

高等学校におけるキャリア教育の在り方に関する研究
—アメリカにおける学校から職業社会への移行改革を中心に—

A Study on Career-related Education in High School:
School-to-Work Initiatives in the United States

岡 部 敦

OKABE Atsushi

Career-related education has been developed for last 15 years in Japanese high school. It was first launched by the Central Education Council in 1999 for the purpose of encouraging self-reliance of young people. In 2011, the Council submitted the report on Career-related and Vocational Education Program. These initiatives affect high school education all over Japan, which used to focus only on academic skills. Career-related event such as internship or special lecture from business people has been held in high schools. Those events provide opportunities to design their own career plan. However, career-related education is just added to the existing programs such as academic courses. There are not clear answers to the following questions: How does it relate to academic education? How does it affect students' academic abilities?

In this thesis, the purpose is to introduce School-to-Work (STW) Programs in 1990s of the U.S., one of the progressive initiatives regarding career-related education. STW programs reached the peak in the middle of 90s and is now in steep decline. But its concept is deeply rooted in the idea of John Dewey's democratic progressivism. Main idea of its initiatives is the integration of theory and practice. To discuss the meaning of Career-related education in our high school education system, it is good way to research examples of different countries.

はじめに

高等学校におけるキャリア教育は、1999年の中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」の中で取り上げられ、2003年の

省庁横断的な若者政策として「若者自立・挑戦プラン」の一部として推進されてきた。このプランは、若者における失業者、フリーターの増加と高い離職率の実態を深刻にとらえ、若者の職業的自立を促進するための教育を、企業と学校および行政機関が連携して推進することを目的としていた。2004年には、文部科学省「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議」の報告書が提出された。さらに文部科学省は、2008年中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会を設置し、具体的な推進策を提示し、2011年3月には、答申「今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」を公表した。同答申では、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」と定義づけられ、特定の職種にかかわるスキルの育成を目的とした職業教育と区別した。これにより、キャリア教育は、職業準備としての役割ではなく、社会的・職業的自立をめざす取り組みとして定義づけられた。

このキャリア教育で重視される事項には、態度・意欲・関心および勤労感・職業感といった内面的な部分での職業社会への適応を図るソフトスキルが含まれている。児美川は、「既存の労働市場や労働力政策の動向に、子供たちを適応させることに眼目がおかれてしまっている（適応主義）」と述べている（児美川 2008）。アカデミック教科の教育に偏重したままであった普通科高校において、「卒業後の進路保障（進学準備）だけでなく、『学校と社会との接続』を意識したキャリア教育の発想が必要となるという視点は私たちもまた共有すべきものではなからうか」と述べ、既存の労働市場に適応する人材を育成しようとする「政策としてのキャリア教育」に対して、「生徒をキャリア設計の主体へと形成」する「権利としてのキャリア教育」の必要性を説いている（児美川 2007）。こうした捉え方は、キャリア教育が企業主体の職業準備教育に陥る危険性を孕みながらも、主体性を確立するための方策としての役割をもつという、

キャリア教育の両義性を指摘していると言える。

しかし、この取り組みが、これまでの高校カリキュラムの中心を占めてきた普通教育とどうかかわっているのか、また、具体的なスキルの育成を目的とする職業教育とはどのような関係にあるのか、といった疑問は、残されたままである。結果として、教育現場では、インターンシップの実施や職業人を招いた講演会の実施など、イベント的な実践に終始する表面的なキャリア教育の取り組みに限定されている実態が見られる。

また、高等学校におけるキャリア教育実施に際して、学校現場での取り組みに関わる教師の意識を調査した最近の報告では、キャリア教育の意義を認めながら、その取り組みにかかわる教員の仕事が増したとする回答が6割を越えていることが示されている。

本論文では、日本の高校におけるキャリア教育の先行事例として1990年代にアメリカにおいて展開された学校から職業社会への移行(School-to-Work)改革を取り上げ、その経緯と課題について検討することを目的とする。

