

高校職業学科の成立と変遷

—高校教育における職業教育の再定位をめざして—

井上 真求

目次

| | |
|---------------------------------------------------|----|
| 序章 | 1 |
| 第1節 問題意識 | 1 |
| 第2節 戦後における高校職業学科の展開とその隘路 | 2 |
| 1項 職業学科の成立 | |
| 2項 職業学科の展開 | |
| 第3節 日本の職業教育・訓練体系のなかの高校職業教育の位置 | 6 |
| 第4節 世界からみた日本の中等職業教育 | 9 |
| 第5節 本稿の構成と課題 | 11 |
| 第6節 先行研究 | 12 |
| 第7節 「職業教育」の定義をめぐって | 13 |
| | |
| 第1章 戦後の高校教育の理念と展開 | 18 |
| 第1節 新制高校の出発とその理念 | 18 |
| 1項 新制高校制度の出発 | |
| 2項 新制高校の目的理念 | |
| 3項 高校教育における「普通教育」と「専門教育」とは | |
| 4項 目的の二重性のその教育的意義 | |
| 第2節 新制高校の理念の展開—総合制高校 | 22 |
| 1項 「総合制」高校の原則 | |
| 2項 新制高校の教育課程の構成 | |
| 3項 総合制高校の普及 | |
| 第3節 新制高校における職業学科 | 28 |
| 第4節 総合制の解体と高校教育の理念の未貫徹 | 30 |
| 1項 総合制の解体 | |
| 2項 総合制の不徹底 | |
| 3項 高校教育の目的の未完と解釈の後退 | |
| | |
| 第2章 高校職業学科の歴史的展開(1)—産業教育振興法の成立と50～60年代における職業学科の定着 | 34 |
| 第1節 産業教育振興法の成立と戦後教育改革の転換 | 34 |
| 1項 産業教育振興法の成立 | |
| 2項 産業教育振興法審議過程における批判・問題 | |
| 3項 産振法による国庫補助と高校職業教育の再興 | |
| 第2節 高度経済成長期における職業学科の拡大 | 38 |
| 1項 1960年代の経済政策の動向 | |
| 2項 教育政策にかかわる産業界の要求 | |
| 第3節 高校多様化政策と職業学科 | 43 |
| 1項 中央教育審議会答申「科学技術教育の振興方策について」（1957年11月） | |
| 2項 中央教育審議会答申「後期中等教育の拡充整備について」（1966年10月） | |

| | | |
|--------------|----------------------------------------------------------|-----------|
| 3 項 | 勤労青年に対する教育制度の整備 | |
| 4 項 | 後期中等教育における職業教育の振興 | |
| 第 3 章 | 高校職業学科の歴史的展開(2)—60 年代における動向 | 49 |
| 第 1 節 | 職業学科の動向 | 49 |
| 1 項 | 進学率の増加と職業学科の定着 | |
| 2 項 | 職業学科への不本意入学 | |
| 第 2 節 | 職業学科多様化の特徴 | 51 |
| 第 3 節 | 60 年代の多様化と職業学科の現状 | 57 |
| 1 項 | 工業科の多様な形態と実態 | |
| 2 項 | 自営者養成農業高校と農業教育 | |
| 3 項 | 商業科の量的拡大とその特徴 | |
| 4 項 | 遠洋漁業従事者養成としての水産教育の発展 | |
| 第 4 節 | 職業学科の多様化と停滞 | 59 |
| 第 4 章 | 高校職業学科の歴史的展開(3)—産業構造の変化のなかでの職業学科の困難： 70～80 年代 | 61 |
| 第 1 節 | 70 年代における日本的雇用の定着と高校職業教育の困難 | 61 |
| 第 2 節 | 後期中等教育の複線化—高等専門学校の設置 | 62 |
| 1 項 | 設立の経緯 | |
| 2 項 | 高等専門学校の概要 | |
| 3 項 | 高等専門学校制度の特徴 | |
| 第 3 節 | 中等後教育の拡大—専修学校の設置 | 63 |
| 1 項 | 専修学校制度の成立・概要 | |
| 2 項 | 専修学校の教育機関としての性格と高校職業教育との関係 | |
| 第 4 節 | 高校職業教育の困難と教育政策の方向 | 68 |
| 1 項 | 71 年中教審と高校職業学科 | |
| 2 項 | 76 年職業教育改善委員会の報告書と高校職業教育の方向性 | |
| 3 項 | 基礎教育の重視の具体化 | |
| 4 項 | 共通基礎科目の実際 | |
| 第 5 節 | 80 年代の教育政策と職業学科における専門教育の希薄化 | 72 |
| 1 項 | 「閉じられた競争」と職業学科 | |
| 2 項 | 臨教審答申と後期中等教育 | |
| 3 項 | 1985 年理産審答申 | |
| 第 5 章 | 現代の高校改革と高校職業学科の変容 | 76 |
| 第 1 節 | 90 年代の日本型雇用の変容と学校教育 | 76 |
| 第 2 節 | 高校制度改革の動向と職業学科 | 77 |
| 1 項 | 90 年代以降の政策の特徴 | |
| 2 項 | 総合学科 | |
| 3 項 | 「新たなタイプの高校」—単位制高校、中高一貫校 | |

| | | |
|-----|---------------------------------------|-----|
| 第3節 | 90年代の職業学科における学科名称の多様化..... | 79 |
| 1項 | 学科表記の多様化 | |
| 2項 | 高等学校設置基準における学科表記 | |
| 3項 | 高等学校学習指導要領の科目構成に関する記述 | |
| 第4節 | 都市圏の高校教育改革における職業学科—東京都・大阪府を事例として..... | 87 |
| 1項 | 各都道府県による高校改革の展開 | |
| 2項 | 高校改革のなかの職業学科の位置づけ | |
| 3項 | 東京都における高校再編の様相 | |
| 4項 | 大阪府における高校再編の様相 | |
| 5項 | 都市圏の高校教育改革の特徴 | |
| 第6章 | 90年代における高校工業科の改編と現状..... | 98 |
| | —近畿都市部の工業高等学校を事例として— | |
| 第1節 | 本章の目的..... | 98 |
| 第2節 | 高校工業科の概要..... | 98 |
| 1項 | 高校工業科の生徒数の変遷 | |
| 2項 | 工業科卒業生の進路状況と就業構造 | |
| 3項 | 学科名称の変遷 | |
| 4項 | 90年代以降の学習指導要領の変遷 | |
| 第3節 | 近畿圏の高校工業科～都市部の事例をとおして..... | 103 |
| 1項 | 近畿圏の高校工業科の特徴 | |
| 2項 | 全国的な傾向と分析方法 | |
| 3項 | 近畿圏都市部の工業高校のカリキュラムの特徴 | |
| 第4節 | まとめ..... | 113 |
| 第7章 | 1990年代以降の水産高校改革と水産教育の現状..... | 115 |
| | —高校改編期における青森県、福岡県、福井県、東京都の事例より— | |
| | はじめに..... | 115 |
| 第1節 | 戦後の水産高校の成立と水産業の変遷..... | 116 |
| 1項 | 遠洋漁業者養成としての水産高校の隆盛（1955～73年） | |
| 2項 | 漁業の衰退と水産高校（1973～現在） | |
| 第2節 | 水産高校における教育内容の変化..... | 117 |
| 第3節 | 高校水産教育の現状..... | 118 |
| 1項 | 現在の水産高校 | |
| 2項 | 現在の水産高校における学科の変化を中心とした概観 | |
| 第4節 | 水産高校の類型化—4つの類型とその方法..... | 120 |
| 第5節 | 高校水産教育..... | 121 |
| 1項 | 職業教育としての水産教育型—青森県立八戸水産高等学校の場合— | |
| 2項 | 職業教育としての水産教育展開型—福岡県立水産高等学校の場合— | |
| 3項 | 専門教育としての水産教育型—福井県立若狭高等学校の場合— | |
| 4項 | 普通教育としての水産・海洋教育型—東京都立大島海洋国際高等学校の場合— | |

| | | |
|-----|----------------------------------|-----|
| 第6節 | まとめ | 128 |
| 第8章 | 農業高校の多様化と再編成をめぐる現状と課題 | 130 |
| | —高校農業科のカリキュラムおよび進路状況の事例検討をとおして— | |
| 第1節 | 農業教育の現状と本研究の課題 | 130 |
| 第2節 | 農業高校研究の特徴と本研究の位置づけ | 131 |
| 第3節 | 1990年代以降の高校農業科の再編による多様化と学科構成の変容 | 132 |
| 1項 | 学科の種類が多様化 | |
| 2項 | 学習指導要領での学科表記の変化 | |
| 3項 | 小学科の構成の変化と特徴 | |
| 第4節 | 現在の高校農業教育の類型化の試み | 135 |
| 第5節 | 農業経営者育成高校の現状～富山県立中央農業高等学校を事例に | 136 |
| 1項 | 農業経営者育成高校の現状 | |
| 2項 | 富山県の自営者育成高校の事例 | |
| 第6節 | 農業関連産業従事者育成としての高校農業教育の現状～造園科、林業科 | 139 |
| 1項 | 京都府立農芸高等学校の事例（造園科） | |
| 2項 | 長野県木曾青峰高等学校の事例（林業科） | |
| 第7節 | 職業（準備）教育としての高校農業教育 | 143 |
| 終章 | 高校職業教育制度の再定位 | 146 |
| 第1節 | 未完の戦後高校職業教育制度改革 | 146 |
| 1項 | 理念構築の不徹 | |
| 2項 | 学校教育と職業・労働との日本的関係性 | |
| 3項 | 高校教育制度のなかの職業学科 | |
| 第2節 | 今日の高校職業学科の教育実態と課題 | 149 |
| 1項 | 高校教育制度の今日の動向 | |
| 2項 | 高校職業学科における教育実態—工業科、水産科、農業科に着目して | |
| 第3項 | 高校職業学科の展望 | 151 |
| 第4項 | 今後の課題 | 152 |

序章

第1節 問題意識

本稿の課題は、わが国における高校職業学科の成立・変遷と現状を検討することを通じて、高校教育における職業教育の再定位を試みるものである。

1990年以降、終身雇用制・年功序列制を基本とする雇用慣行や「新規学卒者一括採用」といった高度経済成長期の日本の労働システムが解体し、若年無業者や失業者、ニート・フリーターの増加が社会問題化している。90年代当初、この問題は、若者個人の意思や意欲の欠如に原因があるとみなされた。しかし、2000年代に入ると、それは若者個人の問題ではなく、社会構造の問題として捉え直されるようになってきた。

このような状況のなかで、2003年に文部科学大臣、厚生労働大臣、経済産業大臣、経済財政政策担当大臣を構成員とする若者自立・挑戦戦略会議によって「若者自立・挑戦プラン」が取りまとめられた。これは、若者の労働問題を社会構造の問題としてとらえ、省庁横断の政策を通じて包括的で総合的な若者支援をめざそうとした提言であった。これにもとづいて、①学校でのキャリア・職業教育の推進・強化、②「日本版デュアルシステム」の取組に代表される、公的機関と企業との連携による職業教育・訓練の実施、③「ジョブカフェ」「地域若者サポートステーション」といった就労相談・支援の新たな公的施設の設置など、公的な職業教育・訓練に関わる一連の取り組みが強化されていった。

戦後日本の職業教育・訓練の特徴は、企業内教育を基本としてOJT (on the job training、職場内教育訓練) や off-JT (off the job training、職場外教育訓練) という形態で行われてきたことにある。とりわけ前者が中心であり、労働者が直接仕事を遂行していくなかで長期間にわたって職業訓練が行われることが通例であった。しかし、この間、日本的雇用慣行が変化し、企業内教育による職業教育・訓練の機能は弱体化してきている。同時に、1985年の労働者派遣法の成立に象徴される終身雇用制の改変のなかで、OJT を受ける正規雇用者の割合は劇的に減少した¹⁾。しかも今日、正規雇用の社員であっても離転職する者が増加している。しかし、「若者自立・挑戦プラン」をはじめとする一連の場当りの政策は、日本の職業教育・訓練制度の構造を大きく変化させるには至っていない。その結果、今日、十分な職業教育・訓練を受ける機会を得ることができない若者が着実に拡大している。終身雇用を前提として行われてきた、企業内での職業教育・訓練の方式に限界がきているのである。

そもそも、わが国においては、学校教育のなかでの職業教育・訓練制度が十分に定着してこなかった。戦後の六・三・三制の学校体系は、国民一般に開かれた民主的な教育体系であり、この単線型学校体系は、国民の教育機会を拡大するうえで決定的な役割を果たした。しかし、この学校体系のなかで適切な職業教育をどのように保障していくのか、については未だ多くの課題が存在している。

青年期の職業能力形成は、学校教育の根本的な役割であり、基本的課題である。学校教育においては、「一般(的)陶冶」(普通教育)と「職業(的)陶冶」(職業教育)の両方が、すべての青年に対して共通に保障されなければならない。バブル経済崩壊とその後の失われた20年の経済は、学校教育の役割としての青年期の職業能力形成の重要性を再確認させるとともに、そのあり方をきびしく問い直すこととなった。たとえば、2011年の中教審答申「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」を画期に、ほぼすべて

の小・中・高等学校において「キャリア教育」や職場体験等が実践されている。また、2019年度からは、高度職業人養成をめざす「専門職大学制度」が発足した。しかし、これらの政策は、一定の意義は認められるものの、青年に対する職業能力形成を保障するための根本的な制度改革につながっているとはいえない。キャリア教育は、調べ学習や体験学習等を中心とした一過性の教育に陥っていて、社会や職業への接続に向けた準備教育としては不十分である²。専門職大学は、専門学校を前身とした学校が多くを占めているため、その分野は限定的であり、しかもほとんどが私学であるために高い学費が必要となる。今後量的拡大が期待されるものの、青年に対する職業教育機会の保障・拡大という点で状況を抜本的に変える存在となることは難しいだろう。

このように現状をとらえるならば、現行の学校体系のもとで職業教育・訓練を行う教育機関として改めて着目されなければならないのが、高等学校である。高等学校は、後期中等教育段階の教育機関であり、職業準備教育を国民全体に保障するべき位置にある機関である。高校はすべての国民に開かれた公的な教育機関であり、職業選択の力量形成を重要な課題とする青年期の教育であるからである。

戦後改革のなかで創設された高等学校は、青年に対する後期中等教育を行なうものであり、そこでは、学力の形成と並んで職業選択のための力量形成および具体的な職業準備教育を行なうことが課題とされている。しかし、今日、大学進学率の向上にともない、高校は大学進学のための準備教育の機関としての性格を強め、職業選択の力量形成の機能は弱体化し、職業準備教育は形骸化しつつある。青年に対して職業選択のための力量形成と職業準備教育を施し、そして学校から社会への円滑な移行過程を実現することは、今日の高校教育にとって、喫緊の課題となっている。

本稿は、高校における職業教育の変遷と、現在の高校職業教育の教育内容の特徴を明らかにすることによって、高校における職業教育の再定位をおこなうことをめざしている。そのために、

- ①第二次世界大戦後の高等学校の成立時の教育理念を確認したうえで、その後の日本の社会的経済的変動のなかで、高校職業教育—とくに職業学科における教育がどのように展開されてきたか、教育政策の変遷および教育実態の解明をとおして再検討すること、
 - ②1990年代以降現在に至るまでの高校の多様化・特色化の動向を分析するとともに、現在の高校再編の事例検討を行うことを通じて、高校職業学科の現状と課題を明らかにすること、
 - ③その際、とくに工業高校、水産高校、農業高校を中心に、高校における職業教育の意義と教育内容を実態に即して解明すること、
- を行う。

第2節 戦後における高校職業学科の展開とその隘路

1項 職業学科の成立

第二次世界大戦後の教育改革によって、日本の学校体系は六・三・三制の単線型となった。戦前のわが国の中等教育機関は、性別や家庭の経済力による差別的な構造を有していた。しかし、戦後の教育改革によって創設された高等学校は、希望するすべての国民が進学できるという大衆的な教育機関として構想された。高校はすべての青年に共通に必要な教育をほ

どこす教育機関として成立した。高校就学率は創設以降上昇の一途をたどり、1970年代には90%を超え、現在では中学校卒業者の約98%が高校に進学している。

青年期に共通に必要な教育には、一般教養だけでなく、職業選択の力量形成や職業（労働）にかかわる知識・技能などの能力を習得するための教育も含まれる。高校³は、その目的を「中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すこと」（学校教育法第50条、傍点は筆者による）と規定されている。すなわち「普通教育」と「専門教育」の両方を行うべきことが明言されているのである。この規定には1947年の学校教育法の成立以来、大きな変化はない。そして、この目的規定を実現すべく、「総合制」のシステムがめざされた。その特徴は、一つの高校に普通課程（普通科）と職業課程（商業、工業、農業、水産などの職業教育に関する学科）が併置されているところにあり、生徒にとっては所属課程（学科）にかかわりなく、その教育課程のなかで普通科目と職業学科目の両方を含んだ大幅な科目選択が可能なことであった。しかし、「総合制」は定着せず、普通科や職業学科が独立して、それぞれ普通高校、職業高校として分離・併存する状態が、むしろ一般的となった。

2項 職業学科の展開

総合制の解体のなかで、職業学科は、当初想定されていたようには発展しなかった。1970年代に高校進学率は90%を超えるが、それとともに普通科志向が高まり、職業学科には不本意入学者が増加した。職業学科には、普通科に入学できなかった学力の低い生徒、意欲がない生徒が増え、その教育は困難を極めていった。70年代以降、職業学科に入学する生徒の比率は、普通科に比して一貫して減少していった。1970年までは生徒数の割合は、普通科6に対して職業学科4の割合で一定して推移していたが、1980年には普通科7：職業学科3に、2018年には普通科7：職業学科2（残りは「その他の専門学科」および「総合学科」）となっている。

職業学科は、戦後の経済政策の影響を強くうけつつ発展・変容してきた。高度経済成長期には工業科を中心に職業学科あるいは職業高校が増設され、量的発展を遂げた。しかし、職業学科の質的発展は十分には追求されなかった。文部省は、高校教育において学科を多様化し、新たな科学技術の知識・能力に即応できる人材養成をすることが、産業界に期待されていることであると認識していた。1966年10月に中教審「後期中等教育の拡充整備について」は、後期中等教育の多様化による再編の方向を打ち出し⁴、実質的に職業学科の多様化・細分化が促進された。しかし、政策意図と異なり、特に大企業は高卒者に対して具体的な職業に関する知識・能力よりも基礎的な「学力」を重視するようになっていた。高度経済成長期の安定した雇用状況のなかで、企業は企業内での教育・訓練制度を発達させたのである。そのため、企業は新卒者の採用時に職業能力よりも潜在的な「人間性」や「学力」・学校歴を重視するようになっていた。その結果、特定の技術・技能を有する職業学科の生徒の価値は新規学卒労働市場で優位に立つことができなかつた⁵。

さらに、このこと背景には、日本では職種別労働市場が形成されず、公的職業資格の制度が未発達であったという事実が存在する⁶。欧米では、青年は学歴と結びついた職業資格を持って入職する。しかし、我が国では、ほとんどの職種で実効性のある職業資格が未発達

であった。このことから職業学科は普通科に対して優位を示すことができず、70年代以降、職業高校は一層の困難を抱えていくこととなった。

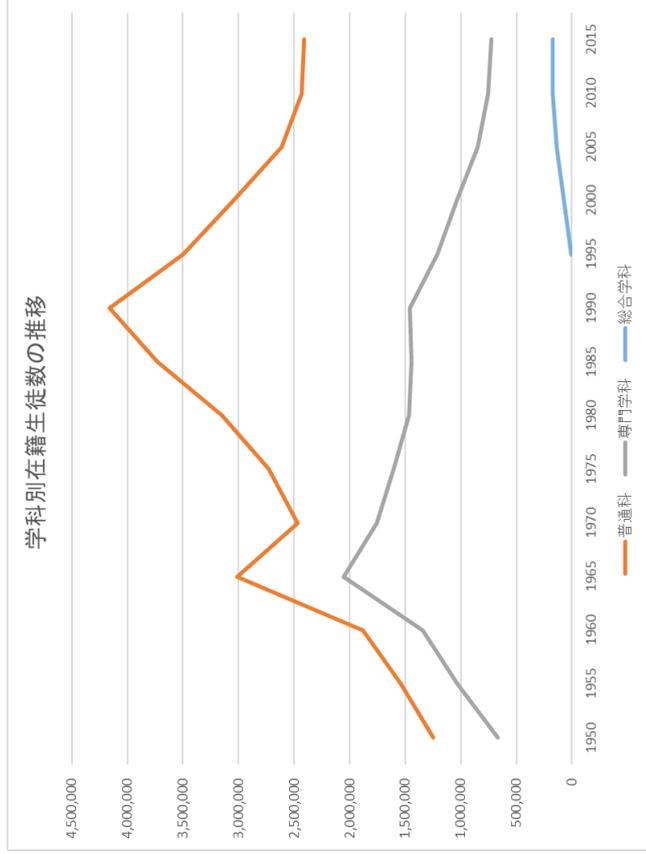
学科別在籍生徒数の推移をみると（図 0-1）、1970年まで普通科と専門学科（職業学科）は、上述のようにほぼ同じ比率で推移していることがわかる。しかし、70年代以降90年にかけて、普通科の在籍生徒数は右肩あがりに上昇する一方で、専門学科のそれは逆に減少している。高校生数がピークを迎える90年代に専門学科は在籍生徒数を伸ばすことができず、むしろ減っていった。専門学科別にみると（図 0-2）、1965年の工業科、商業科の生徒数が飛躍的に増加している。しかし、同時期の農業科、家庭科の生徒数はほとんど増えていない。そして、90年代以降は、新設された総合学科や情報科、福祉科および「その他の専門学科」を除けば、大部分の職業学科で在籍生徒数が減少していることが分かる。

バブル崩壊を経て、90年代に日本の高校教育は新たな局面を迎えてきた。それは、少子化の進行に伴う各地の高校統廃合の進行であり、生徒獲得競争で勝ち残っていくための高校の「特色化」の推進である。この「特色化」は、これまでのように工業、商業など産業を基盤としたものではなく、また普通科および専門学科（職業学科）という区別の上に構想されたものでもなく、生徒の学力や学習意欲、興味関心などを重視した学科・コース設置にその特徴がある。たとえば、体育科、理数科、国際関係科など、新たな「その他の専門学科」が増えているのである。これらは生徒の興味関心に合致し学習意欲を引き出しやすいものであるとして説明されるが、しかし、これらの動向は、青年の社会的自立と職業準備に向けた力量形成という観点から、どのように評価されるべきであろうか。

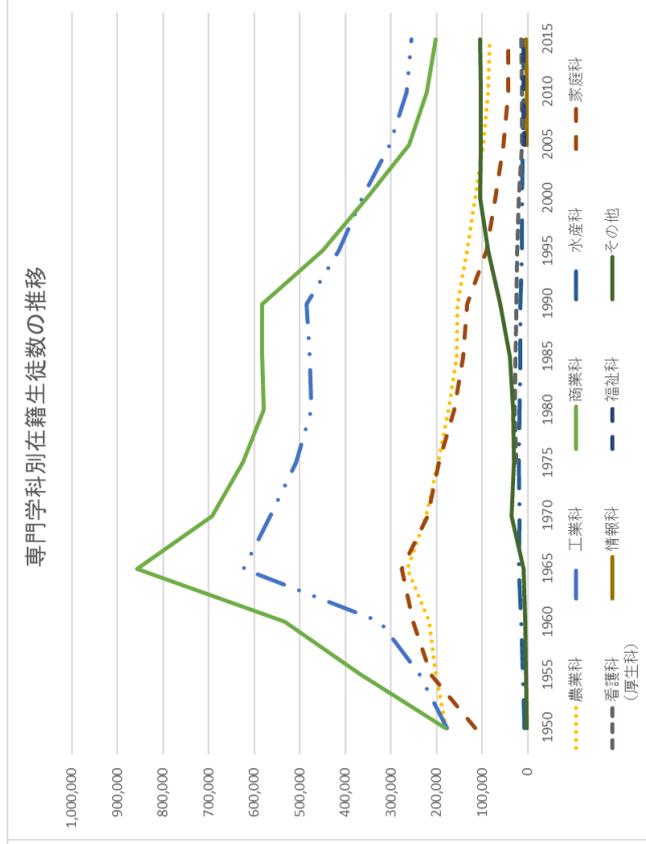
表 0-1 学科別在籍生徒数の推移

| | 総数 | 普通科 | 農業科 | 工業科 | 商業科 | 水産科 | 家庭科 | 看護科 (厚生科) | 情報科 | 福祉科 | その他 | 総合学科 | | | | | | | |
|------|-----------|-----------|-------|---------|------|---------|-------|--------------|-------|--------|------|---------|------|------|------|------|---------|------|------|
| 1950 | 1,909,227 | 1,244,817 | 65.2% | 179,943 | 9.4% | 177,400 | 9.3% | 181,745 | 9.5% | 7,786 | 0.4% | 114,663 | 6.0% | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 2,816 | 0.1% | 0.0% |
| 1955 | 2,571,615 | 1,538,093 | 59.8% | 201,772 | 7.8% | 237,328 | 9.2% | 366,928 | 14.3% | 11,755 | 0.5% | 211,981 | 8.2% | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 3,758 | 0.1% | 0.0% |
| 1960 | 3,225,945 | 1,880,826 | 58.3% | 215,630 | 6.7% | 323,520 | 10.0% | 532,360 | 16.5% | 15,265 | 0.5% | 252,350 | 7.8% | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 5,994 | 0.2% | 0.0% |
| 1965 | 5,065,657 | 3,013,235 | 59.5% | 263,869 | 5.2% | 624,105 | 12.3% | 857,379 | 16.9% | 20,082 | 0.4% | 277,044 | 5.5% | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 8,809 | 0.2% | 0.0% |
| 1970 | 4,222,840 | 2,468,302 | 58.5% | 222,737 | 5.3% | 565,508 | 13.4% | 691,883 | 16.4% | 18,905 | 0.4% | 220,178 | 5.2% | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 35,327 | 0.8% | 0.0% |
| 1975 | 4,327,089 | 2,725,759 | 63.0% | 196,079 | 4.5% | 508,818 | 11.8% | 625,599 | 14.5% | 19,000 | 0.4% | 195,314 | 4.5% | 0.6% | 0.0% | 0.0% | 30,784 | 0.7% | 0.0% |
| 1980 | 4,616,339 | 3,149,624 | 68.2% | 174,243 | 3.8% | 474,515 | 10.3% | 579,170 | 12.5% | 17,893 | 0.4% | 161,170 | 3.5% | 0.6% | 0.0% | 0.0% | 31,615 | 0.7% | 0.0% |
| 1985 | 5,171,787 | 3,730,685 | 72.1% | 156,611 | 3.0% | 478,416 | 9.3% | 582,232 | 11.3% | 16,658 | 0.3% | 142,002 | 2.7% | 0.5% | 0.0% | 0.0% | 38,972 | 0.8% | 0.0% |
| 1990 | 5,616,844 | 4,159,512 | 74.1% | 154,455 | 2.7% | 486,132 | 8.7% | 583,447 | 10.4% | 16,090 | 0.3% | 132,699 | 2.4% | 0.4% | 0.0% | 0.0% | 60,122 | 1.1% | 0.0% |
| 1995 | 4,717,191 | 3,499,056 | 74.2% | 132,775 | 2.8% | 414,946 | 8.8% | 449,968 | 9.5% | 13,216 | 0.3% | 90,409 | 1.9% | 0.5% | 0.0% | 0.0% | 87,745 | 1.9% | 0.0% |
| 2000 | 4,157,269 | 3,045,570 | 73.3% | 115,425 | 2.8% | 364,000 | 8.8% | 353,018 | 8.5% | 12,334 | 0.3% | 70,778 | 1.7% | 0.5% | 0.0% | 0.0% | 104,723 | 2.5% | 0.0% |
| 2005 | 3,596,820 | 2,610,071 | 72.6% | 97,397 | 2.7% | 302,196 | 8.4% | 260,931 | 7.3% | 10,828 | 0.3% | 52,885 | 1.5% | 0.4% | 0.0% | 0.0% | 103,351 | 2.9% | 0.0% |
| 2010 | 3,360,101 | 2,430,528 | 72.3% | 87,696 | 2.6% | 266,667 | 7.9% | 221,403 | 6.6% | 9,458 | 0.3% | 43,428 | 1.3% | 0.4% | 0.0% | 0.0% | 102,885 | 3.1% | 0.0% |
| 2015 | 3,309,613 | 2,409,432 | 72.8% | 83,040 | 2.5% | 254,524 | 7.7% | 202,308 | 6.1% | 9,193 | 0.3% | 42,230 | 1.3% | 0.4% | 0.0% | 0.0% | 105,300 | 3.2% | 0.0% |

(参考)『学校基本調査』より



学科別在籍生徒数の推移



専門学科別在籍生徒数の推移

図 0-1 学科別在籍生徒数の推移

(参考)『学校基本調査』

図 0-2 専門学科別在籍生徒数の推移

(参考)『学校基本調査』

第3節 日本の職業教育・訓練体系のなかの高校職業教育の位置

上述のように、青年に対する職業訓練・職業準備教育の中心的機関は、高校、とくに高校職業学科である。しかし、いうまでもなく、わが国における職業教育・訓練制度はこれにとどまるものではない。ここでは、わが国の職業訓練制度の概要を整理するとともに、あらためて、そのなかでの高校職業教育の位置について確認しておきたい。具体的には、(1)企業内教育制度、(2)公共職業訓練施設、(3)文科省管轄の教育機関、(4)その他の施設、である。

(1)企業内教育制度

企業内教育は、戦後日本において、働くために必要な具体的能力を身に付けるための教育として、实际的組織的に機能してきた職業教育・訓練制度である。その特徴は、①多くの場合、直接の仕事をとおして行われていること(OJT)、②教育の目的は生産性の向上であり、それは企業の経営側の要求の反映であること、である。当然のことながら、学ぶ側の意思や個人の成長よりも、企業の利益追求にとっての必要性を一義的な目的とする教育である。企業内教育は、日本の雇用システムと深く結びついており、この雇用システムが機能する限りにおいて合理的なものである。

そもそも日本の企業内教育の出発は、明治期の近代産業形成の時期にまでさかのぼることができる⁷。ただし、戦前には、組織化された企業内教育は、大企業における技能工養成と職長教育に限られていた⁸。戦後の、とりわけ1950年代後半の高度経済成長期に、この企業内教育は、大企業の技能者養成に限らず第三次産業、そして中小・零細企業へと広範囲に発展し、各企業ごとに多様な訓練形態・内容をもって組織的に行われるようになっていった。そして、年功序列制、終身雇用制といった雇用システム⁹の展開と結びついて定着していった。しかし、前述のとおり、1990年代のバブル崩壊以降、日本的雇用システムは動揺し、「即戦力」重視というスローガンのもとに、伝統的な企業内教育は放棄されつつある。

(2)公共職業訓練施設

次に離職者や学卒者に向けた公的な職業教育・訓練の場として、厚生労働省が管轄する公共職業訓練施設がある。この国家主導の職業訓練制度・施設は、大正期に失業救済として出発し、昭和初期には技能労働力確保の手段として、そして終戦後は産業復興の担い手の育成を目的として実施されてきた。その後、高度経済成長のなかで、1958年には「職業訓練法」が制定され、職業訓練制度は当時の技能労働者不足の対策として、その養成を積極的に担った。しかし、その後の経済発展と高校進学率の上昇にとともに、在職者や高卒者への職業訓練の必要が高まり、1969年には新たな「職業訓練法」が制定された。この「職業訓練法」が1985年に「職業能力開発促進法」に改称され、現在に至っている。同法は、今日の職業訓練の目的について、次のように規定している。

「職業訓練及び職業能力検定の内容の充実強化及びその実施の円滑化のための施策並びに労働者が自ら職業に関する教育訓練又は職業能力検定を受ける機会を確保するための施策等を総合的かつ計画的に講ずることにより、職業に必要な労働者の能力を開発し、及び向上させることを促進し、もつて、職業の安定と労働者の地位の向上を図るとともに、経済及び社会の発展に寄与すること。」(職業能力開発促進法第一条)

つまり、その主要な目的は、労働者、すなわち広く国民一般が自らの意思で職業教育・訓練を受けるために、その施設と機会を保障することにある。現在、この法律に基づいて、職業能力開発校、職業能力開発短期大学、職業能力開発大学校、職業能力開発促進センター、

障害者職業能力開発校の 5 種類の職業訓練施設が設けられている。さらに、今日では施設外（外部教育機関や事業所）で行われる「委託訓練」や「求職者支援訓練」（2011 年開始）も導入されている。

このように、公共職業訓練施設は、主に社会人一般の再訓練の場として機能している。もちろん、中卒者や高卒者にとっての進路の一つであることにも変わらないが、学校教育と並行して職業訓練を施すことはできず、学校とは分離・独立した公的・教育・訓練機関として存在している。

2017 年の訓練の受講者数は約 25 万人で、そのうち在職者は約 12 万人、離職者は約 11 万人、学卒者は約 2 万人である。学卒後すぐに公共職業訓練施設に入学する者は、受講者のうち 1 割未満にすぎない。

表 0-2 公共職業訓練施設の種類・設置主体・施設数

| 施設 | 主な職業訓練の種類 ¹⁰ | 設置主体 | 施設数 (2013 年 4 月現在) |
|--------------|-------------------------------------------------------------------|------|--------------------------|
| 職業能力開発校 | 中卒・高卒者等、離職者及び在職者に対する職業訓練を実施（短期課程及び普通課程の普通職業訓練） | 都道府県 | 156 |
| | | 市町村 | 1 |
| 職業能力開発短期大学校 | 高卒者等に対する高度な職業訓練を実施（専門課程修業年限 2 年） | 機構※ | 1 |
| | | 都道府県 | 13 |
| 職業能力開発大学校 | 高卒者等に対する高度な職業訓練を実施（専門課程） 専門課程修了者等に対する高度で専門的かつ応用的な職業訓練を実施（応用課程） | 機構※ | 10 |
| 職業能力開発促進センター | 離職者及び在職者に対する短期間の職業訓練を実施（短期課程の普通職業訓練） | 機構※ | 61 |

※「機構」と記載してあるのは、「独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構」のことをいう。

（参考）厚生労働省ウェブページ「公共職業訓練について～離職者、学卒者、在職者の方に向けた職業訓練～」¹¹より引用

(3)文科省管轄の教育機関

次に、文部科学省が管轄する、いわゆる学校で、高校を除き職業教育を行なっている教育機関について確認したい。具体的には、①高等専門学校、②専修学校、および③専門職大学のことである。（もちろん、専門職大学だけでなく大学（短期大学を含む）そのものも職業教育を行う中心的機関であるといえる¹²。しかし、大学および高等教育機関は、「学術の中心として広く知識を授ける」ことを目的とする機関であり、そこでは高度専門職養成も行われている。そこでの職業教育は、後期中等教育段階のそれとは別のレベルにあることから、ここでは省略したい。）

まず、高等専門学校（以下、高専）について概説する。高専の目的は、「深く専門の学芸を教授し、職業に必要な能力を育成すること」（学校教育法第百十五条）とされている。そのほとんどが、高度経済成長を担う中堅技術者を養成するために、1962 年から 1970 年代

はじめにかけて設置された。大部分が国立であり、(商船高専や商業系の学科をもつ高専もみられるが)、工業高専が多くを占める。修業年限は5年間(商船は5年半)となっており、中等教育段階と高等教育段階の職業教育を一本化した特殊な教育機関である。

高専は、戦後の六・三・三制の学校体系のなかで異質な存在であり、中学校卒業後の進学先を複線化させるものであった。ただし、中学校卒業者のうち高専への入学志願者は1%に満たない。創設当初の高専は、卒業生の多くが中堅技術者として就職していったが、現在では、卒業生の約4割が大学等へ進学(編入)している。2018年時点で学校数は57校あり、在學生は約5万7千人である。

つぎに、専修学校について説明したい。専修学校制度は、1976年に創設され、高専とは異なり、いわゆる「一条校」(学校教育法第1条に掲げられている学校)ではない。その目的は、「職業若しくは實際生活に必要な能力を育成し、又は教養の向上を図ること」(学校教育法第二百二十四条)である。修業年限は1年以上で、高等課程、専門課程、一般課程の3つの課程があり、2018年現在、総数は3,160校、在學者は653,132人である。その大部分は高卒者を対象とする専門課程(専門学校)¹³で、9割以上が私立校で占められている。高校卒業者の専門課程への進学率は、2018年で15.9%である¹⁴。専門課程は、中等後の職業教育を担う教育機関として重要な位置を占めている。

さらに、実践的な職業教育を行う教育機関として2019年度に「専門職大学」が創設された。この「大学」は多くの場合、新設ではなく、専門学校の「昇格」として設定されているようである。2019年度には、国際ファッション専門職大学、高知リハビリテーション専門職大学、ヤマザキ動物看護専門職短期大学の3校が許可されている。なお、2013年には、専門学校に「職業実践専門課程」制度が創設された。この課程は、より実践的で専門的な職業教育を実践することが目的とされ、主に企業等と連携をして教育研修が行われてることが特徴である。

(4)その他の施設

そのほか、文科省・厚労省以外の省庁所管の学校として、防衛大学校、気象大学校、航空保安大学校、海上保安大学校などがあり、学校教育としての機能を持つ機関も少なくない。これらの教育機関は、防衛大学校ならば自衛官、気象大学校ならば気象庁職員というように、特定の職種・機関で働くことを前提とした職業教育・訓練を行っている。職業選択の力量形成も含めた職業教育・訓練を目的とする文科省や厚労省の機関とは性質の違う、特殊・個別な職業教育・訓練機関ともいえる。

以上のように、高校の他にも、高等専門学校や専修学校、職業能力開発施設など職業教育・訓練を行っている教育機関が存在する。これらの教育機関は、中卒後に入学できるものもあるが、高卒者あるいは高卒以上を入学資格とする機関の方が圧倒的に多い。文部省以外の省庁所管の学校についても、その多くは入学資格を高校卒業以上と規定している。就職して企業内教育を受けるにしても、これら職業教育機関への進学(入学)するにしても、大学進学を選択しない限りは、高校卒業の際に具体的な職業選択の必要が伴ってくる。職業教育・訓練体系のなかで、高校卒業はその後の進路を決定する一つの重要な分岐点であり、高校教育における生徒の職業選択の力量形成は特別に重要な意味をもっているといえることができる。

第4節 世界からみた日本の中等職業教育

日本の高校職業教育は、欧米諸国と比較して、どのような特徴をもっているのでしょうか。日本の高校職業教育制度の構造と内容を国際比較の観点から整理しておきたい。

第一に、学校体系と職業教育との関係について整理したい。一般に、学校体系には分岐型（複線型）と単線型がある。前者を代表するのはドイツやフランスであり、後者を代表するのがアメリカである。各々の体系のなかで職業教育は、どのように位置づけられているのだろうか。

分岐型学校体系は、一般に中等教育段階で生徒の進路によって学校が分岐しており、職業教育を中心とする学校は、特定の職業教育・訓練に特化した独立したカリキュラムをもっている。ドイツの場合、10歳修了の時点で3つの学校—基幹学校（Hauptschule）、ギムナジウム（Gymnasium）、実科学校（Realschule）に振り分けられる。その後の進路には、「①ギムナジウムを経て大学進学、②実科学校を経て商業系・サービス系の職種デュアルシステムないし全日制職業系学校、③基幹学校から手工業・工業系職種のデュアルシステム¹⁵」、という3つのコースがあり、中等学校を選択することで将来の進路が大きく決定する。

他方で単線型は、中等教育段階で進路による学校分岐がほとんどなく、一つの学校のなかで普通教育と職業教育の両方が総合的に行われており、それらを生徒が選択する。アメリカの場合、中学校修了まですべての子どもが同一の学校に在籍し、そこでは普通教育と併せて職業教育も行なわれる。総合制高校（comprehensive high school）という名称に象徴されるように、後期中等教育段階では、ほとんどの学校のカリキュラムで普通教育の教科だけでなく職業教育の教科も開設されている。

日本の場合は、第二次世界大戦後、単線型学校体系を導入した。それにともない、普通教育と職業教育の統合や総合制高校の設置が試みられた。しかし、これらは定着することなく、多くの高校が、普通高校あるいは職業高校に分離していった。高校の7割を占める普通科では、職業教育の教科がほとんど設けられていない。ただし、1994年度に普通科と職業学科の中間的な学科として総合学科が創設され、そこでは普通教育と職業教育の両方を行う総合的なカリキュラムが試みられている。わが国では、この普通教育と職業教育をどのように併存・統合させるかが、引き続き高校教育の最大のテーマであり続けているといえる。

第二に、ユネスコが示す「教育標準分類」の基準から日本の職業教育の内容・性格について確認したい。ユネスコは学校教育を①「普通教育」、②「職業準備教育」、③「職業教育・訓練」の3つに区分し、それらを次のように定義している。

①普通教育（general education）：主として普通教科の、より深い理解に導くためにデザインされたもの。学校での教育が主。通常、修了者はさらなる訓練なしには特定の職業に就けない。教育内容に職業的、技術的な内容があっても、それは全体の25%未満である。

②職業準備教育（pre-vocational education）：主として仕事の世界に導入し、さらにその後続く職業教育、技術教育に向けて準備する。これを修了しても未だ労働市場で通用する職業・技術資格に至らない。その教育内容の少なくとも25%以上が職業的、技術的な内容である。

③職業教育・訓練 (vocational education and training) : 主として、特定の職業での雇用に必要なスキル、ノウハウ、理解に導く。労働市場への直接的参入を目指す。これを修了すれば、通常その国の権限ある団体によって認められた、労働市場で通用する職業資格が得られる。

(ユネスコが 1997 年に定義し、2011 年に改定した国際教育標準分類の分類基準¹⁶⁾)

この定義をもとにすると、日本の職業高校における専門教育は、「③職業教育・訓練」ではなく「②職業準備教育」であるといえる。日本の工業高校を例に挙げると、学習指導要領上、専門科目の比率は 30~40%台で推移している¹⁷⁾。また、③にいう「労働市場で通用する職業資格」を取得することと、工業高校を修了することとは、内容的にもまた職業資格としてもほとんど直接的な関係をもたない。工業高校で「労働市場で通用する」ような職業資格の取得が可能な学科は、電気科や自動車科など一部に限られている。くわえて、電気科や自動車科においても、実際に資格を得るには、高校卒業後に数年間の実務経験を要する場合が多い。したがって、工業高校の専門教育は、ユネスコの基準にある教育内容が 25%以上の職業的、技術的な内容であることには到達しているものの、その内容は労働市場で通用するスキルやノウハウ等の習得にまで至っていないといえることができる。

そもそも日本には、欧米諸国の中等教育にみられるような③のレベルの職業教育・訓練をする中等教育機関は存在しない、と考えられる¹⁸⁾。ユネスコ関係者は、日本の職業高校を、そのカリキュラムの 30~50%が普通教育科目に充てられていることから、②職業準備教育であると判断している。にもかかわらず、日本政府は、ユネスコに工業高校を③「職業教育・訓練」と分類して報告しているという¹⁹⁾。

第三に、教育と雇用の接続関係、つまり各国における職業教育・訓練を行う主要な場(機会)に着目して、日本の特徴を明らかにしたい。そのために、ここでは 1)「学校タイプ」(アメリカとフランス)、2)「企業内タイプ」(日本) および 3)「学校と企業の連携タイプ」(ドイツ) という 3 類型を示しておきたい²⁰⁾。

1) 学校を基礎とする職業教育 (学校タイプ)

フランスの場合、複線型(分岐制)学校システムで、進学向きの普通教育コースとは分離した職業教育コースを提供する学校が設けられている。学校修了証が特定の職業資格となっている。

アメリカの場合、単線型で総合制の学校システムで、選択制をつうじて多様な教科を履修できる。高校生の 90% (90 年代末) が 1 つ以上の職業教科を受けている。そして、それは特定の労働市場への準備を目的とした職業教育科目である。

2) 企業を基礎とする職業教育 (企業内タイプ)

ここに、日本が該当する。企業内教育中心に行われる職業訓練。日本の企業は、一般に階層別(新入社員、管理職等)職能別(事務職、技能職等)訓練を用意して長期雇用を確保している。

3) 学校タイプと企業タイプの間位置する連携教育

ドイツ語圏のデュアルシステムを典型とする。学校と企業の両方において職業教育訓練を受け、職業資格を取得する。

アメリカ、フランスでは、労働市場へ参入する前に学校教育で、就業に必要な能力を身に付ける。ドイツでは学校と企業の連携教育を経て、労働市場に送り出される。これらのタイプに対して、日本の場合は、労働市場に送り出された後に、企業内で具体的な職業教育・訓練が行われるのが一般的となっている。日本の場合、これまで企業内での職業教育・訓練が充実していた。反面、学校教育の段階では具体的な職業教育・訓練体制が十分に準備されていないのである。

第5節 本稿の構成と課題

日本の学校教育を基盤とした職業教育・訓練体制は、ドイツやアメリカなどの欧米諸国と異なり未整備である。わが国の場合、労働市場に送り出された後に、企業等によって職業教育・訓練が行われる体制が定着していた。しかし、90年代以降、経済成長が停滞し、企業社会での働き方が大きく変化するなかで、企業内教育の機能が弱まってきている。そして、学校などの教育機関は、これまで企業内教育が果たしてきた役割を補完するよう求められている。しかし本来、景気の動向や雇用慣行の変化にかかわらず、公教育として学校教育、とくに後期中等教育段階ですべての国民に職業（準備）教育を受ける機会を保障することは、公的教育機関の普遍的な役割の一つである。本質的に、すべての国民は、職業教育を受ける権利を有しているはずである。

戦後教育改革以来、高校職業学科は、中等職業教育を担う主要な教育機関として位置づいてきた。しかし、現在、高校教育の大部分を占めるのは普通科であり、大学準備教育を中心とした普通教育である。職業学科における職業教育は弱体化し、形骸化してきた。しかし、企業内教育が弱体化し、教育機関が果たす職業教育の役割が大きくなるなかで、普通教育に偏向した高校教育には矛盾が生じてきている。そこには、高校教育において職業教育が、普通教育と対等な存在として位置づいてこなかったという歴史的課題が存在する。

このような問題意識から、本論は、高校職業教育の変遷と職業学科における教育実態の特徴を明らかにしたうえで、高校制度としての職業教育を再定位することをめざすものである。そのために、後述する必要な政策資料と統計資料を分析するとともに、水産高校、農業高校および工業高校での現地調査を行った。水産、農業および工業は、人間の社会生活の基盤を支える職業（仕事）と密接に関係している。これらは、生活に不可欠な食料や製品を生産したり、公共資源の整備・管理を行ったり、といった生産労働と深く関わりのある産業である。これらの産業を支える人々の育成を考察することは、職業教育のあり方を考えるうえで出発点となるであろう。とくに近年、農業従事者、漁業従事者、中堅技術者の担い手不足が深刻な問題となっている。工業科、水産科および農業科における教育の重要性は言をまたない。

以下、本稿の構成と内容を述べる。

第1章では、戦後の教育制度改革時の高校教育の目的を再確認し、その制度構想として展開された「総合制高校」の実態を概観する。そのうえで、高校の目的である「普通教育」と「専門教育」の意味、その両方を併せ施すとする目的の二重性、「普通教育」と「専門教育」の統合のあり方について再検討をおこなう。

第2章～第4章では、第二次世界大戦後の社会的経済的変動のなかで、高校職業学科がどのように展開されてきたか、教育政策や教育内容の変遷から歴史的に再検討する。検討に

あたっては、とくに教育課程の指針である『学習指導要領』の変遷および、文部科学省統計調査『学校基本調査』に着目する。

第2章では50～60年代における高校職業学科振興策を検討し、第3章では60年代の職業学科の定着と多様化政策による矛盾を実態に即して明らかにする。第4章では70～80年代における教育政策の特徴と職業教育機関の動向を検討し、それらのなかでの高校職業学科の位置を確認する。

第5章では、1990年代以降現在に至るまでの、高校再編の動向と学科の多様化や特色化の課題を明らかにする。総合学科や中高一貫校、単位制高校の設置などがその特徴的事例である。この作業をつうじて、職業学科変容の経過を確認し、課題を明らかにしたい。

第6章～第8章では、典型的な職業学科である農業、工業、水産について、現地調査を踏まえて現状を解明するとともに、類型化をつうじて、職業教育の意義と内容を解明する。具体的には代表的な高校の事例検討をとおして、教育課程や進路状況、特徴ある教育活動等を分析し類型化することで、学科ごとの相違点および共通点を明らかにする。

最後に終章では、以上の分析や考察をもとに、今後の高校職業学科のあり方を考察する。

第6節 先行研究

この分野の先行研究としては、細谷俊夫をはじめ、佐々木享や原正敏、あるいは乾彰夫などの専門的研究を挙げることができる。

細谷俊夫は中等職業教育に関する研究の先駆的存在であり、1950年代から70年代の高校における産業教育あるいは技術教育について、その課題と展望を総合的に考察している²¹。そこでは、修業年限の問題や企業連携のあり方、ポスト・ハイスクール教育への展望など今日の状況に直結する基本的問題に関する指摘がなされている。しかし、戦後の高校制度がまさに構築されつつある段階という、職業教育制度の基本的なあり方を追究するのに適当な時機であったにもかかわらず、この分野の研究は教育学界で主流とはならず、その内容は十分には深化させられなかった。

70年代以降に活躍する佐々木享や原正敏、乾彰夫は、職業教育の具体的な内容とその実態解明に深く切り込んだ研究を行っている。

佐々木享は、『高校教育論』（1976年）と『高校教育の展望』（1979年）の著者としてよく知られており、70年代の高校教育の制度と機能を実証的に検討している。具体的には、戦後の高校教育理念とその制度的基盤を歴史的・実証的に解明し、当時の高校職業教育が直面している現状をとらえ、70年代の高校教育が抱える問題に示唆を与えた²²。

原正敏は、高校の専門教育（職業教育）の重要性を検討し、その一環として工業高校を対象とする詳細な調査を行ない、工高卒業生の就業職種や企業からの評価などをとおして、当時の工高卒業生の活躍ぶりを明らかにしている²³。

また乾彰夫は、70年代の学校と日本的雇用や労働市場との関係において、産業構造や企業社会の構造から高校教育が「一元的能力主義」となっていたことを考察している²⁴。

これらに代表される高校職業学科の研究は、高校職業教育の実態や構造、制度的基盤を具体的に解明するとともに、広い視野から高校職業教育を位置づけたものであるといえる。彼らは70年代以降、高校職業学科が荒廃していく中、高校教育が抱えた困難を事実即して明かにしている。高校制度や就業構造、企業社会との関係のなかで高校教育の矛盾を解明し、

高校職業学科の意義や重要性を再確認するものであった。彼らの研究は主として1970年代以前のものである。バブル経済が崩壊して以降、日本社会は大きく変容したが、佐々木らの研究は、今日的な情勢のもとで課題分析を行ったものではない。今日の高校職業教育の実態と課題について総合的に論じた研究業績は意外なほど少ないのが実情である。

高校職業教育に関する教育学の研究業績が少ないのには、学界の職業教育に対する否定的ないし消極的な伝統が影響していると考えられる。戦後第一世代を代表する勝田守一は、職業教育を「特殊な技能と知識の訓練」とみなし、それは「人間を孤立させ」、「可能性を縮小」させるものとみる。他方で教養の概念のなかに位置づける「労働」には肯定的であり、それは、人文主義的教養概念に淵源を有するものであるとする。職業・技術教育を否定し、科学的認識と教養こそが子ども達に必要な教育であるとする。近年、児美川孝一郎は、このような戦後教育学の態度について、戦後教育学を色濃く特徴づける『労働』についての豊穡な語り（悪くいえば、饒舌）と、『職業』についての寡黙²⁵が同居していると批判している。つまり、「労働」や「職業」にかかわる教育の問題は普通教育の範疇での議論に留まり、具体的な職業能力形成の問題は十分に議論されてこなかった。この状況は、現在も同様である。現在の「キャリア教育」として一般に職業教育の重要性は強調されても、具体的な職業教育・職業準備教育は行なわれていないのである。職業能力形成の必要性を強調する研究は増えても、その具体像を検討する研究は少ない。

また、90年代頃には荻谷剛彦や本田由紀に代表されるように²⁶、教育社会学の分野では近年の調査データに基づく、学歴・階層・意欲と職業生活への移行の関係についての実証的研究が多様に行われている。たとえば、片山悠樹は、工業高校での学びが中小企業での就職後も役に立っていることを調査データから実証している²⁷。また、高卒就職システムに関して労働政策研究・研修機構による継続的な事例調査がおこなわれている²⁸。高校教育における職業教育の意義、高卒就職システムの現状や課題を明らかにする実証的研究としての価値は大きい。しかし、これらの研究は、後期中等教育における職業教育の内容あるいはカリキュラムを具体的に展望するような職業教育の実態を明らかにする研究ではない。

本研究は、以上の先行研究を踏まえて、後期中等教育の実態にそくして、後期中等教育段階における職業教育の現状と課題を考察しようとするものである。

第7節 「職業教育」の定義をめぐって

(1)本論を展開するにあたって、「職業教育」および職業・労働に関する教育の定義と用法について整理しておきたい。

○「実業教育」

実業教育の実業概念は、中江篤介、福沢諭吉、渋沢栄一らの議論にみられるところであり、「虚業」に対する「実業」である。そこには、社会・国家利益を強調した概念があった²⁹という。用語法の典型は、1893年の「実業補習学校規程」、翌年の「実業教育国庫補助法」の制定にみられる。その後制定された「実業学校令」（1899年2月）は、中等教育における農業、工業、商業などの「実業」にかかわる教育制度を規程したものである。実業教育は、実業補習学校、実業学校、実業専門学校において行われた、農業教育、商業教育、工業教育等の教育を意味する。これらは戦前の職業教育を代表するものである。

○「職業教育」

職業教育は、特定の職業につくために必要な知識・技能を習得することを目的とする教育である。

この用語は、1884年に菊地大麓がラッセル(J. S. Russell)著書の「vocational education」を「職業教育」に訳したことにみられる³⁰。ただし、明治中期以降、第二次世界大戦終戦まで学校制度のなかで「実業教育」という用語が定着しており、「職業教育」という用語はほとんど用いられていなかった。

第二次世界大戦後、学校教育のなかでは「実業教育」に代わり「職業教育」が一般的に用いられるようになる。アメリカによる占領下のなかで、「vocational education」の訳語として使用されるようになったためである。新制高等学校において、実業学校に相当する教育課程は職業課程（のちの職業学科）とよばれるようになった。また新制中学校に、旧制中学校や高等小学校の実業科に相当する職業科が設けられた。

○「産業教育」

産業教育は、戦後にはじめて登場した用語である。1951年に産業教育振興法の制定と同時に定義された。産業教育振興法第2条は、この用語を次のように規定している。

産業教育は、中学校、高等学校又は大学が、生徒又は学生に対して、農業、工業、商業、水産業その他の産業に従事するために必要な知識、技能及び態度を習得させる目的をもって行う教育をいう。

このように産業教育は、職業教育の定義とほとんど同義であるが、しかし大学教育をも包含している点にその特質がある³¹。「産業教育」は、学校における「職業教育」を独自に定義するために作られた用語であるといえる。

以上から、高校の職業学科で行われている教育は、「職業教育」と称することが一般的であろう。したがって、本稿においてもこの用語を使用する。「産業教育」も、たしかに中等教育以降の学校における職業準備教育を包括する概念として、「職業教育」とほとんど同義に使われている。しかし、それほど一般化しておらず、「理科及び産業教育審議会」「産業教育フェア」など行政とのかかわりで使用される場合が多い。

(2)次に、高校教育では普通教育（一般教育）に対して「専門教育」という用語・概念が存在する。この専門教育と職業教育の関係は厄介である。その意味・用法を確認しておきたい。

○「専門教育」

一般に専門教育とは、普通教育に対して特殊の教育を意味する。とくに高等教育においておこなわれる、普通教育ではない特殊の教育を専門教育と称する。

戦前は主に専門学校における教育を意味した。しかし、当時からすでに専門教育という用語は「その意味は不明瞭であって、これを厳密にいいあらわすことは困難である」³²とも指摘されている。

戦後は中等教育機関である新制高校の目的規定のなかで「専門教育」が用いられるようになった。この「専門教育」は、旧制専門学校の教育ではなく、旧制実業学校の教育でもない、新たな中等職業教育を象徴するものであった。しかし、その概念は明確にされてきたとはいえず、現実に即して都合よく解釈されてきている。

新制高校発足当初、専門教育とは実質的に職業教育あるいは実業教育を示すものであった。ただし、高等学校設置基準では、主に普通教育を行なう学科に対して、「主に専門教育を行う学科」として「農業」や「工業」などの職業学科とならんで、「外国語」「音楽」「美術」も含まれていた。しかし、新制高校発足当時、これら職業学科以外の専門教育を行う学科はその数が限られており、「専門教育」は、一般に「職業教育」として理解されていた。

ところが、現在はいわゆる「その他の専門学科」が高校に占める比重は無視できないものになってきている。くわしくは第 5 章で述べるが、現行の高等学校設置基準においては、「主に専門教育を行う学科」として「理数」「体育」「国際関係」なども加えられており、職業に直結する学科以外の専門学科の比重が増している。同時に学校教育法の解釈として、鈴木勲は、普通教科と専門教科の関係にかかわって次のように専門教育を説明している。「普通教育に関する科目も、以前と比べると科目構成が重層構造となり、学問の高度化や専門化に伴って、必修科目を除くと、生徒の選択によって生徒の将来の進路（大学での専門教育や研究、その先の職業生活の準備など）に応じた相当専門的な科目の教育を受ける状況となっている」。つまり、普通教育とされている教科・科目であっても高度に専門的なものは専門教育に含まれると解しているのである³³。

以上のように、職業学科・職業教育と専門学科・専門教育の区別は厄介である。しかし、本論では、職業教育・職業準備教育のあり方を考察するというその趣旨から、必要に応じて現在の法制度上の名称である「専門高校」「専門学科」を「職業高校」「職業学科」として表記し議論を進めたい。

¹ 「正社員に対して、平成 28 年度に計画的な OJT を実施した事業所は 63.3% (前回 59.6%) と、前回と比べると増加している。企業規模別に見ると、規模が大きくなるほど実施率は高い。」「一方、正社員以外に対して、平成 28 年度に計画的な OJT を実施した事業所は 30.1% (前回 30.3%) であり、正社員に比べると半分以下の水準にとどまっている。また、企業規模別に見ると、規模が大きくなるほど実施率は高い傾向にあるが、「1,000 人以上」でも 45.5% にとどまっている。」(厚生労働省『能力開発基本調査』結果の概要 (平成 29 年度) より、<https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/dl/104-29b.pdf>) (2019 年 9 月 27 日閲覧)

² 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、134-157 頁

³ 新制高校は戦前の中学校・高等女学校・実業学校の異なる性格を持つ中等教育機関が前身となって創設された。共通の教育目的がかかげられ、普通課程 (普通科) と職業課程 (職業学科) に分けられて出発した。職業学科は、戦前の実業学校の教育課程と比較して、(1) 普通教育の科目の比重が増えたこと、(2) 大学進学への道が開かれたことなどの特徴があった。しかしながら、普通科の場合は「普通教育及び専門教育」の両方を施すと規定した高校教育の目的は、徹底されなかった。このことは、戦前の旧い中等教育観を温存し、普通教育と職業教育の格差を残したと考えられる。

⁴ 大田堯『戦後日本教育史』岩波書店、1978 年、302 頁

⁵ 乾彰夫『日本の教育と企業社会—一元的能力主義と現代の教育=社会構造—』大月書店、1990 年、13 頁

⁶ 同上書

⁷ 「1970 (明治 3) 年には横須賀造船所鑿舎が設立され、日清・日露戦争を経、重工業の飛躍的發展過程で、長崎造船所の三菱工業予備校・八幡製鉄所幼年工養成所が開設される一方、

紡績会社での女工補習教育も進展する。」(斎藤将『労働者の生涯教育訓練』法律文化社、1981年、27-28頁)

8 同上、28-29頁

9 年功序列制、終身雇用制という雇用システムそのものは、戦前期からすでに存在している。坂本藤良によると、「年功システム」(年功序列制や終身雇用制)は、明治期からその片鱗を見いだすことができ、大正期に民間企業に定着し、「年功システム」の確立をみることができるとしている。(坂本藤良『日本雇用史(下)年功制への長い道程』中央経済社、1977年、203-224頁)

10 離職者および在職者に対する訓練は、職業能力開発校あるいは職業能力開発促進センターで行われ、訓練期間は前者が3か月～1年で、後者が2～5日である。学卒者に対しては、「普通課程」「専門課程」「応用課程」が存在する。「普通課程」は、中学校・高等学校卒業者を対象に、職業能力開発校にて実際的な職業訓練が行なわれ、訓練期間は1年または2年である。この「普通課程」より高度な職業訓練を行なう課程として「専門課程」および「応用課程」が設けられている。「専門課程」は、高校卒業者を対象に、職業能力開発短期大学校あるいは職業能力開発大学校で行なわれ、修業年限は2年である。「応用課程」は、専門課程修了者を対象とし、職業能力開発大学校で行なわれ、修業年限は2年である。

11 厚生労働省ウェブページ「公共職業訓練について～離職者、学卒者、在職者の方に向けた職業訓練～」(<https://www.mhlw.go.jp/seisaku/2013/11/01.html>) (閲覧日:2019年9月1日)

12 大学での医師、薬剤師、弁護士、教員等の専門職養成は、広義には職業教育であるといえる。しかし、この専門職養成は、一般的には専門教育として区別される場合が多い。他方で、大学卒業者は、専門職というよりは、一般企業へ就職する場合の方が多い。その場合、むしろ専門教育というよりは、狭義の中等あるいは中等後教育段階のことを示す「職業教育」の延長線上の教育が行われているとみることができるだろう。

13 2018年の専修学校の各課程の学校数は、次のとおりである。

- ・高等課程 412校(国立1校、公立6校、私立405校) 36,278人
- ・専門課程 2805校(国立9校、公立186校、私立2610校) 588,315人
- ・一般課程 28,539人

(文部科学省『平成30年度学校基本調査』2018年)

14 文部科学省『平成30年度学校基本調査』2018年

15 佐々木英一「諸外国の職業教育・訓練 ドイツ」日本産業教育学会『産業教育・職業教育学ハンドブック』大学教育出版、2013年、227頁

16 堀内達夫・佐々木英一・伊藤一雄・佐藤史人『日本と世界の職業教育』法律文化社、2013年、11頁

17 1990年代(専門科目単位/全体:36/91, 39%)、2000年代(30-37/80-92, 33-40%)

18 堀内達夫・佐々木英一・伊藤一雄・佐藤史人『日本と世界の職業教育』法律文化社、2013年、10頁

19 同上

20 堀内達夫・佐々木英一・伊藤一雄『新版 専門学校の国際比較—日欧米の職業教育—』法律文化社、2006年、7-9頁

21 細谷俊夫『細谷俊夫教育学選集 第三巻』教育出版、1985年

22 佐々木享『高校教育論』大月書店、1976年、同『高校教育の展開』大月書店、1979年

23 原正敏『現代の技術・職業教育』大月書店、1987年

24 乾、前掲書(注5)

25 児美川孝一郎「若者はいつ、どこで、『職業』を学ぶのか」教育科学研究会『別巻 戦後日本の教育と教育学』かもがわ出版、2014年、110頁

-
- 26 代表的な研究として、荻谷剛彦『学校・職業・選抜の社会学—高卒就職の日本的メカニズム』東京大学出版会、1991年、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、などがある。
- 27 片山悠樹『「ものづくり」と職業教育—工業高校と仕事のつながり方』岩波書店、2016年
- 28 労働政策研究・研修機構『『日本的高卒就職システム』の現在—1997年・2007年・2017年の事例調査から—』労働政策研究報告書 No.201、2018年
- 29 寺田盛紀によると、たとえば、「維新後の実業家であった渋沢栄一は『自己の利益にばかり着目する事業』を『虚業』とし、『自己を利益すると同時に社会国家をも益する』事業を『実業』』と呼んでいたことを紹介している。(寺田盛紀『日本の職業教育』晃洋書房、2011年、4頁)
- 30 元木健『技術教育の方法論』開隆堂、1973年、9頁
- 31 斎藤健次郎「産業教育」、細谷俊夫ほか編『新教育学大事典』第3巻、第一法規、1990年7月、355頁
- 32 龍山義亮「専門教育」、城戸幡太郎『教育学辞典』第三巻、岩波書店、1937年2月、1488頁
- 33 鈴木勲『逐条 学校教育法 (第8次改訂版)』学陽書房、2016年、470頁

第1章 戦後の高校教育の理念と展開

第1節 新制高校の出発とその理念

1項 新制高校制度の出発

第二次世界大戦後の教育改革によって新たに設置された高等学校、いわゆる新制高等学校は、戦前のエリート教育を脱却し、民主的で国民的な新しい中等教育制度の実現を旨とするものであった。

戦前の中等教育制度は、社会階層に対応した複線型の体系をとっていた。主たる中等教育機関は中学校、高等女学校、実業学校の3つの系統があったが、そのうち中学校は男子に、高等女学校は女子に高等普通教育を施す学校であり、これらに対して実業学校は主に実業教育を施す学校であった。中学校は高等学校へと接続する学校であったが、実業学校は卒業後ほとんどが中堅技術者となり、中学校よりも低度の教育を行う学校として認識されていた。また、高等女学校に接続する（女子）高等学校は存在せず、大学への進学は、中学校に通う男子だけに与えられた特権であった。

戦後の中等教育は、前期三年が中学校、後期三年が高等学校となり、単線型の学校制度となった。高等学校は、中学校卒業後に希望するすべての国民が進学できる教育機関となったのである。

1948年度発足当初の新制高等学校の学校数は3,575校、生徒数は120万人であった。終戦直後の学校教育は、校舎の消失、破損等による教育環境の荒廃にくわえ、教員の不足など、問題が山積していた。有資格者や退職教員の再採用だけでは高校教員は足りず、教員免許状を有しない中等学校卒業者などを助教として多数採用していた。

しかし、新学校制度は国民の圧倒的な支持をもって迎えられ、1952年には、新制高等学校の学校数は4,506校、生徒数は2倍の234万人となった（表1-1）。なお、1952年度の高等学校の学科別生徒数の割合は、普通科62.8%、農業科8.5%、工業科8.8%、商業科12.3%、水産科0.4%、家庭科7.0%、その他0.2%となっている。

表1-1 1947～1955年の高校における学校数・進学率・生徒数・職業学科生徒構成比など

| | 学校数 | 高校進学率(%) | 大学・短大進学率 | 全在校生徒数 | 職業学科生徒構成比 |
|-------|-------|----------|----------|-----------|-----------|
| 1947年 | | | | | |
| 1948年 | 3,575 | | | 1,203,963 | |
| 1949年 | 4,180 | | | 1,624,625 | 34.7 |
| 1950年 | 4,292 | 42.5 | | 1,935,118 | 34.2 |
| 1951年 | 4,477 | 45.6 | | 2,193,362 | 35.2 |
| 1952年 | 4,506 | 47.6 | | 2,342,869 | 35.5 |
| 1953年 | 4,572 | 48.3 | | 2,528,000 | 38.5 |
| 1954年 | 4,606 | 50.9 | 10.1 | 2,545,254 | 39.3 |
| 1955年 | 4,607 | 51.5 | 10.1 | 2,592,001 | 40.1 |

(注) 各年度の文部省『学校基本調査』より作成。

2 項 新制高校の目的理念

新制高等学校は、学校教育法により、その目的を「中学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて」、「高等普通教育及び専門教育」の両方を施すこと、と規定された。この「高等普通教育」と「専門教育」の両方を施すという目的について、当時、学校教育局庶務課長であった内藤誉三郎は次のように説明している。

「これは法文の示すように高等普通教育と専門教育は必ず両者を併せ施さなければならぬのであって、一方のみを施す高等学校は認められないのである。それには二つの理由がある。一つは従来の高等学校のように大学予科的な性格を持ち高等普通教育のみを施してきた特権的な高等学校を排除するということ、一つは学校体系はその何所を切ってみても完成教育でなければならないということである。」¹

