

博 士 学 位 申 請 論 文

題目：

フランスの学校教育における
進路指導の成立と展開

— 進路形成に関する機能の変容とその帰結 —

2012 年 10 月

氏名：京免 徹雄

(早稲田大学院教育学研究科 2011 年 3 月単位取得退学)

目 次

序章 本研究の基本的枠組み 1

1. 問題の所在 — 1
2. 分析の枠組みと研究方法 — 6
3. 先行研究との関係 — 7
4. 本研究の意義
—国際的視野にみるフランスの進路指導— — 12
5. 本研究の構成 — 16

【第 I 部 フランスにおける進路指導の誕生と確立】

第 1 章 学校教育における職業指導と進学指導の成立 23

はじめに

第 1 節 学校教育における「職業指導」概念の生成 25 —1871 年以前—

1. アンシャン・レジーム期における職業指導 — 25
2. フランス革命期における職業指導 — 27
3. 産業革命期における職業指導 — 29
4. 第二共和政から第三共和政にかけての職業指導 — 31

第 2 節 学校教育における職業指導の発展 37 —1871 年～1910 年代—

1. 職業指導としての「手工」の条件 — 37
2. 職業学校における「手工」の実態 — 39
3. 普通義務教育における職業指導と「手工」 — 40
4. 教科書を用いた職業指導 — 43

第 3 節 職業指導の校外移転と進学指導の誕生 52 —1920 年代～1945 年—

1. 学校教育における職業指導の盛衰 — 52
2. 職業指導センターにおける職業指導の展開 — 54
3. 中等教育における進学指導の成立 — 58
4. ゼイ改革による進路指導の発展に向けた萌芽 — 61

小括—戦前における「診断的概念」と「教育的概念」の関係— ……………67

第2章 戦後期における進路決定システムの形成 ……………70

はじめに

第1節 ベルトワン改革による「観察課程」の設置 ……………73

1. 観察課程設置の背景と経緯 — 73
2. 小学校における進路指導の方法 — 76
3. 小学校における進路指導の実態 — 77
4. 観察課程における進路指導の方法 — 87
5. 観察課程における進路指導の実態 — 92

第2節 フーシェ改革による観察課程の修正とその影響 ……………100

1. フーシェ改革の背景と内容 — 100
2. 中等教育制度にみるフーシェ改革の影響 — 901
3. 観察指導課程における進路指導の方法 — 102
4. 学級評議会の運営と課題 — 104
5. 社会階層と生徒の進路形成 — 107
6. 進路指導による不平等拡大のメカニズム — 109

第3節 アビ改革による統一コレッジの誕生 ……………116

1. 情報・進路指導センターの成立 — 116
2. アビ改革の概要 — 117
3. 統一コレッジにおける進路指導 — 120
4. 進路選択の実態からみたアビ改革の影響 — 122

第4節 診断的進路指導からの脱却に向けた潮流 ……………128

1. 若者の進路にみる『シュワルツ報告』のインパクト — 128

2. 『シュワルツ報告』が進路指導に与えた影響 — 132
3. 1980年代の教育制度改革と進路指導 — 133
4. 進路指導における『未来の教育のための提言』の意義 — 137

小括—戦後における「診断的概念」と「教育的概念」の関係— ……………144

【第Ⅱ部 フランスにおける進路指導の新展開】

第3章 「進路への教育」による進路指導モデルの転換 ……………147

はじめに

第1節 「進路への教育」の理念・理論と導入経緯 ……………150

1. 「進路への教育」の理念とその限界 — 150
2. 「進路への教育」の基盤となる理論 — 151
3. 進路指導政策にみる「進路への教育」導入の経緯 — 155
4. 実験校における「進路への教育」の試行 — 157

第2節 「進路への教育」のカリキュラム構造 ……………163

1. 進路指導における「進路への教育」の位置 — 163
2. 「進路への教育」の教育課程基準 — 165
3. トレンズ中学校の学校教育プロジェクト — 168
4. ル・ルドゥネ中学校の学校教育プロジェクト — 172
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 — 174
6. 「進路への教育」における教育課程編成の特色 — 174

第3節 「進路への教育」における教員の役割 ……………178

1. 進路指導にみる教員の役割変化 — 178
2. 「進路への教育」に対する教員の意識 — 178
3. 「進路への教育」と「学級生活の時間」の関係 — 184
4. 「学級生活の時間」を用いた「進路への教育」の実践 — 185

小括—進路指導史にみる「進路への教育」導入の意味— ……………194

第4章 「職業」による進路指導と教科指導の融合 ……………196

はじめに

第1節 科目「職業発見」を通じた教育的進路指導 ……………197

1. 「職業発見」導入に至るまでの経緯 — 197
2. DP3のカリキュラム—一般教養の拡大と補完— — 199
3. 活動ノートからみる DP3 の実践原理 — 201
4. DP6のカリキュラム—学習に対する動機付け— — 205
5. 進路指導の観点からみた DP3 と DP6 の差異 — 207
6. 「職業発見」の抱える現実的課題 — 210

第2節 「職業と教育制度の発見行程」(PDMF)を通じた移行支援 ……………215

1. PDMF 導入の背景と経緯 — 215
2. PDMF の基本的構造 — 217
3. 各段階における PDMF の展開 — 220

第3節 教科指導を通じた進路形成の発展 ……………226

1. 進路指導と教科指導の統合プロセス — 226
2. 「職業と教育制度の発見行程」における教科指導 — 230

小括—進路指導と教科指導の関係性の再検討— ……………238

第5章 進路指導における学校と外部機関の連携 ……………241

はじめに

第1節 学校内外における進路指導心理相談員の役割 ……………244

1. 情報・進路指導センター内部における COP の役割 — 244
2. 学校内部における COP の役割 — 247
3. COP が直面する職務遂行上の困難 — 251

第2節 教員と進路指導心理相談員の連携	255
—リヨンにある教育困難校を事例として—	
1. 調査概要と対象校の進路指導プログラム	— 255
2. 授業外における教員とCOPとの連携	— 257
3. 授業を通じた教員とCOPとの連携	— 259
4. 連携の疎外要因とその改善策	— 260
第3節 進路指導サービスに対する「質保証」の功罪	266
1. 進路指導心理相談員の免許状と養成制度	— 266
2. 国立労働・職業指導研究所のCOP養成課程	— 268
3. 国家免許状創設の意義と課題	— 271
4. 欧州における進路指導の質保証に向けた動き	— 272
5. 進路指導サービスの質保証に向けた3つの道	— 273
6. COPに関する政府の事前規制	— 276
7. 進路指導サービスの評価—事前規制から事後監視へ—	— 279
小括—「教育的概念」の具現化による連携の揺らぎ—	284
終章 進路指導の展開過程にみる機能変容とその帰結	288
1. 結論	— 288
2. 本研究の課題と今後の展望	— 293
【年表：フランスにおける進路指導の動き】	297
【参考文献】	302
【関係法令】	312
【関係発表論文】	313

序章 本研究の基本的枠組み

1. 問題の所在

本研究は、フランスにおける進路指導(orientation)の展開について、その成立から現代に至るまで通史的に、教育制度と教育実践の両面から検討し、子どもの進路形成に関する機能の変容、およびそれがもたらした影響を明らかにするものである。まずは、その概要について、鍵となる概念を整理しつつ俯瞰していきたい。

(1)「進路指導」(「職業指導」・「進学指導」)

進路指導は、フランス語で“orientation”と表記される。それは、『ロベール・フランス語辞典』によると、「ある決まった方向を付与する行為」(Fait de donner une direction déterminée)を意味する言葉であり¹、進路形成を問題対象とする場合、「将来に向けて人間を特定の方向に進むように導くこと」と定義することができる。英語では進路指導を、集団指導としての講義や演習、及び一般的情報提供を行う“career guidance”と、個人面接・相談を典型とする対個人的援助を行う“career counseling”に区別することも多いが²、“orientation”は2つを包含する幅広い概念である。ただし、“guidance”や“counseling”は基本的に教科の外部での実践を意味するのに対して、“orientation”は教科指導を通した方向付けも含む。

日本語の「オリエンテーション」は、新たな環境に入った人を対象とする順応のための教育指導(組織の仕組み、ルール、学習や仕事の進め方など)を意味するが、“orientation”は新たな環境に入る前に、環境の選択および選択先での適応を支援することに重点を置いており、両者は全く異なると考えてよい。

ところで、“orientation”は誰が誰を導くのかという解釈をめぐって大きく2つの可能性を孕んでいる。すなわち、ある主体が「方向を付与する」のは、他者に対してであるかもしれないし、主体自身であるかもしれない。学校教育における進路指導を想定してみると、教員が子どもの進路を方向づけると解釈することもできれば、子どもが自分自身の進路を方向づけると解釈することも可能である。そして後述するように、解釈の相違は進路指導の機能に決定的な違いをもたらす。

