HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	連邦職業教育法におけるテック・プレップの形成過程：中等・中等後職業教育のアーティキュレーションの視点から
Author(s)	佐藤, 浩章
Citation	北海道大学大学院教育学研究科紀要, 85, 211-224
Issue Date	2002-03
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.85.211
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28854
Type	departmental bulletin paper
File Information	85_P211-224.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

連邦職業教育法におけるテック・プレップの形成過程

── 中等・中等後職業教育のアーティキュレーションの視点から ──

佐　藤　浩　章

The Shaping of Tech Prep in National Vocational Education Act in U.S. : The Articulation between Secondary and Post-secondary Vocational Education

Hiroaki SATO

目　　次

Ⅰ. 問題の所在と本稿の目的 …… 211
Ⅱ. 中等・中等後職業教育のアーティキュレーション問題とテック・プレップ …… 212
1. テック・プレップ形成の背景としての中等・中等後職業教育のアーティキュレーション問題 …… 212
2. テック・プレップ構想の形成 …… 214
3. テック・プレップの法制化 …… 216
4. 他法の制定によるテック・プレップの性格変化 …… 218
Ⅲ. おわりに …… 220

Ⅰ. 問題の所在と本稿の目的

2000年度の学校基本調査によれば，大学･短大への進学率は48.6%となった。一方，高卒者の就職率は18.4%と過去最低の数字となった。こうした状況下で，文相は1998年中央教育審議会に「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」を諮問した。翌年に出された答申は「後期中等教育の多様性と高等教育の多様性の間の円滑な『接続』をいかに図るか」が重要な課題だと指摘した。

教育学においては，このように「ある教育段階から次の教育段階において，重複と隔たりのない一連の学習プログラムを提供するための，同じもしくは異なった教育機関の関係者の協同的取り組み」[1]を，アーティキュレーションと呼んでいる。とりわけ高校と大学間のそれについては，昨今の学力低下論争とも関係して注目されるようになってきている。しかしその関心の多くは，普通教科における接続関係の問題であり，職業科目に関してはあまり問題とされてこなかった。一般的に，高校段階で職業教育を受けた生徒は卒業後すぐに就職することが想定されていたためである。だが，90年代後半以降，専門高校から大学・短大・専門学校への進学者が急増している中で，両者の「非接続」が問題となっている[2]。

まず，専門高校のカリキュラムは普通科目の配当時間数が少なく，さらに入試に必要な科目に対応していないという問題がある[3]。また大学側も，90年代に入り専門高校生対象の「推薦入学枠」や「特別選抜枠」を設置してきているが，専門高校における専門科目を積極的に評価し

た入試制度は少ない。入学後も，内容が重複する専門科目の履修免除規定がない，必要な普通科目の補習が提供されていないなど，専門高校卒業生が進学するにあたって抱えている問題は多い[4]。中等職業教育と中等後教育間に円滑なアーティキュレーションが求められている。

アメリカにおいても，伝統的に中等職業教育と中等後教育間の接続関係は円滑ではなかった[5]。しかし経済，職場環境の変化に伴い，初級労働者にも知識・スキルの向上が求められてきている。また生徒たちの進学率が1980年代以降上昇してきた。こうした状況変化に伴い，特定の職種に必要なスキルを専ら提供してきた従来の中等職業教育には，第一に，読み・書き・計算，コミュニケーション，チームワークといった転移可能なスキルを訓練すること，第二に，更に高度な専門能力を生徒に提供するために，中等後教育との円滑なアーティキュレーションの構築が求められている。

こうした問題を解決すべく，全米各地で作られてきているのが「テック・プレップ」である。テック・プレップは，一般に高校後半2年間とコミュニティ・カレッジでの2年間のカリキュラムを円滑に接続した4年間の職業教育プログラムである。1990年にテック・プレップ法が連邦議会を通過して以来，全国レベルでの教育改革運動となっており，1995年段階では，全50州において1,029団体のコンソーシアム（実施団体）が誕生し，約737,000人の高校生が参加している[6]。テック・プレップは，多くのメリットを持っている[7]。まず生徒にとっては，高度な技術を獲得できること，カレッジにおける重複科目を削除できること，高校在学中にカレッジの単位を取得することによって時間と金銭を効率的に使用できることである。高校側にとっては，中退率の減少が期待されること，進学への動機づけを持たせることができることである。カレッジ側にとっては，補習教育や基礎科目を減少させ高度な科目を提供できること，恒常的な生徒数の確保が期待されることがあげられる。

日本においては，谷口がテクニシャン教育としてテック・プレップの概念を初めて紹介している[8]。また横尾は中西部にあるコンソーシアムの事例を取り上げ，そのカリキュラムの特徴を明らかにしている[9]。また1990年代半ばの全国の展開状況については筆者が明らかにした[10]。しかし，テック・プレップをアーティキュレーション問題の視点から，歴史的に位置づける試みはなされていない。本稿の目的は，テック・プレップの形成過程の解明を通して，アメリカにおける中等・中等後職業教育のアーティキュレーション改善の取り組みの歴史を明らかにすることである。

II．中等・中等後職業教育のアーティキュレーション問題とテック・プレップ

1．テック・プレップ形成の背景としての中等・中等後職業教育のアーティキュレーション問題

(1) 19世紀末～20世紀初頭のハイスクールと大学のアーティキュレーション問題

中等教育と中等後教育のアーティキュレーションは新しい概念ではない。両者のアーティキュレーションがアメリカにおいて全国的な問題となり始めるのは19世紀末である[11]。ハイスクールが発達する1890年代から1910年代後半にかけて，全米ではいわゆる「中等教育改造運動」が展開した。この運動は，当時の高校生徒数の急増に伴い，多様な生徒に対応するハイスクールのカリキュラムを要求するものだった。それまでの古典語を代表とする大学入学準備的性格を持ったカリキュラムを，職業教育やその他の普通教育からなる総合的なカリキュラムへ改革する必要が生じたのである。高校は進学準備機能と完成教育的機能を同時に求められ，カ

