

第5章 教員の格差・貧困意識と教育実践の関連性

池本 紗良

1. はじめに

2000年代以降、日本は「格差社会」と表されることが多くなった。それ以前まで信奉されていた「一億総中流社会」の神話が崩れ、景気低迷期に入ると、「格差」の存在が人々の間で意識されるようになったのだ。2006年には「格差社会」が流行語に選ばれるまでに、「格差」という用語が一般的に普及した。

さらに、格差と連動して貧困も問題になってきている。子どもの相対的貧困率は、1990年代半ばごろから概ね上昇傾向にあり、2009年には15.7%となっている(内閣府, 2014)。こうした状況を受けて、内閣府は2013年に「子どもの貧困対策の推進に関する法律」を制定した。この法律の目的として、「子どもの将来がその生まれ育った環境によって左右されることのないよう、貧困の状況にある子どもが健やかに育成される環境を整備するとともに、教育の機会均等を図るため、子どもの貧困対策を総合的に推進する」ことを明記し、政府は就労、生活、教育面などで支援の指針となる子供の貧困対策に関する大綱の作成と、毎年の実施状況の公表を公約した。

このように格差の拡大や貧困に窮する人々の存在が可視化するなか、宮本(2011)は、人々の人間関係とつながりに対する関心が高まりをみせ、共生的関係や社会的包摂という概念が現代社会の諸現象に対する政策の方向を示唆するものとして使われ始めたことを指摘している。

一方で、社会経済的格差が社会を二極化させる可能性もある。富裕層と貧困層の間には「無理解」という乗り越えがたい壁が存在し、「富裕」層は「貧困」層に同情しながらも、上からの視線で彼らを見ているかもしれない。二極化された社会では、共生的関係を築き上げていくことが難しい状況が容易に想像できる。

社会経済的格差は、「学力格差」といった形で、学校にも影響を与えている。志水(2014)は、「学力格差」の一要因として、「つながり格差」を挙げる。社会関係資本とも表される、「つながり」を再構築していくことで、学力格差への是正に貢献することができると述べる。特に学校では、学習意欲を喪失している児童生徒に対して、教師が丹念にかかわることが大切だという。神村(2014)も、格差克服をめざす学校づくりを進めるためには、そのための役割認識と資質能力を備えた教員の育成が喫緊の課題となっていると述べたうえで、日本の教師教育研究においては学校における社会経済的格差の存在も、それと格闘する教員の存在も可視化されないままであることを告発している。

共生的関係の壁となる社会経済的格差に対し、今日の教員がどのような意識を抱いているのか、そしてその意識は学校現場での教育実践に影響を与えているのかどうか。本稿では、

第一に、教員が抱く格差や貧困についての意識を明らかにする(第2節)。第二に、そうした教員の社会経済的格差についての意識と学校における教育問題意識の関連性を分析する(第3節)。第三に、社会経済的格差に対して教員がどのような対応をとっているのかを確認する。ここでは、学校で生じている格差問題への取り組みと、貧困状況に置かれている生徒に対する取り組みのそれぞれについて論ずる(第4節)。最後に、教員の社会経済的格差についての意識と教育実践の関連性を調べ、格差に対する取り組みと貧困に対する取り組みの違いを浮き彫りにする(第5節)。こうした検討を通して、格差や貧困が声高に叫ばれる今日において、学校教育がいかに格差や貧困といった問題に対峙しうるのかを明らかにできると考える。

2. 教員が抱く格差や貧困についての意識

(1) 教員の格差意識

まず、現在、教員がどのような格差意識を抱いているのかについて、その概要を確認してみよう。調査では、中学校及び高等学校の教員に対して、「格差」をもたらす大きな原因として想定されるものを、選択肢の中から順に3つ選んでもらった(Q16)。本稿では、格差の原因についての意識を「格差意識」と表すことにする。表1は格差意識についての単純集計結果である。

表1 格差の原因として選んだ割合(Q16) (%)