これらの点を明確に区分したのが、フランスにおける代表的な進路指導研究者であるダンベール(Francis Danvers)の定義であり、“orientation”とは「とりわけ、学業と職業に関することにおいて、他者を方向付ける行為、あるいは自分自身を方向付ける行為」³であるとされる。また、ダンベールの定義は、方向付けの範囲が「学業」(les études)と「職業」(la profession)に限定されている。これはフランスの進路指導が、進学指導(orientation scolaire)と職業指導(orientation professionnelle)という2つの形態において別々に発展してきた歴史をふまえてのことである。ルエルプ(Marcel Leherpeux)によると、職業指導が「学校後、より正確には学校を卒業した直後に提示される問題」を取り扱うのに対して、進学指導は「生徒が進む教育コースの提供する多様な選択肢に向けて生徒を導くこと」を意味している⁴。

実際には、両者には重複する部分も多く、特に戦後に就学期間が長期化してからは、これらを包含する呼称として「進路指導」が用いられるようになった。

(2)進路指導の「機械モデル」と「人間モデル」

ダンバーの定義は、「誰に」対して方向付けをするかについて、「他者」に方向づけをしてもらう場合と「自分自身」が方向づけを行う場合、2つのパターンを示しているが、どちらにウェイトを置くかによって進路指導が果たす機能は異なる。前者の機能は、子どもの適性や能力を観察し、それに見合った進路に方向づけることである。対して、後者の機能は、自分自身を適切な進路に方向付けることができる子どもを育成すること、換言するならば子どもの進路形成能力を高めることである。

本研究の分析の枠組みとなるこの2つの機能の成立過程について、語源を手がかりに簡潔な考察を試みたい。キエス(Jean-Marie Quiesse)によると、“orientation”の語源は、“orient”(東方)に由来するものである⁵。東の空から太陽が昇るため、そこから“lumière”(光)という言葉が生まれ、「星の光」といった物質的な意味に加えて、「知識や人生の意義を照らす光」(啓蒙)といった象徴的な意味で用いられた。したがって、“orient”とはそのような光を発する源であり、「長い時間をかけて構築されてきた表象(symbole)の奥底を喚起し、呼び覚ます」⁶ことを示しているという。目覚めた表象から、進路選択に向けて「人間を動かすもの」(ce qui meut l’humain)、すなわち「動機付け」(motivation)が醸成される。そして、人々は動機について熟考するために、世界における自分の位置を知ろうとしたり、他者を評価したり、他者から評価されたりするのである。

このように、“orientation”は個人の進路探索に結びつけられる漠然とした「神話」(mythe)としての側面を有している。もっとも、進路指導が「神話」として扱われたのは、進路が階級など既存の社会構造によって固定化されていた時代にすぎない。近代以降、進路選択に関して個人の自由に委ねられる余地が拡大されると、進路指導は実存的アプローチ(une démarche existentielle)を形成する1つの「現実」(réalité)としてみなされるようになる⁷。国民国家の発展が最優先された20世紀には、「能力、学習成果、進路希望」と「雇用や職業訓練の求人」とを一致させる「機械モデル」(modèle de la machine)が出現し、進路指導はその機能を独占する専門組織に一任された⁸。

しかし、その語源に示されるように進路指導は本来、人間の文化的・想像的な流れと共にあり、教育の分野に属するアプローチを構成するものである⁹。進路に向けて教育することの本質は、より広範な進路決定に関する自律性の獲得に向けた各人の歩みに随伴する(accompagner)ことにある。これを具現化したのが、1990年代以降に主流となる進路指導の「人間モデル」(modèle de l’humain)であり、子どもが自らの希望と可能な限り近い形で世界に存在することを目的に、多様な環境を考慮に入れて進路決定するために必要な能力や態度を発達させる。

(3)進路指導の「診断的概念」と「教育的概念」

フランスを含め、世界の進路指導は「機械モデル」から「人間モデル」へという変化の軌跡を描いてきたと考えられている¹⁰。それは、マクロレベルで把握されるおおまかな潮流としては妥当であるかもしれないが、現場レベルや実践レベルでみたとき、進路指導の機能

的変容とその影響はより複雑な様相を呈する。事実、レオン(Antoine Léon,1922-1998)は、フランスにおける進路指導の成立期において、既に「診断的概念」(conception diagnostique)と「教育的概念」(conception éducative)という2つの機能が合ったことを示している¹¹。

第1に、テストや検査を用いて子どもの職業適性の特徴を明らかにし、それを職業に必要とされる条件と付き合わせることによって、職業適合を援助するという働きである。無論、個人の職業適性や職業に必要とされる条件は時代と環境によって変化するが、それは「誤差の範囲」(marge d'erreur)としてみなされる。この考え方は、職業指導の「診断的概念」と呼ばれ、心理学者などの専門家が子どもの能力を診断し、その能力に適した職業につくように指導するというものである。

第2に、「職業に関する将来の構築へ子どもを積極的に参加させる」¹²という働きである。そこでは、子どもの職業適性というのは常に変化するものであり、特定の職業と機械的に適合させることはできないということが前提となっている。職業適合とは、「労働生活のすべてを通して提示される技術的・社会的な問題を解決するために、個人が実行する行動の常に最新かつ効果的な形式から生じた結果」¹³なのである。したがって、支援者にできることは、個人が将来の進路を入念に準備できるような教育上有益な環境を整備することにとどまる。この考え方は、職業指導の「教育的概念」と呼ばれ、職業選択や進路構築を主体的に行う能力の育成に向けて、学校などにおいて継続的な教育活動が行われる。

こうした職業指導に関する2つの機能は、進路指導のもう1つの側面を構成する進学指導にも応用可能であると思われる。すなわち、生徒の適性・能力を測定し、それに合った学習コースに振り分ける機能を「診断的概念」、学習コースの選択する能力を育成するために、自己理解や教育制度の理解を深める機能を「教育的概念」とみなすことができる。

以上のことをふまえて、本研究では、「適性や能力を科学的に測定することで子どもを方向付ける」機能を進路指導の「診断的概念」、「進路形成能力を発達させることで子ども自身による方向付けを支援する」機能を「教育的概念」と定義し、進路指導の展開過程を分析する際の枠組みとする。また、「診断的概念」が相対的に重視される進路指導制度を「機械モデル」、「教育的概念」が相対的に重視される進路指導制度を「人間モデル」と呼ぶことにする。

(4)教育的営為としての進路指導

本研究は、学校教育における進路指導を考察対象としており、ゆえに進路指導を教育的営為として捉えている。しかし、広い意味で日本語の「教育」に対応するフランス語は様々である。ここでは、それらの用語の概念整理を行い、“orientation”との位置関係を示すことで、「教育」と「進路指導」の多元的な関係について確認する。

① “éducation”

「人格教育」を意味する“éducation”は、ラテン語の“dux, ducis”(指導者・指揮者)を語源としており、そこから“ducere”(導く・命令する)という動詞が派生し、さらに“educere”(外に引き出す)と“educare”(外から育てる・形成する・教え込む)という相関関係にある動詞が派生した。こうした語源をふまえて、フルキエ(Paul Foulquié)は「教育する(éduquer)とは、子どもをそれ以前の状態から脱皮させることである」と定義している¹⁴。また、ユベール(René Hubert)は、“éducation”とは「成熟に到達するという目的に対応した、若者の中にあらゆる種

類の能力を育てるといふねらいに向けて、ある 1 人の人間が別の人間に対して、一般的には成人が若者に対して行う、自発的な活動や影響の総体」¹⁵ であるとしている。

②“instruction”

しかし、フランス社会において“éducation”の用語が一般的に普及するのは、比較的最近のことである。主知主義(intellectualisme)を重視するフランスで伝統的に用いられたのは、「誰かに知識を伝達する活動」を意味し、「習慣、振る舞い、性格、道徳性の発達に適用される“éducation”と対立する“instruction”であった¹⁶。 “instruire”という言葉は、元々「組み立てる(assembler)、形作る(bâtir)、設ける(équiper)」という意味であり、それが次第に「教える」(enseigner)こと、特に国家、教会、軍隊などの権力機関による知識の教授を意味するようになったとされる。コンドルセ(Nicolas de Condorcet, 1743-1794)は「“instruction”は解放者であり、人間のための権利と国家のために義務を構築する」と述べ、フランス革命において“instruction publique”(公教育)の表現を使用した。これが“éducation nationale”(国民教育)という専門用語に変わったのは、エリオット(Edouard Herriot)が首相を務めた 1932 年のことである。当時、学校は知育のみならず、教育機能に対して包括的にアプローチするようになりつつあった。

③“enseignement”

さらに、“instruction”と比較的意味が近く、「教える」という側面を強調した言葉として、“enseignement”が挙げられる。“signes”(記号)と語源が同じであり、本来は「印をつけ、区別し、目立たせる」ことを意味していたが、転じて「記号を用いて生徒の知識を発達させるという確かな利益」を示すようになった¹⁷。アルト(Marguerite Altet)によると、現代においてそれは以下の 2 つの実践領域をカバーしているという¹⁸。

1. 教師による情報の管理と知識の構造化、および生徒によるそれらの獲得、すなわち教科指導法(la didactique)の領域
2. 関連する実践経験に応じた知識における情報の取り扱いと加工、および学習者のための教育状況の組織化に応じた授業における教師の行動、すなわち教育方法(la pédagogie)

また、“éducation”や“instruction”が教育対象(子どもなど)に照準を充てる傾向があるのに対して、“enseignement”は教育内容(科目など)に照準を充てることが多い¹⁹。

