

第6章 教育現場における「違い」への問題認識と対応

—教科指導との関係に注目して—

大脇 和志

1. はじめに

岡本（2013）は、「共生」を『『あるもの』と『異なるもの』の関係性を対象化し、両者を隔てる社会的カテゴリ自体を今あるものとは異なるものへと組み直す現象』（p. 141）と捉える。そして、『『女性』や『外国人』といったカテゴリがどのような意味を帯びているのか、果たしてその意味が現状において妥当性をもつのか、またその根拠は何であるのかを問うことが、『共生』について思考することの内容となる』（同上）と述べる。この「共生」の捉え及び思考には、段階がある。すなわち、カテゴリを組み直すための前提として、『『あるもの』と『異なるもの』の関係性』の対象化が行われなければならない。「違い」を認識することによって始めて、「共生」について思考する可能性が拓かれるのである。

したがって本稿では、「共生」に向かう前提として、教員が学校においてどのような「違い」をどのように認識し、それらの「違い」にどのように対処しようとしているか探索する。その際に、教科指導との関係に注目する。教員の役割は多岐にわたるが、その中でも教科指導を外すことはできない。

冒頭に触れたプロセスを志向する教育を「共生教育」と呼ぶならば、それを学校教育のどの場面で行うことが「特によい」と考えるかを尋ねた変数（Q38）への回答を示したのが次頁の図1である。共生教育に取り組む最善の機会は「総合的な学習の時間」（30.5%）と考える教員が最も多く、次いで「学級活動（ホームルーム活動）の時間」（26.1%）となり、「教科の授業」（14.0%）は3番目に多く選択されていることがわかる。この結果のみからは、「教科の授業」は共生教育の機会としてそれほど適切とは取られていないように見える。しかし「共生について考えさせる内容で教科指導をすること」の経験を尋ねた変数（Q27-4）への回答を示した図2をみると、「よくあった」、「まああった」と答えた教員は合算して44.7%であり、34.2%の「あまりなかった」と答えた教員も、たとえわずかにせよ指導した経験があったと捉えれば、教科指導は共生教育の契機となると思われる。

社会科教育の立場から授業を通じて共生をうみだすための教材化を論じた唐木（2011）は、「安易に『心』や『行動』に焦点化された授業実践に流れるのではなく、その前提として『深い認識』を重視すべき」ことを指摘している（p. 178）。唐木のいう「深い認識」とは、岡本のいう「対象化」のステージに相当すると言えよう。したがって、この「違い」への認識や対処と教科指導との関係を問うことには、共生に向かう教科指導を考える上で重要な示唆をもたらすことが期待されよう。

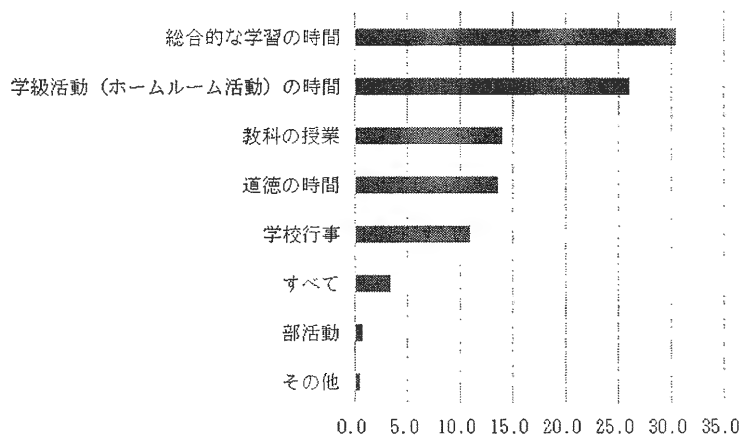


図1 「共生教育」は学校教育のどのような場で行われることが「特によい」と思うか (Q38, 単一回答)

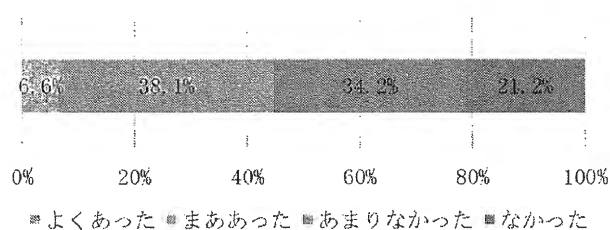


図2 共生についての教科指導をした経験 (Q27-4)

