

「反貧困」の授業実践と「働く権利」・「働くルール」の学び合い

白石陽一*

Teaching-Learning Practice for “Anti-Poverty” and Learning about “Worker’s Rights” and “Labor Law”

Youichi SHIRAISHI

Abstract

The purpose of this paper is to clarify the contents of a basic course on teaching-learning practice for “anti-poverty”.

The first problem of this practice is to tell the student realistically about the on-site facts of workers. The second problem is to teach them about the worker’s rights, labor law, and the workernetwork.

In the class at the labor education, I critically examine the ideology of “self-responsibility” at the work site. After this process, the ability of the student to utilize the “labor and employment law” increases.

Through learning about labor and labor law, I try to integrate vocational education, career counseling, and integrated study about a modern theme.

1. 貧困と授業実践を問うための基本的視座

貧困と授業の関係を問う視点は、非常に多岐にわたっている。それゆえに、さしあたりの見取り図を描いておかないと、授業の基本方向が定まらない。つまり、現代の貧困の実情を知り、その克服へ向けての「反貧困」運動の広がりを視野に入れておく必要がある。さもないと、「貧困にならないための」教育や孤立的努力を煽る指導に陥ってしまうだろう。たとえば、「反貧困ネットワーク」の呼びかけによって、労働、福祉、生活、出版などさまざまな分野の団体の参加を得て、「反貧困フェスタ2008」「反貧困フェスタ2009」が開催されている。そこでは、「貧困をどう伝えるか」(2008)がテーマとなり、「いま“はたらく”が危ない」(2009)というシンポジウムが企画されている¹⁾。

そこでは、貧困を「可視化」させることを狙っている。働いても生活できない非正規労働者と忙しくて仕事が終わらない正規労働者はつながっている。総人件費の抑制という観点からすれば、不安定雇用と長時間労働は地続きである。ワーキング・プアと過労死は、日本の労働現場の哀しい両極である。だから、当事者の「生きづらさ」と「弱さ」を肯定し、多様な分野の人々のつながりが構想されねばならな

い。「強くあれ、努力せよ、普通であれ」という要求は、教育の世界において何の反省も無く用いられている。しかし、このような要求はつねに「強者」から発せられているのであり、結局のところ、格差をやむをえないものとみなし、権力に怯えるような生き方に人々を巻き込むのである。

そもそも、貧困・格差は新自由主義の産物であるために、「反貧困」は、自己責任のイデオロギーを徹底的に批判する。努力しない自分が悪いのではないか、がんばらない人は甘えているのではないか、というように問題を個人に還元するのではなく、「構造的な見方」を提示する。

「構造的な見方」をする際には、格差ではなく「貧困」という用語を用いるのであり、「社会的排除」「構造的暴力」といった用語の理解が不可欠である²⁾。構造的に見るとは、たとえば「労働条件は、労働者が人たるに値する生活を営むための必要を充たすべきものでなければならない」という労働基準法第一条が保障されているかどうか、をまず問題にすることなのである。

学校教育において「貧困・格差」が顕著に露呈される場面は、たとえば、「進路」指導である。湯浅誠の言う「五重の排除」を受け、「溜めのない状態」のまま、憲法も労働基準法も存在していないかのような職場へと若者たちは投げ出されるのである。「溜め」とは、湯浅の造語である。それは、社会構造と

* 教育学科

精神状態、この両者をくくる言葉であり、がんばることが出来る条件であり、潜在的能力という発想もふくみこんでいる³⁾。教育課程から排除され、自己自身からも排除されている若者・子どもは「溜め」が欠如している。彼らは職場で酷使され、離職を余儀なくされ、棄民となり、自己否定感を強めていく。

こういう状況にありながらも、学校教育は、就職活動に「勝つ」という狭い視点や「自分探し」「キャリアアップ」といったスローガンだけを語ってきた。しかし、労働現場で失敗した時どうするのか、困った時にどこに相談するのか、そのための技法とつながりをどうやって身につけるのか、といった生活の守り方は教えてこなかった。

働く現場の実態を知らせ、働く人の権利を学ぶということは、「18歳を市民に」という完成教育の課題からみれば、今日必須の教養となる。この問題は、中等教育（高等学校）だけの課題ではなく、小学校や中学校の段階に応じた「総合学習」や「メディア・リテラシー」のあり方を考えることにつながっていく。「貧困」という現代的課題と向かい合うことによって問われてくるのは、たとえば、「中流」に属している教員の生き方であり、「標準的」生活を描く教育課程のあり方であり、「抽象的」学力の内実である。

このような観点から、さしあたり、次のような授業づくりの視点が導かれるだろう。まず、貧困が「見える」ような教材をもちこむ。そして自己責任のイデオロギーを相対化するような議論を仕組む。さらに「ノン・エリート」が尊厳をもって生きるための知恵と技能を求める。現実的には、「働くルール」「働く者の権利」「働く者のつながり」を学び合うことになる。この過程で、おとな・教師の生きづらさと子どもの生きづらさはつながっていることが理解され、さらにはおとなと子どもが手を携えて成長する道も開けるであろう。

2. 労働法をめぐる 「知」と「技」と「ネットワーク」

——「反貧困」の授業実践・「雇用契約書をもらってみる」

「反貧困フェスタ2009」の総括において、湯浅誠は以下のように述べている。「あれ（＝年越し派遣村、引用者）は、派遣労働者の末路などではなく、日本社会の末路だった。」⁴⁾まさに、「年越し派遣村」は生存と労働の貧困をめぐる矛盾の集約点であり、日本社会の歪みの典型であり、このことを「可視化」させるものであった。ここから学ぶ課題は多く、かつそこから突きつけられる課題は重たい。

しかしと言うか、それゆえにと言うべきか、「派遣村」に典型的なきびしい現実を「教材」としてどう授業に持ち込むのか、この現実をどのようにかみ砕いて授業するのか、それが難問なのである。

