donald R. Moore)とダベンポート(Suzanne Davenport)は、学問的選抜を行う学校(選抜校 — マグネット学校を含む)と非選抜校を比較し、両者の間に格差が発生したことを次のように指摘する。まず、選抜校による「いいとこ取り」(次項参照)の裏面として非選抜校に危機的な生徒が集中し、「最高の」生徒・親・教師が選抜校に吸い上げられた[Moore & Davenport(1988)99-100]。また、困難な生徒を扱うために追加的な資源を必要としている非選抜校が、資源配分においてしばしば後回しにされ、時には生徒一人当たりの支出が選抜校より少ないこともあった[ibid. 101-2]。最後に、生徒や職員の意欲への影響として、選抜校に入学しなかった生徒は二流であり、そのような生徒が高校の勉強を修得するのは非現実的だという感覚が、教師や生徒の間に広がっていたと述べる[ibid. 103]。

以上のように、マグネット学校の評価の高さは、特徴的な教育内容だけでなく、人員・設備や生徒構成の点で優れていること（あるいはそのイメージ）にも原因があった。本稿の枠組で言うと、マグネット学校における積極的多様化は、多様化という意図した効果とともにサービスおよび利用者構成の平準化と新たな序列化という（少なくとも表向きは）意図せざる効果を持ち、格差を縮小するだけでなく新たな格差を生み出した。このような効果は、イギリスのCTCや日本の総合選択制高校においても発生している。

3 新たな対応策

マグネット学校が生み出した新たな格差への対応策として、ここでは、特別扱いの撤回と供給の増加を検討する。しかし、いずれも限界を持っている。

(1)特別扱いの撤回

1981年の全国調査によると、教育当局はマグネット学校のエリート校化を警戒し、特別扱いの打ち切りも行っている。

マグネット学校は学区の当局からさまざまな形で特別な扱いを受けている。例えば、プログラムを設計・開発するための勤務時間の柔軟性、立ち上げ費用のための少額の追加的な資金、職員・生徒・カリキュラムに関する標準的な手続の免除、校長の自律性・柔軟性などである。[Blank et al. (1983)70]

しかし、多くの行政官は、マグネット学校に過度の注目が向けられることを恐れており、マグネット学校が希少な財政的・人的資源を永久に吸収することを望まなかった。そこで、特別扱いを約二年の立ち上げ期間中に限定するなどの妥協的な立場がしばしば採用された。[ibid. 71]

この対応策の効果を検証することはできなかったが、次のようなことが言える。確かに、マグネット学校への特別扱いの撤回は、格差の防止・縮小のために有効であろう。しかし、マグネット学校と非マグネット学校間の格差は、実体面の違いだけでなく、良好な生徒構成などのイメージによって拡大することもある。特別扱いの撤回（積極的多様化の中止）は、このような原因による格差の防止・縮小には限界があると思われる。

(2)供給の増加

次に、評価の高いマグネット学校の供給の増加という対応策についても、アーチボール

ド(Douglas A. Archbald)が以下のような制約要因を挙げている。

第一に、マグネット学校の設立には、実務的・政治的な問題が伴う。まず、場所の選定、職員の配置、訓練、資金提供などの問題に関する決定は、時には困難なものになる。また、非マグネット学校の職員や親は自らの利益が脅かされると信じるかもしれないし、地元の親や教師は入学者や職の不確実性ゆえにマグネット学校への転換に反対するかもしれない。[Archbald(1988)527]

第二に、マグネット学校の比率が低い間は、非マグネット学校の生徒・親は大部分の者と比べて剥奪されているとは感じないが、この比率が上昇すれば、マグネット学校への寛容な態度は限られてくる。[ibid. 528]

第三に、マグネット学校の魅力の一部は、希少価値を持つサービスや機会であり、供給の増加に伴ってマグネット学校の価値は低下する。[ibid. 529]

第四に、自発的な人種統合というマグネット学校の役割は、供給への重要な制約となる。都心の黒人の間ではマグネット学校への潜在的な需要が大きいですが、白人が都心の学校に志願しなければその需要は満たされない。[ibid. 529-30]

第五に、教育当局がより多くのマグネット学校を望んでいると想定すべきではない。マグネット学校の希少性と価値を維持しようとする関心があるかもしれない。[ibid. 530]

4 まとめ

マグネット学校における積極的多様化は、多様化という意図した効果とともに平準化・新たな序列化という意図せざる効果を持ち、格差を縮小するだけでなく新たな格差を生み出した。この新たな格差への対応策として、積極的多様化の中止と拡大を検討したが、いずれも限界があると思われる。

次節で取り上げる制御された選択は、マグネット学校が生み出した新たな格差への対応策を組み込んでいる。また、日本の総合選択制高校でもマグネット学校と同様の効果が生じたが、これを模倣するコース制が多くの高校で導入されている。

三 資源

マグネット学校は、人種による選抜を禁止されているが、学力による選抜は必ずしも禁止されていない。以下、人種による選抜の規制の効果と、学力による選抜の制度および効

果を分析する。

1 人種による選抜

マグネット学校は、前項で述べたようにマイノリティの地域の学校に白人の生徒を引きつけることに成功したが、白人の生徒を過度に集めているわけではない。前項で紹介したマグネット学校の全国調査やロッセルの研究は、マグネット学校が人種統合を達成したことを示していた。また、1981年の調査によると、事例研究の対象として取り上げられた学区の3分の2では、マグネット学校は学区全体の人種構成を完全に反映しており、残りの3分の1では、人種的・民族的な混合を安定的にかなりの程度まで確保していた。[Blank et al. (1983)79]

但し、少数の事例では、マグネット学校は人種統合という目標を破壊していると言われる。これは、特に学力による選抜を行うマグネット学校において見られる。[ibid. 92-5, 109]

2 学力による選抜

マグネット学校は、エリート校をモデルに設立されたこともあり、学力による選抜を行うことが多い。以下では、全体像と個別の事例に分けて記述する。

(1)全体像

マグネット学校に関する全国調査によると、学力による選抜の程度や形態はさまざまである。

まず、1981年の調査によると、ほとんどすべて(45校中40校、89%)のマグネット学校が何らかの意味で選抜的であった。ここで選抜的とは以下の三点のいずれか一つ以上が該当することである。第一に、生徒のふるい分けのために、成績、試験の得点、教師の指導、相談員の推薦、素行の評価、面接などにかかり依存すること、第二に、学問的成績と素行規範を維持できない生徒を普通の学校に送還すること、第三に、特殊なニーズを持つ生徒を受け入れないことである。[ibid. 57-8]

但し、大部分(60%)のマグネット学校はやや選抜的なだけだった。つまり、成績や得点に基づく志願者のふるい分けをかなりゆるやかに行い、成績が標準的であることや、重大な社会的または素行上の問題の歴然たる証拠がないことなどを基準としていた。大部

分のマグネット学校は、最も問題のある生徒をふるい落とすが、平均的な生徒を拒否しているようには見えず、特殊な教育ニーズを持つ生徒を受け入れ、生徒の送還を行わなかったとされる。但し、多くの校長は、マグネット学校への適応や学問的成功において重大な困難を持つ生徒を、相談によって自発的に転校させると述べた。[ibid. 59-60]

次に、1988年の調査によると、12学区のうち3学区は1~2校の非常に選別的なマグネット学校(例、才能のある生徒のための学校)を持っていた。他の2学区はやや選別的であり、マグネット学校の選抜を学区の生徒の性格や試験の得点と一致させていた。残りの7学区は非選別的だった。なお、マグネット学校の数を増やしてきた学区は、選別的またはエリート主義的に見られる選抜基準の使用を避ける傾向があると言われる。[Blank(1990)90-1]

また、1991年の調査によると、マグネット学校の約3分の1(小学校の24%、中等学校の54%)が特有の選抜基準を持っていた。特に、才能のある生徒のためのマグネット学校の76%がそのような基準を使用していた。基準の中では、標準学力検査の得点(69%)や教師の推薦(68%)が最も一般的である。大部分のマグネット学校は、これらに加えて、出席や素行の要件、特別な試験の成績、特定の課程の履修・成績、生徒の関心、面接、親の関与、作文、教師以外からの推薦なども用いていた[Steel & Levine(1994)53-5]。そして、マグネット学校では、不利な生徒や特殊なニーズを持つ生徒がいくぶん少なかった。但し、マグネット学校と学区全体の差はわずかであり、低所得者がそれぞれ47%と51%、英語力の低い生徒が7%と11%、特殊教育を受けている生徒が6%と9%である[ibid. 51-3]。

以上のように、マグネット学校の多くが学力による選抜を行うが、その程度・形態は多様である。次に、個別の事例ごとに見る。

(2)事例

ここでは、学力による選抜と人種・階層による選抜との関連を中心に、個別の事例に関する調査を取り上げる。

第一に、ムーアとダベンポートによる『新しい改良された選別機械』は、「いいとこ取り」の発生を指摘する最も重要な調査である⁽¹⁾。これは、ニューヨーク、シカゴ、フィラデルフィア、ボストンという四つの大都市の高校を対象に、1984年度のデータに基づいて分析したものである。

まず、学力による選抜を行う高校（選抜校）の生徒構成を市内の全高校の平均値と比較すると、教育面だけでなく所得と人種の面でも選抜校に有利な差が生じていた。すなわち、低所得者の比率は上記の四都市のうち三都市で選抜校の方が低く、ヒスパニックの比率は四都市とも選抜校の方が低かった[Moore & Davenport(1988)68-84]。但し、生徒構成の違いは高校による「いいとこ取り」の結果であるとは限らず、希望者だけが選択を行使する制度の下では、選択の行使・不行使の時点で所得・人種による違いが生じるかもしれない。

次に、ムーアとダベンポートは、高校による選抜の過程を以下のように記述している。第一に、高校は、中所得地域の中学校、選抜制の中学校、私立学校などで生徒を募集することが多かった。第二に、選抜過程は行政官や教育委員会による強い管理に服しておらず、個々の学校は選抜基準の設定において大きな裁量を行使することができた。例えば、実際に採用されている入学許可基準は公式に宣伝されているものとはしばしば異なっていた。第三に、「問題のある」生徒をふるい落とし、成績・出席状況・素行が良好で、英語が堪能で、特殊な学習上の困難を持たない、「最高の」生徒を受け入れるという、圧倒的な偏向が存在した。[ibid. 94-6]

このような偏向は、次の三つの理由によって説明される。第一に、教師の選好に関する調査によると、もし選べるならば、大部分の教師は学力の高い生徒と一緒に働くことを好み、「問題のある」生徒を避けたがる。第二に、学力の高い学校は「よい学校」とみなされる。第三に、白人の中産階級の親は、政治的影響力を行使するのに最高の地位にあり、自分の子供が競争上有利になるように選択システムを構築しようとする。[ibid. 96-7]

さらに、学力による選抜が人種統合という目標よりも優先される例も挙げられている。ボストンには、大学進学向けの三つの高校があり、これらは人種統合の裁判所命令においても学問的選抜基準の使用が許されていた。この制度の下では、黒人とヒスパニックの生徒は、入学試験と過去の成績の総得点が足切り線を上回れば入学者の35%まで受け入れられ、残りは人種に関わらず得点順に受け入れられる。その結果、これら三校における黒人とヒスパニックの生徒の比率（39%）は市全体（59%）よりも低かった。[ibid. 98-9]

学力による選抜に関する第二の調査はメッツによるものである。メッツは、学力による選抜を行う学校とそうでない学校との間で生徒構成が著しく異なることを示した。

まず、学力による選抜を行う学校は、才能のある生徒のための学校であり、小学校の教師から推薦された子供を受け入れていた[Metz(1986)12]。その結果、中産階級の成績のよ

い生徒を市の平均以上に集め[ibid. 209]、マイノリティおよび低所得者の比率は平均よりも低かった[ibid. 159, 161]。

他方、学力による選抜を行わない学校(二校)は、特別な教育方法を持つ学校であり、志願者は人種・性別に基づく割り当て分まで無条件で受け入れられ、定員を超過すれば抽選で選ばれた[ibid. 12, 109]。その結果、一校は市の人口構成を反映した生徒を受け入れ、もう一校は平均よりも貧しく成績の低い生徒を受け入れていた[ibid. 209]。すなわち、一校は、マイノリティの比率が市平均よりやや低いものの、逆に低所得者の比率は高く、成績分布は市平均とはほぼ同じであった。もう一校は、マイノリティ比率が低い低所得者の比率はかなり高く、成績分布も市平均を下回っていた[ibid. 159, 161]。

学力による選抜を行わないマグネット学校が所得・成績の低い生徒を集めたことの説明としては、マグネット学校の革新的な教育が多様な生徒集団や学問的・社会的な困難を持つ生徒を扱うのを容易にしたことや、「いいところ取り」が「投げ売り」によって部分的に相殺されたことが述べられている。「投げ売り」とは、多くの小学校の校長や進路相談員が、マグネット学校に最も困難な生徒を紹介したということである。[ibid. 209-10, 36-7]

第三に、マルティネス(Valerie Martinez)らは、学力による選抜を行うマグネット中学校の合格者と不合格者の経済的・社会的構成を比較した。調査の対象となったマグネット学校は、試験の得点、小学校の成績、教師・親の推薦に基づいて志願者を選抜する[Martinez et al. (1996)52]。そして、合格者と不合格者を比較すると、合格者の方が試験の得点が高いのは当然としても、高所得(年収3万5千ドル以上)の家庭が多く、低所得や所得支援を受けている家庭が少なかった。また、両親のいる家庭の比率もやや高かった[ibid. 58]。

第四に、アメリカで最も有名なマグネット学校システムの一つであるニューヨーク市イーストハーレム学区でも、「いいところ取り」の発生を指摘する調査がある。この学区では、各学校は独自の基準で入学者を決定し、多くの学校は、小学校の成績と記録、面接、本人の興味関心に基づいて選抜する[黒崎(1994)103]。カーネギー財団の調査は次のように述べる。各学校は「悪い生徒」の割り当て分を喜んで受け入れると主張するが、ある行政官によれば、少数の著名な学校が割り当て分以上の有能な生徒を獲得し、他の学校が深刻な困難を持つ生徒を受け入れているという感覚が増大している。意欲のある生徒をめぐる競争をどのように調停するかという真剣な議論の結果、学区は静かに入学許可手続を修正して、各プログラムにおける生徒の混合を増大し、学区の教育委員会の調停者としての

役割をいくぶん拡大した[Carnegie Foundation(1992)45]。

しかし、かつてイーストハーレム学区の教育行政に携わり学校選択制度を発展させたフリーゲル(Seymour Fliegel)は次のように述べる。すべての学校が最も成績の高い生徒に狙いを定めるという想定は、イーストハーレム学区では真実ではなかった。教育者は非常に異なった動機と関心を持っており、ある教師は、最も問題のある生徒とともに働くことに特に献身した。飛び抜けて成功した学校にさえ、学習・感情面での重大なハンディキャップを持つ多くの子供がいた。[Fliegel(1993)186-7]

以上のように、多くの調査は、マグネット学校が学力による選抜を行い、それが所得・人種・階層・家庭環境などによる選抜の効果を持ったことを指摘している。すなわち、これらの点で不利な生徒は、マグネット学校によって受け入れられることが困難である。

3 まとめ

マグネット学校は人種による選抜を禁止しており、人種に基づく「いいとこ取り」の防止に成功した。しかし、学力による選抜は必ずしも禁止されておらず、それが行われる場合には人種的・経済的・社会的・文化的な資源による選抜の効果が生じた。以上から言えるのは、「いいとこ取り」の防止のためには選抜の規制が有効かつ必要だということである。困難な生徒のために献身する教師がいるという信念を表明する論者もいたが、それとは逆の選好を持つ教師がいることも示されていた。

しかし、人種だけでなく学力による選抜を禁止することは、政治的に困難な場合もある。例えば、伝統的に試験によって生徒を選抜してきたボストンの有名校に対しては、人種統合に関する裁判所命令でさえ、学力による選抜の禁止を徹底することはできず、結果的に人種による選抜の効果が発生することを放置していた。

四 選択能力

マグネット学校は、選択能力という条件に関してはあまり対応策を取り入れておらず、大半の制度は希望者だけが選択を行使するというものである。そこで、どのような利用者が選択をうまく行使できるのかということが問題になる。以下、マグネット学校以外の学校選択制度にも言及しながら、選択に関する知識、選択者の割合、選択者の特徴の順に記述する。

1 選択に関する知識

まず、学校選択の知識と人種・所得との関連についての調査を取り上げる。

第一に、ヘニグ(Jeffrey R. Henig)によると、マグネット学校についての知識は人種間で異なっている。マグネット学校について「聞いたことがある」と答えた親の比率は、白人が最も多く、次いで黒人、アジア人、最下位がヒスパニックだった。[Henig(1996)110]

第二に、アーチボールドは、マグネット学校についての知覚と人種・所得との間の関連を示した。マグネット学校について聞いたことがあると答えた家庭は全体で83%だったが、白人(93%)の方がマイノリティ(ほとんどが黒人)(75%)よりも多く、非低所得者(93%)の方が低所得者(74%)よりも多かった。[Archibald(1988)143]

このように、選択に関する知識を持つ利用者の割合は、白人や非低所得者の方が多かった。

2 選択者の割合

次に、選択を行使する生徒・親の割合に関する調査を取り上げる。

第一に、1991年の全国調査によると、マグネット学校のある学区では、学校の12%がマグネット学校であり、学区の生徒の15%がマグネット学校に通っている[Steel & Levine(1994)18-9]。これは10年前と比べて3倍に増加したと言われるが、順番待ちリストの生徒を加えても、依然として選択を行使する生徒・親は少数派である。

第二に、1992年の調査によると、州レベルでの学校選択制度(学区を超えて州内の学校を選択できる制度)を利用した生徒の比率は、最大でも州の全生徒の2%に満たなかった。[Carnegie Foundation(1992)10-2]

このように、実際に選択を行使する生徒・親は一般的というよりは例外的である。

3 選択者の特徴

最後に、選択を行使した生徒・親の特徴に関する調査は、選択の行使と家庭環境との関連を示すものが多い。

第一に、マルティネスらは、学力による選抜を行うマグネット学校を選択した者(合格者および不合格者)を分析し、選択を行使する駆動力は、母親の教育、親の教育上の期待の高さ、生徒の過去の学問的成績であると述べる[Martinez et al. (1996)56]。それによ

ると、選択を行使した者（選択者）は、試験の得点は当然としても、親の教育や家庭の経済状況の点でも、選択を行使しなかった者（非選択者）より有利である。大学に在籍した親を持つ生徒の割合は選択者（合格者32%、不合格者30%）の方が非選択者（12%）よりも高く、逆に、中卒の親を持つ生徒は選択者（合格者13%、不合格者14%）の方が非選択者（34%）よりも少ない。また、家庭の経済状況も、選択者は非選択者よりかなり有利である[ibid. 58]。但し、選択者と非選択者の違いは、選択能力の違いだけでなく、学力や合格可能性の違いにも起因するであろう。

第二に、ウィッテ(John F. Witte)は、授業料クーポン制を利用した生徒の家庭が教育面で有利であることを示した。この制度は、低所得者が非宗教系の私立学校に入学する際に補助を与えるというものである[Witte(1993)69, 71]。ウィッテによると、この制度を利用した家庭は、貧しくしばしば片親であるが、子供の数が少ないため個々の子供に注目する機会が多く、親（特に母親）は高い教育を受け、子供に対して教育上の高い期待を持ち、教育に関連する事柄について家庭で子供とともに作業する傾向がある[ibid. 70]。なお、選択を行使した生徒の家庭が貧しかったことは、この制度が低所得者向けなので当然であろう。

第三に、ウェルズ(Amy Stuart Wells)は、選択を行使しなかった生徒がいくつかの不利な点を持っていると述べる。調査の対象となった学区では、都心の黒人の生徒は地元の黒人の高校ではなく白人が多数を占める郊外の高校に入学することができる[Wells(1993)33]。そして、選択を行使して郊外の学校に定着した生徒と都心の学校に残った生徒は大きく違っている。都心に残った生徒は教育が遅れており、その親は教育が低く、失業している割合が高く、地位の低い職業に就き、郊外になじみがない[ibid. 35]。⁽¹⁰⁾

第四に、アーチボールドは、マグネット学校に入学した生徒の出身地域の特徴を分析し、出身地域の大卒者の比率とマグネット学校への入学が強い関連を持つと述べる[Archbald(1988)268-80]。但し、この調査は、生徒の出身地域の特徴について述べたものであり、選択を行使した生徒・親自身の特徴を述べているわけではない。

第五に、プランク(Stephen Plank)らは、全国の生徒を代表するサンプルを分析し、教育面で比較的不利な生徒が選択制の学校に最も入学しやすいと主張する。例えば、低所得で親の教育が高くない家庭の生徒、アフリカ系アメリカ人やヒスパニックの生徒、試験の得点の低い生徒である[Plank et al. (1993)112]。しかし、プランクらはまた、選択制・非選択制の学校に入学する生徒の特徴は、さまざまな集団の学校選択の嗜好と少なくとも

同程度に、学校の所在と関係があると述べる[ibid. 112]。つまり、プランクらの研究は、全国の生徒を代表するサンプルを使用したために、選択制の学校が設けられている学区とそうでない学区を区別していない。そして、先に見たように、マグネット学校が設置されているのは、主にマイノリティの比率が高く経済的・社会的・教育的な困難が発生しやすい大都市の学区である。従って、上記の分析結果は、同じ学校選択の制度を教育的・経済的・人種的に不利な人々がより多く利用したということを必ずしも意味しない。

このように、同じ学校選択制度の下では、所得・職業・文化の面で恵まれた生徒・親の方が選択を行使する割合が高いといえる。

4 まとめ

以上のように、選択を行使する生徒・親は少数であり、人種・所得・職業・文化の面で選択能力に偏りが見られる。すなわち、白人で、所得・職業・文化（教育）の水準の高い生徒・親の方が、選択に関する知識を持ち、実際に選択を行使する割合が高い。⁽¹¹⁾

本節では、1970年代後半以降に拡大したマグネット学校と呼ばれる準市場を分析した。マグネット学校は、以前の「選択の自由」計画とは異なり、競争および資源という条件に関する対応策を組み込んでいた。すなわち、積極的多様化によって学校間の序列・格差を縮小し、選抜の規制によって「いいとこ取り」を防止しようとした。そして、これらの対応策は効果を発揮した。まず、マイノリティの地域の学校の評価が高まり、白人の学校との間の格差が縮小した。また、人種に基づく「いいとこ取り」もほぼ防止された。

しかし、マグネット学校は、競争、資源、選択能力のいずれの条件に関しても、利用者の選択に対する制約があった。第一に、競争に関しては、マグネット学校は、多様化という意図した効果とともに、サービスおよび利用者構成の平準化・新たな序列化という意図せざる効果を持ち、非マグネット学校との間に新たな格差を生み出した。第二に、資源に関しては、学力による選抜は必ずしも禁止されなかったため、人種的・経済的・社会的・文化的な資源に基づく「いいとこ取り」の効果が生じる場合もあった。第三に、選択能力に関しては、対応策があまりとられず、人種的・経済的・社会的・文化的に有利な生徒・親の方が選択をうまく行使することができた。

次節で分析する「制御された選択」は、マグネット学校におけるこれらの制約を打破するための新たな対応策を取り入れている。

第三節 制御された選択 — 対応策(2)

本節では、1980年代以降に一部の地域で実施されている、制御された選択と呼ばれる準市場を分析する。制御された選択は、マグネット学校において不十分だった対応策を徹底するとともに、マグネット学校の成功自体が生み出した新たな問題への対応策を組み込んでいる。以下、制御された選択を概観した上で、本稿の枠組に従い、競争、資源、選択能力の順に分析する。

一 概観

制御された選択は、マグネット学校において不十分だった資源と選択能力に関わる対応策を徹底するとともに、マグネット学校の成功自体が生み出した新たな格差への対応策を組み込んでいる。以下、制御された選択の制度と実施状況を概観する。

1 制度

「制御された選択(controlled choice)」という言葉は、マサチューセッツ州教育省公平局のグレン(Charles L. Glenn)とアルブズ(Michael J. Alves)によって作られ[Massachusetts(1990)6]、1987年のアルブズとウィリー(Charles V. Willie)の論文[Alves & Willie(1987)]によって広く知られるようになった(ウィリーはアルブズとともに多くのプランにおいてコンサルタントを務めている)。以下では、彼らの挙げる制御された選択の本質的要素を見た上で、本稿の枠組に従って、競争、資源、選択能力の順に制度を整理する。

(1)本質的要素

アルブズとウィリーは、制御された選択の本質的要素として、以下の7項目を挙げる。最初の5項目は1987年の論文で述べられ、後の2項目は1990年に追加されたものである。[Alves & Willie(1987)75-6; (1990)21]

- ①個々の学校の通学区域を可能な限りすべて廃止する。
- ②マイノリティと白人の生徒がすべての選択制の学校・プログラムを純粋に比例的に

利用することを保証するような、人種統合の規定を採用・執行する。

- ③親と生徒に複数の学校の選択を認めるが、第一希望の学校・プログラムの獲得を保証するわけではない。
- ④真に効果的な親への情報提供・宣伝の方法を実施する。
- ⑤すべての最終的な配置決定において、完全な誠実さを保証する。
- ⑥成功した学校・プログラムを複製するか、さもなければ不人気な学校が教育的に魅力的になるよう求める。
- ⑦学校選択と配置の過程に学校システムのすべての部分を含め、その過程をできるだけ早い学年で始める。

次に、マグネット学校と比較しながら、競争、資源、選択能力の順に、制御された選択の制度を整理する。

(2)競争

競争に関しては、制御された選択は、マグネット学校が新たな格差を生み出したことを意識して、新たな対応策を採用している。

まず、制御された選択はすべての学校をマグネット学校にするものであり、その背景にはマグネット学校のエリート主義的な効果への関心がある、と言われる[Massachusetts(1990)68; Peterkin & Jones(1989)145; Nathan(1989)212]。

そして、制御された選択は、次の二つの手段によって生徒・親の選択を分散させようとする。

第一に、通学区域を廃止し(上記①)、地元の学校への入学を保証しないことによって、地元以外の学校を選択する誘因が生じると主張する[Alves & Willie(1987)76, 79]。しかし、この主張に対しては、マグネット学校の擁護者から、白人が何らかの誘因なしに地元の学校を離れてマイノリティの学校に移動するという証拠はない、と反論されている[Rosell(1990)197-8]⁽¹²⁾。

そこで、第二に、成功したプログラムを複製するか、不人気な学校を教育的に魅力的にする(上記⑥)という対応策が追加された(但し、制御された選択は、1981年に初めて実施された時からこのような対応策を取り入れており、1990年の時点で本質的要素として明示的に位置づけたということである)。これらのうち特に重視されているのは、不人気な学校に魅力を与えることである。アルプズとウィリーらは、できることが限られ

ているならば、肯定的な要因を促進するよりも否定的な要因を減らすことにエネルギーを注ぐべきだと主張する。また、彼らの掲げる教育改革の新しいパラダイムは、最高のものを促進するのと同様に最悪のものを引き上げ、成功の達成と同様に失敗の克服のための案内を与え、公平と卓越の両方を包含するというものである。学校選択に関しては、生徒の選択のデータは学校の魅力についての住民投票の効果を持ち、教育委員会は最も選ばれなかった学校に特別の注意を払うことを義務づけられると述べる。[Willie et al. (1996) 5, 13]

競争に関して、制御された選択とマグネット学校は以下の二点において異なる。

第一に、制御された選択は、評価の低い学校の改善を制度化している。マグネット学校は非マグネット学校との間の新たな格差を放置する場合もあったが、制御された選択は、マグネット学校のエリート校化という問題を意識して、評価の低い学校に魅力を与えるためにただちに介入することを定めている。

第二に、制御された選択は、不人気な学校に魅力を与えるために、特徴的な教育内容だけでなく教育条件（設備、教育・学習環境、資源）の改善も行う（後述のボストンの例を参照）。マグネット学校は特徴的な教育内容を前面に掲げていたが、制御された選択は、一般的な意味での優れた教育によっても学校の魅力を高めようとする。本稿の枠組で言えば、積極的多様化だけでなくサービスの平準化という対応策を組み込んでいる。

以上のように、制御された選択は、マグネット学校が新たな格差を生み出したことを意識して、学校間の格差の縮小を制度化し、その手段として積極的多様化とともにサービスの平準化を加えている。

(3)資源

資源に関しては、制御された選択は、選抜の規制をマグネット学校よりも徹底している。

まず、制御された選択は、マグネット学校と同様に、人種に基づく「いいとこ取り」を防ぐために学校の人種構成を定めている（上記②）。つまり、選抜の過程だけでなく結果に対しても規制を加えている。

さらに、後述のように、制御された選択は、学力による選抜も禁止している。志願者が定員を超過した場合には、兄弟姉妹の在学や通学距離を考慮した上で、残りは抽選によって選抜する（後述のボストンとケンブリッジの例を参照）。

(4) 選択能力

選択能力という条件に関しても、制御された選択は、マグネット学校よりも徹底した対応策を採用している。

アルブズとウィリーは、マグネット学校が人種統合を保証することを認めながらも、その大きな限界として、限られた数の生徒だけに役立つということを指摘する[Alves & Willie(1987)73]。