レッジとの接続関係をどうするかが大きな問題となった。こうした動きを受け，NEA（全米教育協会）からカリキュラム案を提示した複数の報告書[12]が出されたり，一部の大学が取り組んだりした結果[13]，ハイスクールにおけるカリキュラムやカレッジの入学要件が変更され，両者の接続関係は改善した。

当時出された報告書の中には，ハイスクールの職業科目をカレッジの入学条件として要求するものも見られた。実際，職業科目を入学要件として受け入れるカレッジ数も大幅に増加した。しかし，一般的には，高等教育機関の入学要件において，職業科目等の受け入れが十分に進んだとは言えなかった。とりわけ1917年に制定されたスミス・ヒューズ法の適用を受けた学校やコースは，実習時間の規定などがあり，高等教育機関の入学要件として受け入れられないカリキュラムを編成しなければならなかった[14]。つまり，事実上，この時期のアーティキュレーション問題は主にアカデミック科目に関わるものであり，職業教育を受けた者の進学の道は閉ざされていたと言える。

(2) 1960年代における職業科目のアーティキュレーションへの関心

職業科目におけるアーティキュレーションが，各州で問題となり始めるのは，1960年代の後半からである[15]。この時期ハイスクールとの接続が問題となったのは，上記のような4年制大学ではなく，コミュニティ・カレッジであった。当時ベビーブーマーの受け皿としてコミュニティ・カレッジが急増し高卒後の進学者数が増加した結果，両機関の不連続性が改めて顕在化したのである。また，科学的・技術的知識を必要とする業務（テクニシャン）に就く人々に対する教育・訓練要求の高まりを背景に，1963年職業教育法が，職業教育に対する連邦補助の対象に中等後職業教育を加えたことで，改めて両者の役割分担が求められたことも問題化の一因であろう[16]。

ニューヨーク州では，1967年に州教育省主催の「高校と2年制カレッジ間におけるビジネス／テクノロジープログラムのアーティキュレーション」を作ることを目的とした会議が開かれている[17]。会議の中では両者のカリキュラムにおける重複科目，カレッジに入学してくる生徒のアカデミック科目の学力不足等が問題になっている。

また，オレゴン州教育委員会では1968年に『職業教育プログラムの構造とアーティキュレーションガイド』を出し，両者の重複を排除し，職業教育を継続させる必要性を主張した[18]。高校段階では，狭い職種に対応した教育訓練ではなく，進路変更が容易にできる職業への導入準備教育を行うことが提案され，幅広い領域毎に括られた「職業クラスター」の採用が提示された。また，コミュニティ・カレッジ段階では，「職業クラスター」に対応した専門的な職業教育を行うこととし，1年目の内容の一部は高校でのプログラムと同等のものにするべきとしている。これを受けて作られた委員会が翌年に出した『高校-コミュニティ・カレッジカリキュラム・アーティキュレーション検討委員会報告書』でも同内容が主張されている[19]。同様の提言は，1971年にノース・キャロライナ州教育委員会によっても行われている[20]。

連邦議会によって作られた「職業教育に関する全国諮問委員会」の調査によれば，1970年代半ばには，職業教育におけるアーティキュレーションが全米各地で誕生していることが明らかになっている。調査に回答した48州の職業教育に関する諮問委員会のうち37.5%が「中等教育機関に在籍中の生徒が，中等後教育機関での単位を受け取る」プログラムを持っていると答えていた[21]。60年代から70年代にかけて，中等・中等後職業教育のアーティキュレーションが全

米レベルで構築されてきたことがわかる。

しかし，その関心は必ずしも一貫して拡大してきたわけではなく，社会状況によって浮き沈みしてきた。補助金がなくなったり，カレッジの入学者が上昇したり，コミュニティ・カレッジ側がアカデミックな権威を高めたいと思ったりした時には，関心は薄れていったとされる[22]。

2．テック・プレップ構想の形成

80年代半ば以降，中等・中等後職業教育のアーティキュレーションは「テック・プレップ」と呼ばれるようになり更に全国に拡大し，「アメリカ教育史上でも息の長い教育運動」[23]としての地位を獲得していくこととなる。以下では，テック・プレップという構想がどのようにして形成されてきたのかを見る。

(1) 『危機に立つ国家』の発表（1983年）

1980年代から1990年代にかけて起きた様々な改革プランを「教育改革の波」として整理することは複数の研究者の共通認識になっているが[24]，中でも80年代前半の教育改革，と80年代後半から90年代にかけて始まる教育改革をそれぞれ，第一，第二の波として位置づけることが一般的である[25]。テック・プレップ形成の発端は，この第一の波と強く関わっている。

80年代前半，アメリカでは教育改革を訴える数々の報告書が提出され，州，学区レベルでの教育改革が実施された。中でも，こうした教育改革の出発点となったとされるのが『危機に立つ国家』（教育の卓越性に関する全米委員会）である。この報告書の中には次のような記述がある。

「カレッジにも職場にも準備のできていない多くの若者がますます高校から誕生している。この状況は，知識と情報の蓄積が急速に重視され，伝統的な職の数が縮小し，新しい職が高度の知識と準備を必要とするようになるにつれ，更に問題となってきている」[26]。

報告書は，カレッジにも職場にも準備されていない高校生，とりわけ一般コース（general course）の高校生に初めて焦点をあてた[27]。後にテック・プレップが対象とする「無視された大多数」と呼ばれる青年層である。これを受けて，州・学区では，「アカデミック科目の水準強化」という改革を行った。具体的には，登校日・学習時間の延長，必修アカデミックコア科目の増加，学力テスト導入といった政策が次々と実施された。

