



|                  |                                                                                         |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Title            | 社会的不平等と教育：階級・階層，ジェンダー，エスニシティ，地域格差に即して                                                   |
| Author(s)        | 小内，透                                                                                    |
| Citation         | 北海道大学大学院教育学研究院紀要，138，1-16                                                               |
| Issue Date       | 2021-06-25                                                                              |
| DOI              | <a href="https://doi.org/10.14943/b.edu.138.1">https://doi.org/10.14943/b.edu.138.1</a> |
| Doc URL          | <a href="https://hdl.handle.net/2115/82182">https://hdl.handle.net/2115/82182</a>       |
| Type             | departmental bulletin paper                                                             |
| File Information | 04-1882-1669-138.pdf                                                                    |



# 社会的な不平等と教育

## —階級・階層，ジェンダー，エスニシティ，地域格差に即して—

小 内 透\*

【要旨】 社会的な不平等と教育は双方向に両義的な影響力をもつ。一方で，社会的な不平等は人々にとって教育を通して自らの社会的立場を変革するためのモチベーションの源として積極的な意義をもちうる。同時に，教育の利用のあり方を規定し社会的な不平等自身を維持・拡大するという問題を生み出す。他方で，教育は人々が自らの社会的立場を自らの能力と努力で乗り越えるために有効性を発揮すると同時に，人々の社会的な立場の形成を通して新しい社会的な不平等を生み出す可能性をもつ。

本稿では，上述の視点から，社会的な不平等と教育の問題を階級・階層，ジェンダー，エスニシティ，地域格差の現実即して検討する。そのうえで，今後の研究の課題として，①それぞれの問題の相互関連，②異なる現象に通底する共通点，③不平等に対する人々の意識，④システム上の不平等と生活世界における不平等の区別と関連に留意する必要があることを指摘する。

【キーワード】 社会的な不平等，階級・階層，ジェンダー，エスニシティ，地域格差

## 第1節 社会的な不平等と教育の二重の関連

諸個人の間には，身長，体重や年齢など，様々な差異がある。当然，差異が存在したとしても，それ自体では，大きな問題にはならない。しかし，差異の程度が大きくなり，特殊性が目立つようになると，差異の大きさが格差として意識され始める。そのうえ，身長，体重，年齢などにより，社会的な処遇が著しく異なるようになると，社会的に不平等な状態として問題視されるようになる。

同様なことは，階級・階層，ジェンダー（性），エスニシティ（民族），地域による差異や格差などにもあてはまる。これらの差異や格差は，身長，体重や年齢と同様，それ自体で問題があるとはみなされない。むしろ，差異や格差がまったく存在しない状態は，画一的で悪平等の社会であるとの否定的な見方さえ存在する。しかし，差異にもとづく社会的処遇の格差が大きくなったり，差別や排除につながったりするようになると，少なからぬ人々や集団から社会的処遇の是正を求める異議申し立てがなされるようになる。これは，差異にもとづく社会的処遇の格差が見過ごすことのできない不平等としてみなされるようになることを意味している。しかも，階級・階層，ジェンダー，エスニシティ，地域などにもとづく差異や格差は社会的に生み出されたものであるがゆえに，検討せざるをえない社会的な不平等の問題として浮上することになる。

ただし，たとえ様々な形の社会的な不平等が存在していたとしても，個人や集団が自らの社会的立場を変化させることが可能な仕組みがあれば，現状に対する人々の評価は異なる可能

---

\* 札幌国際大学特任教授、北海道大学名誉教授  
DOI: 10.14943/b.edu.138.1

性が生じる。現代社会においては、政治制度や教育制度がそのような機能をもつ社会的仕組みとして、重要な位置づけを与えられている。

たとえば、不平等の是正を求める人々の要望や要求が反映しやすい政治制度があれば、多様な立場からの要求を調整した結果として、現実が「合理的な差異・格差」「やむを得ない差異・格差」として多様な人々に受け入れられる可能性が生まれる。だが、多様な人々が納得する政治制度自体、構築するのはたやすいことではない。さらに、たとえ多数決原理にのっとって、多数の人々が望む政策を実現したとしても、結果的に社会や国家の財政破綻につながったり、社会を混乱させたりすることもありうる。そのため、それらの政策が本人たちの未来を明るいものにする保障さえ存在しない。それは、多数派の要望や要求に迎合したポピュリズムが問題にされるゆえんの1つでもある。

これに対し、教育制度は、政治制度よりも人々の合意をえやすい性質をもっている。教育制度は、人々が出身階層をはじめとする社会的な立場の違いを自らの力で乗り越える可能性を提供すると考えられるからである。日本国憲法において「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」(第26条)とされ、その権利を保障するために無償の普通教育として義務教育が位置づけられている。ここに、出身階層などに規定された個人の立場を乗り越える教育制度の理念が反映されている。極端な言い方をすれば、社会的な不平等の状態があるからこそ、社会的に恵まれない人々は自らの立場を乗り越えようとして教育を利用することになるといった見方さえ成立する。彼らにとって、社会的な不平等は教育を通じた社会的立場の変革をもたらすモチベーションの源になるという理解である。それは、社会的に恵まれた人々にとっても同様で、自らの立場を維持・向上させるために教育を利用することが少なからぬ意義をもつことになる。したがって、社会的な不平等に対処する方法としては、教育制度は政治制度よりも、効果的なものであると考えることもできる。

しかし、憲法の規定を遵守するだけでは、教育を通して社会的な不平等を乗り越えることは困難である。人々が皆一様に教育を利用して自らの社会的立場を維持したり、変化させようとしたらすれば、社会的に有利な立場の人々の方がそうでない人々よりも効果的に自らの社会的立場を維持・強化することにつながりやすいからである。その背景には、教育の制度や内容が、真の意味で中立にはなりえず、経済的社会的文化的に有利な立場の人々にとって、対応しやすく親和性の高いものになりやすいという事情が存在する。結果として、教育は社会的な不平等を維持・再生産したり、拡大したりすることもありうるということである。

教育制度は、社会的な不平等への対応にあたって、政治制度よりも社会的に受け入れられやすい。しかし、現実には、教育制度は社会的な不平等と二重の意味で相反する関連を持ちうるものである。一方で、社会的な不平等は人々にとって教育を通して自らの社会的立場を維持したり変革したりするためのモチベーションの源として積極的な意義をもちうると同時に、教育の利用のあり方を規定し社会的な不平等自身を維持したり拡大したりするという問題を生み出す。他方で、教育は人々が自らの社会的立場を自らの能力と努力で乗り越えるために有効性を発揮し、その意味で社会的な不平等の解決に貢献しうると同時に、人々の社会的な立場の形成を通して、新しい社会的な不平等を生み出す可能性をもつということになる。いいかえれば、このことは、社会的な不平等と教育が双方向に両義的な影響力をもつことを意味している。

