

フランスのキャリア教育における PDCA サイクルの展開 —中学校の学校教育計画の評価に着目して—

京免 徹雄

学校教育講座 (キャリア教育)

Practice of the PDCA (Plan-Do-Check-Act) Cycle for Career Education in France : Focus on the Evaluation of the Educational Project in Junior High School

Tetsuo KYOMEN

Department of School Education (career guidance), Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

1. 問題の所在と本研究の目的

京免 (2016b) では、フランスのキャリア教育 (orientation) において、目標とされるコンピテンシーをどのように評価しているのか、2013 年までを射程に検討した。その結果、国家レベルでコンピテンシーを複数の領域・項目に細分化した評価指標が定められ、この基準に基づく個人簿の作成が教員に義務づけられたものの、教科専門性への固執、困難なチーム活動、教育改善につながらない技術的作業としての認証など、多くの課題が存在していることが明らかになった。

これらをふまえて、新たに2つのリサーチ・クエスチョンを設定したい。第1に、学校内部からの変革が難しい中であって、外側から PDCA サイクルの機能を高める制度はないのか、ということである。第2に、2013 年教育基本法 (ペイヨン法) の制定以降、上述したコンピテンシー評価の方法にいかなる変化が生じたかである。

そこで本研究では、「目標契約」(contrat d'objectif) という学校経営の手法に着目し、キャリア教育におけるアウトカム評価の実態を明らかにすることで、上記の2つのテーマに迫りたい。日本同様、教育課程基準が厳格であり、学校の自由裁量の範囲が狭いとされるフランスであるが¹、1990 年代以降、パフォーマンス向上を目的に、地方公立学校 (EPLE: établissement public local d'enseignement) の主体性・自律性を認める改革が推進されてきた (藤井, 2009) ²。1989 年教育基本法 (ジョスパン法) では、「学校教育計画」(projet d'établissement) の策定が全ての学校に義務づけられ、教育共同体のメンバー全員が協働して教育目標を定め、それに従って実践と評価・改善を行うことによって、

国家目標を達成することが目指された。しかしながら、フランスでは伝統的に教員の「教授の自由」(liberté pédagogique) の原則が保障されており、自分の教授活動のみに専心してきた³。チームで協働して教育活動を行う習慣がなく、学校運営への関心は低かった。ゆえに、1998 年の総視学官報告では、学校教育計画の内容は断片的計画の寄せ集めで構造化されておらず、またそれらが実行に移される割合は少なく、単なる行政文書としての役目しか果たしていないと酷評されている (藤井, 2010)。

こうした状況を刷新する契機となったのが、2001 年 8 月予算組織法 (LOLF: Loi organique relative aux lois de finances) の成立である。同法によって公共政策は全領域にわたって業績達成度評価を受けるようになり、「規範とルールによる管理」から「目標と成果による管理」に移行した (藤井, 2012)。2005 年教育基本法 (フィヨン法) は、予算組織法が採用した「目標契約」という仕組みを導入しており、各学校は大学区当局が定める目標の中から、自校の実態や状況に合わせて、また学校教育計画との関連を含めて、いくつかを選択して契約を交わし、それぞれの目標を達成するためのアクションプランと成果を測定する指標を設定することになっている。こうした新しいマネジメント手法はいくつかの大学区で大きな進展をみているが、一方で個人主義ともいべき教員文化を抜本的に変化させ⁴、集団での協働的自己評価による成果測定を実現するには、まだ距離があるとされる⁵。

本論では、まず「目標契約」の具体的なしくみについて、2013 年教育基本法による修正をふまえて提示する。次に、筆者が 2017 年 3 月に Montpellier で行った

実地調査に基づいて、中学校において、どのように目標契約が締結され、年間の活動が計画・実践・評価されているのか検討する。さらに、「目標契約」との関連性にも留意しながら、コンピテンシー評価の新たな方法について論じる。一連の作業を通じて、キャリア教育におけるPDCAサイクルの展開過程を可視化するのが本論の目的である。

なお、先行研究としては、「目標契約」に関するものとして、上述の藤井(2009, 2010, 2012)が挙げられる。主に教育行政学の視点から学校の自治・ガバナンスの在り方が分析されているが、その射程は2011年までであり、また「目標契約」の具体的内容については考察されていない。また、コンピテンシー評価に関するものとしては細尾(2017)が代表的である。学力評価の政策展開とその背景にある論争について丹念に記述されているが、こちらも2013年以降の動向には触れられていない。また、両研究ともキャリア教育に関しては一切言及していない。本論では、これらの成果も活用しつつ、新教育基本法下におけるキャリア教育のアウトカム評価の現状と課題を追究したい。

1. 三者間の目標契約のしくみ

「目標契約」は元来、学校と大学区当局との二者間契約であったが、2013年教育基本法の第61条によって、関連地方自治体も希望した場合、この契約の受託者になれるようになった。修正された教育法典L421-4条では、運営評議会(conseil d'administration)の権限について以下のように明記している(code de l'éducation article L421-4)⁶。

- ・ 現行の法令や規則に定めた措置、国家の管轄官庁によって規定された目標を尊重して、学校のもつ教授・教育の自律性を実行に移す原理と、学校を組織化する規則を決める。
- ・ 毎年、学校の教育的役割、獲得された成果、到達目標に関する報告書を作成する。
- ・ 本章によって定められた条件において、予算を採択する。
- ・ 学校と大学区当局、希望する関連地方自治体との間で締結された目標契約を審議する。
- ・ 毎年、学校の生徒の保護者に向けた活動の総括を作成する。