1 アメリカにおける学校から職業社会への移行プログラムの研究

日本国内では、小出、横井、佐藤らがアメリカにおけるSTWプログラムの取り組みに着目してきた。小出らは、教育目的の二重性の実現可能性という視点から、主にオレゴン州での事例を取り上げ、STWプログラムに対する評価を試みた。

オレゴン州におけるSTW改革は、1991年に定められた「オレゴン21世紀のための教育法」(Oregon's Education Act for The 21st Century)にもとづいて進められた(横井1998)。この法は、1980年代後半からの教育改革の流れに位置づくものであるが、佐藤(1999)によれば、その内容は企業と学校、教育行政および地域との連携の中で、「職業を中核とした教育実践総体(授業・カリキュラム・学校運営・教育制度)の改革」と位置

づけることができる。

オレゴン州における STW プログラムの特徴の一つは、幼稚園から高校までの一貫した教育内容を持ち、全ての生徒に共通の基準が示され、それを評価するための州統一試験が課せられる点である。そして、第 10 学年段階での到達度を示す CIM (Certificate of Initial Mastery) と呼ばれる資格の獲得が全ての生徒に義務づけられることとなった。この資格要件で重視されていることは、アカデミック科目を中心とした基礎学力に加えて、思考力や情報検索能力、技術使用能力などの応用的なスキルが含まれる (横井 1998)。これらの到達度について州統一の基準に達していることが CIM 取得の要件となる。ここでは、小出らの調査対象となった、ポートランド市デイビット・ダグラス学区(David Douglas School District)の事例を取り上げる。

デイビット・ダグラス学区では、CIM を取得するための要件として次の 3 つを課している (佐藤 1999)。

- ①必修 7 科目、選択 3 科目で C 以上の成績をとる、
- ②必修 7 科目においてポートフォリオを提出すること
- ③州統一試験 (第 10 学年で、リーディング・数学) あるいは、カリフォルニア・アチーブメントテスト (第 9・10 学年で、国語・数学)

の必修要件から、全ての生徒に対してアカデミック科目での学習の成果が一定の水準に到達することを求めていることがわかる。そして、これらの学習に加えてキャリア探求や大人として生きていくためのスキルを習得することをねらいとした PACE(Personal Finance & Career Exploration)I, II を、第 9 学年および第 10 学年で履修することが求められる。PACE では、働くことの意義、自己評価などのキャリア探求学習に加えて、消費者教育や財産管理などに関する学習も含まれる。さらに、学校外における学習として、職場訪問学習およびジョブシャドウが組み込まれている。CIM 取得に関わる学習は、アカデミック科目とキャリア

探求および生活スキルを含む、全ての生徒に共通の内容を示すものである。そして、この段階における職業に関する学習は、ある特定の分野に特化したものではなく、あらゆる職業領域に移転可能なスキルであり、特徴的な点は、この学習が全ての生徒に必修とされていることである。

さらに、こうした学習を通じて、第 11 学年以降では、あらかじめ示された 7 つの職業領域の中から自分の進路希望に応じて所属する領域を選択し、新たな段階へとすすむことになる。この 7 つの領域とは、パスウェイ (pathway) とよばれ、芸術・コミュニケーション (arts and communication), ビジネス・経営 (business and management), 健康科学 (health sciences), ホスピタリティー・観光・余暇 (hospitality, tourism and recreation), 工業・エンジニアリング (industrial and engineering systems), 天然資源 (natural resources), ソーシャル・ヒューマン・サービス (social human services) の 7 つに分類される。それぞれの領域毎に履修することが望ましい選択科目が示されており、アカデミック科目に加えて履修することになる職業技術系の科目が提示されている。この領域の下には、クラスター (cluster) というさらに細分化された分類がある。生徒は、第 11 学年と 12 学年の 2 年間でこれら 7 つのパスウェイのうちのいずれか一つに所属し、高校卒業後の中等後教育機関あるいは職業社会へスムーズに移行するための準備をすることになる。そのために、専門性を高めるための科目を履修することになる。この専門性の高い 2 年間の学習成果を示す資格が、CAM (Certificate of Advanced Mastery) である。全ての生徒は第 12 学年修了時までには、CAM の取得が要求される。取得要件には、CIM で学習した基礎の上に、より高度なアカデミック科目と、それぞれの職業領域で履修することが望ましいとされる専門科目あるいは職業科目を履修することが求められる。そして、CIM の場合と同様に、キャリア探求学習と、職場での学習が義務づけられている。この段階では、生徒の主体性による学習が中心となる。例えば、第 9・10 学年時に履修してい

