

## 普通教育・職業教育・職業能力開発の体系化：個人の「キャリア形成」の視点から

吉本, 圭一  
九州大学人間環境学研究院：助教授：教育社会学

<https://hdl.handle.net/2324/12420>

---

出版情報：生涯かがやき続けるために：21世紀の「しごと」と学習のビジョン, pp. 151-215, 1996-10-21. 第一書林  
バージョン：  
権利関係：

## 第6章 普通教育・職業教育・職業能力開発の体系化

### —個人の「キャリア形成」の視点から

本章では、「生涯 仕事／学習社会」の促進に向けて、「生涯にわたる仕事のための学習」の場がどのように提供され、それらが現実はどう体系化されているのか、また今後の社会変動のもとでいかに体系化されるべきなのか、考えてみたい。

まず第1節で課題の提示を行った後、第2節では、上級学校進学や就職などの面での「目に見える進路の構造」を取りあげる。そして、このことが必ずしも経済社会における教育の質にかかわる肯定的評価とつながっていないことを指摘し、またなぜ職業教育・訓練が低い評価をされるのかを検討する。第3節では、むしろこれまで移行にかかわる問題で、われわれが見てこなかったものを取りあげ、そこへの今後の対応可能性を考える。第4節では、その具体事例として今後の制度的改革の焦点となる「第一期中等後教育・訓練」について論じる。第5節では、広く「生涯職業能力開発」に関する検討を行う。そして、最後に第6節で、それまでの検討をもとにした結論と提言をまとめてみよう。

### 1 体系化の視点と検討の枠組

#### (1) 「仕事のための学習」の体系

本章では、学校教育における普通教育と職業教育・専門教育、就業前と就業以後の職業訓練の「体系化」につ

いて扱う。中等教育段階および中等教育以後の段階で、さまざまな教育・訓練の制度・組織・プログラムがある。それらの学習は相互にどのような関連づけられ、現実に学習者がどのような学習経路、キャリア経路をたどっているのだろうか。これを、「生涯 仕事／学習社会」の促進に向けて、「生涯にわたる仕事のための学習」の場がどのように提供され、それらがどう体系化されているのか、またいかに体系化されるべきなのか、という視点から考えてみたい。

ここでは、「仕事＝work」として、「職業＝vocation」<sup>1</sup>よりも広義の課題に因應するための教育・訓練の体系化を考えたい。つまり、そうした学習として、狭義の職業教育・訓練として行われるものだけではなく、学校教育の制度内において行われる普通教育の学習や教科外の学習も含めておきたい。

明治期の『学制』による近代学校の発足において「学問は身を立つる財本」と謳ったとき、それは人的資本論的な教育＝職業投資理念であり、そこでの「学問」も、広く「仕事のための学習」を指していた。しかし、今日どうだろうか。学校教育においていかに経済界の人材需要に因應するかという設定をしたとき、「教育界」にはしばしばアレルギー<sup>2</sup>とでもいうべき拒否反応が生じる。教育は、現在の政治・経済・社会の必要に因えつつ、かつ新たな政治・経済・社会の枠組を形成していく人材を養成するものである。そうであれば、現在の「経済界」と「教育界」とで、次なる経済社会への展望が異なってくることも当然ながらありえるし、そこでイデオロギー的な対立・衝突があっても不思議ではない。

とくに、高度経済成長期には、一九六〇年の経済審議会答申『国民所得倍增計画』や一九六三年の答申『経済発展における人的能力開発の課題と対策』のように、政府の教育政策と経済政策とが密接な関連をもって展開されており、これに対して、いわゆる戦後の五五年度体制を背景として、「経済界」と「教育界」が「人材養成と教育」に関して政治的に対立してきた。

そうした五五年度体制の崩壊と、政治的対立図式が背景に引き下がった今日、教育的、ないし経済的な視点での、

「人材養成と教育」をめぐる課題認識はどのようになっていくのだろうか。近年、「経済界」では多くの教育改革にかかわる提言が出されている。これに対して「教育界」はどうかといえ、文部省・日教組の「歴史的和解」など、依然として政治的図式への関心が強い。経済界の提言に、正面から対応しているとは言いがたいのではない。すなわち、「教育界」に、「次なる経済社会への展望」と「現在の社会の必要」とに應える「人材養成」に対する関心が薄いこと、対応方針が絞りきれないことなどが、基本的な問題となろう。学校は、一面では個人の主体的な発達への援助をするともに、他面で社会的な必要に応じて若年世代に対する方法的社会化を行う場である。それゆえ、「経済界の一方的な人材需要」に対して適切に訂正しつつ、その対話をとおして、次の経済社会を構想しつつ、積極的に「人材」の養成として教育を位置づけていくことが必要であろう。

## (2) 体系化の要素としての「制度間の移行」と「教育——スキルの質的関連」

「生涯の仕事のための学習」はさまざまな場で展開されるが、制度化された学習の場は、学校教育の体系と他の職業訓練の体系である。本章では、この両者のタテ方向の接続関係 (articulation) とヨコ方向の統合 (integration) という面から「体系化」を見ていくことにする。

学習者の立場からみた体系性の問題は、第一には進学・就職等の問題である。各制度間の移行や、各制度から社会への移行の可能性と現実がどうなっているのか。第二には、教育とスキルの質的関連の問題である。そうした移行を内実的に保証する、教育訓練の内容的な接続・統合を考えておく必要がある。つまり、教育訓練制度が獲得するどのような知識・技術が、経済社会でいかに有効であるのか、あるいは企業内で必要な知識・技術・スキルを獲得するうえで就業前の知識技術がどのくらい前提となるのか、など教育訓練の内的な効用の問題である。

結論をあらかじめ先取りして示しておけば、次のようになる。第一に、教育・訓練を受けた者がどのようにに次

の段階の教育訓練へと進み、経済社会に参入していったのかという進路をみると、我が国の教育・訓練の制度とそこから社会への移行のシステムは、諸外国と比較して、はるかに効率的である。つまり「目に見えやすい」、予測可能性が高い進路の構造があるということである。本人がさまざまに悩みながら選択する進路を、数少ない情報で第三者がいくとも簡単に予測できる。この点では、中退、進学浪人・就職浪人などをふくめて、若者の学校から社会への移行、フローを検討するとともに、それらの実態へわれわれの社会がどのように対応しているのか、考えてみたい。

第二に、教育内容的な効用・関連については、経済界からはしばしば「学校教育で学ぶことは実社会で役に立たない」との声があり、これを受けて教育界は「学校教育は企業社会に奉仕するものではない」と居直るというように、基本的な対話が成り立っておらず、「学校教育が仕事のための学習として質的な効用がある」かどうかを実証的に検討しようという土壌すら希薄である。

諸外国においても、学校教育が役立たないという批判的な声はしばしばあるようである。しかし、教育と職業が質的に何らかの内的な関連をもつべきであり、何かあるはずだというスタンスから、研究がなされ、あるいは社会的な関心が形成されているようにみえる。

たとえば、ドイツと日本の「大学教育と職業」についての研究をレビューしたドイツの高等教育研究者タイヒラーはこういう（タイヒラー、一九九六年、八三頁）。

日本では最終学歴と職業上の地位の関連が重要視されてきた。「学歴社会」という用語さえ成立し、その重要性が証明されている。就職前にそれでは何を勉強するのか、どのようにそれを職業生活で利用するのかは労働と職業に関する研究において二義的である。それも当然であろう。日本の企業は「素材」として採用するという。ドイツでは、職業教育ないしは大学での勉学をつうじて能力の将来の発展性はすでに方向付けられてし

まつていると想定する。教育歴と職業上のステータスの相関はドイツでも興味ないとは言わないけれども、学習内容と職務の相関の方がずっと重要と見るのである。

彼らの研究蓄積の違いは、一面では社会的な「事実」の反映でもあろう。しかし、他面では、マスコミや研究者を含めて社会的な世論形成にかかわる者の「関心」のかたよりにすぎないということもあるのではないだろうか。こうした、常識的理解は事実在即しているのかどうか、またあてはまる領域があれば、そこでの教育改革の課題は何か、あてはまらない領域があれば、そこにいかなる対応が求められるのか、検討したい。

### (3) 行政・制度の体系性と個人のキャリアの多様化の保障

「仕事のための学習体系」を構想するうえで、ひとつの論点となるのは、われわれはそれを何という用語で論じるか、ということである。ともかく多様な用語が氾濫している。われわれが扱うのは、職業教育であり、職業訓練である。職業教育とは学校内で行われるものだけを指すのか、もしそうであっても高校段階では、「職業高校」、あため「専門高校」が重点的に実施しているものだけを意味するのか。学校教育法の学校以外で行われるものが「職業訓練」なのか、あるいは今日の用語でいう「職業能力開発」であるのか。

この用語の氾濫、あるいは用語の改訂によって威信を獲得し、あるいは「回復」しようとする動き、これこそ、職業教育・訓練の領域が抱える本質的なむずかしさを示している。

社会的な評価そのものは、家計や企業の選択をとおして長期的に形成されるものであるけれども、それを誘導することが行政や制度の役割である。その意味では、職業教育・訓練にかかる現状の「縦割り行政」も問題として検討が必要となつてこよう。

もし業務の重複や欠落がなければ、行政が縦方向に業務範囲の責任体制を区分すること自体、一般論としては

拒否されるべきではない。ただし、現状についてみると、文部省においても、初等中等教育局の職業教育課が「学校内の産業教育」を主管し、高等教育局の専門教育課はもっぱら高等教育とくに大学院の工学分野における実践的で創造的な人材の養成を扱い、学生課に就職指導専門官が置かれている。生涯学習局では、人材養成にかかりあいがあるのは生涯学習振興課専修学校教育振興室である。そして、労働省の職業訓練局から発展した職業能力開発局が提唱しているのは「生涯職業能力開発」である。これらの人材養成に中心的にかかわる省庁、部局の業務範囲についての検討も必要だろう。

もちろん、科学技術庁、通産省をはじめ、それぞれの領域における人材の養成・育成にかかわらない部局はほとんどないし、各省庁や地方自治体が有する省庁所管学校（市川、一九九二年を参照）等も、「体系」を構想する際にそれぞれの要素としてその視野に入ってくるだろう。

用語の氾濫と、対応する行政が複雑多岐にわたる点は、「仕事のための学習」の「体系」を構想する際の現状認識として重要である。

われわれは、制度としての「職業教育」「職業能力開発」「産業教育」「生涯学習」を対象とするのではなく、機能としての「生涯にわたる仕事のための学習」を論じるのである。それゆえ、とりあえずはそれらの用語の差異には拘泥しないで、それらの和集合を扱っていく。

これらの行政や制度が多元的に展開されていることを、将来的な改革展望としてどう把握するのか。それは、「個人の学習とキャリアを体系的に形成」していくために、それが適切なサポートシステムとしていかに機能するかという点である。

## 2 進路の構造と職業教育

(1) 「目に見えやすい進路の構造」

我が国における進路選択の特徴は、第一に「目に見えやすい」ことである。可視性の高さというのは、自分の在学する学校や成績などに応じて、次にとどのような進路の可能性があるのか、およそ自分で分かるだけでなく、他人でも容易に予測できることである。我が国では、学校から上級学校への進学にしても、学校を卒業してからの就職にしても、ごく少数の情報さえあれば、その後の進路を一定範囲で予測できる、少なくとも予測できると多くの人に信じられている、そうした進路選択の構造がある。

また、それに関連して、第二点として「硬構造」という点も重要である。「目に見えやすい」構造といつても、たとえば、メリットクラシーや「学歴社会」というのは多くの国々に広がっているけれども、個々人の学習経路や職業への移行パターンが多様であるかどうという違いが重要である。制度のなかでの学年やキャリアの進行が一樣に行われ、学校から学校、仕事への移行、つまり制度と制度の間の移行に際してギャップが少なく、いっせいに効率的に行われることである。

① 高校進学への振り分け

その典型として、たとえば高校受験について、アメリカの研究者トーマス・ローレンは次のように観察している(ローレン、一九八八年、一一一頁)。

教師は細心の注意を払って、成績のよい生徒を公立普通科高校に送り込む手はずを整えなければならない。生徒は一校しか出願できないので、リスクを回避するために、進路指導担当の教師は事前に、ランクの高い公立高校の入試担当者とかかなり密接に連絡をとりあう。なぜ、それらの高校の受験者数がほとんど過不足なく定員に一致するかといえば、それはまさしく、こうした全市的な中学教師と高校教師とのインフォーマルな協力態勢が、おのおのの学区内にある二〇校前後の中学校と四校の公立普通科高校とを結びつけているからにほか



ならない。

このあと、同書では、中位以上の生徒を巧妙に振り分けるべく努力・調整をする結果、残りの「ランクの低い下位半数の高校で入試の競争倍率が高くなる」結果をまねき、中以下の成績の生徒にとっては、進路選択は不安定なものになっている、としている。

上位学力の生徒を少数の特定の高校へ、残りの下位の学力の生徒たちを他の高校へ進めるといふ振り分けの発達したものが「偏差値による輪切り進学」とよばれる現象である。ここには、新制高校発足時の小学区制から中・大学区への改革、名門私学の発達などがかわつているとともに、中学校からの進路指導がそれを補完して、生徒の受験における確実さを追求して生徒たちの振り分けを進めたことも重要な点である。

今日では、新しい状況も生じている。一芸入試などに象徴されるように入学者選抜の多様化が進んでいる。このため、学力に基づく「輪切り進学」が緩和されつつあるかもしれない。そして、それに代わる選抜原理として、中学から高校、高校から大学、それぞれに推薦制度が発達してきている。ただしこの場合、推薦制度が多様な選抜の尺度を用いることで、一元的な「目に見えやすさ」を低くするという可能性とともに、指定校や各学校への推薦枠などが発達していけば、結果的には、選抜の多様化という意図に反してむしろ特定の学校から上級学校への「目に見える」進路選択の構造が強まる部分も生じる可能性がある。

## ②学校から職業への移行

こうした可視性、「効率性」の高さ、逆に言えば失敗の少なさは、就職でも見ることができるといえる。若年者が学校を出てからのかなりの期間で、また何回ぐらい企業へ応募して初職を見つけるか。逆に失業している若者がどのくらいいるか。これらの点で、日本の若者は、傍目には恵まれている。効率よく職業生活に入っていく。

雇用職業総合研究所の一九八六年の日米英の青年の就職に関する国際比較調査によれば、日本の若者は、平均

一・八社に応募して初職を見つけているが、米国では四・五社、英国では四・三社に応募している。欧米の若者の方が、多くの試行錯誤をし、日本の若者は確率の高い応募をして仕事の世界に入っている。日本の中卒・高卒者にいたっては一・三社であり、少なくとも七割以上の卒業者が一社のみに応募し、その企業で職業生活をスタートしている。

こうした中精度のよい応募をするために、日本の若者はどのような求職活動をしてターゲットを定めるのか、求職活動の経路を見ると、日本では「学校」一種類に集中している。アメリカでは「広告」「友人・知人」「家族・親戚」の三種類、イギリスでは「広告」と「学校」のほか、「家族・親戚」「友人・知人」「民間の職業紹介機関」なども比較的多く、若者が職を見つけるために幅広く活動していることがわかる。

日本では、多くの者が学校経由で求職活動を行い、その八割がそうした経路で初職についている。

紹介経路が公的なものであるか私的なものか、職業の機会の「公正」という点からも重要である。英米のように就職経路として私的な手段が多いと、就職のチャンスが個々人の出自などに左右される心配があり、有力なコネもなく努力も足りなければ、路頭に放り出されかねない。実際、最初の仕事に就くまでに学校卒業・中退から三カ月以上かかった者は、日本では五・七%にすぎないのに対して、イギリスで一三・一%、アメリカで一八・二%となっており、大きな開きが生じている（雇用職業総合研究所、一九八九年）。

もちろん、学校から職業への移行を支援する体制については、教育段階や専門分野によっても事情は異なる。日本労働研究機構の大学就職指導と大卒者の就職に関する調査からも、国立大学、とくに人文社会系ではこうした学校経由の就職斡旋の仕組みが機能していないことが明らかである（吉本、一九九六年c）。

また、学校経由就職の発達した高校段階でも、普通科では進学率が高まった結果、就職希望者への配慮が手薄になっており、卒業時に就職も進学もせず、卒業後に学校とは無関係に仕事に就く若者の問題がしだいに大きくなっていく。