本条文の意味するところについては、「2015年1月14日の通達」とその付属文書で補足・説明がなされている。この「三者間の」(tripartite)目標契約は、国家(大学区当局)、自治体、学校が生徒の成功のために優先される目標に共同参加し、教育政策に一貫性をもたせるためのツールである。具体定には、大学区の計画に盛り込まれた教授・教育目標の達成に各学校がどう関わるかを定める契約の策定に、関連自治体も関わる。ただし、目標契約は財源の契約ではない。国家と自治

体が学校に予算を配当するメカニズムこそ示されるものの、この契約によって特別な財源が付与されることはなく、学校は自律的に活用できる包括的な交付金を使って目標達成を目指す。目標契約のアプローチは、以下の4つのステップに整理できる(circulaire no 2015-004 du 14-1-2015, NOR:MENE1500282C)。

①契約の枠組みの設定

三者間契約に署名する前に、大学区当局と関連自治体は、フレームワークとなる資料を作成し、生徒の成功のための共通目標と評価方法を明確にする。特に、自治体がどの部分についてイニシアチブを発揮するのか決めておくことが望ましい。このフレームワークは、高校に関しては大学区国民教育評議会、中学校に関しては県国民教育評議会に報告される。

②学校の状況診断

目標契約の署名に先立って、学校の状況を診断し、その特殊性を明確にする。診断に基づいて、戦略的目標が数を絞って策定される。この目標は、国家や大学区の基本方針にマッチしているのみならず、学校教育計画とも一貫性をもっていなければならない。

③目標契約の署名と活動の実施

目標契約は4年間のスパンで締結することが推奨され、そこには評価指標が必ず含まなければならない。学校は契約に基づいて、さらなる実用的な行動目標と目標に到達するための活動プログラムを準備し、実践する。また、大学区は関連自治体と連絡をとりながら、契約に基づいて戦略対話を継続する。2年間(半期)が経過した後には中間評価を行い、必要があれば実態をふまえて目標が修正される。

④年次報告書による評価

年次報告書(rapport annuel)には、学校教育計画の観点から、獲得された成果、達成された目標、未達成の目標などが記載され、これが大学区と関連自治体によって共同で評価される。

以下では、これらの法的枠組みをふまえ、中学校において実際にどのように目標契約の締結、年間計画の策定および評価を行い、PDCAサイクルを展開しているのか、キャリア教育に着目して検討する。

2. 中学校におけるキャリア教育のPDCAサイクル

(1) 学校教育計画の策定

2017年3月9日、筆者はHérault県のSaint-Mathieu-de-TrévièresにあるAlain Savary中学校において実地調査を行った。生徒数512名で比較的恵まれた階層が多く(親の職業は管理職・教職39.1%に対して労働者15.4%)、評価に基づく教育改善に積極的に取り組んでいる学校としてMontpellier大学区から紹介を受けた。同中学校では、当初2013年度~2015年度のスパンで学校教育計画を策定していたが、大学区との新たな目標契約に向けて2015年度~2017年度の学校教

育計画を新たに作成することになった。そのために、校長が 2014 年度までの自己評価と全国および大学区のデータの比較分析⁷、現状の診断を行った(表 1)。同校はさほど大きな問題を抱えているわけではないが、前期中等教育證書(DNB:Diplôme national du brevet)の取得やコンピテンシー評価の導入などに関する課題が指摘されている。

この結果は、2015 年 6 月 22 日の運営評議会で報告されている。さらに、大学区の計画もふまえた上で⁸、学校教育計画の柱を表 2 の通り決定した。大きく 3 つの柱に分けられるが、主に第 1 の柱は教育課程内の学習活動、第 2 の柱は学校生活や課外活動、第 3 の柱は地域や外部機関との連携に関する内容になっている。さらに、これらの柱とその下位項目に従って、校長が中心となって「実際の目標」「手段と活動」「評価」を策定し、2015 年 9 月 29 日の運営評議会において、学校教育計画が正式に承認された。このように、学校教育計画の立案は、校長が原案を作成し、運営評議会において承認を受けるという形で進められており、その過程で個々の教職員から事情を聴取することはあるが、評議会の代表を除く教職員が協議に直接参加するような形はとられていない⁹。また、承認された学校教育計画の冊子は全教職員に配布されるが、その内容をきちんと理解しているのは半数程度であると校長は認識している¹⁰。同校の教員は平均年齢が高く(全国 41.8 歳に対して 48.5 歳)、退職間際の教員も多いことから、教育改善に対するモチベーションに欠ける者もいるという。

(2) キャリア教育に関する計画と評価指標

学校教育計画の中から、とりわけキャリア教育との関連が強いと思われる部分に注目し、その特徴について考察してみたい。

第 1 に、1-I-c)「中学校や高校における学業継続や将来の職業移行を促進するために、中退を回避する」である(表 3)。ここには、2015 年から新たに導入されたキャリア教育プログラム「未来行程」(parcours avenir)に関する活動が主に盛り込まれている¹¹。まず、従来なかった活動として、3 つ挙げておきたい。1 つ目は、「職業指導成功プロジェクト」(DROP:dispositif de réussite de son orientation professionnelle)であり、就学や職業プロジェクトに関して自分を見失い中退の危機にある生徒が、定期的な学習支援を受けながら企業研修等に参加することで自己肯定感と学習意欲を高め、自己実現に向けて行動できるようにする。2 つ目は、「教科横断実践授業」(EPI: enseignements pratiques interdisciplines)であり、2016 年度から第 2 学年～第 4 学年において週 4 時間、教科をまたぐテーマの学習を行うことで、職業世界を発見する。3 つ目は、e ポートフォリオの活用であり、未来行程の活動を記録し、進

