

## 今、なぜ若者の社会人基礎力を高める体験活動なのか

長尾, 秀吉  
別府大学人間関係学科

<https://doi.org/10.15017/1560828>

---

出版情報：生活体験学習研究. 15, pp.1-9, 2015-02-15. 日本生活体験学習学会  
バージョン：  
権利関係：

# 今、なぜ若者の社会人基礎力を高める体験活動なのか

長尾 秀吉\*

## Importance of Experience-Based Activity to Bring up “Fundamental Competencies for Working Youth”

Nagao Hideyoshi\*

**要旨** 90年代以降、雇用流動化による新たな日本の経営システムへ移行が進められている。同時に、人間力や社会人基礎力などの職業人養成を目的としたキャリア教育が実施され、職業体験に留まらず日常生活における様々な経験をキャリア形成につなげることが求められている。

本稿は、キャリア教育なかでも社会人基礎力の政策的な展開を整理し、それが過酷な若者の労働のリアリティに触れていないことや、社会人養成よりも職業人養成に過度に傾斜していることへの批判的考察を行う。そして、社会人養成にむけて労働のリアリティに立脚した職業教育、シティズンシップ教育の必要性を提起する。

キーワード キャリア教育 社会人基礎力 雇用流動化 職業教育 シティズンシップ教育

### はじめに

90年代以降、若者の早期離職や職業意識の希薄化などの就業問題が顕在化し、日本の大学にインターンシップが導入された。学生が就業体験を通して職業理解をはかり、企業と学生のミスマッチを防ぐ取り組みが始まった。2000年代には、キャリア形成の観点から、小学校から大学まで全学校教育段階におけるキャリア教育が実施されるようになった。同時に人間力（内閣府）、社会人基礎力（経済産業省）、基礎的・汎用的能力（文部科学省）など、企業が求める新たな職業人能力の養成が始まった。

こうした動向をどうみるかについては後述する。ここで注目しておきたいことは、一つには、若者の就業問題は単に卒業時の学校教育と企業との接続の問題というだけでなく、子どもの頃からの体験を通じて職業観や勤労観は培われるというキャリア形成の考え方が広がってきたことである。二つには、若者の就業問題の解決にあたって求められる体験は就

業体験にとどまらないということである。例えば、経済産業省が提唱する社会人基礎力は、職業人の前提となる社会人としての基礎的能力を育む体験の必要を説き、それは子どもの頃から生活全般での体験の積み重ねが深く関わっていると考えられている。

これまで日本生活体験学習学会において論じられてきた主要な問題の一つに、子どもの生活体験の不足による発達への影響がある。一見すると、キャリア形成の観点からみた若者の就業問題は、子どもの生活体験や、そしてその後の就業体験と深く関わっていると考えられており、これまでの学会の議論と親和性があるように思われる。

だが、親和性がありそうだからといって、安易に「キャリア形成＝生活体験」と観点から若者が抱える就業問題や就業体験について論じていくことはできない。そもそも日本におけるキャリア形成は、若者をいかに現代に生きる職業人として養成するかという問題意識から出発し、その問題意識に沿って生

活上の諸体験を整序していこうという指向性をもつ。これに対して、学会で語られてきた生活体験は、職業人養成にしばられたものではなく、子ども・大人の発達環境であるそれぞれの家庭や地域で人間らしい生活を希求・創造しようという指向性を持つ。

また、そこで培われる力について、キャリア形成はコミュニケーションスキルや計画性など現代日本社会で働くための汎用性が高い能力の獲得を目指す。これに対し、生活体験は手作りの生活を営むことによる多様な本人の気づきや変化を待ち、その気づきや変化は家庭や地域の固有性と不可分であり、汎用性のある特定の能力獲得を目指すものではない。

キャリア形成と生活体験、両者は仮に同じような体験活動を行っていても、その目指すところが異なることには留意が必要である。ただし、他方で、全く別物として区別することは難しい。というのも、生活体験によって獲得された気づきや変化は、結果的にキャリア形成とは必ずしも矛盾しないようにも思われるからである。例えば、自分が苦勞して世話をし愛着のある生物から食の恵みを得ることに触発された固有の生活体験は、仕事のやりがいや食に関わる仕事への関心につながるかもしれない。さらには食品偽装の問題をとらえる力や、生産と消費のあり方を考える力の一助になるかもしれない。生活体験で得られることは、社会人としても必要な上で基礎的な体験であると考えられる。