このように内藤は、法文が、どの高校においても「高等普通教育」と「専門教育」の両方の教育が準備されなければならないことを示していると強調する。すなわち、民主化された学校制度のなかでは、すべての国民に対して「普通教育」と「専門教育」の両方を学ぶ機会を保障する必要があるということである。

3 項 高校教育における「普通教育」と「専門教育」とは

しかし、この解説では、「高等普通教育」および「専門教育」の内容について詳しく述べられてはいない。次にこれらの教育が何を意味するのか検討する。

(1) 「高等普通教育」とは

まず、「高等普通教育」の概念について確認する。学校教育法において小学校が「初等普通教育」、中学校が「中等普通教育」を施す教育機関とされていたことから、「高等普通教育」とは、一般に小学校および中学校より上位に位置する、程度の高い普通教育であると説明されている。初等中等教育局財務課長であった天城勲は、「中学校が中等普通教育を施すことを目的とするに対して、高等学校においては高等普通教育を施すことを目的とする」、つまり、「中等から高等へと普通教育の程度が上るわけである」²と説明している。しかし、これは「高等」についての説明に過ぎず、「普通教育」の内実を説明するものとはなっていない。ただし、この解釈は、現在においてもっとも一般的に行われている「高等普通教育」の説明である³。

この「高等普通教育」という用語は、戦前の法制下においても存在した。戦前は、尋常小学校および高等小学校の教育が「初等普通教育」にあたり、中学校、高等学校尋常科、高等女学校（以上、高等普通教育前期）ならびに高等学校高等科、高等女学校高等科（以上、高等普通教育後期）の教育が「高等普通教育」と位置づけられていた⁴。（なお、「中等普通教育」は戦後に登場した用語である。）当時、「高等普通教育」については次のように説明されている。普通教育とは、「個人として公民として国民として一般に須要なる知識技能を授け及び徳操を涵養する教育」であり、高等普通教育はその「精深なる程度に於て行はれるもの」である。そして、それは完成教育であり、「職業又は学理研究の基礎となる」ものである⁵。

戦前の「高等普通教育」は、複線型学校体系での教育の内容や程度を区別するために用いられた用語に過ぎなかった。事実上、それは旧制中学校や高等女学校、高等学校などに進学した、一部の限られた青年だけに享受された教育であった。これに対し、戦後の法制下での「高等普通教育」は、すべての国民に共通して享受されるべき教育として、六・三・三制の単線型制度のもと、新たな概念として提起されたのである。

新制度下における高等普通教育の内実について、平原春好は、「高等学校教育の目標規定から類推するほかない」として、「少なくともここからうかがえる高等普通教育の内容は、普通教育の完成段階として幅の広い教養を基礎に、国家・社会の有為な形成者として必要な資質を養うことと、個性を確立することは重要な要素とされていることはたしかである」⁶と説明している。

また、普通教育については、堀尾輝久が「職業教育および専門教育に対置される概念であり、(中略)すべての人間にとって共通の、一般的・基礎的教育を意味する」⁷と説明する。ただし、ここで堀尾が述べている「普通教育」は、高校以下の学校教育全体にかかわる概念である。

結局のところ、「高等普通教育」とは、小・中学校教育からの連続性をもち、「共通の、一般的・基礎的教育」のなかで程度の高いものであり、心身の発達に応じて国民共通に要請される教育であるといえる。

(2)「専門教育」とは

次に「専門教育」とは、どのような概念であろうか。戦前の「専門教育」は、「小学校や中学校・高等女学校よりも程度の高い学校で」「一般普通教育ならぬ特殊の教育」⁸として行なわれるものと定義されている。つまりそれは、高等教育段階の教育を示している。ただし、高等学校や大学、高等師範学校での教育はここから除外され、専門教育は専門学校、すなわち医学専門学校、外国語学校、高等工業学校や高等商業学校などの実業専門学校等において行われる教育を意味した⁹。

戦後の教育改革を経て、「専門教育」という用語は、新制高校教育の目的として規定されることとなる。平原によると、その理由は、教育刷新委員会の建議¹⁰で高等学校においては旧制専門学校の程度の教育を行うことが企図されたことにあるという¹¹。議論の過程で一時は「専門教育」を「社会に有用な職業教育」と修正されたこともあったが、結局のところ馴染みのある「専門教育」の用語に戻されている¹²。ただし、結果的には、戦前の実業専門学校で行われていた「専門教育」と同等の程度の教育を、高等学校で実現することを企図するものではなくなっていた。むしろ、「専門教育」は実態として「職業教育」とほとんど同義であったとみることができる。

以上のように「高等普通教育」および「専門教育」は、民主性・国民性をもった、戦前とは異なる新たな概念として捉えられていた。しかし、これらの教育が意味する中身は、十分に明示されてきてはいないといわざるを得ない。

4 項 目的の二重性とその教育的意義

民主的で新しい中等教育の創造のために、普通教育と専門教育(職業教育)をどのように統合していくかは、新制高校の教育にとって大きな課題であった¹³。勝田守一は「高校教育の根本的な問題は普通課程(一般課程)と職業課程(職業教育)との統一をいかに達成していくかにある。これは、ある意味では世界史的な教育の課題だとわれわれは思う」¹⁴と指摘している。しかし、戦後の高校教育の目的規定である「高等普通教育及び専門教育を施すこと」は、文部省による理解においても、教育現場の実態においても、その重要性や必要性が十分に自覚されていたとはいえない。

普通教育と職業教育の関係をどう理解するかは、ルソー(Rousseau, J.-J.)以来の近代教育学の基本的テーマであり、フンボルト(Humboldt, K. W. v.)やシュプリングァー(Springer,

E.)、ケルシェンシュタイナー (Kerschensteiner, G. M.) など多くの著名な教育学の思想と労作がある。この時期わが国でこの問題に取り組んだ研究者の一人である元木健は、両者の関係を次のように整理している¹⁵。

- (1)職業教育における人格形成の力を否定し、学校教育は直接的な職業のための教育を行なうべきでないとする立場
- (2)普通教育と職業教育を一元論的にとらえ、真の教養は職業生活によって獲得されるとする立場
- (3)普通教育と職業教育を、人間形成に対する相補的關係、つまり人格陶冶の両側面として、車の両輪のようなものだとする考え方

元木は、現代は(3)が一般的であり、「普通教育と職業教育を対立概念としてとらえるのではなく、両者の止揚・統合をはかることは、こんにちの中等教育の世界的な課題である」という。ただし、元木はこの課題をどのように解明していくのかについて、踏み込んだ説明はしていない。

しかし、この課題に対して「生産教育論」や「総合技術教育」といった立場から、積極的に構想を展開した一群の教育学者が存在した。その代表が、城戸幡太郎、宮原誠一などである。

まず、城戸幡太郎と宮原誠一は、「生産教育論」あるいは「生産主義教育論」を提唱した。これは、「平和と独立のための教育の具体的な内容として、生産的労働を尊重し、勤労大衆を尊重するという基本的角度から、人権と科学(社会科学および自然科学)を尊重する教育」¹⁶である。生産教育論の基盤は、民族の独立という課題を達成するためには「日本を自由な独立国家とするための政治と生活との自主性と自律性とを確保」することが大切であり、そのために教育目標を「生産的人間を育成することにおかなければならない」¹⁷とする思想であった。宮原は、この生産教育の目的を「科学的生産人」(自然および社会の法則を認識し、合目的に自然に働きかけることができ、そのために共働的活動に参加することができる人間であり、またそういう活動が成立しうるような社会的条件をつくりだすために、有能に行動することのできる人間を意味する¹⁸)の育成とし、それは全人教育であると説明している。ここでは、職業訓練や単に何かモノを作る活動ではなく、広く生産的労働を通じた一般教養のあり方が示された。

また、矢川徳光らによる、ソビエトなどで提唱された「総合技術教育(ポリテフニズム)」を日本においても展開しようとする主張があった。総合技術教育とは、「労働と教育との結びつきをとおして、人間を全面的に発達させる教育」¹⁹のことである。これを日本の技術教育思想として積極的に取り入れようとした第一人者に、長谷川淳がいる。長谷川は、中学校職業科の学習を「生産技術」とし、普通教育(科学教育)と職業教育(生産技術教育)とを体系づけようとした。長谷川は「生産技術」について次のように主張する。「生産技術は、自然科学の基礎をもち、したがって手労働の経験的な習得ではなく、自然科学(理科および数学)の系統的な確実な学習を土台とした技術教育すなわち、科学の法則を生産に応用することを学び、それによって、科学の内容を具体化し、それを一そう高めるような教育でなければならない」²⁰。普通教育を基盤に職業教育(生産技術教育)を発展させることを志向していたことが分かる。

これらは、終戦直後に構想され、体系化された教育理論であり、教育現場での実践がめざされていた。しかし、これらの教育理論は、朝鮮戦争の勃発や「逆コース」など社会的変動

のあおりを受け、日の目を見ぬままに今日にいたっている。また生産労働と教育の結合による人間の全面発達という理論そのものも、未だ十分に発展させられてはいない。

しかし、「生産的労働」や「生産技術」にかかわる教育を学校教育のなかに正当に位置づけていくことの価値あるいは必要は、現在も変わらない普遍的な意義をもっている。職業生活へ移行するすべての青年は、どこかの時点で必ず職業教育・訓練を受けることとなる。「生産的労働」や「生産技術」は、一般教育を職業教育・訓練と密接に関連付け、青年の健全な社会的発達と職業教育・訓練への移行をうながすことのできる普遍的で重要な教育理論なのである。

第2節 新制高校の理念の展開—総合制高校

1項 「総合制」高校の原則

新制高校の目的を実現するために構想されたのは、総合制高校という形態であった。以下、戦後改革期における総合制高校の成立と展開について解明するとともに、「職業学科」の実態について考察してみたい。

まず、そもそも文部省によって構想された総合制とは、いかなるものであったのだろうか。

はじめて総合制高校にかかわる記述がみられるのは、文部省が1947年に通達した「新学校制度実施準備に関する件」である。このなかで、文部省は、「総合制」を生徒の進路との結合による「多課程併置制」の高校として構想している。この段階では、総合制高校について「多課程」併置制のゆえに「総合的なもの」であるということとどまり、その設置・運営についても積極的とはいえなかった。この総合制高校のあり方は、各都道府県知事に配布された『新制高等学校の手引』（1947年12月27日通達）にも踏襲されている。

『手引』は、はじめて、新制高校の性格あるいは設置のために必要な措置を詳述したもので、このなかで、いわゆる高校三原則である小学区制、総合制、男女共学制の実施が推奨されている。しかし、このなかで文部省は、総合制高校を原則的に是認しながらも、同時に、「国及び各地方の経済状態」とのかかわりで、それを早急に実現することが難しいことも指摘している²¹。

この多課程併置制としての総合制高校構想は、1948年1月の「高等学校設置基準」において、その具体的規定をみる。しかしこの規定は、総合制高校全体の基準が規定されたのではなく、それを構成する各「学科」の基準のみが規定されたに過ぎなかった²²。高等学校制度実施直前の1948年3月27日の「新制高等学校の実施について」の通達のなかでも、総合制高校の実施は総論的にしか扱われていない。

「総合制高校における教育課程の独特の運用を、はじめて、しかも詳細に説明し、かつその実施を推奨²³」したのが、1949年4月の文部省学校教育局『新制高等学校教科課程の解説』（以下、『解説』とする。）であった。ここではじめて、いわゆる総合制高校における教育課程の独特の運用である、共通の普通科目のうえに専門教育を施す方式が作りだされたのである。『解説』における総合制高校の構想は、「あらゆる方面の人々の要求」²⁴を充たすために、あるいは「全体として総合的な教育²⁵」を行なうために、「普通高等学校に実業の教科をおくこと²⁶」であり、職業高等学校に「普通課程を追加すること²⁷」であった。

以上のような経過から、日本での総合制高校のあり方が定まっていた。佐々木享は、戦後当初の総合制高校の性質を次の4点に整理している²⁸。

- ① 提起された当初から、制度としては小学区制・男女共学制に堅く結びつけられてい

たこと。教育機会の均等という趣旨の前提にある。

② その内容としては戦前の実業教育を民主化することがめざされていたこと。

③ 具体策としては普通課程をふくむ多課程を一つの学校に並置して、大幅な選択制をもとに、教科目の学習面はもちろん、ホームルームやアセンブリ、生徒会活動などとおして異なる課程の生徒たちがともに学びあうことを保障するものであったこと。

④ これらをとおして「ある意味においては、新制高等学校の生徒はすべて職業科の生徒である」といえるような高校教育の実現が期されていたこと。

高校の「総合制」というあり方は、民主的な高校教育制度の実現を旨とした重要な方策であった。その独特の運用方式は、どの高校、どの課程においても普通教育と職業教育の両方を施すという教育目的を実現するに適うよう構想されたのである。この総合制の構想は、教育課程として「高等普通教育を主とする学校」と「実業を主とする高等学校」という学校種別の廃止を意味した。これにより、普通教育を主とする学校と職業教育を主とする学校とに区分して教育課程をしめす方法は、完全に廃棄された。すなわち、普通教育を主とするか、職業教育を主とするかは専攻する課程（いまでいう学科）のちがいであって、それが直ちに学校種別の違いを意味するものではないことが明らかにされたのである²⁹。

2 項 新制高校の教育課程の構成

次に、前述の『解説』から、新制高校発足当初の教育課程の運用の特色について確認する。とくに着目すべきは、①選択教科制、②大教科制、③単位制の原則、である。これらは、新制高校発足時における教育課程の原則であり、「高校の教育課程構成に特有の準則とでも呼ぶべきもの³⁰」といえる。

『解説』では、新制高等学校における教科課程の三大原則を次のように示している。

第一に、生徒が自らの個性・素質・興味に適した教科を選択する自由を保障する選択教科制であること（＝選択教科制）、

第二に、「知識のこま切れ」の注入という従来の学習形態への批判にたって、「教科の内容は、学問的な選択と配列に基づく教授要目によるのではなく、生徒の活動を中核とする問題単元によって構成」すること（＝大教科制）、

第三に、新制高等学校の教科課程は、「すべて同一の根底に立つものでなければならない」とし、学校の種類、生徒の進路のいかんにかかわらず、社会的公民的資質の向上、個人的能力、興味の発達と個人的必要の充足、職業的知識技能の修得を共通の目標として掲げたこと（この原則の具体化として、単位制がとられた³¹）。

具体的には、卒業に必要な単位として 85 単位とし、そのうち、必修教科を 38 単位とした。その構成は以下のとおりである。これらにくわえ、職業課程は、それぞれの職業に関する教科を 30 単位以上修得しなければならないとされている。

国語 9 単位

社会 10 単位（内 5 単位は一般社会で、他の 5 単位は、日本史・世界史・人文地理・時事問題のどれか一教科で）

数学 5 単位（一般数学・解析（一）・解析（二）または幾何のどれか一教科で）

理科 5 単位（生物・化学・物理または地学のどれか一教科で）

体育 9 単位

計 38 単位

次の表 1-2 は、『解説』より引用したもので、高等学校で開設される標準的な職業教科および普通教科の教科目と履修単位数を一覧にしている。この一覧にある教科目は、一方では学校が設置すべきものであり、他方では、生徒が自由に選択履修できるものである。とくに『解説』では、学校に対して、①普通教科を必要以上におくことを「いけない」こと、②（すべての教科目を準備するのは不可能であるが、）生徒の時間割を用意するのではなく、生徒が選択して、自分自身で時間割の計画を立てられるだけの教科目と教育体制を準備しておく必要があること、などを忠告している。あくまでも、学校が生徒の履修すべき教科を決めるのではなく、生徒が選択し、自分で計画して履修することが新制高校（＝総合制高校）における教育課程の核心であった。

3 項 総合制高校の普及

1948 年秋から 49 年秋にかけて大規模な統廃合によって、各地に普通科と職業学科とを併置する総合制高校が創出された³²。1949 年の文部省の調査（表 1-3）でその数（「普と職をおく学校」と「職 2 以上をおく学校」の合計）は、355 校から 785 校へと倍増している。その結果、総合制高校（多課程を併置する高校）は、高等学校総数のおよそ 42%を占めることとなった。その一方で、高等学校の総数は、統廃合を受けて、2,307 校から 1,805 校へと 502 校減少している。この時期の統廃合の実施は、総合制の創設を一義的な目的としたものだけではなかった。そこには、校舎や教員が確保できないなど、高校としての規模や水準を実現するために統合したものも存在する。

表 1-3 からは、単独校として残った場合にも、課程（学科）によって状況が異なっていることがわかる。職業課程のなかでも農業課程および商業課程、家庭課程の単独校が半数以上減っている。とくに家庭課程はその単独校が 3 割しか残っていない。他方で、工業課程や水産課程は、3 割強ほどしか減っていない。普通課程についても、6 割弱は単独校として存立していることがわかる。また、職業課程を 2 課程以上おく学校が全体の 10%を占めていることにも注目しておくべきである。『解説』では、多様な進路保障のために普通課程と職業課程を併設することが推奨されていた³³。この趣旨からは、職業課程を複数おく学校は、総合制というよりも職業高校に過ぎなかったのではないかと、という指摘もある³⁴。

総合制への転換には、地域差もみられた。一般に、西日本の府県において総合制が強力に実施されたとされている。阿部彰が整理した「高等学校総合制の実施状況」（表 1-4）をみると、宮崎県、福井県、石川県、三重県、広島県、京都府などで実施率が高い³⁵。

表 1-3 高等学校の統廃合の状況（1949 年 9 月 1 日現在）

| 旧制中等学校 | | 新制高等学校 | | | |
|--------|-------|-----------|-------|-------|------|
| | | | 統合前 | 統合後 | 差 |
| 中学校 | 609 | 普通課程のみ | 1,213 | 690 | -523 |
| 高等女学校 | 904 | | | | |
| 農業学校 | 428 | 農業課程のみ | 307 | 141 | -166 |
| 工業学校 | 266 | 工業課程のみ | 209 | 134 | -75 |
| 商業学校 | 252 | 商業課程のみ | 162 | 71 | -91 |
| 水産学校 | 41 | 水産課程のみ | 31 | 20 | -11 |
| 家庭学校 | 32 | 家庭課程のみ | 30 | 9 | -21 |
| その他 | 61 | | | | |
| | | 普と職をおく学校 | 271 | 593 | +322 |
| | | 職2以上をおく学校 | 84 | 192 | +108 |
| 計 | 2,593 | | 2,307 | 1,850 | |

（注）初出：文部省初中局調『公立高等学校統廃合実施状況調査報告書』（1949 年）

引用：佐々木享『高校教育論』大月書店、1976 年、60 頁

表 1-4 新制高校設置にかかわる諸施策の実施状況（1946～50年）

| | （校高等）の学校統廃合（旧制）の状況 | へ高校転用舎の状況（新制）の状況 | 状況（高等学校総合制）の実施 | 実施状況（男女共学制）の | 通科）の学校実施状況（普通） |
|-----|--------------------|------------------|----------------|--------------|----------------|
| 北海道 | | | | | ○ |
| 青森 | | | | | |
| 岩手 | | | | 97 | |
| 宮城 | | | | | |
| 秋田 | | | | | |
| 山形 | | | | | |
| 福島 | | | | | |
| 茨木 | | | 82 | 98 | |
| 栃木 | | | | | |
| 群馬 | | | | | |
| 埼玉 | | | | | |
| 千葉 | | | 78 | 100 | |
| 東京 | | | | | |
| 神奈川 | | | | | |
| 山梨 | | | 81 | | |
| 長野 | | | | | |
| 新潟 | | | | | |
| 富山 | 38.5 | 25.0 | 75 | 100 | ○ |
| 石川 | 43.2 | 24.0 | 84 | 100 | ○ |
| 福井 | 56.5 | 40.0 | 100 | 92 | ○ |
| 岐阜 | 59.6 | 57.2 | | | ○ |
| 静岡 | | | | | ○ |
| 愛知 | 51.0 | 32.6 | 83 | 100 | |
| 三重 | 32.8 | 48.2 | 100 | 100 | ○ |
| 滋賀 | 30.0 | 33.3 | 89 | 100 | ○ |
| 京都 | 52.0 | 79.1 | 96 | 96 | ○ |
| 大阪 | | 64.7 | 78 | | |
| 兵庫 | 56.3 | | 78 | 89 | ○ |
| 奈良 | 48.5 | 70.6 | | 100 | ○ |
| 和歌山 | 41.2 | 43.3 | 76 | 95 | ○ |
| 鳥取 | 36.7 | | 82 | 100 | ○ |
| 島根 | 60.0 | 35.7 | | 85 | ○ |
| 岡山 | | | 86 | 100 | |
| 広島 | 58.2 | | 100 | 100 | ○ |
| 山口 | | | | | |
| 徳島 | | | | 100 | ○ |
| 香川 | | | | 100 | |
| 愛媛 | 60.0 | 27.0 | 82 | 100 | ○ |
| 高知 | | | | 86 | |
| 福岡 | | | | | ○ |
| 佐賀 | | | | | ○ |
| 長崎 | | | | 80 | |
| 熊本 | | 54.0 | | 96 | ○ |
| 大分 | 50.0 | | 76 | 100 | |
| 宮崎 | 38.2 | | 100 | 100 | ○ |
| 鹿児島 | | | | 84 | ○ |

（引用）阿部彰「対日占領における地方軍政—地方軍政部教育担当課の活動を中心として—」『教育学研究』第49巻第2号、1982年6月、158頁より項目抜粋し、一部修正。なお、空欄は資料のない部分である。

第3節 新制高校における職業学科

つぎに、高校発足当初の職業課程（職業学科）である農業、工業、商業、水産の4分野についてそれぞれ、新制高校として再出発した当時の実態を概観したい。次の表1-5は1946～1953年の生徒数の推移である。農業、工業、商業、水産の課程において、1946年から翌年にかけての生徒数の減少が著しいことがわかる。農業課程と工業課程は、1949年以降も生徒数はそれほど増加していない。

表1-5 実業学校（1946～47年）および高等学校（1949～53年）の生徒数の推移

| | 農業 | 工業 | 商業 | 水産 |
|-------|---------|---------|---------|-------|
| 1946年 | 195,852 | 239,137 | 224,333 | 7,993 |
| 1947年 | 88,824 | 95,061 | 85,734 | 3,116 |
| 1948年 | - | - | - | - |
| 1949年 | 104,726 | 121,042 | 101,492 | 5,746 |
| 1950年 | 113,574 | 129,932 | 141,329 | 7,071 |
| 1951年 | 122,867 | 138,015 | 186,120 | 8,027 |
| 1952年 | 104,056 | 142,519 | 220,086 | 8,580 |
| 1953年 | 131,042 | 155,531 | 262,654 | 9,764 |

(注) 1948年度は新制度切り替えの年のため統計が不明である。

文部省『産業教育七十年史』雇用問題研究会（1956年）より作成。

(1) 農業課程

農業課程（農業科）は、ほとんどの場合、「農業学校」（農業に関する実業学校）からの転換によって創設された。農業学校のなかには、無理な学校統合を強いられ総合制となっていた高校も少なくなかった。しかも入学志願者は普通課程（普通科）を希望する者が激増したため、農業に関する学科の入学志望者は減少していった。くわえて「施設・設備も不足していたので、この時期の職業関係の教職員は意気が消沈して前途に暗い影すら感ぜられた³⁶⁾」という。この傾向は特に西日本に強く、農業単独の学校は激減した。

他方で青年学校農業科が高校農業科（農業課程）の分校・定時制校として「総合制」高校に統合される学校もみられた。1947年に廃止された青年学校は義務制であり、全国各町村ごとに1校は存在していたうえ、「農業」の科目が必修とされていたために、一応の施設・設備を保持していた。こうした青年学校を統合することで農業技術教育用の施設・設備を整備することができた。とくに総合制の実施が強く要請された農村地域においては、旧制中学校・高等女学校の普通課程と旧制青年学校農業科の農業課程との統合による「総合制高等学校」が発足した³⁷⁾。

(2) 工業課程

終戦直後、軍需工業が解体される一方、戦後の工業発展の方向も定らず、工業教育は、その目標を失ったままであった。そのため、1946年から翌年にかけて工業学校数およびその生徒数はかなり減少した。

新制高等学校が発足する前年の工業学校数は358校である。総合制が実施されると、単独制の工業学校は209校になり、さらに1949年9月の統計では、134校になっている。工業学校は、戦時中、とくに1943年に商業学校などの転換によって大增設され、敗戦時に471校あったが、その後の数年間に30%以下に激減した。

工業学校は、一般に旧制中学校・高等女学校が2～3校存在する区域に1校存在した³⁸⁾。

したがって、旧制中学校・高等女学校を統合した新制高等学校に、工業学校が統合される場合が多かった。その場合、工業技術教育用の施設・設備を移転することが必要であったが、このことは大変な作業であった³⁹。さらに、工業学校は相対的に少なかったために、新設の総合制高等学校におく工業課程に必要な施設・設備が不足していた。

1950年には単独工業高等学校数132校に対し、総合校118校であったが、1953年には、前者144校に対し、後者110校となっている⁴⁰。この時期から、しだいに単独工業高校に復するものが増えてきている。

(3)商業課程

終戦直後の1945年秋以降、工業学校等に転換させられていた商業学校の大多数は、ふたたび商業学校に戻され、四年制の商業学校として再発足した。翌1946年6月に発行された全国商業学校協会名簿によれば、その会員校数は、518校にのぼっていた。

旧制商業学校が新制高校商業課程（商業科）へと移行する際、必ずしもその全部が移行できたわけではない。前記協会の調査によれば、1948年6月における新制商業高等学校数は296校であり、商業学校へ復活直後の1946年のおよそ5分の3が、新制高校へ移行したことを示している⁴¹。表1-3をみると、公立高校の場合、旧制商業学校の252校のうち単独の商業課程をもつ新制高校となったのが約6割の162校であった。さらに、統廃合後、1949年9月時点で、単独制の商業高等学校は、全国でわずか71校に減少し、他の大多数は総合制高等学校に吸収されたことが分かる。とくに西日本各県においては、単独制の商業高校はほとんど姿を消し、大多数が総合制高校の商業課程となっている。

総合制高校として統合された商業課程（商業科）もまた、教育条件が不十分であった。たとえば、これらの商業科の担当教員は2、3人に過ぎず、商業教育に必要な施設設備も皆無に等しい状態であった⁴²。総合制の実施が商業教育に与えた影響は極めて大きく、戦時中の商業学校転換措置にも匹敵するものであり、商業教育は戦後復興の気運を迎えながら、ここにまたしても深刻な苦難を味わわなければならなかった⁴³という。

(4)水産課程

日本は、戦後の極度の食糧不足の解消を水産資源に求めた。水産業の振興が図られ、日本の漁業は沿岸から沖合へ、さらに遠洋へと漁場を拡大していき、それにとまって漁船が大型化し、海技免状等の資格を持った水産高校卒業生の需要が増大した。

1948年の学制改革により、全国の水産学校36校のうち、17校が単独の水産高校、19校が総合高校となったが、後に学校運営の問題等から12校が単独水産高校に復帰した⁴⁴。当初、19校の旧制水産学校が総合制高校へ統合されたのは、従来の水産教育が技術主義に偏重して基礎教育が弱体であるという反省からであった。その代表的な事例は岩手県立宮古水産学校の県立三陸高等学校への統合であり、福井県立小浜水産高等学校の県立若狭高等学校への統合であった。しかし、漁業には定まった漁期があり、長期にわたる実習の必要もあって、水産課程には特別なカリキュラムが求められた。その結果、単独校へ戻らざるを得ないという事情があった⁴⁵。

従来からの単独の水産学校がそのまま水産高等学校となったのは、北海道庁立小樽水産学校ほか17校である。そして、兵庫県香住、秋田県船川、山形県加茂、鳥取県余子、島根県浜田、千葉県夷隅、熊本県天草、東京都大島、富山県有磯には、水産高等学校が新たに誕生した。さらに中学校を卒業した漁村の勤労青少年のためには定時制高校が北海道をはじめ全国各地に設置された⁴⁶。

第4節 総合制の解体と高校教育の理念の未貫徹

1項 総合制の解体

新制高校は、総合制＝多課程併置制を標準として制度化されたが、その原則は1951年頃からなし崩し的に守られなくなり、職業課程単独校が増加していった。そこには、総合制実現に努力した現場の教師たちが、逆に単独高校実現のために奔走する事態が少なからずあったという⁴⁷。職業課程は、総合制高校の課程の一つとして設置されていったものの、その教育条件は不十分なままであった。新制中学校設置のために旧制中学校の校舎を明け渡す必要性や、戦火で焼失した実習施設を建て直すほどの財政が国・地方自治体になかったことなども職業課程の教育を一層困難にした。

富山県下の高校の総合制の崩壊は、実業教育の振興を目的とする実業教育の課程単独校化から始まった⁴⁸。その経緯について『富山県教育史』に次のような記述がある⁴⁹。

本県では23年9月、24年4月の両変革でいわゆる総合制がとられたが、発足して一年余りですでに各方面からその修正を求める声があがってきた。ことに、商業・工業・農業の分野でその専門知識の修得がじゅうぶんでないとし、また、就職関係でも他県に比べて不利であるという点から、父兄や生徒から不満が起こっていた。県議会、文教委員会でもこの問題がとりあげられ24年12月2日の県議会で実業教育の振興のために、県教委に対し総合制の方針の変更を求めることとなった。

「あらゆる方面の人々の要求」を満たすために構想された総合制高校であったが、国の経済的事情で物的にも人的にも充足されないなか発足したために、富山県の事例のような不満が各地でみられたと考えられる。

ただし大都市圏でいわば機械的につくり出された併置制高校に比較すれば、農村地域の多学科併置制高校の多くは定着していく場合も多かった。東京や大阪で旧制工業学校に普通科を併置したというような例や校舎が遠く離れた状態での名目的な統一校は、ほどなく「分解」していったが、総合制が合理的な自然な形態として受け入れられていった地域も多かった。

2項 総合制の不徹底

そもそも総合制の実施には、新制高校発足当初から動揺がみられた。

文部省は総合制高校の構想と並行して、「普通教育を主とする学科」と「職業教育を主とする学科」の学科区分の方針も出している。1947年4月に出された通達「新制高等学校の教科課程に関する件」では、新制高等学校の学科を「高等普通教育の内容を主とするもの」と「農業・工業・商業・水産・被服などの内容を主とするもの」とに分けている。さらに前者は「大学進学準備課程」と「職業準備課程」とに分けられ、「大学進学準備課程」は普通教育のみを施す課程として位置づけられた。

「大学進学準備課程」に専門教育が位置づけられていなかったことに対して、文部省内で問題となった。1948年4月から行われた新制高等学校教科課程研究委員会の審議では、「学校教育法には、高等学校は高等普通教育及び専門教育を施すことを目的とするところから、専門教育即ち職業教育を全然学習せしめないのは違法である」「職業教科の何単位かを、共通必修とすべきである」などの意見が出されている。答申では、これらの意見に対して、普通課程についても「3単位以上の家庭に関する教科又は職業に関する教科を必修させること。ただし、特別の事情ある場合にはこれを省くことができる」とされた。しかし、職

業教育を「3単位以上の家庭科の科目」で代替可能とすることが、高校教育の原則からみてどう評価されるべきなのか、十分に議論は深まらなかった。

そもそも、文部省はすべての高校を総合制にすべきことを原則としなかった。総合制を導入する根拠は、「普通科と職業学科との学科間の差別を名実ともになくすこと、通学できる地域内に進学したい学科を設けるようにするために、農村地域などで学級数の少ない各種の職業高校を揃えることができない場合には、複数の学科を併置する総合制高校の設置（「総合的なもの」）の必要があること」⁵⁰であった。ここには、高校教育の原則から必然的に総合制が要請されるという認識はみられない。

さらに、1956年改訂の高等学校学習指導要領を機に、総合制高校における教育課程の独自性が失われることになる。この指導要領の特徴の一つは、普通科をふくむ各課程に教育課程の類型を設けることを推奨し、コース制に道を開くことであった。より徹底した総合制は、複数の課程が併置されるだけでなく、教師の指導のもとに生徒が教科目を選択するというシステムをとること、したがって相当数の科目を普通科の生徒と職業学科の生徒と一緒に学習するというシステムである。これに対して56年改訂の学習指導要領では、同じ選択制ではあっても、生徒による学科・課程横断的な科目選択ができない仕組みとなったのである。これにより総合制は形骸化し、これ以降の総合制高校は「たんなる多課程併置制」の高校でしかあり得なくなった。

3項 高校教育の目的の未完と解釈の後退

以上のように、普通教育と専門教育の両方を施すという高校教育の目的、そしてそのことのもつ意味・意義は、十分に議論されなかった。「(高等)普通教育」は、実態としては「大学受験志向の教育」が支配的であり、それは是正されないまま今日に至っている。しかも「専門教育」は、「職業教育」としてではなく、一般教育（普通教育）に対する「特殊な・特別な」教育という意味でとらえると、どのようにでも解釈できる用語となる。今日では、「大学受験志向の高等普通教育」のなかで、より高度なもの、特化して行われる教科・科目も「専門教育」としてあつかわれている。

高校の目的規定に関して、最近の文部科学省の法解釈をみると、「普通教育と専門教育の両方を施すべきこと」のもつ意味・意義に対する理解が後退している。文部科学省の理解に近いとして定評のある教育法解説書として、鈴木勲の『逐条学校教育法』がある。同書ではまず、高等普通教育と専門教育をあわせ施すことについて、「具体的には何が高等普通教育で、何が専門教育であるかの区別は非常にむずかしい」と述べ、次のように結論づけている⁵¹。「普通教育に関する教科・科目の内容改善によっても目的は達成でき、必ずしも専門教育に関する教科・科目を履修しなければならないというものでもない。さらに普通教育を主とする学科において一部の専門教育に関する教科・科目を履修させるのは、特定の専門的な知識・技能を授けるためというよりは、一般教養の一環として調和のとれた人間形成に資するためという色彩も強い。」すなわち、普通教育と専門教育がどのような教育を意味するのか、それを明確にし区別することは困難であり、無理に専門教育を履修する必要はなく、現在行われている普通科での教育で十分であるとして、現状を正当化しているのである。戦後当時の立法趣旨を理解しようとする態度が後退したといわざるを得ない。

¹ 内藤誉三郎『学校教育法解説』ひかり出版社、1947年、73頁

-
- 2 天城勲『学校教育法逐条解説』学陽書房、1954年、158頁
- 3 2007年の法改定の際に、高校教育の目的は学校教育法の50条に規定され、その文言にも変更があった。現行法上では、「高等普通教育」は「高度な普通教育」と改められている。改正の理由は、小学校及び中学校の目的が初等普通教育及び中等普通教育から「義務教育として行われる普通教育」に改められたことに伴い変更されたと説明されている。(鈴木勲編集『逐条学校教育法〈第8次改訂版〉』学陽書房、2016年、466頁)
- そのため、本質的には、この「高度な普通教育」は、改正前の「高等普通教育」と同義であるとみなされている。また、この改正について、高等学校と高等教育との概念の混同を整理するためであったという解釈もみられる。(松倉聡史「高等学校 第50条〔高等学校の目的〕」、荒牧重人・小川正人など編『別冊法学セミナーno.237 新基本法コンメンタール教育関係法』日本評論社、2015年、117頁)
- 4 石川謙・船越源一「普通教育」、城戸幡太郎『教育学辞典』第四巻、岩波書店、1937年、2009頁
- 5 下村寿一「高等普通教育」、城戸幡太郎『教育学辞典』第二巻、岩波書店、1937年、745-746頁
- 6 平原春好『学校教育法』総合労働研究所、1978年、56頁
- 7 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店、1976年、318頁
- 8 龍山義亮「専門教育」、城戸幡太郎『教育学辞典』第三巻、岩波書店、1937年、1488頁
- 9 同上
- 10 教育刷新委員会の第一回建議「中学校に続くべき教育機関について」(1946年12月27日)
- 11 平原、前掲書(注6)、57頁
- 12 佐々木享は、この「専門教育」を戦前の「実業教育」あるいは「専門教育」のいずれとも異なった、新たな教育が要請されていると理解することができると解釈している。その根拠は、一方では、全日制高校がすべて三年制と定められ、修業年限四年以上の特殊な教育を施す高校が認められなくなったこと、他方では、すべての新制高校において「専門教育」とともに「高等普通教育」をあわせ施すことが要請されたことであるという。(佐々木享『高校教育論』大月書店、1976年、95頁)
- 13 斎藤健次郎は普通教育と専門教育を考える場合に、次の三つの立場に整理している。
- 「第1は、普通教育と専門教育を一つの理念に統合しようとする考え方である。この考え方は、短期的に普及し、後退していったという性格のものである。(城戸幡太郎・桐原葆見・宮原誠一らの主張。戦後、中等教育改革が行われたとき優位を占めていた。)
- 第2は、普通教育と専門教育の関係は、普通教育が優位をしめるべきで、専門教育が従属的な地位に置かれてこそ職業教育は正しい発展が可能となると考える立場である。(普通教育を中心にして専門教育のあり方を考えるもの。長谷川淳の所説。ソ連の総合技術教育の導入をめざし、科学的原理を徹底して習得させ、実技指導はそれを適用する場面であると捉える。)
- 第3は、普通教育と専門教育は、別個の教育機能・社会的機能を果たしているもので、両者の良好な関係を求めはするが、考察の中心を専門教育に置く立場である。専門教育は、変化の激しい産業界の生産技術に基礎をもつ教育であり、そこからいかにして教育内容を抽出するかを課題とするのである。(普通教育と専門教育の相互の関連を認めるものの、両者を相対的に独自性を持つ領域と見なしつつ、専門教育の改善充実によって関連性を高めようとするもの。清原道寿の所説。清原は、専門教育は産業界における生産技術と結びついていなければならないと主張するとともに、職業教育の評価は、産業発展の正しい歴史認識にもとづかなければならないと説く。)(斎藤健次郎「職業教育における普通教育と専門教育をめぐってどのような論争があったか」、教育開発研究所『教職研修 増刊』1994年12月、186-187頁)
- 14 勝田守一「高等学校の現代的性格」『勝田守一著作集』第五巻、国土社、1972年、221頁
- 15 元木健「産業教育概念の検討」、細谷俊夫編『学校教育学の基本問題』評論社、1973年、409-420頁
- 16 宮原誠一「生産教育の意義」、宮原誠一編『生産教育』国土社、1956年、11頁

-
- 17 城戸幡太郎「生産と教育」、城戸幡太郎・宮原誠一・野瀬寛顕『生産教育の技術』小学館、1950年、10頁
 - 18 宮原誠一「生産教育の概念」『教育』国土社、1952年11月号、13-20頁
 - 19 矢川徳光「総合技術教育の歴史的系譜—トマス・モアから現代まで—」、前掲書（注16）、61頁
 - 20 長谷川淳「小・中・高校の生産技術教育をどう進めるか」日本教職員組合『教育評論』第5巻第9号、1956年9月、43頁
 - 21 佐々木輝雄『佐々木輝雄職業教育論集第二巻 学校職業教育—中等教育を中心に』多摩出版、1987年、290頁
 - 22 同上書、291頁
 - 23 佐々木享、『高校教育論』大月書店、1976年、116頁
 - 24 文部省学校教育局『新制高等学校教科課程の解説』教育問題調査書、1949年、2頁
 - 25 同上書、70頁
 - 26 同上書、71頁
 - 27 同上書、72頁
 - 28 佐々木享、前掲書（注23）、116-118頁
 - 29 同上書、166-167頁
 - 30 同上書、167頁
 - 31 海後宗臣『戦後日本の教育改革 第六巻 教育課程（総論）』東京大学出版会、1969年、197-198頁
 - 32 総合制という同一校に多課程を併置する措置は、一つの学校にもともと存在していた学科に新たな学科をおくという過程をとおして実施された例も少なくないが、多くのばあいはむしろ複数の学校を一つの学校として統合する過程をとおして実施された（佐々木享、前掲書（注23）、121頁）。
 - 33 佐々木享によると、職業学科と普通科を併置する「総合制高校創出の過程には、一般的に、①旧制中学校または女学校に職業科を増設付加したもの、②旧制実業学校に普通科を増設付加したもの、③二校以上を統合したもの、④二校以上をそのままの学科にしてひとつの学校としての看板を掲げたもの」（同上書、61頁）に類別できるという。
 - 34 同上書、60頁
 - 35 阿部彰「対日占領における地方軍政—地方軍政部教育担当課の活動を中心として—」『教育学研究』第49巻第2号、1982年6月、158頁
 - 36 奥広公利『高等学校農業教育の変遷と展望』筑波書房、1986年、25頁
 - 37 清原道壽『昭和技術教育史』農山漁村文化協会、1998年、614頁
 - 38 同上書、594頁
 - 39 同上書、594頁
 - 40 文部省『産業教育七十年史』雇用問題研究所、1956年、431-432頁
 - 41 同上書、438-439頁
 - 42 同上書、440頁
 - 43 笈川達男『商業教育の歩み 現状の課題と展望』実業出版、2001年、42頁
 - 44 中谷三男『海洋教育史（改訂版）』成山堂書店、2004年、182頁
 - 45 文部省、前掲書（注40）、464頁
 - 46 影山昇「戦後の高校水産教育課程の変遷：学習指導要領の改訂と21世紀の水産教育」、『東京水産大学論集』第35巻、2000年3月、93頁
 - 47 佐々木享、前掲書（注23）、125-126頁
 - 48 富山県教育史編さん委員会編『富山県教育史』（下巻）富山県教育委員会、1972年、729頁
 - 49 同上書、715-716頁
 - 50 文部省学校教育局『新学校制度実施準備の案内』1947年2月、14頁
 - 51 鈴木勲編集『逐条学校教育法（第3次改訂版）』学陽書房、1995年、330頁

第2章 高校職業学科の歴史的展開(1)—産業教育振興法の成立と50～60年代における職業学科の定着

第1節 産業教育振興法の成立と戦後教育改革の転換

1項 産業教育振興法の成立

1950年6月の朝鮮戦争勃発に伴い、日本は産業政策を大きく転換することになる。戦前以来の大企業が復活し、工業生産は戦前の水準をこえて拡大する。軍事特需は日本に工業製品の輸出拡大をもたらし、産業界は、大量の技術者養成の必要に迫られることとなった。

しかし技術者養成の体制は、十分に整ってはいなかった。戦後の新たな高校制度のもと、職業高校あるいは職業学科はその数を減らし弱体化していた。産業の復興が急務とされるなかで、政府は職業学科に十分な資金援助をすることができず、高校職業学科の人的および物的な教育条件の整備は遅れていた。

新たに総合制高校の一部として位置づけられた職業学科は、とくに施設設備が整っていなかった。職業教育関係者の間には、旧実業学校の総合制高校への整理統合がその教育力を弱体化させる結果になったという認識がひろがっていた。実際、総合制高校における職業学科は、施設設備が不十分なうえに専門教員の確保もままならず、満足に教育を行なえる状況になかった。総合制高校では、普通科を希望する生徒が増加し、職業学科への入学希望者は減少した。

職業学科のおかれている状況を改善するには、まず教育条件整備の必要があった。戦前には、実業教育を支える財政制度として実業教育費国庫補助法があった。これは明治期(1894年)に実業教育の振興のために立法化されたものであり、日清戦争以後の日本の実業教育の発展に重要な役割を果たしていた。しかし、同法は敗戦の混乱のなかで、その実効性を失っていた。

敗戦後の日本経済は、急激なインフレ状態となっていた。その不安定な経済状況に危機を読み取ったアメリカ占領軍は、ドッジ(Joseph Morrell Dodge)を派遣し、1949年に緊急経済財政政策を発表した。同年、その一環としてのシャウプ税制勧告によって、実業教育費国庫補助法は完全に廃止されることとなった¹⁾。

同法の廃止に対して、工業高校長をはじめ職業学科の関係者たちは、実業教育費の国庫補助を求めて熱心な運動を展開した²⁾。文部省は表立った動きをとることはなかったが、これら職業高校長の運動に積極的に協力したといわれている。これら職業高校の校長、CI&E(民間情報教育局)および文部省の関係者の三者の相互協力関係のもと、1951年に議員立法として産業教育振興法(以下、産振法とする。)が成立した³⁾。実業教育費国庫補助法に替わり、産振法が職業教育のための新たな国庫補助法となった。

産振法は、「教育基本法の精神にのっとり、産業教育を通じて、勤労に対する正しい信念を確立し、産業技術を習得させるとともに工夫創造の能力を養い、もって経済自立に貢献する有為な国民を育成するため、産業教育の振興を図ること」(第一条)、すなわち学校—中学校、高等学校および大学—における産業技術教育の発展を目的としている。その内容は、産業教育のための施設・設備に対する国庫補助の保障にあったが、その中心は、高校職業学科の物的および人的教育条件の整備のための財政保障であった。そのために、同法は、国および地方公共団体に、①産業教育の振興に関する総合計画を樹立すること、②産業教育に関する内容及び方法の改善を図ること、③産業教育に従事する教員又は指導者の現職教員又は

養成の計画を樹立し、及びその実施を図ること、④産業教育の実施について、産業界との協力を促進すること、を義務づけた⁴。また、上述の産業教育振興方策の審議、調査、建議をおこなうため、諮問機関として中央および各都道府県に産業教育審議会を設けることが明記された。

産振法はもともと、1917年に制定されたアメリカのスミス・ヒューズ法 (Smith-Hughes Act) にならって「職業教育振興法案」として起草されたものである。同法は、連邦法として、第1に、農業、工業、家政3分野の職業教育に対して、第2に、当該各分野を担当する教員の養成教育に対して、国庫補助金を一定の規準に従い交付すること、を主要な内容としていた⁵。産振法は、スミス・ヒューズ法の「職業」を「産業」に置きかえて発想されたものであった。

2項 産業教育振興法審議過程における批判・問題

前述のとおり、産振法は、工業高校長協会をはじめとする高校職業教育の関係者を中心とした運動に端を発する特殊な成立経過を有しており⁶、内閣が提出するいわゆる閣法ではなく、議員立法として成立した。その成立にかかわって、国会では次のような批判や問題が存在した。代表的な論点は次の3点であった。

第一に、同法に対し、教育界の関係者の一部には、産業界の要請に高校教育が従属することになるとする懸念があった。産振法の立法にかかわる審議過程 (参議院文部委員会会議、1951年5月15日) で産業界の代表者として意見を述べた、参考人の中島慶二 (苫小牧製紙株式会社社長) は、実業界全体の希望として法案成立に賛同の意を示している⁷。中島は、実業界が高校卒業後すぐに中堅技術者として活躍する人材を多く求めており、高校では「すぐ役立つ実用的教育」を行うことを要求した。産業界は、本法案制定運動の初期には、直接的に運動へ関与していなかったが、その後、朝鮮戦争を契機に、経済発展や産業興のために、学校での職業教育に対する要求を強く主張し始めるようになっていた⁸。

このような産業界に対して、学校教育関係者の中には疑問を抱く者も少なくなかった。同上の会議で参考人として陳述した教育学者の矢川徳光と、日本教職員組合法制部長の槇枝元文は、法案成立に強く反対した。矢川は、国の体制が戦争準備のような、青少年を戦争に引きずり込むかも知れないような状況にあること、経済体制が自立しておらず外国への依存態勢にあることを指摘し、このような状況で青少年に対する産業教育を一面的に強化することに対して危機感を示した。公的教育機関に産業教育が持ち込まれば、「下請的な、徒弟的な人間をこさえることにしか」ならず、産振法は「中学校までの十分の義務教育を受けられていない」人々を「産業の協力態勢」に引込むために「教育面から協力する法案」であると批判した⁹。槇枝元文も同様に、この法案は教育を「生産事業的」に考え、「企業的な、打算的な考え方」に基づいているとして、「勤労に対する正しい信念が助長されるということが望めないのみか、むしろ学校を工場化して行き、前の徒弟的な勤労教育というものに堕して行く虞れがある」と反対した¹⁰。日本教職員組合は、法案の目的が資本家に協力し資本蓄積のために低賃金、労働強化をいとわない犠牲的奴隷的労働者をつくることにであると批判し、強く反対していた¹¹。

第二に、「産業教育」の概念が明確にならなかったことも論争をよんだ。産振法は、法案作成段階では「職業教育法」という法案名がつけられていたが、国会提出の段階で「産業教育法」に置き換えられている (その後、国会審議を経て「産業教育振興法」という名称に落

ち着いた)。「産業教育」という新たな概念が導入された理由は、「実業教育」や「職業教育」という用語が適当ではないと考えられたことにある。それまで一般的であった「実業教育」は中等教育に限定した概念であり、他方で「職業教育」は広く職業一般を包括する概念で「法案作成者の意図する教育を越えるもの」と考えられたのである¹²。「職業教育と言え、正規の学校以外に各種学校や企業内教育などを含む広義の概念であるので、それを避け」る一方で、「中等以上の学校での産業に関係する教育に限定¹³」するために、新たな概念が必要であった。法案作成の中心人物である杉江清は、「産業教育」は「特定の職業教育の理念、思想に基づいて導入された新しい概念である」¹⁴と明言している。しかし、この新しい「産業教育」のとらえ方をめぐって論争が展開されたのである。たとえば日教組は、「産業教育」を「広範かつ曖昧」な概念であると批判した。

法案構想の段階で、杉江は、当初社会教育施設や企業内施設における「産業教育」も視野に入れていた。これに対して、高校に対する予算配分が減ることを恐れた職業高校長らは、消極的な態度であった。結果的に法案中の「産業教育」は、中学校、高校、大学に限定して定義されることとなり、各種学校、公民館、職業補導所、工場事業場などの教育機関で行なわれる教育はその対象とはならなかったのである。当時、中学校教育を終了して直ちに実社会に出て行く勤労青年が多いなか、学校(いわゆる一条校)だけを対象とする産業教育のあり方は、十分といえなかった¹⁵。

一般的に「産業教育」という用語は、産業界が行う教育という意味で使われていた¹⁶。清原道寿は、「産業教育はどこまでも産業本位の教育であり、この意味において学校教育の弊にださざるよう細心の注意をはらうべきであって、独自の形式と適切なる方法とを確定すべく、最善の努力をいたすべきものと思われる」と忠告している¹⁷。産業教育の対象を学校教育に限定したことで、「産業教育」のもつ意味合いが矮小化されるとともに、他方で産業本位の教育を学校教育に位置づけたために生じる弊害を危惧している。

第三に、産業教育審議会が中央集権化していくことに対する危惧があった。産振法には、地方公共団体が産業振興に関する総合計画を樹立すること、そしてそれを国が奨励すべきことが規定されている。しかし、政府は総合計画を立案するために、文科省に中央産業教育審議会を、各都道府県に地方産業教育審議会を置くことを明記した。これに対して、このようなくみは国による中央集権化を招くことになるとの反論が出されたのである。たとえば槇枝は、産振法における中央審議会の委員の任命権は文部大臣にあることを問題であると、これは公選制による教育委員会の委員の選出のあり方と比して、民主的ではないと指摘している¹⁸。実際、最初の中央産業教育審議会委員には、宮原誠一や桐原葆見など政府の方針に批判的な学者・教育研究者も任命されたが、その後の委員には、政府の意見に賛成する者のみが任命されるようになっている¹⁹。

著明な研究者であった細谷俊夫も、次のような懸念を示していた。「財政的援助を受けるためには、中央審議会が定める基準に準拠するのであるから、そこに画一的統制が馴致される可能性は十分にある。また中央審議会の権限が広汎に亘っていて、諮問機関というもののそれが強力な権限をもつようになって、地方審議会に対して指導的立場に立つようになる可能性も十分にあることを知らねばならない。」²⁰

3 項 産振法による国庫補助と高校職業教育の再興

このように、産振法の審議過程では、反対意見あるいは危惧も存在した。しかし、この法

律が、その後の高校職業教育の基盤整備に重要な役割を果たしたことは疑う余地がない。

清原道寿は、強い反対論議があったために、「一応誰にも納得できるような簡単な条文となり、教育基本法を基盤にするかぎり、教師は産業界の露骨な意図に対決して、子どももの成長と幸福を目標とする技術教育を自主的に実践することができた。」²¹と評価している。また、細谷は産振法を契機に、地方当局が産業振興の基本的問題として産業教育の課題に正面から取り組まざるを得なくなったことを肯定的に捉えている²²。この国庫補助がなければ、産業教育諸学校の荒廃や不足はとうてい改善されなかったといえよう²³。

産振法成立以降の5年間に支出された予算の状況は次の表2-1の通りである。

表 2-1 産業教育振興費補助（負担）金一覧

(単位千円)

| 年度 | 1952年 | 1953年 | 1954年 | 1955年 | 1956年 | 計 |
|-------------------|---------|---------|----------|----------|---------|-----------|
| 高等学校産業教育設備費補助金 | 653,862 | 711,971 | 499,864 | 483,600 | 470,412 | 2,819,709 |
| 高等学校産業教育施設費補助金 | - | - | 219,702 | 147,209 | 135,706 | 502,617 |
| 高等学校産業教育実習船建造費補助金 | 66,500 | 87,000 | 79,000 | 94,000 | 68,000 | 394,500 |
| 高等学校産業教育研究指定校補助金 | 4,600 | 9,200 | - | - | 0 | 13,800 |
| 中学校産業教育研究指定校補助金 | 20,700 | 69,000 | 50,100 | 50,000 | 25,000 | 214,800 |
| 短期大学産業教育設備費補助金 | 3,500 | 3,500 | - | - | 0 | 7,000 |
| 産業教育同実習所設備費補助金 | 11,800 | 10,700 | 高校設備費に計上 | 高校設備費に計上 | - | 22,500 |
| 産業教育内地留学生費補助金 | 6,701 | 8,807 | 4,307 | - | - | 19,815 |
| 計 | 767,663 | 900,178 | 852,973 | 774,809 | 699,118 | 3,994,741 |

(引用) 浦谷吉雄「昭和30年度産業教育振興の動き—国の予算と文部省の事業を主として—」『産業教育』6巻2号、1頁

このように、1952年以降、7～9億の国庫補助が行われるようになった。1952～1956年の5年間に支給された補助金の総額は40億にのぼる。しかし、それは、高校職業課程の教育条件整備に最低限必要な経費をはるかに下回る金額であった。文部省は、1951年に高等学校職業課程における教育に必要な施設・設備²⁴に要する経費を約464億円（施設は230億円、設備は234億円）と試算していた。

しかし、この国庫補助制度が職業高校の物的条件整備に少なからず貢献したことには変わりない。表2-1から、これら振興費の多くは、実験実習のための施設設備（高等学校産業教育設備費補助金、同施設費補助金）に充てられていることがわかる。この他に、水産高等学校における実習船の建造費、高等学校および中学校の研究指定校における産業教育の内容および方法の研究、共同実習所の運営並びに教育、短期大学の施設充実、内地留学制度の実施、産業教育関係教科用図書の編集等の実施に充てられてきた。

次に示す表2-2は、職業課程が教育に必要な最低限の設備をどれだけ満たしているか、その充足率を職業課程ごとに文部省が調査したもので、1952年以降の高校職業課程の設備の充足状況を示している（10%単位で区切られた「充足率の区分」に当てはまる課程の数が示されている）。1952年には、設備の充足率が20～30%の職業課程が1,039と最も多かったのに対し、1957年には60～70%の職業課程が933と最も多くなっている。国庫補助が開始された1952年には、設備の充足率が基準の40%に達しない課程が6割を占めていた。しかし、充足率40%以下の職業課程は年々減少していき、1957年には、7割強の職業課程が充足率50%以上を達成していることが分かる。

その後、2005年の法改正まで、同法は、職業高校の施設設備を財政的に保障する根拠と

して機能した。1995年度には184億円の予算が計上され、これをピークに、その後は年々予算が減額され²⁵、2005年に終了となった。

表 2-2 高校職業課程の設備充足数および充足率

| 調査年 | 種類 | 応急最低基準に対する設備の充足率の区分 | | | | | | | | | | 合計 |
|------|-----|---------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|---------|
| | | 1～10 | ～20 | ～30 | ～40 | ～50 | ～60 | ～70 | ～80 | ～90 | ～100 | |
| 1952 | 課程数 | 613 | 999 | 1039 | 726 | 405 | 199 | 87 | 68 | 33 | 48 | 4217 |
| | % | 14.54% | 23.69% | 24.64% | 17.22% | 9.60% | 4.72% | 2.06% | 1.61% | 0.78% | 1.14% | 100.00% |
| 1953 | 課程数 | 531 | 680 | 821 | 793 | 563 | 332 | 196 | 131 | 68 | 102 | 4217 |
| | % | 12.59% | 16.13% | 19.47% | 18.80% | 13.35% | 7.87% | 4.65% | 3.11% | 1.61% | 2.42% | 100.00% |
| 1954 | 課程数 | 134 | 333 | 561 | 791 | 836 | 619 | 351 | 175 | 80 | 34 | 3914 |
| | % | 3.42% | 8.51% | 14.33% | 20.21% | 21.36% | 15.82% | 8.97% | 4.47% | 2.04% | 0.87% | 100.00% |
| 1955 | 課程数 | 96 | 176 | 310 | 572 | 777 | 661 | 499 | 268 | 87 | 36 | 3482 |
| | % | 2.76% | 5.05% | 8.90% | 16.43% | 22.31% | 18.98% | 14.33% | 7.70% | 2.50% | 1.03% | 100.00% |
| 1956 | 課程数 | 65 | 142 | 213 | 395 | 714 | 794 | 638 | 437 | 102 | 42 | 3542 |
| | % | 1.84% | 4.01% | 6.01% | 11.15% | 20.16% | 22.42% | 18.01% | 12.34% | 2.88% | 1.19% | 100.00% |
| 1957 | 課程数 | 47 | 76 | 126 | 191 | 437 | 734 | 933 | 672 | 259 | 111 | 3586 |
| | % | 1.31% | 2.12% | 3.51% | 5.33% | 12.19% | 20.47% | 26.02% | 18.74% | 7.22% | 3.10% | 100.00% |

(注) 1958年の文部省調査による。

(引用) 細谷俊夫『細谷俊夫教育学選集第三巻』教育出版、1985年、328頁

産振法成立は、さまざまな問題をはらみながらも、日本の高校職業教育発展のうえで、重要な役割を果たした。佐々木享は、「高校進学率が一貫して上昇し、高校教育の全体が拡張するなかでも、1970年代初頭まで普通科と職業学科の比率が常に6：4に保たれ」、職業教育が拡張し続けた背景に、産業教育振興法による補助があった²⁶と評価している。

他方で、上原専禄は、産振法制定の意義を「産業教育振興法の制定は、戦後の新しい教育一般における職業教育の地位如何、新教育の特色とせられている一般教育と新たな職業教育との関連如何、また職業教育の新たな内容如何という一連の問題を提起した」ことにあると指摘している²⁷。同時に、上原は、産振法がこれらの問題に解答を用意しているわけではないとも述べている²⁸。

第2節 高度経済成長期における職業学科の拡大

1項 1960年代の経済政策の動向

1955年を節目として高度経済成長が始まり、日本経済は戦後復興を遂げ、「成長政策」へと転換し、国家主導の経済成長政策が活発化する。この時期の政策の特徴は「経済発展の計画化」といわれるように、経済発展を推し進めるために、国家が経済活動に積極的に介入・指導し計画を立てたことにある。この国家主導の「計画化」は、社会主義国家の誕生に影響を受けながら、国家独占資本主義の根幹をなす政策技術として国際的に登場した²⁹。日本におけるその出発点は、「経済自立五ヵ年計画」（1955年）および「新長期経済計画」（1957年）である。前者は、労働力人口に対する完全雇用と経済の自立を目指したものである。後者は、鳩山内閣から岸内閣に代ったことにより発表された方針である。注目すべきは、この「経済計画」のなかで科学技術労働力を確保するために、はじめて教育問題が提起されていることである。具体的には、理工系大学卒業者が不足することを見通し、理工系学生8,000人を増員することを建言している。

これ以降、経済政策のなかには必ず労働力養成の視点とそのための学校教育制度への言

及がなされることになる。つづいて首相となった池田勇人は、「国民所得倍増計画」（1960年）、すなわち10年間にGNPを倍増させるという計画を発表したが、ここでは、「科学技術の振興」にくわえ、はじめて中等教育にかかわる指摘がなされた。

「国民所得倍増計画」を受け、1963年1月に経済審議会答申『経済発展における人的能力開発の課題と対策』が出される。この答申は労働力確保の問題を焦点に、その政策化をはかるためのものであった³⁰。そこでは「能力主義」教育を貫徹し、ハイタレントの養成と能力に応じた効率的な職業教育訓練のあり方が提起されている。答申は次のように述べている。

「国民全体の一般的能力の向上が重要であり（中略）経済発展を直接に担いリードする人的能力、たとえば技術者や技能者等、進んではハイタレントの開発が特別に重要な意味をもつ。」

この答申以降、教育政策のなかで「人的能力」や「能力主義」ということばが盛んに使われるようになる。

「所得倍増計画」後、異常な物価上昇、国際収支の不安定、産業間の格差拡大といった日本経済のひずみ解消をめざすために「中期経済計画」（1964～68年の五カ年計画）が発表された。教育問題については1963年の経済審議会答申の基本方針を踏襲し、後期中等教育や高等教育における人的能力の向上、ハイタレントの養成が強調されている。しかし、この計画は1966年1月、東京オリンピック後の景気後退ののち、あえなく廃止され、『経済社会発展計画』（1967年3月）にとってかわられた。同計画は次のように述べている。

「国全体として、教育水準の向上、教育の機会均等および教育の民主化等に著しい成果がみられた」。が、「その反面、教育内容と個人の能力、開発された能力と実社会の要求する能力との間にくい違いが生じてきたことにも見逃せない」。「このような事態は、わが国経済社会に深く根ざした学歴偏重の風潮によってもたらされたものであるが、職業教育関係が弱体化画一的教育体系にも一半の責任があると考えられる」。「このため、長期的総合的視点から現行教育体系のあり方を再検討するとともに、さらに、能力中心主義への移行を阻害し、教育体系を外からゆがめている経済的・社会的諸条件の改善をすすめる」。そのための具体的手段として次のような項目が挙げられている。

- ① 中学校、高等学校における進路指導の充実：進路指導センターの設置、指導員の養成、高度特殊技能者の養成体制の整備
- ② 後期中等教育段階の多様化の推進
- ③ 高等教育機関について教育条件の充実、種別化（一般教養を主とするもの、職業人養成を主とするもの、研究者養成を主とするもの）、個性化、理工系比率の向上をはかること
- ④ 資格検定制度、能力中心的方向への改善
- ⑤ 能力に応じた教育機会均等の原則のよりいっそうの拡充をはかるための諸施策の推進（育英奨学金制度の充実）
- ⑥ 大学院を中心とする高等教育機関の拡充改善に重点をおくこと

「②後期中等教育段階の多様化の推進」に関して、それは「職業訓練所、各種学校、社会教育機関など高等学校以外の教育訓練の充実、学校教育と各種訓練機関との有機的連携の強化、資格検定制度の確立をはかる」ことであると述べられている。つまり、ここでいう多様化とは、高等学校以外の各種教育訓練機関の充実のことを指している。高等学校教育につ

いては、「当面の職業教育課程の比率を高めるための目標を設定し、計画的にその実現をはかる」ことが目標であるとしている。

この『発展計画』すらもまた、想定を上回る経済成長率が実現されたことで、策定途上で再検討に追い込まれ、新たに『新経済社会発展計画』（1970年5月）が発表された。ここでは、「経済や社会の急激な変化に対応するため、生涯にわたって教育や自己開発を行なうという生涯教育のあり方が問題となっている」「さらに、豊かな社会を建設していくためには、社会的連帯感、情操、克己心等のかん養や人間の基本的条件である健康と体力の維持増進のための健康教育の推進も重要」とし、学校教育、社会教育、職業訓練等は「長期的展望」のもとに、「総合的な拡充整備のための基礎的施策を検討する」必要があると述べている。その具体的内容は次のとおりである。

- ①科学技術教育の充実、職業訓練の整備・普及
- ②情報処理教育の推進
- ③国際性豊かな人材を養成するための教育の推進
- ④社会教育や職業訓練の充実、社会人の再教育の場としての高等教育制度のあり方の検討の必要
- ⑤教員の人材確保と養成
- ⑥自由時間の増大に伴う教育機会の整備（学校や家庭、社会における情操教育、健康教育等の充実。各種の社会教育施設、体育施設、文化施設等の条件整備。）

ここでは、新たに「情報処理教育」や「国際化に対応した教育」が必要になってきたこと、また、「生涯教育」としての職業教育や「社会教育施設の充実」など学校外教育に対する要求の比重が大きくなっていることが分かる。

2 項 教育政策にかかわる産業界の要求

(1) 高校職業教育強化の要求と期待

この時期の特徴として、産業界から学校教育に対して技能者・技術者養成の強い要求がみられることにある。産業界は、即戦力となる人材確保に重点を置いた学校教育を行なうよう次々と提言を出している。その枠組みを形成したのが、日経連（日本経営者団体連盟）が1956年11月に政府に提出した「新時代の要請に対応する技術教育に関する意見」である³¹。この「意見」は、「産業技術教育の革新と科学者・技術者および技能者の計画的な養成のため」に中等教育および高等教育における職業教育（とくに工業を中心とした）を強化することを要求するものであった。その要点は次のようなものである。

①義務教育における理科教育・職業教育の推進

②勤労青少年の技能教育の刷新

多能工・単能工の養成。公的な技能者養成施設や定時制高校・通信教育の充実を要望。

③初級技術者および監督者養成のための工業高校の充実

普通課程の高校はできる限り圧縮して工業高校の拡充を図るべき。中学校と結びつけて六年制とし、一貫した教育を行ない得るような道を提案。また教職員の資質向上や実習施設の充実。

④技術者養成のための理工科系大学教育の改善

中級技術者養成のために、2年制の短期大学を高校と結びつけて5年制の専門大学を設ける（高等専門学校）。大学理工系学部の増設の要求。専門科目の充実や産業界との

連携の要求など。

このように、「意見」は教育の全面にわたった具体的な要求を行なっている。これらは、その後、政府によって具現化されていくこととなる³²。1961年には「二年制の短期大学を高校と結びつけた五年制の専門大学」として高等専門学校の制度化が実現している。日経連自身も1958年に出した『十年の歩み』のなかで「これが契機となって政府も三十二年(1957年：筆者注)に中教審に科学技術振興方策を諮問し、重要国策の一つにとりあげ、また技能者養成と職業補導とを統合強化した職業訓練制度を立案法制化するにいたった」と述べている³³。

この日経連の「意見」に呼応して、関西経済同友会や東京商工会議所も、それぞれ要望を出している。前者による「科学技術教育政策に関する要望」(1957年1月)は、次のような内容であった。

①科学技術教育振興方策を学校体系として確立すること

具体的には、小・中学校における理数科教育の強化、中学校における実験技術教育の増加、工業高校の質と量の充実と強化、普通高校における科学教育の増加、短大・大学を通じて理科系の増強などを要望。

②技術工の養成教育を積極的に行なうこと

学校と企業が協力して養成教育(生産教育)を行うこと、そのために府県において企業と学校との協力体制を確立する必要があることを提言。

③企業と学校との協力関係を緊密にすること

企業と学校との間で緊密な接触と交流が必要であること、とくに学校での技術者の再教育や学校教員の生産技術の学習の必要を求めている。

学校教育全面にわたる要求にくわえ、企業・学校との協力体制が強調されていることがわかる。その一方で、技術工の養成教育については「全企業に教育の義務づけをすることが望ましいが、一律に規定するのは企業の大小により、業種の差異により直ちに実行することが困難である」とし、学校教育への期待を表明している。

(2) 科学技術振興への要求

以上の動向に拍車をかけた出来事がスプートニク・ショックである。米ソ冷戦下の1957年10月4日、ソ連はアメリカに先んじてスプートニクの打ち上げに成功する。アメリカはこれに対抗するために、人材開発政策を打ち出していく。アメリカに従属する日本資本主義も「科学技術革新」のための政策をせまられた³⁴。日経連は同年12月に「科学技術教育振興に関する意見」を出し、小・中・高等学校における理数科教育の充実・強化を提案した。そこでは「初等中等教育制度の単線型を改めて複線型とし、中、高等学校教育において生徒各人の進路、特性、能力に応じ普通課程(必要により、さらに人文系と理工系)と職業課程に分けた」教育を実施すること、「小、中学校に職業指導教員を置く」ことが新たに加えられている。またここでも、「中、高等学校を連結した六年制の職業高校」の実現、「大学理工学系学科の増員と教育条件の充実、研究費の拡充、専門基礎科目の充実」、「短期大学と高等学校とを合わせた技術専門大学の設置」を早急に実現することが要求されている。

