

貧困の連鎖と格差の固定化における教育の役割

龍谷大学社会学部准教授 数実 浩佑



～要旨～

家庭の社会経済的地位による学力格差は、貧困の世代間再生産につながる。そのため、子どもの貧困対策においても「教育の支援」が重視されてきた。しかし、「格差」と「貧困」は別の問題である。格差は平等主義の問題であるのに対し、貧困は充分主義の問題として捉える必要がある。また、教育の支援に偏重することは、条件付き生存保障や問題の個人化を招く危険性があるため、貧困対策には、教育格差の解消のみならず、経済的支援の拡充や労働市場の改革が不可欠である。しかし、構造的困難を取り除く「ケアとしての支援」だけでなく、子どもが困難に向き合い、それを乗り越える力を育む「セラピーとしての支援」も必要である。そのためにも「制約の中のエイジェンシー」に着目し、当事者のエンパワメントを支える教育の役割を、自己責任論に回収されないよう慎重に配慮しながら再考することが求められる。

1 はじめに

貧困の連鎖と格差の固定化というテーマを語るうえで、教育は主要な位置を占めている。学力格差は、将来の教育達成や職業的地位に影響を与え、親の貧困が子どもの貧困へと連鎖する世代間再生産のメカニズムを形成する。こうした認識のもと、2013年には「子どもの貧困対策の推進に関する法律」が制定され、2014年には「子供の貧困対策に関する大綱」が策定された。そこでは、「教育の支援」「生活の支援」「保護者に対する就労の支援」「経済的支援」の4つが支援の柱として掲げられた（内閣府 2014）。2019年には法律の改正、大綱の改訂が行われ、2023

年にはこども基本法の施行に伴い「こども大綱」に統合されたが、こども大綱においても、「貧困及び貧困の連鎖によってこどもたちの将来が閉ざされることは決してあってはならない」という認識のもと、「教育の支援」の重要性が明記されている（こども家庭庁 2023）。

しかしながら、教育は貧困の問題を解消することができるのだろうか。学力格差の問題と貧困問題は、どのような関係にあるのだろうか。本稿はこれらの問いに答えるべく、貧困の連鎖と格差の固定化における教育の役割について、その意義と限界の両面を見通しながら、多角的に検討していく。

2 学力格差の実態とその生成メカニズム

(1) 学力と社会経済的地位

2000年代初頭に、「日本の子ども学力が低下しているのではないか」という疑いが社会的な関心を集めた。いわゆる、学力低下論争である。この論争に対して、教育社会学者を中心に、学力低下の問題を主観的な印象論ではなく、調査データに基づいた客観的・実証的な分析を行うことの重要性が提起された。そして調査の結果、日本の子ども全体の学力が低下しているのではなく、学力の二極化が進展したことにより、学力低位層が全体の学力水準を低下させていることが明らかにされた（荻谷・志水編 2004）。

それ以降、学力格差について数多くの実証研究が重ねられてきた。論者によって問題関心に違いはあるが、共通して明らかにされてきたのは、子どもの社会経済的地位（Socio-economic Status：SES）は、学力に一貫して影響を与えているという事実である。つまり、子どもの学力には、家庭背景による格差が存在するのである。このような現状について教育社会学者は、メリトクラシー（業績主義）の社会、つまり、「生まれ」にかかわらず、本人の努力次第で這い上がることが可能な社会が実現しているという