本稿は以下のような構成をとる。まず、単純集計結果から、教員が教育現場における「違い」に起因する「問題」をどのように認識し、その「問題」の解決や解消にどれほど自覚的に取り組んでいるのかを確認する (第2節)。次に、多重応答分析を行うことで、教員の「問題」の解決や解消への取り組みの実態を、教科指導と関係づけながら探索する (第3節)。その上で、担当教科による差異に注目して「共生教育」と教科指導との関係について考察する (第4節)。

2. 教員の教育現場における「違い」への問題認識と対応の特徴

本稿では、以下の教員調査に含まれる2つの変数を、「教育現場における『違い』への問題認識と対応」の実態を表していると捉えた。

第一の変数は、「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」となることがありますか。また、そうした「問題」の今後は、どのように見通せますか。それぞれについてお答えください」(Q24)である。この変数では、①現在「問題」となっているのか否か、②今後「問題」になるか否か、という2つのことを尋ね

ている。すなわち、「問題」についての現状の認識と今後の見通しを尋ねている。この変数を通じて、教員が学校現場において、どのような「違い」に、どれほどセンシティブになっているか、を検討することができる¹⁾。

第二の変数は、「前の質問 (Q24, 25) であげた人と人との間の「違い」に起因する「問題」の中で、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。力を入れて取り組んでいるものすべてを選んでお答えください。」(Q26) である。この変数では、学校において人と人との間の「違い」に起因する「問題」に対して、教員が「解消や解決に向けて力を入れて取り組んでいるか」を尋ねている。つまり、意識レベルで、実際に何らかのアクションを起こしていると自覚しているか否かを、この変数を通じて検討することができる。

表1 学校における人と人との間の「違い」の認識 (Q24)

| n=609 | 現 在 | | 今 後 | |
|-----------------------|----------------|-----------------|-------------|---------------|
| | 「問題」と なっている | 「問題」と なっていない | 「問題」と なる | 「問題」と ならない |
| 1. 世代や年齢差の違い | 54.4 | 45.6 | 72.9 | 27.1 |
| 2. 男性や女性といった性別の違い | 61.4 | 38.6 | 60.8 | 39.2 |
| 3. 身体や心の障がいがあるかないかの違い | 71.3 | 28.7 | 73.7 | 26.3 |
| 4. 生まれた地域や住んでいる地域の違い | 51.7 | 48.3 | 63.1 | 36.9 |
| 5. 経済的な豊かさの違い | 69.3 | 30.7 | 89.0 | 11.0 |
| 6. 家庭環境の違い | 73.4 | 26.6 | 85.7 | 14.3 |
| 7. 政治についての考え方の違い | 39.2 | 60.8 | 60.8 | 39.2 |
| 8. 信じている教えや宗教の違い | 40.6 | 59.4 | 57.0 | 43.0 |
| 9. 人種や国籍の違い | 49.9 | 50.1 | 64.4 | 35.6 |

単位：%

表2 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「問題」
(Q26, 複数回答)

| n=609 | % |
|--------------------------------|------|
| 3. 身体や心の障がいがあるかないかの違いに起因する「問題」 | 36.5 |
| 6. 家庭環境の違いに起因する「問題」 | 27.6 |
| 5. 経済的な豊かさの違いに起因する「問題」 | 21.5 |
| 2. 男性や女性といった性別の違いに起因する「問題」 | 20.2 |
| 4. 生まれた地域や住んでいる地域の違いに起因する「問題」 | 15.9 |
| 9. 人種や国籍の違いに起因する「問題」 | 12.2 |
| 1. 世代や年齢差の違いに起因する「問題」 | 10.2 |
| 8. 信じている教えや宗教の違いに起因する「問題」 | 5.6 |
| 7. 政治についての考え方の違いに起因する「問題」 | 4.6 |
| 10. あてはまるものはない | 31.5 |
| 1～9についての平均回答数 (10. に回答を0とした場合) | 1.54 |

表1をみると、「違い」に起因する問題の現状認識は、「家庭環境の違い」や「身体や心の障がいがあるかないかの違い」について70%を超えている一方、「政治」「宗教」の違いは40%程度にとどまっている。そして、今後の見通しについては、性別を除く8つの項目で、現状よりも「問題」となるとの見解が上回った。「問題」とならなくなるが最も小さいのは「経済的な豊かさ」である。経済格差は将来もなくならないと考えているということだろうか。

