

# 教育の機会均等

Equal opportunity for education

穂山 守夫 (Morio AKIYAMA)

## はじめに

教育の機会均等概念は、あいまいな概念であり、その解釈は多様である。それは個人的概念なのか集団的概念か問題になるし、また形式的な教育の機会の平等(アクセスの平等)なのか、教育の結果の平等なのか、それともその中間の教育の出発点における平等なのか問題になる。教育の機会の平等とみても、全く結果の可能性のない機会の平等では意味がないので、その機会は結果と関連性を有する必要があるが、高度の結果発生の可能性がある、その機会の平等は結果の平等に接近するからどの程度の結果実現性が必要か問題になる。単に法的・制度的に教育の機会へのアクセスに障害がなければ、教育の機会の平等が充足されるとするならば、生徒を同様に扱うことができるが、実質的な教育の機会の平等が要請されるとすると、異なった境涯にある生徒の異なったニーズに応じたどのような異なった取り扱いをするべきか問題になる。これに関連して教育の機会の平等は、教育に関する不平等を是正する補償的措置も含むか問われる。補償的措置を実施する場合、支配的文化に同化させる恐れがあり、女性やマイノリティのアイデンティティーや自尊心を尊重する必要がある、女性等の参加論が問題になる。さらに教育の機会の平等を新自由主義的に把握するか平等的な自由主義的に把握するか問題になるし、また功利主義的に把

握するか問題になる。したがってその内容を明確化する必要がある。そこでまずアメリカにおける教育の機会の平等について検討し、次にそれを踏まえて日本における教育の機会均等を憲法26条(教育を受ける権利)との関係で検討する。特に学校選択の自由との関係が問題になる。

## 一 アメリカにおける教育の機会均等

### 1 教育の機会均等に関する合衆国最高裁判決と政府の政策の展開(1)

アメリカにおいては、教育の機会の平等は、一般的に機会の均等の一環とみられている。機会の均等は個人に機会が平等に開かれており、どの機会を利用するかは個人の選択の問題になる。ところが、教育の機会均等の場合、その選択は、普通教育が保障されたうえで初めて有効に行使される(2)。

このような教育の機会の平等を促進する合衆国の教育政策が20世紀から積極的に展開された。1954年の有名なブラウン対教育委員会事件判決(Brown v. Board of Education of Topeca, Kansas, 347 U.S.483)は、たとえ教育諸条件が平等であっても、隔離された子ども(黒人の子ども)たちに劣等感などを与え、それによる学習意欲の減退をもたらし、その結果その精神的発達の遅滞などの教育上の利益に悪影響を与え、平等な教育機会を奪うとして、人種隔離教育制度を合衆国憲法修正14

条に違反するとした。この判決により学校における人種統合に拍車がかかった。1968年のグリーン判決 (Green v. County School Board of New Kent County, 391 U.S.430) は、ブラウン判決は、法による人種隔離のとどまらず、「人種的に特定しうる学校」をなくすことを求めているとし、「一元的な人種隔離されていない学校システム」を構築するために即座に実効性ある共学化に取り組むことを要求した。これを受けて裁判所は、州政府や学校行政区などの公的機関の行為が居住と学校の人種隔離を促進していると認定して、「学校区全体」に及ぶが「生徒のバス通学を含む是正策」を示した。1971年のスワン判決 (Swann v. Charlotte-Mecklenburg Board of Education, 402 U.S.1) は、人種隔離な顕著なメトロポリタン地域における人種隔離廃止のためバス通学を認め、人種的に中立的な通学区の境界線を引くという是正策では不十分であり、「人種のバランス」又は「割当制」を是正策として用いることができるとした。1977年のミリケンII (Milliken v. Bradley II, 433 U.S.267) は、全員一致で州政府に憲法違反があれば地方裁判所は学校行政区を越える人種隔離是正策を求めことができるとした。このような最高裁判例に呼応して、教育の機会の平等を侵害されてきた集団等のために多数の訴訟が起こされ、当初の教育政策は人種差別に焦点が合わされていたが、その後の政策は障害・言語・ジェンダーといった黒人差別以外の差別要因をも対象にしていった。教育の不平等を是正するバイリンガル教育法 (1968年)・改正教育法 (1972年)・全障害児教育法 (1974年、[個別障害児教育法 [1990年]]) 等の立法が制定されたり、それを是正する社会・教育プログラムが実施されたりした。このように教育の機会の平等は拡充されてきた。

ところが1974年のミリケンI (Milliken v. Bradley I, 418 U.S.717) では、最高裁は、黒人の居住者が圧倒的多数を占めるデトロイト市内だけの是正策では人種隔離廃止を達成

できないとして周辺の53の学校行政区を含む是正プランを命じた下級審判決を覆した。同年の教育修正法 (初冬中等教育法の修正) は、連邦議会は人種の不均衡是正のための人種隔離廃止策に反対して人種隔離廃止のためのバス通学への連邦予算の支出を禁止したのみならず通学区の境界線が人種隔離維持を「意図」したものでない限り、裁判所はその境界線を変更できないとした。1975年秋、連邦議会は、人種隔離廃止をしない学校行政区に対して連邦援助資金を差し止めることによって人種隔離廃止を促進できる保健教育福祉省の権限を同省から剥奪した。こうした趨勢の中で1991年のオクラホマ判決 (Board of Education of Oklahoma City Public School v. Dowell, 498 U.S.237) は、学校行政区に人種が特定できる学校があったとしても①相当な期間裁判所の命令に従ってきたこと②過去の人種差別的な措置に戻らないと予想できること③過去の人種差別を現実的だと認められる範囲で除去してきたこと、の三条件が充足されれば一元的学校システムと認定して、裁判所の監督から免除されうるとした。長官のレンキンスト判事は、裁判所の監督は一時的措置であり、「居住パターンの変化」による人種の不均衡を是正する義務を学校行政区が永久に負うわけではないとした。これに続いた1992年のフリーマン判決 (Freeman v. Pitts 503 U.S.467) は、上記の三条件は全部ではなく一部充足されていれば足りるとし、裁判所は違憲行為による人種不均衡の場合には介入できるが、私人の私的選択による居住隔離による学校の人種不均衡に対して学校に人種均衡を命ずる憲法上の権限はないとした。更に1995年のミズーリ判決 (Missouri v. Jenkins, 515 U.S.70) は、カンザス・シティのメトロポリタン学校行政区の学力較差を埋める補償教育プログラムが未だ学力格差を埋めていないので、過去の差別の結果である学力格差を是正する義務が当該学校区のあるとして、原告がその存続を求めたが、当該学校区と州のコントロールの及

ばない無数の要因がマイノリティ児童の学力に影響しているとしてその訴えを退けた。これを受けて多くの連邦地方裁判所が学校行政区に対する裁判所の監督を解除した。この判例の流れを受けて、1995年にコロラド州デンバーは、「一元的システム」が達成されたとして裁判所の監督が解除されたときに共学化のためのバス通学を禁止する州憲法の条項が適用され、学校の人種再隔離が進行した。またアーカンソー州リトルロックでは、1988年に2001年から裁判所の監督が解除されることに決まり、白人が8割以上にならないという条件で学校行政区に生徒の割り振り権限を戻し、最寄りの学校に通学するシステムを採用することが認められたが、その際学力格差縮小の要請は外された。2007年のPIS判決(Parents Involved in Community Schools v. Seattle School District No.1,551U.S.701)では、ワシントン州シアトル第一学校区が生徒の選択した公立高校で第一志望が当該学校の定員を超えた場合、当該学校においてシアトルの全生徒の人種構成を反映した白人4割、非白人6割の割合で配分する方式を採用していたが、この方式に白人保護者が異議を申し立てたところ、最高裁は人種を意識した割り振りは不当な負担を課すものであり、教育委員会は人種的に中立でなければならないという白人保護者の主張を認容した。こうして学校の人種隔離廃止の流れは後退した。

補償的措置としての高等教育におけるアファーマティブ・アクションについては、1978年のバッキー判決(Regents of the University of California v. Bakke,438 U.S.265)は、白人男性アラン・バッキーが白人だということでマイノリティを優遇する特別方式から排除され不合格になったとして提訴した事件で、厳格な基準を適用して特別方式を違法として彼の入学を認めた。もっとも最高裁は入学者選抜人種を考慮することは違憲でないという見解を示した。パウエル判事は多様性を確保するために割当制は認められないが、

