

民研だより

民主教育研究所
Research Institute of Democracy and Education

No. 162
2024年12月10日

CONTENTS



- ◆ 地域と出会い直す教育実践に向けて …………… 石山雄貴 1
- ◆ 核開発地域への想像力「環境と地域」教育研究委員会の30年 …… 三谷高史 3
- ◆ 民研フォーラム報告 「新たな職」って何？
中教審「審議のまとめ」でせんせいの未来はひらけるか？ …… 鈴木敏則 4
- ◆ 日誌、寄贈図書等 …………… 8

地域と出会い直す教育実践に向けて

石山雄貴 (鳥取大学 民主教育研究所運営委員)

現在、過疎化が進む地域に設置された高校では、地域と連携し、地域を題材とした教育実践が、魅力化・特色化に向けた取り組みの一環として広がっている。こうしたなかで筆者は、村岡高校における地域を探究する教育実践(学校設定教科「地域探求」)に関わっている。村岡高校は、兵庫県北部の香美町に位置し、学校設定教科「地域探求」を中心に「地域になくてはならない高校づくり」を進める高校である。「地域探求」は、歴史や自然、政策などの側面から地域を知る実践、地域を知ることによって生まれた疑問や関心にアプローチしていく調査方法を学び、実際に調査を行い、「探求テーマ」を生成することを通して、地域に対する理解を深めていく実践、そして「探求テーマ」と関連した地域での取り組みを計画し実際に行う地域を創る実践からなる。

「地域探求」の実践過程は、文化人類学者であるインゴルドが自著『ラインズ』でいうフリーハンドの曲線がイメージされる。インゴルドは、線にはフリーハンドの曲線と点Aと点Bを結んだ直線との2種類があり、前者を徒歩旅行、後者を輸送というふたつの移動の様相から説明している。フリーハンドの曲線としての徒歩旅行は、最終目的地を持たず、成長や発達、自己刷新といった進行中の過程を突き進むにつれ、その先端から伸びていく線であるという。そこでの徒歩旅行者は、旅の途中で現れてくる風景や音、感覚に自身を開き、進んでいくなかで変わっていく環境に対応し、成長していく。それに対して、点Aと点Bを結んだ直線である輸送は、目的地指向の移動であり、徒歩旅行のように道に沿って成長することはないという。輸送される乗客の関心は移動の過

程にはなく専ら到着地のみにある。これら二つの移動の区別は、徒歩旅行においてみられる移動と知覚との親密なつながりが消失しているかどうかにある。

「地域探求」の実践は、生徒たちの疑問や関心に基づき実践が駆動していき、その過程での地域で様々な取り組みを行う大人たちとの出会いによって実践が展開していく。その過程は、その時々地域の文脈がもたらす偶然の出来事や思いがけなさ、わからなさ、そしてそれらに出会う生徒たちの反応に常に開かれている。そのため、当初は想定してなかった新たな疑問や関心がその過程で生徒にも教員にももたらされ、最終的な地域での実践の方向性や目標が修正されていく。もちろん、教科としての大きな枠組みは予め決定しているため、フリーハンドの曲線だけが授業の過程ではない。しかし、スピーディで効率的なやりとりや予め定められた目標とその達成以外を考えなくなるような単調で直線的なやりとりが広がるなかで、フリーハンドの曲線で表されるような遊びや余裕がある学びの過程が持つ意義は大きい。

他方で、地域と連携し、地域を題材とした教育実践は、地域づくり政策の一環として推進されることも多い。そのため、地域づくり政策が持つ課題が、こうした教育活動を通して学校や生徒にもたらされる可能性も考えられる。例えば、芦田・北島は、「地域課題の解決」や「地域活性化」が語られる際に人々の志向（思考）を規定する「地域活性化フレーム」を指摘する（「農村における住みづらさとは：地域活性化を問い直す」渡邊・芦田・北島編著『オルタナティブ地域社会学入門』）。それは地域に住まう人々の様々な立場や心理、実践を、「活性化（課題解決）に寄与するか否か」という狭い枠に押し込めて評価してしまうことで、多様な現実をゆがめて解釈・提示してしまう問題点があるという。そこには、地域に住まうことをめぐって、ある状態を「正常」・「正解」・