これらの動きは職業教育に大きな変化をもたらした。つまりアカデミック科目の単位を増やすことが強調された結果，選択科目であった職業科目は押し出されることとなり，職業科目の取得単位数が減少し始めたのである。また，高い学力達成が困難であるとみなされた低学力集団が，その潜在的能力や適性に関わりなく，職業科目を取るように方向づけられるという実態が生じた[28]。アッシュらは「初期の改革の最大の影響は，恐らくアカデミック科目と職業科目の更なる分離という結果に終わったこと」と述べている[29]。多くの者の目には，職業教育は教育改革において全く役割を果たしていないように見えたのである。

(2) 『無視された大多数』の出版（1985年）

こうしたアカデミック科目の学力向上の取り組みにも関わらず，実際の生徒の成績はほとん

ど変化していなかった。読み，書き，公民においては全く向上は見られず，数学，科学においては上昇はしたものの，依然として他の先進諸国に大きな遅れを取っていた[30]。

『危機に立つ国家』が発表されてから1年後，全米中等職業教育委員会の報告書『未解決の課題―高校における職業教育の役割―』[31]が出された。この報告書は，一連の教育改革論議では十分に職業教育の役割について語られていないということを批判し，職業教育改革の課題が書かれたものであるが，課題の一つとして，中等職業教育と中等後教育を接続する必要性が主張された。そして「多くの地域で開発されているテック・プレップは，これが効果的になされていることを示している」[32]と，全米レベルの文書で初めてテック・プレップに言及した。

「テック・プレップ」という用語を爆発的に世間に広めることになったのが[33]，後に「テック・プレップの父」と呼ばれるデイル・パネルの『無視された大多数』(1985) である[34]。彼はこの著書の中で，一連の教育改革報告では，アカデミック科目の成績向上，大学進学を目的とした唯一の卓越性モデルが強調されており，それでは多様な生徒に卓越性をもたらすことができないと批判した[35]。彼は，アカデミック科目が優秀な生徒は長らく「カレッジ・プレップ（大学進学準備：College Preparation)／学士号プログラム」によって要求を満たされてきたが，普通の生徒たち，つまり学力が中レベルである50%の生徒たちの要求は満たされてはこなかったと指摘する。そして，大多数の普通の生徒の要求を満たすものこそ，「テック・プレップ(専門準備：Technical Preparation)／準学士号プログラム」であると主張した。パネルはテック・プレップを次のように定義している。

「このプログラムは，高校の後半2年間と主にコミュニティ・カレッジでの2年間を緊密に結び，その中でリベラル・アートと実践的技術を混ぜ合わせた中程度の基礎学力を求める。卒業後の職としては，高校以上の何らかの教育・訓練が必要だが4年制大学の学位は必要としない中間領域の職業（一般的にはテクニシャンと呼ばれる）を最終目標とする。」[36]

パネルはテック・プレップの対象を「総合制高校において一般教育プログラムを受けている生徒」としていた。彼は一般教育プログラムを「焦点の定まらない，どこにも繋がらない，何の準備にもならない」ものと批判している[37]。この指摘は，パウエルらが選択科目があまりにも多く提供され個人の学習が焦点化されないカリキュラムを持つ総合制高校を「ショッピング・モール・ハイスクール」と呼び批判していたことと一致する[38]。

一方，産業社会はコンピュータ化・サービス化し，より高度の専門知識を必要としている。コミュニティ・カレッジにとっても「現在プログラムに入っている生徒たちの学力レベルを考えれば，専門教育における卓越性は2年では達成できず」，専門教育の年限延長が必要である。高校とカリキュラムを接続し，補習科目や基礎科目を応用科目へ振り替え，教育内容を高度化させる必要があるとした。

さらに，90年代初期の多くの労働力予想は，今後需要の増加するのは「中程度のスキルを必要とする職」であると示唆していた。それは，4年制の学位は必要としないが，高校卒業後1年から2年の教育と中程度の専門的な訓練を必要とする職であり，例えば，看護，コンピューター・サイエンス，法執行，オフィス機器サービス・修理，銀行，保険といった業界におけるテクニシャンと呼ばれる職種のことである。

カリキュラム構想は以下のとおりである。高校前半の2年間で「応用的な文脈の中で，数学・

科学・コミュニケーション・テクノロジーといった共通のコア」を学ぶ。後半の2年間は，「カレッジ・プレップ／学士号プログラム」「テック・プレップ／準学士号プログラム」「職業教育／高校卒業資格プログラム」のうちから一つ選択する。テック・プレップの中では，狭い職種に応じたコースではなく，幅広いキャリア・クラスター（職業領域）に分かれる。そこでは，共通のアカデミック科目と幅広い専門教育が統合されて教授される。コミュニティ・カレッジ入学後は，高校と接続された更に高度な専門科目を学習し，最終的には準学士号に結実するものだった。

このようにパネルの構想の特徴は，第一に80年代前半のアカデミック科目偏重の教育改革を批判的に継承した高校教育改革案として作られたものであった。第二に，とりわけ総合制高校における一般コースのカリキュラム改革案であった。第三に，60年代後半以降積み重ねられてきた中等・中等後職業教育のアーティキュレーションの取り組みを取り入れたものである[39]。パネルの著書の出版や教育運動の結果[40]，80年代にテック・プレップは全米に拡大し始めるが，その実態は，カレッジの単位が同時に取得可能な科目を高校に設置するに止まることが多く[41]，パネルの構想が総合的に実施されるまでには，連邦レベルでの法制化が必要であった。

3．テック・プレップの法制化

(1) カール・パーキンズ法改正（1990年）

①第二の教育改革の波

前述したように，第一の波はアカデミック科目の向上を重視するものであったが，80年代後半から90年代初頭にかけての第二の波は，職業教育に大きな役割を期待するものであった。第一の波は連邦議会に代表される政治界からやってきたが，第二の波は経済界からやってきたとされる。『2000年の労働力』[42]，『アメリカの選択』[43]，『職場が学校に求めているもの』[44]，『忘れられた半数』[45]といった報告書が次々に出版された。

