

「教育の機会均等の矛盾」再考

— キャリア教育を素材として —

The Reconsideration of “The Paradox of The Equality of Educational Opportunity” on The Career Education

川口洋誉[†], 古里貴士^{††}, 中嶋哲彦^{†††}

Hiroataka KAWAGUCHI, Takashi FURUSATO, Tetsuhiko NAKAJIMA

Abstract This thesis is on the relationship between the policy of the equality of educational opportunity and the policy of career education by the Democratic Party of Japan. The essentials of this thesis follow as. (1) The policy of the opportunity on the higher education by the Democratic Party of Japan emphasizes the self-responsibility of the students about the attendance of school. (2) In the policy of career education by the Democratic Party of Japan, the youth's not-getting-jobs is caused not by the system of employment, but their experiences or idleness. And in the policy, the students don't learn the rights of laborer. (3) From the above-mentioned thing, the policy of the opportunity on the higher education by the Democratic Party of Japan has the paradox of the right to higher education and the self-responsibility on getting the opportunity on it.

1. はじめに

1.1 本論文の背景と課題

2009年8月の衆議院選挙を経て誕生した民主党政権は、その教育政策において教育の機会均等の実現を第1段階の重点課題として展開し、教育格差の是正・解消を図ろうとした。特に、大学・高等教育については、奨学金の充実などによる「無償教育」の漸進的導入に言及したことは、旧政権との相違を鮮明にし、国民に政策転換の期待を抱かせることとなった。そこで、これまでに執筆者のグループでは、マニフェスト・インデックスおよび「日本国教育基本法案」、2010年度予算編成の分析を通じて、民主党政権の教育機会均等政策についてその可能性と限

界を論じてきた。そのなかで民主党政権の教育機会均等政策が必ずしも期待通りには進んでいないことや政策展開による制度的・金銭的な機会均等の確保とともに均等化された後に実施される教育内容についても検討が必要であることを指摘してきた¹⁾。(川口)

1.2 分析視角としての五十嵐顕の「教育の機会均等の矛盾」

その際、今日においても有効であると考えられる、五十嵐顕の「教育の機会均等の矛盾」論を分析視角として用いたい。五十嵐は、太平洋戦争時の日本で実際に起こった歴史的事実に言及しながら、「実現されていたかぎりにおける教育機会の普及と均等という事実そのものに、教育の機会均等理念を阻害し疎外する問題はなかったのであろうか」と問うた上で、「教育の機会均等の矛盾」について次のように言及していた²⁾。

[†] 愛知工業大学 基礎教育センター (豊田市)

^{††} 名古屋大学大学院 教育発達科学研究科 研究生 (名古屋市)

^{†††} 名古屋大学大学院 教育発達科学研究科 (名古屋市)

「本書の前身である『教育基本法』(新評論、昭和三二年刊)において、私はこのことを教育の機会均等の矛盾という言葉でいいあらわそうとした。教育の機会が普及し均等化された事実における教育機会の阻害ということによって、私がいおうとするのは、「学徒戦時動員体制確立要綱」(昭和十八年六月)、「教育ニ関スル戦時非常措置方策」(同年一〇月)、「緊急学徒勤労動員方策要綱」(一九九年一月)からはじまって、「国民学校初等科ヲ除キ学校ニ於ケル授業ハ昭和二十年四月一日ヨリ昭和二十一年三月三十一日ニ至ル期間原則トシテ之ヲ停止ス」をきめている「決戦教育措置要綱」(二〇年三月)の教育史的事実であり、それらが日本の近代教育にたいしてもつ容赦なき意味である。あきらかにこれは教育機会の破局的状態を示すばかりでなく、教育機会から「教育」を脱色させる過程を集中して示している。」³⁾

「戦争政策のなかで極度に示された教育機会の制限や剥奪は、国民の正当な支持を得られないようなその事柄の非民主的性質からして、権力的・物理的暴力のみによって遂行されうるものではなかったということである。軍国主義化と戦争政策、したがってまたこの政策による教育機会の制限と剥奪じたいが、教育の力で養われる国民の同意と意識に依存したのである。教育の軍国主義化は、教育の機会がやがて教育の機会を制限し剥奪するという矛盾形成の過程にほかならなかつたといえる。」⁴⁾

