

# 終章 進路指導の展開過程にみる機能変容とその帰結

## 1. 結論

本研究では、フランスに進路指導における機能の変容について、「診断的概念」(conception diagnostique)と「教育的概念」(conception éducative)という2つの概念に着目して検討し、さらにそれが進路指導の制度や実践にいかなる帰結をもたらしたかを明らかにした。まずは、第三共和政期から現代に至るまでの進路指導の展開過程を振り返ることで、機能的変容の特色を再確認する(表 6-1)。

フランス革命、産業革命、二月革命という3つの革命を経て誕生した「職業指導」(orientation professionnelle)概念は、公教育制度の成立とともに現実化されることになった。というのも、義務教育は子どもを労働者として社会に送り出すことを使命としながら、就学期間中に彼らを大人社会から強制的に隔離してしまうというジレンマを抱えており、それを解消する役割が職業指導に期待されたからである。「手工」(le travail manuel)における「失敗」に象徴されるように、小学校教員は試行錯誤しながら自らの本分である教科指導を通じた実践を試みた。中でも「読み取り」の時間における職業観の育成は一定の成果を挙げたと考えられるが、その際『2人の子どものフランス巡歴』に代表される教科書(manuel scolaire)は、児童の職業理解の促進に大きく貢献した。このように、草創期である第Ⅰ期(1871年～1910年代)には、「教育的概念」に基づく職業指導が展開されたのである。

1922年、公的文書において初めて職業指導が定義されたが、その目的は「就職斡旋に先立って」「子どもの身体的・道徳的・知的能力を明らかにする」ことにあるとされた。この考え方は学校において蓄積されてきた職業指導実践の延長線上にあるものではなく、アメリカから輸入されたパーソンズ(Frank Parsons, 1854-1908)の職業選択理論に依拠している。ボストンの職業案内所に倣ってフランス各地に職業指導センターが設立されると、活動の中心は学校外での職業相談に置かれるようになる。他方で、中等教育では1846年にコースが分化して以来、次第に進学指導(orientation scolaire)が教育課題として認識されるようになっていった。1939年に実施されたジャン・ゼイ(Jean Zay, 在 1936-1939)の「進路指導学級」(classes d'orientation)の実験は、適性診断による進学先決定を制度化しようとする取り組みである。このように、変革期である第Ⅱ期(1920年代～1945年)には、「診断的概念」に基づく職業指導と進学指導が展開され始めたのである。

戦後になると、義務教育年限が伸びたこともあり、主に進路指導は小学校段階ではなくコレージュ段階で行われるようになった。その根本理念とされるのが1947年の「ランジュヴァン・ワロン教育改革案」(le plan Langevin-Wallon)であり、それは実質的にゼイ改革を引き継いでいるとみなしてよい。「正義の原則」と「進路指導の原則」では、社会階層による進路の不平等を是正するため、選抜(試験)による進路選択を改め、適性・能力の診断結果に従って進路決定することが掲げられた。これを不完全ながら実現したのが1959年のベルトワン改革であり、観察課程(cycle d'observation)の中で教員の評価によって生徒を各進路に振

り分けるシステムが確立された。観察課程制度はフーシェ改革による修正を経て、1975年のアビ改革による統一コレッジ創設によって完成に至るが、他方で文化資本の格差やそれに起因する希望格差を無視した振り分けは、階層の再生産をもたらした。こうした弊害は、学校からのドロップアウトの増加や若年層失業率の悪化という形で徐々に顕在化してくる。結局、1981年の『シュワルツ報告』(Rapport Schwartz)を契機として、学校外部から戦後進路指導の見直しが提起された。すなわち、生徒の主体的な進路選択を尊重し、それに向けた支援としての進路指導の在り方が模索されるようになったのである。このように、確立期である第Ⅲ期(1945年～1989年)には、「診断的概念」に基づく進学指導が定着するとともに、その綻びが生じ始め、「教育的概念」の復権に向けた動きが起りつつあったといえよう。

