

応用政治哲学の一試論 —分析的平等論と教育政策への示唆—

松元 雅和*

Masakazu MATSUMOTO

An Essay in Applied Political Philosophy

—Analytical Egalitarianism and its Implications for Educational Policies—

要 旨

平等論は、現代英米圏の分析的政治哲学においてもっとも発展しているトピックのひとつである。しかしながら、これらの理論的展開が、実践的にどのような含意をもつかは必ずしも明確ではない。むしろ、理論の精緻化が進むにつれて、その成果が喫緊の政策課題から離れてしまうことも往々にしてありうる。そこで本稿では、分配財としての教育を事例として、分析的平等論の理論的展開から得られる実践的意義を示してみたい。すなわち、本稿の目的は、平等論そのものを分析・評価することではなく、政治哲学としての平等論の一部を今日の公共政策へと接続する経路を示すことである。本稿の構成は以下の通りである。はじめに、今日盛んに議論されている教育の自由化の問題を取り上げ（第2節）、次いでこの問題に対して応用する、分析的平等論における平等主義と優先主義の区別を紹介する（第3節）。さらには、A・スウィフトの議論を参照に、「位置財」という観念を導入しつつ、教育を横並び化するレベル下げが正当化されることを指摘し（第4節）、同時にその制約についても指摘する（第5節）。最後に、実証的知見を踏まえながら、以上の議論が近年の教育改革論議（特に学校選択制の是非）に対して与える示唆について論じてみたい（第6節）。

【キーワード：スウィフト、平等主義、優先主義、位置財、学校選択】

「大多数の者が暗闇と貧困とのなかを這いまわっているのに、一握りの権力者と金持が権勢と富との頂上にあるというのは、後者が自分たちの享受するものを、ただ他の人たちがそれをこと欠いている間だけ尊重するからであり、そして、また、かりに民衆が悲惨でなくなれば、彼らは、身分を変えなくても、幸福ではなくなるだろうからである。」(J=J・ルソー)¹⁾

1 はじめに

平等論は、現代英米圏の分析的政治哲学においてもっとも発展しているトピックのひとつである。そこでは、平等の概念や価値、平等と自由その他の価値との関係、分配的正義の実質的構想、分配の対象、平等の測定基準などをめぐって、多くの論戦が巻き起こっている。質・量ともに、議論の専門化と精緻化にもっとも成功している理論のひとつであることは疑いない²⁾。

しかしながら、これらの分析的平等論の現代的展開が、実践的にどのような含意をもつかは必ずしも明確ではない。むしろ、理論の精緻化が進むにつれて、その成果が喫緊の政策課題から離れてしまうことも往々にしてありうる。しかし、理論は現実を切り取るために用いるツールなのだから、いかに理論を鋭利に磨いていっても、それをいなければ意味がない(vab Evera 1997: 4/4)。

倫理学研究の一部に¹⁾応用倫理学があるように、政治哲学の成果には²⁾応用政治哲学の試みが付随すべきであるように思われる³⁾。

そこで本稿では、分配財としての教育を事例として、分析的平等論の理論的展開から得られる実践的意義を示してみたい。すなわち、本稿の目的は、平等論そのものを分析・評価することではなく、政治哲学としての平等論の一部を今日の公共政策へと接続する経路を示すことである。具体的には、黒崎＝藤田論争として教育学界で知られる、学校教育の自由化（選択化・競争化）の是非をめぐる近年の教育改革論議を取り上げたい。本稿では、同論議を踏まえて、平等主義対優先主義という今世紀以降の平等論の新たな理論的展開が、どのような示唆になりうるかを明らかにする⁴⁾。

教育をめぐって政治哲学的知見を応用する試みは、必ずしも新規であるというわけではない。例えば分配的正義論については、わが国でも宮寺見夫がすでに体系的な取り組みを著わしている(宮寺 2000; 2006)。こうした先行研究と比較した場合の本稿の新規性は、教育を「位置財」として見る近年の政治哲学的議論を通じて、わが国の政策論議を分析の遡上に載せていることである。教育を位置財として分析することは、教育学者もすでに行っているが(広田 2004: 46-51)、本稿ではそれを政治哲学的観点から再構成することで、近年の教育改革論議

* 島根大学教育学部共生社会教育講座

に一石を投じたい。これはひるがえって、政策論議に対して哲学的分析を応用することの意義を示す試みでもある。この点については、本稿の最後にあらためて立ち返る。

本稿の構成は以下の通りである。はじめに、今日盛んに議論されている教育の自由化の問題を取り上げ（第2節）、次いでこの問題に対して応用する、分析的平等論における平等主義と優先主義の区別を紹介する（第3節）。さらには、A・スウィフトの議論を参照に、「位置財」という観念を導入しつつ、教育を横並び化するレベル下げが正当化されうることを指摘し（第4節）、同時にその制約についても指摘する（第5節）。最後に、実証的知見を踏まえながら、以上の議論が近年の教育改革論議（特に学校選択制の是非）に対して与える示唆について論じてみたい（第6節）。

2 教育改革をめぐる近年の政策論議

はじめに、政治哲学を応用する問題設定について確認しておきたい。ところで、昨今の政策論議のなかでも、最重要課題のひとつが教育をめぐる問題であることは論をまたないであろう。例えば、格差社会論が人口に膾炙して久しいが、その多くでは教育が格差の原因あるいは結果の一要素として、しばしば登場する。教育は私たちの生の見通し全体に多大な影響を与えるがゆえに、その財としての性質と分配の公正性を問うことが重要となるのだ。

行き過ぎた平等主義

教育をめぐる昨今の政策論議のひとつは、「知の大競争時代」と呼ばれる、成果重視型の教育推進の是非である。歴史を振り返ると、戦後の日本の教育は、1950年代に導入された一連の教育政策（1952年義務教育費国庫負担制度、同年学級規模と教職員定数の標準化、1958年学習指導要領改訂等）を骨子として、機会の平等やナショナル・ミニマムの維持という観点から、環境や条件を均した横並びの教育が推奨されてきた。特に義務教育課程では、一定の学力をすべての子どもに身に付けさせるため、全国の同学年の子どもに同一の内容が教えられてきた。高度経済成長期の1960年代には、経済界の意向を受けて旧文部省が教育における能力主義を導入しようとするが、教育現場および教育学界では、「競争や序列化は教育本来の目的を歪める」との意見が支配的であった⁵⁾。社会学者の荻谷剛彦は、こうした教育の横並び化を「個の平等」と対比して「面の平等」と呼んでいる（荻谷2009）。

しかし、1990年代後半から、選択や競争を通じた質の向上を目指して、学校教育の自由化の検討や導入が次々と進んでいる。その端緒は、1980年代に六三三制の見直しを中心として中曽根政権下で発足した臨時教育審議会にさかのぼり、小渕政権下の教育改革国民会議（2000-2001年）が一連の教育改革を先導した。具体的に、後に第6

