

第3章 「進路への教育」による進路指導モデルの転換

はじめに

本章では、「受動的進路指導」(orientation passive)に対抗する概念として登場した「自律的進路指導」(auto-orientation)を具現化する教育活動として、1996年に導入された「進路への教育」(EAO:l'éducation à l'orientation)について検討する。EAOは、「生徒に方法と知識を与えることで、自らの進路指導の当事者になるように支援」し、「自律性と個性の発達に貢献する」取り組みである¹。序章で提示したダンベール(Francis Danvers)による進路指導の定義を援用するならば、教員が「他者(生徒)を方向付ける」のではなく、「自分自身を方向付ける」ことができる生徒の育成を重視しており、「教育的概念」あるいは「人間モデル」に依拠した進路指導であるといえよう。EAOが学校現場にいかなるプロセスで導入され、どのように実践されたか、それ以前の進路指導との違いに着目して明らかにすること、それが本章の主な目的である。

本論に入るにあたって、まず子どもの進路をとりまく状況の変化を概観することで、進路指導モデル転換の社会的背景をマクロな視点から示しておきたい。前章で指摘したように、「機械モデル」に依拠した進路指導は学校からのドロップアウトを増加させ、社会階層の再生産という弊害をもたらしたが、さらにデスクロー(Bernard Desclaux)は1980年代以降、子どもの進路に関して3つの危機が生じたと指摘する²。

① 職業生活における危機

第1に、学歴社会であるフランスでは、就職にあたって何らかの資格を取得する必要があるが、科学技術の変化が加速する中、特定期間の教育のみで資格を確保することが難しくなっている。その結果、学校での教育と職業社会との往来を通じて様々な資格を取得する機会が多くなり、「生涯人間形成」(formation tout au long de la vie)という新たな考え方が定着してきた。これはアングロサクソンの国々では「生涯学習」(long life learning)と呼ばれており、欧州理事会(le Conseil européen)も同じテーマを継承している³。「生涯人間形成」が一般化しつつある社会では、進路指導を単に教育の初期段階(就学期)における選択作業とみなすことはできず、人生を通じて継続的に再生され続ける1つのプロセスとして考えられなければならない。

第2に、職業社会の複雑化に伴って、社会への移行が困難になりつつある。円滑な移行には、資格社会で重視される実務能力(savoir-faire)に加えて、「ある職業につく術を心得ていること」(savoir-être)が必要とされるのである。

② 教育制度内部における進路指導の組織化に関する危機

戦前期、教育制度として設置された多様な履修コースへの配分は、生徒がそのコースへ参加を申し込むことで成立していた。しかし、戦後の就学期間延長に伴って、教育制度そのものが配分の機能を担うようになり、今日では特定の教育段階での「局部的進路指導」(orientation ponctuelle)から、長期にわたる「継続的進路指導」(orientation continue)への転換がはかられた。その結果、進学指導は徐々に、自己決定した内容の具現化に向けた行程、および生徒自身の生涯にわたる進路準備プロセスを伴って組織されるようになった⁴。

そこで問題になるのが、進路指導の責任をどのように割り当てるのかということである。1980年代以降、進路選択にあたって生徒と家庭の作成する「個人プロジェクト」(le projet personnel)が尊重されるようになってきたが、他方でそれは子どもの進路に対して学校が責任を負うことが難しくなっていることを意味する。事実、EAOを法制化する直前、国民教育省は選択権限の全てを家庭に委譲することも検討していたという⁵。最終的にこの案は採用されなかったが、これからの時代、学校は進路選択の結果そのものではなく、適切な進路選択を入念に準備する能力を生徒に習得させる責任を負うのである。

③ 学校制度の役割に対する本質的懐疑

1970年代までのコレージュは、あらかじめ選別された生徒を受け入れてきたが、1975年のアビ改革(Réforme Haby)以降、選別が完全に消滅したために二重の役割を引き受けなければならなくなった⁶。すなわち、全く文化が共有されていない全ての生徒を就学させる一方で、多様な社会的領域の教育に向けて彼らを方向づけることが求められたのである。これらの目的は両義的であるが、「現在における生徒の就学」と「将来に向けた進路指導」、またそれに対応して行われる「知識の伝達」(transmettre des savoirs)と「コンピテンシーの習得」(faire acquérir des compétences)、相対的にどちらに重点を置くべきであろうか。

学校教育でこうした葛藤が起きているにもかかわらず、家庭教育の機能の相対的縮小や就学期間の延長に伴って、進路指導を含めたより広範な領域で学校に対する教育的要求が普遍化してきている。それに応じる形で、1980年代から進展した地方分権(déconcentration)は、学校を地域の組織空間へ変えることにある程度成功した。その結果、教員は学校の機能、組織、財政配分、教育活動の内容・目的などの責任を共同で引き受けるはずであったが、実際には教員の社会的地位がそれを妨げている。なぜなら、彼らが労働を義務付けられたのは従来通り「学校時間」(temps scolaire)であり、それ以外の任務は依然として一部の教員の善意に依存していたからである。

階層再生産の機能をもった進路決定システムの改善に加えて、以上のような3つの危機に対応するためには、進路指導のモデルチェンジをはかる必要があったと考えられる。この新たな挑戦を担ったのがEAOであるが、果たしてその目的をどこまで達成することができたか、詳細に検証していきたい。

【註】

¹ “Éducation à l’orientation”, <http://www.education.gouv.fr/cid188/education-a-l-orientation>.

html(2007.3.22).

² Bernard Desclaux, “Vers l’ éducation à l’orientation”, Dominique Odry (coord.), *L’orientation, c’est l’affaire de tous :1. les enjeux*, 2007, pp.53-55.

³ *Ibid.*, p.54

⁴ *Ibid.*, p.53

⁵ *Ibid.*, p.54

⁶ *Ibid.*, pp.53-54.

第1節 「進路への教育」の理念・理論と導入経緯

1. 「進路への教育」の理念とその限界

序章において、進路指導の実存的アプローチには「機械モデル」と「人間モデル」、2つのモデルがあることを確認した。デスクローによると¹、それらは“orientation”という用語がフランス社会で有する2つの伝統的概念に対応しているという²。

第1に「機械モデル」において、“orientation”は学校制度に固有のものであり、就学人口を管理するプロセスを形容している。学校は各コースの定員に合わせて生徒の進路を組織しなければならず、生徒間の差異を生み出すように進路を変化させるのである。さらに、この差異を管理し、進路指導の「アクター」(les acteurs)と処遇される「主体」(le sujet)の目前で、それを正当化しなければならない³。そのためには、進路指導に関する規則が両者の間で共有される必要がある。この規則こそが、学校制度における「進路指導手続き」(les procédures d'orientation)であるといえよう⁴。

第2に「人間モデル」において、“orientation”はあらゆる人間が進路を選択するプロセスを意味しており、同時に進路選択のためのコンピテンシー(compétence)⁵の構築、さらに進路決定とその成果を意味している。

(1)「人間モデル」としての「進路への教育」

キエス(Jean-Marie Quiesse)をはじめとする多くの研究者や国民教育省は、進路指導が「観察課程」(le cycle d'observation)に象徴される「機械モデル」から「人間モデル」であるEAOに転換されたと解釈している⁶。例えば、デスクローは教育を受けることによって、主体が自ら進路を構築するという点で、EAOは進路支援に関して新たな空間を開く試みであるとしている⁷。つまり、教員はEAOを通じて、生徒の能力、そしてそこから導かれる振り分けの可能性を、希望する進路に一致するものに変化させているのである。

また、ダンベールによると、EAOは個人を進路指導プロジェクトの「対象」(objet)ではなく、「作り手」(auteur)として位置づけており、「ヒューマニズム哲学」(philosophie humaniste)に基づくものであるという。それは、個人を教育することでプロジェクト作成に必要な能力をつけさせ、進路を構築させるという意味で「教育的進路指導」(orientation éducative)とも呼ばれる⁸。同様に、ギシャール(Jean Guichard)とユト(Michel Huteau)は、EAOにおいて生徒は理性的存在としてみなされており、自分自身の進路に対して責任を負っていると指摘する⁹。したがって、EAOは、「自律的進路指導」を前提としており、そのために必要なコンピテンシーの習得を試みるものであるといえよう。さらにシャサーージュ(C.Chassagne)も、EAOはこれまで教育対象としてみなされていた生徒を、新たに学習主体として認識していることが特徴的であるとしている¹⁰。

他方、EAOを創設した国民教育総視学官デュサルジェ(Paul Ricaud-Dussarget)は、EAOを「決定論的な見方」(une vision déterministe)から「教育的アプローチ」(une approche éducative)への変化としてとらえている¹¹。経済や社会の状況が比較的安定していた時代においては、信頼性あるツールを用いることで、生徒の適性を明確にし、学校や社会における将来を推測することが可能であった。しかし、未来が不確定で予測不可能なものにな

った今日では、生涯を通して、生徒に現実的かつ適切な選択を行うための手段を与えることが求められる。

(2)「進路への教育」の理想的限界—「機械モデル」への回帰—

デスクローは「人間モデル」としての EAO を認める一方で、“orientation”を学校人口の管理プロセスとして解釈することで、「機械モデル」に回帰した EAO になりうる可能性がある」と主張する¹²。学校制度において、進路指導の主体である生徒は選別対象でもある。したがって、進路指導のアクターは社会的選別という非常に厄介な仕事をしており、主体の進路を決定づけることに対して、罪悪感(culpabilité)を感じている。そこに、主体による選択の自由という原則に基づいた進路指導の論理を持ち込むことは、アクターを罪悪感から解放し、無罪(disculper)の証明を可能にする。なぜなら、主体は自由と引き換えに、自らに起こったことに対して全責任を負うからである。

しかし、実際には進路指導に就学人口の管理という役割がある以上、それを完全に生徒の自由に委ねることはできない。それゆえ見方を変えると、教員は EAO を通してある種の働きかけを行うことで、生徒の能力、そしてそこから導かれる振り分けの可能性に、希望する進路を一致させているともいえる。つまり、決められた進路を自発的に受け入れるよう生徒を仕向け、進路指導手続きを容易なものにしているのである。このような場合、EAO は「機械モデル」の最終的形であり、学校制度の「最後の努力」(le dernier effort)であるとみなすこともできよう。

以上のようなデスクローの見解は、EAO の理想的限界、キエスの言葉を借りるならば EAO の「神話＝作り話」(mythe)¹³としての側面を強調したものであると考えられる。実在する進路というのは、常に経済社会の影響を受け続けている。例えば、学校の職業教育コースに着目してみると、職種に対する社会的需要、すなわち就職口がどの程度あるかによって、その進路の先にある未来はかなりの制約を受けざるを得ない。ゆえに、各教育コースには潜在的な定員が設定されており、依然として生徒を振り分けるための進路指導手続きが EAO と並置されている。このような状況では、学校による一方的な進路配分を正当化する手段として EAO が利用される可能性もある。その場合、生徒の自己実現を支援するための「教育」(l'éducation)ではなく、学校側が決定する進路をあらかじめ内面化させる「操作」(la manipulation)が行われることになる。

実際、EAO 導入後に家庭の希望進路と「学級評議会」(conseil de classe)の進路勧告との間の不一致が半減、また勧告の修正を求める家庭の訴えが半減したことについて、ギシャールとユトは慎重に吟味しなければならないと指摘する¹⁴。つまり、この事実を生徒が以前より責任感をもち、現実感覚を身につけて進路選択に臨んだ結果であると解釈することも可能である。他方で、EAO により生徒は、かつて拒否することが当然であった進路を受け入れるように誘導されているのではないかという疑問も浮かび上がってくる。結局のところ、それは教員を中心とする進路指導のアクターの職業倫理(éthique professionnelle)に深く関わる問題であるといえよう。

2. 「進路への教育」の基盤となる理論

「人間モデル」に依拠する EAO の理念は、人間における「個人の発達」(le développement de

la personne)を前提としている。すなわち、進路決定に向けて人は年齢と共に発達しており、教育を行うことでその発達を変化させることができるという考えに立っているのである。本項では、この発達を促進するメカニズムに注目して、「神話」としての EAO を「現実」(réalité)に転換させた理論的基盤を明らかにしたい。

(1)ケベックにおける「選択の教育」

アンドレアニ(Francis Andreani)とラルティエグ(Pierre Lartigue)によると、EAO はカナダのケベック州で開発された「職業的・人格的発達活性化」(ADVP:Activation du développement vocationnel et personnel)という理論から着想を得ているという¹⁵。1974 年、ペルティエ(Denis Pelletier)ら 3 人の研究者は、子どもと若者の精神活動の発達に関するピアジェ(Jean Piaget, 1896-1980)の理論と、1967 年に発表された「キャリアエデュケーション」(career education)に関するスーパー(Donald E.Super, 1910-1994)の業績を参考に¹⁶、選択を支配する成熟段階(表 3-1)とその展開を活性化させるアプローチ(方法・内容・ツール)を定義した¹⁷。彼らは第 1 段階から第 4 段階への移行、すなわち①現実を「探索」して発見し、②選択肢を「明確化」した上で、③自己決定により「限定」し、④選択を「実行」して行動するまでのプロセスを「職業的発達」(développement vocationnel)と呼んでいる。ただし、ここでいうところの「職業」(vocation)はケベックにおける意味で捉えなければならず、それはフランスにおける「進路」(orientation)に近いものとされる。

ペルティエらは、選択というものが教育活動の対象になりうると断言し、選択へ到達するための介入を提示した。つまり、選択を生じさせる動機付けが存在する場合には、それを活性化すること、換言するならば、選択を入念に準備し表現することによって活力を与えることが可能である。もし動機付けが存在しない場合にも、同様の活動によって動機付けを発生させることができるとされる¹⁸。ADVP の理論に基づいて、ケベックの学校では「選択の教育」(l'éducation des choix)が実践された。

その後、ADVP はフランスにおいて、進路指導をより積極的かつ建設的なものにすることを目的として、1970 年代末から進路指導心理相談員(COP: conseiller d'orientation psychologue)¹⁹によって実地で利用されてきた。EAO の教育課程基準を定めた「1996 年 7 月 31 日の通達」(以下「7 月 31 日の通達」)²⁰が COP の実践から着想を得ているとされるのは、そうした理由からである。しかしながら、ADVP の本格的な導入は、進路指導のためのアソシアシオン、「トルーヴェ・クレエ」(Trouver-Créer)の功績によるところが大きい。彼らは、子どもの進路における学校的決定因や経済的・社会的決定因に対抗するため、また学業失敗の克服を追求するために、「選択の教育」を学校制度に適応させる方法を模索した²¹。というのも、「選択の教育」によって、生徒は教科等の学習で習得した一般知識が、実社会や実生活でどのような意味をもっているか認識できるからである。そして 1994 年には、職業およびプロジェクトに関する社会心理学的分析の成果を ADVP に統合し、学校向けの実用書『選択の教育』²²を発表するに至った。

フランス版「選択の教育」の主な目標は、ADVP を基に開発された 4 段階の決定モデル(表 3-2)に依拠しつつ、個人の希望進路と現実的拘束を両立させる選択に向けて、「選択の仕方を学ぶ」(apprendre à choisir)ことである²³。その最終目的は、進路指導そのものに帰するのではなく、人生における別の選択肢を明らかにすることにあるという。「トルーヴェ・クレ

エ」が具体的に提案したのは、クラスなどの集団において1年間に15のシーン(時間)を実施することであった。15のシーンは3つの単元(表3-3)にグループ化されており、後述するようにその構造はEAOにも継承されている。各シーンにおいては体験活動が実施されるが、それは3つの主要な時間に分類される(表3-4)。ここに示されるように、どの時間も生徒の主体的な活動を前提としており、教員を中心とする推進役(animateur)の役割は、1つの内容を教えることではなく、1つのプロセスを組織することにある。具体的には、推進役は対話(le dialogue)を用いて、生徒同士の表象(représentation)を比較・対照させる。したがって、EAOの教育方法としての「選択の教育」には、以下のような特徴があるとされる²⁴。

- ① EAO以前に構築された1つの進歩であるが、EAOにも適用可能である。
- ② 指導の在り方と各シーンの目標を詳細に検討する、推進役のための行動指針である。
- ③ 確証された教育方法の選択肢である(経験的教育法、生徒間の相互作用の尊重、推進役の役割)。

(2)表象に対する認知的アプローチ

アンドレアニによると、EAOはADVPに裏打ちされた「選択の教育」という過去の遺産を方法論として活用しつつも、固有の目標と活動を伴って構築されており、ADVPとEAOの直接的な派生関係について1996年以前に遡って検討する必要はないという²⁵。したがって、ここでは「7月31日の通達」とその作成者であるデュサルジェの見解を中心に、EAOがどのような論理のもとで職業的発達の促進を目指しているか検討する。

デュサルジェによると、EAOの基本的理念は「生徒を、自らの進路指導、すなわち自らに固有の人格、職業世界、提供される教育に対する表象システムに直面する中で営まれる相互作用プロセスの中心人物にすること」²⁶であるという。ここでいう「表象システム」(les systèmes de représentation)とはいったい何のことであろうか。

表 3-1 ADVP の成熟段階

1. 探索(exploration)
2. 明確化(cristallisation)
3. 限定(spécification)
4. 実行(réalisation)

表 3-2 「選択の教育」の決定モデル

1. あらゆる可能性の探索
2. 基準を変化させながら分類
3. 序列化と決定
4. 選択の実行

表 3-3 「選択の教育」の単元

1. 自分自身の理解
2. 教育制度の理解
3. 職業世界の理解

表 3-1 の出典：Francis Andreani, Pierre Lartigue, *L'orientation des élèves*, p.154.

表 3-4 「選択の教育」における各時間の構成

名称	内容
1. 体験活動	グループ活動、ケーススタディー、想像活動、素描
2. 集団での体験の振り返り	言語化、概念化
3. 個別活動	体験の個人的意味付け、過去に体験した他の体験との関連付け

表 3-2～表 3-4 の出典：

M.Bourguet, “Quelle différence avec <l'éducation des choix>(EDC)?”, question5.

