

高校教育における普通教育と職業教育の統合に関する研究

岡部 敦

1. はじめに

高校教育は何のために存在しているのか、また、生徒にとって本当に意味のある教育を提供しているのだろうか。筆者は、1990年から2012年までの22年間にわたって、こうした疑問を持ち続けながら高校の教壇に立ってきた。

2007年に改訂された学校教育法第50条には、高等学校の目的について、次のように規定されている。

高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする

高校教育には普通教育と専門教育の二つを施すことが求められている。このことは、新制高校発足時から長きにわたって議論されてきたことである。しかし、現状を見たとき、この「高校教育の目的の二重性」が、現実のものとなっていないことは明らかである¹。普通教育を主として提供する普通科と商業、工業、農業などといった専門分野に分化された専門学科に分岐した状態であることに加えて、高校入試の点数によって、はっきりと階層化された実態がある。そのうち、普通科以外の専門学科高校では、ある程度二重性の実現を見ることができるが、普通科については、職業に関することにふれる機会はほとんどない²。文部科学省による最新の学校基本調査からのデータでは、高校在学者のうち72.4%は、普通科に在籍している³。大多数の高校生は職業に関する学習機会がないまま職業社会あるいは、中等後教育機関へと移行している実態がある。

このことによる問題は、大きく二つある。一つは、高校入試の点数にもとづく高校の序列化にともなう競争の激化である⁴。普通科目と専門科目および職業科目との分離によって、普通科とそこに入学できない生徒のための職業科、そしていわゆる進学校と底辺校という普通科における序列化の問題が生じている。序列化は、入試の点数による競争を生み出し進学校に在籍する生徒は、競争に勝つことが学習の目的となり、底辺校では、学習の意欲が失われ授業の成立そのものに困難を生じることもある。いずれの場合も、生徒が高校での学習そのものに意義を見いだせていない。

もう一つの課題は、普通科に在籍する大多数の生徒は、将来について考える機会のないまま、職業社会や中等後教育機関へと移行しているということである。「なぜ、この大学に入学したのか?」「何のためにこの大学に入学したのか?」がわからないまま進学し、大学への不本意入学や、入学後に大学での学習そのものの意義を見失うなどの問題が生じている⁵。将来の進路について主体的に選択することのできる能力を育成することなく、競争の中でははっきりとした目的意識を持たずに高校を卒業し、中等後教育機関や職業社会に移行しているという課題がある。

以上の問題認識に立って、本論文では、この高校教育目的の二重性という点に着目し、これまでの高校教育研究における論点を整理することを目的とする。

2. 日本の高校教育をめぐる議論について

(1) 高校教育における総合制の検討

① 佐々木理論の検討

佐々木(1979)は、戦後の新制高校成立の過程を、それ以前の大学準備教育を主とする中等教育と、それとは別とされた青年教育とを一本化しようとする歴史的な動きの中に位置づけている。そして旧学校教育法第41条を取り上げ⁶、先に述べた「高校教育の目的の二重性」に着目し、次のように述べている⁷。

これにより、かつて「中等教育」とみなされることのなかった旧制のいわゆる中等程度の実業学校の伝統を引き継いで創出されるであろう学校を、中学校や高等女学校の伝統を引きついで創出される学校とまったく同一の性格の高等学校という中等教育機関として位置づけることが企図された。

大衆教育としての性格が強かった実業学校における教育と大学への進学準備を主な目的とする旧制中学および高校という差別的な複線型の中等教育制度を、単線型の中等教育制度へと転換することが、この旧学校教育法第41条で意図されていると解釈できる。すなわち、普通教育と職業教育の両方を一つの高校で提供することによって、戦前から続く、普通教育と職業教育との間の格差あるいは垣根といったものを取り除こうとする意図があったと言うことである。

しかし、現状を見る限り、この「高校教育の目的の二重性」は、現実のものとはなり得ていない。普通科を主とする学科と専門学科を主とする学科の二つに区分され、佐々木は、特に普通科高校において、この目的の二重性を満たしている例が少ないことを指摘し次のように述べている⁸。

普通科に学ぶかぎり、貴重な青年期をなにか一つ労働にも技術にも触れる機会なしに過ごすという事態の改善に着目せず、高校教育の抜本的な民主化はありえないと述べている。

佐々木が旧学校教育法において、普通教育と職業教育の両方を高等学校の目的としているという点、そして、特に普通科高校においてその目的が実現されていないという点に着目したことは、高校教育における職業教育の重要性を示す上で意義のある指摘だと考える。しかし、問題はそれをどのように実現するのかと言う点である。

佐々木は、普通教育と職業教育を同時に提供する一つの実現形態を、戦後の総合制高校に求めていた。そして、1948年の文部省通達の中で述べられた総合制の運用にかかわる4つの条件を抽出している⁹。以下に、その項目をあげる。