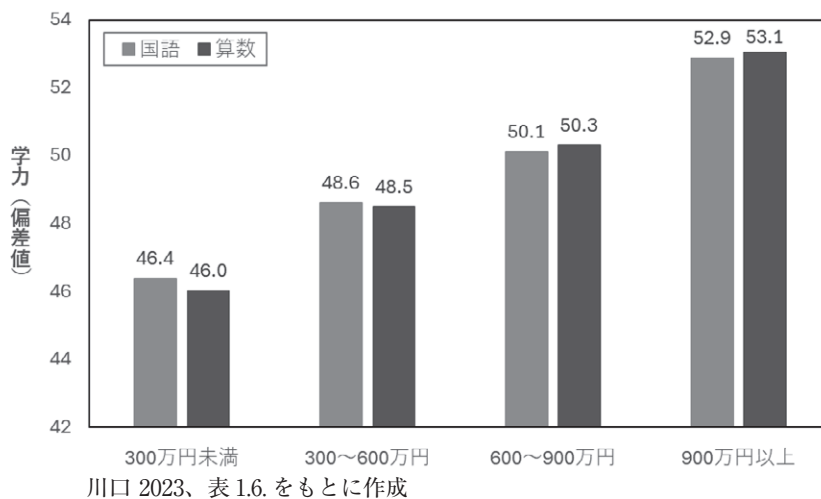
のは幻想であると批判してきた。たとえば松岡（2019）は、「生まれ」による目には見えづらい機会の格差が存在する日本社会の現状を「緩やかな身分社会」と評している。

ここで、学力格差に関するひとつのデータを紹介しよう。図1は、令和3年度（2021年）全国学力・学習状況調査の小学校6年生のテストの得点を、家庭の世帯年収別の平均値としてグラフにしたものである（川口 2023）。グラフをみると、国語・算数ともに、世帯年収が高い家庭の子どもほど学力が高いことがわかる。この報告書においては、過去の学力調査との比較も行われているが、2013年度、2017年度、2021年度、すべての時点で家庭背景（両親学歴、世帯年収）による学力格差が存在しており、その格差は縮小も拡大もせず、一定の格差が持続していることも明らかにされている（数実 2023b）。

(2) 学力格差のメカニズムと「教育の支援」

学力格差が生まれる背景には、経済的な格差の問題のみならず、文化的な格差の問題がかかわっている。たとえば、両親が読書好きであれば、その様子をみて育つ子どもも読書が好きになり、結果として国語の成績が上がるかもしれ

図1 世帯年収別の学力の平均値



ない。家庭のなかで日常的に豊かな会話が交わされているか、休日に美術館や博物館に足を運ぶ機会があるかといった体験の違いも学力格差にかかわってくる。さらには、「大学に行くことは人生にとって大きな意味がある」という価値観をもつ保護者のもとで育つ子どもと、「大学に行かずに早く働く方がいい」という保護者のもとで育つ子どもでは、学習意欲や勉強観の面でも大きな差が生まれることは容易に想像がつく。このように、読書習慣や家庭内の日常会話、教育期待といった文化的な資源が親から子に引き継がれ、その結果として学力格差が生まれるメカニズムに着目した理論は、文化的再生産論と呼ばれている。

ここに学力格差と貧困の接点が生まれる。経済的に困窮し、学校に親和的な文化に触れる機会が少ない貧困層の子どもは、学習面で不利な立場に置かれやすい。そして学力の低さは、将来の教育達成や職業的地位に影響を与え、結果として子ども自身も将来貧困に陥るリスクを高める。このように、親の貧困が子どもの貧困に結びつくことは、貧困の世代間再生産と呼ばれる。

加えて指摘したいのは、世代内再生産である。これは親から子への貧困の連鎖ではなく、同一個人の資源が時間の経過に従ってどのように連鎖するかという問いを扱う。ここで注目したいのが、社会学者のロバート・マートンが提唱する「マタイ効果」である。マタイ効果とは、新約聖書の一節「持っている人は与えられて、いよいよ豊かになるが、持っていない人は、持っているものまで取り上げられるだろう」から名付けられた社会現象で、時間の経過につれて格差がますます拡大していく傾向性を指す概念である（Merton 1968）。