節で詳しく述べる学校選択制のほか、公立中高一貫校の設置、習熟度別学習・発展的学習の導入、大学入学時の飛び級制度、教育バウチャー制、日本型チャーター・スクールの設置、株式会社による学校経営の解禁、特区校の設置、学校系列の複線化など、その方針は多岐にわたっている。

こうした動きの背景になっているのが、戦後教育の「行き過ぎた平等主義」に対する反省である。例えば、文部省「教育改革プログラム」改訂（1999年）では、「個性を伸ばし多様な選択ができる学校制度の実現」と銘打ち、以下のような提案がなされている。

これまでの行き過ぎた平等主義を是正し、子どもたち一人一人の個性、能力を尊重した教育へと転換を図る必要がある。こうした観点から、教育内容における選択幅の拡大と併せ、中高一貫教育の導入など学校制度の複線化や、大学への入学年齢、編入学制度の弾力化など、子どもたちがその個性に応じて多様な選択ができ、やり直しのきく学校制度を実現することが必要である。（文部省1999：14-5）⁶⁾

要するに、従来の横並びの教育が、成績上位者の伸びしるを奪っている。そこで、教育の質を高め、また競争力のある人材を育てるために、教育において選択と競争の幅を広げることが必要であるといわれる。その結果学力の格差が広がるとしても、それは教育の自由化に伴う副産物なのだから仕方がない。市場原理の導入は、教育の質の向上において不可欠だといっているのである⁷⁾。

教育の自由化の問題点

教育の自由化に関しては根強い批判もある。なぜなら、学校教育で市場原理が導入されるなら、結局のところ購買力の高い家庭に有利な結果に終わり、教育の平等に反してしまうからである。教育の自由化が始まれば、教育の質・量において家庭間の格差が生じることは避けられない。富裕層は塾や家庭教師により多くの資源を投入することができるので、質の高い教育が金銭で取引されるような事態が生じてしまうであろう。結果として、教育の自由化は階層の再生産に一役買ってしまうのである。

事実、社会学者が指摘するところでは、近年の日本では確実に階層社会化が進みつつあり、その過程の一部には教育を媒介とした階層の再生産が含まれるという（荻谷2001；2008）。これらの議論は主として、出自→教育→階層の影響関係に焦点を合わせている。すなわち、ここで教育格差論は、より幅広い格差社会論の応用問題として位置づけられる。そのなかで、教育の自由化は教育格差を生み出す要因の一端ではあるが、すべてではない。それ以外にも例えば、親から子どもへの文化資本の伝播は教育格差を生み出す要因となる。本稿では、こうした格差社会論にまつわる広範な議論は扱わない。

本稿では、教育格差を単純に子ども間の学力格差として捉え、そこから派生する問題を取り上げたい⁸⁾。こ

これは、格差社会論と密接に関連しているが、同一ではない。なぜなら、かりに教育を通じた階層の再生産が根絶されたとしても、依然として個人の能力に基づく学力格差は残り続けるであろうからである。こうした格差の問題に鑑みて、教育の自由化をどのように評価できるであろうか。一方では、教育の差別化を拒み、横並びの教育を推し進める従来の方針がある。しかし先述のとおり、教育の自由化を支持する立場にとって、これは「行き過ぎた平等主義」とされるものであった。成績上位者を成績下位者に合わせることで、前者の伸びしろが不当に奪われているというのである。

3 平等主義と優先主義

以上の論点は、分析的平等論の観点から次のように分析できる。すなわち、恵まれた者（＝成績上位者）と恵まれない者（＝成績下位者）がいる場合に、前者のニーズを犠牲にして後者のニーズに水準を合わせることは、旧文部省が言うところの「行き過ぎた平等主義」なのであろうか。以下の仮説的事例を考えてみよう。

今かりに私に二人の子供がいるとしよう。一人は健康児でまったく幸福であり、もう一人は苦痛を伴う障害に苦しんでいる。彼らをそれぞれ第一子、第二子と呼ぶことにしよう。私は今、転職しようとしているところである。私は、次の二つの選択肢のうちから、どちらかを選択しなければならない。一つは、第二子が特別な医学的処置と教育を受けられる、物価の高い都市に引っ越すことである。しかし、そこでは家族の生活水準は低くなるだろうし、近隣の環境は悪く、第一子にとっては危険なものとなるだろう。もう一つの選択肢は、田園風景を残す環境のよい郊外に引っ越すことである。そこでは、スポーツや自然に特別な興味を抱いている第一子が、のびのびと楽しく過ごすことができる。(Nagel 1979 : 123-4/193)

これを〈引越しケース〉と呼ぼう。このケースで与えられた選択肢は、第一子の状況を悪化させて第二子の状況を改善するか（＝都市に引越す）、あるいは第二子の状況を悪化させて第一子の状況を改善するか（＝郊外に引越す）である。こうした選択肢に直面して、私たちはどうすべきであろうか。おそらく、私たちの多くは直観的に、恵まれた者よりも恵まれない者のニーズを満たす前者の選択肢を選ぶのではないか——あるいは、本稿では以降そのように仮定する。以降論じていきたいのは、判断そのものではなくそのように判断する理由である。

平等主義的理由によるレベル下げ

以上の判断を私たちが直観的に抱く第一の理由は、他の条件が等しいならば、平等でない状況よりも平等である状況の方が望ましいからである。第二子の状況を悪化させて第一子の状況を改善する（＝郊外に引越す）選択

肢は、もともと存在する二人の間の利益格差を一層広げるのに対して、第一子の状況を悪化させて第二子の状況を改善する（＝都市に引越す）選択肢は、逆にそれを狭める。私たちは自分の子どもの間に不平等や格差があってはならないと考えるので、結果的に第一子を犠牲にすることで、第二子にとって最善の選択肢を選ぶことになる。これは両者の「より平等な」状況に本質的価値を見出しているという意味で、「平等主義」(egalitarianism)に基づく理由である。

以上の平等主義に対しては、「レベル下げ」(leveling down)と呼ばれる事態が問題視されてきた。別の仮説的事例(自転車ケース)を考えてみよう。第一子は自転車のサイクリングを日々の楽しみとしている一方、第二子は障害のために自転車に乗ることができない。両親は同様に自分の子どもの間に不平等や格差があってはならないと考えたので、第一子から自転車を取り上げた。当然、サイクリングを楽しみにしていた第一子の状況は悪化する。他方で、もともと自転車に乗らない第二子は、そのことで損もしないし得もしない。ただし、この選択によって、二人とも自転車に乗れなくなり、比較上両者の関係はより平等になった(図表1)。平等に内在的価値を見出す平等主義者は、この措置を善いことであると見なすであろう⁹⁾。さて、私たちがまた、この措置を歓迎すべきであろうか。



