

中等段階と中等後段階の職業教育の関連

—アメリカ合衆国の場合を手がかりとして—

横尾恒隆*

(1997年10月31日受理)

はじめに

本稿は、①日本における高校段階を中心とする学校教育としての職業教育をめぐる議論の動向を整理し、②併せてアメリカ合衆国における公教育としての職業教育の動向を分析し、③中等段階の職業教育と中等後段階のそれとの関係の特質を明らかにすることを通じて、日本における中等段階の職業教育と中等後段階のそれの今後の展望について考察することを意図する。

1960年代後半以降、わが国においてはいわゆる高校職業学科「多様化」政策が進められた。この政策の展開の中で高校の職業学科については、偏差値「輪切り」による不本意入学、生徒の低学力、非行などの問題が指摘されるようになってきた。このため高校「多様化」政策への批判も相まって「職業高校」(正確には高校の職業学科)の存在意義に疑問を投げかける議論も出された。そのような議論を代表するものの一つとして日教組教育制度検討委員会報告書(第一次)(1974年)のそれを挙げることができる。同報告書は、「普通高校」と「職業高校」の区分を廃止し、すべての高校を「地域総合高校」に再編する提案をした¹⁾。

また研究者のなかからも、高校の職業学科についてその存在意義を疑う議論が出てきた。佐々木輝雄は、今後高校職業学科在籍者が減少し続け、その社会的評価の向上をみることができないとの考え方を示している。そして「そこでのカリキュラム改革もなお一層、高校普通科カリキュラムと同一の方向へと進んでいく」と予測している²⁾。また斉藤健次郎は職業高校のうち工業高校が、学校制度上「袋小路」になっており、また目的、教育内容も細分化されて「技術革新」に対応できないと批判し、工業高校を「普通教育としての技術教育」の学校に解消し、「産業界の・・・共通の基礎的能力を養う」所となるべきだとの考えを示している³⁾。さらに大淀昇一は、経済水準、生活水準が上がっていく結果、「工業高校よりも、普通高校→大学工学部のコースを、能力があって野心的な青年は、選択してゆくようになるのは、当然のこと」ではないかとの考えを示している⁴⁾。

一方、技術・職業教育研究者の中からは上記のようなものとは異なる議論も出されている。佐々木享は、「高等普通教育及び専門教育を施す」という高校教育の目的に関する学校教育法の第41条の規定を引用し、問題とすべきなのは、「専門教育」を行っていない普通科であると論じた⁵⁾。また原正敏は、工業高校卒業生に対するアンケート調査から、工業高校の卒業生の学

* 岩手大学教育学部

力が低下したといわれはじめていた1980年代初頭の工業高校卒業生でも、「ついている仕事(業務)の多くは、技術職と技能職の境界領域に属する者であり、技能職といえども、けっして単純な生産工程作業や無技能的単純労働ではないが推定され」との見解を示している。また原は、多くの企業関係者が将来も「工業高校卒が一番適していると考えられる職場・職務はかなり残っているであろう」と予測していることも指摘していた⁶⁾。

今日、①高校生の中で普通科に在籍している生徒の比率が増大し続け、その反面職業学科に在籍している生徒の比率は減少し続けている、②専修学校への進学者が増大しているなど、高校職業教育を中心とする学校教育としての職業教育をめぐる状況は、高校の職業学科が抱える問題が議論され始めた1970年代と比較して大きく変化している。

本稿においては、アメリカ合衆国(以下アメリカと略す)の事例を手がかりにしながら、①性格、目的、②教育内容、③養成する職種の観点から、中等段階と中等後(ポスト・セカンダリ)段階の職業教育の関連に関する議論の特質を明らかにすることを意図する。

1 日本における高校職業教育と中等後段階の職業教育の動向とそれをめぐる議論

最初に、最近の日本の高等学校ならびに中等後段階の教育機関における職業教育の動向とそれらをめぐる議論を概観することにする。

先にも触れたように、わが国において学校教育としての職業教育をめぐる状況が大きく変容しつつあることは、否定できない。近年、普通科に在籍する生徒の比率が増大し続け、職業学科に在籍する生徒の比率は減少し続けている。1950年代半ば以降、職業学科の生徒数は高校生全体の約4割を占め、その割合は60年代を通じてほぼ変わらなかったけれども、70年代に入るとその割合は減少し、1993年段階には24%となった⁷⁾。これに対し、専修学校専門課程(専門学校)の通学者は、増加し続けている。この現象だけを見る限り、学校教育としての職業教育は、中等段階から中等後段階へと移行しつつあるように見える。

しかし今日、在籍者が高校生の7割を超える普通科における「アカデミックな」教育が大きく問われているといつてよいであろう。佐々木 享が、普通科の教育について「高等普通教育及び専門教育を施す」という学校教育法の第41条に規定された高校教育の目的に反すると指摘したことは先述の通りである。近年では、高校教育の実態面からも、普通科における「アカデミックな」教育の間直しがせまられているように思われる。

高校進学率が90%を超えた1970年代半ばの時期においては、非行等の学校の「荒廃」の状況は、職業学科に多くみられた。先述のように日教組教育制度検討委員会報告書(第一次)が「普通高校」と「職業高校」の区分を廃止し、すべての高校を「地域総合高校」に再編する提案をしたことは、このような時代状況を反映したものであった。

これに対し、普通科在学者の比率が増大した現在、「非行」「怠学」などの問題は、むしろ普通科「底辺校」に顕著であるといわれる。高校教育の「荒廃」の中心的な場面が職業学科から普通科「底辺校」に移ったことは、近年の高校教育をめぐる議論にも影響を与え、最近では、むしろ普通科が抱える問題点が論じられるようになってきている。

乾 彰夫は、戦後の高校教育の歴史をたどりながら、今日の高校教育、とりわけ普通科のそれが抱えている問題点を分析している⁸⁾。その議論を要約すると以下のようなになる。戦後改革期の高校教育理念は、十分な実現・定着をみなかった部分も含めれば、「職業準備教育を重要な

内容の一環としても幅広いカリキュラムを備えた総合制と「小学区制によるコミュニティ・スクールをめざすもの」にあった。しかし実際の教育課程（カリキュラム）においては、専門学科で職業準備的内容が一定の位置を占めたとはいえ、普通教育に関しては「伝統的なアカデミックな科目構成が支配的であった」と乾は指摘している。

また乾は、60年代に形成・変化してくる高校教育像が国際的にみて、たいへん「異形」であったと論じている。この時期以降高校進学率が大幅に増加したが、それにもかかわらず、職業準備的な部分はかえって相対的に縮小し、普通教育、それも伝統的なアカデミックな教科構成をとる普通科がその多くを占めた。このことは、後期中等段階で職業教育が大きな割合を占める西ヨーロッパやこの段階で「ノン・アカデミックな選択科目を多数含む」アメリカの場合と比べ、わが国の後期中等教育段階の教育が、「いちじるしくアカデミックな内容・方法にかたよっていた」ことを意味していた。

戦後の高校教育を展開を以上のように総括した上で乾は、1980年代に「アカデミックな内容・方法」にかたよった高校教育が行き詰まりをみせたという見解を示している。それは、「生徒たちの大学進学競争とそれを軸とした学校間競争のエスカレート」の反面で、退学学の全般的増大と「低学力」問題が顕著になり、とりわけ普通科非進学校のなかに教育秩序の日常的に解体した「教育困難校」の広がり指摘されるようになったというものである。