④“formation”

最後に、教育を意味する最も広い概念が“formation”であり、「“éducation”、“instruction”、“enseignement”を統合する、必要不可欠な生命活動」として認識されている²⁰。

“former”は元来「創造する(créer)、構成する(constituer)、組み立てる(composer)、考案する(concevoir)」という意味であり、「存在と形態とを切り離さない、極めて徹底的・本質的・包括的な関与」を示す²¹。“former”の名詞形である“formes”は、12 世紀にラテン語の“forma”から派生して使われるようになったが、14 世紀に“éducation”が登場すると、その下位概念として扱われるようになった。

しかし、19 世紀以降、ワロン(Henri Wallon, 1879-1962)、ピアジェ(Jean Piaget,

1896-1980)などの科学者によって、様々な学問分野で“formes”に変わって“formation”が用いられた。前者が、定まった変化のない静的状態を示すのに対して、後者は“formes”が連続的に生み出される動的状態を示す。特に教育分野においては、“formes”はほとんど見られなくなり、「人間形成」を意味する“formation”の概念が発展していったのである。

20世紀の後半になると、専門用語としての“formation”の増加がさらに加速し、時間的・空間的広がりをもって活用されるようになった²²。“éducation”が一般的に成人世代の若者世代に対する行為を示すのに対して、“formation”は世代を問わず、生涯にわたる教育的訓練の多様な実践を示している。ゆえに、「成人教育」や「職業訓練」という意味で使用される場合もあれば、生涯にわたって連続的に人間形成を行う「教育制度」を意味することもある。

⑤“orientation”と「教育」の位置関係

“orientation”が選択による連続的な進路形成を支援する行為であることを考えると、生涯にわたる人間形成を意味する“formation”と重なる部分が多い。“orientation”とは、どの方向性に向けて“formation”していくかを選択・決定し、過去から現在を経て未来に向けて時間軸を歩いていくための教育的営為である。ゆえに、“formation”の前後には必ず“orientation”があると考えられなくもないが、現実には“formation”は“orientation”の機能を備えているし、“orientation”は“formation”の機能を備えている。表裏一体の関係にある“orientation”と“formation”が繰り返されることによって、個人に固有の進路(人生)が構築されていく。

さらに、“orientation”を2つの機能に分けて考えて「教育」との関係を考えてみたい。詳しくは本論にて論じるが、「教育的概念」は従来、“instruction”および“enseignement”と相互補完の関係にあり、知育を中心とする進路選択支援を実現するものである。しかし、“instruction”から“éducation”へ学校教育の役割がシフトするにつれ、知育に限らず進路選択に必要なあらゆる能力を育成することが重視されるようになり、「教育的概念」は“éducation”との関わりを深めていった。他方、「診断的概念」は“éducation”、“instruction”、“enseignement”とのつながりは強くないが、個人と進路をマッチングする過程は人間形成の一環をなしているため、“formation”に結びついていると解釈できる。

⑥職業・技術教育(enseignement professionnel et technique)との関係

フランス社会において、職業教育と技術教育は明確に区別されていない。というのも、「職業」(la profession)と「技術」(la technique)は密接に結びついており、「職業が存在して以来、技術が存在しており、職業は労働に結び付けられるものであり、労働は人間がこの世界に誕生して以来、存在している」からである²³。そこで、『ロベール・フランス語辞典』の記述を手がかりに、本研究における定義を示しておきたい。

職業教育とは、職業に関する知識や「職人的技能」(métier)を伝達する教育であるとされる²⁴。特定の職業に対する準備教育を示す場合もあれば、職業社会や職業生活について広く学習することを指す場合もある。本研究では前者に限定して、「一定又は特定の職業・産業に従事するために必要な知識、技能、能力、態度を育てる教育」と定義し、職業リセなど専門的な教育機関での教育を指すものとする。

他方、技術教育とは、「生産や経済の経験的・実践的領域において、理論的知識や純粋科学を応用する」ための知識やノウハウを伝達する教育であるとされる²⁵。しかし、これで

は対象とする範囲が広く、「職業教育」との違いも曖昧である。したがって、本研究では「技術」の内容を生産技術に限定し、「器具、機械、装置、施設などの技術的手段を用いて、自然物たる材料を一定の目的物に変形する方法と技能を習得するための教育」²⁶と定義する。技術そのものの習熟を目的とする場合(実質陶冶)と、技術を習得する過程を通じた人間形成を目的とする場合(形式陶冶)があるが、この定義はその両者を包含する。

職業・技術教育の制度化は、数々の政治的論争や衝突を経て実現しており、制度の発展には3つの要因が深く関連している²⁷。第1に政治・社会史において、多様な関係アクター(国家、雇用者、労働組合)の間にある緊張を反映してきた。第2に技術史において、技術の進歩に付随してきた。第3に文化史の中では、技術的教養の地位、および知的労働と肉体労働との関係は絶えず揺れ動き、新たに規定し直されてきた。

このような職業・技術教育は、進路指導の「教育的概念」を補完するものであり、ゆえにその制度的変遷は進路指導の展開にも大きな影響を及ぼしたのである。

(5)本研究の目的

フランスにおける進路指導の展開とは、まさに「診断的概念」と「教育的概念」の関係が紡ぎ出す歴史に他ならず、両者の共存、対立、補完、融合によって形づくられてきた。本研究では、そのプロセスを時系列的に追い、両概念に基づく政策を検討することを通して進路指導の機能的変容を描き出し、さらにそれが進路指導の制度や実践をどのように変化させてきたか、「帰結」を解明する。それは、様々な限界を有する学校教育において、広範囲にわたる進路指導のどの部分を、誰が、いかなる形で担うことが望ましいかという普遍的問いに対して示唆を与えるであろう²⁸。

2. 分析の枠組みと研究方法

本研究において取り扱う時代は、進路指導前史(18~19世紀)、および進路指導(職業指導)が成立する1870年代から2010年までである。この140年間における進路指導の展開を対象に、いかなる教育制度、教育内容、教育方法、教育課程の開発が試みられたか、「診断的概念」と「教育的概念」それぞれに着目して検討する。さらに、そのことを通じて「診断的概念」との対比の観点から、「教育的概念」に依拠した進路指導の意義を問う。したがって、研究の重点は、学校教育で「教育的概念」が本格的に機能する1990年代以降に置かれている。

本研究の研究方法は文献調査と実地調査によっているが、前者に関して使用した資料は以下の4つのカテゴリーに分類される。

第1に、フランス政府、とりわけ国民教育省とその関連機関から刊行された公的文書である。各章で進路指導の展開を追うにあたって、まず法律や政令、国民教育省の発した省令・通達の内容について考察することから始めている。これらは、進路指導制度を詳細に把握し、国家の政策的意図を探るための一次資料として有用である。また、国民教育省に設置された審議会や委員会等の報告書も、進路指導改革の背景や趣旨を理解するために役立つ。さらに、人口問題研究所(INED: Institut national études démographique)、国立統計経済研

研究所(INSEE: Institut national de la statistique et des études économiques)、国民教育省評価・予測・実績局(DEPP: Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance)、国立教育・職業情報局(ONISEP: Office national d'information sur les enseignements et les professions)などの政府機関は、大規模な調査に基づいて、子どもの進路に関する統計や進路指導関係者の意識に関するデータ等を公表している。これらの調査資料を分析することで、国民教育省の政策が現場でどのように受け止められているか、また子どもが現実にとどのような進路に進んでいるのか(進路指導の結果)、実証的に明らかにすることが可能となる。

第2に、『ルモンド教育版』(*Le monde de l'éducation*)など、教育政策や教育現場の実態について、政策立案者や実践家とは違う立場から客観的に論じている雑誌記事である。これらを読み解くことで、政府によって考案された進路指導制度が、その時代の教育現場でどのように機能し、そこでいかなる問題が生じているか理解することができる。

第3に、進路指導に使用される教科書や教員の授業記録など、学校現場での実践を示す資料である。限定された時間に実施される進路学習を直接参観することは容易でないが、授業で使用される教材や記録を分析することで、その一端を解明することができる。教材には教科書会社から発行されているものと、ONISEP から発行されているものがあり、これらは教科の時間に用いられることもある。

第4に、仏文の先行研究、また数は極めて限られているが、和文の先行研究である。これらの研究資料の概要については後述する。

さらに、文献調査を補完するためにフランスに一定期間滞在し、学校や進路指導の関係機関において実地調査を実行した。4回にわたる調査の中で、進路指導に関わるアクター、具体的には担任教員、教科担当、情報・進路指導センター(CIO: Centre d'information et d'orientation)所長、進路指導心理相談員(COP: conseiller d'orientation psychologue)、COP養成担当者、ONISEP 職員、国民教育視学官等を対象にインタビュー(半構造化面接法)を試みた。特に進路指導サービスを提供する COP の職務や役割に関しては、文献資料が少なかったこともあり、これらの調査の成果に負うところが大きい。

3. 先行研究との関係

本研究は、フランスにおける進路指導の成立から今日に至るまで、140年という長期間にわたる展開過程を、「教育的概念」と「診断的概念」の関係を軸に論じる大胆かつ挑戦的な試みであり、そのことが先行研究と比べた最大の特色である。従来の研究の中に、戦前と戦後、さらに現状をも含めて通史的に進路指導を論じたものは存在しない。そのことをふまえた上で、本研究と日仏における代表的な先行研究との関係について提示しておきたい。