た PACE の内容を引き継いで、第 11・12 学年では、自己成長プランを作成し、高校生活後半の 2 年間で、自分の進路志望に応じてどのように過ごすのかの計画を立てることが求められる。さらに、職場での学習においては、具体的な課題をもって体験に臨んだり、もっと長期にわたる無給の職業体験を積むことになる。これらの学習の成果は、ポートフォリオという形式で記録し、他者に提示できるようにすることが求められる。

また、この CIM と CAM の 2 つの資格は、高校卒業後に中等後教育に移行するにあたって入学資格を示す尺度として活用されるという（横井 2001）。これは、PASS と呼ばれる 1998 年にオレゴン州において新たに導入された大学入学システムに取り込まれることとなる。PASS は、CIM と CAM の二つを取得し、大学入学に必要なさらに細かな基準をプロフィールシエンシーとして提示し、それらの要件を満たした生徒に入学を認めるシステムをとっている。このことから、オレゴン州の取り組みでは、大学入学者に対して、アカデミックな学力だけでなく、就業体験などのキャリア関連科目の履修を通じて、総合的な学力を身につけることを求めるシステムを構築しようとしていたことがわかる。

以上、簡単ではあるが、アメリカにおける STW 改革の事例の一つを取り上げた。オレゴン州の事例は、企業からの教育に対するニーズに応える形での改革プランとして始まったものであるが、州の教育省がリードする形で学校から職業社会への移行を重視する総合的な教育改革として進められていた。そして、その教育内容は、高校卒業後に就職する生徒も大学に進学する生徒にも共通の履修要件を提示し、全ての生徒に職業教育の初歩段階を含む CIM の取得を義務づけている。また、第 12 学年において取得することが求められる CAM では、生徒それぞれの進路志望に応じて、履修する科目および所属する領域は異なるが、アカデミック科目だけでなく、職業体験、キャリア開発、そして専門科目の履修が求められていた。これは、大学進学を志望する生徒にも当てはまるも

のであり、従来までの職業教育とアカデミック教育の間に存在していた垣根を取り払い、両者の統合を図ろうとした。

小出(1998)は、このオレゴン州の事例におけるパスウェイについて、差異性の概念から次のように分析している。

それは、生徒一人一人の将来のキャリアコース（職業コース）の違いを見通したところの差異基準である。進学か就職かという区別は、それぞれのパスウェイの最後の最後の段階（第12学年）における選択の差異になり、高校教育の全体を支配する原理ではなくなる。

小出の分析によれば、進学か就職かといった差別的ともいえる区分が「高校教育の全体を支配する原理ではなくなる」ということである。その代わりに、「生徒一人一人のキャリアコース」に基づく進路選択が実現するといえる。小出は、さらに、高校在学中および卒業時の学習成果を評価するための CIM および CAM といった新たな資格制度が、全ての生徒に共通に求められるという点について、以下のように述べている。

統合の原理について言えば2点留意されている。ひとつは、上述の CIM の制度である。高校4年間のうちの最初の2年間において普通教育が重視され、全ての生徒が一定基準をクリアすることが要求される。いいかえれば基礎基本の重視である。それも全生徒に共通な基礎基本の学習が従来よりも高学年にまで引き上げられているのである。もう一点は高校3・4年次において留意される点で、専門科目と普通科目との内容的な連携の重視である。校外のインターンシップでの実習内容と学校内での（アカデミックな）授業科目との連携の問題である。企業や施設・期間での仕事体験(Work Experience)は「すべて授業科目とつながっている」ことが意図される。