- ①多課程(多学科)併置制であること
- ②大幅な選択制が取り入れられ、生徒は教師の指導のもと、それぞれの進路志望に応じて科目を選択することが可能
- ③授業を受けるときの生徒の構成は、複数の課程(いまのことばでいえば学科)の生徒からなる
- ④職業教育が重視されているということである。

以上の4つの条件から、佐々木が職業教育を重視し、それぞれの進路志望に応じた選択科目を複数の学科に属する生徒が自分の進路志望に応じて履修するスタイルの高校を理想としていたと読み取ることができる。しかし、この総合制の理念は、「1951年頃には推奨されなく」なり、「単科制高校への転換、総合制高校における選択制の崩壊が急速にすすむ」ということである¹⁰。その結果として、普通科と職業学科に区別された高校教育のスタイルが主流となり今日の高校教育へとつながるのである。

佐々木は、総合制の検討をつうじて、高校教育の目的の二重性を現実のものとする一つの方策を見ようとしていたが、結果として、このシステムは成功を見なかったことになる。佐々木は、その理由を政策の変更であるとみているが、普通教育と職業教育を併置し、選択科目に職業教育を入れただけで、高校教育の目的の二重性が満たされたのであろうか。二重性をどうとらえるのかという課題について検討することが必要である。

②地域総合高校の検討

普通教育と職業教育の統合という視点から、総合制にかかわる別の議論を取り上げる。1974年に日教組の委嘱を受けて梅根悟を中心として発足した教育制度検討委員会によって発表された地域総合高校構想がある¹¹。この地域総合高校で提供されるカリキュラムは、次のように説明されている¹²。

まず共通教科では、十代後半の男女が、主権者として、生産の主人公として成長するにふさわしい、人間や社会や自然についての一般教育を行うとともに、すべての青年男女に共通で、一般教育としての技術教育を履修させる。これによって、これまでの進学・就職の進路によって、分裂していた高校教育を統一していく。また、総合学習にとりくませることによって、問題意識を形成させ、また自治的諸活動を大切に、ホーム・ルーム、自治活動、クラブ活動を重視することによって、主権者への成長をめざしつつ、集团的連帯を育てる。

以上は、すべての高校生が、ほぼ共通に学習し、経験すべきものであるが、次に高校生が自らの個性を伸ばし、また自らの進路を主体的にえらびとるために、より深まった専門的に分化した選択教科を配し、ゆたかな個性の開花をめざす。これらの選択教科は、従来の職業教育ではなく、専門的教科科目をつうじての一般教育である。

地域総合高校におけるカリキュラムは、一般教育としての技術教育、集団的連帯を育てるための学習を共通教科とし、それに加えて「より深まった専門的に分化した選択教科」の3つの分野から構成されることが示されている。職業に関する内容は、共通科目の一つに含まれる技術教育に盛り込まれ、専門的に分化した学習は選択科目として提供されることが示されている。この構想では、もはや職業教育という概念は消失し、一般教育の中に職業的な内容の学習が取り込まれる。さらに、生徒の進路目的に応じて選択的に履修される科目の中に専門的に分化した学習の場が提供されることが意図されている。

佐々木は、この地域総合制高校について、大きく2つの点から批判している。第一の理由は、戦後の新制高校発足時に提唱された高校三原則における総合制を否定しているということ、第二の理由は、職業教育を一般教育として選択させるということから、職業教育を廃止することを提言していると解釈している¹³。

竹内(1995)は、この地域総合高校構想に対する佐々木の批判を取り上げ、「総合技術教育ならびに総合学習を通じて普通教育の改革を構想していたことを必ずしも正当に評価するものではなかった」と述べ、佐々木の見解における問題点を指摘している¹⁴。同構想中の「これまでの進学・就職の進路によって、分裂していた高校教育を統一していく」という記述は、普通教育と職業教育の統合を意味するものと解釈することができるが、このことを肯定的に評価する佐々木の発言は見当たらない。

佐々木は職業教育をどうとらえているのか、以下に示す¹⁵。

現代の教育はよほど特殊な教育でない限りは、人が職業に就いて働くことができるようにするという課題を負っているといってもよいわけである。教育という営みをこういう視角から考えることは、場合によっては必要であるが、しかし、この考え方は、職業教育に関するすべての問題を教育一般のなかに含み込んでしまうことになるので、これを基礎として職業教育という問題を考えることは、むづかしいように思われる。これに対して、ふつうに「職業教育」というときは、いわば狭義の職業教育をさしている。

上の発言で佐々木は、職業教育が、「教育一般の中に含み込まれる」可能性があるとしている。これは、言い換えると、普通教育の中に職業教育が取り込まれる可能性があるということを指摘している発言であり、それは、同時に両者の教育内容における接近の可能性があるということを認識しているようにも受けとめられる発言である。しかし、佐々木はこのことについては、「むづかしいように思われる」と述べ、「ふつうに『職業教育』というときは、いわば狭義の職業教育をさしている」と述べている。そして、この「狭義の職業教育」については明確な定義がなされていない。ただ、地域総合制高校構想で検討されていた「一般教育のなかに含み込まれる」職業教育について否定していることは明確である。このことから、職業教育と普通教育が区別された存在であり、両者がどう関連しているのかという視点が欠けているのではないかという疑問が生じる。

