

【論文】

準市場の優劣論と日本の学校選択論——議論の整理

児 山 正 史

1. はじめに
2. 概観
3. 供給者への誘因
4. 利用者の行為主体性
5. 条件の充足
6. 良いサービスの提供
7. 他のモデルとの比較
8. おわりに

1. はじめに

1980年代末以降、イギリスでは、教育、医療、福祉、住宅などの公共サービスに市場の要素を取り入れる改革が行われた。例えば、教育では、学校選択制が拡大され、学校の予算の大部分が生徒の数によって決まるようになった。このような制度は、サービスの費用を利用者ではなく政府が負担する（「準」）一方で、当事者（政府、供給者、利用者など）の間に交換関係がある（「市場」）ことから、「準市場（疑似市場）(quasi-market)」と呼ばれる（児山2004）。準市場にはさまざまな類型があるが、本稿では、利用者やその近親者（例えば生徒や親）が供給者を選択する型（利用者選択型）を指す。

イギリスでは、1990年代には、準市場の評価の基準や成功の条件を示した上で、それらに照らして現実の準市場を評価・分析する研究が行われていた（Le Grand and Bartlett eds. 1993など）。ところが、2000年以降になると、準市場の代表的な研究者であるルグラン（Julian Le Grand）が、公共サービスを供給する他の方式と比較して、準市場が優れていると主張するようになった。この主張は日本でも注目を集め、2000年以降のルグランの著書が翻訳・紹介されている（Le Grand 2003, 2007, 卯月2009など）。

しかし、準市場の優位というルグランの主張は、理論的にも実証的にも論証されておらず（他の方式の優位も論証されておらず）、準市場の優劣に関する研究は多くの課題を残している。今後の

研究は、準市場の優劣を一般的に論じるよりも、どのような状況下で準市場あるいは他の方式が優れた結果をもたらすかを論じる方が有益である（児山2011）。

ルグランは、教育と医療を中心に自らの主張を詳しく述べている（Le Grand 2007）。イギリスでは、患者に病院の選択を認めるかどうかが重要な争点になっているが、日本ではこのような制度は定着しており、それに対する賛成・反対の議論は見られない。他方、教育に関しては、1980年代中頃の「教育の自由化論争」以来、公立小中学校の選択制（学校選択制）をめぐる議論が続けられてきた。また、2000年以降、東京都を中心に学校選択制を導入する自治体が増加し、これらに関する実証的な調査・研究も行われている。このような議論や調査・研究は、準市場の優劣を具体的に論じるための豊富な材料を提供しているが、これを用いてルグランの主張を検討した研究は見られない。

そこで、本稿は、準市場の優位というルグランの主張に沿って、日本における学校選択制への批判やそれに対する応答を整理し、実証的に明らかにすべき点を挙げる。その上で、次稿では、これらの点に関する実証的な調査・研究を整理する。

以下、第2節でルグランの主張と日本の学校選択論を概観した上で、第3～7節でルグランの主張に沿って日本の学校選択論を整理する。

2. 概観

（1）ルグランの主張

準市場の優位というルグランの主張は、おおむね以下のようなものである。（児山2011）

まず、ルグランは、人間の動機を利他的な「ナイト」と利己的な「悪党」に区別した上で、供給者の動機は複雑であり、ナイトか悪党かが分からないとすれば、両方に訴える誘因が必要であると主張する。動機が分からない場合に全員がナイトであると想定すると、実際には全員が悪党であった時にサービスの質・量が低下するなどの問題が生じるからである。

次に、成功する供給方式は、公共サービスの利用者をチェスの「歩」のような受動的な犠牲者ではなく「クイーン」のような活動的な行為主体として扱うものであると論じる。その理由は次のように述べられている。まず、公共サービスの問題を長期的に解決するためには、政治家や管理者に言われなくても供給者が質の高いサービスを提供するシステムが望ましい⁽¹⁾。また、応答性を達成し、自律性の原理を満たすためには⁽²⁾、利用者のニーズや欲求についての利用者自身の知覚を重視するボトムアップの要素が必要である。

そして、供給者の動機（供給者への誘因）と利用者の行為主体性という2つの軸に基づいて、4つの供給方式（モデル）を比較する（表1）。まず、信頼モデルは、専門職が良い公共サービスを提供すると信頼するものである。これは、供給者への誘因がなく、利用者を歩として扱う。次に、命令と統制モデルは、上級管理者が階統制における下位者に指図するものである（目標を設定し、その達成・未達成に報酬・罰を与える形態も含む）。これは、供給者への誘因があるが、利用者を

歩として扱う。そして、発言モデルは、利用者が不満や満足を供給者に直接伝達するものであり、利用者をクイーンとして扱うが、供給者への誘因がない。

表1 2つの軸による4つのモデルの整理

		利用者の行為主体性	
		歩	クイーン
供給者の動機 (供給者への誘因)	ナイト（誘因なし）	信頼	発言
	ナイト・悪党（誘因あり）	命令と統制	準市場（選択と競争）

（出典）筆者作成

これに対して、準市場（選択と競争モデル）は、供給者への誘因があり、利用者をクイーンとして扱う。その結果、準市場は、質の高いサービスを効率的、応答的、公平に供給する見込みがより高いと主張される⁽³⁾。供給者は、利用者に選択されないことによって資金を失うなどの不都合な結果に直面するなら、サービスの質を改善し、より応答的になろうとする⁽⁴⁾。また、投入される資源の水準が一定であれば、質の改善によって効率性も向上すると考えられる。さらに、準市場は、教育や発言力に恵まれた者に有利な発言モデルよりも公平である。ただし、準市場が成功するためには、競争、情報、いいとこ取りなどに関する条件を満たす必要がある⁽⁵⁾。

以上をまとめると次のように言える。準市場は、供給者に誘因を与え、利用者を行為主体として扱うことなどにより、一定の条件が満たされるならば、質・効率性・応答性・公平性の点で良い公共サービスを提供する可能性が他のモデルよりも高い。⁽⁶⁾

次節以下では、このようなルグランの主張に沿って、日本の学校選択論を整理する。

（2）日本の学校選択論

1980年代中頃には、臨時教育審議会を中心的な舞台として「教育の自由化論争」が繰り広げられた。自民党・財界団体やそのブレーンの学者・評論家らが学校選択の自由化を主張し、文部省や教育学者らがこれに批判を加えるなどした（児山1999）。1990年代以降も、行政改革や規制改革に関する審議会などが学校選択の弾力化・自由化を提言している（規制改革会議2008など）。

この間、日本の教育学では、学校選択制の積極的な意義を主張する黒崎勲と、それを批判する佐貫浩や藤田英典との間で論争が行われた。黒崎勲と佐貫浩の論争は1980年代中頃を中心に『教育』誌上で、藤田英典との論争は1990年代後半を中心に『教育学年報』誌上で行われ、それぞれの主張は著書の形でもまとめられている。以下では、この3者の議論を中心に、日本の学校選択論を整理する。

3. 供給者への誘因

ルグランは、供給者の動機は複雑であり、ナイトか悪党かが分からないとすれば、両方に訴える誘因が必要であると主張していた。これに対して、学校・教員は自ら改革・改善するという批判や、学校・教員に誘因を与えると悪影響が生じるという批判がある。

第1に、日本の学校・教師は一般的に自己改革志向が強く、優れた教育を志向して絶えず改革・改善の努力を積み重ねる傾向があると主張されている（藤田2005：151,153）。日本の教師は、授業研究をはじめとして、新しい教育方法を取り入れることに総じて非常に熱心であるとされる（藤田2000：90）。しかし、この点については、父母の側には学校が内側から改革される可能性についての閉塞の意識があり、そのような意識に応えるものとして学校選択の自由化が提唱されているという認識もある（佐貫1984：49、1990：139）。

学校・教員が自ら改革するとは信じられていないという指摘に対しては、人々の不信感を実際の教育の問題だけから生じているわけではない、教育の問題は学校だけから生じているわけではない、学校の改善のためには学校選択制のような制度改革を行う必要はない、という反論が出されている。

まず、公立学校や教師への信頼の低下は、1980年前後からの教育病理と言われる現象や教師の不祥事などの部分的な不誠実だけでなく、情報消費社会・多価値社会の進展などの社会変化の中で、人々の公立学校・教師に対する意識が否定的になったことにも起因しているとされる（藤田2005：21、1997b：431-2、1996：76）。また、校内暴力・いじめ・不登校といった学校病理的な問題の原因・背景は学校だけにあるのではなく、家庭や豊かな情報消費社会も含めて、現代社会の病といえるものであると認識されている（藤田1999：389）。しかし、このような見方に対しては、公立学校を見限る意識は公立学校の教職員の活動の実態から内在的に生じているという認識が対置されている（黒崎2006：146-7、1994：5）。また、問題の改善に向けて、学校ができること、すべきことは少なくないとも述べられている（藤田1999：390、2005：148-9）。