これらの報告書の主張に差は見られるものの，共通していた認識は「戦後30年間において有効だった労働力養成システムは，もはや90年代の急速に変化し境界線のはっきりしない職場には有効ではない」というものであった[46]。つまり現在の新規学卒入職者は，流動的で，高度な知識とスキルを必要とする職場に必要な能力を兼ね備えていない。具体的には，従来強調されてきた「基礎的なアカデミック科目の能力」に加え，そうした能力を実際に使いこなせる「応用力」「問題解決能力」「チームワークで働く能力」といった幅広いスキル，そして「更に高度な専門技術力」が不足しているという指摘であった[47]。

こうした一連の報告書，そしてそれに伴う人々の関心は，職業教育を「世間に知られない存在から，議論の真っ最中の教育改革の人目をひく場所に引き出した」と言われる[48]。第二の波は，テック・プレップ法，School-to-Work機会法といった一連の職業教育関連法案制定の大きな原動力となった。

②全米職業教育評価

1989年，連邦職業教育法であるカール・D・パーキンズ法（1984年成立，以下パーキンズ法）の執行状況を調査した『全米職業教育評価最終報告』が出された[49]。90年のパーキンズ法改正に強い影響を与えたこの報告書の中でも，中等職業教育と中等後職業教育のアーティキュレーションの必要性が主張されている。

中等段階の職業教育については，高校で職業教育を受ける生徒層が拡大していること，高卒後に継続教育を望む生徒が増えていること，進学希望者を含んだ様々な種類の生徒が職業教育を受けていることが明らかになった。また「専門性の関連度が…いくつかの分野においては，特定の職種に向けた訓練の効果が疑わしい程低いものもある」[50]として，生徒が卒業後に専門性を活かした職種に就くのが困難になっていることを明らかにしている。こうした課題を解決する提言として，技術の高度化，職を得たり継続教育を行ったりするのに必要な「職業的専門スキル」と「転移可能なスキル」を両方とも教えるカリキュラム改革，アカデミックカリキュラムと職業カリキュラムの統合，学習した内容と関連性の高い職種へ生徒を送り込む必要性があげられた。そして「中等・中等後機関両方で訓練を受ける多くの生徒たちのために訓練が相補的なものになるように，両機関の接続を改善すること」[51]が提言された。こうした提言は「アカデミック科目の質の向上を目指した過去10年間の教育改革に匹敵する職業教育改革を促そうとしたもの」[52]とされている。

一方，中等後段階の職業教育については，プログラムの終了率と科目取得率の低さが大きな問題とされていた。中でも高校で職業教育を受けた生徒たちがこれらの困難を多く抱えていることが明らかになった。こうした生徒たちは，入学者のうち大きな割合を占めるようになってきていたため，問題は深刻であった。そして，中等後段階においても「生徒に一貫して包括的な訓練プログラムをもたらす方法で，中等から中等後の職業教育への移行を改善すること」が提言された[53]。

③テック・プレップ法の誕生

こうした流れを受け，1990年，第101国会にて超党派の支持を受け，「職業技術教育財源への連邦の関与の歴史上，最も重要な政策転換」[54]と言われるカール・パーキンズ・応用技術法（以下，90年法）が成立，1991年に施行された。連邦職業教育法で初めてアカデミック科目のスキルの必要性が強調された。そして，第Ⅲ章にテック・プレップに関する章が挿入された。この章は通称，テック・プレップ法と呼ばれる。以下ではその内容を，アーティキュレーションに関する部分に限って見ていく。

テック・プレップは，中等段階と中等後段階の接続された教育であり，以下の特徴を持つと定義された。

(A) 2年制の準学士もしくは2年間で取得できる資格につながること。

(B) 以下の中から最低一つの分野の専門準備教育を提供すること。

工業技術（engineering technology），応用科学（applied science），加工技術（mechanical art），産業技術（industrial art），実用技術（practical art），手工（trade），農業（agriculture），健康（health），ビジネス（business）。

(C) 系統的な科目の学習を通して，数学，科学，コミュニケーション（応用アカデミック科目を通して）の能力を生徒に身につけること。

(D) 就職につながるようにすること。

法は，補助金を受け取る資格のあるプログラムに要求される7つの要素（①アーティキュレーション協定，②2+2，③テック・プレップ・カリキュラム，④スタッフ研修，⑤スクールカウ

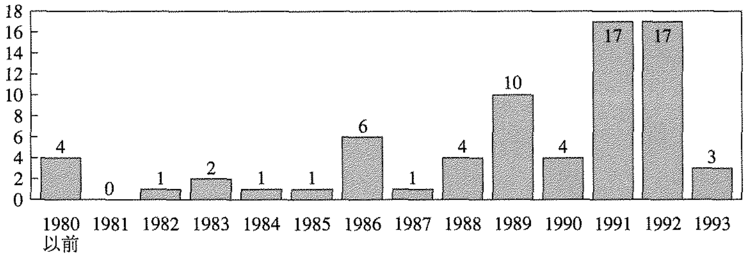

図1 設立年度別テック・プレップ・コンソーシアムの数
(Wilbur & Lambert (1995):248-267にあるデータから筆者が作成)

ンセラーの訓練,⑥アクセスを確実にする施策,⑦準備段階のサービス)をリストアップしているが,その中でもアーティキュレーションに関するものは以下の3つである。

第一に「アーティキュレーション協定」は,「中等・中等後段階の『継ぎ目のない』プログラムを作る枠組みを作るために,テック・プレップ・コンソーシアムに参加している中等・中等後教育機関間でのアーティキュレーション協定」を意味する。これは主に協定書として具体化される。

第二に「2+2」であるが,これは「中等後段階での高度で専門的な科目の基礎となる,高校後半における数学,科学,コミュニケーション,テクノロジーといった共通のコア科目構成」を意味する。