表 1 学校教育計画作成にあたっての診断結果

学校の強み	さらなる進歩が必要な事項
<ul style="list-style-type: none"> ・学業成績 ・学習指導チームの安定性、経験、積極的関与 ・学校生活の質、平穏な環境 ・学校に対するよいイメージ ・約 20 クラスから構成される生徒規模(教育構造) ・豊かな自然環境 	<ul style="list-style-type: none"> ・約 10%の生徒が DNB を取得していない ・教育課程の修了前に離学する生徒がわずかに存在する ・平常点評価が、試験結果と一致しないことがある ・コンピテンシーによる評価を拡大 ・受け入れた生徒のプロフィールに応じた学習指導の差別化を拡大

出典：Collège Alain Savary (2015) ,p.3 より筆者作成

表 2 Alain Savary 中学校の学校教育計画の骨子

<p>1. 生徒の成功に役立つ学習・教育方策</p> <ul style="list-style-type: none"> I) 生徒の就学行程に伴走し、責任を引き受ける <ul style="list-style-type: none"> a) 全ての生徒が成功できるようにする b) 中学校において学ぶ意欲を促進する c) 中学校や高校における学業継続や将来の職業移行を促進するために、中退を回避する II) 特別なニーズをもった生徒を効果的に受け入れる <ul style="list-style-type: none"> a) ニーズを予測し、認識する b) 効果的な方法で生徒を支援する <p>2. 生徒の開花に有効な学校文化</p> <ul style="list-style-type: none"> I) 質の高い学校生活環境を強化する II) 自律性と責任感をもった成熟した市民になる <ul style="list-style-type: none"> a) 共和国の価値を促進する b) 生徒の参画と自主性を発達させる III) 文化、創造、活動に積極的に参画する <p>3. 中学校を外部に開く</p> <ul style="list-style-type: none"> I) ネットワークのロジックを構築する <ul style="list-style-type: none"> a) 近隣地域に共有された運営を強化する b) 戦略的な運営を強化する II) 中学校の肯定的なイメージを拡大するために連携先との関係を発展させる <ul style="list-style-type: none"> a) 外部のパートナーと協議する機関を開設する b) 効果的なコミュニケーションによって、中学校の積極的なアクションをより有効なものにする

出典：Collège Alain Savary (2015) ,p.8

路情報をストックすることで、生徒が自らのキャリアを振り返り、省察し、将来を展望する¹²。次に、これらの手段・活動の評価指標についてみてみると、実施回数や参加人数などのアウトプットが多い。またアウトカム評価については、進路選択の結果などが指標と

表3 「学業継続と職業移行の促進に向けた中退回避」の計画

実際の目標	手段と活動	評価
高校普通科・技術科、職業高校、あるいは見習訓練に向けた生徒の進路指導を成功させる	<ul style="list-style-type: none"> ・平常評価と期末評価の間の隔たりの減少 ・高校教員とのパートナーシップの形成 ・高校と連携した活動の発展（高校側の介入、職業フォーラム、短期研修、高校訪問...） ・家庭に向けて進路指導の枠組みを伝達するツールの開発 	<ul style="list-style-type: none"> ・コーホート継続支援（高校第1学年終了後に進路変更した生徒の数） ・振り分けの結果 ・進路の流動性 ・情報提供の集会に参加した家庭の割合
進路プロジェクトの作成によって、選択した進路を促進する	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の進路選択に関して生徒を啓蒙する（担任教員/進路指導心理相談員（COP）/未来行程） ・個人や集団での面談、eポートフォリオ、生徒や保護者への高校に関する情報提供 ・教育チームによる伴走支援の強化 	<ul style="list-style-type: none"> ・最初の選択で振り分けられた割合
現在の進路指導方針（高校普通科、職業バカロレアやCAP取得コースに進学する割合）を継続し、強化する	<ul style="list-style-type: none"> ・進路指導心理相談員（COP）、未来行程、企業訪問、短期研修、入門観察研修、「職業指導成功プロジェクト」（DROP）、職業フォーラム 	<ul style="list-style-type: none"> ・個別進路面談の数 ・進路希望と結果との差
経済世界に関する知識を増大させる	<ul style="list-style-type: none"> ・第4学年の職場体験や「教科横断実践授業」（EPI）の一環として行われる、企業で働く職業人の発表を活用する ・経済世界、進路指導心理相談員（COP）、担任教員の間で共通する文化を探索する ・チームで活動することを学ぶ 	<ul style="list-style-type: none"> ・面談の数 ・プロジェクトの数 ・「教科横断実践授業」の数
担任教員の訓練	<ul style="list-style-type: none"> ・オンラインリソースの利用 ・進路指導の支援 ・進路情報に関する集会 ・経済世界の理解 ・地域からの支援提供（普通・職業高校、見習訓練センターの訪問、高校教員との面会...） 	<ul style="list-style-type: none"> ・オンラインリソースへのアクセス数 ・短期研修や訪問事業の「当事者」となった生徒の数
進路行程の構築によって生徒のアスピレーションを促進する	<ul style="list-style-type: none"> ・未来行程の一環として登録された諸活動 ・eポートフォリオの普及 	<ul style="list-style-type: none"> ・eポートフォリオを活用した生徒の数 ・eポートフォリオを使用している教員の数
自律精神とコンピテンシーを発達させる	<ul style="list-style-type: none"> ・第4学年の企業研修の活用（研修の口頭発表） ・「職業発見」の範囲内で行われるプロジェクト 	

