

新自由主義的改革とキャリア教育

高津芳則

はじめに

キャリア教育とは、新自由主義的教育政策における自己責任にもとづく職業準備教育であること明らかにすることを目的とする¹⁾。

1) 本稿は、現代教育政策研究会（明治大学。2017年9月5日）で報告したものを原稿にしている。まず個人的都合を語ることをお許し願いたい。本報告後にすぐこれを原稿化できなかったのは、体調面の理由と、私の生活を脅かすマンション建て替え問題が起きたため、しばらく研究活動に力を注ぐ余裕がなかったからである。2022年春、やっと体調も回復し一連の問題の決着もついた。ところが、キャリア教育問題を報告したときから5年も経過しており、新しくこの問題を調べ直す気力もなく、私は原稿化をあきらめていた。

2022年9月、たまたまNHKスペシャル「“中流危機”を超えて」（第1回9月18日、第2回9月25日放送）を見た私は、5年前の報告であっても、きちんと原稿化しておくべきかなと思い直しはじめた。その気持ちを決定的にしたのが、朝日新聞（2022年9月28日朝刊。大阪本社版）に掲載された、島崎今日子さんの感想である。以下に引用する。

（キュー）中流危機の現実日本の行方はNHKスペシャルで「“中流危機”を超えて」が2回にわたって放送された。1994年に505万円だった世帯所得の中央値が2019年に374万円に低下、25年で130万円減少。アメリカやドイツ、イギリス、フランスで上昇している平均実質賃金が日本だけ上がらず、韓国にも数年前に抜かれている。既に何度か目にしたグラフ化した数字を、貧しい日本の姿を番組でも見るようになった。／第1回「企業依存を抜け出せるか」では、親世代より豊かになれるとは思えない若い世代の現実が映し出される。自衛のためにすべての付き合いをやめ、株に時間とお金を費やす男性。給料が上がらず手当ても下がり、住宅ローンが払えずに家を売る若い家族。ため息の出る時代を追って、働く人々を支える公的なシステムの薄さを指摘した。第2回の「賃金アップの処方せん」では、産業構造の転換の必要性が主張され、その制度やシステムをどう構築していくのか。ドイツのリスキリング（学び直し）や正規社員と非正規社員の差を縮める小売業大手の試みが紹介される。が、内容は薄かった。／番組は、危機の原因をグローバル化やIT化という世界の潮流に乗り遅れて国際競争力が低下、企業が稼げなくなって賃金が上がらず、消費が減少するという負の連鎖から抜け出せないと、説明する。その通りなのだろうが、いったい誰のための番組なのだろう。厳しい現実を見せるだけではなく、25年の経済政策を検証することが必要ではないのか。そんなことをしてもどうにもならないのか。「会社に頼らず、スキルを磨くことを怠らず、自分たちで頑張れよ！」と言っているだけの番組に見えた。（ライター・島崎今日子）

キャリア教育は、日本だけの課題ではない。2016年5月伊勢志摩サミット（主要国首脳会合）に関連し、G7 倉敷教育大臣会合が開催された（2016年5月13～15日。岡山県倉敷市）²⁾。テーマは「教育におけるイノベーション」である。会合の成果文書として、「倉敷宣言」が採択された。

倉敷宣言の一節を紹介する。

21. We also acknowledge that beyond mastering work-specific skills, there is a need to help children and young people develop work ethics according to which individuals as members of society contribute to social and economic development, should receive a proper reward, and find professional fulfilment. We encourage close cooperation and dialogue among schools, families, and all relevant stakeholders such as employers, unions, local communities, economic associations, and non-profit organizations to promote career and vocational education.

この部分の、文部省の仮訳を紹介する。

21 また、我々は、労働に直結する特定の技能・技術だけでなく、一人ひとりが社会の構成員として社会経済の発展に貢献し、適切な報酬を得て、働くことに喜びを感じる勤労観・職業観を育成する重要性を認識する。我々は、キャリア教育・職業教育を促進するため、学校、家庭、そして労使、地域社会、経済団体、非営利団体等すべての関係者との緊密な連携、対話を奨励する。

つまり、work ethics（勤労観・職業観）を育む、career and vocational education を、「キャリア教育・職業教育」と訳していることがわかる。

働く意味は、職業の見方にもかわり多様である。ところで、work ethics は、労働倫理、労働意欲、勤労意欲、勤労倫理、勤労モラル、などいろいろな翻訳が可能である。も

「会社に頼らず、(略)自分たちで頑張れよ！」の部分で、「国や社会に頼らず、自分で頑張れよ！」と言い換えたものが、まさに学校教育におけるキャリア教育の本質であると私は考える。NHKの番組を制作した人たちの世代は、いろいろかもしれない。しかし、キャリア教育の成果が、番組内容へ反映していたのではないかと思い、本稿をまとめることにした。もちろん、私が研究会で報告した2017年秋以降、このテーマを論じる本や論文が出ているだろうが、それを調べていたら、さらに原稿化が遅れてしまうことになる。本稿でそれらにふれていないのは、以上の理由による。その点、お許しを願いたい。

2) https://www.mext.go.jp/a_menu/G7/index.htm

参加国（7カ国・1地域）：日本、イタリア、カナダ、フランス、米国、英国、ドイツ、EU オブザーバー：経済協力開発機構（OECD）、国際連合教育科学文化機関（UNESCO）

もとは、労働に対する、一定の倫理、道徳など価値的判断と結びており、古典的には「働かざるもの、食うべからず」という意味がある。富裕な人々は働かなくても生活できるので、これは、庶民に対する勤労の強制を意味する。労働は、生きるためにせざるをえない苦痛をとまなうこと、という労働観が前提にある。

