

教育総研ニュース

発行：一般財団法人 教育文化総合研究所

〒101-0003 東京都千代田区一ツ橋 2-6-2 日本教育会館内

TEL:03-3230-0564 FAX: 03-3222-5416 <http://www.k-soken.gr.jp>

No.58
2023.3.15 発行

「教職の危機」とどう向き合うのか？－「磁場」に狂わされない「羅針盤」－

菊地栄治（教育総研所長・早稲田大学）

20 年前の出来事から…

記者）

教育改革をめぐる学校現場の反応についてお尋ねしたいのですが、先日の学会（注：日本教育社会学会大会）で中学校の教師 6 千人の調査を研究者が発表したところ、9 割の校長、教師が、今の改革は学校の現場の状況を踏まえていないのではないか、また、対策のスピードが早過ぎてついていけないというアンケートも、それぞれイエスと答えています。これを大臣はどのようにお考えになって、またどのようにしていけばいいとお考えでしょうか。

大臣）

私も詳しく読んでいるわけでもないんですけど、その調査は国立教育政策研究所の方がおやりになったようですが、研究所としての調査ではなく研究者個人として科研費を受けて行われた研究でのようですね。今、二つの話ございました。現場の意見をもっと聞くようにということのようですが、この点については新指導要領の基本的な考え方の検討に当たりましては、教育課程審議会等において学校関係者、PTA 関係者、あるいは企業、マスコミ関係者、文化関係者などから幅広い御審議をいただいておりますし、公聴会あるいは教職員団体等学校関係者からも意見をいただいて、あるいはパブリックコメントの形で意見もいただいておりますところでもあります。

これは 2002 年 9 月 27 日に文部科学大臣記者会見での記者と大臣とのやりとりの一部である。⁽¹⁾ 教職員の「働き方改革」の必要性について国民の理解が得られていなかった時代の出来事である。「国の研究者」が全国教員調査を実施することは想定外だったようだ。当時の報告原稿には以下のように問題意識が記されている。⁽²⁾

さまざまな教育改革論から一步身を引き対象化して眺めるとき、3 つの限界がかすかに浮き出てくる。第一に、「高み」からの教育改革論。経済社会の行き詰まりを背景に、すでに地方分権化は自明のトレンドとされている。たしかに法制レベルでは微調整的ではあれ権限の委譲はなされつつある。しかし、集権的構造はより微細かつ隠然とさまざまな領域で反復されている。第二に、「正しさ」からの教育改革論。客観主義を基本原理とする〈知〉がいったん生成されれば、当事者は「絶対的な善」との距離によって測定・評価される客体となる。当事者をコントロールする力は内側に沈み込んでいく。たとえば、「学力低下」をめぐる議論が学習指導要領是非論に収斂していったという指摘は正鵠を得ている。第三に、「遠く」からの教育改革論。教育現実の「匂い」の漂う空間の外部から語る人々の群れが、普遍主義を流布させることに躍起となる。文脈から剥ぎ取られた〈知〉は、ただ消費されるかやり過ぎられるしかない。

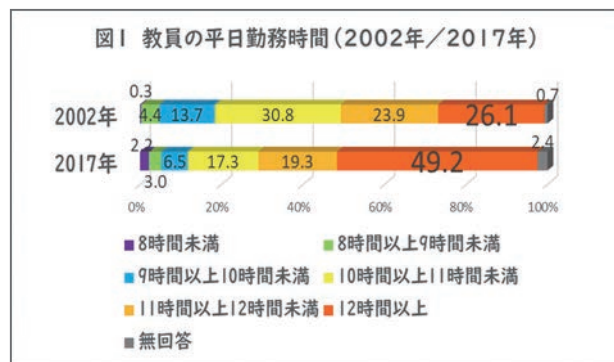
これらの特徴は、相互に強化し合いながら改革の本質を覆い隠してしまう方向で作用してきた。これまでの教育改革研究のほとんどは、こうした3つの限界を孕むアリーナでの語りに過ぎなかったのではないか。厄介なのは、実践者や研究者の思考を特定の方に流し込んでしまう「磁場」が形成されてしまうことである。もし教育社会学に存在理由があるとすれば、その「磁場」の働きに無批判に加担するのではなく、これらの限界を可能な限り洞察していくことではないだろうか。