本稿では、以上の視点にもとづいて、多様な社会的な不平等が教育にいかなる影響を与えて

いるのか、逆に、社会的不平等にとって教育がいかなる機能や役割を果たしているのか、この両面をわが国の現実の動きをふまえながら、階級・階層、ジェンダー、エスニシティ、地域格差の側面に焦点を当て素描する。そのうえで、社会的不平等と教育の関係の捉え方に関する今後の課題について提示する。

## 第2節 階級・階層的不平等と教育

最初に取り上げるのは、「階級・階層的不平等と教育」の問題である。現代社会においては、教育が階級・階層的な不平等を形成・再編する重要な要因になり、逆に教育に対して階級・階層的な不平等が大きな規定要因になる。教育の成果として示される学歴が、人々の初職を決定する力をもっているからであり、学歴が出身階層のあり方に左右される傾向があるからである。

わが国の場合、諸個人の階級・階層的地位を形成する上で、学歴の力が相対的に大きな力を発揮するようになるのは、第二次世界大戦以降である。明治維新後、1872年に公布された学制の序文、被仰出書には、「学問は身を立つる財本なり」という理念が掲げられた。そこには、教育の成果である学歴が社会的地位の形成基盤であることが示されている。しかし、学歴の獲得を通じた立身出世は理念としては存在しても、それを体現できる人々はわずかしかなかった。教育制度は複線型で、恵まれた出身階層の子弟しか高い学歴を獲得できなかった。すべての人々にとって学歴の獲得を通じた社会的地位の形成が可能となるのは、単線型の学校体系が確立する第二次世界大戦後である。単線型の学校体系は、広く国民が学歴の獲得を通して、自らの社会的地位の形成を果たすことができる制度的基盤となった。

しかし、わが国では、敗戦により、第二次世界大戦直後、数多くの国民が貧困な状態におかれた。復員兵や引き揚げ者が街にあふれ、戦争孤児も多かった。彼らは、食料や職を求め、日々の生活を生き抜いていた。単線型の学校体系が確立したとはいえ、それを積極的に利用する余裕のある人々は限られたままであった。

その後、1950年の朝鮮戦争による特需をバネに、日本経済は復興の兆しを見せ始め、1955年から高度経済成長期に入った。高度経済成長にともなって、社会全体の経済力が高まることにより、貧困問題は次第に忘れられていった。その一方で、中間層が拡大し、1970年代には「一億総中流」といわれる国民の意識が形成されるまでになった。この過程で、単線型の学校体系を利用する形で国民の学歴水準も上昇していった。1950年には、50%に達していなかった高校進学率（男性48.0%、女性36.7%）が1975年には90%を超えるようになった（男性91.0%、女性93.0%）。高等教育（大学・短大）進学率も1955年の男性15.0%、女性5.0%から1975年には、男性43.6%、女性32.9%まで上昇した。その後も進学率の上昇は続き、現在（2019年）では、高校進学率は男性95.6%、女性96.0%、高等教育進学率は男性57.6%、女性58.7%に達している（文部科学省 2020a）。

しかし、日本社会における経済成長の鈍化にともない、2000年前後から格差論や貧困論が登場するようになった。人々の経済格差が問題とされ、やがて低賃金のワーキングプアや非正規雇用を中心にした貧困問題が議論されるようになった。その後、「子どもの貧困」も社会問題として提起された。やがて経済格差や貧困と教育との関連も取り上げられるようになり、

問題解決のための教育の位置づけとその利用を阻害する経済格差や貧困が問題とされた。経済格差や貧困が、無視できない社会的な不平等の状態を生み出し、社会的に不利な立場におかれた人々にとって、教育の利用に悪影響がもたらされることが問題にされるようになったのである。

これらの議論には、所得や資産などの経済格差の側面から教育の機会平等の問題を取り上げるという特徴が見られた。経済的に恵まれていない人々は、子どもに対して十分に教育を与える機会を得られず、子どもが十分な学歴を持たないまま社会に出たときに、不利な仕事に就かざるをえない。その結果、親と同じく貧困な立場にならざるをえず、いわば「貧困の再生産」が生じてしまうという議論が典型的である。そこでは、社会的に不利な人々にとって、教育費負担の軽減が重要な意味をもち、就学前教育から高等教育に至るまでの教育費の無償化が大きな要望になる。

実際、東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター（2007）によると、両親の年収別に見た高校生の卒業後の予定進路では、四年制大学への進学予定者の割合は、家庭の年収が高いほど高くなる傾向にある。400万円以下の家庭では33.9%にとどまっているのに対し、1000万円を超える家庭では60.7%に達している。平沢（2018）の2013年調査にもとづく分析結果においても、世帯所得が375万円以下の場合、大学に進学した子どもの割合は男子で36.3%、女子で21.9%であるのに対し、世帯所得が上がるとその割合は増加し、世帯所得が1125万円以上では、男子70.6%、女子55.6%に達している。こうした事実、一方で、家庭の所得による大学の学費負担能力、他方で、大学へ進学するために必要な成績を獲得するための投資能力の差異にもとづいている。

家庭の所得により、義務教育段階ですでに子どもの学業成績に差が生じていることは、第二次世界大戦後、教育制度が単線型となり、すべての国民に大学進学への道が開放されて以降、一貫して続く傾向である（荻谷 1995; お茶の水女子大学 2018）。大学の学費が大幅に上昇する一方、社会全体の経済的な低迷が続く、階級・階層間の経済的な不平等に注目が集まったために、以前から存在していた事実が議論の対象になりやすくなったと考えることができる。

このように、2000年前後以降の日本社会においては、社会的な不平等は社会的に不利な立場の者にとって、自らの立場を変革するためのモチベーションの源にはならず、むしろ教育の利用に経済的な側面から制約を与えるものと考えられるようになっていく。

しかし、「階級・階層的な不平等と教育」の関連は、経済的な側面からだけでは説明できない。事実、親の経済力とは相対的に区別される親の学歴と子どもの学歴には相関関係が時代を超えて存在している。上述した平沢（2018）の調査研究によれば、同じ所得階層であっても、親の学歴が高ければ高いほど、子どもの学歴は高くなる。つまり、親の学歴によって、子どもの学歴が左右されるという事実がある。その背後に高学歴の親ほど高い学歴期待を持ちやすいという事実も存在する（王 2019）。