同時に乾は、高校教育が「アカデミック・スタイルを維持できなくなっている」なかで、「真に大衆的で民主主義的な高校のあり方が問われている」と問題提起している。さらに、「青年期の進路選択をゆたかにしていくためには、すべての普通科を含む高校教育全体のなかで、労働や職業についての学習が不可欠になっている」と強調している。

以上の乾の議論は、普通科を含む高校教育において「労働や職業についての学習」を位置づける必要があることが、単に技術・職業教育研究者だけではなく中等教育あるいは青年期教育の研究者から出されていることを示すものとして興味深い。

乾の提起した労働や職業についての学習を高校教育において位置づける必要性については、教育政策の側も一定程度認識せざるを得なくなっている。その一つの現れとして、文部省の「職業教育の活性化方針に関する調査研究会議」が出した「スペシャリストへの道⁹⁾」を挙げることができる。

「スペシャリストへの道」は、「職業高校」（同報告書は、これを「専門高校」という呼称に変えることを提案している）について「自分の個性を一層伸ばそうという明確な問題意識を有する生徒もいる反面、不本意感を抱いて入学してきている生徒がいる」という問題点があると指摘している。他方で同報告書は、普通科の入学者についても「明確な目的意識や進路意識が形成されないまま進学している」者が見られることも認めている。その上で、職業高校に関して①「職業高校」という呼称を「専門高校」に変える、②「教育内容の改善・充実」や専攻科の拡充、③大学進学に関する特別措置などの提案をしている。このほか、①小学校における「勤労観・職業観の育成」「進路イメージの明確化」、②中学校における「進路意識の改善・充実」「勤労観・職業観の育成」、③高校の普通科における職業教育の充実が必要であるとも強調している。このうち普通科における職業教育充実のために報告書は、①職業科目を開設して履修させること、②普通科と専門高校間の学校間連携を促進することが必要であると提起している。

この「スペシャリストへの道」は、近年設置が進められている総合学科の問題にはほとんど触れていない。しかしこの報告の前提には、かなりの数の職業学科を総合学科へと転換させ、

僅かに残った職業学科の教育を充実させるという発想があることを指摘しておかなければならない。総合学科は、普通科と専門学科に大別されていたこれまでの学科区分を見直し、第三の学科として構想されたもので、普通科目と専門科目を含めた教科・科目を開設し、その中から生徒が、自己の興味・関心に基づき履修科目を選択するというものである。その教育課程は、選択科目を中心に構成するが、生徒にある程度まとまりのある学習を可能にし、また進路の方向に沿った科目履修ができる措置として、体系的や専門性等において相互に関連する科目を科目群（総合選択科目）としてまとめて開設することになっている。

「スペシャリストへの道」の提案に対しては、高校の職業学科の教師など職業教育関係者から、多くの職業高校を「総合学科」として切り捨て、一部の職業高校を「専攻科」つきの「専門高校」として再編することによって、職業高校の矛盾を回避するという発想に基づいているという批判が出されている。また、文部省がめざす普通科、総合学科、専門学科の並列は、①職業教育にほとんど触れない普通科、②職業教育には触れるが希薄な総合学科、③職業教育を専門にする専門学科、という三つの形態を形成し学校間格差を強めるとの批判も出されている。

しかしながら、総合学科の設置については、普通科に技術教育や職業教育を位置づけることを通じて、普通科での教育の改善につながる可能性があるとの意見も研究者の間から出されている。

佐々木 享は、総合学科について「職業学科つぶしに活用される可能性が大きいなど問題点も少なくない」と指摘しながらも、この学科に、大学進学を中心に普通教育科目しか課さず、職業・専門教育を課さない普通科の現状の改革の可能性を見いだしている¹⁰⁾。

一方、佐野正彦¹¹⁾は、現在の高校再編の状況を見る限り、総合学科が設置されることによって「普通科、職業科の下の新たな差別学科になっていく」可能性は大きいとしながらも、同時に総合学科の構想が、現行の学科制度の矛盾に対する政策側の対応策として出されてきたことに着目している。それは、普通科では進学準備教育が中心で職業など専門分野への関心をほとんど欠いている一方で、専門学科では特定の専門分野に学習が固定されており、普通科と専門学科が相互に有機的・補完的関係を欠いたまま、制度的にも内容的にも分離していることを政策側も認めざるを得ない、という認識に基づいたものである。

佐野は、「このような矛盾についての認識自体は、現行の学科制度のあり方を全面的に再検討していく必要性と、その重要な論点を示しているものといえる」「また、建前であれ、青年期教育の場にふさわしく、生徒が幅広い分野の学習を通して自己の能力や適性を見出したり、職業選択も視野に入れつつ主体的、個性的に自己発達を遂げることができるような学習環境をつくるという、総合学科構想の提示した観点自体は、評価されてよい」と述べ、総合学科構想を、政策側の現行の学科制度への矛盾に対する対応策として出されてきたものとして捉えている。

総合学科構想に対する佐野の評価には、「すべての普通科のなかで高校教育全体のなかで、労働や職業についての学習が不可欠になっている」という、乾の認識と相通じるところがあるように思われる。

以上のようにわが国における高校職業教育をめぐる現状をみると、職業学科在籍者が高校生全体に占める比重は低下してきている一方で、総合学科の設置にみられるように、「高校教育全体のなかで、労働や職業についての学習が不可欠になっている」状況を反映する面があることを認めなければならないであろう。

今日のわが国における高校段階の職業教育をいかに組織化していくかを検討するにあたっては、中等後段階の職業教育との関連を抜きにすることはできないであろう。近年高卒就職率はかなり低下し（1993年3月の高校卒業生の26.3%）、それに代わるように、専修学校専門課程（専門学校）への進学率が增大している（1976年には2.7%であったが、1994年には15.6%となっている¹²⁾。専修学校進学者が増加しているだけでなく、職業能力開発制度（かつての職業訓練制度）の再編により、「職業能力開発短期大学校」（以前の職業訓練短期大学校）や「コンピュータ・カレッジ」が全国各地に設立されていることも見落とすことはできない¹³⁾。以上のように、今日中等後段階の職業教育機関が増加し、またそこへの進学者も増加している傾向が指摘される。

しかし中等後段階の職業教育機関が増加し、そこへの通学者が増加しているといってもその内実は、単純なものではない。これらの教育機関のうち職業能力開発短期大学校の場合、生産現場の「ME化」「システム化」が進行して、「理解力を有する適応性のある高度な技能者に対する需要が高まっている」なかで、「技能と技術を兼ね備えた『テクニシャン』養成」という考え方のもとに訓練が行われている。そしてそこには、マシニングセンターやロボットシステム、CAD/CAMなど、工学系大学に劣らない新鋭の実験設備が設置されているという¹⁴⁾。

これに対し、専修学校専門課程に関しては、①公立のものは極めて少なく私立のものが多い、②授業料は高額であるが、施設・設備が劣悪である、③教育内容を見ると、高校の職業学科と水準が変わらない場合が多い等の問題点が指摘されている。また専修学校に設置されている工業系学科には、情報処理や自動車整備等に関するものが多く、その卒業生の就く業務は、「生産現場におけるテクニシャン像に合致しない」といわれている¹⁵⁾。以上のような専修学校の教育の実態を念頭に置くならば、専修学校は、現在高校生の中で多数派になっている普通科の生徒が、高校段階で職業教育をほとんど受けていないため、本来ならば、高校の職業学科で受けることのできる水準の教育を受ける教育機関となってしまっている面があることは、否定できない。