他方、制御された選択は、通学区域を廃止し(上記①)、すべての学校を選択の対象にする。この制度の下では、いかなる生徒も特定の学校への配置を保証されず、すべての親が明示的な選択の機会を与えられ、選択は比較的少数のマグネット学校に限定されないと述べられる[ibid.74-5]。本稿の枠組で言うと、全員による選択という対応策である。

なお、本質的要素の一つとして挙げられているように(上記②)、情報提供も重視されている。

以上のように、制御された選択は、競争に関しては、格差の縮小を制度化し、そのための手段として積極的多様化に加えてサービスの平準化を採用している。また、資源については人種だけでなく学力による選抜も禁止し、選択能力については全員に選択を要求するとともに情報提供を重視している。

2 実施状況

制御された選択はマサチューセッツ州を中心に実施されている。1981年に同州ケンブリッジで初めて導入され[Alves & Willie(1987)77]、1991年までにはボストンを含む同州の10都市で採用され、州人口の18%がこの制度の下に置かれていた[Glenn(1991)103]。マサチューセッツ州以外では、1984年にニュージャージー州モントクレアで[Carnegie Foundation(1992)]、1989年にワシントン州シアトルで[Rosell(1990)199]実施されている。しかし、マグネット学校と比較しても、制御された選択を実施している地域は少数にとどまっている。

これらのうち、本節では、マサチューセッツ州のケンブリッジとボストンの事例を取り上げる。ケンブリッジは制御された選択を最も早く実施した地域であり、その後の政策のモデルとなってきた。しかし、人口密度が高く小規模な(人口10万人)ケンブリッジの特殊性が指摘されることもある[Rosell(1990)198; Henig(1994)111]。そこで、強制バス

通学をめぐる混乱の象徴にもなった人口57万人の大都市ボストンを、もう一つの事例として取り上げる。

以下、ケンブリッジとボストンにおける制御された選択の導入までの経緯を略述する。

(1)ケンブリッジ

ケンブリッジは、中産階級の親の多くが子供を私立学校に通わせる、小規模な労働者階級の都市である[Rossell & Glenn(1988)80]。人口10万人の人口密度の高い小都市であり、1980年のマイノリティ比率は25%であった。15の小中学校(8年制)と1つの高校があり、人種統合の対象は小中学校だけである[Peterkin & Jones(1989)125-6]。

制御された選択の導入までの人種統合の経緯は以下のようなものである。[Rossell & Glenn(1988)]

1965年に、州教育省は各学区に人種均衡を要求した。ケンブリッジの人種統合は進まなかったが、州教育省はボストンなどのはるかに深刻な人種分離に取り組んでおり、ケンブリッジに対しては周期的に警告を発するだけだった。1974年に四つのマグネット学校が創設されたが、学区全体の人種分離は悪化した。しかし、他の学区と比較すれば人種分離の程度は高くなかった。

1979年までに、マグネット学校の強化などにより、人種不均衡はわずかに減少した。1980年と1981年には包括的な命令的人種統合が実施され、人種統合はさらに進んだ。それに伴っていくらかの白人逃避が生じた。

1981年に、命令的統合と組み合わせ、制御された選択が始まった。人種構成や人気の点で対照的な学校を合併したり、白人が優位を占める学校を閉鎖する一方で、小中学校の通学区域を廃止した。1982年には、制御された選択が単独で初めて作動した。ケンブリッジは1981年の時点で最も人種統合された学校システムの一つだったので、その政策の主要な目的は人種分離の再発を防止することだった。

(2)ボストン

ボストンは多くの点でケンブリッジと対照的な都市である。1990年の人口は57万人で、ニューイングランド地方の6州の中で5万人以上の生徒を持つ唯一の学区である[Dentler(1995)26]。1993年度の小・中・高校への1万人余りの入学者のうち、白人は23%にすぎず、黒人が52%、その他のマイノリティが25%を占めている[Willie

& Alves(1993)table 1]。

ボストンにおける人種統合の経緯は以下のようなものである。

1965年に、州の法律に基づき、ボストン市教育委員会はいくつかの人種統合計画を採用したが、ほとんど成果はなかった。

1974年に、連邦裁判所は、人種統合計画の執行をボストン市に命令した。しかし、準備不足とボストン市教育委員会の消極的な姿勢のため、計画の実施は混乱を生み出した。翌年には新たな計画が開発され、事態はさらに悪化した[Glenn(1996)140-4]。白人生徒によるボイコットは1万人を超え、1974年と75年には7～8千人の白人が公立学校から引き上げた。1975年から79年までの間にも暴力がたびたび生じた。1977年頃までには、全国の教育政策決定者の間で、「もう一つのボストンになるのを避けよう」というスローガンが広がっていた[ibid.143; Dentler(1984)67,77; Willie & Pultz(1984)205]。

しかし、現実はずっと複雑で、1974年から80年までのボストンが、騒乱、暴力、公教育の失敗の時代だったというのは神話であるとも言われる。[Glenn(1996)139; Dentler(1995)36]

1975年から89年まで実施された裁判所命令の計画は、命令的要素と自発的要素を結合したものだ。ボストンは約800の地区に分けられ、人種統合を達成するように複数の地区を組み合わせて、生徒を小・中・高校に配置した。人種統合の目標は8つの区域ごとに設定された。それに加えて多数のマグネット学校が第9の区域を形成し、全市から生徒を集めた。小・中・高校にはそれぞれ10、3、8校のマグネット学校があった。高校生の半分と、かなり少ない比率の小学校・中学校の生徒がマグネット学校に通った。なお、3つのマグネット高校は、人種統合のはるか以前から競争的な試験に基づいて生徒を受け入れてきた。[Massachusetts(1990)5-6]

この間、上述のような混乱が生じる一方で、人種統合が達成され、白人逃避も数年で元の水準に戻ったと言われる。実施から8年後には、全生徒の74%が完全に人種統合された学校に通い、16%は白人の比率が少し足りない学校に入学し、残りの10%は黒人またはヒスパニックが支配的な学校に在籍していた。また、1976年には人種統合への反応としての白人逃避は終息した。[Dentler(1984)67-8]

1989年から、制御された選択が実施され、1992年には改訂版が施行された[Willie et al.(1996)5]。なお、1989年の時点では高校は含まれておらず

[Massachusetts(1990)58]、1990年に高校が含まれるようになったが、伝統的に生徒を試験で選抜してきた3つの高校への入学は、引き続き試験によって決定されることになった[Boston(1990)6; (1991)7]。

以上のように、ケンブリッジとボストンでは、制御された選択の実施に先立って、強制的・自発的な手段による人種統合が進められていた。つまり、制御された選択は、学校間の人種面での序列・格差が大きい状況で効果を試されたわけではない。また、ボストンでは、3つの高校が制御された選択の対象から除外され、引き続き学力による選抜を行っている。これらの点にも留意しながら、次に、制御された選択の制度と効果を分析する。以下、ケンブリッジとボストンの事例について、競争、資源、選択能力の順に記述する。

二 競争

競争に関しては、格差の縮小が制度化され、そのために積極的多様化とともにサービスの平準化という手段が採用されていた。以下では、その制度と効果を分析する。

1 制度

ボストンでは、不人気な学校への介入の手順が以下のように定められている。
[Boston(1989)56-8; Alves & Willie(1990)53-5]

まず、志願する親・生徒の少ない学校や、生徒の命令的配置または転出希望の多い学校は、即座に技術的支援と特別な学校改善行動の対象となる。

一年目には、学校の魅力を高める責務は、主に校長、教師、区域の学校改善委員会にある。「親の情報センター」は、他校への転出を希望する生徒・親の調査を行い、その理由を明らかにする。また、調査の結果を学校の職員と共有し、親への宣伝・募集の計画を開発する。同時に、学校は教育プログラムを再評価し、必要があれば変更する。

二年目にも利用者が少なければ、学校は区域の長の監視下に置かれる。第一に、区域の学校改善の専門家が学校の教育上の魅力を評価する。評価の基準は、設備、教育・学習環境、教育内容、特別なプログラムの提供、親の関与、外部の資源などである。第二に、上記の調査に基づき、区域の長は学校改善の勧告を行い、校長がそれを実施する。区域の長らは、実施を促進するために特別な資源や職員を配分する。第三に、区域の長は、学校の

指導部を評価し、適切な勧告を行う。

三年目にもまだ利用者が少なければ、区域の長と区域の学校改善委員会は、学校を魅力的にするために必要なあらゆる手段をとる。そこには、学校の指導部の変更、学校の教育目的の大規模な再構築、学校の合併・閉鎖などが含まれる。

以上のように、制御された選択は、評価の低い学校の改善による格差の縮小を制度化し、また、格差の縮小の手段としてサービスの平準化を含んでいる。

2 効果

次に、制御された選択の実施後に、学校間の格差がどのような状態にあるかを見る⁽¹⁾。まず、格差の全体像を概観した上で、学校ごとの評価の推移を見る。

(1)全体像

学校間の格差が大きければ、一部の学校に志願が集中し、希望校に入学できない生徒が多く発生するであろう。そこで、学校間の格差を表す指標の一つとして、希望校に入学できた生徒の比率を見る（但し、合格可能性を考慮して志願の集中する学校を避けることもありうるので、必ずしも希望を正確に反映するとは限らない）。

まず、ケンブリッジの1982年から85年までの数値は表3.1の通りである。それによると、第一希望校への入学率は1984年までは75%でほぼ横ばいであるが、85年には70%に低下した。但し、第二・第三希望校の入学率は毎年上昇しており、全く希望しない学校に命令的に配置される比率は1982年を除いて10%未満、人数にすると多くても100人程度にとどまっている。

次に、ボストンの1993年の数値は表3.2の通りである。これによると、第一希望校への入学率は79~85%であり、命令的配置は3~7%にすぎない。人数で言えば1万人余りの全入学者のうち562人である。

以上から、特定の学校への志願の集中は見られず、学校間の格差はかなり小さいと言える。また、希望校への入学率の変化は小さく、学校間の格差は拡大も縮小もしていないようである。つまり、もともと小さかった学校間の格差が、制御された選択の導入後も維持されていると言える。

表3.1 ケンブリッジにおける希望校への入学率（単位：％、人）

年	第一希望	第二・三	命令的配置
1982	76	12	12(108)
1983	74	17	9(93)
1984	75	18	7(65)
1985	70	21	9(109)

（出所：[Alves & Willie(1987)83]より作成。）

（注：（ ）内は人数。）

表3.2 ポストンにおける希望校への入学率（1993年）（単位：％、人）

	第一希望	第二・三	第四以下	命令的配置
小学校	84	8	1	7 (284)
中学校	79	13	1	7 (196)
高校	85	12	1	3 (82)
全体	83	11	1	6 (562)

（出所：[Willie & Alves(1993)table 1, 5, 8, 11]より作成。）

（注：（ ）内は人数。）

(2)学校別

上記の数値は全学校の合計だったが、次に、学校ごとの評価の推移を見る。

まず、ケンブリッジについては、各学校への命令的配置の比率・人数（1983年と85年）を指標とする。

表3.3によると、命令的配置の比率・人数が高いままの学校もあるが(Hr、Ki)、それが減少している学校もある(Gr、Ag)。なお、数値の低かった学校も安泰ではなく、命令的配置の比率・人数が大幅に増大しているものもある(Hg、To)。

このように、ケンブリッジでは、低い評価が固定している学校もあるが、評価の上昇・下降も見られる。

表3.3 ケンブリッジにおける各学校の命令的配置の比率・人数(単位: %、人)

		Ag	Fi	Fl	Gr	Hg	Hr	Ke	Ki	Lo	Mo	Pe	Ro	To	全体
比率	1983	<u>18</u>	4	11	<u>15</u>	7	<u>19</u>	10	12	8	2	5	12	3	9
	1985	8	1	4	2	<u>18</u>	<u>19</u>	<u>21</u>	13	10	9	3	5	8	9
	増減	-10	-3	-7	-13	11	0	11	1	2	7	-2	-7	5	0
人数	1983	<u>11</u>	5	7	7	3	<u>20</u>	1	<u>15</u>	3	2	7	8	4	93
	1985	5	1	3	1	13	<u>23</u>	6	<u>18</u>	8	7	5	5	<u>14</u>	109
	増減	-6	-4	-4	-6	10	3	5	3	5	5	-2	3	10	16

(出所: [Alves(1984)50; Alves & Willie(1987)83]より作成。)

(注: 学校名は略称。下線は数値が最も高い3校。)

次に、ボストンについては、高校の志願倍率を指標として学校ごとの評価の推移を見る(ボストンの高校への出願は前期・後期に分かれているが、表3.4の数値は前期のものである)。

表3.4によると、倍率が最も高い3校と最も低い3校のうち各2校はほぼ固定しているが(上位はSnとWR、下位はHPとDo)、部分的に入れ替わりもあり、一度上位3校に入って再び倍率が下がった高校や(Br)、徐々に倍率が上昇して上位3校に入った高校(En)もある。逆に、一度下位3校に入ったがその後倍率が上昇した高校もある(E

B、Ma)。

このように、ボストンでも、高い評価や低い評価が固定している高校もあるが、評価の上昇・下降も見られる。

表3.4 ボストンの高校の志願倍率（第一希望）（単位：倍）

	1992	1993	1994	1995	1996	1997
B o	○1.07	○0.83	0.89	0.97	○1.35	1.00
B r	0.49	0.56	○1.01	○1.00	0.60	0.66
B u	0.40	0.40	●0.41	●0.38	●0.32	0.63
C h	●0.39	0.39	0.43	0.39	0.40	●0.36
S n	○3.91	○4.24	○4.22	○4.51	○3.42	○5.28
D o	●0.38	0.41	●0.35	●0.26	●0.26	●0.15
E B	0.66	●0.29	0.68	0.70	0.80	0.85
E n	0.56	0.40	0.56	0.63	1.00	○1.37
H P	●0.25	●0.25	●0.21	●0.34	●0.16	●0.17
M a	0.52	●0.36	0.51	0.52	0.75	0.75
S B	0.53	0.45	0.46	0.53	0.44	0.42
W R	○1.41	○1.12	○1.60	○2.32	○1.79	○1.69
全高校	0.76	0.67	0.82	0.92	0.89	0.94

（出所：[Boston(1992-1997)]より作成。）

（注：高校名は略称。○は上位3校、●は下位3校。）

3 まとめ

以上、制御された選択の下での学校間の格差を見てきた。まず、全体としては、もともと小さかった学校間の格差がほぼそのまま維持されており、全く希望しない学校に命令的

に配置される生徒の比率・数は非常に少なかった。次に、学校ごとに見ると、高い評価や低い評価が固定している学校もあるが、部分的には上昇・下降も見られる。結局、制御された選択は、学校間の大きな格差を縮小することには成功しなかったが、格差の拡大を防止していると言える。つまり、魅力的な選択の対象は増加も減少もしていない。

三 資源

資源に関しては、人種と学力による選抜が禁止されていた。以下、選抜の制度と、選抜の結果としての生徒構成を見る。

1 制度

選抜の制度は、ケンブリッジとボストンではほぼ同じである。[Russell & Glenn(1988) 84-5; Boston(1989)54-5; Alves & Willie(1990)34, 51-2]

まず、親は、優先順位をつけて4~5校を選ぶように要求される。ケンブリッジの全学校とボストンの高校は全市で一区域をなすが、ボストンの小中学校は3つの区域に分かれている。

各学校の定員は、各区域の人種構成(白人・黒人・その他のマイノリティの比率)を基準として人種別に配分される。各学校の人種構成は、各区域の±5%(ケンブリッジ)または10%(ボストン)以内でなければならない。

志願者が定員を超過した場合に優先されるのは、第一に、兄弟姉妹が在学している生徒、第二に、徒歩通学できる範囲に住んでいる生徒であり⁽¹⁾、残りは抽選で決定される。希望するいずれの学校にも受け入れられなかった生徒は、人種均衡と距離を考慮して命令的に配置される。

2 効果

次に、選抜の規制の効果を検証するために、各学校の生徒構成を見る。

(1)ケンブリッジ

ケンブリッジについては、生徒の人種・所得・成績面での構成を見る。

まず、人種については、制御された選択の実施から4年後には、安定した人種統合が生

み出された。各学校のマイノリティの生徒の比率と学区全体の比率との差は縮小している。
[Alves & Willie(1987)84]

次に、所得については、低所得者の割合は学校間で大きく異なる。無料または割引の給食を受けている生徒の比率は、13校中4校が学区平均(63%)から±15%以上離れている(39%と81%が各2校)。また、各学校の1978年の比率と1986年の比率には強い関係がある。これは、部分的には、学校への近さが生徒配置の要因となっているためであると説明される。[Russell & Glenn(1988)87, 92]

最後に、成績については、基礎技能試験の合格率の学校間の差は劇的に縮小した。1981年度には合格率の差は最大で40%近くあったが、1985年度には14%にまで縮まった。しかも、合格率は全体として上昇した。[ibid. 89]

(2)ボストン

ボストンについては、制御された選択の対象となっている高校の生徒の人種構成を見る。なお、ボストンには、学力による選抜が認められている高校があり、そこでは人種による選抜の効果が生じている[Willie et al. (1996)16; Willie & Alves(1993)table 11-3]。

表3.5は、志願倍率が常に平均値を上回ってきた3つの高校(Sn、WR、Bo)と最近上昇した1校(En)の倍率および人種構成である。それによると、上位3校の白人比率は全高校平均と同程度であり、また、倍率が上昇した1校の白人比率は上昇していない。

3 まとめ

以上、制御された選択における選抜制度と各学校の生徒構成を見てきた。人種と学力による選抜が禁止されている学校では、人種・学力に基づく「いいとこ取り」は発生しておらず、マイノリティの生徒や学力の低い生徒も希望した学校に受け入れられている。但し、住居の近さという要因に高い優先権を与えるため、所得の高い生徒の方が高所得者の住む地域の学校に受け入れられやすい。また、制御された選択の対象から外されて学力による選抜を認められたボストンの高校では、依然として人種に基づく「いいとこ取り」の効果が生じている。

表3.5 ボストンの高校の志願倍率（第一志望）と白人比率（単位：倍、％）

	1992	1993	1994	1995	1996
S n	3.91 16	4.24 15	4.22 14	4.51 15	3.42 14
WR	1.41 17	1.12 15	1.60 14	2.32 15	1.79 11
B o	1.07 17	0.83 15	0.89 16	0.97 19	1.35 12
E n	0.56 6	0.40 15	0.56 11	0.63 11	1.00 9
全校	0.76 17	0.67 15	0.82 14	0.92 15	0.89 12

（出所：[Boston(1992-1996)]より作成。）

（注：高校名は略称。上段が志願倍率、下段が白人比率。）

四 選択能力

選択能力に関しては、制御された選択は、全員に選択を要求し、情報提供を重視している。この制度の下では、選択能力の違いは選択の行使・不行使ではなく選択の行使の仕方に表れる。以下では、情報提供のための制度を見た上で、ボストンにおける選択を分析する。

1 制度

情報提供のための制度として、ケンブリッジとボストンでは、「親の情報センター」が設けられ、選択の前に学校を訪問することが奨励されている。情報センターの任務は、生徒の登録、情報の準備・普及、親への周知、募集活動、学校訪問の調整、説明会の運営、願書の処理などである[Alves & Willie(1990)46]、また、マイノリティへの情報提供が特に重視されており、ボストンでは、各区域の事務所に2カ国語を話す職員が配置され、資料は10カ国語に翻訳された[Massachusetts(1990)24-5]。

2 効果

次に、この制度の効果を検証するために、ボストンにおける選択の行使の状況を分析する。ボストンの入学志願手続は前期と後期に分かれており、前期の締切までに願書を提出しなかった生徒は後期に回される。希望した学校に入学できる比率は前期の方が高いので(第一希望の学校への入学率は、前期85%、後期76%[Willie & Alves(1990)table 4])、前期に志願を済ませる方が選択の機会を有効に活用したといえる。(但し、厳密に言えば、後期の志願者の中には後期に転入してきた人も含まれる。)

表3.6は、1993年の前期に選択を行使した各人種の生徒の比率を示している。まず、絶対値としては、各人種とも、前期に小中学校の選択を行使した者の割合は高い。しかし、人種間で比較すれば、小学校では、白人が黒人およびその他のマイノリティよりも高い。中学校では、白人とその他のマイノリティが同程度で、黒人が低い。小中学校の合計では、白人が最も高く、黒人が最も低い。

3 まとめ

以上のように、相対的に有利な前期の間に願書を提出する生徒の割合は、白人が最も高く、黒人が最も低かった。すべての生徒・親に選択の行使を要求する制御された選択は、選択の行使・不行使の点で選択能力が表れないようになっており、また、マイノリティを重視した情報提供の制度は、全体としては選択能力を高いものになっている。しかし、白人の方が、選択をよりうまく行使しているといえる。

表3.6 ポストンにおける前期の志願率（1993年）（単位：％）

	白人	黒人	他	平均
小学校	95	81	84	86
中学校	84	74	85	79
(計)	92	78	85	83

（出所：[Willie & Alves(1993)table 1, 2, 5, 6, 8, 9, 11, 12]より作成。）

本節では、1980年代以降に一部の地域で実施されている、制御された選択と呼ばれる準市場を分析した。制御された選択は、マグネット学校と非マグネット学校との間の新たな格差を意識して、格差の縮小を制度化し、そのための手段として積極的多様化とともにサービスの平準化を組み込んでいる。また、人種のみならず学力による選抜も禁止し、全員に選択を要求するなど、マグネット学校において不十分だった対応策を徹底している。

これらの対応策は次のような効果を持った。第一に、全く希望しない学校に命令的に配置される生徒は極めて少なく、また、学校間の格差も拡大していない。第二に、人種や学力の面で不利な生徒が学校から拒否されやすいということにはなかった。第三に、全員が選択を行使するだけでなく、比較的多くの生徒・親がうまく選択を行使することができた。

しかし、以下のような限界も存在する。第一に、この制度は、もともと小さかった格差の拡大を防ぐことには成功したが、大きな格差の縮小における有効性は検証されていない。ケンブリッジでもポストンでも、制御された選択が実施される前に、すでに強制的・自発的な手段による人種統合が進められていた。但し、制御された選択が大きな格差の縮小のために無力だという証拠もない。第二に、選抜の際に住居の近さという要因に高い優先権を与えたため、低所得の生徒・親は、高所得者の住む地域の学校に受け入れられることが困難であった。さらに、学力による選抜の禁止はすべての学校に適用することができず、依然として学力と人種に基づく「いいとこ取り」が発生していた。第三に、選択をうまく行使する生徒・親の割合は白人の方が高かった。

本章では、主に1970年代後半以降のアメリカにおける教育の準市場を分析した。第一節では背景説明の中で準市場の潜在的傾向を分析し、第二・三節では対応策を組み込んだ準市場、すなわち、マグネット学校と制御された選択を分析した。最後に、本章における分析を要約しておく。

1950年代後半から60年代前半まで、「選択の自由」計画と呼ばれる準市場が存在した。ここでは、白人の学校が高く評価され、また、黒人は白人の学校から拒否されることが多かった。本稿の枠組で言うと、学校間の序列・格差が大きく、人種に基づく「いいところ取り」が行われていた。

1960年代後半に、この制度が廃止され、代わって強制バス通学が実施された。すなわち、準市場の廃止と非市場の採用である。しかし、地域によっては白人の抗議や逃避が起り、新たに実施することが政治的に困難になった。

1970年代後半以降、マグネット学校と呼ばれる準市場が拡大した。これは、「選択の自由」計画と異なり、マイノリティの学校の評価を高めるために特徴的な教育内容などの特別な魅力を与え、また、人種による選抜を防止するために選抜の過程だけでなく結果をも規制した。つまり、積極的多様化という対応策を組み込み、選抜の規制を強化した。その結果、マイノリティの地域の学校の評価が上昇し、マイノリティが白人と同様に学校に受け入れられるようになった。すなわち、学校間の序列・格差が縮小し、人種に基づく「いいところ取り」が防止された。

しかし、マグネット学校は、多様な教育内容だけでなく一般的な意味での優れた教育や良好な生徒構成によっても生徒を引きつけ、新たなエリート校になることもあった。また、一部のマグネット学校は学力による選抜を行い、その結果、学力だけでなく所得・家庭環境・人種の面でも不利な生徒が拒否されやすかった。さらに、選択をうまく行使する能力を持つのは、人種・所得・職業・文化の面で有利な者に偏っていた。これらを本稿の枠組で言い換えると、マグネット学校は、積極的多様化という意図した効果だけでなくサービスおよび利用者構成の平準化と新たな序列化という意図せざる効果を持ち、非マグネット学校との間に新たな格差を生み出した。また、人種的・経済的・社会的・文化的な資源に基づく「いいところ取り」が行われ、選択能力も同様に偏在していた。

1980年代以降、一部の地域では、マグネット学校における上記のような問題を意識して、制御された選択と呼ばれる準市場が実施されている。これは、不人気な学校の改善

を制度化し、その手段として特徴的な教育内容だけでなく教育条件の整備を用いる。また、人種だけでなく学力による選抜も禁止し、全員に選択を要求する。つまり、格差の縮小を制度化し、そのために積極的多様化だけでなくサービスの平準化を採用し、資源および選択能力に関わる対応策を徹底している。

制御された選択の下では、全く希望しない学校に命令的に配置される生徒は極めて少なく、学校の人気は累積的に上昇・下落することもほとんどなかった。また、人種や学力の面で不利な生徒が学校から拒否されやすいということもなく、大部分の生徒・親がうまく選択を行使していた。すなわち、学校間の格差は小さいまま維持され、人種と学力に基づく「いいとこ取り」が防止され、選択能力が増大した。

しかし、制御された選択は、学校間の大きな格差を縮小する際の有効性を検証されていない。また、住居の近い生徒に優先権を与えるので、経済力のある者の方が選択の実現が容易である。さらに、一部の学校は学力による選抜を認められており、結果的に学力だけでなく人種の面で不利な生徒も学校から拒否されやすくなっている。最後に、選択をうまく行使する能力はなお人種的に偏っている。このように、制御された選択は、競争・資源・選択能力の各条件において、依然として限界を持つ。

注（第三章）

- (1) ブラウン判決に対する南部の抵抗については、[葉山(1994)第4章]も参照。
- (2) 白人逃避をめぐる論争は、1975年にコールマン(James S. Coleman)が学校の人種統合による白人逃避の発生を指摘する一連の調査を発表したことによって始まった。ただちに多数の批判が加えられ、コールマンも部分的には誤りや言い過ぎを認めた[Ravitch(1978)136; Rossell(1975-76)686; Pettigrew & Green(1976)12]。しかし、当初はコールマンの主張を全面的に否定していた論者の多くも、後に彼の基本的な主張の正しさを認めるようになった[Rossell(1978)109; (1983)27; Armor(1978)113; (1995)176]。1975年のコールマンの一連の研究のうち、最も洗練されたもの[Coleman(1975)8, 31]は、現在の通説とはほぼ同じである。
- (3) 例えば、メッツ(Mary H. Metz)は、マグネット学校を、親にとって魅力的な教育上の革新を提供することによって自発的に生徒を引きつける人種的に混合した公立学校、と

定義する[Metz(1986)]。また、マグネット学校は、伝統的な学区の内部にある公立学校だが、人種統合、親の選択、革新という三つの特徴において伝統的な学校とは異なる
と述べる[Metz(1990a)123-4]。このような特徴づけは他の論者によっても共有されてい
る[Clune(1990)1; Blank(1990)78; Steel & Levine(1994)iii; Henig(1994)107]。

- (4) アーチボールド(Douglas A. Archbald)は、マグネット学校を伴う自発的人種統合が、
入学のための誘因と、選択を規制する人種バランスのガイドラインを用いると述べる
[Archbald(1988)95]。また、ロッセル(Christine H. Rossell)は、マグネット学校中
心の人種統合計画を、正と負の両方の誘因を持つ計画と呼ぶ。それは、「選択の自由」
計画とは異なり、白人がマイノリティの学校に移動するための正の誘因を与え、転校へ
の人種的制御という形での負の誘因を課す[Rosell(1990)109-10]。
- (5) 連邦の補助金の中断・再開と目標の変化の背景には、当時のレーガン政権の教育政策
の次のような変化があった。レーガン政権は、当初、連邦の教育補助を大幅に縮減する
などの意図を持っていたが、生徒の学力低下を指摘する報告書『危機に立つ国家』を
きっかけに教育改革熱が広がったため、教育重視の姿勢を打ち出さざるをえなくなった。
その後の教育改革は二ないし三つの波に区切られることが多いが、マグネット学校は、
学校・教師の自律性と生徒・親の選択を強調する第二の波において注目され、連邦から
の補助金も1985年に再開された。しかし、学校選択の強調は人種統合よりも学力向
上を目的とするものであったため、目標の変化が生じた。[Henig(1994)78-84;
Cookson(1994)17-20; Chubb & Moe(1990)10; 今村(1987)6-7, 13, 16, 25, 31, 381-2; 平
原(1994)20, 29; 神山(1994)41; 高野(1994)127; 岩永(1994)147]
- (6) 「マグネット学校に関する問題に要約した形で答えることは、重要な意味を持つ内部
の多様性を見失うことになる」と言われる[Metz(1990b)115]。また、マグネット学校は、
教育をめぐる政治の産物であり、異なった政治的・経済的理念や異なった制度的・階級
的・文化的・国家的利益の間の、漸進的に変化する妥協の結果であるとも述べられる
[Archbald(1988)98]。
- (7) この調査は[Blank et al. (1996)]に要約されている。
- (8) この事例は、選択能力が拡大すると特定の学校に志願者が集中する(競争という条件
を弱める)ことを示すものとしても解釈できる。
- (9) この調査は[Moore & Davenport(1990)]に要約されている。
- (10) [Wells & Crain(1992); Wells(1996)]も参照。