ハーバード方式のような人種を考慮するが、一定数を確保しない限定的な黒人等を特に重視して、方式は認められるとした。この基準が以後の審査基準となり、グルッター判決(Grutter v.Bollinger,539U.S.306)は、ミシガン大学のロースクールが「決定的に意味のある人数の黒人等のマイノリティ」を入学させる方針をとっていたが、この場合の人種の考慮は単に「プラスとなりうる要素」に過ぎないので、違憲でないとした。もっとも同年のグラッツ判決(Gratz v. Bollinger, 539U.S.244)は、学芸学部の入学選抜試験において150点満点で100点以上が入学最低基準であるが、黒人等のマイノリティに20点加算する方式を人種の要素が決定的に入学に影響するので「限定的な方式」とは認められず、違憲とした。

## 2 コールマン報告

人種統合学校の導入との関係でコールマン報告(教育の機会の平等、Equality of Educational Opportunity (1966))は重要である。同報告は人種間の学力格差が家庭の文化的背景と人種分離学校により固定されていることを実証した。この報告の中で学力格差是正策として人種統合学校の導入が提言された(Coleman et al,1966)。後年、コールマンは統合学校の基本設計を「人種が異なるゆえに多様である子どもたちが、互いに他の子どもにとって学習の資源になるようにすること」と定式化した(Coleman et al,1975:126)。この定式化の下では統合学校は白人の子どもと黒人の子ども双方にとって学習上プラスになると想定されているが、コールマン報告は、実際には黒人の子どもが、白人の子どもの足を引っ張り、白人の子どもを踏み台にして子ども全体の学力を均しくしていくのではないかとの白人の親の懸念を考慮して、統合学校が黒人の子どもの成績にプラスに働くことがあっても、白人の子どもにマイナスに働くことはないことを示している。黒人の子どもと白人の子ども間の学力格差は両者の学習意欲の

差からももたらされるが、統合学校構想はこの意欲格差を人種間の資源交換によって是正することを目指していた。しかしこれは白人の親が統合学校に賛成するインセンティブへの配慮に欠けていた。さらに学力格差は人種間格差のみならず家庭の経済的・文化的環境の差の影響も受けるので、学力格差の是正には、人種間の機会不平等の問題だけでなく、同人種内の各社会階層間の格差の是正も必要になる。そうすると統合学校化は白人の富裕層にとって不利に働く恐れがあるので、その層の中には統合学校に賛同しない者が出てくる可能性があった。事実、報告後の追跡調査で、コールマンも統合学校の導入が統合学校からの離脱を招き、私立の優良校、特に宗派立の学校に追いやってしまったことを確認している（3）。

## 2 教育の機会均等理論（4）

教育の機会の平等の意味は、多様である。それは教育機会へのアクセスの平等（法的・制度的な教育へのアクセスの平等や教師の質や学校施設設備の平等など）を意味していることもあるが、他方では教育の結果の平等（人種間の学力の平等や学校の人種統合化など）を意味する。仮に個人の教育の結果の平等とみると各生徒にその才能・ニーズに応じて教育を受けさせて他の生徒と同様の学力等を獲得させる必要がある。しかし生徒のニーズは多様であり、その中から教育の観点から重要なニーズを把握する必要があるが、それを客観的に測定することは困難だし、また異なる才能やニーズに応えるためには集団授業だけでは不十分なため個別的授業が必要になるが、それに対応できる人的・物的資源は、実際上調達が困難である。したがって集団について教育の機会平等化か教育の結果の平等化を考えるべきである。教育機会の平等を単なる法的ないし制度的障害がないと把握すると、教育の機会が価値あるものとならないから、教育の機会は重要な教育効果をもたらす相当な見込み、ひいては社会政治経済的効果

をもたらす相当な可能性のある機会（相当な価値ある機会）であるべきである。そしてそのような教育の機会が存在しても、その機会に関する情報が提供されないならば、その機会は存在しないと同じであるから、その情報は適切に提供される必要がある。その情報が提供されても生徒・学生がその情報を慎重に検討して活用（選択）できる能力がなければ、その情報提供は活用できないから、その能力養成も必要である。この情報を活用できるようにするためには、基礎的能力を養成する指導したうえで、生徒等の選択に基づく進学・就職指導等が有効であろう。また社会経済的に恵まれな家庭の子どもや学力の低い子どもの場合、その境涯が教育の機会の選択の障害になるから、できるだけその障害（不利な条件）は政府等の関与により軽減される必要がある（5）。

達成すべき教育の結果といっても、その達成レベルには相当な差があるので全面的な平等化は困難である。学力は進学・就職に大きな影響を与えるので相当程度の学力の平等の達成は重要である。通常学力の判定はテストによるが、テストには予測の偏りと基準の偏りがある。予測の偏りとは、例えば一定の基準に基づき女性の遂行能力を男性の遂行能力よりも低く予測する場合である。その外的概念は、測定しようとする実際の遂行能力（大学の学業成績など）をテストがいかにかに予測するかという観点から偏りの問題をとらえる。予測の偏りの内的概念は、テスト問題間の差異による、例えば女性に不利な問題は偏りがあるとする。しかし個別的な問題に内的偏りがなくとも、入学試験が全体として女性に不利であるならば、そのテストは偏りがある。これに対して基準の偏りは、遂行能力の基準自体が特定集団に対して①基準間②基準内で偏ってないかの問題である。基準間の偏りは、テストの成績が他の資格に比べて過度に強調されるときに生じる。基準内の偏りは、白人男性と結びついている遂行能力の基準

が、女性やマイノリティに不利に働く場合がある。このような偏りがあるとしても、テストを廃止する子ができないから、その偏りを是正するテストを工夫するしかないであろう(6)。

教育の機会均等の概念は、功利主義・新自由主義(リバタリアニズム)・リベラル平等主義のいずれの立場をとるかによって、その意味は理論上基本的には異なる。またその概念は、形式的に解釈されたり、補償論的に解釈されたり、参加論的に解釈される(7)。

功利主義は最大限の教育結果ひいては経済効果をもたらすように、教育の機会均等の最大化をめざす。そのためには必要な教育資源を初等・中等教育に最大限配分する。この最大化のためには教育に無制限または多大な経費(学校建築等の学校改善費、教員の賃金の引き上げ、教育の研究・開発費等)を投入する必要がある。そうすると実際投入できる予算には限度があるから他の必要な公共サービスの支出を抑制する必要がある。そしてこの最大化の要請は包括的になればなるほど、その含まれる財・サービスの数が増大するから、財政的にそれをまかなうことができなくなり、実際上、要請される財・サービスから供給すべき財・サービスを限定して選択せざるを得ない。しかし最大限配分すべきだとする立場からすると、優先すべき財・サービスを限定する選択基準を提供することは極めて困難である。

そこで最大限配分するのではなく、それを限定して比例的に配分すべきとするのが、比例論である。比例論は支出を抑制すべく各人の「潜在能力」に正比例するように教育資源を配分すべきであると主張する。この比例論を主張すると思われるコールマンによると教育の機会均等の定義は次のように類型化される。①「教育条件の平等」②学校の「人種の平等」③「カリキュラムなどの無形の特徴の平等」④学校は、平等な家庭背景(社会経済的背景)と能力(例えば同一のIQ)を持つ

生徒に対して与える条件の平等を超える「結果の平等」を達成する責任を持つこと。⑤学校は、不平等な社会的背景(異なる家庭的背景)にありながら同じ能力(例えば同じIQ)を持つ生徒に対しては、一般に与えられる条件の平等を超えるレベルの「補償教育政策」により、「結果の平等例えば(同一の成績)」を達成する責任を持つことの5類型に類型化する。この立場では、「教育の効果の平等化」を図る必要があり、さらに必要ならば資源を「不均等」に配分して、学力の達成水準を生徒の「能力と努力の結果」に依存するものにすることを目標とする。しかし潜在能力の判定は困難だし、比例論においてはその比例を設定する基準が示されていない。

メリットクラシー的功利主義によると、①教育政策は経済生産性への効果に基づいて評価されるべきこと②教育機会は経済的価値のある技能に基づいて設計されて分配されるべきことになる。例えばヘッドスタート(8)のようなプログラムは、経済的価値ある技能(メリット)に基づいて機会を分配することによって教育の機会の平等を促進するという理由で正当化される。このようなプログラムにより社会経済的不利な立場にある子どもが経済的価値のある技能を身に付け、経済的生産性の最大化が図られる。しかし教育結果の最大化と経済的生産性の最大化(財の最大化)が衝突する場合、教育結果の最大化は犠牲にされる。たとえばヘッドスタートプログラムに向けられている資源を科学技術の領域で才能にある子どもたちの教育や英才教育に配分した方が、経済的生産性を一層高める場合、この教育により多くの資源が配分され、教育結果の平等が促進されるどころか教育結果の不平等が促進される。

