

コールマンの教育政策研究における方法と制度構想

——「コールマン報告」の意義再考——

橋野 晶 寛

Coleman's Methodology and Institutional Design on the Educational Policy Studies:
A Reconsideration of the Value of 'Coleman Report'

Akihiro HASHINO

Equality of Educational Opportunity known as "Coleman Report" had obviously spurred a lot of empirical researches on educational policy. From another side, we can say Coleman Report is the momentum of Coleman's style of the empirical research on the education and the design of educational institutions. This paper reconsiders the value of Coleman Report from the context of his studies on educational policy and examines implications of his unintegrated faces.

In the methodology of empirical analysis, Coleman had two faces. One was a data-driven conservative empirical analyst with simple methods and little theoretical foundations appeared in his real works including Coleman Report. Another was an empirical analyst with mathematical modeling of social behavior appeared in his ideal of the empirical analysis. In the design of educational institutions, though Coleman's consistent focus is inefficiency of the organizations of public schools, his design of public school reform has inconsistent, mutually unrelated factors—the incentive-based approach and the creation of social capital. These multiple faces of Coleman can be interpreted as the reflection of the problem of researches on educational policy.

目 次

- I. はじめに
- II. 「コールマン報告」の概要
- III. 実証分析の方法におけるコールマンの姿勢
 - A. データ収集
 - B. 生徒集団の効果の過大推定
 - C. 説明された分散係数か
 - D. 関数形および理論モデル
 - E. 小括
- IV. コールマンの制度構想
 - A. 教育における選択
 - B. 社会関係資本
 - C. 成果に基づくアカウンタビリティシステム
 - D. 小括
- V. まとめ

III. はじめに

20世紀のアメリカの社会学の泰斗 J.S. コールマンの研究業績の中でも、学校教育に関する実証分析は主要な領域の1つであった。特に1966年7月にアメリカ教育省が公民権法402条に定める調査報告として公表した『教育機会の平等』は「コールマン報告」(Coleman et al. 1966)として教育政策研究者には広く知られている。このコールマン報告は、社会科学分野における政策調査としては最も著名なもの1つであり、教育政策に関する実証研究として今日においても重要文献であることに異論をはさむ者はいないだろう。教育政策に関わる実証研究においてコールマン報告が記念碑的研究とされるのは、その調査の規模もさることながら、その知見が以後の実証研究に与えたインパクトゆえである。コールマン報告は、教育における「機会の平等」に関する概念の転換を促した。また、教育成果を強く

規定するのは児童・生徒の家庭背景要因であり、従来の財政支出を伴うインプットが教育成果の改善と結びついていないことを明らかにしたという点で、大きな反響を呼ぶものであった。コールマン報告はアメリカ内外における数多くの実証分析の呼び水となったが、また同時にコールマン自身がその後の研究人生においても教育政策にコミットする契機ともなった⁶¹⁾。

この論稿では、教育政策に関する一連のコールマン自身の研究の起点としてのコールマン報告の位置づけと今日の教育政策研究に対するその意義について考察することを目的とする。コールマン報告およびその他の教育分野における研究の貢献やインパクトについては Ravitch(1993)で、様々な社会学者による教育政策研究の契機としてのコールマン報告の知見の意義については Gamoran&Long(2006)などで既に触れられているが、本稿では異なる視点からコールマン報告の意義について論じることとしたい。コールマン報告は後続のコールマンの教育政策に関する研究を方向付けたものであり、そこにはコールマンの実証分析の方法に対する姿勢及び制度構想の端緒を見出すことができる。本稿では方法と制度構想の面からコールマン報告のコールマン自身の研究における位置づけを考察するが、特に方法と制度構想のそれぞれが抱えていた二面性に焦点をあてる。方法と制度構想のそれぞれにおける二面性はコールマン報告以後の研究で顕在化することになるが、それはコールマン個人に内在したものというよりも、社会科学としての教育政策研究としての問題がコールマンの態度に投影された結果でもある。この二面性の所在および源泉を考察することは今日の教育政策研究における含意という点でも有益なものとなる。

方法に関しては、コールマン報告をめぐって批判者との間で取り交わされた議論におけるコールマンの主張 (Coleman1968a,1970,1972) を題材として論じる。コールマン報告に関する批判は多岐に及んでいるが、方法に関する批判者とコールマンの反批判をフォローし、論争の中で反映されたコールマン自身の政策分析における姿勢を抉剔するとともにその妥当性——コールマン報告で採った方法自体の妥当性とコールマン自身の基準に照らした際の内在的な整合性——を検討する。この点は端的には、理論と実証との関係におけるコールマンの態度の二面性に関わるものである。

制度構想については、コールマン報告以後のコールマン自身による教育関係分野における研究 (Coleman1967,1971,1976,1981,1988,1997; Coleman et al.1982a,b; Coleman&Hoffer1987) を題材とし、コールマン自身が実証分析の知見からいかなる政策提言・制度構想を導いたのか、あるいは政策志向的な問題意識をどのように展開させたか、という点に触れる。コールマン報告の中ではコールマンは明示的に政策的含意を述べなかったが、それ以後の研究では、コールマン報告の知見を契機として一貫して公立学校組織の「非効率性」を問題意識として抱き、政策提言・制度構想を展開した。無論、長きにわたる研究人生の中でその内容が変わらなかったわけではなく、非効率性の改善の制度構想という点で一貫していても、それぞれの時期における力点は変化した。その要素は、公立学校における選択の導入、「社会関係資本 (social capital)」の創造、成果に基づいたアカウンタビリティシステム、からなる。それぞれが時系列的にどのようにして制度構想として現れたのかという点を追いつつ、互いの整合関係について論じる。

