

教育と職業の関係史

—キャリア教育を端緒として—

竹内 慎

目次

はじめに

1. キャリア教育の源流—職業指導史
 1. 1 米国と職業指導
 1. 2 日本への導入と展開
 1. 2. 1 導入経緯と社会的背景
 1. 2. 2 職業指導と「適性」

2. キャリア教育の実態
 2. 1 キャリア教育導入の背景
 2. 2 キャリア教育の方法論と政策の展開
 2. 3 キャリア教育の構造的課題

3. 職業的教育を阻むもの—教育と経済の合理的関係の成立
 3. 1 日本の雇用制度の特質
 3. 1. 1 「メンバーシップ型」雇用と職能給
 3. 1. 2 新卒一括採用と企業内訓練
 3. 2 教育拡大と普通科志向

おわりに

引用・参考文献

図表

はじめに

生きていくために社会に出て働く。これは、労働が国民の義務の一つとして数えられていることを持ち出すまでもなく、人間にとっては至極当然の行為であり、受け入れられている事実である。働き始めることを指してしばしば用いられる、「社会に〈出る〉」という表現は、そもそも人が社会の中で生きていることを考えると正しくないようにも思われるが、労働の世界がその前段階にある教育や家庭といった「安全地帯」ではない、そのようなニュアンスを読み取ることもできる。

しかしながらどういわけか、日本の教育は職業ないし労働についての志向性がおそろしく弱い。義務教育であり中等教育の前期課程として位置づけられている中学校を卒業すると、現在は普通科高校に進む生徒が7割強、職業科に進む生徒は2割弱の比率である。「職業」或いは「専門」の教育に対し、「普通」とは何を意味し、何を身につけさせるのか。或いは、何の役にも立たないものに私たちはお金をかけているのだろうか。この不可解な教育状況に対し私は常々疑問を感じてきた。さらに、そうした疑念を強めたのがここ10年ほどの間に組み込まれてきたキャリア教育であった。本論では、不可解な教育状況を理解するための手がかりとしてキャリア教育の取り組みについて考え、逆説的ではあるが、これまで教育と職業ないし労働が分離されてきたにも拘らず、社会制度が破綻せずに（無論、ここ十余年の状況を破綻と見ることは可能だが）維持されてきた理由を明らかにしたい。なお、教育政策についての提言は本論では主眼としない。

1章では、キャリア教育の源流として、明治期から行われていた職業指導に着目し、教育から職業への移行がどのように考えられてきたのかを「適性」という概念を中心に整理するとともに、結果的に現代のキャリア教育に通底する方法論をもつに至った展開過程を概観する。2章では、職業指導の流れにあることを意識しつつキャリア教育の導入経緯を追い、教育審議会などで述べられてきたキャリア教育の理念や方法論を咀嚼し、さらに現状のキャリア教育が抱える課題を指摘する。3章では、キャリア教育から離れ、「教育と職業の密接な無関係」の謎を明らかにするべく、まず教育の出口であり労働の入り口であるところの雇用システムに焦点を当て、次いで戦後の教育改革を経て普通科偏重に至るまでの教育拡大について整理し、両者が結びつくことにより教育から職業が排除される奇妙なメカニズムについて考察する。

1. キャリア教育の源流—職業指導史

「キャリア教育」という語が初めて政策文書上に登場するのは、1999年の中央教育審議会の答申である（本田 2009: 135）。若年層の雇用対策として導入されたキャリア教育だが、カタカナ言葉からも察せられるように、1970年頃アメリカで提唱・実施されてきた「Career Education」がその概念のモデルとなっている（児美川 2007: 84-85）。これらは「教育か

ら職業への移行」の視点から教育を捉え直そうという試みであるが、そうした「移行」に関する問題は近代的学校が創始された初期の段階から、政策関係者、企業経営者、教師、地域、親、そして個人を巻き込み常に紛糾してきた歴史がある。「キャリア教育」もそうした文脈にあり、過去に移行について何が問題とされ、どのような取り組みがなされてきたかを無視することはこの概念の本質的な理解の妨げとなる。そこで1章ではキャリア教育の源流として、明治初期から行われていた職業指導に着目し、その機能と課題について見ていく。

1. 1 米国と職業指導

「職業指導」とはそもそも「vocational guidance」の訳語であるが、創始は米国のパーソンズ(F. Parsons)であるという認識が一般的である。パーソンズが1908年に創設したボストン職業院(Vocation Bureau of Boston)は、米国における組織的・計画的な職業指導事業の起点となったが、彼は1901年からボストンでコミュニティセツルメント活動に従事しており、その際に利用者である若者への職業指導の必要性に思い至り、職業院設立以前から既にカウンセリング活動を始めている(田代 1995: 167-168)。

パーソンズは、職業相談に訪れる若者に共通する特徴として、彼らの職業選択ないし遍歴が全く偶然的・非合理的であることを見出した。そうした若者は単純労働で非教育的な「袋小路の職業」(dead-end occupation)につき、職を転々とする「仕事の渡り鳥」(job hobo)として不安定な職業生活を送っていた。若者がこのような状況に陥っていた当時の米国における社会的背景として、急速な工業化の進展に加え、東欧や南欧からの大量の「新移民」の存在があった。家内制手工業から工場制工業への移行は、生産工程の専門・分化をもたらし、それは同時に仕事の多様化と職業選択の複雑化を意味した。「新移民」は職業的に未熟練な者が多く、言語においても不便であったため、労働市場では不利な立場にあり、また、その子弟への教育や職業選択についても深刻な影響を及ぼしたと推察される。