図表1 平等主義的レベル下げ

もちろん答えは否である。二人とも自転車に乗れなくなり、比較上両者の関係がより平等になるからといって、第一子から自転車を取り上げることが望ましいとは到底考えられない。(もしそうなのであれば、究極的には、第一子に対して第二子と同じ苦痛を与えることもまた望ましいことになってしまう。)すると、私たちは本当は平等主義者ではないのではないか。〈引越しケース〉で私たちが都市に引越すことを支持する別の理由は何であろうか。

優先主義とは何か

〈引越しケース〉で私たちが、第一子でなく第二子の状況を改善する（＝都市に引越す）選択肢を選ぶことの第二の理由は、それが二人の子どもの関係を比較的に平等にするからではない。むしろ、その理由は第二子の利益が第一子の利益に優先するからである。これは、平等主義と区別して「優先主義」(prioritarianism)と呼ばれる。D・パーフィットの言葉を借りれば、「その受け手が誰であろうと、等しい便益に等しい重みを与えるのでは

ない。恵まれない者への便益にはより大きな重みを与えるべきなのだ」(Parfit 1998:12)。〈引越しケース〉のような二者択一の場面に直面して、恵まれた者(=第一子)の利益と恵まれない者(=第二子)の利益は同じ天秤で測れない。両者の選択を迫られた場合、私たちは恵まれた者の状況を一層促進することよりも、恵まれない者の状況を少しでも改善することに、より大きな重みを与えるべきなのである。

ここで重要なことは、優先主義者は平等主義者と異なり、〈自転車ケース〉のようなレベル下げを許容しないということである。なぜなら、優先主義者は事態が「より平等な」状況となることに本質的な意義を認めていないからである。優先主義者がまずもって注目するのは、恵まれない者の絶対的な利益である。〈自転車ケース〉の場合、自転車を取り上げたところで、第一子が損をするだけで第二子は損も得もしない。それゆえ、結果的に二人の子どもの関係がより平等に近づいたとしても、第二子が利益を得ないかぎり、その選択を支持する理由にはならない。再びパーフィットが言うように、「平等主義者が関心をもつのは相対性である。すなわち、各人のレベルを他人のレベルとどのように比較するかということである。それに対して、優先主義者の見方では、関心があるのは人々の絶対的なレベルだけである。これが両者の根本的な構造的違いである」(Parfit 1998:13)。

平等主義と優先主義の違いをまとめてみよう(図表2)。両者は〈引越しケース〉で、郊外に引越すよりも都市に引越すことを選ぶ点で一致する。しかしその理由は異なる。平等主義者が都市に引越すことを選ぶ理由は、それが二人の子どもの間の相対的格差を縮めるからである。対して、優先主義者がそうする理由は、第一子の状況いかにかわからず、それが第二子の状況を絶対的に改善するからである。両者の違いは、〈自転車ケース〉について考察すればはっきりする。

図表2 平等主義と優先主義の比較

	第一子の状況	第二子の状況	平等主義	優先主義
引越しケース(都市)	悪化	改善	認める	認める
引越しケース(郊外)	改善	悪化	認めない	認めない
自転車ケース	悪化	変化せず	認める	認めない

ただし、〈引越しケース〉でいずれも判断が一致するのとおり、平等主義者と優先主義者の間の実質的意見の相違は、多くの場合そう大きくない。法的・政治的平等を要求したり、恣意的特権や地位の格差を非難したりする闘争において、平等主義的目標と優先主義的目標は事実上一致することが多かった(Parfit 1998:14)。それゆえ、従来の平等論において両者の違いはあまり自覚されてこなかったのである¹⁰⁾。

4 教育におけるレベル下げの正当化

以上の分析的平等論の知見を、教育の自由化の問題に応用してみよう。前述したように、近年の教育改革論議の背景になっているのは、従来の「行き過ぎた平等主義」に対する批判であった。これまで国家主導で横並びの教育が強制されてきたことにより、成績上位者が足止めを強いられてきたというのである。これは典型的にレベル下げの事態である。すなわち、戦後教育は成績上位者の状況を悪化させるかたちで、教育財の分配を行ってきたのである。平等主義者であれば、生徒間の比較上の格差を埋めるものとして、このレベル下げを歓迎するであろう。逆に批判者からすれば、それこそ戦後平等主義教育の「行き過ぎ」を示すものとみなされる。

ひるがえって、優先主義者は近年の教育改革論議をどのように評価するのか。繰り返すと、優先主義者が関心をもつのは恵まれない者——ここでは成績下位者——の絶対的水準である。一見すると、教育の横並び化によって成績上位者が足止めされても、成績下位者の状況それ自体に直接影響が及ぶわけではないので、優先主義者が教育のレベル下げに賛成する理由はないように見えるかもしれない。しかし、近年の政治哲学者の研究が示すところでは、事情はこれほど単純ではない(Brighouse and Swift 2006)。教育財の分配に関しては、(行き過ぎた)平等主義者と同様に優先主義者もまた、教育のレベル下げに賛成する理由があるというのだ。それは、教育という財がもつ特殊性にある。

位置財としての教育

要点は、教育が経済学者F・ハーシュが名づけたところの「位置財」(positional goods)の一種であることだ¹¹⁾。位置財とは、財の相対的所有がその絶対的価値に影響を与えるような財のことである。位置財の典型例は政治権力である。例えば、他人が一人1票をもつなかで、自分だけが2票を得たとすれば、自分の政治権力は2倍になる。他方で、自分が2票を得つつも、他人もまた2票を得るならば、2倍に増えたはずの自分の政治権力は以前と変わらないままである。このように、財としての政治権力がもつ重みは、自分以外の他人がどれほどの政治権力をもっているかに全面的に依存する。

同じことは教育についてもいえる。自分以外の他人が進学しないなかで、自分だけが大学に進学するなら、その学歴には位置財としての価値が付け加わる。他方で、自分も含めた全員が大学に進学するなら、結果的に自分が大卒となる事実は変わらないにもかかわらず、その人にとって学歴が有している価値の一部が失われる。教育という財は、個人がそこから得る価値と同様、社会がそれに対して与える価値によっても測られるのである。

教育が位置財の一種であるのは、教育が選別という社会的機能を果たしているからである。教育学者の藤田英典が言うように、

教育制度や資格制度は、個々人が実際に保有している知識・能力を制度的に差別化し、学歴保持者・非保持者、有資格者・無資格者という社会的に差別的なカテゴリーをつくりだしていく。これは、教育制度や資格制度が本質的な機能として持っているものであり、学歴社会や資格社会を批判し、何らかの改革をしたからといって、解消・廃棄されるようなものではない。(藤田 2005 : 88)

