
研究ノート

貧困と教育の問題への学際的アプローチの検討
—就学前教育に着目した学際的研究と教育活動の両立に向けて—

中西啓喜^a

**A Consideration of Transdisciplinary Approach for Resolving Educational Inequality:
For Dealing with Transdisciplinary Study and Education Focusing on Preschool**

Hiroki Nakanishi^a

(^aFaculty of Human Sciences, Waseda University)

(Received : December 12, 2016 ; Accepted : January 26, 2017)

Abstract

The purpose of this paper is to consider 1) transdisciplinary approach for educational inequality, and 2) what is demanded for current universities or research institute.

The theme of educational inequality is often carried out by sociologists in education. But recently, some existing studies have pointed that preschool for children in poverty can reduce their educational inequality effectively. And studies of preschool or childcare should be carried with transdisciplinary approach.

In the modern society as higher education expansion, almost people have demand not “traditional roll” but “useful roll” for universities or research institute. Gibbons et al. (1994) pointed out the paradigm shift from “mode1 science” to “mode2 science” Model1 is characterized by the single or related discipline, and autonomy of scientists and their department of university. On the other hand, mode2 is characterized by socially distributed, mission-oriented, transdisciplinary, and multiple approaches.

Such the mission-oriented theme as social intervention for children in poverty should be approached transdisciplinary with sociology, psychology and neuroscience and so on. Researchers in university might be able to be carried out transdisciplinary studies, however, they might be going to be difficult to product primary knowledge and inherit in traditional discipline. Therefore, researchers must be prudent for compatibility transdisciplinary study and education in universities.

Key words : sociology of education, preschool, inequality in education, academic achievement, transdisciplinary approach

1. はじめに

近年、日本では貧富の差が広がるとともに、子どもの貧困についての社会的な関心が高まっている。OECD^[1]によれば、子どもの貧困率は15.7%であ

り、日本の子どもの相対的貧困率はOECD加盟国34か国中10番目に高く、OECD平均を上回っているという。こうした社会的な趨勢において、子どもの教育の不平等についても関心が高まっている。とりわけ、「子どもの貧困」というタームの普及に関

^a早稲田大学人間科学学術院 (Faculty of Human Sciences, Waseda University)

していえば、阿部彩の著書^{[2][3]}が示唆に富んだものであり、その後の波及効果も極めて大きいものであったと位置づけることができよう^[註1]。では、こうした社会問題に対して、果たして学問はどのようにその解決に向けた貢献が可能なのだろうか。本稿は、教育社会学を起点としつつ、その学際的な可能性について検討してみたい。

高度にグローバル化・知識経済化した現代社会において、大学ないし研究機関に求められる役割が伝統的なものとはなかりつつある。その点において Gibbons et al.の仕事^[4]は、研究者に対して過去の知識観とは大きく異なったインパクトを与えたといえるだろう。その知識観とは、それまでの時代を支配してきた知識観・大学観とは異なったもので、「モード2の科学」と名づけられている。「モード1の科学」、「モード2の科学」の詳細は、潮木^[5]が表1のようにまとめている。すなわち、「モード1の科学」は伝統的な大学の学部で実行される研究・教育であり、専門領域内部において自己完結的な論理的な発展に従って新たな研究テーマが遂行される。その一方で、「モード2の科学」では、「ミッション・オリエンティド」というように、具体的な問題解決を目指したテーマが設定される。大学等の研究機関は多額の公費（税金）によって運営されているので、当然、納税者に向けたアカウントビリティを持つべきである。そして、納税者に理解しやすいのは、モード2の科学であってモード1の科学ではない、ということになる。

また、こうした知識パラダイムの変化は、研究者の内部でも起きている。モード1の科学の限界を意識し、積極的にモード2の科学を指向する研究者も

また増えつつあるという。例えば、2015年7月1日に設立された、東京大学発達保育実践政策学センターでは、センター長である秋田喜代美氏による「すべての学問は、保育につながる」という発言に見られる通り、彼女が監修した著書『あらゆる学問は保育につながる』^[6]の内容も相当に学際性が取り込まれている^[註2]。このように、ミッション・オリエンティドなテーマ、方法、問題意識に従って、既成の専門区分を超えて研究を行うことが重要視されつつある。

さらに、こうした知識のモードのパラダイムシフトは、大学教育へも影響を与える。すなわち、知識生産の速度が速まることによって、すべての知識が一時的なものに過ぎず、教育機関としての大学は一貫したカリキュラムを提供することが難しくなるのである。

以上のように、現代の大学は、研究面でも教育面でも、伝統的な役割だけを果たしていれば良いという時代ではなくなりつつある。そこで本稿では、「貧困と学力」というミッション・オリエンティドなテーマを取り上げつつ、就学前教育についての学際的な研究活動および教育活動の両立に向けて検討してみたい。