このように功利主義的観点からは社会経済的に恵まれない黒人等の教育結果の平等を経済的観点から推進することもあるが、社会において支配的な能力主義的配分制度の下で教育の結果の不平等は、是認されることになる。

この格差を一定程度是正するためには、補償論の観点から高等教育の入学において、社会経済的に恵まれない黒人等を社会経済的に恵まれた白人より優先して入学させること等が必要である。このように教育の機会の実質的平等を拡大しても白人中心主義的社会においては、少数派の黒人等と白人との社会経済的格差は残るから、その格差をより縮小すべく雇用における黒人等の優先雇用や選挙における優遇政策などの教育の機会均等を超えた包括的な社会的平等を図る社会政策が必要である(9)。

補償論と整合的なものは、リベラル平等主義である。リベラル平等主義的立場は最も不利な立場(または不利な立場)にある子どもたちの生活機会を最も有利な立場にある(または有利な立場にある)子どもたちの生活機会までできるだけ引き上げるために最も不利な立場(または不利な立場)にある子どもたちに有利に「教育資源」を分配すべきであるとする。同一の教育サービスを提供した場合、子どもたちの教育達成は、子どもの「自然的諸特性の優劣」もしくは「家族環境の良し悪し」によって決定されてしまうから、不平等になる。ところがかかる「自然的諸特性」もしくは「環境」は恣意的なものないし偶然の産物であるから、公正な教育はこれらの自然的・環境的要因をできるだけ克服すべきようになされるべきであるとする。社会経済的に恵まれた家庭の子供は、親の所得が多く、文化レベルも高いので、親の適切な教育を受けられるし、また無償の公教育制度による教育サービスよりも質の高い有償の私学教育サービスを享受できるので、それらを享受できない社会経済的に恵まれない家庭の子供は教育上不利な立場に立たされる。このような不利益を解消するためには不利な立場にある子供が多く通学している学校に教育環境の実質的平等化を図るべく教育資源・財源を傾斜的に配分すべきである。そうしたとしても当該子供の内面にかかわる学習への効果的な動機づ

けにはあまり影響を与えないから、彼らに対する教育効果を高めることは余りできない。なぜなら学習への動機づけは子供の学習権を担保する親の教育権の適切な行使が必要であるが、そのためには親の教育レベル・文化レベルが高いことが要請されるどころ、社会経済的に恵まれない家庭の子どもの親の教育レベル・文化レベルが低いからである。

そうすると真の教育の機会均等のためには、国家が家庭の子どもの努力への親の悪影響等を防ぐために家庭に介入せざるを得ない。家庭に由来する教育の不平等を完全になくすためには、国が親から子どもを取り上げて子どもを同一の環境である国家の施設で養育・教育することが考えられる。しかしこれは、子どもへの心理的悪影響があるし、家庭の自律性(親のこどもを教育する自由)を侵害するほど家庭生活に奥深く介入することになり許容されない(10)。そこで貧富の差や教育環境が異なる家庭を前提にして教育の機会均等を図らざるを得ない。そうすると家庭の社会経済的格差を是正して、家庭の教育機能の一応の平準化を図る必要がある。そのためには親の文化レベル等を高める親への社会教育が必要である。また社会経済的に恵まれない家庭の経済的・文化的貧困等の悪循環を断ち切るためには大学進学が有効であるから、社会経済的に恵まれない家庭の子供に大学への優先入学を認める必要がある。

全体の教育的効用の最大化を目指す功利主義モデルと最も恵まれないものへの最大の分配をして相対的教育格差の是正を目指すマキシミン原則に基づく格差原理モデルとの中間モデルがローマーの機会均等理論を援用した教育の機会の平等論(11)である。この教育の機会の平等論は、不利な「タイプ」(黒人等の集団)に対して、有利なタイプ(白人等の集団)と同水準(教育水準)になるように資源(資金等)を分配するが、各タイプ内の教育格差を是正する補償はしない。ローマー的教育の機会の平等政策は自己がコントロー

ルできない環境の支配を受けないようにすることにより、自己の力の範囲内にある努力に対しては感応的であるようにすることを目指す。(Roemer2003:261)。しかしこのように「環境要因」と「努力要因」を区別しても、一定の社会環境下での個人の努力は環境の影響下にあるから、實際上両者を明確に区別することは困難であるので、努力も「広義の環境」と把握される恐れがある(12)。このような問題はあがるが、教育の機会均等において努力要因の重要性を指摘したことは評価しうる。

リベラル平等主義は平等の原理を重視するが、新自由主義的立場は自由の原理を重視する。この立場は、各生徒・学生の異なる能力や選択の自由を評価して、原理的には「自然の能力(生来的能力)」等に応じて「教育資源」を配分すべきであるとする。この立場からすると相対的に低い生来的学習能力や性向を持つ子どもには少ない教育資源を与え、高い生来的学習能力や動機を持つ子どもには最大の教育資源を与える恐れがある。とはいえそれは公平に欠けるから、実際問題としてはこの基準は厳格には適用されず、相対的に低い生来的学習能力や性向を持つ子どもに対して少ない教育資源を与えるべきだと主張せず、優秀な生徒のために優れた教育(エリート教育)を用意すべきだと主張する。高い才能は生来の才能に基づく面もあるが、子どもの努力や家庭の文化的環境による面もある。また社会的地位の獲得において評価されるのは生来的能力ではなくそれに後天的な努力が結合した仕事遂行能力ないし社会的効用を有する業績であるから、生来の能力等はより高い教育を基礎づけるとは必ずしも言えない。しかし実際上生来的能力と努力に基づく業績等は結合しているので、それを分けて判断することは難しいし、加えて達成された高い業績が社会全体の福祉を増大するから、高い能力等は高い教育に値する土台をなすとはいえる。そうであれば実際上は能力に基づいて教育しても不当とは言えない。

一方、ガットマンは教育成果の平準化という過度な平等化を支持せず、教育機会の平等は、教育成果の差異を多様性として評価する民主主義社会への参加能力育成に限定した平等化を主張する。そしてこの平等化が達成されたら、より高い能力を持つ子どもに対してより多くの教育財を配分することを許容する。ガットマンの民主主義的教育論の中核的概念は「意識的社会再生産」(conscious social reproduction)であるこの再生産を支えるものは、「熟議する能力」と「意思決定の参加する能力を含む民主主義的諸徳」を重視し、「非抑圧の原理」と「非被差別の原理」に基づいた、少数者を含めた市民に対する民主主義的教育が重要であるとする。多様性のある教育現場における教育により自己変容した、「熟議能力」と「他者を尊重する徳」(13)を有する市民が参加する社会においてはシティズンシップ教育(14)を要請する新しい教育の機会平等論が展開されるとした。ガットマンの初等教育の分配を規定する原理とは①他の社会財に対して教育の優先性を決定する権限を民主主義制度に付与するという原理②子どもが政治過程に参加するために必要な能力を奪わない限度で教育財の不平等な分配が正当化されるという原理である。しかし初等・中等教育においては、政治的能力の平等な育成だけでは不十分であり社会生産活動に従事できる能力の平等な育成も重要であるから、その点を看過するのは問題である。(15)。

Gordonも民主的教育の重要性を主張した。彼によると、社会全体のシステムが社会経済的に恵まれた家庭の子供に有利に機能するので、そのシステム自体を変更しなければ、社会経済的に恵まれた家庭の子供とそうでない子供の社会的不平等は解消されない。このシステムの変更は「教育の機会の平等」だけでは足りず、民主的な政治過程による社会的不平等の是正が必要である。そのためには社会のメインストリームへの意味ある参加を可能にする能力を子どもに身に付けさせる必要が

あるので、民主的教育により基礎的学力（社会生活にとって必要最低限の共通教養）の達成をすべての人（重度の精神障害者を除く）に保障すべきであるとされた（16）。確かにこの基礎学力は形式的な教育の機会の平等では達成できないが、教育の機会の平等を実質化して基礎的学力を要請する義務教育を高校レベルまで拡充すれば、一応基礎的学力をほぼすべての人に制度的には保障することができるであろう。

