

第4章 「職業」による進路指導と教科指導の融合

はじめに

「担い手の変化」という視点からみたとき、教育的進路指導(orientation educative)としての「進路への教育」(EAO: l'éducation à l'orientation)の導入は、これまで実質的に専門の相談員が引き受けてきた進路指導を、協業という形で教員にも担わせる試みである。しかしながら前章で指摘したように、EAOは「学級生活の時間」(heure de vie de classe)、すなわち教員の伝統的職務である教科指導の枠組みの外部から開始された。

このような矛盾は、導入当初においては「やむを得ないもの」としてみなされてきたが、教員主導の進路指導を実現するためにも、早期に解消される必要があったことはいまでもない。したがって、その後、進路指導と教科指導との融合が推進されていくことになるが、とりわけ大きな原動力となったのが、次の2つの制度であろう。

第1に、2005年にコレージュの最終学年へ「職業発見」(DP :découverte professionnelle)が新設科目として創設されたことである。一部生徒の履修にとどまったとはいえ、進路指導が科目という特定領域に顕在的カリキュラムとして明示され、教員による授業を通じた職業理解が実施されたことの意義は小さくない。いわゆる伝統的教科の枠組みにおいて進路指導が行われたわけではないが、「職業発見」のような職業理解に焦点化した体系的な時間は、教科を中心とする教育課程に組み込まれた進路に関わる要素を有機的に結びつける機能を有する。本章ではまず、「職業発見」の2つのプログラムDP3とDP6が進路指導、とりわけEAOにおいていかなる役割を果たしたか、教育課程基準と使用教材の分析を通じて検討したい。

第2に、2008年に中等教育全体(コレージュ、普通・技術リセ、職業リセ)を貫く移行支援プログラムとして設置された「職業と教育制度の発見行程」(PDMF:parcours de découverte des métiers et des formations)である。EAOの進化ともいえるPDMFは、「教育的概念」に依拠した進路指導の発展という観点からみて特記すべきいくつかの特徴をもっているが、その1つが進路指導と教科指導の関係性強化である。特にPDMF導入を契機に、いくつかの教科において、進路指導に向けた教材が開発されたことは注目されよう。この教材を分析することで、「学問の世界」と「職業の世界」を関連づけて生徒に理解させる実践原理の一端を提示することができる。

以上のように、2つの新たな制度に焦点を当て、進路指導と教科指導の融合に向けての胎動、および融合のメカニズムを明らかにするのが本章の目的である。その上で、学業と進路の融合という形での教育的進路指導の発展を、戦後から続く進路指導の展開過程の中に位置付けてみたい。そこから見えてきたのは、「誰が」、「どのような形」で生徒の進路形成を支援するのかという古くて新しい問題であった。

第1節 科目「職業発見」を通じた教育的進路指導

1. 「職業発見」導入に至るまでの経緯

(1)「職業発見」の概要

「職業発見」(DP)とは、「2004年7月2日の省令」¹によって、コレージュの第4学年(最終学年)で実施されることになった新設科目であり、「将来の進路選択に備えて職業世界(l'univers métiers)²をよりよく理解する」³ことを狙いとしている。実際には、「職業発見」は2種類のカリキュラムに分かれており、週3時間履修のDP3(l'option facultative de 3 heures hebdomadaires)と週6時間履修のDP6(le module de 6 heures hebdomadaires)が用意されている。

同省令によると、DP3は第4学年に所属するあらゆる生徒に対して開かれた自由選択科目であるが、全てのコレージュに設置されているわけではない⁴。DP3を設置するコレージュにおいては、生徒は第2現代語(外国語あるいは地域語)、古典(ギリシャ語あるいはラテン語)、DP3の3つの中から1つを選択することができる。2006年度現在、DP3を履修する生徒は67,000人おり、これは第4学年の生徒全体の10%に相当している⁵。

それに対してDP6は、学校からドロップアウトしつつある一部の学習困難な生徒に対して行われる教育であり、この点でDP3とは大きく異なるといえよう。この科目は、職業体験を通じて、学業を継続するように学習困難な生徒を動機付け、最終的には少なくとも第5水準の資格を取得できるコースに到達させることを目指している⁶。また、DP6は職業リセにおいてモジュール(module)⁷の形をとって行われるという特徴をもっており、実施にあたって該当するコレージュと職業リセの間で協定が結ばれる。したがって、DP3があくまで「科目」であるのに対して、DP6に関してはその科目を選択する生徒たちが「コース」を構成するのである。

(2)「職業発見」創設に到るまでの社会的背景

「職業発見」が実施されるまでの社会的背景とそれに伴う教育政策の動向を検討するにあたっては、互いに密接に関連する次の2つの大きな枠組みの中でこれを捉えていく必要がある。すなわち、1996年のEAOの導入と、1980年代以降に起こってきた「知」の在り方の問い直しである。

既に指摘したように、EAOの学習領域は、すべての教育活動(特に教科)において習得される領域と、EAOに固有のアプローチを通して習得される領域に分かれている。しかし、国民教育省の通達には後者が具体的に何のことを指しているかは明示されていない。このことは、EAOの存在を曖昧なものにし、その理念の実現を妨げてしまっていたと考えられる。「固有領域」のための年間時間がようやくカリキュラム上に設置されたのは2004年、すなわち「職業発見」の創設である。

国民教育省は、「『職業発見』による職業世界への最初のアプローチは、EAOへと結びつくものである」としており、「職業発見」をEAOの核となる「固有領域」として位置づけている⁸。この領域には3つの目標が設定されているが、「職業発見」は特に「社会的・経済的環境と職業に対する表象の理解」を達成することで、EAOに貢献することを重視していると考えられる⁹。実際、2005年4月に制定された「学校の未来のための基本計画法」(教育基

本法)の付属報告書でも、「進路指導」の部分において、「職業発見」によって生徒は「多様な職種、それらの組織、それらの職種が必要とする能力、それらの職種が提供する就職口、そこへ至るための教育、これらの紹介を通して、進路の個人プロジェクトを入念に準備することができる」¹⁰と述べられており、「職業発見」に生徒の進路形成の役割が期待されているのである。

しかし、「職業発見」が EAO の一領域を構成しているとはいえ、それを進路指導の枠組みの中だけで捉えることは正しい理解とはいえない。コレッジへの「職業発見」の導入には、1980年代から起こってきた「知」の再編・再構築という社会的潮流が深く関係している。高度科学技術の進歩、産業構造の変化、あるいはグローバル化の進展といった社会の急激な変革に伴って、デカルト的な単一かつ確実な思考基盤からではなく、不確実で複合的な事柄を複合的・複雑的に思考していく思考のテクニックが重視されるようになったのである¹¹。したがって、学校教育においては従来の細分化された科学的な知識の伝達(instruction)ではなく、不確定な社会を生き抜くための複合的な知識の教育(éducation)が求められるようになった¹²。

この風潮は、「コンピテンシー」(compétence)という多義的な概念の登場と無関係ではない。ロペ(François Ropé)によると、ちょうどこの頃から「キャパシティー」(capacité)や「適性」(aptitude)といった言葉に代わって、「コンピテンシー」という言葉が広く用いられるようになったという¹³。「キャパシティー」や「適性」は、経済や労働や教育といった多様な領域においてそれぞれ独立して用いられており、各領域を分断されたものとして捉えている。

それに対して「コンピテンシー」は、成果と効率という2点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。複雑かつ曖昧な社会の中を生きていくためには、場所や時間に限定されることなく、人生のいかなる地点においても有効性を発揮するコンピテンシーこそが必要とされるといえよう。したがって、後述するように「職業発見」も不明瞭な職業社会を生き抜くためのコンピテンシーを習得することを目標としている。

ところで注目すべき点は、このような「知」の在り方をめぐる議論が、コレッジにおいては教科の枠組みの限界とそれに伴うカリキュラムの再編という形で顕在化したことであろう。1989年には、国民教育省の設置した教育内容検討委員会が改革のための7つの諸原則を定めており、そこでは教科カリキュラムの土台を維持しつつも、その枠組みを分類・再編成し、さらに「各教科の相互関連性を強化するために、異なった専門分野に属する教員たちが共同で行う教科横断的な教育を促進する」¹⁴ことが要求されている。この提言に沿う形で、1995年の学習指導要領(programme)の改訂時に設置されたのが「特設領域」(dispositif)という科目の領域である。学習の出発点と到達点が定められ、知識へアクセスするルートがあらかじめ示されている「教科」に対して、「特設領域」は到達点のみが定められており、そこへ向かうための多様な出発点やルートが準備されている。

しかし、この特設領域はその枠組が不安定であり、しばしば類似した科目や単元の廃止、新設、再設置が繰り返された。実際、「職業発見」も特設領域に含まれる科目の変形によって生じたものであり¹⁵、コレッジ第4学年の選択科目「テクノロジー」(technologie)がDP3へと変形した¹⁶。また、「テクノロジー第3学年・第4学年」、および職業前準備学級(CPPN)

などの「交互補習領域」(les dispositifs de remédiation par alternance)が 2001 年に「職業準備コース第 4 学年」(PVP: les 3e préparatoire à la voie professionnelle)へと変わり、それがさらに DP6 へと変形したのである。したがって、DP3 は普通教育の中の選択科目の系統、DP6 は職業教育の系統から生まれたものであり、両者の起源は全く異なっている。

それでは、なぜこのような変化が起こったのであろうか。その理由は、テクノロジーや PVP は特設領域の中にありながら、進路指導との関係が明確にされていなかったことにあると考えられる。これらの科目あるいはコースを EAO の一環として新たな目的・目標を備えた教育活動として位置づけるとき、DP3 あるいは DP6 として再設置する必要があったのである。克蘭ダルらによれば、以下のような特設領域の特色は、「職業発見」を実施するのに適している¹⁷。

- ① 教員によって決定された枠組みの中で授業が行われるにも関わらず、個人的な活動が行われ、各生徒に対する固有の関わりが重視される。
- ② 学際的なシェーマの中に位置づけることによって、生徒たちの活動に特色を与え、それをより自律的なものへと発展させる。
- ③ 各生徒のプロジェクトに基づいた教育を行うのに適した集団組織の中で授業を行うことで、生徒を個性化し、各生徒に固有の進路を実現させる。

以上のようにして 2004 年に導入された「職業発見」は、2005 年 9 月から学校現場で実施されている。以下では、DP3 と DP6 それぞれのカリキュラムについて検討した上で、両者を比較し、その特質や役割の相違点を示したい。

2. DP3 のカリキュラム—一般教養の拡大と補完—

本項では、DP3 の実施要領である「2005 年 2 月 14 日の省令」¹⁸と、同省令の趣旨を学校現場に徹底させるために教員向けに作成されたハンドブック¹⁹をもとに、国民教育省の規定した DP3 のカリキュラムの特色を明らかにする。

DP3 は、職業世界へのアプローチを通して「コレージュの生徒の一般教養(la culture générale)を拡大し、補完する」²⁰ことを主たる目的としている。すなわち、アカデミックな教科によって習得した多様な一般教養を、DP3 において現実の労働社会や職業社会と結びつけることによって、生徒に実際に進路選択や職業世界において有効なコンピテンシーを習得させるのである。同省令によると、これは「EAO に貢献するものであり、生徒が適切なときに見識ある進路選択を行うことを可能にする」²¹という。具体的には、表 4-1 に示されたコンピテンシーを習得することが目標とされる。これらのコンピテンシーは、「職種と職業活動」、「組織」、「教育の場所と方法」という 3 つの軸(A~C)を中心にして構造化されている。しかし、生徒はこの 3 つの軸をそれぞれ独立して習得するのではなく、DP3 における全ての活動を通して同時に習得していくことになっている。一方、これらは目標の軸であると同時に、教科教育によって習得される一般教養を集約し、結び付けるときの軸としても機能する。

そして、これらのコンピテンシーを習得するための 1 年間の活動は、次のような 3 つの段階的なアプローチのもとで展開される²²。

1. 「発見」(découverte)の段階

主に情報と資料の探求が行われる。マルチメディアや国立教育・職業情報局

(ONISEP:Office national d'information sur les enseignements et les professions)などの公的機関を利用して進路情報を収集したり、リセや職場を訪問したりする。

II. 「深化」(approfondissement)の段階

主に少数グループに分かれて多様な資料の制作が行われる。職場訪問や学校訪問のルポルタージュを作成したり、新聞を用いて学校をとりまく経済・社会問題に関する資料を作成したりする。

III. 「フィードバックと共有」(restitution et mise en commun)の段階

主に生徒が互いにコミュニケーションすることを通して、多様な経験や発見をクラス全体で共有していく。作成した資料のプレゼンテーションや体験活動の報告会などが実施される。

とりわけ注目すべき点は、第3の段階であろう。現代の職業社会が非常に幅広く、またその構造も複雑であることを考えると、それらを生徒1人で把握するには限界がある。しかし、クラスの生徒がまとまって集団として活動し、経験や知識を共有することで、この限界を超越することができる。また、生徒同士が欠けているコンピテンシーを補い合うことにつながるという利点もある。

以上の三段階を経ることで、生徒は従来の教科領域とは異なる「職業」という新領域を、あくまで自分の主体的な経験に基づいて内面化することができるのである。ただし、そのためには各段階において実施される活動が、全体として繋がり合った1つの「シークエンス」(連続する時間)を構成しなければならない。したがって、DP3は1時間の活動を週3回行うのではなく、3時間連続であるいは少なくとも2時間連続で行い、各活動の連続性を高める必要があるという。1年間の連続したシークエンスの形をなすことによって、DP3

表 4-1 DP3 において目標とされるコンピテンシー

A 職種と職業活動の発見
A-1 職業を提示し、その任務、活動、使用されるツールについて把握する。
A-2 職業環境(中小企業、芸術家、大企業、公務員など)に応じた職人的技能の行使の条件を識別する。
A-3 発見した職業を、活動のタイプ(財とサービスの生産)によって分類する。
A-4 技術の進歩と、職業活動の進展の関係を示す事例を探求する。
B 組織の発見
B-1 特定の地方の実例を通して、多様な組織(企業、公共サービス、団体)を見つけ出す。
B-2 サービス活動と生産活動との間の関係性を把握する。
B-3 財あるいはサービスを生産する組織における当事者の役割を理解する。
B-4 職業活動における男性と女性の地位を明らかにし、それらを分析する。
C 教育の場所と方法の発見
C-1 主な教育の場所と教育コースを発見する。
C-2 主な免許状、職業資格へとアクセスすることができるコース(入門教育、継続教育など)を把握する。
C-3 職業、教育、雇用に関係する公共組織(CIO、ONISEP、ミッション・ローカルなど)についてよく知る。
C-4 職歴と教育課程(履修コース)を関係づける。

出典 : DP3 に関する「2005年2月14日の省令」をもとに、筆者作成。

は週 3 時間という時間的制約を乗り越え、複雑かつ多様な職業社会に対する網羅的なアプローチを展開することができるのである。

こうした DP3 の活動を担当するのは、少なくとも 2 人以上(最大 3 人)の教員から構成される学際的な「学習指導チーム」(équipe pédagogique)である^{2 3}。なぜ、教員個人ではなくチームによる指導体制がとられているのであろうか。その理由は 2 つ考えられる。まず、教科とは違って、DP3 は教育の内容や方法が多岐にわたっており、指導する側にも多様性が求められる。実際、教員以外に進路指導心理相談員(COP:conseiller d'orientation psychologue)をはじめとする教育チーム(équipe éducative)^{2 4}のメンバーも、状況に応じて DP3 へ参加することが認められている。また、DP3 には教科に比べて授業外の業務も多く、それらを効率良く進めるためにも、教員は複数が望ましいのである。例えば、経営者団体である「フランス企業運動」(Mouvement des entreprises de France)などの外部パートナーとコンタクトをとり、企業訪問などの校外活動を組織するのは学習指導チームの任務である。

また、生徒に対しては、次のような 3 種類の評価が実施されることになっている^{2 5}。

① 局所的に行われる形成的評価(une évaluation ponctuelle formative)

1 年を複数の評価期間に区分して各期間で評価を行い、教員は生徒の進捗状況を確認し、それを今後の指導に生かしていく。

② 生徒が習得したコンピテンシーの評価

各期間において生徒がいかなるコンピテンシーを習得し、それをどの程度実際に活用することができるかが評価される。

③ 総括的評価(une évaluation sommative)

DP3 の目標と照らし合わせ、最終的にどの目標を達成できたかをチェックする。その場合、教員による評価のみならず、生徒の自己評価も重視される。

このような複数の評価を組み合わせることによって、生徒は 3 つの異なるレベルにおいて自分の現状と課題を把握し、その後の改善につなげていくことができると考えられる。なお、これらの評価は、DP3 の目標に基づいて各生徒の制作物を分析することによって決定されるが、さらに担当教員は制作物を返却する際に生徒とコミュニケーションをとり、習得したコンピテンシーをどの程度実際に用いることができるかをチェックする。最終的な結果は、その他の自由選択科目と同様に前期中等教育修了証書(DNB: diplôme national du brevet)の取得試験に反映されることになっている。

3. 活動ノートからみる DP3 の実践原理

次に、Delagrave 社から発行されている DP3 の活動ノート(cahier d'activités)^{2 6}の内容を分析することを通して、DP3 の実践原理を明らかにする(図 4-1)。この書き込み式のノートは、省令に規定された DP3 の目標の達成を援助するために作成されたものであり、「職業」、「職業をとりまく経済的・社会的環境」、「職業に到達するまでの教育コース」という 3 つのテーマに含まれる多様な構成要素を万遍なく学習することができる内容になっている。

(1) DP3 のカリキュラムにみる活動ノートの構成

まず、前項で考察した DP3 のカリキュラムが、活動ノートにはどのように反映されているか確認してみよう。このノートには、合計 33 のシーケンスからなる 4 つの活動が提示