教育が社会的選別の機能を果たすものであるかぎり、そこにはいわゆる「加算問題」が生じる。すなわち、「われわれのうちの誰かにとって達成可能なことを、すべての人が達成することはできないのである」(Hirsh 1976 : 5/11)。この意味で、位置財には本質的に社会的希少性がある、すなわち全員が十分にもつことはありえないという性質がある。あるいは、誰もが十分にもつということは、誰もが十分にもたないということである。それゆえ、ハーシュが言うように、「資格証明書のための競争の段階を高めてふやすということは、その競争での勝者の生産性を高めることなしに、単に教育用資源を使い込むだけのこととなろう」(Hirsh 1976 : 49/83)。位置財の場合、その希少性は物質的というよりも社会的にあらかじめ決定されているのである¹²⁾。

優先主義的理由によるレベル下げ

教育が位置財としての性質をもつということは、きわめて興味深い洞察を示唆する。それは、成績上位者がよい教育を受けることは、成績下位者の立場を絶対的に悪くするということである。すなわち、「一人の人の資格が高まるのが、もう一人の人についての情報内容を格下げする結果となる」(Hirsh 1976:49/83-4)。この意味で、意図しようがしまいが、成績下位者の状況を悪化させることなく、成績上位者の状況を改善すること——またその逆——は不可能である。説明しよう。

位置財としての教育は本質的に希少であり、ゼロサム的性質をもつ。全員が十分にその財を享受することはできないのであるから、誰かがその財を享受すれば、必然的にその分誰かが損をする。成績上位者が選別的によい教育を受けるなら、たとえ残された成績下位者が受ける教育の質・量が変わらなくとも、その位置的側面において、成績下位者がもつ教育の絶対的価値は目減りする。両者の格差が相対的に開くというだけではない。そうではなく、ある生徒の教育水準を高めることは、それだけで別の生徒にとっての教育の価値を絶対的に引き下げるのである。A・スウィフトが言うように、「一部の子どもが助けの手を得るという事実は、そうでない子どもの不利益になる。後者の立場を変えないのではなく、その立場を悪くするのである」(Swift 2003 : 25)。

一層興味深いことに、逆もまた真である。成績上位者が横並びの教育に留まるなら、成績下位者の状況は絶対的に改善する。一見すると、成績上位者が選別的に高度な教育を受けようが受けまいが、成績下位者にとっては

他人事であるように見える。にもかかわらず、教育という財が位置的側面をもつことから、教育の横並び化によって、結果的に成績下位者のもつ教育の絶対的価値は高まる。これはちょうど、革命が生じた結果、貴族が2票、平民が1票もつ社会から、貴族も平民もともに1票もつ社会へ移行することで、平民のもつ政治権力の絶対的価値が——形式的にはなく実質的に——高まるのと同様である。

一般的に言えば、教育を含む位置財に関して、恵まれた者のレベルを下げることは、恵まれない者の立場を絶対的に改善し、逆に恵まれた者のレベルを上げることは、恵まれない者の立場を絶対的に悪化させる。それゆえ、教育の自由化をめぐる論点は、教育財の位置的側面を考慮するかぎり、実は〈自転車ケース〉よりも〈引越しケース〉に近い¹³⁾。すなわち、与えられた選択肢は、恵まれた者(=成績上位者)を冷遇して恵まれない者(=成績下位者)を優遇するか、あるいは恵まれない者を優遇して恵まれた者を冷遇するか、の二者択一である。いずれにしても、一方を冷遇することなしにもう一方を優遇することは不可能である。これは、希少性とゼロサム性をもつ位置財の性質から導かれる現象である¹⁴⁾。

ここで、優先主義者が恵まれた者の利益よりも恵まれない者の利益を優先するものであったことを思い出してみよう。すなわち、「優先主義の見方では、恵まれた者がより多く失うとしても、恵まれない者の取り分はより多くカウントされる」のである(Parfit 1998 : 20)。ところで、位置財のレベル下げは恵まれた者の状況を悪化させるだけではない。それは同時に、恵まれない者の状況を改善するのであった。前節で見たように、私たちの多くは直観的に、恵まれた者よりも恵まれない者のニーズを満たす選択肢を選ぶであろう——あるいはそのように仮定した。それゆえ、〈引越しケース〉で第二子の利益を重視する(=都市に引越す)ことに賛成する者であれば、同じ優先主義的理由から、教育において成績下位者の利益を大きくする(=横並び化する)ことに賛成するであろう(図表3)。



図表3 優先主義的レベル下げ

以上の優先主義的理由に基づくレベル下げは、旧文部省が指摘する「行き過ぎた平等主義」批判から免れていることに注意したい。なぜなら、それは、恵まれない者の絶対的立場を改善することのみを目指しており、「羨望あるいは相対性や比較への非合理的な固執とは何の関係もない」からである(Brighouse and Swift 2006 : 475)。教育の横並び化の目的は、成績上位者の足を引っ

張ることではなく、成績下位者の状況を底上げすることである——両者は事実上切り離せないが。恵まれない者の利益がより重大であるという優先主義的理由のみから、少なくとも位置財としての教育に関しては、レベル下げを行うことが正当化されるのである¹⁵⁾。

5 教育におけるレベル下げの制約

以上の議論により、教育を横並び化することが、必ずしも「行き過ぎた平等主義」にあてはまらないことが示された。要約すると、第一に、私たちが恵まれない者の利益に気を配ることには、平等主義的理由だけでなく優先主義的理由もある(第3節)。第二に、教育は位置財の一種であり、誰かが恵まれれば、必然的に別の誰かが恵まれないというゼロサム(Zero-sum)の性質をもつ。第三に、教育を含む位置財に関しては、「行き過ぎた平等主義」のみならず優先主義の立場であったとしても、レベル下げが正当化される(第4節)。

しかし、ここからただちに、教育のレベル下げを行うべきと結論するのは早計である。なぜなら、スイッチも認識しているとおおり、「教育というものは複雑な財」であり(Swift 2003: 21)、そのレベル下げは同時に様々な副作用を伴うからである。一人2票の投票権を一律一人1票にしても、政治権力の価値そのものは変化しない。対照的に、9年間の義務教育期間を一律半減すれば、それは大問題である。要するに、教育は政治権力と異なっており、純粋な位置財ではないのである。

教育は内面的にも価値がある

先述したように、教育という財の価値には社会的側面があるが、同時に個人的側面もある。すなわち、教育を受ける者にとって、それは単に社会内の自分の位置を決定するだけの手段ではない。教育はそれ自体で受け手にとって内面的に価値をもつのだ。ブリッグハウス/スイッチは以下のように指摘している。

ある人の教育がその人に対してもつ価値は、その財の分配に関してその人がどこに位置するか大いに依存する。それは確かに真である。しかし、これだけが教育に価値がある理由なのではない。教育は、労働市場での競争力と何の関係がなくとも、私たちに豊かにしてくれる。教育を受けた人物には、文化や複雑性、楽しみの世界が広がり、それに関わることは競争的でない意味で価値をもつことになるのだ。(Brighouse and Swift 2006: 482)