このマタイ効果という格差の拡大・増幅メカニズムは、学力格差の文脈でも働いている可能

性がある。たとえば、学力が高いから学習意欲が高まり、学習意欲が高いから学力がさらに高まるという好循環のメカニズムと、学力が低いから学習意欲が低下し、学習意欲が低いから学力がさらに下がるという悪循環のメカニズムが、初期の学力格差を増幅させ、格差の拡大につながる可能性が指摘されている（数実 2023a）。このように格差が自己増殖的に増幅していくメカニズムは、貧困の文脈でも指摘されている（阿部 2011）。

こうした状況を変えるためには、教育格差の現状に向き合い積極的な対策をとらなければ「いつの時代にも教育格差がある」ことは変わらないという指摘（松岡 2019）を受け止めたい。教育の支援を拡充していくことが求められる。興味深いのは、学力格差の文脈だけではなく、貧困対策の文脈においても教育の支援に注目が集まっているという点である。そこには、教育の支援を拡充することで学力格差を解消し、それが貧困の連鎖の解消につながるという期待がある。実際、「子供の貧困対策に関する大綱」（内閣府 2014）においても、それを継承した「こども大綱」（こども家庭庁 2023）においても、「教育の支援」の重要性が掲げられている。

3 教育の支援に潜む問題点

前節では、子どもの貧困を解消するためにも教育の支援に力を入れ、学力格差の問題に取り組むことが重要であることを確認した。しかしながら、学力格差と貧困は、密接に関連するものではあるが、両者は別の問題である。本節では、貧困と格差の区別を曖昧にすることの問題点を指摘するとともに、教育の支援に力を入れることが、貧困の根本的な問題を見逃す危険性について検討したい。

(1) 貧困と格差を混同することの問題点

格差と貧困の違いについて、まず阿部（2008）の指摘をみておこう。阿部は、貧困は「許容できないもの」であるという岩田（2007）の定義を引いたうえで、『『貧困』は、格差が存在する中でも、社会の中のどのような人も、それ以下であるべきでない生活水準、そのことを社会として許すべきではない、という基準である』（阿部 2008: v）と述べる。くわえて、『子どもの貧困』というタイトルの含意について、次のように説明する。

「格差」がある中でも、すべての子どもに与えられるべき最低限の生活がある。これが「貧困基準」である。本書の題名が「子どもの格差」ではなく、「子どもの貧困」である理由はここにある。これは、「機会の平等」といった比較の理念ではなく、「子どもの権利」の理念に基づくものである（阿部 2008: 37）。

重要なのは、格差と貧困の違いである。この違いを理解するには、平等主義と充分主義の区別が有効である（田原 2014、田中 2025 など）。平等主義とは、人々の間の不平等それ自体を不正とみなし、平等な分配を求める立場である。これに対して充分主義とは、人々が一定の閾値（充分な水準）に達しているかどうかを問題にする立場である。平等主義は、人々の間の相対的な位置関係を問題にするのに対して、充分主義は、絶対的な閾値に人々が達しているかどうかを問題にする。「すべての子どもに与えられるべき最低限の生活」を「貧困基準」と捉え、貧困の特徴を「機会の平等」という理念ではなく、「子どもの権利」の理念にあるという阿部の説明は、貧困は平等主義ではなく、充分主義の問題であることを端的に示している。

くわえて、機会の平等の実現というかたちで格差を解消することは、必ずしも貧困の解消を意味しないということも確認しておこう。たとえば誰もが教育を受ける平等な機会を、あるいは社会的に成功するための平等な機会を得ることができたとしても、貧困を生み出す社会構造が変わらなければ——椅子取りゲームの椅子の数が変わらなければ——誰かが貧困に陥ってしまうという問題は解決されない。私たちが求めるのは、貧困に陥ってしまう可能性を平等にすることではなく、すべての人が貧困に陥らない権利を保障する社会であるはずである。この点を理解するためにも、人々の相対的な位置関係を問題にする平等主義ではなく、絶対的な閾値に人々が達しているかどうかを問題にする充分主義の含意をつかむ必要がある。