本稿の構成は以下の通りである。まず2節ではコールマン報告の要旨について述べる。報告の知見自体は教育政策研究者によく知られているが、上記の点の考察をするにあたって必要な情報を含めて概括する。3節では方法に関して、4節では制度構想に関して考察を行う。5節では先の述べた作業課題についてのまとめを行い、今後の教育政策研究に対する示唆を述べることにしたい。

IV. 「コールマン報告」の概要

コールマン報告の概要は教育政策研究者には既によく知られているが⁶²⁾、ここでは次章以降の関連を念頭において簡潔にまとめておく。なお、コールマン報告は大部からなるが、論争の中心となった3章「生徒の成績とモチベーション」の部分を中心に述べる。

調査は1965年に公立学校生徒、教員、校長および教育長に対して行われ、約4000校の公立学校、1, 3, 6, 9, 12学年の児童・生徒645,000人が調査対象とされた。報告ではインプットは児童・生徒個人の社会経済的家庭背景、学校設備・カリキュラム、教員の特質、児童・

生徒集団の特質の4つに区分されており、2章はそれらのインプット自体の人種民族間、地域間での相違についての記述に割かれている。この2章の全体的な結論は、学校設備・カリキュラムについて、マイノリティの環境はいくつかの面で白人児童・生徒と比較してやや不利な環境にあるが、一貫した傾向は見出しがたく、明白な格差は存在しないというものである。

3章はインプット・アウトプット関係について統計分析に基づいた記述がなされている。児童・生徒を対象として行われた学力テストに関する情報としては、言語的能力に関するもの(1,3,6,9,12学年)、非言語的能力に関するもの(1,3,6,9,12学年)、読解(3,6,9,12学年)、数学(3,6,9,12学年)、その他の教科(9,12学年)の技術・家庭、理科、社会、人文学)があるが、分析では専ら学業成績の指標として言語的能力に関するスコアが用いられた。人種・民族間の成績の相違については、東洋系を除くマイノリティは白人と比較して成績が著しく低く、第1学年時点で1標準偏差の差があり、12学年時点では差が開いていること、また地域間でも差があり、南部の州では北部と比較して成績は低く、白人と黒人の格差も大きいことが述べられている⁶⁵⁾。

インプット・アウトプット関係に関する分析は数多くあり、報告書には大量の図表と説明が付されているが、基幹的な知見は以下の2点に整理される。

第1は、成績の相違の多くは児童・生徒個人の要因によって説明されるということである。これは個人の成績を学校内分散(学校内の個人間のばらつき)と学校間分散に分解したときに、総分散のうち学校内分散によって説明される割合が70%以上に及び、非常に大きいという事実に基づいている。別の言い方をすれば、学校間分散が小さく、学校レベル要因(設備・カリキュラム、教員の特質、生徒集団の特質)に規定される部分は少ないということである。また総分散に占める学校間分散比の傾向を学年ごとに比較しても一貫した傾向はみられないことから児童・生徒の家庭背景要因が成績を大きく規定し、その影響は在学期間に減少しないということを確認している——仮に学校レベル要因が格差の改善を促しているならば、成績の学校内分散は学年の経過に従って減少する傾向が観察されるはずである⁶⁶⁾。

第2は、学校レベル要因のうち、最も成績を規定しているのは生徒集団の特質であり、設備・カリキュラ

ムの寄与はほとんどないということである。この点はコールマン報告の最も衝撃的な知見であり、報告書では、「学校改善の試みとして主となる設備とカリキュラムの相違は、生徒の成績レベルの相違とあまり関係していないため、わずかな例外を除いて、その効果はこの規模の調査にもかかわらず見出せない(Coleman et al. 1966: 316)」と述べられている。この結果は線形回帰分析において、家庭背景変数、設備・カリキュラム変数、教員変数、生徒集団変数のそれぞれの変数が説明する分散の大きさを比較するという手続きによって得られている。具体的には2つの方法が用いられている。1つは4種類の8変数(3つの家庭背景変数、2つの設備・カリキュラム変数、2つの教員変数、1つの生徒集団変数)を投入したモデルと当該変数を除いたモデルで分析を行い、前者において説明された分散(の総分散に占める割合)と後者におけるそれとの差を「固有の寄与」として算出して比較するという方法である⁶⁵⁾。もう1つは家庭背景変数だけを投入したモデルを基準として、学校変数11変数および生徒集団変数6変数を加えたモデルの決定係数の増分から影響力の大きさを判断する方法である⁶⁶⁾。いずれからも学校レベルの政策的なインプット変数の寄与は小さく、生徒集団の寄与が大きいという傾向が見いだされると報告している⁶⁷⁾。そして最終的に報告は以下のように結論付けている。

学校は、子供の成績に対して家庭背景や一般的な社会的文脈から独立した影響をほとんど与えない。この学校固有の寄与がないという事実は、家庭、近隣者、級友といった環境によって子どもに課される不平等が、学校終了後の人生における不平等となって持ち越されることを意味している(Coleman et al. 1966: 325)。

このコールマン報告の知見は、学校の効果の無力性として一般には受容された。また一方で生徒集団に関する知見は統合主義者にとっては福音となって受け止められたのである。

V. 実証分析の方法におけるコールマンの姿勢

コールマン報告に対して方法上の批判がいくつかなされたが、大きな論点は、①データ収集の問題、②生徒集団の効果の過大推定、③回帰分析の結果の提示と解釈の仕方、④理論モデルの不在、の4つである。い