「成功」と規定し、それに当てはまらない状態を「異常」・「間違い」・「失敗」として不可視化したり排除したりする作用が含まれているという。こうした「地域活性化フレーム」は、「地域活性化」といった言葉を様々な場で見聞きせざるを得ない過疎地域で暮らす生徒のなかにも、すでに広く浸透している枠組みであると考えられる。それゆえに、こうした教育活動が、「正解」を求める「地域活性化」政策と結びつくことで、「地域活性化フレーム」をより強固にし、生徒たちも大人も、「正解」に当てはまらない地域を否定する意識、ひいてはその地域で暮らしを営んできた自分自身を否定する意識をもたらす可能性を持つ。

「活性化（課題解決）に寄与するか否か」で地域の諸活動を眼差す「地域活性化フレーム」は、インゴルドのいう直線としての側面を持つ。ここでは、「地域活性化」という目標そのものは問われない。本来、教育実践を通して向き合う地域は、生徒が生きる地域である。それは、自然や歴史、文化、共に生きる人々など様々な対象と自分自身とが関わり合う場であり、そのつながりのなかで生徒も含めた人々の生活がかたちづくられる。そうした人々をとりまくつながりは、「地域活性化フレーム」では捉えられないだろう。地域における様々な出会いに自身を開いていくフリーハンドの曲線的なアプローチのなかで、自身をとりまく様々なつながりを回復し、自覚していくことで「地域活性化フレーム」に回収されず、地域と出会い直していくような教育実践が求められる。



核開発地域への想像力：「環境と地域」教育研究委員会の13年

三谷高史（「環境と地域」教育研究委員会、宮城教育大学）

筆者はこの4月から宮城県にある教育大学に勤務している。ここにはおもに東北6県から「地元で教師として働きたい」、「地域にこだわった教育をしたい」という熱意をもった、たのもしき若者がつどってくる。そんなたのもしき若者において筆者は東北地方における教育実践（広い！）について授業をする機会があるのだが、授業ではまず「地元や地域にこだわるために、それらがよってたつ構造について学んでみよう」と話し、近代以降の東北開発史をあつかう。地域にこだわった教師たちがくなくを問題にしていた／いるか）を理解するために必要なステップだと考えるからである。

そのように考えるようになったきっかけは、2011年6月から続く、民主教育研究所「環境と地域」教育研究委員会の下北半島調査への参加にある。当初は青森国民教育研究所と共同ではじまった調査で、これまで民研の年報第18号『下北半島の未来を紡ぐ—地域、教育、民主主義—』（2018年）などで途中の成果を報告してきた。この調査の源流は1970年代、「むつ小川原開発」にかんする青森民研の調査にある。そこに当時の国民教育研究所の委員も参加するようになり、その成果は『やませ—下北の地域と住民・教育運動』（青森民研、1977年）や『地域開発と教育の理論』（民研・環境と教育研究会、1985年）などにまとめられている。わたしたちの調査はこうした成果に学びつつ、ポスト3.11の下北半島はどうなっている／いくのかを知り、考えるために現地に10年以上通いつづけた。

この度、その成果が（もちろん最終のものではないが）、2024年12月20日に『核開発地

域を生きる—下北半島からの問いかけ』（安藤聡彦ら編、同時代社）として出版されることとなった。本書では下北半島で暮らし／している10人に注目した。国策である核開発に揺れる下北半島で呼吸をし、暮らしを営み、ものを考え、仕事や活動をしてきた人びと（教師、郵便局員、消防士、歯科技工士など）である。これまでみずから活動や情報発信してきた人だけでなく、今回はじめて核開発について語り、出版を許可して下さった人もいる。彼・彼女らの記録や語りは、核開発が地域社会にもたらす影響への向きあい方や態度は人それぞれであり、単純に賛成／反対でくくることはできないこと、さらにその向き合い方や態度が静的ではない（これまでも変化してきたし、今後も変化していく可能性がある）ということも教えてくれた。