ともあれ全体としてわが国では、学校が広範で確実に就職先を斡旋できる信頼に足る機関として位置づけられるようになってきている。

進学においても就職においても、我が国では広く「学校から社会への円滑な移行」のシステムが成立しているのである。これらの構造がいかに成立してきたのかという点も興味深い点ではあるけれども、本章ではむしろその結果として今直面する問題、すなわち、職業教育・訓練の評価の問題や職業観形成、教育の質にかかわる問題を検討したい。また、「目に見える移行システム」を所与のものとして把握することで、われわれが逆に何を見なかつたのか、検討してみたい。

## (2) 職業教育・訓練の評価

### ① 高校進学における普通科志向

以上のような、先の見とおせる進路構造が形成されていくなかで、高校の普通教育と職業教育・訓練の社会的な評価はどう変わってきたのだろうか。

戦後の新制学校制度発足において、義務教育以後の中等教育は、中学校、高等女学校、実業学校の三分岐の制度から単一の「高等学校」に統一された。

学校教育法においては、周知のとおり高校教育は「高等普通教育および専門教育」を施す場と規定されている。しかし、実態上は、普通科がもつぱら普通教育のみを提供するものとなり、職業を専門とする学科、すなわち職業学科（一九九五年まで）が、普通教育および専門教育を提供する場、として分化したものとなって、今日まできた。なお一九九四年からは普通教育と専門教育を幅広く選択できる総合学科が加わり、一九九五年以後については、後述するように「職業学科」「職業高校」から「専門学科」「専門高校」と改称することが提唱されており、普通科、総合学科、専門学科という構成になっている。

さて、出願者と入学者の比率（実質の志願倍率）で高等学校の各学科を比較すると、一九六二年以前では、普通科より職業科の方が倍率が高く、その後一九六七年からは普通科の志願倍率が職業科を上回るようになってい。志願というのは、現実的な可能性のもとで最終的に調整された後のアスピレーションであるから、必ずしも「倍率＝人気」を意味していないけれども、当時の国民所得倍增計画をはじめとする経済・教育政策において、理工系、技術系の人材養成が重視されており、それが個々の生徒の志向にも反映されていたのではあるまいか。

それに対して、一九六二年以後に、高校の職業科が増設・拡大される一方で、志願者の普通科志向が高まり、職業科での「不本意入学」が問題になっていった。たとえば、一九六八年度の公立高校普通科進学者のうちで九二・六％までが公立普通科希望であるのに対して、公立職業科進学者の場合、公立職業科希望であった者は七九・一％にとどまっており、一九・二％は公立普通科進学者からの変更であった（文部省、一九七〇年）。

こうして、高校入学者の普通科・職業科の比率をみると、政策的に職業科が拡充された一時期を除いて徐々に職業科の比率が減少し、今日では四分の一にまでなっている。

## ②職業教育評価の独自尺度の不在

ある国際会議で、わが国の普通科と職業科の人気や進路の差異についての報告に対して、英国の職業教育関係者から、普通科を卒業後に就職する場合、企業は彼らを対象として特別に訓練を実施しないのか、賃金の格差はどうか、と質問を受けた。

われわれは普通科と職業科の進路をさまざまに比較しているが、本質的に同じ「高校卒」という理解をしており、それは企業でも理論的にまた理念的に等しく扱われるべきだという感覚を醸成させているように思う。それゆえ、このシンプルな質問に驚いたが、ともあれ、日本では職業科の高等学校でも、多くの一般科目を学生に提供しているの、職業科のカリキュラム内容の半分から三分の二は、普通科で学習する内容と共通している。つまり、我が国の職業学科Ⅱ専門学科は、特定の職種の準備としての職業訓練ではなく、一般的な幅の広い「職業

教育」を受けているため、職業科卒業者も、企業内で改めて初任者研修が必要となる。それゆえ、普通科卒業者も職業科卒業者も共通に、初任者の研修が実施されると答えておいた。

質問の背景をさらに考えてみると、徒弟訓練等の職業教育・訓練の発達した国とわが国とで、「職業教育」理解に大きな差異があるのだと思う。ドイツでは、中等教育修了後の就職に関しても、「たとえアビトゥアを取っていてもその直後入職する若者は就労市場統計ではただの未熟練労働者と見なされ九年間の義務教育を受けた者と同じ扱いをする」(タイヒラー、一九九六年、七二頁) という指摘がある。中等段階の普通教育を受けた者は、労働市場では同じ段階の職業教育を受けた者よりも低い位置づけとなるわけである。

われわれの社会では、どの経済統計、労働統計でも、高校の学科別の比較はほとんど見られない。さらに言えば、専修学校修了も、ほとんどの経済統計、労働統計で把握されていない。それは、普通科と職業科が教育として同格であるという意味でもあるが、われわれの社会では、職業に関する専門教育の独自の評価尺度が弱いことを意味している。

また、産業教育一〇〇年の記念誌の鼎談のなかで、産業界の諸井虔氏は企業の一九八〇年代はじめごろの職業学科への評価を次のようにいう(黒羽・斉藤・諸井、一九八四年、八頁)。

我々が見ておりましても職業学科の優秀な卒業生というのは、企業に入りましても非常に役に立ちます。ただ全体のレベルとして見ると必ずしも高いとは言えないということから、企業が採る場合、どちらかというところから採ってしまう傾向が出てきたかと思えます。これは職業学科へ入学する生徒が、職業観というか自分の進路をはっきりと持って入ってきているというよりも、普通科に入れないから職業学科へ入ったという場合もありますし、農業科へすすんだけれども農業はやらないという、すっきりしていない面があるからではないかと思えます。

すなわち、ここで企業では、「素材」としての「優秀性」が第一に評価されずとしており、その職業教育の内容が評価されない結果として、職業科卒業者は採用や処遇の面で普通科卒業者よりも不利な立場に置かれている、というのである。

なお、高校進学率上昇と普通科の拡大の結果、今日では、普通科高校のなかでも、職業科高校よりも低い評価を受けるケースが多くなってきている<sup>5)</sup>。

後述するように、高校職業科の活性化のために大学進学への入学の道を拡大しようとしている。ここで、進学面で問題となるのが基礎学力であり、このため、専門学科卒業者のための特別選抜が提起されるときには、必ず補習教育の実施がセットになって論じられている。

つまり、進学でも就職でも「普通」科の尺度で測られている。われわれの思考の枠組自体に、職業に関する専門学科への進学希望者が少なくなり、職業教育・訓練が低く見られる要素がひそんでいるのである。

### (3) 職業的関心の醸成

#### ① 中学段階における職業的関心の拡散・希薄化

学校教育の体系において、職業教育が登場するのは中等教育段階からである。職業的関心を育てるといって、中学校における職業教育は、義務教育以後の進路の分化を控えて重要な位置にある。

それゆえ、進路や職業への関心は、常識的には、小学校時よりも中学校になって徐々に高まっていくものと思われる。ところが、総務庁の調査<sup>6)</sup>によれば、進学・就職という進路への関心は、年齢と相関しつつ漸進的に高まっているのに対して、職業への関心については、中学生の方が小学生よりも低いことが明らかになっている。

中学生では、高校生や小学生と比べて「希望の職業」を決めている者の割合が低い。小学四年生の職業希望を

決めている比率が四六・六%あったのに対して、中学校二年生では三一・〇%まで低下している。別の調査から高校生段階でも比率をみると、「就きたい職業を決めている」比率は、高校一年生で四九・九%、高校三年生で七五・一%と、急速に増加している（小杉、一九八九年、四九―五〇頁）。

つまり、小学校時にさまざまの「職業への夢」を持っていた者が、中学校段階にはいつて職業的な関心の拡散や希薄化を経験している。連続的な発達が、中学校段階で抑制・抑圧されているということではないだろうか。

そこには、子どもが、発達論的に見て、夢から現実へと具体的な進路の可能性を模索しはじめること、また教育制度的に見て、進義務化した高校教育での選抜を控えて、将来の職業よりも目先の高校受験がより大きな関心にならざるをえないことなどの要因が挙げられるだろう。

加えて、本章での関心から指摘しておきたい点として、職業教育が技術・家庭科として実施されているけれども、その時間の比重が少ないことを指摘する必要がある。ほとんど二%にも満たないこと、つまり学校教育自体に職業的関心を喚起しようという取り組みがないのである。

高校段階では、男女共生社会に向けて家庭科の男女共修が進められているけれども、中学の技術・家庭科の教育も、高校家庭科同様に、より幅広い社会的な意義をもつものであると思われる。

高校が進義務教育化していれば、中学での「職業教育」は不要なのか。もちろんそうではない。男女共生社会へ向けての家庭科の男女共修も、われわれの「生涯にわたる仕事のための学習」として、中学・高校を問わず不可欠なものである。同時に、「技術科」およびその背景にある「経済社会と職業」について学習し、職業への関心を高めることは、高校での工業・商業などの専門学科進学者ばかりでなく、中学生として最低限必要な職業教育の要素である。言うまでもなく、「技術科」の領域も「家庭科」領域と同様に、男女共修でなければならぬのではないだろうか。

中学校における職業教育の改革に関しては、後述するように、平成六年度から文部省が一部の指定地域で実験

的に進めている「中学校進路指導総合改善事業」がある。これは、地域社会との連携をとおして、広義の職業教育を充実させるといふねらいをもっている。

② 「目に見える進路の構造」と他者依存型の進路選択

学校経由での円滑な職業への移行システムが、就職者にとつて「主観的に」恵まれたものといえるかとなれば、これはまた別の話である。

たとえば著者たちが行った日本労働研究機構の大学卒者の調査で、離職した経緯について質問したところ、そのなかに、就職先が「○○先生に押しつけられて気にそまない」会社だったという回答や、それに類する意見が理工系大卒者で多数みられた。

たしかに、大学の理工系では、研究室の教授・助教授の推薦をとおして就職するといった慣行がある。その場合に、問題のある就職先を紹介されなかったとはかぎらない。しかし、そうした経路の就職を「選択」したのは、すでに二〇歳を過ぎ、しかも高等教育を受けた「本人の意志」ではなかったのかと、疑問がわく。

こうした「他者依存的態度」は、あるいは、中学、高校、大学と進路の実現可能性を第一義的に、しかもそれを本人になり代わって比較検討して、情報を提供し指導してきた進路指導が、「目に見えやすい」進路選択の構造を作り上げ、そうした依存的態度を助長してきたのかもしれない。

学校経由での就職斡旋が発達したのも、戦後の高度経済成長期のさまざまな学校、企業、職業安定行政の活動の産物である。しかし、その構造は、生徒の立場になれば、ある学校に行けば、次に進路がお膳立てされてある状態である。それぞれの選択に、「リスク」が伴うことは当然のはずであるが、自らリスクを背負って一定の進路を選んだという感覚を醸成させていく構造があるわけである。

進路指導でいう「主体的な進路選択能力」を育てるための経験をいかに用意するか、改めて課題になっているといつてよいのではないだろうか。



現状は、ややもすると、学校まかせ、親まかせ、塾まかせの進路選びになってしまう。そうした「あなたまかせ」的な職業選びは、就職したら、会社が定年まで、あわよくば定年後の再就職先まで面倒をみてくれるという「期待」へと続いていく。そして、今日、そうした働き方の裏側に見えてきたのは、働きすぎの会社人間やその過労死という、もはや国際的問題にまでなっている現象なのである。

### ③若者の(Born)感覚のない労働観

今日の日本の若者に特徴的な労働観についても、上述の職業的な関心・態度の形成と関連している面がある。総務庁の第五回世界青年意識調査から、世界一カ国の青年の労働に対する意味づけを分析した結果、①「社会貢献」、②「自己実現」、③「労苦」、④「社会的義務」の、四つの労働観が区別できる(図6-1)。

第一の「社会貢献」は、「労働が社会的な義務であり」、「たとえお金があっても何か仕事をした」という、労働の社会的な目的価値を認めている傾向である。産業社会を牽引する「旧人類」の規範でもあり、過労死に至るまで会社に献身するモータリ社員かもしれない。

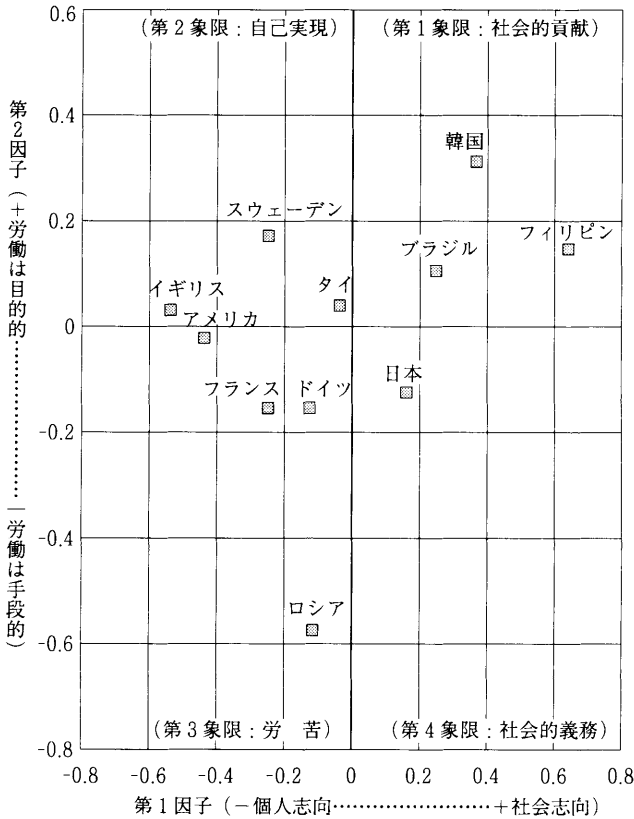
第二の「自己実現」は、人が一般に働くのは「労働は収入を得るため」だが、自分は「お金があっても何か仕事をしたい」という、労働への志向である。「仕事」のなかに、収入を得るだけではなく、「仕事をつうじて自分を生かす」などの「労働の自己実現的価値」があれば、彼らも「モータリ」に働くだらう。パフォーマンスを志向する「新人類」を想定できる(千石、一九九一年参照)。

第三の「労苦」は、「労働は収入を得るため」であり「お金があれば遊んで暮らしたい」という価値観である。労働は「苦痛」であり、少なければ少ないほどよい。労働以外の生活の何かに高い価値があり、「一定のサラリ」が得られれば残業しない、「安月給でも週休二日」を選ぶ「新人類」の若者である。

第四の「社会的義務」は、「労働は社会人としての義務」であり、「お金があれば遊んで暮らしたい」「仕事は楽で忙しくない職場」がよいという価値観である。労働は、「社会人の義務」であり、だから働かなければなら

図6-1 世界11カ国の青年の労働観

(1) 各国青年の労働観プロット



(2) 労働観の2因子の因子負荷量

	第1因子	第2因子
② Q24労働の目的B (+社会人としての義務.....-その他)	0.824	0.036
① Q24労働の目的A (+収入.....-その他)	-0.800	0.213
⑥ Q28昇進・昇給 (+勤続年数.....-勤務成績) *	0.328	-0.156
④ Q26望ましい職場 (+権限と責任.....-楽で忙しくない) *	-0.015	0.707
⑤ Q27生活と仕事 (+お金があっても仕事...-遊んで暮らす)	0.175	0.657
③ Q25上司との関係 (+仕事以外でつき合う...-つき合わない) *	-0.104	0.496

注：(1)因子負荷量は、それぞれ正規化した変数の直交回転後の値である。

(2)\*のついている変数は、解釈を容易にするため、実際の調査カテゴリとは符号を逆にしている。

(3)両因子については、その解釈のため、便宜的に各変数の因子負荷両の符号をすべて逆にしている。

資料出所：吉本（1996 a）、p.31。

ないと理解はしている。しかし、その役割を果たすことに高い価値を置いていない。そうした労働の忌避は、社会参加そのものへの消極的な姿勢かもしれない。

この類型で世界の青年を比較すると、日本の若者の労働観は、他の一〇カ国と比較して第四の類型にかたよっている。「労働＝社会的な義務」という考え方が多い。他方、「労働が楽で忙しくないものがよい」という、いわば労働からの「逃げ」の姿勢もある。日本の青年にとって、労働が社会的なものといっても、それは社会的な「義務」を果たす以上の価値をもたないのかもしれない。

