

中学校・高等学校教員の依拠する配分原理と教育行為・意識の関連

津 多 成 輔*

1. はじめに

近年、様々な格差が指摘され、学校教育現場においても多様な児童・生徒の存在が認知されるようになってきている。学校教育はこれらの格差の縮小を期待されている一方で、学校教育を通じた選抜・配分によって社会の中に不平等を生産し、その不平等を正統化する機能も持ちうる。特に、日本の学歴（学校歴）社会においては学業成績によって選抜・配分がなされることで、その結果によって生じた不平等は個々人の努力をはじめとする要因によるものとして正統化されてきた。

このような選抜・配分システムが維持される背景には、表1に示すように、学校教育現場において支持されている「努力した人ほど多くの利益を得るのが望ましい」（努力原理）という配分原理の存在がある。表1には、2014年および2016年に実施された調査の結果から、年代および属性別にそれぞれが依拠する配分原理（高い地位や経済的豊かさなどの利益をどのような人が得るのがよいか）を示した¹⁾。それぞれの配分原理の詳細については後述するが、多くの年代において一般人（大卒）よりも学校教員において努力原理が支持されていることが分かる。本稿はこの努力原理に依拠する教員の教育行為・意識の傾向を明らかにするものである。

ところで、このような選抜・配分によって生じる不平等の正統化は経済的な格差についてだけではない。羽田野（2018）によれば、外国にルーツがある子どもたち、障がいのある子どもたちなどのマイノリティの子どもたちが、学校

教育の入り口（インプット）で分けられ、学校教育を通じて（スループット）無力な存在として社会化され、学校教育の出口（アウトプット）において、低い教育達成を理由に社会的に弱い立場に置かれるとされる。これを換言すれば、学校教育は選抜・配分の機能を通して特定の存在を社会的に無力な存在として正統化している側面がある。このように考えれば、学校教育を通して生じる不平等の問題は単に経済的格差の問題ではなく、多様な存在を尊重する「共生」の議論として捉えることができる。

学校教育において教員は子どもの社会化の主たる担い手であるが、「共生」の観点から学校教員の意識や経験を詳細に検討したのものとして飯田・津多編（2018）が挙げられる。この報告書は、中学校、高等学校教員を対象とした質問紙調査のデータを用いてジェンダー、ナショナル、障がい、格差などの様々な観点から「共生」を実現する教育の可能性を検討するものである。中でも、池本（2018）は格差・貧困意識と教育実践の関連について、格差の原因を「本人の努力」や「本人の才能」といった本人によるものとする／しないの観点で2群化、貧困の原因を格差社会構造／自己責任とするの観点で2群化し、これらの観点から回答者を4群化し分析を行った結果、格差や貧困の原因が「格差社会構造」にあるとする教員は「経済的な豊かさの違い」や「家庭環境の違い」に対して敏感であることを指摘している点は社会の捉え方と教育行為・意識の関連を明らかにしている点で興味深い。その上で、上記の4群化においては「本人」の部分に焦点化されているが、前述のように学校教育現場において努力原理が支持されていることを踏まえると、「努力」を重視する認識が教

* 島根大学

表1 社会的属性別の依拠する配分原理

年代	属性	実績原理	努力原理	必要原理	平等原理
20代	中学校教員 (N=18)	16.7%	72.2%	5.6%	5.6%
	高等学校教員 (N=25)	32.0%	52.0%	16.0%	0.0%
	一般人 (大卒) (N=197)	38.6%	34.0%	18.8%	8.6%
30代	中学校教員 (N=41)	34.1%	56.1%	7.3%	2.4%
	高等学校教員 (N=54)	24.1%	55.6%	16.7%	3.7%
	一般人 (大卒) (N=221)	33.5%	43.4%	17.2%	5.9%
40代	中学校教員 (N=100)	26.0%	57.0%	11.0%	6.0%
	高等学校教員 (N=87)	46.0%	41.4%	6.9%	5.7%
	一般人 (大卒) (N=165)	33.3%	46.7%	13.3%	6.7%
50代	中学校教員 (N=116)	31.9%	46.6%	13.8%	7.8%
	高等学校教員 (N=152)	26.3%	48.7%	18.4%	6.6%
	一般人 (大卒) (N=157)	43.3%	38.2%	10.2%	8.3%
60代	中学校教員 (N=5)	0.0%	40.0%	20.0%	40.0%
	高等学校教員 (N=11)	36.4%	36.4%	9.1%	18.2%
	一般人 (大卒) (N=164)	28.7%	50.0%	14.6%	6.7%

育行為・意識に関連しているかどうかについては更なる検討が求められる。

社会学分野の研究における再生産論では、親の社会階層が子の学業達成に影響を及ぼすことが指摘されてきた。例えば、荻谷 (2000, 2001) が「意欲格差」や「努力の階層差」など学業達成の前提となる要因に階層差があることも指摘している。この傾向は近年の学力調査においても確認でき、耳塚・中西 (2014) によれば、親の社会経済的背景の違いによる正答率の差は大きく、一部の科目においては最下層の社会経済的背景の児童・生徒が長時間勉強した場合でも最上位の社会経済的背景の児童・生徒が全く勉強しない場合の正答率を下回っているとされていることから、努力だけではその差を乗り越えられない状況が生じていると解釈できる。こうした状況の中で、「効果のある学校」(鍋島 2003; 志水 2004, 2005) の学力保障によって格差を縮小する研究もみられる。

