

# 教育と不平等問題

黒崎 勲

## I 教育制度論の現代的動向

### はじめに

S. Bowles, H. Gintis, C. Jencks, J. S. Coleman, B. Bernstein などの研究をつらじて、我々は教育制度についての新しい理論的関心がそこに成立していることを感じないわけにはいかない。それは Bowles の言葉を借りて要約すれば“学校における社会関係は労働の場でのその複製であり、そうであることによって若い世代の社会的分業への適応を助けるものであり”、また、“万人に開放されている学校教育によって、社会的分業体制のなかで個人の占める地位は家柄ではなく、自分自身の努力と才能の結果となるという理念に反して、階級下位文化を媒介にして、学校制度は既存の階級構造を再生産するという機能をはたしている”とするものであった。

ところで、教育制度が社会的分業の枠組にもとづいて人々を異なる職業、異なる社会的地位へと分化させる機能をはたすものであるということは、事実の認識としては、教育制度論の前提として、一般に承認されている事柄であると考えられる【黒崎, 1979】。したがって、ここで我々が教育制度論の新しい理論的関心として特にとりだそうとする内容は、社会的分業の枠組にもとづいて個人の分化を促すという学校制度の機能の一般的な指摘にあるのではなく、知的能力によって編成されているはずの学校制度をとおして、既存の階級構造の世代から世代への再生産が可能になるという、そのメカニズムの分析にある。

このメカニズムについて、あらためて Bowles の主張するところをみれば、次のようになる。「つまり生産の階級的構造に基礎をおく社会的分業は明確な形で階級的な下位文化を生み出す。そして、各下位文化に特徴的な価値やパーソナリティ特性、期待は、階級による家族内での社会化の違いを通じて、世代から世代へと伝達される。さらに、そうした出身階級の違いに応じて子供たちが受ける学校教育の種類や年数の違いが、それを補完す

る役割をはたす。また、学校教育にみられるこうした階級的差異は、上級階級の人々が学校財政、生徒の評価、教育目標などの基本的原則を支配する力を握っていることによって維持されているのだ」と。また、「不平等な教育の源泉はむしろ政治の領域をはなれて、資本主義社会に特有の階級構造そのもの、さらには階級的な下位文化のなかに求められねばならない。つまり、不平等な教育は階級構造そのものに根ざしているものであり、その階級構造が不平等な教育を正当化し、再生産する役割をはたしているのである」【Bowles, 1971: 176, 162】と。

ここで Bowles が鍵的概念として仮説している階級下位文化について、最も分析的な方法によって接近しているのが Bernstein の研究であることはすでに周知のことであろう。彼のいう制限コード (restricted code) と精密コード (elaborated code) という二つの社会言語コードの対概念およびそれに基づけられた中産階級と労働者階級の子どものたちの社会化のパタンの対比は、形式的には万人に開放された学校制度が実質的には既存の階級構造を再生産しているという事態をよく解明するものであるように思われる。その研究成果はイギリス社会学の中に広く滲透している<sup>(1)</sup>。

Bowles に代表される、これら一連の研究はこれまでの教育制度論に対して、次の二つの点で厳しい批判を含むものであった。

第1に、それは「自由な市場制度に内在する諸力がもたらす不平等は、教育のもつ平等化の力によって相殺できるという……楽観主義が単なる気やすめにすぎない」ことを明らかにしている<sup>(2)</sup>。伝統的な教育の機会均等理念の主張に対して加えられたこの批判は、我々の身近かに例をとるならば、次のような教育制度論にむけてなされたものである。「憲法や法律が教育の平等を重視したのは、国民の経済的社会的な不平等をもたらす決定的要因——人間の能力の発達の不平等——を教育の機会均等を通じて克服しようとする、いわば一種の“教育革命”理念に通ずるものがある」【伊ヶ崎・三輪, 1980: 93】。

第2に、それは、教育制度の問題を教育政策すなわち

「国家権力という狭い領域の外側に階層化された労働関係のハイラーキーやそれに関連した階級文化の差異に根をおろしている」[Bowles, 1971: 183]ものと把握する。我々の身のまわりで“能力主義と教育”という問題が専ら能力主義教育政策の問題として論じられていることに対する、いわば方法論上の批判がここにあると考えてよいと思われる。この批判の観点からすれば、“能力主義と教育”というテーマは資本主義社会における階級構造の再生産の過程においてはたしている教育制度の機能の問題として設定されることになるであろう。

#### A. 教育の機会均等

教育制度論の現代的動向が内包する第1の批判が、伝統的な教育の機会均等論についての批判であることは、すでに指摘したとおりである。もともと Bowles の研究は教育の機会均等論に決定的な一石を投じたとされる1966年のコールマン・レポート (Coleman et al., *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office, 1966.—以下、EEOR と略す—) の再分析の作業に不可分にかかわり、そこから派生した一連のアメリカにおける不平等問題についての研究の中に位置するものであった。(コールマン・レポートについてはII-Eで再論する。) そのような研究を代表するものとして注目をあつめた Jencks et al. (1972) の訳書のあとがきで橋爪貞雄は、Jencks を含めて我々がここで問題にしている一連の研究の動向を、次のように紹介している。

「ジェンクスの考え方はおおよそ次のとおりである。機会均等の原理と対になっている競争と自由の原理を学校教育の場で抑制せよとまで、かれはいわない。平等な機会と自由な競争が生み出すものは結果(成果)の不平等である。それは避けられない。また学校において修得したものが社会生活の有力な手段となっている限り、学校教育の『結果の不平等』が社会生活における不平等をもたらすのもある程度避けられない。つまり学校における教育の機会均等は成人社会における(とくに経済的)不平等を改善する効果をもたらさないということになる。これは多くの人びとがとりあげるテーマである (Milner, *The Illusion of Equality*, 1972)。このテーマの展開はおおむね共通して次のような論旨で行なわれる。

教育の機会が平等に与えられてもそれによって利する度あいには上位階層のほうが大きいから、機会の平等が学校教育の直接結果の不平等をもたらすことが多い。しかも学歴社会においては教育の結果は社会生活

におけるメリットにひきつがれていくから、結局恵まれた階層の子弟は成人後も一層有利な立場に立つことになる。かくて教育の機会均等は社会的不平等を是正できないだけでなく、それを拡大再生産さえする可能性を有している。教育において機会の平等が競争に参加する自由の保証を意味する場合、この競争に勝つことのできるのはすぐれた能力(とくに知的能力)をもつか、すぐれた経済力(家庭教師や塾への投資)をもつ人びとになるのは当然である。知能のすぐれたものだけが勝つことになればメリットクラシーの社会が、経済力が物をいうことが多ければ階級体制の再生産が、結果する」[p. 386]。

しかし、この紹介は極めて不正確である。第1に、Jencks が主張しているのは、「学校において修得したものが社会生活の有力な手段となって」は「いない」ということであり、したがって、仮に学校教育の「結果の平等」を実現したとしても「社会生活における不平等」は除去されないということである。第2に、これら一連の研究動向に即して橋爪は知的能力が勝てばメリットクラシーが、経済力が勝てば階級体制の再生産が結果すると問題を把握しているが、それは、ここで問題とされている研究が主張するものではなく、むしろそれらが批判の対象にすえているものである。これら一連の研究が主張しているのはメリットクラシーとよばれるものと階級体制の再生産とが同一の過程として存在しているということであった。

教育の機会均等原則について検討する場合、この原則が教育によって万人を人権の主体として形成するという側面と、教育機会をつうじて証明された業績(能力)によって個人の社会的地位を決定するという側面をあわせもっていることに留意しなければならない。この原則の2つの意味内容の区別は無自覚でいることは教育の機会均等概念を不当に拡大させる危険をもち、問題を混乱させる原因ともなっている<sup>(3)</sup>。

一連の不平等問題の研究の中で意識され、問題とされているのは、教育の機会均等の理念が人種、性別、社会的身分、門地などによる教育の機会の差別を廃止するものであるとしても、経済的地位による教育機会の不平等についてまで単純に廃止しうるものではないという事実であり、より複雑で根底的な問題として、教育の機会均等原則が唯一の合理的な教育機会の配分原理としている個々人の能力の水準が経済的水準によって決定されていること、そして、今日では諸々の社会的差別は経済的格差としてもあらわれているから、このことが同時に、結果として、人種などの様々な社会的差別を能力の問題を

## 教育と不平等問題

媒介として、再び教育の機会の配分のうえにおける差別として温存させることになるという事態であった。こうした事態の下で、社会の各階層間に能力が平均的に分布しているという仮説を前提として、社会諸階層の教育の機会の分配を均等化しようとする試みがなされている。すなわち、社会諸階層の潜在的能力を等しいものと仮説するならば、測定された能力に格差が生ずるのは社会諸階層のおかれている環境の差異によるものということになる。したがって、この格差を解消するためには、社会諸階層に対してそれぞれ、そのおかれる環境に反比例して教育サービスを傾斜的に分配する必要がおこる。これは個人に対して教育の機会を均等に開放しておけば、あとは個人の努力次第であるという自由主義的能力主義の観念（教育の input の平等）に替って、環境に起因する不利益要因を取り除くためにより多くの教育の機会を提供することによって、教育の結果の平等をめざす福祉的能力主義の観念に立つものと論理的に概括される。

こうした試みの代表的なものは補償教育政策の名をもって呼ばれるが、いずれのケースにおいても期待どおりの成功をおさめたとは評価されていない。更にそれは、次に述べるような新しい深刻な問題を生みだすものでもあった。

補償教育政策の代表的なものは、Johnson 大統領の下での Project Head Start である<sup>(4)</sup>。それは堀尾輝久(1979b)が適切に指摘しているように、小学校入学以前に、「その家庭や地域の文化的環境の劣悪さの故に発達が遅れている子どもたちに対して、その奪われたものに対する補償としての就学前教育を通して、小学校教育の出発点でいわば一線にくつわを列べることを意図したものであった」[p. 344]。

補償教育が前提として仮説する、貧困な人々の間で否定的に作用している文化と発達の関係は剝奪仮説、文化的取奪理論、「貧困の文化」論などとよばれている。剝奪仮説、文化的取奪理論は Bowles の階級下位文化の仮説と共通するものを含んでいるようにもみえるし、Bernstein の社会言語コードの理論 [Bernstein, 1961] は、しばしば、この剝奪仮説そのものともみなされてきた。Bernstein 自ら、制限コードという概念が「言語的取奪」あるいは、はなはだしきにいたっては言語的無能力と同一視されてきていると述べていた。

しかし、Bernstein は補償教育の概念について厳しい批判をおこなっている。それは次の2点に集約される [Bernstein, 1970: 132~4]。

- (1)補償教育の概念は学校自体の諸欠陥から注意をそらし、地域社会の内部の諸欠陥に問題を集中する。

- (2)発達における児童生活初期（7歳以前）の圧倒的重要性を強調して、児童後期の教育経験の意義をほとんど無視するにまで至っている。

結局、Bernstein は補償教育の概念が、次のようなところに帰結することを指摘して、その失敗の原因をあきらかにしようとしている。

「子供と両親の双方に、彼らの社会的同一性、彼らの独自の生活様式や象徴的表現を校門の所で洗い落していくことが期待されているのである。なぜならば補償教育の定義によれば、彼らの文化は収奪されており両親が子どもに伝達する習慣は道徳および技能の両面において不十分だからである。」[p. 134]

補償教育の批判に対置して Bernstein が主張するのは、「子供がすでにもっている社会経験は有効であり、意味のあるものであるということを出発点とすべきであり、そして、それが有効であり、意味のあるものであることを、子供に思い起こさせるべきである」[p. 146] ということであった。

アメリカで補償教育政策に参加した Bruner (1971) もまた同様の反省をおこなっていた。それは堀尾 (1979b) が紹介しているとおりが、そこで Bruner が指摘している「貧困の文化」がもつ「豊かな文化」の一面は、Bernstein が強調している制限コードのもつ豊かさと同様のものといえるであろう。

いずれにしても、補償教育政策の動向とその批判の理論とは、教育制度を人間の発達の一般的条件とのみみなしがちな伝統的な教育制度論に対して、厳しい批判的意義をもつものといえる。

### B. 能力主義と教育

教育制度論の現代的動向が提起する第2の批判の観点は“能力主義と教育”という、今日の教育の問題状況の核心をめぐるものであった。

教育における能力主義の問題について最も注意深く論じているのは堀尾輝久(1979a)である。それは能力主義の問題を「日本の1960年代の、あるいは70年代の病的な現象とだけとらえたのではその本質を見あやまる危険性がある」[p. 218] と述べて、それまでの能力主義批判の議論を批判している。これはここで我々が問題にしてきた諸論文が批判的に指摘するものと共通するものであるように思われる。

Bowles and Gintis (1976) の能力主義批判は、まず統計的分析によって、能力が社会的地位を決定するというメリトクラシーの社会において、実際には IQ が個人の社会的地位の決定要因とはなっていないという事実を

あきらかにすることから始っている。Bowles and Gintisによれば、個人の社会的地位は学歴によって左右されるが、学歴という条件をコントロールした場合、IQは個人の社会的地位を決定する要因とはなっていないという。こうした統計的事実をとおして Bowles and Gintis が導きだす能力主義社会の階級の再生産のメカニズムと、そこではたしている教育制度の機能は次のようなものである。まず教育機会は知的能力(学力)に応じて配分される。次に、階級下位文化は教育機会(学歴)への志向を左右することを通して知的能力に既存の階級の格差を反映させる。ところで学校は知的能力とともにパーソナリティ特性を育成する。こうして、個人の社会的地位は学歴によって決定されるが、それはパーソナリティ特性の差異にもとづいている。そして、学歴と結びつかない場合のIQの高さが個人の社会的地位の決定要因とならないのは、このためである。

Bowles and Gintis の仮説は、次の点で能力主義の原理を批判するものとなっている。

- (1)能力主義は社会の必要とする知的技術的能力の獲得に応じて個人を特定の社会的地位へ配分すると主張するが、実際には個人の社会的地位はパーソナリティ特性の差異に応じて決定されている。
- (2)能力主義の下では教育制度は知的能力に応じて教育機会を配分しており、特定の教育機会(学歴)は特定の知的能力の水準を表わしているように見えるが、教育制度のアウトプットとして求められているのはパーソナリティ特性であって、知的能力ではない。
- (3)知的能力は階級下位文化の存在によって左右される。また、知的能力は社会の技術的必要を体现するものではなく、階級の再生産のメカニズムにとって必要とされている。(したがって知的能力の内容自体の有用性は問われないと Bowles and Gintis はいう)。

こうして Bowles and Gintis はアメリカ社会において、メリトクラシーはシンボルにすぎず、能力主義社会とは、能力の原理の名によって階級の再生産のメカニズムを機能させている社会であると主張することになる。能力主義批判の結論として、Bowles and Gintis は次のような展望を提起している。すなわち、能力主義がヒエラルキー的分業の再生産の正統化のイデオロギーにすぎないことを指摘し、「資格主義とIQイズムの意図的な〈科学的〉実証基盤が誤りであることを指摘することによって神秘化を暴露するプロセスをスピードアップする」こと、そのことによって、「ヒエラルキー的分業の廃

止を目ざす強力な社会運動の可能性を開く」[Bowles & Gintis, 1972: 281] と。

Bowles and Gintis が能力主義の批判にあたって、「〈能力〉にせよ、〈意欲〉にせよ、社会的、人種的、民族的、性的な差別と差別的な社会化パターンとがヒエラルキー的分業とどのような相互作用をもつか、という全体的な展望を離れて理解することはできない」とするのは正しい。また、認識能力をめぐる神話を打破し、階層化にとって必要なのはパーソナリティ特性の差異だとする主張にも一面の妥当性はあるであろう。しかし、彼の主張する階級下位文化の仮説が、そして、パーソナリティ特性の強調が認識能力の客観性と社会的有用性それ自体の否定にまで至るのであれば、それは支持されるべきではないだろう。[II-C の Thurow の議論を参照]。

Bowles and Gintis はヒエラルキー的分業の廃止を求める社会運動によって能力主義の廃止を展望している。この社会運動は常識的には社会主義とよばれるものであろう。しかし、社会主義諸国の現実には能力主義の問題を脱していない。階層化理論としての能力主義は、むしろ、社会主義社会で純化発展するかのようには見えないのである [Giddens, 1973; Dobson, 1977]。

Bowles and Gintis の能力主義批判の展望について、これを教育制度論の観点からみれば、その理論構成が教育制度を社会的分業からの規制に対して受動的に把握することとどまり、教育制度の独自の意義・役割を導くことには十分な考慮をはらっていないことを最大の問題点として指摘すべきである。それは Bowles and Gintis が自覚しておこなった議論の一面化(「だが、以上の分析は、一つの本質的な点で不完全である。つまりそのシステムは自らの再生産のために必要な条件を何の苦もなく満たすことができると主張しているような印象を与えている。だが、1960年代には階層化システム、ヒエラルキー的分業自体に反対する意識の高まりの中で政治的社会的抗議運動が相次いで起こった」[Bowles & Gintis, 1972: 277]) というものとはまた別の問題である。Bowles and Gintis の議論が教育制度論として成り立つためには——そのことが Bowles and Gintis 自身にとって意味があるのかどうかは不明であるが——そこでいわれるヒエラルキー的分業の廃止のために教育制度が固有にどのような役割をもちうるかを明らかにすることが必要である。Bowles and Gintis が指摘するように無自覚のうちにはヒエラルキー的分業の正統化の装置となっている教育制度を、ヒエラルキー的分業の廃止という目的に向けて自覚的にコントロールする場合、どのような役割を教育制度に与えることができるのか、そして、それはいかなる

条件において実現しうるのか、能力主義に批判的に対置されるべき教育制度の構想とは、この観点を抜きには考えることができないというべきであろう。

能力主義批判というテーマに即して考えた場合、Bernstein の研究はどのように評価されるべきであろうか。その検討のためには、まず資本主義社会の階級構造の問題について予備的な検討をしておかなければならない。

能力主義の主張が資本主義の発展の新段階においてのみだされたものであることは、すでに、マンハイムをひきながら、堀尾論文も指摘しているとおりである。伝統的な資本主義社会においては、財産の原理（物的資本の継承・蓄積）が階級の再生産の様式であるのに対して、新資本主義社会においては、能力の原理（人格的な“資本”の獲得・発達）が階級再生産の1つの様式となる〔注43参照〕。Giddens (1973) はこの新しい資本主義社会の階級再生産のプロセスに注目して、それに次のような仮説をあたえている。

- (1)階級とはある特定化された市場能力形態との関係において存在する移動の封鎖性である。
- (2)新資本主義社会（能力主義社会）で意味をもっている市場能力は、①生産手段の私的所有（財産の所有）②教育上または技術上の資格の所有（能力の所有）③肉体的労働力の所有（財産、能力の不所有）の3つである。
- (3)この3つの市場能力による封鎖性が上層・中間・下層という三階級を形成する。
- (4)新資本主義社会の世代間移動は、ふつうこの三階級のそれぞれのレベル内でおこるにすぎない。とくに、「非肉体的・肉体的という分化を超える移動の『距離』はすべて実質的に『小幅』であること。」そして、社会移動は「個人的達成に基づく市場能力の相違を極小化するような方法で生起する」〔p. 187, 105〕。