ずれも重要な批判だが、前2者は簡潔に紹介することどめ、後2者に関するコールマンの態度について触れ、考察しておく。

A. データ収集

最も根本的な方法上の批判としてデータ収集に関する点が指摘された。例えば、Hanushek&Kain(1972)は、学年や人種ごとに分析するには学校数が少ないこと、調査への参加拒否や誤回答が多いことなどインプット変数に関するファクトファインディングが不十分であったことを指摘している。また Bowles&Levin(1968a)も Hanushek&Kain(1972)と同様の批判を行っており、政策的なインプットである教育支出や学校設備については集計データゆえに学区内での学校間の相違や、学校内での生徒間の施設利用の相違が反映されていないこと、データポイントが1時点のものにとどまっておき、インプットの累積的作用が分析できないことなどを批判している。

これらの批判に対して Coleman (1972) は、教育の機会の平等に関する概念について調査の時点で1つの定まった定義が与えられておらず、①人種ごとの資源のインプットの正確な記述を提供すること、②各集団の成績の正確な記述を提供すること、③成績に対する様々なインプットの効果に関する基礎を提供すること、の3つの目的の間で妥協が生じたことを述べている。また報告は結果的に③に関して重要な知見を提示したのであり、Hanushek&Kain(1972)が言うような①の目的に特化した調査であれば、それが明らかにならなかったであろうことを主張している⁶⁸⁾。

B. 生徒集団の効果の過大推定

コールマン報告自体は政策的な勧告を含むものではなかったが、生徒集団の効果に関する知見は、統合主義者には好意的に受け止められた。しかし、その生徒集団の効果については不適切な分析手続きによって効果を過大推定しているという指摘がなされた。

Bowles&Smith(1968)は、個人レベルの社会経済的な背景の不十分な統制によって、生徒集団の効果の過大推定がもたらされていると述べている。同様に Smith(1972)はこの論点に関して、より根本的な批判を投げかけている。報告の表 3.221.1 の回帰分析では、学校レベルの背景変数（成績の学校平均と白人生徒の割

合）および個人レベルの背景変数を用いているが、報告では4つの客観的変数と2つの主観的変数という限定された個人レベル変数でしかコントロールしていないために学校レベルの背景変数の効果が大きくなっていることを示している。Smith(1972:259)の推計によれば、学校間分散のうち、個人レベルの背景変数で説明される部分は白人の場合では、41～53%程度、黒人の場合では 17～28%程度も過小に報告されていると指摘する。結論として、Smith(1972)は、生徒集団の性質が独立した強い影響を与えているという証拠は見出せないとしている。また黒人の場合、生徒集団の影響が中等教育段階（第9、12学年）で大きいのに対し、初等教育段階（第6学年）では確認できないことを示しており、自己選択や学校割り当てによる影響の可能性が高いと述べている。

これらの批判に対しての明示的なコールマンの応答はないが、教育成果にポジティブな影響を及ぼす級友を資源とみなす発想はその後の研究にも受け継がれた。

C. 説明された分散が係数か

コールマン報告で多くの批判を招いたのは、分析とその報告のスタイルである。前節で紹介したように、分析結果は各変数の寄与した分散の割合を評価するという形が取られている。回帰分析を行った場合でもこのスタイルは一貫しており、各変数に対する回帰係数は考察の対象とされておらず、報告にも掲載されていない。この点に関しては、複数の論者が疑問を呈している。Smith(1972)は、コールマン報告における手続きは、現状で諸要因が相対的にどれだけの寄与をしているかを評価するものであり、各インプットが変化した時にアウトプットがどれだけ変化しうるかという情報を与えていないことを批判した。同様の趣旨のものとしては Bowles&Levin(1968a,b)、Cain&Watts(1970)、Hanushek&Kain(1972)があり、回帰係数について議論していない報告は、意思決定のための情報を提供していないと批判している。

さらに説明された分散の増分によって、学校レベル要因の影響を評価するという手続きに対しても疑問が投げかけられた。前節でも見たようにコールマンは、生徒の家庭背景変数を投入したモデルの決定係数を算出し、学校レベル変数を新たに加えたモデルの決定係数の増分を比較することで学校要因（教育支出、設備・

カリキュラム) と生徒集団要因の寄与の評価を行っている。一般的に線形回帰モデルにおいて説明変数間に相関がある場合、決定係数の増分によって変数の寄与を求める手続きから得られる結果は、変数の投入の順番に依存する。例えば、 x_1 、 x_2 、 x_3 という説明変数があるとすれば、 x_2 の寄与分の算出の仕方は、① x_1 を投入したモデルと x_1 、 x_2 を投入したモデルを比較する、② x_3 を投入したモデルと x_2 、 x_3 を投入したモデルを比較する、③ x_1 、 x_3 を投入したモデルと x_1 、 x_2 、 x_3 を投入したモデルとを比較する、と 3 通りの方法がある。3 つの変数が独立ならば、得られる x_2 による決定係数の増分は等しいが、相関がある場合はその増分の大きさは投入の順番に依存する。Bowles&Levin(1968a) は、生徒個人の家庭背景変数を入れたモデルをベースラインとすることの根拠が乏しいこと、それゆえコールマンの行った手続きが不適切であり、学校要因を過小推定していることを批判する。

これに対するコールマンの応答は数度に渡って展開されている。各変数の回帰係数を報告しないことに関して、係数を議論するには、変数に測定誤差がないこと、定式化の誤りがなく等しいこと等の理想的な条件の下でないと意味がないと述べている(Coleman 1968, 1970)。また意思決定の材料とするために回帰係数に情報が必要であるという点に関しては、「回帰係数がそのような乱暴な使われ方をするくらいならば、それが報告されなかったのは幸運である」とまで言っている(Coleman 1968: 240)。