第三に「スタッフ研修」は,「中等・中等後教育機関の教員の協力とプログラム対象に関する共通理解を促し,縄張り意識を克服し,4年間に渡るカリキュラムの連続性を最大化する」ものと定義される。

また,計画・実施にあたって連邦基金を受け取る資格があるのは,中等段階の生徒を受け入れている教育団体と2年制学位を提供する中等後教育機関によって構成されるコンソーシアムに限るとした。コンソーシアムとは,少なくとも一つの中等学校と一つの中等後教育機関で構成される連合体のことである。それに地域内にある企業もしくはコミュニティ団体が加わる場合もある。こうしたコンソーシアムの設立は,従来,職業教育に関わる連邦基金の分配をめぐって,高校とコミュニティ・カレッジが争うことが多かった慣例を大きくと変えたと言われる[55]。

一読してわかるように,法で示された内容は,パネルの構想をほぼ踏襲したものとなっている。テック・プレップ法の制定は,コンソーシアムの設置を促進した。ウィルバーらが行った,テック・プレップを持つ73大学とコミュニティ・カレッジを対象にした全国調査によれば,1980年以前にコンソーシアムが作られたと答えたのは4校(5.5%),1981年~1985年は5校(6.8%),1986年~1990年は25校(34.2%),1991年~1993年は37校(50.7%)となっており,約半数のコンソーシアムが法制定直後に作られていることがわかる[56](図1参照)。

4.他法の制定によるテック・プレップの性格変化

(1) School-to-Work機会法(1994年)による対象生徒の拡大

1994年,クリントン政権下においてSchool-to-Work機会法(以下,STW機会法)が成立した。この法は,全ての生徒に,進路・職業に関連した科目を学習させることによって,アカデミック科目と職業科目における高度な知識とスキルを身につけさせ,学校から職場への移行を

円滑にすることを目的としたものであった[57]。

STW 機会法とテック・プレップの相違を比べると，STW 機会法で定められている，キャリア・カウンセリング，キャリアの絞り込みを伴う学習プログラム，アカデミック教育と職業教育の統合，中等後教育への促進，スタッフの現職研修などは，テック・プレップ法の中でもキーとなる要素としてあげられている。

一方，両者の違いをまとめたカーシャウは，違いの一つとして「対象となる生徒の範囲」をあげている[58]。テック・プレップは，高校からコミュニティ・カレッジに進学する 50%の高校生(「無視された大多数」) を対象としているが，STW 機会法では「全ての生徒」が対象となっている。テック・プレップが主にコミュニティ・カレッジ進学を中心としているのに対し，STW は高卒就職も 4 年制大学進学も視野に入れているということになる。

STW 機会法成立以後，関係者のなかでは「STW がテック・プレップの性格を拡張させ，ビジョンと生徒の対象を広げる」[59] と考えられるようになり，テック・プレップにおけるアーティキュレーションは，高校とコミュニティ・カレッジのみならず，4 年制大学にも拡大される必要性が主張され始めた。

(2) カール・パーキンズ法再改正 (1998 年) と 4 年制大学の参加

1998 年にカール・パーキンズ法は再び改正された[60]。テック・プレップに関わる基本的な枠組みはそのまま残され，連邦政府の継続した支持が確認されたが，若干の変更点があった (表 1 参照)。アーティキュレーションに関わっては，90 年法では「プログラム終了後の資格」として，準学士号もしくは 2 年制資格をあげていたが，98 年法では更に学士号を加えている [§ 202 (a) (3)]。これと関わって「年限」についての定義が加わった。2 年間の中等教育と 2 年間の中等後教育を「最低限」としたのである。つまり，必要であればプログラムを高校前半から始めても

表 1　カール・パーキンズ 90 年法と 98 年法におけるテック・プレップの定義の主な違い
(法文を比較し筆者が作成)

90 年 法		98 年 法
準学士号，2 年制の資格	プログラム終了後の資格	準学士号，学士号，特定職業領域における中等後資格
	年 限	最低 2 年間の中等教育と最低 2 年間の中等後教育を重複なく，連続した学習科目で結ぶ
工業技術，応用科学，機械・産業・実践アート，商業，農業，健康関連産業，ビジネスの中から最低 1 分野の専門準備	教育内容	工業技術，応用科学，機械・産業・実践アート，商業，農業，健康関連産業，ビジネス，応用経済の中から最低 1 分野の専門準備
数学，科学，コミュニケーション (応用アカデミック科目を通して) を一貫した科目の連続の中で生徒の能力を形成する	生徒の能力	数学，科学，読解，書くこと，コミュニケーション，経済，職場でのスキルを，応用アカデミック科目，文脈アカデミック科目，総合学習を通し，一貫した科目の連続の中で，生徒の能力を形成する
	統 合	アカデミック科目と職業技術科目を統合し，必要で可能ならば職場を基盤とした学習と職場体験を結びつける
就職に繋がる	将来の進路	学習した内容と関連する就職，継続教育 (成人教育) に繋がる

よいし，4年制大学にまで拡大してもよいことになった。ここでは，コミュニティ・カレッジから4年制大学の3年次編入に繋がる「2＋2＋2」プログラムの設置が想定されている。これに伴い，90年法では認められていなかった4年制大学がコンソーシアムの中核メンバーになることが可能となった［§204(a) 2］[61]。

Ⅲ．おわりに

本稿では，中等･中等後職業教育のアーティキュレーション問題解決の方策として，テック・プレップが形成されてきた過程を明らかにした。60年代後半に各州で始まった中等職業教育とコミュニティ・カレッジの接続改善の取り組みは，テック・プレップの基盤を作り上げた。80年代には，パネルによりテック・プレップ概念が作られた。この概念は危機に立つ国家以来のアカデミック科目重視の教育政策への対抗概念であり，高校一般コースの学生たちへの代替カリキュラムの提案であった。90年には連邦法の支持を受け，コンソーシアム数は増加，運動は全国に拡大していく。94年のSTW機会法，98年のパーキンズ法再改正を経て，対象を全ての生徒に拡大，4年制カレッジへの接続といった点で性格変化が見られた。

