

多様化する能力と「キャリア教育」

——若者と社会をつなぐ教育とは——

引間 美沙子

(塩原研究会 4 年)

目次

はじめに

I 若者の「学校から社会への移行」の困難化

- 1 かつての「学歴社会」（戦前～90年代初期）
- 2 バブル崩壊後の日本（1990年代）
- 3 新しい「学歴社会」（2000年代）

II 求められる能力の変化

- 1 経済産業省の「社会人基礎力」／厚生労働省の「就職基礎力」
- 2 「近代社会能力」と「ポスト近代型能力」

III 日本における「キャリア教育」政策の展開

- 1 日本における「キャリア教育」の始まりとその背景
- 2 「若者自立・挑戦プラン」
 - (1) 文部科学省の取り組み
 - (2) 経済産業省の取り組み
 - (3) 厚生労働省の取り組み
- 3 学校現場における「キャリア教育」の現状

IV 日本の学校教育における課題と提案

- 1 文部科学省的「キャリア教育」の問題点
- 2 「教育の職業的意義」－「柔軟な専門性」への期待－
- 3 権利として考える「キャリア教育」－「社会(科)学的労働教育」の提案－

V 「社会（科）学的労働教育」のすすめ－塩原良和研究会の活動の考察－

おわりに

はじめに

「あなたには「人間力」が足りない。もっと磨かなくてはいけないね。」

そう言われたら、あなたはどう感じるだろうか。

「「人間力」ってそもそも何？漠然としていて分からないよ。」

「私には人間としての魅力が足りないということ？そんなもの、自然と身につくものであって、そう簡単に磨けるものじゃないでしょ。一体、どうすればいいの？」

「そんなこと言われても・・・息苦しい。」

近年、「〇〇力」という言葉をよく聞く。人間力や生きる力、発見力、質問力など。書店ではタイトルに「力」が付いた書籍が多く見られ、2000年代後半からは「〇〇力」本ブームといえるような現象さえ起きている¹⁾。次々と紡ぎ出され、私たちの心に刺さってくるこれらの言葉たち。その言葉の数だけ、私たちが暮らす現代社会は「力」と切り離せない社会となりつつあるのだろう。

筆者自身、大学4年の就職活動時、自らの「〇〇力」と向き合う機会があった。その際、用いたのは就職読本に付いていた「能力発見チェックリスト」だ²⁾。リストには、行動する力、やる気、考える力、チームで取り組む力、コミュニケーション力、知識力、体力、自己を管理する力、人間力、といった9つの「〇〇力」が並んでおり、過去の経験をもとにして自分に当てはまる項目にチェックを入れていく。完成したものが、自分の強みや仕事に必要な能力、特定の職業や職種への適性を示しているという。さらにその結果を、面接の際にアピールすべきポイント、あるいは企業側の「求める人材像」に自身が適しているかを考えるヒントとして使うようにと説明されていた。毎年、企業の新卒採用活動が解禁されると、大学生協の書店にこの類の本がずらりと並ぶ様子からも、最近では学生の多くが就職活動時にこれらの自己分析ツールを利用していると考えられる。

このように細かく具体的に「能力」が言語化されてきた背景の1つに、若者の「学校から社会への移行」の困難化がある。1990年代のバブル崩壊以降、新規新

卒採用枠の減少、フリーターやニートの増大、若者の早期離職など、若者を取り巻く環境は一層厳しくなってきたのだ。そこで、若者にとって「自分を知る」際の明確な指標となり、企業側とのミスマッチを防ぐ役割があるとして、「能力」の細分化・具体化は率先されてきたのである。

しかし、試験などで可視化しやすい「学力」に比べ、「〇〇力」は他人との相対的な優位性を証明することが難しい。したがって、今日の若者は不定形で捉えにくい「〇〇力」が求められる社会において、「〇〇力」を持たなければ社会で優位に立てない、生きていけないといった強迫観念を抱いてはいないだろうか。また、個人に対して多様な「〇〇力」を求める社会は、個人にとって自己決定の重要性を増大させ、かえって個人を「自己責任論」によって苦しめてはいないだろうか。この問題意識に関する本田の文章を、以下に引用する。

・・・現在の日本では、「反能力主義的な報酬構造」と「リフレクシヴな主体」化への要請がないまぜになって、いくつかの独特な事態が観察される。そのひとつは、・・・日本では「〇〇力」の増殖が観察されることである。「人間力」「生きる力」は言うにおよばず、「地頭力」「断る力」「発見力」「現場力」「質問力」等々の新造語が、一般向けの書籍や雑誌などを中心として量産されており、いずれもそうした「〇〇力」を個人がもつことによって成功を勝ち取れるということを提唱している³⁾。

・・・ポスト近代においては「能力」をめぐるカオスが噴出しつつあり、とくに日本ではそれが危険水位に達しつつある。・・・「能力」への希求が日本ではきわめて個人化されたかたちをとっており、「能力」をいかにして身につけ、発揮し、評価を受けることができるかは、個々別々の個人の資質・努力・意欲やなんらかの偶発的な条件によって定まるという理解が支配的であることを示唆している⁴⁾。

本論では、1章で産業・経済の構造的変化や雇用の多様化・流動化が進む社会において、若者を取り巻く就職・就業環境がどのように変化したのかについて述べる。そして、2章では現代社会が若者に多種多様な能力を求めるようになったことを示し、3章では若者が社会へ円滑に移行できるよう、彼らが学校教育を通じてどのような「力」を養うべきかを考察したい。その際、文部科学省・経済産

業省・厚生労働省らが中心となり推進している「キャリア教育」や「職業教育」に言及し、4章ではそれらの問題点と解決案を紹介する。最終的には本論を通じて、就労支援に重きを置く「政策的なキャリア教育」ではなく、若者が現代社会を生き抜くために必要な力を養う教育への転換、さらには個別化されがちな問題の所在を“個人”に押し付けるのではなく“社会構造”へと視点を移す必要性を伝えたい。したがって、5章では社会問題を現実的・具体的なものとして認識する「社会（科）学的労働教育」として、筆者が属す大学のゼミ（研究会）の活動を例に取り上げ、“適応”だけでなく“抵抗”の側面も教える教育の重要性を説こうと思う。

また、本論は、筆者自身を含む“今”という時代を生きる若者たち、そして「学校から社会への移行」においてつまずいた若者に対し「うまくいかないのは自己責任だ」と非難してしまう大人たちに読んでいただき、「他者への想像力」を働かせる契機になれば幸いである。

I 若者の「学校から社会への移行」の困難化

1990年代半ば以降、日本における若者の社会的地位の低下がたびたび問題視されてきた。フリーター、ニート、ひきこもり、ワーキング・プアなど、社会のメイン・ストリームから外れ「周縁的」なポジションに留まる若者たちの増加は⁵⁾、今後の日本を担う世代の「社会的弱者化」という観点からしても、至急の課題である。本章では、かつては円滑に行われていた若者の「学校から社会への移行」が、どのような過程を経て困難になってきたのかを説明する。

1 かつての「学歴社会」（戦前～90年代初期）

戦前から1960年代初頭までの日本社会において、「学歴」と「職務」は対応していた。つまり、初等教育卒の者は生産現場で肉体労働に従事するブルーカラー職に、中等・高等教育卒の者は管理・技術・事務などの労働に従事するホワイトカラー職に就くというのが主流であった⁶⁾。ところが、1960年代の高度経済成長期に入るとブルーカラー職の需要が拡大したにもかかわらず、中卒者が激減したため、新規高卒者のブルーカラー職への採用が増え、「学歴」と「職務」の対応が崩壊した。ブルーカラー職に就いた高卒者は当然、自らの処遇に葛藤する。したがって、彼らの不満を緩和するためにも、企業内部の職務区分が曖昧な、ホワイ

トカラー職とブルーカラー職間の柔軟な異動が可能な仕組みが必要となり、「日本の雇用慣行」が生まれた⁷⁾。そして、一般的な職務遂行能力を処遇の基準とする「職能資格制度⁸⁾」が普及したことで、「学歴」は抽象的な訓練可能性の代理指標と見なされるようになった。こうして、教育内容と仕事内容の実質的な関連性は希薄になり、教育の職業的意義は後退していった。また当時、国の急激な経済成長を支える人材確保の方が専門的な勉強よりも優先であったことも、教育の職業的意義の後退に影響している。

その後も日本は順調な経済成長のもと、「新規学卒就職」という安定的な「学校か社会への移行」パターンが維持され、若者は「職業的自立」をする中で、親を離れ「社会的にも自立」した存在に成長していた。一方、雇用の世界には「学歴」や企業規模などによる処遇や社会的威信に階層的な格差が存在した⁹⁾。1970年代頃の国民の意識として「一億総中流」という言葉があったが、当時の人々は「総中流」である正社員という同じ土俵の上で、「学歴」に応じた収入や昇進の細かい差異を気にし合っている状態であった。つまり、「学歴」に高い価値を見出し、「いい高校→いい大学→いい会社→幸せな人生」を歩むための学歴達成を目指して、激しい受験戦争や学力獲得競争が繰り広げられる社会であった¹⁰⁾。このような社会は同時に、標準的なルートからいったん降りた者（高校中退者など学校をドロップアウトした層）にとってはやり直しの機会が乏しく、再チャレンジが難しいという側面がある¹¹⁾。