これまでみてきたように近年、わが国において中等後段階の職業教育機関が発達してきているとはいっても、その内実は複雑であり、また中等後段階の職業教育機関が発達してきていることは、必ずしも高校における職業教育の必要性がなくなったことを意味するものでもない。原正敏が、工業高校の卒業生に対するアンケート調査を通じて、工業高校の卒業生のなかには、自分が学んだ専門を生かして働いている者が、一般に考えられているよりも多いことを指摘したのは、先に触れた通りである。

今日、中等後段階の職業教育機関が発達しつつあるが、高校の職業学科に関しても、分野によっては高校在学中に学んだ専門が生かせる可能性が残っているとされている状況の下で、中等段階の職業教育と中等後段階のそれとの機能分担をどのように考えて行くべきかが問われているように思われる。その際に、コミュニティ・カレッジ等における中等後段階の職業教育が発達しつつあるが、他方で、ハイ・スクール段階でも職業教育が行われているアメリカの事例は参考になるであろう。以下では、アメリカにおける中等段階の職業教育と中等後段階のその関連について、1944年の『すべてのアメリカ青年のための教育』、さらには1980年代以降の様々な報告書の分析を通じて明らかにすることを意図する。

2 中等段階の職業教育と中等後段階の職業教育の関連に関する議論の歴史的展開 —スミス・ヒューズ法と『すべてのアメリカ青年のための教育』を中心に

この節においては、アメリカで最初の職業教育連邦補助法として制定されたスミス・ヒューズ法と全米教育協会 (NEA) 等によって設けられた教育政策委員会 (Education Policies Commission) の報告書『すべてのアメリカ青年のための教育』 (*Education for All American Youth*, 1944年) を中心に、職業教育に関する教育課程編成という点から、中等段階の職業教育と中等後段階のその関連に関する議論の歴史的展開の特質を明らかにすることを意図する。

1917年のスミス・ヒューズ法制定以来アメリカでは、長い間職業教育は、中等段階のものに限定されていた。スミス・ヒューズ法の内容に大きな影響を与えたといわれる連邦議会の「職業教育国庫補助に関する委員会」 (Commission on National Aid to Vocational Education) の報告書 (1914年) は、「職業教育」 (vocational education) を「手職及び工業 (trades and industries)、農業、商業、及び家政 (home economics) の知識を基礎とする職業の効率を増大させるために、14歳以上の人々に、中等段階 (secondary grade) での訓練を与える形態の教育」であると規定していた¹⁶⁾。

またこの報告書の勧告を受けて制定されたスミス・ヒューズ法は、同法による補助金の対象となる「職業教育」の条件として、①公的な監督あるいは管理のもとにあり、②「有益な雇用」 (useful employment) へと準備するもの、③「カレッジ段階より下」 (less than college grade) のもの、④工業 (農業の場合は、農場あるいは農家) の職に就くため準備をしているあるいはそのような職に就いている14歳以上の者の要求に応えること、の4点を挙げ、「職業教育」を中等段階のものに限定していた¹⁷⁾。

1920年代以降、スミス・ヒューズ法による補助金に加えて職業教育に関する補助金支出を行う目的で、ジョージ・リード法 (1929年制定)、ジョージ・エルズビー法 (1934年制定)、ジョージ・ディーン法 (1936年制定) が相次いで制定された。しかし職業教育を14歳以上の者を対象とする「カレッジより下の段階」、すなわち中等段階のものに限定する「職業教育」の定義は、根本的な変化を被ることはなかった。

このことは、1920-40年代に、中等後段階の職業教育の振興をはかる動きがまったくなかったことを意味するものではなかった。1920年代以降、カリフォルニア州など一部の州では、ジュニア・カレッジにおいて、4年制大学への編入のためのコースの他、職業教育関係のコースの発展がみられた。また1938年に連邦政府の教育諮問委員会 (Advisory Committee on Education) から出された報告書『職業教育』 (*Vocational Education*, 『ラッセル報告』とも呼ばれる) は、職業教育の開始時期をスミス・ヒューズ法の規定する14歳から16歳に引き上げることのほか、ジュニア・カレッジ段階の職業教育充実の必要性を力説していた¹⁸⁾。

しかし、中等段階及び中等後段階の職業教育の制度的・内容的連関について最も体系的かつ具体的な構想を示したのは、『すべてのアメリカ青年のための教育』であった。この報告書における職業教育論の特徴は、教育課程編成など職業教育への連邦補助金支出に関するスミス・ヒューズ法の規定や同法の制定を支援した職業教育運動の指導者たちの職業教育論と比較することによって明らかにすることができる。

まず職業教育を施す標準的な学校形態をめぐる議論について検討する。スミス・ヒューズ法

自体は、「総合制」か「単独制」かという職業教育を施す学校形態について何も規定しておらず、実際に同法制定後、総合制ハイ・スクールの職業教育関係のコースに対しても、同法による連邦補助金が支出されたことが知られている。しかしながら、同法の制定を支援した団体である全米産業教育振興協会（National Society for the Promotion of Industrial Education）が、トレード・スクール（trade school）や中間産業学校（intermediate industrial school）など既存のハイ・スクールから独立した職業教育機関で職業教育を行うことを主張したことは、よく知られている¹⁹⁾。

これに対し『すべてのアメリカ青年のための教育』²⁰⁾は、中等段階の職業教育を原則として単独制の職業教育機関ではなく、総合制ハイ・スクールで行うべきだという考え方を示した。これは、職業教育を行うことによって市民としての能力や個性の発達を犠牲にすべきではないという考えに基づいたものであった。ただし同報告書は、都市部においては、すべての総合制ハイ・スクールがすべての種類の職業教育を行うのではなく、その都市に存在する複数のハイ・スクールが「学校制度全体として総合的となるように計画される」（planned to be comprehensive for school system as a whole）という方針が取られた。すなわち報告書は、毎年多くの雇用がある領域のコース（例えば「商業」「流通職」「家事」）は、すべてのハイ・スクールに設置し、それ以外のコースについては1校のハイ・スクールのみ置くという構想を示した。

つぎに、①職業教育関係の科目が授業時間全体に占める比重、②職業教育のコース編成についてみることにする。まず職業教育関係のコースの教育課程に職業科目が占める比重についてであるが、スミス・ヒューズ法においては、手職及び工業教育と家政教育については、「職に就いていない者を対象とする学校・学級」、すなわち全日制の学校・コースにおいては、少なくとも半分以上の時間を「有用なあるいは生産的な基礎に基づいた（based on a useful or productive basis）実際の課業（practical work）に当てる」ことが要求されていた。また同法施行のために連邦政府に設けられた連邦職業教育委員会（Federal Board for Vocational Education）によって出された『政策の表明』（Statement of Policies）は、昼間のトレード・スクールあるいは工業学校（Day trade and industrial school）の場合、職業教育への連邦補助金の対象となる条件として、授業時間のうち①少なくとも半分以上の時間を「有用なあるいは生産的な基礎に基づいた実際の課業」に当て、②30ないし35%を、数学、製図、理科などの関連教科（related studies）に当てることを挙げていた²¹⁾。

また職業教育のコース編成について、スミス・ヒューズ法は言及していないが、同法の制定を支援した職業教育運動の指導者たち——D. スネッデン（D. Snedden）、C. A. プロッサー（C. A. Prosser）、C. R. アレン（C. R. Allen）など——による、技術の一般的基礎の存在を否定し、職業教育を細かい職種（例えば旋盤工）のための教育・訓練と捉える発想が同法の下で発達した職業教育プログラムに影響を与えたことも、従来から指摘されている²²⁾。