CIM において、アカデミック科目を中心とした基礎基本の学習が全ての生徒に求められることとなり、全ての生徒が獲得しなければならない共通の学習基準が設定された。その上で、特定の職業分野のスキルを修得することを目的とした CAM の提示によって、他者との差異が確立することになる。しかし、この特定分野のスキルは、普通教育との連携の上

に存在するものであり、ここで職業教育と専門教育の統合という概念を見ることができる。

横井(1998)は、このオレゴン州の事例を「総合教育のあらたな試み」としてとらえ、「オレゴン州の高校教育改革においては、いわゆるトラック・システム型の総合制高校教育ではない、「すべての生徒への総合教育」(Comprehensive Education for All Students)の実現をめざす」取り組みであると述べている。そして、CIM および CAM を中心とした STW プログラム全体を次のように考察している。

具体的にみたように、School-to-Work プログラムは CIM によって生徒のアカデミックな基礎学力を保証する一方で、CAM を据えることによって生徒各人の進路・職業選択を保証し、そして、両者を緊密な関係に置いて、高校でのアカデミックな学習を意義づけ、また生徒に卒業後の自立のために備えさせようとするものである。

すなわち、オレゴン州の事例では基礎学力と進路・職業選択という高校教育に課せられた二つの目的を満たそうとする実践が見られたと解釈している。さらに、これら2つの目的は、別個に存在するのではなく「緊密な関係」に置かれているということである。いいかえれば、専門教育とアカデミック教育の統合という言葉で表すことができる。そして、このことを実現するのが、「すべての生徒への総合教育」であり、この実践を通じて、「総合制高校の再生」を図ろうとしていると述べている(横井1998)。

小出、横井、佐藤の研究から、STW プログラムが高校教育目的の二重性を満たす可能性が示された。そして、ここでいう二重性とは、職業教育と普通教育を横に並べて選択科目として職業教育を提供するという形態ではなく、両者の学習内容が相互に関連し合う形での統合を意味するものであることが明らかとなった。そして、両者をどのように統合するのかというさらなる課題が生じる。この点について、STW プログラムの理論的な枠組みを構成する要素について考察してみる。

2 New Vocationalism の検討

STW プログラムの基本概念は、アカデミック教育と職業教育の統合である。アメリカにおける STW 改革⁽¹⁾は、若者のスキル低下に対する企業からの要請に応える形で開発進められてきた⁽²⁾。その前段階として 1991 年に発表された『2000 年のアメリカのための SCANS レポート』の中に取り込まれた 5 つのコンピテンシー(competencies)と 3 つのファウンデーション・スキル(foundation skills)は、こうした企業から教育に対するニーズを示したものである⁽³⁾。ここで、規定されるコンピテンシーおよびスキルの内容は、具体的な職種に対応する職業教育ではなく、あらゆる分野の職業に共通に求められるものとして提示されている。このことについて、グラップ(Grubb, 1996)は、次のように述べている。

しかし、これらの SCANS スキル、いいかえると「職場での基礎(workplace basics)」は、協同学習より個別学習に重きを置き、抽象的概念と具体的な文脈のない内容を重視し、問題解決よりも事実認識に力をおく保守的な教訓的指導法では、扱うことができない。したがって、SCANS は、教室の外でのもっと経験的(experiential)な学習および文脈化(contextualized)された学習を通じた指導法の転換を求めているのである。

グラップは、この SCANS で求められるコンピテンシーおよびスキルを教室に取り込むためには、教授法の変革が必要であることを指摘している。そして、その方向性として「文脈化された」という言葉を用いて表している。さらに、「教室外でのもっと経験的な学習」の必要性についても指摘している。これらの点については SCANS レポートにも示されている。グラップが引用している箇所をそのまま、以下に示すこととする。