学校レベル変数の評価を行う際に生徒の家庭背景変数を最初に投入するという手続きに関する批判については、次のように応える。分析の結果の報告においては 2 つの方法がある。1 つは相関のある説明変数による作用の共通部分に関して事前の仮定を設けずに、回帰係数ないし「対称的」な統計量を報告する方法、もう 1 つは因果関係について仮定を設けて、決定係数の増分のような「非対称的」な統計量を報告する方法がある。コールマンは双方について報告しているという。後者の方法において生徒個人の家庭背景変数を優先するのは成績の分散に対する固有の寄与分が最も大きいからであるとしている (Coleman1968)。

また、Coleman(1972)では、Hanushek&Kain(1972)に対する反論するという形で、新たな主張を加えている。それによれば当初は回帰係数も報告するつもりであったが、共線性があるため、不適切であると判断したの

だという。分析の焦点は様々なインプットのうち、どれが相対的に重要かに答えることであり、Hanushek&Kain(1972)などの批判者は、あたかも分析の目的が、家庭背景や学校要因の効果を測定することにあるかのように誤解しているとする。そして変数の投入の順番については、家庭背景は動かさないのであるから、家庭背景をコントロールした上での様々な学校要因の相対的な重要性が問題であり、係数の値ではなく、説明された分散の増分の方が報告する情報として適切であるという。さらにコールマン自身、再分析を行い、回帰係数を使う方法と分散の寄与を使う方法とを比較し、後者の方が学校の効果に関して保守的な結果(頑強な結果)を与えることを示している。

コールマンとその批判者の双方についてどちらの主張が正しかは判断し難い。確かにコールマンが報告書において回帰分析の結果として係数を報告しなかったことは不自然であり、その後のこの種の実証分析においてコールマン報告のスタイルをとっている研究はあまり見られない⁶⁹⁾。しかし、この問題は説明変数間の相関のある社会科学におけるデータ分析には常に付きまとう問題であり、対処法に決定的な方法があるわけではない⁷⁰⁾。さらに、再分析をおこなった研究には、回帰係数から判断しても最終的にコールマン報告の内容を支持するものとそうでないものとに分かれており、コールマンの方法が条件整備などの政策的な変数の効果に関して全く誤った結論を導いたとは言い難い。特に批判者の一人である Hanushek も後の教育生産関数研究において財政支出を伴う政策変数の系統的な効果を否定するに至っている。

分析結果の解釈・提示の点でコールマンの方針を好意的に受け取るならば、評価すべきは方法における保守性ないし慎重さにある。それは諸要因の影響力の考察に関して、多くの実証研究者が実質的な含意のない統計的「有意性」にこだわりを見せたのとは対照的に、統計的検定のようなテクニカルな基準にその評価を委ねるようなことはしなかったという点にも現れている。

D. 関数形および理論モデル

コールマン報告でとられた分析方法は、仮説検証型というよりも、総じて単純な方法に基づく事実発見型といった傾向が強いものである。ただし、事実発見型の方法といえども分析に使われたモデルが何も仮定していないわけではなく、報告は最も基本的な線形加法モ

デルによるものである。この点に関する批判は、説明変数および関数形についての理論モデルが欠如していること、あるいは、線形加法モデルの不適切さを指摘するものである。Hanushek&Kain(1972)は4つの点から線形加法モデルによる定式化を批判する。第1は次元の問題である。報告の分析ではガイダンスカウンセラーを説明変数として用いているが、その効果は生徒数との関係であらわれるものであり、線形加法モデルでそのままの値を使うのは不適切であるという。第2は規模の経済の問題である。第3は交互作用の可能性である。すなわち、あるインプットの効果は他のインプットの多寡に依存する可能性があり、線形加法モデルによる定式はその作用を捉える事が出来ない。第4は線形モデルが含意する限界効果が常に等しいという仮定が現実的ではないというものである。

関数形および理論モデルの不在に関するコールマンの反論は、Cain&Watts(1970)に対するリプライの中で部分的になされておられ、ディシプリンの相違に言及しながら展開されている。その趣旨は、経済学では理論モデルから導かれる構造形のパラメータを推定するのに対し、社会学では理論モデルのない領域で研究がなされるのであり、実証分析の目的は関連のある変数および因果関係の構造に関する発見的な情報の提供にあるというものである。

批判者とコールマンの言明をどのように評価するかは難しい面があるが、コールマンについて言えば、経済学と社会学における実証分析のスタイルの相違の強調によるエクスキューズは二重の意味で不適切である。第1に経済学の実証分析においても、理論モデルに基づかない誘導形による推定が行われることは珍しくなく、構造形か誘導形かの相違はコールマンのいうようなディシプリンの相違には対応していない。事実、今日に至るまで、教育生産関数研究における、経済学者、社会学者の双方による分析はほとんど誘導形の線形モデルで行われている。線形モデルによる定式化について批判したハヌシエックも、それ以後の自身の研究ではほとんどは理論的な根拠もなしに、線形モデルによる定式化によって分析を行っている。また統計学、計量経済学においてセミパラメトリックモデルが発展したにもかかわらず、現在においても圧倒的にパラメトリックモデルが用いられている。第2に社会学の実証分析＝発見型としての自己規定はコールマン自身におい

て一貫性を欠いている。Sorensen(1996)は、コールマンが、社会行動のプロセスを数理モデルによって定式化し、計量分析によってそのモデルのパラメータを推定し、理論の妥当性を検証すべきことを提唱していたにも拘わらず、自身ではその原則に従わなかったことを指摘する。コールマン報告が厳しい時間的制約の中で行われた状況を考えれば、理論モデルに基づいた実証分析を要求するのは難しいにしても、そのほかの実証研究においても理論に基づかない誘導形による分析が用いられたのであり、コールマンの理想とする数理モデルと計量分析の統合はほとんどなされなかったと判断せざるを得ない⁷¹⁾。