2 バブル崩壊後の日本（1990年代）

1980年代まで、学生はあまり勉強をしなくても、あるいは学校が職業的教育をしなくても、エスカレーター式に企業社会へとすんなりと入り、「学校から社会への移行」がスムーズであった。しかし、1990年代のバブル崩壊による「失われた10年」以降、学校を卒業しても企業が簡単に学生を受け入れてくれる社会ではなくなってしまった。「学校を卒業すればすぐに正社員になれるはずだ」という数十年來の常識が崩れ去ったのだ¹²⁾。

バブル経済崩壊後、多くの企業はその厳しい経営環境を乗り切るため、日経連『新時代の日本的経営¹³⁾』（1995年）の掲げた「雇用の層別化」と「雇用のポートフォリオ」を採用した。これは終身雇用と年功賃金を柱とする「日本的雇用慣行」から流動的で柔軟な雇用へと転換させつつ、長期的な経営戦略の一環として

雇用管理を低コスト化する試みである。よって、企業は正規雇用をスリム化して非正規雇用を増やし、成果主義を導入することで年功賃金を見直した。この「日本的雇用慣行」再編は、新規学卒就職の仕組みを縮小・解体したため、中高年層よりも若年層に対して厳しく作用し、若者たちの「学校から社会への移行」を著しく困難なものにした¹⁴⁾。それだけでなく、企業は従来なら長期雇用を前提に人材育成に取り組んできたが、近年は正社員への企業内教育・訓練機会を削減してきた。ましてや非正社員に対する企業内教育は限られており、彼らには職業的能力を培いそれに見合う処遇を受ける機会が欠けている。このことが、非正規からの正規雇用への「脱出の困難さ」を招いている¹⁵⁾。

ところが、学校教育はこのような企業の変化にすぐに合わせられなかった。これには80年代から批判の対象であった「受験競争」への政策として、「ゆとり教育」が進められていたことも影響している¹⁶⁾。ゆとり教育によって「教育の職業的意義」だけでなく「学歴」への関心も希薄になる学校現場では、学生たちに職業的教育を施す習慣がなかったのだ。したがって、学校において職業的知識やスキル、抵抗の論理や方法を何一つ学んでいない若者たちは、非正規や低賃金労働、使い捨てにされても声を上げることができない。正規雇用から構造的に排除された若者は「フリーター¹⁷⁾」と呼ばれ、企業にとって使い勝手の良い低賃金労働力と見なされている。また、正規雇用であっても労働条件が望ましいとは言えなくなっている。正社員も長時間労働や賃金の抑制が強いられ、中には「周辺の正社員¹⁸⁾」のような存在もあり、過労死やワーキング・プアといった雇用問題は社会的にも注目された。

3 新しい「学歴社会」（2000年代）

2005年4月、厚生労働省は年間20万人のフリーターの常用雇用化を目指すという方針を決定した¹⁹⁾。このことは2000年代に入り、国が社会的弱者になりつつある「若者の問題」を国レベルで解決しようとしていること、また、現実に非正規で働く若者がかなりの数いることを示している。若者はなぜ「周辺の」ポジションへ追いやられているのであろうか。

前述の通り、90年代のバブル崩壊後、日本の企業は「日本型雇用慣行」からより柔軟で流動的な雇用形態へと転換し、新規学卒者の雇用を控えてきた。また、企業が社員を「一人前の社会人」にしていくという教育的機能が低下したため、

新入社員に「即戦力」を求める環境が形成されてきた²⁰⁾。そして、企業が採用人数を大幅に制限する中、学生の個性や専門性を重視する人物本位の採用を行うようになり、学生は「いかにして主体的な人間であり、目標設定遂行能力がある人間であるかを立証²¹⁾」することが要求されるようになった。若者たちは「人物」という曖昧な基準を目の前に、「やりたいこと」にこだわることを選抜の段階で強制されるために、就職が難しくなるのだ²²⁾。これが最近の「若者の問題」の原因の1つである。

また、今日の日本において若者たちはもはやかつてのような社会的な「標準²³⁾」を想定することができなくなっていることも、最近の「若者の周辺化」に影響を及ぼしている。もちろんかつての「標準」にもヒエラルキーの要素があったが、かつてであれば社会全体から見て、若者が大人になっていくライフコースがある程度想定できるものであった。若者自身も自分がどのくらい年齢になれば、どのようなライフ・イベント上の課題が生じ、どのような仕事上あるいは社会的な役割や責任を負うことになるのかといったことが、見えやすい形であった²⁴⁾。しかし、今日の「学歴社会」は「離学後の職業経歴において、かつてよりも多様性が増大し、「正社員」以外の、不安定で収入も低く将来性の閉ざされたルートが大きく口を開けている²⁵⁾」ため、より一層厳しいものとなっている。

以上のような「若者のライフコースの多様化」は格差の拡大を意味し、ひとつ間違えれば生存の危機にさらされかねない現実があることを示唆する。そして、このような社会において「学歴」は「人々の一生を客観的に左右する²⁶⁾」ものとして重要な役割を担ってきた。ところが、今日は従来競争のターゲットであった「学力・受験・学歴」に加え、別種の基準が新たな支配力を持ち始めている。それはコミュニケーション力や意欲、創造性、問題解決力など、感情や人格の深部に根ざすような曖昧で柔軟な諸能力、すなわち「人間力」である²⁷⁾。次章で詳しく述べよう。

II 求められる能力の変化

現代の日本社会において、求められる力とは何であろうか。先述したように、今日、企業が採用時に重視する能力は「基礎学力」はもちろんのこと、コミュニケーション力をはじめとした「学んだ知識を実践に活用するために必要な力²⁸⁾」である。本章では、今日「求められる能力」について、政策上の「社会人基礎力」

と「就職基礎力」という言葉と、本田が提唱する「ポスト近代型能力」という言葉を用いて言及する。

1 経済産業省の「社会人基礎力」／厚生労働省の「就職基礎力」

「基礎学力」と「学んだ知識を実践に活用するために必要な力」。かつて、これら2つの力は相関関係にあり、企業にとって採用時の選抜は学力評価でもよかった。しかし昨今、2つは乖離してきたため、企業は「基礎学力」とは別に「後者の力」を積極的に評価するのである。経済産業省は2006年、後者の力を「社会人基礎力」と名付け、表1のように整理した。

表1 「社会人基礎力」

能力	要素
① 踏み出す力（アクション）	主体性・働きかけ力・実行力
② 考える力（シンキング）	課題発見力・計画力・創造力
③ チームで働く力（チームワーク）	発信力・傾聴力・柔軟性・情報把握力・ 規律性・ストレスコントロール力

（出典：経済産業省、社会人基礎力に関する研究会「中間取りまとめ」2006年1月20日発表 <http://www.meti.go.jp/press/20060208001/shakaijinkisoryoku-honbun-set.pdf>（2012年1月1日アクセス）より筆者作成）

「社会人基礎力」は「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の3要素から構成されており、業種や職種によってどの能力が重視されるかは変わってくる。従来、こうした能力は家庭や地域社会で自然と身につくとされていた。しかし、家庭・地域の教育力が低下した今日、学校教育や生涯教育において明確化される必要が生じ、改めて「社会人基礎力」として整理された。この「社会人基礎力」と「基礎学力や専門知識」は双方を身につけることによって、相乗効果を生む。つまり、学生は学校教育の各段階において「基礎学力や専門知識」を習得すると同時に、獲得した知識を実際に活用する経験を積むことによって、学習意欲が高まるという「成長の好循環」が実現するのだ。したがって、学生にとって将来の社会生活の基本となる「職業意識」や「社会人基礎力」は、知識教育と実践教育が共に施されることで形成される。また、若者が「社会人基礎力」を認識することは、自身の能力の特徴や適性に気付き、自身の強みを伸ばしたり、自

らの成長を実感したりするきっかけを提供する。近年は、経済産業省の指導の下、自社の「求める人材像」を「社会人基礎力」という共通言語を用いて発信する企業も増えているため、若者が自身の強み・弱みを企業の「求める人材像」と照らし合わせ、自身にとって最適な活躍の場を選択するのに役立っていると考えられる。

一方、厚生労働省も 2004 年の「YES-プログラム²⁹⁾」において、表 2 のように「就職基礎能力」を定義した。これは企業が採用の際に若者に求める能力を具体的に規定したもので、「社会人基礎能力」よりも現実的に活用されることを意識していた。例えば、事務・営業の職種に関しては、それぞれの能力の具体的な内容についての目安を「基礎レベル」と「応用レベル」に分けて提示し、そうした能力を育成するための認定講座や試験を指定していた。それらを修了すれば、厚生労働大臣の名で「就職基礎能力修得証明書」が発効され、就職活動時に活用できるという仕組みがあった³⁰⁾。(後述するが、「YES-プログラム」は 2009 年度末に廃止されている。)