何らかの体験の過不足から若者が就業時に問題を抱えている指摘されている昨今、キャリア形成とは異なる生活体験からみたアプローチによって、問題の解決を目指す道も考えられるのではないだろうか。これまで生活体験を必要としていたと考えられてきたのは、子どもとそこに関わる保護者や地域住民であった。子どもは中学生になる頃から生活が進学・部活にシフトしてことがある意味自明視され、生活体験が必要とされる対象から外れてきた。青年期の若者の生活体験は考えられてこなかったといっ

てよい。では、若者が就業する時に顕在化する問題とそれを解決するための就業体験をどのように考えていけばよいのか。本論では、このことを考えていくに当たり論点を提示することを目的とする。

そこで、まず、今日の若者の就業問題がどのように論じられ、どのような就業体験が行われてきているのかについてみていく。次に、この動向をどう見ていけばよいのか検討をしていくなかで、今後の検討課題を提示していく。なお、本論で扱う若者とは、主として学校教育を終了して就労が可能な年齢の若者、具体的には中学卒業者（16歳）から大学生（22歳）までの年齢段階にある若者である。ただし、特に、高等教育進学者が約7割であることをふまえ、高等教育段階にある若者を想定している。

## 1. キャリア教育の展開

### (1) 経済問題の処方箋としてのキャリア教育

日本におけるキャリア教育の展開はまだ十数年と新しい。キャリア教育の用語が政策的に用いられたのは、1999年の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」である。この中の「学校教育と職業生活との接続」において、「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・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）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。キャリア教育の実施に当たっては家庭・地域と連携し、体験的な学習を重視するとともに、各学校ごとに目標を設定し、教育課程に位置付けて計画的に行う必要がある。また、その実施状況や成果について絶えず評価を行うことが重要である」と提言された。

こうしたキャリア教育の必要性の背景には、①今後の経済社会は学歴ではなく「何をどれだけ学んだか」を重視するようになること、②現代社会の課題解決に役立つ人材養成が求められていること、③高等教育大衆化と少子化による全入で多様な能力・適性をもつ入学者増えるために高等教育の多様化が求められるが、両者のマッチングがより重要になってくること、④新規学卒者のフリーター志向の広がり、就職も進学も希望しない高等学校卒業者者の増加、七五三現象（中・高・大の3年以内の離職率）といった若者の就労問題が顕在化してきたことなどがあげられている。

ただ、これらの必要性は、若者の発達の視点とい

うよりバブル崩壊後の産業構造の転換や大競争時代の中での経済発展を目的として提唱されたといっ  
てよい。キャリア教育という用語が提唱される2年前の1997年には、「経済構造の変革と創造のための行動計画」が閣議決定され、この中でインターンシップの導入が提言された。これを受けて同年に、文部省・通商産業省・厚生省が「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」が示され、高等教育機関におけるインターンシップの導入が始まっていく。

これら職業観の育成やインターンシップについては、97年以前より行われてきた経済界から様々な提言を踏襲している。例えば、経済同友会は「選択の教育を目指して」(91年)でジョブ・インターンへの支援を打ち出し、日本経営者団体連盟は「新時代に挑戦する大学教育と企業の対応」(95年)で企業実習・体験学習・ボランティア活動をカリキュラム化を提唱している<sup>1)</sup>。

これら産業界からの提言には、90年代以降の本格的なメガ・コンペティション時代に対応していくための経済構造改革と人材養成が喫緊の課題であることが明示されている。この点に関して、同時に経済界の今後の雇用ビジョンも打ち出される。1995年の日本経営者連盟『新時代の「日本的経営」－挑戦すべき方向とその具体策－』には、従来の日本的経営の核となる終身雇用・年功序列などを抜本から見直し、雇用形態を「長期蓄積能力活用型」、「高度専門能力活用型」「雇用柔軟型」の3グループに分け、幹部候補である長期蓄積能力型グループの量的縮小、残り二つのグループの雇用流動化していくビジョンが示された。古い経営体制で行われてきた大量・長期の企業内研修によるキャリア形成の終演であり、産業界の学校に対する即戦力養成の要求は高まり、インターンをはじめとするキャリア教育はその役割を担っていくこととなった。