③総合学科の検討

次に、総合制にかかわるもう一つの動きについて着目してみる。佐々木の発言を批判した竹内は、総合学科高校について取り上げ批判的に検討している。竹内は、1991年の中央教育審議会答申において、その設立が発表された総合学科の事例を取り上げている。1991年に第14期中央教育審議会答申「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」が発表された。この答申では、高校教育にかかわる具体的な提言がなされた。そのうちの 하나가、総合学科に関するものである。総合学科は、同答申では、「現在の普通科と職業学科に大別されている学科区分を見直し、普通科と職業学科とを総合するような新たな学科」と記されている¹⁶。その上で、この新学科における教育内容として提示されたのは、「あらゆる職業に共通の実践的な知識・技能」であった。総合学科で提供される職業教育とは、「あらゆる職業に共通の」という言葉が表すように、汎用的なスキルであることが読み取れる。

総合学科では全ての生徒に「産業社会と人間」という科目が必修として課せられる。この産業社会と人間で扱わ

れる内容は、以下のとおりである¹⁷。

- ア 自己の生き方を探求させるという観点から、自己啓発的な体験学習や討論などを通して、職業の選択決定に必要な能力・態度、将来の職業生活に必要な態度やコミュニケーション能力を養うとともに、自己の充実や生きがいを目指し、生涯にわたって学習に取り組む意欲や態度の育成を図ること。
- イ 現実の産業社会やその中での自己の在り方生き方について認識させ、豊かな社会を築くために積極的に寄与する意欲や態度の育成を図ることとする。

竹内は、この「産業社会と人間」について、「労働の経験と認識を深めるためというよりは、進路選択能力・キャリア形成能力の情意面である意欲・関心・態度を教育するためである」として、このことが、総合学科のキャリア教育を態度主義化する危険性をふくんでいると指摘している¹⁸。竹内のこの発言は、キャリア教育が、倫理的道徳的な学習を中心とし、職業に対するある特定の固定化されたイメージが形成されるという危険性について述べている。

たしかに、態度主義化したキャリア教育によって、労働者としてあるべき姿勢を疑うことなく受け入れ、雇用主のニーズに適應した人材育成に陥る可能性がないとは言えない。しかし、この「産業社会と人間」は、職業について考え将来の自分の姿をイメージする機会を、全ての生徒に必修科目として提供するというそれまでの普通科では実現することのできなかつた学習内容であるにとらえられるのではないだろうか。

近年、この総合学科については、国立教育政策研究所がその評価を試みている。例えば、2008年の調査では、総合学科に在籍する生徒の8割が、肯定的な評価をしていることが報告されている。その理由としてもっとも上位にあげられているのは、「興味・関心に依じて教科・科目を選択できる」、「多様な選択科目が開設されている」という項目であった¹⁹。また、この調査に先だつて望月・横井・市原による北海道の総合学科を中心とした研究報告がある。望月らの研究も、生徒が幅広い選択肢から主体的に履修科目を選択できるという点を高く評価しているとしている²⁰。

この選択科目の多様性について、屋敷(2009)は、「主体的な学習への取り組みなどの成果をあげる生徒がいる一方で、自分の進路目標が決まらず、学習意欲が稀薄になる生徒が生まれ」、「学ぶ姿勢の二極化」が生じていると指摘している²¹。さらに、総合学科を普通科あるいは職業学科へと転換することを検討し始めている地域も見られるとしている²²。しかし、こうした課題は、総合学科そのものの欠陥であるとはいえず、多様な選択科目により幅の広い学習が可能になっていると評価することができる。

高校教育における総合制に関わる議論を見てきた。これまでの総合制をめぐる議論からは、いかにして普通教育と職業教育の両方を提供するのかという点に中心がおかれてきた。単に二種類の教育を一つの学校で提供するというだけでは、両者の統合を現実のものとすることはできない。現行の総合学科では、「産業社会と人間」を必修科目とし生徒の進路選択を支援する機能を新たに取り入れ、専門性を見つけることの重要性を認識する機会を与えている。しかし、普通教育と職業教育の統合を見ることはできなかった。

(2) 高校教育における職業教育のあり方に関する議論

職業教育の内容を検討する前に、企業社会と教育との関係について述べた乾(1990)の議論を取り上げてみたい。乾は、企業社会の中で、高校教育がどのように影響を受けてきたのかに着目している。乾は、1950年代後半から始まった日本企業における「経営秩序近代化」の流れを取り上げ、「日本的雇用」のもとにおける労働者の支配体制について述べ、企業が労働者に求める能力は、抽象人間序列的な「一元的能力主義」へと収斂していったとしている²³。そして、乾は、企業が労働者にもとめるのは、「潜在的な一般可能性としての抽象的能力」であると述べている²⁴。さらに、ここでいう潜在的な一般可能性について、次のように述べている²⁵。