表 2 「就職基礎力」

就職基礎力	内容
① コミュニケーション能力	意思疎通、協調性、自己表現能力
② 職業人意識	責任感、向上心・探究心、職業意識・職業観
③ 基礎学力	読み書き、計算・係数、数学的思考力、 社会人常識
④ ビジネスマナー	ビジネスマナー
⑤ 資格取得	情報技術関係、経理・財務関係、語学力関係

(出典：厚生労働省ホームページ「「YES-プログラム」の概要」2006年3月10日発表
<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2006/03/h0310-6a.html> (2012年1月1日アクセス)より
 筆者作成)

2 「近代社会能力」と「ポスト近代型能力」

本田は近代以後の社会を「能力」に取りつかれた社会であるという³¹⁾。近代化にともなって、社会構成員の地位決定のルールが「属性主義」から「業績主義（メリトクラシー³²⁾）」へ移行したからだ。竹内はその「メリトクラシー」が体现されているのが日本社会であるとしてきた。日本社会では個々の選別のルールそのものの中に、きわめて多くの人々を「競争」へと動員する要素が組み込まれてき

たからだ³³⁾。

ところが、本田によると現代の日本は従来の「近代社会」から「ポスト近代社会」段階へと突入しつつあり、ハイパー・メリトクラシー化が進行している状態だという³⁴⁾。近代社会のメリトクラシー下で人々に要請される能力を「近代型能力」、ポスト近代社会のハイパー・メリトクラシー下で要請される能力を「ポスト近代型能力」とすると、「近代型能力」は基礎学力のように、行為としての「努力」（具体的には勉強）を通じて習得が可能な能力であった。つまり近代社会では、人々を「生まれや身分」と一度切り離し、改めてその「資質や能力」に従って社会の中に配置し直す仕組みが必要であり、その中心的役割を担ってきたのが「学校教育制度」であった。すべての個人が学校教育制度を通過し、共通の標準化された教育内容を教えられ、どれほどの学習効果を獲得できたかが個々人の基礎的な「業績」とされて、社会的な位置づけが決まる。この選抜・配分の仕組みは「努力」が「業績（メリット）」に結び付く点で公平であると見なされ、「近代社会」を正当化することに繋がっていた。一方、「ポスト近代型能力」は「生きる力」のように個々人に応じて多種多様な能力であり、当人の生来の資質である属性的要因や成長過程における環境要因によって決まる部分が多い能力である。

ポスト近代化の特徴であるグローバル化は、先進諸国の産業構造の変化や、価値や文化の多元化・多様化を生じさせてきた。これは人々の間で特定の文化や価値を共有する度合いが減り、個々人がそれぞれの生き方を選択していくことが必要となったことを意味する。したがって、ハイパー・メリトクラシー下では個々人の人格全体が社会の中で評価され、「ポスト近代型能力」の高低には幼い頃からの日常的な生活環境のあり方が大きく影響するようになった。もはや手続き的な公正さはなくなり「業績主義」の元来の意味合いが強くなりつつある社会が³⁵⁾、現在の日本社会なのである。

若者が「個人に対する剥き出しの業績主義」であるハイパー・メリトクラシー社会で生き抜くためには、新たな能力を身につけなければならない。新たな能力が台頭すれば、新たな学びの環境・プロセスが必要になってくる³⁶⁾。次章では日本の教育政策に視点を移したい。

Ⅲ 日本における「キャリア教育」政策の展開

日本では1959年から2003年までを進路指導の時代、2004年を「キャリア教

育元年」と呼んでいる³⁷⁾。本章では、まず「キャリア教育」政策前の日本の教育政策とその実施に至った背景を述べる。次に、2003年の「若者自立・挑戦プラン」の影響を受け、各省がどのような若者の「ポスト近代型能力」育成の取り組みを行ってきたかを説明する。さいごに、現場にいる教師の「キャリア教育」の認識を踏まえつつ、その実践状況にふれたい。

1 日本における「キャリア教育」の始まりとその背景

これまで日本は急激な経済成長にともなって、後期中等教育・高等教育が量的拡大・大衆化を果たし、多様な学生を指導するためにも教育内容の多様化が進められてきた。ところが、戦後の日本の学校制度は単線型の体系で整備されてきたため、普通科の高校や大学へ進学するのが一般的であった。普通科の高校での学習は社会や職業との関係性が薄い傾向があり、進路指導においても「いかに生徒を偏差値の高い大学に進ませるか」といった出口指導を重視してきた。一方、大学は専門的な知識・技能の習得を重視し、学生のニーズを満たす十分な職業教育を提供してこなかった³⁸⁾。このように従来、多くの若者は「一人一人のキャリア発達支援³⁹⁾」という視点が希薄な学校教育を受けてきたわけだが、特に問題視されなかった訳は、社会が「学歴」に価値を見出してきたからだ。

しかし、先述したように、ポスト近代化する日本社会において、職業人としての基本的能力が低下した若者や職業意識が未熟な若者、進路意識や目的意識の希薄なままに進学する学生が増えてきた。さらに、中途退学者や無業者の数も増えている。そこで、若者の社会・職業的な自立を促し「学校から社会への移行」を円滑にするため、新たな学校制度や学校教育が必要とされるようになった。

その新たな試みの一つとして近年注目されるのが「キャリア教育」である。「キャリア教育」という言葉は1999年に初めて公文書で用いられ、「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⁴⁰⁾」と提言された。その後2004年には、初等中等教育におけるキャリア教育のあり方に関する報告書が出された。この中で、キャリア教育は「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、そ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⁴¹⁾」と定義され、以降、

児童生徒一人一人の勤労観・職業観を育てるための「初等中等教育におけるキャリア教育の推進」が進められた。

また、日本キャリア教育学会は「個別のキャリア発達支援（キャリア・カウンセリング）」と「適応への指導・援助」という 2 つの観点を意識したキャリア教育を勧めている。これは、若者の生活や意識が大きく変化する現代において、従来の進路指導が強調してきたような個人の能力や適性と職業や進路先との適合だけでなく、産業・経済の構造的変化や雇用の多様化・流動化など、社会の変化に対応していく資質や能力を身につける必要が生じ、「適応にかかる指導」がますます重要になるという認識からだ⁴²⁾。

2 「若者自立・挑戦プラン」

近年のフリーター・ニートなどに象徴される若者雇用問題への対策は、日本では国全体として進められてきた。2003年4月には、関係する4省庁（内閣府、文部科学大臣、厚生労働大臣）で「若者自立・挑戦戦略会議」を発足させ、同年6月に「若者自立・挑戦プラン」を取りまとめ、キャリア教育や職業体験の推進を重要な施策の一つに掲げた（表3参照）。その後、同プランの実効性・効率性を高めるため、2004年12月に「若者の自立・挑戦のためのアクションプラン⁴³⁾」が策定され、学校段階からのキャリア教育の強化が提言された。

表3 「若者自立・挑戦プラン」に基づく具体的な施策例

<ul style="list-style-type: none"> ・ 小学校段階からのキャリア教育の推進 ・ 「日本版デュアルシステム」の導入 ・ 大学や大学院、専門学校等における若者のキャリア高度化への取り組み 	労働力の供給側である教育機関における取り組み	在学中の若者の「エンプロイアビリティ」を高める施策、実際の就労に繋げるまでの相談活動等による支援策
<ul style="list-style-type: none"> ・ 合宿形式による「若者自立塾」の設置 	NPO等の訓練機関による取り組み	
<ul style="list-style-type: none"> ・ ジョブ・サポーターやキャリア・コンサルタントによる若者の就労支援 ・ 地域の実情に応じた「ジョブカフェ」の設置 ・ 若者の能力評価を明確化するためのシステムづくり 	若者と仕事とのミスマッチを防ぐための就労支援の強化策	

・ 企業・創業支援による就業機会の創出	労働力の需要側の 取り組み	企業の採用行 動・採用方針に 対する関与
・ 「トライアル雇用」による若者の就業 促進		

(出典：児美川孝一郎「フリーター・ニートとは誰か一つくられるイメージと社会的視点の封印」佐藤洋作・平塚眞樹編『ニート・フリーターと学力』明石書店、2005年、73-75頁より筆者作成)

本節では、「若者自立・挑戦プラン」を受け、文部科学省・経済産業省・厚生労働省の3省がどのような取り組みを行ってきたかを詳述する。

(1) 文部科学省の取り組み

文部科学省は、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⁴⁴⁾」と定義している。そして、これまで「新キャリア教育プラン実践事業」(2004～2006年度)、「キャリア教育実践プロジェクト」(2007年度)などを主軸に、小学校から高校にわたるキャリア教育の実施に注力してきた。これに先立って出された報告書「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」(2002年)や「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)などの「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)⁴⁵⁾」が、現在、全国各地のキャリア教育プログラムの柱となっている。この枠組みでは、職業的(進路)発達に関わる諸能力(「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」)が例示されており、社会的自立に向けた「生きる力」を育むことを目標に、児童生徒のキャリア発達段階に応じた継続的なキャリア発達支援を推進している⁴⁶⁾。したがって、同省は職場体験学習・インターンシップの導入や、キャリア教育推進地域の指定などによって、小・中・高と学校教育を通じたキャリア教育の推進を行っている。特に中学校における5日間以上の職場体験学習「キャリア・スタート・ウィーク⁴⁷⁾」は、地域の力を学校でのキャリア教育に生かした取り組みとして重視されている。