Giddens は能力主義社会の主張が高等教育の機会の拡大とともにあることに注目して、「現代社会においては、教育制度が一般大衆の能力や志向を決定する一つの重要な原因であるという考えが自明の理となっている」〔p. 173〕ことを承認して、「教育を受ける機会の差異や特定の階級による重要な教育分野またはレベルの支配が階級搾取の中心的な（そして典型的な）様式」〔p. 132〕となることを指摘している。それは、教育制度の機能を社会の階級構造の再生産の問題に即して考える場合、「教育は移動機会の均等化のみならず分化をもたらす決定的要因でもあること」の主張であった。彼はそのような顕

著な例として、19世紀のイギリス・パブリックスクールの例をあげて、それが「移動の機会を分散するよりもエリートの位置への接近にたいする排他的な独占を促がす役割を果たした」〔p. 173〕と述べている。そして問題は、教育機会の配分が財産の障害をとりぞき、能力によって専らなされているようにみえる現代社会において、なお、教育制度が同様の機能をはたしているというところにある。橋爪がつまづいたように、「知的能力が勝ればメリトクラシーが、経済力が勝れば階級体制の再生産が結果する」という問題設定が、論理的には誤っていないようにみえるのに、何故、現実にはメリトクラシーと階級体制の再生産が同一の過程として存在しているのか、それを可能にしているメカニズムはなにかというのが、Giddens の仮説から導きだされてくる課題であった。

Bernstein の研究に我々が関心を寄せるのはこの点にある。すなわち、Bernstein が明らかにした社会化のパターンについての階級間の差異についての事実、Giddens が指摘したところの階級搾取の中心的様式として「教育をうける機会の差異や特定の階級による重要な教育分野またはレベルの支配」〔p. 132〕が能力主義という観念の枠内で達成されるメカニズムを解明するものであると考えられるからである。具体的にいえば、Bernstein の制限コードと精密コード、見える教育方法と見えない教育方法（ないしは分類と枠組の強さと弱さ）〔Bernstein, 1975〕というカテゴリーは、形式的には階級に対して無関係に開放された教育制度の下で、何故、個人的達成に基づく市場能力の相違を極小化するような方法でしか社会移動が実現しないのかを説明していると考えられることができよう。例示的にいえば、労働者階級と中産階級の言語行為の間に制限コードと精密コードという区別があるという分析は、「非肉体的、肉体的という分化を超える移動の距離がなぜすべて実質的に『小幅』であるのか」ということを解明しているといってもよいであろう。また、見える方法と見えない方法との間での新中産階級のディレンマ〔Bernstein, 1970〕は「エリートの位置への移動に関する限り、このような変化は主として中間階級と上層階級との中間に位置する狭い範囲に限定されている」〔Giddens, 1973: 174〕という事態によく照応していると見てよいであろう。

こうして Bernstein の仮説は、社会移動、階層化の理論に即して見れば、資本主義社会の三階級の境界維持（三つの市場能力形態との関係において存在する移動の決定的な封鎖性）のメカニズムを、能力主義の原理の帰結として説明するものと評価することができるように思われる。

Bowles and Gintis とは違って、Bernstein の議論は常に教育の可能性という問題を軸として、教育（制度）の独自の役割を導き出そうとするものであった。とくに、彼は補償教育政策を批判して、次のような結論に達していた。「一般的思考形態である 普遍的意味づけへと子供を導くことは補償教育ではないのである——それは教育そのものなのである」[1970: 146] と。

Bernstein の仮説が資本主義社会の三階級の境界維持のメカニズムを説明するものといえるならば、制限コードから精密コードへと導くこの教育の可能性は階層化のメカニズムを、すくなくとも“素材的”には変更可能なものとする事になるとはいえないであろうか<sup>(5)</sup>。

### C. む す び

教育制度論の現代的動向を検討して我々がいきついた結論は、次のようになるのではないだろうか。すなわち「自由な市場制度に内在する 諸力のもたらす不平等は、教育のもつ平等化の力によって相殺できるという」楽観主義を廃して、“自由な市場制度に内在する諸力のもたらす不平等”の規制を受けつつも、しかしながら、人間の平等化を実現するためにはたし得る教育（制度）の独自の課題、役割を究明するということである。教育制度をめぐる問題状況、とりわけ教育制度の再編成の実験的取り組み（例えば補償教育）について、こうした課題意識から、独自の分析をおこなうことが我々に与えられたテーマとなったといえよう。

## II 教育機会の不平等

### A. 補償教育政策

家庭の社会的経済的背景に規定されて、成長する世代のひとりひとりが極めて異った文化環境におかれていること、能力の発達がそうした文化環境、とりわけ言語環境に大きく依存していることは、現在ではほとんど常識

化している。いま、社会の各グループ（人種的及び経済的）間に能力が平均的に分散していると仮定すれば、実現している能力に各グループ間の格差が認められるのは、各グループの置かれた社会的経済的背景、環境の差異に起因するものとなる。したがって、この格差を解消するためには社会的経済的背景を異にする各グループ及びそれに属する個人に対して、それぞれ、その置かれた環境の悪さに比例して教育サービスを傾斜的に分配する必要がおこる。こうした考えに立っておこなわれる教育政策が補償教育政策であり、それは教育の機会均等を実質化するための努力であった。

Carlson (1972) は「白人の学生がうけとっている両親からのサービスに匹敵するためには白人以外の学生の教育に1年で1,300ドルの追加支出が出されるべきである」という Dugan (1969) の議論をひきながら、補償教育政策を下図のように図解してみせる<sup>(6)</sup>。

Carlson は補償教育政策を実行するために、教育費の地方財政負担は廃止されるべきであり、また学区は州によって提供される教育費を州のガイドラインの下でのみ自由に用いることができるという制度をつくるべきだとしている<sup>(7)</sup>。

貧困との闘いにおいて、教育の役割が重視され、補償教育政策が実施されたのは、次のような戦略が採用されたからであった。

- (1) 貧困の除去とは、貧困な家庭にうまれた子どもがそこから脱出するのを援助するという問題である。
- (2) 貧困な家庭の子どもは高い給料が支払われる職に就くのに必要な知的な力量を両親から得ることができない。そして彼らは、こうした力量がないため高い給料を伴う職に就くことができない。彼らは貧困の悪循環から脱出できない。
- (3) この悪循環を断つための最もよい手段は教育である。貧困な家庭の子どもは彼らに必要な力量を両親から得られないのだから、彼らは学校でそれを教え

#### (1) 教育機会の現状 (不平等)

	家庭環境	学校環境
富裕層	××××××××××××××××	××××××××××××××××
貧困層	××××××	××××××

#### (2) 伝統的な教育機会の均等

富裕層	××××××××××××××××	××××××××××××××××
貧困層	××××××	××××××××××××××××

#### (3) 補償教育政策による教育機会の均等

富裕層	××××××××××××××××	××××××××××××××××
貧困層	××××××	××××××××××××××××××××××××××××××××

られなければならない<sup>(8)</sup>。

この戦略の理論的支柱となったのは、「貧困の文化」論と教育投資論<sup>(9)</sup>であった。

## B. 「貧困の文化」論

子どもたちが教育に対してどのくらい強い意欲をもつかは本人の将来についての見込みに影響される。そして、将来の見込みは、子どもたちが自分の周囲で見るものによって、特に両親の成功や失敗というものを見ながら形成される。この意味で家庭の貧困な社会的経済的環境は、子どもたちの将来の見込みを低くし、教育に対する意欲を奪うことによって実際に獲得する教育の機会の程度を低く抑止する。また、貧困な家庭は貧困な知的環境を与え、富裕な家庭は富裕な知的環境を与える。貧困な家庭の子どもたちは知的能力を高めるための機会を生活・文化の中で奪われている。

こうした現象の中から、貧困の原因として、活動する意欲をもたず、貧困から脱出しようとする願望をもとらない貧困者自身の生活態度・文化の中に根深い欠陥があるとするのが「貧困の文化」論と呼ばれる考え方である<sup>(10)</sup>。補償教育は、こうした欠陥をもった文化の中で育つ子どもたちに対して、教育によってその欠陥を補償しようとする。

「貧困の文化」論に対しては様々な批判が加えられている。堀尾(1979b)が紹介していたように、Brunerのような補償教育政策に直接関与していた人々の間ですら、もはや、それは無反省には受容されていない。Persell(1977)は約10年間のこの理論をめぐる研究動向を包括的に分析している。以下はその要約である。

問題となる文脈で想定される発達と文化をめぐる理論的モデルは deficient model, depraved model, different model, bicultural model の4つである。deficient model では問題となる家庭は文化を剝奪され、子どもたちは貧困と無関心という灰色の無の世界にとり残されているとされる。このモデルは文字どおり absence-of-culture とも呼ばれる。それは、1965年に発行された Head Start についての小冊子に寄せた Mrs. L. B. Johnson の序文の中に典型的に示され、また Wax and Wax (1971) はスー・インディアンの教育にたずさわる教育者の発言の中にこの観念を見出している。depraved model では子どもたちはある種の文化をもっているが、その文化は病的なものであるとされる。彼らの家庭は秩序が乱れており、育児は不適切であり、言葉使いが未発達であり、そのために彼らは不十分な知的発達と衝動的な欲求を抑える能力の欠除に陥り、社会に対する不適応と低い自己

評価に至るとされる。いわゆる culture-of-poverty と呼ばれるものである。different model ではマイノリティあるいは下級階層の子どもたちはそれ自体 mainstream の文化と同じ権利を有する別の文化をもつとされる。Baratz & Baratz (1970) はこのモデルを支持して、固有の文化の特質を育て、そのことによって mainstream の文化の学習を豊かにすべきだと主張している。bicultural model は different model が観念的であり、結果的には同化主義の傾向を帯びることになる危険を論じ、mainstream の文化と ethnic の文化とを同時に学ぶ必要を論ずる Valentine (1971) のモデルである<sup>(11)</sup>。前2者が補償教育政策の根拠となったものであり、後2者はそれに対して批判的立場をとるものであった。(Valentine による different model と bicultural model の対比は必ずしも正確なものではないように見える。そこで描かれている different model は depraved model の一変型とみられるべきもののようにも考えられるからである。この論点は community control 運動の分析ともかかわって続篇の課題としたい)。

「貧困の文化」論の要点は貧困家庭の不安定性と非組織性 [Lewis, 1966; Moynihan, 1965] の発見にあたったが、それはその後の多くの実証的研究によってくつがえされている [Valentine and Valentine, 1975]。マイノリティ及び下級階層の文化とミドル・クラスの文化の差異としてひきあいに出される“その場かぎりの生活態度”あるいは“将来の満足のために現在を耐えることのできない衝動的行動”等についても次のように説明されるべきであろう。つまり、貧困層の利他的な生活様式もミドル・クラスの将来にむけて計画化された生活様式と機能的には何ら変るところはない。なぜなら街頭にいる若者にとっては、彼の希望が結局うまくいかず、彼の不安がやがて現実化するというのを除いては、すべてが不確定であるというのが現実の「将来」なのである。「貧困の文化」論が貧困の原因として発見した文化的差異は、病的な文化と健全な文化の差異というのではなく、現実に予想される異った将来から導かれる対応の結果に他ならない。社会の各グループ間に言語活動における差異をはじめ、生活態度など文化的諸現象に差異があることは認められるが、それは知的欠陥や劣等性の現われとみなすことのできるものではない。「貧困の文化」論が指摘する貧困の文化もそれ自体、ミドル・クラスの文化が合理的であるとすればそれと同様に合理的なものともみることができる。「貧困の文化」論は貧困の原因が富と権力の不平等をもたらす社会構造にあることを意識的にみす。この見地から主張される教育の機会均等論は人

種のないし経済的に抑圧されたものに対して平等と正義を拒否するための新しいスローガンであるというのが Persell の結論であった。

### C. PREP

1. Owen (1974) は補償教育政策を経済的側面から論じたものである。Owen は、ミドル・クラスと労働者階級との間の教育の機会の不平等の発生を周知の教育投資論の観点から説明する。教育投資論のモデルを次のように仮説すれば教育機会の階層間の不平等は以下のように生ずる<sup>(12)</sup>。

$$\frac{\text{教育を継続することから 職業的、他の消費的} \\ \text{期待できる所得の増加} + \text{利益} + \text{利益}}{\text{予期される利益の割引率}}$$

—教育費(学費+放棄所得)+在学中の消費的価値  
=教育を継続することがもつ家庭の価値

教育の機会の不平等は自らに投資する意欲の差異の結果とみられるが、それは教育に使える資金と教育の結果の評価についての階層間の差異にもとづいている。農業労働者の家庭では教育のために使える資金が不足している。一般の労働者階級の家庭ではアイビーリーグの大学へやるような資金が全くないわけではないが、それをするには家計の負担が大きすぎる。労働者階級の家庭では高等教育への支出はぜいたくなものと考えられている。ミドル・クラスでは険約や借金による教育への支出が投資とみなされる。こうした教育支出の階層間の感じ方の違いは、ミドル・クラスにとって学歴を獲得することが現在の職業的地位を維持するためにも必要なことであるのに対して、労働者階級にとっては一人前の稼ぎを得るのにミドル・クラスほど学歴を必要としないという事情による<sup>(13)</sup>。教育の機会の不平等の原因はミドル・クラスの下層階級への抵抗という私的要求の強さにあり、教育制度はこの私的要求に不当なウエイトを置くことを止め、教育資源を社会的観点から適切に配分することが求められる。これが補償教育政策の内容となる。

補償教育政策は貧困層の若者を教育し、彼ら自身が最低の生活を獲得することを可能にさせるものである。こうした経済的観点から補償教育政策を Poverty-Reducing Educational Policy (以下 PREP と略す) と Owen は呼んでいる。PREP は次のように展開される。

(1)福祉社会は生活保護と最低賃金制という新しい環境を労働市場に与える。この環境は生産性の低い労働者の失業と低賃金労働者の就業意欲の減退を招く<sup>(14)</sup>。貧困は加速的に膨大な社会的経費を伴うものとなる。

(2)PREP は低生産性労働者に教育を与えることで、より収入の高い職業への移行を可能にし、また、低生産性労働者の供給を減らすことによってその賃金を上昇させる。

(3)教育への投資は物的資本への投資に相当する利潤を期待することができるので、PREP は長期的には採算のとれるものとなる。

(4)教育への投資の利潤は長期的には物的資本への投資の財源となるから、教育への投資が物的資本への投資に見合う利潤を持たないとしても、それは経済成長に寄与する。

(5)PREP は他の貧困対策経費を減少させる。

(6)PREP は初期には多くの税負担(財源)を必要とするが、その後は自ら産出する利潤によって次第に外部からの財源の必要を減少させ、長期的には独立採算を可能にする。他の貧困対策経費の減少と PREP の経費減少とは、一般の人々の税負担を引下げる。

Owen は特に教育投資の利潤率をめぐる疑問<sup>(15)</sup>に対して、福祉社会はそれ以前の経済とは違った新しい環境の下で教育の経費と利潤とを算定しなければならないとして、次の諸点に注意をむけるよう促している。

(1)PREP 以外の方法による貧困対策との経費の比較。

(2)福祉政策によって保護される生活費の上昇。

(3)最低賃金制の望ましからざる結果としての若年労働力の失業。これを社会的コストとみるならば PREP の経済的価値は著しく上昇する。

PREP は福祉社会という新しい環境の下では(1)税負担の増大、(2)低生産性労働力の需要の後退、(3)低賃金労働力の供給不足という経済的マイナス効果に対抗する有効性を持つと Owen は結論する。また、PREP は他のいかなる貧困対策ともちがって貧困層の労働意欲に働きかけるといふ特徴をもつものであり、福祉社会における労働倫理(work ethic)を維持する政策として重視されるべきであると主張した<sup>(16)</sup>。

Owen は PREP がこれまでの不平等の原因となっている私的要求を基礎とした教育財政制度の方向転換を求めるものであることを強調する。Owen がここで教育財政制度の問題点とするのは次の3点である。

(1)教育財政の分権化

大都市には絶えず貧困層を構成する人々が流入しており、大都市で PREP により教育をうけた人々はより豊かな郊外へ流出していく。こうして、教育財政の単位が学区に細分化されている限り、PREP は長期的効果として産出を蓄積し得ない。同時に教育財政の分権化が財政能力の学区間格差により教育資



## 教育と不平等問題

源の不平等な分配の原因となっていることは明らかである。PREPは教育財政制度が連邦政府の主導性の下に一元化されることを要請する。

### (2)無償教育

貧困層は授業料が無料化しても生活費の援助を受けなければ教育の機会を保障されない。実際上、授業料の無料化はミドル・クラスの利益にのみ役立っている。ミドル・クラスは初等教育についても授業料を払うだろうし、彼らの多くは高等教育の費用の全額あるいは大部分を払うことができるだろう。その分を貧困層の教育機会の保障のために用いるべきである。家計調査を採用し、家計の必要に応じて援助するという方法が民主的であり、こうすることによって今と同じ教育費でずっと多くのPREPの財源を確保することができる。

### (3)教育行財政のミドル・クラス・バイアス

有能な教師がミドル・クラスの有能な生徒を教え、貧困な地域の学校建築が古いままで放置され、富裕な地域の建築が新しく建て直されている。公立学校の平等主義は実際上はミドル・クラスの利益に偏向した不平等な資源の配分として機能している。

Owenによれば財政の分権化・無償教育・教育行財政のミドル・クラス・バイアスは個人の私的利益に不当なウエイトを与える結果であり、教育の資源の不平等な分配をもたらす構造的原因であった<sup>(17)</sup>。PREPは個人的私的要求の総和をもって社会的要求とするのではなく、不平等を除去し、貧困対策にあてられてきた税負担を減少させるという社会的利益を実現するものとされた。

2. PREPに対するおそらく最も根本的な批判はThurow (1972)の議論の中に要約されていると思われる。ThurowはPREPの前提、すなわち低生産性労働者に教育を与え、生産性を高め収入を増加させ、それが低生産性労働力の供給を減少させてその賃金を上昇させる(更により高い生産性をもつ労働力の供給の増加によってその賃金は低下する、とThurowはつけ加える)という考え方に賃金競争(wage competition)モデルと名を与え、これが事実とは著しく異っていると指摘する<sup>(18)</sup>。Thurowによれば実際に働いているメカニズムは職業競争(job competition)モデルだとして、その特徴を次のように述べる。

(1)労働市場は技術、能力についてのマーケットではなく、異った訓練可能性を持つものとして序列化された個々人に対応するマーケットとみなされるべきである。

(2)当該ポストに対して最低の訓練経費を約束する背景的特徴(background characteristics)をもった労働者が採用される。

(3)採否を決定する基準となる背景的特徴には、学歴および資格が含まれるが、それ以外に年齢・性・前歴その他の様々の要素が含まれ、採用者の主観的要素も大きな働きをする<sup>(19)</sup>。

(4)教育は労働者に特定の訓練可能性を附与するものであり、学歴は特定の訓練可能性の資格証明となる。

(5)職業競争モデルでは個人の収入は彼が占める労働市場での序列(labor queue)における相対的地位と求職の機会に依存する。

このモデルにおいては、PREPによる教育機会の保障がその個人の収入の増加を保障しないことは明らかであろう。貧困は個人の技能の水準の問題ではなく社会の階層化の構造から導かれる問題ということになる。Thurowの結論は、貧困及び不平等問題の解決は教育政策という迂路を介するのではなく、賃金格差それ自体を減少させるという直接的な政策を必要としているということである。「経済的社会的諸問題を救済する最終的政策として教育に頼ることは最も良く言って保証の限りではないということであり、多くの場合、何の効果もないということだ」[p. 184]というThurowの結論は、後に検討するJencksの結論とも共通するものであった。

もとより、「貧困の文化」論に対する批判及びPREPに対する批判も劣悪な社会的環境の下に置かれた子どもたちの発達に働きかけるより手厚い教育政策の必要それ自体を否定するものとなってはならないであろう。すなわち、1960年代半ば以降のアメリカにおける補償教育政策は政策当局者の意図を支えていた理論において破綻したにすぎず、それは新しい理論的枠組の下で再検討されるべきものと考えることができよう。

## D. 教育の機会均等概念の再検討

1. 補償教育政策は同じ出発点から出発しなかった生徒は、たとえ平等な教育の条件が与えられても、発達のための平等な機会を保証されたことにはならないという考え方によるものであった。もし、我々がそうした生徒に発達のための平等の機会、平等な質の教育を与えようというのであれば、彼らのハンディキャップを補償する必要があるのではないかという考え方である。

Coleman (1968)はこうした観点から教育の機会均等概念の抜本的な再検討を促すものであった。Colemanは教育の機会均等化の定義として次の5つの類型を想定する<sup>(20)</sup>。

- (1)生徒1人当りの教育費, 学校の施設・設備, 教師の資格等の教育条件の平等.
- (2)学校の人種的構成の平等.
- (3)カリキュラム・教師のモラル・生徒の学習意欲など学校の無形の特徴の平等.
- (4)平等な背景と能力をもつ生徒に対して与える学校の結果の平等.
- (5)不平等な背景と能力をもつ生徒に対して与える学校の結果の平等.