パーソンズの提唱した職業指導の原理とは、「個性化」・「科学化」・「専門化」の3つに集約される。即ち、職業指導にあたり個人の個性及び適性に着目し、それらを正確に分析するための検査・テスト等の方法論を開発・確立し、職業指導を推進していくための専門カウンセラーを養成するというものであった。パーソンズのこうした試みは後の組織的・計画的職業指導にとって重要な契機となった(田代 1995: 171-184)。

1. 2 日本への導入と展開

1. 2. 1 導入経緯と社会的背景

米国で始められた職業指導は、入澤宗寿の『現今の教育』(1915年)によって初めて日本に

紹介された。石岡(2011)は職業指導関連記事が掲載され始める 1920～27 年間の教育雑誌を対象に分析を行い、日本に職業指導が導入される過程を明らかにしている。それによれば、1925 年頃までの教育雑誌においては職業指導への関心は全体的に低く、取り上げている記事であっても、積極的な職業指導の導入を訴えるというよりは「欧米の新思潮への興味」と、「欧米に比した日本の教育の『遅れ』」であった（石岡 2011: 26-29）。

職業指導への関心が高まり始めたのは 1926 年以降のことであるが、石岡はその頃に社会政策としての職業指導の必要性が高まり、その理由として職業紹介事業の存在と若年労働の変容があったことを指摘している（石岡 2011: 29-31）。明治期には既に慈善事業として無料で行われていた職業紹介だが、第一次大戦後の不況により深刻な失業情勢¹に陥ると、政府は 1921 年（大正十年）に職業紹介法を制定し、社会政策としての必要性を示した。一方若年労働の変容とは、即ち徒弟制度からの転換を指す。当時残存していた旧来の徒弟制度においては低賃金で雑用に使われたり、それを嫌って技術を身につける前に逃亡する徒弟が多く、教育的に非効率・機能不全であったため、近代化に不可欠な職工の養成に徒弟制度はそぐわないとされた（市原 2011）。徒弟制度の衰退は若年者の失業や社会不安を増大させる可能性があるとして、その対処としての職業指導への注目が高まっていった。

文部省は 1927 年（昭和二年）、訓令第二十号「児童生徒ノ個性尊重及職業指導ニ関スル件」を発令し、職業指導を正式に学校教育へ導入した。しかしこれは、社会政策としての職業指導ではなく、直前に発令された省令第二十六号「中等学校施行規則中改正」により中学校の入学希望者が急増したことへの対策と関連しており、進路問題としての位置づけであった。石岡はこの訓令の「個性尊重」という語には、個人の性質に則した適切な配分、即ち「冷却」ないし「分相応」の進路への誘導の意味合いもあったと指摘している（石岡 2011: 46）。ともあれ、この訓令により当時まだ卒業者の大多数が中等教育機関へ進学しなかった小学校に職業指導が導入されるに至ったのである。

1. 2. 2 職業指導と「適性」

文部省訓令第二十号により職業指導の導入を決めたとはいえ、その内容及び手段については、当初から文部省に明確な指針があったわけではなく、しばらくは模索が続けられた。そしてその中心にあったのが「適性」という概念である。本節では、職業指導において「適性」の捉え方が変容し、今日のキャリア教育に通ずるような方法論に至るまでの過程を見ていく。

職業指導を推進するにあたり、文部省は訓令を出した同年、大日本職業指導協会を設置した。協会の主催する全国職業指導協議会において取り上げられた問題は、まず職業指導

¹ 1923 年に起きた関東大震災もさらなる窮乏者・失業者を生み出した（職業能力開発行政史研究会 1999:61）。

を従来の教育課程にどうやって組み込んでいくか、即ち人手や時間、費用といった物理的な問題の解決であった（文部省は当初職業指導の科目や専任の教師を設置しなかったため、現場の負担が大きくなっただけであった）。もうひとつは現場で実践する教師の、職業指導に対する理解や関心の低さである。石岡は職業指導のプロセスを①職業知識の教授・職業精神の涵養、②適性の把握、③適職の決定、④就職斡旋、⑤就職後の輔導、の5つに整理しているが、現場ではこのうち就職斡旋を行えば職業指導になるという考えもあった。こうした問題は、職業指導の訓令の強制力の弱さと内容の抽象性といった制度上の不備に原因があると考えられ、職業指導科の特設は幾度と無く協議会の議題に上がった（石岡 2011: 54-68）。しかしその後もこの大きな欠陥ともいべき問題は放置され続け、ようやく時間の特設が認められたのは1942年（昭和十七年）であった（広井・中西 1978: 9）。

職業指導科の特設がなかなか実現しなかった原因について、石岡はそれが「職業指導の範囲」という本質的な問題にあったと重要な指摘をしている。職業指導の範囲とはつまり職業指導において何を目標（ゴール）として定めるのかという問題であり、その立場は「理論」と「実際」の2つに分かれた。「理論」とは個人の適性に見合った適職の発見と誘導を優先し、「実際」とは労働市場の現実に則して失業者を出さないよう就職斡旋を優先する考え方であったが、この原理的な対立はそれぞれ職業指導の方法論を分岐させていくことになった。

一方は、小学校で直接就職斡旋を行うというものであった。従来就職斡旋は職業紹介所の分掌であったが、物理的な限界があり、当時既に希望者全員に対し斡旋をすることができないという状況にあったため、必然的に学校側も行っていかなざるを得なくなったのである。学校が具体的にとった方法は、「過去に卒業生を就職させた実績のある就職先」や「職業実習におもむいた店」などの縁故関係による就職であった。縁故就職は訓令の「学校卒業後ノ進路ニ関シ青少年ヲシテ其ノ性能ノ適スル所ニ向ハシムル」という箇所、つまり職業指導の原理である「適性」を必ずしも考慮しているわけではないため、失業や転職の原因になると考えられていたが、しかし現実に則した方法であったがゆえに職業指導の一つの潮流をなすとともに、後の学校と職業世界の強固な結びつき²の基盤を作った（石岡 2011: 69-71, 75-81）。