この意味で、教育は、位置財の側面と非位置財の側面の双方を併せもっている。後者の非位置的側面に関するかぎり、教育を受けることはその道具的価値と無関係に、内面的に価値があるのである。

これは少なくとも、以下二つの意味でレベル下げに対する制約になる。第一に、教育は楽しみである。優れた

教育を受けることは、社会内でその人の位置を改善することに直結しなくとも、その人の人生を豊かにしたり、喜びを与えたりする。例えば、ギリシャ語やラテン語を学ぶことは、よい職業に就くことやよい収入を得ることとは無関係に、その人の人生を豊かにするかもしれない。成績上位者がこの意味での選別的(Selective)教育を欲しているのだとすれば、教育の選択機会を認めないのはおかしい。成績上位者がこの種の教養を得たからといって、成績下位者の状況が悪化するとは一概にいえないからである。

第二に、教育は必要である。それは人々が社会生活を送るうえで最低限必要な資質を与えるものであり、教育の損失は人間の社会的ニーズの損失につながる。例えば、人口の半数が読み書きのできない社会で、残り半数の人口の読み書き学習も禁止すれば、当初読み書きのできなかった人々の位置的状况は確かに改善する。しかし、結果として生じる社会は、全員が読み書きのできない社会であり、どう考えても「行き過ぎた平等主義」の社会である。言いかえれば、恵まれない者の状況を改善するためであるとしても、レベル下げには越えるべきでない閾値があるのだ。

教育の自律

以上の問題は、教育財の位置的側面を切り下げようとするなら、その非位置的側面をも同時に切り下げてしまうという問題であった。ところで、かりに教育財のもつ位置的側面と非位置的側面を分離することができるなら、事情はまったく異なってくる。教育がよい職業に就く、あるいはよい収入を得るための手段であることを止め、受け手にとって純粋に楽しみや必要の源泉となるならば、私たちは少なくとも現在の政策議論のように教育格差を問題視する必要はなくなる。ハーシュが言うように、「もしも教育が金銭的優位性を獲得したり持続したりする手段としてあまり頼りにならないものとなれば、教育内部の競争と多様性を分配上の根拠で制限する理由は弱まるだろう」(Hirsh 1976: 187/313-4)。

これはM・ウォルツァーの教育自律論をほうふつとさせるかもしれない。ウォルツァーは、教育財の分配的正義として、その財が別の財の分配状況によって左右されないこと、また別の財の分配状況を左右しないことを挙げている。例えば、経済的成功が教育財の分配に影響を与えないこと、逆に教育財の分配が経済的成功に影響を与えないことである。こうした形で教育が他の財——貨幣、安全と福祉、政治権力、承認、家族など——から自律するならば、教育財の不平等な分配それ自体を過剰に気にかける必要はなくなる。そこでは「概して、最も成功した政治家、起業家、科学者、軍人、恋人は別の人々であるだろう。彼らの所有する財が続けてほかの財を運び込むのでないかぎり、その成功を恐れる理由はない」(Walzer 1983: 20/45)。これは、教育財の非位置的側面から位置的側面が取り除かれたビジョンである¹⁶⁾。

問題は、このようにある財の位置的側面と非位置的側面を明確に分離することができるかどうかという点であ

る。ウォルツァーが、教育の自律性が比較的成功裏に達成された事例として日本の教育を取り上げているのは興味深い (Walzer 1983 : 204-6/312-6)。しかし、後述するように、その日本でさえ教育財の分配と経済的成功には明らかな相関・因果関係が存在する。また、先の藤田の引用にあるように、教育から社会的選別の役割を取り除くことは、現状では技術的にも政治的にも容易でないしまた望ましくもないであろう¹⁷⁾。

6 実証的知見

前節で論じたように、教育には位置財としての側面と非位置財としての側面がある。位置財の分配は〈引越しケース〉に類似しており、逆に非位置財の分配は〈自転車ケース〉に類似している。教育がよりよい生活を得るための手段であるという位置的性質をもてばもつほど、教育のレベル下げは正当化される。逆に、教育が人々の人生を豊かにする非位置的性質をもてばもつほど、教育のレベル下げは正しくない。そこで、教育のレベル下げの正当性は、教育財がどれだけ位置的側面をもち、どれだけ非位置的側面をもつかという状況に依存するであろう。こうした評価は、当然のことながら、教育が当該社会においてどのような意味をもっているかという経験的事実に左右される。そこで本節では、この点に関して幾つかの実証的知見を頼りにしてみよう。

学歴と就業・収入の関係

具体的に社会学 (階層研究) の知見を参照してみると、一世代間に共通して学歴 (教育年数) と職業階層 (職業威信スコア) の間に強力な因果関係があることが確認されている (吉川 2006 : 107)。よい学歴を得ることがよい職業に就くための有力な手段であることは、計量的にも実証されているということである。また、大企業への就職率と出身大学偏差値 (文系) との間にも、明瞭な正の相関が見られる (竹内 1995 : 129)。さらに、学卒資格とその後の生涯所得の比較からも、学歴が高ければ高いほど将来的に高い収入が得られることが分かっている (矢野 2001 : 43)。こうした意味で、今日のわが国において、教育が社会的上層を目指すうえでの選別の機能を果たしていることは間違いない。日本の教育は確かに位置財の一種である。

だからといって、日本の教育において、それ本来の内在的価値を含む非位置的側面が皆無だと言っているのではない。英語であれ数学であれ、古文・漢文であれ、美術であれ体育であれ、おおよそ何かを学ぶことには位置財としての側面と非位置財としての側面が同時に備わっている。ただし、一般論でいえば、平均的な消費水準が上昇すればするほど、消費される財の位置的側面は相対的に大きくなる (Hirsh 1976 : ch. 1)。事実、日本の学歴主義を国際的に比較した場合、その度合いは他の先進国と比べて突出して大きいわけではないという。すなわち、「客観的に見れば、日本だけがとりたてて学歴社会であ

るとはいえない」のであり (荻谷 1995 : 118)、「ある程度の産業化の段階に至った社会は、どこでも学歴社会なのだ」 (吉川 2006 : 131)。この意味で、現在のわが国の教育水準が、楽しみや必要を提供する非位置財としてよりも、社会的選別の役割を果たす位置財としての性質をより強くもっていることは事実であろう。

すると、次の問題は、位置財としての教育の公正な分配とは何か、ということになる。例えばスウィフトは、教育財の分配の公正性という点から、優先主義的レベル下げの一種として、英国における私立学校の原則禁止を提案している。これは現代英国の文脈においては、一定程度妥当するであろう。英国の場合、私立学校と公立学校に通う生徒数の割合は7 : 93だが、大学入学者のうち私立学校出身者と公立学校出身者の割合は20 : 80、オックスブリッジに限ればその割合は50 : 50に跳ね上がる (Swift 2003 : 21-2)。これは、英国で歴史的に、私立／公立の区別が階級構造と密接に結びついていたことに起因する¹⁸⁾。

