

人間的発達支援としての天職能力開発

— 職業教育への偏見と誤解を解く観点 —

田中 萬年

職業能力開発総合大学校名誉教授

Developing Education as a Calling, to Support Human Development

— Perspectives to dispel prejudices and misunderstandings about vocational education —

Tanaka Kazutoshi

Professor Emeritus, the Polytechnic University of Japan

Abstract : In Japan, there is an aversion to vocational education due to a unique view of “Kyou-Iku”. The author think that this is due to misunderstanding due to ignorance and prejudice. These comprise prejudice against the “apprenticeship system”, a misunderstanding of “education” and “training,” and an ideological interpretation of practical training. To resolve these misunderstandings, this paper presents the significance of “developing education as a calling” in supporting human development. Then, as a future task, we will pursue a completely different method of collaboration from the past.

Key Words : apprenticeship, diligent service, practice, independence, calling

抄録 : わが国には独特の教育観による職業教育への忌避観がある。この基には無知と偏見による誤解があると考えられる。それは、「徒弟（制度）」への偏見であり、「教育」と「訓練」への誤解であり、そして実習の観念的解釈である。これらの偏見や誤解を解き、本稿では人間的発達を支援する「天職能力開発」の意義を提示する。そして、今後の課題として、これまでの方法とは全く異なった協働の方法の追求が求められることを提起する。

キーワード : 徒弟制度、勤労、実習、自立、天職

はじめに

高齢化＝少子化の社会を迎え、これまでの社会の改革が必要であるが、その為には従来の固定観念を打破しなければならない。一方では、IT化は進み、AIは社会を変革しつつある。にも関わらず、今後も一般の人は何らかの職業に就き、働かねばならないのは必須である。その方略の追求はどのような社会に発展しても必要だろう。

しかし、残念ながらわが国では職業教育が敬遠される観念が社会に根づいているようだ。例えば、今

日でもネットでは、“大学は学問するところであり、職業教育は職業訓練校でやれば良い”と言うような論を見かけるが、このような職業教育・職業訓練への偏見と誤解を解かねばならない。その最も障害となるのは、特に理由が無く無知または誤解による先入観と偏見である。それは思考停止をもたらし、改革を妨げ、むしろ改悪に発展しかねない。

考えれば、職業（労働）の無い社会は成り立たない。職業教育・職業訓練への偏見と誤解の要因は人により異なり多種多様であろうが、普通教育に比し

て職業教育が複雑であり、理解が困難なもの一因であろう。本稿ではその問題の根源の一つとして、様々な用語が偏見をもって捉えられ、誤解されている、との立場から、それらを解く観点を整理し、今後の捉えるべきあり方を考えてみたい。

ところで、日本人は個性がない、とよく言われるが、この問題が発生する根源を考えれば、それは日本人が信奉してきた「教育を受ける権利」であろう。「世界人権宣言」は“Everyone has the right to education”であるが、これらを同義とするわが国政府の“官定和訳”が問題を隠蔽する要因になっている。何故なら、“Education”は「教育」ではなく¹⁾「能力開発」であるからである²⁾。つまり、「教育を受ける」ことでは国民一人ひとりの個性は出せないことになる。逆に「能力を開発する」こと、換言すれば「能力を引き出す」ことと考えるとそれは個性になる。この個性がこれからの若者に期待されることと言える。

このような欧米の“Education”観とは全く逆な人間の育成がわが国の「教育」で行われているのである。このような教育が明治以来わが国で展開されてきたのであり、その背景をみておかねばならない。

言葉の問題は、文化の問題とも言えるが、その派生は背後に彼我の歴史の差異にある。産業革命が最初に起きたイギリスの庶民の「教育法」は、「徒弟法」、「救貧法」（で整備された幼年工のための work house school）、「工場法」（学んだ者しか働かせてはならないという規定）から発展して成立した³⁾。

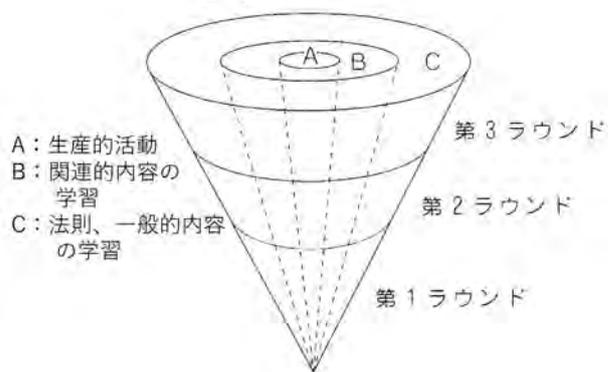
ところが、わが国の「教育令」はイギリスの教育法成立の18年後の1879（明治12）年に成立したが、徒弟条項を整備した「工場法施行令」はイギリス工場法成立の114年後の1916（大正5）年であり、“立身出世”の教育観が根付いた後の徒弟の公認であった。単に、遅れただけでは無く、関係法の成立順序が逆に発展しているのである。これでは職業教育・訓練の原点である徒弟制へのリスペクトが派生するはずはない。

上のような過程で、WEBSTER は1852年版では“Education”の定義を“development”で説明し、1864年版では“Education”の内容として“calling”や“skill”を包含していた⁴⁾。

また、「職業教育」への対置概念としてわが国には

「普通教育」があるが、これもまた、あやふやな言葉で、的確な英語がない⁵⁾にもかかわらずわが国では信奉者が多い。その先に、「教養」がある⁶⁾が、これは明治に創られた和製語であり、これも適切な英語は無く、わが国では大学を終えていないと「教養が無い」と言うような批判（蔑視）に使われる。これは学歴主義の典型的な主張であろう。

悪弊の教養主義的観念ではなく、元木健が提言する図のような、身近な課題から始めて知識と技術を高めていくラウンド方式の構想に立つべきであろう。人の成長と発達にとってはこの論が現実的であると言えるからである。



ラウンド方式による教育課程の形態

このように職業教育への批判は歴史が醸成した根深い偏見と誤解があることを以下に見てみよう。

1. 「徒弟（制度）」への偏見

わが国では徒弟制度への偏見が満ちている。これは知識人にもあり、学校教育で再生産されている。

例えば、徒弟制についてのわが国の高校の2019年段階の教科書では、近現代史を扱う「A」編を発行している5社7種とも全く触れていない。通史を整理した高校用「B」編を発行している5社8種のうち2社2種の教科書が徒弟制度に触れているが、M社編では「親方や主人に無給で奉公し」と記したり、S社編では「上下の身分関係が強かった」と封建的な雇用関係の悪弊のみを批判的に取り上げ、技術・技能の伝承の意義については触れていない。

