

フランスの複雑化する教育病理現象の分析と  
実効性ある対策プログラムに関する調査研究

---

16330157

平成16年度～平成18年度科学研究費補助金  
(基礎研究(B)) 研究成果報告書

平成19年3月

研究代表者 古沢常雄  
法政大学キャリアデザイン学部教授



# フランスの複雑化する教育病理現象の分析と 実効性ある対策プログラムに関する調査研究

---

16330157

平成16年度～平成18年度科学研究費補助金  
(基礎研究(B)) 研究成果報告書

平成19年3月

研究代表者 古沢常雄  
法政大学キャリアデザイン学部教授



## まえがき

本書は、2004年4月より2007年3月までの3年間に渡って行われた科学研究費補助金研究「フランスの複雑化する教育病理現象の分析と実効性ある対策プログラムに関する調査研究」（基盤研究(B) 16330157）の研究成果を掲載した報告書である。

本研究は、三つの視点がある。一つは、複雑化するフランスにおける教育病理の実態を探ることである。これは、フランス社会の問題性を摘出するが、この国を理想化したり、逆に問題視もせずに、等身大の、あるがままのフランス社会を理解しようとしたことである。このような研究態度をとったことは、フランスに照準を当てながらも、実際は、今日の日本が多く抱えている教育病理の解明と解決の方向性に光を見いだそうとかがえたからである。もう一つは、教育病理とは何か、フランスに即して教育病理を把握しようとしたことである。だが、それは、「フランス型教育病理」としてパターン化することではなく、教育病理としての一般的現象を把握しようとするのと同時に、フランス的特殊性の有無を探ることであった。三つ目は、フランスがこの教育病理に格闘しいかなる対策を講じているかを明らかにすることであったが、この点の研究は手薄になっている。

研究の前者二つの視点が成功しているかどうか、今後、この研究に携わったものとして検討していきたい。更に、残された三つ目の視点を更に深めていきたい。

教育病理という大きな壁に挑戦するに当たって、二つの側面から解明の努力を行った。一つは、「教育病理」が生起している現場・フィールドの調査に取り組んだことである。もう一つは、私たちのほとんどが教育学研究者であるので、その研究分析・方法論が似たものになってしまう危険性を避けるために、フランス社会学の研究者との研究交流を積極的に持ったことである。ここにお名前を挙げることはしないが、私たちの研究の幅を広げることに大きく貢献していただいた。ここに感謝の意を表したい。そしてこの研究視点の幅の広がり「教育病理」の分析を深めることとなった（もちろん、これは、読者の皆さんが判断することであるが・・・）。

研究を進める中で、十分進めることができなかつた点があったり、更に進めていかなければならない課題も明らかになってきた。今後とも精進していきたい。

研究代表者  
古沢常雄（法政大学）

## 【研究組織】

研究代表者 古沢常雄 法政大学・キャリアデザイン学部・教授

研究分担者 岩橋 恵子 志學館大学・人間関係学部・教授

研究分担者 小野田正利 大阪大学大学院・人間科学研究科・教授

研究分担者 夏目 達也 名古屋大学・高等教育研究センター・教授

研究分担者 藤井佐知子 宇都宮大学・教育学部・教授

研究分担者 池田 賢市 中央大学・文学部・助教授

研究分担者 藤井 穂高 東京学芸大学・教育学部・助教授

研究分担者 服部 憲児 大阪教育大学・教育学部・助教授

研究分担者 園山 大祐 大分大学・教育福祉科学部・助教授

研究協力者 上原 秀一 文部科学省・生涯学習政策局・係長

研究協力者 鈴木 規子 金城学院大学・非常勤講師

## 【研究経費（交付決定額）】

|        | 直接経費   | 間接経費 | 合計     | (金額単位：千円) |
|--------|--------|------|--------|-----------|
| 平成16年度 | 4,700  | 0    | 4,700  |           |
| 平成17年度 | 4,200  | 0    | 4,200  |           |
| 平成18年度 | 3,700  | 0    | 3,700  |           |
| 総計     | 12,400 | 0    | 12,400 |           |

## 【研究発表】

### 1. 学会誌等

池田賢市「フランスにみる多文化状況下での社会統合の方法について」『日本教育政策学会年報』11、131-144頁、2004年。

小野田正利「フランス教育行政研究入門」『フランス教育学会紀要』16、145-152頁、2004年。

古沢常雄「宗教と教育の分離・その悩ましき 教育基本法第9条」『生活教育』12月号、10-11頁、2005年。

小野田正利「学校への「無理難題要求」の急増と保護者対応の現状」『季刊教育法』147、16-21頁、2005年。

藤井佐知子「共通基礎学力の確実な習得を目指して」『内外教育』5568、2-4頁、2005年。

藤井佐知子「基礎学力保障のための義務教育改革」『指導と評価』51、50-53頁、2005年。

藤井穂高「フランス公教育における非宗教性原則の問題構成」『教育制度学研究』12、

167-181 頁、2005 年。

服部憲児「フランスの大学改革における大学評価の活用」『大阪教育大学紀要（第4部門）』54-2、125-139 頁、2005 年。

池田賢市「フランスにおける「機会均等」政策の問題点」中央大学教育学研究会『教育学論集』49、45-55 頁、2007 年。

夏目達也「フランスにおける大学院教育の質的向上—「博士養成センター」をめぐって—」『名古屋高等教育研究』7、2007 年。

鈴木規子「フランスにおける市民性教育の現状と課題—政治・社会学的視点からの「市民性」概念の整理と現状分析」『日仏教育学会』12、76-85 頁、2006 年。

藤井佐知子「フランスにおける学校評価」『指導と評価』52-8、29-32 頁、2006 年。

藤井穂高「現代フランスにおける公教育と宗教」『フランス教育学会紀要』18、59-68 頁、2006 年。

## 2. 出版物

窪田眞二『学校評価のしくみをどう創るか』学陽書房、2004 年。

二宮皓『世界の学校』学事出版、2005 年。

二宮皓『市民性形成論』日本放送出版協会、2006 年。

## 目 次

|   |       |     |
|---|-------|-----|
| まえがき .....  | 古沢常雄  | 1   |
| <b>研究論文</b>   |       |     |
| 機会均等政策と排除の論理 .....                                      | 池田賢市  | 7   |
| 子どもの貧困と教育問題 .....                                       | 園山大祐  | 15  |
| フランスにおける義務教育の揺らぎ<br>—脱学校化 (déscolarisation) を中心に— ..... | 藤井穂高  | 25  |
| 職業資格取得前の青年をめぐる問題<br>—国民教育省調査報告書『資格取得前の離学』について— .....    | 夏目達也  | 33  |
| フランスの若者の社会的異議申し立て .....                                 | 古沢常雄  | 45  |
| フランスにおける市民性教育の活動と若者の社会統合 .....                          | 鈴木規子  | 57  |
| 学校周辺活動の展開とアニマトゥール .....                                 | 岩橋恵子  | 67  |
| 「2005年学校基本計画法」に基づく初等中等教育改革 .....                        | 上原秀一  | 79  |
| フランスにおける大学評価追跡調査にみる大学改善の新動向 .....                       | 服部憲児  | 89  |
| フランスにおける新政策評価制度下の教育行政<br>—学校の自律性拡大による成果向上— .....        | 藤井佐知子 | 105 |
| <b>翻 訳</b>  |       |     |
| 体罰の時代 .....   | 古沢常雄  | 121 |
| <b>フランス教育病理用語集</b>                                      |       |     |
| Absentéisme scolaire 不登校・怠学                             |       |     |
| Accompagnement scolaire 学習随伴活動                          |       |     |
| Beur ブール (移民第二世代)                                       |       |     |
| Chomage 失業問題  |       |     |



Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté 健康と市民性の教育のための協議会  
Contrat de responsabilité parentale 保護者責任契約  
Cours particuliers 塾・家庭教師  
Déscolarisation 脱学校化  
Disparité des conditions de la vie par région 地域間格差  
Dispositif relais 復帰準備中継措置  
Drogue, Toxicomanie 麻薬問題、麻薬中毒  
Échec scolaire 学業失敗  
Échec (des étudiants dans l'enseignement supérieur) (大学生の) 失敗／不合格  
École de la deuxième chance, E2C セカンドチャンススクール  
Éducateur(trice) 教育者、教育指導員  
Éducation à la citoyenneté 市民性教育  
Évaporation 蒸発  
Foulard islamique イスラームのスカーフ  
Handicap 障害  
Hymne national 国歌  
Identité アイデンティティ  
Illettrisme 非識字(状態)  
Immigré 移民  
Inscrits par défaut 不本意就学  
Insertion sociale et professionnelle 職業・社会への参入  
Intégration 統合  
Non-diplomes 資格未取得者  
Professionnalisation 職業教育化  
Redoublement 落第  
Sédimentation 沈殿現象  
Sortie sans qualification 資格取得前離学  
Suicide, problème mental 青少年の自殺、心の悩み  
Tabagisme, Alcoolisme タバコ中毒、アルコール中毒  
Trouble de comportement, Conduct disorder 行為障害  
Violence scolaire 校内暴力  
ZEP / REP 教育優先地域／教育優先ネットワーク

制度解説：フランスの高等教育制度

フランスの大学における学位・資格



## 機会均等政策と排除の論理

池田賢市(中央大学)

はじめに

教育に関する機会は、教育への権利保障として、個人の地理的条件あるいは経済的条件によって何らかの制限を受けるということはあってはならないのであり、したがって、機会の均等については、少なくとも法的には一定の到達をみているといわれる。フランスの学校は「一にして不可分の」共和国市民を形成する機関である。フランス教育法典は、「国は、児童生徒に知識を伝達することのほか、これに共和国の価値を共有させることを学校の最高の使命として定める」(L. 111-1 条)としている。すべての者に共通の知識・技能・感覚そして価値の共有によって社会的連帯をつくり出す制度的保障が機会均等の原則ということになる。この原則ゆえに、個人の特性・属性等による差別なく、教育の機会が保障されることになる。

しかし、学校教育へのアクセスが保障されることと、すべての子どもたちが十分な学習効果をあげることとは別の問題である。周知のように、ブルデューの分析以降、社会的な不平等の問題が今日まで教育政策上の大きな課題となっている。表現を変えれば、いかなる社会的属性にあっても学校教育へのアクセスは保障されるという点でしか教育の民主化は達成されていないともいえる<sup>1)</sup>。

本稿では、移民、宗教、障害をキータームとして、この機会均等の原則のあり方を確認すると同時に、そこに含まれる排除の論理への転換の危険性、そして、ある種の排除によってこそその均等政策は機能するという点を確認していきたい。それがどの程度政策遂行に際して意識化されているかは別とし、排除への道を含んだものとして機会均等が目指すべきこととして語られるならば、とくに移民あるいはそこに自らのアイデンティティを求めようとする者たちの社会的あり方(「フランス」からのまなざし)を重要な要因とする、都市郊外をおもな舞台とした病理現象は、強化されることはあっても、政策が求める社会的統合には至ることはないであろう。

### 1 ZEP 政策の問題点

フランスの社会統合にとっての大きな課題のひとつは、移民の存在を教育制度の中にもどく位置づけるかである。国籍に関係なく義務教育の保障が確立しているという点では、あえて「移民」(外国籍者とは限らない)として彼らをカテゴライズする必要はないのであるが、その生活環境に着目するとき、実質的な平等の確保が問題として浮上する。これを政策化したものとして、1981 年からはじまる ZEP(教育優先地域)政策がある。

これは、いわばアファーマティブ・アクションとして位置づけられ、教育的環境という点での地域の特性に着目した補償教育措置である<sup>2)</sup>。具体的には、学力問題と ZEP 指定と

が深くかかわっていることはいままでのないが、さらには、失業率の高さや移民の多さといったことも地域指定に重要な条件としてはたらいっている。そして、このような地域に対して、教育予算が多く投入されていく。パリ市内の ZEP にある小学校では、外国人(移民)の子どもたちが全体の 50%を超えているところもある。

しかし、ZEP 地域外の学校との格差は、導入後 20 年以上が経過した今日でも歴然としている。この背後には、つぎのような問題点があるのではないか。

ひとつは、フランス社会の外国人(移民)、とくにアラブ系の移民に対する差別問題である。ZEP 指定された地域からフランス人が流出し、結局、失業に悩まされる移民家庭の子どもたちだけが残されるような事態も発生する。このような状態を、ゲットーあるいはアパートヘイトと表現する者もいる 3)。

もうひとつは、ZEP に指定されている地域の特徴が、実はその「劣等性」にあるのではなく、その「多様性」にあるという点が、実際の政策遂行の段階で十分に考えられていなかったのではないかということである。たとえば、パリ地区の ZEP では、生徒の 80%が学業上の成功を収めている学校もあれば、わずか 20%である学校もある。これは、教授上の工夫のほうが子どもの社会的出身や家庭環境よりも、政策的な変数としては、より重要であるということを示している。

さらに、両者に関連することで加えるとすれば、教員の問題も指摘できる。まず、ZEP 地域での勤務を積極的にとらえていない教員が多いことは、偏見や差別の結果でもあり、そのような地域の抱える「難しさ」のためでもある。また、地域の具体性を基盤とした実践の取り組みのためには、生徒や家庭に対する教員の好意的な態度が重要であり、ある程度長期にわたってそこにとどまることが必要となる。それにより、教員相互の連帯・協力体制がつくられる。その前提の上にさまざまな教授上の工夫が可能となるのだが、実際には、近年になりようやく実践の交流が重視されるようになってきたとはいえ、まだ成果を十分に上げるには至っていない。

このような ZEP の実態をみると、この政策が、学校側の失敗を子どもの側の家庭的あるいは社会的な環境上の困難さに置き換えることを可能にしてしまった側面を指摘することができよう。本来、不利といわれる教育的環境を補うことで学業達成への平等を確保しようとした政策であったが、なぜ「不利」なのかが問われることなく、学校と家庭との間の文化的距離の程度の問題として学力が議論されることで、フランス社会にある差別問題が俎上に乗らないような制度的仕掛けとして機能してしまったのではないか。

## 2 生活リズムとしての問題把握

ZEP は、教育問題を地域という枠でとらえようとしていた。そのことが、特定の地域を特別なものとして定義し直す結果になるネガティブな面をもっていたが、一方で、地域全体の構造のなかで学校の機能をとらえ、子どもの生活実態に迫ろうとした点では、また、アクセスの保障だけではなく、学習成果における平等性を確保しようとした点ではポジテ