2000年代に入ると、キャリア教育が全学校段階で実施されていく。2003年に文部科学大臣・厚生労働大臣・経済産業大臣・経済財政政策担当大臣からなる「若者自立・挑戦戦略会議」が「若者自立・挑戦プラン」をとりまとめる。若者の雇用問題を「深刻な現状と国家的課題」として認識し、政府全体としてその対策を講ずる枠組みの中に位置付けられたも

のである。

特に挑戦プランでは、「若年者問題の原因を、若年者自身のみならず、教育、人材育成、雇用などの社会システムの不適合の問題として捉えて対応する必要がある」として、「教育、人材育成、雇用の各システム全般の改革が必要であり、これを各府省の連携と産業界、教育界、地域社会・行政などの協力により進めることが不可欠である」と社会総ぐるみで取り組む必要を示唆している。従来の卒業即雇用という関係の中だけで就業問題に対応するのではなく、教育方法としてもインターンシップ・就職対策だけでなく、キャリアコンサルタントやジョブサポーターによる個別相談対応、トライアル雇用やデュアルシステム導入、フリーター・無業者へのタイプ別(夢追い型・組織不信モラトリアム型…)に応じた就業支援、非正規雇用から正規雇用および他業種へのキャリアアップなど、職業探索期間の長期化や就業に至る経路の複雑化にも対応し、様々な若者の職業的自立を可能とする幅広い対応が目指されていくこととなる。

2000年以降、産業界・国家の要請を受け、若者の就業問題解決は教育や職場における若者の意欲喚起、若者を送り出す学校と迎え入れる企業の関係調整というレベルを越え、学校全段階、学校と社会すべてを巻き込んだキャリア教育として行われていくこととなった。若者の就業問題は経済基盤と社会保障の基盤の崩壊を引き起こす社会問題として強く認識され、キャリア教育はその処方箋として登場してきたのである<sup>2)</sup>。

## (2) キャリア教育の目標

続いて、キャリア教育の実施にあわせて、達成すべき目標が設定されてきた。知識基盤社会における雇用流動化を前提とした企業の新しい経営体制づくりは、企業自身に必要な人材・能力の明確化を求めると同時に、若者にも企業が欲するような「雇用される力」(エンプロイアビリティ)を強く求める。

まず目標として示されたのは、96年の中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」で示された「生きる力」である。今後の不安定な社会状態を想定しつつ、「いかに社会が変



化しようと、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」、「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性」、「たくましく生きるための健康や体力」といった資質や能力が「生きる力」とされた。そして、「人々が物の豊かさから心の豊かさへと大きく志向を移し、日本型雇用システムが揺らいでいる中で、今、人々は家庭や地域社会へと目を向け始めている。その意味で、今こそ家庭や地域社会での教育の在り方を見直し、その充実を図っていく必要がある」とし、「生きる力」を社会全体で育てていくべきものであるとしている。

次に「生きる力」を受けて、内閣府人間力戦略研究会『人間力戦略研究会報告書』（2003年）に示された「人間力」が登場する。この前年、経済財政諮問会議答申「経済財政運営と構造改革に関する基本方針2002」の第二部「経済活性化戦略」のトップに「人間力戦略」が位置づけられ、これに沿って同年に文部科学省から「人間力戦略ビジョン 新しい時代を切り開くたくましい日本人の育成」が打ち出されていた。内閣府の人間力戦略研究会報告書は、文部科学省の「人間力戦略ビジョン」より一層強く、産業界の危機感と職業生活面における「人間力」を強調するものとして打ち出された<sup>3)</sup>。報告書の中で、人間力は、「社会を構成し運営するとともに、自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力」と定義され、①「知的能力要素（基礎学力、専門的知識）」、②「社会・対人関係の要素（コミュニケーションスキル、リーダーシップ、公共心、規範意識）」、③「自己抑制的要素（成功意欲、忍耐力）」から成るとされた。

2004年、厚生労働省「若年者の就職能力に関する実態調査」において「就職基礎能力」が示された。これは、「企業が採用に当たって重視し、基礎的なものとして比較的短期間の訓練により向上可能な能力」と定義され、①「コミュニケーション能力（意思疎通、自己表現力、協調性）」、②「職業人意識（責任感・向上心）」、③「基礎学力（読書算、社会常識）」、④「ビジネスマナー」、⑤「資格取得（情報、経理、語学）」から成るとされた。

