

## 第6章 高校階層構造下におけるソーシャル・キャピタル不平等

松岡亮二（早稲田大学）

### 1. 高校教育制度＝トラッキング・システム

教育制度におけるトラッキング (tracking) とは学力などを基準に生徒を異なるプログラムに選別することを意味する (Hallinan 1994; Oakes 2005)。陸上競技のトラック (track) に沿って走るように行き先が限定される——特定のプログラムによるカリキュラム、それに、教師との関わりや生徒文化などによる社会化 (socialization) を通して制約された進路へと向かう。日本においては、学力偏差値序列による高校階層構造——垂直的なランキングがトラッキング・システムとして機能していると指摘され、生徒の進路を規定し得る様々な高校間格差について研究されてきた<sup>1</sup>。たとえば、高校ランクによって生徒文化・規律・モラル (Knipprath 2010; Matsuoka 2013b; Rohlen 1983), 学校適応 (古田 2012), 授業内容 (菊池 1986), 内発的な学習意欲 (荒牧 2002), 学習時間 (苅谷 2001; Matsuoka 2013c), 学校外教育への参加 (Matsuoka 2013b, 2015b), 大学進学期待 (多喜 2011a, 2011b; 白川 2011) などが異なる。高ランク高校には学習と親和的な環境があり、高い教育達成に繋がる (Kariya 2011; Ono 2001) とされる。

生徒の学力に応じた教育が行われている点だけをみれば、効率的なシステムといえるかもしれないが、階層研究 (苅谷 2001, 2008 等) は「誰」が選抜を含む教育制度による便益を受けているかを問題としてきた。換言すれば、どのような出身階層の生徒が教育選抜によって高いランクの高校に入学し、学歴獲得競争に資する教育環境を経て実際に大学入試を突破するのか——「誰」が高校階層構造による便益を受けているのかが問われる。先行研究は生徒の出身階層と高校ランクの関連 (秦 1977; 中西・中村・大内 1997; Ono 2001; 大多和 2014; Rohlen 1983; Tsukada 2010; Yamamoto & Brinton 2010 等) を示してきた。

日本においては義務教育制度が (他国と比べて) 標準化されていて一定水準の教育機会を保障している (苅谷 2009)。しかし、生徒の出身家庭の社会経済的地位 (socioeconomic status, 以下 SES) による学力格差 (苅谷 2008 等) が存在するので、高校受験の結果、SES の高い生徒が進学校に集まり、SES の低い生徒が職業科を含む偏差値序列の下部に位置付けられる高校に通うことになるので<sup>2</sup>、学校 SES (生徒 SES の各学校における平均値) は大きく異なる (Matsuoka 2013a, 2015b 等)。学力偏差値 (ランク) が高い高校は (受験) 学力が高い学校であり、同時に、SES が高い学校でもある——高校階層構造は学力選抜を通して、生徒を社会的に異なる教育環境へと分離 (socioeconomic segregation) していることになる。

この学校 SES 格差は、高校ランクとは別に、生徒の学習行動や進路希望の学校間格差へと繋がっていると考えられる。代表性のあるデータを用いた近年の実証研究は、生徒の教育達成に影響を与え得る学校 SES に基づく学校格差についての知見を蓄積してきた。たとえば、高校入学後の早い時期において、高校ランクや学科 (普通科・職業科) を統制しても、生徒 SES の平均で示される学校 SES が通常授業外の追加授業参加の学校間格差を部分的に説明している (Matsuoka 2013b, 2015b)。また、個人水準だけではなく学校水準の SES は、遅刻回数 (古田 2012) や努力の指標 (苅谷 2001) である学習時間も分化している (Matsuoka 2013c)。ま

た、学校 SES は学校間の大学進学期待格差 (Matsuoka 2015a; 多喜 2011b) とも関連している。換言すれば、学力選抜によるトラッキングにより似たような社会経済的背景を持つ生徒を制度的に特定の学校に集めることが、少なくとも部分的に、様々な観点で異なる高校の特徴の基盤となり、大学進学に資する学習行動や教育選択を後押ししていると考えられる。このような過程によって、高校受験時点の SES による学力格差が異なる卒業後の進路に繋がる——アメリカの研究 (Lucas 1999; Oakes 1985, 2005 等) が示すように、トラッキングは不平等の再生産に寄与しているといえる。

本書のテーマであるソーシャル・キャピタルについても高校ランクだけではなく SES による学校間格差が想定される。生徒の出身家庭の社会経済的地位が学校間で大きく異なることによって、生徒が便益を引き出すことができるソーシャル・キャピタルの学校間格差に繋がっている可能性である。具体的には、高ランク校は高 SES であり、そこには教育達成に資するような生徒・教師の信頼関係や規範——階層性を帯びたソーシャル・キャピタルがより多く確認できると考えられる。高校ランクと生徒・教師関係や規範との相関関係については、高校1年生を対象とした OECD による PISA (Programme for International Student Assessment) を用いた研究 (Knipprath 2010; Matsuoka 2013b) がすでに報告している。そこで、本章は、学校ランクだけではなく学校 SES がソーシャル・キャピタルの多寡と関連しているのか——高校階層構造下における SES に基づくソーシャル・キャピタル格差について、PISA のより近年のデータを用いて生徒・学校の 2 水準を考慮したマルチレベルモデルによって包括的に検討する。

## 2. 高校間のソーシャル・キャピタル格差

信頼、規範、ネットワークはソーシャル・キャピタルとして欧米 (Bourdieu 1986; Coleman 1988; Lin 2002; Putnam 2000 等) で研究されてきた。日本の教育分野においても近年研究の蓄積 (松岡 2015; 志水 2014; 露口 2016a, 2016b 等) が進んでいるが、高校階層構造とソーシャル・キャピタルの学校間格差を主題とした研究は管見の限り行われていない。そこで本節では、後期中等教育における生徒文化や生徒指導・支援研究の中から、学校の社会的文脈に基づいた生徒・教師の関係性の知見を参照する。

まず、荻谷 (1981) は、学校組織の存立メカニズムとして、トラッキングによって生徒下位文化の学校間分極化を指摘した。高ランク校では向学校的下位文化が、低ランク校では学校価値に対して反抗的・離反的な下位文化が形成され、これらは教師による教育活動を社会的に拘束する。よって、高校階層構造の底辺に位置付けられる学校——「教育困難校」には生徒指導上の問題が集積する (古賀 2001 等)。このような反学校的下位文化は「地位欲求不満仮説」に基づいて説明されたが (耳塚 1980)、近年においては業績主義的社会化が弱まり地位欲求不満モデルは成立しなくなっている (大多和 2014a) と論じられている。

教師の対応については、高校階層構造の中で低位に位置付けられる職業高校の 1980 年代半ばの調査結果から、教師が労働者階級出身の生徒と文化衝突を回避するために折り合いをつける——知識の伝達者という教師の役割を「親しい先生」に再定義するという現地化 (竹内 1995) が指摘されている。また、1979 年、1997 年、2009 年の生徒による教師認知の時代比較 (金子 2014) によると、(高校ランク別ではなく全体的に) 教師は丁寧な指導し、親しみ深く接する存在になってきた。同じデータによる生徒類型の時代比較 (大多和 2014b) は、高校ランク (上位校) が規定要因ではあるが、全体として、学校が楽しく不満のない順応型の増加を報告してい