図 4-1 週 3 時間の「職業発見」(DP3)の教材

されている。表 4-2 はこれらの活動やシークエンスが、①表 4-1 で示した DP3 の目標(A-1～C-4)のどれを重視しているか、②前項で示した DP3 のアプローチの方法(I～Ⅲ)のどれを重視しているか、③必修教科との関連が明記されているかどうかを示したものである。この表からは、次のようなことが読み取れる。

第 1 に DP3 の教育目標に注目してみると、表 4-1 で示された目標は活動全体に分散されており、そのすべてが反映されている。ただし、各目標をシークエンスごとに独立して達成していくのではなく、多様なシークエンスにおいて多様なコンピテンシーを習得していくことで、目標のすべてが網羅されることになっている。一方で、その構成にはある傾向がみられる。前半の活動では「A 職種と職業活動の発見」あるいは「B 組織の発見」が中心に据えられており、特に 2 つ同時に展開されるシークエンスが多い。目標における 3 つの軸の中でも特に関連の深いテーマである両者を結びつけることは、学習の効果を高めると考えられる。そして、後半の活動では、その重心は「C 教育の場所と方法の発見」に移される。すなわち、生徒は習得した知識を次第に自分の進路指導へと結び付け、とりわけコレージュ卒業後の自ら進路を意識して教育制度を理解していくのである。

第 2 に、アプローチの方法に注目してみると、「I 発見」「II 深化」「III フィードバックと共有」という 3 つの段階によって 1 つの活動が構成されており、これらの活動が繰り返し行われることで、DP3 全体が形成されている。このようなプロセスを経ることでそれぞれのシークエンス、さらには個々の活動が密接に結びついて相乗効果を発揮し、DP3 の教育の質を高めると考えられる。ただし、職業と教育という広大な領域を扱っているため、まずはそれらについて「知る」ことが重要であり、ゆえに 3 つの段階の中でも「I 発見」には特に多くの時間が割かれている。

第 3 に、必修教科との関連に注目すると、活動ノートには、12 のシークエンスが他教科と直接的に連携しながら行われると明示されている。このように、DP3 は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関連づけていき、生徒の職業的発達を促進する時間なのである。表 4-3 は、各シークエンスがどの教科と関連あるのか詳しく示したものである。とりわけ多くのシークエンスと結びつけられている「フラ

表4-2 DP3の各活動における教育目標、アプローチの方法、必修教科との関連

種類	活動の内容	①教育目標	②アプローチ	③教科
活動1	経済・社会・文化雑誌の創作	A / B		
シーケンス1	地方の職業組織	A-3 / B-1	I	
シーケンス2	地方の経済組織	A-3 / B-1	I	
シーケンス3	企業の構造	B-2/B-3	I	
シーケンス4	企業における科学技術の進歩の影響	A-4	I	○
シーケンス5	企業の役割	A-1/B-2/B-3	I	
シーケンス6	企業の歴史	B-1/B-2/B-3	I	○
シーケンス7	企業環境	A-1/A-2/B-1	I	○
シーケンス8	雇用の特徴	A-1/A-2	I / II	
シーケンス9	企業を象徴する組織	A-3 / B-1	I	
シーケンス10	企業訪問	A / B	I / II	
シーケンス11	雑誌の編集	A / B	II / III	○
活動2	宣伝用パンフレットとポスターの創作	B		
シーケンス1	水と、水に関連する職業分野	B-1/B-2/B-3	I	○
シーケンス2	家屋と、家屋に関連する職業分野	B-1/B-2/B-3	I	
シーケンス3	役所と役所での仕事	B-1/B-2/B-3	I	○
シーケンス4	商品の製作と、製作に関わっている職種	B-1/B-2/B-3	I	○
シーケンス5	パンフレットとポスターの製作	B-1/B-2/B-3/B-4	II / III	○
活動3	発表のためのマルチメディア媒体の創作	A		
シーケンス1	職人的技能、仕事、職業活動とは？	A-1/A-2	I	
シーケンス2	横断的な職人的技能	A-1/A-2	I	
シーケンス3	職種の変遷	A-1/A-2/A-4	I	
シーケンス4	職種を定めている規則	A-2/A-3	I	
シーケンス5	到達するのが難しい稀な職種	A-1/A-2	I	○
シーケンス6	職場における研修	A / B	I / II	
シーケンス7	発表	A / B	II / III	
活動4	ラウンドテーブルの推進	C		
シーケンス1	職業の選択	C-1/C-2	I	○
シーケンス2	選択した職業に関する表象と実像	A-1/A-4	II	
シーケンス3	職業資格と国家免許状の水準	C-1/C-2	I	
シーケンス4	職業コース	C-2/C-4	I	
シーケンス5	職業訓練	C-2/C-4	I	
シーケンス6	情報源	C-3	I	○
シーケンス7	ラウンドテーブルの推進	C-1/C-2/C-3/C-4	II / III	○
活動5	職業についてのゲームの作成	A / B / C		
シーケンス1	評価	A / B / C	II / III	
シーケンス2	ゲーム	A / B / C	II	
シーケンス3	ゲームの実施	A / B / C	III	

表4-3 必修教科とDP3のシーケンスの関連

関連する教科	シーケンスの種類※	関連する教科	シーケンスの種類
フランス語	1-4 / 1-11 / 2-3 / 2-5 / 3-5 / 4-7.	数学	4-6.
地球生命科学	1-4 / 1-6 / 1-7 / 2-1 / 3-5.	造形美術	2-5.
テクノロジー	1-4 / 1-6 / 1-7 / 2-4 / 2-5 / 4-1 / 4-6.	スポーツ・体育	3-5.
地理歴史	1-6 / 1-7 / 2-1 / 2-3.		

※ 活動1のシーケンス4を、「1-4」と表記する。各シーケンスの内容に関しては表4-2を参照のこと。

表4-2、表4-3の出典：Michel Bonte, René Bourgeois, Yvan Demangel, *Découverte professionnelle option 3 heures cahier d'activités*, Delagrave, 2006を参考に筆者作成。

ンス語」(le français)、「テクノロジー」(la technologie)、「地球生命科学」(les sciences de la vie et de la terre)の3つに関して、DP3との関係を具体的に検討してみたい²⁷。

まず「フランス語」は、言語・文化の領域において基本的な知識を習得し、自分を表現する力や物事を判断する力を身に付けることを目標としている。こうした判断力や表現力というのは、DP3の履修にあたって必要不可欠な条件を成す一方で、DP3の活動の3つの段階を経ることでより補強されていくと考えられる。また、「テクノロジー」は経済・職業社会に関する、「地球生命科学」は自然・社会環境に関する知識や技能を習得することを目標としているが、DP3はこれらの必修科目において習得したコンピテンシーに「具体的な応用領域」(champ d'application concret)を与える。すなわちDP3では、学校教育の枠組みの中で得たコンピテンシーを、生徒が将来生活する現実世界の中で実際に活用していくことを通して、それをより実用的なものに変えていくのである。

(2) コンテキストに位置づけられた5つの活動

以上のことをふまえて、さらに活動ノートに示された5つの活動に目を向けてみよう。各活動の内容と役割は以下のようにまとめられる²⁸。

活動1：経済・社会・文化雑誌の創作

地方の経済についての情報を掲載した雑誌を作成してほしいという商工会議所の注文を受けて、雑誌の編集に取り組む。この段階では、活動を通して生徒が自分の興味や職業に対するイメージを知ることが重要である。

活動2：宣伝用パンフレットとポスターの製作

公衆に対する販売促進のキャンペーンを始めてほしいという領事館の注文を受けて、特定の職業を紹介する宣伝のための資料を作成する。ここでは、生徒たちはそれぞれ職業を選択し、実例に基づいた具体的な情報の収集を行う。

活動3：発表のためのマルチメディア媒体の創作

「職業」というテーマにおいて、視聴覚媒体を用いた講演会の準備をしてほしいという注文を受けて、音声付のスライドを作成する。この活動では、情報収集の手段として主にONISEPなどのウェブサイトが利用される。

活動4：ラウンドテーブルの推進

コレージュ第4学年の生徒を対象にした、職業コースを紹介するイベントを企画してほしいという注文を受けて、ラウンドテーブルの準備を行う。この時間を利用して、生徒は未知の場所(リセや見習い訓練センターなど)を調査する。

活動5：職業についてのゲームの作成

DP6に導入されたゲームを用いた学習方法を実験的に利用したいという学校の注文を受けて、「職業」をテーマとしたボードゲームを作成する。これまでの活動を評価してまとめた上で、ゲーム作成という形でその成果を残す。

各活動に共通しているのは、どの活動も生徒が情報のデザインを仕事とする企業の一員として、顧客からの様々な注文に応じていくという架空の状況設定＝コンテキスト(un

contexte)において展開されているということである。この方法は、第1項で指摘した知の再編・再構築の方向性と重なるところがあるといえよう。例えば、「知の複合化」の代表的論者であり、1998年のリセ改革に携わったモラン(Edgar Morin)は、すべての情報と知識をその総体と文脈の中に位置づけていく訓練こそ、学校教育の究極の目的であるとしている²⁹。DP3においても、専門化され分断化された知識を与えるのではなく、それらを文脈に関連づけることで、実際に活用できる生きたコンピテンシーを習得させることができると考えられる。ゆえに、すべての活動に「学校世界と職業世界を結び付けることによって、若者がより見識のある方法で徐々に自分の教育プロジェクトを構築できるようなコンテキスト」³⁰が用意されているのである。

他方で、「職業」というテーマは、教科教育による一般教養の習得に取り組んできた生徒にとってはある意味特異なものであり、それを受け入れることは多少なりとも困難を伴う³¹。この課題を克服するため、生徒がスムーズに職業社会へとアプローチするための工夫がいくつも見受けられる。例えば、「活動5」を除く全てのシーケンスに、「不可解な言葉」(le mot mystère)というコーナーが設けられており、そこでは労働社会の専門用語や各職業分野の業界用語の学習が行われることになっている。また、各シーケンスに関連する他教科が明示されたり、職業に関する情報を掲載するウェブサイトが数多く紹介されたりしているのも、こうした工夫の1つであろう。

4. DP6のカリキュラム—学習に対する動機付け—

次にDP6のカリキュラムについて、その実施要領であるDP6に関する「2005年2月14日の省令」³²と、教員向けに作成されたハンドブック³³を手がかりに考察し、その特色を明らかにする。

学業不振に陥っている生徒に対して実施されるDP6の目的は、職業や教育コースについて理解させることによって「生徒が進路の個人プロジェクトを作成し、学習することの意義を再び見出せるように援助する」³⁴ことである。そして最終的には、生徒が個人プロジェクトに従って学業を継続し、少なくとも第5水準の資格を与えるコースへアクセスできるようにすることを目指している。

この目的を達成するために、表4-4に示されたコンピテンシーを習得することが目標とされる。これらは、横断的なコンピテンシーとDPに固有のコンピテンシーという2つの領域に分類され、両者が交差している。前者は3つのカテゴリーに分けられているが、それらは職業生活も含めた集団での社会生活において普遍的に必要とされる能力である。また後者は4つの軸(A~D)を中心にして構造化されており、DP3と同様の3つの軸(A~C)に加えて、さらに「D 財とサービスの生産への参加」という軸が追加されている。したがって、DP6においては職業社会を教室の中で知識として理解するだけでなく、実際に職場で生産活動を行い、労働を疑似体験することが特に重視されているといえよう。

また、特定の生徒の特別な期待に応える教育活動であるDP6は、原則的として共同ではなく、各生徒の個人プロジェクトに沿って個別的に実施されるが、それは次のような4つの活動に分類される³⁵。

a. 第2次産業と第3次産業という2つの職業社会の領域で実施される活動

将来、生徒自身が参加する可能性が高い2つの職業社会の現状を把握し、そこで必

要とされる職業上のツールやリソース、企業の果たしている役割について理解する。

b. 肯定的な進路を構築する活動

COP の介入のもと、生徒がこれまでに得た情報や自分の学習成果、および自分自身の能力や興味・関心を総括し、積極的に個人プロジェクトの構築に参加する。

c. 発見の活動

多くの企業で研修を行うこと、イベント等で社会人と積極的に交流すること、また多様な学校を訪問することを通じて、職業や教育コースに関する情報を入手し、進路に関するアドバイスを受ける。

d. 情報の共有と情報の総括

生徒同士が交流することによって多様な経験や発見を共有する。また、そこで得られた知見をもとに進路選択を行い、「希望進路申告書」(des fiches de vœux)の作成に取り組む。

これらのアプローチは段階的ではなく、同時に進行していくものである。その過程を通して、学校生活に対して興味が抱けない生徒に、学校外の現実社会を経験させる(a・c)。

表 4-4 DP6 において目標とされるコンピテンシー

[横断的なコンピテンシー]
情報を得て分析する。
①情報と相談に関するリソース(年報やフローチャートなど)を発見する。 ②情報(電子通信システムなどにおける)の妥当性、信頼性、現実性に関する複数の基準を活用する。 ③計画的に行動し、探求、質問、面談、アンケート調査を展開する。
伝達し、組織し、決定する。
①自己紹介することや、時間を守ることができる。また、収集したデータを整理し、適切に報告できる。 ②進路の選択を行い、その選択の根拠を示す。
実行し、チェックし、評価する。
①組織的な束縛を考慮に入れた上で、指示通りに動く。活動の方法を理解し、構築し、活用する。 ②情報ネットワークを利用する。また、セキュリティーに関する複数の簡単な規則を応用する。 ③役割の実現に応じて、自分自身を位置付ける。そして、成功の価値を高め、成功の妨げとなる困難を提示し、その困難を克服するための解決方法を検討する。 ④チェックと評価を総括し、その結果を重視する。
[固有のコンピテンシー] ※
D 職業リセあるいは企業において、財とサービスの生産へ参加する。
①職業活動に対する主な社会的束縛と社会的要求を明らかにする。 ②チームで活動できる。 ③生産の手続を尊重し、生産過程の中にある複数のステップを設定する。 ④労働の質に対するチェックのための複数の手続きを重視する。 ⑤労働ポストの編成に関する複数の規則を活用する。

※ A～C の軸に関しては、DP3 と類似しているため(表 4-1 参照)、割愛する。

出典：DP6 に関する「2005 年 2 月 14 日の省令」をもとに筆者作成。

こうした活動は、教科領域において学ぶ知識が職業世界においても有用であるという事実を再認識させることにつながり、生徒の学習意欲を促進させると考えられる。その一方で、生徒に自分のもつ可能性というものを肯定的に理解させ、新しいことに積極的に向かっていくチャレンジ精神を習得させる(b)。その上で、第4学年終了後に決定しなければならない進路選択の重要性を認識させ、個人プロジェクト構築へと生徒を動機付け、最終的には進路の決断へと導いていくことになっている(d)。

DP6の活動を担当するのは、DP3と同じく複数教科の教員が構成する学習指導チームである。しかし、個人活動を基本とするDP6においては、教員と生徒との1対1の関係が重要であり、生徒の信頼を獲得するためにも、1人の教員が担当する生徒の数を限定する必要がある。そのために、モジュールによる少人数制、および生徒2~3人に対して教員1人がつくチューター制が導入されている³⁶。また、DP3では教育チームの参加が幅広く認められているのに対して、DP6ではCOPを除いて教育チームの介入は認められてない。これは、学校生活に適応できていない生徒に対して多くの介入者が多量の情報を与えることは、彼らの混乱を招く危険性があると判断されるためである。

各教員は、定期的に生徒個人の状況を総括し、生徒の要望を考慮しながら弾力的に活動を展開していくことになっている。その任務は、DP6の授業実施に加えて、地域の多様なパートナーとコンタクトをとり、企業研修や学校訪問の受け入れ先を確保することなど多岐にわたる。特に校外における体験型の活動が大部分を占めるDP6では、外部とのパートナーシップが重視されている。代表的なパートナーとしては、「労働・社会関係・連帯省」(Ministère du Travail, des Relations sociales et de la Solidarité)や、「フランス企業運動」などの労働・職業団体があげられる。

また、生徒に対しては、1年をいくつかの評価期間に区分した上で、各期間の評価を積み重ねていく継続的な検査(contrôle continu)が実施されることになっている³⁷。最終的には、表4-4に示したDP6の目標と照らし合わせ、どの目標を達成できたかチェックがなされる。この評価はDP3と同様に、主に生徒の制作物によって行われるが、さらに各学習活動における生徒の関わりも考慮され、生徒の熱心さ、好奇心、自発性、関わり合い、自律性、協調性なども評価対象となる。企業研修などの学校外活動に関しては、受け入れ先の担当者によって活動の追跡調査記録(un livret suivi)が作成され、その後の活動に生かされる。なお、このDP6の評価結果も前期中等教育修了証書の取得試験に反映される。

その一方で、DP6の取り組みが期待通りの成果をあげたかどうかも評価される。とりわけ、年度末には視学団(les corps d'inspection)が学習指導チームの活動を視察し、その結果に従って次年度の計画を改善していくことになる。

5. 進路指導の観点からみたDP3とDP6の差異

それでは、DP3とDP6のカリキュラム内容を踏まえて、改めて両者を比較・分析してみたい。フランスでは既に、カシャン高等師範学校の克蘭ダル(Alain Crindal)と国立労働・職業研究所のウブリエ-ボナ(Régis Ouvrier-Bonnaz)がこれらの実施要領の比較を試みている³⁸。本項では、この先行研究も参考にして、進路指導としてのDP3とDP6の相違点を明らかにするとともに、さらにEAOの枠組みの中で両者がそれぞれいかなる機能を果たすの

かという点にまで踏み込んで検討を進める。

(1) カリキュラムの特質の比較

DP3 と DP6 のカリキュラム上の特質について比較してみると(表 4-5)、同じ「職業発見」でも両者に共通する点は少なく、大部分において明確な差異が確認される。その中でも、まず注目すべきは目的の違いであろう。DP3 は、教科において習得される一般教養を拡大することで生徒の進路選択能力を育成することを目的にしている。他方で DP6 の目的は、生徒に職業世界を経験させることによって学習への動機付けを行い、彼らに職業資格が取得できるコースへの進学を決断させることにある。したがって、DP3 が EAO の一部、すなわち「固有の領域」のみを構成するのに対して、DP6 は履修する生徒にとって、実質的には EAO そのものであるといっても過言ではなからう。

このような目的の違いが、その他のカリキュラムの差異にも大きな影響を与えている。例えば、授業方針について比較してみる。「プロジェクトによるアプローチ」(démarche de projet)を行う DP3 では、生徒の個人プロジェクトを職業世界へアプローチする方法の1つとして用いるが、原則としてクラスの生徒が共同で目標とされるコンピテンシーを習得する。それに対して、「プロジェクト学習」(pédagogie de projet)を行う DP6 では、各生徒が進路の個人プロジェクトを作成しながら、そのプロジェクトに従って個別的にコンピテンシーを習得していくのである。さらに活動内容に目を向けてみると、DP3 では情報を探求して資料を作成すること、また入手した情報を発表して共有することが活動の中心である。したがって、あくまで普通教育の範疇において職業を「知ること」(connaître)に重点が置かれているといえよう。比するに、DP6 では「実際に行動すること」(réalisations)を重視して活動が展開される。その中心は財やサービスを「生産すること」(production)に向けられており、近い将来実際に働くことを想定した実務的活動になっている。それは見習い訓練に近いものであり、DP6 は形式的には普通教育の枠の中にありながら、職業教育的要素を多分に含んでいると考えられる。

以上が DP3 と DP6 の主な差異であるが、克蘭ダルらも指摘しているように、これらのすべてが現実の実践に反映されているわけではない³⁹。例えば、対象とする生徒に関して

表4-5 DP3とDP6の特質の比較

	DP3	DP6
名称	選択科目、3時間、グループ	モジュール、6時間、クラス
生徒	すべての生徒	不適応を示す生徒
担当者	教員チーム、COP、CPE、資料専門員	教員チーム、チューター教員、COP
設置場所	コレージュ	職業リセ
目的	一般教養を補って完全に	学習することの意義を把握する
教育方法	共同で、段階的に	個別化されている
授業方針	プロジェクトによるアプローチ	プロジェクト学習
内容	職種と職業活動、組織、教育	実際に行動すること、多様な場所とパートナー
活動	アンケート調査と見学、展示、関係書類の作成、プレゼンテーションの実施	財とサービスの生産、進路の構築、発見とフィードバック
評価	ノート、制作物、進路への関わり	継続的な検査、制作物、実行、関わり合い、熱心さ、自律性、協調性

出典：Alain Crindal, Régis Ouvrier-Bonnaz, *La découverte professionnelle*, 2006, p.25.