二年後の2006年、経済産業省・社会人基礎力に関

する研究会「中間まとめ」において、「組織や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力」として「社会人基礎力」が示される。そして、「前に踏み出す力（主体性・働きかける力・実行力）」、「考え抜く力（課題発見力・計画力・想像力）」、「チームで働く力（発信・傾聴・柔軟・状況把握力・規律性・ストレスコントロール力）」の3つの能力（12の能力要素）によって構成されるとされた。

文部科学省からは、2008年に①知識・理解（多文化・異文化理解、社会・自然理解）、②「汎用的技能（コミュニケーション・スキル、数量的スキル、情報リテラシー、論理的思考力、問題解決力）」、③「態度・志向性（自己管理能力、チームワーク、リーダーシップ、倫理観、市民としての社会的責任、生涯学習力）」、④「統合的な学習経験と創造的思考力（知識・技能・態度の総合的活用、課題発見・解決力）」からなる「学士力」が提唱される。さらに、2011年に中央教育審議会答申「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」で、社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力に含まれる要素として、①「基礎的・基本的な知識・技能」、②「基礎的・汎用的能力」、③「論理的思考力、創造力」、④「意欲・態度及び価値観」、⑤「専門的な知識・技能」が示され、うち②「基礎的・汎用的能力（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）」は社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力と位置づけられた。

2000年以降のキャリア教育で獲得する目標、すなわち若者に求められているエンプロイアビリティが様々に提言されてきたことがわかる。一見して、コミュニケーションスキルや課題解決力、チームワーク力や忍耐力など要素の共通点は多い。例えば、2010年の経済産業省『大学生の「社会人観」の把握と「社会人基礎力」の認知度向上実証に関する調査』によれば、企業が学生に望む能力として最も高かったのは「コミュニケーション能力」であり、次いで「人柄」、「主体性」、「粘り強さ」、「チームワーク」であり、これらはキャリア教育の目標と同じであることがわかる。

## 2. 人間力・社会人基礎力の衰退理由と展開

### (1) 人間力・社会人基礎力の低下の理由付け

ここで注目したいのは、共通点というよりも、むしろ若者の就業問題（〇〇力の低下）が生じる背景についての言及に差があることである。まず人間力戦略研究会が提唱した「人間力」の低下理由についてみると、そこには次の5つの理由が挙げられている。それは、「夢もしくは目標の喪失（バブル崩壊後の就業機会の減少、大人の自信喪失、成功モデルの崩壊）」、「経済の成熟化（定職に就かなくてもある程度のレベルの生活は可能、働く意欲の欠如、価値観の多様化により若者が自分の目標を見いだせない）」、「時代に対応した人材育成機会の不足（若年者が社会活動や集団活動等に従事する機会が減少し、リーダーシップの育成機会が減少）」、「職業能力のミスマッチ（アルバイト・無業者・モラトリアム進学者などの職業能力の欠如、職業観が未確立、企業も求める能力が不明瞭）」、「社会全体の規範力低下（少年の粗暴化、家庭や地域社会学校の既判力低下、企業の不祥事）」である。これを見ると、全体的には問題は若者を取り巻く環境と若者自身の内面の未熟さが指摘されているとみることができる。

二つ目は経済産業省が提唱した「社会人基礎力」である。研究会報告は次のように社会人基礎力低下の背景について述べる。「こうした職場等で求められる能力については、人との接触の中で仕事に取り組んでいく上で必要な力であり、基礎学力などと並ぶ重要な能力として、従来から多くの人々や企業の間で意識されてきた。しかし、その能力の具体的な定義や育成のための方法等については、半ば「常識」のレベルの事柄と見られ、あまり明確にはされてこなかった。これは、上記のような能力が、子供が大人になるプロセスで、家庭や地域社会の中で「自然に」身に付けられるもの、との認識が一般的であったことが大きな理由であったのではないかと考えられる。」

次に、「自然に」身につけていた社会人基礎力は、具体的にどのように失われてきたのか。報告では「家庭や地域社会については、子供・親・兄弟、祖父母、近隣の人との触れあう機会の減少等により、その教育力の低下が指摘されている。また経済産業省の調査では、大学時代に部活動やサークル活動に全

く参加しない学生が約4割強存在することが明らかになっている…」と述べている。少子化や核家族化、地域コミュニティの弱体化、ネットを介したフェイスタッフフェイスではないコミュニケーションの増加、知識偏重教育、サークル活動への不参加など、生活の様々な場面で社会人基礎力の低下が指摘されている。

