

市場原理と教育水準

—イギリス中等教育を素材として—

山村 滋*

要 約

近年、先進資本主義諸国での教育改革は、市場原理に基づいて行われる場合が多い。わが国でも市場原理的な教育改革の方法を採る自治体が増加しつつある。しかしながら市場原理が、その主張者の言うように教育の効率性を高める—たとえば教育水準を向上させる—ために効果的であるか否かは、今日まで論争的な問題である。そこで本稿では、イギリスの中学校長への調査データおよび中学校段階での学力テストデータを用いて、生徒獲得競争が教育水準を向上させる効果があるか否かを分析した。その結果、本稿で用いたデータおよび分析枠組みの下では、その効果は見られなかった。すなわち、市場原理が教育水準を上昇させるために効果的であるとは言えないのである。

1 はじめに

教育水準を向上させることは、言うまでもなく各国の教育制度・学校制度のもっとも基本的役割のひとつである。しかしながら教育水準の向上という目的を達成する手段・方法は一律ではない。各国の教育政策担当当局は、教育水準を向上させるために、最も効果的・効率的な方法を模索していると言ってよいであろう。

1980年代後半頃から欧米各国において採用されてきたのが、いわゆる新自由主義の経済理論に基づく、市場原理による教育改革(の理論)である。これは、教育に擬似市場(quasi-market)¹⁾(Glennerster 1991)を導入し、「競争」によって教育(アウトプット)の効率性を高めたり、あるいは、教育の水準を向上させようとするものである²⁾。わが国においても、初等・中等教育段階において「教育の活性化」を目指し、市場原理的な教育改革の方法を採る自治体が増加しつつある³⁾。また高等教育段階に

においても擬似市場が導入されている(金子 2000)。したがって、わが国においても、初等教育段階から高等教育段階に至るまで、市場原理の効果性を明らかにすることが求められているのである。

ところが、最近、主にイギリスとニュージーランドを対象とした学校選択制度に関する研究動向のレビューを行ったグラッター(Glatter, R.)らが「学校選択による教育の成果への効果に関する直接的な証拠は乏しい」(Glatter *et al.* 2004, p.50)と述べているように、市場原理の教育水準向上効果に関しては、「競争」と「効果」の関係について確固とした評価が定まっていない。アメリカ以外の欧米諸国を対象とした研究は僅かであり、アメリカに関しても、評価は一律ではない(Gibbons *et al.* 2006)が、その僅かしかない研究のうちで、イギリスについて、市場原理の教育水準向上効果に関する研究は、以下のようにまとめることができる。①効果がない、効果があっても極めてわずかである、もしくは明確な証拠はないというもの(Bradley *et al.* 2000, Levačić and Woods 2000, Gorard

* 大学入試センター 研究開発部 試験基盤設計研究部門
2007年12月12日 受理

and Taylor 2001, 2003, 山村 2001, Gibbons *et al.* 2006, Burgess and Salter 2006). ②分析に用いた指標によっては効果があるというもの (Levačić 2001, 2004). ③効果があるというもの (Bradley *et al.* 2001, Bradley and Taylor 2002), である.

なお, グラッターらは学校選択の効果を分析しようとする上で, その対象としてもっとも適切なのがイギリス (イングランド) とニュージーランドであると言う. なぜならば, 両国の学校選択制度は, 入学定員を取り払い, 学校へ経営権限を移譲し, 擬似市場を公立学校制度に創出しており, 純粋な選択モデルにもっとも近いからである (Glatter *et al.* 2004).

本稿は, このような研究状況に, イギリスの中等教育を素材として実証的な分析を行い, 「市場原理による教育水準向上効果」への評価に対して貢献しようとするものである.

なお, 筆者の最終的な目的は, わが国の教育における市場原理の効果を検証することにある. しかしながら, わが国を分析対象とした研究は管見の限り皆無である. 私見によれば, その理由はひとつには, 分析のためのデータを収集・取得することが非常に難しい状況にあるからであると思われる. そこで, 欧米を対象としながらわが国への適用・応用について示唆を得ることにしていきたいと考える⁴⁾.

以下, 本稿では, まず, 市場原理の有する仮説に関して確認する. 次に, イギリスに関する先行研究を検討する. 以上を踏まえて, 新たな分析を行う.

2 市場原理の仮説

2.1 教育への市場原理の導入

イギリスで市場原理による教育改革が行われたのは, サッチャー政権下であった. 同政権は 1988 年教育改革法 (Education Reform Act 1988) を成立させ, 市場原理による教育改革を断行したのである⁵⁾. サイモン (Simon, B.) によれば, 競争的な市場をつくるための最も重要な二つの手段が, 学校選択の自由化を進めるためのいわゆるオープン・エンロールメント (open enrolment) とよばれる政策であり, また, 各学校の自主的な管理・運

営を大幅に認める「学校のローカル・マネジメント (Local Management of Schools : LMS)」である (Simon 1992).

イギリスでは 1980 年度以降, 1979 年度の入学者数に基づく標準入学定員が設定され, この 20% まで入学定員を LEA (Local Education Authority : 地方教育当局)⁶⁾ が少なくすることが認められてきた. この背景には, 出生率の低下による生徒数の減少があった. 各学校への入学者数の不均衡は, 一方で生徒の過密校を生み, 教育条件の悪化を招く恐れがある. もう一方で, 小規模校を生み, 学校経営の非効率・不経済を発生させる. こういった事態に陥ることを, LEA は上記の規定を利用して入学者数をコントロールすることにより, 計画的に防ごうとしてきたのである. このような入学定員の制限を認めずに, 収容可能な人数の上限まで志願者を受入れなければならないとしたものがオープン・エンロールメントである. これにより, 親の学校選択の自由が拡大することになったのである.

さらに, オープン・エンロールメントは, 各学校の財政とも結び付けられた. LMS により, 従来, 地方教育当局が握っていた財政権限を各学校に委譲することが求められた. 各学校の予算は, 基本的に大部分は, 各学校の在籍生徒の数と年齢に基づいて配分されることになったのである. つまり, 各学校は, 生徒が増加すれば, それだけ予算も多く配分されるが, 生徒が減少すれば, 予算も減らされるのである. イギリスにおいても, このような市場原理に基づく政策の目的は, 教育水準の向上にあると政府によって説明されている (たとえば House of Commons 1987).

2.2 市場原理の仮説

イギリスにおける市場原理の主張者の代表的な一人であるセクストン (Sexton, S.) は次のように言う (Sexton 1987). 父母の学校選択による「市場のメカニズム」を導入し, 学校へ権限を委譲する. 各学校が, 市場で生き残ろうとするならば, それは, 市場の需要に従うように教育の中身・あり方が変わり, 教育水準も向上する. 市場の競争メカニズムは, 必然的に教育水準を向上させるというわけである.