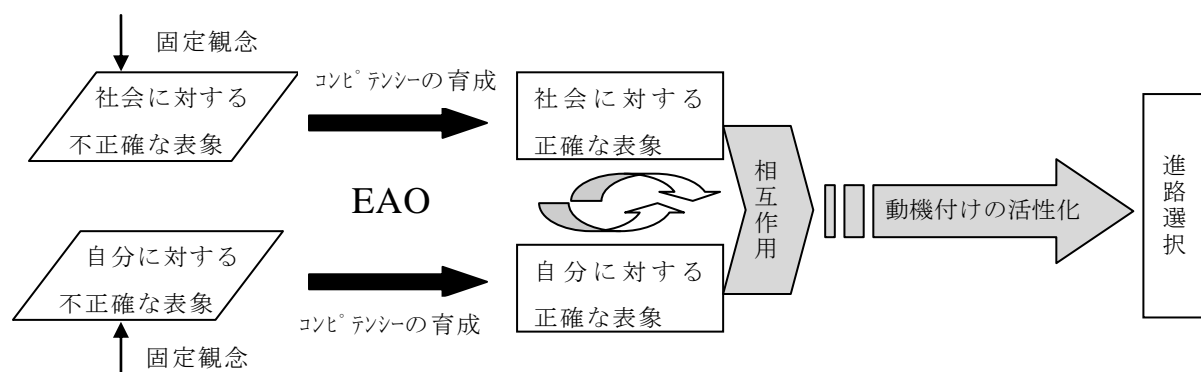
同通達によると、進路の選択というのは、社会的・職業的環境に対する表象(第1系統)と生徒の自分自身に対する表象(第2系統)という、二系統の表象の相互作用から生じるものであるという²⁷。この相互作用の中から、将来の目的や意欲あるいは自らの進路予測が生じてくる。ただし、生徒の表象は決して固定的なものではなく、時間とともに変化し、発達するものである。したがって、EAOは生徒の表象に働きかけることで、それを変化させ、さらに両系統の相互作用を変化させ、最終的にそこから生じる結果、すなわち進路選択の源になる生徒の価値観を変化させる。これこそが、EAOの描く「職業的発達」のプロセスであるといえよう(図3-1)。特に、教育システムや職業社会が急速に変化し、その構成が複雑になっている現代では、生徒は単純化された、あるいは固定観念に基づいた誤った表象を抱えていることも多い。そこで、EAOは学習を通じて、生徒の表象に対する認知的アプローチ(une démarche cognitive)を展開し、それをより現実に近い正確な表象へと修正するのである。換言するならば、それは「生涯を通じて適切なきに、見識ある現実的かつ妥当な選択を行うことができるよう生徒を支援する」²⁸ことを意味している。

そのために、生徒の表象を刺激するための手段として「選択の教育」が活用される。ダンベールの言葉を借りるならば、「発達に対する経験的アプローチ」(démarche expérientielle de développement)をなすものであり²⁹、活動を通して得られる啓発的経験を内面化させる機能をもつ。しかし、活動が生徒にとって有意義な経験になるためには、進路選択に役立つ様々なコンピテンシーを身につける必要がある。ゆえに、EAOでは表象の系統に従って次の3つの領域が設定され、その範囲内で習得すべきコンピテンシーが定義されている³⁰。

- ① 社会的・経済的環境と職業に対する表象の理解(第1系統)
- ② 教育制度の理解(第1系統)
- ③ 自分自身に対する肯定的な表象の構築(第2系統)

これらの3つの領域はEAOに「固有のシークエンス」(les séquences spécifiques)と呼ばれ、その区分は「選択の教育」の三単元(表3-3)を踏襲したものであるが、「7月31日の通達」では、各領域で必要とされるコンピテンシーが新たに明示された。これらを習得するため、「固有のシークエンス」では「選択の教育」の15のシーンに相当する活動が実施される。

また同通達では、生徒は教科領域において進路選択に有用な「横断的コンピテンシー」(compétence transversaux)を習得することになっており、進路指導と教科指導との統合が目



出典：筆者作成

図3-1：EAOの表象システムに基づく認知的アプローチ

指されている。以上の4領域、およびその下位項目として記されたコンピテンシーは、EAOの教育課程において四大目標を構成する(本章2節参照)。

さらに、EAOの開始時期がコレッジ第2学年(12~13歳)に設定されていることにも注目したい。デュサルジェによると、EAOが認知的アプローチであることを考慮すると、この時期は2つの点において実践に適しているという³¹。第1に、この年齢期に多くの子どもが自らのアイデンティティを構築し始めるからである。第2に、適応課程(第1学年)に続く中心課程(第2・3学年)には選択科目が設置されており、学校制度内における子どもの将来が明確に浮かび上がってくるからである。

(3) 経験的・認知的アプローチによる職業的発達の限界

教育という手段によって職業的発達を促進するEAOは、学校における他の教育活動と同様に一定の限界を有する。というのも、経験的・認知的アプローチの効力が生徒のレジネスや社会環境に左右されるため、EAOの結果は必然的に生徒間格差を伴うからである。つまり、シャサージュが指摘するように、期待されたコンピテンシーを習得できる生徒とできない生徒が生じることが予測され、後者に対してEAOは十分な効果を発揮しない³²。自らの進路をコントロールできるのは、一部の優秀な生徒だけかもしれない。もし、教科における学力差がそこに反映されるのであれば³³、EAOによって学業失敗を防ぐことは困難であり、場合によっては生徒の進路を固定化してしまう危険性もある。また既に指摘したように、多くの社会的制約がある中で、職業的発達がどこまで生徒の自己実現に寄与するかという限界も存在している。

3. 進路指導政策にみる「進路への教育」導入の経緯

(1) 1985年の公的文書の精神

冒頭で指摘した3つの危機に対応するべく、1959年のベルトワン改革(Réforme Berthoin)以来実施されてきた進路指導は、1980年代以降、修正を余儀なくされた。特に、進路指導政策の観点からみたととき、転換に向けた1つの契機とみなすことができるのが、1985年の学習指導要領(programme)改訂である。そこでは、「今後、コレッジの生徒の基礎教育において、将来責任ある自律的な選択をする準備のために、必要な知識や方法を伝達することが不可欠である」³⁴と記されており、ゆえにギシャールとユトをはじめとする多くの研究者は、この公的文書をEAOの原点と位置付けている³⁵。また、職業生活の中で必然的に課せられる社会変化を正面から受け止め、立ち向かうための準備学習の必要性も強調されており、具体的には次の3つが目標として掲げられている³⁶。

- ① 進路指導に向けて、経済環境、労働世界、職業活動の一般的知識に関する個別支援を創設する。
- ② 進路選択の準備を中心に据えた固有の活動プログラムを確立する。
- ③ 個別支援の過程において、学習活動や学業成績と進路との関連付けを促進する。

これらは、学校の教育課程に進路指導のための教育的介入を統合しようとする動きであると解釈できる。実際、いくつかのコレッジでは「進路指導のための学校時間」(temps scolaires pour l'orientation)が設置され、固有の教育活動が実施された。そこでの学習は、生

徒の職業生活の成熟段階や興味・関心の目覚めを考慮して行われ、卒業後はリセ(後期中等教育機関)において補完されることになっている。

ただし、これら規定は教育課程基準の付属資料であるため法的拘束力がなく、また巻末の343頁に記されたために、教育関係者の注目を浴びることは少なかった³⁷。しかし、その内容は4年後、国民教育大臣ジョスパン(Lionel Jospin, 1988-1992)のもとで作成された教育基本法に反映されることになる。

(2)1989年教育基本法の意義

1989年教育基本法、いわゆるジョスパン法は目標として、20世紀の末までに同一年齢層の全員を第5水準の資格に到達させ³⁸、また80%をバカロレア水準に到達させることを掲げている³⁹。この目標を達成するための手段として重視されたのが、生徒の主体性を尊重した進路指導である。同法の第8条では、以下のように規定されている⁴⁰。

「第8条第1項 進路に関する助言を受ける権利と、教育と職業に関する情報を受ける権利は、教育への権利の一部をなす」

「第8条第2項 生徒は学校や教育共同体(*la communauté éducative*)の支援⁴¹、とりわけ教員や進路指導相談員の支援を受けて、学業および職業に関する進路指導プロジェクトを入念に準備する。教育共同体は、就学期間中あるいは卒業後において、生徒がプロジェクトを実現できるように手助けする。」

ここに進路指導は「権利」(*le droit*)であると明記され、それを保障するために国家が個人に対する「公役務」(*service public*)を担うべきであるとの考えが示された。換言するならば、教育共同体の構成員は、個人プロジェクトの支援を通じて、生徒の自己実現に貢献することが義務付けられたといえよう。

シャサージュが指摘するように、ジョスパン法に示された進路指導の理念には、以下のように現実と矛盾する点も少なくない(表3-5)。

- ①「選択の自由」が謳われるが、現実には卒業までに進路を自己決定するよう迫られる。
- ②義務就学は、見方を変えれば職業社会から子どもたちを排除している。
- ③チームプレイによる進路指導が謳われるが、教員の自律性は制限されていない。
- ④生涯を見通した継続的なプロジェクトの必要性が謳われるが、実際には進学コースや職業を選択するための一時的なプロジェクトにとどまる。
- ⑤職業教育による資格取得を重視しているが、資格があったからといって希望する職種に就職できるとは限らない。

それでもなお、教育対象としての生徒を学習する主体に変化させたジョスパン法の意義は大きいと考えられる。それは、「教員を中心とする計画者によって決定される、集団の利益に奉仕するための進路指導から、個人プロジェクトに基づいた若者の準備によって体現される進路指導への移行」⁴²を目指すものであり、進路指導の展開過程をみたとき、歴史的な転換点として位置付けられる。

(3)「学校のための新しい契約」と「進路への教育」導入

ジョスパン法第8条を制度として実現したのは、「学校のための新しい契約」(*Le Nouveau contrat pour l'école*)⁴³に基づくコレージュ改革である。1994年5月、国民教育大臣バイル

表 3-5 ジョスパン法の理念と現実との矛盾

ジョスパン法の理念	社会的現実
選択の自由(liberté de choix)	自分で進路を決定する義務(obligation de s'orienter)
就学義務(Obligation scolaire)	社会的排除(exclusion)
学習指導チーム(équipe pédagogique)での活動	各教員の自律性
進路指導(orientation)	振り分け(affectation)
生涯のプロジェクト(Projet de vie)	進学/職業プロジェクト (Projet scolaire / professionnel)
教育制度と仕事の関連付け	免状や資格は職業社会への移行を保障しない

出典：C.Chassagne, *Éducation à l'orientation*, Magnard, 2002, p.11 より筆者作成。

一(François Bayrou, 在 1993-1997)は若者の失業・雇用対策のための総合的な教育改革を計画し、国民からの意見聴取に基づいて「155 の提案」を発表した。この提案は、政府内部で「158 の決定」に整理され、同年 6 月に「学校のための新しい契約」として公表されている⁴⁴。同契約は 6 つのパートから構成されているが、第 5 部「現在の中にある未来」(l'avenir au présent)の中の「情報活動と進路指導の任務」において、7 項目(131 条～137 条)にわたり進路指導に対して学校、教員、情報・進路指導センター(CIO :Centre d'information et d'orientation)、進路指導心理相談員(COP)の果たす役割が示されている。これらは、ジョスパン法の第 8 条を受けたものであるが、特に第 46 条と第 48 条については EAO との関わりが深い⁴⁵。

「第 46 条 国民教育の任務の 1 つは、進路指導において生徒を支援するため、彼らとその両親に対して、仕事、職業、およびそれに対応した教育コースに関する情報を提供することである。それは教育チーム(l'équipe éducative)と COP 全体の責務である。」

「第 48 条 コレージュ第 2 学年以降、職業に関して熟慮し、選択のための教育を行う定期的なシーケンスという形で、真の意味での進路に関する情報システムが設置される。」

このうち、第 48 条が直接の契機となって、コレージュにおける情報活動と進路指導の目的に関する「1995 年 7 月 3 日の通達」(Circulaire n°95-591 du 3 juillet 1995)が出され、希望するコレージュの第 2 学年に EAO が実験的に導入された⁴⁶。同通達に従って 362 校で教育チームが、その地域の社会的・経済的・地理的環境や学校に通う生徒の特色を考慮して年間活動計画を組織し、EAO を実践したとされる。その成果をふまえて、「1996 年 7 月 31 日の通達」では、全コレージュに EAO を拡大すること、また第 2 学年のみならず第 4 学年まで活動を継続することが決定された⁴⁷。

4. 研究開発校における「進路への教育」の試行

本項では、EAO の研究開発が行われた 362 校のコレージュのうち、オート・ピレネー県(Hautes-Pyrénées)のタルブ(Tarbes)にあるピレネー校(collège Pyrénées)とヴァル・ド・マルヌ県(Val-de-Marne)のクレティユ(Créteil)のあるパストゥール校(collège Pasteur)に注目し、どのような取り組みが実施されたか検討したい⁴⁸。

(1) コレージュ・ピレネー校

ピレネー校の副学校長デマレ(Nadine Desmarais)によると、EAO 導入以前から、生徒が職業世界や教育コースについて正しく認識していない、あるいは自らの適性やコンピテンシーを自覚していないという不安が校内にあったという。そこで、生徒に対する調査を行ったところ、ほぼ全員が進路指導要録(dossier d'orientation)の作成に困難を感じているという事実が確認された。この結果を受け、同校では 1993 年から進路に向けた教育活動を「学校教育プロジェクト」(projet d'établissement)⁴⁹の中心に据え、進路の個別追跡調査、労働世界の段階的な発見、資料を活用した技術の習得などを実施している。

このような土壌のもとで、1995 年 9 月から EAO が実験的に導入されている。その目標は、経済的・社会的環境や自己理解に対する生徒の関心を引き起こすことに置かれた。

そのために、第 1 に従来と異なる教育方法が採用され、教科横断的学習が実践された。学校長ラフィット(Henri Lafitte)によると、「生徒とその能力の多様性を考慮するならば、教科指導と進路指導とを補完する領域において、今までと異なった活動を行うことが求められる」⁵⁰という。また一部の教員は、生徒の記入する自己評価カードを活用し、教科ごとに「形成的評価」(une évaluation formative)を試みた。この評価は、担任教員(professeur principal)が学期末の成績表を正しく読み、その意味をよく理解することに寄与したとされる。

第 2 に、EAO のための「特設領域」(dispositif)において、資料専門員(le documentaliste)⁵¹と COP の支援により、生徒は進路に関するあらゆる情報を集め、それらを活用し、関連付け、深化させた。一例としては、国立教育・職業情報局(ONISEP :Office national d'information sur les enseignements et les professions)の資料を用いて情報収集を行い⁵²、選択した 1 つの職業についてカードを作成する活動が実践されたという。また、COP は教員との連携に基づいて、多様な活動を総括するためのシーケンスを組織する。生徒の要望に応じて毎年度 20 時間の個人面談が実施され、これまでの探究や活動を記入したファイルを活用して EAO に関する記憶の具現化が試みられた。このファイルは、生徒が希望進路を表明する第 4 学年末まで保存されることになっている。

第 3 に、同校独特の取り組みとして注目されるのが、質問紙調査を利用した身近な環境の理解と自己評価であろう。この調査は、全教職員に対して、学校内で生徒に対して果たすべき役割について尋ねたものである。生徒は、多様なカテゴリーに属する教職員の中から自分をとりまく存在を認識することで、次第に教職員の職務をよりよく知覚し、識別するようになった。タルブの CIO 所長シャブリエ(Gérard Chabrier)によると、この活動を通じて「生徒は教育共同体の構成員との相互依存性について考え、それを規定する規範の必要性をよりよく理解した」⁵³という。こうした慣れ親しんだ世界での最初の発見は、「市民性育成教育」(l'éducation à la citoyenneté)⁵⁴に貢献すると考えられている。また、質問紙調査は教科横断的アプローチにも活用されており、数学科教員が量的データを分析、そこに示された結果に依拠して各教科の授業が組み立てられた。

(2) コレージュ・パストゥール校

ピレネー校と同様、パストゥール校においても、以前から進路指導は学校教育プロジェ

クトに位置づけられてきた。具体的には、2週間に1時間実施される「学級生活の時間」(heure de vie de classe)⁵⁵を用いて、担任教員とCOPが教育や職業に関する情報を提供した。学校長ブルジョワン(Marc Bourgoïn)によると、この取り組みを始めてすぐに、生徒の学校選択や職業プロジェクトを制限してきた文化的・社会的固定観念の減少が確認されたという。

1995年9月から行われたEAOの研究開発も、これらの経験や教育方法を活かしたものである。チーム活動に対する教職員の積極的関与が成功の条件をなすという認識のもと、学校長のイニシアティブによって全教員、特に担任教員の活力が結集された。EAOの目標は、経済的・社会的環境や自己理解に対する生徒の興味を呼び起こし、現実社会に対して開放的にさせることに置かれている。その中でも、進路形成に必要な全てのコンピテンシーの基盤を構成する「自己理解の促進」は特に重視された。

第1に、教科横断的アプローチに基づき、教科を中心とする領域において生徒が自分の資質をより広く自覚するための実践が行われた。例えば、フランス語の授業では、生徒はポートフォリオ(autoportrait)の作成を通じて、今の自分をどう見ているか語り、自らの活動は世界においていかなる意味をもつか検証し、自らにできることをリストアップした。同校を管轄するヴァル・ド・マルヌ県の情報・進路指導担当視学官ピエール(Claude Pierret)は、「このような自己理解に基づいて、学習に関して努力する中で生じうる変化を予測すること」⁵⁶が生徒にとって望ましいと指摘する。この授業では、伝統的な学習評価に加えて、生徒の自己に対する表象を具現化したポートフォリオも評価対象とされた。ただし、その際教員には厳密な職業倫理が求められ、評価形式にこだわって生徒の自己イメージを固定化したり、生徒を立ち止まらせたりすることのないように注意しなければならない。

第2に、EAOのための「特設領域」では、社会的・経済的環境の理解を通して自らの潜在的能力を把握するために、希望者を対象に進路に関するテーマ別ワークショップが開催された。こうした環境発見の活動には、各教科で習得した知識を現実社会に結び付け、学校での学習に意義を与える波及効果(retombées)が確認されたという。またピレネー校と同じく、CIOと連携した進路情報の探索活動、COPによる個人面談なども実施された。

以上の考察をふまえて、改めて両校におけるEAOの研究開発についてまとめてみると、個々の実践には差異が見出せるものの、到達目標など基本的な枠組みや方向性には類似した部分が多い。さらに、両校に共通する特徴として、次の3点を指摘しておきたい。

第1に、両校は研究開発が始まる前から既にEAOにふさわしい校風を備えており、過去の経験を最大限に活用して新たな試みに参画している。

第2に、EAOの実践にあたり、教員に加えてCOPが重要な役割を果たしている。COPの本来任務は情報提供と進路相談であるが、さらに両校では進路指導の専門家としてEAOの活動の調整を担っていた。また、生徒、教員、保護者からの要望に応じて、学習困難な生徒を積極的に支援していた。このように、COPはEAOに参加する多様なアクターとの関わりの中で、自らの価値を発揮している。

第3に、研究開発段階にあるEAOが、望ましくない結果を引き起こす可能性もあることをふまえ、目指すべき方向性を固定せずにできる限りの「漂流」(les dérives)を認めたことである。例えば、自己理解のための活動も、生徒が自らの能力の限界だけを考えた場合、単なる自己検閲(l'auto-censure)に陥ってしまうかもしれない。また、教育制度や職業社会の

理解も、それが直近のものにとどまる場合、進路選択を前にして著しく力強さに欠けた態度を生徒にもたらす可能性がある。これらを乗り越えるために、EAOの運用は柔軟に見直されなければならない。ただし、オート・ピレネー県の国民教育局長デュポン(Joël-René Dupont)が指摘しているように、「全ての生徒が、自分自身に固有の人生において成功できるよう尽力する」⁵⁷という最終目標は、いささかも揺らぐことはなかったのである。

【註】

- ¹ Bernard Desclaux, “Vers l’éducation à l’orientation”, Dominique Odry (coord.), *L’orientation, c’est l’affaire de tous 1. les enjeux*, 2007, pp.52-53.
- ² レオン(Antoine Léon)の機能分化を援用すると、「診断的概念」(conception diagnostique)から進路指導の「機械モデル」、「教育的概念」(conception éducative)から進路指導の「人間モデル」が形成されたと考えられる。
- ³ 進路指導のアクターとは、生徒の進路構築を支援する関係者を指し、その中心は担任教員、指導心理相談員(COP)、生徒指導専門員(CPE)、資料専門員によって構成される教育チーム(l’équipe éducative)である。それに対して「主体」とは、個人プロジェクトの作り手である生徒のことを指している。
- ⁴ 「進路指導手続き」の仕組みについては、第2章を参照のこと。
- ⁵ コンピテンシーは、「成果」(performance)と「効率」(efficacité)に着目して個人の任務遂行能力を示す概念であるため、複合的な領域の中で共通して用いることが可能であり、結果として多様な領域を調和させ、結びつけることにつながると考えられる(Françis Ropé , <compétence>, in Philippe Champy, Christiane Étévé(dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l’éducation et de la formation*, 3e édition, Retz, 2005, p.197)。
- ⁶ Jean-Marie Quiesse, “l’éducation à l’orientation, mythe ou réalité?”, Olivier Brunel(coord.), *99 questions sur...l’éducation à l’orientation*, CNDP, 2001, question1.
- ⁷ Bernard Desclaux, *op.cit.*, p.52
- ⁸ Francis Danvers, “L’émergence du concept <Éducation à l’orientation>”, in Francine Grosbras (coord.), *l’éducation à l’orientation au collège*, Hachette, 1998, p.15.
- ⁹ Jean Guichard, Michel Huteau, *L’orientation scolaire et professionnelle*, Dunod, 2005, pp.97-98.
- ¹⁰ C.Chassage, *Éducation à l’orientation*, Magnard, 2002, p.11.
- ¹¹ Paul Ricaud-Dussarget (entretien avec Gérard Doulsan), “Donner à l’élève les moyens de faire des choix”, *B.O.* no 38 du 24 oct. 1996, p.2583.
- ¹² Bernard Desclaux, *op.cit.*, pp.52-53.
- ¹³ Jean-Marie Quiesse, *op.cit.*
- ¹⁴ Jean Guichard, Michel Huteau, *op.cit.*, pp.110-111.
- ¹⁵ Francis Andreani, Pierre Lartigue, *L’orientation des élèves comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale*, Armand Colin, 2006, p.153.
- ¹⁶ D. E. Super, *The psychology of careers*, New York, Harper and Row, 1967.
- ¹⁷ D.Pelletier, G.Noiseux, R.Bujold, *Développement vocationnel et croissance personnelle*, Mc