では、この状況において、若者の人間力や社会人基礎力をどう向上させていこうというのか。この点について、社会人基礎力に関する研究会の報告書は「社会人基礎力を土台とした企業・若者・学校等の「つながり」の強化、育成と評価に向けた一貫した枠組み作り」の必要性を主張する。例えば大学生であれば、サークルやアルバイト、ゼミなどでも十分社会人基礎力の養成は可能であるという。ただし、そこには、かつてのようにただ必要に応じて一緒に時間を過ごすことだけが求められているのではない。社会人基礎力を向上させていくためには、そこは「意識的」な関係であり、また社会人基礎力の要素に応じた自己・他者評価を伴う関係が不可欠であるという。明確な評価の観点が入ることにより、若者の能力の特徴や適性に関する本人の「気付き」や「成長」を促すものであると考えられているからである。つまり、社会人基礎力は、企業・学校・家庭・地域社会が一体化し、日常生活のあらゆる場面において社会人基礎力の向上につながるように「意識的」「評価的」な関係に組み替える生活改良運動のようなものとして提唱されているのである。

ここで「人間力」「社会人基礎力」が低下してきた背景をみてきたが、共通するのは、若者の内面や家庭・地域・学校の教育力が弱くなってきたという主張が行われていることである。そして、人間力や社会人基礎力の向上に向けて変わっていかなければ日本は経済的基盤が失われ、ひいては社会保障の基盤を失うという危機感をあおるものとなっていることである。雇用の流動化による新たな日本的経営によって、生活が不安定化し、ますます少子化・核家族化・コミュニティ弱体化、などの孤立を生み出していることに触れられていない。雇用の変化は所与のものとして、経済のグローバル化に適応する職業人の養成が目指されている。「社会人」というより、それは「会社人」という様相を帯びている。

## (2) キャリア教育の展開をどうとらえるのか

さて、これまでに述べてきたようなキャリア教育の展開をどのように見ていくのか。キャリア教育が展開されるにあたり、雇用流動化が所与のものとされ、それ自身が若者の就業問題を作り出していることに触れず、若者や家庭・地域・学校に責任を還元することへの批判は当然である。さらに言えば、自分のキャリア形成のため絶えず自己および他者の評価を受けながら過ごすことを若者に強要することは、人によっては過度なプレッシャーとなり、自己否定感を増幅させるということに配慮がないことの批判は重要であると考えられる。キャリア形成では「自分らしさの追求・適正」を目標としてもつことを求めるが、他方で働く実態を十分に知らせていないことによって起こる弊害に無頓着であってはならない<sup>4)</sup>。

だが、ここで今考えなければならないのは、若者の就業と教育との関係をどうとらえていくのかというより本質的な問題である。なぜなら、本田由紀が指摘しているように、今、日本の教育は初めて若者の就業問題と職業教育と本格的に向き合わねばならなくなったからである。1960年代以降、終身雇用や企業内教育、職能給などによる日本の雇用制度が確立することで、教育は職業的な意義を自らが負うことから逃れてきた。特に、職業人養成が企業内教育によるということから、学校教育は一般的抽象的操能力である教科知識の教授に専念すればよいこととなった。職業教育は教育の管轄ではなくが担当してきた。あわせて、当時の教育論として、高校教育の多様化をはじめとする職業と直結した教育施策の推進は青年期教育の分断（複線化）を生じさせるとの危惧もあった。そうして、教育の職業的意義を考えることが否定されてきたのである<sup>5)</sup>。

今、日本の雇用の復活は不可能な中で、教育は若者の就業問題に否が応でも向き合わざるを得なくなっている、というのが本田の見解である。本田は、現在、若者が置かれている労働状況についての分析を行っている。若年者ほど正社員でも賃金上昇が据え置かれていること、正社員の長時間労働化が進行していること、非正規社員の脱出の困難さ（2006年時点で男性27.5%、女性36.4%が離学後ずっと非正社員で多くは高卒者、教育機関中退者）などをみて

いくと、非正規社員は「メンバーシップなきジョブ（職務）」による雇用の不安定さと賃金の安さと正規参入の困難さ、正社員は「ジョブ（職務）なきメンバーシップ」によって賃金上昇据え置きと長時間労働が発生し、という両極端な世界が併存し、それぞれが悪影響を及ぼしていずれをも苦境に陥れる結果を招いていることを指摘している。併せて、日本の高校教育や高等教育の現状が、世界と比較してみたとき、教育が職業的意義を果たしていないと指摘する（例えば、高校・高等教育で「職業的技能の習得」できたかの質問では最も日本が低い、高校専門学科の普通科への偏りなど）。