E. 小括

コールマン報告をめぐる論争において、コールマンは現状記述的な実証分析家としての自己像を通した。この実証分析における態度はその後の教育政策研究においても維持され、コールマン報告はそのスタイルを確立させる契機になったとも言える。複数のシンプルな方法を用いて手堅く事実を発見するという方法的な保守性はコールマンの思慮を物語る一方で、コールマン自身が掲げた社会科学の理想像である数理モデルと計量モデルの統合からの乖離を意味するものであった。無論、この理想と現実の二面性はコールマン自身の個人的な態度の非一貫性やディシプリンの相違によるものと片づけることはできない。むしろ、今日に至る教育政策に関する計量的実証分析の根本的な問題として受け止めるべきとも言えよう。

VI. コールマンの制度構想

先にも述べたようにコールマン報告自体には明示的な政策提言は含まれていなかったが、コールマン自身の政策論および制度構想は報告以後の研究に幾度かに渡って表明されている。コールマン報告以後の教育分野に関するコールマンの研究における問題意識および制度構想には、公立学校組織の効率性の改善という一貫した核とともに微妙な力点の変遷を見出すことができる。以下では、教育における選択、社会関係資本、成果に基づくアカウントビリティシステムの3つの要素から整理し、政策論からコールマンに内在する二面性を論じる。

A. 教育における選択

コールマン報告の知見に関するコールマン自身の受け止め方は、Bowles&Levin(1968a)へのリプライ論文に次のように述べられている。

調査の結果は経済的資源と成績の間には通常想定されるほどの関係はないこと、教育機会の提供において、家庭背景から独立した学校の効果がないのは、学校の資源の多少ではなく、公教育システムの組織そのものに原因があることを示している。またアメリカの現在の学校組織は、学校成績で測られた教育支出の限界効用(筆者:限界生産性?)で、他の組織形態よりも遥かに劣るであろうことを示している(Coleman 1968a: 245)。

つまり、学校が教育成果の改善、格差の是正に寄与しえないのではなく、現行の公立学校組織が政策的な資源を効率的に運用できないこと、あるいは政府の学校教育の独占によるイノベーションの欠如に問題を見出したのである。

その解決策としてコールマンが当初構想したのは、「選択」を公立学校に組み入れることであった。しかし、その形態は学校選択という形ではなく、児童・生徒が近隣学校に行くことを前提として、課外に各学校が民間業者による教育サービスを選択し、達成された教育成果に応じて報酬を支払うというものであった(Coleman 1967)。また Coleman(1971)では保護者にヴァウチャーとして教育サービス購入費用を渡し、科目単位で選択することを提案している。M. フリードマンの唱えるような学校を選択するヴァウチャーと比較して、選択者にとって細かいニーズに応じた選択ができることと、供給者にとって資本支出の節約が可能であることを利点として挙げている。

このような“open school”構想は後に表明されることはなくなったが、教育を受ける側が何らかの形で教育サービスを選択するという点に関して、コールマンは終始肯定的な立場をとった。例えばそれは統合教育に対するコールマンの主張にも見出せる。当初のコールマン報告の生徒集団に関する知見は、コールマンの意図に反してバス通学による統合教育を正当化することになった。しかし、コールマン自身は報告直後の段階で、統合策が白人家庭の郊外への逃避 (white flight)

を生み出し、自己瓦解的となり、機会均等化には結実しないであろう旨を明言しており (Coleman 1967)、事実それは現実化した。コールマンはむしろ個人の学校選択の自由を認めた上で、統合へのインセンティブとなるしくみ⁷²⁾を考案したのである (Coleman 1976)。またコールマンは 80 年代に私立学校と公立学校のパフォーマンスに関する一連の研究に着手したが、その際に私立学校の授業料を選択の自由の障壁となる「関税」として批判している (Coleman 1981)。

B. 社会関係資本

コールマンが 80 年代に行った私立学校のパフォーマンスに関する研究の成果は Coleman et al. (1982a)および Coleman&Hoffer(1987)にまとめられている。私立学校と公立学校のパフォーマンスの比較に関する研究を行った動機は、コールマン報告以後のコールマンの問題意識から推測する限り、当初は政府による学校教育の独占という問題意識があったのではないかと思われるが、私立学校の研究を経てコールマンが導きだした含意は、コールマンの教育における選択という基本的な立場に微妙なニュアンスを加えることとなった。というのも 80 年代に行った私立学校と公立学校に関する研究において、前者の後者に対する優位を統治構造ではなく、カトリック系学校特有の規範や価値の共有に見出したためである。

このカトリック系の私立学校に体现された学校特性は、後に「社会関係資本 (social capital)」として抽象化されるに至った。Coleman(1988)によれば、社会関係資本は人と人との関係に関わるものであり、実物資本や人的資本と同様に生産的活動を促進するものとして位置付けられる。具体的には、義務感、期待、信頼、情報チャンネル、規範やサンクションという形で人々の間に共有されているものである。人的資本との関係でいえば、各人が持つ人的資本は点 (ノード) であるのに対し、社会関係資本はそれらを結ぶ線であり、互いに補完関係にあるとされる。Coleman&Hoffer(1987)では、カトリック系の高校のパフォーマンスの優位を見出し、それを社会関係資本によるものであると解釈した。コールマンの解釈によれば、現代の学校教育の文脈では、世代間閉鎖 (intergenerational closure) が失われ、大人の持つ人的資本の児童・生徒の生活に果たす機能が損なわれており、それが学業成績や高校中退率の悪化などのパフォーマンスに反映されるのだとい