悲惨な結果だけを示して終わるのなら展望はない。真実を教えようとして「暴露型」の授業に陥ってしまうなら、子ども・若者は社会に出て行こうとはしなくなるだろう。「貧困になるな」という脅迫的教育に陥らないためにどのような授業をつくるのか、が問われるのである⁵⁾。

私たちにできることを探そうという授業では、道徳くさくなってしまう。おとなですらたちすくむ難問を子どもが簡単に解決できるはずはない。こういう態度は、「うそっぽい」のであり、非現実的である。安易な「行動」よりも社会現実に対する構造的な「認識」が出発点にすえられるべきである。これは、「総合学習」にもあてはまる見地である。

同様のことは、「ワーキングプア（NHK）」を使って授業をした教員に共通する悩みでもある。ワーキングプアを「構造的」にとらえようとするならば、生存権、労働基本権、生活保護と社会保障、グローバルizmと雇用環境の変化、正規雇用と非正規雇用（派遣、請負、フリーター）、長時間労働と過労死、など、学ぶべき内容が多すぎて“消化不良”になってしまう。

こういう難題の前であって、いま注目されているのが井沼淳一郎の「雇用契約書をもらってみる」という授業実践である⁶⁾。井沼は「溜め」を奪う構造的暴力を明らかにして、「かわいそうだけど本人の弱さもあるのでは？」という「はんぶん自己責任論」ものりこえる授業を構想する。「生徒に共感同情するだけでは事態は変わらないし、市民的責任を提起しない実践は、いつまでも高校生をしゃんとさせないのである。」⁷⁾

彼は、授業に先立って、以下のような課題を設定している。

- ・「格差社会」で負けないように、とりあえず10年生きていくのに必要な知識・スキルと、困ったときに頼れる人脈（ネットワーク）を育てる。
- ・スキルを行使する「社会正義」（おかしいか・おかしくないかを判断する感覚）、「法」（公正な妥協点を見つけるルール、生きた法のおもしろさ）を弁護士・司法書士との「コラボ」授業で学ぶ。
- ・しめくくりの授業テーマは「格差社会に負けないで生きる」か「格差社会を共同で生きる」か？

井沼は「アルバイトの契約書をもらってみる」というように生徒のアルバイト体験を教材化しているのだが、この試みについて彼が行った説明は、高校

生の置かれた現実をふまえた鋭いものである。彼が勤務する高校では、3年間でアルバイト体験のある生徒が80%を占めている。その職場は、ファミレス、ファストフード、コンビニ、スーパー、ホームセンターなどである。このような職場では、主婦と高校生を、いわば「基幹労働力」にしなければ成り立たないにもかかわらず、彼らは「子ども扱い」されている。

そして、高校生は理不尽な扱いをされた労働体験についての憤りを発展させることもなく、その違法状態を解決する術を学ぶこともなく、近い将来、過酷な労働現場になげだされるはずである。

高校生のアルバイトや日雇い派遣の若者は、18歳未満には禁止されている深夜労働、最低賃金以下の時給、休日のない6連勤や7連勤など、違法あるいは違法ギリギリの状態で働かされている。これらの労働形態は、本来「契約」してはならないものである。そこで、井沼は、彼らの働き方を客観化するために「雇用契約書をもらってみる」という調べ学習を提起したのである。

一般的に言って、雇用契約書を取り交わすことの意義は以下のとおりである。労働条件の内容がはっきりしないと、労使の間でトラブルを招くことがある。あるいは、弱い立場にある労働者が搾取されたりすることもありうるのである。そこで、労働基準法第15条には、以下のように記されている。

「使用者は、労働契約の締結に際し、労働者に対して賃金、労働時間その他の労働条件を明示しなければならない。この場合において、賃金及び労働時間に関する事項その他の厚生労働省令で定める事項については、厚生労働省令で定める方法により明示しなければならない。」

契約を結ぶに際して弱い立場にある労働者を保護するために、「明示しなければならない」という文言で使用者を規制している。しかも、重要な事項に関しては、口頭で伝えるだけではダメで、書面を交付して明示しなければならないのである。その事項とは、①契約の期間、②就業場所や従事すべき業務、③労働時間、④賃金、⑤退職、の5つである。これについて、厚生労働省は「労働条件通知書」のモデル様式を定めている⁸⁾。

実際の授業における子どもの学習活動とその成果を筆者なりにまとめると、以下ようになる。

①高校生のアルバイトの現場での「違法状態」が授業の中で公的に明らかにされた。

最初のうちは「雇用契約書なんて、うちにはない!」と言っていた店長が、生徒の再三の申し込みでやっと書いてくれた。しかし、「所定時間外労働

なし」となっているのに、11時過ぎまで働かされた。「有給休暇下さいよ」と言っても、「法律ではそうなっているかもしれないが、うちにはない」と言われた。このような生徒の体験談から、違法状態が明瞭になり、生徒の憤りも強い。

不正義に対して生活実感をもって憤る力は、権利を学び・権利を行使する力の土台となるはずである。
②働く現場での「したたかな対応の仕方」を試してみる。

時給が最低賃金以下だと知った生徒は、店長にいきなり言っても潰されるかもしれないから、まず売り場主任会議にもって行って、そこから店長会議にあげてもらって成功した、という。彼女の感想はこうである。「パートのおばちゃんに相談して周りを味方にする事で社会の上下関係をくずさずにコトを進めるやり方を教わった。…私は今回の体験を通して他の生徒より一步成長した。」

ストレートな要求が通るほど労働現場は甘くない。不況というきびしい経済状況もあれば古い封建的な人間関係も存在している。勝つか負けるか、白か黒かといった単純な「二分法」は、ここでは通用しないのである。この「二分法的」思考形式は受験学力や「規範意識」を強要する道徳教育に顕著であるが、この限界は明らかである。この体験的学びを通して生徒は、「二分法」を超えるしたたかな発想としぶとい対応を体験的に学んだと言える。