は、本来 DP3 は「すべての生徒」、DP6 は学習困難な「不適応を示す生徒」と明確に区別されているはずである。しかし、実際には DP3 のみしか設置していない学校も多く、両者は混合されることも多いという。

また目的についても、次の 2 つの理由から現実に区別することは困難であるとされる。1 つ目は、「職業に関することはすべて学習困難への解決法を提示する」という考えが広く浸透していることである。この見解は、職業世界について学ぶことを学業不振の生徒に対してのみ有用な活動として捉えており、DP3 と DP6 の違いが意識されていない。2 つ目は、職業的教養を一般教養と断絶したものとして捉え、DP3 の学習領域を過小評価する教員がいることである。教科等で習得する一般教養とは結びつかない、職業に関する専門的教養のみを学ぶ科目として DP3 を考えることは、その目的を無視してしまうことに等しい。

(2) 進路指導としての役割の比較

さらに DP3 と DP6 が進路指導、とりわけ EAO において果たす役割について考えてみたい。克蘭ダルらは、DP の役割を分析するにあたり、ロス(Alistair Ross)の論考を参考に行っている。ロスは、20 世紀イングランドの伝統的なカリキュラム論を、その中核を構成する要素に注目して次の 3 つの分類している⁴⁰。

- ① 内容主導型(content-driven)：科目をベースにしており、アカデミックであることを重視する。
- ② 目的主導型(objectives-driven)：職業的な実用性、社会的な有用性を重視する。
- ③ プロセス主導型(process-driven)：生徒個人の段階的発達を重視する。

ロスによれば、これらの分類は実際のカリキュラムを分析するときの軸(①～③)としても用いることができ、どの軸に重点を置いているか考察することで、そのカリキュラムの教育上の役割を明らかにすることができるという⁴¹。克蘭ダルらは、このロスの考案した 3 つの軸を DP と関係付け、具体的な 3 つの役割を示している⁴²。第 1 の軸(①)は、従来の一般教養とは異なる DP に固有の教養を生徒に受け入れさせ、理解させることにつながり、そこでは「受容」(acculturation)という役割が見出せる。第 2 の軸(②)は、DP が目指している社会的成果、すなわち結果として生徒がどのような教育コースあるいは職業に進むのかということに対応しており、そこでは生徒を特定の進路に導くという意味での「方向付け」(orientation)の役割が見出せる。第 3 の軸(③)は、生徒の潜在的発達の可能性に目をむけ、生徒を学習に対して再び動機付けることであり、そこでは「矯正」(remédiation)という役割が見出せる。このように、DP の役割は「受容」、「方向付け」、「矯正」の 3 つに分類できるが、**図 4-2**に示されるようにどの役割に重点を置くかのバランスは DP3 と DP6 で大きく異なっている⁴³。

まず DP3 に関しては、それぞれの役割への重点の置き方に偏りがみられる。第 1 に「受容」は、3 つの役割の中で最も重視される。教科教育による一般教養の習得に取り組んできた生徒にとって、DP3 の学習内容は異文化のようなものであり、その「受容」は大きな課題である。とりわけ、DP3 がその他の選択科目と競合関係にあり、履修する生徒が第 2 現代語や古典といった科目を犠牲にしなければならないことを考えると、一定の履修率を確保するためには、生徒の「受容」の促進が不可欠であろう。実際、第 2 現代語や古典はアカデミックな内容を備えていると同時に、履修者が進学において有利であるという「社会的有用

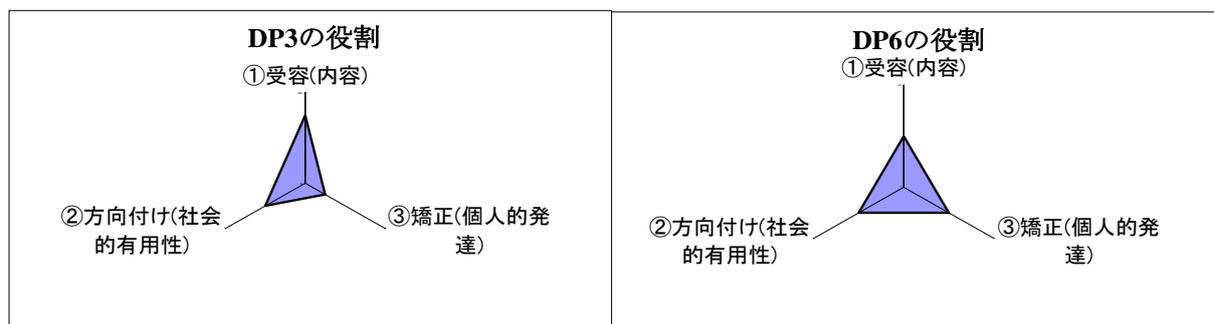


図 4-2 DP3 と DP6 の役割の比較

出典：Alain Crindal, Régis Ouvrier-Bonnaz, *La découverte professionnelle*, 2006, p.28.

性」を備えている。したがって、DP3 はこれらに匹敵するような充実した内容(*contenus forts*)に基づいて構成される必要がある。第 2 に「方向付け」については、DP6 ほどの重要性はないと考えられる。決して近い将来に就職するわけではない生徒にとって、この科目は間接的に進路指導へと通じるものであっても、進路を選択するためのものではない。よって DP6 と異なり、DP3 では生徒は自らの個人プロジェクトを作成したり、自分が関心のある特定の職種や教育コースに限定して学習したりするわけではない。第 3 に「矯正」については、その重要性は他の 2 つに比べて相対的に低いとされる。なぜなら、DP3 は学業に関して何か特別な問題を抱えた生徒を対象にしているわけではなく、学習状況の改善は特に期待されていないからである。

それに対して、DP6 に関しては 3 つの役割がバランスよく均等に提示されている。すなわち、第 1 に「受容」については、DP3 と同じ理由で重視される。第 2 に「方向付け」という役割も欠かすことができないものであろう。DP6 を履修する生徒の多くは職業リセに進学し、第 5 水準の資格を取得した後、就職することが想定されている⁴⁴。そのため、生徒には比較的早期から就きたい職業を意識させ、必要な資格を取得できる進路へと「方向付け」していく必要がある。第 3 に「矯正」については、DP6 は学業不振の生徒のみを対象としているため、彼らの学習に対する意欲や姿勢の改善は急務である。

6. 「職業発見」の抱える現実的課題

第三共和政期、普通教育における職業社会の学習は教科指導を通して行われていたが⁴⁵、戦後に進路指導が「診断的概念」に傾く中で、その機能は次第に失われていった。「職業発見」はそれを固有の時間として復活させる試みであり、教科領域における「教育的概念」に依拠した進路指導の実践という点で重要な意味をもっている。その反面、「職業発見」はそれ特有の複雑な問題をいくつか抱えている。

まず指摘されるのが、DP3 と DP6 のカリキュラム上の違いが現実の実践に反映されていないことである。DP3 と DP6 の 2 種類があるにもかかわらず、「DP」という単一の名称で両者が一括され、成績の振るわない生徒の溜まり場としてみなされる場合も少なくない。さらに、DP3 と DP6 それぞれに、本来の理念の実現を阻む壁が存在する。

DP3 については、第 1 に 2006 年度で 10% という履修率の低さは問題であろう。2005 年

度に履修者数が 38,653 人、全体の 5%であったことを考えると⁴⁶、その割合・人数ともに 1 年間の間に倍増しているが、とても十分な水準とはいえない。その原因として、既に指摘したように、DP3 が選択科目であり、第 2 現代語や古典と競合関係にあることが挙げられる。特に、成績優秀な生徒は古典を選択することが多く、DP3 には成績不振の生徒が集まる傾向が強いのである。この問題は、『ルモンド教育版』でも論じられており、DP3 を「学習困難な若者たちのゲッター」あるいは「職業リセへ向けた島流しの控え室」にしないためにも、多様な生徒に DP3 を履修させ、クラスを不均質な状態にする必要があるという⁴⁷。また、履修率の低い理由はそれだけにととまらず、DP3 の導入と普及が各大学区の実行者の自発性に依存していることにもあるとされる⁴⁸。そのため、DP3 を設置するコレッジの数は地域によって大きく異なっており、例えばフランス中部にあるリムーザン地域圏では大部分のコレッジに DP3 が設置され、生徒の 6 分の 1 がこれを履修している。他方で、パリ西郊のイヴリーヌ県では、116 校あるコレッジのうちわずか 20 校しか設置されていないという。こうした地域における普及の度合いの格差も今後の課題の 1 つであると考えられる。その他、前述したように教員の理解不足という事実も深刻である。

DP6 に関しては、期待された通りの成果を発揮し、学力の底上げにつながっているとの報告もある。例えば、アミアンにあるコレッジ・セザール・フランク校(Collège César Franck)では、DP6 履修者の前期中等教育修了証書(DNB)の取得率が、1 年目 75%、2 年目 92%と上昇、全国平均を上回ったという⁴⁹。

しかし、他方でこうした生徒の多様性に応える取り組みが、中等教育における生徒の選別と教育制度の複線化に結びつくという逆説的現象が起こっていることも看過できない。通達の規定をみる限り、DP6 は決して生徒の進路を職業教育に限定してしまうものではない。しかし、ONISEP の文書には、DP6 は「見習い訓練へ進むことを計画する生徒」に対して提供されると明記されている⁵⁰。この定義は実態を反映したものであると思われるが、このとき DP6 の選択は「事前進路指導」(pré-orientation)として機能しているのである。すなわち、進路指導手続きによる正式な振り分けの前に、実質的な進路決定がなされている。

DP6 は一部の生徒をコレッジの同級生と引き離し、近隣(多くの場合同地区内)の職業リセに隔離するという点で、閉じられた 1 つの袋小路を構成する。事実、DP6 の履修者は在学した職業リセにそのまま進学するケースも多く、これは生徒の職業に関する将来よりも地理的要因を優先させており、進路指導プロジェクトの発展を妨げている⁵¹。このような状況を考慮すると、DP6 の導入は、戦前の複線型教育制度のように、学位や職業資格に基づいた社会階層の固定化・再生産を招いてしまう可能性もあるといえよう。

【註】

¹ Arrêté du 2-7-2004, *B.O.* no 28 du 11 juillet 2004, pp.1465-1466。

² *métier* という単語は、①社会によって決定され、認められ、容認された、生活手段を入手することが可能な労働の種類、②ある職業についての経験が付与する(肉体的あるいは知的な)技術の巧みさ(*habileté*)、など複数の意味をもつ(Paul Robert, *Le Grand Robert de la Langue Française*, deuxième édition, Le Robert, 1985, pp.415-418)。したがって本章では、文脈に応じて「職業」あるいは「職種」と訳し分け、とりわけ②の意味の場合には「職人的技

能」と表記する。

- ³ “découverte professionnelle en classe de 3e”, <http://www.education.gouv.fr/cid157/decouverte-professionnelle-en-classe-de-3e.html>(2007.6.2).
- ⁴ 例えば、パリ大学区では 2007 年度現在、111 校あるコレージュのうち 68 校が DP3 を設置している(ONISEP, *Le collège dans l'académie de Paris*, 2007, p.13)。
- ⁵ Julie Chupin, “Au collège, la vie professionnelle en option”, *Le monde de l'éducation*, no 358, 2007, p.33.
- ⁶ フランス政府は、教育を受けた年数に応じて職業資格を 5 段階に分類し、全国職業資格目録として発表している。最も低い第 5 資格水準以上の資格を取得した生徒の割合は、2006 年度で 92.4%である(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*, 2007, p.101 [以下 *Repères* とする])。したがって、何の資格も取らずに学校を離れる生徒は約 7%おり、これを解消するのが DP6 の狙いである。
- ⁷ 「モジュール」(module)とは、1992 年にリセに必修科目の形で導入された少人数制の特別指導時間であり、生徒の能力や知識のレベルあるいは教科に対する意欲など「多様な基準によってグループに分類し、全ての生徒の成功を援助する」ことを目的にしている(Roger-François Gauthier, <module>, in Philippe Champy, Christiane Étévé(dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 3e édition, Retz, 2005, p.644)。
- ⁸ ONISEP, *L'orientation au collège*, Collection INFORMER, 2007, p.25.
- ⁹ その他の 2 つの目標は「教育制度の理解」と「自分自身に対する肯定的な表象の構築」である(第 3 章 2 節参照)。
- ¹⁰ “rapport annexé”, Loi n°2005-380 du 23 avril 2005, <http://www.senat.fr/leg/tas04-090.html> (2007.6.18).
- ¹¹ この「知」の複合化・総合化という方向性は、フランスに限らず多くの先進諸国に共通する動きである。例えば日本では、1996 年に出された第 15 期中央教育審議会の第一次答申において「生きる力」が定義され、その後教育課程に教科横断的な「総合的な学習の時間」が導入された。ただし、古賀も指摘しているように、日本が情感的な価値を全面に打ち出して体験学習重視の方向に向かっていったのに対して、フランスはあくまで知育の方法を改良・再編するという前提は崩さなかった(古賀毅「フランスにおける初等・中等カリキュラムの動向」『日仏教育学会年報』第 8 号、2002 年、28-34 頁)。この点に、フランスの独自性があると言えよう。
- ¹² 田崎徳友「フランスの初等・中等教育改革—新教育基本法からジャック・ラング国民教育相の教育政策を中心として—」『日仏教育学会年報』第 8 号、2002 年、14-22 頁参照。
- ¹³ Francis Ropé, <compétence>, in Philippe Champy, Christiane Étévé(dir.), *op.cit.*, pp.197-199.
- ¹⁴ Commission présidée par Pierre Bourdieu et François Gros, *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*, 1990, p.12. ブルデューとグロを委員長とする教育内容検討委員会、堀尾輝久解説「教育内容の検討のための諸原則」『世界』第 541 号、岩波書店、1990 年 5 月号、141 頁参照。
- ¹⁵ “découverte professionnelle au collège”, http://eduscol.education.fr/D0072/dp_accueil.htm

-
- (2007.8.13).
- ^{1 6} 1999 年に改訂された「テクノロジー」のカリキュラムでは年間約 20 時間が「職業の発見」(*découverte des professions*)の活動に割り当てられており、これが DP3 の原型になった(*B.O. hors-série no 10 du 2 nov.1999, pp.4-9*)。
- ^{1 7} Alain Crindal, Régis Ouvrier-Bonnaz, *La découverte professionnelle : guide pour les enseignants, les conseillers d'orientation psychologue et formateurs*, Delagrave, 2006, p.21.
- ^{1 8} Arrêté du 14-2-2005(NOR : MENE0500301A), *B.O.*no 11 du 5 mars 2005, pp.570-573.
- ^{1 9} Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Vade-mecum découverte professionnelle option facultative 3 heures*, 2006, http://eduscol.education.fr/D0072/dp3h_vademecum.pdf(2007.11.24). [以下 *Vade-mecum 3 heures* とする]
- ^{2 0} Arrêté du 14-2-2005(NOR : MENE0500301A), *op.cit.*, p.571.
- ^{2 1} *Ibid.*, p.571.
- ^{2 2} *Vade-mecum 3 heures*, pp.4-5.
- ^{2 3} *Ibid.*, pp.7-8.
- ^{2 4} EAO を担っているチームで、担任教員、COP、生徒指導専門員(CPE)、資料専門員で構成される(第 3 章 2 節参照)。
- ^{2 5} *Vade-mecum 3 heures*, pp.8-10.
- ^{2 6} Michel Bonte, René Bourgeois, Yvan Demangel, *Découverte professionnelle option 3 heures cahier d'activités*, Delagrave, 2006.
- ^{2 7} Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Classe de troisième découverte professionnelle option facultative: document d'accompagnement*, 2005, pp.26-29, <http://eduscol.education.fr/D0082/dpdocac3h.pdf>(2007.11.24).
- ^{2 8} Michel Bonte, René Bourgeois, Yvan Demangel, *op.cit.*, pp.5-111.
- ^{2 9} Edger Morin et les autres, *Relier les connaissances:le défi du XXIe siècle*, Seuil, 1999. 石堂常世「エドガー・モランの教育改革論にみる「思考」革命 - カリキュラム改革を方向づける現代の認識論 - 」『早稲田教育評論』第 20 巻、第 1 号、2006、9 頁参照。
- ^{3 0} Michel Bonte, René Bourgeois, Yvan Demangel, *op.cit.*, p.3.
- ^{3 1} Alain Crindal, Régis Ouvrier-Bonnaz, *op.cit.*, pp.27-29.
- ^{3 2} Arrêté du 14-2-2005(NOR : MENE0500302A), *B.O.*no 11 du 5 mars 2005, pp.574-578.
- ^{3 3} Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Vade-mecum découverte professionnelle module 6 heures*, 2006, http://eduscol.education.fr/D0072/dp6h_vademecum.pdf(2008.1.27). [以下 *Vade-mecum 6 heures* とする]
- ^{3 4} Arrêté du 14-2-2005(NOR : MENE0500302A), *op.cit.*, p.574.
- ^{3 5} *Vade-mecum 6 heures*, pp.5-6.
- ^{3 6} *Ibid.*, p.4.
- ^{3 7} *Ibid.*, p.8-10.
- ^{3 8} Alain Crindal, Régis Ouvrier-Bonnaz, *op.cit.*, pp.24-29.
- ^{3 9} *Ibid.*, p.25.
- ^{4 0} Alistair Ross, *Curriculum :construction and Critique*, Falmer Press, 2000, pp.97-149.