職業を学び就職を目指す若者には現代の技術・技能の源流をなす徒弟制度の意義についての解説が必須であろうが、専門科目が多くあり職業を目指して

いる職業（専門）高校ではA編が使用されている。

一方、イギリスの教科書制度には検定制度が無いのでわが国とは一律に比較出来ないが、“Expansion, trade and industry”⁷⁾との歴史教科書もある。また、Walter Robsonは“towns and trade”の章の“Merchants and craftsmen”で、「親方の団体は、各々のギルドを担当していた。…彼らは、apprenticesが学ばなければならなかったものについて、規則を作った。」と解説している⁸⁾。さらに、R.J.Cootsは「親方はapprenticesと呼ばれているすべての新しい新人に熟練の“artと秘法”を訓練した。」と解説している⁹⁾。ところが、世界の教科書から学ぶとして、本書を訳した今井・朝倉は“masters trained … ‘the art and mystery’ of the craft”の部分を「親方は、手工業者の『技術と商い』を教えた」と誤訳している¹⁰⁾。日本の知識人は徒弟制度を正しく理解していないのである。

このように“apprenticeship”に関する彼我の観念の違いを見る。無知は、誤解を生み、忌避となり、あるいは批判となり、差別に発展しかねない。徒弟制度についての日英の解説の差は「教育」と、職業を含んだ能力を開発する意味の“education”との概念の差異に基づいているのではなからうか。

ところで、わが国で職人の養成制度を「徒弟制度」と呼ぶようになったのは近代以降であろう。なぜならわが国でいう「徒弟」とは当初は僧侶の弟子のことであった¹¹⁾。『言海』は「徒弟」を「(門徒弟子ノ意) 弟子。門人。」としている。「弟子」とは「師ニ従ヒテ教ヲ受クル人。門人。門徒。」である。「門徒」とは一門の門人であり、いわゆる生徒である。

一方、ヨーロッパでもその訳語とされている“Apprentice”はやはり生徒の意味であり大差は無い。

このことについて、1890(明治23)年に公布されながら施行されなかった「旧民法」の原案にあったボワソナードが提案した習業者の保護のための「徒弟契約」は、「坊主見タイ」と批判されて「習業契約」になった。なお、1896(明治29)年の「明治民法」には「習業契約」は日本には未だ必要なく、特別法で設定すべきとして規定されなかった¹²⁾。「習業契約」の「明治民法」への未規定はようやく始まっていた「工場法」の検討に委ねたと推測される。

わが国での徒弟制度への批判の多くは封建的だ、との意見だが、なに故にアメリカに「徒弟法」があ

り、ドイツ等では徒弟制度が学校制度に組み込まれているのであろうか。この疑問をわが国の教育学は問わない。わが国の徒弟制度だけが封建的なのだろうか。

なお、わが国でも徒弟学校が1894(明治27)年に設立されるが、時代背景から女性対象の工芸系職種や農業系の補習的学校が多くを占めていたと言う問題はあったものの、1917(大正6)年の臨時教育審議会は存続に関し何ら記していなかった。にもかかわらず、1921(大正10)年に文部省は徒弟学校の問題を全く指摘しないで突然に廃止してしまった。その後、文部省系の学校で、労働者をイメージする学校は設立されていない。このようなことにも徒弟制を偏見で見る観念がわが国には生成されていたと言える。

ここで、徒弟制度には親方と弟子との間の雇用関係と、仕事の伝承という師弟関係が同時に存在することを確認しなければならない。わが国の批判は前者への批判によって徒弟制度への批判になっており、仕事の伝承の側面を看過しているのである。この問題を整理したのが次の表である¹³⁾。

徒弟制度に関する各種見解

| 「徒弟制度」とは | | 批判的意見 | |
|----------|--------------------------|-------------|---------------------------|
| | | 重要な要素 | 欠落視点 |
| ① | 徒弟と親方が、一緒に仕事をする。 | 仕事の現実が伝承できる | 親方の個人的指導になる 仕事の伝授 |
| ② | 徒弟は、極めて少人数である。 | 個別指導になる | 大量の養成に向かない 学習の原則 |
| ③ | 徒弟は、何がしかの手間賃を貰う。 | 最初から仕事はできない | 低賃金で酷使されている封建制 職業能力と手当 |
| ④ | 徒弟は親方と生活を共にする。 | 現場だけが仕事では無い | 私的雑用をさせられる 仕事は生活と一体的 |
| ⑤ | 徒弟は一定の年季を経て親方に一人前と認められる。 | 仕事の評価の方法 | 期間が長すぎる 職業資格 |

雇用制度が問題なのは、名だけの“親子関係”として弟子を使用(雇用)している点である。しかし、その関係の中にある教育訓練の営みを観ていない。このような単純な見方が教科書にも現れ、イギリスのテキストの誤訳に連なっているのである。

古美術品を崇める風潮はあるが、その制作者達の営みを貶めるのは矛盾である。徒弟制にも今日の学校制度よりも優れた点はある。

徒弟制による修業では視野が狭くなる、との意見

もあるが最終的には社会で自立し生きて行くためのステップであり、徒弟制の中で、社会規範の指導も行われ、仕事人として恥ずかしくない訓練も受けて習得していると考え。

ここで、庶民の学習形態の原型はどのようなものであったかを考えると、歴史を遡れば、衣食住をまかなうことが人間としての最重要な営みであり、親の仕事が子が真似ていたはずである。

ちなみに「学ぶ」とは大和言葉では「まねる」が「まねぶ」、「まなぶ」となり漢字が当てられ「学ぶ」になったという。真似ることの最重要なことは親の営む衣食住のための仕事（作業）を真似ることであり、学ぶことであつたはずである。

やがて、その仕事は次第に専門化し、各人の職業になったはずである。その職業は伝承することが社会にとって重要となり、古今東西の民族で徒弟制度が発生したと言える。ただ、その技術は場合によっては秘伝でもあり、一家相伝として親方の弟子に教えていた。しかし、社会が進むと、弟子だけでは人材不足となり、他人の子弟に教えることとなり、徒弟制度が形成されたと言える。

