

格差社会と教育に関する一考察

－安倍内閣における教育改革を中心に－

赤堀方哉

【1.はじめに】

2006年12月22日に新しく教育基本法が公布・施行された。この法律の冒頭には「教育基本法（昭和二十二年法律第二十五号）の全部を改正する」という制定文が付けられている。すなわち、旧教育基本法（以下、旧法）の改正ではなく、新たな法律として教育基本法（平成十八年法律百二十号）（以下、新法）が制定されたのである。

この新法の起源は2000年12月に提出された当時の小淵総理大臣の私的諮問機関である教育改革国民会議の報告に求めることが通例のようだ（浪本ら,2007、武田,2007）。この報告では、「教育振興基本計画の策定」と「新しい時代にふさわしい教育基本法の制定」を求めた。さらに小泉内閣では上記の課題が中央教育審議会に諮問され、2003年3月に「教育基本法の改正」が答申されている。その後、2006年4月に164回通常国会に教育基本法案は政府によって提出され、審議未了、継続審議となったが、安倍内閣に代わった165回臨時国会において審議が再開され、野党欠席のまま与党による強行採決によって政府案通り可決採択された。

この審議を取り巻く環境は非常に厳しいものであったと言わざるを得ない。各種の世論調査では慎重審議を求める声が多数を占め（例えば、朝日新聞が2006年5月に行った世論調査では73%が「今の国会で採決せず、議論を続ける方がよい」と回答）、日弁連なども慎重審議を求める声明を発表している。また、国民の声を直接聞きたいとはじめたタウンミーティングでは「やらせ質問」も発覚している。

このように機が熟したとは言いがたい状況であるにも関わらず、教育基本法の改正が強行に進められていく必然性は何であったのだろうか。2003年3月の中教審答申では、「戦後の我が国の教育は、教育基本法の精神に則り行われてきたが、制定から半世紀以上を経て、社会状況が大きく変化し、また教育全般について様々な問題が生じている今日、教育の根本にまでさかのぼった改革が求められている」と述べている。つまり、旧法制定時には想定していないような社会状況の中で、「規範意識や道徳心の低下、いじめ、不登校……」（小坂文部大臣の発言より）などの様々な課題が生じてきており、旧法では対応できないということなのであろう。

さて、それでは社会状況の変化とは何を指すのであろうか。当時からは今日の少子高齢化は想定できないであろうし、国際関係の変化も想定できなかったであろう。しかし、21世紀の教育を考えていく上で、もっとも大きな社会状況の変化は「格差」の問題であるように思う。新法の公布・施行と同じ頃、『論座』に衝撃的な論文が掲載された。31歳フリーターを自称する赤木による「丸山眞男」をひっぱたきたい」（赤木,2007）と題された論文がそれである。そこでは、戦争待望論（戦争肯定論ではない）が展開される。「我々が低賃金労働者として社会に放り出されてから、もう10年以上たった。（中略）平和が続けばこのような不平等が一生続くのだ。そうした閉塞状態を打破し、流動性を生み出してくれるかもしれない何か。その可能性のひとつが、戦争である。」「戦争は悲惨だ。しかし、

その悲惨さは「持つ者が何かを失う」から悲惨なのであって、「何も持っていない」私からすれば、戦争は悲惨でも何でもなく、むしろチャンスとなる。」「戦争においては…死と隣り合わせであるものの、それは国民のほぼすべてが同様である。国民全体に降り注ぐ生と死のギャンブルである戦争状態と、一部の弱者だけが屈辱を味わう平和。そのどちらが弱者にとって望ましいかなど、考えるまでもない」。バブル経済の崩壊後の不況の中で、労働者も経営者もバブル崩壊以前の既得権を守るために、バブル崩壊以降に就職活動をせざるを得なかった世代にそのつけを押し付けており、この社会構造を変え、ポストバブル世代が何かを得るためには戦争が有力な手段であると主張しているのである。副島（2007）が適切に反論しているように、現代の戦争は国民のほぼすべてが等しく「生と死のギャンブル」に晒されるようなものではなく、戦争状態においてもなお死は社会的弱者に集中的に降り注ぐ。このような誤謬を含んでいてさえ、戦争による社会の流動化を求める主張は衝撃的である。