出典：Collège Alain Savary（2015）、pp.12-14

されているが、これらは多様な要因に左右されるため、必ずしもキャリア教育の成果とは断言できない。「自律精神とコンピテンシーを発達させる」が目標に示されているものの、具体的な評価指標は設定されていない。

第2に、2-II-b)「生徒の参画と自主性を発達させる」（表4）である。というのも、自主性の発達にはキャリア教育の最も重要な目的の1つである（京免、2016a）。ここでは、主に課外活動を通じた市民性の育成が盛り込まれている。評価指標としては、アウトプットに加えて、共通基礎7「社会的・市民的コンピテンシー」と8「自主性・自律性」（2016年度からは領域3「人格と市民の育成」）の修得者の増大というアウトカムが重

視されている¹³。

(3) 教育報告書による評価

学校教育計画を評価するために、2015年度末に教育報告書（rapport pédagogique）が作成された。ただし、計画が複数年で立案されるのに対して、こちらはいわゆる年次報告書であり、計画にある全ての項目が網羅されているわけではない。実際、キャリア教育の評価指標とされていた面談回数や様々なプロジェクトへの参加者数などのデータは、ほとんど記されていない。またeポートフォリオは、システムへの接続の不具合からあまり活用できなかったそうである。「教科横断実践

表4 「生徒の参画と自主性の発達」の計画

実際の目標	手段と活動	評価
中学校の諸機関や諸団体を発展させ、活性化させる	<ul style="list-style-type: none"> ・スポーツ団体のダイナミックな活動を維持し、生徒の参加を拡大する。 ・生徒の中に Alain Savary 中学校への所属意識を創り出す（社会教育センターの活動、中学校生活委員会のプロジェクト）。 ・中学校の市民生活を発展させ、生徒の間に社会的絆をつくる ・中学校生活委員会をダイナミックにする ・生徒の自律性を発達させる 	<ul style="list-style-type: none"> ・新たな共通基礎の領域 3 のコンピテンシーの修得を増大させる。 ・中学校生活委員によって実施されたプロジェクトの数、クラブの数 ・中学校生活委員会の集会の頻度の教員の参画 ・共通基礎のコンピテンシー6 と 7 の修得を増大させる。 ・学校生活への保護者の参画の増大
健康市民性教育委員会のダイナミックな教育活動を維持する	<ul style="list-style-type: none"> ・最も多くの人数を引き付けるプロジェクトとアクションの提案 ・市民予防救助1あるいは救急救命における訓練 ・健康市民性教育委員会の諸活動 ・教員の役割を補完するために、保護者の専門的能力に頼る ・パートナーシップのネットワークを豊かにする ・世代を越えたつながりを生み出すような文化の活用（老人ホームでの合唱団の活動） 	<ul style="list-style-type: none"> ・諸活動に関わった生徒の数 ・市民予防救助資格1の取得人数 ・活動的なパートナーシップの数

出典：Collège Alain Savary (2015) , pp.16-17

授業」(EPI)については、2016年度からの実施であるため、やはり何も記載されていない¹⁴。報告書に掲載された19の総括のうち、キャリア教育に関わる主なものは以下の通りである。

①アウトプット評価

キャリア教育の活動内容（何を実施したか）については、比較的詳細に報告書に記録されている。例えば、「6.職業指導成功プロジェクト」には、昨年度に続いて12名の生徒が参加し、週2時間フランス語の学習支援を受けるとともに、「国語と短編小説」「情報処理」「建築に関する地域教育活動」の3つのプロジェクトを展開した(Collège Alain Savary, 2016a)。さらに、3つの企業で各5日間の研修を行い、報告書作成と口頭発表を行った。その結果、懲戒や遅刻などの問題行動が減少し、全員が普通教育証書(C.F.G)を取得した¹⁵。

②アウトカム評価

「4.コンピテンシーの評価」(表5)では、「共通基礎」の修得状況が示されている。キャリア教育において重視される「社会的・市民的コンピテンシー」と「自主性・自律性」は99%(前年度96%)の生徒が修得している。もっとも、修得率という定量的評価のみで、定性的な評価は全くなされていない。「17.進路指導の評価」では、学級評議会の勧告した進路と実際の進学先(結果)が示されている(表6)¹⁶。最終結果は、高校普通科・技術科79.7%(前年度72.9%)、職業バカロレア取得コース14.5%(前年度16.5%)、職業適性証書(CAP)取得コース2.9%(前年度0.8%)であり、勧告と結果の差はいずれのコースも5%以内に収まっている。

このように、少なくともキャリア教育に関する限り、教育報告書はアウトプット評価が中心であり、アウトカム評価は進学状況とコンピテンシーの修得状況のみである。しかし、進学結果は生徒の社会階層や教科の学業成績などに依存する部分も大きく、純粋にキャリア教育の成果といえるかは疑問である。したがって、量的な把握にとどまるとはいえ、コンピテンシーの評価はキャリア教育のPDCAサイクルを機能させるにあたり、重要な役割を担っているといえよう。