- (11) マイノリティが選択に無関心だというわけではない。例えば、1986年に行われた学校選択（授業料クーポン制）に関する世論調査では、全体では賛成が46%、反対が41%だったのに対して、非白人ではそれぞれ53%、33%であった。[黒崎(1994)21-2; Gallup(1986)58]
- (12) ロッセルは、マグネット学校のエリート校化という問題に対しては、マグネット学校をマイノリティの地域に設置することを提言する[Rossell(1990)202]。しかし、前節で見たように、たとえマイノリティの地域に設置されても、マグネット学校がエリート校化することはある。
- (13) 不人気な学校への介入の具体的な過程や効果に関する資料は入手できなかった。なお、ケンブリッジでは、志願者が減り続けた学校に新しい校長が任命されたと言われる[Rossell & Glenn(1988)89]。また、ボストンでも、最も人気のない3つの学校が閉鎖され、この他にも危機的な学校のリストに載っているものがあると言われる[Glenn(1991)95]。但し、ボストンでは、入試を行わない高校を強化するための積極的な行動がほとんどとられていないという批判もある[Willie et al. (1996)18]。
- (14) 徒歩通学できる範囲に住んでいる生徒が優先されるというのは、次のようなことである。例えばボストンでは、小学校から1マイル、中学校から1.5マイル以内の「徒歩通学地域」に住んでいる生徒が、地域外の生徒よりも優先される。但し、地域内の生徒は各学校の50%以下に制限されている（1993年度から、この制限は75%に緩和され、地域外の生徒と競合しなければ100%まで地域内の生徒で満たすことも可能になった[Willie & Alves(1993)18]）。徒歩通学地域を持たない（住居から1ないし1.5マイル以内に小中学校が存在しない）生徒は、最も近い学校を希望すれば、その学校の地域内の生徒と同等に扱われる。

第四章 日本

本章では、主に1980年代以降の日本の高校の準市場を分析する。日本の高校では、1950年代から準市場が存在し、学校間序列や受験競争などの傾向が生じるようになった。1970年代前半には、これらの傾向を抑止するために総合選抜制が拡大したが、その後は停滞・縮小している。1980年代以降の主要な対応策は、総合選択制高校・コース制・総合学科などの新しいタイプの高校である。なお、1990年代には、一部の地域で「課題集中校」への支援が実施されている。

第一節では、背景説明の中で、高校の準市場の潜在的傾向や総合選抜制という対応策の分析などを行い、第二節では、三種類の新しいタイプの高校を分析する。

第一節 背景

本節では、1980年代以降の新しいタイプの高校の背景を説明する。まず、近年の教育政策を概観した上で、高校の準市場の潜在的傾向を分析し、三つの対応策を取り上げる。第一に、1970年代前半に拡大した総合選抜制、第二に、1980年代以降の主要な対応策である新しいタイプの高校、第三に、1990年代に実施され始めた「課題集中校」への支援である。このうち、新しいタイプの高校については、次節で詳しく分析する。

一 近年の教育政策

1980年代以降、教育の準市場に関わるさまざまな改革が進められている。近年の教育政策の基本は学校教育の多様化と縮小であり、これらは準市場における対応策の変化や準市場の導入の契機を含んでいる。また、小中学校では通学区域の弾力化が行われている。しかし、準市場が大規模に存在するのは高校のレベルである。

まず、教育政策の基本を審議する中央教育審議会（中教審）の近年の答申は、学校教育の多様化に関するもの[中教審(1983); (1990b); (1991)1,2]と学校教育の縮小に関するもの[同(1981; 1990a; 1990c; 1991; 1996a; 1996b)]に分けることができる。

第一に、学校教育の多様化に関する答申は、多様で個性的な人材の育成、受験競争や点数による序列化への憂慮、子供の実態への対応などのため、学校教育の内容・制度の多様

化・弾力化を提言する[同(1983)2/1-2]。このような改革が最も進んでいるのは高校・大学のレベルであり、審議会の答申が相次いで出され[高校改革推進会議(1992a; 1992b; 1993a; 1993b); 大学審議会(1991a; 1991b; 1993)]、その内容が実施に移されている。

学校教育の多様化は、教育の準市場における対応策の二つの変化を含んでいる。すなわち、積極的多様化と選抜の規制緩和である。これらは、1980年代以降の高校の準市場における主要な対応策でもある。

まず、積極的多様化は、高校については以下のように述べられている。これまでの高校に関する行政は、量的拡大への対応に追われていたため、行財政上の支援措置も、全国的な一律の法令・基準に基づき、平等に重きを置いて行われる面が強かった。しかし、高校改革のためには、全国的な水準を維持するだけでなく、それぞれの学校が個性的なものを創出することを促進するという観点から、積極的な行政を進めることが必要である。例えば、高校改革のビジョンを示し、その方向性に沿った各学校の自主的な取組を促進するために、これに必要な教育条件面での重点的・効果的な支援措置を用意するなどである[中教審(1991)2/1/5]。大学についても、「各高等教育機関の自由で多様な発展に向けての取組を奨励支援する公財政支出の重点配分」[大学審議会(1991b)2/2]として同様のことが述べられている。

次に、選抜の規制緩和は、各高校が学校・学科・コース等の特色に応じた多様な選抜方法を採用できるようにすることや[高校改革推進会議(1992b)0]、各大学がそれぞれの目的・特色・専門分野等の特性に応じて個性的で特色ある多様な入学者選抜の実現に努めること[大学審議会(1993)1/3]である。なお、多様化が適性による選抜を要求するという論理は、イギリスのCTCなどでも見られた。

第二に、学校教育の縮小に関する答申は、社会の変化への対応、学習ニーズへの対応、学歴社会・受験競争やいじめ・登校拒否などの問題の解決のために、個人の自由な選択を特徴とする生涯学習を推奨している[中教審(1981)1/1; (1996)1/-/5]。生涯学習は、学校の外(家庭・地域社会)における教育機能の拡大や、学校教育の縮小(「学校のスリム化」[同(1996)2/4])を要求する。このような改革の具体例は、生涯学習や学校週五日制である。そして、学校教育の縮小が市場への全面的な依存につながることへの懸念から、代替的な選択肢として準市場が対置される場合もある⁽¹⁾。

最後に、小中学校のレベルでは、通学区域の弾力化という形で準市場が拡大され始めている。小中学校の選択の自由化は、1980年代中頃の「教育の自由化論争」の中心的な

争点であったが⁽²⁾、1990年代後半になると、いじめからの緊急避難のために転校を容認したり[児童問題会議(1996)2/2]、規制緩和の一環として小中学校の選択機会を拡大するなどの主張が現れ、文部省も通学区域の弾力化を促進している[文部省(1997a)1/2; 朝日新聞(1997.1.28)]。

以上のように、1980年代以降、教育の準市場に関わるさまざまな改革が進行している。しかし、これらのうち、学校教育の縮小への対案としての準市場や、小中学校の通学区域の弾力化は、今のところ大規模には実施されていない。そこで、日本については、1950年代から大規模に存在してきた高校の準市場に注目し、その潜在的傾向と対応策を分析する。なお、日本の高校の準市場では95%以上の生徒が選択を行使しているので、選択能力という条件については検討しない。

二 高校 — 潜在的傾向

日本の高校は戦後大きな変化を経験してきた。以下では、高校教育を概観した上で、高校の準市場の潜在的傾向を分析する。

1 概観

ここでは、陣内靖彦の時期区分に従って戦後の高校教育を概観する。陣内は、戦後の高校教育を、進学率、入学者選抜制度、学習指導要領を根拠に、以下の三つの時期に区分している。[陣内(1992)13-4] (進学率は[松本(1992)104]を参照。)⁽³⁾

第一に、「戦後新制高校教育の理念模索期」(～1955年)には、総合制、共学制、小学区制という高校三原則を旗印に、理念の模索と新たな再生への努力がなされた。進学率は1954年にようやく50%を超えた。入学者選抜については学力選抜を行わないという原則をとっていた。

第二に、「高校教育の膨張拡大期」(1955～75年)には、高校進学率の加熱、ベビーブーム世代の高校入学、日本経済の高度成長に伴う人材養成政策などから、理念の確立を見る間もなく、高校教育は膨張拡大の道を進んだ。進学率は1974年に90%を超えた。入学者選抜については、1954年の文部省通知で学力選抜を「行うことができる」とされ、さらに1963年には「行うこと」とされた。また、判定基準も適格者主義(高校教育を受けるに足る資質と能力を有し、高等学校教育を履修できる見込みのある

者)によるとした。学習指導要領は、第二(1956年実施)・第三回(1963年実施)の改訂によって教育課程を進路別に厳格に枠づけるようにした。

第三に、「停滞と低迷の時期」(1975年～)には、進学率が9割を超え、高校生の質的構成も変容し、従来の高校の学力水準からは程遠い低学力生徒や、ただ高校に入ればよいという理由で偏差値による機械的選別によって送り出された不本意入学などを多く抱え込むようになった。入学者選抜における適格者主義は有名無実化していた。学習指導要領は、第四回(1973年実施)・第五回(1982年実施)の改訂で、高校入学者の多様化に対応して、教育課程をゆるやかにし、弾力的な運用ができるようにした。

2 潜在的傾向

高校の準市場には、学校間序列と受験競争という現象が見られる。それぞれ、競争および資源という条件に関わる潜在的傾向である。

(1)競争 — 学校間序列

日本の高校の準市場には、細かいが差の大きい学校間序列が存在する。

まず、竹内洋によると、学校間の序列化自体はイギリスやアメリカにも見られるが、ここではあらゆる学校が細かく序列化しているわけではなく、日本の高校・大学の総序列化は特異である。このような日本の教育的選抜の特徴は、細かな学校ランクによる傾斜的選抜システムと呼ばれる。例えば、大学区制の下の高校を受験者の偏差値順に並べると、最上位校から最下位校まで連続的な傾斜が見事に現れる。[竹内(1995)92-6]

また、個々の学校間の地位の差は小さくても、それが累積すると大きな差になる。門脇厚司は、いわゆる「教育困難校」の状況を次のように記述する。より下位に位置づけられた高校ほど、勉学意欲と目的意識を欠いた不本意入学者を大量に抱え込み、困難の度合いを強めている。新設校は階層構造の最下位に位置づけられ、既設校には学力的に無理と判定された生徒が割り振られてくる。学習意欲に乏しく不本意入学者を大量に抱えた新設高校は「教育困難校」と呼ばれ、高校教育の問題のほとんどが集中している。そこでは、「生徒は学校に来るものである」「学校に来た生徒は教室に入っているものである」「授業は分からなくても教科書や筆記用具は持ってくるものである」「ひらがなと易しい漢字は読めるはずである」などの暗黙の前提が通用しないと言われる。[門脇(1992a)i-ii; (1992b)203]⁽⁴⁾

以上のように、日本の高校の準市場には、入学する生徒の学力に基づく序列が存在する。この序列における地位の差は、個別には細かいが全体としては大きなものである。そして、高校の間に明確な序列が存在するので、生徒にとって魅力的な選択の対象は上位の高校に限られる。そのため、少なくとも潜在的には上位の高校に志願者が集中し、多くの生徒は、志望校に受け入れられなかったり、それを予測して受験そのものを断念し、他の高校に不本意入学することになる。このような不本意感は、下位校ほど深刻であるが⁽⁶⁾、細かい序列の中で少しでも上位の高校を目指すので、比較的上位の高校の生徒にも生じうる。

(2)資源 — 受験競争

日本の大部分の高校は広い意味での学力（入学試験、中学校の内申書）に基づいて生徒を選抜する。従って、希望した高校に受け入れられるためには学力という資源が必要であり、そのような資源を十分に持たない生徒は高校から拒否される。

さらに、あまり意識されることはないが、イギリスやアメリカと同様に、日本でも学力と階層の間には関連がある。例えば、荻谷剛彦によると、親の職業や学歴などの社会階層上の地位によって生徒の成績に差異が見られることは、ほとんど変わらない事実として確認されている[荻谷(1995)74]。従って、学力による選抜は階層による選抜と同様の効果を持ち、階層の低い生徒は高校から拒否されやすい。

他方で、学力という資源は、少なくとも部分的には本人の努力によって獲得することが可能である（と信じられている）。そこで、学力という資源を獲得するために、選択とは別の局面において不本意な行為を強いられることもある。例えば、少しでも上位の高校に合格するために、無味乾燥な受験勉強に耐えたり、内申書を意識して中学校の教師に服従するなどである。これは厳密には強制には当たらないかもしれないが、高校受験を意識した中学生が何かを「強いられる」という感覚を持つことは確かである。

以上のように、日本の高校の準市場では、学力に基づく「いいとこ取り」が行われている。そのため、学力や階層の低い生徒は高校から拒否されやすく、また、天賦の才能に恵まれた一部の者を除いて、学力という資源を獲得するために生徒が不本意な行為を強いられている。

三 総合選抜制 — 対応策 (F)

学校間序列と受験競争という傾向は、高校進学率の上昇と高校の準義務教育化に伴って深刻に受け止められるようになった。そして、1970年代前半には、都市部を中心に、学力による選抜を規制する総合選抜制という対応策が拡大した。この対応策は学校間序列と受験競争の抑制にある程度の効果を持ったが、地域によっては成績上位層の公立高校離れを引き起こした。そのため、1970年代後半以降は新たに実施されることがほとんどなくなり、1980年代中頃には縮小されるようになった。

以下では、総合選抜制の制度と実施状況を概観した上で、受験競争と学校間序列の抑制、公立高校離れ、政治的可能性の順に記述する。

1 概観

(1) 制度

文部省の定義によると、総合選抜とは、「同一地区（学区）内の高等学校（同一課程、同一学科）の定員合計に当たる数の合格者をまず決定した後、合格者の各学校への配分については、学力または通学距離などの基準に基づいて決定する方法」である〔下村(1994)4〕。なお、ここで学力を基準に配分するというのは、各学校の学力を均等化することである。

各学校への配分基準は、成績、居住地の他に、志望を含める場合もある。代表的なものは、①成績（東京、山梨、愛知、岐阜、三重）、②居住地（京都市）、③成績と居住地（長崎、宮崎）、④成績と志望（広島）、⑤成績と居住地と志望（徳島）、などである。

〔富士(1976)13〕

要するに、総合選抜制とは、学力による選抜を規制することにより、学力の低い生徒が高校に受け入れられやすくするとともに、生徒の学力に基づく学校間の序列を緩和するという制度である。本稿の枠組で言えば、選抜の規制による「いいとこ取り」の防止と、それを通じた利用者構成の平準化という対応策である。

(2) 実施状況

総合選抜制は、1950年頃から小学区制と同等の意味を持つものとして採用されてい

たが、1970年代前半に都市部を中心に拡大した[国民教育研究所・木下編(1988)194-7]。総合選抜制を一部で実施する都道府県は、1960年代には6~9だったものが、1973年には12、1975年には15となり、その後は1985年まで13~15で推移した[松本(1992)107]。この時期に総合選抜制を促した要因としては、学校間格差の拡大、中学校における受験準備のための過度の学習負担、高校と地域との結びつきの弱まり[高倉・青木(1975a)71; 下村(1994)7]、革新自治体の伸長、市立高校・新設高校からの要求[国民教育研究所・木下編(1988)99, 226]などが挙げられる。

しかし、1980年代後半には総合選抜制は縮小し始めた。1985年には京都の総合選抜制(小学区制)が廃止され、兵庫では1986年に総合選抜から外されるコース制の学校が設置された[同116-7]。東京都も、1982年にグループ内合同選抜、1994年に単独選抜に移行した[下村(1994)10]。

2 効果

総合選抜制は、学校間序列・受験競争の抑制という意図した効果とともに、公立高校離れという意図せざる効果を持った。

(1) 学校間序列・受験競争の抑制

総合選抜制は、対象となった高校間の序列を緩和したが、対象外の高校との間の序列を維持・拡大することもあった。

まず、高倉翔と青木伊織は総合選抜制を4つに分類するが、そのうち「学校群総合選抜制」と「学区内一部総合選抜制」は、群間の格差や総合選抜制校と非総合選抜制校との格差を残すものである。「学校群総合選抜制」とは、志願者が学校群(2~3校)を自由に選択し、群の募集定員に見合う合格者を決定して、群内の各高校の入学者の成績が均等になるように配分するものである。「学区内一部総合選抜制」とは、学区内に総合選抜校と単独選抜校があり、総合選抜校の学力がほぼ均等になるよう配分するものである。[高倉・青木(1975b)79-80]

次に、総合選抜制の事例研究においても、二重の効果が指摘されている⁽⁶⁾。例えば、長崎市では、総合選抜制の対象となった4校間にはほとんど差がなく、1つの高校の4つの分校という感覚さえ生じているが、他校からは「4校が成績上位3分の1をとってしまう」という嘆きも聞かれるとのことである[久下他(1976)32-4]。

さらに、牟田博光によると、総合選抜制や小学区制は、4年制国公立大学進学者の集中と負の相関があるが、私立大学や短大、専修・各種学校への進学者を含めると、この関係は弱くなる。つまり、総合選抜制は、ピラミッド型の階層構造の頂上を多少丸める効果を持つが、その基本的構造には影響を与えない[牟田(1986)20, 26]。これも、総合選抜制が、対象となった高校間の序列を縮小する一方で、対象外の高校との間の序列を維持・拡大することの表れとして解釈できる。

以上のように、総合選抜制は、生徒の学力に基づく学校間序列を緩和し、魅力的な選択の対象を増加することに成功した。本稿の枠組で言えば、選抜の規制による「いいとこ取り」の防止と、それを通じた利用者構成の平準化の成功である。但し、総合選抜制の対象外の高校との間の序列・格差は維持・拡大した。また、学力の高い生徒にとっては、希望した高校に受け入れられにくくなった。

(2) 公立高校離れ

1970年代後半に、総合選抜制の副次的な効果として、特に成績上位者の公立高校離れを指摘する研究が現れた。

まず、高倉翔によると、1967年に学校群制が導入されてから東京都の公立高校への入学辞退率が増加しており、学力検査成績上位者は入試放棄者率が高い[高倉(1976)106-7]。但し、入学辞退率の漸増は1967年以前からの傾向だという見解もあり[同110]、また、成績上位者の受験放棄率が学校群制の導入に伴って増加したかどうかも示されていない。

次に、岩木秀夫は、総合選抜制の導入に伴い、東京などでは優秀な生徒が私立・国立高校に流れたと述べる。東京都内からの東大合格者を指標にすれば、東京では総合選抜を契機に公立高校が私立・国立高校に逆転された。また、東大・京大の合格率と入学辞退・受験放棄率との関係を学群ごとに見れば、入学辞退・受験辞退率が高い学群ほど、東大・京大合格率の落ち込みが激しかった。つまり、優秀な生徒の逃避の結果、有名大学合格者に占める公立高校の比率が低下した。[岩木(1977)86-7]

以上のように、総合選抜制の導入は、私立・国立の進学校が近くにある地域では、成績上位者の公立高校からの逃避という意図せざる効果を持った。これは、アメリカの強制バス通学が、地域によっては私立学校や郊外への白人の逃避を引き起こしたのと同様の現象である。一部の有名大学に進学する生徒数はごくわずかであるが、政治的にはこの問題が

重視され、総合選抜制の縮小の一因となった。

3 政治的可能性

総合選抜制に対しては、学校選択の自由がない、越境者・入学辞退者が増加する、私学・国立学校の受験競争が激化するなどの批判が文部省からも加えられた[加茂川(1977)113; 菱村(1978)64]。そして、この制度は1980年代中頃から縮小し始めた。以下では、京都府における総合選抜制(小学区制)廃止の過程を分析する。

(1)制度

1984年度まで、京都府の全日制普通科高校の入学者選抜制度は、京都市内では、市内全体の総定員に対する合格者を一括して決めた後に地域の高校に配分するという総合選抜の方法であり、郡部は一通学区域に一校の小学区単独選抜を行っていた[国民教育研究所・木下編(1988)134]。⁽⁷⁾

1985年度から実施された新制度では、全日制普通科高校の内部に三つの類が設けられ、「学力伸長」のための第Ⅱ類(全定員の20%)では、試験の成績による生徒配分が導入された(当初は定員の30%までだったが、後に上限が撤廃された)[増田(1985)131-6, 中村(1993)17]。

(2)過程

次に、京都府における総合選抜制の廃止の過程を分析する。

京都府では、1978年の知事選で保守府政が誕生して以来、高校教育に関する懇談会や委員会を利用しながら、府教育委員会主導で高校改革が進められた。1985年3月に新制度の入試が初めて実施され、1988年3月には第一期生が卒業した。この間、選抜制度改革の理念や目的に関する説明は変遷しており、大きく三つの時期に分けることができる。

第一期(1981年5月～1983年1月)には、高等学校教育懇談会を舞台に、大学進学における公立高校の地盤沈下や公立高校離れなどを抑制するために改革の必要性が主張された。例えば、懇談会の座長まとめは、「公立高校の地盤沈下は著しく、大学進学率は私学と逆転しているとか、公立高校の大学進学の学力充実に不安や不信感があり、公立離れが起こっているといった意見が多く」あったと述べる[京都府(1983a)]。

第二期（1983年3月～1984年3月）には、進学率の上昇に伴う生徒の多様化に対応して、特色ある学校づくりを進め、生徒の能力・適性に応じた教育を行う、という説明が前面に出た[京都府(1983b; 1983c; 1983d)]。第一期には、「頑張れば大学への進学が可能だという希望の持てる学校生活を保障することも、特色ある学校づくりを考える上での一つの課題である」という意見も多かった[同(1983a)]が、第二期には、「特色ある学校づくり」は生徒の多様化への対応として位置づけられるようになった。

第三期（1985年3月～）には、新制度の実施後、府教育委員会の広報誌などにおいて、制度改革の効果として再び大学進学が強調されるようになった。例えば、府教育委員会発行の『府教委通信』（1988年7月）は、新制度一期生に関する記事の中で、府立高校の成果と今後の課題の第一として「進学」を掲げ、国公立・私立大学の合格者の増加という「実績」を誇示している⁽⁸⁾。また、同じく府教育委員会発行の『府教委広報』（1989年4月）は、1978年と1988年の卒業者の国公立・私立大学別合格者数を掲げ、グラフの下の「この10年の主な事業」の中で1985年の「新高校教育制度発足」を太字で強調している⁽⁹⁾。

このように、京都府では、生徒の多様化に対応した特色ある学校づくりだけでなく、4年制大学進学者の公立高校離れの抑制のためにも、総合選抜制が廃止された。

なお、総合選抜制は多様であるが、京都府の制度は生徒の学校選択を全く認めない非市場ともいえるものであり、これも政治的な弱点になったと思われる。学力による選抜の規制自体は支持される余地があるが、生徒の選択を認めない制度を維持・拡大することは困難であろう。例えば、1994年に日本教職員組合が中学3年生と高校1年生を対象に行ったアンケート調査では次のような回答が示された。まず、「高校入試があった方がよいと思いますか、ない方がよいと思いますか？」という質問に対しては、「ない方がよい」（58%）が「あった方がよい」（40%）を上回っていた。しかし、「もし、高校入試以外の方法で高校に入学できるとすれば、どのような方法がよいと思いますか？」という質問に対しては、「通学可能な範囲であれば、自由に高校を選んで進学できるようにする」が68%にのぼったのに対し、「小学校から中学校へ進むのと同じように自分の住む校区の高校へ自動的にいけるようにする」は25%にとどまった。この比率は、自分の成績が「よくできるほうだと思う」「ふつうであると思う」「あまりよくないと思う」生徒の間ではほぼ変わらなかった。[日本教職員組合(1995)41-4, 54]

以上のように、総合選抜制は、学校間序列と受験競争の抑制に効果があったが、成績上位者の公立高校離れなどにより、維持・拡大することが政治的に困難になった。本稿の枠組で言えば、選抜の規制による「いいとこ取り」の防止と、それを通じた利用者構成の平準化は、技術的には有効だったが、政治的には困難になった。

四 新しいタイプの高校 — 対応策（2）

1980年代以降の主要な対応策は新しいタイプの高校である。ここでは、実施までの経過、実施状況、制度を概観しておく。効果の分析は次節で行う。

1 経過

新しいタイプの高校は、学校教育の多様化という近年の基本政策の中に位置づけられる。高校の多様化は以前にも試みられたことがあるが、現在の多様化は以前のものとは異なっている。

まず、1960年代には、高校進学者の急増に対して、文部省と教育委員会は主に職業科の拡大によって対応しようとした。しかし、普通科志向は強く、職業科の不振が顕著になった。[小川(1997)3-4]

1970年代初めに、再び高校の多様化が主張されたが、今度は普通科と職業科への固定的な振り分けではなく、普通科内部の多様なコース選択であった[中教審(1971)1/2/1-2; 日本経済調査協議会編(1972)320-1]。具体的には以下のような制度改革が行われた。

まず、教育内容に関しては、1973年と82年に新学習指導要領が実施され、必修科目の削減によって多様な教育が可能になった。すなわち、17科目68単位だった必修が、1973年の改訂では11科目47単位に削減され、さらに1982年の改訂では7科目32単位にまで削減された。[小川(1997)4]

教育制度に関しては、1978年に都道府県教育長協議会が改革提言を報告した。その後の臨教審や中教審の答申で出された高校改革の施策のほとんどは、この報告書が前提になっていたと言われる[菱村(1995)111]。報告書は、「第一章 多様な生徒に対応する教育と特色ある高校づくり」「2 新しいタイプの高等学校」において、「高等学校は一部の選ばれた者を対象とした教育機関であるとするかつての認識から脱皮して、……新しいタイプの高等学校を志向し、真の国民的教育機関としていくことが必要である。」と述べ、

「集合型選択制高等学校」などの6つの高校を提示した[都道府県教育長協議会(1978)]。集合型選択制高校とは、同一敷地内に複数の高校を一体的教育環境のもとに設置し、相互の交流・連携を認めて選択履修の幅の拡大を図るというものである[同]。これが、総合選択制高校・コース制・総合学科などの新しいタイプの高校につながっていく。

2 実施状況

集合型選択制高校は、1980年代に総合選択制高校として実現し、それがさらにコース制や総合学科に影響を与えた。

まず、集合型選択制高校は、実際には、複数校の連携や、大規模な一校内で複数のコースを設けて多数の選択科目を設置することにより、生徒の弾力的な科目履修を可能にするものとして設立された。そして、これらの高校が総合選択制高校と呼ばれるようになった。[小川(1997)5]

また、総合選択制高校の最大の特徴は多様なコースの併設であるが、各地の普通高校ではコース制の採用が進んでいる。1995年度には、コース制を導入する公立普通高校は全国で297校(約10%)あった。コースの内訳は、「英語」(24%)、「理数」(22%)、「体育」(13%)、「人文」(10%)などである。[同19,22-3]

さらに、総合選択制高校は総合学科にも影響を与えた。文部省の高校改革推進会議の中で主に総合学科を扱った教育部会には、総合選択制高校を設置した岩手・埼玉・岡山などの各県教育委員会から専門委員が選ばれていた。[同23]

なお、次節では、新しいタイプの高校の事例として、高校改革の最先進県の一つである埼玉県のものを中心に挙げる。埼玉県は、教育長が上記の都道府県教育長協議会の高校教育開発研究プロジェクト・チームの主査を務め、教育委員会の幹部職員が専門家会議のメンバーとして報告書のとりまとめに積極的に取り組むなどの経験を生かし、新しいタイプの高校の創出に意欲的だったと言われる[西本(1993b)14]。例えば、埼玉県立伊奈学園総合高校は、総合選択制高校のみならず高校教育改革一般のモデルとして注目され、年間の見学者は1万8千人を超えと言われる[西本(1993a)1-2]。また、学科再編・コース設置等も全国的に注目されているとのことである[埼玉県指導(1990)2]。さらに、総合学科に関する答申を作成した高校教育改革推進会議の教育部会には、埼玉県の教育委員会から専門委員が選ばれていた[小川(1997)23]。⁽¹⁰⁾

3 制度

総合選択制高校・コース制・総合学科という新しいタイプの高校は、以下のような共通の制度的特徴を持つ。但し、特徴の程度はさまざまである。

第一に、競争という条件に関しては、新しいタイプの高校は、国や都道府県の主導により、特徴的な教育を提供し、そのための人員・設備が充実している。本稿の枠組で言えば積極的多様化という対応策である。新しいタイプの高校のうち、総合選択制高校を最も特徴が強いものとして、コース制を最も弱いものとして、総合学科を両者の中間的なものとして位置づける。なお、積極的多様化は、イギリスのCTCやアメリカのマグネット学校でも実施されていた。

第二に、資源という条件に関しては、新しいタイプの高校は、特徴的な教育の提供を理由に、学区制限が緩和されている。本稿の枠組で言えば、選抜の規制の緩和である。イギリスのCTCやアメリカのマグネット学校（特に学力による選抜を行わないもの）は、選抜の規制緩和と同時に規制強化が行われたが、日本の新しいタイプの高校は選抜の規制緩和だけが行われている。

