

第 Ⅲ 部

Ⅲ アメリカにおける若年者就職支援施策の特質と課題

はじめに—本稿の目的と課題

本稿の目的は、アメリカ合衆国（以下、アメリカ）における若年者に対する就職支援施策の特質と課題を明らかにすることである。特に、日本における若年者雇用をめぐる問題状況に鑑み、アメリカにおける中等教育（特に後期中等教育）機関、及び、中等後教育・継続教育機関が、若年者に対してどのような就職支援を提供しているのかを浮き彫りにすることをねらいとする。このため本稿では、高等教育機関におけるいわゆる **traditional students**（後期中等教育機関を卒業した直後、あるいは数年後にフルタイムの学生として大学に入学した者）を対象とした就職支援施策については報告・分析の対象外としている。

すでに、アメリカにおける教育制度、職業訓練制度、キャリア教育等、関連する制度・施策等に関する先行研究は多く発表されている。殊に、アメリカで「学校から職業への移行機会法(School-to-Work Opportunities Act)」が連邦法として成立し、日本ではフリーター、若年層の早期離職、若年無業等の現象に社会的関心が集まった 1990 年代中期以降、その数は一段と増えているようである¹⁾。本稿では、アメリカにおける最新動向を報告するとともに、先行する諸研究が言及・紹介を要しない前提として扱ってきた側面にも光を当て、今日運用される若年者就職支援施策がなぜ必要とされたのか、なぜ確立し得たのか、を明らかにすることにも紙幅を充てることにしたい。日本の関連制度との差を生み、それを定着させた要因を示すことも外国研究に与えられた役割の一つであると考えている。

本稿では、冒頭に掲げた目的を達成するため、以下の 4 点を具体的課題として設定した。それぞれの課題は本稿を構成する章とも呼応している。

第一の課題は、アメリカでの若年者就職施策がどのような制度・現実を基盤としているかを明らかにすることである（第 1 章）。アメリカで運用される個別具体の諸施策を支える制度・枠組みとは何か、どのような現実をふまえて施策が構築されているのか。就職支援施策の特質を把握する上で不可欠な基礎的情報を整理したい。

第二の課題は、学校から職業生活への移行を支援する施策の具体像を示すことである（第 2 章）。本論で資料を挙げながら述べるように、アメリカにおける「移行期」は後期中等教育段階終了の約一年前、17 歳段階から開始すると言われている。この移行期への準備として、学校教育においてどのようなプログラムが展開しているのかを明らかにする。

第三の課題は、若年無業・失業者就職支援のための諸施策の実像に迫ることである（第 3 章）。アメリカの若者は、学校から職業生活の移行期において、「**milling and churning**（ブラブラ行動・揺れ行動）」「**swirling**（どうどうめぐり行動）」等とも形容される試行錯誤の経験をすると言われている。この時期には、短期間のフルタイム就労、パートタイム就

労等に前後して一時的失業をも経験し、これら体験をふまえて安定した職業へと移行していく。この若年不安定就労期は、後に具体的に論じるように、高校卒業資格をもたない者（中退者）ほど、また、人種・民族的マイノリティーほど長期化する傾向にある。特に中退者たちは、十分なエンプロイアビリティを獲得していない故に、不安定就労期から脱することが困難であり、低賃金の職に就くことさえ容易ではない。この悪循環を断ち切るために、どのような施策が講じられているのか。この点に光を当てたい。

そして最後に、若年者就職支援施策における今後の課題を具体的に示すことである（終章）。学校から職業生活への移行支援の活性化のために 1994 年に成立した連邦法「学校から職業への移行機会法(School-to-Work Opportunities Act)」がその時限を迎えた 2001 年に廃止され、また 2002 年 1 月には現ブッシュ政権の教育政策を具現化するための連邦法「一人も落ちこぼさない法(No Child Left Behind Act)」が成立している。連邦レベルでのこれらの動向とその影響をふまえ、若年者就職支援が直面する課題を整理する。

これらの目的と課題を遂行するため、本稿では文献研究及び調査研究の双方を用いることとした。文献研究においては、連邦教育省予算に基づいて運用され、教育関連文献データベースとしてもっとも広く活用されている ERIC(Educational Resources Information Center)によるオンライン・データベースによるキーワード検索結果に基づいて文献を収集したほか、1988 年～99 年まで連邦の職業教育研究所であった NCRVE(National Center for Research in Vocational Education)による各報告書、及び、NCRVE の後を引き継いだ NRCCTE(National Research Center for Career and Technical Education)・NDCCTE(National Dissemination Center for Career and Technical Education)による各報告書を主たる資料とした。この他、関連するウェブサイトにおいて提供される情報にも依拠している。また、調査研究については、2003 年 6 月 8 日～15 日にオハイオ州、ミネソタ州においてヒアリング調査及び観察調査を実施した。調査を担当したのは、中島史明（調査当時日本労働研究機構主任研究員）、藤田晃之（筑波大学教育学系助教授）の 2 名である。訪問機関のリストは本稿末に資料として示した。

注)

(1)日本労働研究機構によってまとめられた主要な先行研究としては、『欧米における学校から職業への移行期の指導援助（調査研究報告書 No.102）』1997、『アメリカの職業訓練（資料シリーズ No.96）』1999、『教育訓練制度の国際比較調査、研究—ドイツ、フランス、アメリカ—』2003 が挙げられる。

第1章 若年者就職支援施策の基盤

本章では、アメリカにおける若年者就職支援施策の基盤について、以下の3節を通して整理していく。まず第1節では、経済協力開発機構(OECD)が2000年にまとめた報告書「From Initial Education to Working Life: Making Transitions Work」を中核資料として、アメリカの若者がどのように学校から職業生活へ移行していくのか、その概略を描くこととする。主たる資料としたOECD報告書は、1996年末に着手された14カ国^①の比較研究の成果を中心にまとめられている。本報告書によって描かれるアメリカとアメリカ以外の国々との共通点・相違点をふまえ、アメリカにおける移行期の特徴を把握することとしよう。続く第2節では、若年者雇用関連施策を支える制度、及び、それら施策が根ざす現実の特質を示す。ここでは特に、若年者就職支援施策と密接に関わる学校がどのように制度化されているのかを整理・報告し、最新統計によって得られた関連データにより、今日の若年者就職支援施策が直面する現実の一端を示す。次いで第3節では、若年就職支援施策の法的基盤に焦点を当て、その歴史的変容を跡づけるとともに、現行法制の特質を明らかにする。第2節・第3節における作業により、第1節で示す若年者就職支援施策の平面的鳥瞰図にいわば立体像を付与していくこととしよう。

1. アメリカにおける「学校から職業生活への移行」の特質

(1) 日米間の共通性

OECDがまとめた報告書「From Initial Education to Working Life: Making Transitions Work」(2000)は、第一次教育段階(initial education)、つまり義務教育及びそれに直接接続する教育段階から、職業生活への移行を支えるシステムとその現実についての国際比較研究の成果をまとめたものである^②。ここでは、本報告書が描くアメリカにおける移行期の特質を抄出し、その整理を試みる。

まず報告書における「移行期」の定義を確認しよう。報告書では、移行期を2段階に区分して次のように定義する^③。

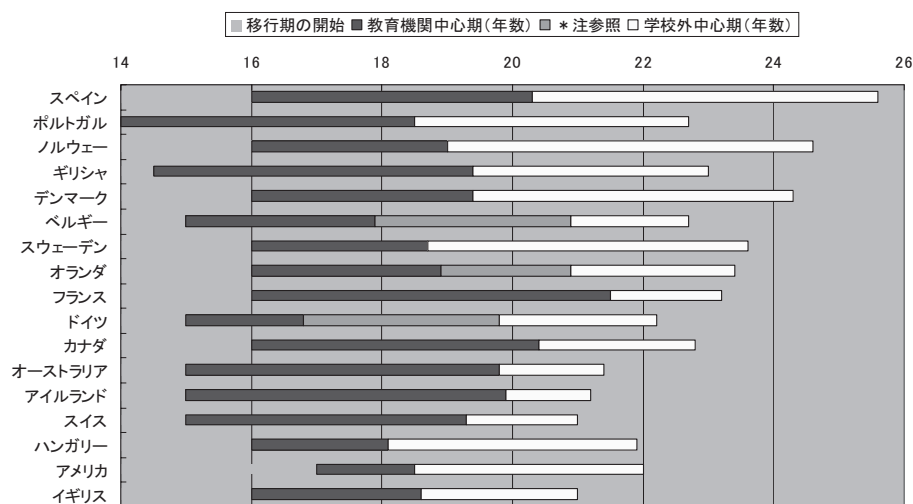
[教育機関を中心とする移行期]

義務教育完了年齢以降、教育機関在籍率が50%を下回る時期まで

[教育機関以外を中心とする移行期]

教育機関在籍率が50%を下回る時期から、就労率が50%を上回る時期まで

この定義に基づき、本報告書は、アメリカにおける移行期を 17 歳から 22 歳までの 5 年間と見なしている。そのうち 17 歳から 18.5 歳までが「教育機関を中心とする移行期」、18.5 歳から 22 歳までが「教育機関以外を中心とする移行期」である。アメリカにおける移行期の開始は OECD 諸国の中で最も遅く、トータル期間はイギリスに並んで最も短い（図 III-1）。



< 註 > 移行期のトータル期間順に掲載。ベルギー、ドイツ、オランダにおける義務教育終了年齢は 18 歳であるが、ベルギー、ドイツにおいては 15 歳から、オランダでは 16 歳から、就労しつつ定時制教育機関で学習する方策が選択可能である。また、オーストラリア、チェコ、フィンランド、日本、イタリアについては、データの一部欠落により掲載されていない。
 < 出典 > OECD (2000) From Initial Education to Working Life: Making Transition Work, Figure 3.2

【図 III-1】 OECD 加盟国における「移行期」の構成と期間(1996)

アメリカにおける移行期は、調査国の平均値 7.4 年に比して際だって短く、南欧・北欧諸国との比較の上ではその差がさらに顕著である。ここで、データの一部欠落のため報告書における比較対象からはずれた日本の移行期について、おおまかな試算を試みよう。まず移行期の開始は義務教育完了年齢である 15 歳となる。教育機関在籍率が 50%を下回るのは、短大を含む大学進学率(44.8%)・専修学校進学率(17.2%)⁽⁴⁾を考慮すれば、高校卒業後 2 年を経過した 20 歳と見なすのが妥当かと思われる。また、就労率が 50%を超えるのは大学生が卒業し社会人となる 22 歳と推定される⁽⁵⁾。日本においては、15 歳から 20 歳までの 5 年が「教育機関を中心とする移行期」、20 歳から 22 歳までの 2 年が「教育機関以外を中心とする移行期」、この合計 7 年が学校から職業生活への移行期間と見なすことができそうである。しかしながら、高等学校への高い進学率(97.0%)⁽⁶⁾ときわめて低い中退率(2.3%)⁽⁷⁾を考慮した場合、移行期の実質的な開始時期を 18 歳に措定することも可能であり、むしろこのほうが実態により近いのではなかろうか。この場合、移行期間の合計は 4 年となり、アメリカよりさらに短くなる。学校から職業生活への移行が短期間に行われること。これはアメリカ

と日本の間には見られる大きな共通点であろう。

学校から職業生活への移行をめぐる日米間の重要な共通点は、その「移行ルート (pathway)」にも求められる。報告書は、各国における移行期の差異が、移行ルートとしての後期中等教育段階の特質に大きく依存するとの見方にたち、OECD加盟国の後期中等教育制度について次の4類型に分類・整理している。ここでは「高校」という日本の制度に根ざした用語を使って訳出しよう⁸⁾。

[アプレントイスシップ優位型]

50%以上の青少年がアプレントイスシップ型訓練を受ける。〈ドイツ・スイス〉

[混合型]

20%以上 50%以下の青少年がアプレントイスシップ型訓練を受け、高校普通科（普通教育プログラム）在籍率 50%以下。〈オーストリア、デンマーク、オランダ、ノルウェー〉

[高校職業学科優位型]

50%以上の青少年が高校職業学科（職業教育プログラム）に在籍し、アプレントイスシップ型訓練の対象者は 20%以下。〈ベルギー、チェコ、フィンランド、フランス、ハンガリー、イタリア、ポーランド、スウェーデン、イギリス〉

[高校普通科優位型]

50%以上の青少年が高校普通科に在籍。〈オーストラリア、カナダ、ギリシャ、アイerland、日本、韓国、ニュージーランド、ポルトガル、スペイン、アメリカ〉

上の分類では、アメリカと日本はともに「高校普通科優位型」として位置づく。義務教育後、高校普通科（普通教育プログラム）で学ぶ生徒の割合は、アメリカで 88%（OECD加盟国中 3位）、日本では 74%（同 5位）と報告されており⁹⁾、日米間の強い共通性はここにも確認できる。

(2) 移行期における“アメリカ的”側面

しかし同時に、「高校普通科優位型」内部における各国の差異に関する次の指摘に注目しなくてはならない。「この型あつては、一般的に高等教育への準備に主眼がおかれる。しかし、例外もある。例えばアメリカでは、普通コース (general track) は大学進学者向けコース (college preparation track) に並行して設けられており、普通コースは、就職・進学いずれにも焦点を定めない生徒を対象としたものである。（中略）移行ルートとして高校普通科の果たす役割は、高等教育への接続の程度によって大きく異なる。例えば、オーストリアやチェコのように高校普通科への在籍率が低い国々では、普通科で学ぶ者のうち大学への非進学者は 1 割を下回る。一方、オーストラリアやノルウェーでは、普通科在籍者の 2 分の 1 は大学

には進学しないのである。また、この型の内部では、科目履修における自由度によっても多様性が生じる。例えば、スウェーデンでは、高校普通科のうち主要な2類型において、総授業履修時数の85%は中央政府によって定められた科目履修に充てられ、生徒自らが科目の系統性や組み合わせを決定できる余地は乏しい。これとは対照的に、アメリカの高校普通科の大半では、科目の系統性・組み合わせ双方に対する制約度は相対的に見てきわめて小さい。

⁽¹⁰⁾」

この指摘からは、アメリカの高校に関して、①普通教育を主とする学校内部において普通（一般）コースと大学進学者向けコースの分化が見られ、②科目履修に関する生徒の自由度が高い、という特質が浮かび上がる。これらは、日本との比較においてのみならず、他 OECD 加盟国との比較においても顕著なアメリカ的側面といえる。

さらに、日本との共通点でもある「短い移行期間」においても、アメリカの若者は独特の移行経験を重ねるのである。報告書の指摘を引用しよう。

「若者の『ブラブラ行動・揺れ行動(milling and churning)』、『どうどうめぐり行動(swirling)』をめぐる議論が最も活発なアメリカにおいて、これらの行動は、定職に就くまでの間に繰り返される職から職への渡り歩きを意味するものとして理解されている。より詳細に言えば、この期間において若者は、多種多様な活動を短期間のうちに経験するのであり、職に就くことはその一形態にしかすぎない。例えば、雇用促進のための教育訓練プログラム等への参加、失業・無業状態、生徒・学生の立場への一時的回帰、パートタイム就労、短期間のフルタイム就労などが挙げられる。後期中等学校修了後5年間に職に就いていた期間の長短を米独間で比較した研究においては、ドイツの若者に比べ、アメリカの若者の就労期間が大幅に短かったとの結果が出ている。また、図3.2及び表3.2 [本稿での図Ⅲ-1・引用者注]は、アメリカにおける移行期間がトータルとしては短いことを示すと同時に、移行期全体に対して学卒後期間が占める割合については他のいずれの国よりも高いことを表している。対象とした16カ国全体では、学校から職業生活への移行期間全体に占める学卒後期間（＝教育機関以外を中心とする移行期）の割合は平均44%であるが、アメリカにおけるそれは70%となっている。⁽¹¹⁾」

アメリカにおいては、教育機関を離れてから定職に就くまでの間に、若者の多くが多様かつ短期間の就業経験等を経ており、この慣行は他の国との比較においても突出した特質となっている。この点は、高校が職業安定所の一部業務分担として就職先斡旋機能をもち、地元企業等との相互信頼関係を背景とした推薦慣行に基づく就職支援が長年実施されてきた日本との比較の上でも際だった相違点であるといえよう⁽¹²⁾。

若年不安定就労期を包含しつつも、アメリカにおける学校から職業生活への移行期間が総体として短いのは、どのような要因によるものなのだろうか。

OECD 報告書においては、移行期の長短を決する要因として、「求人動向をはじめとする雇用環境」「文化的・社会的背景（例えば、ヨーロッパ諸国では高等教育機関への進学や就

職の前に一定の外国滞在経験を経ることが珍しくない)」「関連政策」等の複合的背景を指摘するにとどまっている。しかしながら、アメリカにおいて、若年不安定就労期が長期化する可能性の高い集団をターゲットとした、いわゆるセカンドチャンスの提供がなされていることに報告書が注目している点は重要だろう⁽¹³⁾。アメリカでは、例えば、高校中退者に高校卒業資格を付与するための制度が運用され、実際に高校中退者の44%が通常の高校卒業年齢から2年以内に高卒資格を得、最終的には中退者の60%に及ぶ者が高卒資格を得ている⁽¹⁴⁾。これらの制度は、就職支援としても積極的側面を有するのである。

また報告書では、アメリカにおいて「若者にとって馴染みやすい(youth friendly)労働市場」が形成された背景として、子どもたちが放課後・週末・長期休暇等を活用した短期就労経験、いわゆるアルバイト体験をしていることを挙げている。報告書では、15歳から19歳の生徒(学生)における就労経験率と20歳から24歳の非学生層における就労率との間に強い相関があることを挙げ、アメリカの他にも、オーストラリア、デンマーク、スウェーデン、イギリスにおいては、子どもたちのアルバイト経験が学校から職業生活へのスムーズな移行を支援する仕組みとして有効に機能しているとの結論を導いているのである⁽¹⁵⁾。

加えて報告書は、1994年に「学校から職業への移行機会法(School-to-Work Opportunities Act)」が成立して以来、特に、キャリア教育が学校における教育課程に深く浸透してきたことにも関心を向けている。アメリカの他にも、オーストリア、チェコ、カナダの約半数の州において類似の動向が確認されており、この方策に対しては、社会・経済的な視野を獲得させ、職業理解・自己理解を深めさせる上での期待がかけられている⁽¹⁶⁾。

2. 教育制度の特質と若年者就職支援施策が根ざす現実

アメリカにおいては、学校から職業生活への移行が短期間のうちに集約的になされ、その間、多くの若者が多様かつ短期の就労等を経験する。また、移行への準備は、アプレンティシップを典型とした職場・事業所中心の訓練プログラムを主軸とせず、普通教育を中核とする学校教育において提供され、学校教育から離れた後も、若年失業・無業者を対象とした様々な短期支援プログラムが提供される。以上がOECD報告書によって描かれたアメリカにおける移行期の主たる特質である。

本節では、まず、このような移行のあり方と密接に関わる学校教育制度の特質を整理する。次いで、若年者就職支援施策が根ざす現実を統計データによって読み解いていくことにしよう。

(1) 教育制度の特質

①連邦・州・学区の役割

アメリカにおける教育制度の特質はその多様性にある。日本の小学校・中学校・高校に相当する学校段階区分のみに注目しても 6-3-3、5-3-4、6-2-4 等に分かれ、6-6、8-4 等の 2 段階、4-2-2-4 等の 4 段階等も見られる。このような多様性を生む一因は、連邦政府が直接的教育行政権をもたないことに求められよう。

アメリカでは、合衆国憲法規定に基づき、教育は「各州または人民に留保(reserve)された」権限の一つとされ、連邦教育省には教育行政上の命令権が付与されていない。連邦政府は、国軍における兵士教育、国外駐留兵士の子どもたちを対象とする学校教育等を例外として、学校教育に関する強制力を伴った施策を講じることは一切できない。全米共通の学校制度が存在しない理由はここにある。

しかし同時に、連邦政府による教育政策が全米の教育に対して規定力をもたないとみなすことは誤りである。連邦の影響力はきわめて大きい。まず、連邦政策は目的・運用基準等を特定した連邦補助金として具体化され、強制力を伴わずして全米各地の教育実践を嚮導するのである。教育分野における連邦法のほとんどが、補助金支出規定に多くの条項を充てているのはこのためである。また連邦は、全米規模の情報整備・提供機能を利用した世論形成を通じて、連邦政策の浸透を図ってきた。近年のインターネットの普及により、この世論形成機能は一段と高まっている。教育水準の向上を教育改革の重要目的とする連邦教育省が、インターネット上に州別の全米学力調査結果を公表し、各州間の競争を促すことに成功していることはその一例となろう¹⁷⁾。

一方、法政上、直接的教育行政権が与えられているのは州政府である。日本の学習指導要領に相当する教育課程の基準の策定、教員免許制度の確立と運用、学校設置基準の制定、義務教育完了年齢の決定等、州教育当局の権限は広範に及ぶ。

また、アメリカでは各州内の地方教育行政機関、すなわち、学区(school district)教育委員会に大きな自律的権限と責任が付与されている。学区は全米におよそ 15,000 あり、各教育委員会の組織及び権限は原則として市町村から独立している。それゆえ、学区の地理的境界が市町村とは別個に設けられるケースも珍しくない。通常、学校設置、学校段階区分、教職員の任命・配置、教職員給与、教科・科目等の開設、卒業要件等に関する自律的な権能が学区に与えられている。これらは、法制上、州政府の権限を学区教育委員会に委譲あるいは負託したものとみなされ、学区がアメリカ開拓時代の自治単位、タウンシップを原型として今日に至っているという歴史的経緯に基づく。

ここで、公立初等中等学校教育費における連邦・州・学区の負担割合を見ておこう(表 III-1)。連邦負担は 1 割を常に下回っており、州・学区ごとの独自性を生む構造の一端が示されている。しかしより詳細には、90 年代を通して連邦と州の負担率漸増が確認できる。これは、全米的育改革が進展をみせ、連邦・州の双方が教育予算を拡大する中で、財政力に

バラツキが見られる学校区の負担率が相対的に低下したことを示すものである。

【表Ⅲ－１】 公立初等中等学校教育費における連邦・州・学校区の負担率（％）

年度	連邦	州	学校区
1990-91	6.2	47.2	46.7
1991-92	6.6	46.4	47.0
1992-93	7.0	45.8	47.2
1993-94	7.1	45.2	47.8
1994-95	6.8	46.8	46.4
1995-96	6.6	47.5	45.9
1996-97	6.6	48.0	45.4
1997-98	6.8	48.4	44.8
1998-99	7.1	48.7	44.2
1999-2000	7.3	49.5	43.2

[資料] National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics 2002*, Table 156

②多様な学校制度

まず、第1節において主たる資料とした OECD 報告書が、学校から職業生活への移行期の開始時期として位置づけた義務教育完了年齢について、州別の一覧として整理する（表Ⅲ－2）。義務教育年齢の設定は州によってなされ、全米では16歳から18歳までの多様性が見られる。OECD 報告書における指摘の通りその平均はおよそ17歳である。

【表Ⅲ－2】 各州における義務教育完了年齢（2002年度）

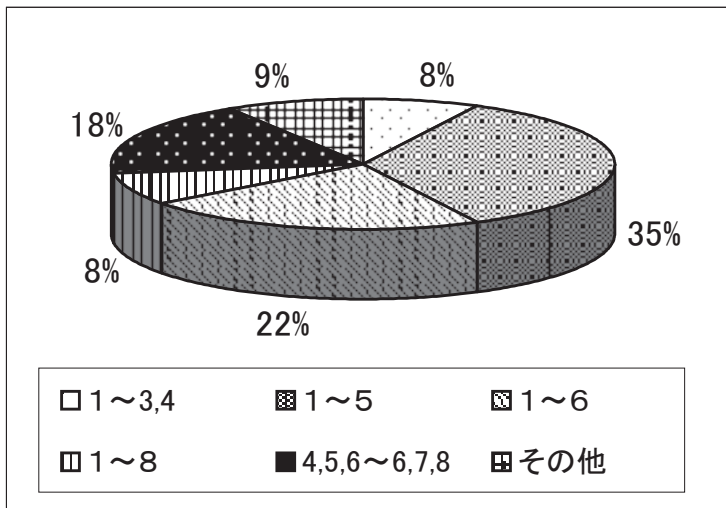
Alabama	16	Illinois	16	Montana	16	Rhode Island	16
Alaska	16	Indiana	16	Nebraska	16	South Carolina	16
Arizona	16	Iowa	16	Nevada	17	South Dakota	16
Arkansas	17	Kansas	18	New Hampshire	16	Tennessee	17
California	18	Kentucky	16	New Jersey	16	Texas	18
Colorado	—	Louisiana	17	New Mexico	18	Utah	18
Connecticut	16	Maine	17	New York	16	Vermont	16
Delaware	16	Maryland	16	North Carolina	16	Virginia	18
District of Columbia	—	Massachusetts	16	North Dakota	16	Washington	18
Florida	18	Michigan	16	Ohio	18	West Virginia	16
Georgia	16	Minnesota	18	Oklahoma	18	Wisconsin	18
Hawaii	18	Mississippi	17	Oregon	18	Wyoming	16
Idaho	16	Missouri	16	Pennsylvania	17		

[資料] National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics 2002*, Table 150

次に、義務教育完了までの教育制度の特質を見よう（図Ⅲ－2・3）。学校段階区分は学校区教育委員会によって定められるが、初等教育段階においては1～5学年、1～6学年のいずれかの学年構成をとる学校が全体の過半数を占め、中等教育段階ではその6割が4年制（9～12学年）となっている⁽¹⁸⁾。これらのデータからは、5-3-4制を採用する学校区が最も

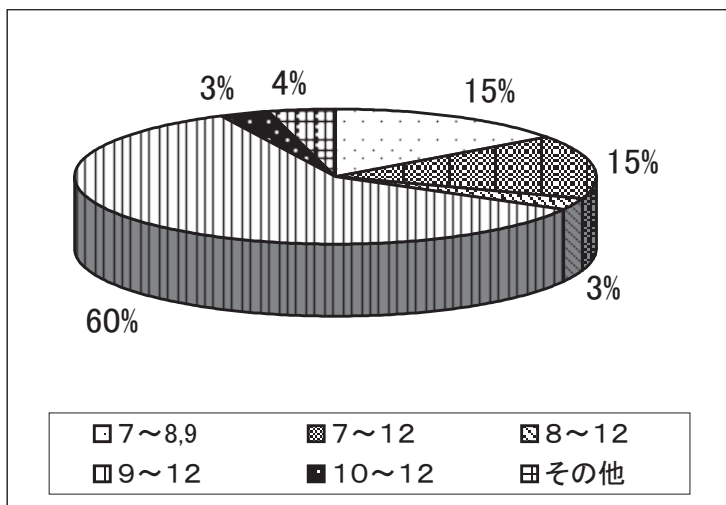
多く、6-2-4 制がそれに続く実態が浮かび上がる。

【図Ⅲ－２】 初等学校の学年別構成比(2000-01 年度)