つまり、五十嵐のいう「教育の機会均等の矛盾」とは、教育の機会が拡大したとしても、与えられた機会の中で営まれる教育活動の内容いかんによっては、教育の機会を制限する政策が進められた場合であっても、その政策に迎合する人びとを育ててしまい、それが結果として教育の機会均等の制限を生み出してしまうことを意味している。この五十嵐の指摘は、教育の機会均等について考える場合は、その機会を保障するための政策や制度のみに注目するのではなく、保障された機会の下でいかなる教育活動が想定されているのかにまで視野を拡大しなければならないことを示唆している。そのため、民主党によって展開されている教育の機会均等に関する政策に注目する場合にも、それに留まるのではなく、教育の機会が保障される中で求められている教育活動に関する政策、すなわち教育内容に関する政策と合わせてみていく必要があると考えられるのである。(古里)

2. 民主党による高等教育の機会均等に関する政策の展開

2・1 日本国教育基本法案にみる高等教育の機会均等の構想

2006年に開かれた第164回国会は、教育基本法の改正が焦点となった国会であった。議論の論点が、「愛国心」「宗教的情操」「不当な支配」といういわゆる「三点セット」に集中する中で、「教育の機会均等」を論点に挙げ、第一の論点に据えたのは野党の民主党であった⁵⁾。また、2009年の政権交代後、4年間の教育政策の工程表を示した民主党は、教育支援等の教育費政策を第一フェーズに位置づけ、第二フェーズの教職員定数や教育環境の整備に関する政策や、第三フェーズの自立的に教育・学校を運営するためのガバナンスに関する政策よりも早い時期に取り組んできた⁶⁾。これらのことから、民主党が一貫して教育の機会均等を重視してきたことがわかる。

こうした民主党の教育政策を根底から方向づけているのが、2006年に初めて国会に提出された「日本国教育基本法案」である。教育基本法改正論議の中でつくられた本法案は、2006年と2007年に計3回、国会に提出されたものの、民主党が政権を獲得してからは一度も国会に提出されていないため、未だ実現をみていない。しかし、2009年の衆議院選挙の際に作成された「インデックス2009」では、同法案を「民主党の教育政策の集大成」と位置づけており、日本国教育基本法案が、民主党の教育政策を見通す上で今なお重要な位置にあることがわかる。

その日本国教育基本法案における教育の機会均等にかかわる条文をみると、第2条に「学ぶ権利の保障」に関する条文が設けられ、生涯にわたって学ぶ権利を「何人も」有することが示されている。また、「適切かつ最善な教育の機会及び環境の享受等」について定めた第3条では、第1項で「何人も、その発達段階及びそれぞれの状況に応じた、適切かつ最善な教育の機会及び環境を享受する権利を有する」ことが謳われた上で、第3項では、国や地方公共団体はその権利を保障するための施策を策定・実施する責務を有することが定められている。ここでは、その権利を有する主体が、「何人も」とされており、日本国民に限られていないことが特徴的である。

こうした理念の下により個別的な内容の条文が設けられており、例えば、「幼児期の教育」について定めた第6条では、国や地方公共団体が幼児期の子どもに対する無償教育の漸進的導入に努めなければならないとされている。また、「普通教育及び義務教育」について定めた第7条では、国が普通教育の機会を保障する最終的な責任を有することが示されており、幼児期や義務教育段階での教育に関しては、その機会を保障する国や地方公共団体

の責任が明確にされている。加えて、義務教育段階については、第7条第5項において、「保護者の負担は、できる限り軽減されるものとする」とされ、従来の授業料の不徴収にとどまらず、義務教育に係る保護者の費用負担の軽減が意図されている。

しかしながら、高等教育に関しては、その機会保障に関する条文はみられるものの、国や地方公共団体の責任が明確にされていない。例えば、既述の第3条第3項では、幼児、児童及び生徒の発達段階や状況に応じた教育の機会や環境を確保及び整備する施策策定の責務については言及されているものの、高等教育段階の学習者を指し示している「学生」については盛り込まれていない。また、高等教育に関して定めた第8条では、第3項において、無償教育の漸進的な導入や奨学制度の充実等によって、能力に応じてすべての者に対してその機会が与えられるようにするとされているものの、その機会を保障する主体については明示されていない。これは、無償教育の漸進的な導入に関して国や地方公共団体という責任の主体を明確にしている幼児期の教育とは、対照的である。