戦争放棄をうたった平和憲法の下で、「日本国憲法の精神にのっとり、我が国の未来を切り拓く教育の基本を確立」したとされる旧教育基本法体制で学んできた者が、国際紛争の解決の手段ですらなく、自らを含めた国民のほぼすべてを「生と死のギャンブル」に晒すためだけに戦争を待望している。これは戦後教育の失敗と言わざるを得ないのではないか。戦後教育の失敗が、旧教育基本法体制の失敗であるのか、旧教育基本法体制を徹底できないことによる失敗であるのかについての判断はここでは行わない。いずれであるにしろ、日本社会の格差化の進展とその露呈による衝撃が教育を機能不全に陥らせていると思われるのである。

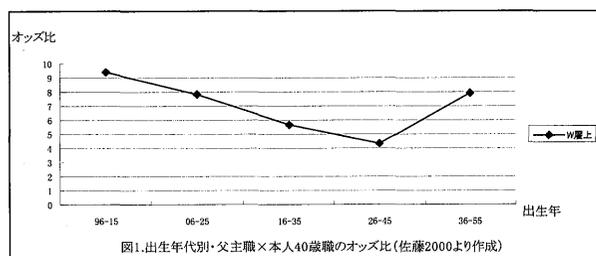
【2.格差化する社会】

日本は長い間、「階級のない社会である」と言われてきた。総理府の「国民の生活に関する世論調査」では、1970年には90%以上の者が「中」と回答した。SSM 継続研究の階級帰属を問う設問に対して、1955年から1995年まで、75%以上の者が「中」と回答してきた。そしてその傾向は、2003年の予備調査の結果でも大きな変動はない。また、親の職業が子どもの職業決定に及ぼす影響についても否定されてきた（例えば、村上泰亮の『新中間大衆の時代』）。統計学的事実はどうであれ、日本人の集合意識としては20世紀末までは格差は存在しなかった。

今日の格差論争の火付け役となったのは、橘木の『日本の経済格差』（橘木,1997）である。そこでは、再分配後の所得のジニ係数は、1981年には0.314であったが、一貫して上昇し、2002年には0.381と上昇している。また、この数値はOECDの比較調査でも先進国の間でも比較的高い水準にあることを示した。格差論争のもうひとつのきっかけは、佐藤の『不平等社会日本』（佐藤,2000）である。佐藤はこれまでの世代間の社会移動の開放性はデータ処理上の不備に伴う見かけのものであると批判し、本人の職業が比較的固定化する40歳を基点にデータ処理をやり直すと、「ホワイトカラー・雇用・上層」という専門職・管理職・経営者などでは、大正から昭和ヒトケタまでは開放性は高まってきたが、団塊の世代を境に閉鎖性が高まっていることを示した（図1参照）。

一方、政府は2006年1月に内閣府が「格差の拡大は統計上の見かけにすぎない」という見解を示した。その根拠として、高齢化がすすんだことにより、もともと貧富の差の大きい高齢者層の割合が拡大したことで、家族構成が変化し、若者と高齢者の単身者が増加し、所得の少ない層が拡大したことを挙げている。しかしこれらの指摘は格差の拡大した

要因の説明ではあっても、格差が「見かけ」でしかないとするこの説明にはなっていない。事実、生活保護世帯は着実に増加するとともに（厚生労働省,2006）、生活保護レベル以下の労働者も増加している（総務省,2006）のだ。