このように社会経済的背景の差によって、教育機会に差が生じないように、教育による格差の縮小が追求されることには大きな意義がある。その一方で不平等を生産し正統化する選抜・配分システムそのものを問い直す視点も必要である。つまり、学業成績に基づいた選抜・配分システムそのものを変革する観点からも同時に問われなければいけないということである。学校教育には選抜・配分、正統化に加えて社会化の機能があることを踏まえれば、子どもたちをどのような社会像や配分原理を持つ者として社会

化するかということを通して、資源の配分についての正統化の様式を変更できる可能性がある。その一例を追究するものとして、例えば山田 (2006) が小学生、中学生、高校生への質問紙調査の結果から学校生活に適応し良好な友人関係を有する者、学校知識に意義を感じる者ほど共感・互助志向が高く、格差増大に歯止めをかける意識・態度がみられる一方で、学年が上がるほど、学校知識に意味を感じない者、「勉強が得意」と考える者ほど、共感・互助志向が低く、共感・互助志向と関連する努力主義には、格差化を迫認する側面がみられたことを報告し、格差拡大を抑止するには学校知識の意味づけを組み換えることが肝要であることを指摘している。また、長ほか (2019) は大学まで通った場合に「共生社会」という言葉を認知している者は地位や経済的豊かさの配分を「必要としている人が必要なだけ得るのが望ましい」と考える割合が相対的に大きいことを指摘している。これらの研究を踏まえれば、社会化のあり方を検討することは重要であり、そのためには子どもたちを社会化する教員の教育行為・意識を明らかにすることが課題となる。

以上の問題意識と課題を踏まえて、本稿では子どもたちの社会化にとって大きな役割を担う教員の教育行為・意識に着目し、日本の選抜・配分システムの背景にある努力原理と学校教育における社会化の諸相の関連を明らかにすることを目的とする。具体的には、努力原理への依拠とマイノリティへの教育行為・意識の関連を

明らかにすることで、努力原理という配分原理がもたらす社会化の傾向を検討する。そこでまず教員が依拠する配分原理と教育行為・意識の関連を分析（3節）する。これらの分析では学校教育を通して生じる不平等に着目するためにマイノリティへの教育行為・意識に焦点化する。その上で、「共生」を志向する際の資源を明らかにするために教員が依拠する配分原理に影響を及ぼす背景要因を分析（4節）する。最後に分析の結果を踏まえて、多様な存在を尊重する「共生」を実現する教育の可能性について検討（5節）する。

2. 研究方法

2.1. 分析の対象

本稿で分析に用いるデータは、筑波大学共生教育学（教育社会学）研究室が2016年11月に実施したWeb調査「共生・共生教育」に関する意識調査から得られたものである。当該調査は「共生」を実現する教育の実証的検討―「社会的カテゴリーの問い直し」に着目して―（平成26～28年度日本学術振興会（JSPS）科学研究費助成事業基盤研究（C）課題番号26381119研究代表者 飯田浩之）の一環として実施されたものであり、得られたデータの分析結果から前述の報告書（飯田・津多編 2018）が刊行されている。当該調査では「共生」を実現する教育について検討するために、現職の中学校教員280名、高等学校教員329名を対象に教育に関する意識や経験を幅広く問われておりその中でも、配分原理について問うた項目が設定されていることが、当該調査のデータを用いる理由である。当該調査は、株式会社マクロミルに委託され実施されたインターネット調査であり、同社のモニタを対象に中学校および高等学校（中高一貫校を含む）に勤務する常勤の教員をスクリーニングした上で、回答を依頼し実施されている²⁾。有効回答者609名のうち性別は男性が79.1%、女性が20.7%であり、年齢は50代が44.0%、40代が30.7%となっている。勤務校は国公立が83.9%であり、勤務校における職は教

諭が94.3%である。出身学部は教員養成系の学部が34.8%、それ以外の学部が65.2%である。

2.2. 分析方法

教員が依拠する配分原理については「社会階層と社会移動全国調査（SSM調査）」³⁾に倣った設問である「どのような人が高い地位や経済的豊かさを得るのが良いか」についての回答によって判別することとした。それぞれの回答を「実績をあげた人ほど多く得るのが望ましい」【実績原理】（ $N=185$ ）、「努力した人ほど多く得るのが望ましい」【努力原理】（ $N=306$ ）、「必要としている人が必要なだけ得るのが望ましい」【必要原理】（ $N=80$ ）、「誰でも同じくらいに得るのが望ましい」【平等原理】（ $N=38$ ）として以下の分析に用いる⁴⁾。

それぞれの配分原理についての特徴は、まず実績原理／努力原理／必要原理は特定の指標に基づいて配分することを望ましいと考えるのに対して、平等原理は平等に配分することを望ましいと考えている点である。また必要原理／平等原理が格差の是正（結果の平等）を志向するのに対して、実績原理／努力原理はそれぞれの指標に基づいた配分の結果であればその差を容認する点である。加えて実績原理では、実績という結果（アウトプット）を指標とするのに対して、努力原理は努力という過程（スループット）を指標としていると解釈できる。