さらに、社会が発展すると様々な学習制度も発展し、民族の歴史と社会の構造により、国により夫々独特の制度が発展してきた。その中には、徒弟制度が学校制度と密接な関係を持って整備されているドイツ、スイスやオーストリアのようなデュアルシステムが整備された¹⁴⁾。また、学力世界一として名高いフィンランドの学校制度では、わが国の中学校に相当する学校後は職業経験と職業訓練校等がサンドイッチになっている進路も有り、整備された成人教育センターにおいて無料で教育訓練を受け、資格を取り再就職していく制度になっている¹⁵⁾。

わが国では、学校と職業能力の習得が全く関係無いような学校制度が成立したが、これは後進国故の人材養成の効率を求めた教育制度の結実だった。

庶民に対する教育訓練、あるいは庶民の学習形態の最も古い形態は徒弟制度にあると言えるが、言葉は時代の流れとともに好感度が変わる。職業や労働に忌避感が生じると徒弟制への反発が起きるのは必然であろう。特に戦後の「民主化」精神の下、徒弟制は封建的だとの喧伝でこれは強まった¹⁶⁾。

徒弟制だけでなく、徒弟学校は仕事を学ぶ最もシ

ンプルな制度であつたが、偏見の目で見られてきたのであつた。職業教育の意義の再発見は、徒弟制度は封建的と批判する思考停止から脱却しなければならないと言えよう。

2. 「勤労」の問題と「職業」の誤解

わが国特有の歴史的問題もある。その背景に、キリスト教を基盤にした欧米のように労働への観念が明確で無いことがある。それでも本願寺を再興した蓮如は御文「侍能工商之事」で門徒の職業倫理を説いた。そして江戸時代に、国民の大半を占めていた農民に対し、労働（農作業）が仏に仕えることだとの観念を広めた鈴木正三や石田梅岩は「農業は仏行なり」と唱えた（清水正徳）が、これは日本的な労働観の創始者だったと言えるのかも知れない。

また、江戸末期には二宮尊徳が「報徳思想」を唱えた。「報徳思想」とは、私利私欲に走らず社会に貢献すれば、いずれは自らに還元されるという説で、この思想は自己中心主義を戒める点で、キリスト教徒たちの「天職観念」に共通する面がある。

「報徳訓」の一つに次の訓えがある。

父母の富貴は祖先の勤功にあり
吾身の富貴は父母の積善にあり
子孫の富貴は自己の勤労にあり

この尊徳の勤労観は子孫のため、即ち吾が子のためであることが唱われ、農民の勤労意欲を鼓舞したのであろう。そのことが国のためにもなる、との意であつた¹⁷⁾。

ところが、尊徳の「勤労」観が転換する。それは明治維新初期の“廃仏毀釈”運動下での仏教界の“提言”（変節）で天皇や国への奉仕の観念になった。そして、「勤労」は国のため、国家のためとする論となり、独特の勤労観が国民に根付いた。

“work”の日本語訳に「労働」はあるが、「勤労」はない。「勤労」の英語訳を“Eudict”の[Kanji] - [English] は“Diligent Service”ともしているように、「勤労」は極めて日本的だと言える。

上のような明治以降の勤労観に連動する職業教育が戦前に果たした役割は周知のことであり、職業教育の役割への批判が戦後に起きる元であつた。戦時下に職業教育を推奨・奨励したのはわが国だけではないが、戦後にわが国特有に生じた批判であつた。

学徒勤労働員や女子挺身隊のように軍需工場に動員されたことへの拒否感が生じたのだろう。

さらに、大戦末期には「勤労即教育」が政府の方針として命令され、勤労が教育を受けることに代替された事への教育界の恨みとなったようでもある。このような過去もあり、わが国の普通教育観が欧米の“Education”観との大きな違いになったと考えられる。この勤労と教育が親和的なことは上のように戦前の政策に見られる。

そのため、憲法改正審議で森戸辰男は「勤労」を「労働」へ転換する意見を出したが、政府は応えずに今日のように規定された¹⁸⁾。戦後も「勤労教育」が度々唱えられるのはこの観念が未だ払拭されていないためと言える。

教育界で勤労＝労働を忌避すれば、必然的に職業教育も疎まれる。普通教育で就職などできるはずは無く、“就社”をして企業戦士に養成されることになる。それも困難となりフリーター、非正規労働者にならざるを得なくなっている。本来、学校は学校終了後の社会へ出発する助走期間（機関）であって、仕事、職業、労働に関する学習を忌避することの方が異常であることを再確認すべきである。

もっとも、上に述べた他に戦後初期には、GHQの“Education”論や宮原誠一の職業教育目的論¹⁹⁾もあったが、経済成長が進むと、目先の“誇れる肩書き”を目指す風潮が普通教育観と共鳴して、宮原の論は無視され、宮原自身も閉口したのであった。

さて、職業教育の英語は“Vocational Education”とされているが、“Vocation”は「天職」でもあり、“Education”は能力開発であるため、「天職の能力開発」とも言える。「天職能力開発」であれば軽々しく批判できないであろうが、このように考えると、言葉の使用がずれたことは残念だった。

職業を志し、職に就く希望を持つことは天職を目指すことである。その若者（門徒徒弟）が未来を創るのである。仕事を学ぶ者は自立を目指しているものであり、このことを社会が支えるのは当然である。

その「職業」については尾高邦夫は職業の三要素として自己実現、社会的貢献、そして生活の維持としている。

「自己実現」とは、その人の興味・関心、やり甲斐、誇りを満足させるために職業を選ぶことであ

る。ただし、これは自己満足、見栄、そして独りよがりではなく、アイデンティティーとしての自己実現のための職業でなければならないのは当然である。なお、その希望は変化することもあり、周囲の者はこれも優しく見守ることも必要である。

「社会的貢献」は、難しく考えなくとも、「働く」は「他人のために努力する。」の意味もある（『日本大國語辞典』）。これは「端を楽にする」ことであり、働く（端楽）ことで社会に役立っている（貢献している）ことになる。また、働いていると納税をしており、その時点で反社会的職業で無い限り必ずや社会に役立っているはずである。もちろん、奉仕的な職業の選択もここに入るであろう。

そして、誰もが必要な「生活の維持」については、働いて得る給料によることである。給料は高いほど望ましいが、生活水準との兼ね合いであろう。

これらの三者のすべてを満足できる職業に就くことは簡単でなく、社会の状況によっても変わる。その三者のバランスが良くなるように職業を選び、自分の働く価値観との兼ね合いで決めることになる。

しかし、その仕事＝職業の中には楽しみと苦しみと相反する心情が発生し、その兼ね合いの、納得点で仕事を継続する、ということになる。働く楽しさは、以上の三要素の総合的な結果としてのその時のその人によって感じられるものである。