以上の諸類型のうち(1)~(3)までの定義において平等を達成することが伝統的な教育の機会均等概念の理解である。そこではすべての子どもに対して均しい機会と資源を用意することが求められる。そして、この機会と資源とをどのように有効に使うか(すなわち、どのような学業成績をあげるか)は、子どもと家庭の責任である。これに対して、(4)と(5)は新しい教育の機会均等概念の理解である。通常、伝統的な概念は input の平等としての教育の機会均等と呼ばれ、新しい概念は result の平等としての教育の機会均等と呼ばれている。しかし、新しい概念については正確な理解が必要である。

(4)の定義による教育の機会均等とは次のように理解されるべきものである。もし、同一の家庭的背景(あるいは社会的経済的背景)とIQ(それ以外の指標が可能であれば、それでも良いが)をもつ生徒が異なる学校へ通い、その結果、異なる学業成績をあげる場合、この2つの学校がたとえ(1)~(3)の定義において平等であったとしても、教育の機会均等とは実現されたとはいえない。この定義では、単なる教育の条件ではなく、教育の結果に及ぼす効果が平等化されるべきであると主張される。更にそうした教育の結果を達成することは、学校側の責任となる。これは確かに result の平等と呼ばれうる新しい概念ではあるが、補償教育政策の必要を導くものではない。ここで達成される平等は、いわば「最小限の教育が最小限の効果をあげるにすぎず、教育的に恵まれた家庭の子どもたちは、そうでない子どもたちより教育の機会をより一層享受することになる」[p. 210] にすぎない。

補償教育政策による教育の機会均等概念は(5)の定義によるものである。それは次のように理解されるべきものである。同じIQをもち、異なる家庭的背景をもつ生徒は、同一のまたは異なる学校において同一の成績をあげることが求められる。社会諸グループ間に潜在的な能力が均しく分散しているという仮定から出発するならば、この新しい概念は、教育の実際の結果(Colemanは verbal test の結果を用いている)が各社会グループ間で同一の状態となったときに教育の機会均等は達成されたとす

る。具体的にいえば、社会の支配的グループ(Colemanは白人のミドル・クラスを想定する)における個人の学力の分散とマイノリティ・グループあるいは貧困層における各個人の学力の分散とが重なるようになった時に、教育の機会均等は達成されたとするのである。したがって、これはすべての個人の学力の達成を同じレベルのものとして平等化することを意味するものではない。それは学力の達成水準を生徒それ自身の能力と努力の結果にのみ依存するものとし、生徒の社会的経済的家庭的背景とは独立したものとすることを目標とする。この目標を達成することは子どもや家庭の側の責任なのではなく、学校の側の責任となる。この目標の達成のためには、機会や資源を平等化するだけでなく、教育にとって効果をもつものを平等化することが必要であり、更に必要ならば資源は不均等に配分されるべきである。

こうして、新しい概念は正確には、input の効果(effect), schooling の効果の平等であり(4, 5), 同じ能力のものは社会のどのグループに属しているかに関係なく同じ教育の結果(result)を得るという目標の実現を求めるものであった(5)。この新しい概念は教育行政の研究に次の2点の新しい課題を提起する。

- (1)教育の機会の平等化のためには単なる input の量的測定ではなく、input のもつ効果が測定されなくてはならなくなる。Colemanは“少人数学級は教育的である”とか“給料の高い教師ほど良い教育をする”とかいうような、これまで自明の前提とされてきた観念について改めて社会科学の検討の対象とすべきであると主張する。
- (2)家庭的背景が及ぼす影響力を相殺するに足る学校の教育力についての研究が必要とされる。もし前者が相対的に大きいとすれば、寄宿学校への強制入学という非現実的の想定をしない限り、教育の機会均等の完全な実現はあり得ず、ただこの目標にむけて不平等を減少させる程度を増すということが実現できるにすぎない。Colemanは、この種の研究は全くすすんでおらず、わずかに行なわれた研究によれば学校の教育力は極めて悲観的なものと結論している(II-E 参照)。

2. 結果としての平等という主張は補償教育政策の推進力であった。しかし、補償教育政策は、すくなくとも当初の目標に照してみた場合、ほとんどみるべき成果をあげずにおわっていた。このことは結果としての平等の主張が、理想としては認められるにしても現実には不可能なのではないか、あるいはその主張が本来の貧困との

闘いの枠を超えて論理を一人歩きさせていたのではないかという反省を生むに至る。すでに Coleman 自身、自らの提唱する新しい概念を用いる限り、教育の機会均等とは実現不可能であり、現実の政策目標は、それに近づく合理的レベルでの不平等の減少とされるべきであるとしていた(Ⅲ-C で再論)。こうして、補償教育政策の目標は当初の期待よりも控え目で、具体的なものに移っていく。それは結果としての平等についての、リアルな主張を導きだす。

Gordon (1972) はそうした補償教育政策の新しい目標として、社会の mainstream へ意味のある参加を可能にする能力の実現をすべての人に保障することを提唱した<sup>(21)</sup>。Gordon は、学力の達成を社会的背景とは独立させるという Coleman の新しい概念をそのまま承認した上で、「民主的な行政による教育プログラム及びそれと結合した教育実践は基礎的学力 (basic skill) が普遍的に獲得されるよう保証すべきである。教育の機会均等は 3~5% の真に精神的な障害者を除いて、すべての人々がすくなくともこうした基礎的学力を獲得するということを意味することになるだろう」[p. 26] とした。この基礎的学力の内容については、次のように補足される。すなわち、民主的社会的教育目的が、必要な技術と資格の獲得をとおして社会の mainstream に意味のある参加をする機会を広げようとするものであれば、こうした教育目的がすべての人々のものになるまでは不平等が存在しているということになる。そして、この技能と資格の内容は歴史的に変化をしてきている、と。

Gordon はこれを必ずしも補償教育政策の新しい目標として提唱しているものでも、Coleman の主張と区別されるべきものとして主張しているのでもない<sup>(22)</sup>。しかし、この主張は1970年代に Nixon 政権の下で新しくすすめられた補償教育政策 National Right to Read Effort (NRRE) の動向とも照応したものであったように見える<sup>(23)</sup>。そしてまた、Coleman (1974) はあきらかに Gordon のこの提唱を自らの掲げる補償教育政策の目標とは二者択一的な関係に立つものと見て、次のような関心を寄せていた。

「完全な教育の機会均等は適切な社会政策の目的とはならない。かわりに、すべての人にとっての効果的な教育の機会のミニマムレベルをつくる(このミニマムは政策的に決定されるべきものである)か、あるいは教育制度をとおして機会の不平等を減少させる【除去することは不可能である】かのいずれかが妥当な政策目標となる。もし、後者が選択されるのであれば、この目的に用いられるべき資源の総額がまず政策的に

決定されなければならない」[p. 753]

3. Goleman のいう結果としての平等が、学力の達成を能力にのみ応ずるものとさせ、社会的背景というものは無関係にさせることを原理的に主張するのに対して、Gordon の主張は能力とは無関係に、社会生活に与る最小必要限度の共通教養 (basic skill) をすべての人に達成させようとするものであった。すでに述べたように Gordon 自身はこの点でほとんど Coleman との対立を意識していないが、その論理は、必然的に能力に応ずる教育の機会の配分とは区別された、必要に応ずる教育の機会の保障という主張に到達するはずのものであった。

Green (1971) は、まさにこの問題について検討を加えている。Green は Coleman の新しい概念を支持するが、この新しい概念の前提には次の2つの弱点があるとみなしていた。

- (1)潜在的な能力が社会の各グループの間にランダムに分散しているという前提は科学的調査の結果によって妥当性が疑われるおそれがある<sup>(24)</sup>。
- (2)学校外の影響を相殺する教育力が学校にあり、かつ、その教育力が教育的に不利な階層にのみ有利に利用されるという前提を満たすことはほとんど不可能である<sup>(25)</sup>。

これらの弱点を克服し、新しい概念の意図するところを実現するために、Green は能力に応ずる教育の機会の配分という原理に替えて、必要に応ずる教育の機会の配分という原理を導入する。この必要に応ずる教育の機会の配分という原理に立てば、Coleman の新しい概念は次のように理解される。すなわち、教育の結果が社会のグループ間において平等になるという目標が与えられるとすれば、この目標を実現する必要に応じて、教育の機会とは個人の能力とは独立に分配されるべきである、と。この原理に従えば、能力が各グループ間にランダムに分散しているかどうかということとは関係なく、現に乏しい教育の結果しか持ち得ていないグループには他のグループと同様の水準の達成を実現することが教育制度の側の責任となる。それは無能力ですらも病気や障害であると考へ、これを治療ないし補償することが社会的正義に合致すると考えることに等しい。Green はこれを新しい原理の第1理論 (first version) と呼んだ。

しかし、この第1理論は Green が先にあげた弱点の第1のものを避けることはできるものの、第2の弱点をまぬがれるものではない。更に、この第1理論に与えられる目標の当否自体が問題となるときには、この第1理

論は何ら積極的役割を果たすことができない。Coleman の新しい概念の真の意義は補償教育政策による教育機会の不平等な配分（“逆差別”的配分）を正当化することにあつたわけだが、そうした意義をこの第1理論は持ち得なくなる。

Green の新しい原理はそれにふさわしい第2の理論を促す。それは最低賃金制（ないし最低の生活を保障する社会福祉制度）が正義とみなされるように、能力や社会的有用性という観点とは無関係に、すべての人に必要な教育の水準のミニマムがあるという主張である。第1理論が社会グループの間の教育の結果の分散を平等にするための必要を原理としていたのに対して、第2理論は特定の社会生活のための最小限の教育を達成するという必要を原理としている。Green の第2理論が Gordon の主張するものとほぼ同一の内容であることは明らかである。

Green はこの第2理論を、そのままでは教育の機会均等の概念とは見なし得ないとする。何故なら、教育の機会均等概念はすべての人に等しい教育の結果を達成しようとする原理ではなく、相対的に稀少な資源をどのような原理にしたがって分配することが正義にかなうかという問題を取り扱うものであるからであった。Green は、同年齢で、ある一定の教育の水準については、すべての人が達成できるようにし、それを超える水準の教育機会については能力に応じて分配されるべきだ、という条件を追加することによって<sup>(26)</sup>、第2理論は初めて教育の機会均等概念の1つの理解となり得るとしたのであった。

こうして Green の新しい原理は能力に応じた教育の機会の分配を廃止するものではなく、この2つの原理は異った教育レベルにそれぞれ適用されるべきものだということになる<sup>(27)</sup>。すなわち、教育制度の基底部分（たとえば義務教育）では必要に応じた教育の機会の保障の原理が適用され、それに継続する部分（たとえば高等教育）では能力に応じた教育の機会の配分の原理が適用されるべきである。もし、すべての教育制度が必要に応じた教育の機会の保障を原理とすることになれば、社会は分業のための公正な原理を失うことになるからである。これが Green の結論であった。

すでに明らかなように、Green の議論は Coleman と Gordon の間に潜在的に存在していた論理的な対立の契機をとりあげ、これに独自の検討を加えるものであった。それは Coleman の新しい概念が、能力の分散について及び社会的影響を相殺する学校の教育力の可能性についての実証的研究の結果によってその妥当性が左右さ

れるという不安定性をもつことを批判するものであった。Green の結論は能力に応ずる教育の機会の原理と必要に応ずる教育の機会の原理の適用にそれぞれ制限を加え、この2つの原理を1組のものとして教育制度を構成しようとするものである。それは極めて示唆に富む議論であった。

（ところで Green の議論そのものには、かなり多くの難点が含まれている。たとえば、Green の第2理論は、そこで説明される限りではすでに義務教育制度として定着しているものと異なるところがない。また、Green は Coleman のいう input と result の観点を resource と benefit の観点と呼びかえ、新しい原理の第1理論を resource の観点からの教育の機会均等の理解だとしていた。しかし、この第1理論は本稿が主張するように Coleman の新しい概念と同一のものを指すとする以外に適切な対象は見当らず、これを resource の観点と断定するならば、benefit の観点とは何を指すのか見極め難いものとなる。）

## E. EEOS

教育の機会均等概念の再検討に複雑な問題を投げかけているのは、補償教育政策が期待どおりの成果を収められないばかりか、補償教育政策の根拠それ自体が実証的な調査によって疑われるにいたつたことである。そうした調査の代表的なものは1966年のEEOS (Equality of Educational Opportunity Survey. EEORはこの結果を報告したものである。)であった。EEOSはCivil Rights Act of 1964のSection 402に基づく調査報告である。

「§402(教育局)長官は、個人が教育の機会を平等に利用することについて、アメリカ合衆国とその領土及びコロンビア地域のあらゆる段階の公共教育機関において、人種、皮膚の色、宗教、出身国を理由に不十分な点がないかどうかを、この法律の発効時から2年以内に調査して大統領と連邦議会とに報告すること」

EEOSの意図は教育機会についての人種的不平等の実態を明らかにし、その是正のための政策の必要性を明示しようとするものであった。しかし、調査の結果は、こうした当初の意図を裏切る結果となった<sup>(28)</sup>。

以下、夏目由美子(1980)を借用して、EEOSの概要を紹介しよう。

### 学校の環境(第2章)

一般的に白人はより豊かな資源(物質的資源のみでなく抽象的資源も含む)を有する学校に通っている。しかし画一的にそう断言することもできない。むしろ白人の

## 教育と不平等問題

通っている学校とマイノリティグループの通っている学校との間の資源の差は驚くほど小さいのである。地域による差（特に北部と南部の差は著しい、都市地域と非都市地域の差はそれほどでもない）は、ほとんどの資源について、地域内の、あるいは国家全体の、マイノリティグループの通っている学校と白人の通っている学校との差よりも大きい。生徒達自身の違いは非常に大きい。その中でも特に平均的な黒人の通っている学校と平均的な白人の通っている学校との生徒達の人種的構成は大変異なっている。この人種による分離教育は、南部において、そして初等段階において大きい。基本的には人種による分離によって、また黒人生徒のより低い経済的、教育的背景によって、平均的な黒人生徒と平均的な白人生徒をとりまく環境の社会的、学術的特徴の差異は、各学校のどの特徴の差異にも増して大きい。黒人生徒のための教師と白人生徒のための教師の違いは、訓練期間の長さ、俸給その他の外的特徴において最小であり、態度や言語テストの得点において最大である。この差異は生徒と教師との同一の人種的組み合わせによって生ずるところが大きい。以上の結果から、学校の特徴にみられる主要な差異は生徒が人種によって分離されていることと、教師と生徒とが同一の人種であることに起因しているといえることができる。

### 生徒のアチーブメントと動機づけ（第3章）

様々の分野（言語能力、数的能力、高学年においては特別の知識、自然科学、社会科学、人文科学）におけるアチーブメントについては、ほぼ共通した結果が見出される。すなわち、テストがおこなわれた全段階（第1, 3, 8, 9, 12 学年）において白人と東洋系アメリカ人は同等のレベルのアチーブメントを示すが、他のマイノリティグループはそれに比べて明らかに低いアチーブメントを示し、中でも黒人とプエルトリコ人は最も低いアチーブメントを示す。第1学年から第12学年までの間に、低いアチーブメントを示すグループの相対的アチーブメントは益々低下する。黒人についていうと、この低下は南部において顕著に認められ、南部の非都市地域が最もひどい。子どものアチーブメントには学校のどの要因よりも子どもの家庭環境が強い関係を持っている。学校要因の重要性は、同級生の特徴、教師の特徴、学校の特徴の順である。しかし、これらの学校要因によってもたらされる分散は大きくない。分散の大部分は学校外に存在している。社会的経済的に学校の統合を行なう（人種的にも統合を行なうことになるが）ことは黒人のアチーブメントを向上させる。

第4章は黒人及び白人教師を養成しているカレッジや

大学に関する調査を扱っている。白人生徒のほぼ全員は白人教師によって教えられ、黒人生徒のほとんど（南部ではほぼ全員、北部では半分以下）は黒人教師によって教えられているから、この調査の結果は、次の世代の黒人及び白人生徒のための教師の技術がどれだけのレベルにまで引き上げられているかを示し、教師と生徒の人種的に同一の組合せが存在することによって機会の不平等が自己永続的であるかもしれない程度を暗示するものである。第5章は様々な性質を持ったカレッジにおける黒人やその他の非白人の分布に関する調査を採り上げている。カレッジの諸性質についての基礎的なデータは、既存の記録、主に合衆国教育局の高等教育部門の定期的調査から得られている。カレッジの諸性質を表わすものとしては、学生と教授陣の比率、博士号を持った教授陣のパーセンテージ、教授陣の平均的俸給、学生一人当りの支出、Phi Beta Kappa や American Association of University Professors の支部の存在、図書館の資産等が揚げられている。第6章は公立学校に関する主要な調査において研究され得なかった教育機会の局面、すなわち不就学及び中途退学を扱う。第7章は包括的な研究の一部として行なわれたコミュニティー研究の抜粋から成っている。これらのコミュニティー研究は学校における人種的統合を達成、あるいはそれに反対するにあたって包含されていた社会的、政治的な力を調査したものである。この調査は北部と南部の都市地域とより小さなコミュニティーにおいて行なわれ、事実上の人種的分離と法律上の分離の両方を克服しようとする試みを扱っている。第8章は広大な全国調査のデータをもとに行なわれた4つの特別の分析の報告である。第1は Head Start Program に参加した子ども達の行動の分析、第2は家庭において話される外国語が言語能力に与える効果の調査、第3と4は黒人及び白人学生に対してカウンセラーや職業教育が準備されている状況の差異についての分析である。[pp. 36~42]

