

論 説

「保守」的教育改革の多義性と歴史的変化 —アメリカ初等中等教育改革を事例として(一)—

坂 部 真 理

目 次

序章 課題の設定

- (一) アメリカ保守勢力内の新たな対立—連邦政府の「縮減」か「利用」か—
- (二) 教育改革をめぐる対立軸—予備的考察—

第一章 リバタリアンによる教育改革アイディア—非和解放的な価値の多元性と教育の市場化—

- (一) 教育機会の平等化
- (二) 効率性
- (三) 応答性
- (四) 社会的紛争の抑制

第二章 経営者による教育改革アイディア—経済競争のための教育改革と連邦政府による介入の肯定—

- (一) 教育改革の目標
- (二) 八〇年代の経済変化への認知
- (三) 教育改革アイディア—教育スタンダードの導入とアカウントビリティの厳格化—

第三章 社会的保守派による教育改革アイディア—普遍主義／分離主義への分岐—

- (一) 「普遍主義」志向の社会的保守派—全国教育スタンダードによる「公定」知の確立—

(二) 「分離主義」志向の社会的保守派—連邦介入への反対と教育の分権化
／市場化—

小 括 (以上、本号)

第四章 教育改革をめぐるアメリカ保守勢力内の対立構図—八〇年代から
二〇〇〇年代へ—

第五章 ブッシュJr.政権の教育改革をめぐる保守勢力内の連合—対立関係

結 論

序章 課題の設定

本稿は、アメリカの主要な保守系論者・団体による報告書、政策提言、議会公聴会での証言記録などを基に、1980年代以降の初等中等教育改革（以下、教育改革と略）をめぐるアメリカ保守勢力の中のアイディアの多元性、多様な保守系集団間の連合—対立関係、およびその歴史的変化を分析する試みである。

(一) アメリカ保守勢力内の新たな対立

—連邦政府の「縮減」か「利用」か—

現代は新自由主義がグローバルに拡大し、同思想に基づく諸改革が常態化した時期と言われる。ハーヴェイらが強調するように新自由主義の潮流は、国・地域ごとに不均等な発展を見せつつも、広範な政策領域において政府の責任範囲の縮小や市場化をもたらし、人びとの階層的分極化を一層拡大させてきた。

これら新自由主義的改革の世界的波及をもたらした「震央 (epicenter)」の一つは、アメリカの保守勢力であると指摘される¹⁾。アメリカでは、シカゴ

1) Peter B. Evans and William H. Sewell, Jr., "Neoliberalism: Policy Regimes, International Regimes, and Social Effects," in Peter A. Hall and Michele Lamont (eds.), *So-*

学派のエコノミストらが自国の政府や国際機関に改革アイディアと人材を豊富に供給するとともに、近年、相互に結束力を強めた「経済界 (the business community)」が多数の「保守系シンクタンク」の設立を財政的に支援し、彼らと共同で企業の経済活動に有利な制度改革を推進してきたとされる。さらに「経済界」は、選挙において「共和党の保守系候補」を系統的に支援することで同党の右傾化・同質化を促進し、特に1970年代以降は、リベラル福祉国家への反感を結集軸として、「新保守主義知識人」や「キリスト教右派」も加えた広範な保守連合を形成してきたと言われる²⁾。

この共和党一多様な保守系集団を貫く新自由主義／新保守主義「連合」³⁾の形成が開始した時期や、この過程での主導権の所在については解釈が分かれるものの、1980年代のレーガン革命が同「連合」の完成期である点については概ね見解が一致している。

これに対し本稿は、このアメリカの保守「連合」の完成期と目される1980年代に、その後の路線対立につながる新たな思想潮流が保守勢力の内部に登場していたことに注目する。すなわち連邦政府の「積極的利用」によって新自由主義の諸目標の推進を試みる、という新たな潮流の登場である。

既存の研究においても、新自由主義のプロジェクトが政府の「縮減」に限られず、階層分化する社会を再統合するために警察・司法や(ナショナリス

cial Resilience in the Neoliberal Era, Cambridge University Press, 2014, pp. 48-52.

- 2) David Harvey, *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford University Press, 2005 (渡辺治監訳、森田成也・木下ちがや・大屋定晴・中村好孝訳『新自由主義』作品社、2007年、65-79頁)。
- 3) 新自由主義／新保守主義勢力が、相互に矛盾しうる諸目標を掲げる多様で異質な諸集団から構成されるという点については、既に多数の研究で指摘されている。邦語の研究としては、佐々木毅『現代アメリカの保守主義』岩波書店、1984年。同、『アメリカの保守とリベラル』講談社学術文庫、1993年。大嶽秀夫『自由主義的改革の時代』中央公論社、1994年などを参照。
- 4) 例えば西川は、共和党の保守化の歴史的起源を1952-64年の時期に求め、この過程を(党外の保守系知識人や団体の影響力よりも)当時のアイゼンハワーによる「与党の大統領化」の試みとその失敗という共和党内の動態から説明する(西川賢『分極化するアメリカとその起源—共和党中道路線の盛衰—』千倉書房、2015年、10-13頁)。

ム高揚のための) 軍事・安全保障など政府の特定の機能・権限を「拡大」する側面をもつことが指摘されてきた⁵⁾。これらの傾向は、元来、国家主義的な傾向をもつ新保守主義との結合によって特に顕著になるとされる。しかしながら、アメリカでは特に2000年代以降、私有財産制・公共サービスの市場化・企業の競争環境の整備など、新自由主義の中心的目標を連邦政府の財政支出・規制の拡大によって追求する、という新たな傾向が見られるようになる。

この新たな潮流の登場により、アメリカ共和党は、従来のようなリベラル福祉国家への同調／対抗という穏健派—保守派間の路線対立に加え、連邦政府の縮減／利用という別次元の対立も内包することになった。この保守勢力内の新しい対立は、2000年代にジョージ・W・ブッシュJr.政権が「最優先課題」と位置付けた教育改革において典型的に現れている。

本稿は、1980-2000年代の教育改革の展開を事例として、この連邦政府の役割をめぐる新たな保守思想の登場と、それが同国の保守勢力内の対立—連合関係にもたらした影響を明らかにする試みである。

分析の中で本稿が特に注目するのは、80年代以降の企業経営者らの動向である。この時期に彼らは、経済環境の変化への認知から連邦政府への選好を部分的に変容させ、その後の保守勢力内の路線対立の一つの契機をつくり出していくためである。本稿では、アメリカの主要な経営者・経済団体と他の保守系集団との関係を軸に、それらが共和党政権の教育改革にいかなる影響を与えたかを分析する。

教育改革は、税制・社会保障など他の政策分野とは異なる特殊な論点も含むため、以下では、まずアメリカの教育改革をめぐる対立点を予め整理しておく。その上で第一—三章では、同国の保守勢力を構成する主要な諸集団が当時の政治・経済的文脈および制度環境の下で、いかにしてそれぞれの改革アイデアを形成したかを分析する(以上、本号)。第四章では、これらの

5) Andrew Gamble, *The Free Economy and the Strong State*, Palgrave MacMillan, 1988 (小笠原欣幸訳『自由経済と強い国家—サッチャリズムの政治学』みすず書房、1990年)。

アイディア間の連携可能性と緊張関係を再度整理した上で、第五章では、これらが、ブッシュJr.政権の教育改革を推進する政治的連合の形成過程にいかなる影響を及ぼしたかを検討する。

(二) 教育改革をめぐる対立軸—予備的考察—

新自由主義は、一般に市場原理主義と同一視されることが多い。市場は個人の自由を最大限実現し、個人の選好に応じて希少資源を最も効率的に配分し、ひいては社会全体の効用も最大化しうるシステムであると考えられる。政府による集産主義的な配分に比して、市場は価格メカニズムを介して個々人の選好を把握する上で優越していると主張される。

この主張の大前提にあるものは、個人の選好の多元性への視角である。

しかし、教育に関して、この市場のメタファーをどの程度まで貫徹しうるかは、保守派の中でも議論が分かれる点である。はたして教育は、パンや車と同様、各自の多様な選好に応じて消費者が私的に消費すべき財とみなしうるのであろうか。それとも、教育という財がもつ特殊性⁶⁾を鑑み、公共性の観点から、政府が諸個人にその消費を一定程度、強制することが許容ないし要請されるのであろうか。⁷⁾

ここでの問題は、教育がもつ外部効果である。教育における選択の自由を

6) 教育という財(サービス)がもつ特殊性として、藤田は、この外部性の他に「共産性」という性質も挙げている。これは商品の売り手が一方的に財・サービスを供給するのではなく、供給者(学校・教員)と利用者(生徒)が一種の「共同生産者」として教育の内実や効果をともに作り上げていくという特性を指す(藤田英典「教育の市場性/非市場性」、森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学年報5・教育と市場』世織書房、1996年、84-85頁)。

7) この点については、80年代の臨教審における香山健一と有田一寿の対立にも表れている。香山は従来の日本の「国家統制主義」的教育を批判し、文化や教育は「基本的に国民ひとりひとりの私事であり、選択の自由に属するものであって、教育行政、文化行政が一定限度以上に踏み込んではいならない聖域」と述べていた(香山健一「自由のための教育改革」PHP研究所、1987年、117-118頁)。これに対し、有田は、「子どもは消費者ではない」と述べ、日本の伝統文化などは子どもの好みにかかわらず教えなければならない、と発言していた(Leonard James Schoppa, *Education Reform in Japan*, Routledge, 1991, p. 226)。

主張したミルトン・フリードマンも指摘していたように、教育の消費がもたらす便益は、本人のみに止まらず、文化の発展など、さまざまな経路を通じて間接的には社会全体に及ぶ。したがって、この外部性（「近隣効果」）と「温情主義的な配慮」の必要性を根拠として、彼も、教育における一定程度の公的責任を認めていた⁸⁾のである。

もっとも、フリードマン自身は、政府が国民に保障すべき教育の範囲を「市民としての資格のための基礎教育」のレベルに限定していた、という点にも留意したい。彼によれば、このような基礎教育は、子供たちに最低限の知識・技能や「共通の価値体系」を与え、民主的社会の安定化に寄与するという外部効果を有するが、その水準を超える、より高度な「職業・専門的教育」にはこのような効果は認められない。なぜなら、それは個人の経済的生産性を上昇させる「人的資本への投資 (investment in human capital) の一形態」であり、そのような教育投資が（生涯賃金の上昇という形で）将来的にもたらす追加収入は原則的にすべて本人や家族に帰属するためである⁹⁾。したがって、フリードマンの議論において、このような「人的資本への投資」としての教育を受けるか否かは、あくまでも個人の費用—便益計算に基づく私的な選択に委ねられるべきであり、政府が補助金によって支援を行うことは望ましくない¹⁰⁾、と見なされたのである。