以上に述べたように、格差と貧困は、関連する社会問題ではあるが、その内実には大きな違いがある。両者の違いを理解し、充分主義が求められる貧困問題に平等主義の発想を安易に持ち込まないよう注意する必要がある（阿部・数実・宮本 2025）。

(2) 教育の支援で貧困に対処することの問題点

さらには、「学力」格差に注意を向け、「教育」の支援を重視することに伴う問題もある。それは条件付き生存保障と問題の個人化である（阿部・数実・宮本 2025）。

条件付き生存保障とは、教育による能力獲得を通じて貧困に対処しようとする場合、逆説的にも「能力を身につけられなかった者は、排除されても仕方ない」という論理が正当化されてしまうという問題である（山口 2020）。本来、無条件にすべての人に保障されるべき権利であるはずの生存保障が、教育の支援を過度に強調することで、狭義の貧困対策（経済的給付など）

が縮小されるとともに、それを受けられる人／受けられない人が選別的なものになってしまう危険がある。

問題の個人化とは、教育を通じた能力獲得によって貧困に対処しようとする場合、貧困を生み出す社会構造を変えていくべきという論点が見逃され、貧困は個人が対処すべきだという一面的な見方に陥ってしまう問題である。つまり、教育の支援に偏重することで、支援を受けてもなお貧困を脱却できない者の自己責任がより強調されると同時に、社会の責任が不問にされることが危惧されるのである（堅田 2019）。

教育の支援に偏ることは、次のような問題も引き起こしうる。それは、学力や能力が高いことが望ましいという前提が社会に浸透し、「普通」の水準が引き上げられてしまうという問題である。筆者は、東京で行ったあるインタビュー調査において、世帯年収が1000万円近くある一方で、三人の子どもを塾に通わせたり、私立の中学校を受験したりするなかで生活費を切り詰めなければならない、経済的には苦しい状況にいる母親の語りに出会ったことがある（瀬戸 2025）。「貧乏から脱出するには勉強しかないよ」と日頃から子どもたちに伝えているというのが印象的だったが、このような語りに表れている苦悩は、メリトクラシーを追求するという目的のもと、学力格差を是正しようとする試みによっては根本的には解消されない。むしろ、競争主義的な価値観が植え付けられ、もっとわが子によい教育を受けさせなければというプレッシャーが際限なく高まることで、その苦悩が強化される危険性がある。

もちろん、貧困対策において教育にできることはあるはずだ（阿部・数実・宮本 2025）。ただし、貧困対策において教育ができることに目を向けると同時に、教育にできないことを理解してい

くことも重要である。ここでみてきた、条件付き生存保障、問題の個人化、メリトクラシーの内面化による「普通」のハードルの上昇といった問題は、教育単体で乗り越えられる問題ではない。教育政策と貧困対策は位相の異なる別の課題であることを認めたとうえで、あくまで貧困問題の解決には経済的支援や労働市場の改革を中心に据えるべきである。

4 個人の主体性をどのように考えるか

（1）制約の中のエイジェンシーへの着目

前節では、学力格差への対処と貧困問題への対処は重要な相違点があること、その違いを無視したまま対策を講じると、問題がむしろ悪化する危険性があることを指摘した。とはいえ、学力格差と貧困という社会問題には共通点も少なくない。その一つは、自己責任論にいかに対処するかという課題である。

自己責任論とは、自らの選択による結果は、たとえそれが悪いものとしても、他人の援助を期待することなく、自らのものとして引き受けるべきという論理である。「たとえ困難な状況でも、努力をして乗り越えることができるはずだ」「努力して困難な状況を克服することもできたはずなのに、それをしなかった自分の責任ではないか」という弱者に対する非難の裏には、自己責任論の考え方がある。こうした非難に対しては、構造的な不平等の問題、つまり、学力格差や貧困は、単なる選択や努力の個人的な問題ではなく、そのような格差や貧困を生み出す社会構造の問題であると指摘するのが有効である。実際、教育社会学の研究では、「自己責任を問う社会をつくりだそうというのであれば、責任を担いうる個人の形成を保証したうえでなければならない」（荻谷 2001: 233）というように自己責任論を批判してきた。構造的な不平等の