これに対し『すべてのアメリカ青年のための教育』においては、都市部のハイ・スクールにおける職業教育関係の科目の授業時間は、第10学年においては全体の1/6、第11、12学年においては各々全体の1/3とすることを提案していた。これに対し「共通学習」（common learnings）の授業時間数は、第11、12学年では各々全体の1/2とすることが想定されていた（図1参照）。

また同報告書がハイ・スクールにおいて設置されるべき職業教育コースの種類として挙げて

授業 時数 (1日 平均)	ハイ・スクール			コミュニティ・イン スティテュート	
	10 学年	11 学年	12 学年	13 学年	14 学年
1	個人的関心 (Individual Interests)				
2	職業準備 (Vocational Preparation)				
3					
4	共通学習 (Common Learnings)				
5	保健及び体育 (Health and Physical Education)				
6					

図1 『すべてのアメリカ青年のための教育』が示した都市部のハイ・スクール並びにコミュニティ・インスティテュートの教育課程のプラン
(Educational Policies Commission, *Education for All American Youth*, National Education Association, 1944, p. 244 より作成)。

いたものをみると、スミス・ヒューズ法制定以降の連邦補助を受けた職業教育プログラムと比べてそれほど専門分化したものとはいえなかった。すなわち『すべてのアメリカ青年のための教育』は、都市部のハイ・スクールに置くべき職業教育コースの例として、工業関係については、「電気」「金属工業」「印刷」などを挙げていた。これらのコースの名称は、スミス・ヒューズ法のもとで連邦補助を受けたコースのそれ（例えば「鑄型製作」「鍛冶」「機械工作」「板金」と比較して一般的なものとなっていた。

『すべてのアメリカ青年のための教育』は、スミス・ヒューズ法制定以後の連邦補助を受けたプログラムと同様の職業教育を、第13、14学年を対象とし、現在のコミュニティ・カレッジの原型としての性格を持つコミュニティ・インスティテュート（community institute）で行うことを想定していた。コミュニティ・インスティテュートでは、「共通学習」の授業時間数が全体に占める割合は1/6とされていたのに対し、職業教育関係の科目に宛てられる授業時間数は、全体の半分を占めるように計画されていた（図1参照）。これは、スミス・ヒューズ法のもとにおける職業教育プログラムの場合と類似していた。また設置されるべきコースとしては、

例えば機械関係では「冷蔵庫」「空調設備」、金属関係では「航空機製作」、電気関係では「ラジオ」「テレビ」、流通関係では「衣服取引」「食品取引」などが提案されていた。これらのコースは、この報告書が構想していた中等段階の職業教育コースよりも細分化され、スミス・ヒューズ法その他の職業教育連邦補助法のもとでの職業教育プログラムに類似したものとなっている。

こうして『すべてのアメリカ青年のための教育』は、中等段階の職業教育については、①領域区分をスミス・ヒューズ法以降の連邦補助を受けた職業教育プログラムのもより幅広いものとし、②授業時間数に占める職業教育関係の科目の授業時間数の割合も少なくする一方、共通必修科目の割合を多くするという形で、中等教育の一環としての職業教育という方向を志向し、他方で、③より専門的な職業教育は、コミュニティ・インスティテュートにおいて行うことにより、職業教育を生徒が就く職業の内容に近接したものとするという要求にも応えるようにすべきだという主張を展開したのであった。

その後、いわゆる「冷戦」体制下で、『すべてのアメリカ青年のための教育』における中等段階の職業教育と中等後段階のそれとの有機的な連関をめざした構想は、実現されずに終わる。1946年に制定されたジョージ・バーデン法においては、連邦補助金の対象となる「職業教育」の範囲は、根本的に改められることはなかった。

むしろ「冷戦」体制下においては、中等教育に関して「英才」選抜に重点を置く議論が強くなり、『コナント報告』(1959)は、総合制ハイ・スクールについて、様々な能力、社会的・経済的背景をもつ生徒を一緒に教育して相互の交流を図りながらも、「英才」を選抜し教育していく教育機関としての性格を重視していた。またハイ・スクールにおける職業教育については言及はされているものの、周辺的な扱いしかなされていなかった。しかし『すべてのアメリカ青年のための教育』の中等段階及び中等後段階の職業教育に関する構想には、1963年職業教育法が、中等後段階の職業教育を職業教育への連邦補助金の対象に加えることによって、実現の可能性が与えられることとなる。

1963年職業教育法²³⁾は、同法による職業教育への補助金の対象として、①ハイ・スクールに通学している者のための職業教育、②既に労働市場に入っており、雇用の安定性と進歩を達成するための訓練と再訓練を必要とする者のための職業教育のほか、③ハイ・スクールを修了あるいは退学した者で、労働市場に入る準備のため、全日制の勉学が可能な者のための職業教育、をつけ加えた。

これらのうち③は、従来、中等段階のものに限定されていた職業教育への連邦補助の対象に、コミュニティ・カレッジ等において行われる中等後段階の職業教育を含めることを公認したものであり、この条項は、アメリカ職業教育史上、画期的な条項といつてよいであろう。事実、同法制定後、アメリカにおけるコミュニティ・カレッジの職業教育プログラムは、数量的な面で飛躍的に発展していくことになる。

1963年職業教育法が、職業教育に対する補助金の対象として中等後段階の職業教育を明確に位置づけた背景には、「テクニシャン」など「科学的・技術的知識」(scientific and technical knowledge)を必要とする業務に就く人々に対する教育・訓練への要求の高まりがあった。既にソヴィエト連邦の人工衛星「スプートニク」の打ち上げ(1957年)に刺激されて科学・技術教育振興の必要性が叫ばれ、国家防衛教育法(National Defense Education Act, 1958年)が制定された結果、ジョージ・バーデン法が改正され、「テクニシャン」養成など「高度な熟練を

要する技術的職業」(highly skilled technical occupations)に関する教育を目的として、中等段階や中等後段階の職業教育を行う「地域職業教育学校」(area vocational education school)を設置するための条項がつけ加えられた。1963年職業教育法によって中等後段階の職業教育が公認されたことは、このような「テクニシャン」養成の教育・訓練への要求をも反映したものと見ることができる²⁴⁾。

こうして1963年職業教育法は、中等後段階の職業教育を職業教育に対する連邦補助の対象に加えることによって、中等後段階の職業教育は、アメリカにおける職業教育制度の中に明確に位置づけられることになった。中等後段階の職業教育が発展した後の中等段階の職業教育並びに中等後段階の職業教育の関連については、次節で見ることにする。

3 現代のアメリカにおける中等段階の職業教育と中等後段階の職業教育の関連

この節では、1980年代以降の中等段階の職業教育と中等後段階のその目的、性格について見ることにする。現在、わが国においては、アメリカの中等段階の職業教育については、①職業教育の中心が中等後段階に移ってしまい、中等段階の職業教育は「職業準備」的な教育となってしまうという見解をとるものと、②中等段階の職業教育の存在意義は失われていないとするもの、の2つに大きく大別されるように思われる。

前者の一例としては、池本洋一・岩本宗治・山下省蔵編著の『新工業技術教育法』を挙げることができる。同書は、「アメリカ合衆国における実践的な工業技術者の育成は、大部分がカレッジで実施されていることから、中等教育段階においては、主として職業準備教育に留まっているように思われる」と述べ、職業教育の主力が中等後段階に移ってしまったという見解を示している²⁵⁾。

他方原正敏は、コミュニティ・カレッジなどにおける職業教育が発達していることを認めながらも、中等段階の職業教育は、職業ハイ・スクール、総合制ハイ・スクール、地域職業センターなどの教育機関で行われており、中等段階において本格的な職業教育がなくなっていないと強調している²⁶⁾。