しかしながら、近年のアメリカを含む国際的な教育改革の潮流において、各国の政策形成者・経営者団体がフリードマンの認識と袂を分かつのは、ま

8) Milton Friedman, *Capitalism and Freedom*, the University of Chicago Press, 1962, pp. 85-86. (村井章子訳『資本主義と自由』日経BP社、2008年、171-172頁 (但し、本文中の訳は執筆者による))。

9) *Ibid.*, pp. 86, 88, 100-101, 104. (邦訳、172-173、176、195-196、200-201頁)。

10) このようにフリードマンは「人的資本への投資」に相当する教育のコストは、原則、すべて個人が負担すべきものと考えていたが、実際には市場の不完全性によって人的資本への過少投資が発生しうることを理由に、(将来、返済義務がある) 公的融資など限定的な形での政府の支援は正当化しうる、と主張していた (*Ibid.*, p. 105. 邦訳、202-203頁)。

さにこの点であると思われる。

アメリカでは、特に80年代半ば以降、教育改革運動が州レベルから拡大していくが、その原動力となった要因の一つは、労働力需要の変化に対する政府・企業経営者の危機感であった。彼らは、多数の報告書・政策提言の中で、ポスト産業社会への移行に伴い、労働者に必要とされる教育・技能水準が過去の産業社会の時期に比して著しく高度化し、かつ、こうした「高技能労働者 (highly-skilled workers)」の不足がグローバル市場におけるアメリカ経済の覇権喪失をもたらしている、と繰り返し主張してきた¹¹⁾。この結果、80年代後半以降、アメリカの経営者の間では、国際的な市場競争のためにこそ「人的資本への投資」を拡充し、「全ての国民」を高度な教育水準に到達させる上での支援を連邦政府に求める機運が高まったのである。

こうした「人的資本への投資」としての(高等)教育にも「公共性」「外部効果」を認め、(特に連邦)政府が全国民をこの教育水準まで到達させるべく支援することを容認/要請すべきか否か、がアメリカ保守勢力を分断する第一の論点である。

教育の「外部効果」に関わって、現代の教育改革論争の中で第二の論点となっているものは、公教育による社会統合の問題である。

歴史的に公教育は、「共通の価値体系」の涵養、世代間の文化の伝承、国民アイデンティティの構築などに関わる中心的制度であるために、諸個人の嗜好に関わらず、公権力をもって一定の内容の教育を強制することが正当化

11) 例えばアメリカの大企業経営者の団体であるビジネス・ラウンドテーブル (BRT) は、「生徒たちが、中心的な学術的教科において高度な内容を修得することを期待する。これは、アジアやヨーロッパの最も発展した国々では普通に期待されることである。…(それらの教育内容とは：引用者注) 基礎的・応用的な技術と科学、発話と筆記によるコミュニケーション、数学、…およびコンピューター・テレコミュニケーション・電子データベースの利用などである。…これらの技能を欠く人々は、社会的・経済的・政治的に疎外される恐れがあり、その結果、本人のみならず国家にも深刻な影響をもたらすのである」と述べている (Bess Altwerger and Steven L. Strauss, "The Business Behind Testing," *Language Arts*, Vol. 79, No. 3, Jan. 2002, pp. 258-259)。

されてきた。この最も明示的な例は、公立学校における道徳教育 (moral/character education) であるが、その他、国語・歴史・科学などの科目にも、暗黙裡に特定の集団の視点や価値を特権化するコードが潜在するとされる¹²⁾。特にアメリカのように多人種・多民族から構成され、かつ彼らの間に長年にわたる支配—従属関係や紛争が存在する場合、「歴史」をどの集団の視点から語るか、いかなる「文化」や「価値」を正統なものとして教えるか、などの問題が、それぞれ集団間の対立を惹起するものとなる。アメリカでは、特に60年代以降、「承認の再分配」を求める人種・民族・性的マイノリティの運動によって、従来、自明の前提であった西欧・男性・異性愛者中心的な価値や世界観のヘゲモニー性が揺らいだ結果、子どもを「教化 (indoctrinate)」する権力装置としての公教育のコントロールをめぐる闘争が一層、激化してきた。

この紛争の中で、社会的・宗教的保守派は、マイノリティの運動がもたらした「道徳的退廃」や「修正主義史観」に対抗すべく、全国各地で政治的動員を追求するのであるが、この過程で、教育改革をめぐる彼らの運動戦略は大きく二派に分岐した。すなわち第一の戦略は、再び公教育において、伝統的な歴史観・価値観を「正統な」知識として「公定化」し、政府権力の裏付けをもってその普遍化を志向するというものであり、対照的に第二の戦略は、子どもたちを公教育から「退出」させ、異質な他者との接触から「隔離」するというものである。

このような社会的保守派の分岐は、教育改革をめぐる保守勢力内の連合形成のダイナミクスを複雑化するとともに、ときに共和党政権による教育改革を制約・阻害、あるいは変容させてきたのである。

以下、本稿は、アメリカの保守勢力を構成する主要な諸集団のうち、特に

12) マイケル・W・アップル「公的知識をめぐるポリティックス」、マイケル・W・アップル、ジェフ・ウィッティ、長尾彰夫共著『カリキュラム・ポリティックス—現代の教育改革とナショナル・カリキュラム』東信堂、1994年、5頁。

教育の分野に強い関心を示してきた①リバタリアン、②経営者・経済団体、③社会的・宗教的保守派に注目し、それぞれが掲げる教育改革のアイデア、各集団内に存在する緊張、および集団間の連携—対立関係について順に検討していく。特にその中では、アメリカの教育改革の文脈において、各集団が教育の「私事性—公共性（外部効果）」のいずれに重心を置き、いかなる視点から、「市場—（連邦）政府」のいずれを中心とした改革アプローチを愛好するに至ったか、という点に注目する。

第一章 リバタリアンによる教育改革アイデア

—非和解的な価値の多元性と教育の市場化—

リバタリアンにとって精神的自由は、自己所有権の一環として最も基本的な自由であるため、彼らは、諸個人の人格形成の基礎となる教育の「私事」としての側面を強調する。すなわち、子どもにいかなる価値に基づく教育を受けさせるかは、本人または（その代理人としての）親の私的な選択に委ねられるべきものであり、公権力による強制は極力排除すべきと考えられる。

リバタリアンの論者にとって伝統的な公教育とは、多くの政策領域で見られる公的独占の一形態である。したがって、彼らは、教育の領域にも市場原理を貫徹し、バウチャー・プログラムなど多様な学校選択制¹³⁾の導入によって、消費者（生徒・親）の選択の自由を拡大することを要求する。彼らが構想す

13) 学校選択制は、多様な形で制度化しうる。現在までにアメリカで導入されているものとしては、①生徒の居住地に応じて指定された公立学校ではなく、学区内外の他の公立学校を選択することを可能にするオープン・エンrollment (Open Enrollment)、州・学区による規制を緩和し、伝統的な公立学校にはない特色あるカリキュラム・教育プログラムを提供可能にした新しいタイプの公立学校としての②マグネット・スクールや③チャータースクールの設立、「教育引換券」の給付や税控除、特別な口座への資金給付、民間奨学金の拡充など多様な手段によって、公立のみならず私立学校の選択も促進する④バウチャー制、⑤教育費税控除、⑥民間奨学金基金への寄付税控除制度 (Tax Credit Scholarships)、⑦教育預金口座 (Education Savings Accounts)、さらには一定の規制の下で親が子どもを家庭内のみで教育することを許容する⑧ホーム・スクーリング制度などがある。

る「良い」教育制度とは、諸個人が市場を介して、各自の多元的な選好・ニーズに最も合致した教育を選択可能にするものである。

アメリカの教育改革論争において、以上の定義に最も近い立場を取る団体としては、ケイトー研究所が挙げられる。また、教育への連邦政府の介入に反対し、教育の市場化を追求するという点では、ヘリテージ財団、アメリカン・エンタープライズ・インスティテュート (AEI) などの主要な保守系シンクタンク、および2008年ごろから全国的に拡大したティー・パーティー運動なども共通の方向性を示している¹⁴⁾。したがって以下、本章では、「リバタリアニズム」を明示的に自らの信条に掲げるケイトー研究所の言説を中心に、学校選択制 (教育の市場化) を正当化する彼らのロジックを検討することにした。

ケイトー研究所らの主張によれば、学校選択制は、①教育機会の平等化、②効率性、③生徒・親への学校の応答性、そして④社会的紛争の抑制などの面から正当化される。日本でも多数の研究が学校選択制の是非について論じてきたが、このアメリカでの議論を理解する上では、その前提として日米両国の制度的文脈の差異にも留意する必要がある。

(一) 教育機会の平等化

まずアメリカでの学校選択制の主張は、同国の分権的な教育行財政制度との関連において理解する必要がある。日本の伝統的な教育制度の問題性は、しばしば「画一性・硬直性・閉鎖性¹⁵⁾」と定義されるが、対照的にアメリカの制度では、その「多様性・硬直性・閉鎖性」こそが多様な問題を生み出して

14) もっとも、これらの団体は学校選択制の推進という点については一致しているが、実際には彼らの主張の間には重要な差異も存在する。この点については、紙幅の制約上、別稿で論じる。

15) 香山 (1987年) に所収の諸論文における伝統的な文教政策への批判などを参照。

きた。

例えば日本では、学習指導要領・教科書検定などの諸制度によって、公立学校での教育内容は全国的に概ね標準化されている。同様に財政面でも、国が学級編成基準（一クラスあたりの生徒数）や教職員の定数・給与水準の決定を一元的に担い、かつ国と都道府県が、市町村が所轄する義務教育学校の施設費・人件費を補助することで、全国の公立学校に教育資源の衡平な配分を保障してきた¹⁶⁾。これに対し、合衆国憲法の規定上、教育の第一義的な管轄権が州に存するアメリカでは、学校カリキュラム・教科書は州または（州から権限を委譲された）学区ごとに多元的に決定される。さらに財政面でも、全国あるいは州内で公立学校への資源配分を衡平化する制度を欠くために、州・学区の財政力の差異に応じて域内の学校に配分される予算・資源の量にも顕著な格差が生じる¹⁷⁾。この結果、アメリカでは、私立—公立間のみならず、公立学校間でも、教育内容・資源配分の両面で大きな多様性（格差）が発生し、それゆえに生徒の「居住地」が、彼らが享受しうる「教育の質」に重要な差異をもたらしてきたのである。

この状況を前提として、アメリカのリバタリアンは、学校選択制がこの「居住地と教育の間のリンクを断ち切り」、（特に私学に通う費用のない）貧困層の子どもにこそ、最も利益をもたらす制度であることを強調する¹⁸⁾。彼らが貧困学区の荒廃した公立学校（failing schools）から「退出」し、より所得の高い世帯の子どもと同等に、他学区のより良質な公立学校に通う機会を与えるためである。このようにアメリカの公教育に存在する大きな地域格差は、保守派が学校選択制を①教育機会の平等化の手段としてフレーミングする土