また, 当時の与党保守党の文書にも以下のような

な主張が見られる (The Conservative Central Office 1987)。父母がこれまで以上に自由に学校を選べるようにする。この結果、よい教育を提供している学校は、父母の支持を得、生徒が集まる。逆に不人気となる学校には、志願者があまり集まらず、学校の存続のために、その学校は魅力を高めなければならない。このようにして学校が競争することにより、結果として教育水準が向上する⁷⁾。

ここには、「競争が教育水準を向上させる」という仮説がある。この仮説の妥当性を検証することが必要とされているのである。

3 市場原理の効果検証の方法

3.1 効果検証上の問題点

イギリスにおける学校選択制度・教育市場についての代表的な研究者の一人は、ゴラード (Gorard, S.) である。彼らは「予備的な位置付け」としてではあるが、市場原理と教育水準の関係についての研究も行っている (Gorard and Taylor 2001, 2003)。

彼らは、「市場の力の教育水準へのインパクト (impact of market forces on educational standards)」(Gorard and Taylor 2001, p.1) を検証するためには、以下のような点がクリアされる必要があると研究・分析の枠組みについて検討している。

まず水準をどう定義するかという問題がある。ここでは一般的な各学校の評判といったものは、もちろん重要ではあるが成功の指標としては使えないという。なぜならば、このような教育の成果は長期的に見ないとわからないものであるからである。そして、教育市場の有効性を検証するために、指標となりうるものは、現実的には GCSE (General Certificate of Secondary Education) などの「校外試験 (external examination) の結果 (成績)」と「財政的効率性」であると主張される。

つぎに、彼らは、市場の力を以下の三つの視点から仮定し、「校外試験」を水準の指標として効果が検証できるか検討している。

その第一は、市場原理による教育改革を実現した 1988 年教育改革法の導入前と導入後の GCSE の学校別成績の変化を検討するという方法である。すなわち、市場の力が作用する前の時代と後の時

代を比較することによって、市場の効果を見ようというものである。彼らは、1988 年教育改革法の導入前と導入後の GCSE の学校別成績の変化を検討した結果、明確な効果を検出することはできないとしている。なぜならば、GCSE の成績の変化 (伸び) に、1988 年教育改革法との明確な関係性が見られないからである。

第二は、私立学校 (fee paying school) と公立学校を比較することによる方法である。授業料を徴収する私立学校は、1988 年教育改革法以前から市場原理に晒され顧客 (生徒) を常に獲得する必要に迫られてきた。この状況は、1988 年教育改革法以後も変化はない。一方、公立学校が市場に晒されるようになったのは 1988 年教育改革法以後である。したがって私立学校と公立学校の校外試験の成績を比較することにより、市場の力を測れないかとしたのであった。そしてこの 2 群を比較し、確かに公立学校群の方が GCSE や A レベルの取得率の伸びは大きいとしている。

最後に検討したのは、回帰モデルである。1988 年教育改革法以降過去 12 年間、無料給食 (free school meals : FSM) 受給者⁸⁾の割合は増加している。また、GCSE 等の成績も上昇している。無料給食の受給者率と GCSE の成績そのものは負の相関があることがわかっている。そうであるならば、そこには水準を向上させるなんらかの力が加わったと考えられる、としたのであった。

そこで、無料給食受給 (資格) 者率の他にも、ESL (English as a Second Language) の生徒の割合や学校規模等を説明変数とし、GCSE の成績を被説明変数とする重回帰分析を行った。その結果、背景的要因の影響はむしろ大きくなっていることが確認されたのである。そして、彼らが使用した説明変数によって、分散の約 90% が説明されるとしている。ここから彼らが得た結論は、学校制度の効果は残りの 10% に含まれるが、その中から、市場の力を抽出するのは、ほとんど不可能であるというものであった。

結局、ゴラードらは、以下のように彼らの分析結果をまとめている。GCSE や GCE A レベル (General Certificate of Education Advanced Level) の取得率は向上し、公立学校と学費を払う私立学校との差は縮まった。しかしながら、校外試験成績の向上は市場と関係しているのか、さらにこのよ

うな向上は生徒の社会経済的背景と学校の校外試験の成績との負の強い関係が壊れたことを示しているのかについて、依然として明確な証拠はない (Gorard and Taylor 2001, 2003)。

以上のようなゴラードらの「予備的考察」から示唆されることは、以下の点である。第一に、「水準」に関しては、やはり GCSE 等の成績を利用するのが現実的であるということである。第二に、「市場の力」を計量的分析にあたってどう定義するのが依然として問題であるということである。

以上を踏まえて、「水準」と「競争」の指標化の問題をさらに探っていこう。

3.2 「水準」と「競争」の指標

3.2.1 先行研究における「水準」と「競争」の指標

イギリスを対象として教育市場における「競争」と「水準」の関係を分析した研究は管見の限りわずかしかない。本稿の冒頭で言及したとおりである。これらの研究は、「水準」の指標としては、GCSE などの校外試験の結果を用いている。したがって、本稿においても GCSE の成績を利用することにする。

一方、「競争」の指標として用いられているものは、①一定地域内の学校数 (Bradley *et al.* 2001, Gibbons *et al.* 2006, Burgess and Salter 2006)、②校長の認識に基づく競争の程度 (Levačić and Woods 2000, 山村 2001, Levačić 2001, 2004)、③周囲の学校の GCSE の成績 (Bradley *et al.* 2000, Bradley and Taylor 2002)、に大別される。①は、経済学で用いられる最も基本的な競争の程度の指標であり、構造的競争 (以下、「構造モデル」とする) に基づいている (Levačić 2001, 2004)。②については後で触れるが、行動的競争 (以下、「行動モデル」とする) に基づいて競争を指標化したものである (Levačić 2001, 2004)。③は、周囲の学校の GCSE の成績の程度が当該校への圧力となるという考え方から指標化したものである。一定の地域内に含まれるすべての学校を対象としている点で、①の「構造モデル」の一種に含めることができよう。なお、これらの研究は、学校間の競争は地域的であること (たとえば Hardman and Levačić 1997) に照らして競争を指標化している。

上記の研究のうちで、わが国の研究で唯一、市場原理の教育水準に対する効果を「行動モデル」によって検証しようとしたのが山村の研究 (2001) である。この研究では、教育水準の指標および競争の指標として、それぞれ以下のようなものを用いている。

「教育水準」という言葉は、内容が不明確なものであるが、当時の政府が「教育水準」と言った場合、それは、義務教育終了年齢である 16 歳時に行われる GCSE などの校外試験の結果と同義であるといわれる (Hardman and Levačić 1997)。そこで、教育水準向上政策としての有効性の究明という観点から、GCSE の成績が教育水準の指標として利用された。具体的には、以下のような二種類のデータが用いられた。すなわち、1992 年、93 年、98 年、99 年の各学校における、GCSE の 5 科目以上でグレード C 以上を取得した者の割合、および、5 科目以上でグレード G 以上を取得した者の割合である。

このような指標は、水準の向上というイギリスの教育政策⁹⁾に根拠を置いたものであり、少なくとも政策評価という目的においては有効だと考えられる。

一方、この研究では、競争の指標として、中等学校長への質問紙調査から二つの指標を構成している。一つは、①「地域の競争の程度」の指標であり、もう一つは、②「当該校の競争の程度」の指標である。

まず、①「地域の競争の程度」に関しては、「オープン・エンロールメントは、われわれの地域において、学校間の生徒獲得競争を導いた」という質問への回答から、「まったくそう思わない」「そう思わない」「どちらともいえない」を「地域の競争の程度」は、「なしもしくは弱い」とした。そして、「そう思う」を「地域の競争の程度」は、「ある程度ある」とした。また、「強くそう思う」を「地域の競争程度」は「強い」としている。