③友だちの「労働相談にアドバイス」する。

「研修中だから時給650円」と言われ、それでは最低賃金以下だと主張すると、逆に1時間以上説教されてしまった生徒がいた。そこで、最低賃金を守ってもらうためのアイデアを出し合う討論を試みた。たとえば、労働基準監督署へ行く、キレたらいい、泣いてみる、弁護士の知り合いがいると言う、など法律を活用するものから情念に訴えるものまで多様な意見が出た。

おとなが同じような状況に追い込まれたときには、正論で攻めるときもあれば感情的に懐柔するときもあるはずである。友人の窮地を救うという切実な生活実感が法律の活用法と結びつく契機となっている。

④店長と話し合いながら、現場の「しんどさ」を体感する。

最低賃金についてのアドバイスをもらい、それを試してみたがうまく行かなかった生徒の後日談は、こうである。「あの店長さんもね、いろいろ苦労したみたい。…最低賃金、なかなか言われへんわ。」そこで、教師は、店長や主任はどんな気持ちで働いているかインタビューしてみようという課題を出すと、その項目は55項目も出た。

店長をはじめ多くの労働者も、現実には違法状態や違法ストレスのところで働きながら、その不平・不満を訴える方法と気力と仲間をもっていないのである。近年裁判で争われている「名ばかり管理職、名ばかり店長」の問題からみても推測が可能である。まずは、はたらく現場の「しんどさ」を体感することから、「ルールの必要性」「労働法の役割」を学ぼうとする意欲も芽生えるのである。

⑤弁護士のアドバイスに支えられている。

雇用契約書を渡さないのは、悪質な場合は最高30万円の罰金にもなる、と弁護士からアドバイスをもらい、励まされている。

「労働法」「働くルール」を学び合う授業においては、教員一人の力だけでは限界もある。井沼の実践が成功した背景には、法曹家との「協働（コラボ）」授業の経験がある。現実問題としては、専門家との協働を見通した構想が必要であろう。

⑥地域の職場が変化した、現実が少しだけ「動いた」体験を得た。

パートのおばちゃんに「バイトのあんたが言うたら、クビになるかもしれへんから、まず売り場主任会議で問題にしてもらおう」という知恵を出してもらっただけでなく、「あんた、よう勉強しとるなあ、おかげで時給上がったがな。」とほめてもらった生徒もいる。「いい勉強になったわ。…また教えてね」と店長に言われた生徒もいる。同じチェーン店では、「雇用契約書を下さい」というと、さっともらえたという。

「教室のなかの人間関係」とともに「職場のなかの人間関係」も、少しではあるが、変化している。職場のなかにある支配—被支配の関係や、利用したり貶めたりする関係が少しずつ克服され、共同してよき生活をつくりだそうという関係へと変化している。井沼も、これを評して、労働三権の本質的理解もこのような生活実感の土壌に育つといえるだろう、と述べている。

以上、この授業実践の特質をまとめるならば、次のようになるであろう。労働法に関する「知」、法律を使う「技（スキル）」、友人・弁護士との「ネットワーク」、この三点について焦点化して、教師と子どもが学び合ったのである。この三つのテーマは、井沼が授業を計画する際の課題とした「市民的責任を提起」し、「高校生をちゃんとさせる」ことに対応する。そこから、働く現場の「実感」、労働「観」の基礎、などについての学習も同時並行的に進展している。

このような授業は、若者が置かれている現状に鑑みて評価できるとともに、日本の実践の継承・発展

につながると評価することもできる。つまり「現在」への対応とは、若者がなげだされるであろう労働現場の実情への対抗的学びとなっているからである。「過去」の遺産の継承・発展とは、これまでの労働教育、職業教育、進路指導、総合学習といった分野で培われてきた要素がおりこまれているからである。以下、この二つの意義を確認しつつも、この二点について、やや一般的化するかたちで考察を加え、実践の基本方向を定めてみたい。

3. 働く現場にはびこる 「自己責任論」への対抗的学び

貧困と格差にたちむかう労働運動のネクスト・ステージを提言するNPO法人POSSEは「POSSE 若者の『しごと』実態調査」を行っている。働く現場における若者たちの現実について、違法状態への諦念、使い捨ての雰囲気、進行、実質なきやりがい、といった観点でとらえている。この論文は、現実への命名の鋭さにかがえるように、深い洞察に支えられている⁹⁾。

第一に、若者のなかにある違法状態への諦念の広がりがある。調査において違法状態を経験したことがあると回答したものは約5割いる。しかしこの違法状態への対応を質問したところ、ほとんど「何もしない」である。誰に相談するか、という質問に対しては、労働組合へ相談するとの回答は1パーセントに満たない。年齢を重ねるとともに、「上司へ相談する」「友人に相談する」が減少し、「自分でがんばる」「辞める」が上昇する。「何もしない」理由の1位は、「是正させることはできないと思った」、「文句を言うと損をする」というものである。ひどい目に合っても何もしないのであり、年齢を重ねるとともに諦めの度合いは高まっていく。

より重大な問題は、違法状態にある若者のおよそ5割は労働基準法を知っているということである。ここに、労働法を知らず、自己責任へとおいこまれる若者の姿を見ることが出来る。力関係がアンバランスである労働者と使用者との交渉をすすめるために、国家が労働条件の最低限を決めてそれを企業に強制する「労働法」が存在する。それは、たとえば、次の条文から明らかである。

「労働基準法第32条 使用者は、労働者に、休憩時間を除き一週間について四十時間を超えて、労働させてはならない。」

労働時間は「普通は週40時間である」という目安なのではない。40時間以上「労働させてはならない」と、使用者を規制しているのである。「彼らが無知

で法を知らないわけではない。法律を知っていても、違法状態がまかり通ってしまうのである。」¹⁰⁾ まさに、「民主主義は工場の門前でたちすくむ」¹¹⁾ のである。こういう状況下でも、若者は「この仕事を選んだ自分が悪い」と答えるのだ。少し後で述べるように、このあきらめの感情は自己責任の論理へと吸い込まれていく。