人間は〈いのち〉として「地球のリズムや条件」に枠づけながら生きる定めを負っている。だれにも「羅針盤」（＝他者といっしょに生きていく主体として身体化された道具）が与えられているが、当の人間が作った「磁場」（＝権力が捏造する偽りの社会）は大きく歪み、私たちの本来的な生を毀損せずにはおかない。人間らしい時間の流れの中でお互いをよく知る努力をし、場をつむぎながら日常を丁寧に生きようとする市井の人々を気づかぬうちに狂わせてしまう。私が国の研究機関に勤め始めて早々に感じたのは、教育政策のつくられ方への違和感であり、官僚主義や父権主義（パターナリズム）に飼い馴らされることの危うさだった。「磁場」に共振しそうになった「羅針盤」を回復させる上で、切実さを抱えつつフリースペースに集う方々や独自の高校づくりを粘り強く続けられている方々と出遇い、学ばせていただいた。自分自身がゆさぶられてはじめて、この権力性を持った「磁場」それ自体に問題があると問い直すことが辛うじてできたのかもしれない。

「教職の危機」の本質とは？

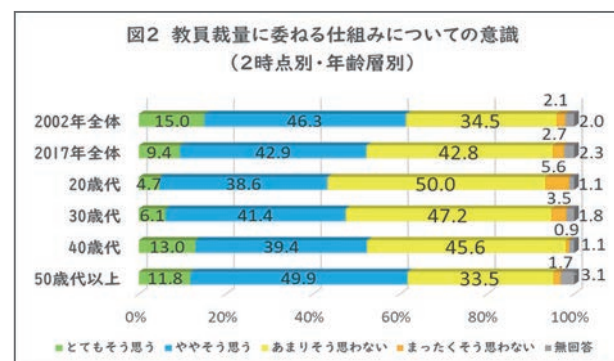
2017年に再び全国中学校校長・教員調査を実施し、蒐集されたデータからは、3つの事実が浮かび上がった。⁽³⁾

第1に、多忙化の厳しい現実である（図1）。平日の勤務時間が12時間超（過労死水準）の割合が2002年の約2倍に達し、とくに若年教員ほど部活動を中心に長時間勤務が常態化している。中教審でもようやくこの問題に真面目に取り組まれるようになったものの、多忙化の2大要因のひとつ、一般事務（＝行政機関から依頼される報告書・書類作成などの「間接業務」）の削減についてはほとんど言及されない。



注）高校の場合、「12時間以上」のカテゴリーが占める割合は、中学校のおよそ半分であるが、それでも2004年から2015年の10余年で急増している（15.6%→23.2%）。

第2に、脱自律性（＝学習された無力感）のさらなる傾向である（図2）。加えて重要なのは、この脱自律性の傾向が若手教員でより顕著になっていることである（「教育政策」への評価については、若手教員ほど保守的・能力主義的であり、2015年の高校校長・教員調査でも同様の傾向が確認された）。



注）「個々の教師を信頼してもっと教師の自主性に任せる仕組みに変えるべきである」という項目への回答。

第3に、「教育改革」についての自由記述欄に記された内容を質的に分析した結果、関係性の問題として洞察し教育改革の本質を看破し言葉にするような記述が大幅に減少しているという顕著な変化が浮き彫りになった。厳しい現実を前に「多忙化」への対応を求める言葉へと収斂されてしまい、「磁場」そのものの深刻さが一層増す中で、不条理さを問うという思考そのものが阻害されてきているのである。