2. 学校教育にかけられる期待

さて、最近でこそ教育社会学でも就学前教育が重要だという声が高まりつつあるが、戦後長らくは、貧困と学力について学校教育にかけられた期待が大きかった。

日本では教育に関する諸問題が「学校の責任」と

表1. 知識パラダイムの様式（モード）

	モード1の知識	モード2の知識
問題の設定	内在的。専門分野内部で生まれる倫理上の欠陥、矛盾の解消。より高度な理論体系の形成	外在的。社会、企業など実際場面に起こった問題の解決。ミッション・オリエンティド
最終目標	理論的な完成度	問題の解決
研究組織	制度的に安定している組織	大学以外の研究機関、シンクタンク、政府、非政府組織。分野横断的
他分野との関係	単一のディシプリン内部での解決。同輩集団内部での自己完結性	transdisciplinary、異分野間のコミュニケーションが必要となる
研究成果の評価	その専門分野での高度化への貢献	顧客からの期待にどれだけ応えたか
評価基準	同輩集団によるレフリー	顧客の期待をどれだけ満たすことができたか

(潮木 2011, p.14)

して認識されることが多い^[7]。児童生徒の学力不振についても例外ではない。例えば、2014年9月に静岡県知事が、全国学力・学習状況調査の結果が小6国語Aの結果が平均以上だった公立小学校262校の校長名と、小6国語・算数の県内35市町の平均正答率を公表した^[註3]。ここでこのニュースの賛否について筆者のスタンスを言及することは避けるが、このような措置が行われたことの背景には、「学校教育が〈適切な効果〉を発揮することができれば、学力不振は解消される」というひとつの教育神話が存在していることが読み取れる。

学力ないし教育の不平等は、その大部分が子どもの社会経済的地位 (socio-economic status : SES) によって説明されるということは社会的には広く知られているところである。つまり、貧困家庭にある子どもの学力不振は、「貧困家庭に置かれている」という状況に何かしらのネガティブな影響があり、結果として学力不振になっている、ということである。それにも関わらず、学校教育に対して大きな期待が寄せられていることは、根本的な不平等の解決とそれに向けた努力の方向を間違えてしまう可能性がある。

教育社会学は政策科学としての側面を持つ^{[8][9][10]}。それゆえに、貧困家庭に置かれる子どもの学力不振という社会問題に対して何かしらの政策的介入を行い、貧困ないし社会階層の再生産を食い止めたいのだが、では学校教育システムの〈改善〉のみを考えていれば良いかといえそうではない。貧困が世代間で伝達される経路は多岐にわたり^{[11][12]}、貧困の連鎖は諸要因の複合的な効果によって引き起こされるので、どれかひとつを選定して介入すれば解決するというものでもない。学校教育への過剰な期待は、むしろ問題の解決を遠ざける可能性さえある。

3. 教育社会学における理論的・経験的研究のレヴュー

3.1. 教育における社会的不平等の再生産

ここでは、こういった家庭背景と学力の関連について、教育社会学ではどのように説明されてきたかを概観しておこう。

社会階層 (social class) は、教育社会学における不平等の再生産についてのキータームである。ま

た、親の収入や学歴に代表される子どもの社会階層と学力の関連は、教育社会学に留まらず社会科学全般において広く関心が払われてきたテーマでもある。恵まれない家庭背景に生まれた子どもの学力不振は、その後の高校進学や大学進学などの教育達成において不利になり、職業達成も制限される。出身社会階層における不平等は、学力ないし教育を媒介して再生産され、不平等が世代間で連鎖することになる^[13]。

そうした教育を媒介した不平等の伝達メカニズムは、しばしば家庭背景に起因する文化的価値規範と学校文化の親和性から説明される^{[14][15][16]}。親の文化や子育てスタイルと子どもの学力・学習との関連研究は日本でもある程度の蓄積があり、大まかにいえば、社会階層が高い方が子どもの学力が高いのである^{[17][18]}。そしてSirin^[19]によれば、社会階層による学力格差は、一部で若干弱まってはいるとはいえ、普遍的に強い相関関係にあるという。

3.2. 努力主義と日本型メリトクラシーの神話

先に述べた通り、教育達成を媒介した不平等の再生産は、教育社会学に留まらず社会科学全般における伝統的テーマである。それにも関わらず、日本では教育達成の不平等の克服に、児童生徒自身の努力 (頑張る (*Gambaru*)) の重要性が強調される。戦後日本の努力主義の勃興は、荻谷^{[20][21]}が鮮やかに描き出したように、教育機会の平等化を目指した平等言説が出自の不平等を隠蔽し、「努力すれば報われる」という幻想を創り出したという側面はあるだろう。