SCANS は、教師と学校はできるだけ早期に、学習したこととその内容が、実際の社会における文脈の中へどのように応用されているのかの関係を知る手助けをしなければならないと考えている。(中略)我々は、認知科学における諸々の発見を通じて、最も効果的な教授法は、「文脈の中(in context)」であると考えている。現実の場面設

定の中に学習の対象をおくことは、彼らが後に現実に当てはめることになる抽象的な概念を先に教えるよりもより効果的である。

この文脈学習の重視と直接経験の重視と言う姿勢は、これまで見てきた日本の高校教育をめぐる議論の中では見ることのできなかつた視点であるといえる。つまり、学習した内容を実際の社会における文脈に適応し、理論がどのように応用されるのかを理解することを通じて、学習を深めるという視点である。この考えは、その後のアメリカにおける職業教育に強い影響を与えた。すなわち、具体的な場面設定に職業教育および学校外での職場を学習の場とした学びの機会を与えようとするものである。こうした流れは、1994年にクリントン政権下で成立する「STW 機会法(School-to-Work Opportunity Act)」へと発展していく。

文脈学習の考えは、ベンソン(1997)およびグラップ(1996)らが、STW 機会法の理論的な裏付けとして主張する New Vocationalism の基本原理である。その上で New Vocationalism では、次の3つの統合が意図されている。これらは統合および接続という言葉で示されている (Benson, 1997)。第一は、アカデミック科目と職業科目の統合である。これは、理論的で抽象的な学習と実用的で応用的なスキルの習得を融合させることを意図している。第二は、中等教育と中等後教育の接続である。この接続については、既にそれ以前から高校と大学の間で成立していた。しかし、大多数の生徒にとっては機能しないものであったとしている。第三は、教育と仕事との間のもっと密接な関係を構築するための統合である。この統合によって、人間の主要な活動である学校と仕事という二つの要素がお互いを高め合うことを期待している。

グラップは、New Vocationalism におけるアカデミック教育と職業教育の関わりについて、デューイの主張していた民主的進歩主義との関連に言及し、次のように述べている (Grubb, 1996)。

ジョン・デューイは、約 80 年前に『民主主義と教育』の中で、広い意味で定義づけられた仕事(broadly defined occupations)について言及していた。彼は、「仕事を通じての教育は、他のどんな方法よりも、学習を助ける要素を、より多くその内部に結合させている」と述べていた。今日の場面に当てはめてみると、われわれは、そのような教育を文脈化された教育とよび、学習者を個人としてではなく、社会的な存在として扱っていた。

SCANS レポートで示されていた文脈学習と職場での実験的な学習の場という二つの要素は、アメリカにおける STW 改革の基本理念として取り入れられている。そして、この二つの理念は、デューイの主張する民主的進歩主義に基づく職業教育の考え方であるというのが、グラップの主張である。すなわち、ここでいう職業教育とは生徒を既存の職業社会で求められる人材に適合するように育成することが第一の理由ではなく、「仕事を通じた」教育によって、具体的な文脈を設定し、その中で学習をすすめるという考えに基づくものである。このことから、グラップは、「New Vocationalism は、80 年前にデューイによって作られた道にそってすすむものである」と述べ、New Vocationalism が、デューイのいう民主的進歩主義を受け継ぐものであるとしている。

アメリカにおける STW 改革は、企業の論理に基づく SCANS で示されたコンピテンシーをふまえながらも、文脈学習というデューイの主張した理論にもとづいた展開を見せた。文脈学習は、ベンソンとグラップらが主張する New Vocationalism の基本原理とをなすものであり、この原理によって、職業教育は、普通教育と別個のものとして扱われるのではなく、普通教育で学習したことを職業教育という具体的な文脈の中に適応させ、学習を深めることを実現する。ここに高校教育目的の二重性の本来の意味があると考えられる。ここで新たに生じる課題は、この文脈学習の機会をどのように提供するのかという点である。