以上のように、民主党の日本国教育基本法案では、学ぶ権利の主体が国民ではなく「何人も」とされていることからわかるように、教育を受ける権利やそれに基づく教育の機会均等の原則を拡大的に理解している。また、義務教育に関しては、保護者の費用負担の可能な限りの軽減が示されており、授業の不徴収にとどまらずより広い範囲の費用を対象としていることもわかる。しかし、高等教育に限定してみると、無償教育の漸進的な導入や奨学制度の充実が謳われているものの、その責任主体が明確ではないという限界を含んでいるといえる。

2・2 予算編成にみる高等教育の機会均等政策の具体化

日本国教育基本法案に示された民主党の教育の機会均等政策の構想は、選挙時に出されたマニフェストや政策集であるインデックスにより具体的に示されている。

2009年の衆議院選挙では、民主党は「マニフェスト2009」及び「インデックス2009」を発表した。「マニフェスト2009」では、「家庭の状況にかかわらず、全ての意志ある高校生・大学生が安心して勉学に打ち込める社会をつくる」ことが政策目標として掲げられ、その具体策として、公立高校の授業料の実質無料化、私立高校生のいる世帯への12万円（低所得世帯には24万円）の助成、学生などに対し希望者全員が受けられる奨学金制度の創設が挙げられている。また、「インデックス2009」では、上記の公立高校授業料実質無料化や私立高校生のいる世帯への助成、希望者全員受給の奨学金制度に加えて、給付型

奨学金の検討、高等教育の漸進的無償化が具体策として打ち出されていた。また、2010年の参議院選挙では、インデックスは発表されず「マニフェスト2010」のみが公表された。その中では、教育の機会均等に関わる政策として、希望者全員受給の奨学金制度が引き続き打ち出されていたのに加え、大学の授業料減免制度の拡充が、新たな政策として付け加えられている。

そして、これらの政策をさらに具体化したものが、予算編成である。2009年衆議院選挙で民主党が政権交代を果たしてから、すでに2010年度の予算編成が実際に行われており、また2011年度の予算案が作成されている。

2010年度予算の一つの焦点は、「マニフェスト2009」で掲げた高校授業料の実質無償化であった。これについては、2010年3月に「公立高等学校に係る授業料の不徴収及び高等学校等就学支援金の支給に関する法律」が制定され、2010年度から公立高校の授業料実質無料化や私立高校生世帯に対する就学支援金支給制度が導入されており、実現をみている。一方で、高等教育の機会均等にかかわる予算も増額しており、奨学金に関する予算が1309億円となり事業費も増額したことで、無利子奨学金の受給枠が5千人、有利子奨学金の受給枠が3万人、それぞれ増加している。また、国立大学の授業料免除率も昨年度の5.8%から6.3%へと拡大している。このように、民主党が政権を獲得して初めての予算編成においては、高等教育の機会均等を図るための予算が増額したという点では一定の進展をみたといえるだろう。だが、高等教育の機会均等を実現する具体的方法が貸与型奨学金の充実という方法を中心としているという点では、高等教育の機会の獲得を個人の負担に委ねていることになり、問題をはらんでいるともいえる。

そして、2011年度の予算編成については、「元氣な日本復活特別枠」の創設と政策コンテストの実施が導入されたことにより、2010年度とは異なった様相をみせている。2010年度予算では増額した奨学金事業に対する概算要求額が、約706億円減の542億9300万円となり、実に約6割減となった。そして、概算要求で削減した分は、「元氣な日本復活特別枠」に「学習者の視点に立った総合的な学び支援及び「新しい公共」の担い手育成プログラム」として申請されている。このプログラムは、「これまで、高校、大学学部、大学院の各段階において個別に実施されてきた経済的支援策の一つのパッケージとして学生等に提示し」、その上で、「学校の内外にボランティア活動や研究成果のアウトリーチ活動等の実践の場を構築するとともにそのような場への学生等の参加を奨励し、新しい公共の担い手を育成する」ことを目的とするプログラムであり、そのための要望額として1331億2900万円が計上されている。その内訳は、無利子奨学金事業の