第二に、まじめに働いていれば正社員になれるかも知れないという若者の希望は「幻想」に過ぎないのである。

ここで、「周辺の正社員」という造語が作りだされている。今までは、定期昇給と賞与があるものが正社員であるとされてきたのだが、この正社員像が崩れてきているのである。そこで、定期昇給がありかつ賞与がある正社員を「中心的正社員」と呼び、そのどちらかを欠いている正社員を「周辺の正社員」と呼ぶ。調査によれば、いま、週60時間以上働いている「周辺の正社員」の割合は38%である。しかし、月収20万円以下の「周辺の正社員」の比率は53%である。

総じて若者の中に「使い捨てる雰囲気」が進行している。この雰囲気を感じる要因は、中心的正社員については仕事量が多いこと、周辺の正社員については給与が上がらないこと、である。したがって、彼らは転職を希望しているのだが、その先の見通しは暗いし、それはギャンブルにすぎない。自己責任と使い捨てるの職場においては、転職は希望にならないのである。

上記のようなきびしい状況にあっても、若者の80%近くが仕事に「やりがい」を感じているのだ。この「やりがい」とは、お客様の笑顔であり、仕事仲間との人間関係という観念的なものである。

第三に、この問題が、若者の中に広がる「実質なきやりがい」である、と論者は言う。「実質なきやりがい」とは、「やりがいの搾取」と言いかえてもよいのだが、これが「自己責任論」の典型なのである。

「若者は『やりがい』にしか自らの『救済』を見出せない境地に追い込まれているのではないだろうか。不遇な自分の境遇を肯定することによって耐え抜こうとする。『使い捨てる』、『自己責任』、『やりがい』は同じ地平にある。…こうした中では『やりがい』は直接的に働く者が社会と関わっていくことを実現する材料とはならない。むしろ、使用者が利益を増やすために賃金を減らすことを正当化する手段として使われてしまう」¹²⁾

人間は意味を求める存在である。無意味な行為を延々と続けることには耐えられないし、また自分の行為が無意味であると認めることにも耐えられない。

あるいは、自分の過去が無意味であったと認めることも辛すぎる。だから、現在の行為を何らかの「意味」で虚飾したり、過去を美化したりするのである。若者たちは、今の仕事が「使い捨てる」に近いこと、自分の仕事が正当に評価されてそれに見合う給与が与えられていないこと、を無意識的にも感じ取っているのかもしれない。先に述べたように、若者は、一方では労働条件の改善を「あきらめ」ながらも、他方では無意味な労働には「耐えられない」、だからこそ、働くことに何がしかの意味を求めようとして「やりがい」という観念にすがりつくのであろう。

要するに、「感情労働」¹³⁾ という性格を帯びた労働において「やりがいの搾取」¹⁴⁾ が行われているのだ。今日、第三次産業への就業人口の増加とともに、接客やコミュニケーションが業務の大きな割合を占めるようになり、仕事が「感情労働」という性格を帯びるようになる。そして顧客からの評価を重要な要因として用いて、労働者の業績をチェックする労務管理も進行している。労働者は、お客様の立場に立ち続けることを要求され、お客様の要求に応え続けねばならなくなる。これは、顧客の名を借りた企業による経営管理であり、労働者の全人格が企業へ包摂されるのである。

「ここにおいて、『顧客への忠誠』は『アカウントビリティ』に、『公共性』は『利用者本位』や『選択』といった語彙に翻訳されるのである。…感情労働者を管理するテクノロジーはいまや社会全体に全域化し、あらゆる場所で全人口レベルで利用可能となりつつある。」¹⁵⁾ このような風潮も、やりがいの搾取に拍車をかけている。

観念的な「やりがい」にすがりつき、顧客からの評価に無限に応えようとする態度は、やはり「自己責任」の論理へと帰着する。自己責任の論理に囚われるならば、現状が改善される可能性が生まれてこないことは明瞭である¹⁶⁾。自己責任の論理を批判してのりこえていくために、自己責任論のもつ抑圧的性格を、今一度確認しておきたい。

湯浅誠は、現在流布している自己責任にもとづく言い方として、以下の5つの口調を挙げている。「努力しないのが悪いんじゃない?」「甘やかすのは本人のためにはならないんじゃない?」「死ぬ気になればなんでもできるんじゃない?」「自分だけラクして得してずるいんじゃない?」「かわいそうだけど、仕方がないんじゃない?」

こういう口調はよく耳にする。先に「雇用契約書をもろう」授業実践を紹介した井沼も「はんぶん自己責任」という表現を用いていた。この口調は、結局のところ「弱者」を糾弾するものにしかならない

のである。

「自己責任論はかならず『上から目線』になる。『上から目線』のないところに、自己責任論は生じない。…／これらの自己責任論的問いにはいずれも答えようがない、ということだ。…／自己責任論は、そうやって問いが社会に投げかけられるのを防ぐ。…／自己責任論の一番の目的、最大の効果は、相手を黙らせることだ。／弱っている相手を黙らせること。これは弱者イジメだ。／弱い者イジメをする人間は、いつの世も、強い者には絶対に歯向かわない。強い者に対しては、『自分も仲間に入れてください』と媚びる。」¹⁷⁾

「批判をするなら対案を出せ」も反対者を黙らせる常套句である。政治の分野や労働運動の領域で、現状の問題点を指摘したとき、権力者から発せられることばである。しかし、そもその前提が問題なのだ。現状の問題点が共有されなければ対策を共同してねりあげることもできないのである。

人は「自己責任」を甘受して、ひたすらに不遇な状況を受けいれて努力を続けていくことはできない。そこには、必ず不満や鬱屈が生まれ、強いストレスが生じている。このストレスは内に向かえば心身を病むことになる。ストレスが外に向かえば職場での諍いやいじめの遠因となっていく。そして、この批判は「権力」へと向かうことは少なく、暴力が「下方化」されていくことは、社会科学の成果が教えるとおりである。

近年、「成果主義」の導入にともなって職場でのいじめが増加している、と指摘されている¹⁸⁾。日本労働弁護団に寄せられる相談でも、いじめ・セクハラが賃金不払いを抜いたという。厚生労働省の調査でも、いじめ相談は際立って増えてきているという。