他方は、職業指導の理念に準じ、個性を尊重して適職を見つけることを目的としたが、こちらは大きな障害に行き当たることとなった。当時はまだ適性検査の歴史は浅く、1900年代初頭の米国において知能検査が開発されると、その後心理学的な精神測定運動が盛んになり、20年代から30年代にかけて続々と職業適性検査が開発されるようになったところであった（広井・中西 1978: 4-5）。適性検査はパーソンズの言う職業指導の「科学化」に必要な不可欠な要素だが、日本への導入後は一部で検査結果に基づいて志望を変更させるといった強引な指導が行われるなどの弊害を引き起こし、「科学的」検査は信頼を得ることもなく職業指導の早い段階で見限られることになる。適性検査を作成する立場にあった心理

² 高卒就職における「実績関係」（荻谷、1991）がその典型例であろう。

学者でさえ、適性検査によって最適職を発見することの実現可能性を放棄した（石岡 1991:74）。

適性検査という手段を失った職業指導にとって、残されたのは職業知識の教授と職業精神の涵養であった。これらは小学校が基礎教育の場であるという考えからくるもので、職業指導の理念からは遠ざかるものであったといえよう。石岡は 1920 年代から 30 年代にかけての職業指導教授用の図書を分析しているが、そこで実際に教えられていた内容は、「職業至上主義」、「職業の神聖視」、「転職否定」の三点を特徴として、度々修身や国語の教科書を援用したごく一般的な価値観であった。その理由として石岡は、上級学校への進学率の低かった当時、職業的威信の異なる職業へ子どもたちを配分する必要があったことと、職業知識として教えられる個別の職業に対する適性も極めて抽象的なものであったことから、病気や身体障害などによって不適とされる場合を除き、職業の適不適はもはや個人の自助努力に拠るところが大きいと認識されていたことを指摘している（石岡 2011: 99-110）。職業指導の本質ともいえる、諸個人の「適性」に基づく「適職」の発見という理念はこのようにして姿を消していった。

2. キャリア教育の実態

2. 1 キャリア教育導入の背景

1 章の冒頭でも触れたが、「キャリア教育」の語が文部科学省（以下、文科省）の審議会報告等にはじめて登場したのは、1999 年の中央教育審議会（以下、中教審）「初等中等教育と高等教育の接続の改善について（答申）」³であった。この答申では、新規学卒者のフリーター志向と高校卒業者に占める無業者の割合の増加という事態に鑑み、学校教育と職業生活の接続を改善する方策としてキャリア教育を提案している。キャリア教育とは、「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、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」であり、実施にあたっては体験学習を重視するのがその特色であった。

この定義は、2004 年の「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」報告書⁴においてもう少し詳しく説明がなされている。報告書ではまず「キャリア」について、

³ 中央教育審議会「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309737.htm
(2014.12.07)

⁴ 「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」報告書

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002.htm
(2014.12.07)

「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」と定義し、「働くこと」を職業生活に限らない生活や人生における活動を幅広く捉える概念として位置づけている。その上で、キャリア教育を「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」と定義し、そのキャリア形成に必要なのは「個々人が自分なりの確固とした勤労観、職業観を持ち、自らの責任で「キャリア」を選択・決定していくことができるよう必要な能力・態度」であるとしている。「働くこと」を幅広く捉えるとしながらも「勤労観・職業観」といった職業生活への限定に立ち戻ってしまっているのは1999年の答申と対応させるためと考えられるが、ともかくキャリア教育の概念の中心にあるのは「勤労観・職業観」と「主体性」の育成であると見ることができる。「勤労観・職業観」についてはキャリア教育の方法論として後述するが、まず「主体性」の育成について、同時期の教育改革と関連していることを指摘しておく必要がある。

「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」の諮問（1998年）で述べられているように、当時はいわゆる「ゆとり教育」を実現するために学習指導要領を改訂している最中であつた。学習指導要領は1958年に告示化されて以来およそ10年毎に改訂されてきたが、その度に議論の中心となつたのが「系統主義」と「経験主義・児童中心主義」の対立、いわば「詰め込み教育」と「ゆとり教育」の対立である。とりわけ、1970年代の教育は系統主義的であり、受験競争を加熱させるとともに、様々な教育問題の発端を作つた。そうした教訓からその後の改訂では詰め込み教育は退けられ、1998、99年の改訂で「ゆとり」とともに掲げられたのが「生きる力」というテーマであつた。

1996年の中教審答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」⁵では、変化の激しく先行き不透明な社会にあつて求められるのは「いかに社会が変化しようとして、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」であり、それが「生きる力」であると述べている。また、「生きる力」を育むための横断的・総合的な教育を可能にするために「総合的な学習の時間」が創設され、キャリア教育の土台となつた。

2. 2 キャリア教育の方法論と政策の展開

キャリア教育の掲げる「勤労観・職業観」と「主体性」の育成とは具体的に何を指すのか、そしてどのような方法論で為されていくのかをみていく。2004年の「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」報告書において、キャリア教育の推進のための方策として、発達段階に応じた「能力・態度」の具体的な到達目標の設定が提案されており、

⁵ 中教審「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309579.htm
(2014.12.07)

その例として、国立教育政策研究所の作成した「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）」⁶を挙げている。それによれば、「勤労観・職業観」の形成に関わる能力は「人間関係形成能力」、「情報活用能力」、「将来設計能力」、「意思決定能力」の4つの領域に大別され、小学校を「進路の探索・選択にかかる基盤形成の時期」、中学校を「現実的探索と暫定的選択の時期」、高等学校を「現実的探索・試行と社会的移行準備の時期」として育成が期待される具体的な目標が設定されている。