16) 日本の教育行財政制度については、小川正人『教育改革のゆくえ—国から地方へ』ちくま新書、2010年を参照。

17) アメリカの教育財政制度とその問題性については、塙武郎『アメリカの教育財政』日本経済評論社、2012年。Allan R. Odden, Lawrence O. Picus, *School Finance: A Policy Perspective*, 5th edition, 2014.などを参照。

18) ケイトー研究所のHPを参照 (<https://www.cato.org/education-wiki/educational-freedom-an-introduction> 2017/5/23アクセス)。

壤を与えてきた、という点がまず重要である。¹⁹⁾

(二) 効率性

もともと、同時にリバタリアンは、こうした貧困学区にある公立学校の質の低さが、当該学区・学校に配分される予算・資源の少なさに起因するものではないという点も、あわせて強調する。例えばケイトー研究所は、「教育支出の多寡」と「生徒の試験成績」の間には相関関係が存在しないという統計データを盛んに引用し、これらの学校の「失敗」の原因は、官僚制的な学区や革新性に乏しい教員など、投下された財政「資源」を有効な「成果」（生徒の学力）に変換しえない教育の供給者の側にあると主張する。²⁰⁾ このように学校選択制を正当化する彼らの主張は、生徒の学力に影響する複雑な因果メカニズムのうち最も重要なファクターは、（生徒の家庭環境や学区・学校の予算額などではなく）「学区・学校の効率性」である、という認知をベースにしている。こうした認知を基に、彼らは、学区・学校に市場競争による淘汰圧力をかけ、かつ学校側にもカリキュラム・学費・教員給与などを決定する自律性を付与すれば、学区・学校は最少の費用で最大の成果を挙げるべく②「効率化」され、ひいては生徒の学力も向上する、と主張するのである。²¹⁾

ところで、このように教育サービスの供給に関して市場原理が正常に作動

19) この点は、バウチャー制を公約に掲げることで、貧困地区に住むアフリカ系・ヒスパニック系生徒の親たちに支持を広げ、かつ彼らと（同制度の導入に反対する）民主党・教職員組合の間を分断する、という90年代以降の共和党・一部の保守団体の戦略を理解する上で重要である。

20) 例えばケイトー研究所は、1970-2012年までの間にアメリカの初等中等教育への支出（当該年に中等教育を卒業する生徒一人に対し、彼が初等中等教育を受けた期間、支出された予算の総額）はインフレ調整後の値で57,602ドルから166,773ドルまで増加しているが、同期間における第12学年生徒のNAEPの読解・算数の平均点はほぼ横ばいであるというデータを引用している（<https://www.cato.org/education-wiki/educational-freedom-an-introduction> 2017/5/23アクセス）。

21) Mark Harrison, "Public Problems, Private Solutions: School Choice and Its Consequences," *Cato Journal*, Vol. 25, No. 2, Spring/Summer 2005 (<https://object.cato.org/sites/cato.org/files/serials/files/cato-journal/2005/5/cj25n2-3.pdf> 2017/5/23アクセス)。

するためには、その前提として、生徒・親が学校の「費用」対「効果」を正確に比較し、十分な情報に基づく選択を行うことが必要である。しかし、このような「情報」はどのようにして得られるのであろうか。学校は一種の「ブラックボックス」であり、教室の中で日々提供される教育の質や、それが子どもの諸能力の向上に与える効果を、学外の親たちが正確に評価することは難しい。さらに、アメリカの公教育の地域的多様性を鑑みれば、異なる州・学区の公立学校間でその優劣を比較することは（前提となるカリキュラムなどが異なるため）一層、困難なはずなのである。

この点において、保守系論者の中には、学校教育の質を相互に比較するための「統一基準」の必要性を指摘する者も存在する。²²⁾ すなわち全国的に学校カリキュラムを「標準化」した上で、「統一テスト」によって各校の生徒の学力を測定すれば、各校の優劣が公に可視化・比較可能になる、という主張である。²³⁾

しかしながら、ケイトー研究所、ヘリテージ財団など主要な保守団体が強硬に反対するのは、まさにこの「ナショナル・カリキュラム、ナショナル・テスト」の導入である。教育のローカル・コントロールの原則に立つ彼らにとって、教（育）権の連邦政府への集中を含意しうる両制度は「教育の多元

22) Jason Bedrick, "What Education Reformers Can Learn from Kosher Certification," *Education Next*, Apr. 7, 2014における著者とRobert Pondiscioとの間の論争を参照。また、AEIに所属するフレデリック・ヘスも、教育の市場化には学校評価の統一基準となる教育スタンダードの導入が必要であるという立場を取る。

23) これはイギリス・サッチャー政権による教育改革法（1988年）の下で実現した「品質保証国家」の中軸をなすメカニズムである。イギリスでは、すでに80年代末から、こうした「ナショナル・カリキュラム、ナショナル・テスト」の導入によって全国の学校の業績評価を行う体制が構築されてきた。これに対し、アメリカでは2000年代に入っても同様の制度の導入は未だ実現していない。本稿は、こうした（連邦）政府による学校の「品質保証」制度の導入は、アメリカでは①分権的な連邦制の構造や②政党間対立のみならず、③リベラル・保守勢力それぞれの内部の分裂によっても制約されてきたという点に注目するものである。イギリスの教育改革については、アップル、1994年、26-27頁。大田直子『現代イギリス「品質保証国家」の教育改革』世織書房、2010年、19、51頁。黒崎勲『増補版・教育の政治経済学』日日教育文庫、同時代社、2006年、第2章も参照。

性と革新を抑圧」し、なおかつ「憲法違反」である²⁴⁾。これらの保守系シンクタンクは、教育市場の情報の非対称性を是正する制度について、いまだ代替的なアイデアを提示していないが²⁵⁾、この全国的な教育スタンダードと統一テスト（「標準化テスト」）の導入こそが、80年代以降のアメリカの教育改革論争において、保守派を分断する中心的争点となっていくのである（第四章参照）。

（三）応答性

以上のように、リバタリアンが学校選択制を公教育の質の向上という面から正当化するとしても、アメリカの教育制度は、現状でも、生徒の親たちに学校改革を行う手段を与えているのではないか、という疑問が浮かぶ。なぜなら、日本の集権的・画一的な教育制度と異なり、アメリカの分権的な制度の下では、生徒の親たちには、地域の民主主義制度を通じて学校を彼らの選好に^{●●●}応答させるという経路が開かれているためである。先述のように多くの州では、カリキュラム・教科書の採用・教員人事など学校運営に関する実質的な決定権は地域の学区レベルに委譲されており、かつ学区の意思決定を担う教育委員会の多くは公選制である。したがって、既存の制度下でも、教育委員選挙を通じた学校の民主的コントロールが、生徒・親へのアカウントビ

24) Cato Institute, “K-12 Education,” *Cato Handbook for Policymaker*, 8th edition, 2017 (<https://www.cato.org/cato-handbook-policymakers/cato-handbook-policy-makers-8th-edition-2017/k-12-education> 2017/12/26アクセス)。連邦教育政策に対するヘリテージ財団の立場については、The Heritage Foundation, *Blueprint for Reform*, 2016, pp. 44-48を参照。

25) このような制度の一例としてベドリックは、「政府によって強制される統一基準」ではなく、複数のボランティアな民間団体による学校の評価・認証制度（private certification）の導入を提唱しているが、同アイデアが他のリバタリアン団体・論者に共有されるには至っていない。Jason Bedrick, “What Education Reformers Can Learn from Kosher Certification,” *Education Next*, Apr. 7, 2014. 同様に、Joseph L. Bast, Jason Bedrick, Lindsey Burke, Andrew J. Coulson, Robert C. Enlow, Kara Kerwin, and Herbert J. Walberg, “Choosing to Learn,” Mar. 12, 2014. (<https://www.cato.org/publications/commentary/choosing-learn> 2017/5/23アクセス) も参照。

リティ制度として機能するはずなのである。

しかしながら、アメリカの教育改革論争において重要な点は、リバタリアンの特徴である民主主義への不信が、まさに学校選択制の推進論の一つのバックボーンになっているという事である。

まず彼らの民主主義批判は、政治過程における代表の非対称性の点から論じられる。一般的に、生徒の親たちの関心は、教育に限らず広範な問題に拡散しているのに対し、給与待遇や労働時間など学校改革の問題に集中的な利害をもつ教職員（組合）などの「特殊利益集団」は、組織率・政治過程への参加率ともに相対的に高くなる。このため、地域の教育委員選挙においては、後者の要求の方が過大に代表されると批判するのである。²⁶⁾

しかし、チャブ=モーによれば、民主主義制度の欠陥は、こうした生徒の親と「特殊利益集団」の間の代表のバイアスの問題に限られない。彼らにとってより根源的な問題は、学校のアカウンタビリティを問う制度設計として、民主主義制度が、教育に関わる多様なステークホルダーの中で「生徒・親」に中心的な地位を与えないという点にある。²⁷⁾ 教育委員会の選挙には、生徒の親のみならず地域の広範な住民・団体が参加しうるため、「学校は社会全体の代理人 (agencies) であり、全ての者がそのガバナンスに参加する権利をもつ」²⁸⁾。このため同制度下では、生徒の親は、多様で異質な「選挙民 (constituencies)」の中の少数部分を占めるに過ぎない。これに対し、市場は、学校を生徒・親に対してより直接、③「応答的」にしうる。多様なステークホルダーの中で「消費者 (consumers)」としての生徒・親のみが、その「退出」圧力によって、自らの選好に沿わない学校を淘汰し、学校のアカウンタ

26) John E. Chubb and Terry M. Moe, *Politics, Markets and America's Schools*, The Brookings Institution, 1990, p. 31. 同様にフリードマンも、市場を「効果的な比例代表制」と呼び、サービス供給に少数者の選好を適切に反映させる上で、多数決方式による決定よりも有効なシステムであると評価していた (*Friedman, 1962, p. 94, 邦訳, 185頁*)。

27) Chubb and Moe, 1990, pp. 32-33.

28) *Ibid.*, p. 32.