(3) 技能者養成としての高校教育への要求

1965年に日経連教育特別委員会は「後期中等教育に対する要望」(1965年2月)を発表する。この時期、高校進学率は70%を超えていた。日経連教育特別委員会は、高校教育の「質的な面については、検討を要する点もきわめて多い」と主張し、とくに「画一的な教育」

や「上級進学中心の教育」が行われていること、また他方で「技能教育」が十分に行なわれていないことに対する改善の必要を述べている。また、「産業界としては、職業訓練制度を後期中等教育の一環として正しく位置づけるとともに、後期中等教育の拡充整備をはからんことを要望」している。その具体的な要望の主なものとして次の3点が挙げられる。

- ①専門教育を主とする学科の他に技能に関する学科（技能学科）の新設
- ②生徒の能力、適正に応じて多様なコースを設けること
- ③一定レベル以上の企業内訓練施設を技能高等学校（技能学科中心の高等学校）として認可すること

③については、この「要望」の翌年に発表された日経連「技能高等学校の構想」（1966年8月）のなかで、技能高等学校の目的や具体的な教育課程に至るまでより詳細に示されている。

以上のように、高校進学者が増え、中卒就職者が減るなかで、産業界からは、後期中等教育段階において、技術者一主に開発や設計などを担当する専門的な知識・技能をもつもの—ではなく、技能者一主に製造や管理、検査など実際的な作業を行なう、ある分野に特化した熟練の技能をもつもの—の養成が強く求められていた。

(4) 日経連の教育全体への介入

1969年には、教育全体に対する産業界の意見として、日経連「教育の基本問題に対する産業界の見解」および「教育の基本問題に対する産業界の提言」（1969年9月）が発表される。

「見解」は、中等教育に関しては「多様化する必要性」を、具体的には「産業社会がもつとも必要としている専門的な職業教育を、積極的に養成すること」を強く求めている。そして、この「見解」における問題の中でも早急に解決を求めるものを提起したものが「提言」である。そこには次の7点が示されている。

- 1 六・三・三・四制の教育制度については、教育の多様化等の要請に即応しえない欠陥に鑑み、とくに中等教育および高等教育のあり方について、抜本的な改革を行なうべきである。

なお、就学年令を一歳早めることを検討すべきである。

- 2 高度な社会的使命感を持った初等・中等学校の教員養成のための制度が、確立されるべきである。
- 3 大学の教官・教員については、その適格性を審査するために、公正な第三者機関を設けるべきである。
- 4 大学生の卒業および資格の認定については、統一的な基準によって認定する資格認定機関を設けるべきである。

なお、大学非進学者についても、この面に関しての検定制度を設けることによって、教育の機会均等を図るべきである。

- 5 学校教育・社会教育のために、テレビ・ラジオ等のマスメディアを積極的に活用すべきである。
- 6 家庭教育および初等教育において、新しい社会環境に適応した、躰け教育（礼儀・感謝・公德心・親切等）を重視するよう、社会的関心を高めるべきである。
- 7 政府および地方公共団体は、児童・生徒および成人の体位向上のための広場を確保し、それにとりなう施設を拡充すべきである。

以上の「提言」の中身は、その範囲は、学校教育だけでなく、社会教育や家庭教育にまで及び、その内容は、技術者・技能者に必要な知識・技能だけでなく、知育・徳育・体育にまで及んでいる、すなわち、教育の全面的生涯管理化とでもいうべきものであった。

以上のように、1955年以降、経済・産業界は経済成長および産業技術の発展に伴う労働力需要を補うために、科学技術教育および職業教育・訓練の合理的な体制や内容を提案している。「ハイタレントの養成」「中等教育の多様化」「人的能力の向上」などのスローガンは、形式的な学歴の重視や画一的教育を行なうのではなく、個人の能力と産業発展に応じて適切な労働力を配置するための教育計画であり、多様な能力育成が可能な教育を理想とするものであった。後期中等教育において、経済界は、①多様な進路保障のための複線的な学校制度改革の必要、②職業・技術教育の積極的な振興を強く求めている。

第3節 高校多様化政策と職業学科

1項 中央教育審議会答申「科学技術教育の振興方策について」（1957年11月）

産業界からの要望・圧力を受けて、この時期に政府・文部省はどのような教育政策をとろうとしたのか。以下、その概要について職業教育とのかかわりを中心に整理してみよう。

まず、中央教育審議会³⁵答申「科学技術教育の振興方策について」（1957年11月）に着目したい。これは、日本の急激な経済成長や産業構造の変化のなかで、科学技術者に対する社会的要請の高まりと科学技術教育の必要から教育政策として具体化されたものである。この答申は、日本の産業界の状況に即し、「産業技術を振興し、産業の自主性を回復し、国際的競争力をたかめ、もって経済の復興、民生の安定、文化の向上を図るためには、科学技術の振興、特にその基礎としての科学技術に関する研究と教育の振興が必要である」としている。くわえて、そのための具体的な政策として次のようなものがあげられている。

①大学の学部、大学院および附属研究所における科学技術教育の充実

- ・科学技術者養成に関係する学部・学科の拡充
- ・学生定員の増員 など

②短期大学における科学技術教育

- ・短期大学の制度および内容の改善
- ・短期大学と高等学校とを合わせた5年制または6年制の技術専門の学校の早期創設など

③高等学校および中・小学校における科学技術教育

- ・数学・理科教育、中学校における職業に関する基礎教育、高等学校における産業教育の強化
- ・普通課程におけるコース制の実施
- ・定時制課程・通信教育における職業教育の重点化
- ・高等学校の別科制度を活用した産業科の設置
- ・高等学校職業課程の増設
- ・高等学校工業課程へ中学校を付設して一貫教育を行なうこと
- ・工業課程の充実のために、専攻科制度を活用すること
- ・産業界との連携の必要 等

④社会教育における科学技術教育

- ・科学講座・科学関係の社会通信教育の充実・振興
- ・科学知識・技能の普及のためのラジオ・テレビ等の設備の増設
- ・青年学級等における科学技術教育の充実 など

ここには、日経連の「意見」（1956年）が大きく反映されている。たとえば、理工系学部の拡充、短大と高校を合わせた5年制の技術専門学校の創設、高校工業課程の拡充、中学校と工業高校の六年制一貫教育の実施など、である。ただし、「意見」は、小・中・高校の教育、勤労青年の教育の順に記述し大学教育は最後になっているのに対し、この答申では大学教育がはじめに記述されており、学校階梯の上から下への叙述となっている。日経連は企業で働く技能者をいかに確保するかが重要であったのに対し、教育政策サイドは、より高度な科学技術教育の振興に重点をおいていたと考えられる。文部省は高等教育を中心に据えた科学技術振興に政策の焦点をおいており、この点で日経連とは異なる立場を読み取ることができる。

この答申が出される前月には、中央産業教育審議会（中学校・高等学校における産業教育を議論するための文部大臣の諮問機関）が文部大臣に対して「中堅産業人の養成について（建議）」（1957年10月）を提出している。その内容は、高等学校出身者を「中堅産業人」と位置づけ、その資質向上および量的充実が重要な課題となっていることを指摘している。そして、その解決のための具体策として次の項目が挙げられている。

- ①専門科目に重点をおいた教育内容の提案
- ②教員の質・量の確保のために、計画的養成や再教育、待遇改善などの必要
- ③産業教育にかかわる施設・設備の整備および充実の必要
- ④小学校卒業を入学資格とする六年制の高等学校の創設
- ⑤職業課程の上級学校への接続の課題
- ⑥勤労青年の教育の場としての定時制課程の整備
- ⑦普通課程の転換あるいは課程の新設を実施し、中堅産業人の計画的養成を促進すること
- ⑧産業界との密な連携の必要

この建議も、前述した日経連の「意見」（1956年）や中教審の「答申」（1957年）にみられる中等教育に関する政策と類似した内容といえる。審議会の性質上、中等教育に特化し、その課題をよりの確に捉えた表現となっている。とくに、上記「⑤職業課程の上級学校への接続の課題」を提起していることが注目される。大学入試制度が、普通課程に比べ、職業課程における志願者に対して非常に不利な条件になっており、教育機会の均等から、この不利な状況を改善すべきだというものである。また「④小学校卒業を入学資格とする六年制の高等学校の創設」では、一般教養や基礎学力の培養と複雑多岐にわたる専門能力を適切に教育するためには三年では不十分であり、修業年限に弾力性と多様性をもたせる方策の一つとして提起している。

2項 中央教育審議会答申「後期中等教育の拡充整備について」（1966年10月）

中教審は、1966年10月「後期中等教育の拡充整備について」を答申し、その中で、「学科等のあり方について教育内容・方法の両面から再検討を加え、生徒の適性・能力・進路に対応するとともに、職種の専門分化と新しい分野の人材需要とに即応するよう改善し、教育内容の多様化を図る」ことの必要を述べた³⁶。これに基づき、理科教育および産業教育審議

会（1966年に理科教育審議会と中央産業教育審議会が合併された）は、1967年8月、10月、1968年11月の三次にわたって「高等学校における職業教育等の多様化について」答申し³⁷、新たな学科の提案を行っている。それらは、森林土木科、金属加工科・電気工作科・衛生工学科・建築施工科、事務科・経理科・営業（販売）科・貿易科・秘書科、漁業経営科、調理科・和裁科・洋裁科・手芸科・商業家庭科・服飾デザイン科の17学科である。

しかし、これらの学科はまったく設置されなかったり、非常にわずかしかつくれなかったものがほとんどである。それは、この時期の学科多様化政策が、生徒の要求を無視して検討されたものだということの現れであった。高校発足当初から普通科への志向性が高く、まして高校教育で特定の職種に特化した専門的な知識・技能の習得を望む生徒は少なかったと思われる。他方で、企業の意向とも合致するものではなかった。企業は企業内での教育・訓練を発展させ、高校卒業者に対して専門分化した職業能力を必要としなかったのである。

3項 勤労青年に対する教育制度の整備

1950年代の高校進学率は50%台を推移していた。すなわち、この時期、中学卒業者の半数近くは就職していたのであり、彼ら勤労青年に対する中等教育機会の保障は重要な課題となっていた。

(1)定時制・通信制高校

高校には、多くの高校生が通う全日制課程の他に、定時制、通信制の課程がある。定時制は、授業が夜間など特別な時間ないし時期に行われる課程であり、通信制は、添削指導、面接指導（スクーリング）、放送による授業および試験を行う課程である。これらは全日制課程と資格上完全に同等である³⁸。

その目的は、いうまでもなく、勤労青年に対する中等教育の機会の保障であり、戦前の青年学校がその基盤となっていた。通信制高校は、創設当初、高校卒業資格が与えられていなかったが、1955年にこれが可能となり、1961年に定時制とともに正式な高校の課程と位置づけられた。

1952年度の定時制課程みおける在籍生徒数は52万人であり、これは全高校生徒数の22.6%を占めていた。しかし、50年代後半から青年の都市部への集中、全日制課程進学率の上昇などによって学校数・生徒数ともに減少する。

通信制課程については、独立校、広域通信制、技能連携制度³⁹（一定の条件を満たせば企業内教育を高校の課程を履修したものと認定する）が認められ、70年代初頭にかけて生徒数が激増した。たとえば、科学技術学園高等学校、向陽台高等学校など連携制度を活用することを目的とした広域通信制高等学校が設置され⁴⁰、企業内教育施設に在籍する者を集団入学させるケースが多くみられた。

(2)青年学級

高校に進学せず、中学校卒業後に就職した青年の教育の場として普及し、制度化されたのが、「青年学級」である。

青年学級は、1949年6月の「社会教育法」制定にはじまり、1953年8月の「青年学級振興法」の公布、1957年12月社会教育審議会による答申「青年学級の改善方策について」などにより、勤労青少年教育の場として整備・改善されていった。ここでの学習内容は多岐にわたるが、もっぱら青年の日常生活に根ざした題材が取り上げられ、そこには、もちろん職業教育にかかわるものも存在した。

しかし、1955年以降、農村部では青年人口の都市への流入および高校進学率の増加によって、その数は減少していった。他方で都市部においては、青年学級は十分な展開をみせるに至らなかった。

(3)企業内教育施設

企業による企業内教育施設の発展も特筆すべき事柄である。それは、1950年代後半以後、中学校卒業者を収容して2年ないし3年の間、系統的な職業技術教育を施す学校形態を教育機関として設置されていった⁴¹。

この種の企業内学校は1961年4月時点で、全国に51校設置されていた。この51校の中に含まれるものの種類は多種多様で、大同工業高校、不二越工業高校、石川島工業高校などのように、学校法人による高校として工業課程を設置するもの、大和紡績佐賀高等学院、帝国繊維大聖寺高等学院、郡是前橋女学院などのような女子作業員を対象にして、一般的教養の工場をはかることを目的とするものなどがあるが、これらのほかに中堅技術者養成を目的として、工業高校に準ずる教育を施す学校が十数校ある⁴²。それらは、工業高校に準ずる教育課程を設け、専任教員を配置し、独立した施設で教育を行っている。

4 項 後期中等教育における職業教育の振興

戦後、産業の復興とその教育機関の復旧が大きな課題となっていた。その要として、職業高校の立て直しが急がれた。1951年に産振法が制定されたことにより、職業高校は財政的な基盤を得ることとなった。これにくわえ、高度経済成長期を迎え、産業界からの労働力養成が強くなるなかで、職業高校—とりわけ工業高校が増設されていく。

この時期の教育政策の焦点の一つは、後期中等教育のあり方にあった。高校での職業教育を推進する方向に舵をきっている。実際に、普通高校の増設は抑えられ、工業高校や商業高校が増やされた。高校の「多様化政策」についても、そのねらいは職業学科のあり方に向けられていた。

しかし、その一方で、60年代の教育政策は、産業界の意向に沿う形で進められたために、多くの教育関係者からは戦後の民主的な教育理念を崩壊させるものとして批判があった。この時期、職業高校が安定して普及していったと評価することができるが、同時に、産業界の要求・圧力に従った政策あるいは高校多様化政策のなかで、矛盾を深めていくことになった。

¹ その原因は、実業教育費国庫補助法が用途を限定した国庫支出であったことにある。この勧告にもとづき設置された地方財政平衡交付金制度は、地方自治の独立性を重視するために特定の用途を定めた国庫負担・補助金を認めなかったのである。政府は、実業教育費国庫補助法の廃止にくわえ、実業教育に対する一切の国庫補助を打ち切るという方針を表明した。(佐藤史人「職業教育行財政」、日本産業教育学会編『産業教育・職業教育学ハンドブック』大学教育出版、2013年、67頁)

² CI&Eの職業教育担当係官のI.ネルソンや、杉江清ら文部官僚の協力があつた。

³ 佐藤史人「産業教育振興法の成立過程に関する実証的研究—戦後高校職業教育行財政研究の側面から—」『産業教育学研究』第29巻第1号、1999年1月、53-60頁

⁴ 原正敏「産業教育振興法」、青木一・大槻健他編『現代教育学事典』労働旬報社、1988年、336頁

-
- 5 田中喜美「諸外国の職業教育・訓練 アメリカ」、日本産業教育学会編『産業教育・職業教育学ハンドブック』大学教育出版、2013年、224頁
- 6 佐藤史人「高等学校長協会の活動を通してみた職業教育法立法化運動の経緯—産業教育振興法の成立過程に関する実証的研究—」、佐々木享編『技術教育・職業教育の諸相』大空社、1996年、112-134頁
- 7 「第10回国会文部委員会会議録第34号参議院」昭和26（1951）年5月15日、14-15頁
- 8 国民教育研究所編『改訂 近現代日本教育小史』草土文化、1989年、242頁
- 9 前掲会議録（注7）、2-3頁
- 10 同上、10頁
- 11 細谷俊夫「産業教育振興法の成立と課題」『細谷俊夫教育学選集 第三巻』教育出版、1985年、153頁
- 12 佐藤、前掲論文（注3）55-56頁
- 13 三好信浩『日本の産業教育：歴史からの展望』名古屋大学出版会、2016年、326頁
- 14 佐藤、前掲論文（注3）56頁
- 15 細谷、前掲書（注11）、160-161頁
- 16 「産業教育は…事業における人事ならびに労務の管理とみっせつなる関係を有し…本来の性質上、いわゆる学校教育の型にとらわれず、独自の形式と方法とをもって実施さるべきものであり、これを生産と両立せしめ、さらにこれによって生産を有効ならしめるところに、その本義がある。」（淡路円治郎『職工養成』千倉書房、1940年、11頁）
- 17 清原道寿『昭和技術教育史』農山漁村文化協会、1998年、744-745頁
- 18 前掲会議録（注7）、11頁
- 19 清原、前掲書（注17）、752頁
- 20 細谷、前掲書（注11）、163頁
- 21 清原、前掲書（注17）、749頁
- 22 細谷「産業教育」、前掲書（注11）、194頁
- 23 学校の産業教育のための教育条件整備に大きな役割を果たしたことが、今日における産振法の評価として一般的見解となっている。（原、前掲書（注4））
- 24 文部省は、高等学校職業課程の施設および設置基準（試案）を参考に、当時の状況を鑑み、高価な機械で使用度数の少ないもの、消耗品に属するものや、基準数量等に検討を加えて「暫定基準」を作成した。
- 25 日本工業教育経営研究会・事務局「産業教育振興関係予算の推移（平成19年7月調）」
- 26 佐々木享『日本の教育課題8 普通教育と職業教育』東京法令出版、1999年、270頁
- 27 上原専禄「職業教育の基本問題」『産業教育』第1巻第4号、1951年9月、4頁
- 28 同上
- 29 藤岡貞彦『教育の計画化—教育計画論研究序説—』総合労働研究所、1977年、3-35頁
- 30 乾彰夫『日本の教育と企業社会—元的能力主義と現代の教育=社会構造—』大月書店、1990年、40-44頁
- 31 1950年半ばに産業界は教育政策の再編成に対して、要求を強めていく。日本経営者団体連盟（日経連）は1952年10月に「新教育制度の再検討に関する要望」を発表し、続いて1954年12月には「当面教育制度改善に関する要望」を出した。前者は、第二次世界大戦後、財界・産業界からはじめて出された教育制度の改革意見である。その内容としては、普通教育重視の教育制度の是正を求めるもので、産業人養成のために一つは「実業高等学校の充実」を図ること、もう一つは「新大学制度の改善」をすることを要求している。後者は、大学教育における産業人養成を求める具体的要望である。
- 32 「新長期経済計画」（1957年）以降にみられる技術者・技能労働者養成の計画化や、中教審「科学技術教育の振興方策」（1957年）以降にみられる教育政策にみることができる。
- 33 労働調査協議会『職業技術教育と労働者』大月書店、1962年、38-39頁
- 34 大田堯『戦後日本教育史』岩波書店、1978年、291頁
- 35 中央教育審議会とは、戦後教育改革を終え使命を果たした教育刷新審議会によって1952年に新設された文部省の「恒常的な諮問機関」である。その役割は、「文部大臣の諮問に依

じて教育、学術または文化に関する基本的な重要施設について調査審議し、及びこれらの事項に関して文部大臣に建議することにある。他の教育課程審議会、学術奨励審議会など、当時文部省に置かれていた審議会の一段上位に立つ審議会として位置づけられた。(同上書、251頁)

³⁶ 高校における教育内容の多様化については、高校教育の現場にも受け入れられ、意見が出されている。中教審答申(1966年)に先んじて全国高等学校長協会は1965年2月に『後期中等教育の在り方』に関する意見書をまとめ、中央教育審議会に提出している。この「意見書」では、多様化を「柔軟性に富んだ教育課程の編成」「学習の系列化」と捉え、普通科と職業科に分けて、その系列等を次のように提示している。

「普通科について」

- ①才能を重視する系列
- ②文科を重視する系列
- ③理科を重視する系列
- ④一般教養を中心とする系列
- ⑤職業的教養を加味する系列
- ⑥家庭的教養を加味する系列

「職業科について」

世界の先進諸国においては、いずれも職業・技術の教育を重視し、その方向に沿って教育制度の改革を行っている。学校におけるこれら職業・技術の教育のいきかたにはいろいろあるが、大きく分けて次の二つとすることができる。

- ①技術の中の基礎的な教育に重点をおき、将来その職業の中の広い具体的分野への適応・発展への基幹をつくる。
- ②技能的・作業的教育を重視して、卒業後直ちに職業に適応できる能力のいとぐちをつくる。

職業科に関しては、とくに次の点について検討する必要がある。

- ①職業に対する意欲をさかんにする。
- ②資格試験制度の新設並びに改善をはかる。
- ③大学への門戸を開く。
- ④各学科及び小学科の独自性を強化すること。学科によっては1～2年の専攻科を設けるべきである。

³⁷ 文部省『学制百年史』帝国地方行政学会、1972年、952頁

³⁸ 定時制課程が制度化された当初(1961年)、修業年限は4年以上と規定されていた。しかし、臨教審答申以後、3年以上に改められた(大村恵「定時制・通信制高校」、前掲書(注4)、558-559頁)

³⁹ この技能連携制度は、企業内教育訓練の普及にともない、勤労青年が企業内で受けている教育と高校で行われる実験・実習等の専門科目の二重学習を防ぎ、生徒の負担を減らすことがその主眼におかれていた。実際には、連携施設として認定を受けるには条件が厳しかったためか、それほど連携企業は増えなかった。現在は、専修学校や各種学校との連携が一般化している。公的性格を持つ教育は学校で行なうべきものであり、職業訓練は企業内教育施設や職業訓練施設で行うべきもので、両者は本質的に異質なものとする観念が予想以上に強固であることを改めて示した。(佐々木、前掲書(注26)、493-495頁)

⁴⁰ 同上書、494頁

⁴¹ 細谷「後期中等教育と職業技術教育」、前掲書(注11)294頁

⁴² 同上書、294-295頁

第3章 高校職業学科の歴史的展開(2)—60年代における動向

第1節 職業学科の動向

1項 進学率の増加と職業学科の定着

1960年代は、高校進学率が飛躍的に上昇した期間である。1960年に57.7%であった高校進学率は、1970年には82.1%となり、1974年には90%を超えた(表3-1)。このような高校進学率の上昇により、高校教育は実質的に国民的教育機関としての機能を果たすようになった。

60年代を通じて、普通科と職業学科の在籍生徒数は、ほぼ6:4の比率を維持している(図3-1)。このことは、高校教育が大衆化するなかで、職業学科も定着していったとみることができる。しかし、この定着は、政府が職業学科を重視する政策をとったことで保たれた均衡でもあった¹⁾。

とくに、工業科および商業科の生徒数が大きく増加している。それは、この時期、高度経済成長にともなって工業化が進展したことの反映であろう。工業化によって中堅技能者・技術者の必要性が増大するとともに、卸売・小売業や運輸・通信業などの第三次産業が活発化し、商業にかかわる知識・技能を身につけた者の需要も拡大した。しかし他方で、普通科も安定的に生徒数を伸ばしていった。普通科に国民の根強い人気があったことも確かである。

表3-1 高校および大学への進学率

| | 高校進学率 (%) | 大学・短大進 学率(%) |
|-------|--------------|-----------------|
| 1950年 | 42.5 | |
| 1951年 | 45.6 | |
| 1952年 | 47.6 | |
| 1953年 | 48.3 | |
| 1954年 | 50.9 | 10.1 |
| 1955年 | 51.5 | 10.1 |
| 1956年 | 51.3 | 9.8 |
| 1957年 | 51.4 | 11.2 |
| 1958年 | 53.7 | 10.7 |
| 1959年 | 55.4 | 10.1 |
| 1960年 | 57.7 | 10.3 |
| 1961年 | 62.3 | 11.8 |
| 1962年 | 64.0 | 12.8 |
| 1963年 | 66.8 | 15.4 |
| 1964年 | 69.3 | 19.9 |
| 1965年 | 70.7 | 17.0 |
| 1966年 | 72.3 | 16.1 |
| 1967年 | 74.5 | 17.9 |
| 1968年 | 76.8 | 19.2 |
| 1969年 | 79.4 | 21.4 |
| 1970年 | 82.1 | 23.6 |
| 1971年 | 85.0 | 26.8 |
| 1972年 | 87.2 | 29.8 |
| 1973年 | 89.4 | 32.7 |
| 1974年 | 90.8 | 35.2 |
| 1975年 | 91.9 | 38.4 |

(注) 各年度の文部省『学校基本調査』より作成。

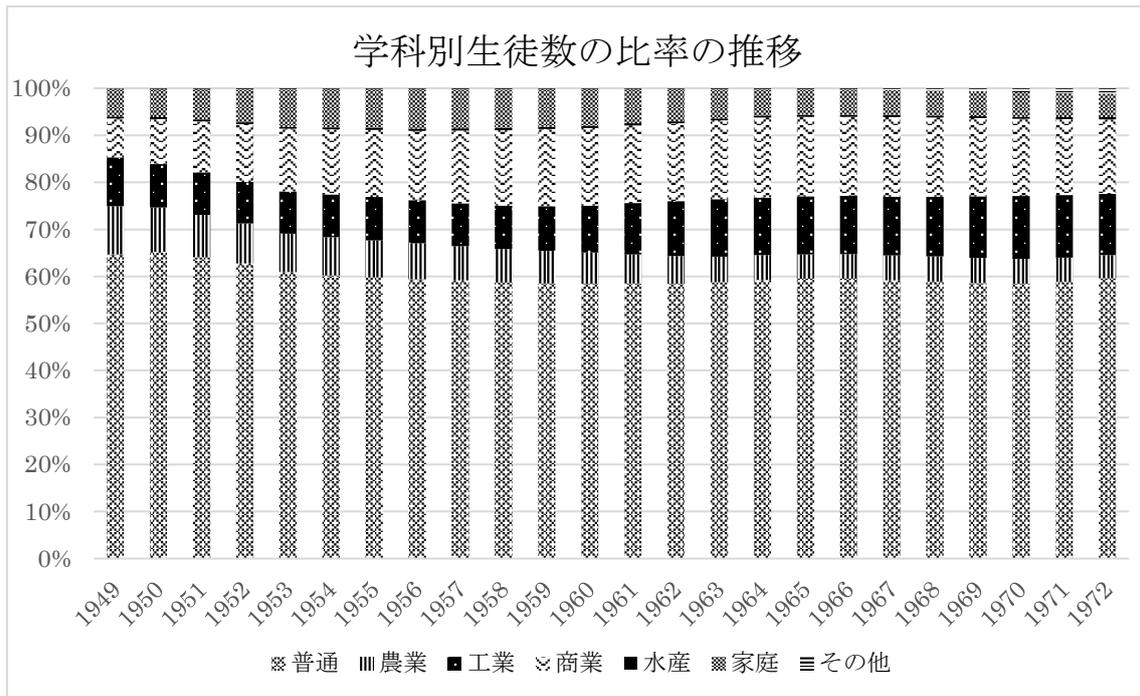


図 3-1 高等学校の学科別生徒数の比率の推移（1950～1972 年）

（注）各年度の文部省『学校基本調査』より作成。

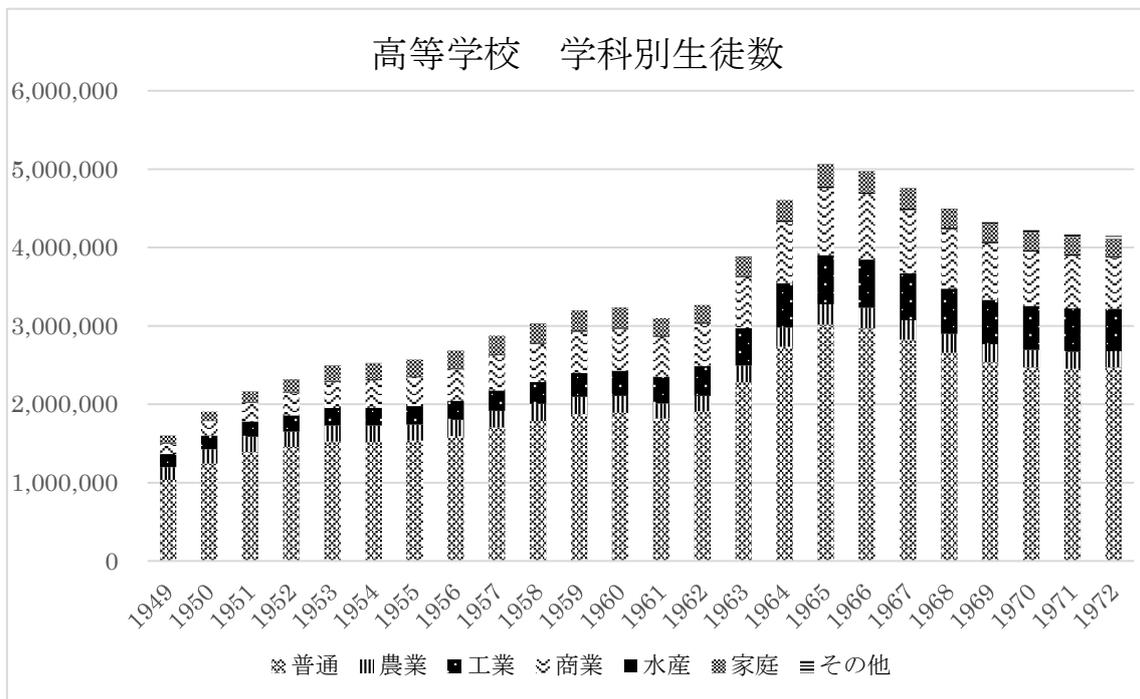


図 3-2 高等学校の学科別生徒数の推移（1950～1972 年）

（注）各年度の文部省『学校基本調査』より作成。

2 項 職業学科への不本意入学

このように量的側面からは、60 年代を通じて、職業学科は安定的に地歩を築いてきていたかのように見える。しかし、政府の高校教育政策と、国民が希望する高校教育のあり方

には乖離があった。職業学科の生徒のなかには、普通科に比べ不本意入学者が圧倒的に多かったのである。

このことは、1973年に公表された「高校生の学校・学科の志望状況」(図3-4)から端的に読み取ることができる。これは文部省が71年に実施した調査で、全国の49高等学校の生徒約4万人(普通科12,400人、農業6,000人、工業6,800人、商業10,000人、家庭3,100人)に対して、入学時に志望していた高校・学科について質問したものである。これをみると、「ほんとうは別の学校の別の学科にはいりたかった」と回答したのは、普通科の男子で14%、女子で9%であるのに対し、農業科では男子42%、女子51%、工業科では男子24%、女子39%、商業科では男子51%、女子45%となっている。普通科に比して職業学科においては志望外の学科に入学する者が多く、工業科男子を除いて、4~5割は不本意入学者であることが分かる。

職業学科を重視する政策は、生徒やその父母の希望と合致したものではなかった。より多くの生徒が普通科への進学を希望していたのである。しかし中学校では、普通科に進学できる学力を基準に、それに満たないと思われる生徒には、男生徒は工業科か商業科へ、女生徒は商業科へ、さらに学力の低い生徒は、男生徒は農業科、女生徒は家庭科へ進学するよう誘導する「進路指導」が行われていたのである²。

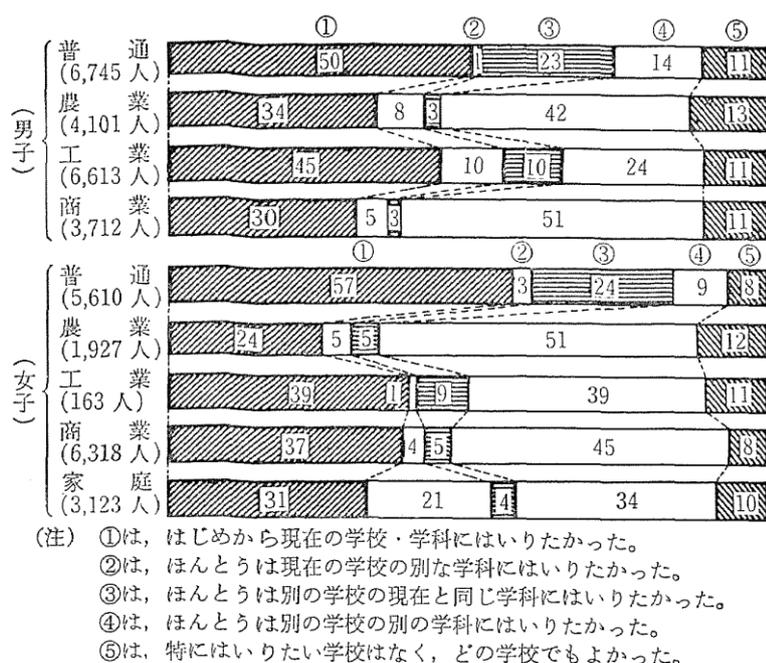


図3-3 高校生の学校・学科の志望状況

(原典) 文部省初等中等教育局『進路指導の現状と問題』1973年、66頁

(引用) 佐々木享「高校教育の拡張と能力主義教育政策」『現代学制改革の展望』1982年6月、145頁より転載。

第2節 職業学科多様化の特徴

前章で述べたように、60年代の高校多様化政策の実態は職業学科の多様化にあった。職業学科の種類は、66年には、すでに226種に達しており、さらに74年5月には271種へと増加している⁴。その内実はどのようなものであっただろうか。

60年~70年にかけての職業学科の多様化の変化は、次の3点で特徴づけることができる。

すなわち、第一に、変化の中心は工業科と商業科であったこと、第二に、多様化といえども伝統的な学科区分への影響は少なく、小規模で細かなレベルで新規の学科がつくられていったに過ぎないこと、そして第三には、職業学科ごとに性別による偏りが大きく、とりわけ女性の選択肢が限られていたことである。以下、これらを具体的にみていこう。

(1)工業・商業を中心とした多様化政策

高校の教育課程は、まず「普通教育を主とする学科」と「専門教育（職業教育）を主とする学科」とに区分される。前者は、普通科のみをさすが、後者は、「農業に関する学科」、「工業に関する学科」、「商業に関する学科」、「水産に関する学科」、「家庭に関する学科」、その他の専門学科などを含んでいる。つぎに、これらの「大学科」は、さらに職業種や専門性などに応じた小学科に区分され、これが高校における実際の学科名となる。たとえば、「農業に関する学科」は、「農業科」「園芸科」「畜産科」「生活科」などの小学科に分かれる。

以下の表 3-2、3-3、3-4 は、56 年改訂、60 年改訂、70 年改訂のそれぞれの学習指導要領に登場した小学科を抽出し整理したものである⁵。56 年改訂は、「学科」ではなく「課程」（たとえば「農業に関する課程」、「工業に関する課程」）となっているが、これは 60 年改訂以降の「学科」と同義である。これら学習指導要領にみられた小学科は、「おもなもの」「おもな学科」として記載されており、小学科を網羅したものではなく、それぞれの職業学科のなかでも代表的であり重要視されている小学科である。

60 年改訂と 70 年改訂を比較すると、70 年改訂には新たに 15 の小学科が加えられている。その大部分が「工業に関する学科」と「商業に関する学科」に属するものである。とくに「商業に関する学科」の変化は大きく、伝統的に 1 学科であったものが、6 つの小学科に細分化されている。このことから、職業学科多様化政策の中心は、「工業に関する学科」と「商業に関する学科」にあり、これらの学科がとくに重視されていたことがいえる。

また、70 年改訂において「看護に関する学科」が新たに加えられていることも特筆すべき事項の一つである。衛生看護科は、看護婦の必要から、准看護婦養成の学校として 1964 年度に設置された。

表 3-2 1956 年改訂学習指導要領に表記されている課程名

| 区分 | 課程 | 課程数 |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 農業に関する課程 | 農業課程、園芸課程、畜産課程、蚕業課程、農産加工課程、農業土木課程、林業課程、農村家庭課程など | 8 |
| 工業に関する課程 | 機械課程、機械工作課程、自動車課程、造船課程、電気課程、電力課程、電気通信課程、建築課程、土木課程、工業化学課程、窯業課程、色染課程、紡織課程、採鉱課程、冶金課程、金属工業課程、木材工芸課程、金属工芸課程、図案課程、印刷課程、塗装課程 | 21 |
| 水産に関する課程 | 漁業課程、水産製造課程、水産増殖課程、水産経営課程、水産課程、機関課程、無線通信課程 | 7 |

(注) 1956 年度改訂 高等学校学習指導要領より抽出。筆者作成。

表 3-3 1960 年改訂学習指導要領に表記されている学科名

| 区分 | 学科 | 学科数 |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 農業に関する学科 | 農業科、園芸科、畜産科、蚕業科、農業土木科、林業科、 <u>造園科</u> 、 <u>農産製造科(農産加工課程)</u> 、 <u>生活科(農村家庭課程)</u> | 9 |
| 工業に関する学科 | 機械科、自動車科、造船科、電気科、建築科、土木科、工業化学科、窯業科、紡織科、採鉱科、や金科、金属工業科、 <u>電子科</u> 、 <u>化学工学科</u> 、 <u>工芸科</u> 、 <u>デザイン科</u> 、 <u>色染化学科(色染課程)</u> (削除学科：機械工作課程、電力課程、電気通信課程、木材工芸課程、金属工芸課程、図案課程、印刷課程、塗装課程) | 17 |
| 商業に関する学科 | 商業科 | 1 |
| 水産に関する学科 | 漁業科、水産製造科、水産増殖科、水産経営科、機関科、無線通信科、水産科 | 7 |
| 家庭に関する学科 | 被服科、食物科、保育科、家政科 | 4 |

(注) 1960 年度改訂 高等学校学習指導要領より抽出。筆者作成。

(下線部は新規に追加された学科、二重下線部は名称が変更された学科。)

表 3-4 1970 年学習指導要領改訂時の学科についての改正一覧

| 区分 | 学科 | 学科数 |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 農業に関する学科 | 農業科、園芸科、畜産科、蚕業科、農業土木科、林業科、造園科、生活科、 <u>木材加工科</u> 、 <u>食品製造科(農産製造科)</u> | 10 |
| 工業に関する学科 | 機械科、自動車科、造船科、電気科、電子科、建築科、土木科、工業化学科、化学工学科、窯業科、色染化学科、金属工業科、 <u>デザイン科</u> 、 <u>情報技術科</u> 、 <u>工業計測科</u> 、 <u>設備工業科</u> 、 <u>環境工学科</u> 、 <u>工業管理科</u> 、 <u>地質工学科(採鉱科)</u> 、 <u>繊維工学科(紡織科)</u> 、 <u>インテリア科(工芸科)</u> (削除学科：や金科) | 21 |
| 商業に関する学科 | 商業科、 <u>経理科</u> 、 <u>事務科</u> 、 <u>情報処理科</u> 、 <u>秘書科</u> 、 <u>営業科</u> 、 <u>貿易科</u> | 7 |
| 水産に関する学科 | 漁業科、水産製造科、水産増殖科、機関科、無線通信科、 <u>漁業経営科</u> (削除学科：水産経営科、水産科) | 6 |
| 家庭に関する学科 | 家政科、被服科、食物科、保育科、 <u>服飾デザイン科</u> | 5 |
| 看護に関する学科 | <u>衛生看護科</u> | 1 |

(注) 1970 年度改訂 高等学校学習指導要領より抽出。筆者作成。

(下線は新規に追加された学科、二重下線は名称が変更された学科。)

(2)小規模多種の学科多様化

表 3-5 は 1965 年、1970 年、1975 年において全国の高校に存在した学科数の変遷を示している。また表には、①大学科が学科総数に占める割合、および②それぞれの小学科が、それぞれの大学科（農業に関する学科、工業に関する学科など）に対して占める割合を算出し、記載している。

これをみると、まず「農業に関する学科」では、農業自営者養成学科とされる「農業関

係」および「園芸関係」「畜産関係」が5～6割を占めていることが分かる。しかし、これらの小学科は、65年から75年の10年間でその割合は徐々に減っていることもいえる。農村の中堅婦人養成である「生活関係」も学科数が多く、常に約2割を占めている。

次に、「工業に関する学科」は、「機械関係」「電気関係」「電子関係」「建築関係」「土木関係」「工業化学関係」といった工業の基幹となる小学科が8割程度を占めている。75年には「窯業関係」や「工業管理関係」「印刷関係」など計9つの小学科の分類が加えられているが、これら新規の学科は少数にとどまっている。

「商業に関する学科」は、1975年に「その他」の割合が大幅に増えている。その内訳は、経営科、営業科、生産管理科、経理科など計19学科⁶となっている⁷。上記で確認したように、1970年の学習指導要領改訂によって「商業に関する学科」は従来の「商業科」1科のみから、「経理科」「事務科」など計7学科に細分化された。この結果、75年には「その他」が増加しているのである。しかし、在籍生徒数をみると、75年に商業科に在籍する生徒は約63万人であったが、そのうち「商業関係」に属する生徒は約59万人、約9割と圧倒的である。「その他」の商業科は、きわめて小規模であったといえる。

以上のように、職業学科が多様化したといっても、それは小規模の特殊な新規学科が増えたに過ぎず、大勢にそれほど影響していない。各職業学科において、基幹となる伝統的な学科が中心的位置を占めている状況に変化はなかったといえることができる。

くわえて特筆すべき事柄として、「その他」の学科が60年から70年に4倍以上に増えている。ここには、「理数科」「体育科」などの新たにつくられた「専門学科」が分類されているが、とくに「理数関係」の増加が大きく、1970年以降、「その他」の学科のうちの4～5割弱を占めている。

(3)男女間の職業教育の機会の不平等

つぎに、表3-6は小学科ごとの在籍生徒数を男女別に示したものである。また、各大学科・小学科の在籍生徒に占める女子の割合も算出した。普通科をみると、女子が男子の数を少し上回っている程度で、男女比はほとんど均等であるといえる。しかし、職業学科をみると、家庭科、農業科の「生活関係」などの女子向きとされる一部の学科を除けば、女子の在籍が僅か（20%以下）である学科が大部分を占めることがわかる。普通教育においては男女の学習機会の均等が実現された一方で、職業教育は当然のように男女別学の体制が温存された。唯一の例外は商業科であろう。1965年は女子の比率が55%で男女比は均等であったが、1975年には68%となっており、女子の比率が高まっている。

表 3-5 高等学校における小学科数の変遷（1965年、1970年、1975年）

| 小学科数(1965年、1970年、1975年) | | 1965年 | | 1970年 | | 1975年 | | |
|-------------------------|----------|---------------|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|-------|
| 総計 | | 11,320 | | 11,577 | | 11,617 | | |
| 普通科 | | 4,139 | 36.6% | 4,110 | 35.5% | 4,246 | 36.5% | |
| 計 | | 1,729 | 15.3% | 1,635 | 14.1% | 1,526 | 13.1% | |
| 農業に関する学科 | 農業関係 | 826 | 47.8% | 658 | 40.2% | 514 | 33.7% | |
| | 園芸関係 | 154 | 8.9% | 197 | 12.0% | 218 | 14.3% | |
| | 畜産関係 | 139 | 8.0% | 145 | 8.9% | 136 | 8.9% | |
| | 蚕業関係 | 6 | 0.3% | 5 | 0.3% | 6 | 0.4% | |
| | 造園関係 | 8 | 0.5% | 20 | 1.2% | 29 | 1.9% | |
| | 農産製造関係 | 113 | 6.5% | 94 | 5.7% | 118 | 7.7% | |
| | 農業土木関係 | 93 | 5.4% | 96 | 5.9% | 116 | 7.6% | |
| | 農業機械関係 | 19 | 1.1% | 16 | 1.0% | 16 | 1.0% | |
| | 林業関係 | 84 | 4.9% | 89 | 5.4% | 82 | 5.4% | |
| | 生活関係 | 286 | 16.5% | 290 | 17.7% | 284 | 18.6% | |
| | その他 | 1 | 0.1% | 25 | 1.5% | 7 | 0.5% | |
| 計 | | 2,616 | 23.1% | 2,793 | 24.1% | 2,791 | 24.0% | |
| 工業に関する学科 | 機械 | 機械関係 | 716 | 27.4% | 749 | 26.8% | 736 | 26.4% |
| | | 自動車関係 | 49 | 1.9% | 100 | 3.6% | 108 | 3.9% |
| | | 造船関係 | 17 | 0.6% | 16 | 0.6% | 15 | 0.5% |
| | | その他の機械関係 | 13 | 0.5% | 19 | 0.7% | | |
| | 電気関係 | 584 | 22.3% | 592 | 21.2% | 567 | 20.3% | |
| | 電子関係 | 201 | 7.7% | 204 | 7.3% | 209 | 7.5% | |
| | 計測関係 | 12 | 0.5% | 14 | 0.5% | 16 | 0.6% | |
| | 化学 | 工業化学関係 | 223 | 8.5% | 223 | 8.0% | 211 | 7.6% |
| | | 化学工学関係 | 62 | 2.4% | 63 | 2.3% | 70 | 2.5% |
| | | その他の化学関係 | 17 | 0.6% | 10 | 0.4% | | |
| | 建築関係 | 238 | 9.1% | 282 | 10.1% | 291 | 10.4% | |
| | 土木関係 | 198 | 7.6% | 214 | 7.7% | 209 | 7.5% | |
| | 繊維関係 | 69 | 2.6% | 80 | 2.9% | 59 | 2.1% | |
| | 鋳業関係 | 23 | 0.9% | 5 | 0.2% | | | |
| | 金属関係 | 36 | 1.4% | 43 | 1.5% | 41 | 1.5% | |
| | 工芸関係 | 62 | 2.4% | 66 | 2.4% | 61 | 2.2% | |
| | デザイン関係 | 29 | 1.1% | 42 | 1.5% | 52 | 1.9% | |
| | その他 | 67 | 2.6% | 71 | 2.5% | 30 | 1.1% | |
| | | | | | | | 窯業関係 | 13 |
| | | | | | | 工業管理関係 | 3 | 0.1% |
| | | | | | | 印刷関係 | 8 | 0.3% |
| | | | | | | 薬業関係 | 7 | 0.3% |
| | | | | | | 航空関係 | 5 | 0.2% |
| | | | | | | 情報技術関係 | 33 | 1.2% |
| | | | | | | 設備工業関係 | 21 | 0.8% |
| | | | | | | 地質工業関係 | 11 | 0.4% |
| | | | | | | 染色化学関係 | 15 | 0.5% |
| 計 | | 1,357 | 12.0% | 1,489 | 12.9% | 1,519 | 13.1% | |
| 商業に関する学科 | 商業関係 | 1,347 | 99.3% | 1,375 | 92.3% | 995 | 65.5% | |
| | その他 | 10 | 0.7% | 114 | 7.7% | 524 | 34.5% | |
| 水産に関する学科 | 計 | 174 | 1.5% | 169 | 1.5% | 167 | 1.4% | |
| | 漁業関係 | 46 | 26.4% | 49 | 29.0% | 52 | 31.1% | |
| | 水産製造関係 | 45 | 25.9% | 46 | 27.2% | 45 | 26.9% | |
| | 水産増殖関係 | 12 | 6.9% | 13 | 7.7% | 10 | 6.0% | |
| | 機関関係 | 32 | 18.4% | 28 | 16.6% | 33 | 19.8% | |
| | 無線通信関係 | 18 | 10.3% | 23 | 13.6% | 24 | 14.4% | |
| その他 | 21 | 12.1% | 10 | 5.9% | 3 | 1.8% | | |
| 家庭に関する学科 | 計 | 1,239 | 10.9% | 1,078 | 9.3% | 971 | 8.4% | |
| | 家政関係 | 995 | 80.3% | 800 | 74.2% | 704 | 72.5% | |
| | 被服関係 | 202 | 16.3% | 173 | 16.0% | 141 | 14.5% | |
| | 食物関係 | 25 | 2.0% | 59 | 5.5% | 52 | 5.4% | |
| | 調理関係 | | | | | 15 | 1.5% | |
| | 保育関係 | 17 | 1.4% | 37 | 3.4% | 46 | 4.7% | |
| その他 | | 0.0% | 9 | 0.8% | 13 | 1.3% | | |
| 厚生に関する学科 | | | 0.0% | | 0.0% | | 1.4% | |
| その他の職業学科 | | 22 | 0.2% | 117 | 1.0% | | | |
| その他 | 計 | 44 | 0.0% | 186 | 1.6% | 234 | 2.0% | |
| | 理数関係 | | 0.0% | 82 | 44.1% | 109 | 46.6% | |
| | 音楽・美術関係 | | 0.0% | 68 | 36.6% | 70 | 29.9% | |
| | 外国語関係 | | 0.0% | 13 | 7.0% | 24 | 10.3% | |
| | その他 | 44 | 0.4% | 23 | 12.4% | 23 | 9.8% | |
| | | | | | | 体育関係 | 23 | 9.8% |
| | | | | | | その他 | 8 | 3.4% |

※割合の太字部は総計に対する学科数の比率で、細字部は学科(「農業に関する学科」「工業に関する学科」など)ごとの総数に占める小学科の割合となっている。

(注) 文部省『学校基本調査』(1965年、1970年、1975年)より作成。

表 3-6 高校小学科および男女別生徒数の変遷（1965年、1970年、1975年）

| 小学科別生徒数(1965年、1970年、1975年) | | 1965年 | | | 1970年 | | | 1975年 | | | | |
|----------------------------|------------|------------------|------------------|----------------|------------------|------------------|----------------|------------------|------------------|----------------|----------------|--------------|
| | | 男 | 女 | 女性の割合 | 男 | 女 | 女性の割合 | 男 | 女 | 女性の割合 | | |
| 総計 | | 2,657,422 | 2,408,285 | 47.5% | 2,149,742 | 2,073,098 | 49.1% | 2,182,536 | 2,144,553 | 49.6% | | |
| 普通科 | | 1,439,123 | 1,574,112 | 52.2% | 1,161,839 | 1,306,463 | 52.9% | 1,321,846 | 1,403,913 | 51.5% | | |
| 農業に関する学科 | 計 | 197,331 | 66,538 | 25.2% | 158,707 | 64,030 | 28.7% | 計 | 133,508 | 62,571 | 31.9% | |
| | 農業関係 | 107,819 | 11,518 | 9.7% | 76,639 | 7,284 | 8.7% | 農業関係 | 54,956 | 5,529 | 9.1% | |
| | 園芸関係 | 24,087 | 1,699 | 6.6% | 25,148 | 3,092 | 10.9% | 園芸関係 | 24,342 | 4,972 | 17.0% | |
| | 畜産関係 | 19,470 | 342 | 1.7% | 16,184 | 537 | 3.2% | 畜産関係 | 14,180 | 756 | 5.1% | |
| | 蚕業関係 | 558 | 135 | 19.5% | 551 | 58 | 9.5% | 蚕業関係 | 555 | 107 | 16.2% | |
| | 造園関係 | 880 | 69 | 7.3% | 1,847 | 222 | 10.7% | 造園関係 | 2,966 | 182 | 5.8% | |
| | 農産製造関係 | 15,446 | 1,869 | 10.8% | 10,435 | 2,647 | 20.2% | 食品製造関係 | 10,798 | 4,117 | 27.6% | |
| | 農業土木関係 | 13,698 | 14 | 0.1% | 11,433 | 71 | 0.6% | 農業土木関係 | 13,561 | 136 | 1.0% | |
| | 農業機械関係 | 2,324 | 105 | 4.3% | 1,796 | 64 | 3.4% | 農業機械関係 | 1,688 | 61 | 3.5% | |
| | 林業関係 | 12,881 | 13 | 0.1% | 11,139 | 139 | 1.2% | 林業関係 | 9,799 | 171 | 1.7% | |
| | 生活関係 | 78 | 50,774 | 99.8% | 0 | 49,480 | 100.0% | 生活関係 | 0 | 46,424 | 100.0% | |
| その他 | 90 | 0 | 0.0% | 2,535 | 436 | 14.7% | その他 | 663 | 116 | 14.9% | | |
| 工業に関する学科 | 計 | 614,233 | 9,872 | 1.6% | 550,570 | 14,938 | 2.6% | 計 | 490,742 | 18,076 | 3.6% | |
| | 機械 | 機械関係 | 236,826 | 97 | 0.0% | 210,266 | 113 | 0.1% | 機械関係 | 181,534 | 471 | 0.3% |
| | | 自動車関係 | 11,382 | 19 | 0.2% | 24,654 | 29 | 0.1% | 自動車関係 | 20,427 | 12 | 0.1% |
| | | 造船関係 | 1,998 | 0 | 0.0% | 2,113 | 1 | 0.0% | 造船関係 | 2,003 | 14 | 0.7% |
| | | その他の機械関係 | 1,705 | 62 | 3.5% | 2,003 | 98 | 4.7% | | | | |
| | 電気関係 | 144,216 | 501 | 0.3% | 121,780 | 420 | 0.3% | 電気関係 | 106,320 | 436 | 0.4% | |
| | 電子関係 | 48,676 | 871 | 1.8% | 36,154 | 1,210 | 3.2% | 電子関係 | 31,755 | 1,076 | 3.3% | |
| | 計測関係 | 1,812 | 205 | 10.2% | 1,485 | 480 | 24.4% | 計測関係 | 2,071 | 285 | 12.1% | |
| | 化学 | 工業化学関係 | 42,009 | 1,775 | 4.1% | 32,398 | 3,317 | 9.3% | 工業化学関係 | 28,660 | 3,804 | 11.7% |
| | | 化学工学関係 | 12,776 | 251 | 1.9% | 10,678 | 402 | 3.6% | 化学工学関係 | 10,896 | 1,216 | 10.0% |
| | | その他の化学関係 | 1,538 | 40 | 2.5% | 900 | 521 | 36.7% | | | | |
| 建築関係 | 40,282 | 946 | 2.3% | 44,422 | 914 | 2.0% | 建築関係 | 42,493 | 1,026 | 2.4% | | |
| 土木関係 | 31,570 | 39 | 0.1% | 30,806 | 29 | 0.1% | 土木関係 | 30,279 | 101 | 0.3% | | |
| 繊維関係 | 10,570 | 844 | 7.4% | 8,806 | 1,839 | 17.3% | 繊維工学関係 | 5,336 | 1,504 | 22.0% | | |
| 鉱業関係 | 2,543 | 3 | 0.1% | 433 | 0 | 0.0% | | | | | | |
| 金属関係 | 5,454 | 8 | 0.1% | 5,532 | 0 | 0.0% | 金属関係 | 5,258 | 15 | 0.3% | | |
| 工芸関係 | 7,406 | 777 | 9.5% | 6,368 | 1,114 | 14.9% | インテリア関係 | 5,350 | 1,674 | 23.8% | | |
| デザイン関係 | 2,463 | 1,512 | 38.0% | 3,389 | 2,681 | 44.2% | デザイン関係 | 3,300 | 3,189 | 49.1% | | |
| その他 | 11,007 | 1,922 | 14.9% | 8,383 | 1,764 | 17.4% | その他 | 3,077 | 1,064 | 25.7% | | |
| 商業に関する学科 | 計 | 384,365 | 473,014 | 55.2% | 250,737 | 441,146 | 63.8% | 計 | 200,129 | 425,470 | 68.0% | |
| | 商業関係 | 383,197 | 472,003 | 55.2% | 242,001 | 429,568 | 64.0% | 商業関係 | 174,491 | 384,747 | 68.8% | |
| | その他 | 1,168 | 1,011 | 46.4% | 7,36 | 11,578 | 57.0% | その他 | 25,638 | 40,723 | 61.4% | |
| | 水産に関する学科 | 計 | 20,540 | 676 | 3.2% | 17,688 | 1,217 | 6.4% | 計 | 17,227 | 1,773 | 9.3% |
| | | 漁業関係 | 4,898 | 0 | 0.0% | 4,657 | 6 | 0.1% | 漁業関係 | 5,216 | 111 | 2.1% |
| | | 水産製造関係 | 6,438 | 435 | 6.3% | 5,068 | 904 | 15.1% | 水産製造関係 | 4,589 | 1,408 | 23.5% |
| | | 水産増殖関係 | 1,174 | 63 | 5.1% | 1,143 | 129 | 10.1% | 水産増殖関係 | 807 | 119 | 12.9% |
| | | 機関関係 | 3,969 | 42 | 1.0% | 3,306 | 0 | 0.0% | 機関関係 | 3,964 | 0 | 0.0% |
| | | 無線通信関係 | 1,910 | 1 | 0.1% | 2,585 | 78 | 2.9% | 無線通信関係 | 2,381 | 135 | 5.4% |
| | | その他 | 1,584 | 135 | 7.9% | 929 | 100 | 9.7% | その他 | 270 | 0 | 0.0% |
| | 家庭に関する学科 | 計 | 0 | 277,044 | 100.0% | 592 | 219,586 | 99.7% | 計 | 2,145 | 193,169 | 98.9% |
| 家政関係 | | 0 | 213,475 | 100.0% | 0 | 169,091 | 100.0% | 家政関係 | 120 | 147,735 | 99.9% | |
| 被服関係 | | 0 | 57,770 | 100.0% | 14 | 37,872 | 100.0% | 被服関係 | 33 | 27,580 | 99.9% | |
| 食物関係 | | 0 | 3,854 | 100.0% | 578 | 6,980 | 92.4% | 食物関係 | 931 | 7,292 | 88.7% | |
| 保育関係 | | 0 | 1,945 | 100.0% | 0 | 4,470 | 100.0% | 調理関係 | 1,061 | 1,688 | 61.4% | |
| その他 | 0 | 0 | 0.0% | 0 | 1,173 | 100.0% | 保育関係 | 0 | 6,729 | 100.0% | | |
| その他 | 0 | 0 | 0.0% | 0 | 0 | 0.0% | その他 | 0 | 2,145 | 100.0% | | |
| 厚生に関する学科 | | | | | | | | 14 | 25,722 | 99.9% | | |
| その他の職業学科 | 155 | 1,498 | 90.6% | 2 | 15,835 | 100.0% | 計 | 16,925 | 13,859 | 45.0% | | |
| その他 | 計 | | | | 9,607 | 9,883 | 50.7% | 計 | | | | |
| | 理数関係 | | | | 6,459 | 756 | 10.5% | 理数関係 | 12,982 | 2,005 | 13.4% | |
| | 音楽・美術関係 | | | | 891 | 6,562 | 88.0% | 外国語関係 | 768 | 2,396 | 75.7% | |
| | 外国語関係 | | | | 528 | 1,135 | 68.3% | 音楽・美術関係 | 853 | 8,401 | 90.8% | |
| | その他 | 1,675 | 5,481 | 76.6% | 1,729 | 1,430 | 45.3% | 体育関係 | 2,202 | 947 | 30.1% | |
| その他 | | | | | | | その他 | 120 | 110 | 47.8% | | |

(注) 文部省『学校基本調査』(1965年、1970年、1975年)より作成。

第3節 60年代の多様化と職業学科の現状

1項 工業科の多様な形態と実態

以下では、60年代における高校工業科の実態について説明する。当時、重化学工業を中心とした日本の産業発展のために、とりわけ技術者・技能者を大規模に養成することが求められた。そのために中心となったのが工業高校であったが、その際、通常の形態の工業科の増設にくわえて、六年制の高校や「技術高校」などの特徴ある教育形態をもった学校の設置が試みられた。以下にこれらの具体例を紹介したい。

六年制高校（中学校三年＋高校三年）

—東京都立世田谷工業高等学校—

「六年制高校」とは、中教審答申「科学技術教育の振興方策」（1957年）にみられた「高等学校工業課程に中学校を付設し」、一貫した教育を行なう工業高校である。この答申を踏まえて、東京都教育委員会はテスト・ケースとして東京都立世田谷工業高等学校を新設した（1959年4月）⁸。中学校段階から6年間一貫した工業教育を行う六年制の学校として出発した。

同校での6年制の教育は、優秀な技術者の養成を目的としたものであったが、結果としてその進学者の半数以上（52.7%）は大学へ進学し、しかもそのうちの12.7%は法文系大学への進学であった⁹。また同校付属中学校の終了後、生徒は他の高等学校へ転校することも自由であったため、都内の普通課程の高校への進学希望者が少なくなかった。

技術高校（職業訓練所と定時制工業高校とが一体となった工業教育）

—神奈川県立技術高校—

「技術高校」は、公共職業訓練所と定時制高等学校とを有機的に結び付けた定時制高等学校で、①第一学年で労働省所管の職業訓練所と文部省所管の定時制高校とを結合するものであったこと、②第二学年以降で昼間の労働日の1日を学校の通学日にあてたこと、③第二学年以降の生徒が企業で従事する実務の一部を高校の単位として認定したこと、などの特徴をもった高校である¹⁰。ねらいは、職業訓練と学校教育とを別々に履修する二重負担を解消し、工業技術教育の効率化を図ることにあつた¹¹。

1963年4月に神奈川県に設置された技術高校は、横浜、川崎、平塚、大船の四ヶ所に同時に設けられ、職業訓練所と定時制工業高校とが一体となった形で運営された。横浜技術高校には電子技術、印刷の二学科、川崎技術高校には機械工作、機械仕上、機械製図、溶接、電気工作、建築製図の六学科、平塚技術高校には機械工作、機械仕上、溶接、金属加工の四学科、大船技術高校には機械工作、機械仕上、機械製図、電子技術の四学科が設けられた¹²。

しかし、この技術高校は、生徒が従事している実務を安易に高校の単位として認定していること、学校に在学生徒全員が登校した際の十分な学習環境が整備されていないことなど、多くの矛盾と困難が指摘され、批判を浴びるようになった。神奈川県教職員組合も、高校教育としてみた場合の矛盾と困難はあまりに大きいとして、最終的には制度そのものの廃止を主張した。

これら新形態の工業高校は、70年代初頭には閉校となっている。そこには、都市部にお

いて高校普通科や大学進学への志向が高かったこと、職場と学校とが連携する場合の困難を乗り越えられなかったことが原因としてある。

2 項 自営者養成農業高校と農業教育

工業科や商業科とは対照的に、60年代において農業科は、その学校数、生徒数ともに減少傾向にあった。卒業者についても農業関係に就職する者は1961年で全体の約半数に過ぎず、その数は年々減っていった。

1962年以降、「農業教育の近代化政策」の一環として、農業科は2つの方向で改革がめざされた。1つは「農業基本法」の精神にそって、農業自営者の質を高めるうび農業科の体質改善をしていく方向、2つめには、農業科を工業や農業土木・農産加工などへ転換していく方向である¹³。高校農業教育は、その目標を「生産性の高い農家」の育成においていたが、そのための零細構造の解消、経営規模の拡大、機械化の発展などの前提条件は計画どおりに進んでいなかった。

中学校および高等学校の新規卒業者のうち就農する者の数は、1960年の約12万7,000人に対し1965年の6万1,000人、1970年の4万人、1972年の2万7,000人と急激に減少している¹⁴。ただし、この新規学卒者の学歴構成についてみると、高校卒が年々増加している。高校卒の比率は1960年には33%であったが、1970年には75%、1972年には81%となり、農業後継者のほとんどを高校卒業者が占めるようになっていた。

このような状況の中で、政府は農業後継者の確保のために農業高校を位置づけるようはたらきかけた。その一環として、1964年度から「自営者養成農業高校」（詳しい説明は、第8章を参照）の設置が始まった。しかし、その後も農業高校卒業者における就農者の減少に歯止めをかけることができなかった。

3 項 商業科の量的拡大とその特徴

当時の商業科は、職業学科のなかで生徒数が最も多く、普通科に次いで規模の大きい学科であった。商業科を置く学校およびその生徒数は、1950年代後半から60年代にかけて増加している。1964年度には学校数1,387校、生徒数約78万5,000人となり、1950年度と比べると学校数は2倍以上、生徒数は4倍以上に増大した。とくに私立の商業科の増加が目立った。公立校と私立校の比率は、1950年度は77対23であったのが、1964年度には66対34と私立校の比重が高まっている。生徒数についても同様である（1950年度87対17、1964年度57対43）¹⁵。

男女比にも大きな変化がみられた。1950年度は85%が男生徒であったのに対し、1964年には女生徒の比率が50%を超え、男女比率が逆転している¹⁶。60年代には、女性の社会進出が進んだが、そのなかで企業での事務的な作業において女性の採用が増大するなど性別による分業体制が形成された。このことを背景に、商業科は女性が実務的・実践的な事務能力を身につけるための教育という性格を強めていった¹⁷。

同時に、商業科の教育は、産業界の要請に応じた即戦力となる人材の養成という性格を強めていった。浜林正夫は、「(高校商業科に)進学をすすめられたとき、それは多くの子どもたちにとって大学進学を断念せよと宣告されたにひとしく、もっと端的に言えば、その時点で、もはや教育をうけることを諦めて実務を身につけよといわれたにひとしい」¹⁸ものであったと記している。それでも当時の卒業生は、企業とりわけ商業における販売員と

して、あるいは産業を横断する企業の営業担当者・事務員として重宝された。即戦力としての彼らの存在は社会において重要な地位を占めていた¹⁹。

4 項 遠洋漁業従事者養成としての水産教育の発展

60年代の水産高校は、船員資格に関わる教育に重点をおき、遠洋漁業従事者養成機関として発展していく。50～60年代を通じて、日本の漁業政策は「沿岸から沖合へ、沖合から遠洋へ」といわれるように、遠洋漁業の振興にあった。そして、漁船の大型化にともない、機関士や無線通信士等の船員の養成が急務となっていた。1951年に船舶職員法の改正により、水産高校卒業者に対しては、規定された教科目の履修と総トン数100トン以上の漁船による乗船履歴1年以上の条件を満たせば、甲種二等航海（機関）士の受験資格を附与するという新しい制度が加えられた。これを契機として、水産高校に2カ年の専攻科が設置されるとともに、大型漁業実習船の建造に対する要望が高まってきた²⁰。その後、産業教育振興法が制定されると、漁業実習船建造費が国庫補助金として計上されるようになり、各地の水産高校が大型実習船を持つようになった。

第4節 職業学科の多様化と停滞

高度経済成長期以降、工業科を中心として職業課程の充実強化や量的拡大が産業界の強い要請となってきた。文部省は高校生徒数の激増の対応のために、普通科ではなく職業学科の高校増設をおこなった。とりわけ工業科と商業科が著しく増設・拡大された。しかし、職業学科すべてが一律に拡大したわけではなく、農業科や家庭科はそれほど生徒数に伸びがない。これに対し、普通科は安定的に生徒数を伸ばしていった。

一部の職業学科は量的拡大を遂げたが、その一方、これまで以上に低い「学力」の生徒をかかえこんでいった。にもかかわらず、高校ではこれまでどおりの教育内容と方法を固守して指導に当たったために、生徒の一部は学習についていけず、学習意欲が減退など問題を抱えていった²¹。

職業学科における多様化政策は、労働力確保の観点から、教育内容や修得できる能力の多様性が重視されたが、それは必ずしも生徒の要求と合致したものではなかった。

1 佐々木享「高校教育の拡張と能力主義教育政策」『現代学制改革の展望』福村出版、1982年、143頁

2 清原道寿『昭和技術教育史』農山漁村文化協会、1998年、907頁

3 佐々木、前掲書（注1）、157頁

4 この数値は雑誌『産業教育』（文部省職業教育課編）から算出したものであるが、学科に関する記録は66～91年までしか存在しない。なお『昭和35年版学校基本調査』（1960年）の小学科に関する統計では157種の職業学科がみられる。

5 60年改訂より学習指導要領中に、職業教育を主とする学科のうち「標準的な学科」とその目標が示されている。56年改訂については、学習指導要領のなかで記載があるもの（工業、水産）とそうでないものがある。農業の場合は、課程ごとの目標の記載はなく、標準的な課程の名称が挙げられている。

6 経営科、営業科、生産管理科、経理科、貿易科、女子経済科、女子商業科、秘書科、商業英語科、商業デザイン科、事務科、情報処理科、事務機械科、経理事務科、事務管理科、管理科、情報科、運輸科、経済科の19学科である。