[資料] National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics 2002*, Table 98

【図Ⅲ－３】 中等学校の学年別構成比(2000-01 年度)



[資料] National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics 2002*, Table 98

③入学者選抜のない公立学校

アメリカにおける公立初等中等教育諸学校は、ごく少数の州立機関を除き、全教育段階を通じて学校区教育委員会によって設置される。生徒たちは、原則として、当該教育委員会が設定する通学区域ごとに就学指定された学校に在籍し、日本の高校入試に相当する入学者選抜はいずれの段階においても通常実施されることはない。学校選択制度の導入・拡大促進施策がとられる今日にあっても、大多数の生徒たちは指定された公立学校に通っている（表Ⅲ－３）。また、全ての州において、公立初等中等教育諸学校の授業料は無償とされ、無償制

は義務教育完了年齢にかかわらず全教育段階に適用される。16歳あるいは17歳をもって義務教育の完了とする州においても、義務教育の完了と学校段階の区切り（卒業）が重複することは例外的であり、圧倒的多数の生徒は義務教育の完了時期を高校在学中に迎える。義務教育完了年齢の高低を問わず、いずれの州においても、高校は義務教育機関として位置づけられている。付言すれば、高校までの学校間接続を、日本的な含意をこめた「卒業」「進学」という概念（＝人生における何らかの節目）として捉えること自体がまれである。学校区ごとに多様な学校段階区分が採用され、学校区教育委員会によるシームレスな教育課程行政が実施されるアメリカでは、高校卒業が人生で初めて迎える「卒業」であると言えよう。

【表Ⅲ－3】就学指定校への在籍率（1999-2000年度）

学年	公立就学指定校	公立選択校 (就学指定校以外の公立校)	私立学校 (宗教・宗派系)	私立学校 (非宗教系)
1～5	73.7	15.3	8.6	2.5
6～8	78.6	11.7	7.5	2.2
9～12	76.9	14.1	5.3	2.3
全体	75.9	14.5	7.3	2.3

[資料] National Center for Education Statistics, *The Condition of Education 2002*, Table 29-2

④重層的・継続的なトラッキングメカニズム

このような就学指定制度に基づく場合、どの段階においても、多様な能力・興味・関心をもった生徒たちが単一の学校に集うこととなる。各生徒の能力・関心等の違いが鮮明化する中等教育段階においては、大学進学にも就職にも対応し得る幅広い選択科目の開設が不可避免的に求められ、公立高校の圧倒的多数は総合制となっている。

ここで、学校間接続時に入学者選抜を行わないゆえに、学校内部において重層的かつ継続的なトラッキング（将来の進路選択に規定力をもつ階層化）のメカニズムが機能していることを指摘する必要がある⁽¹⁹⁾。

まず、中等教育段階、特に高校における多様な科目開設と各科目の履修条件(prerequisite)自体がトラッキング機能を発揮する。生徒の能力・関心等に均質性が見られない状況にあつては、いわゆる基礎教科においても学年統一の授業実施が困難となる場合が生じ、特に学力差が顕著となる数学等においては「落ちこぼれ」を生む危険性をはらむと言える。よってアメリカでは、早い場合には6年次から、遅くとも9年次から数学を中心とした到達度・習熟度別科目選択制が導入されている。各科目にはそれぞれ、前年度までに履修を終えるべき科目・成績等が履修条件として明示され、学習の系統性が保持されるのである。つまり、成績がよく意欲も高い生徒にはより高度な科目が準備され、そうではない生徒にはそれぞれの到達度と意欲に見合う科目が準備される中で、学年が進むにつれて到達度の格差が拡大し、結果的にそれはトラッキングとして働く。

次に、このような科目選択と表裏一体の制度として広く定着している複数の高校卒業要件に注目する必要があるだろう。教育水準の向上を企図する全米的教育改革が開始された 1980 年代前半、従来の高校卒業要件の総体的引き上げを図ると同時に、4 年制大学進学希望者を対象とした卒業要件（上級卒業要件）、進学を想定しない者を対象とした卒業要件（一般卒業要件）等、複数の卒業要件の導入する学校区が急速に増加した⁽²⁰⁾。80 年代後半には、卒業要件の引き上げが高校中退を助長するとの批判が相次いで出され⁽²¹⁾、この動向に拍車をかけたと言える。また、単一の高校卒業要件のみを設定する場合においては、当該要件は、州立 4 年制大学の入学許可基準を満たすものではない。高校卒業要件を一律に大学入学許可基準に合致させようとするれば、高校中退者の増加をまねくとの批判を免れないからである。このような中であって、4 年制大学への進学を希望する者は、9 ないし 10 学年在籍時より、計画的に上級卒業要件あるいは大学入学許可基準を満たすための計画的な科目履修が求められる。第 1 節において参照した OECD 報告書は、普通教育を主とする高校内部において普通コースと大学進学者向けコースの分化が見られることをアメリカの特質としたが、このコース分化を生む直接的要因は、大学進学希望者とそうでない者がそれぞれ到達すべきゴールの間に顕在的な格差が設けられていることに求められる⁽²²⁾。

アメリカの高校の典型である総合制公立高校では、いわゆる基礎教科においても到達度・習熟度別の科目選択が許容され（現実には、何らかの選択をしなくてはならず）、大学進学を想定しないまま科目履修を開始した者が途中で進学への進路変更をすることには困難が伴うと言えよう。

⑤多様な移行ルートを提供とキャリア教育

このようなトラッキングメカニズムを内在させる公立高校制度をもつアメリカにおいては、当該トラッキングの「負の機能」を最大限に抑制するための施策の構築が求められる。そのため、①具体的将来展望をもたせるためのキャリア教育の継続的实施、及び、②進路選択の可塑性をできるだけ高める仕組みの確立と運用に力が注がれているのである。そしてさらに、③中等後教育・成人教育機関においても様々なセカンドチャンス、つまり中退者を典型とする *disadvantaged group*（不利な立場におかれた者）を主たる対象とした職業生活への移行支援プログラムが提供されている。本稿では、第 2 章・第 3 章においてこれら施策の具体像を明らかにしたい。

（2）若年者就職支援施策が根ざす現実

①若年層の人種・民族構成

まず、人種・民族のサラダボウルとも形容されるアメリカにおける人種・民族構成を確認しよう。18 歳以下の総人口における構成は、2000 年現在、白人 64%、黒人 15%、ヒスパニック 16%、アジア・太平洋民族 4%、先住民族 1%であり、これまで漸増してきたヒスパ

ニックの更なる人口増が予測されている（表Ⅲ－４）。

【表Ⅲ－４】 18歳人口の人種・民族構成の推移（1980-2020）（％）

	1980	1985	1990	1995	2000	2010*	2020*
白人（非ヒスパニック）	74	72	69	67	64	59	55
黒人（非ヒスパニック）	15	15	15	15	15	14	14
ヒスパニック	9	10	12	14	16	21	23
アジア・太平洋民族	2	3	3	4	4	5	6
先住民	1	1	1	1	1	1	1

[註] *予測値

[資料] Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics, *America's Children: Key National Indicators of Well-Being, 2003*, Table POP3

②高校における職業・キャリア教育関連科目の履修状況

次に高校における就職支援プログラムの中核となる職業教育・キャリア教育関連科目の履修状況を見よう。全体として当該科目の修得単位数は少なく（表Ⅲ－５）、特定専門分野の科目を継続的・集中的に履修する生徒は著しく減少している（表Ⅲ－６）。

【表Ⅲ－５】 高校卒業時における職業・キャリア教育関連科目の取得単位数*の推移(1982-1998)

	1982	1992	1998
合計	4.68	3.99	3.99
職業教育	3.03	2.84	2.87
キャリア教育**	0.95	0.62	0.61
家政・消費者教育	0.69	0.54	0.51

[註] *カーネギー単位

**general labor market preparation

[資料] National Center for Education Statistics, *The Condition of Education 2001*, Table 35-1

【表Ⅲ－６】 高校卒業時に職業・キャリア教育関連科目を3単位以上取得した者の割合の推移(1982-1998)（％）

	1982	1992	1998
分野を問わずに3単位以上取得した者	46.2	42.2	43.8
単一専門分野について3単位以上取得した者	33.7	24.9	25.0

[資料] National Center for Education Statistics, *The Condition of Education 2001*, Table 35-2

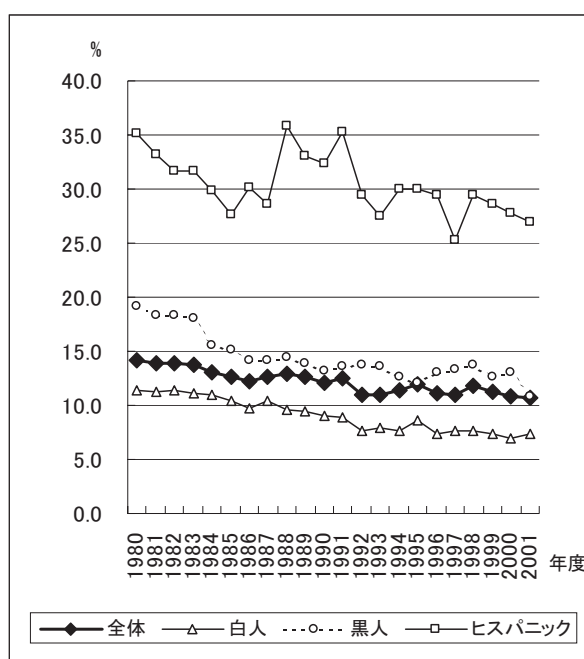
高校卒業時の平均取得単位数は、1982年当時は21.6単位であったものが、1998年には25.1単位まで増加した⁽²³⁾。これは学力向上をねらう教育改革、直接的には卒業要件の総体的引き上げによるものと見なされる。職業教育・キャリア教育関連科目が高校生の履修全体に占めるウエイトは相対的に低下してきていると言えよう。

③高校中退率と中退後の高卒資格取得率

アメリカにおいて高校中退率は、「event rate（単年度ごとの中退率）」、「status rate（一定年齢層における中退率）」、「cohort rate（縦断調査によって得られる特定コーホートにおける中退率）」いずれかによって示される。義務教育段階でもいわゆる「飛び級」や「留年」の慣行が見られ、また、生涯学習（成人教育）機関等においても高校教育プログラムが提供されるアメリカでは、「単年度ごとの中退率」は必ずしも同一年齢集団における高校中退あるいは高卒資格未取得の現実を明らかにするものではない。

ここでは、16歳から24歳集団における中退率(status rate)の変容を挙げよう(図Ⅲ-4)。この20年、総体的な中退率は減少傾向を示し、2001年現在の中退率は10.7%となっている。人種・民族別にみると、白人7.3%、黒人10.9%、ヒスパニック27.0%（いずれも2001年）となり、マイノリティーグループ、特にヒスパニックの高い中退率が確認される。

【図Ⅲ-4】人種・民族集団別中退率(16歳～24歳集団における中退率)の推移(1980-2001)



[資料] National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics 2002*, Table 108

次に、高校中退後の高校卒業資格取得率を整理する(表Ⅲ-4)。この表は、1988年度に8学年に在籍していたものの、その後のいずれかの学年で高校を中退した若者に対象を限定し、1994年現在で高校卒業資格の取得率を調査した結果をまとめたものである。彼らが仮に中退しなければ、高校卒業は1992年に予定されていた。すなわちここに示される高校卒業資格取得率(44.0%)は、当初予定していた高校卒業時期から2年を経過した時点における状況である。またこの表からは、高校卒業資格取得率と家庭の経済状況及び各種学力テスト成績との高い相関が確認できる。経済的に恵まれない家庭に育った中退者ほど高校卒業資格

取得のための活動をしない傾向にあり、成績低迷者もまた同様の傾向を示している。

【表Ⅲ－7】1988年度に8年生であった高校中退者における1994年現在の高校卒業資格取得率

	高校卒業資格取得済			高校卒業資格未取得		
		卒業証書 (diploma)	高卒相当 資格		高卒資格取得に向けて 学習中	中退のまま (staying out)
全体	44.0	15.5	28.5	56.0	23.7	32.3
性						
男	44.6	12.9	31.7	55.4	22.8	32.6
女	43.3	18.2	25.1	56.7	24.7	32.0
人種・民族						
アジア・太平洋民族	32.5	20.5	12.0	67.5	28.0	39.5
ヒスパニック	38.8	15.3	23.5	61.3	21.2	40.1
黒人	41.5	15.7	25.8	58.5	29.4	29.1
白人	46.5	15.2	31.3	53.6	22.7	30.9
先住民族	43.0	18.0	25.0	57.0	14.0	43.1
家庭の経済状況*						
下位	33.0	12.6	20.4	67.0	24.9	42.1
中位	49.6	17.4	32.2	50.4	23.8	26.6
上位	73.9	21.0	52.9	26.1	16.4	9.7
学力テスト結果**						
下位	29.5	11.6	17.9	70.5	28.5	42.0
中位	54.6	19.5	35.2	45.4	18.8	26.6
上位	75.8	25.0	50.8	24.2	17.7	6.6

[註] *1988年当時の経済状況

**1988年までに実施された複数の学力テスト結果の平均

[資料] National Center for Education Statistics, *Subsequent Educational Attainment of High School Dropouts*, 1998, Table 1

④高等教育機関への進学率

一方、高校卒業後すぐに高等教育機関への進学する者の割合は、近年では65%前後を推移している(表Ⅲ－8)。また、進学者全体のうち、およそ6割は4年制大学へ、4割がコミュニティーカレッジへ進学している(表Ⅲ－9)。全米でおよそ1100校設置されている2年制州立大学、すなわちコミュニティーカレッジは、高校卒業資格を有する者に対して原則的に入学者選抜を行わず、充実した職業教育・専門技能訓練プログラムを提供している。よって、学位(準学士)取得を目標としない入学者も例外ではない。また、同一州内の州立4年制大学との単位互換制度が確立しており、4年制大学に比べ授業料が低く設定されている。そのため、4年制大学への編入をコミュニティーカレッジへの入学目的とする者も入学者の4分の1を占める(表Ⅲ－10)。なお、1995年にコミュニティーカレッジに入学した者について見れば、4年制大学への実際の編入率は28.9%であった⁽²⁴⁾。

【表Ⅲ－８】人種・民族別大学進学率の推移(1996-2000)

年	全体	白人	黒人	ヒスパニック
1996	65.0	67.4	56.0	50.8
1997	67.0	68.2	58.5	65.6
1998	65.6	68.5	61.9	47.4
1999	62.9	66.3	58.9	42.3
2000	63.3	65.7	54.9	52.9

[資料] National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics 2002*, Table 183

【表Ⅲ－９】大学進学者の進学先種類別構成の推移(1996-2000)

	4年制大学	コミュニティーカレッジ	私立短期大学
1996	61.3	37.0	1.7
1997	61.3	37.0	1.7
1998	62.2	36.2	1.7
1999	62.2	36.1	1.7
2000	61.2	37.2	1.6

[資料] National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics 2002*, Table 173

【表Ⅲ－10】コミュニティーカレッジへの入学目的 (1995-96年度入学者)

4年制大学への編入	準学士取得	職業資格取得	資格等の取得を目的としない
24.8	48.9	10.8	15.9

[資料] National Center for Education Statistics, *The Condition of Education 2003*, Table 19-1

ここで、表Ⅲ－８・表Ⅲ－９によって示される進学（高校卒業直後の進学）動向のみからアメリカにおける学生像を把握するのが困難であることに言及する必要があるだろう。大学は生涯学習機関としても位置づき、成人としての社会経験・職業経験を有する non-traditional students が多く在学している（表Ⅲ－11）。

【表Ⅲ－11】大学院を除く高等教育機関在籍者(undergraduates)の年齢構成
(1999-2000年度)

	18歳以下	19-23歳	24-29歳	30-39歳	40歳以上	平均年齢
全体	9.5	47.7	17.0	13.9	11.9	26.4歳
4年制大学	10.9	58.3	14.5	9.4	6.9	24.2歳
コミュニティーカレッジ	8.5	36.6	18.4	18.5	17.9	28.9歳

[資料] National Center for Education Statistics, *The Condition of Education 2003*, Table 32-1a

⑤最終学歴・最高学位別人口構成

このように、高校以下の教育機関を中退した者の多くが後に高校卒業資格を取得し、高等教育機関にも多くの non-traditional students が在籍するアメリカにおいては、単年度ごとの中退率・進学率をもって、進学動向あるいは学校から職業への移行動向の全体を把握する

ことがきわめて困難である。ここでは、学歴から見たアメリカ社会の一側面を切り取る資料として、25歳以上の総人口における最終学歴・最高学位別構成を挙げる（表Ⅲ－12）。

【表Ⅲ－12】 25歳以上の総人口における最終学歴・最高学位別構成（2000年）

高校以下中退	4学年以下で中退	2.2	19.6
	5～8学年で中退	5.3	
	9～12学年で中退	12.1	
高卒	高校卒業・高校卒業資格取得	28.6	28.6
学位未取得	大学での単位取得あり（1年未満在学）	7.1	21.1
	大学での単位取得あり（1年以上在学）	14.0	
学位取得	準学士	6.3	30.7
	学士	15.5	
	修士	5.9	
	専門学位	2.0	
	博士	1.0	

〔資料〕 U.S. Census Bureau, QT-P20, Educational Attainment by Sex: 2000

⑥成人教育（生涯学習）講座への参加率

中等教育段階以降の職業技能に関する教育プログラムは、各種の成人教育（生涯学習）機関においても広く提供されている。日本での生涯学習プログラムの大半は、教養的・趣味的講座によって構成されるが、アメリカにおいては多くの資格取得支援講座、職業技能関連講座が開設され、その受講者も多い。若年層が活発に生涯学習講座に参加し、近年その傾向がさらに強まっている点も日本との比較の上では特徴的である。1995年・99年になされた全米調査では、過去1年間に成人の4割以上が何らかの生涯学習講座に参加したことが明らかにされ、教養的・趣味的講座への参加率と職業技能関連講座への参加率はほぼ等しく、約2割であった。近年特に、高校卒業資格を取得していない者、及び、失業者の生涯学習講座参加率が著しく高まっている（表Ⅲ－13）。

また、生涯学習における日米の違いは、行政機構上の差異としても現れている。アメリカでは、教育行政機構上、生涯学習と職業教育あるいはリテラシー教育とが不可分に組み合わせられて所掌されているケースが大半を占める⁽²⁵⁾。連邦教育省における「職業及び成人教育局 (Office of Vocational and Adult Education)」がその典型例であるし、多くの州教育当局においても同様である。ここにもアメリカにおける生涯学習の特質が示されていると言えよう。

【表Ⅲ－13】 成人*の生涯学習プログラム**への参加率の推移(1991-1999)

	1991年	1995年	1999年	増加率***
講座種類別				
講座全体	33.1	41.9	45.9	138.7
Adult basic education	-	1.2	2.0	-
資格取得講座	-	8.9	11.7	-
アプレンティスシップ ^o	-	1.1	1.8	-
職業技能関連講座	-	21.6	22.7	-
非職業的(教養・趣味)講座	-	19.1	21.2	-
年齢別				
16-24	33.9	47.0	50.7	149.6
25-34	41.5	53.0	60.3	145.3
35-44	45.2	51.0	51.7	114.4
45-54	32.8	47.0	49.5	150.9
55-64	22.4	28.2	35.2	157.1
65以上	10.3	15.2	18.7	181.6
最終学歴・最高学位別				
高卒資格未取得	12.6	15.8	22.0	174.6
高卒資格	23.8	31.6	35.7	150.0
大学在学経験または準学士	41.7	52.4	53.6	128.5
学士以上	53.6	60.7	63.6	118.7
就業状況別				
フルタイム就労	44.6	52.8	53.6	120.2
パートタイム就労	33.5	49.4	55.4	165.4
失業	26.9	40.9	47.1	175.1
無業・無職	21.9	27.6	32.1	146.6
退職者	8.8	13.7	19.9	226.1

[註] *16歳以上で初等中等教育機関に在籍していない者

**学位取得を目的とした高等教育機関におけるフルタイムプログラムを除く

***1991年調査結果から1999年調査結果への単純増加率(%)

[資料] Creighton, S., and Hudson, L., *Participation Trends and Patterns in Adult Education: 1991 to 1999*, National Center for Education Statistics, 2002, Table-B.2 and Table-B.3

⑦就業状況

第1節において紹介したOECD報告書「From Initial Education to Working Life: Making Transitions Work」は、アメリカにおける子どもたちのアルバイト経験が学校から職業生活へのスムーズな移行を支援する仕組みとして有効に機能していると指摘している。ここでは、第12学年(高校最終学年)在籍者の就労時間を挙げる(表Ⅲ－14)。高校の最終学年に在籍する者のおよそ8割が何らかのアルバイト経験をしており、週あたり21時間以上就労する者も4分の1を占めている。

【表Ⅲ－14】 第12学年在籍者の週あたりの就労時間(1998)

0時間	5時間以下	6～20時間	21時間以上
22.8	24.9	26.9	25.5

[資料] National Center for Education Statistics, *The Condition of Education 2001*, Indicator 21

一方、大学生においてはフルタイム就労率が全体で約 40%、コミュニティーカレッジでは 53.8%に及んでおり、就学と職業生活との両立がきわめて普通になされている（表Ⅲ－15）。これは社会人経験を経て大学に入学する者が多い現実とも呼応するものである。

【表Ⅲ－15】 大学院を除く高等教育機関在籍者(undergraduates)の就労状況
(1999-2000 年度)

	在籍者全体全体	4年制大学在籍者	コミュニティーカレッジ 在籍者
フルタイム就労	39.3	26.4	53.8
パートタイム就労	40.8	50.7	30.4
非就労	19.9	22.9	15.8

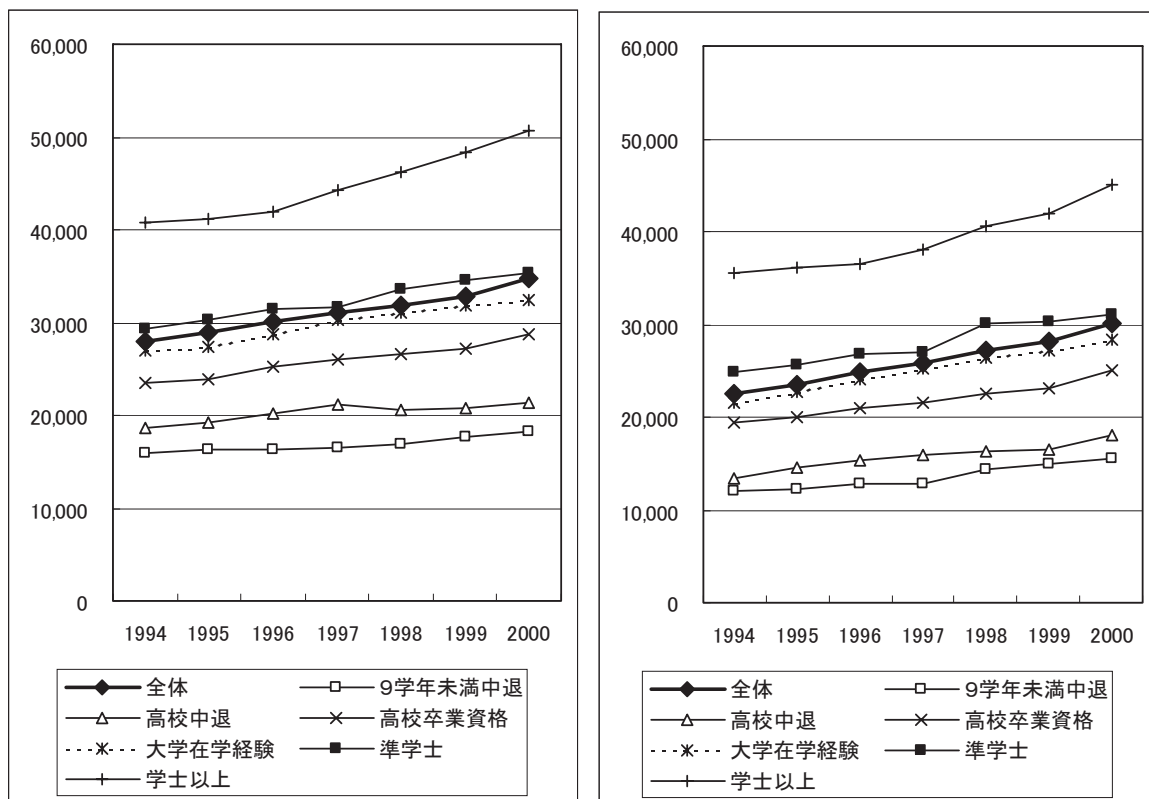
[資料] National Center for Education Statistics, *The Condition of Education 2003*, Table 32-1a

⑧収入

アメリカにおいて労働者の収入と学歴とは強い相関を示す。フルタイム就労者の場合、高校卒業資格をもたない者の収入は、準学士取得者に比して約 6 割、学士以上の学位をもつ者に対しては 5 割を下回る。1990 年代中盤以降、労働者全体の収入が増える傾向にある中で、学歴による収入格差はますます拡大している（図Ⅲ－5）。また、就労状況を問わずに 25 歳～64 歳年齢層全体における個人収入を見た場合、高校卒業資格を持たない者（中退後も高校卒業資格を取得しなかった者）の収入は、中退した時期の早晩の影響をほとんど受けず、きわめて低いレベルにとどまっていることがわかる（図Ⅲ－6）。これはすなわち、高校卒業資格をもたない層においては、フルタイム就労者の収入が低いだけでなく、無収入者の割合が突出して高いことによると考えられよう（表Ⅲ－16）。

また、性別及び人種・民族による収入格差も顕在的であり、男性に比べ女性の収入が低く、白人に比べマイノリティーグループの収入が低い。当該格差は、いずれの学歴集団においても確認され、これら格差は 90 年代を通じて拡大傾向にある（表Ⅲ－17・表Ⅲ－18）。

【図Ⅲ－５】 25歳以上のフルタイム就労者に おける最終学歴・最高学位別 年収（中央値）の推移(1994-2000) 【図Ⅲ－６】 25歳～64歳における最終学歴・最高学位別年収（中央値）の推移(1994-2000)



[資料 (図Ⅲ－５・図Ⅲ－６ 共通)] Current Population Survey, Detailed Person Income Tables, 1994 (PINC-06), 1995 (PINC-06), 1996 (PINC-06), 1997 (PINC-06), 1998 (PINC-06), 1999 (PINC-03), 2000 (PINC-03)

【表Ⅲ－16】 25歳～64歳における無収入者及び1万ドル未満年収者の割合 (最終学歴・最高学位別/2000年)