(1) 和文の先行研究

1990年代以降を対象に、フランスにおける進路指導を扱った和文の研究は管見の限り見当たらず、とりわけ1996年に導入された「進路への教育」(EAO: l'éducation à l'orientation)について論じているのは本研究のみである。ここでは1980年代までについて、戦前と戦後に

分けて主な研究成果を分析したい。

① 戦前を対象とする研究

第1に、職業指導に関しては、フランスにおける公的制度の成立が1920年代であることから、この時代以降を射程とする研究が大部分を占める。最も古いものとして、東京府少年職業相談所の資料が挙げられるが²⁹、その内容は職業学校の紹介に限定される。普通教育に関しては、木村正義と細谷俊夫が著作の一部で簡潔に触れているにすぎない³⁰。小学校における職業指導を初めて本格的に扱った研究として挙げられるのが夏目達也の論考であり³¹、1936年の義務教育年限の延長によって、職業準備の性格を付与する方向で教科内容に改編が加えられたことが示されている。

これらの研究はいずれも学校教育における職業指導に関して論じたものであるが、筆者はさらに学校の外部、具体的には職業指導センター(Centre d'orientation professionnelle)における職業指導の実態についても検討し、「診断的概念」と「教育的概念」の関係を明かにする。さらに本研究は、日本の研究者が扱ってこなかった「職業指導」概念の成立過程(すなわち職業指導の前史)、および1870～1910年代の職業指導の展開についても射程に収めている。「職業指導」の文言が公的文書に登場する以前に、体系的なものではないといえ、教科指導と関連づけられた職業指導が実践されていたことは、新たな歴史的事実である(第1章)。

第2に、中等教育を中心に発展した進学指導については、1937年に国民教育大臣ジャン・ゼイ(Jean Zay,在1936-1939)によって導入された「進路指導学級」(classes d'orientation)に研究が集中している。田崎徳友は、「実験的試行の発達過程」という観点からではあるが、「進路指導学級」における進路指導の方法を示し、ゼイ改革の意義を論じている³²。また夏目達也は、中等教育改革をとりまく1920年代以降の諸議論を整理することで、ゼイ改革の背景と経緯を考察している³³。本研究では、これらの成果を参考にしつつも、1910年代以前の進学指導との関連、および戦後の進路指導の基盤形成という視点からゼイ改革を分析し、進学指導の歴史にみる「進路指導学級」の意味を再評価する(第1章)。

② 戦後を対象とする研究

戦後に構築された進路指導制度については、1960～1970年代に文部省および国立教育研究所を中心とする研究成果が数多く残されている。当時、世界各国では教育の民主化を目的とした抜本的改革が実施され、学校教育制度が分岐型から単線型に移行しつつあった。その結果、中等教育進学者が戦前に比べて急増、伝統的な中等教育の考え方は変更を余儀なくされる。日本においても、高等学校および大学の進学希望者の増加を背景に、中等教育における進路指導体制の整備が強く求められた³⁴。こうした状況の中、フランスにおける進路指導の組織と方法、とりわけ能力・適性の観察に基づいて生徒を振り分ける「観察課程」(cycle d'observation)は、偏差値によらない進路指導として教育関係者の注目を浴び、1960年代には文部省に観察課程研究会も組織された。以下では、具体的な先行研究の概要について、簡潔に検討する。

手塚武彦、内藤貞、原田種雄、吉田正晴は「ランジュワン・ワロン教育改革案」(le plan Langevin-Wallon)の理念を実現する過程として、ベルトワン改革(1959年)とフーシェ改革(1963年)に着目し、両改革において考案された観察課程制度を紹介している³⁵。その手法

は、法令文を中心とする公的文書を翻訳し、観察課程における進路指導の組織・方法・役割を明らかにするというものである。しかしながら、この仕組みが実際にどのように機能したかについての記述は少なく、観察課程修了直後の生徒の進路データが示されているにすぎない。進路指導の結果を教育的観点からどう評価するかという視点に欠けており、特に進路の不平等という問題に触れられていない点は看過できない。また、研究対象が 1960 年代前半までであるため、進路指導の展開過程の中で観察課程設置がもつ意味について吟味されていない。森藤吉の研究もこれらと同種であるが、生徒の観察に使用する「指導要録」(dossier scolaire)が原文掲載されているため、資料的価値は非常に高い³⁶。

他方、前期中等教育と後期中等教育を一括して扱っているとはいえ、田崎徳友の論考は 1930 年代から 1980 年代という比較的長いスパンにおいて、戦後に実施された一連の進路指導政策を分析し、肯定的に評価している³⁷。1975 年のアビ改革によって確立された「進路指導手続き」(les procédures d'orientation)や、1982 年に提出されたコレッジ改革案『ルグラン報告』(Rapport Legrand)の概要を明らかにしているのは、他研究にはみられない特色である。ただし、社会階層に基づく進路の不平等という観察課程の否定的側面の検証が充分になされていない点には変わりない。

本研究では、上記の先行研究を参照にした上で、さらに以下のことを試みる(第 2 章)。第 1 に、観察課程における進路指導がどのように機能していたか、特に社会階層との関係から論じる。ランジュワン・ワロン教育改革案の目的が社会階層に応じた進路決定の是正であったことを考慮するならば、それが達成されたかどうかの検証は不可欠であろう。ゆえに、筆者は調査データに基づいて階層間の進路格差を提示し、社会学理論に依拠して不平等発生メカニズムを実証的に解明する。第 2 に、その成果をふまえて、進路指導の展開過程において観察課程の創設がもつ意味を、「教育的概念」の欠如という観点から批判的に検討する。第 3 に、先行研究の範囲外である 1980 年代後半に焦点を当て、進路指導が「機械モデル」から「人間モデル」へ推移した背景を記述し、1990 年代以降に教育的進路指導が開花するまでの道筋を明らかにする。

(2) 仏文の先行研究

フランスにおける進路指導研究の傾向として特記すべき点は、戦後の進路指導の理論的基盤が心理学に置かれたため、この学問分野が中心となっていることである。教育学を専門とする研究者の成果が相対的に少なく、また歴史的研究に偏っている。

1960 年代以降、フランスの教育学は一般的に「教育科学」(les sciences de l'éducation)と呼ばれることが多い。それは、思弁的考察や技術論を中心とする伝統的な「教育実践学」(pédagogie)から決別し、教育研究に科学的基礎づけを求めることを意味している。ミヤラレによると、教育科学は「教育的状況および教育事象について、その存在・機能・発展の条件を研究する一群の諸学問分野から成り立っている」のである³⁸。したがって、それは隣接科学との密接な連携を意味する学際性と、教育の事象と状況の客観的研究への結集を意味する総合性を特色としているのである。

日本の教育学も学際性を特色とするが、フランスでいうところの教育科学と実践教育学の境界線は曖昧であり、両者が複雑に絡み合っているように思われる³⁹。

① 教育学の立場からの研究

第1に、進路指導を歴史的に考察した研究として、国立職業指導研究所研究指導官、パリ第5大学名誉教授を歴任したレオンによるものが挙げられる。1957年に刊行された『職業指導の教育心理学』⁴⁰では、戦前までを対象として、職業指導の概念が誕生し、制度化され、現場で機能するまでのプロセスが示されている。本研究における分析の視点である「診断的概念」と「教育的概念」についても、この著作の中で論じられている。また1961年刊行の『技術教育史』⁴¹では、13世紀から1950年代までの技術教育思想や教育政策が通史的に記されており、第三共和政期における職業指導の成立過程についても一部言及されている。また、国立教育研究所研究員であったルエルブは、『フランス教育実践事典』の項目として、第三共和政期から1950年代までの進路指導史をコンパクトにまとめている⁴²。職業指導と進学指導を明確に区分した上で、政策の変遷を明らかにし、両者の相違を際立たせている点は特徴的である。

本研究も両人の成果に依拠するところが大きいですが、次の点が異なる。本研究の目的は歴史的事実の発見ではなく、前述のように進路指導の展開過程の分析を通じて機能の変容とその帰結を解明することにある。ゆえに、進路指導史についても現代の進路指導との結びつきを強く意識した視点から考察している。そのためには、学校現場での実践にも光を当てる必要があったのであるが、これは思想と制度の記述を中心とした従来の研究にはみられない特色である(第1章・第2章)。加えて、レオンもルエルブも職業指導制度の成立を20世紀としているが、本研究ではそれ以前から学校内部で職業指導的機能を果たす活動が実現されていたことを新たに証明している(第1章)。

またシノアールは、研究者ではなく職業指導の実践者としての立場から、自身が指導員を務めた職業指導センターの行う支援の内容と方法を記録している⁴³。それは、戦前期において専門機関が学校外部で実施した職業指導の内実を示す貴重な資料であるといえよう。