同様に、②「当該校の競争の程度」の指標に関しては、「オープン・エンロールメントの結果、私の学校は、他校と、生徒獲得競争をした」という質問への回答に関して、「まったくそう思わない」「そう思わない」「どちらともいえない」を「当該校の競争の程度」は、「なしもしくは弱い」とした。「そう思う」は「当該校の競争の程度」の程度は、「ある

程度」あるとした。また、「強くそう思う」を「当該校の競争の程度」の程度は「強い」としている。

このように、校長の競争に対する認識に基づいて競争を指標化したのは、近隣の学校の数をストレートに競争の強さと解釈するのはあまりにも単純であり、当事者の認識によって競争の強さの受け止め方（感じ方）は異なり、したがって、学校の行動は認識によって左右されるという考え方に基づいている。さらに、山村が用いた「当該校の競争の程度」の考え方は、以下のような根拠に基づいている。たとえば、当該地域にエリート校が一つしかなくて高い人気を保っていたとすれば、たとえ当該地域における生徒獲得競争は激しくなったとしても、当該校は生徒獲得競争とは無縁、すなわち、他校と生徒獲得競争はしていない、ということになる。このように、競争の対象となるライバル学校がどう存在するかによって、たとえ全体で見れば、学校数が同一で、その他の条件が同じであったとしても、競争の程度は異なってくると考えられるのである。

同様な「行動モデル」を採用したのが、六つのLEAの300余の中等学校を対象に1991年度から97年度にわたり調査を実施したレヴァチェック(Levačić R.)の研究(Levačić and Woods 2000, Levačić 2001, 2004)である。彼女はブラッドレイ(Bradley, S.)らの研究(Bradley *et al.* 2001)などの、経済学において一般的に採用されている「構造モデル」は、少なくとも教育には当てはまりにくいと判断する。なぜならば「構造モデル」は、生産者は自己の利益を最大化することが目的であり、それは、競争相手が多いほど、効率性が高まるという考え方に立っている。しかし、教育においては、生産者＝教員は必ずしも自己の利益を最大化することが目的ではない。専門職としての信念や価値、あるいは子ども・生徒等との関係など、複雑な要因が、教員の行動に絡んでいるのである。彼女は、収集したデータに順序ロジット回帰を適用して、「行動モデル」が競争の指標としてより適切であることを確認したのであった¹⁰⁾。したがって、競争の認識に基づいてその程度を指標化することがより適切なのである。以上のような議論を踏まえ、本稿でも競争の程度の指標として校長の認識に基づいた山村(2001)の二つの指標を用いることにする。

なお、「構造モデル」が学校数や種別・生徒数など、いわゆる行政データのみでモデルを基本的に構成できるのに比べ、「行動モデル」は、関係者の認識を調査・把握する必要がある点でより手間がかかる方法ということになる。

3.2.2 新たな教育水準の指標

上でみたように、教育水準の指標には、数値化された利用可能なデータとしてGCSE等の学校ごとの成績がある。山村(2001)では、各学校の1992年・93年と1998年・99年のそれぞれの平均値の差を、学校ごとの成績の伸びとした。その際、選抜制の学校では、すでに成績が相当高い場合があり、それ以上の伸びがあまり期待できない場合もあると考えられる。そこで、選抜制の学校については除外して分析を進めている。

なお2002年度の結果より、「Value Added Score(付加価値スコア)」なる成績評価も漸次なされるようになってきた。これは、ある教育段階間における生徒の進歩を測るものであり、学校ごとの入学者の違いを超えて学校間の比較を可能にすることを意図しているものである(Department for Education and Skills 2003a)¹¹⁾。従来の成績指標が、いわば絶対的な指標であるのに対して、「付加価値スコア」は、ある段階と別のある段階との間で、当該校が、そこに在籍した子どもたちの成績向上にどの程度貢献したかという、いわば一種の教育力の指標とも考えることのできるものである。このような「付加価値スコア」を用いた分析が現在可能になっている¹²⁾。そこで本稿では、現在利用可能な「付加価値スコア」を水準の指標として分析することにしよう¹³⁾。

4 分 析

4.1 分析のモデル

以上を踏まえて、競争の効果に関していくつかの分析を行おう。既述のように教育へ市場原理を適用させるべしとの主張とは、「競争が、効率(教育水準や経営的効率)を向上させる」との仮説を有しているのである。そこで、ここでは以下のようなモデルを設定した(図1)。基本的には、山村(2001)のモデルの踏襲である。このモデルにおい

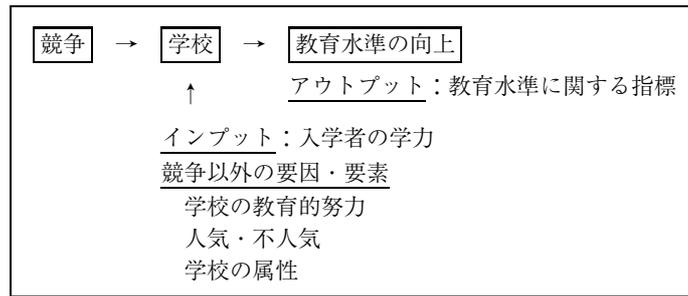


図 1 分析のモデル

て教育水準の変化に関する指標を被説明変数とし、競争の指標その他を説明変数とする重回帰分析を行う。その結果、競争が水準の向上に統計的に有意な正の影響を与えらば、上記の仮説が成立することになるのである。

4.2 分析に用いるデータ

今回は、競争の指標として、山村 (2001) のものを用いる。学校の属性等のデータについても山村 (2001) の調査データを利用する。また、成績の指標として、以下の 3 種類を利用する。

- ①付加価値スコア KS3-GCSE の 2002 年データ
- ②付加価値スコア KS3-GCSE の 2003 年データ
- ③付加価値スコア KS2-GCSE の 2004 年データ

山村 (2001) の調査データとは、山村が 1999 年 4 月に実施したイングランドとウェールズの中等学校長への調査データである。この調査は、イングランドとウェールズの 47 の LEA のすべての公費維持中等学校 (県立学校 [County School], 有志立学校 [Voluntary School], 政府補助金学校 [Grant Maintained School]: GM スクール) の校長 1,148 名を対象としている。回収率は 46.0% (528/1,148) であった。なお、LEA の選定に関しては、各 LEA における中等学校進学制度の分析結果 (山村 1997) をもとに、進学制度の六つのタイプから、それぞれのタイプの LEA が含まれるよう配慮してある。また、人口密度や選抜制中等学校の存在も考慮してある。こうして得られたサンプルについては、その代表性を検討し、母集団をほぼ代表していることが確認されている¹⁴⁾。

上記の①②③のデータは、山村 (2001) で競争の指標を構成した調査データが、1999 年 4 月であることに照らして一定の関連性を持つと思われる年度についてのデータである。KS3 とは中等学校第