拡大として 897 億円、授業料減免の充実として 312 億円などであり、そのほかにも優秀学生などへの支援の項目も設けられている⁷⁾。

このプログラムの特徴は、無利子奨学金や授業料免除枠の拡充などが実現すれば、経済的な困難層に対して高等教育の機会を一定程度保障することになりうる可能性を有している一方で、例えば、奨学金などの経済的支援において学生によるボランティア活動等を奨励する仕組みが検討されているように、高等教育の機会を獲得するための条件として「新しい公共の担い手」としての社会貢献が求められ、それによって自らの社会的有用性を示すことが求められていることにあるといえる。

以上のように、民主党は、野党時代から教育の機会均等を重視して政策を進めてきた。それは、民主党の教育政策を方向づける日本国教育基本法案にあらわれていたものの、高等教育に限ってみた場合、国や地方公共団体の責任が不明確であった。そして、民主党の政権獲得後の具体的な予算措置では、高等教育の機会を保障するための制度の中心が貸与型の奨学金であり、しかもそれは「新しい公共」の担い手となることによって、その機会を獲得できるものになっている。これらのことから、民主党による高等教育の機会均等に関する政策は、高等教育の機会をあらゆる人びとの権利とした上でそれを保障するための政策というよりも、むしろ自らの社会的有用性に示すことで機会を獲得しなければならないという自己責任に下支えされた高等教育の機会均等政策だといえる。(古里)

3. 今日のキャリア教育政策の展開と課題

3. 1 キャリア教育政策の動向

日本の教育政策に「キャリア教育」という用語がはじめて用いられたのは、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。同答申では「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」として、それまでの進路指導に替わってキャリア教育が登場している。

近年においては、若年労働者の完全失業率や非正規雇用者率、新卒3年以内の離職率が高いことなどのいわゆるニート・フリーター問題の顕在化を受けて、2006年12月の教育基本法改正以降のキャリア教育政策は加速的に展開している。新教育基本法では教育の目標(第2条)に「職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態

度」の養成が挙げられ、これを受けて同法に基づく教育振興基本計画(2008年策定)においても特に重点的に取り組むべき事項として「小学校段階からのキャリア教育、特に中学校を中心とした職場体験活動や普通科高等学校での取組」の推進が盛り込まれている。教育振興基本計画を参酌して策定される各地方公共団体版の教育振興基本計画においても、少なくとも東海3県のそれらには素案段階のものを含め、すべてでキャリア教育の実施を重要な政策課題として位置付けている⁸⁾。

なお、教育基本法改正議論時に民主党が提出した「日本国教育基本法案」(2006年作成)でも、政府案(現行法)にはない職業教育条項(第14条)を置き、「勤労の尊さを学び、職業に対する素養と能力を修得するための職業教育を受ける権利」を明記している。

教育基本法改正以降は、教育振興基本計画でも明らかのように、各学校段階においてキャリア教育の実施を推進する制度改定が進んでいる。中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」(2008年1月17日)では、「子どもたちが直面するであろう様々な課題に柔軟かつたくましく対応し、社会人・職業人として自立していくためには、子どもたち一人一人の勤労観・職業観を育てるキャリア教育を充実する必要がある。」として、教育基本法改正を受けて、学習指導要領中にキャリア教育実施を明記することを求めた。よって、例えば、2010年改訂の高等学校学習指導要領では「生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行い、キャリア教育を推進すること」として、学習指導要領にはじめて「キャリア教育」を登場させた。

また、大学段階においても、大学設置基準の改定(2010年)によって、「大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする。」(第42条の2)との条文が設けられ、各大学でのキャリア教育科目の開設・必修化を後押ししている。

一方で、子ども・若者育成支援推進法(2009年7月制定)に基づいて、内閣総理大臣を長とする子ども・若者育成推進本部が決定した「子ども・若者ビジョン」(2010年7月23日)でも、重要課題の一つとしてキャリア教育・職業教育の実施がとり上げられており、キャリア教育の実施が教育政策としての課題だけでなく、子ども・若者の自立を巡る総合施策の重要課題の一つとして位置付けられている。

このような状況下において進められたのが中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会での審議であった。文部科学大臣の諮問（「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」、2008年12月）を受けて新設された同部会では、「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、中長期的展望に立ち、総合的な視野の下、検討」を進めてきた。同部会の審議は、これまでに2回の審議経過報告（2009年7月、2010年5月）を経て、中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」（2011年1月31日）の公表に至っている。