-
- Graw-Hill, 1974.
- ¹⁸ アンドレアニらは、「信仰」(la foi)に関するパスカル(Blaise Pascal,1623 -1662)の言葉を用いて、このことを説明している。「もし、あなたが信仰をもたないのであれば、人のために善い行いをしなさい。また、信者の勤めに従事しなさい。そうすれば、あなたに信仰が訪れるでしょう」(Francis Andreani, Pierre Lartigue, *op.cit.*, p.154)。
- ¹⁹ 全国に 582 施設ある情報・進路指導センター(CIO: Centre d'information et d'orientation)には 4500 名の COP が勤務している。COP は週に 1～3 日ほど中等教育機関に出向き、教員と連携して生徒の進路指導にあたる。1991 年以前は進路指導相談員(conseiller d'orientation)と呼ばれていた。詳しくは、第 5 章を参照されたい。
- ²⁰ Circulaire n° 96-204 du 31-7-1996, *B.O.* no 31 du 5 septembre 1996, pp.2078-2082.
- ²¹ J.Pellerano, G.Noiseaux, D.Pelletier, E.Pomerleau, R.Solazzi, *Programme Education des Choix*, E.A.P., Paris, 1988.
- ²² R.Solazzi et al., *Éducation des choix / apprendre à s'orienter*, E.A.P., Paris, 1994-1997.
- ²³ 「トルーヴェ・クレエ」代表のソラジ(R.Solazzi)は、これを「逆説的なアプローチ」(une approche paradoxale)と呼んでいる(筆者が 2009 年 9 月 22 日にリヨンで実施したソラジへのインタビューより)。
- ²⁴ M.Bourguet, “Quelle différence avec <l'éducation des choix>(EDC)?”, Olivier Brunel(coord.), *op.cit.*, question5.
- ²⁵ Francis Andreani, Pierre Lartigue, *op.cit.*, p.154.
- ²⁶ Paul Ricaud-Dussarget (entretien avec Gérard Doulsan), 1996, *op.cit.*, p2583.
- ²⁷ Circulaire n° 96-204 du 31-7-1996, *op.cit.*, p.2078.
- ²⁸ Paul Ricaud-Dussarget, 1998, *op.cit.*, p.129.
- ²⁹ Francis Danvers, *op.cit.*, p.17.
- ³⁰ Circulaire n°96-204 du 31-7-1996, *op.cit.*, pp.2079-2080.
- ³¹ Paul Ricaud-Dussarget (entretien avec Gérard Doulsan), 1996, *op.cit.*, p2583.
- ³² C.Chassage, *op.cit.*, p.10.
- ³³ EAO で目標とされるコンピテンシーが、教科で習得される「一般教養」(la culture générale)を土台にしていることを考えると、学力差が反映される可能性は低くない。
- ³⁴ Ministère de l'éducation national, *Collège: programmes et instructions 1985*, CNDP, 1985, p.343.
- ³⁵ Jean Guichard, Michel Huteau, *op.cit.*, p.96.この点に関しては、ダンバールも同様の見解を示している。
- ³⁶ *Ibid*, pp.344-346.
- ³⁷ C.Chassage, *op.cit.*, p.10.
- ³⁸ フランス政府は全国職業資格目録において、教育を受けた年数に応じて職業資格を 5 つの水準、すなわち第 5 水準(中等教育修了)、第 4 水準(バカロレア)、第 3 水準(バカロレア+2 年)、第 2 水準(バカロレア+3～4 年)、第 1 水準(バカロレア+5 年)に分類している。詳しくは第 2 章 4 節を参照のこと。
- ³⁹ Rapport annexé de loi n°89-486 du 10 juillet 1989, *B.O.* spécial no 4 du 31 août 1989, p.14.

-
- ⁴⁰ Loi n°89-486 du 10 juillet 1989, *ibid*, p.6.
- ⁴¹ 教育共同体とは、ジョスパン法の第5条で初めて用いられた言葉であり、「生徒および、学校内においてまたは学校と関係して生徒の教育に参加するすべての者」によって構成される共同体を指す(*Ibid*, p.5.)。
- ⁴² C.Chassage, *op.cit.*, p.11.
- ⁴³ Le Nouveau contrat pour l'école, *B.O.* no 25 du 23 juin 1994, pp.1734-1750.
- ⁴⁴ 「学校のための新しい契約」の制定背景と制定過程については、小野田正利「1990年代教育政策の動向とその特質」、小林順子編『21世紀を展望するフランス教育改革 - 1989年教育基本法の論理と展開 - 』東信堂、1997、103-129頁を参照されたい。
- ⁴⁵ Le Nouveau contrat pour l'école, *op.cit.*, pp.1747-1748.
- ⁴⁶ 同通達は官報に掲載されていない。しかし、「1996年5月10日の部局通達」(Note de service n°96-132 du 10-5-1996)に概要が掲載されている(*B.O* no 20 du 16 mai 1996, pp.1472-1473)。
- ⁴⁷ Circulaire n°96-204 du 31-7-1996, *op.cit.*, pp.2078-2082.
- ⁴⁸ Gérard Doulsan, “De nouvelles missions pour l’orientation”, *B.O.* no 38 du 24 octobre 1996, pp.2585-2589. 以下、両校に関する記述はこの論考に依拠している。
- ⁴⁹ 「学校教育プロジェクト」とは、国民教育省の定めた教育課程基準に関する各学校別の実行方法を定め、さらにこれに寄与する学校教育活動および学校外教育活動を定めた計画であり、「ジョスパン法」の第18条によって各学校に策定が義務付けられた。
- ⁵⁰ Gérard Doulsan, *op.cit.*, p.2585.
- ⁵¹ 資料専門員は普段、資料・情報センター(CDI)に常駐しており、学校の所有する資料や情報リソースを管理すると同時に、宿題や発表準備などのためにCDIを訪れた生徒に対して、それらを効果的に利用できるように支援する。進路指導における資料専門員の役割については、本章第3節に詳しい。
- ⁵² ONISEPは進路情報を普及するため1970年に設立された機関であり、『バカロレア語』(*Après le BAC*)、『最初の仕事』(*Premier emploi*)、『職種事典』(*Le dico des métiers*)という3種類の雑誌を始め、CD-Rom、ビデオ、オンライン・サービスなど多様な情報リソースを提供している。
- ⁵³ Gérard Doulsan, *op.cit.*, p.2588.
- ⁵⁴ 「市民性育成教育」は、公民教育に再活性化させるために1996年にコレージュに導入された教育理念である。その成立経緯については、高橋洋行「フランスにおける市民性教育に関する理念と実践」、東京学芸大学教育学科『教育学研究年報』第21号、2002、24-41頁を参照されたい。
- ⁵⁵ 「学級生活の時間」は、学級や学校の日常的な問題を討論するための時間であり、年間10時間以上の実施が義務づけられているが、第4学年では優先的に進路指導に充てなければならない。詳しくは、本章第3節を参照のこと。
- ⁵⁶ Gérard Doulsan, *op.cit.*, p.2589.
- ⁵⁷ *Ibid*, p.2589.

第2節 「進路への教育」のカリキュラム構造

1. 進路指導における「進路への教育」の位置

本節の目的は、「進路への教育」(EAO)のカリキュラムを分析することを通して、「教育的概念」に依拠した進路指導のカリキュラム構造を明らかにすることである。具体的な手順としては、EAOの教育課程基準について考察した後、それを分析軸として各コレージュの学校教育プロジェクトの特徴を比較する。

それに先立って、まず EAO とそれ以前の進路指導の差異を改めて整理し、進路指導システムにおける EAO の位置を確認したい。デスクローによると、現在のフランスの進路指導は、①進路指導手続き(les procédures d'orientation)、②個人プロジェクト(le projet personnel)、③「進路への教育」(EAO)、の3つの要素から構成されているという¹。

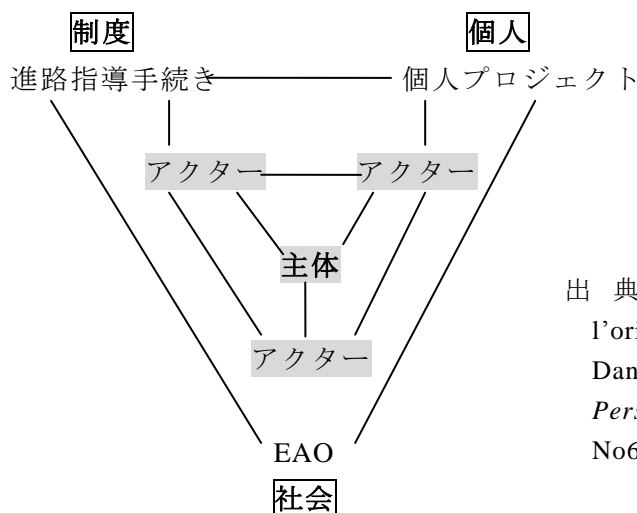
これらの三要素は、ある特定の時期に同時に構築されたのではなく、戦後における進路指導の行政的変遷の中で徐々に構築されてきたものである。その相互関係を図式化したものが図 3-8 であり、教育システムの制度的要請に応える「進路指導手続き」、生徒の個人的要請に応える「個人プロジェクト」、学校外部からの社会的要請に答える EAO がトライアングルを形成している。なお、ここでの「主体」とは生徒、「アクター」とは教育チームのメンバーなど生徒を支援する関係者を指す。

デスクローによると、EAO は他の2つの要素と互いに対立する点もある一方で、相互作用しながら進路指導を機能させているという²。表 3-6 は三要素の理念的相違を示したものである。生徒の進路を振り分け差異化する「進路指導手続き」、あるいは生徒の個人的な時間軸の中での成熟を考慮して構築される「個人プロジェクト」は、各学年や各課程の終了時における進路選択に向けて行われるものであり、時間的な拘束力を有する。それに対して、EAO は、「未来の社会の構成員たちが、自分の向う進路を定め、急速に進化している現代社会に移行していくことを可能にするような一般的なコンピテンシーの習得」³を目指す活動である。特定の進路選択に捉われることなく「未来への準備」(préparation au futur)を行うという点で、時間的制約から解放されている。

これらのことを踏まえた上で、個人プロジェクトおよび EAO という「教育的概念」に基づく取り組みが、「診断的概念」に依拠した進路指導手続きに与えた影響を指摘しておきたい。図 3-2 は 2008 年度における家庭の希望進路と勧告の結果を示したものである。6 割弱が普通・技術リセ、約 4 割弱が職業コース(職業リセ、見習い訓練センターなど)、約 4% の生徒が留年を勧告された。不服を訴えた割合は 1.13% で微減傾向にあり(図 3-3)、うち約半数の生徒が訴えを認められている(図 3-4)。

したがって、最終的に自らが望まない進路に進む生徒は、極めて少数である。これは、適切な進路を選択できる能力が生徒に身につけてきたことに加え、進路決定に絶大な力を発揮してきた教員評議会(conseil des professeurs)の権限が実質的に弱められ、個人プロジェクトに従った進路に振り分けることが原則とされるようになったためであると考えられる。

図 3-5、図 3-6、図 3-7 は 2003～2004 年度について、各進路における家庭の希望の割合



出典： Bernard Desclaux, “L’éducation à l’orientation en tant qu’innovation”, Francis Danvers (dir.), 《L’éducation à l’orientation》, Perspectives documentaires en éducation, No60, INRP, 2003, p.20 を参考に筆者作成。

図 3-8 進路指導における 3つの要素の相互関係

表 3-6 進路指導における三要素の特質の相違点

項目	EAO	進路指導手続き	個人プロジェクト
時間的拘束の有無	長期的な目標のもと行われるため時間的に拘束されない。	一時的な目標のもと行われるため時間的に拘束される。	一時的な目標のもと行われるため時間的に拘束される。
生徒への関わり	すべての生徒に平等にコンピテンシーを習得させる。	進路の振分によって生徒を差異化する。	
プロジェクトとの関係	プロジェクトのプロセスとしてコンピテンシーを習得する。		プロジェクトの結果として進路選択の決断を行う。

出典： Bernard Desclaux, “L’éducation à l’orientation en tant qu’innovation”, Francis Danvers (dir.), 《L’éducation à l’orientation》, Perspectives documentaires en éducation, No60, INRP, 2003, p.20 を参考に筆者作成。

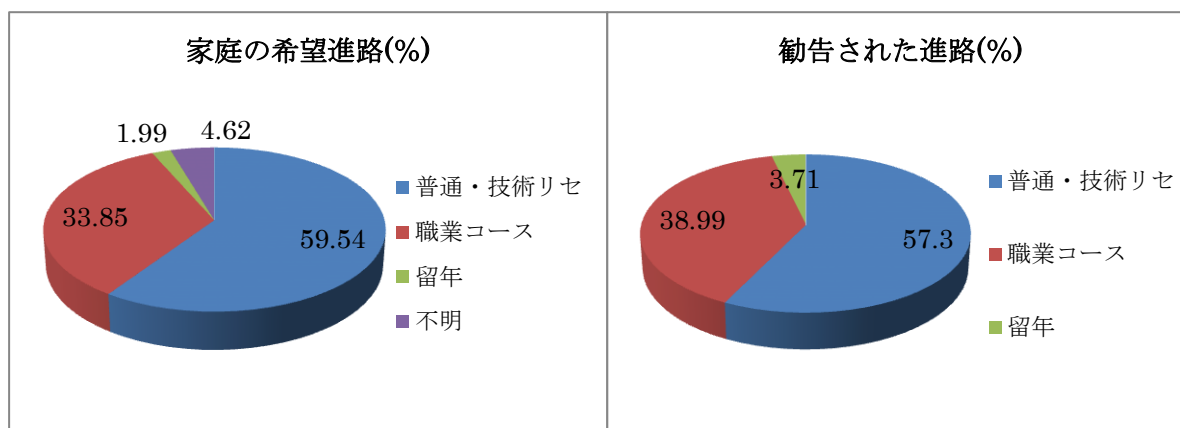
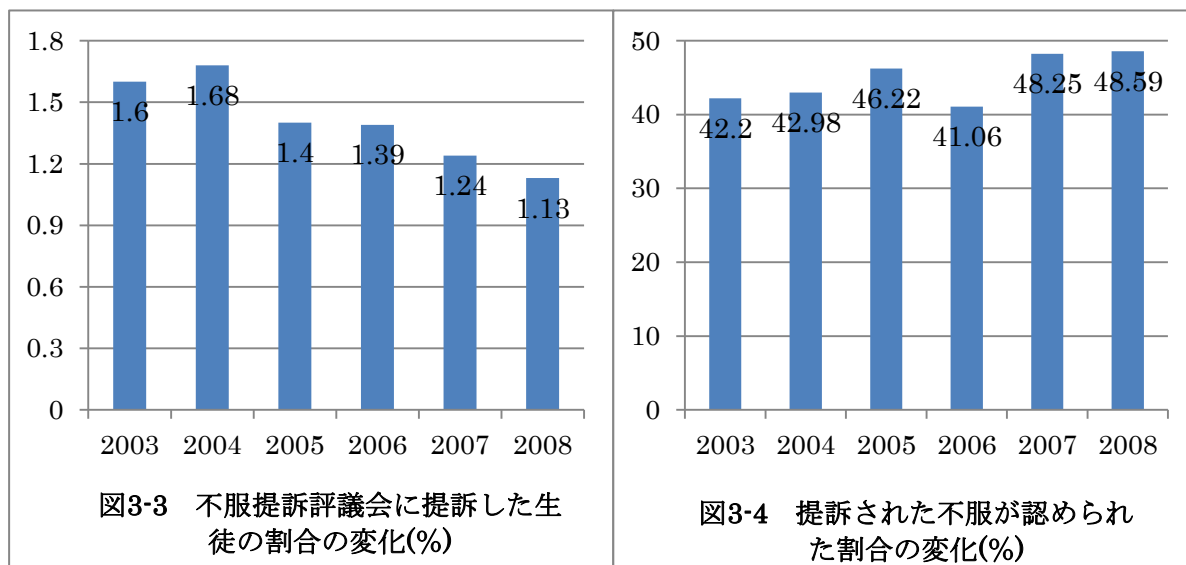


図 3-2 コレージュ卒業後の進路(2008 年度)

出典：“Demandes et décisions d'orientation à l'issue de la troisième”, Éduscol: toute l'information pour les professionnels de l'Éducation, <http://eduscol.education.fr/cid47381/classe-de-troisieme-generale.html>(2010.9.22)より筆者作成。



出典：「Bilan de l'orientation dans le second degré public」, <http://eduscol.education.fr/cid47384/presentation-analyse-statistique.html>(2011.8.5)より筆者作成

と学級評議会の勧告した進路の割合の格差を示したものである。年代による差はあまりなく、両者のギャップは普通・技術リセ進学や留年で5%未満、職業コース進学で4~8%程度にどどまっている⁴。これは、EAOや個人プロジェクトの実践過程を通じて、学校側と家庭側であらかじめ十分な話し合いがなされているからであると推察される。

2. 「進路への教育」の教育課程基準

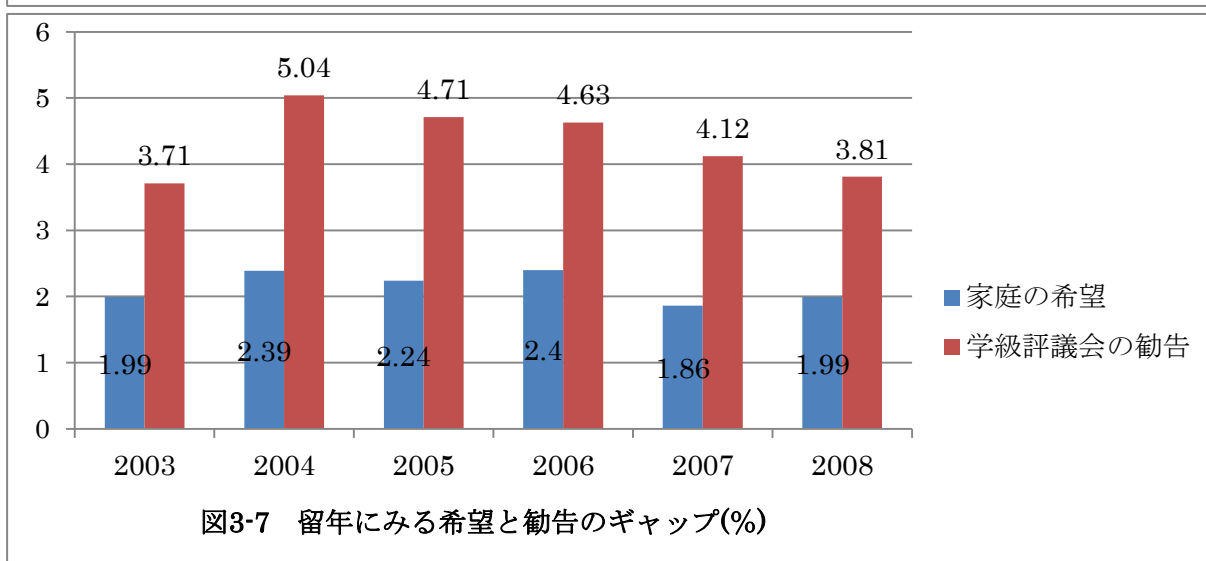
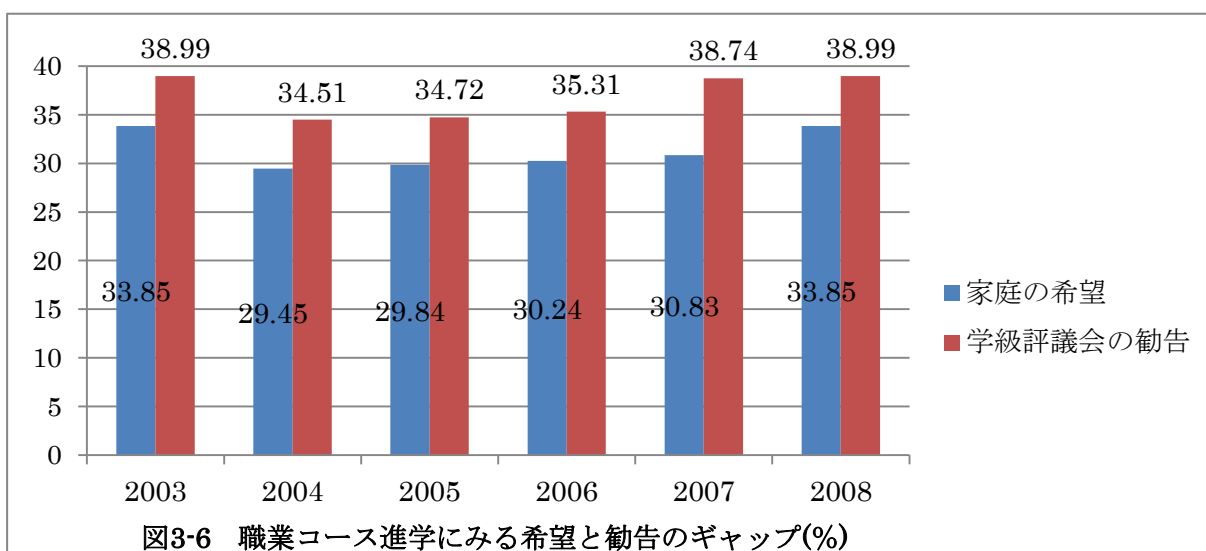
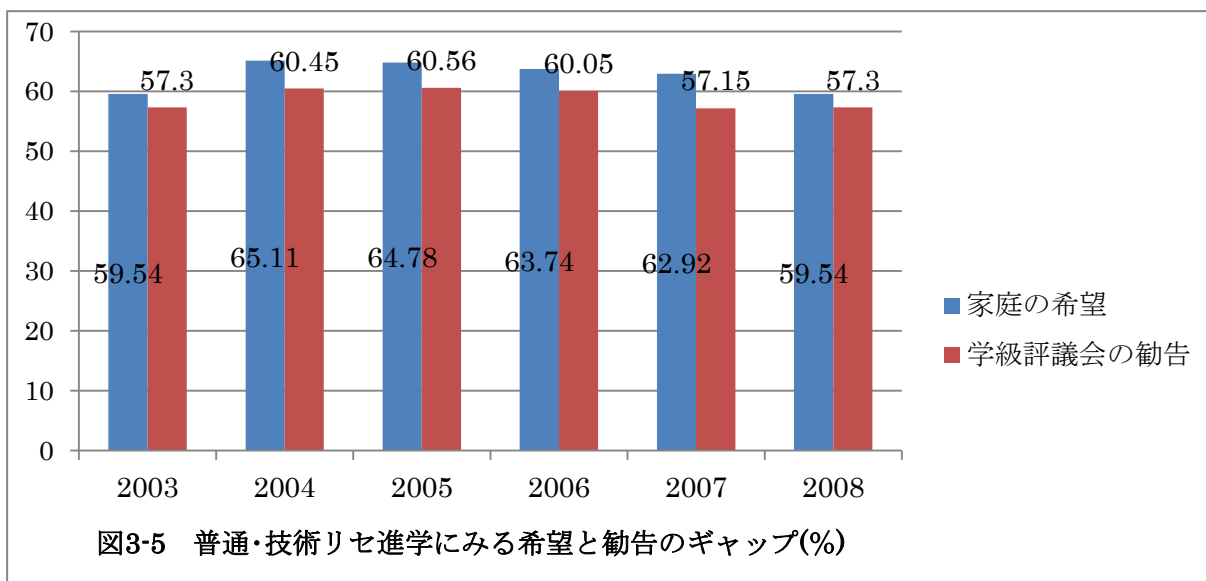
それでは、EAOのカリキュラムを定めた「1996年7月31日の通達」⁵と、EAOを創設した国民教育総視学官デュサルジェによる同通達の分析⁶を参考に、コレッジにおけるEAOの教育課程基準について検討してみたい。