思うに教育の機会の平等は、實際上実現が困難で問題のある教育の結果の平等ではなく教育機会の平等と考えるべきであるが、その教育の機会は、社会的価値のあるものであるべきであるから、重要な教育の結果に対して相当な見込みのあると考えるべきである。教育の機会は能力に応じて選択されるから、教育の機会の平等は、一応、能力主義（17）と整合的である。しかし個人の生来の能力や社会的環境の関数である社会的能力（学力・学習態度等）に差異がある以上、能力主義は看過しがたい学力の不平等という教育の結果の不平等をもたらすおそれがある（18）。その学力の不平等は学歴の序列化ひいては社会階層の序列化をもたらすおそれがある。そこでこの不平等な結果を是正することが要請されるが、教育の結果の平等を求めると個人の能力・努力とそれに基づく業績や社会的効用を軽視することになる。そこでリベラ平等主義・正義の観点から少数者の意見を反映する教育の機会の平等概念の構築が要請される（ラディカル・リベラル理論の立場）。一方、新自由主義的・市場主義的立場からすると、各生徒・親の選好が重視されるから、教育の機会の不平等がもたらされるとも思われるが、その選好は競争原理を媒介にして帰結的に教育効率を向上させるから、功利主義義論と結合して形式的な教育の機会の平等が一応正当化される。また学校選択の自由の有効な行使の前提となるテストによる偏差値等の学校に関する情報の公開は、間接的に閉鎖的な公立

学校にアカンタビリティ（説明責任）を負わせることになる。もっとも生徒・親の選好が偏って学校の人種分離化・序列化・階層化が生じ、その序列の最下層にある黒人等のマイノリティを構成員とする教育困難校が生じると、その生徒の教育上の不利益が生ずる。その場合はその不利益が生じないように白人の学校選択の自由を一定程度制約するとともに、黒人等のマイノリティに対する補償的措置が要請される。この場合、その担い手の中心が白人男性なので、社会的・経済的・文化的少数者に対して白人男性の価値基準に基づきパターンリズム的になされる。そうするとその補償は白人男性社会に支配的な文化的観点からなされる恐れがあり、少数者のアイデンティティを無視する抑圧的なものとなる恐れがある。したがって補償をする場合、女性や社会的・経済的・文化的少数者の意思を尊重して行う必要がある。

この点について女性に対する補償的措置をとる場合についてみると、補償措置は対象者である女性の特性等に配慮して行う必要がある。男性中心社会において女性に補償論的観点から特別の奨学金の給与や教師と管理職の男女比適正化は必要であるが、参加論観点から不十分である。このような平等化の追求は教育を含む社会の基本構造の設計から女性が歴史的に排除されてきたことによってもたらされた男女不平等の基本的源泉（ジェンダー・バイアス）を隠ぺいする可能性があるからである。教育の目的である普遍的で理想的な人間像は、理性・自律など伝統的な男性的特性を持つ抽象的な個人である。したがって具体的なケアと親密な人間的つながりを重視する女性がその人間像を追求する場合には男性より重い負担が強いられることになる。そこでこの負担を軽減するためには女性的観点を、カリキュラム・授業・学校の運営組織に反映させる必要がある。一方学校教育は、生徒に民主的資質を身に着けさせる責務がある。この場合、ケア教育と民主教育が緊張関係に立

つように見えるが、教育における男女機会均等をめざす民主的教育と女性の特性に配慮するケア教育とは相互に排除せず、絡み合ったものになる (19)。

黒人等のマイノリティについてみると、自分の意思によらずに白人男性に有利な政治経済制度に組み込まれ、その中で保障的措置を受け入れるとき、学校で成果を上げるためには不本意だったとしても、白人を演じて自らの文化的アイデンティティを弱体化させ自尊心を傷つけられるという犠牲を払うことになる。したがって、画一的な居居ではなく、黒人等のマイノリティの特性・ニーズを踏まえた教育を行うべきである (20)。

以上を踏まえてグローバル社会化と個人化が進展する状況において、福祉国家における公教育の官僚制化・非効率化を是正すべく、私は生徒・親の選択の自由を重視する新自由主義的立場に、有用性の原理に立脚する功利主義・平等原理に立脚する補償主義・参加論を加味した総合的立場が妥当であると解する。新自由主義は個人の自由を最大限尊重しようとするから、個人の能力を高く評価する。そこから能力主義を重視する。そうすると教育の機会が平等であっても、生来の能力に個人差がある以上、教育の結果は不平等になる。この不平等を徹底的に是正するためには遺伝子の操作等による能力の差異の平等化が必要だが、それは過剰な国家権力の介入による個人の尊厳の侵害であり許されない。したがって国家の関与は、家庭の格差などを是正することに限定されることになる。そうすると教育の機会の平等は能力に応じて格差的に取り扱うことを許容することになる。そうだとするとBlackstoneは、公正の観点から能力を発達させる機会が与えられていることが要求されるとして、教育の機会均等の先立つ道義的優先事項として「必要に応じる教育の機会の保障」を提唱した。その保障とはすべての人がその能力を発揮できる社会的・経済的・教育的条件の保障であるとする (21)。この「必

要に応じる教育の機会の保障」は不明確だが、Greenは次のような必要性原理は、それを明確するに役立つ。この「必要性原理の第一原理」は、社会的正義（補償的正義）の観点から、現に乏しい教育結果しか得てない集団を他の乏しくない教育結果を得ている集団と同等の教育水準にする必要があるという原理である。「必要性原理の第二原理」は、すべての人には能力や社会的有用性とは無関係に必要な「ミニマムな教育水準」があるという原理である。この水準を超える教育水準のレベル（例えば高等教育）には能力原理が適用されるとする (22)。このように能力に応じて格差的に取り扱うことを認めたとしても、「必要に応じる教育の機会の保障」や「必要性原理」により「能力原理」を修正すべきである。また補償措置をとり場合、対象者の自尊心等を尊重する必要がある。

以上の議論は、健常者とは異なる、生まれつき精神的・肉体的にハンディキャップを有する障害者に対してもあてはまるが、健常者には認められない特別の教育配慮が要請される。全障害児教育法（1975年・1986年〔修正〕1990年〔個別障害児教育法〕）は3歳から12歳までの障害児の分離教育を違法とした。しかし全面的な統合教育は実際上困難なので、最大限適切な統合教育を求めた。これは特殊学校からコミュニティ・スクールへ移行させるメインストーリーリング（一般社会への合流）を追求するものである。一方、そこでは能力・特性とか障害の種類・程度別に応じて処遇する細分化された個別化教育プログラムが強調された。その適用対象は「才能児」から「重度精神遅滞時」まで拡大された。また人種統合に逆行して勉強が苦手の白人は、黒人中心の軽度精神遅滞児学級から逃避して白人が大半の学習障害児学級に移り、一方、白人文化が支配的な普通学級で授業妨害をする黒人は、行動障害児とされ、黒人が多数派の行動障害児学級に移された。ここにおける人種差別は、知能テストなどで測定された知能・

学力・行動に基づくものであるが、テストが黒人に不利な偏りなどがある恐れがあるから、合理化できない。このように他方、重度の障害者は特殊学校等に置かれたままであった。また知的能力が非常に制限された重度障害者の場合、補償的措置では教育の機会の平等は十分に達成できないので、参加論の観点から、コミュニティへの帰属感を育むケアを行うべきである。この帰属感の育成が困難な重度の脳損傷のような極度の障害がある子どもの場合、学校では対応が困難であるから、そのような子どものニーズを充足する特殊な施設が対応すべきである。(23)。思うに特殊学校・特殊学級における障害者教育は障害者に劣等のラベルを張り不当な差別をもたらす危険があるから、できるだけ隔離せずに統合教育を行うべきである。一方、統合化を進めたとしても、能力主義・適応主義・発達補償の観点から、能力・適性別の学級編成は必要であるが、参加論の観点からできるだけ学校においてケアリングを行う必要がある。

## 二 日本における教育の機会均等 (24)

日本国憲法ではアメリカ憲法と異なり、憲法26条が能力に応じた教育の機会均等を保障する。教育を受ける権利(学習権)は生存権(憲法25条)の文化面での具体化であり、社会権であるがその前提として自由権としての学習権を保障している。この自由権としての学習権を文化的・経済的に担保するのが社会権としての学習権である。近代的教育の自由と両立する教育の形式的機会均等は教育を受けるチャンスの平等であるが、現代的な教育の機会均等は、教育の実質的機会均等である。近代的な教育の形式的機会均等は、社会経済的に恵まれない者に対して、実質的には教育の平等を保障しない。そこで実質的に教育を受ける機会を均等化するためには授業料の無償化や奨学金制度の創設(改正教育法4条3項)が要請される。憲法26条2項は普通教育を行う義務教育(25)の無償制を規定する。