しかし、日本的な努力主義の「誰もが同じように学校での成功にむけて頑張れば高い学力、高い学歴を獲得できる」というイメージが強固だったのには、戦後の日本社会が、学力の不平等の実態を国家的規模でとらえるためのデータがほとんど皆無だったことにも起因しているだろう。平成19年からは、「義務教育の目標の実現状況の評価と検証」を目的とした「全国学力・学習状況調査」(National Survey on Academic Performance and Learning Context) が文部科学省によって毎年実施されているが、それまでは日本では学力調査は戦後の一時期を除いて実施されていなかった^[22]。

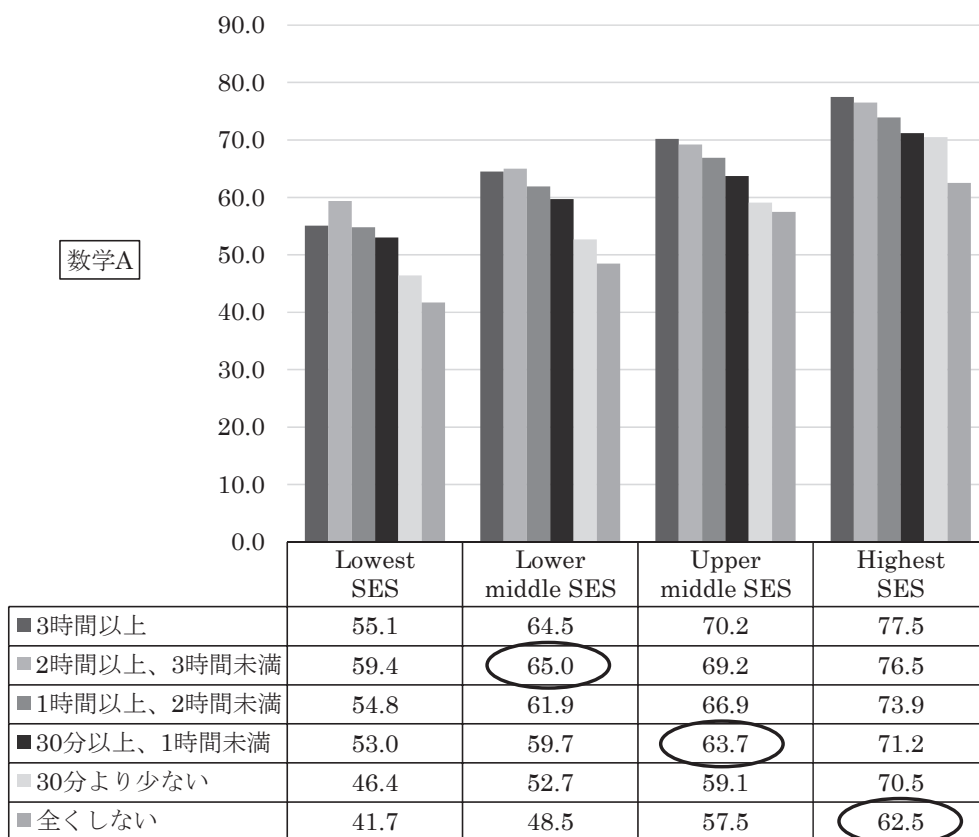
さて、その「全国学力・学習状況調査」であるが、この調査では児童生徒の家庭環境についての情報取

集はほとんど行われていない。しかし、平成25年には例外的にナショナルサンプリングによる保護者調査が実施され、家庭状況と児童生徒の学力等の関係について分析するために、保護者の収入、学歴水準、教育に関する考え方等の情報が収集された。この調査データは、お茶の水女子大学に分析・報告が委託され、家庭的背景による学力獲得の不平等の状況が報告書としてまとめられている。一度だけの調査だったため極めて限定的ではあるものの、この段階においてようやく学力の不平等が国家的規模で明らかにされた。

この分析レポートにおいてショッキングな知見が公表されている。当該データの研究グループは、保護者調査から得られた親学歴と世帯年収を主成分分析し、子ども達が置かれているSESを尺度化し、Lowest SES、Lower middle SES、Upper middle SES、Highest SESの4つに分類して学力との関連分析を行っている。当該報告書に収録されている、耳塚・中西^[23]のリサーチ・クエッションは、「Highest SESに所属する子どもが全く勉強し

なかった場合の正答率を上回るには、その他のSESの子どもがどのくらい勉強すれば良いのか」というものであった。図1に示したように、中学3年生の数学A問題を例に見ると、Highest SESの子どもが全く勉強しなかった場合の正答率は62.5%であった。これを上回るには、Upper middle SESの子どもは「30分以上、1時間未満」、Lower middle SESの子どもは「2時間以上、3時間未満」の学習によって、62.5%の正答率を上回ることができるが、Lowest SESの子どもは、質問紙での尺度上最大である「3時間以上」の学習をしても62.5%の正答率を上回ることができないことが明らかにされた^[註4]。この知見があくまでも平均値の比較に過ぎないことには注意を払うべきだが、この分析結果は、個人が頑張ることによって不平等が克服されることが信じられてきた日本社会においてはインパクトの大きいものであった^[註5]。努力を強調する日本型メリトクラシーが神話に過ぎないということが暴かれつつある。