イヴな面をもつ。

ZEP 政策の開始に平行して、80年代に入って、「生徒」の背後に隠されていた「子ども」の存在に注意を払うことによって、子どもたちの人格形成上必要な地域のなかでの芸術・スポーツ・文化的活動を学校教育に導入することが重要であるとの問題意識が政策化されていく。地域社会のなかでの子どもの具体的姿に注目した学校と学校外とのかかわりのなかで問題を扱おうとしたのである。子どもの生活リズムの再調整(amenagement des rythmes de vie de l'enfant)という、「子どもが実際に生活する場所で、リズムをグローバルに捉える」4) ことを不可欠とする政策意図があらわれたのである。その生活条件、両親の労働および住宅事情、経済的困難や社会的不平等の影響、彼らのまわりの文化的資源の豊かさや貧しさ、これらを見逃すことのできない重要な教育環境として認識していこうとすることで、教育のパートナーの再認識、学校の内外を通した一貫した時間空間的な管理を行おうとしたのである。この点は、もはや教育は学校のみが担うのではなく、「学校教育時間外に実施される社会・文化活動、とりわけ体育とスポーツ活動の発展を促進し、学校教育を補完する必要がある」5) とした 1984 年 12 月 13 日付通達に確認することができる。

これは、学校教育時間再調整 (A T S : aménagement du temps scolaire) といわれる政策で、「教育には、学校内での活動の延長上に、あるいはそれを外から補うものとして、教育効果のある活動を準備しておく義務までが含まれる」6) という発想に基づく。学校の教員以外の専門指導員が、ある場合には教員と協力して、ある場合には彼らのみで、学校教育時間の延長上で、スポーツ・文化活動を組織し、また、授業時間の調整等、各地域の特殊性に適合した多様性が保障されるようになったのである 7)。

1991 年 9 月 20 日付通達 (国民教育省、文化・コミュニケーション省、青少年・スポーツ省共同) は、社会的、地理的、文化的不平等に対する戦いをとくに強調することで、リズム政策の意図を明確に表現している。この通達は、子どもの生活リズムのバランスのとれた組織化が、学校教育上、社会生活上、彼らの成熟を実現するために不可欠なことであるとした上で、その実現のためには、子どもとその家族の生活条件、彼らの暮らす地理的・社会的環境の多様性を考慮した教育空間を創出し発展させることが重要課題であるとしている。そして、子どもたちに期待されることとして、自らの時間を管理し自立性を獲得すること、また、個人的・集団的な計画を練りあげていく能力を獲得することが挙げられ、これを通して学業成功も導かれ、最終的には、将来の市民としての生活の質の改善につながっていくととらえている。自らの時間・空間の管理能力と実際生活上での自分の居場所をみつけることを可能にするリズム政策が、市民性への接近の過程となるといったように、「移民」の問題を「市民」というタームでとらえ直そうとしているのである。

しかし、このような具体的な「生活」全体を包み込むような政策は、共和国の理念から眺めたとき、大きな問題を抱え込むことになる。それは、宗教生活という具体的な実践を学校制度の中でどう扱うかということである。

### 3 スカーフ禁止法

個人を一定の集団の一員としてとらえるのではなく、したがってその「所属」から導き出される思想・信条等を括弧に入れた「ニュートラル」（あるいは抽象的）な個人としてとらえ、その連帯によって公的時間空間を機能させようというのがフランス「共和国」の原則（＝公私の峻別）である。そして、これはフランスの教育政策の基本でもある。つまり、このような「所属」の排除によって機会均等は成り立っているということである。

これに対して、個人の属性の重要性・問題性を印象づけたのが、イスラームのスカーフ事件（1989年）、つまり、校内でイスラーム教徒の女子生徒がその宗教を象徴する「スカーフ」をつけたままにいることの是非をめぐる問題であった。

スカーフを許容するのか、排除するのか、学校現場では混乱を招いていた。そこで、大統領直属の委員会が発足、2003年12月11日の報告書（委員長の名をとって「スタジ報告」という）を受け法案が提出され、国会の審議を経て、2004年3月15日、学校内での宗教的標章（シンボル）の着用を禁止する法律が成立した。（条文は次の通り。）

「公立初等学校、コレッジ、リセにおいて、児童生徒が宗教的所属を目立つように（*ostensiblement*）表明する標章（*signe*）及び服装の着用は禁止される。学校内規は、懲戒手続きの実施に先立って児童生徒との対話を行なうことを求める。」

「共和国」では、子どもたちを分断するような要素は排除されるべきとする。宗教は、その分断の危機を招くひとつの重要な要素である<sup>8)</sup>。憲法においても、共和国が「非宗教的」（*laïque*）であることが確認されており、上の規定は憲法に沿った正当な立法という見方は成り立つ。これはまさに、公教育からのスカーフ排除によって、その「市民」育成機能が果たせるというフランス的平等のあり方を確認していることになる。

### 4 男女平等の問題

ところで、「スカーフ」をめぐるのは、89年の段階では、その議論は「宗教」（*laïque*）の原則をどう機能させるかに焦点化されていた。しかし、法制化をめぐる2003年からの議論では、ここに「女性」の問題（男女平等の実現の方策）が明示的に重ねられてくる。それは、スタジ報告の次の記述にもうかがえる。

「このような立法化、すなわち公権力によってイスラームという集団に差し向けられる強い指示は、スカーフを強要する信仰篤きイスラームの家族や地域による圧力の犠牲となっているサイレント・マジョリティとしての彼女たちを保護することになる。」

ここには、イスラームという宗教によって抑圧されている女性（その象徴が「スカーフ」）を解放するためには、法という強制力が必要である、との認識が示されている。男女の別

も分断の危機と理解される「共和国」にあつては、イスラームの女子生徒によるスカーフ着用は、「宗教」の上に「男女」が重なったところに発生した問題となる<sup>9)</sup>。つまり、男女という性による属性によらず平等を確保しようとしたとき、それと同時に、スカーフを排除することが正当化されていくことになっているのである。

なお、ここには、さらに、彼女たちが移民第二世代であるという社会学的存在特性も加わる。つまり、旧植民地を起源とする彼女らは、「非西洋」として文明化されるべき対象でもある。ファノンの次の指摘は、この点の説明としての的を射ている。(フランツ・ファノン／宮ヶ谷徳三他訳『革命の社会学』みすず書房、1969年)

「女を回心させること、女を外国の価値観にひき入れること、女をその身分制から奪いとること、それは、男に及んでいる現実の力を征服することであり、同時にアルジェリア文化破壊のための実際の、効果的手段を獲得することであったのだ。」(19頁)

「ヴェールを脱いだ新しいアルジェリア女の一人一人が、[これまで頑強に維持して来た民族の]防御体系を解体し、開かれ、引き裂かれたアルジェリア社会の到来を予告している(中略)。脱ぎ落ちたヴェール(中略)、自由になった体、占領者の横柄でいら立ったまなざしに供せられた顔、それら一つ一つが、アルジェリアは自己を否定し、植民者の強姦を受けいれ始めたということをネガティブに表現しているのだ。アルジェリア社会は、実際、ヴェールが脱ぎ捨てられる度ごとに、主人の教えに従うことを認め、占領者の指導と保護の下に、その習慣を変えてしまうことを決意したかのようにみえるのである。」(22頁)

このような植民地支配の論理の問題性を今日の政策の中に読みとることは困難である。政策立案側においても、排除の過程が意識化されずにいるということであろう。しかし、そのことは、必ずしもフランスのネガティブな面のみを際立たせることにはならない。つまり、ファノンの語り方をそのまま今日に当てはめるならば、共和国からの抑圧的要素を逆にたどってはぎ取っていくならば、そこには、「純粹なる」イスラーム(そして移民)の姿が立ち現れるということになる。ところが、現実的には、彼女たちの多くはフランスで生まれ育っているのであり、その意味ではフランスが祖国であり、国籍もフランス国籍である者も多い。すでにフランス社会の中に組み込まれた存在としての移民そしてその宗教的特性をいかに包摂していくかが問題なのである。

## 5 障害児の統合

繰り返しになるが、フランス共和国は「市民」による契約に基づいて形成されている。そのための基礎教養を培う機関が学校であり、機会均等が重要なもの、ある一定の子どもたちの排除があったとすれば、それは契約が成立しない状況を生み出すこととなり、まさに共和国の危機となるからである。この観点からは、必然的に、「障害」を理由にした排除

をも否定されることになる。2005年2月11日付法律「障害者の権利、機会、参加および市民権の平等のための法律」(Loi no.2005-102 du 11 fevrier 2005 pour l'egalite des droits et des chances, la participation et la citoyennete des personnes handicapees)をそのような文脈の中に位置づけることで、移民の社会的統合の問題についての意義を引き出せるのではないか。

この法律により、フランスの障害児教育制度は「原則統合」に向けて動き出すことになった。具体的には、障害の有無や種類・程度によって制度的に分離するのではなく、原則として、今後子どもたちはその居住場所から最も近い小学校に入学することになる。

この法律の趣旨は、2005年4月15日付通達(no.2005-067、「05年度新学年の準備」。以下のまとめにおいてはAと表記)と同年8月19日付通達(no.2005-129、「障害児の学校教育」。同Bと表記)により明示されている。それをまとめると次のようになる。

まず、障害のある子ども・青少年に対して公教育へのアクセスが権利であること(B)を確認し、すべての生徒の教育水準の向上には、そのニーズに合った対応を受けられないことで学業成功に至ることができない生徒に特別な注意を払うことが必要である(A)とした。

そして、子どもの就学問題についての親の要求に応えることが不可欠であり、地域の学校への障害児の就学は権利であること(B)を明確にした。

また、障害のある生徒の学校教育は、保障されるべき特別な課題を示すもののようにみなすことはできないし、その援助は、教育チーム(=学校全体)に帰されるものであり、生徒にもたらされる個人的な援助として考えることはできない(B)という見方を示した。

さらに、中等教育において学業が続けられるように、また、社会的およびその習得した技能に見合った職業的統合を促進するように、病気および障害のある生徒が教育を受けている学校の能力を向上させることを重要視している(A)。

このような原則統合の発想は、移民の社会的統合の問題を考える上で、実によいモデルとなる。なぜなら、そこでは、障害児といわれる者たちに対してその特性をいったん括弧に入れるようにとは要求していないからである。そして、その「障害」が、個人に宿命的に付着した特性(そしてそのことを原因とみなす問題把握)としてではなく、社会的な関係性の中で、あくまでも相対的に定義されてくるものだとすれば、フランス「共和国」が求めるニュートラルな個人という虚像のもつ不当性を明示できるのである。フランス社会が設定した枠組みこそが、社会的な病理現象の基盤を、少なくともその一部を形成することになっているとの認識の重要性を示すことができる。

## 6 まとめにかえて—排除と包摂の同時性とその克服の可能性

これまで確認してきたように、イスラームのスカーフに象徴される移民をめぐる諸特性は、いったん「共和国」の枠組みからは排除されてきた。その後、機会均等の原則の下、学校による「均質化」のフィルターを通ることで再認識され、あらためて価値づけ・包摂されていくことになる。





移民の子どもへの「入門学級」(フランス語の集中的学習のための小学校内での特別学級)の設置をめぐってもなされていた。とくに親からの批判が多かった。その後、この措置は制度的差別と位置づけられ、政策的には、通常の学級のなかで対応していくことを基本とするようになった。ただし、現在でも、ごく限られた子どもたちを受け入れる組織として入門学級は存在している。

4) Comité interministériel de l'évaluation des politiques publiques, Premier ministre - Commissariat général du plan, *L'aménagement des rythmes de vie des enfants*, La Documentation Française, 1994, p.19

5) 特別研究『学校と地域社会との連携に関する国際比較研究、中間資料集(2.)』国立教育研究所、1997年、240頁。

6) Comité interministériel de l'évaluation des politiques publiques Premier ministre - Commissariat général du plan, op. cit., p. 26

実施に向けた通達は、青少年スポーツ省と文部省とから別々に2通出されている。

・1985年2月19日付通達、第85-30/B号：「青少年スポーツ省外局による実施要項」

・1985年4月1日付通達、第85-126号：「文部省県担当部局による実施要項」

7) 学校外の活動への参加を促すためには、それが無償であることが望ましい。これにはその地方・地域ごとの財政上の問題が絡む。したがって、国が助成金を出し、財政的な裏づけをすることで、組織化された無料の活動が保障されることになっているのではあるが、地方自治体が主導権を握る以上、より豊かな学校とそうでない学校とに二分される危険があるという点は注意されなければならない。

なお、リズム政策に関しては、拙著『フランスの移民と学校教育』(明石書店、2001年)の第5章を参照。

8) 「フランス共和国は、すべての宗教的、政治的、文化的信念を尊重するが、そのことが単なる共存状態に参加しているだけの各コミュニティに国家が分裂してしまうことになってはならない。同じカリキュラムに沿ってすすむことを阻害するような、したがって、学校に、その意味が学校の共同生活の規則からある生徒を分断してしまうほどのこれ見よがしの記号の存在を受け入れることはできない。」(バイルー通達、1994年9月20日付通達)

「学校を共同体主義的な要求から保護することによって、法律は、共に生きる意欲のための学校の役割を強化する。すべての子どもたちを受け入れるに適している公立学校を、宗教的所属の目立つような表明から生じ得る圧力から守ることにより、法律は各人の良心の自由を保障する。」(フィヨン通達、2004年5月18日付通達)

9) その背景にはイスラームへのステレオタイプの認識もある。それは、1987年に国籍委員会がイスラームの問題点として、一夫多妻制、男女間の不平等、強制的結婚を挙げたことに典型的に見ることができる。(KHELLI M., *Sociologie de l'intégration*, PUF, 1997, p.10)

## 子どもの貧困と教育問題

園山 大祐(大分大学)