ところが一方で、労働者解放思想には、人は労働によってはじめて人になる、という労働賛歌の思想がある。

つまり現実はともかく、work ethics がどのような文脈で用いられているかによって、私たちにとって肯定的な意味になるか、否定的な意味になるか、それは変わると言えよう。

本稿では、キャリア教育が先進資本主義国共通の課題であるということを押さえておく。そのうえで、work ethics を育むキャリア教育が、人類にとって普遍的価値をもつよい意味での教育なのか、それとも資本にとって都合のよい労働者教育なのか、文脈によって変わるということを確認しておく。

career and vocational education を、文科省は「キャリア教育・職業教育」と訳しているが、「キャリア職業教育」と訳さないのはなぜか。もちろん文科省の担当部局に聞かないと本当の理由は分からないが、単に翻訳技術の問題か、それとも一定の意味があってキャリア教育と職業教育を分けたのか問われるであろう。

キャリア教育という言葉が登場する以前、教育学では職業教育と一般教育（普通教育）が対比されていた。

職業教育とは、「各種の職業に向けて直接に準備する教育」であり、「すべての者に人間としての能力を育て教養をあたえる一般教育も間接的には職業をいとなむ力につながるが、これは普通、職業教育とはいわない」。そして、職業教育には、大学での専門職の教育と中等教育機関での実務的・生産的職業に向けての教育も含まれるが、普通は、中等教育のそれを主にさしているというのが、一般的理解だった（『教育小事典』学陽書房1982年。項目「職業教育」執筆は須藤敏昭）。

一般教育（普通教育）は、「人間・社会・自然に関する広い知識とそれらの認識方法、さらには価値観などを身につけることを通じて、専門学習の基礎をつくとともに、市民として必要な教養を育てる教育」である。古代ギリシャに淵源をもつ「一般教育」概念ではあるが、今でも「一般教育の理念・内容・課程をどのようにとらえるかについては、今日なお多様な見解がある」とされている。とりあえず、一般教育は、一般的職業教育（特定職業種に限定しない）を含みつつも、人としての幅広い教養を意味していると考えることができる。そこには、一定の社会のあり方が前提とされ、人は、他と区別される個人であると同時に、その社会の一員として社会的役割を果たす個人の両方が想定されている。つまり、社会的に一定の役割を担うことになるパブリックな存在としての個人の教養も、一般教育に含まれるのである（『教育小事典』学陽書房1982年。項目「一般教育」執筆は寺崎昌男）。

もちろん定義に幅はあるが、一般教育（普通教育）は特定職業を前提としない幅広い教養教育を意味し、職業教育は一定の職業を前提とした教育を意味していた。働かなくても

生活できる富裕な人々は数が限られているので、まずは無視してもよいであろう。すべて人は働き、生活をする。そういう人のためにとって必要な一般教育（普通教育）とは、労働を前提とした教養教育になるであろう。つまり一般教育（普通教育）は、特定職業を前提としない普遍的職業教育的意味をもつことになる。

職業教育と一般教育（普通教育）は、誤解を恐れずに簡略的にいえば、個別と普遍の関係である。では、キャリア教育はそれらとどういう関係になるのかが問われる。

1. 日本におけるキャリア教育

日本の教育行政関連の審議会報告等で「キャリア教育」が文言としてはじめて使われたのは、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）」（1999年）である。そこで、キャリア教育は次のように定義された。

（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

次に、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（2004年）は、キャリア教育を以下のように説明した。

「キャリア教育」を、「キャリア」概念に基づき「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」ととらえ、端的には、「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」

その後、中教審は定義を変更する。中教審「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）」（2011年）は、次のように定義を修正し現在に至っている。

（キャリア教育とは）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して、キャリア発達を促す教育

キャリア教育をすすめる法的根拠として、改正教育基本法（2006年）の「職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと」（第2条第2号。教育の目標）、そして、翌年改正された学教法第21条第10号「職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと」（義務教育の目標規定）が、あげられている。

現行学習指導要領では、「キャリア教育の充実」（小学校・中学校2017年告示。高等学校2018年告示）が掲げられ、教育内容の重要な柱となっている。

2, アメリカにおけるキャリア教育

(1) 金子忠史の先駆的研究から

そもそもキャリア教育は、日本で生まれたものではない。「キャリア」という英語が使われているとおり、その源流はアメリカである。では、金子忠史の先駆的研究にもとづき、アメリカにおけるキャリア教育を見てみよう³⁾。

アメリカのキャリア教育は、マーランド (Marland. s. p.) 教育長官が、1971年1月23日、全米中等学校長協会 (NASSP) で行なった演説からはじまるという。

1972年、国立教育研究所 (National Institute of Education) が発足し、研究開発の主要プログラムの1つにキャリア教育を位置づけた。なぜキャリア教育が問題になったか、その背景について、5点整理されている⁴⁾。

- 1, 産業、職業構造の急激な変化に対して学校教育の立ち遅れており、労働力の需給ギャップが生じ、失業者の増加、資格免許の多様化、高学歴者の低雇用が問題になったこと。
- 2, 学校教育の現代化が必要になったこと。
- 3, 職業教育を正規の学校教育に位置づけ、その地位向上を図る必要が生じたこと。
- 4, 経済的不均衡が文化的・教育的な不均衡をにつながるため、平等主義的対応が必要になったこと
- 5, 学校教育の長期化から、「成人になる方途」を見失うという問題への対応が必要になったこと

こうして登場したキャリア教育について、連邦政府の定義は3つあるという。

① 連邦教育局

② 国立教育研究所

③ 職業成人教育部 (the Bureau of Occupational and Adult Education)