ビリティを問う権限を得るためである。このようにリバタリアンの議論において、学校選択制は、学校の民主的統制との対比において正当化されるのである。

(四) 社会的紛争の抑制

最後に重要な点は、アメリカの文脈において学校選択制は、④社会的紛争を抑制し、多元的な価値を共存させるシステムとしても正当化されるということである。日米の教育制度の差異は、その集権一分権制の違いのみならず、教育の「政治」からの独立性の程度という点にも関わっている²⁹⁾。

日本では、学校カリキュラムの全国基準（学習指導要領）は、文科省および中教審に所属する教育専門家を中心に策定され、パブリックコメントの提出を除けば、その決定過程は一般国民に対して概ね閉鎖的である。これに対してアメリカでは、多くの場合、学校カリキュラムは、地域住民から選出された素人としての教育委員会によってコントロールされうる³⁰⁾。したがって、学校教育には地域の一般市民の選好が反映され易く、またそれゆえに、この「決定権」をめぐるコミュニティを二分する激しい紛争が発生しうるのである。

代表的な例として2005-6年にカンサス州、およびペンシルヴァニア州の一部の学区で発生した「種の起源」をめぐる論争では、キリスト教保守派が支配する教育委員会が、生物の授業でインテリジェンス・デザイン論を教え

29) 以下では、カリキュラムなど学校教育の内容に関わる決定過程の政治性／脱政治性について扱うが、日米の教育制度では、この他にも学校予算・教職員給与・定数配分など財政面に関わる決定過程についても差異が存在する。この後者の点について、日本の教育行財政制度が脱政治化されたプロセスに関する研究としては、小玉重夫・萩原克男・村上祐介「教育はなぜ脱政治化してきたか—戦後史における1950年代の再検討」、日本政治学会編『政治と教育（年報政治学 2016-I）』木鐸社、2016年を参照。

30) 文部科学省「第一部第二章第三節 学習指導要領の改訂」、『平成一九年度・文部科学白書』（http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200701/001/002/003.htm 2018/12/26アクセス）。

るという方針を決定したため、その賛否両派による激しい住民運動が展開された³¹⁾。同様に2009-10年、テキサス州では、宗教保守派に属する一部の教育委員から、アメリカ史におけるキリスト教の貢献を強調すべく州の教育スタンダードを改訂するよう要求が出され、歴史の「保守化」に反対するリベラル派諸団体との間で激しい衝突が生じた³²⁾。この他にも、学校の授業をいかなる言語で教えるか、文学の授業でどの作品を必修化するか、社会科・歴史の授業で各人種・民族の特性やアメリカ社会への貢献をどのように描くか、同性愛の是非を含めて性教育をいかなる視点から行うか、図書室の蔵書に何を選擇するか、など数々の問題が、現在も全国各地で係争中なのである。

この状況において、リバタリアンは、学校選択制がこうした社会的紛争を抑制する手段になると主張する。すなわち、生徒・親が教育に求める価値は多元的で「相互排他的 (mutually exclusive)」であるために、彼らを一つの教育行政区に包摂し、統一カリキュラムを「ゼロサム的」に決定すれば、少数派の価値の抑圧が生じる³³⁾。これに対し、「人びとが単一のシステムのコントロールをめぐる闘争するのではなく、それぞれの多様な規範やバックグラウンドに適合するよう多様な教育を選擇することが可能になれば、多くの政治的紛争を回避することができる。自分の子どもに人類の起源についての宗教的な説明を学ばせたい親は、…同種 of 思想をもつ学校を後援すればよい。ヒスパニックの歴史と言語についての教育指導を求めるヒスパニック家庭は、それらを教える学校を選べばよい。子供たちにニューディール政策が大恐慌を長引かせたと教えたらいリバタリアンは、そのように教える学校を選べ

31) Melissa M. Deckman, *School Board Battles; The Christian Right in Local Politics*, Georgetown University Press, 2004.

32) Keith A. Erekson (ed.), *Politics and the History Curriculum: The Struggle Over Standards in Texas and the Nation*, Palgrave MacMillan, 2012.

33) Neal McCluskey, "Why We Fight: How Public Schools Cause Social Conflict," *Policy Analysis*, No. 587, Jan. 23, 2007

(<https://object.cato.org/sites/cato.org/files/pubs/pdf/pa587.pdf> 2017/5/23アクセス).

ばよい³⁴⁾。すなわち、民主的手続きによって人びとの選好を集約するのではなく、(ノージックが主張した「複数のユートピア³⁵⁾」のように) 彼らが所属する学校コミュニティをそれぞれの価値・宗教観に応じて分割すれば、人びとの間の非和解放的な価値の闘争を回避しうる、と主張するのである。

こうしたリバタリアンの分離主義的な主張は、後述する社会的保守派の一部との連携可能性を生み出してきた。社会的保守派の一部は、リバタリアンと同様、教育内容の決定を、個々の消費者の私的選択に委ねることによって「脱」政治化し、民主的コントロールの対象から除外することを志向する³⁶⁾。このような教育の市場化は、社会的保守派が(ときにマイノリティへのステレオタイプ・蔑視・憎悪を含む) 自らの価値観を民主的精査から隔離し、それを子どもたちに「純粋な形」で伝達するための「堡壘」を与えるためである³⁷⁾。

しかしながら、リバタリアンが「いかなる個人・集団であっても真実や物事の理解を独占する権利 (monopoly) をもたない³⁸⁾」とまで言明するとき、やはり彼らと社会的保守派との間に存在する根源的な緊張が表面化する。後述のように社会的保守派には、「聖書の無謬性」の受容であれ、「専門家による

34) Neal McCluskey, "Behind Curtain Assessing the Case for National Curriculum Standards," *Policy Analysis*, No. 661, Feb. 17, 2010, p. 20 (<https://www.cato.org/publications/policy-analysis/behind-curtain-assessing-case-national-curriculum-standards> 2017/5/23アクセス)。

35) ノージックは、「人々が異なる制度の下で異なる生を送る多数の異なる多様なコミュニティ」から構成され、諸個人が他者から価値を押し付けられることなく、各自の善き生のヴィジョンを追求・実現するために、それらのコミュニティ(「ユートピア」)に自由に所属・離脱することが可能な状態を理想的な社会像として提示していた(Robert Nozick, *Anarchy, State, and Utopia*, Basic Books Inc., 1974, 嶋津格訳『アナーキー・国家・ユートピア—国家の正当性とその限界』木鐸社、1992年、505-506頁)。

36) アップル、1994年、22-23頁。

37) アップルは、このように人びとが価値・階層・人種・民族的に同質的なコミュニティへと自閉し、異質な他者との民主主義的な対話を拒否する傾向を「蘭化」と定義し、批判している(Michael W. Apple, *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality*, 2nd edition, Routledge Falmer, 2006, pp. 187-191. 大田直子訳『右派の／正しい教育—市場、水準、神、そして不平等—』世織書房、2008年、229-234頁参照)。

38) McCluskey, 2010, p. 20.

議論」であれ、何らかのアプローチによって人びとが一つの普遍的真理に到達可能である、という思想が根底にあるためである。この両者の間の緊張も、やはり教育スタンダードの導入をめぐる対立という形で現れることになる。

第二章 経営者による教育改革アイデア

—経済競争のための教育改革と連邦政府による介入の肯定—

次に、アメリカ保守勢力を構成する第二のアクターは、経営者団体・経済³⁹⁾団体である。

元来、アメリカの経営者団体は、その多元性・分権性を特徴とし、「財界 (the business community)」の意思を代表するような単一の包括的組織は存在しない。アメリカでは、全米商工会議所や全米自営業連盟、巨大企業の団体であるビジネス・ラウンドテーブル (BRT)、業界団体としての全米製造業連盟など、全国規模の組織をもつ経営者団体が複数存在するが、彼らはしばしば対立的な目標の下、政府への影響力をめぐる⁴⁰⁾主導権を争ってきた。またこれらの頂上・業界団体は傘下の加盟団体や企業に対する統制力をもたず、さらに近年の傾向としては、企業が団体を介さず独自にロビイストを雇用し、政府への直接的な影響力行使を追求する例も増加している。アメリカにおける「最高意思決定単位 (the sovereign unit)」はあくまでも個々の企業レベルにある⁴¹⁾。

39) 本稿では、全米商工会議所、ビジネス・ラウンドテーブルのように、企業経営者が所属する団体を「経営者団体」、それらとメンバーの重複はあるものの、主に企業の出資に基づいて設立され、「アメリカ産業界の利益」のために研究・広報活動を行うことを明示的な目標に掲げる財団・研究所・シンクタンクを「経済団体」として区別している。後者の例としては、経済成長委員会 (the Committee for Economic Development: CED)、カーネギー財団、ビル&メリンダ・ゲイツ財団などが挙げられる。

40) Cathie Jo Martin, *Stuck in Neutral: Business and the Politics of Human Capital Investment Policy*, Princeton University Press, 2000, pp. 55-62. Cathie Jo Martin and Duane Swank, *The Political Construction of Business Interests: Coordination, Growth, and Equality*, Cambridge University Press, 2012, pp. 89-108.

41) Timothy Werner, Graham Wilson, "Business Representation in Washington, DC," David Coen, Wyn Grant, Graham Wilson (eds.), *The Oxford Handbook of Business and*

しかし、後述のように80年代以降の教育改革の過程では、これら独立性の高い企業・団体が相互に連携し、共通の改革アイデアを推進する全国的な運動体を漸進的に作り上げてきたという点に大きな特徴がある。以下、(1) 教育改革に関する企業経営者の目標、(2) 80年代以降の教育改革運動の背景となった、当時の経済状況に対する彼らの認知、(3) (2) を基に形成された教育改革のアイデアを順に検討していく。

(一) 教育改革の目標

教育改革に関する企業経営者の目標は、基本的に資本蓄積のロジックから説明しうる⁴²⁾。まず第一に、彼らは、各時期の産業構造のニーズに合致した労働力を供給することを教育機関に期待する。したがって、経営者にとって「良い」教育とは、産業の要請に適合した知識・スキルを人々に付与するような教育であり、この点において彼らは、生徒・親の私的選好よりもマクロな労働力需要の充足という「外部効果」を重視する傾向がある。

第二に企業経営者らは、一般的に政府による課税・規制に反対する傾向をもつ。したがって、必要な資質をもつ労働者を育成する上では、同時に、学校に投じられる財政資源を可能な限り節減することも目標とされる。このコスト面への考慮から、企業家らは、先述のリバタリアンと同様、学校組織の「効率性」に着目することになる。

伝統的に経営者らは、生産組織のアナロジーから、生徒を「製品」、教員を「現場労働者」に見立て、有限のインプット（予算）から最大のアウトプット（生徒の学力向上）を生み出すことを学校に要求してきた。特にこの点に

Government, Oxford University Press, 2010, pp. 262-263. (ヴェイナーとウィルソンによれば、1981年から2001年の間に、独自にロビイストを雇用している企業は約2500社から約4000社に増加した (*Ibid.*, p. 262).)

