

第2章 異なる国民存在に対する教員の構えの検討

—【包摂志向】と【差異化／同一化志向】の二軸から—

本間 信和

1. はじめに

日本社会の多文化化についての指摘は、1989年に改定・施行された入管法を契機に移民が急増したという社会的背景や、生産年齢人口の急減によって今後ますます移民の受け入れが本格化するであろうという予測のもと、数多くなされてきた。これに伴い学校教育には、多様な背景を持つ生徒たちを受け入れ、日本社会へと統合することが期待されるようになってきている。そのなかで教員は、「多文化の中で生徒を生かしていく共生系」という存在として、多文化社会の存立と発展にとって不可欠の役割を果たすことが求められているという（矢野、1994）。そのため教員は、生徒が学校に携えてくる様々な差異を、価値ある資源として肯定的に捉えながら、不利な立場に置かれたマイノリティの子どもたちのニーズに合わせた、柔軟な対応をすることが要請されている。

しかしながら、元来日本の学校教育は、固定的で同質的な日本人性（japaneseness）へと多様な背景をもつ生徒たちを同化し、その豊かな差異をあまり生かしてこなかったという指摘もなされている（松尾、2012）。つまり学校教育は、日本社会の多文化化の最前線として、生徒たちの差異を尊重し積極的に生かすことが求められているにもかかわらず、どちらかといえばこれまでは、異文化の剥奪や主流文化への同一化を強要する場として機能してきた面がある、というのである。

かといって、外国人生徒がもつ文化的差異を同一化しようとする教員の志向性が、常に外国人生徒に対する排除の志向性と結びつく想定するのは、いささか早計であろう。むしろ、日本社会で前提とされる強固な同質性を認識するゆえ、包摂¹⁾の意図を込めて積極的にその差異や多様性を無化するという考え方も、他方では存在し得るからである。それゆえ教員の意識の中には、外国人生徒の包摂を志向するにしても、その差異を無化し同一化する方向性と、積極的に生かそうとする方向性の、二つの志向性の経路を想定することができる。あるいは逆に、外国人生徒の包摂を志向しない教員の意識の中にも、その差異を同一化しようとする方向性と、差異として放置しておこうというある種の消極性という、二つの異なる捉え方が想定できる、ともいえる。

先述した矢野や松尾のように、多文化教育をめぐる議論においては、多様な文化的差異を持つ生徒の包摂を志向しつつ、同時にその差異を積極的に生かそうとする在り方が、ある種の理想とされてきた。しかし、そのような包摂的かつ差異化志向の教員が、実際に共生に関わる実践を行っているかについては、実証的な検討がなされてきたとは言い難い。

本稿では、外国人生徒に対する【包摂志向】と【差異化／同一化志向】という二軸を組み合わせることで、異なる国民存在²⁾に対して教員が採る、ある種の「構え」を分類し浮かび上がらせる。そして、教員が異なる国民存在に対して向けるその構えが、共生に関わる諸々の実践や、その他の領域における意識といかなる関連があるのかについて検討する。

2. 本稿の目的および分析の手順

本稿の目的は、教員が異なる国民存在に対して採用する構えを、【包摂志向】と【差異化／同一化志向】の二つの軸を重ね合わせることで浮かび上がらせ、その構えのカテゴリがいかなる人々によって構成されているのかを明らかにすることである。それによって、異なる国民存在に対して教員が採る構えが、共生に関わる実践や、他の領域における意識とどのような関連があるかを検討する。分析の手順は以下の通りである。

- ①まずは、教員の外国人への包摂志向 (Q21) と外国人生徒への同化・差異化志向(Q30)の実態をそれぞれ概観し、教員の認識の実態を整理する。そして、その二つの軸を組み合わせることで、異なる国民存在に対して教員が採る構えを分類する。
- ②次に、教員の異なる国民存在への構えが、それぞれどのような人々によって構成されているのかを分析する。まずは、共生を巡る諸々の実践 (Q35・27) との関連について検討する。次に、マイノリティへの支援や配慮に関する意識 (Q31・32) や共生社会のイメージ(Q19)など、他の領域についての意識との関連について検討する。