表2をみると、70%程度の教員が何らかの「問題」の解決や解消に自覚的に取り組んでいることがわかる。しかし、その「問題」の内実はさまざまである。一番多い「身体や心の障がいがあるかないかの違いに起因する「問題」」は36.5%であるが、政治や宗教のこととなると5%程度と、幅がある。なお、「10. あてはまるものはない」に回答した者を該当項目0とすると、1～9の一人当たりの該当数は1.54である。一方、1～9のいずれかに該当する教員のみでの一人当たり該当数は2.25である。ということは、「違い」に起因する「問題」への対応は、具体的に2～3の観点に絞って教員は対応しているのではないかと、という実態が浮かび上がる。

3. 教員の教育現場における「違い」への対応と教科指導の関係

それでは、「違い」に起因する「問題」に実際に取り組んでいると自覚している教員は、一体どのような教員なのだろうか。どのような「問題」に自覚し、対応しているのか。

これらの問いを探るために、各「問題」への対応を尋ねた項目10個(Q26)について、多重応答分析²⁾を行った。手順としては、各項目に非該当=1、該当=2と数値を再割り当てし、これを統計ソフトによって標準化させた。解の次元は2に設定し、各項目の重心座標を得た。各項目の「該当」のみをまとめたのが表3、それを布置したのが図3である。モデルが説明している程度の指標であるイナーシャの寄与率は、次元1が.262、次元2が.159、総計が.421であった。

表3 多重応答分析によるカテゴリの数量化(Q26, 各項目の「該当」のみ抜粋)

| | 重心座標 | |
|--------------------------------|--------|--------|
| | 次元1 | 次元2 |
| 1. 世代や年齢差の違いに起因する「問題」 | .895 | .252 |
| 2. 男性や女性といった性別の違いに起因する「問題」 | 1.046 | .019 |
| 3. 身体や心の障がいがあるかないかの違いに起因する「問題」 | .731 | .161 |
| 4. 生まれた地域や住んでいる地域の違いに起因する「問題」 | 1.080 | .051 |
| 5. 経済的な豊かさの違いに起因する「問題」 | .862 | .894 |
| 6. 家庭環境の違いに起因する「問題」 | .713 | .906 |
| 7. 政治についての考え方の違いに起因する「問題」 | 1.862 | -2.482 |
| 8. 信じている教えや宗教の違いに起因する「問題」 | 2.022 | -2.468 |
| 9. 人種や国籍の違いに起因する「問題」 | 1.447 | -1.437 |
| 10. あてはまるものはない | -1.174 | -.444 |

※変数主成分は全て標準化

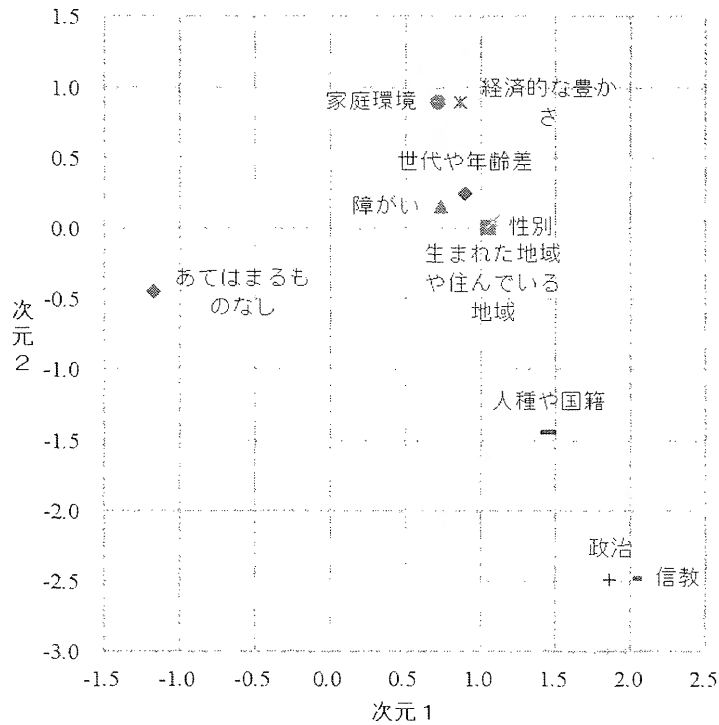


図3 多重応答分析によるカテゴリの布置 (Q26)