次に、日本の教育や公立学校の問題の多くは、ラディカルな制度改革ではなく、個別具体的で漸次的な改革と実践上の改善の積み重ねによる方がうまく対応できると主張されている（藤田2005：22、2009：390、2000：60）。教師の自覚や対応の改善・向上は学校選択のような制度的変更を必要とするものではなく、授業を疎かにする教師や事故・いじめの多い学校には、まず誠実さへの回帰を促すべきであるとされる（藤田1996：75, 93）。しかし、何が教師の自覚や向上を促し、どのようにして誠実さへの回帰を促すかが不明であり、規範や理想の吐露以外に何も提起していないと批判されている（黒崎2006：147-9）。

これに対して、重要なことは個々の学校が固有の学校づくりをできるようにすることであり、どのような学校を作るかは個々の学校が自分たちで工夫し努力するものであるから、固有の学校づくりが可能になる特別の道筋を提示することは不可能・不必要であると反論されている（藤田1997b：443,448-9）。その上で、教師・子供・親・地域の人々が協力して自分たちの固有の学校づくりをで

きるようにするためには、内申書の見直しなどの情報公開の促進、親・地域との連携の緊密化、外部の人材の積極的導入などにより、学校を開かれた空間・組織にしていくことが重要な戦略になると主張されている（藤田1997b：450、1999：393、2005：94-5）。

しかし、親は学校の閉鎖性とその内側からは打破されないという不信・断念の中に置かれており、学校の閉鎖性の克服や父母の参加を学校の教職員だけの努力や善意にのみ任せることはできないという認識もある（佐貫1990：164）。この点については、学校選択制の導入のように教育機会の構造に関わる制度を変える必要はないが、教育行政・学校運営管理に関わる制度の分権化・弾力化などは必要であるとも述べられている（藤田2000：111-4、1997b：447-8）。そして、各学校に校長・教員・有識者・保護者・同窓生・社会教育関係者から構成される学校評議会を置き、学校評議会が教育方針・教育目標・教育計画・予算編成の検討・承認などを行うことも提案されている（藤田2000：274）。

学校・教員に誘因を与えることへの第2の批判は、誘因を与えると悪影響が生じるというものである。学校・教師の自己改革能力や自主的な力量形成への不信・批判を強め、選択制や管理主義的な評価・査察、成果主義的処遇といった外圧・外発的な動機づけを強化することは、さまざまな悪影響をもたらすと批判されている（藤田2005：152-3）。学校選択制に関しては、本意でないことも含めて生徒集めに有効とみなされる側面・戦略を重視し、教育の総合性・包括性を軽視する（例えば、共通学力テストの成績を競い合い、総合的学習の取り組みを見直す）と予想されている（藤田2005：155-6、2007：143、佐貫1990：152）。⁽⁷⁾

以上、供給者に誘因を与えることに関する議論を整理してきた。まず、日本の学校・教員は自己改革志向が強く、学校・教員への信頼の低下の一因は社会の変化であり、校内暴力・いじめなどの問題は現代社会の病であると主張されていたが、教育病理の現象や教師の不祥事などの問題が生じていることや、学校を改善する余地があることは否定されていなかった。また、学校の改善のためには、学校・教員の自己改革に委ねるだけでなく、保護者などからなる学校評議会が教育方針を承認することなども含めれば、外部から改善を促す何らかの制度が必要であることも否定されていなかった。従って、準市場の優劣という観点から重要な論点は、どのような制度が学校の改善を促す効果が大きく、悪影響が小さいかということである。学校選択制によって供給者に誘因を与えることについては、学校の改善の努力を促す効果がどのくらいあるか、また、生徒集めに有効な側面を重視し教育の総合性・包括性を軽視するなどの悪影響がどのくらいあるかということが、実証的に明らかにすべき点である。例えば、学校選択制の導入の前後で、学校の改善の努力や教育の総合性・包括性にどのような変化が見られるかを比較するなどである。なお、学校選択制によるその他の効果・悪影響や、学校評議会などのその他の制度については、次節以降で検討する。

4. 利用者の行為主体性

ルグランは、サービスの長期的な改善、利用者への応答性の達成、自律性の原理の充足のために、利用者を活動的な行為主体として扱うべきであると主張していた。しかし、特に選択の行使という形で生徒・親を行為主体として扱うことに対しては、選択を強制することになる、生徒・親に不利益の責任を負わせる、公共性を欠くという批判がある。

第1に、学校選択制は選択を望まない生徒・親にも選択を強制すると批判されている。学校を選べるということは学校を選ばなければならないということでもあるが、いい学校とそうでない学校を区別する評価的なまなざしを子供や親に強いることが望ましいかという問題が指摘されている（藤田1998b：261, 281-2、児玉1997：42）。この点については、積極的で意思のはっきりしている親は申込みを行い、申込みをしなかった親の子供は自宅からの距離や学校の混みぐあいなどを目安にして各学校に割り振るという方式も提案されている（堤・橋爪編1999：29）。

第2に、学校選択制は、選択によって生じる不利益の責任を生徒・親に負わせると批判されている。親や子供が望む教育をすることは、将来重大な結果をもたらす決定を親や子供に委ねることを意味しており、子供の将来に生じる不利益の責任を当事者に帰責させかねないと危惧されている（広田2009：219、藤田2000：96-7）。

第3に、学校選択制は公共性を十分担保できないとも批判されている。親の学校選択は、問題を抱えた子供をわが子から遠ざけたり、他の子供よりも恵まれた環境にわが子を置くことになると予想されている。そして、教育は地位財としての性格も持つので、ある子供がより望ましい教育を受けることが、別の子供の将来のライフチャンスを制約する可能性があるとも指摘されている（広田2009：220-1）。⁽⁸⁾

以上、利用者を行為主体として扱うことに対する3つの批判を見てきた。これらの批判に関する重要な論点は以下のようなものである。

第1に、選択の強制という批判については、選択を望まない生徒・親に選択を強制することと、選択を望む生徒・親に特定の学校への通学を強制すること、そして、希望者だけが選択する方式の下で一部の生徒・親だけが選択を行使することの、いずれがより大きな問題かという点である。これは価値判断の問題でもあるが、どのような属性の生徒・親がどのくらい選択を希望し、行使するかもよる（例えば、少数の高い階層の生徒・親だけが選択を希望・行使するのであれば、学校選択制は公平性を損うともいえる）。この点が実証的に明らかにすべきことである。

第2に、学校選択によって生じる不利益の責任を生徒・親に負わせるという批判については、学校選択制でない場合に生じる不利益（例えば、指定された中学校の教育の質が低く、進学できる高校が限られる）の責任を行政や学校・教員がどのように負うかにもよる。しかし、行政や学校・教員が責任を負う（例えば、不利益を補償する）ことは想定しにくく、不利益の責任はいずれにしても生徒・親が負うことになると考えられる。従って、重要な論点は、生徒・親による決定と行政や学校・教員による決定のどちらが生徒にとって不利益が少ないか、言い換えれば、誰が生徒の利益

になる決定をできるかである。この点は、第5節で情報という条件の問題として扱う。

第3に、生徒・親の選択は公共性を欠くという批判については、「公共性」という言葉の意味によって次のような論点がある。まず、問題を抱えた子供を自分の子供から遠ざけたり、他の子供よりも恵まれた環境に自分の子供を置くという批判については、このような親の私的関心に基づく選択が、実際に社会的包摂や公平性などの公共性を損う結果をもたらすかどうかである。この点については第6節で検討する。次に、ある子供がより望ましい教育を受けることが別の子供のライフチャンスを制約するという批判については、このような事態が学校選択制によって増大するかどうかである。選択制でなくても学校間で生徒構成や学習環境は異なるので、学校選択によらなくても、ある子供がより望ましい教育を受け、その結果、別の子供のライフチャンスを制約するという事態は生じる。従って、重要な点は、学校選択制によってこのような事態が増大するかどうかである。この点も公平性の問題として第6節で扱う。

5. 条件の充足

準市場が成功するためには、競争、情報、いいとこ取りなどに関する条件を満たす必要がある。しかし、これらの条件を満たすことは困難である（広田2004：51）などの批判がある。

（1）競争

ルグランによれば、競争とは、多数の供給者が存在し、それぞれが何らかの理由で利用者を引きつけるよう動機づけられていることである。また、競争が本当にあるためには、選択に応じて資金が分配され、別の供給者が利用可能であり、新たな供給者の参入と失敗した供給者の退出が可能でなければならない。しかし、地方では学校の数が少ないという批判や、選択されなかった学校を廃止することへの批判がある。