楽しく興味関心があればそれを追求し、得意な種目となり、専門家となるだろう。しかし漫然と、例えば“人生は大学に入ってから考える”として進学した者は、“学生らしく”教養を身に付けるとして“学問”をしても卒業時の不安が拭えず、ダブルスクール族・トリプルスクール族として専門学校等で職業の学習をしているのではなかろうか。

普通教育で就社した人が、働いてみて意に反するとして早期に退社するのも必然である。しかし、リーマンショック以降、企業は社内教育に余裕がなくなり、就社では仕事に関する能力、すなわち技能と技術を身に付ける機会が無く、職業の「未経験者」となり、非正規労働者としてさまようことになる。古今東西、職業教育は最重要な国策であるが、戦後の経済成長を背景とした国民の学歴主義に協調した教育政策が、不況になって今日の問題に直面しているのである。

ところで、「職業についての基礎的な知識と技能…を養う」、「専門的な知識、技術及び技能を習熟させる」、そして「応用的能力を展開させる」とのモットーは何処に書かれているのかご存知であろうか。上の標語は現行「学校教育法」の義務教育段階、高等学校の、そして大学の目標に記されている規定である。これらの規定された課題は看過され、あるいは神棚に上げられていると言える。

3. 「教育」と「訓練」への誤解

「はじめに」に記したように、日本人は「教育」の概念を勘違いさせられてきた。それは表裏の関係にある「職業訓練」についても同様である。

「職業訓練」を批判する言葉の代表として「犬の訓練と同じだ」、があるが、これは「訓練する」を他動詞として強調した批判である。「訓練する」には自動詞があり、この重要な概念を無視した批判である。しかし、「教育する」には他動詞しか無く、このことだけを考えても「教育」の問題が分かる。

両者の関係について ILO が1939年に決議した「職業訓練に関する勧告」では「職業訓練」を学校教育をも含めた体系で整理しており、この定義は戦後のユネスコの技術教育に関する勧告にも連動している。この理念は今日では認定している辞書もある²⁰⁾。

このことはドイツ語では、一般的に「教育」を“Bildung”、「訓練」を“Ausbildung”としているが、“aus”は「終えた」や「上へ」の意味を持つ接頭語であり、日本的な教育の上に訓練があるとの観念であることと関係がありそうである。

戦後も GHQ 政策の“Education”を「教育」として日米両国人とも誤解したまま解釈してきた。例えば、マッカーサー草案の「教育」に関する唯一の規定である“Free, universal and compulsory education shall be established”を政府は最初、「無償かつ普遍的な強制教育の確立。」と訳したが、「強制教育」はさすがにおかしいということで、「義務教育」と訳し直した。しかしこれは「無償で、かつ普遍的な(国民の)能力開発を(政府は)整備すべし。」と訳せば、何も問題は無かった事が分かる。英文の“Education”の理解は殆どこのような問題になるのである。

このことは GHQ の“Training”観の解釈とも関連する。例えば、GHQ 労働課は、「職業訓練プログラム

を開始するもう一つの同じく重要な理由は、働く権利、能力に応じた教育を受ける権利、職業を選択する権利など、憲法に定められた民主的概念の一部に命を吹き込むことであった²¹⁾が、わが国ではこのような人権全体への着眼はなかった。

近年喧伝されているリカレント教育も、リスクリングも労働者の技能・技術の再修得を意図しているが、元は70年代の技術革新に対応するため、労働者の“Lifelong Education”を進めようとした動きの一環であった。“Recurrent Education”はスウェーデンが1968年に提唱し、2年後に OECD が重視した政策であった。つまり、学校での学習期間が短かった労働者に“Education”の機会を保障すべき、との意味であった。

そのほか、成人の教育は“Adult Education”であったアメリカでは新たに“Career Education”が提唱され(1971)、イギリスでは“Continuing Education”がそれまでの“Further Education”の他に新たに提唱され(1972)、フランスでは「継続教育における成人教育」が提唱された(1972)²²⁾。ドイツではこの時期に特に新たな方策が出なかったが、職人が親方(職長)の資格を取得する継続教育訓練制度が整ったためと推測される。

人の発達とその支援はいつの時代も重要な政策であるが、当時、わが国は高度経済成長に浮かれて表面的なわが国特有の「生涯学習」論を唱道し、“カルチャー”の民間学習は広まった。わが国は50年遅れて漸くそれを再認識し始めたのである。

近年の SDGs においても“Education”を「教育」としては誤解が生じる。例えば、目標4「質の高い教育をみんなに」の下位目標にある「働きがいのある職業につながる技術を身につける機会を得ること」は、誰もが頷くように正に職業訓練の課題であった。詳しくは英文で見て戴きたい²³⁾が、“education”を「職業の能力開発」と解すると宣言の意が明快になることが分かる。

ところで、「教育」の対義語は「学習」である。「まなぶ」については先にも触れたが、『言海』によると「(-)倣ヒテ行フ。習フ。(二)物事ノ理ヲ知ル(こと)ヲ求ム。学問ス。」とある。『言海』の冒頭の説明が本来の意味であるが、「模倣して行う」とは「真似て習う」意味であり、これに漢字が当てられ「学ぶ」

になった事がわかる。つまり、「学ぶ」は「まねる→まねぶ→まなぶ→学ぶ」となったのだ。

これらの説明から、漢字が入る前の当時の「まねる」とは今日用いるような芸能ではなく、仕事を真似ることだった筈である。これが弟子に伝えられ、徒弟制度が整備されたと言えよう。学びはあらゆる教育訓練の原点だったと言えるのである。

この「学ぶ」との観念は受講者の立場からの論であり、「教育」とは反対の視座である。「学ぶ」ことを助けるのは「学習支援」であり、その内容として重要なのは職業に関する能力となる。

特に知識と異なり、技術・技能の能力は教えられないことに留意し、学習者の経験による習得、能動的な体験なしには困難であることを明確にしておかなければならない。そのことを支援する役割が施設と担当者である。

そこでは実習が重要になる。次にこのことを検討する。

4. 実習の観念的理解

吉田松陰は珍しい学校論で、「國勢を撮ふために学校に作場を接続し、……船匠・銅工・製菓・治革の工、凡そ寸技能ある者、要は皆宜しく治事齋に屬すべし。」と主張した²⁴⁾が、明治の学校では経費と指導者の両面からそれは困難であった。