配分原理が経済的豊かさや地位の配分について問うものであることを踏まえると、教員の意識の中でもまず、貧困への意識との関連について明らかにする必要がある。そこで3節ではまず配分原理と「貧困の原因と貧困に対する扶助」（「貧困」と「貧困に対する扶助として、あなたの考えに最も近いもの」）の分析を行う。次に依拠する配分原理が経済的な豊かさや地位以外の違いの捉え方に影響するのかについて検討するために、「学校において現在、問題となっている「違い」（学校において、日々、教育に携わる上で、人と人との間の「違い」が「問題」となること）についての分析を行う。これらの分析結果を踏まえて、各配分原理に依拠する教員の教育意識や行為が教育現場でどのように表出さ

れるのかについて明らかにするために、「特別な支援や配慮」を必要とする生徒への望ましい対応（「特別な支援や配慮」を必要とする生徒への対応について、2つの対応があった場合、あなたはどちらの対応が望ましいと思いますか）、「特別な支援や配慮」に伴い生じるもののうち「問題」であること（「特別な支援や配慮」をすることで、次にあげることが仮に「あり得る」として、そのことは「問題だ」と思いますか。）についての分析を行う⁵⁾。

4節では教員が依拠する配分原理に影響を及ぼす背景要因を明らかにするために、配分原理を従属変数とする多項ロジスティック回帰分析を行う。検討する背景要因である独立変数の単純集計結果、それぞれの変数の趣旨については表2に示した。独立変数には従来の共生に関する議論（岡本・坂口編 2014）において人々の意識や行為に影響があるとされてきた「性別」「年齢」「居住地域」「身内の障がい者」に加えて、本稿の分析対象とするデータを用いて分析を行っている高橋（2018）を参考に「高等学校勤務」、この他にも出身大学、学部の影響を検討するために「国公立大学出身」「教員養成系の学

部」、より専門的な学びの影響を検討するために「専修免許状」、教員以外の職歴の影響を検討するために「教員以外の職歴」を設定した。また、同様に本稿の分析対象とするデータを用いて分析を行っている津多（2018）を参考にジェンダーに関する言葉のイメージを問うた項目の変数を変換し、その主成分分析の第一主成分の得点である「ステレオタイプ」を設定した。この第一主成分の固有値は5.568（寄与率37.1%）で、各項目の負荷量は「黒いランドセル」（0.547）、「野球」（0.625）、「看護師」（0.608）、「泣く」（0.632）、「料理をする」（0.725）、「優しい」（0.602）、「医師」（0.649）、「ゲーム機」（0.569）、「力が強い」（0.469）、「ピアノ」（0.628）、「家族を金銭的に支える」（0.609）、「赤いランドセル」（0.405）、「校長先生」（0.663）、「子育てをする」（0.653）、「サッカー」（0.679）であることから、この得点が正であればステレオタイプ、負であれば非ステレオタイプと判断できる。また、対象者がどのような共生のイメージを持っているのかを捉えるために「共生のイメージ」を設定した。「共生のイメージ」は「人と人々が共生する」という言葉からどのような状態をイ

表2 本稿で分析に用いる変数およびその単純集計結果

変数	変数の主旨	変数のラベル	変数の値	単純集計結果
性別 【男性ダミー】	性別	女性・その他	0	20.9%
		男性	1	79.1%
年齢	年齢	20代	1	7.1%
		30代	2	15.6%
		40代	3	30.7%
		50代	4	44.0%
		60代	5	2.6%
		郊外・農山漁村	0	54.0%
居住地域 【都市部ダミー】	居住地域の都市度	都市部	1	46.0%
		身内の障がい者	0	76.5%
身内の障がい者	自分を含めた家族や親せきの中の障がい者の有無	いない	1	23.5%
		いる	0	76.5%
高等学校勤務	勤める学校種	中学校	0	46.0%
		高等学校	1	54.0%
国公立大学出身	通った大学の設置者	私立・その他	0	40.9%
		国立・公立	1	59.1%
教員養成系の学部	卒業した大学の学部	教員養成系以外の学部	0	65.2%
		教員養成系の学部	1	34.6%
専修免許状	専修免許状を所持	所持していない	0	78.0%
		所持している	1	22.0%
教員以外の職歴	教員以外の職歴	無	0	74.9%
		有	1	25.1%
ステレオタイプ	ジェンダーについての言葉のイメージの主成分分析の第一主成分	ステレオタイプ（正の値） -（負の値）非ステレオタイプ	連続変数	—
共生のイメージ	共生のイメージの主成分分析の第一主成分	集団のまとまり（正の値） -（負の値）個の尊重	連続変数	—

メージするかについて上位3項目まで問うた項目についての主成分分析の第一主成分の得点である。この第一主成分の固有値は 1.760 (寄与率 22.0%) で、各項目の負荷量は「まとまりや絆が強い状態」(0.523), 「お互いがお互いの存在を認め合っている状態」(-0.312), 「ひとつの大きな目標が共に共有されている状態」(0.540), 「価値観の異なる多様な人びとが、時にぶつかり合っている状態」(0.197), 「お互いがお互いの利益になっている状態」(0.368), 「人と人の間の様々な違いが尊重されている状態」(-0.722), 「誰もが公平に義務や負担を負っている状態」(0.127), 「マイノリティの人々の抱える生活しにくさが限りなく少なくなった状態」(-0.622) であることから、この得点が正であれば集団の団結を重視するイメージ、負であれば個の尊重を重視するイメージを共生に対して持つ対象者であると判断できる。