大きさを示すことで、自己責任論の考え方を否定し、格差と貧困に苦しむ人々の支援の必要性を社会に訴えることができる。

しかしながら、構造への着目には限界もある。構造を強調することで、支援対象者を「構造を乗り越える力を持たない無力な存在」としてみなしてしまうという問題である。困難な状況にいる人々の被害性を強調することは、支援の拡充につながるかもしれない。しかし同時に、主体性を発揮できない保護すべき対象として位置づけることで、当事者の自尊心が傷つけられる。この問題について、大澤（2023）は次のように述べる。

貧困におかれた人々の行為（ふるまい）や決定（選択）に貧困の原因をみる視点（Blaming the Victim）に対して、貧困問題の構造的側面を強調し、再分配を中心とした政策的対応の必要性を訴えるための大きな力となってきた。しかし、そのことが一方で、貧困のなかで生きる人々の具体的な困難としての、制約や恥辱の感覚、あきらめや無力感のような声や力を失う状態、個々人の生活実現の主体的な対処や格闘などを理解することを後回しにしてきた側面がある（大澤 2023: i-ii）。

「個々人の生活実現の主体的な対処や格闘」に目を向けないまま、貧困問題の構造的側面だけを強調すれば、たとえ支援の拡充につながるとしても、その支援は「無力な被害者」への哀れみとしての慈恵的支援にとどまってしまう。支援の拡充と引き換えに、当事者の自尊心を奪い去ることにもなりかねない。とはいえ、当事者の主体性を強調すること、つまり、不遇な境遇と格闘して、その環境を自らの力で乗り越える人々の姿を強調するのも慎重になるべきである。

なぜなら、当事者の主体性に目を向けることは、低学力や貧困を本人の責任だとする自己責任論と表裏一体だからである。

このジレンマを解消する鍵となるのが、大澤も着目するルース・リスターの「制約の中のエイジェンシー」という概念である。エイジェンシーとは、「自律した、目的のある、創造性を持った行為者、ある程度の選択能力と選択可能性のある行為者としての個人」（Lister 2023: 182）を表す概念である。構造と同時にエイジェンシー（人々の行為能力）に着目することによって、「構造を乗り越える力を持たない無力な存在」としての眼差しから距離を取り、かれらの主体的・能動的な側面に光を当てることが可能となる。

ここで重要なのは、「かれらには行為能力があるのだから、自分の力で困難を乗り越えればよい」という自己責任論に回収されないようにすることである。そのためにも、エイジェンシーを「幅広い形態の階層化や社会的権力との関連のなかでの」個人の社会的位置という文脈に位置付けたうえで、人々のエイジェンシーが物質的資源や力の欠如によってどのように抑制されているかを見失わないことが求められる（Lister 2023: 184）。

構造による抑圧の側面と、その抑圧のなかで精一杯主体的に生き抜いている姿を同時に描くこと、これが制約の中のエイジェンシーのアイデアの核心である。構造に打ちひしがれた弱い存在＝犠牲者として捉えるのではなく、日常を維持するために工夫を重ねながら、すでに十分頑張っているかれらの努力を認めることが、当事者の自尊心の承認とエンパワメントにつながる。こうした観点から個人のエンパワメントに着目することは、自己責任論とはまったく異なる。むしろ、「それほどの努力を重ねても、現状を変革できないほどの不遇な環境」を描き、構