7 文部省『昭和50年度学校基本調査』（1975年）の付属資料「高等学校の学科分類表」を

参照。

- 8 「中高一本の6年制の実施―世田谷工高校附属中学校の指導体制」『時事通信・内外教育版』第1138号、1960年5月6日、6-8頁
- 9 清原、前掲書（注2）、911-912頁
- 10 佐々木享『日本の教育課題8 普通教育と職業教育』東京法令出版、1999年、486頁
- 11 小林一也『資料 日本工業教育史』実業出版、2001年、510頁
- 12 細谷俊夫「後期中等教育と職業技術教育」『細谷俊夫教育学選集 第三巻』教育出版、1985年、301-302頁
- 13 清原、前掲書（注2）、905頁
- 14 文部省『産業教育九十年史』東洋館出版社、1974年、258-259頁
- 15 文部省『産業教育百年史』ぎょうせい、1986年、472-473頁
- 16 同上
- 17 番場博之『職業教育と商業教育：新制高等学校における商業科の変遷と商業教育の変容』大月書店、2010年、60-61頁
- 18 浜林正夫「現代の高校と商業教育」全国商業教育研究協議会編『新しい商業教育の創造』明治図書出版、1972年、9頁
- 19 番場、前掲書（注17）、145頁
- 20 文部省、前掲書（注14）、360頁
- 21 清原、前掲書（注2）、907頁

第4章 高校職業学科の歴史的展開(3)—産業構造の変化のなかでの職業学科の困難：70～80年代

第1節 70年代における日本的雇用の定着と高校職業教育の困難

日本の就業構造は、第一次産業の衰退に伴って、第二次・第三次産業での大企業を中心とする雇用労働へと変化していった。就業者構成割合をみると、1950年代初頭に50%ほどを占めていた第一次産業人口は、70年には20%まで減少し、80年には10%台にまで減少した。就業状態別人口では、1950年には半数以上を占めていた自営就業者（自営業主・家族従業員）が、1970年には35%ほどにまで減り、他方で雇用者が全体の三分の二を占めるようになる。すなわち、第二次・第三次産業での雇用労働が標準化したといえる¹。くわえて、大企業で働く労働者が多くを占めるようになっていった。「60年代以前2割を切っていた大企業（500人以上規模）就職者の割合は中卒・高卒とも70年代には4割前後にまでふえ、高卒者についてはさらに70年代中頃には5割近くにまで達した」²というように、70年代には、企業の中でも大企業の占める割合が、著しく増加した。

この企業社会の発展が、60年代以降の「日本的雇用」や「学卒後の就業」＝「企業への就職」、「新規学卒者の就業」＝「学校紹介を通しての企業就職」³という日本独特の雇用・就業システムを定着させていったといわれている。

くわえて、このシステムは、学校卒業後、連続的に入職するという、国際的にみると特殊な就業慣行をともなっている。日本の企業による新卒者の採用の特徴を、田中博秀は次のような整理をしている。①職業経験のないものを優先的に採用すること、②個別具体的な職業資格・能力を重視しないこと、③採用時期が学校卒業期にあわせて集中的、一時的に行われること、である⁴。

このような採用が可能であったのは、職業資格・能力をまったくもたない新規学卒者を基本として、企業内で一から職業教育・訓練を施すことを前提に採用することが定着していたことにある。そのため、採用時の判断材料として重視されたのは、個別具体的な職業資格・能力でも職業経験でもなく、「未分化な一般的可能性としての『能力』と『学歴』」であった。

ここに、高校職業学科における専門教育が評価されにくい雇用・就業構造が形成されていったことの原因の一つをみることができる。ただし、企業によっては、工業科や商業科を卒業した生徒の職業能力に対して一定の評価を示し、これらの卒業生を積極的に採用していた企業も存在する。しかし、日本の雇用・就業構造のなかで、高校における職業教育への評価が全体として低かったことも事実である。高校職業教育と企業との労働との関連性は緩やかなものにすぎなかった。つまり、多くの職業学科における専門の教育が、必ずしも就業に必要とされなかったところに、特定の職種の就業に強い関連を持てなかったところに、高校職業教育の脆弱性があった。ここに、「一元的能力主義」のなかで高校が序列化されていく構造をもたらした一因がある。

70年代以降、高校職業学科は多くの「低学力」の生徒を抱えていた。くわえて、不本意入学者が増え、学習意欲や目的意識の低い生徒が増加していた。このようななかで、当時の教育政策は、後期中等教育段階における職業教育に対してどのような方向性を示していたのであろうか。

70年代にはさらなる産業発展のために、より高度な資質を備えた人材の養成が求められるようになった。そのために、戦後の6・3・3制を補完あるいは修正する形で高等専門学

校と専修学校制度が新たに整備されることとなった。これらは、教育階梯としては、高校と重なる部分をもっている。以下では、これらの教育機関の動向を考察するとともに、71年中央教育審議会答申および臨時教育審議会答申が高校職業学科に対してどのような教育政策を提示したのかを検討してみたい。

第2節 後期中等教育の複線化—高等専門学校を設置

1項 設立の経緯

高等専門学校は、中学卒業を入学資格とし5年（商船は5年6ヶ月）の一貫教育を行う教育機関である。高度経済成長にともなう技術者不足の解消が設立の目的であった。

その創設は1962年であるが、5年制の職業教育機関については、すでに1951年の政令諮問委員会による「教育制度の改革に関する答申」のなかに「専修大学」として登場している。それは、「実際社会の要求に応じ得る弾力性をもった教育制度を確立する」という基本方針をもとに、「学校体系の画一性を打破」する学校体系の例外として、高等学校3年と大学の2年、あるいは3年とを併せた、5年あるいは6年制の農、工、商、教育等の職業教育に重点を置く学校として構想されている。

このような5年制の教育機関の創設は、産業界からも強く要求されていた。1954年12月の日経連による「当面の教育制度改善に関する要望」では、4年制大学の年限短縮、あるいは短大と実業高校との一体化などにより「五年制の職業専門大学」設置が書かれている。つづく1956年11月の「新時代の要請に対応する技術教育に関する意見」では、次のように書かれている。「戦前旧制工業専門学校の供給していた中級技術者は今日の産業界においてもその必要を痛感しているが、現在の二年制の短期大学では到底この要求を満足し得ない。よって二年制の短大を高校と結びつけて五年制の専門大学を設けその積極的拡充を図って、高校と大学との間の教育の重複非能率を是正するとともに実習、専門学科の充実を行ない、もって産業界の要求に即応すべきである」。

文部省は、これらの要請に応えるかたちで、「専科大学法案」を1958～59年の間に3回にわたって国会に提出する。しかし、結果は審議未了に終わった。同法案は、5年制の専科大学を創設するとともに、専科大学が発足したあかつきには、将来的に短大の存続を打ち切るという内容を含んでいた。これに対して、短期大学の関係者から強い反対があり、その結果、審議未了となったのである。

しかし、その後も技術者の不足は一層深刻な問題となっていた。くわえて1960年の所得倍増計画の策定が、技術者養成の要望に拍車をかけた。1960年11月の科学技術会議答申「10年後を目標とする科学技術振興の総合的基本方策について」は、1960～1970年の所得倍増計画期間中に理工系技術者が17万人不足すると推算している。産業界は、とりわけ「中級技術者」、すなわち、理工系短大卒程度の技術者を求めている。しかし、その要求に合致する教育機関（理工系短大）が絶対的に不足していた。

このような状況から、改めて（専科大学法案の構想にもとづいて）「高等専門学校」の創設を目的とする法案が、国会に提出されたのである。そして、1962年4月に高等専門学校が発足することとなった。高等専門学校の創設は、日本の学校体系の構想という視点からみると、中学校卒業後の進路を複線化するものであり、単線型教育の原則に大きな変更を加えるものとなった。

2 項 高等専門学校の概要

発足当時の高等専門学校は、すべて工業学科であり、国立 12 校、公立 2 校、私立 4 校の計 18 校、入学定員総数は 2,570 人であった。その後の 10 年間に、その規模は大きく拡大し、1971 年度には、国立 52 校、公立 4 校、私立 7 校の計 63 校、入学定員総数は 10,335 人となった。ただし、当時（1971 年度）の高校 1 年生は約 140 万人（高校進学率 85.0%）おり、これに対して高等専門学校の入学者は 1%にも満たない。また、この規模は、現在までほとんど変化しておらず、70 年代初頭以降、新設あるいは廃校となる学校は非常に少なかった。（2019 年度は、国立 51 校、公立 3 校、私立 3 校の計 57 校である。）国立が大半を占めているのも高等専門学校の特徴のひとつである。

発足当初は、工業に関する学科のみで構成されていたが、1967 年には技術の高度化を理由に、商船高等専門学校（国立商船高等学校 5 校が昇格）が、1971 年には電波高等専門学校（国立電波高等学校 3 校が昇格）が新設された。1990 年代になると、宇部工業高等専門学校経営情報学科や富山高等専門学校国際流通学科（現国際ビジネス学科）などの商業にかかわる文系学科も登場している⁵。

3 項 高等専門学校制度の特徴

高等専門学校制度上の特徴として、次の 3 点が指摘できる。

1 点目は、工業を中心とする職業教育に特化した教育機関であることである。

2 点目は、大学でもなく、高校でもない、教育機関として独自の存在であることである。高専は、大学のように教授会などによる自治機能はなく、また研究機能の位置づけは不明確である。下級の 3 学年は年齢段階としては高校と重なるが、高校のように学習指導要領は適用されるわけではなく、その教員に対して教育職員免許法に基づく資格は必要とされない⁶。

3 点目は、単線型の日本の学校制度のなかでは、例外的な、特殊な存在であるということである。発足当初の高専は、大学への編入学が認められず、接続する上級の教育機関をもっていない袋小路的な存在であった⁷。高専は、6・3・3・4 制のみであった学校体系に、6・3・5 制を並立させるものであった。しかし、高専は、量的に拡大することはなかったことから、単線型の学校体系に決定的な影響を与えるものではなかった。今日まで、学校制度のなかで特殊かつ例外的な位置づけにとどまっているということができよう。

工業高校との関係でみると、確かに中堅技術者を目指す優秀な人材は、工業高校よりも高専を選択していた可能性が高い。実際に高専の卒業生は、技術者として企業等から高い評価を受けてきた。しかし、あくまでも少数の限られた存在であることに変わりはない。

第 3 節 中等後教育の拡大—専修学校の設置

1 項 専修学校制度の成立・概要

専修学校制度は 1976 年に創設された。修業年限が 1 年以上で、40 人以上の生徒がいること、授業時数が文部大臣の定める時数以上であること、など一定の水準を満たした教育組織が、文科省、都道府県教育委員会あるいは知事によってそれとして許可される。制度創設時には、各種学校の多くが専修学校へ昇格する形で出発した。専修学校には、高等課程、専門課程、一般課程の 3 つの課程があり、高等課程（高等専修学校）は中学校卒、専門課程（専門学校）は高校卒を入学資格としている。

戦後の各種学校は、中卒女子を対象とした「花嫁学校」としての性格が強かった。しかし、

60年代にはいると、工業系あるいは商業系職種の知識・技能を習得するための課程や、理容・美容・看護などの特定の職業資格取得に必要な教育を行う課程なども増加していった。このような状況の中で、各種学校の経営者は、規模・内容が多様な教育施設を一律に「各種学校」として扱われることに不満をつのらせていた。この時期の後期中等教育の多様化政策と各種学校経営者の要求とが結び付き、専修学校の制度化が実現された⁸。

専修学校制度が発足したのは1976年であるが、この制度に関わる法律案は、すでに1967年に各種学校制度の改善案として提出されている。60年代以降、各種学校の社会的役割は増大するが、制度面で各種学校は「学校教育に類する教育を行うもの」（学校教育法第83条⁹）という規定にとどまっており、実際に多様な教育機関が存在していた。そのため、系統的で組織的な教育を行っているにもかかわらず、それにふさわしい地位を制度上、確保できないことに強い不満があった。関係者は、積極的な意義や目的をもつ教育機関として、学校体系上のしかるべき地位を求めていった。

しかし、その制度化は難航した。政府は、各種学校制度の改善を行うため、1967年以降3度にわたって法案を国会に上程したが、審議未了・廃案に終わった。その後、各種学校関係者の強い要請もあり、1972年に議員立法として、新たに専修学校の制度を創設することを内容とした法案が国会に提出された。以降数度にわたる国会審議を経て、ようやく1975年の国会において法案が成立するに至った¹⁰。そして翌76年に、専修学校は「職業若しくは実際生活に必要な能力を育成し、又は教養の向上を図ること」（学校教育法第82条の2¹¹）を目的とする新たな教育機関として発足した。

2項 専修学校の教育機関としての性格と高校職業教育との関係

専修学校の教育機関としての性格について次の5点が指摘できる。

1点目は、「正規」の学校体系との関係で位置づけられたことである。すなわち、高等課程と専門課程は、「後期中等教育及び高等教育の一環として位置づけられ」ている¹²。とくに3つの課程のなかで専門課程、すなわち専門学校がその7割（1980年時点）を占めている。このことは、高校後の教育要求の広がりに応える教育機関としての性格が強いことを示している。

2点目は、特定の職業資格と明確に結びついた教育機関が多いことである。とくに大学や高校などの一条校で対応されていないような職業資格（看護婦、保健婦などの医療関係者養成、栄養士の養成施設、理容・美容学校など）を担っている。このことは、1980年当時、医療関係（看護）や衛生関係（調理、美容）、家政関係（家政、和洋裁、編物・手芸）の分野の学校が多かったことからわかる（表4-1）。

3点目として、しかし、職業準備教育だけでなく、教養教育を中心に行う学校も、専修学校全体のなかで大きな比重を占めていたといえる。表4-1をみると、家政関係、とくに和洋裁や編み物・手芸の学科をもつ学校が最も多く、前身の各種学校における「花嫁学校」としての性格の名残がみられる。このことは、多様な教育要求に応えてきた各種学校の性質を引き継ぐものであった。（2018年現在は、医療関係（看護）の学校がもっとも多く、次に、文化・教養関係、商業実務関係（ビジネス、経理・簿記、情報など）、衛生関係（美容、調理）の順に多い。）

4点目に、設立当時、専門学校の生徒の約2/3は女性であり、女性の職業教育機関として重要な位置を与えられていた¹³。1980年の生徒数をみると、高等専修学校、専門学校の在

籍生徒のうち女性は、それぞれ 77%、64%を占めている。専修学校は、女性の教育機会の拡大にとって重要な位置を占めていたといえる。

5 点目は、私立学校が全体の約 9 割を占めていることである（表 4-3）。これは現在も変わらない（2018 年度、国立 9 校、公立 187 校、私立 2,941 校）。もともと多様な個人や団体が母体となっていた、各種学校から昇格した学校が、その多くを占めたためである。一定の基準は設けられたものの、施設・設備、教育内容・形態、教員資格などについては多様な実態があった。

表 4-1 専修学校の学科別学校数（1980 年）

| 区分 | 計 | | | | 区分 | 計 | | | | | |
|------|------------|------|-------|------|---------|---------|--------|-------|-------|-----|-----|
| | 計 | 高等課程 | 専門課程 | 一般課程 | | 計 | 高等課程 | 専門課程 | 一般課程 | | |
| 計 | 3,683 | 796 | 2,428 | 459 | 教育・福祉関係 | 計 | 73 | — | 73 | — | |
| 工業関係 | 計 | 231 | 31 | 190 | 10 | 福祉関係 | 保母 | 34 | — | 34 | — |
| | 測量 | 15 | — | 14 | 1 | 教育・社会 | 教員養成 | 37 | — | 37 | — |
| | 土木・建築 | 43 | 2 | 38 | 3 | その他 | その他 | 2 | — | 2 | — |
| | 電気・電子 | 38 | 13 | 22 | 3 | 商業実務関係 | 計 | 290 | 42 | 215 | 33 |
| | 無線・通信 | 17 | 2 | 14 | 1 | | 商業 | 52 | 27 | 20 | 5 |
| | 自動車整備 | 33 | 5 | 28 | — | | 経理・簿記 | 116 | 12 | 90 | 14 |
| | 機械 | 12 | 4 | 8 | — | | タイピスト | 41 | 1 | 31 | 9 |
| | 電子計算機 | 13 | — | 13 | — | | 秘書 | 29 | — | 29 | — |
| | 情報処理 | 26 | — | 25 | 1 | | 経営 | 17 | 1 | 15 | 1 |
| | その他 | 34 | 5 | 28 | 1 | | その他 | 35 | 1 | 30 | 4 |
| 農業関係 | 計 | 7 | 1 | 6 | — | | 家政関係 | 計 | 1,548 | 314 | 880 |
| | 農業 | 3 | — | 3 | — | 家政 | | 119 | 54 | 49 | 16 |
| | その他 | 4 | 1 | 3 | — | 家庭 | | 19 | 10 | 8 | 1 |
| 医療関係 | 計 | 903 | 184 | 717 | 2 | 和洋裁 | | 1,197 | 228 | 708 | 261 |
| | 看護 | 479 | 5 | 474 | — | 料理 | | 46 | 15 | 18 | 13 |
| | 准看護 | 172 | 168 | 3 | 1 | 編物・手芸 | 159 | 7 | 91 | 61 | |
| | 歯科衛生 | 62 | — | 62 | — | その他 | 8 | — | 6 | 2 | |
| | 歯科技工 | 55 | — | 55 | — | 文化・教養関係 | 計 | 227 | 15 | 170 | 42 |
| | 臨床検査 | 38 | — | 38 | — | | 音楽 | 12 | — | 11 | 1 |
| | 診療放射線 | 15 | — | 15 | — | | 美術 | 30 | 2 | 26 | 2 |
| | はり・きゅう・あんま | 32 | 11 | 21 | — | | デザイン | 47 | 3 | 40 | 4 |
| | 柔道整復 | 11 | — | 11 | — | | 茶華道 | 4 | — | 2 | 2 |
| | その他 | 39 | — | 38 | 1 | | 外国語 | 49 | 3 | 41 | 5 |
| 衛生関係 | 計 | 404 | 209 | 177 | 18 | | 演劇・映画 | 10 | 1 | 9 | — |
| | 栄養 | 26 | 1 | 24 | 1 | | 写真 | 9 | 1 | 8 | — |
| | 調理 | 162 | 76 | 71 | 15 | | 通訳・ガイド | 8 | — | 8 | — |
| | 理容 | 85 | 56 | 28 | 1 | | 受験・補習 | 26 | 1 | 1 | 24 |
| | 美容 | 123 | 71 | 51 | 1 | その他 | 32 | 4 | 24 | 4 | |
| | その他 | 8 | 5 | 3 | — | | | | | | |

（注）文部省『昭和 55 年度学校基本調査』（1980 年）より作成。

表 4-2 大学・専修学校等の学校数・生徒（学生）数（1980 年）

| | 学校数 | 学生・生徒数 | | |
|--------|-------|-----------|-----------|---------|
| | | 計 | 男 | 女 |
| 大学(学部) | 446 | 1,741,504 | 1,351,614 | 389,890 |
| 短大(本科) | 517 | 366,248 | 39,901 | 326,347 |
| 高等専修学校 | 725 | 68,334 | 15,444 | 52,890 |
| 専門学校 | 2,033 | 337,864 | 121,576 | 216,288 |
| 各種学校 | 5,302 | 724,401 | 343,957 | 380,444 |

（注）文部省『昭和 55 年度学校基本調査』（1980 年）より作成。

表 4-3 専修学校の学校数 (1976～1985 年)

| | 計 | 国立 | | 公立 | | 私立 | |
|-------|-------|-----|------|-----|------|-------|-------|
| 1976年 | 893 | 46 | 5.2% | 28 | 3.1% | 819 | 91.7% |
| 1977年 | 1,941 | 192 | 9.9% | 80 | 4.1% | 1,669 | 86.0% |
| 1978年 | 2,253 | 190 | 8.4% | 114 | 5.1% | 1,949 | 86.5% |
| 1979年 | 2,387 | 194 | 8.1% | 133 | 5.6% | 2,060 | 86.3% |
| 1980年 | 2,520 | 187 | 7.4% | 146 | 5.8% | 2,187 | 86.8% |
| 1981年 | 2,745 | 193 | 7.0% | 158 | 5.8% | 2,394 | 87.2% |
| 1982年 | 2,804 | 189 | 6.7% | 159 | 5.7% | 2,456 | 87.6% |
| 1983年 | 2,860 | 185 | 6.5% | 160 | 5.6% | 2,515 | 87.9% |
| 1984年 | 2,936 | 180 | 6.1% | 169 | 5.8% | 2,587 | 88.1% |
| 1985年 | 3,015 | 178 | 5.9% | 173 | 5.7% | 2,664 | 88.4% |

(参考) 各年度の文部省『学校基本調査』より作成。

1970年初頭に高校進学率が9割を超えるなかで、各種学校は、高校後の教育機関として需要が高まっていた。専門学校は、その制度化によって高校との接続関係がより明確になり、中等教育後の有力な教育機関として安定した地位を築いていったといえる。とくに高校職業学科にとって有力な進学先となり、専門学校への進学者は増加していった(図4-2)。

とりわけ看護科は、専門学校への進学者が群を抜いて多い(高校看護科卒業者に占める専門学校への進学者は、80年代には35%台を推移している)(図4-1)。このことは、看護師資格の取得と深くかかわっているといえる。高校看護科の3年間では、准看護師資格しか取得できず、その上位の国家資格である看護師資格を取得するには、看護系の大学・短大、あるいは専門学校、高校専攻科等への進学が必須となる。専門学校のなかには、「高校の看護科卒か准看護師資格を持っているもの」を入学資格として看護師資格を付与する学校が多く、専門学校と高校看護科の間には、強い連続性がみられる。それは、高校職業学科のなかでも、看護科のみにみられる特徴である。

他にも、高校職業学科で取得できる職業資格よりも上位の資格を取得できる専門学校が存在する。たとえば、自動車整備士資格の場合、工業高校卒業では一般的に3級の自動車整備士資格の取得となるが、専門学校では2級あるいは1級の自動車整備士の資格が取得できる。つまり、上位の職業資格取得が可能な点で連続性がある。しかし、自動車整備士養成の専門学校には、受験資格に「工業高校の自動車関係の学科卒」や「3級自動車整備士の資格保有者」などという規定はみられない。つまり、高校工業科での修学を前提とした生徒募集は行われていないといえる。しかしここにも、看護科ほど強固ではないが、高校教育との緩やかな連続性が確認できる。

ただし、職業学科から専門学校へ進学した生徒のすべてが、職業学科での教育と関連する内容の学科を選ぶとは限らない。専門学校には職業学科にはない、医療・衛生、美容・理容、文化・教養などの分野も多く存在する。専修学校、とりわけ専門学校は、青年の自由な職業選択の保障、あるいは、高校後の学び直しの教育機関として重要な位置にあるといえる。

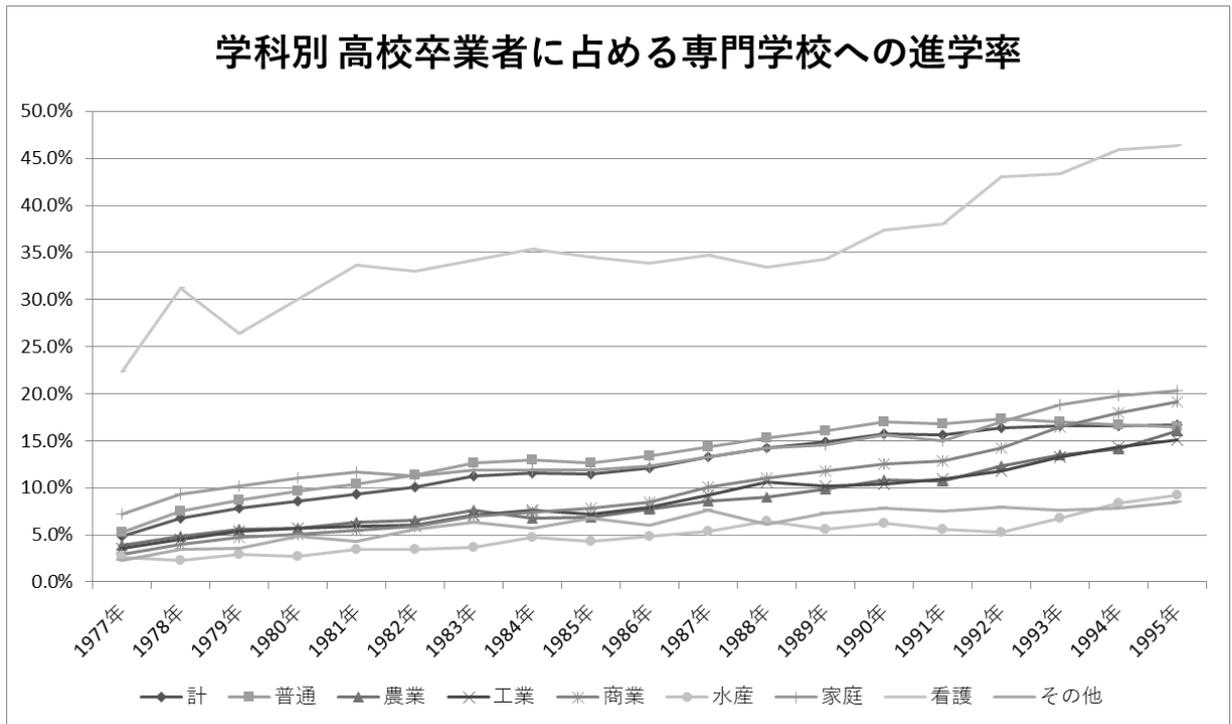


図 4-1 高校卒業者に占める専門学校への進学率（学科別、1977～1995 年）

（注）各年度の文部省『学校基本調査』より作成。

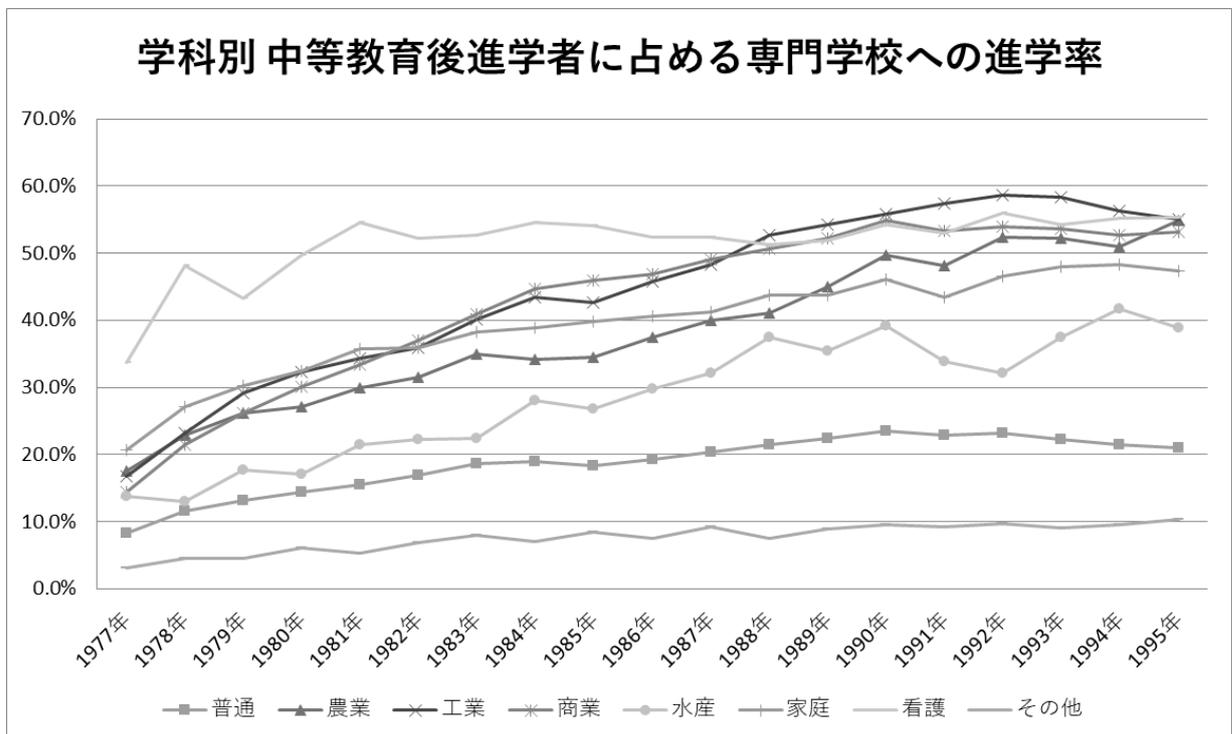


図 4-2 中等教育後進学者に占める専門学校への進学率（学科別、1977～1995 年）

（注）各年度の文部省『学校基本調査』より作成。

第4節 高校職業教育の困難と教育政策の方向

1項 71年中教審と高校職業学科

1971年に中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」が文部大臣に提出された。この答申は、学校制度の全面的な改革を企図しており、明治維新、第二次大戦後の改革と並ぶ「第三の教育改革」としてまとめられている。そのねらいは、戦後20年の節目を契機とした、学校制度の全面的な見直しにあった。

主な内容は、①初等中等教育の学校体系の改革、幼稚園と小学校低学年を一貫する学校や中高一貫する学校の設置など、②高等教育機関の種別化・類型化、③教育の機会均等のための教育計画にもとづく教育機関の整備・拡充方策、④その他、教育課程や教育方法の改善、教育条件の水準維持（私学助成）、教員の養成・研修・待遇改善、学校の管理運営体制の改善等、である¹⁴。くわえて、本答申の多くの紙幅を割いて述べられていたのが、高等教育費に関する「受益者負担」の原則の導入である。これにより、大学の学費は年々着実に拡大することとなった。

答申に示された教育改革のなかで、幼児教育の普及や特殊教育の充実、高等教育の拡充など、教育の機会均等に資する施策は問題なく実施された。また、教育課程の改訂や教育方法の改善、教育諸条件の向上、教員養成・研修の強化と待遇改善なども比較的順調に実施に移された¹⁵。しかし、中心的な課題であった、幼小一貫あるいは中高一貫の学校創設など初等中等教育の学校体系にかかわる改革、あるいは、高等教育の種別化・類型化などの制度改革は、関係者の強い抵抗に遭い、すぐには実現できなかつた¹⁶。くわえて、73年のオイルショックによる経済の低迷と財政基盤の喪失が、改革の進展に決定的な影響を与えた。

この答申はその後の臨時教育審議会答申などの教育改革に大きな影響を与えており、高校教育に関してみても重要な内容を含んでいる。とりわけ以下の2点については重要である。

第一に、多様なコース設置、中高一貫の学校の試行など、多様化政策をいっそう強化することとしていることである。しかも、この多様化はこれまでのものとは異なる性格をもつものだといえる。これまでの多様化政策は、その対象が職業学科の細分化にあり、それは産業構造の変化にともなう職種や産業種の分化に対応したものであった。それに対して、本答申に示された多様化は、普通科・職業学科に関係なく、高校制度そのものにかかわるものであった。

この答申では、その具体的な形態について、必ずしも明示されていないが、この答申と並行して行われていた都道府県教育長協議会による報告、すなわち「高等学校教育の諸問題と改善の方向」（1977年）および「研究結果報告書」（1979年）では、それが明示されている。そこでは、「新しいタイプの高等学校」として①中・高一貫の6年制学校、②普・職の一体化を図る高校、③新しいタイプの職業高校、④単位制高校、⑤集合形態をとる高校、⑥全寮制の高校、の6つが示された。これらは、その後の臨時教育審議会等の答申にも反映され、具体的に実現されていく。

第二に、提言にみられる多様化は、生徒の能力や希望の進路に照準を合わせたものとなっている。しかし、そこには高卒後に就業する職業・産業についての言及がまったくみられないことである。上記報告書に示された「新しいタイプの高等学校」は、教育内容ではなく、主に教育形態にかかわる類型であるといえる。それは、一元的な「学力」によって生徒を振り分けるための再編成をいっそう推し進めるものとなっているのである。

66年に出された「後期中等教育の拡充整備について」の答申では、多様化は「各個人の

適性・能力・進路・環境に適合する」ように教育内容・形態を準備を行うよう述べられていた。それに対して、本答申では、「環境」が消え、「進路」が「希望」に変わり、「能力」が第一番目に位置づけられている。佐々木享はこの点を指摘し、「『環境』を加えていた点で、66年の答申の方が正直だった¹⁷⁾」という。「能力主義」＝「学歴主義」が強調される一方で、「文部省がことさらに労働市場という実社会とのつながりに口をつぐんでいる¹⁸⁾」ことが垣間見える。この答申に、高校教育における職業準備あるいは職業教育にかかわる論点はみられない。

2 項 76 年職業教育改善委員会の報告書と高校職業教育の方向性

1973年に理科教育及び産業教育審議会の「職業教育改善委員会」が発足する。この間、文部省は、職業高校への志願者を拡大させようとする方策をとってきたものの、職業学科への進学希望者は減少の一途をたどっていた。委員会は、その軌道修正を図ることを目的とした。1976年には、当面の職業教育改善にむけた報告を行っている。

報告書の要点は、次の4点にまとめることができる¹⁹⁾。

(1) 基礎教育の重視。教育内容を生徒の実態に沿うよう、これまで以上に生徒が消化しやすいものに改めること。

(2) 教育課程の弾力化。生徒の能力・適性や興味・関心等の多様化に応じるため、必修の各教科・科目の総単位数の一層の削減、専門教科・科目の最低必要総単位数の引下げを行い、地域や生徒の実態に応じた特色ある教育課程の編成を可能にすること。

(3) 専門分化した職業学科の再編成。職業学科を統合する方向で学科の在り方を再検討する。また、学科の運用についてもくくり募集の採用や数種の学科について初年次共通履修など弾力的な措置を行うことを推奨する。

(4) 勤労にかかわる体験学習の重視。勤労体験学習は、高校職業学科だけでなく、小・中学校や高校普通科においても、すべての児童生徒に対して保障していく必要がある。

報告書では、上記4点にくわえて、「その他高等学校における職業教育の改善充実のための諸施策」として、①中学校における進路指導の改善、②職業学科における職業資格の取得や技能・技術の検定措置の拡充、③職業学科卒業後における継続教育のあり方、④職業学科から大学へ進学しやすい条件を整えること、⑤職業教育担当教員の指導力向上と物的諸条件の整備、などが述べられている。

3 項 基礎教育の重視の具体化

以上4点のなかでもとりわけ重要なのは、「基礎教育の重視」とそれに基づく職業学科の再編成であり、多様化政策の軌道修正を明確に打ち出したことである。「基礎教育の重視」は、その後の学習指導要領における各職業教科の目標に盛り込まれた「基礎的・基本的教育の重視」という文言に反映され、現在のカリキュラムのなかでも強調されている。

報告書には、基礎教育を重視するために、「職業に関する各教科ごとに、主として初年次においてほぼ共通に履修することができるような専門の基礎に関する科目」の設置を検討する必要があるとされており、各職業学科ごとに「農業基礎」「工業基礎」「水産一般」などの共通基礎科目の導入が提案されている。これに類似する科目は、商業、水産、家庭ではすでにみられるものの、農業と工業については設けられていなかった。また、これら科目の内

容については、基礎教育として「生徒の進路意識の形成に役立つこと、専門分野に関する産業の本質の理解に資するものであること、生徒の学習意欲を高めるのにふさわしい働く体験を提供するものであることなどを主眼として、構成する」よう求められている。

この共通基礎科目の具体的内容については、各教科ごとに設けられた「産業教育教科調査委員会」の報告に詳述されている。この会議は、職業教育改善委員会による全体的な審議と並行して、1975年2月から5月までの間に行われたものであり、各教科（農業、工業、商業、水産、家庭および看護）ごとに教育内容の改善について検討され、報告書がまとめられている。以下では、農業、工業、商業、水産について共通の基礎的教育の内容を紹介する。

農業の報告では、「共通の基礎的な教育内容」の試案として「基礎農業」が提案されている。その内容は、作物や家畜の生理・生態・育種を中心に構成されている。教材としての作目は、可能な限り精選し、1作目程度とするという。農業に関する学科のうち、農業科、園芸科、畜産科、生活科などでは、いね、きうり、鶏が一般的であり、林業科、造園科などでは、樹木を取り上げてよい。農業土木では、いね、食品製造科では、食品材料となる作目を選ぶようにする。

工業では、「共通の基礎的な教育内容」として機械関係、電気関係、工業化学関係、情報技術関係の4系統の技術に関する基礎的な内容が抽出され、実験・実習によって構成されている。4系統の基礎的な内容をそれぞれ分離独立したものとせず、各内容を適宜関連の深いものと相互に組み合わせ、発展的に指導計画を作成することを建前とした。たとえば、「機械関係」の内容として、溶接・鋳造、手仕上げ、機械加工、材料試験、ポンプの運転、ガソリン機関の運転などの実習・学習が例示されている。

商業については、「共通の基礎的な教育内容」として「商業教育が内包する内容を分野別に次のA～Dの4つに分けている。A：商業経済分野（商業一般、経済、経営、商業法規、商事等）、B：簿記会計分野（簿記会計Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ、工業簿記、銀行簿記等）、C：事務分野（事務、事務機械、事務管理、計算実務等）、D：情報処理分野（電子計算機一般、プログラミングⅠ・Ⅱ等）。このA～Dの各分野における基礎的・基本的な内容が、共通の基礎的教育を構成する教育内容であるとされている。

水産は、従来からの科目「水産一般」と「海洋実習」における教育内容が、「共通の基礎的な教育内容」に該当するとしている。これらの科目の内容を精選して共通の基礎的な教育内容として再構成されている。具体的な内容としては、水産業の展望、漁業生産、製造加工および基本実技（水泳と潜水、操艇）が挙げられている。

4 項 共通基礎科目の実際

これら各職業学科における「共通の基礎的な教育内容」は、1978年改訂の学習指導要領で、事実上、「共通基礎科目」として必修科目化される。それでは、それは教育現場のなかでどのように実践されていったのだろうか。雑誌『技術教室』（1983年1月号）に掲載されている「工業基礎」「農業基礎」の実践例からみてみよう。

①渡辺征博（都立羽田工業高等学校）「半信半疑で『工業基礎』を実践して」²⁰

この実践は、工業高校内の機械科、化学科などの学科ごとの壁を取り除き、相互乗り入れを試験的に実施したものである。この「工業基礎」では、基礎となる実習6テーマ（ちり取り作製、はんだごて作製、テスター作製、焼物作製、化合物の製造、定性分析実験）が年間

を通して順に実施された。その結果は、教師側には賛否両論あるものの、生徒の反応はすこぶる良く、「最も興味ある授業の一つ」として生徒は休憩時間も惜しんで作業にとりくんでいたことが報告されている。従来の実習に比べると、「技術的水準の低さは確かであるが、工業に於ける幅広い知識を生徒に与えることは、生徒自信の興味と意欲を奮いたたせる結果となった」という。ただし、次のような問題点も挙げられていた。「従来の各科の実習は1年次で各科の基礎を十分指導する内容になっていたが、工業基礎では不十分である。各科の特徴、気質が養われないうまま、2年次になってしまう感がある。」

また、「工業基礎」という科目について、工業科の教員のあいだでは、文部省による押しつけで、工業高校の質的低下をきたすものと批判的な意見があることも述べられている。

②吉村清（都立農業高等学校）『農業基礎』をめぐる教育課程へのとりくみ²¹

この実践は、園芸・農業土木の2学科のミックス・ホームルームにおける共通学習として行われたものである。その内容は、主に園芸作物の栽培（トマト、ナス、エダマメ、大根、カブ、葉菜類、コマツナ、ハクサイ）である。実践をつうじて、圃場の整備・管理や指導体制の協力関係の構築などの困難さ、農業体験がほとんどない生徒への指導の大変さが報告されている。また、週2時間の実習だけでは、栽培・観察・調査・まとめを行うことは困難であったという。他方で、生徒の感想として「実習がすきになり仕事が積極的にできるようになった」「植物に興味をもつようになってきた」など、農業への興味や関心につながるものがみられたのも確かである。

以上のように、共通基礎科目の実践には、試行錯誤があった。そして、これらの実践から2つの構造的な問題点が浮かび上がってくる。

第一に、そもそも、職業学科によって、共通基礎科目の必要性や、その内容の構成が異なっているということである。各教科の特徴によって、基礎教育を設定することの意義は異なってくる。すなわち、共通基礎科目が専門的な学習をする前提となる知識・技能の習得に必要な学習と位置付けられる場合もあれば、一方で、「工業基礎」や「農業基礎」の実践例では、実習や実験の一部を体験することを通しての導入学習となっている。

工業は、機械科、建築科、土木科など学科ごとに性格が異なっており、学科横断的な共通基礎科目を想定することは非常に難しいと考えられる。くわえて、初年次教育という特徴から、各学科の基礎・基本が養われないうままに俯瞰的な学習が行われるため、その内容は体験型の学習となり、専門性の深い理解には結びつきにくい。とくに工業科においては、その傾向が強かった。

このような問題点は、1986年に高校教育に対して実施された意識調査²²からも読み取ることができる。この調査には、「共通基礎科目の必要性」についての問いがあったが、それに対して「必要だ」と答えた教員は、工業科で31.1%であり、全学科のなかでもっとも少なかった。これに対し、農業科は54.0%、商業科は75.4%、水産科は75.6%であった。

第二に、実践では、「実習を重視する」姿勢が強くみられたことである。報告書では、「職業学科の生徒の学習上の興味や関心は、いわゆる座学よりもこのような体験的学習に、より（いっそう）向けられている」という記述があり、生徒に興味・関心をもたせ教育効果を高めるために、「体験的学習」、つまり実習を重視する方向が示されている。さらに、職業学科の専門教育の内容を「実技を主とする技術教育」としてとらえている。ここでの基礎教育は、

実習重視を前提としており、結局のところ「実習内容を裏づけるかぎりの」あるいは、実習から「ひきだされるかぎりの」教育に過ぎない²³。つまり、ここにいう「基礎」は、職業的および科学的な知識・理解をともなう職業（準備）教育への収斂を重視していない。実際に、基礎教育の重視と同時に、それが体験的学習としての実習として結びつけられたところに、職業学科における教育の質の低下への危惧があった。

第5節 80年代の教育政策と職業学科における専門教育の希薄化

1項 「閉じられた競争」と職業学科

1973年のオイルショックをのりこえた後、日本経済は再び安定成長に入った。この時期、高等教育の進学率は政策的に抑えられ、拡大する日本経済を支えたのは大量の高卒若年労働力であった。そして、日本は経済大国となり、国としての「豊かさ」を獲得していった。しかし、学校教育において、不登校やいじめ、校内暴力などの問題が増加し、児童・生徒に対する抑圧的な教育が批判を受けた。大学の抑制策は、「閉じられた進学枠へ向けての学力競争」を出現させ、学力競争が激化することとなった²⁴。

1989年に高校の在籍生徒数は約564万人となり、戦後のピークを迎える。しかし、職業学科の在籍生徒数は、減少傾向となっている（図0-1を参照）。ただし、この時期の高校教育の困難は、職業学科に限定される問題ではなかった。いわゆる偏差値にもとづく能力別区分の構造はいっそう厳しくなり、普通科進学校を頂点とした高校の序列化がすすんだ。90年前後には、普通科高校において「学力」が低く、校内暴力・いじめなどが多い「教育困難校」（いわゆる「底辺校」）の存在が大きな社会問題となっていった。

このような状況の中で、1984年9月に「戦後教育の総決算」の名のもとに、当時の中曽根首相の諮問機関として臨時教育審議会（以下、臨教審とする。）が発足し、1987年に最終答申が出された。この答申は、その後の教育政策の基調となるものとなったが、結論的に述べるならば、高校職業学科および職業教育のあり方について積極的な提案を行うものではなかった。

2項 臨教審答申と後期中等教育

臨教審は、三次にわたり答申を提出し、それらをまとめて1987年に最終答申（第四次）を出した。臨教審の際立った特徴は、公教育の再編あるいは、脱公立学校の姿勢である。71年中教審答申は私立学校に対する補助と同時に規制の強化を提言していた。それに対して、臨教審答申は、私立学校の存在を積極的に評価し、国公立についてもその民営化を示唆するものとなった²⁵。臨教審答申のなかで示された改革案の多くは71年中教審答申を引き継ぐものであったが、それらを「民間の活力」を通じて実行しようとするところにその特徴があった。

臨教審は、教育改革の基本的な考え方として、①個性重視の原則、②生涯学習体系への移行、③変化への対応（国際社会、情報社会）の3つの視点を示した。具体的な方策としては、①生涯学習体制の整備、②高等教育の多様化と改革、③初等中等教育の充実と改革、④国際化・情報化への対応のための改革、⑤教育行財政の改革が挙げられている。答申に示された方策の多くが、実行に移された。

答申は後期中等教育にかかわって、「六年制中等学校」制度の創設および、「単位制高校」の設置を提案した。しかし、高校職業学科に関しては、取り立てた記述はほとんどみられな

い。高校職業教育への関心の低さが、この答申の特徴であったともいえる。

3 項 1985 年理産審答申

臨教審の最終答申と並行して、理科教育及び産業教育審議会（以下、理産審とする。）は 1985 年 2 月に「高等学校における今後の職業教育の在り方について」の答申を発表した。

理産審は、1981 年 1 月に文部大臣からの諮問を受け審議を行い、1982 年 12 月に「産業教育分科会小委員会審議経過報告」、1984 年 6 月に「高等学校における今後の職業教育の在り方について（審議まとめ）」を公表したのちに、この答申をまとめた。文部大臣からの諮問の内容は、(1)「生徒の多様化、産業構造・就業構造の変化等を踏まえての職業教育の改善」について、(2)「普通科における職業教育の充実」について、(3)高校職業教育と「専修学校との関係」について、であった。

答申の基調は、「1. 職業教育の改善の視点」のなかで、次の 4 点にまとめられている。それは、①産業構造・就業構造の変化への適切な対応、②生徒の多様な実態に応じるための弾力的な措置の推進、③基礎・基本教育や実験・実習等の実際の・体験的学習を重視し、自己教育力のある柔軟性を備えた職業人を育成、④他校・他学科や各種教育訓練施設等との協力・連携の推進など開かれた職業教育の展開、である。

これらへの具体的な対応策として、答申には次のような内容があげられている。

1) 新たな学科の新設

産業構造・就業構造の変化に対応して、メカトロニクスや情報、サービス業に関係する分野の教育内容を取り入れる。たとえば、新たな学科として「電子機械科」「国際経済科」「農業経済科」「福祉科」などの設置、高校教育全体を通して、情報処理教育の一層の充実、先端技術の進展への対応等。

2) 教育課程の弾力化

農業科や工業科で簿記やマーケティングなどに関する科目を取り入れるなど、学科間の枠を超えた各教科・科目の履修を可能にする。「課題研究（仮称）」の設置など教育課程の多様化・弾力化を図る。

3) 専修学校等との連携強化

学校・学科間の協力・連携や専修学校等との協力・連携の推進、及び高等学校以外の場での履修を単位として認定する等の単位認定の弾力化を進める。

4) 普通科における職業教育の充実

勤労体験学習のなかで職業科目を行う。「職業一般」、「技術一般」などの職業や技術についての基礎的な科目を設置することを検討する。

5) その他

職業資格取得。産業界からの教員の採用。中学校への働きかけ。推薦入学やくくり募集などの措置の拡大。施設・設備の弾力的な整備・助成の検討。修業年限の弾力化の検討、など。

この答申は、高校職業教育の学科の多様化、教育課程の弾力化を強調しているところに重要な特徴があった²⁶。しかし、この「学科の多様化」は、60 年代にみられた多様化政策とは性格の異なるものであった。

60 年代の多様化は、多くの場合、工業、農業などの既存の学科を細分化することに重点があった。しかし、今回の答申に提案されている学科新設は、「工業科内の既存の学科にま

たがる内容の学科、あるいは工業と商業という従来の観念からすれば目的・性格の異なる学科間にまたがる内容の学科²⁷⁾の新設である。

また、その教育課程も「学科間の枠を超えた各教科・科目の履修」が強調されている。くわえて、「課題研究」(仮称)という新たな科目が提示された。そこでは、「職業資格の取得等のための学校の内外における準備学習、個人又はグループによる課題解決のための継続的な活動、産業の実際の場に入っでの体験的学習などの幅広い学習」が想定されている。

これら一連の提案は、産業構造の変化と生徒の多様化に対応するための措置であると説明され、また職業教育の高等教育化や、専門学校等との接続関係の強化が示唆されている。職業教育課は、審議のなかで、「軽度の職業教育を受けるに止まる者もあれば、高度の専門的技術の教育に到達する者もあるというような、教育の多様化・弾力化が一層促進されなければならない」と述べている。

これに対して、委員であった斎藤健次郎は、次のように率直に意見を表明している。職業教育課の発言は、「高校職業学科の卒業生を中堅技術者とか、中堅産業人とか、テクニシャンという用語で呼び、その呼称に相応しい存在になることを期待した時代が終了した事を宣言したもの」であり、「結論的に言えば、高校職業教育は、もはや職業教育の名に値しない存在となり、せいぜい職業準備教育を担当するもので、中学校と同様に目的と機能を喪失した中間学校と化²⁸⁾したことを意味する」という。すなわち、斎藤の評価では、完成教育としての高校教育という実態はすでに存在しないのである。特定の産業分野に特化した専門教育の構築は放棄され、「汎用性」や「柔軟性」のある教育が選ばれていくようになっていく。

しかし、現実には高校卒業後に就業する者がおり、企業社会、地域産業からの高校卒業者に対する期待は引き続き大きい。日本的雇用の後退のなかで、90年代以降、公的な職業教育機会の必要性がいつそう高まってきている。実際には、企業社会、地域産業からの高校卒業者に対する期待はまったく失われたわけではない。高校教育を主導する側から、職業教育の視点が失われつつあることには大きな問題がある。

1 乾彰夫『日本の教育と企業社会——元的能力主義と現代の教育=社会構造——』大月書店、1990年、144頁

2 同上書、145頁

3 同上書、154-156頁

4 田中博秀『『日本的労務管理理論』について』日本労働協会編『日本労働協会雑誌』29巻11号、1987年11月、2-12頁

5 新谷康浩「高等専門学校」日本産業教育学会編『産業教育・職業教育学ハンドブック』大学教育出版、2013年、98-99頁

6 佐々木享『日本の教育課題8 普通教育と職業教育』東京法令出版、1995年、495頁

7 これを解消するために1976年に長岡と豊橋に技術科学大学が設置される。そして、これを皮切りに高専卒業生を学部編入させる大学が増加した。現在では半数近く(40%程度)の卒業生が大学等へ進学している。高専を完成教育と捉えることは難しく、むしろ工学系の大学・大学院へのバイパスルートとみなす意見もある(新谷、前掲書(注5)、100頁)

8 佐々木、前掲書(注6)、496-497頁

9 学校教育法(昭和22年3月31日法律第26号)昭和36年10月31日法律第166号・一部改正

10 文部省振興課法令研究会編著『専修学校制度の解説』ぎょうせい、1976年、3-4頁

-
- 11 学校教育法（昭和 22 年 3 月 31 日法律第 26 号）昭和 50 年 7 月 11 日法律第 59 号・一部改正
 - 12 文部省『学制百二十年史』ぎょうせい、1992 年、293 頁
 - 13 2018 年現在、専門学校の在籍生徒のうち男性は 251,566 名、女性は 336,749 名で、女性が男性よりも少し多い程度となっている。
 - 14 文部省、前掲書（注 12）、254 頁
 - 15 市川昭午『臨教審以後の教育政策』教育開発研究所、1995 年、4 頁
 - 16 同上
 - 17 佐々木享「中教審答申をつらぬく経済合理主義」、教育科学研究会編『教育』国土社、第 266 号、1971 年 7 月、16 頁
 - 18 同上、20 頁
 - 19 細谷俊夫「勤労体験学習と学校経営」『日本教育経営学会紀要』24 巻、1982 年、1-13 頁
 - 20 渡辺征博「半信半疑で『工業基礎』を实践して」、産業教育研究連盟編集『技術教室』1983 年 1 月号、No.366、民衆社、6-12 頁
 - 21 吉村清「『農業基礎』をめぐる教育課程へのとりくみ」、同上誌、19-25 頁
 - 22 依田有弘「高校職業教育の現状に関する教職員の意識」『千葉大学教育学部研究紀要』第 35 巻第 2 部、1987 年 2 月、252 頁
 - 23 木下春雄「職業教育改革の課題と方向」、国民教育研究所編『高校職業教育の改革』草土文化、1975 年、28 頁
 - 24 久富善之「教育社会学と教育実践との出会い—教育の社会性と実践性との関連を追究して」、教育科学研究会『別巻 戦後日本の教育と教育学』かもがわ出版、2014 年、66 頁
 - 25 市川、前掲書（注 15）5-8 頁
 - 26 佐々木享「臨教審とこれからの工業高校」、技術教育研究会『技術教育研究』第 29 号、1987 年 1 月、2 頁
 - 27 佐々木享「高校職業教育改革の動向—中教審報告・理産審「審議まとめ」を中心に—」『技術教室』No.389、1984 年 12 月号、民衆社、4-9 頁
 - 28 斎藤健次郎「昭和 60 年の理産審答申の意味するもの（要旨）」『産業教育学研究』第 37 巻第 1 号、2007 年 1 月、12 頁

第5章 現代の高校改革と高校職業学科の変容

第1節 90年代の日本型雇用の変容と学校教育

90年代初頭のバブル崩壊とともに、日本経済の安定成長期は終焉を迎え、経済は低迷期に突入する。いわゆる「失われた20年」のはじまりであった。90年代後半には、若者を取り巻く就労・雇用の状況は厳しいものとなっていた。2000年前後の新規学卒者は、「就職氷河期」世代と呼ばれ、厳しい就職活動が強いられてきた。無業者やニートの若年者、またフリーターや非正規雇用など不安定な雇用環境に置かれる若者が増加し、大きな社会問題となっていた。

このような不況という経済環境の下で、日本経営者団体連盟（日経連）は『新時代の「日本的経営」』（1995年）という報告を発表し、労務管理の変革を提唱した。この報告書は、労働者を「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」という三つのグループに区分することを提案し、終身雇用者を徹底的に少なくすると同時に、非正規雇用の登用を大幅に促進するというものであった。実際に、この報告が出された後、非正社員は急速に拡大した。この提案は、日本型の雇用システム（年功序列、終身雇用、企業内教育・訓練）を根本的に改革することを企図するものであった。

非正社員の拡大とともに、「即戦力」を重視することで、企業は企業内の教育・訓練を放棄しようとしている。しかし、日本の公的職業訓練制度は脆弱で、職業資格制度も未発達である。

2000年代以降、政府は若年者向けの就労支援に積極的に乗り出している。2003年の若者自立・挑戦戦略会議による「若者自立・挑戦プラン」の提言を契機に、文科省、厚労省など各省庁において新たな若者に対する就労支援策が講じられてきた。学校教育においては、「キャリア教育」という新たな概念が登場し、幼稚園から大学まで一貫した社会的・職業的自立のための教育を行なう必要が提起された。2011年の中教審答申¹のなかで、キャリア教育は、「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」と定義されている。しかし、その実態は企業や社会施設等での体験学習による働き方・生き方の学習が中心であり、実際の職業教育・訓練の体制構築には結びついていない。

現在（2018年以降）は景気が回復し、少子化による労働力不足もあいまって、外見上は就職難は緩和されつつある。しかし、若者の無業者や非正規雇用者は、むしろ増加傾向にある。

15～39歳の若年無業者数は、2000年は54万人（15～39歳人口に占める割合は1.3%）であったのに対し、2018年は71万人（同様に2.1%）と増加している（総務省『労働力調査』より）。また、15～34歳の非正規雇用者は、1990年は501万人（15～34歳の雇用者に占める割合は18%）であったのに対し、2000年は690万人（同様に24%）、2018年は908万人（同様に31%）と増加傾向にある²。

このようななかで、90年代以降の高校職業学科はどのように変化していったのであろうか。

第2節 高校制度改革の動向と職業学科

1項 90年代以降の政策の特徴

(1)高校の統廃合と特色化

1990年代以降の高校教育にかかわる政策は、引き続き「多様化」と表現されたが、その特徴は「新しいタイプ」の高校への再編・特色化であった。

少子化の進行に伴い、児童・生徒数の減少が顕著になり、各地で大規模な学校の再編・統合計画が実行されてきている。むろん高校も例にもれず、統廃合と再編が進められてきているが、そのなかで「特色ある学校・学科の設置」や「新しいタイプの高校」が急速に増加している³。具体的には、①総合学科、②中高一貫校、③単位制高校、④定時制多部制高校、などである。また、このような「新たなタイプの高校」への再編だけでなく、既存の高校に新たに“特色ある”学科やコース・類型を導入する事例も多くみられる。1997年度には、特色あるコースや類型が、専門学科を設置する高校（約2,700校）のうち、約15%の高校で設置されているという⁴。

しかし、特色化を強調するあまり、内容と実態にそぐわない学科名称をつけたり、いたずらにカタカナ名を用いたりして、混乱を招いている事例も多い。新奇さが追求されるあまり、系統的な職業教育についてのあり方を問う議論は後景にしりぞいているといわざるを得ない。

(2)「職業高校」から「専門高校」へ

1995年の文部省初等中等教育局職業教育課による「一スペシャリストへの道—職業教育の活性化方策に関する調査研究会議（最終報告）」の中で、「職業高校」から「専門高校」へ呼称の変更が打ち出された。これまで農業高校や工業高校などの総称として「職業高校」と呼んでいたものを、「専門高校」に変更するというものである。その理由付けと意図について確認しておきたい。

上記報告書には呼称を変更する理由として、「職業教育は職業高校だけで行なわれるものではなくすべての人にとって必要な教育であること」および「職業高校においては『将来のスペシャリスト』として必要とされる『専門性』の基礎・基本」が重点的に教育されることがあげられている。しかし、これらの説明からは、職業高校を専門高校に変更する必然性は明かにならない。

この呼称変更の結果、「職業学科」とそれに属さない「その他の専門学科」（理数、英語、国際関係などに関する学科）は同一のカテゴリーのものとしてまとめられることとなった⁵。理数科は普通教科の一部である理科あるいは数学をさらに深く専門的に学習するという意味で専門学科である。他方、工業科や農業科、商業科などは専門的な教育といっても、職業に直接的にかかわる「実業教育」に近い内容の教育を行っている。ひとことに「専門」といっても、職業学科とその他の専門学科とは意図する教育内容が異なっている。専門高校という呼称は、職業学科とその他の専門学科における専門教育との区別を不明確にすることになっている。

2項 総合学科

「新しいタイプの高校」の一つとして「総合学科」が創設されたが、それはこの間、高校教育が抱えてきた課題を顕在化させるものでもあった。総合学科は、普通科でも専門学科でもない「第三の学科」として、1994年から設置がはじまった。そのねらいは、生徒の個性

を尊重した教育を推進する観点から、進路への自覚を深め将来の職業生活の基礎となる知識・技術等を修得することにある⁶。つまるところ、将来の進路を決めかねている生徒に対して進路選択の力量形成および基礎的な職業準備教育を施すことを目的とした教育機関である。その特徴は教育課程にあり、履修上の原則として①原則的に学年による教育課程を設けない「単位制による課程」であること、②原則履修科目として「産業社会と人間」という科目が定められていること、などとされた。

総合学科は1994年に、7校から始まったが、2018年末の時点で、369校まで拡大しており、在籍生徒数は、高校生全体の5.4%を占めている。ただし、文科省は当初、高校通学区に一つ以上の総合学科を設置する（約500）という目標を立てていたものであり、この水準は現在もなお達成されていない。

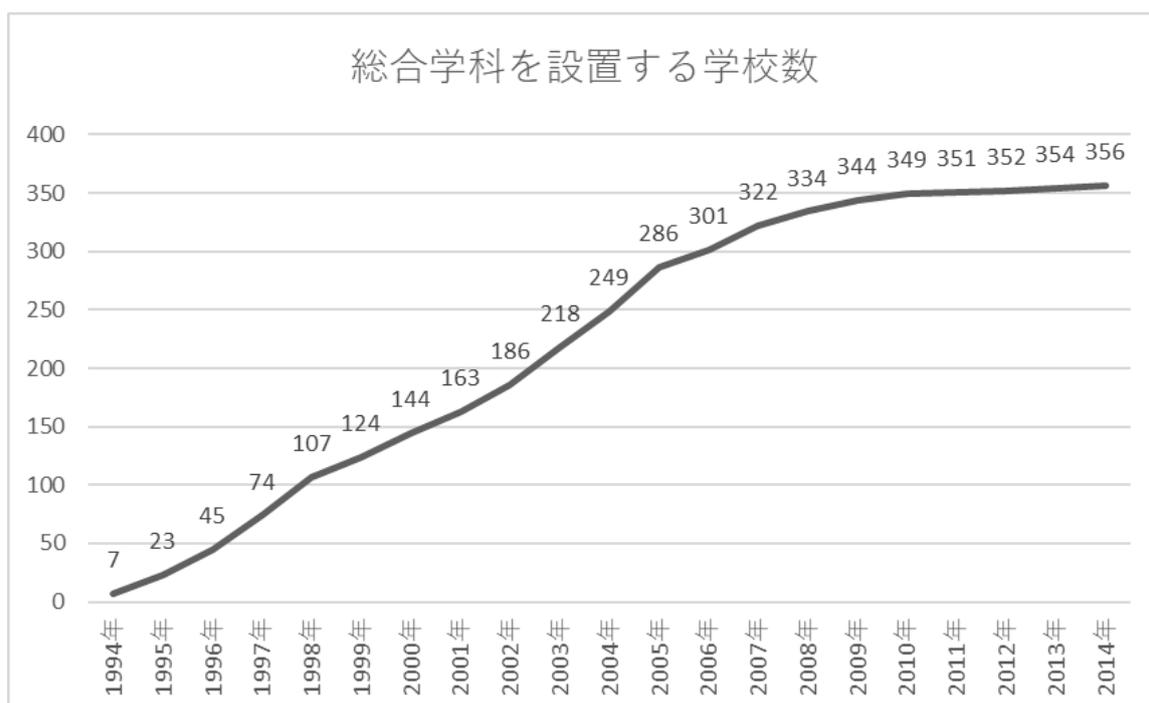


図 5-1 総合学科を設置する学校数

(注) 文部科学省『学校基本調査』より作成。

総合学科は、主に既存の普通科あるいは専門学科を改組してつくられている。その内訳は、2000年の時点で、①普通科からの改編（23%）、②専門学科からの改編（27%）、③普通科と専門学科とを併設していた学校等の改編（44%）、④新設（6%）となっている⁷。また、ここ数年は、少子化のために定員を満たせなくなった専門学科が統廃合して総合学科となるケースがみられる。いずれにしても、「普通科であれ専門学科であれ、生徒数の減少などで困難を抱える学校が総合学科へ転換している」という現状がある⁸。

また生徒の多様化に応じるため、総合学科は、従来の学科にとらわれず自由な科目選択が可能な学科として導入された。しかし、たとえば、和歌山県立有田中央高校総合学科福祉系列では、入学時から介護福祉士養成のカリキュラムが決められており、他の職業に関する科目を選択履修する余地はほとんどないという⁹。このような場合、職業学科における福祉科と実際上の差異はほとんどなくなることになる。他方、大阪府立今宮高校総合学科のように開設されている職業科目が少なく、進学に重点をおいた総合学科も存在する。このように総

合学科は各高校によって異なった形態を持っている。しかし複数の専門分野に対応できるカリキュラムを作ること、あるいはそれを保障する人的・物的条件を整えることは困難で、拘束性の強い教育課程となっている場合が少なくない。

3 項 「新たなタイプの高校」—単位制高校、中高一貫校

(1)単位制高校

単位制高校は、1985年6月の臨時教育審議会第一次答申において制度化が提言された。生涯学習の観点から、誰でも、いつでも、必要に応じ高等学校教育を受けられるようにすることを目的としており、学年制をとらず単位数の累計のみによって修了を認めるものである。

当初、単位制は定時制または通信制課程のみの、特別な形態のものとして出発した¹⁰。その後、「高等学校教育の改革の推進に関する会議」の第1次報告を受け、1993年度からは、多様な生徒の個性に応じて教育課程の履修を促進し、生徒の選択の幅を拡大するため、全日制課程においても設置できることとされた¹¹。現在、全日制課程の597校、定時制課程（修業年限3年）の80校、同（修業年限4年）の265校が単位制高校である¹²。またその割合は、全日制的のうち13%、定時制（3年）のうち65%、同（4年）のうち44%を占めている。

(2)中高一貫教育

中高一貫教育制度は、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（中央教育審議会第2次答申、1997年6月）においてその基本的な制度枠組みが示された。この制度は、すでに数多くの私立中・高等学校で行なわれていたものであるが、それを公立学校においても実現しようとしたものである。1998年の「学校教育法等の一部を改正する法律」により中学校と高等学校を併設した「中等教育学校」が学校教育法第1条に付け加えられ、6年間一貫した教育が行なわれることとなった。その目的は、公立学校において進学指導の強化や体育系コースの充実などの促進にある。中高一貫校には、3つの設置形態がある。それは、①中学・高校と6年間一貫した教育を行う「中等教育学校」、②高等学校入学者選抜を行わずに、同一の設置者による中学校と高等学校を接続する「併設型」、③異なる設置者による中学校と高等学校が、教育課程の編成や教員・生徒間交流等の連携を深める形で中高一貫教育を実施する「連携型」である。現在の中高一貫校の学校数は、中等教育学校が52校（国立4校、公立31校、私立17校）、併設型が457校（国立1校、公立85校、私立371校）、連携型が86校（公立83校、私立3校）である¹³。通学範囲（全国で500程度）に少なくとも1校という政府の整備目標は、ほぼ達成されているといえることができる。

第3節 90年代の職業学科における学科名称の多様化

1 項 学科表記の多様化

80年代後半から90年代にかけて、職業学科の具体的名称は劇的に増加する。ここでは、学校基本調査の学科コードを参照とし、学科表記の量的な多様化を概観する。

学校基本調査に示された小学科・コース名（たとえば「農業科」「園芸科」「畜産科」など）の数を大学科（農業に関する学科、工業に関する学科など）ごとに1967年から2013年までまとめたものが表5-1である。なお、調査を行った年度から新設されたコース名は登録されていないことから、実際の学科数とは若干の増減があると考えられる。図5-2は表5-1をグラフ化したものである。この表より、工業に関する学科には実に最大で235種類の学科

名称があることがわかる。農業に関する学科には175種類である。

佐々木享は、高校の学科の種類が増加する事象を「学科多様化」と定義している¹⁴。これに基づいて、学科多様化の現状を確認したい。表5-1からわかるように、職業学科全体として1980年代後半から90年代後半までに、もっとも大きく学科名称の種類が増加していることが分かる。たとえば、農業に関する学科は、1987年の83種類から1999年には159種類と約10年間で76種類増加している。工業に関する学科は、1987年には118種類であったのに対し1999年には214種類と96種類の増加である。しかし、2005年以降からは、職業学科全体として学科名称の種類増加はほとんどみられない。農業に関する学科は、2005年から2013年まで2種類の学科しか増えていない。また工業に関する学科は、2005年以降5種類の学科が増加した程度である。また図5-1からも1995年以降、学科名称の種類増加が緩やかになっていることが分かる。

なお、この前年の1994年から総合学科が出発する。時期が重なっていることから、総合学科の設置が、学科の種類細分化に歯止めをかけたひとつの要因であると考えられる。

具体的な学科表記名に、たとえば工業に関する学科の場合には、次のような特徴がみられる。

- ① 「機械デザイン科」「電気情報システム科」「建築デザイン科」「建築システム科」「化学システム科」「繊維デザイン科」など、「デザイン」「システム」という文言の入った学科が多い。
- ② 自動車関係にオートモビル工学科（東京都立六郷工科高校）、色染化学関係にカラーリングアーツ科（都立八王子工業高校）、繊維関係にファッション工学科（大阪市立泉尾工業高校）などのように、カタカナ表記の学科が増加している。
- ③ 電気・電子、電子・機械、電子・情報、建築・デザインなどの単語を組み合わせた複合的な名称の学科が多い。