う。機能的共同体は多くの地域では失われ、現行の学校教育においても公立学校や世俗学校では失われている一方で、カトリック系の私立学校のような宗教的なコミュニティの中には存在していると述べている。

しかし、このような社会関係資本の重要性を説く Coleman&Hoffer(1987)の政策的含意は必ずしも明白ではない。連帯感を高める各種イベントによる学校間競争などの提言はともかくとしても、教育における選択については両義的な立場が採られている。結論部分の章では「エビデンスは教育における選択の自由の拡大を促す政策の幅広い利点を明白に示しているわけではない」(p.242)と述べ、個人の居住地や私立学校を選択によって、伝統的な地域コミュニティによる社会資本が失われることを指摘する一方で、「しかし、教育における選択を制限すべきであるというわけではない。なぜならば、選択を制約したからといって良くなるわけではないし、かえって所得による選択を促し、機会の不平等を拡大させるからである。むしろ、この研究の含意は、選択の拡大は社会関係資本をうみだす社会構造の成長を促すような条件を含まなければならない、というものである」(p.243)とも述べている。

社会関係資本の創造と選択の自由を両立させる制度の条件は必ずしも明らかではないが、少なくとも、社会関係資本への着目は、前節で見たようなコールマン自身の中で教育における選択の拡大の意味を変質させたといえる。80年代のコールマンの私立学校に関する研究は、Chubb&Moe(1991)のように私立学校の公立学校に対する優位を市場メカニズムや統治構造には見出さなかった。また、しばしば学校選択論者が主張するような、選択によって擬似的な機能的共同体が形成されるという考え方も採らなかった⁷³⁾。つまり、構造的要因——統治構造などの公立学校である限り変更できない要因——ではなく、公立学校でも移植可能な方針上の要因に公私立学校間のパフォーマンスの相違の源泉を見出したのであり、学校教育における選択の導入はもはや公立学校の非効率性の改善の手段としては位置付けなくなった。

C. 成果に基づくアカウントビリティシステム

A 項でみたように、コールマンの制度構想には当初、「選択」に付随して成果に基づくアカウントビリティシステムが念頭にあった。このアカウントビリティシ

ステムの導入の主張は終始一貫しており、コールマンの学校教育における制度構想の到達点が描かれている晩年の論文 Coleman(1997)では殊更強調されている。その内容は組織のイノベーションの視点から、2つの点を大きな柱としている。1つは管理よる組織 (administratively-driven organization) から成果に動機づけられた組織 (output-driven organization) への転換である。もう1つは学校組織設計における社会関係資本の創造である。

コールマンは、成果に動機づけられた学校 (output-driven school) の必須要素として次の6点を挙げている。第1は、学校外部の機関によって作られた生徒のパフォーマンスの基準の設定である。コールマンはこの基準は卒業生を受け入れることになる機関によって設計、管理されるべきであるとする。第2はパフォーマンスの水準 (level) と増分 (gain)・付加価値 (value added) の両方を対象にした評価である。増分だけでなく、水準も対象とするべきであると主張するのは、増分だけの評価はモラルハザード (わざと期首の成績を下げて増分を大きく見せようとする) を招き、信憑性を欠くことになるからである。第3はパフォーマンスの水準および増分の評価に基づいた教員、生徒、親に対する年次ごとの報酬配分である。具体的には教員については給与や人事上の処遇あるいは自律性の拡大、生徒・親に関しては授業料の減免などを報酬として挙げている。第4は各教育段階の最終のアウトプットの基準を、評価のデザインの出発点とすることである。第5は、教員、生徒、親の集団に対する権限配分である。第6は学業以外の活動に関してもパフォーマンスの基準に含めることである。

これらのうち第5点以外のものは、アカウントビリティシステムの強化として年来コールマンが重視してきた要素であり、第1, 2, 3の点はインセンティブを重視するコールマンの独自の視点ともいえる。特に第2の点は、学校単位の業績に応じた報酬システム (School-Based Performance Award) に関する文献では、専ら増分の評価の重要性が強調されるが、それとは趣を異にしている。一方で社会関係資本のアイデアは第5の点に受け継がれているが、必ずしもその比重は大きくなく、80年代におこなわれた私立学校に関する実証分析の知見との関連は薄い。

D. 小括

以上で見たように、コールマン報告を起点とした見た場合に、コールマンの学校教育に関する制度構想には一貫した問題意識があった。コールマン報告の知見について、コールマン自身は、しばしば誤解されるような政策的インプットの無効性というよりも公立学校組織の非効率性として解釈していたのであり、それ以後の研究においてその改善を促す仕組みの制度設計を模索することになった。その構想を支える、教育における選択の自由、社会関係資本、ハードなアカウントビリティシステムという要素の力点は時代によって変化し、またそれらの整合性は不明確であった。そのような制度構想には異なる2つのコールマン像を見出すことができる。1つは、ミクロ経済学と同様に個人を目的合理的なアクターとして措定し、インセンティブをどのようにして制度化するか、制度自体を安定させるインセンティブをどのようにして組み込むかという制度設計を重視する方法論的個人主義に基づく合理的選択論者としての像である。もう1つは、伝統的な家族や地域的・宗教的共同体における社会関係の衰退、若年者に対する学業や社会生活における規律の弱体化、教育行政における連邦政府の介入の増大といった歴史的現象を前に、社会関係資本の回復に関心を寄せる社会学者としての像である。この2つの像は実効的な一貫した制度構想として体现されることはなかったが、制度構想に反映されたこの二面性は、コールマンが既存のディシプリンの境界を超える社会学者であったことの現れでもあるといえよう。