次元1は、「あてはまるものはない」のみが負の値を示し、何らかの問題への取り組みがいずれも正の値を示した。各「問題」に取り組んでいると答えた場合の平均回答数(表4)と次元1のオブジェクトスコアの順位相関係数(スピアマンの ρ)は.985($p < .001$)であった³⁾。よって、教育現場における共生にかかわる「問題」に自覚的に対処しようとしているか否か、「問題」への取り組みの度合いを示していると考えられる。したがって、次元1を「取り組みの熱心さ」と名付けた。信教、政治、人種や国籍の「違い」に起因する「問題」に取り組んでいる教員ほど、多くの「問題」に自覚的に対処しているようである(図3、表4を参照)。「力を入れて取り組んでいる」と答えた教員が多かった項目(上位三項目)ほど、他の項目と一緒に選択されることが少ない。つまり、多くの教員は何かしらの「違い」に起因する「問題」を認識し、解決に向けて自覚的に取り組んでいても、その他の「違い」に起因する「問題」についても同様に取り組もうとする傾向はそれ程見られないということである。さらに言えば、信教、政治、人種や国籍といった「問題」は、他の「問題」へも同時に複数対応する教員が多いということである。政治だけ、信教だけに取り組む教員はまれだ、とも言いいたいところであるが、それはサンプルの少なさから定かではない。

表4 各項目に「取り組んでいる」教員の「取り組んでいる」項目 (Q26) の
平均該当数 (平均値で降順)

| | 平均 |
|--------------------------------|------|
| 8. 信じている教えや宗教の違いに起因する「問題」 | 4.32 |
| 7. 政治についての考え方の違いに起因する「問題」 | 4.07 |
| 9. 人種や国籍の違いに起因する「問題」 | 3.58 |
| 4. 生まれた地域や住んでいる地域の違いに起因する「問題」 | 3.29 |
| 2. 男性や女性といった性別の違いに起因する「問題」 | 3.23 |
| 1. 世代や年齢差の違いに起因する「問題」 | 3.13 |
| 5. 経済的な豊かさの違いに起因する「問題」 | 3.06 |
| 6. 家庭環境の違いに起因する「問題」 | 2.79 |
| 3. 身体や心の障がいがあるかないかの違いに起因する「問題」 | 2.65 |

次元2は、家庭環境と経済的な豊かさが正に振れ、世代や年齢差、障がい、性別、地域が0付近に固まり、人種や国籍がやや負に、政治や信教は大きく負に振れている。「問題」の種類ごとに異なった捉えられ方がされていることが示唆される。第2節での考察を踏まえると、「違い」への問題認識が強く、取り組む教員も多い「問題」が正に、反対に問題認識が弱く、取り組む教員も少ない「問題」が負に布置される傾向となっているが、一概には言えない。人種や国籍が独立して位置するのが興味深い。家庭環境や経済的豊かさは身近で厳然としてある(と認識している)「問題」であると仮定するならば、人種や国籍、信教や政治となるにつれて、身近でなくなり、抽象的な/遠い「問題」あるいは対外的/国外的な「問題」と考えることもできよう。したがって、ラベリングは難しいが、次元2は「対応のしやすさ/身近さ」と名付けた。

各ケースに付与されたオブジェクトスコアと、共生についての教科指導の経験(Q27-4)との相関関係を分析した。その結果、次元1「取り組みの熱心さ」のオブジェクトスコアと教科指導の経験との順位相関係数(スピアマンの ρ)は、.280 ($p < .01$)、次元2「対応のしやすさ/身近さ」のオブジェクトスコアと教科指導の経験との相関関係は、.087 ($p < .05$)であった。したがって、共生教育への取り組みの熱心さと、教科指導の経験が豊富であることには相関があると考えられるが、具体的な問題の内容との相関関係はみられなかった。

4. 「共生教育」と担当教科との関係

「共生教育」と教科指導との関係についてさらに考察する上で、担当教科に注目した。特に中等教育においては、一般に教科担任制が採られていることもあり、「自分は〇〇(教科名)の教員だ」とのアイデンティティを有している教員も多いはずである。本稿ではサンプル数の関係で、国語、数学、外国語(英語)、理科、社会に分析対象を限定した⁴⁾。

表5は、担当教科ごとのオブジェクトスコアを算出したものである。次元1、次元2と

もに、散らばりはそれほど大きくないことから、担当教科による極端な違いは見られない
 といってよい。それでも、次元1「取り組みの熱心さ」の得点は、社会、国語、外国語、
 理科、数学という順になっている。これは、社会科教員や国語科教員が、「共生教育」によ
 り熱心であるということであろうか。次元2「対応のしやすさ／身近さ」の得点は、外国
 語、数学、理科、国語、社会の順になっている。負への振れ幅の方が特徴的であることか
 らこれを逆順にみても、社会科教員や国語科教員ほど、より身近ではない問題にまで
 自覚的に取り組んでいるということであろうか。