2011年の「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」（答申）⁷においては上記の4つの能力を「仕事に就くこと」＝「社会的・職業的自立」という観点から、「基礎的・汎用的能力」として捉え直し、「人間関係形成・社会形成能力」・「自己理解・自己管理能力」・「課題対応能力」・「キャリアプランニング能力」に整理している（図1）。これらひとつひとつの能力の説明は丁寧になされており理解もできるのだが、確かに言えるのはキャリア教育ないしそれが前提としているであろう職業世界で求められる能力はあまりにも包括的である、ということである。この問題については後述する。

さて、こうしたキャリア教育の理念や方法論はどのように実現されるのだろうか。「キャリア教育」初出の1999年答申においては「体験的な学習を重視」との文言があり、再三触れている2004年の報告書では、キャリア発達を促す体験活動として職場体験やインターンシップ、社会人・職業人インタビュー、ボランティア活動、地域の職業調べなどの各種調査研究活動等の活用を提案している。体験学習は短期間に行われるため、上記のような能力の育成よりも具体的・現実的な体験による「職業観・勤労観」の形成を目的としていると考えられる。

キャリア教育政策の推進にあたり、文科省は厚生労働省・経済産業省・内閣府と合同で2003年に「若者自立・挑戦戦略会議」を発足し、同年に「若者自立・挑戦プラン」を取りまとめている。同プランは、若年層における無業者、フリーターの増加や高い離職率が「若者の職業能力の蓄積がなされず、中長期的な競争力・生産性の低下といった経済基盤の崩壊はもとより、不安定就労の増大や生活基盤の欠如による所得格差の拡大、社会保障システムの脆弱化、ひいては社会不安の増大、少子化の一層の進行等深刻な社会問題」に繋がりがねないという認識のもと、4府省の連携で若い人材の育成・活用を強化しようという試みであった。その主な施策を児美川（2007）は以下のように整理している。

- ① 小学校段階からのキャリア教育の推進
- ② 「日本版デュアルシステム（実務・教育連結型人材育成システム）」の試行
- ③ 若者のキャリア高度化への取り組み（専門職大学院，21世紀COEプログラム等）

⁶ 国立教育政策研究所「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002/007.pdf
(2014.12.07)

⁷ 「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」（答申）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1301877.htm (2014.12.07)

- ④「若者自立塾」の開講
- ⑤相談活動等を通じた若者の就労支援（ジョブサポーターの活用等）
- ⑥「ジョブカフェ（若年者のためのワンストップサービスセンター）」の設置
- ⑦若者に対する能力評価を明確化するためのシステムづくり（YES プログラム等）
- ⑧創業・起業支援による若者の就業機会の創出
- ⑨起業家教育の推進
- ⑩「若年者トライアル雇用」の実施 （児美川 2007：126）

児美川は、同プランの趣旨にあるような「社会的コスト」増大への危機感が、日本で初となる省庁横断的な施策へと駆り立てた一方で、その構図は「すべての若者」ではなく、「すべてのやる気のある若者」に対する「ピックアップ型」の支援であり、（民間活用と国から地方への責任委譲による）新自由主義的な「自己責任」論に基づいていると指摘している。

文科省は「若者自立・挑戦プラン」と関連して、兵庫県で実施した「地域に学ぶ「トライやる・ウィーク」」や富山県で実施した「社会に学ぶ『14歳の挑戦』」を参考に、2005年から「キャリア・スタート・ウィーク」と称して中学校における5日間の職場体験学習を推進するなど、職場体験を中心にキャリア教育政策を展開していった。

2. 3 キャリア教育の課題

ここまでキャリア教育の導入から方法論の策定と政策の展開を概観してきた。本節では、キャリア教育が構造的に抱える課題について言及していきたい。しつこいようだが、キャリア教育は職業指導の原理と似通っている部分があり、理論的な限界を示しておく必要がある。ここで言うのはあくまで政策としてのキャリア教育の理念に対する批判であり、個別具体的な取り組みについては念頭に置いていない。キャリア教育の実施状況に関するデータについては、国立教育政策研究所が平成24年に実施し、25年に報告書を取りまとめた「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査」⁸を適宜参照する。

まず触れておかななくてはならないのは、キャリア教育が目的としている「職業観・勤労観」の形成と「基礎的・汎用的能力」の育成である。「基礎的・汎用的能力」の育成として設定されている能力は前節で触れたようにあまりにも包括的であるため、一般的陶冶として日々の教育活動で行われているものと何ら変わりがなく、「キャリア教育」の取り組みとして盛り込む必要を感じない。実際、調査でも「キャリア教育の計画を立てるうえで、重視したことから（表10）」において、「キャリア教育で育てる力と基礎的・汎用的能力との関連を整理すること」を選択した割合は、小学校で25.9%、中学校で27.7%、高等学校で28.1%

⁸ 国立教育政策研究所、「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査第一次報告書」
http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/career_jittaityousa/career-report.htm (2014.12.08)
「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査第二次報告書」
http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/career_jittaityousa/career-report_2.htm (2014.12.08)

と低かった。また、当該事項を今後の重要課題として認識する学校は、各校種とも3割台にとどまっている」ほか、その認知度も「説明できる・ある程度知っている」割合（学級担任）は小学校で29.1%、中学校で29.6%、高校で27.2%と低い。