また、家庭の文化的な環境が子どもの勉強に対する向き合い方に影響を与える点も無視できない。それは、保護者の学歴に対する価値意識や家庭の文化的な側面から、階級・階層的な不平等と教育の関係を捉える必要性を示している（小内 1995, 2005）。さらに、本人の身近に、大卒の者しか存在しない場合と、大卒の者がほとんどいない場合では、大学進学へのモチベーションが異なる可能性も考慮しなければならない。

他方で、学歴の高さは、初職を獲得する上で有利に働くという現実がある。それは、現代

社会が学歴が重視される学歴社会であることを意味している。それゆえ、親の階級・階層的な立場が学歴獲得に影響を与え、それを通して、子どもの階級・階層的な立場が親とほぼ同様なものとして再生産される傾向が生じることになる。いいかえれば、現代の日本社会においては、教育は諸個人が出身階層とは異なる立場を形成する上で効果的な役割を果たすというよりも、むしろ、出身階層と到達階層を同様なものとして再生産する機能の方が強くなっているといえる。こうした再生産のあり方が、どの程度強固なものであるか、またそれを乗り越える上で、有効な教育のあり方とはどういうものなのかを検討することが求められている。

### 第3節 ジェンダーと教育

2つ目は「ジェンダーと教育」の問題である。ジェンダーによる不平等は社会や家庭の中では見えやすい形で存在している。

わが国の場合、第二次世界大戦以前には、男性の家長を前提とした家制度のもとで、女性の地位は低かった。女性の地位は家庭内だけでなく、社会的にも低かった。女性の職業は農婦以外には教師か看護婦くらいしかなく、家庭の外で働く女性は少なかった。女性には政治的権利も与えられておらず、参政権を行使することはできなかった。学校制度も男女がともに学ぶ仕組みになっておらず、中等学校では男子のみの旧制中学と女性用の旧制高等女学校が独立に設置されていた。高等教育の門戸も狭く、女性の大学進学者は数少なかった。

第二次世界大戦後、日本国憲法の下で、男女は平等な地位を獲得するようになった。家制度は崩壊し、女性の参政権も認められた。家業以外の仕事に就く職業婦人も徐々に増加し、女性の社会進出も進んだ。

にもかかわらず、現在でも賃金には男女差があり、2019年の段階で、女性の賃金は男性の74.3%にとどまっている。<sup>1)</sup> 女性の場合、パートを中心とした非正規雇用の形で就労している者が多いことが反映している。正規雇用で働く者に焦点をあてても、管理職に従事する女性の割合は低い。東京都の男女雇用平等参画状況調査によれば、2017年時点で、東京都内の企業で課長職以上に占める女性の割合は8.6%にすぎない（東京都産業労働局 2018）。<sup>2)</sup> 政治の世界でも女性の進出は遅れており、国会議員に占める女性の割合は、2019年の衆議院で9.9%、参議院で22.9%にとどまっている。これは、世界163位という低さである。都道府県議会議員の場合も女性比率は11.4%と低く、生活により密着した市区町村議会でも16.6%にとどまっている（内閣府男女共同参画局 2020）。日常の家庭生活においても、家事・育児は女性が担うことが多く、近年、介護の仕事が女性の負担を増やす傾向が強まっている。それが、男性が正規雇用で、女性が非正規雇用という働き方の違いを生み出す要因の1つになっている。しかも、たとえ夫婦とも正規雇用で働いていたとしても、家事・育児・介護は女性に偏る場合が少なくない。それが、男性中心の企業社会につながっている。

それに対し、学校の中では、教育を享受する立場の児童・生徒・学生にとって、ジェンダーによる不平等は見えにくい。すでに述べたように、第二次世界大戦以前は、女性が教育を享受する機会は限られていた。しかし、第二次世界大戦後は単線型の学校体系とともに、男女共学の理念が導入された。制度的に女性を教育から排除したり、男女を区別したりする教育

は、理念的に否定された。その結果、男女ともに学ぶ場である学校では、学業成績が良ければ、性の違いに関係なく、高く評価される現実が生まれた。学校では学業成績によって評価される業績主義が基本的な価値観となったのである。それゆえ、ジェンダーという観点から見ると、学校は、性の違いにかかわらず、「能力に応じて」平等な場として位置づけられる。

しかし、学校は完全にジェンダーによる偏りを持たなくなったとはいいがたい。男女共学の理念が確立したにもかかわらず、男女別学の公立高校が存在し続けている。1958年に導入された中学の技術・家庭科は、男女別に履修することになった。技術・家庭科の男女別履修は、女子差別撤廃条約を日本が1985年に批准する際に政治的な課題となったものの根本的な解決がなされず、1993年に男女共修になるまで続いた。わが国の場合、現在（2019年）の四年制大学への進学率は、男性（56.6%）の方が女性（50.7%）より高い状態が維持されている（文部科学省 2020a）。世界では、女性の進学率の方が高い国がほとんどであるのとは対照的である（OECD 2015）。

さらに、学校は「隠れたカリキュラム」を通して、様々な形でジェンダー・バイアスを生み出す装置にもなっている。たとえば、男子→女子の順になっている性別名簿が男性優位の意識を刷り込むとして問題にされ、男女で異なる制服も固定化したジェンダーの捉え方につながるとの問題が提起されてきた。教科書の中にあるジェンダー・バイアスに関する研究では、国語教材に登場する人物が男性に偏っているとの指摘がなされ、家事・育児に関する挿絵に女性や女子が登場することが多いとの分析がなされてきた。さらに、男性が学校での主たる管理職の担い手になり、家庭科の教師や養護教諭はほとんどが女性であるなど、学校の組織構造そのものが、児童・生徒のジェンダー・バイアスを形成する役割を果たしてしまうとの懸念も示されてきた（片岡編著 1987; 伊東・大脇・紙子・吉岡 1991; 入江・江口 2010）。

これらの指摘により、学校現場で男女混合名簿が作成され制服の見直しが進められたり、家事・育児の挿絵に男性・男子が登場するなど教科書が変更されたりしてきた。これらは、1999年の男女共同参画社会基本法の制定と2002年の学習指導要領の改訂により後押しされた、ジェンダー・フリーの教育をめざすものとして位置づけられる。

しかし、バックラッシュとしてジェンダー・フリー教育に対する批判も現れるようになった。学校現場では、男女混合名簿は使いにくいといった批判や細かいことに目くじらを立てすぎるといった指摘がなされた。ジェンダー・フリーの考え方に対して「父性の復権」を唱えることによって批判しようとする者もあり（林 1996）、社会的に作られた性＝ジェンダーだけでなく、生物学的な性の違いを無視するべきではないとの議論も現れた。これらの議論は政治の世界でも展開され、国会でジェンダー・フリー批判がなされたこともある。その結果、2006年には内閣府男女共同参画局から地方公共団体等に向けて「ジェンダー・フリー」の用語を使用しないよう通知が出されるまでになった。それにより、男性・男子中心に変えられた教科書の家事・育児の挿絵が再び変更されたりした。