る。また、高校と進路の接続機能弱体化に伴い主に低ランク校では生徒支援型が増え、「学校に話しやすい先生がいる」と回答する生徒は下位校に多い（大多和 2014a）。

質的研究も軌轢の少ない生徒・教師関係を報告している。まず、教育困難校を対象とした質的調査（吉田 2007）は、生徒とぶつからずに人間関係を保ちながら教育活動に巻き込む教師の戦略（戦略）を指摘している。また、困難を抱えた高校生を対象とした質的研究（知念 2012）によると、大学進学率の低い進路多様校において生徒は学校文化を異化しようとするが、教師はペタゴジカル・戦略によって生徒を教育活動に巻き込もうとし、生徒はそんな教師を肯定的に評価している。生徒指導上の課題を多く抱える高等専修学校における質的研究も、教師不信を抱き入学してきた生徒たちに対して密着型教師－生徒関係を形成する戦略の採用（伊藤 2011）や生徒が教師の働きかけを受容し信頼していること（伊藤 2013）を描いている。

### 3. 仮説

本章では、高校階層構造下において、「誰」が教育達成に資する「つながり」（志水 2014 等）のある環境にいるのか、2つの仮説を検証する。

#### <仮説 1> 高い学校 SES の高校には、多くのソーシャル・キャピタルがある。

近年の高校においては、生徒の地位欲求不満による反発（耳塚 1980）ではなく、生徒は高校に順応（大多和 2014b）し、教師は丁寧に指導する親しみのある存在（金子 2014）になり、下位ランク校において教師に対して話し易いと回答する生徒が多い（大多和 2014a）とされる。これらは卒業後の進路が不透明になりつつある現代において生徒支援型の学校の増加（大多和 2014a）という背景、それに、現地化（竹内 1995）した教師による戦略（伊藤 2011, 2013; 知念 2012; 吉田 2007）が寄与していると思われる。ただ、このような「良好な」関係から便益を引き出すことができるかはわからない。学校の社会的文脈に合わせた教師の戦略によって登校継続（伊藤 2011）など教育目標達成に繋がることは便益といえるが、それは生徒による関係性の資本化とはいえない。換言すれば、下位ランク校で生徒が教師に親しみを覚えたり信頼していたりしたとしても、それは Bourdieu (1979, 1986 等) が論じるような地位達成——高校生段階ではより高い教育達成——に資する関係性ではないと思われる。

よって本章は、トラッキングによる学校間分極化（荻谷 1981）により、学校間ソーシャル・キャピタル格差が存在することを仮説とする。具体的には、学力偏差値序列で上位にランクされる高校は高 SES であり、生徒が学歴獲得競争に利用できるソーシャル・キャピタルがより多く存在すると考えられる。まず、高 SES 生徒は高校受験までに高い学力を獲得し、受験を通して学力偏差値の高い進学校に集まる。このような学校では、大学進学を前提とするため、自身が大卒である教師と親和性が高いと推測できる。教師たちも多くは進学校出身で最終学歴は大半が 4 年制大学以上であるため、進学校の生徒は過去の自身と重なる。かつての自分たちと同じように学習意欲を持ち大学進学を望む高校生との関係は良好かつ高い期待を帯びているだろう。一方、下位ランク高校の生徒は大学進学を望んでいない傾向（Matsuoka 2015a; 多喜 2011a, 2011b; 白川 2011 等）にあるが、教師の最終学歴は進学校教員と変わらず大卒以上である。自身が大卒である教師は、低学力の上に（学校の勉強に対する）学習意欲も低い（と目に映る）生徒たちと隔たりを感じるであろうし、生徒からみても関係性に距離があると予測できる。

このような生徒・教師関係の学校間格差は、教師の獲得した学歴だけに基づくのではなく、教師の出身階層も背景にあると考えられる。近藤（2006）は、1955年から10年間隔で実施されてきた社会階層と社会移動全国調査（SSM）の1995年までの個票データを日本版総合的社会調査（JGSS）の2001年・2002年データと共に分析し、職業別の現職と父職の移動表に基づく職業的地位尺度スコアを推計している。高校教員の現職スコア（平均50、標準偏差15）は74.1で、父職スコアも高校教員は70.6である（近藤2006）<sup>3</sup>。高校教師の職業的地位は日本社会において高く、父職で示される出身階層も高いことがわかる。また、過去と比べて教職志望者（太田2008）と教師（太田2009）の出身階層がホワイトカラー化していること、それに親が教職であると自身も教師になる職業再生産（太田2010）が指摘されている。よって、親が非大卒であることも含め低SES家庭出身の生徒が多い低ランク高校においては、高い出身階層の上に大卒学歴を獲得した高校教師と生徒の間に距離があると思われる。出身階層が高い教師は、学校の勉強や大学進学を当然とするような親に育てられた可能性が高く、生徒がそのような環境にないことを想像することも難しいかもしれない。

これらの生徒と教師関係は、ハビトゥス（*habitus*）の照応・非照応で理解することができる。ハビトゥスとは主に家庭における長年の社会化によって構造化された性向（dispositions）で、個人の思考や行為を引き起こす（Bourdieu 1979, 1986; Bourdieu & Wacquant 1992; Maton 2008 等）。高SES生徒は学校と親和的なハビトゥスを持ち、教育達成による成功（achievement ideology）を信じる傾向にある。よって、出身階層が高く自身も大卒である教師と親が大卒であり大学進学を望む進学校の生徒のハビトゥスは相互に親和的である可能性が高い。一方、低SES生徒は親が非大卒である傾向にある。教育意識研究（Matsuoka & Maeda 2015 等）によれば本人学歴によって教育を重視するかは差があるので、低SES生徒の親は学業や学歴達成に対して無関心、もしくは、あまり重視しない傾向にあると思われる。したがって、教師と低ランク高校の生徒のハビトゥスは照応せず、教師側の戦略によって生徒から信頼（伊藤2013, 知念2012）を得ていたとしても、特に指導上の困難が集積している学校（古賀2001 等）においては、教育達成に繋がるような人間関係を形成するのは難しいと考えられる。

### <仮説2> 高い学校SESの高校に通う生徒は、学校外においてソーシャル・キャピタルを得る機会を持つ。

塾や予備校に通うことは、授業を担当する講師とだけではなくスタッフや大学生チューターなど、大学進学に対して具体的な助言や励ましてくれる大人とのつながりを得る機会を意味する。また、大学進学を前提とした異なる高校の生徒を含む高校生同士のつながりからも学歴獲得競争を勝ち抜く上で役立つ仲間意識、学習習慣の規範、勉強法や受験情報の取得など便益を得ることができる。よって、「どの学校」に通う「誰」が通塾しているのか問うことは、日本の後期中等教育におけるソーシャル・キャピタル格差研究に必須な視点といえる。