造的問題の深刻さを際立たせることで、「努力が足りないからではないか」という素朴な自己責任論に対してより説得的に反論することが可能となると考えられる。

(2) ケアとしての支援／セラピーとしての支援

それでは、制約の中でのエイジェンシーを発揮できるようにするには何が必要だろうか。たとえば大澤（2023）は、「資源の不足・欠如としての貧困」の克服に向けて、所得再分配による生活基盤の整備とソーシャルワーク的・社会的な支援を組み合わせることで、子どもと家族のさまざまなニーズに応えることの重要性を指摘する。また柏木（2020）や松村（2020）は、学校教育および学習支援におけるケアの重要性を指摘し、子どもたちが置かれた困難な状況を緩和し、安心して学習に取り組める環境の重要性を述べている。こうした支援を通じて、子どもたちを取り巻く構造的障壁を取り除くことがエイジェンシー発揮の前提条件となるだろう。

しかしながら、構造的障壁の除去だけでは十分ではない。このことを説明するために、藪下・高坂（2024）の議論を取り上げたい。臨床心理を専門とし、スクールカウンセラーを務める藪下は、近年、不登校の状況が変化してきていると述べる。かつては、「登校刺激を与えず、ゆっくり休ませる」という方針が、不登校の子どもへの支援にとってきわめて有効だった。ただし、その方針が有効だったのは、子どもの内面に「学校には行くべき」という価値観が多少なりとも存在してからである。2016年に成立・公布された教育機会確保法に代表されるように、子どもたちの多様性を認め、子どもたちに合う学校環境を整えようという発想が広がるなかで、「学校には行くべき」という価値観は、かつてに比べて大幅に減圧された。そうした状況において、「登

校刺激を与えず、ゆっくり休ませる」というサポートティブなかかわりの有効性が薄れていることを藪下は指摘する。学校での不適応の事例として、ひとつ紹介しよう。

【事例1：高校入学後も不登校状態が継続した男子】

中学校二年生の男子。不登校状態となったが、母親がサポートティブに接するうちに、「誰にも見つからないなら」ということで、時間や場所を調整して別室での対応が可能となる。別室では、自分ができるとはするが、苦手なことは一切手を付けないという姿勢を維持する。担任らも「苦手なら仕方ないか」とその姿を認め、苦手なことを提案するのは控えていた。その状態のまま受験期を迎え「推薦で入れそうな高校」を希望し、無事に合格したものの高校入学後すぐに不登校となる（藪下・高坂 2024: 37）。

従来は、本人を焦らせることなく、サポートティブな環境を用意するなかで、本人が「やはり学校に行くべきだろうか」という葛藤と向き合うなかで、自然と登校への意欲が生まれるケースもみられた。しかし近年はそうしたケースが減り、苦手なことに手を付けないまま、本質的な改善がなされない事例を経験することが増えたという。関連して、学校で現れる子どもたちの不適応の特徴として、「思い通りに耐えられない」という状況、たとえば、「授業時間が長いから学校に行かない」「都合が悪い状況で『いじめ』と主張する男子」といった事例が紹介されている。

これはスクールカウンセラーの藪下が目にした個別事例であり、実際にそのようなケースが各地で増えているのかどうかは議論の余地はあるだろう。それでも、「成長に不可欠な『世界からの押し返し』の不足」という藪下の問題提起

はきわめて示唆的である。ここでいう「世界からの押し返し」とは、叱られる、止められる、諫められるといった経験である。それは必ずしもネガティブな側面ばかりではなく、それによってもたらされる「子どものこころの成熟」というものが確かにある（藪下・高坂 2024: 52）。子どもに寄り添うことの重要性が指摘される一方で、「思い通りにならない体験」を通して子どもが「社会的な存在として成長する」という価値が見逃されるとともに、子どもの「不快」を回避する社会が、逆説的に子どもの不適応を生み出しているという藪下の指摘は、子どもに寄り添うアプローチの限界を指し示している。

以上の議論から導かれるのは、エイジェンシーの発揮を支えるには二つの異なる方向性の支援が必要だということである。一つは、構造的困難を取り除き、子どもの傷つきを緩和するという支援である（支援①）。もう一つは、子ども自身が困難や不快に立ち向かい、それを乗り越える力の涵養に向けた支援である（支援②）。