	本人の努力	本人の生まれ持った才能	親による教育	親の資産(お金や物)	受けた学校教育	生まれ育った地域特性	運などの偶然的なもの
1位/番目	20.4	5.4	22.8	41.1	3.1	5.1	2.1
2位/番目	15.5	14.1	30.3	12.8	14.8	9.9	2.5
3位/番目	22.9	15.8	11.5	9.6	17.6	13.5	9.1

表1を概観すると、格差の原因として第一に「親」、次に「本人」を挙げる傾向にあることが読み取れる。すなわち格差がもたらされる原因として、「親」に関する項目(「親による教育」(22.8%)、「親の資産」(41.1%))を一番目に選んだ教員が多い(63.9%)こと、次いで、「本人」に関する項目(「本人の努力」(20.4%)、「本人の生まれ持った才能」(5.4%))を挙げた教員も多い(25.8%)ことが確認できる。

一方で「受けた学校教育」や「地域特性」などは「親」や「本人」などと比べて、そこまで大きな原因として捉えられていないようだ。教員の意識においては、学校教育が格差を生み出す危険性はそれほど危惧されていないのかもしれない。

(2) 教員の貧困意識

次に、教員がどのような貧困意識を抱いているのかについて概観していく。格差意識を格差の原因として何を想定するかという意識と定義づけたのと同様に、本稿では、「貧困意識」という語句を貧困の原因に関する意識という意味で用いることにする。本調査にて、教員に「貧困」の原因が自己責任か格差社会の構造の問題なのかを尋ねた質問(Q18)がある。その回答から、貧困は自己責任であるという教員は288人(47.3%)、格差社会構造が原因だとする教員は321人(52.7%)と意見が分かれた(表2)。

一方、「貧困に対する扶助」については、「公的に扶助すべきである」と回答した教員の割合が83.6%と圧倒的に多い。貧困の原因を何に起因するかという問題はさておき、いずれにせよ公的扶助が必要だと考える傾向にあるようだ(表3)。しかし、教員のなかでも16.4%の教員が、「公的な扶助は必要ない」と答えていた。そもそも学校教育は公的な扶助の一部であると考えられるが、一部の教員にとっては学校教育が貧困に対する公的な扶助として想定されていない可能性がある。

表2 貧困の原因に関する意識(Q18)

	自己責任	社会構造の問題
N	288	321
%	47.3	52.7

表3 貧困への対応に関する意識(Q18)

	公的扶助必要	公的扶助不要
N	509	100
%	83.6	16.4

(3) 社会経済的格差についての意識

これまで、教員の格差意識と貧困意識について個別に論じてきた。ここでは教員の格差や貧困といった社会経済的格差に対する意識をより明確化させていきたい。というのも後述するが、貧困の原因を「格差社会構造の問題」とみても、格差の原因として「本人の努力」や「本人の生まれ持った才能」を挙げる教員が一定数存在するからだ。倉石(2017)は、格差と貧困の概念を区別している。すなわち「格差とはある指標(所得、学力等)の集団間の差異をいうものであり、単なる個人間や世帯間の差異をいうものではない」(倉石, 2017, p.192)という、より抽象的な概念であるのに対して、貧困は個人や個別世帯を単位とする「実存的ともいうべき側面」(ibid.)をもつ、個別具体的な事象として捉えられる傾向にある。格差と貧困という概念上の違いによって、教員の格差や貧困についての意識が異なってくると推察できる。よって、格差や貧困といった社会経済的格差に対する見方として、「自己責任」を強く推すのか、「格差社会構造」を強く推すのか、について教員の多様な意識を峻別していくことにする。

まず、教員の格差意識と貧困意識の関連性を確認する。貧困を「自己責任」とみるか「格差社会構造の問題」とみるか、という教員の貧困意識別に、格差をもたらす諸原因について該当と答えた教員の割合を示したものが表4である。

表4 貧困意識別の格差をもたらす原因として該当と答えた割合(Q16) (%)