3.2 中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会「第2次審議経過報告」の目的と内容

中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」では、キャリア教育・職業教育の実施について、既存の学校制度内でのそれらの充実化を図る方向と職業教育に特化した新たな学校制度の構築を目指す方向とがそれぞれ示されているが、ここでは前者に着目することとする。それらについて、キャリア教育実施における問題意識や方策を明確に記しているのが中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会「第2次審議経過報告」（2010年5月）である。ここではこれをとりあげて、今日のキャリア教育政策の特徴とその限界を考察する素材としたい。

まず、「第2次審議経過報告」は、今日の若者が「学校から社会・職業への移行」を円滑にできないことを問題視し、若者がスムーズな「移行」を可能とするために、キャリア教育や職業教育の実施・充実が必要であるとしている。そこで、それまで政策上曖昧であったキャリア教育と職業教育との用語上の区別を明確にしたことが

「第2次審議経過報告」の特徴である。職業教育を「一定又は特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てること」として、特定の職業に就くための専門性に特化した教育に限定し、それに対して、キャリア教育を「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」として、職業教育に比べて職業に就く・社会に出る上での共通的・汎用的な能力や態度の育成を指す教育としている。

そうした職業教育との区別の上で、キャリア教育には、基礎的・汎用的能力の育成と勤労観・職業観の形成・確立を期待している。基礎的・汎用的能力とは、「第2次審議経過報告」によれば、人間関係形成・社会関係形成能力、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という4つの社会的・職業的自立に必要な基盤となる能力であるという。次いで、勤労観・職

業観とは、「なぜ仕事をするのか」、「人生の中で仕事や職業をどのように位置づけるか」という価値観の形成を求めるものである。同報告では「学校における道徳をはじめとして豊かな人間性の育成はもちろんのこと、様々な能力等の育成を通じて、個人の中で時間をかけて形成・確立していくことが必要である」としている。

3.3 「第2次審議経過報告」にみるキャリア教育政策の限界

「第2次審議経過報告」に見られるキャリア教育政策に対しては、主に次の3点について問題点を指摘することができるだろう。

まず1点目は、同審議経過報告では、働かないこと、または働けないことの問題を若者自身の自己の問題としていることである。同審議経過報告は、「我が国は、人材こそが接続可能な社会として最大かつ必須の資源であり、若者が自らの役割を果たしていくために必要な成長ができなければ、「日本の成長はおろか、将来すら立ちゆかなくなる」という認識を示している。つまり、キャリア教育や職業教育の在り方に関する議論の前提として、若者は労働力として捉えられ、日本の経済の維持・発展のために彼らの成長が必要とされているのである。その上で、学校から社会・職業への移行が円滑に進まないことを、「精神的・社会的自立が遅れる傾向がある」とか、「進路意識や目的意識が希薄なままとりあえず進学し」としているとして、子ども・若者自身の意識や経験の問題として捉え、それらを解決できなかったのは学校におけるキャリア教育・職業教育の課題であると収斂している。同審議経過報告はこうした問題の解決には「産業の振興や雇用対策が不可欠」としながらも、結局、若者自身や学校教育の問題にすり替えられてしまっている。若者の雇用問題は学校教育の課題としてのみ扱われるのではなく、雇用システムの改善など経済、雇用の課題として根本的に解決が図られるものであるだろう。今日の産業構造を築き、非正規雇用に頼るいびつな雇用システムを構築した政権や財界の責任が、非力な若者たちに転嫁されてしまっているというのは酷な話だ。

2点目に、同審議経過報告にみるキャリア教育は「仕事に就くこと」「移行」に焦点を当てたものということである。同審議経過報告は、「学校から社会・職業への移行や社会人としての自立をめぐる問題は、現在の子どもの若者が直面している喫緊の課題である」との問題意識を示し、「仕事に就くこと」に焦点を当て、4つの基礎的・汎用的能力をあげている。このようなキャリア教育では、仕事に就くことだけが優先され、就職・移行した後の生き方や生きる意義を考え、学ぶ機会とはなり得ない。日本においては、キャリア教育はこれまで職業指