表6をみると、次元1とほぼ一致する各項目の平均回答数(Q26)には同様の傾向がうか
 がえる。社会科教員が自覚的に取り組んでいる「問題」の数は平均2.00である一方、数学
 科教員のそれは平均1.17と開きがある。次元2については、表5でみたように、社会科、
 国語科の教員は対応しにくい／身近ではない「問題」にも取り組んでいる教員の割合が多
 いことがわかる。しかし、解釈が難しい傾向もみられる。教科ごとにみても取り組んでい
 る問題の順序は大差ない。例えば、英語科教員が最も対応しやすい／身近な「問題」に取
 り組んでいるわけではない。経済的な豊かさの違いに起因する「問題」に対応しているの
 は、むしろ理科や社会科の教員である。その他に特徴的な点として、国語科教員の半数弱
 が、障がいの「問題」に自覚的に取り組んでいること、人種や国籍の「問題」に取り組む

表5 各教科別のオブジェクトスコア

| | オブジェクト得点1 | | オブジェクト得点2 | |
|---------|-----------|-------|-----------|-------|
| | 平均 | 中央値 | 平均 | 中央値 |
| 国語 | .160 | .273 | -.093 | .122 |
| 数学 | -.266 | -.102 | .026 | .003 |
| 外国語(英語) | -.029 | -.083 | .085 | .122 |
| 理科 | -.082 | -.083 | .003 | -.444 |
| 社会 | .319 | .273 | -.215 | .003 |
| 合計 | .000 | -.083 | .000 | .122 |

表6 解消や解決に取り組んでいること(Q26) × 担当教科(Q11)

| | 国語 | 数学 | 外国語 (英語) | 理科 | 社会 |
|--------------------------------|-------|-------|-------------|-------|-------|
| 1. 世代や年齢差の違いに起因する「問題」 | 11.8% | 8.7% | 12.1% | 8.0% | 11.9% |
| 2. 男性や女性といった性別の違いに起因する「問題」 | 26.3% | 13.4% | 21.2% | 20.0% | 27.7% |
| 3. 身体や心の障がいがあるかないかの違いに起因する「問題」 | 48.7% | 34.6% | 41.4% | 33.0% | 39.6% |
| 4. 生まれた地域や住んでいる地域の違いに起因する「問題」 | 11.8% | 11.8% | 14.1% | 17.0% | 22.8% |
| 5. 経済的な豊かさの違いに起因する「問題」 | 15.8% | 15.7% | 16.2% | 24.0% | 27.7% |
| 6. 家庭環境の違いに起因する「問題」 | 28.9% | 22.8% | 25.3% | 26.0% | 26.7% |
| 7. 政治についての考え方の違いに起因する「問題」 | 9.2% | 1.6% | 0.0% | 4.0% | 8.9% |
| 8. 信じている教えや宗教の違いに起因する「問題」 | 6.6% | 3.1% | 2.0% | 4.0% | 13.9% |
| 9. 人種や国籍の違いに起因する「問題」 | 14.5% | 5.5% | 14.1% | 12.0% | 20.8% |
| 10. あてはまるものはない | 23.7% | 42.5% | 27.3% | 39.0% | 23.8% |
| 1～9についての平均回答数(10.に回答を0とした場合) | 1.74 | 1.17 | 1.46 | 1.48 | 2.00 |

教員は社会科に多い一方、数学科に少ないこと等が指摘できる。

それでは、共生についての教科指導を行うことに、担当教科は影響しているといえるのであろうか。次頁の表7は、共生についての教科指導の経験(Q27-4)を、担当教科ごとにクロス集計したものである。教科指導の経験が「よくあった」と答えた教員は少数であったので、「よくあった」と「まああった」を経験があった群、「あまりなかった」「なかった」を経験がほぼなかった群という2群にして集計している。各教科を2値にして別々に集計しているのは、担当教科が複数にわたる教員がいるからである。