また、同省は児童生徒一人一人の「進路への関心」と「学習意欲」を高めつつ、キャリア発達を支援するためには個別の援助が必要であるとして、「キャリア・カウンセリング」の意義を認め、中学校・高等学校導入を進めている⁴⁸⁾。

(2) 経済産業省の取り組み

経済産業省は「若者自立・挑戦プラン」の中でも主要な取り組みである「ジョブカフェ」に積極的である。ジョブカフェでは、情報提供、適性判断、カウンセリング、研修、職業体験、職業紹介までの雇用関連サービスを一か所で受けられる。また、地域の実情に合ったきめ細かいサービスを若者に提供するため、都道府県を中心に、厚生労働省や経済産業省が連携し、民間委託を取り入れつつ運営している⁴⁹⁾。

また、経済産業省の取り組みとしては「社会人基礎力」もよく知られている。先にも述べたが、これは「産業界で求められる能力の変化を受け、職場や地域社会で活躍するために必要な基礎的な能力⁵⁰⁾」のことで、同省が提唱した概念である。そして2005年度からは、旧通産省時代の企業家教育の蓄積を踏まえつつ⁵¹⁾、「地域自律・民間活用型キャリア教育プロジェクト」としてキャリア教育を推進している。その際、キャリア教育を「児童・生徒等が勤労観や職業観を自ら確立することを目指し、学校と地域社会が一体となって、社会的・職業的自立に向けた力をはぐくむ教育⁵²⁾」と定義し、2008年からは「キャリア教育コーディネーター⁵³⁾」の育成に力を入れている。

(3) 厚生労働省の取り組み

厚生労働省では、日本版デュアルシステム、若年者トライアル雇用、YES-プログラムなどの取り組みを行ってきた⁵⁴⁾。「日本版デュアルシステム⁵⁵⁾」とは、ドイツの職業訓練制度に倣ったもので、企業における実習訓練と教育訓練機関における座学の教育訓練を行うことにより、若者を一人前の職業人に育てる制度だ。「若年者トライアル雇用」は、3か月の試行雇用期間を設け、実際に働いてから常用雇用に切り替えていく制度である⁵⁶⁾。先述の「YES-プログラム」は「就職基礎力」を設定し、能力向上に向けた学習が可能となるよう、同プログラムに合わせた認定講座・試験を設け、それによって入手した証明書を就職活動に活用できるようにした制度である。しかし、民主党政権発足後、同プランは行政刷新会議による事業仕分けを経て2009年度末に廃止された⁵⁷⁾。

3 学校現場における「キャリア教育」の現状

前節では「若者自立・挑戦プラン」後の各省の取り組みを説明してきた。では、小学校・中学校・高等学校の現場において、「キャリア教育」の政策はどのように実施されているのだろうか。

まず、小学校では、特別活動や「道徳の時間」、「総合的な学習の時間」を使い、自らの生き方や将来を見つめさせるような取り組みが行われている⁵⁸⁾。ところが、キャリア教育に対する認識には政策側と現場の教師で温度差がある。文部科学省は政策方針として「小・中・高校を通じた一貫したキャリア教育の推進」を掲げているのだが、中学・高校と異なり「進路指導」という概念がもともと成立していなかった小学校の教師にとって、キャリア教育の導入には戸惑いがあるのだ。しかし、小学校における授業は中高に比べて柔軟であるため、今後に期待されている。中学校段階では、キャリア教育の取り組み方に学校間のばらつきが少ない。その理由として1990年代から「進路指導」を単なる進学先選びに留めずに、生徒たち自身が自己理解を深め、自らの生き方を考えられるように指導法を転換してきたという政策的背景がある。また前節でも述べたが、文部科学省は現在、中学校におけるキャリア教育に関して、教科課程全体の編み直しを進めるよりも「5日間以上の職場体験学習」の実施を重視している。今後、さらにキャリア教育と教科教育を連携させ、進路指導の充実を図ることが課題である⁵⁹⁾。高校段階では、キャリア教育として「インターンシップ⁶⁰⁾」や「進路指導」などを行っている。しかし、その取り組み方には学校タイプ（例えば、普通科か専門科か、普通科であってもいわゆる「進学校」か「進路多様校」であるか等）の違いが強く影響しており、学校によって「キャリア教育への意識」に差があるため⁶¹⁾、是正されるべきである。また先述したように、これからの学校現場では、生活指導や進路指導など様々な場面において、キャリア・カウンセリングが積極的に導入されていくと考えられる。

このように今日、学校教育における児童生徒の成長に合わせたキャリア教育の試みが始まっている。しかし、実際の教育現場では、キャリア教育の必要性を理解しつつも、その意味づけや受け止め方が多様であり⁶²⁾、教育課程の見直しや体験活動等の取り組みも十分とはいえない状況である。したがって、今一度、キャリア教育が「日本の学校教育にとっての新規の課題」であるという誤った認識を捨て、「子どもたちの学校卒業後の社会生活や職業生活との関連性(レリヴァンス)

を意識した視点から、学校の教育課程全体を再点検し、必要な編み直しを行っていく営み⁶³⁾」という認識を確認し、改めて学校現場におけるキャリア教育を考えていく必要がある。

IV 日本の学校教育における課題と提案

前章では、日本の教育政策の流れと現状について述べてきた。本章では、特に文部科学省が進める「キャリア教育」政策の問題点を挙げ、現代日本における「若者問題」への新たな切り口を二つ提示したい。

1 文部科学省的「キャリア教育」の問題点

当初、日本の「キャリア教育」は進路指導の変革の視点から登場したものであった。しかし、近年の文部科学省によるキャリア教育への取り組みは、「若者自立・挑戦プラン」（2003年）に代表される政府の若者就労支援策の一環になりつつある。児美川はこれを「政策としてのキャリア教育」と呼び、「態度主義」「心理主義」「適応主義」的性格が強いと批判する⁶⁴⁾。

近年、「キャリア教育」は、若者の「望ましい勤労観・職業観」と「生きる力」のような「汎用的・基礎的能力」を育む営みとして、教育現場において強い支配力を持ってきた。しかし、全国の学校現場できちんとした議論や教員間の意志統一がないまま、方法論として曖昧に拡散したため、「職場体験」がただイベント的にこなされているのが現状である。これは勤労への心構えや忍耐力を教えるだけでなく、若者に対して自己決定を求める圧力として働きかけ、進路不安や「自己実現アノミー⁶⁵⁾」を助長することにも繋がっている。児美川は、この教育現場の現状を「「態度主義」的な訓練の場⁶⁶⁾」だと問題視する。また、今後の学校教育において、キャリア・カウンセリングが積極的に導入されると先に述べた。もちろんカウンセリングは個別の支援として有意義ではある。しかし、子ども達の心を巧妙にマネイジしてしまえば、現代社会の労働や職業の矛盾を問うことなく、既存社会への「適応」を考えるように仕向けることもできるため、児美川はカウンセリングが「心理主義」的なコントロールの手段となるおそれがあると指摘する。

続いて、「政策としてのキャリア教育」が依拠する「若者自立・挑戦プラン」の

内容を確認したい。以下は「本プランの目標」と題された一節だ。

「本プランにおいては、フリーターが約200万人、若年失業者・無業者が約100万人と増加している現状をふまえ、当面三年間で、人材対策の強化を通じ、若年者の働く意欲を喚起しつつ、全てのやる気のある若年者の職業的自立を促進し、もって若年失業者等の増加傾向を転換させることを目指す⁶⁷⁾」

ここで注目すべきは、「若者自立・挑戦プラン」が支援の対象とするのは「全てのやる気のある若年者」であって、「全ての若者」ではないという点である。もともと同プランがまとめられた背景として、EU諸国の「ワークフェア（雇用による福祉）」にならい若者の就労支援を行いうことで、国の経済発展と年金・社会保障制度の存続・安定化を図るという目的と、フリーター・ニートの増加による「社会的コストの増大」を回避する意図が、国にはあった。児美川は次のように述べ、同プランが就労支援策とはいえど、新自由主義的な「自己責任」の考え方を貫いているという。

・・・国レベルでは、できるだけお金をかけずに、民間活力と自己責任による“ピックアップ型”の支援を施すことで、「正規雇用—非正規雇用—求職者—非労働力人口」というかたちで階層化された労働市場が、下層を肥大化させすぎたり、硬直化しすぎたりすることを防ぐ—選ばれた少数者の「非正規」から「正規」、「求職者」から「非正規」「正規」への移行を促すことで、労働市場の流動性を高め、その活性化をはかる—ことをめざしているのである⁶⁸⁾。