高校階層構造——学力序列による垂直的な高校ランキングは、生徒の学習行動や教育選択を左右する。それは学校の中だけではない。学校SESは、生徒学力と高校ランクを統制しても、生徒の学校外教育機会獲得（Matsuoka 2015b）とも関連する。トラッキングによって進学校に高SES生徒が集まることで——学習意欲と大学進学期待を持つ高SES生徒に囲まれることで、生徒の大学進学熱が高まり学校外に追加的学習機会を求める——教育制度（formal education system）の構造が（親の影響も含む）生徒個人の学校外学習機会の選択に影響を与えていると考えられる（Matsuoka 2015b）。この点はすでにMatsuoka（2015b）がPISAの2006年デ

ータを用い、学校外教育機会を学校の教師以外が教える授業という定義<sup>4</sup>で実証的に明らかにしている。本章では、仮説1と同時に、より近年のデータによって「塾や予備校」と限定した上で検証する。この変数の定義の厳密化により、「誰」が、学校外においてソーシャル・キャピタルを得る機会を持つのが明快となる。

#### 4. 分析手法

##### (1) データ

2つの仮説を実証的に検証するため、複数の観点でソーシャル・キャピタルを変数化可能なPISAの2012年データを用いる。PISAはOECD（経済協力開発機構）による2000年に開始された3年ごとに行われる国際学力調査で、2012年は65の国と地域が参加した（国立教育政策研究所2013）。対象は義務教育終了段階の15歳時で、日本においては高校1年生約119万人が母集団である。層化二段抽出法によって、まず調査対象の学校（学科）が選ばれ、さらに生徒が無作為に抽出されている。学力調査に加えて校長が1種類の学校質問紙に、また、各学校で同じ割合の生徒が共通項目を含む3種類の生徒質問紙にそれぞれ回答している。なお、日本においては191校（学科）、約6,400人の高校1年生に対して6月中旬から7月に実施された（国立教育政策研究所2013）。これは入学後約3か月の段階の学力調査であることを意味し、学校の特徴が学力に影響を与えるには十分な期間とはいえない。よって、学校の特徴を説明変数にして学力を目的変数とするのではなく、学力を説明変数とし、教育期待（多喜2011b; 白川2011）、学校適応（古田2012）、それに教育選択や学習行動（Matsuoka2013a, 2013b, 2013c, 2015b）などが目的変数として分析されてきた。

##### (2) ソーシャル・キャピタル変数（目的変数）

本書の検討テーマであるソーシャル・キャピタルは、5つの観点によって指標化した。

**生徒・教師関係（生徒評価）**：生徒質問紙の「あなたの学校の先生について、どのように思っていますか」について下記の5項目に対する回答を用いた。項目は、「生徒は、たいていの先生とうまくやっている」、「多くの先生は、生徒が満足しているかについて関心がある」、「たいていの先生は、こちらがいうべきことをちゃんと聞いている」、「助けが必要なときは、先生が助けてくれる」、それに「たいていの先生は、私を公平に扱ってくれる」（国立教育政策研究所2013:390）で、生徒は「まったくそうだと思う」、「そうだと思う」、「そうは思わない」、「まったくそうは思わない」から1つを選択した。これらの回答を用いた主成分分析による変数はPISAの個票データに“The index of teacher-student relations (STUDREL)”として含まれている（OECD2014）。この変数を生徒・教師関係（生徒評価）として用いる。

**通塾**：学校外において教育達成に繋がる関係性を持つ機会の有無を示す指標として生徒回答を用いて作成した。生徒質問紙の「学校で学ぶすべての教科について、あなたは1週間に平均何時間、次のようなことをしていますか」（国立教育政策研究所2013:382）に対して「塾・予備校などで勉強する」に時間数を記入している生徒を通塾者として1、その他の生徒を0とした。

**生徒・教師関係（校長評価）**：学校質問紙の質問文「あなたの学校（学科）では、生徒の学習に、次のようなことが支障となることが、どのくらいありますか」（国立教育政策研究所2013:362）に対する校長の回答を利用した。項目は生徒と教師関係を代理的に示すであろう「生徒による教師への敬意が欠けていること」、「生徒と教師の人間関係が乏しいこと」、それに「生徒に

対する教師の期待が低いこと」で、回答は「まったくない」、「非常に少ない」、「ある程度はある」、「よくある」の中から選択された。支障の頻度が少ないほど大きな数値になるよう 3~0 にコーディングし、主成分分析によって1つの学校水準変数にした(因子負荷量は項目順に0.756, 0.808, 0.835 で寄与率は 64.045%)。

**教師の学業成績重視度**：各学校において教師が生徒に対してどのような期待と共に関わりを持っているのか—学歴獲得競争に資するような「つながり」なのか代理的に示すために、学校質問紙の「あなたの学校の教師について、あなたはどのように思いますか」(国立教育政策研究所 2013: 364) の「教師は学業成績を重視している」に対する回答を使用した。選択肢は「まったくそのとおりである」、「かなりあてはまる」、「あまりあてはまらない」、「まったくあてはまらない」で、後者2つは数が少ないため合算した上で、重視度が高いほうが大きくなるように 2~0 にコーディングして学校水準変数とした。

**中退者なし**：学校質問紙の「昨年度、あなたの学校(学科)における中途退学者は何%いましたか」(国立教育政策研究所 2013: 363) に対する回答を用いて、各学校に「中退者なし」が生徒・教師関係の前提—規範であるのかを変数化した。2値変数で、1は前年度中退者が校長報告で0%であること、0は中退者が1%以上いたことを意味する(最大21%)。この操作化は、生徒指導において中退を現実的な選択肢として許容する姿勢がまったくない、中退者を一切出さない前提で教師が生徒と関わっているかをみるために行った。中退者0%の学校が最も多く(分析に含まれた190校のうち108校)、中退者率は1%(32校)から少しずつ減少する(2%が19校、3%が8校、4%が4校等)<sup>5</sup>。

### (3) 説明変数

**生徒 SES**：データに含まれている経済・社会・文化的地位指標 (Index of economic, social and cultural status) を用いた。生徒回答による家庭所有物、本の冊数、親の職業地位の高いほう、親の教育年数の長いほうが含まれている (OECD 2014)。