日本的経営が失われたこれから、若者の置かれる現実は非常に厳しくなったが、教育は若者を無防備に厳しさの中に送り出してしまっている、そうしないために「適応（地に足のついた生活者としての役割を果たす）」と「抵抗（不当だと思える環境を作り替える）」という振る舞いのできる人間を育てることが今後の教育に求められるというのが、本田の主張である。そのために、キャリア教育で求められているような一般的・汎用性の高い能力の獲得ではなく、職業と一定の関連性を持つ専門分野に即した具体的な知識と技能の形成に教育課程の一部を割り当て、「柔軟な専門性（隣接する専門性への広がりを持つ専門性）」の獲得を目指す職業教育を提唱している<sup>6)</sup>。

生活体験学習学会において、通学合宿や自然体験など様々な子どもの生活体験は、できる限り生活を一から作る営みを体験することであり、そこに教育的な意義があると考えられてきた。同時に、そのような教育的価値を実現する大人社会の取り組みは、新しい共同性の回復につながる営みとしても教育的意義をもつことが指摘されてきた。そこには、それらの営みは人間らしい必要に基づく労働（もしくは仕事）であるという前提がある<sup>7)</sup>。生活の必要に基づいて労働することで人が育つことの価値については共通の理解があると考えられる。

ただし、生活体験と実際の職業労働とのつながりを検討してきたわけではない。また、職業労働とそれ以外の生活労働とは分離しており両者を統一的に考えることは難しい。だが、以上のような共通理解があるとすれば、実際の職業労働も人間らしいもの



であること、職業労働によって成長できるものであることを志向しているのではないだろうか。もし、志向しているのであれば、若者の実際の職業労働をも視野に収めることも可能ではないだろうか。

また、キャリア教育は、若者だけではなく子ども期から高齢者に至るまで生活の様々な領域をキャリア形成につなげようという意図をもって生活を意識的に整序しようとしており、事実様々な年齢階梯、境遇・階層ごとにキャリア形成に向けた体験の機会を広げてきている。このことに、生活体験学習学会としてどのように向き合っていけばよいのかも問われている。このように考えると、生活体験学習学会としても若者の就業問題とその解決に向けた教育の職業的意義に向き合わざるを得ないのではないだろうか。

### 3. 若者の就業問題・職業教育をめぐる検討課題

#### (1) 教育で労働を取り上げることの難しさ

では、若者の就業問題とそれを解決しようとする教育の職業的意義について考えていこうとしたとき、そこにどのような検討課題があるのか。

その第一の課題は、教育の世界で労働をどれだけ真正面から取り上げることができるのかということである。実は、労働を教育の場に持ち込もうとすると、教育関係者は戸惑い、拒否反応を示すという問題がある。先述したように、教育関係者は、一般的抽象的能力の教授が役割であり、働くことの教育的価値について考えてこなかった。文部科学省「大学等における平成23年度のインターンシップ実施状況について」(2013年)をみると、日本の大学のインターンシップ実施率は96.8%、うち単位認定を行う授業科目として実施しているのは95.5%（うち資格取得に関係するもの87.8%、関係しないもの70.3%）と形式的には広がりを見せている。だが、学生の参加率は全体の12.6%、うち特定の資格取得に関係するもの10.5%、関係しないもの2.2%である。各大学で行われているが、講座数や受講者数ともに量として少ないことがわかる。

また、経済産業省「教育的効果の高いインターンシップの普及に関する調査報告書」(2014年)によれば、「インターンシップの現状と課題」として、「どのようなインターンシップが高い教育的効果に

結びつくかという共通理解がない」「教育的効果の高いプログラムを開発・運用する体制が、企業、地域、大学の中に整備されていない」など、教育の質を巡る課題として、共通理解と体制がないことが指摘されている。