以上述べてきたことから明らかなように、労働現場の実情の学習、その構造的な理解、働くルールの活用法の学習など、「労働教育」「労働法教育」が緊急に求められる理由も明瞭である。

4. 「ノンエリート」の知恵と力を

——「18歳で市民に」のための進路指導・職業教育
 労務管理や労働組合に関する研究者である熊沢誠は、日本の労働・教育・経済社会システムを総体的にとらえつつ、「膨らませた職業教育」を提唱している。それは、「職業教育総論」と言ってもよい。彼の基調の一つは、普通教育と職業教育を分断することを戒めることであるが、これは、労働現場の研究に勤しんできた人から発せられる進路指導の方針でもある。彼の従来からの主張である「膨らませた職業

教育」の内実を筆者なりに要約すれば、以下のようになる¹⁹⁾

- ・ふつうの子どもが職業の具体的展望をもつことを、どの学歴においても意識的に追求し、職業選択を先送りしてはならない。学校教育のあらゆる段階で、それぞれのレベルに応じた内容を保障するのである。
- ・働くことの「よろこび」と「しんどさ」、この両方についての学習をする。
- ・職業に関する決定権を取り戻すことができるような広範な技能、知識、判断力を養う。
- ・職場で生活と権利を守ってゆく「闘いのすべ」を学ぶ。たとえば、「労働法」の理解と使い方、職場の安全衛生知識、労働災害や公害などについて学ぶ。

上記の内容についての熊沢の具体的な主張を紹介しておく。

「『実利は受験の学力、非実利だが大切なこととして平和や人権』とエネルギーを二分するのは、やはり限界があるのではないのでしょうか。／私は就職の現実にはふれないう一般的な反能力主義の主張はむなしと思います。また、『職業に貴賤なし』ということ言葉をとしてのみ教え、それぞれの職業の具体的な苦楽、しんどさと喜びを語らぬままに、『どんな職業でも立派だ』といてすませるのは欺瞞的でしょう。』²⁰⁾

「なんであれ、その職業に向かう若者は、その職場で生きている人びとのよろこびとつらさ、そこで生活と権利を守ってきた運動の歴史などを学び続ける必要があります。サービス残業が違法であることも知らない営業マン、『テクノストレス』の可能性を知らない情報処理技術者、『ニッパチ』（夜勤は月8日以内、2人チームでという組合規制）の伝統を知らない看護師、アスベストの危険を予知できない建設業者などを、学校は送り出してはならないのです。』²¹⁾

上記の主張は象徴的な表現をとりつつも、観念のレベルで平等や就職を説いてきた従来の職業教育の弱点を鋭く突いている。「きつい」仕事へ就くことへの予防だけを語るのでもない、また、働く意欲だけを喚起するのでもない、職場の差別と現実を忌憚なく語り、具体的な苦勞と尊厳を語れ、と教員に要求している。したがって、高校・大学でのアルバイト経験なども格好の「素材」として活用することを、彼は推奨している。

熊沢が「膨らませた職業教育」を強調する理由は、「日本の能力主義」の構造を洞察していたからにはかならない。日本の労働現場をつらぬく労務管理に

ついて、それは端的に、「強制された自発性」と表現される。

「この〈強制された自発性〉という視座が、日本の企業社会の批判的検討にとって今ももっとも有効であろう、私はそう確信する。」²²⁾

「強制された自発性」を説くにあたって熊沢誠は、現代日本企業のなかにある「働かせる」論理と、従業員のそれへの適応としての「働いちゃう」心理、この両者の相互作用を強調する。「要するに、いま与えられている仕事だけがでること以上の努力が要請される。そんなところから、会社員は、生活の全体を仕事志向で会社中心とする態度・姿勢・性格を、半ば強制的、半ば自発的に要求されるようになります。」たとえば、残業や休日出勤するかどうか…、アフターファイヴに自己研修するかどうか…、引越し・単身赴任にたえられるかどうか…、など厳密な意味で能力の範疇に属さないものが評価の対象となるのである²³⁾。

このような仕組みを、「フレキシブルな適応力」と「生活態度としての能力」の結合としての「日本の能力主義」と熊沢は呼んでいる。多様な働き方に「適応して」つねに今以上の努力に励む、そして情意考課と呼ばれるように「生活態度」も向上させることを要求される。ここに、労働者が仕事に自発的に服従してしまう仕掛けが存在している。詳細は省くが、このような労働現場への構造的理解なしに、キャリア形成や職業の適性だけを若者に要求することは、やはり欺瞞的であろう。「働かされ方」の仕組みや「働いてしまう」精神構造を知らないままに職場に入ることは、無防備であり危険なことだからである。

したがって、熊沢の職業教育総論の主題は、端的に「ノンエリートの自立」と特徴づけることができるだろう。そのための「知恵と技能」が各論として位置づくのである。彼の端的な結語は、こうである。「誰しも経営者になれる道を開くのは民主主義的かもしれませんが、多くの人が経営者の思うままにだまされない労働者になることを保障することがもっと根底的に民主主義的なのです。」²⁴⁾

エリートの傲慢と非情、ノンエリートのあきらめ、が同時に進行している、と熊沢は言う。この指摘は1990年初頭のものであるが、その妥当性は今日でも失われていないと思われる。我々は「いわれある格差」を是認してしまった経緯もある、と彼は言う。「彼ら（…日本の支配層）の政策の中心は、『公平な』競争によって生まれる職業配分による格差を『いわれある格差』として国民に迫ってゆくものであったと思います。」²⁵⁾ 職業における格差、つまり労働条件や賃金の格差を「いわれなきもの」、つまり不当な

ものであると自覚しないならば、そこに憤りも生じないし、運動も芽生えない。人々は、格差を「いわれあるもの」つまり公平なもの・根拠あるもの・仕方がないものとみなすがゆえに、運動へ向かわない。これでは、労働者は「文化的に自立しない」のである。エリートの価値観に追随して、それに対抗して、それを批判しようとする力が育たないのである。