### はじめに

近年、国内外において格差・不平等問題ならびに貧困研究が注目されつつある。こうした研究は、イギリスやアメリカでは盛んであったが、フランスにおいてはあまり注目されてこなかった<sup>1</sup>。しかし、EU、OECDによる経済社会調査を始め、UNICEFのInnocenti研究所<sup>2</sup>によって進められた子どもの貧困研究がフランスにおいても話題となり、後述するCERCの研究班によって2004年によくフランスの実態が明らかにされる<sup>3</sup>。我が国でも、大竹文雄『日本の不平等』や、橋本俊詔『格差社会』、橋本俊詔、浦川邦夫の『日本の貧困研究』など経済学者の研究や、山田昌弘『新平等社会』、吉川徹『学歴と格差・不平等』、白波瀬佐和子編『変化する社会の不平等』など社会学研究の成果がみられ始めている。そのようななか、庄司・杉村・藤村編(1997)の『貧困・不平等と社会福祉』という福祉の観点から論じた研究は、先進的である。本書では、庄司による「ひとり親家族」との関係で論じられた研究や、青木による貧困の再生産について教育の問題に言及している研究は興味深く、フランスの貧困な子どもの実態に類似した問題を提起している。また、欧米同様に、貧困から社会的排除<sup>4</sup>というより深刻な問題について都市社会学と社会福祉学研究者による学際的な研究である岩田・西澤(2005)『貧困と社会的排除』などは注目に値する。

しかし、フランス同様に子どもの貧困に関する研究は、限られている<sup>5</sup>。今日、貧困の問題は、一部の経済的に貧しい人々のみの問題ではない。より社会包括的な考えの下、雇用上の不安定および、居住問題、地域のゲットー問題と絡めて、社会不安を巻き起こしている。こうした、社会病理とも言える問題は、教育病理とも無縁ではない。なぜなら、後にみるフランスの研究結果からも解かるように、親の雇用の安定や、就業状態は、子どもの教育、生活環境に大きく影響を及ぼし、またその生活圏における社会・文化的環境も、今日のヨーロッパにおいては階層間の棲み分けが激しいだけに、特定の地域に隔離され、ゲットー化が起きているからである。こうした理由から、貧困と社会的排除は、密接に関連したこととして、貧困が、社会的不平等、不公平と関係し、連鎖の構造を持つ「貧困の世

<sup>1</sup> もっとも代表的な研究として、社会学者セルジュ・ポーガムの一連の貧困研究がある。Serge Paugam(1991)*La disqualification sociale*, puf. S.Paugam(1993)*La société française et ses pauvres*, puf. S.Paugam(2005)*Les formes élémentaires de la pauvreté*, puf

<sup>2</sup> Innocenti Research Centre(2000)*A league table of child poverty in rich nations*, Innocenti report card, issue, no1, Unicef

<sup>3</sup> EUの研究については、アジット・S・バラ、フレデリック・ラペール著『グローバル化と社会的排除』昭和堂、あるいは小玉・中村・都留・平川編『欧米のホームレス問題』法律文化社が参考になる。OECDについては、『図表でみる世界の社会問題』明石書店がある。

<sup>4</sup> この社会的排除の *exclusion* という言葉は、1974年にフランスの元社会事業担当大臣 R.ルノワールが記した *Les exclus, un Français sur dix* (『10人に1人のフランス人は排除された人』) によって広く認知された(Crozet:2005,201)。

<sup>5</sup> 松本伊智郎(2007)「子ども：子どもの貧困と社会的公正」『現代の貧困と不平等』明石書店、pp.45-66。小西祐馬(2003)「貧困と子ども」『現代日本の「見えない」貧困』明石書店。

代的再生産」として近年注目されてきた。そのため、フランス国内の優先的な政治課題であると同時に、EU レベルにおいてもニース条約以来、「社会的排除との闘い」の政策は重要課題と認識されている。そこで、フランスでも初めてと言って良い子どもを対象とした貧困研究について、雇用・社会的結束・住宅省の研究グループとして立ち上げられた「雇用・収入・社会的結束委員会」(CERC=Conseil Emploi Revenus Cohésion sociale) の 2004 年の報告書『フランスにおける貧困な子どもたち』を基にまとめる。

本報告書は、次のような構成となっている。

- ① 貧困な子どもとは
- ② 貧困家庭とは
- ③ 貧困、家族構成、資本の移転
- ④ 貧困な子どもの生活実態
- ⑤ 貧困な子どもと学業、進路
- ⑥ 金銭的貧困：ヨーロッパ諸国との比較

以下では、特に、第 5 章の教育問題について取り上げる。

## 1. 貧困の実態

ここで述べる貧困な子どもとは、貧困な家庭に育つ子どものことであり、金銭的な貧困あるいは、生活条件の悪さによる。つまり、金銭的というのは、世帯主ないし、共働きの場合は合計の収入を家族構成員で割ったときの、子ども一人当たりの金額が、フランスの平均月収の半分以下に該当する子どもを指す(所得分布の中央値の 50%を貧困線として使用)。こうした「相対的貧困」の考え方が、今日のヨーロッパでは主流となっている。橘木・浦川(2006:38-9)によれば、貧困の定義を、「貧困とは社会的に決まるものであって、絶対的な最低水準の生活で決まるものではない」とするイギリスの貧困研究の第一人者である P.タウンゼンドの研究に由来している<sup>6</sup>。「すなわち、個人の人が与えられた条件の下で、社会に参加するにふさわしい生活水準の保証を貧困線とし」ている。こうしたことから、OECD では、中位家計所得の 50% (EU では 60%) 以下の所得稼得者を貧困とみなす考え方が使われている。フランスでも、こうした考えに即している。以下、本稿では、貧困の実態について、家族構成、住宅・生活事情を概観した上で、教育の結果に注目しながら、貧困家庭層における相対的貧困の剥奪の程度について考察する。

まず始めに、フランスの所得分布の中央値である 50%以下の収入についてみてみよう。1999 年の数値でみると月収が 557 ユーロ以下の人々となり、約 370 万人(全人口の 6.5%)のフランス人(18 歳未満の人口約 100 万人の子ども、7.8%)に相当する。この月収が 450 から 557 ユーロ以下の層に約 70 万人の子どもが当てはまる<sup>7</sup>。逆に言えば、最貧困層とされる子どもは、約 30 万人(2.2%)で、450 ユーロ以下の生活を余儀なくされている。ちなみに、OECD の調査によれば、2000 年の数値で日本は全人口の 15.3%、子ども人口の 14.3%が貧困線以下の所得水準で生活していることになっている(松本:2007,49)。

<sup>6</sup> P.タウンゼンド(1974=1977)「相対的収奪としての貧困」『イギリスにおける貧困の論理』光生館、19-54 頁

<sup>7</sup> 1 ユーロ 140 円で計算した場合、560 ユーロは 78,400 円相当となる。なお、ヨーロッパの基準(Eurostat)では、平均収入の 60%未満、670 ユーロを最低基準としているため 200 万人(15.7%)の子どもが該当すると見積もっている。

次の表1では、貧困家庭の収入状況をひとり親と両親を持つ親とで比較したものである。ひとり親の家族構成は、珍しいものではなくなったが、かれらの経済状況が決して楽ではないことは、この数値からも裏付けられている。報告書では、北欧諸国と比べてフランスでは、一般に女性の子育て中の支援および社会復帰への仕組みが整えられていないことが問題提起されている。特に、こうしたひとり親家庭への支援策が不十分とされ、貧困層に特徴的としている。

表1. 貧困家庭の収入状況 (€)

|                                    |      |
|------------------------------------|------|
| ひとり親家族で子ども1人 (14歳以下)               | 724  |
| ひとり親家族で子ども1人 (15歳以上)               | 835  |
| 両親を持つ子ども1人 (14歳以下)                 | 1002 |
| 両親を持つ子ども1人 (15歳以上)                 | 1114 |
| 両親を持つ子ども2人 (14歳以下)                 | 1170 |
| 両親を持つ子ども4人<br>(3人は14歳以下で、1人は15歳以上) | 1615 |

注) 税金を差し引いた後の金額で、住宅手当は含まれている。

出典) CERC(2004)p.40

表2においては、子どもの年齢構成と貧困家庭に属する比率を示している。最初の0から2歳児の子どもを持つ家庭は10%いるが、そのうちの6.2%が貧困家庭に相当する。年齢が上がるに連れて、貧困家庭に属する比率も上がっている。

表2. 子どもの年齢構成と貧困率

|         | 年齢構成の比率 | 貧困家庭に属する比率 |
|---------|---------|------------|
| 0から2歳   | 10      | 6.2        |
| 3から5歳   | 14      | 6.4        |
| 6から10歳  | 28      | 7.7        |
| 11から15歳 | 32      | 8.2        |
| 16から17歳 | 16      | 10.5       |

出典) CERC(2004)p.41

表3. 家族構成比

|           | 構成比 | 貧困家庭に属する比率 |
|-----------|-----|------------|
| ひとり親子ども1人 | 5   | 10.2       |
| 2人以上      | 18  | 16.8       |
| 両親 子ども1人  | 10  | 4.8        |
| 2人        | 24  | 5.0        |
| 3人        | 17  | 5.8        |
| 4人以上      | 26  | 17.3       |

出典) CERC(2004)p.43

表3からは、家族構成のなかでも、ひとり親が、全体の23%であるのに対し、貧困家庭属するひとり親家庭は、27%と増えている。また、両親を持つ場合も、子どもの数が4人

以上と多くなると、貧困度が3人のときの3倍近くになる。

では、そうしたひとり親家庭の雇用状況についてはどうなっているか表4でみてみよう。失業者が貧困家庭は、非貧困家庭の3倍近いことや、正規雇用者が13%と極端に減少することが解る。職業階層についても、従業員と労働者が83%を占めている。学歴上も無資格者が半数以上と多い。また、国籍についても、非EU圏出身が貧困家庭で12.8%と多くなっている。

表4. ひとり親家庭の雇用状況

|               | 全体   | 非貧困  | 貧困   |
|---------------|------|------|------|
| 就業中           | 83.8 | 86.3 | 67.4 |
| 失業中           | 14.5 | 11.6 | 32.4 |
| 正規雇用          | 51.6 | 57.7 | 13.0 |
| 非正規雇用         | 17.7 | 17.0 | 22.0 |
| 職業階層（従業員、労働者） | 67.2 | 65.3 | 83.0 |
| 学歴（無資格）       | 32.1 | 28.2 | 57.3 |
| EU圏出身         | 94.2 | 95.3 | 87.2 |
| 非EU圏出身        | 5.8  | 4.7  | 12.8 |

出典) CERC(2004)p.45

表5では、4人以上の子どもを持つ親の就労状況と学歴、国籍について貧困家庭とそうでない家庭を比較したものである。ここでも、貧困家庭における就労状況の悪さが顕著である。両親共に失業中の貧困家庭は47.8%と非常に高く、学歴も低く、非EU圏出身者が多いことが解る。

表5. 両親を持つ4人以上の子どもを持つ家族

|               | 全体   | 非貧困  | 貧困   |
|---------------|------|------|------|
| 両親、共働き        | 26.5 | 30.9 | 3.9  |
| 両親、片方のみ       | 60.1 | 62.3 | 48.3 |
| 両親、共に失業       | 13.4 | 6.8  | 47.8 |
| 職業階層（従業員、労働者） | 67.2 | 65.3 | 83.0 |
| 学歴（無資格）       | 43.0 | 38.0 | 69.1 |
| EU圏出身         | 78.0 | 82.0 | 57.0 |
| 非EU圏出身        | 22.0 | 18.0 | 43.0 |

出典) CERC(2004)p.46

ここで、表6に世帯主の国籍別に貧困状況を示した。非EU圏とは、その多くがアフリカの旧植民地からの外国人労働者であるが、特に、ここでは、EU圏に生まれるか否か、つまりヨーロッパ系かどうか、あるいは移民の第1世代か第2世代以降（この場合出生による帰化が認められる）かということも含めて検討してみたい。全体的に、右の列に移るに従って貧困の比率が上昇する傾向にある。特に一番右の列の非EU圏出身者（全体の25%）については、全体平均の2倍から4倍に推移することが解る。なかでも、最終資格については、バカロレア以上を持つ世帯主の貧困率が5分の1以上と高くなっている。こ

うした学歴を持つ非 EU 圏の出身者に対する差別（おそらく雇用差別）が歴然として数値に表れている。

表 6. 世帯主の国籍による貧困率

|              |       | 全体   | EU 圏出身者 |           | 非 EU 圏出身者 |
|--------------|-------|------|---------|-----------|-----------|
|              |       |      | EU 圏生まれ | 非 EU 圏生まれ |           |
| 全体           |       | 7.8  | 5.9     | 11.3      | 25.9      |
| 構成           |       | 100  | 66      | 9         | 25        |
| 18 歳未満の子ども数  | 1 人   | 6.8  | 5.6     | 11.0      | 25.8      |
|              | 2 人   | 6.4  | 5.2     | 9.2       | 25.4      |
|              | 3 人   | 7.8  | 5.9     | 10.8      | 21.3      |
|              | 4 人以上 | 17.1 | 11.9    | 19.2      | 31.2      |
| ひとり親、就業      |       | 7.2  | 6.3     | 7.0       | 23.4      |
| ひとり親、失業      |       | 27.8 | 25.8    | 35.6      | 36.5      |
| 両親、共働き       |       | 1.9  | 1.7     | 3.0       | 7.8       |
| 両親、片方        |       | 8.3  | 6.4     | 10.4      | 20.3      |
| 両親、失業        |       | 44.1 | 40.0    | 49.6      | 50.2      |
| 無資格          |       | 16.7 | 13.4    | 18.5      | 28.6      |
| BEPC,CAP,BEP |       | 5.4  | 4.8     | 11.8      | 17.6      |
| バカロレア以上      |       | 3.1  | 2.0     | 6.2       | 20.9      |

注) BEPC=中学校修了証、CAP=職業適任証、BEP=職業教育修了証  
出典) CERC(2004)p.47

表 7. 生活・住宅環境

| 項目                 |   | 全体 | (A) |
|--------------------|---|----|-----|
| 住<br>宅             | 次のうち、2つ以上該当：浴室、シャワー室がない、お湯が出ない、洗面所がない、暖房システムがない、湿気が多い                         | 3  | 5   |
|                    | 過密な住居人員   | 16 | 41  |
| 環<br>境             | カラーテレビがない   | 4  | 4   |
|                    | 次のうち、不足しているものが1つ以上ある：冷蔵庫、洗濯機、皿洗い機、乾燥機、電子レンジ、ビデオデッキ、ハイファイ装置                    | 1  | 2   |
|                    | 自動車を所有していない   | 9  | 29  |
| 消<br>費             | 収入不足のため、次のうち2つ以上の節約を強いられている：室内温度の維持、新しい服を買うこと、2足以上の靴を所持する、肉ないし同等のものを2日に1度口にする | 7  | 18  |
|                    | 友人あるいは親を招くことができない   | 9  | 27  |
|                    | プレゼントを贈ることができない   | 11 | 32  |
|                    | 旅行に出かけることができない  | 33 | 73  |
| 預金では日常の出費をカバーしきれない |   | 24 | 52  |

|   |  |    |    |
|---|--|----|----|
| 収 | 次のうち、2つ以上の困難を抱えている：支払いの滞納、<br>当座貸越、収入の4分の1を越えた返済 | 2  | 5  |
| 支 | 貯金できない   | 21 | 59 |