**学力**：5つの plausible values で示される数学力 (OECD 2014) を用いた。結果は各変数を含んだモデルの推計値の平均。

**女性**：生徒回答による性別。女性は1, 男性は0。

**学校 SES**：生徒 SES の各学校における平均値。

**学校ランク**：生徒の学力の各学校における平均値。

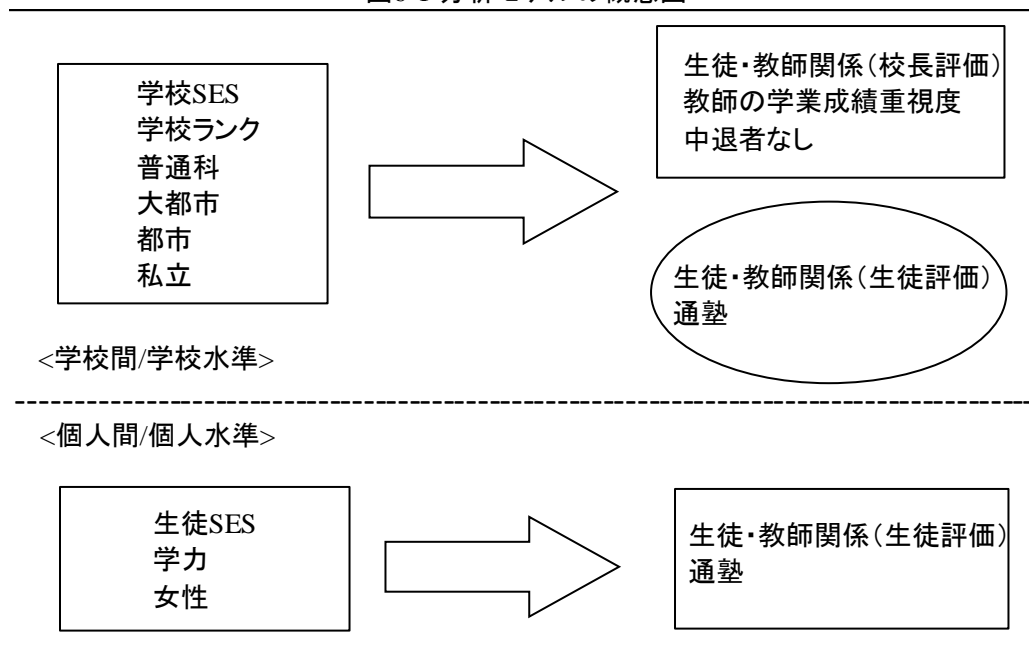
**普通科**：学科別で普通科を1, 職業科を0とした。

**私立**：学校種別の私立を1, 公立を0にした。

**大都市**：学校質問紙の「あなたの学校が所在する市町村は、次のどれにあたりますか」(国立教育政策研究所 2013: 357) に対する校長回答を基に、「人口100万人以上の大都市」を大都市として1, その他を0とした。

都市：同上の校長回答を用いて、「人口 10 万人～約 100 万人未満の都市」を都市として 1, その他を 0 とした。なお, 大都市と都市のダミー変数の参照群は, 人口約 10 万人未満の市町村を意味する。

図6-1 分析モデルの概念図



出典：筆者作成。

#### (4) 分析モデル

生徒と学校の 2 水準を考慮し, 5 つのソーシャル・キャピタル変数を目的変数としたマルチレベル構造方程式モデリング (Multilevel structural equation modeling, 以下, ML-SEM) によって分析する図 6-1 はモデル全体の概念図である。個人水準では, 生徒 SES, 学力, 女性が生徒・教師関係 (生徒評価) と通塾の個人間差異を説明する。学校水準では, 学校 SES, 学校ランク, 普通科, 大都市, 都市, 私立が生徒・教師関係 (生徒評価) と通塾の学校間の違いと関連しているか検討する。図 1 では, 生徒・教師関係 (生徒評価) は連続変数, 通塾は二値変数で, 両方とも生徒水準で観察されている変数なので, 学校水準では直接観察されない潜在変数であることを楕円で示している。生徒・教師関係 (校長評価), 教師の学業成績重視度, 中退者なしは, それぞれ学校水準でしか観察されていない (よって学校水準の目的変数であっても説明変数と同じく長方形で囲ってある)。学校 SES などの学校水準の説明変数が, これら学校水準で観察された 3 つのソーシャル・キャピタル量格差を説明できるか検証する。なお, 通塾と中退者なしは二値変数であるのでロジスティック, 教師の学業成績重視度は 3 カテゴリーなので順序ロジスティックモデルとなっている。連続変数はすべて各水準でセンタリング (group-mean centering と grand-mean centering) してある。分析は Mplus 8 (Muthén & Muthén 1998-2017) によって行った<sup>6</sup>。

#### 5. 分析結果

## (1) 記述統計

表 6-1 に連続変数の記述統計をまとめた。すべて解釈を容易にするため生徒・学校水準それぞれで標準化（平均 0，標準偏差 1）してある。191 校が調査対象であるが，1 校の生徒は本章の主要な関心である SES 項目に未回答なので，分析には 190 校のみ用いた。また，生徒・教師関係（校長評価）にも 1 の欠損がある。生徒・教師関係（生徒評価）は，各学校で 3 種類の質問紙に均等に振り分けられた生徒が回答していて，そのうちの一種類の回答者のみの数になっている。項目自体は 2 種類の質問紙に含まれているが，通塾項目が含まれる 2 種類の質問紙を優先した。なお，生徒・教師関係（生徒評価）について約 4100 人の生徒をすべて含んでも報告している結果に変わりはない。表 6-2 には度数分布をまとめた<sup>7</sup>。

表6-1 連続変数の記述統計

	N	最小	最大	平均	標準偏差	歪度	尖度
生徒SES	4113	-3.202	2.719	0	1	-0.043	-0.682
学力	4199	-3.743	3.123	0	1	-0.184	-0.076
学校SES	190	-2.507	2.470	0	1	-0.142	-0.463
学校ランク	190	-2.856	2.349	0	1	-0.008	-0.234
生徒・教師関係(校長評価)	189	-3.370	2.033	0	1	-0.086	0.511
生徒・教師関係(生徒評価)	2078	-2.887	2.300	0	1	0.257	0.429

表6-2 度数分布

	N	%		N	%
<b>個人水準 (N=4199)</b>					
生徒の性別			予備校		
女 (1)	2031	48.4	通塾 (1)	708	16.9
男 (0)	2168	51.6	非通塾 (0)	3279	78.1
			欠損	212	5.0
<b>学校水準 (N=190)</b>					
教師の学業成績重視度(校長評価)			中退者なし		
まったくそのとおり (2)	25	13.2	なし (1)	108	56.8
かなりあてはまる (1)	118	62.1	あり (0)	82	43.2
あまりあてはまらない	47	24.7	大都市		
まったくあてはまらない(0)			大都市 (1)	44	23.2
学科別			その他 (0)	146	76.8
普通科 (1)	142	74.7	都市		
職業科 (0)	48	25.3	都市 (1)	92	48.4
学校種別			その他 (0)	98	51.6
私立 (1)	52	27.4			
公立 (0)	138	72.6			

## (2) 高校ランク・学科別の学校水準変数の平均値

ML-SEM 分析の前に，高校ランクと主要変数である学校 SES，それに 5 つのソーシャル・キャピタル変数の関連について記述的に検証した。高校ランクは ML-SEM 分析において表 6-3 にあるように連続変数として用いるが，ここでは理解を容易にするために，学校ランクを 4 分割し，



各学校水準変数の平均値を出した。また、学校ランクの構成要素である学科別の平均値も表の下部に示した。

まず、学校ランクと学科によって学校 SES が異なる。学力序列が上位 25%と下位 25%で比較すると 0.98 と-1.06 なので約 2 標準偏差分の差がある。普通科と職業科の 2 分類であっても 0.25 と-0.75 なので 1 標準偏差の学校 SES 格差が確認できる。ソーシャル・キャピタル指標についても同じ傾向がある。学校ランクが上位であるほうが、生徒教師関係（生徒評価）、生徒教師評価（校長評価）、それに教師の学業成績重視度の数値が高い。上位ランク校では生徒と校長評価の双方で肯定的な生徒教師関係があり、校長評価で教師は学業成績を重視する。また、ランクが高いほど高校入学後 3 か月の時点で通塾率が高いことがわかる。上位 25%の高校では 27.9%の生徒が学校外で教育的なつながりを持つ機会を得ている。中退者なしも学校ランクによって大きく異なる。高校ランクが上位であればあるほど中退者を出していないこと、下位 25%の学校の大半では前年度に中途退学者がいることがわかる。学科別の結果は、通塾率と中退者なしについては明らかに異なるが、2 つの生徒教師関係指標については学科による差はない（平均値の差の検定を行うと、この 2 項目についてののみ有意ではない）。