日本流の近代産業社会を支えてきた「社会貢献」型の労働観は、いまや若者たちから忌避されている。いわゆる「新人類論」では、企業内で上司にあたる「旧人類」の理解を超えた若者「新人類」の価値観と行動、たとえば私生活重視と組織への忠誠の欠落が注目された。この労働観の齟齬は、「脱工業化社会」への移行側面でのコンフリクトのひとつであろう。

こうした論が一九八〇年代の後半に流行した背景として、企業内の「リストラ」がある。若者を指導する中間管理職たちの立場を微妙なものにし、モデルとなる上司像を曖昧にした。それどころか、企業へ忠誠をつくす「旧人類」の働き方は、「過労死」によって敬遠され、リストラをねらう企業経営側からも「組織依存的中高年」として批判的になっている。

それゆえ、職業選択のあり方についての最近の若い人の職業観の特徴、たとえば組織にしがみつかないで自分のやりがいのある仕事へ簡単に転職するということも、一定の肯定的評価を与えることができる。

ただし、先に指摘した大卒で離職した者たちのように、離職の理由づけのしかたそのものが学校まかせ、会社まかせの態度を示している場合もあるのではないだろうか。若者が組織にしがみつかないのはけっこうだが、その先にもうひとつ、自分で納得できる進路を「選ぶ」という意志が求められる。

近代産業社会の労働観のコアである「勤勉(industry)」を支えにくい社会が、「脱工業化社会」である。とはいえ、

われわれの側の教育・訓練の課題は、若者たちの「新人類」的な、私的な、あるいは労働忌避的な労働観の現状を追認することではなく、新たな社会的な労働参加型の労働観の形成を模索することであろう。

### 3 見ようとしてこなかった多様化の芽と教育の空洞化

#### (1) 教育の空洞化——「七・五・三」と高校中退「問題」

教育の質的な水準を論じる際に、中途退学の問題がしばしば論じられている。

高校への進学者数と三年後の高校卒業者数との差をみると、およそ各コーホートの三年間での中途退学者数が推計できる。

この推計によると、一九六〇年以前では高校生の約一〇%が中途退学しており、その後、状況は着実に改善されつつある。一九七〇年代中頃以降、一時的に中途退学率は上昇に転じて、中退によって高校が数十校も消える」と問題にされた。いわば中退が「教育問題」化したけれども、この傾向はすぐにおさまっている。

一九八九年の高校入学者の場合、高校三年間での中途退学者数は一二万四〇〇〇人であり、中退率は六・四%である。また、学科間での中途退学率の比較を見ると、普通科で五・四%であるのに対して、職業科では九・四%で、大きな差があることが分かる。

中退は多いのか、少ないのか。この推計による高校中途退学者数を諸外国と比較すれば、われわれは、むしろ日本の高等学校では「中退問題」が、いかに少ないかということの方を確認できる。

他方で、「七・五・三」教育ということがしばしば指摘される（全国教育研究所連盟、一九八六年を参照）。小學校では、その学習目標へ七割が到達しているのに対して、中学で五割、高校で三割であるという。著者には、どうも納得できない。現に、高校を九割以上の生徒が三年間の在籍で卒業しているのである。もし、三割しか学

学習目標に到達していないのならば、なぜ卒業できるのか、それが分からない。もし、いったん学校に受け入れたら、卒業まで面倒を見るのが社会的な期待としてあるのならば、留年させてでも教育すべき事態であろう。さらに、留年させることが社会的にマイナスのレッテル（「本人」にとつても「学校」にとつても）であり、そうした指導が今日困難であることを認めるのであれば、学習目標そのものを下げることはできないのか。

われわれは、新制高校発足当時の五割の進学者を抱えて達成した教育レベルを、今日の中卒者の九六%が進学する義務化した高校生すべてに求めようとしているのだろうか。科学技術が高度化して、改訂された高度な知識が伝達されていることは確かである。だからといって、すべての高校生の「学力」レベルが、新制発足当時の高校生よりも高いレベルに到達していなければならないと期待しているのだろうか。逆に、準義務化しているのだから、かつての五割の高校生を念頭に置いた到達目標を達成しない生徒がいてもかまわないと居直っているのだろうか。

高校生が学習目標を三割しか達成できなかったとしても、未達成という評価を生徒に正確に伝え、再度の学習を支援するなり、学習を断念するなりさせることが本来のあり方であり、到達していない者をそのままにして卒業させているとすれば、教育の質は失われてしまう。われわれは「教育の空洞化」の危険のなかにいる。

## （2）見落とされた問題としての「高卒中途就業」

### ①学校基本調査による「乱暴」な推計

「目に見えやすい進路」と言った。しかし、容易に目に見えるものだけを見ていたのかもしれない。就職の場合にも、学校基本調査での就職者数は、学校卒業時点で学校が把握した数である。高卒者が卒業時点で就職先を見つけているというのは、日本的な新規学卒労働市場の基本的特色である。しかし、それは当然のことながらすべてではない。われわれは、「日本的雇用慣行」というおまじないで、多様性の芽に目をつぶっていたのではな

表6-1 中卒コーホートの進路推計

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	
中卒 年	中卒者数	高校への 入学者数	中退者数 =①-②	高卒 年	高 就業者数	現 役 大学短大 進学者数	現 役 専門学校 専門課程 進学者数	高 等 1年 後 進学者数	1年浪人 大学短大 進学者数	高卒 2年 後 進学者数	2年以上 浪人 大学短大 進学者数	果 然 高 等 教 育 進 学 者 =⑤+ ⑥+⑩	高 卒 進 路 不 明 =④-⑤- ⑪+⑦
1962	1,947,657	1,265,757	105,682	1965	690,051	294,540	67,849	2,607	82,348	25,105	404,600	68,031	
1963	2,491,231	1,691,740	134,757	1966	890,639	381,704	94,576	4,792	86,637	31,785	504,918	159,218	
1964	2,426,802	1,707,721	104,599	1967	929,283	379,490	94,576	6,071	96,617	39,525	520,802	156,108	
1965	2,359,558	1,699,480	97,981	1968	1,601,499	369,698	67,849	6,810	104,016	44,746	525,270	153,697	
1966	2,133,508	1,580,801	83,829	1969	1,406,972	888,581	347,648	7,014	101,751	50,702	507,115	128,290	
1967	1,947,237	1,479,461	76,499	1970	1,402,962	802,817	340,217	8,121	102,457	49,144	499,939	108,327	
1968	1,846,768	1,439,239	79,585	1971	1,359,654	745,357	363,708	8,519	100,098	48,858	521,183	101,633	
1969	1,737,458	1,395,263	76,715	1972	1,318,548	684,029	384,763	9,047	100,536	48,832	543,198	100,368	
1970	1,667,064	1,381,998	56,221	1973	1,325,777	652,836	413,408	9,227	103,679	48,277	574,591	107,577	
1971	1,621,728	1,391,153	54,314	1974	1,336,839	627,013	430,864	9,385	109,066	47,841	597,156	122,055	
1972	1,561,360	1,376,779	49,372	1975	1,327,407	576,768	453,842	8,989	112,345	43,561	618,737	140,891	
1973	1,542,904	1,393,192	68,105	1976	1,325,087	547,566	449,573	8,819	113,484	42,845	614,721	171,619	
1974	1,623,574	1,483,981	80,638	1977	1,403,343	576,371	466,517	9,323	118,204	42,440	704,333	131,962	
1975	1,580,495	1,467,533	75,213	1978	1,392,320	576,603	456,436	8,717	109,511	38,696	707,936	116,498	
1976	1,563,868	1,460,191	76,652	1979	1,389,592	571,104	445,820	8,669	115,462	38,343	712,731	106,373	
1977	1,579,953	1,480,811	81,519	1980	1,393,282	581,430	445,875	8,758	116,754	38,057	729,520	97,100	
1978	1,607,183	1,509,919	85,646	1981	1,424,273	594,911	447,416	8,846	117,773	37,789	744,067	94,141	
1979	1,635,460	1,541,753	92,644	1982	1,449,109	612,537	454,966	8,964	119,367	39,099	760,544	107,455	
1980	1,723,025	1,628,069	108,645	1983	1,519,424	611,467	456,996	9,249	127,913	43,935	809,461	104,992	
1981	1,677,764	1,587,885	105,573	1984	1,482,312	590,125	439,250	9,100	126,283	45,891	798,084	103,203	
1982	1,556,578	1,501,076	101,076	1985	1,573,713	547,372	447,372	9,128	116,291	42,176	843,426	92,043	
1983	1,880,694	1,740,335	119,910	1986	1,620,460	622,460	490,870	9,570	135,724	48,866	881,495	126,040	
1984	1,892,034	1,771,300	116,615	1987	1,654,685	589,205	451,928	9,467	139,773	50,164	931,840	143,707	
1985	1,882,034	1,770,884	117,728	1988	1,653,156	578,073	451,491	9,764	139,106	51,257	947,481	137,766	
1986	1,933,616	1,817,562	116,753	1989	1,700,789	590,991	452,396	10,032	145,237	55,485	965,145	134,885	
1987	2,005,425	1,885,836	118,919	1990	1,885,836	607,937	457,363	10,079	153,673	57,629	1,040,077	129,182	
1988	2,044,923	1,926,817	123,586	1991	1,803,221	607,466	459,340	10,454	156,447	56,840	1,077,076	129,133	
1989	2,049,471	1,930,910	123,735	1992	1,807,175	584,479	459,520	10,728	157,545	59,698	1,115,740	117,684	

資料出所：文部省『学校基本調査報告書』各年版より作成。

いのか。

今日の経済不況下で「就職浪人」が大きな問題となり、特別の調査が行われるようになってきているが、高校卒業時点での就職浪人は、これまでもなかつたわけではなく、むしろ見すごされていたといふべきである。

たとえば、沖縄県では、高卒者の四分の一という例外的に高い無業者の比率が毎年報告されてきている。しかし、それでも進学浪人と就職浪人とが混然としており、その後いかなる職業的進路を実現していくのか、それは、たんに沖縄の特殊事情としてかたづけられ、それ以上に明確な実態は把握されてこなかつた（吉本、一九九六年b参照）。

このため限界はあるが、学校基本調査を組みあわせて、新規高卒での就職者と、それ以外の高卒資格での就職者数を推計してみた。すなわち、コーホートと進学・就職年が対応するという強い仮定をおいた、「個人の自由度を抹殺する」乱暴な推計である。しかしこれ以外には、誰もマクロな状況を把握できない。

その結果、普通科における高卒「中途就業者」の規模は大きいことがわかる。推計の詳細は、表6-1のとおりである。各コーホート（つまり中卒年ごと）に、中卒者、高校進学者、高校中退者、高卒者、大学、短大、高専四年進学者、専門学校進学者をそれぞれ把握すると、最後の右列が、高校は卒業しなかつたが、最終的に上級学校へ進学していない数である。その数は高校中退者（コーホートの五〜六％）の数と同じ規模の一〇万人を上回る高卒者が最終的に上級学校に進学しない計算になる。

さらに、学科別に推計を続けてみると、図6-2のとおりである。これらの問題が普通科卒業者に多いことが明らかである。最終的に進学していない彼らの多くが、いずれかの時期に就職していると仮定して、「中途就職」とよんでみると、高卒での「新卒就職者数」が減少している今日、その「中途就職者」が一定数あるはずである。しかし、われわれはこうした進路を「無視できる」ものとして、目をつぶっていた。

## ② 追跡調査ではじめてわかる「普通科で多い中途就業型キャリア」

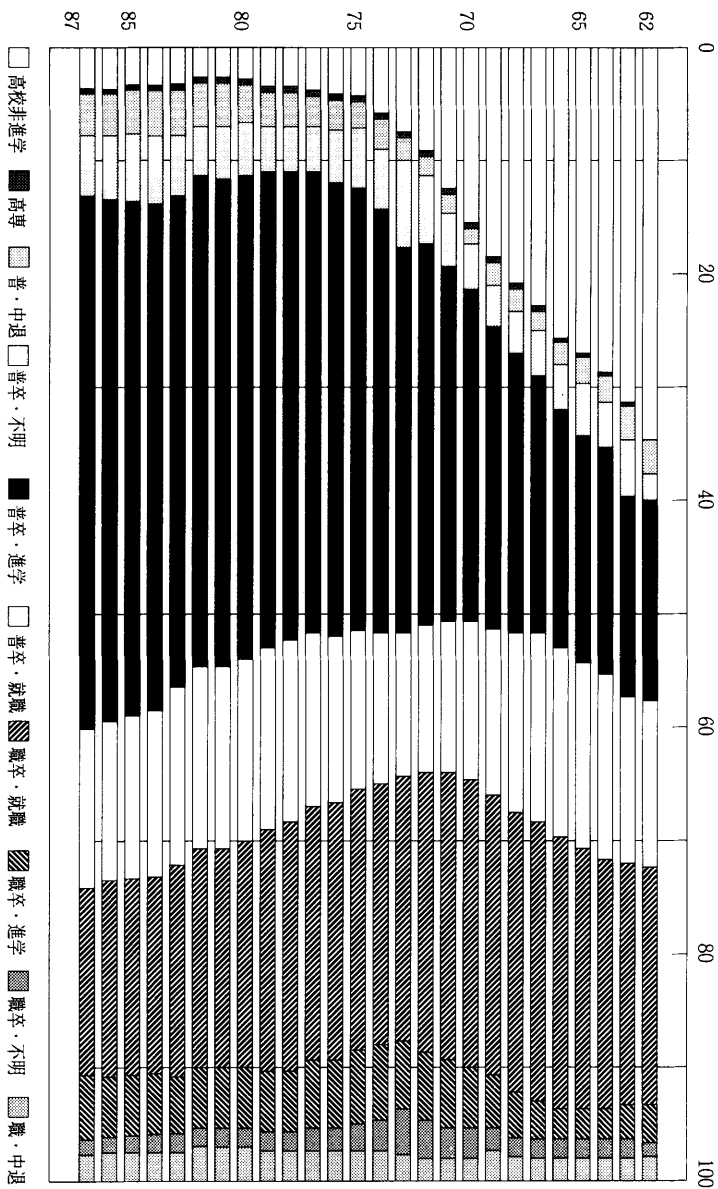


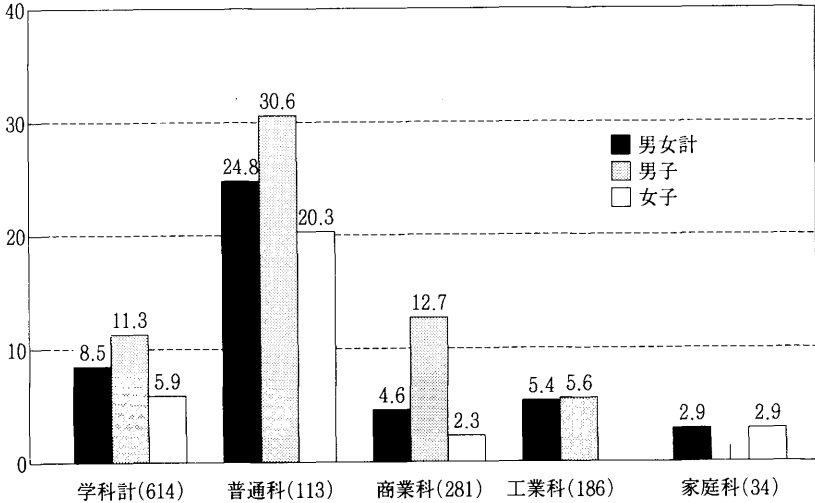
図6-2 中学卒業後のコースト別進路推計(学科別)

各コーストの進路構成比



図 6-3 初職の就職時期 (学科・性別)

中途就業 (卒業年 5 月以後) の比率



資料出所：日本労働研究機構「初期キャリア調査」。

統計の欠陥を埋めるためには、個人を対象とした追跡調査が必要である。そこで、雇用職業総合研究所では一九八五年に高校一年生時の調査を行い、その後同一対象者に対して合計六回、高校卒業六年目まで追跡調査を行った。

