



教育サービスと「準市場」論について : イギリスにおける事例を中心にして

田中, 康秀

(Citation)

神戸大学経済学研究科 Discussion Paper, 309

(Issue Date)

2003-12

(Resource Type)

technical report

(Version)

Version of Record

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/80200014>



教育サービスと「準市場」論について

イギリスにおける事例を中心にして

田 中 康 秀

〒657-8501 神戸市灘区六甲台町 2-1

神戸大学大学院経済学研究科

E-mail: tanaka@econ.kobe-u.ac.jp

2003 年 12 月

要 旨

本稿はイギリスにおいて1980年代末に導入された教育サービスに対する新しいシステムが経済学的観点からどのように評価されるかについて、これまでの分析を基に整理し、展望することを目的としている。具体的には、「教育改革法1988」によってもたらされた教育サービスの「準市場」化が、その効率性、公平性、および、学校教育の継続という3つの側面に及ぼした影響を考察する。そして、教育サービスの「準市場」化は、テスト・スコアでみた教育の成果を高めることによって効率性が改善されていること、一方「準市場」化による学校間の不平等化の進行は軽微であること、および、試験制度の改革が生徒の学校教育年数を増大させるのに役立っていること、を明らかにし、1990年代におけるイギリスの初等・中等教育に対する改革は少なくとも経済学的観点からみて成功裏に推移していることを示す。

キーワード：学校教育、教育改革、準市場、効率と公平

教育サービスと「準市場」論について
イギリスにおける事例を中心に

田 中 康 秀*

- . はじめに
- . 「教育改革法 1988」について
- . 教育サービスへの「準市場」化による諸効果 効率と公平をめぐる一
- . 学校教育の継続と教育改革の役割
- . おわりに

. はじめに

本稿はイギリスにおいて1980年代末に導入された教育サービスに対する新しいシステムが経済学的観点からどのように評価されるかについて、これまでの分析を基に整理し、展望することを目的としている。

現在のイギリスにとって教育問題は最も重要な政策課題の1つである。事実、ブレア首相は1999年12月にオックスフォード大学で行った「学習の習慣」と題された講演の中で、「われわれの投資に対する第1の優先権は教育である」と述べ、現労働党政権が取り組むべき重要な課題として教育問題を指摘している(Blair(1999))。そのような事情から、筆者がイギリスに滞在していた2003年4月からの約6ヶ月間、新聞『THE TIMES』などに教育関連の記事が出ない日はないといっても過言ではないほど何らかの記事が掲載され、また、英国教育訓練省(DfES)の国務大臣クラーク氏の言動は常に注目されていた。

ところで、現労働党政権によって引き継がれている現在の教育制度は、そもそも前政権である保守党政権によって導入された「教育改革法 1988」をその起源としている。周知のように、1979年に成立したイギリスの保守党政権は、それまでの経済システムを大きく変える様々な政策を打ち出し、今日「サッチャーリズム」と呼称される経済の民営化路線を押し進めてきた。国有産業の民営化、金融のビッグバンなどしかりである。そのような中であって、当時のイギリス経済において非市場的経済活動の最も大きな領域を占めていた社会保障、医療保険、および、住宅供給といういわゆる「福祉国家」に関わる分野は、最初2期のサッチャー政権下では手が付けられずにきた。教育サービスについても同様であったが、このような分野に「サッチャーリズム」が及んだのは1988年と1989年のことであり、それらの年は「イギリスの社会政策の歴史において時代を画する年」であるとの評価がなされている(Le Grand(1991, p1256))。このような1980年代末に行われた様々な改革は、今日Le Grand(1991)、Glennister(1991)などの論者がいう「福祉国家」部門の「準

市場(quasi-markets)」化として捉えられている。

以下では、教育サービスの問題を取り上げ、1980年代末に導入された教育サービスの「準市場」化が今日どのような意味を持っているかを考えることにする。なお、ここで取り上げる教育サービスはイギリスにおける初等・中等教育をその議論の対象としており、高等教育への諸影響については別の機会に論じることとする¹。本稿の構成は次の通りである。まず次節では、現在の教育制度の源である「教育改革法 1988」の主たる内容について明らかにする。第 3 節は、教育サービスの「準市場」化が教育の効率性と公平性にどのような影響を及ぼしたかについての吟味である。第 4 節では、教育改革がもたらしたと考えられるもう 1 つの側面、即ち、イギリスの若者による学校教育の継続に教育改革が及ぼした影響について考察する。最後の第 5 節は議論の要約にあてられる。

・「教育改革法 1988」について

第 2 次大戦後の教育システムの基礎を築いたとされる 1944 年制定の「教育法」に基づいてこれまで運営されてきたイギリスの初等・中等教育は、「教育改革法(Education Reform Act) 1988」(以下、「ERA1988」と略称)によって最も重要な転換をなしたとされている(Glennerster et al. (1991, p.390))。そのような「ERA1988」は、要約すれば、それまで教育行政を独占的に行っていた「地方教育当局(Local Education Authority)」(以下、LEAと略称)から各学校の経営団体へと運営に関する権限を移すことを目的としていると同時に、国全体の統一的な教育の実施を目指したものである²。その内容は、主として次の 4 点によって示される。(1)義務教育年齢の生徒に対する統一カリキュラムの設定(「ERA1988」第 1 部第 1 章)、(2)公開登録制(Open enrolment)の促進(「ERA1988」第 1 部第 2 章)、(3)予算配分方式(Formula funding)と「学校の地方管理(Local Management of Schools)」(以下、LMSと略称)の導入(「ERA1988」第 1 部第 3 章)、(4)「国庫補助学校(Grant-maintained schools)」制度の設立(「ERA1988」第 1 部第 4 章)である³。

(1) 義務教育年齢の生徒に対する統一カリキュラムの設定。

この改革は基本的に 2 つの点から構成されている。第 1 に、義務教育年齢の生徒に対して共通のカリキュラム(National Curriculum)を設定し、全てのLEA管轄による公立・公営学校にそれを実行することを要求していることである⁴。教科に関する共通のカリキュラムはコア科目と基本科目からなり、コア科目には英語、数学、および、理科(science)の 3 科目、基本科目には歴史、地理、技術(technology)、音楽、美術、体育、および、上級学年での現代外国語の 7 科目が設定されている。

第 2 に、義務教育期間内に 4 つのキーステージを設け、それぞれの段階の終了時点において生徒による上記科目の達成度を評価する方策を導入していることである。4 つのキーステージは、義務教育 2 年後の 7 歳、ほとんどの生徒が初等教育から中等教育に進学する 11 歳、生徒が義務教育終了時点で受ける試験についての決定が通常なされる 14 歳、および、ほとんどの生徒に対して「中等教育一般証明書(General Certificate of Secondary Education)」(以下、

GCSEと略称)が評価の基礎を提供する16歳、の4段階である⁵。また、各キ一段階の終了時点で生徒がその段階での達成目標との関連で成し遂げたものを確認する方策として、独立の機関によって運営される全国統一試験の実施が盛り込まれ、その結果はさらなる議論を提供するために、国民に公表することが規定されている。

(2) 公開登録制の促進。

子供達を希望する学校に通学させるために、学校の選択権を親に与えることは1980年制定の「教育法」によって既に認められていた。しかしながら、その権利はしばしばLEAによって無視されてきた。なぜなら、LEAは学校の物的容量と比較して、人気のある学校の入学許可数に対して人為的な天井を設け、そのことによって一定の地域における異なった学校に生徒数を均等に配分するようにしたからである。

そこで「ERA1988」では、学校を選択できる親の権利を承認するとともに、各学校の入学許可数を政府(教育訓練省大臣)が設定する「標準数」以下に抑えることを禁止し、「標準数」を変更する場合は大臣の許可が必要であることを規定した。また、入学許可の「標準数」は1979/80年度以降における各学校によって達成された最も高い許可水準に基づいて設定された。この結果、もし学校の登録が標準数以下であれば、学校は子供を受け入れることを拒否できなく、他方、もし標準数に到達しているなら、そのとき、学校はより多くの生徒を許可する必要はないけれども、標準数を超えて10%まで許可可能とされた。