入試結果は、たしかに、採用時の能力そのものを指し示すものではない。しかし、もともとが、未分化な潜在可能性を評価するのであるから、その程度の時間のズレはさほど大きな意味を持たない。そこで従来からあった学校間の格差・序列のうちに含まれていたさまざまな多元的要素はほとんど社会的価値を失い、一元

的抽象的な学力偏差値的格差だけが社会的評価を受けることとなった

つまり、企業が求める潜在的な一般可能性とは、高校入試や大学入試などで重視される学力に基づいていることを示している。こうした一元的能力主義は、1970年代前半まで続くこととなり、高校卒業後に大学へ進学する生徒だけでなく、ブルーカラーなどの職種に就職する場合においても、普通科目を中心とした学校の成績によって、その成否が決定するという雇用構造が確立することとなる²⁶。そして、このことは、学歴や学力による評価が、進学から就職まで一貫して用いられるという実態によって、その競争が正当化されることへとつながっていったと乾は指摘している²⁷。その時代について乾は、次のように述べている²⁸。

そこでたとえば、60年代には、全日制普通科でも卒業生中の就職者の割合は進学者を上回る約4割をしめていたが、普通科就職者にとってアカデミックな普通教科を学ぶことは、社会にでてどの程度有用かはさておき、少なくとも卒業時の有利な就職というだけでも有用性が実感できるものだった。

上の記述において、乾はその時代の特徴として、入試で重視される普通教科の成績が、ほとんど全ての生徒の進路実現において、有用性を実感できる環境が確立していたと述べている。「学校でいい成績を取れば、良い学校に進学できる、あるいは良い会社に就職できる」といった論理は、高校教育の現場において今日まで続くものである。一元的能力主義のこうした側面について、今日の日本の発展の基礎をもたらしたとし、評価したと読み取れるような議論もあるが²⁹、そうした解釈は、高校教育の課題を見えづらくしているのもであると考える。

このような一元的能力主義は、高度経済成長の時代が終焉を迎える1970年代後半から徐々にその様子に変化することになる。乾(1990)は、この時代の日本の教育と社会の関係に新たな変化が生じたとし、その変化には、次に示す二つの面があると述べている³⁰。

第一に表面的には、高度成長期を通して作り上げられてきた一元的能力主義競争が、経済と労働市場の悪化につれて一段とエスカレートし、社会のすみずみに、学校についていえば中学受験等ますます低年齢化の段階にまで浸透したことである。

しかし、第二に、その背後では労働市場や雇用構造・慣行等の深部からの変化が、次第に進行していた。そして、それは七十年代末～八十年代にかけて、「日本的雇用」の支柱である終身雇用制や年功制をゆるがせ、雇用制度・慣行や職業技能・技術の社会的形成システム等の再編成を迫るまでに至った。

この記述は、具体的には、終身雇用制が崩れはじめ、それまでの一元的な尺度をもとにした潜在的職務遂行能力による評価が、もはや通用しなくなり始めているにもかかわらず、教育の分野では、一元的能力主義がいっそう浸透していったことを指摘している。さらに、乾はこうした教育と社会との関係構造を、「経済の後退的局面での雇用構造・労働市場構造の変容とそれが教育へと突き出した矛盾と課題³¹」という言葉で表現している。

それでは、若者の移行にかかわってどのような方策が学校教育に求められていると言っているのだろうか。乾は、日本型雇用システムが崩れ始めた1990年に、次のように述べている³²。

少なくとも中等教育レベルまでにおいては「日本型企业社会」の動揺にともない本格的に問われる社会的自立と連帯のための人間諸能力の確実な形成と、人生選択の基本を育てる進路指導(職業斡旋ではなく)が十分に保障される体勢が共通に確保されねばならない。

乾が重視する能力は「社会的自立と連帯のための人間諸能力」と「人生選択の基本」という言葉を用いて表している。自立と連帯そして選択という点においては、先にふれた総合学科における「産業社会と人間」の学習内容と共通するものである。さらに、1995年の段階では、「普通科をふくむ高校教育全体の中で労働や職業についての学習が不可欠」であるとし、次のように述べている³³。

普通教科的教養に解消されない専門的技能・知識のための基礎が、少なくとも大学に進学しないすべての生

徒達に保障されることが求められる。また、労働の世界で仲間とともに自立していくための労働法や労働組合などについてのしっかりとした知識の形成が求められる。

「普通教科的教養に解消されない」という条件が賦与されている。このことは、これまでの普通教育のカリキュラムには含まれていなかった学習内容を意味していると読み取ることができる。その上で、乾のいう職業教育は、「専門的技能・知識のための基礎」という言葉で表される。さらに、この「専門的技能・知識」には、労働法や労働組合など、労働の主体として生きていくために必要な知識の形成が盛り込まれている。乾のいう職業的な教育内容をまとめると、一つは「社会的自立と連帯のための人間諸能力」を育成する内容、もう一つは「専門的技能・知識の基礎」であると提示されている。こうした職業教育の概念に関する議論は、普通教育と職業教育をどのように高校のカリキュラムに位置づけるのかという点を考える上で不可欠である。この後、1990年代後半より労働市場は急速に変化する。