ここでいう「磁場」は、教育政策形成の「プラットフォーム」（パソコンで言えばOSのようなものであるが、技術的合理性はない）と言い換えてもよいかもしれない。この「磁場」は、「声の複数性」が受け容れられない設計となっている（パブコメで「磁場」の前提を崩さない方向で意見を拾うことはあっても）。具体的にリアルな関係性の中から互いに学びを深め変容しつつ、新たな関係性が再構築される可能性も巧妙に閉じ

られている。しかも、政策立案過程に吸い寄せられる者（かかわっているという気分させられているケースも含めて）は「磁場」そのものを問い直すことはしない。むしろそれにしがみつくことで当人自身が社会的・心理的利益を得ることになる。

「(仮称) 教職魅力化PT」の試みへ

「磁場」のありようを疑い、これを変えていくことの必要性を共有しない限り、このまま次世代に負の遺産を押しつける過ちを犯しかねない。

まず、前提として押さえておかなければならないのは、次の点である。政治的妥協の果てに「調整額の一律支給と労基法除外」として給特法が成立した時、残業時間は週約2時間だった。その時代よりも今は約10倍もの残業時間を教員に背負わせているという現実である。本来は、このオーバーワーク分は賃金の不払いに相当する。もちろん、これは教職に限らない。ケア労働への経済的な報いの少なさと同様に、この国の資本主義の病のひとつである。「令和の日本型教育」という言葉でお茶を濁して済むものではなく、定数改善という条件整備とは別に、支払われてしかるべきである。新型コロナウイルス感染拡大の中で改めて気づかされたように、公教育は子どもたちのケアをも幅広く担っているのである。

しかし、中教審の関連部会の議論は旧態依然とした「磁場」にいまだにしがみついている。もっともらしく語られた社会変化の断片（たとえば、Society5.0など）に必要な資質能力なるものが想定され、教員を教育＝管理するプログラムが次々に構想されていく。その際、各教育関係学会も個別科学の限界を認識することなく、この「磁場」を補強するために動員される。分断された知は、断片化された関係性を教職員集団に持ち込む危険性をも孕んでいる。当然のことながら、教職の非正規化・賃労働化と分業が進むほど「磁場」の問題を俯瞰し意識することは困難になる。加えて、知の形式化が進み、必要な研修が上書きされることなく加算・積算されていくのである。これらは脱自律性を促し、「ゆたかな学び」を阻害する。

多忙化が進み、専門職の根幹をなす自律性を自ら放棄するよう仕向けられ、挙句の果てに当事者の言葉さえも軽んじられるという現状の先に生まれてきたのが

「教職＝ブラック労働」というイメージである。実際に、小・中学校を中心に教職の採用倍率は低下し続けている。これに対して、文部科学省は自治体による教員採用試験の実施日の違いや臨時採用教員による補充人員の増加などによって説明することに躍起になっている。「磁場」にしがみつく立場からすれば、このような説明を取りたがることは当然だ。加えて、四年制大学の二種免許取得を可能にするという政策変更など、なりふり構わぬ対応ぶりを見るにつけ、行政も「教職の危機」自体を認識していることは明らかである。

このような現状をふまえ、2022年秋、教育総研では「磁場」を含めて根本から問い直すために、「(仮称) 教職魅力化PT」を発足させた。全国の7つの大学（国立・私立、一般学部・教員養成学部を含む）の大学教員のみなさんご協力のもと、通例の政策形成とは異なる視点で現実から学ぶ試みを始めた。具体的には、大学入学時に教職に就くことを希望し教職課程を履修し終えたにもかかわらず、民間企業や公務員等の教職以外の進路を最終的に選択した学部4年生（20人）の半構造化インタビューを実施した。ご協力いただいた関係各位に紙面をお借りして深甚の謝意を表したい。

当該大学生と直接・間接にかかわってきた大学教員自らが改めて丁寧にかれらの声に耳を傾け、「わかっていなかった事実」や「多くの気づかなかった思い」を知ることができたと口々に語っていただけたのは思いがけない副産物だった。個人情報保護をするということを前提にしつつ、2023年4月を目途に公表させていただく予定の成果物では、かれら自身の見え方から私たちが前提としている「磁場」の問題性を描き直すことになる。見過ごされている現実をもとにそれぞれの「羅針盤」を取り戻していくことが、冒頭で触れた20年前の切実な声へのささやかな応答になるかもしれない。