ただ、特殊な学校では実習が重視された。代表的には、明治6年にダイアーが創設した工部大学校は「大陸諸国のポリテク・カレッジとイギリスの伝統的な実地訓練を融合した、当時の世界でもトップレベルの実験的なエンジニア教育」を進めていた（三好信浩）。しかし、東京大学工学部として編入されると、その後の経過のように欧米に比べ理学的になり、実習が軽視されてきた。

それでは、実習を一般にはどのように理解しているのだろうか。『新教育学大事典』（第一法規出版、平成2年）は「実習」を次のように定義している。

「実習とは、技術の教育において、技法を身につけたり、機械の使用法に慣れたり、知識を応用実践するために、加工や処理という実際にはたらきかける教育方法の一形式である。」

上の説明では実習が楽しい理由や実習が重要であるという学習目標が出てこない。また、「教育方法」

としているが、実習は教えることはできない。体験することである。さらに、「方法の一形式」としている捉え方は、実習に代わる方法が考案されれば「実習」は無くなるということである。この定義は実習の意義を明示していない。これは実習を体験したことのない知識人の観念的実習観である。

上のような実習論では、世界の技術者が開発出来なかった、世界中の人が恩恵を受けているスマートホンのためのリチウムイオン電池のケースの開発・製作に成功したのは小学校しか出ていない街の職人（社長）の岡野雅行さんであることを説明できない。岡野さんはまた“痛くない注射針”等も開発している。岡野さんはこのような困難な開発が何故に可能だったのだろうか。

重要なことは、テキストに書かれていない経験の集積であることである。その多様な経験の再構成が創造的発明に連なるのである。仕事の経験と実習での体験とは極めて似ている。仕事を真似たのが実習である。その実習の意義を確認してみよう²⁵⁾。

実習は内容的意義と方法的意義の二面がある。先ず前者は、(1)技能の修得をすること、(2)知識の習得をすること、(3)仕事の全体を把握すること、(4)創造性発揮の源泉となること、がある。

(2)はテキストに記して無いことを体感によって自然の関係の知識を獲得することであり、特に(4)は様々なその経験を取捨選択、総合化して工夫することによって生ずるのである。

方法的意義は、(1)実物教授の方法であり、(2)具体から抽象への学習理論の実践であり、(3)仕事の模倣（シミュレーション）であること、(4)モノとのコミュニケーションをすること、(5)理論は現実とは異なることを確認すること、(6)個別指導になること、(7)組織人としての態度を形成できること、(8)以上のようなことにより実習は楽しいのである。

(4)のコミュニケーションとは、最初から思った通りに作業は進むことはなく、最良の方法で作業するためには使用する材料、器具、機械の反応を感じ取る会話が必要であり、(7)は今日の仕事は一人で行うことはなく、共同・協力作業が必須であるが、その基本を学べるのである。

また、(8)実習が楽しいとは、人間としての本能、すなわち五体と五感、また、左脳と右脳を含めた全

身を使った活動だから楽しいのである。奴隷として働かされるのではなく、自分の天職に関する基礎を学ぶことが嫌なはずはない。楽しい行為は続け、さらに深めようとする。当然ながら働く楽しさにも連なる。

その他にも、実習の長所として、①学科のみよりも実習を関連させて訓練する方が知識力が上がる。②製品を作っていく全体的なイメージが分かり、自分の仕事の役割が分かる。③自分の作品であることに誇りをもてる、等である。大人の間からは何の変哲が無くとも、子どもが自分が創った作品を嬉しそうに自慢するのは、自分の作品という精神が備わり、これらの集大成になっているからである。

最も重要なのは、実習は「創造の源泉」になる、ということである。このためにはそれまでの項目がいずれもきちんと捉えられていなければ困難なのだが、それは実習という様々な経験の中で得ることである。その経験は失敗を含むし、むしろ失敗の経験が極めて重要であることもある。よく「失敗から学ぶ」との言葉がその重要性を意味している。

その実習によって作られるモノ（これはデザインやプログラムを含む）にはその人（生徒、訓練生）の個性と精神が入り込むのは必然である。これは作品に個性が表れ、上手いか下手かで見られる。

このことは、実習作品の評価が、知識記憶の評価である学力テストとは根本的に異ならざるを得ないことを意味している。すなわち、学力の評価は知識の正否のデジタル的評価であるが、実習作品の評価は上手、下手のアナログ的評価になる（宗像元介）。特に戦後の“科学的”評価を信奉する戦後教育学では、後者の評価は主観的であるとして退けられ、この観念からも実習の位置づけが軽薄になる。

つまり、実習の評価は知識による文字、数字の分析ではなく、人間として総合的な観点で受講者を見る必要がある。このことは、実習は諸課題の統合の集大成であり、総合的に人を発達させていることを評価すべきことになる。実習は労働と本質的には変わらない作業の学習だからである。

以上のようなことから実習を定義する。

「実習とは、五体と五感を使って、現実の物事に働きかけ、その反応を感じ取り、働きかけている過程で自然や人間の諸関係に関する知識、技能、態

度を総合的に習得する学習である。」

実習が楽しいのは、体全体を利用する学習だからである。この定義は障がい者訓練の指導員からも支持を得ている。身体的支障がある場合の受講者に対しては、その部分が無くても可能な題材を与えるか、またはその欠陥をサポートする補装具で補えば良いことになる。このように重要な意味がある実習を認識できていない実習論は人の発達を見極めた論とは言えない。

ところで、近年は“ものづくり”の言葉が盛んに使われ、生産・製造を支援しようとの意図が読み取れるが、そのことにより看過されていることも生じている。それは逆に“モノ壊し”が軽視されていることである。以前の職業訓練の基準には殆どの職種で「分解・組み立て」との科目が設定されていたが、近年は無くなっている。

有名な発明・発見者の伝記を読めば、子ども時代に時計を壊して叱られた、との紹介が少なくないが、物作りの基本にはモノ壊しがあることも忘れてはならない。「失敗から学ぶ」ことの要素も実習のどこかに入れておくことが望ましい²⁶⁾。

以上のように、実習は受講者にとっての鎧でもあり、鉾でもある。

一例として、中学校で不登校だった訓練生が、職業訓練校で皆勤賞を取って修了し、社会で活躍している話は中卒者が多かった時代は良く聞く話題であった。職業訓練校の実習が楽しくなければ2日目には休校し、皆勤賞など遠く及ばないはずである。