以上のように、親しみやすさがある表現、新鮮味のある表現が使われていることに特徴がある。しかし、これらが専門教育の中身を正確に示しているかは疑問である。

表 5-1 高等学校に設置されている学科の種類

| 年度 | 普通 | 農業 | 工業 | 商業 | 水産 | 家庭 | その他 職業 | 看護 (厚生) | 商船 | 情報 | 福祉 | 総合学 科 | その他 | 計 | 内職業 |
|------|----|-----|-----|----|----|----|-----------|------------|----|----|----|----------|-----|-----|-----|
| 1967 | 1 | 44 | 104 | 3 | 12 | 9 | 2 | 1 | - | - | - | - | 2 | 178 | 175 |
| 1968 | 1 | 42 | 101 | 3 | 12 | 8 | 2 | 1 | - | - | - | - | 2 | 172 | 169 |
| 1969 | 1 | 52 | 138 | 16 | 12 | 12 | 3 | 2 | 2 | - | - | - | 5 | 243 | 237 |
| 1970 | 1 | 62 | 153 | 20 | 15 | 15 | 2 | 2 | 2 | - | - | - | 13 | 285 | 271 |
| 1971 | 1 | 62 | 154 | 21 | 15 | 17 | - | 2 | - | - | - | - | 13 | 285 | 271 |
| 1972 | 1 | 62 | 154 | 21 | 15 | 17 | - | 2 | - | - | - | - | 13 | 285 | 271 |
| 1973 | 1 | 62 | 154 | 21 | 15 | 15 | - | 2 | - | - | - | - | 13 | 283 | 269 |
| 1974 | 1 | 68 | 134 | 20 | 14 | 14 | - | 1 | - | - | - | - | 18 | 270 | 251 |
| 1975 | 1 | 68 | 134 | 19 | 14 | 14 | - | 1 | - | - | - | - | 18 | 269 | 250 |
| 1976 | 1 | 68 | 137 | 20 | 14 | 15 | - | 1 | - | - | - | - | 19 | 275 | 255 |
| 1977 | 1 | 68 | 137 | 20 | 14 | 15 | - | 1 | - | - | - | - | 19 | 275 | 255 |
| 1978 | 1 | 68 | 137 | 20 | 14 | 15 | - | 1 | - | - | - | - | 19 | 275 | 255 |
| 1979 | 1 | 68 | 137 | 18 | 14 | 16 | - | 1 | - | - | - | - | 18 | 273 | 254 |
| 1980 | 1 | 66 | 129 | 19 | 14 | 15 | - | 1 | - | - | - | - | 17 | 262 | 244 |
| 1981 | 1 | 66 | 129 | 19 | 14 | 15 | - | 1 | - | - | - | - | 17 | 262 | 244 |
| 1982 | 1 | 71 | 118 | 19 | 14 | 14 | - | 1 | - | - | - | - | 17 | 255 | 237 |
| 1983 | 1 | 72 | 116 | 20 | 14 | 13 | - | 1 | - | - | - | - | 26 | 263 | 236 |
| 1984 | 1 | 72 | 116 | 20 | 14 | 13 | - | 1 | - | - | - | - | 26 | 263 | 236 |
| 1985 | 1 | 72 | 116 | 20 | 14 | 13 | - | 1 | - | - | - | - | 26 | 263 | 236 |
| 1986 | 1 | 73 | 118 | 21 | 14 | 13 | - | 1 | - | - | - | - | 27 | 268 | 240 |
| 1987 | 1 | 83 | 118 | 31 | 16 | 15 | - | 1 | - | - | - | - | 33 | 298 | 264 |
| 1988 | 1 | 101 | 127 | 36 | 25 | 19 | - | 1 | - | - | - | - | 38 | 348 | 309 |
| 1989 | 1 | 105 | 133 | 48 | 27 | 23 | - | 1 | - | - | - | - | 42 | 380 | 337 |
| 1990 | 1 | 117 | 136 | 53 | 31 | 29 | - | 1 | - | - | - | - | 43 | 411 | 367 |
| 1991 | 1 | 129 | 150 | 55 | 35 | 32 | - | 1 | - | - | - | - | 44 | 447 | 402 |
| 1992 | 1 | 136 | 164 | 61 | 35 | 36 | - | 1 | - | - | - | - | 46 | 480 | 433 |
| 1993 | 1 | 144 | 177 | 65 | 35 | 37 | - | 1 | - | - | - | - | 48 | 508 | 459 |
| 1994 | 1 | 152 | 188 | 73 | 39 | 39 | - | 1 | - | - | - | 1 | 59 | 553 | 493 |
| 1995 | 1 | 151 | 197 | 78 | 39 | 41 | - | 2 | - | - | - | 1 | 65 | 575 | 509 |
| 1996 | 1 | 158 | 210 | 81 | 45 | 43 | - | 2 | - | - | - | 1 | 68 | 609 | 540 |
| 1997 | 1 | 158 | 210 | 81 | 46 | 44 | - | 2 | - | - | - | 1 | 68 | 611 | 542 |
| 1998 | 1 | 158 | 211 | 81 | 46 | 44 | - | 2 | - | - | - | 1 | 68 | 612 | 543 |
| 1999 | 1 | 159 | 214 | 82 | 48 | 45 | - | 2 | - | - | - | 1 | 71 | 623 | 551 |
| 2000 | 1 | 163 | 214 | 82 | 49 | 45 | - | 2 | - | - | - | 1 | 74 | 631 | 556 |
| 2001 | 1 | 163 | 214 | 83 | 52 | 45 | - | 2 | - | - | - | 1 | 76 | 637 | 560 |
| 2002 | 1 | 166 | 217 | 84 | 52 | 45 | - | 2 | - | - | - | 1 | 77 | 645 | 567 |
| 2003 | 1 | 166 | 220 | 84 | 52 | 45 | - | 2 | - | 5 | 9 | 1 | 77 | 662 | 584 |
| 2004 | 1 | 168 | 224 | 86 | 52 | 45 | - | 2 | - | 6 | 9 | 1 | 84 | 678 | 593 |
| 2005 | 1 | 168 | 230 | 87 | 52 | 45 | - | 2 | - | 8 | 9 | 1 | 85 | 688 | 602 |
| 2006 | 1 | 168 | 233 | 90 | 52 | 48 | - | 2 | - | 8 | 9 | 1 | 90 | 702 | 611 |
| 2007 | 1 | 170 | 233 | 91 | 52 | 49 | - | 2 | - | 8 | 9 | 1 | 79 | 695 | 615 |
| 2008 | 1 | 170 | 233 | 91 | 52 | 49 | - | 2 | - | 8 | 9 | 1 | 79 | 695 | 615 |
| 2009 | 1 | 170 | 235 | 91 | 52 | 49 | - | 2 | - | 8 | 9 | 1 | 84 | 702 | 617 |
| 2010 | 1 | 170 | 235 | 91 | 52 | 49 | - | 2 | - | 8 | 9 | 1 | 84 | 702 | 617 |
| 2011 | 1 | 170 | 235 | 91 | 52 | 49 | - | 2 | - | 8 | 9 | 1 | 84 | 702 | 617 |
| 2012 | 1 | 170 | 235 | 91 | 52 | 49 | - | 2 | - | 8 | 9 | 1 | 84 | 702 | 617 |
| 2013 | 1 | 170 | 264 | 91 | 52 | 49 | - | 2 | - | 8 | 9 | 1 | 84 | 731 | 646 |

(注) 「その他」は「その他の専門学科」をさす。また、「内職業」は「農業」「工業」「商業」「水産」「家庭」「看護(厚生)」「商船」「情報」「福祉」「その他職業」の職業学科の合計を示している。

文部科学省『学校基本調査』の付属資料「小分類の学科コード表」より小学科数を抽出し、作成した。

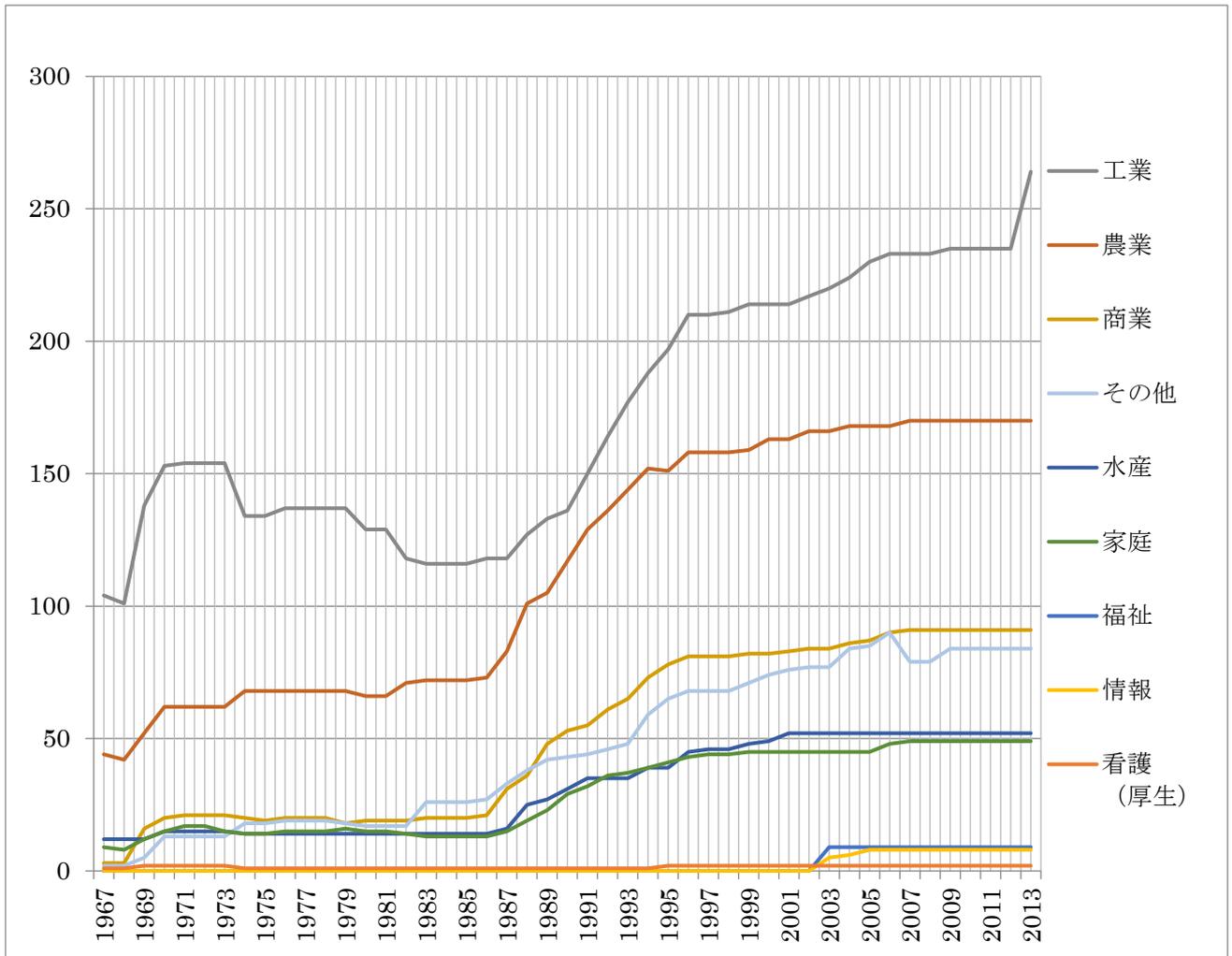


図 5-2 高等学校に設置されている学科の種類

(注) 表 5-1 より筆者作成。

2 項 高等学校設置基準における学科表記

次に高等学校設置基準（昭和 23 年文部省令第 1 号）は、学科区分をどう説明しているか具体的にみてみよう。高等学校設置基準の第 2 章第 6 条は、「専門教育を主とする学科」についてその区分をおこなっている。その内容は 2004 年に大きく改正され、現行は以下の通りとなっている。

表 5-2 2004 年改正に伴う高等学校設置基準の新旧対象表（一部抜粋）

| | 改正前 | 現行 |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| 農業に関する学科 | 農業科、林業科、蚕業科、園芸科、畜産科、農業土木科、農産製造科、造園科、女子農業科 | 農業に関する学科 |
| 水産に関する学科 | 漁業科、水産製造科、水産増殖科 | 工業に関する学科 |
| 工業に関する学科 | 機械科、造船科、電気科、電気通信科、工業化学科、紡織科、色染科、土木科、建築科、採鉱科、や金科、金属工業科、木材工芸科、金属工芸科、窯業科 | 商業に関する学科 |
| 商業に関する学科 | 商業科 | 水産に関する学科 |
| 家庭に関する学科 | 被服科、食物科 | 家庭に関する学科 |
| 厚生に関する学科 | | 看護に関する学科 |
| 商船に関する学科 | | 情報に関する学科 |
| 外国語に関する学科 | | 福祉に関する学科 |
| 美術に関する学科 | | 理数に関する学科 |
| 音楽に関する学科 | | 体育に関する学科 |
| その他専門教育を施す学科として適当な規模及び内容があると認められる学科 | | 音楽に関する学科 |
| | | 美術に関する学科 |
| | | 外国語に関する学科 |
| | | 国際関係に関する学科 |
| | | その他専門教育を施す学科として適当な規模及び内容があると認められる学科 |

（出所）高等学校設置基準（昭和 23 年文部省令第 1 号）の新旧対照表

（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/04/06/1230820_003.pdf）より一部抜粋

改正の特徴は次の 3 点にまとめられる。

第一に、表 5-2 にもみられるように、改正前は農業・水産・工業等に関する学科に対応する小学科が例示されていた。しかし、2004 年の改正によりその例示がすべて削除されている。その理由として、「改正趣旨」は「地域の実態等に応じた適切な対応が可能になるよう、弾力的、大綱的に規定することを基本方針」とし、標準的基準から「最低の基準」へと簡略化と説明している¹⁵。

これに対して、三輪定宣は「高校の教育条件整備基準の最低化に伴う全般的レベルダウンや格差拡大、特異・無責任な学校の出現する」事態が起こる可能性があるとして批判している¹⁶。三輪の意見に従うと、同様に学科の例示の削除についても、その標準的基準を設けることを放棄していると考えられる。「改正趣旨」の立場に立てば、現代社会の変化する産業構造に法改正が対応しきれない、あるいは例示できないほど小学科が多様に細分化されてしまったと説明できるのであろう。

第二に、「厚生に関する学科」「商船に関する学科」が削除され、「看護に関する学科」「情報に関する学科」「福祉に関する学科」が追加されている。

「厚生に関する学科」は「看護に関する学科」および「福祉に関する学科」に代替され、「商船に関する学科」は商船高等専門学校へ移管された（第 4 章を参照）。

第三に、「理数に関する学科」「体育に関する学科」「国際関係に関する学科」が追加されている。これら「その他の専門学科」は、前述のように普通教科の一部を専門的におこなっている学科である。これらが普通科の種類の 1 つとならなかった理由のひとつが、通常、普通科は通学区が限定されているのに対して、専門学科は通学区に関係なく生徒を募集することができたという事情がある。つまり、普通科に分類されなかったという理由で消極的に専門学科に分類されているのである。

なお、情報および福祉に関する学科は、職業に直接関連するもしくは福祉科の介護福祉士養成のように特化する場合がある一方で、職業に直接関係なく普通教科として情報・福祉の

各分野に特化した教育を行う場合もある。

3 項 高等学校学習指導要領の科目構成に関する記述

以上のように、学科多様化の一方で高等学校設置基準は大綱化・弾力化された。次に高等学校学習指導要領では、それはどのように記述されているだろうか。以下に、1989年・2000年・2010年にそれぞれ改訂された学習指導要領の解説について農業、工業、商業、水産、家庭の各大学科に分け、その科目構成の特徴を詳細に述べる。

(1) 農業編

学習指導要領解説の農業編では、科目構成について「学科」および「分野」に区分して説明されている。1989年改訂の学習指導要領解説（以下、1989年。）によると、「分野」は「標準的な学科」に対応しており（表5-3）、「科目」は「各学科共通の科目」と学科別に相当する科目ごとの区分となっている（表5-4）。表から分かるように、1989年には農業の「分野」は7分野に分けられ、「科目」の区分は、①主として農業科、園芸科、畜産科に関する科目、②主として林業科、農業土木科に関する科目、③主として食品科学科に関する科目、④主として造園科に関する科目、⑤主として農業経済科、生活科学科に関する科目の5群に分けられている。

2000年改訂の学習指導要領解説（以下、2000年。）では、1989年のような詳細な区分はなく、次の4つの「分野」のみが示されている。①主として食料供給に関する分野、②主として環境創造と素材生産に関する分野、③主としてバイオテクノロジーに関連する分野、④主としてヒューマンサービスに関連する分野である。また、同時に「標準的な学科」が示されておらず、「分野」にもとづいた科目の区分となっている。2010年改訂の学習指導要領解説（以下、2010年）は2000年と同様、4分野に区分している。2000年と異なっている点は、2010年は①に「経営」という文言が加えられ、「主として農業の経営と食品産業に関する分野」と変更されていることである。

このように1989年には存在した「標準的な学科」の表記がなくなり、さらに「分野」に関しても7分野から4分野にまとめられ、科目構成の区分が大綱化したことが分かる。

表 5-3 農業の各分野とそれに対応する標準的な学科（1989年）

| 農業の各分野 | 標準的な学科 |
|----------------------|-------------|
| 栽培、飼育など直接農業生産に関する分野 | 農業科・園芸科・畜産科 |
| 育林など林業に関する分野 | 林業科 |
| 農林生産物の食品加工に関する分野 | 食品科学科(名称変更) |
| 農林生産物の流通など農業経済に関する分野 | 農業経済科(新設) |
| 農業生産の基盤造成、整備に関する分野 | 農業土木科 |
| 造園など生活環境の美化、整備に関する分野 | 造園科 |
| 地域社会における生活の改善に関する分野 | 生活科学科(名称変更) |

(引用) 文部省『高等学校学習指導要領解説 農業編』（1989年）

表 5-4 農業に関する区分と科目（1989年）

| 区分 | 科目 | 区分 | 科目 |
|-----------------------|--------|-----------------------|---------|
| 各学科共通の科目 | 農業基礎 | 主として林業科、農業土木科に関する科目 | 林業経営 |
| | 農業情報処理 | | 林産加工 |
| | 総合実習 | | 測量 |
| | 課題研究 | | 農業土木設計 |
| | 生物工学基礎 | | 農業土木施工 |
| | 農業会計 | | 農業水利 |
| 主として農業科、園芸科、畜産科に関する科目 | 総合農業 | 主として食品科学科に関する科目 | 農地開発 |
| | 作物 | | 食品製造 |
| | 栽培環境 | | 食品化学 |
| | 農業経営 | 主として造園に関する科目 | 応用微生物 |
| | 野菜 | | 食品製造機器 |
| | 果樹 | | 造園計画 |
| | 草花 | | 造園緑化材料 |
| | 畜産 | 主として農業経済科、生活科学科に関する科目 | 造園施工・管理 |
| | 飼料 | | 農業経済 |
| | 農業機械 | | 食品流通 |
| 養蚕 | 食品加工 | | |
| 主として林業科、農業土木科に関する科目 | 育林 | | 生活園芸 |
| | 林業土木 | | 農業経営 |

（注）文部省『高等学校学習指導要領解説 農業編』（1989年）より一部抜粋し、修正を加えた。

(2)工業編

工業編でも、農業編と同様の傾向がみられる。1989年は、表 5-5 のように標準的な学科に関する表記があった。2000年および2010年は、表 5-6 で示した改訂前後の新旧対照表のように、工業の科目を共通する分野で区切って表記した表はみられる。しかし、標準的な学科に関する記述がまったくなくなっている。

表 5-5 工業に関する標準的な学科（1989年）

| 区分 | 学科名 |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------|
| 工業に関する学科 | 機械科，電子機械科，自動車科，電気科，電子科，情報技術科，建築科，設備工業科，土木科，化学工業科，材料技術科，セラミック科，繊維科，インテリア科，デザイン科 |

（引用）文部省『高等学校学習指導要領解説 工業編』（1989年）

表 5-6 2000 年改訂学習指導要領における工業科目の新旧対照表

| 改訂 | 従前 |
|------------|-----------|
| 1 工業技術基礎 | 1 工業基礎 |
| 2 課題研究 | 6 課題研究 |
| 3 実習 | 2 実習 |
| 4 製図 | 3 製図 |
| 5 工業数理基礎 | 4 工業数理 |
| 6 情報技術基礎 | 5 情報技術基礎 |
| 7 材料技術基礎 | 74 材料技術基礎 |
| 8 生産システム技術 | 71 電子基礎 |
| 9 工業技術英語 | 73 工業英語 |
| 10 工業管理技術 | 72 工業管理技術 |
| 11 機械工作 | 7 機械工作 |
| 12 機械設計 | 8 機械設計 |
| 13 原動機 | 9 原動機 |
| | 10 計測・制御 |
| 14 電子機械 | 11 電子機械 |
| 15 電子機械応用 | 12 電子機械応用 |
| 16 自動車工学 | 13 自動車工学 |
| 17 自動車整備 | 14 自動車整備 |
| ・ | ・ |
| ・ | ・ |
| ・ | ・ |

(引用) 文部省『高等学校学習指導要領解説 工業編』(1989年)より一部抜粋

(3)商業編

学習指導要領解説の商業編に関して、1989年は科目構成として表5-7のような「教科の組織」をあらわした表が明示されていた。しかし、2000年以降は、科目の分類や分野・学科に関わる組織表などはなくなっている。

表 5-7 商業における教科の組織 (1989 年)

| 科目群 | 分野及び学科 | 該当科目 |
|---------|-------------------|------------------------------------------|
| 商業経済科目群 | 流通経済分野 (流通経済科) | 流通経済、計算事務、商品、マーケティング、商業デザイン、商業経済、経営、商業法規 |
| | 国際経済分野 (国際経済科) | 英語実務、国際経済 |
| 簿記会計科目群 | 簿記会計分野 (会計科) | 簿記、工業簿記、会計、税務会計 |
| 情報処理科目群 | 情報処理分野 (情報処理科) | 情報処理、文書処理、プログラミング、情報管理、経営情報 |
| 総合学習科目群 | | 総合実践、課題研究 |

(引用) 文部省『高等学校学習指導要領解説 商業編』(1989年)

(4)水産編

学習指導要領解説の水産編では、これまでの専門学科とは異なった傾向がある。1989年の科目構成は、(1)海洋漁業科に関する科目、(2)水産工学科に関する科目、(3)情報通信科に関する科目、(4)水産食品科に関する科目の4種類に区分されていた。2000年以降は、海洋漁業分野、海洋工学分野、情報通信分野、栽培漁業分野(2010年には、資源増殖分野に変更。)、水産食品分野、共通的な分野の6種類の分野の区分に変わっている。このように、農業・工業・商業とは異なり、区分が4種類から6種類へと増加している。

(5)家庭編

学習指導要領解説の家庭編(主として専門学科で開設される教科)は、商業編と類似した傾向がみられた。1989年は科目の性格を7つに分けていた。それは、①すべての生徒に履修させる科目、②家庭に関するすべての学科で履修させる科目、③家政科に対応する科目、④被服科に対応する科目、⑤食物科に対応する科目、⑥保育科に対応する科目、⑦家庭に関するその他の科目である。学科に対応させた分類をしていることが分かる。ところが、2000年以降は科目編成を科目群・分野等に区分する記述それ自体がなくなっている。

(6)小括

水産編を除くと、全体的に科目区分が緩やかになっており、弾力化・大綱化したとみることができる。一つ一つをみていくと、農業編の専門科目の構成について、1989年は7分野で一定の職業を想定した区分であったが、2000年以降は4分野となり学問的あるいは性質別の区分へと変化している。工業編に関して、1989年は一定の学科と科目の関係が結び付けられているが、2000年以降は学科から分野という表現に変わり、より学科横断的・複合的な科目選択の柔軟性が強まった。商業編は科目に対応した分野・学科だけでなく、商業の区分された分野を一括した商業科が存在する。家庭編については、2000年以降、科目群や分野等の科目区分にかかわる記述がまったくなくなってしまっていた。水産については、他と異なり科目区分が増加した。しかし、標準的な学科の考えがなくなり、分野という表記になっている点では、工業と共通している。

全体として2000年以降は標準的な学科の縛りがなくなり、弾力的な科目構成の在り方に変ったといえる。学科は多様化したが、科目の構成枠組は逆に大綱的になっている。学科・コースは多様化しているのに対し、学習指導要領で示された科目構成の在り方はより抽象的で最低限度の分類に留めるように変化してきている。大綱化は、それぞれの職業分野が必要とする職業能力・技術を定義し保障することを放棄したと評価することもできよう。

第4節 都市圏の高校教育改革における職業学科—東京都・大阪府を事例として

1項 各都道府県による高校改革の展開

臨時教育審議会以来の高校制度改革の実践をふまえて、90年代以降、すべての都道府県において高校教育改革や再編整備が活発になってきている。次節で述べる東京都や大阪府をはじめとして、京都府では「府立高校改革推進計画」、埼玉県では「21世紀いきいきハイスクール推進計画」、和歌山県では「県立高校再編整備計画」など計画名には各府県の独自性がみられる。しかし、その政策の内容は、少子化にともなう高校の統廃合および産業構造の変化への対応を背景に、新たなタイプの高校の設置や高校の特色化・個性化が組み合わされたもので、全体として改革の基調は共通している。さらにその政策は、①特色ある学科やコースの開発(「校内コース制」「学科内コース制」)、②入試制度の多様化、③通学区制度の

柔軟化、④インターンシップやキャリア教育の導入等高校カリキュラムにかかわる改革など、高校教育の中身にまでかかわり多岐にわたっている。

2 項 高校改革のなかの職業学科の位置づけ

以上のような高校教育改革の中で職業学科はどのように改革されてきたのであろうか。職業学科にかかわる政策の基調としては次のような特徴がみられる。

第一に、特色づくりと表裏の関係として、高校間格差の拡大や序列化を進行させていることである。たとえば、大学進学コースやデュアルシステムコースなどカリキュラムの多様化、入学時点で進学あるいは就職に重点をおいたコースに分岐させることによる差別化・種別化などの政策が行われている。専門高校については、のちに述べるように、産業構造の変化と関係なく、「学力」によって序列化されている。

第二に、特色づくりの名のもとに教育課程の強引な改編が実行されていることである。

第三に、職業学科においては、一方では「キャリア教育」が推進されているが、他方では実態として大学進学者への対応にせまられており、二つの異なる方針のもとで系統的な職業教育が軽視される傾向が強まっている。

以上の特徴のもとで、人口規模の大きい東京都および大阪府でどのような改革が行われているか、以下で具体的に検討してみたい。

3 項 東京都における高校再編の様相

(1)適正規模化と新しいタイプの高校の設置計画（1995～2011年）

1995年に東京都教育委員会は、都立高校白書『新しく生まれ変わる都立高校』を発行した。これは、都立高校のあるべき姿を描き出す長期構想（グランドデザイン）を策定するために、現状と課題を整理したものである。その2年後、1997年に都立高校改革推進計画の第1次実施計画が策定された。この計画は、少子化に対応した都立高校の規模や配置の適正化が目的であり、それに伴う統廃合によって新たな特色ある高校を開校しようとしたものである。計画は、1997年から2006年までの10年間を対象に、3年ごとに具体的な「実施計画」を定めるとしている。10年間の目標として具体的な数値は次の表5-9および表5-10の通りである。

削減される学科の数は普通科が27校と最も多く、次に工業科が8校、商業科が5校と続く。削減比率で比較すると、普通科は約20%減に対して、工業科は30%減、商業科は25%減と専門学科の方が削減率が高い。逆に総合学科は9校増加する計画となっている。この9校のうち6校が農業・工業・商業などの専門学科の統合によって創設される予定となっている。

また、数値目標に加えて、教育課程の改革として職業高校については「進学に向けた教育課程の編成、大学の推薦枠等の拡大とともに、大学進学に対応した専門高校を設置する」ことが指摘されている。さらに、①福祉、芸術等の学科の設置、②大学進学に対応した専門高校の設置、③工業高校へ専攻科を設置、④現場実習などの拡充により企業との連携促進、なども計画されている。

表 5-8 「全日制課程の規模と配置の適正化」(第 1 次実施計画 (1997 年度))

| 区分 | | 平成9年度の 学校数 | 平成23年度の 学校数 | |
|--------------|----|---------------|----------------|--------|
| 普通科 | | 146 | 119 | ▲ 27 |
| 専門学科 | | 54 | 42 | ▲ 12 |
| 職業に関 する学科 | 工業 | 27 | 19 | ▲ 8 |
| | 商業 | 19 | 14 | ▲ 5 |
| | 農業 | 6 | 5 | ▲ 1 |
| | 家庭 | (5) | (4) | (▲1) |
| その他の 専門学科 | 芸術 | 1 | 1 | |
| | 国際 | 1 | 2 | 1 |
| | 体育 | (1) | 1 | 1 |
| 総合学科 | | 1 | 10 | 9 |
| 島しょ | | 7 | 7 | |
| 学校数計 | | 208 | 178校程度 | ▲30校程度 |

(出典)「都立高校改革推進計画の概要」より

(<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/toukei/kokokaikaku.htm>)

表 5-9 「定時制課程の規模と配置の適正化」(第 1 次実施計画 (1997 年度))

| 3 定時制課程の規模と配置の適正化 | | | |
|--------------------------------------------------------------------|-------|---------|------|
| (1) 適正な規模と配置を実施する方策 | | | |
| 1. チャレンジスクール、単位制高校(昼間定時制)を設置し、これに 周辺の定時制高校を統合する。 | | | |
| 2. 単学級校について、周辺に受入れ可能な定時制高校がある場 合、これに統合する。 | | | |
| 3. 2年連続で入学者数(5月1日現在)が10人以下の学校(学科) で、今後とも応募者の増える見込が薄い場合、募集停止を行う。 | | | |
| (2) 定時制課程の規模と配置の適正化計画((1)1.の計画数) | | | |
| 区分 | 設置学校数 | 統合対象学校数 | 差 |
| チャレンジスクール | 5 | 17 | ▲ 12 |
| 単位制高校(昼間定時制) | 1 | 2 | ▲ 1 |
| 合計 | 6 | 19 | ▲ 13 |

(出典) 都立高校改革推進計画の概要

(<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/toukei/kokokaikaku.htm>) より

これに続く第 2 次実施計画は、1999 年に策定され、第 1 次実施計画を踏襲したものであった。そして 2003 年に第 3 期の計画が「新たな実施計画」として策定された。その要点は、①「新しいタイプの高校等」とされる高校の種別の追加、②新たなタイプの専門高校の設置、である(表 5-10)。①について具体的には、普通科進学重点校、エンカレッジスクールの指定、総合学科タイプ(昼夜間定時制)、総合芸術高校などである。②については、「産業高校」や「東京版デュアルシステム」が新たに加えられた。また、数値目標も改められ、普通科・専門学科がそれぞれ 27 校削減・12 校削減と計画されていたものが、22 校削減・15 校削減となった。専門学科の内訳は、工業が 8 校減から 9 校減へ、商業が 5 校減から 8 校減へ、その他の学科が 2 校増から 1 校増へ、そして産業科が新たに加わり 2 校増となっている。専門高校の削減校数の増加は、産業高校や総合学科タイプ(昼夜間定時制)の新設に伴うものだと考えられる。

(2) 「学校タイプ」による高校の種別化

東京都の高校改革は、2003年「計画」の9つの「学校タイプ」による種別化という、普通高校および専門高校の別なく、高校全体を新たなカテゴリーで編成したところに、その大きな特徴があった。

それは、「進学重点校」や「ビジネスコミュニケーション」などの普通高校および専門高校における進学推進校から、「エンカレッジスクール」(入試筆記なし・定期考査なし)、「チャレンジスクール」(不登校・中退受験受け入れ)まで、明確に学校をステレオタイプ化させてしまうものであった(表5-10)。

職業高校に関してしてみると、工業高校は、学校タイプとして「アドバンス・テクニカル・ハイスクール」に該当する。これは工業高校を次の3つの型に分け、序列化するものである。

- 1) スペシャリスト型(理工系進学対応型)―蔵前工業高校など
- 2) テクニカル型(高度技術者育成型)―府中工業高校など
- 3) マイスター型(職業観育成型)―葛西工業高校など

また、商業高校については「ビジネスコミュニケーション」という進学型の高校と、「リーディングコマーシャルハイスクール」という専門教育を重視するタイプに分けられている。このように、職業高校を序列化するタイプ編成となっている。

以上のような高校の種別化は、一見わかりやすいものとも言えるかもしれないが、職業教育の必要性や重要性からみた区分とは言えない。生徒個人のモチベーションや具体的進路選択を丁寧に保障する考え方ともなっていない。逆に、生徒のおかれている経済的条件の格差を高校制度によって拡大させる可能性が大きい。

表5-10 「新たな実施計画」(2003年)における「新しいタイプの高校等」の種類と内容

| 学校タイプ | 内容 |
|--------------------|-------------------------------------------------|
| 進学指導重点校(7校) | 難関大学への進学実績を目指す。その他に「進学特別推進校」(5校)、「進学指導推進校」(14校) |
| ビジネスコミュニケーション | 進学型専門高校 |
| デュアルシステム | 定期期間企業で職業訓練をし実践的技術・技能を習得 |
| 産業高校 | 地域の産業界と連携し、生産・流通・消費過程を総合的に学習 |
| アドバンス・テクニカル・ハイスクール | 工業高校でスペシャリスト・資格取得・職業育成3類型 |
| リーディングコマーシャルハイスクール | 商業高校でスペシャリストを目指す |
| エンカレッジスクール | エンカレッジ=励ます・勇気づける=入試筆記なし・午前30分授業・午後体験学習中心・定期考査なし |
| チャレンジスクール | 不登校・中退受験受け入れの3部制 |
| 中高一貫教育校 | 使命感・倫理観・日本人に求められる資質を育てリーダー育成 |

(出所) 筆者作成。東京都教育委員会ホームページ『都立高校改革推進計画』(平成14年10月)

(http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/pickup/p_gakko/kaikaku_seika/honbun.pdf)を参照。

(3)教育内容・カリキュラム改編（2012～現在）

2011年に東京都教育委員会は、都立高校白書『都立高校と生徒の未来を考えるために』を発行した。この白書は、1997年以後の「計画」を受けて、都立高校の現状とその課題を再提示したものである。

翌2012年2月には「第一次実施計画」が新たに作成されている。この計画の中で、これまでの改革の成果として「中退率の低下」「入学者選抜の倍率の回復」「入学辞退率の減少」が挙げられている。この実施計画は、これまでの高校の適正規模化と異なり、教育の内容や教員の資質向上が目的となっている。その目標として、①「知・徳・体」（理科教育の充実、道徳教育の推進、基礎体力の向上など）の向上と充実、②「キャリア教育の推進」、に重点が置かれている。専門高校にかかわって「生徒の技術・技能の習得」という記述がみられる。具体的には「専門的な知識、技術・技能の習得に加え、資格の取得や各種大会への出場などの促進」で、目新しいものではなく、それ以上の詳細な内容は記されていない。

続いて2016年には「新実施計画」が策定された。ここでは、「これからの時代を担う『知』『徳』『体』の調和がとれた人間」、「グローバル化する東京、日本を支える人間」、「自他を共に尊重し社会の中で自立して生きていく人間」を育成するため、①次代を担う社会的に自立した人間の育成（教育内容）、②生徒一人一人の能力を最大限に伸ばす学校づくりの推進（学校設置・課程改善等）、③質の高い教育を支えるための環境整備（教育諸条件）の3点が計画の柱となっている。その特徴のひとつに、道徳教育とキャリア教育の一体化を図った新教科「人間と社会」を全校で実施することが挙げられる。

専門高校等の改善については、①赤羽商業高校を家庭・福祉高校に改編、②五日市高校の商業科を閉科し、普通科のみに改編、③葛西工業高校と多摩工業高校にデュアルシステム科を設置、④中野工業高校をエンカレッジスクールに指定、が具体的な内容である。またその他の専門高校として新国際高校の設置の検討がされている。

(4)改革の特徴

①専門高校の選別の進行と専門教育の希薄化

この間も、専門高校を「学校タイプ」（表5-10）に編成していく事例は進行している。①工業高校や商業高校の「チャレンジスクール」への統合改編、②進学に重点をおいた「進学型専門高校」の設置、③練馬工業高校はエンカレッジスクールとして指定、が挙げられる。②の具体的な高校は、工業は科学技術高校と多摩科学技術高校、商業は千早高校ビジネスコミュニケーション科である。

他方で、工業高校で「デュアルシステム」を拡大する動きもある。これは、学校での教育と企業での職業訓練とを並行して行う職業教育・訓練のシステムだが、企業の教育責任や義務が発生しない日本では未熟で課題の多いシステムとなっている。そのため、企業で行われる実習の内容や技術・技能の程度が定まっておらず、専門性の高い教育実践が保障されるとは言い難い。

②道徳教育を伴うキャリア教育の推進

この間、東京都ではキャリア教育が重視され、2007年以降キャリア教育の一環として「奉仕」という独自の教科が実施されてきた。2016年度からは、「奉仕」に替わり新たに教科「人間と社会」が都内の全高校で実施されている。これは「道徳教育とキャリア教育の一体化を図った」点にその新規性がある。しかし、職業教育を実施している専門高校は高卒後社会に

出ることを前提に、これまで教育を行ってきた。総合学科の高校では、「産業社会と人間」という教科を必修としており、その中にキャリア教育の内容も含まれている。このような前提の上に「人間と社会」がどの高校においても一律に必修化されている。これら専門高校や総合学科の高校で実施する意義や内容・役割を検討する必要があるだろう。

③リーディング・テクニカル・ハイスクールおよび専攻科の導入と廃止

「リーディング・テクニカル・ハイスクール」は、2009年には廃止されている。原因は、志願率の低迷と普通科に比して高い退学率が改善されなかったことにある¹⁷。

もう一つ廃止された制度として「専攻科」がある。進学を重視する科学技術高校に設置されたが、定員割れが常態化し2014年に募集停止となった。「専攻科」の設置目的は、「より専門性を高めた実践的技術者を育成するため専門的な知識・技術の深化と上級の職業資格の取得」することにあつたが、職業資格の取得についても成果が不十分であるとの報告がある。専攻科は、看護科や水産科、工業科の建築科・自動車科に多くみられ、一定需要が確保されているように、職業の上級資格の取得、それに付随する特定の資格が必要な職業と深く結びついている。そのため、本科で進学を重視している科学技術高校での専攻科に対する需要がそれほど広がらないのは当然のことであった。

4 項 大阪府における高校再編の様相

(1)活発な高校統廃合と特色ある高校設置計画

大阪府の大規模な高校再編は、1999年4月に大阪府教育委員会による「教育プログラム」の策定に始まる。このプログラムは、いじめや不登校、高等学校の中途退学、「学級崩壊」などの教育課題の深刻化、国際化や科学技術の進展、少子高齢化などの社会の変化が背景となっている。これらに対応するために教育システムの改革として、この再編計画が作成された。このプログラムの計画期間は、1999年から2008年の10年間であった。「プログラム」策定を受け、11月に「全日制府立高等学校特色づくり・再編整備第1期実施計画」が、1999年度から2002年度までを計画期間として、まとめられた。その主な内容は、155校から135校へと高校を減らす（図5-3）とともに、「総合学科」や「普通科総合選択制」「全日制単位制高校」などの特色ある高校へ再編することである。

2003年11月には、前年の大阪府学校教育審議会による答申を受け、府立高等学校特色づくり・再編整備計画の全体計画が策定された。このなかでは、多部制単位制高校（クリエイティブスクール）の設置、また、専門高校についても「工科高校」や「国際・科学高校」の改編・設置という新たな提案がなされた。

クリエイティブスクールとは、1部（午前）・2部（午後）など異なる時間帯に教育課程を設け、生徒自らの興味・関心や適性に応じて科目を選択し時間割を柔軟に組むことができる多部制単位制の高校である。一部の普通科や総合学科がクリエイティブスクールと改編され、その学科内のコース等を普通科は「ワールド」、総合学科は「系列」という表現で区分している。既存の工業高校12校のうち3校が総合学科のクリエイティブスクールとして改編された。残りの9校の工業高校は「工科高校」とされ、①専門分野の深化と高等教育機関への接続の2系統のコース設定、②二学期制、③系・専科による専門分化、④総合募集（一括募集）といった一律の制度改編が行われた。

前述の「プログラム」を引き継ぎ、2009年1月に『『大阪の教育力』向上プラン』が策定

された。これは大阪府の教育全体の 2009 年以後の 10 年間の方向性と 5 年間の具体的取組についてその基本方針を定めたものである。たとえば、普通科における特色づくりとして「進学指導特色校」を定めるという新たな方針が示されている。

職業学科については、「ものづくり教育コンソーシアム」を設立することが提案されている。設立目的は、地域産業との連携強化や高等教育機関との接続の拡充を進めるなど、大阪の産業基盤を継承・発展できる日本一の工科高校づくりに向けた提案、指導・助言、支援、評価を行うことにある。実際に 2010 年 2 月に設立され、学識者や商工会議所の関係者、ジョブカフェ事業の関係者、府教委、府商工労働部の課長などが構成員となっている。この組織は、2012 年には 8 回の協議を経て、「府立工科高等学校におけるモノづくり教育の充実に関する提言」を取りまとめた。その内容として、工科高校に進学重点校を置くことがあげられ、9 校を 3 つの型（①高大連携重点型、②実践的スキル養成重点型、③地域産業連携型）に分け、学校ごとに重点化する教育内容を固定することが提案されている。

2013 年 11 月に「大阪府立高等学校・大阪市立高等学校再編整備計画」が 2014～2018 年度の 5 年間の計画として策定された。特色化の一層の推進と市立高校も含めた再編整備の検討にその特徴がある。2018 年には府・市立高校を合わせてさらに 7 校減らす予定としている（表 5-11）。

また、新たな高校として「エンパワメントスクール」が登場した。それは、生徒の「わかる喜び」や「学ぶ意欲」を引き出すため、義務教育段階からの「学び直し」のカリキュラムを徹底する高校である。全日制普通科およびクリエイティブスクールから指定し、1 時限 30 分の授業や少人数授業、体験型の授業などを行うとしている¹⁸。

工科高校に関しては、前述のコンソーシアムでの内容を踏まえて 3 つの型への重点化が明確化された。市立の工業高校は工科高校へ改編が検討されており、商業高校についてはすでに 3 校が募集停止となっている。市立職業高校は府立校との地域的バランスから、今後さらに再編が進むことが予想される。

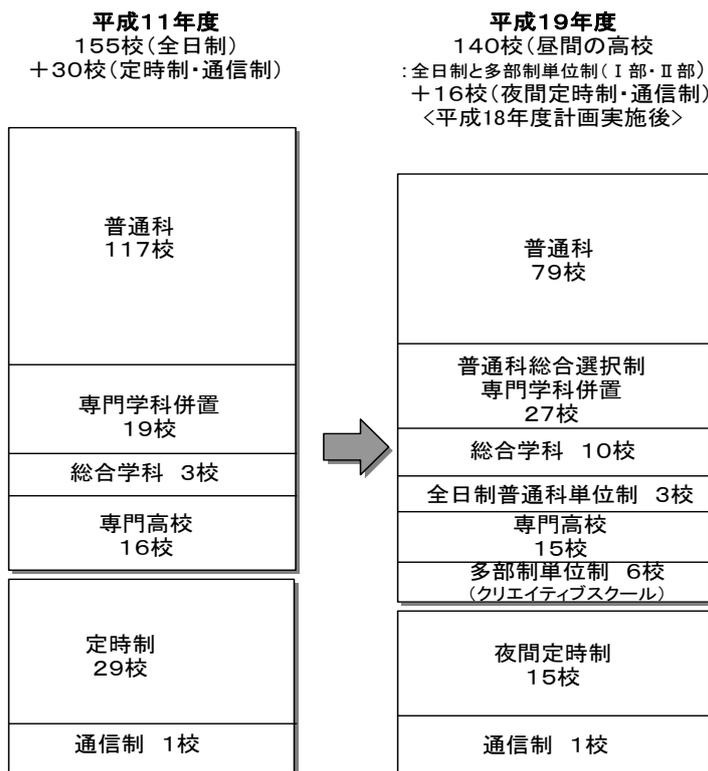


図 5-3 規模と配置の適正化（平成 18 年度計画実施後）

（出典）大阪府教育委員会資料より引用

表 5-11 大阪府公立高校の 2013 年時点の学校数

昼間の学校数

| | | 府立高校 | | 市立高校 | | |
|---------------------------|-----------------------|----------------------|----------|-------------|--------|----|
| 平成 25 年度 | 普通科高校 107校 (※1) | 普通科のみ | 61校 | 普通科高校 4校 | 体育科等併置 | 2校 |
| | | (うち専門コース設置校 27校) | | | 英語科等併置 | 2校 |
| | | 総合選択制 | 19校 | | | |
| | | 専門学科等併置 | 22校 | | | |
| | | (うち国際関係学科設置校(※2) 7校) | | | | |
| | | 単位制 | 5校 | | | |
| | 専門高校 15校 | 農業高校 | 2校 | 専門高校 11校 | 工業高校 | 5校 |
| | | 工科高校 | 9校 | | 商業高校等 | 4校 |
| | | 国際・科学高校(※3) | 3校 | | その他 | 2校 |
| | | 総合造形 | 1校 | | | |
| (国際関係学科設置校(※2、※3)【再掲】10校) | | | | | | |
| | 総合学科高校(※1) | 10校 | 総合学科高校 | 1校 | | |
| | クリエイティブスクール | 6校 | 併設型中高一貫校 | 1校 | | |
| (連携型中高一貫校【再掲】2校) | | | | | | |
| | 小計 | 138校 | 小計(※4) | 17校 | | |
| | | 合計 | 155校 | | | |



平成30年度(予定) 148校程度

※1 クリエイティブスクールを除く

※4 中央高校及び募集停止校(天王寺商業、東商業、市岡商業)を除く

(出典) 大阪府教育委員会・大阪市教育委員会「大阪府立高等学校・大阪市立高等学校再編整備計画(平成26年度～平成30年度)」p.9より引用

(2)再編の特徴

①普通科高校中心の統廃合計画

高校再編の最初の計画である 1999 年の「プログラム」によると、1998 年の志願者倍率は普通科が 1.15 倍、職業学科が 1.89 倍、職業学科以外の専門学科が 2.35 倍、総合学科が 2.18 倍、と普通科よりも専門学科や総合学科の志願者倍率が高くなっている。そのため、専門高校の統廃合は少なく、普通科を 4 割も減らす計画となっている。しかし、大阪唯一の衛生看護科をもつ白菊高校の閉校、食品産業高校の総合学科への再編など専門高校に対しても大きな影響があった。

②高校統廃合を最優先する再編整備

大阪府の高校再編は、生徒数の減少を背景に、高校の統廃合を積極的に実施するところに特徴があった。2002 年に鳴り物入りで新設・開校された咲洲高校（普通科単位制高校）はここ数年募集定員を満たしていない状況が続いていることから、2016 年に生徒募集が停止される。定員を満たさない高校を減らすことが優先的に行われてきており、中長期的な高校教育の展望が十分議論されていないといえる。

③工科高校の中での種別化

前述したように、9 校ある工科高校は 3 つの型（①高大連携重点型、②実践的技能養成重点型、③地域産業連携型）に分けられ、それぞれ、①は工学系大学進学重視、②は高度な職業資格取得を重視、③は企業実習の重視、としている。とくに、①に該当する工科高校には大学進学を前提としたコース枠組みを設けている。実際に、淀川工科高校の「工学系大学進学専科」、今宮工科高校の「工学系大学進学専科」、茨木工科高校の「工学系大学進学専科」が設置されている。これは総合募集とは別に単独募集として、入学時からコースが決められている。この工科高校の種別化は、大学進学の特別なコースを設置することが重視されるとみることができ、学力の一元化を誘発していることは否定できない。ただし、現場の教員からこのような工業高校の大学進学をみすえた学科の存続・維持の厳しさが報告されている¹⁹。2015 年度の大阪府高校入学試験では、「工学系大学進学専科」の入学者倍率は 3 校で平均 0.775 倍と定員割れの状態であったという。

5 項 都市圏の高校教育改革の特徴

東京都および大阪府の職業学科改革に特徴的事例として、次の 4 つの点をあげておきたい。

一点目は、職業学科が総合学科に改編される事例である。これは、ほぼすべての県で見られる傾向である。東京都と大阪府の総合学科設置の事例をみると、専門高校と普通高校の統合により総合学科が設置されているケースが多くみられる。さらに、定時制の総合学科の設立についても東京都と大阪府は、新たな傾向がみられる。東京都は総合学科として昼夜間定時制の「チャレンジスクール」が全日制工業高校あるいは定時制商業高校との統合によって設立されているケースがある。また、大阪府は全日制工業高校（現：工科高校）に併設されていた定時制課程がすべて総合学科に改編された。

二点目は、工業高校を義務教育の内容の「学び直し」のための高校へ再編する事例である。東京都のエンカレッジスクールや大阪府のエンパワメントスクールが該当する。これらは

工業高校から改編された事例のほか、普通科高校からの場合もある。学校形態は、前者は全日制学年制工業科（あるいは普通科）であるのに対し、後者は多部制単位制の総合学科として改編されている。制度的位置づけは異なるが、「学び直し」のためという基本方針や1コマ30分の授業、体験型学習の重視などの教育方法に共通点がみられる。

三点目は、従来の職業学科（農業科、工業科など）が他学科と統合されたり、総合学科等へ改組された利する一方で、新たな職業学科（福祉科、情報科など）やその他の専門学科（国際科、理数科など）が新設されているという事例である。

四点目は、高校における「キャリア教育」の充実への志向の高まりによって、職業科においても「キャリア教育」やインターンシップの実施などが活発化しているという事例である。たとえば、東京都は全高校でキャリア教育にかかわる教科として「奉仕」の実施を必修化している。2016年度以降は「奉仕」が「人間と社会」に移行され、キャリア教育と道德教育を一体化した教科として取り組まれている。

以上のように、「学び直し」のための高校再編やキャリア教育の強化などが行われる一方で、東京都における「科学技術高校」の設置、大阪府における工科高校「工学系大学進学専科」のコースの設置など大学等進学重視をうたった工業高校が改編されている点も看過できない。高校改編が進み、教育内容にまでその方針が示される中で、生徒のニーズ重視の生徒獲得の競争、「学力」を中心とした高校の差別化が強調され、系統的・具体的な職業教育について十分に議論が行われているとはいえない。

教育現場レベルでは、「キャリア教育」が重視されてきている。しかし、実態として実際に行われている「キャリア教育」は、具体的な職業技能・能力が想定されていないため、職業観・労働観の育成に終始している。そのため、成果は曖昧である。「キャリア教育」は、特定の職業技能・能力の習得、つまり職業教育を前提としてはじめて意義をもちうるであろう。

1 中央教育審議会答申「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」2011年1月

2 2002年以降は総務省「労働力調査」（詳細集計、年平均）、2001年以前は同「労働力調査特別調査」（2月）より

3 文部科学省「高等学校教育の改革に関する推進状況」（2001年度～2013年度）http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/main8_a2.htm（2016年10月22日閲覧）

4 寺田盛紀「高校職業教育とその専門性」新海英行他編『現代の高校教育改革』大学教育出版、1989年、69頁

5 佐々木享は、次のように述べている。「商業に関する学科、工業に関する学科、農業に関する学科、水産に関する学科、厚生に関する学科などで行われる専門教育の内容は実業教育に近い。実際に、一般に職業教育とか職業科と呼ばれるのはそのためである。外国語に関する学科、美術に関する学科、音楽に関する学科、その他の学科は、ひろい意味では職業教育といえるが、強いて職業教育といわずに専門学科とした方がムリがないように思われる。」（佐々木享『高校教育論』大月書房、1976年、92-93頁）

6 第14期中央教育審議会答申「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」1991年4月

7 総合学科の今後の在り方に関する調査研究協力者会議「総合学科の今後の在り方について～個性と創造の時代に応える総合学科の充実方策～（報告）」2000年1月

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/009/toushin/000101a.htm#1-1（2019年9月26日閲覧）

-
- 8 太田政男「高校『多様化』再編と学校づくり・地域づくり」日高教・高校教育研究委員会編集『高校のひろば』68号、旬報社、2008年、15-21頁
 - 9 島津敦美・佐藤史人「和歌山県立有田中央高校におけるカリキュラムの特徴に関する研究－総合学科福祉系列に着目して－」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』No.23、2013年、143-149頁
 - 10 文部省『学制百二十年史』ぎょうせい、1992年、332-333頁
 - 11 文部省『教育白書（平成5年度）』
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad199301/hpad199301_2_111.html
（2016年10月22日閲覧）
 - 12 文部科学省『平成28年度学校基本調査』（2016年）より
 - 13 同上
 - 14 佐々木享「高校の学科構成の歴史の概要」『名古屋大学教育学部紀要 教育学科』第39巻1号、1992年、51-68頁
 - 15 文部科学省『高等学校設置基準の全部を改正する省令及び高等学校通信教育規定の一部を改正する省令の制定について（通知）』
 - 16 三輪定宣「高等学校設置基準等改正の問題点」日高教・高校教育研究委員会編集『高校のひろば』52号、旬報社、2004年6月、34-39頁
 - 17 東京都教育委員会「『都立高校改革推進計画』の成果検証」2011年9月
 - 18 大阪府教育委員会・大阪市教育委員会「大阪府立高等学校・大阪市立高等学校再編整備計画（平成26年度～平成30年度）」、2013年、3頁
 - 19 前野博「大阪府立高校の職業科生徒の進路状況」技術教育研究会『技術教育研究』第74号、2004年6月、14-16頁

第6章 90年代における高校工業科の改編と現状 —近畿都市部の工業高等学校を事例として—

第1節 本章の目的

高校工業科は、高度経済成長期以降、多くの工業技術者を輩出し、日本の製造業を支えてきた。しかし、現在、工業高校の量的縮小、専門科目の減少や内容の「希薄化」など高校工業教育は危機的な状況に直面している。本章では、高校再編が進められている地域の工業高校の教育内容を個別に検討することで、工業高校の現状を明らかにしたい。具体的には、近畿圏（大阪府、京都府、兵庫県）の5つの工業高校を事例に、教育課程の変遷と特徴を明らかにすることによって、専門教育の希薄化について分析してみたい。

90年代以降の工業高校の特徴は、量的側面からみれば、生徒数の漸減である。

質的側面からみれば、専門教育の希薄化である。このことは、多くの研究者から指摘されている。たとえば、佐々木享は、工業高校の卒業生が専門性をいかせなくなったことについて、1989年改訂の高等学校学習指導要領をとりあげ、①標準の総履修単位数の削減、②原則履修科目の増加が、「当該学科の専門性をかつてなく弱体化」することになったと述べている¹。佐々木とならんで、後述する長谷川雅康らの研究は、高校工業科のカリキュラムに関する全国アンケート調査から工業高校が専門性の強化の方向にないことを明らかにしている²。くわえて、最近の傾向として、カリキュラム中の工業教科の単位数が減少していると同時に、「学校間の差の拡大」や教育課程が「複雑化」しているという実態があることを報告している。

第2節 高校工業科の概要

1項 高校工業科の生徒数の変遷

2018年現在、工業科は職業学科のなかで最も多い在籍生徒数となっている。90年代までは商業科の方が工業科の在籍生徒数よりも多かったが、1999年に工業科の生徒数が商業科を上回った。2018年の工業科の生徒数は245,978名で、高校生全体の7.6%を占める。職業学科³の在籍生徒数（589,202名）でみると、工業科のそれは約42%を占めており、職業学科のなかで中心的存在であるといえる。

しかし、前述したように、工業科の在籍生徒数は漸減傾向にある。表6-1をみると、全在籍生徒数に占める工業科生徒数は、1988年以降2003年まで8.7～8.9%の間を推移し、一定の割合を維持していたが、2004年以降現在に至るまで減少し続けている。

都道府県別に工業科の生徒数をみると、2017年時点で、高校生に占める工業科生徒の比率が最も小さいのが千葉県で2.5%、それに続くのが、京都の2.6%、神奈川県3.5%、東京都4.4%であり、一般に都市圏において工業科の生徒比率が少なく、これに対して最も大きいのが佐賀県で15.4%、次に山形県14.6%、山口県14.2%、宮崎県14.1%であり、地方圏において比率は高くなっている。とくに九州・東北においては高いことが分かる（表6-2）。上位と下位で10ポイント以上の差が開いている。

2項 工業科卒業生の進路状況と就業構造

工業科卒業生の進路状況は、2018年現在、就職者が67.9%、大学等進学者が14.5%である。ここ数年は就職者が増加傾向にあり、大学等進学者は減少している（表6-1）。就職者の

内訳は、約6割が「生産工程従事者」でもっとも多く、つぎに多いのが「専門的・技術的職業従事者」で約1割を占める。前者は、製造業等の監視員や作業者のことであり、工業高校卒業者が就業する代表的な業種として位置づけられてきた。後者は、工業科に関連する職業でいうと、「製造技術者（開発）」「製造技術者（開発を除く）」「建築・土木・測量技術者」「情報処理・通信技術者」などが該当する。

佐々木享や田中喜美は、このなかで「専門的・技術的職業従事者」に注目しており、この職業を工業科の専門性の高さに関連づけている。佐々木は、「専門的・技術的職業従事者」の比率の高さに「工業高校の生きる道が示唆されている」⁴という。高校卒業生に占める「専門的・技術的職業従事者」の割合は、2003年の2.9%を底に増加傾向にあり、2018年には8.4%となっている。

一般に工業科は、その専門性と関連の高い職業に就職する者の割合が高い。ここ数年、少子化による人手不足から雇用状況が回復しており、とくに製造業等で人手不足が顕著なため、工業科への求人が増えている。

3項 学科名称の変遷

つぎに、工業科における小学科（機械科、電気科、土木科など）の変遷を確認する。図6-1をみると、「電気関係」「機械関係」の基幹学科が大幅に減少していることが分かる。逆に、「情報技術関係」および「その他」が増加傾向にある。「電子機械関係」が「機械関係」および「電子関係」の減少を促進させ、「情報技術関係」と「その他」の増加とともに「工業科全体の弱体化を牽引している」という見解もある⁵。

小学科の実数および生徒数の減少に反し、小学科の名称の種類は増えている。『学校基本調査』の学科コード表における工業科の小学校の種類を確認してみると、1990年には136種類であったのが、2013年には264種類と2倍近く増加している。また、これまでの「○○学科」「○○コース」という表現の仕方にも変化がみられる。たとえば、大阪府立の工科高校は「○○系○○専科」という呼び方に統一され、従来の「○○学科」という表現が使われていない。ほかにも、「分野」「専攻」「類型」「領域」など、学科・コースの表現の仕方にバリエーションが出てきている。これまでの工業科あるいは工業高校に対する印象や従来の教育の枠組を変えようとしていると考えられる。それは、産業構造の変化に対応するというよりは、いかに生徒や保護者のニーズに応えられるか、というところにあり、教育内容の発展・充実とは必ずしも一致していない。

表 6-1 工業科在籍生徒数および同卒業者に占める「専門的技術的職業従事者」の割合

| 年度 | A: 全在籍生徒数 | B: 工業科生徒数 | B/A | 専・技従事 | 就職者 | 大学等進学者 |
|------|-----------|-----------|------|-------|------|--------|
| 1975 | 4,327,089 | 508,818 | 11.8 | 6.0 | | |
| 1976 | 4,380,301 | 494,682 | 11.3 | 6.4 | | |
| 1977 | 4,375,522 | 479,340 | 11.0 | 6.9 | | |
| 1978 | 4,409,277 | 473,650 | 10.7 | 6.9 | | |
| 1979 | 4,479,343 | 470,921 | 10.5 | 4.7 | | |
| 1980 | 4,616,339 | 474,515 | 10.3 | 5.3 | | |
| 1981 | 4,677,169 | 471,106 | 10.1 | 5.3 | | |
| 1982 | 4,594,812 | 460,165 | 10.0 | 6.1 | | |
| 1983 | 4,710,197 | 462,223 | 9.8 | 7.0 | | |
| 1984 | 4,885,913 | 465,979 | 9.5 | 5.9 | | |
| 1985 | 5,171,787 | 478,416 | 9.3 | 5.6 | | |
| 1986 | 5,253,230 | 478,854 | 9.1 | 6.8 | | |
| 1987 | 5,368,583 | 480,860 | 9.0 | 6.8 | | |
| 1988 | 5,526,845 | 485,371 | 8.8 | 7.5 | | |
| 1989 | 5,637,947 | 489,316 | 8.7 | 8.3 | | |
| 1990 | 5,616,844 | 486,132 | 8.7 | 10.4 | | |
| 1991 | 5,448,374 | 472,804 | 8.7 | 11.5 | | |
| 1992 | 5,211,627 | 454,358 | 8.7 | 12.5 | | |
| 1993 | 5,003,314 | 438,081 | 8.8 | 10.1 | | |
| 1994 | 4,855,202 | 425,680 | 8.8 | 9.6 | | |
| 1995 | 4,717,191 | 414,946 | 8.8 | 9.1 | | |
| 1996 | 4,539,694 | 402,620 | 8.9 | 5.9 | | |
| 1997 | 4,363,614 | 387,571 | 8.9 | 5.5 | | |
| 1998 | 4,250,518 | 375,326 | 8.8 | 5.5 | | |
| 1999 | 4,203,750 | 368,388 | 8.8 | 4.3 | | |
| 2000 | 4,157,269 | 364,000 | 8.8 | 4.1 | | |
| 2001 | 4,053,627 | 355,193 | 8.8 | 3.7 | | |
| 2002 | 3,921,141 | 343,883 | 8.8 | 3.4 | | |
| 2003 | 3,801,646 | 329,991 | 8.7 | 2.9 | | |
| 2004 | 3,711,062 | 317,492 | 8.6 | 3.1 | 52.1 | 17.1 |
| 2005 | 3,596,820 | 302,196 | 8.4 | 3.6 | 54.0 | 16.9 |
| 2006 | 3,485,676 | 289,958 | 8.3 | 4.2 | 57.6 | 16.5 |
| 2007 | 3,397,735 | 278,827 | 8.2 | 5.1 | 60.1 | 16.8 |
| 2008 | 3,358,711 | 271,968 | 8.1 | 5.8 | 62.7 | 17.2 |
| 2009 | 3,338,861 | 267,289 | 8.0 | 6.3 | 62.8 | 17.5 |
| 2010 | 3,360,101 | 266,667 | 7.9 | 6.3 | 57.1 | 18.8 |
| 2011 | 3,340,561 | 263,856 | 7.9 | 6.1 | 60.4 | 17.2 |
| 2012 | 3,347,127 | 263,557 | 7.9 | 5.9 | 62.6 | 15.6 |
| 2013 | 3,310,820 | 260,559 | 7.9 | 6.4 | 63.3 | 14.9 |
| 2014 | 3,324,615 | 258,001 | 7.8 | 7.0 | 64.7 | 14.5 |
| 2015 | 3,309,613 | 254,524 | 7.7 | 7.4 | 66.4 | 14.5 |
| 2016 | 3,299,599 | 252,744 | 7.7 | 7.6 | 67.4 | 14.4 |
| 2017 | 3,270,400 | 249,960 | 7.6 | 8.1 | 67.5 | 14.4 |
| 2018 | 3,226,017 | 245,978 | 7.6 | 8.4 | 67.9 | 14.5 |

(注) 各年度の文部科学省『学校基本調査』より作成。

(引用) 齊藤武雄・田中喜美・依田有弘『工業高校の挑戦—高校教育再生への道—』学文社、2005年、3頁の「表1」に加筆修正したもの。

表 6-2 2017 年の都道府県別の工業科の生徒数とその比率

| 順位 | 都道府県 | 生徒数 | | 比率 |
|----|------|---------|--------|------|
| | | 総数 | 工業科 | |
| 1 | 佐賀 | 24,949 | 3,837 | 15.4 |
| 2 | 山形 | 30,522 | 4,449 | 14.6 |
| 3 | 山口 | 34,335 | 4,866 | 14.2 |
| 4 | 宮崎 | 31,186 | 4,407 | 14.1 |
| 5 | 大分 | 31,305 | 4,395 | 14.0 |
| 6 | 青森 | 35,578 | 4,986 | 14.0 |
| 7 | 鹿児島 | 45,160 | 6,206 | 13.7 |
| 8 | 熊本 | 47,634 | 6,347 | 13.3 |
| 9 | 福島 | 51,917 | 6,708 | 12.9 |
| 10 | 富山 | 28,446 | 3,469 | 12.2 |
| 11 | 石川 | 32,357 | 3,871 | 12.0 |
| 12 | 秋田 | 24,782 | 2,858 | 11.5 |
| 13 | 長崎 | 38,538 | 4,412 | 11.4 |
| 14 | 岡山 | 53,889 | 6,042 | 11.2 |
| 15 | 栃木 | 53,677 | 5,883 | 11.0 |
| 16 | 愛媛 | 34,210 | 3,581 | 10.5 |
| 17 | 岩手 | 34,252 | 3,554 | 10.4 |
| 18 | 岐阜 | 55,904 | 5,794 | 10.4 |
| 19 | 高知 | 19,108 | 1,910 | 10.0 |
| 20 | 三重 | 48,818 | 4,875 | 10.0 |
| 21 | 沖縄 | 46,499 | 4,590 | 9.9 |
| 22 | 群馬 | 52,867 | 5,190 | 9.8 |
| 23 | 愛知 | 199,345 | 19,294 | 9.7 |
| 24 | 鳥取 | 15,242 | 1,470 | 9.6 |
| 25 | 福岡 | 130,428 | 11,619 | 8.9 |
| 26 | 福井 | 22,508 | 2,000 | 8.9 |
| 27 | 和歌山 | 27,260 | 2,420 | 8.9 |
| 28 | 香川 | 26,321 | 2,303 | 8.7 |
| 29 | 宮城 | 60,668 | 5,229 | 8.6 |
| 30 | 徳島 | 19,408 | 1,627 | 8.4 |
| 31 | 島根 | 18,778 | 1,556 | 8.3 |
| 32 | 山梨 | 25,192 | 2,074 | 8.2 |
| 33 | 新潟 | 58,439 | 4,378 | 7.5 |
| 34 | 長野 | 58,156 | 4,343 | 7.5 |
| 35 | 静岡 | 99,706 | 7,386 | 7.4 |
| 36 | 兵庫 | 142,268 | 10,491 | 7.4 |
| 37 | 広島 | 72,834 | 5,364 | 7.4 |
| 38 | 茨城 | 78,232 | 5,515 | 7.0 |
| 39 | 北海道 | 126,522 | 8,433 | 6.7 |
| 40 | 滋賀 | 39,681 | 2,416 | 6.1 |
| 41 | 大阪 | 232,094 | 12,974 | 5.6 |
| 42 | 埼玉 | 177,314 | 8,330 | 4.7 |
| 43 | 奈良 | 36,385 | 1,706 | 4.7 |
| 44 | 東京 | 316,832 | 13,871 | 4.4 |
| 45 | 神奈川 | 207,667 | 7,219 | 3.5 |
| 46 | 京都 | 71,438 | 1,832 | 2.6 |
| 47 | 千葉 | 151,749 | 3,850 | 2.5 |