このような格差の拡大、特にワーキングプアと呼ばれる低賃金労働者の存在、が多くの一般人の目に留まるようになったのは2006年7月に放送されたNHKスペシャル『ワーキングプア』によるところが大きい。そこでは、ホームレス化していく若者や、地方のシャッターストリートで暮らしが成り立たなくなっていく職人、学齢期の子どもを抱えてリストラされた父親などが取り上げられた。その反響は大きく、放送後数日の内に、インターネット上には50万件を超える書き込みと、NHKには1500通に及ぶ投書があったと言われている（宮本,2007）。また、国会では格差の拡大を指摘された小泉総理大臣（当時）が国会答弁での「格差の何が悪い」という趣旨の発言が、TVで繰り返され報道されたことも、格差社会に一般人が目をつけるようになったきっかけとなった。これらの結果、「格差社会」が2006年の新語・流行語大賞を受賞するなど、日本社会の格差化は周知のものとなってきたのである。

20世紀末までは日本が総中流社会と信じられていたのと同様に、今日では日本が格差社会と信じられるようになった。この格差社会を考える際に、上述した小泉元総理大臣の「格差の何が悪い」という発言はより重要である。アメリカのレーガン元大統領やイギリスのサッチャー元首相らに代表されるような新保守主義の信仰告白とすら言えるこの発言は、日本社会のあるべき姿の変容に言及しているからである。すなわち、総中流社会と言われたような、社会主義諸国や北欧諸国ほどでないとしても、比較的「結果の平等」を重視する社会から、イギリスに代表されるような階級社会への変容ではないとしても、アメリカに代表されるような「機会の平等」を重視する国への変容を宣言しているからである。国のあるべき姿としての機会の平等への傾斜は一概に否定されるものではない。しかし、ここでの問題は本当に機会の平等が保障されているかどうかということである。

【3.教育と格差】

日本の近代学校教育制度は明治初期の1872年に学制が公布されたことに始まる。その後、1886年には小学校令が出され、就学の義務が確定する。近代学校教育制度の重要な機能の一つに、人材配分機能がある。すなわち、学校での成績を基準にしながら、高級官僚をはじめとする社会の様々な職業へ人材を選抜・配分していく機能である。この機能をより効果的に機能させるためには、より多くの人間が学校教育を受けることを通して、配分されていく必要がある。そのため、就学の義務が課せられるのは必然であった。

「学校を通して人材を配分していく」という記述は、国家の側からの記述である。これは国民の側からは「学校での成績によってどのような職業にでも就くことができる」と記述できる。前近代社会（日本では江戸時代まで）においては、職業は概ね自分の両親がど

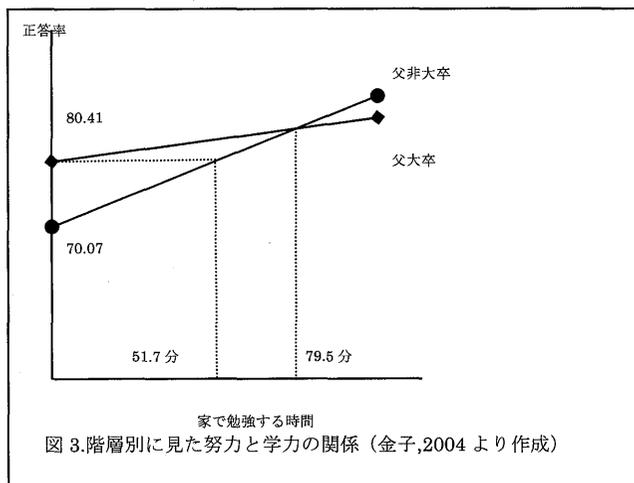
の階層に属するかという帰属原理によって決定されていたが、近代以降では学校でどのような業績を残したかという業績原理によって決定されるようになっていくのである。つまり、学校教育を通して世代間の社会移動が可能になったのである。このことをセンチメンタルに表現するならば、下層階級の出身者にとっては、近代学校教育制度は上昇移動するための希望であったと言える。このような学校教育制度の人材配分機能は、第2次世界大戦の敗北をはさんで、旧教育基本法が制定されるなど学制が大きく変容するが、概ね変わりなく機能してきたことが前掲の図1からも伺える。