学校の入学「標準数」の導入と「登録の開放(open enrolment)」によって、学校の入学許可に対する容量制限の一般的増加が生じており、いくつかの学校はほとんど60%近くまで許可制限を引き上げた学校もあるなど(Bartlett(1993, p.132)、その効果が現われている。

(3) 予算配分方式とLMSの導入。

「ERA1988」以前における教育予算の配分はある種強い慣行の要素を含んだ行政的に配分されるものであった(Bartlett(1993, p.126/7)。即ち、予算の作成過程は、最初に、次年度の生徒数の予測に基づかれた「委任予算」が構築され、また、既存の生徒・教師比率を使って要求されるスタッフ数が計算された。そして予算額は要求されるスタッフ数とそのスタッフ数に対応する平均教師給与の積として計算された。このようにして作成された予算は論議、修正を加えてLEAに送られ、LEAは学校間にその予算を配分する方法であった。

これに対して「ERA1988」では、予算配分のベースとして、各学校に現実に入学許可された子供達の数と彼らの年齢を反映するものに変更され、「委任予算」は生徒の数と年齢によって加重された「生徒1人当たりの予算」の積として作成する方法に変わった⁶。この結果、半固定的な生徒・教師比率のようなこれまでの予算配分における恣意性(換言すれば、LEAの自由度)は排除され、各学校には「生徒1人当たりの予算」というある種パラメトリックな「価格」による同等の基準が適用されることになった。また、学校間の予算配分が、集中的行政的な予算配分に基づくよりも、むしろ本質的に学校が引きうける生徒の数に依存することになり、この点において学校間の予算格差を生むことになったことも重要な意味を持っているといえる。もっとも、予算の全てがこのような方式によって配分され

ているわけではない。例えば、資本設備関連の支出、利子支払いや特別の譲渡金など、予算配分方式の枠外として規定されている教育予算も存在する(「ERA1988」第38節(4)項)。

教育予算に対する「ERA1988」の第2の特徴はLMSと呼ばれる制度の導入である。ここでLMSとは、「資源が配分される方法や、意思決定者が直面する誘因、裁可方式、および、彼らの反応の基となる情報を変化させる組織的形態」(Levačić(1992, p.16)と定義されている。より具体的には、次のような4つの特徴の1つあるいはそれ以上からなる組織の呼称のことである。即ち、(1)学校レベルでの分権化された意思決定とそれを実行するための予算がまかされていること、(2)学校の予算は方式によって配分されており、行政的裁量によって配分されていないこと、(3)子供の親は学校の選択を行使でき、学校の予算が登録された生徒の数によって概略決定されること、そして、(4)学校が地域の代表者を含むような協議会あるいは経営団体によって管理されていること、である。このような性質をもつLMSの導入によって、これまでLEAによって独占的に管理運営されていた教育予算について、その管理運営の責任が各学校の経営母体に与えられることになった。その結果、学校の管理者(Governors)は、資本費用などのLEAによって提供されるサービスを除いた教師の給与、教科書や設備の費用、光熱費、清掃費など、ほとんど全ての学校経費の支出について責任を持たされることになった⁷。

LMSの導入は、「ERA1988」がその基本方針として持つ分権化の方向を体現する1つの方策であり、その意味においても重要な政策の転換であるといえよう。

(4)「国庫補助学校」制度の設立。

「国庫補助学校」制度とは、LEA管轄下にある学校に対してその管轄から離れ、中央政府から直接学校の運営経費を受け取るシステムに移る権利を各学校に与えるものである。この権利を選択した学校は grant-maintained school (以下、GMS と略称) と呼ばれる(「ERA1988」第52節(3)項)。政府がこの制度を導入する目的は、新しい制度の導入によって国家の教育部門の選択幅を拡大させ、そしてそのことが全ての学校の水準を改善するのに役立つと考えられるためであり、また、既存の学校の水準に満足していない親達に新たな選択の機会を提供するためであるとされる(DES(1988, p.15))。

もちろんGMSを学校が選択したとしても、そのカリキュラムや予算配分方式などは他のLEA管轄下の学校と同じである⁸。しかしながら、この制度が他の学校と顕著に相違する点は次の2点に求められる。まず第1に、GMSの管理者は学校運営に関してほぼ完全な自由裁量権を持つことである。その中には教師や他のスタッフの雇用契約も含まれている(「ERA1988」第57節(3)項)。第2に、GMSは学校予算をLEAからではなく、中央政府から直接受け取るため、それに相当する部分だけのLEA予算の減少が生じることである。このことは、学校運営に関するLEAの権限縮小をもたらすものであるが、その一方で、中央政府の権限を拡大させることを意味するものともいえよう。

因みに、1999年1月時点におけるイングランドのGMSは初等教育で511校、中等教育で668校存在し、すべての初等・中等学校の5.4%に相当する(DfEE, Schools in England

1999, Table 21)。

・教育サービスへの「準市場」化による諸効果 効率と公平をめぐる一

「ERA1988」によってもたらされた初等・中等教育への「準市場」導入は、イングランドの教育サービスにどのような影響を及ぼしたのであろうか。本節では、その効果を効率と公平の観点から考察することにしたい。しかしながら、「準市場」の効果を考察する前に、まず「準市場」とは何かをみておかなければならない。

3.1. 「準市場」の意味

教育サービス分野に導入された「サッチャーリズム」は、他の分野におけると同様に市場およびそれに基づく競争原理の導入である。にもかかわらず、何故にそれは「準市場」なのであろうか。「準市場」は通常市場メカニズムとどのような共通点や相違点を持っているのであろうか。

これらの問題に対して、Le Grand(1991)および Glennerster(1991)は「準市場」の特徴として次のような点を指摘している。まず、通常市場との共通点として、それは、これまでの国家や地方政府によって独占的に供給されていた教育サービスが顧客（親と生徒）に対してお互いに競争する主体（学校）によって置き換えられることによって、競争的な市場メカニズムが働くという点である。しかし、その一方で、通常市場メカニズムと異なる点として次のような 3 点を指摘している。第 1 に、教育サービスの供給主体（即ち、学校）は、通常市場における企業とは異なって、利潤の最大化が目的ではなく、また、必ずしも私的所有ではないこと、第 2 に、新しいサービスの供給主体による自由参入はなく、また、既存の供給主体も自由に退出可能ではないこと、そして第 3 に、消費者（即ち、親と生徒）による教育サービスに対する購買は貨幣を用いて行われるのではなく、指定された予算による一種の「バウチャー」形式をとること、である。明らかに、これらの特徴は通常われわれが考慮する市場とは異なる要素であり、それ故に、教育サービスへの競争原理の導入が重要ないくつかの要素において通常市場的要素を欠くことから、彼らは「準市場」と名付けている。

3.2. 「準市場」導入の諸効果

教育サービスへの「準市場」の導入がイングランドにおける教育の成果にいかなる効果を及ぼしたかを考察するために、以下では、(1)効率性と(2)公平性の 2 つの観点から「準市場」の成果を考えることにする。

(1)効率性について。

最初に、「準市場」の導入が教育サービスの効率性改善に寄与したかどうかを考えることにしよう。いうまでもなく、ある経済活動が効率であるか否かを判断するためには、その活動における投入物と産出物、および、それらの関係を特定化しなければならない。教育サービスについても同様であり、図 1 に示されるように、理論的には教育制度の任意の改善がもたらす社会的限界便益と改善のための社会的限界費用が交差する点 Q^* において教育

サービスの供給量は最も効率的であるといえる。一方実証的にそれを判断するためには便益と費用の数量化が必要であるが、どちらも当該教育サービスに対する完全な数量化を行うことは困難である。しかし、相対的に費用の数量化はクリアできない問題ではない。これに対して、教育制度の改善に伴う便益を測定することはより困難である。なぜなら、それは「良い」教育とは何かという問題に関わり、教育は単なる生産性の問題以上のものを含み、またその影響も文化的側面など多次元に及ぶため、教育の便益を単に技術的なものとしてのみ考えることができないからである。しかしながら、「教育の便益について確定的な尺度が可能ではない」限り、次善的方法として教育制度の改善に関する効率性問題を技術的問題として扱うことは許されるであろう(Barr(2001))。