3. 教員の異なる国民存在への包摂志向と差異化／同一化志向の検討

(1) 教員の外国人に対する包摂志向

まずは、教員の外国人に対する包摂志向について概観する。本調査では、日本社会での外国人に関連する事柄について、教員がそれをどう考えるか(「あなたは、日本における次のことがらについて賛成ですか、反対ですか」(Q21))について尋ねている。次の表1は、その単純集計結果である。

これをみると、「外国人が暮らしやすい社会にすること」、「学校で、日本人の生徒と外国人の生徒が一緒に教室で学ぶこと」、「国籍に関係なく、仕事を得る機会が同じようにあること」の3項目については、8割以上(83.5%/87.3%/83.2%)の教員が賛意(「賛成」「どちらかといえば賛成」の合計)を示していることがわかる。

一方、「永住外国人が政治に参加できるようにすること」、「外国人学校も、高等学校等就学支援金制度の対象に含めること」に対しては、4割程度(36.1%/43.2%)の教員が否定的な見解(「反対」、「どちらかといえば反対」の合計)を示している。教員の意識においては、従来の社会構造を転換し、既存の「国民」の在り方を改変するような項目については、賛意が低くなるということが読み取れる。これは、外国人のための社会づくりへの賛意について、生徒調査で得られた知見とも合致する(坂口, 2017)。

表 1 教員の外国人に対する包摂志向 (Q21) (%)

	反対	どちらかといえば反対	どちらかといえば賛成	賛成
外国人が暮らしやすい社会にすること	4.4	12.0	61.7	21.8
学校で、日本人の生徒と外国人の生徒が一緒に教室で学ぶこと	2.5	10.2	58.9	28.4
国籍に関係なく、仕事を得る機会が同じようにあること	3.0	13.8	59.6	23.6
永住外国人が政治に参加できるようにすること	14.1	22.0	46.0	17.9
外国人学校も、高等学校等就学支援金制度の対象に含めること	16.3	26.9	43.8	13.0

この5つの項目について、主成分分析を行った結果が以下の表2である。抽出された成分は一つのみであり、なおかつすべての項目で正の負荷量をとっている。それゆえ、これ以降の分析では、この主成分得点を【教員の外国人に対する包摂志向得点】とし、その得点が0以上のものを「包摂志向高群」、0未満のものを「包摂志向低群」として取り扱う³⁾。

表 2 教員の外国人に対する包摂志向 (Q21) の主成分分析の結果

成分	初期の固有値				1
	合計	分散の%	累積%		
1	3.121	62.420	62.420	外国人が暮らしやすい社会にすること	0.811
2	0.800	16.007	78.427	学校で、日本人の生徒と外国人の生徒が一緒に教室で学ぶこと	0.734
3	0.422	8.442	86.869	国籍に関係なく、仕事を得る機会が同じようにあること	0.823
4	0.371	7.417	94.286	永住外国人が政治に参加できるようにする	0.799
5	0.286	5.714	100.000	外国人学校も、高等学校等就学支援金制度の対象に含めること	0.780

(2) 教員の外国人生徒に対する差異化／同一化志向

次に、教員の異なる「国民」カテゴリに対する差異化／同一化の志向についてみていきたい。本調査では、「特別な支援や配慮」を必要とする生徒への対応として、マジョリティの側に同一化させようとするAの方向性と、差異化させようとするBの方向性についてどちらが望ましいか (Q30) を尋ねている。次に示した表3は、その単純集計結果である。

基本的には、総じて同一化を志向する傾向(「A」、「どちらかといえばA」)が強い。しかし、「障害」については差異化を志向する傾向(「B」、「どちらかといえばB」)が強く、

表3 「特別な支援や配慮」を必要とする外国人生徒への望ましい対応 (Q30) (%)