積極的多様化と選抜の規制緩和という対応策の効果は、次節で詳しく分析する。その前に、1990年代に一部の地域で実施され始めた「課題集中校」への支援に触れておく。

五 「課題集中校」への支援 — 対応策（3）

神奈川県では、1990年代に、「課題集中校」（「底辺校」「教育困難校」）の教育条件を改善するために、教員加配などの支援措置が実施され始めた。これは、学校間序列や受験競争を抑制する効果を持ちうるが、今のところその可能性が現実化するには至っていない。以下では、実施までの経過、実施状況、制度を概観し、効果を分析する。⁽¹⁾

1 概観

(1)経過

神奈川県では、中学卒業者の急増に対応するために、「県立高校百校新設計画」に基づき、1973年度から1987年度までの間に100校の県立高校が新設された[仙波(1992)75]。この間、新設高校が次々に階層構造の最下位部に位置づけられることになっ

たが[門脇(1992a) i-ii]、逆に言うと、新設校も次の新設校が現れると最下位部から脱出し、既設校も地位を上昇させることができた。

しかし、1990年度からの生徒急減期を見越して1987年度に高校新設が終了すると、学校間序列が固定化し、学区内の「底辺」に位置づけられた高校では「教育困難校」と呼ばれるさまざまな現象が表面化した[三橋(1997a)5]。

神奈川県高等学校教職員組合(神高教)は、生徒急減期を教育条件改善の好機と捉えて、1987～88年に学級定員減・教員加配などの要求を掲げた。1991年度には課題集中校対策会議を設置し、課題集中校の教育条件整備の「傾斜的配分」の取り組みを本格的に開始した。1994年度には課題集中校プロジェクトチームを設置し[同5-6.9]、1997年には「『課題集中校』の教育条件整備に関する要求」を神奈川県教育委員会(県教委)に提出した[神奈川県高教組(1997)]。

他方、県教委は、「特色ある高校づくり」を政策の基本としていたが[神奈川県(1989); (1996)44]、1995年度には神高教の課題集中校プロジェクトチームとの間の意見交換の場を設定し、教育庁内に課題集中校に関するワーキンググループを設置するなど、「課題集中校」対策にも取り組み始めた。但し、県教委は課題集中校への予算の傾斜配分を行うための施策を作り上げるまでには至っていないと言われる。[三橋(1997a)9-10]

(2)実施状況

「課題集中校」への支援に対しては、当初は、学校間格差の固定化につながるという原則論や、そもそも学校間格差の存在すら認めないという見解があった[園部(1997)2]。しかし、現在ではかなり定着している。⁽¹²⁾

課題集中校の教育条件整備は1990年度に実質的にスタートし、大規模校への教員加配(各校1名)や生徒指導を名目とした加配(計20名)が行われた。1991年度には、課題集中校を中心に、クラス減、学級規模の縮小、生徒指導・激変緩和を名目とする教員加配が実施された。1992年度には、新たに小集団学習を名目とする教員加配が行われるようになった。1995年度の教員加配の合計は、生徒指導が50人、小集団学習が71人であった。[三橋(1997a)5,9]

他方、1994年度には、県教委主導の「特色ある高校づくり」が本格的に始まった。神高教の課題集中校対策会議は、「特色ある高校づくり」に配分される分だけ課題集中校

への予算配分が減少すると予想し、「魅力と特色ある高校づくりプラン」に関わる予算要求の中に、従来進めてきた課題集中校の施設・設備の改善要求を盛り込むことにした。そして、1995年度から始まった「特色ある高校づくり」のための教員加配（1995年度10名、1996年度40名）は、多くが課題集中校に配当された〔同9〕。例えば、1995年度の「特色ある高校づくり支援事業」の中には、「小集団学習」や「基礎学力の充実」などが含まれている〔神奈川県（1996）46〕。

以上のようなさまざまな名目により、現在では、約40校の課題集中校で最大5～6名の加配措置が行われているとのことである。

(3)制度

次に、「課題集中校」への支援の制度を本稿の枠組に基づいて整理する。この制度は、序列の最下位部に位置づけられた高校に対して、大規模校・激変緩和・生徒指導・小集団学習などの名目で教員を加配するというものである。これは、以下の点で学校間序列と受験競争の緩和につながりうる。

第一に、生徒の学力の面で最下位部に位置づけられる高校が、教育条件（教員数）の面では他校よりも優れたものとなり、それによって地位・評価を上昇させる可能性がある。本稿の枠組で言えば、サービスの平準化による序列・格差の縮小である。

第二に、生徒の学力の低い高校に教員が加配されるという保証があれば、高校側にとっては、学力の低い生徒を受け入れることは教育条件の改善（教員数の増加）につながるというメリットを持つ。その結果、学力による「いいとこ取り」を相殺する誘因が生じ、学力の低い生徒も高校に受け入れられやすくなる。これは、学力という資源をあまり持たない生徒に予算を加重配分する制度であり、本稿の枠組で言えば資金の加重配分による「いいとこ取り」の防止である。なお、同様の対応策は、イギリスで特殊なニーズを持つ生徒への予算の加重配分という形で行われていた。

第三に、資金の加重配分によって「いいとこ取り」を防止すれば、特定の学校に高学力・低学力の生徒が集中せず、生徒の学力構成の面でも序列・格差が縮小するかもしれない。つまり、資金の加重配分による「いいとこ取り」の防止を通じた利用者構成の平準化である。

3 効果

これまでに実施された「課題集中校」への支援は、成果を上げながらもさまざまな限界を持ち、上記の可能性を現実化するまでには至っていない。

(1)競争

「課題集中校」に加配された教員は、小集団学習などの教育内容の改善に用いられ、教育上の成果を上げている。小集団学習とは、英語や数学などの一部の授業を学級を分割して行ったり、学級そのものを小規模にするというものである。その結果、定期試験の成績が向上するなどの成果を上げ、生徒にも好評であると言われる。[三橋(1997b)65; 根岸(1997)74; 川津(1997)80-2; 毎日新聞(1997.11.25, 26)]

しかし、生徒指導と小集団学習を名目とする教員加配には各1名という枠が定められており、必ずしも課題集中校対策として有効に機能していないとも言われる[三橋(1997a)9; 川津(1997)83]。また、各校の具体的な教員加配数などは部外秘とされているため、生徒が小集団学習などのサービス内容の改善に引きつけられるという効果はほとんど期待できない。

以上の限界から、「課題集中校」における教育条件の改善が学校の地位・評価の上昇につながるという可能性はほとんど現実化しておらず、サービスの平準化の効果はほとんど生じていない。

(2)資源

「課題集中校」への支援は非常に不安定である。教員加配は基本的にすべて単年度のものであり、翌年度も継続して配置されるかどうかは全く保証がない。また、翌年度の加配が確定するのは2月の末(場合によっては3月)になるので、生徒募集の時点では加配の有無は不明である[三橋(1997a)7; 川津(1997)83; 毎日新聞(1997.12)]。

従って、学力の低い生徒を受け入れても教員加配が行われる保証はなく、そのような生徒を受け入れる誘因は生じない。つまり、資金の加重配分による「いいとこ取り」の防止と、それを通じた利用者構成の平準化は生じていない。

本節では、1980年代以降の新しいタイプの高校の背景を説明してきた。

1980年代以降、教育の準市場に関わるさまざまな改革が進められてきたが、大規模

な準市場が存在するのは高校のレベルである。

高校には1950年代から準市場が存在しており、学校間序列や受験競争などの潜在的傾向が見られる。つまり、学校間の序列・格差が大きく、学力に基づく「いいところ取り」が行われている。

1970年代前半に、これらの傾向への対応策として総合選抜制が拡大した。これは、学力による選抜を規制し、それを通じて、生徒の学力に基づく学校間の序列を緩和する制度である。本稿の枠組で言えば、選抜の規制による「いいところ取り」の防止と、それを通じた利用者構成の平準化である。この対応策は、学校間序列と受験競争をある程度抑制したが、学力の高い生徒の逃避を引き起したために、継続・拡大することが政治的に困難になった。

1980年代以降、主要な対応策として新しいタイプの高校が実施されている。その詳細は次節に譲るが、国・都道府県の主導により特徴的な教育を提供し、そのための人員・設備が充実し、学区制限が緩和されるという共通の特徴を持つ。本稿の枠組で言えば、積極的多様化と選抜の規制緩和である。

1990年代になって、「課題集中校」への教員加配などの支援が実施され始めた。これは、サービスの平準化、選抜の規制と、それを通じた利用者構成の平準化の可能性を持つ。しかし、今のところその可能性は現実化していない。

第二節 新しいタイプの高校

本節では、1980年代以降の主要な対応策である新しいタイプの高校を分析する。新しいタイプの高校は、積極的多様化と選抜の規制緩和という特徴を共有するが、その程度はさまざまである。ここでは、最も特徴が強いものとして総合選択制高校を、最も弱いものとしてコース制を、両者の中間的なものとして総合学科を位置づける。以下、それぞれの制度と効果を分析する。

一 総合選択制高校

総合選択制高校は多様であるが、新しいタイプの高校の中で最も強い特徴を持つものとして位置づける。以下、制度と効果に分けて記述する。

1 制度

制度に関しては、まず、総合選択制高校を概観し、次に、競争および資源という条件について述べる。

(1)概観

総合選択制高校とは、「小学科における専門教育を維持しつつ一部その枠を越えた選択を認める方式」[高校改革推進会議(1992a)1/4]であるとか、「複数校の連携によって、あるいは学校規模を拡大して一校内で複数のコースを設け、同時に多数の選択科目を設置することによって、生徒の弾力的な科目履修を可能とするもの」[小川(1997)5]であると言われる。つまり、生徒は複数のコース(学科・類型)の中から一つを選択するが、部分的にはそれ以外の科目も選択できるというものである。⁽¹³⁾

総合選択制を導入した高校は、1996年までに全国で約30校ある[文部省(1997b)52-6]。これらの高校の間には多様性があるが、本節では、最も著名な埼玉県立伊奈学園総合高校(以下、伊奈学園)を中心に分析する。

(2)競争

総合選択制高校を含む新しいタイプの高校は、特徴的な教育を提供し、そのための人員

・設備が充実している。すなわち、積極的多様化という対応策を組み込んでいる。

まず、教育内容に関しては、総合選択制高校の特徴は、類型（コース）を細分化していることである[小川(1993)45]。総合選択制高校は、普通科的な部分をコース（外国語、理数、人文など）に細分化して特色を持たせるとともに、音楽・美術・体育など多様な専門的コースを併設している。例えば、伊奈学園では、人文、理数、語学、体育、芸術、生活科学、情報経営の7つの「学系」と呼ばれるコースが設けられ、生徒はそこから選択するようになっている[同(1997)6-7]。

このような特徴的な教育を可能にしているのは、人員・設備の充実である。総合選択制高校は、改革モデルとして県行政のてこ入れによって創立されたため、一般の既設校にはないさまざまな特例措置がとられたと言われる[小川(1994)42]。

まず、人員については、伊奈学園では、開設科目が多いために教職員の大幅な加配措置がとられ、教職員数は法定の32%増しになっている。但し、学校規模が大きいため、規模の経済が働いて生徒一人当たりの経常経費は全国平均や埼玉県平均と比較してかなり低い。つまり、伊奈学園は、大規模化によって節約した資源を用いて、選択性が高く多様な質の高い教育を提供している。[牟田(1993)196-200]

次に、設備に関しては、伊奈学園は、標準規模の学校3校分相当を一体的に設置・運営する高校として創設されたが、一般の高校と比較して、校地面積は4.04倍、建物面積は校舎が3.73倍、体育館が4.19倍、全体比較で4.03倍、建築費は4.65倍となっていた。キャンパスにはハウス棟・各教科棟・体育棟などが連なり、大小182の教室が備えられている。これらの膨大な施設が大幅な選択学習の基盤を作っている。[西本(1993b)19-20; 埼玉県教育局(1981)]

以上のように、総合選択制高校は、特徴的な教育を提供し、そのための人員・設備が充実している。本稿の枠組で言えば積極的多様化である。特に総合選択制高校は、コース制や総合学科と比較して、数が少なく、当初は既設校の再編よりも新設が多く、人員・設備も非常に充実しており、強い特徴を持つものとなっている。

(3)資源

新しいタイプの高校は学区制限が緩和されている。総合選択制高校も、新しいタイプの高校であることを理由に、各県の教育委員会から生徒募集の特例扱いを受けた。例えば、埼玉県では普通科を8学区に分割しているが、伊奈学園は、普通科であるが職業的な学系

・科目が設定されていることなどを理由に、一般入試では全県学区、推薦入試では特別の学区（所在地の学区を基本に周辺地域を加えたもの）が適用された。[小川(1997)13]

このように、資源という条件については、学力（入学試験および内申書）による選抜への規制が緩和されている。

2 効果

次に、総合選択制高校の効果を、競争と資源に分けて分析する。

(1)競争

競争に関しては、伊奈学園に対する評価を見た上で、その原因を分析し、背景にあるニーズの状態を推測する。

まず、総合選択制高校の一般的な評価は不明であるが、伊奈学園に対する評価は当初から高く、その後もおおむね高い評価を維持している。埼玉県では毎年10月1日と1月10日に志望校調査を行い、その結果が新聞に公表される。これは正式な出願ではないので、合格可能性をあまり考慮せず希望を比較的率直に表明したものであると思われる。それによると、伊奈学園の倍率は、開校前の1983年10月1日の調査で3.27倍にのぼり、その後はしばらく平均程度の時期が続いたが、再び上昇して平均をかなり上回るようになった（表4.1参照）。

表4.1 伊奈学園の倍率（10月1日現在）（単位：倍）

調査年	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1993	1994	1995	1996
伊奈学園	3.27	1.78	1.35	1.32	1.65	1.90	2.31	2.18	2.00	1.89
普通科平均	1.38	1.42	1.41	1.39	1.37	1.32	1.35	1.36	1.33	1.33

（出所：『埼玉新聞』より作成。）

このように、伊奈学園は、新設校であるにも関わらず、設立当初から高い評価を受けた。新設校が通常は低く評価されることを前提にすれば、伊奈学園は、既設校との間に発生す

るはずだった格差を縮小し、魅力的な選択の対象を増加することに成功したと言える。しかし、伊奈学園に対する評価は平均をかなり上回るようになり、他校との間で新たな格差が生じている。

次に、伊奈学園に対する高い評価の原因は、特徴的な教育とともに、サービスの水準や生徒の学力の高さにも求められる。

まず、高校への進学を決めた時に、雰囲気・校風、選択科目の豊富さなど、学校の特徴に関わる要因を重視した生徒の割合は、明白に伊奈学園の方が他校よりも高い（表4.2参照）。他方、進学への有利さを重視した割合は、偏差値が同水準のB校よりも伊奈学園の方が低い。また、現在の学校・コースを希望していたと答える生徒の比率は、一般的には偏差値に比例するが、伊奈学園では、偏差値が同水準のB校のみならず上位のA校よりも高く、別の学校の同じコースを希望していたと答える生徒の割合は低い。このように、伊奈学園は学校の特徴によって高い評価を受けている。

しかし、施設・設備の充実や大学進学など、サービスの水準や生徒の学力の高さに引きつけられた生徒も多い。再び表4.2によると、伊奈学園の生徒が最も重視したのは施設・設備である。施設・設備の充実は特徴的な教育を可能にするための手段であったが、それ自体が魅力となっている。また、進学への有利さを重視した生徒の比率も、偏差値が下回るC校と比較すればやはり高い。進学への有利さを判断する一つの根拠は、入学する生徒の学力の高さである。

以上のように、伊奈学園の評価の高さは、雰囲気・校風や選択科目の豊富さなど学校の特徴だけでなく、施設・設備の充実や大学進学などサービスの水準や生徒の学力の高さにも起因している。本稿の枠組で言えば、積極的多様化という意図した効果とともに、サービスおよび利用者構成の平準化と新たな序列化という意図せざる効果も発生している。このような効果は、イギリスのCTCやアメリカのマグネット学校においても見られたものである。

最後に、総合選択制高校が意図した多様化だけでなく意図せざる平準化・序列化の効果を持ったことは、従来とは異なる特徴的な教育を求める多様なニーズとともに、従来型の優れた教育を求める画一的なニーズが根強く存在することを示唆する。高校進学者の増加に伴って生徒が多様化したと言われるが、教育というサービスが階層的な社会における地位や人間としての評価などにも結びつく限り、優れた教育が高く評価されると考えられる。

表4.2 伊奈学園と標準3校の比較（単位：％〔偏差値を除く〕）

	伊奈学園	A校	B校	C校
偏差値（男／女）	62/62	67/67	61/60	56/56
高校選択の基準				
授業内容	61	20	21	17
施設・設備	77	10	15	14
雰囲気・校風	66	36	47	31
選択科目の豊富さ	69	4	7	8
進学への有利さ	37	70	65	21
最初の希望				
現在の学校・コース	64	58	53	25
別の学校の同じコース	9	20	28	46

（出所：〔菊地・耳塚(1994)118, 120, 122〕より作成。）

（注：埼玉県の高校を対象にした1992年の調査結果。

各項目を「とても重視した」「重視した」生徒の割合の合計。）

(2)資源

総合選択制高校は確かに魅力的な選択の対象を増加したが、そこに受け入れられるのは、主に大学進学を目指す程度の学力を持つ生徒である。

例えば、伊奈学園の偏差値は表4.2のように62であり、入学者の多くは大学進学を希望している。1992年の3年生を対象にした調査では、高校入学時の進路希望は、四年制大学が70％、短大が6％、専門学校が4％、就職その他が13％、未定が6％であった〔菊地・耳塚(1994)131〕。

また、伊奈学園は特色のある多様なコースを設置しているが、科目選択の中心はあくまで大学進学向けの普通科的なものであり、毎年75%を超える生徒が人文・語学・理数の3つのコースを選択している。履修教科は希望する大学の入試科目に応じて選べるようになっており、科目選択のモデル例を掲載した時間割編成の手引きには「国立大学向き」「私立大学向き」などの言葉が使われている[小川(1997)9]。

しかも、大学進学実績を上げることによって学力の高い生徒を引きつけ、さらに進学実績を高めるという循環も発生している。表4.3のように、伊奈学園では、4年制大学に現役で進学する生徒の割合は、第1期生(1987年卒業)の20%から第4期生(1990年卒業)の23%までほぼ横ばいを続けた後、第5期生(1991年卒業)で30%に上昇した。この第5期生は、第1期生の進学実績を見た上で1988年に入学した生徒である。つまり、学力による「いいとこ取り」を通じて、生徒の学力に基づく序列が強化されている。

表4.3 4年制大学進学率(現役)(単位:%)

卒業年	87	88	89	90	91	92	93	94	95
進学率	20	25	21	23	30	35	34	39	40

(出所:[西本・佐古編(1993)249; 伊奈学園(1994)56; (1995)48]より作成。)

このような現象の背景には学区制限の緩和がある。総合選択制高校では、学区制限の緩和によって、学区を超えて各校・各コースの教育内容に適した能力・学習意欲を持った生徒が集まるようになり、能力が高く均質的な学習集団が形成されていると言われる[小川(1997)14]。

以上のように、総合選択制高校という新しい魅力的な選択の対象に受け入れられるのは学力という資源を平均よりも多く保有する生徒であり、そのような資源を十分に保有しない生徒にとっては、総合選択制高校はますます手の届かないものとなっている。つまり、選抜の規制緩和の結果として、学力に基づく「いいとこ取り」と利用者構成の序列化が生じている。

以上、新しいタイプの高校の中で最も強い特徴を持つものとして、総合選択制高校を分析した。総合選択制高校は、特徴的な教育を提供し、そのための人員・設備が充実し、学区制限が緩和されている。本稿の枠組で言うと、積極的多様化と学力による選抜の規制緩和である。これらの対応策は以下のような効果を持った。第一に、競争に関しては、多様化という意図した効果とともに、サービスおよび利用者構成の平準化と新たな序列化という意図せざる効果を持ち、格差を縮小するだけでなく新たな格差を生み出している。これはイギリスのCTCやアメリカのマグネット学校でも見られたものである。第二に、資源に関しては、学力に基づく「いいとこ取り」が強化され、それを通じて利用者構成の平準化と新たな序列化が生じている。

ところで、アメリカでは、マグネット学校が生み出した新たな格差に対応するために、制御された選択が実施された。日本では、総合選択制高校の「成功」から取り残された他校が、同じようなコース制の導入によって評価を高めようとした。その制度と効果は次項で分析する。

二 コース制

コース制は総合選択制高校と同質の制度的特徴を持つが、その程度はかなり小さい。以下、コース制を大規模に導入した埼玉県の事例を中心に、制度と効果に分けて記述する。

1 制度

(1)概観

コース（広義）とは、学科、コース（狭義）、類型などと呼ばれるものの総称であり、従来の普通科・職業科を細分したものである。

埼玉県では、広義のコースが学科とコース（狭義）に区別されている。「学科では、自分の能力・適性、進路希望に応じて、その学科に関する専門科目を30単位以上学習する」ことになっている。他方、コースとは、「生徒が、自分の興味・関心や学習目的に合った普通科目及び専門科目を履修できる教育課程の特別な類型」であり、「そのコースにかかわる教科・科目を3年間で20～25単位程度履修」することになっている。要す

るに、コースは学科に準じるものである。[埼玉県課程(1994)18]

埼玉県では、「学科再編」は職業科・普通科で行われ、「コース設置」は普通科のみで行われる。職業科における学科再編とは、例えば、農業科・園芸科を生物生産科等に、繊維工業科・繊維工学科を繊維デザイン科等に、商業科・貿易科を情報処理科・会計科・流通経済科・国際経済科等に転換するなどである。また、普通科における学科再編とは、理数科・外国語科・情報科・福祉科等への転換である。普通科におけるコース設置とは、外国語、情報、理数、国際文化、福祉、体育、芸術などのコースを設けることである。[埼玉県中期(1989)66-7,81]。

(2)競争

コース制も、特徴的な教育を提供し、そのための人員・設備が充実している。但し、総合選択制高校と比較して、その程度は小さい。

まず、コース制は、従来の普通科・職業化を細分して明確な特徴を与えたものである。例えば、埼玉県のコースとは、「生徒が能力・適性、進路希望等に合致した普通科目及び専門科目を履修することを目的とする教育課程上の特別な類型」である[埼玉県中期(1989)78]。

このような特徴の付与は県当局の主導で行われ、そのための人員・設備もある程度充実している。例えば、埼玉県の学科再編・コース設置校の研究協議会では、県からの要請を契機に検討を開始したことや[埼玉県指導(1990)14; (1992)41; (1993)50]、コース制を「行政機関等からの意図的な学校改革」と認識したことなどが述べられている[同(1990)17]。(但し、後述のように、学力の高い生徒を集めるという学校側の思惑もあった。)また、埼玉県の教育課程改善委員会は、学科再編・コース設置に伴う予算措置、設備施設の充実、教員配置等の条件整備を積極的・計画的に行う必要があると述べていた[埼玉県中期(1989)68]。但し、人員・設備は総合選択制高校ほどには充実しておらず、特にコース(狭義)には特別の予算措置がなされていない[柏浦(1997)59]。

以上のように、コース制も、特徴的な教育を提供し、そのための人員・設備が充実している。つまり、本稿の枠組で言えば積極的多様化である。しかし、総合選択制高校と比較すると、コース制は特徴が弱い。総合選択制高校は、当初は新設が多く、学校自体が特徴を持ち、数も限定されているのに対して、コース制は、既設の学校内に特徴的なコースを設置するにとどまり、同種のコースが数多く設置されることもある。また、埼玉県では

コース（狭義）に対する特別の予算措置がなされていない。

(3)資源

コース制においても、総合選択制高校と同様に、学区制限が緩和されている。但し、埼玉県では、学科は学区制限を外され全県学区となっているが、コース（狭義）は従来通りである[埼玉県教委(1997)]。

ところで、コース制を導入した学校側には、学力の高い生徒を集めるという思惑があった。例えば、埼玉県の学科再編・コース設置の基本方針には当該校の活性化と個性化という項目が含まれているが[埼玉県中期(1989)69, 78]、この項目は学校側によって学力の高い生徒の入学として解釈された。学科再編・コース設置校の研究協議会では、導入の理由として、「生徒募集への期待」[埼玉県指導(1990)15]、「私立学校に向いている生徒を本校に向けさせる」「レベルの高い生徒を入学させられる」[同(1991)70]などが挙げられた。このような思惑を明白に表現しているのは次の発言である。「魅力ある学校づくりということで、芸術や語学に力を入れてやっているが、最終的な本音の部分で言えば、どの学校も文系大学の進学を伸ばして良い生徒を中学校からどんどん送ってもらいたいという、あまり表に出して言えない校内的な合意があったと考える。本校もまさにそこを狙っており、地元型の高校、つまり、地元の高校でも進学もできる高校を目指している。」[同(1994)83]。

以上のように、コース制は、学力による選抜の規制が緩和され、学校側は学力に基づく「いいとこ取り」の意図を持っている。

2 効果

(1)競争

以下では、コース制に対する評価を見た上で、その原因を分析し、選択への影響を検証し、背景にあるニーズの状態を推測する。

まず、コース制に対する評価は当初は高かったが、全体として停滞する傾向にある。先に述べたように埼玉県では毎年10月1日と1月10日に志望校調査が行われているが、1月10日の調査に基づいて学科再編・コース設置校と普通科全体の倍率を比較すると、表4.4のようになる（10月1日ではなく1月10日の数値を使用するのは、新たな学科

・コースの知名度が当初は低いと思われるからである)。表4.4の数値は、倍率が普通科平均よりも高かった学科・コースの割合を示している。

表4.4 倍率が普通科平均を上回る学科・コースの比率(単位:%)

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	数(1995)
学科								
体育	100	100	100	33	67	33	33	3
理数	100	50	100	100	100	25	50	4
外国語	100	100	100	75	20	33	0	6
国際文化						0	0	1
美術	100	100	100	100	100	100	100	1
書道						100	0	1
音楽	100	100	100	100	100	100	100	2
社会福祉			100	100	100	100	100	1
人文						100	0	1
コース								
体育			100	66	0	0	20	5
理数		100	50	50	0	0	0	3
外国語	17	29	57	22	0	0	0	8
国際文化		0	0	0	0	0	0	7
美術・工芸			100	100	0	0	0	1
日本文化					0	0	0	2
情報	33	60	29	13	0	13	14	7
情報ビジネス						0	0	2
国際観光ビジネス					0	0	0	1

(出所: [埼玉県南(1996)10-2]より作成。)

それによると、全体として、学科再編・コース設置が本格化した1989年から数年間は倍率の高い学科・コースが多かったが、1992～93年を境に低下し、1995年までにはほとんどが普通科平均を下回る倍率となった。但し、このパターンから外れる学科・コースもあり、美術・音楽・社会福祉などは高い倍率を維持しており、理数科も倍率の低下が比較的緩やかである。

学科・コースの倍率の低下という一般的なパターンは、供給の増加と特徴の弱さによって説明できる。

まず、表4.5のように、1989年以来、学科・コース数は増え続けている。しかし、美術・音楽・社会福祉など、高い倍率を維持している学科の数は少なく抑えられている。なお、理数科の倍率の低下が緩やかなことは学力の高さによって説明できる。1995年度入試用の資料によると、理数科4校の偏差値（合格可能性70%）は、71、69（2校）、67だった。[旺文社編(1994)]

コース制を主導してきた県当局も、学科・コースの供給過剰を認めて方向転換の姿勢を見せている。埼玉県高等学校中期構想検討専門部会（部会長は県教育局指導部長）は、学科再編・コース設置へのニーズについての認識を次のように変化させてきた。まず、1989～92年度の報告では、「学科再編やコース設置に対する県民のニーズは高く」と述べていたが、1993年度には「コース設置」が脱落して「学科再編に対する県民の要望は高い」となり、さらに1994年度以降は「学科再編・コース設置を開始した当初はこれに対する県民のニーズは高く……その後、学科再編・コース設置に対するニーズが多様化してきており」と述べている。そして、1996年度の報告では、コース設置について「新たな設置は、当面行わないこととする」と述べた上で、「コースの活性化策について」という節を設けている。[埼玉県中期(1990)17; (1991)13; (1992)11; (1993)11; (1994)9; (1995)8; (1996)8; (1997)7, 10-1]

しかし、学科・コースの倍率の低下は供給の増加だけでは説明できない。学科・コースの噴出と低迷の一方で、同じようなコースを設置している伊奈学園は高い倍率を維持している。表4.6のように、ほとんどの学科・コースの倍率が普通科平均を下回った1994～95年にも、伊奈学園は高い数値を保っている。

表4.5 埼玉県における学科・コース数

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
学科							
体育	3	3	3	3	3	3	3
理数	2	2	3	4	4	4	4
外国語	1	2	2	4	5	6	6
国際文化						1	1
美術	1	1	1	1	1	1	1
書道						1	1
音楽	1	1	1	1	1	2	2
社会福祉			1	1	1	1	1
人文						1	1
コース							
体育			1	3	4	5	5
理数		1	2	2	2	3	3
外国語	6	7	7	9	9	9	8
国際文化		1	2	4	7	7	7
美術・工芸			1	1	1	1	1
日本文化					1	2	2
情報	3	5	7	8	8	8	7
情報ビジネス						1	2
国際観光ビジネス					1	1	1

(出所：[埼玉県南(1996)10-2]より作成。)