その後、1989年に成立したジョスパン法(教育基本法)において「進路指導を受ける権利」が保障されたことで、主体性を重視する教育的進路指導(orientation educative)に関する施策が次々に打ち出された。「振り分け」システムとしての「進路指導手続き」は残されたものの、そこに至るまでのプロセスでいかなる教育をするかが大きな意味をもつようになったのである。1996年には、進路選択や進路構築に必要なコンピテンシーを育成する「進路への教育」(EAO:l'éducation à l'orientation)が導入された。2004年にはEAOの核として「職業発見」(DP:découverte professionnelle)が設置され、戦後長らく断絶してした学校社会と職業社会との連結が目指された。さらに2008年、「生涯進路指導」(orientation tout au long de la vie)の理念のもとで創設された「職業と教育制度の発見行程」(PDMF:parcours de découverte des métiers et des formations)では、異校種間の接続を意識してこれまでの実践が体系化され、資格取得水準の向上に向けた挑戦が始まっている。このように、発展期である第Ⅳ期(1989年～2010年現在)には、「教育的概念」に基づく進路指導が拡充され、相対的に主要な位置を占めつつ、「診断的概念」と共存しているといえよう。

以上のように、進路指導の展開過程における「教育的概念」と「診断的概念」の関係は、4つの時期に分けて捉えることができる。それは、先行研究で指摘されたような<sup>1</sup>、「機械モデル」(診断的概念)から「人間モデル」(教育的概念)へという単純なパラダイム転換では捉えることができない、複雑な様相を呈しているのである。

次に、こうした機能的変容が進路指導の制度や実践をどのように変化させたのか、特に4つのポイントに着目してまとめてみる。

### (1) どこに向けて指導するのか？—進路指導の内容—

ダンベールが指摘するように、進路指導とは「学業」(les études)と「職業」(la profession)に関する方向付けであるが<sup>2</sup>、そのバランスは時代に応じて微妙に異なる。かつて学校教育における進路指導は、制度の出口に向けて実施されるべきであると考えられてきた。第Ⅰ期、小学校卒業者の多くは就業しなければならず、職業選択に向けて指導が展開された。しかし、第Ⅱ期になって上級初等教育や中等教育への進学率が上昇すると、学業選択に向けた指導が求められるようになってくる。第Ⅲ期に観察課程が設置され、修了生のほとんどが何らかのコースに振り分けられるようになると、職業指導は完全に忘却され、進学指導のみが行われるようになった。したがって、「教育的概念」から「診断的概念」への移行に並行する形で、「職業指導」から「進学指導」への転換が起きたといえよう。

表 6-1 進路指導の展開過程にみる機能変容

(筆者作成)

時期	年号	メルクマール	2つの概念のバランス	
第Ⅰ期	1871	第三共和政成立		
	1877	ブリュノ著『2人の子どものフランス巡歴』刊行		
	1879	上院議員コルボンが政府報告書発表		
	1882	義務教育開始、小学校に「手工」「読みとり」「地理」「道徳」など17教科を設置		
	1904	『幼児期における実物学習』刊行		
第Ⅱ期	1922	職業指導が公式に法令で定義される		
	1924	パリ第15区に初めて職業指導センター創設、1946年に127か所に達する		
	1928	パリに「国立職業指導協会」設立、センターの指導員の養成開始		
	1933	ゾレッティが「進路指導期」構想を発表		
	1937	ゼイが進路指導学級の実験を開始		
	1938	17歳以下の若者に職業相談を義務付け		
第Ⅲ期	1945	全国90都市で「新しい学級」の実験開始		
	1947	「ランシュヴァン・ワロン教育改革案」発表		
	1959	ベルトワン改革において観察課程設置		
	1963	フーシェ改革において観察指導課程設置		
	1971	情報・進路指導センター設立		
	1975	アビ改革において統一コレージュ創設、観察・進路指導課程設置		
	1980	進路指導相談員の役割の見直し		
	1981	『シュワルツ報告』発表		
1985	『未来の教育のための提言』発表			
第Ⅳ期	1989	ジョスパン法に進路指導を受ける権利を明記		
	1991	進路指導心理相談員(COP)の免許創設		
	1996	コレージュに「進路への教育」が導入		
	2004	コレージュ最終学年に「職業発見」導入		
	2006	この年以降、COPの採用者数半減		
	2008	中等教育に「職業と教育制度の発見行程」を導入		
	2009	三大学区で進路相談の遠隔サービスを実験的に開始		

しかし、第Ⅳ期に入って「教育的概念」が再評価されると、目先の進路選択だけではなく、生涯にわたる選択能力を育成しなければならないとの認識が広まった。その結果、職業や労働に関する学習に力が入れられ、「職業発見」や PDMF の導入により職業指導としての側面に再び光が当てられている。ゆえに、現在では進学指導としての側面と職業指導としての側面が統合された状態にあると考えられよう。