ところで、「ジェンダーと教育」に関する、従来の研究や議論では、「男子」と「女子」の性別を前提として検討されるのが基本であった。ジェンダー・フリーの主張は男性優位な社会、固定的な性別役割の見直しを提起し、女性に対するジェンダー・バイアスを問題にする場合が多く、ジェンダー・フリー批判は男女の生物学的な差を重視する立場から自らの主張を行うことが多かった。そのため、男性を対象にしたジェンダー研究は、教育の分野に限らずそれほど多くなく、今後、検討されるべき領域になっている。

また、近年では、男女の二分法では捉えきれない、LGBTQIA+といわれるジェンダーやセクシュアリティの多様性が社会的に議論されるようになっていく。学校でもLGBTQIA+の特徴をもつ児童・生徒・学生が在籍する可能性が議論され、このような状況に学校現場でも対応することが求められてきている。そのため、文部科学省は2015年に「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について」という通知を各教育委員会・学校に発出し、2016年には「性同一性障害や性的指向・性自認に係る、児童生徒に対するきめ細かな対応等の実施について（教職員向け）」（文部科学省 2016）を作成している。こうした状況に対応して、性的少数者に関する研究も登場してきているが、教育と多様な性・ジェンダーの関連については本格的な研究が少ないといえる。

#### 第4節 エスニシティと教育

3つ目は、「エスニシティと教育」の問題である。従来、日本においては、エスニシティにもとづく社会的不平等は、「単一民族神話」によって覆い隠されていた。しかし、実際には、第二次世界大戦以前からアイヌ民族、琉球民族が存在し、植民地獲得にともない民族性の異なる朝鮮や台湾出身の人々が日本国民を構成していた。ただし、明治維新から始まる近代日本においては、植民地を含め、同化主義をもとにした国民の教化が進められた。アイヌ民族、琉球民族、朝鮮民族や台湾人に対して日本語を学ばせ、名前を日本風に変えさせ、皇民を生み出すための教育が行われた。

第二次世界大戦後、皇民化教育は否定される一方、植民地が失われたことにより、1952年のサンフランシスコ平和条約の発効を機に、旧植民地出身者は日本国籍を喪失し、義務教育の対象から外された。望む者は日本の学校に通うことは可能であったが、文部省は日本の政治に口を挟まないとの誓約書に署名すること、および授業料無償の対象としないことを条件とした。この条件は1965年の「日韓法的地位協定」が締結されるまで続いた。そのため、わが子を公立学校ではなく、朝鮮学校に通わせる在日朝鮮人が少なくなかった。朝鮮学校は、敗戦直後、数多く創設されたものの、強制的に閉鎖された歴史をもっている。彼らが日本国籍を持っていたことを理由に日本の学校への就学義務があるとされたからである。国籍を喪失したことをきっかけに、朝鮮学校が再建され、祖国への帰還も想定して多くの在日朝鮮人が子弟を通わせるようになったのである。しかし、やがて日本への永住志向を持つ者が増加し、朝鮮学校の児童・生徒数や朝鮮学校そのものが減少した。<sup>3)</sup>

これに対し、1980年頃から旧植民地出身者とは異なる、ニューカマーと呼ばれる外国人が増加するようになった。その背景として、移民の受け入れ国であった欧米諸国や中東の産油国が、1973年のオイルショックを契機に、移民の受け入れを制限するようになったことがある。1980年代には、フィリピンの女性たちが興行ビザで来日し、水商売の現場で働くようになった。それに続いて、イラン、バングラデシュ、パキスタンなど南アジアの男性労働者が観光ビザなどで入国し、人手不足のいわゆる3K職場で働くことが目立つようになった。違法な目的外就労を行う者やオーバーステイになる者も多かった。そのため、外国人労働者の扱いをめぐる「開国」か「鎖国」かといった議論が盛んになった。

わが国では、高度な技術者以外の単純労働に従事する目的で外国人や移民を受け入れるこ

とはしないという方針が貫かれていた。そのため、一方で、不法な形で就労した外国人と彼らを雇用した経営者に対して罰則を強化するとともに、他方で、合法的に単純労働に従事できるビザを新設することになった。1989年12月に入国管理及び難民認定法(入管法)を改訂し、日系3世までに与えられる身分にもとづく新たなビザとして定住者という資格を創出したのである。

それを機に、新たな定住者ビザを利用して、南米とりわけブラジルから多くの日系人が日本に働きにやってきた。当時、ブラジルはきわめて厳しい経済状況に陥っており、それがこの動きに拍車をかけた。ブラジル人は家族で来日したり、家族を呼び寄せたりすることが多く、彼らの子どもに対する教育が問題になった。日系ブラジル人の場合、日系人といっても、日本語ができず、日本文化になじみのない者も多かった。そのため、日本語も日本文化にもなじみがない子どもたちが学校に通うようになると、現場ではその対応に苦慮せざるをえなかった。一方、日本の学校に適應できない子どもたちもいたため、1990年代の中頃から、ポルトガル語で学べる、ブラジル式の学校がブラジル人集住地に作られるようになった。ブラジル学校は急増し、一時期、朝鮮学校を上回る数になった。<sup>4)</sup> ただし、ブラジル学校には、授業料が高いという問題があり、日本の学校から転校した者の中には、ポルトガル語での授業についていけない者もいた。そのため、日本の学校にも、ブラジル学校にも通わず、不就学になる子どもも生み出された。それでも、外国人は義務教育の対象外であるため、国が問題として取り上げることはなかった。

こうして、外国籍の子どもは日本の義務教育の対象外であるという原則は、旧植民地出身者が日本国籍を喪失した時点から現在まで貫かれている。また、朝鮮学校やブラジル学校は、非一条校であるため、日本の学校システムとの接続に問題を抱えている。2019年の4月から、新たな外国人材を受け入れる政策が導入されたが、上述の国籍にもとづく教育の不平等に対する根本的な対策はなされていない。<sup>5)</sup>