第1に、地方では学校の数が少ないと批判されている。日本の市町村の約3分の2を占める人口1万5千人以下のところでは、小学校は平均3～4校あるものの中学校は2校に満たないので、選択は有名無実になると指摘されている（市川1985：86）。しかし、人口の約70％は都市部に居住し、歩いて通える距離に複数の小中学校があるとも言われている（堤・橋爪編1999：27）⁽⁹⁾。また、選択の余地のない地域があるからといって全国で選択の自由を奪うべきではないとも反論されている（堺屋1984：148）。

第2に、選択されなかった学校を廃止することへの批判である。この批判は、学校の統廃合が悪いということを前提に、学校選択制が統廃合を促進すると批判するものと、学校の統廃合は必ずしも悪くないが、その手段として学校選択制を用いることに問題があるとするものに区別できる。

まず、学校選択制は統廃合を促進するという批判である。地元以外の学校を選択する基準の1つに小規模化忌避（近い将来の統廃合の可能性、やりたいクラブ活動が小規模校で廃止になったな

ど)があるので、統廃合されそうな弱小学校がいつそう不利になって廃校を促進し、地域が学校を奪われると批判されている(佐貫2006:156-7,160-1)。

このような批判に対しては、小規模校を忌避する生徒・親の判断を非難する根拠はないという反論や、学校選択制は生徒・親に選択された小規模校の維持を正当化するという反論がある。

まず、生徒・親が必ずしも小規模校での教育を望んでいないことが指摘される。学校の統廃合が問題になると、廃校の対象となる学校の関係者からは、学校を存続させようとする声があがる一方で、あまり小規模な学校では適切な教育は行えないのではないかという意見も出されると述べられている(黒崎2006:256)。また、1960～70年代の農山村部における学校統廃合には同盟休校・訴訟などの手段も含む反対運動が起こったが、1980年代以降、住民・親に「適正規模神話」が強まったことや、学校が地域のシンボリックな機能を果たさなくなったことから、紛争を伴う事例ははるかに少なくなったとも言われる。なお、学校規模と教育効果との相関については明確な結論が出ておらず、小規模校の児童の方がクラブ活動を楽しみ、管理職とのコミュニケーションが緊密だが、これらの項目以外は大規模校の児童の方が満足度が高いとされる(小松2001:106-7,111)。そして、小規模校では適切な教育を行えないという親の判断を非難する根拠は何か、親が望まない学校を地域の学校だからといって守らなければならない理由は何かと反論されている(黒崎2006:256-7)。

次に、少数でもその学校を自覚的に選択した生徒・親がいる学校を、小規模だからという理由で統廃合の対象とすることは教育委員会にも許されず、学校選択制は小規模校の維持を正当化する根拠を提供すると主張されている(黒崎2006:257-8)。しかし、この点については、少数の生徒・親に支持されている学校を維持するという政策を行政が採用する保障はないと批判されている(藤田1999:388)。

選択されなかった学校を廃止することへの2つめの批判は、統廃合の手段として学校選択制を用いることに問題があるというものである。まず、市民社会のルールからすれば、統廃合は当事者が議論して決めていくべきであるとされる。また、学校の統廃合を市場原理に委ねると、結果的に適正配置になる可能性はあるが、それが保証されているわけではなく、教育の機会を等しく保障するためにも、合理的・計画的に進めるべきであると主張される(藤田2000:86-7)。このような主張に対しては、学校の適正規模については関係者の間で意見が対立するので、行政と一部住民との力関係に委ねられることになると批判されている(黒崎2006:256)。しかし、関係各層の力関係を反映したものであっても、公論の場における関係者の合意形成に基づく統廃合が望ましいとされている(藤田1999:387,2000:86)。

以上、競争という条件に関する議論を整理してきた。

第1に、多数の供給者が存在するという意味での競争については、通学可能な学校がどのくらい存在するかを自治体・地域ごとに実証的に明らかにする必要がある。

第2に、失敗した供給者の退出については、この条件が満たされることへの批判があった。生徒・親は小規模校を回避するので、生徒数の少ない学校はますます生徒数を減らし、廃止されると

考えられている。そして、このような過程で学校が廃止されることは、地域が学校を奪われる、教育機会の均等が保証されない、関係者の議論・合意を経っていないと批判されている。このような批判に対しては、少数でも生徒・親に選択されている学校は維持される、小規模校を回避する生徒・親の判断を非難する根拠はない、学校の統廃合を行政と関係者の力関係に委ねるべきではないという反論があった。

学校の統廃合について実証的に明らかにすべき点は、次の3つである。1つめは、学校選択制が小規模校の廃止を促進するかどうか、つまり、生徒・親が小規模校を回避し、生徒数の少ない学校がさらに生徒数を減らし、それを理由に学校が廃止されるかどうかである。2つめは、このような事態が生じた場合、それによって生徒・教員・住民にどのような効果や悪影響が生じるかである。例えば、小規模校での教育を望まない生徒・親の希望に応える効果、教員が危機感を抱いて学校の改善の努力をする効果、逆に、地元の学校への通学を望む生徒の教育機会を減らすという悪影響、地域のシンボルとしての学校を失うことによる地域住民への悪影響などである。ただし、これらの効果と悪影響を総合的に評価することは価値判断の問題である。3つめは、学校選択の結果を統廃合の判断に反映するという手続が、関係者や住民一般に正当なものとして受け入れられるかどうかである。

(2) 情報

ルグランによると、利用者が供給者をうまく選択し、それが質の向上をもたらすためには、利用者が質に関する情報を持ち、質を判断しなければならない。しかし、学校に関する情報は限られている、生徒・親は必ずしも情報を入手・活用できない、情報を入手・活用する能力には階層差があると批判されている。

第1に、学校という商品は、入学時点ではその品質が未だ確定していない未完成品であり、入学した子供・保護者・教師が日常の諸活動を通じて完成品にしていくものなので、どれだけ情報を公開しても、未完成品であることに起因する情報の不確かさは必ず残ると批判されている（藤田2001：56-7、2000：83-4）。

第2に、小学生が学校の選択を主体的にできるのか、親なら誰でも適切な選択ができるのかと疑問視されている（藤田1998b：261、1997a：85）。そして、子供が未熟な段階で自己決定した結果、自己のライフ・チャンスを狭めてしまう可能性や、十分な知識・情報を持たない親のいいかげんな選択が子供の将来を決めてしまう可能性があるとも指摘されている（広田2009：219-20）。このような批判に対しては、親以外の誰が子供の立場を考えて適切な選択をするのか、居住地に応じて割り振ることが適切な選択と言えるのかと反論されている（政策構想フォーラム1985：177-8）。

第3に、学校選択を賢明に行使する条件（知識や情報、それらを入手する余裕）がすべての親に均等に配分されているわけではなく、家庭の階層差や文化差が反映され、教育熱心で経済的にゆとりのある親が選択機会を積極的に利用すると予想されている（広田2009：220、藤田1998b：261、1997a：

85)。

以上、情報という条件に関する3つの批判を見てきた。イギリスでも同様の批判があるが、ルグランは、利用者は間違えるかもしれないが、他人の方が良い決定をする保証はなく、また、利用者の不十分な情報は例えば発言モデルでも問題になると応答していた⁽¹⁰⁾。学校という商品が未完成品であるために情報が不確かであることは、生徒・親が学校を選択する場合だけでなく、行政が学校を指定する場合にも問題になる。また、行政はそれぞれの生徒に最適な学校を指定するわけではなく、居住地に応じて機械的に割り振っている。従って、学校が未完成品であるため情報が不十分であることや、生徒・親が必ずしも情報を入手・活用できないことは、生徒・親の選択よりも行政の指定の方が生徒にとって良い決定であることの根拠にはならない。ただし、生徒・親よりも行政や学校・教員の方が各学校の教育の質や各生徒のニーズに関する情報を十分に入手・活用する場合には、生徒・親による選択や発言よりも行政による命令・統制や学校・教員への信頼の方が、教育の質の向上をもたらす可能性もある（行政が学校・教員に効果的に介入することや、学校・教員が自ら改革・改善することが前提になる）。また、情報を入手・活用する能力に階層差があれば、学校選択制によって不公平が増大する可能性もある。質や公平性については次節で検討するが、さしあたり、情報という条件に関して実証的に明らかにすべき点は、どのような属性の生徒・親がどのような情報を入手・活用しているかということである。

（3）いいとこ取り

いいとこ取りとは、費用のかかる利用者に対する差別である。例えば、人気のある学校が能力のある子供や裕福な家庭の子供を選抜すれば、能力や社会集団による分裂が生じ、公平性や社会的包摂が損なわれる。

日本の学校選択制については、入学者選抜が行われ、生徒が選別・差別されたり、進学競争が生じたりするという批判がある。

まず、以下のような理由から、入学者選抜が行われる可能性は十分にあると主張されている。男女構成が極端にアンバランスな学校、既存施設では収容しきれないほどの生徒が押し寄せる学校、生徒数が減少し統廃合の対象として検討されるような学校が出現すると、定員を設定し選抜を行うべきだという意見が強まる。また、そういう事情がない場合でも、多様なタイプの学校を作るので教育理念・教育方針に賛同する生徒を受け入れると主張する学校が出現する。さらに、私立との競争上、中学でも選抜を正当化する気運が盛り上がってくる（藤田1998b：268-9）。