1995年に日経連によって提示された雇用システムは、①長期蓄積能力活用型②高度専門能力活用型③雇用柔軟型の3つのタイプに分けられている³⁴。この新たなシステムでは、従来、抽象的、潜在的能力に基づいて長期にわたって雇用していた人材を一部の限られた数に絞り込み、それ以外の人材を、流動的弾力的に活用するように方針の転換を意図していた。特に、三つ目の雇用柔軟型という区分が意味するのは、いわゆる派遣労働者やパートなどの雇用が不安定な層のことである。こうした新しい雇用システムへの対応として、労働者に求められる資質を、「エンプロイヤビリティ」という言葉で表し、「労働移動を可能にする能力」と定義づけた³⁵。こうした新たな差別的階層的な雇用システムの中での職業教育の在り方に関する別の議論を見ることとする。

本田(2005)および熊沢(2006)は、企業が労働者にもとめる資質と新自由主義的な雇用形態を批判的な視点からとらえ、その上で高校教育に必要な学びのありかたを提示している³⁶。本田は、メリトクラシー後の社会を、ハイパー・メリトクラシーと名付け、その下で要求される資質を、ポスト近代型能力と呼んだ³⁷。そして、次のように述べている³⁸。

すでに述べたように、ハイパー・メリトクラシーはメリトクラシーと比べてさらにいっそう、人間の全人格に及ぶさまざまな側面を普段に評価のまなざしにさらそうとするはたらきをもっている。さらに、そうした不定形の、情動までも含む「ポスト近代型能力」の形成は、個々人の幼時からの日常的な生育環境としての家庭の質的なあり方におおしく左右されると考えられる。このようなハイパーメリトクラシーは、第一に、個人の尊厳という点で、第二に、社会的不平等という点で、大きな問題をはらんでいる

このポスト近代型能力に含まれる「生きる力」、多様性、意欲、創造性などの項目を、本来、外部から規定することのできない「人間の全人格に及ぶさまざまな側面」を評価の対象とし、「不定形の情動」までも含むものであると解釈し、その上で、ハイパー・メリトクラシーが、「個人の尊厳」と「社会的不平等」という点で大きな問題を孕んでいると指摘している。

熊沢(2006)は、日経連の「日本的経営」によって生み出された社会を階層化社会とよび、その労働市場および労働現場への影響として、正社員の減少とフリーターなどの非正規雇用者や無業者の増加、非正規雇用者が単純労働に対してやりがいを感じられないと言ったしんどさ、そして正社員においては、成果主義による選別強化からくる過労やストレスの問題を上げている³⁹。

そして、両者ともに高校教育における職業的意義について主張している。熊沢は、このことについて、次のように述べている⁴⁰。

私たちは今、社会の階層化という現実を直視しながら、それでもすべての若者達が、地味な仕事についても人間として胸を張って生きてゆける、そんな展望をもてるようなふくらませた職業教育を、どの学歴レベルでも意識的に追求しなければなりません。

階層化社会を問題視しながら、その上でそのような状況においてどのように生きていくのかを示すことが教育に課せられた課題であるという。そして、熊沢は、「ふくらませた職業教育」を主張し、その中に職業教育総論と各

論という分類を設けて説明している。熊沢の提言によれば、職業教育総論では、総合学科における「産業社会と人間」のような科目を、大学進学希望者も含めて全ての生徒に必修とし、その中で①仕事の社会的役割②やりがい③労働者の権利と保障の法規④消費者教育および金融教育などの市民的意義の4点について学習する機会を与え、各論においては、仕事分野に応じた知識と技術の学びを提供するとしている⁴¹。中でも、熊沢は、単純労働(「マック仕事」と呼んでいる)のような仕事に対する社会的意義とやりがいを見いだすような学習と、労働者としての権利や保障を学ぶ内容について重視している。

本田(2009)は、熊沢の提言のうち職業教育総論が、既存の労働市場に対する抵抗的性格を有するとし、その上で、熊沢が詳細について述べていなかった各論について、「柔軟な専門性(flexpeciality)」という言葉で表している⁴²。本田はこの「柔軟な専門性」を、「過度に狭い範囲に固定的に限定されたもの」ではなく、「特定の分野の学習を端緒・入り口・足場として、隣接する分野や、より広い分野に応用・発展・展開してゆく可能性を組み込んだ教育課程」としている⁴³。