表6-3 高校ランク・学科別の学校水準変数の平均値

	N	学校SES	生徒教師関係 (生徒評価)	通塾率	生徒教師関係 (校長評価)	教師の学業成績 重要視度	中退者なし
<u>学校ランク別</u>							
上位25%	47	0.98	0.40	27.9%	0.39	1.26	85.8%
平均上25%	48	0.23	0.11	18.5%	0.14	1.00	69.5%
平均下25%	48	-0.17	-0.16	12.9%	-0.05	0.70	57.5%
下位25%	47	-1.06	-0.34	10.0%	-0.46	0.55	13.0%
<u>学科別</u>							
普通科	141	0.25	0.01	20.0%	-0.01	0.97	63.8%
職業科	49	-0.75	-0.03	9.3%	0.02	0.61	34.7%
全体平均	190	0	0	17.31%	0	0.88	56.32%

### (3) ML-SEM の結果

表 6-4 に ML-SEM 分析結果をまとめた。まず、個人水準の結果をみると、生徒・教師関係（生徒評価）は、女性、生徒 SES、学力のいずれも有意ではない。これは質問項目が「あなたの学校の先生について」で「生徒は、たいていの先生とうまくやっている」などのように生徒本人と教師の関係ではなく、生徒が観察する生徒全体と教師たちの関係であるので、個人間差異がないと考えられる。2 値変数である通塾については、生徒 SES と学力が有意な関連を示している。生徒 SES の係数は正で、学力の係数は負であるので、それぞれ、高 SES 生徒・低学力生徒であるとき、高校入学後約 3 か月の時点で予備校通いする傾向にある<sup>8</sup>。

表6-4 ML-SEM分析結果

係数		SE	係数		SE
<u>生徒水準 (N=4199)</u>					
生徒・教師関係(生徒評価)			通塾		
女性	-0.019	0.046	女性	-0.078	0.098
生徒SES	0.022	0.020	生徒SES	0.195 ***	0.041
学力	0.028	0.023	学力	-0.325 ***	0.050
切片	0.030	0.091	閾値	2.101 ***	0.183
残差分散	0.939 ***	0.035			
決定係数	0.001		0.041		
<u>学校水準 (N=190)</u>					
生徒・教師関係(生徒評価)			通塾		
学校SES	0.037	0.061	学校SES	0.459 ***	0.111
学校ランク	0.076 †	0.044	学校ランク	0.090	0.118
普通科	-0.088	0.080	普通科	0.380 *	0.184
私立	0.061	0.073	私立	-0.338 *	0.164
大都市	0.043	0.096	大都市	0.239	0.193
都市	0.035	0.069	都市	0.130	0.170
切片	0.030	0.091	閾値	2.101 ***	0.183
残差分散	0.048 **	0.015	残差分散	0.456 ***	0.082
生徒・教師関係(校長評価)			教師の学業成績重視度		
学校SES	0.267 †	0.141	学校SES	0.546 *	0.255
学校ランク	0.169	0.127	学校ランク	0.616 **	0.233
普通科	-0.357 *	0.164	普通科	0.455	0.419
私立	-0.091	0.186	私立	-0.361	0.407
大都市	0.055	0.196	大都市	0.581	0.452
都市	-0.104	0.171	都市	-0.124	0.365
切片	0.330 †	0.194	閾値1	-1.130 *	0.441
残差分散	0.837 ***	0.103	閾値2	2.720 ***	0.518
中退者なし			(擬似)決定係数		
学校SES	0.704 *	0.332	生徒・教師関係(生徒評価)	0.212	
学校ランク	0.956 *	0.393	通塾	0.463	
普通科	0.588	0.457	生徒・教師関係(校長評価)	0.150	
私立	-1.684 **	0.511	教師の学業成績重視度	0.610	
大都市	-0.689	0.503	中退者なし	0.749	
都市	-0.957 *	0.446			
閾値	-1.085 *	0.525			

† p < .10, \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001., SE = Standard Error

学校水準の結果を確認すると、生徒・教師関係(生徒評価)の結果は、すべて有意ではない(高校ランクは  $p < .10$ )。よって、生徒・教師関係(生徒評価)を構成する質問項目でわかる関係性については、学校水準の階層性は確認できない。一方、学校SESと普通科は通塾の学校間格差を部分的に説明している。学校ランクなど他の変数を統制しても、学校SESが高い

高校の生徒は予備校通いする傾向にある ( $p < .001$ )。高校階層構造の要素は高校ランクと学科別 (普通科・職業科) であるが、高校ランクについては有意ではない。私立は負の係数を示すので、学校が私立であると予備校通いをしない傾向にあることを示している。

次に学校水準のみで観察されるソーシャル・キャピタル変数の結果を確認する。3 項目の校長評価で構成される生徒・教師関係に対して有意なのは普通科 ( $p < .05$ ) である (学校 SES は  $p < .10$ )。普通科は負の係数なので、職業科のほうが生徒・教師関係が良好といえる。校長評価の教師の学業成績重視度の結果は、学校 SES ( $p < .05$ ) と学校ランク ( $p < .01$ ) が有意であった。どちらも係数は正であるので、学校 SES と学校ランクが高いと、教師が生徒に対してどのような期待を持って関わっているのかの代理指標である学業成績重視度が校長評価で高いことを意味する。都市規模や学校種別 (私立・公立) は関連を持たない。最後に、各学校の規範を示す中退者なしの結果を確認すると、学校 SES ( $p < .05$ )、学校ランク ( $p < .05$ )、私立 ( $p < .01$ )、都市 ( $p < .05$ ) が中退者なしかどうかと関連している。学校 SES と学校ランクが高いと、校長報告で前年度に中退者が 0% な学校である傾向にある。また、私立と都市は負の係数であるので、中退者がいることを意味する。即ち、他変数を統制した際、公立よりも私立のほうが、参照群である約 10 万人未満の市町村よりも都市のほうが、中退者を出す傾向にある。

## 6. 議論とインプリケーション

### (1) 結果の解釈

分析の結果、生徒 SES による通塾の個人間格差、それに、学校 SES による通塾、教師の学業成績重視度、中退者有無の学校間格差が確認された。なお、学校 SES をモデルに含めないと、学校ランクがすべて正の係数で有意となる ( $p < .001$ )。これは、高校受験によって生徒 SES が学校間で大きく偏在している学校 SES 格差を考慮しない場合、生徒の学習行動や卒業後の進学実績などが「進学校だから」とメリット (能力) によるものとして誤認される可能性を意味する。本章で観察された学校水準のソーシャル・キャピタルは、少なくとも部分的に、生徒をトラッキングしたことによって偏在することになった集合的な社会階層を基盤としているといえる。本章のデータは高校入学して約 3 か月時点の結果であるので、今後、Matsuoka (2015a) が高校 3 年生のデータで大学進学期待と学習行動について示しているように、各学校 (track) で社会化が進むことで学校間格差拡大の可能性がある。