3 学年 (14 歳) の学力テストであり、GCSE の通常の受験年齢である 16 歳との、2 年間の教育の成果が、①と②に関しては反映されていると考えられる。KS2 とは 11 歳すなわち中等学校入学年の 6 月頃の学力テストデータである。したがって、同年 9 月に中等学校に入学してから 5 年間の中等学校での教育の成果が、ほぼ反映していると思われる。もちろん、「付加価値スコア」データに関しては、調査で得た競争の程度との関係の深い年度および段階を選ぶべきである。しかし、「付加価値スコア」KS3-GCSE のデータは 2002 年度が初めて公開されたデータである。同様に「付加価値スコア」KS2-GCSE データは、2004 年度より前のものは公開されていない。したがって現在入手しうる最良の年度が上記のデータである。「付加価値スコア」データと調査年等の関係は表 1 のようになっている。なお、上記の 3 種類の「付加価値スコア」算出に際しては、GCSE の結果とともに職業教育的資格である GNVQ (General National Vocational Qualification) の結果も組み入れられている。

分析にあたっては、より具体的には、上記①②③を被説明変数とし、以下のような説明変数を投入した。

「競争の程度」の指標は中等学校長への「当該学校の競争の程度」および「地域の競争の程度」を 5 段階の尺度で聞いたものを 3 段階にまとめたものとした。また、学校の社会階層的特性の指標としては無料給食受給資格者率を用いる。無料給食とは、生活保護等を受けている貧困家庭の子どもたちに対して給食費が免除されるものであり、その受給 (資格者) 率は、学校の社会的貧困の指標としてイギリスにおいてもっとも一般的に利用されるものである (Gorard 2000)。受給資格者率データは、1994 年から 98 年まで、中等学校長にたずねた

表 1 「付加価値スコア」と調査年等との関係

		KS3-GCSE:2002	KS3-GCSE:2003	KS2-GCSE:2004
1997年度	1997.9~1998.7	中等学校入学		
1998年度	1998.9~1999.7	競争データ	中等学校入学	KS2
1999年度	1999.9~2000.7	KS3		中等学校入学
2000年度	2000.9~2001.7		KS3	
2001年度	2001.9~2002.7	GCSE		
2002年度	2002.9~2003.7		GCSE	
2003年度	2003.9~2004.7			GCSE
2004年度	2004.9~2005.7			

ものである。ここでは、上記の被説明変数のデータと年度との関係から、もっとも関連性が強いと考えられる1998年のデータを用いることにした。

その他に以下のような変数を投入した。①入学者確保のための方策としてGCSEなどの校外試験の成績を向上させる努力をしているか（これは校長に「はい」「いいえ」をたずねた）。②入学者の学力水準の変化（5段階で校長に答えてもらった）。③志願者超過校か否か（1994年から98年の5年間ともそうである場合と、それ以外）。④学校規模（生徒数：1998年）¹⁵⁾。⑤シックス・フォーム（sixth form）があるか否か。⑥男子校か否か。⑦女子校か否か。⑧政府補助金学校（Grant Maintained School：GMスクール）であったか否か¹⁶⁾。山村（2001）の分析結果（4種類）において、GMスクールは有意であるという結果も一部ででていた。したがって、今回もGMスクールであったか否かも投入することにした。また、「付加価値スコア」の性質に鑑み、選抜制の学校も、非選抜制の学校とともに分析対象となると考えられる。そこで、⑨選抜制校か否か、も投入することにした¹⁷⁾。

なお、貧困の指標である無料給食受給資格者率、および、入学者の学力水準の変化を説明変数として投入するのは、この二つが試験の成績に大きな影響を与えている（Gorard 2005）が、果たして試験成績の変化（向上）にも影響を与えるか否かを確かめるためである。

4.3 分析結果

上記①②③の被説明変数に関して、競争の指標として、「地域の競争の程度」とするモデル1、「当該校の競争の程度」とするモデル2、および、「地域の競争の程度」と「当該校の競争の程度」を同

時に取り込むモデル3の三つのモデルに重回帰分析を適用した。

①付加価値スコアKS3-GCSEの2002年度データを被説明変数とする重回帰分析

表2～表4に付加価値スコアKS3-GCSEの2002年度データを被説明変数とする重回帰分析（ステップワイズ法）の結果を示す。表2は、競争の程度の指標として「地域の競争の程度」（3段階）を投入したものである（モデル1）。表3は競争の程度の指標として「当該校の競争の程度」（3段階）を用いたものである（モデル2）。また、表4は、競争の程度の指標として「地域の競争の程度」（3段階）および「当該校の競争の程度」（3段階）を投入したものである（モデル3）。標準偏回帰係数が有意となった変数は、表2、表3、表4ともに、入学者の学力水準、志願者超過校ダミー、シックス・フォーム・ダミー、男子校ダミー、女子校ダミー、GMスクール・ダミーであった。

まず注目すべきことは、「地域の競争の程度」と「当該校の競争の程度」はともに影響力がないということである。基本的に、市場原理の有する仮説は支持されないということである。なお、二つの競争の指標に関して、ともに、もともとの質問にあったように5段階で投入した重回帰分析、および、競争の程度の「強い」と「なしもしくは弱い」をダミー変数として投入した重回帰分析も行った。その結果、二つの競争の指標が少なくとも正の影響はないことを確認した。以下、②③についても同様に、二つの競争の指標が少なくとも正の影響はないことを確認した。

次に、「志願者超過校ダミー」が正の影響を持つことに注目したい。このことは、志願者が定員

表 2 KS3-GCSE 2002 年度を被説明変数とする重回帰分析 (モデル 1)

説明変数	KS3-GCSE 2002 年	
	標準偏回帰係数	有意確率
GCSE 成績向上努力ダミー		
地域の競争の程度		
入学者の学力水準	0.116	*
無料給食受給資格者率		
志願者超過校ダミー	0.127	*
生徒数		
シックス・フォーム・ダミー	-0.149	**
男子校ダミー	-0.160	**
女子校ダミー	0.191	**
GM スクール・ダミー	0.154	**
選抜制校ダミー		
N = 326, 調整済み R2 乗値 = 0.0974		** : p < 0.01
F 値 = 6.84 p < 0.01		* : p < 0.05

表 3 KS3-GCSE 2002 年度を被説明変数とする重回帰分析 (モデル 2)

説明変数	KS3-GCSE 2002 年	
	標準偏回帰係数	有意確率
GCSE 成績向上努力ダミー		
当該校の競争の程度		
入学者の学力水準	0.121	*
無料給食受給資格者率		
志願者超過校ダミー	0.131	*
生徒数		
シックス・フォーム・ダミー	-0.151	**
男子校ダミー	-0.161	**
女子校ダミー	0.188	**
GM スクール・ダミー	0.158	**
選抜制校ダミー		
N = 325, 調整済み R2 乗値 = 0.1008		** : p < 0.01
F 値 = 7.05 p < 0.01		* : p < 0.05

表 4 KS3-GCSE 2002 年度を被説明変数とする重回帰分析 (モデル 3)