分析対象とした「高卒就業者」六一四名のほとんどが、これまでに職業生活を経験している。その職歴の開始時期をみると、卒業した年の二〜四月といういわゆる「新規高卒就職」者が大半であり、五五三名(九〇・〇%)にのぼる。他方、卒業年の一九八八年五月〜一九九三年一二月までに職歴を開始した「中途就業」者も八・五%(五一・二名)ある。

図 6-3 は、属性別の比較である。性別には、女子の「中途就業」が五・九%に対して男子は一・三%とほぼ二倍の比率になっている。これは、男子で進学浪人が多く、それからの進路変更としての中途就業が多いためである。

さらに、学科別にみると、「中途就業」は、商業科では四・六%、工業科では五・四%にとどま

っているのに対して、普通科では二四・八%、「高卒就業者」の四人に一人までが「中途就業」である。普通科では、とくに男子で中途就業者の比率が三〇・六%に達しているし、女子でもその比率は二〇・三%と他学科の男子以上である。

普通科で上級学校進学者が多く、またそのための浪人も一般的な進路選択となっていることを考えれば、そのなかの一定比率が進路変更して就職する結果として、中途就業が普通科で多くなるということは、当然予測される。そして、当初の選択に本人の進路選択意思が強くかわっている以上、彼らの進路変更としての「中途就業」が、ただちに進路指導上の問題であると断じることができない。

しかし、明らかに新卒就業と中途就業との就職機会の格差は大きい。そして、普通科から卒業時に直接就職する者の数が少なくなればなるほど、こうした「中途就業者」は無視しえない存在となってくる。そして、肝心なことは、普通科では、在学中の学習および進路選択のための活動において、なんらの職業生活への準備も行われていない可能性が大きいことである。

「高卒就業者」の比率が、とくに新卒時点での就職者が少なくなっているからといって、普通科の教育が、上級学校への進学準備の機能だけに特化してよいとはかぎらない。普通科における「職業への移行システム」が適切に機能しているのかどうか、今、改めて検証の必要があるだろう。

### (3) 硬構造を把握する機関統計と柔構造を支える個人追跡調査

われわれの社会が変動し、「柔構造」の移行システムの萌芽が出てきたとき、そこにいかなる問題があり、またそうした柔構造をいかにサポートしていくのか、政策的な対応が求められるとき、まずその実態が把握されていないければならない。ところが、これまでの「硬構造」のもとで発達した進路にかかわる調査統計は、ほとんどこれに対応できないものである。

「進路の構造が見えやすい」、つまり一定の時期にまとまった変化を生じる進路の構造は、その変化の前後だけを把握すれば、構造の全体が見える。教育が普及しても、単線型の学校制度の各段階をほとんど同一の年齢層の学習者が通過するといった構造が同じであるかぎり、機関単位の情報でこと足りる。「堅くて見えやすい構造」を前提として、それを把握する装置として、日本流の機関・組織を対象とする統計調査が発達したのである。また、これは機関の活動報告的な意味をもつ業務統計が発達したのもということができる。

しかし、その結果、多くの進路統計が機関経由で把握できる情報に限定されているため、項目は多いにもかかわらず、肝心の個人のキャリアがつかみにくくなっている。わが国でも現在進行中の学習社会への移行は、学習者の経歴の多様化でもある。経済社会の変動とそれに対応した企業内の人材育成システムの変化のもとでは、就職という一時点ではなく、「初期キャリア」という一定の職業生活への移行期間を全体として見わたすことが必要であり、この意味でも職業キャリアの追跡調査研究の蓄積が、こうした領域の研究を進めるうえできわめて重要な課題となっている。

こうした点を欧米の統計動向と比較してみると、欧米では機関単位での情報よりも個人単位での情報をより丁寧に収集し分析している。

一例として、フランスでは、教育・訓練の体系が「進路の迷路」を構成しているとしばしば指摘される。これに対応して、それらを個々人がどのようにくり抜けているのか、またどの段階で問題が生じるのか、それを把握するために個人追跡型統計が整備されている（日本労働研究機構、一九九三年）。国立教育・職業資格研究所（CERREQ）の活動を見ると、ここでは学校教育および職業訓練修了者の進路に関する追跡調査研究を実施しており、この研究規模は、全国サンプルでの定期的な統計作成を意図したものである。

わが国でいえば、文部省の「学校基本調査・卒業後の状況調査」や労働省の「賃金構造基本調査・学卒者初任給調査」などに匹敵するともいえよう。わが国の場合、文部省・労働省による、学校をとおして把握する全国悉

皆統計が多く整備されているのに対して、フランスではそうした全国統計に相当するものとして、あるいはむしろその代替としてCERREQの追跡調査研究が位置づけられている。

これを情報の質という面から見ると、個人のキャリアを把握するという意味での情報量は、フランスの方式の方がわが国の学校基本調査などと比較できないほどに豊かである。

もし、われわれが、多様な進路を「許容」し、それを支援する体制を構想するのであれば、機関単位の悉皆調査ではなく、個人サンプルでのフォローアップ調査を、「仕事のための学習体系」整備のための統計調査の基本に据えるべきである。

仮に構想するとすれば、それは「生涯学習基本調査」とでもいうべきものである。「生涯学習」といっても、既存の「社会生活基本調査」とはコンセプトを異にし、「仕事」への効用を念頭に置いて、より若年期に大きなウエイトをかけるものとなる。多様な制度にまたがる就業前教育・訓練をどのように受けて学習活動を行い、進路を選択し、また就業後の職業能力開発をどのように経験しているのか、個人を対象として、在学中・訓練中の「サンプル」調査と、さらにその一部サンプルについてのフォローアップ調査から構成されるものとなる。こうした調査を整備することで、学校基本調査の卒業後の状況調査などの重厚長大型の統計の簡素化をはかることができるはずである。<sup>1)</sup>

#### 4 スペシャリストの養成体系の確立と「第一期中等後教育」段階の整備

われわれは、今日の職業教育・訓練の体系が、「目に見えやすい」「硬構造」の「学校―仕事の移行」システムを前提として形成されており、それがさまざまな問題と関連していること、また変化のきざしがあるけれども、統計調査ひとつとってもそれを支援する体制が欠けていることを指摘した。

こうした問題は随所にあり、この小論で個々に指摘していくには限界がある。われわれの課題は、こうした「硬構造」の理解・解釈を提示することではなく、また一部で崩れかけた「硬構造」のほころびを縫いあわせるでもなく、「柔構造」化へ移行していく部分への積極的な対応策を検討することである。

職業教育・訓練と学校から仕事への移行に関する今日の焦点は、中等教育修了直後の多様な教育・訓練の体系化である。その体系化の要素として、まず前段階の中等教育からの検討が必要である。一九九五年に提出された「スペシャリストへの道」（文部省、一九九五年）は中等教育とそれ以後の接続を主眼としたものであり、「柔構造」モデルの萌芽として注目される。「産業教育行政」の今日の到達点としてのこの提言から検討しよう。

### （１）産業教育から「スペシャリストへの道」へ

#### ①産業教育行政がかかわる制度と機能

わが国の産業教育は、明治一六年の農学校通則および明治一七年の商学校通則に始まるとされており（文部省、一九八六年）、今日では一一〇年以上の歴史をもっている。この間に、さまざまの学校や制度が登場し、さまざまの用語でそれらが論じられた。戦前期には「実業教育」であった。第一次世界大戦後の産業の発達とともに大正期に実業学校は発展し、「実業教育五〇周年」事業は、主管する実業学務局によって盛大に催されたという（文部省、一九八四年）。

戦後の産業教育行政は、初等中等教育局の職業教育課の主管となった。新制学校制度のもとでは、中等教育段階の学校類型が高校ただひとつに整理されたため、産業教育あるいは職業教育は、制度ではなく、機能となった、あるいはなるべきであった。しかし、行政が制度と切り離された機能だけを所管しようとするのは困難であり、ましてや文部省という学校という現業をもつ行政にとって、難しい課題であったと思われる。

ともあれ、新制学校制度は、高校段階でも職業の専門学科の単独校を発足させることとなり、これが職業教育

課のもつ業務独占的な制度としての守備範囲となった。また、「職業指導」から「進路指導」へと展開していくが、これもあわせて職業教育課の主管事項となった。

こうして戦後の産業教育は、制度としては高校の職業学科・職業教科と中学・高校の進路指導、機能としては「高等普通教育および専門教育」のうちの「および」以下を、主に扱うことになった。

その後の教育制度と経済社会の発展は、この産業教育の枠組を一段と困難な状況に追い込んでいく。職業学科の拡大よりも、それを上回る勢いで拡大した普通科の「職業教育」機能はもちろん管轄の範囲であるけれども、さらに高校以後に行われる産業教育が拡大していく。ところが、当然ながら、制度としての大学・短期大学、一九六二年に発足した高等専門学校は、いずれも高等教育局の所管であり、一九七六年に発足した「専修学校」は、生涯学習局所管に位置づけられる。

初中等教育局の職業教育課の守備範囲が中学・高校であるから、こうした高等教育段階の発展は無視してよいかというとそうではない。

文部省設置法によれば、初等中等教育局の業務として「学校における産業教育に関すること」として規定されている。ここで「学校」とは、中学・高校だけではなく、大学（放送大学まで含めて）を含む、学校教育法第一条に規定する学校すべてを含んでいる。もちろん、制度全般ではなく、機能として扱うのであるから、それは大きな枠組を提示すればよいことになる。まさしく、この小論でいう「生涯にわたる仕事のための学習」の体系の検討である。<sup>1)</sup>

これが、今日の「理科教育及び産業教育審議会」の守備範囲である。この審議会は、どのように発展してきたのか、また産業教育の発展をいかなる方向へ導いてきたのだろうか。

## ② 理科教育および産業教育審議会

「理科教育及び産業教育審議会」（以下理産審とよぶ）は、文部省初等中等局所管の審議会である。この審議会

名称に示唆されているとおり、複雑な前身をもっている。

新制学校制度の誕生前の一九四六年、教育刷新委員会が内閣に設けられ、職業教育および職業指導の振興が課題とされた。そこで同年「職業教育及び職業指導委員会」が発足し、それは一九四九年、政令に基づいた「職業指導および職業教育審議会」へと発展した。この審議会は、当時低迷しかけていた職業教育についての認識を高めさせるうえで適切に機能した。

それらが、職業教育を促進する法律制定に向けての動きとなり、一九五一年の産業教育振興法の制定に結びついたという（文部省、一九八六年、二一九―二二〇、二七八―二八一頁）。この法律のもとで、審議会は「中央産業教育審議会」へと発展的に解消され、一九六七年の「審議会等の整理に関する法律」の公布にともない、理科教育審議会と合併し、現在の名称となっている。

産業教育振興法の第二条は、今日「産業教育」を次のように規定している。

この法律で「産業教育」とは、中学校（盲学校、ろう学校及び養護学校の中等部を含む。以下同じ）、高等学校（盲学校、ろう学校及び養護学校の高等部を含む。以下同じ）、大学または高等専門学校が、生徒又は学生に対して、農業、工業、商業、水産業その他の産業に従事するために必要な知識、技能及び態度を修得させる目的をもって行う教育（家庭教育を含む）をいう。

産業教育は、高校の職業学科、中学・高校の職業教育教科を超える、「機能」として位置づけられているのである。

そして、中央産業教育審議会は、この法律に基づいて設置され、「産業教育の重要事項を調査審議」するものとされている。その重要事項とは、法第三条の「産業教育の振興に関する総合計画の樹立」以下にかかわるもの

である。

では、中央産業教育審議会とその理産審が、どのような建議等（答申から報告まで含む）を提出したのか、文部省の『産業教育百年史』を見ると、一九八五年の「高等学校における今後の職業教育のあり方について」までに、二四の建議等が列記されている（文部省、一九八六年、二八七―二八八頁）。このなかで、中学・高等学校以外の場での産業教育に言及するものは、わずかに一九五二年の「産業教育に関する総合計画の樹立のための諸調査の実施について（建議）」と、一九五三年の「産業教育教員養成について（建議）」のみである。

『産業教育百年史』のなかでは、高等教育における産業教育についても節を設けて言及しているし、また資料編の教育統計では大学の「産業教育関係」の学部として、一九八四年では学部数が五四九で全学部の半数近く、学部学生数では四一・八%を占めると報告している（文部省、一九八六年、一二三―一二四頁）。

結局のところ、中等教育段階を超える「産業教育に関する総合計画」は、この審議会の建議等では扱いきえなかったということである。それよりも上位の審議会である「中央教育審議会」などの答申等が、それを代替していたと見るほかにない。

市川（一九九五年）が、その実践的なかかわりをもとに論じているように、中央教育審議会と大学審議会の関係など、各種の審議会の相互の関係にかかわる問題は大きい。「理産審」も、期待される機能と、それを運営する行政が所管する制度の範囲との葛藤のもとにあったのではないだろうか。

理産審がそうした葛藤のもとにあるのは、いわば宿命とでも言えるかもしれない。つまり、理産審の根柢となる産業教育振興法自体の画期的性格について、文部省（一九八六年、二八二頁）は次のように特徴づけているのである。

この法律は、経済の発展及び国民生活の向上の基礎である産業教育の振興を図ることを目的とするものであ



るが、その教育法体系に占める地位は、教育基本法を根幹とし、一般法としての学校教育法及び社会教育法にまたがりこれを補助しつつ、しかも単なる補足的立法にとどまることなく、他面においては国庫による補助法的性格をもつものである。

こうした産業教育振興法と理産審の特色は、これまで必ずしも十全に發揮しえなかつた面があるかもしれない。しかし、「生涯にわたる仕事のための学習体系」を構想する必要があるとき、この特色が、これまでと同じく足かせとして作用するというよりも、むしろ逆に、その学習体系の出発点を規定し、展開の可能性を明らかにしていくという意味で、きわめて有利な位置にあるのではないだろうか。

その可能性の一端が現れているのが、一九九五年の『スペシャリストへの道』という職業教育活性化方策に関する報告である。

## (2)「スペシャリストへの道」

### ①理産審答申からの発展

今日の教育改革のキーワードは、「多様化」と「選択」である。これからの人材のあり方として「スペシャリスト」の尊重がしばしば論じられる。しかし、今ただちに、必要な職務にかかわるスペシャリストの「養成課程」だけに視線を絞るべきではない。また、そうしたスペシャリスト職務の分野の数だけ教育課程を細分化しようという方向は、もはや誰も求めないだろう。むしろ高度成長期の経験から、職業の機能細分化を前提とした職業学科の細分化を図った「後期中等教育の多様化路線」が、ひとつにはその後の産業構造・職業構造の変動のなかで、またひとつには多様化が序列化に転じ袋小路化することで機能しなかつたことを思い起こすべきであろう。

つまり、今日教育が人材需要に応じて教育を多様化することが期待されているが、それは制度の多様化と言う

ことではないだろう。むしろ、個々人の長期的な職業キャリアを考えて、個人にとつて幅広い選択の可能性をもった職業教育、つまり多様な職業教育と一般教育の組みあわせを可能にする柔軟な教育・訓練体系ということが必要とされているのではないだろうか。

こうした観点に立つと、職業教育の活性化に関して報告された、文部省『スペシャリストへの道——職業教育活性化方策に関する調査研究会議（最終報告）』（一九九五年）は、産業教育振興の今後の方向性を示しているように思われる（図6-4）。

これは、「調査研究会議」という形態をとつており、直接に理産審と接続するものではない。しかし、実は、その報告の事項のほとんどは、理産審の一九八五年の答申『高等学校における今後の職業教育の在り方について』のなかで展開されているものを簡潔かつ平易に提示したものである。さらにいえば、一九六七年および一九六八年の答申『高等学校における職業教育の多様化』（第一次および第二次）を頂点とする多様化路線を放棄した後の、基礎教育重視をうたった一九七六年の報告『高等学校における今後の職業教育の改善について』には、すでに、職業学科からの進学促進と大学教育における工夫などに言及されている。