かつては親に子どもを就学させる義務を課したから、無償にしたと解されたが、学習権を効果的なものにするために無償とされたと解すべきである。この無償の範囲について判例はこの無償制を授業料の無償に限定するが、それでは事実上高校が義務教育になっている現状(26)では、不十分である。そこで立法により公立高校の所得制限付き授業料の無償化が実現している。両親の一方が働いている場合は約910万円以下、両方働いている場合は1030万円未満である。私立高校の場合はその授業料は公立高校の授業料より高いので、その差額は自己負担になる。もっとも東京都の場合、条例により私立高校も実質的に自己負担がなくなった。大学でも、2020年4月から低所得者(非課税世帯)向けに高等教育の無償化が始まった。もっとも私大生は国立大学の授業料との差額を負担する。このように授業料の無償制は拡充されてきているが、授業料以外にも就学費がかかるから、学習権の実質化の観点から、修学費必需費を無償にすべきである。憲法26条を受けて教育基本法3条1項は経済的地位による差別を禁止し、同上2項は国・地方公共団体の経済的理由による就学困難者に対する奨学義務を規定している。独立行政法人である日本学生支援機構が学生に奨学金を交付するが、その場合、無利子のもの以外に有利子のものがあり、その支援は極めて不十分である。そのため奨学金の返済ができないためにその返済を求める訴訟が起こされ、返済の連帯保証をした親戚の者まで奨学金の返済を求められる事例が生じている。そこで住民税非課税世帯などを対象にする給付制の奨学金制度が創設されたが、これでは不十分であるから、その範囲を拡大する必要がある。2024年度から中間層(世帯年収600万程度を想定)の理工系や多子世帯の学生に拡大される。授業料以外に就学困難と認められる学齢児童等の保護者に対して就学援助金を給付する就学援助制度(学校教育法19条)がある。このように一応実質的教育

の機会平等が図れているが極めて不十分である。一方、所得が高く、文化的環境がよい家庭の子どもは、学習意欲が高く、幼少期から学校外の塾等の民間の教育機関に通い、一方所得が低い家庭の子どもは塾等に行けず、両者の学力差が生じるため、後者はレベルの高い高校・大学に入学できない可能性が高い。この格差を是正するために個々の家庭の文化や生活様式まで立ち入るのは家庭の自律性を侵害するから、認められないが、所得が低い家庭の子どものレベルの高い高校・大学への優先入学を認めるべきである。もっともその場合、合格者の一定割合を所得が低い家庭の子どもに割り当てると、逆に所得が高い家庭の子どもの教育機会の不平等をもたらすから、不平等性の強い割当制は認められず、所得が低い家庭の子どもの試験の点数に一定の点数を上乗せする程度にとどめるべきである。

憲法26条2項は、能力に応じた教育機会の均等を求め、それを受けた改正教育基本法2項は、障害者の障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるよう国等が教育上必要な措置を講じなければならない規定している。これらは、能力原理に基づく障害に不利な措置を認めたものではなく、発達に必要な措置をとることを要請したものであり、健常者より能力の低い障害者には補償論の観点から障害者の不利益を是正することが求められていると解すべきである。その場合、障害の程度に応じて障害者のニーズに沿ったきめ細やかな補償措置をとるべきである。特別支援教育が従来の特教育対象児群に加えて新たな対象としてLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥・多動性障害）などの知的の遅れのない発達障害の子どもへの支援をするのは、この観点から一応評価しうる。しかし普通学級における、学力上・行動上問題にある子どもを発達障害児として特別支援教育の対象とすることは、その子どもに劣等のラベルを張る恐れがあるから、慎重であるべきである。また

その対象とされる場合、保護者の意見（同意）を踏まえて担当者・心理療法士・作業療法士などの専門家が総合的判断するが、子供の意見を聞かないのは、参加論の観点からすると問題である。また特別支援教育は普通学校と特別支援学校との連携・協力を施策化していて、前者から後者へのメインストリーミングの可能性を想定している認定就学者制度があるが、普通学校に就学できる要件は①重度障害の重複がないこと②対人関係上・安全管理上問題がないこと③受け入れ環境が整っていることなど厳格で、そのよう要件の充足は容易でない。インクルーシブ教育にも例外があるが、できるだけその例外は必要最小限度にとどめるべきであるからその要件は緩和化する必要がある（27）。

在日外国人の子どもは、国民でないため義務教育の対象外とされ、制度的に教育の機会均等が保障されていない。とはいえ権利としてではないが、恩恵的に義務教育段階の公立学校で無償の教育を受けられる。しかし在日朝鮮人でない在日ブラジル人の子どものような外国人の子どもはほとんどの場合、日本語が話せないため、日本語指導が必要であり、事実上の教育機会の実質化として取り出し授業の形態で不十分ながら日本語指導がなされている。しかしこの指導では十分な教育成果が出ないので、ポルトガル語等の外国語（母語）の指導や母語による教育を実施する必要がある。これは教育効率も良いし、子どものアイデンティティの保持にも有用である群馬県太田市では、日本の教員免許のないバイリンガルのブラジル人教師を雇って、日本人教師との組み合わせの形態で母語による教育がなされているが、これを全国に展開する必要がある。これらの子どもは、通常の日式の高校入試では、日本人と比べて不利なので、多くの都道府県で外国人生徒を対象にした特別選抜や一般選抜の中で試験時間延長や漢字にルビを付すなどの特別措置が実施されている。最近では日本生まれ日本育ちの外国人の

子どもが増えてきたので、外国人集住地では学校での指導も日本語指導から次第に学力指導へ重点が移行する傾向が現れてきた。これも全国展開が求められる。また日本の学校文化は一斉共同体主義的であり、外国人の子どもに対して同化圧力として作用しがちであるから、学校秩序維持のため最低限度のルールを守らせることは必要だが、外国人の子どもの自尊心・アイデンティティを尊重して多様な価値観に基づく日本人とは異なる行動に対して寛容な学校運営を行うべきである (28)。

近年の急激な技術革新・市場の変化や高齢化社会等により恒常的なスキルアップや知識のアップデートが必要となった現代社会においては、卒業後の生活・職業環境の差異により学校教育の成果が減殺されるので生涯学習が要請されるが、ここにおいては生徒・学生の教育の機会均等ではなく社会人の教育の機会均等が問題になる。生涯教育（リカレント教育）において、大学進学できなかった社会経済的に恵まれない社会人は社会経済的に恵まれて生涯教育の成果を受けやすい社会人に比べると実質的に教育の機会は不均等であるから、積極的な教育格差是正措置（奨学金や有休教育休暇など）が必要である。また経済的理由等により大学に進学できなかった高学歴でない中高年層に対しても、生涯教育は、そのような層の機会均等に貢献する (29)。

### 三 学校選択の自由と教育の機会均等 (30)

学校選択の自由についてアメリカにおいては、道徳的保守主義者は、公立学校の画一的義務教育自体を非難しないが、公立学校の画一的教育が、自分たちが道徳的に最善と考える生活形態を促進しない場合に、その誤った教化を非難するために親の自律権としての学校選択の自由を主張する。そして学校選択は、子どもたちに正しい信念や気質を育み、子どもたちを堕落させるような現代社会の悪影響を受けないのに役立つとする。一方リバタリアンは、公立学校の画一的義務教育自体を非

難し、親の選好に基づく選択の自由自体を重視する。選択の論拠として、自然権的な親の自律権又は市場機能による選択の総和が最善の全体的教育効果（学業成績の向上等）を挙げ得る。その他の択の論拠としてはコミュニタリアニズムとプラグマティズムがある。コミュニタリアニズムの立場は、時の権力が適切とみなす知識・技能・価値を全生徒に画一的に教え込むことは、多様な生徒（特にマイノリティの生徒）に対する対応として誤っていて道徳的観点から反対すべきだとする。この立場からすると学校選択の自由は、特に多様な集団（特にマイノリティ）独自の学校コミュニティの構築・発展のため仕組みとして認められなければならないである。これらに比べてプラグマティズムの立場は、コミュニティを超えて共有される民主的理想を積極的に推進する必要性を認め、現在の学校を改革しようとするが、公教育は、従来の現行制度の改革で大きく改善されるとは考えていない。公立学校制度は揺さぶられる必要があり、そのための手段として学校選択を位置付けているのである。この観点から学校選択の自由は教育機会の平等という基本原理に基づいて設定された枠内でのみ制限的に認められるとする。その具体的原理は①財源の平等化②無償の交通手段③リセグレーションの禁止④開放制入学である (31)。

公立学校は余りに標準化・硬直化されて多様な子どもの才能の差異や興味関心の違いや文化・価値の多様性に対しての応答性を欠いているし、効率的でないから、親の自律権と市場機能による教育の効率性の向上を根拠にして学校選択の自由を根拠づけるのが妥当であろう。もっとも学校選択の自由を教育の機会の平等により制限すべき場合がある。以下においては日本における「学校選択の自由」と「教育の機会均等」との関係を検討する。