説明変数	KS3-GCSE 2002 年	
	標準偏回帰係数	有意確率
GCSE 成績向上努力ダミー		
地域の競争の程度		
当該校の競争の程度		
入学者の学力水準	0.121	*
無料給食受給資格者率		
志願者超過校ダミー	0.134	*
生徒数		
シックス・フォーム・ダミー	-0.152	**
男子校ダミー	-0.158	**
女子校ダミー	0.189	**
GM スクール・ダミー	0.149	*
選抜制校ダミー		
N = 323, 調整済み R2 乗値 = 0.1001		** : p < 0.01
F 値 = 6.97 p < 0.01		* : p < 0.05

を毎年上回っている学校、すなわち人気校である学校は、「付加価値スコア」において、よりよい成績をあげやすいということである。同様に、「入学者の学力水準」も正の影響力を持っている。「入学者の学力水準」が高い方が、「付加価値スコア」においてもよりよい成績をあげやすいということなのである。しかも、KS3 という入学後3年を経過した14歳の時点とGCSEとの間の「付加価値スコア」においても影響力があるということであり、11歳時点での影響が14歳時点まで継続していることを示唆しているのかもしれない。また、女子校・GMスクールであることはともに正の影響力を与えている。これに対して、男子校は、影響力が負である。つまり、男子校の方が、「付加価値スコア」の成績を向上させにくいということである。シックスス・フォームを持っている学校も「付加価値スコア」の成績を向上させにくいという結果が出た。こういった学校は、16歳以上の生徒への教育にエネルギーを割くために16歳以下の生徒の教育への努力をあまり払わないのかもしれない。

その他に、「GCSEの成績を向上させる努力」は影響力がないこと、「無料給食受給資格者率」も関係がないという結果が出た。後者は、貧困者の多少が「付加価値スコア」と関係ないので、貧困者が多い学校にとって、「2002年度のKS3-GCSEという付加価値スコア」は不利にはならないことを意味している。GCSEの成績と貧困とは相関が高い(Gorard 2005)ので、一般に貧困者が多い学校は、素点で比較された場合、不利になる。しかし、「2002年度のKS3-GCSEという付加価値スコア」に対して無料給食受給資格者率は影響力がないという意味で、「2002年度のKS3-GCSEという付加価値スコア」はより公平な指標ということになる。

KS3の成績とは14歳時点であり、GCSEの16歳との2年間の「伸び」を「2002年度のKS3-GCSEという付加価値スコア」は表している。多くの地域で中等学校は11歳からであり、中等学校の教育力を示す指標としては、やはりKS2からGCSEへの5年間の伸びを示す指標の方がよりふさわしいであろう。

②付加価値スコア KS3-GCSE の2003年度データを被説明変数とする重回帰分析

次に、付加価値スコア KS3-GCSE の2003年度データを被説明変数とする重回帰分析の結果を見てみよう(表5~表7)。

ここで注目すべきは、表5のモデル1における「地域の競争の程度」、表6のモデル2における「当該校の競争の程度」、および、表7のモデル3における「当該校の競争の程度」の標準偏回帰係数が有意であり、かつ、負であることである。つまり競争の程度が強いほど、「付加価値スコア」の値は小さいということである。言い換えれば、生徒獲得競争は教育水準の向上にとって負の影響力を与えているということである。

なお、この2003年度のデータでは、上記の2002年度データの分析の結果とで共通の有意な説明変数は、志願者超過校ダミー(正)、シックスス・フォーム・ダミー(負)、女子校ダミー(正)である。

③付加価値スコア KS2-GCSE の2004年度データを被説明変数とする重回帰分析

最後に、付加価値スコア KS2-GCSE の2004年度データを被説明変数とする重回帰分析の結果を検討しよう(表8~表10)。表8のモデル1および表10のモデル3では、「地域の競争の程度」の標準偏回帰係数が有意であり、かつ、負であった。一方、表9および表10からわかるように「当該校の競争の程度」は影響力がなかった。ここからは、二つの競争の指標が、少なくとも教育水準の向上に関して正の影響力を有していないと言える。つまり市場原理の有する仮説は、「付加価値スコア KS2-GCSE の2004年データを被説明変数」とした場合にも支持されないのである。

次に、「無料給食受給資格者率」が負の影響力を持っていることに注目したい。中等学校での5年間の教育において、「無料給食受給資格者率」が高い学校、すなわち貧困者が多い学校は、「付加価値スコア」においても不利になることを示唆しているのである。

それから、ここでも志願者超過校ダミーと女子校であることは、ともに正の影響力を有している。女子校の方が一般にGCSE等の成績がよいことは、よく知られているが、「付加価値スコア」においても同様であることは、やはり女子校の方がGCSE等の学力試験の成績を上げるうえで効率的であると言えよう。

表 5 KS3-GCSE 2003 年度を被説明変数とする重回帰分析 (モデル 1)

説明変数	KS3-GCSE 2003 年	
	標準偏回帰係数	有意確率
GCSE 成績向上努力ダミー		
地域の競争の程度	-0.122	*
入学者の学力水準		
無料給食受給資格者率		
志願者超過校ダミー	0.135	*
生徒数		
シックス・フォーム・ダミー	-0.119	*
男子校ダミー		
女子校ダミー	0.258	**
GM スクール・ダミー		
選抜制校ダミー		
N = 326, 調整済み R2 乗値 = 0.1063		** : p < 0.01
F 値 = 10.67 p < 0.01		* : p < 0.05

表 6 KS3-GCSE 2003 年度を被説明変数とする重回帰分析 (モデル 2)

説明変数	KS3-GCSE 2003 年	
	標準偏回帰係数	有意確率
GCSE 成績向上努力ダミー		
当該校の競争の程度	-0.129	*
入学者の学力水準		
無料給食受給資格者率		
志願者超過校ダミー	0.125	*
生徒数		
シックス・フォーム・ダミー	-0.118	*
男子校ダミー		
女子校ダミー	0.254	**
GM スクール・ダミー		
選抜制校ダミー		
N = 325, 調整済み R2 乗値 = 0.1047		** : p < 0.01
F 値 = 10.47 p < 0.01		* : p < 0.05

表 7 KS3-GCSE 2003 年度を被説明変数とする重回帰分析 (モデル 3)

説明変数	KS3-GCSE 2003 年	
	標準偏回帰係数	有意確率
GCSE 成績向上努力ダミー		
地域の競争の程度		
当該校の競争の程度	-0.128	*
入学者の学力水準		
無料給食受給資格者率		
志願者超過校ダミー	0.131	*
生徒数		
シックス・フォーム・ダミー	-0.123	*
男子校ダミー		
女子校ダミー	0.256	**
GM スクール・ダミー		
選抜制校ダミー		
N = 323, 調整済み R2 乗値 = 0.1081		** : p < 0.01
F 値 = 10.76 p < 0.01		* : p < 0.05

なお、三つのモデルとも「選抜制学校であること」が正の影響力を有しているとの結果が出た。山村(2001)では、教育水準の指標として、「年度間の伸び」—具体的には、1992年、93年、98年、99年の各学校における、GCSEの5科目で以上にグレードC以上を取得した者の割合、および、5科目以上にグレードG以上取得した者の割合に関して、1998年・99年の平均値と1992年・93年の平均値の差を指標とした。その際、選抜制学校は、従来からGCSEの成績が高く、したがって、あまり成績向上の余地がない(天井効果)から、分析の対象から除外した。今回の分析では、入学者の学力に関係なく、その学校でどれくらい成績が向上したかの指標であるとされるのが「付加価値スコア」であると言われているので、選抜制学校も分析対象とした。その結果、KS2-GCSE 2004年度に関しては、選抜制学校の方が、より生徒の学力(正確にはGCSEの取得率)を伸ばしていることが示されたのである。したがって、保護者・子どもが学校を選択する際に、KS2-GCSE 2004年度の「付加価値スコア」を選択の基準とするならば、選抜制の学校の方が有利なことになる¹⁸⁾。