	全体	9学年未 満中退	高校中退	高校卒業 資格	大学在学 経験	準学士	学士以上
無収入	17.3	38.3	31.7	19.2	15.2	12.3	10.8
年収1万ドル未満	9.9	15.2	15.1	11.7	10.1	8.6	6.4

[資料] Current Population Survey, Detailed Person Income Tables 2000, September 2001, PINC-03

【表Ⅲ－17】25歳以上のフルタイム就労者における年収（中央値）（最終学歴・最高学位別、性別、人種・民族別／1994年）

	全体	高校卒業資格なし		高校卒業資格	大学在学経験のみ	準学士	学士以上
		9学年未満中退	高校中退				
全体	28,024	15,897	18,586	23,482	27,016	29,378	40,850
性別							
男	32,131	17,151	21,748	27,237	31,344	35,121	46,976
女	23,165	12,029	14,474	19,529	22,171	25,214	33,306
人種・民族別							
白人	29,248	16,176	19,053	24,412	27,540	30,033	41,295
黒人	22,471	14,978	17,023	20,023	22,274	25,598	33,899
ヒスパニック	20,779	14,937	15,880	20,753	25,391	26,937	35,308

[資料] Current Population Survey, Detailed Person Income Tables 1994, March 1995, PINC-06

【表Ⅲ－18】25歳以上のフルタイム就労者における年収(中央値)（最終学歴・最高学位別、性別、人種・民族別／2000年）

	全体	高校卒業資格なし		高校卒業資格	大学在学経験のみ	準学士	学士以上
		9学年未満中退	高校中退				
全体	34,852	18,267	21,391	28,807	32,400	35,389	50,758
性別							
男	40,181	20,447	24,439	32,494	38,650	41,072	60,449
女	28,977	15,399	17,210	23,721	27,190	30,180	41,131
人種・民族別							
白人	35,733	17,954	21,854	30,178	33,509	36,345	51,314
黒人	28,007	20,778	19,457	25,027	29,961	29,057	41,852
ヒスパニック	24,432	17,299	19,664	24,579	29,385	30,740	41,294

[資料] Current Population Survey, Detailed Person Income Tables 2000, September 2001, PINC-03

⑨若年層における不安定就労

第1節において主たる資料とした OECD 報告書は、アメリカにおける学校から職業生活への移行期に無業・失業を含む「ブラブラ行動」、すなわち不安定就労が顕著に見られると指摘した。ここではまず、当該報告書においても簡略な紹介がなされた Klerman と Karoly による研究結果を引用しよう。

Klerman らは、連邦労働省が 1979 年より開始した縦断研究 National Longitudinal Survey- Youth (NLS-Y) のデータを解析し、男性より女性のほうが、高校を卒業した者より中退者のほうが、また、白人より人種・民族的マイノリティーのほうが、若年不安定就労期が長引く傾向にあることを明らかにした。そして高校中退者及びマイノリティーグループにおいては、その不安定度が深刻であることを示している。Klerman らは、就労もせず教育機関にも在籍しない者の割合が、年齢を重ねるごとにどのように推移するか注目し、次の結果を得た（表Ⅲ－19）。高校中退者の非就労・非在学率（無業率）は高校を卒業した者に対

して明らかに高く、マイノリティーグループと白人との差も大きい。

【表Ⅲ－19】 男性の非就労・非在学(not working, not in school)率の時系列変化（人種/民族・学歴・年齢別）（18歳から28歳まで）

年齢	高校中退者			高校卒業者		
	白人	黒人	ヒスパニック	白人	黒人	ヒスパニック
18	18.5	34.2	24.5	15.6	33.3	-
19	17.6	35.1	28.7	13.4	27.6	16.3
20	18.2	32.5	24.4	9.8	21.1	14.2
21	17.6	28.9	28.1	10.8	14.1	11.9
22	13.9	27.7	23.7	8.2	19.3	13.9
23	14.7	30.4	23.5	7.0	15.0	11.9
24	12.9	30.9	18.2	6.2	14.1	9.2
25	9.7	29.9	18.4	4.7	12.2	8.9
26	13.3	24.4	16.2	5.4	12.9	8.6
27	10.3	28.3	17.7	2.2	11.3	8.6
28	15.6	28.2	-	4.2	11.2	-

[資料] Klerman, J. and Karoly, L. (1995) *The Transition to Stable Employment: The Experience of US Youth in their Early Career*; National Center for Research in Vocational Education, Table 3.2

また Klerman らは転職の回数にも注目し、若年不安定就労期の実態に迫っている。男性の場合の平均転職回数は18歳から24歳までにおよそ5回（6 jobs）、28歳までにはほぼ7回であるが、高校中退者の大半（75パーセント）は、24歳までに約8回、28歳までには9回以上の転職経験を有している⁽²⁶⁾。高校中退者の就労パターンをさらに人種/民族別に見ると、27歳までの転職回数は白人で8.1回、ヒスパニックが7.4回、黒人が6.0回である⁽²⁷⁾。高校中退者は他の学歴グループに比べて移行期における就労の不安定度が著しく高く、さらに、高校を中退した人種・民族的マイノリティーグループは、そのような不安定な就労機会すら得にくいと言えよう。アメリカでの学校から職業生活の移行期における大きな問題がここにある。

3. 若年就職支援施策の法的基盤

若年就職支援施策の法的基盤は、連邦教育省所掌の職業教育関連法、連邦労働省所掌の職業訓練関連法に大別される。前者は、学校における職業教育及びキャリア教育を根底から枠づけ、後者は学校外における就職支援施策の基盤となっている。ここではそれぞれの特質を整理し、その後、両省の最新予算を一覧として整理する。

(1) 職業教育関連法：学校における若年就職支援の法的基盤

①84年パーキンス法

連邦職業教育法の抜本的改正法として1984年10月に成立した「カール・D・パーキンス職業教育法(Carl D. Perkins Vocational Education Act、Public Law 98-524、以下、84年パーキンス法)」は、それまでの学校教育における就職支援のあり方を大きく変容させ、かつ、今日にもなお影響を残す連邦法として知られている。本法の主たる特質は、①「不利な立場におかれた者(disadvantaged individuals)」に対する大幅な連邦補助金の支出を規定し、②1970年代に全米的な推進が謳われたキャリアエデュケーション(Career Education)の後を引き継ぐ「総合的キャリアガイダンス・カウンセリングプログラム(Comprehensive Career Guidance and Counseling Program)」を提唱したことに集約される。

○「不利な立場におかれている者」に対する連邦予算の集中配分

84年パーキンス法は、従前の職業教育法と同様に、連邦補助金の配分を職業教育プログラムの対象年齢によって次のように定めた(Sec. 101)。

15歳～19歳：50%	20歳～24歳：20%
25歳～65歳：15%	15歳～65歳：15%

この配分については現行法においても変更なく引き継がれており、連邦職業教育法の基本的枠組みと言えよう。84年パーキンス法の独自性は、上記補助金を受領した州に対して、その総額の57%を対象者属性を特定した職業教育プログラムに使用するよう規定した点にある(Sec. 202)。特定対象者及びその配分率は次の通りである。

心身障害者：10%
不利な立場におかれている者(disadvantaged individuals)：22%
職業訓練あるいは再訓練を必要とする成人：12%
配偶者をもたない有子労働者あるいは専業主事担当者(homemaker)：8.5%
職業教育における性差固定概念撤廃のためのプログラム参加者：3.5%
矯正機関に入所している犯罪者：1%

84年パーキンス法は、15歳から19歳を対象とした職業教育を主軸とする点において従来の職業教育法の枠組みを引き継ぎつつ、「これまでの職業教育において望ましい扱いを受けてこなかった者」を具体的に挙げ、彼らをターゲットとした職業教育プログラムの確実な運用を求めたのである⁽²⁸⁾。予算を集中させた「不利な立場におかれた者」について同法は次のように定義した(Sec. 521)。

アカデミックなもしくは経済的なハンディキャップをもつ者で、かつ、職業教育において彼らに成功をおさめさせるためには特別な援助を必要とする者を意味する（ただし、心身障害者を除く）。ここには、低所得世帯の家族、移民、英語の運用能力の不自由な者、中等教育からの中退者、中退する可能性のある者が含まれる。

学校における職業教育を中核とした「不利な立場におかれた者」への働きかけに対して積極的な連邦支援を定めた 84 年パーキンス法は、その後の活発な議論を呼び起こすこととなった。本法は、90 年代の教育改革において、職業教育、及び、学校から職業生活への移行が焦点のひとつとなる契機を提供したと言えよう。

○総合的キャリアガイダンス・カウンセリングプログラム

1960 年代のアメリカでは、対ソ科学技術開発競争とも言うべき背景にたつて、学力水準の向上を目標に掲げた教育改革が推進された。しかし、60 年代末には一連の施策に対して「落ちこぼし」を助長するとの批判が高まり、70 年代には抜本的な方向転換が図られたのである。「教育の人間化」とのスローガンが掲げられる中で、カリキュラムの多様化（中等教育段階における大幅な選択科目の導入）とともに、わかりやすい授業・生活に密着した教育等の実践のための模索が全米的に進められた。このような中で、学校教育のすべての科目において学習内容の職業的応用可能性（直截には、将来何に役立つか）を強調し、中等教育段階では学習内容に関連をもつ進路情報の提供を行うなど、キャリア教育の教科への組み入れ（infusion）を方法的な特質とするキャリアエデュケーション(Career Education)が連邦教育省によって提唱され、全米の学校で推進されたのである。

しかし、70 年代後半から、教育をとりまく政策的環境は大きく変化していった。76 年以降の貿易赤字はアメリカ経済の総体的弱体化を象徴し、国際競争力回復のための人材開発への期待が高まりを見せた。また、学校教育にアカウンタビリティを求める動きが活発化し、州内統一学力試験が急速に導入されたことにより、人々の関心は学校教育の成果、具体的には標準テストにおける成績の推移に集まったのである。学習の職業的応用可能性を強調し、そのために社会人講師を招くなどの実践も見られたキャリアエデュケーションには、「反知性的」との評価が目立ち始めた。さらに、「小さな政府」を指向し一時は連邦教育省の廃止をも決定したレーガン政権の新連邦主義によって、連邦教育省主導具体的モデルに基づくキャリアエデュケーションの影響力は急速に衰えたのであった。

このような中で、パーキンス法は「総合的キャリアガイダンス・カウンセリングプログラム(Comprehensive Career Guidance and Counseling Program)」を定め、次の諸領域を連邦援助の対象とした(Sec. 331-333)。

- 1) 個人が自己評価・キャリア計画・キャリア決定・エンプロイアビリティを高める諸技能(employability skills)を獲得することへの支援
- 2) 個人が教育及び諸訓練から職業へと移行することへの支援
- 3) 個人が現職で求められている技能を保持することへの支援
- 4) 個人が衰退傾向のある職業から、高度技術を必要とする新しい分野の職業、あるいは従事者の不足している職業への移行するために新たな技術を獲得することへの支援
- 5) 個人が自らのキャリアの過程で新たな職業を探し、自らのキャリア目標を明確化することへの支援

そして、学校教育におけるこれらの支援は、正規のスクールカウンセラーによって計画・運営されるべきであると規定されたのだった。つまり、実践具体的方法については各州・各学区に委ねると同時に、実践を支える組織の中核にスクールカウンセラーを据え、実践すべき活動目標を列挙することによって、就職支援のためのガイダンスとカウンセリングを提供しようとしたのである。連邦主導のモデル作成を行い、教科教育との融合・組み入れをその方法論の基軸としたキャリアエデュケーション政策とは際だつ相違である。また同法は、総合的キャリアガイダンス・カウンセリングプログラムが「地域社会に密着」すべきであるとし、具体的には「家庭、地域社会、産業界、工業界、労働界、および、女性、マイノリティー、障害者、経済的に不利な立場に置かれる者等のあらゆる住民の協力を求めるものでなくてはならない」と定めている。その後、1989年には、本法が示した枠組みを実践に移すための「全米キャリア開発指針」が準政府機関である全米職業情報整備委員会（National Occupational Information Coordinating Committee）によって策定され、スクールカウンセラーを計画・運営の中核に据えた地域連携型進路指導プログラムが、全米に広く浸透していった。

84 パーキンス法に基づく総合的キャリアガイダンス・カウンセリングプログラム施策は、キャリア教育と教科教育との融合を前提とした枠組みを廃したことにより、学力の向上を指向する 80 年代以降の教育改革総体との調和性も確保し得たと言えよう。スクールカウンセラーを中核とするキャリア教育の実践は、今日でもなおアメリカの学校教育の特質となっている。

②90 年パーキンス法

90 年代の就職支援施策の方向性をまず示したのは、1990 年のカール・D・パーキンス職業教育及び応用技術教育法改正法（Carl D. Perkins Vocational and Applied Technology Education Act Amendments of 1990、Public Law 101-392、以下、90 年パーキンス法）であった。本法は「高度技術社会において就労する上で必要なアカデミックな能力と職業技能的能力の双方を習得し得る教育プログラムの改善」を主たる目標として成立し（Sec.2）、

本法による各州への連邦補助金は、まず第一に職業教育カリキュラムとアカデミックなカリキュラムの統合のために使用されなくてはならないと定められた (Sec.201)。

これはすなわち、84年パーキンス法が定めた「不利な立場におかれた者」をターゲットとした職業教育の拡充策が、短期間のうちにその質的転換を余儀なくされたことを意味する。中等後教育、特に高等教育への接続を可能とするアカデミックな学習から、職業教育を切り離し、後者の拡充を求めた84年パーキンス法の枠組は「不利な立場におかれた者」を救う手だてとはならない、との判断が下されたのである。労働市場では職場のOA化を背景として単純作業労働が機器によって代替される明確な傾向が生じており、また、高校卒業資格を持たない者はもちろんのこと、高校卒業後直ちに就労する者であっても、若年期の不安定な雇用環境や低い所得等の問題に直面せざるを得ない。これらの現実が、84年パーキンス法への批判に直結したと言える。(90年パーキンス法がその基本的枠組みとした「職業教育カリキュラムとアカデミックなカリキュラムの統合」は、本法によって初めて連邦補助金の対象とされたテックプレップ制度(Tech-Prep Programs)に最も顕在的に示される。テックプレップ制度については本稿第2章において詳しく言及する。)

③移行機会法

90年パーキンス法が形成した職業教育とアカデミックな教育との間に見られた従来の「垣根」を取り払おうとする政策動向は、1994年に成立した「学校から職業への移行機会法 (School-to-Work Opportunities Act, Public Law 103-239、以下、移行機会法)」によってさらに拡大することとなる。本法は、2001年10月までの時限立法として成立し、2001年には更新されることなく廃止となったが、90年代後半の若年者就職支援施策に与えた影響はきわめて大きい。本法は、従来型職業教育法、すなわち84年パーキンス法、90年パーキンス法とは別に各州に対して連邦補助金の支出するものであり、当該補助金は、a)移行システム立ち上げ用補助金(State Development Grants)と、b)立ち上げ後5年間に限定した初期補助金(State Implementation Grants)とに大別される。各州には、これらの補助金を基とした独自の移行システムの構築が求められたのである。

移行機会法は、若年労働者層の4分の3を占める学士の学位を持たない者の多くが今日の職場が要求する諸技能に欠け、高校卒業資格を持たない者がマイノリティーを中心に多く、中等後教育を経ない労働者の収入が低迷している等の事実認識に基づき制定され (Sec.2)、その目標は次の5点に集約される⁽²⁹⁾。

- 1) 「職場における学習(work-based learning)」「学校における学習(school-based learning)」の統合、アカデミックな学習と職業的な学習の統合、及び、中等教育から中等後教育への円滑な接続の実現
- 2) 「キャリア専攻(career majors)」の修了支援

- 3) 「職場における学習」「学校における学習」「両者を統合する活動(connecting activities)」それぞれにおける具体的な学習の一体性（一貫性）の確保
- 4) 将来生徒自らが携わろうとしている産業（業種）についての経験・理解の提供
- 5) 本法が規定する活動、求職活動、雇用、及び、それらに関連する活動に対する、全ての生徒の平等なアクセス保証

本法は、これらの目標が明示するように、事業所における技能訓練を典型とする「職場における学習」を高校段階に導入し、それを、キャリア教育及びアカデミックな学習を軸とする「学校における学習」と有機的に統合することが、今日求められる若年労働者育成の鍵であるとの前提に基づいている（Sec.2 (8)）。そして、生徒個人々の具体的な学習内容は、遅くとも第 11 学年までに決定される各「キャリア専攻」、すなわち、「学卒一次就職 (a first job) の準備のための学習領域あるいはその学習シークエンス」を基に決定される。また、移行機会法が定めるプログラムは、性別・障害の有無・社会経済的背景を問わず、「学業優秀な生徒 (academically talented students)」までも包含する「すべての生徒」対象とするのである（Sec.4 (2)）。

90 年パーキンス法によって志向された職業教育とアカデミックな教育との「垣根」の撤廃は、移行機会法によってさらに推し進められたと言えよう。

④現行職業教育法

90 年パーキンス法は、1998 年の改正法（Carl D. Perkins Vocational and Applied Technology Education Amendments of 1998、Public Law 105-332、以下、98 年パーキンス法）によって改正・更新され、現行法として今日に至っている。90 年パーキンス法を大枠で引き継ぐこととなった 98 年パーキンス法は、自らの目的を次のように定めている（Sec. 2）。

- 1) 高度にアカデミックな教育スタンダード(challenging academic standards)を構築するための州及び地方における施策の促進
- 2) 職業技術教育を受ける生徒に対して提供されるアカデミックな教育と職業技術教育とを統合し、かつ、彼らにおける中等教育と中等後教育との円滑に接続を支援する施策の促進
- 3) テックプレップ制度を含む職業技術教育を開発し、実施し、改善する上での州及び地方の自律性の拡大
- 4) 職業技術教育の改善に有効な研究成果の共有化及び現職研修及び教育支援の提供

ここでは、職業教育とアカデミックな教育との統合という 90 年パーキンス法の主旨が引き継がれ、職業教育がアカデミックなスタンダードの向上にも寄与すべき点が強調されている。「職業教育＝非進学者向けの教育」という旧来の枠組みを打破し、より多くの者に実質

的な進学機会を保証すべきであるとの方針が再確認されていると言えよう。また、98年パーキンス法において新設された「研究成果の共有化及び現職研修及び教育支援の提供」は、連邦職業教育研究所の機構変革と役割の変容を促す規定である。この点については、本稿終章において改めて紙幅を充てることにしたい。

(2) 職業訓練関連法：学校外における若年者就職支援の法的基盤

①職業訓練パートナーシップ法

アメリカにおける連邦レベルの職業訓練関連法は、1960年代以降、「不利な立場におかれた者」を対象とした施策をその主軸に据えてきた。1962年の「マンパワー開発訓練法(Manpower Development and Training Act)」を先鞭として、本稿第3章でも詳しく言及するジョブ・コア(Job Corps)等の創設を規定した1964年の「経済機会法(Economic Opportunity Act)」等が成立したことにより、今日の学校外における職業訓練の基盤は60年代に形成されている。

そして1973年には、従来の職業訓練諸法を整理統合する包括法である「包括雇用・訓練法(Comprehensive Employment and Training Act, Public Law 93-203)」が成立し、さらに1982年には、その全面改正法「職業訓練パートナーシップ法(Job Training Partnership Act, Public Law 97-300)」が制定された。そして、職業訓練パートナーシップ法は90年代までの学校外における職業訓練施策を枠づける法的基盤となったのである。本法によって規定される主要プログラムは、以下の通りである。

Title II: 不利な立場におかれた者に対する訓練

Part A: 成人及び若年を対象としたプログラム

Part B: 夏期若年雇用・訓練プログラム

Title III: 非自発的離職者(Dislocated Workers)に対する訓練・支援

Title IV: 連邦直轄プログラム

Part A: 原住民及び移民季節労働者に対する雇用・訓練プログラム

Part B: ジョブ・コア

Part C: 退役軍人雇用プログラム

Part D: 全米的な枠組みを必要とする諸施策(National Activities)

Part E: 労働市場情報の整備

Part F: 連邦雇用政策委員会(National Commission for Employment Policy)

Part G: アーマーマティブアクションの徹底

上記各プログラムのうち、Title II及びTitle IIIに規定されるものは、連邦補助金を受けた州(実際には州からの配分を受ける各地方)の裁量に大きく委ねられ、連邦政府あるいは連邦

政府との直接契約を結んだ機関が運営するのは、連邦直轄プログラム(Title IV)に限られる。

職業訓練パートナーシップ法は、その後、86年改正(Public Law 99-496)、88年改正(Public Law 100-495)、91年改正(Public Law 102-235)、92年改正(Public Law 102-367)を経つつ、90年代においても職業訓練施策の基盤として機能した。特に92年改正法は、a)低所得者を対象とする職業訓練への連邦補助金の支給、b)不利な立場におかれた者を対象とする職業訓練に対する連邦補助金の10%拡大、c)不利な立場におかれた若年層の教育機会の拡充等を定めた点で注目される。本改正法によって、「Title II: 不利な立場におかれた者に対する訓練」は

Part A: 成人を対象としたプログラム

Part B: 夏期若年雇用・訓練プログラム

Part C: 若年を対象としたプログラム

の3パート構成となった。

②労働力投資法

1998年8月、これまでの職業訓練、リテラシー教育、職業リハビリテーションの各プログラムに対する連邦施策を包括的に枠づける「労働力投資法(Workforce Investment Act, Public Law 105-220)」が成立した。本法は「Title I: 労働力投資システム」「Title II: 成人教育及びリテラシー」「Title III: 労働力投資関連施策」「Title IV: リハビリテーション法改正」によって構成される。

本法の成立を受け、職業訓練パートナーシップ法は廃止されることとなったが、これまでの主要職業訓練プログラムに対する連邦補助金規定の大幅な改廃はなされていない。職業訓練パートナーシップ法において焦点化された「不利な立場におかれた者」への職業訓練施策関連規定は、「Title I」における「若年施策(Subtitle B, Chapter 4)」、「成人及び非自発的離職者に対する雇用・訓練施策(Subtitle B, Chapter 5)」として引き継がれている。また、連邦直轄プログラムの一つであり1964年から継続されてきたジョブ・コアにも、改めて独立規定(Subtitle C)が付与されている。

本法による新たな施策のうち、若年者に対象を限定しない雇用支援の観点から注目に値するのは、「ワンストップキャリアセンター(One-Stop Delivery System)」の整備であろう(Sec. 121)⁽³⁰⁾。ワンストップキャリアセンターは、職業訓練及び成人教育講座、雇用関連情報(求人情報、求職者情報)、キャリア・カウンセリング等のサービスをひとつのセンターで提供しようとするものであり、「労働力投資地域(Workforce Investment Area)」ごとに最低一カ所の設置が義務づけられている。「労働力投資地域」とは、学校区、コミュニティーカレッジの通学区、単一の労働市場を構成する範囲等を参考に、州知事が指定する地域区分である(Sec. 116)。

なお、2003年5月には本法改正を求める法案(H.R.1261)が下院を通過し、2003年9月現

在では連邦法（Workforce Reinvestment and Adult Education Act of 2003）としての成立が近いと予測されている。法案では、成人教育の更なる活性化、学校外における若年層教育プログラムの拡充、ワンストップキャリアセンターの機能強化等が目指されている。

（３）2003－2004 年度連邦予算

①連邦教育省予算

連邦教育省予算の特質は、自律的裁量に基づくプログラム(discretionary programs)に対する支出の割合が著しく高いことである。これは、合衆国憲法が、連邦政府に教育行政上の命令権を付与していないことに起因する（表Ⅲ－20）。

【表Ⅲ－20】連邦教育省予算（2003、2004 会計年度）（単位：100 万ドル）

	2003会計年度	2004会計年度	変動
自律的裁量に基づくプログラム (Discretionary Programs)	50,310	53,139	2,829
連邦により委任されるプログラム (Mandatory Programs)	10,094	8,244	-1,850
連邦教育省予算総額	60,404	61,383	979

[資料] U.S. Department of Education, Education Department Budget History Table: FY 1980- Present, 2003

【表Ⅲ－21】連邦教育省・初等中等教育予算（2003、2004 会計年度）（単位：100 万ドル）

	2003会計年度	2004会計年度	変動
Reading First*	1,075.0	1,150.0	75.0
初等中等教育法Title Iによる補助金	11,350.0	12,350.0	1,000.0
Impact Aid**	1,140.5	1,015.5	-125.0
教員の資質向上のための補助金	2,850.0	2,850.0	—
安全かつ薬物乱用のない学校づくりのための補助金	472.0	422.0	-50.0
21st Century Community Learning Centers***	1,000.0	600.0	-400.0
情報機器の整備・教育工学	700.5	700.5	—
優秀教育事業に対する州補助金支援	385.0	385.0	—
州による学力調査費	387.0	390.0	3.0
チャータースクール施設費借入のための信用強化施策	100.0	100.0	—
チャータースクール補助金	200.0	220.0	20.0
原住民教育	122.4	122.4	—
英語習得支援	665.0	665.0	—
特殊教育	9,687.8	10,690.1	1,002.3
職業教育	1,300.0	1,000.0	-300.0
成人教育（生涯学習）	591.1	591.0	—
その他	1,650.4	1,623.0	-27.4
初等・中等教育総額	33,676.6	34,874.5	1,197.9

[註] *幼稚園から第3学年までを対象とした、読む力をつけさせる教育活動促進のための補助金

**固定資産税免除の連邦直轄地を区域内に有する学校区等に対する補助金

***放課後の学習活動促進のための補助金

[資料] U.S. Department of Education, Education Department Budget History Table: FY 1980 - Present, 2003

2004 年会計年度においては、連邦教育省総予算約 613 億ドルのうち、10 億ドルが職業教育費に、6 億ドルが成人教育費に使用されている（表Ⅲ－21）。職業教育、成人教育とも、連邦直轄プログラムは運用されておらず、これら予算はすべて各州・学区に対する補助金として使用される。また、最も多くの予算が配分される「初等中等教育法 Title I による補助金」とは、低所得層の家庭から通学する児童・生徒を在学させている学校に対する補助金であり、学区教育委員会に対して直接交付されるものである。

②連邦労働省予算

一方、連邦労働省予算においてはその大半が連邦委任プログラムに充てられている（表Ⅲ－22）。雇用訓練政策予算は、2003 年に予定される労働力投資法改正による費目変更等の影響が見られるが、支出総額における大幅な増減は見込まれていない（表Ⅲ－23）。しかし、若年者対象プログラムにおいては、労働省予算の支出対象を学校外におけるプログラムに厳しく限定することとし、教育省予算との重複を廃する手だてがとられた。

【表Ⅲ－22】連邦労働省予算（2003、2004 会計年度）（単位：100 万ドル）

	2003会計年度	2004会計年度	変動
自律的裁量に基づくプログラム (Discretionary Programs)	11,600	11,500	-100
連邦により委任されるプログラム (Mandatory Programs)	59,700	44,600	-15,100
連邦労働省予算総額	71,300	56,200	-15,100