第2に、1990年代以降の進路指導を扱った唯一の教育学研究者として挙げられるのが、リール第3大学のダンベールである。代表的な教科書出版社であるナターン社(Nathan)の『教育・人間形成百科事典』において、限られた紙幅ながら進路指導の成立から現代に至るまでの政策的展開とその問題点を明らかにしている⁴⁴。また、「進路への教育」(EAO)に関しても多様な成果を残しているが、特に第三共和政期から続く「教育的概念」との理念的連続性を指摘したことは画期的であり、本研究に与える示唆も大きい⁴⁵。しかしながら、EAOの導入を「診断的概念」との関係から捉えていない点には、不満が残る。進路指導の展開過程を解明するためには、教育的進路指導が主流となる背景に、いかなる「教育的概念」と「診断的概念」の関係性の変化が生じているかを把握する必要があり、本研究ではこの点を重視している(第3章)。

ダンベールを除くと、EAOを対象とする研究は、進路指導の現場や行政に携わる実務家によるものである。EAOを導入した国民教育視学官デュサルジェ(Paul Ricaud-Dussarget)は、教育行政の責任者としての立場から関係法令を解釈し、そこに示されたEAOのあるべき姿を提示している⁴⁶。また、国民教育視学官でありモンペリエ大学区進路指導局長でもあるブリューネル(Olivier Brunel)は、EAOの実践者に向けて『「進路への教育」に関する99の質問』⁴⁷を編集している。COPやCIO所長を中心とする同大学区の関係者20名により執筆されたこの著作には、主に理念や制度レベルにおいてEAOの目的、役割、実施方

法などが一問一答形式で掲載されている。さらに、ヴェルサイユの CIO 所長を務めたデスクロー(Bernard Desclaux)は、従来の進路指導との比較の観点から EAO の教育理念と教育課程に関する特徴をまとめ、その意義を明らかにしている⁴⁸。

以上のように、EAO の「あるべき姿」(理想像)については一定の研究の蓄積がある一方で、学校現場での実態についてはほとんど報告がなされていない。本研究では、教員が EAO をどのように捉え、いかなる形で実践していたかにまで踏み込んで考察することで、EAO 導入が学校教育に与えた影響を確認する(第 3 章)。

② 心理学の立場からの研究

心理学を専門とする研究者による進路指導研究は多数存在するが、本研究の趣旨に鑑みて精査すると、先行研究として挙げられるのは、教育学の分野に比較的近い成果である。その大部分が、進路指導研究の専門機関であると同時に COP 養成機関でもある、国立労働・職業指導研究所(INETOP:Institut national d'études du travail et d'orientation professionnelle)の研究者によるものである。

ギシャール(Jean Guichard)とユト(Michel Huteau)が記した『職業・進学指導』⁴⁹では、進路指導の基盤となる理論の変遷、若者の進路問題、それらを解決するための政策や支援について、1990 年代以降を中心にコンパクトにまとめられている。概略的であるとはいえ、進路指導を通史的に見通した数少ない研究であり、マクロな視点で進路指導を取り巻く諸事象を理解することができるため、本研究にとっても有用な資料の 1 つである。

また、同研究所のウブリエ-ボナ(Régis Ouvrier-Bonnaz)は、カシャン高等師範学校の克蘭ダル(Alain Crindal)と共に、2005 年に導入された「職業発見」(la découverte professionnelle)について、導入経緯、カリキュラム、社会的役割などを幅広く分析している⁵⁰。「職業発見」を対象とする唯一の研究であり、「職業や労働というものをいかに子どもに教えるか」という興味深いテーマを扱っているが、進路指導との関連性についてはほとんど言及されていない。本研究では、ウブリエ-ボナらの成果に依拠しつつ、さらに「職業発見」の授業用教材を分析することによって実践原理を提示し、EAO の構成要素としての機能を明確にする。そのことを通して「職業発見」を進路指導の展開過程の中に位置付け、「教育的概念」に依拠した取り組みとしての意義を提示する(第 4 章)。

以上、仏文における主たる研究成果について本研究との関係を中心に述べたが、次の 2 つに関しては、管見の限り先行研究が存在しない。

第 1 に 2009 年度から開始された「職業と教育制度の発見行程」(PDMF: le parcours de découverte des métiers et des formations)であり、導入されて間もないことが理由として考えられる。筆者は公的文書と現地で入手した資料を手がかりに、PDMF という新たな試みが進路指導と教科指導の関係をどのように変化させたかについて論じる(第 4 章)。

第 2 に進路指導のキーパーソンともいえる進路指導心理相談員(COP)の職務、とりわけ教員との連携に関する実態であり、本研究では公的調査に示されたマクロなデータ、および関係者に対するインタビューを手がかりに、このテーマに迫る(第 5 章)。

4. 本研究の意義—国際的視野にみるフランスの進路指導—

産業や経済の構造的変化に伴う雇用形態の多様化・流動化が起きている多くの先進諸国にとって、子どもの職業社会への移行(insertion)⁵¹は現代の重要な教育課題の1つである。しかし、移行支援に対する各国のスタンスは多様であり、またそれぞれの国の内部においても試行錯誤が繰り返されている。ここでは、フランスの進路指導を研究対象とする意義について、日本とアメリカにおける進路指導との比較を通じて確認しておきたい。アメリカは世界で最初に職業相談所が開設された、いわば進路指導発祥の地でもあり、その後もこの分野において、理論・実践の両面から各国に大きな影響を与え続けている⁵²。国際レベルで進路指導を牽引してきたアメリカとの比較は、フランスの独自性をより鮮明にすることに寄与するであろう。

(1) フランスにおける進路指導の特色

フランスの進路指導の特徴として、以下の3つのことが指摘される。

① 公役務(service publique)としての進路指導

フランスでは中央集権的な教育制度が採用されていることもあり、国家を中心とする公的セクターが進路指導を牽引し、子どもの進路保障に対する責任を引き受けてきた。その象徴は、現行の教育基本法であり、「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」が規定されている⁵³。

既に1920年代以降、公共職業安定所とは別に子どもの進路指導を専門に取り扱う公立の職業指導センターが設立されていた。これらは1971年に国立の情報・進路指導センター(CIO)として整備され、進路支援のネットワークが全国に張り巡らさせることになった。進路情報に関しても公的セクターの果たす役割は大きく、1970年に設立された国立教育・職業情報局(ONISEP)とその支部は、膨大な量の進路情報を学校や家庭に提供し続けている。

学校教育における進路指導についても国家政策の影響は強く、特に1990年代以降は、「進路への教育」(EAO)、「職業発見」(DP)、「職業と教育制度の発見行程」(PDMF)など斬新な取り組みを体系的なカリキュラムとして全国一律に導入してきた。その反面、各学校における教育実践は他国に比べて多様性に乏しく、また私企業をはじめとする民間セクターを中心とする進路支援も発展途上にある。

② 進路選択の手段としての進路指導

戦後のフランスでは、就学期間中の進級、進学、職業選択などを選抜によらずに、「進路指導」とそれに基づく「振り分け」によって決定している。すなわち、生徒、保護者、教員など教育関係者の合議を通じて子どもの進路選択が行われるのである。受験による選抜が存在しないにもかかわらず、各教育コースで付与される学位や職業資格が就職にあたって重視されており、ゆえに進路指導は学校教育の果たす役割の中でひととき大きなウェイトを占めている。この事実は、進路指導の重心が「診断的概念」から「教育的概念」に移行した現代においても、揺らぎないものである。

③ 主知主義に則った進路指導

1990年代以降の教育的進路指導においては、進路選択に向けて子どもの表象(価値観)を醸成することが重視されているが、その手段として目標とされたのが、コンピテンシー(汎用的能力)の習得に加えて、職業社会や教育制度の仕組みを知識として理解することであった。その象徴は2004年に導入された「職業発見」であり、普通教育である前期中等教育に職業理解に特化した科目が存在することは国際的にみても稀である。このような措置は普通教育と職業教育との距離を縮め、職業社会への移行を見据えた長期的な視野のもとで進路形成を可能にしている。さらに、2008年に創設された「職業と教育制度の発見行程」(PDMF)では、上級学校への円滑な移行に向けて、学校教育制度の現状を把握することが目指されている。このように、フランスの伝統的教育理念である主知主義が進路指導にも反映されているのである。

(2)アメリカにおける進路指導の特色

地方分権的なシステムのもと、各州教育局が学校教育を管轄しているアメリカでは、進路指導に対する国家の直接的関与は必ずしも強くない。連邦教育局の主たる任務は、教育プログラムを開発し、法令によって活用のための予算措置を講じることによって、各州における進路指導を推進することにある。

1960年代までのアメリカの進路指導は、スクールカウンセラーによるカウンセリングに一義的に依存してきた⁵⁴。特に1958年の「国家防衛教育法」(National Defence Act)の制定を契機に、ハイスクール(後期中等教育機関)におけるスクールカウンセラー配置が急激に進展し、職業ガイダンスが制度化された。ただし、1997年に制定されたスタンダードからも明らかなように、彼らは学校生活全般に関わるガイダンスとカウンセリングを司る存在であり、その業務は多岐に渡る⁵⁵。この点で、進路指導業務のみを担当するフランスの進路指導心理相談員(COP)とは異なっている。