そして、学校選択制は生徒を選別する仕組みであり、選別過程にはさまざまな社会的な差別が介入する可能性もあると批判されている（藤田2005：160）。

また、学校選択制によって学校の格差・序列の固定化・顕在化が進むと、小中学校段階からどの学校を選ぶかが重要になり、さらに、特定校への集中と選抜の必要性が加わると、どのような選抜方法（抽選、面接、作文、グループ作業、試験など）を採用しても、どの学校に入学できるかをめ

ぐる新たな進学競争が起こるとされる（藤田2005：155、2000：79）。特に中学校に関しては、中学受験が広まり、受験競争の弊害が確実に小学校の教育に影を落とすことになる予想されている（藤田1997a：86）。しかし、申込みの多すぎる学校は通学距離の遠い順に別の学校に回ってもらうという方法も提案されている（堤・橋爪編1999：30）。

入学希望者が定員を上回る場合にどのような方法で入学者を決定しているか、その方法によって差別が生じているか、どのような意味での進学競争が生じているか（例えば、高校・大学のような受験競争か、抽選に当たるための競争か）は、実証的に明らかにすべき点である。

6. 良いサービスの提供

ルグランは、準市場が質・効率性・応答性・公平性（教育については社会的包摂も）の点で良い公共サービスを提供する可能性が他のモデルよりも高いと主張している。しかし、日本の学校選択制に関しては、質の向上には限界がある（質はむしろ低下する）、公平性や社会的包摂を損うと批判されている。他にも、学校が序列化する、生徒・親・学校と地域の関係が切断されるという批判もある。以下では、これらの点について、学校選択制の結果に関する議論を整理する。

（1）質

ルグランによると、供給者は、利用者に選択されないことによって資金を失うなどの不都合な結果に直面するなら、サービスの質を改善しようとする。しかし、このような主張に対しては、教育の質には学校・教員だけでなく社会や生徒・親も影響を与えるので、学校選択制は効果が限られており、むしろ生徒・親の意識に悪影響を与えて教育の質を低下させるという批判や、困難を抱えた生徒が集中する学校で教育の質が低下するという批判がある。

まず、教育の質に対する社会の影響については、いじめ・不登校・学級崩壊・青少年非行などの問題の主要な原因は学校にあるのではなく、高度情報消費社会、高刺激社会、多価値社会、社会的規範や家族関係の多様化した社会では共通に見られる問題であると認識されている（藤田1998b：284、1997a：189-221）。しかし、学校が社会システム全体と深く関わっていることは確かだが、学校は作為的な制度であるため社会システム全体からの独立度は相対的に高く、例えば家族を変えるよりも相対的に容易に改良できるという認識もある（堤・橋爪編1999：142-3）。この点については、校内暴力やいじめなどの問題が現代社会の病であるとしても、問題の改善に向けて学校ができること、すべきことは少なくないとも述べられている（藤田1999：389-90）。

しかし、いじめなどの問題に関する各学校の努力を促進するために学校選択制にした方がよいという主張に対しては、その有効性の点で根拠が薄弱であると批判されている。校内暴力やいじめのない学校づくりを進めるには、学校・教師の努力が重要であることは言うまでもないが、それと同じ程度に子供自身や保護者の構えと関心も重要であり、学校選択制は学校・教師の努力に関しては

作動しても、保護者や子供の構えと関心のレベルでは必ずしも作動するとは限らず、それどころか、そのような問題に対する消極的・逃避的な構えを助長すると指摘されている（藤田2000：59-60）。

また、いじめなどの問題への対処に限らず、学校の改善・活性化に重要なのは、自分の学校への愛着や自分たちの学校という意識の形成、学校や学習への前向きで積極的な構えの形成であるが、このような意識の形成にとって、学校選択制は必要条件ではなく、むしろ阻害要因になりかねないとも批判されている。これまでの日本の小中学校はこのような意識の形成を重視してきており、地元の学校に行くことがそうした意識の形成を促進することはあっても妨げになることはないと考えられている（藤田1996：73）。

これに対して、地元の学校を素直にそのまま自分自身の学校だと感じる父母が多いとはいえないという指摘もある（黒崎2006：259）。また、学校を選択することで、生徒にはその学校に来たくて来ているという自覚が生まれ、学校は選択の余地のない運命共同体から互いに選びあった連帯の場に生まれ変わるとも主張されている（堤・橋爪1999：27）。しかし、良い学校として選好された学校では子供や保護者のモチベーションも高いものとなるが、学校選択制は学校を序列化し、劣位に位置づけられた学校をスティグマ化し、そのような学校に通う子供は劣等感や疎外感を抱く可能性が高まると批判されている（藤田2000：80,91-2、1996：73、2001：56）。

次に、学校の品質の半分は生徒自身に依存しているので、生徒の質がよければ学校の評価も高くなるが、学校選択制の下では各学校がより質の高い生徒を取り合うので、相対的にいい学校が出現すれば、その分、相対的によくない学校が出現することになると指摘されている（藤田2001：55、2000：90-1、2005：160）。そして、学校選択制は、保護者・子供の構えや関心の差異を学校間で拡大し、教育困難校の出現を促進し、そのような学校における秩序問題を深刻化させたり、教職員の教育に対する構えに否定的な影響を与えて教育力を低下させることにもなりかねないと批判されている（藤田2000：60、81、2003：86-7、2005：155-6、佐貫2006：159-60）。

以上のように、利用者に選択されるために供給者がサービスの質を改善するという主張に対しては、2つの批判があった

第1に、教育の質には社会や生徒・親も影響を与えるので、学校選択制は効果が限られており、むしろ生徒・親の意識に悪影響を与えて質を低下させるという批判である。この批判については、まず、教育の質に社会が影響を与えるとしても、学校を改善する余地があり、そのためには学校・教員の努力が重要であり、それに関して学校選択制が作動する可能性があることは否定されていなかった。しかし、学校選択制が生徒・親の学習・学校に対する意識・姿勢にどのような影響を与えるかについては、正反対の可能性が指摘されていた。従って、この批判に関して実証的に明らかにすべき点は、学校選択制が学校・教員の努力を促して質の向上をもたらす効果がどのくらいあるか、学校選択制が（特に劣位の学校の）生徒・親の意識・姿勢にどのような影響を与えるかである。例えば、学校選択制の導入の前後で、教育の質（いじめなどの問題の発生件数、試験の成績など）や生徒・親の学習・学校に対する意識・姿勢（いじめなどの問題の解決への積極性、学習への

積極性、学校への愛着など）を比較することが考えられる。

第2に、学校選択制は生徒の質の差を学校間で拡大し、困難を抱えた生徒が集中する学校では教育の質が低下するという批判である。この批判については、まず、学校選択制によって生徒の質の差が拡大するかどうか、実証的に明らかにすべき点である。例えば、学校選択制の導入前後において、入学時点の学力や階層の差が学校間で拡大するかどうかである。次に、生徒の質の差が拡大している場合、それによって教育の質が低下するかどうかである。例えば、学校選択制の導入前後に、卒業時点の学力が一定の水準に満たない生徒の割合が増加するかどうかである。

（2）公平性

ルグランは、教育や発言力に恵まれた者に有利な発言モデルよりも、準市場の方が公平であると主張していた。また、準市場以外のモデルでも、転居や私立学校への入学によって不公平が生じると指摘している。日本では、学校選択制が学校の序列化や階層間の能力の違いを通じて不公平を拡大すると批判されている。

第1に、学校選択制になれば、学校が序列化・格差化され、誰かが相対的に価値（評判）の高い教育を受け、誰かが相対的に価値の低い教育を受けざるを得なくなると批判されている（藤田2007：140）。

第2に、学校選択制は、階層間の能力の違いを通じて、異なる階層の生徒間の不公平を拡大すると批判されている。学校選択の自由化は、子供の教育に対する家庭・保護者の責任・権限を拡大し、その結果、子供の教育は家庭の経済資本・文化資本・社会資本に左右されるようになると考えられている（藤田2000：41）。そして、家庭が提供する進学準備のための機会・環境や上級学校・入試などに関する情報の収集能力には階層差があるので、これらの能力が高い階層の子供ほど上位の学校に入る傾向が強まるとされる（藤田2007：139,142、2000：79）。