3 STW プログラムの推移

スタル(2003)は、このアメリカにおける STW プログラムの推進に関わる運動が、1990 年代の中頃にピークを迎え、「今や急速に衰退しつつある」と述べ、この改革の持続可能性が低い点を指摘している。また、STW プログラムの主要な目的であるアカデミック科目と職業科目の統合という点について、完全な実証はできていないと述べている⁽⁴⁾。このことは STW プログラムの目標が達成されたかどうかを評価するのが難しいことを示している。しかし、スタルは、こうした STW 運動が今後の高校教育改革における重要な要素を遺産として残したとしている⁽⁵⁾。

STW 改革に関するこのような見方は、他の研究者による議論にも見られる。例えば、ハーシー(Hershey, 2003)は、「STW 改革はうまくいったのか」という問いに対しては、「ある程度まではうまくいった(to some extent)」と応えなければならないと述べている。このこと背景には、STW プログラムに包括される取り組みが広範囲にわたり、それらを実行することが困難であることを示している。

エリクソン(Erlichson, 2003)は、各州における STW の取り組みを分析し、カリキュラム改革の程度および改革を進めるにあたって、行政と企業および地域がどこまで連携を深めるかによって、3つの類型に分類している。それらの分類をまとめると、以下の通りである⁽⁶⁾。

総合的な改革を目標とする州(Comprehensive-Goal States)

ここに分類される州は、STW プログラムを州内で進められている教育改革あるいは制度改革の一部に位置づけている。したがって、これらの州では、STW 開発は他の教育改革と連動して進められている。さらに、STW プログラムへの参加は、学校現場も含む教育のあらゆる段階に浸透している。ここに分類されるのは、オレゴン、アイオワ、メリーランドである。

中間的な改革を目標とする州(Intermediate-Goal States)

いくつかの州は、制度的な改革を目指しているが、改革の大部分は、労働力開発(workforce development)、労働者の資質を向上させること、あるいは職業教育を強化することを目的としている。総合的な改革を目標とする州との決定的な違いは、学校改革あるいは学校改善に

焦点を当てるステークホルダーとのかかわりの程度である。また、ここに分類される州は、企業およびその他の民間団体からの強いリーダーシップを得ているが、教育の側からの参加は限定的である。ここに分類される州は、オハイオ、ノースカロライナ、コロラド、オクラホマ、ペンシルベニアである。

プログラム改革を目標とする州(Programmatic Goal State)

ここに分類される州は、企業が若者に求めるスキル・アセスメントの作成およびそれらの使用法について検討することを目指している。例えば、ネブラスカは、企業が生徒のスキルを評価うするため尺度を作成する試験的プログラムに予算措置をすることを検討している。

このエリクソンの分類に見られるように、STW 機会法への対応は州によって幅がある。すなわち STW 改革が、学校教育全体を包括した教育改革の指針を与えるものとして扱われているのか、あるいは、その影響は限定的なものにとどまっているのかの違いが示されている。上に示した分類から読み取れるもう一つの点は、STW 改革に対する州政府の関与の度合いが、「総合的な改革を目標とする州」なのか「中間的な改革を目標とする州」なのかを決定づけている一つの要因となっているという点である。さらに、「総合的な改革を目標とする州」における STW 改革は、他に分類された州に比較して持続可能性が高く、それに対して、「プログラム改革を目標とする州」では、追加財源がなければ持続の可能性は低いとしている⁽⁷⁾。

このエリクソンの分類によれば、小出らが着目したオレゴン州の事例は、「総合的な改革を目標とする州」に分類される。州教育省のイニシアティブのもとで、高校での学習の到達度を証明する CIM と CAM という二つの資格制度と、それを基礎とした大学へ入学する時の尺度となる PASS といった新たな制度が創設されるなど、規模の大きな改革が実行された。従来の高校教育に見られたトラッキングを廃止し、全ての生徒に普通教育と職業教育の両方の学習を必修とする総合的な改革を意図していた。