さて、ガイダンス一辺倒の進路指導を大きく転換させたのが、知的教育と職業教育の乖離の是正を目的とする「キャリアエデュケーション」(career education)運動である。1971年、マーランド(Marland, S.P., Jr.)は連邦教育局長官に就任すると、重点政策8項目の中の筆頭にキャリアエデュケーションを位置づけた。これに伴って、「連邦教育局キャリア概念モデル」(U.S. Office of Career Education Model)が開発され、6州のパイロット地区で実践された。その目標は、幼稚園から第12学年にわたる生徒を対象に、「自己についての自覚と自己の興味・能力の理解を深める」こと、および「職業や仕事の個人的・社会的・経済的意義についての考え方や態度を発展させる」ことにあるとされる⁵⁶。ジュニア・ハイスクール(後期中等教育機関)では、直接体験活動、現場観察、教室での学習を通して、特定の職業群について調べる活動が実践された。

1977年には、「キャリアエデュケーション奨励法」(The Career Education Incentive Act)が可決され、各州・各学校区の実践に対して、1979年から5年間、総額3.25億ドルの連邦補助が支出されることが決定された。同法によると、キャリアエデュケーションは以下のよう

「(キャリア教育とは、)個人が生活の一部としての仕事に就くことに関して学び、そ

れに対して準備することを通して、また、個人が仕事以外の様々な役割(例えば家庭生活での役割)と仕事をめぐる価値観とを相互に関係づけて理解することを通して、偏見やステレオタイプから脱却できるように計画された経験の全体である」⁵⁷

自己概念理論を中核とするスーパー(Donald E. Super, 1910-1994)の職業的発達理論を基盤に、キャリア発達に必要とされる 8つの要素が抽出され、キャリアエデュケーションの全国基準が策定された⁵⁸。この基準に基づき、各地でスクールカウンセラーが中心となって、個々の児童・生徒のニーズに適したプログラムを開発したのである。

しかし、1970年代後半以降、新連邦主義に基づく「小さな政府」が志向されたことにより、連邦主導の推進力は弱まらざるを得なかった。また、世界におけるアメリカの経済的優位性の揺らぎを背景に学力向上を求める声が高まり、キャリアエデュケーションはそれに寄与しないと烙印が押されるようになった。こうして1982年、キャリアエデュケーション奨励法は時限まで2年を残して廃止されたのである⁵⁹。

1980年代以降、進路指導は連邦教育法第44章「職業教育」(Vocational Education)、および連邦労働法の枠組みの中で展開されるようになる⁶⁰。1984年に「パーキンス法」(The Carl D. Vocational Education Act)が制定され(1990年、1998年、2006年改正)、不利な立場におかれた者に対する連邦予算の支出と、総合的キャリアガイダンス・カウンセリングプログラムの導入が決定された。さらに、1990年の改正では、アカデミックな教育と職業教育とを有機的に接合するシステムの開発が目指された。

1980年代以降の一連の施策では相対的にハイスクール段階の進路指導に重点が置かれているが、これはアメリカの学校制度との関係が深い。すなわち、ハイスクールは義務教育機関として位置づけられており、生徒は入学者選抜を経ることなく、学区教育委員会が設定する通学区ごとに指定された学校に在籍する⁶¹。多様な能力・興味・関心をもった生徒が単一の学校に集うため、公立ハイスクールの圧倒的多数は総合制である。学校内部では、重層的かつ継続的なトラッキングのメカニズムが作用しており、この「負の機能」を最大限に抑制するための施策が必要とされたのである。ここに、進路が分化する前期中等教育段階での進路指導が重視されるフランスとの大きな違いがある。

1994年には「学校から職業への移行機会法」(School-to-Work Opportunities Act)が成立し、ハイスクールにおいてインターンシップの派遣が大幅に増加した⁶²。

(3)日本における進路指導の特色

日本の学校教育に初めて正式に職業指導が位置づけられるのは、1927(昭和2)年の文部省訓令第20号「児童生徒ノ個性尊重及職業指導ニ関スル件」においてである。そこでは、「一般的陶冶」と「職業的陶冶」の融合が主張されているが、現実には職業指導の原理をめぐる「理論」(適性に見合った適職への誘導)と「実際」(労働市場の現実に即して失業者を生み出さないようにする)の論争に決着がつかず、その方法論は2つに分裂していった⁶³。

「実際」を選択した学校では、職業紹介所と連携した積極的な就職斡旋に乗り出し、学校という存在が就職システムの中に組み込まれていった。他方で、「理論」を選択した学校では、適性検査の限界という問題に直面し、次第に「職業精神の涵養」へと傾斜していくが、そこで語られたのは修身における既出徳目と大差ないような精神論と、個々の職業に関する抽象的な「適性」であった。いずれの場合も、従来 of 学校教育の枠組みやそこでの教育内

容に、職業との関係性から大きな変更が加えられることはなかったのである。

戦後になると、職業指導は学校教育法第36条2号において中学校、第42条2号において高等学校の教育目標の1つとして掲げられる。しかし、小学校の目標の中では言及されず、職業指導が初等教育から切り離されることになった。

1947(昭和22)年に刊行された『学習指導要領一般編(試案)』では、中学校に「職業科」(農業、商業、水産、工業、家庭)が設置され、必修科目として週4時間、選択科目として週1～4時間が配当された。このように、戦後初期には教科を中心とする職業指導が企図され、社会に必要な各種職業についての知識・技能の啓発が目指されたのである⁶⁴。

しかし、職業科は1951(昭和26)年に「職業・家庭科」、さらには1958(昭和33)年の学習指導要領改訂で「技術・家庭科」に改められ、職業指導的内容は教科から除外されてしまった。以後、職業について体系的に理解する科目は中学校には設置されていない。進路指導は特別教育活動における学級活動に移され⁶⁵、知識を重点とする指導から担任教員によるガイダンスへと移行した。

1969(昭和44)年の中学校学習指導要領の改訂では、進路指導は総則に明記されたため、領域ではなく機能として捉えられるようになり、学校の教育活動全体を通じて生徒の社会的・職業的自己実現を支援することが重視された。1974(昭和49)年に作成された『進路指導の手引』では、進路指導を以下のように定義している。

「進路指導とは、生徒の個人的資料、進路情報、啓発的経験および相談を通して、生徒がみずから、将来の進路の選択、計画をし、就職または進学して、さらにその後の生活によりよく適応し、進歩する能力を伸長するように、教師が組織的、継続的に指導・援助する過程である。」⁶⁶

ここでは①生徒理解、②進路情報、③啓発的経験、④進路相談、⑤進路先選択・決定への支援、⑥追指導という進路指導の6機能が示されている。これらの機能を通じて、「生き方の指導」を行い、「生徒が自らの進路を考え主体的に進路を選択する」⁶⁷必要があると考えられた。

しかし、実際には受験戦争の激化の中で、進路指導は就職や進学といった出口指導に偏り、偏差値による進路決定が常態化していた。1991(平成2)年の中央教育審議会答申では、当時の状況が次のように記されている。

「中学校側では、生徒や親の希望を背景に、偏差値による序列の高い高等学校への入学者を少しでも多くしようとし、一方では中学浪人を出さないようにしようとするため、偏差値に大きく依存した進路指導が行われている。このような進路指導は、反面、余りに夢のない不自由な現実を生徒や親に強いることとなり、高等学校への不本意入学者を生み、ひいては学校不適応者や中途退学者を増大させる一因となっている。」⁶⁸

文部省は、1993(平成4)年に業者テストの排除を各教育委員会に通達するなどの対策を講じたが、進路指導が本来の理念を取り戻すためには、「出口指導」から「生き方の指導」への抜本的転換が図られなければならなかった。そこで1999年に公的文書に登場したのが「キャリア教育」の文言である。

「学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るためのキャリア教育(望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、

主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育)を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要がある。」⁶⁹

これまで切り離されていた小学校段階から「主体的に進路を選択する能力・態度」を育てるという方向性が示され、その手段として職業観・勤労観の育成が掲げられた意義は大きい。2002年には全米キャリア発達ガイドラインをもとに、「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)」が開発された⁷⁰。このプログラムを基に各地の小・中・高等学校でキャリア教育が実践されているが、基礎的・汎用的能力の習得に重きが置かれており、職業や教育制度に関する知識の習得を重視するフランスとは異なる。

日本のキャリア教育における政府の役割は、プログラム開発や研究事業の指定等を通じたキャリア教育の普及である。ゆえに、公的セクターの関与は必ずしも強くなく、学校の自発的实践に任されている余地が大きい⁷¹。また、キャリア教育を担当するのは、主に担任教員や進路指導主事であり、国家公務員の専門職であるCOPとの連携を基盤に進路指導が成立しているフランスとの違いは大きい。進路情報に関しても、政府が責任を負う体制は整備されておらず、大部分を情報サービス関連企業に依存している。

また、職業観・勤労観をめぐるのは、自立した「強い個人」をモデルとするキャリア教育は、①「態度主義」(勤労への心構えや忍耐力を教え込む)、②適応主義(既存の社会構造に合わせて主体の側を変える)、③心理主義(社会問題の解決を個人の心の在り方に持ち込む)に陥る可能性があり、公的な進路保障にはなりにくいという批判もある⁷²。