[資料] U.S. Department of Labor, Fiscal 2004 Budget

【表Ⅲ－23】連邦労働省・雇用訓練政策予算（2003、2004 会計年度）（単位：100 万ドル）

	2003会計年度	2004会計年度	変動
若年者対象プログラム	2,577.7	2,566.9	-10.8
若年者対象補助金		1,001.0	1,001.0
若年者施策	1,001.0		-1,001.0
若年者職業機会補助金	44.5		-44.5
ジョブ・コア	1,532.2	1,565.9	33.7
成人対象プログラム	2,343.5	3,079.8	736.3
成人対象包括補助金		3,079.8	3,079.8
非自発的離職者施策*	1,443.5		-1,443.5
成人対象雇用訓練施策*	900.0		-900.0
その他の雇用訓練プログラム	1,612.0	742.1	-869.9
再雇用支援のための補助金*	35.0		-35.0
雇用支援補助金*	761.7		-761.7
ワンストップキャリアセンター	113.0	101.0	-12.0
外国人雇用における資格認定	5.5	55.0	49.5
雇用安定全米施策	23.6	23.6	—
就労奨励補助金	20.0	20.0	—
労働力投資法全米プログラム	212.7	102.0	-110.7
高齢者対象地域奉仕活動雇用	440.2	440.2	—
贈与・遺贈	0.3	0.3	—
年金・医療費等	5.1	4.9	-0.2
教育/訓練政策予算総額	6,533.2	6,388.8	-144.4

[註] *2003 年の労働力投資法改正において包括補助金方式が導入され、これらの費目は一本化される見込みである。

[資料] U.S. Department of Labor, Fiscal 2004 Budget

注)

- (1)オーストラリア、オーストリア、カナダ、チェコ、デンマーク、フィンランド、ハンガリー、日本、ノルウェー、ポルトガル、スウェーデン、スイス、イギリス、アメリカ
- (2)ここで言う第一次教育段階(initial education)とは、初等・中等・高等（中等後）という教育段階のいずれかをさすものではなく、ある個人が社会人になる以前に student（児童・生徒・学生）として過ごした時期を意味する。社会人としての生活を経た後に経験する、生涯学習・再訓練等の一環としての student への回帰はここに含まれない。
- (3)OECD(2000) *From Initial Education to Working Life: Making Transitions Work*, p.68
- (4)いずれも 2002 年度の高等学校からの現役進学率。大学進学率は『文部科学統計要覧』（平成 15 年度版）より引用し、専修学校進学率については同要覧平成 15 年度版・平成 14 年度版を用いて 2002 年度の現役進学者実数及び前年度の高校 3 年生実数から算出した。
- (5)総務庁「労働力調査」においても年齢階級別の結果のみが示されるため、ここでは推定に基づいた。
- (6)2002 年度。『文部科学統計要覧』（平成 15 年度版）による。
- (7)2002 年度。文部科学省「平成 14 年度の生徒指導上の諸問題の現状について（速報）」（2003 年 8 月 23 日発表）による。
- (8)OECD(2002), op. cit., pp.31-32
- (9)ibid., Table 2.2, p.170
- (10)ibid., p.58 (including Footnote 1)

-
- (11)ibid., p.78
(12)ibid., p.120
(13)ibid., p.75
(14)ibid., p.50
(15)ibid., p.43 and Figure 4.2, p.193
(16)ibid., p.118
(17)The Nation's Report Card (<http://nces.ed.gov/nationsreportcard/>)
(18)初等学校には幼稚園及びその前段階の保育学校が一体的に併設されるケースも多いが、ここでは小学校の開始学年（第1学年）を起点とみなした。また、義務教育の開始年齢については、幼稚園就学を義務づけるか否か等によって5歳から7歳までの多様性が見られる。なお、連邦政府の分類では、8学年までが初等教育、9学年以降が中等教育とされる。
(19)アメリカの学校教育における重層的・継続的なトラッキングに関しては、藤田晃之(1999)「アメリカの選抜システム」選抜方法研究会（代表佐藤全）『諸外国における高等学校入学者選抜方法に関する調査研究（平成10年度文部省委託研究）』pp.1-17において詳しい報告がなされている。
(20)藤田晃之(1992)「1980年代アメリカにおける『教育の卓越性』の実像－ハイスクール生徒のキャリア開発を視点として－」日本教育学会『教育学研究』第59巻第2号 pp.30-39
(21)例えば、ASCD (1985) Task Force on Increased High School Graduation Requirements, *With Consequences for All*, ASCD,
(22)Sebring, P. (1985) Raising High School Graduation Requirements: A Look at the Assumption and the Evidence (Paper presented at the Joint Annual Meeting of the Evaluation Network and the Evaluation Research Society)
(23)National Center for Education Statistics(2000), *Stats in Brief*, October, Fig.1
(24)National Center for Education Statistics(2003), *The Condition of Education 2003*, Table 19-1
(25)藤田晃之(2001)「アメリカ調査」生涯学習パスポートに関する調査研究委員会（代表山本恒夫）『「生涯学習パスポート」（生涯学習記録票）に関する調査研究報告書』日本生涯学習総合研究所 pp.63-74
(26)Klerman, J. and Karoly, L. (1995) *The Transition to Stable Employment: The Experience of US Youth in their Early Career*, National Centre for Research in Vocational Education, p.40
(27)ibid., p.42
(28)パーキンス法による連邦補助金支出をめぐっては藤田晃之(1992)に詳しい。
(29)Conference Report (連邦下院保存資料)1994年4月19日作成
(30)ワンストップキャリアセンターについては、上西充子(1999)『アメリカの職業訓練(資料シリーズ No.96)』日本労働研究機構に事例紹介を伴う解説がなされている (pp.222-225)。

第2章 学校から職業生活への移行支援施策

本章では、学校における就職支援、すなわち、学校から職業生活への移行を支援するための教育プログラムの具体像を、以下の2節によって浮き彫りにする。

第1節では、自らの将来を構想し、具体的展望と計画にまで発展させていく過程に直接的に働きかける教育、すなわち、日本の進路指導に相当するキャリアガイダンスプログラムの特質を示す。

第2節では、学校における職業教育の諸相を整理する。ここでは特に、職業生活への円滑な移行支援の観点から重点的に推進される教育プログラムに焦点を当てることとする。

1. キャリアガイダンスプログラム

(1) 中核としてのスクールカウンセラー

アメリカの学校教育におけるキャリアガイダンスの実践は、スクールカウンセラーを中核として行われる。現在、全米で10万人を超えるスクールカウンセラーが学校に勤務しているが⁴⁾、その配置は100年ほど前から始められた。

20世紀初頭、それまで大学進学を目的とする生徒たちのための教育機関として位置づけられてきた高校の役割変容が見られた。高校への進学率が上昇したことに伴い、卒業後に就職を想定する生徒が増加し、職業教育の実施や就職のための支援が高校教育の課題に加わったのである。この時期、いわゆる適職探しを支援するスタッフとしてのスクールカウンセラーが、徐々に高校に導入されるようになった。

そして、旧ソ連の人工衛星「スプートニク」打ち上げ成功(1957年)を契機にスクールカウンセラーは急増期を迎えることとなる。冷戦体制における米ソ間の熾烈な科学技術開発競争の矢先、スプートニクの打ち上げによってアメリカの劣勢が鮮明となったことを重く見た政府は、翌58年「国家防衛教育法(National Defense Education Act)」を制定した。本法によって、理数エリートの早期発見と、彼らに対する高水準の教育の実現がめざされ、スクールカウンセラーの大幅増員が図られた。カウンセラーによる知能検査・適性検査・面接等を通じた才能発見が、国家的課題として位置づけられた時代であった。

このように、アメリカでのスクールカウンセラーは、その制度草創期において就職支援を軸としたガイダンス及びカウンセリングに特化した専門スタッフとして位置付けられ、20世紀中葉には国家的政策の中で才能の早期発見の役割が強化された。その後、スクールカウンセラーに期待される役割は多様化し、心理的な問題をかかえる生徒や問題行動の見られる生徒への指導、教師をはじめとする他の教職員を対象としたコンサルテーションなど、多くの

役割を担いつつ今日に至っている。

またスクールカウンセラーは、専門職としての職務の他に、授業を担当しない学校スタッフとして期待される様々な役割を担ってもいる。1980年代には、スクールカウンセラーの職務は「学校区ごとに違うのではなく、一つ一つの学校ごとに異なっている」と指摘され、それらの役割には、スクールバスの発着確認、無断欠席者の家庭との連絡、自習室の監督等も含まれるとの報告すら出されている。カウンセラー自身からも「我々は他の教職員によってカバーできないすべての空白を埋めている」との批判が見られた⁹⁾。

今日、このような状況が全面的に解消されたわけではない。しかし、1984年パーキンス法がキャリアガイダンス・カウンセリング実践の中核としてスクールカウンセラーを改めて位置づけたことにより、スクールカウンセラーの専門性は、上級学校や職業への移行支援等を目的としたキャリアガイダンス及びカウンセリングを主軸とするとの見方が再確認されたと言ってよい。

このような捉え方は、全米スクールカウンセラー協会(ASCA・American School Counselor Association)が1999年の年次大会で採択した声明にも反映されている¹⁰⁾。ここで、その一部を引用しよう。

「スクールカウンセラーは、生徒の学業の進展、キャリア発達、人間的・社会的成長の促進を目的とし、他の個人及び組織(団体)と協力しつつ生徒を擁護する職員である。スクールカウンセラーは、生徒が成功をおさめる(*be successful*)ことができるよう、教育的指導チームの一員として、教師・管理職・家庭へのコンサルテーションと彼らとの協力を行う。また、スクールカウンセラーは、生徒達と彼らの家族に代わって、学校の各プログラムが教育的発達を促進し、生徒たちの学業での成功の機会を提供することを保障するよう努める。」

ASCAの描くアメリカのスクールカウンセラー像からは、問題を抱えた生徒に対する支援や、問題行動への対処等、いわゆる危機介入型のカウンセリングを軸とする日本のスクールカウンセラーとの鮮明な違いを読みとることができる。アメリカのスクールカウンセラーは、危機介入型のカウンセリングをその任務に含みつつも、その軸足は生徒の全面的な発達支援におかれているのである。特に、学業成績の向上が全米的教育改革の中心課題とされる今日、高等教育機関への進学支援を含んだ「学業の進展(*academic development*)」に対する支援への関心が著しく高まっている。

(2) キャリアガイダンスプログラム事例

各学校で展開されるキャリアガイダンスは、州教育当局による指針あるいはモデルに基づきつつ、詳細な指導計画の作成は各学校に任されている。高校段階においては、「*Career Planning*」「*Career Education*」等の科目として実施されるケースも見られるが、多数派ではない。多くは、英語(国語)、社会科等の必修科目の授業時間における当該教科担任とカウンセラーによるティーム・ティーチング、あるいは、必修科目の授業時間の一部をカウ

セラーが譲り受ける形での実施、いずれかの形態が採用されている。また、個別進路相談（キャリアカウンセリング）については、年度ごとに1～2回カウンセラーとの面談が義務づけられるケースが圧倒的多数を占め、校長等が当該面接のための授業欠席を許可する方式が採用されている。高校における科目履修申請書類には、保護者の承諾（署名）に並び、カウンセラーの承諾を求めるケースがほとんどを占める。

アメリカで実施されるキャリアガイダンスプログラムの一例として、ここでは、ミズーリ州教育省が作成した「Missouri Comprehensive Guidance」の構造を示す（表Ⅲ－24）。Missouri Comprehensive Guidanceは、ミズーリ大学のGysbersを中心とした特別委員会が、1984-85年度に行った州内22学校区における試行を経て作成したもので、80年代後半にはすでにアラスカ州、ユタ州、バーモント州、オレゴン州、テキサス州、ニューハンプシャー州等においてもキャリアガイダンスプログラムの基盤として採用されている⁽⁴⁾。これは、キャリアガイダンス研究の第一人者としてのGysbersの影響力によるところが大きい。

【表Ⅲ－24】 Missouri Comprehensive Guidance の構造

領域Ⅰ： Career Planning and Exploration	キャリア計画と探索
Career Awareness:	キャリア認識
Career Exploration :	キャリア探索
領域Ⅱ： Knowledge of Self and Others	自己理解・他者理解
Self-Concept :	自己理解
Conflict Resolution :	対立状況・葛藤の解決
Personal Responsibility :	責任感
Peer Relationship :	友人関係・人間関係
Decision-Making Skills :	意志決定スキル
Substance Abuse Prevention Programs :	薬物乱用防止プログラム
Cross-Cultural Understanding :	異文化理解・多文化教育
領域Ⅲ： Educational and Vocational Development	教育的・職業的発達
Study Skills :	学習スキル
Planning Programs of Study :	学習計画・履修計画
Pre-Employment Skills :	社会人としての基礎技能
Job Preparation :	職業への準備
Post High School Decision-Making (transitioning) :	高卒後の進路決定・移行

初等中等学校全学年を通じたキャリアガイダンスの実施を企図する本プログラムの特質は、自己理解・他者理解（領域Ⅱ）に多様な活動を包含し、青少年の問題行動の予防教育としての一面も兼ね備えている点に求められる。当該領域には、小学校段階から、仲間と

の意見対立・いわれのない中傷・いじめ等の状況におかれたときの対処の方法に関する討論やワークシートを使ったグループ学習等が組み込まれる「対立状況・葛藤の解決」の他にも、「薬物乱用防止プログラム」、「異文化理解・他文化教育」等の下位領域が準備されている。日本の学校教育用語で言えば、生徒指導と進路指導とを統合し、その体系的・計画的実施を可能とするプログラムとして見なされよう。

本プログラムの具体的活動は次の4側面「ガイダンスカリキュラム」「個別の将来計画作成支援」「個別ニーズへの対応」「プログラムの運営に必要な諸活動」によって構成される。

「ガイダンスカリキュラム(Guidance Curriculum)」では、クラスごとに領域Ⅰ～Ⅲ(表Ⅲ-24)をめぐる計画的指導がなされ、「個別の将来計画作成支援(Individual Planning)」においては、学習計画・履修計画・進学及び就職をめぐる展望など、一人一人に対する人間的成長支援、将来を見据えるための支援がなされる。一方、「個別ニーズへの対応(Responsive Services)」は、個々の生徒が抱える諸問題や生徒から出された要望等に即応した諸活動(カウンセリング、コンサルテーション、情報提供、関連機関への照会等)を意味する。「個別の将来計画作成支援」と「個別ニーズへの対応」は、ともに生徒個々に対する指導・支援であるが、前者は「ガイダンスカリキュラム」と並んで計画的に実施され、後者は事前の計画を前提とせず、危機介入を含んだ臨機応変な活動をさす。また、「プログラムの運営に必要な諸活動(System Support)」は、生徒への直接的指導・支援を円滑に行うための活動全般を意味する。ここには、関係教職員の研修、学校外諸機関との連携・協力関係の確立維持のための活動、指導計画・指導案の作成等が含まれる⁶⁾。

また、これら4側面の活動の構成比をめぐっては、学校段階別に大綱的指針が出されている(表Ⅲ-25)。いずれの学校段階においても各側面のバランスのとれた活動が求められつつ、上級学校になるに従って、生徒一人一人に対する個別指導・支援に力点が移されていることがここから読みとれよう。

【表Ⅲ-25】 Missouri Comprehensive Guidance における学校段階別活動構成比

	カリキュラム化されたガイダンス	個別の将来計画作成支援	生徒から出されたニーズへの対応	プログラムの運営に必要な諸活動
小学校	35%-45%	5%-10%	30%-40%	10%-15%
中学校	25%-35%	15%-25%	30%-40%	10%-15%
高校	15%-20%	25%-35%	25%-35%	15%-25%

[資料] Starr, Marion F., Missouri Comprehensive Guidance: A Model for Program Development, Implementation, and Evaluation, in Gysbers, N.C. & Henderson, P. (Eds.) Comprehensive Guidance Programs That Work-II, ERIC Counseling and Student Services Clearinghouse, 1997

(3) 就職支援に直結したキャリアガイダンスプログラム

次に、このようなキャリアガイダンスプログラムを具体的な就職支援に直結させたオハイオ州の事例を挙げる⁶⁾。同州では、「キャリアパスポート(Career Passport)」とよばれる記録帳(ポートフォリオ)を州内全域に導入し、その普及に努めている。ここでは、その運用の実際を報告しその特徴を示そう。

キャリアパスポート制度の導入検討は1980年代末から開始された。州教育省の担当部局(Center for Curriculum and Assessment 内 Career-Technical and Adult Education [CTAE])は、中等教育段階のキャリアガイダンスカリキュラムの強化、特に、生徒の自己認識の深化・自己の再発見に働きかけるしくみとして、8学年からの「個別キャリア計画(Individual Career Plan [ICP])」と、11学年からの「キャリアパスポート」の導入を構想したのである。その本格的運用は1994年に開始されている。

個別キャリア計画(ICP)は、「年次ごとの履修計画・卒業後の進路計画記録用紙(Career Pathway)」「自己理解及び職業体験記録用紙(Career Skills Builder)」「職業興味・適性検査結果及び州統一到達度試験結果等記録用紙(Assessment Record)」の3種類の用紙によって構成され、これらには州統一の書式が定められている。これらの定型書式の他に、各種受賞記録や学習活動記録等を任意に加えた個人フォルダーが学校で一括保管され、キャリアガイダンス及びカウンセリングの際に、それらの記入と活用が図られるのである。ICPは進路学習に資する個別資料として州内の中等教育諸学校に広く定着している。

一方キャリアパスポートは、第11学年からICPに並行して作成されるポートフォリオである。これは高校卒業後の進学・就職に際して、調査書に記入されない学習成果に対する社会的評価を樹立することを目的に導入された。ICPが教育活動としてのキャリアガイダンス及び個別カウンセリングに資することを最大の目的としていることとは対照的に、キャリアパスポートは「第三者評価」を前提に作成される個人の学習記録帳である。1994年に州教育省が定めた標準規格では、レターサイズの書類が収納できる堅牢な透明ビニール・エンベロープ4葉が、茶色のビニール製ハードカバー内に綴じられており、そこに収められる書類として以下のものが挙げられている⁷⁾。

学校区教育長による推薦書(生徒の就職希望先宛)、生徒の履歴書(例示された記載事項は以下の通り:学歴、職歴、所属する専門団体、賞罰、地域における諸活動、今後の抱負、関連する諸データ(高校在籍時の欠席日数、成績平均値、職業教育受講時間総数))、専門領域に関する諸技能リスト、高校在学中の履修科目及びその成績一覧、高校卒業証書のコピー、専門技能認定証書のコピー

今日、州が定める収納基本書類は、a)学校区教育長または学校長推薦書、b)履歴書、c)各種技能証明関係書類(自己紹介/自己推薦書[narrative]、調査書、職業技術習得証明書類)、

d)その他任意書類（課外活動記録、受賞記録、作品録等）となっており、州内の各高校ではそれに準拠するキャリアパスポートの運用が進められている⁶⁹。

従来の調査書ではカバーしきれない多様な学習経験に対して、進学・就職時の評価を樹立しようとした州教育省の所期の計画は、温度差のある結果（途中経過）を生み出して今日に至っている。高卒者を雇用する州内事業所からはおおむね好意的評価が得られていることとは対照的に、高等教育機関における認知は確立されていない。

企業からの高い評価は州内各地の商工会からの支持によってもたらされた。これは、教育省担当官の個人的人脈によるところが大きいが、現在、州内事業所では高卒者の就職面接時の資料としてキャリアパスポートの提出を求めるケースが多い。しかし、商工会ごとにその支持の程度は異なっており、州内の各事業所が完全に足並みをそろえるまでには至っていない。

一方、高等教育機関では、a)州外からの志願者がキャリアパスポートを準備していないこと、b)大規模校における入学者選抜過程の煩雑化につながることで、等を理由としてキャリアパスポートを入学願書提出時の提出書類として認めていないケースが大多数を占め、一部の私立大学での受け入れが確認されるにとどまっている。

1994年のキャリアパスポート導入時、その対象は高校生に限定されていた。しかし、州教育省では、その対象を成人に広げるための構想に基づき、移行計画の策定作業に着手している。現在、州が所管する生涯学習プログラム受講者には州モデルに基づくキャリアパスポートの廉価提供を行いつつ、その他の普及活動の具体的方策が模索されている。

このような拡張計画が進展する一方で、キャリアパスポートの推進はいくつかの障壁にも直面している。まず、キャリアパスポートの表紙（フォルダーカバー）デザインについて、州モデルに拘束性を付与しなかった結果、学校区ごとの多様性が生じてきていることが挙げられる。具体的には、豊かな財源を抱える学校区で高校名を表紙に印刷し生徒に配布したことにより、キャリアパスポート自体が「高校時代のよき思い出」として捉えられる傾向が生じてきているのである。特に、高等教育機関に進学した者にとって、それは一度も使うことのない卒業記念品としての意味合いが濃いものなる。また、カバーの材質・デザインの多様化により、堅牢かつデザイン性の高いキャリアパスポートとそうでないものが生じざるを得ず、企業の人事担当者の心証が異なってくるのではないかとの懸念ももたれている。第二に、キャリアパスポート所収の書類に関する州指針が「その他の任意書類」を推奨したことによって当該部分が肥大化し、小学校時代からの作文、絵画、地域活動・課外活動等の記録及び写真など、多くの書類がキャリアパスポートに収められる傾向も確認されている。この傾向について州教育省は、a)肯定的評価の定着が見られる企業側の視点からは不要な書類をいたずらに増やすことにつながり、b)「個人的な生い立ちの記」あるいはアルバムに過ぎないとの新たな批判を招きかねない、と懸念を明らかにしている。

ICP とキャリアパスポートを軸としたオハイオ州におけるキャリアガイダンスの実践

は、これらの課題を生起させてはいるものの、アメリカ国内においてきわめて高い評価を得ている。連邦教育省が設置する全米キャリア職業教育普及センター(National Dissemination Center for Career and Technical Education)では、毎年度、関連分野における卓越した実践に対する表彰を行っているが、オハイオ州の実践は 2002 年度中等教育部門における最優秀プログラム(Exemplary Program)のひとつとして選定を受けた⁹⁾。

2. 学校における職業教育の諸相

学校における教育活動の一環として就職支援機能を最も顕在的に有してきたのは、具体的職能訓練を担う職業教育である。しかし、Bailey らの研究が指摘するように、今日の労働市場では中等後教育経験を持たない者が絶対的に不利な立場におかれ、さらに職場の OA 化を背景として単純作業労働は機器によって代替される明確な傾向が生じてきている¹⁰⁾。また、「もはや我々は脱農耕社会(post-agricultural world)にも脱工業社会(post-industrial world)にも生きていない。我々は、経済・社会・政治システムの事実上すべての側面において、経済・技術・環境・倫理の諸問題に直面することを余儀なくされ、その解決のために迅速なコミュニケーション・素早い意志決定・知的な社会スキルが求められる、まったく新たな社会(new world)に生きています。」と指摘する Lynch は、特定の職能技能や狭い職務遂行能力の育成を中核としてきた従来型の職業教育による人材育成は、今日的な価値を持たないと述べる¹¹⁾。また Lynch は、広範な先行研究・関連施策分析と独自のアンケート調査をふまえて、今日求められる「新たな職業教育(“new” vocational education)¹²⁾」が、アカデミックな側面における厳格さを備え、個々のキャリア展望と密接な関連性を有し、高度な数学・理科(科学)・技術・言語、各領域の学習を職場や地域でどのように応用するかを具体的に示すものであると捉える。そしてそれは、アカデミックな教科学習に代替する存在ではなく、むしろ現実社会のコンテキストにおける応用を軸にアカデミックな学習の質を高めるものであり、高等教育への接続を支援するものでなくてはならないと位置づける¹³⁾。

本稿第 1 章において整理したように、職業教育とアカデミックな教育との統合は今日の大きな政策課題である。Lynch の研究は、この方向性が多くの教育研究者及び職業教育実践に携わる人々からの支持も得ていることを示している。

(1) テックプレップ制度

このような状況の中で、90 年パーキンス法によって新たな連邦援助規定が設けられ、今日でも活発な実践が継続されているのがテックプレップ制度(Tech-Prep programs)である。テックプレップ制度の構想及びその名称は、1985 年に Parnell が著書 *The Neglected Majority*(Community College Press) において提示したものである。Parnell は、従来の職

業教育が「教育を奪われた者たち(educational have-nots)」を生むトラッキング装置となっているとの認識に立ち、テックプレップ構想をまとめた。

そして当該制度は、90年パーキンス法(Carl D. Perkins Vocational and Applied Technology Education Act Amendments of 1990, Public Law 101-392)においてめざされた職業教育とアカデミックな教育の統合、すなわち、トラッキング装置としての職業教育からの脱却を具体化する施策として同法第3章(E)に規定され、全米的な制度として確立されるに至った。

テックプレップ制度とは、ハイスクール第11学年より開始されるもので、ハイスクールにおける2年間の教育と、準学士資格取得可能な中等後教育機関における2年間の教育とを有機的に接続させ、4年一環教育として位置づける点に最大の特質を有し、この特徴から「2+2」制度とも呼ばれる。具体的には、当該4年間で、エンジニアリング・工業・農業・保健・商業等のうち1領域以上の専門的職業教育科目の履修と、数学・自然科学・コミュニケーション科目の計画的・継続的履修との双方を義務づけ、かつ、就労先の確保に向けた指導・援助を与えようとするものであり、今日では、一部の4年制大学の参画もすすんでいる。従来型職業教育においては、高等教育機関への進学機会を事実上閉ざされる傾向が強かった層に対して、新たな可能性を付与する制度と言えよう。テックプレップ制度に対する連邦補助金を受ける上では、ハイスクールに続く中等後教育機関での2年間を、訓練生制度(apprenticeship programs)で代替させることも可能であり、各州・各地方でのテックプレップモデルには多様性が確認される。しかし、全米的傾向としては、ハイスクールとコミュニティーカレッジとの連携による運営が圧倒的に多い。

このようなテックプレップ制度に対しては、今日でも連邦が積極的な振興策をとっている。その一つが優秀プログラムに対する特別補助金支出(Tech-Prep Demonstration Program Grants)である。当該補助金は98年パーキンス法(Carl D. Perkins Vocational and Technical Education Act of 1998, Public Law 105-332)第207条に規定される。補助金は、対象となる生徒の学業成績の向上、高校中退の予防及び中退者の再入学の促進、就労者不足が見られる職種に関する技能訓練の提供を積極的に進めるテックプレップ推進組織(コンソーシアム)に5年間にわたって支出され、2003年度には総額990万ドルが14組織に支給された⁽¹⁴⁾。