国際情勢も関連し、エネルギー資源調達のコストが問題となる中、2023年には原子力基本法が改正され、原子力発電所の稼働年限の延長や再稼働の動きが進んでいる。該当する地域の人びとは何も感じず、考えずにその動きを受け入れている／抵抗しているわけではないし、沈黙しているわけでもない。本書は下北半島をフィールドとしているものの、核開発地域の現実やそこに生きる人びとへの想像力を喚起する力があると、編者・執筆者らは自負している。

「実践にすぐに役立つ」という内容にはなっていないかもしれないが、できるだけ多くの人にお読みいただき、「環境と地域」という問題の一つのあらわれである核開発をめぐる議論や対話が少しでも進むことを願っている。

中教審「審議のまとめ」でせんせいの未来はひらけるか？

文責 鈴木敏則(民研事務局長)

「新しい職」の意味するもの

－フォーラムの検討課題－

高橋哲さん(せんせいの未来を拓くプロジェクト委員長)

5月13日に公表されました「審議のまとめ」では、給特法を維持するということと教師の待遇を上げるということで、教職調整額を4%から10%にするという対応がとられています。

もう一つ重要な提言がされています。「新しい職」とか学級担任に対して手当てを出すという内容です。

現在の教諭と主幹教諭の間に新たな級というのを設け、なおかつそれを何のために設けるのかということと業績評価を行って評価結果を昇任、昇級等人事管理に活用していくということが目指されているということです。

これを受け6月には、骨太の方針の中で「10%以上」という言葉が入れられ、「新たな職」とか級を創設してメリハリある給与体系を作るという。むしろ、大きな意味を持っています。

3月13日の第10回の中教審の特別部会では、東京都の人事部長がこの部会に出席をして、東京都の主任教諭についての説明をうけ、委員の方々の「東京都はモデルなんだ」「こういうことをやりたいんだ」ということを連発されています。この主任教諭を入れるということの意味というのは、東京都の一連の給与制度改革を見ていかなければなりません。

2004年に国立大学が法人化された時に、東京都はそれまでの国立学校準拠制をやめて独自の給与制度を作るということ全国に先駆けて行いました。2003年にはすでに主幹教育を導入して特2級を入れ始めています。特2級の時には2級の上に特2級を作り、主幹教育にあたる人たちの給与表はちょっと高くなるという改革だった。主幹教育を使って評価に連動した待遇の格差付けの導入が2006年の号級4分割制といわれているものです。それまでの年功によって1年働いたならば1号級を自動昇級するという形に変わって、今までの1号級の4分割してなおかつ昇級させる号級数を評価によって差別化するという仕組みを作りました。成績が良いとされた人は最上位の6号

級の昇級、昔の給与表であるならば1.5倍の昇級ができ、上位の場合は5号級、標準の場合は今まで通りの1回分と同じ4号級、下に評価された人は今までの昇級より少なくなる4分の3になってしまう3号級という仕組みを作ります。人事考課を昇級に連動するという仕組みです。さらに2009年の東京都独自に導入された主任教諭という仕組みでした。この主任教諭を入れた時には教職員の給与表は全面改定されました。1級は助教諭・講師、2級は教諭、3級は主任教諭、4級は主幹教諭という形で、従来2級でしかなかった2級の教諭だった人たちが3級、4級という風になると同時に、さらに副校長・教頭5級、それから統括校長・校長6級という形で6級制の教諭表を入れるピラミッド形の仕組みです。主任になる時の主任教諭選考、4級職選考と、人事考課の業績評価をもとに実施される。主任・主幹に昇格できるかどうか、人事考課というものを直結させるという仕組みがとられるようになった。昇給・昇格に直結した評価による管理が東京都で導入されということが主任教諭をもたらした意味でした。

主任教諭というのが導入されたときにこの2級教諭職の給料表は大きく下がった。教諭職の人たちの給料を下げることによって差別化をするという仕組みを作ったことがポイントです。