2.3. 分析の留意点

「共生・共生教育」に関する意識調査について分析する際の留意点としては次の3点が挙げられる。第一に当該調査は全国平均と比較して⁶⁾性別において男性を、年齢において高齢である者を相対的に多く対象としている点である。このことに関連して中学校の教員について、配分原理の影響を分析するにあたっては、努力原理に依拠する割合が男性で 49.1%, 女性・その他で 66.2%, 実績原理に依拠する割合は男性で 31.1%, 女性・その他で 20.6%であることを踏まえると、努力原理の背景には女性・その他の教員の影響が含まれていることには留意する必要がある⁷⁾。第二に「共生・共生教育」に関する意識調査が Web 調査によって実施されている点についても留意が必要である。前述のように年齢層がやや高齢に偏っていることと関連して高齢層ではインターネット利用率がやや低いという点において若干の生存バイアスがある⁸⁾。第三に配分原理を検討する上で、当該調査の対象者のうち平等原理に依拠する教員の数が 38 名と少ないため、平等原理の結果は参考として扱う。このような留意点があるものの本稿が主題とする分析課題は依拠する配分原理が教育行

為・意識に及ぼす影響であるために、各配分原理について一定数の教員の回答が得られていることから分析に適していると判断し、上記の点には留意しつつ考察を行う。

3. 依拠する配分原理別の教育行為・意識

3.1. 貧困の原因と貧困に対する扶助

貧困の原因について「社会構造」か「自己責任」かを問うた設問を用いて、配分原理別に「自己責任」とする割合についての分析を行った結果、実績原理は 52.4%, 努力原理は 51.6%, 必要原理は 32.5%, 平等原理は 18.4% ($\chi^2(3) = 24.005$, $p < 0.001$) となった。次に配分原理別に貧困の問題に対する扶助として「公的に扶助すべき」とする割合について分析を行った結果、実績原理は 77.3%, 努力原理は 86.3%, 必要原理は 90.0%, 平等原理は 78.9% ($\chi^2(3) = 9.936$, $p < 0.050$) となった。

つまり、どの配分原理に依拠する場合でも、基本的には貧困の問題は公的に扶助すべきと考えられている。その上で、必要原理、平等原理においては貧困の原因を社会構造とする傾向がある一方で実績原理や努力原理に依拠する場合においてはその貧困の原因は自己責任と社会構造で意見が割れている。これは実績原理や努力原理は実績や努力といった個人の要因によって配分を考えるため、その結果生じる貧困もまた自己責任であると考えられる割合が大きくなると解釈できる。

3.2. 「違い」への問題意識

では、経済的格差について上記のような意識の違いを持つそれぞれの配分原理に依拠する集団は、学校においてどのような「違い」を問題として捉えているのだろうか。表3には依拠する配分原理別の学校において現在、問題となっている「違い」のうちそれぞれの「違い」が上位3項目に含まれる割合を示した。

全体的な傾向として、必要原理/平等原理は実績原理/努力原理よりもそれぞれの「違い」を問題となっていると考える割合が大きいという結果となった⁹⁾。対して、努力原理は特に「経

表3 依拠する配分原理別の学校において現在、問題となっている「違い」

	世代や年齢差の違い ^a	男性や女性といった性別の違い ^b	身体や心障がいがあるかないかの違い ^c	生まれた地域や住んでいる地域の違い ^d	経済的な豊かさの違い ^e	家庭環境の違い ^f	政治についての考え方の違い ^g	信じている教えや宗教の違い ^h	人種や国籍の違い ⁱ
実績	53.5%	54.6%	69.7%	50.3%	69.7%	75.7%	31.9%	36.8%	49.7%
原理 調整済残差	-0.3	-2.3	-0.6	-0.5	0.2	0.8	-2.5	-1.3	-0.1
努力	54.2%	61.8%	69.6%	50.7%	66.3%	72.5%	38.6%	39.9%	45.4%
原理 調整済残差	-0.1	0.2	-0.9	-0.5	-1.6	-0.5	-0.3	-0.3	-2.2
必要	56.3%	67.5%	76.3%	60.0%	76.3%	72.5%	47.5%	48.8%	61.3%
原理 調整済残差	0.4	1.2	1.1	1.6	1.4	-0.2	1.6	1.6	2.2
平等	55.3%	78.9%	81.6%	50.0%	76.3%	71.1%	63.2%	47.4%	63.2%
原理 調整済残差	0.1	2.3	1.5	-0.2	1.0	-0.3	3.1	0.9	1.7

a: $\chi^2(3) = 0.183, n.s.$ b: $\chi^2(3) = 9.826, p < 0.05$ c: $\chi^2(3) = 3.568, n.s.$ d: $\chi^2(3) = 2.537, n.s.$ e: $\chi^2(3) = 3.971, n.s.$ f: $\chi^2(3) = 0.745, n.s.$ g: $\chi^2(3) = 15.655, p < 0.01.$ h: $\chi^2(3) = 4.127, n.s.$ i: $\chi^2(3) = 9.247, p < 0.05$

経済的な豊かさの違い」が問題となっていると考える割合が66.3%と他の配分原理と比較して小さい値となっている。また、実績原理においては「男性や女性といった性別の違い」が54.6%、「政治についての考え方の違い」が31.9%と相対的に小さい値となった。