教育諸条件の人種的不平等は常識的に考えられていたものよりずっと少ないという予想外の事態に直面したことを認めながら、Coleman は教育政策が操作できる input の中では教育の結果に最も効果をもっているものが各教室の生徒の社会的経済的背景を平等にすることであり、教育条件のうち教育の結果に効果をもっている input に注目するならば、そこには人種間の不平等がみられること（たとえば教師の verbal test の成績）を特にとりだして、学校の人種的統合を支持する根拠とした。Civil Rights Act of 1964 の §402 の要請を狭く限定して考えれば、これも当初の期待に応える推論であっ

た<sup>(29)</sup>。しかし、学校の input の操作が教育の結果について社会的背景からくる影響を相殺するような効果をもたらさないとするこの調査結果は、補償教育政策にとっては致命的ともいえるものであった<sup>(30)</sup>。

また EEOS のデータの再分析をおこない、他の調査をも参照した Jencks et al. (1972) は、EEOS の結論に加えて、学校での成功と社会における経済的成功とに関係が認められず、たとえ教育の機会を平等化したとしても、社会に出てからの経済的不平等の除去にはほとんど力のないこと、経済的成功は運や学校での能力とは別の力量によるという結果を提出した<sup>(31)</sup>。Jencks はここで貧困との闘いの論理に次のような事実を対置して、その論理の破綻を決定づけたのである。

- (1) 貧困は必ずしも親譲りのものではない。高い職業的地位にある父親のうち息子にその有利さをうけわたすことのできるものは半数以下である。また職業的地位の低い父親のうち、息子にその不利をひきつぐものも半数以下である。
- (2) 学力を獲得することは、高い収入を得ることを保証しない。テストで高い得点をとった人々の間にも、一般と同じような不平等がある。
- (3) 補償教育政策が学力の格差を縮めるということは証明されない<sup>(32)</sup>。

EEOS ならびに Jencks et al. (1972) はきわめて激しい論争を呼び、多くの論究と新しい調査とがおこなわれた<sup>(33)</sup>。それらについては EEOS および Jencks についての検討とあわせて続篇で検討する。ここでは教育の機会均等概念の再検討の背景に、こうした補償教育政策に対する疑念が存在し、そのことが再検討に大きな影を投げかけていたことを示すにとどめたい<sup>(34)</sup>。

### III 公正としての正義と補償教育

機会の平等から結果の平等へという教育政策の主題の推移を根拠づける新しい原理が求められている。道徳哲学への関心が高まり、なかでも John Rawls はこうした要求に応える最も包括的な原理を提供するものとして、注目をあつめている。Rawls の理論の原型は、すでに1958年の論文の中にみいだされるが、1971年に出版された *A Theory of Justice* (『正義論』) は正に時代の要請に応えるものとして迎えられた<sup>(35)</sup>。その反響の大きさ、持続性からみて、この著書が最近4半世紀におけるこの分野での最大の貢献であり、すでに古典の座を占めるほどであるといわれるのも、あながち過大なこととはいえない。この著書の邦訳者はその解説の中で「ロール

ズ教授の『正義論』にはアロー教授ほか多くの学者によって鋭角的な批判がされている。批判論文は——現在私たちの手許にあるものだけでも——優に1冊の本になるに十分なほど存在する」と述べている。事実、すでに1975年には Norman Daniels が *Reading Rawls* を編集しているが、そこには異なる筆者による14の論文と1971年以降 Rawls を論じたものの文献リストがおさめられている。そして、Rawls への関心は今日なお持続している<sup>(36)</sup>。

Rawls の理論は平等を主題とする社会政策の現代的動向に原理的枠組を提供するものとして広い注目をあつめているが、そこでは1つの共通理解が形成されたというよりも、むしろ大きな論争が開始されたといった方が正確であろう。例えば、教育政策の主題の転換に決定的な役割をはたした Coleman は、しばしば新しい教育政策の評価の枠組として Rawls の理論に言及しているが、それはきわめて厳しい批判を含んでいた。

本稿はまず我々の関心——能力主義批判の観点の形成であり、補償教育の意義の独自の検討である——に即して Rawls の議論を整理し、次にこれに対する教育学者の諸検討を再吟味することによって、Rawls の理論から導き得る教育制度論の枠組を仮説的に提示することを課題とする。

#### A. 公正としての正義

Rawls の方法・批判の対象・主張の内容は、それぞれ次のようになる。すなわち、(1)正義論を合理的選択の理論とする、(2)功利主義の思想に批判を加える、(3)個人々の複数性と個性性にもとづいて、主要な社会制度が基礎的な権利と義務を分配し、社会的協働からの有利性の分割を決定する方法(正義の主題)を論ずることである。以下、この順に検討をすすめていこう<sup>(37)</sup>。

1. 正義論を合理的選択の理論として検討するという Rawls の試みは、極めて説得力に富んでいる。直観の領域で論ぜられる他ないかのようにみえた正義の議論を、Rawls は「われわれは、ある正義の諸原理は平等な初期状況で合意されるから正当化されると言いたい」[p. 21/16<sup>(38)</sup>]とする。このことによって、正義の議論は各人の直観の問題から脱して、初期状況での合理的な合意を形成し得るかどうかという、合理的判断にかかわる問題となりうる。後の検討のために簡単に見ておくならば、ここでいわれる初期状況とその合意とは次のように特徴づけられる。

「(正義の諸原理)は自分自身の利益の増進に関心を

もつ自由で合理的な人々が、彼らの連合体の基礎的な条項を定義するものとして、平等な初期状況で受け入れられるであろう諸原理である」[p. 11/9]. 「この状況の本質的特徴の中には、誰も社会の中での自分の位置や階級上の地位あるいは社会的身分を知らないばかりでなく、生来の資産や能力知性体力その他の分配における自分の運も知らないということがある」[p. 12/9]. 「正義の諸原理は無知のヴェールの背後で選択される」[p. 12/9].

2. Rawls は功利主義を次の2点から批判する.

- (1)功利主義は個人の差違を認めないか、注意を払わない.
- (2)功利主義は精神的自由の要求と物質的要求とを引きかえようとする.

まず Rawls は功利主義の思想を次のような特徴をもつものと理解する.

「(功利主義は) 主要な制度が社会に属する全ての個人にわたって合計された満足の純残高を最大化するよう取り決められている場合に社会は正しく秩序づけられており、したがって正義に適うというものである」[p. 22/17].

「(功利主義においては) 個人が現在と将来の利得を、現在と将来の損失とバランスさせるように、社会は異なる個人間の満足と不満足をバランスさせてもよいであろう. ……人々の連合体に関する選択原理は、1人の人間の選択原理の延長として解釈される. 功利主義は集団の福祉という1つの集計概念に適用される合理的分別の原理なのである」[pp. 23~24/17].

こうして功利主義は「満足の総和が個人にどのように分配されるかを問題にしない」[p. 26/19] ことになる. 「功利主義を個人主義的であると考えことは常套的であり、もちろん、これにはそれなりの理由がある. 功利主義者は自由や思想の自由の強い擁護者であったし、社会の善は人に享受される有利性から構成されていると考えていた. しかし功利主義は、少なくともよい自然の内省の巡路によって、その点で願望の全ての体系を融合することによって得られる時には、1人の人間の選択原理が社会に適用されているのであって、個人主義的ではない」[p. 29/21]. これが Rawls の功利主義批判の第1の点である.

更に Rawls は「ある地位におかれている人々の不利は別の地位におかれている人々の一層の有利になった分によって償われてあまりあるということを根拠にして、所得とか、権限や責任ある地位の差を正当化することは

許されない. ましてや、自由の侵害を、こういう風に埋め合わせるなどできはしない」[p. 64/50] と述べて、第2の批判の観点に進む. 功利主義は「不偏の傍観者」[p. 29/24] によって合計された満足を最大化するが、それは「ある人の環境の総体が彼に対してもつ価値は、それがわれわれに対してもつ価値と同じでない」[p. 131] ということを認めておらず、したがって、またそれは同じような欲求を満たすために同じようなものを必要とするというレベル以上で人間をとらえようとはしていないことを意味している. Rawls は、これを功利主義の人間に関する特殊な概念(の前提)と呼んで、第2の批判としたのである.

「(功利主義思想の前提においては) 当事者は、自分がどんな種類の人になりたいかをそれとの関連で決める確定的な最高順位の利益とか基礎的目的をもっていないとみなされる. 彼らはいわば意志の確定した特徴をもたない. 彼らは素のままの人(bare person)であるといえよう」[p. 131]. 「功利主義的議論は当事者は何らはっきりとした性格や意志をもたない、つまり彼らは守ろうとする確定した最終的利益あるいは自分に特有の善の概念をもつ人ではない、と仮定している」[p. 132].

以上のように理解する限り、Rawls の功利主義に対する批判は妥当なものと考えられよう. そして、この契約論にもとづく正義の原理と功利主義の対比という Rawls の方法は、堀尾輝久(1971)が古典近代の思想とブルジョア・イデオロギーとを区別した、あの有名な把握の方法に著しく近似したものであるように見える<sup>(39)</sup>.

3. さて、では Rawls の提示する公正としての正義の原理とはどのようなものなのか. Rawls は、まず正義の原理が働く環境を次のように想定する.

- (1)客観的環境においては穏やかな稀少性という条件.
- (2)主観的環境においては利害の対立という条件.

すなわち、Rawls は社会を「相互に有利化を求める協働事業」であるとしながら、そこに「利害の一致とともに利害の対立が生じる」という際立った特徴」[p. 126/99] を認めているのである. この利害の対立は次の2つの不平等の存在とともにある.

- (1)人々は生来の資質的能力、知性、体力、その他の分配において偶然性をもっている. 1人1人がそれぞれちがった自然の分配をもって存在する.
- (2)社会は階級上の地位、社会的身分等によって階層化されており、人々は不平等な社会的位置をもつものとして社会に存在している.

こうして Rawls は、現代社会において、上の2つの不平等の存在を事実として認め、正義の観点から、この不平等をどう取り扱うことが正義であり、また不正義であるのかを問うのである。

「(社会の基本構造は) さまざまな社会的地位を含み、それぞれ異なる地位に生まれついた人は、経済的、社会的環境と同様に政治システムによって部分的に決定される人生に異なる期待を抱いている……社会正義の諸原理が先ず第1に適用されなければならないのは、多分、どのような社会の基本構造の中でも避けられない、この種の不平等である」 [p. 7/6]. 「自然の分配は正義に適うわけでも、それにもとるわけでもない。また、人々がある特定の地位について社会に生まれてくるということは正義にもとるわけではない。これらは自然の事実すぎない。正義に適ったり、正義にもとったりするものは、制度がこれらの事実を処理するやり方なのである」 [p. 102/78].

Rawls がここで正義に適うとする内容、つまり初期状況における合理的選択の内容は、無知のヴェールの下でのマキシミン・ルールに落ちつく。マキシミン・ルールとは、次のように説明されるものである。利得が個人

決定 \ 環境	C <sub>1</sub>	C <sub>2</sub>	C <sub>3</sub>
D <sub>1</sub>	-7	8	12
D <sub>2</sub>	-8	7	14
D <sub>3</sub>	5	6	8

(単位: 100 ドル)

の決定 (D) と環境 (C) とに依存し、その利得損失表が上のようなものであると仮定する時、マキシミン・ルールは D<sub>3</sub> の決定を要求する。というのは、この場合起りうる最悪の事態でも 500 ドルの利得が得られるが、それはその他の決定における最悪の事態よりも良いものだからである。もし、別の決定を採用するならば、800 ドルないし 700 ドルの損失が生じるかもしれない。かくて、D<sub>3</sub> の選択は与えられた D に対して利得を最小化する C の値に対する利得を最大化する。マキシミンという言葉は maximum minimorum を意味している。そして、このルールは企図された行動方針の下で起りうる最悪の事態にわれわれの注意を向け、それに照して決定を下させるものである [p. 153/147].

Rawls の正義の原理に至る推論は次のように展開される。

(1)各個人が対称性をもつ限り、平等な分配を要求する正義の原理が承認される。しかし各個人は、その自

然的分配においても、社会的地位においても偶然的であり、対称性をもっていないから、ここで平等な分配が認められるものは、①基本的自由、②公正な機会、③基準点としての平等な所得および富に限られる。

(2)次に社会的経済的効率性と組織や技術のもつ要請が考慮される。この考慮は、正義の原理が分配の対象とするものが与えられた一山の富ではなく、分配の対象それ自体 (パイ) が特定の正義の原理によって与えられた協働の産物として、大きくも小さくもなるからである。つまり、正義の原理は効率性を考慮するということである。Rawls は効率性を含むこの手続上の正義を「純粋な手続上の正義」と呼んで「完全な手続上の正義」、「不完全な手続上の正義」と区別している<sup>(40)</sup>。

(3)純粋な手続上の正義においては「分配上の正しさは、それを生み出す協働の図式の正義と協働の図式に携わる個々人の要求に応えることに根拠をもつ。(すなわち) ある分配を、その結果をもたらす体系が確立されている期待に照して個々人が誠実になしたことを切り離して判断することはできない」 [p. 88/68].

(4)いうまでもないが正義の原理における効率性の考慮は、パイの最大化を目的とするものではない。それはすでに功利主義批判として Rawls によって否定されている。正義の原理は、個別性と複数性を前提とし、各人がそれ自体の目的をもつ存在として、独自の要求を主張するところから出発している。正義の原理に求められるのは、「あたかも自分自身の利益であるかのごとく、他者の相対立する利益に対応する思いやりのある観察者の見地から不偏性を定義するかわりに、われわれは係争者自身の見地から不偏性を定義する」 [p. 190/142] ことである。

(5)こうして「われわれは格差原理 (difference principle) に到達する。(その意味するところは) 比較の基礎として平等をとればそれ以上を得た人々は最小のものしか得られなかった人々にとって正当とみなしうるという条件で、より多くを得ているのでなければならない (ということである)」 [p. 116].

(6)「当事者は、基本的自由を守るばかりではなく、起りうる最悪の結果から自分を守ろうとする」 [p. 176/133] から、格差原理を採用することは合理的選択である<sup>(41)</sup>。

以上の推論を経て Rawls が提示する正義の2原理は次のようなものである。



## 教育と不平等問題

第1原理: 各人は、他の人々の同様な自由の図式と両立する平等な基本的自由の最も広汎な図式に対する平等な権利をもつべきである。

第2原理: 社会的経済的不平等は、それらが(a)あらゆる人に有利になると合理的に期待でき、(b)全ての人に開かれている地位や職務に付随する、といったように取り決められているべきである。

第1原理は第2原理に優先する<sup>(42)</sup>。

この第2原理は「あらゆる人の有利」と「全ての人に平等に開かれている」という2つの点について、それぞれ異なる意味内容をもつ可能性があり、第2原理は4つのバリエーションをもつことになる。

「あらゆる人の有利」 「平等に開かれている」	効率性原理	格差原理
才能に対して開かれているキャリアとしての平等	生来の自由の体系	自然的貴族性
公正な機会均等としての平等	自由主義的平等	民主的平等

このバリエーション、とくに生来の自由の体系・自由主義的平等・民主的平等の内容について、我々の当面の関心である「能力主義」「補償教育」「新しい教育の機会均等」といった概念と関係づけて検討するならば、次のような対応が可能になるであろう。

生来の自由の体系——財産の原理（機会均等）

自由主義的平等——能力の原理・能力主義（教育の機会均等）

民主的平等——能力主義批判（教育の正義の原理）

Rawls は能力主義を「才能に対して開かれたキャリアの原理に従った」[p. 106/81] ものと述べているが、これは不正確というべきである。「才能に対して開かれたキャリアの原理」は誰にでも成功のチャンスがあり、才能のあるものが成功するといった資本主義の初期の理念を表明するものであり、能力主義というものは、個人を社会的地位にふりわける才能・能力の証明が制度化されることを意味するものと考えらるべきであろう<sup>(43)</sup>。すなわち、「公正な機会均等としての平等」という条件の下で、「同じ能力と才能をもつ人々は同じ人生の機会をもつべきである」[p. 73/56] というのが能力主義であろう<sup>(44)</sup>。Rawls は、この自由主義的平等の概念について「たとえ社会的偶然性の影響を排除するという点で完全

に働くとしても、それは依然として富や所得の分配が能力と才能の自然の分配によって決定されることを許している」[p. 73/56] と批判する。この批判は Rawls を民主的平等の概念に導く。

民主的平等の概念は、第1原理と第2原理の公正な機会均等（fair equal opportunity）(2b) に優先順位を認めた上で、これに格差原理（2a）を加える。格差原理の内容はすでに述べたようにマキシミン・ルールと変わらないが、この格差原理は次の2つの原理と密接に結びついている。1つは補償原理であり、他の1つは互惠の概念である。Rawls によれば補償原理とは次のようなものである。

「補償原理というのは、不当な不平等は補償を必要とするという原理である。そして出生や生来の資質の不平等は不当なものであるから、こうした不平等は補償を必要とするという原理である。……この原理を追求していく際には、知性の高い人よりもむしろ低い人の教育により多くの資源が費やされることになる。少なくとも、人生のある期間にわたって、例えば、学校の低学年期にはそうなるであろう」[p. 100/76]。

補償原理と互惠の概念とに関係づけられて格差原理は次のようなものとして理解される。すなわち「格差原理は実際には、生来の才能の分配をある点で共通の資産とみなし、この分配を補整することによって可能となる、より大きな社会的経済的便益を分け合うことに同意することを表わしている。天性によって恵まれた立場におかれた人々は誰であれ、敗れ去った人々の状況を改善するという条件に基づいてのみ、彼らの幸運から利得を得ることが許される。生まれつき有利な立場にある人々は単に彼らがより多くの恵みを得たからといって利得を得るべきではなく、訓練と教育のための費用を償うために利得をうるべきなのである」[p. 101/77] と。Rawls の正義の2原理は基本的自由・公正な機会均等としての平等・格差原理から構成され、先に掲げた第2原理はあらためて次のように定式化される。

第2原理: 社会的経済的不平等は、それらが(a)最も不利な立場にある人の期待便益を最大化し、(b)公正な機会の均等という条件の下で、全ての人に開かれている職務や地位に付随するよう取り決められているべきである。