5 おわりに

本稿では、市場原理の仮説—「競争が教育水準を向上させる」—を、教育水準の指標として2002年度の結果から公表されるようになった「付加価値スコア」を用いて検証することを試みた。そして、3年度分の「付加価値スコア」データに関して三つのモデルを用いて分析を行った。その結果、「競争」の二つの指標とも、教育水準の向上にとって、正の効果は見られないことが明らかになった。山村(2001)での分析は、教育水準の指標として、上述のように「年度間の伸び」を指標とした。このような指標によると「競争」に水準向上効果は見られないというものであった。

このように、校長の競争認識から構成した二つの競争の程度を指標とし、アウトプットとして、GCSEの成績の変化、および、「付加価値スコア」を用いた場合、いずれの場合でも、「競争」の正の効果は見られないという結論に至ったのである。なお、本稿で言及したレヴァチェックの研究においては、行動モデルに基づいて「校長の認識する競

争相手の学校の数」と「校長の認識する地域の学校間の競争の激しさ」を競争の指標として、分析が行われている。その結果、「校長の認識する競争の激しさ」に関しては、統計的に正の有意な影響力はないという結果が出ている。この指標は、今回利用した「地域の競争の程度」とほぼ同一的な尺度とあって差し支えないであろう。このことは、少なくとも「付加価値スコア」に対する正の影響力が「地域の競争の程度」にはないという本稿での分析結果と矛盾するものではなく、市場原理には教育水準を向上させるような効果がないという仮説を一步進めるものと言える¹⁹⁾。

もちろん、以上の結果のみから、市場原理の効果に対して断定的な結論を下すことはできない。競争および水準に関する様々な指標を用いて実証的な分析を積み重ねていくことが、市場原理の評価を定める確かな方途となるのである。

註

- 1) 擬似市場(準市場)とは、児山(2004)によると以下のように定義される。
『準市場』とは、政府が費用を負担し、当事者間に交換関係がある方式である。準市場が『準』であるのは、サービスの費用を利用者ではなく政府が負担するからである。準市場が『市場』であるのは、当事者間に交換関係があるからである(児山 2004, 134 頁)。
- 2) 市場の力が教育水準を向上させるという主張の代表的なもののひとつとしてチャブとモーの研究(Chubb and Moe 1990)がある。
- 3) 品川区と荒川区に関する研究として、堀尾・小島(2004)がある。

なお、学校選択制がすべて市場原理に基づいているかについては注意が必要であるが、文部科学省調査(文部科学省 2005)によると、2004(平成16)年度において、小学校段階で学校選択制を導入しているのは227自治体(8.8%)、中学校段階で学校選択制を導入しているのは161自治体(11.1%)。実施を検討しているのは小学校で150自治体(5.8%)、中学校で138自治体(9.5%)である。わが国の学校選択制度の動向に関しては嶺井・中川(2005)に詳しい。

- 4) わが国でも、自治体レベルで様々な学力検査が行われている。また、2007年4月には、全国学力調査が実施された。このようなデータは、学力検査

の内容が適切であれば、学力のひとつの指標となろう。また、たとえば貧困の指標として、就学援助や教育扶助の学校ごとの受給者数を用いることができるように思われる。このようなデータを学力検査の結果と結びつけて利用することができれば、わが国でも、学校選択制度や教育市場の効果および副次効果（社会経済的な階層的分離など）の計量的分析が可能になるであろう。

- 5) 1988年教育改革法は、イギリス（イングランドとウェールズ）の（初等教育から高等教育に至るまでの）教育制度全体に対して大きな変革をもたらした。同法に関しては、たとえば Maclure (1988) 参照。
- 6) 2006年に LEA (Local Education Authority: 地方教育当局) は廃止されて、LA (Local Authority: 地方当局) となった。
- 7) わが国でのこの種の主張の典型として、堤・橋爪 (1999) がある。同書における学校選択自由化の主張は、以下のようなものである。
「学区制の枠が取り払われれば、親は当然、よりよい教育を求めて、学校を選択するだろう。学校の側でも、よりよい教育を行って親の信頼に応えようと、いっそうの努力をする。これまでぬるま湯につかっていた公立学校のあいだに、いわば競争原理が働くようになる」（堤・橋爪 1999, 27頁）。
これは、イギリスでの主張とほとんど同一と言ってよいものである。
- 8) 低所得者層への所得扶助 (income support) の受給者の子どもに対して、給食費免除（無料給食の受給）資格が与えられる。
- 9) たとえば、1988年教育改革法の審議の際の、当時の教育科学大臣の下院における発言 (House of Commons 1987, col. 771)。
- 10) 詳しくは、Levačić (2001, 2004) 参照。なお、彼女が用いた競争の指標は、「校長の認識する (perceived) 競争相手の学校の数」、および、「校長の認識する地域の学校間の競争の程度」である。
- 11) 詳しくは、Department for Education and Skills (2003a, 2003b) 参照。
- 12) 「付加価値スコア」に関する批判については、Gorard (2005) 参照。彼の批判の要点は、以下のようである。「付加価値スコア」と各年度の学校別の KS2, KS3, GCSE (KS4) の成績は相関が非常に高い。York, Leeds, East Riding of Yorkshire, North Yorkshire の 4LEA の中等学校 124 校の分析によると、表 11 のようであった (KS2,

KS3 については 4.2 節参照。また、彼が使用したデータの年度に関しては Gorard (2005) 参照)。したがって「付加価値スコア」は、素点を別の形で表したものである。試験成績に大きく影響を与えているのは生徒の社会経済的属性・入学時の学力であり、このことが、素点を学力の指標として利用しようとする時に、欠点となる。素点と「付加価値スコア」の相関が非常に高いということは、「付加価値スコア」も素点と同様の欠点を持つことを意味する。であるから、「付加価値スコア」の持つ見かけ上の正確さ・精緻さは、かえって結果の誤った解釈を導くおそれがある。

学校の成績に社会経済的要因が密接に結びついていることは多くの実証研究が明らかにしていることである。したがって、彼の主張を敷衍すれば、「付加価値スコア」は、学校と成績の関係に大きく影響を与えている社会経済的要因から目をそむけさせるということになる。

本稿での分析結果によると、KS3-GCSE の「付加価値スコア」に関しては貧困の指標である無料給食受給資格者率は、有意な影響を 2002 年度、2003 年度ともに与えてはいない。しかし、KS2-GCSE に関しては負の効果を与えている。したがって、「誤った解釈を導くおそれ」が全くないとは少なくとも言えないであろう。