本節では、数量的な面から中等段階並びに中等後段階の職業教育の現状を明らかにするとともに、中等段階の職業教育及び中等後段階のその目的や性格をめぐる議論を検討する中で、中等段階の職業教育と中等後段階のそれとの制度的関連を明らかにすることを目的とする。

(1) 中等段階の職業教育の現状とその性格

まず最初に近年の中等段階の職業教育の現状を、数量的側面を中心にみておくこととする²⁷⁾。全体的にみて、中等段階の職業教育は、普通ハイ・スクールや総合制ハイ・スクールで行われている場合が多く、職業ハイ・スクールの数は多くないと指摘されている。

1980年代初期の段階で、職業教育を行っている中等教育段階の教育機関の内訳は、普通ハイ・スクール (general high school) : 11,473校 (うち公立10,851校, 私立586校), 総合制ハイ・スクール (comprehensive high school) : 4,876校 (すべて公立), 職業ハイ・スクール (vocational high school) : 225校となっていた。このほか、1963年職業教育法制定以降、近隣のハイ・スクールから生徒がパートタイムで通学する地域職業センター (area vocational center) が発達しており、この当時全米に1,795校が存在していた。

アメリカでは、総合制ハイ・スクールなどが発達していることもあって、ハイ・スクールにおいて職業教育関係の科目を選択する生徒の比率は、かなり高いことが指摘されている。オハイオ州立大学の全米職業教育研究センターの調査によれば、1980年段階でハイ・スクールの生徒の58%が職業教育関係の科目を選択していた。1980年代はじめには、1983年の『危機に立つ国家』に代表されるようにアカデミック科目重視の「教育改革」が進められたなかで、職業教育関係者たちがハイ・スクールにおける職業教育切り捨てへとつながるといふ危惧の念を表明したが、実際には、ハイ・スクール段階の職業科目の履修者の落ち込みは、危惧されたほどではなかったといわれている²⁸⁾。

しかしながらハイ・スクール段階において、職業教育関係の科目の履修者が多いことは、特定の職務に関する教育のプログラム（現在では、occupationally specific program という用語が用いられている）に在籍している者の比重が大きいかを意味しない。

近年アメリカにおいては「職業教育」(vocational education) という用語が、従来より広い意味で使用されるようになり、特定の狭い職種に必要な知識・技能を与えるという意味から、「労働の役割および責務への準備」(preparation for work roles and responsibilities) という広い意味でこの用語が使用されるようになったと指摘されているが、その傾向は、とりわけ中等段階の職業教育に当てはまるように思われる。1980年代の職業教育に関する調査報告においては、ハイ・スクールにおける職業科目の履修者数には、普通教育としての技術教育としての性格を持つ「インダストリアル・アーツ」のほか「消費者・家事教育」など以前職業教育に含まれなかった科目のそれが含まれるようになっていた。また専門的な職業科目を6単位（3年間）——アメリカのハイ・スクールでは、1単位は、通常週5時間の授業を1年間受けたことを示す——取得している生徒は、ハイ・スクール卒業生の11%を占めるのに過ぎない。

このほか、中等段階の職業教育の性格について論じた論文や報告書をもても、中等段階の職業教育を特定の職業のために準備するもののみならず、生徒の成長、発達に貢献することを強調するものがいくつも見られる。

G. ボトムズ (G. Bottoms) と P. コッパ (P. Copa) は、職業教育のプログラムを一般的なものと生徒の職業に関連した部分とに区分している。このうち前者に関する教育を受けている生徒が、中等段階の職業教育を受けている生徒の70%を占めていた。ボトムズとコッパは、一般的な職業教育を「キャリア開発の基礎を提供し、一つの職域を修得するのに前もって必要な技能を発達させ、労働と日常生活の双方において有用で一般的な技能を発達させるように計画された」ものであると規定している²⁹⁾。

また、『危機に立つ国家』に代表されるアカデミック科目重視の「教育改革」論に対してハイ・スクールにおける職業教育の重要性を強調した全米中等職業教育委員会 (National Commission on Secondary Vocational Education) の報告書『未解決の課題：ハイ・スクールにおける職業教育の役割』(The Unfinished Agenda: The Role of Vocational Education in the High School, 1984年)³⁰⁾ は、職業教育が単に、特定の職業に関する知識・技能を生徒に与えるのみならず、生徒たちの知的、社会的、人格的発達に貢献することを指摘している。同時に職業教育が生徒たちを学校に引き留める動機付けとしての役割を果たすことや、アカデミック科目との相互作用という教育的意義を持つことも強調している。

報告書は、中等段階の職業教育が、生徒の発達に関する5つの領域、すなわち、①個人の技能と態度、②コミュニケーションと計算の能力及び読み書きの能力、③雇用を可能とする技能、

④幅広いそして特定の職業に関する技能と知識、⑤キャリア・プランニングや生涯学習の基礎と関わっていると主張しているが、これらの領域のうち、③、④を除いた領域は、生徒が卒業後に就く職業への準備というよりは、生徒の人間的な発達に関する領域であるといえることができる。

このほか『未解決の課題』は、中等段階の職業教育に関する科目が「読み、書き、算数、話す、聞く、及び問題解決という基礎的な技能と知識を提供すべきである」と提言し、中等段階の職業教育が一般科目においても使用される技能の伸長にも貢献すべきであると主張していた。

同様の見解は、全米中等職業教育評価 (National Assessment of Vocational Education) の報告書³¹⁾ (1989年) にも見られる。同報告書は、職業教育のカリキュラムのあり方に関する勧告の中で、中等教育段階で特定の職業に就く意志を持つ者に対しては、特定の職業に関する訓練を与えることを要求している。しかし同時に「特定の職業についての計画をしていない生徒たち」に対しては、「より一般的で転移可能な職業教育」を与える必要性を強調している。

また全米職業教育評価報告書は、中等段階の職業教育について、①生徒が卒業後に就く職業に関する知識・技能についての教育のほか、②中等後段階の職業教育の基礎的な教育、③アカデミック科目を学ぶ動機づけという性格を持つという見解を表明し、ハイ・スクールにおける職業教育のカリキュラムについて以下のような勧告を行っている。

1. 技能水準を向上させ、生徒に特定の職業に関する技能と彼らがよい仕事を得たり、中等後の段階でのそれ以上の訓練と教育を追求するのに必要な転移可能な技能を混合したものを提供するよう、ハイ・スクールの職業教育カリキュラムを修正し、再建する。
 2. 生徒たちが、基本的なアカデミックな技能を十分にもって、職業教育プログラムに入るように、ハイ・スクールのアカデミックなカリキュラムと職業教育のカリキュラムを統合する。職業科目は、幅広いあるいは特定の職務に関する訓練に基づいた、応用的な文脈を提供しなければならない。それは、アカデミックな技能を強化し、生徒たちがアカデミック科目と職業科目の双方で卓越する動機付けとなる。
- ・・・(以下略)・・・

このほか同報告書は実例に基づき、職業教育が、読み、書き、算数の「基本的な技能」(basic skills) の教育に与える影響について具体的に論じている。報告書は、数学を例に取り、数学を応用した内容を含む職業科目(すなわち商業数学、職業数学、電子工学、設計、会計、農業数学等)が、生徒の数学に関する能力の大幅な伸長に貢献したことを指摘している。