	【A】	どちらかといえば【A】	どちらかといえば【B】	【B】	
外国人の生徒に対応する場合					
【A】日本社会の一員として暮らせるように…	13.8	54.5	27.3	4.4	【B】外国人であることを生かして暮らせるように…
障がいのある生徒に対応する場合					
【A】健常の生徒との違いをなくすことに力点を置き…	4.8	32.3	47.0	15.9	【B】健常の生徒がもっていないものを見出し、伸ばすことに力点を置き…
性的マイノリティの生徒に対応する場合					
【A】学校のルールを優先、「特別な支援や配慮」は最低限になるように…	11.2	52.7	32.7	3.4	【B】学校のルールはこの次、「特別な支援や配慮」を最大限にして…
貧困の状況にある生徒に対応する場合					
【A】学校のルールを優先、「特別な支援や配慮」は最低限に…	13.5	49.3	31.0	6.2	【B】学校のルールはこの次、「特別な支援や配慮」を最大限に…

62.9%となっている。これは、近年インクルーシブ教育が導入されたことに伴って、障がいによって生じる違いを優劣の枠組みで捉えずに、多様性の一つとして積極的に生かしていこうという考え方が、学校教育に浸透してきていることの表れかもしれない。

一方「国民」カテゴリについては、他のカテゴリと比較して相対的に差異化志向が弱い(31.7%)。「性的マイノリティ」(36.1%)、「貧困」(37.2%)では、学校のルールとの関連で個別のニーズにどこまで対応するか、について尋ねているため比較は困難だが、差異化志向は「国民」カテゴリに比べて相対的に高い。これより、他のカテゴリに比べて「国民」カテゴリは同一化を志向されやすいということが分かる。

(3) 教員の異なる国民存在への「構え」の分類

ここまでは、教員の外国人に対する包摂志向および、外国人生徒への差異化/同一化志向についてそれぞれ整理してきた。では、上述した二つの志向には関連があるのだろうか。以下の表4は、その両者についてのクロス集計である。

表4 外国人への包摂志向 (Q21) × 外国人生徒への差異化/同一化志向 (Q30) (%)

		外国人生徒への差異化/同一化志向	
		同一化志向群	差異化志向群
外国人への包摂志向	高群 (N=328)	69.2	30.8
	低群 (N=281)	67.3	32.7

$$\chi^2=0.607$$

統計的に有意とはいえないが、本調査のサンプルにおいては、両者の間に関連はみられなかったといえる。ここでまずは、包摂志向と差異化／同一化志向との間に、関連が見られない、ということ自体が重要な知見である。このことから両者は、教員の意識においては別々の水準のものとして認識されているということが読み取れる。

それでは以上の結果をもとに、異なる「国民」カテゴリに対する教員の構えを分類しよう。以下の図1は、外国人への包摂志向および外国人生徒への差異化／同一化志向の二軸を重ね、異なる国民存在に対する教員の構えの分類を行ったものである⁴⁾。各々の分類の命名については、小熊英二（1998）および山中速人（1982）の論を参考にした。