注) (A) = 平均収入の10分の1の層

出典) CERC(2004)p.80

次に、生活・住宅状況についてみてみたい。絶対的な貧困と言われる収入の少ない人を一番右の列(A)に示している。ここで重要なことは、貧困とは、必ずしも経済的な理由だけではないことである。そのため、ここでは生活状況に注目してみた。まず、収入の低さと連動しているのは、住宅事情では、過密な暮らしぶりである(41%)。消費についてもその傾向が現れた結果である。特に旅行などは、贅沢と考えられている。ただ、住宅や環境の設備面など、ほとんど変わらない項目もみられる。

以上から、貧困家庭の実態は、ひとり親で、子どもが多く、失業中で、非正規雇用で、従業員ないし労働者で、非EU圏出身者で、住宅環境も過密な状態であるという特徴が際だって顕在化している。

## 2. 貧困な子どもと教育

ここでは、貧困層の子どもの教育の実態について明らかにしていきたい。

最初に、職業階層(職業カテゴリー)毎の学力について述べたい。職業階層が下に行くに連れて点数も下がる。また、小学校3年のCE2から中学校第1学年の第6級の3年間で管理職、自営業の数学を除いて、すべての階層で下がっている。

表8. CE2と第6級入学者の社会階層と学力テストの結果(100点満点)

|           | CE2  |      | 第6級  |      |
|-----------|------|------|------|------|
|           | 仏語   | 数学   | 仏語   | 数学   |
| 上級管理職、自営業 | 79.8 | 73.8 | 78.0 | 74.9 |
| 中間業者      | 77.4 | 71.7 | 73.4 | 70.5 |
| 事務職員      | 73.0 | 69.5 | 69.5 | 64.9 |
| 職人、商人     | 74.3 | 68.5 | 67.9 | 66.5 |
| 農業者       | 73.2 | 69.0 | 68.7 | 64.5 |
| 労働者       | 67.5 | 63.4 | 63.0 | 59.1 |
| 働いていない人   | 60.3 | 54.4 | 59.2 | 53.7 |
| 平均        | 72.0 | 67.1 | 68.5 | 64.6 |

出典) CERC(2004)p.95

次に、フランスの学校では留年制度があるので、それを基に学習の遅れについてみていきたい。中学校への入学が遅れている比率は、貧困家庭が倍近いこと、特に、最貧困層と最富裕層の下位20%と上位20%の差は、歴然としている。この点は、労働者と管理職という職業階層においても同様な結果となっている。

表9. 第6級における留年



|           | 留年率  | Odd-ratio |
|-----------|------|-----------|
| 貧困        | 44.5 | 2.5       |
| 非貧困       | 23.4 | 1         |
| 最貧困層(20%) | 41   | 5.1       |
| 最富裕層(20%) | 12   | 1         |
| 労働者       | 31   | 4.2       |
| 管理職       | 9.6  | 1         |

出典) CERC(2004)p.96

表9の結果は、中学校最終学年の第3級においても、当てはまる結果となっている。表10では、より詳細なデータで証明されている。留年の年数（1年か、それ以上か）、貧困層の十分位層の第1、第5と第10の比較、また国籍毎の比較も明らかにされている。その結果、最貧困層(56.1)、労働者(45.6)、EU 外国籍(54.4)と全体平均においても際だって貧困者が多いことがみてとれる。

表10. 第3級進学者における留年

|            | 留年    |      |      | Odd-ratio |     |      |
|------------|-------|------|------|-----------|-----|------|
|            | 全体    | 1年   | 2年以上 | 全体        | 1年  | 2年以上 |
| 貧困         | 55.9  | 42.1 | 13.8 | 2.5       | 1.7 | 3.4  |
| 非貧困        | 34    | 29.5 | 4.5  | 1.0       | 1.0 | 1.0  |
| 最貧困層(10%)* | 56.1  | 42.3 | 13.8 | 7.5       | 5.1 | 7.8  |
| (50-59%)   | 36.5  | 31.5 | 5    | 3.4       | 3.2 | 2.6  |
| 最富裕層(10%)* | 14.5  | 12.5 | 2    | 1.0       | 1.0 | 1.0  |
| 労働者        | 45.6  | 38.8 | 6.8  | 5.4       | 4.8 | 4.0  |
| 事務職員       | 40.4  | 34.4 | 6    | 4.3       | 4.0 | 3.5  |
| 職人,商人,工場長  | 32.4  | 27.8 | 4.6  | 3.1       | 2.9 | 2.6  |
| 農業者        | 30.3  | 26.9 | 3.4  | 2.8       | 2.8 | 1.9  |
| 中間業者       | 28.1  | 24.1 | 4    | 2.5       | 2.4 | 2.3  |
| 管理職        | 13.5  | 11.7 | 1.8  | 1.0       | 1.0 | 1.0  |
| EU内<br>国籍  | EU内出生 | 34.9 | 29.9 | 5         | 1.0 | 1.0  |
|            | EU外出生 | 34.4 | 30.5 | 3.9       | 1.0 | 1.0  |
| EU 外国籍     | 54.4  | 42.0 | 12.4 | 2.2       | 1.7 | 2.7  |

注) \*印の最貧困層とは、収入の下位10%を示し、最富裕層とは、上位10%を示す。なおその第5・十分位層を50-59%と表した。

出典) CERC(2004)p.97

表11では、第3級進学者と親の学歴をクロスしたものである。先述したように親の学歴が低いほど留年するリスクが高まる。特に、父親より母親の学歴により強い相関がみられる。逆に両親の学歴が高等教育段階以上になると関係がない。こうした親の影響の強さは、家庭での学習支援の時間にもみられ、より親の学歴が高く、収入が多い家庭の方が子

どもの学習を支援していることが解っている(CERC:102-3)。

表 11. 第3級進学者の留年と親の学歴

|                       |              | 留年   |      |      | Odd-ratio |     |      |
|-----------------------|--------------|------|------|------|-----------|-----|------|
|                       |              | 全体   | 1年   | 2年以上 | 全体        | 1年  | 2年以上 |
| 父<br>親<br>の<br>学<br>歴 | 無資格、小学校      | 54.0 | 43.5 | 10.5 | 7.1       | 5.6 | 5.8  |
|                       | CAP,BEP,BEPC | 36.5 | 31.0 | 5.6  | 3.5       | 3.2 | 2.9  |
|                       | バカロレア        | 22.4 | 19.3 | 3.1  | 1.8       | 1.7 | 1.6  |
|                       | バカロレア+2      | 14.1 | 12.1 | 2.0  | 1.0       | 1.0 | 1.0  |
| 母<br>親<br>の<br>学<br>歴 | 無資格、小学校      | 55.9 | 43.9 | 12.0 | 8.6       | 6.1 | 9.2  |
|                       | CAP,BEP,BEPC | 36.9 | 31.5 | 5.4  | 4.0       | 3.6 | 3.9  |
|                       | バカロレア        | 21.8 | 20.0 | 1.8  | 1.9       | 1.9 | 1.3  |
|                       | バカロレア+2      | 12.9 | 11.4 | 1.5  | 1.0       | 1.0 | 1.0  |

出典) CERC(2004)p.102

以上の点をまとめると、貧困な子どもの学業達成は、学年の進行とともに、深刻化して  
いて、留年の年数も多くなっていること、また無資格で離学していくか、低い資格を取得  
して卒業していることが解る。

表 12. 貧困な子どもの学業達成

|                               | 貧困 | 非貧困 |
|-------------------------------|----|-----|
| 11歳(第6級)の留年率                  | 44 | 23  |
| 15歳(第3級)の留年率(1年)              | 56 | 36  |
| 〃 (2年)                        | 41 | 32  |
| 〃 (2年以上)                      | 15 | 4   |
| 17歳の不就学率(無資格)                 | 12 | 3   |
| 〃 (BEPC,CAP,BEP)              | 5  | 1.5 |
| 17歳の就学率(CAP,BEP,職業訓練学科における留年) | 41 | 30  |
| 〃 (バカロレアコースにおける留年)            | 17 | 24  |
| 〃 (中学校あるいは特殊教育学科)             | 6  | 2.5 |
| 〃 (最終学年あるいは高等教育機関に進学)         | 18 | 38  |

出典) CERC(2004)p.106

## おわりに

以上の統計から、次のよう事実が判明する。17歳で無資格のものは、おおよそ同年齢層  
の4%を占め、うち30%が10分の1の収入層に属することになる。逆に言うと、最貧困  
層にあたる10分の1の生活収入のレベルの人は、17歳で無資格となる可能性が3倍高ま  
ることになる。また、17歳の無資格者の半数は、貧困層といわれる収入層の下位20%に

位置する。

また、貧困家族の多くが、移民の家庭である。これらの家族のフランス社会への統合が難しいことを表している。就職、住宅などにおける差別を軽減することが優先課題である。こうした差別は親（大人）の生活状況を不安定化し、その差別をみて育つ子どもは、社会に失望し、学業不振、不登校へと悪循環な連鎖を起こす。そのためにも、差別の連鎖を断ち切る必要がある。

子どもの貧困との闘いは、社会正義という観点からも重要で、社会的結束(cohésion sociale)の進展のためにも大きな課題である。貧困家族に生まれることが、社会から排除される危険や、経済的に貧困な大人になる可能性を拡大する。ゆえに、学業不振への闘いは最重要課題と考える。

さらに、報告書では、ユニセフの報告書（Innocenti:2000）に言及した上で、フランスの今後の重要な政策課題として、北欧に倣ってより税制の見直しおよび社会保障制度を充実すべきとし、特にひとり親（母子世帯）世帯に対する対策が喫緊と述べている。そして、こうした子どもの生活、将来を脅かす貧困の最たる原因が失業にあるとすれば、子どもが貧困な状態にあるとされる家庭の多くは、その保護者が、保育と職業のバランスが保証できないことにある。低年齢の子どもの子育てを支援する職の在り方が問われている。

青木紀（2003、2007）の提案するように、「見えない」あるいは「見ようとならない」貧困について明らかにしていく必要がある。こうした貧困が世代的に再生産され、固定的なものとなり、社会的にも排除されるか、周縁化されることは、避けなければならない。フランスにおいても、資格社会の浸透は、すさまじく、急速であり、近年のヨーロッパ市場においては競争も激しくなっている。こうした流れから、一度はずれた人が、社会復帰できる仕組みが必要である。

#### 【参考文献】

青木紀・杉村宏(2007)『現代の貧困と不平等』明石書店

青木紀(2003)『現代日本の「見えない」貧困』明石書店

Actes du Colloque: Les enfants pauvres en France 21 mars 2003

Actes du Colloque: Le devenir des enfants de familles defavorisees en France 1 avril 2004

アジット・S・バラ、フレデリック・ラペール(2005)『グローバル化と社会的排除』昭和堂

CERC(2004)*Les enfants pauvres en France*, rapport no.4, La documentation française

Crozet Y. et al.(2005)*Les grandes questions de la société française*, A.Colin

Herpin N., Olier L.(1996)Pauvreté des familles, pauvreté des enfants, *Insée Première*, no.499

樋口明彦(2004)「現代社会における社会的排除のメカニズム」『社会学評論』第55巻第1号(217),pp.2-18

Innocenti Research Centre(2000)*Tableau de classement de la pauvreté des enfants parmi les nations riches*, Bilan Innocenti numéro 1.

Innocenti Research Centre(2005)*La pauvreté des enfants dans les pays riches 2005*, Bilan Innocenti numéro 6.

Innocenti Research Centre(2007)*La pauvreté des enfants en perspective: Vue d'ensemble du bien-être des enfants dans les pays riches* Bilan Innocenti numéro 7.  
INSEE(2005)*France, portrait social 2005-2006*, INSEE  
INSEE(2002)*Données sociaux 2002-2003*, INSEE  
岩田正美・西澤晃彦編(2005)『貧困と社会的排除』ミネルヴァ書房  
吉川徹(2006)『学歴と格差・不平等』東京大学出版会  
小玉・中村・都留・平川編(2003)『欧米のホームレス問題 (上)』法律文化社  
Maurin L.,Savidan P.(2006)*L'état des inégalités en France*, Belin  
日本社会教育学会編(2006)『社会的排除と社会教育』日本の社会教育第 50 集、東洋館出版社  
OECD『図表でみる世界の社会問題』明石書店  
大竹文雄(2005)『日本の不平等』日本経済新聞社  
白波瀬佐和子編(2006)『変化する社会の不平等』東京大学出版会  
庄司・杉村・藤村編(1997)の『貧困・不平等と社会福祉』有斐閣  
橘木俊詔(2006)『格差社会』岩波新書  
橘木俊詔、浦川邦夫(2006)『日本の貧困研究』東京大学出版会  
山田昌弘(2006)『新平等社会』文藝春秋

# フランスにおける義務教育の揺らぎ —脱学校化 (déscolarisation) を中心に—

藤井穂高 (東京学芸大学)

はじめに

義務教育は教育制度の基本である。それは学校体系の上で基礎段階に位置づけることのみならず、一人ひとりの子どもにとって、義務教育の修了がその後の人生行路を大きく左右することを意味する。義務教育でのつまづきが、その後の進学、就職等において、いかに障害となって立ちあがるかは容易に想像できる。

わが国の義務教育は、類型的に見ると、就学義務型であるが、年齢主義を採っている。したがって、実質的な自動進級制に象徴されるように、課程終了時に義務教育の成果を保証する仕組みがない。ところが、近年では、改正教育基本法に「義務教育の目標」が新設され、中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」(2005年10月)では、義務教育の「結果を検証し質を保証する」ことが提言されるなど、義務教育の「出口」に関する改革が企図され始めた。

一方、フランスの義務教育は、教育義務型であるが、実質的には就学義務型に近く、小学校第1学年からの落第が物語るように、課程主義をとっている。コレージュ(前期中等教育機関)終了時には、国の試験を受けて前期中等教育修了国家免状(DNB)を取得することにより、義務教育の修了が保証される。