国は不況による求人の大幅な減少を打開するのではなく、若者の意識や能力に“テコ入れ”を施し、緻密なジョブ・マッチングを行うことで、若年雇用問題に対処しようとしているのだ。そこでは、当然、「意欲」と「能力」という競争主義的なふるいにかけて、「自己責任」という言葉を突きつけられたまま“救われない”若者が残り続けてしまう。また筒井は、文部科学省が進めるキャリア教育は、「自己責任論」と同時に「個体還元主義的能力観」を助長することで、「希望ある労働者」の力量を養うことに対してマイナスに作用すると述べている⁶⁹⁾。つまり、政策文書において「適応力のある有能な強い職業人になれば、幸せなキャリアを歩めるようなニュアンス」ばかりが漂い、若者が希望を持って働いていくために必

要な「自らが生きる労働世界を別様にもできる」と考えるセンスを培う視点が無いに等しいのである⁷⁰⁾。(これに対する解決の糸口は後で詳述する。)したがって、児美川が指摘するキャリア教育の「適応主義」的性格には、国の若者就労政策への考え方が反映されているといえる。

2 「教育の職業的意義」－「柔軟な専門性」への期待－

本田は、戦後の日本的雇用慣行が崩壊した現代において、働く者、とくに若者の立場から「教育の職業的意義」が不可欠であると主張する⁷¹⁾。「教育の職業的意義」とは、若者が職業世界へと移行する過程において、学校には「働く者すべてが身につけておくべき労働に関する基本的な知識」と「個々の職業分野に即した知識やスキル」を若者に教える役目があるという考え方である。

まず「労働知識」は職業世界の要請に若者が<適応>するための手段であるが、本田はむしろ<抵抗>の手段としての重要性を強調する。それを欠けば、理不尽な要求を突きつけられても適正な働き方を求める交渉や建設的な批判を行えず、若者は翻弄されるほかないからである。続いて「職業分野に即した知識やスキル」に関して、本田は「柔軟な専門性⁷²⁾」という概念を提唱する。つまり、特定の職種のみにも適用可能な専門性ではなく、暫定的な輪郭を備えながらも、後々の知識やスキルの更新、転換を見込めるような柔軟性が求められているのだ。しかし、現在、政策的に推進されているキャリア教育は「教育の職業的意義」があるとは言い難く、むしろ若者の進路不安をかき立てている側面もある。

例えば、日本の学生は、教育内容への興味関心や、それが生活や将来の仕事に役立つと感じる度合いが、国際的に見て極めて低い傾向がある⁷³⁾。その原因として、職務の輪郭が不明瞭な従来の日本型雇用慣行や企業の新規一括採用のあり方が挙げられるが、同様に、高校では普通科が多く、大学では人文・社会科が多いという教育の分野別構成の影響も少なくない。また、日本の学生の多くが、教育内容の実質的な意義ではなく、学習成績が進学の際に選抜基準とされていることを「学習の動機づけ」としている⁷⁴⁾。このことは、学習意欲の格差に繋がる一方で、先が不透明で不安定化した職場世界において、若者が自らのライフコースを描く術として教育が機能していないことを示している。

したがって、本田は今こそ「柔軟な専門性」の第一段階となる学習機会を高校段階で広く提供すべきと主張する⁷⁵⁾。なぜなら、「学校教育」は家庭や地域より

も「制度」としてあるため特定の意図に基づき設計しやすく、ほぼすべての若者・子どもを対象とすることができて全体的な底上げが可能である⁷⁶⁾。特に「高校段階」は、義務教育修了直後であり分化した教育内容を導入しやすい。また、修了後に進学せず社会に出る者がいることから、高校段階で基礎的な「専門性」をある程度身につけることが有益である。ただし、高校への進学という早い段階で生徒に専門分野の「選択」を迫るからには、その後も進路の途上や節目において「選び直し」が可能となるよう、制度に柔軟性を持たせる必要がある⁷⁷⁾

さらに、本田は抽象的な普通教育や教科科目に比べ、「職業的意義」が明確であり学習意欲を喚起しやすい教育として、「専門高校の職業教育」に注目する。そして、「専門高校の高校生は『対人能力』が高く、『進路不安』が低い⁷⁸⁾」という特徴を挙げ、「専門性」のメリットを次のように主張する。

-
- ① 多様な「ポスト近代型能力」を要求される社会において、「専門性」を身につければ、自身の専門領域においてのみその要求に応えればよい。
 - ② 「ポスト近代型能力」は直接習得しにくいのに対し、「専門性」は行動としての努力を通じて習得できる。
 - ③ 「専門性」は個々人を結び付ける「ネタ」となり、共同体の形成に寄与する。個人はそこに帰属することにより対人的つながりを形成し、コミュニケーション力を高める。
 - ④ 「専門性」は個々人にとって何らかの「選択」を不可避とするため、アイデンティティの感覚や意志力・決断力の形成に役立つ。
 - ⑤ 「専門性」は個人の「やりたいこと」と現実社会のスキル需要を結び付ける。さらに、現実社会で得る実感が、個人の自己効力観や社会的責任感の形成に貢献する⁷⁹⁾。
-

したがって、専門高校の高校生は行動としての努力によって「柔軟な専門性」を身につけたことにより、「対人能力」のような「ポスト近代型能力」を形成する土台を培ったこと、また「専門性」を身につけたことで、あらゆる場面で能力を発揮しなくてはならないというプレッシャーから解放され、自身の「やりたいこと」を現実社会の需要と結び付ける力が養われたため、「進路不安」が低いと考えられる。さらに、「進路不安」の観点からすれば、学校教育だけでなく企業も変わらなければいけない。現状の新卒一括採用では「人物本位」の採用がなされてい

るため⁸⁰⁾、もっと個々人の「専門性」を尊重した採用を行うべきである。採用の透明化は、大学名による差別だけでなく、意欲やコミュニケーション力といった曖昧な採用基準の過剰な支配を弱め、学生の学習意欲の喚起も期待できる。

3 権利として考える「キャリア教育」—「社会(科)学的労働教育」の提案—

前節では「政策としてのキャリア教育」が抱える問題への対策として、本田の「柔軟な専門性」の概念を述べてきた。本節では、児美川の「権利としてのキャリア教育」という考え方を踏まえつつ、筒井が提唱する「社会(科)学的労働教育」に期待を寄せたい。

これまで、フリーターやニートは「働く意欲がない若者」として勤労意識を促す対象として見なされてきた⁸¹⁾。しかし若者雇用問題において、実際は若者の勤労意識や「やりたいこと」の有無よりも社会階層など構造的な要因の方が影響力は大きい⁸²⁾。例えば、高校卒業後に「やりたいこと」を強く持っていても家計の事情で進学できなければ、自分一人の力でやり抜く強さを背負わされてしまう。また就職者についても、最近では職場に同世代の同僚がいらないために孤立しやすく、職場全体にも若者を見守り育てるというゆとりがない場合が多い。厳しい労働条件の中、一人でやり抜かねばならず、もしやり抜けず退職するならば、若者自身の弱さなど「自己責任」として本人に重くのしかかっているのだ。このように本来は職場状況や家庭背景などに問題があるにもかかわらず、若者たちの勤労意識の形成を促し自立を支援することで、問題自体を「個人化」しようとする政策、これが現在の「政策としてのキャリア教育」のスタンスである。

この現実に対し、児美川は問題を個人ではなく社会の構造に求め、社会矛盾を改善しようとする意識を育むために、若者たちの権利として「キャリア教育」を捉えるべきだとする。そして、キャリア教育において次の3点を重視すべきだと主張する。

-
- ① 子ども・若者たちが、現代の日本社会を生き、卒業後は働く存在となるということをリアルに見つめ、そこにおける「人権」という視点を徹底して意識しておくこと
 - ② 現実社会への「適応」の視点だけを重視するのではなく、現実を変えてい

く「変革」の視点を含み持つておくこと

- ③ キャリア教育の営みにおいて、個人主義的な探索行動や問題解決だけを重視するのではなく、仲間との共同や協同関係の形成の問題を重視すべきであるということ⁸³⁾
-

また、今日のキャリア教育には、常に「学校の“内”と“外”をつなぐ視点をもつ⁸⁴⁾」ことも重要である。これは例えば、体験学習や訪問・見学、フィールドワークといったものから、ゲスト講師や地域の諸課題に取り組む人へのインタビュー、地域の商店街や事業所の話題を取り上げる等、様々な取り組み方がある。

一方、筒井も若者に「労働世界の構造的・制度的なありようを凝視」させ、「労働世界を<社会>の次元でとらえるという動作を習得させる」授業の重要性を説いている。このセンスがないと、非正規の仕事にしか就けない人に対して「努力が足りないせいだ」と自己責任論が先行してしまい、社会的次元の問題を個人の次元に還元してしまうのだ（「個人還元主義的能力観」）⁸⁵⁾。そこで、学校現場における「権利としてのキャリア教育」を実践する方法として、筒井は「社会（科）学的労働教育」を提案する。「労働教育」では、労働・雇用トラブルに遭っても泣き寝入りしないように、労働者としての権利を学ぶ。つまり、教科書で太字になった「労働三権」を丸暗記するような観念的な学びではなく、具体的に給与明細書などの現物を使って実践的な学びを重視する。しかし、実践的な労働教育は「自分さえ救われればよい」と行った利己主義や「労働三権や労働組合を知らなかったお前が悪い」といった自己責任論に走るおそれがある。したがって、「労働教育」に「社会（科）学的」を付け、労働者の権利は労働世界の構造的・制度的な次元と不可分に学ぶ必要なのだ⁸⁶⁾。