以上のように、不利な家庭環境にある子どもの学



出所：耳塚・中西 2014、p.91

図1. 社会経済的背景別、学習時間と数学A正答率の平均値 (中3)

力不振は、学校教育や個人の努力によって克服していくことが難しいことが把握されつつある。加えて、国内外の学力の追跡的研究においては、子どもの学力格差はかなり早期から形成されて、子どもの年齢が上がるとともに格差が拡大していくことが明らかにされている^{[24][25][26]}。

不平等の是正に向けた介入の観点からは、就学後の介入は非効率的で、より効率的な介入は就学前であり、教育システムへの過剰な期待を放棄すべきだとも指摘されており^{[27][28]}、子どもの幼少期の環境を整えることが重視されている。こうした社会的・研究的動向を経て、近年の教育社会学では就学前教育の重要性が認識されてきたといえよう。

4. 貧困と知能に関する神経科学からの視点

ここまで述べてきたように、日本社会には不平等が存在し、それが教育を媒介することで不平等が再生産されていることは疑いないだろう。ここでは、この問題へのアプローチを、ミッション・オリエンティドかつトランス・ディシプラナリに検討してみたい。

教育社会学のディシプリンから「貧困と学力」の関連をとらえ、その「解決策」を練るのならば、教育システムの再編を検討することになる。例えば、1クラスあたりの児童生徒数を調整することによってポジティブな効果があるかを実証的に明らかにしようとする試みである「クラスサイズの研究」は、教育社会学に留まらず教育経済学などの領域でも研究が蓄積されてきた^{[29][30][31]}。クラスサイズにポジティブな効果があるかどうかの議論はここでは避けるが、重要なことは、教育社会学など社会科学の観点から「不平等の解消」を目指すという試みは、学校教育制度などの改善によって成されることが目指されるということである。

ところが、不平等の解消について、学校教育システムには限界があることも同時に理解しておく必要がある。例えば、前掲の静岡県での全国学力・学習状況調査の結果公表は、その是非は別にして、学校教育にかけられる期待のひとつの形だととらえることができる。しかし残念ながら、「学校教育が子どもの家庭の家庭背景の不利を完全に克服可能である」とする統計的な先行研究はほぼ皆無である^{[32][33]}。

静岡県のケースは、明らかに教育に対する過剰な期待であったことになる。

では、家庭背景に起因する子どもの教育的不平等はいかにして克服が目指されるべきだろうか。通常、教育社会学の伝統的ディシプリン内部で解決できないなら、社会学一般、社会科学一般、さらには教育心理学を含めた教育科学との連携を考えるのが自然だろう。先にも紹介したように、教育的不平等の克服には、就学前での介入が効果的であると明らかにされ始めている^{[34][35]}。例えば、心理学領域の著名な理論を挙げれば、Bowlby^[36]のアタッチメント理論（愛着理論）では、幼児期における愛着行動がなければ心理的・社会的に問題を抱えた子どもに育つという。そしてアタッチメント理論を踏まえ心理学的な研究では、就学前の保育施設ではどのような実践が行われるべきかなどが検討される^[37]。

アタッチメントのような伝統的理論と最近の就学前教育への着目は、人間の発達にとって重要な時期は極めて早期であることを指摘しているという点においては軌を一にしている。また、心理学における理論枠組みを用いて教育ないし保育の施設や実践にあり方についての検討することは建設的な議論ではある。しかしその一方で、アタッチメント理論はしばしば曲解され、子どもが「健全に」成長できるかどうかは、母親の子育ての努力や心がけにかかっている（いわゆる「3歳時神話」）かのように認識されてしまうこともある^[38]。その結果、日本の教育と不平等の問題は、親（特に母親）の努力によって克服することができるのだと理解されてしまい、不平等の世代間連鎖がもっと根深いものであるという視点が見落とされてしまう。そこで必要になるのは、貧困者がいかに剥奪された状態にあるのかのエビデンスをどの学問分野が示すことで一般的な理解が深まるのか、について検討することである。本稿では、神経科学（neuroscience）によるエビデンスの可能性を検討してみたい。

貧困が学力をはじめとする何かしらの「能力」に対して負の影響を与えることについて、例えば、貧困のルポライターである鈴木大介氏の記事が示唆的である。2016年7月16日付けの記事で次のように言及している^[註6]。すなわち、「見えない心の痛み」は「外傷などと同様に、もしくはそれ以上の痛みを人にもたらすもの」であり、「『過酷な経験は人の脳