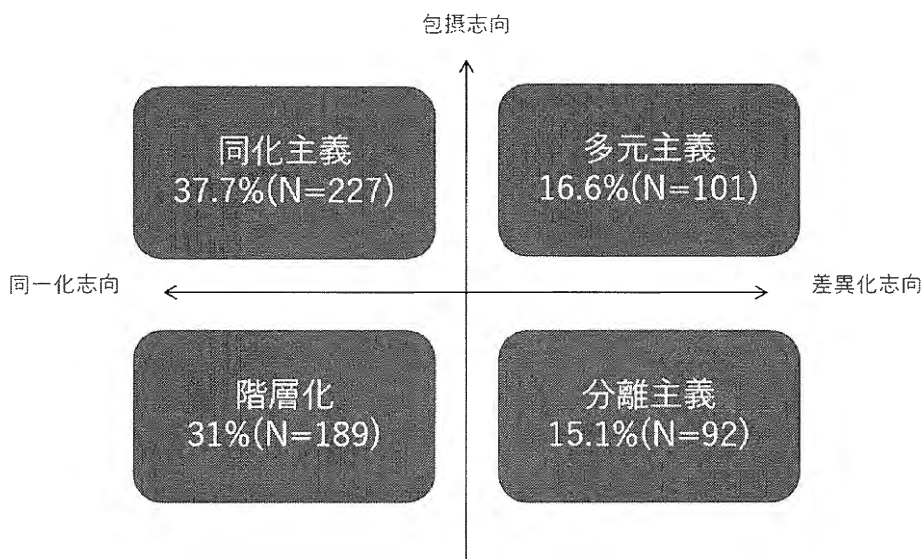


図1 教員の異なる国民存在に対する構えの分類

小熊（1998）も指摘している通り、エスニック関係の社会学的分析では、上記の図1のような四象限の図式がしばしば用いられる。その四象限図式による分析枠組みを、日本において初めて提示したのが山中（1982）である。山中は、法制的次元と文化的次元とを組み合わせることで、社会の異なるエスニック存在への対応の在り方を分類した。ここでいう法制的次元とは、異なるエスニック存在を法制的に受け入れ、実質的な平等を保障しようとする・しないの軸（平等化／差別化）であり、文化的次元とは、異なるエスニック存在の持つ文化的独自性を尊重しようとする・しないの軸（区別化・同一化）である。山中はこの二つの軸を用いて、【多元主義】（平等化・区別化）、【同化主義】（平等化・同一化）、【階層化】（差別化・同一化）、【分離主義】（差別化・区別化）というふうに、異なるエスニック存在への対応の在り方を分類した。本稿ではこの分類を踏襲し、次節以降では、それが教員のどのような実践・意識と関連しているかについて検討していく。なお、教員の

「異なる国民存在に対する構え」の分類ではいささか冗長なので、以降文中では基本的にこれを「構え」とのみ表記する。

4. 教員の「異なる国民存在への構え」と諸々の実践・意識との関連

本節では、前節で分類した教員の「構え」が、どのような実践を行う人々・意識を持つ人々によって構成されているのかについて分析する。

(1) 「特別な支援や配慮」を必要とする外国人生徒の認知との関連

以下の表5は、上述の「構え」と、「特別な支援や配慮」を必要とする外国人生徒の認知及び彼らへの対応に関する自己評価(Q35)とのクロス集計である。

表5 教員の「構え」×配慮が必要な外国人生徒の認知・対応の自己評価(Q35)(%)

	外国人生徒への支援や配慮がどの程度できているか		
	できていない	できている	配慮を必要とする生徒はいない
多元主義	17.8	53.5	28.7
同化主義	25.6	43.6	30.8
階層化	19.0	37.6	43.4
分離主義	26.1	31.5	42.4

$\chi^2=0.004$

まず、「特別な支援や配慮」を必要とする外国人生徒の認知について、【階層化】【分離主義】では、【多元主義】【同化主義】と比べて、「配慮を必要とする生徒はいない」と回答する教員が10ポイント以上多い。支援や配慮を必要とする外国人生徒が偏在する昨今の状況を考えれば、このことは、包摂志向が低いことが、外国人生徒が抱える諸々の必要性を見落としてしまうことと関連しているといえるだろう。

また、そのような外国人生徒への対応の自己評価について、【同化主義】と比較して【多元主義】の教員では、約10ポイント以上が「できている」と回答している。これは、包摂志向が高い層のなかでは差異化を志向することが、支援や配慮の必要性を持った外国人生徒への対応をより積極的にすることと関連していると解釈できる。

一方、【階層化】の教員は、【分離主義】の教員と比較して5ポイント以上が支援や配慮の必要性のある外国人生徒への対応が「できている」と回答している。これらの結果は、包摂志向の高群では差異化を志向することが、包摂志向の低群では同一化を志向することが、それぞれより積極的な外国人生徒への対応と関連している、ということを示している。ここでは包摂志向の高低によって、同一化・差異化の持つ意味が逆転している。

(2) 共生に関する指導経験との関連

次に、教員の「構え」と、共生をめぐる実践との関連について検討したい。次の表6は、教員の「構え」と、共生に関する指導経験とのクロス集計である。「よくあった」と「まああった」を合計して作表した。

表6 教員の「構え」×共生に関する指導経験 (Q27) (%)