カイ2乗検定と残差分析の結果、担当教科が数学と社会であることには有意な差が、理科にも有意傾向がみられた。したがって、本調査データによれば、数学科、理科の教員は、他教科の教員と比べて共生について教科指導で取り組んだ経験が少なかったのに対して、社会科教員は他教科教員よりも共生について教科指導の中で取り扱ってきたということになる。連関の程度を示す ϕ 係数を計算したところ、数学科を担当することが-.209、社会科を担当することが.203と連関が確認できた⁵⁾。

以上、勤務校での担当教科ごとにみると、違いに起因する教員の問題認識とその対応には差異があるようである。しかしながら、社会科教員が共生教育に熱心であり、数学科教員が熱心ではないとは一概には言えないであろう。

その理由はひとつには、本調査のサンプル自体の傾向によるものが指摘できる。本調査のサンプルは全体的に男性に偏っている($n=609$ に占める男性の割合は79.1%である)。もうひとつには、「社会科教員」等と教科によってひとくくりにしても、その教科観はさまざまである。例えば村井(2013)は、公民科の教員の教科観を探る中で、「教師の主張を重視した目標観」と「生徒のニーズを重視した目標観」という2つの目標観があることを指摘している。したがって、社会科教員が共生教育を充実させる傾向にあるかどうかは更なる検討を要するわけであるが、ここで社会科の特性と共生との関係については指摘しておくべきであろう。

現行学習指導要領における「共生」の用いられ方を調べた岡本は、「「共生」という言葉が自然科学的な意味で登場する機会は相対的には少なく、より多くの事例では社会的な意味を含んで登場しているのである。現在の日本の学習指導要領においては、この言葉は社会科学的现象を指し示すものとして用いられているといえる。」と述べている(岡本,2013, p.121)。同様に田中は、「『共生』の学習を基礎づける学問分野の1つとして社会科学が注目される」と述べる(田中,2011, p.12)。

このように、共生が社会的事象と捉えられていることから、教科指導においては、社会科学的内容を主に扱う社会科が一步先んじている。ただしそれは、決して共生教育は社会科のみで行うことを意味するものでもなければ、教科指導のみで共生教育は行われるべきことを主張するものでもない。ここでいえることは、総合的な学習の時間や学級活動などの時間は共生教育を進めていく上での核となり得るが、その時間だけで十分ではないとい

表7 担当教科 (Q11) と共生についての教科指導の経験 (Q27-4) の連関

| 担当教科 | 共生についての教科指導の経験 | | | 合計 |
|--|----------------|---------------------------|-------------------------------|--------|
| | | あった群 (よくあった +まああった) | ほぼなかった群 (あまりなかった +なかった) | |
| 国語 | 度数 | 38 | 38 | 76 |
| | % | 50.0% | 50.0% | 100.0% |
| | 調整済み残差 | 1.0 | -1.0 | |
| 国語以外 | 度数 | 234 | 299 | 533 |
| | % | 43.9% | 56.1% | 100.0% |
| | 調整済み残差 | -1.0 | 1.0 | |
| $\chi^2(1)=1.001 \quad p=.317$ | | | | |
| 数学 | 度数 | 31 | 96 | 127 |
| | % | 24.4% | 75.6% | 100.0% |
| | 調整済み残差 | -5.2 | 5.2 | |
| 数学以外 | 度数 | 241 | 241 | 482 |
| | % | 50.0% | 50.0% | 100.0% |
| | 調整済み残差 | 5.2 | -5.2 | |
| $\chi^2(1)=26.634 \quad p=.000 \quad \phi = -.209$ | | | | |
| 外国語 (英語) | 度数 | 50 | 49 | 99 |
| | % | 50.5% | 49.5% | 100.0% |
| | 調整済み残差 | 1.3 | -1.3 | |
| 外国語 (英語) 以外 | 度数 | 222 | 288 | 510 |
| | % | 43.5% | 56.5% | 100.0% |
| | 調整済み残差 | -1.3 | 1.3 | |
| $\chi^2(1)=1.632 \quad p=.201$ | | | | |
| 理科 | 度数 | 37 | 63 | 100 |
| | % | 37.0% | 63.0% | 100.0% |
| | 調整済み残差 | -1.7 | 1.7 | |
| 理科以外 | 度数 | 235 | 274 | 509 |
| | % | 46.2% | 53.8% | 100.0% |
| | 調整済み残差 | 1.7 | -1.7 | |
| $\chi^2(1)=2.843 \quad p=.092 \quad \phi = -.068$ | | | | |
| 社会 | 度数 | 68 | 33 | 101 |
| | % | 67.3% | 32.7% | 100.0% |
| | 調整済み残差 | 5.0 | -5.0 | |
| 社会以外 | 度数 | 204 | 304 | 508 |
| | % | 40.2% | 59.8% | 100.0% |
| | 調整済み残差 | -5.0 | 5.0 | |
| $\chi^2(1)=25.163 \quad p=.000 \quad \phi = .203$ | | | | |
| 合計 | 度数 | 272 | 337 | |
| | % | 44.7% | 55.3% | 100.0% |