前節で示したように、EAOは認知的アプローチを通じて生徒の表象を変化させ、進路選択に必要なコンピテンシーを習得させる。同通達では、この目的を達成するために以下の4つの目標(A~D)が掲げられた(表3-7)。

- A. 教科横断的な知識やコンピテンシーの習得
- B. 社会的・経済的環境と職業に対する表象の理解
- C. 教育制度の理解
- D. 自分自身に対する肯定的な表象の構築

4つの目標およびその下位に示されたコンピテンシーは、全ての教育活動(特に教科)において習得される領域(A)と、EAOに固有のアプローチを通して習得される領域(B~D)に分類されている。これは互いに交差しており、両領域を学ぶことによってこそ、EAOは有効性を発揮するとされる。

前者の領域においては、複数教科を横断するコンピテンシーを習得し、「一般教養」(la culture générale)⁷を豊かなものにするのが目標である(A)。具体的には、コミュニケーション能力や状況・情報を分析して的確に行動する能力を身に付けることが求められる。



出典：「Bilan de l'orientation dans le second degré public», <http://eduscol.education.fr/cid47384/presentation-analyse-statistique.html>(2011.8.5)より筆者作成

後者の領域においては、次の3つのことが目標とされる。第1に、職業世界について理解することであるが、単に職種に関する情報を入手するだけではなく、それらを読み解くためのリテラシーを習得することに力点が置かれる(B)。第2に、学校教育や職業訓練のシステムについて理解することであり、特に進路先の各コースで要求される能力、そこでの学業継続や就職の可能性について知ることは重要である(C)。第3に、学習することによって自分は変化し成長できるということを自覚することで、自分自身についてポジティブなイメージをもつことである(D)。

以上の目標に向けて、各学校の教育共同体の成員は、編成した学校教育プロジェクトに基づき、全員でEAOに取り組まなければならない(表3-8)。その中でもCOP、担任教員、生徒指導専門員(CPE:conseiller principal d'éducation)、資料専門員で構成される「教育チーム」が生徒に対する直接指導を担うことになっている。ただし、進路を選択するのは生徒の「自由表現」(l'expression de sa liberté)であり、教育チームの任務は、彼らに「その自由を行使するための手段(les moyens)」を与えることにある⁸。

EAOの活動形態は、個別活動と集団活動の2つに大別される⁹。前者においては、生徒は特に担任教員とCOPとの面談を経て、後期中等教育における進路選択に向けた個人プロジェクトを作成する。後者に関しては、まず教員は各教科において、生徒に学習の意義を十分に理解させることで、そこで習得した内容と個人プロジェクトとを徐々に結びつける。

さらに、EAOのための「固有のシーケンス」(les séquences spécifiques)も設置され、そこ

表3-7 コレージュにおけるEAOの4つの目標

すべての教育活動、特に教科の領域において習得される。	
A 横断的な知識や コンピテンシーの 習得	1.情報リソースや助言を与えてくれるリソースを活用できる。 2.多様なコミュニケーションの場面において、与えられた基準を考慮して情報を選択する。 3.活動の方法と学習成果に関して、自己評価できる。 4.ある状況の長所と短所を評価する(妥協でき、代替となる解決法を準備できる)。 5.チームで活動することができる。 6.観察によるアプローチを構築し、活用することができる。
EAOに固有のアプローチを通して習得される。	
B 社会的・経済的 環境と職業に対す る表象の理解	1.職業活動を観察・分析するために、多様な種類の資料を活用できる。 2.多様な基準に従って、職種を整理し分類できる。 3.いくつかの事例を通して、技術の進化が職業活動に与える影響を把握できる。 4.主要な経済的データ、特に地元の環境と結びついたデータを活用できる。 5.様々な規模や性質の企業における組織・主要機能・ライフスタイルを理解できる。 6.職業市場の特徴や、広大な職業領域を移行するための条件を理解できる。
C 教育制度 の理解	1.フルタイムでの、あるいはパートタイムでの継続的な教育コースの総体的な図式を理解できる。また、主な教育免状について理解できる。 2.高等学校における学習コースおよび職業訓練コースの組織や機能を把握し、各コースで期待されるコンピテンシーを理解できる。
D 自分自身に 対する肯定的な 表象の構築	1.自分のコンピテンシーや理解度を自己評価できる。 2.計画したことを先取りしたり、将来に先延ばしにしたり時間調整ができる。 3.個人的な関心や意欲を識別し、序列化できる。 4.進路の決断にあたって、困難や障害を正確に捉え、妥協したり解決法を考案したりできる能力を備え、自律的な進路の決断ができる。

出典: Circulaire No 96-204 du 31-7-1996, B.O. no 31 du 5 septembre 1996, pp.2079-2080より筆者作成。

表3-8 EAOに参加する教育共同体の成員とその役割

学校長	すべての体制、特に学校の進路指導の教育課程に責任を持つ。教育チームを活性化させ、補完的論理を確立することによって、活動を推進する。
進路指導心理 相談員 (COP)	学校の進路指導の教育課程の作成に参加する。多様な次元の進路、労働世界や職種、教育コース、思春期の青年たちに対する理解を備えている彼らは、EAOに固有の活動を行う。また希望する生徒に対しての面談は、EAOの活動の個別化を可能にする。
担任教員	固有のシークエンスや多様な教科の中で行われるEAOを調整する。また、教育チームのメンバーの連携を確立し、活動のイニシアティブを補完したり、活動の追跡調査を行う。
資料専門員	教員やCOPと協力して、情報を探索し活用することができるように生徒を育成する。
生徒指導 専門員	学校組織に加えて、生徒の日常生活や家庭環境を把握している彼らは、生徒に対して平等に援助を行う。また生徒あるいは家族と学校との間の対話を容易なものにする。
父母代表	学校理事会や学級評議会の父母代表は、EAOの活動の準備や追跡調査に参加する。

出典：「1996年7月31日の通達」(B.O. no 31 du 5 sept. 1996, p.2081)より筆者作成。

では過去に得た情報や経験をまとめ、互いに討論することにより、EAOの総括が行われるという。シークエンス(連続する時間)という名称の通り、重要なのは個々の活動の関連付けであり、活動全体の一貫性(cohérence)が担保されることで、効果を発揮する。つまり、生徒はこの時間を通して、各教科をはじめとする多様な場面に分散させられていたEAOの一貫性を自覚し、その活動の新たな本質を発見することができるのである。

実践された活動は教育チームによって評価されるが、生徒が今後に活かすことができるように肯定的な評価が行われなければならない。そうすることで、生徒は自身がどのくらい進歩したか、またどの方向に向かって努力する必要があるかを把握できる。

3. トレンズ中学校の学校教育プロジェクト

各コレージュは通達に示された教育課程基準に従って、情報・進路指導センター(CIO)などの外部機関とのパートナーシップのもとで、EAOの学校教育プロジェクトを編成している。本項では、EAOに特に力を入れており、多数の学校のプロジェクトをウェブ上で体系的に公開しているモンペリエ大学区(Académie Montpellier)に焦点を当てたい¹⁰。南仏に位置する同大学区はオデ(Aude)、ガール(Gard)、エロー(Hérault)、ロゼール(Lozère)、ピレネーオリエンタル(Pyrénées-Orientales)の4つの県を含んでおり、2004年度の人口は249万5,814人である。また、就学者数は57万3,621人であり、全25大学区中12位の標準的な地域であるといえよう¹¹。まず、ロゼール県にあるトレンズ校(Collège du Trenze)のプロジェクトに焦点を当てて、その特色を分析する¹²。

(1)EAOの4つの目標に基づくプロジェクトの分析

同校のプロジェクトでは、「履修コースに関するプレゼンテーション」「企業研修」「老人ホーム訪問」「卒業生との懇談」など計41の活動(詳細は後掲の表3-12～表3-15を参照)がEAOとして位置付けられており、その内容のみならず、形態、介入者、時期、実施場所に至るまで綿密に記されている。また、活動ごとに必ず評価が実施され、学校がEAOの取り組みを自己評価して次年度に生かすようになっている。

まず41の活動全てについて、表3-7で示したEAOの4つの目標(A～D)のうちどれに重点を置いているか分類してみる。この分類に従って、表3-9では学年別に、表3-10では介入者別に、表3-11では場所別に、4つの目標ごとの活動数を明らかにした。

第1に、学年が進むにつれて活動数が増加しており、EAOは高学年になるほど活発に実施されている。また、活動の大部分が担任教員によって行われており、教育共同体のメンバーの中で最も中心的な役割を果たしていることがわかる。場所に関しては、その半数近くが学校外で実践されており、ゆえに企業や労働団体など外部機関とのパートナーシップが必要とされる。実際、同校では「フランス企業運動」(MEDEF: Movement des entreprises de France)などいくつかの組織と協定を結んでいる。

第2に、4つの目標に注目してみると、これらは各学年に万遍なく広がっているが、その数には学年によって偏りが見られる。「B 社会的・経済的環境と職業に対する表象の理解」のための活動は最も数が多く、また学年が進むにつれて増加している。つまり、同校では職業社会や経済社会の理解に最も力が入れられており、それは担任教員の監督のもと主に学校外で行われている。それに対して、「D 自分自身に対する肯定的な表象の構築」のための活動は、主に低学年で実施される傾向にある。活動数が少なく、介入者にCOPが多いことから、その大部分はCOPによる生徒の個人面談であると推察される。

このように整理すると、学年による数の偏りは決して不規則なものではない。同コレーージュでは学年が進むに従って、自分自身を理解する活動から自分の周囲の環境を理解する活動にその中心が移行しており、全体として特に後者のほうを重視しているといえよう。

(2)プロジェクトにおける各学年の活動の分析

さらに、学年ごとの活動に着目し、EAOの4つの目標との関連性を検討してみたい。

① 第1学年(表3-12)

法令上では、EAOは第2学年から実施されることになっているが、同校においては、準備段階として第1学年もプロジェクトに含まれており、そこでの活動は実質的にはEAOの一部であるといってもよいだろう。

第1学年の目的は、生徒を初等教育から中等教育へ円滑に移行させることである。その

表3-9 4つの目標ごとの学年別の活動数

4つの目標	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	合計
A 横断的な知識やコンピテンシーの習得	1	2	4	2	9
B 社会的・経済的環境と職業に対する表象の理解	1	1	7	11	20
C 教育制度の理解	2	1	1	2	6
D 自分自身に対する肯定的な表象の構築	2	2	1	1	6
合計	6	6	13	16	41

表3-10 4つの目標ごとの介入者別の活動数

4目標	担任教員	COP	資料専門員	その他
A	6	4	3	0
B	15	0	2	5
C	3	2	0	3
D	2	4	0	0
合計	26	10	5	8

表3-11 4つの目標ごとの場所別の活動数

4目標	学校内	学校外
A	7	2
B	6	14
C	4	2
D	6	3
合計	23	21

※ 1つの活動に複数の介入者がいたり、1つの活動が複数の場所で行われたりする場合もあるため、表3-10と表3-11は、全活動の合計数が41を超えている。

表3-9、3-10、3-11の出典：

http://intranet.ac-montpellier.fr/Ressources/Education_Orientation/pdf/EAO_Trenze_Vialas_48_2006-07.pdfを参考に筆者作成。

ために、周辺環境や学校の教育課程の中における自己の立ち位置を考えさせ、コレージュで学習する意義について理解させる。生徒が新たな学習や学校生活に適応することは、自分の進路を模索していく上での前提をなす。具体的には、個人プロジェクトのためのファイル作成や職業情報を探索する方法の指導、4年間にわたって支援を受けるCOPやCIOの役割の提示など、第2学年以降に本格的に行われるEAOに向けた準備が行われる。

特に注目すべき点は、教育制度や教育課程を理解するための活動に、「市民性育成教育」が用いられていることである。市民性育成教育の目的の1つは、「社会生活および政治生活における規律を理解することによって、社会制度および法令を理解することによって、あるいは民主主義やフランス共和国を生み出し構成している原理と価値を習得することによって、人権と市民性を教育する」¹³ことである。この目的は、生徒が周囲の社会制度や教育制度を理解し、進路を模索していくことに貢献するものであり、市民性育成教育はEAOの一環を成していると考えられる。

② 第2学年(表3-13)

第2学年の目的は、第1学年での準備をふまえて、進路指導の個人プロジェクトを本格的に始動させることである。COPによる生徒の個人面談は既に第1学年から実施されることになっているが、第2学年では生徒の両親との面談も開始され、学校と家庭との間でも互いに情報交換がなされる。他方で、入学から1年が経過しており、学業不振に陥る生徒も出てくることが予想されるが、彼らをフォローし「学校からの離脱」(les ruptures scolaires)を防ぐことも重要な役割である。

③ 第3学年(表3-14)

第3学年の目的は、次年度に行われる進路選択に向けて、生徒に具体的な進路について考えさせ、個人プロジェクトをより充実させることである。この学年では、「A 横断的な知識やコンピテンシーの習得」を目標とする活動が多いが、それらは2種類に分けられる。

第1に「水車の製作」に代表される活動で、周囲とコミュニケーションをとりながらチームで行動することや、自分が直面した問題を観察・分析・評価し、解決法を考案することをねらいとする。第2に校内に設置された資料・情報センター(CDI:Centre de documentation et d'information)において、資料専門員のイニシアティブのもと進路情報の収集と活用が実施される。

さらに、「C 社会的・経済的環境と職業に対する表象の理解」を目標とする活動も、第1・第2学年より増加しており、特に「職業発見」(DP:la découverte professionnelle)の科目が利用されていることは特徴的であろう。職業発見については後述するが、EAOの「固有のシーケンス」として、多様な教科において習得した知識やコンピテンシーを職業という観点から整理して関連づけることで、学校と職業社会とを結びつける役割が期待されている。「職業発見」には、週3時間実施のDP3と週6時間実施のDP6の2種類が存在するが、同校では第4学年の一部生徒を対象とするDP6のミニ研修に、第3学年の生徒も参加できることになっている。

④ 第4学年(表3-15)

第4学年の目的は、個人プロジェクトを完成させ、実際に生徒に進路決定させることである。職場訪問や企業研修など「C 社会的・経済的環境と職業に対する表象の理解」が重視

表3-12 第1学年における活動の概要と重視する目標

活動	形態	介入者	時期	場所	時間	評価	目標
教育制度の理解	市民性育成教育	教員	第1学期	コレージュ	6h	参考資料付きの課題	C
教育課程の提示	市民性育成教育	教員	第1学期	コレージュ	6h	課題	C
COPとCIOの役割	介入	COP	第1学期	コレージュ	1h	カード	A
進路に関する個人面談	面談	全ての教員とCOP	1年間を通して順々に	コレージュ		COPとの面談を必要としていた生徒の数	D
職業に関する資料を探す手ほどき		資料専門員	1月	資料・情報センター	3h	職業カード	D
進路指導プロジェクトのファイルの作成		担任教員	第1学期	担任教員のクラス		プロジェクトに同意する生徒の数	D

表3-13 第2学年における活動の概要と重視する目標

活動	形態	介入者	時期	場所	評価	目標
生徒や両親との面談	面談	COP	1年間	木：コレージュ 月・水：CIO	面接を受けた生徒の数と両親の数	D
職業に関する資料を探す手ほどき		資料専門員	1月	資料・情報センター	職業カード	B
COPとCIOによるプレゼン		COP	第1学期	コレージュ	課題	A
多様な履修コースに関するプレゼン	講義の中で	担任教員とCOP	第3学期	コレージュ	教育コースの入念な準備 質問表	C
進路指導ファイルの更新	講義	担任教員	1年間	コレージュ	プロジェクトに同意する生徒の数	D
「水曜日のアトリエ」の活動	家屋の製造	担任教員	第2学期	コレージュ	意欲、努力、完成した制作物	A

表3-14 第3学年における活動の概要と重視する目標

活動	形態	介入者	期間	場所	評価	目標
企業研修の組織化とフォローアップ	研修	担任教員 テクノロジー教員	1月22日 ～27日	企業	観察一覧表、研修報告活動の回想	B
COPによる個人面談	面談	COP	1年間	コレージュとCIO	面談が必要な生徒数	D
「伝統工芸」の日	展示会の訪問	担任教員	10月23日	ヴィアラ	質問事項	B
DP3履修生による未履修生に対する活動のプレゼン		担任教員 DP3担当教員	第2学期 第3学期	コレージュ	関心のある質問事項	B
教育課程に関するプレゼン	講義	担任教員、COP	第3学期	コレージュ	質問事項	C
ONISEPの発行する雑誌に関するプレゼン		担任教員 資料専門員		資料・情報センター	自己資料収集の頻度	A
DP6におけるミニ研修		担任教員		職業リセ	興味を示した生徒の数	B
実社会の建築現場での活動：建築業の職人的技能の発見	職人・小規模建築業者連盟	担任教員		コレージュ	興味をひく質問事項	B
ヴィアラの老人ホーム訪問		担任教員		ヴィアラ	重要な質問事項	B
企業主の訪問		担任教員		コレージュ	来校した企業主の数	B
ソフトウェアの利用		担任教員、COP 資料専門員		資料・情報センター	ソフトウェアを利用した生徒の数	A
GPOに関する担任教員養成		COP	第2学期	資料・情報センター	GPOを使える教員の数	A
水車の製作、改良、実演	校外活動	担任教員	第1学期	ポリミエ	報告	A

されており、進路計画を準備する時間として DP3 も利用されている。DP3 の実施要領である「2005 年 2 月 14 日の省令」では、「EAO や市民性育成教育に参加することにより、DP3 で習得された知識は、生徒が自分の進む教育コースを構築する際により見識ある選択を行うことを可能にする」¹⁴ と示されている。つまり、EAO と市民性育成教育と DP3 が融合されることで、進路形成に対する相乗効果が得られるというのである。