これらを踏まえると必要原理／平等原理に依拠する場合は、実績原理／努力原理に依拠する場合よりもそれぞれの「違い」が問題になっていると感じているといえる。この意味で、経済的な配分に対する意識（依拠する配分原理）の違いが、世代、性別、障がいの有無、人種や国籍等という様々な違いに対する意識とも関連している可能性がある。また、上記の結果は依拠する配分原理が「違い」に対する認識の差を生じさせるだけでなく、経済的な豊かさの「違い」に対する認識が、それぞれが依拠する配分原理に影響を及ぼしているとも解釈できる。

3.3. マイノリティへの対応とそれに伴う問題

それでは、この「違い」への認識の差異を持つそれぞれの配分原理に依拠する集団の教育行為・意識は実際に教育現場でどのように表出されるのだろうか。表4には、依拠する配分原理別の「特別な支援や配慮」を必要とする生徒への望ましい対応に該当する割合を示した。

表4によれば、実績原理／努力原理において、性的マイノリティの生徒に対応する場合に「学校のルールを優先して、「特別な支援や配慮」は最低限になるように対応する。」(71.9%／

62.7%)、貧困状況にある生徒に対応する場合に「学校のルールを優先して、「特別な支援や配慮」は最低限になるように対応する。」(67.6%／64.4%)と必要原理／平等原理と比較して相対的に、学校のルールを優先するという結果となった。統計的には有意でないものの、性的マイノリティであることや貧困状態を明らかにするかどうかについても同様の傾向が見られた。また、外国人の生徒／障がいのある生徒に対する同様の設問については統計的に有意な結果は得られなかった。

次にこれらの論理的背景を検討するために表5には依拠する配分原理別の「特別な支援や配慮」に伴い生じることのうち、「問題」であることに該当する割合を示した。

表5によれば、全体的な傾向として努力原理において「特別な支援や配慮」に伴い生じることを問題と感じている割合が相対的に大きいという結果となった。対して、必要原理／配分原理においては、「特別な支援や配慮」に伴い生じることを問題と感じている割合が相対的に小さいという結果となった。依拠する配分原理間の差に着目すると、努力原理においては「授業が進めづらくなること」(78.4%)、「該当する生徒以外の生徒への対応に時間を割けなくなること」(82.0%)について他の配分原理との差が最も大きく、次いで「教育の場の統一性が失われること」(58.8%)「学校や学級の集団性が薄れること」(60.5%)について差が大きいという結

表4 依拠する配分原理別の「特別な支援や配慮」を必要とする生徒への望ましい対応

	性的マイノリティの生徒に対応する場合				貧困の状況にある生徒に対応する場合			
	a	b	c	d	e	f	g	h
実績 %	68.6%	31.4%	71.9%	28.1%	87.6%	12.4%	67.6%	32.4%
原理 調整済残差	1.3	-1.3	2.7	-2.7	1.4	-1.4	1.6	-1.6
努力 %	65.0%	35.0%	62.7%	37.3%	85.0%	15.0%	64.4%	35.6%
原理 調整済残差	0.2	-0.2	-0.6	0.6	0.3	-0.3	0.8	-0.8
必要 %	58.8%	41.3%	56.3%	43.8%	78.8%	21.3%	48.8%	51.3%
原理 調整済残差	-1.2	1.2	-1.5	1.5	-1.5	1.5	-2.8	2.8
平等 %	55.3%	44.7%	50.0%	50.0%	78.9%	21.1%	55.3%	44.7%
原理 調整済残差	-1.3	1.3	-1.8	1.8	-1.0	1.0	-1.0	1.0

a: $\chi^2(3) = 3.999, n.s.$ b: $\chi^2(3) = 10.508, p < 0.05$ c: $\chi^2(3) = 4.307, n.s.$ d: $\chi^2(3) = 9.801, p < 0.05$

表5 依拠する配分原理別の「特別な支援や配慮」に伴い生じることのうち「問題」であること

	授業が進めづらくない	生徒への対応に時間	該当する生徒以外の	割が増えること。	学校が果たすべき役	増えること。	教員がすべきこと	くなること。	に立ち入ることが多	生徒のプライバシー	ことを必要が増す	生徒同士の関係に目	こと。	ならぬことが増す	気にしていかねば	失われること。	教育の場の統一性が	が薄れること。	学校や学級の集団性
実績 %	76.2%	81.1%	63.2%	68.6%	58.9%	48.1%	55.7%	56.8%	56.8%										
原理 調整済残差	0.9	1.2	-0.9	-0.2	-0.3	-0.1	0.3	0.7	0.0										
努力 %	78.4%	82.0%	69.3%	72.2%	63.1%	51.6%	57.5%	58.8%	60.5%										
原理 調整済残差	2.7	2.4	1.8	1.6	1.7	1.4	2.1	1.8											
必要 %	53.8%	60.0%	60.0%	61.3%	51.3%	40.0%	46.3%	40.0%	43.8%										
原理 調整済残差	-4.4	-4.2	-1.2	-1.7	-1.7	-1.6	-1.6	-2.8	-2.5										
平等 %	65.8%	68.4%	63.2%	65.8%	55.3%	39.5%	44.7%	39.5%	55.3%										
原理 調整済残差	-1.1	-1.5	-0.4	-0.5	-0.6	-1.1	-1.3	-1.9	-0.2										

a: $\chi^2(3) = 21.826, p < 0.001$ b: $\chi^2(3) = 21.049, p < 0.001$ c: $\chi^2(3) = 3.501, n.s.$ d: $\chi^2(3) = 3.922, n.s.$ e: $\chi^2(3) = 4.179, n.s.$ f: $\chi^2(3) = 4.757, n.s.$ g: $\chi^2(3) = 4.878, n.s.$ h: $\chi^2(3) = 12.930, p < 0.01$ i: $\chi^2(3) = 7.258, p < 0.1$