このように、進路指導の機能的変容は、「学業か職業か」という内容に関する変容をもたらしたのである。

## (2) 誰が指導するのか？—進路指導の担当者—

進路選択プロセスには、教員、専門家、生徒、両親など様々なアクターの関与が想定されるが、進路指導の主たる担い手は時代によって変化してきた。職業指導が学校教育の一環として成立したことからも明らかなように、第Ⅰ期の担い手は教員である。しかし、第Ⅱ期に「診断的概念」が登場すると、心理学の専門知識をもたない教員が指導するのは困難であるとの認識が共有されるようになり、相次ぐ職業指導センターの設立はそれを強化した。こうして徐々に進路指導は専門家の手に委ねられるようになるが、他方で最終的な進路決定は教員が行う仕組みが模索される。1939年のゼイ改革は、センター職員の指導を前提としつつ、試験ではなく教員の合議によって進路決定することを目指した。

第Ⅲ期には、こうした「指導」と「決定」の分離が制度として定着し、進路「指導」は進路指導相談員に、進路「決定」は教員による進路指導手続きに委ねられた。この状況を転換させることになったのが、1980年代以降にみられる「教育的概念」の再評価である。進路選択に生徒の意志を可能な限り反映させるため、教員は個人プロジェクトの作成、すなわち出口に至るまでの指導プロセスに参加することが求められた。第Ⅳ期にこの方向性は確固たるものになり、進路指導心理相談員(COP:conseiller d'orientation psychologue)の人数が削減されるなど、専門家の役割は衰退しつつある。COPの職務を情報提供(information)に限定するいくつかの大学区の実験も、同様の流れの中にあると解釈される。

このように、進路指導の機能的変容は、「教員か専門家か」という担当者に関する変容をもたらしたのである。

## (3) どこで指導するのか？—進路指導の場所—

進路指導を実施する場所は、担当者に付随する形で変化してきた。第Ⅰ期、職業指導を教員が担った時代は当然学校内で行われたし、第Ⅱ期に専門家が登場すると、学校外の職業指導センターで行われるようになった。第Ⅲ期、職業指導センターは情報・進路指導センター(CIO)に改組されたが、このとき学内に組織を組み込むべきか、学外に設置して相対的に独立させるべきか議論され、最終的に後者が選択される。「振り分け」の決定権を教員側が握っていたため、学校と家庭(生徒)が対立関係に陥る可能性があり、相談員は中立的地位で指導することが求められたのである。

相談員が学校システムの論理にとらわれず活動できたことは、結果的に「教育概念」の復権に寄与した。他方で、国家の統制を何ら受けないCOPの自律性は質保証の観点から厳しく批判され、ひいては不要論すら台頭するようになる。第Ⅳ期に入って進路指導の主導権

は COP から教員に移りつつあり、原則として校内で教育実践を行い、それを学外活動によって部分的に補完するという形式が定着してきた。CIO を学外に設置したことが、学内における進路指導の推進に向けた趨勢の一因となったことは、ある意味皮肉な結果である。

このように、進路指導の機能的変容は、「学校外か学校内か」という場所に関する変容をもたらしたのである。

#### (4) どうやって指導するのか？—進路指導の方法—

担当者の変化は、進路指導の方法にも一定の影響を及ぼしている。第Ⅰ期には教科領域における職業知識の提供、およびそれを通じた価値観の醸成という形で教員による指導が行われた。しかし、第Ⅱ期に活動が学外の職業指導センターに移されると、専門家による職業相談や適性診断が大部分を占めるようになる。

第Ⅲ期に「指導」と「決定」の分離が進むと、校内で教員による能力・適性の観察が、校外で専門家による進路相談が実施された。実際、COP の大部分が自らの職務は相談活動であると捉えている。ただし、戦後期は「振り分け」のための相談業務であったのに対し、1980年代以降は個人プロジェクト作成のための進路相談であり、同じ職務であってもその社会的意義は異なっている。

第Ⅳ期に教員の役割が相対的に拡大すると、進路指導は位置づけの曖昧な学校外時間(extra-scolaire temps)から給与の発生する学校時間(temps scolaire)に転移し始める。そこには、不定期に行われる進路相談のような当事者任せの取り組みを脱し、進路指導を正式な教育活動として顕在的カリキュラムに明示する意図があったと考えられる。それでも、EAO は導入当初、「学級生活の時間」(heure de vie de classe)など教員の伝統的職務である教科の範囲外で実施されていた。しかし、その後「職業発見」という進路学習に特化した科目が導入され、さらに PDMF では教科を通じた進路指導がこれまでになく強調された。したがって、進路指導と教科指導は融合に向かって進んでいるが、これは第Ⅰ期における教科書を用いた実践とは意味合いが異なる。すなわち、主知主義に則って職業や教育制度に関する知識を重視しつつも、同時に生涯進路指導に必要なコンピテンシー(汎用的能力)の習得が目指されているのである。