過去4年間の教育報告書に基づいて、校長は次の4年間の学校教育計画を作成する。また目標契約も締結して4年後に、その達成状況をふまえて新たに見直し

表5 コンピテンシーの修得状況

共通基礎知識・コンピテンシー	2014年度	2015年度
フランス語の習得	91%	94%
1つの現代外国語の実用	96%	99%
数学の基礎原理及び科学的・技術的教養	94%	90%
情報通信に関する日常的な技術の習得	86%	91%
人文的教養	86%	95%
社会的・市民的コンピテンシー	96%	99%
自律性・自発性	96%	99%
前期中等教育修了証書(DNB)の取得	96%	87%

出典：Collège Alain Savary (2016a) ,p.2

表6 学級評議会による進路勧告と最終結果

進学先	勧告 (男性)	勧告 (女性)	勧告 (合計)	結果 (合計)	勧告と結果 の差
高校普通科・技術科	42%	36%	78%	79.7%	+1.97%
職業バカロレア取得コース	12.5%	6.5%	19%	14.5%	-4.5%
職業適性証書 (CAP) 取得コース	2.2%	0.8%	3%	2.9%	-0.1%
留年・その他	0%	0%	0%	2.9%	+2.9%

出典：Collège Alain Savary (2016a) ,p.20

れる。達成状況が極端に悪い場合には学校の予算が削減される可能性もあるが、校長に「成果主義」というネガティブな認識はなく、むしろ学校の教育改善を後押ししてくれる制度として肯定的に捉えていた¹⁷。

3. コンピテンシーの評価の枠組みと実態

(1) 新たなコンピテンシー評価の方式

2016年度から「共通基礎」が改変されたことを受け、新たなコンピテンシー評価の方法が導入された (Décret n° 2015-1929 du 31-12-2015, NOR : MENE1531422D)。それは、共通基礎の第1領域を4つの構成要素に分け、他の4領域と合わせて、合計で8つのコンピテンシーを評価するというものである (図1)。

評価は、特定の時期における生徒のレベルを見積もり、本人や家族と対話し、生徒の伴走支援を方向づけるために行われる。そのために、十分な学習の後に固有の評価時間が確保され、個人あるいはグループを対象に、筆記や口頭での表現、行動や技術がチェックされる。また教員は、学級での日々の生活において、生徒に期待される進歩の手がかりや習得事項に関する情報を、直接的かつ定期的な観察によって収集しなければならない。コンピテンシーの修得状況は、「統一学業成績簿」(livret scolaire unique) というアプリケーションに、「生徒学業追跡調査」(Suivi des acquis scolaires de l'élèves)¹⁸とともに記録される。

さらに、第4(最終)学年末には8つのコンピテンシーの総括的評価が実施されるが、その結果は「前期中等教育修了証書」(DNB)の審査に反映される (Arrêté du 31 décembre 2015, NOR: MENE1531424A)。700点満点のうち300点分を最終試験が占めるが、残りの400点分について、8つのコンピテンシーが各50点満点で評価される(修得が不十分である10点、修得がやや不十分である25点、十分に修得できている40点、非常によく修得できている50点)。もちろん、この評価結果も統一学業成績簿に記載される (図2)。700点中350点以上をとった受験者は、DNBを取得することができ、さらに優秀者に対しては「所見」(mention)が付与される¹⁹。このように、コンピテンシー評価のウエイトは試験を上回っており、前期中等教育段階の「質保証」の指標として重視されている。

(2) 中学校におけるコンピテンシー評価の実態

それでは、具体的にコンピテンシーはどのように評価・認証されているのだろうか。ここでは、キャリア教育との関連が最も強い領域3・4・5のうち(京免, 2016a)、領域3「人格と市民の育成」に絞って検討したい²⁰。Alain Savary 中学校では、このコンピテンシーは主に生徒指導専門員 (CPE:conseiller principal d'éducation)²¹と「道徳・公民科」(enseignement moral et civique)担当教員によって評価される。CPEは、生徒集会や市民・健康に関わるワークショップなど課外活動への参加頻度、そこでの発言や態度を参考に評価するが、その際には必ず担任教員と連携して判断するという²²。教員は、「公民・道徳教育」の授業において、提出物の分析、演習(練習問題)のパフォーマンス、グループで行う作業の観察をもとに、このコンピテンシーを評価する²³。また授業に限らず、教科外活動を含めた市民性育成に関するあらゆる活動における生徒の態度を評価しているとのことであった。

最終的には、CPE、「道徳・公民科」担当、担任教員の合議によってコンピテンシーは認証され、「統一学業成績簿」に記載される。筆者が入手した生徒Aの成績簿では、「知識とコンピテンシーの習得に関する総括・学校で習得した事項の進歩とさらなる前進のための助言」という欄に「全体としてまずまずですが、習得したことをさらに深めていくべきです。Aさんは勤勉の素質がありますので、教科全体に関してより成績のム

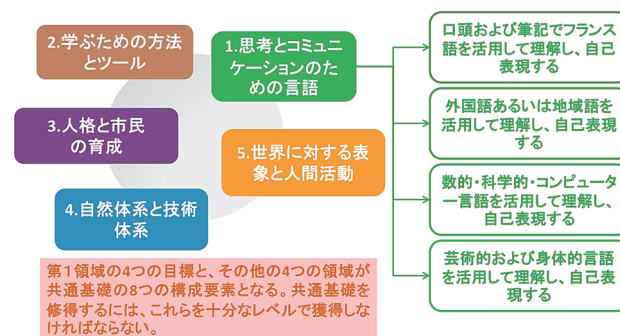


図1 共通基礎の5領域と8つのコンピテンシー(目標)