(b)は(a)に優先する。

4. Rawls によれば、正義の2原理は自由な市場システムの下で機能するものと想定されている。Rawls が

自由市場システムに意義を与えるのは、次の点に注目するからであった。

- (1)あらゆる体制は正常ならば実際に生産された消費財を配分するのに市場を利用するであろう。他の手続きはどれも管理に手数がかかり、配給その他の装置は、特殊な場合にしか頼りにされない。
- (2)市場システムの利点は、必要な背景となる制度が与えられるとすれば、それが平等な自由および機会の公正な均等と両立するということである。……競争的な図式において生ずるような稼得額の差がない場合に、ともかく平常な環境の下で自由と矛盾する指令社会の一定の側面を避ける方法を見つけ出すのは難しい。

Rawls は、正義論が社会的利他的動機の強さには確定した限界があることを仮定するものだという事を明言する。「社会的に規制される体系の中で展開せざるを得ない官僚制による経済活動の制御が、価格という手段によってなされる制御よりも差し引きして、より正義に適っているとは思えない」[p. 281/218] という判断はここから生れている。

一見して明らかのように、Rawls によって正義の原理にしたがう傾向をもつものと仮定されている自由市場システムとは現存の資本主義社会において機能している市場システムそのままではない。Rawls は常に自由市場システムという用語に「必要な枠組を仮定して」という条件をつけて使用している。そして自由市場システムは資本主義体制とも社会主義体制とも両立するというのが Rawls の強調点である。Rawls は「市場経済がある意味で最善の図式であるという考えは、いわゆるブルジョア経済学者によって最も慎重に吟味されてきたが、この関連は歴史の偶然であって、少なくとも理論的には社会主義体制といえどもこの体系を利用する」[p. 271/211] と述べた上で、市場システムに対する社会主義者からの批判を想定して、次のような議論を展開している<sup>(45)</sup>。

- (1)1つのかなり小さなセクターが生産資源の大半を制御するには社会は分割されてはいない。このことが達成され、分配上の取り分が正義の諸原理を満たす時、市場経済への多くの社会主義的批判は論破される。
- (2)市場は事実、理想的な取り決めではない。しかし必要な背景となる制度が確実に与えられれば、いわゆる賃金奴隷という最悪の局面は除去される。
- (3)確かに競争的図式はその運行の細部で非人格的自動的である。その特定の結果は個人の意識的決定を表

わしてはいない。しかし、多くの点でこれはその取り決めのもつ一徳目である。

さらに Rawls は、市場システムの下で「(生産手段の私的所有を仮定すれば) 生産の各要素はそれがどれだけ産出量に付け加えたかに応じて所得を受け取る。この意味で労働者は彼の労働の結果だけの価値を支払われるのであり、それ以上でもそれ以下でもない」という主張に対して、その主張は真実でない指摘する。なぜなら、Rawls によれば労働の限界生産力は需要と供給に依存し、労働者の生産性は労働者の技能に対する企業の需要と同じ才能を提供する労働者の供給によって決定される。したがって、「底流をなす市場諸力とそこに反映する機会の利用可能性とが適切に規制されているのでないならば」[p. 308/236] 市場システムが正義に適う結果に導くということには何の根拠もない。Rawls は、市場システムを「適切な政治、立法制度の囲いの中に置くことが必要である」[p. 275/213] とし、「適切な背景となる制度をとまう適切に規制された競争経済は正義の2原理がどのように実現されるかを明らかにする理想的図式である」[p. 309/237] と結論づけている<sup>(46)</sup>。

## B. Jencks & Rawls

Rawls の理論を教育政策を評価する枠組として、いち早く具体的に適用したのは Jencks であった。Jencks et al. (1972) において、彼は次のような提案をおこなっていた<sup>(47)</sup>。

「伝統的な意味での貧困を根絶することが不可能だというのでもない。問題への取り組み方を変ねばならないというだけである。競争場裏で優位に立つ能力を人間からもう少し減らしてしまおうというのではなく、ゲームのルールを多少変更し、競争における勝者の報酬と敗者の損失を緩和すべきではないだろうか。どの人間も同じように運に恵まれるようにしようとか、仕事をうまくやれるようにしてやるというのではなく、一種の『保険』制度を案出し、これによって職業上の成功が生活水準に直結するというしくみを打破すべきではないだろうか」[p. 20]

同書の共著者の一人 Bane は、この「保険」制度の提案が Rawls の理論に依拠するものであることを明示して、次のように説明を加えている。

「保険の図式の適用は確かに Rawls のいう初期状況の中で想像できることである。誰もが自分自身が社会の中でどのような位置を占めることになるかを知っておらず、どのような悲劇に直面することになるかわからないのが初期状況だからである。」「保険という

考えは危険に対する自分自身のための防衛という考え方に依るものであり、慈善に依るものではない。……経済的正義へのこの種の道はまわり道であり、ごたごたしてはいるが、多分、我々ができる最善のものであろう」[Bane, 1975: 298].

そして、初期状況から格差原理を導く推論が、保険の図式として理解されうることは Rawls 自身によっても確認される。Jencks と Bane は ①社会的富の総額ではなく分配に問題を見ること、②不平等の原因が社会的集団 (minority あるいは poor) に帰属するかどうかだけでなく、不平等の程度それ自体を問題とすること、③機会の平等以上の所得の再分配を問題にすること、④教育を経済的目的 (所得の平等あるいは貧困の除去) の手段とせず、それ自体の目的をもつものとして扱うこと等の諸点において Rawls と共通するものをもっている。しかし、この Jencks の Rawls への注目は、次の点で重大な問題をはらむものでもあった。

- (1)ここでは Rawls の 格差原理だけがとりあげられ、正義の 2 原理の全体が正しく検討されていない。(この内容は Strike の議論によって後に詳述される.)
- (2)Jencks の提案は「経済的な成功は運、不運や職場における能力によってきまる」というデータを根拠にしている。しかし、このデータは論争的なものである。そしてそれは Rawls の議論とは関係がない。
- (3)Rawls の正義論は能力主義に対して明確な批判をおこなうものであったが、その核心は個人の能力を社会共同の資産とみる能力観であった<sup>(48)</sup>。Jencks の議論には、この点についての積極的な関心がみられない。そこでは、たしかに「特殊な才能や幸運に恵まれた者はある程度経済上の特典をうける権利があるといった国民一般の考え方は決して人間の本性から生じた永久不変の発想ではない」[p. 370] とされているが、そこから一步すすんで人間を社会的存在として把握するという方向はみつけることができない。著者が自らの提案を社会主義の名で呼んでいるにもかかわらずである。

Jencks が Rawls の理論から自らの教育政策の提案を導き出していたことは Coleman によっても指摘されていた。Coleman は Jencks のこの提案について、もし人々の欲求の充足が、与えられる所得とその消費にのみよるのであれば正当であるが、人々はむしろ、障害を克服する能力を獲得し、自己の内発的な目標を達成することによって、より大きな満足を得るのであり、結果の不平等に対してではなく、機会の拡大の為に社会的資源は投資されるべきであるとしたのであった [Coleman,

1973]. Coleman の Rawls についての具体的な検討は、この Jencks 批判の 1 年後にあらわれる。

### C. Coleman vs Klees & Strike

Coleman (1974) は EEOS の結果にもとづいて Rawls の理論がもつ教育政策の原理的枠組としての妥当性を検討している。Coleman がここであらためてとりあげる EEOS の結果とは、次の諸点である。

- (1)教育行政によって用意される学校の施設などの諸条件 (school resource) については人種間にそれほど大きな不平等はない。しかし、生徒の学力に効果をもつ input についてみると、人種間に大きな不平等がある (たとえば、教師の verbal skill)。
- (2)生徒の学力に対する input の効果という観点からみると、最も重要なものは生徒の家庭的背景に含まれている資源 (private resource) であり、次に生徒がどのような背景をもつ級友の間にいるか (social composition) であり、school resource は最も重要性が低い。

この結果をふまえるならば、Rawls の理論における教育の機会の均等概念と、その不平等に対する取り扱いをきわめて不適切である、と Coleman は論評するのである。第 1 に、Rawls においては教育の機会均等を伝統的な観点 (input) でみるのか、新しい観点 (effect of input) でみるのかという区別が明確ではない。第 2 に、もし Rawls が後者をとるとすれば、彼のいう 2 原理は教育の機会の不平等に最も効果の大きい private resource の再分配をおこなうことにならざるを得ない。この場合、家庭は生徒に不平等な機会を与えざるを得ないから、社会化の制度としては否定される。そして、機会の不平等の克服という不可能に近い課題を達成するために、すべての資源が公共の管理の下におかれることになる<sup>(49)</sup>。

Coleman 自身は、EEOS の結果から導かれる教育の機会の不平等問題についての唯一の意味ある接近方法は次のようなものとなっていた。

- (1)完全な教育の機会の平等は適切な目標ではない。(なぜならば、それは不可能だからである)。
- (2)これにかわる目標は①すべての人に実現されるべき機会の最小限必要水準を設定するか、②教育制度をとおして教育の機会の不平等を減少させる (除去ではなく) か、である。
- (3)前者の場合には最小限必要水準の設定が政策決定の第 1 の対象となり、後者の場合にはこの目的に用いられるべき資源の総額が政策決定の第 1 の対象となる (Coleman は後者を選択している)。

要約すれば、Coleman は Rawls が school resource の非力と社会政策が利用できる資源の制約とを無視するため、次のようなディレンマに陥っているとするのである。

「Rawls の原理は不平等を実質的に除去するのではなく、単に形式的に除去するということを意味するか、あるいは不平等の除去という目的を達成するために資源を無制限に公共的に使用することを意味するかいずれかである。前者ならば、この原理は無力で無意味であり、後者ならば、この原理は資源の完全な公共的所有と管理とになる（したがって不可能である、と Coleman はみる）」 [p. 754].

Coleman の論評は Rawls の理論を全面的に否定しようとしたものではなく、その趣旨は、社会政策の実際の決定が Rawls の方法のような純粋な概念的的手法（とくに各原理の優先順位）によっては不可能であり、具体的な費用と便益のバランスという経験的判断の集積をまたなければならぬことを強調するところにあるとされている<sup>(50)</sup>。したがってこの論評における Rawls 批判は、いわば例示的なものとみなすことができる。しかし Coleman の論評は例示的なものとみた場合でも不当なデフォルメにみたされている。この論評の中では、Coleman が例示したいと思う結果にあわせて、相互に対立する主張が Rawls の理論として導きだされている<sup>(51)</sup>。こうしたデフォルメの原因は、Coleman が Rawls の理論の意義を——すくなくとも教育政策へ適用すべきものとしては——主として格差原理（および所得の再分配という目的）に求めていたところにあると考えられる<sup>(52)</sup>。この点では Coleman (1974) は Jencks et al. (1972) の理解と類似していたとみてよいであろう。

Coleman (1974) に批判を加えたのは Klees & Strike (1976) である。その主要な論点は次のようなものであった。

- (1) EEOS の結果それ自体が論争的であり、EEOS 以降の諸研究を参照するならば、慎重で十分な計画をもっておこなわれる補償教育の効果によって、より大きな機会の平等が実現する可能性はある。
- (2) Rawls の 2 原理は教育の機会均等について直接論じたものではないから、独自の推論が必要である。Coleman が断定しているものは必ずしも Rawls の理論の帰結とは考えられない。
- (3) 機会の平等を実現するために Rawls の 2 原理が要請するものは不平等な影響をもつ富の再分配なのであって、家庭での子どもの育て方の差異の除去では

ない。

- (4) Rawls の 2 の原理が実現すれば家庭の環境は今よりも平等なものに近づいていることを Coleman は見おとしている。
- (5) Rawls が多くの契約論者と同様に、子どもがまず第一義的に正当な両親の権威にしたがうべきであると主張していることは明白である。

Coleman の論評に対するコメントとしては、これは妥当なものである。とくに、このコメントは Rawls の正義の原理の全体構造に注目することを促し、とりわけ公正な機会の平等と格差原理の関係について注意を喚起している。これは Coleman の論評が専ら格差原理に関心を集中させ、あたかもそれが Rawls の正義の原理の全体を決定しているかのようにデフォルメしていることに対する批判として適切なものであった。

ところで、このコメントは公正な機会の平等が格差原理に対して優先するという 2 原理の構造から、公正な機会の平等に「社会的地位のための公正な競争をおこなう個人の能力に対して、有利、不利が親から相続されることがないという水準にまで家庭間の社会的経済的地位の不平等は減少させられなければならない」 [p. 196] という内容を与えている。しかし、これはあきらかに Rawls を起えており、いかにしてこのような結論が導き出されたのかを、この短いコメントから推論することは不可能である。この点は筆者の 1 人、Strike によって後に詳細に論じられることになった。

#### D. 公正な機会の平等と格差原理

Strike (1979) は Rawls の理論を教育の機会均等というテーマに即して独自に展開したもので、Rawls の議論が潜在的に有しているにすぎなかった主張をも浮かびあがらせるものであった。我々は Strike のこの研究によって、教育政策に対する原理的枠組としてもちうる Rawls の理論の意義を最も分析的に得ることができる。その議論は次のように展開される。

- (1) Rawls の第 2 の原理において公正な機会の平等は格差原理に優先する。とすれば、格差原理は公正な機会の均等が満されていることを前提条件とし、その条件下での公正な競争の結果を再調整するものと把握される。これが Strike の議論の出発点である。
- (2) 教育の機会均等とは親の社会的地位の差異が子どもの機会を左右しないということであるから、子どもの機会を左右するような親の社会的地位の不平等は公正な機会の平等に反する。
- (3) 格差原理は正当化される不平等の限界を明示してい

ないが、公正な機会の平等が格差原理に優先するという関係から、公正な機会の平等に反する不平等は格差原理によって正当化される不平等の限界を超えたものとなる。

こうして、Klees & Strike (1976) で主張された公正な機会の平等の内容が導き出される。この推論において Strike は Rawls の理論の中で富の分配に関する原理は格差原理 (2a) だけなのではなく、平等な自由(1)及び公正な機会の平等の原理 (2b) もまた、それに関係していると主張する。すなわち、Rawls の理論においては「富の差異は平等な自由や平等な機会をくつがえすほどには大きくなることはでき」[p. 323] ず、したがって「政治過程あるいは教育の公営化のようなりべラルな改革がもつ救済能力を超えるような力の集中は許されない」[p. 338] と Strike は主張する。この主張は Strike が認めるように Rawls 自身によって正当化されているものではなく、かつ、潜在的にきわめてラディカルな結論である<sup>(58)</sup>。

では、この公正な機会の平等は Coleman (1974) が批判したような、家庭生活に対する社会の介入をどのように防ぐことができるのだろうか。Strike は次のような議論をもって対抗する。

- (1)公正な機会の平等は教育の input (school resource よりも広義) を家庭的背景にかかわらず個人に平等に保証することである。
- (2)家庭的背景が教育の機会に与える影響は input の不平等と選択の自由の問題とに区別される。すなわち、家庭的背景がもつ差異のうち、特定の社会的集団 (ethnic or socioeconomic group) に属することから生ずるものとそれ以外の (episodic) ものとの区別される。前者は input の不平等とみなされ、除去されるべきであり、社会はその責務を負うが、後者は不可避的な差異とみなされ、除去する責務を社会は負わない。後者の差異については格差原理がとりあつかう。
- (3)Coleman のような家庭への社会の介入は、episodic な差異を除去しようとするときに生ずるのであり、公正な機会の平等とは関係がない。

格差原理に対して、子どもの機会にとって有利さが相続できるような水準の不平等を正当化してはならないとする公正な機会の平等の主張は、学校の機能に即して把握しなおせば次のようになる。

- (1)公正な機会の平等が格差原理の適用範囲として要請する不平等の限界 (子どもの機会にとって有利さが相続できないような水準) は機会の不平等を克服す

る学校の能力に比例する。

- (2)学校は自らの能力以上に平等化のための役割を期待されることはない。

こうして、教育の機会に影響を与える社会経済的不平等を克服するために学校の力を高めるという考え方に対して、学校の力が可能とする水準以上の不平等を減少させるのは社会の責務であるという新しい考え方が提示される。「公正としての正義は学校がもっている補償能力以上の不平等を認めない」[p. 332] ことによって、学校に対して成功が合理的に期待できるような役割を与えるというのが Strike の主張の眼目であった。補償教育政策は学校が補償することのできる能力以上の不平等については富の再分配によって除去されるという条件の下で、これまでにない効果が期待できる。また不平等というよりは episodic な差異とみなされるべき多様性については、それが生得的な能力であれ、環境の有利性であれ、格差原理の適用をうけることになり、教育の機会の分配と成果とは最も不利なものの利益を促進する仕方で運用され、その結果生ずる不平等は、これまでになく受け入れ易いものとなる。

Strike がこの議論を以て、学校に達成不可能な課題ないし期待を与え、その課題が達成されないことを学校の無力の現れとするといった EEOS 以降の補償教育政策を否定する議論の動向に対抗しているとみることができる。Rawls の抽象的議論を、教育政策を評価する枠組として具体化したこの推論は、Rawls をめぐる教育学諸研究の中で卓抜したものであった。

すでに Strike 自らが明言していたように、この推論は Rawls を超えている。もとより Rawls によって明示的に正当化されていないことそれ自体は Strike の議論を何ら損うことはない。しかし、この推論は重大な難点をもっている。それは、たしかにこの推論が導く結論は学校の役割を成功が合理的に期待できるものにするけれども、同時に、学校の外に公正な機会の平等のための富の再分配という新しい、多分これまで以上の困難な問題を生じさせたことになると思われるからである。

特定の社会的集団に属していることから生ずる機会の不平等を富の再分配によって除去するという主張は、学校の補償能力及び富の再分配の効果について乏しい理論しか持ち得ていない現状では、Coleman が指摘していたように、すべての富をこの目的のために公共の管理の下におくことになるという可能性を否定できない。また、episodic とされる差異に関して Strike は「効果が不確かで解決方法がわかっていないものは、解決不可能であるが故に社会はそれを除去する責務をもたない」

[p. 329] とするが、そうであれば、たとえば Jencks et al. (1972) のような主張を受け入れた場合、教育の機会の平等化のためには社会はあらゆる責務から解放される可能性も否定できない。以上の問題点はいずれも公正な機会の平等と格差原理の関係についての Strike の推論の再検討を促している。

Strike の議論の特徴は格差原理よりも公正な機会の平等に重点をおいた Rawls の理論の適用とみることができ、Coleman, Jencks, Bane の議論とはこの点では対照的である。先に述べたようにそれは Rawls の理論の諸原理の相互関係に注目することによって卓抜した理論を構成するものであった。しかし、それはあきらかに Rawls の全体構成を損うほどに公正な機会の平等に重点をおくものでもあった。