今日、教育の成果指標として最も良く用いられるものの 1 つにテスト・スコアがある⁹。そこでこの指標を用いて、「準市場」の導入による効率性問題を考えることにしよう。いうまでもなく、テスト・スコアの全般的上昇は教育がより効率的に行われた結果であると判断するものである¹⁰。

表 1 と表 2 は、初等・中等教育におけるそれぞれのキー段階におけるテスト・スコアについて、最近 5 年間の生徒の達成度を示したものである。まず表 1 は、「ERA1988」に規定されたキー段階 1 から 3 までのコア科目について、期待される水準をどれだけの生徒がクリアしたかを示したものである。キー段階 1 では、1997 年に 8 割であったものが 2001 年には 5%以上上昇している。また、キー段階 2 と 3 においては、期待水準をクリアする生徒の割合が 6 割強に減少するものの、この 5 年間に期待水準に到達する生徒数がそれぞれ上昇していることがわかる。また、中等教育終了資格である GCSE や職業資格である GNVQ における成績上位者(5+A*-C)の割合も、表 2 が示すように、やはり 5%程度の上昇が見られる。これらの表から明らかなように、生徒の学力達成水準は着実に増大しており、教育における「生産性爆発」(Glennister(2002, p.129))ともいえる現象が観察できる。従って、初等・中等教育部門への「準市場」導入はイングランドにおける教育の効率性を高めているといえるであろう¹¹。

もっとも、図 1 に示した Barr(2001)の議論にも見られるように、市場の効率性は成果指標のみではなく、費用面をも考慮して判断されなければならない。教育における投入と産出の関係は教育の生産関数(education production function)として分析され、そこでは任意の生徒の学校教育における達成度が家族背景要因、学校投入物、「同族集団(peer group)」要因、本人の生来能力要因の関数として捉えられている(Hanushek(1979, 1992))。Bradley et al. (2000) は、このような教育の生産関数を用いて、中等教育における「準市場」導入が教育の効率性を改善していることをイングランドの場合について明らかにしている。即ち、彼らは次のような教育の生産関数を考慮し、1993 年から 1998 年における「学校成果表(School Performance Table, SPT)」のデータを用いて、ordered logit モデルによる検証を行った。彼らが考慮する教育の生産関数は、第 i 番目の学校の t 時点について、(1)式のように表わされる。

$$(1) \quad EXAM_{i,t} = f(EXAM_{i,t-1}^*, SCHOOL_{i,t}, PUPILS_{i,t}, PEER_{i,t}, FAMILY_{i,t})$$

ここで、EXAM=試験結果、EXAM*=同じ教育地区にある他の全ての学校の試験結果、SCHOOL=学校の大きさを含む学校投入物、PUPILS=生徒の諸特性、PEER=同族集団効果、FAMILY=生徒の家族背景要因、である。その結果によれば、任意の学校における試験結果は同地域の他の学校の(1期ラグの)試験結果と正に関係していることが示される¹²。また、学校サイズと試験結果との間に高い正の有意な関係があることも示され、中等教育における規模の経済性の存在を確認している¹³。一方、生徒・教師比率は試験結果と有意に負の関係にあり、それらに関連が存在しないとするHanusheck(1986)等の結果と対照的な結果を得ている。

以上みて来たように、「ERA1988」による教育サービスへの「準市場」導入はイングランドの教育システムの効率化に役立っていることが示されたが、それでは、何故にイングランドにおける初等・中等教育への「準市場」導入は効率性を改善したのであろうか。ここでは需要・供給両面からその理由を探ってみることにしよう。まず供給面についていえば、「ERA1988」の施行によって、それまでのLEA主導による教育システムから各学校の主體的行動がより拡大するシステムへと変わった。予算配分方式から明らかなように、各学校にとってより多くの生徒を獲得することはより多くの予算を獲得することにもなり、それ故に、どれだけの子供を獲得できるかは最重要課題になったといえる。換言すれば、各学校にとっての戦略は生徒の試験結果の向上を促進することであり、そのことは、各学校間の競争的行動をより刺激することになり、結果として、効率性の改善につながったといえるであろう。一方、需要面においては、「ERA1988」によって子供をどの学校に行かせるかについての親の選択権が拡充されたことが1つの重要な要因として指摘できる。なぜなら、例えばFeinstein and Symons(1999)の研究に見られるように、学校における生徒の達成度を定めるより重要な要因は学校投入物ではなく親の影響力であることから、親の選択権の拡充は各学校間の競争を促進し、結果として効率性をより改善する原因になったと考えられるからである。

(2)公平性について。

教育サービスへの競争原理の導入は、(1)の分析から明らかなように、少なくとも1990年代において教育サービスの効率性改善に貢献したと結論できるであろう。これに対して、競争原理の導入は一般にトレードオフ関係にあるといわれる公平性についてどのような効果をもたらしたのであろうか。この点についてGlennerster(1991)は、教育サービスの「準市場」化に伴う効果として、「効率性競争(E'競争 efficiency competition)」とともに「選別競争(S'競争 selectivity competition)」の可能性を示唆している。即ち、各学校の経営者にとって合理的な行動は学校全体の成果(テスト・スコア)を高めるような生徒を多く獲得することにあるが、そのことは逆に、全般的成果を引き下げるような生徒を排除しがちになるという、いわゆるクリーム・スキミング問題である。その結果、人気のある学校は

より良い成績の生徒を集め、人気のない学校にはそうでない生徒が集中することになり、学校間格差をますます増大させることにつながるというものである。果たして「ERA1988」による教育サービスの「準市場」化はこのような学校間格差を拡大させる方向に働いたのであろうか。以下では、英国教育訓練省(DfES)によって公表されている「学校成果表」のデータを用いてこの問題を検証することにしよう。

学校間の不平等が拡大したか否かを調べるために、ここでは Rumberger and Willms (1992, Appendix)によって用いられた「非類似性指標(Dissimilarity index)」を援用し、ここでの分析に適合するように簡略化した指標によって行う。即ち、ここで用いる「非類似性指標(Dissimilarity index)」は次のように表わされる。

$$(2) \quad D_t = \frac{\sum_{i=1}^n NS_{it} |p_{it} - \bar{p}_t|}{2NS_t \bar{p}_t (1 - \bar{p}_t)}$$

ここで、 NS_{it} = t 時点での第*i*番目の学校の15歳生徒数、 NS_t = t 時点での各学校における生徒数の合計、 p_{it} = t 時点での第*i*番目の学校のGCSEにおける成績上位者(5+A*-C)の割合、 \bar{p}_t = t 時点でのGCSEの成績上位者(5+A*-C)の割合に関する全学校での単純平均値、 n = 学校数 = 451である。(2)式は、学校間の格差が大きければ大きいほど D_t の値が大きくなることを示している。

一方データについては、イングランド北西部にある22のLEAに所属する合計451の中等学校に関する1997年、1999年、および、2001年の3カ年のGCSEについての「学校成果表」を用いる¹⁴。ここで取り上げる22のLEAとその所属学校数は附表に示されるとおりである。また考慮する学校は公立・公営学校と入学者を選抜しない私立学校であり、グラマラー・スクールに代表されるような入学者を選抜する学校は除き、それぞれ3カ年にわたってデータの存在する学校である¹⁵。さらに、各学校における成績上位者の割合の指標として、GCSEにおいて5+A*-Cを獲得した各学校の生徒の割合を用いる。

いま1997年、1999年および2001年について(2)式の指標を求めると、 $D_{1997} = 0.278$ 、 $D_{1999} = 0.279$ 、 $D_{2001} = 0.274$ という値が得られる。1997年に比べて1999年に若干非類似性が增大するが、しかしながら、2001年にはより類似性の程度が高まるという結果が得られた。このことから、少なくともイングランド北西部に存在する学校においてクリーム・スキミング問題はそれほど重要視しなければならない問題ではないとの結論が引き出せるであろう。そしてこの結論は、中等教育への「準市場」導入が効率性の改善をもたらすと同時に、公平性についてはマイナスの効果を示すが、しかしながら、後者の効果は相対的に小さいものであり、それ故に、「総合して準市場は有益である」とするBradley and Taylor(2002, p.312)の結論を支持するものといえよう¹⁶。