以上のような批判に対しては、公立学校には既に地域の階層差を反映した格差が暗黙ではあるが周知の事実として存在しており、居住地域によって学校が指定される制度ではこのような格差を解消できないと反論されている（黒崎2006：293-4）。そして、学校選択制は、問題のある学校を顕在化させ、学校の再構築の努力を促す刺激を与えると主張されている。このような観点からは、選択されない学校に教育委員会がどのような支援を行うか、学校関係者がどのように自ら改革に取り組むかが重要であるとされる（黒崎2006：297-8）。具体的には、不人気校の校長を交替させることや、校舎の古い学校や校庭の狭い学校に特別の予算を配分して施設を整備することが提案されている（堤・橋爪編1999：30）。ただし、日本の学校選択制は不人気校を底上げする特別対策のような平等化の施策をほとんど持たないとも指摘されている（佐貫2006：115）。⁽¹¹⁾

以上のように、学校選択制が学校の序列化や階層間の能力の違いを通じて不公平を拡大するという批判に対して、地域の階層差を反映した学校の格差が既に存在することが指摘され、学校選択制は不人気学校の改善を促すことによって公平性を高めると主張された。公平性に関して実証的に

明らかにすべき点は、学校選択制が学校の序列化を進めるかどうか、上位の学校に高い階層の生徒が入学するという傾向を強めるかどうかである。学校の序列化については後述するが、学校の序列と生徒の階層との関係については、例えば、学校選択制の導入前後で、学校の人気と生徒の階層の関係が強まるかどうかを比較することなどが考えられる。

（３）社会的包摂

ルグランは、教育に特有の目的として、社会的包摂を追加している。学校は、社会の溶融炉の役割を果たし、社会的分断・紛争を生み出しかねない文化的分裂を融解するという考え方である（Le Grand 2007：64,66）。

社会的包摂については、学校選択制によって生徒の属性が学校内で同質化し、学校間で異質化すると批判されている。保護者や子供が学校をどのような基準で選ぶにしても、選んで入った子供たちだけが集まって学校づくりをするとき、その学校は、生徒集団の属性という点で、現在のように地域内の多様性を反映した学校とは違った、均質性の高いものになっていく可能性がある指摘されている。つまり、保護者の経済力・文化的嗜好や子供の生活態度・学業態度などの点で比較的通った特徴を持つ子供が特定の学校に集中するということである（藤田2001：44-5、2000：92）。また、外国人や貧しい家庭の子供が多いなどの理由で学校が嫌われ、子供と学校を差別化・分断し、それが社会生活における差別・分断を触発・助長しかねないとも危惧されている（藤田2000：65,80）。

このような批判については、まず、先述のように、公立学校には地域の階層差を反映した格差が既に存在することが指摘されていた。また、公立学校と私立学校の社会的分裂の存在も指摘されている。私立中学校への進学率が20%を超える大都市圏の状況は、富裕な階層の自己分離の傾向が広がりつつあることを示しており、こうした問題状況に対する最も有効な解決策は、真に力のある公立学校制度の存在であると主張されている（黒崎2006：360）。ただし、学校選択制を導入しても、優れた生徒を十分に確保できなかった学校の評価は低くなるので、すべての学校が良くなったと評価される可能性は乏しく、公立学校一般の信頼も回復しない可能性が強いと予想されている（藤田2005：160）。

以上のように、学校選択制によって社会的分裂が生じるという批判に対しては、従来から公立学校の間や公立学校と私立学校の間に社会的分裂が存在していたと指摘されている。学校選択制によって社会的分裂が拡大するかどうかは、実証的に明らかにすべき点である。例えば、学校選択制の導入前後に、公立学校間での生徒の学力・階層・国籍・嗜好などの違いが拡大したかどうか、私立学校に通学する生徒の比率や階層が変化したかどうかである。

（４）序列化

日本では、学校選択制の重要な問題点として、学校の序列化が挙げられている。以下、学校選択制によって学校が序列化すると考えられる理由、学校の序列化によって生じるとされる弊害を見て

いく。

まず、学校選択制は、相対的に人気の高い学校とそうでない学校を作り出し、その人気の差は固定化し、学校が序列化することになると批判されている（藤田2005：155）。その主な理由は以下の3つに整理することができる。

第1に、個人の評価の総体が学校を序列化するというものである。学校を選ぶということは、いい学校とそうでない学校を評価・識別し、いい学校を選ぶということであり、その諸個人の評価・識別の総体が、志願者倍率の形で表面化し、格差・序列の指標として機能すると考えられている。また、選択過程や日常生活において交換される評判も格差を作り上げるとされる（藤田2005：157、2000：76-7）。

ただし、学校間の格差・序列の様相は、学校を評価・選択する際にどの基準が優位になるかによっても異なるとも述べられている（藤田1998b：263）。例えば、通学距離や地元の学校かどうかも重要な判断基準になるが、これは学校運営や教育に関わる特徴ではないため、学校を格差化・序列化するものではないとされる（藤田2005：159）。

第2に、生徒・親が学校を選択する際に特定の基準を重視することによって、学校が序列化するというものである。

まず、保護者が学校を選ぶ際に重視する基準は、特色性、安全性、卓越性に区別されることがある。「特色性」とは、特定の教育観・明確な好みや教育課程・部活動などの特定の特色を重視するもの、「安全性」とは、校内暴力・いじめ・学級崩壊・体罰など、学校生活の安全性を脅かす要因がないかどうか、「卓越性」とは、さまざまな側面（例えば、学校が落ち着いていて子供たちも明るい、いい先生が多い、教育指導・受験指導が充実している、中学受験する子供が多い、有名高校への進学が多い）で他の学校と比べていいかどうかを評価・判断するものである。

そして、これら3つの基準のうち、特色性は最優先基準になるとは考えにくく、安全性と卓越性が重なり合って学校を上下に格付け・序列づけることになるとされる。まず、特色性の基準のうち、特定の教育観や明確な好みに基づいて学校を選ぶ保護者は少なく、教育課程の特徴（例えば、小学校での英語教育）は卓越性の基準と重なり、部活動はある程度の学校規模が前提となり相当数の志願者を集める必要があるので安全性・卓越性と重なる。そして、安全性の基準は、安全性に疑問のある学校を劣位化し、そうでない学校を優位化し、卓越性の基準は、相対的に学校を格付け・序列づけるとされる。（藤田2005：157-9、2000：63-6、2001：41-3、1998b：262-4）

また、学校選択の大きな基準として、小規模化忌避（近い将来の統廃合の可能性、やりたいクラブ活動が小規模校で廃止になったなど）、学力（進学実績、学力テスト結果、勉強をわかりやすく教えてくれる、小学校に英語教育が導入されているなど）、学校の荒れ（いじめ、友達関係、学級崩壊など）が用いられる時、学校選択制は格差化の悪循環を引き起こすと考えられている。小規模化忌避の行動は小規模校を見捨てる選択行動を促進し、入学者が数名と予想される学校は選択者がゼロになることもある。また、学力や生徒指導に問題を持つ学校は、小規模化への圧力を受ける。

そして、そのような学校から脱出するのは、成績が良く生徒間でのリーダーシップをとれる生徒であるため、そのような生徒が抜けた学校は、成績や生活指導でより困難な生徒を抱え込むことになり、学校の格差化が悪循環的に進行するとされる（佐貫2006：157-8）。

第3に、生徒・親がどのような基準を重視しても、入学者の特徴によって学校が序列化すると批判されている。学校を選択する際に、どの側面（例えば、入りたい部活動があるか、校舎が新しく立派か、一定規模以上で統廃合の心配がないか、荒れているなどの評判がないか）が重視されても、人気校と不人気校が生じることは避けられず、その人気・不人気がその後の入学者の特徴（子供の学力水準・学習への構え、保護者の関心・階層など）を左右し、序列・格差として固定化すると考えられている（藤田2007：138）。ただし、学校間の格差・序列の様相は、選抜が行われるかどうかによっても異なるとも述べられている（藤田1998b：263）。⁽¹²⁾

学校選択制によって学校が序列化するという批判に対しては、まず、先述のとおり、公立学校には既に格差があり、学校選択制はこの格差を顕在化して下位の学校の改善を促す（例えば、校長を交替させる、特別の予算で校舎・校庭を整備する）という反論があった。なお、学校間の格差・序列の様相は、教育財政・教員配置のあり方によっても異なるとも述べられている（藤田1998b：263）。

次に、生徒・親の選択基準は多様であると指摘されている。親は学校を一元的に序列づける（藤田1996：72）という批判に対して、親の学校選択行動はそれほど単純ではなく、そのような把握の仕方は親の選択行動についてのステレオタイプ化であると指摘されている。その根拠として、イギリスの調査では親の選択行動における成績中心要因と子供中心要因の重要度が同じくらいだったにもかかわらず、学校は親が成績を重視しているかのように反応していることが紹介されている（黒崎2004：217,136）。また、小規模校の忌避と学力による選択を同じ学校格差へのメカニズムとして一括することへの疑問や、「進学実績」と「勉強をわかりやすく教えてくれる」を同じ「学力」基準として一括することの無理も指摘されている（黒崎2006：282-3）。