このように、進路指導の機能的変容は、「進路相談か教科指導か」という方法に関する変容をもたらしたのである。

以上、進路指導の機能的変容とその帰結を整理すると、表 6-2 のようになる。第Ⅱ期と第Ⅲ期の特徴が比較的似ているが、この時期は学校教育制度が飛躍的に発展したこともあり、中等教育では就学期間中の進路形成に重きが置かれた。また、第Ⅰ期と第Ⅳ期も類似しているが、これはある意味で現代社会において、進路指導の根本理念に関する原点回帰が起きているのかもしれない。両者に共通するのは、学校と職業との関係の問い直し、すなわち将来子どもが職業社会において生きていくために、学校教育で何を学び、どのような能力を身に付ける必要があるかという普遍的命題であろう。

それでは、本研究の成果を改めて端的にまとめてみたい。

第 1 に、先行研究では進路指導の機能的変容が「診断的概念」から「教育的概念」への移行という形で捉えられていたが、本研究ではどの時代にも両概念が共存しており、どちら概

表 6-2 各期における進路指導の機能、および制度・実践の特色

(筆者作成)

変容 \ 時期		第Ⅰ期	第Ⅱ期	第Ⅲ期	第Ⅳ期
進路指導の機能		教育的概念	診断的概念	診断的概念	教育的概念
の 制 度 ・ 実 践 の 進 路 指 導	内容	職業	職業・学業	学業	職業・学業
	担当者	教員	教員・専門家	専門家	教員
	場所	学校内	学校外	学校外	学校内
	方法	教科指導	進路相談	進路相談	教科指導

※各期において相対的に重視されたものを「特色」として抽出している。

念が相対的に重視されるかというバランスの変遷が、進路指導の制度や実践を造り出してきたことを解明した。

第2に、先行研究では進路指導の機能的変容と進路指導の制度・実践の関係について必ずしも明確でなかったが、本研究では前者が後者にもたらした帰結を内容、担当者、場所、方法の4つの観点から明らかにし、4つの時期に分けてその変遷を示した。

第3に、「診断的概念」に基づく「振り分け」がもたらす格差拡大の作用は既に多くの先行研究で指摘されていたが、本研究では統計データの分析を通じてそれを実証し、さらにブルデューの理論を援用することで不平等発生メカニズムについて考察した。この作業を通じて、「教育的概念」が復権するまでの道筋がより鮮明になった。

第4に、先行研究では理念や制度レベルでしか語られていなかった「教育的概念」に基づく進路指導について、本研究ではカリキュラムおよび実践にまで踏み込んで考察し、「診断的概念」との対比を通じて、進路形成に果たす意義を示した。1990年代以降に発展する教育的進路指導は、第三共和政期に蓄積された伝統を継承しつつも、生涯進路指導という新たな局面に対応すべく進化を続けている。

以上のような進路指導の機能的変容とその帰結、それはいわば「どうすれば子どもの進路形成を公的に保障できるか」という普遍的問いに対して、フランス社会が導き出した1つの形である。不確実性の時代を迎え、進路がよりいっそう不透明になりつつある世界で、この難問に対していかなる答えを見出していくか、本研究の成果が与える示唆は小さくない。

## 2. 本研究の課題と今後の展望

### (1) 本研究の課題

本研究において検討が不十分であった事項として、以下の3点をあげたい。

第1に、最大の課題として挙げられるのが、進路指導の機能変容が子どもの実際の進路形成にいかなる影響を及ぼしたのか考察できなかったことである。制度レベル、あるいは不十分ながら実践レベルにおいて機能的変容の「帰結」を明らかにしたが、進路指導の結果レベルにおいては「帰結」を提示するに至らなかった。それでも第Ⅲ期に関しては、「階層と進路」が政策の主要テーマであったこともあり、具体的なデータを引きつつ一定の検証を行うことができたが、第Ⅳ期においては理念やカリキュラムなどの分析が中心で、その成果

にまで踏み込めていない。特に 1980 年代以降、進路格差の拡大に対する批判に呼応して「教育的概念」が優勢になったことを考慮すると、教育的進路指導が格差縮小に寄与したのか否か検証することが不可欠である。今後、EAO、「職業発見」、PDMF などの新たな試みが有効であったかどうかを含め、子どもの進路形成にもたらした「帰結」をエビデンスに依拠して実証的に解明することが求められる。