	本人の 努力	本人の 才能	親による 教育	親の資産	学校教育	地域特性	偶然
自己責任 (N=288)	65.6	39.2	62.2	56.6	31.9	25.7	14.6
格差社会構造 (N=321)	50.2	29.9	64.5	68.2	36.8	29.6	12.1
χ^2	0.000	0.015	0.551	0.003	0.212	0.283	0.377

表4から、貧困を自己責任と捉えている教員は、「本人の努力」を格差の原因として一番に挙げていることが読み取れる(65.6%)。また貧困を自己責任とみなす教員(39.2%)は、格差社会構造とみなす教員(29.9%)よりも、「本人の才能」を原因として捉える傾向が強い。一方で、貧困を格差社会構造に起因すると考える教員は、「親の資産」に格差の原因を見出す傾向が見て取れる(68.2%)。しかし、格差社会構造を貧困の原因とみている教員のなかにも、約半分の教員が、格差の原因として「本人の努力」を挙げることがあった(50.2%)。

こうした複雑に折り重なった教員の意識を峻別するために、格差の原因として「本人の努力」や「本人の生まれ持った才能」を選択するかという質問(Q16)と、貧困は「自己責任」か「格差社会構造の問題」かという質問(Q18)を用いて、調査対象者を群化した(表5)。

表5 教員の社会経済的意識¹⁾

格差の原因 本人の努力	格差の原因 本人の才能	貧困の原因	
		格差社会構造	自己責任
どちらも選択せず		A群(N=116)	C群(N=216)
一方を選択		B群(N=205)	
どちらも選択			

表5によれば、まず、格差の原因として「本人の努力」及び「本人の才能」という項目を選択せず、かつ貧困の原因として「格差社会構造」を挙げる教員(N=116)は、社会構造を強く問題視する教員(A群)であるとみなせる。一方で、格差の原因としては「本人の努力」「本人の才能」を選択するも、貧困の原因として「格差社会構造」だという立場をとる教員(N=205)は、社会構造を一応問題視する教員(B群)である。また、格差の原因として「本人の努力」「本人の才能」の両方を選び、貧困を自己責任だとする教員(N=72)は、自己責任論を強く支持する教員(D群)である。他方、格差の原因として「本人の努力」や「本人の才能」

を必ずしも選ばないが、貧困は自己責任だとする教員(N=216)は、どちらかという自己責任の立場を採る教員(C群)だといえる。

以上の教員の群分けから、B群やC群の教員が格差や貧困について、相反するような認識を抱いていることが確認できる。こうした相互矛盾する認識は、格差と貧困が異なる概念であることに起因していると考えられる。

3. 教員の社会経済的格差意識と教育現場での問題意識の関連

以上、格差や貧困の原因に関する意識の違いによって、教員を群化してみた。この意識の違いは、「社会」における格差や貧困への見方の違いを意味している。では、こうした個人的な「社会」意識は、教員として「教育現場」に携わるなかでの問題意識と関連しているのだろうか。第3節では、教員の社会経済的格差意識と教育問題意識の関連性を探索していきたいと思う。

そこで注目したのが、「学校において、日々、教育に携わる上で、次にあげる人と人との間の『違い』が『問題』となることがあるか」(Q24)という質問における「経済的な豊かさの違い」と「家庭環境の違い」という項目である。表6に「経済的な豊かさの違い」と「家庭環境の違い」について、現在問題になっていると感じている教員の割合を示した。

表6 教員の社会意識別「違い」を現在教育問題視している割合(Q24)(%)

	経済的な豊かさの違い	家庭環境の違い
A群(強い格差社会構造意識)	81.0	82.8
B群(弱い格差社会構造意識)	68.8	71.7
C群(弱い自己責任意識)	63.3	72.2
D群(強い自己責任意識)	66.7	66.7
χ^2	0.017	0.062