42) 教育政策など人的資本形成に関わる政策領域における企業経営者の選好については、*Jo Martin, 2000*, pp. 6-15. Leonard James Schoppa, *Education Reform in Japan*, Routledge, 1991, pp. 123-131, 小川正人監訳『日本の教育政策過程：1970～80年代教育改革の政治システム』三省堂、2005年、104-114頁などを参照。

において、各時期に支配的になった経営理論は、学校の「合理化」を追求する上で重要な改革アイデアを供給した。企業家らは、これらの経営理論や自らの企業経営の経験を引照しつつ、学校の「生産性」向上や教員の労務管理について積極的にアイデアを提示してきたのである。

しかしながら、この政府の財政支出・介入の縮小という第二の目標は、良質な労働力の確保という第一の目標に対して、ときに劣位に置かれることもあるという点に注目したい。特に人的資源の開発に大規模な投資が必要であり、かつ、そのためのコストを企業が自ら（社内の研修制度などによって）負担するよりも、社会に外部化した方が合理的と判断する場合、経営者らが、政府に公的な教育・職業訓練プログラムへの支出拡大を要求することもある⁴³⁾。実際に1980年代後半、アメリカの主要な経営者・経済団体は、連邦政府に対して「人的資本への投資」の拡充を主張し、緊縮財政を追求する当時のレーガン＝ブッシュSr.共和党政権に政策的優先順位の転換を要求している⁴⁴⁾のである。

第三に、経営者・経済団体は、学校の成績や卒業資格が各人の能力・知的水準を正確に反映するよう、生徒の成績評価、進級・卒業認定の「厳格化」および「標準化」にも高い関心を示してきた。先述のようにアメリカの分権的な教育制度の下では、学校のカリキュラム、進級・卒業認定の基準が州・学区・学校ごとに大きく異なる。このため、学校の成績や各種の「ディプロマ」が、企業が新人を採用する際に信頼しうるシグナルとして十分機能しない、という問題が存在してきたのである⁴⁴⁾。

43) The Business Roundtable, *The Business Roundtable Participation Guide: A Primer for Business on Education*, 1992, p. 3.などを参照。

44) Committee for Economic Development (CED), Research and Policy Committee, *Investing in Our Children; Business and the Public Schools*, 1985, p. 24を参照。特にこの点に関して、議会などで再三問題になってきたものが、いわゆる社会的進級 (social promotion) である。これは、生徒が十分な知識・技能を修得していないにも関わらず進級・卒業を認めることを指し、貧困層や（英語を母国語としない移民の子どもなど）マイノリティ生徒が集中する学校において広く行われてきた。90年代のクリント

以上のように経営者・経済団体が、財政負担を可能な限り節減しつつ、必要な労働力を効率的かつ均質に育成することを教育改革の目標にするとしても、その目標を実現するためにいかなる政策手段を選好するかについては、時期ごとに大きな変化が見られる。

例えばアメリカ資本主義の勃興期とされる19世紀末の時期にも、企業家らは、教育改革に積極的に関与してきた。この革新主義期（1890-1920年代）の教育改革の特徴は、主に①学区レベル中心、②テーラー主義による学校効率化、③学校の階層的統制、④能力に応じた選別主義、⑤職業教育重視という五点に要約しうる⁴⁵⁾。

当時の学校は、一方で移民の子どもの急増によって財政負担が増加し、教育投資の「効率化」が喫緊の課題となっていた。他方で急速な産業の発展により、企業による単純労働者への需要も増大していた。したがって、これらの社会・経済変化を背景として、当時の企業経営者たちは、教育専門家・都市中間層の改革派とともに、公教育の「合理化」を目指し、地方ボスによるポークバレル政治の舞台となっていた①学区教育委員会の改革に乗り出したのである。

彼らは、20世紀初頭に流行した②テーラー主義の科学的管理法を応用し、学区教育長(superintendent)への集権化と現場教員の裁量の縮小を追求した。これは、③学校への階層的統制を強化し、公教育を均質化することを目的としていた。また教育投資を「効率化」するため、当時の改革者は、④知能テストで生徒のIQを早期に判定し、それに応じて彼らの進路を大学教育／⑤職業教育コースなど別個の教育トラックに振り分ける(sorting)ことも提

ン民主党政権、および2000年代のブッシュJr.共和党政権下で導入された「教育スタンダード」は、こうした社会的進級を終焉させ、公立学校の進級・卒業資格を一定程度、標準化することを一つの目的としていた（第五章参照）。

45) この革新主義期の教育改革の特徴については、Jal Mehta, *The Allure of Order: High Hopes, Dashed Expectations, and the Troubled Quest to Remake American Schooling*, Oxford University Press, 2013, Chap. 3を参照。

唱した。当時、IQは、教育を受けても変化しにくい先天的形質と見なされたため、それをもとに生徒の進路を選別することは「過剰」な教育投資の抑制につながり、かつ単純労働者の安定供給にも資すると考えられたのである⁴⁶⁾。

次節以下で詳述するように、1980年代以降の教育改革の潮流は、これらの革新主義期の改革とは大きく異なる。

80年代から現代に続く教育改革は、主に①'州・連邦レベルでの制度改革に照準してきた。この時期の企業経営者の課題は、グローバル市場におけるアメリカ産業の競争力の回復であった。彼らは、ポスト工業経済における企業競争力の礎となる「高技能労働者」への需要から、④'全国民の教育水準の向上と⑤'普通教育の高度化を要請するようになった。また、経営者らは②'ポスト・テラー主義的な「柔軟な」組織への学校再編を志向し、③'学校と教員への権限・責任の委譲を主張していくのである。

次にこれらの改革アイディアの背景となった、80年代当時の企業経営者らの経済認知を検討する。

(二) 八〇年代の経済変化への認知

80年代前半から、主要な経営者・経済団体は、教育改革を検討する専門の作業部会を多数、設置する。これらの組織が作成した報告書・政策提言からは、当時、彼らがいかなる経済環境への認知に基づいて教育改革のアイディアを構築していたかを知ることができる。

まず彼らが第一に強調した点は、労働力需要の変化である。ポスト工業化・⁴⁷⁾情報社会の到来が労働者に要請される知識・技能を著しく高度化させる、と

46) こうした生徒の能力を学校教育の早い段階で判定し、それに応じて進学先を選別することで過剰な教育投資を抑制する、という発想は、日本の自民党や経営者団体の中にも見られる (Schoppa, 1991, pp. 65, 123, 邦訳、40、105頁)。

47) さらに1980年代末には、「知識基盤型経済 (knowledge-based economy)」の語も盛んに用いられるようになる。

いう言説は、80年代前半から経営者の間に広く浸透していた。

この時期の改革の特徴は、企業経営者たちが、労働力需要の変化への認知から職業教育の拡充よりも普通教育の高度化に重点を置くようになる、という点にある。

例えばゼロックス社の会長兼CEOという立場から教育改革について多数の提言を行い、G・H・W・ブッシュ政権下では教育副長官に任命されたカーンズ (David T. Kearns) は、新しい経済環境の下で必要とされる教育を以下のように述べていた。

「実際のところ職業教育とは、ゼロックス社や他のハイテク企業が最も必要としていないものなのである。我々は、…リベラルな⁴⁸⁾教育を受けた者、広く・深く教育を受けた労働者を必要としている。…リベラルな教育が育む徳性とは、一般的に自由企業、特にハイテク化した知識基盤型社会を特徴づける徳性と同じである。すなわち、フレキシビリティ、適応力、独創性、そして遊び心 (playfulness) である⁴⁹⁾」。

アメリカの企業経営者による教育改革の歴史を分析したティンペインによれば、こうした見解は当時の経営者たちに広く見られたものである。彼によれば、この80年代の経済的文脈の中で「就労のための教育とは、もはや主に職業教育による特定の職に就くための訓練を意味しなくなった。今やそれは労働者が多様な状況で職務をこなす、急激に変化する職場に適応することを可能にする一般的知識・技能 (general knowledge and skills) を意味するよ

48) ここで言われる「liberalな教育」とは、もちろん職業教育との対比であり、職業に直接結びつかない一般教養を教える普通教育を指す。

49) David T. Kearns and Denis P. Doyle, *Winning the Brain Race: A Bold Plan to Make Our Schools Competitive*, Institute for Contemporary Studies Press, 1988, p. 4. こうしたポスト工業社会における「一般的技能」の重要性については、BRT, 1992, pp. 1-3. CED, 1985, pp. 3, 6, 15-19.にも同様にみられる。

うになった⁵⁰⁾」のである。

このようなアメリカの経営者による普通教育の重視は、資本主義の多様性 (Varieties of Capitalism) 論でも、流動的な労働市場など、さまざまな経済的⁵¹⁾制度との親和性から説明されてきた。しかし、アメリカ資本主義の発展の中では、先述の革新主義期のように経営者が職業教育を重視した時期もあり、必ずしも一貫した傾向とはいえない。これら経営者・経済団体の諸報告書は、アメリカの経営者たちが、特に1980年代の時期、ポスト工業経済への適合性の観点から、普通教育の高度化を重視するようになったことを示している。低熟練の単純労働者によって労働力需要を充足しえた工業化時代と異なり、急速な技術革新と顧客ニーズの変化を特徴とするポスト工業化経済では、既存の知識・技能の陳腐化が早く、労働者は「生涯教育」を通じてそれらを継続的に更新 (update) する必要がある。この点において、若者を早い段階で固定的な職業トラックに振り分け、特定の技能の修得を志向する職業教育よりも、(新技術への適応・再訓練の基礎となる) より可塑的な一般的技能を付与する普通教育の方が重視されたのである。

第二に、経営者による教育改革のアイデアを理解する上では、労働力供給の変化に対する彼らの危機感も同様に重要である。特に80年代末から90年代にかけての政府・民間の報告書には、中長期的な「労働力人口の減少」に対する指摘が増加していく。

例えば1992年のBRTの報告書によれば、1960-70年代の時期、新規労働者人口は毎年、約2.4%ずつのペースで増加してきた。これに対し、1980年代末から2000年代の時期には、その増加率が年1%程度に鈍化すると予想された。さらに重要な点は、これらの新規労働者のうち約57%はアフリカ系・ヒ

50) Michael P. Timpane and Laurie Miller McNeil, *Business Impact on Education and Child Development Reform*, the Committee for Economic Development, 1991, p. 4.

51) Peter A. Hall and David Soskice, "An Introduction to Varieties of Capitalism," in Peter A. Hall and David Soskice (eds.), *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*, Oxford University Press, 2001, p. 30.