第 2 に、第 3 章および第 4 章で教育的進路指導について論じているにもかかわらず、具体的な教育実践の分析が乏しいことである。機能的変容のもたらした帰結をより正確に明らかにするためには、制度レベルのみならず実践レベルに焦点を当て、学校現場で具体的にどのような活動が行われたか検討することが望ましい。本研究でも EAO に関しては授業記録を読み解くことでその一端を提示できたが、「職業発見」や PDMF については使用教材のテキスト分析にとどまる。今後、コレージュにおける進路学習の参与観察やアクションアプローチを通じて、授業実践の視点から進路指導を捉えていきたい。

第 3 に、第 3 章～5 章(表 6-2 の第Ⅳ期)については、専ら「教育的概念」に基づく制度や実践を取り扱っており、「診断的概念」への言及がほとんどなされていないことである。これはジョスパン改革以降、「教育的概念」が相対的に重視されたためであるが、本研究でも指摘したように、「診断的概念」は消滅したわけではなく、依然として「進路指導手続き」による振り分けは残されている。その場合、「診断的概念」は戦前(第Ⅱ期)や戦後～1980 年代(第Ⅲ期)と全く同じものなのか、あるいは微妙な変化が生じているのか明らかにすることができなかった。進路指導の機能的変容をより精密に把握するためにも、学級評議会や教員評議会の実態を調査し、現代における振り分けのプロセスを解明することが求められる。

## (2)今後の展望

最後に、本研究を補完あるいは発展させるいくつかのテーマを列挙し、論を締めくくる。

第 1 に、上述した本研究の第 1 の課題ともやや重なるが、現代における社会階層と進路指導の関係について明らかにすることである。第Ⅲ期においてこのテーマは本研究の趣旨とも密接な関係をもっていたが、1975 年に教育制度が単線化されて以降、選抜が後期中等教育段階に先送りされたこともあり、進路指導研究の分野ではあまり論じられなくなった。しかし、社会階層による進路の不平等は現在に至るまで続く深刻な問題であり、1960～70 年代における移民の急増、教育優先地域政策(ZEP: zone d'éducation prioritaire)<sup>3</sup>や学校選択制の導入<sup>4</sup>などによって、いっそう複雑化している。既に多くの先行研究で、こうした状況変化をふまえて階層と進路の関係が論じられているが<sup>5</sup>、そこに進路指導という教育的営為がどのように関与しているのか、改めて研究する意義は小さくない。

第 2 に、本研究では前期中等教育(戦前は初等教育)に焦点を当てたが、子どもの進路形成が連続的なものであることを考慮すると、それにつながる後期中等教育段階の進路指導にも言及する必要がある。しかし、フランス国内でもリセにおける進路指導をメインテーマとした先行研究は多くない。その内容もバカロレア取得に向けた学業支援の在り方を示したものが中心であり<sup>6</sup>、それは果たして厳密な意味で「進路指導」といえるのであろうか。もっとも、PDMF 導入以降、リセでもコレージュの進路指導との接続をふまえて、多様な形態での進路学習が行われるようになってきている。今後は、中等教育を一体的に捉え、「接続」という視点をいっそう意識した研究を進める必要があろう。

第3に、第2のテーマとも関連するが、進路指導といわゆる「職業教育」(l'enseignement professionnel)との関連性についてさらに考察を深めることが望まれる。フランスの職業教育については、職業リセを中心に日本でも研究が蓄積されてきたが<sup>7</sup>、特定職種への就業を目指す教育であるとの理由から、進路指導とは切り離して論じられることが多かった。しかし近年、高等職業教育への進学者の増加もあり、専門性の習得や資格取得など職業教育のもつ進路形成機能が注目されている<sup>8</sup>。したがって、職業リセはもちろん、職業社会の発見が教育目標として掲げられているコレッジにおいても、職業教育と進路指導の結びつきが改めて問われている。

第4に、本研究では議論・構想のレベルで終わっている、進路指導の公役務の質保証について、今後の新展開を継続的に追っていくことが求められる。2009年には「生涯進路指導と生涯職業訓練に関する法律」<sup>9</sup>が成立し、認証評価基準を作成する情報・進路指導委員(délégué à l'information et à l'orientation)が創設された。また、委員およびその下部組織による議論を経て、「2011年5月4日の省令」<sup>10</sup>によって「国家認証評価(label national)に関する義務目録」(le cahier des charges)が公表されている。まずはこの目録を読み解き、質保証制度の内容とその背景にある論理を明らかにしたい。