果となった。

以上を踏まえると、実績原理／努力原理に依拠する場合には、マイノリティへの配慮よりも学校のルールを優先させる傾向があり、その背景には特に努力原理に依拠する場合において集団性や統一性を重視する思考があることが関連していることが明らかになった。また、外国人の生徒／障がいのある生徒という比較的分かりやすい差異を有するマイノリティに対しては他の配分原理と同程度に特別な支援や配慮を行うのに対して、性的マイノリティの生徒／貧困の状況にある生徒という比較的分かりにくい差異を有するマイノリティに対して学校のルールが

優先されるという結果は、分かりにくい差異に対しては同化／無化する傾向があることを指摘できる。

4. 依拠する配分原理の背景要因

これまで、配分原理別の教育行為・意識を検討してきたが教員の依拠する配分原理に影響する背景要因を検討するために、表6には、独立変数を表2に示した変数、従属変数配分原理(参照カテゴリ：努力原理)とした多項ロジスティック回帰分析の結果を示した。

モデルの説明率には留意する必要があるもの

表6 配分原理の多項ロジスティック回帰分析の結果 (Exp (B))

独立変数	実績原理	必要原理	平等原理
切片	0.261***	0.078***	0.012***
性別【男性ダミー】	1.639 [†]	1.007	1.671
年齢	1.002	1.267 [†]	1.655*
居住地域【都市部ダミー】	0.769	0.961	0.794
身内の障がい者	1.506 [†]	1.413	1.381
高等学校勤務	1.408 [†]	1.504	1.002
国立大学出身	1.206	1.108	0.798
教員養成系の学部	1.381	1.070	1.306
専修免許状	1.103	1.201	1.253
教員以外の職歴	0.987	0.962	1.528
ステレオタイプ	1.232*	0.781 [†]	0.660*
共生イメージ	0.830 [†]	1.040	0.927
参照カテゴリ		努力原理	
尤度比 χ^2 値		51.134	
モデルの有意確率		0.023	
Cox&Snellの疑似R ² 値		0.081	

*** : $p < 0.001$, ** : $p < 0.010$, * : $p < 0.050$, † : $p < 0.100$

の¹⁰⁾、表6のうちオッズ比 (Exp (B)) が有意なものに着目すれば、実績原理では「性別【男性ダミー】」、「身内の障がい者」、「ステレオタイプ」、「高等学校勤務」が1より大きく、「共生イメージ」が1より小さいという結果となった。つまり、男性であること、身内に障がい者がいること、高等学校勤務であること、ステレオタイプな認識を持つこと、共生のイメージとして個の尊重を重視することは、努力原理よりも実績原理に依拠することに関連している。必要原理/平等原理では「年齢」が1より大きく、「ステレオタイプ」が1より小さいという結果となった。つまり、年齢が高いこと、またステレオタイプな認識を持たないことは、努力原理よりも必要原理/平等原理に依拠することに関連している。また、全体的な傾向として「教員養成系の学部」、「専修免許状」など教員養成課程についての変数は有意な影響が見られなかった。

以上の結果を努力原理から捉えるならば、女性であること、身内に障がい者がいないこと、中学校勤務であること、ステレオタイプな認識をもたないこと、共生のイメージとして集団を重視することは、実績原理よりも努力原理に依拠することと関連し、年齢が低いこと、ステレオタイプな認識を持つことは必要原理/平等原理よりも努力原理に依拠することと関連しているといえる。また、教員養成課程については依拠する配分原理には関連がない可能性が高い。

これまでの結果も併せて考えれば、努力原理

に依拠する場合における「共生」のイメージはまとまりや絆といった集団が重視されていることが分かる。このことは「人と人が共生する」イメージを問うた設問について「まとまりや絆が強い状態」とする割合を依拠する配分原理別に集計した結果、努力原理で27.1%、実績原理で24.3%、必要原理で17.5%、平等原理で18.4%であったことにも裏付けられる。また実績原理に依拠する場合には、努力原理と比較して個の尊重を「共生」のイメージとしており、貧困を自己責任とする傾向からも、個人の実績を重視し尊重する個人主義的な思考が背景にあると推察できる。

5. 考察と今後の課題

以上、本稿の結果をまとめると以下の4点に要約できる。第一に、実績原理/努力原理に依拠する教員は格差を自己責任であると捉える意識が強いこと、第二に、実績原理/努力原理に依拠する教員は学校において様々な「違い」を「問題」となっていると捉える意識が弱いこと、第三に、実績原理/努力原理に依拠する教員が性的マイノリティや貧困の生徒への配慮を行う際には全体のルールや集団性、教育の場の統一性を重視すること、特に努力原理に依拠する教員の背景には「共生」のイメージとして集団を重視する傾向があることから努力原理に依拠する教員は教育現場に対して統一性のあるまと

まった集団を期待していること、第四に、本稿が扱った変数の中で依拠する配分原理に関連する要因としてはステレオタイプな認識が最も強い要因である一方で卒業した学部が教員養成系であることや専修免許状を所持していることなど教員養成段階の要因は関連しないことが指摘できる。

