

労働（職業訓練・実習）が人間的成長に果たす意義

田中萬年（元職業能力開発総合大学校・明治大学兼任講師）

わが国の労働と教育との特異な関係について濱口桂一郎は「**教育と労働との密接な無関係**」（『労基旬報』）と揶揄しているが、労働が「人間的発達」に及ぼす意義についてはわが国においても「労働陶冶論」として紹介されてきた。

それは**エンゲルスの「猿が人間になるについての労働の役割」**のように、人類の発達と伴に発展してきた。その教育論は小林澄兄が『**日本勤労教育思想史**』（玉川大学出版部）に纏めている通りである。そして、小関智弘の『**仕事人間をつくる**』（岩波新書）に行き着く。労働が社会を造り、文化を創ることに果たした意義を否定できる者はいないだろう。しかし、その労働を保障する職業訓練への評価は極めて低い。

本シンポ案内文に、2011年に北欧理事会が提起した**モビケーション（mobication）**等により教育・職業訓練を媒介に労働市場のあり方を再考しようとしている、との紹介がある。モビケーションとは流動性の"mobility"と"Education"を合体した言葉である。この前にはイギリスのブレア政権が"Education"省と雇用省を統合して教育雇用省を設立し、そして**教育職業技能省**"Department for Education and Skills"に再編し、学歴資格と職業資格を統合したNVQ（国家職業資格）制度を追究してきた。

しかし、労働政策と教育政策がほとんど水と油のようである我が国の観念で考えると理解不能である。現に、日本版NVQとして見做っているが学歴資格は議論していない。

教育職業技能省やモビケーションを理解するためには教育観の転換が必要である。つまり、わが国の教育観（これは職業訓練観と裏腹だといえる）とは異なる国際的な"Education"観を理解すべきことがある。それは、

1. "Education"は潜在「能力の開発」の意であったにも関わらず、これを為政者が行う「教育」と意識したことが知られていないこと、

2. **孟子**が「下達と上達」で示したように、職業能力の習得は自身の努力よることが認識されず、また、「訓練する」には自動詞があるにも関わらず「訓練」を疎外してきたこと、

3. **ルソー**の『**エミール**』における"Negative Education"は貴族の教育を否定した庶民（エミール等）のための"Éducation"を示したのであったが、それを「消極教育」と訳し、その真意を誤解した（元木健「人間形成の根底と職業人育成のあり方とは」）こと、

4. **フンボルト**の「一般陶冶論」は労働陶冶との統合の上に成り立つということを誤解し、労働陶冶論を疎外した（佐々木英一「ドイツ教育学における一般陶冶と職業陶冶の関係」）こと、

5. **ILO（ユネスコ）**の勧告・条約では学校教育は職業訓練の一環として位置付けられていることが理解されていないこと、
の**五大誤解（無理解）**が大きい。

このような戦前からの誤解は戦後の教育界でも拡大深化した。その最大の問題はマッカーサー草案にもなかった「教育を受ける権利」を民主的規定としたことである。また、『**世界人権宣言**』では"the right to education"であるが、これも「教育を受ける権利」だとしたことである。

職業能力は孟子が言うように教えられず、本人の努力による。つまり、天職を目指した能力の習得でなければならない。それは「職業訓練」として制度化されているが、「訓練する」の他動詞のみを強調して批判し、自動詞があることを無視した。しかも、「教育する」には自動詞が無いことをも無視してきたため「教育を受ける」

を民主的として妄信してきた。

「教え子を再び戦場に送り出さない」というモットーを報告者も否定しないが、では**教え子を何処へ送り出すのか**という目標が不明な戦後の教育であった。例えば、**宮原誠一**は丸山真男との対談（1948年）で「**人間教育すなわち職業教育です。**」と、**ルソー**の「徒弟を教育しているのではなく、人間を教育するのだ」の論と近い論を述べていたが、この極めて重要なテーゼは生産教育論に転化され、やがて経済成長が進むと宮原は生産教育論からも撤退・隠匿し、教育界から忘却された。

その背景には教育界において「職業教育」は将来の可能性を制限するとして疎外する観念があった。これは、宮原が「職業とはOccupation」だとしたように、職業概念を極めて批判的に位置づける土壌があった。つまり、職業教育は“Vocational Education”であるが、この職業を意味する“Vocation”とは天職であろう。むしろ“Occupation”こそ企業等からやられる業務の意であり、このような「職業」についての観念の区別をしていない問題があった。

職業教育に限らず戦後教育は**福沢諭吉**が「教育の文字ははなはだ穏当ならず。発育と称すべきなり」と提言した（明治22年）ことから出発し、戦前の教育を克服すべきであった。

戦後の“民主的”教育観念が労働能力を疎外した。例えば、旧「教育基本法」にあった「勤労の場所における教育」について**教育刷新委員会**の「技能者養成所、…等の教育施設に対して、…教育の機会均等の趣旨に基づき、…大学へ進みうるために、単位制クレジットを与える…」の建議（昭和23年2月28日）を文部省が拒絶したことへの批判論を知らない。ただ、職業訓練大学の**佐々木輝雄**は日本の教育の機会均等は「**学校制度内だけの教育の機会均等**」と批判した（『**学校の職業教育**』多摩出版）。

大学での職業教育が叫ばれている今日、中央

教育審議会大学分科会大学教育部会は職業能力開発短期大学校等の単位をようやく認めしたが、しかし、大学への編入学は今後の検討の課題だとしている（平成24年12月27日）。職業教育の拡大強化が叫ばれる今日でも「教育」に呪縛された思考停止は続いているのである。

近代主義教育を超えるためには、日本人の起草した新憲法草案の中でGHQが唯一参考にした**鈴木安蔵**の「**憲法草案要綱**」が「教育」を忌避していたことを人間形成論として検討すべきであった。要綱は一方、労働権を極めて重視しており、労働能力を保障する過程で人間的発達は可能とする倫理であった。しかし無視された。鈴木と同様な理解として、**宮坂広作**は「労働と学習は内的に結合され、相互に相手を必要とし、相手の質を高めていく関係が創り出される」（1989年）と論じている。なお、鈴木のと要綱は「戦争」の文字が忌避されていたため「**平和憲法案**」として尊重されていることとは好対照だ。

教育界では人間的発達に及ぼす労働の意義について重視されなかったが、教育界から埒外とされた職業訓練界で、労働陶冶論は日本的に発展してきた。当日の報告では実習の意義と定義の問題について整理し、労働（職業訓練・実習）が人間的成長に及ぼす意義と事例について紹介したい。なお、事例についてはWeb「**田中萬年のホームページ**」 - 「**職業訓練の成果**」に逐次アップするのでご参照頂きたい。

（参考文献）

- ・田中萬年『教育と学校をめぐる三大誤解』、学文社、2006年。
- ・田中萬年『働くための学習 - 教育基本法』ではなく『学習基本法』を』、学文社、2007年。
- ・元木健・田中萬年編著『非教育』の論理』、明石書店、2009年。
- ・田中萬年『「職業教育」はなぜ根づかないのか - 憲法・教育法のなかの労働・職業疎外 - 』、明石書店、2013年。