「社会（科）学的労働教育」の方法の一つとして、筒井は「事実漬け」を挙げる。これは学生たちを、題材として良質な新聞記事やルポタージュに漬からせる方法である。つまり、感情や価値のことと見える問題を事実の問題に置き換えて考え、その問題に関わる事実を具体的に認識させることに教育の意義を見出すのだ⁸⁷⁾。働けない若者やワーキング・プアなど、社会構造の周辺に追いやられた者に対して「見て見ぬふり」「知らぬが仏」という気持ちを持つ若者や、彼らの実情を知らないがために勝手な思い込みやイメージを抱く若者。「社会（科）学的労働教育」は、そういった若者の凝り固まった観念を吹き飛ばし、他者の置かれている苦しい状況への想像力や共感力を養う。本田の言葉を借りれば、「他人のつらさ

を自分のつらさに⁸⁸⁾」する視点を持つ教育だといえる。

V 「社会（科）学的労働教育」のすすめ—塩原良和研究会の活動の考察—

諸富は、子どものキャリア形成との関わりという視点・枠組みで行われる教育は「キャリア教育」になりうるとして、これまでもすでに行われてきた多様な教育活動をキャリア形成との関連で理解し、整理していくことが重要だと言う⁸⁹⁾。本章では、諸富にならって「塩原良和研究会の活動⁹⁰⁾」をキャリア形成との関連から整理してみようと思う。そして、研究会活動の「社会（科）学的労働教育」としての機能を検討したい。

筆者が在籍する慶應義塾大学の塩原良和研究会は、法学部政治学科等の学生が30人近く所属し、国際社会学を専攻とする研究会である。ゼミ生は個々の研究テーマと共に、共通の研究テーマとして「日本における多文化共生のあり方」を掲げて学んでいる。

同研究会の特徴の一つが、大学内での勉強（文献輪読など）のほかに行う、「多文化共生を考えるフィールドワーク⁹¹⁾」である。これは実際に外国人住民が生活する地域に足を運び、外国にルーツを持つ人やその支援に携わる人に対するインタビューをしたり、彼らとの協働実践を企画したりする活動である。そして2009年度秋からは、大学生と外国につながる子ども達の協働プロジェクトを

『FRIENDS PROJECT⁹²⁾』（以下FP）と名付け取り組んでいる。また、2010年度からは大学キャンパス近くにある古民家「三田の家⁹³⁾」をサブゼミの時間に利用し、ワークショップ等を行っている。表4は、2010年度のFPの取り組みをまとめたものだ。

表4 塩原研究会による2010年度『FRIENDS PROJECT』の実施内容

	役割	具体的な活動内容
--	----	----------

映像班	映像作品の制作を行い、日本人の国民性や外国人に対する意識を問いただす	エスニシティ・グローバリズム・アイデンティティ等のテーマについて映像作品の制作、学習サポートの様子を記録する作品を中高生と協働で制作
活字班	子ども達に言葉の持つ楽しさや、言葉で自分を表現する事の喜びを感じてもらうための活動を行う	「漢字かるた」作り（小学生向け）、「自分すごろく」「自分 HISTORY」作り（中高生向け）
対話班	ワークショップやディスカッションの開催を通じて、望ましい多文化社会のあり方について対話する	様々な分野からゲストスピーカーを招き、「多文化共生」を改めて問いただすワークショップ「対話班フリートーク」を開催（計4回）

（出典：小鞠誠人編『FRIENDS PROJECT 2010』報告書より作成）

上記のように、2010年度は「外国につながる子どもたちをエンパワーメントする」ことを目的に、ゼミ生は3つの班に分かれて活動した。一方、2011年度のFPは「対話による相互成長」のために「協働とつながり」を創り出すことを目指し⁹⁴⁾、様々な実践がなされた。また運営方法も前年度と異なり、フィールドや企画ごとにコーディネーターを決め、興味ある人が話し合い、企画を実施するという「緩やかな責任体制」を基本とした。下記が2011年度の活動の具体例である。

塩原研究会による2011年度『FRIENDS PROJECT』の実施内容（具体例）

-
- ・ ゼミ生が作成したドキュメンタリー映像の鑑賞会
 - ・ 対談 Night（ゲストスピーカーによる語り、テーマ：「演劇」「対話型鑑賞」「多様性」など）
 - ・ 「三田の家」にて、ガレージセール（広報活動としての移動系イベント）
 - ・ 映像ワークショップ（外国にルーツを持つ中高生と一緒に映像作品作り）
 - ・ キャンパスツアー（外国にルーツを持つ中高生を慶應義塾大学に招き、キャンパス内を案内するイベント）
 - ・ 横浜市鶴見区にて、外国につながる子ども達の学習支援活動
-

以上のように同研究会は学内外に活動場所を複数持ち、社会の問題を様々な切

り口から捉えるような活動を行ってきた。筆者の実感としてこれらの活動に共通するのは、実際に「目で見て、肌で感じ、動く」学びを大切する姿勢だ。つまり、社会における問題を「他人事」として終わらせず、「相手の顔が見える」問題として具体的に認識し直して、考える。筒井が唱える「事実漬け」の方法が同研究会では図らずとも実践され、「社会（科）学的労働教育」がなされてきたのではないか。

さらに、ここで同研究会の活動をキャリア形成の観点を加えて整理してみよう。諸富は学校でキャリア教育を行うねらいとして、「7つの力」（「出会いに生き方を学ぶ力」「夢見る力」「自分を見つめ、選択する力」「コミュニケーション能力」「達成する力」「七転び八起きの力」「社会や人に貢献することに喜びを感じる力」）を育てることを挙げる。また、キャリア教育の内容として図1のような「4つのモデル」を提示している⁹⁵⁾。

図1 キャリア教育の4つのモデル

	直接的	間接的
内省型	② 内省による夢づくり（自分づくり）モデル	/
活動型	① 出会いの場セッティングモデル ④ 擬似体験モデル	

（出典：諸富祥彦『「7つの力」を育てるキャリア教育—小学校から中学・高校まで』図書文化社、2007年、22頁より作成）

①「出会いの場セッティングモデル」とは、様々な「出会いの場」を設けることによって学生のキャリア意識を刺激する試みである。これには外部の人を学校内部に招く「呼び込み型」と、学生自身が外に出ていく「出向き型」がある。FPの活動でいえば、三田の家で開催されるワークショップ（「対話班フリートーク」「対談 Night」など）を「呼び込み型」、実際に外国人住民が生活する地域へ赴くフィールドワークや彼らへのインタビューを「出向き型」として分類できる。また「ガレージセール」は地域の人と触れ合うという意味で新たな「出会いの場」を創る実践であった。②「内省による夢づくり（自分づくり）モデル⁹⁶⁾」とは、自分自身と向き合い、「自分はどんな仕事に就きたいのか、十年後、二十年後はどんな自分になっていたのか」を自問自答することによって明確にする試みである。これは学生が自身のキャリアに関する意識を明確にして目標を定めたり、自分の将来設計を立ててキャリアデザインを描くことを促す。このような取り組み

として、FPでは「自分すごろく」や「自分 HISTORY」(本)作りを行った。これは高校受験の面接対策を兼ねて、外国にルーツを持つ中高生と協働で行ったもので、自分の人生を振り返り、その内容をすごろくや本にまとめる実践である。続いて③「基礎的な能力育成モデル」は、様々な仕事をやり遂げる上で必要となる「基礎的な能力」(コミュニケーション能力や課題達成能力、「七転び八起き」の力)などを育む試みを指す。一般的には学校行事や係活動などで仲間と協力したり、特定の役割を担うことによって身につくとされる。そして、責任を持ってやり遂げて達成感を味わう経験を重ねることによって、挫折してももう一度チャレンジする精神を培うことに繋がっている。同研究会の活動では教員がサポートしつつも、学生が主体的に企画や運営に関わるため、FPの活動全般がこのモデルに当てはまるといえる。また、「映像ワークショップ」は映像を撮り編集する作業において役割分担が必要となるため、ゼミ生だけでなく中高生の「基礎的な能力」を育てるという意味で有意義な実践であっただろう。さらにいえば、外国にルーツを持つ中高生の中には厳しい現実を前に「先が見えづらい」者が少なからずいる。FPの目的が彼らのエンパワーメントだとするならば、「七転び八起き」の力を伸ばすこのモデルは、ゼミ生と中高生の双方にとって望ましい実践であったといえる。最後の④「擬似体験モデル」であるが、これは実際の仕事現場を体験することによって社会や人に役立つという「仕事の喜び」を見出す試みで、すでに中学・高校では職場体験学習やインターンシップなどが行われてきた。擬似体験という観点からいえば、FPの「キャンパスツアー」や「ガレージセール」が当てはまるだろう。特に前者の企画は中高生に「大学という場所や大学生を知ってもらおう」という目的の下、ゼミ生が主体的に準備を進め、当日は大学のキャンパス内をまわり模擬授業も行った。この実践を通して、ゼミ生は相手のことを考え行動する喜びを感じると同時に、中高生は未知の世界である大学に足を踏み入れたことで将来を考える機会を得たようだった。つまり、関わった者の「社会や人に貢献することに喜びを感じる力」や「自分を見つめ、選択する力」を養う実践であったといえる。