(注) 文部科学省『学校基本調査』(2017年)より作成。

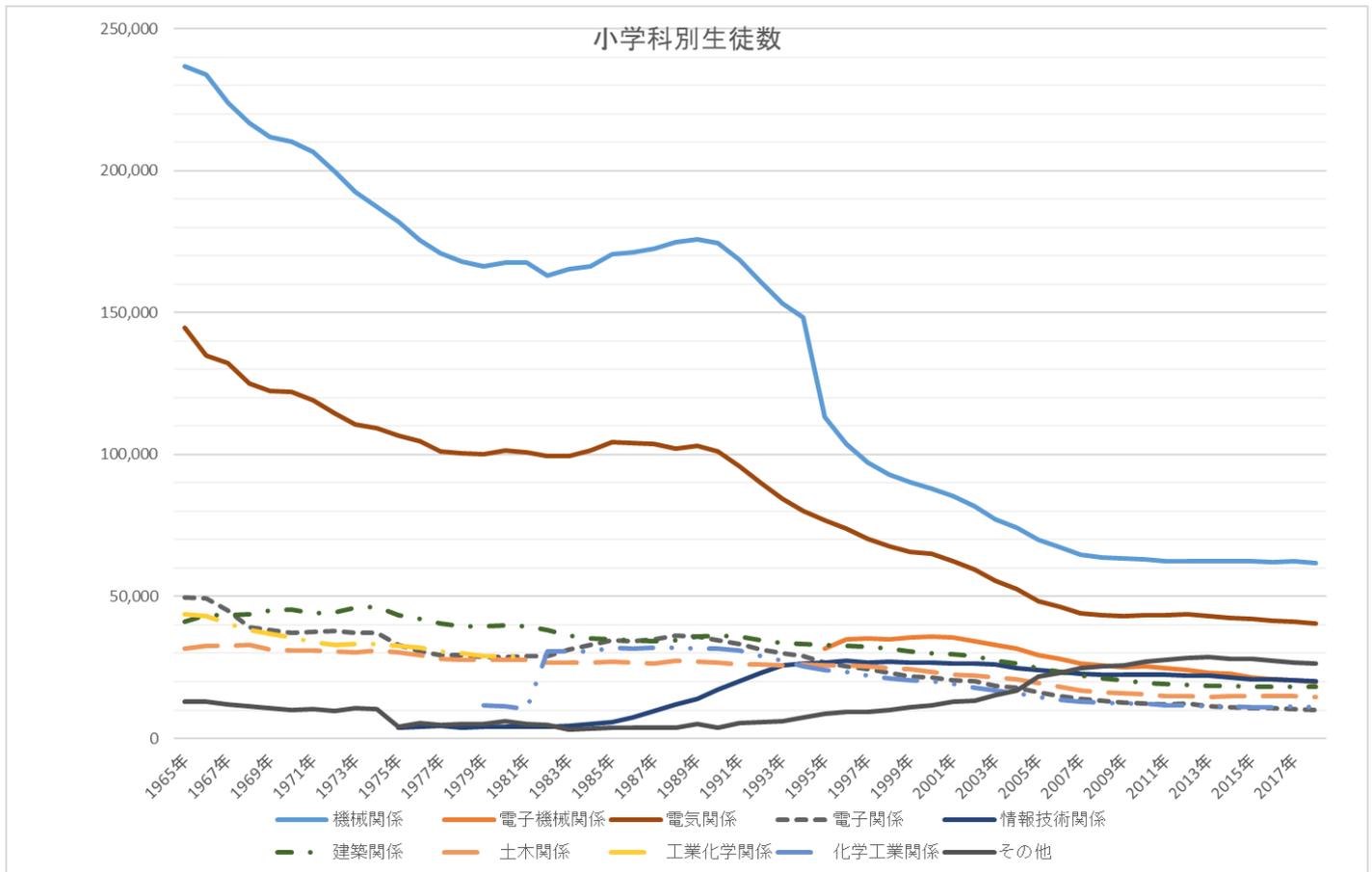


図 6-1 1965～2017 年の工業に関する学科の小学科別生徒数

(注) 各年度の文部科学省『学校基本調査』より作成。

4 項 90 年代以降の学習指導要領の変遷

90 年代以降、工業科のカリキュラムは以下のような変遷をたどっている。

まず、1970 年代から専門科目にあてる標準の履修単位数が削減されてきている。90 年代以降は、それまで 96 単位のうち 42～43 単位 (45%) を占めていた工業の専門科目が、1989 年の学習指導要領改訂によって、全体 91 単位程度のうちの 36～37 単位 (41%) となった。

1999 年の学習指導要領改訂では、最低履修単位数がさらに 25 単位にまで大幅に削減されている。他方で、工業科の原則履修科目は 6 科目 (「工業基礎」「実習」「製図」「工業数理」「情報技術基礎」「課題研究」) から 2 科目 (「工業技術基礎」「課題研究」) へと削減されている。しかも、この「工業技術基礎」と「課題研究」は、それぞれ工業全般を学ぶ基礎科目とプロジェクト型学習の科目であり、工業教育の専門性・体系性の強化に直接的には結びつかない科目だといえる。

続く 2009 年、2018 年の改訂においては、最低履修単位数と原則履修科目に変化はなかった。ただし、2018 年の学習指導要領の「工業科の目標」では、これまで「基礎的・基本的な知識と技術を習得させ」とされていた文言がなくなり、知識・技能の習得に関しては、「体系的・系統系に理解するとともに、関連する技術を身に付けるようにする」という漠然とした表現に変わっている。それまで「基礎的・基本的」とされていた習得すべき知識・技能の基準が示されなくなったのであり、知識・技能の「基礎・基本」を習得することよりも、それを活用することに主眼がおかれるようになっている。この変化は、工業科の専門性の弱

体化や希薄化を招くだけでなく、工業という産業あるいは職業固有の知識・技能の修得を軽視することになりかねない。

第3節 近畿圏の高校工業科～都市部の事例をとおして

1項 近畿圏の高校工業科の特徴

近畿圏の府県では、工業科の生徒数の割合が少ない（表 6-2）。とくに京都府は千葉県に次いで工業科生数の割合が少ない。しかも京都府や大阪府では、とくにここ 15 年で大幅に減少している。2003 年の工業科生徒が高校生に占める割合は、それぞれ滋賀県 7.2%、京都府 4.2%、大阪府 8.1%、兵庫県 7.6%、奈良県 5.5%、和歌山県 10.6%であった。それが 2018 年には、滋賀県 6.1%、京都府 2.4%、大阪府 5.5%、兵庫県 7.3%、奈良県 4.8%、和歌山県 8.9%と激減している。

このような状況のなかで、現在の工業科は、そのカリキュラムや進路状況等の特徴から、(1)職業準備教育を中心とする高校、(2)専門的技術者育成を行う高校、(3)進学教育を重視する高校、(4)「探究型学習」に力点をおく高校、といった 4 つの性格に分類することができる。以下、それらの代表例として、(1)兵庫県立飾磨工業高校および大阪府立佐野工科高校、(2)大阪市立都島工業高校、(3)神戸市立科学技術高校、(4)京都市立京都工学院高校の 5 校の事例を検討してみたい。

2項 全国的な傾向と分析方法

事例分析に先立って、これらの高校のカリキュラムの特徴を明らかにするために、長谷川らが 2015 年に行った工業学校カリキュラムの全国的調査⁶を紹介したい。そこでは、各高校における「普通教科」と「工業教科」のそれぞれの合計単位数が明らかにされるとともに、「実習」「製図」「工業技術基礎」等の基本的な専門科目に充てられている単位数についても、学科別にその傾向が分析されている。

この調査は、もともと 1976 年から開始された連続的なものであり、学習指導要領の改訂のたびに行われてきたものである。調査校については、第一回の調査（1976 年）の際に、全国の工業高校から各県 2 校以上、全国で 165 校を抽出していた⁷。その後は、それらの高校に継続して依頼をしている。2015 年の調査では 93 校に調査依頼をし、76 校（82%）からの回答を得ている（学科・系別の内訳は表 6-3 を参照）。これは、工業科全体の 14%ほどにあたる（2015 年時点で、工業科をもつ高校は 537 校）。以下、まずこの調査結果から、本稿にかかわる 2 点の結果を確認する。

表 6-3 学科・系ごとの回収率

| 学科・系 | 機械 | 電気 | 電子 | 建築 | 土木 | 化学 | 情報技術 | 電子機械 |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 依頼校数 | 84 | 82 | 32 | 56 | 50 | 41 | 32 | 30 |
| 回答校数 | 67 | 64 | 19 | 43 | 36 | 39 | 28 | 20 |
| 回収率 | 79.8% | 78.0% | 59.4% | 76.8% | 72.0% | 95.1% | 87.5% | 66.7% |

1 点目は、高校ごとの「普通教科」と「工業教科」のそれぞれの合計単位数とその実施校数である。これをみると、実施校数が多い合計単位数は、「普通教科」では 46～51 単位であり、「工業教科」では 30～36 単位のあたりであることが分かる（表 6-4-2、図 6-2）。単位数の平均値は、「普通教科」で 47.8 単位、「工業教科」で 33.7 単位であった（表 6-4-2 より

算出)。

表 6-4-1 学校別工業科における普通教科
および工業教科の単位数

| 普通教科 | | 工業教科 | |
|-------|------|-------|------|
| 合計単位数 | 実施校数 | 合計単位数 | 実施校数 |
| 60-65 | 1 | 46 | 1 |
| 60 | 1 | 43 | 2 |
| 54 | 1 | 41-45 | 1 |
| 53 | 1 | 39 | 3 |
| 52 | 4 | 38 | 1 |
| 51 | 6 | 37-39 | 1 |
| 50 | 6 | 37-38 | 1 |
| 49-64 | 1 | 36 | 8 |
| 49-50 | 1 | 35-39 | 1 |
| 49 | 9 | 35 | 5 |
| 48 | 10 | 34 | 9 |
| 47 | 10 | 33-41 | 1 |
| 46 | 7 | 33-36 | 1 |
| 45-47 | 1 | 33-34 | 1 |
| 45 | 5 | 33 | 7 |
| 44 | 2 | 32-39 | 1 |
| 43 | 5 | 32-36 | 1 |
| 42 | 2 | 32-34 | 2 |
| 41-46 | 1 | 32-33 | 1 |
| 41 | 1 | 32 | 9 |
| 40 | 1 | 31-33 | 1 |
| 38 | 1 | 31-32 | 1 |
| 計 | 77 | 31 | 3 |
| | | 30 | 7 |
| | | 29-33 | 1 |
| | | 27-36 | 1 |
| | | 27 | 3 |
| | | 26-39 | 1 |
| | | 26 | 1 |
| | | 22-25 | 1 |
| | | 計 | 77 |

(注) 長谷川雅康(代表)「高校工業科における実習教育の内容等の歴史的分析和教員養成に関する実証的調査研究」報告書、2018年3月、8頁より引用

表 6-4-2 単位数別 普通教科および工業
教科の実施校数(*)

| 普通教科 | | 工業教科 | |
|-------|------|-------|------|
| 合計単位数 | 実施校数 | 合計単位数 | 実施校数 |
| 65 | 0.2 | 46 | 1.0 |
| 64 | 0.2 | 45 | 0.2 |
| 63 | 0.2 | 44 | 0.2 |
| 62 | 0.2 | 43 | 2.2 |
| 61 | 0.2 | 42 | 0.2 |
| 60 | 1.2 | 41 | 0.3 |
| 59 | 0.1 | 40 | 0.1 |
| 58 | 0.1 | 39 | 3.8 |
| 57 | 0.1 | 38 | 2.3 |
| 56 | 0.1 | 37 | 1.3 |
| 55 | 0.1 | 36 | 9.1 |
| 54 | 1.1 | 35 | 6.1 |
| 53 | 1.1 | 34 | 11.0 |
| 52 | 4.1 | 33 | 10.1 |
| 51 | 6.1 | 32 | 11.7 |
| 50 | 6.6 | 31 | 4.2 |
| 49 | 9.6 | 30 | 7.4 |
| 48 | 10.0 | 29 | 0.4 |
| 47 | 10.3 | 28 | 0.2 |
| 46 | 7.5 | 27 | 3.2 |
| 45 | 5.5 | 26 | 1.1 |
| 44 | 2.2 | 25 | 0.3 |
| 43 | 5.2 | 24 | 0.3 |
| 42 | 2.2 | 23 | 0.3 |
| 41 | 1.2 | 22 | 0.3 |
| 40 | 1.0 | 計 | 77.0 |
| 39 | 0.0 | 平均値 | 33.7 |
| 38 | 1.0 | | |
| 計 | 77 | | |
| 平均値 | 47.8 | | |

(*) 左表 6-4-1 をもとに、「合計単位数」ごとに対応する学校数を算出した。(たとえば、合計単位数の「60-65」が「1」校の場合、60~65 はそれぞれ 1/6 (≒0.2) となる。) 筆者作成。

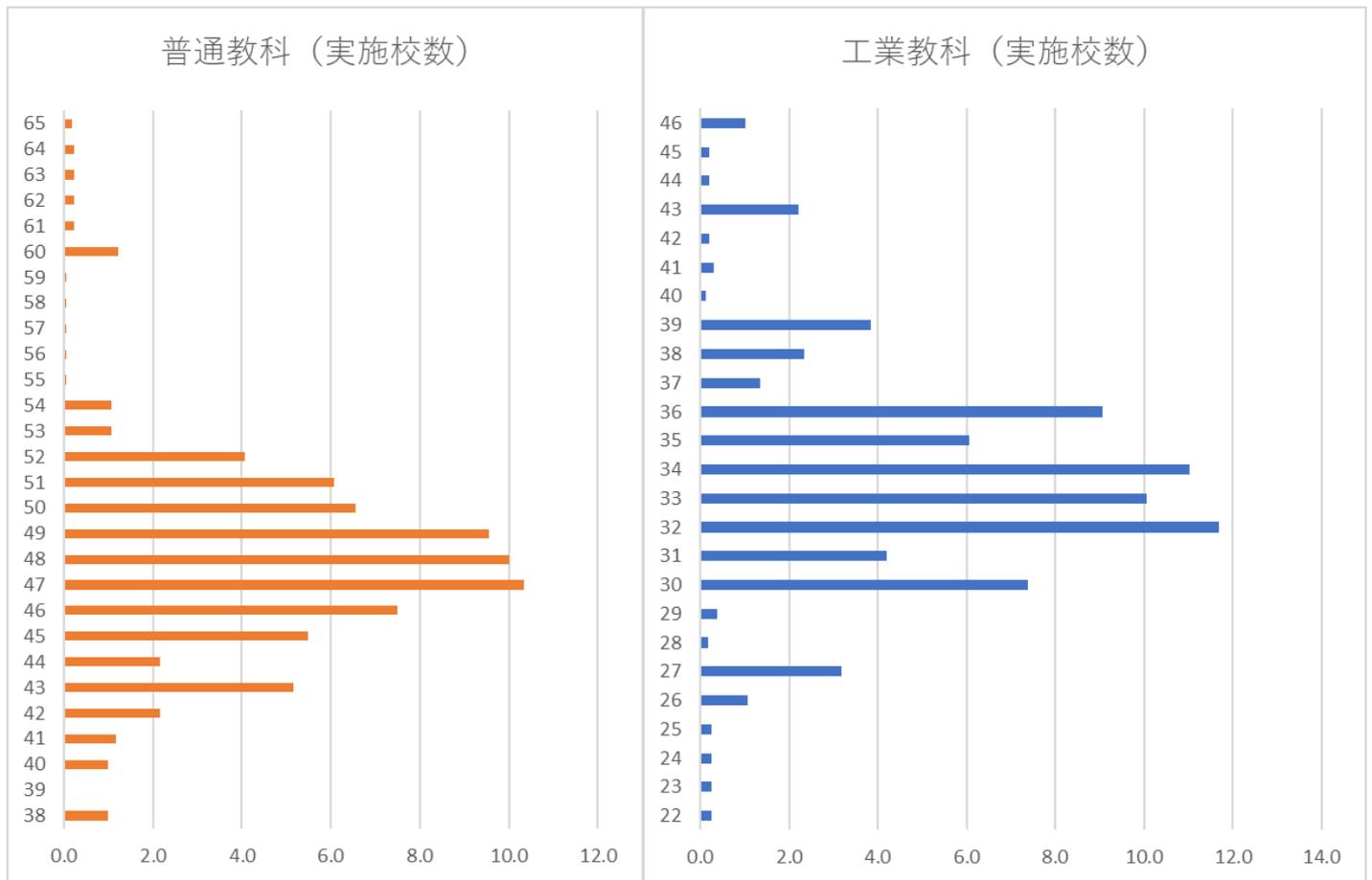


図 6-2 「普通教科」および「工業教科」の単位数別実施校数

(注) 表 6-4-2 より筆者作成。

2 点目は、各学科における「工業技術基礎」「実習」「製図」「課題研究」の科目の単位数の平均値である(表 6-5)。「工業技術基礎」と「課題研究」は現行の学習指導要領において原則履修科目として設定されている。「実習」、「製図」については、工業の基礎科目に位置づけられており、各学科共通に行われるものであるとされている。長谷川らの調査では、これらの科目に関して次のような傾向がみられた。

- 1) 「工業技術基礎」は、3 単位を課している高校が多い。
- 2) 「実習」については、工業化学科を除くと 6 単位を課す学校が多い。
- 3) 「課題研究」は、3 単位を課している高校が多い。
- 4) 「製図」は学科によって平均値が大きく異なっている。情報技術科、電子科、工業化学科では、まったく「製図」を課していない学校もみられる。

表 6-5 工業技術基礎・実習・課題研究・製図の学科別単位数の平均値

| 科目 | 機械科 | 電気科 | 電子科 | 建築科 | 土木科 | 工業化学科 | 情報技術科 | 電子機械科 |
|--------|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-------|-------|
| 工業技術基礎 | 2.9 | 3 | 3 | 2.6 | 2.6 | 2.8 | 2.9 | 3.0 |
| 実習 | 7.6 | 7.4 | 7.6 | 5.9 | 6.6 | 9.4 | 7.0 | 7.4 |
| 課題研究 | 3.0 | 2.9 | 2.9 | 2.9 | 3.1 | 3.0 | 3.1 | 3.1 |
| 製図 | 5.9 | 2.2 | 1.2 | 7.1 | 3.2 | 0.8 | 1.0 | 4.6 |

(引用) 長谷川雅康 (代表) 「工業教科 (工業技術基礎・実習・課題研究・製図) 内容に関する調査報告 2015」 (平成 27 年度～平成 29 年度科学研究費補助金 (基盤研究(C)) 中間報告書)、2017 年 2 月、2 頁

以上で紹介したカリキュラムの全国的な傾向を参考に、5 校の特徴を明らかにしていく。

3 項 近畿圏都市部の工業高校のカリキュラムの特徴

(1) 職業準備教育を中心とする高校

○兵庫県立飾磨工業高校

当该校は、1935 年に兵庫県立飾磨商業実務学校という商業教育を行なう高校として開校された。その後、戦時要請から工業学校に転換させられ、戦後も引き続き工業高校として存立したという経緯をもつ。これまで、1995 年度、2003 年度、2018 年度の 3 度におよぶ学科改編が行われてきており、後二回の改編は、兵庫県の高校教育改革計画の一環として実施された。2018 年度以降、次のように 3 学科 6 類型の編成となっている。

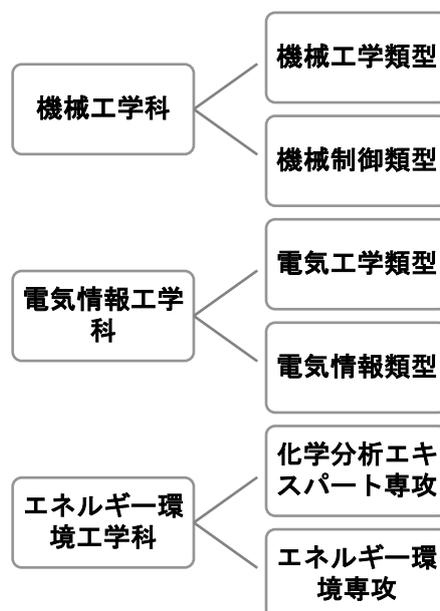


図 6-3 兵庫県立飾磨工業高校の学科構造

学科によって類型への分かれ方が異なっていて、機械工学科は 1 年次から「機械工学類型」と「機械制御類型」に分かれる。電気情報工学科は 2 年次から「電気工学類型」「電気

情報類型」に分かれる。また、エネルギー環境工学科は、2年次より「化学分析エキスパート専攻」と「エネルギー環境専攻」に分かれる。前者は化学分析技術の習得に重点を置いており、後者は化学を基本として物質・素材の特性を学習することに重点を置いている。

各学科共通の特徴としては、選択科目が2年次と3年次に10単位ずつあり、大学進学に向けてこの20単位すべてを普通科目にあてることができるコースが設けられていることである。

[普通教科]：[工業教科]の単位数の割合は、工業教科を最大限選択した場合、44：42となり、約49%を工業教科が占めることとなる。最小の場合は、56：30で工業教科は35%となる。工業教科を最大限選択した場合、全国平均より単位数が多いことになる。

この高校は、「実習」の単位数が顕著に多く（9~10単位）、座学やプロジェクト学習よりも「実習」に力点がおかれているのが特徴である。「製図」については、工業化学系（エネルギー環境工学科）は0単位であり、機械系（機械工学類）が5単位、電子機械系（機械制御類型）が3単位、電気系（電気情報工学科）は4単位で、全国平均を下回っている。「工業技術基礎」や「課題研究」は2単位であり、これも平均を下回っている。

進路状況については、2018年度で、8割以上が就職（159名）となっている。業種は製造業に多く、「化学石油」、「鉄鋼・非鉄金属」、「電気機械」の順となっている。また、職種別にみると、「生産工程従事者」がもっとも多く就職者の78.0%（124名）を占めている。次に多いのが「専門的・職業的職業従事者」で15%（24名）である。

進学に対応したカリキュラムも設けられているが、就職者が多く、「実習」に力点をおいた教育課程であることから、職業準備教育に重点をおいた教育が行われているといえる。

○大阪府立佐野工科高校

佐野工科高校は、1925年に大阪府立佐野職工学校（紡織科35名、機械科35名）として出発した。戦後、1948年に大阪府立佐野工業高等学校として再出発した。2005年には府立高校全体の再編整備によって学科改編が行われ、大阪府立佐野工科高校となった。この再編整備は、府立工業高校を一律に工科高校と改称し、学科を「系」「専科」に改編するものであった。同時に生徒募集は、総合募集（くくり募集）へ変更された。

現在の学科構成は次のようになっており、2年次以降に、3系6専科に分化する。さらに各専科には、「深化」（専門分野を深める課程）と「接続」（高等教育機関進学準備のための課程）の2種類の教育課程が設けられている。1年次のガイダンス科目「キャリアプランニング」が、自身の興味・関心・適性に応じた系・専科等の選択にあたって重要な位置づけとなっている。

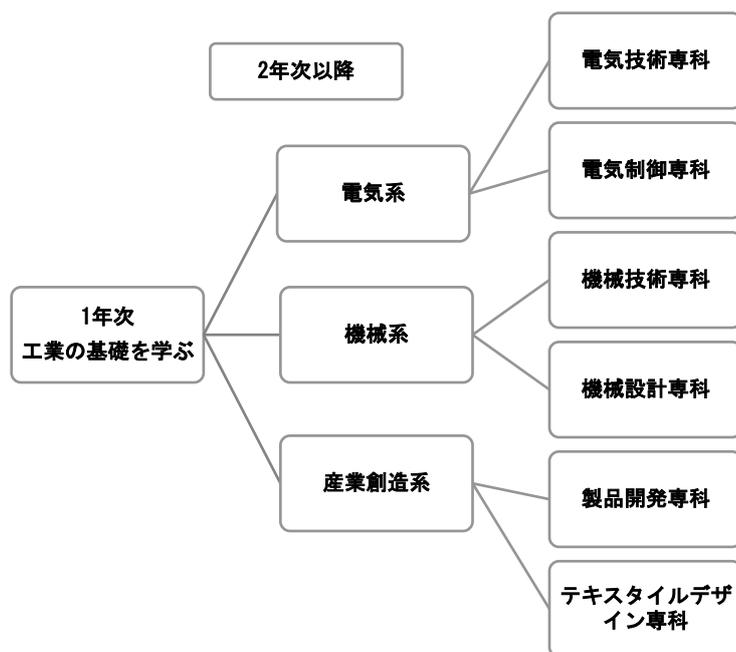


図 6-4 大阪府立佐野工科高校の学科構造

カリキュラムの特徴としては、「深化」を選択した場合、[普通教科]：[工業教科]の単位数の割合は、44：42で約49%を工業科目が占めることとなる。この場合、単位数は飾磨工業高校と同じであり、佐野工科高校も工業教科を比較的多く課している。一方で、「接続」を選択し、普通教科を最大限選択した場合、[普通教科]：[工業教科]の割合は、52：34で工業教科は40%となる。

佐野工科高校は、飾磨工業高校よりも、さらに「実習」に力点が置かれており、「製図」や「工業技術基礎」「課題研究」の単位数も少なくない。まず「実習」は、11～12単位課されている。「製図」は、機械系が5単位、電気系が0～2単位、産業創造系が0単位である。1年次に共通して「製図基礎」(2単位)という学校選択科目が必修となっており、これを「製図」として換算すると平均を上回ることになる。また、「工業技術基礎」や「課題研究」は3単位となっており、平均的である。

進路状況については、2018年度卒業生のうち就職者は71.7%、進学者は27.5%(大学・短大5.3%、専門学校等22.2%)である。就職先の業種・職種に関して詳細は公表されていないが、就職企業の一覧をみるかぎり、製造業関係の企業への就職が多い。

佐野工科高校も、進学に対応したカリキュラムも設けられているものの、職業準備教育に重点をおいた教育が行われているといえよう。

(2)専門的技術者育成を行う高校

○大阪市立都島工業高校

この高校は、1907年に市立大阪工業学校(機械科、建築科)として創設された。戦後の教育改革で1948年に大阪市立都島工業高等学校として再出発し、現在に至っている。戦前以来、機械科、建築科、電気科、土木科が設置されていたが、戦後はこれらに加えて1954年に工業化学科、1959年に機械電気科が新たに設置された。その後、電気科、土木科、工業化学科は、電気電子工学科、都市工学科、理数工学科にそれぞれ改称され、現在の6学科

を形成している。それぞれの学科はさらに2つのコースに分かれている。ただし、理数工学科は大学進学コースしかもっておらず、そのカリキュラムは高校普通科の理系とほとんど同等であるとされている。

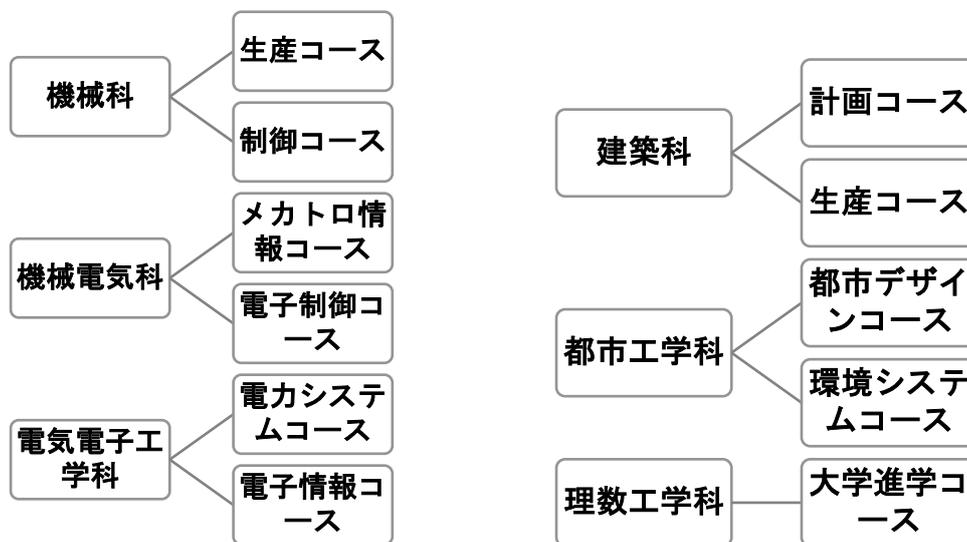


図 6-5 大阪市立都島工業高校の学科構造

この高校においてもそれぞれの学科・コースのなかに、進学者向けの課程「英数系列」と就職者向けの課程「工業系列」が設けられている。理数工学科以外は、2年次以降にコース・系列に分かれるようになっている。また、機械科と機械電気科、建築科と都市工学科は、それぞれ総合募集となっていて、1年次後期に学科に分かれる。

カリキュラムの特徴としては、理数工学科を除くと、「工業系列」を選んだ場合、[普通教科]：[工業教科]の割合は、54：45で約45%が工業教科である。工業教科が占める割合でみると、飾磨工業や佐野工科よりも下回っているが、単位数自体は最も多い。「英数コース」を選んだ場合、[普通教科]：[工業教科]は、67：32となり工業教科が占める割合は32%になる。理数工学科について、(普通教科)：(工業教科)の単位数は、69：30である。しかし、理数工学科の工業教科は「SS工学」という科目名で、その教育内容が捉えづらい。この学科が普通科の理系と同等であることから、普通教科の化学等に近い教育内容が想定される。

この高校も「実習」の単位数が多いのが特徴といえる。少ない学科でも建築科が6単位、都市工学科と理数工学科は8単位、電気電子工学科は9単位、機械科と機械電気科は8～13単位となっており、全国平均(6～7単位)よりも多いといえる。「製図」については、一般的に全国平均よりも少なく、機械科が5単位、機械電気科が2～6単位、建築科が5単位、都市工学科が4単位、電気電子工学科が2単位、理数工学科が0単位となっている。唯一都市工学科が平均を上回っている。また、「工業技術基礎」は2～3単位、「課題研究」は3～4単位課されており、平均的といえる。

進路状況については、2008年度～2012年度までは進学者数が就職者数を上回っていたが、2013年度以降は、両者が拮抗している。2017年度は進学者が45.2%、民間企業就職者が42.8%、公務員への就職者が6.8%となっている。学科別にみると、機械科、機械電気科は民間企業への就職者が多い一方、建築科や電気電子工学科は進学者・就職者の数が拮抗し

ている。都市工学科は公務員への就職者が多く卒業生の3割を占めていることが特徴である。理数工学科は、8～9割の卒業生が進学している。

就職者の内訳については、職種別には、「専門的・技術的職業従事者」の割合が38.1%と最も多く、つぎに「生産工程従事者」が34.5%を占めている。「専門的・技術的職業従事者」の割合は、全国平均よりも格段に高い。業種別には「製造業」が最も多く、42.9%を占める。

この高校は、このことから、専門的技術者養成をめざす専門教育が行われており、またその実績もあるといえる。

(3)進学教育を重視する高校

○神戸市立科学技術高校

神戸市立科学技術高校は、2004年に神戸市立神戸工業高校と市立御影工業高校とが再編統合されて開校した⁸。現在の学科は、下図のように、4学科8系に分かれている。生徒募集は学科別に行われている。その後、2年次または3年次に「系」を選択して専門が分かれる仕組みになっている。

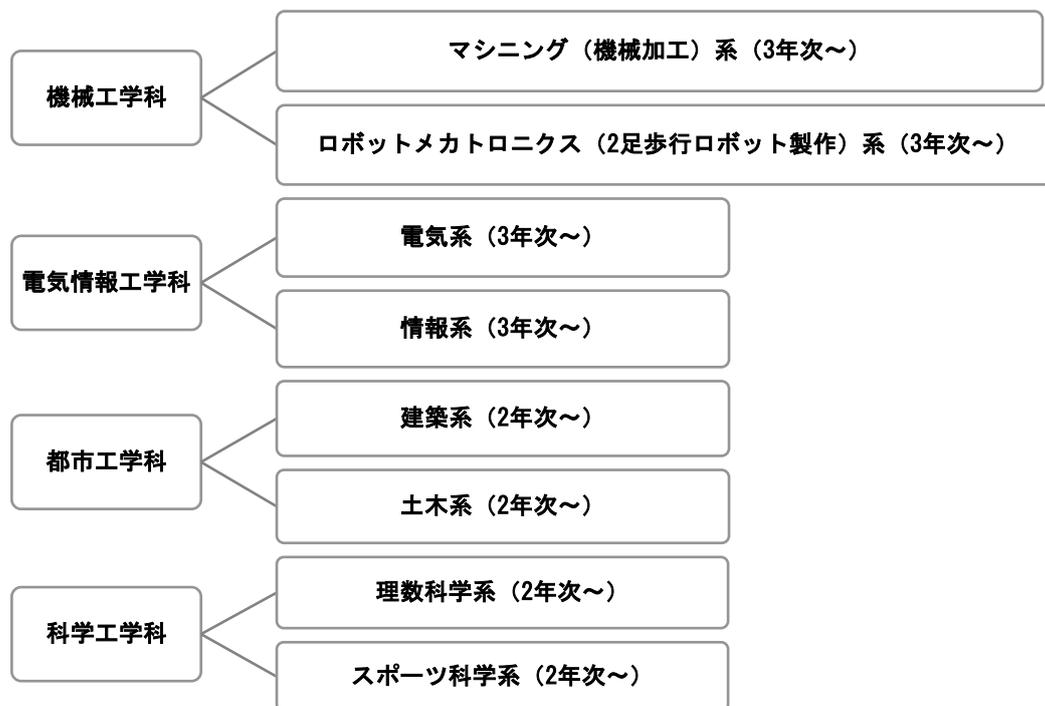


図 6-6 神戸市立科学技術高校

機械工学科、電気情報工学科、都市工学科は、機械、電気、土木などの工業科目と関連ある学科であるが、これらに対し、科学工学科は少し特異な存在であるといえる。科学工学科は、「理数科学系」と「スポーツ科学系」に分かれており、工業科というよりはむしろ「理数科」や「体育科」などの学科を連想させる名称となっている。この学科における必修の工業教科の単位数は、25単位であり、それほど多くない。さらに科学工学科のスポーツ科学系には、「スポーツ栄養」「スポーツトレーニング」などの専門科目があり、工業の科目というより、実際に「体育科」での教育内容に相当するような科目がみられる。科学工学科における[普通教科]:[専門教科]は62:25であり、工業(専門)教科の割合は29%程度とな

る。

機械工学科、電気情報工学科、都市工学科では、カリキュラムの特徴として、2年次に4単位、3年次に12単位の選択科目が設けられており、この選択科目は工業教科だけでなく普通教科を選択することもでき、進学対応のコースが設けられていることが分かる。機械工学科と都市工学科において必修となっている工業教科の単位数は、29単位である。電気情報工学科のそれは、33単位である。長谷川らによる調査と比較すると、比較的平均的な位置にあるといえる。機械工学科、電気情報工学科、都市工学科において工業教科を最大限選択した場合、[普通教科]:[工業教科]は44:43であり、約49%が工業教科で占められる。

「実習」の単位については、5~6単位と平均（長谷川らの調査では、6~7単位。以下、同様。）を少し下回っている。「製図」については、機械工学科は6単位（機械科5.9単位、電子機械科4.6単位）、電気情報工学科は2単位（電気科2.2単位、情報技術科1.0単位）、都市工学科（建築系）は8単位（建築科7.1単位）、都市工学科（土木系）は4単位（土木科3.2単位）、科学工学科は0単位であった。科学工学科と電気情報工学科（電気系）を除くと、当該校の「製図」の単位数は平均を上回っていることがわかる。また、「工業技術基礎」については3~4単位、「課題研究」は3単位を課しており、平均程度といえる。科学技術高校は、前3校と異なり、「実習」が比較的少なく、「製図」を多く課していることが特徴といえる。

進路状況については、2018年度の卒業生のうち、進学者が50%（うち大学・短大は37%）、就職者が50%程度となっている。神戸市立科学技術高校は、都島工業高校に似た進学者・就職者の状況であることが分かる。機械工学科は就職者が多く、進学者は2~3割程度である。電気情報工学科、都市工学科については、就職者と進学者が半数ずつとなっている。理数工学科については、9割以上が進学している。理数工学科は進学者に特化した学科といえる。

当該校は、前3校と異なり、「実習」の単位数、必修の工業教科の単位数が少ないという特徴がみられた。また、進学する卒業生が半数を占めており、職業準備よりも進学準備におもきが置かれているといえる。

(4)「探究型学習」に力点をおく高校

○京都市立京都工学院高校

京都工学院高校は、2016年に京都市立伏見工業高校と市立洛陽工業高校が再編統合され開校した。学科は、「プロジェクト工学科」と「フロンティア理数科」に分けられている。さらに、前者は「ものづくり分野」と「まちづくり分野」に分けられており、生徒募集はこの分野ごとに行われている。他方、後者は分野・領域等には分かれておらず、単独での生徒募集となっている。

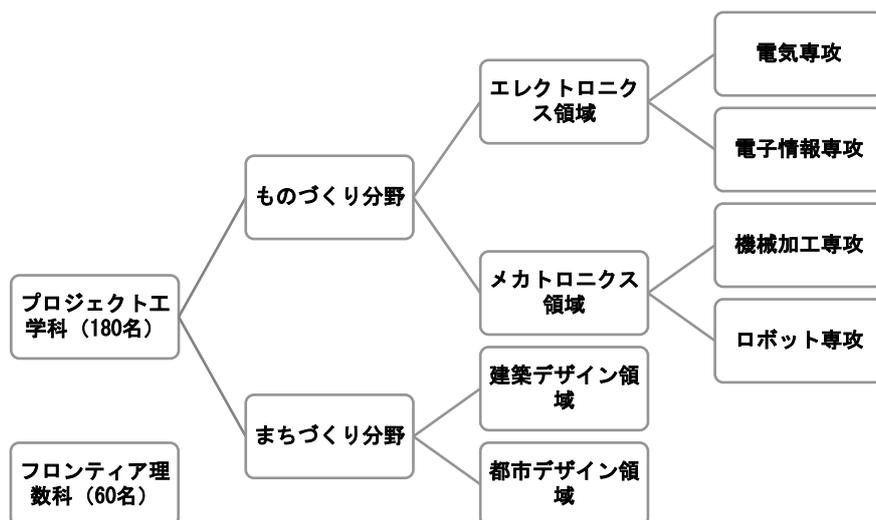


図 6-7 京都市立京都工学院高校の学科構造

フロンティア理数科は、都島工業高校の理数工学科、科学技術高校の科学工学科に相当する学科で、「理工系難関大学への進学を目指す」学科とされている。専門教科については、工業教科ではなく、「フロンティア理数」教科が設定されており、一般的な工業教育とは異なる教育であることを明示している。

プロジェクト工学科については、一般的な工業教育が行われている。しかし、他の4校と異なり、コースが細かく分かれている。2年次以降、図6-7にある領域・専攻に分化する。さらに3年次には、それぞれの領域・専攻で「工業系」「進学系」に分かれるようになっている。

プロジェクト工学科のカリキュラムについてみると、「工業系」を選んだ場合、必修となる工業教科は33単位となっている。長谷川らの調査と比較すると、平均的な位置にあるといえる。「進学系」を選択した場合は、必須となる工業教科は28単位となり、比較的少ないといえる。また、工業教科を最大限選択した場合、[普通教科]：[工業教科]は49：41であり、約46%が工業教科で占められる。逆に、工業教科の選択が最小限の場合、[普通教科]：[専門教科]は62：28であり、工業教科の割合は31%となる。

「実習」の単位については、ものづくり分野が7～8単位と平均(6～7単位)を上回っているのに対し、まちづくり分野は0～6単位であり、平均を下回っているうえに選択によっては全く「実習」を履修しない場合もある。「製図」については、非常に少なく、ものづくり分野の「エレクトロニクス領域」では全く「製図」を履修しない場合がある。他の領域・専攻においても2～4単位程度で、すべて平均を下回っている。「工業技術基礎」は3単位と平均的で、「課題研究」には5単位割かれており、平均よりも多い。「実習」「製図」の授業が少ない一方で、「課題研究」に重点が置かれていることがわかる。京都工学院高校は、プロジェクト型学習を積極的に推進しており、「課題研究」のほかにも、「プロジェクトZERO」や「プロジェクトゼミ」などの学校設定教科をカリキュラムに組み込んでいる。

進路状況については、2018年度に1期生が卒業となり、国立大学に20名、私立大学に77名の進学者があったという。また、公務員へは17名、64社の企業で内定があったことが分かっている。専門学校等への進学者について公表されていないが、進学者が多いといえる。今度の動向をみていく必要があるだろう。

京都工学院高校は、進学準備に重点をおいた教育が行われている高校であるといえる。くわえて、他の4校と異なり「課題研究」やプロジェクト型の学習に力点をおいた教育に特徴があるといえる。

第4節 まとめ

以上、5校のカリキュラムの特徴を中心に検討してきた。それらをまとめると、次のようになる。

(1)職業準備教育を中心とする高校と位置付けた兵庫県立飾磨工業高校と大阪府立佐野工科高校は、工業教科の比率が高く、「実習」を重視した教育が行われていた。また、製造業などの工業に関係する職業への就職者が多いという特徴をもつ。

(2)専門的技術者育成を行う高校とした大阪市立都島工業高校は、前者と同様に工業教科の比率が高く、「実習」を重視した専門教育が行われている。また、就職者については、「専門的・技術的職業従事者」の割合が高く、職業準備に関しては、より専門的な教育が行われていることがいえる。

(3)進学教育を重視する高校としては、神戸市立科学技術高校を挙げた。この高校は、①で挙げた高校よりも就職者が少なく、また必修となっている工業教科や「実習」の単位数がそれほど多くはない。

最後に、(4)として京都市立京都工学院高校をプロジェクト型学習に力点をおく高校とした。カリキュラムや就職状況としては、③の高校に近い性質を持っていると言える。しかし、他の4校と異なりプロジェクト型の学習に力を入れているところに、この高校の特徴がある。

この5校に共通していることは、次のとおりである。

第一に、工業科目を最大限選択すれば、大学進学を重視する独立した学科（たとえば京都工学院大学のフロンティア理数科）以外では、どの高校の学科においても工業教科の割合は50%程度と高いことがいえる。学習指導要領のなかで職業学科において最低限必要とされる専門科目は25単位以上とされている。また、長谷川らの調査では、工業教科30単位前後が平均となっている。これらに対して、今回検討をおこなった5校は、工業教科を最大限履修する場合、工業教科の単位数は41～45単位となっている。ただし、学科・コースが細かく分化しており、工業科目を少なくとる場合の選択との幅が広がってきているのも確かである。

第二に、どの高校においても進学者のためのコースが用意されている。ただし、コースの分化の仕方や普通科目と専門科目との割合は各高校によって異なっている。とくに京都市立京都工学院高校、大阪市立都島工業高校、神戸市立科学技術高校には、独立した大学進学重視の学科・コースがみられた。これらは他学科から独立して入学者募集が行われている。この学科・コースの専門科目は、学校設定科目がほとんどであり、科目名だけではその内容を推測することができない。大学進学重視の学科を除いても、高校の各学科ごとに、いわゆる「進学コース」と「就職コース」が設けられており、普通科目あるいは専門科目に重点をおいたカリキュラムの選択をすることができる。生徒の希望に応じた開かれた進路保障のためのコース制の教育が行われているといえる。

高校間で、またはそれぞれの高校内部でも、進学重視か就職重視かという分岐で二極化が

おきている。カリキュラムの内容や進路状況によって、①主に工業関連専門科目を系統的におこなう職業準備教育を中心とする、就職に重点をおく高校と、②高度な工学系専門分野に関する基礎教育を重視する、進学への意識が高い高校とに分けることができる。さらに後者は、職業準備教育の学科と工学系専門分野の基礎教育を中心とする学科（進学重視の学科）とを分離するケースがみられる。しかし、今日においても一定の専門性・体系性がある工業教育が、工業高校の存立にとっての基盤になっているのも確かであろう。

1 佐々木享「工業高等学校の隆盛と衰退—50年の軌跡を顧みる」『産業教育学研究』第30巻第2号、2000年7月、20-26頁

2 長谷川雅康（代表）「高校工業科における実習教育の内容等の歴史的分析和教員養成に関する実証的調査研究」（平成27年度～平成29年度科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書）2018年3月

3 職業学科は、普通科、その他の専門学科、総合学科を除く、農業科、工業科、商業科、水産科、家庭科、看護科、情報科、福祉科の総称。

4 佐々木、前掲論文（注1）、24頁

5 丸山剛史・内田徹「資料：工業高校数・工業科数・工業科生徒数一覧表」技術教育研究会『技術教育研究』第71号、2012年7月、51頁

6 長谷川ら、前掲報告書（注2）

7 井上道男、川上純義、橋川隆夫、長谷川雅康「工業教科（実験・実習）内容の調査報告（その1）」『東京工業大学工学部附属工業高等学校 研究報告』第7巻、1976年、3頁

8 平野良徳「神戸市立科学技術高校のとりくみ」日高教・高校教育研究委員会『高校のひろば』68号、旬報社、2008年6月、33-37頁

第7章 1990年代以降の水産高校改革と水産教育の現状

—高校改編期における青森県、福岡県、福井県、東京都の事例より—

はじめに

次に、90年代以降の水産教育の現状とその特徴について明らかにしたい。

量的観点から見れば、水産高校の学校数や生徒数が高校全体に占める割合はわずかである。そのため、水産は農業や商業、工業等の課程に比して、その研究は少ない。しかし、四方を海に囲まれた日本にとって、食料供給産業として水産業の役割が小さくない以上、それを支える人材育成を担う高校水産教育の意義は大きい。

近年の高校水産教育に関する代表的研究には、佐々木貴文と影山昇のものがある。

佐々木は、戦前・戦後の水産教育機関の展開過程を分析し、日本の水産教育機関が「遠洋漁業型水産教育」¹⁾に拘泥し、漁家の後継者養成を十分におこなっていないと批判した。さらに、その原因を具体的な学科課程の構造や就職の動態から明らかにしている²⁾。

佐々木の研究は漁業従事者と高校水産教育との関係を明らかにした貴重な労作である。しかし、高校水産教育を論じる際に、後期中等教育の一環としての視点も欠かせない。その点で注目されるのは影山昇の一連の成果である。

影山は、1951年～1998年までの学習指導要領の変遷に焦点をあて、その高校水産科の改善点を整理し課題の提示を行っている³⁾。教育課程の改善の要点としては、①海洋環境問題への対応、②海洋性レクリエーションなど海を取り巻く状況の変化への対応、③国際化への対応、④情報化への対応、が挙げられている。その上で高校水産教育推進のための課題として、①産・官・学一体となった対策の必要、②水産業後継者育成対策の充実、③優秀な教職員の確保、④施設・設備の整備・拡充、を提示している。しかし、影山のこれらの研究は学習指導要領の枠組みにもとづいた整理・分析にとどまっている。また、影山らは90年代の水産高校の学科改編に際し、関係学科に対して悉皆アンケート調査（1993年実施）を行っているが、主に学科構造の分析にとどまり、各校の教育内容・就職動向・地域性などにまで踏み込んではいない⁴⁾。

佐々木の研究にみられるように、戦前から昭和期にかけて中等教育段階の水産教育は、「遠洋漁業型水産教育」として遠洋漁業乗組員養成の役割を果たしてきた。しかし、200海里体制への移行（1977年）を画期として遠洋漁業が衰退する中で、高校水産教育は再編・縮小を余儀なくされてきた。その中で、佐々木は、高校水産教育は漁業者養成という役割を保持すべきという立場から、地域に根ざした「沿岸漁業型水産教育」の構築を提唱している⁵⁾。しかし、現状としては、一方で、「遠洋漁業型水産教育」を継続している水産高校があり、他方で漁業者養成にこだわらず、海に関わる職業や社会的課題について広く取り扱う水産高校がある。このような実態とすることがもつ意味を十分に検討する必要があるだろう。

本章は、70年代以降、水産業の変遷と水産高校の関係、および水産教育の内容の変化、近年の高校統廃合による水産科の特徴を明らかにするとともに、その上で、現在の水産高校の現状を類型化して把握することを目的とする。具体的には、教育課程の特徴や進路状況・地域的特徴によって高校水産教育を4つに分類した。そして、その特徴的事例として青森県、福岡県、福井県、東京都の水産高校の分析を行っている。

第1節 戦後の水産高校の展開と水産業の変遷

1項 遠洋漁業者養成としての水産高校の隆盛（1955～73年）

水産高校あるいは高校水産科の学校数は、1956年時点での全日制課程の公立校50校から多少の増減はあるものの、1998年ごろから減少傾向となるまで大きな変化はない（図7-1）。戦後すぐの水産高校は、その教育目標を「遠洋漁業の中堅技術者の育成」においていた。戦前の中等水産教育の目標が「主として、地域水産業の発展に貢献する中堅技術者の育成」におかれていた⁶のに対して、戦後は深刻な食糧難を打開するため、政策的に遠洋漁業が推し進められ、漁場は沿岸から沖合、さらに遠洋へと拡大されたのである。同時に国の政策として、水産高校においては遠洋漁業従事者養成が積極的に行われた。

遠洋漁業者を育成するために、水産高校漁業科の教育内容の中心には、海技免状（海技士の免許状）の取得が位置づけられた。1951年に制定された産業教育振興法によって、実習船の建造や施設設備等の充足のための財政的基盤ができたことも漁業者養成の教育を行う上で大きな助けとなった（第2章参照）。

遠洋漁業の船舶運用に必要な機関士、船舶通信士養成のための学科も各地で次々に新設された。漁船機関科が初めて設置されたのが枕崎水産高校（現在の鹿児島県立鹿児島水産高校）で、1951年のことであった。宮城水産高校には1958年、新潟県立能生水産高等学校（現在の新潟県立海洋高校）には1972年にそれぞれ機関科が設置されている。無線通信科が初めて設置されたのは徳島県立水産高校（現在の徳島県立徳島科学技術高校）で、1952年である。1963年には枕崎水産高校や宮城水産高校がそれに続いた。

遠洋漁場の拡大とともに、漁船は大型化・高動力化するとともにその隻数も増え、運用するための船舶職員が不足していく。そのため、1952年、漁業専攻科が千葉県立安房水産高校（現在の千葉県立館山総合高等学校）、静岡県立焼津水産高校、島根県立浜田水産高校に設置される。またその後、機関専攻科や無線通信専攻科も設置され、水産高校は遠洋漁船にくわえて商船等の船舶職員を養成していくこととなる。

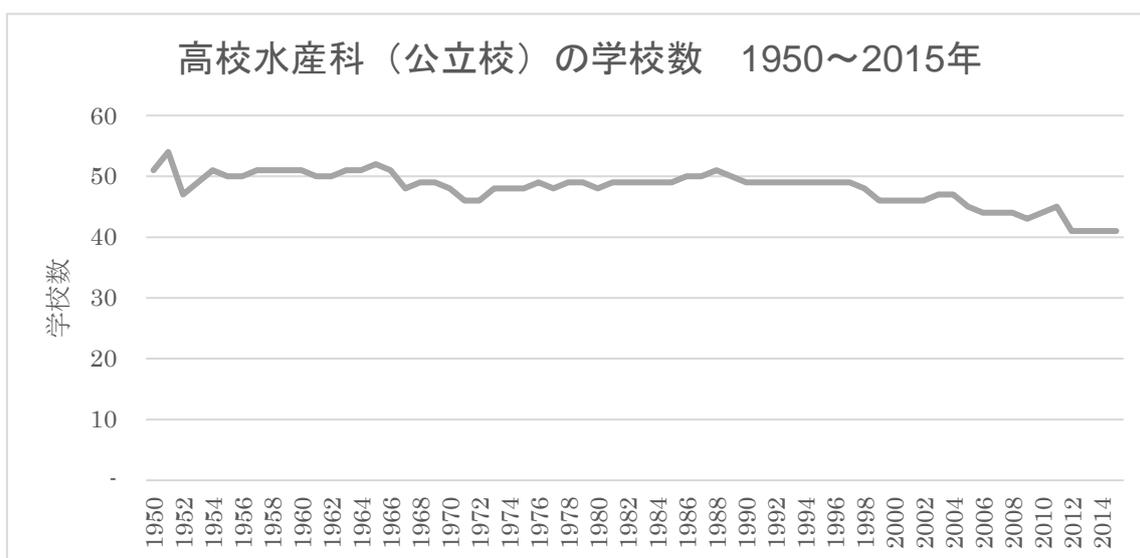


図7-1 高校水産科（公立校）の学校数の変化（1950～2015年）

（注）文部科学省『学校基本調査』（1950～2015年）より作成。

2 項 漁業の衰退と水産高校（1973～現在）

1973年の第一次石油ショックに加えて、1977年には世界的な200海里体制への移行が始まり、これを機に、日本の遠洋漁業は衰退の一途をたどっている。その一方で、沖合漁業の生産量が1970年代から80年代にかけて急激に伸びている。70年代にはサバ類が、その後サバ類の漸減にかわって80年代にはマイワシの生産量が急増する。しかし、全体としての漁業生産量は1984年にピーク（1,161万トン）を迎えた後、マイワシの激減とともに、1988年頃から1995年頃にかけて急速に減少した⁷。その後は緩やかな減少傾向が続いており、2013年時点での漁業生産量は479万トンである。また、2013年の漁業・養殖業生産額は1兆4,396億円であり、1982年の生産額ピーク時の半分ほどに減少している。

漁業就業者の減少も歯止めがきかない。農林水産省「漁業就業動向調査」によると、1969年には60万人近くいた漁業就業者が、2016年には16万20人にまで大きく減少している。また、漁業就業者の高齢化も進んでいる。2016年時点で漁業就業者のうちで60歳以上の者の割合は約半数となっている。他方、40歳未満は、3万人ほどに過ぎない。

このような水産業の動向は、高校水産教育にも影響を与えている。1973～1989年ごろまでの期間、高校生の総数は増加しているのに対し、水産高校の生徒数は73年の石油ショック以降、減少傾向となっている。

各水産高校では産業構造の変化への対応、入学希望者減少への対策として、1986年ごろから学科改編が次々に行われていく⁸。象徴的なのは、1990年に京都府立水産高校が京都府立海洋高校と校名を改称し、海洋生産科、マリン技術科、水産経済科の3学科構成となったことである。この後、茨城、新潟、宮崎、富山等も海洋高校と校名を改称し、学科改編を行っている。しかし、普通科志向の高まりから海洋高校も含めた水産高校の在籍生徒数は減少し続けている。

少子化の影響を受け、2000年代からは全国各地で高校の統廃合が大規模に実施されている。水産高校も例外ではなく、単独校を維持してきた高校が普通科や他の専門学科と統合するケースや、総合学科や普通科の水産コースとして再編成されるケースが起こってきている。たとえば、千葉県では高校水産科を3校から2校に減らすという政策が地域での反対運動にもかかわらず実行された。銚子水産高校と安房水産高校は、職業学科や普通科と併置された学校となり、それぞれ千葉県立商業高校、千葉県立館山総合高校となった。残る勝浦若潮高校は、岬高校・大原高校と統合し、総合学科海洋科学系列となっている。これらの統廃合は、少子化に伴うものであるが、行政主導の性格も強い。

第2節 水産高校における教育内容の変化

戦後、高等学校制度発足直後の水産高校は、「漁業科」「水産製造科」「水産増殖科」の3学科を基本としていた。その後、遠洋漁業の隆盛とともに「機関科」「無線通信科」が新設されるようになる。これらの学科は、遠洋漁業を行う大型漁船での職務分化の影響を受け、従前の「漁業科」から分化・独立したものであるといえる。また1971年の学習指導要領には沿岸漁業者養成のために「漁業経営科」が登場し、北海道小樽水産高校、岩手県宮古水産高校などにそれぞれ設置された。また同時期に宮城県水産高校では「栽培漁業科」が新設されている。これらの新設学科は、すべて旧来の「水産増殖科」を改称したものである。さらに1980年代以降、第14期中央教育審議会答申「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」（1991年）に基づき、各水産高校で学科改編が活発に行われるようになった。

具体的には、海洋開発やマリンスポーツ、食品流通など、新たな教育分野を開拓しようとする学科が登場する。影山はこれら高校水産教育の内容と学科との対応関係について、1980年代以降に行われた学科改編前の水産教育の内容と、改編後に登場した新たな教育内容を1994年の時点で次のように整理している。

表 7-1 これまでの高校水産教育の内容

| |
|------------------------------|
| ①漁業技術、船舶運航に関する技術の教育（漁業科） |
| ②漁船等の機関に関する技術の教育（機関科） |
| ③漁船等の無線通信に関する技術の教育（無線通信科） |
| ④水産生物の増養殖に関する技術の教育（水産増殖科） |
| ⑤水産物を主とする食品加工製造に関する教育（水産製造科） |
| ⑥沿岸漁業従事者の経営技術に関する教育（水産経営科） |

（引用）影山昇『東京水産大学第20回公開講座 水産教育と水産学研究』成山堂書店、1995年、55頁

表 7-2 新たな教育内容と履修する主な学科（コース）

| 新たな教育内容 | 履修する主な学科・コース |
|----------------|-------------------------|
| 資源管理型漁業の教育 | 海洋生産科・海洋漁業科・海洋技術科・海洋科 |
| つくり育てる漁業の教育 | 栽培漁業科・栽培工学科・栽培流通科 |
| 海洋スポーツ・レジャーの教育 | マリン技術科・マリンスポーツ科・海洋科 |
| 海洋開発・海洋土木の教育 | 海洋工学科・水産工学科 |
| 水産食品開発・流通の教育 | 水産食品科・食品科学科・食品流通科・流通経営科 |
| 情報技術の専門教育 | 情報通信科・電子通信科 |

（引用）影山昇『東京水産大学第20回公開講座 水産教育と水産学研究』成山堂書店、1995年、55頁

第3節 高校水産教育の現状

1項 現在の水産高校

現在の水産高校は、発足からの改編の経過をもとに次の5つのグループに区分できる。いずれの高校についても学科改編は行われてきており、高校再編が行われ統廃合された高校だけではなく、すべての水産高校でその教育内容は大きく変化している。

①戦後の新制高等学校発足以来、単独校として存続している水産高校（高等学校発足直後は総合制高校であったが、数年で単独校として独立し、現在もその状態が継続している水産高校も含む。）13校

小樽水産高校、函館水産高校、八戸水産高校、宮城県水産高校、加茂水産高校、焼津水産高校、三谷水産高校、三重県立水産高校、浜田水産高校、隠岐水産高校、宇和島水産高校、福岡県立水産高校、鹿児島水産高校

②戦後の新制高等学校発足以来、総合制高校として存続している高校水産科 3校

(水産・普通 併設校) 香住高校、馬頭高校

(水産・家庭 併設校) 宮古水産高校

③1990年代以降の高校再編によって単独校であった水産高校が、水産科を含む複数学科併設校となり新たに誕生した高校 15校

(水産・普通 併設校) 厚岸翔洋高校、男鹿海洋高校、苓洋高校

(水産・工業 併設校) 徳島科学技術高校、多度津高校

(水産・商業 併設校) 銚子商業高校

(水産・総合学科 併設校) 長崎鶴洋高校、沖縄水産高校

(水産・商業・工業 併設校) 気仙沼向洋高校

(水産・普通・家庭 併設校) 高田高校

(水産・商業・工業・家庭 併設校) 館山総合高校

(水産・商業・工業・その他 併設校) 境港総合技術高校

(水産・農業・商業・家庭 併設校) 宮古総合実業高校

(分校) 大津緑洋高校・水産校舎、津久見高校・海洋科学校

これらの高校は、その専門教育の保障や実習施設設備の維持に苦勞していることが予想される。実際に、男鹿海洋高校は大型実習船を廃止し、遠洋航海実習は行っていない。また銚子商業高校や館山総合高校は、実習施設として従前の水産高校の校舎を利用しているが、校舎が離れていることで移動時間の必要や2ヶ所に教員を配置する必要があることなどによって教育活動に不利益が生じていることであろう。

④単独校として存続しているが、「海洋」等に校名を改称した高校 7校

いわき海星高校、茨城県立海洋高校、神奈川県立海洋科学校、新潟県立海洋高校、京都府立海洋高校、高知海洋高校、宮崎海洋高校

⑤普通科や総合学科等の一つのコースとして水産教育が位置づけられている学校 8校

久慈東高校、万場高校、滑川高校、氷見高校、大島海洋国際高校、能登高校、若狭高校、大原高校・勝浦若潮分校(分校)

これらの高校も③と同様に、高校再編の過程で統廃合した高校がほとんどである。若狭高校海洋科学科は福井県立小浜水産高校を廃して2013年に新設された。実習船による長期実習は行わず、その教育目標を「大学の水産学科枠推薦」⁹とし進学重視の学科となっている。

2項 現在の水産高校における学科の変化を中心とした概観

前述の影山の整理以降、今日に至り、高校水産教育の内容に関わる状況はさらに大きく変化している。それは、水産に関する小学科の量的変化から確認することができる。

『学校基本調査』によれば、影山が整理を行った1994年には、小学科数は182であった。また、1994年以前も小学科数は160~180の間で推移しており、大きな増減はなかった。しかし、1995年以降、小学科の数は減少を続け、2016年には89に半減している。また、1994年の水産高校の学校数は52校、生徒数は13,527名であったが、2016年には学校数が2割減(42校)、生徒数が3割減(9,769名)となっている。すなわち、学校数や生徒数

の減少を上回って、学科数は減少しているのである。

1994年の小学科の内訳をみると、数の多い順に「漁業関係（現在の海洋漁業関係）」が53学科、「水産製造関係（現在の水産食品関係）」が48学科、「栽培漁業関係」が17学科、「機関関係（現在の水産工学関係）」が21学科、「無線通信関係（現在の情報通信関係）」が23学科、「その他」が20学科となっている。ところが、2016年時点では、その内訳は、「海洋漁業関係」が36学科、「水産食品関係」が13学科、「栽培漁業関係」が10学科、「水産工学関係」が5学科、「情報通信関係」が5学科、「その他」が20学科である。とくに「水産食品」、「水産工学」、「情報通信」関係は、7～8割減と大幅に減少している。

また、そもそも影山による水産教育の内容および学科の整理は、教育理念や目的に即したもので、現実はその教育が結実したかどうかは考慮されていない。つまり、水産業の実態あるいは卒業者の進路状況と、教育内容との関連を考察しておらず、その点で、水産教育の現状を十分にとらえているとはいえない。たとえば、表7-1の沿岸漁業者養成をめざす「水産経営科」は、高度経済成長期における遠洋漁業を指向した水産政策のなかで十分に機能してこなかった¹⁰。現在においても、自営漁業への就職者はわずかしかない。さらに、表7-2の「新たな教育内容」についても、現在の進路状況から、教育の内容とその後の進路が結実しているケースは多くないといえる。

水産教育を行う高校全体の卒業者の進路状況は、2016年度で、3割弱が進学、6割強が就職となっている。過去5年間をみても、この割合は大きく変化していない。2016年度の就職者のうち、漁業就業者（漁船乗船者、乗船以外の漁業関連、自営漁業）は、241名おり、これは卒業者全体の7%ほどにすぎない。とくに自営漁業は卒業者全体の1%しか占めていない。2016年度は民間就職のうち水産・海洋関連の就職者が6割弱を占めている（『全国公立水産関係高等学校一覧』）。さらに、水産・海洋関連の民間就職者の内訳をみると、食品製造関係、機械・工学関係、商船の順に多い。また、この内訳のなかには、海洋土木や海洋スポーツの項目もあり、わずかではあるがこれらへの就職者も一定数みられる。しかし、表6-2にある「海洋スポーツ・レジャーの教育」「海洋開発・海洋土木の教育」「情報技術の専門教育」などが、それぞれ水産・海洋関連の企業等への就職として結実しているケースは非常に少ない。

第4節 水産高校の類型化—4つの類型とその方法

全国の水産高校は、その教育課程、進路状況、地域性をめぐる特徴から、4つの分類が可能である。それは、①職業教育としての水産教育型、②職業教育としての水産教育展開型、③専門教育としての水産教育型、④普通教育としての水産・海洋教育型である。ここにいう「職業教育」「専門教育」「普通教育」とは、それぞれ次のように定義する。

「職業教育」：一定の職業に従事するために必要な知識、技能を習得するための教育のこと。

「専門教育」：職業準備教育とともに、学問として知的探究の活動を行うことで上級学校での継続教育を視野に入れた教育。

「普通教育」：基礎的教養の獲得をめざすもの。ここにはユネスコが原則として提示しているように、「技術や労働の世界への手ほどき」¹¹としての中身も含まれる。

またそれぞれの代表的事例として、①青森県立八戸水産高校、②福岡県立水産高校、③福井県立若狭高校海洋科学科、④東京都立大島海洋国際高校が該当する。その特徴は次の通りである。

①「職業教育としての水産教育型」(青森県立八戸水産高校)

海技士養成施設として船舶職員養成、水産にかかわる中堅職業人育成のための教育を行っている。社会の変化に対応しながらも、従前(1980年代以前)の教育内容・方法を維持している。

②「職業教育としての水産教育展開型」(福岡県立水産高校)

前述①と同様、船舶職員養成や水産業の中堅職業人育成のための教育を行っている。それにくわえて、1980年代以降に行われた学科改編によって、「新たな教育内容」(海洋観光業、海洋土木・海洋開発、水産食品開発・流通など)を積極的に取り入れた教育課程に特長がある。

③「専門教育としての水産教育型」(福井県立若狭高校)

2013年に高校統廃合により単独の水産高校から普通科併設高校の海洋科学科として統合された。普通科との併設ということもあり、大学進学へ対応する教育の強化が図られている。自ら選んだテーマで主体的に課題に取り組む学習に比重がおかれている。他方で、職業教育としての実験・実習は、量的にも質的にも十分に行えているとはいえない。

④「普通教育としての水産・海洋教育型」(東京都立大島海洋国際高校)

前身の大島南高校は普通科と海洋科の2学科併設の高校であった。2006年の学科改編により校名を東京都立大島海洋国際高校と改め、国際科として位置づけられた。この国際科のなかで水産・海洋教育を行うコースとして「海洋系」がある。そのため、系統的な水産教育はほとんど行われておらず、むしろ、水産教育をとおして国際社会に通用する人材育成が目標となっている。大きくとらえれば、生徒の能力の全面的な発達のための普通教育として水産教育が行われているといえるだろう。

次に、これらの類型をもとに、各高校の水産教育の現状としてその教育目標・教育課程・卒業者の特長を中心に述べる。

第5節 高校水産教育

1項 職業教育としての水産教育型—青森県立八戸水産高等学校の場合—

(1)沿革と教育目標

1900年に水産補習学校として創設されたのが同校の芽生えとされている。1904年には村立湊水産学校に発展した。しかし、1909年に廃止となり、それにかわって同年に青森県水産試験場伝習部が開設される。これをもって八戸水産高校の創立案としている。

現在、同校は海洋生産科・水産食品科・海洋工学科・情報通信科の4学科(各科定員35名)と漁業科・機関科の2専攻科(各科定員10名)が設置されている。本科のうち海洋生産科は、2年次以降に2つのコースに分かれる。それは、海洋漁業コースと栽培漁業コースである。前者は船舶運航に関する教育が中心で、後者はつくり育てる漁業に関する教育を行うコースである。

学科名称こそ改編されたが、教育内容は航海士・機関士・無線士といった船舶職員の養成と水産食品の製造・加工について学ぶ学科がそれぞれ編成されており、水産高校として典型的な形態を保っている。ただし、沿岸・沖合漁船における無線通信士については、技術の進歩からその必要性はすでになくなっている。同校においては、2019年度より情報通信科は新入生の募集が停止されている。

(2)教育課程の特徴

教育課程全体に占める専門科目の単位数の割合は、総単位数 105 単位のうち 4～5 割を占めている。ただし、学科によって専門科目の単位数が若干異なっている。3 年間の専門科目の総単位数が一番少ないのは、情報通信学科の 35～37 単位である。次に水産食品科が 39 単位、海洋生産学科栽培漁業コースが 39～41 単位、同学科海洋漁業コースが 41 単位と続く。最も専門科目の単位数が多いのが水産工学科で 42 単位である。

職業高校全体の傾向として専門科目が縮減されている中、八戸水産高校は、比較的高い割合で専門科目の単位数が維持されているとみることができる。その理由として、資格認定に関わる単位・科目が減らせないということが関わっているという。たとえば、海洋生産科や水産工学科は、その教育課程で一級小型船舶操縦士と五級海技士（航海・機関）の資格をとることができるという認定を受けている。つまり、資格の取得に必要な学習・実技が授業の中に含まれており、これらが専門科目の教育の大部分を占めている。職業資格取得のために授業時数を確保することが重視されている。ただし、水産高校が職業資格の認定を受けるためには、①小型船舶操縦士の教授資格や海技士資格を持つ教員の確保、②施設設備の整備、の必要もあり、八戸水産高校は、とくに要件を満たす教員の確保に苦労しているという。

また水産高校の特徴的な実習として、大型実習船による航海実習がある。これは海技士免許の取得のために必要な実習であり、海洋生産科と水産工学科で実施されている。2 年次の「総合実習」の 6 単位がそれにあたる。70 日間の航海で、ハワイ沖にてマグロの延縄実習が行われている。実習期間が長く、この間、普通教科の授業が受けられないため、普通教科の授業時数をどのように確保するか、毎年問題になっている。

くわえて、同校の特長として、全国の水産高校のなかでも有数の規模の缶詰工場をもっている。とくに水産食品科の実習でつくられるサバ缶は地域でも有名で、学園祭で販売した際には地域の人たちが列をつくって買いにくるという。

(3)入学者・卒業者の特徴

入学生徒の約 9 割が八戸市出身である。とくに、水産高校の周辺は漁業関係者が多く、有力な漁業経営体もあり、地域の基盤産業を担っている。そのため入学する生徒の特徴として、その保護者が水産関係者であることが多いという。将来水産に関係する職業に就くことを望んで入学してきている傾向がある。また海洋生産科については、他学科と比較すると、八戸市以外からの入学者が多い。漁業関係者の生徒が青森県からきていることが分かる。