を壊す』『貧困もまた脳を壊す』『壊れた結果、人は貧困から抜け出せなくなる』と「確信」する、のだと。彼はいわゆる「学者」ではないかもしれないが、貧困問題が脳に与える何かしらのダメージの本質を見抜いているのかもしれない。

こうした鈴木氏のルポを手掛かりに神経科学などに見られる〈脳の研究〉からのアプローチの可能性を検討してみる。Noble et al.^[39]は、3歳から20歳までの定型発達の児童および青年1099人を対象として、脳の構造とSESの関連について分析した。その結果、SESの低さと脳の表面積の小ささに関連があり、認知能力が同表面積と相関するということが示された。過去の研究においては、大脳皮質の中でも神経細胞が集中している灰白質の体積は認知能力や運動能力との関連性が知られていた。体積は表面積と厚さによって決まるものであり、一概に表面積が大きいからといって体積が大きいとは限らない。しかし、児童から青年期に掛けての高い知能は薄く表面積の広い灰白質と関連があるという報告もある。広い表面積が神経細胞の数や密度に依存しているのか、細胞同士の連絡線維の数や密度に依存しているのかは議論のあるところであるが、SESの低下が脳の表面積を低下させ、認知能力や知能の低下を引き起こしている可能性がある^[註7]。

つまり、貧困家庭の子どもは認知的能力に関わる脳の部位が相対的に小さいということだが、幼少期に貧困状態にある人々には、脳にも対しても何かしらのネガティブな影響があることはこれまでに社会科学の研究でも指摘されてきた。例えば、貧困による栄養不足などによって健康状態が悪化したり^[40]、肉体的・精神的な虐待を受けた結果が脳の表面積が小さくなったりすることはすでに明らかにされている^[41]。いずれにせよ、教育社会学者である筆者が単独では専門的な解説は難しいが、ここに研究者間の学際的研究の発展の可能性があるだろう。

むろん、脳ないし知能 (IQなど) に関する「科学的」な知見に対して、社会学者は極めて慎重な姿勢を向けるべきである。それは、低いIQと遺伝子、社会階層の関連を示唆したHerrnstein and Murray^[42]の著書*Bell Curve*に向けられたあらゆる批判を想起しても良いかもしれない^[43]。ただし、いずれにしても、本稿で掲げたような「貧困と学力」というミッション・オリエンティドな社会問題について学際的

なアプローチを検討するのであれば、社会科学や心理学の枠を超えた脳ないし知能に関する「科学的」な研究へと視野を広げてみることは必要だろう。

繰り返しになるが、日本では教育達成の不平等は、幼少期の貧困状態によって文化的な剥奪状態にあるとは認識されにくく、本人あるいは親の努力不足として誤解されやすい^[44]。貧困によるダメージが外見から認識されにくいのであれば、まずはそのダメージを科学的なエビデンスによって可視化させていくことで認識が広がっていくことを期待したい。

5. まとめ

5.1. 小括

ここまで、「貧困と学力」というテーマについて、教育社会学がどのように扱ってきたかを概観しつつ、神経科学の知見を提示することで、その学際的アプローチを検討してきた。ここで今一度、知識生産のモードシフトについて整理し、「貧困と学力」というテーマにどのように取り組んでいくべきかについて今後の課題を小括しておこう。

まず、Gibbons et al.^[45]が示した知識生産の様式の変化は次のようである。すなわち、①問題の設定は、専門分野内部で生まれる倫理上の欠陥の修正からミッション・オリエンティドなものへ、②最終目標は、理論的な完成度から実際の問題の解決へ、③研究組織は、大学の学部組織からシンクタンクなどの分野横断的組織へ、④他分野との関係は、単一のディシプリンからTransdisciplinaryへ、⑤研究成果の評価は、その専門分野での高度化への貢献から顧客からの期待にどれだけ応えたかへ、⑥評価基準は、同輩集団によるレフリーから顧客の期待をどれだけ満たすことができたかへ、となる。

さて、問題の設定、最終目標、研究成果の評価、評価基準については改めて言及する必要はないだろう。学際的な研究の理念は、伝統的な大学組織に根差した理論的パラダイムに基づいた問題設定ではなく、実際の社会問題を扱うことである。そして、その目標と評価は、実際の社会問題の解決とそれに関わる顧客 (社会成員) の満足度にある。むろん「顧客」をどのように定義するのかは難しいが、少なくともある学問領域における理論的パラダイムへの貢献では「顧客」からの満足を得ることは難しいよう

である。

本稿が取り扱った「貧困と学力」の解決に資する学際的研究組織は、近年では大学に登場しつつあるが、Gibbons et al.^[46]の指摘した通り、学部ではなくセンターなどが中心であるように見受けられる(表1を再度参照のこと)。例えば、東京大学・発達保育実践政策学センターやお茶の水女子大学・人間発達教育科学研究所である。最近の研究では、貧困状態にある子どもに対するより効率的な介入の時期は就学前であるため、子どもの就学前環境を整えることの重要性を指摘する研究が国内外でも蓄積されている^{[47][48][49]}。それゆえに、こうした研究機関が立ち上がりつつある。