もっとも、1998年9月から「教育特区(Education Action Zones)」という制度が新たに導入された。これは、成果の低い学校が同時に社会的不利益の程度が最も高い地域に存在する場合、その学校に余分の予算が与えられ、また、カリキュラム、教師の給与および条

件、学期の長さなどに関する学校運営の自由度が与えられるものである。イングランド北西部において2001年により類似性の程度が高まった背景の一部にはこの制度による効果が現われた結果であるかもしれない。それ故に、「準市場」化が公平性に及ぼす影響についての考察は、この新しい制度が及ぼしたかもしれない効果の特定化も考慮しながら今後なされなければならないであろう。

・学校教育の継続と教育改革の役割

義務教育が終了する時点で、そのまま学校に留まって学校教育を継続するか、それとも、学校を去るかの決定はどの国の若者にとっても最初の重要な意思決定であるといえるが、果たして、イギリスにおける教育制度の改革はこの決定にどのような影響を及ぼしたのだろうか。本節では、この問題について考えることにする。

イギリスの教育において、16歳での意思決定に関する議論は1つの論点を提供し、教育研究にとって重要な研究テーマの1つを構成しているが、経済学的分析においてもこれまでに多くの研究蓄積が存在する¹⁷。このような16歳時点での意思決定が注目される背景には、次のような問題意識が存在していた。即ち、イギリスの場合、義務教育終了後に学校教育に留まる若者の比率がヨーロッパの他の主要国に比して相対的に低く、それがイギリスの生産性や経済成果の問題に影響しているのではないかとの疑問である。例えば、ヨーロッパの主要国を中心にして教育と生産性の関連を比較研究したPrais(1995)は次のように述べている。

「輸入製造業製品の高い技術的質に関する国際比較、あるいは、他の国々における学校教育システムに関する国際比較が顕著に公の目に触れるようになり、その結果、それらの国際比較は、イギリスの学校教育システムが現代の技術的世界において必要とされる労働力の熟練に適切な基礎を提供しているかどうかについての疑いがますます高まった。」(Prais(1995, p.74), 筆者訳)

さらに、ドイツなどヨーロッパの主要国における職業のための熟練形成システムを丹念に調査研究した結果、次の点を明らかにしている。

「ドイツやその他の大陸諸国における労働力の資格の有利性は決して大学卒業水準にあるのではない。(イギリスは、製造業全体では、雇用される大学卒業者の割合においてドイツと今や匹敵しており、そしていくつかの産業分野においては、ドイツの割合をわずかではあるが超えてさえいる。)むしろ、これらの国々の有利性は、中等レベルの職業資格における達成度、特に、在校中に学業の達成度水準が中間あるいはそれ以下にあった人々の達成度の中にこそその本質が存在する。」(Prais(1995, p.75), 筆者訳)。

事実、表3にみられるように、1985年末のイングランドにおいて16歳時点でフルタイム教育を受けている若者の割合は全体の半分以下であり、政府支援の職業訓練を含めても70%を超える程度であり、わが国の高等学校等進学率がその当時94%を超えていたことと比較すれば、その違いは顕著である。

しかしながら、表 3 は 1980 年代中頃にイングランドにおけるフルタイム教育受講者が全体の半分以下であったことを明らかにすると同時に、もう 1 つの顕著な事実も明らかにしている。それは、この 15 年間にフルタイム教育を受ける若者の割合が急増していることであり、特に、1980 年代後半から 1990 年代初めにかけての増加率には目覚ましいものがある。ちょうどこの時期、イギリスにおいては「ERA1988」による改革や資格試験制度の改革など、第 2 次大戦後の教育制度が大幅に改革された時期にあっており、それ故に、学校教育継続者の割合の急増と教育改革との関連についての分析が 1 つの論点を提供することになった。そこで、以下では、これまでの研究成果を基に、学校に留まる確率の決定要因を整理し、教育改革との関連を見ることにする¹⁸。

義務教育終了後に学校に留まる確率を決定する要因にはどのようなものが関係しているのだろうか。ここで考察する諸研究は時系列、クロス・セクション、あるいは、コーホートデータを用いて、男子と女子に分けて分析が行われているが、これらの諸研究は用いられているデータによって大きく 2 つのカテゴリーに分類できる。即ち、1980 年代後半における教育改革以前のデータを用いているものと、それ以後のデータを含むものである¹⁹。前者における諸研究において考慮された要因は、次の 3 つにまとめることができる。(1)家計の所得要因、(2)経済環境要因としての失業率、および、(3)家族背景と社会階層に関する要因、である。

まず第 1 に、所得要因については男子と女子で全く異なる効果が検証されることである。即ち、男子の場合、学校に留まる確率に対する所得の影響は独立であるのに対して、女子の場合には有意にプラスの効果が認められることである(Rice(1987), Micklewright(1989))。換言すれば、女子の場合、所得の高い家計ほど学校に留まる確率が大きくなることを意味する。もっとも、本人の稼得に関するような変数、例えば、教育の収益率(Whitfield and Wilson(1991))や相対賃金(Pissarides(1981))に関する変数については、男女ともにそれぞれ予想される符号が得られている。

第 2 に、失業率についてはほとんどすべての研究において男女ともにプラスの効果が認められ、それ故に、失業率の上昇は学校に留まる確率を上昇させる結果となっている。このことは、男女の学校教育継続に対して経済環境の悪化(失業率の上昇)が及ぼす効果は、付加的労働力効果よりも求職意欲喪失効果の方がより大きいことを示している(Whitfield and Wilson(1991))。

第 3 に、家族背景と社会階層に関する説明変数については論者によって様々な要因が考慮されているが、これらの要因について、例えばRice(1987)やMicklewright(1989)では、両親の学歴、両親の職業における種類と熟練度(社会階層要因)、家族の構成(子供の数や兄弟姉妹関係、働き手の数)、家族の居住地域、などが考慮されている。その結果、学校に留まる確率に及ぼす家族背景と社会階層に関する係数は相対的に有意で大きな値を示し、それ故に、極めて重要な要因であることを指摘している。いま彼らによって得られたもののいくつかを示せば、両親が義務教育以後に学校に留まった場合には、彼らの子供達もその

傾向が強いこと、より専門的な職業に就いている父親をもつ子供たちはそうでない子供達よりも学校に留まる確率がより高いこと、兄弟姉妹の変数は学校教育を早い段階で終える確率を有意に高めること、などである²⁰。

いずれにしても、これらの研究において共通して言える特徴は、イギリスの若者が義務教育終了後に学校に留まるか否かを決定する要因として、一見もっとも緊密に関係すると思われる家計の所得要因よりもむしろ、親の学歴やどのような社会階層に所属しているかなど、男子、女子ともに社会経済的(socioeconomic)要因の持つ重要性が指摘されていることである。

以上見てきたような諸研究が社会経済的諸要因の重要性を指摘したのに対して、教育改革以後のデータを含む研究においては、当然のことながら、その効果分析がなされている。表 3 に示されるように、イギリスの若者が義務教育以後もフルタイム教育を受ける割合が 1980 年代の後半以降急上昇したことに対する教育改革の役割が議論され、中でも、1986 年に導入が決定され、1988 年から実施された中等教育の資格試験 GCSE による効果についての分析は、学校教育継続のための教育改革の成果を考えるうえで注目に値する。そこで、第 4 番目の要因として、以下教育政策の側面をみることにしよう。

イギリスの若者が中等教育終了に当たって受ける統一資格試験 GCSE が、彼らが義務教育以後にも学校教育を継続するために学校に留まることに対するプラスの効果を持ちうることについては、いくつかのコーホート研究で指摘されている(Gray et al.(1993), Ashford et al.(1993), Payne(1995), Cheng(1995))。例えば、Gray et al.(1993)は、まず GCSE 導入以前に 16 歳に到達したコーホート(1986)と、それ以後に 16 歳に到達したコーホート(1988)とを比較し、後者において試験結果の向上が認められることから GCSE 導入の効果を確認している。そして GCSE 導入による資格試験制度の改革によってイギリスの若者がより多くの学校教育を受ける割合を上昇させた理由として次の 2 つの経路を指摘している。第 1 に、GCSE における成果レベル、即ち、受験者が上位の成績を修めた各科目数ごとの学校教育継続率を所与として、GCSE 導入によってコーホート全体のレベルが引き上げられることによって、全般的な学校教育継続率の上昇に貢献したこと、第 2 に、資格試験の成果レベルごとに、即ち、受験者が上位の成績を修めた科目数別に比較した場合でも、ほとんどの科目数において後者のコーホートの方が前者より成果が向上したことにより、それが学校教育継続率の上昇に貢献したこと、の 2 つである。