ここで、エリートの定義は差し控えるし、また社会にエリートが存在すること、彼らには社会的役割があることも筆者は否定しない。また、労働「運動」といっても、大規模で組織的なものから職場での議論といったささやかなものまで、程度の違いがあり、状況に応じて柔軟に使用したい。ただ、以上述べてきたことから明らかなように、職業教育総論という名称を用いるかどうかにかかわらず、働くことの「しんどさとよろこび」を通して労働を意識化し、そこでの決定権を通じて働き方をコントロールすることを学ばねばならないことも明瞭である²⁶⁾。これは、「18歳で市民に」をスローガンとする中等教育の課題に込めるものであるとともに、市民性や批判的判断力など、近年強調されるスローガンの内実を充たすものである²⁷⁾。

5. 権利意識を支える日常実践

— 子どもの成長と教師の成長をきり離さずに追求する

これまで述べてきたことから、労働法をめぐる知と技とネットワークの重要性は明らかである。最後に、「労働」「職業」「権利」といった課題は単独に追求されるのではなく、日常の実践と不可分であることについて触れておきたい。

法律家からも職場の権利を教えることの意義、「権利教育」におけるワークルールの「実現の方策」などが提起されている²⁸⁾。この分野の書物もいくつか出版されており、中学校、高等学校、大学、専門学校、それぞれのレベルで活用したいものである。道幸哲也は労働者の「権利教育」の必要性を強調し、NPOを立ちあげているが、その際注目すべきは、権利を主張する「心構え・気合い」に言及し、「一緒に戦える人間関係、証言してくれる仲間」をつくることを提案している点である²⁹⁾。道幸が、「気合い」といった精神主義的・根性論的なニュアンスをもつ用語をあえて用いる意図は、以下のとおりである。

労働法に関する知識であるなら、やさしく教えることはできるかもしれない。しかし、不正義に対して「許せない」という感情を抱いたり、不正義が自分だけでなく同僚に対して向けられた時も同じよう

に感じることができるか、これらの権利に関する感情を土台に権利主張の気合いが持てるか、これが難問なのである。また、職場において権利を主張するとしても、自分のために証言してくれ、支援してくれる仲間が不可欠である。ワークルールを実現できる人間関係をつくる術を学んでおかねばならない。

これは、いわゆる仲間や同僚への気づかい・気配りとは一線を画するものである。要するに、ワークルールを「知る—使う—度胸がつく—交渉する—つながる」というサイクルでの「支えあう関係づくり」が大切なのである。このようなサイクルのなかに「気合い」という用語をもちこむことを筆者も評価しつつ、その意義を発展させて論じておきたい。

何よりも、上記の発想には、労働者と使用者の関係を対等にしようとする志向が読みとれるのである。現実問題としては、両者の間には力関係の格差が歴然と存在している。だからこそ、労働者は「労働法」の力を学ぶことになるのである。それとともに、労働者は、道徳的に敗北してはならないのであり、文化的に自立していないと思ひ込んでほしくないのである。つまり、「支配—被支配」や「上下」関係を自然だとみなす、圧倒的格差を是認する、理不尽な貧困をあきらめる、総じて自己責任のイデオロギーにからみとられてしまう、まずは、このような事態を問題視する力が大切なのである。それとともに、職場を規制するルールを制作する力をつけていく。これが、エリートをチェックするノンエリートの力である。

筆者は労使関係における交渉力の基礎を育成しようと言っているのではない。学校教育は、貧困を直接的に解決することはできないし、そのための力を直接的に育成することもめざさないからである。学校では、子どもが職場や学校の実情を批判的に見る力を育て、そこへ批判的に関与する力の基礎を育てるのである。やや話を広げて言えば、子どもの自己決定の重要性を主張していると言ってもよい。

労働者が使用者に対して声を上げるよりは、子どもが教師に対して声を上げることのほうが、はるかに容易であるかのように思われる。しかしながら、以下に述べるように、学校現場や家庭において、子どもの声は「構造的に」抑圧されている。これでは、子どもたちは抵抗する力も育たないし、自立したおとなになれないのである。このような「対等」に関する感覚は日常の教育実践の積み上げることでは育たないものであることも、加えて指摘しておきたい³⁰⁾。

おとなに対して対等な議論ができる、大勢の人の前で意見が主張できる、少数派であっても排除され

ない、ひとりで決断することができるとともにみんな議論して決めることもできる、このような関係が不断に築かれることが大切なのである。最終的には、「権力」と対峙するとまでは言えなくても共同してそれに向かい合う力、あるいは「権力」に過度に動じない・過剰に怯えない力、といったものが求められるであろう。

賢いおとなが未熟な子どもに教えてあげるという「啓蒙的」態度に教師が立っている限り、子どもが意見を言う力、仲間がそれを聴きとる関係は育たない。およそ指導とは、教師への抵抗的の主体を、教師自らの手で育てあげていくことを言う。子どもの批判的判断力は、子どもが身につけるべき力である。それとともに子どもの批判意識があってはじめて、教師が過つことから救われるとともに成長の機会を得るのである。おとな（教師）の成長と子どもの成長、この両者の同時的達成、不可分性という観点が必要である。そこから、おとなと子どもは「つながっている」ことの認識がひらけてくる。さらに、ここからお互いの人権を想像し合う道がひらけてくる³¹⁾。

たとえば、教師も「やりがいの搾取」状況に陥りやすい。「子どもの笑顔が仕事のエネルギー」などと言いながら、多忙を自発的に選択してしまうこともある。「子どものため」のスローガンの下では、仕事が過剰にふくらむこともある。自分の努力が報われず、子どもが思うように動かない時、まじめにがんばる教師の中に無力感と被害感情がわいてくる。これが、子どもへの「抑圧・暴力」の源なのである。改革圧力のはげしい職場では、教師の多忙化は子どもへの攻撃性と癒着する。教師の生きづらさと子どもの生きづらさとは「つながっている」のだ。大上段に言えば、教師と子どもは現代的貧困を生きる同志的存在なのであり、両者が攻撃し合う関係だけは回避しなくてはならない。お互いが傷つけ合う関係を回避する道を探ることが、権利意識を生み出す土壌となるであろう。