スパニック系などの非白人人口が占めると予想されたことである。BRTは、一般的にこれらマイノリティの若者の学校中退率・非識字率 (illiteracy) が白人層よりも高いことから、先述の知識基盤型経済における労働力「需要」と実際の「供給」の間のスキル・ギャップは「史上、例を見ないほど拡大する」という危機感を露にしていた。⁵²⁾

特筆すべき点は、この労働力の「質・量、両面での危機」⁵³⁾への認知から、アメリカの経営者たちが、一部のエリート層のみでなく「全て」の国民、特に「社会的に不利な状況にある子どもたち (socially disadvantaged children)」への教育支援を積極的に提唱するようになるということである。⁵⁴⁾

例えば経済成長委員会 (CED) は、1985年の報告書の中で貧困層やマイノリティなど「不利なバックグラウンドをもつ子どもへの初等教育と就学前教育」の重点化を主張し、これら教育段階の最も早い時期における教育投資こそ、「最も収益性が高い」ことを強調していた。⁵⁵⁾同様にBRTも、加盟企業に教育改革運動への参加を呼びかける提言書の中で、貧困層の子どもを対象とした「良質な幼年時教育プログラム」や「学習への深刻な障害を減少させるための健康・社会サービス」の拡充を改革目標に掲げた。⁵⁶⁾

こうした貧困層・マイノリティ層への教育支援という経営者らの主張は、新規の労働力供給が量的に限られる中、「国民の中にすでに存在する技能を

52) BRT, 1992, pp. 1-3.

53) Timpone and McNeil, 1991, p. 3.

54) BRTは、こうした労働力需要・供給両面への危機感から「教育者は、全ての子どもたちは学習することができる、ということを経験しなければならない (BRT, 1992, p. iii)」と強調し、特にマイノリティ生徒への学習支援の強化を主張しているが、このように子どもの学力を教育によって発展可能な、可塑的なものとする見方は、先述の革新主義期における決定論的・選別主義的な学力観とは対照的なものである。また(連邦)政府に教育支援を求めるBRTらの立場は、例えば1920年代の全米商工会議所の立場とも大きく異なる。この全米商工会議所の立場の歴史的変化については別稿で検討する。

55) CED, 1985, p. 9.

56) BRT, 1992, p. iv.

最大限、効率的に使用する」⁵⁷⁾ 必要性への認知から生じていた。BRTが端的に表現したように、「我々には、毎年25%に上る中途退学者を『切り捨てる』⁵⁸⁾ 余裕はない」のである。この貧困層・マイノリティ生徒の教育支援という目標は、まさに民主党やリベラル派の諸団体・教職員組合にも共通のものであったために、経営者団体が、教育改革を推進する上で超党派的な連携を広げる契機も生み出した。

(三) 教育改革アイディア

—教育スタンダードの導入とアカウントビリティの厳格化—

以上のような経済変化への認知に基づき、主要な経営者・経済団体は企業経営の手法を応用した教育行政・学校組織の合理化を提唱していく。この具体的内容に関しては多少の差異があるものの、彼らの改革アイディアには概ね以下、三点の共通要素が見出さうる。

第一の要素は、学校・教員への分権化である。

アメリカの教育行政組織は日本に比べて元々、分権的であるが、諸改革案の中では、連邦政府のひも付き補助金 (categorical grants) の受給に伴う煩雑な規制や、学区の「官僚制」的運営が批判されてきた。

例えば先述のカーンズは、現行の公教育システムを「階統的命令系統によって画一的な製品を効率的に大量生産する工業化時代の工場モデル」と批判し、新しい知識基盤型社会では、それらを「ハイテク企業的」な組織形態に再編

57) U. S. Department of Labor, Commission on Workforce Quality and Labor Market Efficiency, *Investing in People: A Strategy to Address America's Workforce Crisis: A Report to the Secretary of Labor and the American People*, 1989, p. viii.

58) BRT, 1992, p. iii. 別の商務省国勢調査局のデータによると、86年の時点で、最終学歴が「高校卒業未満」の者の割合は全体の25.3%、88年時点では同23.8%であったため、この「25%」という値は高校卒業前に学校教育を終えるもの全体を示すと考えられる。このうちアフリカ系の生徒に限れば、高卒未満の者の割合は37.7% (86年) であった (*Bureau of the Census, Statistical Abstract of the United States: 1990*, 110th edition, January 1990, p. 133.)。

すべきと主張した。すなわち「スリムかつ水平的で、現場レベルの専門家に権限が分散した組織」である⁵⁹⁾。こうした生徒（消費者）のニーズに最も近接しうる立場にある学校・教員への「分権化」や、教員の「専門職（professional）」としての地位の確立という提案は、BRTやカーネギー財団など他の団体の提言にも共通に見られる⁶⁰⁾。また、この経営者による（学校の生産性上昇という観点からの）教員の「専門職」化・権限拡大というアイディアは、同様の目標を追求してきたアメリカ教員連盟（AFT）など教職員組合との間にも接点をもちうるものであった⁶¹⁾。

第二の要素は、学校のアカウントビリティの厳格化である。

カーンズは、「経済界が教育者たちに提供しうる最も重要な教訓は、アカウントビリティと業績評価である⁶²⁾」と述べていた。すなわち、全国の学校カリキュラムの共通基準となる「教育スタンダード」の導入によって公教育の質を「高度化」かつ「標準化」した上で、「標準化テスト」によって全生徒の学力を定期的に測定し、この生徒の成績に基づいて学校の「業績」を評価するという提案である。経営者らは、従来の「インプット（学校に配分される教育資源の量）」重視から「アウトプット（生徒の学力）」重視への転換を主張し、生徒のテスト成績に応じて学校に賞罰を課すことを共通に主張していた⁶³⁾。

こうした生徒の成績に対する学校のアカウントビリティの厳格化は、先述の「分権化」の提案と表裏一体の関係にある。カーンズによれば、「標準化テスト」によって生徒の知識水準を正確に測定・比較することが可能になれ

59) *Kearns and Doyle, 1988*, pp. 36-37.

60) *BRT, 1992*, pp. iii-ivなどを参照。

61) *Kearns and Doyle, 1988*, p. 48.

62) *Ibid.*, p. 79.

63) *BRT, 1992*, p. iv. 但し、BRTは基準準挙式テスト（norm-referenced tests）の重視は、学校教育を「テスト対策のための教育（teach for the tests）」に矮小化するという弊害があることも指摘していた（*Ibid.*, p. 36.）。同様の主張は*CED, 1985*, pp. 28-29にも見られる。

ば、「学校はその効率性・有効性に関するプロキシを持つことにな⁶⁴⁾」るため、政府が学校を「指示的 (prescriptive)」規則で縛る必要はなくなる。政府の役割は、数量的に測定可能な到達目標（「パフォーマンス・スタンダード」）を設定し、その達成度を事後的に評価することであり、目標を達成するために補助金をいかに使用するかは学校・教員の裁量に委ねるべきである。これらの企業経営的なアイディアは、90年代の「新しい公共管理 (NPM)」に基づく行政改革において広範な政策領域に浸透していくが、教育改革の分野では、80年代からポスト・テラー主義的な企業組織再編のアナロジーとして提唱されていた。

ここで問題となるのは、学校が達成すべき「目標」をどのように定義すべきか、という点である。カーンズも、利潤を目標とする企業と異なって学校教育の目標は多元的であり、数量化にそぐわない側面があることを認めてい⁶⁵⁾た。このようにテストで測定可能な次元の能力のみで、生徒・学校のパフォーマンスを評価するという手法は、教育の狭隘化・貧困化に繋がるとして、後に教職員組合などから批判を受ける点である。さらに生徒が学ぶべき「内容」「目標」の定義次第では、子どもたちの「教化」にも繋がりうるため、(特にリベラル側による世俗的・多文化主義的教育の「押しつけ」を警戒する) 社会的保守派の一部からも強硬な反発を招くことになった (後述)。

第三に重要な点は、80年代後半までに主要な経営者・経済団体が、(貧困なマイノリティ層を含む) 全国民の教育水準の向上のために連邦政府の財政支援・介入を要請するようになるということである。

この点について最も積極的な提言を行った団体が、経済成長委員会 (CED)

64) *Kearns and Doyle, 1988, p. 39.*

65) *Ibid., p. 40.* 同様にBRTも、学校教育の目標として「我々は測定可能な様式で、生産性の高い経済を達成し、民主的制度を維持するために必要なアウトカムを定義しなければならない」と主張していたが、その内容を具体的に示すには至っていない (BRT, *Essential Components of a Successful Education System; The Business Roundtable Education Public Policy Agenda, 1989, p. 6.*)。

である。彼らは、85年の報告書の中で「追加的なリソースの必要性を認識せずに、公立学校の包括的改革を主張するものは確実に失敗する」と述べ、「国家による教育投資の増額こそが不可欠」と言明していた⁶⁶⁾。同様に大企業経営者の団体であるBRTも、当時の連邦政府が教育への「新たな大規模投資を行うことに消極的」であることを批判し、傘下の加盟企業に対して「教育のための増税、あるいは既存の歳入のより多くの部分を教育に支出することを求めて、(連邦・州・地方全レベルで)ロビー活動を行う(強調点は引用者による)」ことを呼び掛けたのである⁶⁷⁾。

ここから、80年代末には、アメリカの経営者・経済団体は、教育への連邦介入を「違憲」と断じる共和党保守派やリバタリアンなど他の保守系団体と明確に路線を分かちこととなる。彼らの間の対立は、もう一つ、教育の市場化をめぐる顕在化していく。

80年代後半には、主要な経営者・経済団体は、ほぼ一致して連邦政府による教育支出の増額を要求するようになるが、これに対し、バウチャー・プログラムなど学校選択制の導入に対する彼らの選好はより曖昧であった。例えばカーンズ・CEDは学校選択制による学校間競争の活性化を改革の第一目標に掲げてきたが、他方でBRT・全米企業連盟(the National Alliance of Business : NAB)など主要な経営者団体は、同制度の導入に、より消極的であった。BRTとNABは、80年代末に共同で『経済界が推進すべき九つの教育改革目標』を発表するが、この中では、学校選択制の拡大を目標に挙げなかった⁶⁸⁾。むしろ、BRTは、同制度が生徒間格差の拡大などの弊害をもたらす点を指摘した上で「学校選択制を万能薬のように扱ういかなるプランに

66) CED, 1985, pp. 4, 8.

67) BRT, 1992, pp. 48-49.

68) CED, 1985, p. 28. 但し、ここでCEDは学校選択の対象を公立学校に限定し、(社会的保守派・リバタリアンが求める)バウチャー制など私立学校も選択対象に含む制度の導入には慎重であった、という点には注意が必要である。

69) BRT, 1989, p. 4. BRT, 1992, p. iv.