近代学校教育制度の下で、個々人は学業成績や学歴という業績によって職業に分配されていくとして、その業績は何を意味しているのだろうか。狩谷(2000)によると業績には2つの意味がある。1つは「どの学校で何を学んだか」ということであり、もう1つは「どのような難度の試験に合格したか」ということである。前者と職業の結びつきは、学んだ内容が職業メリットに結びついているということを含んでおり、後者と職業の結びつきは試験の成績が職業の成績と相関しているということを含んでいる。技術者や研究者などの専門色の強い職業においては、学歴が職業メリットを示しているという前者の考え方は受け入れやすいであろう。しかし、多くの人が就く事務職やサービス職の場合は、学んだ内容と職業メリットの結びつきを実感することは難しい。ここに学歴-実力乖離論が生じる余地がある。それでもなお、学歴と職業の結びつきが強いのは、学歴の後者の意味によるものであろう。学歴が高いものは、職業上の成績も高くなると予期されているのである。より高い学歴を獲得するためには、多くの時間と労力を費やさなくてはならない。かつての受験戦争では「四当五落」と言われたり、今日の学校でも「今やりたいことを我慢して、頑張れ」というメッセージにあふれている。学歴は試験に受かるためにどれだけ勉強したかという努力を測る指標として機能していると考えられているのである。「禁欲のエートス」(Weber,1920)をどの程度持っているのかが、職業上の成績に大きく寄与すると予期されているために、学歴と職業の結びつきが容認されてきたのだ。つまり、個人の努力によって学歴を獲得し、学歴を経由して職業上の地位を得ると信じられてきたのが日本の学歴社会であった。

努力→学歴→職業

図2.日本の学歴社会の理念モデル

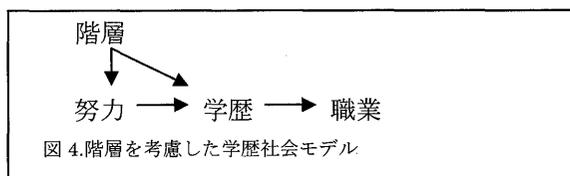
しかし、この理念モデルをくつがえす調査研究が発表されるようになってきた。金子(2004)は小学6年生を対象に、「父親が大卒かどうか」(以下、階層)、「家での学習時間」(以下、努力量)、「学業成績」(以下、学力)を調査した。ここで明らかになったことは、階層によって努力量が異なるということであり、また、努力量を統制すると階層による学力差が生じているということであった。すなわち、大卒の父を持つ子どもの方が日々の学習時間は長く、学習時間が同じ者で比べても大卒の父を持つ子どもの方が高い学力を有していた。この回帰分析の結果が図3である。図3より父非大卒層が父大卒層の学習間ゼロの学力を上回るのに51.7分の学習時間が必要であり、父大卒層と学力を逆転するためには79.5分の学習時間が必要なことが読み取れる。しかし、表1から分かるように、父非大卒の子どもの平均学習時間は31.5分であり、51.7分の家庭学習を行うことが非常に困難なことが伺える。



	正答率	学習時間
父大卒	83.6	50.0
父非大卒	75.9	31.5

表 1. 階層別に見た正答率と学習時間 (金子, 2004 より作成)

上記のことから、学歴（学力）は努力（学習時間）と親の階層によって規定される。但し、その努力は親の階層によって規定されているのである（図 4 参照）。この知見を踏まえると、橘木（2006）が提唱する「奨学金制度の充実」という格差社会への処方箋は素朴すぎるのが分かる。つまり、学力差は家庭の経済的水準によって決まっているのではなく、家庭の文化的水準によって決まっていると考えられるからである。もちろん、例えば、子どもを塾に通わすことが可能かどうかのように文化的水準の一部は経済的水準に依存する場合も多い。しかし、塾に通わすことが可能であっても、実際に通わせるかどうかは経済的水準を離れた文化的水準の問題である。また、家庭での学習時間の差に見られるような学校的努力に価値を認め、子どもにもそのように促すかどうかは文化的水準の問題である。



近代学校教育は希望であると上に書いた。この希望が今、壊れ始めている。学校教育で、家庭の文化差を埋めることが困難であることが露呈し始めているのである。希望を維持し続けるためには、社会の格差化を食い止めるためには、家庭の文化差をどのように埋めるかを議論しなくてはならない段階に入っているように思われる。