(2) その他の職業教育プログラム

このテックプレップ制度に平行して、学校教育段階では、コオペラティブ教育(cooperative education)、模擬企業実践(school-based enterprise)、青少年訓練生制度(youth apprenticeship)、キャリア・アカデミー(Career Academy)等の実践が蓄積されている。その具体像は以下の通りである⁽¹⁵⁾。

○コオペラティブ教育

ハイスクールにおけるコオペラティブ教育は今世紀初頭からの歴史を持つ。既に1960-61

年度において、全米のハイスクールの40%においてコオペラティブ教育が実施されているとの報告⁽¹⁶⁾もあり、①地元企業の求める若年労働者の育成に貢献し、②生徒にとっても収入源としての魅力があり、③安い労働対価の支出ですむという企業側の利益にも合致する等の理由から、今日でもなお多くのハイスクールにおいて実践が継続されている。90年パーキンス法においては、コオペラティブ教育を次のように定義している（Sec.521(8)）。

コオペラティブ教育とは、学校と雇用者間の明文化された協定書に基づいて、個人に職業教育を与えるための指導方法であり、そこでは、必修アカデミックコースの授業と職業的な指導が、学校での学習と職場での仕事を交互に行う方策を通じて与えられるものとする。学校での学習と職場での仕事を交互に行う方策は、教育の向上と雇用可能性の拡大の双方に寄与するため、学校及び雇用者の両者によって計画され管理されるものとする。交互に行う周期は、半日ごと、一日ごと、週単位、又は、目的に適したその他の期間とする。

○学校における模擬企業実践

生徒が一般市民を対象に、物品の販売やサービスの提供を行おうとする実践を広く示すものである。きわめて小規模な実践から、一般家屋建築、レストラン経営、小売店の経営、車修理・販売、農作物・家畜の生産、託児施設の経営、書籍の発行、環境保護研究、史跡の保護復元、小規模工場の運営等まで、多岐にわたる実践がみられる。

○青少年訓練生制度

Sternによれば、アメリカにおける青少年訓練生制度の定義は確定段階に至っていないとされる。しかしその特質について彼は、アメリカ国内で正式に認められている少数の訓練生制度の対象となるには年齢的に低く、その数も多いハイスクール生徒に対して、構造的に計画された職場での学習を提供しようとするところにあるという⁽¹⁷⁾。

一方、連邦労働省は青少年訓練制度の特質について、a)コオペラティブ教育同様に職業経験を与えるものの、学校教育との連携はより強固であり、b)正規訓練生制度が実施されている職業分野に必ずしも領域を限定せず、c)テックプレップ制度同様、中等後教育機関における教育を包含するケースもあるが、職場での学習を必ず含む点でテックプレップとは一線を画すと解説している⁽¹⁸⁾。

○キャリア・アカデミー

キャリア・アカデミーは、低学力や出席不振などの問題を抱える生徒を主たる対象とした実践として知られている。Sternらはキャリア・アカデミーの主たる特質を、a)ハイスクールにおける「学校内学校（a school-within-a-school）」として位置づけられ、b)自ら志願して選考された生徒を対象とし、c)当該地域で雇用機会が充分にある職業分野に焦点を当てつつ、それに並行してアカデミック科目の系統的学習を義務づけ、d)アカデミーに在籍する生

徒には協力企業における夏季雇用の機会が与えられる等と整理している⁽¹⁹⁾。キャリア・アカデミーの先行的実践事例は、1969年にフィラデルフィア市に設立されたフィラデルフィア・アカデミーまでさかのぼることが可能であるが、80年代にカリフォルニア州やニューヨーク市を中心に制度として公認されるに至り、90年代に入って全米的な広がりを見せた。今日、キャリア・アカデミーとの名称は、職業高校(vocational high school)や地域職業教育センター(area vocational center)の新たな呼称として採用されるケースがある⁽²⁰⁾。

(3) 「職場における学習」の多様性

アメリカにおける職業教育は、長い蓄積が見られるコオペラティブ教育が示すように、職場における実践的教育・訓練を重視してきた。1994年の移行機会法 (School-to-Work Opportunities Act, Public Law 103-239) が「職場における学習(work-based learning)」「学校における学習(school-based learning)」の統合をその中核的実践方策として位置づけたことにより、職場での学習への関心はさらに高まり、多様な実践がなされている。ここでは、ミネソタ州の子ども・家族・学習省(Department of Children, Families & Learning, 2003年6月より教育省に名称変更)が職場における学習の拡充のためにまとめた冊子(*Connecting Youth to Work-Based Learning: Blueprint for a Quality Program*, 2003)を事例として、その多様性と体系を整理する。次に、全米統計に基づく Stone の研究に依拠しつつ、職場における学習への参加率を示すこととしよう。

ミネソタ州においては、職場における多様な学習は、その実施期間及び単位認定者の資格の観点から次のように体系化される(表Ⅲ-26)。

【表Ⅲ-26】 職場における学習の多様性と体系 (ミネソタ州)

職場における学習の形態	実施期間	単位認定者資格*
青少年訓練制度 Youth Apprenticeship	長期***	要
コオペラティブ教育 Cooperative Work Experience		
有給インターンシップ Paid Internship		
地域学習 (心身に障害のある生徒) Community Based		
メンターシップ Mentorship**	長期/短期 ****	不要
無給インターンシップ Non Paid Internship		
地域奉仕活動 Service-Learning		
ジョブシャドウ Job Shadowing	短期*****	
職場見学 Worksite Field Trip		

〔註〕 *州教育委員会による「職場における学習の単位認定者」としての資格(endorsement)

** 生徒が関心をもつ職種に従事する社会人をメンターとして選任し、社会人・職業人としての指導・支援をおこなうもの。メンターは商工会等における人材バンクへの任意登録者から選任されることが多い

***最低1学期間、通常は1学年あるいはそれ以上にわたって継続的になされる学習

****「長期」の場合の単位認定には、有資格者があたることを望ましい

***** 1 学期あたり 40 時間またはそれ以下

[資料] Department of Children, Families & Learning, *Connecting Youth to Work-Based Learning: Blueprint for a Quality Program*, 2003, p.23, p.30

ミネソタ州子ども・家族・学習省は、これらの職場における学習それぞれの特質を具体的に解説しているが、ここではまず、相互に類似する形態のうち、無給インターンシップ、有給インターンシップ、コオペラティブ教育をめぐる記述を抄出し、これらの相違点を把握することとしよう。

無給インターンシップの典型事例としては、次のような特質が挙げられている。「a)実施期間は5～20日間、その合計時間は40時間あるいはそれ以下であること、b)対象は職業教育関連の授業を履修している第10学年以上の生徒であること、c)体験を行った事業所・企業・業種に関する様々な側面を理解させ将来の進路選択に資することを目的とすること、d)事業所内の各セクション（部・課・係等）がどのような役割分担をしているかを理解させ、複数のセクションでの実地体験を経ること、e)インターン期間を終了するまでに、労働者間のチームとしての協力関係が重要であることを体得させるようにすること⁽²¹⁾。」

また、有給インターンシップとコオペラティブ教育の違いについては、次の指摘がある。「コオペラティブ教育と有給インターンシップとは、しばしば互換的な用語として使用される。両者を区分するためには、インターンシップがこれまで学校で学んできた様々な領域の学習に直接的に接続する経験であり、コオペラティブ教育は専門的職業スキル及びその他の職場において求められるスキルの獲得を主眼とすることに着目することが必要となろう。インターンシップはそれまでの職業教育を中心とした一連の学習と密接に関連をもつものである⁽²²⁾。」

次に、日本でも関心の高いジョブシャドウについて、ミネソタ州当局による解説を引用しよう。「ジョブシャドウとは、典型的に、中学校段階の後半あるいは高校段階の早期に実施されるキャリア探索活動の一環をなす。特定の職種あるいは作業における日々の実際を経験するため、参加する生徒は事業所においてひとりの職業人を1日あるいは2日間観察する。場合によっては、複数の部署、複数の職業人を観察することもある。⁽²³⁾」ジョブシャドウは、特定の職能技術の習得をめざすものではなく、職場の実際を観察することによって自らの関心や興味を再吟味する契機を提供する体験的学習としての特質を持つ。短時間の職場見学では知り得ない職業人の「働きざま」の一端に触れることそれ自体が有する教育的価値に注目した実践であるとみなすことができる。

なお、ジョブシャドウの推進のため、連邦教育省、連邦労働省、非利益団体であるアメリカズ・プロミス(America's Promise)、ジュニア・アチーブメント(Junior Achievement)の四者が「ジョブシャドウ連盟 (Job Shadow Coalition)」を組織しており、全米的な振興に寄与している⁽²⁴⁾。

このように多様な実践が見られる職場における学習であるが、全米調査をもとに分析した

Stone によれば、個々のプログラムへの全米的な参加率は以下のように整理される（表Ⅲ－27）⁽²⁵⁾。

【表Ⅲ－27】 職場における学習への参加率（1998-99 年度）（%）

	ジョブシ ヤドウ	メンタ リング	コオペラテ ィブ教育	学校におけ る模擬企業 実践	テック プレッ プ	アプレンティスシッ プ ／インターンシップ
11 学年	9.7	4.6	6.9	4.6	7.8	4.6
12 学年	14.7	5.9	9.9	6.4	9.6	7.8

〔註〕 それぞれのプログラムに「参加している」と回答した生徒の割合。

〔資料〕 Stone, J.R.III, The Impact of School-to-Work and Career and Technical Education in the United States: Evidence from the National Longitudinal Survey Youth 1997, *Journal of Vocational Education and Training*, 54:4, 2002, Table VI

（４）多様な制度による職業教育の提供

第 1 章で整理したように、初等・中等の全段階を通じて就学指定制度に基づくアメリカの学校制度においては、各生徒の能力・関心等の違いが鮮明化する中等教育段階での幅広い選択科目の開設が必然的に求められ、公立高校の圧倒的多数は総合制をとっている。学校における職業教育は、通常、総合高校における選択科目として提供され、生徒は自らの関心・興味・将来設計に応じてそのそれら科目の履修を行う。

しかし、本節においても既に言及したとおり、「学校内学校」としてのキャリア・アカデミーやテックプレップ等においては、当該プログラムに参加する生徒に対して体系的な職業教育が実施され、また、絶対的少数派ではあるものの全米で約 250 校⁽²⁶⁾あると言われる職業高校では、アカデミックな学習とともに職能別技能訓練が実施されている。

また、きわめてアメリカ的と言える教育・訓練機関として、全米で約 1100⁽²⁷⁾設置される地域職業教育センター（area vocational center）を挙げることができる。成人に対する職業訓練施設としても運用される地域職業教育センターでは、総合制高校では開設することの困難な職業技能訓練科目、すなわち、特殊な施設・設備を必要とする科目、履修者が相対的に少ないため各高校での開設することができない科目、適切な指導者の確保が困難な科目等が集約的に開設される。生徒たちは、当該職業技能訓練科目以外の一般科目は通常の在籍高校（home high school）で履修し、必要に応じて地域職業教育センターでの科目を履修するのである。例えば、午前中は在籍高校で授業に出席し、昼食後にセンターに移動して午後の授業に参加する等の方策がとられている。

このような柔軟な方策が可能となる背景には、全米の公立中学校・高校にほぼ共通する科目開設・授業履修しくみがある。ここでその特質を整理しよう。

まず、日本の学校に見られるようなホームルーム単位の授業開設形態をとらない、という点が挙げられる。いわゆる「時間割」は生徒ごとに異なり、生徒は毎時間それぞれの科目担

当教員の専用教室に移動して授業を受ける。当然ながら授業毎に「クラスメイト」は違い、しかも多くのケースで、異なった学年に在籍する生徒が混在する。日本の高等教育機関に極めて類似する形態であると言えよう。

第二に、学期あるいは学年を通して毎日同じ「時間割」に従って授業を受けるという原則が指摘できる。仮に一時間目に「代数1」を履修することとなれば、当該年度の一時間目は毎日「代数1」である。1年間同一の科目を毎日受講し、合格基準以上の評定を得た場合に、当該科目について1単位が与えられるしくみとなっている。

このような基盤にたって、地域職業教育センターは高校生にとって利用価値の高い教育施設として位置付いている。生徒たちの通学手段として学校区教育委員会はスクールバスを運行するが、多数の生徒が自動車運転免許証を取得している高校段階では、自家用車での通学がむしろ普通である。このような学校間の生徒移動（通学）は、アメリカの中等教育段階における「時間割」作成に上記の共通原則が採用されるからこそ実現できるものであると言えよう。まず、生徒個人単位で時間割が確定されることにより、他校での授業履修によって生じる学校間の時間割調整作業が最小限に押さえられる。また、毎日が同一スケジュールであるため、学校間移動に必要なスクールバスの定時運行が可能となり、生徒の生活リズムも一定に保持できるのである⁽²⁸⁾。

総合制高校と地域職業教育センターとの間に見られるような生徒間移動を前提としたカリキュラム連携は、アメリカにおける中等学校の特質の一つであると言える。職業高校はもちろん、音楽・美術・数学・体育等の専門領域をもった高校と総合制高校との間での生徒間移動は頻繁に見られ、総合制高校相互であっても履修者の少ない科目等をいずれか一方の高校でのみ開設することは珍しくない。

注)

- (1) 2001年度の統計によれば、公立学校に勤務するスクールカウンセラーは100,052名、カウンセラー一人あたりの児童生徒数は476.6人である。(Young, B.A.(2003) *Public School Student, Staff, and Graduate Counts by State: School Year 2001-02*, National Center for Education Statistics, Table 3.) なお私立学校(1993年度)の場合、スクールカウンセラー一人あたりの児童生徒数は、全体で654.7、初等学校では1615.6、中等学校では252.9であった。(National Center for Education Statistics(2002), *Digest of Education Statistics 2001*, Table 60)。公立学校については、学校段階別の全米データは公表されていないが、大半のスクールカウンセラーは中等教育段階に配置されている。
- (2) Commission on Precollege Guidance and Counseling (1986) *Keeping the Options Open: An Overview*, The College Board
- (3) 本声明は、ASCAの公式ウェブサイト(<http://www.schoolcounselor.org/>)にも掲載されている。また、スクールカウンセリングに関する本協会の立場は、ASCA (2003) *The ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs*, ASCA に詳しい。
- (4) Gysbers, N. C., & Henderson, P.(1988) *Developing and managing your school guidance program*. Alexandria, American Association for Counseling and Development
- (5) Starr, Marion F.(1997) Missouri Comprehensive Guidance: A Model for Program Development, Implementation, and Evaluation, in Gysbers, N.C. & Henderson, P. (Eds.) *Comprehensive Guidance*

-
- Programs That Work-II, ERIC Counseling and Student Services Clearinghouse, pp.40-60
- (6) オハイオ州教育省によるウェブサイト <http://www.ohiocareerdev.org/>に詳しい情報が提供されている。
- (7) Career Passport: Vocational Education, Ohio's Future at Work (1994 年作成のもの)
- (8) 州教育省では外郭団体(Career Education Association)に委託して普及用ビデオ(Career Passport: "Make Your Dream a Reality", 1997)を作成し、各高校、大学、商工会に無償で配布している。
- (9) 全米キャリア職業教育普及センターは、キャリア・職業教育の振興をはかるため、「中等教育部門」「中等後教育部門」それぞれにおいて全米的モデルとなるべき「最優秀プログラム(Exemplary Programs)」及び「優秀プログラム(Promising Programs)」を選定している。2002 年度中等教育部門最優秀プログラムには全米から 7 実践が選ばれた。(しかし、2003 年度においては、当該事業に対する連邦予算は削除されている。この点をめぐる背景及び関連動向については本稿終章で言及する。)
- (10) Bailey, T. ed. (1992) *School/Work: Economic Change and Educational Reform* National Center for Research in Vocational Education
- (11) Lynch, R. L. (2000) *New Directions for High School Career and Technical Education in the 21st Century*, ERIC Clearinghouse on Adult, Career, Vocational Education, p.22
- (12) Lynch は「"new" vocational education」に「career and technical education」との名辞を与えているが、この動向は連邦政策においても確認される。かつての「職業教育＝大学に進学しない者に対する教育」との固定的イメージを払拭する方策として見なされよう。
- (13) Lynch (2000), op. cit., p.1
- (14) 2003 年度補助金を受けた組織は以下の通り。Tucson (Pima County Community College, Arizona), Tempe (Maricopa County Community College District, Arizona), Whittier (Rio Hondo College, California), San Diego (San Diego Community College District, California), Manchester (Manchester Community College, Connecticut), Sanford (Seminole Community College, Florida), Fort Pierce (Indian River Community College, Florida), Daytona Beach (Daytona Beach Community College, Florida), Philadelphia (Community College of Philadelphia, Pennsylvania), Tarboro (Edgecombe County Public Schools, North Carolina), Columbia (Richland District One, South Carolina), Greenville (Greenville Technical Charter High School, South Carolina), Texas City (College of the Mainland, Texas), Sandy (Jordan School District, Utah)
<http://www.ed.gov/programs/techprepdemo/awards.html>
- (15) 藤田晃之(1997)「中等教育におけるキャリア・ガイダンスと就職支援」日本労働研究機構『欧米における学校から職業への移動期の指導援助』から一部再掲した。
- (16) 菊池守(1965)『変革期に直面するアメリカの職業教育問題』国立国会図書館調査立法調査室(国会審議用資料), p.43.
- (17) Stern, D. et al.(1994) *Research on School-to-Work Transition Programs in the United States*, National Center for Research in Vocational Education, p.23.
- (18) U.S. Department of Labor (1994) *The School-to-Work/Youth Apprenticeship Demonstration: Preliminary Findings, Research and Evaluation Report Series 94-E*, pp.6-7
- (19) Stern, Raby, & Dayton (1992) *Career Academies: Partnerships for Reconstructing American High Schools*, Jossey-Bass (なお、日本におけるキャリア・アカデミーの先行研究には、金子忠史(1995)「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, pp.63-88 がある。)
- (20) Lynch (2000), op. cit., p.11
- (21) Department of Children, Families & Learning (2003) *Connecting Youth to Work-Based Learning: Blueprint for a Quality Program*, p.35
- (22) *ibid.*, p.42
- (23) *ibid.*, p.23, p.28
- (24) ジョブシャドウ連盟はインターネット上において専用サイトを開設し(<http://www.jobshadow.org/>)、ジョブシャドウの拡充のための情報提供を行っている。
- (25) 原資料となっている全米調査(National Longitudinal Survey Youth 1997)の性質上、ここに示される参加率は生徒の自らの認識・判断に依存せざるを得ず、各プログラムの概念・定義等の厳密な峻別に基づくものではない。しかしながら、全米的な傾向の概略を把握することは可能であろう。
- (26) Lynch (2000), op. cit., p.11 (9 学年-12 学年の 4 年制をとる典型的な高校だけを挙げて、全米で約 15000 校にのぼる。職業高校は例外的な機関として見なされよう。)
- (27) *ibid.*, p.11
- (28) 日本の学校に見られる人間関係形成の場としての学級・クラスは存在しない。そのため、学校内に帰属意識を持つことのできる集団・仲間を形成・維持することがスムーズにできない生徒に対して学校への帰属意識を持たせることが困難である等の問題点も内包する。

第3章 若年失業・無業者およびハイリスク層に対する就職支援施策

本章では、若年失業者・無業者、及び、失業の危険性にさらされる中退者に対する就職支援施策の具体像を描くことを課題とする。まず、中退が不安定な就労と低所得に直結する現実に鑑み、中退者に対して高校修了認定をおこなうしくみとその運用実態を明らかにする(第1節)。次いで、中退者に対する就職支援を軸とした再チャレンジの方途を提供し始めた学校教育内におけるプログラム事例を紹介し、今後の展望を試みる(第2節)。最後に、1964年に創設され全米最大規模の若年就職支援施策として今日に至るジョブ・コア(job corps)の制度的特質、運用実態、及び、実践事例を示すことにしたい(第3節)。

1. 中退者に対する高校修了認定

アメリカで初等・中等教育段階からの中退が社会的問題として耳目を集めてから久しい。すでに1945年には、高校中退者、すなわち「国民の中で無視されている青年(nation's neglected youth)」を減らすことを目的に生活適応教育が提唱され^①、1951年には、その拡充を求める報告書において「全米の約80%の生徒が第9学年に進級しているにもかかわらず、約40%しか(高校を)卒業していない」との指摘がみられる^②。

本稿第1章において示した、図Ⅱ-5・6、表Ⅱ-16~19からも明らかなように、今日、初等・中等教育段階からの中退者は、失業・無業状況に背中合わせとも言える不安定な就労状況と、著しく低い所得水準から離脱が困難な状況に陥る危険性に常にさらされている。中退者たちに対して、高校卒業資格あるいは同等の社会的評価を獲得させることは、それ自体が就業支援としての側面を持つと言える。

ここで、高校中退者がその卒業資格、あるいは同等の社会的評価を得るための「非伝統的方法」として、Green(1996)は、①「一般教育発達テスト(General Educational Developmental Tests、以下GEDテスト)」を受験しそれに合格すること。②「全米外部卒業証書プログラム(National External Diploma Program、以下NEDP)」を通じて、職務経験等によって得た技能評価を受け、高校卒業証書を得ること。③通信制等の在宅学習型の高校に編入すること、の3方策を挙げていることに注目したい^③。Greenの言う方策のうち第3点として挙げられた在宅型学習は、近年の増加が指摘されるホーム・スクーリングとも深く関連し、高校中退者が取るべき方策との視点からのみ論ずることは必ずしも適切ではない状況となってきた。ここではGEDテスト、NEDPそれぞれについて特質を整理することとする。

(1) GEDテストによる高校卒業同等証書の授与

およそ半世紀に及ぶ歴史をもつ GED テストは、16 歳以上の高校中退者で、かつ、学校教育機関に在籍していない者を対象に行われる試験であり、その合格者には居住地の州教育当局から「高校卒業同等証書 (high school equivalency diploma)」が授与される。全米の高等教育機関のおよそ 95% が当該証書を通常の高卒業証書と同様に扱うものとされ、公的奨学金を得る上でも通常の高卒業証書取得者との格差は一切ない。ただし、受験希望者が 16・17 歳のケースに限り、本人が勤労者の場合には雇用者・軍所属の場合は入隊事務担当官・入院中あるいは矯正機関に入所措置されている者の場合は当該機関の長による受験申請許可書の提出が求められ、18 未満の受験を認めない州もある。当該テストは、英語・フランス語・スペイン語のいずれかで受験可能であり、言語技能 (択一式 75 分・小論文 45 分)、社会科 (択一式 85 分)、理科 (択一式 95 分)、文学 (択一式 65 分)、数学 (択一式 90 分) によって構成される。また米国式点字、問題朗読テープ、拡大文字印刷による出題も行われる⁽⁴⁾。GED テストの受験者・合格者等の推移を以下に整理しよう (表 III-28)。

【表 III-28】 GED テストの受験・合格状況の推移

年	受験者 総数	高校卒業同等 証書発行数	高校卒業同等証書受領者の年齢構成				
			19 歳以下	20-24 歳	25-29 歳	30-34 歳	35 歳以上
1975	—	340,000	33%	26%	14%	9%	18%
1980	—	479,000	37%	27%	13%	8%	15%
1985	—	413,000	32%	26%	15%	10%	16%
1990	714,000	410,000	36%	25%	13%	10%	15%
1995	787,000	504,000	38%	25%	13%	9%	15%
2000	811,000	487,000	45%	25%	11%	7%	13%
2001	1,016,000	648,000	41%	26%	11%	8%	14%

[資料] National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics 2002*, Table 106

1990 年代以降、GED テストの受験者・合格者の増加は著しい。それに平行して、GED テスト合格を支援する多様なプログラムの登場が確認される。従来から実践が蓄積されている軍や刑務所内の GED 準備コースの他、大学での集中講座、病院内講座、各地域での準備コースの新設や拡充が進展している。例えば、シアトルにある慈善団体 Seattle Goodwill が、1987 年から地域学習センターの運営を開始し、無料の GED 準備コースを設けていること等は、全米的な傾向を示す典型事例としてみなされよう⁽⁵⁾。GED テスト合格をめざす学習プログラムの増加の背景には、連邦による財政支援の拡大も重要なファクターとして機能している。例えば、移民及びその子女を対象とした GED 準備コースへの連邦補助は、1980 年には約 600 万ドルであったが、2003 年には 2,300 万ドルを超えるまでに増加し、2003 年現在では 59 プログラムがここから財政的な支援を得ている⁽⁶⁾。連邦教育省は、中退者にとって GED テストの合格が就労における安定度と収入を高める手段として有効に機能していることをふ

まえ、GED テスト受験準備への支援が「人的資源への投資」としての側面を持つとの評価を与えている⁷⁾。

(2) NEDPにおける技能評価

一方、職務経験等を通じて獲得した諸技能の評価を軸とする NEDP (全米外部証書プログラム) は、21 歳以上の成人を対象とするものであり、これによって高校卒業者と同等の諸技能を修得していることが認定された者に対しては、居住地の学校区 (school district) 教育委員会から、通常の高卒卒業証書が授与される。1979 年に創設された本制度によって卒業証書を得た者は、今日までに総数 1 万人を越え、その平均年齢は 37 歳となっている。NEDP は、1972 年にニューヨーク州が創設した成人向けの高卒卒業認定プログラム (External Diploma Program) をもとに全米的な制度として確立したものである。ニューヨーク州では、GED テストが従来型の筆記試験であることを鑑み、筆記試験そのものや、その準備過程としての「伝統的な」学習が障壁となり中退者のままとどまっていた者に卒業証書を与える仕組みとして、本プログラムを構想したと言われている⁸⁾。今日、NEDP を運用しているのはワシントン特別区の他 10 州である。

NEDP の特質について、2000 年 3 月まで連邦教育省からの委託契約により NEDP の全米的な調整にあっていた American Council on Education は次のように解説している⁹⁾。

ある特定の日に時間的制約の下で実施される従来型の試験とは異なり、本プログラムは、自宅に持ち帰って達成する一連の課題、あるいは試験官の個人オフィスへの訪問において、受験者が高校相当の能力があることを実際に示す (demonstrate) ことを求めるものです。このような実践的な方法によって評価される特定技能は、今日の社会で十分にやっつけける成人 (a competent adult functioning in the modern world) にとって必要なものなのです。それら諸技能には、以下の各要素が含まれます。

- ・ 口頭及び筆記によるコミュニケーションがとれること
- ・ 聞くこと、読むこと、及び、指示された内容を理解すること
- ・ 計算及び問題解決ができること
- ・ 文化的多様性、及び、チームワークの必要性を敏感に感じ取ること
- ・ キャリア開発技能、及び (または)、基礎的な職業的スキルが身に付いていること
- ・ 社会問題、消費者問題、政治的問題、科学的問題への基礎的理解があること
- ・ コンピュータ、計算機等の機器に慣れ親しんでいること
- ・ 文脈に沿って個々のデータを操作し、分析し、統合できる能力があること
- ・ 自ら学ぶ姿勢のあること