その結果、実際のもらえる給料はどう変わっていったのか。2級教諭職の上にあるのが主任教諭、そして主幹教諭という形の差別化を行い、2級教諭職の給料の引き下げだった。主任教諭、主幹教諭になってももともとの2級教諭職の給料よりも低く設定されている。要はこの2級教諭職を主任教諭と主幹教諭に分け、給料を下げることによって差別化を行った。

生涯一教諭という人たちに対しては給料上の制裁が与えられている。この給料表の違いというのは、大きな給料差を生んでいて、生涯教諭にとどまる人と、10年目に主任教諭になる人、さらに20年目に主幹教諭になる人、というのを比べて待遇差生涯給料というのを見てみると、ボーナス以外の給料では、生涯教諭のまま

で過ごす方と主任教諭 10 年後になった人との格差は 791 万円、それから 20 年目に主幹教諭になった方との格差は 1306 万円になる。それから、退職金も、主任、主幹、教頭、校長とかどういう職についていたかが退職金に反映される仕組みが導入されています。生涯教諭にとどまる方は、退職した時に 38 年間働いて 1724 万円。10 年目に主任教諭になった方は 2200 万円もらえるので 500 万円くらいの差、さらに主幹教諭になった方とは 650 万円くらいの差が出てくる。大きな給与差が出てくるのは、教諭にとどまる人だけに、経済的な、あらゆる意味でのマイナスを与える。これは主任教諭導入というものの背景にあると見ることができます。この「新たな職」というのは、評価と待遇の連動による教員管理を強化するということになります。特に、この管理がなぜすごく強い力を発揮していくのかということ、2 級教諭職にとどまるもの、いわば生涯一教師を選ぶ人たちに対する制裁措置を、この給与の仕組みが作ろうとしているのではないかと思います。この「審議のまとめ」が目指しているものは、「職」と「手当」を通じた分断統治というものをもち込もうとするところにこの本旨があると思っています。さらにはこの「審議のまとめ」、タイトルとしては「働き方改革」だが、「働き方改革」というよりは「支配の論理」で動かすという仕組みを持ち込もうとしています。本来、働き方改革というのは、働いた時間数に応じて対価を払うということが求められるわけですが「審議のまとめ」を導入しようとしているものは、教育政策への貢献度合いによって対価を払うという、そういう支配の仕組みを作ろうとしているということだと思います。教師の仕事というのをますます他律化していく、それが東京モデルだったのではないか見ることができます。教職調整額 10% になってこれで待遇改善なんだということを文科省は必死に言っているわけですが、むしろ東京モデルのような形で主任教育と主幹教育の差別化ということが、もともとの教諭職の給与を下げることで行われるならば、基本給が引き下げられるので、当然 10% を上げたところで何の意味もない。仮にこの 10% が入り、東京都と同じ新しい職が入ってくるという時には、各地域で検討しなければいけないのはこの給与の差別化というものを、2 級教諭職の引き下げではなく、それを上回る形で導入するというを少なくとも各地で交渉していくということも求められます。

「主任教諭」の設置＝「職の分化」は、東京の教育に何をもたらしたのか

糀谷陽子さん(せんせいの未来を拓くプロジェクト幹事)

2006 年の 7 月に都教委が「教員の職のあり方検討委員会の報告」で職の分化を提案。教諭を「主任教諭」と「教諭」にし、校長を「統括校長」と「校長」にする。「行政系職員が、行政が選考により上位の職に昇任し、職責に応じた水準の給与になっているのに、2 級の給与が年効的で一律にだんだん上がっていくと、同一の職であるにも関わらず、職務の困難度や責任の度合いに大きな違いがある」という理由である。

2007 年 6 月、東京都学校管理運営規則を改定し主任教諭の設置を強行。そこに主任教諭の職務が記述。1)「高度の知識又は経験」を基に「教育面での安定した実践力」を発揮すること。2)「上位の職」として原則として学年主任などの重要な役割を担い、主幹を積極的にサポートすること。3)「同僚や若手教員への助言・支援などの指導的な役割」を果たすと。