〈注〉

(1) 記者会見の記録については、以下を参照。

https://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/021001.htm

(2) 科学研究費報告書『ホリスティックな教育改革の実践と構造に関する総合的研究（中間報告書）』2003年、111頁（一部引用部分を割愛）。

(3) 科学研究費報告書『〈多元的生成モデル〉にもとづく教育改革の実践と構造に関する総合的研究（最終報告書）』2019年、参照。

今こそ「ともに生きる教育を」～ 「ゆたかな学び」としての学校づくり研究委員会(2021)報告

平野智之 (追手門学院大学)

国連から問われた「インクルーシブ教育」

2022年9月9日、国連の障害者権利委員会は8月に実施した日本政府への審査を踏まえ、日本政府の政策の改善点について勧告を発表した。

「特別支援教育を巡っては、通常教育に加われない障害児があり、分けられた状態が長く続いていることに懸念を表明。分離教育の中止に向け、障害の有無にかかわらず共に学ぶ『インクルーシブ教育』に関する国の行動計画を作るよう求めた」(2022.9.9共同通信電子版)とニュースでも取り上げられている。

勧告では、「すべての障害のある幼児児童生徒が、すべての教育段階において合理的配慮と必要な個別的な支援を受けられることを保障するために、質の高いインクルーシブ教育に関する具体的な目標、スケジュール、十分な予算を含めた国家行動計画を採用すること」と、政府の政策責任を明確に指摘した。

さらに「障害のあるすべての子どもたちの通常の学校へのアクセスを確保し、通常の学校が障害のある幼児児童生徒の通常の学校への在籍を拒否することを許さないための「非拒絶」条項と政策を導入し、特別支援学級に関する通知を撤回すること」とあり、文科省による2022年4月27日「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について(通知)」の撤回を求めるなど具体的な勧告内容となっている。

国際的な人権の水準とそれを具現化した実効性ある条約によって、日本政府が進める「分離教育」の誤りが世界的に問われているのである。

この勧告が出された背景として、「ともに学ぶ教育」を求める子どもや保護者の要求や願いがある。

8月22日、23日に国連欧州本部で日本政府が初めて受けた審査に合わせ、100人に及ぶ日本の障害者や家族、支援者が現地に渡航した。他国と比べ異例の多人数で、国連も驚くほどだったという。

「インクルーシブ教育」の名のもとに個別支援への「選択」を迫られてきた当事者たちは、公共的な学びから切り離されたその怒りや思いを行動に表した

のである。その要望が反映された勧告だといえるだろう。

「インクルーシブ教育」とゆたかな学び

「分ける教育」を是とする「インクルーシブ教育」の充実に抗する実践はどのような理念や方法をもって構築することが可能なのか。2021年度「ゆたかな学び」としての学校づくり研究委員会(以下「学び研」)では1年間にわたって議論を行ない、報告書『今こそ「ともに生きる」教育をー「インクルーシブ教育」を問い直す』を昨年12月にまとめた。その内容紹介を行いながら、国連勧告をきっかけに改めて私たち自身が「インクルーシブ教育」を問う方向や意味を述べていきたい。

ちょうど十年前の教育総研の「インクルーシブ教育推進研究プロジェクトチーム」の報告書(2012年9月)では次のような危機感が出されていた。

「文部科学省はインクルーシブ教育の理念には賛意を表わしつつも、特別支援教育を手離す気は全くないようである。特別支援教育の充実にによって日本型インクルーシブ教育制度を作り上げようとしているようである」(『共生のインクルーシブ教育へ 私たちの考え方』2012年9月)。

その後の状況は十年経ってどうであったか。

周知の通り、2014年に日本は障害者権利条約を批准し、そのための国内法の整備として、2016年の障害者差別解消法の施行によって合理的配慮が義務付けられた。その中の実態として「分ける」教育が進められてきたのである。