も懐疑的である」⁷⁰⁾との立場を表明したのである。

こうしたBRTらによる教育の市場化への消極性も、共和党保守派・他の保守系団体との対立を孕む点であり、両者の分裂は、ブッシュJr.政権による教育改革において表面化するのである。

第三章 社会的保守派による教育改革アイデア

—普遍主義／分離主義への分岐—

アメリカ保守勢力を構成する第三の集団は、社会的保守派 (social/moral/religious conservatives) である。彼らも他の保守系集団と同様、多様な論者・団体から構成され、その目標・戦略にも差異がある。しかし、これらの諸論者・団体の共通項は、1960年代以降の権利革命、およびその後80年代に拡大した多文化主義教育に対する強固な反感である。

1960年代に活発化したマイノリティの平等化・承認要求と、65年移民法改正などに伴うアメリカ社会内の非白人人口の増加を背景として、学校教育の場でも伝統的なWASP中心文化・規範に基づくカリキュラムの修正運動が拡大した。これらのマイノリティの運動にとって学校カリキュラムとは、単なる「価値中立的な知識の集合」ではなく、社会内の支配的集団の特殊な視点・価値を反映したものであり、生徒にその受容を強制することにより、集団間の政治・経済・文化的支配を再生産する装置と見なされた⁷¹⁾。したがって、80年代に本格化する多文化主義教育運動の中では、アフリカ系アメリカ人、女性、ネイティブ・アメリカン、ヒスパニック系移民、性的少数者などが、より多元的な集団の「視点」や「価値」を反映させるべく、学校カリキュラムや教科書の記述の大幅な再編を要求した。

こうした公教育における西欧文化・キリスト教的価値の中心性の喪失、および共通の国民アイデンティティの解体という潮流に対し、再び伝統的価値・

70) BRT, 1992, p. 103.

71) アップル、1994年、5-7頁。

権威のヒエラルキーを確立することが社会的保守派の共通目標となるのであるが、この目標を追求する上での彼らの戦略は大きく二派に分岐した。

(一) 「普遍主義」志向の社会的保守派

—全国教育スタンダードによる「公定」知の確立—

まず第一の方向性は、流動化・断片化する公教育の中に再び「普遍的」基準を導入し、政府の権威によって「正統」な公定の知識 (official knowledge) の体系を確立する、という戦略である。本稿では、こうした「普遍主義」志向の戦略を追求するアクターを社会的保守派 (I) と呼ぶことにしたい。

例えば1981年に、チェスター・フィンJr.、ダイアン・ラビッチなど著名な教育学者が中心となり、「教育の卓越性ネットワーク」(Educational Excellence Network: 以下、EENと略) を結成した。彼らの中心的主張は、初等から高等教育まで各レベルの公立学校のカリキュラムに全国的な共通基準(「全国教育スタンダード」)を導入し、公教育の標準化・高度化を志向することであった。

EENの活動の特徴は、先述の経営者・経済団体や州知事らが推進した1980年代以降の教育改革が、主に企業・国家の経済競争力に直結する理数系教育を重視したのに対し、それらの運動の中では「見落とされてきた」⁷²⁾人文学系教育 (humanities)、特に人格形成や社会統合の基礎になる「文学」と「歴史」教育の再建に注力した点にある。⁷³⁾

この「文学」「歴史」は、多文化主義運動による変革圧力に最も晒されてきた教科であった。ラビッチらは教育学者の立場から、マイノリティの運動

72) Diane Ravitch and Chester E. Finn, Jr., *What Do Our 17-Year-Olds Know?: A Report on the First National Assessment of History and Literature*, Harper and Row, Publishers, 1987, p. 7.

73) *Ibid.*, pp. 5-8.

が生徒の「民族的自尊心」「自己肯定観」の高揚を目的として歴史の記述を書き換えることに批判的であり、またアフリカ中心主義 (Afro-centrism) など自民族中心主義的な運動の登場が、アメリカ社会の「共通知」や「国民アイデンティティ」の解体をもたらしうる点にも強い懸念を示していた。彼らは、マイノリティ集団が学校カリキュラムに対してそれぞれ自己の「視点」や「価値」の反映を要求した結果、公教育の場において「どの(どの集団の視点に由来する)文学作品が教えるに値するか」、「どのバージョンのアメリカ史を受容するのか」、「そもそもアメリカ史などというものが存在するのか。それとも多様で多数の、相互にほとんど重なりを見出せない彼または彼女の物語 (his-stories and her-stories) があるだけなのか」などの論争が噴出し、共通カリキュラムへのコンセンサス形成を困難にしてきたと批判する⁷⁴⁾。この「文学」「歴史」カリキュラムをめぐる論争が続く中、学校では、論争的な内容を教えることを初めから忌避し、あるいは「文学鑑賞」を単なる技術的な「文法」の学習に代えるなどの傾向が生じ、教育の質の低下も懸念されていた⁷⁵⁾。

こうした状況においてEENは、80年代に全米人文科学基金の支援を得て、全国の17歳人口を対象とした初の大規模な学力調査を実施した。彼らは、この調査によって、かつては「常識」であった『二都物語』『老人と海』などの文学作品、あるいは『フェデラリスト・ペーパー』などの歴史的文書に関する知識が、若者世代から失われつつあることを明らかにし、「共通知」の喪失に対する知識人・教育者らの不安を改めて「裏付け」⁷⁶⁾た。この結果を受けてEENは、「高度」で「共通」の知識体系の再確立を訴え、「全ての学校に、歴史と文学についての確固としたコア・カリキュラムを各学年の全ての生徒

74) *Ibid.*, p. 34.

75) *Ibid.*, pp. 9-11.

76) この全国学力調査は、1986年に全国約8000人の第11学年生徒を対象に実施された。試験は「歴史」テストが141問、「文学」テストが121問から構成されたが、その正答率は全国平均で「歴史」では54.5%、「文学」では51.8%であった (*Ibid.*, pp. 1-4.)。

に教えるように義務付けること」および「個々の生徒にも、在学中のある適切な時点で…歴史と文学に関する知識・概念・技術を十分、修得したと証明する事を義務付けること」⁷⁷⁾を提唱した。

このEENの主張は、改革目標や重視する教科は異なるものの、先述の経営者・経済団体が提唱した「全国教育スタンダード・統一テスト」の導入、というアイディアと同一の方向性をもつものであった。したがって、両者はときに相互に連携し、公教育の全国的「標準化」を志向する「スタンダード・ベース運動 (standard-based reform movements)」の中心勢力となっていく。EENに属する研究者らは、多数の著作・講演・全国の教育関係者との勉強会などを通じて同改革アイディアを広く普及させるとともに、同団体の共同代表であるフィンは1985-88年、ラビッチは1991-93年にそれぞれ連邦教育省の次官補 (Assistant Secretary) に任命され、「全国教育スタンダード」と「統一 (標準化) テスト」の導入を実際に連邦政府内から推進する役割も果たすのである。⁷⁸⁾

以上を要約すれば、これらの「普遍主義」志向の諸論者の主張とは、文化相対主義や自民族中心主義の潮流に対抗する中で、教育には (特にマイノリティの) 生徒・親の私的選択に還元しえない次元が存在することを強調し、社会統合・「国民」アイデンティティの再構築という「外部効果」のために教育への連邦政府の介入を肯定するものであった。

先述のように、こうした「コア・カリキュラム」「全国教育スタンダード」

77) *Ibid.*, p. 224. EENは、各学年でいかなる知識を教えるべきかを定める「プロセス・スタンダード」と、進級・卒業までに修得しなければならない知識の水準を定める「アウトカム・スタンダード」の導入を主張していたが (*Ibid.*, pp. 224-225)、これら二種類の「スタンダード」というアイディアは、後にブッシュJr.政権期のNCLB法 (2002年) の中では「内容/パフォーマンス・スタンダード (contents/performance standards)」という形で制度化されることになる。

78) Diane Ravitch (Assistant Secretary for Educational Research and Improvement and Counselor to the Secretary U.S. Department of Education), "Developing National Standards in Education," Delivered to American Sociological Association Annual Meeting, Aug. 22, 1992.

の導入は、州・学区から連邦レベルへのカリキュラム決定権（教育権）の移行を含意しうるために、多文化主義者のみならず、リバタリアンや（次節で検討する）社会的保守派の一部からも批判を受けることになる。

もう一つ重要な点は、EENがこの「全国教育スタンダード・統一テスト」の導入によって、教育の「標準化」と同時に、その「脱」政治化も志向していたということである。彼らは、その政策提言の中で「コア・カリキュラム」に含まれるべき内容を明示していないが、その決定プロセスを主に「教員・学者・カリキュラム開発者」⁷⁹⁾など専門家の討議に委ねることを提唱していた。先述のように彼らは、さまざまなマイノリティ団体の圧力によって修正された教科書がときに「事実」の歪曲を含む点に批判的であり、ゆえに、これら「特殊利益集団」の政治的圧力から超越した専門家による、「客観的」事実に基づく知識体系へのコンセンサス形成を志向したのである。

こうした「脱」政治的—専門家による教育スタンダードの決定という主張は、あらゆる人種・民族集団を超越した「中立的・客観的」視点の存在に懐疑的な多文化主義者のみならず、価値の多元性・「相互排他性」を強調し、価値・真理に関するコンセンサス形成の可能性に否定的なリバタリアンとの間にも対立を孕むものであった。

(二) 「分離主義」志向の社会的保守派

—連邦介入への反対と教育の分権化／市場化—

こうした「普遍主義」志向の論者とは対照的に、社会的保守派が追求した第二の方向性は、連邦政府からの介入に対抗し、彼らの価値・世界観の純粹性を維持するための「堡壘」を地域レベル、あるいは公立学校の「外」に求めるという戦略である。こうした「分離主義」志向のアクターを、以下では社会的保守派（Ⅱ）と呼ぶことにしたい。

79) *Ravitch and Finn, 1987, p. 220.*

この第二の戦略は、さらに以下のような二種の形で展開されてきた。

①教育のローカル・コントロールの原則を基に、連邦政府による子どもの「教化」を排除するとともに、州・学区教育委員会への圧力行使（「発言」）を通じて、地域の公立学校のカリキュラムに自らの価値・世界観を反映させる。

あるいは、

②私立学校・チャータースクールを含む学校選択制の推進、さらにはホーム・スクーリングの拡大によって、政府に統制された伝統的な公立学校から「退出」する。

1970-80年代に設立された社会的・宗教的保守団体としては、モラル・マジョリティ（80年代末に解散）、キリスト教連合、イーグル・フォーラム、フォーカス・オン・ファミリー、アメリカを憂う女性の会、家族研究委員会（Family Research Council: FRC）、教育の卓越性を求める市民の会（Citizens for Excellence in Education）などがある。⁸⁰⁾ このうち1972年にフィリス・シュラフリーによって設立されたイーグル・フォーラムは、「国際機関によるアメリカの主権侵害に対する反対」、「不法移民の厳格な取り締まりや英語の公用語化によるアメリカのアイデンティティの保護」、「伝統的な家族制度と男女の性別役割の維持」、「フェミニストが目標に掲げる、連邦政府によって支援・規制されたデイケアへの反対」、「独自の教育機関の中でアメリカの歴史に関する正しい情報を教えること」などを活動目標に掲げる団体である。⁸¹⁾ 同様に1983年に設立されたFRCも、中絶や同性愛に反対し、学校での宗教的祈祷