「教諭」と「主任教諭」と、これは規則改定による「主任教諭」なので、学校教育法上の職ではどちらも「教諭」に違いない。学校教育法上、教諭の職務は「児童の教育を司る」となっており、その同じ職務を持った教諭の中に「主任教諭」と、「教諭」というのが 2 つできるのはおかしいと、組合は都教委や地教委に対して主張した。

2008 年 6 月に「主任教諭等の任用に関する基本的な考え方」を通知。その年の 11 月以降に選考、次年度の 4 月から任用を開始し、「選考資格は 30 歳以上で教職経験 8 年以上(都の経験 2 年以上)」。人事委員会が 10 月に、主任教員の給料表の作成を勧告。主任教員の給料表を新たに作り、小・中と高校の給料表は違っていたが、それを一本化し、2 級の給料表を非常にフラットにし、それまでの主任手当も廃止。2 級水準から公民格差分 0.09% を引き、その値よりも主任教諭にならない人は、上がらない。主任教諭になれば今までとほぼ同じくらいの給与水準になると。「主任教諭任用制度・選考要項」が 11 月 19 日に発表。12 月 18 日までに地教委は取りまとめ、都教委に名簿を提出。選考は職務レポートと勤務実績で、勤務実績は校長の業績評価による。職務レポートは、2008・09 年の「必置主任」等は職務レポート免除する。A4 用紙 1 枚ぐらい書いて出す。「これ出して下さい。出さないと給料が上がりません」と校長が対象者に配布。在職者が 4 万 5 千人で受験資格対象者 3 万人くらいの中で、在職者の教諭の約半分ぐらいの 2 万 2 千人ぐらいを段階的に任用すると言

う。これに対し、同じ学校の中で子どもから先生とされているのに片方は「主任教諭」、片方は「教諭」という差別がつけられるというのはおかしい。子どものために協力し合う学校のあり方を考えるに、あってはならないと批判。

1月に「OJTガイドライン」が出される。主任教諭が入り、その主任教諭をOJTの担当者とする仕組みが出された。校長、副校長の下に主幹教諭、その下に主任教諭が、その下に教諭というピラミッドを作り、一人の教諭に、学習指導と生活指導・進路指導、学校運営・組織貢献、外部との連携・折衝接触という4つの領域について力を育成していかなければならないと、例えば学習指導ならば同じ教科担当の主任教諭、生活指導とか進路指導は他の主任教諭と、それぞれの教諭に4分野の4人の主任教諭をつけ、仕事の中で指導をしていくという。

2月に選考結果が発表。受験者18,389人、合格者13,984人。4,385人が不合格になった。不合格になった人たちの中には、校長から「どうしても受けてくれ。今主任やっているのに主任教諭になってくれないと、来年主任やってもらうことができなくなるかもしれない。」と校長に言われて頼まれて受けたという人もいる。そういう人の中にも不合格者がいた。分断され、やる気を失わされ「これが改革になるのか」と、すごい怒りの声が渦巻く。

2009年4月から主任教諭が入り、多数が主任教諭になったことから全員を集めての研修することが出来ないため、同じ学校から2、3人くらいの任用時推進者が選ばれ、その人たちだけの研修が行われた。この推進者が学校に戻り、他の主任教諭にその研修内容を伝えるという形だ。研修では、それぞれの先生たちが、自分を支援してくれるメンターになる人、逆に自分が指導したり支援したりするメンティーになる人の表を作らされた。職場の人をメンターとメンティーに、大きく分け、指導を受け入れたい人とそうでない人を積極的、消極的の縦軸に分け、付箋に名前を付け、それぞれ貼るという研修。これは「人権問題だ」と、その場で怒っていた人もおり、「こんなことをやらせてなんなんだ」と。これをまた学校に戻って他の主任にやる。「これはどういうことだ」と怒りになった。これまで、学年主任、生活主任は、同じ先生として同じ立場でいろんなことを議論し、子どものために何が良いかと議論してきたが、このように先生の中に上下の関係を、研修を通して作らせる、これが主任教諭の設置の目的だった。都教組は、主任教諭制度に関わる都教委要請を行い、緊急アンケートを実施。アンケートは約3400人回答。まとめを一部紹介すると、「主任教諭制度は教職員の意欲を向上させましたか?」。向上しない32%、変わらない49.4%。「主任教諭制度の