一方、アイヌ民族や琉球民族の場合、日本国籍を持っているため、外国人が抱える教育問題は存在しない。しかし、彼らは差別されることを通して、様々な問題を抱えてきた。

アイヌの人々は江戸時代から、松前藩により収奪され、幕府直轄時代には強い同化政策のもとにおかれた。明治に入ってから、平民に組み込まれ、創氏改名もなされた。しかし、同化政策が引き継がれるとともに、北海道開拓が進められることにより、彼らは困窮し、多くの差別を受けるようになった。困窮したアイヌの人々を「保護」するため、北海道旧土人保護法が1899年に制定され、農業に従事することを条件に一定の土地が給与された。しかし、狩猟・漁労・採集を中心に生きてきたアイヌの人びとの中には、農業者としてうまく適應できない者も多く、開拓者として入植してきた和人に土地を貸す者も少なくなかった。北海道旧土人保護法にもとづいて、和人と分離して同化教育を行う「旧土人学校」も作られた。

第二次世界大戦後、アイヌの人々が貸していた土地も、小作地として農地改革の対象になり、アイヌの手から離れた土地も多く、アイヌの人々は貧しい状態のままであった。それが、アイヌの人々が差別される状況に拍車をかけた。学校に行けば、子どもだけでなく、教師さえアイヌの人々を差別した。そのため、学校が嫌いになる者が多く、義務教育以上の学校へ進学しようとする者は少数派であった。それは結果的に、不安定で条件の悪い仕事に就くことにつながっていた。

しかし、アイヌの人々は1980年頃から世界の先住民運動と呼応しながら、先住民としての

自らの立場を主張し始めた。その結果、1997年には北海道旧土人保護法が廃止され、アイヌ文化振興法が制定された。その後も世界の先住民運動は進められ、2007年には国連で先住民の権利に関する宣言が採択された。日本政府もそれに賛成し、翌2008年、衆参両院で全会一致の形でアイヌ民族を先住民と認めることを求める決議が可決された。それ以降、急速にアイヌ政策が進み、2019年4月には「アイヌの人々の誇りが尊重される社会を実現するための施策の推進に関する法律」(略称・アイヌ施策推進法)が制定された。しかし、それでもこれまでの差別の歴史により、アイヌ民族の教育水準は十分ではなく、安定的な職や経済的基盤をもちえない人々が存在し続けている。<sup>6)</sup>

琉球民族の場合、琉球王国という自らの国をもっており、その点でアイヌ民族とは異なっている。しかし、明治維新後の琉球処分により、日本の領土となってからは、日本語教育の強制や創氏改名といった同化政策がアイヌ民族と同様に展開された。しかも、第二次世界大戦では、日本で唯一本格的な地上戦の舞台となり、多くの犠牲者を出した。その後、1972年に日本に返還されるまでアメリカの統治下におかれた。返還後も米軍基地が立地しており、基地を中心にした経済が沖縄の特徴になった。所得水準も日本の中でつねに低い位置にあり、本土に出稼ぎに行くと、差別の対象になることも多かった。戦後70年以上が経過する中で、沖縄への米軍基地の集中度は高まり、沖縄全体が日本全体の安全保障の防波堤としての機能をますます強めており、日本の中で差別的な立場を強いられている。沖縄に住む人々は琉球民族を含め、所得が低だけでなく、学歴水準も低いままである。それは、地域による教育の不平等という側面を含みながら、琉球民族が被ってきた不平等に裏打ちされたものであることも否定できない。

こうして、現在でも、さまざまな形でエスニシティにもとづく教育の不平等を問題にせざるをえない状態が続いている。

## 第5節 地域格差と教育

4つ目は、「地域格差と教育」の問題である。第二次世界大戦以前における日本の地域社会は、圧倒的な数の農村とほんのわずかな都市から構成されていた。日本が農業国と呼ばれたゆえんでもある。そのため、地域間の差異は、農業の経済構造・生産力構造に焦点をすえて把握されるのが一般的だった(小内 2006)。山田盛太郎の著作、『日本資本主義分析』における日本農業の四つの地帯、四つの型(東北型、近畿型、北海道型、朝鮮型)が、その代表例である(山田 1934)。山田勝次郎が『米と繭の経済構造』のなかで描いた、四つの型、すなわち米作における「東北段階」と「近畿段階」、繭における「関東段階」と「関西段階」も、農業の経済構造・生産力構造から見た戦前日本の地域間の差異を示すものであった(山田 1942)。これに対し、都市を基盤とした地域間の差異は、都市それ自体が少なかったため、農村と比べ議論されることは少なかった。

第二次世界大戦が終わると、日本は経済復興を早期に達成するため、鉄と石炭に主眼をおいた傾斜生産方式による効率的な経済政策を推進した。効率性を重視する姿勢は地域政策にも適用され、1950年代のダム建設による電源開発などの資源開発中心の段階をへて、1960年の「国民所得倍增計画」における「太平洋ベルト地帯」構想につながった。他方で、農地改革

により、寄生地主制が解体し零細な自営農が大量に創出された後、1961年に制定された農業基本法の下で、生産性の向上をめざして、農業構造改善事業が進められた。

こうした動きの中で、集団就職に象徴されるように、従来農家の次三男として農村に滞留していた膨大な過剰人口が、産業の担い手として工業地帯へ移動し、三大都市圏への人口集中が進んだ。欧米先進諸国が第二次世界大戦後に外国人労働者を受け入れることによって高度経済成長を達成したのとは対照的に、日本では農村の過剰人口が経済成長のための労働力として機能したのである。

その結果、三大都市圏を中心とした過密問題と農村地域を中心とした過疎問題が地域格差の問題としてクローズアップされるようになった。そのため、その後の5次にわたる全国総合開発計画では、過疎・過密による地域格差を是正することが政策目標とされた。低開発地域工業開発促進法（低工法（1961年））や新産業都市建設促進法（新産法（1962年））などにより、地方を対象に拠点開発を行ったり、農村の工業化をめざした農村工業導入促進法（1971年）や高度技術工業集積地域開発促進法（テクノポリス法（1983年））、地域産業集積活性化法（1997年）などが制定されたりした。しかし、結果的には、それぞれの政策は狙い通りの結果を得られないことが多く、既存の大工業地帯への更なる人口集中と後進地域の人口減少が進んだ。第二次産業就業人口の割合が1975年の34.1%をピークに低下傾向を示し、日本の産業が工業中心からサービス業中心に変化していく中でも、過疎・過密の問題に変化はなかった。しかも、三大都市圏のうち、とくに首都圏に人口だけでなく、モノ、カネ、情報などが集積するようになり、東京一極集中といわれる事態が生じるまでになった（小内 1992）。