-
- ^{4 1} *Ibid.*, p.147. 例えば、エリート教育は第 1 の軸を、職業訓練は第 2 の軸を、教育の機会均等は第 3 の軸を重視するようなカリキュラムになっているという。
- ^{4 2} Alain Crindal, Régis Ouvrier-Bonnaz, *op.cit.*, p.27.
- ^{4 3} *Ibid.*, pp.27-29.
- ^{4 4} 具体的には、職業教育免状(BEP)、職業適性証書(CAP)などを取得する。これらの職業資格は非常に細分化されているため(CAP で約 300 種類、BEP で約 60 種類)、コレッジ第 4 学年におけるコース選択は非常に重要である。職業資格については、堀内達夫「職業技術教育」、原田種雄、手塚武彦、吉田正晴、桑原敏明編『現代フランスの教育』早稲田大学出版部、1988、168-180 頁に詳しい。
- ^{4 5} 第 1 章 2 節を参照のこと。
- ^{4 6} *Repères*, p.105.
- ^{4 7} Julie Chupin, *op.cit.*, p.33.
- ^{4 8} *Ibid.*, p.33。
- ^{4 9} Frédéric Jdenak, “La DP6:vers une orientation réussie pour des élèves en grande difficulté”, Dominique Odry (coord.), *L’orientation, c’est l’affaire de tous : 2. les pratiques*, 2007, p.138)。
- ^{5 0} ONISEP, 2007, *op.cit.*, p.4.
- ^{5 1} Frédéric Jdenak, *op.cit.*, p.139.

第2節 「職業と教育制度の発見行程」を通じた移行支援

1. PDMF 導入の背景と経緯

2008年の「職業と教育制度の発見行程」(PDMF:parcours de découverte des métiers et des formations)導入には、フランス国内のみならず、欧州レベルでの進路指導をめぐる動向の変化が影響を与えている。

(1) 欧州における進路指導政策の影響

2000年12月、欧州連合はピアリッツにおいて『欧州覚書』(*Le mémorandum européen*)を公表した。そこでは、「生涯進路指導」(orientation tout au long de la vie)という新たな概念が提唱され、「欧州全土において、生涯を通して教育の提供に関する良質の情報、および相談に各人が容易にアクセスできるように留意すること」が定められている¹。これに伴い、若者の職業社会への移行を改善する手段として、学校教育全体を通じた進路指導の整備が欧州レベルで要請されるようになってきた²。

さらに、欧州議会および欧州評議会は、2006年12月18日に「生涯を通じた学校教育と職業訓練のためのキー・コンピテンシー」(compétence clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie)に関する勧告を採択した³。これらのうち、「学び方を学ぶ」(Apprendre à apprendre)、「社会的・市民的コンピテンシー」(compétences sociales et civiques)、「自主性・進取の精神」(Esprit d'initiatives et d'entreprise)の3つを達成するという目的が、PDMFの開始に向けた原動力になったとされる⁴。

さらに、2008年2月21日には、フランスが議長国を務めた欧州評議会において、「生涯を通じた学校教育と職業訓練のストラテジーの中に生涯進路指導を含む」⁵ことが決議された。その中では、「生涯を通して自らを方向づける能力の習得を促進する」ことが推奨されており、各国は自国内の状況に応じて、普通・職業・高等・成人教育のカリキュラムにこの目標を取り入れることになった。フランスにおいては、この目標は以前から教育システム内で優先されてきたことであったが、決議に従って、将来に訪れる移行や職業的発達の機会を個人が最大限に活用できるようにするため、先取りして準備するプログラムが必要とされたのである⁶。

(2) フランスにおける国内政策の与えた影響

第1に指摘されるのが、欧州での動向が「進路への教育」(EAO)のさらなる進化を促したことであろう。EAOは「未来の社会の構成員たちが自らの向う進路を定め、急速に進化している現代社会へ移行することを可能にする一般的コンピテンシーの習得」⁷を目標としており、生涯進路指導の理念に合致している。しかし、EAOはコレッジとリセに別置されたため継続性が担保されず、また職業リセに至っては設置すらされなかった。こうした接続に関する問題の解決を目指したのがPDMFであり、時間的なつながりを確保することで、中等教育全体を通じた指導を可能にしている。

第2に、2005年に教育基本法として「未来の教育のための基本計画法」⁸が制定され、その方向性に沿った進路指導の遂行が求められるようになったことである。同法の付属報告

書では、同一世代の100%が最低水準(第5水準)の資格に、80%をバカロレア水準に、50%を高等教育段階の免許状に到達させることが目標として掲げられた⁹。3つの数値目標のうち、前者2つは1986年に国民教育大臣シュヴェーヌマン(Jean-Pierre Chevènement, 在1984-1986)によって表明され、1989年教育基本法(ジョスパン法)に引き継がれたが、未だに達成されていない(図4-3・図4-4)。2009年度に最低水準の資格に到達した者の割合は94.3%、2008年度のバカロレア資格取得者の割合は64.5%である。付属報告書では、これらに加えてさらに高等教育段階の資格到達目標が規定された。

そのため、進路指導を通して生徒のドロップアウトを減少させ、学業継続の可能性を高めるための措置が推進されてきたが、PDMFも全生徒の資格水準の向上という、この野心的な公共政策の一環を成すものである。実際のところ、資格水準は就学終了後の失業率(進路決定および進路先への定着状況の指標)に顕著な影響を与えている(表4-6)。

また同法第9条に従って、「2006年7月11日の830号政令」¹⁰において義務教育段階で全員が必ず習得すべき「共通基礎知識技能」(socle commun de connaissances et de compétence)が制定されたこともPDMF創設を後押しした。ここに示された7項目のうち、進路指導を通じた育成が期待される「6.社会的・市民的コンピテンシー」と「7.自主性・自発性」(l'autonomie et l'initiative)は、コレージュにおけるPDMFの中軸に位置づけられている。

さらに、同法の第5条において「特に進路指導に関して、男女の混生及び平等を促進する」と規定されたことも無関係ではない。前述したように、バカロレア取得者に目を向けたとき、男子は理系で女子は文系という選択傾向がみられることや、学業成績が良いにも関わらず女子の進路選択の幅が狭いことは問題視されてきた。このように生徒が早期に特定進路を放棄(les abandons précoces)させられる状態を避けることが、PDMFに求められている。

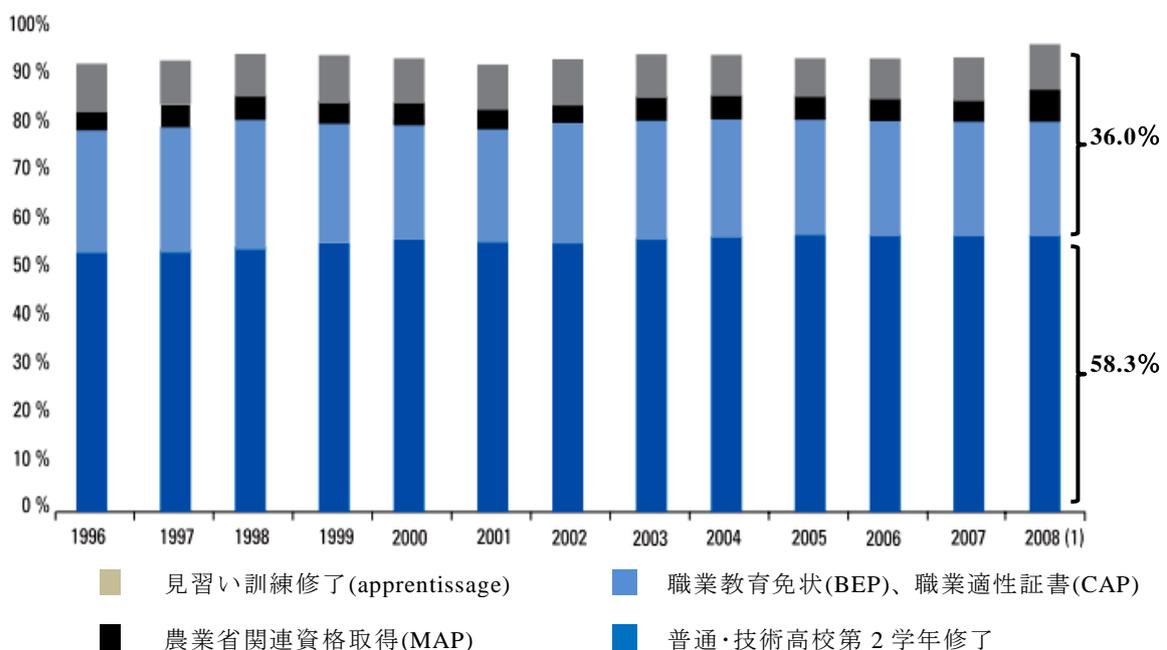


図4-3 第5水準(中等教育第2年学年修了)資格到達者の割合の変遷

出典: Ministère de l'éducation nationale, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, 2009, p.221.

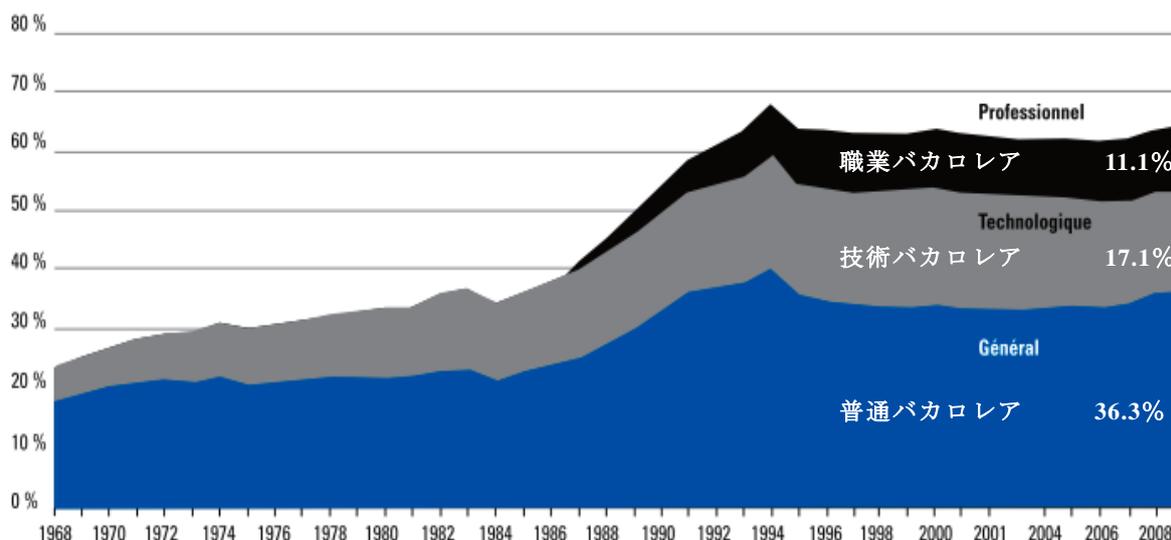


図 4-4 各種バカロレア取得者の割合の変遷

出典：Ministère de l'éducation nationale, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, 2010, p.219.

表 4-6 資格、性別、教育制度離脱後の年数に応じた失業率 (2009-2010 年度) 単位(%)

	男性	女性	高等教育	バカロレア、 CAP、BEP	修了証、CEP、 免状なし	合計
教育制度を離脱 後 1～4 年	22.2	18.2	9.6	23.1	49.2	20.2
教育制度を離脱 後 5～10 年	10.4	10.7	4.8	11.9	26.5	10.5
教育制度を離脱 後 11 年以上	6.6	7.5	4.3	6.3	10.8	7.0

※ CAP : certificat d'aptitude professionnelle(職業適性証書)

BEP : brevet d'études professionnelles(職業教育免状)

CEP : certificat d'études primaires(初等教育証書)

出典：http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATnon03314(2010.10.1)

特に、科学技術領域において国家が必要とする教育コースを強化することが期待されており、それは出身階層間のみならず、男女間の機会均等の実現に寄与すると考えられる。

2. PDMF の基本的構造

(1)PDMF の理念

「2008 年 7 月 11 日の 92 号通達」(以下「92 号通達」)によると、PDMF の目的は次の通りである¹¹。

- ① 現時点での学習活動と生徒が構築する進路行程とのつながりを認識させる。
- ② 家庭内や自らの生活圏において遭遇する職業と教育に対する「表象」(représentation)を越えて個人の視野を拡大する。
- ③ 教育制度に慣れ親しむことによって、個人の進路希望を強固なものにする。

④ 移行期において、生涯を通して進学や職業に関する選択を準備するために知識や積極的態度を構築し、可能な限り強固な基盤のもとで選択を行う。

これらの4つの目標の達成を通して、自己を方向づけるための能力の獲得が追及されるが、そのプロセスは「職業の発見」「教育制度の発見」「自己評価・自己理解」の3つの側面によって構成されるという(表4-7)。この3側面は、2008年度の欧州議会決議を土台として定められたが、同時にEAOの「固有のシーケンス」における3つの目標にも対応している。したがって、PDMFはEAOの理念を発展的に継承しているとみなすことができよう。

国民教育省によると、3側面のうち特に重視されるのが「自己評価・自己理解」である¹²。それは、自分自身を内省して長所と短所を認識し、獲得した知識や経験に応じて自らの興味・関心、性向、価値観がどのように変化したか把握することを意味している。生徒はこの第3の側面に基づき、希望進路に対して開かれたアプローチを採用し、出願書類を作成し、選択した学習の継続に身を投じる。それはまさに「共通基礎知識技能」で示された自律性の構築であり、「選択の自由」(une liberté de choix)の行使であるといえよう。

これらの3側面を基盤として各学年において様々な活動が組織化されるが、中軸を構成するのが系統的に展開される「職業段階と重要局面」(“étapes-métiers”et “temps forts”)と呼ばれる時間である。それは、就学期間の中で教員、生徒、両親にとって極めて肝要な鍵となる時期(「重要局面」)のうち¹³、PDMFの各段階(「職業段階」)に包含されるものを指す。具体的にはPDMFにおける日々の学習を総括する非日常的な教育として、表4-8のような行事が配置される。

PDMFの実施にあたっては、各学校の管理評議会(conseil d'administration)が学校教育計画の一環としてカリキュラムを策定する¹⁴。それに従って原則として教育チームが実践を担うが、教科領域における活動については学習指導チームがイニシアティブを発揮することになっている。また、外部機関とのパートナーシップも不可欠であり、多くの学校が業界団体、大企業、領事館等と提携協定を締結している。さらに、活動には職業、教育、就職口等に関する多様な情報リソースが必要とされるため、校内の資料・情報センター(CDI)に加え、各地域に設置された情報・進路指導センター(CIO)も活用されることになっている。

表4-7 PDMFの3側面と「2008年欧州決議」および「進路への教育」との関係

PDMFの3側面	「2008年欧州決議」	「進路への教育」の目標
1. 職業の発見 (Découverte des métiers)	経済環境、企業、職業に慣れ親しむ。	社会的・経済的環境と職業に対する表象の理解
2. 教育制度の発見 (Découverte des formations)	学校教育、職業訓練、資格保証のシステムについて理解する。	教育制度の理解
3. 自己評価・自己理解 (Auto-évaluation-connaissance de soi)	自己評価でき、自己理解でき、フォーマル・インフォーマル・ノンフォーマルな教育の範囲内で習得したコンピテンシーを言い表せる。	自己の対する肯定的な表象の構築

出典：以下の文献を参考に筆者作成。

Ministère de l'éducation national, *Apprendre à s'orienter tout au long de la vie*, 2009, pp.2-3.

Conseil de l'Union Européenne, “Resolution du Conseil sur Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les strategies d'education et de formation tout au long de la vie”, 2008.

Circulaire No 96 - 204 du 31 - 7 - 1996, B.O. no 31 du 5 sept.1996, pp.2070 - 2080.