しかしながら、コーホート・データを用いた分析では GCSE と学校教育継続率との因果関係について、かならずしも明確な関係が数量的に示されたわけではなかった。それらの関係を実証的に検証することは McVicar and Rice(2001)によって行われた。彼らの研究の特徴は、先行研究で考慮された諸要因に加えて、GCSE の達成度を用いた学業成績(academic performance)の指標、および、過去 10 年余りにわたってイギリスにおける義務教育以後の教育機関を 2 倍以上に拡大させるという教育政策の変更による効果を測定する変数を考慮していることである。そして、時系列データに誤差修正モデルを適用して、男

女それぞれの若者による更なる教育への参加率に関する長期経路を導出している。その長期経路は 1980 年以降の現実のデータの趨勢と極めて良く適合しており、そのことから、男女の参加率の変化について次のように結論付けている。まず、1980 年代初期における長期参加率の急成長は、同時期における若年労働力の失業率の急上昇が貢献しているとし、参加率に対する「求職意欲喪失効果」を支持している。特に、この傾向が強いのは男子の場合であるとしている。これに対して、1988 年以降における更なる教育への参加率の急成長は、失業率を含めていくつかの要因が結合した結果であるとしながらも、その重要な要因として GCSE が導入されたことに伴うコーホート内での学業成績の平均水準が年々著しく改善したことにあるとしている。加えて、イギリスにおける義務教育以後の教育機関がこの時期急拡大したことも更なる教育への参加率の急成長をサポートする役割を果たしたことを指摘している(McVicar and Rice(2001,p.61))。

1980 年代後半に導入された統一資格試験 GCSE などによる教育政策の改革がイギリスの若者に対してより多くの学校教育を受ける機会を拡大したとする McVicar and Rice(2001)らの研究は、教育サービスへの「準市場」導入に一定の成果があったことを示すもう 1 つの証拠であるといえるかもしれない。実際、Robinson(1999,p.159)は、「GCSE の導入は近年における最も成功した教育政策であったといっても過言ではない。」との評価を下している。そのことはまた、例えば Prais(1995)に代表されるようなこれまで主張されてきた認識とは逆に、近年イギリスと他国とのスキル格差の縮小傾向が見られるという認識にもつながるものである。もっとも、GCSE 成績の全般的上昇によって示される学業成績の向上と更なる教育への参加率との間における実証的な符号関係として得られたプラスの関係は、かならずしも直結したものではないかもしれない。なぜなら、前者が上昇しているにもかかわらず、学校教育継続率は 1990 年代中頃以降安定的に推移しているからである。そしてそのことは、これら 2 つの事象の間に介在すると思われる更なる要因についての研究を必要としているかもしれない。

・おわりに

本稿は、イギリスにおいて 1990 年代に本格的に導入された初等・中等教育の「準市場」化が教育サービスの成果にどのような影響を及ぼしたかについて、(1)効率性、(2)公平性、(3)学校教育の継続、という 3 つの側面から整理と展望を行った。いまその結果を要約すれば次の通りである。

(1)効率性については、教育の成果を生徒によるテスト・スコアでみた場合、近年どのキ一段階においてもその上昇が認められ、また、教育の生産関数を用いた実証分析の結果からも 1990 年代における競争の促進による効率性の改善という関係が明らかになった。それ故に、「ERA1988」による教育サービスの「準市場」化はイギリスの初等・中等教育における効率性の改善に役立ったと結論付けられる。

(2)公平性については、「非類似性指標」を用いて、イングランド北西部におけるクリーム・

スキミング問題の重要度について考察を行った。その結果、考慮した 3 ヶ年において「非類似性指標」は 1999 年には若干上昇するが、しかしながら、2001 年には 1997 年の値より小さい値が得られたことから、「準市場」導入による不平等拡大は軽微であり、それ故に、その可能性は存在するものの、効果は相対的に小さいものであるという結果が得られた。もっとも、この結論には 2 つの留意点を指摘しておかなければならない。第 1 に、ここで算出した「非類似性指標」はイングランドの一部地域に関するものであり、それ故に、今後他の地域を含めたイングランド全体での分析がなされる必要があること、第 2 に、1998 年 9 月から「教育特区」制度が導入されたが、それが学校間の不平等解消に及ぼした影響を識別することが求められることである。2001 年における非類似性の縮小がこの教育政策の実施とどのように関わっているかの検討は今後の課題である。

(3)学校教育の継続と教育改革の関連においては、効率・公平問題とは異なる教育改革のもう 1 つの効果として、GCSE の全般的向上とイギリスの若者が学校教育の継続を選択することとの間に正の関係が存在することを先行研究の分析から明らかにした。このことは、例えば Prais(1995)にみられるような議論に対して、興味ある 1 つの論点を提供しているといえよう。しかしながら、その因果関係をより明確なものとするためには、さらなる探求が必要であろう。

今日、例えば 7 歳児に対する統一試験の過重性の指摘など、「ERA1988」によって導入された様々な教育改革についてはその再考を求める論議がいろいろとなされている。しかしながら、本稿で得られた分析結果を総合すれば、1990 年代におけるイギリスの初等・中等教育に対する改革は、少なくとも経済学的観点（効率と公平の観点）からみて成功裏に推移しているとの結論を導きだすことができる。

いまわが国でも教育問題はもっともホットな問題の 1 つとなっている。全般的学力低下の危惧を背景とした新学習指導要領に基づく「ゆとり」教育と「学力低下（学力崩壊）」問題との因果関係（例えば、「中央公論」編集部・中井(2001)）、教育における階層間格差拡大の指摘（苅谷(2001)）など、「教育改革」論議は広範に行われている。そのような中で、一部地方自治体による学校選択制や学力テストの導入も行われ、また、「市場志向的」教育改革の検討もなされている（例えば、八代(1999)）。既に見てきたように、イギリスにおける「市場志向的」教育改革は、初等・中等教育に関する限り、問題を含みながらもその成果を収めてきている。その意味で、現在わが国において行われている教育改革論議に 1 つの貴重な材料を提供するものといえよう。同時に、より実りのある教育改革論議にするためには、矢野(2001)が主張するように、実証的分析の成果も必要であり、そのためには英国における「学校成果表」に相当するようなデータの利用可能性が今後さらに拡大することが切に望まれる。

脚 注

(*)本稿は、筆者が 2003 年 4 月から 5 ヶ月半英国ランカスター大学に滞在した折に主として執筆したものである。その間いろいろとご教示いただいた Jim Taylor、Geraint Johnes、Steve Bradley の各教授に感謝申し上げる次第である。また、英国滞在の機会を与えていただいた神戸大学大学院経済学研究科に対してもお礼申し上げたい。もちろん、本稿に残っている誤りについては、すべて筆者の責任である。

注 1：周知のように、イギリスはイングランド、スコットランド、ウェールズ、および、北アイルランドの 4 つから成っており、それぞれの地域は独自の法律や制度を持っていることが多い。そのため、以下で考察する教育サービスの問題は主としてイングランドのケースを取り上げる。従って、特に言及しない限り、法律やデータ等についてはすべてイングランドについてのものであることを断っておきたい。また、機関名など専門用語の日本語訳は文部科学省(2003,p81)を参考にしたが、しかしながら、それ以外の多くは筆者によるものであることもお断りしておかなければならない。

注 2：それ故に、「ERA1988」は、地方での教育の民主的コントロールを高めるよりも、おそらく中央政府（の権限）をより強めることになるだろう。」(Glennerster et al. (1991, p.397))との見方も当初なされている。

注 3：以下の叙述は、主として次の文献に負っている。Bartlett (1993), Glennerster et. al. (1991), Mackinnon and Statham (1999), DES (1988), U.K. Government (1988)。