表6を見てまずわかることは、多くの教員が「経済的な豊かさの違い」や「家庭環境の違い」に起因する教育問題を、現在問題視しているということだ。また、「経済的な豊かさの違い」が現在の教育現場において問題になっているという意識は、B、C、D群に大きな違いは見られないが、A群の問題意識が突出しているという結果が読み取れる。「家庭環境の違い」においても同様で、A群が突出して問題意識が強いことがわかる。またD群は他の群よりも、「家庭環境の違い」を問題視しない傾向にある。しかしB群とC群の間ではそれほど大きな違いはないようだ。格差や貧困の原因を「格差社会構造」に明白に見出す社会意識であるほど、社会経済的格差がもたらす教育問題に対して敏感であるといえよう。

次に、「経済的な豊かさの違い」や「家庭環境の違い」が教育において、今後問題となりうるかどうかの意識との関連も確認しておく(表7)。

表7 教員の社会意識別「違い」を今後教育問題視する割合 (Q24) (%)

	経済的な豊かさの違い	家庭環境の違い
A群 (強い格差社会構造意識)	94.8	91.4
B群 (弱い格差社会構造意識)	88.8	87.8
C群 (弱い自己責任意識)	88.0	81.9
D群 (強い自己責任意識)	83.3	81.9
χ^2	0.085	0.068

ここでもA群の問題意識の強さを指摘できよう。そしてD群は、今後を見通す問題意識についても他の群よりも低い傾向にあった。したがって、格差社会構造を問題視する教員ほど、「経済的な豊かさの違い」や「家庭環境の違い」が今後問題になるという危機感を抱いていると考えられる。

ここで表6と表7を比較すると、どの群も「経済的な豊かさの違い」や「家庭環境の違い」に対する現在の問題意識よりも、将来の問題意識のほうが強いことがわかる。今後ますます格差が拡大し、それが教育に与える影響が肥大化していこうという認識であることがうかがえよう。

また、現在の問題意識では「家庭環境の違い」がもたらす問題のほうに強い関心もたれていたが、今後の問題意識では「経済的な豊かさの違い」に起因する教育問題のほうに強く意識されていることも興味深い。今日では「家庭環境の違い」という生徒を取り巻く生活環境の影響が問題視されているのに対して、今後はより「経済的な豊かさの違い」という金銭的な家庭の資本の影響が問題を生成していくと考えられているのではないだろうか。

4. 教員の格差や貧困の問題への取り組み

これまで、教員の意識について概観してきた。教員の格差や貧困に対する社会的な意識はさまざまであったが、多くの教員が「経済的な豊かさの違い」や「家庭環境の違い」に起因する教育上の問題を意識していた。では教員は実際の教育現場にて、格差や貧困といった問題にどのように対峙しているのだろうか。第4節では、一度、検討の対象を意識から教育実践に移すことにしよう。

まず、教員が格差や貧困といった問題に対して、どの程度取り組んでいるのかを把握していく。格差問題に対する取り組みを尋ねた質問として『『経済的な豊かさの違い』や『家庭環境の違い』に起因する『問題』について、あなた自身、日々の教育を通して、その解消や解決に向けて力を入れて取り組んでいるものがありますか』(Q26)がある。この質問は、格差問題について「力を入れて」取り組むという教員の姿勢や志向性を尋ねた質問である。一方、貧困問題に対する取り組みについては、「日々の教育活動を振り返って、あなたの場合、次にあげる生徒への支援や配慮が、どの程度できているとお考えですか』(Q35)の「貧困状

況にある生徒」の回答を指標にする。この質問は、貧困問題への取り組みの出来/不出来についての自己評価を尋ねた質問である。表8は格差に対する取り組み姿勢(Q26)についての、表9は貧困に対する取り組みの自己評価(Q35)についての単純集計結果である。

表8 格差に対する取り組み姿勢(Q26)(%)

	取り組んでいる	取り組めていない
経済的な豊かさの違い	21.5	78.5
家庭環境の違い	27.6	72.4

表9 貧困生徒への対応に関する自己評価(Q35)(%)