子どもの学習権（憲法26条）を充足すべく親の教育権（教育の自由）(32)が認められる。したがって親の教育権は憲法26条で保障され

る。この教育権は親の親権の一部であり、子どもの利益（人格の完成等）のために行使すべきであり、権利性より義務性が優先される権利である。学校選択の自由はこれらの権利に基づく。子どもが学校選択を適正に行使できないときは親が子どもを代位して学校の選択を行う。

通学区制は最近緩和されているが、通学区制により、入学が不可能または困難になる場合、学校選択の自由と教育の機会均等との関係が問題になる。私立学校の場合、自由に学校を選択できるが、公立学校、特に義務教育段階の公立学校においては、通例、居住地ごとの通学区制があり、学校選択の自由を制限しているため、その通学区制の合憲性が問題になる。この通学区制の目的は子供が機会均等の教育を受ける権利の保障にあると解される。この権利を保障するため国は教育条件整備義務を負っているが（教育基本法10条2項）、この義の一環として市町村には小中学校の設置義務が課され（学校教育法29条・40条）、公立の小・中学校が地域の子どもの学習権を均等な条件で保障すべく市町村教育委員会は市町村の設置する小・中学校が2校以上ある場合、就学予定者の就学すべき小・中学校を指定しなければならない（学校教育法施行令5条2項）。その際、市町村教育委員会はあらかじめ学校ごとに通学区域を設定し、これに基づいて就学すべき学校を指定することになる。この通学区域制は、①過大な学級の防止②子どもの通学条件確保③居住地での学校生活を通じての子どもの人間的成長の確保等を理由として設定されている（33）。

判例は学校間格差の是正を目的とする高校の合同選抜制度が学校選択の自由を侵害するか争われた事案において、裁判所は、「公立学校間における学校選択の自由が憲法上保障された権利であるとしても、公立学校の本来の設立目的や性質（教育の機会均等の実現）からして、そこに学校選択の自由がある程度の制約を受けることを承認されなければなら

ない」と判示した（34）。高校の合同選抜制度の場合、学校選択の自由を大幅に制限するものでないから、合憲の制度といえよう。これに対して高校の小学区制は選択の自由を否定するものであるから、違憲と解すべきである。小学校の小学区制について「過大な学級を防ぎ教育の機会均等を実現するための必須の方途であるとともに、居住地での学校生活による人間的成長を期す趣旨である」として小学区制を肯定的に評価する論者もいる（35）。過大な学級を防ぐ方途なら、学級定員を少なくすればよいし、また居住地が良好ならば、居住地での学校生活による人間的成長を期すことができるとしても居住地が悪ければそうはいえない。一概には言えないが、小学生の無理のない通学圏であれば、交通機関の発達を踏まえれば、親・子どもの学校選択の自由を尊重して違憲と解すべきである。中学生の場合、小学生より行動範囲が広いから、高校生に準じて小学区制は違憲とすべきである。確かに普通教育を行う公立小・中学校においては、すべての子どもに人格（市民性）形成に必要な教育を施すべきであるが、それは子どもの能力の差異を無視して画一的な教育をすべきではない。普通教育を行う公立小・中学校においても子どもの発達状態の相違に応じて異なる教育を施すべきである。障害児や能力の高いものには普通の健常者とは異なる教育をすべきである。障害者の場合、健常者の場合より学習困難性があるからより手厚い教育的配慮が要請される。その際重度の障害者は格別、差別をまねく恐れのある分離教育は避け、統合教育をすべきである。一方能力の高い子どもに対してはその教育ニーズに応えるレベルの高い授業を行うべきである。この場合も差別意識を生む恐れのある分離教育ではなく、統合教育をすべきであるが、子どもの学力・適性に応じた小グループの習熟別授業の形態をとるべきである。

もっとも学校選択の自由を認めると、他の学校との競争にさらされ、学校側は生徒を獲

得するために、生徒に魅力的な特色のある学校の多様化を進める面があるが、大学進学を目指す場合、偏差値により選別される一元的な学校の序列化が生じる。そうすると同質性の生徒が集まる学校が階層的に形成される。やはり一定の多様性のある生徒同士の交流による教育効果を考えると、このような状態は好ましくない。そこでこのような序列化や選択に基づく甚だしい過密校や過小校における教育条件の低下等の弊害を回避するため一定程度学校選択の自由を制約する中学区制を導入すべきである。困難な面があるが、できれば私立を含めた中学区制が妥当であろう。

### 結び (36)

子どもの学習権（教育を受ける権利）を充足するためには教育の自由・学習の自由を保障するだけでは足りず、教育の機会均等を図る必要がある。そうすると教育サービスは、教育の機会均等を図るよう配分する必要がある。教育の機会均等に関する功利主義的な最大化解釈は、政府による教育サービスの配分が教育効率の最大化を図るようにすることを求める。平等主義的な自由主義的解釈も功利主義的解釈と同様に政府による教育サービスの配分を求めるが、社会経済的に恵まれない子どもに配慮して教育サービスの配分における平等の実現を図るために道徳的に是認されない能力や家庭の社会経済的地位の差のような恣意的要因によって生じる悪影響を避けるため教育効率の最大化を犠牲にすることを許容するし、また市場の働きを通しての教育サービスの配分も抑制すべきとする。しかしこの対応は生徒・親の学校選択の自由を制約して教育格差の是正を図ろうとするものであり、社会経済的に恵まれない子ども・親の意見を尊重しないパターンリスティックで抑圧的なものである。またこのような配分は多数派や支配層の価値観や利害関係を反映している配分システムによるから、社会経済的に恵まれない子どもの不利益は余り排除できない。

さらに格差是正の観点から、競争や卓越性が軽視され、教育水準が低下する恐れがある。そのうえ教育内容の均等をも図ろうとすると、教育の画一化をもたらし、多様な子供の学習権を充足できない。そこで教育の機会の新自由主義的解釈(リバタリアニズム的解釈)は、教育サービスを個人の自発性(選択)によらずに配分することに反対する。子ども・親による教育サービスの選択を重視すると個人の能力や家庭の社会経済的地位の相違により、結果的に教育の格差ひいては社会経済的格差が生じてしまう。そうすると個人の能力や家庭の社会経済的地位の相違により、結果的に教育の格差ひいては社会経済的格差が生じてしまう。この格差は能力に応じた教育サービスの配分をする以上生じることは認めざるを得ない。しかしその著しい格差は社会的公正の観点から認めることはできないので、その是正をするためには政府が積極的報償的教育サービスを提供する必要がある。

思うに、多様な価値観を持つ個人の学校選択の自由は、個人の自己決定であり、それは教育の機会均等とともに最大限尊重されるべきである。また経済のグローバル化に対応できる人材の育成が要請されるから、ワールドクラスの高い教育水準の確保から高い能力を持つ子どもにはエリート教育を施すべきである。他方競争のスタートラインにおいて不利な立場にある子どもにはその不利な状態を是正するに必要な補償的措置である優先入学や障害者教育を施すべきである。

日本においては、以前は生徒の個性は学校の集団主義的教育のため軽視されたが、最近では子どもの能力の差に注目した、大学・大学院における飛び級・能力別学校や学級における習熟別教育(37)がなされ、アメリカにおける競争的アプローチを導入しているから、アメリカの機会の均等に関する議論は、日本の教育に機会均等を考察する場合に参考になる。もっともアメリカの場合、合衆国憲法に社会権である教育を受ける権利が規定されて

いないから、形式的教育の機会均等の拡大解釈や格差是正の補償論等が展開される。日本の場合、社会権である教育を受ける権利（日本国憲法26条）の要素として教育の機会均等が規定されているから、形式的教育の機会均等の解釈の拡大せずに、それを実質的機会平等の問題として処理できるし、格差是正の補償論も実質的機会平等の拡張として議論できる。日本の学校は今でも集団主義的傾向と学校又は教員の生徒へのパターナリズム的対応が強いから、生徒の自発性・能力を尊重する形式的な機会均等の理念はアメリカより尊重されるべきである。とはいえそうすると教育格差が生じるから、その格差是正は実質的機会の平等の観点からなされるべきである。その際対象者の自尊心・アイデンティティを尊重すべきである。

#### 注

- (1) ケネス・ハウ（大桃敏行・中村雅子・後藤武俊訳）『教育の平等と正義』東信堂（2004）、Kenneth R.『教育の正義論 平等・公共性・統合』勁草書房（2014）「ポスト公民権運動期の黒人の教育権」pp.203-220、中村雅子「人種隔離社会アメリカにおける教育機会の平等—ポスト公民権運動期の黒人の教育権」宮寺晃夫編著『再検討 教育機会の平等』岩波書店（2011）pp.203-220、Howe, Understanding Equal Educational Opportunity :School Justice, Democracy, and Schooling, Teachers College Press,1997参照。
- (2) 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店（1970）、同『現代社会教育』岩波書店（1997）参照。
- (3) 宮寺晃夫『教育の正義論 平等・公共性・統合』勁草書房（2014）pp.176-178
- (4) Blackstone, W. T. Human Right, Equality and Education. Educational Theory19 (Summer 1969)、Gordon, E.W. Toward Defining Equality of Educational Opportunity. In F. Mostellar & D .P. Moynihan (eds.)