最後に、序列化の弊害としては、これまでも触れたように、次のようなものが挙げられている。まず、学校が序列化すると、どの小中学校を選ぶかが重要になるので、新たな進学競争が起こる。その結果、教育機会の差別化・階層化が起こり、子供に劣等感・被差別感や歪んだ優越感が醸成される。さらに、教育困難校が出現し、その教職員の意欲に否定的な影響が及ぶ（藤田2005：155-6、2000：78-80）。⁽¹³⁾

以上、学校の序列化に関する議論を整理してきた。「序列化」という言葉の意味や「格差」という言葉との関係はあまり明確に説明されることがないが、（広義の）序列化とは、相対的に人気の高い学校とそうでない学校が生じることであると一応理解することができる。学校選択制の下では、個々の生徒・親が何らかの基準で学校を評価するので、それらの評価が倍率や評判の形で集計・総合されれば、多数の生徒・親が高く評価する学校とそうでない学校が明確になると考えられる。

ただし、このような人気の差がすべて序列化と呼ばれるわけではなく、通学の利便性など、学校

運営や教育と関わらない特徴を重視する場合には、序列化は生じないとされる。他方、生徒・親が安全性・卓越性や規模・学力・荒れなどの基準を重視して学校を評価・選択する場合には、それらの基準が重なり合って序列化したり、悪循環的に格差化が進むと考えられている。また、どのような基準が重視されても、入学者の特徴によって学校の序列・格差が固定化するとも述べられている（ただし、これも入学者の特徴を基準に学校が評価されることを前提としている）。

従って、このような（狭義の）序列化が生じるかどうかは、生徒・親がどのような基準を重視して学校を評価・選択するか、悪循環が生じるかどうか、入学者の特徴が偏るかどうかにもよる。これらの点については、まず、生徒・親の選択の基準は多様であり、各基準の意味も多様である（例えば、「進学実績」と「勉強をわかりやすく教えてくれる」は違う）と指摘されている。生徒・親の評価・選択の基準が実際に多様であるとすれば、複数の基準による評価・選択の結果が重なり合う可能性は低くなる。次に、学校選択制は、既存の格差を顕在化し、不人気な学校の改善を促すとも主張されている。不人気な学校を改善するための行政の支援や学校自身の努力が実際に行われ、その効果があるとすれば、悪循環に歯止めがかかる可能性もある。最後に、格差・序列の様相は、選抜が行われるかどうかによっても異なるとも述べられていた。例えば、人気校への入学者を抽選で決定すれば、それによって入学者の特徴が偏ることはない。ただし、情報の入手・活用や選択の行使における階層差などから偏りが生じる可能性はある。

結局、学校選択制によって学校の序列化が進むかどうかは、実証的に明らかにすべき点である。例えば、学校の人気の差が拡大しているかどうか、生徒・親がどのような基準を重視して学校を評価・選択しているか、不人気な学校を改善するために行政や学校自身がどのような支援や努力を行い、どのような効果があるか、学校間で入学者の特徴の違いが拡大しているかなどである。

次に、学校の序列化による弊害がどのくらい生じるか、つまり、進学競争が起こり、その結果、教育機会の差別化・階層化、子供の劣等感・優越感、教育困難校における教員の意欲の低下などの弊害がどのくらい生じるかも、実証的に明らかにすべき点である。

（５）生徒・親・学校と地域の関係

日本では、学校選択制が生徒・親・学校と地域関係を切断し、そのことが悪影響を与えると批判されている。

まず、学校選択制が拡大し、地元以外の学校に通う子供が増えると、そのような子供と保護者の生活・交友関係は地域社会から切断され、学校も地域から切り離されると予想されている（藤田 2005：156、2000：40、1997a：vi）。そして、このことは以下のような悪影響を与えると批判されている。

第1に、子供の生活圏が解体されるということである。学校選択の自由化は、面としての生活圏を点や線の集合に解体すると述べられている。面としての生活圏とは、家庭・学校・地域社会のように、好き嫌いに関わりなく対面的・包括的・多面的な関係に組み込まれる基盤である。1980年代半ば以降のいじめ・不登校・学級崩壊も、面としての生活圏の綻び・崩壊の表れであると考えられ

ている（藤田2000：14-7）。

第2に、地域教育機能の低下である。学校選択制の下で、子供・保護者の生活・交友関係が地域社会から切り離されると、地域生活圏の分断化が進み、地域社会の活力やケア機能も低下すると批判されている（藤田2005：156）。例えば、地元の学校に子供を通わせている保護者とそうでない保護者の関係が疎遠になり、子供会などの活動が困難になると予想されている（藤田2001：44）。

第3に、地域による学校づくりが困難になるということである。学校選択制は、学校と地域の関係を疎遠にし、地域社会を基盤にした学校づくりを妨げると批判されている（藤田2001：43）。地元の学校とその地域を見捨てる傾向が拡大すれば、学校と地域社会の関係が寸断され、教職員と地域の人たちの協力・協働による地域に根ざした学校づくりが困難になると危惧されている（藤田2007：141-2、2000：93）。

第4に、地域の共同性や公共性の基盤としての学校の機能の低下である。同じ地域に住む子供が別々の学校に通うようになると、同じ地域の子供や親が交流する共同性の基盤としての学校の機能が低下する。また、教師・生徒・親・地域住民が出会い、学校の教育方針・プログラムについて意見交換し、合意したことを実現する公共の場としての学校の地位も低下すると批判されている（藤田1997a：iv, ix-x）。

以上のような批判に対しては、地域や学校の実態がどのようなものであるかを問う見解もある。まず、論者によってコミュニティ体験の個人差や地域の現状認識の違いがあり、地域の実態も場所によって多種多様であるので、条件が異なるところに唯一・最善の方法を提示できないと指摘されている（平井2001：73）。また、公共の場としての学校で人々がどのように出会い、どのようなプロセスで合意するのかという疑問も提示されている（黒崎2006：358）。これらの点については、まず、高度経済成長期における学校教育の拡大や産業化・都市化の進展に伴って、コミュニティと学校の蜜月関係が変質・後退し、地域の教育力が低下したとも認識されている（藤田1998a：46-8, 56-7、1997a：21-3）。また、現在の学校が公共の場として十全なあり方をしているとはいえないかもしれないとも述べられている（藤田1997a：x）。

以上、生徒・親・学校と地域の関係に関する議論を見てきた。ルグランは、生徒・親が学校を選択することによって、学校・教員が教育を改善するよう努力することを重視していた。これに対して、学校選択制によって生徒・親・学校と地域の関係が切断されるという批判は、地域の直接的・間接的な教育機能を重視している。教育における学校と地域の相対的な重要性は学校や地域によって異なると考えられるが、学校選択制が地域の教育機能にどのような影響を与えるかについては、以下のような点が実証的に明らかにすべきことである。第1に、子供の生活圏の解体については、例えば、地元以外の学校に通う生徒の多い自治体・学校において、いじめ・不登校・学級崩壊などの問題が多発しているかどうかである。第2に、地域の（直接的な）教育機能の低下については、学校選択制の導入によって、例えば子供会の活動が衰退し、放課後・休日の過ごし方に悪影響が生じているかどうかである。第3に、地域の共同性の基盤としての学校の機能の低下については、学

校選択制によって同じ地域の子供や親の交流が減少し、その結果、例えば上で挙げたような問題が生じているかどうかである。なお、地域による学校づくりや、教師・生徒・親・地域住民が教育に関する意見交換・実践を行う公共の場としての学校については、次節で検討する。

7. 他のモデルとの比較

日本の教育については、準市場とは異なる2つのモデルの優位が主張されている。1つは、生徒・親・住民・教員が共同で学校を作るモデルであり、発言モデルの一種であるといえる。もう1つは、実験的・独創的な一部の学校の選択を認めるというものである。以下、これら2つのモデルに関する議論を整理する。

(1) 生徒・親・住民・教員の共同

第3節でも触れたように、日本では、生徒・親・住民・教員の共同による学校づくりが提唱されている。これは「当事者主義による開かれた学校づくり」とも呼ばれる。当事者とは、教師・生徒・保護者・地域の人々（企業なども含む）・同窓生など、その学校（・地域）が良くならなければ困る人々であり、これらの当事者が学校を良くするために努力・協力することが当事者主義である（藤田2005：94-5）。

ただし、学校の閉鎖性の克服や父母の参加を教職員の努力や善意だけに任せることはできないとも指摘されていた（佐貫1990：164）。そして、教職員と親・住民が善意で共同するのではなく、教職員が絶えず親との合意を強制されるような制度が必要であるとも考えられている（佐貫2006：304、1985：25）。具体的には、教職員と親・住民が決定権を持って参加し、その合議によって教育課程などの学校計画や学校運営方針を策定し、人事計画（特に校長の決定・採用）にも関与し、校長・教職員による成果の達成について親・住民が評価することなどが提案されている（佐貫2006：304、1990：164-5、藤田2000：274）。