他方、大部分の生徒が第 4 学年後に後期中等教育へ進学するため、進路情報の収集と提

表3-15 第4学年における活動の概要と重視する目標

活動	形態	介入者	期日	場所	評価	目標
企業研修	研修	担任教員	5日間	企業	観察一覧表、研修報告	B
COPとの個人面談	面談	COP	1年間	コレッジとCIO	活動の回想	D
「伝統工芸」の日	展示会の訪問	担任教員	10月23日	ヴィアラ	重要な質問事項	B
DP3	職業・企業・教育に関する授業	担任教員 DP3担当教員		コレッジ	全体集合	B
BTP(建築・公共事業)の日	訪問	担任教員	1日	校外で	注目すべき質問事項	B
ONISEPの雑誌『第3学級後』の参照		担任教員 資料専門員		資料・情報センター	資料・情報センターに通う生徒の数	A
学校でのミニ研修	訪問	担任教員	第3学期	職業リセ	申し込みの数	B
実社会の建築現場への参加		担任教員			質問事項とアンケート調査	B
ヴィアラの老人ホーム訪問		担任教員		ヴィアラ		B
企業主の訪問	フランス企業運動(MEDEF)	担任教員	2006年10月22日の次回	ヴィアラ	来校した企業主の数	B
職人組合の職人の訪問		職人センター	一般公開日	ニーム	質問事項、インターネット	B
職人組合の職人のプレゼン		職人センター		ヴィアラ	質問事項、インターネット	B
水車の製作、改良、実演	校外活動	担任教員	第1学期	ポリミエ	報告	A
EPL(地方公立教育機関)の一般公開日		担任教員、 生徒指導専門員		ヴィアラ	生徒の提案の数 質問事項、インターネット	C
企業訪問		障害者社会、 復帰支援団体、 障害者受入事業所	1年間	サン・シェリ、 ダブシェ、 ヴェルフィユ コンクル	質問事項	B
履修コースに関する卒業生談話	知識の伝達		半日	ヴィアラ		C

表3-12、表3-13、表3-14、表3-15の出典：

http://intranet.ac-montpellier.fr/Ressources/Education_Orientation/pdf/EAO_Trenze_Vialas_48_2006-07.pdfより翻訳・一部改変。
A～Dの分類(表中の「目標」の部分)は、筆者によるものである。

供が活発に行われる。国立教育・職業情報局(ONISEP)の資料を利用したり、卒業生のお話を聞く場を設定したりすることで、現実に進学可能なコースと進学が難しいコースを生徒に明確に意識させている。

4. ル・ルドゥネ中学校の学校教育プロジェクト

ガール県にあるル・ルドゥネ校(Collège du Lou Redounet)のプロジェクトは、自律的に行動する能力を発達させることを目指しており、活動内容もこの目的を反映したものになっている。表3-16は、各学年の主な活動が、表3-7で示したEAOの4つの目標(A～D)のどれを重視しているのかを示したものである。トレンズ校同様、学年が進むにつれて、自己を理解する活動から自分の生活している社会を理解する活動へ重点がシフトしている。しかし、トレンズ校が全般的に後者を中心に据えていたのに対して、同校では前者を中心に構成されている。特に「D 自分自身に対する肯定的な表象の構築」は、自律性の向上に必要不可欠であることから、全活動の半数以上を占めている。

また、生徒の自律性を尊重する一方、同校が2005年4月に制定された教育基本法「学校の未来のための基本計画法」¹⁵にある2つの内容をプロジェクトの軸に据えていることも特徴的である。第1に、コレッジは「とりわけ進路指導に関して、男女の混生及び平等を促進する」という規定、第2に「職業、就職先及び職業に関する将来的展望についての情報

表3-16 ル・ルドゥネ校におけるEAOの活動と重視する目標

学年	考察の中心	目標	方法
第1学年	学校は何のためにあるのか？	C	この学年の3つの学期の活動のうち： 第1学期はCOPによって推進される(プレゼンテーション、リソースの識別)。 第2・第3学期の活動は、COPによって提示された土台を用いて、担任教員によって推進される。 →この段階の総括は2月半ば、評価は6月に行われる。
	自分自身の肯定的な表象の構築	D	
第2学年	自分の行動を自覚する。	D	この学年の活動は教育チームが責任をもって指導し、担任教員がCOPにより提示された土台を基に調整する。 →この段階の総括は2月半ば、評価は6月に行われる。 活動は会議室でクラスの半分を単位に組織される。
	肯定的な言葉で自分を語る。	D	
	自分の認知スタイルを自覚する。	D	
第3学年	結果は行動に左右されるということ を自覚する。	D	この学年の活動は教育チームが責任をもって指導し、担任教員がCOPにより提示された土台を基に調整する。 →この段階の総括は2月半ば、評価は6月に行われる。 活動は会議室でクラスの半分を単位に組織される。
	自分の学習能力(総括)を自覚する。	D	
	ONISEP や資料・情報センターのソフトウェアを発見し、利用する。	A	
第4学年	第4学年：進路指導の「踊り場」	A	クラスへのCOPの介入(10月) ホランド・テスト(自分自身と自己の主な興味を理解する) 第1・第2学期の活動は担任教員によって行われ、第3学期(1月の終り)の活動はCOPによって行われる。 同地区のリセ校長と共に保護者向け情報をまとめる(1月)。 COPによってクラスにONISEPのパンフレットが提示される。 研修の報告を評価する(来年度の口述審査の準備)。 第2学期の学級評議会の後、資料・情報センターで活動する(COP、担任教師、資料専門員と共に)。 職業リセでのミニ研修(4月末) 第4学年の生徒のためのコレージュの一般開放日(半日)： 卒業生や地域の学校(リセなど)の代表者を迎え入れる。 →活動の評価は6月に行われる。
	自分の興味・関心の中心の発見	D	
	教育コースに関する情報の入手の仕方を学ぶ。	C	
	研修の報告	B	

出典：http://intranet.ac-montpellier.fr/Ressources/Education_Orientation/pdf/EAO_Lou%20Redounet_30_2006-07.pdfより翻訳・一部改変。A～Dの分類(表中の「目標」の部分)は、筆者によるものである。

を受ける権利は、教育を受ける権利の一部を構成する」という規定である。後者については1989年教育基本法を引きついたものであり、既に言及したので、ここでは前者に着目する。

2007年度の普通バカロレア合格者に占める女子の割合は、「文学系」(L: littéraire)が81.5%であるのに対して、「経済社会系」(ES: économique et sociale)が64.0%、「科学系」(S: scientifique)が46.2%であり、男子は理系で女子は文系という進路選択傾向がみられる。また国民教育省によると、女子は男子より学業成績が良いにも関わらず進路選択の幅が狭く、特に職業教育では10人中8人がサービス業の分野(秘書、会計、商業、社会衛生)に従事しているという¹⁶。このような現状を是正し、男女間での進路へのアクセスの機会均等を促進するために、同校では教育コースに関する情報提供に力が入れている。

さらに、個々の活動で注目されるのが、第4学年で「ホランド・テスト」(Holland Test)が利用されていることであろう。「ホランド・テスト」は別名「職業レディネス・テスト」(Vocational Readiness Test)¹⁷とも呼ばれ、テストの受験者がどのような職業興味と志向性を有するか、5つのパーソナリティ・タイプに分類するものである¹⁸。1960～1970年代における振り分けのための進路指導ではこのような心理テストが大流行したが、問題が顕在化した1980年代以後、心理テストへの依存は厳しく批判されるようになった。そして、適性

の診断ではなくコンピテンシーの育成を基盤とする EAO が登場するわけであるが、他方で心理テストの有用性が完全に否定されるわけではない。同校では、生徒が自己の興味・関心を理解するための一手段として活用されている。

5. ジェラルール・フィリップ中学校の学校教育プロジェクト

エロー県にあるジェラルール・フィリップ校(Collège du Gérard Philipe)のプロジェクトでは、「個人プロジェクト」「ONISEP の雑誌の活用」「企業研修」「職業フォーラム」「発見の過程」(IDD :itinéraires de découverte)「DP3」の6つの活動が実施されることになっている(表 3-17)。6つのうち4つが「C 社会的・経済的環境と職業に対する表象の理解」を目標としており、職業世界の理解を中心に据えたカリキュラムであるといえよう。特記すべきは以下3点である。

第1に、2002年にコレージュ中心課程(第2・第3学年)において、週2時間配当された「発見の過程」が利用されていることである。2000年に導入された「横断的学習」(travaux croisés)が改変された「発見の過程」では、必修科目の中から2教科を選択し、それらを関連付けた教科横断的な学習活動が実施される¹⁹。「2002年4月10日の通達」によると、「発見の過程」には3つの役割が期待されているが、その1つとして「異なった学習領域を探求することによって、生徒の意欲と能力を高めることに貢献し、将来の進路指導プロジェクトの準備を容易にする」²⁰ことが挙げられている。つまり、「発見の過程」における学習はEAOの一環を成しており、同校では職業リセや企業を訪問したり、卒業生や企業主を学校に招いたりするなど、体験活動を通じた職業社会へのアプローチが展開されている。

第2にDP3の時間が活用されていることである。ただし履修生は19名であり、比較的少数にとどまっている。

第3に、個人プロジェクトの作成に力が入れられており、特に第4学年に関しては、表 3-18のように詳細なスケジュールが組まれていることである。1年間を5つの段階に分けて活動が展開されており、段階的な進路形成が意識されている。具体的には、まずプレゼンテーションなどの集団活動が実施され、段階が上がるにつれて各生徒の進路に沿った個人作業が増加し、最終的には「希望進路申告書」(fiches vœux)の完成が目指される。

6. 「進路への教育」における教育課程編成の特色

EAOの学校教育プロジェクトは、教育課程基準にある4つの目標を最大限に尊重し、それらを学校における日々の多様な学習活動に組み込んでいくことで、特色ある活動を展開する内容になっていた。学年によってどの目標を重視するか異なっており、さらに重視す

表3-17 ジェラルール・フィリップ校におけるEAOの活動と重視する目標

活動内容	目標
1.個人プロジェクトの作成	
2.ONISEPの作成する雑誌の利用	C
3.企業研修	B
4.職業フォーラム	B
5.「発見の過程」(IDD)の時間	B
6.DP3の時間	B

出典：

http://intranet.ac-montpellier.fr/Ressources/Education_Orientation/pdf/EAO_GPh_ilippe34_2006-07.pdfより翻訳・一部改変。

A～Dの分類(表中の「目標」の部分)は、筆者によるものである。

表3-18 シェール・フィリップ校第4学年における個人プロジェクト作成過程と重視する目標

段階	活動内容	目標
第1段階 (新学期・9月)	保護者会と教員集会：教育チームによって、第4学年あるいは進路指導の問題点についてのプレゼンテーションが行われる。	C
第2段階 (11月)	第4学年のすべての生徒に対してCOPが介入する。	D
	第4学年後の多様なコースについてのプレゼンを行い、質疑応答を行う。自分自身に対する理解を深めるための資料を配布する。	C D
第3段階 (12月～1月)	自主的にCOPとの個人面談を行う。	D
	「学級生活の時間」の一部を用いて、生徒の個人プロジェクトを分析する。	A
	国語の授業の中で、自分自身に対する理解を深める活動が行われる。	A
	リソースやイベント(リセや職業・見習い訓練センターの一般公開、ミニ研修)についての情報活動。	A
	地域の多様なリセや職業リセに関する情報提供が学校長によって行われる。	C
	1月5日～8日までの企業研修	B
第4段階 (3月)	クラスでCOPとの2回目の面談が行われる。後期中等教育での選択や職業教育免状についての説明、希望進路申請書の準備が行われる。	C
第5段階 (4月)	進路指導の個人プロジェクトの仕上げ。	D
	最終的な希望進路申告書の入念な準備。	D

出典：http://intranet.ac-montpellier.fr/Ressources/Education_Orientation/pdf/EAO_GPh_ilippe34_2006-07.pdf

より翻訳・一部改変。

A～Dの分類(表中の「目標」の部分)は、筆者によるものである。

る目標に応じて活動の形態や場所、介入者が異なっていた。学校間に一定の差異は確認されるが、3校の分析から明らかになった特色をまとめると以下ようになる。

- ① EAOは本来第2学年から必修であるが、第1学年もプロジェクトに含まれる。
- ② 活動は高学年になるにつれて活発になり、主に担任教員によって実施されている。
- ③ 外部機関との連携のもと、約半数の活動が学校外において行われている。
- ④ 学年が進むと、自分自身の理解から周辺環境の理解へ活動の中心が移行する。
- ⑤ 「市民性育成教育」を通じた教育制度の理解が試みられている。
- ⑥ 職業理解のために、科目「職業発見」が効果的に利用されている。
- ⑦ 進路に関する男女間の機会均等が目標として掲げられている。
- ⑧ 「発見の過程」(IDD)を通じた個人プロジェクト構築の支援が行われている。
- ⑨ 生徒が自己の興味・関心を明らかにする手段として、心理テストが活用されている。

以上のことを踏まえた上で、不完全ながらコレッジにおけるEAOのカリキュラム構造をイメージすると図3-9のようになる²¹。他分野にわたる活動が拡散してしまわないよう、「職業発見」がそれらを集約するEAOの核として機能することが期待されている。この点については、第4章において詳しく検討したい。

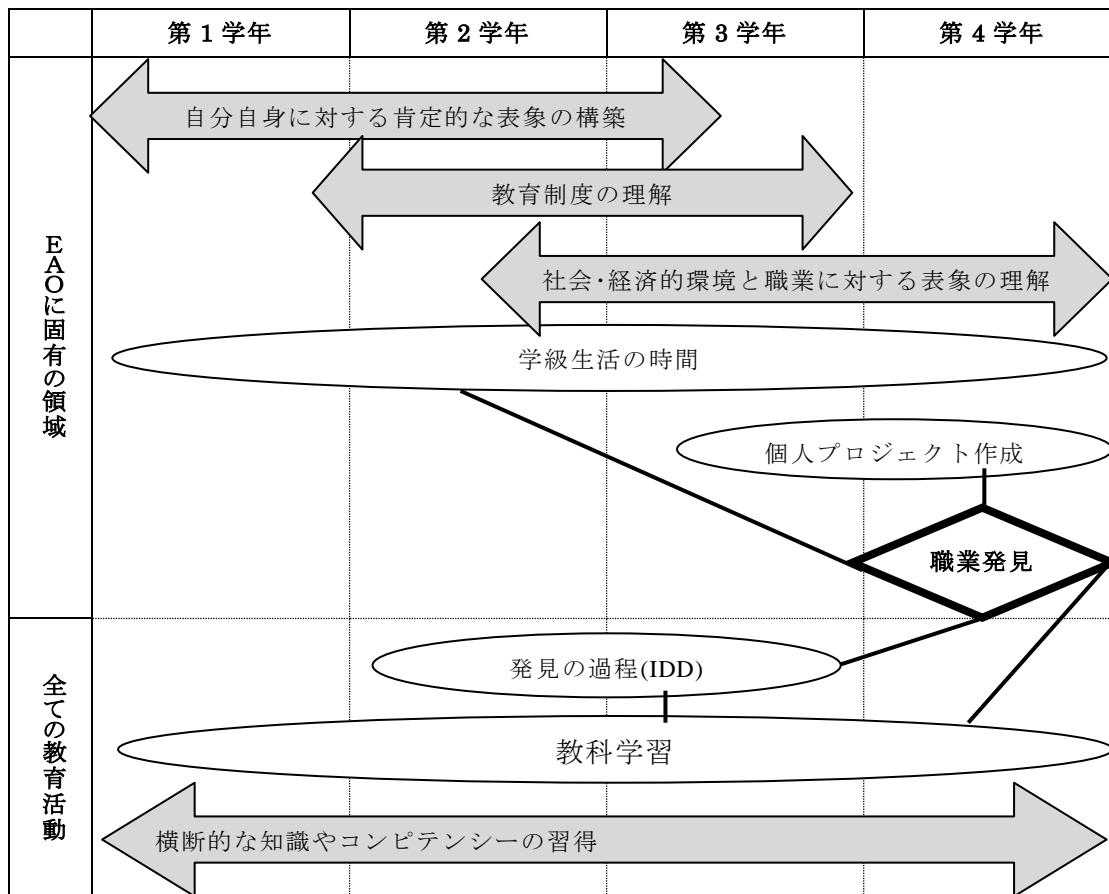


図 3-9 コレージュにおける EAO のカリキュラム構造

(筆者作成)

【註】

- ¹ Bernard Desclaux, “L’ éducation à l’orientation en tant qu’innovation”, in Francis Danvers(dir.), 《L’éducation à l’orientation》, *Perspectives documentaires en éducation*, No60, INRP, 2003, pp.19-21.
- ² *Ibid.*, pp.20-21.
- ³ *Ibid.*, p.20.
- ⁴ 1960年代においては、家庭の希望と勧告の格差は20%前後であった。
- ⁵ Circulaire n°96-204 du 31-7-1996, *B.O.* no 31 du 5 septembre 1996, pp.2078-2082.
- ⁶ Paul Ricaud-Dussarget, “L’esprit des textes officiels de 1996”, in Francine Grosbras(coord.), *l’éducation à l’orientation au collège*, Hachette, 1998, pp.129-141.
- ⁷ 主に教科教育によって習得される教養のことを指しており、専門的知識を超えたところにある、人間を発達させるために必要な「知識」(connaissance)、「態度」(attitude)、「価値」(valeur)の総体を意味する(Joffre Dumazedier, “culture générale”, in Philippe Champy, Christiane Étévé(dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l’éducation et de la formation*, 3e édition, Retz, 2005, p.232)。
- ⁸ Paul Ricaud-Dussarget, *op.cit.*, p.141.
- ⁹ Circulaire n°96-204 du 31-7-1996, *op.cit.*, pp.2080-2081.