そのフランスにおいて、1999年に、国民教育相、法務相、都市担当相等の省庁間連携による、déscolarisation(脱学校化)に関する大規模な研究プロジェクトが立ち上げられた。このテーマはまさに義務教育修了前の無資格での離学を「脱学校化」といういささか刺激的な言葉により問題化するものである。10を超える研究グループによる報告書が2002年及び2003年に発表され、そのまとめはDominique Glasman et Françoise Euvrard(2004)として公刊された。

そこで、本論では、こうした報告書を素材として、déscolarisationの意味、その文脈、含意の3点について整理・分析し、今日のフランスの義務教育の問題構成の一端を明らかにしたい。

## 1 déscolarisationの意味

### (1) déscolarisationの広がり

まず、déscolarisationとは何を指すのか、この言葉の内実、その類似概念をめぐる研究から見てみよう。

先の研究プロジェクトのまとめ役であるGlasmanによるとdéscolarisationとdécrochage(意欲後退)という用語が用いられるようになったのはそう古いことではない。無資格での離学や義務教育終了前での学習の中断は、最近の現象ではないが、こうした生徒に対する制

度的関心の上昇は 1990 年代後半以降であり、そうした生徒が *déscolarisé* (学校離脱生徒) と呼ばれるのは 1999 年以降である (Dominique Glasman 2004:14)。

Hugues Lagrange et Suzanne Cagliero (2001:3) は、*déscolarisation* 現象の包括的な定義を提案することは困難であるとしたうえで、次のように、中心から周辺へいくつかの場面を分けることができるとしている。

①一定の時点で、一度も教育機関あるいは CNED (国立遠隔教育センター) に登録したことがない学齢期の少年

②就学したことはあるが、一定の時点で、いかなる教育組織にも登録していない少年

③教育機関あるいは CNED に登録しているが、一定の時点で、1 ヶ月以上欠席している (CNED に課題を提出していない) 少年

④一定の時点で、12 ヶ月以上通学しているが、それ以前に、医師の診断書など正当な理由なく、1 ヶ月以上欠席したことのある少年

⑤一定の時点で、前年度の同月と同じあるいはそれ以上の欠席数となる少年

(⑤の基準は、*déscolarisation* と *absentéisme* (不登校) の接続点となる)

Luc Machard (2003:31-35) によると、*non-scolarisation* (不就学) は次の通り 3 種に大別することができる。

①フランス国内で一度も就学したことがないもの (*populations ascolarisées*)

不法滞在者の子ども、ニューカマー (*primo-arrivants*) がこれに当たる。

②突然のあるいは漸進的な *déscolarisation*

このタイプはさらに次の 3 種に分類できる。

a) 家族の意思によるもの

たとえば、出身国での結婚、家事や姉妹の世話に専念、宗教的 (セクト的) 理由、児童労働などである。

b) 生徒と学校との困難な関係に由来するもの

不登校から徐々に離脱へ、退学者が再修学するまでの長い期間がその例である。

c) 危険な状態にある家庭に由来するもの

社会福祉の対象になるような問題がこれに該当する。

③ *scolarisation* と *non-scolarisation* の境界にある状況

CNED への登録は不登校の状態を隠蔽する場合がある。あるいは障害児への教育でもこれに当たる場合がある。

Luc Machard(2003:36)はまた、*perdus de vue* (見失われた者) の多様な状況を次のように列挙している。

- ・ 旅回りの芸人の子ども
- ・ 非正規の状態にある外国出身の子どもあるいはニューカマー
- ・ フランス語圏外の子ども
- ・ 非合法の工場で働くために 12、13 歳で学校を辞める外国出身の子ども (特にトルコやアジア出身の少女)
- ・ 複数回の退学処分を受け、居住地から遠い学校に割り当てられ、再修学までの期間が長いもの
- ・ 危険な状態にある子ども (不良グループ、対抗グループの存在)

- ・ 金になる仕事にかかわる非行少年
  - ・ 社会化の困難を抱える少年
  - ・ CNED（国立遠隔教育センター）に登録しているが学習状態が疑わしいもの
  - ・ 特殊教育諸学校への入学を期待されて、進路指導をされたもの
  - ・ 家庭で義務教育を行うことを申告した家庭の子ども（非合法労働、セクト）
- こうした多様な子どもたちが、1つのカテゴリーにまとめられている。

Jacqueline Costa-Lascoux（2002:9-11）は *déscolarisation* の近接あるいは類似概念の整理を試みている。ここでは、*absentéisme*（不登校）、*décrochage*（意欲後退）、*démobilisation*（意欲喪失）を見ておきたい。

#### ① *absentéisme*（不登校）の定義

ロベールによると、*absentéisme* とは、「ある場に存在することを要求する仕事への出席の欠如。しばしば欠席するものの態度」である。他の定義では、意図的に欠席を繰り返すことが *absentéisme* の特徴とされる。また、仕事の場における頻繁で正当な理由のない欠席を指すともいわれる。こうした定義は、欠席が事実を示し、*absentéisme* が態度を示す点を除いては、欠席と *absentéisme* を区別することがしばしば困難であることを示している。

*Absentéisme* も次のように多様な形態をとって表れる。

- ・ よく区切られた *absentéisme* 自分の都合であちらこちらと授業を欠席する場合。
- ・ 慢性の *absentéisme* 継続的で繰り返される。
- ・ 動機の欠如による *absentéisme* 学校の意義を見失う。
- ・ 安楽による *absentéisme* バカンスの前後などに多い。
- ・ あいまいな *absentéisme* 10分以上遅れての出席、保健室登校へといった状態を指す。
- ・ 授業からの排除 授業に出席しないため教員により排除される。

*absentéisme* は不調 (*malaise*) の徴候であり、より深い困難、危機の兆候である。

#### ② *décrochage*（意欲後退）と *démobilisation*（意欲喪失）

*décrocher* と *démobiliser* は、注意の中断という意味では同じである。*Démobiliser* は本来「復員」を意味し、広くは、何かを行う動機（意欲）を失っていることを指す。学校との断絶の明瞭な観念である。一方、*Décrocher* は、ある活動の一時的停止あるいは何かにもはや注意を向けないことを指す。断絶というよりも中断を意味する。

*démobilisation* は比較的最近の現象である。1960年代に開始された制度の民主化と大衆化の予期せぬあいまいな社会的帰結である。特に慢性的な不登校により表される、学校から身を引くタイプであり、学校の意義の喪失とその正当性の危機の帰結である。一方、注意力散漫で動機を欠く意欲後退の生徒はいつの時代にもいる。

*Décrochage* 現象の制度的定義である「ある課程に対応した免状を取得する前の同課程の（履修の）中断」は、その複雑さを考慮に入れていない。また、「無資格で初期学校制度を去るもの」という社会学的定義も不十分である。心理学的には、通常の学校制度の学習目標から「逃げ出す *s' évader*」ものとされる。*Décrochage scolaire* という用語が公式文書に表れるのは1998年以降である。

#### (2) *déscolarisation* の社会構成主義的理解

*déscolarisation* は社会問題である限り、社会構成主義的アプローチも可能である。

たとえば、Arlette Meunier, Laurence Proteau et Claude Thiaudière (2004:73-74) によると、*déscolarisation* は、思考と実践の新しい範疇であり、「問題」の人々を受け入れる空間に組み入れられる「社会的構成物」として分析することができる。*déscolarisation* の構成と再定義のプロセスは、個人を再分類し、その囲い込みのための担い手を特殊化し、評価を確立し、行政の規範を定義するなど、それを引き受ける空間の組織を通して観察される。こうして、この人々に関する「知識」が練り上げられ、この新しい「ハンディキャップ」の処遇方法が構成され、複数の制度にかかわる専門の体制が整えられる。こうした観点からは、「新しいものは何もない。*déscolarisation* は不適応の政策史に含まれる」と判断される。

また、Bertrand Geay (2003:20) は、*déscolarisation* の非常にあいまいな性格について言及した上で、「*déscolarisation* の概念の実践的な長所は、一つの分析に属さないカテゴリーをただ一つの名称的カテゴリーに寄せ集めること」であると評している。

## 2 *déscolarisation* の背景

次に、*déscolarisation* が「問題」としてクローズアップされてくる文脈をいくつか見ておきたい。

### (1) 3つの文脈

先述の通り、無資格での離学や義務教育終了前の学業中断は近年の現象ではないが、こうした問題への制度的な関心は1990年代の後半からである。Dominique Glasman (2004:14-15) によると、その文脈として次の3点が挙げられる。

#### ①無資格の青少年の社会的職業的参入問題

経済の晴れ間の時期にあっても縮減困難な若年失業者問題の核心として、無資格の青少年の問題が浮かび上がってくる。

#### ②学校が直面した要請

1989年新教育基本法により、「国は、今後10年間において、同一年齢層のすべての者が、少なくとも職業適格証又は職業教育免状の水準に、かつ同一年齢層の80%の者が、バカロレア水準に到達することを目標として定める」(第3条)と規定されたことにより、「すべてのものに最低資格」を保証する責務が学校に課せられる。

#### ③公的秩序の関心

さまよう青少年の危険について、問題認識の当初は国民教育省の問題であったが、徐々に内務省の問題へ移行していく。*déscolarisation* が社会問題あるいは都市問題としてとらえられるようになる。

### (2) 就学率の上昇の限界と条件としての新自由主義

このうち、②については、Hugues Lagrange et Suzanne Cagliero (2001:3) が次のように分析している。*déscolarisation* という問題は、無資格で離学の増加によるものではない。というのも、10歳から16歳の就学率は1950年の22%から、1975年の75%、1995年の98%へと増加し、無資格での離学も、就学率の上昇にともない、1980年代の初めから割合と絶対数の両方で減少を続けているからである。それは、青少年をできるだけ先まで、特に80%



の者をバカロレアにまで導くという基本理念の下で問題化した。この理念は、直接的に、ほぼ全員の修学を望ましいことと前提し、画一的な規格 (norme uniforme) を要請する。無資格でしかもしばしば法定年齢前で離学する周辺が存在が問われたのは、18歳以下の未成年の就学が実際に年齢層の全体にかかわるときである。問題は、まさに、就学率が限界に至ったときに出現したのである。

さらに、その背景として、新自由主義の傾向を指摘することができる。より少ない費用でより多くの効果を求める国家の「現代化」においては、地方分権、結果の義務、質、評価がキーワードとなる。経済的合理化の論理が行政活動の組織に導入され、それは「危険な」人々の再定義を必要とする。こうして、「失敗した生徒」のとなりに、*déscolarisé* の席が設けられる。この「学校の使えない (=雇用不能な) 人 (*inemployables d'école*)」は学校的秩序に統合されるための基礎的属性も持たないと位置づけられることになる (Arlette Meunier, Laurence Proteau et Claude Thiaudière 2004:74)。

### (3) 公的秩序の関心と「責任者としての街」

③の公的秩序の関心については、François Sicot et al. (2002:4-12) も、*déscolarisation* という範疇がまずは公的秩序の維持、すなわち、壁の外の社会秩序を口実に、学校の壁の中に生徒を維持するという関心に由来するものであると指摘する。脱学校化から生じる不安というテーマは、困難な青少年に対する介入部門、すなわち、国民教育のみならず、青年司法保護 (PJJ)、児童福祉支援 (ASE)、医療・教育部門の全体に広がってゆく。

さらに、*déscolarisation* と「街」 (*la rue*) の関係については、パリ第5大学・心理学研究所の研究が注目される (GERPA s.d.: 32-35)。同調査は、パリの7校のコレージュにおいて、学校離脱生徒 (*déscolarisés*)、不登校生徒 (*absentéistes*)、大きな困難を抱えてはいるが登校してきているもの (*assidus*) の3つの分類に該当する13~15歳の生徒を対象に、なぜ同じような学業失敗の状態でも学校にとどまるものとそうでないものに分かれるのかが問われた。その結果、家庭にも学校にも表現の場を見い出せない生徒は、街で形成される仲間集団にのめり込んで行く。この街頭での仲間集団へののめりこみ方が学校離脱生徒とそれ以外を分ける。街頭で形成される集団にのみ属していることが学校離脱生徒の特徴である。不登校生徒は、部分的に学校内の集団に属し、部分的に街の集団に属している。そして、登校してくる生徒は街の集団にも属しているが、大人の関わる集団 (地域のスポーツや余暇のクラブ) にも属している。学校内では、教職員から情緒面の養育 (*nourrissage affectif*) を受けることができる生徒である。

Jocelyne Leydier, Hélène Mouchard-Zay et Emmanuel Mourlet (2002:4) は、ストラスブールのある少年のことば「ノイホーフにいる限り、成功はないだろう」を引用して、この印象的な言葉は、恐ろしく簡潔に、失敗の不可避性の責任者としての街を表現していると述べている。

### 3 *déscolarisation* の含意

最後に *déscolarisation* の含意をいくつかまとめておきたい。

第1は学校教育への示唆である。Jacqueline Costa-Lascoux et Olivier Hoibian (2004:91-92)

によると、*déscolarisation* については2つの解釈が可能である。1つは、欠席に対する法的アプローチである。行政は欠席を記録に記載し、就学義務を家庭に呼びかける。出席管理が優先事項となり、欠席の様式がより細かく整えられることになる。もう1つは、*déscolarisation* 概念を、子どもの教育への基本的権利の原則に対する違反ととらえるアプローチである。この場合、見方は大きく変わり、関心は、生徒の意欲後退の態度よりもむしろ、教育的使命を達成するための学校の力量に向けられる。

第2は、義務教育違反への対応の強化である。2003年に国民教育大臣、家族担当大臣、学校教育担当大臣宛に「義務教育に対する違反」(Luc Machard 2003)という報告書が出された。報告書の課題は「義務教育違反を改善するために、家庭を支援し責任を持たせる方策を検討する」ことにあった。この背景には、2002年8月29日付法律「国内の治安のための基本及び計画法」(La loi n°2002-1094 d'orientation et de programmation pour la sécurité intérieure)の成立がある同法の付帯報告書は「非行への移行を容易にする原因になる学校での不登校と闘うために、義務教育を尊重しない親に対する制裁を強化する。授業時間内の生徒を受け入れる公共の場の責任者あるいは、同じく授業時間内に違法に生徒を雇用し報酬を与えるものに対しても同様である。この観点から、国民教育の役務、司法機関、内務省の諸機関の連携を拡大し、発展させる。」と述べている。

第3は、親に対する支援の強化である。たとえば、2001年6月に学校教育への随伴支援に関する国の憲章(Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité)が定められた。それによると、随伴支援とは、「学校での成功のために子どもたちが必要とし、彼(女)の家庭的社会的環境においては常にあるわけではない支援と資源を提供することを目的とする活動の総体」と定義される。