ここで、「ケアとは傷つけないことである」「セラピーとは傷つきに向き合うことである」という東畑（2019）によるケアとセラピーの定義を参照しよう。この定義に依拠すると、先に述べた支援①は「ケアとしての支援」、支援②は「セラピーとしての支援」というように整理できる。ケアとしての支援は、いじめやハラスメント、あるいは、不当な差別や不平等から子どもを守り、安心できる環境を提供することを目指す。これは個人を変えるのではなく、環境調整によって社会を変える実践である。他方で、セラピーとしての支援は、子どもが社会の中で生きていく上で避けられない困難や葛藤に向き合う力を育むことを求める実践であり、「世界からの押し返し」（藪下・高坂 2024）のアイデアに重なる。もちろん、それは子どもにとって不快な体験を

伴うものであり、その不快が暴力に転化する危険性に目を向ける必要はある。しかし周りの大人が先回りして、いつまでも子どもの要求に完璧に応えてしまうと、子どもが成長・成熟する機会を奪い取ってしまうというのも考慮すべき課題である。

エイジェンシーの発揮には、ケアとしての支援のみでは完結しない。セラピーとしての支援、つまり、困難を取り除くための支援ではなく、困難に向き合うための支援も必要であるはずだ。前節で述べたように、貧困問題の解消に教育の視点を盛り込む際には、注意すべきことが少なくないし、東畑（2019）も強調するように、「安易にセラピーをやってはいけない」「ケアが必要な人には、まずケアを提供する」という優先順位を忘れてはならない。しかしこのことは、学力格差や貧困問題にセラピーの発想が無関係であることを意味するものではない。セラピーとしての支援、つまり、子どもたちが学習上や人間関係上のなかで必然的に出会う困難におつかったとき、それを大人が取り除くのではなく、その困難を自分自身で乗り越えられるようにサポートするという視点も必要である。この観点からすれば、制約の中のエイジェンシーというアイデアを十全に生かすためには、ケアの視点（支援①）のみならず、教育による実践（支援②）が鍵となることが浮かび上がってくる。

5 おわりに

本稿では、貧困の連鎖と格差の固定化における教育の役割について、多角的に検討してきた。まず確認したのは、日本社会においては、家庭の社会経済的地位による学力格差が一貫して存在するという事実である。学力格差は、将来の教育達成や職業的地位に影響を与え、貧困の世代間再生産を引き起こす。だからこそ、子ども

の貧困対策において「教育の支援」が最重要課題として位置づけられてきた。しかし、「格差」と「貧困」は別の問題であり、いくら「教育の支援」を充実化させても、貧困の問題を根本的に解消することはできないという点に注意を払うことも必要である。貧困問題を解決するためには、教育格差の解消のみならず、経済的支援の拡充や労働市場の改革といった対策が不可欠である。

しかしながら、教育の支援にせよ、経済的な支援にせよ、社会経済的に不利な立場にある子どもたちがぶつかる構造的障壁を取り除くというアプローチには限界もある。なぜなら、構造的困難を取り除く「ケアとしての支援」だけでは、個人のエイジェンシーの発揮を十全に支えることはできないからである。子どもが困難に向き合い、それを乗り越える経験を通して成長・成熟する機会を保障する「セラピーとしての支援」も欠かせない。格差と貧困がもたらす構造的な困難を社会が取り除いていくと同時に、当事者のエイジェンシーに着目するエンパワメントに向けた支援という観点から、子どもの成長・成熟を支援するための教育という営みに——素朴な自己責任論に回収される危険性に慎重に配慮したうえで——改めて光を当てる必要がある。