	障がいがある生徒への周囲の生徒の理解を促す指導をした	外国籍の生徒への周囲の生徒の理解を促す指導をした	社会で障がいのある人や外国の人と出会うことを前提に指導した	共生に関する内容で教科指導した	障がいのある人との交流機会を設けた	高齢の人との交流機会を設けた	外国人との交流機会を設けた	
多元主義	62.4	37.6	65.3	56.4	47.5	48.5	41.6	
同化主義	64.8	38.8	46.3	47.1	46.3	40.5	37.4	
階層化	57.1	32.3	42.9	38.6	37.0	33.3	31.2	
分離主義	67.4	32.6	46.7	38.0	45.7	31.5	39.1	
$\chi^2=$	0.291	0.486	0.002	0.014	0.191	0.034	0.288	
	様々な差異を尊重し合える集団づくりに取り組んだ	生徒間の対立が起きないよう指導した	生徒間で対立が起きることを前提に指導	不登校やいじめ、非行などの問題を取り上げた	多様性を認め合う関係づくりに取り組んだ	地元で貢献することについて考える機会を設けた	別の地域で暮らすことについて考える機会を設けた	大学に進む機会を設けた
多元主義	68.3	78.2	72.3	78.2	80.2	49.5	33.7	71.3
同化主義	60.4	81.9	67.4	72.7	72.7	55.1	43.2	64.3
階層化	57.7	79.9	68.8	67.7	70.4	48.1	35.4	69.3
分離主義	57.6	76.1	64.1	71.7	63.0	46.7	38.0	66.3
$\chi^2=$	0.316	0.662	0.666	0.296	0.064	0.414	0.279	0.565

まずは大きな違いが出た項目からみていきたい。「社会で障がいのある人や外国の人と出会うことを前提に指導した」ことがあるかについては、【多元主義】とそれ以外のカテゴリとの間で約20ポイントの違いがあり、【多元主義】の教員の方が「よくあった」「まああった」と回答する傾向にある。また、「共生に関する内容で教科指導した」ことについても同じように、【多元主義】とそれ以外の項目とで10~20ポイントの違いがあり、【多元主義】の教員の方が「よくあった」「まああった」と回答する傾向にある。「外国籍の生徒に対する周囲の生徒の理解を促す指導をした」かについては大きなばらつきがなかったことを踏まえると、【多元主義】であることは、今この場においては存在しない異質性を前提として指導をすることや、「共生」などのより抽象度の高い内容について指導することとの関連が、他のカテゴリと比較して相対的に高いといえる。

また統計的に優位とはいえないが、「生徒間の対立が起きないよう指導した」と「生徒間

で対立が起きることを前提に指導した」についての結果も興味深い。「生徒間の対立が起きないように指導した」かについては、【同化主義】の教員が【多元主義】の教員と比較して3ポイントほど多く「よくあった」「まああった」と回答しているのに対して、「生徒間で対立が起きることを前提に指導した」かについては、【多元主義】の教員が【同化主義】の教員と比較して5ポイントほど多く「よくあった」「まああった」と回答している。一方【階層化】と【分離主義】については、どちらの項目も【階層化】の教員の方が「よくあった」「まああった」と回答しており、【多元主義】と【同化主義】に見られるような反転現象は起こっていない。

「多様性を認め合う関係づくり」については、【多元主義】【同化主義】【階層化】【分離主義】の順にゆるやかなグラデーションとなっている。先述の共生に関する指導経験と同様に、ここでも包摂志向の高群では差異化を志向することが、包摂志向の低群では同一化を志向することが、共生についての積極的な取り組みと関連しており、同一化・差異化のもつ意味が、包摂志向の高低によって逆転している。

(3) 共生社会のイメージとの関連

次に、教員の「構え」と共生社会のイメージとの関連について検討する。以下の表7は、教員の「構え」と共生社会のイメージ(Q19)とのクロス集計である。Q19では、「人と人が共生する」という言葉について、イメージすることと近いものから順に3つ回答してもらっている。そのためここでは、以下の項目をその3つの回答の内を選択したかどうかについてのダミー変数を作成し、クロス集計をとった。

表7 教員の「構え」×共生社会のイメージ(Q19)のクロス集計(%)