①が、最も広く用いられる定義であるというが、先ず②と③の定義を以下に引用する。

② キャリアを構成するある職業あるいは一連の職業を、個人および集団が獲得し、保持し、またそこで向上するための知識および、特別な、また一般的な諸能力の開発

③ 合衆国で2万3000種類の職業を15の職業群に分け、それぞれの職業群全体の特異な目標に即して、おのおのの中等学校レベルの生徒たちが、暫定的なキャリアの決定 (進路の選択) を行ない、その各職業群の共通なコアに習熟し、市場価値のある技能を習得する教育

①は、連邦教育局の Hoyt (Hoyt, K. B.) が中心となった、1975年の政策文書『キャリ

3) 金子忠史『変革期のアメリカ教育—学校編—』有信堂高文社1985年

4) 同書, 153頁以下

『キャリア教育入門』(An Introduction to Career Education)に書かれている定義である。「キャリア」は、人がその生涯に行なう仕事の全体であり、「教育」は、人がそれを通じて学習する諸経験の全体をさす。したがって、「キャリア教育」は、人がそれを通じて仕事について学習し、その人の生活様式の一部として仕事に従事することに備える経験の全体、と定義する。キャリア教育は、職業教育よりもその領域は広く、教育制度と地域社会の両者にまたがり、教育制度の一部を構成するという。

vocational education は、人がそれを通じて主たる仕事の役割について学習する、それらのすべての活動や経験から成る教育であって、有用および無償を問わないと定義する。occupational education は、人がそれを通じて有償の雇用の世界で働くことを学習する、それらのすべての活動および経験から成る、と定義する。そのうえでキャリア教育は、その両者を含み、余暇の仕事も包摂するという。

各人がキャリア教育を通じて、自己の適正な進路を発見し、意識し、選択し、探求し、体験することによって、自己同一性 (self-identity) あるいは自我 (self) を確立することにある⁵⁾。

ところが、1970年代からアメリカにおいてキャリア教育批判がはじまる。それは、従来の職業教育の新しいレッテルにすぎないのではないか、黒人や少数民族への差別の固定化につながっているのではないか、国家的人材要求の予測はそもそも不可能ではないか、女性差別の固定化につながっているのではないか、という批判である。

以上を紹介した上で金子は、キャリア教育について日本が参考になる点として、5つ指摘する⁶⁾。

- 1 青少年にキャリアに対する広い選択眼の養成と進路選択の意思決定と実践の促進
- 2 生涯教育的な進路選択の系統性と一貫性
- 3 理論と実践、知的訓練と実務経験との統合、職業教育とアカデミックな教育との統合
- 4 学校教育の長期化の弊害除去。青少年の社会的成熟と成人になる方途の発見
- 5 人材養成の総合化、合理化と経済性、学校と社会の結びつきの強化

(2) 中教審特別部会委員寺田盛紀の研究から

寺田盛紀は、2011年中教審答申の原案を検討したキャリア教育・職業教育特別部会において、キャリア教育の専門家として有力メンバーだった。寺田の研究を紹介する⁷⁾。

5) 同書, 157頁

6) 同書, 175頁

7) 寺田盛紀「アメリカにおけるキャリア教育の展開とわが国における受容」『生涯学習・キャリア教

寺田は、わが国の教育界には、キャリア教育の意味内容についてのおおかたの共通理解さえ存在しないものの、しかし「アメリカにおけるキャリア教育の実践やキャリア教育理解自体も、(略)必ずしも一様ではない」という⁸⁾。

寺田によると、アメリカにおけるキャリア教育は連邦教育長官マーランド (Sidney P. Marland Jr.) によって、『職業教育、普通教育、あるいはカレッジ準備教育(略)を全く新しいカリキュラムにブレンドすることなのである。キャリア教育のコンセプトは、カリキュラム、授業、カウンセリングのすべての教育的経験が経済的自立への準備、個性の発揮、そして仕事(work)の尊厳の認識に照準を合わせるべきなのである』という壮大な展望のもとに始まったものである⁹⁾。

法制上の定義として、1974年初等・中等教育(1965年)法改正、1977年から1982年までの連邦キャリア教育奨励法、1984年以降1989年 カール、D. パーキンス職業教育法の3つがあり、「このようにみると、アメリカのキャリア教育関係法制自体が、教育制度改革志向の総合プログラム→ライフサイクル志向のプログラム→職業教育の枠内のガイダンス・カウンセリング志向のプログラム→移行過程焦点化志向のプログラムというように変転してきたことが分かる。しかし、助成法の期限とはかかわりなく、各州・地域ではキャリア教育は実践・継承されていくから、当然、それは種々様々な実践、定義が残存することになるわけである¹⁰⁾という。

そして寺田は次のように述べる。

アメリカにおけるキャリア教育の実践やキャリア教育理解自体も、同国におけるキャリア教育法制による財政支援の展開やその歴史的制約つまり、その法律上の一時的な制度化やキャリア教育の主要な内容であるキャリアガイダンスやキャリアカウンセリングが職業教育法制下に置かれたことなどを反映して、必ずしも一様ではない¹¹⁾。

つまり、キャリア教育の提唱国アメリカにおいても、その理解は多様ということである。では、「先行者であるアメリカのキャリア教育」に学びつつある日本では、その受容と理解において、寺田は大きく4つの傾向があるという。

第1は、キャリア教育を進路指導に近いものと見る立場である。1953年に誕生した職業指導学会が、1978年進路指導学会、2004年キャリア学会へと名称を変えたことがそれに対応する。

第2は、キャリア教育を職業教育(能力開発)に近いものと見る立場である。この立場

育研究』第3号(2007)名古屋大学教育発達科学研究科

8) 前掲, 5頁

9) 前掲, 3頁

10) 前掲, 4頁

11) 前掲, 5頁

では、専門高校ですでにキャリア教育をやっている、やってきたという理解になるので、寺田は結果として職業教育とキャリア教育の関係・関連の究明を遠ざけていると批判する。