表 4-8 「職業段階と重要局面」に含まれる主な行事

活動の名称	学年	実施時期					
		コレージュ			リセ・職業リセ		
		2	3	4	1	2	3
「職場観察のシークエンス」 (séquence d'observation en milieu professionnel)		△	○	△	△	△	△
「学校公開日」(journée dans un établissement de formation)			○			○	
「進路個人面談」(Entretiens personnalisés d'orientation)				○	※	○	○
「進路指導・教育パスポート」(passeport orientation formation)の作成		○	○	○	○	○	○
「職業人や卒業生との面談」 (rencontres avec professionnels et des anciens élèves)		△	△	△	△	△	△
「積極的進路指導」(orientation active)						○	○

○：必修 △：随時実施 ※職業リセのみ必修

出典：Ministère de l'éducation national, *Apprendre à s'orienter tout au long de la vie*, 2009, pp.5-6 より筆者作成。

(2)「進路指導・教育パスポート」の活用

「職業段階と重要局面」のうち、PDMF の理念を具現化するために新たに考案された取り組みが「進路指導・教育パスポート」である。「92号通達」によると、それはPDMFにおける探究活動を記録した「フォローアップのための個人簿」(un livret personnel de suivi)であり、生徒の歩んできた経歴やプロジェクト、各学年において習得した知識とコンピテンシー、および経験のヒストリーを包含する。パスポートはPDMFの3側面を結びつける役割を果たしており、以下のことを可能にする¹⁵。

- ① 個人的な発見と内省が準拠している水準や学年を識別する。
- ② 学校・都市・家族生活の範囲内において、市民的・社会的・スポーツ的・共同的参加という名目で生徒が実施した活動に言及する。
- ③ 学校内外において獲得した国家免許状、肩書、資格、証明書を再結集させる。

このようなパスポートの仕組みを最大限に活用するため、国立教育・職業情報局(ONISEP)によって開発されたのが「ウェブ・ファイリングシステム」(webclassseur)であり、パスポートをデジタル化し、相互にリンクされた4つのスペースに分けて管理している(図4-5)。

システムを中心となるのが、関係者全員がアクセス可能な「クラススペース」であり、教育チームのメンバーやONISEPから各種進路情報がアップされる。保護者はその情報を閲覧することができ、生徒は閲覧だけでなく、さらにそこから自分に必要なものを選択して「生徒スペース」にストックできる。「生徒スペース」は、生徒が進路学習の成果を記入したり、進路選択に必要な情報を保存したりする個人空間で、教育チームは閲覧できるが保護者はできない。また、ここで作成した活動の振り返りなどを教育チームに直接送付することも可能である。「教育チームメンバー個人スペース」は、各メンバーが収集した進路情報や生徒から送付されてきた資料を整理し、必要に応じて「クラススペース」にアップする。さらに、生徒の活動を評価して即時フィードバックする際にも活用される。「教育チーム共有スペース」では、PDMFの事前準備のために各メンバーが打ち合わせをしたり、「クラススペース」に提示する情報について議論したりする¹⁶。

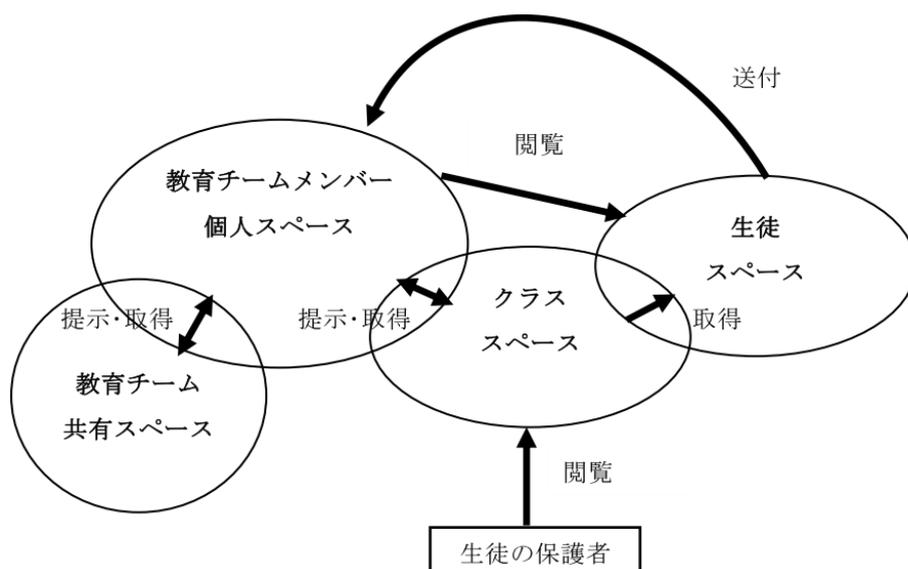


図 4-5 ウェブ・ファイリングシステムの構造

出典：ONISEP, *Formation-Passeport Orientation (WebClasseur)*, Académie, 2009, p.6 より筆者作成。

開発担当者であるシャンボン(Bruno Chambon)によると、このシステムの活用によって特に2つの効果が期待できるという¹⁷。第1に、コレージュ第2学年からリセ・職業リセの最終学年まで「生徒スペース」にあるファイルをもち歩くため、PDMFの時間的連続性が維持される。生徒が履歴書や希望進路申告書を作成する際に参照したり、担任教員や進路指導心理相談員(COP)が個人進路面談にあたって使用したりすることにより、6年間の学びの履歴をふまえた進路選択が可能となるであろう。

第2に、活動の記録を進路指導に関わる多様な関係者と共有することで、空間的連続性が担保される。例えば、企業研修後に個人レポートを「生徒スペース」で作成して「教育チーム個人スペース」に送付、担任教員がチェックして評価コメントを付したものを「クラススペース」にアップすることで、生徒同士で成果をシェアできる。さらに、保護者がそれを閲覧することで、親子間の対話を促進する機会にもなり得るのである。

3. 各段階における PDMF の展開

(1) 前期中等教育におけるプログラムの特色

コレージュにおいては、共通基礎知識技能のうち「6.社会的・市民的コンピテンシー」と「7.自律性・自発性」の習得に貢献することで職業的・社会的な生活への建設的参加を促進する。前者がPDMFの目標と間接的に関わるのに対し、後者は重なる部分が多く3側面の内容が含まれている(図4-6)。

表4-9は3年間にわたる展開を示したものであるが、各教科、「学級生活の時間」(heure de vie de classe)¹⁸、「職業段階と重要局面」が主な活動領域として想定されている。教科指導を通じた進路学習はこれまでなかなか浸透してこなかったが、ONISEPによって5教科に関する専用教材が開発されており、それらを活用した実践が期待される。以下では、各学年における活動の特徴を端的にまとめてみたい¹⁹。

第2学年では、「職業という広大なパレット」(une large palette de métiers)を理解するため、職業に関する調べ学習や、企業訪問や職業人との面談など体験活動が実施される。例えば、「想像の町を描く」(Dessin de la ville imaginaire)という活動では、クラスが4~5つのグループに分かれて自分たちの生活してみたい、働いてみたい街を構想する。その後、各グループは「食べる」、「成長する」、「建てる」、「楽しむ」など様々な要素から町の存在理由や長所を説明し、さらにそれらを職業に結びつけていくことで、社会機構における職業の位置に関心をもつ。最後に、選択した1つの職業について資料・情報センター(CDI)で調べる²⁰。

第3学年では、教育コースを発見して職業と結びつけることで、教育課程や学習の継続に慣れ親しむとともに、自らが進学可能なコースについて情報収集し、与えられた選択肢の幅を理解する。そのために、大学区や県で企画される学校公開日には上級学校(軍事リセと海洋リセを含む)で1日を過ごし、多様な教育機関の特徴を把握することになっている。

第4学年では、2005年から導入された「職場観察のシークエンス」²¹が組み込まれている。PDMFによって生徒は4年間のうち最低10日間、労働世界や職業人との交流の中で過ごすことが義務付けられたが、その中の5日間がこのシークエンスに充てられる。また、週3時間の選択科目「職業発見」(DP3)も新たにPDMFに包含された。「職業発見」と第3学年まで

6. 社会的・市民的コンピテンシー

A. 社会で生きる

知識：集団規則、倫理規範、公私の区別。性、健康、安全に関する教育。応急手当の知識。

能力：校則の遵守。共同作業。行動した結果の評価。応急手当資格の取得。交通安全規則の遵守。

態度：自己、他者、異性、私生活の尊重。争いの平和的解決。他者の重要性に対する意識。

B. 市民生活を準備する

知識：「人権宣言」。「児童の権利条約」。共和国のシンボル。民主的生活、法、条約、政治、EU等の理解。

能力：偏見の評価。仮想と現実、合理性と権威性の区別。情報の整理・分類。メディアの影響。自己意見の確立。

態度：権利と義務の意識。公的生活への関心。投票の重要性の認識。市民活動への参加の意思。

(特にPDMFとの関わりが深いと思われる箇所に__を付した)

7. 自律性と自発性

A. 自律性

知識：学習過程や自己の長所・短所の理解。企業、職種、資格、教育コースなど経済環境の理解。

能力：学習方法の習得。指示の尊重。論理的に推論する力。自己評価。進学先の選択。忍耐力。身体の制御。

態度：自己の知的・身体的能力の発見。学習機会の選択。価値や選択に他者が与える影響。多様な職種に意識を開く。

B. 自発的精神

知識：個人的・集団的計画の実施に役立つ他の共通基礎知識技能の内容すべて。

能力：計画に適したアプローチ。協力者の発見。リスクを考慮した決定。他者との意見交換。優先順位を付けた役割遂行。

態度：好奇心と創造性。目標達成のための動機と決断。

(「職業の発見」と関わる箇所に____、「教育の発見」と関わる箇所に.....、「自己評価・自己理解」と関わる箇所に_____を付した)

図 4-6：共通基礎知識技能と PDMF の関係

出典：Décret No 2006-830 du 11-7-2006, B.O.no 29 du 11 juillet 2006, pp.XII-XV を参考に筆者作成。

の進路学習との関係が明確になったことは、教科指導と進路指導の融合に寄与すると考えられる。学年末には個人面談をもとに「進路指導・教育パスポート」が作成され、後期中等教育へと引き継がれていく。

(2)後期中等教育におけるプログラムの特色

リセ・職業リセにおいては、バカロレア取得後の生活に向けての支援、すなわち「学業の継続」あるいは「職業社会への移行」の準備が行われる。ただし、資格水準の向上という動機に示されるように、相対的に重視されているのは進学である。もし、生徒が卒業後の就職を目的に職業バカロレアを取得したとしても、将来的に高等技術教育にアクセスする可能性もあり、その権利を手にすることは進路形成の上で大きな意味をもつ^{2 2}。ゆえに、職業リセにおいても、普通・技術リセと同じ基準のもとで PDMF を展開することが想定されている。「バカロレア準備という同じ時間を過ごす」、「進路変更の制度が拡大している」「個人の進路が多様化している」といった単純な理由でコース間の区別が無視されているわけではないのである。

表 4-10 は 3 年間にわたる進行過程を示したものであるが、コレッジでの活動との接続が意識された内容になっている。以下では、各学年における活動の特徴を端的にまとめてみたい^{2 3}。

第 1 学年では、目指す資格に応じて進路が分化することを考慮して、各コースにおいてどのような教育が提供されるかを発見する。また職業リセでは、希望進路(就職か進学か)を認識させ、何の資格も取得することなく中退する生徒を減少させるために個人面談が行われる。

第 2 学年では、準備しているバカロレアの系統や専門を理解し、それらに固有の進路や就職先を把握する。そのため、学校公開日には大学、技術大学部(IUT)、上級技術者養成課程(STS)、グランゼコール準備学級のいずれかで 1 日過ごすことが義務付けられている。

第 3 学年は、第 2 学年に続いて実施される「積極的進路指導」(l'orientation active)^{2 4}の準備に大部分の時間が充てられる。進学を希望する生徒は「進路指導・教育パスポート」を手がかりに、高等教育機関への入学に必要な書類を作成する。他方で就職希望者は、履歴書の作成方法や採用試験の合格方法に関する「個別伴走支援」(l'accompagnement personnalisé)を受けた上で、パスポートを手がかりに履歴書や志望動機書を作成し、職業社会への円滑な移行を目指す。

¹ Francis Danvers, “orientation”, in Philippe Champy, Christiane Étévé(dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 3e édition, Retz, 2005, p.691.

² 第 5 章 3 節の第 4 項も参照されたい。

³ “Recommandation du parlement européen et du conseil du 18 decembre 2006 sur les competences cles pour l'education et la formation tout au long de la vie”, *Journal officiel de l'Union européenne*, L 394 du 30.12.2006, pp10-18.

⁴ Ministère de l'éducation national, *Apprendre à s'orienter tout au long de la vie: 15 repères pour la mise en œuvre du parcours de découverte des métiers et des formations*, 2009, p.2.

-
- ⁵ Conseil de l'Union Européenne, "Resolution du Conseil sur Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie", http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/fr/educ/104237.pdf(2010.8.31.)
- ⁶ Ministère de l'éducation national, 2009, *op.cit.*, p.2.
- ⁷ Bernard Desclaux, "L'éducation à l'orientation en tant qu'innovation", in Francis Danvers(dir.), *Perspectives documentaires en éducation : l'éducation à l'orientation*, No60, INRP, 2003, p.20.
- ⁸ 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.
- ⁹ "rapport annexé", Loi n°2005-380 du 23 avril 2005, <http://www.senat.fr/leg/tas04-090.html> (2010.8.31).
- ¹⁰ Décret n°2006-830 du 11-7-2006, *B.O.* no 29 du 11 juillet 2006, pp.I-XV.
- ¹¹ Circulaire n°2008-092 du 11-7-2008, *B.O.* no 29 du 17 juillet 2008, p.1470.
- ¹² Ministère de l'éducation national, 2009, *op.cit.*, p.3.
- ¹³ "Les temps forts de l'année scolaire", <http://www.education.gouv.fr/cid165/les-temps-forts-de-l-annee-scolaire.html>(2010.9.12)
- ¹⁴ Circulaire n°2008-092 du 11-7-2008, *op.cit.*, p.1473.
- ¹⁵ Ministère de l'éducation national, 2009, *op.cit.*, p.7.
- ¹⁶ ONISEP, *Formation-Passeport Orientation (WebClasseur)*, 2009, pp.5-7.
- ¹⁷ 筆者が 2009 年 9 月 25 日に ONISEP で実施したシャンボンへのインタビューより。
- ¹⁸ 「学級生活の時間」における進路学習については、第 3 章の 2 節を参照されたい。
- ¹⁹ Circulaire n°2008-092 du 11-7-2008, *op.cit.*, pp.1471-1472.
- ²⁰ ONISEP, *Au collège: le parcours de découverte des métiers et des formations*, équipes éducatives, 2008, p.23.
- ²¹ Décret n°2005-1013 du 24-8-2005, *B.O.* no 31 du 1 septembre 2005, pp.X-X II .
- ²² Ministère de l'éducation national, 2009, *op.cit.*, p.3.
- ²³ Circulaire n°2008-092 du 11-7-2008, *op.cit.*, p.1472.
- ²⁴ 教員によって振り分けられた進路を受け入れる「消極的進路指導」(l'orientation passive) に対して、「積極的進路指導」とは、能力・関心・意欲に応じた教育と移行に向けた個人プロジェクトを入念に準備し、それらを実現する継続的プロセスである (Francis Danvers, *op.cit.*, p.690)。

表 4-9 前期中等教育における PDMF の展開

(出典：Ministère de l'éducation national, *Apprendre à s'orienter tout au long de la vie*, 2009, pp.12-15 より筆者作成)

学年	コレッジ第2学年	コレッジ第3学年	コレッジ第4学年
主要な活動	職業を発見する。	教育コースを発見する。	コレッジ卒業後の準備をする。
目標	職業の特徴を理解することを学び、情報を収集し、自分の興味・関心の発見に努め、自分の将来を予想する。	合理的なアプローチを実施し、データを分析し処理する方法を習得し、批判感覚および問題を提起する能力(対象から距離を保ち、熟考する能力)を発達させる。	進路を選択し自らを位置付けるために、知識に一貫性をもたせ、自らのものとする。
「職業段階と重要局面」	<ul style="list-style-type: none"> ●進路指導・教育パスポートの作成を開始する。 ●職業人と面会し、企業を訪問する。 	<ul style="list-style-type: none"> ●学校公開日：普通・技術高校、職業高校、農業高校、見習い訓練コース(CFA)など。 	<ul style="list-style-type: none"> ●進路に関する個人面談 ●職場観察のシーケンス ●進路指導手続き(procedure d'orientation)と振り分け(affectation)
活動の道筋	職業の発見	<ul style="list-style-type: none"> ●資格の概念、および資格と職業とのつながりを認識する。 ●多様な職業に対応した教育コースの種類と水準を見分ける。 ●多様な活動分野に対応した企業を地理的に位置づける。 	<ul style="list-style-type: none"> ●財とサービスの生産に参加する職種を挙げて明示する。 ●1つの産業部門に関して、全ての資格水準における職種を列挙する。 ●複数の産業部門に共通する職種を見つける。 ●職業カードあるいは求人に関して、期待される任務を言い表す。 ●企業組織について観察し、記述する。 ●多様な種類の活動について、その問題点とリスクを認識する。
	教育制度の発見	<ul style="list-style-type: none"> ●学校の教科を研究領域および職業と結びつけ、具体的事例を挙げる。 ●接触した職業訓練コースについて記述する。 	<ul style="list-style-type: none"> ●観察されたあるいは映し出された職業コースについて記述する(職業訓練の内容、雇用へのアクセス、コース移動の可能性)。 ●教育制度に関する情報リソースに基づいて情報探索のストラテジーを入念に準備し、計画する。 ●進路選択に向けて、具体的な入学条件を理解し、アクセスの機会(手続き、受け入れの容量)や移動の機会(進路変更制度)について評価する。
	自己評価-自己理解	<ul style="list-style-type: none"> ●1つの職業を観察し、先入観と照合する中で発見したことを識別する。 ●発見したこととの関連から、自分の興味・関心を言い表す。 	<ul style="list-style-type: none"> ●発見した様々な職業や教育制度に対する興味・関心や困難について個人的な意見を述べる。 ●1つの教育コースに入学できる自分自身の可能性を認識するため、長所と短所について自己評価する。 ●自分の興味・関心や価値観について探り、新たな発見につれてそれらを豊かなものにする事ができる。
生徒に提案される実施事例	<ul style="list-style-type: none"> ●資料を用いた探究とともに職業に関するアンケート調査を実施する。 ●職業人との面会・インタビューの報告書をまとめる。 ●企業を訪問し、報告書を作成する。 ●職業に関するシンポジウム(Carrefours métiers)を行う。 ●コレッジ第4学年の生徒が証言する(「職場観察のシーケンス」に基づいて)。 ●卒業生(リセ生、大学生)が証言する。 ●生徒の両親が証言する。 ●ポスターの掲示、展示会などを行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ●職業人、雇用人、職業組織と交流する。 ●職業人の発言を要約する。 ●教育機関を訪問し、そのことを報告する。 ●教育課程について、探究した後に記述する。 ●リセの生徒と見習い訓練センターの生徒に対してインタビューを行う。 ●企業や組織による後援事業のための仕様書を読み解く。 ●ロールプレイあるいはその他のチームでのプレイに参加する。 ●自己評価の一覧表を入念に準備する。 ●進路指導・教育パスポートを管理し、明るみに出す。 	<ul style="list-style-type: none"> ●労働世界のゲストと討論する。 ●企業研修の報告を行う。 ●職業と教育制度に関するフォーラムや展示会に参加する。 ●進路指導要録(dossiers d'orientation)を準備する。 ●共通基礎と前期中等教育修了証書(DNB)に関する評価の範囲内において、期待される制作物を作成する。 ●進路指導・教育パスポートを管理し、明るみに出す。 ●「職業発見」(la découverte professionnelle)の授業による深化：「職業発見」(週3時間の選択科目と週6時間のモジュール)も PDMF に加えられる。