【4. 安倍内閣による教育制度改革】

-1. 教育再生会議－「家庭教育」をめぐる－

安倍総理大臣は就任するとその中心的な政策の一つに教育の再生を掲げ、教育再生会議を発足させた。2007年1月の第1次答申では、学校教育法や教員免許法許改正、学習指導要領の改訂など多岐にわたる7つの提言を示した。その7番目に「社会総がかり」での全国的な参画がある。そこでは家庭が教育の原点であり、子どもにしっかりとしつけをすることを求めている。そして、早寝早起き朝ごはん運動の推進や、挨拶の励行、食

育、睡眠の大切さなどを通して、生活習慣の改善に努め、また、家庭学習の習慣をつけるよう各家庭で努力することが求められている。同年6月に出された第2次答申では、第1次答申の路線を引き継ぎ、家庭で子どもにしつけをすることを求めることに加えて、子育てにかかわる科学的知見の積極的な普及を図るとしている。科学的知見として示されているものは、「テレビ等と子どもの接触には慎重であるべき」や「インターネットやゲーム、アニメ等の発達によって、性や暴力に関する情報が氾濫し、各種犯罪の温床となっている」などである。また、答申には含まれていないが、同会議の規範意識・家庭・地域教育再生分科会では、母乳育児の推進や、子守歌、授乳の仕方までが議論されている。

これらの答申の評判はすこぶる悪い。2007年6月2日の主要紙の社説は、そろって第2次答申を批判的に検討している。もちろん、批判されているのは子育てにかかわる部分だけでなく、徳育の教科化や教育バウチャー制なども厳しく批判されている(朝日新聞,2007読売新聞,2007、毎日新聞,2007)。家庭の問題に立ち入りすぎという批判を受けながら、おおよそ家庭文化の領域にまで踏み込んで、きわめて“常識”的な提言をする背景には、第2次答申の「はじめに」でも「全ての子供に基礎学力と規範意識を身につける機会を保障し、教育格差が固定化されないようにしなければなりません」と述べられているように、格差化の進行を防ぐためには家庭教育への介入を避けることが出来ないという問題意識がある。3節でも述べたように、子どもの学力差が家庭の文化水準に規定されている以上、教育格差の解消という目的には、家庭への介入はやむをえないのかもしれない。しかしそれは、徳育の教科化が批判されたのと同様に、近代社会があえて手をつけずにきた個人や家庭という「私」の領域への「公」の介入である。ここに、「教育格差の解消」と「私領域の自由の保障」という社会哲学的な価値選択の問題が生じる。再生会議の議論は、「このように育てなさい」という切り口ではなく、子育てに関わる科学的知見の中で、「科学的データがありますよ」という示し方が望ましい」というようにデータを示すことでこの価値選択の問題を回避しようとする。しかし、これでは回避できない。データ選択の恣意性の問題が生じるからだ。例えば、上でも紹介した「インターネット等の普及が犯罪の温床となっている」という“科学的”知見は社会学者の中では否定する者も多い(宮台ら,2001)。

さらに、科学的なデータによって語らせるという手法は、情報の受け手側にリテラシーを要求する。受け手側のリテラシーの差が、そのままデータの解釈やそこから導き出す規範の差として生じることになる。高い教育を受けて高いリテラシーを持っている親は、与えられた情報を正しく読み取り、そこから多くの子育てのヒントを得、その子どもに多くの教育的遺産を相続させることが可能であるが、国家が提供する情報に興味を持たなかったり、そこから有用な情報を引き出せない親は、子育ての方法を変えることが出来ない。結果として、教育格差を拡大する方向へと機能していくことになるであろう。一時は第2次答申に盛り込まれる予定になっていた「親学に関する緊急提言」のようなメッセージ性の強い分かり易いものになると、国家による「私」領域への介入が露わになるが、メッセージ性を弱くすると教育格差解消とは逆方向へ機能するという潜在的矛盾を抱えているのである。