なぜ、職業教育について共通理解をつくるのが難しいのか。その理由の一つとして、本田は「職業教育に対する不信」と「教育学の閉塞」を挙げる。前者は、歴史的にも、また現代においても「職業教育とは企業や労働市場にひたすら〈適応〉を強いるものだ」という不信であり、それ故に普通教育を主張する立場である。この立場に対して、本田は若年労働市場の後輩を考えたとき、「適応」のみならず「抵抗」の基盤となる教育の職業的意義を鍛えることは不可欠であるし、量的に十分な調査は行われていないながらも職業的意義を持つ教育機関では、学生が身につけた専門性への自信がその専門分野以外の領域の学習意欲やさらには政治への関心や参加意欲の高さにもつながっていると反論する。

後者の「教育学の閉塞」について、本田は、政治・経済システムに対抗して教育システムの自立性を確保することによって「人権としての学習権」という教育学独特の理念を掲げてきた結果、外部社会や他の学問領域とのつながりを失って自閉してきたとみている。また、閉塞の反省にたち、近年、教育外部との関わりのあり方を模索する中で提起されてきた「シティズンシップ教育」についても、「政治的発言力を持つ『市民』の育成が最重要の理念として掲げられており、いわば『教育の政治的意義』に重点が置かれている」と指摘する。そうした閉塞状況に対して、「暗黙裡に『政治的意義』の方に価値が置かれ、『職業的意義』を全否定はしないながらも、低く見、議論の埒外に置く傾向が看取される」、「『政治的なもの』が個々人の立場性やその敵対性を不可欠な基盤とするのであれば、そうした立場性を書いた一般的な『政治性』を、まだ社会に出る前の子どもや若者に埋め込もうとする企図は、挫折を余儀なくされるはずである」と批判する。

#### (2) 労働のリアリティにたつ職業教育・社会人養成

このように、共通理解をつくることの難しさの理由として、本田は「不信」と「閉塞」を挙げている。



本田の主張については議論を要すると思われる。ここで、筆者がこれを見て考えたことを述べてみたい。それは、これまでも教育は職業に向き合いながら、優れた教育実践を生み出してきたということに触れていないことである。例えば、生活を記録・洞察し、そこから自己と社会認識を鍛えていく綴り方や、シティズンシップのさきがけである公害・環境教育は政治・経済に翻弄されやすい立場の子どもや主婦や老人が、社会を自らの手に取り戻すための学びであり、その重要性や有効性は失われていないと筆者は考えている。

暉峻淑子は、『社会人の生き方』において、本田同様に若者の雇用労働の荒廃を直視し、社会人基礎力をはじめとするキャリア教育が「社会人の養成」をうたいながら、実はその荒廃の中で自己責任を感じながら従順に生きる「会社人」を養成しようとするものであることを批判し、格差の拡大や民主主義の危機をふまえ、自らが暮らす社会を自らの手で制御できる社会人を養成するために、シティズンシップ教育の必要を述べている。筆者もこの主張に賛意する。

だが、あらためて本田の主張を見直してみると、筆者が挙げた綴り方やシティズンシップ教育の当事者として、働く当事者が希薄または欠如しているように思われる。本田はシティズンシップ教育を否定していない。そこに働く当事者がいないこと、働く人のための教育がないことを問題としているように思われる。

このように考えたとき、筆者は、学生と地域のフィールドワークをするときの空々しさを思い出す。それは、例えば農山村の環境保全や地域づくりを学ぼうとするとき、筆者や学生に「よそ者」の視点はあるが、「そこで暮らし働く当事者の視点」、すなわち祖先や地域との関係性に規定されながらそこで田畑を切り拓き守ってきた人たちの本当のところをわかっていないことへの空々しさである。学びたいことは、自然や環境や地域社会があるのは「地域に暮らす人たちの泥臭く・誰にもまねできない働き」であるが、どこか対象と距離があって、フィールドワークで経験したことが体を素通りしてしまうことである。

話を元に戻したい。筆者がここで言いたいこと

は、本田の主張は検討が必要だとはいえ、教育の職業的意義について考えようとするのならば、教育と労働を分離して、労働を外から眺めるということでは不十分であり、それに加えて若者が労働のリアリティに立脚して考えることができる教育条件が必要ではないか、ということである。

### (3) 今後の検討課題

では、若者が労働のリアリティに立脚して考えることができる教育条件とは何か。本田が主張するように、学生がある程度の職業人としての自覚をもてるような時間や空間は必須の条件である。だが、より大事なものは、教育内容や方法・評価であろう。先に若者の労働雇用環境の荒廃についてふれた。そうした厳しい労働のリアリティに立つことも大事である。だが、もう一つ、それとは異なり、人間がその労働によって成長できるような労働のリアリティにも立脚することも大事である。こうした二つの労働のリアリティに立脚して、若者自らが職業人として成長していくことができる教育内容や方法・評価とは何かを探っていく必要がある。これが、今後の検討課題の第一である。