「職業観・勤労観」の形成については職場体験・インターンシップの実施がその手段とされており、平成25年度の実施状況は公立中学校で98.6%、公立高校で80.8%と高い関心を窺わせる⁹。その一方で、キャリア教育の取り組みとして体験学習への意識が飛び抜けて高いことを考えると、現場ではキャリア教育＝体験学習という安易な図式が出来上がり、職場体験さえやっていたらキャリア教育になるなどと考えられていないか危惧するところではある。文科省自身がキャリア・スタート・ウィーク等によって殊更職場体験を強調してきた節があるため、現場レベルでそう捉えられていても不思議ではない。既に児美川（2013）によって指摘されていることであるが、（とりわけ上述のような図式のもとでは）「体験」学習が「一過性のイベント」と化し、そこで生まれた認識や何らかの効果をその後も維持していく取り組みがなされていない可能性がある。そうならないためには、体験学習だけでなく、事前・事後の中長期的な知識の学習に体系づけていく必要があり、そのような意味でキャリア教育の年間指導計画の作成は重要である。

次に、制度的不備の問題について指摘をしておきたい。1章でみてきたように、職業指導においては内容の抽象性や時間・費用・人手といった物理的な問題を放置したため、徒に現場の負担を増やし、その結果教師の賛同が得られなかった歴史がある。引き続き調査項目をみていくと、キャリア教育の現状について、「キャリア教育を実施するための時間は確保されている」は小学校44.2%、中学校73.5%、高校64.5%とまだまだ十分とはいえず、「キャリア教育のための予算は確保されている」ではそれぞれ14.5%、36.5%、34.2%となっている。またキャリア教育担当者の項目では、学級担任または学年主任との兼任は小学校60.9%、中学校70.9%、高校は進路指導主事（主任）との兼任が77.8%となっており、ホームルームでのキャリア教育についての悩みでは「指導の内容・方法をどのようにしたらよいかわからない」が小学校28.7%、中学校22.7%、高校22.9%、「適切な教材が得られない」小学校24.5%、中学校28.4%、高校25.9%、「進路指導との違いがわからない」中学校22.2%、高校25.5%、「計画・実施についての評価の仕方がわからない」小学校33.0%、中学校34.4%、高校30.7%などがあり、キャリア教育についての混乱もみられる。こうした混乱の背景には、制度の「弾力的」運用という形で実質的に具体的な方法論を現場に丸投げしている現状がある。調査結果の検討と改善を願うほかはない。

3. 職業的教育を阻むもの——教育と経済の合理的関係の成立

⁹ 私立中学校の実施率は25.8%、公立高校普通科では73.5%となっている。（国立教育政策研究所「職場体験・インターンシップ実施状況等調査の結果について」（平成25年度）（2014.12.08）

私はここで初めて「職業的教育」という言葉を持ち出したが、この話は基本的に本田（2009）の「職業的意義（レリバンス）のある教育」に依拠している。それは私が本田と同様に、現今の「キャリア教育」が必ずしも職業的意義をもつものではない、という観点に立脚していることを意味している。「職業的教育」とは職業選択ないし実際に就職してからも一定の有用性をもつ知識・技能を身につけさせる教育であり、端的には職業教育がそれに該当する。一方キャリア教育はその方法論——職業観を形成し、普段の教育課程の中で汎用的能力を育成すること——にあるように、職業指導の流れを汲むものであると同時に、普通教育を受けている者を念頭に置いているといっても差し支えないだろう。この章では、なぜここまで普通教育が隆盛し職業的教育が無視されてきたのか、日本特有ともいえる教育から職業への移行の形成過程を概観する。

3. 1 日本の雇用制度の特質

3. 1. 1 「メンバーシップ型」雇用と職能給

日本の雇用制度の特質性を説明する上で用いられてきた「日本型雇用」や「日本的雇用」は、「終身雇用」・「年功序列」・「企業組合」という「三種の神器」によって成り立っているというものであったが、濱口（2009,2013）は、寧ろそれらの前提となる雇用契約の性質にこそ日本の雇用の特徴があると指摘している。それが「メンバーシップ型」の雇用である。

濱口は田中博秀の著書を引用しながら、日本と日本以外の先進諸国の雇用契約の違いを説明している。それによれば、欧米などではまず「仕事」＝ジョブがあり、企業内の職務が明確に規定された上で雇用があるのであって、給与も職務に応じて支払われる「職務給」という仕組みになっている。こうした雇用を「ジョブ型」雇用という。いっぽう日本では、仕事よりも先に「人」があり、具体的な職務を定めずに雇用を行う方式をとる。つまり、雇用契約においては「メンバーシップ」＝その企業のメンバーであることに重きが置かれる。「メンバーシップ型」においては雇用契約時にどのような仕事ができるかは問題ではなく、個人の様々な性質からみて仕事ができるようになるか、という潜在能力が問題となる。それは企業内訓練を前提とする制度であることも意味している。

日本的雇用における賃金制度は既に触れた通り年功賃金制と呼ばれるものであり、企業外部の新卒労働市場の影響を受けて初任給が決められ、その後定期昇給制度により自動的に一律で賃金が引き上げられていくことになる。戦前には大企業など一部で行われていたに過ぎない定期昇給制度が広まったのは、太平洋戦争時におけるインフレ抑制のための賃金統制である。政府は、1938年の国家総動員法に基づいて1939年に賃金統制令を出し、初任給や最高・最低賃金の公定、昇給額の規定を行った。その背景には、呉海軍工廠の伍堂卓雄が1922（大正11）年に打ち出した「職工給与標準制定の要」によって、家族を扶養