VII. まとめ

コールマン報告が、ディシプリンを超えて多くの教育政策の実証研究を喚起させたという点で大きな意義を有するのは周知のとおりである。しかし、コールマン報告をその後のコールマンの教育分野における研究と併せて見たときに、そこには別の点から教育政策研究に対する意義を見出すことができる。上で見たように、コールマン報告およびそれ以後の教育分野に関する研究には、方法と制度構想それぞれに社会学者としてのコールマンの二面性が映し出されており、その二面性は教育政策研究者が引き受けるべき重要な論点を内包しているのである。

3章で述べたように、コールマン報告およびその批

判に対するコールマンの応答を、好意的に汲み取るとすれば、そこに見出せるのは方法の面での慎重さである。コールマンは、複数の単純な方法での検証を潜り抜けた現状記述的な知見のみを報告するというスタイルを採った⁷⁹。このようなある種の方法上の保守性は、結果的に容易には反証されない知見を提示することにつながったのであるが、一方でそのような方針は因果関係に関する理論モデルの不在という面での批判を招いた。それは同時に総合的な社会学者としてコールマン自身の設定した実証分析における基準に背くものであった。このコールマンに内在する実証分析の方法における二面性は、今日の教育政策研究においてもなお解消されない問題を反映している。今日においても教育政策に関する計量的実証は明確な理論モデルのない誘導形による分析が優勢であるが、このことは理論モデルに基づいた構造形に対する優位を意味するものではない。政策効果に関する含意という点では、むしろ、理論モデルに基づいた実証分析は重要な課題とも言えるであろう。

コールマン自身の教育政策に関係する一連の実証研究は、公衆に対してあるいは一部の教育関係者に対して「不都合な真実」を突き付けてきたのと同時に、コールマン自身の教育政策に関する制度構想の基盤を提供してきた。4章で見たように、コールマン報告の知見を共有する研究者には Jencks (1972) のように不平等の克服のために大規模な社会変革を志向する向きもあったが、コールマン自身はそのようなラディカルズムには至らず、あくまでも学校教育内部における制度改革を志向した。コールマン報告以降、問題意識の上では公立学校組織の「非効率性」という点で一貫していたが、その処方箋は、一方では教育における選択の導入やハードな成果に基づくアカウントビリティシステムの整備、また一方では新たな社会関係資本や機能的共同体の創造として具体化された。これらは、コールマンの構想が、実証的な知見に基づきつつ、規範論において中庸をとる⁷⁹というリアリズムと、個人のインセンティブを重視し、制度の安定性と実効化の視点から制度設計を考えるという賢慮に裏打ちされていることの反映でもあると解釈できるが、制度構想の要素間に整合性・関連性を見出し難いことは事実である。コールマンの掲げた制度構想の各要素についてどのような統合の視座を得るのかという点は、今後の教育政策研究の課題として残されている。

この論稿では、コールマン報告の意義をコールマンの一連の教育分野における研究に位置付ける形で論じた。しかし、それはあくまでもその周辺にある教育分野の研究の文脈の中での議論にすぎず、コールマンの膨大な著作の中に位置付けたわけではない。とりわけ社会理論に関する研究から教育分野の研究を捉えなおす作業が重要であると思われるが、その点については稿を改めて論じる機会を待つこととしたい。

注

⁶¹⁾ 教育分野に関する研究としては、コールマン報告以前にColeman(1961)があるが、この論稿では教育政策研究としてColeman et al.(1966)を起点と考える。

⁶²⁾ 不平等研究の文脈でのコールマン報告の紹介として、米村(1977)など。

⁶³⁾ 人種・民族については、白人、プエルトリコ人、インディアン、メキシコ系、東洋系、黒人とグルーピングされている。

⁶⁴⁾ このことは報告における表3.22.1に端的に示されている。ただし、留意すべきは人種・民族間の相違であり、上記の傾向は北部地域の白人児童・生徒で顕著であるのに対し、黒人および東洋系を除くマイノリティでは学校間分散によって説明される割合が相対的に大きくなっている。

⁶⁵⁾ 報告の表3.23.1.を参照。

⁶⁶⁾ 報告の表3.23.2.を参照。

⁶⁷⁾ 第1の知見と同様に人種・民族間で相違があり、南部黒人およびインディアンの児童・生徒においては学校要因によって説明される分散が大きい。

⁶⁸⁾ このコールマンの応答は、あまり説得的であるとは言い難い。というのもインプット変数のデータ収集に不備があるという指摘が正しいならば、インプット-アウトプット間の関係に関する知見は信頼性が落ちるからである。しかし、調査には厳しい時間的制約があったこと、および、今日においても批判を満たすデータセットが構築されていないことを考慮すれば、データの面で批判するのは酷なのかもしれない。

⁶⁹⁾ 複数の変数群の被説明変数に対する寄与を分析する際に、決定係数の増分の比較やF検定あるいは尤度比検定を使うことがあるが、それを単独で用いることは

まれであり、多くの実証分析では回帰係数を主たるアウトプットとして報告する場合がほとんどである。

⁷⁰⁾ しばしば多重共線性への対処として、変数の一部をモデルから落とすなどの「民間療法」が使われるが、この方法を使うことに根拠はない。

⁷¹⁾ 例外的に数理モデルが用いられたのは、Coleman et al.(1985)における知識の習得率/忘却率に関する分析である。微分方程式によるモデルが使われており、計量分析によってその理論モデルにおけるパラメータを推定するという作業が行われているが、この分析はその論文の中の数ある分析のうちの一部を占めるにすぎない。