その反面、国家による緩やかな統制が自由で豊かな発想を呼び込み、地域の実態に応じたキャリア教育を可能にしているという実態も指摘される。特に近年、家庭、地域住民、産業界、NPO、地域団体などの民間セクターと連携した多様な実践が増加しつつあり⁷³、フランスとは異なる方向性での発展をみているのである。

以上のように、フランスの進路指導を日本およびアメリカと比較すると、①公的セクターの関与が大きい、②子どもを各進路に配分する制度として機能している、③主知主義を重視した指導を行っている、という特徴が浮かび上がる⁷⁴。このようなフランスの進路指導を対象に機能の変容とその帰結を明らかにすることは、教育学的観点から子どもの進路を公的に保障する仕組みを追求することに寄与するであろう。

5. 本研究の構成

本論文は、大きく2つのパートに区分される。第I部(第1～2章)においては、フランスにおける進路指導の成立期から1980年代までを射程に、政府の考案した進路指導制度とその影響について歴史的視点から検証する。第II部(第3～5章)においては、1990年代以降に発展する「教育的概念」に依拠した進路指導政策について論じ、さらにそれが学校現場においてどのように具現化されていたか実証的に考察する。1990年を区切りとしたのは、1989年のジョスパン改革(Réforme Jospin)によって戦後の教育政策が大きく転換され、進路指導の機能が抜本的に変化した時期であるからである。各章の概要は以下の通りである。

第1章「学校教育における職業指導と進学指導の成立」では、戦前期(1945年まで)に焦点を当て、職業指導および進学指導の概念が発生し、制度化された背景および過程を検討し、そこにみられるフランス的特色を明らかにする。第三共和政期に公教育制度が成立すると、子どもの進路形成を支援することは、その重要な役割の1つとしてみなされるようになる。しかし、職業指導が実施されるか、進学指導が実施されるかは校種によって異なり、さらに指導の基盤となる機能は「診断的概念」と「教育的概念」の間で揺れ動いてきた。その変化の諸相について、特に大きな影響を与えた外部機関との関係に注目して論じていきたい。

第2章「戦後期における進路決定システムの形成」では、戦後(1945年)から1980年代までを対象に、社会階層による進路決定を是正するために導入された「観察課程」の発展と問題点を記述する。3つの教育改革を経て、観察課程制度としての「進路指導手続き」は完成に至るが、当初の目的であった能力・適性に応じた進路選択が実現されることはなかった。社会学理論を応用してその要因を解明することで、「診断的概念」に基づく教員主導型進路指導の限界を指摘するとともに、1980年代からみられる「教育的概念」の復権に向けた萌芽を捉え、当時の社会的文脈をふまえてその意味を解釈する。

第3章「『進路への教育』による進路指導モデルの転換」では、教育的進路指導ともいふべき「進路への教育」(EAO)の導入背景、理念と理論、カリキュラム、および教育実践について検討する。EAO導入がもたらしたもの、それは「診断的概念」から「教育的概念」への転換、あるいは「機械モデル」から「人間モデル」への転換であった。そのプロセスを丁寧に追うことで学校教育に与えた影響を提示するとともに、教育を基盤とした進路指導が生徒の進路形成に果たす役割を明らかにする。

第4章「『職業』による進路指導と教科指導の融合」では、2000年代におけるEAOの発展を追うことで、進路指導と教科指導がどのような過程を経て統合に向かっているかを論じる。2004年に導入された科目「職業発見」は、各教科と職業世界をつなぐことによって、EAOの核としての機能を発揮した。さらに、欧州連合(UE: l'Union européenne)によって提起された「生涯進路指導」(orientation tout au long de la vie)の理念は、EAOをより体系的・包括的なプログラムである「職業と教育制度の発見行程」(PDMF)に進化させた。異校種を接続するこの新たな取り組みは教科と進路との融合を大きく前進させたが、その内実を公的文書と関連教材の分析によって解明する。

第5章「進路指導における学校と外部機関の連携」では、進路指導サービスを提供する専門機関である「情報・進路指導センター」(CIO)の役割に注目し、学校との連携の実態について論じる。CIOに所属する進路指導心理相談員(COP)は、教員とのパートナーシップを土台として30年以上にわたり、進路相談を中心とする多様な業務を担ってきた。COPの公役務の意義をふまえて、両者の連携が進路指導に何をもたらしているか、その効果と課題を解明する。さらに、質保証の観点からCOPの提供するサービスの問題点を検証し、教育的進路指導の発展が教員とCOPの関係を変化させつつある事実を指摘する。

終章「進路指導の展開過程にみる機能変容とその帰結」では、進路指導史における「診断的概念」と「教育的概念」の関係を改めて整理することで、機能的変容の全体像を端的に提示し、先行研究のような一元的变化の枠組みでは捉えきれないことを確認する。また、機能変容が進路指導の制度と実践にいかなる変化を与えたか、内容、担当者、場所、方法の4点に着目して明示する。最後に、本研究の課題を挙げ、今後の研究に向けた展望を示す。

【註】

- ¹ Paul Robert, *Le grand Robert de la langue française dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, deuxième édition, Le Robert, 1985, p.986.
- ² Ginzberg, E., *Career Guidance*, McGraw-Hill, 1971, p.6.
- ³ Francis Danvers , <orientation>, in Philippe Champy, Christiane Étévé(dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 3e édition, Retz, 2005, p.687.
- ⁴ Marcel Leherpeux, <orientation professionnelle et scolaire>, in Institut pédagogique national, *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, Société d'édition de dictionnaires et encyclopédies, 1960, p.913.
- ⁵ 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.
- ⁶ *Ibid.*
- ⁷ 後述するように、フランス革命(1789年)、産業革命(19世紀初頭～後半)、2月革命(1848年)という3つの革命を通じて、公的な「職業指導」の必要性が国民に認識されるようになり、第三共和政期に制度化された。
- ⁸ 第三共和政期には、各都市に設置された職業指導センターが生徒の適性を診断し、その結果に応じて進路勧告を行った。しかし、「生徒の能力や希望」と「現実の進路」とは必ずしも一致するものではなく、その点において「機械モデル」は「神話」(作り話)にすぎないという見方もできる。
- ⁹ Jean-Marie Quiesse, *op.cit.*
- ¹⁰ 例えば、アメリカではパーソンズ(Frank Parsons,1854-1908)の職業選択理論を発展させた特性・因子論から、スーパー(Donald E. Super)の職業的発達理論への転換が図られ、キャリア・ガイダンス(Career guidance)はキャリア・エデュケーション(career education)へと進化を遂げた。また、日本においても、戦後の導入された「進路指導」が偏差値による出口指導に偏っているとの批判から、キャリア教育への刷新が試みられた。詳しくは、仙崎武、藤田晃之、三村隆男、鹿嶋研之助、池場望、下村英雄編著『キャリア教育の系譜と展開』雇用問題研究会、2008、69-94頁を参照されたい。
- ¹¹ Antoine Léon, *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*, nouvelle encyclopédie pédagogique 31, Presses Universitaire de France, 1957, pp.9-30.
- ¹² *Ibid.*, p.12.
- ¹³ *Ibid.*, p.13.
- ¹⁴ Paul Foulquié, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Presses Universitaires de France, 1971, p.166.
- ¹⁵ René Hubert, *Traité de pédagogie générale*, Presses Universitaires de France, 1946, p.5.
- ¹⁶ Michel Soëtard, <instruction>, in Philippe Champy, Christiane Étévé(dir.), *op.cit.*, p.523.
- ¹⁷ Marguerite Altet, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Presses Universitaires de France, 1997, p.11.
- ¹⁸ *Ibid.*, p.11.
- ¹⁹ 例えば、フランス語教育(国語)は“l'enseignement du français”であり、“l'éducation du

français”とは表記しない。

- ²⁰ Gaston Pineau, <formation>, in Philippe Champy, Christiane Étévé(dir.), *op.cit.*, p.418.
- ²¹ *Ibid.*, p.418.
- ²² *Ibid.*, p.417.
- ²³ René Cauêt, René Guillemoteau, <l’enseignement technique>, in Institut pédagogique national, *op.cit.*, p.160.
- ²⁴ Paul Robert, *op.cit.* p.800.
- ²⁵ *Ibid.*, p.192.
- ²⁶ この定義は、細谷俊夫著『技術教育概論』東京大学出版会、1978における「技術教育」の定義を参考にしている。
- ²⁷ Catherine Agulhon, <Enseignement et technique et professionnell>, in Philippe Champy, Christiane Étévé(dir.), *op.cit.*, p.960.
- ²⁸ 広田照幸は、教育には人、金、時間といった資源上の限界と、教育する側の意図通りの成功はすべての子どもに起きるわけではないという確率論的な限界があり、これらの限界をふまえた上で、「無限の可能性」を約束しない教育をどうデザインしていくかが今日求められていると指摘する(広田照幸著『教育には何ができないか 教育神話の解体と再生の試み』春秋社、2003、3-31頁)。
- ²⁹ 東京府少年職業相談所、『佛国における徒弟予備教育と職業指導』職業指導参考資料第2集、1926、2-9頁。
- ³⁰ 木村正義著『職業指導』隆文館、1930、165-229頁。
細谷俊夫著『技術教育概論』東京大学出版会、1978、77-78頁。
- ³¹ 夏目達也「フランスにおける初等教育改革と職業指導—1920-1930年代を中心に—」『名古屋大学教育学部紀要』(教育学科)、第29巻、1982、261-270頁。
- ³² 田崎徳友「フランス中等教育改革における「実験的試行」の位置と意義—ジャン・ゼイの「指導学級」を中心として—」『広島大学教育学部紀要』(第一部)、22巻、1973、49-60頁。
- ³³ 夏目達也「フランス統一学校論における「進路指導期」の形成過程」『名古屋大学教育学部紀要』(教育学科)、第31巻、1984、195-203頁。
夏目達也「フランス第2段教育における進路指導の形成過程」『名古屋大学教育学部紀要』(教育学科)、第32巻、1985、265-275頁。
- ³⁴ 1966年に中央教育審議会が「後期中等教育の拡充整備について」(昭和38年6月24日)を答申していることから、そのことが伺える。
- ³⁵ 手塚武彦著『フランスの観察・指導課程』日本職業指導協会、1966。
内藤貞著『フランスの観察指導期—進路指導の組織と方法』(教育調査第72集)、文部省大臣官房、1967。
原田種雄「フランス中等教育の改革の動向と課題—ベルトゥアン改革の進展と観察課程の運営を中心に—」『レファレンス』166号、1964、61-97頁。
吉田正晴「フランス教育改革と進路指導—中等教育の機会均等のために—」『レファレンス』121号、1961、70-90頁。