実習を発展させると次の段階は現場実習になる。これは生産工場、病院等の施設におけるまさに“On the Job Training”である。インターンシップとカタカナにしているから異なるように感じるが、わが国のインターン・シップはドイツ等のそれと比べ物にならないほど拙劣である。実習の意義を再確認し、インターン・シップの再検討も必要である。

もちろん、実習は危険を避けるべきであり、そのために基本を習熟することが前提である。その安全のために実習場での基礎学習が重要となる。本来は現場におけるO.J.T.が望ましいが、現場に近いシミュレーションで基本を学ぶのである。

重力波の測定のように、相対性理論の実証であっても実験が重要であり、物事は現実から出発してい

る。まして、人の生活に関わることは実際の現実からの理論化であり、そのための学習、能力開発の重要な要素として実習がかかわると言える。

知識はAIで代替できても、AIがいかに発達しても、実習の役割を代替することは困難である。今後、実習の意義がますます注目されるであろう。

5. 「天職能力開発」の支援

「天職」とは「生まれながらの性質に合った職業」(『日本国語大辞典』)であり、自分で自分の将来をきめる選択肢として選んだ学ぶ専門性の職業(仕事)である、と言える。

ある職業を選ぶことは天職を目指しており、その人が自立に向けた決意をしたことでもあり、自分の進路を自分で決定したということを讃るべきである。その前に、自分が生まれて今生きているという事の自己肯定から始まり、今後も自らの力で生きていくという決意を意味しているからである。

“とりあえず教養を身につけて、その後考えれば良い”というような安易な考えで進路を決めるのではなく、自立のためにまずは自らが進路を決定しているという尊厳がそこにはある。

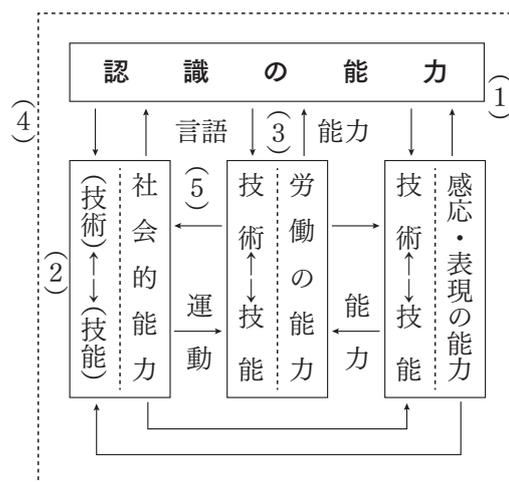
そして、その天職を目指して自らの能力開発を行うということは、その人にとっての最高の目標と言えよう。その天職により、自分を世間・社会との関係に位置づけることをも意味している。

福沢諭吉はかつて「教育ははなはだ穏当ならず。発育と称すべき」と述べたが、この論は教育界で看過されてきた。これは“Education”の定義からも能力を開発することを意味していたはずである。

ここで「能力」の概念が問題になる。しかし、「能力」の定義は困難である。『日本国語大辞典』は「物事をやり遂げることのできる力。有効にはたらく力。才能。」としている。一般的には前の二つの意味であるが、それでも抽象的である。

「能力」とは何か、について、戦後教育学をリードした一人である勝田守一は次のような図で説明している。

図で、「労働の能力」が重要な中心に位置付き、全体の能力関係もわかりやすい。「労働の能力」が中心にある意味として、勝田は「人間の能力のとらえ方」として、先ず「社会との関係」で考えなければなら



- (1) 認識の能力は他の三つに対して、特殊な位置に立つことを示したつもりである。
- (2) 社会的能力を技術・技能とするのは、多分に比喩的である。それでカッコに入れた。
- (3) 矢印は相互に影響しあい滲透しあっていることを示す。
- (4) 点線の囲みは、全体が体制化していることを支える。
- (5) 言語能力・運動能力は全体制を支える。

ないが、「何よりも、生産の技術に関する能力を、はじめに私たちは考える。これを広い意味の労働技術の能力とよんでいようにおもう。」として、ここには「人間の健康を生産したり、子どもの能力を育てたり(医師・看護婦と教師)するはたらきをも考えることができる。」としている。

上は、職業の能力問題を考える立場には極めて有効な「能力」概念である。この概念に従って実習や作業を位置づけることが可能である。ところが、わが国の教育界では勝田の能力図は利用されていない。わが国の教育学が、普通教育主義、教養教育主義に陥っていることと関係しているのではなからうか。

さて、「能力開発」とは、潜在能力を開発することであるが、これが支援者(いわゆる教師・指導員)の役割となる。つまり、何らかの知識を教え込むのではない。ここで、“Education”は「教育」ではなく「能力開発」だという意味が関わってくる。

WEBSTERが“Education”の定義を“bringing up”から“developed”に転換したのは1856年であり、これは近年のWEBSTERやその他の英英辞典にも引き継がれ発展している。例えば、ランダムハウス辞典では“educate”の二番目は「指導や訓練によって特別の

天職 (“calling”)、経験 (“practice”) 等の職業資格を与えること。」と定義している。

これらのことから「職業」は“calling”であり、職業を「天職」というゆえんである。欧米の“Education”論に労働、職業を無視した論がむしろ少ないことがこのようなことを意味していると言える。

人間は人間的に発達すべきである。換言すれば、人権に沿って人間らしく発達することが保障されていると言うことであろう。それは、大学進学一辺倒の普通教育振興策とは同一ではない。戦後の教育を推進してきた「普通教育はすべての可能性を保証する」との美辞麗句は「職業教育は直ぐ意味が無くなる」との批判ともなっていた。これは一面では最ももらしいが、普通教育のみで良いとする論にならない。あるいは、「生きるための教育」がよく唱えられるが、この論も大同小異である。

このような中で三好信浩の「仕事人を育てる」という論は刮目すべきであり、様々な側面から検討されるべき論と言える。

人が人間的に成長、発達し人間らしくなることを支援することが国や組織、機関の任務であろう。その方法として「人間的発達支援」が重要だと言える。そのような意味で「天職能力開発」の支援が重要な役割になる。

「人材育成」とは上の立場から人を育てる意味であり、国か組織かあるいは企業に有効な材料になるように人を育てることである。「人材」の育成なら“Education”ではなく“production”である。タレントを養成するのと同じである。

そうではなく、受講者の目標実現を手助ける、支援する、下から支える、という立場が重要であろう。個性豊かな、能力を発揮できる人に成長できるように支援することが国の義務であろう。マッカーサー草案の“shall be established.”とは政府の義務であったはずである。