導、進路指導とよばれてきたが⁹⁾、そのなかで、キャリア教育への名称の「リニューアル」は、それまで学業成績による選択への傾倒や卒業時への集中によって誤って理解されていた進路指導の「本来の意味」を取り戻すものであったと認識されていた¹⁰⁾。しかし、「仕事に就くこと」に焦点を当てたキャリア教育ではこうした進路指導の誤解を克服することはできないのではないだろうか。

また、1 つ目の問題点と関連付ければ、子ども・若者は自らが就職できないことを自分の能力や努力の至らなさであると自己問題化される一方で、キャリア教育によってとにかく次のステージへ移行することに駆り立てられる。今日の雇用システムが抱える雇用する側の問題点については、目を伏せさせられ、または気づいてもその改善を求める力や術も与えられずに、子ども・若者は雇用する側の型に合わせて自己の型を変形させる努力が求められることになる。キャリア教育の実施が、自らの置かれた状況を的確に認識し、不都合や問題点があれば自らの力でもしくは他者と協力してそれらを克服する人間ではなく、不都合や問題点を認識できなかったり、それらに気付いても自らその解決に向かうことができなかつたりするような環境順応型の人間を生み出すことになるのではないかと危惧する。

そして3点目に、同審議経過報告にみられるキャリア教育において、労働者の権利をあいまいにしていることである。同審議経過報告では、「移行に必要な力」として「労働者としての権利・義務など」についての知識を挙げるが、これらは「基礎的・汎用的能力」には反映されていない。同審議経過報告にみられるキャリア教育では、移行・就職した後の生き方を考える機会とならないだけでなく、生きる術として労働者の権利を学ぶ機会となることも想定されていないのである。労働者の権利を学ぶことについては、本田由紀が「労働法、社会保障制度、社会運動などについての知識をもとに、『仕事にまつわる現実のしんどさ』を『なかまと協同して改善する方途』を身につけること」が必要であり、これらは職場での「違法や無法を告発し、是正してゆくための<抵抗>の手段」となるとして、その重要性を指摘している¹¹⁾。同審議経過報告にみられるキャリア教育において、労働者の権利を学ぶ機会が与えられない一方で、一種の道徳として、働くことの意義が強調される勤労観・職業観をもつことは求められていく。キャリア教育が生み出す状況適応性は、就職時だけのものではなく、就職後の生き方についてもあてはまるものであり、キャリア教育は雇用者に対して従順な労働者の育成に期するものとなるのではないかと。知識としての労働者の権利を理解するだけでなく、それらをどのように具体化するかを学ぶ機会が必要となり、そうした実践に関する研究が進められなくてははいけない

と考える¹²⁾。

(川口)

4. まとめと課題

4・1 まとめ

以上のように、民主党政権下における高等教育の機会の拡充は、奨学金制度の充実や授業料減免枠の拡大にみられるように、予算の増額という点においては一定程度進展をみた。しかし、有利子奨学金の予算増額と受給者の増加を中心とし、社会貢献活動を受給の条件にするといった施策に表れているように、あらゆる人びとの権利を保障するという立場に立つというよりは、個人の責任において機会を得るという自己責任性の強いものとして、政策が進められている。一方、キャリア教育政策においては、就業構造の抱える問題の改善には着手されることなく、社会的・職業的自立は自己問題化されている。その上で、あらかじめ用意された労働市場に参入するために、企業から求められる能力や態度を獲得することを通じて、学校から職場へと学生がスムーズに移行できるようにすることがキャリア教育の役割となっている。そのため、教育機会の拡充とキャリア教育政策の交錯点に存在するのは、拡大された教育機会とそこで営まれるキャリア教育を通じて、自らの持つ権利を認識することや自らの生きる社会のあり方を考えることは避けられながら、自己責任性が強く意識化されることである。それにより、教育の機会均等は自己責任化された機会均等として矛盾を抱えるものとなっていくと考えられる。(古里)

4・2 課題

1 点目は、今日の教育機会の拡大の意味はどこにあるのかということである。それは、ここまでの分析でも明らかなように、売れる労働力としての青年の育成にあった。労働力としての若者の今日の労働市場への包摂という意味である。個人が市場に従順に包摂される限りにおいて、教育機会の拡大は個人の利益と合致するという枠組みが作られているのであろう。他方で、民主党政権の言う「新しい公共」と教育機会がトレード・オフの関係にあり、教育を受ける機会を享受することは、結果的に支配的価値、国益への包摂を意味するのである。