出典：Collège Alain Savary (2016b)

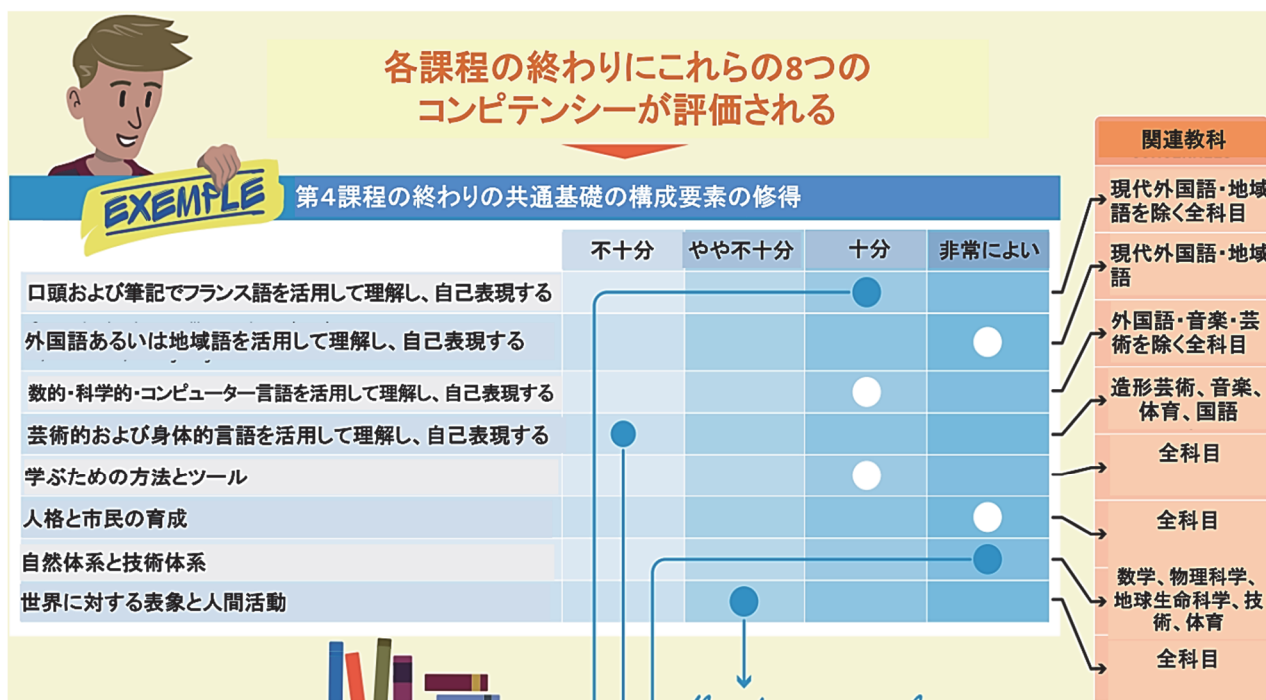


図2 「統一学業成績簿」による最終学年末の評価

出典：MEN（2017）より筆者作成

ラをなくしていく必要があります。努力を継続して「行ってください」と記載してあった。また、「家庭への連絡」の欄には「人格と市民の育成の領域は、十分に習得できました」と記されていた。このように、記録内容は極めて簡素で抽象的であるが、詳細は成績簿を担任から手渡す際に口頭でフィードバックしているとのことであった。ただし、進路相談や進路関連の様々なプロジェクトの運営を担う進路指導心理相談員（COP:conseiller d'orientation psychologue）は²⁴、コンピテンシーの評価に参加していない²⁵。

また教職員は、個人レベルではコンピテンシーの（質的）評価結果を受けて自己の教育実践を見直す、それが全体で共有されることはないという。教育報告書に記載されるのは（量的な）修得状況のみであり、この数値に基づいて校長がPDCAサイクルを推進する。

4. まとめと今後の課題

本論では、三者間の目標契約を活用したキャリア教育のPDCAサイクルの展開について、中学校に焦点を当て明らかにした。

そこでは、学校教育計画の作成およびそれに沿った目標契約の締結と評価が推進されていたが、その中心は校長である。各教職員は情報を共有することとどまり、組織としての改善プロセスへの主体的参画には至っていない。評価指標には、アウトプットとアウトカムが混在していたが、両者とも全て数値（データ）で示す形になっていた。もっとも、年次学校評価である教育報告書に記載されているのは実施した活動の概要などのアウトプットが中心であり、厳密な意味でのアウトカムはコンピテンシーの認証状況のみである。

キャリア教育での育成が目指される領域3「人格と市民の育成」に着目すると、CPEと道徳・公民科担当が連携して授業内や課外活動における生徒のパフォーマンスを評価し、担任教員とも協議した上で認証を試みている。したがって、この点については、部分的ながら教職員の協働によるアウトカムの見取りがなされていると判断できよう。コンピテンシーの修得を統一学業成績簿に記録しなければならないこと、さらにその結果がDNB審査において大きなウェイトを占めるようになったことも、こうした協働を後押ししたと推察される。修得状況は全体として集約され、アウトカム指標として次年度の改善に活かされる。もっとも、それは量的な把握に限定され、質的評価については個別の教員が自己点検に活用することとどまっていた。