第3は、キャリア教育を職業観教育に近いものとする立場である。近年のキャリア教育論、とくに文科省関係の文書に見られるとしたうえで、寺田は「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」と平明化（単純化）していると批判する。

第4は、キャリア教育をキャリア発達のための総合的教育活動ととらえる考えである。これは、キャリア教育のアメリカでの原意をできるだけ忠実に踏まえ、より総合的に構想しようとする立場であるという。

つまり、日本におけるキャリア教育は、もともと多様に理解され実践されているアメリカの後追いであって、日本においてもキャリア教育は、多様に解釈され、実践されているということである。

(3) 児美川孝一郎の研究から

キャリア教育を積極的に推進すべきであるという児美川孝一郎の見解を紹介する¹²⁾。

アメリカにおいてキャリア教育が「政策的に提唱されたのは、こうした学校教育全般の危機的状況に対してであった[略]。その意味で、キャリア・エデュケーションとは、既存の学校教育の枠組みをそのままにしておいて、そこの新たな教育課題をひとつ加えるといった性質のものではない。そうではなくて、①児童・生徒の卒業後の生活世界—とりわけ、職業世界—とのミスマッチを示しはじめた教育制度全般の再編をめざす「教育改革」の主導理念、②『生き方』を問いはじめた青少年の教育要求に応えきれなくなっていた学校教育の建て直しをはかる「学校教育」の理念と視点、③職業教育や職業指導・ガイダンスの改善・充実をはかるとともに、アカデミック教科の改革をすすめることによって、普通教育と職業教育の協働と統一をめざすカリキュラム改革の原理、を志向するものであったのである¹³⁾。

児美川は、アメリカのキャリア教育を肯定的に評価する。

いずれにしても、1970年代のアメリカで展開されたキャリア・エデュケーションの、見てきたような意味での「総合性」「計画性」「組織性」は、日本におけるキャリア教育の展開を考察していくうえでも、比較対象とすべき有力なモデルとして、大きな示唆を与えるものであろう¹⁴⁾。

12) 児美川孝一郎『権利としてのキャリア教育』明石書店2007年

13) 同書、69—70頁

14) 同書、71頁

そして児美川は、キャリア教育を日本も積極的に導入すべきであるという立場を表明する。

- ① 学校の教育活動全体を通じて取り組まれるべき教育の理念である
- ② それは、子どもたちの卒業後の進路（生き方や働き方）を見据え、そこで必要とされる力を、彼／彼女らにまっとうに身につけさせるという目的をもった学校づくりや教育課程づくり、教育実践の視点である
- ③ キャリア教育の目的は、子どもたち自身を、自らの進路（生活と労働）の主人公に育てることであるなんのことはない！と思われるかもしれない。——たしかに、そうだ。学校教育が、学校教育としての本来の役割を十分に果たしているのであれば、とりたてて「キャリア教育」などという概念や視点を持ち出す必要はないのかもしれない。しかし、問題は、現実の学校教育は、実際にそうなっているのか——子どもたちを主人公に据えて、彼／彼女らが卒業後の人生を自らの力で漕ぎ渡っていくための力をつけているのか——という点にある。この意味では、キャリア教育は、学校と社会との接続、子どもたちの「学校から社会への移行」の支援という観点から、学校の教育活動の現状を再点検する視点であり、学校改革の視点でもあるわけである¹⁵⁾

児美川は、力を込めてキャリア教育の意味や意義を語る。しかし冷静に彼の文章を読めば、特にキャリア教育ではなく、普通教育・一般教育の課題として語っているとも読める。キャリア教育に対して職業教育よりも広義の意味与えれば与えるほど、それは限りなく普通教育に接近することになるのである。

なお児美川の研究について、同書のみにもとづいて判断することは礼を失すると私は理解している。これについて、機会を改めて検討したい。

3, 2011年中教審答申のキャリア教育とは何か

中教審「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」（1999年）ではじめて登場したキャリア教育は、2011年中教審答申で定義を変更する。2011年答申の本文「キャリア教育のとらえ方が変化してきた経緯が十分整理されてこなかった」の部分に脚注がつけられている。それは、以下である。

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）」（平成11年）では、キャリア教育を「望ましい職業観・勤労観

15) 同書, 72-73頁

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」であるとし、進路を選択することにより重点が置かれていると解釈された。また、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（平成16年）では、キャリア教育を「「キャリア」概念に基づき「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」ととらえ、「端的には」という限定付きながら「勤労観、職業観を育てる教育」としたこともあり、勤労観・職業観の育成のみに焦点が絞られてしまい、現時点においては社会的・職業的自立のための必要な能力の育成がやや軽視されてしまっていることが課題として生じている。

ここでは、キャリア教育が政策的課題として打ち出されたのが1999年であったという事実、ところが1999年キャリア教育は「社会的・職業的自立のための必要な能力の育成」を「やや軽視」していたと反省し、2011年段階で定義を変えたという事実を押さえておきたい。

2011年中教審答申の準備ため、中教審は「キャリア教育・職業教育特別部会」を設置した（2008年12月24日中教審決定。発足時部会メンバーは30人）。

特別部会は、第1回（2009年1月16日）から第30回（2010年11月29日）まで審議を重ね、中教審答申案を作成した¹⁶⁾。

第1回会合の冒頭、御厩生涯学習企画官が資料説明を行い、「キャリア教育」「職業教育」の定義にふれている。それによると、差し当たりの考え方として、「キャリア教育・職業教育」、これは教育振興基本計画に書いているが「勤労観・職業観や知識・技能をはぐくむ教育」と捉えていること、「キャリア教育」と「職業教育」は重なる部分もあるが、「キャリア教育」は職業観・勤労観のほうに重点を置き、「職業教育」は知識・技能のほうに重点を置くというイメージで暫定的に整理しているという。