- ³⁶ 森藤吉著『フランスにおける教育改革と進路指導—特にその観察指導について—』萬字堂、1968。
- ³⁷ 田崎徳友「フランスの中等教育における進路指導政策—バカロレア資格およびその他の資格と、それらへ向けての進路指導の現実—」『福岡教育大学紀要』第34号、第4分冊、教職科編、1984、1-50頁。
- ³⁸ ガストン・ミヤラレ著、石堂常世訳『教育科学』白水社、1987、47頁。(Mialaret, G., *Les sciences de l'éducation*, Presses Universitaires de France, 1984.)
- ³⁹ 広田照幸は、「実践的教育学も教育科学も不十分な知であるからこそ、われわれはそれをきちんと学び、うまく使いこなしていく必要がある」として、両者の相補性を指摘している(広田照幸著『ヒューマニティーズ 教育学』岩波書店、2009、52-62頁)。
- ⁴⁰ Antoine Léon, 1957, *op.cit.*
- ⁴¹ Antoine Léon, *Histoire de l'éducation technique*, collection “Que sais-je?”, No.938, Presses Universitaires de France, 1961, pp.39-41. アントワーヌ・レオン著、もののべながおき訳『フランスの技術教育の歴史』白水社、1968。
- ⁴² Marcel Leherpeux, *op.cit.*, p.913-921.
- ⁴³ Guy Sinoir, *L'orientation professionnelle*, Presses Universitaire de France, deuxième édition entièrement revue, 1950, c1943, p.26. ギー・シノアール著、日比行一訳『職業指導』白水社、1955。
- ⁴⁴ Francis Danvers, 2005, *op.cit.*, pp.687-692.
- ⁴⁵ Francis Danvers, “L'émergence du concept «Éducation à l'orientation»”, in Francine Grosbras(coord.), *L'éducation à l'orientation au collège*, Hachette, 1998, pp.11-28.
- ⁴⁶ Paul Ricaud-Dussarget, “L'esprit des texts officiels de 1996”, in Francine Grosbras(coord.), *L'éducation à l'orientation au collège*, Hachette, 1998, p.129-141.
- ⁴⁷ Olivier Brunel(coord.), *99 questions sur...l'éducation à l'orientation*, CNDP, 2001.
- ⁴⁸ 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.
- ⁴⁹ Jean Guichard, Michel Huteau, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Dunod, 2005.
- ⁵⁰ Alain Crindal, Régis Ouvrier-Bonnaz, *La découverte professionnelle : guide pour les enseignants, les conseillers d'orientation psychologue et formateurs*, Delagrave, 2006.
- ⁵¹ “insertion”とは、「特に学校制度を卒業した若者が職業生活に入っていくこと」を意味し、一般的には「雇用へアクセスするプロセス」としての「職業的移行」(*insertion professionnelle*)と、「多様な次元での自立(住居、財政的独立など)を伴う若者の社会統合、および大人世代への移行」としての「社会的移行」(*insertion sociale*)に区別される(Claude Dubar, <insertion>, in Philippe Champy, Christiane Étévé(dir.), *op.cit.*, p.505)。
- ⁵² 一例を挙げると、理論面ではパーソンズの職業選択理論やスーパーの職業的発達理論、実践面では1970年代に推進されたキャリア・エデュケーションなどが特に各国の進路指導に大きな影響を与えた。
- ⁵³ Article L.313-1, *Code de l'éducation*, les éditions des journalaux officiels, 2008, p.101.

-
- ⁵⁴ 藤田晃之著『キャリア開発教育制度研究序説』教育開発研究所、1997、124 頁。
- ⁵⁵ C.キャンベル、C.ダヒア著、中野良顯訳『スクールカウンセリングスタンダード』図書文化、2000。(Campbell,C.A.& Dahir, C.A., *The National standards for school counseling programs*, the American School Counselor Association, 1997.) このスタンダードでは、カウンセリングの目的は「1.学業的発達」、「2.キャリア的発達」、「3.個人的—社会的発達」に分類されている。
- ⁵⁶ 仙崎武著『欧米におけるキャリアエデュケーション』文教大学出版部、1979、3 頁。
- ⁵⁷ ケネス・ホイト編著、仙崎武、藤田晃之、三村隆男、下村英雄訳『キャリア教育—歴史と未来』社団法人雇用問題研究会、2005、64-65 頁。(Kenneth B.Hoyt, *Career education: history and future*, The National Career Development Association, 2005.)
- ⁵⁸ 8 つの要素とは、「判断力・態度」「自己意識」「意思決定」「教育意識」「進路意識」「経済意識」「技能意識・初歩技能」「雇用価値技能」である(仙崎武、1979、14-19 頁)。
- ⁵⁹ 藤田晃之「アメリカにおけるキャリア教育の最近の動向」、日本キャリア教育学会編『キャリア教育概説』東洋館出版社、2008、190-191 頁。
- ⁶⁰ 藤田晃之、1997、前掲書、132-135 頁。
- ⁶¹ 藤田晃之「アメリカのキャリア教育と就業支援」、小杉礼子、堀有喜衣編『キャリア教育と就業支援』勁草書房、2006、60-63 頁。
- ⁶² 同法に基づくインターシッの普及状況と実態については、次の文献に詳しい。リン・オールソン著、三村隆男、渡辺三枝子訳、仙崎武監修『インターンシップが世界を変える』社団法人雇用問題研究会、2000。(Lynn Olson, *The School-to-Work Revolution*, the Sagalyn Literacy Agency, 1997.)
- ⁶³ 石岡学著『「教育」としての職業指導の成立』勁草書房、2011、53-88 頁。以下、戦前の職業指導をめぐる記述は同書による。
- ⁶⁴ 職業指導と職業科の詳しい関係については、藤田晃之、1997、前掲書、183-222 頁を参照されたい。
- ⁶⁵ 1957(昭和 32)年の中央教育審議会答申「科学技術教育の振興方策について」の中で「進路指導」の用語が登場し、以後「職業指導」に代わってこの文言の使用が一般的となる。
- ⁶⁶ 文部省『中学校・高等学校進路指導の手引—中学校学級担任編一』1974。
- ⁶⁷ 臨時教育審議会「教育改革に関する第二次答申」昭和 61 年 4 月 23 日。
- ⁶⁸ 中央教育審議会答申「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」平成 3 年 4 月 19 日。
- ⁶⁹ 中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」平成 11 年 12 月 16 日。
- ⁷⁰ 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。同書に含まれる「職業観・勤労観プログラム」では、小・中・高等学校の各段階におけるキャリア発達に必要な能力を、人間関係形成能力(自他の理解能力/コミュニケーション能力)、情報活用能力(情報収集・探索能力/職業理解能力)、将来設計能力(役割把握・認識能力/計画実行能力)、意志決定能力(選択能力/課題解決能力)、すなわち 4 領域 8 能力に分類している。

-
- ⁷¹ 例外的に全国一律に実施されている取り組みとして、「職場体験」が挙げられる。兵庫県の「トライやる・ウィーク」を契機に3日間の実施が広まり、2005年には「キャリア・スタート・ウィーク」事業によって5日間連続の体験が増加した。2009年度、職場体験を実施している公立中学校は94.5%(うち5日以上が19.2%)に達する。
- ⁷² 児美川孝一郎著『権利としてのキャリア教育』明石書店、2007、129-156頁。
- ⁷³ 例えば、国立教育政策研究所生徒指導研究センター『キャリア教育体験活動事例集』2009を参照されたい。
- ⁷⁴ 日本キャリア教育学会編、前掲書ではイギリス、ドイツ、中国、韓国の進路指導の概要が、小杉礼子、堀有喜衣編、前掲書ではイギリス、ドイツ、スウェーデンの進路指導の現状が紹介されているが、これらの国々と比較しても、上述したフランスの3つの特色は際立っている。