これまでの議論から、高校教育における職業教育の在り方として二つのポイントが浮かび上がってきた。第一の要素は、熊沢のいう職業教育総論に見られる考え方である。すなわち、全ての生徒が共通に履修するものであり、仕事の社会的意義とやりがい、そして乾も主張していたように、労働法や労働組合に関する内容を盛り込んだものである。そして、第二の要素は、職業教育各論に見ることができる。これには、特定の分野にかかわるスキルを高めることが学習内容となるが、問題はその分野をどのように設定すべきかという点である。狭い範囲に特化した職業教育であれば、「労働移動を可能にする」という点において困難が生じる。本田のいう「柔軟な専門性」が、その内容を表していると言える。

熊沢および本田が主張する職業教育総論および各論の概念は、日本の高校教育における職業教育のあり方を示すものとして有効であると言える。しかし、「柔軟な専門性」が具体的にどのようなものであるのか、日本の高校教育の事例からは、まだ示されていない。

(3) キャリア教育に関する議論

ここでは、企業が教育に求める人材育成のニーズに教育政策として応える形で発展してきたキャリア教育について検討する。キャリア教育は、1999年の中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」の中で取り上げられた⁴⁴。2003年には、文部科学省、厚生労働省、経済産業省と内閣府による省庁横断的な若者政策として「若者自立・挑戦プラン」が発表された。このプランは、若者における失業者、フリーターの増加と高い離職率の実態を深刻にとらえ、若者の職業的自立を促進するための教育を、企業と学校および行政機関が連携して推進することを目的としている⁴⁵。2004年には、文部科学省「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議」の報告書が提出された。さらに文部科学省は、2008年中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会を設置し、具体的な推進策を提示した。ここでは、キャリア教育と職業教育の定義は次のように示されている⁴⁶。

キャリア教育：一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通じて、キャリア発達を促す教育

職業教育：一定又は特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てる教育

この定義から、キャリア教育は特定の職種に必要なスキルではなく、汎用的なスキルの育成を目的としていることがわかる。それに対して、職業教育は特定の職種に必要な知識、技能、態度という言葉で表されている。

このキャリア教育で重視される事項には、態度・意欲・関心および勤労感・職業感といった内面的な部分での職業社会への適応を図るソフトスキルが含まれている。児美川(2008)は、若者の学校から職業社会への移行における問題について、企業側の雇用・人事方針の転換と言った点には触れずに、問題の根本を若者たちの態度・能力の「欠如」に求め、その結果として、「既存の労働市場や労働力政策の動向に、子供たちを適応させることに眼目がおかれてしまっている(適応主義)⁴⁷」と述べている。この児美川の指摘は、キャリア教育が企業側の人材要求をそのまま受け入れ、企業のニーズに適応する人材を育成することに焦点を当てるという「適応主義」に陥ってしまう危険性を示した。このことは、企業と教育の関係を考える上で常に留意しなければならない課題である。

キャリア教育に関するこうした課題を指摘しながら、児美川は、これまでアカデミック教科の教育に偏重した

ままであった普通科高校において、「卒業後の進路保障(進学準備)だけでなく、『学校と社会との接続』を意識したキャリア教育の発想が必要となるという視点は私たちもまた共有すべきものではなからうか⁴⁸」と述べている。さらに、日本国憲法に保障されている「幸福追求権」、「職業選択の自由」、「勤労権」の概念を含む職業をめぐる自己実現の権利として「キャリア権」を紹介し⁴⁹、既存の労働市場に適應する人材を育成しようとする「政策としてのキャリア教育」に対して、「生徒をキャリア設計の主体へと形成」する「権利としてのキャリア教育」の必要性を説いている⁵⁰。つまり、生徒を労働市場に適應させるのではなく、自ら労働の主体となれるためのスキルを育成する必要性を指摘している⁵¹。

このことは、自分の選択した仕事の社会的意義を認識し、やりがいを見いだすような学習を主張する熊沢のいう職業教育総論と共通する考えであるとも言える。しかし、キャリア教育では、専門性を高めるための職業教育を別に定義しており、この専門性がどこに位置づけるかが示されていない。したがって、児美川のいう「権利としてのキャリア教育」は、重要な視点ではあるが、普通教育とのかかわりはどこにあるのか、また、職業教育とはどのような関係にあるのか、といった疑問が残されたままである。

3.まとめと今後の研究の課題

「普通教育および職業教育を施す」高校教育をどう実現するのかという課題について、日本国内における議論を整理した。これまでの高校教育の経緯を考察すると、全ての生徒のための中等教育の実現を目的として、普通教育と職業教育の両方を提供するという総合制が提示された。しかし、ただ単に両者を並列に並べただけで、全ての生徒が職業教育を履修することにはならない。問題は、両者をどう関連づけるのかという点である。また、職業教育のあり方に関する議論からは、熊沢のいう「ふくらませた職業教育」および本田のいう「柔軟な専門性」といった職業教育のあり方を示すキーワードが提示された。そして、近年のキャリア教育に関する議論は、企業の人材要求に応えるという側面と、これまでの高校教育に欠けていた若者の主体的なキャリア形成の機会という2つの意味をもつものであることを指摘していた。しかし、既存の高校教育におけるカリキュラムの中で、キャリア教育がどのような位置づけとなるのかについて、未解決の課題が残されている。