それでは、第1回会合でのキャリア教育の定義に関わる発言をいくつか紹介しよう。

佐藤弘毅委員（日本私立短期大学協会会長、学校法人目白学園理事長、目白大学・短期大学部学長）

キャリア教育と職業教育、現場では混同して使っておりますけれども、これはどのような違いを持ち、どのように同じなのかということについて、もう少しこの後の審議の中でつまびらかにできればなのというのが、まず第1点でございます。

16) https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo10/index.htm

渡辺三枝子委員（筑波大学特任教授・キャリア支援室長）

昨年の8月ぐらいから起きた金融危機、これが我々の仕事にもろに影響を与えていると、これを見ざるを得ないのです。キャリア教育というのは、教育改革の理念であって、何か特別なプログラムを入れることではなくて、教育全体、学校教育全体を改革していく1つの理念だという立場でして、それを今も貫いております。ますますそうであるべきだと思っておりますが、この金融危機を目の前にしたときに、私の活動がもろに影響を受けているところを、改めてキャリア教育というのは何なのかということを考えざるを得なくなりました。

吉本圭一委員（九州大学大学院人間環境学研究院教授）

ちょうど渡辺先生がキャリア教育をしっかりと議論いただきましたので、私はむしろ職業教育ということをもう一回考えてみたいと思っています。渡辺先生はキャリア教育を全体の枠としてでございましたけれども、私は職業教育を全体の枠で考えております。／キャリア教育の議論はまた渡辺先生といろいろしたいと思うのですけれども、職業教育とは何か、端的に言うと、職業の、職業による、職業のための教育、こういうものをきちんと作っているかどうかということだろうと思うのです。

つまり部会の委員の意見としても、キャリア教育のとらえ方がさまざまであり、なおかつキャリア教育とはそもそも何か、きちんと考えなければいけないという問題意識を共有していることがわかる。

その後、第12回会合（2009年7月15日）で「審議経過報告案」をめぐり、寺田盛紀委員（名古屋大学大学院教育発達科学研究科教授）は、次のように発言している。

キャリア教育の定義に関係するところで、「勤労観・職業観をはじめ、社会的・職業的自立に必要な能力等」をとございますけれど、あまり勤労観・職業観か、あるいは社会的・職業的自立に必要な能力か、能力か勤労観かという立て方を今回は詰めてしなかったと思いますので、あれもこれもというくらいでどうでしょうかということをやったので、あまり「はじめ」ということは入れなくてもいいのではないかと。「勤労観・職業観や社会的・職業的自立に必要な能力等を」ということで問題なければ、そうしていただけるとありがたい、理解が非常にしやすいということです。

田村哲夫部会長・司会（学校法人渋谷教育学園理事長、渋谷教育学園幕張中学校・高等学校長、渋谷教育学園渋谷中学校・高等学校長）は、「ありがとうございました。（略）」

『勤労観・職業観をはじめ』という形ではなくて、『勤労観・職業観や社会的・職業的自立に必要能力等を』という、こういう表現のほうがいいのではないかというご意見でございますが、これは私もそんな気がします、よろしいですか。」とまとめている。特別部会では、キャリア教育の定義について厳密な議論をしないままフリーに話し合ってきたため、キャリア教育問題の専門家である寺田委員が、審議経過報告案の確定に際して、定義問題にふみこむ発言を行ったといえる。

このあたりで、特別部会内部でのキャリア教育の定義が共有され審議が深まったかというところではない。

第23回会合は、2010年4月16日行われた。これは、翌2011年中教審答申につながる特別部会の第2次審議経過報告公表（2010年5月17日）の直前である。

安彦忠彦委員（早稲田大学教育学部教授）が、積み上げてきた議論をひっくり返すような発言を行った。それは、以下である。

前から気になっていることですが、私はこのテーマのもとでは、学校に対して求められているものですから、学校のことを論じるのは仕方がないんですが、やはりキャリア教育・職業教育は学校だけでできないと思うんです。一部の人は「学校の先生でできるんですか」と、もともとそういう経験のあまりない学校の先生が、キャリア教育や職業教育ができますかと言われる。そういう意味で、これは学校だけに求めているのではないということを明確にすべきです。そう考えると、大きいローマ数字の2、3の「方向性」のところに、やはりどこかで、こういうことをやる上では、社会も協力しなければいけない、企業あるいは地域、家庭その他が協力しなければいけない、学校でこういう教育をやって、それが成果を上げるためには、社会との協力が必要だという部分を、少なくとも方針の中にちゃんと入れておかないと、どうも学校だけが全部これを抱えてやるべきもののように求められても、これはかなり、現実的に無理がある。これは私自身、前から言っていますように気になるところですので、何かそういう観点を一つ原則として入れておいていただきたい。

特別部会は、学校教育におけるキャリア教育のあり方について議論してきて最終段階にさしかかっていた。その場面で、キャリア教育の全責任を学校に負わせるなという発言である。もちろん、内容としては私自身も同意するが、当時の特別部会の委員たちは「何を今さらそんな発言をするんだ」と思ったことであろう。司会の田村部会長は、次のように大人の対応をしている。