「学び研」では、差別解消法施行の2016年から今まで全国を講演活動等で回られ、現場を見てこられた元大空小学校校長木村泰子委員から「インクルーシブ教育」への危惧が次のように語られた。

インクルーシブ教育をどの声に「分ける教育」を推進し特別支援教育を充実させることがその成果だと自負している学校現場が多いことに驚きをかくせない。特別支援教育を「医学モデル」で語る専門家

に惑わされている現場の教員や保護者も多い。支援の必要な子にとって必要な学力をつけるために、みんなと違う教室を進められるのである。

合理的配慮の名のもとに排除されている子どもの事実を考えなければならない

現場の悩みや迷いを聴くこと

この木村委員の問題意識を共有し、「学び研」では2022年3月19日に研究交流集会を持ち、「子どもの事実から『インクルーシブ教育』を問い直す」をテーマに木村泰子さんのミニ講演を実施した。以下はその話を受けた現場の教職員の感想である。

「はじめて木村泰子さんのお話を聞かせていただきました。特に『インクルーシブな学校とは?』という問いに対して、『すべての子どもの学習権を保障する』という答え。教員に必要な力はたった一つ『人の力を活用する力』をつけること。教員の役割はジャッジではない、子ども同士をつなぐ（通訳）ことだ。という言葉が非常に印象的でした」。

「私たちの県では、どちらかというと特別支援教育の方に目が向けられていて、悪く言えばクラスから排除する動きが主流なので、インクルーシブ教育という考え方をもっと広げていかなければならないと感じました」。

「分ける」ことを支援教育の「充実」だと捉えられてしまう現場もある。個別支援の充実が目目の子どもたちの「成長」だと考える実践を進めてしまうのである。そのような「個人化」に疑問を持ち「ともに学ぶ」教育を進めたいと考えるが、現実には課題に直面し、悩み、迷う教職員も多い。そのような教職員に何を伝えられるか。悩みと迷いを抱えている現場にとっては、「分ける」教育か「分けない」教育かの二項対立的な問い方では届かない。「学び研」として、より具体的に、また理論的にも「分けない」教育のゆたかさをどう語ることが求められた。

いつもいっしょがあたりまえ

「学び研」報告書の木村委員の章は、「『みんなの学校』は全国のパブリックの学校の代名詞である」という書き出しから始まる。

それは大空小学校が「地域の全ての子どもの学習権を保障するのが学校である」というパブリッ

クの学校の「最上位の目的」を全教職員で合意形成し、それを目標とした学校づくりを進めてきたからである。

「学習権」を教条的で固定された概念ではなく、子どもの現実から再定義し、「人を大切にする力」などを「見えない学力」として点数による「見える学力」の上位に置き、教職員以外の「人」が参加する「開かれた学校」作りをめざしてきたのである。

理想とする学校の目標を掲げることは何より大切なことであるが、それは始まりにすぎない。その理想（目標）に向かって、人と人が関わり、対話し、問うこと問われることの繰り返しが学校を作る。

大空小学校のプロセスには、子ども（保護者）の現実、事実、「とまどい」や「不安」をその場でクラスや教員個人の枠を超えて学校全体として受けとめることと、その受けとめの先に見える「子どもどうしの力」を教員が信頼することに貫かれていた。その信頼は、教職員やその集団の「弱み」をさらけだしながら、子どもどうしの力が引き出されることで作られてきたのである。

木村委員から語られる話のひとつに、開校後の大空小学校で、仲間の関わりから逃げて学校を走り回る子どもを追いかける教員が廊下で滑って転ぶというエピソードがある。学校から出ようとしていたその子どもは踵を返してその教員のもとに歩み寄り「痛いね」と言葉をかける。その場面を振り返って木村委員は次のように語っている。