他分野との関係については、これらのセンターないし研究所で運営されているウェブサイトを見ると^[註8]、どちらの組織も保育学者、教育学者だけでなく他領域の専門家が研究協力メンバーとして参加している。特に東京大学・発達保育実践政策学センターでは医学系や工学系領域の専門家も名を連ねており、学際性を強調した機関になっていることが伺える。

5. 2. 学際的研究と教育活動の両立に関する諸問題

以上を踏まえつつ、本稿を締めるにあたり、大学で学際的な研究活動と教育活動を両立させることの困難について検討してみたい。

貧困と学力というミッション・オリエンティドな問題に対して就学前教育が重要であり、学際性が求められるというのはこれまで述べてきた通りである(「すべての学問は、保育につながる!」(秋田喜代美))。しかし、既成の学問秩序を基準として見る研究者からすれば、学際的な研究は「研究テーマの断片化」であり、「方法論的統一性の解体」「一つのディシプリンとしての一体性の喪失」と判断されるかもしれない^[50]。

研究者が毎日職場でミッション・オリエンティドな研究テーマに対してTransdisciplinaryに取り組み、最先端研究の知見を得る。そして若い学生に対し、最先端の知識を教育活動において享受する。その時に学生に提供されるカリキュラムが一貫したものではなかったとしても、日進月歩で再編され続ける教育内容は、学生に常に最先端の知識を与え続ける。一見すると輝かしい大学組織の未来の光景に写るかもしれない。ただしその時に発生する大きな問

題は、あるディシプリンに基づいた一次的知識の生産の担い手たる研究者の養成が困難になるという点である^[51]。「巨人の肩に立つ」(Standing on the Shoulders of Giants)という言葉が示す通り、知識とは使い捨てられるものではなく蓄積されるべきものである。つまり、学際的な研究による最先端の知見も、細分化・高度化されたディシプリンの中で教育を受けた研究者がコラボレートすることで生み出される。それゆえに、学際的な教育を受けた学生が、次世代に学際的な研究者になっていくと期待することは難しいかもしれない。現代の大学は、市場に向けたアカウンタビリティも負うので、「役に立つ知識」の提供が求められる。しかし、大学組織において、即時的に「役に立つ知識」を提供してさえいれば、「役に立つ知識」を生産できる人材が教育されるかという疑問が残る。

とはいえ、ひたすらに細分化されたディシプリンの中で知識生産と教育を続けるべきだと強調するのは、マス化ないしユニバーサル化した大学では^[52]、「時代が違う」ということになる。大学での「学生の満足度」をひとつの評価の基準だとすれば、大学は学生のミッション・オリエンティドな問題関心に応えていく必要性にも迫られる。現代社会の大学組織における学際的な研究と教育活動の両立の困難は、学生に対する安定したカリキュラムの提供、一次的知識生産の後継者育成、というところにある。

註

- 1 例えば、相澤ら^[53]は、子どもの貧困が社会問題として成立していく歴史の変遷を整理し、阿部彩の仕事や、20世紀後半には「忘れ去られていた」子どもの貧困が再発見され、その後の大きな社会問題として扱われるに至る先駆けになったと評価している。
- 2 東京大学・発達保育実践政策学センターのウェブサイトを参照している。<http://www.cedep.p.u-tokyo.ac.jp>、2016年12月4日取得。
- 3 2014年9月4日。情報ソースは、THE HUFFINGTON POST IN ASSOCIATION WITH The Asahi Shinbunより引用した。http://www.huffingtonpost.jp/2014/09/04/shizuoka_n_5770020.html、2016年11月15日取得。