-
- ¹⁰ “Principaux acteurs et principales actions d’éducation à l’orientation dans l’académie de Montpellier en 2006-2007”, http://intranet.ac-montpellier.fr/Ressources/Education_Orientation/CR_Liste_etab_EAO_2006-07_Ac_Montpellier.htm(2007.10.11).
- ¹¹ Ministère de l’éducation nationale de l’enseignement supérieur et de la recherche, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, 2006, p.21.
- ¹² “Programme d’orientation 2006-2007”, http://intranet.ac-montpellier.fr/Ressources/Education_Orientation/pdf/EAO_Trenze_Vialas_48_2006-07.pdf(2007.10.11).
- ¹³ Circulaire n°96-103 du 15-4-1996, *B.O.*no 23 du 6 juin 1996, p.XXIV.
- ¹⁴ Arrêté du 14-2-2005(NOR : MENE0500301 A), *B.O.*no 11 du 5 mars 2005, p.571.
- ¹⁵ Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 d’orientation et de programme pour l’avenir de l’école, *B.O.*no 18 du 5 mai 2005, pp.I-XIV.
- ¹⁶ 大津尚志「フランスにおける男女平等と進路指導」(フランス教育事情)『日仏教育学会年報』第14号、2008、166-169頁。2006年には、国民教育大臣を含む8大臣が連名で報告書『教育制度における男女間の平等の取り決め』を發表し、進路における男女間の不平等の改善や男女平等教育の実現を勧告した。
- ¹⁷ 「職業レディネス・テスト」は、アメリカの心理学者ホランド(J.L.Holland)の職業的パーソナリティ理論に基づいて作成されている。それは、人の行動はその人のもつパーソナリティと、そのパーソナリティを発揮できる環境によって生み出されるという考えである(三村隆男著『キャリア教育入門 その理論と実践のために』実業之日本社、2004、40-46頁参照)。
- ¹⁸ ホランドの提唱した6つのパーソナリティ・タイプとは、「現実的」(Realistic)、「研究的」(Investigative)、「芸術的」(Artistic)、「社会的」(Social)、「企業的」(Entreprising)、「慣習的」(Conventional)であり、頭文字をとって「リアセック」(RIASEC)と呼ばれる。ホランドの職業的パーソナリティ理論については渡辺三枝子編著『新版キャリアの心理学キャリア支援への発達的アプローチ』ナカニシヤ出版、2007、47-69頁に詳しい。
- ¹⁹ Arrête du 14-1-2002, *B.O.*no 8 du 21 février 2002, pp.425-426.
- ²⁰ Circulaire n°2002-074 du 10-4-2002, *B.O.* no 16 du 18 avril 2002, p.XXX.
- ²¹ 筆者が分析の対象とした3つの学校教育プロジェクトでは、「学級生活の時間」(heure de vie de classe)の活用については明示されていなかった。しかし、後述するように1998年5月に国民教育省が行った全国調査では、EAOに「学級生活の時間」が最も多く利用されている。

第3節 「進路への教育」における教員の役割

1. 進路指導にみる教員の役割変化

伝統的に主知主義を尊重するフランスの学校において、長らく教職員の分業のもとで教育活動が営まれてきたが、近年、その体制に変化が生じている¹。特に中等教育に関しては、1975年のアビ改革による大衆化以降、「知育」(instruction)を任務としていた教員は、他の教職員と協業して生徒の「人格教育」(éducation)に積極的に関与することが要請されるようになった。

このような動向は、進路指導の領域においても例外ではない。前章で考察したように、確かに教員は進路指導手続きに則って生徒の振り分けに関して中心的役割を果たしたが、そこに到達するまでの教育的進路指導は軽視され、職業世界に精通した進路指導相談員(1991年以降はCOP)が部分的に補完してきた。一部の自発的な教員が進路相談等を行うこともあったが、それはあくまで「学校外時間」(temps extra-scolaire)においてであり、教育的進路指導は付属的な任務としてみなされ、参加は極めて限定的なものであった。しかし、1989年教育基本法の8条では、進路指導相談員とともに、教員にも進路指導プロジェクトに対する支援が求められており、協業体制による進路指導が明文化されるに至る。

さらに「進路への教育」(EAO)では、教科指導と関連付ける形で進路選択に必要な能力や態度を育成することが求められる。そのために教員は、生徒が「現実世界における教科の位置や影響を発見し、教科が自らの発達にどのように関与するか発見できる」²ようにしなければならない。このように、授業という「学校時間」(tempsscolaire)において教員の進路指導への参加が義務付けられた意義は大きいといえよう。

さらにEAOは、COP、担任教員、生徒指導専門員(CPE)、資料専門員³で構成される教育チームが、生徒に対する直接指導を担うという特徴をもつ。しかしながら、「教育チームによる共同活動は、フランスの教育システムの文化に対応していない」⁴とデュサルジェは指摘する。これまでの学校は、生徒の前に一週間の時間割を与えられた専門家(すなわち教員)を置くことで、彼らの要求に応じてきた。しかし、この方法は、教科横断的な目標に向かうにあたって差し障りがあるという。EAOにおいては、進路指導に対する意識が教育チーム内で共有され、それが学習プロセスに統合されなければならない。そのために「1996年7月31日の通達」でも、担任教員は多様な時間で行われるEAOの活動を調整し、教育チーム内の連携の確立のためにイニシアティブを発揮することが定められている。

しかしながら、知育を本分としてきた教員は、果たしてこの変革に柔軟に対応し、通達の理念を実行することができたのであろうか。本節ではまずコレージュの教員がEAOをどう捉え、いかなる形でそこに関与しようとしていたか、その導入期に遡って考察する。さらに、「学級生活の時間」(heure de vie de classe)におけるEAOに焦点を当て、教員がその他の教育チームのメンバーとどのように連携し、協業体制のもとでEAOを実践しているか検討したい。

2. 「進路への教育」に対する教員の意識

1998年5月、国民教育省の計画・発展局は、「学校のための新しい契約」に基づいて行わ

れた改革実験の成果の検証を目的として、600 のコレッジに属する 2,400 人の教員を対象に質問紙調査を実施した。その一環として、第 2・第 3 学年を担当する教員に向けて EAO の実態に関する調査(以下、「実態調査」とする)が行われている⁵。ここでは、前節で示した EAO のカリキュラムとの比較を視野に入れて調査結果を分析することで、EAO に対する教員の意識および関与を明らかにしたい。

(1)実施状況と実施形態

「実態調査」によると、「1996 年 7 月 31 日の通達」に従って約 3 分の 2 の学校が EAO に関する学校教育プロジェクトを作成しており(第 2 学年：67%、第 3 学年 66%)、そのうちの約 7 割で担任教員、約 6 割で COP、約 4 割で自発的な教員(教科担当)が参加したとされる。したがって、EAO に対する問題意識は大部分の教員に共有される傾向にあったものの、学校による差も大きく、教科担当よりも担任教員の関心が高かったといえよう。協業によるプロジェクトの作成は、一部の学校でのみ実現されていたのである。

また、EAO の活動時間数に注目してみると(表 3-19)、1 年間で 3 時間未満と回答した教員が 20%近くいる一方で、10 時間以上と答えた教員も 20%近く存在しており、教員間に大きな差異が存在している。デスクローが指摘するように、当時 EAO は教員にとって確立した制度ではなく「変革の中にある」(en tant qu'innovation)試みであったといえよう⁶。

それでは、教育課程のどの時間を利用して教員は EAO を実践したのであるか。「実態調査」によると、「学級生活の時間」を挙げた教員が最も多く、「教科の時間」は 3 割前後にとどまる(図 3-4)。すなわち、教員は自らの本分とみなしてきた教科指導を進路指導と切り離して捉える傾向にあり、両者の統合を目指した EAO の理念はまだ十分に定着していなかったことがうかがえる。少し先の時代になるが、2001 年に行われた学校長を対象とする調査でも、EAO の実現を妨げる要因として「教科カリキュラムを厳格に優先する教員がいること」を挙げた者が 62%に達しており、第 1 位を占めている⁷。導入期に多数の教員がとった選択は、知育という伝統的職務の外部にある「学級生活の時間」を通じて、「市民性育成教育」という観点から EAO を実施することであったといえよう。この点については、後段においてさらに詳しく検討したい。

(2)教員が重視する目標

図 3-11 は、教員が①進路に関する適性と希望の自覚、②コレッジ卒業以降の教育の理解、③自分にできることの自覚、④一般的な職業の理解、⑤多様な情報リソースを利用できる、⑥職業と結びついた教育コースの理解、⑦将来の進路から自分を位置づける能力、⑧チームで活動する能力、⑨両親の関わり、⑩外部の介入者との出会い、の中でどの目標

表 3-19 「1 年間のうち、何時間を EAO に充てていますか」

時間数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	10以上	無効	無回答	合計
第2学年	4%	10%	8%	9%	7%	10%	3%	4%	1%	10%	19%	1%	14%	100%
第3学年	5%	7%	5%	10%	9%	12%	2%	7%	1%	5%	17%	1%	19%	100%

回答者：EAOに参加したことのある教員

出典：Jeanne Benhaim-Grosse, *Les dossiers*, no110, juin 1999, p.104.

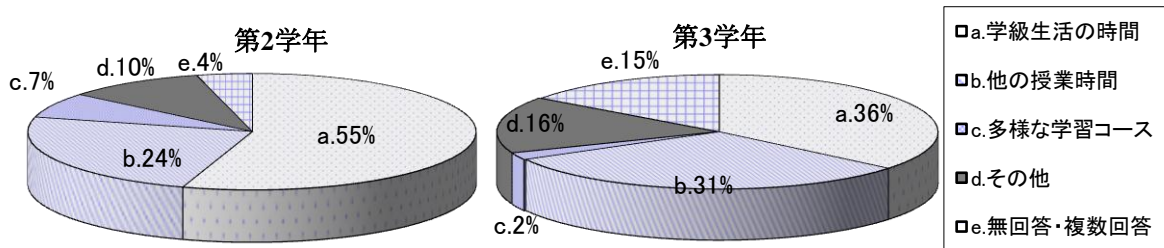


図 3-10 : EAO の活動のために用いられる時間

出典 : Jeanne Benhaïm-Grosse, *Les dossiers*, no110, juin 1999, p.106 より作成。

表3-20 コレージュにおけるEAOの4つの目標 (表3-7の再掲)

すべての教育活動、特に教科の領域において習得される。	
A 横断的な知識や コンピテンシーの 習得	1.情報リソースや助言を与えてくれるリソースを活用できる。 2.多様なコミュニケーションの場面において、与えられた基準を考慮して情報を選択する。 3.活動の方法と学習成果に関して、自己評価できる。 4.ある状況の長所と短所を評価する(妥協でき、代替となる解決法を準備できる)。 5.チームで活動することができる。 6.観察によるアプローチを構築し、活用することができる。
EAOに固有のアプローチを通して習得される。	
B 社会的・経済的 環境と職業に対す る表象の理解	1.職業活動を観察・分析するために、多様な種類の資料を活用できる。 2.多様な基準に従って、職種を整理し分類できる。 3.いくつかの事例を通して、技術の進化が職業活動に与える影響を把握できる。 4.主要な経済的データ、特に地元の環境と結びついたデータを活用できる。 5.様々な規模や性質の企業における組織・主要機能・ライフスタイルを理解できる。 6.職業市場の特徴や、広大な職業領域を移行するための条件を理解できる。
C 教育制度 の理解	1.フルタイムでの、あるいはパートタイムでの継続的な教育コースの総体的な 図式を理解できる。また、主な教育免状について理解できる。 2.高等学校における学習コースおよび職業訓練コースの組織や機能を把握し、各 コースで期待されるコンピテンシーを理解できる。
D 自分自身に 対する肯定的な 表象の構築	1.自分のコンピテンシーや理解度を自己評価できる。 2.計画したことを先取りしたり、将来に先延ばしにしたり時間調整ができる。 3.個人的な関心や意欲を識別し、序列化できる。 4.進路の決断にあたって、困難や障害を正確に捉え、妥協したり解決法を考案し たりできる能力を備え、自律的な進路の決断ができる。

出典: Circulaire No 96-204 du 31-7-1996, *B.O.* no 31 du 5 septembre 1996, pp.2079-2080より筆者作成。

を重視して EAO を実践しているのか示したものである。この結果を教育課程基準に示された4つの目標(表 3-20: A~D)と照らし合わせてみたい。

全体として教員は4つの目標を万遍なく尊重しているといえるが、学年による差異も見いだせる。最も重視されているのは、第2学年・第3学年ともに「D 自分自身に対する肯定的な表象の構築」に関わる項目(①、③)である。次いで、第2学年では「C 教育制度の理解」に関する項目(②、⑥)が重視されているが、第3学年では「B 社会的・経済的環境と職業に対する表象の理解」に関する項目(④)のほうが重視されている。ここからは、活動の実践にあたって教員が、自己理解を必要不可欠な土台として、学年が進むにつれて、教育制度の理解から職業社会の理解へと重点をシフトさせる傾向にあったことが読み取れる。

その一方で、あまり考慮されていないのが「⑨両親の関わり」や「⑩外部の介入者と出会い」であり、特に第2学年においては重視しない教員が半数を超えている。ゆえに、教員は

外部とのパートナーシップの拡大に対してさほど積極的でなかったと解釈できる。事実、2001年の調査でも学校長の49%が、EAOの実施を妨げる要因として「チーム活動が困難であること」を挙げている⁸。教育共同体の成員間の協業によるEAOの実施という理念は、急速に教員に浸透するには至らなかったといえよう。

(3)教員からみたEAOの効果

ニーム大学区コレージュ・ディドロ校(EAOの研究開発校)の副校長バルブ(Marie-Laure Barbe)によると、生徒はEAOに参加することによって進路情報の扱い方、自己を適応させる方法、プロジェクトを作成する方法などを習得することができ、その成果として自らの進路ストラテジーを構築することができるようになるという⁹。しかし、彼はこれらの「当然期待されるべき効果」に加えて、EAOにはさらに生徒を社会化するという「波及効果」があると主張する。すなわち、生徒はEAOにおいてコミュニケーションの仕方を学習することで、他者と議論して多様な対立を乗り越えることができるようになるというのである。それは、各教科(授業)に対する姿勢を向上させたり、両親や教員に対する関わり方を改善させたりすることにも結びつくといえる。

では、実際に教員はEAOのもたらす効果をどのようにみなしているのだろうか。図3-12は第2学年の教員を対象にした調査結果である(第3学年も同傾向)。15の質問項目の

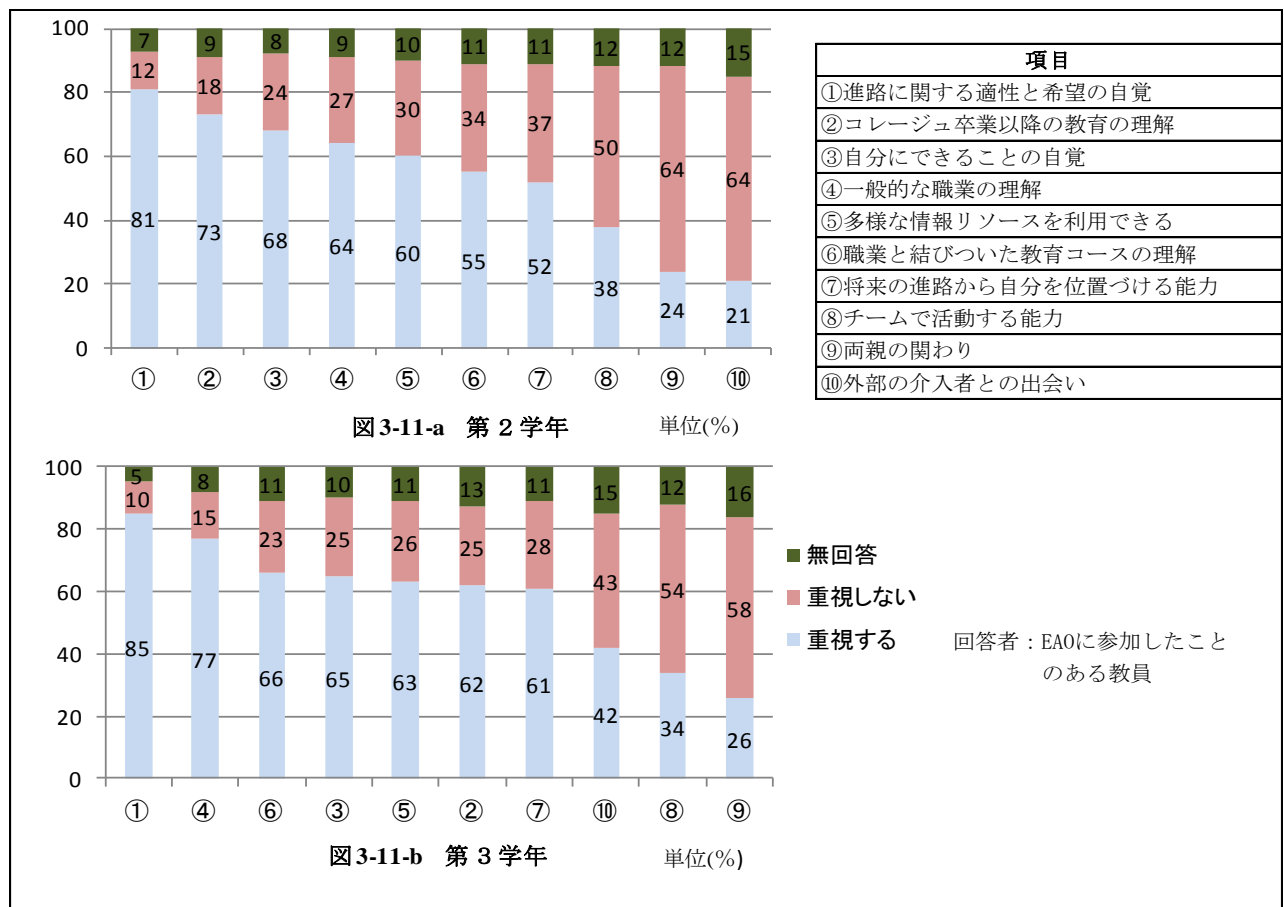


図3-11 「あなたは、生徒のために①～⑩の目標をどのくらい重視していますか。」

出典：Jeanne Benhaïm-Grosse, *Les dossiers*, no110, juin 1999, p.104.

うち 9 項目は目標に関する調査項目(図 3-11)と共通しているが、⑧生徒の教員に対するイメージ、⑨多様な教育的アプローチの活用、⑩教員の生徒に対するイメージ、⑪教員と COP の関係の改善、⑫生徒の教科に対する関わり、⑭外部の介入者を加えたチーム活動、の 6 項目が新たに付け加えられた。

①～⑦までは、生徒の進路指導に対する直接的効果であり、バルブのいうところの「当然期待されるべき効果」に該当すると考えられる。この効果に関しては、「①進路に関する適性と希望の自覚」(77%)や「②第 4 学年以降の教育の理解」(65%)に象徴されるように、多くの教員が肯定的に捉えている。これらの項目が、重視する目標(図 3-11)においても高い数値を示していることを考慮すると、教員たちは自ら掲げた目標が概ね達成できているとの評価を下しているといえよう。

他方、⑧～⑮は「当然期待されるべき効果」を超えて、生徒や学校の教育環境に与えられる「波及効果」に該当する。これらの間接的効果に関して、教員は慎重な立場をとっており、⑧と⑪を除くと「効果なし」が「正の効果」を上回っている。したがって、EAO が学校組織や学校生活そのものを改善するという意識、すなわちバルブの言葉を借りるなら、「学校を再構造化する 1 つの文化が生まれ、発達していく」¹⁰ という認識は乏しかったと考えられる。特に、「⑫生徒の教科に対する関わり」(47%)に効果を発揮していないと判断した教員が多かったことは、EAO の理念に謳われた進路形成と知育との融合がいかに困難であったかを物語っている。さらに、「⑭外部の介入者を加えたチーム活動」(48%)や「⑮両親の関わり」(54%)に関しても「効果なし」との回答が極めて多く、図 3-11 でも確認したように、関係者間の連携・協業体制の実現にも課題が残されていたといえよう。

ただし、この調査では無回答(12～29%)が多かったことを付け加えておく必要がある。効果の有無に関して明確な指標がないため、どう判断すべきかどまどった教員も多かったことが推測される。

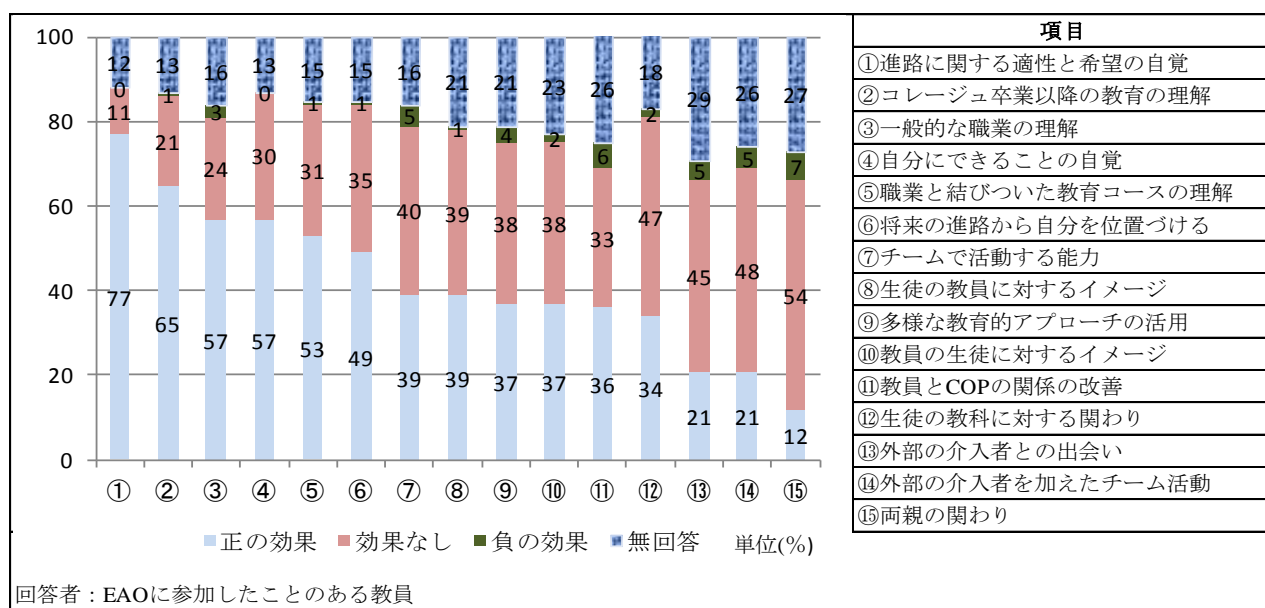


図3-12 あなたは、①～⑮に関してEAOは効果があると考えていますか。

出典：Jeanne Benhaim-Grosse, *Les dossiers*, no110, juin 1999, pp.108-109.