二つ目の検討課題は、シティズンシップ教育についてである。筆者はシティズンシップ教育は必要だと考える。だが、それは本田の言うように、顔のない抽象的な「市民」に一足飛びに向かうのではなく、顔を持つ「仕事・活動の担い手」としての足場をまず確保し、そこからより広い世界へと歩を進めるとともに、世界を問い直す芽を育てていくという筋道においてである。

暉峻淑子は、同様のことを次のように表現している。「人間にとって、その身をもって知ったことは、単に知識として知ったこととは質的に違う結果をもたらす。言葉や数字で知る以外の物を、私たちは体全体の経験で知る。そこではじめて真実に近づくことができるのだ。…仕事と個人生活と社会という、三つの領域でバランスのとれた経験を持たなければ、まともな魅力ある社会人にはなれない。」<sup>8)</sup>

では、「仕事・活動の担い手」から広い世界へ、仕事・個人生活・社会という領域でバランスのとれた経験を持つ、これはいかにして可能なのだろうか。多くの若者や大人は、職業人としての足場を確保す

るために精一杯の状況であり、勉強づめ・働きづめの毎日を過ごしている。そしてわずかな休日は自分のやりたいように過ごすというライフスタイルに陥りがちである。なかなか、広い世界へと歩を進めることができないのが実情である。

筆者の卒業生に、就活を一回もせず卒業した男子学生がいる。中学・高校といじめを受け、引きこもり経験もあり、オンライン PC ゲームの世界にしか知り合いがなかった。彼は大学でボランティアサークルに入り、初めてリアルな友人ができた。ボランティアサークルでは事務書類作りの役回りだった。卒業して一年後、研究室を訪ねてくれた学生は福祉施設で事務能力を買われ事務の中核として喜々として仕事に励んでいる。現代を生きる若者が、仕事・個人生活・社会の連関とバランスをとりながら社会人になっていくことがどうすれば可能なのか。様々な境遇の若者がいる中で、そうした条件を考えていく必要があるのではないだろうか。

#### 註

- 1) 日本インターンシップ学会10周年記念事業ワーキング・グループ編『『日本インターンシップ学会』～10年の記録～』『インターンシップ研究年報特別記念号』2011年 p3-4
- 2) 児美川孝一郎『キャリア教育のウソ』筑摩書房2013年 p38
- 3) 佐藤広美「学習指導要領改訂の社会観を問う」『教育』No746 国土社 p22-23 2008年
- 4) 上掲3) p25
- 5) 本田由紀『教育の職業的意義』ちくま新書 2013年 p96
- 6) 柔軟な専門性について、本田は熊沢誠の「職業教育総論（職業の社会的役割と倫理、働く人のやりがい・しんどさ、働く仲間と協同で仕事を改善する方、職業人すべてに養成される教養）」、「職業教育各論（各仕事分野への適応）」を参照する。そして職業教育各論において柔軟な専門性を身につける上で、必要とされる項目として「①当該分野が人々の生活にとってもつ意味と重要性、従事する物の責任と倫理」、「②当該分野に関する基本的な理論と概念」、「③当該分野に関する実践的な手法と技能」、「④当該分野の歴史的な展開過程と世界的な布置」、「⑤当該分野の抱える課題と将来展望」、⑥「当該分野と隣接・関連する諸分野の梗概」
- 7) 座談会「生活体験学習学会発足から12年」『生活体験学習研究』vol.13 日本生活体験学習学会 2013年 p30  
 この中で生活体験学校の実践者である正平辰男は「させられ体験」ではなく「まると体験」の必要を次のような理由で説明する。「やっぱり物事に取り組むときの準備と最後のお片付け、これはきちっとやらなきゃいけないからです。それは、あんまり楽しいことではないし、我慢・辛抱が要求されます。…繰り返し繰り返し、終わるまでやるといふ、それが仕事というものです。だから必然的にみんなと協力するということが必要になるわけです。集団の協力とか役割の分担とかいうものを、きちっと自分の行動として貫徹させるためには『まると体験』じゃないといけません。」
- 8) 暉峻淑子『社会人の生き方』岩波新書 2012年 p122