第4は、連携と規格化の問題である。フランスにおいても地方分権化の基本的な政策動向の中で、省庁間の連携が求められている。不登校の場合は、若年司法保護(PJJ)がこの連携の中心になる。学校と司法の連携は、不安定(insecurité 治安の悪さ)を国の優先事項に上げようとする共通の政治的イデオロギーに含まれる。学校の無秩序と社会の無秩序の結びつきの共通理解は教育・司法ルートの強化を正当化し、態度の規格化(normalisation des comportements)を主要な課題とする。(Arlette Meunier, Laurence Proteau et Claude Thiaudière 2004:78-79)

おわりに

わが国の義務教育が、その成果(あるいは反対に問題)が見えにくい仕組みであるのに対し、課程主義の典型とされるフランスでは、問題が顕在化する。この意味で、フランスの*déscolarisation* 研究は示唆的である。

その一方で、その対応は関係機関との連携、親への支援が中心となっているように見える。特に、*déscolarisation* と街との関係は明らかであるとする、こうした対策の方向性は首肯できるところであるが、一方で、底なしの泥沼に踏み込む感も否めない。今日までさまざまな取り組みが行われてきており、その成果の検証は、今後の課題としたい。

## 参照文献

- Luc Machard 2003 : Les manquements à l'obligation scolaire, Rapport remis à Luc FERRY  
Ministre de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche, Christian JACOB Ministre  
délégué à la Famille auprès du Ministre de la Santé, de la Famille et des Personnes Handicapées,  
Xavier DARCOS Ministre délégué à l'Enseignement Scolaire.
- Jocelyne Leydier, Hélène Mouchard-Zay et Emmanuel Mourlet 2002 : Pour de grands projets  
d'éducation dans les grands projets de ville remis à Claude BARTOLONE ministre délégué à la  
ville.
- Groupe d'Etudes et de Recherches en Psychologie de l'Adolescent Université René Descartes –  
Paris 5 Institut de Psychologie, s.d. : Processus de déscolarisation totale ou partielle chez les  
13-15 ans.
- Jacqueline Costa-Lascoux(sous la direction de) 2002 : Malaise dans la scolarisation Rapport de  
recherché sur les processus de déscolarisation à Corbeil et Grigny, Essonne.
- Hugues Lagrange et Suzanne Cagliero 2001 : Rapport de recherché sur la déscolarisation dans le  
Mantois.
- Bertrand Geay 2003 : La construction institutionnelle de la «déscolarisation»,  
Ville-Ecole-Intégration Enjeux, no132.
- François Sicot et al. 2002 : La déscolarisation en Haute-Garonne Rapport à l'école et dispositifs  
de scolarisation, Université Toulouse le Mirail.
- Dominique Glasman et Françoise Œuvrard ( sous la direction de) 2004 : La déscolarisation, La  
dispute.には以下の論文が所収されている。
- Arlette Meunier, Laurence Proteau et Claude Thiaudière, Déscolarisation ou élimination non  
différée?
- Dominique Glasman, Qu'est-ce que la «déscolarisation»?
- Jacqueline Costa-Lascoux et Olivier Hoibian, Du dénombrement des absences à la mesure de la  
déscolarisation.



## 職業資格取得前の青年をめぐる問題 — 国民教育省調査報告書『資格取得前の離学』について —

夏目達也（名古屋大学）

はじめに

青年の失業問題は、世界の多くの国で重大な社会問題になっている。ヨーロッパの旧西側諸国では 1970 年代から問題が発生しており、その後もほぼ一貫してかれらの失業率は高い水準にある。この問題は、教育をはじめ、都市問題、移民問題、治安問題等々多様な問題と密接に関連しており、きわめて複雑な様相を帯びている。各国政府は、この問題を重要な政策課題として位置づけ、さまざまなアプローチを用いてこの問題に取り組んできている。

フランスもまさにその国の一つである。フランスでは青年の失業問題が深刻化したのは 1970 年代末と他のヨーロッパ諸国と比較して若干遅かったとも言われるが、その後は年による多少の変動はあったとは言え高い水準で推移してきた。現在もその状況は基本的に変わっていない。2005 年現在の全体の失業率は 9.8 % であり、とくに 15 ～ 24 歳の青年に限ってみると 21.4 % という高い水準にある (l'état de l'École no.16, édition 2006)。フランスでは、2005 年秋に、パリ郊外で一部の若者が、いっこうに改善しない失業問題やそれに伴う経済的・社会的条件の劣悪さに抗議して、大規模な暴動を起こした。その後も、新規採用の若者についていわば試用期間を設けその期間内の解雇を容易にする施策をめぐって全国的な抗議行動が発生し、政府が取り下げる事態になった。これらのニュースはわが国でも大きく報道され、フランスにおける青年の失業・雇用問題の深刻さの一端が知られている。もちろん、政府もこのような事態に手をこまねいているわけではない。1970 年代末からさまざまな施策を講じてきた。現在も、国民教育省だけではなく、関係各省庁により取り組みが実施されている。

本稿では、このうち国民教育省の政策を取り上げることとし、政策立案に向けて基本データの収集目的で行われたと思われる調査報告書『資格取得前の離学』(Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2005, *Sortie sans qualification, Analyse des causes, des évolutions, des solutions pour y remédier*, 2005 年) を取り上げる。

### 1. 報告書の構成

本報告書は、国民教育省視学局が 2005 年に発表したものである。報告書の分量は全体で 65 ページという比較的小さなものである。しかし、問題の広がりやそれに対する取り組みの広範さを反映して、その内容は多岐にわたっている。報告書の構成は、次ページの表に示すとおりである。

表：国民教育省視学官報告書『資格取得前の離学』の構成

|  |
|--|
| 序                                      |
| 第1章 資格未取得前離学をする青年向けの継続的指導と現在の文脈での限界    |
| 1.1 定義                                 |
| 1.2 危機にある青年の特定と指導体制：学校が用いている方法         |
| 1.3 資格取得前離学をする青年の数と継続的指導：              |
| 1.4 地域圏レベルでの調査と継続的指導を組織することの必要性        |
| 第2章 修学忌避と資格取得前離学の状況にある青年たち             |
| 2.1 修学忌避                               |
| 2.2 すべての段階で観察される現象                     |
| 2.3 学校からの「断絶」の要因：内的要因と外的要因             |
| 2.4 含みのある要因：職業リセと見習訓練における不適切な進路指導の影響   |
| 第3章 防止策と救済策                            |
| 3.1 進路指導・配分に関する活動                      |
| 3.2 大規模な再活動をもたらす都市の活動                  |
| 3.3 基本的な学習に関する活動                       |
| 3.4 生徒に対する見方を変える新たな教育実践の実施             |
| 3.5 資格取得教育の活動と職業世界を発見する活動              |
| 3.6 教員チームと管理職チームのための活動                 |
| 3.7 経験の共有化                             |
| 3.8 防止策と救済策に関する「就職支援グループ」の重要な役割        |
| 3.9 資源を有効に活用するために活動の一貫性が必要             |
| 3.10 地域圏・県における国の出先機関の活動計画で十分考慮されていない目標 |
| 第4章 先進的な取り組み                           |
| 4.1 資格取得前離学：アプローチを変える                  |
| 4.2 学校：資格取得前離学の継続的指導の一貫性の水準            |
| 4.3 大学区レベルでの先進的取り組み                    |
| 4.4 国民教育省：省庁監視策の中核                     |
| 第5章 生徒の進路・経路：資格取得意欲喪失は運命ではない           |
| 結論                                     |
| 提言                                     |
| 附属資料                                   |

## 2. 資格取得前離学に関する調査の概要

序では、この報告書の実施経緯や概要を紹介している。国民教育省総視学局の総合的活動計画の一環として、「資格取得前離学」(les sorties sans qualification)が調査された。調査の内容は、資格取得前離学をした青年のプロフィール、資格取得前離学を防止したりすでに離学して困難な状況に陥っている対象者を救済するために、大学区および県レベルで実施されている先進的な取り組み、各学校が行っている活動状況などである。調査の方法は、いくつかの地方の教育行政当局、学校長や各校の活動責任者、関係各省庁の地方機関の責任者、関連機関等に対する聞き取り調査を主体としている。

西暦 2000 年までに、同一年齢層の全員になんらかの職業資格を取得させるという政府の目標は現在も実現していないが、その原因とともに、未取得者削減の方策等について分析することが、本報告書の課題であること指摘している。

次に、資格取得前離学に関連する問題状況を概観している。国民の教育水準の全般的向

上はヨーロッパ全域で見られるが、資格水準の低い人々の状況が不安定化するという現象、具体的には失業率の増加、いわば資格インフレの状況（低度の資格で間に合う仕事に上位資格をもつ人が就いている）などが発生している。不熟練職ポストが増加しても、低度資格の人たちがそのポストに就けないという問題が生じている。

同一世代の全員に資格を取得させるという目標は、最低限の知識・技能を全員に保障するという目標とセットになっている。ある研究によると、資格取得前離学に対するフランスの取り組みは、交互教育や就職支援が中心で、それと比較して教育を保障するという取り組みは不十分である。資格取得前離学を減らすという目標は、資格水準の全般的な向上と連動すべきであるが、現状ではそのようになっていない。後期中等教育修了レベル以下の資格取得者のうち、継続教育を受けられる人はわずか6%にすぎず、これは同修了レベル資格取得者の半分以下である。

### 3. 報告書の概要

#### 3.1 「第1章 資格未取得離学の青年に対する継続的指導と現在の文脈での限界」

ここでは、まず「資格未取得離学」に関する定義を示している。ヨーロッパ諸国では、「資格未取得」の公式の定義に対する対応はまちまちで、国により公式定義を定めていたりいなかったりする。たとえば、フランスのほか、オランダ、フィンランドにはあるが、スペインにはない。また資格のレベルも多様である。義務教育修了後の教育への進学が可能になる修了証という意味であったり、後期中等教育段階の修了証であったり、さらに就職や徒弟制度従事を可能にする修了証であったりする。

この報告書で用いる「資格未取得」とは、CAP（職業適任証）やBEP（職業教育修了証）、バカロレア資格をもたないことをさしている。ただし、CAP、BEP、バカロレアを未取得と一口に言っても、資格取得に必要な学校教育の最終学年に到達する前に離学した者（修学放棄）と、最終学年まで在学しながら最終試験で不合格になった者（試験不合格）とを区別する必要があること、1989年および1993年の法律における「資格未取得」の用語は、前者の状況をさしていることを明らかにしている。

資格未取得の状況に陥りやすい、いわば危機にある生徒の状況を改善するために、コレッジやリセなどの中等教育段階の学校が取り組んでいるが、その状況について以下のように紹介している。広範にかつ積極的に取り組んでいるのはコレッジであり、そこでは①生徒指導主任教員（CPE）と担任教員の関係の強化、②管理職チームへの外部専門家（看護婦、社会福祉専門員）の参加、③教育関連諸機関との連携強化、④生徒の状況把握のための生徒や家族との会合の開催等が行われている。

リセでは「就職支援グループ」（Les groupes d'aide à l'insertion, GAIN）が組織されている。これは、学校生活や個人生活（社会、家庭、健康問題）で困難を抱える生徒を対象としている。①生徒の抱える困難の実態を把握すること、②早期の離学を減らすこと、③生徒にもっとも適した救済策を実施することを目的に、問題によっては外部の専門家とも連携して生徒の支援を行う。このグループを組織していない学校もあるが、なんらかの形で同様の取り組みを行う学校は多い。

指導・支援の前提として、離学の可能性のある生徒を早期に発見することが重視されており、そのためにさまざまなツールが開発、使用されている。①自己診断テスト、②困難

を抱える生徒の行動特性一覧、③進路指導センターによる進路計画アンケート等である。また、無資格 (decrochage) に陥る危険性の有無を見極める基準として、欠席 (L'absenteisme) と行動上の問題点 (困難な生徒は注目すること、考慮すること、話を聞くこと、評価されること、悪条件に置かれないことを求めている) である。

これらの取り組みを成功させるためには、①教員の強い責任感の発揮、②生徒の継続的観察、③入学初期の段階での教員チーム・教員間の協議・検討、④担任教員による生徒情報の集中化・生徒指導主任との協議、⑤「就職支援グループ」による保護者との協議・必要に応じて進路指導の修正等が不可欠となっている。

資格未取得者の調査・統計に関する問題も存在する。そもそも、資格未取得者の範囲をどのように設定するかという問題もある。学校を離学した後に1年以内に、見習訓練に入り職業資格の取得をめざす者は、資格未取得者とみなされないが、おなじ職業資格をめざす場合でも職業訓練プログラム (理論教授を受けながら、企業での労働に従事するシステム) に入る者は資格未取得者と見なされる。

また、教育機関を管轄する省庁間の連絡・調整という問題もある。国民教育省管轄の学校を出た後に、農業省等の管轄の学校に入る青年の動向が必ずしも正確に把握されていない。統計を作成する責任の分担も、国と地方との間で必ずしも調整されていない。

### 3.2 「第2章 修学忌避と資格取得前離学の状況にある青年たち」

この章では、まず「修学忌避」 (decrochage) の問題を取り上げている。修学忌避は「学校およびその環境の危機」と呼ばれる現象の中心的問題であるが、その状況はきわめて多様で把握することが難しい。そもそも用語の定義も曖昧なままである。「退学を繰り返し、道から外れた者」という意味で使用されることもあるし、「最終試験に失敗した後学校から離れた者」という意味で使われることもある。

生徒の状況は多様であるが、大きく以下の4つのカテゴリーに分類することができる。

- ①目立たない者：学力的には問題だがまじめなタイプ。行動に特に問題がなく、ただ学校の成績が悪い青年でもっとも数が多い。
- ②意欲をなくしている者：成功に必要な能力はありながら、勉強しない者。
- ③成績の悪い者：成績が平均してきわめて悪い状況にある者。
- ④不適応な者：学習面でも行動面でも問題を多く抱えている者。