導入で教職員の協力・共同の関係は強まりましたか?」。変わらない67.9%、弱まった13.3%。どちらとも言えない17%。「主任教諭にお聞きします。教諭だった時とは違う主任教諭としての職務は増えましたか?」。増えた24.8%、変わらない53.6%。「教諭の方にお聞きします。分化後の教諭の仕事量が軽減されましたか?」。増えた15.0%、減った1.4%。変わらない81.7%。主任教諭ができる教諭の仕事は少し助かると言われていたがむしろ増え、そして多くの人たちは「変わらない」と回答。

「新たな職」は教職員を分断するものだ。その分断は2つの側面があり、1つは賃金面。同じ教諭でありながら主任教諭と教諭との賃金の格差がある。しかも、主任教諭が入っても人件費は増えない。目的は人件費の抑制。

定期昇級の仕方が変わり、今まで1号アップだったのが一気に4号アップとなった。(1号毎が細かく少額)。普通の人には4号昇級だが、3ヶ月短縮にあたる5号昇級、6ヶ月短縮にあたる6号昇級というのが入り、その仕組みは、校長が20%推薦し、それを地教委が35%推薦し、最終的に都教委がまた推薦し直すという形で、全体の5%が6号昇級、25%が5号昇級、残りは4号昇級。評定がABCDで、Dが付いた人は、3号昇級で3ヶ月延伸と同じ結果になる。これも主任教諭と教諭とに分けられ、主任教諭の中でまた競争が始まることになり、2級に残った人たちの中でも競争になる。主任教諭、教諭に分断することによって総人件費としては抑制される。こういう形で賃金面で分断した。

2つ目は職場づくりとか教育の場面での分断だ。その目的は学習指導要領とか、東京の「教育改革」の徹底だ。

ここに来て、主任教諭の数だけ校長が主任を任命することから始まり、民主的にみんなで話し合う風土が、主任教諭が入ったことによって損なわれてきている。

これまで通り、子どもから始まる、子どもの願いに応える教育、協力・共同の教育を進めていくこと。不当に下げられた2級賃金を引き上げ、元に戻せという要求。主任教諭を設置するのならば、プラスの給料表にする。東京のような、2級を下げ、3級になって初めて2級と同じくらいになるみたいなそういうやり方は許さない運動が求められている。

長時間の過密労働の解消が重要課題だ。「新たな職」の職を増やすのであれば、勤務時間内に終わられるような措置を取れという要求を出していかなくてはいけない。授業の持ち時間は軽減するべきで、そのためにも時間数の上限を決め、教職員の定数を増やす運動が必要だ。

長時間労働の現場で「審議のまとめ」をどう読んだか

内藤修司さん(全北海道教組)に石垣雅也さん(せんせいの未来を拓くプロジェクト委員)が聞く

石垣 「審議のまとめ」に対するパブリックコメントを送ろうなど取り組みをされており、その中でどんな声が出たのかなどお話をもらいたい。

内藤 2018年の1年間の変形労働時間制の時にパブリックコメントが集まり、その教訓があります。私たちが大事にしていたのはパブリックコメントというのは、選挙で一票投じると同じように政治に参加をする一つのチャンス、機会だと、まず学習をしようという取り組みです。ホームページを使って、あるいはYouTubeの動画を各単組・各支部で見てもらい考えをパブコメで送るという取り組みです。「審議のまとめ」、例えば第三章とか第四章で、教職調整額10%が4月ぐらいからすごく話題になっていましたが、「定数改善して欲しい」という声が一番多かったです。「給料を増やすより、時間と心のゆとりが欲しい」という声が多く、パブリックコメントを送ったのが印象的でした。「忙しくて大変なんだ」ということや、「心と時間の余裕が給料なんかより欲しい」という先生方の叫びが聞きました。