うことである。田中は、「共生」を学ぶための素材は単発のテーマではなく、次の学習につながり一貫する内容であることが条件となる」(田中, 2011, p. 12)として、教科横断型の取り組みの重要性を指摘する。現状でも学校教育に期待される役割は盛りだくさんである以上、実際問題として共生教育を充実させるには、教科の授業にその要素を取り入れていくしかない。

5. 結論

本稿では、教員の教育現場における「違い」への問題認識と対応について、教科指導との関係に注目して検討してきた。

まず単純集計の結果から、中高の教員は、教育現場における人と人とのさまざまな「違い」に起因する「問題」を現状においても将来においても比較的センシティブに認識していたことを確認した。しかし、それらの「問題」を解消または解決するために、力を入れて取り組んでいるかという点、教員は具体的に2～3項目の「問題」に取り組みを焦点化していると自覚していた。そして、よく取り組まれている「問題」とそうでない「問題」があった(第2節)。

次に、「問題」に自覚的に取り組んでいる人はどのように取り組んでいるのか、考察を進めた。2つの次元を設定した多重応答分析を行うと、「問題」についての「取り組みの熱心さ」(次元1)、「対応のしやすさ/身近さ」(次元2)と命名できるような布置を得た。そこで、2つの次元と教科指導の経験(Q27-4)との相関を探ったところ、次元1と教科指導の取り組み(Q27-4)には相関が見られたが、次元2については相関が見られなかった。教科指導経験の軽重と、取り組む問題の種別との関係性は本調査データに限っては見いだせなかった(第3節)。

そこで、多重応答分析で得た2つの次元のオブジェクトスコアについて、担当教科ごとの加重平均を比較したところ、わずかな差しかみられなかった。したがって、担当教科は共生教育を決定づける要因ではないが、それでも教科の特徴による差異がわずかながら存在する。具体的には、社会科を担当する教員は「問題」への対応に積極的で、共生についての教科指導の経験も豊富である一方で、数学科を担当する教員は「問題」への対応に自覚的でない教員が多く、共生についての教科指導の経験もあまりないことが示唆された。今後、より実践に即した分析が行われるべきではあるが、このような傾向には、教科内容の特徴が反映していると考えられることを指摘した(第4節)。

学校に多くのことが期待される中で、「共生」のための教育を充実させていくには、何か全く新しい時間なり場なりを創出して取り組むのではなく、普段から行われている実践を、「共生」を目指すものへと少しずつ変えていく、というのが現実的であろう。

今後の課題として少々気がかりなことを付言しておきたい。本稿では違いに起因する問題に取り組んでいる教員を、共生教育に積極的な教員として一貫して扱ってきた。社会科

教員は共生教育に熱心に取り組んでいるのではないかと期待が高まるが、共生に関する事柄への賛否を尋ねた変数(Q21)のうち、3つの項目で社会科教員に有意な差が見られた(カイ2乗検定, $p < .05$)。すなわち、社会科教員は、日本を「外国人に暮らしやすい社会にすること」(Q21-1)に賛成すると答える割合が、教員全体と比べて大きい。しかし、「永住外国人が政治に参加できるようにすること」(Q21-4)「外国人学校も、高等学校等就学支援金制度(旧・高等学校授業料無償制)の対象に含めること」(Q21-5)では反対の割合が多く、外国人への具体的な権利や利益の付与に関しては慎重な姿勢をとっているのである。つまり、違いに起因する問題に取り組んでいるといっても、それは違いを解消するために同化を強要している可能性もあり、真にカテゴリの組み換えを目指しているかどうかは疑わしい部分もあるということである⁶⁾。共生教育を捉える調査の更なる精緻化が求められるところである。