(4)実践にあたって教員が直面する課題

表 3-21 は、教員にとって EAO を困難にしている要因を示したものである。第 1 に、約半数の教員が EAO に関する教員養成が充分ではない、あるいは利用できる固有のツールや媒体が不足していると判断している。換言するならば、EAO を効果的に実践するための教育的土台が教員に欠けているといえよう。デュサルジェも導入時に「EAO という新たな要求を前に、自分の能力は不十分であると感じている教員」¹¹が多いことを認めており、実態調査はこの事実を裏付けている。

モンペリエ大学区教員養成大学センター指導員であるフェレ(Danielle Ferré)によると、「進路に向けて教育を行うということは、知識伝達、指導、監督、相談、そのいずれでもない」¹²ため、それは教科指導に由来する教員の職業アイデンティティの範囲を超えたものであるという。したがって、教員は特別な養成訓練を受け、教育制度・心理学・労働・雇用に関する新たな知識を習得したり、集団を活性化するための技術を学んだりすることが必要となる。1998 年当時、教員の現職研修は大学区教育職員研修局のネットワークを利用して、全ての大学区で実施されていた¹³。それは各学校の要求に応じて、主に担任教員を対象に行われたが、EAO に関する研修は期待された成果をあげていなかったようである。

第 2 に、約 3 割の教員が COP との円滑な連携に困難を見出しているが、この現実はやや複雑である。詳細な考察は第 5 章に譲り、ここでは事実から推測される背景を端的に述べるにとどめたい。まず、教員側が抱える問題点に着目してみたい。「COP の関与あるいは自由が不十分」であるとの回答が「教員の関与が不十分」を上回る点については、依然として教員に、分業体制のもと EAO は COP が担うべきであるとの認識があった可能性が指摘される。デュサルジェも、職業・労働社会や教育制度に詳しい COP に依存することで、教員の EAO に対する関心・熱意が希薄化することを危惧し、「COP だけを EAO の活動の専門家にしてはならない」と警告している¹⁴。また、COP と教員との役割分担が不明確であることも、チーム活動に不慣れな教員側に混乱をもたらしたと考えられる。

しかしながら、COP の制度にも問題があり、確かに教員が回答しているように「関与あるいは自由が不十分」な状態にあることも事実である。1997 年の調査によると、COP は進路指導において「個人への助言」「情報提供」などを重視する一方で、「人格教育」(l'éducation) はあまり自らの職務に合致しないと考えており、EAO にあまり熱心でなかったことがうかがえる。その理由の 1 つとして挙げられるのが、COP 自身の役割認識の問題であり、COP

表3-21 教員にとってEAOを困難にしている要因

(単位:%)

要因	第2学年				第3学年			
	重要	重要でない	無回答	合計	重要	重要でない	無回答	合計
EAOに関して教員養成が不十分	55	32	13	100	56	27	17	100
EAOに適した固有のツールや教育媒体が不足	40	46	14	100	44	38	18	100
COPと教員で共通のプロジェクトを準備するのが困難	35	47	18	100	34	38	28	100
COPの関与あるいは自由が不十分	31	50	19	100	32	43	25	100
教員の関与が不十分	28	55	17	100	25	53	22	100

回答者：EAOの活動に参加している教員

出典：Jeanne Benhaïm-Grosse, *Les dossiers*, no110, juin 1999, p.110.

は自らを「心理士」(psychologue)だと認識しており、「教育者」(éducateur)としての意識に欠けているとされる¹⁵。また COP の人数が不足しており、1 人あたり平均で約 1,400 人の生徒を担当しているという実態も、教員との連携を困難にしている要因であろう。

3. 「進路への教育」と「学級生活の時間」の関係

EAO は年間時間を有する科目ではないため、実際には教育課程上の特定領域を用いて実施されるが、前述のように「学級生活の時間」が最も多く利用されている(図 3-10)。また 2002 年度にディジョン大学区で「学級生活の時間」の目的を尋ねたところ(複数回答)、EAO を挙げた学校数は 3 番目に多かった¹⁶。したがって、EAO と「学級生活の時間」との間には深い関連があると推測されるが、まずはこの点について理論的に整理してみたい。

「学級生活の時間」は、1999 年に発表された国民教育省の公的文書『2000 年代のコレージュ』(Le Collège des années 2000)によって、各学年で 15 日間につき 1 時間設置することが提案された¹⁷。その後、2002 年度から第 1～第 3 学年にて年間 10 時間が必修化され、さらに 2004 年度以降は第 4 学年(最終学年)にも導入されている。もともと、既に 1990 年代後半には、多くの中学校で自発的に設置されていたとの指摘もある¹⁸。国民教育省によると、この時間の目的は「教員と生徒の関係の質をよりよく発達させ、また生徒の成功に適した雰囲気を促進するために、学級や学校の日常的な問題を討論する」¹⁹ことにあるという。具体的には、学級におけるルール作りや生徒間の争いの解決など多様な活動が想定され、EAO もその 1 つに位置づけられる。『2000 年代のコレージュ』では、進路選択を目前に控えた第 4 学年に関しては大部分を EAO に充てるよう規定されている²⁰。

さらにパピヨン(Papillon,X.)とグロッソン(Grosson,G.)によると、「学級生活の時間」は「社会関係的次元」「認知的次元」「個人的次元」「制度的次元」の 4 つに区分され、進路指導は「個人的次元」に分類されるという²¹。このカテゴリーの中で、生徒個人の職業的発達を促進し、進路指導の個人プロジェクトを構築するために EAO が実践される²²。

モンペリエ大学区情報・進路指導局長ブリューネル(Olivier Brunel)によると、EAO の理念は、「他者に耳を傾け、他者を尊重することで自分自身を構築する」という「学級生活の時間」の方向性に重なるものであり、両者は互いの目的に貢献し合うとされる²³。特に教科内での取り組みや個人進路面談を除いた集団活動、いわゆる「固有のシークエンス」と呼ばれる領域は、共生や民主主義について学ぶことを通じて生き方を指導する「学級生活の時間」に適しているという。具体的には、「労働社会における男女の地位の平等」「職業・技術教育に対するイメージ」「進路選択におけるストラテジー」など進路をテーマとしたディスカッションが考案される。またこの時間を、企業訪問、学校訪問、職業フォーラムなど EAO に関する体験活動の準備のために利用することも可能であるという。

ブリューネルは、上記のような活動を生徒が自ら組織し、自己の役割に責任をもって主体的に行動することにより、「自分の考えを表明する能力、イニシアティブを提示する能力、妥協を選択する能力、すなわち共に生き、共に生活する能力」²⁴を習得できると指摘する。これらの能力の習得は、「学級生活の時間」の目標であると同時に、EAO の目標(表 3-20 の A および D)にも包含されている。

以上のように、EAO と「学級生活の時間」の理念には重なる部分が多く、それぞれの目標

を両立することで相乗効果が見込めるであろう。よって、両者の統合を教育実践の中でどのように実現していくかが問われる。以下では、この問題について実践事例をもとに検討し、教員同士の連携の実態を明らかにする。

4. 「学級生活の時間」を用いた「進路への教育」の実践

エクス・マルセイユ大学区のオーバーニュにあるコレージュ、フレデリック・ジョリオ・キュリー校(Collège Frédéric Joliot-Curie、以下キュリー校)は、全校生徒 546 人(2009 年度)の比較的大規模な中学校である。2005 年度卒業生の進路をみると、普通・技術リセが 62%、職業リセや見習い訓練センターなど職業コースが 25.6%、その他(留年、ドロップアウト含む)が 12.4%である²⁵。この割合は全国平均に近く²⁶、職業コース進学者が特に多いわけではないが、同校では「第 4 学年職業プロジェクト学級」(la classe de troisième à projet professionnel)を組織して所属する生徒の進路を支援している。この学級は 2004 年から設置が認められており、職業コースへの進学希望者がプロジェクト活動を通して自らの長所を伸ばし、将来的に職業資格へアクセスできるようにすることを目的とする²⁷。

(1) プロジェクト「進路指導と職業の発見」

2005 年度にキュリー校では「第 4 学年職業プロジェクト学級」(3 組と 4 組)の生徒を対象に、「学級生活の時間」の枠組みにおいて「進路指導と職業の発見」(orientation et découverte des métiers)という名称のプロジェクトを実施した。活動は月曜日(8:15~9:10)と木曜日(15:50~16:45)に行われ、両組の生徒はどちらかの日を選択して授業に 1 年間出席することが義務付けられている。曜日によって担当者が異なっており、月曜日はテクノロジー教員²⁸と資料専門員(日本の司書教諭に相当)、木曜日はテクノロジー教員と国語教員によって授業が展開された。通常、「学級生活の時間」は担任教員の責任のもとで実施されると定められている²⁹。しかし、ブリューネルによると担任教員は決して唯一の介入者ではなく、他の教職員も自らの役割を尊重した上で活動に参加することができるという³⁰。

以上のプロジェクトのうち、本論では月曜日、すなわちテクノロジー教員ジャンデル(Mme Jeandel)と資料専門員セルル(Gébelin Cécile)が担当した授業について、プログラムと授業記録を手がかりに考察を進める³¹。

第 1 に、プログラムの概要に着目すると、プロジェクトは 14 人の少人数制で、4 つのシークエンスに分けて実施された(表 3-22)。1 つのシークエンスが約 5 時間で構成されており、計 20 時間程度が配当されている。したがって、「学級生活の時間」として義務付けられた 10 時間を超えているが、それ自体は決して珍しいことではない。例えばディジョン大学区の調査でも、約 8 割の学校が年間 10 時間以上実施しており、2 週間に 1 時間という回答も 4 割に達する³²。他方、「実態調査」において EAO を年間 10 時間以上実施する学校が 2 割弱に留まることを考慮すると、キュリー校は EAO に特に熱心な学校であるといえよう。

また、コンピューターの専門家であるテクノロジー教員に加え、資料専門員が参加することも注目すべき特徴である。資料専門員は資料・情報センター(CDI)に常駐して学校の所有する資料や情報リソースを管理すると同時に、宿題や発表準備などのために CDI を訪れた生徒に対して、それらを効果的に利用できるように支援する。さらに、教科担当教員と連携して学校のカリキュラムと連動した教育活動にも介入するという³³。その役割は、生

徒に情報・資料探索の技術や方法を与え、自律的に活動できるようにすること、すなわち生徒が「学び方を学ぶ」(apprendre à apprendre)ようにすることである³⁴。

EAO の実施要領でもある「1996 年 7 月 31 日の通達」においても、資料専門員は教科担当教員と協力して「情報を探索し、活用できるように生徒を育成する」³⁵ことが規定されている。セシルによると、このプロジェクトにおける資料専門員の任務は極めて重要であり、資料整理能力やオーラル・筆記コミュニケーション技術を習得させるための「方法論的支援」(une aide méthodologique)を担うとされる³⁶。

第 2 に、プログラムを EAO の 4 つの目標(表 3-20)と対照してみると、各シークエンスによって重視される目標が異なっている(表 3-22)。「活動内容」から推察するに、シークエンス①・②では「A 横断的な知識やコンピテンシーの習得」や「B 社会的・経済的環境と職業に対する表象の理解」に重点が置かれているが、進路選択が近づいた③では「C 教育制度の理解」、進路決定直前の④では「D 自分自身に対する肯定的な表象の構築」に重点が置かれている。したがって、自分が近い将来に身を置くことになる世界を幅広く理解して見識を深める活動から、徐々に個別の進路を見据えて移行準備を行う活動へシフトしているといえよう。生徒をとりまく状況に応じて目標を配置することは、「振り分け」に向けて進路選択能力を段階的に高めることに寄与すると考えられる。

(2)「職業に関する展示パネル作成」の展開

ここでは、セシルによって作成されたシークエンス①「職業に関する展示パネル作成」(réalisation d'une exposition sur les métiers)の授業記録を手がかりに、教員、特に資料専門員の職務が EAO と「学級生活の時間」の統合にいかなる影響を与えているか検討する。このシークエンスは 5 つのシーンから構成されており、シーン 1・4・5 はテクノロジー・ルーム(コンピューター室)、シーン 2・3 は CDI で実施された。以下、記録文書を提示した上で(枠線内)、筆者による分析を加えることとする。

表 3-22 : プロジェクト「進路指導と職業の発見」と特に重視される EAO の目標

4 つのシークエンスとその時期	主な活動内容	EAO の目標
① 9 月から 11 月(万聖節休暇)まで	○職業紹介のための展示会を実施する。	A, B
② 11 月から 12 月(クリスマス休暇)まで	○生徒自身が、多様な介入者と連絡を取って情報を集め、職業を紹介する短い映像を作成する。	A, B
③ 1 月から 2 月まで	○職業コースで成功を収めた卒業生と面談する。	C
④ 3 月以降	○面接のための技術的訓練を行う。 ○履歴書と志望動機書類の作成を支援する。	D

出典 : [http://eprosdocs.crdp-aix-marseille.fr/Troisieme-a-projet.html?artsuite=0\(2009.5.10\)](http://eprosdocs.crdp-aix-marseille.fr/Troisieme-a-projet.html?artsuite=0(2009.5.10))より筆者作成。

シーン1:プロジェクトの紹介(Présentation du projet)³⁷

目標:指導教員を認識し、プロジェクト全体の目標とスケジュールを理解する。

展示パネルで発表する職業を選択する。

最初に、各教員が自己紹介を兼ねて授業に関する説明を行った。シャンデルが1年間を通したプロジェクトの概要(方法、目標、期待される作品・表現)を提示し、続いてセシルが資料専門員の役割の特殊性を伝達した。その上で各教員が生徒と簡単な交流を行い、質疑応答を実施した。

次に、生徒は授業で扱う職業の選択とグループ分けを行った。この授業では、生徒が2人ペアでグループを作り、1つの職業について調べることになっている。生徒が選んだ職業は、外務書記官、漫画家、盲導犬調教師、消防士、警察官、映画関連の職業、陸軍兵士、セールスマンの8つであったが、生徒数の関係上7グループしか作れないため、消防士と警察官は同一グループで扱うことになった。

シーン1では、取り組むべき課題を学級全体で共有することで、到達点の共通理解がはかられている。また、教員間の連携を進めるにあたって、生徒が教員の専門性を的確に把握し、場面に応じて効果的に活用できるように両者の役割分担が明確にされている。特に、資料専門員(セシル)は方法論的支援に加えて授業外でのフォローも担っており、その特殊な職務を生徒に対して明示することは大きな意味をもつ。

シーン2:パネル作成の方法論の理解(Méthodologie du panneau)³⁸

目標:優れた展示パネルを作成するための成功基準を発見する。

成功基準を文章化し、資料を作成する。

2人の教員は当日の授業内容を示した後、前回授業で決定した2人グループに生徒を分け、各グループに1つずつ昨年の生徒が作成したパネルを配布した。各グループは15分間に、与えられたパネルを形式と内容の両面から分析し、長所と短所をノートに記入した。

次に、分析したことを共有するため、各グループの代表者が自分たちの検討結果を他の生徒に報告した。この間、セシルは生徒の発表内容を黒板に書き出し、整理してまとめた。発表終了後、生徒全員で総括を行い、優れたパネルを作成するための成功基準を明らかにした。その上で、セシルから改めてパネル作成のコツを記したカード(表 3-23)を配布し、方法論を生徒に理解させた。最後に、次回の授業の目標を予告し、授業を締めくくった。

シーン2では、EAOの4つの目標のうち「A」、とりわけ「A-4.長所と短所の評価」「A-5.チーム活動」「A-6.観察によるアプローチの活用」に力点が置かれている。生徒はパネルの長所と短所を観察し、まずグループ内で、次いで学級内で議論を行い、多様な意見を集約することでパネル作成を成功させるための条件を導き出す。一連のプロセスには、「他者を尊重して他者に耳を傾ける技法を訓練し、はっきりと論拠を述べる方法を学ぶ」³⁹という「学級生活の時間」の特質が活かされている。

このように生徒集団が自律的な議論を展開するにあたって、推進役である資料専門員(セシル)が果たす役割は重要である。情報管理に長けた資料専門員が生徒の意見を適切に整理することで、生徒は自らの見解に関して他者との共通点および相違点を正確に把握するこ

とができ、それがさらなる自己主張につながる。また、生徒の議論を尊重しつつもカード(表 3-23)という形で、専門家として情報発信に関する助言を提示することは、議論の成果を深化させることに貢献すると考えられる。

シーン3:情報の探索(Recherche d'informations)⁴⁰

目標:グループで調べる職業を最終的決定する。

情報リソースについて知り、有用な情報を探す。

生徒は授業目標に関する説明を受けた後、グループに分かれて座った。各グループは、自分たちがどのような情報を必要としているか検討すると同時に、情報収集のために利用可能な多様なリソースを把握する。その後、情報探索の作業に入るが、第1に ONISEP の「自己資料検索システム」(autodoc)で情報を探し、第2に CD-ROM、第3にその他のウェブサイトを用いるよう指示した。生徒が収集した情報を基に展示パネルのレイアウトを作成している間、2人の教員は各グループを巡回し、生徒を個別に支援した。最後に、教員が次のシーンの目標を予告し、授業を締めくくった。

シーン3では、EAOの目標のうち「B」に加えて「A-1.情報リソースの活用」「A-2.情報選択」が重視されており、情報探索に適した CDI で授業が実施される。資料や教育ツールを利用する場所として 1973年に創設された CDI は、情報技術の発達に伴って進化し、現在では紙媒体の資料に加えて、DVD や CD-Rom などの多様な視聴覚教材や情報ネットワークを備えたメディアセンターとなっている⁴¹。そこは、学校外の世界に向かって開かれており、

表 3-23 カード「展示パネルの作成を成功させる」(Réussir un panneau d'exposition)

<p>定義: 1つのパネルは、情報探索活動の内容の概略を示したものである。このパネルは、調べた情報を視覚的に伝えることを可能にする。</p> <p>3大原則: 1. パネルは遠くから見ることで、読むことができるものでなければならない。 2. パネルは見る人の興味を引きつけるものでなければならない。 3. パネルはできる限り少ないスペースで、重要な情報を伝える内容でなければならない。</p> <p>成功のための基準:</p>	
内容(本質)	外見(形式)
<ul style="list-style-type: none"> ○ 主題が簡潔で目を引く。 ○ 副題が全ての文書に適している。 ○ 文書が短く、はっきりしていて正確である。 ○ イラストが多様で、説明文がついている。(写真、個性的な絵、図表) ○ 文書と絵・写真(補足)の間に重複した情報がない。 ○ 選択した情報が正確で妥当である。 ○ 主題から外れていない。 ○ 文法、綴り字、句読法の規則を尊重する。 ○ 全ての情報リソースが記載されている。(タイトル、著者、編集者、図書整理番号) ○ 署名がされている。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 文字の大きさが適切である。 ○ 刷り具合の選択が妥当である。 ○ ページ組みが適切である。 ○ 外見(体裁、デザイン)が多様である。 ○ 文書とイラストのバランスが取れている。 ○ 文字を書く方向を尊重する(左から右、上から下へ)。 ○ 論理的でゆったりとした構成になっている。(背景の25%は白い部分が残っている) ○ 美しいパネルにするように努力している。(色、調和、枠で囲う) ○ 明るい、読みやすい、綿密、綺麗な仕上げ。(カラー、入念な区割り、ワープロの使用) ○ 独創性があり、創造性に富んでいる。

出典: http://eprosdocs.crdp-aix-marseille.fr/IMG/rtf/Reussir_un_panneau_d.rtf(2009.5.12).