しかし，テック・プレップの実態は必ずしも当初の意図どおりになっているわけではない。全国の実施状況調査によれば，テック・プレップに参加した高校卒業生のうち約6割が中等後教育･訓練を始めており，そのうちの5割強はコミュニティ・カレッジに入学している[62]。ただし，そのうち高校段階での専門分野を継続して学習しているのは約6割であり，全テック・プレップ高校卒業生の19%に過ぎない。つまり当初予定された，4年間一貫した専門教育プログラムを利用している生徒の割合は低い。

こうした背景には，情報不足，カレッジ側が認定基準を高く設定しているなど，教育プログラム運営上のいくつかの問題点が指摘されており，各コンソーシアムがそうした課題に取り組んでいる[63]。しかしこれは社会における教育セクターのみが解決できる問題ではないだろう。つまりアメリカ社会の雇用形態にも原因があると思われる。アメリカの労働市場は，非熟練労働市場と専門職労働市場に分断されていると言われる[64]。現場労働者に高度なスキルを要求せずにやってきた労働市場において，4年間の中程度の専門教育を受けたテック・プレップ卒業生たちが，当初想定されていたテクニシャンとして活躍できる職場がどの程度存在しているのか疑問が残る。

今後は，こうした全米レベルの展開過程の中で，各州はどのようにテック・プレップを具体化していったのか，またどのような結果を残しているのかについてケース・スタディを行いたい。その中でアーティキュレーションの実態と問題点を明らかにしていくことを課題にしたい。

1　Bushnell D. *Cooperation in vocational education*. American Association of Community and Junior Colleges and the American Vocational Association. (1978).

2　日本における工業高校と工業系中等後教育機関とのアーティキュレーション（接続関係）の現状と問題点については，佐藤浩章「N県における工業高校と工業系大学・短期大学校とのアーティキュレーション」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『生涯学習研究年報』第8号（2001 a）を参照。

3　一般的に，工業高校では，生徒に一定数の専門教科を履修させなければならないため，普通教科では単位数が少なくて済むA科目（例えば物理ＩＡ）を履修させることが多い。しかし大学の入試科目では，B科目（例えば物理ＩＢ）が指定されることが多く，工業高校から大学進学を目指す生徒個人にかかる負担が大きく

なる。上記，佐藤（2001 a）を参照。

4 この点で注目されるのが，戦前の官立実業学校と実業専門学校の接続関係である。佐々木享は，実業専門学校の入試制度を明らかにすることで，実業専門学校が実業学校卒業者に単に受験資格を与えただけではなく，入学者選抜の方法（収容定員，学力検査内容），入学後の教育課程（中学校卒業者と実業学校卒業者にそれぞれ別の課程を提供）の点で，配慮があったことを明らかにしている。佐々木享「官立実業専門学校の入学試験制度の歴史 ── 盛岡高等農林学校の例を中心に ──」『名古屋大学教育学部紀要（教育学科）』第 30 巻（1983），同「中等教育の一環としての高校職業教育」『名古屋大学教育学部紀要（教育学科）』第 42 巻第 2 号（1995），同「山口高等商業学校の入学者選抜制度の歴史」愛知大學文學會『文學論叢』第 122 輯（2000）.

5 以下，アメリカにおける中等職業教育といった場合，総合制高校，職業高校，地域職業センターにおいて提供される職業教育を意味する。中等後職業教育とは，コミュニティ・カレッジ，2 年制テクニカル・カレッジ，公立職業専門学校，私立職業学校で提供される職業教育を意味する。

6 佐藤浩章「アメリカにおける 1990 年代半ばのテック・プレップ・プログラムの全国状況」『技術教育研究』第 58 号（2001 b）

7 U.S. Department of Education, Office of Vocational and Adult Education. *Vocational-Technical Education: Major Reforms and Debates 1917-Present*. (1993).

8 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）.

9 横尾恒隆「最近のアメリカ合衆国におけるテック・プレップの動向 ── 職業教育プログラムからの転換例を中心に ──」『産業教育学研究』第 31 巻第 2 号（2001）.

10 前掲，佐藤（2001 b）.

11 Menacker Julius, *From School to College: Articulation and Transfer*. American Council on Education, (1975) p.14.

12 当時出された NEA の報告書として，「中等学校の教科に関する 10 人委員会（別称，10 人委員会）報告書」（1893），「カレッジ入学要件委員会報告書」（1899），「ハイスクールと大学のアーティキュレーションに関する委員会（別称，9 人委員会）報告書」（1911），「中等教育改造委員会報告書」（1918）がある。前二者が古典科目を重視しており，後二者が職業・実用科目をも配慮に入れているという違いはあるが，大衆化したハイスクールにどのような科目が必要なのかについて，カレッジ側から歩みよる形で議論している点は共通している。前二者については，横尾恒隆「19 世紀末アメリカにおける中等教育改革論の意義 ── 『十人委員会報告書』と『カレッジ入学要件委員会報告書』を中心に ──」『名古屋大学教育学部紀要（教育学科）』第 31 巻（1984），後二者については，清水一彦「アメリカにおける中等教育と高等教育の Articulation に関する研究 ── NEA『ハイスクールと大学の Articulation に関する委員会』の報告書（1911 年）を中心に ──」教育制度研究会『教育制度研究』第 14・15 合併号（1982），同「アメリカにおけるハイスクールと大学のアーティキュレーション成立の理念と展開 ── NEA の委員会報告書（1911 年・1918 年）の分析を通して ──」『日本教育行政学会年報』第 10 号（1984）を参照。

13 当時の各大学の取り組みの例として以下を参照。清水一彦「アメリカにおける High School と College の Articulation 成立に関する一考察 ── Harvard College の入試制度改革（1911 年）──」筑波大学大学院教育学研究科『教育行財政・教育制度研究報告書』第 1 号（1981），同「アメリカにおけるハイ・スクールと大学の Articulation 成立に関する研究 ── シカゴ大学の入学制度改革（1911 年）を中心に ──」『日本教育経営学会紀要』第 24 号（1982）.