卒業生の進路状況として、2012～2014 年度は、就職者が約 6 割～7 割程度を占めている。2014 年度の就職者のうち家業の漁業を含めると、漁業関係の就職者は 3 名である。他方、進学者のうち 3～4 割程度は同校専攻科へ進学している。海洋生産科や生産工学科は、海技士の上級資格を取得することで就職に有利になるため、専攻科への進学が増加傾向にある。大学への進学率は 2014 年度と 2013 年度は 2 割程度で、2012 年度は 1 割にも満たないほどである。

各学科の状況みると、情報通信学科は 4 学科の中でも進学者が多く、コンピュータ関係の専門学校が多い。水産食品科は他の学科に比べ就職者の割合が一番高く、就職者のうち半数が食品製造関係である。水産工学科は機械関係職への就職者が 19 名と多い。このように直接水産業には分類されないけれども、水産食品科では食品関係、水産工学科では工学関係の専門の授業や実習が行われており、それぞれの学科で習得する知識や技能と関連のある職業に就職しているといえる。

2 項 職業教育としての水産教育展開型—福岡県立水産高等学校の場合—

(1)沿革と教育目標

1953年に福岡県立筑紫野高等学校（現福岡農業）で水産課程が創設され、生徒募集が開始された。1955年には津屋崎町に本校舎が建造され、筑紫野高校から水産課程が独立し、福岡県立水産高等学校となった。

現在は、海洋科（航海コース・機関コース・マリン技術コース）、食品流通科（食品開発コース・流通科学コース）、アクアライフ科（バイオ技術コース・漁業経営コース）の3学科7コースが設置されている。さらに海洋科の航海コースおよび機関コースには専攻科が設置されている。

本科は海洋科2クラス、食品流通科1クラス、アクアライフ科1クラスというクラス編成になっており、1クラスあたりの定員は40名である。海洋科の機関コースはさらに「乗船組」と「陸上組」に分けられており、これは大型実習船による長期実習の有無によるものである。専攻科については、定員10名で1クラス設置されている。

現在の学科編成は、1993年に学科再編が行われて以来のものである。それまでは、海洋科学科、水産製造科、栽培漁業科、機関科の4科制であった。学科改編後に新設されたマリン技術コースや流通科学コース、バイオ技術コースなどは、産業構造の変化や海洋を基盤とする水産教育に対応するため、時代を反映したコースであるといえる。

同校も八戸水産高校と同様に船舶職員養成をはじめとして中堅職業人育成を中心とした教育が行われている。くわえて、潜水土養成やマリンスポーツ、養殖業に力点を置いた豊富なコース設置が特徴といえる。

(2)教育課程の特徴

教育課程全体に占める専門科目の単位数は、おおむね4～5割と八戸水産高校と大差はない。しかし、くくり募集のため1年次の専門科目の割合が少なく、2年次・3年次になると教育課程の半分以上が専門科目で占められている。具体的に、1年次は30単位のうち専門科目は8単位（約3割）であるが、2年次以降コースに配属されてからは、2年次は30単位のうち15単位（5割）、3年次は30単位のうち17単位（約6割）となっている。

同校も海洋科の航海コースと機関コースの乗船組の2年次「総合実習」において3ヶ月間のマグロ延縄漁業実習が行われている。同校の特徴は、県をまたいで大型実習船の共同運航をしている点にある。福岡県の他、山口県と長崎県の3県の水産高校で実習船を共同運航している。船籍は福岡県にあるが、造船や補修にかかる費用は3県で分担、また乗組員も3県で分担しており、1度の航海で2県の船員が入れ替わりに勤務する体制をとっている。

また、「課題研究」の一つのテーマとして、アクアライフ科バイオ技術コースは「豊かな海づくり」を目指した竹林整備の活動を行ってきた。さらに、同科漁業経営コースは地域産業の一つとしてカキの養殖を提案するために、5年前から試験養殖を行ってきた。現在は県の海洋技術センターと地元の若手の漁師の協力を得て、販売する段階にきている。しかし、遠浅の海岸で玄界灘の荒波を直接受ける、この津屋崎漁港はカキの養殖に適しているとはいえない。また、生ガキを販売するには衛生処理に設備投資しなければならないため、加工して販売する方法を食品流通科流通科学コースの生徒が模索しているところだという。

(3)入学者・卒業者の特徴

八戸水産高校のように漁業関係者が多くいる地域に立地しているわけではないため、水産に興味があるわけではなく、学力の都合やとにかく就職したいという考えで入学してく

る生徒も少なくないという。

卒業者の進路状況としては、2010～2016年度の資料によると、就職者が約6～8割、進学者が2～4割の割合で推移している。進学については、専修学校の進学者が一番多く、また同校の専攻科（定員10名）への進学者が一定数ある。専攻科は主に海洋科航海コースと機関コースの生徒の進学先となっており、毎年同校から8名ほど進学している。長崎県の水産高校からの進学者も数名いる。

就職者について産業別にみると、2012年度には就職者90名うち13名（約14%）が漁業に就業している。2016年度には115名のうち8名（約7%）と減っている。

2016年度の進路先を具体的にみてみると、就職内定者のうち海運業や水産・海洋系は44名おり、全体の5割を占めている。同校ホームページの2016年度内定企業と求人一覧表を参考にすると、「一般」の就職者は福岡県内が就業地域であることが多い。しかし、「海運業（甲板員・機関士）」は、愛知、兵庫、徳島、岡山、山口、広島など他県への就業が多い。また、「水産・海洋系」に含まれる「潜水士」は千葉・神奈川など、「養殖業従事者」は長崎・鹿児島など、「漁船従事者」は鹿児島・長崎・静岡など他県への就業率が高い。漁船や養殖業従事者が鹿児島・長崎に就業しているのは、漁業経営をする企業が長崎や鹿児島に多く、マグロ養殖の適地や遠洋まき網漁の根拠地が存在していることによるだろう。会社経営をする漁業経営体は、福岡県が19経営体に対し、長崎県224経営体、鹿児島県226経営体（2013年漁業センサスより）となっている。たとえば、2016年度内定企業には、マグロ養殖を行っている西南水産（鹿児島）や金子産業（長崎）、遠洋まき網漁を行っている東洋漁業（長崎）などがみられる。他方で、魚市場や水産加工業社に就職する生徒は、福岡県内の企業に就職している。漁業従事者は長崎や鹿児島に及ばないが、福岡の水揚金額は2014年から3年連続で全国1位となっている。それは、福岡漁港が福岡だけでなく対馬や長崎、鹿児島などで漁獲した水産物も取り扱っているからである¹²。

3項 専門教育としての水産教育型—福井県立若狭高等学校の場合—

(1)沿革と教育目標

福井県立若狭高等学校は2013年に若狭地区の高校統廃合によって、普通科、文理探究科、海洋科学科の3学科併設校として再編された。現在、海洋科学科は1学年2クラス（1クラス定員28名）の体制で、2年次から3つのコースに分かれる。それは、海洋探究コース、海洋技術コース、海洋資源コースである。海洋探究コースは、進学を希望する生徒を想定してカリキュラムが組まれている。海洋技術コースは前身である小浜水産高校の海洋科学科、海洋資源コースは食品工業科をそれぞれ踏襲している。

この若狭高校海洋科学科の前身である福井県立小浜水産高校が統廃合に至った経緯について確認しておく。統廃合が実施される以前、若狭地区には若狭高校、小浜水産高校、若狭東高校の3校の高校が存立していた。しかし、少子化による入学者の減少のための高校適正規模化をめざした「県立高等学校再編整備計画」のなかで、最終的に小浜水産高校を若狭高校に統合し、若狭地区の高校を3校から2校に減らす方針が決定された。その大きな理由は、①少子化による水産高校への入学者の減少、②志望者数や入学者数が募集定員に満たない状況が続いていたこと、③水産高校卒業後、漁業への就業者が極めて少ないことなどが挙げられている。そして2013年度より、若狭高校海洋科学科の生徒募集が開始された。

若狭高校海洋科学科の教育目標は、「①海洋に関する専門的な科目を通じた地球環境や食

糧資源、地域の課題に関する学習の推進、②普通科目を重視した、大学進学にも対応した学習の実施、③実習を通して物事に意欲的に取り組み、将来地域社会で活躍できる人材の育成」の3点である¹³。

もう一方で懇談会の重要な話題となっていたのが大型実習船「雲龍丸」の行く末である。第4回懇談会の時点で、教育委員会は「海洋・水産教育を充実のために船は欠かせないという考え方である」と明示した。しかし、第2次実施計画の報告書では、大型実習船雲龍丸は廃止し、他機関等との共同運航を目指すこととされている。しかし、現時点で、海洋科学科において大型実習船による実習を行うためのカリキュラムは組まれていない。他機関との実習船の共同運用についても、具体的な話は上がっていないようだ。さらに、廃止が予定されていた雲龍丸は、現在は中学生・市民の体験乗船、工業高校生が船の機関を学習すること等に活用されている。

(2)教育課程の特徴

教育課程全体に占める専門科目の単位数の割合は、おおむね2～3割である。とくに3つあるコースのうち、海洋探究コースは、105単位のうち専門科目は25単位と2割ほどしかない。これは進学希望に対応したコースとして位置づけられていることによる。

海洋技術コースおよび海洋資源コースは、105単位のうち35単位と約3割が専門科目で占められている。前身の小浜水産高校の2012年度の教育課程と比べてみると、選択科目ですべて専門科目を選んだ場合、90単位のうち37単位を専門科目が占めている。(若狭高校海洋科学科と小浜水産高校の総単位数が異なっているのは、若狭高校が統合再編された際に、普通科の単位数に合わせて総単位数を増やしたためである。)単位数としては、海洋技術コースおよび海洋資源コースと大差はない。しかし、詳細にみてみると、前海洋科学科を踏襲した海洋技術コースは「航海・計器」という授業が全くなく、「課題研究」や「海洋環境」等の単位が多くなっている。「航海・計器」は海技士免許取得に必要な航法や航海計器の使い方等が主な内容となるため、長期乗船実習を行わない課程では必要がなくなったと考えられる。前食品工業科を踏襲しているという海洋資源コースは、「食品製造」や「食品管理」など水産食品分野と「資源増殖」や「海洋生物」など資源増殖分野の異なった性格の科目で構成されている。

専門科目のなかでも、実習が中心の科目は「課題研究」「総合実習」「小型船舶」「ダイビング」である。とくに同校は「課題研究」に力を入れており、福井県立大学海洋生物資源学部と連携して、大学の研究に近い形態で課題研究を行っている。たとえば、県立大学との共同研究によるアラレガコの養殖研究、鯖の缶詰を宇宙食に認定してもらうための研究、LED漁灯によるイカ釣りの収益性の高さを実証する「麗光プロジェクト」などがある。アラレガコの養殖は2011年度から、麗光プロジェクトは2009年度から開始されており¹⁴、小浜水産高校から引継いで行われている課題研究のテーマもみられる。

また、普通科目は若狭高校の校舎で行っているが、実習・実験が伴う専門科目は旧小浜水産高校の校舎を利用している。若狭高校と旧小浜水産高校とは2kmほどしか離れていないが、校舎を移動するために時間が割かれ、準備・片付けの時間を含めると、実習や実験に十分な時間がとれないという。また、小型船舶やダイビングなどの実習は、天候や気温によって実施が困難になる場合もある。しかし、普通教科の教員は普通科と共有しているため、普通教科の時間割は全く動かすことができず、専門教科の実習の時間が十分に確保しづらい現状がある。

(3) 入学者・卒業者の特徴

若狭地区でトップの若狭高校に統合したことで、入学試験で得点の良い生徒が入学してきているという。保護者が漁業就業者で、同じ職業に就くことを望んでいる生徒は1学年に2名ほどいる。しかし、水産に興味関心の少ない生徒が多いというのが、現場の教員の印象であった。

2015年度に1期生が卒業を迎えた。この卒業生のうち、大学・短大への進学者は32名、専門学校への進学者は4名、公務員（警察官）は2名、一般企業等への就職者は9名である。就職者のうち3名が漁業協同組合に就職している。進学者についても国公立大進学者の8名中6名が水産関係の学部、海上技術短期大学校に3名、と計6名が水産・海洋関連へ進学している。

小浜水産高校は、例年は進学3～4割、就職6～7割であった。就職に直結する専門学校進学者が多く、地元企業就職者が多いということが特徴であった。若狭高校海洋科学科に再編されて以後、卒業生の進路状況がどのような傾向になっていくか、現時点で判断するのは難しい。2016年度は昨年度と比較し、就職者が多いという。今後の卒業生の進路状況を注視していく必要がある。

4 項 普通教育としての水産・海洋教育型—東京都立大島海洋国際高等学校の場合—

(1) 沿革と教育目標

大島海洋国際高校は2006年に学科改編され、国際科の高校として国際海洋科が設置された。現在、1学年2クラス（1クラス定員40名）の体制で、2年次から2つの系（コース）、すなわち海洋系と国際系に分かれる。そして、海洋系のコースは、前身の大島南高校海洋科での教育を引継ぎ、海洋教育を展開している。

同校の前身である大島南高校は、海洋科と普通科をもつ総合制の高校であった。2004年に教育庁学務部長を委員長、高等学校教育指導課長を副委員長とした「都立大島南高等学校学科改編検討委員会」が、「都立大島南高等学校の学科等を見直し、実習船や寄宿舎を活用した全人格的教育を行うとともに、アジア・環太平洋諸国との国際交流を通して国際的視野をもったリーダーとなる人材を育成する学校に改編するため」という目的の下に設置された。その報告書の中で学科改編を行う理由として次の2点が挙げられている¹⁵。

①職業科としての海洋教育が十分に進路を保障できていないこと。

②大島南高等学校のみが有する実習船及び寄宿舎の有効活用ができていないこと。

①については、進学者の増加により職業学科として十分に機能していないと判断されたことに原因がある。1999年度卒業生以降、進学者が就職者数を上回っており、卒業生の数に対して就職者は2～3割程度となっている。他方で、進学者が増加傾向にあり、2003年度卒業生以降は半数以上、2005年～2007年の卒業生はその7～8割が進学者となっている。

②に関しては、前述①とあいまって、実習船の保持や寄宿舎運営にコストがかかっているにもかかわらず、職業学科として直接就職につながる進路実績をあげていないために、これらの教育資源を有効活用できていないと判断された。そして、大島南高等学校は、2006年度に海洋科（水産科）から大島海洋国際高等学校海洋国際科（国際科）への改編にともない、「中堅職業人育成としての海洋教育」から、「海を通して世界を知る海洋国際教育」という観点の転換が図られた。

「検討委員会」の報告書によると、海洋国際科のコンセプトは次の5点としている¹⁶。

- ①海洋教育と全寮制を通じた国際社会に貢献できる自律と責任感の育成。
- ②実習船を活用した国際交流や留学生の受入れによる国際的視野の醸成。
- ③産学公地連携を通じたグローバルな課題への挑戦。
- ④日本人としてのアイデンティティの確立、世界に通用するコミュニケーション能力、英語教育の充実。
- ⑤大学との連携及び四年制大学進学のための指導体制。

これらを勘案して、同校の教育目標は「『海を通して世界を知る』をテーマに体験を重視した国際教育・海洋教育を先導する高校を目指す。国際社会の課題や環太平洋地域の海、船、水産を素材とした課題を発見・探求する高い志をもつスペシャリストを育成する。また、国際社会に通用する優れたコミュニケーション能力、良識、学力をもつ社会に貢献できる国際感覚豊かな逞しい人間を育成する。」ことである。

(2)教育課程の特徴

国際系は英語教科中心、海洋系は水産の専門教科中心の教育課程となっている。大型実習船「大島丸」による航海実習については、海洋系・国際系ともに実施されている。1年次は全員が7日間の基礎航海学習を、2年次からは国際系では14日間、海洋系では32日間の航海学習を行っている。3年次は海洋系の選択者のみが14日間沖ノ鳥島あるいは南鳥島を目的地とした観測航海を実施している。

海洋系について教育課程全体に占める水産科目の単位数の割合は、96単位のうち25単位と約3割を占めている。漁業に関係する実習はほとんど行われておらず、実習は船舶運用や航海術の習得などを中心に行われている。選択によっては、3年間通して実習船での航海が行われ、同校海洋系の専門教育の中心となっている。この実習と小型船舶の実習を除くと、水産・海洋の専門的で系統的な学習は非常に少ないと考えられる。

地域のなかでの教育的取り組みとして、伊豆大島ジオパークの事業に貢献している。実習で利用する小型船舶を運航して、海から伊豆大島をみる観光事業をおこなっているということである。

航海学習に利用している大型実習船「大島丸」は1996年に建造されたもので、現在、船齢が20年を超えている。2006年に国際科に改編されたとき、船齢が10年で漁船の耐用年数に近づいており、新たに建造が必要な時期にさしかかっているところだった。水産実習施設についても老朽化しており、カリキュラムの変更を余儀なくされているという¹⁷。教育条件整備がままならないなか、国際科という立場での水産・海洋教育の模索が続いている。

(3)入学者・卒業者の特徴

入学者の特徴としては、東京都区部および多摩地域在住の生徒が9割を占めている。大島町からの入学者は1割ほどにすぎない。また、量的にはわずかだが、大島以外の島嶼からの入学者もいる。大島からの入学者が少ないため、多くの生徒が寮生活を送っている。最近の入学者は、「漁師になりたい」「水族館で働きたい」「魚を買うのが好き」などの理由で同校を受験しているという。他方、漁業関係者の保護者をもつ生徒は少ない。

卒業生の進路状況としては、2011年度から2016年度の資料によると、就職者が1割ほどで、9割以上が進学者で占められている。進学先は私立大学が多く、次に専門学校が続く。進学先の大学の学部は国際科ということで、英語、語学、国際文化等もみられるが、法学、経営学、工学、看護、教育など様々である。水産・海洋系学部への進学者は、5年間の国公立・私立大学進学者221名のうち30名（約1割）ほどである。他に水産・海洋系の進学先

として、水産高校専攻科、文部科学省管轄外の水産大学校や海上技術短期大学校などがあげられる。これらへの進学者（大学進学者を除く）は、5年間で143名のうち56名と4割を占めている。就職者については、2013年度の卒業生にフェリー会社の甲板員が1名、2016年度に海運会社と造船会社に3名、海上保安学校に1名、気象庁の甲板員に1名が就職している。

進学率は普通科高校と比較して遜色ないといえる。また、水産高校専攻科や水産大学校、海上技術短期大学校などへの進学者が毎年一定数いるのは、海洋教育を行っていることと関連していると考えられる。特に2013年度からは水産・海洋のスペシャリスト養成を目指すために、水産の授業を強化し、水産科目を25単位以上履修するカリキュラムへと変更が行われている¹⁸。

入学する生徒やその保護者は進学志向が高い。またコースに関係なく公務員志向が高いのも特徴であるという。東京都区部および多摩地域出身者が多く、大島町の産業は小規模なため、東京都区部での就職者がほとんどである。ただし、2017年度卒業生のうち1名が、地元波浮港の漁協へ就職が内定したという。これは珍しい事例であるようだ。

第6節 まとめ

本研究は高校水産教育の現状を4つに分類した。90年代以降、少子化や産業構造の変化などの影響を受け、都道府県ごとに大規模な高校の改組改編が行われている。その中で水産高校の現状を分析した。

本論中の4校の事例は、それぞれ高校水産教育の特徴をあらわしているといえるだろう。八戸高校は、これまでと変わらず、漁業従事者養成のための高校として地域に根差している。福岡県立水産高校は、水産・海洋に関わる職業への道を広げるための学科・課程をつくることで、職業教育を行う高校としての基盤を維持している。若狭高校海洋科学科は、生徒自らの興味関心に沿って研究課題を設定し、主体的に課題に取り組む学習を通して水産教育を行っている。大島海洋国際高校は、国際科という枠組みの中で、技術や労働の世界のひとつの具体像として水産・海洋教育を、つまり普通教育としての水産・海洋教育を行っていると考えられる。これらはそれぞれに、高校水産教育として発展していく可能性があるだろう。

しかし、そのためには、実習や実験に関わる施設・設備の充実が不可欠である。高校水産教育の目的は、水産業に関わる知識・技能の習得にある。そして、その中心に「海に出て魚を捕ること」、つまり漁業を行うための技能を身につけることがある。水産教育の核心がここにある以上、教育条件の整備には重要な課題といえよう。

さらに、水産教育は、海上・海中での実習や乗船実習が不可欠な特殊な教育環境である。農業教育や工業教育と比べ、①海のそばでなければならない立地条件、②船舶やダイビング用のプールなど特別な施設設備の必要性、③命にかかわる危険性が最も高いことなど特別な困難さがあるといえる。

最後に、水産業の発展とこの水産高校の課題とは不可分である。八戸高校は、現在も地域の水産業の担い手の育成機関としての役割を期待されている。しかし、実際には漁業従事者として就職する生徒は少ない。これは、八戸水産高校に限らず、水産高校全体の課題でもある。

-
- 1 佐々木貴文「戦前日本の農商務省管轄府県水産講習所の歴史的役割—富山県水産講習所の事例を中心に—」『教育学研究』第70巻第3号、2003年9月、82-92頁や、佐々木貴文「近代日本における「遠洋漁業型水産教育」の形成過程—官立水産講習所の遠洋漁業従事者養成に着目して—」『日本の教育史学』第51巻、2008年10月、17-29頁。
 - 2 佐々木貴文「高校水産教育の戦後の歩みと現代に直面する課題」『技術教育研究』第66号、2007年8月、78-85頁
 - 3 影山昇「戦後の高校水産教育課程の変遷—学習指導要領の改訂と21世紀の水産教育—」『東京水産大学論集』第35号、2000年3月、91-113頁
 - 4 影山昇・金子光徳「水産高等学校学科改編と今後の高校水産教育—学校改革動向調査—」『東京水産大学論集』第29号、1994年3月、1-33頁
 - 5 日本産業教育学会『産業教育・職業教育学ハンドブック』大学教育出版、2013年、55-56頁
 - 6 中谷三男『海洋教育史（改訂版）』成山堂書店、2004年、182頁
 - 7 水産庁『平成27年版 水産白書』農林統計協会、2015年、19-23頁
 - 8 影山昇『東京水産大学第20回公開講座 水産教育と水産学研究』成山堂書店、1995年、50頁
 - 9 小阪康之・堀田浩司「若狭高等学校 海洋科学科」福井県立若狭高等学校『研究雑誌』第46号、2016年、3-9頁
 - 10 中野浩「昭和期高校水産教育の実相—『漁業後継者』という概念について—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』50巻、2011年3月、7-10頁
 - 11 佐々木享・近藤義美・田中喜美『各科教育法双書7 改訂版技術科教育法』学文社、1994年、5頁
 - 12 福岡市中央卸売市場『年報 水産物編』2015年、18-19頁
 - 13 福井県立若狭高等学校内 福井県高等学校教育研究会水産部会『平成27年度水産教育（第28号）』、1頁
 - 14 長沢正明「平成25年度 第49回全国高等学校水産教育研究会 全国大会」第2分科会における発表資料より
 - 15 鈴木光俊「大島南高等学校から大島海洋国際高等学校へ—その変遷と現在—」、東京都立大島海洋国際高等学校『東京都立大島海洋国際高等学校開校十周年記念誌』2015年、19-20頁
 - 16 同上
 - 17 網谷宗彦「教育課程等について」、同上、24頁
 - 18 同上

第8章 農業高校の多様化と再編成をめぐる現状と課題

—高校農業科のカリキュラムおよび進路状況の事例検討をととして—

第1節 農業教育の現状と本研究の課題

食べることは、人間にとって極めて重要な活動である。この活動の根底に食べ物を生産する農業がある。しかし、日本の農業は、食料自給率の低下や農業従事者の高齢化・後継者不足などにみられるように、深刻な状況にある。2015年の農業センサスによれば、販売農家¹数は133万戸であり、10年前の196万戸と比べると3割減である。農業就業人口は、210万人であり、10年前と比べ4割減っている。とくに59歳以下の農業就業人口の減少が大きく、2015年時点で農業就業者の平均年齢は66.4歳となっている。

しかし、農業従事者の減少および高齢化は、今に始まった問題ではない。高度経済成長期以前に、農家の子弟であった若者の多くは農業以外の職業を選択し、その後も同じ傾向が続いてきた²。もちろん、この状況に対して、政府は何も手を打ってこなかったわけではない。1992年に農林水産省が公表した「新しい食料・農業・農村政策の方向」は、人材の確保について危機感を表明し、1999年には新たに食料・農業・農村基本法が施行された。しかし、農業就業人口の減少および高齢化に歯止めはかかっている。日本全体で少子高齢化が進む現在、農業の担い手の確保とその育成は喫緊の課題である。

農業経営者育成の中核的な役割を果たしている教育機関には、農業大学校および農業高校がある。農業大学校は、卒業者は減少しているものの（2015年度の卒業生は1736名）、就農率は高く、2015年度は56.2%の卒業生（976名）が就農している。しかし、その絶対数は少ない。他方、農業高校卒業生（2015年度26,267名）の就農率は2.6%、また農業大学校等へ進学したのも4.2%にすぎない。

農業高校では、戦後一貫して農業後継者の養成が目指されてきた。しかし1970年代の減反政策以降、非農家出身の生徒が増加した。高校進学率の高まりとともに、普通科高校への進学志向が強まり、農業高校は減少する。1970年に680校ほどあった高校農業科は、2016年には300校と大きく数を減らしている。農業科在籍生徒数は、1965年をピークに減少し続けている。さらに、1990年代以降の高校再編は、農業高校の縮減に拍車をかけた。農業高校は統廃合され、あるいは総合学科へと改編され、その教育内容は大きく変容している。

教育内容の変化は、高等学校学習指導要領における教科「農業」の目標の変容にも如実にあらわれている。大河内信夫は、「1989年改訂の高等学校学習指導要領は、教科『農業』の目標から『生産や経営に関する』という文言を削除」してしまっており、そこには「農業生産に直接かかわる教育の放棄を宣言した」ことがあらわれていると指摘している。高校農業科はその存在を否定されかねない状況にあるのである³。阿部英之助は、1999年改訂の学習指導要領の目標について「農業教育を見てみると、さほど変化もなく、むしろ、表現がシンプルになった分より抽象的表現になっており、農業教育の目的をよりぼやかしていることが否めない」と評している⁴。2010年改訂の学習指導要領の教科「農業」の目標は、前回の1999年のそれと比較して、「創造的、実践的な能力と態度」という文言が「創造的な能力と実践的な態度」と変更されている。すなわち、「実践的な能力」を養うという目標が曖昧にされてしまったのである。

このような高校農業科の目標の変化の一方で、その内容は、「食農教育などの『農』の教育力」を活かす方向へとシフトしつつある⁵といわれているように、「『農』を通じた教育」

が、地域学習、生涯学習、食農教育などと連動して再評価されている。農業科での専門教育について、「人間らしく生きることへの自信と希望へ繋げる」という教育的価値⁶を強調したり、農業科を「夢と希望のある、生きる力を持った人間づくり」の場⁷として位置づけなおしたりするなど、農業科の教育の意義を改めて見出そうとする動きが顕著である。しかし裏を返せば、このような動きは、職業教育を主とする農業高校固有の教育的価値を放棄することにつながり、農業高校の存在をいっそう混迷させる方向へと導きかねない。

現在の高校農業教育、とりわけ高校農業科は、多様化・再編成の動きのなかでその発展方向を見失っている。それは、無定見かつ無秩序に行われる学科の細分化からも読み取ることができる。高校再編の中で、高校農業科の教育環境および内容は大きく変容してきている。そして、職業教育というよりも、地域学習や環境問題に関する教育、人間形成としての教育として再評価されている。しかし、高校農業科は、職業教育を行う高校として存立してきた。以下、現在の高校多様化のなかで、農業科の発展方向について考える。

第2節 農業高校研究の特徴と本研究の位置づけ

1980年代の農業教育に関する研究は比較的多くみられる。たとえば、高山昭夫による『日本農業教育史』（1981年）、三好信浩『日本農業教育成立史の研究』（1982年）である。高校の研究としては、奥平公利らによる『高等学校農業教育の変遷と展望』（1980年）が代表的なものである。また、永田栄一『農業高校ってすごい』（1994年）、長須祥行『農業高校』（1984年）、青山豊『農高生の里山応援隊』（2004年）など、農業高校に関する優れた教育実践の記録も多数みられる。さらに、全国農業教育研究会の『会報』等には各地の農業教育に関する実践が数多く記録されている。しかし、これらの研究に共通することは、そのほとんどが1990年代以前のものだということである。とくに2000年以降、体系的に農業高校あるいは農業教育についてまとめた文献は非常に少ない。

近年の高校農業教育の主な研究者としては、阿部英之助と大河内信夫が挙げられる。阿部は、山形県の農業高校の事例を通して、地域社会や地域文化とのかかわりの中で、今日の農業高校の社会的役割と多角的な農業教育の可能性を示している⁸。他方、大河内は、1990年代の農業科の教育課程に関する緻密な研究で知られている。大河内は従来の農業後継者育成の農業教育ではなく、人間形成のための教育の一つとして農業教育をとらえる考え方を重視している⁹。いずれも、農業後継者育成に固執してきた高校農業教育からの脱却を目指しているといえよう。

2000年代以降の農業高校の研究は、わずかしかない。そのなかで、三好壮明や佐々木正剛らは、農業高校の存在意義について論じている。三好は、農業高校生とその保護者のアンケート調査を通して、「総合的な地域づくりのできる人材育成」がこれからの農業高校に期待されていると結論付けている¹⁰。他方、佐々木は、「これからの農業高校のあるべき姿は、『食農教育の拠点』として、その存在意義をアピールすべきである」と主張している¹¹。三好や佐々木の議論は、農業高校の今後発展のために「地域とのかかわり」や「食農教育」を重視することが重要であるとしているが、もはや産業や職業として農業教育の意義はそこにはない。

本研究は、産業としての農業が衰退していくなかで、今日の農業高校における職業教育としての意義を検討することを目的とする。

第3節 1990年代以降の高校農業科の再編による多様化と学科構成の変容

1項 学科の種類が多様化

今日、高校では、職業学科の種類や名称がきわめて多様化、あるいは、きわめて個別化している。これは60年代の多様化政策に端を発するものだが、80年代後半から90年代にかけて、学科の種類・名称の増加が極端に増加している。農業科も例外ではなく、『学校基本調査』の学科コード表に記されている「農業に関する学科」の種類は、1987年に83種類であったが、1999年には159種類となっている。また、2016年度の実際の高校農業科の学科の種類は、196種類みられる。この多様化とは裏腹に、農業科の在籍学生は1965年をピークに減少し続けている。

2項 学習指導要領での学科表記の変化

学科が多様化しているのに対し、学習指導要領上の「農業」の学科区分は、簡略化されている。とくに2000年の改訂で大きな変化がみられた。1989年改訂の学習指導要領解説のなかでは、「農業の各分野」に対応した「標準的な学科」と「科目」の性格が、それぞれ具体的に示されていた。しかし、2000年改訂のものには、そのような具体的な表記はみられない。さらに1989年には7分野あった区分が、2000年には4分野に減っており、大綱化の進行が自明である(表8-1)。

やや詳しくみてみると、1989年に新たに農業経済科が登場している。この年までは自営者養成学科と農業関連産業従事者養成学科が「標準的な学科」として示されていた。しかし、2000年以降は、「標準的な学科」の表記が無くなり、4つの分野が示されている。以前の「標準的な学科」は2つの分野(「農業経営と食品産業」、「環境創造と素材生産」)に集約され、残りの2分野である「バイオテクノロジー」と「ヒューマンサービス」に関連する分野は新たに位置づけられたものであるといえる。後者の新たな分野は、産業構造の変化や科学技術の進歩のなかで、高校農業教育として大きな比重をもつようになったと捉えられる。

表8-1 「農業に関する学科」の区分および目標表記の変化

| 1960年 | | 1970年 | | 1989年 | | 2000年、2010年 | | 2018年 | |
|---------------------------------|-------|-------|-----|----------------------|--------|---------------------|----------------------|-----------|--|
| 学科の目標 | 学科 | 学科 | | 農業の各分野 | 標準的な学科 | | | | |
| 「経営者・技術者を養成する。」 (=農業自営者養成学科) | 農業科 | 農業科 | | 栽培、飼育など直接農業生産に関する分野 | 農業科 | 主として農業経営と食品産業に関する分野 | 主としてバイオテクノロジーに関連する分野 | 農業生産や農業経営 | |
| | 園芸科 | 園芸科 | | | 園芸科 | | | | |
| | 畜産科 | 畜産科 | | | 畜産科 | | | | |
| | 蚕業科 | 蚕業科 | | | | | | | |
| 「技術者を養成する。」 (=農業関連産業従事者養成) | 農産製造科 | 食品製造科 | ... | 農林生産物の食品加工に関する分野 | 食品科学科 | 主として環境創造と素材生産に関する分野 | 主としてヒューマンサービスに関連する分野 | 国土保全や環境創造 | |
| | 農業土木科 | 農業土木科 | | 農業生産の基盤造成、整備に関する分野 | 農業土木科 | | | | |
| | 林業科 | 林業科 | | 育林など林業に関する分野 | 林業科 | | | | |
| | 造園科 | 造園科 | | 造園など生活環境の美化、整備に関する分野 | 造園科 | | | | |
| | | 木材加工科 | | 農林生産物の流通など農業経済に関する分野 | 農業経済科 | | | | |
| 「農村の中堅婦人となる者」 | 生活科 | 生活科 | | 地域社会における生活の改善に関する分野 | 生活科学科 | 資源活用や地域振興 | | | |

(注) 各年度の文部科学省(文部省)『高等学校学習指導要領』および文部科学省(文部省)『同解説 農業編』をもとに作成。

3 項 小学科の構成の変化と特徴

まず、『学校基本調査』より、小学科数の量的変化から、その構成の変化と特徴について述べる。表 8-2 にあるように、この統計では現在、農業に関する学科は、「農業関係」「園芸関係」「畜産関係」「造園関係」「食品科学関係」「農業土木関係」「農業機械関係」「林業関係」「生活科学関係」「農業経済関係」「生物工学関係」「その他」の 12 種類に分けられている。この 12 種類は 1995 年以降のもので、それ以前は、「蚕業関係」があり、他方、「農業経済関係」「生物工学関係」は無かった。「食品科学関係」については、1974 年まで「農産製造関係」、それ以降「食品製造関係」という名称で表記されていた。「生活科学関係」についても表記が変更されており、1995 年以前は「生活関係」であった。この「食品科学関係」および「生活科学関係」の表記変更は、1989 年改訂の学習指導要領における「標準的な学科」が「食品科学科」、「生活科学科」へと名称変更されたこと（第 5 章の表 5-3 を参照）に伴うものである。大河内は、この科名変更の理由について「教科農業の目標から『生産や経営』『農村社会』の文言が消えた（消した）こととの整合性」のためであると推察している¹²。1995 年に新設された「農業経済関係」は、1989 年改訂の学習指導要領で新たに登場する「農業経済科」あるいは農業に関する科目「農業経済」（第 5 章の表 5-4 を参照）に連動していると考えられる。他方、「生物工学関係」は標準学科としての位置づけはないが、90 年代初頭の農業高校にける学科改編のなかで、積極的に導入されてきた経緯があるようである¹³。2000 年の改訂時には、「主にバイオテクノロジーに関連する分野」として一分野となっている。

さらに、2000 年改訂の学習指導要領の農業科目については、「養蚕」が廃止され、「微生物基礎」など生物工学に関連する科目が 3 科目新設されている。

表 8-2 『学校基本調査』における農業に関する小学科群の表記名の変化

| ～1974年 | 1975年～1994年 | 1995年～現在 |
|--------|-------------|------------|
| 農業関係 | 農業関係 | 農業関係 |
| 園芸関係 | 園芸関係 | 園芸関係 |
| 畜産関係 | 畜産関係 | 畜産関係 |
| 蚕業関係 | 蚕業関係 | → (その他に統合) |
| 造園関係 | 造園関係 | 造園関係 |
| 農産製造関係 | → 食品製造関係 | → 食品科学関係 |
| 農業土木関係 | 農業土木関係 | 農業土木関係 |
| 農業機械関係 | 農業機械関係 | 農業機械関係 |
| 林業関係 | 林業関係 | 林業関係 |
| 生活関係 | 生活関係 | → 生活科学関係 |
| その他 | その他 | その他 |
| | | 新設 農業経済関係 |
| | | 新設 生物工学関係 |

(注) 文部科学省（文部省）『学校基本調査』をもとに作成。

次に、各関係の小学科数の量的変化を確認したい（図 8-1）。伝統的に農業自営者養成学科（表 8-1）である「農業関係」「畜産関係」「生活科学関係」は、60 年代から減少し続けている。1965 年と比較すると、8 割減となっている。とくに「生活科学科」の減少率は大きい。同じく、農業自営者養成学科の「園芸関係」は 80 年代をピークに、現在半減している。

農業関連産業従事者養成学科（表 8-1）は、「農業土木関係」「林業関係」も 70～90 年代と比べ、現在は小学科数が半減している。「造園関係」については、1980 年代まで増加し、90 年代以降、緩やかな減少傾向を示している。「食品科学科」は 90 年代に増加し、その後減少している。現在の学科数は 70 年代の水準に戻ったといえる。他に、目立った特徴として「その他」が全体の 1 割を占めていることがある。

小学科別生徒数の変化は、小学科数の量的変化とほとんど一致している。特定年度（1980 年度、1995 年度、2017 年度）における小学科に占める生徒数の割合を算出すると図 8-2 のようになる。1980 年度は、農業関連産業学科の関係の小学科に占める生徒数の割合は、4 分の 1 ほどだった。しかし、2017 年度には、農業関連産業学科が 3 割、生物工学・農業経済関係が 1 割、その他が 1 割、で、農業自営者養成学科の生徒数が占める割合は、5 割ほどとなっている。ここからも、農業自営者養成学科は縮小傾向が確認できる。農業関連産業学科のなかでは、食品科学関係と造園関係の比重が増えている。とくに食品科学関係は顕著である。他方、生活科学関係の縮小傾向の大きさがここでも見て取ることができる。

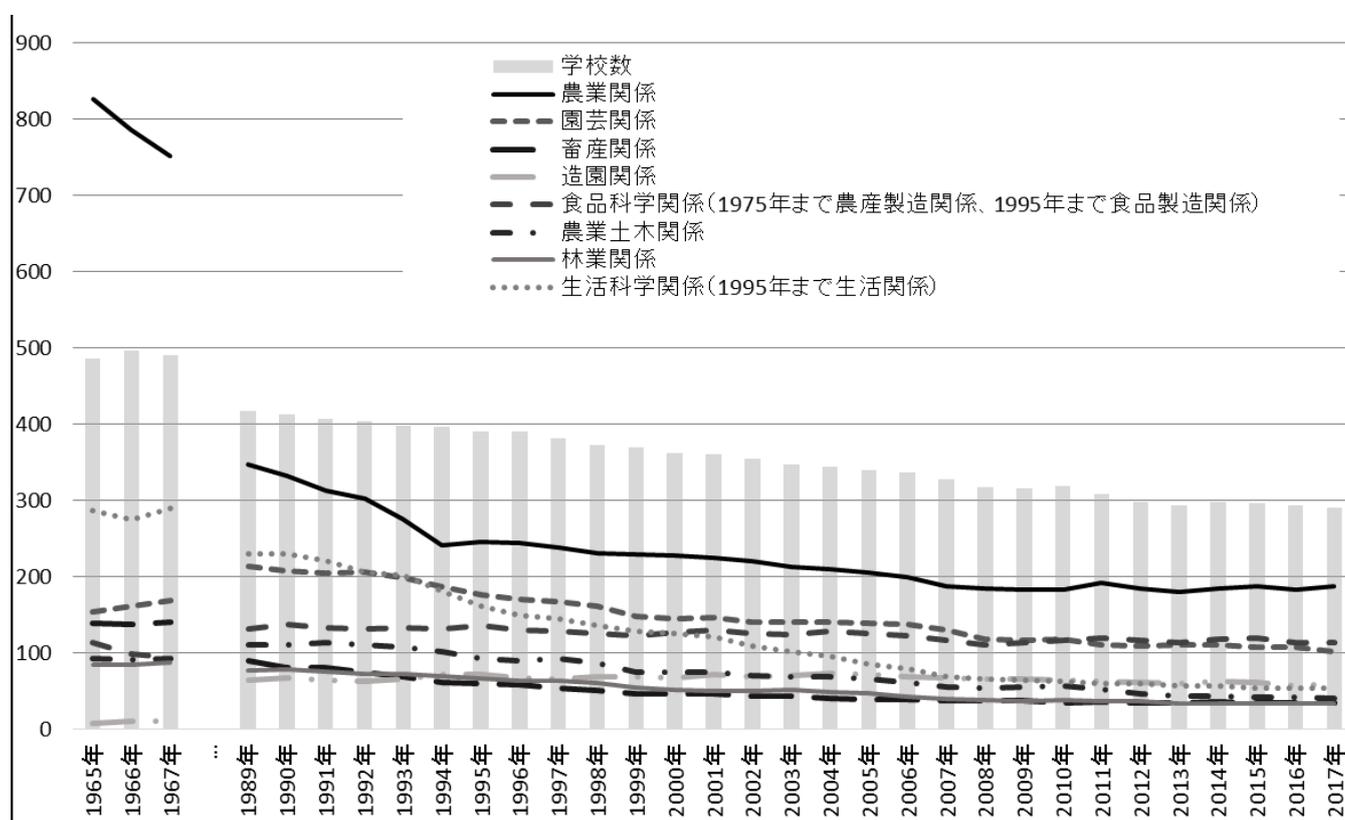


図 8-1 農業に関する小学科数の変化（1965-67、89-2017 年）

（注）文部科学省（文部省）『学校基本調査』（1965-67、89-2017 年）をもとに作成。

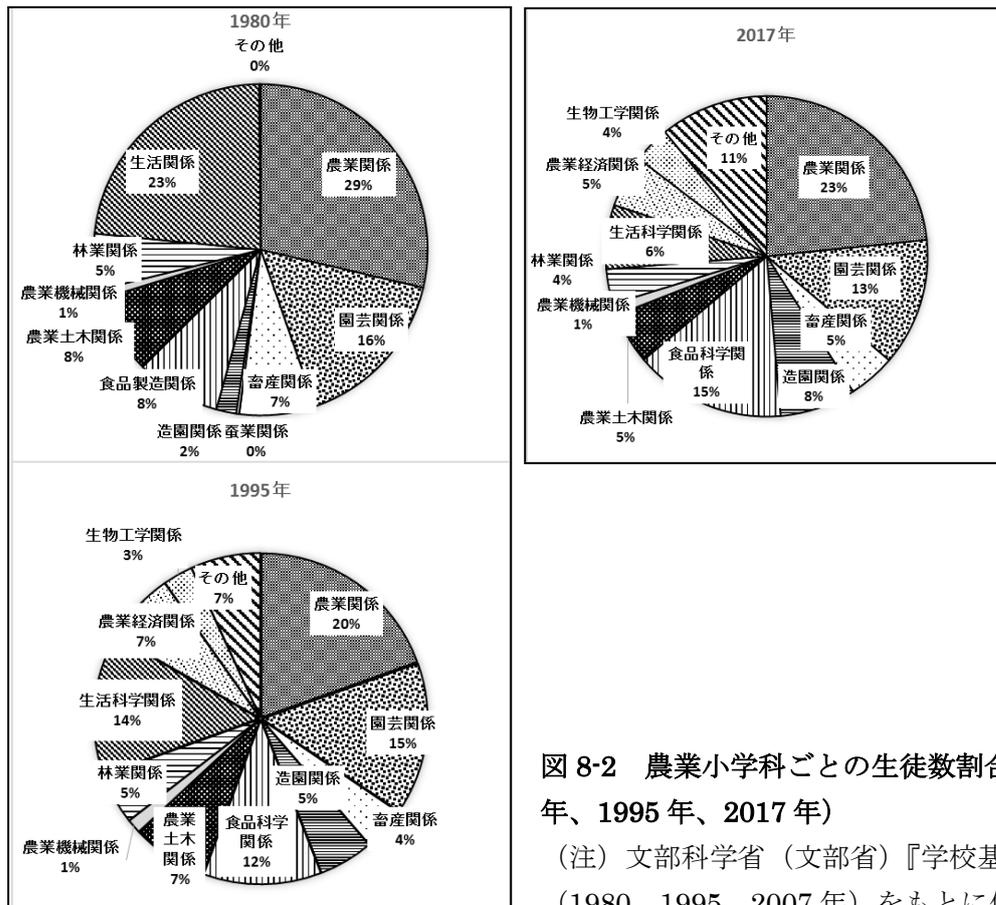


図 8-2 農業小学科ごとの生徒数割合 (1980年、1995年、2017年)

(注) 文部科学省 (文部省) 『学校基本調査』 (1980、1995、2007年) をもとに作成。

第 4 節 現在の高校農業教育の類型化の試み

現在の高校農業教育について、高校教育の目的理念の一つである「専門教育 (職業教育)」という観点にもとづいて、農業高校のカリキュラムの構造をとらえるならば、必然的に次の 4 つの教育の類型が考えられる。

(1) 職業教育および職業準備教育としての農業教育

農業経営者や関連産業の技術者養成に重点をおいた農業教育である。農業経営者養成学科の農業科、園芸科、畜産科、農業関連産業技術者養成学科の林業科、食品科学科、農業土木科、造園科など農業に関わる職業に特化して専門教育が行われている学科が該当する。

進路としては、農林業や関連産業への就職者、農林業への就職を前提とした進学者 (農業大学校、林業大学校、農業関係の専門学校、農業に関係する研修施設等) が比較的多くみられる高校がこの類型に該当する。

文科省に「農業経営者育成高校」(後述) として指定を受けている農業高校も、ここに該当すると考えられる。この指定を受けている富山県立中央農業高校の事例について後述する。

(2) 高校「職業準備教育」の一環としての「農」教育

広く一般の産業への就職をめざすための職業準備教育として、「農」を中心に教育を行うものである。農業土木や農業機械などは工業へ広がる可能性があり、動植物セラピーや園芸福祉などヒューマンサービスに関わる教育が行われている高校もある。

就職状況としては、その他の産業への就職または専修学校等への進学が想定される。とく

に地域の中で農林業や関連産業の就職口が少ない地域では、他産業への広がりある「農」教育が行われている。

たとえば、鳥取県立智頭農林高校は、教育課程のなかに工業や家庭の専門科目も取り入れており、農業以外の産業にかかわる就業・進学にも対応した教育を行っている。卒業生の進路についても、福祉関係の施設や製造業などさまざまな産業への就職がみられる。また、千葉県立鶴舞桜が丘高校は、農業科のなかに福祉コースが設置されており、就職先も福祉関係の施設が多くみられる。

(3) 専門教育としての「農」教育

大学農学部等への進学を主な目標とし、学問的な農学教育を行おうとするものである。生物工学（バイオテクノロジー）の分野がこれに該当する。

京都府立桂高校や広島県立西条農業高校は農業科で SSH（スーパーサイエンスハイスクール）指定を受けており、大学研究室スタイルの授業や大学・研究機関等との連携を行って、アカデミックな農業教育を設定している。これらの高校は、大学農学部等への進学者も多くみられる。

(4) 普通教育（教養教育）としての「農」教育

広く国民一般に対する教養教育の一環として「農」教育をとらえるものである。具体的には、食農教育や地域と関わる取り組みなどを通して、日本の農業について関心をもつこともその一つであると考えられる。高校農業科で行われる専門科目の教育の中に内包されている。たとえば、「グリーンライフ」という農業科の科目で行われている実践がこれに該当する。

以上、4つのタイプの農業科はそれぞれに発展していく可能性があるだろう。しかし、高校農業科のカリキュラムの中核となるのが「(1)職業教育および職業準備教育としての農業教育」であり、これを抜きに農業科の存在はあり得ない。以下の第5節および第6節では、4つのタイプのうち、とくに(1)について、その現状を確認する。

第5節 農業経営者育成高校の現状～富山県立中央農業高等学校を事例に

1 項 農業経営者育成高校の現状

(1) 農業経営者育成高校の発足経緯

農業経営者育成高校とは、自立経営農業の後継者養成を目的とする教育を行うため、その施設設備の拡充に国の補助を受けている高校のことである。2017年現在、25校がその指定を受けている。

その制度化の経緯は次のとおりである。1961年制定の農業基本法は、自立経営農家の育成、経営規模の拡大が掲げられたが、それにもとづき、農業高校は農業後継者の育成・確保が重要な使命とされた。1963年に中央教育審議会は文部大臣から「高等学校における農業自営者養成および確保のための農業教育の改善方策について」という諮問を受け、翌1964年に答申した。この趣旨に沿って、1964年を初年次として「自営者養成農業高等学校拡充整備費補助金」を産業教育振興法のなかに新たに設け、「自営者養成農業高等学校」が制度化された。（ただし、1998年には「農業経営者育成高等学校」に名称が変更されている。）

その結果、1964年以降、既存の農業高校の一部が「自営者養成農業高等学校」として指定されることとなった。この高校の主な特徴は、①生徒に対し1年ないし2年間の寮生活が義務づけられること、②高校に特別な補助金が割り当てられていること、③自営農者養成

のみがその教育目的とされたこと、にある¹⁴。

皮肉なことに、自営者養成高等学校が発足して以来、農家子弟の卒業者の就農率は年々減少の一途をたどっている。さらに農業自営者養成のみを教育目的とする農業高校への批判もみられた。浜田陽一郎は、この高校ほどあからさまに、その目的を明示したものはなく、「後期中等学校のあり方としては異例」であり「わが国農業の異常さがある」¹⁵と述べ、国家政策と異常なほど一体関係のある高校農業教育を批判している。他方で大河内は、「農業高校の教育は、『農業自営者』の最も重要な能力である『経営能力』の養成にも踏み込めないこともまた認めるべきである。(中略) どんなに就農数の低下に心を痛み、農業後継者養成の緊急性に思いをかられても、『職業選択の自由』が定着した現代社会の中で、特定の職業能力を目標とする高校教育は国民に支持されないことも認識するべきである」と批判し、これからの農業教育として「国民教養としての農業教育へ転換をはかる道を探ること」¹⁶を提唱している。

このように農業自営者養成を教育目的として明示することは、国民的な教育機関である高校のあり方に反するものであるという批判があった。そもそも大河内がいうように農業高校の教育だけでは自営者養成に必要な「経営能力」の習得にまで踏み込まず、農業自営者を養成する高校を具現化することそれ自体が、実際的に非常に困難なことであった。

現在も、「農業経営者育成高等学校」と名称は変わったものの、その制度そのものは、ほとんど変化なく存続している。しかし、この農業高校は、70年代にはすでにその目的が揺らぎ始め、農業にかかわる生産や経営の能力養成を主とした教育だけでは立ち行かなくなっているのが現状である。

(2) 農業経営者育成高校の進路状況

「全国農業経営者育成高等学校研究協議会加盟校に関する調査」によると、23校の公立農業経営者育成高校の平成28年度卒業生の進路状況のなかで、卒業後直ちに就農した生徒は2%ほどしかいない。就農のための進学・研修を含んでも、全体の17%である。就農のための進学・研修で最も多いのは、農業大学校への進学で、全体の6%、進学・研修の中でも30%を占めている。農業経営者育成高校といっても、卒業後の就農者や就農を目的として進学・研修を選ぶ者が少ないことが分かる。卒業後直ちに就農する生徒が最も多い高校は、帯広農業高校農業科学科の8名で、次に岩見沢和農業高校農業科学科の6名と続く。その他の学科は、0名か1名がほとんどで、多くても3名となっている。

2 項 富山県の農業経営者育成高校の事例

(1) 沿革と学科構成

この高校は、1958年に設置された富山県立富山通信産業高等学校の定時制農業課程が前身とされている。1969年に富山県立中央農業高等学校に校名が変更され、「自営者養成農業高校」として指定された。校名変更とともに、定時制課程から全日制課程への転換が行われ、新たに農業科、園芸科、畜産科、生活科(1994年に生活科学科に科名変更)の4つの農業自営者養成学科が設置された。その3年後、1972年には、農業特別専攻科が設置されている。現在は、富山県唯一の農業単独校として存立している。

2017年現在の学科構成は、2003年の学科改編により新たに設置されたものである。生物生産科(作物科学コース、動物科学コース)、園芸デザイン科(園芸福祉コース、環境緑化

コース)、バイオ技術科(生物工学コース、食品加工コース)の3学科6コースに分かれている。くくり募集を行っているため、1年次は1学科しかなく、2年次以降に学科に分かれることとなる。この学科改編によって、環境緑化コースや食品加工コースのような農業自営者養成学科に限らない学科も新たに設置されている。さらに、学科の目標としても、従前のように農業経営者や産業従事者を目指すだけでなく、たとえば、動物科学コースは動物セラピー、園芸福祉コースは園芸セラピー、環境緑化コースはグリーンコーディネーターなどの能力の習得も目指されている。

農業特別専攻科は、学科改編の際に、担い手育成コース、庭園コースの2コースとなり、高校卒業後、農業経営と並行して学習する場として設置されている。担い手育成コースは従来のように、高校卒業後すぐ、あるいはしばらくしてから就農した者のために、農業経営者としての学習と技術向上の場として機能している。しかし、庭園コースは、「県民生涯学習カレッジ的機能」を担っており、趣味として農業に取り組みたい年配者の入学が多いそうだ。

(2)カリキュラム上の特徴

カリキュラムに占める専門科目の割合は、どの学科も35~42%ほどである。普通科目と専門科目にまたがる選択科目が複数設置されているため、割合に幅がある。資格取得との関係では、生物生産科は、専門科目「総合実習」の中で小型建設機械や小型フォークリフトの免許取得のための実習を行っている。また危険物取扱者乙種・丙種の資格も取得可能なものとして挙げられている。園芸デザイン科の環境緑化コースは造園技能士3級や造園施工管理技士2級の資格取得のための試験対策を専門科目のなかで実施している。他方、同科園芸福祉コースでは、福祉に関わる専門科目が必修となっており、介護福祉士初任者研修の資格を取得することができるようだ。

(3)進路状況について

入学生徒の特徴としては、学業成績により振り分けられ、比較的成績下位の生徒が入学してきているということである¹⁷。農業を志す生徒や、自然や生き物に興味を持って入学してくる生徒もみられるが、それほど多くないという。

進路については、2015年度は就職者が少し多い程度で、進学者と就職者の割合は同じくらいであった。2016年度は、進学が3割、就職が7割と就職者が多い。

2015年度は、大学・短大への進学者11名のうち、農業関係は6名、福祉・看護関係は4名であり、専門学校等への進学者21名のうち、農業関係は2名、ペット・動物関係は5名、福祉関係は3名となっている。他に特別専攻科への進学者が5名みられる。就職者は50名であり、就職先は、製造関係、サービス関係・その他がそれぞれ15名、13名と多く、次に農業・造園関係、食品製造・販売関係がそれぞれ7名ずつとなっている。農業・造園関係の内訳は、農業関係の企業が3名、造園関係が3名、農協が1名である。

2016年度は、大学・短大への進学者12名のうち、農業関係は5名、福祉・看護関係は2名であり、専門学校等への進学者21名のうち、農業関係は1名、ペット・動物関係は4名となっている。他に特別専攻科への進学者が4名みられる。就職者は53名であり、就職先は、サービス関係・その他、製造関係がそれぞれ13名、11名と多く、次に食品製造・販売関係、農業・造園関係がそれぞれ10名、7名となっている。農業・造園関係の内訳は、農業関係の企業が5名、造園関係が1名、農協が1名、家業が1名である。

農業関係の進学および就職は多いとはいえないが、一定数みられる。また、県内の畜産関係施設の約 8 割、農業関係施設の約 4 割を当該校の卒業生が担っているという¹⁸。

ここで紹介したのは一事例に過ぎないが、農業経営者育成高校全体の就職状況からもわかるように、農業高校は、農業自営者養成機関としては極めて不十分にしか機能していない。1990 年代以降の阿部や大河内などの指摘にみられるように、このような実態は今にはじまったことではない。教育内容も農業自営者養成に固執せず、多様な進路保証が可能なように、選択科目の多くを設定したり、福祉関係やサービス関係の職に関係する科目を導入したり、という工夫がみられる。

設立当時の農業自営者育成高校は、すべて単独の農業高校であったが、現在は総合学科や工業科との併設校がみられる。現在は、ヒューマンサービスの分野を教育内容に取り入れることや、6 次産業化に向けた取り組みも活発化している。

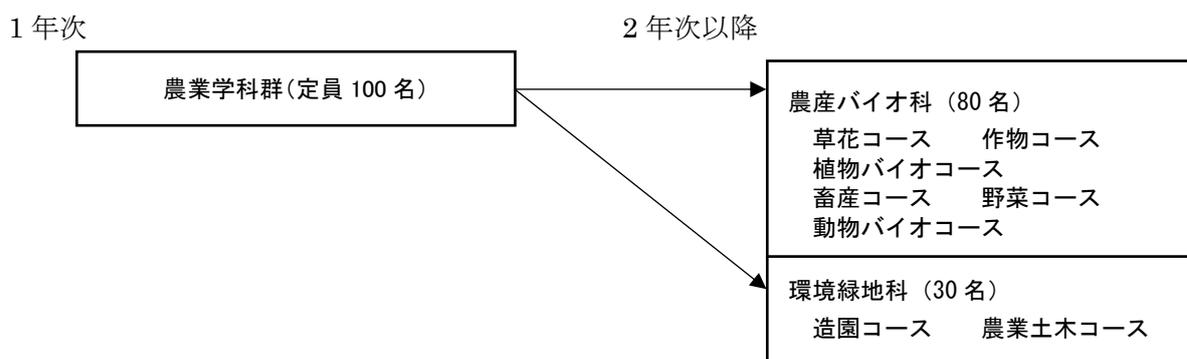
第 6 節 農業関連産業従事者育成としての高校農業教育の現状～造園科、林業科

1 項 京都府立農芸高等学校の事例（造園科）

京都府立農芸高校は、農業関連産業技術者養成学科の一つである造園に関する学科・コースをもつ農業高校である。

この高校は、京都府立園部高等学校定時制課程と、亀岡高等学校農業科および農業土木科（前身は亀岡農学校）との統合により 1983 年に開設された。開設当時は、農業経営科、造園土木科、生活科の 3 学科が設置されていた¹⁹。現在の学科編成は下記に示したとおりであるが、1 年次はくくり募集により「農業学科群」1 学科のみで、2 年次以降、「農産バイオ科」と「環境緑地科」に分かれる。

以下では、造園コースのある環境緑地科を中心に、そのカリキュラム上の特徴および進路状況を概観したい。



(1)環境緑地科におけるカリキュラム上の特徴

「環境緑地科」は、「造園コース」と「農業土木コース」の 2 コースに分かれている。さらに、コース内で「発展系」と「一般系」のカリキュラムが設けられており、「発展系」は普通科目の単位が多く、進学対応となっており、「一般系」は、専門科目の単位が多く、就職対応のカリキュラムといえる。

教育課程に占める専門科目の割合は、総単位数 90 単位のうち「発展系」で約 3 割 (31 単位)、「一般系」で約 5 割 (41 単位) である。「一般系」においては、富山県立中央農業高校のカリキュラムよりも専門科目の割合が高いといえる。造園にかかわる科目としては、2 年

次に「造園材料」「造園設計」が2単位ずつ、2~3年次にわたって「造園技術」「造園計画」が4単位ずつ設定されていることが特徴的である。造園に関する知識・技能の習得に特化した系統的なカリキュラムであるといえる。

職業資格に関しては、国家資格である造園技能士2級あるいは3級（技能検定制度の職種の一つ）の取得が行われている。取得を希望する生徒に対して、夏休みを利用して講習を行っており、2016年度の取得状況は、造園技能士2級の合格者が1名、同3級の合格者が9名となっている。造園での技能五輪全国大会で生徒が出場し活躍しており、2015年には銀メダル獲得を果たしている。

| 京都府立農芸高校 教育課程(平成29年度実施) | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|------|------|------|------|--------------|---------------|--------------------|----------------------|----------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-------|---|
| 1年 ■農業学科群 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2+[1] | 1 | | | |
| 国語総合 | 地理A | 数学I | 化学基礎 | 生物基礎 | 体育 | 保健 | コミュニケーション英語I | 家庭基礎 | 農業と環境 | 農業情報処理 | 総合実習 | H | R | | |
| 2年 ■環境緑地科 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 発展系 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2+[1] | 1 |
| | 国語総合 | 世界史A | 数学II | 数学A | 物理基礎 地学基礎 | 生物 | 体育 | 保健 | コミュニケーション英語II | 造園計画 農業土木設計 | 造園技術 農業土木施工 | 造園設計 農業土木製図 | 造園材料 農業土木技術 | 総合実習 | H |
| 一般系 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2+[1] | 1 |
| | 国語総合 | 世界史A | 数学II | 数学A | 物理基礎 地学基礎 | 体育 | 保健 | コミュニケーション英語II | ガーデニング(造園) 環境デザイン(農業土木) | 造園計画 農業土木設計 | 造園技術 農業土木施工 | 造園設計 農業土木製図 | 造園材料 農業土木技術 | 総合実習 | H |
| 3年 ■環境緑地科 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 発展系 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2+[1] | 1 | | | |
| | 現代文A | 現代社会 | 数学II | 生物 | 体育 | 音楽I 美術I | コミュニケーション英語III | 造園計画 農業土木施工 | 造園技術 農業土木設計 | 課題研究 | 総合実習 | H | R | | |
| 一般系 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2+[1] | 1 | | |
| | 現代文A | 現代社会 | 数学II | 体育 | 音楽I 美術I | コミュニケーション英語II | 測量(造園) 測量(農業土木) | CAD(造園) 水循環(農業土木) | ガーデニング(造園) 環境デザイン(農業土木) | 造園計画 農業土木施工 | 造園技術 農業土木設計 | 課題研究 | 総合実習 | H | R |

図 8-3 京都府立農芸高等学校の教育課程(平成29年度実施)

(注) 同校「平成29年度学校要覧」より作成。

(2)卒業生の特徴

2015年度は、就職者が11名、進学者が7名であった。就職者のうち「農・建築・造園業」は3名おり、造園関係の会社への就職がみられた。2016年度は、就職者が12名、進学者が11名で、就職者のうち「農・建築・造園業」は4名であった。

就職者と進学者の割合は半々で、2016年度には「製造業」に4名が就職しており、農業や造園業等への就職が目立つ進路状況とは言い難い。

以上のように、この高校では、造園にかかわる職業教育が行われており、造園業への就職も少数であるがみられた。その一方で、進学対応に対応した「発展系」が設けられている。また、造園業への就業を目指す生徒は非常に限られているというのが現状であろう。環境緑地科は定員が30名でありながら、実際の在籍生徒数は、2017年現在、2年生は20名、2年生は21名となっている。また、2015年度、2016年度の卒業生の総数も、それぞれ18名、23名であり、定員を満たしていない。

しかし、高校職業教育として造園業にかかわる教育機関の保障は、地域産業の立場からみても、生徒の教育機会の保障という点からみても、軽視できるものではない。

2項 長野県木曾青峰高等学校の事例（林業科）

つぎに、林業に関する学科・コースをもつ農業高校として、長野県木曾青峰高等学校の事例を概観する。

この高校の前身は木曾山林高等学校で、戦後、林業及び工芸の専門の教育機関として斯界と地域社会に大きな貢献をなしてきた²⁰。2006年に県教育委員会による「高等学校改革プラン」実施計画の一環として、木曾高等学校と統合され、2007年4月に現在の木曾青峰高等学校となった。

学科編成は、全日制の「普通科」、「理数科」、「森林環境科」、「インテリア科」、定時制の「普通科」がそれぞれ1クラスずつ設置されている。このうち「森林環境科」が林業に関する学科に相当する。ちなみに、「インテリア科」は工業に関する学科である。

森林環境科は、2年次以降、2つのコース（サイエンスコース、ビジネスコース）に分かれる。サイエンスコースは、演習林での実習を中心とした教育を行っており、従前の林業科に相当する。これに対して、ビジネスコースは、広く農林業を学ぶコースとして設置されている。このコース設置は2006年から始められており、近年、林業を専門とした学習に躊躇する生徒が増加してきたことがビジネスコース設置の一因であったという²¹。

(1)カリキュラム上の特徴

「サイエンスコース」では、教育課程に占める専門科目の単位数の割合は、総単位数90単位のうち4割ほど（32～40単位）である。また、専門科目は、必修科目を除くと、「森林科学」「森林経営」「測量」「林産物利用」などの林業にかかわる科目でしめられている。演習林をつかった実習もこのコースの特徴であり、そこでは、森林の保育、治山工学など林業に関する知識・技能の習得にかかわる教育が行われている。職業資格ではないが、労働安全衛生特別教育として伐木造材の講習をこのコースの全ての生徒が受講している。これが林業従事者としての基礎的な知識・技能の習得の証となっているという²²。

これに対して、「ビジネスコース」の専門科目は、「森林科学」「グリーンライフ」「農業簿記」「生物活用」「食品流通」など農林業に関する多様な科目設定となっており、林業教育に特化していないことが分かる。ただし、伐木造材の講習は、このコースでも行われている。

| 長野県木曾青峰高等学校 教育課程(平成29年度実施) | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|---------------|--------------|------|------|------|--------|-------|-------|---------|--------|--------|
| 1年 | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 |
| 国語総合 | 現代社会 | 地理A | 数学I | 科学と人間 | コミュニケーション英語I | 芸術選択 | 体育 | 保健 | 家庭総合 | 教養基礎 | 農業と環境 | 農業機械 | 森林科学 | H R |
| 2年 | | | | | | | | | | | | | | |
| ■サイエンスコース | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 |
| 現代文B・国語総合 | 世界史A | 数学II | 化学基礎 | コミュニケーション英語II | 体育 | 保健 | 家庭総合 | 教養基礎 | 農業情報処理 | 総合実習 | 森林科学 | 森林経営 | 測量 | H R |
| ■ビジネスコース | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 |
| 現代文B・国語総合 | 世界史A | 数学II | 化学基礎 | コミュニケーション英語II | 体育 | 保健 | 家庭総合 | 教養基礎 | 農業情報処理 | 総合実習 | 森林科学 | グリーンライフ | 農業簿記 | H R |
| 3年 | | | | | | | | | | | | | | |
| ■サイエンスコース | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | |
| 現代文 | 政治経済 | 体育 | 教養基礎 | A群 | B群 | C群 | D群 | 森林科学 | 森林経営 | 林産物利用 | 総合実習 | 課題研究 | H R | |
| ■ビジネスコース | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | |
| 現代文 | 政治経済 | 体育 | 教養基礎 | A群 | B群 | C群 | D群 | 生物活用 | 食品流通 | 微生物利用 | 総合実習 | 課題研究 | H R | |
| 【A群】化学基礎 フードデザイン ウッディクラフト 測量 【B群】国語表現 ライフスポーツ 総合芸術 音楽・美術 農業情報処理 農業簿記 【C群】英語表現I 総合社会 農業土木施工(森) 【D群】数学A 服飾文化 造園技術 グリーンライフ 物理基礎 | | | | | | | | | | | | | | |

図 8-4 長野県木曾青峰高等学校の教育課程（平成 29 年度実施）

（注）同校「平成 29 年度学校要覧」より作成。

(2)卒業生の特徴

2015 年度の卒業生のうち、就職者は 22 名、進学者は 15 名であった。就職者のうち、林業にかかわる進路として「森林組合」への就職が 1 名あった。進学者については、その 1/3 を占める 5 名が林業大学校や農業大学校への進学となっている。2016 年度は、就職者 19 名、進学者 19 名であった。「森林組合」への就職者は前年と同じ 1 名で、「農業大学校」あるいは「林業大学校」への進学者は 6 名みられた。農林業に関係する進路をえらぶ卒業生も少なからずみられた。

最近、森林組合の若者需要が増えており、毎年 1 名の就職者が安定してみられるという²³。ただし、森林組合の雇用形態は決して安定しているとはいえず、たとえば給料は歩合制で、どれだけ価値のある樹を伐ったかで決定されるという。

以上のように、木曾青峰高校森林環境科は、全国でも数少ない林業科をもつ高校として職業教育を実践している。林業従事者も高齢化が激しく、担い手が不足していくことが危ぶまれる産業の一つである。しかし、林業にかかわる職業への就職や、その職で生活していくことの難しさがある産業であることも事実である。