表 4-10 後期中等教育における PDMF の展開

(出典:Ministère de l'éducation national, *Apprendre à s'orienter tout au long de la vie*, 2009, pp.17-21 より筆者作成)

学年	普通・技術リセ／職業リセ第1学年	普通・技術リセ／職業リセ第2学年	普通・技術リセ／職業リセ第3学年	
主要な活動	リセからバカロレア後に至る有用な情報を探索し、組織する。	バカロレア後に向け自分を投影し、推論し、見積もり、予測する。	最終決定し、選択を実行し、提示し、伝達する。	
目標	<ul style="list-style-type: none"> ●リセにおける教育コースの次に来るものを準備する。 ●少なくとも2つの活動領域を探索する。 	<ul style="list-style-type: none"> ●高等教育に対する表象を構築する。 ●少なくとも1つの活動分野、時間の中におけるその変化、地域空間、国家空間、欧州空間におけるその組織について学ぶ。 	<p>自らの選択を最終決定し、ストラテジーを入念に準備できるよう生徒を支援する。</p>	
「職業段階と重要局面」	<ul style="list-style-type: none"> ●進路指導デーあるいは「進路指導週間」(semaine de l'orientation) 	<ul style="list-style-type: none"> ●進路に関する個人面談 ●学校公開日(JOP:journées portes ouvertes)の範囲内において、高等教育機関で1日を過ごし、個人体験入学や集団訪問を実施する。 	<ul style="list-style-type: none"> ●進路に関する個人面談、進路指導に充てられる学級評議会 ●予備登録とバカロレア後の入学許可(APB:Admission-post-bac) ●積極的進路指導、高等教育機関によって提供される助言 	
活動の道筋	職業の発見	<ul style="list-style-type: none"> ●1つの職種、職業領域を探索し、自己の表象と比較する。 ●1つの産業部門を選択し、潜在的な雇用者を設定する。 ●労働に結びつけられる報酬の違い(資格水準、責任、困難度、在職期間など)について記述する。 ●科学領域と多様な産業部門におけるそれらの応用との結び付きを評価する。 	<ul style="list-style-type: none"> ●職業部門の変化に影響を与える可能性がある社会的背景の要因を識別する。 ●多様な求人チャンネルを認識する。 ●労働市場に入るため、またその準備のために通過しなければならない段階を認識する。 ●職業生活に特有の進路を描く。 	<ul style="list-style-type: none"> ●国家・欧州・国際情勢における雇用の源泉を識別する。 ●領事館、経営者の職業組織、労働組合の場所をつきとめる。 ●雇用公共サービス機関の位置をつきとめ、提供されるサービスの内容をはっきりさせる。 ●職業に関する多様な成功(発明家、研究者、大商人、大工場経営者)の主たる要因を識別する。
	教育制度の発見	<ul style="list-style-type: none"> ●多様なバカロレアの系統と専門領域の内容、およびその先にある就職口を理解する。 ●多様な教育機関の目的と働きについて言い表す。 ●多様な教育的措置(技術バカロレアのためのグランゼドコール準備学級(CPGE)、進路変更制度、全国学力コンクール、職業学士号(licences professionnelles)など)について認識する。 ●学業選択に関する決断の結果と影響を認識する。 	<ul style="list-style-type: none"> ●職業訓練や競争試験に必要な事前の要求を認識する。 ●生涯を通じた教育の必要性を際立たせる事例を見つけ出す。 ●同じ教育を提供する複数の教育機関を位置付ける。 ●準備するバカロレアの系統、自らの専門性に適したコースを認識する。 ●試験や国家免許状における合格の指標、学業継続や職業社会への参入に関する指標を含む統計と、準備しているバカロレアの系統や専門領域における生徒の将来を対象とする統計を比較する。 ●同じ教育目的、あるいは同じ職業的目的に到達するために、可能な経路が多様なものであることに気が付く。 ●準備するバカロレアの系統と専門領域に固有の特徴にふさわしい選択の結果を見積もり、その利点を理解する。 	<ul style="list-style-type: none"> ●高等教育の目的と内容を比較する。 ●予定する教育コースとその先にある労働市場の入口との結び付きを確立する。 ●自分の進む教育コースについて、1つの機関が受け入れる容量を認識する。 ●試験における合格、学業の継続、予定する教育コースにおける職業社会への移行に関する統計を理解する。 ●予定する高等教育にかかる費用と経済的支援について理解する。 ●情報源を多様化し、それらを掛け合わせる。
	自己評価-自己理解	<ul style="list-style-type: none"> ●能力を備えた人々を見つけ、連絡し、助言を請う。 ●明確な個人的基準に従って、職業を序列化する。 ●教育と職業社会への移行に関する個別の進路に向けて、活動計画を入念に準備し、策定する。 ●進路に関して決断するにあたって考慮すべき多様な要因を序列化する。 	<ul style="list-style-type: none"> ●就職面談の準備を行い、履歴書と志望動機書を作成する。 ●進路に関する個人プロジェクトの中での変化を総括する。 ●高等教育に入学を認められる可能性を見積もる。 ●制約について認識し、教育プロジェクトに与える影響を見積もる。 ●前学年と比べて、興味の中心や価値観がどう変化したかつきとめる。 ●学校公開日を経て、自分の表象がどのように変化したか認識する。 	<ul style="list-style-type: none"> ●自分の選択肢を序列化し、他の選択肢について述べ、代替案を分析し、入学できる可能性を考慮に入れて、希望進路に対して開かれたアプローチを採用する。 ●進路を決定することができ、実施される手続きに従うことができる。
生徒に提案される実施事例	<ul style="list-style-type: none"> ●グループで職業人と面会してインタビューする。また職業人と討論する。 ●職場を訪問し、企業において短期研修を実施する。 ●企業あるいは組織において入手できるパンフレット、ビデオ、資料を収集する。 ●卒業生が証言する。 ●近くにある中等教育機関の学校公開日を利用する。 ●中等教育機関、職業訓練センター、大学を訪問する。 ●職業教育機関の工作室において実践的作業に従事する。 ●個人的総括、自己評価のエクササイズ、原稿の作成、口頭発表を実施する。 ●進路指導・教育パスポートを管理し、明るみに出す。 	<ul style="list-style-type: none"> ●職業人、雇用者、卒業生に自身の職業経歴について講演してもらう。 ●若者に関するウェブサイト、新聞、雑誌において進路相談を行う。 ●新聞の求人にある特殊な情報から判断に必要な要素を探索する。 ●新聞、テレビ、ビデオ、書物、インターネット、マルチメディア・ツールを用いて職業人生について学習する。 ●伝記あるいはライフ・ヒストリーを作成する。 ●企業の組織図に基づいて、雇用や職業について学習する。 ●生徒の両親や退職者に自らの職業経歴について証言してもらう。 ●進路に関して集団で意見交換し、ディスカッションする。 ●優れた面談や履歴書の内容について、ロール・プレイを実施する。 ●職業展示会(expo-métiers)やキャリア・デー(journée-carières)を企画する。 ●進路指導・教育パスポートを管理し、明るみに出す。 	<ul style="list-style-type: none"> ●国家職業証書目録、企業検索エンジン「コンパス」(KOMPASS)、職業専門誌を利用して進路相談を行う。 ●オンラインで提供されるサービスを利用して、多様な産業部門における技術革新についてウォッチングを創設する。 ●著名人の伝記を作成し、その生涯について学ぶ。 ●教育機関や教育制度について紹介したパンフレットや小冊子を集め、学習する。 ●国立統計・経済研究所(INSEE)のウェブサイトに基づいて雇用や職業について学習する。 ●個人的総括、自己評価のエクササイズを実施する。 ●原稿の作成、口頭発表などを実施する。 ●進路指導・教育パスポートを管理し、明るみに出す。 	
積極的進路指導の準備	—	<ul style="list-style-type: none"> ●積極的進路指導を準備する多様な局面において展開される活動に関連して、自分自身のために情報を調査して活用し、他者のために情報を伝達して共有する。 	<ul style="list-style-type: none"> ●高等教育機関への入学に関して、統一指導要録の範囲内で実施される手続きに従い、必要な指導要録を作成して送付し、進路希望に対して開かれたアプローチを入念に準備する。 	

第3節 教科指導を通じた進路形成の発展

1. 進路指導と教科指導の統合プロセス

(1)「進路への教育」と教科指導の関係

PDMF によって本格的に実現される進路指導と教科指導の統合は、既に「進路への教育」(EAO)が導入された折から検討されていた。つまり、第3章で示したように、「1996年7月31日の通達」によると EAO には4つの目標があるが、そのうちの1つが教科指導に対応している(表 4-11)。そこでは「教科横断的な知識やコンピテンシー」の習得、具体的には情報収集能力、コミュニケーション能力、評価能力、協調性、観察能力などの習得が求められる。これらは、生徒が学校で身につけるべき一般教養に含まれる。

それでは、生徒の進路指導にとって、この目標の達成はいかなる意義を有するであろうか。第1に、ギシャール(Jean Guichard)とユト(Michel Huteau)が指摘するように、「横断的コンピテンシー」とは、換言するならば「自律的進路指導」(auto-orientation)のためのコンピテンシーである¹。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いう。彼らは情報を収集し、自己を評価し、現実社会を分析し、決断し、ときには妥協し、代替案を考え、主体的に進路を切り開かなければならない。学校は、そのために必要なコンピテンシーを習得させる責任を負っているのである。

第2に、知識の活用と関わりの深い「横断的コンピテンシー」は、生徒が円滑かつ効果的に教科活動に取り組むために有用である。EAO を導入した国民教育総視学官デュサルジェ(Paul Ricaud-Dussarget)によると、教科における EAO は生徒の知的関心を喚起し、学ぶ喜びを実感させることにつながるという²。近年、若年層の高い失業率を背景に、就職の門戸を開いてくれる免許状を取得することを唯一の目的として、高等教育まで学業を継続する生徒が増加している。学習困難な状況にある生徒に加えて、功利的な進路選択をするこれらの生徒たちも、知識習得そのものに対する意義を見出せていないのである。彼らの学習意欲を拡充することは、間接的に進路指導へ貢献すると考えられた。

この点に関しては、1996年の通達においても、生徒が EAO を通じて教科学習の意義を理解し、「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を発見する」³ことは重要であると明記されている。デュサルジェによれば、教科というのは複雑な現実社会を観察するための「解読格子」(grilles de lecture)であるという⁴。教科という「小窓」を通して将来世界にアプローチすることにより、生徒は現実を詳細かつ正確に理解できるし、さらに学校での学習内容と進路指導の「個人プロジェクト」を結びつけることが可能になる。それは、生徒の進路選択にとって有益であると同時に、彼らの学習に対するモチベーションを高めることに寄与するであろう。

以上のように考えると、教科指導における EAO は、「固有のシーケンス」における目標、すなわち職業社会や教育制度の理解、自分に対する肯定的な表象の構築とも密接に関連している。後段にて検討するが、「横断的コンピテンシー」が教授方法の工夫によって習得されるのに対し、これら「固有のコンピテンシー」は教授内容の見直しによって習得される。

表 4-11：教科指導における EAO の目標

学習領域	目標(習得が期待されるコンピテンシー)
EAO に固有の シーケンス	1.社会的・経済的環境と職業に対するイメージの理解
	2.教育制度の理解
	3.自分自身に対する肯定的なイメージの構築
全ての教育活動、特に教科指導	4. 横断的な知識やコンピテンシーの習得 a.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。 b.多様なコミュニケーションの場面(文書、音声映像、マルチメディア、口頭での交流)において、与えられた基準を考慮して情報を選択する。 c.活動の方法と学習成果に関して、自己評価できる。 d.ある状況の長所と短所を評価する(妥協することができ、代替となる解決法を準備することができる)。 e.チームで活動することができる。 f.観察によるアプローチを構築し、活用することができる。

出典：B.O.no 31 du 5 Septembre 1996, p.2079 より筆者作成。※下位目標については教科領域のみ表記。

(2)「進路への教育」における教科指導の実施状況

教科指導を通じた EAO は、教員によってどの程度実践されていたのであろうか。なお、コレージュの教員には教科のみを指導する教員(以下「教科担当」と、教科指導に加えて担当クラスの生徒の進路指導や生活指導に携わる担任教員(*professeur principal*)が存在する。

第3章で確認したように、1998年の全国調査によると⁵、EAOは「学級生活の時間」で行われることが最も多く、教科指導(「他の授業時間」)は3割前後にとどまる。また、EAOの学校教育プロジェクト(*le projet d'établissement*)の作成に参加している教科担当は、4割前後(第2学年:43%、第3学年:45%)に過ぎなかった。

それに対して、2007年の全国調査によると⁶、9割以上の教員が何らかの形で、現代社会における教科の意義や影響を説明するように努力している。また、EAOを教科に統合していると回答したのは7割であり(教科担当:68%、担任教員:74%)であり、教科担当にもEAOの意義が次第に理解されつつあるといえよう。ただし、このうち、はっきりと「統合している」と回答したのは教科担当18%、担任教員39%であり、やはり前者よりも後者のほうが積極的に実践している。また、各教科系統で比較してみると、社会科教員の意識がわずかに低いものの、教科間の差異はほとんどみられない(図4-7)。

さらに、教科指導においては「横断的コンピテンシー」の習得が目標とされるが、具体的にどのコンピテンシーが重視されるかは教科により異なる(表4-12)。例えば、「e.チーム活動」は集団活動を基本とする体育・スポーツ系において、「f.観察によるアプローチ」は実験を伴う科学系において重視されており、そこには各教科の特性が顕著に表れている。最も多くの教科で重視されているのは、「a / b.情報の活用/選択」であり、体育・スポーツ系を除くと9割を超える。

以上のように、EAO創設から十数年を経て、ようやく公的文書に示された理念は学校現場に根付き、教科への統合が促進されたと考えられる。他方、EAOに「固有のシーケンス」には年間平均10時間が割かれており、これは1998年の全国調査から全く増えていない。さらに、この時間中に行われた活動の種類(個人面談、学校訪問、企業訪問など)に関して

は、減少傾向にさえあるという。このことは、何を意味するであろうか。

教科指導はあらかじめ制度として規定され、教員給与が発生する「学校時間」(temps scolaire)に位置づけられるのに対して、「固有のシーケンス」は「学級生活の時間」での実施を除くと、「学校外時間」(extra-scolaire temps)に含まれてきた。しかし、これまでの調査結果をみる限り、教員が EAO に対して熱心なのは「学校時間」の範囲内においてである。さらに近年では、EAO において「固有のシーケンス」から「教科領域」への転移が徐々に起こりつつあると推察される。その理由としてグロスは、授業外で EAO を実施する負担が重いこと、教員養成⁷が不十分であることの2点を挙げている⁸。

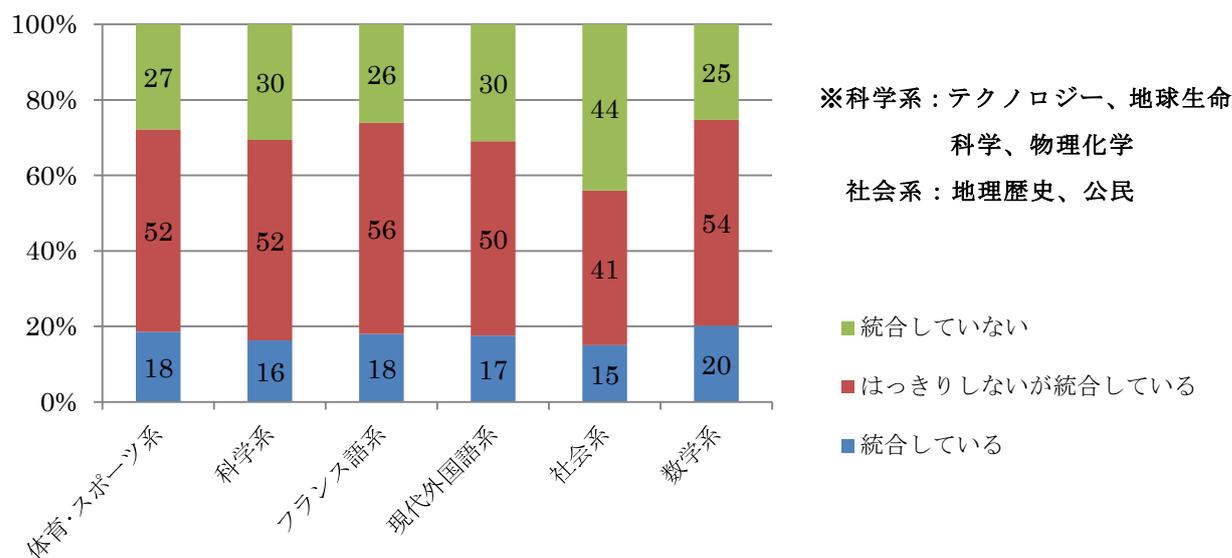


図4-7 あなたは、EAOを担当教科に統合していますか。

出典：Éducation & formations, no 77, novembre 2008, pp.32-33.