注 4：イングランドの初等・中等学校の組織は、LEA によって創設された county school、教会等のボランティア団体によって創設された voluntary school、「ERA1988」によって創設された grant-maintained school、および、私立（独立）学校である independent school の 4 つで構成されている。これらのうち、最初の 2 つが LEA 管轄の学校である。なお、1998 年制定の「学校の基準と枠組みに関する法律」によって、2000 年から county school が community school に、grant-maintained school が foundation school に名称変更が行われ、後者が中央政府から LEA に移った以外には組織そのものは変わっていない。イギリスの学校制度については、例えば、Mackinnon and Statham (1999, 第 6 章)、Whitaker's *Almanack 2003* (pp.462-463)を参照。

注 5：「中等（義務）教育一般証明書 General Certificate of Secondary Education(GCSE)」は、イギリスの生徒が中等（義務）教育終了に当たって 16 歳前後で受験する卒業資格試験である。この卒業資格試験は、それまで行われていた GCE-O レベル(General Certificate of

Education-Ordinary level) とCSE(Certificate of Secondary Education)を統合して1988年から実施された資格試験であり、GCSEはそれまでの試験と次の2点において決定的に異なったものである。第1に、最終記述試験に加えて、政府によって設定されたカリキュラムによって行われるコースワークに対する生徒たちの達成度を評価する試験であること、第2に、全国の学校の全ての生徒が共通の試験を受け、その評価も共通の基準によってなされること、である。当初合格者はAからGまでの7段階であったが、1994年に最優秀のA*が導入されて現在では8段階となっている。各学校の5科目以上のA*からCレベル(5+A*-C)を獲得した合格者の割合など、GCSE試験結果は毎年英国教育訓練省(DfES)によって公表され、生徒の両親にとって学校の成果を判断する1つの材料とされている。一方、GNVQ(General National Vocational Qualification)はGCSEに相当する職業資格証明書である。これらの資格証明書および関連する試験制度については、例えば、Mackinnon and Statham(1999, 第9章), Dearden et. al. (2002, Appendix), QCAホームページを参照。

注6：中等学校における具体的な予算作成方法については、例えば、Glennerster et al.(2000, 第5章)を参照。

注7：このことは学校長はじめ学校の管理者の自由度が増大したことを意味するが、反面管理の適切さについての責任も要求されることになった。例えば新聞『タイムズ』は、専任教師の公休による代替教師費用が工面できないために授業を中止し、生徒を早く帰宅させた学校長の決定が議論を呼んでいることを紹介している(THE TIMES, 2003年5月22日号)。

注8：GMSの選択権を行使するか否かの決定は親達の投票によって行われる(「ERA1988」第60節)。

注9：もう1つの代表的な指標は、Card and Krueger(1992)の分析にみられるように、学校教育終了後に本人が労働市場においてどのような賃金を得るかを考えるものである。最近の学校投入物、例えばクラスサイズと生徒による成果との関連についての分析にみられるように、成果指標としてどのような指標を使うかによって正反対の結論が導き出されていることから、成果指標の選択は重要な論点といえよう。因みに、クラスサイズと成果の関連についての展望は、例えば、Blau(1996)や Dustmann(2003)に収められている諸論文を参照。

注10：以下の分析において、Glennerster(2002)が議論の整理に大いに役立った。

注 11：ここで得られた結果は、OECD 諸国を対象とした Gundlach et al.(2001)やアメリカのデータに主として基づきながら国際比較にも言及した Hanushek(2003)の研究など、教育の限界的投入の増大にも関わらず、限界便益は不変あるいは低下しているという結果とは対照的な結果となっている。

注 12：「準市場」導入による競争の促進が教育サービスの効率性を高めていることは他の文献によっても示されており、例えば、Bradley et al. (2001)はデータ包絡分析(DEA)を用いて、学校間の競争の程度が大きければ大きいほど、より効率的であることを明らかにしている。

注 13：規模の経済性については、Taylor and Bradley(2000)が費用関数を用いて同様の結論を得ている。

注 14：データとしてここで取り上げるGCSEに関する「学校成果表」には、各学校名とそれぞれの学校における 15 歳の生徒数、GCSE において 5 科目以上のA*-C水準(5+A*-C)を獲得した生徒の割合、5+A*-Gの獲得者の割合、無断欠席率などが公表されている。なお、今回「学校成果表」のデータを利用し、それを加工することを許可いただいたHMSOに感謝申し上げたい。

注 15：データの中には 3 ヶ年のうちに学校名が変わった学校も存在するが、それらは住所や電話番号を考慮することによって同一の学校として扱った。また、1997 年と 1999 年、2001 年における LEA はその区分に一部相違する地域があるため学校の所属 LEA が異なるものがあるが、それらについても 1999 年と 2001 年の LEA の区分に従って調整した。

注 16：Bradley and Taylor(2002)は、公平性を測る指標として、学校給食の無料資格を持つ生徒の割合を用いることによってこの結論を得ている。

注 17：例えば、Pissarides(1981, 1982), Rice(1987), Micklewright(1989), Whitfield and Wilson(1991), Gray et al.(1993), Ashford et al.(1993), Cheng(1995), Payne(1995), Andrews and Bradley(1997), McVicar and Rice(2001)などを参照。ほとんどの研究が学校教育継続に関する意思決定要因について探求しているのに対して、Andrews and Bradley(1997)は、1980 年代以降に拡張された様々な若者に対する職業訓練プログラムをも含めた全ての選択肢についての 16 歳時の決定要因を分析している。

注 18：以下の分析において Robinson(1999)が議論の整理に大いに役立った。

注 19：例えば、前者には Pissarides(1981, 1982), Rice(1987), Micklewright(1989), Whitfield and Wilson(1991)があり、後者には、Gray et al.(1993), Ashford et al.(1993), Payne(1995), Cheng(1995), Andrews and Bradley(1997), McVicar and Rice(2001)がある。

注 20：Micklewright(1989)は家族背景や社会階層の要因の他に、学校の種類別についてもその影響を検証している。それによれば、予想される結果ではあるが、グラマー・スクールや私立学校の生徒ほど学校に留まる確率が高くなることを示している。

参 考 文 献

Andrews, Martyn and Steve Bradley (1997), "Modelling the Transition from School and the Demand for Training in the United Kingdom," *Economica*, New Series, Vol. 64, No. 255. (Aug., 1997), pp. 387-413.

Ashford, Sheena, John Gray and Mark Tranmer (1993), "The Introduction of GCSE Exams and Changes in Post-16 Participation," *Youth Cohort Report*, No. 23 (October), Sheffield: Department for Education and Employment.

Barr, Nicholas (2001), *The Welfare State as Piggy Bank: Information, Risk, Uncertainty, and the Role of the State*, Oxford: Oxford University Press, Chapter 10.

Bartlett, Will (1993), "Quasi-Markets and Educational Reforms," in Julian Le Grand and Will Bartlett, eds., *Quasi-Markets and Social Policy*, Basingstoke, Hampshire: Macmillan, pp.125-153(Chapter 6).

Blair, Tony (1999), *The Learning Habit*, Romanes Lecture delivered at Oxford University, 2 December, (<http://www.number-10.gov.uk/output/Page1465.asp>).

Blau, Francine D. (1996), "Symposium on Primary and Secondary Education," *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 10, No. 4 (Autumn), pp.3-8.

Bradley, Steve, Robert Crouchley, Jim Millington and Jim Taylor (2000), "Testing for Quasi-Market Forces in Secondary Education," *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Vol. 62, No. 3(July), pp. 357-390.

Bradley, Steve, Geraint Johnes and Jim Millington (2001), "The Effect of Competition

on the Efficiency of Secondary Schools in England,” *European Journal of Operational Research*, Vol. 135, No. 3 (16 December), pp. 545-568.

Bradley, Steve and Jim Taylor (2002), “The Effect of the Quasi-market on the Efficiency-equity Trade-off in the Secondary School Sector,” *Bulletin of Economic Research*, Vol. 54, No. 3 (July), pp. 295-314.

Card, David, and Alan B. Krueger (1992), “Does School Quality Matter? Returns to Education and the Characteristics of Public Schools in the United States,” *Journal of Political Economy*, Vol. 100, No.1 (February), pp.1-40.

Cheng, Yuan (1995), “Staying-on in Full-time Education After 16: Do Schools Make a Difference?,” *Youth Cohort Report*, No. 37 (October), Sheffield: Department for Education and Employment.