ありがとうございました。それはもうそのとおりだと思いますので、

いろいろ工夫していただくということで。

ところが、安彦委員の発言に触発されたのか、黒田壽二委員（日本私立大学協会副会長、金沢工業大学学園長・総長）が口を開いた。

キャリア教育とか、キャリア形成とか、職業教育というのは、やはり定義や解説をつけないとだめだと思うのです。先ほどからお聞きしていますと、皆さんそれぞれにやはり少しずつニュアンスが違ってきます。キャリア教育というのは何ぞやということですね。それから職業教育というのは、私どもの感覚でいくと1つの職業に特化した教育というのが職業教育で、そのまま技術を持って社会に出るということで、その分野で働くというのが職業教育。／ところがキャリア教育というのは、人生の終点までを通した形成をしていくということ。その中に職業観も出てきますし、就業観もその中に入ってくるわけですから、そういう教育のあり方と職業教育というのは、私は少し別物だろうという感じを持っておりますので、この辺を少し整理、解説をしていただくとありがたいと思います。

田村部会長は、短く「ありがとうございます」と応えている。特別部会は、それまでにWGの作業部会までつくって審議を行ってきた。最終的な中教審答申のもとになる、特別部会の第2次審議経過報告もほぼ完成している段階である。その段階で、委員のキャリア教育の定義、理解が統一されていないという意見が出され、部会として整理するよう求められたのである。中教審答申に書かれることになるキャリア教育の定義について、ある程度統一的に理解しているのは文科省事務方と一部委員だけであり、多くの委員はキャリア教育について依然として多様な解釈や理解をしていたといえよう。

2011年中教審答申「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（答申）」の目次を紹介する。

はじめに

序章 若者の「社会的・職業的自立」や「学校から社会・職業への移行」をめぐる経緯と現状

- 1 我が国の産業構造や就業構造の変化
- 2 学校制度や学校教育における職業に関する教育の現状
- 3 社会全体を通じた職業に関する教育に対する認識
- 4 子ども・若者の変化
- 5 教育基本法等の改正と教育振興基本計画

- 第1章 キャリア教育・職業教育の課題と基本的方向性
 - 1 キャリア教育・職業教育の内容と課題
 - 2 キャリア教育・職業教育の基本的方向性
 - 3 キャリア教育・職業教育の方向性を考える上での視点
- 第2章 発達の段階に応じた体系的なキャリア教育の充実方策
 - 1 キャリア教育の充実に関する基本的な考え方
 - 2 キャリア教育の充実方策
 - 3 各学校段階における推進ポイント
- 第3章 後期中等教育におけるキャリア教育・職業教育の充実方策
 - 1 後期中等教育におけるキャリア教育・職業教育の課題
 - 2 後期中等教育におけるキャリア教育・職業教育の基本的な考え方
 - 3 高等学校におけるキャリア教育・職業教育の充実
 - 4 特別支援学校高等部におけるキャリア教育・職業教育の充実
 - 5 専門的な知識・技能の高度化への対応と、高等学校（特に専門学校）・特別支援学校制度の改善の方向性
 - 6 専修学校高等課程（高等専修学校）におけるキャリア教育・職業教育の充実
- 第4章 高等教育におけるキャリア教育・職業教育の充実方策
 - 1 高等教育におけるキャリア教育・職業教育の課題
 - 2 高等教育におけるキャリア教育の充実
 - 3 高等教育における職業教育の充実
 - 4 職業実践的な教育に特化した枠組みについて
 - 5 各校等教育機関を通じた職業教育の充実のための方策・質保証の在り方
- 第5章 生涯学習の観点に立ったキャリア形成支援の充実方策
 - 1 生涯学習の観点に立ったキャリア形成支援の必要性
 - 2 学校から社会・職業へ移行した後の学習者に対する支援方策
 - 3 中途退学者や無業者等のキャリア形成のための支援方策
 - 4 職業に関する生涯にわたる学習を支える基盤の形成
- 第6章 キャリア教育・職業教育の充実のための様々な連携の在り方
 - 1 連携の基本的な考え方
 - 2 地域・社会との連携
 - 3 産業界等との連携
 - 4 学校間・異校種間の連携
 - 5 家庭・保護者との連携
 - 6 関係行政機関との連携

第1章キャリア教育・職業教育の課題と基本的方向性の「1 キャリア教育・職業教育の内容と課題」より、キャリア教育に言及する部分を抜き出してみよう。

「……このような役割の中には、所属している集団や組織から与えられたものや日常生活の中で特に意識せず習慣的に行っているものもあるが、人はこれらを含めた様々な役割の関係や価値を自ら判断し、取捨選択や創造を重ねながら取り組んでいる。」

「働くこと」を通じて、人や社会にかかわることになり、そのかかわり方の違いが「自分らしい生き方」となっていく」「自らの役割の価値や自分と役割の関係を見いだしていく連なりや積み重ねが、「キャリア」の意味」

「学校教育では、社会人・職業人として自立していくために必要な基礎である能力や態度を育成することを通じて、一人一人の発達を促していくことが必要」

「キャリア発達を促す教育が「キャリア教育」」

「キャリア教育は、一人一人の発達や社会人・職業人としての自立を促す視点から、変化する社会と学校教育との関係性を特に意識しつつ、学校教育を構成していくための理念と方向性を示すもの」

「キャリア教育の実施に当たっては、社会や職業にかかわる様々な現場における体験的な学習活動の機会を設け、それらの体験を通じて、子ども・若者に自己と社会の双方についての多様な気づきや発見を得させることが重要」

2011年中教審答申は、その序章で、若者の失業や非正規雇用の数字を掲げ、深刻な状況に置かれている若者の現状を視野に入れているという姿勢を見せる。この現状や背景についても、「学校教育の抱える問題にとどまらず、社会全体に通じた構造的な問題があることが指摘されている。したがって、この問題は、単に個々の子どもや若者の責任にのみ帰結させるべきものではなく、社会を構成する各界がお互いに役割を認識し、一体となって当たっていく必要がある」と述べる。しかしその後の叙述では、各界の責任は不問に付され、学校教育と個人の問題が中心になっていく。