石垣 滋賀でも北海道の動画などで学習をし、パブリックコメントを職場で声をかけてみんなで送ろうという取り組みをしました。高橋さんの『聖職と労働のあいだ』の第2章のところでグラフなど、その辺りのことの話をし、生涯賃金の話とかも出てくると、若い先生たちの反応は結構そこに食いついてくる。「給料は結局下がるってことなんですか?」と。その辺りが響き、「書いて送ります」と。職場の中で今、労働条件がどうなっていくのか。話をする時間すら取れない状況です。

内藤 「審議のまとめ」が何かということを論じるには少なくない時間が必要だし、それを受け、みんなが思ってくれていることのディスカッションしないと深まらない。しかし、そんな時間をとる状況にないのでYouTubeで全部解説してもらい、分からないところは質問をという感じでした。

石垣 職場でYouTubeを観て、パブコメを書き始めるまでに時間がかかる。平日に「〇時間をください」と言う状況が今は職場になく、そこがすごく難しい。そういう中でもじわじわと理解を進めることなど紹介して下さい。

内藤 最初の頃は「パブコメ送っても意味がないじゃん」的な世論があった。2022年にパブコメをきっかけに変わった話の一つであった。そんなようなことを見つけてきて発信をすると、「やってみようか」と。送ったものを、共有していく。そこに気付いてくれ

た人たちや、たくさんの職場で、それを繋いであっちこっちでやっているという風にした。こういう意見を送ったらいいんだと。

石垣 2008年3月に滋賀で主幹教員が導入される時の組合での取り組みで、主幹教諭導入の時に、主幹教諭について組合として教育委員会と確認をした。「主幹教諭は管理職ではない」ということを明確にした。現場は人が足りなくて困っているから、主幹教諭を入れた学校にはマネジメント加配で10時間の非常勤講師をつけることを、抱き合わせて確認したことと、職場を階層化するものではないということを確認した。向こう側の意図を、それをちょっと和らげるとか、そういう方向にいかないように現場でなんとかとどめられるところまではとどめる。踏ん張るところまでは踏ん張ることを組合ではやってきた。労働条件に関わることなので、各都道府県の教委と教組でやりとりしていくしかない。

内藤 教師の責務は、「学校づくり」とすごく結びついてきました。主任手当の導入の頃も言われていたし、北海道では2000年代最後のぐらいに立て続けに学校職員評価制度と査定・昇級制度が導入され、今は統合して学校職員人事評価制度になっており、昇給とボーナスに響くような仕組みになっています。組合は「教師の責務」というところを大事にして職場で意思統一し、それが民主的學校づくりだからこそ、力合わせをしていこうというところを訴えています。宗谷の合意運動です。教育長など、様々な教育関係者も巻き込み、各市町村では話し合いをしてきたという取り組みがあります。

「教師の責務」については『日本の教育はどうあるべきか』(教育制度検討委員会/梅根悟)という本の中に同じ言葉が出ています。「新たな職」が現実起こった時に、直近で、学校職員人事評価制度ができた時、3つの方針、1.「民主的學校づくり」とは何かを問い続けながら、教育運動をすすめる。2. いま、求められている教育は何かを考え、學校づくりに力を発揮しよう。3. 教職員の評価について考えてみましょう。職場で民主的學校作りを掲げて力合わせをしていくというところでいけば「新たな職」を職としては導入されてしまっても現実問題として、子どもの前で「力合わせ」をするというところは、守れるところはある程度あるのではないかと考えています。「力合わせ」というのは協力されるのではなく、「みんなが力を出し合うんだ」と宗谷では言っており、みんなが持っている力を立場が違って、出し合えるというところはまだあるはずだ。そうしたところをしっかりととした職場づくりや學校づくりをしていかなければいけないのかなと思いました。