その一方で、国勢調査人口の推移を見ると、1920年の第1回調査から一貫して増加していた日本の人口が2010年をピークに減少に転じた。1920年に55,947,891人であった人口（旧植民地人口を除く）が2010年に128,057,352人まで増加したものの、2015年には962,607人減少し、127,094,745人になった。都道府県単位で見ると、2010年から2015年にかけて、47都道府県のうち、83.0%にあたる39道府県で人口が減少し、人口が増加したのは8都県（埼玉、千葉、東京、神奈川、愛知、滋賀、福岡、沖縄）のみである。しかも、人口増加都県全体の増加のうち、首都圏に属する4都県の増加分が77.9%を占めている。市町村レベルで見ても、1,719市町村<sup>7)</sup>のうち、50.4%にあたる867市町村で人口が減少している。そのうえ、わが国の人口減少は、少子高齢化とともに進展しており、地域格差は地方での超高齢化と限界集落・限界自治体化、三大都市圏とりわけ首都圏への人口集中による過密問題という形をとるようになった。

このような現実の中で、地域格差は人口の多寡だけでなく、生活条件の格差を含むものとなっている。教育もその影響を受け、どこで生まれ育つかによって、享受できる教育の量や質に大きな違いが生み出されるようになっている。人口が減少する地域では、小中高校を含め、学校そのものの統廃合が進み、学校外の教育サービスを受ける機会も乏しくなっている（小内 2016）。ちなみに、小学校は2000年の時点で24,106校であったものが、2020年で19,526校と4,580校減少し、中学校は同じ期間に11,209校から1,066校、高校は5,478校から604校が減少している。<sup>8)</sup> その結果、小学校が存在しない市町村が2019年で8（ただし、1市は義務教育学校<sup>9)</sup> 3校、7町村はそれぞれ義務教育学校1校をもつ）、1校しかない市町村が231（全市町村の13.4%）、中学校が存在しない市町村が18（うち8市町村が義務教育学校をもち、7町村が他市町村との組合立中学校、2村が他自治体への委託、1村が広域連合立中学校の形態）、1校しかない市町村が542（全体の31.5%）になっている。さらに、高校が存在しない市町村

は2019年で453市町村にのぼり、全国市町村の4分の1（26.4％）に達している（文部科学省 2020b）。

高等教育としての大学の立地は、さらに地域的な偏りがあり、大都市中心となっている。実際には、1976～1992年に国の一連の「高等教育計画」で大都市圏における大学等の新增設が抑制されたこともあり、ほぼこの時期には大学進学率の地域格差は縮小傾向にあった。しかし、抑制策が解除されると再び大学進学率の地域格差は拡大傾向を示すようになっている（上山 2012; 朴澤 2016）。しかも、東京では私大キャンパスの都心回帰の動きも現れ、若者の人口移動を左右する重要な要因になっている。その結果、2020年時点で大学の学生2,916,078人のうち4分の1（26.0％）が東京の大学に在籍している。<sup>10)</sup>これに、埼玉、千葉、神奈川を加えると、40.4％の学生が首都圏の大学に在籍し、三大都市圏まで広げるとその割合は67.5％に達する。

小中高や大学の立地を含めた教育条件の地域格差は、社会経済条件の地域格差と結びついて、大学進学率の地域格差を生み出している。2019年のデータによると、都道府県別大学進学率の上位10位のうち、三大都市圏以外の県は、広島（5位・60.6％）と福井（10位・56.0％）しかなく、京都（65.9％）、東京（65.1％）、兵庫（60.9％）、神奈川（60.7％）が上位4位、大阪（59.6％）、奈良（59.4％）、愛知（58.1％）、埼玉（57.4％）が6～9位となっている（文部科学省 2020d）。

そのうえ、地方から大学進学にともなって大都市に移動した者の多くは、卒業後も地元に戻ることなく、仕事のある大都市に定着し、大都市に居住する人々の学歴水準も高くなる（小内 1996）。ちなみに、高学歴者の大都市への偏りは人口の偏りよりも大きく、2010年現在、東京、首都圏、三大都市圏にそれぞれ全国人口の10.3％、27.8％、51.1％が集中しているのに対し、全国の高等教育修了者のシェアはそれぞれ13.0％、34.2％、58.2％となっている。<sup>11)</sup>過疎過密は人口一般というより、高学歴者の大都市への移動・集中によってもたらされている現象だととらえられる。いいかえれば、諸個人が獲得した学歴が地域格差を増幅するといつてよい。

こうして、一方で、地域格差は教育のあり方を通して大学進学率に影響を与え、他方で、諸個人が達成した学歴が地域格差を増幅するという現実が生み出されている。それは、経済合理性の観点からいえば、必然的な動きであるとも考えることもできる。しかし、その結果、地域格差はさらに増大し、教育の機会をめぐる地域社会の不平等の問題が表面化するとともに、教育を通じた地域社会の不均等発展がさらに進展していくことになる。だからこそ、逆にこうした状況を改善するために、教育がいかなる役割を果たしうるかを考えることも必要になっている。

## 第6節 今後の課題

以上見てきたように、社会的不平等と教育をめぐる、これらの4つの問題は、それぞれ検討すべき多くの課題を抱えている。だが、個別の問題を越えて検討すべき課題も存在する。

第1に、それぞれが相互に関連しあう側面がある点に注意しなければならない。たとえば、階級・階層のあり方により、ジェンダーやエスニシティの違いが異なる意味や機能をもつことがある。優位な立場の階級・階層に属する者同士では、ジェンダーやエスニシティが異なっ

ていても、優位な条件があるがゆえに、ジェンダー・ギャップやエスニシティの違いがそれほど大きな社会的立場の優劣をもたらさないことが多い。地域格差の背後に地域産業や地域経済に規定された階級・階層のあり方が横たわっている例もある。その場合、地域格差として示されている内実は、居住している人々の階級・階層間格差であるといえる。同じエスニシティあるいはジェンダーを持つ人々であっても、階級・階層やジェンダーあるいはエスニシティ、また居住する地域によって、社会的立場は異なっている。

このうち、出身階層、性別、民族、出生地などは、自分の力では変更することが困難な「属性」としての性質をもっている。自らが責任を負える性質のものではない。これに対し、到達階層や現住地には自らの力で獲得しうる「業績」としての特徴がある。その意味で、到達階層や現住地は自らが作り出した結果であるともいえる。上述の4つの問題を検討する際には、「属性」と「業績」の絡み合いのあり方にも目配りすることが必要である。このような形で、4つの問題の相互関連を検討していくことも重要な課題である。

第2に、これらの課題を解決していくためには、それぞれに共通した側面に光を当てていくことも必要になる。その場合、もっとも根本的なことは、どのような状態を社会的不平等あるいは社会的平等ととらえるのかという問題である。