なお、人材養成には期待する像があるが、能力開発はその個人が目指す目標に向かって一人ひとり異なるため、標準的な像が事前にできるはずがない。一人ひとりの人間性を開発する、潜在能力を開発するという意味は、個性を尊重しなければならない。個性を尊重するとは、違いを認めるということである。その人に合わせた支援が必要となる所以であ

る。このことはジェンダー平等の源でもある。

夢を目指す天職の学習が「天職能力開発」であり、そのような人の学習を支援することが「人間的発達支援」である。このことによって個性豊かな国民が育ち、活力あふれる国民を生み出せるはずである。そのような支援を受けた若者が今後の困難な難局を切り開いてくれるはずである。

勿論、初心者には最初から開発支援はできない。初期の段階に於いては他動詞の“train”が必要であるが、基礎的能力を習得した後は自動詞の“train”によって受講者が自らを開発できるように支援することが重要になる。

一つ気を付けねばならないことは、若者は天職の探索期でもあることである。つまり、今現在臨んで入る学科が最終的な天職の職業では無いかも知れず、そのため、学んでいることを変更することもある、ことである。それは天職を目指して転職する姿であり、それはそれとして応援・支援しなければならないと言えよう。

つまり、夢は変わるし、変わっても良いのである。天職探索は若い時期だけでなく、ある職業経験後に生じるかも知れない。天職の転職は困難かも知れないが、新たな夢が強ければ壁を乗り越えられるだろう。その乗り越えようとする姿勢をも支援することも重要なことになる。

さすれば、人間中心の観点によってあらゆる人の発達も支援できるであろう。

6. 今後の課題

Job 型雇用が議論されているが、その前提は天職能力開発が核心にあることが理解されなければならない。そのことが、今後のわが国の持続的発展を保証する根本だと言えよう。

(言葉の問題は別にして) リスキリングやリカレント教育の施設に年齢、性、学歴、経験が異なる多様な人が天職を求めて、あるいは天職を探して入学する人が増えることが明らかである。受講者には、ひとり一人は当然ながら個性がある。場合によっては、多様な経験を持った受講者から教師(指導者)側も学ぶことが少なくない。

これらの受講者への対応は、いわゆる学校教育を受ける均一的な生徒・学生を前提とした教育方法で

は無意味であることが分かる。学校とは異なり、多様な受講者は受講者同士のつながりの形成に受講者間での交流が役立つことなどの確認が多くみられる。そのような修学者が集まった場ではこれまでにない受講者間での協働関係が認められる。

この時、施設・支援者側にはその多様な人たちの集団を生かした支援体制が求められることになる。

なぜなら、これまでの特にわが国の教育学は、一律の生徒・学生に画一的な内容を指導する方法として体系化されてきたため、そこからは参考になることは殆どない。これからは新たな「人間開発」の方法体系が求められることになるからである。

つまり、教育や指導の方法を考究してきたこれまでの教育方法とは全く異なった視座から、受講者が期待する天職に関する能力の開発を支援する方策を考えねばならないことを意味している。そこには、多様な受講者が、受講者同士での学びあい、教えあい関係が生まれるが、この状況に合わせた学習支援の方法を開発・体系化して行くべき事が求められる。これは、特に実習に現れる。

小さな試みでもその結果の正否に拘わらず発表し、支援者が共有し、結果の相互関係を整理し、少しずつ体系化することが必要である。それが今後の重要な天職能力開発の支援体制確立の課題となる。

おわりに

わが国のように職業教育が国民全体から敬意をもって観られていない社会では、職業教育は受験競争に少し遅れたことにより已む無く受けるもの、との世間の風潮があたかも真実かも知れない、と早合点をして自信を喪失している人が居るかもしれない。そうではなく、自立を目指すことが天職の能力開発の王道であることを受講者に確信してもらい、王道を進んでいるという自信と誇りを持ってもらうことが専門的能力の伝授だけではなく支援者の重要な役割であることになる。

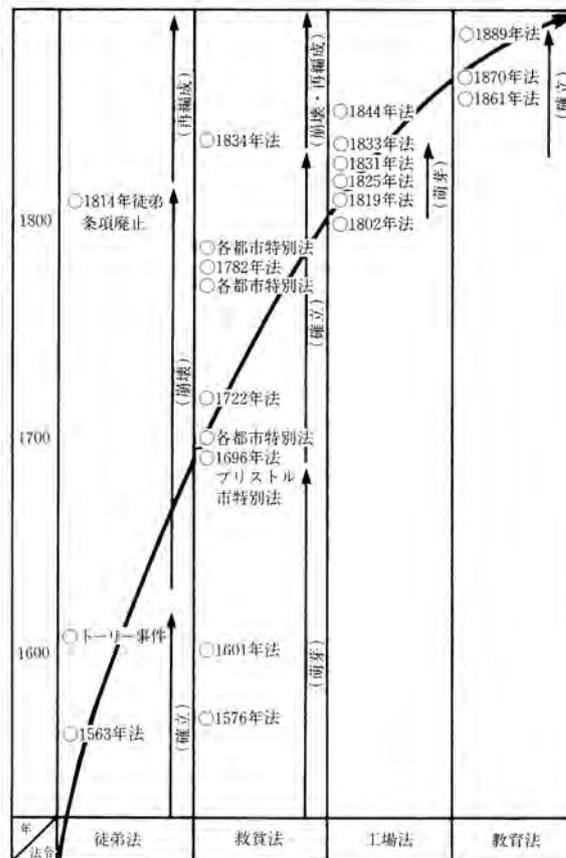
このことが一人ひとりを人間として尊重することになるはずである。「人間開発」による次代を担う国民に成長してもらうような学習支援、訓練（自動詞の）支援が重要であることが分かる。これからの未来を担う人を開発することとしてである。

蛇足であるが、本稿のような理念を追求すると同

時に、「職業に貴賤無し」の観念が社会的規範として浸透していなければならないし、国民にそのような観念を理解してもらう必要がある。囁かれている“生きづらさ”は、個人の仕事を軽視・蔑視する社会であるからであろう。天職を学び、その職に就ければ、「学びがい」は「働きがい」となり、そして「生きがい」に連なるはずであるからである。

<注>

- 1) 田中萬年 (2023) 「“Education” は『教育』に非ず！ — “Everyone has the right to education” の訳は？ —」、語彙・辞書研究会第63回研究発表会資料集。
- 2) 田中萬年 (2023) 「“Education” は『能力開発』である！ — “knowledge, etc. thus developed” の単語は？ —」、職業能力開発総合大学校『技能科学研究』に投稿中。
- 3) イギリス教育の歴史は次図のようである（佐々木輝雄）。この図から、イギリスでは「働く若者の学習の方法を整備して教育法が制定された」と言える。なお、わが国の「救護法」の制定はイギリスの「救貧法」の353年後の昭和4年であった。