民研日誌 9～11月

- 9月 3日 「ジェンダーと教育」研究委員会
- 9月 8日 民研フォーラム「未来をひらく 教育課程と授業づくり」
- 9月 9日 高校教育研究委員会Dグループ
- 9月10日 『人間と教育』123号発行
「民研だより」No.161号発行
- 9月11日 三役・事務局会議
- 9月18日 子ども全国センター幹事会
- 9月20日 「特別支援教育と子ども・学校」研究委員会
- 9月21日 第3回運営委員会
第69回日本母親大会へのメッセージ
- 9月25日 せんせいの未来をひらくプロジェクト
- 9月28日 教育のつどい実行委員会
- 9月30日 『人間と教育』編集委員会
- 10月 2日 入館団体会議
憲法と平和教育プロジェクト準備会
- 10月 5日 教育大運動1741つながるフェス
- 10月 6日 教育・子育て九条の会交流集会
憲法守ろう!戦争させない世論を大きく
教育課程研究委員会
- 10月10日 避難訓練
- 10月15日 中等教育研究委員会
- 10月17日 教育行財政研究委員会
- 10月23日 『人間と教育』編集打ち合わせ
- 10月24日 高校教育研究委員会Dグループ
子ども全国センター幹事会
- 10月27日 教育課程研究委員会
- 10月28日 三役・事務局会議
- 10月29日 中等教育研究委員会
- 10月30日 会計監査
- 10月31日 『人間と教育』編集委員会
- 11月 3日 憲法変えさせない!戦争反対!今こそ平和と
人権11.3国会大行動
- 11月 9日 第4回運営委員会
- 11月10日 戦争させない!わたしたちができること
教育ができること
- 11月12日 中等教育研究委員会
教育課程研究委員会
- 11月14日 子ども全国センター幹事会
- 11月15日 教育のつどい実行委員会
- 11月16日 包括的性教育の実現を目指す集会
&総会2024
- 11月17日 教育課程研究委員会
- 11月19日 『人間と教育』編集校正
- 11月21日 憲法と平和教育プロジェクト
- 11月22日 『人間と教育』出張校正
- 11月30日 日本科学者会議 転換期の主体としての
地域、地域住民を考える

寄贈図書・資料 9～11月

- ◆『北大院生協議会史』北大院生協議会史編集委員会 花伝社
- ◆『教科書の森を散歩する-高校国語の新しい風景(1)』藤本英二
- ◆『教科書の森を散歩する-高校国語の新しい風景(2)』藤本英二
- ◆『公共サービスのSaaS化と自治体』本多滝夫・稲葉一将編著
稲葉多喜生・神田敏史・眞田章午著 自治体研究社
- ◆『中学生の声を聴いて主権者を育てる』佐々木孝夫 高文研
- ◆『マルクス主義の主要潮流』
レシエク・コワコフスキー著 神山正弘訳 同時代社
- ◆『最終回で「君は永遠にそいつらより若い」を語る』藤本英二

季刊『人間と教育』を発行しています

1190円+税 全国の書店で販売 民研から購読可能

- ◆124号 <2024年12月>
特集 外国ルーツの子どもたち
——いま学校に何が求められているのか
- ◆123号 <2024年9月>
特集 包括的性教育——性の学びをみんなのものに
- ◆122号 <2024年6月>
特集 英語ぎらいをつくる教育
——小学校「教科化」後の英語教育を問う
- ◆121号 <2024年3月>
特集 どうする教師の働き方
——せんせいの未来を拓くために
- ◆120号 <2023年12月>
特集 もう一つの学校・居場所づくりから
公教育を問い直す

賛助会員 加入のお願い

民主教育研究所は

真理と真実に基づき、研究を通して広く教育に携わる者の実践を支え励ます拠点として、1992年に設立されました。10の研究委員会・プロジェクトによって、研究が進められ、研究と実践をまとめた『年報』や季刊『人間と教育』を発行しています。

賛助会員になると

季刊『人間と教育』、「民研だより」(年4回)を無料で自宅に郵送。民研発行の書籍を各1冊、半額で購入可。会費は1万円(大学院生5,000円)です。

民研だより No.162 2024年12月10日

発行 民主教育研究所 発行責任者 中村雅子
〒102-0084 東京都千代田区二番町12-1
全国教育文化会館 6F

TEL 03-3261-1931 Fax 03-3261-1933

Email office@min-ken.org

HP <https://www.min-ken.org>