Strike が注目したように、Rawls の理論は各原理間の優先順位を厳しく規定するところに特徴がある。この場合、優先順位の早い原理の内容が厳しく限定的に把握されなければ後に続く原理は働く余地を失うことになる。Rawls の意図に即していえば、述べられている優先順位とは反比例して原理の内容のオリジナリティは高められていると考えられる。いわば、優先順位の早い原理は最後にくる原理を合理的妥当なものとするための前提条件として位置づけられているとみるべきであろう。とすれば、原理間の関係あるいは優先順位の早い原理の内容は後からくる原理に働く余地を十分に残す程度に限定的に把握されなければならないであろう。

また、Strike は第2原理の検討を公正な機会の平等と格差原理の辞書的優先順位に収約しておこなっていた。しかし、すでに本稿で紹介したように Rawls は第2原理について、生来の自由の体系・自由主義的平等・自然的貴族制・民主的平等という4つのバリエーションの相互比較として検討を加えていた。その検討からみれば、Strike によっては「教育の公営化のようなリベラルな改革もつ救済能力をこえるような力の集中は許さない」とされる公正な機会の平等の内容は、やはり「階級上の障壁をならすよう企図された」[p. 73/56] 学校制度として限定的に把握し直されるべきであろう<sup>(54)</sup>。

### E. 公正としての正義と補償教育

Rawls をめぐる教育学諸研究、とくに Strike の分析的検討に促されて、正義の2原理に照らして補償教育をめぐる動向を総括するならば次のように言えるのではないだろうか。

#### 1. Rawls のカテゴリーに従うならば、補償教育政

策は自由主義的平等の概念の枠内で構想されているとみなすことができる。自由主義的平等の概念をこの点に即してふりかえてみれば、それは次のようなものであった。

「生来の資産は育成されたり、実現されないままになっていたりするし、時間を通じて社会環境とか不慮の災難や幸運といったような運の偶然性がそれらの資産の使用に都合よく働いたり、不都合に働いたりする。……(自由主義的平等の概念は) 機会の公正な均等の原理という条件を付け加えて、この点を矯そうとする。ここでの考えは、形式的な意味で地位が開かれているべきであるということだけでなく、全ての人がそこに到達できる公正な機会をもつべきである、ということにある」[p. 72/56] 「生来の資産のある分配が存在すると仮定すれば、同じ水準の才能と能力をもち、それを使おうとする同じ意欲をもつ人々は社会システムにおける初期の位置にかかわらず同じ成功の見通しをもつべきなのである」[p. 73/56]

Rawls は「全ての人に対する教育の平等な機会」あるいは「公立であれ私立であれ……階級上の障壁をならすよう企図された」学校システムがこれにあたるとする。補償教育の論理がこれに該当することはあきらかであろう。しかし、Rawls はこの自由主義的平等について次の点から批判を加えている。

- (1)自由主義的な概念はたとえ社会的偶然性の影響を排除するという点で完全に働くとしても、それは依然として富と所得の分配が能力と才能の自然の分配によって決定されるのを許している [p. 73/56]。
- (2)生来の力量がどの程度まで育成されて実を結ぶかは、あらゆる種類の社会的諸条件や階級の態度に左右される。努力をし、試行し、通常の意味で当然の報いをうけたいという意欲でさえ、それ自身幸福な家族などの社会的諸環境に依存する。同じ資質をもつ人々に対して、功績と教養の平等な機会を保証することは実際には不可能である [p. 74/57]<sup>(55)</sup>。

補償教育論は、これに対して、第1の点については、富と所得の分配が能力と才能によって決定されることは、それこそが社会制度の最も公正なルールであるとして肯定する。教育を通しての貧困との闘いの基本理念は貧困ラインを越える富と所得を得ることができるだけの能力を形成するという他にない。第2の点については、Coleman (1968) が指摘するように、完全に実現することは不可能だとしても、まさに、ここで指摘されているような、発達を左右する社会的諸条件や階級の態度などといったものの不平等を補償する以外に道はなく

(Strike, 1979 もこのことを指摘している) かなりの程度, 実現可能であるというのが補償教育を擁護する議論である. こうして, 補償教育論はあきらかに自由主義的平等の概念を実質化する という性格をもつものであった. それは自由な競争から社会的偶然性を矯正するために「全ての人に対する教育の平等な機会を」保障するにとどまらず, 社会的な不利を背負う人々にその不利を補償する特別のプログラムを提供するものであった. しかし, その特別のプログラムがいかなるものであれ, その目的は機会の公正な平等を実現するためのものであり, 能力と才能による富と所得, 社会的地位の分配の決定を社会制度の原理とするということについては, そのまま肯定されている.

補償教育論が主張する補償の原理にしたがって平等化を追求することは, Rawls の表現を借りれば, 「あたかも全員が同じレースにおいて公正な基礎に立って競争すると期待される如くハンディキャップをならす」 [p. 101/77] よう社会に求めざるを得なくなる傾向を生む. 機会の均等化のために有利な環境の下にある生徒にハンディを与えるという Slow Down の主張が奇異なほど多くの人の口から出てくるのはこのためであった<sup>(56)</sup>. Greenなどもこの問題につきあたって, 必要に応ずる教育という原理への展開を試みたのであった.

Rawls は補償教育の推進者たちがって自由主義的平等の概念に満足しない. 彼は, 富や所得の分配が社会的偶然によってきまることを正義にもとるとするのと同じように, 能力と才能によって決定されることにも反対する.

- (1)誰一人として, より大きな生来の力量を受けるに値すると考えるわけにはいかない. それは自然的恣意である.
- (2)能力を開花させる努力をおこなう優れた性格をうけるに値するというのも疑わしい. そのような性格は相当にわれわれが何の功績を主張することもできない幼年期における幸運な家族とか社会的環境に依存しているから.

しかし, Rawls は人々の間の能力の差異を無視したり, 才能のある者の能力を平均的なレベルにまで減少させるべきだというのではない. 能力に恵まれたものは「自らの生来の資質に対する権利をもっている. この権利は身体の無欠性を保護する基本的自由の下で第1原理によって保護される」 [79] と Rawls はいう. 「より有利な立場にある人々は, 社会的協働の公正な体系のルールにしたがって得ることのできるものは何でも当然得る資格がある」 [79] と.

正義論の主題は, 才能に恵まれたものと恵まれないものがあるという事実を認めるべきかどうか, あるいは才能に恵まれたものがその能力を発揮させるべきかどうかというところにあるのではなく, 彼らが従うべき公正な体系のルール, 社会の基本構造をどのように決めるかというところにある. ここで Rawls は格差原理を主張する. 格差原理は才能に恵まれたものの「より大きな能力を共同の有利性のために用いられる社会的資産とみなす」 [p. 107/77]. こうして, 格差原理に立脚するならば, 実施される補償教育は機会の公正な平等を実質化するための補償としてではなく, 最も不利なものの利得として, つまり自由な競争の出発点をつくるという意味としてではなく, 最も不利な人々の必要として, それ自体が目的となる.

2. Bane (1975) は Rawls が格差原理を「租税制度と所得政策の局面にのみ適用しており, 善の一次的分配の評価という局面には適用していない」 [p. 292] と指摘していた. このことは事実であるが, しかし, Rawls の格差原理が働くメカニズムを扱ったこの部分には, Bane が見過ごした, もっと重大な意義が含まれていた.

Bane が指摘するように Rawls は政府を配分部門・安定部門・移転部門・分配部門の4部門に分割する. そして Rawls はこれら各部門にそれぞれ「互いに矛盾しないような仕事だけ」を割りあて, 各部門の仕事に必要な調整を加えることによって, 正義の2原理を実現しようとする. ここで特に注目すべきは第1部門と第3部門の調整である.

Rawls は総所得の決定について, 次のように議論をすすめる.

- (1)適切なミニマムが移転によって準備されるならば, 総所得の残りが価格システムによって処理されることは合理的である.
- (2)配分部門は貢献に応ずるという準則が働き, 必要性という要求に応えるのには適していない.
- (3)必要性という準則は移転部門に残され, 格差原理を実現させるために働く.

Rawls が総所得の分配にあたって貢献に応ずる準則と必要に応ずる準則とを調整して正義の2原理を実現させようとしたこの方法は, すでに Green の議論の発展として, 教育の機会の分配について能力に応ずる原理と必要に応ずる原理という今日, 相対立する2つの原理を異なるレベルの教育制度にそれぞれ適用範囲を限定することによって調和的にとらえようとする本稿にとって, 極めて示唆的である.

第1部門の貢献に応ずる準則について、社会の基本構造のあり方、つまり自由市場システムに対する適切な規制の有無によるウェイトの変化を検討するために、Rawls は次のような例示的な考察をおこなっている。

- (1)公正な機会の平等を提供している基本構造をもつ社会を第1の社会とし、そうでない社会を第2の社会とする。
- (2)第1の社会よりも第2の社会においての方が訓練や教育に応じて各人へという準則（これは貢献に応じて各人へという準則の1つの形態である）は大きなウェイトをもつ。なぜなら、第1の社会の方が資格ある個人が多いから、それによる稼得は少なくなるからである。
- (3)第2の社会が「教育のための貸付金（あるいは補助金）の資本市場が、参入の制約がない、あるいは不完全ではない場合には、よりよい資質をもつ人々の稼得する割増はずっと少なくなる」[p. 307/235]つまり、より恵まれている階級と最低所得階級との稼得の相対的な差は接近する傾向にある。

この例示的な考察の方法は教育制度の検討にとって示唆に富んでいる。それは能力に応ずる教育の原理が、特定の枠組を与えられることによって機能を変化させる可能性をもっていることを示唆している。具体的にいえば教育の成果を私的なものとし、才能に恵まれたものが自らをすぐれた能力を受け取るに値する卓越性をもつものとみなす（能力主義）ことを戒め、教育制度、教育行財政政策（すすんでは社会の基本構造）の特定の枠組を与えることによって、才能に恵まれたもののすぐれた能力を社会の共同資産とみなすようなものに変化させる可能性を示唆する。

しかし、Rawls のこの考察の結論は教育制度の問題に即して考える限り正しくない。

- (1)資質をもつ人々の稼得は、資格ある個人の多少によって直接決定されるものではない。それは社会の分業の階層性によって決定される。
- (2)第1の社会で、つまり教育の機会の均等化がすすみ、高等教育への進学率が上昇する社会で教育に応じて各人へという準則のウェイトがますますたかまわっているというのが今日の問題状況である。

Rawls の例示するこの結論から今日の教育制度問題を解決する展望を直接に導くことはできない。むしろ、我々は、第1の社会における不平等をより正義の原理に近づけるために必要な基本構造、適切な規制とはなにかを考えるための出発点がそこに与えられたと考えるべきであろう。

3. Rawls の公正としての正義は、これまでの補償教育をめぐる動向を能力主義批判という観点から総括し、新しい意味をそこに与える理論的根拠となりうるようにみえる。その最大のポイントは能力の差異を正義論が統制すべき自然的恣意とみなし、生来の能力の分配を社会の共通の資産とみなすというところにあった。

正義の第1原理は才能に恵まれたものがその能力を最大限発揮することを認める。公正な機会の平等の原理は教育機会の形式的な平等の確保だけでなく社会的経済的文化的差異から生ずる機会の不平等を除去することを教育制度に求める。補償教育は正義の原理の必要条件である。格差原理は才能に恵まれたものが「他者の有利性に寄与しない仕方により一層の便益を得ることができるような協働の図式に対する権利」[p. 104/79]を認めない。そして Rawls はこの点にも補償教育の意義を認めて、「(教育のための資源は)生産に関する訓練された能力という点で評価されるものとしての報酬だけにしたがって、あるいは必ず主としてそれにしたがって配分されるべきではなく、より恵まれない人々をも含めた市民の個人的社会的生活を豊かにする上での価値にしたがって配分されるべきである」[p. 107/81]と結論していた。

Rawls は公正な機会の平等の原理と格差原理とから二重に補償教育の意義を導き出している。この Rawls の定式化は、補償教育をめぐる今日の錯綜した論争状況を整理する上で有効な原理的枠組となりうるであろう。

(続)

(本稿は、自主ゼミその他の機会に報告をおこなった3つのレポートからなっている。形式上の重複・不整合についてはおゆるしをいただきたい。なお、本稿のⅡとⅢについては Cornell 大学大学院 Ph. D. コースの中村(笹本)雅子さんの協力に負うところが大きい。事実上、共同作業といえる部分も多い。記して感謝の意を表す)。

1981. 9. 10

#### 注

- (1) たとえば Giddens (1973) は先進資本主義社会の階級構造の再生産の過程の概括の中で、次のように述べている。「未権利状態の『悪循環』がどのようにして生まれるかは、現在ではよく理解されているところである。労働者階級の平均家族数は中間階級よりも多く、親子としての直接的接触の度合いも低い——それは、子供の言語的表現能力がそれにより影響されるかぎり、子供の知的能力にも恒久的な影響をおよぼしう



## 教育と不平等問題

る現象である。のみならず、教育にたいする労働者階級の両親の態度は、子供には不利である場合が多い。学校についてみれば、未権利状態地域における貧弱な器具や施設と資格が、資格の劣悪な教育スタッフや知的発達自体よりも統制の諸問題が重視される教育環境と結びついている」[p. 190~1].

(2) “Recent attempts to use the school as a vehicle for closing the gap between existing inequalities and our professed democratic interpretations of equal opportunity have come up short in the recognition that our public schools themselves contribute to and perpetuate that gap.” [Tesconi, Jr. & Hurwitz, Jr., 1974: 2] “In looking to the school today, however, people have discovered that our public schools are a major part of, if not a major contributor to, the problems of social inequality.” [p. 14]

(3) 例えば次のような議論がある。

「現実の能力の発達状況は環境や教育に大きく規定されており、発達途中の未確定な能力の差異に応じて教育の機会が決められることは、間接的には能力の発達を規定する社会的経済的不平等を教育にもちこみ、それを是認することとなり、憲法に反してしまふ。 / 教育の機会均等の原理は、このように国民の人間の全面発達をめざし、とりわけ、すべての子どもの最低限度の国民的教養が形成される機会を確実に保障しようとするものであり、『機会均等』には当然に教育の機会と条件の最低限度の保障という原理が含まれている」[伊崎・三輪, 1980: 93]. ここで「発達途中の未確定な能力の差異」という問題が「最低限度の国民的教養が形成される機会」に直接結びついている場合には、この教育の機会均等論は後者の側面（教育機会をつうじて証明された業績によって個人の社会的地位を決定するという側面）をみのがしたものとなる。逆に、この教育の機会均等論が後者の側面をも視野においてのものとするれば、「発達途中」とは高等教育をも含むことになり、そのことによって、やはり、この原則を階層化の説明原理として理解することは内容的に不可能になってしまう。いうまでもなく、高等教育においても「発達途中の未確定な能力の差異に応じて教育の機会が決められることは……憲法に反してしまふ」ということになれば、教育の機会均等原則

が社会の階層化の原理を説明するという機能をはたすことは不可能となり、諸個人を社会的分業へ分化させるという学校制度の本質的要素はこの原則によって否定されることになるであろう。この問題点は、「私たちの理想は希望するものすべてに、その要求にふさわしい教育の機会を現実に保障することである」とした教育制度検討委員会の報告にまで及んでいと考えられる。

(4) Project Head Start については次のように説明される。「ジョンソン政権の『貧困との闘い』の一分野として始められた就学前児童に対するアメリカ合衆国連邦政府の補償教育プログラム。1964年の経済機会法の一環として、1965年夏から経済機会局の所轄事業として開始されたが、現在では教育省所轄事業となっている。計画は当初夏期8週間とされたが、成果の持続に疑問が出て、9ヵ月間の長期計画のものが増えている。1972年の経済機会法の修正条項によって、各計画は参加児童のうち1割以上の障害児を含むことが要求されている。また、1974年には貧困でも一定以上の収入がある家庭からは料金を徴収することとなった。(略)」(中村雅子) なお、Head Start と並ぶ補償教育政策の代表的なものとしては Elementary and Secondary Education Act of 1965 の Title I があげられる。ESEA の Title I については、Bailey & Mosher (1968); Murphy (1971); 笹本 (1976) 参照。

(5) 学校制度の2つの原則として、「発達の必要に応ずる教育」と「能力に応ずる教育」とをあげる場合[黒崎, 1979], この両者を適切に関係づけることが課題となる。いま、この「発達の必要に応ずる教育」の意味を Bernstein の教育可能性の主張に近づけて理解するならば、この両者は有機的な連関をもつことが可能になるようにみえる。すなわち、Bernstein のいう教育可能性が現実化しないならば（「発達の必要に応ずる教育」の欠落）、「能力に応ずる教育」は能力主義の枠内で階級構造の再生産の機能を専らはたすことになる。逆に、教育可能性が現実化するならば、「能力に応ずる教育」は能力主義の枠を超えたものとなりうるであろう。この問題はIIで再論される。

(6) Carlson のオリジナルな図解では(3)は下のようになっている。

しかし、ここで genetic endowment が問題にされているのは、補償教育政策によって自らの有利性が失な

	Genetic Endowment	Home Environment	School Environment
Rich	××××××××××××	××××××××××××	××××××××××××
Poor	××××	××××××××××	××××××××××××××××

われるのではないかというミドル・クラスの不安感を取り除くというためにすぎないので、本稿ではこれを単純化している。

- (7) The President's Commission on School Finance (1972) を参照したものである。また、Carlson は同時に教育活動それ自体についても次のように述べていた。

“[W]e should demand that they devise and enforce minimal standards as a means of protecting students. It is worth noting that such standards were never applied to the Ocean Hill-Brownsville experimental program in local control until after the experiment had terminated, at which time it was discovered that the reading scores for children in the district were lower than before the experiment began and worse than those of other ghetto schools in New

York City (Ravitch, 1972).” [p. 118]

ニューヨーク市の Community Control 運動の結果については別の評価もある。Guttentag (1973) 参照。

- (8) これは Jencks et al. (1972) の解釈である。  
 (9) 島田晴雄 (1975) は1960年代以降のアメリカ労働経済学における人的資本理論の展開過程を論じているが、そこで貧困との関いが人的資本理論を背景としたものであることを認めている。  
 (10) 代表的な文献は Moynihan (1965); Lewis (1966) である。  
 (11) Valentine はこのモデルを W. E. B. DuBois の思想から導いているが、その検討は必ずしも十分なものとは思えない。DuBois については、大塚秀之 (1965; 1967), 笹本雅子 (1979; 1980) が詳しい。  
 (12) Owen のオリジナル・モデルは以下のとおりである。