するため年齢に応じて賃金を上昇させていくべきとする生活給の思想があった（笹島芳雄 2011）。その後労使交渉により年功賃金制度は残存し、日本経営者団体連盟が 1969 年に『能力主義管理 その理論と実践 日経連能力主義管理研究会報告』で従業員の「職務遂行能力」という職務に縛られない能力観による労務・人事管理を提唱したことにより、日本の雇用制度においては「職能給」が賃金制度として確立するに至った（濱口 2009,2013）。

3. 1. 2 新卒一括採用と企業内訓練

日本におけるメンバーシップ型雇用を成り立たせているのは、新規学卒者の定期的な採用とその後の企業内訓練である。このシステムによって、「学校から職業への移行」は間断なく行われるようになっていくが、明治期には既に企業内部で職工を養成する養成工制度が形成されつつあった（市原 2011）。養成工は職工の中核をなし、将来は職工長として職工をまとめることが期待されるいわば職工のエリートとしての位置づけであった。彼らは造船業をはじめとした重工業の発展のため、学理教育を施された。養成工への学理教育の方法は企業内に学校を作りそこへ通わせるものと、徒弟学校など企業外部の工業系学校へ通わせるものがあつた。こうした制度の先駆けのひとつである三菱長崎造船所では、1899 年には三菱工業予備学校を設立し、尋常小学校の卒業者に中等学校程度の普通教科を 5 年間学ばせ、卒業者は修業生として工場での技能訓練の傍ら各自の職務について週に 5 時間程度の授業を受けた。こうした養成工制度には、他に東京府立職工学校で始められた「職工適材教育」などがある（職業能力開発行政史研究会 1999：48-50）。

戦後、新卒者の採用は 1949 年の職業安定法改正によって大きく変化する。同法によって公共職業安定所の業務が一部学校に委任され、これにより在学中の学校による就職斡旋を通じて就職先を内定し、4 月 1 日付で採用する仕組みが構築されたのである。荻谷（1991）は、新卒者が定期的に、それも大量に採用される日本の労働市場の特異性について、就職活動への学校の関与の度合いの大きさに着目し、新卒一括採用のプロセスに学校が果たしてきた役割は無視できないほど大きいと指摘している。以下に、高卒就職における一連のプロセスについて、荻谷（1991）の分析をみていく。

新卒労働市場の一般労働市場との大きな違いは、企業と学校の「実績関係」という概念によって端的に表される。企業はまず、生徒本人ではなく学校に求人票を送る。この際求人票はどの学校にも等しく送られるわけではなく、学校ごとに割り当てられる採用者数には差異が生じる。生徒はこの差異化された「求人枠」のなかで進路選択を行わなくてはならない。この求人枠に決定的な影響力をもつのが「実績関係」である。実績とは過去の採用実績を指し、企業は過去に採用した生徒と同等の職業遂行能力のある生徒を期待して求人を出す、信頼によって成り立つ関係である。実績関係は企業と学校の付き合いが長くなればなるほど強化されていくものと考えられ、学校側が信頼を裏切らない限りにおいて、企業が選抜を行うコストやリスクを減少させるというメリットをもたらす。実績関係に先

立つ学校選好のひとつの基準となっているのは学力ランクである。

実績関係を維持していくためには、学校側の努力が不可欠である。そこで学校は進路指導の一環として予備的な選抜を行う。その基準となるのが学業成績である。日本の高卒就職者は、進学というルートから外れたノンエリートであるにもかかわらず、学校間での学力ランクに応じた求人枠や学校内での学業成績といったメリトクラティックな選抜を経て職業に至る。これを荻谷は「メリトクラシーの大衆化状況」と呼び、ノンエリートが競争心を失わずに職業世界へ移行することを可能にしてきた、学校による就職指導こそが平均的に優れた労働者を形成し、それによって戦後日本経済の成功がもたらされたのだとしている。さらにいえば、こうした教育と経済の密接な関係が職業的教育を経ずに成立していたことが、職業的教育の軽視に繋がったと考えられる。

3. 2 教育拡大と普通科志向

前節では職業的教育を遠ざける要因として労働市場側の事情である日本的雇用に着目してきた。本節では、教育制度側の要因として教育拡大とその内部にある普通科志向についてみていきたい。

教育拡大について考える上で、まず戦後の教育改革に触れておく必要がある。戦後教育改革は戦前の教育体制を否定するものであり、教育勅語を捨て、教育基本法を定めることによりいわゆる軍国主義を民主主義に改める方向でなされた。戦後教育改革のうち象徴的といえるのが学校体系の6・3・3・4制への変革であった。初等教育については戦時の国民学校高等科を切り離しただけであったので大きな変化はなかったが、複線化していた中等教育ではまず国民学校高等科と青年学校を中等学校の初めの3年に組み入れて新制中学校とし、次いで高等女学校、実業学校を中等学校の後ろ2年に統合して新制高等学校とすることで単線化を図った。義務教育も新制中学校までの9年間に改められた¹⁰。

1950年時点で高校進学率は42.5%であったが、その後は経済成長と相俟っておよそ年2%のペースで増加し続け、1960年には57.7%、1965年には70.7%、1974年には90.8%に到達している¹¹。新制高校の入学者選抜は1948年から出身校の報告書に基づく選抜となったが、1950年度からは新制中学校からの生徒が一斉に進学し、特定校への志願者の集中が問題となったため、翌年には高校による学力検査が認められることとなった。しかしこのことは、後に「高校全入運動」へと繋がっていく。

前節では日本特有の雇用制度が職業的教育を遠ざけるように働いてきたと述べたが、高校生徒数の学科別の構成割合¹²を見ればわかるように、1970年頃までは普通科と職業科は6

¹⁰ 文部科学省 学制百年史 戦後の教育改革

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317571.htm (2014.12.11)

¹¹ 国土交通白書 2013 <http://www.mlit.go.jp/hakusyo/mlit/h24/hakusho/h25/index.html> (2014.12.11)