14 横尾恒隆「アメリカ合衆国の中等学校における単位（ユニット）制の成立 ── 職業科目・実用的科目との関係を中心として ──」名古屋大学教育学部技術教育学研究室『技術教育学研究』創刊号（1982）.

15 Long James P.; Warm Catharine P.; Faddis Constance R.; Lerner Max J. *Avenues for articulation: Coordinating Secondary and Postsecondary Programs*, Research and Development Series No.259, The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University (1986) p.2; Smith Mary R. *Articulation Models for Vocational Education*, Information Series No.343, ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education Center on Education and Training for Employment, The Ohio State University (1990) p.4; Smith Harriet Nichols. *Articulation through a Technical Preparation Partnership,* Dissertation, University of Delaware (1998) p.18.

16 横尾恒隆「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 ──」『岩手大学教育学部研究年報』第57巻第2号（1998）.

17 Brick Michael. *An Analysis of Selected Business and Technology Programs in High Schools and in Two-Year Colleges and Institutes of New York State with a View toward Initiating Articulation Procedures in Counterpart Offerings*, Center for Urban Education (1967).

18 Oregon State Department of Education, Division of Community Colleges and Vocational Education. *Guide to Structure and Articulation of Occupational Education Programs: Grade 7 through 12 and Post-High School*, (1968).

19 Oregon Board of Education. *Report of Task Force II: High School-Community College Curriculum Articulation*, (1969).

20 Woelfer Carlyle P.; Scott Alice S.; Carter M. Austin; Ballard Gene E. "Vocational Education Curriculum Articulation in North Carolina", *Community College Review*, 8(1) (1980).

21 National Advisory Council on Vocational Education. *Articulation: A Study by the National Advisory Council on Vocational Education*, (1976) pp.5-6.

22 Long, op. cit., p.63.

23 Hull Dun; Parnell Dale. *Tech Prep Associate Degree: A Win/Win Experience*, Center for Occupational Research and Development, (1991) p.33.

24 Futrell Mary H, "Mission Not Accomplished: Education Reform in Retrospect", *Phi Delta Kappan*, 71（水田聖一訳「達成されていない使命」西尾範博編訳『苦闘するアメリカ教育：教育専門誌KAPPANに見る90年代教育改革論争』教育開発研究所（1993））; Asche Marion; Elson Donald E ; Echols Ann; Williams Arthur. "The Impact of Educational Reform on Vocational Education", National Assessment of Vocational Education, *Educational Reform and Vocational Education* (1998).

25 Bailey Thomas. *School/Work: Economic Change and Educational Reform*, National Center for Research in Vocational Education, University of California at Berkeley, MDS-098 (1992); Michaels Ken. "Caution: Second-Wave Reform Taking Place", *Educational Leadership*, 45(5) (1988).

26 National Commission on Excellence in Education, *Nation at Risk: The Imperative for Education Reform*, (1983) p.32.

27 80年代前半のアメリカの高校において生徒たちは，進学コース（academic course），就職コース（vocational course），一般コース（general course）にトラック分けされるのが一般的であった。

28 藤田晃之「1980年代アメリカにおける『卓越性』の実像 ── ハイスクール生徒のキャリア開発を視点として ──」『教育学研究』第59巻第2号（1992）.

29 Asche, et. al., op. cit.

30 U.S. Department of Education, op. cit.

31 The National Commission on Secondary Vocational Education. *The Unfinished Agenda: The Role of Vocational Education in the High School*, The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University (1984) 報告書の内容については以下を参照。横尾恒隆「現代アメリカの『教育改革』と職業教育の動向 ── 中等教育段階を中心に ──」『産業教育学研究』21号（1991）.

32 Ibid., p.18.

33 ファーマーによれば，テック・プレップの概念自体は，1983年のアメリカ職業協会（AVA）のワークショップ・シンポジウムにて議論されたものだったが，名称を考案したのは，パネルだったと言う。Farmer, Edgar I. "A Delphi Study of Research Priorities in Tech Prep", *Journal of Vocational Technical Education*, 15(1) Fall, (1998).

34 テック・プレップ関係者の中では，1985年をテック・プレップ誕生の年として理解するのが一般的である。Hull Dun, "Stretch your Tech Prep Vision", *Connections*, National Tech Prep Network, April,(1994).

35 Parnell Dale, *The Neglected Majority*, The Community College Press (1985) p.172.

36 Ibid., pp.139-140.

37 Ibid., p.37.

38 Powell, Arthur G., Eleanor Farrar, and David K. Cohen. *The Shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Marketplace*. Houghton Mifflin (1985).

39 前述したオレゴン州で出されたアーティキュレーションに関する報告書を取りまとめる指示を出したのが，当時の州教育長であったパネルであったことから考えて，テック・プレップ概念に当時の提案が影響していることは間違いない。「キャリア・クラスター」概念や単位認定制度など共通する項目が見られる。

40 パネルはハルとともにテック・プレップを広めるために精力的な活動を開始する。Hull Dun; Parnell Dale. *Tech Prep Associate Degree: A Win/Win Experience*. Center for Occupational Research and Development (1991).当時パネルが総裁を務めていた全米コミュニティカレッジ・ジュニアカレッジ協会（American Association of Community and Junior Colleges)やアメリカ職業協会(American Vocational Association)の全国研究大会では，テック・プレップのワークショップが継続して提供され，8州において12のモデル・テック・プレップ・コンソーシアムが作られた。ハルが代表を務めるNPO組織の職業調査・開発センター(Center for Occupational Research and Development）で，応用アカデミック科目の教材の開発，テスト，普及が行われ始めたのもこの頃である。1991年には同センターが中心となり，テック・プレップに関わる教育関係者，雇用主，研究者等によって構成される全米テック・プレップ・ネットワーク（National Tech Prep Network）が組織された。2000年段階で会員数は3,000名を越えている。

41 Dornsife Carolyn. *Beyond Articulation: The Development of Tech Prep Programs*, National Center for Research in Vocational Education (1992).