上記引用で、ひんぱんに出てくるのが、個としての人間像である。そこでのキーワードは、「自ら」「自分らしい」「自立」「一人一人」「自己」などである。これが、キャリア教育概念のポイントになる。

古代ギリシャに淵源を持つ一般教育、つまり教養とは、それが奴隷制を基礎にしているとはいえ、古代民主政を担うにふさわしい人間のあり方を問い、その人間に必要な徳や知

識のあり方を視野に入れたものであった。つまり、国家（ポリス）の担い手たりうる個人のあり方を考え、教育が構想されたのである。しかし、キャリア教育の内容を見ていると、社会とのかかわりという文脈はあるが、当該社会への主体的参画者としての側面は存在しない。そうではなくて、当該社会との関係で、あくまで自分のあり方を、自己の判断で考え、自分の責任で決定する能力が求められるのみである。当該社会がどのようなものであり、どうかかわりをもつのかという文脈が一切ない。

4, 1999年とはどういう年か

1999年に政策文書に登場したキャリア教育は、2011年中教審答申でブラッシュアップされたが、実は審議会の議論ですら統一した理解が得られていなかった。学校教育現場で混乱するのも当然であろう。

アメリカからキャリア教育は輸入されたものである。本家のアメリカでも、統一的な理解がないのであるから、それは当然といえば当然であろう。ではなぜそのような舶来品が1999年に登場したのであろうか。

キャリア教育は、学校と社会的労働を結ぶ教育である。それは、学校に求められたのである。そうであれば、その要求は社会的労働のほうからやってきたと見るべきである。

1999年とは、労働のあり方としてどういう年だったのか。森岡孝二の研究（『雇用身分社会』岩波新書2015年）に学び考えてみる（とくに断らない限り、同書からの引用）。

日本において戦前は、多数の少女を含む女工の予備軍は、どこで働くかも、どういう労働条件で働くかも、親がいくら前借りしたかも知らないまま、まるで身売りをするように募集人によって向上に送り込まれるかたちで売られていた。したがって、雇用関係は工場主と女工との契約関係であるまゝに、工場主と募集人の契約関係であったという。

戦後は、労働者は常用も臨時も直接雇用が原則とされた。ところが、1952年請負の要件が緩和され、社外工、業務請負のかたちで間接雇用が拡大しはじめる。

1966年、アメリカの人材派遣会社の日本法人マンパワー・ジャパンが設立された。職安法で禁止されているはずの労働者供給事業を、アメリカ企業は勝手にはじめてしまったのである。その後、1973年にテンプスタッフ、1976年にパソナが、ビル管理、事務処理、情報処理などの分野で、職安法では禁止されているはずの労働者供給事業をはじめ。そしてアメリカの要求に押される形で、人材派遣業の合法化が後追いの形ではじまる。

1978年、行政管理庁（1984年総務省に統合）が勧告をおこない、労働者供給事業を「部分解除」する。

1980年4月、労働需給システム研究会（旧・労働省）が「今後の労働力需給システムのあり方についての提言」を提出し、1985年労働者派遣法成立につながる。これにより、既成事実化してきた労働者供給事業の違法状態を「労働者派遣事業」として許可することになった。

1995年、日経連『新時代の「日本的経営」』により、労働の多様化の方向が明確になる。1996年労働者派遣法が改定され、派遣対象が16業務から26業務に拡大した。派遣業種を限

定する方式を「ポジティブリスト」方式という。

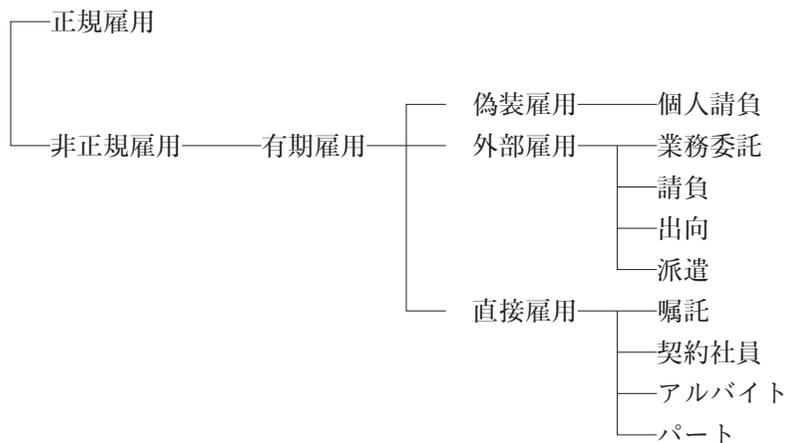
1999年、経済戦略会議（小渕恵三内閣）の答申「日本経済再生への戦略」では、雇用金融の両面で危機に瀕した日本の経営の立て直しモデルをアメリカに求めた。そこでは、行きすぎた平等社会を是正するため、「個々人の自己責任と自助努力」という方向が打ち出された。労働者派遣法が改定され、派遣労働は少数の禁止業務以外は原則自由化となる。派遣労働禁止業種だけを指定する「ネガティブリスト」方式へ変更となったのである。

森岡は、次のように述べる。

雇用形態の多様化は、働く人びとのライフスタイルや価値観が変化して就業ニーズが多様化した結果であるかのように言う論者もいる。しかし、多様化を要求してきたのは労働者ではなく経営者であり、それを政治的・政策的に後押ししてきた政治である。（同書、190頁）。