¹² 文部科学省 高等学校学科別生徒数・学科数・学校数 (平成25年5月)

対4の比率を保っており、少なくともその頃までは教育制度内において職業的教育への軽視は窺えない。それどころか、1960年の池田内閣による「国民所得倍増計画」では1970年度までの計画期間中に約17万人科学技術者の不足が見込まれることから、理工系の高等教育機関の増強や、中等教育においても工業高校や職業訓練で養成する初級技術者などが不足するとしてそれぞれの拡充を決定し、また1962年度からは高等専門学校を設置するなど寧ろ職業的教育へ積極的だといえる（田中1964）。ではなぜ1970年代以降、高校に占める職業科の割合は大きく低下していったのか。それは保護者や生徒の「普通科志向」によるものであった。

上述の通り戦後の高校進学率はまさにうなぎ登りという様相であったが、入学者選抜の実施は保護者や生徒の不満をもたらし、1960年代の早くから父母は高校の増設を求め「高校全入運動」を行った（大脇、1994）。また、佐藤（1998）は北海道における高校全入運動を分析する中で次第に「普通科志向」が高まっていった過程を明らかにしているが、それによれば、1960年代後半から行政文書上に「普通科偏重」、「進学志向の変化」といった「普通科志向」を示唆する言葉が出始め、道教委は普通科志向を容認しそれに対応できるような政策に変化させていったという。無論これをそのまま全国的な傾向と拡大解釈することはできないが、職業科の割合が減っていく時期的とは一致している。

なぜこの時期から職業科ではなく普通科が求められたのだろうか。仮説としては、学歴達成ないしそれによる「上昇移動へのアスピレーション」（天野1996）が強く働いたとみるのが妥当と思われる。普通科志向をもたらす社会経済的な条件として明らかに相関性が高いのは、高校進学率が上昇したことである。進学率の上昇自体は経済成長や所得倍増計画をはじめとした、国家の産業発展に教育を関わらせようという目論見——それは普通科よりも職業科に向けられていたが——によって説明が可能である。しかし重要なのはとにかく上昇移動へのチャンネルが大きく開かれたことにより「学歴」という一元的な能力観に社会が方向づけられたことである。また本田（2009）は学歴の上昇によりそれまでの学歴と職務の対応性（中卒はブルーカラー、高卒はホワイトカラー）が崩れ、内部労働市場での不満を解決するための手段として日本的雇用のあり方が強化されるという、教育現実が労働実態を規定していた一面があった可能性を指摘している。

この章でみてきたように、日本において教育から職業への移行が普通科偏重であり、職業的教育を施さなくても世界経済をリードするような先進国となったのは、出口にある新卒一括採用と企業内訓練に象徴される、職業世界と教育の密接な相補的關係にあったといえよう。それを支えているのが学歴を担保としたメンバーシップ重視の能力観であった。

おわりに

キャリア教育を端緒として教育と職業の分離した状況を歴史的に捉え直すことにより、本論でテーマとした「教育から職業への移行」問題が近代学校教育制度の開始とともにあり、普遍的に問われ続けていくべき分野であるとわかった。その一方で、戦後の日本は社会経済の状況に合わせ、雇用制度と教育的選抜を合理的に組み合わせることによって特殊なシステムを作り上げてきたことが明らかになった。

しかし残念ながら、そのシステムが時代特殊的であったことを示すための、近年の労働世界の変容を指摘することができなかった。また、職業的教育ないし「教育の職業的意義」の重要性・必要性について、経済的合理性・教育そのものの価値を高める視点から考察できれば良いものとなったかも知れないが、及ばずであった。個人的な話ではあるが、教育と職業の関係性は今後も追いかけて行きたいテーマである。

引用・参考文献

- 天野郁夫, 1996, 『日本の教育システム—構造と変動』, 東京大学出版会
- 石岡学, 2011, 『「教育」としての職業指導の成立 戦前日本の学校と移行問題』, 勁草書房
- 荻谷剛彦, 1991, 『学校・職業・選抜の社会学』, 東京大学出版会
- 児美川孝一郎, 2007, 『権利としてのキャリア教育』, 明石書店
- 児美川孝一郎, 2013, 『キャリア教育のウソ』, 筑摩書房
- 職業能力開発行政史研究会, 1999, 『職業能力開発の歴史』, 労務行政研究所
- 田代直人, 1995, 『米国職業教育・職業指導政策の展開—中等教育改造期を中心として』, 風間書房
- 濱口桂一郎, 2009, 『新しい労働社会—雇用システムの再構築へ』, 岩波書店
- 濱口桂一郎, 2013, 『若者と労働—「入社」の仕組みから解きほぐす』, 中央公論新社
- 広井甫・中西信男, 1978, 『学校進路指導—その基盤と現実的諸問題』, 誠信書房
- 本田由紀, 2009, 『教育の職業的意義—若者、学校、社会をつなぐ』, 筑摩書房
- 市原 博, 2011, 「日本における「熟練工」概念と「熟練工」養成プランの形成—徒弟制度・学校・企業内養成とのかかわり方に焦点を当てて」『大原社会問題研究所雑誌』No.637.4-17
<http://oohara.mt.tama.hosei.ac.jp/oz/637/637-02.pdf>
- 大脇 康弘, 1994, 「戦後高校教育の歴史-1945年～1990年-」『教育学論集』23.43-65
- 経済産業省 「「若者自立・挑戦プラン」について」
<http://www.meti.go.jp/topic/data/e40423aj.html>
- 国土交通白書 2013
<http://www.mlit.go.jp/hakusyo/mlit/h24/hakusho/h25/index.html>
- 国立教育政策研究所, 「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査第一次報告書」
http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/career_jittaityousa/career-report.htm
- 「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査第二次報告書」
http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/career_jittaityousa/career-report_2.htm
- 「職場体験・インターンシップ実施状況等調査の結果について」
<http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/i-ship/h25i-ship.pdf>
- 児美川孝一郎, 2010, 「「若者自立・挑戦プラン」以降の若者支援策の動向と課題」『日本労働研究雑誌』No.602
<http://www.jil.go.jp/institute/zassi/backnumber/2010/09/pdf/017-026.pdf>
- 笹島芳雄, 2011, 「生活給—生活給の源流と発展」『日本労働研究雑誌』No.609
<http://www.jil.go.jp/institute/zassi/backnumber/2011/04/pdf/042-045.pdf>
- 佐藤浩章, 1998, 「父母・生徒の「普通科志向」の定着過程」『北海道大學教育學部紀要』