	まとまりや絆が強い状態	お互いがお互いの存在を認め合っている状態	ひとつの大きな目標が共に共有されている状態	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	お互いがお互いの利益になっている状態	人との様々な違いが尊重されている状態	誰もが公平に義務や負担を負っている状態	マイノリティの生活しにくさが限りなくなった状態
多元主義	25.7	84.2	17.8	8.9	18.8	72.3	17.8	35.6
同化主義	26.4	75.8	16.3	13.2	26.0	66.1	32.6	29.5
階層化	23.3	79.4	10.6	13.8	25.9	73.0	39.7	21.7
分離主義	20.7	65.2	19.6	16.3	21.7	66.3	33.7	32.6
$\chi^2=$	0.698	0.013	0.157	0.484	0.456	0.370	0.002	0.053

「お互いがお互いの存在を認め合っている状態」については、【多元主義】【階層化】【同化主義】【分離主義】の順にグラデーションとなっており、一番開きの出る【多元主義】の教員と【分離主義】の教員との差は、約20ポイントに上っている。

「誰もが公平に義務や負担を負っている状態」については、【多元主義】とそれ以外のカテゴリで15～20ポイントの開きが出ており、その他のカテゴリと比較すると【多元主義】の教員は、この項目を相対的に選択しない傾向がある。ここからは【多元主義】の教員が共生を、義務や負担といったネガティブな印象をもつものとして想起しない傾向があることが読み取れる。一方で【階層化】の教員は、この項目を一番選択する傾向にある。

さらに、「マイノリティの人々の生活しにくさが限りなく少なくなった状態」については、【多元主義】【分離主義】【同化主義】【階層化】の順にグラデーションとなっている。これについて、まずは同一化・差異化の違いが、次いで包摂志向の高低が、マイノリティの生活しにくさに対する目配りに関連しているといえる。そして【階層化】の教員は、他のカテゴリと比較して、相対的にこの項目を選択しない傾向がある。

(4) マイノリティへの支援や配慮に関する意識との関連

次の表8、表9は、教員の「構え」と、「特別な支援や配慮」を必要とする生徒への対応によって、様々な事柄が「起こりうる」という意識、またそれが「問題である」という意識とのクロス集計である。それぞれ「あり得る」と思うと「まあ「あり得る」と思う」を、「問題」と思うと「やや「問題だ」と思う」を合計して作表した。また項目ごとのカテゴリの順位をわかりやすくするため、濃淡で示した。ポイントが高いものは濃く、低いものは薄くしている。

表8 教員の「構え」×「特別な支援や配慮」を必要とする生徒への対応によって
以下の事柄が「起こりうる」という意識 (Q31) (%)

	授業が進めづらくなること	当該生徒以外の生徒への対応に時間を割けなくなる	学校が果たすべき役割が増えること	教員がすべきことが増えること	生徒のプライバシーに立ち入ることが多くなること	生徒同士の関係に目を向ける必要が増すこと	気にしていなければならないことが増すこと	教育の場の統一性が失われること	学校や学級の集団性が薄れること
多元主義	82.2	82.2	86.1	92.1	87.1	92.1	95.0	41.6	28.7
同化主義	85.5	83.3	93.4	91.6	82.8	89.4	93.4	53.3	37.4
階層化	91.0	91.5	94.2	96.8	89.4	96.3	96.3	57.1	44.4
分離主義	81.5	79.3	88.0	91.3	88.0	90.2	88.0	55.7	40.2
X ² =	0.080	0.020	0.045	0.134	0.242	0.064	0.056	0.051	0.068

表9 教員の「構え」×「特別な支援や配慮」を必要とする生徒への対応によって
以下の事柄が起こった場合それが「問題である」という意識 (Q32) (%)

	授業が進めづらくなること	当該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	学校が果たすべき役割が増えること	教員がすべきことが増えること	生徒のブライパシーに立ち入ることが多くなること	生徒同士の関係に目を向ける必要が増すこと	気にしていなければならないことが増すこと	教育の場の統一性が失われること	学校や学級の集団性が薄れること
多元主義	62.4	67.3	46.5	58.4	55.4	35.6	38.6	50.5	57.4
同化主義	69.6	76.2	67.8	68.3	56.8	48.0	55.5	53.3	55.1
階層化	85.7	87.3	73.5	76.2	64.6	52.4	60.8	58.2	58.7
分離主義	71.7	75.0	66.3	69.6	62.0	54.3	57.6	54.3	56.5
$\chi^2=$	0.000	0.001	0.000	0.019	0.310	0.028	0.003	0.609	0.900