以上のように、近年の中等段階の職業教育の目的や性格について論じた論文や報告書の中には、中等段階の職業教育が、生徒が卒業後に就く職業に関する知識・技能について教授するのみならず、①中等後段階の職業教育の基礎的な教育、②アカデミック科目を学ぶ動機づけや生徒の人間的な発達への貢献という目的を持つ、との考えを示しているものが幾つもあることは、否定できない。

しかし中等段階の職業教育が、一般的な内容のものになっていることのみを強調し過ぎるのは、正確さを欠くであろう。確かに特定の職業に関する教育を受けている者については、確かに中等後段階の教育機関在籍者が多くなっているのは事実であるが、それでもハイ・スクール

の生徒は、その種の教育を受けている者の3分の1を占めている。

このほか、一部の職業ハイ・スクール——例えば、ニューヨーク市のブルックリン技術ハイ・スクール (Brooklyn Technical High School) やヴァージニア州北部の町アレキサンドリアのトマス・ジェファーソン科学技術ハイ・スクール (Tomas Jefferson High School for Science and Technology) など——は、充実した職業教育を行っているといわれている³²⁾。

さらに、1963年職業教育法制定以来、地域職業センターが発達していることも、中等段階の職業教育についても特定の職業に関する知識・技能の教育への要求が存在していることを示している。筆者自身が訪問したオハイオ州コロンバスにある地域職業センターでは、「電気工事」「自動車整備」などの教育が行われていた。このセンターの授業風景も見学することができたが、各コース専用の教室と実習室が隣接して設けられており、実習重視の教育が行われていることがうかがわれた。「電気工事」「自動車整備」といったコース編成は、日本の工業高校の学科編成（「機械」「電気」等）より細分化されたものであり、むしろかつての職業訓練校のそれに近いものであるといえる。

これらの職業ハイ・スクールや地域職業センターの事例は、中等段階の職業教育がすべて専門的な職業教育の基礎的なものや生徒の人的発達に貢献するという性格のもととされた訳ではなく、中等段階の職業教育においても、特定の職務に関する教育が行われていることを見落としてはならないことを示している。

(2) 中等後段階の職業教育の現状とその性格

これまで見てきたように、中等段階の職業教育が多様な目的を持つのに対し、中等後段階の職業教育については、通常「有益な業務への準備」が目的とされ、そのプログラムは、「国内の職場の性格と要求の関連で計画され、実行され、評価される」といわれている。

このことは、中等後の職業教育プログラムの在籍者が受ける教育の性格からも裏付けられる。全米教育学会 (American Educational Research Association) の『教育学研究事典第六版』 (*Encyclopedia of Educational Research, Sixth edition*) は、「中等後及び成人向けの職業教育の内容を正確に計算するのは、比較的難しい」としながらも、中等後段階の職業教育プログラムでは、中等段階の場合とは異なり、92%の学生が、特定の職業に学生を準備するための教育を受けていることを指摘している。

次に中等後段階の職業教育を提供する機関の種類をみておくこととする。先に触れた『教育学研究事典』によれば、中等後段階の職業教育を提供する教育機関には、以下のような種類のものが存在している³³⁾。

- ①コミュニティ・カレッジ (community college) : 2年制の中等後の学位を与える機関で、一般教育及び職業教育・技術教育のプログラムと、高等教育機関への転学 (transfer) プログラムを提供する (720校)。
- ②工業短大 (technical institute) : 2年制の中等後の学位を与える機関で、第一に卒業後の就職斡旋に焦点を当てた、職業・技術教育プログラムに関する教授を行う (162校)。
- ③専門分化した中等後学校 : 通常、1つの領域に関して専門分化した準備教育を提供する (308校)。

このほか、2年制プログラムを提供する4年制の教育機関(185校)も存在し、また地域職業センターのなかには、中等後段階の職業教育を施すものも500校ほど存在する。

このように中等後段階の職業教育を施す教育機関の種類は多様であるが、この種の職業教育を受ける学生の大部分は、約1,200校のコミュニティ・カレッジか工業短大に在籍している。このうちコミュニティ・カレッジは、「中等後の職業教育が見いだされる最も普通の環境である」といわれている。以前コミュニティ・カレッジは、4年制大学への編入教育のための教育機関としての性格を色濃く持っていたが、近年では、しだいにカレッジや大学に通学する年齢層が減少しており、年齢的により幅広い学生を入学させることになったこともあって、職業教育を施すことがコミュニティ・カレッジの重要な機能の一つとして認識されるようになっていく。

コミュニティ・カレッジなどにおいて行われる職業教育のプログラムは、「準専門職」(semi-professions)を養成するものとして位置づけられている。先に引用した『教育学研究事典』によれば、中等後段階の職業教育は、「ロボット、コンピュータ支援設計・製造、レーザー技術、バイオテクノロジーのような新しく出現しつつある職域によって特徴づけられる」とされる。

しかし中等後の職業教育が養成するのは、このような「ハイ・テクノロジー」関係の職種に限られているわけではない。中等後段階で行われる職業教育の種類は地域により異なるが、1980年代初頭の段階では、中等後段階の職業教育の在籍者の3分の1が、①不動産、②看護、③監督的・管理的経営、④会計及び計算、⑤秘書、⑥それに関連する職務など、6つのプログラムに所属していることが指摘されていた。

つぎに、コミュニティ・カレッジにおける職業教育のカリキュラムの実例を、オハイオ州コロンバスにあるコロンバス州立コミュニティ・カレッジ(Columbus State Community College)の例を中心に検討することとする³⁴⁾。

同カレッジは、1987年7月に、コロンバス工業短大(Columbus Technical Institute)を発展させた形で設立されたものである。入学要件では、原則としてハイ・スクール卒業あるいはそれと同等の資格を持つことと年齢が18歳以上であることであるが、ハイ・スクールを卒業していない者に対しても、条件つきで入学が許可されることになっている。

1991—92年度の段階で、同カレッジには4年制大学への転学をめざす「転学」(transfer)プログラムと職業教育を目的とする「技術教育」(technical education)プログラムが置かれている。このうち「技術教育」プログラムは、①商業及び公共サービス(Business and Public Services)、②保健及び人的サービス(Health and Human Services)、③工学技術(Engineering technology)の3部門に分けられる。

同カレッジの「技術教育」プログラム在籍者は、一般教育(General education)を22単位(コミュニケーションに関する基礎的な能力に関する科目:12単位、人文科学:5単位、社会科学・行動科学:5単位)履修することのほか、少なくとも21単位以上の「基礎科目」(basic studies)を履修することが義務づけられている。これらのうち後者は、各領域の技術の科学的・理論的基礎や技術の法的・経済的・社会的基礎に関するものである。このほか「技術教育」プログラムの学生は、「技術教育」に関する科目を少なくとも64単位履修しなければならないが、そのうち38単位は、自分の専攻領域の科目で取得しなければならないことが定められている。

工学系の専攻の例として、「機械工学」「電子工学」のコースを見ることとする。「機械工学」コースの場合、一般教育を22単位、また「基礎科目」として「技術数学Ⅰ」「技術数学Ⅱ」「技

術物理」などの科目を22単位履修することとされている。また「技術科目」として「製図Ⅰ・Ⅱ」「製造技術入門」「製造工程」「材料の強度」「機械工具」などの機械系科目や、「コンピュータ援用設計Ⅰ・Ⅱ」「コンピュータ援用製造」などの、生産現場におけるコンピュータ利用に関する科目などを63単位履修することになっている。

「電子工学」コースの場合、一般教育(22単位)、「基礎科目」(「技術数学Ⅰ」「技術数学Ⅱ」「技術物理」など22単位)を学生に履修させる他、「直流基礎」「直流実験」「電子機器回路分析」「デジタル装置」など62単位の「技術科目」を履修させることになっている。