一方、学校 SES は生徒・教師関係 (生徒評価) の学校間格差を説明できなかった。表 6-3 にあるように学校ランクによって差はあるが、諸変数を統制した結果は強い結果ではない ( $p < .10$ )。学校 SES と校長評価の生徒・教師関係も同様 ( $p < .10$ ) である。これらは教師による各学校に応じた戦略によるものかもしれない。80 年代のデータを分析した研究 (竹内 1995) が主張する「現地化」の成果とも理解できるし、生徒と人間関係を構築し教育活動に巻き込む戦略 (伊藤 2011, 2013; 知念 2012; 吉田 2007) によって、生徒指導上の問題が集中する (古賀 2001 等) 下位ランク校であっても生徒たちから信頼 (伊藤 2013; 知念 2012) を得ている可能性がある。換言すれば、教師の出身階層は高くても、勤務先の高校ランクによって戦略を変えて対応することによって生徒評価の生徒・教師関係に階層性が確認されないのかもしれない。ただ、PISA で定義されている生徒・教師関係変数をそのまま使用しているが、構成する 5 項目が比較的学歴達成とは関係の薄い内容であることも、学校 SES が有意でない

理由と考えられる。同じく、生徒・教師関係（校長評価）も生徒による教師への敬意、生徒と教師の人間関係、生徒に対する教師の期待であって、一般的な関係を反映しているといえる。

事実、より高校卒業後の進学に影響を与えそうな項目については、学校 SES は有意に学校間格差を部分的に説明している。具体的には、通塾、教師の学業成績重視度、それに中退者なしである。まず、通塾は高校卒業後の進学、もしくは高校における成績を改善するために選択していると考えられる。また、このデータと結果だけでは確たることはいえないが、教師の学業成績重要視度は、2つの「生徒・教師関係」指標よりも、よりソーシャル・キャピタルとして使える関係性を示唆していると解釈できる。生徒評価の PISA による変数は生徒が教師と全般的にうまくやっているかを指標化し学校適応（古田 2012）と関連するが、教師の学業成績重要視度はより直接的に大学進学と関連する。高校教師は大卒であり、自身が高校生るとき、「学業成績を重視」していたと考えられる。しかし、校長評価であると「あてはまらない・まったくあてはまらない」という回答が 24.7%に及ぶ。これは PISA 報告書（OECD 2013: 179）によると 64 の国・地域の中で最も高い。OECD 加盟国だけではなく非加盟国の PISA2012 年調査参加地域・国すべてにおいて「strongly agree（まったくそのとおりである）」と「agree（かなりあてはまる）」を合算した率は 90%台で平均 97%であるのに、日本のみ 70%台となっている。日本以外にもトラッキングをしている国はあるので一概にはいえないが、垂直的な高校階層構造の特殊性を考えると、高校ランクと学校 SES によって教師は期待値を大きく変えているのかもしれない。直截的に指摘すると、表 6-3 にあるように主に低ランク高校において、学業達成はすでに教師によって期待されていない。教師がペタゴジカル・ストラテジーを高校ランク（と学校 SES）に適応させることによって生徒と教師が全般的にうまくやっていたとしても、校長評価による教師の生徒に対する学業的期待は低いことが伺える。よって、低ランク校で生徒・教師関係が一般的な意味合いで良好であったとしても、それは Bourdieu（1979, 1986 等）が論じているような、地位達成に資するようなソーシャル・キャピタルではない可能性が高い。

また、中退者なしについては学校 SES と学校ランクの両方が関連していた。高校階層構造下において、中退者を出す学校は SES とランクが低い。前年度に中退者がいることは、中退者が出る可能性があるという規範を示していると考えられる。中退者を出さない、全員、卒業させるという規範のある学校と比べて、教師の生徒に対する関わり方も異なると推測される。そして中退者の出していない学校に通っている生徒の多くは高 SES 家庭出身者であり、中退者を出す、特に多く出す学校の生徒の平均 SES は低い。私立が有意であるのは、ランクの低い私立—公立高校不合格者が多く進学する学校だと思われる。トラッキングによって学校間で学力格差・SES 格差を作ることで、中退を選択肢として排除していない前提で教師が生徒と関わる学校とそうでない学校—生徒指導上の問題が集積した教育困難校（古賀 2001 等）がわけられている。

仮説 2 については、学校 SES が通塾の学校間格差を部分的に説明していたことから、支持されたといえる。階層性のある学力を主たる選抜基準とすることで、高 SES 学校においては、早い時期から予備校に通うことが規範になっていると考えられる。PISA2006 を分析した先行研究（Matsuoka 2015b）では、学校 SES を統制しても学校ランクと生徒の学力は両方とも正の係数を示していた。PIAS2012 を用いた本章の結果は、学校ランクは有意ではなく、生徒の学力は負の係数と大きく異なる。これらの結果の相違はサンプリングと分析手法が（基本的に）同じであるので、通塾の定義の違いと生徒コホートの違いを反映していると考えられる。塾・予備校と限定した上での 2012 年度に高校 1 年生であったコホートについては、学力が低いほうが通塾する傾向にあり、高校ランクはその選択と関連しない。生徒・学校の両水準で SES は有意なので階

層性は変わらず存在するが、低学力者が学校外教育機会を得ていることが何を意味しているかは今後の研究の課題とする。

## (2) 研究の限界

本章の限界の多くはデータの制限による。基本となる生徒・教師関係については複数の視点から、先行研究を踏まえた仮説に基づいて検証したが、学校 SES とソーシャル・キャピタルの関連は推測に留まる。高ランク・高 SES 学校におけるソーシャル・キャピタルの存在が生徒・教師のハビトゥスの照応によるものなのか、そこに教師の出身階層がどの程度関連しているのかは、今後の研究課題である。生徒個人が教師とどのような関係性を持つのか、教師の出身階層を含む個票データと共に分析することが望ましい。また、本章の結果はデータが入学後約 3 か月の時点であるので、学年が上がるにつれてどのように生徒教師関係が変わるかの検証も望まれる。

また、高校階層構造によって部分的に通塾の有無が分化していることは、Matsuoka (2015b) よりも厳密な定義で確認できたが、予備校で実際に便益を引き出すことができるようなつながりを持っているかは実証的に検討する意義がある。通塾には教育達成に対して因果的な効果がある (中澤 2013) とされるが、授業だけが原因ではなく、同じ目標を持つ同級生や応援してくれる講師、スタッフ、チューターなどが重要な他者 (significant others) として受験競争の過程を支えてくれる「つながり」効果もあるだろう。アクセスの限られた教育産業によるつながりによって大きな便益を得るのは誰なのか、政策的示唆を得るためにも、効果の異質性も含めた研究が求められる。

さらには、子どもの相対的貧困率が高い (阿部 2008, 2014) 以上、ソーシャル・キャピタルの学校間格差に着目した高校中退についての研究蓄積が望まれる。代表性のあるデータを用いて教育制度によって大きく学校 SES が偏っていることを踏まえた分析を行った本章に一定の意義はあるが、詳細な検討が必要である。たとえば、中退者なしは前年度の中途退学者であって、さらに前の年度で中退者がいないかどうかはわからない。もし、毎年数名の中退者が出ているが前年度ゼロであった場合、中退者を出さないことが規範とはいえない。また、中退の理由による分類も学校の階層性との関連で検討すべきである。