【参考文献】

- 阿部彩（2008）『子どもの貧困——日本の不公平を考える』岩波書店。
- 阿部彩（2011）『弱者の居場所がない社会——貧困・格差と社会的包摂』講談社。
- 阿部崇史・数実浩佑・宮本雅也（2025）「貧困対策における教育の意義の規範的考察——《条件付き生存保障》と《問題の個人化》を乗り越えて」『ソシオロギス』49、70-93。
- 岩田正美（2007）『現代の貧困——ワーキングプア／ホームレス／生活保護』筑摩書房。
- 大澤真平（2023）『子どもの「貧困の経験」——構造の中でのエイジェンシーとライフチャンスの不平等』法律文化社。
- 柏木智子（2020）『子どもの貧困と「ケアする学校」づくり——カリキュラム・学習環境・地域との連携から考える』明石書店。
- 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へ』有信堂。
- 荻谷剛彦・志水宏吉編（2004）『学力の社会学』岩波書店。
- 堅田香緒里（2019）「『子どもの貧困』再考」佐々木宏・鳥山まどか編『教える・学ぶ』明石書店、pp.35-57。
- 川口俊明（2023）「保護者調査の経年変化」福岡教育大学『令和4年度文部科学省委託事業「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」研究成果報告書——保護者に対する調査の結果を活用した家庭の社会経済的背景（SES）と学力との関係に関する調査研究』pp.7-17。
- こども家庭庁（2023）『こども大綱』https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/f3e5eca9-5081-4bc9-8d64-e7a61d8903d0/276f4f2c/20231222_policies_kodomo-taikou_21.pdf（2026年1月13日閲覧）
- 数実浩佑（2023a）『学力格差の拡大メカニズム——格差是正に向けた教育実践のために』勁草書房。
- 数実浩佑（2023b）「SESによる学力格差の経年変化」福岡教育大学『令和4年度文部科学省委託事業「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」研究成果報告書——保護者に対する調査の結果を活用した家庭の社会経済的背景（SES）と学力との関係に関する調査研究』pp.25-37。
- 瀬戸麗（2025）「尾崎さん——一千万貧乏」知念涉編『東京で育つ／育てる——母子の生活史と不平等の布置』有斐閣、pp.198-207。

- 田中将人 (2025)『平等とは何か——運、格差、能力主義を問いなおす』中央公論新社。
- 田原宏人 (2014)「分配論からみた教育の在り方——回顧的展望」『教育社会学研究』94、pp.91-112。
- 東畑開人 (2019)『居るのはつらいよ——ケアとセラピーについての覚書』医学書院。
- 内閣府 (2014)『子供の貧困対策に関する大綱——全ての子供たちが夢と希望を持って成長していける社会の実現を目指して』
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2014/10/01/1352204_3_2.pdf (2026 年 1 月 13 日閲覧)
- 松岡亮二 (2019)『教育格差——階層・地域・学歴』筑摩書房。
- 松村智史 (2020)『子どもの貧困対策としての学習支援によるケアとレジリエンス——理論・政策・実証分析から』明石書店。
- 戴下遊・高坂康雅 (2024)『「叱らない」が子どもを苦しめる』筑摩書房。
- 山口毅 (2020)「生存保障への教育社会的アプローチの失敗——逸脱の政治パースペクティブによる規範的考察」『教育社会学研究』106、pp.99-120。
- Lister, Ruth (2021) Poverty 2nd Edition, Polity. (= 2023、松本伊智朗監訳、松本淳・立木勝訳『新版 貧困とはなにか——概念・言説・ポリティクス』明石書店)
- Merton, Robert K. (1968) "The Matthew Effect in Science," Science, Vol.159, pp.56-63.

かずみ こうすけ

龍谷大学社会学部准教授。大阪大学大学院人間科学研究科人間科学専攻博士後期課程修了。博士（人間科学）。宝塚大学東京メディア芸術学部専任講師、同准教授を経て、現職。専門分野は教育社会学、計量社会学。主な研究業績に、『学力格差の拡大メカニズム——格差是正に向けた教育実践のために』（単著、勁草書房、2023 年）『東京で育つ／育てる——母子の生活史と不平等の布置』（分担執筆、有斐閣、2025 年）などがある。