しかし、先に述べたように、このオレゴンの事例も含めてアメリカにおける STW 改革は、2000 年代に入って衰退していると指摘されている。カジスとペニンントン(2003)は、この理由として、政治的現実の変化、モデルの複雑さ、実践の内容そのものの問題、スタンダード推進改革との葛藤の 4 つをあげている。このうち、モデルの複雑さについては、STW 機会法の適用範囲として、学校での学習(school-based learning)、職場での学習(work-based learning)そしてそれらをつなぐ活動(connecting-activities)とするにとどまり、STW 改革の具体的な概念規定が明らかにされないまま走り出していったという点を指摘している。そして、実践の内容そのものの問題として、全ての生徒を対象とするという取り組みが、親や生徒の選択の自由という概念と背反するものであった点をあげている。また、学力向上のためのスタンダードを重視する教育政策によって、アカデミック科目重視の姿勢が強められ、STW プログラムに対する関心が薄れていっている点を課題としている。

4 まとめ

オレゴン州の事例を扱った日本国内における STW 研究では、企業からのニーズに応えながらも、州の教育省がリードする総合的な教育改革の展開を見ることができた。改革の特徴の一つは、すべての生徒に職業に関する学習を必修として課すことであった。これにより、総合教育は、職業教育とアカデミック教育の間の垣根をとりはらい両者の統合を図ろうとする方向へと進んだととらえることができる。そして、この改革の背景には、職業に関する学習が、抽象的で理論的な学習に具体的な文脈を与える役割を有するものであるという New Vocationalism の考えがある。これは、20 世紀初頭にデューイが主張した民主的進歩主義の現代的な実践であるとされる。以上の点から、この STW 改革が、普通教育と職業教育の統合と言う戦後の日本の高校教育がめざしてきた課題を考え

る上で示唆を与えるといえる。

しかし、一方では、この改革が持続可能性を持っていながら、困難に出会っていることが示された。その理由として、改革の概念の曖昧さ、学力向上のためのスタンダード重視の教育改革との葛藤などがあげられた。これらの課題は、日本の高校教育の現状においても同様に見られるものである。キャリア教育の明確な定義を欠いていることで、イベント重視の取り組みに終始し、既存のプログラムに付加する形で、新たなキャリア教育プログラムが展開することで、教員の負担感は増している。さらには、学力向上が重視される中で、キャリア教育と学力向上のかわりが必要しも結びついてとらえられている訳ではない。この点については、今後の研究の課題としたい。

[註]

- (1) 「本論文では、STW プログラムを推進する連邦レベルおよび州レベルの動きを STW 改革と呼ぶこととする。
- (2) 例えば、キンチェロー(Kincheloe, 1999)は、1980年代後半から90年代にかけて、企業から教育への人材育成に関するニーズが高まってきたとしている。Kincheloe, 1999, *How Do We Tell the Workers?: The Socioeconomic Foundations of Work and Vocational Education*, WestView, p.145
- (3) The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, U.S. Department of Labor (1991), *What Work Requires of Schools: A SCANS Report for America 2000* では、5つのコンピテンシーとして、リソース、対人関係、情報、システム、テクノロジーがその項目としてあげられ、3つのファウンデーション・スキルとして、基礎スキル(読むこと、書くこと、算数および数学、聞くこと、話すこと)、思考(Thinking)スキル(創造的思考、意思決定、問題解決、資格下、学習の方法と理由)、個人的な資質(Personal Qualities)(責任、自己肯定、社会性、自己管理、誠実さ、正直さ)があげられている。これらの項目は、STW プログラムの基本概念の一つとなっている。
- (4) スタルは、「STW プログラムが依拠する学習理論は、学校を基礎とする学習と職場を基礎とする学習の統合によって、アカデミックな知識と獲得とキャリア関連のスキルの習得とを結合させると主張してい