Dearden, Lorraine, Steven McIntosh, Michal Myck and Anna Vignoles (2002), “The Returns to Academic and Vocational Qualifications in Britain,” *Bulletin of Economic Research*, Vol. 54, No. 3 (July), pp.249-274.

Dustmann, Christian (2003), “The Class Size Debate and Educational Mechanisms: Editorial,” *Economic Journal*, Vol. 113, No. 485 (February), pp. F1-F2.

Feinstein, L. and J. Symons (1999), “Attainment in Secondary School,” *Oxford Economic Papers*, Vol. 51, No. 2(April), pp.300-321

Glennerster, Howard (1991), “Quasi-Markets for Education?,” *Economic Journal*, Vol. 101, No. 408(September), pp.1268-1276

Glennerster, Howard (2002), “United Kingdom Education 1997-2001,” *Oxford Review of Economic Policy*, Vol. 18, No. 2, pp.120-136.

Glennerster, Howard, John Hills and Tony Travers (2000), *Paying for Health, Education, and Housing: How does the Centre pull the Purse Strings?*, Oxford: Oxford University Press.

Glennerster, Howard, Anne Power and Tony Travers (1991), “A New Era for Social

Policy: A New Enlightenment or a New Liviathan?," *Journal of Social Policy*, Vol. 20, No. 3, pp.389-414.

Gray, John, David Jesson and Mark Tranmer (1993), "Boosting Post-16 Participation in Full-Time Education: A Study of Some Key Factors," *Youth Cohort Report*, No. 20 (June), Sheffield: Department for Education and Employment.

Gundlach, Erich, Ludger Wossmann and Jens Gmelin (2001), "The Decline of Schooling productivity in OECD Countries," *Economic Journal*, Vol. 111, No. 471 (May), pp.C135-C147.

Hanushek, Eric A. (1979), "Conceptual and Empirical Issues in the Estimation of Educational Production Function," *Journal of Human Resources*, vol. 14, No. 3 (Summer), pp.351-388.

Hanushek, Eric A. (1986), "The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools," *Journal of Economic Literature*, Vol. 24, No. 3 (September), pp. 1141-1177.

Hanushek, Eric A. (1992), "The Trade-off of between Child Quantity and Quality," *Journal of Political Economy*, vol. 100, pp.84-117.

Hanushek, Eric A. (2003), "The Failure of Input-Based Schooling Policies," *Economic Journal*, Vol. 113, No. 485 (February), pp. F64-F98.

Le Grand, Julian (1991), "Quasi-Markets and Social Policy," *Economic Journal*, Vol. 101, No. 408(September), pp.1256-1267.

Levačić, Rosalind (1992), "Local Management of Schools: Aims, Scope and Impact," *Educational Management and Administration*, Vol. 20, No. 1 (January), pp. 16-29.

Mackinnon, Donald and June Statham (1999), *Education in the UK: Facts and Figures*, 3rd edition, London: Hodder & Stoughton.

McVicar, Duncan and Patricia Rice (2001), "Participation in Further Education in England and Wales: An Analysis of Post-War Trends," *Oxford Economic Papers*, Vol. 53,

No. 1 (January), pp. 47-66.

Micklewright, John (1989), "Choice at Sixteen," *Economica*, vol. 56, No. 221 (February), pp.25-39.

Payne, Joan (1995), "Routes Beyond Compulsory Schooling," *Youth Cohort Report*, No. 31 (January), Sheffield: Department for Education and Employment.

Pissarides, Christopher A. (1981), "Staying-on at School in England and Wales," *Economica*, New Series, Vol. 48, No. 192. (Nov., 1981), pp. 345-363.

Pissarides, Christopher A. (1982), "From School to University: The Demand for Post-Compulsory Education in Britain," *Economic Journal*, Vol. 92, No. 367 (September), pp.654-667.

Prais, S. J. (1995), *Productivity, Education and Training*, Cambridge: Cambridge University Press.

Qualifications and Curriculum Authority (QCA);

http://www.qca.org.uk/nq/framework/the_story_of_gcse.asp

Rice, Patricia G. (1987), "The Demand for Post-Compulsory Education in the UK and the Effects of Educational Maintenance Allowances," *Economica*, New Series, Vol. 54, No. 216. (Nov., 1987), pp. 465-475.

Robinson, Peter (1999), "Education, Training and the Youth Labour Market," in Gregg, Paul, and Jonathan Wadsworth, eds., *The State of Working Britain*, Manchester and New York: Manchester University Press, pp.147-167 (Chapter 9).

Rumberger, Russell W., and J. Douglas Willms (1992), "The Impact of Racial and Ethnic Segregation on the Achievement Gap in California High Schools," *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 14, No. 4 (Winter), pp.377-396.

Taylor, Jim and Steve Bradley (2000), "Resource Utilization and Economies of Size in Secondary Schools," *Bulletin of Economic Research*, Vol. 52, No. 2 (April), pp. 123-150.

THE TIMES, 22 May 2003.

Whitaker's Almanack 2003 (Lauren Hill, editor), London: A & C Black.

Whitfield, Keith and R. A. Wilson(1991), "Staying on in Full-Time Education: The Educational Participation Rate of 16-Year-Olds," *Economica*, New Series, Vol. 58, No. 231. (Aug., 1991), pp. 391-404.

U.K. Department for Education and Skill (DfES), *Statistical First Release*, 16/2002, Additional Tables, London: HMSO.

U.K. Department for Education and Employment (DfEE), (1997, 1999), *School Performance Table*.

U.K. Department for Education and Skill (DfES), (2001), *School Performance Table*.

U.K. Department of Education and Science (DES), (1988), *Education Reform: The Government's Proposals for Schools*, London: HMSO.

U.K. Government (1988), *Education Reform Act 1988*, London: HMSO.