第5に、本研究では前期中等教育を研究対象にした関係上、外部機関としてコレッジを管轄するCIOについて詳しく論じたが、他機関との連携には触れることができなかった。フランスには、リセや大学の学生の進路支援を行う「大学情報進路指導部」(SCUIO: service commun universitaire d'information d'orientation)、学校からドロップアウトした若者を支援する「ミッション・ローカル」(ML :mission locales)や「受入・情報提供・進路指導常設窓口」(PAIO :des permanences d'accueil, d'information et d'orientation)など多様な進路支援機関が一体となってネットワークを形成している。「生涯進路指導」という考え方が定着しつつある現代においては、こうしたネットワーク全体を視野に入れながら、CIOの役割や機能を位置付けていく作業が望まれる。

第6に、EUにおける進路指導政策について本格的に調査し、フランス国内に与える影響を見極める必要がある。既に高等教育に関しては1999年の「ボローニャ宣言」(The Bologna Declaration)以降、欧州レベルでの政策決定が多くなっているが、国民教育(初等・中等教育)段階でもEUの動向を軽視できなくなっている。特に、欧州レベルでの労働力の移動が常態化していることを考えると、進路指導はもはやEU抜きでは語れない。膨大な量があるEUの政策文書を丹念に分析し、どの部分がフランス国内の政策や制度に影響を与えているか、精査していくことが求められる。

以上のような課題を念頭に今後の研究を進め、「どのような機能に依拠して、どこに向けて、誰が、どこで、どうやって指導する」ことが子どもの進路保障にとって有効であるか追求していきたい。

---

#### 【註】

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> Francis Danvers, <orientation>, in Philippe Champy, Christiane Étévé(dir.), Dictionnaire

---

*encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 3e édition, Retz, 2005, p.687.

- <sup>3</sup> フランスの学校教育における移民政策については池田賢一著『フランスの移民と学校教育』明石書店、2001に詳しい。
- <sup>4</sup> 学区制に基づく「学校配置図」(carte scolaire)は1980年代以降次第に柔軟化され、2007年に学区制廃止を公約に掲げたサルコジ(Nicolas Sarkozy)の大統領当選により撤廃された。
- <sup>5</sup> 移民と進路格差の問題に言及した研究として、以下の文献が挙げられる。  
宮島喬著『移民社会フランスの危機』岩波書店、2006。  
宮島喬編『移民の社会的統合と排除』東京大学出版会、2009。  
フランスにおける排除と包摂研究会『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』(課題番号19330180、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。  
また、学校選択制と進学の関係に着目した研究として、以下の文献があげられる。  
荒井文雄「フランスにおける学区制度と学校回避—大都市圏における学校回避の現状—」『フランス教育学会紀要』第21号、2009、51-64頁。  
園山大祐編著『学校選択のパラドックス』勁草書房、2010。
- <sup>6</sup> Bruno Magliulo, *Le guide des années lycée :réussir l'orientation de son enfant*, L'Etudiant,2005.
- <sup>7</sup> 夏目達也「職業教育における学校の役割とその相対的縮小—職業教育のフランス的特徴とその現状—」『フランス教育学会紀要』第17号、2005、69-78頁。  
堀内達夫「フランスにおけるリセのカリキュラム改革と総合的な学習」『産業教育学研究』第34巻第1号、2004、51-58頁。
- <sup>8</sup> 例えば、夏目達也は「フランスの職業教育・キャリア教育の歴史と最近の特徴」として、職業リセにおける企業実習や、離学者に対する資格取得支援プログラムを紹介している(夏目達也「ヨーロッパにおける職業教育・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、194-197頁)。
- <sup>9</sup> Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie, *Journal officiel de la république française*, 25 novembre 2009, [http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo\\_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=20091125&numTexte=2&pageDebut=20206&pageFin=20222\(2012.4.4.\)](http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=20091125&numTexte=2&pageDebut=20206&pageFin=20222(2012.4.4.))
- <sup>10</sup> Arrêté du 4 mai 2011(ETSD1110454A), *Journal officiel de la république française*, 5 mai 2011, [http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo\\_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=20110505&numTexte=21&pageDebut=07690&pageFin=07692\(2012.5.8.\)](http://www.legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=20110505&numTexte=21&pageDebut=07690&pageFin=07692(2012.5.8.))