	できている	まあできている	あまり できていない	できていない	配慮を必要とする 生徒はいない
貧困生徒の対応	5.7	39.1	28.6	8.4	18.2

表8より、「経済的な豊かさの違い」から生じる問題に力を入れて取り組んでいるという教員よりも、「家庭環境の違い」から生じる問題に力を入れて取り組んでいるという教員のほうが、多いという結果がうかがえる。これは「経済的な豊かさの違い」が全体社会で起きている抽象的な問題として捉えられやすいのに対し、「家庭環境の違い」は学校にも影響を与えうる具体的な問題として捉えられやすいという、問題の親近性に起因すると考えられる。

ただしいずれにせよ、「経済的な豊かさの違い」や「家庭環境の違い」といった格差について、「力を入れて」取り組んでいると自信をもって答えた教員は、2割から3割ほどであった。前節の表6・7では、「経済的な豊かさの違い」や「家庭環境の違い」を教育上の問題になっているという意識をもつ教員が多かったものの、そうした教育問題意識をもつ教員でさえ、「力を入れて」取り組めていない状況にあることがわかる。

また表9をみると、貧困状況におかれた生徒に対して、支援や配慮が「できている」という自己評価を下した教員は、わずか5.7%であったことがわかる。「まあできている」という回答をあわせると、44.8%であり、5割未満の教員が貧困問題に取り組んでいることが確認できる。この教員の割合は、「経済的な豊かさの違い」や「家庭環境の違い」に対して力を入れて取り組んでいると答えた教員よりも一見多いようにみえる。もちろん、「経済的な豊かさの違い」や「家庭環境の違い」について尋ねた質問が、「力を入れて」という姿勢を尋ねた質問であるのに対し、貧困生徒への特別な支援・配慮について尋ねた質問は「できているか」という評価を尋ねた質問であるという質問文の違いがあるゆえに、単純に比較できるものではないことは確かであろう。ただし貧困問題は格差問題よりも具体的で身近な問題であるという認識から、貧困への対応ができていると答えられているとも考えられる。

一方で、配慮を必要とする貧困生徒の存在を認知しているにもかかわらず、「あまりできていない」(28.6%)、「できていない」(8.4%)と答える教員があわせて 37.0%もいることは特筆すべきだろう。格差問題同様、貧困問題についても教育現場で十分な対応がとれていない状況が浮かび上がってきた。

5. 教員の意識と教育実践の関連性

前節では、教員が十分に格差問題や貧困問題に取り組めていない現実が浮き彫りにされた。また、教員の社会意識は教育実践にさほど大きな影響を与えていない可能性も示唆された。はたして、本当に社会意識と教育実践は関連していないのか、また関連していないならば、それはなぜなのか。本節では、意識と実践の二つに焦点を当て、この関連性を探っていくことにする。具体的には、社会意識別の教員群ごとに、「経済的な豊かさの違い」及び「家庭環境の違い」に「力を入れて取り組んでいるか」(Q26)に該当する割合を出した。さらに、「貧困状況におかれた生徒に特別な支援や配慮ができているか」(Q35)を尋ねた質問において、「配慮を必要とする生徒はいない」と答えた教員(N=111)を除く、498名の教員についても、「できている」と「まあできている」と答えた割合を抽出した。以上の手続きを踏まえ、社会意識と実践の関連性を示した結果が表 10 である。

表 10 社会意識別の教育実践の取り組みができていると答えた割合(Q26・35) (%)

	「経済的な豊かさの違い」への対応	「家庭環境の違い」への対応	貧困生徒への対応
A群(強い格差社会構造意識)	24.1	32.8	48.4
B群(弱い格差社会構造意識)	22.9	27.3	54.4
C群(弱い自己責任意識)	19.4	26.9	56.8
D群(強い自己責任意識)	19.4	19.9	60.7
χ^2	0.695	0.448	0.707
N	609	609	498