この問題は、一方で、「機会の平等」と「結果の平等」、「形式平等」と「実質平等」、「平等」と「公平」「公正」といった概念をめぐる議論として展開されてきた。他方で、社会哲学における「正義論」の分野で、どのような状態が「正義」と呼べる「平等」であるのか、いいかえれば「許容されうる不平等」のあり方について盛んに議論されてきた。「平等」の概念を精緻化する試みが繰り返され、認められるべき「平等」のあり方に関して規範的な議論が重ねられてきた。<sup>12)</sup>

にもかかわらず、現実には、経済合理性を徹底させた新自由主義の強まりにより、グローバルな形で社会的不平等が拡大し続けている。ほんのわずかな人々や企業に世界の富の多くが集中している。そのため、規範としての「平等」「不平等」を議論するだけでなく、現実の中から、社会的不平等が拡大したり縮小したりする姿を把握し、社会的不平等のあり方に教育がどのような影響を与えているのかを含め、社会的不平等のメカニズムを明らかにする研究が重要な意義をもつといえる。

第3に、客観的に見て同じ「不平等」の状態であっても、人々による受けとめ方が異なることにも注意を払う必要がある。その背景には、同じ現実を評価する場合の基準の相違がある。かつての状態と比べ、現実の「不平等」の程度を低い／高いと判断する場合もあれば、他国の「不平等」の現状と比べ、現実とは異なる評価が下される場合もある。さらに、未来に向かって「不平等」の程度が改善／悪化する見通しがある場合、それを根拠に現実を評価することもある。このことは、生活世界においては、現実を評価する際の時間軸と空間域が一義的でないことを示している。

そのうえ、「不平等」な社会においてもっとも厳しい立場にある者の状況が、人々の評価に影響を与えることもありうる。たとえば経済的に「不平等」の程度が高くても、もっとも貧しい人々が経済的にそれほど苦勞することなく生活することができれば、経済的な「不平等」の状態に敏感ではなくなる。逆に、「平等性」が高い経済状況があったとしても、もっとも貧しい人々の日々の暮らしがままならない状況であれば、わずかな差異・格差であっても大きな問題として議論の対象になりうる。

そのため、社会的不平等と教育の問題を考える際にも、人々が何を評価の基準にするのか、社会的不平等がどのような姿を示しているのかにも目を配る必要がある。<sup>13)</sup> このような多面的な検討を通して、はじめて多くの人々が納得しうる社会の姿が浮かび上がるといえる。

最後に、社会的不平等を社会を構成する2つの側面、すなわち経済、政治、教育等の諸機構からなる機構的システムと諸個人の労働と生活が展開される労働—生活世界のそれぞれに対応して把握することも必要である。<sup>14)</sup> 経済、政治、教育等の諸機構にアクセスする機会が階級・階層、ジェンダー、エスニシティや出身地などによって制限されていれば、システム上の機会不平等が存在することになる。また、システム上の諸個人の位置の違いが社会経済的に大きな格差をとまうとすれば、システム上の結果不平等の問題が浮上する。システム上の機会や結果の不平等は、システム上の差別といいかえることも可能である。

一方、労働—生活世界における不平等は機構的システムのあり方に起因することが多い。労働や生活上の社会的経済的状況は、経済、政治、教育等の諸機構にアクセスする機会とその結果としての機構的システムに占める諸個人の位置によって規定されるからである。それは、システム上の不平等が労働—生活世界における不平等や差別に直結する形で存在する場合と労働—生活世界における人々の社会意識を媒介にして社会関係における不平等な扱いや差別現象へ間接的に影響を与える場合がありうる。労働—生活世界における人々の社会関係の中から不平等や差別が生じるように見える場合であっても、その背後に直接的間接的なシステム上の不平等や差別があると捉えるべきである。そのような捉え方をすることによって、社会的不平等や差別を乗り越える道筋の一端が見いだせる。労働—生活世界における不平等や差別現象を人々の意識改革によって乗り越えようとしても、それだけでは限界があるからであり、社会的不平等はシステム上の不平等や差別の克服なしには達成しえないからである。労働—生活世界における意識改革は、システム上の不平等の克服と結びつけて展開される時に、大きな意義をもつことになる。

以上の諸点に留意しながら、社会的不平等と教育の関係、およびその克服の道を検討していくことが求められている。

## 注

- 1) 厚生労働省（2020）より算出。
- 2) 調査の実施時期は2017年9月、従業員30人以上の企業2,500社のうち、703社から有効回答を得た（東京都産業労働局 2018）。
- 3) 第二次世界大戦後の在日朝鮮人に対する日本政府の教育政策は、紆余曲折を経ている。この点については、とりあえず、小内（2008）参照。
- 4) ブラジル学校は2007年末には95校に達し、朝鮮学校の70校を上回り、日本における外国人学校の中で最多数を占めていた（朴 2008）。その後、2008年のリーマンショックをきっかけに、日本政府が日系ブラジル人の帰国を促す政策を展開したこともあり、少なからぬブラジル学校が閉鎖を余儀なくされた。
- 5) 日本に居住する日系ブラジル人の教育問題については、小内編著（2003）および小内編著（2009b）などで詳しく検討している。また、日系ブラジル人の労働・生活や地域社会との関わりについては、小内・酒井編著（2001）および、小内編著（2009a）、さらに日系ブラジル人のブラジルとの関係やブラジルへの影響については、小内編著（2009c）を参照されたい。
- 6) アイヌ民族の歴史に関しては榎森（2007）、現状に関しては小内編著（2018）を参照のこと。

- 7) 東京都の特別区は1地域とし、1,719を全市町村数とした。
- 8) ちなみに、第二次世界大戦後、小学校数が最多であったのは1957年で26,988校、中学校は1948年の16,285校、高校は1988年の11,266校である。
- 9) 義務教育学校は小中一貫の9年制で、2016年に一条校として制度化された。2020年現在、全国で126校ある。そのうち、4校が国立、121校が公立、1校が私立である（文部科学省 2020c）。
- 10) 学生数については、在籍する学部・研究科等の所在地による。なお、学生数には学部学生のほか大学院、専攻科及び別科の学生並びに科目等履修生等を含む（文部科学省 2020c）。
- 11) 国勢調査では、10年毎に最終学歴に関する調査が行われている。2010年が公表されている最新の調査年なので、この年のデータにもとづいて算出した（総務省統計局 2012）。
- 12) 教育に関する「不平等」の捉え方については、小内（2009）も参照されたい。
- 13) この点については、小内（2005）を参照のこと。
- 14) 社会を機制的システムと労働—生活世界から構成されるものとして捉えようとする考え方については、小内（2005）を参照のこと。