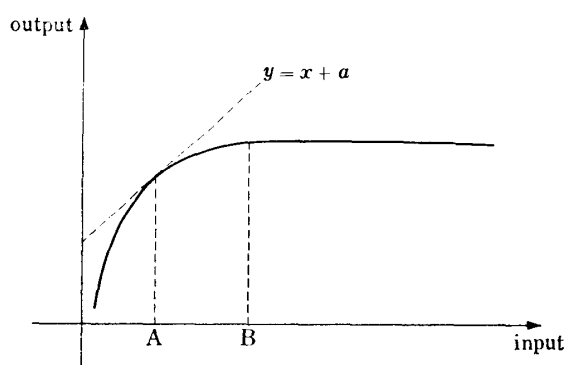
Expected Annual Value of Gain in Consumption Benefits after Education Is Completed

$$\frac{\text{Valuation of Expected Gain in Annual Income from Additional Education} + \frac{\text{Job Benefits (Status, prestige, Working conditions)}}{\text{Rate of Discount of Future Benefits (Time Preference)}} + \frac{\text{Other Consumption Benefits (Cultural gains, Efficiency in consumption)}}{\text{Rate of Discount of Future Benefits (Time Preference)}}}{\frac{\text{Cost of the Year of Schooling (Tuition+other direct costs)} + \text{Foregone earnings}}{\text{Consumption value of a year in school (by comparison with a year in the labor force)}}} = \text{Present value of the additional education to the family}$$

- (13) “The working-class youth today typically must finish high school to have a reasonable chance of finding decent, well-paying, and permanent work. The middle-class family must therefore go beyond this level and obtain an additional four years of higher education for its children if they are to retain white collar status.” [p. 67]
- (14) “The particularly bad effect of minimum wage hikes is that they limit the opportunities for training or learning of the jobs—their lower wages reflect not only lower productivity but also the costs of training which the firms provide, formally or informally. The minimum wage blocks this route to advancement and forces a detour via more school learning, at best.” [Mincer, 1973; 192]
- (15) Berg (1970), Harrison (1972), Bowles & Gintis (1976)などを参照。
- (16) PREP に対しては教育投資の経済成長への寄与率の問題とは別に、現在の教育制度への追加的投資は新たな教育の成果を産出しないのではないかという批判

がなされている。Moynihan (1975) は Rand Corporation (1971) から、(1)伝統的な教育活動により多くの支出をおこなっても実質的な教育の成果を改善することはできそうにない。(2)教育支出を削減しても教育の成果を停滞させることはないし、場合によっては重要な教育方法の転換をおこなうことすら可能である。という2つの結論を導き出している。彼は公共事業の経営について次頁の図のようなモデルを想定して、Rand Corporation の結論は教育支出が flat area にはいつていることを示唆するとしている。教育への支出はすくなくともB点よりは左側にくるべきだというのが Moynihan の結論である。彼は EEOS その他のデータから補償教育が平等の実現に成功しておらず、その失敗の原因についての Jensen の議論は民主主義とは両立せず、第3の戦略は直接的な所得の再分配にならざるを得ないとして、Family Assistant Plan を立案する。この FAP の保証する所得水準が極めて低いものであることはいうまでもないであろう。

こうした主張に対して Owen は Hanushek (1972); Coleman et al. (1966); Levine (1970) などに依拠



A: additional input = additional output  
 B; additional output = 0  
 Bの右側が flat area

しながら、すくなくとも教師の verbal ability という要因を高めるための支出は生徒の学習成果に重要な貢献をなすと反論している。Owen は Nixon 政権の下で Moynihan の主張する戦略が採用され、PREP のための予算が削減されるという危険を当面の対抗物と想定している。

(17) “American public schools have become significant instruments in the blocking of economic mobility and in the intensification of class distinctions rather than fulfilling their historic function of facilitating such mobility. In effect, the public schools have become captives of a middle class who have failed to use them to aid others to move into the middle class.” [Clark, 1968: 101]

(18) 次の4点から wage competition model は事実と相違しているとされる。(1)共時的には Income, Education, IQ の分散の状態が一致しない。(2)通時的には最近20年間において教育格差は減少しているが所得の格差は増大している。(3)黒人と白人の格差では1952年と1968年の男子労働者を対象とした場合、白人に対する黒人の教育水準は 67% から 87% に上昇したのに所得水準は 58% から 66% に上昇したのにすぎず、しかもこの所得水準の上昇の主要な原因は黒人が南部から北部へ移動したためのものである。(4)成長率では大学卒業者の増加に見合う経済成長率は認められない。 [p. 172]

(19) “Entirely subjective and arbitrary elements may also affect the labor queue. If employers discriminate against blacks, blacks will find themselves lower in the labor market queue than their training costs would warrant. To some extent, the smaller the actual differences in training costs, the more such subjective preferences can determine the

final ordering. If every individual had identical training costs, blacks could be placed at the bottom of the labor queue with no loss in efficiency.” [p. 177]

(20) この5類型は EEOS において作業仮説として想定されたものである。

(21) Gordon (1972) は U. S. Office of Education の中の補償教育政策関係分野で働く職員のオリエンテーションをおこなう機関 Office of Equal Educational Opportunity の手引書 (Miller & Gordon, 1974) に再録されている。

(22) Gordon は補償教育を次のように評価している。“[R]esearch indicates that even in schools with greatly expanded resources due to compensatory education programs, the learning environment in schools in depressed neighborhoods is far less conducive to achievement than in schools serving more affluent children.” [Miller & Gordon, 1974: 143]

(23) Nixon 大統領は1970年代のアメリカ合衆国の第一優先課題は right to read をすべての人々にとって現実のものとする事だと宣言した [Message on Educational Reform, March 3, 1970]. NRRE の内容は1969年9月の National Association of State Boards of Education の年次総会でおこなわれた J. E. Allen, Jr. (Assistant Secretary for Education and U. S. Commissioner of Education) の講演の中で次のように説明されている。

“[W]e should immediately set for ourselves the goal of assuring that by the end of the 1970’s the right to read shall be a reality for all—that no one shall be leaving our schools without the skill and the desire necessary to read to the full limits of his capability.” [p. 82]

NRRE はしばしば educational moon あるいは education’s moonshot と称されるが、これは、Nixon の宣言が、かつて60年代に人類を月へ到達させることを国家目標とした Kennedy 大統領の宣言になぞらえておこなわれたことに由来している。NRRE はアメリカ教育の不振と補償教育政策への失望から生じた Back to Basics の潮流と呼応するものであり、ESEA の Title I の下で実行されている [Brodinsky, 1977].

なお、Wise (1979) は最近10年間の教育政策の主題の推移を “Equality から Adequacy へ” と把握して、その要因を列挙している。Wise の主張は、教育の結果の平等への要求が教育の官僚化という、本来の要求

とは正反対の結果に帰着しているという事態に対して警鐘をならすものであり、本稿が問題としている政策の転換とは問題の把握を異にしているが、そこに列挙された要因は本稿にとっても興味深い。

(24) A. Jensen 等の議論が念頭に置かれていることは明瞭である。同様の問題が *busing* について生じている。Armor (1969) は *busing* が黒人のアチーブメントを高めるためにも人種間の協調を増すためにも役立たないことを示唆した。これについて Jencks は Armor のデータが不十分なものであることを指摘したが、同時に Armor (1969) が発表されるまで人種的統合教育それ自体の効果を疑ってみるような研究はなかったことを認め、新しい課題が社会学者に課せられたとしていた [Hodgson, 1973: 34].

(25) “It is conceivable that a kind of educational theory and pedagogy can be developed that is effective in increasing the “achievement” levels of the “disadvantaged,” but which at the same time is not likely to be adopted by the “advantaged”. Such a development, however, . . . is likely to be opposed by the advantaged as unacceptable for anyone.” [Green, 1971: 95]

(26) Gordon (1972) も同様の条件を採用している。“Equalization of educational opportunity in a democracy requires parity in achievement at a baseline corresponding to the level required for social satisfaction and democratic participation. It also demands opportunity and freedom to vary with respect to achievement ceilings.” [Gordon, 1972: 26]

(27) Blackstone (1969) は *need-criteria* がメリットや他の *criteria* に先立って道徳的な優先権をもつべきであると主張して、次のように述べている。“[G]iving priority to merit-criteria is like pretending that everyone is eligible for the game of goods-distribution, while knowing that many individuals, through no fault of their own, through circumstances and deficiencies over which they have no control, cannot possibly be in the game.” [pp. 165-6]

Blackstone はここでいう *need-criteria* による教育の権利について次のように主張する。

“[T]he *ideal* fulfillment of the human right to education entails providing those conditions, social, economic, and educational, which will enable each person to fulfill his capacities.” [p. 166]

(28) “The Office of Education . . . and Coleman him-

self had expected to find gross inequality of educational resources between black and white schools and to use these findings as an argument for large-scale federal spending to redress the balance. But the report, EEO, found that there was little difference between black and white schools in such things as physical facilities, formal curricula, and other measurable criteria; it also found that a significant gap in achievement scores between black and white was already present in the first grade, and that despite the rough comparability of black and white schools, the gap between the two groups had widened by the end of elementary school.” [Bell, 1972: 44]

(29) Detroit の人種的統合教育についての聴問会で Coleman は補償教育は失望すべき結果を証明したが、人種的統合教育は有効であると証言した [Hodgson, 1973: 42].

(30) EEOS をめぐる議論としては Mosteller & Moynihan (1972), Jencks et al. (1972), Bowles & Levine (1968) が有名である。特に Mosteller & Moynihan (1972) の中で Hanushek & Kain は学業成績に与える三要因 (school resource, composition of student body, family background) の重要度について、Coleman の統計処理がこの要因を数式に算入する順序によって異なる値が導かれるものであり、school resource の重要度が他の要因と匹敵するような値を導き出すことも可能だとしている (下表)。これに対して、同書において Coleman は EEOS は純粋に (シンメトリカルに) 学業成績に与える各要因の比重を測定したのではなく、教育政策が操作することのできる要因によって如何なる結果が生ずるかを測定したものであるとした。(なお、Coleman は同時に Hanushek &

Proportion of Variance Explained by Educational Input Vectors Under Different Orderings—Verbal Achievement of Negro 12th Graders in the North  
 $R^2 = .1409$

Vector		Order of Entry				
		1	2	2	2	3
			After S	After P	After F	
S	(school)	.0808	—	.0222	.0560	.0312
P	(student body)	.0703	.0117	—	.0420	.0072
F	(family)	.0777	.0529	.0494	—	.0484

Components of Input Vectors (略)

Kain の数値は EEOS のデータの全部を利用したのではないと批判する。) Hanushek & Kain は EEOS の教育の機会均等の新しい概念が教育政策を評価する上で無用の混乱をもたらしたと批判している。

(31) “[A]dult success must depend on a lot of things besides family background, schooling, and the cognitive skills measured by standardized tests. We have no idea what these factors are. To some extent, no doubt, specialized varieties of competence, such as the ability to hit a ball thrown at high speed or the ability to persuade a customer that he wants a larger car than he thought he wanted, play a major role. Income also depends on luck: the range of jobs available when you are job hunting, the amount of overtime work in your plant, good or bad weather for your strawberry crop, and a hundred other unpredictable accidents.” [Bane & Jencks, 1972: 154]

(32) Jencks の結論は次の点にある。Jencks はこれを社会主義と呼んだ。

“If we want to eliminate economic inequality, we must make this an explicit objective of public policy rather than deluding ourselves into thinking that we can do it by giving everyone equal opportunity to succeed or fail. If we want an occupational structure which is less hierarchical and in which the social distance between the top and the bottom is reduced, we will have to make deliberate efforts to reorganize work and redistribute power within organizations. We will probably also have to rotate jobs, so that no individual holds power very long.” [Bane & Jencks, 1972: 158]

(33) Jencks に対する批判の基本的論点は次の点にあった。(1)機会の平等は、本来、結果の平等の十分条件ではなく必要条件である。したがって教育の機会の平等を結果の平等(貧困の除去)によって測定しようとするのは概念の混同である。(2)たとえ intragroup の格差の方が大きいとしても、憲法上の問題として第 1 に優先権が与えられるべきものは intergroup の格差の除去である。Jencks はこの 2 つの格差の質の相違を無視している [Levin, 1975:308]。

同様に Jencks が回帰分析の結果の評価において、個人の成功の原因を luck あるいは competence に求めたことについての技術操作的批判も多い。この点は Jencks も自らの議論に不明確な点のあったことを認

めている [Coleman, 1973; Jencks, 1973; Jencks et al., 1979; 米村明夫, 1977]。

これらに対して、Lasch (1973) は Jencks を評価して次のように述べている。

“The great contribution of the Jencks study, it has been said, is that it forces us to consider proposals for educational reform on their merits, without regard to their economic effects. The proper conclusion to be drawn from *Inequality* and from recent historical writing on the school is not that schools are “no longer important” but that they are important in their own right.” [pp. 56-57]

庄司洋子 (1981) も同様の評価をおこなっている。

(34) EEOS および Jencks の議論は実際に教育政策に大きな影響を与えた。この間の事情を Hodgson (1973) は次のように述べている。

“Education lobbyists claim that the “Jencks report” has been freely cited by the Nixon administration’s Office of Management and Budget on Capitol Hill in justification of the cuts in the fiscal 1974 budget. And even in some of the more conservative governors’ offices, one lobbyist for elementary and secondary education told me there is a widespread feeling that “Coleman and Jencks” have the effect of giving education a low priority.” [p. 41]

その影響は連邦最高裁の判決にまで及んでいる。

“On even the most basic questions in this area the scholars and educational experts are divided. Indeed, one of the major sources of controversy concerns the extent to which there is a demonstrable correlation between educational expenditures and the quality of education... In such circumstances, the judiciary is well advised to refrain from imposing on the states inflexible constitutional restraints.” [*San Antonio v. Rodriguez*, 411 U. S. 1 (1973).]

(35) 田中成明 (1972) は Rawls の理論が「自由主義的民主制一般、あるいは、とくに社会民主主義のきわめてソフィストケイトされた哲学的正当化であり、その強力な擁護論であると評されるに値いするものといえよう」 [p. 169] と述べている。なお田中 (1974) では Rawls の格差原理が新しい平等原理の明確な定式化であるとし、その社会政策に対して有する意義について次のように述べられている。『『区別原理』 [differ-

ence principle] にみられる俗に逆差別方式といわれる形での平等問題への対処は、ロールズにオリジナルなものではない。すでにアメリカ社会においては、いわゆる『メリトクラシー (meritocracy)』の弊害が説かれ、『機会の平等』に代って『結果の平等 (equality of result)』を求める声が高まるなかで、このような平等原理の転換がはじまり、とくに公民権運動の高揚を背景に50年代末から連邦政府によって推進されてきた教育・職業等々の領域における実質的平等の保障をめざす公共政策のなかで、かなりドラスティックな形で実施されてきているものである。ロールズの『区別原理』は、まさにこのような平等原理の転換に哲学的正当づけを与え、その意味内容を明確化すると同時に、その適用に一定の限界を画しようとする試みであり、『区別原理』がたんに専門学者の間のみならず、広く社会の注目を集め、賛否両論、激しい議論の的となっているのは、それがこのようなきわめて現実的な背景とインプリケーションをもっているからに他ならない」[pp. 92-3].

田中 (1972; 1974) は全体として極めてすぐれた Rawls の解説となっているが、この部分は、より厳密な検討が必要である。特にここでいう連邦政府の公共政策がはたしてメリトクラシーを批判するものであったのか、あるいは「機会の平等」から「結果の平等」へという原理の転換を問題にする場合、そこでいわれる「結果の平等」の内容とは何であるのか——たとえば Coleman と Jencks の用語法の相違——などの問題は、教育政策を検討する場合には看過し得ない。本稿は、この点についての検討をおこなうものである。

(36) たとえば *Educational Theory* (1979~80) には Rawls の評価をめぐる House vs Strike の論争がある。

(37) 本稿の目的の限定から、Rawls の議論の中で特に批判の集中している方法論的な問題——original position の設定など——についての検討は省略した。Rawls をめぐる議論をとりあつかう場合にも同様である。

(38) Rawls (1971) には邦訳書があるが、同訳書のテキストは原書に Rawls 自身がかなり手を加えたものである。したがって、本稿での同書の引用表記は次の要領でおこない、訳書にのみ加えられた部分及び訳書から削除された部分は該当欄を空白にした。[原書頁数/訳書頁数]

(39) しかし堀尾 (1971) の対比は市民社会の理念と現実なのであって、契約論と功利主義との対比ではな

い。堀尾は、ロックからベンサムまでを総称して市民社会の思想家としている。なお、功利主義思想を解説した注において、堀尾は契約論とは区別された功利主義の公教育思想について、次のように論じてもいる。

「功利主義者たちの公教育観 (大衆教育への現実的配慮) は、その内容の面で、宗教道徳教育を中心とする絶対主義的教育と連続的性格を強くもっていると同時に、他方、その教育への「国家介入論」は、国民教育制度成立 (19世紀後半以後) のための論理を準備する。この点にかぎらず、ベンサムの大衆教育論は微妙な位置にたっている。功利主義の思想は、一面ではすぐれて近代的であると同時に、それは絶対主義的なものと福祉国家的なものをつなぎ目に立っているともいえよう」[p. 29]

(40) 「完全な手続上の正義」は、たとえば1つのパイを数人で平等に分けるときのような場合に想定されるものである。そこでは技術的な困難を除けば正義にかなう分配の手続は完全である。不完全な手続上の正義とは刑法にもとづく裁判などに適用されているものである。そこでは真実にかなうかどうかは明確ではないが、一定の手続をふむことによって得られた結論は正義とみなされる。

(41) 初期状況での合理的な選択は必ずしもマキシミム・ルールとはならない、というのは多くの論者の指摘するところである。また、Miller (1974) は階級および階級意識の存在を指摘して、社会的合意の想定それ自体に懐疑を表明する。

(42) Rawls はこれを辞書的順序 lexical order と呼んで次のように定義する。「これは、第2原理に移る前に第1原理を満足させ、第3原理を考える前に第2原理を満足させることを要求するという順序なのである。それに先行する原理が完全に満足されるか、完全に適用されない限り、ある原理は作動を開始することはないのである。そこで、逐次的順序付けは、諸原理をバランスさせることを避けて、先に順序づけられた諸原理は、後の諸原理に対して、いわば絶対的なウエイトをもち、これは例外なく成立するのである」[p. 43/31].