77. 175-197

<http://hdl.handle.net/2115/29581>

田中昭徳, 1964, 「わが国の長期経済計画における教育計画 : 労働力の質的向上の手段としての教育」『商学討究』 15(1): 85-102

<http://hdl.handle.net/10252/3064>

内閣府 「「若者自立・挑戦プラン」に基づく内閣府の取り組みについて」

<http://www5.cao.go.jp/keizai1/2004/0422wakamono.html>

文部科学省 「学制百二十年史」

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318221.htm

「キャリア教育・職業教育特別部会」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo10/index.htm

「現行学習指導要領」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/index.htm

「高等学校学科別生徒数・学科数・学校数（平成 25 年 5 月）」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/shinkou/genjyo/021201.htm

「審議会別 諮問・答申等一覧」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/toushin.htm

「文部科学統計要覧（平成 26 年版）」

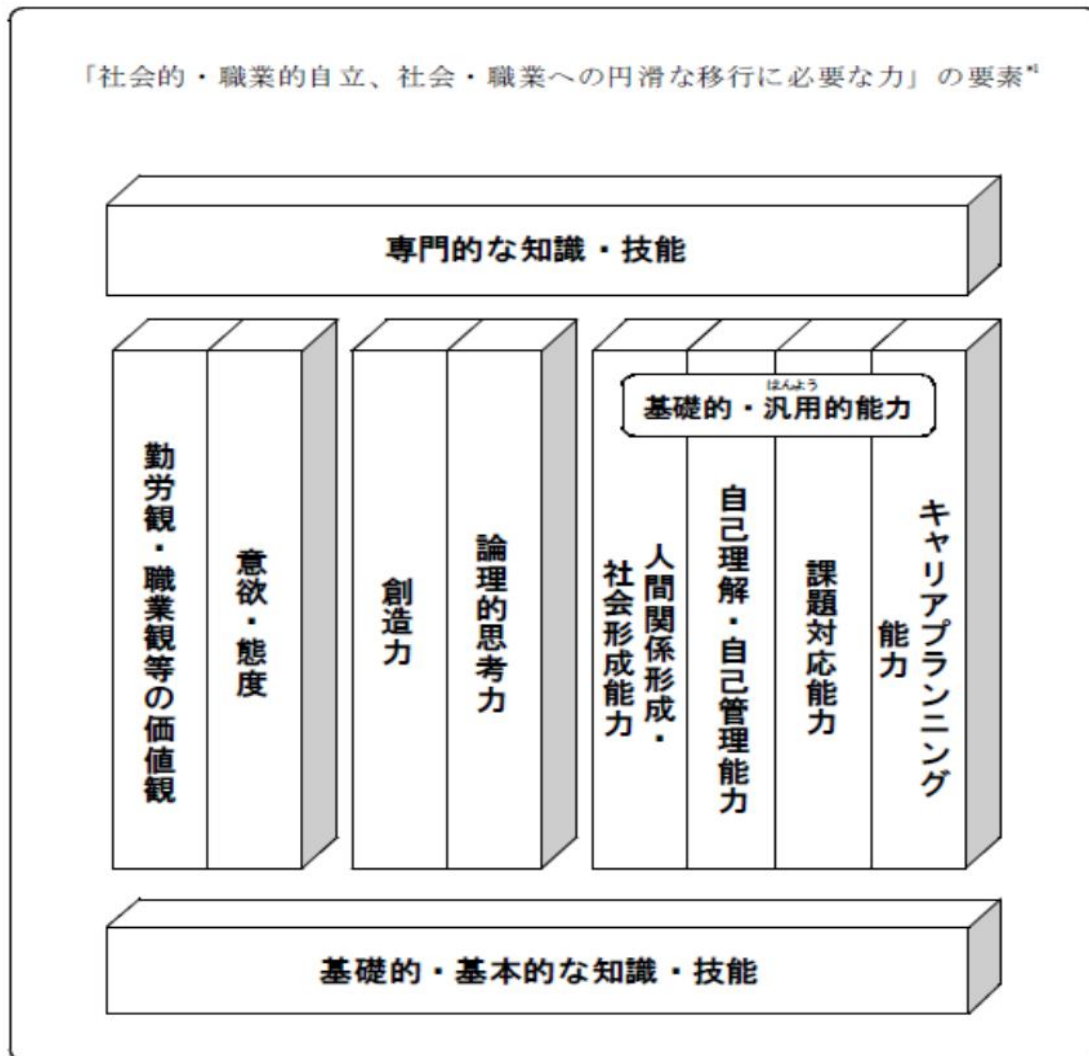
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1349641.htm

「「若者自立・挑戦プラン」（キャリア教育総合計画）の推進」

http://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/wakamono/

図表

図 1



(文部科学省 中央教育審議会「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」(答申)より)