80) 現在、アメリカ教育改革に関して活動を続けている主要な団体と彼らによる公教育批判については、Deckman, 2004, pp. 15-24.を参照。

81) イーグル・フォーラムのHPを参照 (<http://eagleforum.org/misc/descript.html> 2017/5/29アクセス)。

の権利の保障、進化論に代えてインテリジェンス・デザイン論を教えること、「性教育においては若者に禁欲 (abstinence) の必要性のみを教えること」などを主張している⁸²⁾。

イーグル・フォーラムなど宗教右派の世界観において、アメリカの建国と「ピューリタンの使命」という宗教的動機とは分かち難く結合しており、ゆえに政教分離の原則はそもそも受容し難いものである⁸³⁾。さらに「神意」に基づくアメリカの建国・発展の無謬性を信じるために、その過程で生じた先住民族・黒人・女性・外国などへの抑圧に焦点を当てる歴史観、西欧／非西欧の文化・宗教・価値を「等価」なものとして扱う多文化主義教育も、彼らの信条とは根本的に矛盾する。また彼らは、「いかなる状況でも常に正しい／悪い行為」の基準が存在すると信じるため、「善／悪の意味が状況に応じて変化するかのよう」なリベラル派の寛容な教育方針にも強い反感を示してきた⁸⁴⁾。

このように社会的保守派 (Ⅱ) は、自らの価値基準の絶対性・優位性を信条とするが、それらを連邦政府の権力によって国民に普及させるよりも、むしろ教育への連邦介入 (federal intrusion) の排除を追求する点に特徴がある。なぜなら、彼らの認知では (教職員組合の圧力によって設置されたと考えられる) 連邦教育省は「リベラル教育エスタブリッシュメント」の一角を構成する組織だからである⁸⁵⁾。彼らの中には「リベラル勢力」が「進歩主義的カリキュラム・指導法・行動矯正プログラム」を通じて子どもたちの価値観を変

82) 家族研究委員会のHPを参照 (<http://www.frc.org/Marriage-and-Family> 2017/5/29アクセス)。

83) イーグル・フォーラムの創設者であるフィリス・シュラフリーの歴史観や近年のリベラル教育に対する批判については、Phyllis Schlafly, "What's Happened to Public School Curriculum?" *The Phyllis Schlafly Report*, Vol. 44, No.4, Nov. 2010などを参照。

84) Deckman, 2004.

85) Schlafly, 2010.

86) Deckman, 2004, p. 17. 「指導法」の例としては多様な文化・宗教を内在的に理解する

革しようとしている、という危機感が広がっており、こうした認知から、社会的保守派（Ⅱ）は（Ⅰ）よりも、子どもを「教化」する装置としての公教育の権力性・暴力性に対して鋭敏な知覚を得ることになった。⁸⁶⁾

前節で述べたように、社会的保守派（Ⅰ）の論者は、教育の脱政治化を主張し、「中立的」な「専門家」委員会による全国共通カリキュラムの策定を志向してきたが、こうした試みに対して（Ⅱ）の諸団体は一様に懐疑的である。⁸⁷⁾なぜなら、彼らの認知によれば、これらの「委員会」も（リベラル派の影響下にある）連邦議会・連邦教育省によって選任され、かつ教職員組合・マイノリティ団体からの圧力を受けるために、容易に「政治」化しうるためである。

この連邦政府への警戒心から、社会的保守派（Ⅱ）は、企業経営者らが推進する「結果志向の教育（Outcome-Based Education）」にも強硬に反対してきた。彼らの認知では、近年の公立学校カリキュラムにはリベラル側の「世俗的ヒューマニズム」がコード化されている。したがって、このカリキュラムの「修得」度を「統一（標準化）テスト」で測定し、その成績を生徒の進級・卒業判定や、学校の業績評価の基準として厳格に適用すれば、それらは生徒・教員が「政治的に正しい」態度・意見・価値観を身につけたか否かを判定する「踏み絵」になりうるためである。⁸⁸⁾

同様に、社会的保守派（Ⅱ）と企業経営者の主張は、教員養成課程・教員

ために、生徒にヒンドゥー教徒やムスリムなど異教徒の生活を体験させるというロール・プレイングの演習などが挙げられている。このような宗教保守派による警戒感とは”Using Schools to Retrain Kid’s Emotions,” *Eagle Forum Report*, May 2017などにも見られる。

87) 例えばシュラフリーは、「カリキュラムの全国的なコントロールは、思想の全国的コントロールの一形態である」という元健康教育福祉省長官ジョセフ・カリファノの発言を引用しつつ、フェミニスト・アフリカ系アメリカ人・ヒスパニック・「教育専門家 (experts)」らが押し付ける「全国共通カリキュラム」に反対を表明している。彼女が推進する改革は、リバタリアンと同様、州・学区による多様な教育制度の構築や親による学校選択の自由化である (Schlafly, 2010)。

88) Deckman, 2004, p. 20.

免許の認定基準の「標準化」をめぐっても真っ向から衝突してきた。教員の能力向上と均質化を目指して、経営者・経済団体は、教員養成課程・教員免許の認定に関しても全国スタンダードの導入を主張してきた。しかし、社会的保守派（Ⅱ）は、これらのスタンダードがやはり教員の思想統制に繋がり、さらには（教員の資格を全国一律に厳格化するために）親が子どもを家庭内で教育するホーム・スクーリングの普及を阻害しうるものとして反対してきたのである。

以上のように社会的保守派（Ⅱ）は、いかなる形であれ、連邦政府による教育の「標準化」に繋がる改革に強硬に反発してきた。リバタリアンと同様、イーグル・フォーラム・FRCなどの団体も、連邦政府による教育への介入には憲法的正統性が無いことを強調し、連邦教育省の廃止を主張する⁸⁹⁾。彼らは、親による子どもの教育権の至上性を強調し、この原則を起点として以下のような二種の改革戦略を追求してきた。

第一の「発言」戦略は、ローカルな民主主義制度を媒介として、公立学校を自らの価値・世界観に適した空間につくり変える、というものである。この点において、地域の公立学校の運営に関する実質的な決定権を有し、かつ（その選挙は概して投票率が低いために）候補者を当選させることが比較的容易な学区教育委員会の制度は、彼らに有効な作用点を与えてきた。諸団体は、地域の学校のカリキュラム・教科書・図書館の蔵書などに彼らの価値を反映させるべく、教育委員選挙で特定の候補者を組織的に支援し、同委員会を内部からコントロールする戦略を各地で展開してきた。

対照的に第二の「退出」戦略は、公教育への参加を拒絶し、それらの「外」に自らの価値・世界観に適した空間を求める、というものである。諸団体は、（宗教系を含む）私立学校への通学を促進するためのバウチャー制・教育税控除・教育預金口座などの導入、（カリキュラムの自由度が高い）新しい型

89) “Defund the Department That Does Not Educate,” *Eagle Forum Report*, May 2017. Deckman, 2004, pp. 18-24.

の公立学校としてのチャータースクール設立の規制緩和、さらにホーム・スクーリングの自由化などの多様な形で、学校選択制の拡大を要求してきた。

このうち教育の「私事性」を徹底化する改革としてのホーム・スクーリングは1980年代に始まり、2012年の推計によれば、5～17歳人口の3.4%に当たる約180万人が同制度を利用しているとされる⁹⁰⁾。同制度の主唱者の一人であるイーグル・フォーラムの元代表シュラフリーは、ホーム・スクーリングの利点として、「イスラム教の解説などを含む多文化主義、政治的公正性、ラディカルなフェミニズムが追求する性的アイデンティティの曖昧化 (androgyny)、同性愛者など『不道徳』な行為を行う権利、修正主義史観、『環境が人間に奉仕するのではなく、その逆だと教える』環境教育などを子どもに教える必要がなくなる」ことを挙げている⁹¹⁾。これらの「分離主義」志向の社会的保守派(Ⅱ)は、「普遍主義」派(Ⅰ)が推進する)教育スタンダードの導入に対して最も強硬に反対してきた勢力なのであり、ホーム・スクーリングは、連邦・州による教育スタンダードや統一テストの強制に抵抗する手段としても位置付けられたのである⁹²⁾。

小括

以上、本号ではアメリカの保守勢力を構成する主要な論者・団体として①リバタリアン、②経営者・経済団体、③社会的保守派の言説を基に、まず教育改革に関する彼らの間のアイディアの多元性を検討してきた。次章では、これら相互の対立—連合関係、および共和党政権の教育改革との関係について

90) The Department of Education, *Homeschooling in the United States: 2012*, National Center for Education Statistics, April 2017, p. ii (<https://nces.ed.gov/pubs2016/2016096rev.pdf> 2017/5/23アクセス).

91) Phyllis Schlafly, "Homeschooling Has Come A Long Way," Jun. 5, 2002 (<http://eagleforum.org/column/2002/june02/02-06-05.shtml> 2017/5/23アクセス).

92) Michael W. Apple, *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality*, Taylor and Francis Groups, LLC, 2006, 大田直子訳『右派の／正しい教育：市場、水準、神、そして不平等 (第二版)』世織書房、2008年、196頁。

て検討するが、ここで、その要点のみ先に概説しておきたい。

序章(二)での整理に戻れば、①リバタリアンが教育の「私事性」を原点として、(連邦)政府からの介入に原理的に反対してきたのに対し、残り二者、②経営者・経済団体、③社会的保守派の政策選好は、より状況依存的に変化してきたことがわかる。

80年代以降の労働力需要/供給の変化への認知を受けて、②アメリカの主要な経営者・経済団体は、連邦政府による「人的資本への投資」の拡充を支持する方向へと傾斜していった。彼らと③社会的保守派(I)は、それぞれ、企業の国際競争力の強化/社会統合の回復という教育の「外部効果」を重視する立場から、連邦政府による公教育の高度化・標準化を求める「スタンダード・ベース改革」の推進力になったのである。

対照的に、こうした連邦政府による教育介入に(リベラル側による)「教化」のリスクを見る③社会的保守派(II)は、80年代以降も①リバタリアンと連携し、連邦主導による教育の「標準化」に対して頑強に抵抗していく。この教育における連邦介入(federal involvement)の是非をめぐる両派の対立は、90年代に連邦議会で「全国教育スタンダード・統一テスト」の導入がアジェンダ化されることにより、連邦政治レベルで顕在化していくことになるのである。

次章では、この教育の「標準化」をめぐる保守勢力内の対立構図と、それが2000年代のブッシュJr.政権の教育改革にもたらした影響について分析する。