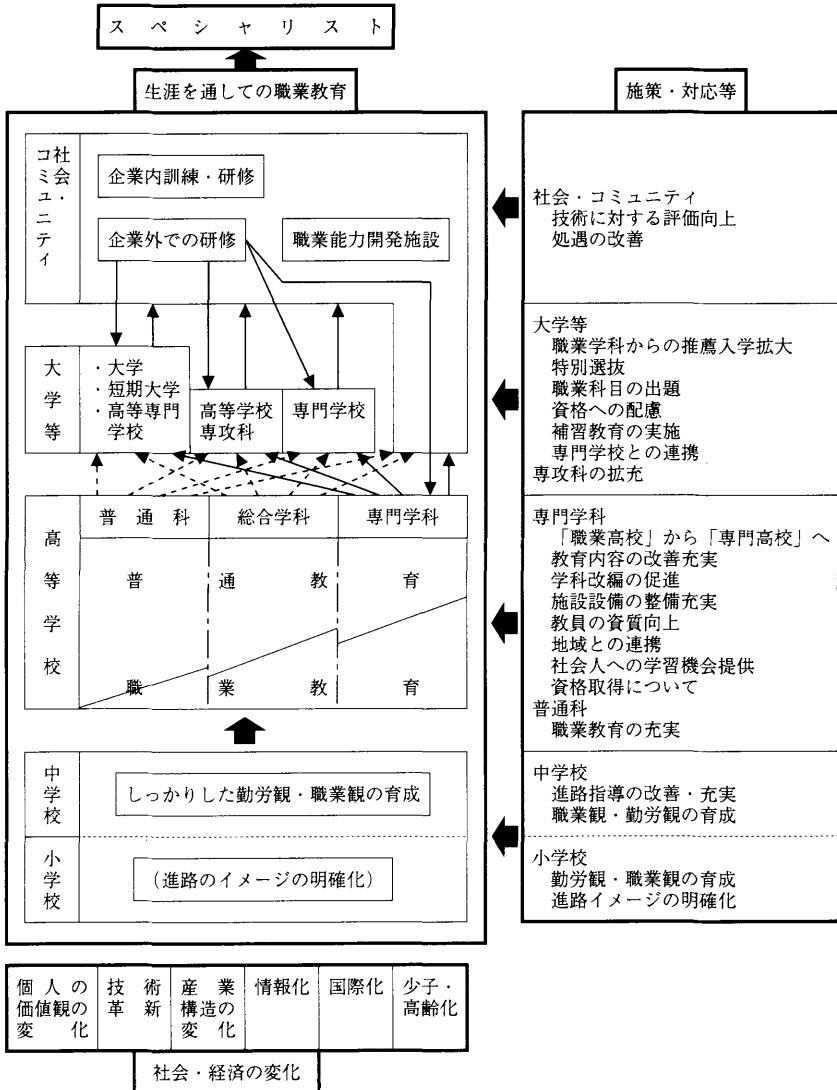
これに対して、「スペシャリストへの道」は、今日積極的な職業教育課の行政施策の一環として注目される。それは、この報告が、理産審からの継続であるとともに、それにとどまっていなかったためである。

つまり、第一に、高校の普通科も対象としつつ、中等教育という制度の枠を越えて、小学校から高等教育まで、さらには社会・コミュニティまでにおよぶ産業教育の課題、つまり産業教育振興法の本来のテリトリーをカバーした施策・対応等の提言がなされている。第二に、それが個々の制度を論じるというよりも、個人のキャリア形成を支援する体系という構想の可能性を示して見せたことである。

## ②「スペシャリストへの道」の体系化の可能性

図6-4のとおり、この報告の中心部は、高校の普通教育と職業教育のあり方を変えていくことであり、新た

図6-4 スペシャリストへの道



資料出所：文部省（1995）。

に制度化された総合学科の振興とともに、とくに職業高校を専門高校へと改称しその活性化を図るといふねらいがこめられている。

高等教育機関との接続（進学へのルートや教育面での接続）、生涯をとおして職業的なスキルを向上させるなど、後期中等段階の職業教育を中心とした改革の提言である。職業科出身者からの推薦入学の可能性が拡大するなど、すでにいくつかの面でこうした方向で教育の改革が実現しつつあると言つてよいだろう。

具体的提言のなかでも、「学校・地域連絡会議の設置」や「専修学校との接続」に関しては、従来あまり論じられてこなかった独創的な視点があり、それはこの報告の中核に位置しうる可能性を秘めている。しかし、それらは「専門高校」とか「大学の特別選抜」などのように華やかな提言ではなく、また他の事項の検討との関連において徹底されていないため、報告全体のなかでいささか周辺のな位置にとどまっている感がぬぐえない。

一言でいえば、「学歴獲得への道」と対置されるべき「スペシャリストへの道」がどれほど体系的に考えられているのか、教育訓練資格の体系とその体系化への「道程」についての考察は、この報告でまだ不足しているように思われる。

「スペシャリストへの道」に関する独自の体系、つまり「学歴獲得への道」と対置される体系という意味は、たとえば次のような点である。「専修学校等との接続」においては、専門高校から二割の卒業生が専修学校専門課程へ進学するため、専門高校と専修学校とで共同してカリキュラム面での接続の工夫をしていくことを提起している。こうした上級学校の教育への提言が、専修学校だけでなく、大学教育に対してもっと強調される必要がある。

この報告では、専門高校卒業者の大学進学への道筋を特別選抜等で確保するとしている。それ自体はけっこうなことである。その際、一般教育科目の学習が少ないため補習教育を施すことも必要であり、これが論じられることも当然だろう。しかし、大学で同じ領域の専門教育を深めていく場合には、逆に、高校でのより長時間の専

門教育学習の成果に応じて、大学での「スペシャリスト」養成向けの専門教育が短縮されてもよい。<sup>15</sup>

しかし、まだ大学の大半は、「専門高校生の受け入れといえは補習教育、補習教育の体制は困難、だから専門高校生を受け入れできない」という三段論法段階にとどまっている。高校の専門学科での教育の利点をもっと全面に出して、大学での高校—大学カリキュラムの接続を検討する際に、普通科型接続と専門学科型接続を対等に論じるという考え方が必要なのではないか。

第二に注目したいのが「地域・学校連絡会議」の設置である。この提言では、学校と地元企業とが卒業者の就職先確保のために連絡しあうという期待が込められている。この「会議」は、さらに踏み込んで、教育内容面での地域の期待と学校の方針を協議し、あるいは実習の場の提供などについての調整を図る場として機能することも展望できるのではないだろうか。

さらに、この報告は、普通科における職業教育にも言及している。今日普通科では、就職を希望する少数への配慮が手薄になっており、第2節で見たように就職斡旋機能が低下している。そこで、普通科に対して、総合学科における「産業社会と人間」に相当する科目を提供し、幅広く職業生活の可能性を理解させるとともに、人生八〇年代代の生涯にわたる職業キャリアの準備・設計をさせるという、広い意味での職業教育、あるいは「完成教育機能」を求めているのである。

このように、「スペシャリストへの道」は、従来の中等教育の枠を越えて大きな体系を構想する端緒である。今後の理産審が審議をするとすれば、その延長として、積極的に「生涯にわたる仕事のための学習」体系を構築していくべきであろう。それは、生涯学習審議会が必ずしもカバーしえない、また提起できない独自の切り口を提示できる、すなわち出発点としての中等教育段階を押さえ、個人のキャリア形成を軸に論じるという強みを發揮できるのではないだろうか。<sup>16</sup>

## (3) 多彩に展開される「第一期中等後教育・訓練」の体系化

中等教育以後の問題に、論を進めよう。普通科・総合学科・専門学科からの「スペシャリストへの道」がより魅力的なものになっていくかどうか、今日それは、中等教育にとどまらず、その後に学習を深め、あるいは広げるといふ、中等後の教育・訓練との「接続」関係にかかっている。

高校卒業直後の数年間における職業教育・訓練は、多様な制度、組織において行われており、それは高等教育というよりも、中等後 (post-secondary) 教育として扱われることがふさわしい。より正確に言えば、中等教育に属する高校の専攻科は一八歳の高校卒業以後の教育訓練であり、「高校の本科課程修了後」の教育・訓練とすべからざるべきであろう。

この小論では、「第一期中等後教育訓練」として、行政的な「高等教育」枠組を越え、もっとも広義の高卒、一八歳からの教育・訓練を扱うことにする。この段階には多様な制度が位置づいており、この体系化について検討してみたい。

また、「第一期」というのは、準学士・専門士に相当する二年程度 (三年以下) の期間をどう位置づけるのが重要だということである。この段階は、「短期高等教育」としてこれまでさまざまに検討されている。第一期という位置づけは、それを中等教育との接続とその後の教育発展の面から把握しようということであり、生涯学習の場としての短期大学・専門学校のある方を無視するものではない。ここでは、それらの機関の教育・訓練のうち、個人のキャリア発達の一八歳から二〇歳前後に利用される「段階」としての機能に焦点をあてるのである。

## ① 大学と産業教育の範囲

先に指摘したように、文部省 (一九八六年) は、大学の学部のうち半数を、産業教育関係分野として認めている。この半数が産業教育関連という認識は、著者には疑問である。というのも、産業教育は、制度でなく機能であると考ええるからである。

高等学校の専門学科の場合は、産業分野別に編成されていると理解してさしつかえないだろう。しかし、大学および短期大学は、そもそも「学問分野」別の編成であり、それをしいて人材養成として読み替えれば「専門的職業 Profession分野別」の編成といったほうがよい。専門分野と就職先の産業分野との対応は、なるほどあるけれども、本来目指すものは専門分野と職業の対応のほうである。異業種の場合にも専門と職業的な対応があるケースは多いはずである。いったい、工学部で銀行のオンラインシステムを開発する場合と、製造業で事務や営業をする場合とで、どちらが産業教育の充実という点で意義ある「接続」であるのだろうか。

仮に、産業分野に限定するとしても、「その他の産業」まで扱うとき、今日のサービス経済化のもとで、家政関係まで産業教育関係と位置づけられていながら、残り半数の専門分野が何らの産業にも関連しない教育制度であるとは考えられないのである。くどいようであるが、制度としての範囲を限定しようとするのが、これまでの産業教育の陥穽である。加えていえば、同様に、高等教育局の「専門教育課」の守備範囲が、大学・大学院レベルではほとんど工学系分野の向上・充実に限定されていることにもいささか疑問である。

ともあれ、大学も広い意味で産業教育を施していることになっている。大綱化以後、「一般教育」が制度の「第一期」としての節目の意味を失っているけれども、弁護士等の国家試験での受験資格としての二年間六二単位という条件は残されている。在学途中段階ですべての大学が「準学士」を付与する必要はないだろうけれども、個々の学習者が編入・転学など多様な学習経路を選択しようとする場合に、個々の単位だけでなく、あるひとかたまりの構造をもつ学習成果を包括的に「準学士相当」として認定していくという方法もありうるのではないだろうか。

## ② 高等専門学校

高等専門学校は、一九六二年に、中学校卒業者を対象とした五年一貫の中堅技術者養成の場として発足した。「目に見えやすい進路の構造」をもつわが国の戦後の教育・訓練制度のなかで、鳴り物いりて導入され長い歴史

をもつわりに、例外的に「目に見えにくい」存在であった。

もちろん、これまで中等教育と高等教育の枠組を越えた制度として、一定の社会評価を得てきた。今日でも、中学校からの進学希望者の人気は高く、高い学力の生徒を集めている。また、その後の展開として多数の技術系人材を輩出している。

しかし、この二つの制度の境をまたがっているための困難も多く、量的に見ると、制度発足からの数年間から後、大きな拡大普及を見なかった。つまり、最初に国立校の設置が計画的に行われたけれども、その後公立・私立の学校設置が追隨してこなかった。他方、国公私立を含めて、大学学部レベルから大学院レベルでの工学系人材養成が拡大したため、産業界からみれば、高専は、人材養成の規模的にマイナーな存在にとどまったのである。このため、さまざまな高専支援の施策が講じられてきた。一九七六年には、長岡と豊橋の技術科学大学が、高専卒業者の三次受け入れを重要な機能として発足した。また、一九九二年の学位制度の改正では、高専修了者に準学士が付与され、しかも学位授与機構認定による専攻科での学習等によって、学士への道が開かれることになった。

高専が抱えていたのは、たんに設置にかかわる財政的な問題で量的に拡大しなかったのではない。大学を標準とすれば、高専はそれよりも速成型の中堅技術者教育であり、結局のところ中途半端であるとの評価があったためである。それゆえ、三年修了段階での大学受験のための中退者問題を抱え、卒業後も大学編入意欲をもつ者が多く、本来の五年で完成する中堅技術者教育理念は、そもそも早くから形骸化してしまっていた、と指摘されている(石田、一九九五年)。

石田(一九九五年)の提起するように、高専が「多様な学習と仕事への移行」に寄与するとすれば、五年間一貫でありながら、個々人の選択に応じて三年修了段階で区切りを入れて、その後の高等教育段階へ専門教育を深めるために進級することを標準としつつも、他の大学等の一年次への進学や就職を、「中退」・「進路変更」とし



てでなく、本来の「学習経路としての選択肢」のひとつとして位置づけることであろう。

なお、高専では、三年修了者の減少分は、工業高校からの四年次編入を受け入れてきた。この問題は、「個人の多様なキャリア選択に柔軟に対応する教育制度」というこれからの職業教育・訓練の方向からすれば、むしろ先端的な実験事例として積極的に位置づけられるべきものになろう。

### ③ 短期大学における準学士から学士への道

短期大学についても、高専と同様に、学位制度の改正のインパクトが大きく作用し、改革が急である。

他方では、一八歳人口減少のもとでの学生数確保の問題も加わっている。同じく短期の「高等教育」としての専修学校との競合や、女子の四年制大学進出傾向という環境のもとでの問題であり、真剣さを増している。一九九六年の文部省「学校基本調査速報」では、はじめて女子の短大入学者数が、女子四年制大学入学者数を下回ったことが報告されている。

短大は、学生を惹きつけるために各機関の個性化・差異化と他の機関・制度との連携が必要となっており、さまざまな教育改革が進められている（高鳥、一九九五年）。そこでは、四年制大学設置による二年制から四年制への段階的な転換、学位授与機構認定の専攻科設置や四年制大学との編入のための連携強化、学園内への四年制大学新設等による連携、単位互換などの他の短大等とのネットワークによる教育課程の改善、生涯学習を含む地域社会との連携、などの方向が明らかになっている。

なかでも学位授与機構認定の専攻科を設置することが、短大生き残りのための重要な方策のひとつとなってきた。もともとの短大の専攻科というのは、音楽科などで技術指導を続けてもらうためなどに用意されていたものであり、学位授与制度の改正によって、当初の設置経緯とは異なる、「学位への道」として新たな評価・注目を得ることになっている。

### ④ 専修学校「専門士」の位置づけ

一九七六年に発足した専門学校制度も高卒後の継続学習の場として大きなウエイトを占めている。専修学校専門課程も、高専・短大と同様に、学位制度改正以後に動きが大きくなっている。一九九四年度から、二年間で総授業時間一七〇〇時間以上で、かつ試験による修了認定を行う場合、専門課程修了者に「専門士」の称号を授与することができるようになってきている。続いて、専修学校の関係者は、今日「専門士」の大学への三年次編入の制度的な可能性を探っている。

ところで、大学設置基準によれば、短期大学などの進学士取得には、六二単位以上の科目修得が求められており、一単位が四五時間の学習時間であるから、合計二七九〇時間以上の学習に相当する。この学習時間は、制度上授業時間外での学習時間を含んでいる。それを標準的な配分率（講義では授業一五と授業外学習三〇）、「実験実習では授業四五と授業外学習ゼロ」などで考えてみれば、講義だけの進学士課程では、学校での授業時間は九三〇時間以上、講義と実験・実習とが半々であったとして一八六〇時間以上という授業時間が設定されていることになる。

これと比較した場合に、専門的な実験・実習等を多く設定している専修学校専門課程が、時間数で見たときに進学士課程とほぼ同等の学習時間を課していることが分かる。その意味で、「専門士」が高等教育の「第一期相当」として認められるのかどうか、それは、教育の量ではなく、質にかかわっていることになる。

専門学校の分野は多様であり、同じく「専門士」となっても、さらに高等教育との接続が必要であるか、教育・訓練の共通性・接続可能性はあるのか、専門分野によってまちまちであろう。「服飾」の分野でいえば、その「専門士」は、学士や進学士でそうした人材を養成する課程がないため、まったく異なった独自の価値をもち、そうした接続は必要とされないだろう。これに対して、「商業」分野は、必ずしもその分野の独占的な人材供給源とはなりにくく、場合によっては継続学習の必要がでてくるだろう。ただし、その場合には、専門学校のビジネス教育から大学の商学へ接続し、発展する要素がどのようなものであるのか、議論の余地が大きい。接続可能