-2.教育基本法改正－「愛国心」をめぐる－

教育再生会議の「家庭教育」をめぐる議論の中で見出された現状認識と課題は、教育基本法の改正の中により明確な形で見出される。旧法はその大部分において、国家の義務を記した法律であった。しかし、新法では国家の義務も規定されているが、新たに多くの国民の義務が規定されている。そのもっとも分かりやすいのが、「父母その他の保護者は、子の

教育について第一義的責任を有するものであって、生活のために必要な習慣を身につけさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図らなければならない」と家庭教育を規定した第十条がある。このような条文が出される背景には、「子どもの規範意識の低下」という問題意識があり、それは小渕総理大臣の時代の教育改革国民会議以降、安倍内閣で教育基本法が改正されるまで議論の焦点であり続けた。

規範意識の低下は家庭教育の不全が主たる要因であろうが、今日の家庭において規範意識を育てることはそれほど容易なことではない。規範を下支えしている「正しさ」が揺らぎ、信頼を失ってしまっているという社会状況があるからだ。これまでも様々な場所で論じられてきたことではあるが、全共闘世代は徹底的な価値の相対化を行った後に、新しい価値を提示することができなかつた。そのため、日本社会では、親や教師の権威をはじめとして、おおよそ権威というものが喪失することになった。この状況を井上(1986)は「偶像破壊を趣味とする人々が「正義」を格好のえじきにしてきのは言うまでもないが、「人権」、「民主主義」、「自由」などに情熱を示す人々も、「正義」にはなぜか冷淡であり、少なくともためらいや戸惑いを隠そうとはしない」と述べている。

1980年ごろから身近になくなった真理や正義などの拠り所となる「大きな物語」を探す動きがアンダーグラウンドから動き出す。ここでは詳述は避けるが、90年代までは新興宗教が「善良で迷える若者」(宮台,1998、別冊宝島編集部,2000)をひきつけるが、オウム真理教の事件以降下火になる。その後、熱狂的なスポーツ応援に見られるような「プチナショナリズム」(香山,2002)が徐々に浸透し、若者の右傾化が語られるようになる。新興宗教もナショナリズムも、正義や真理を分かり易く担保する(かのようにみせる)ものとして機能してきた。

新法2条に「伝統と文化を尊重し、それらを育んできたわが国と郷土を愛する…態度を養う」と定められている愛国心条項も、正義を下支えするものを提示しようとしたものであると思われる。しかし、旧法には「愛国心」を定める条項はなかったのだろうか。直接的に愛国心にあたるような文言は見当たらない。しかし、旧法の前文には「この(日本国憲法の、括弧内著者)理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである」という表現があり、日本国憲法が求めている理想の一つはやはり前文に示されてある「われらは、平和を維持し、専制と隷従、圧迫と偏狭を地上から永遠に除去しようと努めてゐる国際社会において名誉ある地位を占めたいと思う」(傍点著者)がある。ここに示されているのは、平和を維持し、専制と隷従、圧迫と偏狭を地上から永遠に除去しようと日本が努めることによって、国際社会からその価値を認められ、その国家に属していることを誇りに思えるというように、国際社会の中で理想をもって努め、その功績を他国から評価されることを経由しての愛国心である。この構図が日本の戦後史の中で成功しているとは言えないかもしれない。それを「伝統と文化を尊重しなさい」、「国と郷土を愛しなさい」という分かり易いかもしれないが自慰的なメッセージに置き換えられている。上述したように、この「分かり易さ」は国家による「私」領域への介入という近代社会のタブーを犯すことになってしまっている。

【おわりに】

日本社会の格差化の進行は教育にも大きな影響を与えている。本稿では、安倍内閣の教育改革を格差化という文脈で検討してきた。その結果、教育再生会議が提案した「家庭教育

育」や新・教育基本法の「愛国心」は一定の必然性を持つことが確認できた。しかし、これらの教育改革を是認するということは、国家という「公」が「私」領域への越境することを認めるということであり、大きな社会哲学的な問題を提起する。単に、必然性があるから、効率的であるから、というような理由で選択してよいものではない。「教育は国家100年の計」とも言われるように、この先、100年の国家と「私」の関係をどのように構築していくのかという観点から議論を深めていく必要があるように思われる。