以上を踏まえ塩原研究会の活動を考察すると、もともと「キャリア教育」を意識して構成されたカリキュラムではないが、「社会(科)学的労働教育」の機能を持つ同研究会の活動を通じて、学生たちは(諸富が「7つの力」と呼ぶような)「多様な力」を身につける経験を重ねてきたと考えられる。また「多様な力」を身につける機会はずみ生だけでなく、FPに関わる中高生らにも広がっていると

推測できる。

おわりに

2010年4月、筆者は塩原良和研究会に入った。おそらく文系学部の研究会といえば、課題文献を読み、教室内で指導教員のもとゼミ生が討論し合い、知見を深めていくというのが一般的な活動イメージであろう。しかし、同研究会にはそういったイメージとは異なる空間があった。ジブンゴト化、再構築と何度も繰り返される言葉たち。社会の中で見過ごされそうな存在に気づき、疑問を感じて何らかの行動に移そうとするゼミ生たち。教室、三田の家、フィールドワーク先という複数の活動場所。真摯に取り組む姿勢を評価し、柔軟に導いてくださった先生。フィールド先で出会う方々とのつながり。当初、『FRIENDS PROJECT』とは「日本に住む外国につながる若者・子どもたち」をエンパワーメントするためにゼミとして何ができるかを考えるものであった。しかし、外部の人も交えて行うワークショップなどは、当日にならないと何が起こるか分からない。そのような流動的な環境の中で実践を行うため、FPには必然的に柔軟な枠組みが求められる。このことが「外国につながる若者・子どもたち」の生活や感情だけでなく、ゼミ生自身の考え方や価値観にも大きな影響を及ぼしているのではないかと思うようになった。そのため、この論文を執筆するに至った。

2010年度の『FRIENDS PROJECT』報告書の中で、ゼミ生は1年間の活動を次のように振り返る。

「4月から各フィールドに入っていて、「私の常識は本当に常識なのか？」という疑問を持つようになった

「自分と違う環境に置かれている人や物事に対し想像力を働かせることのむずかしさ」を実感した

「当事者と接したからには、その批判に流されることなく、「自分の目で見て、自分の心で感じたこと」を大切にしたい」

「社会によって傷つけられている人々の痛みを含めて自分ゴト化する事、それ

以前に彼らが何に傷つき不満を持つか知る事すらも簡単ではないし、事実出来ているとも思わない。しかし傷つけるものを知りたい、その痛みを引き受けたい、もしくは自らが知らず知らずのうちに傷つけている構図を変えたい、という気持ちを持てるようになった」

これらの言葉はまさしく、同研究会の活動が社会問題を現実的・具体的なものとして認識する「社会（科）学的労働教育」としての役割を果たしていたことを示すのではないだろうか。教室内での講義や文献を通じて「知識」を身につけつつ、学外でのフィールドワークによって問題を「実感」として認識する。その「実感」を手がかりに、自分たちのポジションや活動の省察を繰り返し、社会で見過ごされがちな問題を考え続ける。他人の痛みを自分の痛みとして考える「他者への想像力」を培う教育、これこそが若者のただやみくもに目の前の社会に“適応”するのではなく当たり前を疑う力、あるいは社会の矛盾や不条理に対して“抵抗”する力を育てる教育と言えるのではないだろうか。したがって、筆者は「政策としてのキャリア教育」に代わるものとして、「社会（科）学的労働教育」に期待したい。

-
- 1) 渡辺淳一の『鈍感力』(集英社、2007年)や、姜尚中の『悩む力』(集英社、2008年)、勝間和代の『断る力』(文芸新書、2009年)のように、一見「力」とは関係のないキーワードを「力」と結びつけて語る書籍が近年増えている。
 - 2) 筆者は、渡辺茂晃『マンガで完全再現!面接対策 2012年度版』(日経 HR、2010年、26-30頁)を自己分析の際に使用した。
 - 3) 本田由紀「ポスト近代社会化のなかの「能力」」本田由紀編『転換期の労働と<能力>』大月書店〈労働再審①〉、2010年、44頁(下線は筆者が作成)
 - 4) 同上、47頁(下線は筆者が作成)
 - 5) 児美川孝一郎『若者の希望と社会一権利としてのキャリア教育』明石書店、2007年、30頁
 - 6) 本田由紀『教育の職業的意義ー若者、学校、社会をつなぐ』ちくま新書、2009年、80頁
 - 7) 同上、82-91頁
「日本的雇用」とは、終身雇用・年功序列・企業内労働組合を基本とするモデルである。
 - 8) 同上、24頁
 - 9) 児美川 2007年前掲書、32頁
 - 10) 本田由紀『軋む社会 教育・仕事・若者の現在』双風舎、2008年、23-24頁
 - 11) 児美川 2007年前掲書、33頁
 - 12) 本田 2008年前掲書、20頁
 - 13) 日本経営者団体連盟(現在の日本経済団体連合会)『新時代の「日本的経営」ー挑戦すべき方向とその具体策』1995年
労働者を雇用契約や就労形態ごとに「長期蓄積能力活用型グループ」「高度専門能力活用型グループ」「雇用柔軟型グループ」に分類し、労働力の弾力化・流動化することで効率的な人材マネジメントを図った。従来の正規雇用にあたる「長期蓄積能力グループ」は管理職や基幹労働者のみとし、他2つのグループは不安定な働き方の非正規雇用に区分された。
 - 14) 児美川 2007年前掲書、38頁
 - 15) 本田 2009年前掲書、30-46頁
 - 16) 本田 2008年前掲書、20-21頁
 - 17) 児美川孝一郎「フリーター・ニートとは誰か一つくられるイメージと社会的視点の封印」佐藤洋作・平塚眞樹編『ニート・フリーターと学力』明石書店、2005年、62-63頁
「フリーター」という語は、1987年にリクルート社の雑誌『フロム・エー』で初めて使用された。当初は「新しい働き方と新しいライフスタイルの誕生を予感させる」ような「“組織に縛られない自由人”としての生き方」を意味していた。
 - 18) 本田 2009年前掲書、48頁

「周正的社員」とは、「定期昇給と賞与のいずれかを欠いている正社員」のことで、非正規雇用とあまり変わらない労働条件・環境で雇用されている者を意味する。

- 19) 児美川 2005 年前掲論文、65 頁
- 20) 児美川 2007 年前掲書、41 頁
- 21) 香川めい「「自己分析」を分析する—就職情報誌に見るその変容過程」荻谷剛彦・本田由紀編『大学就職の社会学—データからみる変化』東京大学出版会、2010 年、175 頁
- 22) 同上、193 頁
- 23) もちろん、かつての「標準」にも、性別や学歴、就職先による処遇や所得の格差はあり、ヒエラルキーを含んだ多層的な「標準」であった。
- 24) 児美川 2007 年前掲書、42-43 頁
- 25) 本田 2008 年前掲書、25 頁
- 26) 同上、25 頁
- 27) 同上、23 頁
- 28) 経済産業省ホームページ「今、社会で求められる力～『社会人基礎力』」2006 年 2 月 <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/shiryou3.pdf>(2012 年 1 月 1 日アクセス)
- 29) 「YES—プログラム」とは、「若年者就職基礎能力修得支援事業 (Youth Employability Support Program)」の略称名称である。
- 30) 児美川孝一郎『若者はなぜ「就職」できなくなったのか?—生き抜くために知っておくべきこと』日本図書センター、2011 年、25-26 頁
- 31) 本田 2010 年前掲論文、12-13 頁
- 32) 「メリトクラシー」とは、人々の「能力 (=メリット)」に基づいて社会的地位 (職業や収入、権力や権威など) が決定されることを基本原理とする社会。ヤングが「メリット = IQ + 努力」という数式を定式化した。(マイケル・ヤング、窪田鎮夫・山元卯一郎訳『メリトクラシー』至誠堂、1982 年)
- 33) 竹内洋『日本のメリトクラシー—構造と心性』東京大学出版会、1995 年、238-244 頁
- 34) 本田由紀『多元化する能力と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT 出版、2005 年、243 頁
「ハイパー・メリトクラシー化」とは、消費化・情報化と文化・価値の多様化という社会的背景のもと、それ以前のメリトクラシーのもとで重視されていた「近代型能力」に追加される形で、より不定形な「ポスト近代型能力」(意欲や創造性、コミュニケーション力など) が、個々人が社会を生き抜く上での重要になってくる現象をいう。
- 35) 本田 2008 年前掲書、53-55 頁
- 36) 平塚眞樹「若者移行期の変容とコンピテンシー・教育・社会関係資本」本田編 2010 年前掲書、213 頁
- 37) 日本キャリア教育学会編『キャリア教育概説』東洋館出版社、2008 年、40 頁
- 38) 同上、20-21 頁
- 39) 「キャリア」とは「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割 (職業を含む) 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づけの累積」であり、役割 (職業) そのものではない。また、「キャリア発達」とは「過去・現在・未来の時間軸の中で、社会との相互関係を保ちつつ、自