表4.6 伊奈学園と普通科平均の倍率（1月10日）

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
伊奈学園	1.62	1.49	1.31	1.35	1.45	1.29	1.44
普通科平均	1.08	1.10	1.05	1.08	1.12	1.15	1.16

（出所：『埼玉新聞』より作成。）

なお、伊奈学園は特徴的な教育だけでなく「よい教育」や生徒の学力の高さによっても高い評価を受けていたが、やはり特徴的な教育が重要である。表4.7のように、伊奈学園は、偏差値で上回る理数科と比較しても、同等以上の倍率を示している。

表4.7 伊奈学園と理数科の偏差値・倍率（1995年度、1月10日）

	伊奈学園	理数科A	同 B	同 C	同 D
偏差値	63	71	69	69	67
競争率	1.44	1.45	1.20	0.78	0.70

（出所：[旺文社編(1994)；埼玉県南(1996)10]、『埼玉新聞』より作成。）

以上のように、コース制は、特徴的な教育によって評価を高め、生徒を引きつけることに成功した。しかし、総合選択制高校と比較すると、特徴が弱かったため、生徒を引きつける力に限界があり、供給の増加に伴って倍率が低下した。つまり、特徴の弱い積極的多様化は格差の縮小のためにある程度の効果を持ったが、その効果は限られていた。

コース制の供給が増加し、それに伴って倍率が低下したこと自体は、特徴的な教育を求める生徒にとっては、魅力的な選択の対象が増加したことを意味する。しかし、コース制の増加は従来型の普通科の減少と表裏一体であり、普通科を志望する生徒にとっては選択の対象が減少したことを意味する。

例えば、1995年に埼玉県学科再編・コース設置校の生徒・教員を対象に実施されたアンケートは、普通科志望の生徒が学科・コースに不本意入学していることを示している。

まず、生徒へのアンケートによると、志望理由（3つ以内を選択）のうち最も多かったのは、学科・コースとも「内容について興味・関心があったから」（学科67%、コース50%）であった。しかし、コースの第2位、学科の第3位は「自分の実力にあっていたから」（コース34%、学科26%）、コースの第3位は「中学校の先生にすすめられたから」（32%）であった。また、「はじめから本校の学科・コースを志望していた」という回答が最も多いが（学科37%、コース30%）、それに次いで多いのは「別の学校の普通科を志望していた」（学科27%、コース24%）である。[埼玉県南(1996)24,26]

次に、高校教員へのアンケートでも、中学校の進路指導についての自由記述の中で最も多かったのは「生徒の個性・適性・目的意識や高校の特色をよく理解して進路指導してほしい（不本意入学や不適応生徒がかなりいる）」と要約されるものであった。[同23]

このように、学科・コースの生徒の半分以上は特徴的な教育に魅力を感じて入学してきたが、普通科を志望していたにも関わらず学力に応じて不本意に割り振られた生徒も3割程度いるようである。

最後に、コース制が、特徴的な教育によって生徒を引きつける一方で、普通科を志望していた生徒を不本意入学させたことは、従来と異なる特徴的な教育を求める多様なニーズとともに、従来型の優れた教育を求める画一的なニーズが幅広く存在することを示している。特に、普通科に入学できずコース制に割り振られる生徒の多くは、おそらく大学進学を目指すほどの学力を持たない生徒だと思われるが、それにもかかわらずそのような生徒が大学進学向けの普通科を志望したことは、優れた教育を求める画一的なニーズが幅広く浸透していることを示している。

(2)資源

資源という条件に関しては、コース制の導入に伴って学区制限が緩和され、学校側も学力の高い生徒を集めるといった思惑を持っていた。しかし、すべてのコース制導入校がこれに成功したわけではない。

例えば、埼玉県では、従来から学力の高い生徒を集めていた高校は、学科再編を行って

さらに学力の高い生徒を集め、逆に、従来から生徒の学力が低かった高校は、コース（狭義）を設置してさらに学力の低い生徒を受け入れるという、二極分化のパターンが見られる（表4.8参照）。

表4.8 埼玉県普通科と新学科・コースの偏差値の比較（1998年度入試用）

	学科	コース
70～	○1	
65～	○4○2○2○1	
60～	○3○2△0●1	
55～	○1●2	○3●2●1●1
50～		△0●2●1●1
45～		○1○1△0△0△0●1
40～		●2●2●1
36～		△0●3

（出所：[市進学院編(1997)；埼玉県南(1996)10-2]より作成。）

（注：左端は偏差値。

「○」…新学科・コースの偏差値>従来の普通科の偏差値

「△」… “ “ = “

「●」… “ “ < “

○△●の後の数値は偏差値の差。）

このようなパターンを生み出した原因の一つとして、学科が学区制限を緩和されたのに対して、コース（狭義）は従来通りであるということが考えられる。但し、学科の方が特徴が強く倍率も高いので学力の高い生徒を選抜できるということや、コース制の導入に伴って従来の性格が強化されたということも考えられる。

ところで、上記の二極分化のパターンは、生徒の選択に以下のような影響を与えたと思われる。

まず、従来と異なった特徴的な教育を求める生徒にとっては、学科に受け入れられることは困難になったが、コース（狭義）への入学が容易になった。すなわち、学科の偏差値が上昇したために、学力の低い生徒が受け入れられることが困難になったが、逆にコース（狭義）の偏差値が低下したので、学力の低い生徒も入学が容易になった。但し、入学が容易になったコース（狭義）は、学科と比較して特徴が弱い。

次に、従来型の優れた教育を求める生徒にとっては、学科とコース（狭義）の偏差値の二極分化は、普通科の間に存在していた序列をさらに強化し、魅力的な選択の対象をいっそう減少した。つまり、コース制の拡大は、先に述べた普通科の絶対量の減少とともに、学校間の序列の強化という意味においても、従来型のニーズを持つ生徒にとって魅力的な選択の対象を減少した。このような生徒が学力に応じてコース制に不本意に割り振られていることは先に見た通りである。

以上、新しいタイプの高校の中で最も特徴が弱いものとして、コース制を分析した。コース制も、特徴的な教育を提供し、そのための人員・設備が充実し、学区制限が緩和されている。本稿の枠組で言うと積極的多様化と学力による選抜の規制緩和である。但し、これらの対応策が全面的にとられていたわけではない。例えば、埼玉県のコース（狭義）は、特徴的な教育を提供するが、人員・設備の充実や学区制限の緩和はほとんど行われなかった。その結果、コース制は、総合選択制高校とは異なった効果を持った。第一に、競争に関しては、特徴的な教育によって評価を高めることに成功したが、特徴が弱かったため生徒を引きつける力に限界があった。つまり、積極的多様化の効果は限られており、格差の縮小にはあまり成功しなかった。そのため、従来型の普通科教育を求める生徒にとっては、魅力的な選択の対象が減少した。第二に、資源に関しては、選抜の規制を緩和された一部の高校（学科）が学力に基づく「いいとこ取り」を強化したが、選抜の規制が緩和されなかったコース（狭義）は「いいとこ取り」の強化に失敗した。なお、学科とコースの二極分化は、生徒の学力に基づく序列・格差の拡大をもたらした。

三 総合学科

総合学科は、総合選択制高校とコース制の中間程度の特徴を持つものである。

1 制度

(1)概観

総合学科とは、「生徒が自己の適性、興味・関心、将来の進路への自覚を深めつつ、それぞれの個性を伸長させるために、従来の普通科及び職業学科という枠にとらわれず、学校が幅広く総合的に選択科目群を開設し、生徒の個性を生かした主体的な選択による学習が可能となるような学科」[高校改革推進会議(1992a)1/2]である。総合選択制高校とコース制が従来の普通科や職業科を細分化したものであったのに対して、総合学科は普通科とも職業科とも異なる第三の学科として位置づけられている。

総合学科は1994年に最初の7校が設置され、1996年までに29県45校に増加した。1997年に設置を予定していたのは23県29校であり、合計40県74校となる。また、1998年以降の設置に向け準備中のものが9県11校、検討中が20県7市あった。[文部省(1997b)1]

埼玉県は総合学科に関しては最先進県ではなく二番手であり、1995～97年に各1校を設置し、1998年度にも1校を設置する予定である(いずれも既設校の再編による)[市進学院編(1997)]。そこで、埼玉県の総合学科の他に、1994年に設置された最初の7校についての事例研究にも言及する。⁽¹⁵⁾

(2)競争

総合学科も、特徴的な教育を提供し、そのための人員・設備が充実しているが、その程度は総合選択制高校とコース制の中間に位置する。

まず、総合学科は、国レベルの審議会の答申に基づき、普通科とも職業学科とも異なる第三の学科として設けられた高校である。埼玉県でも、「偏差値ではなく、校風や特色で選択される、個性を持った魅力ある高校でなければならない」とされている[埼玉県中期(1992)25]。但し、教育課程については、国の教育課程審議会の審議を経て学習指導要領の改正が行われたわけではないという指摘もある[佐野(1995)101-2]。

次に、総合学科では、教員の定数配置等の面での特段の配慮や、施設・設備の整備における所要の配慮が必要であるとされている。これは、生徒の幅広い選択やガイダンス等を重視していること、職業教育に関する教科・科目の設置や授業形態に工夫を加える必要性などのためである[高校改革推進会議(1992a)1/6]。埼玉県総合学科でも、3校中2校で教職員の加配措置(10名程度)があり、3校で設備施設の充実(例、建物の新設、外国語教室の整備、時間割編成システムの整備)のための特別な予算措置がなされた。これらの予算は、教員加配については地方交付税交付金を通じて[菊地(1995a)10; (1995b)29; 屋敷(1995a)61]、設備施設については産業教育振興法に基づき国庫から[屋敷(1995b)153]支出される。但し、国からの予算上の措置について法令上の根拠が定められておらず、条件整備に関する基本的な裏付けの見通しが不透明であるとか[佐野(1995)101]、「改革論が華やかな時期が過ぎてしまっても、本当に『相応の』財政的裏付けは期待できるのだろうか」という不安が表明されている[菊地(1995c)60]などの指摘もある。

以上のように、総合学科は、特徴的な教育を提供し、そのための人員・設備が充実している。本稿の枠組で言えば積極的多様化の制度である。しかし、新設よりも既設校の再編によることが多く、設置数が多く、人員・設備の充実も限られているなど、特徴が総合選択制高校よりも弱い面がある。

(3)資源

総合学科は、その理念として、大学進学を目指す生徒だけではなく卒業後に就職する可能性のある生徒をも対象としている。普通科とも職業学科とも異なる第三の学科を設けるのは、普通科における就職希望者や職業学科における進学希望者への対応が不十分だという問題を認識しているからである[高校改革推進会議(1992a)1/1]。

実際、総合学科設置校は、進学希望者と就職希望者が半々で、多様な進路希望の生徒を抱えていると言われる[菊地(1995c)66]。埼玉県でも、総合学科設置校の選定にあたって考慮する条件として、就職希望者が比較的多い普通科の高校、進学希望者が比較的多い専門学科の高校、生徒の進路希望が多様である高校、などの項目が挙げられている[埼玉県中期(1994)15]。また、埼玉県で総合学科に再編された既設校は就職者が比較的多かった(表4.9参照)。

表4.9 埼玉県の総合学科の再編前の状況

	総合学科A校	同 B校	同 C校	同 D校
学科	普通科 8 情報処理科 2	農業科 2 園芸科他 5	普通科 5 商業科他 4	普通科 3 商業科 5
進路状況				
大学	13%	} 4%	2%	} 26%
短大	26		7	
専修学校	17	21	22	25
就職	13	63	51	35
その他	31	7	18	15

(出所：[埼玉県中期(1994)16；(1995)15；(1997)15；文部省(1997b)26；市進学院編(1997)84]より作成。)

しかし、総合学科も学力による選抜の強化と全く無縁ではない。

まず、ほとんどの総合学科は全県一区の学区制を敷いている[菊地(1997)67]。埼玉県でも、これまでに設置された総合学科は、すべて学区制限を緩和され、全県一区である[埼玉県教委(1997)]。

また、総合学科の設置には大学進学実績の向上という地域や学校側の事情があり、「普通科よりも進学に有利」という言葉が地域の保護者や同窓会に頻繁に発せられたと言われる[菊地(1995a)4；(1995c)71]。埼玉県でも、総合学科設置の基本方針の中に、学科再編・コース設置と同様に、「当該校の活性化と個性化」が含まれており、これが学校によって学力の高い生徒の募集と解釈される可能性もある。実際、埼玉県の総合学科のうち1校では、総合学科設置への賛成の理由の一つとして「生徒募集等における諸理由」が挙げられた。

以上のように、総合学科は、大学に進学しない生徒も対象としているが、学区制限が緩和され、学力の高い生徒を集めるという学校側の思惑もある。本稿の枠組で言うと、学力による選抜の規制が緩和され、学校側は学力による「いいとこ取り」の意図を持っている。

2 効果

(1)競争

競争に関しては、総合学科に対する評価を見た上で、その原因を分析する。

表4.10 埼玉県総合学科の改編前後の倍率（1月10日）

		1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
A校	普通	1.14	1.18	1.47	1.70	☆1.35	1.36	1.41
	外国語コース	<u>0.98</u>	<u>1.02</u>	<u>0.83</u>	<u>0.85</u>			
B校	農業	<u>1.09</u>	1.31	<u>1.04</u>	<u>0.84</u>	<u>0.72</u>	☆1.39	1.56
	園芸	<u>1.10</u>	1.30	1.75	1.48	1.25		
	生物生産工学			<u>0.58</u>	<u>0.78</u>	<u>1.03</u>		
	環境土木	1.28	<u>0.98</u>	1.38	1.23	<u>0.95</u>		
	生活技術	<u>0.83</u>	2.08	1.15	1.08	1.30		
	食品	1.33	<u>0.90</u>	1.70	1.08	1.28		
C校	普通	<u>0.90</u>	<u>0.89</u>	<u>1.02</u>	<u>0.81</u>	<u>1.09</u>	<u>0.85</u>	☆1.93
	商業	1.29	1.18	<u>0.86</u>	<u>0.89</u>	<u>0.88</u>	<u>0.93</u>	
	家政	1.48	1.54	1.40	1.06	1.26	1.23	
平均	普通科	1.05	1.08	1.12	1.15	1.16	1.14	1.12
	専門学科	1.14	1.15	1.06	1.04	1.09	1.08	1.13

（出所：『埼玉新聞』より作成。）

（注：下線は平均を下回る部分。）

「☆」以降のイタリック体が総合学科の数値。）

総合学科の倍率は新設校を中心にかなり上昇したが、追加募集を行った高校もあると言われている[菊地(1995c)73; 坂野(1995a)15 (1995b)40]。埼玉県では、1月10日の志望校調査における倍率は、総合学科への改編に伴って概ね上昇した。表4.10のように、改編前には倍率が平均を下回る学科・コースも存在したが、改編後は3校とも平均を上回るようになった。このように、埼玉県では総合学科に対する評価は高く、魅力的な選択の対象を増加し、格差を縮小することに成功した。しかし、他校との間で新たな格差を生み出しているようにも見える。

総合学科の評価の高さは、サービスの水準や生徒の学力の高さよりも、主に学校の特徴による。

まず、埼玉県のC校の生徒へのアンケートによると、志望動機(3つ以内)として「施設等が整っている」を挙げたものは9%にとどまる。また、B・C校は、1998年度入試用資料では偏差値が50以下である(表4.11参照)。このように、サービスの水準や生徒の学力の高さによって総合学科の評価の高さを説明することはできない。

表4.11 埼玉県の総合学科の偏差値(1998年度入試用)

	A校(1995)	B校(1996)	C校(1997)	D校(1998)	伊奈学園
市進学院	5.6	—	4.5	5.1	6.2
声の教育社	5.2~5.6	4.0~4.5	4.6~5.0	—	5.8~6.2

(出所:[市進学院編(1997); 声の教育社編(1997)]より作成。)

(注:市進学院は合格可能性80%、声の教育社は50~80%。)

そして、C校の生徒へのアンケートによると、志望理由(3つ以内)の中で最も多かった回答は「総合学科である」(35%)というものであり、A校のアンケートでも、志望した第一の理由として最も多かったのは「総合学科だから」(35%)、次いで多かったのは「多様な選択科目があるから」(27%)であった。このように、総合学科の評価の高さは、主に学校の特徴によるものであり、積極的多様化が成功したといえる。

但し、総合選択制高校と比較して特徴が弱い総合学科は、コース制と同様に生徒を引きつける力が限られている面もある。C校のアンケートによると、総合学科にも難易度に応じて入学した生徒や普通科志望の生徒がいる。まず、志望理由（3つ以内）の中で2番目に多かったのは「難易度があっている」（20%）であった。但し、A校のアンケートでは、志望した第一の理由として「学力的にあっているから」と答えた生徒は11%にすぎなかった。次に、C校では、「総合学科の生徒であることをどう思っていますか」という質問に対しては、「総合学科でよかった」「どちらかといえば、総合学科でよかった」という回答が最も多かった（合計57%）ものの、「どちらかといえば、普通科でよかった」「普通科がよかった」という回答も合計39%にのぼった。（但し、A・B校の教諭によると、はじめから現在の高校の総合学科を志望していたと答える生徒が各10割・8割いると考えられている。）

以上のように、総合学科は、特徴的な教育によって評価を高め、生徒を引きつけることに成功した。本稿の枠組で言えば積極的多様化の成功である。しかし、総合学科の倍率は平均をかなり上回っており、他校との間で新たな格差が発生しているようにも見える。逆に、特徴が弱いため生徒を引きつける力が限られているようでもある。なお、このような相反する効果の背景には、従来とは異なる教育を求める多様なニーズとともに、従来型の優れた教育を求める画一的なニーズが存在すると思われる。

(2)資源

総合学科の多くは全県一区の学区制を敷いたが、特に非都市圏の高校では、実際の通学範囲が広がるには至らず、生徒の学力向上も達成されていないと言われる[菊地(1995a)10; (1995b)29; (1995c)69]。

しかし、埼玉県では、総合学科への改編に伴って生徒の学力が向上したという報告もある。総合学科3校のうち、倍率が上昇したB・C校では、入学してくる生徒の学力・学習意欲がともに「向上した」とのことである（A校では学力は「変化なし」、学習意欲は「向上した」であった）。このように、総合学科が、特徴的な教育によって多くの志願者を集め、その中から学力の高い生徒を選抜するという効果も生じている。つまり、学力による「いいとこ取り」を強化し、それを通じて生徒の学力に基づく地位を高めているということである。

今のところ、埼玉県の総合学科に入学する生徒の学力は平均前後であり（表4.11参照）、

学力があまり高くない生徒も総合学科に受け入れられやすい。しかし、今後は、総合学科の生徒の学力が向上し、学力の低い生徒が拒否される可能性もある。

また、今のところ、B・C校の生徒の学力は平均よりも低く、「いいとこ取り」を通じた地位の上昇は他校との間の序列の縮小（平準化）の効果を持つ。しかし、今後この効果が累積すれば、平準化を超えて新たな序列化が生じるかもしれない。例えば、伊奈学園では、第1期生の大学進学実績を見て入学した第5期生の大学進学実績が急上昇したが、同様の循環が総合学科で発生する可能性もある。

以上、新しいタイプの高校の中で中間的な特徴を持つものとして、総合学科を分析した。総合学科は、特徴的な教育を提供し、そのための人員・設備が充実し、学区制限が緩和されている。本稿の枠組で言うと、積極的多様化と学力による選抜の規制緩和である。総合学科は、総合選択制高校とコース制の中間程度の特徴を持ち、両者と重なる効果を持った。第一に、競争に関しては、総合選択制高校と同様に、積極的多様化によって評価を高め、格差の縮小に成功した。しかし、新たな格差の発生の徴候も見られる。但し、総合選択制高校と異なり、サービスおよび利用者構成の平準化と新たな序列化は今のところ発生していない。逆に、コース制と同様に、特徴が弱いため生徒を引きつける力に限界があった。第二に、資源については、今のところ学力が高くない生徒も受け入れられやすい。但し、学力に基づく「いいとこ取り」の強化と、それを通じた利用者構成の平準化・新たな序列化の徴候も見られる。

本節では、1980年代以降の主要な対応策である新しいタイプの高校を分析した。新しいタイプの高校は、積極的多様化と選抜の規制緩和という特徴を共有するが、その程度の違いによって異なった効果を生み出した。それぞれの効果は各項の末尾で要約したので繰り返さないが、総合選択制高校・コース制・総合学科を比較すると、積極的多様化という対応策が以下のようなジレンマに直面していることが明らかになる。

まず、総合選択制高校は、少数の高校に強い特徴を与える積極的多様化である。これは、多様化という意図した効果とともに、サービスおよび利用者構成の平準化と新たな序列化という意図せざる効果を持ち、格差を縮小するだけでなく新たな格差を生み出した。このような効果はイギリスのCTCやアメリカのマグネット学校でも見られたものである。但し、CTCやマグネット学校（特に学力による選抜を行わないもの）は積極的多様化と同

時に選抜の規制を強化しており、利用者構成の平準化・序列化は良好な生徒構成のイメージによって生じた。他方、総合選択制高校は選抜の規制を緩和しており、実体としても「いいところ取り」を通じて生徒構成を改善した。

次に、コース制は、総合選択制高校の成功から取り残された他校が、それを模倣することによって評価を高めようとしたものである。つまり、少数の学校に強い特徴を与える積極的多様化が新たな格差を生み出したことに対して、多数の学校に弱い特徴を与えることによって対応したものと解釈できる。アメリカでも、マグネット学校のエリート校化に対して、供給の増加という対応策が模索されたが、いくつかの限界が指摘されていた。そして、コース制も、特徴が弱かったため生徒を引きつける力に限界があり、供給の増加に伴って倍率が低下し、普通科志望の生徒が不本意入学するようになった。つまり、多数の学校に弱い特徴を与える積極的多様化は、既存の格差を縮小する効果が限られていた。

総合学科は、総合選択制高校とコース制の中間に位置し、新たな格差を防止しながら既存の格差を縮小するという効果が期待できる。しかし、実際には、総合学科の倍率は平均をかなり上回っており、その一方で、難易度に応じて入学した生徒や普通科志望の生徒もいた。つまり、新たな格差の発生の徴候が見られるとともに、既存の格差を縮小する効果も限られている。総合学科は、総合選択制高校とコース制の両方のメリットだけでなくデメリットも引き継いでいる。

以上のように、積極的多様化という対応策は、少数の学校に強い特徴を与えるか、多数の学校に弱い特徴を与えるかというジレンマに直面する。前者であれば、格差を縮小するだけでなく新たな格差を生み出し、後者であれば、既存の格差を縮小する効果が限られている。そして、両者の均衡点を探ることは容易ではなく、両者のメリットだけでなくデメリットも引き継ぐことになる。なお、多数の学校に強い特徴を与えるという対応策は、人員・設備の充実のための予算の制約や、数の増加に伴って特徴が薄れるという技術的な問題のため、実施が困難であろう。

本章では、主に1980年代以降の日本の高校の準市場を分析した。

1950年代以来、高校には準市場が存在し、学校間序列や受験競争などの潜在的傾向が生じた。それぞれ、学校間の序列・格差と学力に基づく「いいところ取り」の傾向である。

1970年代前半に、これらの傾向への対応策として総合選抜制が拡大した。これは、選抜の規制による「いいところ取り」の防止と、それを通じた利用者構成の平準化によって、

上記の傾向を抑止することにある程度成功した。しかし、学力の高い生徒の逃避をもたらす、維持・拡大することが政治的に困難になった。

1980年代以降の主要な対応策は新しいタイプの高校である。これは、積極的多様化と選抜の規制緩和の組み合わせであるが、上述のようなジレンマに直面している。

1990年代には、「課題集中校」への支援が実施され、ある程度の成果を上げた。しかし、サービスの平準化、資金の加重配分による「いいとこ取り」の防止、それを通じた利用者構成の平準化などの効果は現実化していない。

注（第四章）

- (1) 例えば、乾彰夫は、「公教育の縮小」という新自由主義の戦略に「公教育の拡大」を対置するが、拡大されるべき「公教育」のイメージは、公立学校制度を中心としながらもその周辺に公共的協同的取組が広がり（例、不登校の子供のためのフリースペース）、このような場が市民の協同による運営のままで公費などで公共的に支えられるというものである[乾(1997)224-5]。これは本稿で言う準市場の一例である。
- (2) 教育の自由化論争に関する文献は無数にあるが、例えば[大嶽(1994a)第二部七章]を参照。主な自由化論としては[香山(1987); 世界を考える京都座会(1984); 政策構想フォーラム(1985)]、反自由化論としては[文部省(1985); 有田(1985); 臨教審(1985); 市川(1985a; 1985b; 1985c; 1986); 西尾(1985; 1992)]などを参照。
- (3) 戦後の高校教育の概観としては、[飯田(1992); 松本(1992); 菱村(1995)]なども参照。
- (4) 学校間序列と「教育困難校」の実態については、[門脇・陣内編(1992)]所収の各論文、[ローレン(1983); 川添(1991); 望月(1993); 中本(1995)]なども参照。
- (5) ある調査によると、「初めから現在の学校・コースを志望していた」と答える生徒の比率は上位校の方が高く、逆に「他の学校の同じコースを希望していた」と答える生徒は上位校より中位校の方が高かった。[菊地・耳塚(1994)118, 122]
- (6) 総合選抜制の事例研究としては、例えば、『教育行財政研究』（関西教育行政学会）、第5号「特集 公立高等学校入学者選抜制度に関する研究 — 総合選抜制度を中心にして」（1976年4月）所収の各論文を参照。

- (7) 京都の総合選抜制は厳密には準市場ではなく非市場の部分を含むが、学力による選抜を完全に禁止した事例として取り上げる。
- (8) 同記事には「大学合格者の増加状況（昭和60年3月卒業者を100として）」というグラフが添えられているが、それを見る限り、1988年の国公立大学合格者が「昨年度に比べ45.9%増」というのは、「前年合格者×1.459」ではなく、「前年合格者+1985年合格者×0.459」のようである。
- (9) このグラフによると、国公立大学合格者は478人から811人に増加しているが、卒業生に対する比率で比較すべきであるとか、1988年度の国公立大学合格者は一人で二つの大学に合格することも可能だった、などと指摘されている[京都府立高教組(1995)3]。
- (10) 埼玉県の高校改革については、埼玉県高等学校教職員組合の和田茂氏から貴重なお話を伺うことができた。なお、本稿でたびたび言及する小川洋は埼玉県立伊奈学園総合高校の教諭、西本憲弘は初代校長である。
- (11) 神奈川県における「課題集中校」への支援については、神奈川県高等学校教職員組合の鈴木功氏から資料・情報の提供を受けた。なお、神奈川県教育委員会にも制度・実施状況・基本的な考え方を問い合わせたが、回答は得られていない。
- (12) 同様の措置は東京都公立高等学校長協会によっても提言されている[乾(1997)247]。
- (13) 総合選択制高校は、前節で扱った「総合選抜制」とは全く無関係である。また、高校三原則に含まれる「総合制高校」とも異なる。総合制高校は、地域社会の教育ニーズのすべてを引き受ける役割を果たし、高等教育への進学準備機能と職業教育などの完成教育機能を併せ持つことを基本的性格としている。他方、日本の総合選択制高校の多くは、普通科か職業科のいずれかとして設立され、一定地域の生徒を対象を絞っていない[小川(1993)37-8]。
- (14) 日本における教育と経済的地位との結びつきについては、例えば[乾(1990)]を参照。また、竹内洋によると、日本では、学歴が、将来の社会的地位や経済的報酬を規定するという機能的価値を持つだけでなく、人間としての基本的価値の高さや社会的毛並みの良さを意味したり、学校ランクや偏差値ランク自体が競争の報酬になるなどの、象徴的価値も持つ。[竹内(1995)85-91]
- (15) 埼玉県総合学科に関する記述の多くは、各校の教諭へのアンケート調査に基づいている。ご協力に感謝します。なお、埼玉県教育委員会にも総合学科の人員・設備の充実

についてのアンケート調査を行ったが、外部に公表していないデータのため回答できないとのことであった。

結論 理論的検討

本稿は、利用者の選択という観点から、イギリス・アメリカ・日本の教育の準市場を分析してきた。最後に、これまでの分析を踏まえて、公共サービスにおける利用者の選択に関する理論の構築を試みる。

公共サービスに利用者の選択を取り入れる方式は準市場である。準市場とは、政府が資金を提供し、供給者と利用者間に交換関係が存在するという方式である。準市場におけるサービスは、政府が資金を提供するという意味で公共的であり、そこにおける交換関係は、政府の強制がないという意味で自発的な選択に基づいている。

しかし、政府が資金を提供し、選択を認めるだけでは、利用者の選択が実現するとは限らない。準市場で選択を実現するためには、さらにいくつかの条件が必要であり、そのような条件をすべての利用者が常に満たしているわけではない。準市場には利用者の選択を制約する潜在的な傾向があり、政府はそのような傾向を抑止するための対応策をとることができる。但し、政府の対応策が常に有効であるとは限らず、また、政治的な対立を引き起こすかもしれない。従って、政府の対応策の制度だけでなく効果も検証する必要があり、技術的な有効性だけでなく政治的な可能性も視野に入れなければならない。

本稿では、政府の対応策の効果を中心に、イギリス・アメリカ・日本の教育の準市場を分析してきた。以下、本稿の枠組に従い、競争、資源、選択能力の順に、準市場における潜在的傾向と政府の対応策の理論化を試みる。