この瞬間を一緒に過ごした「みんな」が、その時から「みんなの学校」をつくり始めたと言っても過言ではない。「差別」や「分ける」「分けない」や「障害の子どもに手厚い支援を」や「インクルーシブ教育」などの言葉は必要なかったのだ。「いつもいっしょがあたりまえ」の言葉が生まれた瞬間だった。大空で学び合うすべての人が、自分で体験したことが「みんなの学校」づくりの原点だ。

子どもの姿によってそれまでの自身を捉え直し、それを子どもたちや教職員へ語りかけることから学校が始まる。木村委員の章では、子どもと直面した時の「迷い」や「弱さ」と、その答えを子どもから教わり、教職員や地域の人々と共有しながら進めた「ありのまま」の姿が語られている。

「他者に責任を持つ存在」である権利

「学び研」で、「分ける教育／分けない教育」の二項対立的図式の限界を指摘し、「分けない教育」の目的をどう語るかについて議論の土台を作ったのは、倉石一郎委員（京都大学）であった。

倉石委員はまず、「分ける教育」にはそもそも「無教育」が露出しており、「どちらが効果的か」とか、「分けない」ことは権利、のようにその土俵に乗る議論は悪手であると指摘する。その上で「ともにいない」時に、次の二つが失われることを理由に論を進めていく。

一つは、「自分たちは排除されない」という安心感つまり「分離・隔離されない自由」を奪われたこと。もう一つは、人が人として人の前に「現れ」る空間と時間が奪われ、そのことで「他者に対して責任を持つ」行動や考え、「他者を責任ある存在」として接する態度（倫理）を育む機会を失うことである。

「ともに学ぶ」ことでその機会を持つことができた例を、倉石委員はやはり大空小学校の記録映画『みんなの学校』の中に見出し、次のように述べている。

『みんなの学校』には何度も、セイちゃんの校長室での「やり直し」のシーンが映し出されていた。そこで木村泰子校長はあくまでセイ自身の口から謝罪や反省の弁が出ることにこだわり、何度もやり取りを重ねていた。

前の学校では奪われていた「公共空間」へ参加するセイちゃんの自由は、大空小学校という場で保障された。具体的には「クラスメイトの一緒に遊ぼう」という呼びかけを拒絶したその自らの行動に徹底して責任をもつ主体として扱われ」る。

木村校長はセイちゃんへの責任を問い、セイちゃんは「自分自身」の存在そのものを現れさせることが出来たのである。その結果、「他者を責任ある存在」として接する態度（肯定的責任像）を育む機会を持つことになったと倉石委員は述べている。

「他者を責任ある存在」として接する態度という論点は、「分けないゆたかさ」を考える上で貴重な示唆を与えてくれた。

インクルーシブな学校づくりをめざして

紙数の関係で詳述できないが、今回の「報告書」の他の委員の報告内容について簡潔に紹介しておきたい。

筆者は「大阪発『高等学校』のインクルーシブ教育」というタイトルで、今から40年以上前、インクルーシブという言葉もない時代に生まれ、今も継続している、大阪府立高校の「知的障害生徒とともに学ぶ教育」について府立松原高校での現場での経験もふまえてその意義を書いた。

中田正敏委員（神奈川県高等学校教育会館教育研究所）は、「高等学校におけるインクルーシブな組織文化の形成」と題して、インクルーシブ教育の推進のための組織文化が、インクルーシブ教育実践の枠組みとして位置づけられていることを指摘した。インクルーシブな文化、方針、実践の具体的な展開について提示された「インクルージョンのためのインデックス」を紹介し、学校現場における「対話の文化」を起点とする改革について提案している。

油布佐和子委員（早稲田大学）は、「インクルーシブ教育の担い手としての教員」というテーマで、教員養成の研究の立場から、インクルーシブ教育を担う教員の要件について論じている。教員経験者へのインタビューを行い、長年現場で子どもと関わり、学校づくりに携わってきた者が語る言葉から教員の葛藤や変容を聞き出し、担い手の要件を論じた。