雇用形態の多様化の最大の狙いは、人件費の削減と労働市場の流動化（ないし雇用の弾力化）であった。（同書、190頁）

森岡の同書に書かれた労働形態一覧表を、趣旨を変えないように簡略な樹形図で以下に示す（191頁）。



つまり、正規雇用以外に多様な労働形態が意図的につくられ、その結果、学校を卒業する生徒・学生は、自己責任でどの職種、労働形態を選択するかが迫られることになった。その大きな分岐点が生じたのは1999年であり、その年にキャリア教育が政策文書に登場した。労働市場の多様化という新自由主義政策への教育的対応として、キャリア教育がはじまったのである。

まとめ

アメリカの労働者派遣企業の要求に応じて、日本政府は派遣労働分野を拡大し、非正規雇用の多様化を押しすすめた。労働市場へのいっそう競争原理の導入という新自由主義的政策である。それは、学校卒業時における一斉採用と終身雇用を原則とした日本型雇用の破壊である。当然ながら、失業と貧困化の拡大が予測される。社会の安定性が確実に失われることになる。もちろん警察などの権力強化、犯罪への厳罰化という直接的な対応もあるだろう。しかし、学校教育を通じて就職に関わる自己責任意識をキャリア教育(1999年)で育ておけば、失業したり貧困ラインの非正規雇用に従事するのは、あくまで自分の選択の結果であると人々は考えるようになり、それは社会問題化させない安全弁となる。学校における愛国心教育(2006年改正教育基本法)と道徳教育の教科化(2015年学習指導要領)などがそれを支えることになる。

2000年に入り、NHKスペシャルは「ワーキングプア」問題を取り上げた。書籍化された一節を以下に紹介する。

それまで私たちは、フリーターやニートと呼ばれる若者たちは学生時代の延長のようにモラトリアムな生き方を自ら選択した人たちだと勘違いしていた。しかし、「働きたくても、働く場がない」—この単純ではあるが厳しい現実を知ったとき、大きな衝撃を受けた。働かない若者は、「世の中を甘く見ている」「税金すら払おうとしない怠惰な人間」だと思いこんでいた。無論、長引く景気の低迷で、大変な就職難であることは知っていた。しかし多くの人々と同様に「若いんだから、やろうと思えばどんな仕事でもできるはずだ。仕事を選ぼうなんて贅沢だ」と考えていた。だが現実はずっと違っていた。本当に仕事がないのだ。それにもかかわらず、彼らは仕事をしていない自分を責め、世間の冷ややかな視線に耐え、厳しい労働環境や苦しい現実を訴えることすらもあきらめている。(NHKスペシャル『ワーキングプア』取材班・編『ワーキングプア—日本を蝕む病—』ポプラ社2007年、13頁)

いまの日本の社会では「自己責任」が強調されている。そして、自助努力する人を支援する「自立支援」の大切さが盛んに言われている。本当にそれでよいのだろうか。わたしたちが取材で出会った人たちは皆、家族の病気や、リストラ、それに社会保障費の削減など、誰の身にも降りかかるとかねない出来事をきっかけに、「ワーキングプア」に陥っていた。／それを「個人」の生き方の過ちとして片づけてしまっただけでよいのだろうか。政府によって、一刻も早く有効な手だてが取られることを願わずにはいられない。そして、わたしたち自身も、この問題から目をそら

さず、真剣に考えなければならない。「ワーキングプア」は労働や雇用
の問題というだけでなく、日本という「国」のあり方、わたしたち日本
人一人一人の生き方の問題だからだ。／「ただ普通の暮らしがしたい」と
しぼり出すような声で話した児童養護施設の子ども。「自助努力が足り
ないのでしょうか」と涙を流して訴えたダブルワークの母親。「ワーキ
ングプア」の問題をどうすれば解決できるのか、すべての国民に保障さ
れているはずの憲法二十五条の生存権の精神をどうすれば現実のものト
することができるのか。(同書、230頁。中嶋太一(NHK報道局社会部
副部長・当時警視庁キャップ)執筆)。

社会的な抗議の声をあげることなく自己責任論に苦しむ人々、これこそがキャリア教育
の成果といえるのではないだろうか。

誤解を恐れず単純化してしまえば、従来的一般教育(普通教育)と職業教育との関係で
いうと、キャリア教育とは一般教育(普通教育)の中に雇用労働関係に関する自己責任論
という体制内化イデオロギーを組み込んだ教育にすぎない。より広義にキャリア教育を語
れば語るほど、一般教育(普通教育)との区別がつかなくなっていくのはそのためである。

ところで、キャリア教育を単に否定するだけでは、あまり生産的ではない。確かにキャ
リア教育の本質は政策側による自己責任論であったとしても、学校教育の現場において、
児童、生徒にとって意味のある教育内容に組み替える教育実践の可能性があるからである。

学習指導要領によるしぼりがあるにせよ、教員の一言一句までが決められているわけ
ではない。そこで私自身の今後の課題として、児美川の研究に学びたいと思う¹⁷⁾。

児美川の研究を、当然であるがていねいにフォローしなければいけない(課題)。現段
階で私が理解した限りでまとめてしまうと、児美川は、まず文科省・政策側が正しいキャ
リア教育を理解していない、推進していないと批判する。しかし「自己責任」は今の社会
で仕方がないので、シティズンシップ教育と結びついた権利としてのキャリア教育を実現
しようという。

とりあえず私は児美川の、文科省によるキャリア教育のとらえ返しという視座に学びた
いと思う。そのうえで、児美川の議論について、①文科省のキャリア教育の意図、本質批
判がないこと、②文科省による教育統制批判がないこと、③文科省による教育統制にふれ
ないままカリキュラム改革案を提示する空想性、を問題として指摘し自分自身の今回の課
題としたい。

17) 注(12)以外に、以下を参照した。

児美川孝一郎『キャリア教育のウソ』ちくまプリマー新書2013年

児美川孝一郎「今、ここにあるキャリア教育へ」『教育』2014年6月号