性の高い分野は、同じ資格制度で教育内容がコントロールされている看護系の人材養成であろう。この点は後述しよう。

### ⑤ 職業能力開発短期大学校

専門学校の登場で「中等後教育」という用語が当然の市民権を得た今でも、公共職業能力開発の施設は、一般にはあまり知られていない。「学校外」の教育訓練施設として、高校卒業者にとって上級段階の継続学習の場となるのは、労働行政の所管となっている二九校の職業能力開発短期大学校である。これは、職業補導所から職業訓練校をおして発達してきた公共職業能力開発施設の体系のなかで、最上級の課程を提供している。すなわち、短期大学校の専門課程は、高卒者を対象として、二年間で総訓練時間二八〇〇時間以上の課程である。

もし、他の機関と比較するとすれば、専修学校で「専門士」を授与できる専門課程の総授業時間数は一七〇〇時間であるから、それよりもはるかに密度の高い訓練を実施していることになる。また、単純に四五時間の訓練時間を「一単位」として割ってみると、「六・二・二単位」に相当する。

もちろん、こうした換算が意味をもつかどうか、つまり、「技能士」という独自の評価が得られる資格体系へ位置づけられており、それをむりやり「専門士」「準学士」と比較しなければならぬのかどうか、またそれが可能であるのかどうか、それ自体議論の余地はある。しかし、中卒者に対する職業訓練について、それを高校の教科の一部の履修と見なす措置をとる「技能連携制度」なども、学校と学校外とをつなぐ政策的な課題から生まれたものである。中等後教育・訓練についても、個々の独自性を認めつつそうした議論をすることで、むしろ、そこから「第一期中等後教育訓練」の多様性と統合性（Integration）の構想が始まるのではないだろうか。

### ⑥ 高等学校専攻科

高等学校の専攻科は、水産科、衛生看護科を中心として発達しており、一九九四年には一二〇校、一五三学科で設置され、六九四二人が高卒後の継続学習の場として利用している。あくまでも中等教育段階の高校の延長と

して制度上位置づけられているけれども、中等教育の本科修了後の学習経路の選択肢のひとつとしていかに位置づけられるのか、「第一期中等後教育訓練」の体系を検討する際の重要な要素である。とくに、衛生看護科の専攻科は、他の短大等との学習内容面での共通性がきわめて高いため、中等教育とその後における「生涯にわたる仕事のための学習」を体系化していく際の、きわめて戦略的な位置にあるといつてもよいだろう。

#### (4) 看護人材の養成と資格制度

##### ① 看護系人材の養成システム

一般の医療現場には、看護系人材として看護婦(士)・准看護婦(士)・看護助手が就業している。このうち、看護婦(士)・准看護婦(士)については厚生省所管の資格制度として位置づけられている。すなわち、一九五一年の保健婦助産婦看護婦法(以下では保助看法と略す)の一部改正より、看護婦は「厚生大臣の免許を受けて、傷病者若しくはじよく婦に対する療養上の世話または診療の補助をなすことを業とする女子をいう」、准看護婦は「都道府県知事の免許を受けて、医師、歯科医師又は看護婦の指示を受けて、傷病者若しくはじよく婦に対する療養上の世話または診療の補助をなすことを業とする女子をいう」と、それぞれ規定されている。

一九九四年度末で、看護婦(士)として就業している者が四五万二〇〇〇人に対して、准看護婦(士)も三九万五〇〇〇人就業している。准看護婦制度に関しては、その発足より再三にわたり検討が行われているけれども、今日まで結論が出るに至っていない。

厚生省の一九八七年の看護制度検討会の報告でも、賛否両論併記が行われている。すなわち、准看護婦を廃止する論拠として、今日では医療の高度化などを踏まえて看護職者の資質向上が求められていること、また現実には先の法律上の規定とは異なり准看護婦には看護婦と同様の業務が課されており、受けた教育内容と現実の業務が異なることなど指摘されてきた。これに対して、存続論として看護人材需要が大きく、今後も供給不足状況が

続くことへ対応しなければならぬこと、また看護系人材の機能分化の観点からも何らかの複数資格体系が必要であることなどが提起されている（厚生省、一九八七年）。

これらは、その養成制度の問題にも大きくかかわっている。今日、看護系の人材養成は、「保健婦助産婦看護学校養成所指定規則」（以下指定規則と略す）に基づいて、図6-5に見るとおり、厚生省、文部省の所管にまたがる複雑な制度をもっている。

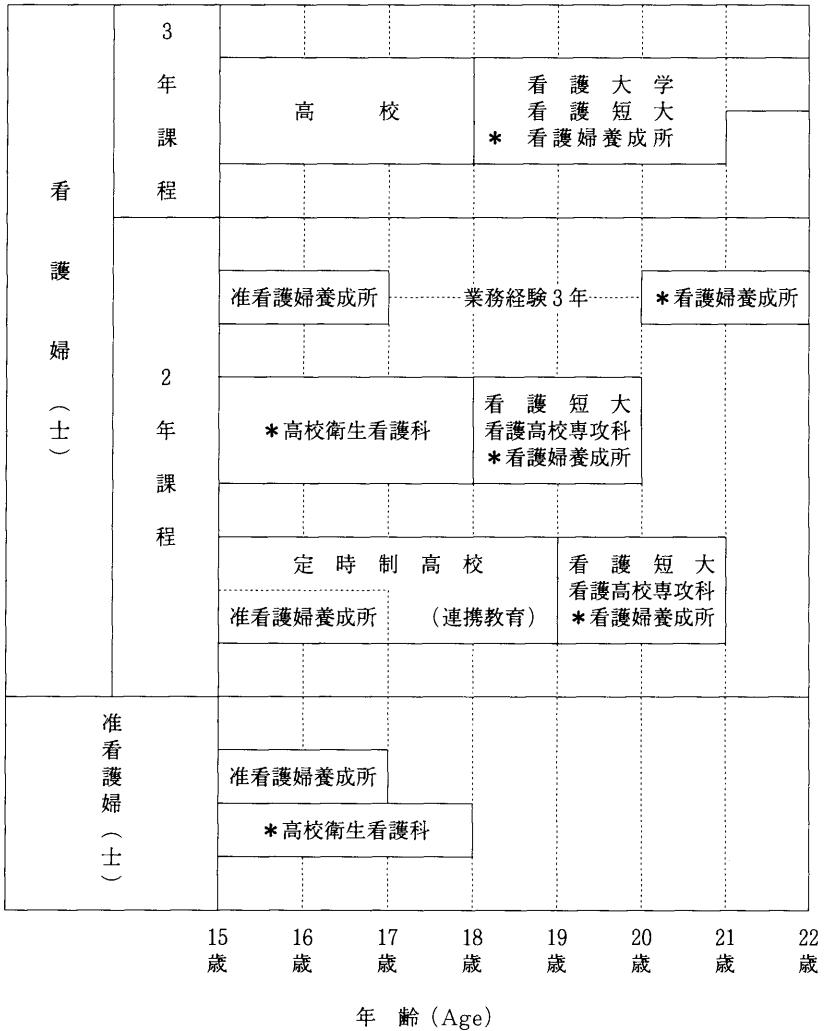
複雑さの第一は、同じ准看護婦の資格を得るために二つのルートがあることである。准看護婦養成学校である高校の衛生看護科（一九九四年で一二九校）と、病院に付設されたり医師会立で各種学校の形態をとる准看護婦養成所（同じく四六一校）である。准看護婦養成を、学校教育法上の学校とすることが、看護婦・准看護婦制度の発足以来の課題であり、一九六四年に高校衛生看護科が発足したけれども、今日でも、依然として新規の准看護婦の四分の三は准看護婦養成所で養成されている。

学校での養成が期待されているのは、准看護婦養成所は、多くは病院での就労と訓練とがセットで成り立っており、その区切り、はじめがむずかしいためである。「臨床実習」なども、平成元年の指定規則の一部改正前には訓練と労働力確保の両面をもっていたことが示されている。また、奨学金と対になった准看護婦資格取得後の二年程度の継続就業拘束、いわゆる「お礼奉公」などの慣行なども含めて、「学校」と「養成所」の、質的な落差は大きいものだからである。

第二には、高校進学率上昇とともに、准看護婦養成所の中卒入学者募集が困難になり、一九八〇年代には、入学者の九割までが高卒者となっている。つまり、同じ資格のための養成が、衛生看護学科と養成所とで異なる年齢段階で展開されているのである。その結果、高卒者にとっては、三年課程の看護婦養成所と二年課程の准看護婦養成所との選択肢が併存しているけれども、両者の魅力の差は著しいものとなっている。

資格制度そのものの問題と養成制度のもつ現実の変貌とが相乗して、この問題状況を複雑にしているのである。

図6-5 看護人材の養成体系



注：\*印は定時制課程あり、修業年限1年延長。

こうした問題状況への取り組み方について、推察されるごとく、日本医師会と日本看護協会の立場の違いは大きい。医師会は、半数の養成所の設置者である。段階的に准看護婦養成所を看護婦養成所に転換する政策がとられているものの、指定規則で見て、訓練期間を一年増やすとともに時間数で二倍にする指導体制づくりが必要であること、逆に訓練中の労働力としての活用メリットが下がることなどが難点となっている。准看護婦制度については、名称等の変更などを施しつつ、むしろ存続を望む声もあり、その養成所について高卒を入学資格とするという実態追認を希望している。

これに対して、看護協会は、看護職員の資質の高度化を目標としている。つまり准看護婦制度の廃止を最終的な目標としており、この点が医師会と異なっている。

こうなると、両者の現実的な妥協点は、准看護婦課程への入学資格の高卒化というところかもしれない。そして、これは、厚生行政にとっても整合的な方向となる。つまり、厚生省所管の医療・福祉関係有資格職種のうちで、理容師・美容師の養成についても入学資格を高卒とし、厚生大臣免許とする改正が一九九五年に行われた。残るは、准看護婦(士)と調理師、製菓衛生師である。

同じく入学資格を高卒とし、看護婦、准看護婦の養成課程を併存させ、段階的に看護婦養成へ移行させるといふ方策は、果たして成功するだろうか。また、よりマクロに見た場合の意義は何だろうか。この点で、私は非常に疑問に思う。

その第一は、准看護婦養成課程入学者の一割を占める中卒者(毎年約三〇〇〇人)の、キャリア形成への道を閉鎖することになるという原理的な問題である。第二には、同じ高卒入学という位置づけにすることで、現状での看護婦三年課程と准看護婦二年課程の評価の差異をますます顕著にし、医療現場での就業後の組織モラルの維持をますます困難にする。そして、そのことは、第三に、看護の職業への関心をもつ者に対しての、学力選抜による振り分けを意識させ、その結果、中学校・高校段階での職業的な関心の形成をますます困難にし、普通教

育偏重を一段と助長することにつながりかねない。第四に、そうした対応は、結局のところ次に看護婦養成の高学歴化、看護職員との差異化のための医療系の人材養成の長期化、などなど連鎖的に終わりのない、長学歴化のプロセスに帰着する危険性もある。

中等教育段階から始まる「仕事のための学習」の体系の発展のためには、われわれはいかなる対応が可能であろうか。たとえば、①准看護婦の「受験資格」を高校卒業として、中卒で二年間の准看護婦課程入学者には、高卒資格取得の方策や、二年間の訓練課程の修了後の有給「インターン」などの工夫によって配慮すること。あるいは②准看護婦の普通免許と上級免許に区分し、高卒者は上級免許を受験できるものとし、現職者については、実務経験によって「上級免許」を追加給付することなどが、現在の硬直状況のもとで、「生涯にわたる学習の体系」を促進するうえで、もつとも摩擦のない対応となろう。

われわれの、「生涯にわたる学習の体系」の構想からすれば、重要なことは、いたずらに長学歴化方向を追認することではなく、それぞれの段階における一定の幅と深さの「スペシャリストへの学習成果」を、それぞれの価値に応じて対等に認める体系化である。

## ② 高校衛生看護科とその専攻科

高校衛生看護科は、一二九の高校（一二三〇課程）で設置されており、高校三年間の教育課程のなかで准看護婦資格取得のための単位を取得し、かつ、その後二年間の看護教育を継続して受けることで看護婦資格が取得できる。准看護婦資格取得後の継続学習ルートを拡大するため、一九六八年にはじめて専攻科が設置され、一九九三年度には四七校、三分の一の学校に専攻科が設置されている。

高校普通科等の卒業者が高卒後に看護婦資格を取得するには、三年課程の学習が必要である。他方、中等教育段階の衛生看護学科での教育と、専攻科もしくは短大・看護婦養成所での二年課程の教育とを接続することで、継続学習による資格取得の年限短縮効果が認められている。これは例外として考えるべきではない。むしろ、



「スペシャリストへの道」が「学歴取得の体系」とは独自に形成され、教育内容的に連続する場合に積み上げ効果で認知されることは、当然のことと考えるべきであろう。

衛生看護科の本科は、「スペシャリストへの道」としての高校の専門学科教育としては、まず申し分ないものである。志願倍率は、近年ほぼ一・八倍前後で多くの志願者を集めている。文部省の調査結果を見ても、他の学科と比較してどの学科でも半数にのぼる「中学校の時の成績だとこの高等学校が適当だったから」という理由は、一七・一％にすぎず、また「中学校の先生がすすめたから」という受動的な進学理由も少ない。逆に「将来の仕事や役立つ知識や技術を身につけるため」という積極的な進学動機が八九・九％に達している（文部省、一九九六年）。そして、卒業者の進路は、一九九五年卒業者では大学・短大・専攻科への進学者が三四・六％、他の専修学校・各種学校四九・〇％であり、普通科以上に高進学の学科なのである。

衛生看護科の専攻科も、高い質の教育を施しているといえよう。ある県立高校の衛生看護科および専攻科の訪問の機会を得た。そこには、指定の病院での実習体制もうまく整備され、施設設備も最新のもものが備えられており、少人数で密度の濃い生徒・教師関係のもとで人間形成面でも高く評価できると思われる。しかし、県下に一校の衛生看護科、一校の専攻科という問題がある。本科と専攻科が、それぞれ別々の教員組織、施設設備、教育課程をもっており、それぞれのレベルの不足や、相互の重複が見られる。隣接して県立の衛生短期大学校があるけれども、同じ県立でも、厚生行政系列と文教行政系列という所管の違いから交流が難しいことなどの課題がある。教員組織の活性を保ち、高度化する医療現場に対応すべく、教員の資質向上を図るためには、現場との人事交流など地域、産業界とのパートナーシップが他の学科以上に必要となっていると思われる。

衛生看護科専攻科は、中等後教育として、他の短期大学の教育と共通性が高いけれども、制度上、中等教育の枠内にしつかりとどまっている。指定規則では、看護二年課程は、高等教育の一般教育に相当する基礎科目が三三〇時間とされている。実際の専攻科の教育課程の例を見ると、基礎科目の授業は、合計四〇五時間が実施さ

れている（鈴木、一九九四年）。さらに、総時間数は、指定規則の二二〇〇時間のところ、二二三五時間となっている。「実習」は七二〇時間であり、ここでも、仮の単位換算をすれば優に一〇〇単位を超えてしまうことになる。

しかし、もちろん学校教育法上の枠組では、中等教育レベルとしての位置づけであり、この専攻科の教育は、「二段低い評価」になってしまふ。本科での准看護婦取得後の継続学習を希望する者は、第一希望として大学・短大への進学を求め、専攻科と専門学校等の養成所の希望は次善のものとなっている。

それは、何よりも端的に、専攻科では「高等教育」の学歴が得られないからである。

そこで、将来的な課題として考えてみると、そうした、生徒のキャリア形成の面からも、専門教育の円滑化を実施のためにも、制度の接続、体系化を図る必要がある。

その場合、高専とは逆の方向から歩み寄って同じ解答にたどり着くのではないだろうか。すなわち、三年の中等教育課程と二年の高等教育課程（定員は半分程度）との節目を入れた五年制の高専を基本とすべきではないだろうか。三年間での節目を入れることによって、高校卒業資格を得た後で、四年制の看護大学等への進学のほか、医療・福祉の関連分野（看護学部限定せず医学部への進学も含めて）、あるいはその他分野（保険医療制度を考えていくための法学部への進学など）への進路の展開が可能になる。そこで、「高等教育および看護に関する専門教育」を学習したことが、「スペシャリストへの道」へと発展することになるのではないだろうか。