この解説が明示するように、NEDP は「今日の社会で十分にやっつけける成人」として備えるべき技能に照準をあて、その有無を合否の基準として設定するものである。高等教育が

「マス」から「ユニバーサル」なものへと移行しつつある現在⁽¹⁰⁾、その前段階としての高校教育はもはやアカデミックな知識・技能の伝達のみを主目的とするものではない。NEDPは、アメリカ社会における高校教育に期待される今日的機能の一側面を端的に示していると言える。

NEDP 試験は、「診断(diagnostic phase)」と「審査(assessment phase)」の二段階によって構成される。まず、初回面接時に、口頭を中心とした「診断」が実施される。これは、読み・書き・計算などの基礎学力に関する試験である。この段階で基準以下の学力領域が特定された場合には、各地域の学習センター等における関連講座への参加が促される。講座への参加終了後に、再び「診断」を行い、一定の学力向上が確認された上で、高校卒業証書授与の可否を決定するためのいわば本試験となる「審査」が実施されるのである⁽¹¹⁾。「審査」では、受験者が高校相当の能力があること見極める方策として、ポートフォリオ評価が広く採用されている。受験者がこれまでの生活経験及び職務経験によって獲得した諸技能を詳細に記載したポートフォリオに対する評価は、面接等に要する時間の短縮を可能とし、かつ、成人としての生活経験・職務経験を高校卒業資格に直結する仕組みとして高い評価がなされている⁽¹²⁾。

1990年にNADPにより高校卒業証書を得た者に対する調査では、高校卒業証書取得後における就業率の向上が確認されている。NADP受験前66%であった就業率は、合格後、同年内に71%まで向上している⁽¹³⁾。中退者に対する就業支援としての効果の一端が示されていると言えよう。

2. 学校からの中退者へのアプローチ

前節冒頭でも触れたように、高校中退問題への対応策は、50年以上に及ぶ試行錯誤を経て今日に至っている。この間のすべての学校教育改革論において、生徒の興味・関心に応え得るカリキュラムや、学習意欲を高める諸方策をめぐる議論が必ずみられるのは、中退させない高校作りが恒常的な課題であったこととも深く関わっている。

このような中退を未然に防ぐための方策と並行して構築されてきたのが、すでに中退した者に対する再チャレンジの仕組みである。現在、ほとんどの高校は一定の条件の下で中退者の復学を認めており、従来の「学校」の枠組みの中で、再チャレンジ可能な制度の整備が確実に進展していると言える。本節では、1990年代以降に導入された新たな試みのうちから、すでに全米的な広がりを見せているJAG (Job for America's Graduates)、及び、チャータースクールにおける中退者教育を取り上げ、その特質を示すこととする。

(1) JAG : 中退ハイリスク層及び中退者に対する就職支援プログラム

デラウェア州で採用されていた職業教育を軸とする高校中退予防プログラムを基盤として1980年にスタートしたJAG (Job for America's Graduates)は、非利益団体 Jobs for America's Graduates, Inc.によって運営されている中退予防及び中退者支援プログラムである。創設当初、高校最終学年(第12学年)のみ対象とした中退予防・就職支援・卒業後の就労継続支援プログラムであったJAGは、1986年に中退予防プログラムの対象を第9学年からの4年間に拡大し、1998年にはすでに中退した者に対する支援プログラムを新たに導入して今日に至っている。

まず、プログラムの全体像を整理しよう⁽⁴⁾。

今日、JAGを構成するプログラムは、第9-12学年生対象の中退予防・就職支援・卒業後の就労継続プログラム(Multi-Year Program/ Dropout Prevention Program、以下「中退予防プログラム」)、第12学年対象の中退予防・就職支援・卒業後の就労継続支援プログラム(Senior Program/ School-to-Career Program、以下「高校最終学年プログラム」)、中退者対象の高卒資格取得支援・就職支援プログラム(Dropout Recovery Program、以下「中退者プログラム」)に区分される。これら3プログラムに共通して、①JAG(直接的には各州・地域ごとの推進組織)から任命されたJAG専門家(JAG Specialist)が、プログラムに参加者の履修指導・学習相談・進路相談等の個別指導にあたっており、JAG専門家は提携公立高校内に専用のオフィスを原則無償供与されて常駐していること、②プログラム参加者は専用の生徒会の会員となることが義務づけられ、州内協賛企業から派遣された職員も当該生徒会のメンバーとして加わり、生徒会単位での講習会等の行事が実施されること、③高校卒業後12ヶ月間、個別の追指導(follow-up)が必ず行われること、④81項目に及ぶ全米共通達成目標が設定され、JAG参加者の多面的成長を支援しその評価を行う上での客観的基準となっていること、が顕著な特質となっている。

生徒の個別指導に当たるJAG専門家は、ひとりあたり原則として35-45名程度の生徒を担当し、スクールカウンセラー、教科指導担当教員との連携のもとで、夏期休業中も継続した指導にあたる。出席すべき授業等に欠席がちな生徒に対しては、電話・電子メール等を通じて積極的な接触を試み、専門家と各生徒間の個人的人間関係を通して、学校及びJAGプログラムへの帰属意識を高めている。また、このような個人的人間関係の構築・維持は、3ヶ月に及ぶ夏期休業中も継続される。中退の危険性が高まる長期休業中に、電話・面接等によってコミュニケーションを維持し、各種夏期講座(JAGプログラム参加者専用講座を含む)等への参加支援を行うのである。プログラム参加者による生徒会の組織化も、人間関係を軸としたアプローチの一環としての機能を有する。また、JAG専門家を学校に常駐させることは、当該専門家からの支援が「学校からの支援(少なくとも学校を経由した支援)」として生徒に提供されることを意図するものである。これは、中退の危険性が高い生徒に対して「たとえ長期休業中であっても自分を常に見守り、応援してくれる存在が

学校にいる」という精神的支えを生み、中退者に対しては「学校は自分を見捨てていない」という安心感を基盤としつつ学校教育そのものに対する信頼感を復活させるしくみとして見なされよう。さらに、JAG 専門家は、地元協賛企業との連携による就職斡旋においても中核的な役割を果たし、学校から職業への移行の全般を支援する存在となっている。加えて、JAG 専門家による追指導は、第 1 章で触れた若年不安定就労期にある若者にとって、意義ある支援サービスとして注目に値する。

次に、JAG における全米共通達成目標(competencies)の概要を整理する。当該目標は、8 領域 81 項目 (表Ⅲ-29) に及び、生活者・社会人・職業人として生きていく上で何が求められるのか、といった観点から設定されたものである。すべての JAG 参加者は、参加プログラムの期間中 (表Ⅲ-30) に中核的 6 領域 37 目標を達成することが期待されており、残る 41 目標については、各学校における継続的「中退予防教育プログラム」における各種研修カリキュラム開発、生徒会主催の講習会の企画の際に参考指標として活用されるべく構想されたものである。

【表Ⅲ-29】 JAG における達成目標領域⁽¹⁵⁾

領域	目標
中核的領域 Core Competencies	
キャリア開発能力 Career Development Competencies	A.1~A.6
就職に必要な能力 Job Attainment Competencies	B.7~B.13
就業継続に必要な能力 Job Survival Competencies	C.14~C.20
基礎的スキルに関する能力 Basic Skills Competencies	D.21~D.25
リーダーシップ及び自己啓発に関する能力 Leadership and Self-Development Competencies	E.26~E.30
人間的・人格的能力 Personal Skills	F.31~F.37
非中核的能力 Non-Core Competencies	
日常生活に必要な能力 Life Survival Competencies	G.38~G.59
職場で求められる能力 Workplace Competencies	H.60~H.81
その他の能力 Other Competencies	—

[資料] JAG 専用ウェブサイト http://www.jag.org/outcomes_achieved.htm (2003 年 9 月末現在)

【表Ⅲ-30】 JAG 各プログラムの標準実施期間

	中退予防プログラム			高校最終学年 プログラム	中退者 プログラム
	9-12 学年 プログラム	10-12 学年 プログラム	11-12 学年 プログラム		
学期内指導	36 ヶ月	27 ヶ月	18 ヶ月	9 ヶ月	—
夏期指導	9 ヶ月	6 ヶ月	3 ヶ月	—	—
追指導	12 ヶ月	12 ヶ月	12 ヶ月	12 ヶ月	12 ヶ月*
合計	57 ヶ月	15 ヶ月	33 ヶ月	21 ヶ月	特に定めない

[註] 高校卒業証書取得、あるいは、GED 合格後 12 ヶ月の追指導

[資料] JAG 2000 Annual Report, Jobs for America's Graduates Inc., 2001, p.7

続いて、JAG プログラムの運営をめぐる特質を挙げる。完全無償で提供される JAG への参加は自発的参加を原則としつつ、スクールカウンセラー等からの照会に応じた参加勧誘も行われる。2001 年現在では、27 州で 1,024 プログラムが実施され、参加者（生徒）の合計は約 67,000 名、JAG 専門家として勤務する者は 1,039 名である。同年の JAG の総予算は約 4,800 万ドル、参加者一人あたりの直接費用は平均 1,400 ドルとなっている。総予算のうち 53%の財源は、各州から直接支出され、州支出分の約 1 割は Workforce Investment Act による連邦補助金からの支出となっている。残りの財源は、学校区や市町村が負担する他、企業・財団・個人からの資金提供（協賛金・寄付等）による。JAG への資金提供を継続的に行っている企業・財団は数多いが、その中核とされる企業等のうち日本でも広く知られるものを例示すれば、アメリカンエクスプレス財団、ゼネラルエレクトロニック財団、ジョンソンアンドジョンソン、モトローラ、シェル石油、WK ケログ財団等が挙げられよう。

JAG の成果については、次のように整理できる（表Ⅲ－31）。

【表Ⅲ－31】 JAG の成果とその推移(1989-2000)

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	**2000	目標値
卒業及びGED合格率 (%)	*91.1	*90.0	*91.2	*91.4	*90.5	*90.5	89.2	89.7	*90.1	*90.7	*90.96	82.58	90.0%
好結果率 (%) 1)	*81.4	78.2	79.6	78.8	*80.1	*80.1	*82.1	*82.0	*81.7	68.9	65.89	66.53	80.0%
就職率 (%) 2)	*61.6	58.5	59.3	57.2	59.6	59.6	*60.2	59.5	59.8	49.6	54.45	47.00	60.0%
フルタイム就職率 (%) 3)	*66.4	*63.9	59.1	59.8	*62.0	*62.0	*64.8	*66.1	*65.8	*67.7	*75.85	*65.47	60.0%
フルタイム活動率 (%) 4)	NA	NA	NA	NA	*80.4	*80.4	*85.1	*86.2	*86.1	*89.3	*87.09	*85.72	80.0%
接触喪失率 (%) 5)	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	25.13	21.85	設定なし
継続教育・高等教育進学率 (%)	NA	NA	NA	32.8	35.0	35.0	38.0	38.5	38.5	33.5	20.70	32.32	設定なし
平均時給	\$5.03	\$5.12	\$5.24	\$5.30	\$5.38	\$5.38	\$6.02	\$6.22	\$6.48	\$6.53	\$6.90	\$7.47	設定なし

- [註] 1)好結果率：追指導後の時点で、就業（フルタイム・パートタイムを問わない）・継続教育/高等教育在学（仏タイム・パートタイムを問わない）・フルタイム入隊、いずれかに該当する割合
 2)就職率：追指導後の時点で、フルタイム就業・パートタイム就業いずれかに該当する割合
 3)フルタイム就職率：追指導後の時点で、フルタイム・パートタイムを問わず就業している者のうち、週あたり 35 時間就業者の割合（2つのパートタイム就労時間を合わせて週あたり 35 時間を含む）
 4)フルタイム活動率：追指導終了の時点で、フルタイム就業、フルタイム入隊、フルタイム継続/高等教育機関在学、パートタイム就業に平行したパートタイム継続/高等教育機関在学、いずれかに該当する割合
 5)接触喪失率：12 ヶ月の追指導期間中、連絡が取れない状況に陥った者の割合
 *目標値充足
 **年度途中における集計(2000 年)

[資料] JAG 専用ウェブサイト http://www.jag.org/outcomes_achieved.htm (2003 年 9 月末現在)

ここで、JAG に参加する 27 州中、突出して規模の大きいプログラムを運営するオハイオ州に注目し、プログラムの運用実態の一端を示そう（表Ⅲ-32）。オハイオ州では、当該プログラムは「JOG (Jobs for Ohio's Graduates)」と呼ばれ、オハイオ州内における参加者のみで全米の約 3 割に及ぶ規模となっている。オハイオ州では、州を 18 地域に分割し、地域ごとに独自の予算運用を求めつつプログラムの運用に当たっているが、①総体としては、1998 年に創設されて日の浅い「中退者プログラム」への参加者は少なく、②「中退者プログラム」を持たない地域(Cincinnati, East Central, Lorain)もある一方で、高校現役卒業生に対する追指導対象者を凌駕する規模で「中退者プログラム」を運用する地域(South Central)も見られるなど地域特性による違いが生じていることがわかる。

【表Ⅲ-32】Jobs for Ohio's Graduates (JOG)プログラムの地域別参加者 (2000-2001 年度)

地域名	Buckeye	Greater Canton	Cincinnati	Greater Cleveland	Columbus	Delaware
JOG 加盟年	1995	1986	1986	1986	1986	1989
参加学校区数	9	15	7	13	7	18
参加高校数	9	17	11	24	15	19
在学中*	761	782	881	955	675	612
追指導**	491	546	571	360	311	220
中退者***	235	16	0	39	49	85
参加者合計	1,487	1,344	1,452	1,354	1,035	917

地域名	East Central	Hopewell	Lorain	Mahoning Valley	Miami Valley	Northeast
JOG 加盟年	1997	1989	1999	2000	1986	1989
参加学校区数	16	19	4	9	15	12
参加高校数	17	17	5	9	20	13
在学中*	581	749	155	454	1,100	552
追指導**	537	329	151	225	486	371
中退者***	0	26	0	76	108	53
参加者合計	1,118	1,104	306	755	1,694	976

次ページに続く

地域名	Pioneer	Scioto	South Central	Southwest	Tri-County	West	合計
JOG 加盟年	1998	1991	1989	1993	1986	1999	—
参加学校区数	27	14	22	14	17	21	259
参加高校数	28	18	22	17	25	21	307
在学中*	1,170	776	955	723	1,083	749	13,713
追指導**	610	273	388	607	1,101	200	7,777
中退者***	40	54	399	56	38	56	1,330
参加者合計	1,820	1,103	1,742	1,386	2,222	1,005	22,820

[註] * 「中退予防プログラム」「高校最終学年プログラム」参加者のうち高校在籍中の生徒数

** 「中退予防プログラム」「高校最終学年プログラム」参加者のうち追指導を受けている者の数

*** 「中退者プログラム」参加者数（追指導を受けている者を含む）

[資料] Ohio Department of Education, Jobs for Ohio's Graduates Progress Report, Summer 2002 Version, pp.13-30

（２）チャータースクールにおける中退者支援

次に、チャータースクールにおける多様な教育実践の中から、中退者に対する就職支援を軸とした事例を紹介し、その特質を示す。

① チャータースクールの設置状況

まず、チャータースクール自体の総体的特徴と設置状況を整理しよう。1991年にミネソタ州ではじめてチャータースクール認可法が成立し、その翌年同州内に全く新たな公立学校2校が設置されたことによりスタートした同制度が、急激な学校数の増加を経て今日に至ったのは、連邦による積極的支援策による部分が多い。チャータースクールに対する大幅な連邦補助金支出を前にした1997年、クリントン前大統領が一般教書演説で次のように述べていた。

「すべての州は、公立学校を選ぶ権利を保護者に与えるべきです。選択の権利を保障することによって、競争と革新がもたらされ、公立学校の改善につながるでしょう。また私たちは、より多くの先生方や保護者のみなさんが、チャータースクール、すなわち、高い教育水準を設定しそれを達成する学校、そして、それが実現し得る間は存在が許される学校を創設できるようにしなくてはなりません。政府は、次の世紀がやってくるまでに3,000校のチャータースクール創設を支援します。つまり、現時点の約7倍のチャータースクールの創設があります。これにより、保護者の選択肢はさらに広がり、お子さんを最もふさわしい学校に通わせることができるようになるのです。」

2002年秋の段階でチャータースクールは約2,700校を数え、クリントン前大統領が企図した数に迫りつつある。学校選択による学校間競争の促進が総体的な教育改善に寄与するとの理解に基づきつつ積極的なチャータースクール支援策を講じるという連邦の方針も、大統領の交代を経てなお今日に引き継がれている。

ここでは、教育の多様性の推進と選択制の拡大に寄与する情報収集とその発信を活動の中心に据える非営利法人「教育改革センター(The Center for Education Reform)」が独自の指標により各州のチャータースクール法の特質を整理・評価して作成した一覧表(Ranking Scorecard)を訳出し、全米におけるチャータースクールの現状を示すこととしたい。同センターは、チャータースクールの増加とそれに伴う保護者の学校選択権の拡大に賛同する明確な姿勢を打ち出しており、以下に示す一覧表(表Ⅲ-33)もその姿勢を反映している。

以下、同センターが各州のチャータースクール法の評価に用いる指標を挙げる。

- (1) **設置の自由度**：設置認可されるチャータースクール総数に対する上限の有無（既存のチャータースクールの数・種類によって、新規設置がどれほど制限されるか）
- (2) **設置認可者の多元性**：チャータースクールの設置認可機関が学校区（あるいはそれに代わる単一の認可主体）に限定されているか否か（限定されていない場合にはどれほど多元的か）
- (3) **設置申請者の多様性**：既存の公立学校あるいは公立学校教職員以外に、チャータースクールの設置申請主体としてどれほど多様な機関・個人を許容しているか
- (4) **新規設置の許容度**：既存の公立学校によるチャータースクールへの改編以外に、新規チャータースクールの設置をそれほど許容しているか
- (5) **学校区支援の要件性**：学校区からの承認（設置許諾/support）をチャータースクールの設置条件としているか否か（学校区からの承認を求める場合、その程度はどれほどか）
- (6) **教育関係法規適用除外の程度**：チャータースクールに対して教育関係法規の適用除外をどれほど認めているか
- (7) **法人格の自律性**：チャータースクールに対して、財産・裁判・予算・人事等においてどれほど自律的な法人格が与えられているか
- (8) **公費受給の度合**：従来型公立学校と同等の生徒一人あたりの学校区教育予算がチャータースクールに対しても支給されるか否か（完全同等額でない場合、その格差はどの程度小さいか）
- (9) **会計の独立性**：チャータースクールの会計管理の自由度をどれほど許容しているか
- (10) **勤務条件に関する自由度**：学校区教委と教職員組合の協定に基づく、あるいは、学校区教委が独自に定める公立学校教職員勤務条件が、チャータースクールにおいても適用されるか否か（適用される場合にその厳格性はどの程度か）⁽¹⁶⁾

これら 10 の指標に基づく評価は、0 点を最低点、5 点を最高点とするスコアによって示される。またその総点については、40-50 に A、30-39 に B、20-29 に C、10-19 に D、0-9 に F との評定を与えている。更にこれら評定に関しては、「A・B」とされた州法のチャータースクール設置促進機能を「強い」と判断し、「C・D」について同機能を「弱い」と見な

し、「F」は「不合格または測定不能」とする総括的評価を下すのである。この評価には、チャータースクール設置に簡易さを、運営に自律性を、財源には安定性を与えようとする同センターの姿勢が明確に示されていると言えよう。

【表Ⅲ－33】各州におけるチャータースクール法に対する評価⁽¹⁷⁾

	総括的評価	設定の自由度	設置認可の多元性	設置申請者の多様性	新規設置の許容度	学区支援の要件性	教育関係法規適用除外の程度	法人格の自律性	公費受給の度合い	会計の独立性	勤務条件に関する自由度	総点	二〇〇二年度順位	二〇〇一年度順位	チャータースクール総数	チャータースクール法成立年	
																	評定
アリゾナ	強い	4.5	4.5	5	4.75	5	4.5	5	3.5	5	4.75	46.5	1	1	465	94	
ミネソタ		5	4.5	5	4.75	3.5	5	4.5	3.5	5	4.5	45.25	2	3	87	91	
ワシントン特別区		4.5	4	5	4.75	3	5	4.5	4.5	4.5	5	44.75	3	4	39	96	
デラウェア		5	4	5	4.5	3.5	3.5	4	5	5	5	44.5	4	2	11	95	
ミシガン		4.5	4.5	5	4.75	5	2.7	5	5	5	3	44.45	5	5	196	93	
インディアナ		5	4.5	4	4.75	3	5	3	4	5	3	41.25	6	6	10	01	
マサチューセッツ		3.3	3.5	4.3	4.5	4	3	4.7	5	5	3	40.3	7	7	46	93	
フロリダ		弱い	4	1.75	5	4.5	3	3	3.5	5	5	4.5	39.25	8	8	227	96
コロラド			4.5	3	5	4.5	3	3.25	2.75	4	4.5	4.5	39	9	9	93	93
ニューヨーク			2.3	4	4	4.5	4	5	5	2.5	4	3	38.3	10	10	38	98
オハイオ			3	4.5	5	4.5	5	3	3	3.5	3	3	37.5	11	14	132	97
ノースカロライナ			3	3	5	4.75	3	4	3	4.5	4	3	37.25	12	12	93	96
ペンシルバニア			5	1.75	5	4.5	3.5	3	3	3	3.5	4.5	36.75	13	13	91	97
ミズーリ			2	3.5	4	3	4	4	3.5	4	4	4	36	14	15	26	98
カリフォルニア			5	4	5	4.75	3	2	2	3	3	4	35.75	15	11	427	92
オレゴン			3.25	1.5	5	3.5	5	2.5	3	2.5	2.5	4.25	33	16	16	25	99
ニュージャージー			5	3	4	4.5	3	1	2	2	5	3	32.5	17	17	56	96
ウィスコンシン			5	3.5	5	4.75	2.5	2.5	2.5	2	1.8	2.5	32.05	18	18	130	93
テキサス			3	3.25	4.25	4.75	3.5	0	2	3	3	4	30.75	19	19	221	95
ニューメキシコ			3.5	1.75	5	4.5	3	2	2.75	3	2	2.5	30	20	20	28	93
イリノイ	弱い		1.5	1.75	4	4.5	1	3	3	3	3.5	4	29.25	21	21	29	96
オクラホマ			2	1	4	4.5	5	2.5	1	2	3	4	29	22	23	10	99
サウスカロライナ			5	1.75	4	4.5	2	2.5	2	2	2	3	28.75	23	24	13	96
ルイジアナ			2	1.75	3.5	4.5	2	2.5	1	3	4.5	1.5	26.25	24	25	20	95
ジョージア			5	1.5	5	4.5	2.5	0	1	2	2	1.5	25	25	22	36	93
ユタ			1.5	4	4	4.5	2.5	0.6	1.6	0.3	1	4	24	26	29	12	98
アイダホ			2.6	1.3	5	4.5	1	4.3	0	3	1	1	23.7	27	26	13	98
コネティカット		1.5	2.5	1.5	4.5	1	2.5	0.5	3.5	3	2.5	23	28	27	16	96	
ネバダ		2	1	2	4.5	5	2.5	1.5	3.5	1	0	23	29	28	13	97	
ワイオミング		5	1.75	5	4.5	2.5	0.5	0	1.5	1	0	21.75	30	30	1	95	
ニューハンプシャー		5	0.5	3	2	0	4	2	0	0	5	21.5	31	31	0	95	
テネシー		2	1.75	4	4	2	0	0	3	1	3	20.75	32	-	0	02	
ハワイ		2	1	3	4.5	2	4.5	0.5	1.5	1	0	20	33	33	25	94	
アラスカ		D	2.3	1	5	5	1	0	0	3.5	1	0	18.8	34	32	15	95
アーカンソー			2	2.5	2	4.5	2.5	0	0	1.5	0	0	15	35	34	8	95
ロードアイランド			1	1	2.5	4.5	0	0.5	0.5	3.5	1.5	0	15	36	35	8	95
バージニア			1.6	1	2	4.5	2.5	0.5	0.5	0.5	0	0	13.1	37	36	8	98
カンザス			1	1	4.5	4.5	1	0.5	0	0.5	0	0	13	38	37	30	94
アイオワ		F	1	1	0	0	1.5	3	0	0	0	0	6.5	39	-	0	02
ミシシッピ			0	1	0	0	0	1.3	0	0	0	0	2.3	40	38	1	97

出典：Appendix: Ranking Scorecard, *Charter School Across the States*, The Center for Education Reform, 2003（評価対象とした州法は2002年12月現在 / チャータースクール設置総数は2002年秋現在）

表Ⅲ－33 が示すように、チャータースクールの設置動向は州による基本政策による決定的な影響を受け、認可法が整備されていても厳しい設置認可条件により設置が事実上困難となる場合もみられる。また、チャータースクールにおける教育内容・指導法については、「チャータースクールに典型はない⁽¹⁸⁾」との評価が示すとおり、きわめて多様である。従来の公立学校が提供できなかった教育サービスをチャータースクールが担っている。

② Life Skills Center における実践

ここでは、中退者に対する再チャレンジの機会を提供し、エンプロイアビリティの獲得支援を行っているチャータースクールの事例を挙げ、その特質を整理する⁽¹⁹⁾。

チャータースクールの運営を中核業務とする営利団体 White Hat Management は、中退者高校ともいべきチャータースクール「Life Skills Center」を、オハイオ州内に 10 校 (Akron, Canton, Cincinnati, Cleveland, Columbus, Elyria, Middletown, Springfield, Toledo, Warren, Youngstown)、アリゾナ州に 1 校(Phoenix)設立している⁽²⁰⁾。中退者を中心に、中退の危険性が高いとして近隣高校より照会のあった生徒を受け入れる Life Skills Center ではあるが、公立学校(public school)としての正規認可校であるゆえに、授業料の完全無償、正規高卒資格としての卒業証書の発行など、公立高校が担う社会的機能はすべて有する。

Life Skills Center のカリキュラム上の特質は、①3 部制教育、②コンピュータによる個別学習の徹底、③インターンシップ・職場実習等の重視、④就労経験に対する単位認定に求められよう。

中退後、すでにパートタイムでの職についている生徒の入学を想定した Life Skills Center は、1 日 4 時間(4 clock hours)の校内学習を全ての生徒に義務づけている。各校ごとに具体的な時刻は異なるものの、「セッション 1 : 午前 8 時から正午」「セッション 2 : 午前 10 時 15 分から午後 2 時 15 分」「セッション 3 : 午後 1 時 30 分から午後 5 時 30 分」のいずれかのセッションに事前登録した生徒は、当該セッション中の 4 時間をいわゆる基礎科目の学習に充てる。無論、中退以前の単位取得状況により、各生徒が必要とする学習内容は異なっている。そのため、基礎科目の全ての授業は、コンピュータによる個別学習の形式で行われる。コロンバス校の(Life Skills Center of North Columbus)場合、2 つある教室には 3 方の壁に向かってコンピュータブースがそれぞれ 20 台ほど設置され、教師は、毎時間交代監督に当たり生徒から出される質問に対応する方式をとっている。免許教科外の質問であっても、対応できる範囲であれば当該教師が対応し、指導が困難な場合には対応し得る教師の支援を求めるか、指導できる教師の監督となった際に生徒が改めて質問をすることとなる。