以上より、教育行政機関との目標契約は、学校外部からのPDCAサイクルの促進に多少なりとも貢献しているとみなすことができよう。トップダウン型であり、先行研究で課題とされていた「集団での協働的自己評価による成果測定」に到達していないとはいえ、個人主義的な文化を変化させている。協働によってCheckの部分で責任もって担う土壌が形成されつつあるといえるが、一方でCheckからActへの展開が管理職任せであることは否めない。その一因として、定量的なアウトカム評価に固執しすぎていることがあるのではないかと。数値データは確かに指標として明確であり、外側からもわかりやすいが、その反面、教職員が定性的な評価を共有し、数字の裏側にある要因・背景について協議し検証する機会を喪失させてしまう。逆にいえば、量だけでなく質的な評価に基づいてマネジメントを行うことは、そのプロセスに教職員が参画する場面

を提供してくれるはずである。

ただし、キャリア教育における教員の重要なパートナーである COP は、コンピテンシーの評価には参加せず、また自身の活動も評価対象になっていない。これは、その他の教職員とは異なって、COP が学校ではなく独立機関である情報・進路センター (CIO) に所属していることが理由であろう。各 CIO も三者間契約を締結し、別途 PDCA サイクルを展開しているが (京免, 2018b)、見方を変えれば学校との 2 元化状態に陥っているともいえる。

本研究は、特定の大学区における 1 つの中学校での調査に依拠しており、安易な一般化には慎重にならなければならない。今後、より多くの大学区や教育機関で調査を継続することで、キャリア教育のアウトカム評価の実態を精緻化していきたい。

謝辞: 本研究は JSPS 科研費 JP16H03791 の助成を受けたものです。

【註】

- 1 学校の権限は、学級編成、授業時間編成、自由裁量時間の使用法に限られる。
- 2 地方公立学校とは、中等教育機関 (中学校、高等学校、職業高校) のことであり、1983 年に法人格を認められた。以下、フランスの学校について言及する場合は、この地方公立学校を指すものとする。
- 3 英米の教員が学校自治を専門性発揮の機会と捉えるのに対し、フランスの教員は校長への従属の危機と捉える傾向があるという (藤井, 2010)。
- 4 中学校教員の法定週間授業担当時間は 18 時間と定められており、授業時間以外は学校で勤務する義務はない。また、国際教員指導環境調査 (TALIS2013) によると、中学校教員が同僚との協働作業や話し合いは 1.9 時間 (日本 2.9 時間) にすぎず、34 カ国中最低である。フランスの教員の勤務状況については、上原・京免・藤井 (2018) に詳しい。
- 5 2011 年に出版された「上院教育システム改革に関する検討委員会」は、自律的・協働的学校運営の確立に向けて、教員の教育活動を個人ベースからチームベースに変革させることに加えて、各学校の財政面での裁量権を拡大することや、校長が教員の教授学習活動で主導性を発揮することなどを提言している (藤井, 2012)。
- 6 運営評議会は、学校管理者・設置者・有識者代表 (10 名)、教職員代表 (10 名)、生徒および保護者代表 (10 名) によって構成される。ゆえに、三者間の目標契約は、学校共同体 (の代表) と大学区、関連自治体との協定であるともいえる。
- 7 具体的には、生徒の年齢 (留年経験の有無)、教員の平均年齢と同校での在職年数、卒業後の生徒の進

路、DNB の取得率と成績などが学校、大学区、全国で比較されている。

- 8 Montpellier 大学区の教育計画では、以下の 3 つが優先事項として掲げられている。
 - ・生徒の成功: 生徒の活性化に有利な学習条件
 - ・職業的移行の成功: 経済世界に開かれた個別の教育・訓練行程
 - ・地域に根差した大学区の運営: ネットワークによる適合理化
- 9 Alain Savary 中学校での校長へのインタビューより。なお、学校生活環境に関しては生徒指導専門員 (CPE) が詳細なアンケートを実施しており、その結果を参考にしているという。
- 10 同上。
- 11 2013 年教育基本法 (教育法典 L.331-7 条) によって導入された「情報と進路指導と経済・職業世界発見の個人行程」(PIIODEMEP: parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel) が、2015 年に「未来行程」に名称変更された (Arrêté du 1-7-2015, NOR: MENE1514295A)。PIIODEMEP の導入経緯とカリキュラム基準については、京免 (2016a) に詳しい。
- 12 2009 年度以降、Webclasseur というキャリア・ポートフォリオシステムが活用されていたが、2015 年度から学習ポートフォリオの機能も合わせもった Folios というシステムにリニューアルされた (京免, 2016c)。Webclasseur の効果と課題については京免 (2017) を参照されたい。
- 13 2006 年に義務教育で全ての児童・生徒が習得すべき「共通基礎知識・コンピテンシー」(socle commun de connaissances et de compétence) として 7 つの目標 (コンピテンシー) が定められたが、2016 年度から「共通基礎知識・コンピテンシー・教養 (culture)」に修正され、5 つの学習領域 (18 の目標) に整理されている (Décret n°2015-372 du 31-3-2015, B.O. n°17 du 23 avril 2015)。
- 14 2016 年度には、第 2 学年は「文化と芸術創造」(国語、造形芸術、体育の教員が担当)、「環境保護の展開と持続可能な成長」(物理、地球生命科学)、第 3 学年は「科学技術と電話社会」(英語、テクノロジー)、「情報・通信・市民」(地理歴史、国語、資料専門員)、「身体・健康・幸福」(国語、造形芸術、地球生命科学、学校看護師)、第 4 学年は「言葉と海外文化」(英語、ドイツ語、地理歴史)、「経済・職業世界」(国語、テクノロジー)、のテーマで EPI が実施されている。
- 15 普通教育証書は、DNB を取得できない普通・職業教育適応学科 (SEGPA) などに在籍する生徒が取得する資格であるが、労働市場での価値はない。