- 4) WEBSTER は1806年に初版を出し、1900年までに51種を出している最も歴史のある英語辞書である。中浜万次郎がアメリカで福沢諭吉に WEBSTER の購読を勧めている。田中萬年 (2006.4)。
- 5) 田中萬年 (2010) 「用語『普通教育』の生成と経過 — 『職業訓練』忌避観醸成の背景」、『職業能力開発総合大学

- 校紀要第39巻B』。
- 6) 川延宗之 (2022) 「職業教育と教養 (普通) 教育の違いに関する若干の考察 — その1. 教育目的や達成課題における違い」『敬心・研究ジャーナル』第6巻第2号。
- 7) “Expansion, trade and industry” (1993), Oxford University Press. (Key Stage 3 : 11-14歳用)
- 8) R J Coats, “The Middle Ages” (1972), London, LONGMAN GROUP LIMITED. (12-13歳用)
- 9) Walter Robson, (1991), “Medieval Britain”, Oxford University Press. (Key Stage 3)
- 10) 今井宏・朝倉文市 (1981) 『イギリス — II その人々の歴史』、帝国書院。
- 11) わが国では「徒弟」を仏門の弟子の意に用いていたことについては水上勉 (1986) 『金閣炎上』、新潮文庫に詳しい。
- 12) 野原香織 (2014) 「ボワソナードの雇傭契約論 — 労働者保護に注目して — (下)」、明治大学『法学研究論集第40号』、2月。
- 13) 田中萬年 (2019) 「徒弟制度再考 — 修業の意義と日本の教育観による忌避 —」、明治大学『経営論集』第66巻第1号。
- 14) オーストリアでは、ドイツのデュアルシステムと似ているが、わが国の工業高校のような制度と徒弟制が一体的に運営されている。田中萬年 (2008) 「オーストリアのデュアルシステムに関する一考察」、『職業能力開発総合大学校紀要第37号B』。
- 15) フィンランドでは、学校段階の間に「現場経験」(労働) がサンドイッチシステムのように組み込まれ、わが国の在職者訓練が成人教育センターとして体系化されている。田中萬年 (2017)。
- 16) 木村力雄 (昭和48年) 『労働基準法における技能者養成規定の制定過程について (資料)』、職業訓練大学校調査研究資料No.8。
- 17) 大貫章 (2009) 『二宮尊徳の生涯と業績』、幻冬舎。
- 18) 森戸辰男は「勤労」は「天皇に奉仕すると云う特別の意味があるので」、「労働」に転換すべきと訴えた。田中萬年 (2013)。
- 19) 宮原誠一・丸山真男対談 (1948) 「教育の反省」、『教育』。宮原は「私は大胆にすべての教育は職業を目的とする教育と考えたいのです。人間教育すなわち職業教育です。」と主張していた。
- 20) なお、『日本国語大辞典』は「職業訓練」として「広義には学校教育までこれに含まれる。」としている。これはILOの勧告と同一である。
- 21) 谷口雄治訳『労働課便覧』、佐々木輝雄原案・田中萬年編 (近刊) 『戦後職業訓練関係資料集』(上)、職業能力開発総合大学校基盤整備センター。因みに、「もう一つ」の理由とは職業訓練の主要な役割である再就職のことである。

- 22) 田中萬年 (2003) 「生涯学習 — 誰が主役なのか —」、大阪市『都市問題研究』11月号。
- 23) 外務省「JAPZN SDGs Action Platform」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/sdgs/statistics/index.html>
- 24) 吉田松陰 (1858: 安政五) 「学校を論ず 附、作場」
- 25) 田中萬年 (2014) 「実習の意義と役割」、『産業と教育』12月号。
- 26) 田中萬年 (2004) 「モノづくり精神の源流」、『技能と技術』5月。

<参考文献>

- ・ THE RANDOM HOUSE DICTIONARY of the ENGLISH LANGUAGE (1981), Random House.
- ・ WEBSTER (利用版年度)。
- ・ 大槻文彦 (明治24年) 『言海』、牧野善兵衛。
- ・ 尾高邦夫 (1953) 『新編 職業社会学』、福村書店。
- ・ 勝田守一 (1964) 『能力と発達と学習』、国土社。
- ・ 佐々木輝雄 (昭和62年) 『技術教育の成立 — イギリスを中心に —』、多摩出版。
- ・ 清水正徳 (2008) 『働くことの意味』、岩波新書。
- ・ 小学館 (2006) 『日本国語大辞典』(第3版)。
- ・ 田中萬年・大木栄一編 (2005・2007) 『働く人の「学習」論 — 生涯職業能力開発論 —』、学文社 (初版・第二版)。
- ・ 田中萬年 (2002) 『生きること・働くこと・学ぶこと』、技術と人間。
- ・ 田中萬年 (2004) 『仕事を学ぶ — 自己を確立するために —』、実践教育訓練研究協会。
- ・ 田中萬年 (2006.3) 『職業訓練原理』、職業訓練教材研究会。
- ・ 田中萬年 (2006.4) 『教育と学校をめぐる三大誤解』、学文社。
- ・ 田中萬年 (2013) 『「職業教育」はなぜ根づかないのか — 憲法・教育法のなかの職業・労働疎外 —』、明石書店。
- ・ 田中萬年 (2017) 『「教育」という過ち — 生きるため・働くための「学習する権利」へ —』、批評社。
- ・ 田中萬年 (2020) 『奇妙な日本語「教育を受ける権利」 — 誕生・信奉と問題 —』、V2新書。
- ・ 飛田良文・李漢燮編 (2001) 『ヘボン著 和英語林集成 — 初版・再版・三版対照総索引』、港の人。
- ・ 福沢諭吉 (明治22年) 「文明教育論」：山住正巳編 (1991) 『福沢諭吉教育論集』、岩波文庫。
- ・ 三好信浩 (2023) 『教育観の転換 — よき仕事人を育てる —』、風間書房。
- ・ 宗像元介 (1996) 『職人と現代産業』、技術と人間。
- ・ 元木健 (昭和48年) 『技術教育の方法論』、開隆堂。
- ・ 『蓮如文集』(1985)、岩波文庫。

受付日：2023年11月9日