On Equality of Educational Opportunity New York (1972)、Green. T.F. Equal Educational Opportunity. Philosophy of Education (1971) 参照。

- (5) 前掲、ケネス・ハウpp.30-36参照。
- (6) 前掲、ケネス・ハウpp.151-154参照。
- (7) ケネス・ハウpp.37-52参照。
- (8) G .Sher, Justifying revers discrimination in employment and Preferential Treatment , Nagel and Scanlon (1977) p.85参照。
- (9) ヘッドスタートとは、低所得者層の3歳から4歳の子どもを対象にして就学前に少なくともアルファベットを読めるようにしたり、10までの数が数えられるようにしたりすることを目標にする政策である。
- (10) James S. Fishkin, Justice,Equal Opportunity and the Family. New Haven and London: Yale University Press (1983) pp.51-67参照。
- (11) ジョン・E/ローマー（木谷忍・川本隆史訳）『分配的正義の理論：経済学と倫理学の対話』（木鐸社、2001）、後藤玲子「ジョンローマー：機会の平等アプローチと社会保障」海外社会保障研究、Spring2002（138）pp.43-5、Roemer. J.E. Equality of Opportunity. Harvard University Press (1998)、Roemer. J.E & Betts. J. Equalizing opportunity for racial and socioeconomic groups in the United States through reform, Department of Economics,UCSD, 2005-14, (2005) 参照。
- (12) 前掲、宮寺『教育の正義論 平等・公共性・統合』p.26参照。
- (13) ケネス・ハウはより積極的意味を有する承認の徳（民主的市民が育むべき中心的な性格特性）を必要とする（前掲、ケネス・ハウp.211）。
- (14) シティズンシップ教育とは、市民権を享受し市民社会に対して一定の義務を負う市民としての自覚を養い、権利の行使の仕方や市民社会に参加する際のスキルを学ぶことにより、他者との共生の作法を子供たちの中に

養っていく教育である（シティズンシップ研究会編「シティズンシップの教育学」晃洋書房（2006） i 頁）。英国のシティズンシップ教育は、①コミュニティへの関わる論争的な課題について価値判断・意思決定をし②社会的倫理的責任を担う学習をすることにより③政治的知識・技能・態度の複合体である政治的リテラシー（クリックは③を重視）の養成を目指すものである。基本的な政治的リテラシーとは日常生活や日常言語から取り出された概念を現実にも即して理解できる力のことである。政治的リテラシーが身についたといえるためには、主な政治論争の課題、それに対する主要な論者の考え、論争の我々への影響を理解する能力を習得し、また特定の争点をめぐって自分で対応するとき、効果的にかつ他人の誠意や信条を尊重しながら事に当たるようになることである。政治的リテラシーが身につけた人は次のような知識を持っている。①メディア等が提供する争点に関する基本的情報②争点の性質に関する知識や理解を活用して、能動的に参加する方法③最も効果的な問題解決策を判断する方法④問題が解決された場合、政策目標がどれだけ達成されたかを評価する方法⑤他者が物事をどう見ているか、自分の行動をどう正当化しているかを理解する方法、および正当化の理由を常に提示するよう促す方法である。次に政治的リテラシーが身につけた人は①自由②寛容③公正④真実の尊重⑤理由を示した議論のような手続的価値を尊重する態度をとる。更に政治的リテラシーが身につけた人は、能動的に参加してコミュニケーションをする技能や参加を拒否する場合には、そのことにつき明確に筋のつとった説明ができる技能を持つ。そのうえ他者の見解に寛容でありながら、改革やその達成方法について考える技能を持つ（藤原孝章「日本におけるシティズンシップ教育の可能性—試行的実践の検証を通して—」同志社女子大学学術研究年報第59巻（2008） p.102、バーナード・クリック（関口正司監訳）『シテ

ィズンシップ教育論』法政大学出版局（2011） pp.89-91参照。

(15) エイミー・ガットマン（神山正弘訳）『民主教育論 民主主義社会における教育と政治』同時代社、（2004） pp.9-110・146-194・313-323、平井啓介『エイミー・ガットマンの教育理論—現代アメリカの教育哲学における平等論の変容』世織書房（2017）、同『『熟慮民主主義』は何をもたらすか—多様性と統合の綱引き』宮寺晃夫『再検討教育の平等』岩波書店（2011） pp.221-230参照。

(16) Id .Gordon、1972p.26参照。

(17) 竹内は能力主義が弱者の差別につながることを強調する。養護学校（現特別支援学校）の義務制度化を過去に比べると障害者という弱者の人間共同性への受容として一応評価するが、その内部で事実上排除されている問題点を指摘する（竹内章郎『弱者の哲学』大月書店（1993） p.72）。

(18) 堀尾は教育の結果の不平等の点を重視し、教育の機会均等を「競争のコロラリー」として、平等と対立し、不平等を合理化するイデオロギー」ともみうるとする（堀尾輝久『現代教育の思想と構造—国民の教育権と教育の自由の確立のために』岩波書店（1992） pp.251-252）。

(19) 前掲、ケネス・ハウ56-82参照。

(20) ケネス・ハウpp.48-52参照。

(21) Blackstone, W. T. Human Rights , Equality, and Education. Educational Theory19 (Summer 1969) 参照。

(22) id, Green, T.F,pp.96-97参照。

(23) 篠原陸治「『共生・共有』のなかで『教育機会の平等』を考える」前掲宮寺『再検討教育機会の平等』 pp.97-99、ケネス・ハウ pp.141-144参照。

(24) 乾彰夫「1 教育の機会均等と平等をめぐって—戦後日本の高校教育の大衆化過程を中心に」佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典編『教育の政治経済学』岩波書店、（1998） pp.161-183参照。

(25) 市川昭午『教育の私事化と公教育の解体—義務教育と私学教育』教育開発研究(2006) pp.107-133・137-204、永井憲一『教育法学の原理と体系 教育人権保障の法制研究』日本評論社(2000) pp.99-109、中村文夫『子どもの貧困と公教育 義務教育無償化・教育機会の平等に向けて』明石書店(2016) pp.91-117参照。

(26) 戦前の教育は複線型で教育の不均等が大きかったが、戦後は単線型の教育システムの下で学校教育の拡張という形態で教育の機会均等が量的に拡大した。中等教育ではそのユニバーサル化が進み、後期中等教育を担う高校が大衆化した。一方社会の複雑化・高度化により中学レベルでは民主社会の担い手である市民を育成するには不十分となり、高校が事実上義務教育化し民主社会の一員の資格を有する市民を育成する「市民教育」を完結する場となった。また偏差値による高校の一元的序列化・受験地図の再編が進み、中学・高校の教育が進学準備の性格を強めることになった。新設された普通科高校の多くは、より高い序列上の地位を獲得するために競争し、その反面、職業高校の多くは、普通科高校に入学できない生徒が入学する底辺校に転落することになった。社会経済的に恵まれた家庭の子どもは、学力が高い学生・生徒を構成員とする中高一貫校や普通科の一流高校・一流大学に進学し、一方社会経済的に恵まれない家庭の子どもはそのような進学はできず、教育の機会均等は量的には拡大したが、質的には高まったとはいえ、教育の機会均等を通じての社会的不平等の是正は推進しなかった。

(27) 前掲、pp.篠原102-107。

(28) 小内透「在日外国人の子どもの教育機会—日系ブラジル人を中心に」前掲、宮寺『再検討 教育の機会』pp.176-187参照。

(28) 市川昭午「生涯教育と教育の機会均等」教育社会学研究第35集(1980) pp.25-34参照。

(30) 広沢明「第1章 教育における自由と

平等」日本教育法学会編『講座現代教育法1 教育法学の展開と21世紀の展望』三省堂(2001) pp.42-49、同「第7章 教育の自由論」日本教育法学会編『講座現代教育法1 教育法学の展開と21世紀の展望』三省堂(2001) pp.126-133、同「憲法と新自由主義的教育改革」法律論叢79巻第2・3合併号(2007) pp.411-419、宮寺晃夫「教育の機会の平等の復権—子どもの学校を親が決めてよいか」宮寺晃夫編『教育の機会平等』岩波書店(2011) pp.273-298、同『教育の正義論 平等・公共性・統合』勁草書房(2014) p.165-167、内野正幸『教育の権利と自由』有斐閣(1994) pp.199-201、乾彰夫「教育の機会均等・平等・能力主義をめぐって」日本教育学会大会研究発表要綱、研究報告書・技術報告書、56巻(1997) pp.52-55参照。