表 10 から興味深い知見が得られる。統計的に有意ではないものの、「経済的な豊かさの違い」や「家庭環境の違い」といった格差に対しては、社会経済的格差が社会構造にあるという意識が強いほど、「取り組んでいる」と回答する傾向にある。より具体的に参照すると、どの群の教員も、「経済的な豊かさの違い」への対応よりも、「家庭環境の違い」への対応のほうが、若干ではあるが、「力を入れて取り組んでいる」に該当する教員が多かった。「経済的な豊かさの違い」という抽象的な金銭面での格差問題よりも、「家庭環境の違い」という個別具体的な格差問題に積極的に取り組もうとしている姿が見えてきた。

一方で、より実存的な「貧困状況におかれた生徒への特別な支援・配慮」の自己評価につ

いては逆の結果となった。すなわち、社会構造に原因を見出す意識であるほど「対応」が不十分であると考えているのだ。格差問題の取り組み(Q26)については「力を入れて取り組んでいるか」という姿勢を尋ねたものであったのに対し、貧困問題の取り組み(Q35)は「貧困状況におかれた生徒への支援や配慮ができていないか」という評価を尋ねたものであったという違いを考慮して考察してみよう。

A群の教員は、「経済的な豊かさの違い」や「家庭環境の違い」に対して力を入れて取り組もうという積極的な姿勢がみられるものの、貧困生徒への対応には「できていない」と自らの対応に否定的な評価を下している。D群の教員は、格差の問題に力を入れていないという消極的な対応をとるものの、貧困生徒への対応は「できている」と評価する傾向にある。この傾向の違いは何を意味しているのか。A群の教員は、格差という社会に存在すると思われる形而上の問題に対して、積極的に取り組もうと試みているも、より実態的な貧困問題に対して対応ができていない。このことから、社会構造の問題を強く意識する教員は、概念的には格差の存在を認知し、「力を入れて」対処する必要性を感じていても、身近に存在する貧困については、簡単に対応できない問題として、重く捉えている可能性がある。

対してD群の教員は、貧困という実存的な問題に対応できていると答えているはずなのに、より包括的・全体的な問題である格差への取り組みをしていない。よって、自己責任の意識が強い教員は、格差という概念的な理解も十分にないまま、貧困問題への対応を容易なものとして捉えている可能性があると推察できる。格差問題や貧困問題への対応ができていないといっても、何をもちいて対応ができていないのかという指標が、教員ごとにあいまいであることがわかる。

以上、本節の検討からは、社会意識の違いによって取り組み姿勢や取り組み評価が異なることが確認された。格差や貧困の原因を社会構造に見出す教員ほど、格差問題について積極的な対応を試みようとするも、貧困問題についてはなかなか解決のできない問題と慎重な評価を下すのではないかと。さらに格差という抽象的な問題への対応と、貧困というより具体的な問題への対応が、異なる内容として想定されていること、及び何をもちいて対応とするのかも非常にあいまいであることが示唆された。

6. おわりに

本稿では、今日の中学校及び高等学校の教員が社会経済的格差に対してどのような意識を抱いているのか、またそうした格差や貧困に対してどの程度取り組みをしているのかを中心に分析を進めてきた。

まず、教員の格差意識について尋ねた質問から、多くの教員は格差の原因として「本人」や「親」にあると見出していた。一方で学校教育が格差をもたらす要因としては考えられていないようだ。また貧困意識について尋ねた質問からは、貧困の原因を自己責任とみるか、社会構造の問題とみるかで立場が分かれていることが確認できた。

しかし、貧困の原因を社会構造に見出しているにもかかわらず、格差の原因としては「本人」の項目を選択する教員もいた。そこで教員の意識をより厳密に区分するために、格差意識と貧困意識を用いて、教員を群化した。結果、格差や貧困の原因を「格差社会構造」にあるとみなす教員ほど、「経済的な豊かさの違い」や「家庭環境の違い」といった格差によって起因する現在の教育問題に対して敏感であることがわかった。