青年の状況は多様であり、問題の現れ方も複雑である。もっとも顕著に表れるのは修学忌避である。これは多くの青年に共通する現象であり、遅れを取り戻すことが次第に難しくなるという点で重要な問題である。学校からの断絶 (rupture)、学業放棄 (abandon) も同じく重要問題であり、コレッジ、リセ、職業リセ、見習訓練のそれぞれの場所で発生している。コレッジで学業放棄をする生徒の割合は大学区により異なるが、通常第4学年でみると7.5～15%、学業不振の生徒が多く学ぶ特別クラスでは20～40%である。第2、第3学年でも学業放棄の生徒はおり、4～5%である。職業リセでは、学業放棄は主として第1学年で発生している。CAP 準備課程と BEP 準備課程で異なるが、前者が20～25%、後者が9～15%である。普通・技術リセでは学業放棄の生徒の割合は4～5%程度であり、コレッジや職業リセほど多くはない。見習訓練の場合には、企業での労働への不適応から、最初の2か月間にもっとも多く学業放棄が発生している。しかし、その



実態は把握するのが難しい。

このような学業放棄は、学業困難だけが理由ではなく、多くの要因が関係している。これらの要因の影響は多様であり、学校だけでは対処できない問題も少なくない。コレッジの生徒の場合には家族的な問題が抱えていること、リセでは、コレッジの進路指導で不本意な進学先に割り振られたこと、見習訓練では従事する仕事があわないことなどが主な理由になっている。

生徒のかかえる諸困難や離学という問題は、学業困難にのみ関連するのではなく、多くの複雑な問題と密接に関連している。コレッジ段階では家族問題、職業リセでは進路指導の問題、リセでは第1学年での修学などである。

学校制度に関連する問題として、学校の文化や雰囲気、教育の進め方などが原因になっている。困難を抱える生徒の指導を行う能力を学校が十分に備えていないことが理由になっている場合もある。また、コレッジの最終学年の進路指導で、不本意な進学先を学校から押しつけられたと感じることが原因になっている場合もある。

生徒の学習能力や勉学意欲の不足も要因になっている。コレッジでは、しばしば深刻な学業不振に陥っている生徒もいるが、彼らは学業放棄に走りやすい。職業リセでは、不本意な進路指導・進学によって教育内容が期待はずれなどが理由になっている。学校の教育や雰囲気、生徒の勉学意欲などが内的要因とすれば、家族や各種社会的な問題や、心身の健康上の問題、経済的な問題は外的要因である。これらの問題も無視できない。

コレッジ終了時の進路指導が、学業放棄を防ぐために重要な役割を担っている。リセや職業リセへの進学に向けてコレッジで行われる進路指導の現状について、以下のような問題がある。第1に進路指導に関して生徒の意思が尊重されないことであり、第2に定員優先で生徒が入学後の教育に必要な能力があるかどうかを考慮されないことである。

職業リセでは、生徒の要望に対応して専攻領域・コースを設置すること、最初の2年間の課程（とくに BEP 課程）に、職業バカロレア準備課程への進学にむけた準備教育の機能を持たせることが必要である。

### 3.3 「第3章 防止策と救済策」

この章では、資格取得前離学を防止するために各学校段階で実施されている対策や、離学した青年を救済するための施策について概観している。この章には多くの紙数（報告書全体の約3割）が割かれており、資格前離学に関する取り組みの現状が具体的に示されている。

#### 3.3.1. 資格取得前離学の防止策

資格取得前離学者に関する取り組みは「就職支援グループ」(MGI)が中心で、それ以外の活動はまだ少ないうえに、これらの活動が資格取得前離学を防止する効果をもち得るかどうかを評価・測定することが困難であることを指摘している。

コレッジで行われる進路指導に関する取り組みが不十分で、生徒の意欲を喪失させ、学業失敗や学業放棄を引き起こしている。学校に通っていない青年を職業リセに入学させる活動が各地で実施されているが、入学後のケアが不十分で、9月の入学後1か月で早くも怠学する生徒もいる。これまでの活動は、すでに必要性が繰り返し指摘されてきたことをただ繰り返しているだけにすぎず、問題の解決に有効と思われる進路指導教育や、職業

・教育の選択を容易にする情報は不足しているところに原因がある。

観察行動は、長期欠席の防止策を目的として、各大学区でもっとも普及している。

いくつかの大学区では、長期欠席対策県監督委員会を設置して、関係機関との連携により対策を検討している。パリ地域では、長期欠席から立ち直った経験のある先輩が、後輩に自らの経験を語らせる試みをしている。また長期欠席対策のガイドを教員向けに作成している地域もある。学校レベルでは、長期欠席防止のために出席確認を行ったり、欠席者には家族に通報している。データを集めることにより、長期欠席の生徒を特定したり、当該の生徒や家族との対話を行っている。生活指導担当教員には、特定時間に限って欠席する生徒と一貫して欠席する生徒を区分すること、校長には時間割が長期欠席を誘発していないかを監督することが求められている。

このほか、修学忌避の傾向にある生徒や、とくに修学に困難を抱える生徒に対して重点的な活動も行われている。後者に関しては、新たにフランスに到着した生徒に対して、フランス語能力等を測定し、それに見合った対策（通常のクラスに入れるか、特別クラスに入れるか）を講じている。滞在許可証を持たない生徒に対しても対策が講じられている。事態を改善するための新たな教育実践も各地で追求されている。実験的な試みとして下記のようなものがある。

- ・生徒の学習進路を個別化し、新たな実験的な教育方法を実施する。
- ・リセと地域の関係を強化する。
- ・学校内あるいは地域の学校間で、多様な実践者との共同活動を導入する。
- ・学校への生徒の帰属意識を高めるために、生徒の受入・継続的指導の活動を実施する。
- ・学業困難な生徒の社会性を高め、自己理解・自己可能性を深めるための活動を実施する。
- ・生徒の能力に応じた個別教育・支援により、学習や支援活動に対して積極的にさせる。

このほかにも、生徒の実情に応じて個別の時間割やプログラムを編成する例は多い。これにより、企業実習を行ったり、進路計画を立てたり、離学の防止を図ったりする。また、学校が地域の社会人向けに開講している継続教育を、資格取得前離学の青年に実施する例も、パリ地域にみられる。また、交互教育進路指導・就職支援（DIPAC）もある。これはコレッジに在籍する年齢 14 歳以上で学習意欲回復が必要な生徒を対象とする活動で、職場を体験させるとともに、職業教育の必要性を理解させるというものである。専門家との面接を通じて個別カリキュラムを編成し、それに従って企業実習や職業リセ・見習訓練での授業を受ける。一般の生徒を対象に計 6 時間の「職業発見」を選択科目として解説している。

さらに資格取得試験に失敗した青年の再度挑戦を可能にする活動も行われている。しかし、早期離学の青年向けの対策を学校が講じても、青年たちは在学期間中に受けた学校のイメージが悪く、これらの対策に参加しようとしなない。学校のイメージを払拭する努力が必要という。

### 3.3.2 対策をめぐる教員たちの取り組みと問題点

校長の中には、資格取得前離学の生徒の問題は「就職支援グループ」の仕事であり、自分たちの責任と感ぜない者もいる。しかし、多くの大学区では、管理職研修に問題の生徒に対する継続指導への取り組みを加えている。さらに、「就職支援グループ」は、主任生

活指導教員、担任教員、進路指導君セラーに対しても責任の意識を喚起している。

ある大学区では、担当となった教員が学校に対して、活動内容に関するアンケート調査を実施し、これを通じて教員の問題意識の喚起を図っている。また職業リセを主な対象として、生徒の修学忌避問題への対策を教員チームに提案したり、彼ら自身で対策を検討することを促している。しかし、教員養成機関（教員教育大学センター、IUFM）におけるこの種の取り組みは遅れている。いくつかの大学区、県、学校では、独自に教育実践の刷新に取り組んでいる。これらの実践のデータベースをつくり、経験を多くの教育関係者が共有できるようにすることが必要になっている。

### 3.3.3 予防と救済に関する「就職支援グループ」の基本的役割

すべての大学区で、「就職支援グループ」は資格取得前離学の青年に対して、資格を取得させるべく活動を実施している。しかし、せっかく指導をしてもすぐに「就職支援グループ」に戻ってくる青年が多い。

「就職支援グループ」の全国活動報告書（2003年）によると、公立の中等教育段階の学校（コレージュ、リセ、職業リセ）のうち29%が離学防止の組織をもっている。同組織の設置率を学校種別にみると、職業リセは全体の58.4%、リセは同27.2%、コレージュは同約25%である。「就職支援グループ」の活動の半数以上は相談受付と再挑戦促進であるが、これらの実施率は大学区によって20～88%と開きがある。これらは初期教育への復帰である。必ずしも学校教育とは限らず、自分たちの状況に合っているからとの理由で、「就職支援グループ」独自の教育を希望する青年も多い。

就職までの継続指導の実施率は平均で15.5%程度であり、その内容は主として地方主導捕捉教育（FCIL）のプログラムである。

各地域での取り組みについての視学官の感想は以下のとおりである。

- ①支援活動への個人の積極的参加がもっと評価されるべきである。
- ②企業研修で青年を受け入れる大小企業の参加が注目される。
- ③支援活動に青年を参加させる手続きが明確な規則によっていない。希望しない青年まで参加させており、混乱を生じる可能性がある。
- ④困難地域内にあっても支援活動対象外の学校の校長・副校長はあまり関与していない。視学官の指導も弱い。
- ⑤支援活動に参加した青年に対する継続指導が十分に行われていない。そのために、支援活動の評価を行えていない。

その他の学校は問題のある生徒を支援活動実施校に送るだけで支援活動実施校に協力していない。そのために支援活動実施校は孤立している。

## 3.4 「第4章 先進的な取り組み」

第4章では、資格取得前離学を減少させるための先進的な取り組み事例を紹介するとともに、その問題点を指摘している。

資格未取得離学は、すべての大学区で優先課題に位置づけられているが、問題が正確に把握されているか、実際に実施されているは定かではない。資格取得前離学の生徒が地理的な移動をしていること、外国籍であること、進路変更を繰り返していることを考慮すると、資格取得前離学の現実に近いイメージをつくるのがまず重要であり、そのためには

できるだけ現場に近い場所、つまり各学校で個別指導や追跡指導を行うというアプローチが重要という。

#### 3.4.1 資格取得前離学の対策とその留意点

資格取得前離学の対策は、まず離学しそうな生徒の観察と特定を教員チームが行うこと始まる、というのが関係者の一致した意見である。離学しそうな生徒の主な兆候は、欠席、クラスでの問題行動、危険な行動の3つである。入学以前に、すでに留年を繰り返していることも重要な指標である。当該の生徒を特定するためには、以下の方法がもっとも効果的である。

- ①小学校とコレージュ間、コレージュとリセ間、リセと職業リセ間の連絡を密にして、生徒の問題状況の把握と対策の検討を迅速に行う。
- ②半日ごとの欠席者のチェックと家庭への迅速な連絡を行うこと。これにより学校レベルでの迅速な対策が可能になる。
- ③担任教員、校長、副校長、生活指導主任教員を中心とする教育チームの連携を行うこと。教育チームを厳格に定期的で開催することと、必要な手段を与えることが重要である。
- ④自分の希望以外の進路を余儀なくされた生徒について、職業リセで注意を払うこと。  
CAP 準備課程1年での調査によれば、離学した55%の生徒が進路指導に対して問題を抱えていた。彼らが納得するような進路指導を行うこと、生徒の気持ちを尊重することが重要である。

しかし、いかに学校が対策を講ずるのに適しているとしても、真の対策を講ずるのは難しい。問題を抱える生徒の特定が難しい。特に女子の場合問題が潜在化する場合が多く、より難しい。また、問題行動は一気に吹き出す前に、個人の中で少しずつ進行する。

時期としては学年末が重要で注意が必要である。学年、学校、教育制度、住居等が変化する。これらの中で関係者の注意が払われないと、大きな空間が生じる。在学の全期間にわたって生徒に個別指導を行う体制が、現在の学校制度には備わっていない。そのため、個々の学校の教育チームは大量の時間とエネルギーを投下しているのに、離学の状況の把握やその対策が不十分に終わっている。今後対策を講ずるうえで、以下の点が重要である。

- ①入学直後、とくに最初の2か月間の生徒の観察を行うとともに、その結果を教育チーム全体で把握すること。
- ②教育チームは、生徒一般を対象とするのではなく、とくに緊急の対策を必要とする生徒に優先的に取り組むべきである。
- ③会合を定期的で開催し、必要ならば2週間に1度開催すべきである。
- ④生徒に自らの計画を作成させることに活動の中心を置くこと。個人の計画は意欲回復にとって重要であるが、それには個人の健康問題なども関係している。まず、健康問題への配慮を行うこと。

企業等での研修も修学忌避の重要なきっかけになり得るので、注意が必要である。

家族が抱える様々な問題に対する注意も必要である。単身、病気、雇用の不安定などである。適切な対策を講じるためには、生徒の抱える多様な問題への配慮を行うこと、社会福祉関係職員との連絡をとることが、教育チームに求められる。

さらに、離学後の生徒の状況の把握や継続的な指導に、学校が取り組むことが必要であ

る。農業省管轄の学校では、すでに実施している。国民教育省管轄の学校で、この課題に取り組み、離学後3年間は資格を取得できたかどうかを把握することが必要である。

青年の社会的・職業的な参入支援を教育界と経済界が連携して実施したり、政策の評価を行ったりするために、関係省庁間で取り組みの調整を行うことが必要である。

### 3.4.2 教育行政の役割

修学忌避問題に取り組む最適な場所が各学校レベルであるとしても、

資格取得前離学を防止するうえで、大学区も重要な役割を担っている。学校段階間の調整や、国と地方公共団体間の調整を行うことが重要である。特に離学問題に対する取り組みとして、以下の点が重要である。

- ①学校校長の指導力を発揮させ、とくに問題状況の情報を定期的に報告させること。
- ②視学官団の活動を活性化させること。
- ③多様な学校間の関係を調整し、情報を共有させること。
- ④地域圏レベルで問題を分析するとともに、地域圏内の大学や教員養成機関と連携して対処すること。
- ⑤教育行政と一般行政の連携により政策を立案・実施すること。

資格取得前離学問題は、教育だけではなく社会問題でもあるため、対策は多くの省庁との連携・共同作業が必要である。省庁間での共同の政策立案・遂行に関して、国民教育省の役割は大きい。

## 3.5 「結論」

「第5章 生徒の学習経路：退学は運命ではない」で、調査を通じて聞き取り調査を行った青年の何人かについて、個別事例を紹介している。

それに続く「結論」では、報告書で指摘した問題状況をふまえ、改善のための検討課題を指摘するとともに、具体的な改善提案を行っている。

教育制度の現状は、資格未取得の青年を大きく減らすようには十分組織されていない。対象の青年を特定したり、早期離学を防止したり、離学後に困難な状況に陥った青年を救済することができていない。