セッション中、通常の学校でごく普通に見られる講義型の授業やグループ学習等は、唯一の必修科目である「Life Skills 101」及び関連する期間限定講義(コロンバス校の場合は、作文、救急救命法の 2 科目)を除いて実施されることはない。以下、コロンバス校を事例と

して「Life Skills 101」の概要を整理しよう（表Ⅲ－34）。

【表Ⅲ－34】Life Skills Center における必修科目「Life Skills 101」の概要（コロンバス校）

<p>有職生徒対象 週1回の授業参加 セッション1：10:00-11:00 セッション2：13:00-14:00 セッション3：14:30-15:30 ※その他：月1回の個別面接指導（実践した職務に関するポートフォリオの作成）</p>	<p>無職生徒対象 週4回の授業参加 セッション1：11:00-12:00 セッション2：10:00-11:00 セッション3：13:30-14:30 ※その他：作文（0.5 単位）、救急救命法（0.25 単位）</p>
<p>科目概要 ライフスキルとは、日々生きていく(daily survival)上での基本的な道具である。本授業は目的意識を形成し、幸福に生きることができるよう、生徒たちが指向すべき方向を示す方位磁石の役割を果たす。本授業はリーダーシップと市民性を備える上で不可欠な力強さと忍耐力をもつ卒業生を輩出することをめざすものである。本授業がめざす共通テーマとしては、リーダーシップ、正直さ、責任感、信頼を挙げることができる。</p> <p>領域 人間としての成長：人格形成、保健・健康・栄養 キャリア発達：就職準備、進学準備 アカデミックスキル：数学、読解、作文、理科、社会科（アメリカ合衆国史、政治学を含む） マネーマネジメント</p>	

[資料] Life Skills Center of North Columbus, *Life Skills 101: A Comprehensive Curriculum and Teachers Manual*, 2003

本科目は、生徒個々によって進められる通常の学習から離れ、集団としての授業に参加する唯一の機会を提供するものである。スクールバスを運行せず、食堂施設ももたない Life Skill Center では、生徒間のコミュニケーションも実質的に本授業を中心としてなされると言ってもよい。高校卒業資格を得させる上で最低限必要なアカデミックな水準を保持しつつ、実社会で求められる基礎スキルを得させるための計画的な働きかけと言えよう。（しかしながら、特定の入学・卒業時期を定めない Life Skill Center においては、年間を通して履修する受講者を想定した授業は実施できない。短期間で完結するモジュールを積み上げる形式での展開がなされている。）

また、生徒たちは、これらのセッションによる学習の他、週あたり5時間の「学習機会(learning opportunity)」を確保することが求められている。「学習機会」として認められる活動は多様であるが、典型的には、就業、地域職業教育センター等における職業訓練講座の履修、ボランティア活動等が挙げられる。これらの活動に対しては、定期的な活動報告により単位認定がなされる。

前節で整理した NEDP が「今日の社会で十分にやっつけられる成人」を想定し、彼らに対して高校卒業証書を授与するしくみであったように、Life Skills Center においてもまた、日々生きていく上で必要な知識・技能の育成を中核とした教育プログラムが実施されている。ア

アメリカにおける高校教育は、中退者への再チャレンジの道を開くことによりその機能と水準を大きく変化させていると言えよう。従来から多様な教育プログラムを提供してきた高校は、チャータースクールの登場によってその多様性をさらに鮮明なものとしている。

3. ジョブ・コア

(1) ジョブ・コアとは

ジョブ・コアは、Economic Opportunity Act⁽²¹⁾に基づき 1964 年に開設された、16 歳から 24 歳までの 経済的に劣悪な環境に置かれている若者達を対象とする、寄宿制の教育・職業訓練プログラム⁽²²⁾である。合衆国政府が年間 10 億ドルを越える巨費を投じて全国展開しているこのプログラムは米国労働省が所管し、若年者の雇用職業訓練プログラムとしては最大の規模を誇る（表Ⅲ－35、36、37 参照）。

【ジョブ・コアの使命】

ジョブ・コアは以下に示す使命に基づき、運営されている。

ジョブ・コア (Job Corps) の使命

1. 訓練するのに相応しい若者を惹きつけること。
2. ジョブ・コア・センターに入所する前から、実際に入所して教育訓練を経て、センターを出た後々までも、職業キャリア開発支援システム (Career Development Services System : CDSS) に基くジョブ・コアの運動に共感させること。(CDSS の概要は後に説明する)
3. 若者がキャリア目標や自立を達成するのに必要な技能の獲得を支援すること。
4. 若者が意義のある仕事に就いたり、高等教育に進学し、それを維持し続けることを支援すること。

2000 年現在、米国の 46 州 (及びコロンビア特別区とプエルトリコ特別区を含む) で、計 118 の ジョブ・コア・センターが 1 万 5 千人のスタッフによって運営されている。各センターが受け入れる研修生数は 200 人から 2000 人程度。毎年約 7 万人 (2000 年には 7 万 1 千人) の若者がこれらセンターでプログラムに参加している。ジョブ・コア・センターに入寮した若者の 91 パーセントはセンターでのプログラムを完了し、自立したり、良質の長期雇用を得たり、あるいは更に上級学校に進学している。かくして、1964 年にジョブ・コア・センターが開設されて以来 2000 年に至るまでの 36 年間に、経済的に劣悪な環境に育った 200 万人をこえる若者達がジョブ・コア・センターを巣立ち、社会参加している。

【表Ⅲ－35】連邦議会がジョブ・コアに認めた支出額の推移

プログラム年	連邦議会支出額（\$）
1991年	867,486,000
1992年	919,533,000
1993年	966,075,000
1994年	1,040,469,000
1995年	1,089,222,000
1996年	1,093,942,000
1997年	1,153,509,000
1998年	1,246,217,000
1999年	1,307,947,000
2000年	1,357,776,000

【表Ⅲ－36】2000プログラム年におけるジョブ・コア・プログラム運営経費（総額\$1,215,768,000）の内訳

内訳	百万\$	%
入所生に対する教育訓練経費	529.0	43.5
基礎教育	91.2	7.5
職業訓練	176.1	14.5
ソーシャルスキル訓練	261.8	21.5
支援業務経費	448.9	36.9
募集・入所の裁可に関わる経費	53.0	4.4
交通費	21.6	1.8
食費ならびに寄宿生活維持費	172.1	14.2
小遣い	83.0	6.8
入所生の労働に対する報酬の支払い	2.6	0.2
医療費	66.8	5.5
卒業生の進路選択・移行支援経費	49.7	4.1
監督官庁の管理費	237.9	19.6
監督部局		
国家資産・技術の運営		
National Data Systems 費		
National Curriculum Development 費		

以下でその概要を、主として米国労働省のジョブ・コアに関する公式ウェブサイト www.doleta.gov 及び「プログラム年2000・年次報告」（Job Corps Program Year 2000 Annual Report）に拠りながら紹介する。なお特に断りがない限り、本節で紹介する数値や統計はこの「プログラム年2000・年次報告」に基づいている。

（2）ジョブ・コア・プログラム監督官庁とその組織

ジョブ・コアは合衆国が全額出資する全国展開のプログラムであり、監督官庁は米国労働省である。労働省内におかれた合衆国ジョブ・コア本部の配下に、ボストン、ニューヨーク、

フィラデルフィア、アトランタ、シカゴ、ダラス、カンサス・シティー、デンバー、サンフランシスコ、シアトルの 10 カ所の地区管轄支部がある。本部はジョブ・コア・プログラムの推進に関する基本方針などを所管し、支部は個々のジョブ・コア・センターとの契約や、それらの運営状況の管理監督を担当する。なお 2000 年時点、労働省におけるジョブ・コア担当職員数は計 165 人で、内訳は、本部職員 39 人、地区管轄支局職員が 126 人である。

(3) ジョブ・コア・センター運営の特徴

ジョブ・コアにおけるセンターの運営は公的セクターと民間セクターとが連携して事業を行う形態をとる。既に述べたように、ジョブ・コアの運営資金は米国労働省の担当部門の管理監督の下に、全額、合衆国政府が提供する。しかし、個々のセンターの具体的な運営、例えばプログラムに参加する若者の募集、応募者のプログラムへの許諾判定、あるいはセンターに入所した若者への職業キャリア開発支援サービス等は、すべて競争入札に勝ち残り、政府と運営契約を結ぶことができた民間企業に全面的に任されることになる。ジョブ・コア・センターは、政府の業務を民営委託する形態を最も早く採用したものの一つである。

【表Ⅲ-37】2000 プログラム年における施設の維持・管理費

内訳	百万 \$	%
既存の施設維持費	63.4	80.1
ジョブ・コア・センター移転費	10.5	13.2
センター新設費	5.3	6.6

ジョブ・コア・センターの経営形態は、大きくは 2 種類に分類される。一つは、米国労働省から競争入札による受託契約を勝ち取った民間営利企業⁽²³⁾や NPO 組織がセンターの実際の運営を担当しているものである。2000 年現在、この形態のセンターは全部で 90 カ所あり、これらの運営を 24 の民間営利企業と NPO 組織が運営している。但し、ジョブ・コア・センターの運営受託企業の規模格差は大きい。

ジョブ・コア・センターのもう一つの運営形態は及び農務省の「森林サービス」部門と内務省の「埋め立て・干拓」部門、「魚及び野生生物」部門及び「国立公園」部門と労働省との取り決めに基づき、国内の公有地・国立公園などの「自然保護」を担う職業従事者養成センターとして運営されているものである（例えば国立公園・森林監視員）。一般には「公的資源保護管理センター(Civilian Conservation Center)」と呼ばれ、全米で計 28 カ所運営されているが、これら農務省や内務省が運営するジョブ・コア・センターの収容定員はいずれも毎年 220 人前後と小さい。その反対に、民間営利企業が運営しているジョブ・コア・センターの収容定員数は概して大人数で、平均すると一センターあたり 700 人ほどになる。

(4) ジョブ・コア・プログラムの実績とその評価

ジョブ・コアは米国における若年者向けのさまざまな職業訓練プログラムの中でも、最高

の就職率を誇る。プログラム年 2000 の場合、プログラム修了生の 91 パーセントが、適切な就職支援のもとに職を得たり、軍隊に入隊したり、上級学校に進んでいる。また、18,000 人余が高校卒業あるいは G E D（高卒卒業者と同等の素養を身につけていることの証明証書）取得の資格認定を受け、およそ 36,000 人が職業訓練プログラムを完了した（表Ⅲ－38）。

【表Ⅲ－38】 1996～2000 プログラム年におけるジョブ・コア・プログラム参加者の実績

	プログラム年				
	96 96/7-97/6	97 97/7-98/6	98 98/7-99/6	99 99/7-00/6	00 00/7-01/6
センター卒業生の進路状況					
就職	81%	81%	83%	83%	84%
進学	6%	6%	6%	6%	7%
就職者の時給（平均）	\$6.57	\$6.91	\$7.21	\$7.49	\$7.97
訓練職種と入職職種との関係					
一致者の比率	59%	60%	60%	62%	62%
一致者の時給	\$6.95	\$7.25	\$7.55	\$7.93	\$8.44
センター滞在期間（単位：月）					
卒業者	10.8	11.2	11.1	11.1	10.6
入所を認められた者全体	6.8	7.2	7.2	7.0	7.1
職業訓練完了状況					
入所生全体を母数とした比率	48%	51%	51%	49%	52%
高校卒業証書／G E D資格取得					
入所生全体（人）	16,334	16,212	18,133	16,461	18,050

【ジョブ・コア・プログラムにおける教育訓練投資効率の計測】

ジョブ・コア・プログラムに対する最も新しい総括的評価は、2000年に公にされた『ジョブ・コアに関する全国調査』結果である。この調査は1993年に立案され、1994年と1995年の2年間にジョブ・コア・プログラムに参加した若者の中から、ランダム抽出された対象者を4年間にわたって追跡調査し、統制群と比較検討したものである。それによると、センターでの教育訓練投資金額1ドルに対し、米国社会が得た利益は2.02ドルに達すると評価された。因みに、1982年に行われた同様の調査では、投資額1ドルに対する利益は1.46ドルであった。僅か8年間にジョブ・コア・センターの運営効率は大幅に向上したことになる。

なお、この調査を通じて明らかにされた上記以外の成果を、下記に示しておく。

- ① G E Dや職業資格の取得といった客観的指標も含め、ジョブ・コア・プログラム参加者の教育・訓練成果に関し、統計的に有意な向上が見いだされた。
- ② ジョブ・コア・プログラム参加者は、雇用やそれに伴う稼ぎ高が、好ましい方向に変化する。
- ③ 雇用上、いろいろな付加給付を得ている。

④犯罪を犯して逮捕されたり、有罪判決を受けたり投獄される者が、統計的に有意に減少する。

⑤社会福祉支援を受ける者が減る。

またこの調査では、ジョブ・コア・プログラムにおける「寮で暮らしながら訓練プログラムを受ける」場合と、「寮で仲間と共同生活することなく訓練を受ける」場合とで教育・訓練効果にどのような違いが生ずるかも検討された。そして、ジョブ・コア・センターで行われているさまざまな訓練は、それぞれが狙った訓練効果を広範にわたって及ぼしていることが明らかにされている。

ジョブ・コア・プログラムの成果に関してはさらに、1999年12月に公刊された **American Customer Satisfaction Index(ACSI) Survey** においても扱われ、そこでも高い満足度が示されている。また、エントリーレベルの雇用労働者に対し、雇用主が行った最近の経済評価においても、「ジョブ・コアは技能労働者を養成するための、もっとも優れた国を代表する資源である」とされた。だから、**Jiffy Lube** や **Walgreens**⁽²⁴⁾ といった米国を代表する企業の経営者や、地場産業の経営者達もジョブ・コア・センターとパートナーシップを組み、修了生を採用している。

(5) 若者がジョブ・コア・プログラムに参加するのに必要な資格要件

ジョブ・コアは、技能や勤労観を身につけようという意欲を持ち、職業生活をスタートさせ、それを保持しようとして強く望んでいる若者が、自らの意志に基づいて参加するプログラムである。プログラムへの参加を希望する若者は、希望する（希望の職業訓練が受けられる、通常は住んでいるところから最も近い）ジョブ・コア・センターのアドミッション・カウンセラー宛に申し込む。アドミッション・カウンセラーは、ジョブ・コア・センターへの入寮の諾否を決定する権限を有している。しかし、誰もがこのプログラムに参加できるわけではない。文字を読む能力と、数を扱う能力とが、一定の水準に達している必要がある（表Ⅲ－39 参照）。

ジョブ・コア・センターに入寮するには、以下の要件が満たされていなければならない。

ジョブ・コア・プログラム参加要件	
1)	合衆国の市民、法律で滞在を認められている者。永久滞在者許可を有する外国人、あるいは他の法律によって滞在が認められている外国人。
2)	収入が基準値より低い。
3)	学校中退者や追加の教育や職業訓練が必要と見なされた者。通常の学校生活をつつがなく続ける上で、もしくは雇用を維持する上で強力なカウンセリングや支援が必要な者。あるいは、ホームレスや家出人、虐待されている子ども等。
4)	もしも応募者の年齢が低い場合、親や保護者の同意が得られること。
5)	衝動的行動を抑制できること。ジョブ・コア・センターにいる間は、裁判所や矯正施設あるいは裁判所の命令で常時監視が必要とされていないこと。
6)	最近、不法な薬物を使用していないこと。
7)	依存性の強い子どもの自立性を高める教育計画として。

【表Ⅲ－39】ジョブ・コア・プログラム参加者の属性 (%)

性	(%)
男	59.8
女	40.2
人種	
アジア系	2.0
インディアン系	3.8
ラテン系	17.2
白人	28.6
黒人	48.4
年齢 (平均年齢 18歳)	
22歳以上	9.3
20歳～21歳	16.6
18歳～19歳	33.5
17歳以上	20.7
17歳以下	19.9
文章読解力検査得点 (入所時 平均7.4)	
10以上	21.9
8.5～9.9	15.7
5.0～8.4	42.8
0.0～4.9	19.6
その他の特徴	
高校を中退している者	80.2
入所時、無業(無職)の者	59.3
家庭が生活保護を受けている者	21.7

プログラムに参加している典型的な若者像は次のようになりう。

最低でも中学1年生程度の学力を有する。しかも理解力は決して劣っているわけではなく、教育次第で大きく成長する可能性を備えた若者を少なからず含む、18歳の高校中退者。彼らの多くは、マイノリティーであるが故に経済的・文化的に不利な家族の元で育ち、これまでフルタイムの仕事に就いたことがない。

(6) ジョブ・コア・センターでの若者の生活

①通年運営の施設

個々のジョブ・コア・センターは、それぞれ個性的で、そこで実施される訓練プログラムにも独自性があるが、原則として寄宿舎生活を基本としている点では共通性がある。そして、このプログラムに参加した若者20人につき16人は寮生活に入る（センターによっては、住まいが近い生徒には通学を認めている場合もある。他方、プログラムに参加するためには必ず入寮しなければならない場合もある）。したがってジョブ・コア・センターは、1年365日、1週7日間、1日24時間、無休で運営されている施設である。

②厳しい寮生活と規律の維持

どのジョブ・コア・センターも、「薬物や酒、暴力の完全排除」をモットーに、安全で薬物に汚染されない環境を用意している。劣悪な環境に育った若者達に安心して共同生活を営ませるためには、「寄宿生活における安全性の確保」が極めて重要であるからだ。それ故入所生募集パンフレットの謳い文句の一つに“センターは安全なところか”という質問に答える形で、ジョブ・コアのプログラム参加者は全員、薬物検査を受けることが記載されている。又、センター入寮後においても、薬物や酒を飲んだり保持していることも禁止され、この規則を破るとセンターを追放される。また、入寮するにあたって持ち込むことが許される所持品や、衣服や履物等についても、所定の規約に従うことが求められる。

寄宿舎は男性寮と女性寮とに分けられ、一室1人～8人（但し、1室の定員はセンターにより異なる）。性的問題行動をおこした場合も、センターから追放される。センターのこうした生活環境の維持には、規律の維持を職務とするする専門スタッフの存在が大きい。

③ジョブ・コア・センターにおける時間管理

【 門限 】

- | | |
|--|-----------|
| ・月曜日 7：30 から始まる講堂でのミーティングには全員参加の義務がある。 | |
| ・火曜日から木曜日 | 門限は 21：30 |
| ・金曜日と土曜日 | 門限は 24：00 |
| ・日曜日 | 門限は 21：30 |
- これらの門限は厳しく取り締まられる。

【 授業や職業訓練のあるウイークデイの時間割 】

- ・起床（6時） 部屋の掃除
- ・朝食（7～8時）
- ・午前の授業（8時から12時まで）
※1時限は45分。15分間の休憩・移動時間がある。
- ・昼食
- ・午後の授業（13時から16時まで）
- ・夕方の自由時間（16～17時まで）
- ・夕食（17～18時までの1時間）
- ・夜の自由時間

多くのジョブ・コア・センターでは、午前中にアカデミックな学習（GED 取得のための勉強）を行い、午後は職業資格取得のための訓練が行われている。しかし、訓練職種の特徴によりアカデミックな勉強と職業技能訓練とを1週間単位で交互に行っているセンターもある。

自由時間はさまざまクラブ活動への参加、映画やTVの鑑賞、スポーツやゲームなどに興ずることなどが認められている。また週末には、センターを離れて街でレクリエーション活動や文化活動に参加することもできる。

④入寮生に対する小遣いの支給

入寮生は全く経費を支払う必要がない。のみならず彼らには、毎月小遣いが支給される。さらに、寮生活が長くなるにつれて小遣いの額も幾分上積みされる。

【 センターに入所してから、入寮生に対する2週間毎の小遣い支給額（但し税引き前の金額） 】

1 ～56日	\$ 25
57～112日	\$ 30
113～182日	\$ 40
183日以降	\$ 50

(センターに着いた週の金曜日に、第1回目の支給がある)

(7) ジョブ・コア・センターにおける訓練プログラム

センターにおける教育訓練は、以下に示すキャリア開発支援システムに従って、参加者一人ひとりの特性に合わせて進められる。高校卒業資格やGEDなどのアカデミックなスキルの習得にあたっては、一人ひとりが自分に適した進度で学ぶことができる点で、一般の高校での勉強の仕方とは異なっている。

【キャリア開発支援システム（Career Development Services System）の4段階】

step1：募集と採用の段階

見込みのある学生に以下の事柄を理解させ、応募させる。

- ・ジョブ・コアとは何か
- ・ジョブ・コアはどのようにキャリアを支援してくれるか
- ・センターにおける暮らしと勉強
- ・センターの訓練生として負わねばならない責任
- ・センターはどんな職業訓練・資格を提供するか

step2：入所後 60 日間の見習い期間の段階

訓練生は学び、実践し、実証する。

- ・仕事の現場における自己責任をはたす
- ・コンピュータを自在に使い仕事をさがすスキル
- ・訓練生はスタッフと相談しながらキャリア開発計画をつくる。
- ・訓練生はスタッフはそのプランを実践する
- ・訓練生はワンストップ・センターに行き、そこを効果的に利用する方法を学ぶ

step3：キャリア開発期間の段階

センターのスタッフ及び雇用主の援助を受けて、訓練生は実社会（産業社会）との係りの中で実践し、習得する。

- ・手腕・肉体的、技能的アカデミックな技能
- ・他者との意志疎通と問題解決技能
- ・「職探し」に取りかかり、自立した生活のための準備

step4：センターを出た後のキャリア移行期間の段階

センターで訓練受けていた若者達に

- ・うまく初職に就かせる
- ・働いて暮らしを立てるために必要な住むところや移転・移動に関し、入所していたセンター以外のジョブ・コア・センターのサービスや家族による支援を受けさせる。
- ・必要になったらいつでもジョブ・コア・センターのサービスを受けられるように、センターとの連絡を維持させる
- ・センターを出た後、13 週目、6 ヶ月目、12 ヶ月目に行われる調査の要請に応じさせる。

（8）ジョブ・コア・センターにおける職業訓練コース

全部で 118 カ所あるジョブ・コア全体としては、160 種類以上に及ぶ職務に関して訓練を行っているが、総てのセンターがこれら 160 余種の訓練を全て、提供しているわけではない。したがってセンターに入寮した若者は、自らが希望する職務に関する訓練を必ず受けられる

わけではない。たとえ入所したセンターで希望の職種に関する訓練コースが設けられている場合であっても、そのクラスの定員がいっぱいの場合もあるからだ。そうした場合には、最初に望んだのとは違う訓練コースに進むことも可能である。いずれにせよ、どこのジョブ・コア・センターに入所するのが良いのかは、ジョブ・コアのアドミッション・カウンセラーと十分相談して決めることになる。

(9) プログラム参加期間（センター在留期間）

プログラム参加者がセンターに滞在を許される期間は、原則として最長2年間である。しかし、センターにおける教育訓練プログラムは若者一人一人の特性に合わせて個別に進められるために、センター滞在期間が短い者もいれば長い者もいる。なお、より上級の訓練コースに進んだ者については、3年目に入った後の滞在も認められている。

2000年のプログラム参加期間を統計で見ると、プログラムの途中でセンターを離れていった者を含めた全体では約7.1カ月間、一方センターにおけるプログラム修了者だけに限ると約10.6カ月間となっている（表Ⅲ-38参照）。

(10) 就職支度金の支給

ジョブ・コア・プログラムでは、若者が無事プログラムを終えて就職する等、実社会のメンバーとして巣立っていく場合、以下見るような「移行支援金」が与えられる。

【 移行にあたっての支度金支給額 （但し60日以上プログラムに参加した場合） 】

①GEDもしくは高校卒業免状（HSD）を取得して卒業する	\$ 250
②職業課程を修了したが、GEDやHSDを取得していない	\$ 750
③GEDやHSDを取得し、職業課程も修了	\$ 1,200
※子持ちの学生に対しては、子どもの社会保険番号をカウンセラーに申し出る ことにより、最高で\$600の追加支給が考慮の対象とされる。	

4. ジョブ・コア・センターの具体的事例

ヒューバート・H・ハンフリー Job Corps センター

(1) センターの経営主体

元副大統領の名を掲げているヒューバート・H・ハンフリー ジョブ・コア・センター（以下、HHH・JCCと略記する）は、米国では「双子都市」として知られるミネアポリス市とセント・ポール市の間地点に位置し、ミネソタ州所在の唯一のジョブ・コア・センターである。施設は、タテ・ヨコの大きさが各1市街区画の敷地内に、8棟の建物と広い中庭を備えている。建物は、居住舎と教室・管理者棟及び体育館である。近隣には簡単な買い物

できる店もある他、車で5分のところにはショッピング・モールもある。

HHH・JCCを運営しているのは Vinnell Corporation という名の民間営利企業である。この Vinnell Corporation という名称は、日本のみならず米国においても、一般市民には著名とは言えない。しかしこの企業は、様々な超近代的兵器の開発生産のみならず、諸外国の政府から軍備や軍隊の訓練や運営等を請け負うビジネスも手がける、防衛産業の巨大コングロマリット、ノースロップ・グラマン (Northrop Grumman Company) ⁽²⁵⁾と経営母体が同じ営利企業なのである。すなわち、著名な経済誌の世界の民間企業の規模ランキングにおいて 200 番台に位置する、巨大な企業の一部門によって HHH・JCC は運営されているわけである。しかも Vinnell Corporation は HHH・JCC の他にも 4 カ所、計 5 カ所のジョブ・コア・センターを運営している。但し、Vinnell Corporation が運営しているジョブ・コア・センターの収容人員規模はどれも 300 人前後と小さい。2001 プログラム年、HHH・JCC は、その年最も優れた運営を行った 3 つのジョブ・コア・センターの一つに選ばれ、表彰されている⁽²⁶⁾。

(2) HHH・JCCの組織と職務構成

所長(Center Director)の下に以下のスタッフがいる。

採用(入寮)判定担当カウンセラー長、及びカウンセラー

教育マネジャー

センター規律取締官(Center Standards Officer)

職業技術訓練調整官(Vocational Skills Training Coordinator)