表 4-12 各教科において重視されるコンピテンシー

(重視すると回答した教員の割合／単位：%)

コンピテンシー \ 教科系等	全科目	体育・スポーツ系	科学系	フランス語系	現代外国語系	社会系	数学系
a / b.情報の活用/選択	90	50	90	90	90	90	90
c.自己評価	50	80	40～60	40～60	40～60	40～60	40～60
d.長所と短所の評価	40	50	40	50	40	60	30
e.チーム活動	70	100	80	60	80	60	40
f.観察によるアプローチ	70	70	90	60	60	80	70

※ a～fは表 4-11 に対応

出典：Éducation & formations, no 77, novembre 2008, p.33 より筆者作成。

(3)「職業発見」と教科指導の関係

このような状況においては、「固有のコンピテンシー」の目標である職業社会や教育制度の理解をいかにして達成するかが課題となる。現在、この部分を補う役割を果たしているのが、学習指導チームによって担当される「職業発見」(DP)である。給与の発生する「学校時間」であるにもかかわらず、本来は「学校外時間」での習得が期待される「固有のコンピテンシー」を扱う職業発見は、教員にとっても好都合であり、歓迎されているという。

特に、DP3(週 3 時間実施)は学際性を重視しており、労働社会・職業社会と関連づけることで、教科において習得した一般教養を補完し拡大する機能をもっている。ここでは、DP3用の学習ノートの中からいくつかの単元を取り出し、具体的に考察してみたい⁹。

第 1 に、「活動 2-1 水および水に関連する活動分野」においては、水という資源が人間の日常生活や産業社会において、どのように活用されているか検討し、その上で調べ学習を行うことになっている(図 4-8)。教科との関連としては、特に「地理歴史」「地球生命科学」との結びつきが深い。

第 2 に、「活動 2-4 商品の製作と製作に関わる職種」では、1 つの製品が開発され、消費者の手元に届き使用されるまでのプロセス、いわば商品の「生涯」について学習する(図 4-9)。教科との関連としては、「テクノロジー」との結びつきが深い。

以上のような特色をもった DP3 を設置している学校は、2007 年の全国調査では 73%に

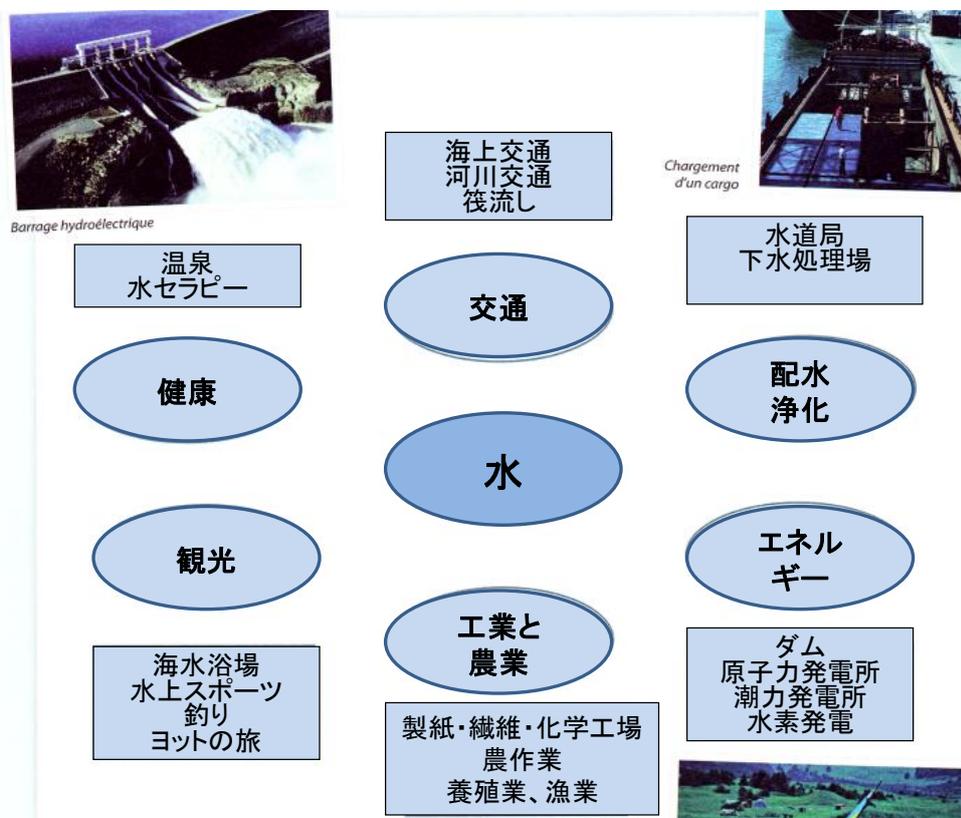


図 4-8 水および水に関連する活動分野(活動 2-1)

出典 : Michel Bonte, René Bourgeois, Yvan Demangel, *Découverte professionnelle option 3 heures cahier d'activités*, Delagrave, 2006, p.40 より筆者作成。

達し、また 7%の学校は他校の生徒も受け入れている¹⁰。その一方で、進路指導と教科指導の融合という点からみて、いくつかの問題点も散見される。第 1 に、学際性を特色とする DP3 であるが、担当教員の専門領域に偏りがみられることである。すなわち、その 48% がテクノロジーに集中しており、他教科は 10%前後にとどまる¹¹。さらに、本章 1 節で示したように、選択科目である DP3 の履修率は 10%前後と低く、学業不振の若者ばかりが履修する傾向にあることも今後改善が求められる。

2. 「職業と教育制度の発見行程」における教科指導

2008 年に導入された PDMF は、コレッジ第 2～第 4 学年の生徒に、教科を通じた「職業の発見」(三側面の 1 つ)を義務づけており、教科指導と進路指導の融合に寄与することが期待されている。そのため、国立教育・職業情報局(ONISEP)は 2006 年～2009 年にかけて、「地球生命科学」(les sciences de la vie et de la terre)、「フランス語」(le français)、「地理歴史」(Histoire-géographie)、「英語」(Anglais)、「数学」(mathématiques)の 5 科目において、専用の教材を開発した(図 4-10)¹²。本項では、これらのうち「英語」に注目し、EAO および PDMF の観点から¹³、その内容構成と実践原理を明らかにする。

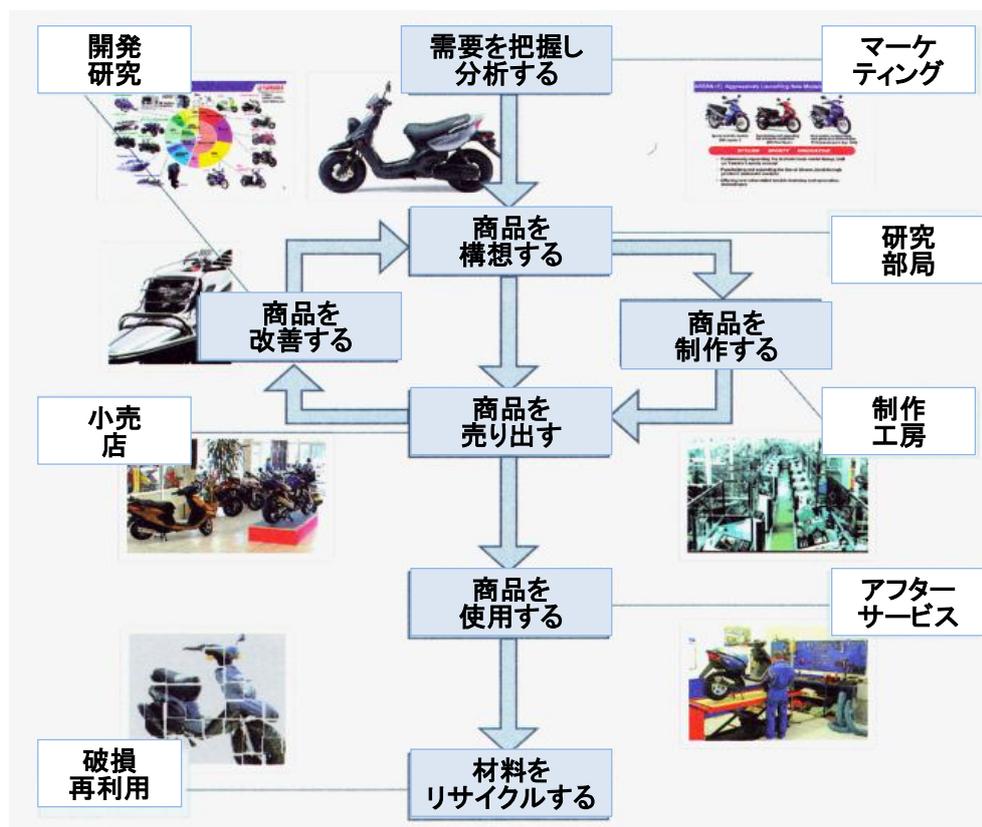


図 4-9 商品の製作と製作に関わる職種(活動 2-4)

出典：Michel Bonte, René Bourgeois, Yvan Demangel, *Découverte professionnelle option 3 heures cahier d'activités*, Delagrave, 2006, p.49 より筆者作成。



図 4-10 教科を通じた EAO と PDMF のための教材

教材『英語と職業の発見』(*Anglais et découverte des métiers*)は、職業世界の理解と教科としての「英語」との関連づけを促進することを目的に、中小企業交互訓練管理組合(AGEFA PME: Association de gestion des formations en alternance pour les PME)の協力を得て作成された。国民教育省総視学局局長ペレ(François Perret)によると、この教材を利用することで、「他国の労働世界や同年代の若者の経験について英語で発見することができる」という。また、欧州統合の進展により、EU 域内を中心に雇用や職業訓練の流動性が高まっているが、この教材は国際言語としての英語の習得にも通じているとされる。

その学習内容に関しては、コレッジ第 4 学年段階の学習指導要領(programme)に準拠したものになっている。そこで、『英語と職業の発見』を分析するのに先立って、まずは進路指導の観点からみた「英語」の指導要領の特徴について確認しておきたい。

(1) 「英語」の学習指導要領にみる進路学習

「現代語」(*langue vivante*)は、外国語あるいは地域語を学習する教科であるが、「英語」は「外国語」の一科目として設置されている。「外国語」は、コレッジでの 4 年間に、第 1 段階(Palier1)と第 2 段階(palier2)に分けて習得されることになっている。前者は「欧州言語共通水準枠」(CEF: the common European framework of reference for languages)における A2 レベル、後者は B1 レベルへの到達を目標とする¹⁴。ここでは、第 4 学年を問題にしているため、2007 年に改定された第 2 段階の「外国語」の学習指導要領を中心に検討を進める¹⁵。

学習指導要領によると、この教科は言語のみならず、その言語が媒介となって伝える文化の学習と切り離すことができないという¹⁶。なぜならば、文化こそが言語に意味を付与し、生命を吹き込むのであり、言語構造そのものが各文化に固有の思考様式を表現しているからである。第 2 段階では、第 1 段階のテーマ「現代と伝統」(*modernité et tradition*)に続くものとして¹⁷、「国内と海外」(*l'ici et l'ailleurs*)というテーマが掲げられている。外国文化というのは、もちろん海外において観察されるものであるが、さらに自国内において、身近な場所でその形跡を発見することも可能である。したがって、生徒は想像力に訴えて外部世界を探究し、空間と時間を自由に往来することで、類似した社会背景の中にある異文化の可視的要素を具現化させる。この点に関して、テーマ「国内と海外」は後期中等教育(リセ

第1学年)でのテーマ「共に生きる」(vivre ensemble)とも調和するものであり、コレージュ卒業後に学習を継続する際に支障がないように、学びの連続性が保障されている。

以上のような「現代語」の授業は、他教科においても習得される「一般的コンピテンシー」(les compétences générales)、具体的には観察・解釈・議論などの技術の発達に寄与すると考えられている。それは、教科におけるEAOが目標としてきた「横断的コンピテンシー」の習得とほぼ共通するものであると見てよい。設定されたテーマのもとで、生徒は自分の性向、興味、関心に応じた様々な問題に取り組むが、その入口として「旅」(voyage)、「私たちの中にある海外の足跡/しるし」(traces/signes de l'ailleurs chez nous)、「学校世界/社会」(le monde de l'école/de la société)、「科学/空想科学」(sciences/sciences fiction)、「言語」(les langages)の5つが挙げられている¹⁸。このうち、特に進路指導との関わりが深いのは、「学校世界/社会」であり、そこでは学校制度、学校外活動、人道的活動への関与、労働世界の発見、市民権の行使、交通安全といった内容を扱うことが規定されている。それらの多くは、EAOの「固有のコンピテンシー」と重なる部分も多く、元々は教科外での習得が想定されていた内容までも、この科目に包含されているといえよう。

さらに、学習指導要領の「英語」の部分では、より具体的な教育課程基準が示されている¹⁹。その構造に着目すると、教授方法の観点から「読み取り」(compréhension de l'écrit)、「聞き取り」(compréhension orale)、「口頭表現」(expression orale)、「筆記表現」(expression écrite)の4つのパートに分類されている。教授内容に関しては、パートごとに「事例」(exemple)と「表現方法」(formulations)が記されており、さらに「文化・語彙」(culturelle et lexicale)、「文法」(grammaticale)、「発音」(phonologique)の3項目について習得すべきコンピテンシーが明記されている。

(2) 『英語と職業の発見』にみる進路学習

それでは、学習指導要領に示された特色を考慮しつつ、EAOとPDMFのための教材『英語と職業の発見』について考察を試みる。

第1に、教材全体の内容と構成は、表4-13のようにまとめられる。教授内容に関しては、学習指導要領の示すところの「学校世界/社会」に焦点化されており、通常の「英語」に比べて「固有のコンピテンシー」に示された内容の占めるウェイトがすこぶる高いといえよう。学習単元は、職業世界を発見するプロセスに合わせて4つのテーマにグループ化されている。具体的には、職業選択とは何かを考えることに始まり、続いて自分自身の職業観・勤労観に目を向け、その上で実際にどのような働き方があるのか理解し、最後に就職方法について学ぶという順序である。

また教授方法に関しては、学習指導要領に示された4つの方法が活かされており、リーディング、ライティング、リスニング、スピーキングの全てが網羅されているが、特に「自分の考えを述べること」(s'exprimer)が重視されている点は特徴的であろう。逆に、学習指導要領と異なるのは、文法や発音が軽視され、語彙習得が重視されていることである。特に、職業や労働に関する語彙に加え、状況評価や自己表現に必要とされる語彙の習得が目指されている。そのために、各学習単元には「語彙サポート」(vocabulary help)の欄が設置され、単語の意味、同義語、対義語などが示されているのである。

表 4-13 『英語と職業発見』の内容と構成

テーマ	学習単元	学習方法				語彙					文法	イラストを説明	
		読み取り	筆記表現	聞き取り	口頭表現	長所と短所	職業・進学指導	職種	関心と意識	労働と職業経験			農業
選 仕事 び方	進路に関するアドバイス	○	○		○	○							
	好きな仕事を見つける	○	○		○			○	○				
	仕事に必要な能力	○				○						※1	○
好 仕事 き嫌 い	10代の夢:進路選択TOP 10	○			○			○				※2	
	仕事は喜びか苦痛か	○			○			○	○				
	仕事について語る人々			○				○	○				
	今日の農業		○		○						○		○
働 働 く 経 験	放課後の仕事	○	○		○	○							
	パート・タイムの仕事			○			○	○					
	海外で働く	○	○		○	○			○				
	海外で学ぶ	○	○		○								
仕 仕 事 を 探 す	仕事をする機会			○		○	○	○					
	求人広告	○	○					○					
	履歴書を書くための秘訣	○				○				○			
	仕事についてのインタビュー		○					○	○	○			○

※1 補助動詞の”should” ※2 比較級と最上級

出典：ONISEP, *Anglais et découverte des métiers, équipes éducatives*, 2008 より筆者作成。

したがって、確かに『英語と職業の発見』は学習指導要領に準拠したものになっているが、学習指導要領が教授方法を中心に構造化されているのに対して、この教材は職業発見の過程をふまえて教授内容を中心に構造化されており、教育課程の編成手順に顕著な差異が確認された。

第2に、各学習単元に目を向けてみると、それぞれ2つのパートから構成されている²⁰。1つは「資料」(le document)であり、読んだり聞いたりすることを通して、言語的コンピテンシーを習得すると同時に、職業に対する表象を豊かにすることが期待される。このパートと対になる形で設置されているのが、「活用」(exploitation)のパートである。ここでは、文書内容に関する質問に答えたり、自分自身について筆記や口頭で表現したりする演習(exercice)が実施される。2つのパートを通じて、生徒は進路情報を収集し、活用し、選択する能力を高めていく。現代外国語系のEAOにおいて、これらの能力の習得が重視されてきたことは表4-12でも確認されている。

さらに特徴的なのは、4つのテーマの末尾にそれぞれ4～5頁にわたって「洞察学習」(mise en perspective)のパートが設置されていることである。ここでは、テーマ内の全ての単元を



図 4-11 単元「仕事は喜びか苦痛か？」／資料

出典：ONISEP, *Anglais et découverte des métiers*, équipes éducatives, 2008, p.28.