メディアを通して多くの人間と交流できる空間である。ゆえに、教室とは異なれども CDI は教育の場所であり、生徒は「他者に対して自分を開くことができ、またある生徒はそれを通して自分自身に立ち返ることができる」⁴² ようになるという。

本シーンでは、CDI において国立教育・職業情報局(ONISEP)のサイトや教材を用いて情報収集がなされる。しかし、そこにある進路情報は膨大かつ複雑であり、有用な情報の発見には資料専門員の支援が欠かせない。オドリー(Dominique Odry)によると、「良い」進路情報の提供とは「空の集積場を一杯に満たすこと」ではなく、「複数の要素を関連付け、進路に対する認識や表象を再構築すること」⁴³ であるとされる。ゆえに、資料専門員は大量の情報リソースを整理し、生徒が発達段階にふさわしい情報にアクセスできるよう援助するのである。

シーン4: パネル作成(Réalisation des panneaux)⁴⁴

目標: 有用な最新情報を発見し、ワープロ・ソフト「スター・オフィス」で文書を打ち込む。

できるだけ早くパネル作成を開始する。

シャンデルは授業目標を紹介した後、各グループに前回作成した資料を配布した。その間、セシルは進路指導のために用意されたオンライン・リソースのリスト(URL)を黒板に書き出した。その後、各グループは前回途中であった作業を再開した。インターネットで検索する人、レイアウトの作成を続行する人、調べた情報をタイプする人など、生徒は役割分担して教員の個別指導のもとパネルの作成にとりかかった。最後に、教員が次のシーンの目標を予告し、授業を締めくくった。

シーン5: パネル作成 - その 2 - (Réalisation des panneaux Deuxième séance)⁴⁵

目標: ワープロ・ソフト「スター・オフィス」で文書を打ち込む。

シーン 2 で学習した成功基準を尊重して、パネルを作成し、完成させる。

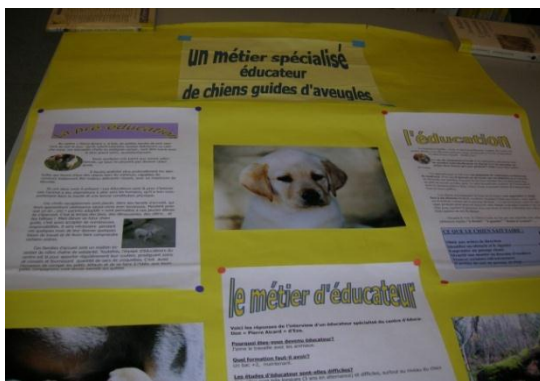
教員は授業目標を伝達した後、作成途中のパネルや資料を各グループに配布した。生徒は作業を再開し、文書を打ち込んだり、資料をパネルに貼り付けたりしたが、その間に教員はグループを巡回して個別に生徒を援助した。完成後、パネルは教室内に掲示され、学級全体で共有された。最後に、次のシーン(新たなシーケンス)の目標を予告して授業は終了した。

シーン 4・5 では EAO の目標のうち「B」が中心となっているが、同時に活動プロセスにおいて「A」、特に「A-5. チーム活動」が必要とされる。役割分担した上で協力して作業にあたることで、各生徒を責任ある状況下で主体的に行動させており、進路情報の収集を通じて「学級生活の時間」の目標を達成することが企図されている。資料専門員は、生徒の求めに応じてさらなる情報リソースを提供することで、彼らの自主的な活動を後押しする。具体的には、学業・雇用・職業訓練などテーマ別検索が可能な「若者情報・資料センター」(Centre information et documentation jeunesse)、進路指導テストを受けられる雑誌『ガリ勉』(Phosphore)、若者の交流スペースがある雑誌『学生』(L'Étudiant)、欧州レベルでの若者支援策を紹介・分析した「若者情報ポータル」(Portail d'information de la jeunesse)などのウェブサイトを提示したという⁴⁶。

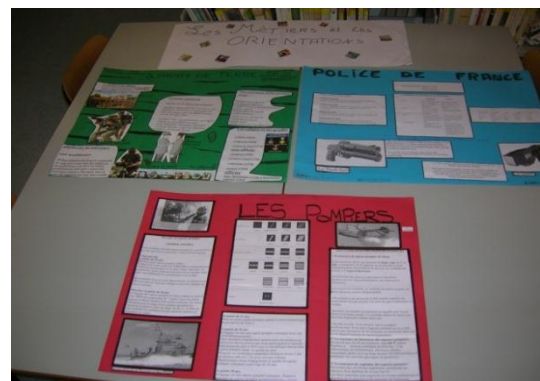
完成したパネル(図 3-13)は、発表後に教室内に掲示されており、生徒の目にみえる形で活動の成果が残されている。

以上のように、資料専門員は方法論的支援によって議論を活性化し、CDIにおいて学校と外部世界を適切につなげることで、「学級生活の時間」と EAO との融合を促進する役割を果たしている。それを可能にしているのが専門性の高さであり、資料専門員は学士号取得後、2年間の養成課程において教育学・図書館情報学を約 550 時間受講している⁴⁷。

キュリー校のプロジェクトは、職業コースに進学する生徒のみを対象とした試みである。しかし、展示パネル作成が「A 横断的な知識やコンピテンシーの習得」を重視していることに象徴されるように、それは単なる職業社会の理解を超えて、生徒の人間形成に寄与している。ゆえに、この実践は普通高校に進学する生徒にも有効であると思われる。



「盲導犬調教師」



「消防士・警察官」

図 3-13 生徒の作成した展示パネルの一部

出典:http://eprofsdocs.crdp-aix-marseille.fr/IMG/jpg/Image_034-2.jpgk(2009.5.10)

http://eprofsdocs.crdp-aix-marseille.fr/IMG/jpg/Image_038.jpg(2009.5.10)

【註】

¹ 例えば 2006 年に国民教育省が示した「教師に求められる職務能力」においても、「集団で働き、親や学校のパートナーと協力する」ことが挙げられており、教職員間の協業が重視されている(大津尚志「フランスの教師に求められる職務能力—今後の教員養成のための大綱的基準」(資料翻訳)、『日仏教育学会年報』第 14 号、2008、147-154 頁)。

² Circulaire n°96-204 du 31-7-1996, *B.O.* no 31 du 5 septembre 1996, p.2080.

³ 1970 年代に誕生した資料専門員(日本の司書教諭に相当)は長らく、補助教員、適性をもつ他教科教員、授業に困難を感じる教員から採用されており、明確な形で資格化されていなかった。しかし 1989 年以降、他教員と同様に中等教育教員適性証書(Capes documentation)によって採用されることになった(Jean-Louis Auduc, *L'école en France*, Nathan, 2006, p.96)。ゆえに資料専門教員(professeur documentaliste)と表記されることもあるが、彼らは教科を担当するわけではない。この特性を尊重し、本研究ではもう 1 つの表記である資料専門員(documentaliste)を使用している。

⁴ Paul Ricaud-Dussarget, 1998, *op.cit.*, p.136.

⁵ Jeanne Benhaïm-Grosse, 《La rénovation du collège 1998》, *Les dossiers*, no 110, juin 1999, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 148P. 詳しい調査対

象は、以下の通りである。

対象コレッジ：600校(無作為抽出)

対象学年：1,200クラス(第2学年600クラス、第3学年600クラスを無作為抽出)

対象教員：2,400名(各クラスから2名を無作為抽出。1人は担任教員、もう1人は担任でない教員)

有効回答数：第2学年...1,013名(担任教員553名、担任でない教員460名)

第3学年...999名(担任教員527名、担任でない教員472名)

- ⁶ Bernard Desclaux, “L’éducation à l’orientation en tant qu’innovation”, in Francis Danvers(dir.), 《L’éducation à l’orientation》, *Perspectives documentaires en éducation*, No60, INRP, 2003, pp.19-32.
- ⁷ Jeanne Benhaïm-Grosse, “Les politiques en faveur de l’éducation à l’orientation en collège et lycée général et technologique, Ministère jeunesse, éducation nationale et recherche, *Note d’information 03-18*, avril 2003, p.3. コレッジ 400校を無作為抽出して学校長に質問を実施、有効回答は329名であった。
- ⁸ *Ibid.*, p.3.
- ⁹ Marie-Laure Barbe, “Quels sont les effets induits par l’éducation à l’orientation dans l’établissement?”, Olivier Brunel(coord.), *99 questions sur...l’éducation à l’orientation*, CNDP, 2001, question 99.
- ¹⁰ *Ibid.*
- ¹¹ Paul Ricaud-Dussarget (entretien avec Gérard Doulsan), “Donner à l’élève les moyens de faire des choix”, *B.O.* no 38 du 24 octobre 1996, p.2584.
- ¹² Danielle Ferré, “La:formation:un passage obligé?”, Olivier Brunel(coord.), *op.cit.*, question 22.
- ¹³ 服部憲治「フランスにおける教員の現職研修—クレティユ大学区の中高等教育教員研修を中心に—」『大阪教育大学紀要』第IV部門、第56巻、第2号、2008、129-145頁。初期養成と現職教育をより緊密に結びつけるため、大学区教育職員研修局によって担われていた現職研修は、1998年から教員養成大学センターで実施されることになった。しかし、各大学によって研修に対するイニシアティブに差があるなど課題は多い。また服部が事例として取り上げたクレティユ大学区の研修内容には、進路指導に関する事項は含まれていなかった。
- ¹⁴ Paul Ricaud-Dussarget, 1998, *op.cit.*, p.137.
- ¹⁵ COP-F, CNAM-INETOP, *Les Activites professionnelles des conseillers d’orientation psychologue :résultats de l’enquête nationale*, p.112.
- ¹⁶ 武藤孝典、新井浅浩、山田真紀「フランス・ドイツ・イギリスにおける『学級づくり』活動の実践に関する比較検討」『日本特別活動学会紀要』第15号、2007年、18頁。
- ¹⁷ Ségolène Royal, “La Mutation descollèges: un collège pour tous et pour chacun”, in *Le Collège des années 2000, supplément au B.O.* no 23 du 10 juin 1999, p.9.
- ¹⁸ 武藤孝典「フランスの学校におけるスクール・ガイダンスと『学級生活の時間』」『日仏教育学会年報』第10号、2004年、189頁。

-
- ¹⁹ Circulaire n°2000-093 du 23-6-2000, *B.O.* no 25 du 29 juin 2000, p.1217.
- ²⁰ “Mieux vivre dans la Maison-collège”, *Le Collège des années 2000*, *op.cit.*, p.31.
- ²¹ Papillon,X. et Grosson,G., *Heure de vie de classe-Concevoir et animer*, Chronique Sociale, 2001, pp.23-24.
- ²² パリ市にあるコレージュ・モーリス・ラベル校では、企業研修や進路希望票の作成などが実施されていたという(武藤孝典、前掲論文、192頁)。
- ²³ Olivier Brunel, “Peut-on utiliser l’heure de vie de classe?”, Olivier Brunel(coord.), *op.cit.*, question34.
- ²⁴ *Ibid.*
- ²⁵ “Affectation et orientation”, [http://cap.ac-aix-marseille.fr/etablissement/corps.php?id=0131266F5\(2009.4.25\)](http://cap.ac-aix-marseille.fr/etablissement/corps.php?id=0131266F5(2009.4.25)).
- ²⁶ 2005年度の全国平均は、普通・技術リセが59.9%、職業コースが34.4%、留年が5%であった(ONISEP, *L’orientation au collège*, Collection INFORMER, 2007, p.5)。
- ²⁷ Circulaire n°2002-074 du 10-4-2002, in *B.O.* no 16 du 18 avril 2002, p. X X X II.
- ²⁸ 「テクノロジー」(Technologie)は、コンピューターを用いた情報通信や情報収集・管理の技術習得を行う教科である。
- ²⁹ “Mieux vivre dans la Maison-collège”, *op.cit.*, p.31.
- ³⁰ Olivier Brunel, *op.cit.*
- ³¹ セシルが作成したこれらの資料は、国民教育省の所管する国立教育資料センター(CNDP:Centre national de documentation pédagogique)のウェブサイトにも優れた教育実践として掲載されている(Gébelin Cécile, “Troisième à projet <orientation et découverte des métiers>”, [http://eprofsdocs.crdp-aix-marseille.fr/Troisieme-a-projet.html\(2009.5.10\)](http://eprofsdocs.crdp-aix-marseille.fr/Troisieme-a-projet.html(2009.5.10)))。
- ³² 武藤孝典、新井浅浩編著『ヨーロッパの学校における市民的社会的教育の発展—フランス・ドイツ・イギリス—』東信堂、2007、76頁。
- ³³ ONISEP, *Guide du collège :des pistes pour accompagner votre enfant*, Eyrolles, 2006, p.96. 例えば、オセールにあるポール・ベール中学校では、発見ゲーム、展示会、校外訪問、読書会等が教員と資料専門員との連携によって実施されているという。
- ³⁴ Jean-Louis Auduc, *op.cit.*, p.97.
- ³⁵ Circulaire n°96-204 du 31-7-1996, *op.cit.*, p.2081.
- ³⁶ Gébelin Cécile, “Le rôle du professeur documentaliste”, [http://eprofsdocs.crdp-aix-marseille.fr/Troisieme-a-projet.html?artsuite=1\(2009.5.28\)](http://eprofsdocs.crdp-aix-marseille.fr/Troisieme-a-projet.html?artsuite=1(2009.5.28)).
- ³⁷ Gébelin Cécile, “Séance n°1 Présentation du projet”,[http://eprofsdocs.crdp-aix-marseille.fr/IMG/rtf/Seance1projet3.rtf\(2009.5.28\)](http://eprofsdocs.crdp-aix-marseille.fr/IMG/rtf/Seance1projet3.rtf(2009.5.28)).
- ³⁸ Gébelin Cécile, “Séance n°2 Méthodologie du panneau”, [http://eprofsdocs.crdp-aix-marseille.fr/IMG/rtf/3projetseance2.rtf\(2009.6.3\)](http://eprofsdocs.crdp-aix-marseille.fr/IMG/rtf/3projetseance2.rtf(2009.6.3))
- ³⁹ “Mieux vivre dans la Maison-collège”, *op.cit.*, p.31.
- ⁴⁰ Gébelin Cécile, “Séance n°3 Recherche d’informations”,[http://eprofsdocs.crdp-aix-marseille.fr/IMG/rtf/Seance3projet3.rtf\(2009.6.3\)](http://eprofsdocs.crdp-aix-marseille.fr/IMG/rtf/Seance3projet3.rtf(2009.6.3)).
- ⁴¹ Jean-Louis Auduc, *op.cit.*, p.97.

-
- ^{4 2} ONISEP, 2006, *op.cit.*, p.97.
- ^{4 3} Dominique Odry, “Conseillers d’orientation: unerichesse mal exploitée”, *Cahiers pédagogiques*, no 463, CRDP, mai 2008, p.37.
- ^{4 4} Gébelin Cécile, “Séance n°4 Réalisation des panneaux”, [http://eprofsdocs.crdp-aix-marseille.fr/IMG/rtf/Seance4projet3.rtf\(2009.6.7\)](http://eprofsdocs.crdp-aix-marseille.fr/IMG/rtf/Seance4projet3.rtf(2009.6.7)).
- ^{4 5} Gébelin Cécile, “Séance n°5Réalisation des panneauxDeuxième séance”, [http://eprofsdocs.crdp-aix-marseille.fr/IMG/rtf/Seance5projet3.rtf\(2009.6.7\)](http://eprofsdocs.crdp-aix-marseille.fr/IMG/rtf/Seance5projet3.rtf(2009.6.7)).
- ^{4 6} Gébelin Cécile, “Sites-ressources sur l’orientation et les métiers”, [http://eprofsdocs.crdp-aix-marseille.fr/IMG/rtf/sitesressources.rtf\(2009.6.7\)](http://eprofsdocs.crdp-aix-marseille.fr/IMG/rtf/sitesressources.rtf(2009.6.7)).
- ^{4 7} 須永和之「フランスの学校図書館: BCD と CDI、ドキュメンタリスト教員の養成と採用について」『学校図書館学研究』第 8 号、2005 年、55-59 頁。

小括—進路指導史にみる「進路への教育」導入の意味—

第三共和政以来の進路指導の展開過程の中で、「進路への教育」(EAO)の導入はどのように位置づけられるであろうか。キエスは長らく「神話」(mythe)の域にとどまってきた進路指導の「人間モデル」(教育的概念)が、EAOによって顕在化し、1つの「現実」(réalité)になったと解釈している¹。EAOは自らを取り巻く世界に働きかけ、それを従わせることができる人間の育成を目指しており、「地球上の生物にとって有益となるように、人間の知性と想像力によって世界を意図的に改革できる」²ということが前提とされているという。その他の研究者も多少の違いはあれ、機械モデルからの脱却という見方でEAOを捉えていた。それは、戦後の進路指導の展開をみる限り、妥当な評価であるといえよう。

しかし、第三共和政期、特に1871年～1910年代の学校教育において、教科指導という極めて限定された形とはいえ、既に教育的概念に基づく職業指導が実施されていたことを看過してはならない。つまり、「人間モデル」の進路指導は、EAOによって突如制度化されたものではなく、その萌芽は100年以上前に存在していたと考えられる。また第2章で指摘したように、1980年代以降、進路指導相談員の活動を中心に、主に学校の外部から教育的概念への転換に向けた努力がなされてきたことも注目される。

とはいえ、EAOを戦前に行われていた教育的進路指導の単純復活として捉えるべきではないだろう。同じ教育的概念に基づく進路指導であっても、制度としてのEAOは従来にはみられない特徴を備えており、それらこそがEAOに固有の機能を決定づけている。

第1に、1989年教育基本法に従って導入されたことから明らかなように、EAOは子どもの進路指導を受ける権利の保障を目的としている。第三共和政期の実践では、愛国的道徳の醸成を通じて国家の維持・発展に寄与する人材を育成することが目指されており、ともすれば国家主義的な進路指導に陥りがちであった。それに対してEAOは、国家の人材養成という側面よりも、個人の希望を尊重した進路形成を相対的に重視していると考えられる。

第2に、「選択の教育」(l'éducation des choix)に端を発するEAOの理論、およびアプローチの手法である。第三共和政期の職業指導は知識(consistance)の獲得を通して子どもの職業観を育成していたが、EAOはさらにコンピテンシー(compétence)の習得を介した認知的・経験的アプローチによって生徒の表象を変化させる。前者において形成される職業観が時代的・社会的コンテクストに決定づけられたものであるのに対して、後者では職業観を自律的かつ柔軟に修正できる生徒の育成を主眼としており、時代と社会の変化に対応しやすい。第3節で扱ったキュリー校における実践はその典型であり、進路や自己に対する生徒の表象を形成するとともに、表象を形成する能力を身につけた主体の育成を目的にしている。

第3に、国家によってEAOの体系的カリキュラムが整備されたことである。その中で教科指導と教科外の活動(「固有のシークエンス」)が相互に関連付けられたことは、進路指導に対する教員の意識変革を生じさせた。また国家基準に基づき、各学校が特色を活かした学校教育プロジェクトを考案している点も着目されてよい。プロジェクトの普及には、研究開発校における独創的な教育実践が先導的役割を果たしたことも確認された。

第4に、EAOは教育共同体あるいは教育チームによる連携を前提としており、進路指導

の実施体制を分業体制から協業体制へと移行させた。特に、これまで出口指導としての「振り分け」にのみ関与してきた教員の姿勢を変化させた意義は小さくない。もっとも、「実態調査」から浮かびあがってきたのは、進路指導そのものの重要性を理解しつつも、教科指導という伝統的なアイデンティティーの範囲外にある EAO に戸惑い、教育チームにおける協業や外部のパートナーとの連携になかなか踏み出せない教員の姿である。他方、分業体制のもとで進路指導を担ってきた進路指導心理相談員(COP)も EAO に対しては消極的な傾向にあり、導入期においては、国民教育省の掲げた理念に完全に合致する形で EAO を実現していくことは、容易でない状況にあったことが明らかになった。

実態調査から十数年の年月が経過して、上記のような教員意識がどのように変化したかについて、1つの興味深いデータを示したい。2007年に国民教育省が行った調査では、約9割の教員が職務の遂行にあたって EAO を意識しており、約7割の教員が EAO を各教科に統合していると回答したという³。つまり、EAO を知識伝達という伝統的職務と対立的に捉える教員はその後次第に減少していった。この事実を踏まえると、本章において扱った導入期は、EAO の理念が担任教員を中心に広がりつつあった「過渡期」として位置付けることができよう。そのことは、教員がまず「学級生活の時間」という教科指導の枠組みの外部において EAO に着手していたことから推察される。

最後に、EAO は個人の積極的な進路形成に寄与するが、子どもの進路を無条件に保障するものではなく、進路問題に対する「万能薬」(remède à tous les maux)にはなり得ないことを指摘しておく⁴。EAO は、多岐にわたる進路指導の領域のうち、主に個人の職業的発達の促進を射程としており、ゆえに経済情勢や職業的需給関係を考慮して就学人口を調整する「進路指導手続き」が並置されている。一定の制約があることを踏まえなければ、EAO は生徒の無意識下で彼らの進路を一方的に操作する手段に陥ってしまうであろう。

キエスが EAO を「神話」と「現実」との狭間にあると表現するのは、このような限界を示したものである。換言するならば、「教育的概念」に依拠した進路指導は、「診断的概念」に依拠する進路指導と共存関係に置かれざるを得なかったのである。

【註】

¹ Jean-Marie Quiesse, “l’éducation à l’orientation, mythe ou réalité?”, Olivier Brunel(coord.), 99 questions sur...l’éducation à l’orientation, CNDP, 2001, question1. ここでいう「神話」とは、“orientation”の語源を示すと同時に(序章参照)、理念型にすぎず実現不可能な「作り話」を意味している。

² Ibid.

³ Jeanne Benhaïm-Grosse, “Les pratiques d’éducation à l’orientation des professeurs de troisième”, Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance, *Éducation & formations*, no 77, novembre 2008, ministère de l’éducation nationale, pp.31-48.

⁴ Francis Andreani, Pierre Lartigue, *L’orientation des élèves comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale*, Armand Colin, 2006, p.154.