その他寮生活維持関係者

なお、ヒューバート H ジョブ・コア・センターにおけるスタッフ数と入寮生数との比率は、大まかに 1 対 3 である。

(3) HHH・JCC入寮生の特徴

センターの収容人員の定員は(年間) 300 人で、民間営利企業が受託・運営しているセンターとしてはかなり小規模なセンターである。そのうち、およそ 40 人が近隣から通っており、彼らは寄宿制訓練プログラムとは異なる訓練を受けている。入寮生の多くは、ミネソタ州やその周辺の州の、文化的ギャップのほとんどない地域の出身者である。入寮生には日に 3 度の食事が無料で提供される。また入寮生は、家族の所や職探しに、寮を離れることが認められている。

(4) HHH・JCCにおける教育・訓練

入寮生は、職業訓練を受けながら、必要に応じて高校卒業資格やGEDを取得するための

勉強をすることができる。

○アカデミック教育

- ・高校卒業資格（HSD）あるいはGEDの取得支援教育
- ・アカデミック・スキル教育には、「英語を第2外国語とする人々」のためのコースが含まれ、外国からのやって来たばかりの入寮生も受け入れている。

○職業訓練コース

1)ビルやアパートの保全コース

2)塗装及び壁紙はりコース

17歳以上の若者には、建築工の見習いとして働くことができる。

3)調理コース

4)保健医療コース

急患の移送／資格を持った看護助手／緊急看護助手／家庭介護

5)ビジネス及びコンピュータ・コース

6)経理・会計コース

7)全国展開している貨物発送業社における事務的職業訓練

8)上級職業訓練コース

このコースは、センターに6ヶ月以上在籍し、高校卒業証書（HSD）あるいはGEDを取得しており、かつセンターにおける職業課程を修了した者が、セント・ポール職業訓練校（テクニカル・カレッジ）あるいはミネアポリス・コミュニティ&テクニカルカレッジのいずれかの、更に上級の職業コースに進むものである。

なお、センターを出た後も1年間は、センターのカウンセラーの援助を受けられる。又、プログラムを終えた後も、センターあるいはジョブ・コア関係者と連絡を保ち続けることが推しよされている。

(5) インターンシップ受け入れ機関としてのHHH・JCC

センターは、以下の分野に関し、専門的インターンシップを受け入れている。

1)社会科学専攻の学部学生に対しては

 カウンセリング

 アルコール及び薬物常用障害

 School-to-Work プロセス

 Center Standards（センターにおける規律維持）

2)カウンセリング及びソーシャルワーク専攻のマスター・レベルの学生に対しては

 個人的カウンセリング及び個人的危機への介入

スタッフの訓練とプログラム

ソーシャルワーク

ジョブ・コア・センターが、専門職の資格取得を目指す上で必要不可欠な実習の場を学生達に提供することは、同時に、センターがカウンセリング助手あるいはカウンセリング補助員といった有能な人材を無報酬で活用できることでもある。

※我々が訪問した 2003 年 6 月 13 日は、年に 2 回催される HHH・JCC の卒業式の日であった。

注)

- (1)毛利陽太郎 (1976) 「第二次世界大戦後の教育」梅根悟監修『世界教育史大系 18・アメリカ教育史 II』講談社 p.140
- (2)U.S. Office of Education, *Life Adjustment Education for Every Youth* (Bulletin #22), 1951,p.8
- (3)Green, K., *Nontraditional Education: Alternative Ways to Earn Your Credentials*, in *Occupational Outlook Quarterly*, Summer, 1996, pp.23-35
- (4)GED テストに関する資料は数多い。Kaplan *Kaplan GED, 1997*, Simon & Schuster、Castellucci, M. ed. *South-Western Ged Comprehensive*, American Guidance Service, 1996 等の総合解説書の他、American Council on Education による <http://www.acenet.edu/Programs/CALEC/GED/>等、インターネット上で多くの情報が得られる。
- (5)詳細は、<http://www.seattlegoodwill.org/>を参照のこと。
- (6)Riley, R. (1995) *Biennial Evaluation Report: Fiscal years 1993-1994*, U.S. Department of Education, Chap. 126 及び連邦教育省ウェブサイト (<http://www.ed.gov/programs/hep/index.html>)
- (7)Boesel, D., Alsalam, E., and Smith, T., *Educational and Labor Market Performance of GED Recipients*, U.S. Department of Education, 1998, p.17
- (8)http://www.acenet.edu/programs/calec/Out_Info_Pubs/EDP_facts.html (2000 年 4 月に当該ページは削除されている。現在、NEDP の全米的調整に当たっているのは、Madison Area Technical College であり、専用サイトは <http://www.nedp.org/>である。)
- (9)ibid.
- (10)クリントン大統領の再選後の一般教書演説 (1997) において、第 13・14 学年、すなわち高等教育の前期 2 年間で万人に開かれたものとし、そのための奨学金制度の拡充が企図された。
- (11)Lang, G. ed. *Educational Programs That Work: The catalog of the National Diffusion Network*, 21st Edition, Sopris West, Sec. 14, 1995
- (12)Florence, H., *Implementing Applied Performance Assessment: The External Diploma Program. EDP: Profile of a Mature, High Stakes, Large Scale, Applied-Performance Assessment System*, 1993
- (13) <http://www.nedp.org/>
- (14) JAG の概要をめぐる数値データ等に関しては、特に断りのない限り、*JAG 2000 Annual Report*, Jobs for America's Graduates Inc., 2001 及び JAG 専用ウェブサイト <http://www.jag.org/index.htm> に基づく。
- (15)全目標は以下の通り
 - A. CAREER DEVELOPMENT COMPETENCIES
 - A.1 Identify occupational interests, aptitudes and abilities.
 - A.2 Relate interests, aptitudes and abilities to appropriate occupations.
 - A.3 Identify desired life style and relate to selected occupations.
 - A.4 Develop a career path for a selected occupation.
 - A.5 Select an immediate job goal.
 - A.6 Describe the conditions and specifications of the job goal.
 - B. JOB ATTAINMENT COMPETENCIES

-
- B.7 Construct a resume.
 - B.8 Conduct a job search.
 - B.9 Develop a letter of application.
 - B.10 Use the telephone to arrange an interview.
 - B.11 Complete application forms.
 - B.12 Complete employment tests.
 - B.13 Complete a job interview.
 - C. JOB SURVIVAL COMPETENCIES
 - C.14 Demonstrate appropriate appearance.
 - C.15 Identify expectations that employers have of employees.
 - C.16 Identify problems of new employees.
 - C.17 Demonstrate time management.
 - C.18 Follow directions.
 - C.19 Practice effective human relations.
 - C.20 Appropriately resign from a job.
 - D. BASIC SKILLS COMPETENCIES
 - D.21 Comprehend verbal communications.
 - D.22 Comprehend written communications.
 - D.23 Communicate in writing.
 - D.24 Communicate verbally.
 - D.25 Perform mathematical calculations.
 - E. LEADERSHIP AND SELF DEVELOPMENT COMPETENCIES
 - E.26 Demonstrate team membership.
 - E.27 Demonstrate team leadership.
 - E.28 Deliver presentations to a group.
 - E.29 Compete successfully with peers.
 - E.30 Demonstrate commitment to an organization.
 - F. PERSONAL SKILLS COMPETENCIES
 - F.31 Explain the types of maturity.
 - F.32 Identify a self-value system and how it affects life.
 - F.33 Base decisions on values and goals.
 - F.34 Identify process of decision-making.
 - F.35 Demonstrate ability to assume responsibility for actions and decisions.
 - F.36 Demonstrate a positive attitude.
 - F.37 Develop healthy self-concept for home, school and work.
 - G. LIFE SURVIVAL SKILLS
 - G.38 Evaluate a career plan to determine appropriate postsecondary educational options.
 - G.39 Identify how best to achieve marketable occupation skills for an entry level job.
 - G.40 Conduct a job analysis.
 - G.41 Apply critical thinking skills.
 - G.42 Demonstrate effective study skills.
 - G.43 Demonstrate how to use group dynamics techniques.
 - G.44 Explain the roles and function of a value-added organization.
 - G.45 Understand the essential elements of high performing work teams.
 - G.46 Describe how to work and communicate with diverse people at work and in the community to satisfy their expectations.
 - G.47 Demonstrate techniques for building commitment by others.
 - G.48 Demonstrate an openness to change.
 - G.49 Provide constructive feedback.
 - G.50 Negotiate solutions to conflicts.
 - G.51 Demonstrate politeness and civility.
 - G.52 Demonstrate an ability to adapt to people and situations.
 - G.53 Exhibit work ethics and behaviors essential to success.
 - G.54 Set and prioritize goals and establish a timeline for achieving them.
 - G.55 Apply the problem solving process to complex problems.

-
- G.56 Demonstrate an ability to analyze the strengths and weaknesses of self and others.
 - G.57 Design and justify solutions by tracking and evaluating results.
 - G.58 Identify ways to build mutual trust and respect.
 - G.59 Prepare a short- and long-term personal budget.

H. WORK PLACE COMPETENCIES

- H.60 Demonstrate punctuality and good attendance practices.
 - H.61 Demonstrate initiative and proactively.
 - H.62 Demonstrate how to work effectively with others.
 - H.63 Demonstrate an attitude that attracts the attention of management.
 - H.64 Demonstrate an ability to communicate and work with customers to satisfy their expectations.
 - H.65 Demonstrate listening skills which will result in gaining a clear understanding of information being conveyed.
 - H.66 Demonstrate an ability to follow and give directions.
 - H.67 Demonstrate good reasoning skills which results in thinking first, then taking action.
 - H.68 Demonstrate integrity and honesty in dealings with internal and external customers.
 - H.69 Demonstrate a willingness to accept responsibility for one's own actions.
 - H.70 Demonstrate a commitment in completing work assignments accurately and in a timely fashion.
 - H.71 Demonstrate an ability to satisfy the purposes of a delegated task.
 - H.72 Demonstrate an ability to prioritize and manage time effectively in the workplace.
 - H.73 Demonstrate enthusiasm for work.
 - H.74 Demonstrate an eagerness to learn new responsibilities or improve current responsibilities.
 - H.75 Demonstrate an understanding of the work to be accomplished.
 - H.76 Demonstrate familiarity with a variety of technologies.
 - H.77 Demonstrate an ability to self-evaluate and develop a continuous improvement (career development) plan.
 - H.78 Demonstrate basic computer operation skills.
 - H.79 Demonstrate an ability to learn from past experiences and others.
 - H.80 Demonstrate an ability to send, receive and organize e-mail messages.
 - H.81 Demonstrate an ability to search for information on the Internet.
- (16) *Charter School Across the States, Appendix: Ranking Scorecard, The Center for Education Reform, 2003*
- (17) チャータースクールをめぐる近年の連邦政策については、藤田晃之「アメリカの中等教育段階におけるアチーブメント向上施策の諸相」平成 13-15 年度科学研究費補助金（基盤研究 A-1）代表委員田研吾『中等学校の多様化・個性化政策に関する国際比較研究（中間報告書）』2003, pp.191-208 に詳しい。本表も当該論文からの再掲である。
- (18) RPP International, *The State of Charter Schools 2000, Fourth Year Report*, U.S. Department of Education, 2000
- (19) Life Skills Center に関する整理は、2003 年 6 月 10 日に実施した Life Skills Center of North Columbia 訪問調査、調査によって得られた内部資料、及び、公式ウェブサイト <http://www.lifeskillscenters.com/> に基づくものである。
- (20) オハイオ州、アリゾナ州とも民間企業によるチャータースクールの設置を認めており、「私立（民間企業立）公費維持学校」とも言うべき実態のチャータースクールが、公立学校(public school)として運営されている。
- (21) ジョブ・コア設置のもととなった **Economic Opportunity Act**（経済的機会均等法）は、現在 Title ,Subtitle C of the Workforce Investment Act of 1998 に受け継がれている。
- (22) 劣悪な環境下で生まれ育った若者達は、往々にして現代産業・雇用社会のメンバーに要請される基本的な生活習慣や行動様式の習得が不十分である。寄宿制のジョブ・コア・センターでの共同生活を通じて、アカデミックなスキルや職業的スキルを習得するだけでなく、産業社会で職業人として生活するために必要不可欠な‘常識’や行動様式といった社会的スキルの習得が目指されている。
- (23) ジョブ・コア・センターを受託している民営営利企業について 2003 年時点現在、全部で 118 か所あるジョブ・コア・センターのうち 90 のセンターが民間企業あるいはNPOが運営しているが、

このうち 25 カ所 (約 28%) のセンターは Management & Training Corporation (MTC) という、たった一つの民間営利企業が受託・運営している。(日本の特殊法人に近い)

MTC は、30 有余年にわたって教育・職業・社会生活スキルの訓練を通じて更生 (changing life) する機会を提供することをビジネスとしてきた企業である。米国では市民社会の行動規範から大きく逸脱した人々を「矯正」あるいは「更生」させる教育・訓練ビジネスが、サービス産業の一領域として成立しているわけである。インターネットのホームページによると、この MTC は民間刑務所の運営管理の受託に関しても全米で第 3 位の位置にあり、米国「矯正」「更生」産業の雄である。

現在の MTC という会社は 1980 年に設立された。だがそのルーツは、1960 年代半ば、Thiokol corporation の教育訓練部門にまで遡る。すなわち、1966 年以来、経済的に不利な状況に置かれた若者に対し有意義な職業キャリアを用意するための米国労働省の職務訓練プログラム Job Corps センターの運営に携わったことに発している。MTC は 1987 年、合衆国において矯正施設の民営化が認められた際、最も早く「矯正」産業に参入した企業である。換言すると、ジョブ・コアの創設が米国における「矯正」「更生」産業を創出したことになろう。

また MTC は「矯正」産業に従事する職員を養成する機関として MTC Corporate University を運営しており、Job Corps における Supervisor やマネジャー、管理者 (director) としての資格を得るための、12 ヶ月に及ぶ特別な Management Development Program を用意している。計 50 人の参加者が毎年、そのプログラムのために選抜されている。

(Management & Training Corporation のウェブサイト参照)

- (24) 米国の有力企業名の説明: Jiffy Lube は自動車販売会社、また Walgreens は全米 43 州に 3300 店のチェーン店を展開する医薬品販売会社。
- (25) ノースロップもグラマンも、いずれも第二次大戦以降も長く活躍した米国の戦闘機メーカーである。
- (26) ジョブ・コア修了者の主要な進路の一つが軍に入隊することであるのも頷ける。

終章 若年者就職支援施策が直面する課題

2002年1月、初等中等教育法を改正する法律（Public Law 107-110）、通称「一人も落ちこぼさない法(No Child Left Behind Act)」が、「一人たりとも落ちこぼさないため、アカウントビリティ、柔軟性、選択の原則に基づきつつアチーブメント・ギャップを解消する（To close the achievement gap with accountability, flexibility, and choice, so that no child is left behind.）」ことを目的に成立した。80年代から継続する「学力向上」の教育改革を推進させつつ、その改革ベクトルが内在させる「落ちこぼし」の危険性を払拭しようとする立法措置である。才能ある生徒のアチーブメントをさらに向上させつつ、社会的に不利な立場に置かれてきた生徒たちのアチーブメント向上のための手厚い施策を講じることが求められている。本法の特質は、連邦補助金の運用における柔軟性を高め、保護者による学校選択を促進させることによって競争を促す一方で、効果ある教育実践の共有化、すなわち効率的目標達成方策への収斂も同時に進展させるという複層性にある。徹底したアカウントビリティ原則を前提にしつつ、アチーブメントの向上と公平性の達成という明確な目標を達成する限りにおいては手段を問わず、かつ、それら多様な手段の中で生じた有効策については広範な応用を図る、という明確な構図をもとに本法が構築されていると言えよう。

「一人も落ちこぼさない法」は、若年者就職支援施策にも大きな影響を与えて今日に至っている。その一側面を示すものとして、2003年10月8日に行われた高校教育指導者サミット(High School Leadership Summit)における連邦教育省長官のスピーチの一部を以下に抄出する¹⁾。

（社会人として）十分な準備ができないまま学校教育から離れていく若者は、驚くほど多くいます。第12学年になるまでに望ましい読解力を身につけているアフリカン・アメリカンは6人にひとり、ヒスパニックでは5人にひとりにしか満たない状況です。数学分野の状況はさらに悪く、アフリカン・アメリカンの3%、ヒスパニックの4%しか合格水準に達していません。（中略）

少数の恵まれた生徒たちにとって、我が国教育は世界一の水準を誇っています。中等教育後の教育機会、安定した経済状況、職業からの報酬、個人としての自由、これら全てに学校教育が道を開いています。

しかし、その他の生徒たちにとって、教育制度は期待されるレベルに達していません。通学はしていても、教育を受けてはいないのです(Students come to school, but do not become educated.)。そして、落ちこぼされている生徒たちの大半は、社会的に不利な立場におかれているか、低収入家庭の一員です。（中略）

私たちは、落ちこぼされている生徒たちの現実に目を閉ざし続けていることはできません。今日、生徒たちが就くべき職業は、彼らに対して、かつてないほどに高いレベルの読解力、コミュニケーション力、数学的知識・技能、問題解決能力を求めています。（中略）

（社会人としての）準備ができていない者たちは、道ばた(sidelines)に座り、貧困にあえぎ、将来的な発展のない仕事(dead-end jobs)に就き、失望の中に生きることになるでしょう。十分に

教育を受けた者が自らの選択による生活を手に入れていく傍らで、そうでない者はその陰を放浪する(wander in the shadows)ことになるのです。

この引用部分から、職業技能訓練に傾斜した従来型の職業教育からの転換を求める連邦教育省の明確な姿勢を読み取ることができよう。

さらに、「一人たりとも落ちこぼさない法」が、初等中等教育法による競争的連邦補助金について「scientifically based research⁽²⁾」に基づくプロジェクトであることを求めている点も特筆されてよい。つまり、科学的検証によって効果ある教育プログラムであることが証明されたプロジェクトにのみ競争的資金が提供されるのである。ここで言われる「効果」とは、本法の趣旨であるアチーブメントの向上、直截には基礎教科における学力の向上を意味する。そして、本原則は、職業教育を含む学校教育施策すべてに対して適用される。連邦教育省は、競争的資金取得申請の審査基準の策定のための専門機関 What Works Clearinghouse を設置し、「scientifically based research」として認め得る具体的基準の周知徹底を図っている⁽³⁾。

What Works Clearinghouse が 2003 年 3 月に公表した審査基準「Study Design and Implementation Assessment Device⁽⁴⁾」は、その冒頭部に、「教育効果の有無を判断する上では、新たな支援を受けた個人の状態と、もし当該個人がその支援を受けていなかったら迎えたであろう状態とを比較する必要がある」との Boruch の指摘⁽⁵⁾を引用し、実験群・統制群を用いた実験的比較研究の必要性を示している。無論、実際の教育現場において、このような実験的手法の厳密な適用は不可能である。よって、What Works Clearinghouse では「scientifically based research」として認め得る具体的基準の開発にあたり、その結果を「Study Design and Implementation Assessment Device」として公表したのである。しかしここで、本審査基準が、実験群・統制群という 2 集団比較の方策を基本とする(largely written in the language of two group comparisons)と明言している点は看過されるべきではないだろう。実験群・統制群を用いた、あるいは、それに代替する実験的手法によって「効果」が示される申請以外については、事実上、連邦補助金支給の道は絶たれていると言ってよい。

このような連邦施策は、若者の就職支援施策にもすでに影響を与え始めている。ここでは、連邦教育省が設置する二つの職業教育ナショナルセンターにおける事業へのインパクト事例を挙げることにする。

これまで、職業教育ナショナルセンターは全米で 1 機関制を取っていた。1988 年からカリフォルニア大学バークレー校に置かれた全米職業教育研究センター(National Center for Research in Vocational Education)は、当該分野の研究推進に大きな貢献をしたことで知られている。しかし、同研究所が現職研修や実践支援に積極的な姿勢を示さなかったことに対する批判も同時に蓄積されていたと言える。1998 年パーキンス法は、研究のみにとどまらず、

教員の養成/研修・情報の共有化を目的としたナショナルセンターの設立に対する国庫支出規定し（114条(c)(5)）、それが今日の二機関制、すなわち、全米キャリア・職業教育普及センター(National Dissemination Center for Career and Technical Education、以下NDC、オハイオ州立大学に設置)、全米キャリア・職業教育研究センター(National Research Center for Career and Technical Education、以下NRC、ミネソタ大学に設置)の確立をもたらしたのである。前者は職業教育分野の教員養成・研修、及び、教育実践に資する情報提供を担い、後者が研究を担いつつ、両者の連携・協力を軸として総体としてのナショナルセンターが運営される枠組みとなっている。

「一人たりとも落ちこぼさない法」、特に、What Works Clearinghouseが作成した基準に基づく scientifically based researchによる連邦資金の配分方策は、まず、NDCによる二事業中断を招いている。2003-2004年度において、①先進優秀事例の奨励とそれら諸実践からの示唆に基づく類似プログラムの普及を目的とした優秀実践表彰制度(Exemplary and Promising Programs)、及び、②各州から派遣される優秀な教員等を対象とした指導者研修制度(National Leadership Institute)に対する連邦資金が完全に打ち切られたのである。前年度、前者に対しては全米から170プログラムの応募があり、後者については250名以上の参加を得ており、両者とも教育現場からの関心は低くはなかった。むしろ、全米的関心と反響のもとでNDC設立以来の蓄積が着実にみられたと言える。しかしながら、scientifically based researchに基づくプロジェクトにのみ連邦資金を配分するという方策に基づき、NDCからの資金申請は却下されたのだった⁶⁾。また、NRCにおいては、2003-2004年度より職業教育と数学分野のアチーブメントとの相関を分析する新たな研究プロジェクト(National Research Center Math Study)が創設されたが、これは「年度予算申請の交渉過程において生じた連邦教育省からの要求」に基づくものとしての性格を有する。当該プロジェクトは、ミネソタ州内のいくつかの中等学校で行われた小規模な調査研究を基盤として創設され、この先行調査研究が「結果として実験群・統制群アプローチであったため、連邦予算の対象となった」と言われている⁷⁾。NRCでは現在、実験的アプローチを取らざるを得ない本プロジェクトに対して、その趣旨を理解した上での協力を得るため、ウェブサイトを通して協力校募集に当たっている⁸⁾。

以上、二つのナショナルセンターに対する主たる動向のみを事例としても、「一人も落ちこぼさない法」の影響力の大きさ、及び、同法を梃子としてアチーブメント向上をめざす連邦の強い姿勢をうかがい知ることができよう。

一方、2003年に成立が予定される労働投資法改正「Workforce Reinvestment and Adult Education Act of 2003」では、成人教育、特に高等教育に接続可能な資格取得を目指した成人教育プログラムの拡充が企図されている。

不利な立場におかれた人々の多くは、これまで学歴による収入格差が歴然とした社会において低所得にあえいできた。学校教育においても、学校外施策においても、この問題の解消

に向けた重点施策がとられている。このような中で、本稿第1章に整理したように、従来型の職業教育、技能訓練予算が相対的に減少してきている。特定職業技能獲得支援を軸とした若年就職支援施策は、今、大きな転換期を迎えていると言えよう。

(1) Paige, R., Prepared Remarks at the High School Leadership Summit (press release: October 8, 2003)

(2) 本法における「scientifically based research」の定義は次の通り。

TITLE IX—GENERAL PROVISIONS

PART A—DEFINITIONS

SEC. 9101. DEFINITIONS.

(37) SCIENTIFICALLY BASED RESEARCH.—The term ‘scientifically based research’—

(A) means research that involves the application of rigorous, systematic, and objective procedures to obtain reliable and valid knowledge relevant to education activities and programs; and

(B) includes research that—

(i) employs systematic, empirical methods that draw on observation or experiment;

(ii) involves rigorous data analyses that are adequate to test the stated hypotheses and justify the general conclusions drawn;

(iii) relies on measurements or observational methods that provide reliable and valid data across evaluators and observers, across multiple measurements and observations, and across studies by the same or different investigators;

(iv) is evaluated using experimental or quasiexperimental designs in which individuals, entities, programs, or activities are assigned to different conditions and with appropriate controls to evaluate the effects of the condition of interest, with a preference for random-assignment experiments, or other designs to the extent that those designs contain within-condition or across-condition controls;

(v) ensures that experimental studies are presented in sufficient detail and clarity to allow for replication or, at a minimum, offer the opportunity to build systematically on their findings; and

(vi) has been accepted by a peer-reviewed journal or approved by a panel of independent experts through a comparably rigorous, objective, and scientific review.

(3) What Works Clearinghouse の公式ウェブサイト(<http://www.w-w-c.org/>)には、関連する多数の詳細な情報が提供されている。

(4) What Works Clearinghouse (2003) *Study Design and Implementation Assessment Device*.

(5) Boruch, R. F. (1997) *Randomized Experiments for Planning and Evaluation: A Practical Guide*. Sage Publications. p.1

(6) 2003年6月9日に実施したNDCセンター長他所員に対する聞き取り調査、及び、NDC内部資料による。

(7) 2003年6月12日に実施したNRCセンター長に対する聞き取り調査による。

(8) <http://www.nccte.org/MathStudy/index.asp>

資料

アメリカ合衆国におけるヒアリング調査及び観察調査の実施日程及び訪問先一覧

2003年6月

8日(日曜日)

※ 移動日 [渡米]

9日(月曜日)／オハイオ州

- National Dissemination Center for Career and Technical Education
1900 Kenny Road
Columbus, OH 43210-1090

10日(火曜日)／オハイオ州

- Ohio State Department of Education (午前)
25 South Front Street
Columbus, Ohio 43215-4183
- Life Skills Center of North Columbus (午後)
1900 E Dublin-Granville Road, Suite 200
Columbus, Ohio 43229
- Delaware Area Career Center (午後)
4565 Columbus Pike
Delaware Ohio 43015

11日(水曜日)

※ 国内移動日

12日(木曜日)／ミネソタ州

- National Research Center for Career and Technical Education
1954 Buford Avenue
St. Paul, Minnesota 55108-6197

13日(金曜日)／ミネソタ州

- Minnesota State Department of Children, Families & Learning (午前)
(同日午後より Minnesota State Department of Education に改称)
1500 Highway 36 West
Roseville, Minnesota 55113-4266
- Hubert H. Humphrey Job Corps Center (午後)
1480 North Snelling Avenue
St. Paul, Minnesota 55108

14日(土曜日)

※ 移動日 [帰国 : 15日]

労働政策研究報告書 No.1

諸外国の若者就業支援政策の展開—ドイツとアメリカを中心に—

発行年月日 2004年2月1日

発行 独立行政法人 労働政策研究・研修機構

URL <http://www.jil.go.jp/>

編集 研究調整部 研究調整課 TEL 03-5991-5104

*労働政策研究報告書全文はホームページで提供しております。刊行される報告書（有料）の購入を希望する方は下記にご連絡下さい。

連絡先：独立行政法人 労働政策研究・研修機構 広報部成果普及課
〒177-8502 東京都練馬区上石神井4丁目8番23号
TEL 03-5903-6263



The Japan Institute for Labour Policy and Training