一 競争

供給者間の競争（構造概念）とは、選択の対象となる多数の供給者が存在することである。競争は、豊富な供給量、多数の供給者、小さな格差という三つの側面に分けることができたが、本稿では小さな格差の側面を検討した。供給者間の格差（評価の差）が大きければ、魅力的な選択の対象が限られ、一部の供給者に収容能力を上回る利用希望者が集中する。その結果、多数の利用希望者が供給者から拒否され、選択を実現することができず、不本意な供給者を利用せざるをえない。以下では、競争（小さな格差）に関する潜在的傾向と政府の対応策について考察する。

1 潜在的傾向

準市場には、供給者間の格差が持続・拡大する潜在的な傾向が存在する。そのメカニズムは以下の三つに整理できる。

第一に、供給者が自分自身で変化させることのできない構造的要因（伝統や場所などの歴史的・地理的な要因）に基づいて評価される場合、供給者間の格差は持続しやすい。評価の低い供給者がサービスの改善などの努力を行ったとしても、伝統や場所がすぐには変わらないとすれば、その効果には限界がある。例えば、イギリスでは、歴史が古く、かつて選抜制だった学校に利用者の選択が集中した。日本でも、新設校は階層構造の最下位に置かれる傾向があり、「底辺校」の多くは交通の不便な地域にあると言われる。

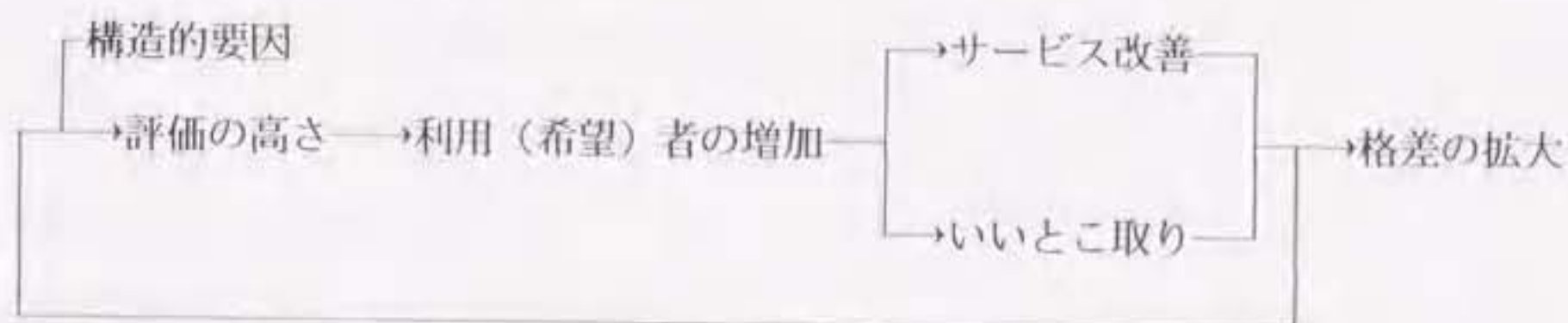
第二に、供給者がサービスの内容に基づいて評価される場合、供給者間の格差は拡大しやすい。評価が上昇して利用者が増加した供給者は、規模の経済によってサービスを改善し、さらに評価を高めることができる。逆に、評価が下落して利用者が減少した供給者は、さらに評価を下げることになる。このようなメカニズムは、例えば、利用者の多様なニーズに応じて多様なサービスを供給する際に生じる。日本の伊奈学園は、大規模化によって効率を高め、生徒一人当たりになると比較的安いコストで多様な選択科目を設置した。逆に、イギリスでは、生徒数が減少した学校は、生徒数が増大した学校と同様の選択科目を開設することが困難になった。但し、供給者は必ずしも規模の拡大を目指すとは限らず、サービスの希少性によって評価を高めようとするかもしれない。例えば、アメリカのマグネット学校の中には、長い順番待ちリストの存在によって魅力的なイメージをさらに強化するものもあった。

第三に、供給者が利用者構成によって評価され、かつ、後述の「いいとこ取り」が行われる場合、供給者間の格差は拡大しやすい。評価の高い供給者は、多くの利用希望者の中から望ましい利用者を選抜し、さらに評価を高めることができる。逆に、評価の低い供給者は、望ましい利用者を他の供給者に奪われ、さらに評価を下げることになる。この典型的な例は生徒の学力に基づいて序列化される日本の高校であるが、同様の傾向はイギリスやアメリカでも見られた。日本では学力、イギリスでは階級、アメリカでは人種という違いがあるものの、生徒構成によって学校が評価され、「いいとこ取り」を通じて格差が拡大するという傾向は共通している。

以上のように、構造的要因、サービスの内容、利用者構成に基づいて供給者が評価される場合、供給者間の格差が持続・拡大する潜在的な傾向がある。このメカニズムを図式化

すると図5.1のようになる。評価の高い供給者にはさらに評価を高める好循環が発生し、供給者間の格差が拡大することを示している。

図5.1 評価の上昇の循環



2 対応策

供給者間の競争を促進する（格差を縮小する）ための政府の対応策には、大きく分けると平準化と多様化がある。前者は、サービスの平準化と利用者構成の平準化、後者は、多様性の容認と積極的多様化に分かれる。以下、それぞれの技術的な有効性と政治的な可能性について考察する。

(1) サービスの平準化

サービスの平準化とは、評価の低い供給者に政府が補助を与え、サービスの水準を上昇させることによって、その供給者の評価を高めるというものである。

しかし、この対応策は今のところあまり実施されておらず、特に、大きな格差の縮小における有効性は検証されていない。例えば、アメリカの制御された選択は、実施前に格差が縮小されていたので、小さな格差をそのまま維持することには有効だったが、大きな格差の縮小のためにも有効かどうかは不明である。また、日本における「課題集中校」への支援は規模が小さく、格差の縮小の効果を確認することはできなかった。

ところで、サービスの平準化があまり実施されず、特に大きな格差を縮小するために実施されてこなかった原因は、技術的な有効性の不確かさだけでなく、政治的な困難にもあると思われる。政府が一部の供給者に補助を与えてサービスの水準を上昇させることは、他の供給者と比較して不平等だという批判を受けやすい。他方、補助を受ける供給者にとっても、現状のサービス水準の低さを政府から公認されることになるので、抵抗を感じるかもしれない。例えば、アメリカのある都市の行政官は、マグネット学校を他の学校と

「異なっているが平等」なものに見せようとしたが、それは、他校よりも優れたものになると反発を招くからであった。また、日本における「課題集中校」への支援に対しても、学校間格差の固定化につながるという原則論や、そもそも学校間格差の存在すら認めないという見解があった。このような政治的困難は、大きな格差を縮小するために大規模な平準化を行う場合に、いっそう強まるであろう。

(2)利用者構成の平準化

利用者構成の平準化とは、供給者が利用者構成に基づいて評価される場合に、その構成を平均的な水準に近づけることによって、供給者間の格差を縮小するというものである。これは、現在の評価が低い供給者では「いいとこ取り」を通じて、現在の評価が高い供給者では「いいとこ取り」の防止を通じて行われる。「いいとこ取り」とその防止策については、「資源」の項で述べる。

(3)多様性の容認

多様性の容認と積極的多様化は、多様な基準によって評価される多様な供給者を生み出すことによって、格差を縮小するというものである。このうち、多様性の容認とは、供給者間の多様性を妨げている政府の規制を緩和するという消極的な対応策である。

しかし、多様性の容認という対応策が有効であるという証拠はなかった。例えば、イギリスでは、自主的学校運営や国庫補助学校の制度によって、学校に大幅な自律性が与えられたが、多様性は生じなかった。また、日本の高校では、1970年代から必修科目が削減されたが、それだけでは多様性は生じなかった。なお、1980年代中頃の「教育の自由化論」は、学校選択の自由化と規制緩和を行えば、多様なニーズに対応する多様な学校やサービスが生じると主張したが、そのような効果は日本の高校の準市場では確認できなかった。

但し、多様性の容認の失敗は教育に特有の要因によるのかもしれない。教育は階層的な社会における地位に結びつく特殊なサービスであり、より上位の教育を目指す画一的なニーズが存在するからである。例えば、イギリスでは私立学校のアカデミックなモデルが好まれ、日本の高校でも普通科志向が強いが、私立学校や普通科高校は、各国において高い社会的地位に結びつく大学進学向けの教育を提供する。

(4)積極的多様化

積極的多様化とは、評価の低い供給者に政府が補助を与えて多様化を促進し、従来とは異なった基準による評価を高めるというものである。この対応策の効果は、多様化の対象となった供給者の数や特徴の程度によって異なる。

第一に、少数の供給者に強い特徴を与える積極的多様化は、多様化という意図した効果とともに、サービスおよび利用者構成の平準化と新たな序列化という意図せざる効果を持ち、格差を縮小するだけでなく新たな格差を生み出す。すなわち、このような積極的多様化の対象となった供給者は、従来とは異なった基準による評価を高めるだけでなく、サービスの水準や利用者構成などの点でも地位・評価を高め、平均を上回る評価を獲得する。

積極的多様化が平準化・序列化という意図せざる効果を持つのは、積極的多様化のための補助がサービス水準の向上にも用いられ、また、供給者の特徴に適合的な利用者の選抜が良好な利用者の選抜につながる（というイメージを与える）からである。なお、多様化された供給者が従来と同じ基準によっても評価されることは、先に述べた教育に特有のニーズの画一性ととともに、水準の高いサービス（人員・設備の充実）が高く評価されるという一般的な要因にもよると思われる。

以上のような効果は、イギリスのCTC、アメリカのマグネット学校、日本の総合選択制高校において見られた。イギリスのCTCは、労働者階級の地域に設置されながら、科学技術に重点を置いた教育や一般的な意味での「よい教育」によって高く評価され、中産階級の地域の学校と同等の評価を受けるだけでなく、それを超えて新たなエリート校とみなされるようになった。アメリカのマグネット学校も、マイノリティの地域に設置されながら、特徴的な教育、人員・設備の充実、生徒の階層や学力の高さ（というイメージ）によって、白人の地域の学校との間の格差を縮小し、さらに非マグネット学校との間に新たな格差を生み出した。日本の総合選択制高校も、新設校であるにもかかわらず、学校の特徴、設備の充実、大学進学実績によって高く評価され、既設校との間の潜在的な格差を縮小するだけでなく、それを超えて新たな格差を生み出した。

第二に、逆に、多数の供給者に弱い特徴を与える積極的多様化は、対象となった供給者の評価を十分に高めることができず、格差の縮小にあまり効果がない。弱い多様化は、利用者の多様なニーズを十分に顕在化させることができず、対象となった供給者は従来の基準で低い評価を受け続ける。例えば、日本のコース制は、特徴的な教育によって一部の生徒を引きつけたが、特徴が弱かったため効果に限界があり、供給の増加につれて倍率が低

下し、他の高校の普通科を志望していた生徒を不本意入学させることになった。

このように、積極的多様化は、少数の供給者に強い特徴を与えるか、多数の供給者に弱い特徴を与えるかというジレンマに直面する。前者は、格差を縮小するだけでなく新たな格差を生み出し、後者は、新たな格差を生むことはないが既存の格差を縮小することができない。

そこで、第三に、中程度の数の供給者に中程度の特徴を与えることによって、積極的多様化のジレンマを解決するという方法が考えられる。つまり、強い多様化と弱い多様化のメリットをともに生かして、新たな格差の発生を防止しながら既存の格差を縮小するということである。しかし、供給者の数や特徴の強弱を微調整することは実際には困難であり、両方のメリットだけでなく両方のデメリットも引き継いで、既存の格差を残したまま新たな格差を生み出すことになるかもしれない。例えば、日本の総合学科は、特徴的な教育によって多くの生徒を引きつけているが、平均をかなり上回る倍率を獲得する一方で、難易度に応じて入学した生徒や普通科志望の生徒も在学していた。

第四に、多数の供給者に強い特徴を与えるという対応策も考えられるが、人員・設備の充実のための予算が限られているという財政的な問題や、対象とされる供給者が増えるにつれて特徴が薄れていくという技術的な問題があると思われる。実際に、このような対応策はイギリス・アメリカ・日本の教育では実施されていない。

積極的多様化のジレンマを解決するための方策として、もう一つ考えられるのは、多様化と平準化の組み合わせである。上述のように、強い多様化は新たな格差を生み出し、弱い多様化は既存の格差を放置し、中間的な多様化は微調整が困難であった。そこで、強い多様化が生み出す新たな格差や、弱い多様化が放置する既存の格差を、平準化によって縮小するという方法が考えられる。積極的多様化と平準化の組み合わせにはさまざまなものがありうるが、本稿で分析した主な組み合わせは下記の2種類である。

第一に、強い積極的多様化と利用者構成の平準化との組み合わせは、多様化によって供給者の評価を高めながら、平準化によってその供給者の利用者構成を平均的な水準に抑制し、評価の過度の上昇を防ぐというものである。つまり、多様化による既存の格差の縮小と、平準化による新たな格差の防止である。例えば、イギリスのCTCやアメリカのマグネット学校（特に学力による選抜を行わないもの）は、積極的多様化によって評価を高めながら、選抜の規制によって平均的な生徒構成を維持した。但し、これらの学校は、良好な生徒構成のイメージによって高く評価されたので、利用者構成の平準化は十分ではな

かった。しかし、日本の総合選択制高校が積極的多様化と同時に選抜の規制緩和を行い、実体としても平均を上回る生徒を集めたことと比較すれば、CTCとマグネット学校は、利用者構成の序列化と格差の拡大の防止にある程度成功した。

第二に、強い積極的多様化とサービスの平準化との組み合わせは、多様化の対象となった供給者の評価を高めながら、そこから取り残された評価の低い供給者のサービス水準を向上させるというものである。つまり、多様化による既存の格差の縮小と、平準化による既存のまたは新たな格差の縮小である。例えば、アメリカの制御された選択は、マグネット学校が新たな格差を生み出したことを意識して、評価の低い学校の改善を制度化し、その手段として教育条件の改善を組み込んでいた。多様化は、他の供給者との質的な違いによって利用者を引きつけるので、対象となる供給者が増加するにつれて特徴が薄れていくという限界を持つが、平準化は、サービスや利用者構成を平均的な水準に近づけるので、そのような限界に直面しにくいと考えられる。但し、上で述べたように、サービスの平準化は、大きな格差を縮小するために用いることが政治的に困難である。そこで、積極的多様化によって大きな格差を縮小し、サービスの平準化によって小さな格差を縮小し、さらに、利用者構成の平準化によって新たな格差を防止するという使い分けが考えられる。

以上、積極的多様化の効果について考察してきた。最後に、その政治的な意味について述べておく。

先に、強い積極的多様化が平準化・序列化という「意図せざる」効果を持つと述べたが、これは必ずしも正確ではない。積極的多様化は、サービスや利用者構成の平準化・序列化を最初から意図して行われる場合も多いからである。例えば、アメリカのある都市の行政官は、マグネット学校を他校と「異なっているが平等」なものに見せようとしたが、実際にはマグネット学校を優れたものにするような環境（建物、設備、職員）を意図的に与えた。また、日本のコース制の導入校は、学力の高い生徒を集めるという意図を持っていた。

言い換えると、積極的多様化は、サービスや利用者構成の改善を政治的に容易にするための名目としても用いられる。先に、サービスの平準化があまり実施されないことの一因として政治的な困難を挙げたが、積極的多様化はこのような困難を回避するための手段としても用いられる。例えば、日本における「課題集中校」への支援は、「特色ある高校づくり」を名目に行われることもあった。また、利用者構成の改善についても、日本のコース制導入校の教師が述べていたように、学力の高い生徒を集めるという動機は、確かに「あまり表に出して言えない」事柄であろう。

二 資源

市場と準市場では、供給者と利用者間に交換関係があり、利用者が供給者に受け入れられるためには供給者に提供する資源を保有している必要がある。準市場では、政府が資金を提供するので、経済力という資源はすべての利用者が保有しているはずであるが、供給者がそれ以外の資源を利用者に要求し、そのような資源を保有しない利用者の受け入れを拒否することがある。これが「いいとこ取り」である。以下では、準市場における潜在的傾向としての「いいとこ取り」と、それを防止するための政府の対応策について考察する。

1 潜在的傾向

準市場には、さまざまな資源に基づく「いいとこ取り」の傾向が存在する。イギリス・アメリカ・日本の教育の準市場でも、階級・人種・学力などの点で望ましい生徒が学校に受け入れられやすいという潜在的な傾向があった。例えば、アメリカの「選択の自由」計画の下では、教育委員会が白人と黒人を別々の学校に配置することをやめ、学校選択の自由を認めたが、黒人は白人の学校から拒否され、「選択の自由」を享受することはできなかった。また、日本の高校でも、生徒は学区内のすべての高校の中から選択することが認められているが、学力の低い生徒は希望した高校に受け入れられにくく、別の高校に不本意入学することが多い。

さらに、後天的に獲得できる資源に基づいて「いいとこ取り」が行われる場合、そのような資源を獲得するために、利用者が別の局面において広義の自由を制約されることもある。例えば、日本では、生徒が学力という資源を獲得するために受験勉強や中学校の教師への服従を強いられている。これは、市場で選択を実現するために労働を強いられるのと同様である。なお、受験勉強や労働は、学力の向上や生産力の増大などの観点から肯定的に評価されることも多い。

ところで、資源という条件に関わる「いいとこ取り」は、供給者間の競争という条件との間で相互に影響を与え合う。まず、「いいとこ取り」は供給者の評価の上昇につながるため、もともと評価の高かった供給者が「いいとこ取り」を行えば他の供給者との格差が拡大し、評価の低かった供給者が行えば格差が縮小する。その前提は、供給者が利用者構

成に基づいて評価されることである。次に、供給者間の競争の程度が小さければ「いいところ取り」が行われやすい。つまり、選択の対象となる供給者が少なく、供給者が収容能力を上回る利用希望者を集めれば、市場における独占企業が競争状態よりも高い価格を提示するように、準市場における独占的な供給者も政府から与えられる資金以外の資源を要求しやすい。このように「いいところ取り」と格差の拡大との間で循環が生じることは、先に図示した通りである。

なお、「いいところ取り」の姿勢は、営利企業だけでなく公立機関や非営利組織にも見られる。本稿で分析した「いいところ取り」は公立学校によるものであり、また、本稿では検証しなかったが、私立学校（非営利組織）が同様の傾向を持つのも周知のことである。

2 対応策

準市場の理論は、「いいところ取り」を防止するための対応策として、資金の加重配分と選抜の規制を挙げた上で、それぞれの技術的な困難を指摘していた。また、資源という条件は「誰による選択か」という問題に深く関わるので、これらの対応策は政治的な対立の争点になりやすい。以下では、「いいところ取り」を防止するための政府の対応策の技術的な有効性と政治的な可能性を考察する。

(1) 選抜の規制

選抜の規制とは、供給者が利用者に政府の資金以外の資源を要求するのを規制することである。

この対応策は「いいところ取り」の防止のために有効である。例えば、イギリスでは、学校選択・自主的学校運営・国庫補助学校などの制度の下で、学校側が「いいところ取り」の姿勢を見せていたが、これは地方教育当局や教育省の規制によって必ずしも実現しなかった。また、CTCも、生徒構成に関する規制を受けたため、大方の予想に反して労働者階級の生徒や学力の低い生徒を受け入れた。アメリカのマグネット学校や制御された選択も、人種構成の規定や選抜方法の規制によって、人種に基づく「いいところ取り」を防止した。日本でも、総合選抜制は学力に基づく「いいところ取り」の防止に有効であった。

準市場の理論は、選抜の規制の技術的な問題点として、非公式の選抜を防止することが困難だと述べていた。しかし、この問題点は、選抜の過程だけでなく結果をも規制することによって解決できる。確かに、アメリカの「選択の自由」計画の下では、人種的な理由

で生徒を拒否することが公式には禁止されていたにもかかわらず、実際には黒人の生徒が白人の学校から拒否された。しかし、同じくアメリカのマグネット学校は、選抜の過程だけでなく結果（人種構成）をも規制することにより、人種に基づく非公式な「いいとこ取り」の防止に成功した。

但し、ある資源に基づく「いいとこ取り」を禁止しても、別の資源に基づく「いいとこ取り」が行われ、前者の効果が弱められることもある。例えば、アメリカのマグネット学校は、人種に基づく「いいとこ取り」を禁止されていたが、学力による選抜は必ずしも禁止されず、時には人種に基づく「いいとこ取り」と同様の効果が生じた。

ところで、選抜の規制という対応策は、選択や自由をめぐる政治的対立の争点となり、政治的に困難な場合も多い。まず、選抜の規制は、資源をあまり保有しない利用者の選択の実現を容易にするが、逆に、資源を豊富に保有する利用者の選択を制約するので、後者が選抜の規制を受けない供給者へ逃避するかもしれない。そして、このような利用者を失うことは、選抜の規制の対象となった供給者の評価を低下させ、それを管理する政府にとっても政治的な損失を与えるので、選抜の規制は政治的に困難な場合がある。例えば、日本の総合選抜制は、学力に基づく「いいとこ取り」の防止に有効だったが、成績上位層の公立高校離れを引き起し、それが一因となって停滞・縮小することになった。なお、選抜の規制は、供給者による利用者選択の自由を制約するという意味でも、選択や自由をめぐる政治的対立の争点となる。

さらに、選抜の規制は、多様なニーズへの対応という要請からも縮小の圧力を受ける。例えば、日本の総合選抜制の廃止の過程では、大学進学に特化した教育を含む「特色ある学校づくり」が掲げられた。また、イギリスのCTC、アメリカのマグネット学校、日本の新しいタイプの高校は、特徴的な教育に適した生徒を選抜するために、選抜の規制が緩和された。但し、CTCやマグネット学校では選抜の規制緩和と同時に別の形で規制が強化されている。つまり、特徴的な教育に適した生徒の選抜と、他の形での選抜の規制とは、技術的には両立が可能である。

以上のように、選抜の規制は政治的な困難を伴うが、それが全く不可能だというわけでもない。これを政治的に容易にする要因として、以下の四つが考えられる。

第一に、以前の制度と比較して規制が緩和されるならば、選抜の規制を残すことは比較的容易である。これは、非市場から準市場に移行する際に、特定の資源に基づく選抜を禁止するような場合である。例えば、イギリスでは、総合制（非市場）が普及した後、19

80年代に学校選択が拡大したが、公立学校の入学許可に関する主要な責務は地方教育当局が保持し続け、国庫補助学校に対しても教育省が規制を加えていた。アメリカでも、強制バス通学（非市場）の後に拡大したマグネット学校は生徒の人種構成が定められ、強制バス通学を経験しなかった地域でもその脅威を背景に人種構成の規定が受け入れられた。

逆に、新たに規制を加えたり、いったん緩和した規制を再び強化することは、政治的に困難になるであろう。例えば、アメリカのボストン市では、伝統的に学力による選抜を認められてきた高校は規制の対象から部分的に外された。

第二に、選抜の規制が政府の特別な補助と組み合わせて行われるならば、その政治的な可能性は高くなる。すなわち、船と鞭、補助と規制の組み合わせである。選抜の規制は、資源を豊富に保有する利用者の逃避を引き起こすが、補助と組み合わせればそのような利用者を引き止めることができる。例えば、イギリスのCTCは、生徒構成が規定されていたが、特徴的な教育や「よい教育」によって多くの生徒を引きつけることができた。また、アメリカのマグネット学校も、人種混合が定められていたが、特徴的な教育などの特別な魅力によって白人の生徒を引きつけた。但し、日本の新しいタイプの高校は、政府の特別な補助を受けているが、選抜の規制が強化されていない。

第三に、供給者間の格差が小さい状態では、選抜の規制は受け入れられやすい。このような状態では、どの供給者を利用しても大きな違いはなく、資源を豊富に保有する利用者もあえて逃避しないであろう。例えば、アメリカの制御された選択は、主に抽選によって志願者を選抜するが、学力の高い生徒の逃避を増大させていない。ちなみに、強制バス通学が白人の大規模な逃避を引き起こしたのは、黒人の比率が高く、学校間の人種構成の差が大きい場合であった。

第四に、本人のコントロールを超えた要因による選抜を規制することは、比較的受け入れられやすい。例えば、イギリスの三分岐制は、学力による選抜自体ではなく、階級による選抜の効果を持つことが批判された。アメリカのマグネット学校も、学力による選抜はかなり広範に認められているが、人種による選抜はほぼ全面的に禁止されている。日本では、学力による選抜が親の職業・学歴による選抜の効果を持つことが意識されず、学力による選抜が全面化している。

なお、「本人のコントロールを超えた要因」とは何かという認識は政治的な対立の争点となりうるが、この対立は程度の問題として処理することも可能である。つまり、ある要因が、完全に本人のコントロールを超えているわけでもなく、完全に本人のコントロール

の下にあるわけでもない」と認識されれば、一部をそのような要因に基づいて選抜し、残りを無作為に選抜するという方法もとられる。例えば、ニューヨーク市では、進歩的な教育当局とマグネット学校との妥協の産物として、定員の半分をマグネット学校自身が選抜し、残りの半分を無作為に選抜するという方法が行われている。

(2)資金の加重配分

資金の加重配分とは、供給者から拒否されそうな利用者に対して政府の資金を加重配分し、「いいとこ取り」の誘因を相殺することである。

この対応策は、加重配分の程度にもよるが、「いいとこ取り」の防止のために有効である。例えば、イギリスでは、多くの地方教育当局が特殊なニーズを持つ生徒のために予算を加重配分し、ある学校では、特殊なニーズを持つ生徒を受け入れるか学力の高い生徒を受け入れかというジレンマが感じられていた。

但し、「いいとこ取り」の誘因を相殺するためにどの程度の加重配分が必要かということとは、一概には言えない。準市場の理論は、供給者から拒否されそうな利用者を見分けることや加重を正しくつけることの困難を指摘していたが、この問題は解決されていない。例えば、イギリスでは、特殊なニーズの判断基準や加重配分される予算の比率は、地方によって異なっていた。

ところで、資金の加重配分が「いいとこ取り」の防止の効果を持つためには、加重配分が安定的に行われる必要がある。すなわち、費用のかかる利用者を受け入れれば必ず資金が加重配分され、その利用者がある限り加重配分が継続するという保証が必要である。例えば、日本の「課題集中校」への支援は、生徒募集の時点ではそれが行われるかどうか不明であり、翌年度に継続されるかどうか分からないので、「いいとこ取り」の防止の効果はほとんどない。

なお、資金の加重配分は、サービスの平準化（改善）による格差の縮小の効果を持ちうる。利用者構成の点で地位の低い供給者に多くの資金が配分されれば、その供給者はサービス水準を改善することによって評価を高め、利用者構成の良好な供給者との間の格差を縮小するかもしれない。但し、このような効果の発生は確認できなかった。日本の「課題集中校」への支援は小規模であり、また、支援の事実も秘密にされているので、サービス水準の向上によって生徒を引きつけるという効果は生じていない。

最後に、資金の加重配分の政治的な可能性については、一般的なパターンを見出すこと

はできなかつた。イギリスにおける上記の制度の実施状況は地方教育当局によって異なっていたが、地方の政権政党との関係がないこと以外は明らかになっていない。なお、政治的な困難として考えられるのは、供給者から拒否されそうな利用者を特定し、資金を加重配分することが、その利用者にスティグマ（烙印）を与えるという可能性である。これを避けるために資金の加重配分の事実を利用者に知らせなければ、供給者がその資金を他の目的に流用しても利用者自身には分からず、異議を申し立てることが困難になる。

三 選択能力

準市場で選択をうまく行使するためには、選択の機会を有効に活用する能力を持っているなければならない。これが選択能力という条件である。以下、潜在的傾向と政府の対応策について考察する。

1 潜在的傾向

準市場では、人種的・経済的・社会的・文化的に有利な利用者の方が選択をうまく行使できるという傾向がある。例えば、生徒がいったん各学校に配置された上で希望者のみが選択を行使する制度では、実際に選択を行使するのは、白人や所得・職業・教育の水準が高い生徒・親に偏っていた。また、幅広い選択肢を考慮したり、有利な時期に選択を行使する利用者も同様であった。

2 対応策

選択能力という条件を強化するための対応策としては、情報提供や全員による選択があり、いずれも有効である。例えば、アメリカの制御された選択は、全員に選択を要求するとともにマイノリティへの情報提供を重視し、全体として高い割合の生徒・親が選択をうまく行使することができた。

しかし、選択能力を強化することは他の二つの条件を弱めることにつながりうる。全体として選択能力が高く、多くの利用者が選択を行使すると、特定の供給者に利用者が集中しやすくなり、「いいとこ取り」の機会も増加する。例えば、ニューヨーク市の高校では、マグネット学校も非マグネット学校も含めて全員が選択を行使するようになっているが、その結果、生徒の大部分がマグネット学校を志願し、多数の生徒が定員超過のため受け入

れられなかった。

これを言い換えると次のようなことである。選択を実現するためには二つの関門を通過する必要がある。第一の関門は選択を行使することであり、第二の関門は希望した供給者に受け入れられることである。それぞれの関門において、選択能力と資源という条件に基づいて利用者がふるい分けられる。そして、第一の関門を通過する利用者が増えれば、第二の関門が相対的に「狭き門」になり、「いいとこ取り」の機会も増大する。ここから言えるのは、選択を拡大するためには、競争、資源、選択能力という三つの条件をすべて強化する必要があるということである。例えば、アメリカの制御された選択は、全員による選択を導入する前に学校間の格差をかなりの程度まで縮小し、導入の際に選抜の規制を強化した。