-
- 分らしい生き方を展望し、実現していく力の形成の過程」、つまり、社会の中で自分を捉え、自分の行動をコントロールし方向づけていく、生涯にわたるプロセスを意味する。(日本キャリア教育学会編、前掲書、12-15頁)
- 40) 文部科学省ホームページ、中央教育審議会「今後の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12月16日発表
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/05010502/001.htm (2012年1月1日アクセス)
- 41) 文部科学省ホームページ「キャリア教育推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～の骨子」2004年1月28日発表
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801.htm (2012年1月1日アクセス)
- 42) 日本キャリア教育学会編、前掲書、20-22頁
- 43) この時点では、内閣官房長官も会議に加わっていた。
- 44) 文部科学省ホームページ「キャリア教育の推進に向けて－児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために」2005年5月発表
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/05062401.htm (2011年12月31日アクセス)
- 45) 文部科学省ホームページ、国立教育政策研究所生徒指導研究センター「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)－職業的(進路)発達にかかわる諸能力の育成の視点から」2002年11月発表
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/04/01/1230662_001.pdf (2011年12月31日アクセス)
- 46) 日本キャリア教育学会編、前掲書、12-14頁
- 47) 文部科学省ホームページ「キャリア・スタート・ウィーク・キャンペーン」について」2005年発表
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/05010502/019.htm (2011年12月31日アクセス)
- 48) 日本キャリア教育学会編、前掲書、18頁
- 49) 同上、132-133頁
ただし、現在は国からの「ジョブカフェモデル事業」への支援は終了しており、多くの地域では各地方自治体を中心に従来同様のサービスを提供している。
- 50) 同上、132頁
- 51) 児美川 2011年前掲書、246頁
「起業家教育」とは、創造性やチャレンジ精神、自立心といった起業家精神を涵養しようとする教育のことである。
- 52) 経済産業省ホームページ、キャリア教育民間コーディネーター育成・評価システム開発事業「キャリア教育コーディネーター育成ガイドライン」2010年3月発表
<http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/career-education/pdf/guideline.pdf> (2011年7月27日アクセス)
- 53) 「キャリア教育コーディネーター」とは、地域社会が持つ教育資源(歴史、文化、産業、技術、企業、教育支援人材等)と学校を結びつけ、児童・生徒等の多様な能力を活用する「場」を提供することを通じ、キャリア教育の支援を行うプロフェSSIONナルである。
- 54) 日本キャリア教育学会編、前掲書、130-131頁

-
- 55) ただし、日本版デュアルシステムのうち専門高校等における教育と企業での実習を組み合わせたものは、文部科学省の取り組みとして位置づけられている。
- 56) 日本版デュアルシステム、若年者トライアル雇用に、ジョブカフェ、年長フリーターの常用就職支援を加えたものが、厚生労働省の「フリーター25万人常用雇用化プラン」である。
- 57) 児美川 2011 年前掲書、25-26 頁
- 58) 児美川 2007 年前掲書、25-26 頁
- 59) 同上、20-25 頁
- 60) 「職場体験学習」は、職場を体験して仕事や働く人と触れ合うことを重視する。一方、「インターンシップ」は、就業体験としてより職業理解を重視するという違いがある。(同上、15 頁)
- 61) 児美川 2007 年前掲書、19-20 頁
- 62) 例えば、本来は例示として示された「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)」の4能力があたかも固定的で絶対的なものであるかのように流布している。
- 63) 児美川 2007 年前掲書、13-14 頁
- 64) 児美川 2007 年前掲書、130-142 頁
- 65) 本田 2009 年前掲書、158 頁
「自己実現アノミー」とは、「自分らしさの追求」や自己実現という欲求は強化されるのに、それを達成する手段が社会に十分提供されていない状態。(苅谷剛彦『学力と階層—教育の綻びをどう修正するか』朝日新聞出版、2008年、305 頁)
- 66) 児美川 2007 年前掲書、140 頁
- 67) 経済産業省ホームページ「若者自立・挑戦プラン」2003年6月10日発表
<http://www.meti.go.jp/topic/downloadfiles/e40423bj1.pdf>(2012年1月1日アクセス)(下線は筆者が作成)
- 68) 児美川 2007 年前掲書、125 頁
- 69) 筒井美紀「「キャリア教育」で充分か?—「希望ある労働者」の力量を養うために」本田編 2010 年前掲書、183 頁
「希望ある労働者」は、「人間らしく生きていける公正な労働世界を創り存続させていこうとする存在」を意味し、少なくとも次の3つを持つ。①働き方・働かされ方は、社会の制度や構造が大きく左右しているという視点。②構造や制度によって複雑に編み上げられた多様な人々の利害関係が、どのようなものであるかの理解。③制度や構造が、他者への／とのはたらきかけを通じて、容易ではないが変えていけるというセンス。
- 70) 筒井、前掲論文、184 頁
- 71) 本田 2009 年前掲書、8 頁
- 72) 同上、193-195 頁
「柔軟な専門性(flexpeciality)」とは、本田が flexibility(柔軟性)と speciality(専門性)を合成した言葉。特定の専門領域や分野、テーマを入り口ないし切り口としながら、徐々にそれを隣接・関連する領域へと拡張・転換していくことを通じ、より一般的・共通的・普遍的な知識やスキル、あるいはキャリアを身につけていくプロセスを意味する。
- 73) 本田 2008 年前掲書、39 頁
- 74) 本田 2009 年前掲書、114 頁

-
- 75) 本田 2008 年前掲書、67-68 頁
 - 76) 本田 2005 年前掲書、255 頁
 - 77) 本田 2009 年前掲書、17 頁
 - 78) 同上、264 頁
 - 79) 同上、265-266 頁
 - 80) 本田 2005 年前掲書、268 頁
 - 81) 竹石聖子「不安定化し個別化するおとなへの移行」佐藤・平塚編、前掲書、38 頁
 - 82) 同上、54 頁（東京都立大学大学院乾彰夫ゼミの調査参照）
 - 83) 児美川 2007 年前掲書、161-165 頁
 - 84) 同上、172 頁
 - 85) 筒井、前掲論文、187-188 頁
 - 86) 同上、189-190 頁
 - 87) 同上、191 頁
 - 88) 本田 2008 年前掲書、83 頁
 - 89) 諸富祥彦『「7つの力」を育てるキャリア教育—小学校から中学・高校まで』図書文化社、2007 年、21 頁
 - 90) 慶應義塾大学法学部政治学科の学生である筆者は、2010 年 4 月から塩原良和研究会に在籍している。本論では筆者の体験を踏まえるため、2010 年度の活動記録報告書（小鞠誠人編『FRIENDS PROJECT 2010』報告書）に基づきつつ、2010 年 4 月～2011 年 12 月の活動を取り上げる。
 - 91) 具体的には、神奈川県の川崎市や横浜市鶴見区を拠点とする外国人住民支援団体の協力の下、外国人児童・生徒に対する学習支援が中心である。そのほかに、レクリエーションや映像制作などの課外活動をゼミ生が主体的に企画・実行している。
 - 92) 小鞠誠人編『FRIENDS PROJECT 2010』報告書、2011 年
http://www.clb.mita.keio.ac.jp/law/shiobara_seminar/friends10.pdf
(2011 年 12 月 25 日アクセス)
 - 93) 「三田の家」は、2006 年 9 月 30 日開始の慶應義塾大学教員・(元) 学生有志等と三田商店街振興組合による共同プロジェクト。「大学の傍らにある、自主運営ラウンジ的な教室」を目指して、日々、学生・教職員と地域住民、留学生と日本人学生などが「カジュアルに出会い、学び合い、交歓する場」となっている。(三田の家ホームページ http://mita.inter-c.org/?page_id=2
(2011 年 12 月 25 日アクセス))
 - 94) 「対話による相互成長」とは、「外国につながる子どもたちと塩原ゼミの大学生と教員が、それぞれの自己についてより深く考え、お互いの人生について想像する感性を磨き合う。そして、それぞれのやり方で自分の思いを表現する方法と喜びを分かち合う」ことである。その達成のために、プロジェクトに関わるすべての人々のあいだに、このプロジェクトが終わったとしても続いていく「協働とつながり」を創り出すことが、2011 年度 FP の Strategy とされた。(2011 年 10 月 11 日付授業内配布資料参照)
 - 95) 諸富、前掲書、4 頁
 - 96) ただし、諸富は「内省による夢づくりモデル」を多用しすぎると、子ども達の自意識を過剰に刺激し、将来への不安や防衛心ばかりを強めてしまい、かえってキャリア形成を阻むことを指摘する。したがって、このモデルは年に 1 度ほど行われるのが理想である。