⁷²⁾ 具体的には、公立学校選択の自由を認めた上で、学校内の人種の多様性の向上に寄与する選択を行った家庭に対して公的資金から補助を与えるという提案をしている。

⁷³⁾ この点はColeman(1981)およびColeman et al.(1982b)のSalganik&Karweit(1982)に対するリプライの部分に示されている。Salganik&Karweit(1982)はコールマンらが主張するように、規律の厳しさや宿題の多さという相違がパフォーマンスに影響を与えているのではなく、共同体としての学校へのコミットメントの相違が公私間の相違を規定しているのではないかという異なる解釈を提示した。すなわち、私立学校セクターにおいては、生徒・親および学校が互いに選択するという点において、正統性、価値の合意、有効感が生まれ、その結果として学校共同体のコミットが生まれるという側面の重要性を強調した。この解釈に対してコールマンはその可能性を否定しなかったが、あくまでも私立学校、とりわけカトリック系の学校の規律や学業に関する要求水準の高さに求めた(Coleman et al. 1982b:163)。

⁷⁴⁾ シカゴ大学での同僚であった計量経済学者のJ. ヘックマンは、コールマンが彼の実証的な知見は常にそのようなスタイルに基づいていると語ったことを述べている(Heckman&Neal 1996:102)。このことは、コールマン報告の中でいえば、学校要因に関する知見に関しては、学校間分散の割合、学年の経過に伴う学校間分散の変化、家庭背景と成績の相関の学年進行に伴う変化をみることで総合的に確認している旨を述べているところにも見出せる(Coleman 1972)。

⁷⁵⁾ 例えば、Coleman(1976)におけるJ. ロールズとR. ノ

—ジックの規範理論への評価など。

文献

- Bowles, S. and H. M. Levin, 1968a, "The Determinants of Scholastic Achievement: An Appraisal of Some Recent Evidence", *Journal of Human Resources*, 3(1), pp.3-24.
- , 1968b, "More on Multicollinearity and the Effectiveness of School", *Journal of Human Resources*, 3, pp.393-400.
- Cain, G. G. and H. W. Watts, 1970, "Problems in Making Policy Inferences from the Coleman Report", *American Sociological Review*, 35(2), pp.328-352.
- Coleman, James S., 1961, *The Adolescent Society*, New York: The Free Press of Glencoe.
- , 1967, "Towards Open Schools", *Public Interest*, 9, pp.20-27.
- , 1968a, "Equality of Educational Opportunity: Reply to Bowles and Levin", *Journal of Human Resources*, 3, pp.237-46.
- , 1968b, "The Concept of Equality of Educational Opportunity", *Harvard Educational Review*, 38(1), pp.7-22.
- , 1970, "Reply to Cain and Watts", *American Journal of Sociology*, 35, pp.243-249.
- , 1971, "New Models for School Incentives", in James W. Guthrie and Edward Wynne eds., *New Models for American Education*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- , 1972, "The Evaluation of Equality of Educational Opportunity" in Frederick Mosteller and Daniel P. Moynihan eds., *On Equality of Educational Opportunity*, New York: Random House.
- , 1976, "Rawls, Nozick, and Educational Equality", *Public Interest*, 43, pp.121-128.
- , 1981, "Private Schools, Public Schools, and the Public Interest", *Public Interest*, 64, pp.19-28.
- , 1988, "Social Capital in the Creation of Human Capital", *American Journal of Sociology*, 94 Supplement: pp. S95-S120.
- , 1997, "Output-Driven Schools: Principles of Design", in James S. Coleman and Barbara Schneider and Stephen Plank and Kathryn S. Schiller and Roger Shouse and Huayin Wang and She-Ahn Lee eds., *Redesigning American Education*, Boulder, Colorado: Westviewpress
- Coleman, J. S. and E. Campbell and C. Hobson and J. McPartland and A. Mood and R. Weinfeld and R. York, 1966, *Equality of Educational Opportunity*, Washington D.C.: Government Printing Office.
- Coleman, James S., Thomas Hoffer and Sally Kilgore, 1982a, *High School Achievement: Public, Catholic, and Private Schools Compared*, New York: Basic Books.
- , 1982b, "Achievement and Segregation in Secondary Schools: A Further Look at Public and Private School Differences", *Sociology of Education*, 55, pp.162-182.
- Coleman, James S. and Thomas Hoffer, 1987, *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*, New York: Basic Books.
- Gamoran, Adam and Daniel A. Long, 2006, "Equality of Educational Opportunity: A 40-Year Retrospective", *WCER Working Paper*, Madison: University of Wisconsin-Madison.
- Hanushek, Eric A. and John F. Kain, 1972, "On the Value of 'Equality of Educational Opportunity' as a Guide to Public Policy", in Frederick Mosteller and Daniel P. Moynihan eds., *On Equality of Educational Opportunity*, New York: Random House.
- Heckman, James J. and Derek Neal, 1996, "Coleman's Contributions to Education: Theory, Research Styles and Empirical Research", Jon Clark ed., *James S. Coleman*, London: Falmer Press.
- Jencks, Christopher, 1972, *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York: Basic Books. (=橋爪・高木訳, 1978年, 『不平等: 学業成績を左右するものは何か』黎明書房)
- Ravitch, Diane, 1993, "The Coleman Reports and American Education", in B. Sorenson Aage and Seymour Spilerman eds., *Social Theory and Social Policy: Essays in Honor of James S. Coleman*, Westport, CT: Praeger.
- Salganik, Laura Hersh and Nancy Karweit, 1982, "Voluntarism and Governance in Education", *Sociology of*

Education, 55, pp.152-161.

Sorensen, Aage, B., 1996, "Educational Opportunities and School Effects", in Jon Clark ed., *James S. Coleman*, London: Falmer Press.

米村明夫, 1977, 「コールマンレポート以降のアメリカ不平等研究——階層再生産における教育の役割——」『教育社会学研究』32集, 104-117頁.