商業系の専攻については、「マーケティング」「コンピュータ・プログラミング」の例を取り上げることとする。「マーケティング」コースの場合は、一般教育(22単位)、「基礎科目」(「商業数学」「コンピュータ・リテラシー」「社会学入門」「マクロ経済学の原理」「商法Ⅰ・Ⅱ」など32単位)のほか、「技術科目」として「商業入門」「経営学」「マーケティングⅠ・Ⅱ」「顧客サービスの原理」など46単位を学生に履修させることにしている。「技術科目」には、「広告」「専門的な販売」など他の商業系のコースで開講されている科目からの選択も含まれている。

「コンピュータ・プログラミング」専攻の場合は、一般教育22単位、「コンピュータの基礎」「会計の原理Ⅰ」「会計の原理Ⅱ」などの「基礎科目」を23単位学生に履修させるほか、「コンピュータ応用」「プログラム設計及び開発」「アセンブリ言語Ⅰ」「アセンブリ言語Ⅱ」「オペレーティング・システム」「コボルⅠ」などの「技術科目」65単位を履修させている。

以上がコロンバス州立コミュニティ・カレッジの職業教育関係の諸コースの状況であるが、全体的な特徴として、①職業に関する科目の単位数が半分前後かそれ以上を占め、②残りの単位数に関しては「一般教育」「基礎科目」がそれぞれ約半分づつを占めるなど、以前スミス・ヒューズ法制定以来、長い間連邦補助の対象となっていた職業教育プログラムでみられたのと同様の特徴がうかがわれる。

最後に中等後段階の職業教育コースの学生の特徴について見ておくことにする³⁵⁾。中等後段階の職業教育は、「軽視された多数派」("The Neglected Majority")、「普通の人々」("ordinary people")を対象にするとされている。数量的にみると、それは「学士の学位のための課程を終了しないハイ・スクールの卒業生の75%以上と、公式のハイ・スクールのプログラムを修了しない25%の者」を意味している。事実、1986年秋に中等後段階の教育機関に進んだ学生の44%が、2年制カレッジ、公立職業学校(public vocational school)、営利学校(proprietary schools)に在籍していた。

しかし中等後段階の職業教育を受けている人々は、4年制の大学に進学する人々(あるいはコミュニティ・カレッジにおいて4年制大学への転学をめざした「転学」プログラムに在籍した人々)に比して、①貧困な家庭の出身者が多く、また②少数民族や女性が多い、ことが指摘されている。D. グッドウィン(D. Goodwin)によると、中等後段階の職業教育コースの在籍者は、以下のような特徴を持つという。

まず第一は、中等後段階の職業教育を受けている人々は、4年制カレッジ、大学よりも貧困な家庭あるいは労働者階級の家計出身者が多いということである。「転学」プログラムと職業教育プログラムを含む2年制カレッジの学生の42%は、収入が23,000ドルより下の家庭出身であり、また公立や私立の職業学校は、それらの学生の60%を、収入の低い家族から入学させている。これに対し4年制大学の学生の20%のみが、収入が23,000ドルを下回る家庭出身の者である。

第二は、少数民族（黒人、ヒスパニック）や女性の比重が相対的に大きいことである。しかもこれらの人々に取って、「2年間のプログラムを修了し、その学位や証明書を取得したならば、この経験は、彼らの公式の中等後のプログラムの終了となり」、その後の経歴は、しばしば制限されたものになってしまう傾向にあるといわれている。

さらに中等後段階の職業教育を受ける者は、4年制大学の学生やコミュニティ・カレッジの学問的なコースの学生と比較して、旧来の「アカデミック」な意味での「能力」について、高い「能力」を持つ者は少なく、「能力」が低い者あるいは中間の者が多いことも指摘されている。これらのことは、少数民族の問題を除いて、従来から日本の高校の職業学科の生徒について指摘されてきたことと類似しており、高校段階の職業教育を中等後段階に移行させれば、学校教育としての職業教育が内包する諸問題の全面的な解決につながるわけではないことを示しているように思われる。

おわりに

以上、日本の高校職業教育と中等後段階の職業教育の動向ならびにそれをめぐる議論を整理し、併せてアメリカにおける公教育としての職業教育の動向を分析し、目標や性格という点から中等段階ならびに中等後段階の職業教育の関連を明らかにしてきた。

アメリカにおいては、中等段階の職業教育が、近年、特定の職業に関する知識・技能の教育というよりは、①より上級の段階の職業教育の基礎、②生徒の人間的発達への貢献、③生徒が学校に留まる動機づけや普通科目の学習への貢献、という役割を果たすべきだとする議論が多くなっていることは否定できない。これに対し、コミュニティ・カレッジなどで行われている中等後段階の職業教育は、中等段階のそれとは異なり、特定の職種に関する知識・技能の教育という性格の強いことが指摘される。

これだけを見ると、アメリカにおいては、専門的な職業教育は中等後段階の教育機関で行われ、中等段階の職業教育は、それに対する予備的なものや普通科目を学ぶ動機付けとして捉えられる傾向が強くなっていることは、否定できない。

しかしアメリカにおいて専門的な職業教育がすべて中等後段階に移行してしまったという見方は正しくないであろう。中等段階においても専門的な職業教育は、職業ハイ・スクール、総合制ハイ・スクール、地域職業センターで行われていることも否定できず、このことをみてもアメリカにおいて、専門的な職業教育が全面的に中等後段階に移行してしまったと見るのは、余りにも早計であるように思われる³⁶⁾。

また、専門的な職業教育の場合、中等段階の教育機関で養成される職種と中等後段階のそれで養成される職種に違いが見られることにも注意する必要がある。筆者自身が見学した、中等段階の職業教育機関である地域職業センターの場合、設置されていたコースの種類は、「自動車整備」「電気工事」などいわゆる「ブルー・カラー」的な職種であった。これに対しコミュニティ・カレッジなどの中等後段階の職業教育機関は、「準専門職」「テクニシャン」の養成をめざしているといわれている。

翻って、現代の日本の状況を見てみると、高校の職業学科の生徒がすべての高校生に占める比率は低下し続けている一方、専修学校専門課程、職業能力開発短期大学校、コンピュータ・カレッジなど、中等後段階の職業教育機関が発達しつつあるのも事実である。今後、高校の職

業学科のなかに総合学科に転換するものが出てくる一方で、専修学校専門課程など、中等後段階の職業教育機関が増加し、それらに進学する者が増加するという形で、学校教育としての職業教育がしだいに中等段階から中等後段階に移行していく可能性は否定できない。

しかし一方で、現在、中等後段階の職業教育機関の中心をなしている専修学校のほとんどが私立で、施設・設備や教育内容の面で貧困であることも指摘されている。また、そこで行われている工業関係の教育は、「情報処理」「自動車整備」などが中心であり、必ずしもアメリカの中等後段階の職業教育機関が主たる目的としている「テクニシャン」養成とはなっていないことが指摘されている。他方で、高校の職業学科の中にも工業関係の学科などで卒業生が自分の専門を生かした職にまだ就いている場合もあることが指摘され、職業学科が「総合学科」へと転換していくという動きが出てきて、職業教育がしだいに中等後段階に移行していくという事態が出てくるとしても、高校の職業学科は一定程度存続して行くように思われる。

以上のことから、今後日本では、公立の中等後段階の職業教育機関の充実のみならず、中等段階の職業教育と中等後段階のそれとの関連（性格、目的の違い、提供する職業教育の種類の違い）などについて、検討することが求められる。その際には、コミュニティ・カレッジなど公立の職業教育機関が発達し、中等後段階の職業教育と中等段階のその役割分担がより明確であると思われるアメリカの事例は、参考になるように思われる。