(31) 前掲、ケネス・ハウpp.178-202参照。

(32) 内野正幸『教育の権利と自由』有斐閣(1994) pp.107-110、杉浦泰雄『憲法と公教育』勁草書房(2011) pp.171-173参照。

(33) 兼子仁『教育法(新版)』有斐閣(1978) p.257・365参照。

(34) 大分地判昭62.2.3。

(35) 前掲、兼子p.365参照。

(36) 前掲、ケネス・ハウpp.207-214参照。

(37) 習熟別教育は、アメリカにおける勉強上の才能によるカリキュラム分化と結びついているトラッキングの一種である。トラッキングは、様々な才能を持つ生徒を画一的に教えると、才能ある生徒は自己のニーズに合った授業を受けられず退屈し、一方才能のない生徒は落ちこぼれ劣等感を抱くから、どちらにとっても学習効果は下がる。そこで生徒を能力に応じてグループ化して、グループごとにカリキュラムを分化させることは、すべての生徒の最善の利益にかなうことになる。ハイ・トラックの生徒の授業は、ロー・トラックの生徒の授業よりハイ・レベルのものであり、ハイ・トラックの生徒の能力・学力に適合的であるが、ロー・トラックの生徒

にとっては理解にできないものである。一方、ロー・トラックの生徒の授業は、標準の授業よりレベルの低い授業であるが、ロー・トラックの生徒がついていけるものである。功利主義の観点からもトラッキングは肯定される。トラッキングは、生徒の能力の差に対する合理的な対応であり、「人的資本」を最大限活用するために、最も有望な生徒に多くの教育資源を分配すべきだとする。このような分配をしないで、凡庸な生徒の学業成果の可能性の平等化を重視することは、最も才能のある生徒に犠牲を求めるものであり、教育水準を下げることになる。この場合、ロー・トラックの生徒に劣った教育を受けさせることは、教育の公正の観点から許されない。スーパー・トラックの生徒の教育に類似したものに英才教育がある。英才教育は障害児教育と同じように「特例」として特別のニーズを持つ者とみなされた英才に対して、特別に仕立てられたカリキュラムによってなされる教育である。一般に英才教育プログラムは、このプログラムには入れた生徒がより多くの「文化資本」をより早く蓄積することを促進するものである。それは、少人数クラスで例えばハイ・スクール在籍中に大学コースをとることを認め、優れた教師・カリキュラム・教材等によって、自律的思考や高度の技能を育成することを目指す（前掲、ケネス・ハウpp.127-130/136-139参照）。

## 参考文献

ケネス・ハウ（大桃敏行・中村雅子・後藤武俊訳）『教育の平等と正義』東信堂（2004）  
 Keneth R. 『教育の正義論 平等・公共性・統合』勁草書房（2014）  
 Howe, Understanding Equal Educational Opportunity :School Justice , Democracy, and Schooling, Teachers College Press, 1997  
 堀尾輝久『現代社会と教育』岩波書店（1997）  
 堀尾輝久『現代教育の思想と構造—国民の教

育権と教育の自由の確立のために』岩波書店（1992）pp.251-252  
 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店（1970）  
 黒崎勲「学校制度の分化と能力に応じる教育」講座『子どもの発達と教育』第7巻、岩波書店（1979）  
 黒崎勲「教育と不平等」I.Ⅱ、東京大学教育行政学研究室紀要第2・3号（1981-1982）、  
 宮寺晃夫『教育の正義論 平等・公共性・統合』勁草書房（2014）  
 ジョン・E/ローマー（木谷忍・川本隆史訳）『分配的正義の理論：経済学と倫理学の対話』（木鐸社、2001）  
 後藤玲子「ジョンローマー：機会の平等アプローチと社会保障」海外社会保障研究、Spring2002（138）  
 藤原孝章「日本におけるシティズンシップ教育の可能性—試行的実践の検証を通して—」同志社女子大学学術研究年報第59巻（2008）  
 バーナード・クリック（関口正司監訳）『シティズンシップ教育論』法政大学出版局（2011）  
 エイミー・ガットマン（神山正弘訳）『民主教育論 民主主義社会における教育と政治』同時代社、（2004）  
 平井啓介『エイミー・ガットマンの教育理論—現代アメリカの教育哲学における平等論の変容』世織書房（2017）  
 平井啓介「『熟慮民主主義』は何をもたらずか—多様性と統合の綱引き」宮寺晃夫編『再検討教育機会の平等』岩波書店（2011）  
 竹内章郎『弱者の哲学』大月書店（1993）  
 乾彰夫「1 教育の機会均等と平等をめぐって—戦後日本の高校教育の大衆化過程を中心に」佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典編『教育の政治経済学』岩波書店（1998）  
 乾彰夫「教育の機会均等・平等・能力主義を

- めぐって」(日本教育学会大会研究発表要綱、研究報告書・技術報告書、56巻(1997)
- 永井憲一『教育法学の原理と体系 教育人権保障の法制研究』日本評論社 (2000)
- 広沢明「第1章 教育における自由と平等」日本教育法学会編『講座現代教育法1 教育法学の展開と21世紀の展望』三省堂 (2001)
- 広沢明「第7章 教育の自由論」日本教育法学会編『講座現代教育法1 教育法学の展開と21世紀の展望』三省堂 (2001)
- 広沢明「憲法と新自由主義的教育改革」法律論叢79巻第2・3合併号 (2007)
- 宮寺晃夫「教育の機会の平等の復権—子どもの学校を親が決めてよいか」宮寺晃夫編『教育の機会平等』岩波書店 (2011)
- 宮寺晃夫『教育の正義論 平等・公共性・統合』勁草書房 (2014)
- 内野正幸『教育の権利と自由』有斐閣 (1994)
- 内野正幸『教育の権利と自由』有斐閣 (1994)
- 杉浦泰雄『憲法と公教育』勁草書房 (2011)
- 兼子仁『教育法(新版)』有斐閣 (1978)
- 中村文夫『子どもの貧困と公教育 義務教育無償化・教育機会の平等に向けて』明石書店 (2016)
- Howe, Understanding Equal Educational Opportunity :School Justice , Democracy, and Schooling, Teachers College Press, (1997)
- Roemer, J.E, Equality of Opportunity , Harvard University Press, (1998)
- Roemer, J.E, & Betts, J, Eqaulizing opportunity for racial and socioeconomic groups in the United States through reform ,Department of Economics, UCSD,2005-14, (2005)
- Blackstone, W. T. Human Rights , Equality, and Education. Educational Theory19 (Summer 1969)
- Colman, J.S. and others, Equality of Educational Opportunity, U.S. Department Health, Education, Welfare (1966)
- Colman, J.S. The Concept of Equality of Educational Opportunity. Harvard Educational Review 38 (Winter1968)
- Colman, Inequality, Sociology ,and Moral Philosophy. American Journal of Sociology 80-3 (November 1974)
- Colman, J.S. What is meant by ‘an Equal Educational Opportunity’? Oxford Review of Education1-1 (1975)
- Colman, J.S. and others, Trends in School Seg,1968-1973, The Urban Institute, Washington, D.C (1975)
- Colman, J.S. and others, Rawls, Nozick, and Educational Equality , in The Public Interrest,No.43 (1976)
- Colman, J.S. and others, High School Achievement: Public, Catholic ,and Private Schools Compared, Basic Book, (1982)
- Colman, J.S. and others, High School Achievement: Public, Catholic ,and Private Schools Compared, Basic Book, (1982)
- Colman, J.S. and Hoffer, T, Public and Private High Schools School :the Impact of Communities, Basic Book, (1987)
- Colman, J.S. What Constitutes Educational Opportunity’? in Oxford Review of Education,Vol.17,No.2 (1991)
- Gordon, EW. Toward Defining Equality of Educational Opportunity. In F. Mostellar & D. P. Moynihan (eds.) On Equality of Educational Opportunity New York (1972)
- Green, T.F. Equal Educational Opportunity. Philosophy of Education (1971)
- G. Sher, Justifying revers discrimination in employment and Preferential Treatment, Nagel and Scanlon,1977 (1977)

James S. Fishkin , Justice ,Equal Opportunity,  
and the Family, New Haven and  
London: Yale University Press, (1983)

John W Be Equal and Excellent Too? New  
York: Harper and Brothers (1961)