見通して、それらを進路指導の角度から教育的に深化させるための活動が提示されている。その目的は、教科と環境との関連性を強調することで、生徒を個人プロジェクト構築に向けた積極的アプローチに参加させることにあるという。英語ではなくフランス語で行われる「洞察学習」には、教科担当のみならず担任教員や COP も介入することになっており、第4学年末に行われる進路面談に向けた準備の一環としてみなされる。

このような各単元の構成は、表 4-11 に示された教科における EAO の 6 つのコンピテンシー(a~e)を効果的に習得するための工夫であると考えられる。この点について、テーマ「職業に関する好き嫌い」に含まれる単元「仕事は喜びか苦痛か」を例として、学習展開を追ってみたい²¹。同単元の「資料」は、ジンバブエ、南アフリカ、ベルギー、アメリカの4カ国で働く6人の労働者が自らの職業生活について語ったものである(図 4-11)。「活用」のパートは、グループワークの形で実施される(図 4-12)。したがって、生徒は資料を読み、語り手の職業は何か、その職業をどのように捉えているか、なぜ働いているかといった質問にグループで回答する(b, f)。さらに、「洞察学習」のパートでは、生徒は好きな職業5つを選び、選択の理由を明らかにする(c)。その上で、選択基準の順位づけを行い、その長所と短所について自らの価値観と照らし合わせて吟味する(d)。パート末尾にある「さらに一歩進めて」

1 グループ・ワーク

グループで記事と仕事を1つ選んで、これらの質問に答えてください。そして、あなたのグループからクラス全体に記事を紹介する人を選んでください。

1 ビッグボーイ氏/ジンバウエ、ハラール

◆ これらの単語を正しく仏訳しなさい。

- Outskirts: dans le centre-ville dans la banlieue

- A monkey: un singe un âne

- A cub: un petit un animal

◆ ビッグボーイは何の仕事をしていますか？

.....
.....
.....

◆ 彼は自分の仕事が好きですか？

.....
.....
.....

◆ その理由はなぜですか？

.....
.....
.....

◆ 彼は何の仕事をしていますか？

.....
.....
.....

◆ 彼は自分の仕事をどのように感じていますか。

.....
.....
.....

3 エバーモア氏/ジンバウエ、ハラール

◆ エバーモアは何の仕事をしていますか？

.....
.....
.....

◆ 彼女は自分の仕事の何が一番好きですか？

.....
.....
.....

◆ 彼女は将来の何を計画していますか？

.....
.....
.....

図 4-12 「单元：仕事は喜びか苦痛か？」 / 活用

出典：ONISEP, *Anglais et découverte des métiers*, équipes éducatives, 2008, p.29.

(pour aller plus loin)の欄には、ONISEP の資料が紹介されており、単元で取り上げた職業についてより詳しく調べることができるようになっている(a)。

(3)教材の利用に関する問題

以上のように、『英語と職業の発見』は進路指導(特に EAO と PDMF)の目標と教科としての「英語」の目標を両立させた優れた教材であるといえるが、実際に学校現場で利用されているのであろうか。筆者が制作責任者である ONISEP の教育・情報媒体部長ルー(Claudine Roux)に尋ねたところ、「それが最大の問題である」との返答であった²²。フランスでは、教科指導の内容や方法に関しては教員の自律性が高く、かつ彼らは教科としての専門性に固執する傾向にある²³。それゆえ ONISEP の教材は、教科担当の理解を充分に得るに至っていない状況にある。ルーによると、普及を進めるために教科だけでなく、「学級生活の時間」において使用してもらうことを検討しているという。

しかし、形だけを見るならば、それは「学級生活の時間」という教員の伝統的職務の外部で EAO を行っていた導入期への回帰であり、果たして進路指導と教科指導の融合に寄与するか疑わしい。進路指導を目的とした「学級生活の時間」は、その設置理念を鑑みたとき、特定教科を学ぶ時間してふさわしいとはいえず²⁴、また教科担当ではなく担任教員が中心となって実施するという難点もある。

【註】

- ¹ Jean Guichard, Michel Huteau, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Dunod, 2005, pp.97-98.
- ² Paul Ricaud-Dussarget, “L’esprit des textes officiels de 1996”, in Francine Grosbras(coord.), *l'éducation à l'orientation au collège*, Hachette, 1998, pp.137-138.
- ³ Circulaire n°96-204 du 31-7-1996, *B.O.* no 31 du 5 septembre 1996, p.2080.
- ⁴ Paul Ricaud-Dussarget, *op.cit.*, p.138.
- 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.
- ⁶ 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. 調査対象は、以下の通りである。
対象コレッジ：600校(公立/契約私立、大規模校/小規模校、農村部/地方都市/都心部/郊外、ZEP校/非ZEP校を考慮して抽出)
対象教員：第4学年の教員1200名を無作為抽出
担任教員600名、教科担当600名/DP3担当394名(重複)
有効回答：593校(99%)
担任教員434名(72%)、教科担当430名(72%) / DP3担当347名(88%)
- ⁷ 第3章3節でも指摘したように、モンペリエ大学区教員養成大学センターの指導教員であるフェレによると、進路学習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り、効果的に実践するためには特別な養成訓練を受ける必要があるという(Danielle Ferré, “La formation: un passage obligé?”, Olivier Brunel(coord.), *99 questions sur...l'éducation à l'orientation*, CNDP, 2001, question22)。
- ⁸ Jeanne Benhaïm-Grosse, *op.cit.*, p.31.
- ⁹ Michel Bonte, René Bourgeois, Yvan Demangel, *Découverte professionnelle option 3 heures cahier d'activités*, Delagrave, 2006. このテキストの内容構成については、本章1節の第3項を参照されたい。
- ¹⁰ Jeanne Benhaïm-Grosse, *op.cit.*, pp.40-41.
- ¹¹ *Ibid.*, p.41.
- ¹² ONISEP, *Science de la terre et découverte des métiers*, équipes éducatives, 2006.
ONISEP, *Français et découverte des métiers*, équipes éducatives, 2007.
ONISEP, *Histoire géographique et découverte des métiers*, équipes éducatives, 2007.
ONISEP, *Anglais et découverte des métiers*, équipes éducatives, 2008.
ONISEP, *Mathématiques et découverte des métiers*, équipes éducatives, 2009.
- ¹³ PDMFは導入されて間もないため、2009年現在、教科指導で習得すべき明確な目標(コンピテンシー)が定められていない。また2010年9月に筆者がパリ、リヨン、ストラスブールのコレッジを訪問したおりも、PDMFはまだ教員に十分に周知されていない

かった。したがって、今回 2008 年刊行の教材を検討するにあたっては、前身である EAO の目標(表 4-11)を分析の軸としたい。

- ^{1 4} 2001 年、欧州評議会(Conseil Europe)は、第 1・第 2 外国語の到達目標を 6 水準(低い方から A1、A2、B1、B2、C1、C2)で規定した「欧州言語共通水準枠」を発表した。これは、外国語教育の教育課程、教科書、試験の作成時及び学習者の能力評価の共通基準となるものであり、フランスでは 2005 年に学校教育へ導入された。詳しくは、上原秀一「フランス」文部科学省『諸外国の教育の動き 2005』、国立印刷局、2006、100-101 頁に詳しい。
- ^{1 5} Arrêté du 17-4-2007, *B.O. hors-série n° 6 du 25 août 2005*, p.3. この改訂は、2006 年に義務教育段階の全ての児童・生徒に完全習得させるべき「共通基礎知識技能」が定められたことを受けたものである。7 項目のうち 1 つに「1 つの現代外国語の実用」が盛り込まれており、指導要領においても到達目標をより明確にする必要性が生じたのである。
- ^{1 6} “Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège”, *B.O.hors-série n° 6 du 25 août 2005*, p.25.
- ^{1 7} 第 1 段階のテーマ「現代と伝統」では、固定観念を超えて文化的アイデンティティに対する関心を喚起することに重点がおかれている。その目的は、学習した国の文化を受け入れることで、祖国について自覚させることにあるとされる。
- ^{1 8} “Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège”, *op.cit.*, p.25.
- ^{1 9} *Ibid.*, pp.50-69.
- ^{2 0} ONISEP, 2008, *op.cit.*, pp.4-5.
- ^{2 1} *Ibid.*, pp.25-44.
- ^{2 2} 筆者が 2009 年 9 月 25 日に ONISEP の本部で実施したルーへのインタビューより。
- ^{2 3} 教員採用試験の受験者は、受験動機のトップに雇用の保障と自分の専攻教科に対する愛情を挙げているという(エルヴェ・アモン「なぜフランスの教員は思い悩むのか」園山大祐、ジャン=フランソワ・サブレ編著『日仏比較変容する社会と教育』明石書店、2009、172 頁)。
- ^{2 4} 進路指導における「学級生活の時間」の意義については第 3 章 3 節を参照されたい。

小括—進路指導と教科指導の関係性の再検討—

「職業」(profession)を触媒とする進路指導と教科指導の融合という考え方は、21世紀に入って突如生まれたわけではない。何度も指摘してきたように、第三共和政期には一部の教科において教科書を用いて職業世界を学ぶということが実践されてきた。それは、「教育的概念」に依拠した職業指導が初めて導入されたという点では画期的なことである。ただし、別の見方をすれば、学校教育と教科指導が同義であった時代に知育による進路形成が試みられたことは、他に選択の余地がなかったためであるとも考えられる。その後20世紀になり、教科書を通じた職業理解や職業観の育成が社会的要請に合わなくなると、「教育的概念」は「診断的概念」にとって替われ、さらに進学指導の重視によって職業指導そのものが衰退していった。

しかし、産業主義の時代が終わりを告げ、「機械モデル」による振り分けが進路形成に効力を発揮しなくなると、「進路」と「教科」の融合が要請されるようになる。その第一歩となったのが、1996年の「進路への教育」(EAO)であったが、両者の接近は容易に進んだわけではない。第1に養成課程をみても明らかなように、教員の専門性はあくまで教科指導にあり、心理学の素養や職業社会に関する知見が必要とされる進路指導は、彼らの専門性を超えたものであった。第2に経験的にみても、これまで進路指導を担ってきたのは進路指導心理相談員(COP)であり、教員、特に担任教員ではない教科担当はほとんど関与してこなかった。EAOの実践が教科ではなく「学級生活の時間」を中心に開始されたのは、そのことを象徴しているといえよう。

この状況にまず変化を与えたのが、2004年の「職業発見」の導入であった。それは、教科の内部で進路指導を行うというよりも、教科との関連性に配慮しながら、職業理解に特化した時間を配置する試みである。教育を受ける生徒の状況に応じて、DP3とDP6という目的の異なる2種類のカリキュラムが使い分けられており、生徒の多様性に応え、個々にふわしい進路を構築することに重点を置いている。

特にDP3は、教科における一般教養の習得と教科外での職業的な専門教養の習得という対立を乗り越え、両者の橋渡しをするという点で、進路指導と教科指導の融合に一定の貢献が認められる。「特設領域」であるがゆえの制度的不安定さ、選択科目であるがゆえの履修率の低さという課題を差し引いても、戦後は職業教育の「専売特許」であった職業・労働世界をテーマとした学習に普通教育を参入させた意義は決して小さくなく¹。

他方で、DP3が有効性を発揮するためには、各教科との結びつきがどこまで担保されるかということがカギとなる。その点で、職業的教養を一般教養と断絶したものとして捉える教員がいるという実態は無視できない問題であろう。また、「職業発見」を担当する教員の専門性の偏りも大きな懸念材料となりうる。

結局のところ、進路指導と教科指導が真に融合するためには、各教科の内部に進路形成の視点が盛り込まれることが望ましいわけであるが、現段階においてその大きな牽引力となっているのが国際社会からの要請である。つまり、労働市場の統合を背景に「生涯進路指導」の重要性が欧州レベルで推進されたことによって、学校教育における進路指導もさらなる進化を遂げざるを得なかった。「生涯にわたって適切なきに、見識ある現実的な適当な

選択を行うことができるようにする²という目的に象徴されるように、EAO はそもそも特定の進路選択ではなく、「未来への準備」(préparation au futur)を目指しており、「生涯進路指導」の理念に合致している。しかし、EAO はコレッジ内部だけで実践されたこともあり³、実質的にはコレッジ卒業後の進路選択に向けた準備として捉えられてきた⁴。こうした中、資格へのアクセスが最大の進路保障であるという認識のもと、高学歴化および資格取得水準の向上を目指すフランス国内の政策事情も後押しし⁵、2008年にPDMFが導入されたのである。

改めて、移行支援としてのPDMFのインパクトを整理しておく。第1に、これまでコレッジ、リセ、職業リセで煩雑に行われてきた進路指導を系統的に整理し、連続性をもった必修カリキュラムへと仕上げていく。第2に、「進路指導・教育パスポート」の導入によって時間的・空間的広がりを確保することで、生徒の構築した学びの道筋を顕在化させた。第3に、10日間の企業研修を生徒に義務付けている。そして、第4に各教科を通じた職業と教育制度の発見を重視していることである。

特に第4のインパクトに関して、進路指導と教科指導との融合という観点からみたとき、どのような意味が見いだせるであろうか。「英語」の学習指導要領をみても明らかなように、教科というものは系統主義に則って、前期中等教育と後期中等教育、さらには高等教育に至るまでの連続性をふまえて配列されている。そこで、教科の系統性の遡上に進路学習をのせることで、その内容にも学校間の連続性をもたせることが可能である。それは、換言するならば、学校教育そのものが進路指導になるということを示している。

もっとも、「職業発見」にしても、PDMFとしての教科指導にしても、1880～1910年代に行われた職業指導、すなわち知識の習得とそれを通じた価値観の教化とはいささか異なっている。つまり、主知主義を尊重するフランスの学校らしく、職業や教育制度に特化した知識の理解に重点をおきつつも、それにとどまることなく、コンピテンシー(汎用的能力)の育成を試みているのである⁶。知識基盤社会における進路形成では、知識そのものと共に、同時にそれを実際に使いこなす能力が欠かせない。したがって、EAOから「職業発見」を経て、PDMFが導入されるプロセスは、「教育的概念」に基づく進路指導が新たな形で復権する過程であるとみなすことができよう。

最後に、進路指導と教科指導の融合は、進路指導の「担い手」という観点からみたとき、興味深い変化をもたらしたことを指摘しておく。「固有のシークエンス」からの転移という形で、教科指導を通じたEAOが徐々に進展したという事実、ここには可能な限り「学校時間」を用いた進路指導を望む教員の姿勢が影響していると同時に、教員主導の進路指導を推進する国民教育省の方針が反映されているように思われる。かつての進路指導は、「学校外時間」を用いたCOPの進路相談を軸としていたが、EAOの導入以後、次第に教員の関与が強められてきた。さらに、「職業発見」やPDMFの創設も、「学校外時間」で実施されてきたEAOの一部を「学校時間」に包含する動きであり、同じ延長線上にあると考えられる。この点について、次章では主にCOP側の視点から詳しく検討してみたい。

【註】

¹ こうした教育課程の職業専門化(professionalisation)の動きは、高等教育において最も顕著

である。近年の大学教育は、「国際標準」として定着しつつあるコンピテンシーと伝統的な個人主義モデルである職人的技能(métier)を相補的に組み入れることで、長期的な職業アイデンティティを形成し、安定した進路を築くことを目指している(大前敦巳「大学教育資格に付与される職業能力の変容—métier と compétence の関係に着目して—」『日仏教育学会年報』第 13 号、2007、43-57 頁)。進路指導の展開過程を見る限り、類似の現象が中等教育においても起こりつつあるように思われる。

- ² Paul Ricaud-Dussarget, “L’esprit des textes officiels de 1996”, in Francine Grosbras(coord.), *l’éducation à l’orientation au collège*, Hachette, 1998, p.129. 詳しくは、第 3 章の 2 節を参照されたい。
- ³ 政策上は、1996 年に普通・技術リセにおいても EAO の導入が決定されており、「論理的裏付けのある進路決定を行うことができる知識と分析のツールを各生徒に与える」ことが目的とされた(Circulaire n°96-230 du 1-10-1996, *B.O.no 36 du 10 octobre 1996*, p.2480)。しかし、リセの EAO は、「バカロレア」と「バカロレア以後」という 2 つの時期を意識してコンピテンシーを発展させる教育課程基準になっており、「進学指導」(orientation scolaire)の色合いが非常に強い。また、コレージュ以上に主知主義が重視されるリセにおいて、どこまで EAO が実践されたかも疑わしい。リセの EAO について記した文献や統計資料は管見の限り存在せず、また筆者がこれまで現地でインタビューした進路指導関係者(教員、COP、ONISEP 職員など)も、EAO をコレージュに限定された取り組みとみなしている。
- ⁴ 筆者が訪問したリヨン郊外のコレージュ・マリア・カザレス校(Collège Maria Casares)でも同様に解釈されていた(詳しくは第 5 章 3 節)。もっともそこには、教育コースが分化するコレージュ卒業時の進路選択が、生徒の進路形成にとって決定的な意味をもつという事情もある。
- ⁵ しかしながら、こうした高学歴化政策にはフランス国内でも賛否両論ある。例えば、社会学者ベラ(Marie Duru-Bellat)によると、「学歴インフレ」(l’inflation scolaire)をもたらす教育の拡大は、逆に若年層の社会的適応にマイナスの効果をもたらしている可能性があるという(マリー・デュリュ＝ベラ著、林昌弘『フランスの学歴インフレと格差社会 能力主義という幻想』明石書店、2007)。
- ⁶ 比するに日本のキャリア教育では、職業観・勤労観という価値観の形成が重視され、「人間関係形成能力」「情報活用能力」「将来設計能力」「意思決定能力」といった汎用的能力の育成が目指されてきた(国立教育政策研究所生徒指導研究センター『児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について』(調査研究報告書)、2002)。これに対しては、「畳の上での」水泳練習に陥っており、もっと職業教育的視点を取り入れるべきであるという批判もある(斎藤武雄、佐々木英一、田中喜美、依田有弘編著『ノンキャリア教育としての職業指導』学文社、2009、1-21 頁)。