ただし、こうした議論からただちに、日本においても同様に、私立学校の学校選択を禁止すべきということにはならないであろう。なぜなら、日本では私立学校と公立学校の間の差は、英国より大きくないからである。経済学者の橘木俊詔が指摘するとおり、わが国では、小学校・中学校までは私立学校の平均学力が公立学校の平均学力を上回るが、高等学校ではこの傾向が逆転する (橘木 2010 : 106-8)。この点で、よい学歴を得、最終的によい職業・収入を得るための選別のプロセスにおいて、私立学校と公立学校の間の差がそれほど決定的というわけではない¹⁹⁾。

学校選択制と学力格差

むしろ、現在の日本で考慮すべきは、第2節でも触れた公立学校の学校選択制である。戦後の公立学校は、一部の私立学校や国立学校と異なり、定められた学区に基づき、家庭にとっては非選択的に、学校にとっては非選抜的に、通学する学校が定められていた²⁰⁾。しかし、硬直的な学区制の見直しを提言した1987年の臨教審三次答申を出発点として、1990年代後半の行政改革では教育部門の「規制緩和」が唱えられるようになった。近年一部の地域では、学区を越えた通学を可能にする学校選択制が導入されている。これにより、家庭にとっては教育環境のよい学校に子どもを通学させることが可能になり、学校にとっては門戸を広げることでより学力の高い生徒を集めることが可能になる。これに伴い、従来学区制を中心として横並びであった公立学校の間に格差が生じる可能性が指摘されている。

現在の日本では、私立学校と公立学校の間の差よりも、この公立学校間の差の方が深刻になるかもしれない。橘木が指摘するとおり、「公立中学と私立中学の間ではそれほど深刻な道徳的な問題となりえないが、公立中学校間の選択となれば話は難しくなる」 (橘木 2010 : 193-4)。その理由の一端は、義務教育課程における教育の無償性

にある。一方で、私立学校の通学には年間で数十万円の費用がかかるので、成績上位者の誰もが私立学校に向かうことはないであろう。他方で、どちらも学費が無償の公立学校間で学校選択が認められるなら、成績上位者がより望ましい環境を求めて特定の学校に偏ることは避けられない。

実際、学校選択制を導入した地域では、公立学校間の学力格差が拡大しつつあるとの指摘もなされている（佐貫 2010；嶺井・中川 2007）。これは学力の高い学校が学力の高い生徒をさらに集め、学力の低い学校には学力の低い生徒が集まるという循環をもたらすであろう²¹⁾。すると、ここでの選択肢は〈引越しケース〉と同様の二者択一である。すなわち、学校を非選択化することで、成績上位者の状況を悪化させて成績下位者の状況を改善するか、あるいは学校を選択化することで、成績上位者の状況を改善して成績下位者の状況を悪化させるかである。本稿では、前者の選択肢を選ぶ平等主義的あるいは優先主義的回答を前提とした——し、筆者はその回答に相応の直観的説得力があるとも考えている——が、結局のところこれは価値判断の問題に帰着する。そもそも〈引越しケース〉で郊外に引越すことを是とする者にとっては、学校選択制を含む教育の自由化も同様に望ましい政策であるに違いない²²⁾。

7 おわりに

以上本稿では、近年の分析的平等論の展開とそれがわが国の教育改革論議に対してもつ示唆について明らかにしてきた。近年の分析的平等論では平等主義に代わる優先主義の立場が注目を集めている。優先主義の特徴のひとつは、恵まれない者の絶対的立場を改善することに優先的な考慮をする点である。本稿では政治哲学の近年の知見に基づき、位置財の分配について優先主義を適用した場合、レベル下げが優先主義的理由から正当化されることを示した。それと同時に、教育は非位置財の一種でもあり、その側面はレベル下げを制約する要因になりうることも指摘した。

本稿では最後に、教育の自由化をめぐる教育改革論議の具体例として、公立学校の学校選択制の問題を取り上げ、その是非は結局のところ価値判断の問題に帰着すると指摘した。ここで、教育の自由化を支持する——すなわち、本稿とは意見を異にする——価値判断に対して手短かに応答しておきたい。学校選択制のような教育の自由化を支持する理由は、大別して自由を重視するリベタリアニズムと効率を重視する功利主義に分かれる（Howe 1997：ch. 7）。第一に、教育の自由化は国家の規制を縮減し市民の私的自治を増進するから望ましいというリベタリアンの議論がある。しかし、古典的にJ・S・ミルが述べたように、人は他人に危害を加えてまで自分の立場を改善する自由はない。そして本稿が示してきたのは、教育の自由化が一部の生徒にとってまさに有害的であるということであった。すなわち、ある子どもが選別的教

育を受けることは、別の子どもの立場を悪くするのである（Swift 2003：13）。保護者は他人の子どもの状況を悪化させてまで、自分の子どもの状況を改善する権利はない。それは本質的に、他人の子どもの足を引っ掛けて自分の子どもをマラソンで勝たせる権利がないのと同様である。

第二に、教育の自由化は玉石混交の才能を最善の状態に配置する結果をもたらす、社会全体の利益になるから望ましいという功利主義的議論がある。ここには真の哲学的難問がある。すなわち、ここには社会全体の効用（utility）を政策評価の価値判断基準とするか、そうでないかという政治哲学的問いが控えている。もちろん、この問いは政治哲学上でも解決を見ていないし、その見込みもない。いずれにしても、重要なことは、教育の自由化をめぐる政策論議を深めていくなら、いずれこうした政治哲学的問いに直面せざるをえないということである²³⁾。

ここに、本稿の検討から得られる副次的示唆がある。すなわち、喫緊の政策論議を論じるのに、哲学的分析は実証分析と並んで一定の貢献を果たしうるといふことである。教育の自由化をめぐるような政策論議では、とかく価値中立的であるはずの分析の対象や方法において発言者の価値観が混入し、説明が一定の結論を誘導するように仕立て上げられているといった難点が指摘されやすい（荻谷 2008：221-4；嶺井・中川 2007：135-6）。しかし政治哲学的観点からは、これらの論議の背後に、多かれ少なかれ以上のような——平等主義、優先主義、リベタリアニズム、功利主義等々に基づく——異なった価値判断が控えていることはむしろ当然である。こうした政策論議の基底に控えている実質的な価値判断を明るみに出すことが、哲学的分析の強みのひとつである。逆に、この強みを生かすためにも、自覚的かつ積極的に政策論議に携わっていくことが、今後応用政治哲学に一層求められる課題となるであろう。

謝辞

本稿の一部は中等社会科内容開発研究（島根大学大学院教育学研究科）および社会思想史学会第36回研究大会において報告した。有益なコメントを寄せて頂いた先生方に深謝申し上げる。なお本稿は、文部科学省科学研究費補助金（21530142）による研究成果の一部である。