池田賢市委員（中央大学）は、「子どもから学びを奪わないために」と題して国際的潮流としてのインクルーシブ教育を論じ、障害者権利条約の第24条の解釈に触れ、文部科学省が「複数のシステムが同時に併存している状態をインクルージョンだ」と理解しているとして、その政策を明快に批判した。

「学び研」の一年を振り返って、教職員の悩みに徹底して寄り添い、当事者と対話を重ね、その「思い」や「痛み」に共感し、それを力に変えていくことが大切だと改めて考えた。

本報告書が「インクルーシブ教育」に関わる現場の教職員をはじめ、「ともに学ぶ」教育を進める実践や研究における議論の一助になればと思っている。なお、2023年春頃、この報告書をもとに、さらに読みやすくした書籍を出版予定なので、あわせて読んでいただければ幸いである。

フランス年金改革反対デモ ーフランス人の年金生活を支える移民労働者の年金事情

稲葉奈々子（上智大学・教育総研「ゆたかな学び」のための社会づくり研究委員会委員）

2023年1月19日、フランスで年金改革反対デモが行われた。主催者発表では全国で200万人、警察発表でも112万人が参加した。フランスでは、デモは日常の風景だが、100万人規模となると、そう頻繁にあるわけではない。しかし年金改革はつねに大規模な抗議運動を引き起こしてきた。1995年の年金改革のさいにも、デモやストライキによる抗議が1ヵ月に渡り続き、政府は改革案を取り下げている。

今回の改革案では、年金の受給開始が可能になる年齢が、62歳から64歳へ引き上げられる。満額を受け取れるのは67歳からだ、そのためには現行の42年間ではなく、43年間の保険料の払い込みが必要になる。改革案は、満額は最低賃金の85%（月1,200ユーロ）を下回らないとする規定も盛り込まれたが、反対の勢いは削がれなかった。

こうした概要については、日本でも詳しく報道された。NHKは、反対デモについて、「年金の受け取り額が減る」、「2年も余分に働かなければならない」という声を伝え、はやく定年退職し、仕事から解放されて年金生活を希望する市民を紹介している。フランスはOECD加盟国のなかでも、65～69歳の就業率が8.9%（2000年）ときわめて低いことが示すように、こうした市民の姿は現実からかけ離れているわけではない。しかし、それでは年金受給が可能な年になっても働いている約9%の人とは、誰なのだろうか。専門職でみずから希望して働き続ける人もいるが、年金では生活できずに働き続ける人もいる。

年金を満額もらえない女性たち

フランスでもっとも失業率が高い県のひとつ、パリの北の郊外、セーヌ・サン・ドニ県の失業率は8%で、若者の失業率は20%を超える。国立統計経済研究所（INSEE）によると、セーヌ・サン・ドニ県の労働人口における、看護助手や、介護士などエッセンシャル・ワーカーの比率は他の県よりも高い。その担い手の多くは移民女性である。

女性はそもそも非正規雇用で働く人が多い上に、

育休期間があるために、定年で退職すると満額を受け取れない。さらには定年前であっても、失業や障害が理由で働いていない人の60%は女性だという。また、年金の満額受給が可能な67歳まで働く人は男性では10%にすぎないが、女性の場合は20%に達するという。もとの給料が低いため、少しでも年金の額を増やすためには、可能な限り長く働かざるを得ないのだ。

年金では生活できないエッセンシャル・ワーカー

エッセンシャル・ワーカーの移民女性が望むのは、できるだけ早く年金生活を送ることではない。たとえば、筆者がインタビューしたアルジェリア人女性ゾラは、現在73歳だが、定年を引き延ばせる最長の70歳直前まで家事労働者として働いていた。