## 5 職業キャリア開始後の職業能力開発

前節まで、産業教育振興法という「学校の学生・生徒が諸々の産業に従事するために必要な知識、技能及び態度を取得させる目的をもって行う教育」の体系化にかかる現状と課題を検討してきた。とくに、中等・高等教育

の普及した今日、「第一期中等後教育・訓練」段階という把握が重要であり、その整備の課題について論じた。すなわち、もっぱら就業前の教育を扱った。

われわれが、最終的にめざすものは、「生涯にわたる仕事のための学習」の体系の検討である。それは、当然ながら、企業内教育など「学校」外での教育・訓練が重要なものとなってくるし、また、リカレント型での「学校」内での教育を含む。ただし、他の章で、労働者の学習実態等の調査結果から職業能力開発の全般を扱った検討が行われているので、本章では、重複を避けて、職業能力開発の行政施策について、「体系化」の前節までの議論に関連する部分を指摘しておくことにする。

### (1) 職業能力開発とその行政

「生涯にわたる仕事のための学習」の体系の検討のためには、それを「教育」の場でとらえることから、「学習」の発展・発達プロセスで把握することへと、発想を転換する必要がある。労働省の職業能力開発行政は、基本的にこうした立場に立っている。

すなわち、「職業能力開発促進法」は、第三条で、職業能力開発の基本理念を次のようにいう。

職業に必要な労働者の能力（以下「職業能力」という）を開発し、及び向上させることが、職業の安定及び労働者の地位の向上のために不可欠であるとともに、経済及び社会の発展の基礎をなすものであることにかんがみ、この法律の規定による職業能力の開発および向上の促進は、労働者各人の希望、適性、職業経験等の条件に応じつつ雇用及び産業の動向、技術の進歩、産業構造の変動、経済活動の国際化等に即応できるものであって、その職業生活の全期間をとおじて段階的かつ体系的に行われることを基本理念とする。

この法は「職業能力の開発および促進」を理念的な目的としており、具体的な目的として、第一条で「職業訓練及び職業能力検定の内容の充実強化およびその実施の円滑化のための施策等を総合的かつ計画的に講ずる」とを掲げているのである。

ここで、「職業能力」とは、「業務の遂行に必要な労働者（雇用される者）の能力、その職業の課題を処理する能力」であり、その要素として「知識、技能、及び態度」を指すものと解説されている（労働省、一九九四年、一〇七―一〇八頁）。この要素は、先に見た産業教育振興法でいう「産業教育」が学生・生徒に修得させようとするものと、本質的に同じである。

つまり、産業教育振興法が、教育・社会化する側から見た「産業教育」の法であったのに対して、この法は、労働者の「生涯にわたる仕事のための学習」を基本理念として包括しており、学習者側から見た「職業能力の開発・向上」を扱っているという関係にある。

同法のいう職業訓練は、「学校教育法による学校教育と重複を避け、かつ、これと密接な関連のもとで行われなければならない」（法第三条の二第二項）とされている。同項のもともとの趣旨は、高校と職業訓練校との技能連携制度などによる効果的な訓練の実施を念頭に置くものであるけれども、中等後教育が発達しリカレント型の「仕事と学習」の体系化が求められている今日、これをどう読むのだろうか。

つまり、法は、「機能」としての職業能力の開発・向上という目的にかかわるものの一部として、「制度」、ないし「場」としての職業訓練・職業能力検定を扱っている。それゆえ、学校教育の場で行われる職業訓練の「機能」をいかに取り上げるのが、重要な課題となってきた。

とくに、前節で論じた「第一期中等後教育・訓練」という体系は、学校教育と職業訓練を関連づけることがその重要な課題である。また、大学等が提供する社会人教育の課程が、労働者の「自己啓発」としての職業能力開発における魅力的な選択肢となるためにも、「産業教育振興法」と「職業能力開発促進法」の両法にかかわる行

政の、よりいっそうの密接な連携が求められている。尾高（一九九三年、一六六頁）は、文部省、労働省、厚生省、運輸省にまたがる「職業教育活動が各分野ではらばらに営まれ、政策の上からこれを統一的に評価する場がない」と、今日の問題状況を指摘している。少なくとも、両法は表裏の関係にあり、これらに関する統一的な計画化と現状評価が可能ではないだろうか。

今日の行政課題のなかで、われわれの扱う「生涯にわたる仕事のための学習」体系を検討するうえでとくに重要な高いのは、職業能力開発・向上の方法としての「自己啓発」と、職業能力の検定・評価のための「ビジネスキャリア制度」であり、この点を検討しよう。

## （2）職業能力の開発向上のための「自己啓発」

職業能力の開発・向上のための職業訓練は、さまざまの名称のもとで展開されてきたものであり、その実施主体や行政のかかわりも大きく変化してきた。

職業訓練は、広義には商人や職人の世界の徒弟制に源流を發したものである。明治期の産業化と学校制度の發達のもとで、徒弟制は動揺し、再編成されていく。簿記等の商業技能の教育・訓練のための私立の各種学校が登場し、明治二〇年代にそれらの学校数は急速に増加し、教育訓練機関として重要な位置を占めるようになった。また、職人の養成では、徒弟学校も登場しているが、むしろ「教育訓練を伴わない『工場徒弟制』」の方が支的であったといわれる（岡本、一九七一年、一―三頁）。徒弟制はしだいに実業学校・実業補習学校などの学校によって取って代わられる。そして、「実業教育」の發達は、一九三四年に、実業教育専管部局である文部省実業学務局によって「実業教育五〇周年」が盛大に祝されるまでになつていく。

こうした実業学校化の進展の一方で、一九二三（大正一二）年に、東京市で失業者に対する職業補導事業が始まっている。これが、戦後、一九四七年、労働省が設置されるとともに、厚生省から職業補導事業として受け継

がれる。それらは、一九五八年の職業訓練法の制定によって、「職業訓練」という名称のもとで失業対策から積極的な経済発展のための施策としてその法の中心に据えられるにいたった。

すなわち、旧職業訓練法においては、国または都道府県が公共職業訓練を実施することを基本とするともに、事業主等が行う事業所内訓練について、都道府県の認定に基づき、国及び都道府県がその援助を行うことを定めた。すなわち、国の公共職業訓練を基本とし、それを補完するものとして認定職業訓練を位置づけてきた。

そして高度経済成長を経て、一九六九年、一九七八年、一九八五年に職業訓練法は改正され、この間に職業能力開発行政の焦点が移行していった。すなわち、この間に、サービス経済化などの産業構造の変化のもとで、重装備の公共職業訓練施設の指導課程は、経済社会と労働者の学習ニードとミスマッチを生じ、指導員と指導課程の転換が大きな課題となっていた。

他方で、事業主等の行う教育訓練も充実されていったため、職業能力開発行政における施策のウエイトは、むしろ事業主等の行う認定職業訓練に対する指導、助成へと移っていった。一九九五年の現在では、公共職業能力開発施設三五四に対して、一四二一校の認定職業訓練校が設置されている（訓練生数では公共職業訓練で三九万七〇〇〇人に対して、認定職業訓練で一九万人）。四八〇〇万人の雇用労働者に対する多様な職業的な必要に応じた訓練を施すために、公共職業訓練ではいかんともしがたい限界があるためである。

そして、認定職業訓練を公共職業能力開発と並ぶ法定職業訓練と位置づけても、労働者全体をカバーすることは困難である。戦後の、現実の企業社会では、企業内でのOJTの発達を軸として、その人材開発の仕組みを形成してきたのである。そこで、職業能力開発行政の次なる焦点は、OJTを中心とする企業内の職業能力開発を枠組に取り込むこととなり、職業能力開発推進者の選任、事業所内職業能力開発計画の作成が法に規定された。一九九五年で、事業所単位で七万三〇〇〇〇人の「推進者」が選任され、三万五〇〇〇以上の「計画」が作成されており、これまでの法定職業訓練よりもはるかに広がりをもつようになっていく。

そして、そうした職業能力開発行政の広がりをもたせたものが、生涯能力開発給付金の制度である。ここには、能力開発給付金と自己啓発助成給付金が位置づけられている。

とくに、能力開発給付金は「その雇用する労働者に職業訓練を行う事業主」に対して、自己啓発助成給付金は「その雇用する労働者の申出による教育訓練の受講に対し有給教育訓練休暇を与え又は職業訓練の受講を援助するため、その受講に要する経費を負担する事業主」に対して、それぞれ当該労働者の賃金の一部、および訓練の運営費・派遣費・援助費の一部を、雇用保険法に基づき援助するものである（労働省、一九九四年、一八三―九四頁）。

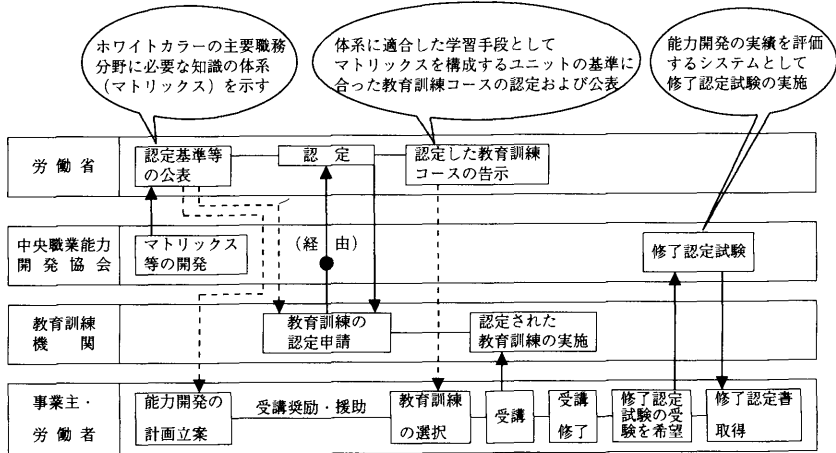
さらに、「中高年齢労働者等受講奨励金」は、四〇歳以上の労働者が、「定年退職後の再就職等に資するため、勤務時間外に自主的に教育訓練を受講」する場合に、当該中高年齢労働者本人への「教育訓練の受講に要する経費（入学科・受講料）の一部」が助成される。

すなわち、職業能力開発行政の枠組は、戦後、新設労働省職業安定局の職業補導課に始まり、職業能力開発局へと行政的にも急速に拡大してきた。また、その業務範囲も、公共職業訓練↓認定職業訓練↓事業所内職業能力開発計画↓自己啓発へと、飛躍的に拡大してきつつある。われわれの労働者・学習者の側からの「生涯にわたる仕事のための学習」体系という視点も広がりも備えたものになりつつある。こうした個々人の職業能力を開発向上させる基本的な権利を保証し、それを支援するという場合に、その財源としての現在の雇用保険法の枠組の検討も必要であろうし、学校から出発するという意味で、教育基本法との関係も意識する必要があるのではないか。

### (3) ホワイトカラーの職業能力評価の体系づくり

日経連（一九九四年）の『新時代に挑戦する大学教育と企業の対応』のなかでは、企業の「スペシャリスト」

図6-6 ビジネスキャリア制度の概要



人材重視の方向性を打ち出している。会社の業務全般に精通している管理的人材としてのゼネラリストを、企業は依然として一定数必要とするだろう。しかしながら、高学歴化による大卒就職者の増大とともに、業務に深く習熟するスペシャリストの必要が相対的に高まることはたしかである。こうした流れに呼応して、企業内スペシャリストという「専門職群社員（プロ社員）」の育成を手がける企業の動向も多数の調査で明らかにされている（リクルートリサーチ、一九九四年）。

「スペシャリスト」が、どこまで企業内で評価されるようになるのか、これは必ずしも明白ではない。しかし、もしスペシャリストを評価しようとするれば、企業内での共通の能力評価ではなく、そのスペシャリスト領域での評価が必要であり、そうした多様な領域の評価尺度は、個々の企業が開発するには限界がある。

こうした背景のもとで、労働省は、ホワイトカラーの職業能力の開発向上のための職業能力評価の仕組として、一九九三年に「ビジネスキャリアシステム」を導入した。このシステムの概要は図6-6のとおりである。すなわち、職業分野とレベル別のマトリックスでそれぞれの領域ごとの職業能力の構造（知識・技能）が定義される。そして、労働大臣によって、さまざまな公的なあるいは民間の職業訓練プログラムが、そのマトリックス内での位



置づけを認定される。このプログラムの受講者に、中央職業能力開発協会によって試験が行われ、合格者に修了証明書が与えられる。

一九九四年度は、人事管理および会計・財務の二訓練分野で、三〇〇〇以上のプログラムが認可されて、訓練が実施されている。これまでに開講した訓練分野はまだ一部分であるけれども、何らかのコースに出席したホワイトカラー労働者の数は、すでにおよそ三万人に達していると推計されている。

これは、すでに旧職業訓練法時代から実施されてきた技能検定のホワイトカラー版である。その意図するところは、スペシャリストに対する企業内での正当な評価を促進するとともに、個々の労働者が必要とあれば外部労働市場において活用するための、ホワイトカラーの「技能・資格の社会性」を高めていくことである。

われわれの「生涯にわたる仕事のための学習」の体系を構想する際に、それらの「資格」が普及することで、逆に、大学院などでの社会人学生の受け入れおよび教育課程編成の原理に取り込むことが可能になるのではないだろうか。

## 6 教育改革のための提案

### (1) 「目に見える進路」と「見えなかった職業教育・訓練の効用」

これまでの検討結果を要約してみよう。

(1) わが国の進路選択の特徴は、その「目に見えやすい」構造にあった。この構造は、進学や就職における選抜の合理化の結果として生じていると同時に、また他方では卒業者の進路に関するリスクをいかに低減していくかという、学校側の進路指導の営為がそれをいつそう精巧なものにしてきた。

(2) こうした可視性の高い進路選択の構造は、これまで経済的にも合理的な仕組であったけれども、教育の質を

高めるうえでさまざまな随伴的な問題を生じていた。その第一は、就職における合理化が「素質評価」に収斂し、その素質を示すものとして学力および「微細な差異によって連続的に序列化された」学校のヒエラルヒーが用いられること。第二に、その結果として、職業教育・訓練がその本来の目的とする機能ではなく、普通科の進学準備機能と同じ尺度で評価され、相対的に低い評価にとどまること。第三には、職業的関心の形成・発達が阻害されている可能性があり、それと若者の労働観との関連が疑われること。そして、第四に教育の空洞化の懸念があることが明らかになった。

(3) 進路構造が多様化する可能性と現に標準的でないキャリアをたどっている者の動向が、高卒中途就業などとして把握することができる。

(4) こうした個人の多様なキャリアの実態と問題を把握し、その学習とキャリア形成を促進するための体制が欠けている。この点で、教育・労働統計の問題点を指摘し、「生涯学習基本調査(仮称)」が構想できる。

(5) 将来の「仕事のための学習」の体系の整備のためのステップを考えると、学校教育段階においては産業教育振興法がカバーするものであり、今日「スペシャリストへの道」という職業教育の活性化方策が注目される。とくに、中等教育以後のさまざまな職業教育・訓練の制度が展開しており、それらをいかに体系づけるかが焦点の課題である。つまり、それぞれの制度に関して、固有の尺度を用いて評価するとともに、同じく「第一期中等後教育・訓練」の枠組のなかで、しかるべく対等な評価を確立することが求められている。

(6) 「仕事のための学習」の体系は、職業能力開発行政が学校教育外の職業訓練と職業能力検定の領域を扱っている。今日では、ホワイトカラーを中心とする、労働者の「自己啓発」と、その能力評価の枠組としての「ビジネスキャリア制度」などが、重要な位置づけをもって展開されている。これらが、学校における産業教育の体系といかに関連づけられ、かつ社会的な認知を得ていくのかという点が課題となっている。

## (2) 学校教育段階での職業教育

今日、技術革新のスピードが速く、企業の雇用システムの変化も進行しつつある。もはや、特定の重装備の職業教育を導入することを提言することは、ほとんど無意味であろう。それは、昨今の情報処理やマルチメディアについての人材養成も同じである。職業教育・訓練は、技術的な意味よりも、むしろ職業的な価値観や関心の形成という教育的な意味によつて正当化されるものである。