る。残念ながら、そのようなことは、部分的にしか解明されていない」と述べている。Stull(2003), p.7

- (5) Stull (2003), 前掲書 p.21 には, STW 機会法による連邦政府の資金終了後に STW プログラムの上部構造が生き残っていく可能性は低いとしながら, 「実際に教育が実践される個々の学校のレベルにおいて, この運動に起因する積極的な変化が今後も存続する可能性がある」と述べている。そして, この運動の最も重要な遺産として, 「すべての生徒を対象としたキャリア開発活動の増加」と「就職生徒のための雇用主との連携強化」の2点をあげている。
- (6) Erlichson (2003)から筆者が要約したものである。
- (7) エリクソンは, 「総合的な改革を目標とする州」は, もっとも大きな利益を得る事ができると同時に負うことになるリスクも高いと述べている。そのリスクとして, 「(a)公教育改善の努力は失敗する運命にあるという認識を生み出してしまう, (b)州レベルの重要な利害関係者の期待を膨らませる, (c)他の教育改革の取り組みや労働力開発を阻害してしまう」といったことをあげている。(Erlichson (2003), p.111)

[参考文献]

- エリクソン(2003)「School-to-Work の管理運営」, 横井俊郎ほか訳『学校と職場をつなぐキャリア教育改革-アメリカにおける School-to-Work 運動の挑戦-』, 学事出版横井俊郎ほか訳, 「School-to-Work の次は何か—進歩と見通しの評価」, 学事出版
- 岡部敦 (2002), 「1990 年代アルバータ州の高校教育改革に関する一考察 — “Employability Skills Profile”の成立過程を中心に」, 『カナダ教育研究第1号』, pp.56-71, カナダ教育研究会
- 小出達夫 (1998), 「高校教育の可能性と現実性-差異性・平等性・公共性・責任性の改革原理を中心に- School-To-Work Initiative の成立とその背景」, 生涯学習社会における高校教育改革-日本・韓国・アメリカの比較研究, 『生涯学習研究年報 第4号』, 北海道大学高等教育機能開発総合センター生涯学習計画部, pp.9-17
- 熊沢誠(2006), 『若者が働くとき—「使い捨てられ」も「燃えつき」もせず—』, ミネルヴァ書房
- 児美川孝一郎(2008), 「キャリア教育政策の現段階」, 『教育』No.749, 国土社 p.89
- 佐藤浩章 (1999), 1990 年代アメリカ合衆国における School-to-Work のカリキュラム~オレゴン州 David Douglas High School を事例に~, 『生涯学習研究年報 No.6』, 北海道大学高等教育機能開発総合センター生涯学習

- 計画研究部, p.262
- スタル(2003)「学校における School-to-Work-概観」, 横井俊郎ほか訳『学校と職場をつなぐキャリア教育改革-アメリカにおける School-to-Work 運動の挑戦-』, 学事出版
- 本田由紀(2009), 『教育の職業的意義-若者, 学校, 社会をつなぐ』, 筑摩書房
- 横井敏郎(1998), 「アメリカにおける教育行政の分権化と総合教育の新たな試み -1990年代オレゴン州の高校教育改革-」, 『生涯学習研究年報第4号 生涯学習社会における高校教育改革 -日本・韓国・アメリカの比較研究-』, 北海道大学高等教育機能開発総合センター, 生涯学習研究計画部, p.37
- 横井敏郎(2001), 『高校教育と大学教育の接続をめざした教育改革-オレゴン州のカリキュラム改革とアセスメント・システム』, 「大学教育における大学・地域連携の意義に関する実証研究-ポートランド州立大学のキャップストーン・プログラムと北大」, 北海道大学高等教育機能開発総合センター生涯学習計画研究部
- リクルート(2011), キャリアガイダンス No.35, リクルート
- Benson, Charles S.(1997), “New Vocationalism in the United States: Potential Problems and Outlook”, *Economics of Education Review*, Vol. 16, No.3, pp.201-212
- Grubb, Norton(1996), *The New Vocationalism: What It is, What It Could Be*, *Phi Delta Kappan*, 77(8), pp.535-566
- The Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills, U.S. Department of Labor (1991), *What Work Requires of Schools: A SCANS Report for America 2000*

(おかべ あつし, 札幌大谷大学社会学部講師)