ゾラはアルジェ出身で、10人きょうだいの上から2番目である。離婚後、役所勤めで子どもを育てた。1990年に父親が亡くなり、母親やきょうだいの生活も支えるべく、40歳でフランスへの出稼ぎを決意した。複数の雇用主のもとで、家事や介護労働で働き続けたが、70歳を前にして契約は更新されなかった。本人が就労継続を希望すれば解雇できないのは70歳までなのだ。それまでは月に2,700ユーロを稼いで、民間賃貸住宅で800ユーロの家賃を払い、アルジェリアの家族に送金もしていた。ところが彼女の年金は900ユーロしかなかった。家賃と光熱費を払うと、食費も残らない。週1回の市役所の食料配布を利用しているが、到底足りない。そもそも「人に恵んでもらって生活したくない。今までずっとひとりで闘って生きてきたのだから」。今は、単発の家事労働や介護のアルバイトで食いつないでいる。もちろん無届である。

彼女と同じ境遇のアルジェリア人の友だち数人で、公営住宅への入居を求めて「住宅への権利運動」という市民団体で2年前から活動しているが、入居の見通しは立たない。定年退職後のフランスの高齢者の介護を支えているのは、ゾラたちのような年金生活を夢見ることもできない移民女性たちなのである。

ともに生き、学びあい、育ちあう学校をめざして

子どもの姿を出発点とした豊かな学びの創造を

枝松かおり（三重県教育文化研究所 所長）

三重県教育文化研究所は、1989年に「民主教育の確立をめざす理論ならびに実証研究と県民の文化向上に寄与する」ことを目的に、第39次教育研究三重県集会において発足しました。すでに「三重県教育研究センター」が設置されていましたが、三重県教職員組合が憲法や平和をたいせつにする教育実践をより深めるため、新たに設置しました。

子どもたちが未来に夢と希望をもちつづけられる社会を実現するために、学校、保護者、地域のあり方を問い直し、子どもたちが仲間とともに学びあうなかで、社会で自信をもって生きていけるよう、三重の教育づくりに努めています。おもな活動としては、研究助成、調査・研究、所報の発行、学習会の開催等です。

2022年度は、研究テーマ「ともに生き、学びあい、育ちあう学校をめざして 子どもの姿を出発点とした豊かな学びの創造を」にそって自主的に創造的なカリキュラム開発にとりくむ学校・個人・サークル・団体に助成しました。

研究所に寄せられた各学校やサークルの実践は、子どもや地域の実態をふまえた豊かな学びや体験が大切にされており、子どもたちが思いを出しあい、仲間とともに課題を解決していく姿、地域のなかでいきいきと活動するようすが報告されています。

また、「子どもたちが直面する課題」として、成年年齢引き下げによる課題について調査・研究をすすめ、実態をふまえた学習教材（「消費者トラブル」）の作成にとりこんでいます。

他にも主権者教育の学習教材として、これまでに作成した「憲法のおはなし」（紙芝居版・CD・R版）の活用もすすめています。

2016年には三重県教職員組合からの委託を受け、過去の歴史の真実に学び、日本国憲法の理念をふまえ、平和な社会の実現を目的に、三重県教育文化研究所内に「平和資料センター みえ」が設立さ

れました。おもに平和資料の収集・整理、貸し出しをおこなっており、これまでも各支部・団体で開催された「戦争展」等で活用されています。

戦後75年以上が経過し、その時代を生きてきた人々から直接お話を聞くことがむずかしくなっています。戦争が過去の出来事として風化し、人々の努力によって守られ国際社会の信頼を得てきた平和憲法をも変えられかねない状況にあります。そして、今もなお、世界各地で戦争や紛争が絶えず、核兵器廃絶もいまだ実現していません。また、貧困や飢餓、環境破壊や差別、人権の抑圧などといった平和をふみにじりいのちを脅かす課題も山積しています。

教育の名のもとに多くの子どもたちを戦場におくりだしたことを深く反省し、だれもが安心して暮らせる社会の実現にむけ、さまざまな実践にとりくめるよう、ひきつづき平和資料センターの充実をめざしていきます。



三重県教育文化研究所

〒514-0003 三重県津市桜橋2丁目142
三重県教育文化会館内

TEL/FAX 059-228-5486

E-mail: kybnkn@mtu.ne.jp