全体を俯瞰してみえてくるのは、【階層化】の教員が、「起こり得る」という意識、「問題だ」という意識のいずれにおいても、一貫して他のカテゴリの教員よりも高い回答を示しているということである。この結果より、包摂志向が低く同質化志向の【階層化】カテゴリの教員は、マイノリティに対する対応が諸々の事柄を引き起こすと想定し、なおかつそれは問題であるという意識を、他のカテゴリの教員と比較して相対的に高く持っているということが分かる。

逆に、マイノリティへの対応によって様々な事柄が起こると考えなかったり、起こったとしてもそれらは問題であるとは思わなかったりする意識の方はどうだろうか。まず、「起こり得る」という意識について、最も低い解答傾向を示すのは【分離主義】の教員である。一方で、「問題だ」という意識については【多元主義】の教員がほぼすべての項目において最も回答しない傾向にある。これより【多元主義】の教員は他のカテゴリと比較して、マイノリティへの対応によって様々な事柄が起こると想定しても、それは問題や負担などではない、という意識を抱く傾向があるということが読み取れる。

5. おわりに

本稿では、外国人への包摂志向と外国人生徒への差異化／同一化志向とを組み合わせることで、異なる国民存在に対する教員の構えを分類し、その構えと他の実践・意識との関連について検討してきた。最後に、これらの分析を通して得られた知見を整理したい。

まず、支援や配慮を必要とする外国人生徒への対応の有無や、共生についての指導経験の有無を検討した結果、【多元主義】の教員は、他のカテゴリの教員と比較して相対的にそれらを実践している傾向にあった。これは、既存の多文化教育に関する議論で前提とされてきた図式を裏づけるものである。また、共生に関する指導経験の有無は、包摂志向の高い群では差異化志向が、包摂志向の低群では同一化志向が、それぞれより「したことがあ

る」と回答する傾向にあり、差異化／同一化のもつ意味が、包摂志向の高低によって逆転していた。これを踏まえると、やはり両者は、教員の意識においては別々の水準のものとして認識されているということが読み取れるだろう。

次に教員の「構え」と共生社会のイメージとの関連において、【多元主義】であることはマイノリティへの目配りや、共生を義務や負担感として捉えないことと関連していた。また【階層化】の教員がマイノリティへの配慮で様々な事柄が起り得ると想定し、なおかつそれが問題であると感じている傾向が強いのに対して、【多元主義】の教員は、マイノリティへの配慮が様々な事柄を引き起こすとしても、それが問題だとは思わない傾向にあった。

以上を敷衍して、共生教育への有用な知見として引き出せるのは何だろうか。まず重要なのは、【多元主義】的な教員が、マイノリティへの配慮によって起り得る事柄を問題として捉えない傾向があることである。現在方々で指摘されているように、教員の多忙は極めて深刻な状況にある。彼らの多忙を可能な限り取り除くことは、マイノリティへの配慮による負担感を和らげ、多元主義的な教員の増加へとつながる可能性が高い。

次に重要なのは、【階層化】カテゴリ——すなわち包摂志向低群において同一化志向であることは、必ずしも共生に関する実践をしない、という傾向を持ってはいないことである。むしろ包摂志向低群においては、差異化よりも同一化を志向する教員の方が、マイノリティへの対応を「できている」と回答する割合が高く、共生に関する指導もより多く実践していると回答する傾向にある。

共生教育について考える上で重要なのは、生徒だけではなく、教員もまた日々の学びを通して、変容可能な存在であり、決して固定的・不変的な存在ではないということである。今のところは異なる国民存在に対して、彼らを積極的に包摂しようとしたり、その差異を生かさそうとしたりするような対応を取れなかったとしても、何かのきっかけによってそのような態度は変容するかもしれない。そこで、共生に関する指導に積極的な、多元主義的な教員への経路が複数存在することがまず了解されたのは、今後、共生教育に関連した教員養成のあり方を検討していくうえで有益であるといえるだろう。