註

- 1) 本田喜代治・平岡昇訳『人間不平等起原論』（岩波文庫、1972年）、124頁。
- 2) 邦語による平等論の有益な概観としては、井上（2002；2004）、橋本（2003）を参照。
- 3) わが国における応用政治哲学の取り組みとしては、例えば宇野・山崎・井上（2011予定）を参照。
- 4) 平等主義対優先主義をめぐる平等論の近年の展開としては、Clayton and Williams（2002）；井上（2010a；2010b）を参照。
- 5) その典型は、「能力主義こそは、今日の教育荒廃の

- 元凶、教育諸悪の根源というべきである」といった日教組の見方にみられる(荻谷 1995:155より重引)。この時期に深刻化した旧文部省と日教組の対立は、1956年より旧文部省が導入した全国学力テストに関する一連の法廷闘争にまで発展した。
- 6) こうした提案の背景には、1998年の学習指導要領改訂で導入された「ゆとり教育」の賛否の最中、2000年前後から噴出したいわゆる「学力低下」論争がある(市川 2002)。
 - 7) この点については、『教育学年報』誌上で繰り返された、支持派の黒崎勲(1995; 2006)と反対派の藤田英典(1997; 2005)と間の論争が有名である。
 - 8) 社会学者の吉川徹は「格差」を「ある指標の分布のばらつき大きさ(差の状態)」、「不平等」を「格差を発生させる因果的なしくみ」と定義している(吉川 2006: 2-3; 2009: 79-80)。この区別にのっとれば、本稿が扱うのは教育の不平等の次元ではなく、教育の格差の次元であるということになろう。以上の点は、田村哲樹名古屋大学教授より頂いた指摘に示唆を受けた。
 - 9) ただし、これが当てはまるのは平等主義の一部である。パーフィットの区別では、レベル下げ批判が向けられるのは「平等は不平等よりも善い」と考える目的論的平等主義であって、「平等は不平等よりも正しい」と考える義務論的平等主義ではない(Parfit 1998: 9-11)。
 - 10) 例えば、マルクス主義的必要原理は厳密に言えば、平等主義ではなく優先主義の一種であると解釈するのが適当である(Parfit 1998: 15)。
 - 11) 位置財としての教育については、Adnett and Davies (2002); Hollis (1982)を参照。
 - 12) 戦後日本における短大・大学進学率の伸びが、1970年代に40%近くに達してから急激に鈍化し、その後三十年以上も50%前後で推移していることは(吉川 2006: 55; 2009: 24)、以上のような観点から説明できるかもしれない。進学率が100%に近づくとつれ、学位が有する位置的価値は失われる——すなわち、投資に見合った利益が得られなくなる——からである。橋木俊詔が言うように、「国民の多くが大学教育のメリットに疑問を感じ始めている。かつてのように大学生の数が少なく、大卒がエリートとして処遇されていた時代には、それを目指して多くの若者が大学に進学しようとした。……しかし、同年齢層の半分が大卒の時代となると、卒業後にエリート層として処遇されることは期待できなくなる。そうなれば、何としても大学進学を目指す者の数は伸びていかない」(橋木 2010: 35)。位置財の獲得競争がもたらす経済的コストについては、Frank and Cook (1995)を参照。
 - 13) ある箇所ですウィフトは、教育の横並び化をレベル下げと見なすべきでないとさえ示唆している。「ある人の取り分が多くなるなら、他の人の取り分は少なくなる。それゆえ、前者が後者よりもよい〔教育〕機会を得ることを阻止する措置は、レベル下げではない。そうした措置をとったからといって、それ自体で成功を取めた人を妬んでいることにはならない。むしろ、そうでなければ恵まれなかったであろう者に積極的に便益を与えているのである」(Swift 2003: 12)。
 - 14) これが意味することは、位置財に関していわゆるトリクル・ダウン効果を期待することはできないということである(Swift 2006: 115/162)。
 - 15) もちろん、平等論におけるその他の立場をとることから、依然としてレベル下げに反対することもありうる。教育財の分配をめぐる十分主義的アプローチとしては、Anderson (2004; 2007); Satz (2007)を、またそれに対する応答としてはBrighouse and Swift (2009)を参照。
 - 16) ウォルツァーの教育自律論についてはBlacker (1999; 2000)を参照。
 - 17)ブリッグハウス/スウィフトが言うように、「レベル下げが常に正しい対応であるというわけではないかもしれない。ときには因果の連鎖を切断することによって、財の位置的側面を削減する方がより良いかもしれない。どのような戦略が望ましいかは、主として戦略の相対的実行可能性……と政策のコスト……に依存する」(Brighouse and Swift 2006: 490)。
 - 18) 英国における私立学校の存廃論争についてはWalford (1990)を参照。
 - 19) ただし、教育を通じた階層の再生産という格差社会の問題の一部と捉えれば、私立学校の学校選択は別の問題を提起しているかもしれない。例えば、第14回中央教育審議会審議経過報告(1991年)は、少数の私立中高一貫校が東大などの入学者の多数を占めるようになってきていることを指摘し、教育の公平原則のために特定の高校から特定の大学への入学制限を設けることを提案している。同報告の批判的検討としては荻谷(1995: 第3章)を参照。
 - 20) 法的根拠は以下のとおり。「市町村の教育委員会は、当該市町村の設置する小学校又は中学校……が二校以上ある場合においては、前項の通知において当該就学予定者の就学すべき小学校又は中学校を指定しなければならない」(学校教育法施行令第5条2項)。
 - 21) この傾向は、教育経済学で言う「ピア・グループ効果」によって入学後さらに強化される(坪沼 2000)。
 - 22) 例えば、教育改革国民会議のあるメンバーが発言したとされる以下の主張を参照。「できん者はできんままで結構。戦後五十年、落ちこぼれの底辺を上げることばかり注いできた労力を、できる者を限りなく伸ばすことに振り向ける。百人に一人でいい、やがて彼らが国を引っ張っていきます。限りなくできない非才、無才には、せめて実直な精神だけを養ってあげてもらえばいいんです」(斎藤 2004: 49より

重引)。

- 23) 例えば政治哲学者のJ・ロールズは、以下のように述べて教育資格の功利主義的分配に反対し、ある種の優先主義的分配原理である格差原理を支持する。「格差原理は、最も恵まれない人びとの長期的な予期を改善するべく、たとえば教育に諸資源を配分するだろう。……こうした意思決定を下す際に、教育の価値は経済の効率や社会〔全体〕の福祉という観点のみから評価されるべきではない」(Rawls 1971: 101/136)。教育財の分配的正義に関するロールズの見解については、Weitz (1993) を参照。