一方で、教育格差の固定化も重大な問題である。この問題を考えるとき、一冊の奇妙な本を思い出す。それはイギリスの社会学者のヤングの手による空想科学小説ともいえるべき『メリトクラシー』(Yong,1958)である。この本では、1898年に完璧にメリットを測定できるテストが発明され、それによって、メリットによって職業が決まる社会が出現する。このテストの精度が上がり、年月が経つにつれ、社会はどうなっていったのか。高いメリットを持つ家系とそうでない家系が現れ、世代間の階層移動がなくなっていくのである。そして、示唆的であるのが、メリットと世襲とがほぼ重なるようになり、メリットの測定を廃止し世襲制に戻そうとする動きがでてくることである。

本稿で検討してきた安倍内閣での教育改革は、「公」教育を拡大させていくことに躊躇はない。この躊躇のなさはヤングの世界の中でのメリット測定の精度の向上を礼賛する社会に重なるように思える。公教育の拡大路線が成果を挙げることができなかつたときに、ヤングの描き出した世界の中でメリットの測定を廃止する動きが出てきたように、学校教育無用論が出てくるのではないかと危惧しながら本論文を締めくくる。

【参考・引用文献】

- 赤木智弘(2007)「丸山眞男」をひっぱたきたい、『論座』1月号、pp.53-59.
- 赤木智弘(2007)『若者を見殺しにする国』、双風社.
- 朝日新聞(2007)「教育再生会議一から出直したら」、2007年6月2日朝刊.
- 別冊宝島編集部(2000)『いまどきの神サマ』、宝島社.
- 中央教育審議会答申(2003)「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」.
- 井上達夫(1986)『共生の作法』、創文社
- 狩谷剛彦ら編著(2000)『教育の社会学』、有斐閣.
- 金子真理子(2004)「学力の規定要因」、狩谷剛彦・志水広吉編『学歴の社会学』、岩波書店、pp.155-172.
- 香山リカ(2002)『プチナショナリズム症候群』、中央公論社.
- 厚生労働省(2006)「生活保護動態調査」.
- 教育改革国民会議報告(2000)「教育を変える17の提案」.
- 教育再生会議(2007)「社会総がかりで教育再生を：第1次報告」
- 教育再生会議(2007)「社会総がかりで教育再生を：第2次報告」
- 毎日新聞(2007)「教育再生2次報告 もっと時間かけ練り上げよう」、2007年6月2日朝刊.
- 宮台真司(1998)『終わりなき日常を生きろ』、筑摩書房.
- 宮台真司・藤井誠二(2001)『「脱社会化」と少年犯罪』、創出版.
- 宮本みち子(2007)「日本の若者」、全国民主主義教育研究会編『格差社会と若者の未来』、同時代社、pp.10-27.

- 波本勝年・三上明彦編著（2007）『「改正」教育基本法を考える』、北樹出版。
- NHK スペシャル『ワーキングプア』取材班編（2007）『ワーキングプア』、ポプラ社。
- 佐々木賢（2007）『教育と格差社会』、青土社。
- 佐藤俊樹（2000）『不平等社会日本』、中央公論新社。
- 副島みずほ（2007）「フリーターこそが戦争へ行かされる」、『論座』4月号、pp.90-91.
- 総務省（2006）「就業構造基本調査」
- 橘木俊詔（1997）『日本の経済格差』、岩波書店。
- 武田晃二（2007）『教育基本法「改正」案と国会審議の検討』、地歴社。
- Weber, M. (1920) *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* (大塚久雄訳『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神』、岩波文庫、1989) .
- 読売新聞（2007）「教育再生会議 第2次報告の論点を深めよ」、2007年6月2日朝刊。
- Young, M. (1958) *The rise of the meritocracy* (窪田ら訳『メリトクラシー』、至誠堂、1982) .
- 吉川徹（2006）『学歴と格差・不平等』、東京大学出版会。