すなわち、今日求められているのは、人生八〇年代における長期的なキャリアと生活を自ら主体的に選択していく能力である。とりわけ学校は、個別の知識・技術だけでなく、より長期的な職業的なキャリアを展望していくための価値観・態度の形成にかかわっていく必要があるのではないか。

実際、中学から大学まで、それぞれの段階で、「勤労体験」「職場学習」「インターン」さまざまの言葉で、学校在学中の教育プログラムとして、早く職業の世界に触れさせるための企画が議論され、一部で進行しつつある。中等教育段階では、一九九四年にスタートの中学校での「中学校進路指導総合改善事業」、一九九三年スタートの高等学校の「勤労体験学習総合推進事業」がある。これらは、まだ研究指定校による実験段階の域を出ていないし、「勤労体験」学習という用語のもつバイアスのために正当に評価されていないくらいもあるけれども、職業への関心の喚起という点が主目的であり、これからの職業教育において重要な位置づけがなされていくべきであろう。

大学段階でも、学校、企業双方から、インターンシップや「職業体験」など、「職業の世界」に触れさせる教育的な試みが始まりつつある。早くからインターンを教育課程に取り込んでいる先駆的な例としては、国立の二つの技術科学大学がある。豊橋技術科学大学では、四年生の冬に「実務訓練」八単位が必修科目として課されている。企業官公庁での二ヵ月間の訓練は、訓練生の受け入れ企業・官公庁数で三〇〇社を超える大ネットワークを形成している（豊橋技術科学大学、一九九三年）。

文部省も、学外での企業実習などの教育プログラムの開発に意欲的であり、文科系等の、これまで「産業教育」関連と把握されていなかった分野でもそうしたプログラムが開発されることが期待されている。

学校における産業教育は、すなわち、職業的な関心を早期に育て、いつでも、個々人の多様な時期における「学校から仕事への柔軟な移行」を支援することが重要であろう。そうすることで、「学問は身を立つる財本」という教育と人材養成の関係についての、教育の世界と仕事の世界との対話が可能となるであろう。

### (3) 「仕事のための学習」の体系確立のための三つの提言

中等教育から始まる「生涯にわたる仕事のための学習」体系の確立のためには、われわれの教育・訓練制度が実現しようとする価値基準として、次の三つが重要となる。すなわち、①普通教育・職業教育・職業訓練の等価性、②異なる制度間のタテ・ヨコの移行可能性、学習経路の保証、③体系の構築・維持のための行政および社会的なパートナーシップ (Partnership) である。これらは、それぞれ諸外国の職業教育・訓練に関しても課題になっているものである。<sup>1)</sup>

第一点は、等価性 (Parity of Esteem) であり、普通教育—職業教育—職業訓練が、それぞれに独自の目標を設定しているものであり、それに応じた評価尺度で評価されるべきであるという基準である。われわれの高校職業教育が、「中等普通教育および専門教育」を施しているにもかかわらず、進学準備機能だけで成り立っている普通科を基準尺度として図られている面を問題にした。また、多様な制度を「第一期中等後教育訓練」と包括するのは、すべてを準学士として読み替えるべきだといっているのではなく、「準学士」「専門士」「専攻科卒十看護婦」など、それぞれの個性は前提としつつ、それらを包括して、基本的な社会における評価の枠を形成すべきであると考えるのである。それは、「高校卒業十二年の継続学習」という資格制度を確立させることとセットになって展開するものかもしれない。

第二点は、多様な学習経路の確保・保証 (Pathways for Learning) である。今日、中等後教育においては、大学への編入など学士への道をたんに大学制度への接近によって周縁から中心へ近づこうという動きが盛んである。それはそれでよいだろうけれども、前の点と関連して、多様な制度のそれぞれの教育・学習内容を、その「仕事のための学習」として検討し評価することによって、これからは、「キャリアへの体系」を「学歴への体系」とは独自のものとして認識することが求められているのではないだろうか。

第三点は社会的なパートナーシップ (Partnership) である。この小論では、行政・制度間の連携を重点的に取り上げた。しかし、パートナーシップが求められているのは、それだけではない。中央ないしマクロレベルでの教育界と経済界の連携、個別の教育訓練機関の位置する地域レベルでの地域の産業や行政と学校との連携、保護者地域住民と学校教育スタッフとの連携などが重要である。

この点で、労働組合の役割の大きさについて、最後に指摘しておきたい。労働者の職業能力開発の出発点は学校での若年期教育である。一般の労働組合は、労働者の職業能力の開発と地位の向上に対して、事業主とは別個の、かつ独自の枠組から課題を提起することができるはずである。そして、労働組合のひとつとしての教職員組合は、生涯にわたる仕事のための学習の出発点を業務として専門的に扱っている。これらのパートナーシップは、法によって業務を機能的に分担している行政間のパートナーシップよりも、より容易なはずである。双方から相互に課題提起を行い、現状の体系を評価して交流していくことが、生産的であると思われる。

## 注

▼1——vocationは、ラテン語の vocare「呼ぶ」を由来としており、callingと同じく「職業」を意味すると同時に「天職」が想定されている。この点は、ドイツ語の「Beruf」も同様であり、プロテスタント文化圏において vocationはむしろ広い概念、上位概念である。

▼2——経済界は、①社会のなかで、経済的交渉が活発に行われる範囲、②実業家の社会という二つの意味がある。各種の

- 改革提言が出されるのは具体的には後者をとおしてであるけれども、それも前者の需要・必要から発生しており、以下、前者の意味で扱いたい。
- ▼3—新規高卒就職の枠組は、戦後の高度経済成長をはさんで、学校・企業・行政がかかわって成立・発展してきたことについて中島（一九八八年）、吉本（一九九六年b）を参照。
  - ▼4—高校三原則の総合制は、総合的な学科を構成するのではなく、普通科と職業科との併置として試行され、また多くの都道府県で旧制の学校をそのまま母体とする独立の普通科高校、職業科高校ができた。ここには、実業教育関係者が、より重裝備の職業教育を実施したいという働きかけもあつたという（文部省、一九八四年）。
  - ▼5—就職指導をはじめとする普通科からの就職問題については、吉本圭一（一九九二年）を参照。
  - ▼6—総務庁青少年対策本部『少年の生活意識と実体に関する調査報告書—基本的調査のモデルとして』、一九八九年。
  - ▼7—吉本圭一（一九九六年a）。ここでの労働観四類型の設定・命名は、杉村芳美（一九九〇年）における労働観—「貢献」「自己実現」「苦痛」「役割」—を参照。
  - ▼8—高校進学段階での浪人、修業年限四年の定時制、高校在学中の留年、休学などを考慮していないために推計であるけれども、そうした傾向性が年度ごとに特別に異なっていなければ、当該年度の定時制卒業者が含まれていない分は、前年度の定時制卒業者が含まれることで、コーホート推計としては結果的には特別なかたよりはならないものとなる。
  - ▼9—たとえば金（一九八七年）は、一九八五年度の中退者数一万人が、高校七四校分、その新設費用に換算して四〇〇億円の損失であると述べている（三頁）。しかし、中退は本人にとっても学校にとっても苦い経験ではあろうが、「損失」という考え方はしない方がよいと私は思う。
  - ▼10—たとえばフランスでは、コレージュ・リセの留年をみると、一九八〇年代半ばには各学年一〇%以上の留年者が出ている（日本労働研究機構、一九九三年、一頁）。アメリカでは、一九七〇〜一九八〇年代半ばまでの高校卒業率は七五%を下回っている（今村令子、一九八七年、八七頁）。
  - ▼11—推計のための最大の、かつ強引な仮定は、コーホートと進学・就職年の一対一対応である。これに加えて、専修学校専門課程への過年度進学者を、この推計から排除している。その意味するところは、専修学校には、相対的にダブルスクールや短期大学、大学卒業後の入学者が多い。また就業中の者も一定数ある。そこで、さまざまに多様な選択をした結果として、この推計で高等教育進学者、あるいは就職者として重複して計上される数字を相殺するために、浪人専修学校専門課程進学者を推計から差し引いている。この数字は八万人以上あるため、これを追加す

ば「推計」が完全に異なり、議論の余地があるところである。ただし、文部省（一九九〇年）によれば、専門課程在学者四九万七〇〇〇人中の五万七〇〇〇人、一・二%が二歳以上であり、他の高等教育機関修了・中退後の進学の可能性が大きい。また、学校基本調査によれば、例年専門課程入学者の約5%は、「就業している者」である。

▼12—「高卒就業者」とは、高卒六年目の段階で大学・短大・専門学校などに在学しておらず、また卒業もしていない対象者六一四名、すなわち、「高校卒業」のみではかに何らの上級学校在学経験をもちない者五八五名と、「上級学校中退」者二九名とである。

▼13—たとえば文部省の「専修学校の実態に関する調査」（文部省、一九九〇年）は、専修学校制度が職業教育として社会的に定着をはじめた段階で、その学校、在学者、卒業者などを詳細に把握しており、実態把握の適切な基礎データとなっている。そして、この一部は学校基本調査に組み込んで定期的な把握（必ずしも毎年でなくてもよい）が適切であるにもかかわらず、その後のフォローがなされていない。これは、学校基本調査が重厚長大となっているための弊害である。

▼14—なお、学校外での「職業に必要な労働者の能力を開発及び向上」は、職業能力開発促進法の規定するところであり、労働行政の所管となっている。とくに「職業訓練は、学校教育法による学校教育との重複を避け、かつこれとの密接な関連の下に行われなければならない」（法第三条の二）とされており、この小論でも第5節で扱う。

▼15—たとえば、高専卒業者の三次次受け入れを念頭に設置された国立の二つの技術科学大学や、一部の私立大学工学部で、工業高校卒業者の推薦入試を行っている。それらに、高校での専門教科の学習成果への教育課程上の配慮・工夫があるという（理科教育および産業教育審議会、一九八五年）。

▼16—生涯学習審議会（一九九六年）『地域における生涯学習の充実方策について』は、社会に開かれた大学など、注目すべき論点を多く提起している。しかし、この「生涯学習」の枠組は、地域や制度の課題という場の論にこだわり、結局は多様な学習需要の受け皿論でしかない。学習需要を地域社会横断的にのみ把握しようとするため、前後関連がなくなってしまう。本来の個々の学習者の「仕事」や「キャリア」をさまざまの段階でそれぞれに伸ばす、という（発達）の軸が欠けているのではないだろうか。

▼17—職業能力開発大学校は、指導員資格および学士につながる課程をもち、公共職業能力開発体系の「指導員養成」の場であり、他の施設とは性格を異にしている。

▼18—そのほかにも、企業や官公庁での訓練を大学教育の単位化している大学が出はじめている。また企業側でも、ある

▼19 会社のインターンシップ・プログラムは、二・三年生を対象として、研究開発部門あるいは市場調査部門に配属される三ヶ月程度のまとまった組織的・計画的プログラムとして実施され、学生にとつては有給アルバイトとしての意義と就職のための保険期待とがあるようである(日経ホーム出版社、一九九六年、二四七―二五三頁)。

行政改革の事例として、イギリスでは、文部省と雇用省を合併して教育雇用省としており、職業訓練にかかわる資格制度を標準化・体系化し、多様な学習経路の選択の保障を進めている。旧英連邦のオーストラリアも、同様の動きを実現している。また、フランスでは、「進路選択の迷路」と呼ばれるような複雑で多様な選択を可能とする制度を有しているが、これは、資格制度がはやくから整備されていることも関連している。一九八五年の職業バカロレアの導入も、職業訓練から一般教育への継続学習の可能性を開きつつ、職業訓練の魅力を高めていくためになされたものである(労働省、一九九六年)。

参考文献

- ▼石田博樹「今日の高専の課題」『工学教育』四三巻三号、一九九五年、二四―二八頁。
- ▼市川昭午編「大学の研究」玉川大学出版部、一九九二年。
- ▼市川昭午「臨教審以後の教育政策」教育開発研究所、一九九五年。
- ▼今村令子「教育は国家を救えるか」東信堂、一九八七年。
- ▼岡本秀昭「日本の工業化と産業訓練の歩み」日本産業訓練協会、一九七二年、一―一七頁。
- ▼尾高煌之介「企業内教育の時代」岩波書店、一九九三年。
- ▼金賛汀「高校」を考ふる」情報センター出版局、一九八七年。
- ▼黒羽亮一・斉藤正・諸井虔「鼎談 産業教育の意義と課題」、文部省、一九八四年。
- ▼厚生省「看護制度検討会報告」、一九八七年。
- ▼小杉礼子「職業情報の獲得と職業・進路選択」、日本労働研究機構「高校生の職業希望の形成と変容」一九八九年、四九―五九頁。
- ▼雇用職業総合研究所(中島史明編)「青年の職業適応に関する国際比較研究」、一九八九年。
- ▼生涯学習審議会「地域における生涯学習の充実方策について」、一九九六年。
- ▼杉村芳美「脱近代の労働観」ミネルヴァ書房、一九九〇年。
- ▼鈴木良子「衛生看護科における教育の現状と課題(1)」、文部省「産業教育」一九九四年四月号、二五―二七頁。



- ▼千石保『まじめの崩壊』サイマル出版社、一九九一年。
- ▼全国教育研究所連盟『学習指導・進路指導の改善に関する調査』、一九八六年。
- ▼総務庁青少年対策本部『少年の生活意識と実体に関する調査報告書——基本的調査のモデルとして』、一九八九年。
- ▼ウルリッヒ・タイヒラー「ドイツにおける教育・雇用研究の現状」『日本労働研究雑誌』No.四三二、一九九六年二・三月号、日本労働研究機構、七二―八四頁。
- ▼高島正夫編『短期大学改革の進展と将来展望』（科学研究費補助金中間報告書）、一九九五年。
- ▼豊橋技術科学大学『豊橋技術科学大学における教育と研究(4)』、一九九三年。
- ▼中島寧綱『職業安定行政史』雇用問題研究会、一九八八年。
- ▼日経ホーム出版社「特集」『試し就職』の時代が始まった！、『日経トレンドデー』一九九六年八月号、二四七―二五三頁。
- ▼日本経営者団体連盟『新時代に挑戦する大学教育と企業の対応』、一九九四年。
- ▼日本産業訓練協会『産業訓練百年史』、一九七一年。
- ▼日本労働研究機構『フランスの教育制度と職業参入』、一九九三年。
- ▼日本労働研究機構『大卒者の初期キャリア形成と大学教育』、一九九五年。
- ▼文部省『中学校卒業者の進路状況に関する調査報告書』、一九七〇年。
- ▼文部省『産業教育百年のあゆみ』、一九八四年。
- ▼文部省『産業教育百年史』、一九八六年。
- ▼文部省『専修学校に関する実態調査報告書——昭和六三年度——』、一九九〇年。
- ▼文部省『スペシャリストへの道——職業教育活性化方策に関する調査研究会議（最終報告）』、一九九五年。
- ▼文部省『平成六年度学校教育と卒業後の進路に関する調査報告書』、一九九六年。
- ▼吉本圭一『サービス経済化時代の職業教育』、天野郁夫・岩木秀夫編『変動する社会の教育制度』教育開発研究所、一九九二年。
- ▼吉本圭一『日本青年の労働観とその比較』『青少年問題』一九九六年二月号、一九九六年a。
- ▼吉本圭一『人材の養成と移動』、岡崎友典編『地域社会と教育』放送大学教育振興会、一九九六年b。
- ▼吉本圭一『大学の就職指導システム——日本労働研究機構調査より——』『IDEI現代の高等教育』No.三七八、一九九六年七月号、一九九六年c。
- ▼理科教育および産業教育審議会『高等学校における今後の職業教育の在り方について（答申）』、一九八五年。

- ▼ リクルートリサーチ「特集・専門職群社員の時代」『リクルート調査月報』vol.一九、No.四、一九九四年。
- ▼ 労働省『改訂版能力開発促進法』労働行政研究所、一九九五年。
- ▼ 労働省『海外労働白書』日本労働研究機構、一九九六年。
- ▼ トーマス・ローレン著、友田泰正訳『日本の高校』サイマル出版会、一九八八年。
- ▼ OECD, 'Pathways for Learning - Education and Training from 16 to 19', 1989.