ここで、20世紀初頭に職業教育にかかわる議論のうち、デューイの主張していた民主的進歩主義について取り上げる⁵²。

ジョン・デューイは、約80年前に『民主主義と教育』の中で、広い意味で定義づけられた仕事(broadly defined occupations)について言及していた。彼は、「仕事を通じての教育は、他のどんな方法よりも、学習を助ける要素を、より多くその内部に結合させている」と述べていた。今日の場面に当てはめてみると、われわれは、そのような教育を文脈化された教育とよび、学習者を個人としてではなく、社会的な存在として扱っていた。

ここでは「仕事を通じての教育」という表現を用いて、生徒を既存の職業社会で求められる人材に適合することを目的とした職業教育ではなく、「仕事を通じた」教育によって、具体的な文脈を設定し、その中で学習をすすめるという考えに基づくものである。この原理によって、職業教育は、普通教育と別個のものとして扱われるのではなく、普通教育で学習したことを職業教育という具体的な文脈の中に適應させ、学習を深めることを実現する。すなわち、単に職業教育と普通教育の両方を提供するというのではなく、両者の統合をめざす教育の在り方が問われていると考える。この統合こそ、今後の高校教育研究の一つの視点となるものである。

注

- 1 現行法における高校教育の目的規定については、「進路に応じて」という言葉が付け足されてはいるが、「普通教育と専門教育」の二つを施すという点については、旧学校教育法から引き継いだものであるといえる。佐々木亨は、この目的規定について「高校教育の目的の二重性」としている。佐々木(1976)、『高校教育論』、大月書店、p.72
- 2 佐々木(1976)、前掲書、p.25
- 3 2010年8月に発表された文部科学省平成22年度学校基本調査速報に掲載された高校の学科別在籍者数(全日制と定時

- 制を合計した在籍者数をもとにした)から算出したデータである。(http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/, 2010年10月採取)
- 4 このような入試の点数などによる序列化については、これまで日本の高校教育に関わる研究のテーマとして取り上げられてきた。例えば、乾(1991)は、一元的能力主義という言葉でこれを表している。また、苺谷(1991)は、メリトクラシーという言葉を用いている。これらの議論については、本章の後の部分で取り上げることとする。(乾(1990), 『日本の教育と企業社会——一元的能力主義と現代の教育=社会構造——』, 大月書店および、苺谷(1991), 『学校・職業・選抜の社会学——高卒就職の日本的メカニズム』, 東京大学出版会)を参照のこと
 - 5 ベネッセコーポレーション(2007)による大学生の進路選択に関する調査によると、特に社会科学系統の大学に進学する学生の大学進学理由のうち56.4%が、「自由時間を得るため」あるいは、64.8%が「すぐに社会にでるのが不安だから」という項目を選択していることが示されており、「総じて大学進学に際してモラトリアムの要素を求める傾向が強く見られた(p.116)」としている。(ベネッセコーポレーション(2007), 進路選択に関する振り返り調査——大学生を対象として——)
 - 6 旧学校教育法は、1947年に成立し、高校教育の目的を示す第41条は、「高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、高等普通教育及び専門教育を施すことを目的とする」となっている。その後、2007年の教育基本法改訂に連動して、改訂されている。改訂学校教育法では、高等学校の目的は第50条に示されており、「高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする」とされている。
 - 7 佐々木(1979), 『高校教育の展開』, 大月書店, p.138
 - 8 佐々木(1976), 前掲書, 大月書店, p.25
 - 9 佐々木は、1949年に文部省学校教育局が作成した『新制高等学校教科課程の解説』という冊子に書かれていた当時推奨されていた総合制の運用について取り上げている。(佐々木(1976), 高校教育論, pp.117-118)
 - 10 佐々木(1976), 前掲書, p.118
 - 11 教育制度検討委員会, 梅根悟編(1974), 『日本の教育改革を求めて』, 勁草書房
 - 12 教育制度検討委員会, 梅根悟編(1974), 前掲書, p.238
 - 13 佐々木(1976), 前掲書, pp.145-146から要約
 - 14 竹内(1995), 「高校教育改革の構図」, 『講座高校教育改革 編集委員会, 『講座高校教育改革 高校教育は何をめざすのか』, 労働旬報社, p.70
 - 15 佐々木(1976), 前掲書, 大月書店, p.191
 - 16 文部省(1991), 『第14期中央教育審議会答申 新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について』
 - 17 「産業社会と人間」の目的については、文部科学省のHP上に掲載されている。(http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/), 2010年8月確認
 - 18 竹内(2002), 「『高校改革』と職業・労働の教育」, 竹内常一・高生研編『揺らぐ<学校から仕事へ>——労働市場の変容と10代』, 青木書店, p.249
 - 19 工藤文三(2008), 『今後の後期中等教育の在り方に関する調査研究(「総合学科に関する調査」報告書)』, 国立教育政策研究所, p.2
 - 20 望月・横井・市原(2006), 「総合学科における科目選択と進路選択の調査研究」, 『公教育システム研究』, 第6号, p.74
 - 21 屋敷(2009), 「高等学校教育改革の動向と課題」, 『国立教育政策研究所紀要』, 第138集, p.25
 - 22 屋敷(2009), 前掲論文, p.26
 - 23 乾(1990), 『日本の教育と企業社会——一元的能力主義と現代の教育=社会構造——』, 大月書店, p.140
 - 24 乾(1990), 前掲書, p.173
 - 25 乾(1990), 前掲書, p.173
 - 26 乾(1995), 「戦後教育の現在」, 『講座高校教育改革 編集委員会, 『講座高校教育改革① 高校教育は何をめざすのか』, 労働旬報社, p.26
 - 27 乾(1990), 前掲書には、「内部に客観的根拠を十分に持たない評価結果が、そこでの正当性を獲得するためには、どうしても社会的に広く浸透しているがゆえに企業構成員全体にとっても納得しうるような一般的能力評価基準を援用することが必要となる。その点で「学歴」は、19世紀末以来日本社会の中に広く浸透している能力評価基準であり、結果の正当性にとっては、おおきな有効性を持つものであったと考えられる(p.198)」と書かれている。
 - 28 乾(1995), 前掲書, p.29
 - 29 例えば、苺谷(1991)は、「こうして完成した教育的なメリトクラシーの大衆化状況が、産業社会・日本の成功を支えてきたのではないだろうか。ここに私たちは産業社会の一つの到達点を見ることができるのである」と述べている。苺谷のこうした発言は、従来の日本における雇用慣行を評価しているようにも読み取れ、一元的能力主義によるさまざまな教育上の課題を見えにくくしている。苺谷(1991), 『学校・職業・選抜の社会学——高卒就職の日本的メカニズム』, 東京大学出