以上の点はややトートロジー的な説明にはなるものの、それぞれの配分原理が前提としていることから解釈できる。実績原理／努力原理は実績／努力という指標に基づいた配分を志向するものであるが、これらの指標に基づいた配分が一定の求心力を得るためには実績／努力という指標による競争に誰もが平等に参加できることが求められる。努力原理の本質に立ち返れば、厳密には努力という過程（スループット）を指標としているために、スタートラインが一律でなくてもそれぞれの努力を評価することによって配分することが可能である。しかしながら、実態としては本稿が明らかにしたように努力原理は統一性のあるまとまった集団を前提としており、このスタートラインを一律とした集団において学業成績は努力の結果の1つとみなされている可能性が高い。

冒頭でも指摘したように日本の学校教育においては努力原理が強く支持されており、努力の象徴とみなされる学業成績による選抜・配分システムがその結果によって生じる不平等を正統化してきた。ただし、一方でその不平等は、そのシステムの前提である実績／努力という指標による競争に誰もが平等に参加できることという条件を切り崩しつつある。つまり、学業成績による選抜・配分システムは不平等を正統化することで様々な格差を生じさせ多様な階層に人々が位置づけてきたが、その結果として、実績原理／努力原理が前提としている全体のルールや集団性、教育の場の統一性が損なわれている部分があると解釈できる。本稿は、努力原理に依拠する教員は、マイノリティへの支援や配慮よりも全体のルールや集団性、教育の場の統一性を重視することを明らかにしたが、このような教育行為・意識は実績原理／努力原理に依

拠する教員が学業成績による選抜・配分システムの正統性を維持することと関連しているといえよう。

さらにいえば、生徒に統一性を求めることと関連する実績原理／努力原理への依拠は、経済的な配分の問題にとどまらず、マイノリティへの支援や配慮を行う際の障壁ともなり「共生」を阻害する要因となる可能性がある。これらを踏まえると、マイノリティの権利を含めた様々な格差の是正を志向するのであれば実績や努力といった単一の指標による配分原理に依拠することには限界があり、多様な指標から人を捉え配分する志向が求められる。

一方で、多様な指標から評価することの困難さについても指摘しておきたい。多様な指標から評価を行うとしても、結局のところ配分について考える際には質がそれぞれ異なる指標Aと指標Bを比較する必要がある。さらにいえば、人間の資質能力は測定可能な指標によるものだけではなく、測定が困難なものも存在するだろう。このような原理的な観点からは一定の結果の平等を志向する必要原理の重要性も指摘できる。つまり、人をあらゆる側面から評価し公平に配分する完璧なシステムを構築することが困難である以上は、その不完全さを自覚し対処するシステムとして、必要な人に一定の配分を行うというある程度の結果の平等を志向することも求められるということである。

以上の議論を日本の学校教育現場に還元するならば、月並みではあるがまず多様な子どもが存在することを真の意味で前提とすることであろう。つまり、本稿が明らかにしたように実績原理／努力原理に依拠することは、マイノリティへの支援や配慮を阻害することと関連していることに自覚的になる必要がある。このような認識に基づいて、実績原理／努力原理を問い直すことが、次世代の学校教育における選抜・配分システムを創出することに繋がり、ひいては学校教育の正統性を持続可能なものにする契機となりうる。

以上を踏まえて、今後の課題としては次の2点が挙げられる。第一に、本稿は教員の依拠す

る配分原理と教育行為・意識を検討することで選抜・配分システムと社会化の様式の一部との関連を明らかにしたが、このことは選抜・配分と社会化の議論を関連させた議論の可能性を提示している。つまり、特定の選抜・配分システムを所与のものとして格差の存在を問題化し議論するのではなく、それ自体を対象化するためにはそれがもたらす社会への影響を踏まえた議論が求められる。第二に、学校教育における子どもの社会化において大きな役割を担う教員自身が、選抜・配分システムと社会化の関連をいかに捉えているのかについては検討が求められる。今なお、教員の多くが依拠する努力原理や実績原理ではあるが、これらの配分原理への依拠がいかなる社会を創出すると考えているのかということ、教育行為・意識の論理を解明する上で重要な観点となり得る。

〈注〉

- 1) 一般人については 2014 年に性別、年齢、居住地域ごとに日本の総人口に比例した人口構成比で 2000 名を抽出し実施した Web 調査「共生社会に関する調査」のデータから教員と比較するために大卒者を抽出したものである。この調査の詳細は岡本（2014）を参照したい。教員については本稿が対象としている調査のデータである。ただし、60 代教員については母数の大きさから、その特質については統計的な意義はない。
- 2) 当該調査は筑波大学人間系研究倫理委員会の審査を受け、承認（筑 28-166）を得て実施されている。
- 3) 1955 年を第 1 回として 10 年に一度行われている社会調査である。
- 4) 基本的に Web 調査では無回答が存在しないため、各配分原理に属する教員の母数はどの分析においても一定である。ただし、実績原理に属する回答者 1 名について卒業した大学の学部について設問間で矛盾した回答が見られたため、この設問についての回答を無効とした結果、回帰分析の際に 1 名の欠損が生じている。
- 5) 本稿では「特別な支援や配慮」を必要とする生徒への望ましい対応、「特別な支援や配慮」に伴い生じるもののうち「問題」であることについては、4 件法で問うた結果を 2 件法に集約して提示している。
- 6) 文部科学省の「学校教員統計調査」によれば、平成 28 年度の教員構成の男女比は中学校で男性（57.7%）／女性（42.3%）、高等学校で男性（68.8%）／女性（31.2%）、年齢比は中学校で 20 代（15.9%）／30 代（23.0%）／40 代（24.1%）／50 代（33.5%）60 代（3.4%）、高等学校で 20 代（12.3%）／30 代（20.5%）／40 代（25.6%）／50 代（35.0%）60 代（6.6%）であった。
- 7) 高等学校では配分原理別の男女の割合に統計的に有意な差はみられなかった。
- 8) 総務省の「平成 29 年 通信利用動向調査」によれば、インターネットの年齢別利用率は年齢が上の世代ほど利用率が下がるが、60 歳未満の世代はどの世代も 9 割を超えている。また、年齢階層別インターネット利用の目的・用途についても「クイズ・懸賞応募・アンケートの回答」とする割合は 60 代で 20% 弱と低い値を取るが他の年代では、30% 前後と大きな差は見られなかったため生存者バイアスの効果は小さいと考えられる。
- 9) 「あてはまるものはない」が選択肢にあるため、上位 3 項目を問うているが実績原理／努力原理では全体的に低い値をとるという結果となっている。
- 10) 属性的な要因によるモデルの説明率が低いということは、依拠する配分原理は教員のキャリアや勤務校の状況によって変化する部分も大きい可能性があり、検討が求められる。