- 4 国語でも同様の知見であり、Lowest SESの子どもがどれだけ勉強しても、無勉強のHighest SESの子どもの正答率を超えることはなかった。
- 5 例えば、2014年3月30日には、朝日新聞など複数のマスコミがこの事実を報道している。
- 6 東洋経済オンラインに鈴木大介氏が執筆した記事である「貧困の多くは「脳のトラブル」に起因している—『見えない苦しみ』ほど過酷なものはない」(<http://toyokeizai.net/articles/-/127404>、2016年12月7日取得)を参照した。
- 7 脳神経科学における記述は、人間医工学を専門とする同僚である岡崎俊太郎氏(助教)に助言をいただいた。彼との研究交流の試みにおいても、学術的研究の可能性のあることを改めて強調したい。
- 8 東京大学・発達保育実践政策学センター、<http://www.cedep.p.u-tokyo.ac.jp> (前掲と同じ)、お茶の水女子大学・人間発達教育科学研究所、<http://www-w.cf.ocha.ac.jp/iehd/>、2016年12月4日取得。
- 発達保育実践政策学の挑戦』東京大学出版会、東京。
- [7] 広田照幸・伊藤茂樹(2010)『教育問題はなぜまちがって語られるのか?—「わかったつもり」からの脱却』日本図書センター、東京。
- [8] Karabel, Jerome B. and A. H. Halsey, (Eds.) . (1977) *Power and Ideology in Education* Oxford Univ. Press (=1980, 潮木守一・天野郁夫・藤田英典編訳『教育と社会変動 上・下』東京大学出版会、東京) .
- [9] 清水義弘(1973)『教育と社会の間—70年代の教育を考える』東京大学出版会、東京。
- [10] 金子元久(1990)「政策科学としての教育社会学」『教育社会学研究』第47集、pp.21-36。
- [11] 阿部(2014)、前掲。
- [12] 山村りつ(2015)「子どもの貧困をどうとらえるべきか」埋橋孝文・矢野裕俊編『子どもの貧困／不利／困難を考える I : 理論的アプローチと各国の取組み』ミネルヴァ書房、pp.47-67、東京。
- [13] Boudon, Raymond. (1973) *L'inégalité des Chances: La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Armand Colin (=1983, 杉本一郎・山本剛郎・草壁八郎訳『機会の不平等—産業社会における教育と社会移動』新曜社、東京) .

〈文献〉

- [1] OECD (2014) Family Database "Child Poverty".
- [2] 阿部彩(2008)『子どもの貧困』岩波新書、東京。
- [3] 阿部彩(2014)『子どもの貧困II—解決策を考える』岩波新書、東京。
- [4] Gibbons, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott and Martin Trow. (1994) *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, SAGE Publications Ltd (=1997, 小林信一監訳『現代社会と知の創造—モード論とは何か』丸善ライブラリー、東京) .
- [5] 潮木守一(2011)「大学評価はいかなるインパクトを与えたのか—イギリスの社会学のケース」『大学アドミニストレーション研究』第2号、pp.1-19。
- [6] 秋田喜代美(監修)・山邊昭則・多賀巖太郎(編)(2016)『あらゆる学問は保育につながる
- [14] Bourdieu, Pierre. et Jean-Claude Passeron. (1970) *La Reproduction Éléments pir une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit (=1991, 宮島喬訳『再生産—教育・社会・文化—』藤原書店、東京) .
- [15] Bernstein, Basil. (1977) "Class and Pedagogies: Visible and Invisible" in Karabel, J. and Halsey, A. H. (Eds.) *Power and Ideology in Education*, pp.511-534, New York, Oxford University Press (=1980, 佐藤智美訳「階級と教育方法」『教育と社会変動 上』東京大学出版会、pp.227-57) .
- [16] Lareau Annette. (2003) *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, University of California Press,

- second edition.
- [17] Matsuoka Ryoji, Makiko Nalamuro, and Tomohiko, Inui. (2013) “Widening Educational Disparities Outside of School: A Longitudinal Study of Parental Involvement and Early Elementary Schoolchildren's Learning Time in Japan” *RIETI Discussion Paper Series* 13-E-101, pp.1-25.
- [18] 垂見裕子 (2014) 「家庭環境と子どもの学力 (2) 保護者の関与・家庭の社会経済的背景・子どもの学力」国立大学法人お茶の水女子大学『平成25年度 全国学力・学習状況調査 (きめ細かい調査) の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究』、pp.59-73。
- [19] Sirin, Selcuk, R. (2005) “Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic” Review of Research”, *Review of Educational Research* Vol. 75, No. 3, pp. 417-453.
- [20] 荻谷剛彦 (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、東京。
- [21] 荻谷剛彦 (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』有信堂高文社、東京。
- [22] 佐藤学 (2009) 「学力問題の構図と基礎学力の概念」東京大学学校教育高度化センター編『基礎学力を問う—21世紀日本の教育への展望』東京大学出版会、pp.1-32、東京。
- [23] 耳塚寛明・中西啓喜 (2014) 「家庭の社会経済的背景による不利の克服 (1) 社会経済的背景別にみた、学力に対する学習の効果に関する分析」国立大学法人お茶の水女子大学『平成25年度 全国学力・学習状況調査 (きめ細かい調査) の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究』、pp.83-108。
- [24] Heckman, James. J. (2006) “Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children” *Science* Vol. 312: 1900-02.
- [25] 中西啓喜 (2015) 「パネルデータを用いた学力格差の変化についての研究」『教育学研究』第82巻第4号、pp.65-75。
- [26] 赤林英夫・直井道生・敷島千鶴編 (2016) 『学力・心理・家庭環境の経済分析—全国小中学校の追跡調査から見えてきたもの』有斐閣。
- [27] Heckman (2006)、前掲。
- [28] Esping-Andersen, G. (2006) “Social Inheritance and Equal Opportunity Policies”, In Hugh, Lauder, Phillip, Brown, Jo-Anne, Dillabough and A. H. Halsey, (Eds.), *Education, Globalization, & Social Change*, Oxford Univ. Press (=2012、小内透訳「社会的相続と機会均等政策」荻谷剛彦・志水宏吉・小玉重夫編訳『グローバル化・社会変動と教育2—文化と不平等の教育社会学—』東京大学出版会、pp.19-35、東京)。
- [29] Glass, Gene, V. et al. (1982) *School class size: research and policy*, Sage Publications.
- [30] Akabayashi Hideo and Ryosuke Nakamura. (2013) "Can Small Class Policy Close the Gap?: An Empirical Analysis of Class Size Effects in Japan", *Japanese Economic Review* Vol. 65, Issue 3, pp.253-281.
- [31] 耳塚寛明・中西啓喜 (2015) 「クラスサイズの効果に関する分析」『国立大学法人お茶の水女子大学・平成26年度 学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究 (効果的な指導方法に資する調査研究)』、pp. 70-96。
- [32] Mortimere, Peter. (1997) “Can Effective Schools Compensate for Society?” In A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown and A.S. Wells (Eds.) *Education: Culture, Economy, and Society*, Oxford Univ. Press (=2005、「効果的な学校は社会の償いをする事ができるのか？」住田正樹・秋永雄一・吉本圭一編訳『教育社会学—第三のソリューション—』九州大学出版会、pp.403-425)。
- [33] 川口俊明 (2009) 「マルチレベルモデルを用いた「学校の効果」の分析—「効果的な学校」