引用・参考文献

- Adnett, Nick and Peter Davies (2002). "Education as a Positional Good: Implications for Market-based Reforms of State Schooling." *British Journal of Educational Studies* 50 (2): 189-205.
- Anderson, Elizabeth (2004). "Rethinking Equality of Opportunity: Comment on Adam Swift's *How Not to Be a Hypocrite*." *Theory and Research in Education* 2 (2): 99-110.
- Anderson, Elizabeth (2007). "Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective." *Ethics* 117 (4): 595-622.
- Blacker, David (1999). "Complex Equality and Democratic Education: The Challenge of Walzer's Spherical Pluralism." *Educational Theory* 49 (2): 181-206.
- Blacker, David (2000). "The Institutional Autonomy of Education." *Journal of Philosophy of Education* 34 (2): 229-46.
- Brighouse, Harry and Adam Swift (2006). "Equality, Priority, and Positional Goods." *Ethics* 116 (3): 471-97.
- Brighouse, Harry and Adam Swift (2008). "Putting Educational Equality in its Place." *Education, Finance and Policy* 3 (4): 444-66.
- Brighouse, Harry and Adam Swift (2009). "Educational Equality versus Educational Adequacy: A Critique of Anderson and Satz." *Journal of Applied Philosophy* 26 (2): 117-28.
- Clayton, Matthew and Andrew Williams (eds.) (2002). *The Ideal of Equality*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Frank, Robert H. and Philip J. Cook (1995). *The Winner-Take-All Society: Why the Few at the Top Get So Much More Than the Rest of Us*. New York: Penguin Books. (香西泰監訳『ウィナー・テイク・オール—「ひとり勝ち」社会の到来』日本経済新聞社、1998年)
- Hirsh, Fred (1976). *Social Limits to Growth*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (都留重人監訳『成長の社会的限界』日本経済新聞社、1980年)
- Hollis, Martin (1982). "Education as a Positional Good." *Journal of Philosophy of Education* 16 (2): 235-44.
- Howe, Kenneth R. (1997). *Understanding Equal Educational Opportunity: Social Justice, Democracy, and Schooling*. New York: Teachers College Press. (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年)
- Nagel, Thomas (1979). *Mortal Questions*. Cambridge: Cambridge University Press. (永井均訳『コウモリであるとはどのようなことか』勁草書房、1989年)
- Parfit, Derek (1998). "Equality and Priority." In *Ideals of Equality*, ed. Andrew Mason. Oxford: Blackwell Publishers: 1-20.
- Rawls, John (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press. (川本隆史・福岡聡・神島裕子訳『正義論改訂版』紀伊國屋書店、2010年)
- Satz, Debra (2007). "Equality, Adequacy, and Education for Citizenship." *Ethics* 117 (4): 623-48.
- Swift, Adam (2003). *How Not to Be a Hypocrite: School Choice for the Morally Perplexed Parent*. London: Routledge.
- Swift, Adam (2006). *Political Philosophy: A Beginners' Guide for Students and Politicians*, 2nd ed. Cambridge: Polity Press. (有賀誠・武藤功訳『政治哲学への招待—自由や平等のいったい何が問題なのか?』風行社、2011年)
- van Evera, Stephen (1997). *Guide to Methods for Students of Political Science*. Ithaca: Cornell University Press. (野口和彦・渡辺紫乃訳『政治学のリサーチ・メソッド』勁草書房、2009年)
- Walford, Geoffrey (1990). *Privatization and Privilege in Education*. London: Routledge. (岩橋法雄訳『現代イギリス教育とプライヴァタイゼーション—教育で特権は買えるか』法律文化社、1993年)
- Walzer, Michael (1983). *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality*. New York: Basic Books. (山口晃訳『正義の領分—多元性と平等の擁護』而立書房、1999年)
- Weitz, Betty A. (1993). "Equality and Justice in Education: Dewey and Rawls." *Human Studies* 16 (4): 421-34.
- 市川伸一 (2002) 『学力低下論争』ちくま新書。
- 井上彰 (2002) 「平等主義と責任—資源平等論から制度的平等論へ」佐伯啓思・松原隆一郎編『〈新しい市場社会〉の構想—信頼と公正の経済社会像』新世社、275-333頁。
- 井上彰 (2004) 「平等—分析的視点から」有賀誠・伊藤恭彦・松井暁編『現代規範理論入門—ポスト・リベラリズムの新展開』ナカニシヤ出版、41-60頁。
- 井上彰 (2010a) 「〈分析的平等論〉とロールズ—平等論

- の歴史・再考』『社会思想史研究』第34号、236-253頁。
- 井上彰(2010b)「平等の価値」『思想』第1038号、120-148頁。
- 宇野重規・山崎望・井上彰編(2011予定)『実践する政治哲学』ナカニシヤ出版。
- 苅谷剛彦(1995)『大衆教育社会のゆくえ—学歴主義と平等神話の戦後史』中公新書。
- 苅谷剛彦(2001)『階層化日本と教育危機—不平等再生産から意欲格差社会へ』有信堂高文社。
- 苅谷剛彦(2008)『学力と階層—教育の綻びをどう修正するか』朝日新聞出版。
- 苅谷剛彦(2009)『教育と平等—大衆教育社会はいかに生成したか』中公新書。
- 吉川徹(2006)『学歴と格差・不平等—成熟する日本型学歴社会』東京大学出版会。
- 吉川徹(2009)『学歴分断社会』ちくま新書。
- 黒崎勲(1995)『現代日本の教育と能力主義—共通教育から新しい多様化へ』岩波書店。
- 黒崎勲(2006)『教育の政治経済学』〈増補版〉同時代社。
- 斎藤貴男(2004)『機会不平等』文春文庫。
- 佐貫浩(2010)『品川の学校で何が起きているのか—学校選択制・小中一貫校・教育改革フロンティアの実像』花伝社。
- 竹内洋(1995)『日本のメリトクラシー—構造と心性』東京大学出版会。
- 橋本俊詔(2010)『日本の教育格差』岩波新書。
- 坪沼妙子(2000)「教育の経済学的分析—公共経済学の視点から」『東京女子大学紀要論集』第50巻第2号、249-273頁。
- 橋本祐子(2003)「福祉国家と平等主義—批判的考察」『同志社法学』第55巻第1号、91-143頁。
- 広田照幸(2004)『教育』岩波書店。
- 藤田英典(1997)『教育改革—共生時代の学校づくり』岩波新書。
- 藤田英典(2005)『義務教育を問いなおす』ちくま新書。
- 嶺井正也・中川登志男(2007)『学校選択と教育バウチャー—教育格差と公立小・中学校の行方』八月書館。
- 宮寺晃夫(2000)『リベラリズムの教育哲学—多様性と選択』勁草書房。
- 宮寺晃夫(2006)『教育の分配論—公正な能力開発とは何か』勁草書房。
- 文部省(1999)「教育改革プログラムの改訂について」『大学と学生』第418号、12-63頁。
- 矢野眞和(2001)『教育社会の設計』東京大学出版会。