【注記】

- 1) 共生にかかわる「違い」の認識については、筑波大学共生教育学(教育社会学)研究室が行ってきた成人調査、生徒調査においても類似の調査項目を設定し検討が行われてきた。詳細は岡本・坂口編(2014)、飯田・桜井編(2017)などを参照されたい。
- 2) 応答分析(対応分析)とは、「外部基準のない質的データを数量化する方法の1つであり、似た反応を示すものを探すときに有効な手法である。2つの変数間の関連を示すときにはコレスポンデンス分析、2つ以上の関連を示すときには多重応答分析(多重コレスポンデンス分析)と呼ばれる手法を用いる」(小塩, 2011, p. 245)。その理論的な部分については、足立・村上(2011)を参照。実際の分析には小塩(2011)などを参照しつつ、SPSS Statistics 24およびCategories オプションを用いた。
- 3) 多重応答分析によって、カテゴリの数量化と共に、各教員($n=609$)の回答傾向をもとにした、2つの次元に関するオブジェクトスコア(表8はその抜粋)を得た。

表8 各ケースのオブジェクトスコア

| ケース番号 | 次元 | | 1 世代や年齢差 | 2 男性や女性といった性別 | 3 身体や心の障がいがあるかないか | 4 生まれた地域や住んでいる地域 | 5 経済的な豊かさ | 6 家庭環境 | 7 政治についての考え方 | 8 信じている教えや宗教 | 9 人種や国籍 |
|-------|--------|--------|----------|---------------|-------------------|------------------|-----------|--------|--------------|--------------|---------|
| | 1 | 2 | | | | | | | | | |
| 1 | 0.297 | 0.297 | 該当 | 非該当 | 該当 | 非該当 | 非該当 | 非該当 | 非該当 | 非該当 | 非該当 |
| 2 | -1.174 | -0.444 | 非該当 | 非該当 | 非該当 | 非該当 | 非該当 | 非該当 | 非該当 | 非該当 | 非該当 |
| 3 | -1.174 | -0.444 | 非該当 | 非該当 | 非該当 | 非該当 | 非該当 | 非該当 | 非該当 | 非該当 | 非該当 |
| 4 | -1.174 | -0.444 | 非該当 | 非該当 | 非該当 | 非該当 | 非該当 | 非該当 | 非該当 | 非該当 | 非該当 |
| 5 | 0.273 | 1.473 | 非該当 | 非該当 | 非該当 | 非該当 | 該当 | 該当 | 非該当 | 非該当 | 非該当 |
| : | | | | | | | | | | | |

※以下、ケース609まで続くが、紙幅の都合上省略する。

Q26の多重応答分析によるオブジェクトスコアのヒストグラムを確認したところ正規分布していなかったため、本稿では順位相関係数を算出した。

- 4) 小規模校などの場合には、複数教科を担当する場合がある。それでも教員免許所持教科ではなく、現勤務校での教科を検討するのは、教員が現に日々の教育実践の中でその教科について「教える」という点で、教員の中の大きな位置を占めると考えるからである。厳密には社会は高等学校においては「地理歴史」と「公民」という別の教科であるが、本稿においては「社会」で一貫して表記する。
- 5) 南風原(2002, p. 188)を参照した。
- 6) 詳しくは、「国民」カテゴリについて検討した本報告書の第2・3章を参照されたい。

【文献】

足立浩平・村上隆, 2011, 『非計量多変量解析法—主成分分析から多重対応分析へ—』(シリーズ〈行動計量の科学〉9), 朝倉書店。

- 南風原朝和, 2002, 『心理統計学の基礎—統合的理解のために—』有斐閣アルマ。
- 飯田浩之・桜井淳平編, 2017, 『「共生」を実現する教育の実証的検討—「生徒調査」の結果より—』筑波大学共生教育学（教育社会学）研究室。
- 唐木清志, 2011, 「授業実践からうまれる共生」岡本智周・田中統治編著『共生と希望の教育学』筑波大学出版会, pp. 171-181.
- 村井大介, 2013, 「公民科教師の教科観の特徴とその形成要因—教師のライフストーリーの語りに着目して—」『公民教育研究』第 20 号, pp. 49-66.
- 岡本智周, 2013, 『共生社会とナショナルヒストリー—歴史教科書の視点から』勁草書房。
- ・坂口真康編, 2014, 『共生社会に関する調査—2014 年調査報告—』筑波大学人間系研究戦略委員会。
- 小塩真司, 2011, 『SPSS と Amos による心理・調査データ解析—因子分析・共分散構造分析まで—〔第 2 版〕』東京図書。
- 田中統治, 2011, 「共生と希望の教育学へ」岡本智周・田中統治編著『共生と希望の教育学』筑波大学出版会, pp. 5-15.