42 Johnston William B. *Workforce 2000: Work and Workers for the Twenty-first Century,* Hudson Institute (1987).

43 Commission on the Skills of the American Workforce. *America's Choice: High Skills or Low Wages!*, National Center on Education and the Economy (1990). 内容については以下を参照。横尾恒隆「『危機にたつ国家』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).

44 SCANS. *What Work Requires of Schools: A SCANS Report for AMERICA 2000*, U.S. Department of Labor (1991).内容については以下を参照。西美江「米国ハイスクールにおける職業教育とアカデミックな教育との統合──W.N.グラップの統合概念の分析を中心に──」『カリキュラム研究』第8号（1999).

45 William T. Grant Foundation on Work, Family and Citizenship. *The Forgotten Half: Non-college Youth in America,* (1988)

46 Bailey Thomas. "Economic Performance and Education Reform: Reflections on Twelve Years of Research", *Center Work*, National Center for Research in Vocational Education, 10(3-4)(1999).

47 ベイリーは，こうした指摘は主に三つの情報に基づいてなされていたとする。第一に，高卒と大卒就職者の賃金格差が拡大していること。つまり各種調査は，雇用主が高学歴教育を評価していることを示していたこと。第二に，高学歴を持った現職者のいる職種が，最も急成長する職種だと当時予測されていたこと。そして第三に，多くの職場のケース・スタディは，要求されるスキルが上昇していることを示していたことである。

48 U.S. Department of Education, op. cit., p.16.

49 National Assessment of Vocational Education. *Final Report Volume* I *: Summary of Findings and Recommendations*, (1989).

50 Ibid., p.67.

51 Ibid., p.84.

52 Ibid., p.85.

53 Ibid., p.116.

54 Hayward Gerald C.. "Tech Prep: So Much Promise, So Much Work", *The Tech Prep Associate Degree Challenge: A Report of the Tech Prep Roundtable*, American Association of Community Colleges (1994).

55 U.S. Department of Education, op. cit.

56 Wilbur Franklin P.; Lambert Leo M. *Linking America's Schools and Colleges: Guide to Partnerships & National Directory, 2nd ed*, American Association for Higher Education and Anker Publishing Company, Inc (1995) pp.248-267.

57　School-to-Work については以下を参照。佐藤浩章「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 ──」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『生涯学習年報』第6号（1999）.

58　Kershaw Terry. "From Programs to Process-Tech Prep and School-to-Career", National Tech Prep Network, *Connections*, December (1996).カーシャウは，その他の違いとして，STWOA が学校と職場との連携をとりわけ強調している点，テック・プレップがコミュニティ・カレッジと高校のパートナーシップに組織の中心を置いているのに対し，STWOA は全ての教育機関，経営者団体，労働者団体等を含めた組織的なシステムを作ろうとしている点をあげている。

59　Hull Dun. "STW: Challenging Tech Prep to Enlarge Its Vision and Scope", National Tech Prep Network, *Connections*, November (1995).

60　1995年に議会が再び，パーキンズ法改正を行おうとした時，政治的風土は1990年とはかなり異なっていた。1994年に共和党が選挙に勝利し，パーキンズ法改正は，長らく共和党によって主張されてきた数々の教育改革のテストケースとなった。（American Vocational Association. *The Official Guide to the Perkins Act of 1998: The authoritative guide to federal legislation for vocational-technical education*, (1998) pp. 8-9.）議会が法改正に関するヒアリングを始めた時には，共和党議員には2つの大きな目的があったとされている。1つは，過去10年間に渡って作られてきた数々のバラバラな教育プログラムを整理統合すること。もう1つは，地域や州の財政によって行われる教育プログラムに対する連邦からの要求を削減することである。同時に，議会は STWOA に反対する保守派グループからのバックラッシュに直面していた。保守派は，STWOA を民主党政権と結びつけ，この法を地域，親への介入として見ていた。なぜなら，この法は「全ての生徒に」STW を提供するとしており，子どもたちの進路選択を狭めるものと見なしたからである（この点については，横尾恒隆「最近のアメリカ合衆国の職業教育の動向を調査して ── 全米職業教育研究センター閉鎖とテック・プレップの動向を中心に ──」『技術教育研究』第56号（2000）を参照）。このように職業教育関連法の危機的な状況下で，議会の中では，当初パーキンズ法と労働省が管轄する労働力投資法（Workforce Investment Act）との統合さえも議論された（National Tech Prep Network. "Special Legislative Issue", *Connections*, May/June (1997).）。1995年の第104国会において改正案は可決に失敗，1997年の第105国会にて再提案された改正案は，1998年にほぼ4年の歳月を経て成立した。

61　American Vocational Association. op. cit., pp.11-17.その他の大きな変更点としては，地方の裁量を拡大しフレキシビリティを増加させた［§112］点があげられる。これは議会を通過させる要因となった，簡素化，合理化，フレキシビリティの増加という流れを反映したものである。もちろんこのことは，到達すべき要求基準がなくなったことを意味しない。さらに，アカウンタビリティが強化された点もあげられる。州は新しいデータを収集し，報告する義務を負うことになった。各州が「客観的で，量的で計測可能」な「核となる指標」において，期待されるパフォーマンスのレベルを設定することが求められている［§113］。

62　前掲，佐藤（2001 b）.

63　同上

64　岩木秀夫「学校から職業への移行 ── その日本的構造と展望 ──」矢島正見・耳塚寛明編著『変わる若者と職業世界 ── トランジッションの社会学 ──』学文社（2000）.