湯浅誠は、市民社会で活動する者のルールについて述べているが、この指摘は、「おとな—子ども」関係、「教師—子ども」関係を考えるうえでも示唆的である。

「①自分の意見に自分の人格を埋没させない。真剣に意見を主張しながら、でもどこかで『反論をどうぞ』という余地（“溜め”）を残しておく。

②意見を交わす相手の“溜め”を増やす。一方的に説き伏せても、相手の“溜め”は増えない。“溜め”が増えれば関心が広がる。それが、自分が大切にしてあるテーマに対する尊重につながる。」³²⁾

これは、自己責任論の逆をいく対話法である。自

己責任論を批判的にくぐりぬけて到達した見地であるといえる。自己責任とは、相手を黙らせることであった。その逆をいきながら、モノが言える社会にしていくことで仲間をつくり、自分の説得力を高めていくのである。対話において相手を黙らせてしまったら、むしろ逆効果なのである。表面上、自分は議論で勝ったような気分になっても、相手は感情的には納得していない。言葉の上では屈服したように見えても、対等の関係での議論は成立していない。だから、黙ってしまった相手は、その後、一緒に協力してくれるとは限らないのである。

味方になるはずの人を敵に回してはならない、その逆に、敵と思われるかのような人でも味方にする、このような対話法というか行動様式が求められるであろう。働く現場で求められる「ことば」と教育実践で求められる「ことば」、いま、この両者の共通性を探る時なのかもしれない。相手の人格を尊重する、といったある種高尚なテーマを、日常においてささやかに実践していくための英知が求められている。

ワーキングプアと過労死は日本の労働の哀しい両極である、と冒頭に述べた。多少の誇張をこめて言えば、教師は「過労死」一步前の職場にいて、「暴力」一步前の精神状況にある。それゆえに、教育実践とは、おとなが労働法を「学び直し」、憲法を「実践して」いく契機である、と言っても過言ではないだろう。憲法を護れ、法を遵守せよというスローガンだけでは、やはり不十分である。違法状態の現場を知り、それをうちやぶるワークルールを知り、それを活用する術を身につけ、支援する人々とのつながりをつくる、これらの営みは、おとなが仕事を生きなおす行為でもある。

現実には職場の条件を十分に改善できないこともあるだろうし、敗北することもあるはずである。しかし、「勝利—敗北」という二分法ではなく、負けながらも獲得した知恵と力とネットワークを次世代に伝えていくことも重要な課題である。また状況は改善できなくても、人間関係の絆は深まることもある。この成果を語り継いでいくこともまた重要である。一般に実践と呼ばれる行為には、このように「したたかさ」と「しぶとさ」が要求されるのである。

註

- 1) 宇都宮健児・湯浅誠『反貧困の学校』（2008年）『反貧困の学校2』（2009年）明石書店を参照。
- 2) 子どもの貧困白書編集委員会編『子どもの貧困白書』明石書店、2009年、を参照。たとえば、岩川直樹は「複合的剥奪としての子どもの貧困」「重層的傷つきとしての子どもの貧困」について説明している。生田武志は「野宿者襲撃」の授業を展開しつつ、「貧困という子どもへの暴力」「貧困者への子どもの暴力」を関連させ、それを「構造的暴力」として説明している。湯浅誠が提起して有名になった「五重の排除」も同様である。（『貧困襲来』山吹書店、2007年）
- 3) 湯浅誠・河添誠『「生きづらさ」の臨界』旬報社。湯浅は「溜め」という造語の由来について以下のように述べている。「社会構造と、社会構造が本人にもたらす精神状態の両面を理解する必要がある。その両者を括る言葉として、私は“溜め”という言葉をつくった。」(125ページ) また、「自己自身からの排除」も、自分の尊厳を守れなくなる、ということであるが、「尊厳」という言葉は難しすぎるから使わないで、どう言い換えるかと考えてつくった、と湯浅は述べている。全国高校生活指導研究協議会編『高校生活指導 180号 2009年春』青木書店（「インタビュー『不器用な人』ではダメですか」での発言より）
- ある程度の概念的厳密性を保ちつつも、現実をつかみとる力を持ち、大衆に訴える力をもつ「ことば」「用語」を制作していく努力が必要なのである。それは、常識をゆさぶり、平易でありながらも本質を直感できるような用語である。
- 4) 『反貧困の学校2 いま“はたらく”が危ない』168, 59ページ（「おわりに」での湯浅誠の発言）
- 5) 同上書、107, 112ページ。（対談「働くことを学ぶ」における菅間正道の発言より。）
- 6) 法律家と教師で育てる法教育勉強会編『「はたらく」を学ぶVol. II—教師と法律家の協働による授業実践集』（井沼淳一郎「雇用契約書をもらってみる」）。井沼淳一郎「アルバイトで雇用契約書をもらってみる」『高校生活指導 177号 2008年夏季号』。
- 7) 井沼淳一郎「ひとりで『溜め』こむのか？ 共同の『溜め』をつくるのか？」『高校生活指導 182号 2009年秋季号』40ページ以下。
- 8) 井上幸夫、笹山尚人『フリーターの法律相談室』平凡社、2005年、52～53ページ。労働条件通知書の例も紹介されている。
- 9) 今野晴貴、本田由紀「働く若者たちの現実」遠藤公嗣ほか『労働、社会保障政策の転換を 反貧困への提言』岩波書店、2009年、2～21ページ。今野晴喜『マジで使える労働法 賢く働くためのサバイバル術』イースト・プレス、2009年、2～11ページ。
- 10) 今野晴貴、本田由紀「働く若者たちの現実」、9ページ。
- 11) 熊沢誠の書名（1983年、田畑書店）イギリスのニューレフト系組合労働者の言葉である、と説明されている。
- 12) 今野晴貴・本田由紀「働く若者たちの現実」、19ページ。
- 13) 「感情労働」の現状については、たとえば武井麻子『ひと