- に社会的不平等の救済はできるのか」『教育社会学研究』第84号、pp.165-184。
- [34] Heckman (2006)、前掲。
- [35] Esping-Andersen (2006=2012)、前掲。
- [36] Bowlby, John. (1969) *Attachment & Loss: Vol. 1 Attachment*, New York: Basic Book (=1991、黒田実郎・大羽秦・岡田洋子・黒田聖一訳『母子関係の理論—I 愛着行動』岩崎学術出版社、東京)。
- [37] 初塚真喜子 (2016) 「アタッチメント (愛着) 理論から考える保育所保育のあり方」『相愛大学人間発達学研究』(1)、pp.1-16。
- [38] ランディー由紀子 (2015) 『12歳までの読み聞かせが子どもの「地頭」をつくる!』Wave出版、東京。
- [39] Noble, Kimberly G. et al. (2015) Family Income, Parental Education and Brain Structure in Children and Adolescents, *Nature Neuroscience* 18 (5) : 773-778.
- [40] 阿部彩 (2010) 「子どもの健康格差は存在するか—厚労省21世紀出生児パネル調査を使った分析」『IPSS Discussion Paper Series』No.2010-J03、国立社会保障・人口問題研究所。
- [41] Heckman, James. J. (2013) *Giving Kids a Fair Chance*, The MIT Press (=2015、古草秀子訳『幼児教育の経済学』東洋経済新報社、東京)。
- [42] Herrnstein, Richard J. and Charles Murray. (1994) *Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*, Free Press, New York.
- [43] Ballantine, J.H. and Hammack, F.M. (2009) *The Sociology of Education: A Systematic Analysis 6th Edition*, Pearson Education, Inc. (=2011、牧野暢男・天童睦子監訳『教育社会学—現代教育のシステム分析』東洋館出版社、東京)。
- [44] 荻谷剛彦 (1995)、前掲。
- [45] Gibbons et al. (1994=1997)、前掲。
- [46] Gibbons et al. (1994=1997)、前掲。
- [47] 秋田監修 (2016)、前掲。
- [48] 赤林ほか編 (2015)、前掲。
- [49] Hamano, Takashi. (2010) “The Impact of Early Childhood Education on Overcoming Disparities in Academic Performance”, *Proceedings: Science of Human Development for Restructuring the “Gap Widening Society”*, 09, pp.9-16.
- [50] 潮木 (2011)、前掲、p.15。
- [51] Gibbons et al. (1994=1997)、前掲。
- [52] Trow, Martin. A. (1976) 天野郁夫・喜多村和之訳『高学歴社会の大学—エリートからマスへ—』東京大学出版会、東京 (=1972, “The Expansion and Transformation of Higher Education”, *The International Review of Education* Vol.XVIII, Feb.-March, 1974, “Problems in the Transition Elite to Mass Higher Education”, *Policies for Higher Education: General Report of the Conference on Future Structure of Post-secondary Education*, OECD, 1975, “Elite Higher Education: An Endangered Species?” , *Graduate School of Public Policy (Working Paper)*, No. 44, December) .
- [53] 相澤真一・土屋敦・小山裕・開田奈穂美・元森絵里子 (2016) 『子どもと貧困の戦後史』青弓社、東京。