このようなモデルの利点としては、次のようなことが挙げられている。まず、消費者である親・住民が提供されたサービスを選択するのではなく、どのようなサービスを提供するかという最初の段階から教育の主権者が参加する。また、親・住民の要求と教師の専門性が結び合わされる中で、教育計画が討論を経て発展的に形成されたり、自分の子供の教育への具体的な対処を話し合う中で、より全体的な教育価値の必要が自覚され、学校の営みの全体性が親・住民の側にも把握されると主張されている（佐貫2006：113-4）。

そして、このモデルは学校選択制と対立すると考えられている。学校選択制は、消費者的な関心と構えを促進し、学校選択以外の参加を軽視する（藤田2003：90）。つまり、選択によって参加への意欲がそらされてしまうということである（佐貫2006：162）。

以上のようなモデルに対しては、親・住民が決定権を持って参加すると教員との関係が悪化す

る、親の発言力・発言内容は多様であるという批判がある。

第1に、学校参加によって強制的に専門家に改革を促すモデルは、改革の効果を具体的に求め、学校参加によって事態を変えようとする、親・住民の発言権を法的に詳細に規定する必要に迫られ、その結果、協調的・集团的・建設的であるべき学校内の雰囲気は疎遠な者の他律的な関係にする危険を増加させると指摘されている（黒崎1994：55,158-9）。

第2に、学校参加論は、個人の多様性に由来する集合的な意思決定の困難を軽視していると批判されている。まず、学校に積極的に関与する層と関与しない層には社会的な属性の違いが大きく作用するので、社会背景的な多様性が反映されず、学校のあり方に肯定的な者が代表として選ばれたり意見表明の機会を与えられたりする。また、強者・多数者の専制が生じたり、情報収集能力・判断力の欠如、議論の不足、地域の政治的・社会的関係からの歪んだ影響力などによって、愚かな決定がなされる可能性もある。さらに、学校参加が本格的に制度化されれば、親の負担や責任は増え、意見の対立や意に沿わない決定が親の間の紛争を生むとも指摘されている（広田2004：65-8、2006：221-2）。

以上、生徒・親・住民・教員の共同による学校づくりに関する議論を見てきた。ルグランは、発言モデルがサービスの質に関する重要な情報を供給者に与えるという利点を持つことを認めた上で、発言は選択と結びつけることができると主張していた⁽¹⁴⁾。共同による学校づくりの効果や悪影響は学校選択制とは別に検証すべき課題であるが、学校選択制との関係では、これらのモデルの両立可能性が実証的に明らかにすべき点である。例えば、学校選択制の導入前後で、生徒・親・住民の学校への参加の程度を比較するなどである。

（2）実験的・独創的な学校を選択

日本の教育学者の中では黒崎勲が学校選択制を提唱しているが、その内容は、実験的・独創的な一部の学校を選択を認めるというものである。具体的には次のような制度が提案されている。公立学校に働く教育専門家の中から、実験的・独創的な教育のビジョンの発議を求め、教育委員会が適切な教育プランであると判断したものをミニスクールとして実施することを認める。発案者がミニスクールのリーダーとなり、教職員を募ってチームを作る。ミニスクールへの就学は家庭の自由な選択であり、子供・親は、その地域にあるこれまでのタイプの公立学校へ就学するか、選択可能なミニスクールのいずれかへ就学するか自由な機会を保障される。ミニスクールが実験的・独創的なものでありうるために、学習指導要領の適用などについて、現在私立学校に適用されている程度の柔軟さを保障される（黒崎2006：116-7）。

このような制度を提案する理由は次のように説明されている。教育は、個別的・複雑・継続的で変化し続ける性質を持つので、学校の改革は、一斉・同時・全体的には実行できず、特別に実験的・独創的な特別の学校の存在によって特徴づけられる。しかし、実験的・独創的な教育活動をすべての教育専門家に期待することは無理であり、この活動がすべての生徒・親に理解・支持される

とも考えられない。そこで、専門家教職員は自らの教育理念に従って、自らのビジョンによる教育活動を行う自由を認められる。また、この活動は実験的でリスクを伴うものであるから、子供・親はこの活動への参加を強制されず、実験的な学校への就学は家庭の選択に基づく（黒崎2006：109-10、115）。

このような制度に対しては、そのメリットが当該校にしか当てはまらないと批判されている（藤田2003：87）。また、新しいタイプの公立学校がどのような意味で公立学校全体の底上げにつながるかという理論問題があるとも認識されている（黒崎2004：152）。

この問題に対しては次のように説明されている。学校選択制度が存在し、現に選択による実験的な学校が存在するという事態は、広く学校関係者に対して、問題を抱えたまま現状を放置することを許さない環境を作り上げる。問題を解決するための自由を保障することは、問題の解決に取り組む義務・責務を教育専門家に負わせることになる。学校選択制度は、単純な市場原理の導入による競争とは違った意味で、専門家に顧客・民衆への責任を問う具体的方法になる（黒崎2006：119-20）。

以上、実験的・独創的な学校の選択を認める制度に関する議論を見てきた。この制度のメリットは当該校にしか当てはまらないという批判に対して、残りの学校にも波及する理由が説明されたが、その理由は依然として不明確である。残りの学校の教員も利他的なナイトなので、実験的・独創的な学校を見れば自らの責務を自覚して改善に取り組むと想定しているのであれば、信頼モデルに対する批判が当てはまる。また、黒崎勲がモデルにしていたニューヨーク市イーストハーレムのように、残りの学校も競争に迫られて教育活動をより魅力的なものにし、最終的にはすべての学校を選択制にする（黒崎1994：107）と考えているのであれば、準市場と同様の議論が当てはまることになる。

8. おわりに

本稿は、準市場の優位というルグランの主張に沿って、日本の公立小中学校の選択制をめぐる議論を整理し、実証的に明らかにすべき点を挙げてきた。

ルグランによると、準市場は、供給者に誘因を与え、利用者を行為主体として扱うことなどにより、一定の条件が満たされるならば、質・効率性・応答性・公平性（・社会的包摂）の点で良い公共サービスを提供する可能性が他のモデルよりも高い。

このような主張に沿って、日本における学校選択制への批判とそれに対する応答を整理したところ、実証的に明らかにすべき点として、主に以下のようなものが挙げられた。

第1に、供給者に誘因を与えることについては、学校選択制によって学校のどのような努力（例えば、教育の実質的な改善、生徒集めに有効な側面のみ改善）がどのくらい促されるかである。

第2に、利用者を行為主体として扱うことについては、どのような属性の生徒・親がどのくらい学校選択を希望し、行使しているかである。

第3に、準市場が成功するための条件のうち、競争については、通学可能な学校がどのくらい存在するか、学校選択制が小規模校の廃止を促進するか、学校選択制による小規模校の廃止が生徒・教員・地域住民にどのような影響を与えるか、それが正当な手続として受け入れられるかである。また、情報という条件については、どのような属性の生徒・親がどのような情報を入手・活用しているかである。そして、いいとこ取りに関しては、入学希望者が定員を上回る場合にどのような方法で入学者を決定しているか、差別や進学競争が生じているかである。

第4に、準市場が良いサービスを提供するかどうかについては、質が向上しているか、公平性や社会的包摂が損なわれているか、序列化とそれに伴う弊害が生じているか、生徒・親・学校と地域の関係の切断による悪影響が生じているかである。まず、質に関しては、学校・教員の努力によって教育の質が向上しているか、生徒・親の学習・学校への意識・姿勢にどのような影響を与えているか、困難を抱える生徒が集中することによって教育の質が低下しているかである。公平性と社会的包摂に関しては、上位の学校に高い階層の生徒が集中するなど、学校間で生徒の特徴の違いが拡大しているかである。序列化については、学校間の人気の差が拡大しているか、生徒・親はどのような基準を重視して学校を評価・選択しているか、不人気な学校にどのような対応がなされているか、序列化による弊害がどのくらい生じているかである。そして、生徒・親・学校と地域の関係については、地元以外の学校を選択する生徒に問題が生じているか、地域の教育機能が衰退しているかである。