本章では把握できなかった観点による学校間ソーシャル・キャピタル格差も検証が望まれる。たとえば、進路に影響を与え得る卒業生とのつながりである。同様に、有名大学の指定校推薦枠の維持など、学校単位で蓄積されているソーシャル・キャピタルもあるだろう。

最後に、学校間のソーシャル・キャピタル格差が、不平等の再生産にどのように、また、どの程度寄与しているのか——ソーシャル・キャピタルの効果の検証が求められる。その為には PISA のような一時点のデータではなく縦断調査やランダム化比較試験による因果関係の解明が必要となる。

## (3) 政策的インプリケーション

本章は、高校入試によって社会経済的分離が行われた高校階層構造下において学校 SES による生徒・教師の関係と規範——後期中等教育におけるソーシャル・キャピタルの学校間格差を実証的に示した。教育制度の構造と社会経済的に「誰」が便益を受けているのか、学校間に生徒を選別することによって、どのような教育環境が構築されるのか——実証的に社会経済的格差を示さなければ、「大学進学意欲の高い進学校の生徒は教師とも良好な関係がある」のように能力主義的 (meritocratic) なものとして理解されることになる。ソーシャル・キャピタルは経済

資本や文化資本に比べれば可変的であるはずだが、現行の高校階層構造下においては、学校間の社会経済的格差が大きく、特に教育困難校（古賀 2001; 吉田 2007）や課題集中校（伊藤 2013）においては教育活動が制約される以上、変容することは難しい。教師が高校ランク・学校 SES に合わせた戦略によって一定の人間関係を保つことができたとしても、中退回避や各トラック（学校）で期待される進学先への誘導に留まっているのかもしれない。換言すると、校長や教師など現場における創意工夫や努力によってトラックで水路付けられた以上に大きく教育結果を変えることが困難なほど、社会的制約があるといえる。

なお、高校階層構造によるソーシャル・キャピタル格差を示してきたが、総合選抜制度（学校群制度など）によって階層構造を撤廃しても出身家庭による学力格差などの教育不平等が消えるわけではない。理念的な平等を掲げても、意図せざる結果として、高 SES 生徒が私立に流れることで公立高校を弱体化させ、低 SES 生徒のエリート高等教育へのアクセスを制限することになる（Kariya & Rosenbaum 1999）。また、高校受験がなくなると、学習へのインセンティブが見えづらくなり学習努力の階層格差が増大（荻谷 2001）する懸念もある。さらには、学校間トラッキングを撤廃しても、アメリカのように学校の中で履修科目パターン（course-taking patterns）の違いが実質的にトラッキングとして機能し、大学進学を前提とする科目を履修するのは社会経済的に恵まれた家庭出身の生徒が多くなる（Heck, Price, & Thomas 2004 等）。

学校間トラッキングを変更せずに階層性のあるソーシャル・キャピタル格差に対処するためには、高校受験までに生徒 SES と学力の関連度合いを下げること——義務教育段階での SES による学力格差縮小が求められる。その上で、教育困難校や課題集中校と呼ばれる学校への教員加配が考えられる。また、教職課程や教員研修において、社会階層論を中心とした教育社会学を（選択ではなく）必修にすることで、どのような社会的背景が生徒や学校にあるのか周知することも重要といえる。低ランク高校における生徒の学力、学習意欲、言動などの背景に何があるのか、教師の出身階層が高いことも合わせて理解することは、教師による階層再生産寄与を防止するための第一歩である。

#### 〔註〕

- 1) 教育社会学における高校教育研究について近年のレビューに富田（2013）がある。
- 2) SES による学力格差以外にも、Boudon（1974）が第 2 次効果と呼ぶ SES による選択の差、経済資本の制限によって私立進学のリスクを避けるために公立高校のランクを下げて受験すること、推薦入試や面接などが選抜手法に含まれることで文化資本が受験結果を左右するなど、様々な経路があり得る。
- 3) 小学校教員と中学校教員の現職スコアはそれぞれ 64.8 と 68.1、父職スコアは 59.2 と 61.9（近藤 2006）。
- 4) 学校による補習を含まない予備校や家庭教師などによる授業と想定される。
- 5) ウェイトなしのデータセットに含まれるそのままの数値。なお、2 値変数にせず、打ち切りのある目的変数として分析しても主な結果の傾向は変わらない（カテゴリーを 3 つや 4 つにわけて分析しても同様）。
- 6) 生徒ウェイトを用い、生徒 SES の欠損（109 ケース、2.6%）に対して full information maximum likelihood（FIML）を適用した。なお、FIML なしでも結果の傾向に変わりはない。
- 7) ウェイトを使うと合算値が実際の数と前後するので、ここではデータに含まれるそのままの数値を示した。
- 8) オッズ比は生徒 SES が 1.216、学力が 0.723。生徒 SES が標準偏差 1 のとき、平均（0）の生徒と比べて 1.216 倍の比率で通塾することを示している。

#### 〔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 (2014). 『子どもの貧困 II—解決策を考える』 岩波書店.
- 伊藤秀樹 (2011). 「高等専修学校における密着型教師-生徒関係--生徒の登校継続と社会的自立に向けたストラテジー」『東京大学大学院教育学研究科紀要』 50, 13-21.
- 伊藤秀樹 (2013). 「指導の受容と生徒の「志向性」—「課題集中校」の生徒像・学校像を描き直す—」『教育社会学研究』 93, 69-90.
- 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 (インセンティブ・ディバイド) へ』 有信堂高文社.
- 荻谷剛彦 (2008). 『学力と階層』 朝日新聞出版.
- 荻谷剛彦 (2009). 『教育と平等—大衆教育社会はいかに生成したか』 中央公論新社.
- 菊地栄治 (1986). 「中等教育における『トラッキング』と生徒の分化過程—理論的検討と事例研究の展開—」『教育社会学研究』 41, 136-150.
- 吉田美穂 (2007). 「『お世話モード』と『ぶつからない』統制システム—アカウンタビリティを背景とした「教育困難校」の生徒指導—」『教育社会学研究』 81, 89-109.
- 近藤博之 (2006). 「移動表による職業的地位尺度の構成—オーディネーション技法の応用—」『理論と方法』 21 (2), 313-332.
- 金子真理子 (2014). 「教師生徒関係と「教育」の意味変容—教師の生徒に対するまなざしの変化からみえてくるもの—」 樋田大二郎・荻谷剛彦・堀健志・大多和直樹編 『現代高校生の学習と進路—高校の「常識」はどう変わってきたか?』 学事出版, 72-85.
- 古賀正義 (2001). 『< 教えること > のエスノグラフィー: 「教育困難校」の構築過程』 金子書房.
- 古田和久 (2012). 「高校生の学校適応と社会文化的背景—学校の階層多様性に着目して—」『教育社会学研究』 90, 123-144.
- 荒牧草平 (2002). 「現代高校生の学習意欲と進路希望の形成: 出身階層と価値志向の効果に着目して」『教育社会学研究』 71, 5-22.
- 国立教育政策研究所 (2013). 『生きるための知識と技能 5 OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) : 2012 年調査国際結果報告書』 明石書店.
- 志水宏吉 (2014). 『「つながり格差」が学力格差を生む』 亜紀書房.
- 耳塚寛明 (1980). 「生徒文化の分化に関する研究」『教育社会学研究』 35, 111-122.
- 松岡亮二 (2015). 「父母の学校活動関与と小学校児童の学校適応: 縦断データによる社会関係資本研究」『教育社会学研究』 96, 241-262.
- 秦政春 (1977). 「高等学校格差と教育機会の構造」『教育社会学研究』 32, 67-79.
- 多喜弘文 (2011a). 「日・独・米における学校トラックと進学期待・職業期待: 学校と職業の接続に着目して」『社会学評論』 62 (2), 136-152.
- 多喜弘文 (2011b). 「日本の高校トラックと社会階層の関連構造—PISA データを用いて」『ソシオロジ』 170, 37-52.
- 太田拓紀 (2008). 「教師志望の規定要因に関する研究—大学生の家庭的背景に着目して」『京都大学大学院教育学研究科紀要』 54, 318-330.
- 太田拓紀 (2009). 「現代の教師における社会的出自の特性」『教育諸学研究』 23, 23-34.
- 太田拓紀 (2010). 「教職における予期的社会化要因としての「親=教師」の分析: 親が教師であることの教職選択に及ぼす影響とその家族関係の特質」『日本教師教育学会年報』 19, 68-78.
- 大多和直樹 (2014a). 『高校生文化の社会学: 生徒と学校の関係はどう変容したか』 有信堂高文社.