[注記]

- 1) 社会的包摂の議論においては「同化」と「包摂」を切り分け、後者に「多様性尊重」の意を含ませる論調も存在する。しかし広義に「包摂」とは「異なる存在を含み持つようにすること」であり、「同化」と「差異化」のどちらにも向かいう概念である。そのため本稿では「包摂」の意味を、単に「異なる存在を含み持つようにすること」として捉えている。
- 2) この言葉は、いわゆる一般的な『日本人』ではない、民族的な異質性を背景に持つ存在のことを意味している。本稿で扱った設問のうち、包摂志向(Q21)については外国人を想定して、差異化／同一化志向(Q28)については外国人生徒を想定して、それぞれ回答してもらっている。そのため、この二軸を合成した分類では、その対象を外国人あるいは外国人生徒のどちらかのみに限定することはできない。ゆえにここでは、単に「『国民』カテゴリにおける異質性を持つ存在」として、この言葉を用いている。
- 3) そのため本稿では、両者の母数が約半数になるように設定されている。しかしそれは、包摂志向の低い教員が、実際に半数程度存在することを示しているわけではない。下表は、Q21の5つの項目につ

いて「賛成」－「反対」を4点－1点としたとき、合計得点が13点以上のものを「包摂志向高群」、12点以下のものを「包摂志向低群」とした場合の単純集計である。これを見ると、包摂志向低群が、実際には3割に満たないということがわかる。

表 外国人への包摂志向 (Q21)

包摂志向高群 (N=467)	76.7%
包摂志向低群 (N=142)	23.3%

- 4) 本稿では、包摂志向については日本社会の水準での外国人への対応の在り方を、差異化/同一化志向については学校教育の場面での外国人生徒への対応の在り方を、それぞれ尋ねている。そのためこの二つの軸の間には、「個人」と「教員」という立場の違いが存在する。この水準の違いが、分析の前提を崩すほどに重大なものであるかを知るために、ここでは同じ内容の設問（日本人の生徒と外国人の生徒が一緒に教室で学ぶことに賛成か反対か）について、「個人として」(Q21-2)と「教員として」(Q28-13)とを尋ねたもの間の関連を調べた。以下の表は、そのクロス集計である。一方のみに「わからない」という項目があるため、完全な関連は検討できない。しかし、「賛成・賛成」と「反対・反対」を足し合わせた合計は全体の85.1%となっており、立場の違いによって意見を使い分けるという傾向は、さほど見受けられない。

表 外国人への包摂志向 (Q21-2) × 外国人生徒への包摂志向 (Q28-13)

		Q28 日本人の生徒と外国人の生徒が一緒に教室で学ぶこと (教員)			合計
		賛成	反対	わからない	
Q21 日本人の生徒と外国人の生徒が一緒に教室で学ぶこと (個人)	賛成	78.7%	4.4%	4.3%	87.4%
	反対	3.9%	6.4%	2.3%	12.6%
合計		82.6%	10.8%	6.6%	100.0%

[文献]

- 松尾知明, 2012, 「日本における多文化教育の構築——教育のユニバーサルデザインに向けて」『社会科教育研究』第116号, pp. 45-56.
- 小熊英二, 1998, 『日本人の境界——沖縄・アイヌ・朝鮮・台湾 植民地支配から復帰運動まで』新曜社.
- 坂口真康, 2017, 「中高生の『国民』カテゴリーの越境志向が意味すること」飯田浩之・桜井淳平編『「共生」を実現する教育の実証的検討——「生徒調査」の結果より』(平成26～28年度日本学術振興会科学研究費助成事業 研究成果報告書)筑波大学共生教育学(教育社会学)研究室, pp. 47-58.
- 山中速人, 1982, 「朝鮮『同化政策』と社会学的同化」『関西学院大学社会学紀要』第45号, pp. 285-295.
- 矢野泉, 1994, 「多文化教育における教師の役割」, 『教育学研究』第61号(3巻), pp. 58-66.