以上、公共サービスにおける利用者の選択に関する理論の構築を試みてきた。本稿の分析対象はイギリス・アメリカ・日本の教育に限られており、今後、他のサービスの実証研究を蓄積する必要がある。しかし、さしあたり次のようにまとめておく。準市場という供給方式は公共サービスに利用者の選択を取り入れることができるが、そこには利用者の選択に対する制約が存在する。準市場を導入しても、選択の対象となる供給者が限られていたり、利用者が供給者から拒否されたり、利用者が選択の機会をうまく活用できない可能性がある。そして、政府は、選択の対象を拡大し、利用者が供給者から拒否されるのを防ぎ、利用者の選択の行使を支援するなど、積極的な役割を果たすことができる。但し、政府の役割は完全ではなく、効果が生じなかったり、意図せざる効果を生み出したり、選択をめぐる対立を引き起こしたりするかもしれない。準市場を導入し、それを管理する際には、このような技術的および政治的な困難を踏まえておく必要がある。

最後に、本稿の直接の課題を越えて、より一般的な問題にも言及しておく。本稿の課題は、利用者の選択の観点から準市場を分析し、理論化することであった。そして、本稿の問題関心は、公共サービスに利用者の自由の要素を取り入れるための方法にはどのようなものがあるかということであった。以下では、この問題関心に即して、本稿の結論をより一般的な形で述べるとともに、結論を一般化するために引き続き検討しなければならない課題も明らかにしておく。

第一に、利用者の自由にとって、サービスの供給方式、特に供給構造が、重要な意味を

持つ。供給主体が変化しなくても、準市場という供給方式の導入によって利用者の選択が可能になり、そこにおける政府の対応策によって利用者の選択を拡大することができる。そして、利用者の選択は、政府からの自由を意味するとともに、供給者からの自由の条件でもあり、また、不本意な供給者の利用を強いられないということでもある。

但し、利用者の自由にとって、供給主体の違いが全く無意味だというわけではない。例えば、準市場において、選択の対象となる多数の供給者が存在する時に、供給者が利用者に対する強制を控えるのは、供給者が利用者を失うことを恐れるからである。しかし、利用者を獲得する動機は供給主体の種類（公立機関、営利企業、非営利組織）によって異なるかもしれない。供給構造の問題と供給主体の問題を整理し、両者を結合することは、今後の課題である。また、利用者の選択と自由との関連も本稿では直接検証できなかった。第一線職員やクライアントの参与観察を行うストリート・レベルの官僚制論などを手掛かりに、実証的に研究する必要がある。

第二に、利用者の自由のために、政府は積極的な役割を果たすことができる。政府だけでなく供給者からの自由も視野に入れると、利用者の自由を擁護するためには政府の役割を縮小すればよいという単純な話ではなくなる。いわゆる積極的自由（貧困や欠乏からの自由）だけでなく、消極的自由や選択の自由を実現するためにも、政府の役割が必要な場合がある。例えば、本稿で明らかにしたように、自由放任の準市場は必ずしも利用者の自由を保証しない。そこでは、供給者が「いいとこ取り」などによって利用者の選択を制約し、それを防ぐために政府が積極的な役割を果たすこともある。なお、利用者の自由を擁護するための政府の役割には、準市場における対応策として取り上げたもの以外に、例えば利用者の私的領域を直接保護することなども含まれる。このような政府の役割について、教育の領域における校則・体罰・いじめなどを素材に、さらに検討する必要がある。

なお、利用者の自由を擁護するための政府の役割について二点ほど補足しておく。

まず、技術的な側面に関しては、政府の役割の意図や制度だけでなく効果も検証する必要がある。一般的に言えることだが、政策は、意図した効果を達成するとは限らず、また、意図せざる効果を生み出し、新たな対応策が必要になることもある。しかし、行政学において、政策の効果に関する理論や分析方法はあまり蓄積されていない。

次に、政治的な側面については、利用者の自由を擁護するための政府の役割は、政治的な対立の争点となりうる。ある利用者の自由を擁護する政府の役割は、供給者や他の利用者の自由を制約するかもしれない。自由は、「誰にとっての自由か」という問題を伴い、

政府が重要な役割を果たしうるという意味で、政治的な性格を持つ。

ここから、次のような困難な問題が生じる。自由を擁護するための政府の役割を特に必要としているのは、サービスの利用の局面において不利な立場に置かれる利用者（例、人種的・民族的な少数者、所得・職業・教育の水準が低い者）である。しかし、そのような利用者は、政治参加の局面においても不利な立場に置かれ、政府の役割を実現するための政治力を持たないかもしれない。従って、このような利用者の自由を擁護する政府の役割はいかにして可能かという問題が生じる。例えば、アメリカでは、「選択の自由」計画の下で学校や地域の住民が黒人の選択を制約し、教育委員会もそれを黙認していたのに対して、連邦・州レベルの政府や裁判所など、社会からある程度自律した機関がマグネット学校の設置を主導した。弱者にも享受できる平等な自由という観点から、政治—行政の関係、中央政府—地方政府の関係、行政への市民参加などのテーマを再考することは、興味深い課題である。

以上のように、利用者（消費者、顧客）の自由に関心を持つことは、政府の積極的な役割やそれを決定する政治の役割を否定することを意味しない。利用者の自由のために政府は積極的な役割を果たすことができるし、政府がどのような役割を果たすか（果たさないか）ということは政治的に決定される。利用者の自由と市民の政治参加は、対立する問題ではなく、別々の局面の問題である。但し、自己利益を追求する利用者の精神と、私益だけでなく公益も追求する市民の精神が、個人の内面や社会の価値観の中でどのように折り合うかという問題は残る。

第三に、公共サービスに利用者の自由の要素をいかにして取り入れるかという問題は重要である。この主張に対する異論としては、自由の重要性を否定するものと公共サービスの縮小を主張するものが考えられる。以下、それぞれについて検討する。

まず、利用者の自由の重要性に対する異論としては、自由の要求が特定の階層（例、人種的・民族的・経済的・社会的・文化的に有利な者）だけのものであるとか、自由が認められてもそれを享受できるのは特定の階層に限られるとか、自由が平等に反する結果をもたらすというものが考えられる。

一点目に関しては、自由の要求は特定の階層だけのものではない。例えば、アメリカの世論調査ではマイノリティの方が学校選択に賛成する割合が高く、日本でも学力に関わらず高校の選択に賛成する生徒が多かった。また、仮に自由の要求が主として中間層によるものだとしても、公共サービスを維持するためには中間層の政治的支持が不可欠であり、

その要求に応えることも必要であろう。

二点目に関しては、自由は幅広い階層によって享受されうる。例えば、アメリカで最も有名な学校選択制度の一つは、ニューヨーク市のイースト・ハーレムという典型的な貧困地区のものである。また、潜在的には特定の階層が自由を享受しやすいという傾向があるが、政府の対応策によって平等な自由を追求することも可能である。但し、そのような政府の役割の政治的な困難については先に述べた通りである。

三点目の異論は、実際に準市場の廃止と非市場の導入をもたらしてきた。例えば、イギリスの総合制やアメリカの強制バス通学などの非市場は、その前に存在した準市場（三分岐制、「選択の自由」計画）における階級間・人種間の分離を克服するために採用された。しかし、利用者の自由を否定すれば平等が達成されるというわけではないし、利用者の自由を認めながら平等を達成することも可能である。まず、利用者の選択を原則として認めない非市場は、その周辺部で例外的な選択を生み出し、不平等をもたらすことがある。例えば、強制バス通学は私立学校や郊外への白人逃避を引き起こし、人種統合という目標を必ずしも十分に達成することができなかった。また、非市場が不平等の維持のために用いられることもある。1950年代中頃までのアメリカでは、教育委員会が白人と黒人を別々の学校に配置し、人種隔離教育を行っていた。さらに、アメリカのマグネット学校のように、利用者の選択を通じて平等を達成することもできる。但し、準市場によって平等を達成するためには、政府の適切な対応策が組み込まれていなければならない、その対応策が供給者や他の利用者の自由を制約することもある。

次に、利用者の自由を拡大するために、公共サービス自体を縮小し、サービス供給を市場に委ねるべきだという主張がありうる。確かに、自由の観点からは、公共サービスを維持するための徴税が、金の使い道を決定する個人の自由を制約し、さらに、納税者に無償の労働を強いることになるという問題は重要である。また、利用者・納税者・労働者という個人の諸側面における自由の対立・両立も今後検討しなければならない問題である。しかし、ここでは、上記の主張の問題点を二つほど述べておく。

まず、市場による供給への大幅な移行は、平等主義的な価値に反し、政治的な実現可能性が低いと思われる。1980年代に台頭した新自由主義は、財政面での「小さな政府」を実現できず、それに対する支持も得られなかった。そして、公共サービスを維持しながら、例えば準市場という供給方式の導入によって、利用者の自由の要素を取り入れることも可能である。

次に、市場によるサービス供給は、自由主義の強調する自己決定・自己責任の原則に反することもある。どのようなサービスをどの程度まで公的に資金提供すべきかという問題について、ここで包括的に論じる能力はないが、教育の分析を踏まえて次のような基準を挙げることができる。すなわち、本人のコントロールを超えた要因（例、人種、生まれつきの能力、家庭環境）に基づく不平等は不公平であり[Le Grand(1991)86-7]、是正すべきだということである。例えば、教育の利用者は大部分が子供であり、自分の経済力を自分で決定することはできない。従って、教育を市場で供給することは不公平だとみなされ、公的支出が正当化される。但し、このような基準が貫徹されるわけではなく（例えば、子供の衣食住のすべてにわたって平等化すべきだという主張はない）、逆に、サービスへの公的な資金提供を正当化する論拠はこれだけに限らない。さらに、「本人のコントロールを超えた要因」とは何かという点をめぐって対立が生じうる。例えば、左派は所得の大部分が本人のコントロールを超えた要因によって決まるとみなすのに対して、右派はそのような要因を低く見積もる[ibid. 100]。しかし、上記の「公平」という基準は自由主義の強調する自己決定・自己責任の原則にも合致しており、このような基準によってサービスへの公的支出を正当化することも可能である。

以上のように、公共サービスをいかに供給するか、特に、利用者の自由の要素をいかに取り入れるかという問題は、重要な意味を持ち続けるであろう。本稿の分析と理論は、この問題を考えるための一助となることを目指している。

参考文献

本文中では[]を用いて、編著者の名字、出版年、ページ、の順で示した。翻訳があるものはそのページをイタリック体で加えた。資料集等に収録された答申類は部・章・節などを「/」で区切って引用箇所を示した（例、第一部・第二章・第三節⇒[1/2/3]）。

一 日本語（五十音順）

足立忠夫(1992)『（新訂）行政学』（日本評論社）。

新井郁夫(1989)「マグネット・スクールの意義と限界 — 米国にみる二十一世紀への挑戦」、『児童心理』、43(16)、193-8。

荒木昭次郎(1989)「市民的自由と自治体政府の関係」、『東海大学紀要（政治経済学部）』、21、1-17。

——(1990)『参加と協働 — 新しい市民=行政関係の創造』（ぎょうせい）。

有田一壽(1985)「『学校教育の自由化』について」（ぎょうせい編(1985)、167-71）。

飯田浩之(1992)「新制高等学校の理念と実際」、門脇・飯田編(1992)、第1章。

市川昭午(1985a)「教育改革を考える 2 教育の自由化」、『教職研修』、158、79-82。

——(1985b)「教育改革を考える 3 自由化の意図と現実」、『教職研修』、159、85-8。

——(1985c)「教育改革を考える 4 自由化論への疑問」、『教職研修』、159、79-82。

——(1986)「教育改革を考える 5 二つの自由化論」、『教職研修』、159、82-5。

伊奈学園(1994)（伊奈学園総合高等学校）『学校要覧』。

——(1995)『学校要覧』。

乾彰夫(1990)『日本の教育と企業社会 — 一元的能力主義と現代の教育=社会構造』（大月書店）。

——(1997)「教育運動の模索と可能性」、渡辺・後藤編(1997)、第III章三・四。

犬塚典子(1989)「バウチャー制研究ノート（1） — フリードマン、ジェンクス、クーンズの3つのプランについて」、『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要 社会学・心

- 理学・教育学』、30、97-103。
- (1991a) 「アメリカにおける『学校選択の自由化』に関する研究 — 1980年代の教育政策を中心に」、『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要 社会学・心理学・教育学』、31、135-42。
- (1991b) 「米国州制定法にみる『学校選択自由化』 — ミネソタ州『中等後教育選択法』を事例として」、『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要 社会学・心理学・教育学』、32、19-27。
- 今村都南雄(1997) 「公共サービス研究の課題意識 — 『官民関係』の問い直しに即して」、今村編著(1997)、序。
- 今村都南雄編著(1997) 『公共サービスと民間委託』 (敬文堂)。
- 今村令子(1987) 『現代アメリカ教育 1 教育は「国家」を救えるか — 質・均等・選択の自由』 (東信堂)。
- (1990) 『永遠の「双子の目標」 EQUALITY & EXCELLENCE — 多文化共生の社会と教育』 (東信堂)。
- 岩木秀夫(1977) 「総合選抜制度の教育効果 — 学力水準との関連で」、『教育社会学研究』、32、80-92。
- 岩永定(1994) 「アメリカにおける親の教育参加の動向と課題」、平原編著(1994)、第六章1。
- ウィリス、ポール/熊沢誠、山田潤訳(1996) 『ハマータウンの野郎ども — 学校への反抗労働への順応』 (筑摩書房)。
- 旺文社編(1994) 『平成7年入試用 高校受験案内』 (旺文社)。
- 大嶽秀夫(1977) 『現代日本の政治権力経済権力』 (三一書房)。
- (1988) 「企業内権力関係とイデオロギー構造 — 自由企業体制の政治学・試論」、『レヴェイアサン』、2、103-17。
- (1989) 「<対談>戦後民主主義・コンフォームズム・天皇制」、『法律時報』、61(6)、44-56。
- (1994a) 『自由主義的改革の時代 — 1980年代前期の日本政治』 (中央公論社)。
- (1994b) 『戦後政治と政治学』 (東京大学出版会)。
- (1995) 『政治分析の手法 — 自由化の政治学』 (放送大学教育振興会)。

- 岡沢憲美、宮本太郎編(1997)『比較福祉国家論 — 揺らぎとオルタナティブ』(法律文化社)。
- 小川洋(1993)「総合選択制高校と教育改革」、西木・佐古編(1993)、第2章。
—— (1994)「改革モデルとしての総合選択制高校」、牧代表(1994)、第1部・第4章。
—— (1997)「総合選択制高校と高校教育の変動 — 普通高校の変容を中心に」、菊地編著(1997)、第1章。
- 柏浦勝良(1997)「学科・コース再編の隘路と展開」、菊地編著(1997)、第3章。
- 門脇厚司(1992a)「はじめに」、門脇・陣内編(1992)。
—— (1992b)「高校教育再生のための三つの提案」、門脇・陣内編(1992)、結章。
- 門脇厚司、飯田浩之編(1992)『高等学校の社会史 — 新制高校の〈予期せぬ帰結〉』(東信堂)。
- 門脇厚司、陣内靖彦編(1992)『高校教育の社会学 — 教育を蝕む〈見えざるメカニズム〉の解明』(東信堂)。
- 神奈川県(1989)(神奈川県後期中等教育検討協議会)『高等学校教育の充実について — 第1次報告』。
—— (1996)(神奈川県教育委員会)『平成8年度 教育年報』。
- 神奈川県高教組(1997)(神奈川県高等学校教職員組合)「『課題集中校』の教育条件整備に関する要求」。
—— 編(1997)(神奈川県高等学校教職員組合・課題集中校対策会議プロジェクト)『課題集中校プロジェクト97 学校づくり最前線 — 課題集中校からの教育改革』。
- 神山正弘(1993)「教育の民主的統制と市場原理的統制 — スクール・オブ・チョイスの教育行政論」、『日本教育行政学会年報』、19、206-19。
—— (1994)「教育改革論の歴史的位相」、平原編著(1994)、第一章。
- 加茂川幸夫(1977)「公立高等学校入学者選抜制度とその現状」、『月刊高校教育』、12月、110-4。
- 苅谷剛彦(1995)『大衆教育社会のゆくえ — 学歴社会と平等神話の戦後史』(中央公論社)。
- 川添英雄(1991)「今日の高校教育のかかえる困難と教師の苦悩 — 埼玉の『普通科困難校』の現状から」、『教育』、41(3)、90-95。
- 川津正巳(1997)「教育課程 — 小集団学習の取り組み」、神奈川県高教組編(1997)、79-

- 川本隆史(1995)『現代倫理学の冒険 — 社会理論のネットワークキングへ』(創文社)。
- 季刊教育法編集部編(1985)『臨教審のすべて』(エイデル研究所)。
- 菊地栄治(1995a)「岩手県立岩谷堂高等学校」、佐藤代表(1995)、第1部・第1章。
 ——(1995b)「三重県立木本高等学校」、佐藤代表(1995)、第1部・第3章。
 ——(1995c)「総合学科の現状と課題」、佐藤代表(1995)、第1部・第7章。
 ——(1997)「総合学科の改革動向と初期評価」、菊地編著(1997)、第4章。
- 菊地栄治編著(1997)『高校教育改革の総合的研究』(多賀出版)。
- 菊地栄治、耳塚寛明(1994)「総合選択制高校の社会化・選抜機能」、牧代表(1994)、第IV部・第1章。
- 北沢毅(1992)「高校格差と大学進学規定の構造」、門脇・陣内編(1992)、第4章。
- 吉瀬征輔(1997)『英国労働党 — 社会民主主義を越えて』(窓社)。
- ぎょうせい編(1985)『臨教審と教育改革 第1集 自由化から個性主義へ』(ぎょうせい)。
- 行政管理研究センター編(1988)『行政改革は日本を変えたか — 行政改革の社会的インパクトと国民意識の動向に関する調査研究報告書』(行政管理研究センター)。
- 京都府(1983a)(高等学校教育懇談会座長・田畑茂二郎)「高等学校教育懇談会のまとめについて」(『季刊教育運動』、62、68-75)。
 ——(1983b)(教育委員会)「京都府高等学校教育制度改善の基本」。
 ——(1983c)(高等学校教育制度検討委員会)「京都府における高等学校教育制度の改善について(中間答申)」(『府教委通信』、2、2-5)。
 ——(1983d)(高等学校教育制度検討委員会)「京都府における高等学校教育制度の改善について(答申)」。
- 京都府立高教組(1995)(教文部)「『類型制度』十年の総括」、『Pros & Cons』、14、2-8。
- 久下栄志郎、藤本藤治郎、高木太郎、小森健吉、吉田嘉高(1976)「長崎市における総合選抜制度の調査研究」、『教育行財政研究』(関西教育行政学会)、5、26-47。
- 窪田眞二(1993)『父母の教育権研究 — イギリスの父母の学校選択と学校参加』(亜紀書房)。
- クリントン、ビル、ゴア、アルノ東郷茂彦訳(1993)『アメリカ再生のシナリオ』(講談

社)。

黒崎勲(1994)『学校選択と学校参加 — アメリカ教育改革の実験に学ぶ』(東京大学出版会)。

『月刊高校教育』編集部編(1994)『高校教育基本資料集 — 答申・報告編(下)』(学事出版)。

高校改革推進会議(1992a)(高等学校教育の改革の推進に関する会議)「高等学校教育の改革の推進について(第一次報告)」(『季刊教育法』、91、115-25)。

——(1992b)「高等学校入学者選抜の改善について(中間まとめ)」(『月刊高校教育』、12月、58-69)。

——(1993a)「高等学校入学者選抜の改善について(第三次報告)」(『月刊高校教育』、4月、60-77)。

——(1993b)「高等学校教育の改革の推進について(第四次報告)」(『月刊高校教育』、4月、77-96)。

香山健一(1987)『自由のための教育改革 — 画一主義から多様性への選択』(PHP)。

声の教育社編(1997)『平成10年度入試用 埼玉県 高校受験案内』(声の教育社)。

国民教育研究所、木下春雄編(1988)『高校入試制度の改革』(労働旬報社)。

後藤道夫(1997)「新福祉国家論序説」、渡辺・後藤編(1997)、第Ⅶ章。

埼玉県課程(1994)(教育課程改善委員会総合検討部会)『新学習指導要領の趣旨を生かす 学科・コースの在り方(平成5年度報告)』。

埼玉県教委(1997)(埼玉県教育委員会)『なるほどTHE入試 平成10年度 埼玉県公立高等学校入学者選抜について』

埼玉県教育局(1981)「総合選択制高等学校検討資料 一般高校との比較一覧」、埼玉県教育局(1982)、228-33。

——(1982)(埼玉県教育局企画調査課)『総合選択制高等学校(仮称・伊奈学園) 基本計画補説(Ⅱ)』。

埼玉県指導(1990)(埼玉県教育局指導第二課)『平成元年度 埼玉県新設高等学校及び学科再編コース等設置高等学校研究協議会 研究集録』(埼玉県教育局指導部指導第二課)。

——(1991)『平成二年度 学科再編・コース等設置高等学校研究協議会 研究集録』(埼玉県教育局指導部指導第二課)。

- (1992)『平成三年度 学科再編・コース等設置高等学校研究協議会 研究集録』
(埼玉県教育局指導部指導第二課)。
- (1993)『平成四年度 学科再編・コース等設置高等学校研究協議会 研究集録』
(埼玉県教育局指導部指導第二課)。
- (1994)『平成五年度 学科再編・コース等設置高等学校研究協議会 研究集録』
(埼玉県教育局指導部指導第二課)。

埼玉県中期(1989)(高等学校中期構想検討専門部会)『高等学校中期構想検討専門部会
報告書』。

- (1990)『高等学校教育の充実について(平成元年度高等学校中期構想検討専門部会
報告書)』。
- (1991)『高等学校教育の充実について(その2) 平成2年度 高等学校中期構想
検討専門部会報告書』。
- (1992)『高等学校教育の充実について(その3) 平成3年度 高等学校中期構想
検討専門部会 報告書』。
- (1993)『高等学校教育の充実について(その4) 平成4年度 高等学校中期構想
検討専門部会 報告書』。
- (1994)『高等学校教育の充実について(その5) 平成5年度 高等学校中期構想
検討専門部会 報告書』。
- (1995)『高等学校教育の充実について(その6) 平成6年度 高等学校中期構想
検討専門部会 報告書』。
- (1996)『高等学校教育の充実について(その7) 平成7年度 高等学校中期構想
検討専門部会 報告書』。
- (1997)『高等学校教育の充実について(その8) 平成8年度 高等学校中期構想
検討専門部会 報告書』。

埼玉県南(1996)(埼玉県立南教育センター政策研究部)『政策研究報告書 第2号 高等
学校における学科再編・コース設置等の成果に関する分析的研究』(埼玉県立南教育
センター)。

坂野慎二(1995a)「栃木県立氏家高等学校」、佐藤代表(1995)、第1部・第2章。

—— (1995b)「和歌山県立和歌山高等学校」、佐藤代表(1995)、第1部・第4章。

佐々木毅(1993)『アメリカの保守とリベラル』(講談社)。

- (1995)『現代アメリカの自画像 — 行き詰まる中産階級社会』(日本放送出版協会)。
- 佐々木司(1992a)「マグネット学校制度の特質と問題点 — 学校選択制度としての側面を中心に」、『比較教育学研究』、18、79-89。
- (1992b)「アメリカのマグネット学校制度に関する研究 — 人種共学化に与える効果を中心に」、『広島大学教育学部紀要 第1部(教育学)』、41、143-50。
- (1994)「アメリカの学校選択の自由化に関する研究」、『広島大学教育学部紀要 第1部(教育学)』、43、137-44。
- 佐藤全研究代表(1995)『高等学校における学科編成・履修システムの改善に関する総合的研究』(国立教育研究所)。
- 佐野享子(1995)「中央・地方行政の関係と改革の実像」、佐藤代表(1995)、第II部・第3章。
- 市進学院編(1997)『'98年入試用 埼玉・首都圏 高校受験ガイド』(市進出版)。
- 児童問題会議(1996)(児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議)「いじめの問題に関する総合的な取組について — 今こそ、子どもたちのために我々一人一人が行動するとき」(文部省ホームページ)。
- 志永宏吉(1994)『変わりゆくイギリスの学校 — 「平等」と「自由」をめぐる教育改革のゆくえ』(東洋館出版社)。
- 下村哲夫(1994)「総合選抜制度の社会的背景」、『都市問題』、85(3)、3-14。
- 新庄浩二編(1995)『産業組織論』(有斐閣)。
- 陣内靖彦(1992)「高校教育の現状と問題」、門協・陣内編(1992)、第1章。
- 政策構想フォーラム(1985)「学校教育行政の行革提言 — 教育改革の突破口としての規制緩和・撤廃」(季刊教育法編集部編(1985a)、所収)。
- 世界を考える京都座会(1984)「学校教育活性化のための七つの提言」(世界を考える京都座会編(1984)、第一部)。
- 世界を考える京都座会編(1984)『学校教育活性化のための七つの提言』。
- 全日本社会教育連合会編(1984)『社会教育に関する答申集 II』(全日本社会教育連合会)。
- (1993)『社会教育に関する答申集 V』(全日本社会教育連合会)。
- 仙波克也(1992)「神奈川県における高校教育の現状 — 『課題集中校』からの問いかけ」、

『教育総研 理論フォーラム 4 「豊かな社会」と学校間格差の中で — 現代日本の高校教育』(国民教育文化総合研究所)。

園部守(1997)「あいさつ」、神奈川県高教組編(1997)、2。

大学審議会(1991a)「大学教育の改善について(答申)」(『季刊教育法』、89、92-109)。

— (1991b)「平成五年度以降の高等教育の計画的整備について(答申)」(『文部広報』、894、3-7)。

— (1993)「大学入試の改善に関する審議のまとめ(報告)」(『大学資料』、121・122、2-22)。

田尾雅夫(1994)「第一線職員の行動様式 — ストリート・レベルの官僚制」、西尾・村松編(1994)、第6章。

高倉翔(1976)「東京都『学校群』制の実施過程と住民の対応」、『教育行財政研究』(関西教育行政学会)、5、103-10。

高倉翔、青木伊織(1975a)「高校入試制度の改革を考える(一)改革の一般的な動向」、『学校経営』、4月、70-5。

— (1975b)「高校入試制度の改革を考える(二)総合選抜制の実態と問題点(一)」、『学校経営』、5月、78-83。

高野良一(1994)「学校の再生と教師参加型のS B M」、平原編著(1994)、第五章Ⅱ。

高寄昇三(1991)「市民サービスの供給形態」、『都市問題研究』、43(10)、17-27。

竹内洋(1995)『日本のメリトクラシー — 構造と心性』(東京大学出版会)。

中教審(1971)(中央教育審議会)「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(答申)」(教育事情研究会編(1992)、181-267)。

— (1981)「生涯教育について(答申)」(全日本社会教育連合会編(1984)、37-93)。

— (1983)教育内容等小委員会「審議経過報告」(『教育委員会月報』、401、40-64)。

— (1990a)「生涯学習の基盤整備について(答申)」(全日本社会教育連合会編(1993)、5-26)。

— (1990b)学校制度に関する小委員会「審議経過報告」(『文部広報』、888、2-15)。

— (1990c)生涯学習に関する小委員会「審議経過報告(その2)」(『文部広報』、

- 888、16)。
- (1991)「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について(答申)」(『文部広報』、893、3-12)。
- (1996a)「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について — 子供に『生きる力』と『ゆとり』を(審議のまとめ)」(文部省ホームページ)。
- (1996b)「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について — 子供に『生きる力』と『ゆとり』を(第一次報告)」(『文部広報』、966、2-15)。
- 都道府県教育長協議会(1978)「高校教育開発研究報告書」(『月刊高校教育』編集部編(1994)、183-96)。
- 永井憲一、三輪定宣編(1985)『資料集 臨教審・教育改革の動向』(エイデル研究所)。
- 中村誠一(1993)「京都の公立高校入試はどのように変えられてきたか」、『季刊教育運動』、99、14-9。
- 中本新一(1995)『ザ・教育困難校』(三一書房)。
- 西尾幹二(1985)『日本の教育 智恵と矛盾』(中央公論社)。
- (1992)『教育と自由 — 中教審報告から大学改革へ』(新潮社)。
- 西尾勝・村松岐夫編(1994)『講座行政学5 業務の執行』(有斐閣)。
- 西本憲弘(1993a)「まえがき」、西本・佐古編(1993)。
- (1993b)「高校教育の改革と伊奈学園の創造」、西本・佐古編(1993)、第1章。
- 西本憲弘、佐古順彦編(1993)『伊奈学園 — 新しい高校モデルの創造と評価』(第一法規)。
- 日本教職員組合(1995)『どの子も希望する高校へ — 新たな高校改革への視点』。
- 日本経済調査協議会編(1972)『新しい産業社会における人間形成 — 長期的観点からみた教育のあり方』(東洋経済新報社)。
- 根岸富男(1997)「課題集中校の現場から — 豊田高校の場合は」、神奈川県高教組編(1997)、79-83。
- 橋本介三(1995)「競争と独占の基礎理論」、新庄編(1995)、第3章。
- 畠山弘文(1989)『官僚制支配の日常構造 — 善意による支配とは何か』(三一書房)。
- 葉山明(1994)『アメリカ民主主義と黒人問題 — 人種隔離教育をめぐる』(東海大学出版会)。
- 樋口陽一(1989)『自由と国家 — いま「憲法」のもつ意味』(岩波書店)。

- (1991)「自由をめぐる知的状況 — 憲法学の側から」、『ジュリスト』、978、14-20。
- 菱村幸彦(1978)「高校入学者選抜の変遷」、『月刊高校教育』、5月増刊、55-66。
- (1995)『高校教育半世紀の検証 Ⅰ 教育行政からみた戦後高校教育史』(学事出版)。
- 平原春好(1994)「一九八〇年代アメリカ教育改革と二一世紀への課題」、平原編著(1994)、序章。
- 平原春好編著(1994)『学校参加と権利保障 — アメリカの教育行財政』(北樹出版)。
- 富士貴志夫(1976)「総合選抜制度における配分基準」、『教育行財政研究』(関西教育行政学会)、5、10-9。
- 牧昌見代表(1994)『高校改革モデルの浸透可能性に関する実証的研究』(国立教育研究所)。
- 増田潔(1985)「京都府における新しい高等学校教育制度」、『月刊高校教育』、7月、126-37。
- 松岡憲司(1995)「製品差別化と競争」、新庄編(1995)、第6章。
- 松原聡(1991)『民営化と規制緩和 — 転換期の公共政策』(日本評論社)。
- 松本康(1992)「高等学校の量的拡大と質的变化」、門脇・飯田編(1992)、第2章。
- 三橋正俊(1997a)「課題集中校対策会議の歩み」、神奈川県高教組編(1997)、5-10。
- (1997b)「中沢高校の学校づくり」、神奈川県高教組編(1997)、62-7。
- 宮本太郎(1997)「比較福祉国家の理論と現実」、岡沢・宮本編(1997)、序章。
- 牟田博光(1986)「高等学校の学区制と進学校の地域分布」、『国立教育研究所研究集録』、13、19-33。
- (1993)「総合選択制をささえる諸条件」、西木・佐古編(1993)、第9章。
- 望月由孝(1993)「高校の現実、忘れられた生徒たち — 底辺高校の取り組みと解決の処方箋」、『季刊教育法』、95、28-33。
- 望田研吾(1986)「イギリスの公営学校における親の学校選択の問題」、『九州大学教育学部紀要(教育学部門)』、32、153-75。
- (1988)「アメリカにおける私立学校選択」、『九州大学教育学部紀要(教育学部門)』、34、119-138。
- (1991)「イギリスにおける親の学校選択と1988年教育改革法」、『九州大学教

育学部紀要（教育学部門）』、37、83-98。

— (1996)『現代イギリスの中等教育改革の研究』（九州大学出版会）。

森政稔(1996)「自由主義と自己のディレンマ」、鬼塚雄丞他編(1996)『ライブラリ相関社会科学3 自由な社会の条件』（新世社）、413-46。

文部省(1985)（初等中等教育局）「我が国の初等中等教育」（永井他編(1985)、51-69）。

— (1995)（大臣官房調査統計企画課）『諸外国の学校教育（欧米編）』（大蔵省印刷局）。

— (1997a)「教育改革プログラム」（文部省ホームページ）。

— (1997b)『高等学校教育の改革に関する推進状況』。

屋敷和佳(1995a)「沖縄県立沖縄水産高等学校」、佐藤代表(1995)、第1部・第6章。

— (1995b)「総合学科における施設・設備整備の展開」、佐藤代表(1995)、第II部・第8章。

笠京子(1994)「政策執行における行政と民間の関係 — 市場と市民の役割」、『季刊行政管理研究』、68、10-8。

臨教審(1985)（臨時教育審議会第三部会）「第一次見解（案）」（永井他編(1985)、70-1）。

ローレン、トーマス/友田泰正訳(1983)『日本の高校 — 成功と代償』（サイマル出版会）。

渡辺治・後藤道夫編(1997)『講座現代日本社会4 日本社会の対抗と構想』（大月書店）。

二 英語（アルファベット順）

Adler, Michael, Petch, Alison & Tweedie, Jack(1989) *Parental choice and educational policy* (Edinburgh University Press).