- 13) なお最近、「付加価値スコア」を改良した「CVA (Contextual Value Added) スコア」が開発され、これが 2006 年度の結果より「付加価値スコア」に代えて公表されるようになった。「CVA スコア」は、学校がコントロールできないが生徒の学力達成に影響を与える要素（性別、特別な教育ニーズ [special educational needs], 家庭的要因など）も組み込んで学校の効率性をより公平に評価しようとするものである (Department for Children, Schools and Families 2007)。詳しくは、以下の URL を参照。
http://www.dcsf.gov.uk/performance/tables/schools_06/s4.shtml.
http://www.dcsf.gov.uk/performance/tables/schools_06/s8.shtml.
なお、「CVA スコア」に関して分析したものととして Wilson and Piebalga (2008) がある。
- 14) 詳しくは、山村 (2001) 参照。
- 15) 生徒数データに関しては 1999 年の調査で校長にたずねて得たものである。ここでは、競争データ等の取得年との関係から、1998 年の生徒数を用いることにした。

表 11 各種の学力テストおよび付加価値スコア間の相関

	KS3	KS4	VA KS2-3	VA KS2-4
KS3	—			
KS4	0.93	—		
VA KS2-3	0.91	0.81	—	
VA KS2-4	0.87	0.96	0.81	—

出所：Gorard (2005), pp.4-5.

- 16) GM スクールは保守党政権下で設けられた学校種別であったが、1997年に労働党が政権を得た後、1998年学校の水準と枠組み法 (School Standards and Framework Act 1988) に基づいて廃止された。このとき既にGMスクールであった学校は、Community School, Foundation School, Voluntary School のいずれかになる選択肢が与えられた (同法 20 条)。
- 17) 重回帰分析に用いた変数の記述統計は、表 12 のとおりである。
- 18) 一般に、選抜制学校は人気が高く、志願者超過である。一方、無料給食受給資格者の割合が高い学校は、相対的に貧しい地域に立地しており、不人気校が多い (山村 1996, 2001)。今回利用した中等学校長調査データでは、選抜校・非選抜校において5年間 (1994-98年) とも志願者が超過 (over-subscribed school) であった割合は表 13 のようであった。
- 19) レヴァチェックの2004年の論文 (Levačić 2004) は、データおよび分析や内容などの点で、2001年の論文 (Levačić 2001) を加筆修正したものであると言って差し支えない。そして、その課題の中心は、行動モデルに基づく「競争相手の学校の数」と「地域の学校間の競争の程度」という二つの競争の指標の教育水準の向上への効果を明らかにするということにあった。

しかし、競争の効果の分析結果に関する論調は、二つの論文で同じではない。2001年の論文においては、「校長の認識する競争相手の学校数」は、「GCSEの5科目以上でグレードC以上を取得した者の割合」およびその割合の向上に正の効果を及ぼす (なお、「5科目の以上でグレードG以上を取得した者の割合」に関しては、効果は確認されなかった) が、「校長の認識する地域の学校間の競争の程度」は、統計的に効果は確認できなかった

のであり、競争の指標および教育水準の指標のとりかたによって結果は異なっている、と述べられている (ただし、主要な分析結果は、「校長の認識する競争相手の学校数」が多い方が「GCSEの5科目以上でグレードC以上を取得した者の割合」という学力水準の指標を上昇させるということである、とも述べられている)。ところが、2004年の論文においては、「校長の認識する競争相手の学校数」が統計的に有意であることが強調され、上記のような慎重な態度は後退している。「校長の認識する競争の程度」が有意ではないのは、推測の域を出るものではないが、この指標の構成の仕方が不適切であったのかも知れないし、または、別の可能性として、「校長の認識する競争の程度」はマーケティング等の行為と結びつき、GCSEの成績を向上させようとする努力とは結びつかないのかもしれない、と述べられているのである。しかしながら、有意であるとの「校長の認識する競争相手の学校数」の方に、指標の構成の仕方が不適切である可能性もあり、二つの指標の扱い方が、同等ではないと言える。

しかも、「校長の認識する競争相手の学校数」が有意であるとの結果は、ブラッドレイらの結果 (Bradley *et al.* 2001) と一致していると彼女は述べている。しかし、かれらが競争の指標としたのは、一定距離の範囲内にある学校数である。この指標は、彼女が、「行動モデル」に比べて不適切であるとした「構造モデル」によるものである。さらに、彼女の分析においては、一定範囲内の学校数 (ただし、ブラッドレイとは指標の構成の仕方は異なっている) も重回帰分析に説明変数として投入されており、この変数は影響力がないとの結果が出ている。したがって、彼女の2004年の論文の展開には矛盾があると言わざるを得ない。

表 12 分析に用いた変数の記述統計

変数	ダミー変数の定義	度数	平均値	標準偏差
【被説明変数】				
KS3-GCSE 2002 年度 (註)		484	98.69	2.56
KS3-GCSE 2003 年度 (註)		484	99.08	2.32
KS2-GCSE 2004 年度 (註)		480	987.21	25.77
【説明変数】				
GCSE 成績向上努力ダミー	1 = 努力している 0 = 努力していない	394 69		
地域の競争の程度	1 = なしもしくは弱い 2 = ある程度強い 3 = 強い	63 179 246		
当該校の競争の程度	1 = なしもしくは弱い 2 = ある程度強い 3 = 強い	166 178 146		
入学者の学力水準	-2 = 大変低下した -1 = 低下した 0 = 変わらない 1 = 上昇した 2 = 大変上昇した	85 131 188 59 21		
無料給食受給資格者率 (1998 年) (%)		418	17.93	15.99
志願者超過校ダミー	1 = 1994 年から 1998 年まで超過 0 = 上以外	188 332		
生徒数 (1998 年)		462	944.71	351.89
シックス・フォーム・ダミー	1 = シックス・フォームを設置 0 = シックス・フォームを設置していない	350 178		
男子校ダミー	1 = 男子校 0 = 女子校または共学校	41 487		
女子校ダミー	1 = 女子校 0 = 男子校または共学校	40 488		
GM スクール・ダミー	1 = GM スクール 0 = GM スクール以外の学校	102 426		
選抜制校ダミー	1 = 選抜制校 0 = 非選抜制校	45 483		

註 KS3-GCSE 2002 年度, KS3-GCSE 2003 年度, KS2-GCSE 2004 年度に関して, 詳しくは以下の URL を参照されたい.

http://www.dcsf.gov.uk/performanceables/schools_02/sec3a.shtml#A6.

http://www.dcsf.gov.uk/performanceables/schools_03/sec3a.shtml#A6.

http://www.dcsf.gov.uk/performanceables/schools_04/sec3a.shtml#A7.