## 参考文献

- 榎森進, 2007, 『アイヌ民族の歴史』草風館。
- 林道義, 1996, 『父性の復権』中公新書。
- 平沢和司, 2018, 「世帯所得・親学歴と子どもの大学進学」中村高康・平沢和司・荒牧草平・中澤涉編『教育と社会階層』東京大学出版会, 107-28。
- 朴澤泰男, 2016, 『高等教育機会の地域格差』東信堂。
- 入江和夫・江口万友, 2010, 「家庭科教科書に描かれた家事イラスト」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第30号, 11-20。
- 伊東良徳・大脇雅子・紙子達子・吉岡睦子, 1991, 『教科書の中の男女差別』明石書店。
- 荻谷剛彦, 1995, 『大衆教育社会のゆくえ』中公新書。
- 片岡徳雄編著, 1987, 『教科書の社会学的研究』福村出版。
- 厚生労働省, 2020, 『賃金構造基本統計調査』令和元年版。
- 文部科学省, 2016, 『性同一性障害や性的指向・性自認に係る、児童生徒に対するきめ細かな対応等の実施について（教職員向け）』。
- , 2020a, 『文部科学統計要覧』令和2年版[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/002/002b/1417059\\_00003.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1417059_00003.htm)。
- , 2020b, 『学校基本調査』令和元年度（市町村別集計）<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400001&tstat=000001011528&cycle=0&tclass1=000001135783&tclass2=00001138966&tclass3=000001138991&tclass4val=0>。
- , 2020c, 『学校基本調査』令和2年度（速報）<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400001&tstat=000001011528&cycle=0&tclass1=000001143426&tclass2=000001143427&tclass3=000001143428&tclass4=000001143430&tclass5val=0>。
- , 2020d, 『学校基本調査』令和元年度（都道府県別 状況別卒業者数）<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400001&tstat=000001011528&cycle=0&tclass1=000001135783&tclass2=000001138966&tclass3=000001138980&tclass4=000001138984&tclass5=000001138985>。
- 内閣府男女共同参画局, 2020, 「国・地方公共団体における「見える化」」<https://www.gender.go.jp/policy/mieruka/government.html>。
- お茶の水女子大学, 2018, 「平成29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」 保護者に対する調査の結果と学力等との関係の専門的な分析に関する調査研究」

- OECD, 2015, *Education at a Glance 2015*. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015/percentage-of-25-34-year-olds-who-have-attained-tertiary-education-by-gender-2014\\_eag-2015-graph102-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015/percentage-of-25-34-year-olds-who-have-attained-tertiary-education-by-gender-2014_eag-2015-graph102-en)
- 小内透, 1992, 「地域社会の変容」 笹谷春美・吉崎祥司・藤井史朗・小内透編『変動期の社会学』中央法規出版, 128-49.
- , 1995, 『再生産論を読む』東信堂.
- , 1996, 『戦後日本の地域社会変動と地域社会類型』東信堂.
- , 2005, 『教育と不平等の社会理論』東信堂.
- , 2006, 「地域社会の編成と再編」 町村敬志・小内透・中筋直哉・西山八重子・藤田弘夫編著『地域社会学講座1 地域社会学の視座と方法』東信堂, 93-109.
- , 2008, 「わが国における外国人の教育問題の歴史と現状」 小内透編著『調査と社会理論・研究報告書 25 外国人集住地域における日系ブラジル人の教育と保育』北海道大学大学院教育学研究院教育社会学研究室, 1-13.
- , 2009, 「教育の不平等 序論」 小内透編著『リーディングス 日本の教育と社会13 教育の不平等』日本図書センター, 3-14.
- , 2016, 「人口減少社会と地域の変容」『地域研究所年報』第36・37合併号, 旭川大学地域研究所, 159-89.
- 小内透編著, 2003, 『在日ブラジル人の教育と保育』明石書店.
- , 20009a, 『講座 トランスナショナルな移動と定住 第1巻 在日ブラジル人の労働と生活』御茶の水書房.
- , 20009b, 『講座 トランスナショナルな移動と定住 第2巻 在日ブラジル人の教育と保育の変容』御茶の水書房.
- , 20009c, 『講座 トランスナショナルな移動と定住 第3巻 ブラジルにおけるデカセギの影響』御茶の水書房.
- , 2018, 『先住民族の社会学 第2巻 現代アイヌの生活と地域社会』東信堂.
- 小内透・酒井恵真編著, 2001, 『日系ブラジル人の定住化と地域社会』御茶の水書房.
- 王杰, 2019, 「親の学歴期待と子の学歴希望・教育達成」 耳塚寛明・中西祐子・上田智子編著『平等の教育社会学』勁草書房, 69-85.
- 朴三石, 2008, 『外国人学校：インターナショナル・スクールから民族学校まで』中公新書.
- 総務省統計局, 2012, 『平成22年 国勢調査報告』第3巻.
- 東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター, 2007, 『高校生の進路追跡調査第一次報告書』.
- 東京都産業労働局, 2018, 『平成 29 年度 東京都男女雇用平等参画状況調査 「女性活躍推進法への対応等 企業における男女雇用管理に関する調査」』<http://www.sangyo-rodo.metro.tokyo.jp/toukei/koyou/danjo/h29/index.html>.
- 上山浩次郎, 2012, 「高等教育進学率における地域間格差の再検証」『現代社会学研究』25, 21-36.
- 山田勝次郎, 1942, 『米と繭の経済構造』岩波書店（復刻版：昭和前期農政経済名著集6, 農山漁村文化協会, 1978）.
- 山田盛太郎, 1934, 『日本資本主義分析：日本資本主義に於ける再生産過程把握』岩波書店.

# Social Inequalities and Education: In Line with the Reality of Social Class / Stratification, Gender, Ethnicity, and Regional Disparity

Toru ONAI

## Key Words

social inequality, class and stratification, gender, ethnicity, regional disparity

## Abstract

Social inequality and education have ambivalent influence with each other in both directions. On the one hand, social inequality can have a positive significance for people as a source of motivation to maintain and change their social position through education, and at the same time, it creates the problem of maintaining and increasing inequality itself through affecting the way of using education. On the other hand, education has an effective function for people to overcome their social positions with their own abilities and efforts, and it can contribute to the resolution of social inequality. At the same time, through the formation of social positions, it has the potential to create new social inequality.

In this paper, based on the above perspective, I examine the issues of social inequality and education in line with the reality of social class / stratification, gender, ethnicity, and regional disparity. In addition, as issues for future research on social inequality and education, I insist it is necessary to pay attention to 1) the interrelationship of each problem, 2) the commonalities underlying different phenomena, 3) people's awareness of inequality, and 4) the distinction and relationship between inequality on the organizational system and inequality in the life world.