Adnis, Andrew & Hames, Tim(1994) *A conservative revolution?: the Thatcher-Reagan decade in perspective* (Manchester U.P.).

Alves, Michael J. (1984) "Increased parental choice and effective desegregation outcomes: a Cambridge update," *Equity and Choice*, 1(7), 49-51.

Alves, Michael J. & Willie, Charles V. (1987) "Controlled choice assignments: a new and more effective approach to school desegregation," *The Urban Review*,

- 19(2), 67-88.
- (1990) "Choice, decentralization and desegregation: the Boston 'controlled choice' plan," in Clune & Witte eds. (1990), ch. 1.
- Archbald, Douglas Albright (1988) *Magnet schools, voluntary desegregation, and public choice theory: limits and possibilities in a big city school system* (University Microfilms International).
- Armor, David J. (1978) "Comments," *The Public Interest*, 53, 113-5.
- (1989) "After busing: education and choice," *The Public Interest*, 95, 24-37.
- (1991). "[Review] The carrot or the stick for school desegregation policy: magnet schools or forced busing." *Contemporary Sociology*, 20(3), 443-4.
- (1995) *Forced justice: school desegregation and the law* (Oxford University Press).
- Ball, Stephen (1988) "A comprehensive school in a pluralist world: devision and inequality," quoted in Walford (1994), 21-2.
- (1993) "Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and the USA," *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19.
- Ball, Stephen, Bowe, Richard & Gewirtz, Sharon (1994) "Market forces and parental choice," in Tomlinson ed. (1994), ch. 1.
- (1995) "Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts," *The Sociological Review*, 43(1), 52-78.
- (1996) "School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education," *Journal of Education Policy*, 11(1), 89-112.
- Bartlett, Will & Le Grand, Julian (1993) "The theory of quasi-markets," in Le Grand & Bartlett eds. (1993), ch. 2.
- Beale, Valerie & Pollitt, Christopher (1994) "Charters at the grass-roots: a first report," *Local Government Studies*, 20(2), 202-25.
- Bibby, Peter & Lunt, Ingrid (1996) *Working for children: securing provision for*

- children with special educational needs* (Devid Fulton).
- Blank, Rolf K. (1990) "Educational effects of magnet high schools," in Glune & Witte eds. (1990), ch. 2.
- Blank, Rolf K., Dentler, Robert A., Baltzell, D. Catherine & Chabotar, Kent (1983) *Survey of magnet schools: analyzing a model for quality integrated education* (Final Report of a National Study for U.S. Department of Education, Office of Planning, Budget and Evaluation).
- Blank, Rolf K., Levine, Roger E. & Steel, Lauri (1996) "After 15 years: magnet schools in urban education," in Fuller & Elmore eds. (1996), ch. 8.
- Boston (1989) (The School Committee of the City of Boston) *A controlled choice assignment plan for the Boston public schools*.
- (1990) (Boston Public Schools) *Controlled choice student assignment and application guidelines for grades K-8, 1990-1991*.
- (1991) *Controlled choice student assignment and application guidelines for grades K-8, 1991-1992*.
- (1992-1997) "Controlled choice Assignments / analysis."
- Booth, Tony, Swann, Will, Masterton, Mary & Potts, Patricia eds. (1992) *Learning for all 2: policy for diversity in education* (Routledge).
- Bowe, Richard & Ball, Stephen (1992) "'Doing what should come naturally': an exploration of LMS in one secondary school," in Wallace ed. (1992), ch. 5.
- Bowe, Richard, Ball, Stephen J. with Gold, Anne (1992) *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology* (Routledge).
- Boyd, William Lowe & Walberg, J. Herbert eds. (1990) *Choice in education: potencial and problems* (McCutchan Publishing Corporation).
- Brooksbank & Anderson eds. (1989) *Educational administration (3rd ed.)* (Longman).
- Bullock, Alison & Thomas, Hywel (1997) *Schools at the centre?: a study of decentralisation* (Routledge).
- Bush, Tony, Coleman, Marianne & Glover, Derek (1993) *Managing autonomous schools: the grant-maintained experience* (Paul Chapman Publishing).
- Bynoe, Ian (1996) *Beyond the Citizen's Charter: new directions for social rights*

- (IPPR).
- Cabinet Office(1991) *The Citizen's Charter: raising the standard* (HMSO).
- Carnegie Foundation (1992) (The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching) *The School choice: a special report.*
- CERI(1994) (Centre for Educational Research and Innovation) *School: a matter of choice* (OECD).
- Chlinchy, Evans(1995) "The changing nature of our magnet schools." *New Schools, New Communities*, 11(2), 47-50.
- Chubb, John E. & Moe, Terry M. (1990) *Politics, markets, and America's schools* (The Brookings Institution).
- Clune, William H. (1990) "Introduction," in Clune & Witte eds. (1990).
- Clune, William H. & Witte, John F. (1990) *Choice and control in American education 2: the practice of choice, decentralization and school restructuring* (The Falmer Press).
- Coleman, James S. (1975) *School desegregation and loss of whites from large central-city school districts* (ERIC Document Reproduction Service, ED 123 301).
- Cookson, Peter W., Jr. (1994) *School choice: the struggle for the soul of American education* (Yale U.P.).
- Cookson, Peter W., Jr. ed. (1992) *The choice controversy* (Corwin Press).
- Crain, Robert L. (1993) "New York City's career magnet high schools: lessons about creating equity within choice programs," in Rasell & Rothstein eds. (1993), ch. 14.
- Dent, H. C. (1977) *Education in England & Wales* (Hodder & Stoughton).
- Dentler, Robert A. (1984) "The Boston school desegregation plan," in Willie ed. (1984), ch. 6.
- (1995) "School desegregation in Boston: a successful attack on racial exclusion or a bungle?" in Goldberg ed. (1995), 21-39.
- DfE(1992) (Department for Education) *Choice and diversity: a new framework for schools* (HMSO).

- (1994) *Our children's education: the updated Parent's Charter*.
- Dunford, John & Sharp, Paul (1990) *The education system in England & Wales* (Longman).
- Echols, Frank, McPherson, Andrew & Willms, J. Douglas (1990) "Parental choice in Scotland," *Journal of Education Policy*, 5(3), 207-22.
- Echols, Frank & Willms, J. Douglas (1995) "Reasons for school choice in Scotland," *Journal of Education Policy*, 10(2), 143-56.
- Edwards, Tony & Whitty, Geoff (1997a) "Specialisation and selection in secondary education," *Oxford Review of Education*, 23(1), 5-15.
- (1997b) "Marketing quality: traditional and modern versions of educational excellence," in Glatter et al. (1997), ch. 3.
- Ennew, Christine, Feighan, Teresa & Whynes, David (1998) "Entrepreneurial activity in the public sector: evidence from UK primary care," in Taylor-Gooby ed. (1997), ch. 3.
- Fitz, John, Halpin, David & Power, Sally (1997) "'Between a rock and a hard place': diversity, institutional identity and grant-maintained schools," *Oxford Review of Education*, 23(1), 17-30.
- Fliegel, Seymour with MacGuire, James (1993) *Miracle in East Harlem: the fight for choice in public education* (Times Books).
- Fowler, Frances C. (1995) "The neoliberal value shift and its implications for federal education policy under Clinton," *Educational Administration Quarterly*, 31(1), 38-60.
- Fuller, Bruce & Elmore, Richard F. with Orfield, Gary eds. (1996) *Who chooses? who loses?: culture, institutions, and the unequal effects of school choice* (Teachers College Press).
- Gallup, Alec M. (1986) "The 18th annual Gallup poll of the public's attitudes toward the public schools," *Phi Delta Kappan*, September, 43-59.
- Gewirtz, Sharon, Ball, Stephen & Bowe, Richard (1993) "Parents, privilege and the education market-place," *Research Papers in Education*, 9(1), 3-29.
- (1995) *Markets, choice and equity in education* (Open University Press).

- Gewirtz, Sharon, Miller, Henry & Walford, Geoffrey (1991) "Parents' individualist and collectivist strategies at the city technology college, Kingshurst," *International Studies in Sociology of Education*, 1, 173-91.
- Glatler, Ron, Woods, Philip A. & Bagley, Carl eds. (1997) *Choice and diversity in schooling: perspectives and prospects* (Routledge).
- Glenn, Charles L. (1991) "Controlled choice in Massachusetts public schools," *The Public Interest*, 103, 88-105.
- (1996) "'Busing' in Boston: what we could have done better," in Lomoley & Teddlie eds. (1996), ch. 6.
- Goldberg, Steven S. with Lynch, Kathleen Kelly ed. (1995) *Readings on equal education volume 12 civil rights in schools* (AMS Press).
- Gosden, Peter (1983) *The education system since 1944* (Martin Robertson).
- Gould, Arthur (1993) *Capitalist welfare systems* (Addison Wesley Longman). グールド、アーサー／高島進、二文字理明、山根祥雄訳『福祉国家はどこへいくのか — 日本・イギリス・スウェーデン』(ミネルヴァ書房)。
- Guthrie, James W. & Reed, Rodney J. (1986) *Educational administration and policy: effective leadership for American education* (Prentice-Hall).
- Halpin, David, Power, Sally & Fitz, John (1997) "Opting into the past?: grant-maintained schools and the reinvention of tradition," in Glatler et al. eds. (1997), ch. 5.
- Halstead, Mark J. ed. (1994) *Parental choice and education: principles, policy and practice* (Kogan Page).
- Hayek, F. A. (1960) *The constitution of liberty* (Routledge & Kegan Paul). 気賀健三、古賀勝次郎訳(1986)『ハイエク全集5 自由の条件I 自由の価値』(春秋社)、同訳(1987)『ハイエク全集6 自由の条件II 自由と法』(同)。
- Henig, Jeffrey R. (1994) *Rethinking school choice: limits of the market metaphor* (Princeton University Press).
- (1996) "The local dynamics of choice: ethnic preferences and institutional responses," in Fuller & Elmore eds. (1996), ch. 5.
- Johnson, James A., Collins, Harold W., Dupuis, Victor L. & Johansen, John H. (1988)

- Introduction to the foundations of American education (7th ed.)* (Allyn & Bacon).
- Kimbrough, Ralph B. & Nunnery, Michael Y. (1988) *Educational administration: an introduction (3rd ed.)* (Macmillan).
- Knezevich, Stephen J. (1984) *Administration of public education: a sourcebook for the leadership and management of educational institutions (4th ed.)* (Harper & Row).
- Lee, Tim (1992) "Local management of schools and special education," in Booth et al. eds. (1992), ch. 24.
- Le Grand, Julian (1991) *Equity and choice: an essay in economics and applied philosophy* (Harper Collins).
- Le Grand, Julian & Bartlett, Will (1993a) "Introduction," in Le Grand & Bartlett eds. (1993), ch. 1.
- (1993b) "Quasi-markets and social policy: the way forward?" in Le Grand & Bartlett eds. (1993), ch. 9.
- eds. (1993) *Quasi-markets and social policy* (MacMillan).
- Le Grand, Julian & Robinson, Ray (1994) "Privatisation and the welfare state: an introduction," in Le Grand, Julian & Robinson, Ray eds. (1994), ch. 1.
- Le Grand, Julian & Robinson, Ray eds. (1994) *Privatisation and the welfare state* (George Allen & Unwin).
- Levačić, Rosalind (1992) "Local management of schools: aims, scope and impact," *Educational Management and Administration*, 20(1), 16-29.
- (1993) "Assessing the impact of formula funding on schools," *Oxford Review of Education*, 19(4), 435-457.
- (1995) *Local management of schools: analysis and practice* (Open University Press).
- Lindblom, Charles E. (1977) *Politics and markets: the world's political-economic systems* (Basic Books).
- Lomotey, Kofi & Teddlie, Charles eds. (1996) *Readings on equal education volume 13 forty years after the Brown Decision: implications of school desegregation*

for U.S. education (AMS Press).

Maclure, Stuart ed. (1988) *Education reformed: a guide to the Education Reform Act 1988* (Hodder & Stoughton).

Marsh, David & Rhodes, R. A. W. eds. (1992) *Implementing Thatcherite policy: audit of an era* (Oone U. P.).

Martinez, Valerie, Godwin, Kenneth & Kemerer, Frank R. (1996) "Public school choice in San Antonio: who chooses and with what effects?" in Fuller & Elmore eds. (1996), ch. 3.

Massachusetts (1990) (Massachusetts Department of Education, Office of Educational Equity) *Controlled choice in Boston: the first year*.

Metz, Mary Haywood (1986) *Different by design: the context and character of three magnet schools* (Routledge & Kegan Paul).

— (1990a) "Magnet schools and the reform of public schooling," in Boyd & Walberg eds. (1990), ch. 6.

— (1990b) "Commentaries on Alves and Willie; and Blank," in Clune & Witte eds. (1990), commentaries.

Monti, Daniel J. (1991). "[Review] The carrot or the stick for school desegregation policy: magnet schools or forced busing," *Social Forces*, 69(3), 943-6.

Moore, Donald R. & Davenport, Suzanne (1988) *The new improved sorting machine* (ERIC Document Reproduction Service, ED 316 942).

— (1990) "School choice: the new improved sorting machine," in Boyd & Walberg eds. (1990), ch. 9.

Nathan, Joe (1989) "Progress, problems, and prospects with state choice plans," in Nathan ed. (1989), ch. 11.

Nathan, Joe ed. (1989) *Public schools by choice: expanding opportunities for parents, students, and teachers* (The Institute for Learning and Teaching).

Nice, David ed. (1986) *Education and the law* (Councils & Education Press).

Osborne, David & Gaebler, Ted (1993) *Reinventing Government: how the entrepreneurial spirit is transforming the public sector* (Penguin Books). / オ

ズボーン、デビッド、ゲーブラー、テッド / 野村隆、高地高司訳 (1995) 『行政革命』

(日本能率協会マネジメントセンター)。

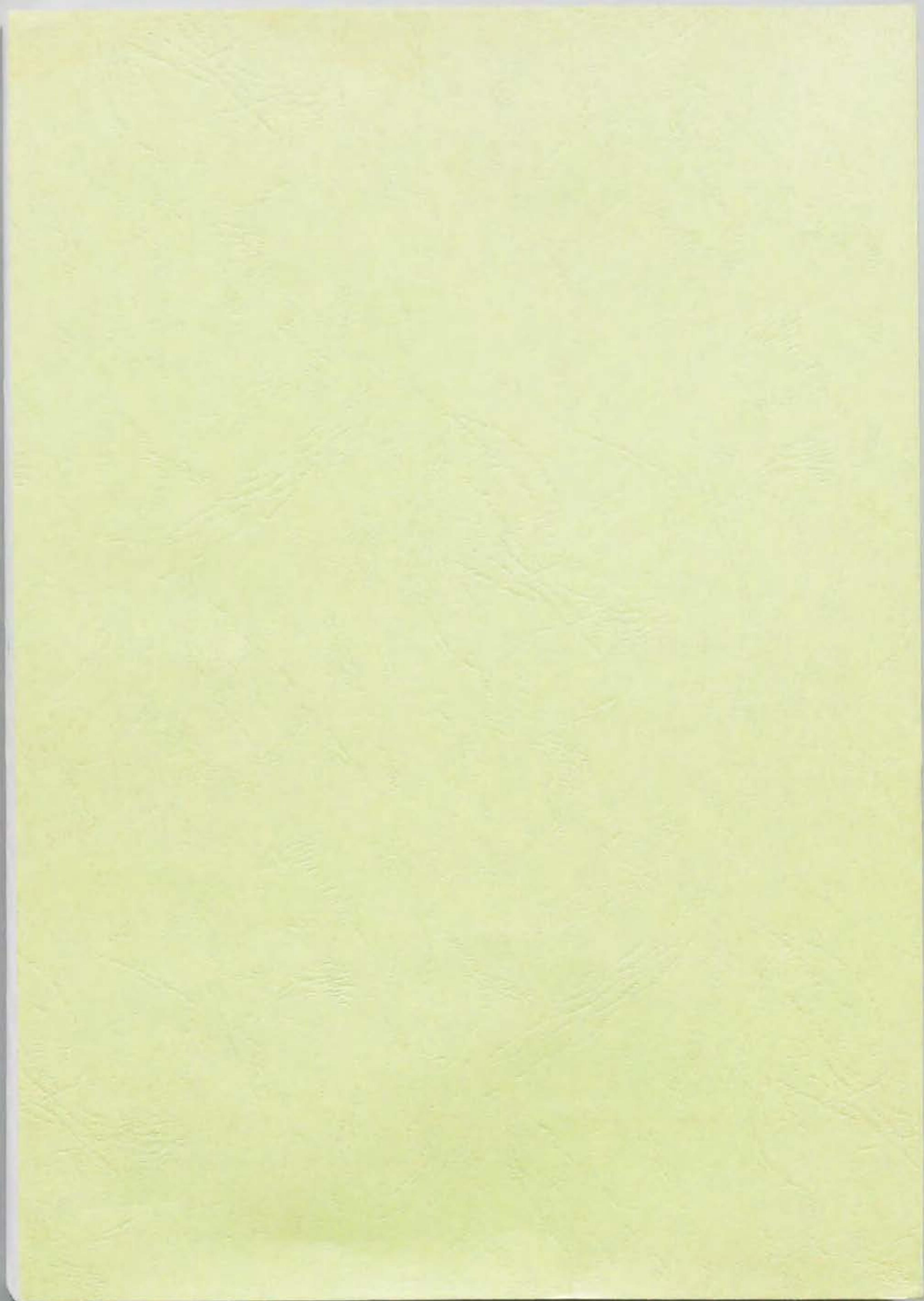
- Peterkin, Robert S. & Jones, Dorothy S. (1989). "Schools of choice in Cambridge, Massachusetts," in Nathan ed. (1989), ch. 7.
- Pettigrew, Thomas F. & Green, Robert L. (1976) "School desegregation in large cities: a critique of the Coleman 'white flight' thesis," *Harvard Educational Review*, 46(1), 1-53.
- Pierson, Christopher (1991) *Beyond the welfare state?* (Basil Blackwell). ピアソン、クリストファー／田中浩、神谷直樹訳(1996)『曲がり角にきた福祉国家 — 福祉の新政経済学』(未来社)。
- Pierson, Paul (1994) *Dismantling the welfare state?: Reagan, Thatcher, and the politics of retrenchment* (Cambridge U. P.).
- Plank, Stephen, Schiller, Kathryn S., Schneider, Barbara & Coleman, James S. (1993) "Effects of choice in education," in Rasell & Rothstein eds. (1993), ch. 4.
- Poole, K. P. (1988) *Education law: an outline of the law relating to the public system of education in England & Wales* (Sweet & Maxwell).
- Power, Sally (1992) "Researching the impact of education policy: difficulties and discontinuities," *Journal of Education Policy*, 7(5), 493-500.
- Power, Sally, Halpin, David & Fitz, John (1994) "Underpinning choice and diversity?: the grant-maintained schools policy in context," in Tomlinson ed. (1994) ch. 2.
- Rasell, Edith & Rothstein, Richard eds. (1993) *School choice: examining the evidence* (Economic Policy Institute).
- Ravitch, Diane (1978) "The 'white flight' controversy," *The Public Interest*, 51, 135-49.
- Reay, Diane & Ball, Stephen J. (1997) "'Spoilt for choice': the working classes and educational markets," *Oxford Review of Education*, 23(1), 89-101.
- Reutter, E. Edmund, Jr. (1994) *The law of public education (4th ed.)* (The Foundation Press).
- Rhodes, R. A. W. (1997) *Understanding governance* (Open U. P.).
- Riddell, Peter (1994) "Ideology in practice," in Adonis & Hames eds. (1994), ch. 2.

- Rossell, Christine H. (1975-76) "School desegregation and white flight," *Political Science Quarterly*, 90(4), 675-95.
- (1978) "A response to 'The "white flight" controversy'," *The Public Interest*, 53, 109-11.
- (1983) "Desegregation plans, racial isolation, white flight, and community response," in Rossell & Hawley eds. (1983), ch. 2.
- (1990) *The carrot or the stick for school desegregation policy: magnet schools or forced busing* (Temple University Press).
- Rossell, Christine H. & Glenn, Charles L. (1988) "The Cambridge controlled choice plan," *The Urban Review*, 20(2), 75-94.
- Rossell, Christine H. & Hawley, Willis D. eds. (1983) *The consequences of school desegregation* (Temple University Press).
- Savas, E. S. (1987) *Privatization: key to better government* (Chatham House).
- Sen, Amartya (1990) "Individual freedom as a social commitment," *The New York Review of Books*, June 14, 49-54. / 川本隆史訳(1991)「社会的コミットメントとしての個人の自由」、『みすず』、1月号、68-87。
- Simkins, Tim (1995) "The equity consequences of educational reform," *Educational Management and Administration*, 23(4), 221-232.
- Simkins, Tim, Ellison, Linda & Garrett, Viv eds. (1992) *Implementing educational reform: the early lessons* (Longman).
- Steel, Lauri & Levine, Roger (1994) *Educational innovation in multiracial contexts: the growth of magnet schools in American education* (U. S. Department of Education, Office of the Under Secretary).
- Stewart, John & Walsh, Kieron (1992) "Changing the management of public services," *Public Administration*, 70, 499-518.
- Stillman, Andy (1994) "Half a century of parental choice in Britain?" in Halstead ed (1994), ch. 2.
- Stillman, Andy & Maychell, Karen (1986) *Choosing schools: parents, LEAs and the 1980 Education Act* (NFER-Nelson).
- Taylor-Gooby, Peter ed. (1998) *Choice and public policy: the limits to welfare*

markets (Macmillan).

- Thomas, Hywel (1996) "Efficiency, equity and exchange in education," *Educational Management and Administration*, 24(1), 31-47.
- Thomas, Hywel & Bullock, Alison (1992a) "Local management funding formulae and LEA discretion," in Simkins et al. eds. (1992), ch. 18.
- (1992b) "School size and local management funding formulae," *Educational Management and Administration*, 20(1), 30-8.
- (1994) "The political economy of local management of schools," in Tomlinson ed. (1994), ch. 3.
- Tomlinson, Sally (1997) "Diversity, choice and ethnicity: the effects of educational markets on ethnic minorities," *Oxford Review of Education*, 23(1), 63-76.
- Tomlinson, Sally ed. (1994) *Educational reform and its consequences* (IPPR/Rivers Oram Press).
- Walford, Geoffrey (1994) *Choice and equity in education* (Cassell).
- (1997) "Diversity, choice, and selection in England and Wales," *Educational Administration Quarterly*, 33(2), 158-69.
- Walford, Geoffrey & Miller, Henry (1991) *City technology college* (Open University Press).
- Wallace, Gwen (1992) "Introduction: the organisation and the teacher," in Wallace ed. (1992), ch. 1.
- Wallace, Gwen ed. (1992) *Local management of schools: research and experience* (Multilingual Matters).
- Wells, Amy Stuart (1993) "The sociology of school choice: why some win and others lose in the educational marketplace," in Rasell & Rothstein eds. (1993), ch. 1.
- (1996) "African-American students' view of school choice," in Fuller & Elmore eds. (1996), ch. 2.
- Wells, Amy Stuart & Crain, Robert L. (1992) "Do parents choose school quality or school status: a sociological theory of free market education," in Cookson ed. (1992), ch. 4.

- West, Anne (1992) "Factors affecting choice of school for middle class parents: implications for marketing," *Educational Management and Administration*, 20(4), 212-21.
- (1994) "Choosing schools: the consumers' perspective," in Halstead ed. (1994), ch. 8.
- West, Anne, David, Miriam, Hailes, Jean & Ribbens, Jane (1995) "Parents and the process of choosing secondary schools: implications for schools," *Educational Management and Administration*, 23(1), 28-38.
- West, Anne, Pennell, Hazel & Edge, Ann (1997) "Exploring the impact of reform on school-enrollment policies in England," *Educational Administration Quarterly*, 33(2), 170-82.
- Whitty, Geoff, Edwards, Tony & Gewirtz, Sharon (1993) *Specialisation and choice in urban education: the city technology college experiment* (Routledge).
- Willie, Charles Vert ed. (1984) *School desegregation plans that work* (Greenwood Press).
- Willie, Charles V. & Alves, Michael J. (1993) *A report on the key results of the revised Boston 'controlled choice' student assignment plan for the 1993-1994 school year* (Boston).
- Willie, Charles V., Alves, Michael & Hagerty, George (1996) "Multiracial, attractive city schools: controlled choice in Boston," *Equity & Excellence in Education*, 29(2), 5-19.
- Willie, Charles V. & Fultz, Michael (1984) "Comparative analysis of model school desegregation plans," in Willie ed. (1984), ch. 13.
- Willms, J. Douglas & Echols, Frank (1992) "Alert and inert clients: the Scottish experience of parental choice of schools," *Economics of Education Review*, 11(4), 339-50.
- Witte, John F. (1993) "The Milwaukee parental choice program," in Rasell & Rothstein eds. (1993), ch. 3.
- Woods, Philip A., Bagley, Carl & Glatzer, Ron (1998) *School choice and competition: markets in the public interest?* (Routledge).





Kodak Color Control Patches

© Kodak, 2007 TM, Kodak

Blue	Cyan	Green	Yellow	Red	Magenta	White	3/Color	Black
1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18
19								

Kodak Gray Scale



© Kodak, 2007 TM, Kodak

- A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19