第7節 職業（準備）教育としての高校農業教育

佐野明は、2005年に、農業教育の分野を次のように分類している。①畜産、食品産業、林業などの産業が物差しになる分野、②食糧供給分野、環境創造分野、ヒューマンサービス分野など、③植物、動物、食品、環境、人間など農業に関わる学習対象による分野、である²⁴。①は高校農業科の学科名、②は学習指導要領での分野構成に相当する。そして佐野は、「今後は、学習対象を基底においた分野を想定する方向に動いていくと考えられる」²⁵と述べており、③に注目していることがわかる。この③は「農業各分野に固有な価値観を發揮して広く社会全体で活躍する社会人（生活人）」²⁶を強く意識した農業教育だという。このことは、普通教育としての農業教育の価値を示唆している。

また乗本秀樹は、高校農業科での教育の現代的意義として、①それが現代の学校教育の隘路を越えるための方向を示唆していること、②この教育を通して経済価値・生態価値・生活文化価値という三つの価値への洞察を深めることができること、を挙げている。そして、「農業に関する学科の教育は職業教育であろうとしながら、すぐれて人間教育でありうる」²⁷とする。乗本は、職業教育を前提として、農業教育に人間教育的価値を見出している。この指摘は正しいといえる。しかし、彼は職業教育としての農業教育そのものについての展望は示していない。

このように、農業科に対して、農業教育そのものよりも広く人間教育としての展開が期待されている背景には、次のような要因が考えられる。

一つは、普通科志向の高まりの中で、高校農業科が一貫して低位に位置づけられてきたことにある。とくに高校への進学率が向上する70年代になると、「学力が不十分な生徒や、農業生産を実地に体験したことがない生徒が多く」²⁸なってきた。進学率の高まりとともに、高校が偏差値という画一的な指標をもって序列化され、そのなかで農業高校は最低位に格付けされてきたのである。農業に関する教育を受けられることに期待感を持って入学してくる生徒は、減少した。

もう一つは、戦後、産業としての農業が衰退の一途をたどってきたことである。農業政策と一体化して農業自営者養成を目指してきた農業高校の教育は、衰退せざるを得なかった。高度経済成長期の日本は工業化が進み、労働力は農村から都市へと流出し、現在の農業従事者の減少や高齢化につながっている。いかに発達した先進国であろうとも、一定水準の食糧自給を行うことは国家として最低条件である。産業としての農業の衰退は、看過できない。同時に日本の農業の再生に向けて、農業教育の重要性は言をまたない。

本章では、「専門教育」を機軸に、現在の農業高校を概観し、その方向性を4つに分類した。70年代以前の農業高校は、農業自営者養成を目的として、多くの自営農者を輩出してきた。しかし、現在、農業自営者養成としての農業高校のあり方は弱まり、「農」を通じた地域学習や人間教育がめざされており、そこでは、農業は“目的”ではなく“方法”となっている。このことは、農業高校の存立意義に関わる重要な問題である。現在の農業経営者育成高校も例外ではない。経営者育成だけでは、農業高校は成立していない。浜田や大河内は経営者育成だけを目標とする農業高校を批判してきた。しかし、現在の状況が、職業選択の自由を実現したといえるのであろうか。また、民主的な後期中等教育のあり方へと発展してきた結果なのであろうか。

70～80年代には、すでに農業関連産業への教育内容の拡大がみられた。このことに対し、宮原は、「農業関連産業従事者養成コースは、（中略）事実上、工業学校の低度の代替機関

としての役割をはたしていくものとおもわれる」²⁹としている。また長須は、「関連学科の導入という、農業高校の再編成は、第一次産業としての農業の担い手を育成する農業教育を、いよいよ困難なものにしている」³⁰と評している。高校工業、商業、家庭、福祉に関する学科で取得できる資格を、農業高校で取得できるようにすることは、これらの高校の下風に立たされるだけである。農業高校が、農業という職業を中心に据えた教育を維持すること、それが職業選択の自由を保障する役割を果たすのではないだろうか。

一般的な人間教育としての農業、あるいは農業を学習対象とする教育は、農業教育の重要な側面である。しかし、それらは体系的な職業教育としての農業の副産物として考えるべきである。農業の専門性とは何か一職業教育としての高校農業教育のあり方こそを追求すべきであろう。

1 「販売農家」とは、経営耕地面積 30a 以上または農産物販売金額が年間 50 万円以上の農家のことである。これに対して、経営耕地面積が 30a 未満かつ農産物販売金額が年間 50 万円未満の農家を「自給的農家」という。(農林水産省『平成 29 年版 食料・農業・農村白書』農林統計協会、2017 年、300 頁)

2 生源寺眞一『日本農業の真実』ちくま新書、2011 年、70 頁

3 大河内信夫『学校における農業教育の諸相』東京図書出版、2014 年、81 頁

4 阿部英之助「戦後農業高校の歴史的変遷とその教育的基盤--『学習指導要領農業編』を手懸りに」『東洋大学大学院紀要』第 38 巻、2001 年、133 頁

5 阿部英之助「高等学校再編から見る農業高校の変容と今後」『東洋大学大学院紀要』第 40 巻、2003 年、23 頁

6 内山雄平「農業高校の生産実習と人間形成」『にいがたの教育情報 No.124』にいがた県民教育研究所、2017 年 7 月、40-49 頁

7 佐々木正剛・小松泰信・横溝功「農業高校の今日的存在意義に関する一考察—職農教育から食農教育へ—」『農林業問題研究』第 143 号、2001 年 9 月、84-93 頁

8 阿部英之助「農業高校における農業教育の多元化と地域社会—山形県立庄内農業高校の事例を通して—」『村落社会研究』第 11 巻第 1 号、2004 年 9 月、25-36 頁

9 大河内、前掲書(注 3)、227-250 頁

10 三好壮明「農業地域の人材育成に係る農業高校の今日的意義と課題—宮城県仙南地域の農業高校を事例に—」『農業経済研究報告』36 集、2004 年 10 月、47-61 頁

11 佐々木ら、前掲論文(注 7)

12 大河内、前掲書(注 3)、137 頁

13 古川仁朗「高等学校におけるバイオテクノロジー教育の現状—生物工学関係科目の実施状況—農業高校における教育から」『化学と生物』第 30 巻第 7 号、1992 年 7 月、466-467 頁

14 木下春雄「農業高校再編成をめぐる問題」『教育学研究』第 35 巻第 1 号、1968 年 3 月、38 頁

15 浜田陽一郎『近代農民教育の系譜』東洋館出版社、1973 年、147 頁

16 大河内、前掲書(注 3)、245-246 頁

17 当時の校長、教務主任などからの聞き取り調査より。(富山県立中央農業高等学校にて 2017 年 9 月 1 日に実施。)

18 同上(聞き取り調査より。)

19 京都府立農芸高等学校「平成 29 年度学校要覧」、1 頁

20 長野県木曾青峰高等学校「平成 29 年度学校要覧」、3 頁

21 当時の校長、教科(農業)主任などからの聞き取り調査より。(長野県木曾青峰高等学校にて 2017 年 8 月 23 日に実施。)

22 同上(聞き取り調査より。)

-
- 23 同上（聞き取り調査より。）
- 24 佐野明「高等学校における農業教育」『農業教育の再構築を目指して—農業の担い手養成の視点から—（農業教育に関する研究会報告）』大日本農会、2005年、77-93頁
- 25 同上
- 26 同上
- 27 乗本秀樹「農業高校における農業教育」『戦後日本の食料・農業・農村 第10巻 農学・農業教育・農業普及』農林統計協会、2003年、396-398頁
- 28 同上、383-384頁
- 29 宮原誠一「農業の近代化と青年教育の動向」、宮原誠一編『農業の近代化と青年の教育』農山漁村文化協会、1964年、32頁
- 30 長須祥行「農業高校をだめにしたものは何か—農業教育のジレンマ」『朝日ジャーナル』第23巻第43号、朝日新聞社、1981年10月、34頁

終章 高校職業教育制度の再定位

本論では、第二次世界大戦後の高校職業学科の成立・展開の過程、90年代以降の高校多様化・特色化と高校再編の経過、そして、工業科、水産科、農業科の現状の事例検討を行った。本章では、これらを総括するとともに、高校教育制度における職業教育の再定位を試みたい。

第1節 未完の戦後高校職業教育制度改革

1項 理念構築の不徹底

(1)未完の総合制高校

戦後教育改革のなかで、高校は、希望する国民が全員入学することのできる準義務教育的機関となることが目指されていた。その教育目的には、すべての高校において「普通教育」と「専門教育」の両方を行なわなければならない（学校教育法）と規定されている。すなわち、高校はすべての国民に対して一般教育と職業教育の両方を準備する機関として予定されており、すべての高校で一般教育とならんで職業準備教育が行われることが原則となっていた。しかし、この原則は不徹底に終わった。現在も多くの高校普通科は普通教育のみしか行っていない。

ただし、新制高校の教育目的を実現しようとする模索はあった。いわゆる高校三原則にもとづいて、総合制高校を積極的に設置しようとする地域は多かった。「総合制」は、普通科と職業学科を一つの高校に併置し、所属学科に関係なく、すべての生徒に普通教育と専門教育の両方を施すことをめざした制度であった。しかし、その具体化には多くの困難がともなった。普通高校と職業高校の統合が行なわれた地域では、職業学科の教育の荒廃が激しく、再び工業科や水産科などの単独校に戻るケースが少なくなかった。

総合制高校の理念は、高校制度のなかに普通教育と職業教育とを調和的に取り入れるところにあった。それは、単線型の教育制度のもとで、中等教育機会の均等をめざした新制高校制度の一つの理論的な帰結であった。しかし、総合制高校の考え方は教育現場には貫徹しなかった。

しかし、欧米諸国に目をむけると、アメリカやイギリスにおいて後期中等教育制度の基調は総合制 (comprehensive) にある。ドイツにおいても、総合制の学校 (Gesamtschule) を導入する方向に教育改革が進められている。これらの動向に対して日本は、高校教育制度のなかに職業教育を適切に位置づける努力を怠っていると云わざるをえない。

(2)職業教育にかかわる議論の後退

職業教育制度の後退の背景には、教育学のなかでの職業や労働にかかわる教育の意義およびその位置づけをめぐる議論の遅れがあった。日本における戦後教育の経緯を分析した児美川孝一郎の言葉を借りると、「日本の教育学は『普通教育主義』的なもの」であったといえる。戦後日本の民主的教育者の代表とされる勝田守一は、学校に求められる課題の一つとして、「職業選択の力量形成」を強調した。しかし、同時に勝田はそのために必要な教育は、具体的な職業・技術教育ではなく、「科学的認識と教養」であるとされた。勝田をはじめ、多くの教育学者は、具体的な職業・技術教育は、独占資本の利益追求に利用されるものであり、すぐに役立たなくなる能力である、という否定的な評価を行った。そのために、具体的な職業・技術教育についての議論が深まらなかったのである。戦後の

学校教育は、それまでの差別的で権威主義的な教育を否定するあまり、教育の普遍性や教養教育を一面的に力説し、具体的な職業・労働の教育を等閑に付してきたのである。

このような傾向は、文部省が「職業教育」という用語を避け、高校の目的規定のなかで「専門教育」を採用したことにもあわれている。

「専門教育」はわが国においては、きわめて多義的で曖昧な概念である。戦前において、それは旧制専門学校の教育を示していた。新制高校は、当初、旧制専門学校を継承する教育機関としての期待があった。しかし、旧制専門学校は結果として新制大学・短期大学として改編されることとなった。その結果、高校は旧制専門学校に対応した存在でなくなったものの、「専門教育」という文言は残された。「専門教育」は「職業教育」とほとんど同義として捉えられており、高校は「普通教育」と「専門教育」の両方を行うとしつつ、具体的には、「普通教育を主とする学科」と「職業教育を主とする学科」の二本立で出発するのである。

しかし、1970年頃、理数科や体育科が新設されると、これらを含めて「職業教育を主とする学科」は、「専門教育を主とする学科」と総称されるようになる。さらに、1995年には、職業高校を専門高校と呼ぶよう改められる。また、2009年改訂の学習指導要領には、はじめて「専門学科」という文言が登場し、農業科、工業科などそれまで職業学科と認知されていた学科を総称して「(職業教育を主とする)専門学科」と表現するようになっていく。理数科や体育科など直接職業と結びつきにくい学科を含め、普通科以外の学科はすべて「専門学科」とされたのである。

このような名称をめぐる議論とは別に、50年代には「生産主義教育」や「総合技術教育」など、教育における「労働」の意味・意義を再確認し、産業技術や労働に関する教育を一般教育として位置づけなおすという重要な論点の提起がみられた。それは、高校の教育目的を原理論的に深めようとする議論であり、そこには新たな教育学の構築をめざす指向性があった。しかし、このような議論は、学校教育の実践に十分に接合できなかった。そして、生産技術や労働に関する教育を一般教育として捉え直そうとする主張そのものが、後退していったのである。

2項 学校教育と職業・労働との日本的関係性

このように、職業・労働教育を学校教育に位置づけようとする議論は十分に発展させられなかった。このことの背景には、日本独特の雇用慣行の影響も大きい。

欧米諸国では、通常、学校や訓練機関において「職業教育・訓練を修了する」ということは、「その国の権限ある団体によって認められた、労働市場で通用する職業資格が得られる」ということを意味する。そこには、企業間で通用する公的性格をもった熟練職業資格制度があり、一定の訓練を修了し職業資格を得ることができれば、一人前の職業人として社会に認められる仕組みがある。しかし、日本では、このような職業資格制度が十分に発展してこなかった。戦後、日本では個々の企業ごとに行う職業教育・訓練（企業内教育）が発達し、就職時に具体的な職業知識・技能を問われない就労慣行が定着していった。

1950年代になると、朝鮮戦争の勃発、米ソ冷戦体制への移行という情勢のなかで、日本の経済は戦後復興の苦しい時期を抜け、高度経済成長期を迎える。産業界はこの時期に、学校教育に対して、技能者・技術者の養成を優先することを要求した。教育政策もそれに応じ、工業高校の増設、高等専門学校の創設、理工系大学の定員増などが積極的に行なわ

れた。しかし同時期、大企業において、企業内学校が次々につくられていった。体力のある大企業にとって、自らの企業内で必要な人材を教育・訓練することが合理的で効率的な方法であったのである。

60年代に、日本は一次産業従事者が多くを占める社会から、二次産業・三次産業中心の社会へと劇的に転換していった。労働者を学校卒業と同時に雇用（新規卒者一括採用）し、年金を受け取れる年齢まで雇い続ける（年功序列、終身雇用制）という日本の雇用慣行が企業に定着した。つまり、日本の場合、「就職」ということは、「会社に入る」あるいは「入社する」ということが一般的となった（＝「就社」）。この「就社」の際に新卒者に求められたのは、具体的な仕事や労働に対して専門的な能力を持っているか否かではなく、一般的・汎用的な能力、より実態的には学校歴と偏差値であった。

日本の雇用慣行が公的な職業資格制度の形成に結びつかなかったことは、このような企業内教育と終身雇用制が常態化していったことと関連している。またこのような雇用慣行のもとで、高校職業学科で行なわれる職業（準備）教育と、採用時に求められる「能力」との間には、大きな乖離が生じた。高校職業学科は、職業・労働に必要な知識・技能の修得を目的とする学科であるが、修得した能力が社会へ移行する際にそれほど重視されないという現実が存在した。この実態は、高校職業教育にとって本質的な矛盾を生じさせるものとなった。

3 項 高校教育制度のなかの職業学科

60年代から70年代にかけて高校進学者は90%にまで上昇し、高校の大衆化が一気に加速する。国民の教育要求は、職業教育よりも普通科が行う大学進学教育に向かっていた。教育政策は、このことに抗おうとはせず、むしろその事実を受け止め、肯定していく方向に動いていった。

60年代に行われた職業学科の多様化（細分化）は、職業教育の質的向上には結びつかなかった。70年代から80年代にかけて、職業学科における教育内容は基礎・基本を重視する方向へと転換され、専門性・体系性は後退していった。さらに、90年代以降の高校特色化と再編は、職業教育としての構成や基準を曖昧なものにしていった。

このような経過のなかで、高校職業学科はさらに固有の困難をかかえることになった。

それは、第一に、職業学科における専門教育が生徒の実態と合わなくなっていたことである。すでに60年代に職業学科への不本意入学者が増え、学習への関心や意欲が低い生徒が増加していた。70年代以降になると、普通科に進学することを希望する生徒が増える中で、職業学科はもっぱら「学力」の低い生徒を抱え込んでいったのである。そのため、専門性や体系性を重視した職業教育を行うことが困難になっていった。

第二に、職業学科は、高校教育のなかで、その独自の意義を明確に見いだせなくなってきた。高校教育の目的（普通教育と専門教育の両方を施すこと）を体現しているのは、むしろ職業学科の方である。しかし、高校教育の大半を占めているのは普通科であり、普通科の教育が一般的な高校教育像として認知されるようになっていく。日本の雇用慣行のなかでは、普通教育を修了しさえすれば別段問題は起こらないように見える。そのために、職業学科は、普通科に対置される存在として認知されず、むしろ周辺的存在として「一元的能力」観のなかに押し込められ続けた。

たしかに、日本の高校職業学科における教育は、必ずしも具体的な職業資格と結びつい

ているわけではない。看護科や漁業科、電気科などの職業学科で正課教育として公的な職業資格（検定ではなく）を取得できる課程も存在する。しかし、これらの学科は少数であり、しかもそれらの学科にあっても実際にその資格を取得する生徒はさらに限られている。先に述べたように、そもそもわが国では実効性のある職業資格は極めて少ない。しかし、職業学科が普通科に対して周辺化されることは、少なくとも後期中等教育制度のあり方としては本質的な不備であるといわざるを得ない。

第2節 今日の高校職業学科の教育実態と課題

1項 高校教育制度の今日の動向

90年代以降、高校職業教育は、完成教育ではなく生涯学習としての性格が強調されてきている。それは1998年の理産審答申に象徴される。この答申は、専門高校の教育について完成教育ではなく、大学や職場等での継続教育の基礎となる知識や技術・技能を身につけさせる教育として重視することを強調している。しかし、具体的にどのような教育・訓練機関に接続するのか、また基礎となる知識・技能とはどのようなものであるか、については十分に検討されているとはいえない。

わが国の雇用慣行において、高校卒業後に就業した者は、当然のこととして企業内で職業教育・訓練を受けるしくみとなっていた。そのため、これまで高校職業教育が完成教育であったことはなかった。しかしバブル崩壊後、このような雇用慣行は大きく動揺している。このような状況のなかで、今日、高校教育は、次のような新たな展開を迎えている。

第一に、少子化やグローバル化によって高校の大規模な再編・改革が進められてきている。高校再編の目的は、一義的には少子化による高校統廃合である。しかし同時に、多様な生徒のニーズに合わせるための高校の多様化・特色化が行われてきた。しかし、東京都や大阪府の再編の事例では、高校の序列化をさらに強めるものになっている。生徒の獲得のための高校間の競争と「学力」を中心とした高校の序列構造が強調されているのである。

今日の生徒の多様なニーズに応える多様な高校制度とは、「学力」別に生徒を振り分けるという構造を強化する方向に働いている。たしかに、地域の一つ一つの高校は異なる制度や仕組み、教育内容を持ち、差別化・個別化され、多様性をもっていつている。しかし、それは多様な生徒の能力に対応するというよりも、結果的に、生徒の能力を「学力」に応じて押し量っているのが実態である。習得可能な多様な能力に関する水準・基準が定まっていけない限り、本当の意味で多様な子どものニーズに応えられているとはいえないであろう。

第二に、80年代以降、職業学科以上に「底辺校」といわれる普通高校の困難が顕在化し、これらの高校生への対応として、1994年に総合学科が創設された。それは、普通科、専門学科にならぶ、第三の学科として位置づけられたものであり、自らの将来を十分描けない生徒のために、生徒の興味関心を発展させるために多様な選択科目が準備されているところにある。具体的には、必修科目は「産業社会と人間」の1科目のみで、その他は選択科目から構成され、普通科目あるいは職業科目を自由に選択履修できることになっている。今日までこの学科は量的に拡大し、現在（2018年）は375校、在籍生徒数は高校生全体の5.4%を占めるに至っている。このような学科が必要となった背景の一つには、そもそも普通科において大学・短大等への進学を選択しない高校生の実態に対処する学校の必要性があったことがいえる。高校教育が「普通教育」一辺倒では不十分であったことの証左であ

ろう。

総合学科の理念は、各学校で普通教育と職業教育の両方が行われるという点で、「総合制高校」を引き継ぐもののようにみえる。しかしその実態は、中途半端な職業学科あるいは普通科が設立されているに過ぎない。「総合制」には、普通科や職業学科がもつ系統性が包括されているのに対して、総合学科は、普通科と専門学科との折衷的な存在として位置づけられたにすぎない。

2項 高校職業学科における教育実態—工業科、水産科、農業科に着目して

本稿は第6～8章で、高校職業学科のなかでも工業科、水産科、農業科に注目し、その教育実態の分析を行った。これらの学科は、食料や製品を生産したり、公共資源の整備・管理を行うなど、人間の社会生活の基盤を支える職業（仕事）と密接に関係するものである。近年、農業従事者、漁業従事者、中堅技術者の減少や高齢化が深刻化しており、これらの担い手不足が重大な社会問題となっている。工業科、水産科、農業科における教育は、こられの職業の担い手養成に対して重要な位置を占めている。これらの職業学科は、多様なコース・専攻等の選択肢を設け、柔軟な進路選択を可能とする教育課程をもっている。

水産高校には、①漁業従事者養成を行っている高校、②水産・海洋に関わる職業への道を広げる新たな学科・課程を設置し、職業教育に重点をおく高校、③生徒自らの興味関心に沿って主体的に課題に取り組む活動をとおして水産教育を行なう高校、④普通教育（一般教育）として水産・海洋教育を行なう高校、という4つの類型がみられた。しかし、いずれのタイプの高校においても、その教育の核心には水産業に関わる知識・技能の習得があるといえる。

農業高校は、①農業に関わる職業に特化した専門教育が行なわれる学科、②一般の産業への就職をめざすための職業準備教育として「農」教育が行なわれている学科、③大学の研究機関との連携や生物工学の探究など専門教育として「農」教育が行なわれている学科、④国民一般に対する教養教育の一環として「農」教育が行なわれる学科、など学科の特性によって4つの形態に分類することが可能である。農業高校は、戦後の早い段階から農業自営者養成、つまり一次産業としての農業の担い手を育成するという機能を十分果たせなくなった。しかし、「農」教育そのものは、不断にその人間教育的価値が再発見され続けている。この「農」教育の価値は体系的な職業教育としての農業教育という基盤が存在して、はじめて成立する者である。

工業高校は、多くの高校で共通して「職業資格の取得ができること」「大学等への進学ができること」「就職においても実績があること」のすべてを兼ね備えるような教育課程が組まれている。高校ごとに程度は違うものの、上級学年になるにしたがって専門分化し、それぞれのコース選択が可能となるようにされている。このような基本構造の上に、①工業関連企業等への就職（＝職業〔準備〕教育）が主となっている高校、②工学系大学や高専への編入など進学（＝進学準備教育）が主となっている高校、③それらを併存させている高校、といった区分ができる。

このように、水産高校、農業高校、工業高校はそれぞれに異なった特徴をもっている。しかしそうしたなかでも、これらの職業高校・職業学科の基本的な性格は、次の4点に区分して整理することができよう。

- ①職業人としての基礎・基本を重視するもの
- ②大学教育との接続を意識したもの
- ③公的職業資格の取得を前提としたもの
- ④教養教育の一環として位置づけられるもの

今日の職業学科では、公的職業資格の取得や具体的な職業にかかわる教育をとおして、産業・職業への就業に重点を置く教育が変わらず行われている。その一方で、大学進学のために専門科目を最低限に抑え、普通科目を重点的に選択できる課程、大学や研究機関等での研究に接続する課程など、今日的な展開もみられる。今日の職業学科のあり方は、皮肉にも「総合制高校」がめざした像を職業学科のみで体現している姿でもあるといえよう。

第3節 高校職業学科の展望

高校はその教育目的のなかで、すべての青年に「普通教育」だけでなく、同時に「専門教育」も施すことが明示されてきた。戦後改革以来、高校において職業教育を共通に施す必要が認識されてきた。社会状況が変わっても、その意義は変わらない。

戦後の社会や教育制度の展開をつうじて、今日の、普通教育を重視する中等教育制度が形成されてきた。しかし、本質的に、国民的な中等教育機関は、大学準備教育とやらんで職業（準備）教育が行われるのが原則である。高校制度として、普通教育（進学準備教育）しか行っていない普通科が存在し続ける以上、その対極としての職業教育に重点をおく職業学科の存在は常に必要である。今求められるのは、高校制度のなかで職業学科の存在を定置することであり、それは職業学科における職業教育の専門性・体系性を保持し強化することにほかならない。

前節で抽出した、工業科、水産科、および農業科に共通してみられた4つの性質は、職業学科固有にみられる特徴というよりも、高校教育全体を貫く重要な要素であるといえる。今日の職業学科は、普通教育と専門教育の両方を併せ施し、高校発足当初の「総合制」の理念を実現しているといえる。しかし、そのうえで、職業学科における教育は、職業人になるための基礎・基本の重視、公的職業資格の取得を目指すことに重きをおくことが引き続き課題となるであろう。

以下に、高校教育のなかに職業教育を定位しなおすための制度的課題を提示する。

第一に、高校職業教育によって身に付いた能力を社会に認知させる顕在化された仕組みが必要である。たとえば、職業学科で取得できる公的職業資格（准看護師資格や海技士免許、自動車整備士の資格など）がその一つであろう。しかし、このような資格制度と直接的に結びついた職業学科の数は限られている。農業科でも資格・検定の取得は行われているものの、特定の職業の業務を独占するようなものはほとんどみられない。工業科においても、それは、自動車整備士や電気工事士などを取得できる一部の学科に限られている。機械科、電気科、農業科、園芸科、水産食品科など、職業学科を卒業することによって身についた一定の職業的知識・能力が、社会的・公的に認知され、有効に機能する仕組みが必要である。

ただし、それは単なる「学歴」のように抽象的で形式的なものでなく、具体的な職業・労働にかかわる一定基準の技術を保障するものでなくては意味がない。第二に、そういう点で、専門教育の内容を、現実の産業や職業を基盤として再構築していく必要がある。職

業学科は、現実に存在する特定の職業・労働に対する理解と技術を習得できるような教育課程が不可欠である。とくに、国民の生活基盤に直接関係する仕事を丁寧に保障していくことが重要である。農業科における農業者養成、水産科における漁業者養成といった食料生産にかかわる職種は、人間の生活に必要不可欠である。工業科における中堅技術者養成も、人間生活で使われるモノを製造する仕事、道路・水道・電気など社会基盤をつくり整備する仕事などと深く結び付いている。生徒の進路選択に合わせ教育を準備することに注力するだけでなく、人間の生活や社会基盤の視点に立った教育課程の構築にも目をむける必要がある。

第三に、職業教育・訓練制度の体系の連続性のなかに、高校職業教育を位置づけることが重要である。それは一方で、教育体系のなかでの高校職業教育の位置を明確にすることであり、他方で、完成教育としてのその意義をあらためて確認することである。今日、職業学科卒業後に、専門学校や大学へ進学する者が増えている。また、省庁立の大学校、高校専攻科に進学する者も散見される。職業学科卒業生のなかには、高校で学んだ内容を深めたり、上位の職業資格の取得をめざすために進学する者も多い。高校職業学科は、他教育機関との関連のなかで基礎教育としての性格を強めている。しかし、それだけでなく、高卒後に職業学科で身につけた能力をもとに、社会的経済的に自立した生活へと挑む青年も多い。高校教育は中間的な教育機関としての役割だけでなく、就職後に必要な具体的な知識・技能の修得という完成教育としての役割も保持し続けている。

第4節 今後の課題

高校職業教育、あるいは職業学科にかかわる研究課題は多い。最後に、本稿では果たせなかった研究課題について触れておきたい。

第一に、人間発達の理論の一環としての労働・職業教育の意義とそのあり方について考察を深める必要がある。第1章の「生産教育論」や「総合技術教育」の説明のなかで述べているように、生産労働・技術にかかわる教育と一般教育との統合はどのように行なわれるべきなのか、原理論的な探究を行ないたい。

第二に、高校段階で習熟可能な職業能力やそのために必要な教育内容について、踏み込んだ分析・検討が必要である。それは企業等との連携のあり方、また高等教育機関への接続等を考察するうえでの前提となる。

第三に、AIやIoTなど現代の技術革新のなかで、産業構造はいかに変化し、それは職業教育にどのような影響を与えるのか、科学的な検討が必要である。

第四に、職業学科における教育の成果・効果を実証的に検証していく必要がある。卒業生への追跡調査、あるいは企業等による職業高校卒業生の評価についての調査などを行ない、多角的に職業学科における教育的意義を検討していくことが重要であろう。

謝辞

青森県立八戸水産高校、福井県立若狭高校、東京都立大島海洋国際高校、福岡県立水産高校、長野県木曾青峰高校、富山県立中央農業高校、京都府立農芸高校、大阪市立都島工業高校など多くの高校の先生方の理解と協力なくして、この論文は完成しませんでした。先生方には、お忙しい中、調査および資料の提供など多大なご協力をいただき、心より感謝いたします。

副査として本論文を審査していただいた桂明宏先生、服部敬子先生はじめ公共政策学部の先生方、そして学部事務の松本慶子さんには、研究面でも生活面でも大変お世話になりました。とくに指導教員である吉岡真佐樹先生は、出来の良くない私に、文章の書き方一つ一つから論文が形になるまで、丁寧に根気よくお付き合いくださいました。先生にご指導いただけたことを有難く思います。本当にありがとうございました。

また、博士後期課程と一緒に入学した雨越さん、奥村さんら、同じゼミで論文指導を受けた井上さん、久木山さんらは、人生の先輩でもあり、同じ院生同士で、お互いに励まし合いながら、ときに多くの助言をいただきました。とくに博士後期課程からの同期で同じ吉岡ゼミの孫群姍とは、共に切磋琢磨し、協力し合い、研究室で多くの時間を過ごし、そのことは私自身が研究に向き合う原動力となりました。

学内に限らず、研究会や学会を通じて、堀内達夫先生、佐々木英一先生、石嶺ちづる先生、瀧本知加先生をはじめとする多くの先生方からも、助言や資料を提供いただいたり、共同研究・調査に参加させていただいたりしました。本研究の糧となりました。ありがとうございます。

最後に、研究者という先の見えない世界に飛び込むことを許してくれた両親、そして、和歌山大学での指導教員であった佐藤史人先生に心から感謝したい。

主な参考文献 目録

(書籍)

| 著者・編者 | 書名 | 出版社 | 発行年 |
|---------------------|------------------------------------|----------|-------|
| 天城勲 | 『学校教育法逐条解説』 | 学陽書房 | 1954年 |
| 荒牧重人・小川正人ほか編 | 『別冊法学セミナーno.237 新基本法コンメンタール 教育関係法』 | 日本評論社 | 2015年 |
| 淡路円次郎 | 『職工養成』 | 千倉書房 | 1940年 |
| 市川昭午 | 『臨教審以後の教育政策』 | 教育開発研究所 | 1995年 |
| 乾彰夫 | 『日本の教育と企業社会—一元的能力主義と現代の教育=社会構造—』 | 大月書店 | 1990年 |
| 笈川達男 | 『商業教育の歩み 現状の課題と展望』 | 実業出版 | 2001年 |
| 大河内信夫 | 『学校における農業教育の諸相』 | 東京図書出版 | 2014年 |
| 大田堯 | 『戦後日本教育史』 | 岩波書店 | 1978年 |
| 小川利夫・江藤恭二 編 | 『現代学制改革の展望』 | 福村出版 | 1982年 |
| 奥広公利 | 『高等学校農業教育の変遷と展望』 | 筑波書房 | 1986年 |
| 海後宗臣 | 『戦後日本の教育改革 第6巻 教育課程(総論)』 | 東京大学出版会 | 1969年 |
| 影山昇 | 『東京水産大学第20回公開講座 水産教育と水産学研究』 | 成山堂書店 | 1995年 |
| 片山悠樹 | 『「ものづくり」と職業教育—工業高校と仕事のつながり方』 | 岩波書店 | 2016年 |
| 勝田守一 | 『勝田守一 著作集』第五巻 | 国土社 | 1972年 |
| 苅谷剛彦 | 『学校・職業・選抜の社会学—高卒就職の日本的メカニズム』 | 東京大学出版会 | 1991年 |
| 河上邦治 | 『産業教育—発展と課題—』 | 帝国地方行政学会 | 1969年 |
| 城戸幡太郎・宮原誠一・野瀬寛顕 | 『生産教育の技術』 | 小学館 | 1950年 |
| 教育科学研究会 | 『別巻 戦後日本の教育と教育学』 | かもがわ出版 | 2014年 |
| 清原道壽 | 『昭和技術教育史』 | 農山漁村文化協会 | 1998年 |
| 草谷晴夫 | 『職業教育の社会基底』 | 雇用問題研究会 | 1968年 |
| 国民教育研究所 編 | 『改訂 近現代日本教育小史』 | 草土文化 | 1989年 |
| 国民教育研究所 編 | 『高校職業教育の改革』 | 草土文化 | 1975年 |
| 小林一也 | 『資料 日本工業教育史』 | 実業出版 | 2001年 |
| 斎藤将 | 『労働者の生涯教育訓練』 | 法律文化社 | 1981年 |
| 坂本藤良 | 『日本雇用史(下)年功制への長い道程』 | 中央経済社 | 1977年 |
| 佐々木享 | 『高校教育論』 | 大月書店 | 1976年 |
| 佐々木享 | 『高校教育の展開』 | 大月書店 | 1979年 |
| 佐々木享 | 『日本の教育課題 第8巻 普通教育と職業教育』 | 東京法令出版 | 1995年 |
| 佐々木享 編 | 『技術教育・職業教育の諸相』 | 大空社 | 1996年 |
| 佐々木享・近藤義美・田中喜美 | 『各科教育法双書7 改訂版技術科教育法』 | 学文社 | 1994年 |
| 佐々木輝雄 | 『佐々木輝雄職業教育論集第二巻 学校職業教育—中等教育を中心に』 | 多摩出版 | 1987年 |
| 生源寺眞一 | 『日本農業の真実』 | ちくま新書 | 2011年 |
| 新海英行ほか編 | 『現代の高校教育改革』 | 大学教育出版 | 1989年 |
| 鈴木勲 | 『逐条 学校教育法<第8次改訂版>』 | 学陽書房 | 2016年 |
| 鈴木勲 編 | 『逐条学校教育法<第3次改訂版>』 | 学陽書房 | 1995年 |
| 全国商業教育研究協議会 編 | 『新しい商業教育の創造』 | 明治図書出版 | 1972年 |
| 戦後日本の食料・農業・農村 編集委員会 | 『戦後日本の食料・農業・農村 第10巻 農学・農業教育・農業普及』 | 農林統計協会 | 2003年 |
| 大日本農会 編 | 『農業教育の再構築を目指して—農業の担い手養成の視点から—』 | 大日本農会 | 2005年 |
| 寺田盛紀 | 『日本の職業教育』 | 晃洋書房 | 2011年 |
| 内藤蒼三郎 | 『学校教育法解説』 | ひかり出版社 | 1947年 |
| 中谷三男 | 『海洋教育史(改訂版)』 | 成山堂書店 | 2004年 |
| 日本産業教育学会 編 | 『産業教育・職業教育学ハンドブック』 | 大学教育出版 | 2013年 |
| 浜田陽一郎 | 『近代農民教育の系譜』 | 東洋館出版社 | 1973年 |
| 原正敏 | 『現代の技術・職業教育』 | 大月書店 | 1987年 |
| 原正敏・内田紘 編 | 講座 現代技術と教育 第8巻 技術教育の歴史と展望 | 開隆堂 | 1975年 |

| 著者・編者 | 書名 | 出版社 | 発行年 |
|----------------------|--------------------------------------|----------|-------|
| 番場博之 | 『職業教育と商業教育：新制高等学校における商業科の変遷と商業教育の変容』 | 大月書店 | 2010年 |
| 平原好春 | 『学校教育法』 | 総合労働研究所 | 1978年 |
| 藤岡貞彦 | 『教育の計画化』 | 総合労働研究所 | 1977年 |
| 細谷俊夫 | 『細谷俊夫教育学選集 第三巻』 | 教育出版 | 1985年 |
| 細谷俊夫 編 | 『学校教育学の基本問題』 | 評論社 | 1973年 |
| 堀内達夫・佐々木英一・伊藤一雄 | 『新版 専門高校の国際比較—日欧米の職業教育』 | 法律文化社 | 2006年 |
| 堀内達夫・佐々木英一・伊藤一雄・佐藤史人 | 『日本と世界の職業教育』 | 法律文化社 | 2013年 |
| 堀尾輝久 | 『現代教育の思想と構造』 | 岩波書店 | 1976年 |
| 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 |
| 宮原誠一 編 | 『生産教育』 | 国土社 | 1956年 |
| 宮原誠一 編 | 『農業の近代化と青年の教育』 | 農山漁村文化協会 | 1964年 |
| 三好信浩 | 『日本の産業教育：歴史からの展望』 | 名古屋大学出版会 | 2016年 |
| 元木健 | 『技術教育の方法論』 | 開隆堂 | 1973年 |
| 文部省 | 『産業教育七十年史』 | 雇用問題研究所 | 1956年 |
| 文部省 | 『学制百年史』 | 帝国地方行政学会 | 1972年 |
| 文部省 | 『産業教育九十年史』 | 東洋館出版社 | 1974年 |
| 文部省 | 『産業教育百年史』 | ぎょうせい | 1986年 |
| 文部省 | 『学制百二十年史』 | ぎょうせい | 1992年 |
| 文部省学校教育局 | 『新制高等学校教科課程の解説』 | 教育問題調査書 | 1949年 |
| 文部省学校教育局 | 『新学校制度実施準備の案内』 | | 1947年 |
| 文部省管理局振興課法令研究会 編 | 『専修学校制度の解説』 | ぎょうせい | 1976年 |
| 労働調査協議会 | 『職業技術教育と労働者』 | 大月書店 | 1962年 |

(論文)

| 著者 | 表題 | 雑誌名 | 巻号 | 発行年月 | ページ |
|----------------|----------------------------------------------------|-------------------------|-------------|----------|---------|
| 阿部彰 | 「対日占領における地方軍政—地方軍政部教育担当課の活動を中心として—」 | 『教育学研究』 | 第49巻 第2号 | 1982年6月 | 151～163 |
| 阿部英之助 | 「戦後農業高校の歴史的変遷とその教育的基盤—『学習指導要領農業編』を手懸りに—」 | 『東洋大学大学院紀要』 | 第38巻 | 2001年 | 121～138 |
| 阿部英之助 | 「高等学校再編から見る農業高校の変容と今後」 | 『東洋大学大学院紀要』 | 第40巻 | 2003年 | 15～26 |
| 阿部英之助 | 「農業高校における農業教育の多元化と地域社会—山形県立庄内農業高校の事例を」 | 『村落社会研究』 | 第11巻 第1号 | 2004年9月 | 25～36 |
| 上原専禄 | 「職業教育の基本問題」 | 『産業教育』 | 第1巻 第4号 | 1951年9月 | 2～7 |
| 太田政男 | 「高校『多様化』再編と学校づくり・地域づくり」 | 『高校のひろば』 | 68号 | 2008年6月 | 15～21 |
| 影山昇 | 「戦後の高校水産教育課程の変遷:学習指導要領の改訂と21世紀の水産教育」 | 『東京水産大学論集』 | 第35巻 | 2000年3月 | 91～113 |
| 影山昇 | 「戦後の高校水産教育課程の変遷—学習指導要領の改訂と21世紀の水産教育—」 | 『東京水産大学論集』 | 第35号 | 2000年3月 | 91～113 |
| 影山昇・金子光徳 | 「水産高等学校学科改編と今後の高校水産教育—学校改革動向調査—」 | 『東京水産大学論集』 | 第29号 | 1994年3月 | 1～33 |
| 木下春雄 | 「農業高校再編成をめぐる問題」 | 『教育学研究』 | 第35巻 第1号 | 1968年3月 | 38～46 |
| 斎藤健次郎 | 「職業教育における普通教育と専門教育をめぐってどのような論争があったか」 | 『教職研修』 | 増刊 | 1994年12月 | 186～187 |
| 斎藤健次郎 | 「昭和60年の理産審答申の意味するもの(要旨)」 | 『産業教育学研究』 | 第37巻 第1号 | 2007年1月 | 11～12 |
| 佐々木享 | 「総合制の原則をめぐって」 | 『教育』 | 第298号 | 1974年1月 | 57～66 |
| 佐々木享 | 「総合制の原則をめぐって(二)」 | 『教育』 | 第299号 | 1974年2月 | 90～103 |
| 佐々木享 | 「中教審答申をつらぬく経済合理主義」 | 『教育』 | 第266号 | 1971年7月 | 12～20 |
| 佐々木享 | 「高校職業教育改革の動向—中教審報告・理産審「審議まとめ」を中心に—」 | 『技術教室』 | No.389 | 1984年12月 | 4～9 |
| 佐々木享 | 「臨教審とこれからの工業教育」 | 『技術教育研究』 | 第29号 | 1987年1月 | 1～8 |
| 佐々木享 | 「高校の学科構成の歴史の概要」 | 『名古屋大学教育学部紀要 教育学科』 | 第39巻 第1号 | 1992年 | 51～68 |
| 佐々木享 | 「工業高等学校の隆盛と衰退—50年の軌跡を顧みる」 | 『産業教育学研究』 | 第30巻 第2号 | 2000年7月 | 20～26 |
| 佐々木貴文 | 「戦前日本の農商務省管轄府県水産講習所の歴史的役割—富山県水産講習所の事例を中心に—」 | 『教育学研究』 | 第70巻 第3号 | 2003年9月 | 82～92 |
| 佐々木貴文 | 「近代日本における『遠洋漁業型水産教育』の形成過程—官立水産講習所の遠洋漁業従事者養成に着目して—」 | 『日本の教育史学』 | 第51巻 | 2008年10月 | 17～29 |
| 佐々木貴文 | 「高校水産教育の戦後の歩みと現代に直面する課題」 | 『技術教育研究』 | 第66号 | 2007年8月 | 78～85 |
| 佐々木正剛・小松泰信・横溝功 | 「農業高校の今日的存在意義に関する一考察—職農教育から食農教育へ—」 | 『農林業問題研究』 | 第143号 | 2001年9月 | 84～93 |
| 佐藤史人 | 「産業教育振興法の成立過程に関する実証的研究—戦後高校職業教育行財政研究の側面から—」 | 『産業教育学研究』 | 第29巻 第1号 | 1999年1月 | 53～60 |
| 鳥津敦美・佐藤史人 | 「和歌山県立有田中央高校におけるカリキュラムの特徴に関する研究—総合学科福祉系列に着目して—」 | 『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』 | No.23 | 2013年9月 | 143～149 |
| 田中博秀 | 「『日本の労働管理理論』について」 | 『日本労働協会雑誌』 | 29巻 11号 | 1987年11月 | 2～12 |
| 中野浩 | 「昭和期高校水産教育の実相—『漁業後継者』という概念について—」 | 『東京大学大学院教育学研究科紀要』 | 50巻 | 2011年3月 | 1～11 |

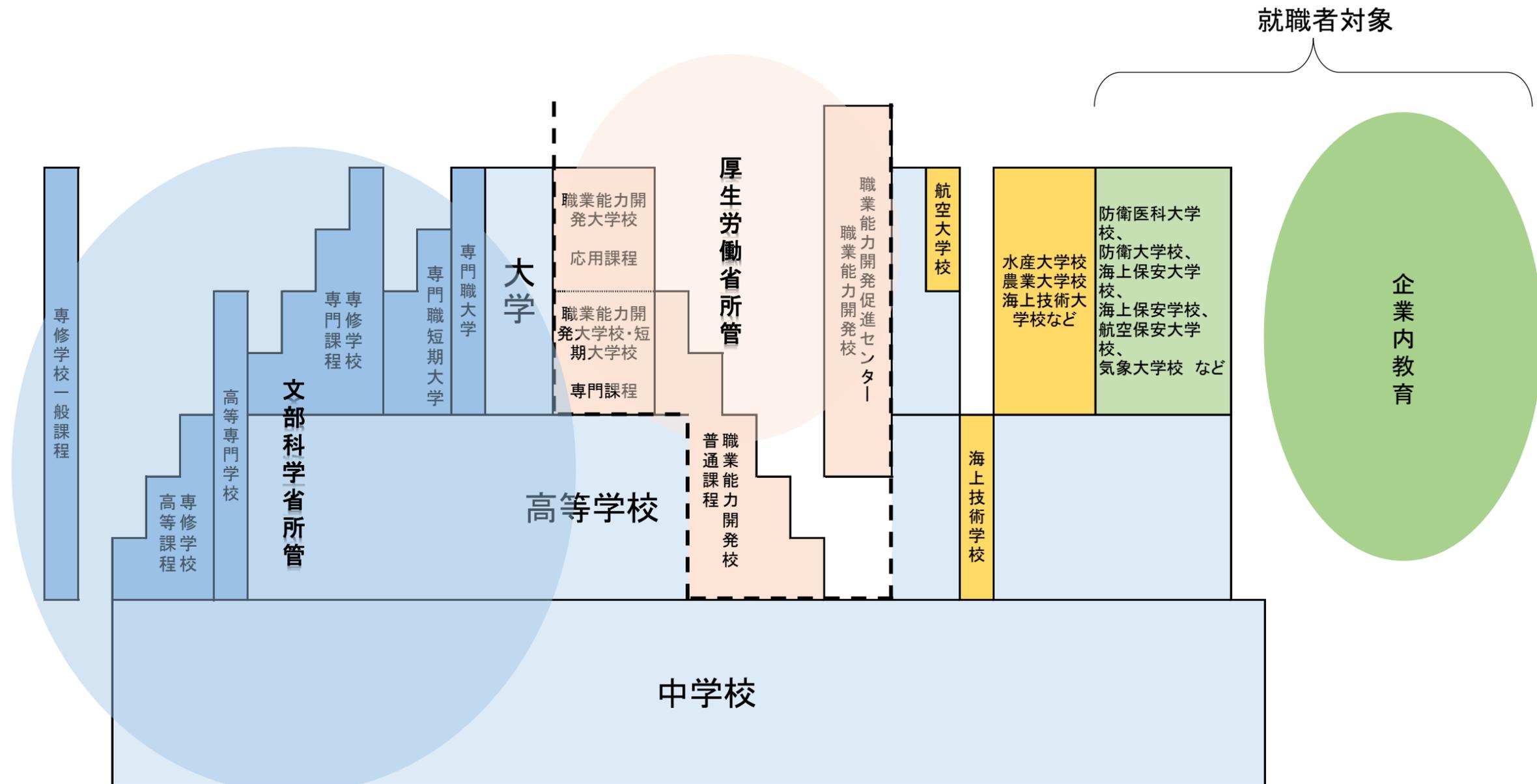
| 著者 | 表題 | 雑誌名 | 巻号 | 発行年月 | ページ |
|----------|-----------------------------------------------------|----------------|-------------|----------|---------|
| 長谷川淳 | 「小・中・高校の生産技術教育をどう進めるか」 | 『教育評論』 | 第5巻 第9号 | 1956年9月 | 42～46 |
| 平野良徳 | 「神戸市立科学技術高校のとくみ」 | 『高校のひろば』 | 68号 | 2008年6月 | 33～37 |
| 古川仁朗 | 「高等学校におけるバイオテクノロジー教育の現状 生物工学関係科目の実施状況—農業高校における教育から」 | 『化学と生物』 | 第30巻 第7号 | 1992年7月 | 466～467 |
| 細谷俊夫 | 「勤労体験学習と学校経営」 | 『日本教育経営学会紀要』 | 24巻 | 1982年 | 1～13 |
| 前野博 | 「大阪府立高校の職業科生徒の進路状況」 | 『技術教育研究』 | 第74号 | 2015年7月 | 14～16 |
| 丸山剛史・内田徹 | 「資料：工業高校数・工業科数・工業科生徒数一覧表」 | 『技術教育研究』 | 第71号 | 2012年7月 | 50～59 |
| 宮原誠一 | 「生産教育の概念」 | 『教育』 | 11月号 | 1952年11月 | 13～20 |
| 三好壮明 | 「農業地域の人材育成に係る農業高校の今日的意義と課題—宮城県仙南地域の農業高校を事例に—」 | 『農業経済研究報告』 | 36集 | 2004年10月 | 47～61 |
| 三輪定信 | 「高等学校設置基準等改正の問題点」 | 『高校のひろば』 | 52号 | 2004年6月 | 34～39 |
| 吉村清 | 「『農業基礎』をめぐる教育課程へのとくみ」 | 『技術教室』 | No.366 | 1983年1月 | 19～25 |
| 依田有弘 | 「高校職業教育の現状に関する教職員の意識」 | 『千葉大学教育学部研究紀要』 | 第35巻 第2部 | 1987年2月 | 245～286 |
| 渡辺征博 | 「半信半疑で『工業基礎』を实践して」 | 『技術教室』 | No.366 | 1983年1月 | 6～12 |

参考資料

| | | |
|------|--------------------------------------|---|
| 資料 1 | 日本における職業教育機関系統図 | 1 |
| 資料 2 | 学校系統図：日本 | 2 |
| 資料 3 | 学校系統図：アメリカ | 3 |
| 資料 4 | 学校系統図：ドイツ | 4 |
| 資料 5 | 年表：戦後の高校職業学科に関わる政策に関する主 な事項 | 5 |

資料1

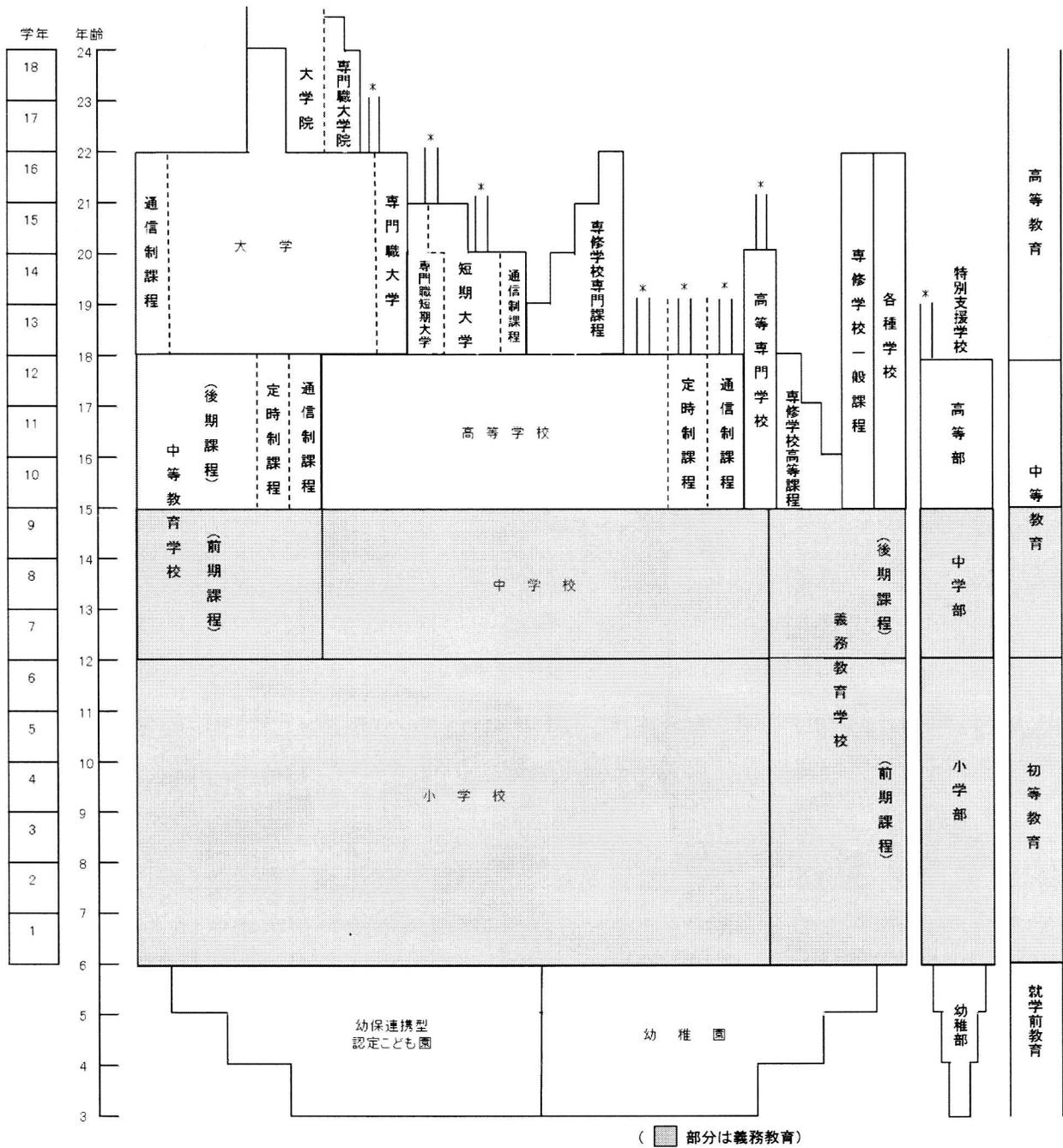
日本における職業教育機関系統図



(注)筆者作成。

1. 1. 1 学校系統図

1. 1. 1. 1 日本

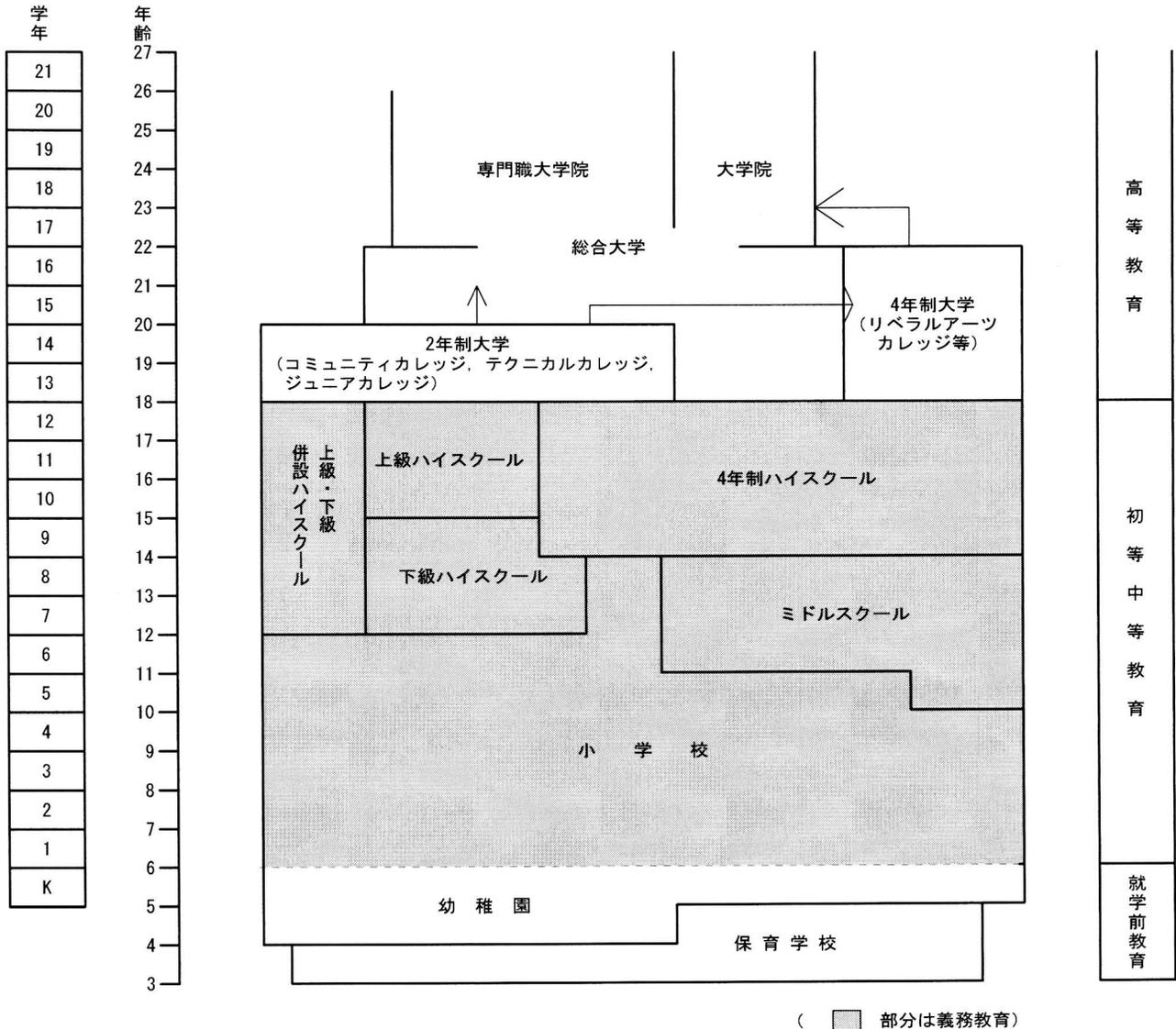


(注)

1. *印は専攻科を示す。
2. 高等学校，中等教育学校後期課程，大学，短期大学，特別支援学校高等部には修業年限1年以上の別科を置くことができる。
3. 幼保連携型認定こども園は，学校かつ児童福祉施設であり0～2歳児も入園することができる。
4. 専修学校の一般課程と各種学校については年齢や入学資格を一律に定めていない。

1.1.1 学校系統図

1.1.1.2 アメリカ



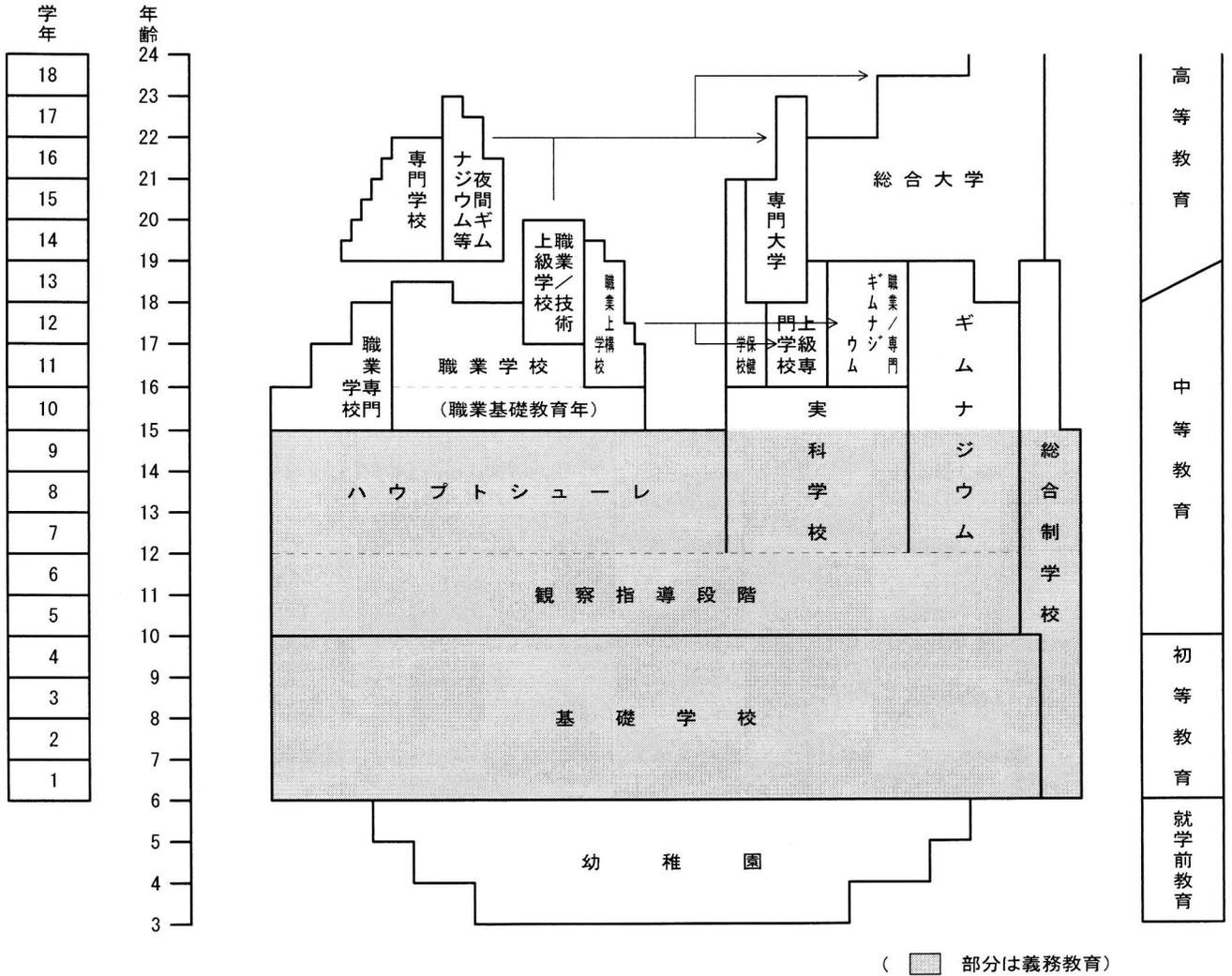
就 学 前 教 育： 就学前教育は、幼稚園のほか保育学校等で行われ、通常3～5歳児を対象とする。

義 務 教 育： 就学義務に関する規定は州により異なる。就学義務開始年齢を6歳とする州が最も多いが、7歳あるいは8歳とする州でも6歳からの就学が認められており、6歳児の大半が就学している。義務教育年限は、9～12年であるが、12年とする州が最も多い。

初 等 中 等 教 育： 初等・中等教育は合計12年であるが、その形態は6-3(2) -3(4) 年制、8-4年制、6-6年制、5-3-4年制、4-4-4年制など多様であり、これらのほかにも、初等・中等双方の段階にまたがる学校もある。現在は5-3-4年制が一般的である。2015年について、公立初等学校の形態別の割合をみると、3年制又は4年制小学校6.7%、5年制小学校33.9%、6年制小学校13.7%、8年制小学校8.9%、ミドルスクール17.5%、初等・中等双方の段階にまたがる学校9.1%、その他10.1%であり、公立中等学校の形態別の割合をみると、下級ハイスクール(3年又は2年制)8.2%、上級ハイスクール(3年制)1.9%、4年制ハイスクール49.6%、上級・下級併設ハイスクール(通常6年)9.6%、初等・中等双方の段階にまたがる学校21.5%及びその他9.1%となっている。

高 等 教 育： 高等教育機関は、総合大学、リベラルアーツカレッジをはじめとする総合大学以外の4年制大学、2年制大学に大別される。総合大学は、教養学部、専門職大学院(学部レベルのプログラムを提供している場合もある)及び大学院により構成される。専門職大学院(学部)は、医学、工学、法学などの職業専門教育を行うもので独立の機関として存在する場合(専門大学、専門職大学院大学)もある。専門職大学院(学部)へ進学するためには、通常、総合大学又はリベラルアーツカレッジにおいて一般教育を受け(年限は専攻により異なる)、さらに試験、面接を受ける必要がある。2年制大学には、ジュニアカレッジ、コミュニティカレッジ、テクニカルカレッジがある。州立の2年制大学は主としてコミュニティカレッジあるいはテクニカルカレッジである。

1.1.1 学校系統図
1.1.1.5 ドイツ



就 学 前 教 育：幼稚園は満3歳からの子供を受け入れる機関であり、保育所は2歳以下の子供を受け入れている。

義 務 教 育：義務教育は9年（一部の州は10年）である。また、義務教育を終えた後に就職し、見習いとして職業訓練を受ける者は、通常3年間、週に1～2日職業学校に通うことが義務とされている（職業学校就学義務）。

初 等 教 育：初等教育は、基礎学校において4年間（一部の州は6年間）行われる。

中 等 教 育：生徒の能力・適性に応じて、ハウプトシューレ（卒業後に就職して職業訓練を受ける者が主として進む。5年制）、実科学学校（卒業後に職業教育学校に進む者や中級の職に就く者が主として進む。6年制）、ギムナジウム（大学進学希望者が主として進む。8年制又は9年制）が設けられている。総合制学校は、若干の州を除き、学校数、生徒数とも少ない。後期中等教育段階において、上記の職業学校（週に1～2日の定時制。通常3年）のほか、職業基礎教育年（全日1年制）、職業専門学校（全日1～2年制）、職業上構学校（職業訓練修了者、職業訓練中の者などを対象とし、修了すると実科学学校修了証を授与。全日制は少なくとも1年、定時制は通常3年）、上級専門学校（実科学学校修了を入学要件とし、修了者に専門大学入学資格を授与。全日2年制）、専門ギムナジウム（実科学学校修了を入学要件とし、修了者に大学入学資格を授与。全日3年制）など多様な職業教育学校が設けられている。また、専門学校は職業訓練を終えた者等を対象としており、修了すると上級の職業資格を得ることができる。夜間ギムナジウム、コレークは職業従事者等に大学入学資格を与えるための機関である。
なお、ドイツ統一後、旧東ドイツ地域各州は、旧西ドイツ地域の制度に合わせる方向で学校制度の再編を進め、多くの州は、ギムナジウムのほかに、ハウプトシューレと実科学学校を合わせた学校種（5年でハウプトシューレ修了証、6年で実科学学校修了証の取得が可能）を導入した。

高 等 教 育：高等教育機関には、総合大学（教育大学、神学大学、芸術大学を含む）と専門大学がある。修了に当たって標準とされる修業年限は、伝統的な学位取得課程の場合、総合大学で4年半、専門大学で4年以下、また国際的に通用度の高い学士・修士の学位取得課程の場合、総合大学でも専門大学でもそれぞれ3年と2年となっている。

資料5 年表：戦後の高校職業学科に関わる政策に関する主な事項

| 第2章 | | | 第3章 | | 第4章 | |
|-------|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-------|------------------------------------------------|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 年 | 教育関係 | 経済関係 | 年 | 主な出来事 | 年 | 主な出来事 |
| 1951年 | 社会教育法 制定 (1949) 産業教育振興法 成立 青年学級振興法 公布 (1953) | | | | | |
| 1956年 | | 「経済自立五ヵ年計画」(1955) 日経連「新時代の要請に対応する技術教育に関する意見」 | | 高等学校学習指導要領改訂 (1956) | | |
| 1957年 | 中央教育審議会答申「科学技術教育の振興方策について」(11月) (①) 社会教育審議会答申「青年学級の改善方策について」(1957) | 日経連「科学技術教育振興に関する意見」(12月) 「新長期経済計画」(1957) | | 東京都立世田谷工業高等学校 設置 (1959) 高等学校学習指導要領改訂 (1960) | | |
| | 通信制高校が正式な高校の課程として位置づけられる。(1961) | 「国民所得倍増計画」(1960) | | | | |
| 1963年 | | 経済審議会答申『経済発展における人的能力開発の課題と対策』 | | 神奈川県立技術高等学校 設置 (1963) | | |
| 1965年 | | 日経連教育特別委員会「後期中等教育に対する要望」 「中期経済計画」(1965) | | | 1962年 | 高等専門学校 設置 |
| 1966年 | 中教審答申「後期中等教育の拡充整備について」(10月) (②) | | | | | |
| 1967年 | 理産審答申「高等学校における職業教育等の多様化について」(一次) (8月) (③) | 「経済社会発展計画」(1967) | | | | |
| ” | 同 (二次) (10月) (③) | | | | | |
| 1968年 | 同 (三次) (11月) (③) | | | | | |
| 1969年 | | 日経連「教育の基本問題に対する産業界の見解」および「教育の基本問題に対する産業界の提言」 「新経済社会発展計画」(1970) | | 高等学校学習指導要領改訂 (1970) | | |
| | | | 1975年 | 高校進学率が91.9%に | 1971年 | 中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」(④) 理産審「職業教育改善委員会」発足 (1973) |
| | | | | | 1976年 | 専修学校制度 成立 |
| | | | | | ” | 職業教育改善委員会による報告臨時教育審議会 発足 (1984) |
| | | | | | 1985年 | 理産審答申「高等学校における今後の職業教育の在り方について」(⑤) 臨教審 (第一次答申) (1985) 臨教審 (第二次答申) (1986) 臨教審答申 (第三次答申) (1987.4) |
| | | | | | 1987年 | 臨教審 (第四次答申) (8月) |