第5に、他のモデルとの比較については、学校選択制は生徒・親・住民の学校への参加にどのような影響を与えるかである。

以上のように、日本の学校選択制については、実証的に明らかにすべき多くの点がある。これらの点に関する実証的な調査・研究を整理することは、次稿の課題である。

注

- (1) 後述する「命令と統制モデル」は、供給者に誘因を与えるが、その誘因は粗雑で懲罰的であり、受ける側の意欲・士気を低下させるので、単純な目標を短期的に達成するためには有効でも、長期的にはサービス供給の問題を解決しないとされる。
- (2) 応答性とは、利用者のニーズや欲求に応答することである。自律性の原理とは、すべての人が思慮と目的を持った行為主体として尊重される権利を持つと主張するものである。
- (3) これらの言葉は次のような意味で用いられている。質は、投入、過程、産出、成果など多様な意味を持つが、利用者にとって最も重要なのは過程（丁寧さ、敬意など）と成果（技能の習得など）である。効率性の高いサービスとは、与えられた水準の資源から可能な限り高い質・量のサービスを提供するものである。応答性は上述のとおりであり、質の本質的な要素である。公平性とは、社会経済的地位などのニーズと無関係な違いに関わらずサービスを利用できることである。
- (4) この誘因は、供給者が悪党でもナイトでも作用すると考えられている。悪党的な供給者は、その生計と自己利益が事業への残存にかかっているため利用者を引きつけようとし、ナイト的な供給者も、利用者の利益になるサービスを提供し続けるために事業に残ろうとするからである。
- (5) 競争とは、多数の供給者と多数の購入者が存在することなど、情報とは、供給者と購入者がサービスの

費用や質などに関する安価で正確な情報を入手できること、いいとこ取りとは、費用のかかる利用者に対する差別である。

- (6) なお、ルグランは、他の3つのモデルは良い公共サービスを提供するための主要な基礎とすることは困難であるが、公共サービス供給のいかなるシステムもこれら3つのモデルを完全に排除すべきではないと述べている。
- (7) 命令と統制モデルのような誘因についても、管理主義的・統制的な研修の強化により、自信・自尊心を高め意欲・活力の備蓄に資するような研修の機会が乏しくなっていると批判されている（藤田2005：154）。
- (8) 第2、第3の批判は発言モデル（学校参加）に対しても加えられている。参加による不利益の責任を負わせることについては、学校選択制と同様である。公共性を担保できないことについては、学校参加は、多数派の専制という形で、十分な発言力を持たない親や子供を抑圧・排除する可能性があるという指摘されている。（広田2009：219-22）
- (9) 1985年頃の市町村数が3千、そのうち3分の2が人口1万5千人であったとして概算すると、そこに住む人口は、 $3千 \times 2 \div 3 \times 1万5千 = 3千万人$ となる。他方、日本の人口が1億人、そのうち70%が都市部に居住するとして概算すると、都市部の人口は、 $1億 \times 70\% = 7千万人$ となる。つまり、両者の数値は矛盾しない。
- (10) 上記の第2、第3の批判は発言モデル（学校参加）に対しても加えられている（広田2009：219-20）。
- (11) なお、学校選択制が学校の改善を促すことによって、一時的には成功する学校とそうでない学校との差異が生じるが、長期的には全体の質が向上する可能性があるという主張されている（黒崎1994：61-2）。しかし、日本の公立学校は、一部の学校・生徒でも救い上げる方が公正にかなうというような絶望的・深刻な状況にはないと認識されている（藤田1996:68）。これに対して、今日の公立学校の現状には深い失望感が広がっているという認識が対置されている（黒崎2006：113）。
- (12) なお、学校の価値は教育制度における位置によって決まるという理由も挙げられている。学校は、制度としての教育システムに位置づけられることによって個々の学校の価値が付与・左右される制度財であり、例えば、高位の学歴取得者ほど社会的に高い評価・処遇を受けるという点で、学校段階別の成層化が起こっている。また、同じ学校段階内でも、選択制になれば、選択行為が個々の学校を制度的システムのどこかに位置づけることになるので、その位置関係を基盤にして個々の学校が序列化されることになるという述べている（藤田2005：159-60、2003：84-5）。ただし、個々の学校が制度的システムのどこかに位置づけられることと、上下の関係で位置づけられることは別である。
- (13) 生徒集めのための多忙化（教育にかけられる時間・配慮の低下）や生徒集めに有効な側面・戦略の重視（教育の総合性・包括性の軽視）も挙げられているが（藤田2005：155-6）、これらは序列化の弊害というよりも学校選択制の直接的な弊害（供給者に誘因を与えることによる悪影響）であるといえる。
- (14) なお、親・住民が決定権を持って参加する制度のように、発言モデルと命令と統制モデルを組み合わせると、供給者の意欲・士気を低下させると指摘している（Le Grand 2007：35）。

参考文献

- 市川昭午（1985）「教育改革を考える 3 自由化の意図と現実」、『教職研修』159号、85-8頁。
- 卯月由佳（2009）「教育の公共性と準市場——多様な個人のために機会を創造すること」、広田編、21-51頁。
- 太田和敬編『現代のエスプリ 406 学校選択を考える』（至文堂）。
- 規制改革会議（2008）「規制改革推進のための第3次答申——規制の集中改革プログラム」（内閣府規制改革会議ホームページ）。
- 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）。
- （2004）『新しいタイプの公立学校——コミュニティ・スクール立案過程と選択による学校改革』（同時代社）。
- （2006）『教育の政治経済学〔増補版〕』（同時代社）。
- 児玉洋介（1997）「学校『選択』＝『学区の規制緩和』が引き起こすもの」、『教育』617号、38-44頁。

- 小松茂久 (2001)「学校選択と学校統廃合」、太田編、105-13頁。
- 児山正史 (1999)「教育の自由化論争と文部省の政策(一)——公共サービスにおける利用者の選択」、『法政論集』178号、87-120頁。
- (2004)「準市場の概念」、日本行政学会編『〔年報行政研究39〕ガバナンス論と行政学』(ぎょうせい)、129-46頁。
- (2011)「イギリスにおける準市場の優劣論——ルグランの主張と批判・応答」、『季刊行政管理研究』133号、17-31頁。
- 堺屋太一 (1984)「多様な社会に適応する教育改革を」、世界を考える京都座会編『学校教育活性化のための七つの提言』、93-154頁。
- 佐貫浩 (1984)「教育の『多様化』と『個性化』を考える——教育改革の視点を探るために」、『教育』442号、39-50頁。
- (1985)「『教育の自由化』論と教育改革の視点——地域・父母・学校から教育改革への論理とすじ道をどう切り開いていくのか」、『教育』452号、12-29頁。
- (1990)『学校改革を考える——教師の苦悩と現実』(花伝社)。
- (2006)『教育基本法「改正」に抗して——教育の自由と公共性』(花伝社)。
- 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『臨政審のすべて』(エイデル研究所、1985年)、170-83頁。
- 堤清二・橋爪大三郎編 (1999)『選択・責任・連帯の教育改革〔完全版〕——学校の機能回復をめざして』(勁草書房)。
- 平井貴美代 (2001)「学校参加と学校選択制度」、太田編、65-75頁。
- 広田照幸 (2004)『思考のフロンティア 教育』(岩波書店)。
- (2006)「社会変動と『教育における自由』」、広田編、203-26頁。
- 広田照幸編 (2006)『自由への問い 5 教育——せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる」』(岩波書店)。
- 藤田英典 (1996)「教育の市場性／非市場性——『公立中高一貫校』『学校選択の自由』問題を中心に」、森田尚人他編『教育学年報 5 教育と市場』(世織書房)、55-95頁。
- (1997a)『教育改革——共生時代の学校づくり』(岩波書店)。
- (1997b)「『教育における市場主義』批判——黒崎氏の反論に答えて」、藤田英典他編『教育学年報 6 教育史像の再構築』(世織書房)、409-55頁。
- (1998a)「社会化環境の構造変容」、天野郁夫他『改訂版 教育社会学』(放送大学教育振興会)、41-57頁。
- (1998b)「学校選択か学校づくりか——学校再生の可能性」、佐伯胖他編『岩波講座 現代の教育 第9巻 教育の政治経済学』(岩波書店)、258-87頁。
- (1999)「〈市民的共生〉と教育改革の課題——黒崎氏の批判論文を読んで」、藤田英典他編『教育学年報 7 ジェンダーと教育』(世織書房)、375-94頁。
- (2000)『市民社会と教育——新時代の教育改革・私案』(世織書房)。
- (2001)『新時代の教育をどう構想するか——教育改革国民会議の残した課題』(岩波書店)。
- (2003)「疑似市場的な教育制度構想の特徴と問題点」、『教育社会学研究』72集、73-94頁。
- (2005)『義務教育を問いなおす』(筑摩書房)。
- (2007)「学校選択制——格差社会か共生社会か」、藤田英典編『誰のための「教育再生」か』(岩波書店)、117-46頁。
- Le Grand, Julian (2003) *Motivation, Agency, and Public Policy: Of Knights & Knaves, Pawns & Queens* (Oxford University Press). ジュリアン・ルグラン (郡司篤晃訳)『公共政策と人間——社会保障制度の準市場改革』(聖学院大学出版会、2008年)。
- (2007) *The Other Invisible Hand: Delivering Public Services through Choice and Competition* (Princeton University Press). ジュリアン・ルグラン (後房雄訳)『準市場 もう一つの見えざる手——選択と競争による公共サービス』(法律文化社、2010年)。
- Le Grand, Julian and Bartlett, Will eds. (1993) *Quasi-Markets and Social Policy* (Open University Press).