〈引用文献〉

- 長創一朗・岡本智周・青木結・小山田建太, 2019, 「共生社会・歴史認識・配分原理・社会的諦観に関わる社会意識の分析—学歴と年齢層の観点による 2018 年調査データの検討—」『共生教育学研究』第 6 巻, pp.61-76.
- 羽田野真帆, 2018, 「マイノリティから見た学

- 校空間」飯田浩之・岡本智周編『教育社会学』ミネルヴァ書房，pp.81-92.
- 飯田浩之・津多成輔編，2018，『「共生」を実現する教育の実証的検討—「教員調査」の結果より—』筑波大学共生教育社会学研究室。
- 池本紗良，2018，「教員の格差・貧困意識と教育実践の関連性」飯田浩之・津多成輔編『「共生」を実現する教育の実証的検討—「教員調査」の結果より—』筑波大学共生教育社会学研究室，pp.63-74.
- 荻谷剛彦，2000，「学習時間の研究—努力の不平等とメリトクラシー—」『教育社会学研究』第66集，pp.213-230.
- ，2001，『階層化日本と教育危機』有信堂。
- 耳塚寛明・中西啓喜，2014，「第4章 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」お茶の水大学『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』報告書』，国立教育政策研究所。
- 鍋島祥郎，2003，『効果のある学校』解放出版社。
- 岡本智周，2014，『「共生社会」という言葉の認知について——調査の概要と分析の焦点』岡本智周・坂口真康編『共生社会に関する調査——2014調査報告』筑波大学人間系研究戦略委員会，pp.6-16.
- 岡本智周・坂口真康編，2014，『共生社会に関する調査——2014調査報告』筑波大学人間系研究戦略委員会，pp.6-16.
- 志水宏吉，2004，「低学力克服への戦略」荻谷剛彦・志水宏吉編『学力の社会学』岩波書店，pp.217-235.
- ，2005，『学力を育てる』岩波書店。
- 高橋智子，2018，「共生社会を実現するための教育実践に関する検討—中学校と高等学校の違いに着目して—」飯田浩之・津多成輔編『「共生」を実現する教育の実証的検討—「教員調査」の結果より—』筑波大学共生教育社会学研究室，pp.87-99.
- 津多成輔，2018，「ステレオタイプ認識が教育意識・行為に及ぼす影響—ジェンダーカテゴリに着目して—」飯田浩之・津多成輔編『「共生」を実現する教育の実証的検討—「教員調査」の結果より—』筑波大学共生教育社会学研究室，pp.5-20.
- 山田哲也，2006，「学校教育は互恵的な社会関係を生み出すのか？—教育の社会化機能にみる「格差」是正の可能性—」『教育学研究』第73巻第4号，pp.403-419.

Relationship between Distribution Principles Which Junior High School and High School Teachers Rely on and Act and Consciousness of Education

Seisuke TSUDA

The purpose of this paper is to clarify the relation between the distribution principles depending on one's efforts which a lot of teachers believe is right in Japan and socialization in school education, focusing on act and consciousness to minority students of the teachers who rely on the distribution principles depending on one's efforts. Besides, this paper analyzes the factor which relates the distribution principles depending on one's efforts which affect these acts and consciousness. Analysis of the survey conducted on 609 teachers who works in Junior High School and High School revealed the following four things.

First, the teachers who rely on the distribution principles depending on one's efforts or one's achievement tending to think that socioeconomic disparities occur on one's responsibility. Second, they tend to think that the differences in disabilities, residential areas, economic states, beliefs, nationalities, etc. are not mattered at present in school compared with teachers who rely on the distribution principles depending on one's needfully or equitable. Third, they tend to think that rules of a whole, uniformity of a place of education and collectivity is important. Fourth, the most effective factor which relates the distribution principles depending on one's efforts is the level of the stereotype of gender. On the other hand, experiences that are graduating from college for preparing students for the teaching profession and getting a specialized teacher's certificate do not relate.

These results mean relying on the distribution principles depending on one's efforts or one's achievement have the dilemma between socioeconomic disparities occurring and the intention that rules of a whole, uniformity of a place of education and collectivity are important.