- 大多和直樹 (2014b). 「生徒と学校の関係はどう変化したか」 樋田大二郎・苅谷剛彦・堀健志・大多和直樹編 『現代高校生の学習と進路—高校の「常識」はどう変わってきたか?』 学事出版, 86-97.
- 知念渉 (2012). 「〈ヤンチャな子ら〉の学校経験—学校文化への異化と同化のジレンマのなかで—」 『教育社会学研究』 91, 73-94.
- 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.
- 中西祐子・中村高康・大内裕和 (1997). 「戦後日本の高校間格差成立過程と社会階層: 1985 年 SSM 調査データの分析を通じて」 『教育社会学研究』 60, 61-82.
- 中澤渉 (2013). 「通塾が進路選択に及ぼす因果効果の異質性: 傾向スコア・マッチングの応用」 『教育社会学研究』 92, 151-174.
- 白川俊之 (2011). 「現代高校生の教育期待とジェンダー: 高校タイプと教育段階の相互作用を中心に」 『教育社会学研究』 89, 49-69 頁。
- 富田知世 (2013). 「高校教師の社会学: 動向と課題」 『東京大学大学院教育学研究科紀要』 52, 183-191.
- 露口健司 (2016a). 『ソーシャル・キャピタルと教育: 「つながり」 づくりにおける学校の役割』 ミネルヴァ書房.
- 露口健司 (2016b). 『「つながり」 を深め子どもの成長を促す教育学: 信頼関係を築きやすい学校組織・施策とは』 ミネルヴァ書房.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*, Editions de Minuit. (石井洋二郎訳 (1990). 『ディスタンクシオン I・II』 藤原書店)
- Bourdieu, P. (1986). "The Forms of Capital" in Richardson, J. G. (ed.) *Handbook of theory and research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, 241-258.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*, University of Chicago Press. (水島和則訳 (2007). 『リフレクシヴ・ソシオロジーへの招待』 藤原書店)
- Coleman, J. S. (1988). "Social capital in the creation of human capital" *American Journal of Sociology* 94, 95-120.
- Hallinan, M. T. (1994). "Tracking: From theory to practice" *Sociology of Education* 67(2), 79-84.
- Heck, R. H., Price, C. L., & Thomas, S. L. (2004). "Tracks as emergent structures: A network analysis of student differentiation in a high school" *American Journal of Education* 110(4), 321-354.
- Kariya, T. (2011). "Japanese solutions to the equity and efficiency dilemma? Secondary schools, inequity and the arrival of 'universal' higher education" *Oxford Review of Education* 37(2), 241-266.
- Kariya, T., & Rosenbaum, J. E. (1999). Bright flight: Unintended consequences of detracking policy in Japan. *American Journal of Education*, 107(3), 210-230.
- Knipprath, H. (2010). "What PISA tells us about the quality and inequality of Japanese education in mathematics and science" *International Journal of Science and Mathematics Education* 8(3), 389-408.
- Lin, N. (2002). *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*, Cambridge University Press (筒井淳也・石田光規・桜井政成・三輪哲・土岐智賀子訳 (2008). 『ソーシャル・キャピタル 社会構造と行為の理論』 ミネルヴァ書房).
- Lucas, S. R. (1999). *Tracking inequality: Stratification and mobility in American high schools*, Teachers College Press.
- Maton, K. (2008). "Habitus" in Grenfell, M. (ed.) *Pierre Bourdieu: Key concepts*, Acumen, 48-64.



- Matsuoka, R. (2013a). "Comparative analysis of institutional arrangements between the United States and Japan: Effects of socioeconomic disparity on students' learning habits" 『比較教育学研究』 46, 3-20.
- Matsuoka, R. (2013b). "Learning competencies in action: Tenth grade students' investment in accumulating human capital under the influence of the secondary education system in Japan" *Educational Studies in Japan: International Yearbook* 7, 65-79.
- Matsuoka, R. (2013c). "Tracking effect on tenth grade students' self-learning hours in Japan" 『理論と方法』 28(1), 87-106.
- Matsuoka, R. (2015a). "Gearing up for university entrance examination: Untangling relationships between school tracking and high school seniors' educational expectations and efforts" 『早稲田大学高等研究所紀要』 7, 29-40.
- Matsuoka, R. (2015b). "School socioeconomic compositional effect on shadow education participation: Evidence from Japan" *British Journal of Sociology of Education* 36(2), 270-290.
- Matsuoka, R., & Maeda, T. (2015). "Attitudes toward education as influenced by neighborhood socioeconomic characteristics: An application of multilevel structural equation modeling" *Behaviormetrika* 42(1), 19-35.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus user's guide (Eighth ed.)*, Muthén & Muthén.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*, Yale University Press.
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality (2nd ed.)*, Yale University Press.
- OECD. (2013). *PISA 2012 results: What makes schools successful?: Resources, policies and practices (volume IV)*, OECD.
- OECD. (2014). *PISA 2012 Technical Report*, OECD.
- Ono, H. (2001) "Who goes to college? Features of institutional tracking in Japanese higher education" *American Journal of Education* 109(2), 161-195.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The collapse and revival of American community*, Simon & Schuster. (柴内康文訳 (2006). 『孤独なボウリング—米国コミュニティの崩壊と再生』 柏書房)
- Rohlen, T. P. (1983). *Japan's high schools*, University of California Press.
- Tsukada, M. (2010). "Educational stratification: Teacher perspectives on school culture and the college entrance examination" in Gordon, J. A., Fujita, H., Kariya, T., & LeTendre, G. K. (eds.) *Challenges to Japanese education: Economics, reform, and human rights*. Teachers College Press, 67-86.