表 13 5 年間 (1994-98) とも志願者超過校であった学校の割合 (%)

	志願者超過	志願者非超過	合計 (%)	学校数
非選抜制	32.6	67.4	100.0	476
選抜制	75.0	25.0	100.0	44

引用文献

- Bradley, S., Crouchley, R., Millington, J. and Taylor, J. (2000). Testing for Quasi-market Forces in Secondary Education, *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, **62**(3), 357–390.
- Bradley, S., Johns, G. and Millington, J. (2001). The Effect of Competition on the Efficiency of Secondary Schools in England, *European Journal of Operational Research*, **135**, 545–568.
- Bradley, S., and Taylor, J. (2002). The Effect of the Quasi-market on the Efficiency-equity Trade-off in the Secondary School Sector, *Bulletin of Economic Research*, **54**(3), 295–314.
- Bradley, S., and Taylor, J. (2002). *The Report Card on Competition in Schools*, Adam Smith Institute.
- Burgess, S. and Salter, H. (2006). *Using Boundary Changes to Estimate the Impact of School Competition on Test Scores*, Working Paper No.06/158, Centre for Market and Public Organisation, University of Bristol.
- The Conservative Central Office (1987). *The Next Moves Forward: The Conservative Manifesto*, The Conservative Central Office.
- Chubb, J. and Moe, T. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*, The Brookings Institution.
- Department for Children, Schools and Families (2007). *KS2-KS4 Contextual Value Added (CVA) Measure*, http://www.dcsf.gov.uk/performancetables/schools_06/s4.shtml, (accessed 25/1/2008).
- Department for Education and Skills (2003a). *Key Stage 3 to GCSE/GNVQ Value Added Measure*, http://www.dfes.gov.uk/performancetables/schools_02/sec3a.shtml, (accessed 26/2/2007).
- Department for Education and Skills (2003b). *Value Added Technical Information*, http://www.dfes.gov.uk/performancetables/schools_02/sec3b.shtml, (accessed 26/2/2007).
- Gibbons, S., Machin, S. and Silva, O. (2006). *Competition, Choice and Pupil Achievement*, CEE Discussion Paper 56, Centre for the Economics of Education, London School of Economics.
- Glatter, R., Hirsh, D. and Watson, S. (2004). School Choice and Diversity, *International Studies in Educational Administration*, **32**(1), 50–71.
- Glennerster, H. (1991). Quasi-markets for Education?, *The Economic Journal*, **101** (September 1991), 1268–1276.
- Gorard, S. (2000). *Education and Social Justice: The Changing Composition of Schools and its Implications*, University of Wales Press.
- Gorard, S. (2005). *Value-Added is of Little Value*, paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Glamorgan.
- Gorard, S. and Taylor, C. (2001). *A Preliminary Consideration of the Impact of Market Forces on Educational Standards*, Working Paper 38, University of Cardiff.
- Gorard, S., Taylor, C. and Fitz, J. (2003). Market Forces and Standards in Education: A Preliminary Consideration. *British Journal of Sociology of Education*, **23**(1), 5–18.
- Hardman, H. and Levačić, R. (1997). Impact of Competition on Secondary Schools, in Glatter, R., Woods, P. and Bagley, C. (Eds.) *Choice and Diversity in Schooling: Perspectives and Prospects*, Routledge, 116–135.
- 堀尾輝久・小島喜孝 (2004). 『地域における新自由主義教育改革—学校選択, 学力テスト, 教育特区—』エイデル研究所.
- House of Commons (1987). *Hansard*, 123(55).
- 金子元久 (2000). 「評価主義の陥穽—高等教育における擬似市場化と大学評価をめぐって—」『教育学年報』9, 世織書房, 71–94.
- 児山正史 (2004). 「準市場の概念」『年報行政研究』**39**, 129–146.
- Levačić, R. and Woods, P. (2000). Quasi-markets and School Performance: Evidence from a Study of English secondary schools, in Weiß, M. und Weishaupt, H. (Hrsg.) *Bildungsökonomie und Neue Steuerung*, Peter Lang, 53–95.
- Levačić, R. (2001). *An Analysis of Competition and its Impact on Secondary School Examination Performance in England*, Occasional Paper No. 34, National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University.

- Levačić, R. (2004). Competition and the Performance of English Secondary Schools: Further Evidence, *Education Economics*, **12**(2), 177–193.
- Maclure, S. (1988). *Education Re-formed: A Guide to the Education Reform Act 1988*, Hodder and Stoughton.
- 嶺井正也・中川登志男編著 (2005). 『選ばれる学校・選ばれない学校—公立小・中学校の学校選択制は今—』八月書館.
- 文部科学省 (2005). 『小・中学校における学校選択制等の実施状況について (調査結果の概要)』 (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/03/05032405.htm1, accessed 27/2/2007).
- Sexton, S. (1987). *Our Schools: A Radical Policy*, Institute of Economic Affairs.
- Simon, B. (1992). *What Future for Education?*, Lawrence & Wishart.
- 堤 清二, 橋爪大三郎編 (1999). 『選択・責任・連帯の教育改革 [完全版]—学校の機能回復をめざして—』, 勁草書房.
- Wilson, D. and Piebalga, A. (2008). *Accurate Performance Measure but Meaningless Ranking Exercise? An Analysis of the English School League Tables*, Working Paper No.07/176, Centre for Market and Public Organisation, University of Bristol.
- 山村 滋 (1996). 「イギリスにおける学校選択の自由化に関する実証的研究—エイヴォン県 (County of Avon) の中等学校入学者数の構造的変化と問題点—」日本教育制度学会『教育制度学研究』**3**. 17–29.
- 山村 滋 (1997). 「イギリスにおける各地方教育当局の中等学校進学制度の分析—学校選択の自由化政策下での全国的把握と制度設定の理念—」日本教育行政学会『日本教育行政学会年報』**23**. 147–159.
- 山村 滋 (2001). 「イギリスにおける学校選択自由化に関する研究—教育水準向上政策としての有効性と問題点—」日本教育制度学会『教育制度学研究』**8**. 180–194.

Market Forces and Educational Standards: The Case of English Secondary Schools

YAMAMURA Shigeru*

Abstract

The purpose of this study is to examine whether or not market forces improve educational standards. Recently, educational reforms based on market principle have been implemented in many western countries. As for England, open enrolment was introduced by the Education Reform Act 1988. One of the purposes of the Act is to raise educational standards. To achieve this purpose, the Government introduced a more competitive quasi-market approach. The two most important measures, in terms of the development of the market, have been open enrolment and Local Management of Schools.

It is hypothesised in the theory of market in education that competitions can improve school performance. Those who support the market principle insist that it improves educational standards. However, the hypothesis has not been proved yet because there have not been enough empirical evidences so far.

To examine the hypothesis, first, preceding researches were scrutinised. It was discussed that two kinds of indicators were very important: indicators of standards, and indicators of competition.

As for the indicators for educational standards, it was judged that results of external examinations such as GCSE were practically appropriate. The value added score of GCSE, which had been recently available, rather than raw scores, were utilised.

As for the indicators of competition, it was proved that behavioural competition was better than structural competition. So, the results of the survey conducted in 1999 were used to make up the indicators of competition. In this survey, the questionnaires were sent out to 1148 maintained secondary school headteachers in 47 LEAs in 1999. The LEAs were selected in order to consider both rural and urban schools. The response rate was 46.0%.

Using the data of this investigation, two indicators of competition were made up, one was the competition of the area perceived by the headteacher, the other was the competition of the school perceived by the headteacher. Then, multiple regression analysis was conducted. The results showed that the degree of competitions was not statistically significant to explain the improvements.

In conclusion, so far as based on the data used in this research, competitions for pupils between schools are not effective to raise educational standards.

Key words: education market, educational standards, competition, educational reform, England

* Department of Test Design and Development, National Center for University Entrance Examinations