一方でそうした教員の社会意識は、実際の教育実践を支える背景要因としては強い影響を与えていない可能性も示された。格差や貧困に対して敏感に問題視している教員であっても、実際の教育現場にて格差問題や貧困問題について十分に取り組めていない状況がうかがえる。

たしかに教員の社会意識は教育実践を支える背景要因として大きな影響を与えていなかったが、それでも社会意識と教育実践の間には一定の関連性があった。すなわち、格差や貧困の問題を社会構造に見出す教員ほど、格差への取り組みに積極的な姿勢であるものの、貧困問題への対応の自己評価は低いという傾向が導き出された。また、自己責任論を主張する教員は、格差に対して消極的な姿勢であるうえに、貧困についてもそれほど難しい問題として認識していない可能性が示唆された。以上の知見をふまえると、格差や貧困といった問題についてどのように取り組めばよいのか、具体的に何をすれば「対応」できたといえるのかが非常にあいまいであること自体が教育実践を難しくしている可能性があると考えられる。

昨今では、平成25年「子どもの貧困対策の推進に関する法律」の成立を受けて、文部科学省が「子どもの貧困対策の総合的な推進」を提唱している。そのなかで、文部科学省は子どもの貧困対策として、大きく二つの方策を掲げている。一つ目が教育費の負担軽減である。幼稚園から大学までの就学援助や授業料の免除等が具体的な方策として考案されている。二つ目が、学校をプラットフォームとした対策である。学校組織としてスクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラーを配置・拡充すること、放課後子ども教室や学習支援地域本部等、地域による学習支援・家庭教育支援をしていくことが対策として構想されている。たしかに、貧困が切迫した問題となり、政策的な対応が採られ始めているといえよう。そのなかでは、「学校」が「プラットフォーム」として機能することが強く求められている。ただし、この貧困対策の推進においては、「学校」という組織の再編や、学校外部の資源の充実が検討の俎上に挙げられているだけで、「学校」内部としての対応についての言及がほとんどみられない。貧困問題への関心が高まり、「学校」が有する資源や可能性が強調されていたとしても、学校現場にいる教員自身の対応としては引き受けられていないのではないだろうか。

「格差」や「貧困」といったことばが普及し、それが概念として定着していても、具体的な問題として引き受けられていない場合がある。さらに実際にどのように対応するかは未検討の課題になっていることが多い。それゆえに、学校現場での格差や貧困への対応が遅れているのかもしれない。しかし現実問題として格差や貧困は存在し、階層間の社会的軋轢を

生み、共生を阻んでいる。そして、こうした格差や貧困の問題は、世代を越えて再生産される。学校教育、そして教員はこうした問題を引き受けていくことが期待されている。そのため、一人ひとりの教員が格差や貧困について表面的な理解にとどまらず、格差や貧困がどこから生まれ、何を生じさせているのかについてより深く理解することが必要であろう。

[注記]

1) 表5の具体的な数字は以下の表に示す。

表 教員の社会経済的意識

格差の原因 本人の努力	格差の原因 本人の才能	貧困の原因	
		格差社会構造	自己責任
非該当	非該当	116	58
	該当	44	41
該当	非該当	109	117
	該当	52	72

[文献]

- 神村早織, 2014, 「校区の社会経済的格差と教師の役割認識」『教育社会学研究』第94集, pp. 237-258.
 倉石一郎, 2017, 「『貧困』『ケア』という主題の学問への内部化」本田由紀・中村高康編『教育社会学のフロンティア1—学問としての展開と課題—』岩波書店, pp. 189-209.
 宮本みち子, 2011, 「新たな連帯と共生の創造」坂井素思・岩永雅也編『格差社会と新自由主義』放送大学教材, pp. 245-259.
 文部科学省, 2016, 『文部科学省における子供の貧困対策の総合的な推進』。
 内閣府, 2014, 「第3節 子どもの貧困」『平成26年版 子ども・若者白書』。
 志水宏吉, 2014, 『「つながり格差」が学力格差を生む』亜紀書房。