- ¹⁶ 学級評議会は、生徒の希望進路と学業成績を考慮して、生徒の進学コースを勧告する。不服がある場合には、提訴評議会に申告して認められると、勧告を覆して自分の希望するコースに進学できる。
- ¹⁷ Alain Savary 中学校での校長へのインタビューより。
- ¹⁸ 各学年の毎学期における定期的評価の記録簿で、①生徒と中学校の識別、②各教科（活動、習得内容、進歩と困難、評点、目標からみた位置付け）、③個別伴走支援において実施された活動、④教科横断実践授業における生徒の関わり、⑤教育行程において実施したプロジェクト、⑥特別な伴走支援の方式、⑦学校生活に関する評価（出席、遅刻、参画など）、⑧過去2学年分の第3学期の成績と希望進路、が記載される。
- ¹⁹ 420点以上で「まずまず優れている」、490点以上で「優れている」、560点以上で「非常に優れている」の所見が付与される。
- ²⁰ 領域3には、「意見や立場の表明と他者の尊重」「法と権利」「熟慮と分別」「責任・参画意識・自主性」の4つの目標が含まれている。
- ²¹ CPEは1970年に設置された専門職で、その職務は3つに分けられる。第1に生徒の出席状況を把握し、校則や安全の指導を行うこと、第2に教職員・生徒・家庭の仲介を行うこと、第3に生徒代表の養成や学習困難な生徒の支援を行うことである（京免、2018）。
- ²² Alain Savary 中学校でのCPEに対するインタビューより。
- ²³ Alain Savary 中学校での「道徳・公民科」担当教員に対するインタビューより。
- ²⁴ 全国に582施設ある情報・進路センター（CIO: Centre d'information et d'orientation）には、4,500名のCOPが勤務している。COPは週に1日〜3日ほど中等教育機関に出向き、教員と連携して生徒のキャリア形成支援にあたる（京免、2015）。
- ²⁵ Alain Savary 中学校でのCOPに対するインタビューより。

【引用文献】

Arrêté du 31 décembre 2015 relatif aux modalités d'attribution du diplôme national du brevet (NOR: MENE1531424A)

Circulaire no 2015-004 du 14-1-2015 relative au contrat d'objectifs tripartite (NOR:MENE1500282C)

Collège Alain Savary (2015) *Projet d'établissement 2015-2018*

Collège Alain Savary (2016a) *Rapport pédagogique du collège Alain Savary*

Collège Alain Savary (2016b) *DNB 2016/2017...de nouvelles modalités d'évaluation*

Décret n° 2015-1929 du 31-12-2015 (NOR : MENE 1531422D) : *Évaluation des acquis scolaires des élèves et livret scolaire, à l'école et au collège*

藤井佐知子 (2009) 「自律性確立と成果向上をめざす学校経営改革」フランス教育学会編『フランス教育の伝統と革新』大学教育出版、203-2011 頁

藤井佐知子 (2010) 「フランスにおける教育の目標・成果管理と学校自治」古沢常雄 (研究代表) 『フランスにおける社会的排除のメカニズムと学校教育の再構築』平成19〜21年度科学研究費補助金・基盤研究(B) 研究成果報告書、2010、41-51 頁。

藤井佐知子 (2012) 「フランスにおける成果主義下の学校運営とガバナンス」『宇都宮大学教育学部紀要』第1部、62号、33-45 頁。

細尾萌子 (2017) 『フランスでは学力をどう評価してきたか—教養とコンピテンシーのあいだ』ミネルヴァ書房

京免徹雄 (2015) 『フランスの学校教育におけるキャリア教育の成立と展開』風間書房

京免徹雄 (2016a) 「普通教育カリキュラムにおける「労働」の位置づけの変容—フランスにおけるキャリア教育の展開過程を事例として—」『教育学研究』第83巻2号、194-206 頁

京免徹雄 (2016b) 「フランスにおけるキャリア教育の評価に関する政策展開とその影響—コンピテンシーの評価方法に着目して—」日本キャリア教育学会第38回研究大会、シンポジウムI「キャリア教育のアウトカム評価指標の開発に関する調査研究—第一次報告—」2016年10月16日、札幌大谷大学

京免徹雄 (2016c) 「教育基本計画法改正によるキャリア教育の政策展開とeポートフォリオの活用」『日仏教育学会年報』第21号、59-64 頁

京免徹雄 (2017) 「フランスのキャリア教育におけるeポートフォリオ活用の現状と課題—教職員へのインタビュー調査に基づいて—」『キャリア教育研究』36巻1号、13-23 頁

京免徹雄 (2018a) 「第3部第3章 フランスの生徒指導体制」藤原文雄編著『世界の学校と教職員の働き方』学事出版、66-175 頁

京免徹雄 (2018b) 「情報・進路指導センターにおけるPDCAサイクルの展開—教育行政機関との「目標契約」に基づくアウトカム評価—」『日仏教育学会年報』第25号、印刷中

MEN=Ministère de l'Éducation nationale (2017) *Le livret scolaire unique de votre enfant*

上原秀一・京免徹雄・藤井穂高 (2018) 「第1部第3章 フランスの学校の役割と教職員」藤原文雄編著、前掲書、39-45 頁

(2018年8月1日受理)