苅谷 剛彦 (2001) 『階層化日本と教育危機 不平等再生産から意欲格差社会へ』、東京：有信堂高文社。

「中央公論」編集部・中井浩一編 (2001) 『論争・学力崩壊』、東京：中央公論新社。

文部科学省 (2003) 『教育指標の国際比較 (平成 15 年版)』、東京：財務省印刷局。

八代 尚宏編 (1999) 『市場重視の教育改革』、東京：日本経済新聞社。

矢野 眞和 (2001) 『教育社会の設計』、東京：東京大学出版会。

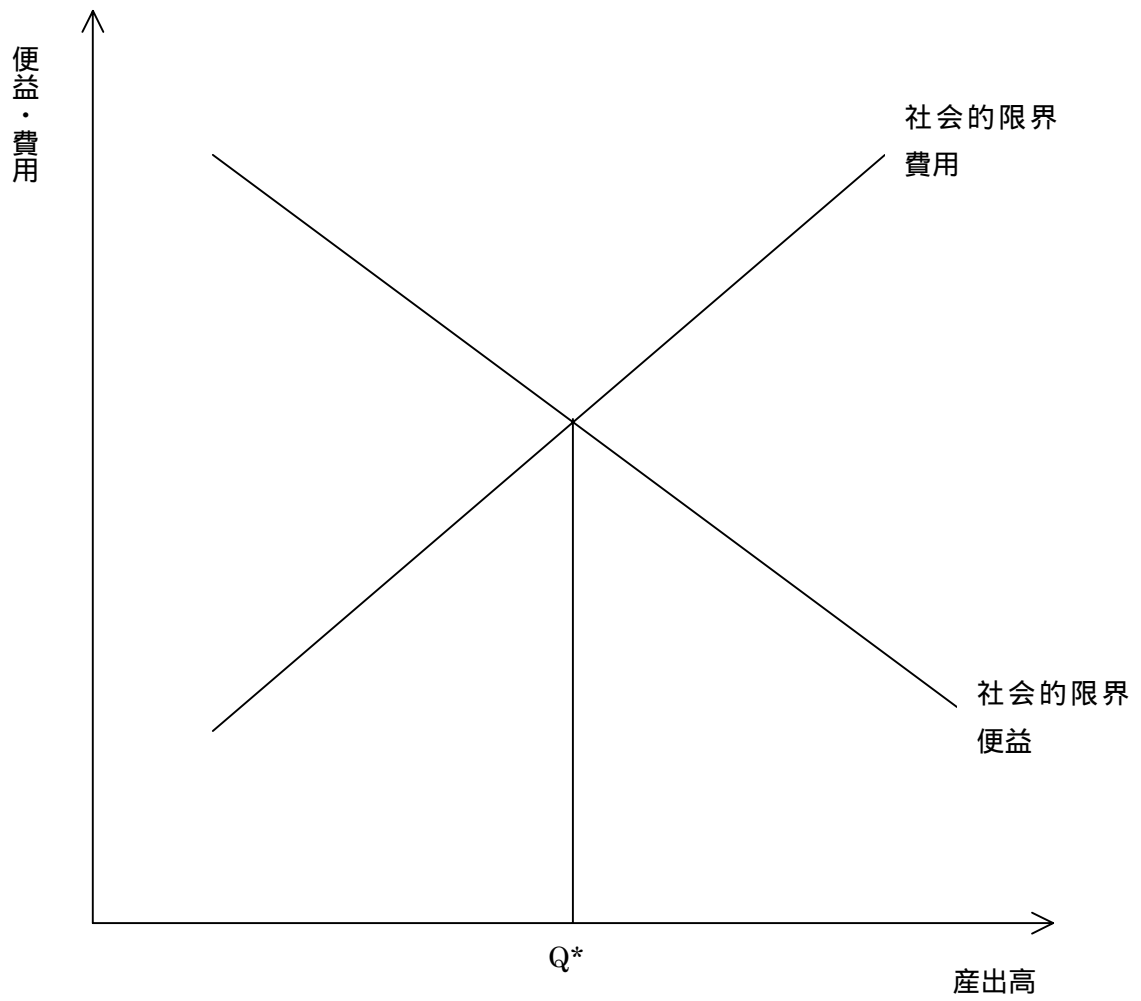


図 1 : 教育制度の改善による産出高の効率水準

出所 : Barr(2001, p. 163)

表 1: 各段階におけるテスト・スコアの期待水準およびそれ以上を達成した生徒の割合 (%: 全学校)

年	1997	1998	1999	2000	2001
Key Stage 1 (7歳)					
読解力 (Reading)	80	80	82	83	84
文章力 (Writing)	80	81	83	84	86
算 数	84	84	87	90	91
Key Stage 2 (11歳)					
英 語	63	65	71	75	75
数 学	62	59	69	72	71
理 科	69	68	78	85	87
Key Stage 3 (14歳)					
英 語	57	65	64	64	65
数 学	60	59	62	65	66
理 科	60	56	55	59	66

(出所) DfEE: Statistical Bulletin, No. 4/98(April 1998), No. 6/99(April 1999), No. 03/00(May 2000),
No. 04/01(May 2001), No. 03/02(May 2002)

表 2: GCSE/GNVQにおいてA*-Cレベルを5科目以上達成した生徒の割合 (%)

学 年 度	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01
全公立(公営)学校					
男子生徒	37.3	38.2	39.9	41.2	42.1
女子生徒	47.3	48.9	51.0	52.3	53.1
男女合計	42.2	43.5	45.3	46.7	47.5
全 学 校					
男子生徒	40.5	41.3	42.8	44.0	44.8
女子生徒	50.0	51.5	53.4	54.6	55.4
男女合計	45.1	46.3	47.9	49.2	50.0

(出所) DfEE: Statistical Bulletin, No. 6/98(June 1998), No. 8/99(May 1999), No. 04/00(May 2000),
No. 06/01(May 2001), May 2002(DfES)

表 3: イングランドにおける16歳時点での義務教育以後の学校教育受講割合 (%)

暦 年 末	1985	1987	1989	1991	1993	1995	1997	1999	2000	2001(注2)
男 女 計										
フルタイム教育	47.3	48.5	55.0	66.6	72.6	70.4	69.4	71.3	71.4	71.2
政府支援職業訓練(GST)	25.6	25.0	21.7	16.1	12.8	10.8	9.4	8.1	8.3	7.0
(内)フルタイムGST	2.4	2.1	2.3	1.6	1.0	1.3	0.8	0.7	0.6	0.5
小 計 (注1)	70.5	71.4	74.4	81.1	84.4	79.9	78.0	78.7	79.1	77.7
雇用者資金による職業訓練	6.0	6.8	6.1	4.0	2.7	3.1	3.2	3.3	2.9	3.0
パートタイム教育	4.1	4.4	3.8	2.8	2.8	4.7	4.5	4.3	4.8	5.8
教育・職業訓練受講者	80.6	82.8	84.3	88.0	90.0	87.8	85.8	86.3	86.7	86.5
非教育・職業訓練受講者	19.4	17.2	15.7	12.0	10.0	12.2	14.2	13.7	13.3	13.5
総 計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
男 子										
フルタイム教育	43.7	45.4	51.3	62.7	69.7	67.3	66.2	67.5	67.6	67.4
政府支援職業訓練(GST)	30.5	28.4	26.4	18.9	14.7	12.6	10.7	9.3	9.7	8.2
(内)フルタイムGST	3.4	3.2	3.6	2.5	1.6	1.7	1.2	1.0	0.9	0.7
小 計 (注1)	70.8	70.6	74.1	79.1	82.8	78.2	75.7	75.8	76.4	74.9
雇用者資金による職業訓練	8.3	9.0	8.3	5.7	3.7	4.3	4.4	4.2	3.7	3.7
パートタイム教育	3.3	3.6	3.0	2.3	2.4	4.4	4.4	4.2	4.8	5.8
教育・職業訓練受講者	82.4	83.2	85.4	87.1	88.9	86.8	84.5	84.2	84.9	84.4
非教育・職業訓練受講者	17.6	16.8	14.6	12.9	11.1	13.2	15.5	15.8	15.1	15.6
総 計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
女 子										
フルタイム教育	51.0	51.8	58.8	70.7	75.7	73.6	72.8	75.2	75.5	75.2
政府支援職業訓練(GST)	20.4	21.5	16.7	13.1	10.8	9.0	8.0	6.8	6.8	5.7
(内)フルタイムGST	1.2	0.9	1.0	0.5	0.3	0.8	0.3	0.3	0.3	0.2
小 計 (注1)	70.2	72.4	74.5	83.3	86.2	81.8	80.5	81.7	82.0	80.7
雇用者資金による職業訓練	3.5	4.5	3.8	2.3	1.7	1.9	2.0	2.4	2.0	2.3
パートタイム教育	4.9	5.3	4.7	3.4	3.3	5.2	4.6	4.4	4.7	5.8
教育・職業訓練受講者	78.7	82.3	83.0	89.0	91.2	88.8	87.1	88.6	88.6	88.7
非教育・職業訓練受講者	21.3	17.7	17.0	11.0	8.8	11.2	12.9	11.4	11.4	11.3
総 計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
(参考)日本の高等学校等進学率										
男 女 計	94.1	94.3	94.7	95.4	96.2	96.7	96.8	96.9	97.0	96.9
男 子	93.1	93.2	93.6	94.3	95.3	95.8	95.9	96.1	96.3	96.3
女 子	95.3	95.4	95.9	96.4	97.2	97.6	97.7	97.7	97.7	97.6

(注1)小計欄は、フルタイム教育と政府支援職業訓練の合計からフルタイムGSTの数値を差し引いたものである。

(注2)2001年の値は暫定値である。

(資料) 1. イングランドの場合は、Department for Education and Skill, Statistical First Release, 16/2002, Additional Tablesによる。

2. 日本の高等学校等進学率は、文部科学省編「教育統計データCD-ROM2002, Vol.1」における参考資料(進学率)による。

附表: イングランド北西部の地方教育当局と標本学校数

地方教育当局(LEA)名		学校数
1	Blackburn with Darwen	10
2	Blackpool	6
3	Bolton	19
4	Bury	14
5	Cheshire	44
6	Cumbria	30
7	Halton	7
8	Knowsley	11
9	Lancashire	88
10	Liverpool	32
11	Manchester	20
12	Oldham	15
13	Rochdale	15
14	Salford	12
15	Sefton	22
16	St Helens	12
17	Stockport	18
18	Tameside	17
19	Trafford	10
20	Warrington	11
21	Wigan	20
22	Wirral	18
Total		451