2 点目に、その下で、知を獲得し、その獲得した知を主体的に行使するということから疎外された教育や学習になっているのではないかと。そして、キャリア教育の中では適応主義的な人生観や職業観が押し付けられていくのではないかと。逆に言えば、知の獲得が自分自身の人生や生き方を主体的に選択できる基盤となり得ておらず、学習からの疎外、知からの疎外ということになっていくのではないかと。ただ、そこでしばしば用いられるのが、若者の「エンパワーメント」という言葉である。そこで

「教育の機会均等の矛盾」再考— キャリア教育を素材として —

言うエンパワーメントとは、市場によって枠付けられた能力と自己有能観の獲得を指すのだろう。今日の社会や市場の在り方に対して、主体的に自分の立場から捉え直すような人の在り方をエンパワーメントと呼ぶのではない。

3 点目に、大学教育を青年期教育として捉え直す必要がある。大学教育のなかで、若者たちが自分とは何かと問うことができる学びを通して、自己の社会的存在の意味を自ら獲得していく大学教育の在り方が求められる。さらに、今日、大学において学生に学ばせたり、獲得させなければいけない知の高度化が様々な立場で求められているが、獲得したそれらの知を主体的に行使するという課題が伴わないままであることも問題であろう。最後に、文部省唱歌「村の鍛冶屋」の歌詞を示しておく。「村の鍛冶屋」の作詞者は不明であるが、1933（昭和8）年に国定の小学校音楽教科書に登場して以降、1942（昭和17）年、1947（昭和22）年と歌詞の変更を重ね、それまで小学校学習指導要領に共通教材として明記されていた同曲が、1977（昭和52）年の改訂で削除されている。よって、音楽科教科書に掲載されることも少なくなり、若い世代にとってはあまり馴染のない曲となっているかもしれない。しかし、その当初の歌詞中には、自らの技術を主体的に行使する職人の姿が描き出されており、

今日の教育の在り方を考えるにあたって有効なものであると考える。1933年版の「村の鍛冶屋」では、鍛冶屋のことを「名高き一刻老爺」と表現し、彼を「鉄より堅しと誇れる腕に 勝りて堅きは彼がこころ」と評する。そして、鍛冶屋のところが固いのは、「刀は打たねど、大鎌・小鎌」と「平和の打ち物」を休まず打ち続けることにある。彼には、鍛冶屋としての技術を獲得していても、その技術は刀（武器）を作らず、平和の打ち物（農具）を作るという能力の行使について明確な頑固さがあるのだろう。戦中の1942年版をみると、鍛冶屋を同じように「名高いっこく者」と表現するが、「鉄より難いとじまんの腕で打ち出す刃物に心こもる」と、戦時下の国益に仕えて懸命に武器を作ることをその理由としているのである。戦後の1947年版では、「打ち出す鋤鍬」となり、再び農具を作る「働き者」の姿が描かれる。しかし、1933年版のように、自ら選んだ価値に基づいて刀を作らないという能力の主体的な行使の視点は、すっぱりと抜け落ちている。

このようにみると、今日の教育の在り方は、キャリア教育が拡大するというかたちで教育が拡大していく中で、主体的に生きるということ、あるいは自らの価値を選択して生きるということが学習の課題になっていないのではないかと感じて止まない。（中嶋）