版会

- 30 乾(1990), 前掲書, p.244
- 31 乾(1990), 前掲書, p.255
- 32 乾(1990), 前掲書, p.258
- 33 乾(1995), 前掲書, p.38
- 34 日本経済団体連合会(1995), 『新時代の日本的経営 — 挑戦すべき方向とその具体策』
- 35 日本経済団体連合会(1999), 『エンプロイアビリティの確立をめざして〜従業員自律・企業支援型の人材育成を〜』
- 36 この点に関しては, 本田(2005), 『多元化する「能力」と日本社会 — ハイパー・メリトクラシー化のなかで』, NTT出版, および熊沢(2006), 『若者が働くとき — 「使い捨てられ」も「燃えつき」もせず —』, ミネルヴァ書房を参照のこと
- 37 本田(2005), 前掲書, p.21
- 38 本田は, このことについて「すでに述べたように, ハイパー・メリトクラシーはメリトクラシーと比べてさらにいっそう, 人間の全人格に及ぶさまざまな側面を普段に評価のまなざしにさらそうとするはたらきをもっている。さらに, そうした不定形の, 情動までも含む「ポスト近代型能力」の形成は, 個々人の幼時からの日常的な生育環境としての家庭の質的なあり方におおきく左右されると考えられる。このようなハイパーメリトクラシーは, 第一に, 個人の尊厳という点で, 第二に, 社会的不平等という点で, 大きな問題をはらんでいる」と述べている。(本田(2005), 前掲書, p.31)
- 39 熊沢(2006), 前掲書, p.153
- 40 熊沢(2006), 前掲書, p.164
- 41 熊沢(2006), 前掲書, p.165-169
- 42 本田(2009), 『教育の職業的意義 — 若者, 学校, 社会をつなぐ』, 筑摩書房, p.204
- 43 本田(2009), 前掲書, p.193
- 44 (文部科学省(1999), 『初等中等教育と高等教育との接続の改善について』, 中央教育審議会)では, 次のように記述している。「学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るためのキャリア教育(望ましい職業観・労働観および職業に関する知識や技能を身につけさせるとともに, 自己の個性を理解し, 主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育)を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要がある。」
- 45 「若者の自立・挑戦プラン」については, それぞれの省庁の HP にその概要が掲載されている。例えば, 経済産業省では, <http://www.meti.go.jp/topic/data/e41112aj.html> に掲載されている。(2010年8月確認)
- 46 文部科学省(2010), 『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について 第二次審議経過報告(概要)』, 中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会
- 47 児美川(2008), 「キャリア教育政策の現段階」, 『教育』No.749, 国土社 p.89
- 48 児美川(2008), 前掲論文, p.91
- 49 児美川(2007), 『権利としてのキャリア教育』, 明石書店, p.145
- 50 児美川(2007), 前掲書, p.150
- 51 児美川(2007), 前掲書, p.164
- 52 Grubb(1996), The New Vocationalism: What It is, What It Could Be, Phi Delta Kappan, 77(8), p.540