なお、周知の通りアメリカは連邦制国家であり、教育行政に関しても地方自治が徹底している。したがって本稿が触れたのは、ほんの概略に過ぎない。例えば、近年地域によっては、中等段階の職業教育と中等後段階のそれを結合した「2 プラス 2」制度が取り入れられている所もある³⁷⁾が、それらについては触れることができなかった。この点については、次の機会に譲ることにしたい。

注

- 1) 日教組教育制度検討委員会『日本の教育改革を求めて』（頸草書房、1974年）pp. 242-243。
- 2) 佐々木輝雄「職業教育制度の課題」（『学校の職業教育——佐々木輝雄職業教育論集 第一巻』多摩出版、1987年）p. 17。
- 3) 齊藤健次郎「今後の高等学校工業教育への展望」（『産業教育』第23巻第1号、1973年1月）p. 12。
- 4) 大淀昇一「原 正敏さんの報告によせて」（『技術教育研究』第16号、1979年8月）pp. 21-23。
- 5) 佐々木 享『高校教育論』（大月書店、1976年）pp. 70-102。
- 6) 原 正敏『現代の技術・職業教育』（大月書店、1987年）pp. 99-107。
- 7) 佐々木 享「高校教育の現段階」（『技術教育研究』第45号、1995年1月）p. 85。
- 8) 乾 彰夫「戦後高校教育の現在」（『講座高校教育改革』第1巻、労働旬報社、1995年）pp. 18-38。
- 9) 職業教育の活性化に関する調査研究会議「スペシャリストへの道」（1995年3月）。
- 10) 佐々木 享「いま高校普通科に問われているもの」（『高校のひろば』第11号、1994年）pp. 27-28。
- 11) 佐野正彦、淀川雅也「学校制度の地域的編成と人間発達保障」（『講座高校教育改革』第5巻、

- 1995年) pp. 46-49。
- 12) 平塚眞樹, 児美川孝一郎「高卒後進学構造と中等後教育」(同上書) p. 133。久富善之「日本社会と高校教育——新制高校四五年を振りかえって」(同上書) pp. 28-29。
 - 13) 村上有慶「職業訓練短期大学の設置状況」(『技術教育研究』第41号, 1993年1月)。
 - 14) 永田萬享「公的職業訓練の再編成と技能者養成の現段階」(『産業教育学研究』第24巻, 1994年1月) p. 55。
 - 15) 現代職業訓練研究会編『現代職業能力開発セミナー：課題と展望』(社団法人雇用問題研究会, 1991年) pp. 184-189, p. 195。
 - 16) *Vocational Education; Report of the Commission on National Aid to Vocational Education*, 63rd Congress 2nd Session, House of Representative Document, no. 1004, Vol. 1, (Government Printing Office, Washington D. C., 1917), p. 16.
 - 17) Public Law no. 374, 64th Congress, (Smith-Hughes Act), (1917), Udell, G. G., *Laws Relating to Vocational Education and Agricultural Extension Work*, (Government Printing Office, Washington D. C., 1962), pp. 8-9。横尾恒隆「アメリカ職業教育連邦補助立法における補助金支出条件の歴史の変遷——スミス・ヒューズ法から1963年まで」(『学校の技術・職業教育と学校外の職業教育・訓練の関係についての国際比較研究』平成5年度科学研究費補助金総合研究(A)研究成果報告書, 1995年3月) pp. 9-10。
 - 18) Russell, J. D., et. al., *Vocational Education*, (U. S. Government Printing Office, Washington, D. C., 1938)。なお『ラッセル報告』については, 横尾恒隆「1930年代アメリカにおける職業教育批判と職業教育開始年齢引き上げ問題——『ラッセル報告』を中心に」(『岩手大学教育学部年報』第52巻第1号, 1992年10月) 参照のこと。
 - 19) 横尾恒隆「アメリカ合衆国における公教育としての職業教育制度構想の形成」(『産業教育学研究』第26巻第1号, 1996年1月)。
 - 20) Educational Policies Commission, *Education for All American Youth*, (National Education Association, Washington D. C., 1944)。
 - 21) "Statement of Policies", *Federal Board for Vocational Education Bulletin*, no. 1, (Government Printing Office, Washington D. C., 1917?) p. 30.
 - 22) 田中喜美「Manual Training と Vocational Education (II)」(『名古屋大学教育学部紀要——教育学科』第22巻) 1975年度。横尾恒隆「20世紀初期アメリカにおける中等教育改革論と職業教育——職業教育関係者の見解と『中等教育の基本原理解』の見解を中心に」(同上誌 第29巻) 1982年度。
 - 23) "Vocational Education Act of 1963", U. S. Department of Health, Education and Welfare, "Administration of Vocational Education; Rules and Regulations", *Vocational Education Bulletin*, no. 1, revised, 1966.
 - 24) 横尾恒隆「アメリカ職業教育連邦補助立法における補助金支出条件の歴史の変遷」前掲論文 pp. 17-18。
 - 25) 池本洋一, 岩本宗治, 山下省蔵『新工業技術教育法』(パワー社, 1995年) pp. 17-18。
 - 26) 原正敏 前掲書, pp. 157-158。
 - 27) 1980年代初頭のアメリカにおける中等段階の職業教育の動向については, 横尾恒隆「現代アメリカの『教育改革』と職業教育の動向」(『日本産業教育学会紀要』第21号, 1991年8月) 参照のこと。
 - 28) 『危機に立つ国家』発表以降のハイ・スクールにおける職業教育の動向については, 横尾恒

- 隆『危機に立つ国家』以降のアメリカの職業教育の動向』（『技術教育研究』第45号，1995年1月）参照のこと。
- 29) Bottoms, G., and Copa, P., "A Perspective on Vocational Education Today", *Phi Delta Kappa*, 64(8), (1983), pp. 349-350. American Educational Research Association, *Encyclopedia of Educational Research*, sixth edition, vol. 4, (Machmillan Pub. Co., New York, 1992), p. 1502.
- 30) National Commission on Secondary Vocational Education, *The Unfinished Agenda: The Role of Vocational Education in the High School*, (National Center for Research in Vocational Education, Columbus, OH, 1984?).
- 31) Wirt, J. G., Muraskin, L. D., Goodwin, D. A., and Meyer, R. H., *National Assessment of Vocational Education; Summary and Findings and Recommendations*, (U. S. Department of Education, Washington, D. C., 1989).
- 32) 池本洋一他 前掲書 p. 56。
- 33) *Encyclopedia of Educational Research*, vol. 4, op. cit., p. 1502, pp. 1501-1509.
- 34) Columbus State Community College, *Bulletin 1991-92*.
- 35) American Educational Research Association, *Encyclopedia of Educational Research*, vol. 4, op. cit., p. 1506.
- 36) なお近年では、ハイ・スクールの生徒に対する職業教育を強化し、学校から職場への移行をよりスムーズにするための学校と企業との連携組織である、キャリア・アカデミーも発達しつつあることが指摘されている。(金子忠史「キャリア・アカデミーの設立——職業高校の再構築に向けて」(現代アメリカ教育研究会『学校と社会との連携を求めるアメリカの挑戦』教育開発研究所, 1994年) pp. 63-88。)
- 37) 「2プラス2」制度については、谷口雄治「米国におけるテクニシャン教育の動向と課題」(『産業教育学研究』第24巻第1号, 1994年1月) 参照のこと。