(43) Weisskopf は資本主義とメリトクラシーの関係を論じて次のように述べている。

“The achievement orientation of capitalism was, and is, supposed to be meritocratic. Merit consists of living up to the work ethic and therefore reaping the reward of one's performance. A change in the basis of merit distinguishes the postindustrial

meritocracy of the midtwentieth century from the bourgeois meritocracy of the nineteenth; the economic virtues have been replaced by the intelligence quotient (IQ) and by educational credentials.” [Weisskopf, 1973: 218]

(44) 能力主義の論理は典型的には次のように説明される。

(1) いかなる社会にも他の地位よりも重要であり、その地位につくために特別の力量が要請されるような特定の地位が存在する。

(2) これらの特定の地位にふさわしい力量を教育訓練によって獲得することができる才能をもった個人は少数のメンバーに限られている。

(3) これらの地位につくために必須な才能をもった個人にとって、その力量を得て、その地位につくために犠牲をはらうことを魅力あるものとするため、これらの地位に対して、高い収入、権威、名誉などを与えることは合理的である。

(4) こうした社会的不平等は社会を維持していくために不可避であり、機能的には決定的に重要である。

[Davis & Moore, 1945 cited in Tesconi, Jr. & Hurwitz, Jr., 1974: 29]

(45) Rawls の参照文献は次のものである。Bergson (1967); Vanek (1970)。

Rawls の理論の弱点が資本主義社会の労働の否定的性質を見失っている点にあるとする批判も少なくない [Strike, 1979]。

(46) Weisskopf は市場について Rawls 以上に懐疑的である。

“As Karl Polanyi [1944] has pointed out, the free market tended to destroy man and his environment by treating labor and land as commodities. When they are used or not used according to the vagaries of the market, human beings and their natural habitat may be injured or destroyed. A countervailing force—which Karl Polanyi calls social protectionism—was required, including all types of social legislation and welfare measures. Social protectionism forms a necessary counterweight against the free market. Without it, the free market would lose its infrastructure, the supporting framework of a viable society.” [p. 224]

(47) Jencks は貧困を除去するために必要なことは「機会の平等」から「結果の平等」への転換であると述べている。ここで「機会の平等」とされるのは教育に

よる貧困との闘いの戦略を指し、「結果の平等」とは直接的な所得の再分配 (Jencks は平均的所得の 1/2 をすべての人々に保障することができれば貧困は除去されると論じ、こうした所得の再分配を社会主義的政策と呼んだ) を指している。Coleman の主張した「結果の平等」とは教育 (の機会) についての結果の平等であり (equality of effect of input), Jencks の「結果の平等」は学校卒業後の成人としての所得 (および職業的地位) の「平等」のことである (equality of income)。当然のことではあるが、「機会の平等」から「結果の平等」という定式化が不用意におこなわれることによって、この両者が混同されてはならない。

(48) Arrow (1973) はこの能力観を asset egalitarianism と呼び、それは必ずしも Rawls のオリジナルなものではなく、厚生経済学には広く共通するものであるとした。 [pp. 247-8]

(49) Bane (1975) は、この点について Coleman とは反対に次のように指摘している。

“[Rawls] argues that a tax and transfer system designed to benefit the least advantaged will probably not involve a large proportion of total resources, since this would destroy the incentive structure and presumably work to the ultimate disadvantage of the least advantaged.” [p. 292]

(50) Coleman (1976) は Rawls と Nozick (1974) の理論を教育政策を評価する際の異なる 2 つの典型的枠組ととらえ、両者の中間に、ケースに応じた具体的な判断を置こうとしている。

(51) Coleman は一方で Rawls が機会の不平等の原因であるとして家庭を解体させるとしつつ、他方で基本的な自由を第 1 原理とすることによって mandated busing に反対するだろうと述べている。

(52) Coleman は Rawls の格差原理を 1958 年の定式 (to everyone's advantage) にとどめるべきであったとし、Rawls の誤りは 1971 年の格差原理の定式化 (to the advantage of the most disadvantaged) にあるとする。

(53) VanTil & VanTil (1971) は機会の平等を保証するための最善の道は収入の平等化であると主張している [cited in Carlson, 1973]。これは Strike の示唆する議論の最もラディカルなヴァージョンにあたるだろう。ところで堀尾 (1971) の次の指摘は以上の議論に先立つものであり、それは教育の正義の原則の主張の前提となるものであった。「今日の平等思想は、社会的、経済的平等要求=階級の廃止の要求を前提とし、

公正原則およびそのコロールーとしての機会均等原則の三者と不可分に結びつけて要求するものであるといえる。このことによって、公正および機会均等原則は、実質的不平等を容認し、それを拡大再生産する資本主義的公正原則とは逆に、かつまた、既存の秩序維持のための社会選抜の原理としてではなく、社会の実質的平等を志向し、同時に、人間のゆたかな成長、共同社会への公平（正）な参与の原則と、そのための機会の公開・均等の原理として機能しうるのである」[p. 246]。更に堀尾は次のようにも論じていた。「とりわけ、教育の機会均等原則については、外的条件（環境）の不平等、ないし、出発点における不平等の現実が、機会均等というその原則自体の意味を失わせることがあまりに明白なために、外的条件の平等要求と積極的に結びつく可能性はいっそう大きい。教育の機会均等は『形式的平等と実質的平等の中間的位置にある』[Mackeon, 1957]といわれる理由もここにある。こうして、とりわけ教育の機会均等原則は、自由の原則に立脚しつつ、同時に、社会・経済的平等を要請する特殊な位置にあり、したがってここでの機会均等は、自由と平等を媒介する原理としての発生史的意味を持ち続けているということが出来る」[p. 232]。これは今日の補償教育政策をめぐる動向を予見したものと評価できるかもしれない。

- (54) “Assume also that there is fair equality of opportunity underwritten by education for all; and that the other equal liberties are secured. Then it would appear that the resulting distribution of income and the pattern of expectations will tend to satisfy the difference principle. In this complex of institutions, which we think of as establishing social justice in the modern state, the advantages of the better situated improve the condition of the least favored.” [Rawls, 1971: 87/ ]
- (55) 注 (54) とあわせて、Strike (1979) が Rawls を超えていることは明らかであろう。
- (56) “[F]ull compensation would require either massive interventions in the home or measures to retard the progress of the well off. Equality could be achieved, for example, if bright, motivated children were kept out of school for a few years.” [Bane, 1975: 287]

## 参考文献

- Allen, Gary G., Right to Read: Rhetoric or Reality? *Phi Delta Kappan* (Dec. 1971).
- Allen Jr., James E., The Right to Read—Target for the 70's. *School and Society* (Feb. 1970).
- Armor, David, The Evidence on Busing. *The Public Interest* (Summer 1972).
- Arrow, Kenneth J., Some Ordinalist-Utilitarian Notes on Rawls's Theory of Justice. *The Journal of Philosophy* 70-9 (May 10, 1973).
- Averch, Harrey A. et al., *How Effective Is Schooling? A Critical Review of Research*. New Jersey, 1974.
- Bailey, Stephen K. & Mosher, Edith K., *ESEA: The Office of Education Administers a Law*. Syracuse, N. Y., 1968.
- Bane, Mary Jo, Economic Justice: Controversies and Policies. In Donald M. Levine & Mary Jo Bane (eds.), *The “Inequality” Controversy*. N. Y., 1975.
- Bane, Mary Jo & Jencks, Christopher S., The Schools and Equal Opportunity. *Saturday Review of Education* (Sep. 16, 1972). In Tesconi, Jr., Charles A. & Hurwitz, Jr., Emanuel (eds.), *Education For Whom?* N. Y., 1974.
- Baratz, Joan & Baratz, Stephen, Early childhood intervention: the social scientific basis of institutionalized racism. *Harvard Educational Review* 39 (1970).
- Bell, Daniel, On meritocracy and equality. *The Public Interest* 29 (Fall 1972).
- Berg, Ivar, *Education and Jobs*. N. Y., 1970.
- Bergson, Abram, Market Socialism Revisited. *Journal of Political Economy* 75 (1975).
- Bernstein, Basil, Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning. In A. H. Halsey et al., *Education, Economy, and Society*. N. Y., 1961.
- , Education cannot Compensate for Society. 1970. In Dorothy Wedderburn (ed.), *Poverty, inequality and class structure*. London, 1974. [高山武志訳『イギリスにおける貧困の理論』光生館, 1977.]
- , Social Class, Language, and Social-isolation. In A. H. Halsey & Jerome Karabel (eds.), *Power*



- and Ideology in Education*. London, 1977. [潮木守一他訳『教育と社会変動』下, 東大出版会, 1980.]
- , *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*. 1975. In Halsey & Karabell (eds.), *Power and Ideology in Education*. London, 1977. [潮木他訳. 同上書, 上, 1980.]
- Blackstone, William T., *Human Rights, Equality, and Education*. *Educational Theory* 19 (Summer 1969). In Tesconi & Hurwitz (eds.), *Education For Whom?* N. Y., 1974.
- Bowles, Samuel, *Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor*. *Review of Radical Political Economics* 3 (Fall 1971). In Halsey & Karabel (eds.), *Power and Ideology in Education*. London, 1977. [潮木他訳, 前掲書, 上, 1980]
- Bowles, Samuel & Gintis, Herbert, *IQ in the U. S. Class Structure*. 1972. [青木昌彦編著『ラディカル・エコノミクス』中央公論, 1973]
- , *Schooling in Capitalist America*. N. Y., 1976.
- Bowles, Samuel & Levine, Henry M., *The Determinants of Scholastic Achievement—An Appraisal of Some Recent Evidence*. *Journal of Human Resources* 3 (Winter 1968).
- Brodinsky, Ben *Back to the Basics: The Movement and Its Meaning*. *Phi Delta Kappan* (March 1977).
- Bruner, Jerome S., *The Relevance of Education*. London, 1971. [平光昭久訳『教育の適切性』明治図書, 1972]
- Carlson, Kenneth, *Equalizing Educational Opportunity*. *Review of Educational Research* 42-4 (Fall 1972). In LaMar P. Miller & Edmund W. Gordon (eds.), *Equality of Educational Opportunity*. N. Y., 1974.
- Clark, Kenneth E., *Alternative Public School Systems*. *Harvard Educational Review* 38 (1968).
- Coleman, James S. et al., *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D. C., 1966.
- Coleman, James S., *The Concept of Equality of Educational Opportunity*. *Harvard Educational Review* 38 (Winter 1968). In Levine & Bane (eds.), *The "Inequality" Controversy*. N. Y., 1975.
- , *The Evaluation of Equality of Educational Opportunity*. In Mostellar & Moynihan (eds.), *On Equality of Educational Opportunity*. N. Y., 1972.
- , *Equality of Opportunity and Equality of Results*. *Harvard Educational Review* 43-3 (Feb. 1973).
- , *Inequality, Sociology, and Moral Philosophy*. *American Journal of Sociology* 80-3 (November 1974).
- , *Rawls, Nozick, and Educational Equality*. *The Public Interest* 43 (Spring 1976).
- , *Reply to Klees and Strike*. *American Journal of Sociology* 82-1 (July 1976).
- Daniels, Norman, *Reading Rawls*. N. Y., 1975.
- Davis, Kingsley & Moore, Wilbert, *Some Principles of Stratification*. *The American Sociological Review* 10-2 (August 1945).
- Dobson, Richard B., *Social Status and Inequality of Access to Higher Education in the U S S R 1977*. In Halsey & Karabel (eds.), *Power and Ideology in Education*. London, 1977. [潮木他訳, 前掲書, 下, 1980]
- Dugan, D. J., *The impact of parental and educational investments upon student achievement*. *Proceedings of the American Statistical Association, Social Statics Section*. 1969.
- Giddens, Anthony, *The Class Structure of the Advanced Societies*. London, 1973. [市川統洋訳『先進社会の階級構造』みすず書房, 1977]
- Gordon, Edmund W., *Toward Defining Equality of Educational Opportunity*. In Frederick Mostellar & Daniel P. Moynihan (eds.), *On Equality of Educational Opportunity*. N. Y., 1972. [Miller & Gordon (eds.), *Equality of Educational Opportunity*. N. Y., 1974]
- , *Significant Trends in the Education of the Disadvantaged*. In Miller & Gordon (eds.), 1974.
- , *The Political Economics of Effective Schooling*. In Miller & Gordon (eds.), 1974.
- Green, Thomas F., *Equal Educational Opportunity: The Durable Injustice*. *Philosophy of Education* (1971). In Tesconi & Hurwitz (eds.), *Education For Whom?* N. Y., 1974.
- Guttentag, Marcia, *Children in Harlem's community-controlled Schools*. In Edwin Flaxman (ed.), *Educating the Disadvantaged 1971-72*. N. Y., 1973.
- Hanushek, Eric, *Teacher Characteristics and Gains in Student Achievement: Estimation Using Micro-Data*. *American Economic Review* 61 (May 1971).

- Hanushek, Eric & Kain, John F., On the Value of Equality of Educational Opportunity as a Guide to Public Policy. In Mostellar & Moynihan (eds.), *On Equality of Educational Opportunity*. N. Y., 1972.
- Harrison, Bennett, *Education, Training, and the Urban Ghetto*. Baltimore, 1972.
- Hodgson, Godfrey, Do Schools Make a Difference? 1973. In Levine & Bane (eds.), *The "Inequality" Controversy*. N. Y., 1975.
- House, Ernest R., Justice in Evaluation. In G. V. Glass (ed.), *Evaluation Studies* 1. Beverly Hills, 1976.
- , The Role of Theories of Justice in Evaluation—Justice on Strike. *Educational Theory* 30-1 (winter 1980).
- 堀尾輝久 『現代教育の思想と構造』岩波書店, 1971.
- 『現代日本の教育思想』青木書店, 1979a.
- 「世界の教育運動と子ども観・発達観」[岩波講座『子どもの発達と教育』第2巻] 1979b.
- 伊々崎暁生・三輪定宣 『教育費と教育財政』総合労働研究所, 1980.
- Jencks, Christopher S. et al., *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. N. Y., 1972. [橋爪貞雄・高木正太郎訳『不平等—学業成績を左右するものは何か』黎明書房, 1978]
- Jencks, Christopher S., Inequality in Retrospect. *Harvard Educational Review* 43-1 (Feb. 1973).
- Jencks et al., *Who Gets Ahead? The Determinants of Economic Success in America*. N. Y., 1979.
- Klees, Steven J. & Strike, Kenneth A., Justice As Fairness: Coleman's Review Essay on Rawls. *American Journal of Sociology* 82-1 (July 1976).
- 黒崎 勲 「能力に応ずる教育と学校制度の分化」[岩波講座『子どもの発達と教育』第7巻] 1979.
- Lasch, Christopher, Inequality and Education. *New York Review of Books* (1973). In Levine & Bane (eds.), *The "Inequality" Controversy*. N. Y., 1975.
- Levine, Henry M, Cost-Effectiveness Analysis of Teacher Selection. *Journal of Human Resources* 5 (Winter 1970).
- Levine, Donald M., "Inequality" and the Analysis of Educational Policy. In Levine & Bane (eds.), *The "Inequality" Controversy*. N. Y., 1975.
- Levine, Donald M. & Bane, Mary Jo (eds.), *The "Inequality" Controversy*. N. Y., 1975.
- Lewis, Oscar, *La Vida: A Puerto Rican Family in the Culture of Poverty—San Juan and New York*. N. Y., 1966.
- Miller, LaMar P. & Gordon, Edmund W., *Equality of Educational Opportunity*. N. Y., 1974.
- Miller, Richard W., Rawls and Marxism. *Philosophy and Public Affairs* 3-2 (Winter 1974).
- Mincer, Jacob, Youth, Education, and Work. 1973. In Levine & Bane (eds.), *The "Inequality" Controversy*. N. Y., 1974.
- Mostellar, Frederick & Moynihan, Daniel P. (eds.), *On Equality of Educational Opportunity*. N. Y., 1972.
- Moynihan, Daniel P., Equalizing Education: In Whose Benefit? *The Public Interest* 29 (Fall 1972). In Levine & Bane (eds.), *The "Inequality" Controversy*. N. Y., 1975.
- , *The Negro Family: The Case for National Action*. Washington, D. C., 1965.
- Murphy, Jerome T., Title I of ESEA: The Politics of Implementing Federal Education Reform. *Harvard Educational Review* 41-1 (1971).
- 夏目由美子 『アメリカ合衆国における「教育の機会均等」の概念について——コールマンレポート後の変化を中心として——』(卒業論文) 聖心女子大学, 1980.
- Nozick, Robert, *Anarchy, State, and Utopia*. N. Y., 1974.
- 大塚秀之 『初期デュボイス研究——アメリカ黒人解放思想の研究——』(修士論文) 一橋大学, 1965.
- 『初期デュボイスの「黒人問題」認識』神戸市外国語大学外国学研究所研究年報5, 1967.
- Owen, John D., *School Inequality and the Welfare State*. Baltimore, 1974.
- Persell, Caroline H., *Education and Inequality: A Theoretical and Empirical Synthesis*. N. Y., 1977.
- Polanyi, Karl, *The Great Transformation*. N. Y., 1944.
- Ravitch, Diane, *The Great School Wars*. N. Y., 1974.
- Rawls, John, Justice as Fairness. *The Philosophical Review* 67 (1958). [田中成明訳『公正としての正義』木鐸社, 1979]
- , *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass., 1971. [矢島鈞次監訳『正義論』紀伊国屋書店, 1979]

## 教育と不平等問題

- 笹本雅子 『Title I of ESEA』(卒業論文) 東京大学, 1976.
- , 『W. E. B. DuBois の教育思想』(修士論文) 東京大学, 1979.
- , 「W. E. B. DuBois の教育思想——黒人解放における力の自覚と自己実現」『日本の教育史学』10 (1980).
- 島田晴雄 「アメリカ労働経済学における人的資本理論革命」『思想』607 (1975-1).
- 庄司洋子 「アメリカ合衆国の保育事情と保育制度改革の動向」(下)『保育政策研究』2 (1981).
- Strike, Kenneth A., *Education in Liberal America: A Critique of the Public Philosophy of Education*. 1979.
- , The Role of Theories of Justice in Evaluation: Why a House is Not a Home. *Educational Theory* 29-1 (Winter 1979).
- , Justice in Evaluation: Homecoming Rejoinder to House. *Educational Theory* 30-1 (Winter 1980).
- 田中成明 「ジョン・ロールズの『公正としての正義』論」『法哲学年報』1972年.
- , 「正義・自由・平等——ジョン・ロールズの『公正としての正義』論再説——」『法哲学会年報』1974年.
- Tesconi, Jr., Charles A. & Hurwitz, Jr., Eamunel (eds.), *Education For Whom?: The Question of Equal Educational Opportunity*. N. Y., 1974.
- Thurow, Lester C., Education and Economic Equality. *The Public Interest* 28 (Summer 1972). In Levin & Bane (eds.), *The "Inequality" Controversy*. N. Y., 1975.
- Valentine, C. A., Deficit, Difference, and Bicultural Models of Afro-American Behavior. *Harvard Educational Review* 41-2 (May 1971).
- Valentine, C. A. & Valentine, B. L., Brain damage and the intellectual defence of inequality. *Current Anthropology* 16 (1975).
- VanTil, S. B. & VanTil, J., The lower class and the future of inequality. *Paper presented at the meetings of the American Sociological Association*, Denver, August 1971.
- Vanek, Jaroslav, *The General Theory of a Labor Managed Economy*. Ithaca, 1970.
- Weisskopf, Walter A., The Dialectics of Equality. 1973. In Levine & Bane (eds.), *The "Inequality" Controversy*. N. Y., 1975.
- Wax, Murray L. & Wax, Rosalie, Cultural deprivation as a educational ideology. In Eleanor B. Leacock (ed.), *The Culture of Poverty: A Critique*. N. Y., 1971.
- Wise, Arthur E., *Legislated Learning: The Bureaucratization of the American Classroom*. Berkeley and Los Angeles, Cal., 1979.
- 米村明夫 「コールドマンレポート以降のアメリカの不平等研究——階層再生産における教育の役割——」『教育社会学研究』32 (1977).

\* Strike (1979) は1981年に出版予定のものの完成原稿である。出版に先立って快く検討の機会を与えられた Strike 教授にお礼を申しあげる。