文部省唱歌「村の鍛冶屋」

1933（昭和8）年

しばしも止まずに槌うつ響き
飛散る火の花 走る湯玉
ふいごの風さへ息をもつがず
仕事に精出す村の鍛冶屋

あるじは名高き一刻老爺
早起早寝の病知らず
鉄より堅しと誇れる腕に
勝りて堅きは彼がこころ

刀は打たねど、大鎌・小鎌
馬鍬に作鍬、鋤よ、鉞よ
平和の打ち物、休まずうちて
毎日に戦ふ、懶惰の敵と

かせぐにおひつく貧乏なくて
名物鍛冶屋は日に繁盛
あたりに類なき仕事の誉れ
槌打つ響きにまして高し

文部省唱歌「村の鍛冶屋」

1942（昭和17）年

しばしも休まずつち打つ響き
飛び散る火花よ 走る湯玉
ふいごの風さへ息をもつがず
仕事に精出す村の鍛冶屋

あるじは名高いっこく者よ
早起き早寝の、やまひ知らず
鉄より難いとじまんの腕で
打ち出す刃物に心こもる

文部省唱歌「村の鍛冶屋」

1947（昭和22）年

しばしも休まず 槌うつ響き
飛び散る火花よ 走る湯玉
ふいごの風さえ 息をもつがず
仕事に精出す 村の鍛冶屋

あるじは名高い 働き者よ
早起き早寝の やまい知らず
永年鍛えた自慢の腕で
打ち出す鋤鍬 心こもる

なお、本稿は、日本科学者会議第18回総合学術研究集会（2010年11月20日、KKRホテル仙台）分科会[D-4]（「新自由主義と教育の相克：子ども、親、教師、学校の今を考える」）での報告に加筆・修正を行ったものである。

また、本稿は、平成22年度愛知工業大学教育研究特別助成「民主党「日本国教育基本法案」に関する立案過

程的・法解釈的検討」(申請者:川口洋誉)による研究成果の一部である。

【注】

- 1) 川口洋誉・古里貴士「キャリア教育政策の動向と課題」『愛知工業大学研究報告』第 45 号、2010 年、37-40 頁。川口洋誉・古里貴士「民主党政権による教育の機会均等政策の検討—「日本国教育基本法案」における高等教育の漸進的無償化条項に焦点をあてて—」、中部教育学会第 59 回大会(於・愛知工業大学)自由研究発表、2010 年 6 月 26 日。
- 2) 五十嵐頭「教育の機会均等」宗像誠也編『教育基本法—その意義と本質』、新評論、1966 年、119-120 頁。
- 3) 同上、120 頁。
- 4) 同上、121 頁。
- 5) 渡部昭男『格差問題と「教育の機会均等」—教育基本法「改正」をめぐる“隠された”争点—』、日本標準、2006 年、20 頁。
- 6) 例えば、鈴木寛・寺脇研『コンクリートから子どもたちへ』、講談社、2010 年、128-134 頁。
- 7) その後、民主党の国会議員を中心に構成されている「元気な日本復活特別枠に関する評価会議」が開催され、評価が実施された。パブリックコメントと省庁ヒアリングののちに実施された評価では、AからDの4段階評価のうちのC評価となり、高い評価は得られていない。ただし、このプログラムに対する評価に関しては、「事業の「内容」に一定の評価はできるが、「改革の姿勢」等の問題が大きい」という。すなわち、「文部科学省の要望については、要求で一端、形式的に廃止した扱いにした上で、増額要望していること、また、その結果、金銭的にも全府省要望総額の3割を占める要望となっていることから、「特別枠」の趣旨に照らし

姿勢自体が問題とされている。そのため、奨学金に対する予算措置に関しては、要求・要望の削減による財源拠出を条件とした上で「既存受給者への貸与に必要な分は措置する必要」があると評価されている。ただし、各省庁の予算を一律削減した上で、競争的に予算を配分する政策コンテストという予算配分方法そのものにも問題がある。

- 8) 「あいちの教育に関するアクションプラン2—愛知県教育振興基本計画—素案」(2010 年 12 月)、「岐阜県教育ビジョン」(2008 年 12 月)、「三重県教育ビジョン—子どもたちの輝く未来づくりに向けて—」(2010 年 12 月)。
- 9) 日本では、大正期にアメリカの vocational guidance が「職業指導」として紹介され、その後、高校進学率の向上に伴い、替わって 1957 年、公文書にて「進路指導」が登場する(三村隆男『キャリア教育入門』、実業之日本社、2002 年、12 頁。)。それに合わせて、1953 年に発足した日本職業指導学会は、1977 年、日本進路指導学会へと改称し、さらに、2005 年には日本キャリア教育学会と再改称している(清水和秋「職業指導から進路指導へ」、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、36 頁。)
- 10) 三村、前掲書、12 頁。
- 11) 本田由紀『教育の職業的意義—若者、学校、社会をつなぐ—』、ちくま新書、2009 年、200 頁。
- 12) そのきっかけとなるのが、古里による学校づくりを支える教師の力量形成の実践であろう(『愛知工業大学研究報告』第 46 号、2011 年 3 月)。

(受理 平成 23 年 3 月 19 日)

て問題が大きい」とされているように、文部科学省の