相手の仕事はなぜ疲れるのか』大和書房，2006年，を参照。

- 14) 「やりがいの搾取」については，本田由紀『軋む社会』双風社，2008年，82ページ以下，および，阿部真大『搾取される若者たち』集英社，2006年，を参照。
- 15) 感情労働のメカニズムについては，渋谷望『魂の労働』青土社，2003年，22～43ページ以下を参照。引用は，40ページ。
- 16) 労働者が自己責任の論理にとりこまれていく精神構造については，拙論「指導における『道徳主義』に関する一考察」『熊本大学教育実践研究26号』2009年，において，やや詳しく論じた。「通俗道徳」や「自己責任」に囚われた人々は，少数の成功者の例を引き合いに出され，自分の能力不足を非難されることによって「疚しさ」を感じて，負い目を抱いてしまう。だから，自分に能力が「ないのではない」ということを証明しようとして，いっそうの努力主義に陥ってしまうのである。
- 17) 湯浅誠『どんとこい，貧困！』理論社，2009年，154～156ページ。
- 18) 東海林智『貧困の現場』毎日新聞社，2008年22ページ以下，及び116ページ以下，を参照。職場でのいじめに関する相談は，27.6%の増加である。
- 19) 熊沢誠『働き者たち泣き笑い顔』有斐閣，1993年，125ページ，および『若者が働くとき』ミネルヴァ書房，2006年，102ページ。
- 20) 『働き者たち泣き笑い顔』，125～126ページ。
- 21) 『若者が働くとき』，171～172ページ。
- 22) 熊沢誠『新編 日本の労働者像』筑摩書房，1993年，339ページ。
- 23) 『若者が働くとき』，140ページ参照。
- 24) 熊沢誠「偽装管理者問題の周辺」『POSSE Vol.3』NPO法人POSSE発行，2009年，92ページ。伊田広行も同様の主張をしている。つまり，いわゆる「エリート」と「ノンエリート」が「同じ土俵に立ってはだめ」なのである。伊田広行「“エリートでない者がエンパワーされる教育” 岩川直樹・伊田広行『貧困と学力』明石書店，2007年，228ページ以下。それでは，強者であるエリートの価値観に追従することになり，負い目を感じて道徳的に敗北して展望をもてなくなってしまうのである。
- 25) 『働き者たち泣き笑い顔』，96ページ。
- 26) 竹内常一「『高校改革』と職業・労働の教育」竹内常一・高生研編『揺らぐ学校から職場へ』青木書店，2002年，256～257，および258ページ。
- 27) 働く現場の自治について，熊沢は，働き続けていく現場に必要な三要素として，「ゆとり」「なかま（情緒的な「和」ではなく「自治」という意味で）」「決定権（日常の仕事に対する一定の）」を挙げている。この三者は相互に関連している。（熊沢誠『能力主義と企業社会』岩波書店，

1997年，184ページ以下。）「働き続ける」とは，技能は十分に熟達しない若い時でも，それがピークに達する壮年期でも，育児について時間も金もかかる時でも，体力の衰えを感じる年齢でも，それぞれに応じた働き方やルールを共同で議論し合うという意味である。ここでは，労働者の価値だけでなく，生活者としての価値も含まれている。つまり「仕事と人生」を関連させて考えるのである。

さらに言えば，そもそも何のために働くのか，おもしろくなくても働かねばならない理由は何か，余暇・趣味を第一義とする生活のあり方もありうるのか，といった哲学的問いかけも含んでいる。がんばれ，負けるな，と叫ぶだけでなく，誰のために勤しみ，誰から労われるのか，という問いかけも不可欠である。

- 28) 道幸哲也『15歳のワークルール』旬報社，2007年に詳しく紹介されている。（第1章 働くルールってなに，第2章 仕事につくときのルール，第3章 仕事をするときのルール，第4章 やめるときのルール，第5章 文句を言うときのルール）
角谷信一・著，広中健次・マンガ『絶対トクする！学生バイト術』きょういくネット，2009年。先に引用した，今野晴喜『マジで使える労働法』，井上幸夫，笹山尚人『フリーターの法律相談室』，なども活用しやすい。
- 29) 道幸哲也「職場の権利を教える」『教育』2009年9月，国土社，58ページ以下，および「権利主張はいかにして可能か」『POSSE 創刊号』NPO法人POSSE発行，2008年，114ページ以下。
- 30) 「対等」という表現をわざわざ用いなくても，「自治」という概念で済む，と言うこともできる。自治とは，自分たちの生活をより平和なものにするためにルールを共同でつくりかえることである。しかし，「少年期不在」が指摘される今日，友だちから尊敬されるだけでもない，友だちに利用されるだけでもない関係は，「対等」と呼ぶことがふさわしい。
学校において勉強とスポーツ以外に大切なものはあるのか，という問いに対して，それは，「対等」（対等関係）をつくる力である，という答え方も可能である，と思う。（たとえば，新谷開・船越勝『子どもが子どもとして生きる』クリエイツかもがわ，2003年，を参照）この対等をつくる力は，青年期において，いやそれ以上の年齢においても，いっそう重要になってくると思われる。
- 31) 教師も，成功体験ばかり積み重ねているわけではない。「立派で，おもしろく，ためになる」経験をふんだんに持っているとは限らない。むしろこの逆のことも多い。教師の人生に伝えるべき「貯金」はあるのか，という問いである。中流志向である教員は，「教育家族」に育ち，「よい子」という側面から脱することができず，秩序への「過剰適応」になりがちである。「上から目線」の指導

は、自分の狭い偏った価値観を子どもに強要するという
ことにもなりかねない。教師は子どもと時代経験を共
有しながら、子どもとともに成長していく課題を探っ
ていかねばならない。

32) 湯浅誠『どんとこい、貧困!』266～268ページ。

*本論は、日本教育方法学会第45回大会シンポジウム(「現
代の学校・授業における共同性(平等)の問題」, 2009年
9月26日)において報告した内容を基礎にして、それに
加筆したものである。