リセ進学に向けたコレッジの進路指導が重要な原因となっており、改善が必要である。

学校など現場レベルでは積極的な取り組みがみられるが、行政をはじめ関係機関間の連携が不十分である。

青年たちに対する聞き取り調査の結果、資格未取得は大きな社会的な問題（収入の不足、家族への支援の欠如、住居の欠如等）困難さと関連していること、それにもかかわらず当の青年にとっては、資格の取得は優先課題と認識されないこと、したがって資格を取得させるためには、まずこれらの状況への取り組みが必要である。

## 3.6 資格取得前離学を防止するための「勧告」

これらの内容をふまえたうえで、今後の対策として以下のような勧告を行っている。

<勧告1> 資格取得前離学への対策における学校役割を強化する。

学校は退学に取り組むためにもっとも適した場所である。それゆえ、下記のこと努める。

- ・修学期間中、学習指導の対象とする生徒の特定を行う。
- ・離学の可能性の高い生徒に早めの対策を講ずる。
- ・GAIN の内部にあってもっとも困難な場合について指導する。その際教員チームの意欲向上を図ること。
- ・離学時期の段階や資格取得の有無に関係なく、離学した青年を4年間指導すること。
- ・個別指導・教育支援の多様化の実践によって、生徒を総体として理解すること。

< 勧告 2 > 共通の中核的知識・能力との関係で、基礎的な知識を青年に習得させるための手段を、あらゆる段階で強化すること。

- ・小学校及びコレッジでは、教育上の成功を実現するために個別プログラムを用いて、予防的に取り組みを行う。
- ・職業リセや見習訓練生養成センターでは、通常とは異なる様式の教育を発展させることにより取り組みを行う。
- ・MGI および他の救済策の枠組みでは、新技術や言語のように、新しく多様でかつ活性化させる内容に基づいて取り組みを行う。

潜在的に離学の状況にある青年が、資格水準を上昇させるために不可欠なステップとなる一般教養を、つねに豊かにできるようにする。

< 勧告 3 > 教育と資格の提供を適合させる。

CAP 取得後の就職が減少していることは、とくに適応教育クラス (SEGPA) の生徒にとって進路に関わる問題になっている。

それゆえ、以下のことが必要である。

- ・この CAP が適応教育クラスで提起されている職域と一致すること。
- ・能力基準がコンピテンシーに基づいているかぎり、困難な状況にある生徒が一般教科の中に含まれる要求水準を減じることなく、彼が保持するコンピテンシーを表現できるように、修了証の再定義を行う。

一方、生徒が職業計画を追求したり、多様な雇用状況に適応できるように、職域の広い CAP を創設することを検討する。

< 勧告 4 > 進路指導・学校配分の手続きを改善する

- ・職業リセでは、離学を避けるために、進路指導の見直しを提案するために、第1回の学級委員会 (入学後の進路選択について提案を行う) に先だつ学年の最初の時期を重視する。この時期に進路カウンセラーが職業リセにいることは重要である。
- ・職業リセへの入学者配分の方法について見直しを行う。空席状況だけではなく、生徒の希望や、その希望と生徒に提案される進路との一貫性に対して配慮する。
- ・生徒の進路指導や配分先として、職業訓練を検討する。たとえば、職業リセだけでなく、農業リセ・見習訓練生養成センターが提案する教育なども検討の対象とする。

< 勧告 5 > 大学区の経験を相互に分ち合う。

ミッションは、このことに関連して、現在の INNOSCOPE の基礎の上に、「無資格での離学」の概念を考慮したデータベースの構築を推薦している。

また、各大学区が、特任官 (「無資格での離学」 (ある大学区がそうしているように) を任命するよう、ミッションは提案している。また、彼らの実践を報告・比較したり、彼らの経験 (その評価によれば、この経験によって無資格での離学の現象は減少している)

を相互に交換するために、最低年1回は責任者が参集することを提案している。

<勧告6> あらゆる段階で、教育上の成功のための支柱である、資格取得前離学を根絶する政策に基づいて、教育制度の枠組みを動かす。

- ・無資格での離学を減らすために能率的な政策や戦略の創設・継続的 pursuit のための教育の枠組みをつくる。
- ・この目的を大学区の計画や学校の計画の中心に置く。
- ・無資格を避けるためにクラスの教育活動の特別施策に向けて、視学団を動かす。
- ・IUFM で教員養成教育を受けている教員に対して、無資格になる潜在的可能性のある青年を特別に指導できるように準備させる。

<勧告7> 地域圏レベルの機関を創設する。

- ・地方の自由と責任に関する 2004 年 8 月 13 日付け法律により、青年向けの職業訓練に関して組織化および財政の大部分を担うことになった地域圏のイニシアティブの下に、すべての教育パートナーを結集させる。さらに、地域圏は青年の情報・受入、進路指導の一部に関しても担当する。地域圏は、資格取得前離学の青年の特定や継続指導に関する各種のイニシアティブの調整を行うとともに、さらに資格を求める 16～25 歳の青年に関する地域データベース作成を開始する役割を担う。

<勧告8> 省庁間特任官の創設を検討する。

省庁間特任官の創設は、国民教育・高等教育・研究省、農業・水産省、運輸・観光・海洋省、雇用・社会的統一・住居省を結集し、無資格での離学の対策を検討することを目的としている。その創設は、また 16～25 歳の青年の利益になるよう、社会的排除と失業状態の原因である無資格での離学を根絶するという強い意志を示す、統一的でかつ首尾一貫した国の政策の立案に向けて、すべての教育の活動家を動員することを目的としている。

#### 4. まとめ

職業資格や修了証はまっとうな社会生活を営むうえで必要不可欠である。これを取得できていない青年の割合は過去 20 年間に確かに減少したとはいえ、それをなくすという政策目標の達成には依然遠いのが実情である。

本報告書では、その青年たちがどのような状況に置かれているか、それがどのような原因によって発生しているか、それに対して青年にもっとも近い学校現場でいかなる活動が実施されているか、それにより事態が改善されているかどうかなどを扱っている。

資格取得前離学という問題の一因には学校での勉学のつまずき（小学校でのそれ）が大きい。つまずきの結果として留年を重ねるうちに、学校や学習への関心を失い学校から離れ、結果的に資格を取得できない、そのことが継続教育の機会を制限し、資格取得をいっそう困難にしている。とはいえ、その根源には多くの社会的・経済的事実が関係している。地域の経済状況、家庭の状況（移民、単親、経済的困窮等）であり、本人に自覚、努力や責任のみに帰することのできない深刻な問題がある。これらの問題への解決の展望を抜きにして資格前離学問題の理解やその解決策を検討することはできない。この報告書は、その当然のことを改めて指摘しているが、管轄事項との関係で教育行政や教育機関の取り組みに限定して検討している。その範囲内に限定してもなお、資格取得前離学の防止や救済のための取り組みはまだ一部の先進的な学校・教員レベルにとどまっており、教育行政・

一般行政レベルでの意識化や取り組みが大きく遅れていることを明らかにしている。巻末に示された筆者である視学官による改善提案をみても、過去に提案されてきたものが多く、今更ながらにと感じるものもある。それだけに問題の根源は深く、事態改善のための有効策を見いだすことが困難な課題であることを、改めて教えているように思われる。

【参考文献】

ONISEP, 2005, *De l'école à l'emploi*, ONISEP (Alternatives Economiques pratique no.17 2005)

*Regardes sur l'actualité*, no.324, octobre 2006, Documentation française.

[http://www.insee.fr/fr/nom\\_def\\_met/definitions/html/zone-urbaine-sensible.htm](http://www.insee.fr/fr/nom_def_met/definitions/html/zone-urbaine-sensible.htm) 2006.9.11

<http://www.inegalites.fr/spip.php?article312> 2006.9.11



## フランスの若者の社会的異議申し立て

古沢常雄（法政大学）

2005年の晩秋と2006年春のわずか半年の間に2回にわたって、若者を中心とした「過激な運動」が展開された。この2つの「運動」は、事態の発生状況は異なるが、ともにフランス社会が若者を暖かく迎え入れない事態、社会の閉塞状況に対する若者の異議申し立てであった。若者が希望を持ってフランス社会の中で生活することが困難だとは、以下のような状況である。1)若者の高い失業率、2)フランス国籍を持つ、移住労働者の第2・第3世代の若者に対する差別、3)「人間らしい労働」travail décent（英語のdecent work）の切り下げ、4)解消しない「階級社会」制度、5)若のもの不安をかき立てる、弱肉強食を徹底化する新自由主義の浸透による格差社会化の進行、等々である。フランスの若者の出口のない閉塞感が持続する限り、こうした「運動」はいつ再発するかわからない。フランス社会は「移民家庭の若者が安定した雇用に就けない」状況を「時限爆弾」bombe à retardement（後述するステファヌ・ボーの用語）を抱えているといえよう。ここでは、2つの「運動」について述べ、その社会的・歴史的意味について考えたい。

### 1. 2005年晩秋の事件

2005年10月27日夕方、サッカー\*1)の試合の見物から帰宅しようとしていた、パリの東北東20Km郊外のクリシー・ス・ボワ Clichy-sous-Bois 市に住む3人のアラブ系・黒人系の若者が、警官に呼び止められた。警官による身分検査・尋問は、差別的・屈辱的な場合が多く、そのことは彼ら有色若者たちに周知のことであった。若者たちは、この尋問から逃げるために変電所にかげこんだが、そこで、15歳と17歳の若者が感電死し、もう一人の若者は瀕死の火傷を負った。ニュースでこの死傷事件を知った若者たちは、怒りと、抗議から警官と衝突を起こした。内務大臣サルコジは、彼らをラカーイユ racaille（「社会の屑・ごろつき・ろくでなし」の意。）と蔑んだ。この言葉は、人間の尊厳を最高度に貶める蔑称、軽蔑的用語、差別用語であり、政治家としては禁句であるはずのきわめて刺激的な言葉を使った。亡くなった若者と同じ境遇にいる若者たちが抗議のため、車・バスに火をつけ、公共建造物を襲った。この事件がフランス全土に、ヨーロッパ各地に広がった。

| 年齢層別人口  | Clichy-sous-Bois 市 | 全国平均       |
|---------|--------------------|------------|
| 75歳以上   | 2.40%              | 7.70%      |
| 60-64歳  | 6.60%              | 13.60%     |
| 40-59歳  | 22.90%             | 26%        |
| 29-39歳  | 29.50%             | 28.10%     |
| 0-19歳   | 38.60%             | 24.60%     |
| 失業率     | 23.50%             | 12.90%     |
| 一家の平均収入 | 16,202 Euro        | 20,363Euro |

\*1) フランス語では football [発音はフットゥボル]、日本で言うフットボールは、フランス語ではアメリカン・フットボールを指す。因みに、国際サッカー連盟の略称 FIFA [Fédération Internationale de Football Association] は Football である。フランスではいたるところで、子どもも若者も興じている、熱中度で言えば、日本の野球に相等するスポーツである。

\*2) クリシー・ス・ボワについて (Ville de Clichy-sous-Bois 市の Home Page より)

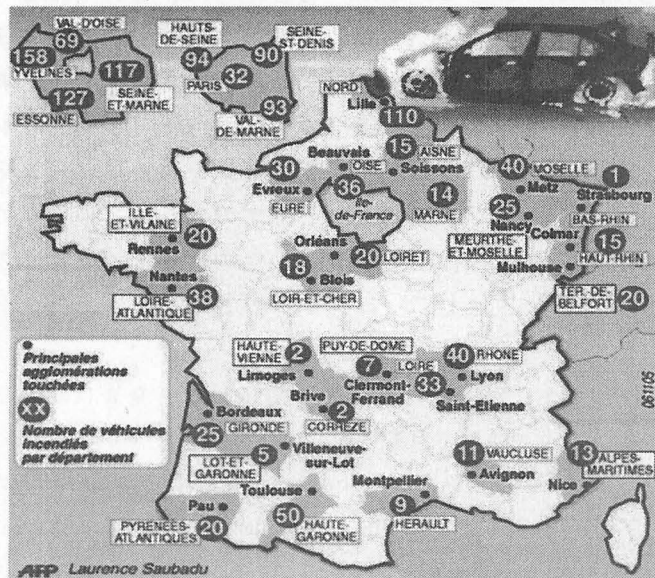
人口：28,274人（1999年。1990年より94人増：ほとんど変化なし。

男女比は、男：49.40%、女：50.60%。

上の表に見られるように、市の特徴は、人口構成では、圧倒的に青年・少年が多く、失業率においても、家族の収入においても、全国平均より劣悪であることである。失業率は全国平均の2倍に近い。収入は8割である。(統計は1999年らしい) また、フランスの「wikipedia」で「Clichy-sous-Bois」を検索すると、交通機関については、「Il n'y a aucune station de Métro ni du RER à Clichy-sous-Bois, la station la plus proche est RER E Gare du Raincy - Villemomble - Montfermeil. Le seul transport direct à Clichy-sous-bois est l'autobus 601ab. (クリシー・ス・ボワには、地下鉄の駅も RER の駅も無い。最も近い駅は RER E 線のリアンシー、ヴィルモンブル、モンフェルメールである。クリシー・ス・ボワへの直通する唯一の交通機関は、バスの 601ab 線である。)」とある。この市は、「陸の孤島」である。

この一連の事件は、12月中旬に収まった。その約1年後、フランスの主要な新聞社の一つ「ル・モンド」社 Le Monde が刊行する隔月刊雑誌「Manière de voir」『ものの見方』2006年10-11月号(5-6頁)は、この事件を次のように総括している。事件(若者の暴動)はフランスの200の都市に広がり、1万1千人の警官が動員され、1万台の車が燃やされ、学校・幼稚園・体育館が壊され、その損害額は2億5千万ユーロ(350億円弱:1ユーロ=140円換算、2005年12月の為替相場)に達し、5,200人が召喚され、600人が刑務所送りになる、と。

フランスの主要な通信社 AFP (Agence France Presse、アー・エフ・ピー、一般にこのアルファベットを英語読みにしてエー・エフ・ピー)は、「05年11月6日に放火された自動車の数」を各県ごとに掲げたイラストを提供している(<http://bretagne.air-nifty.com/>による)。このイラストは、フランス本国の県数95の内、3分の1を超える34県で発生し、この日だけで1,274台が燃やされたことを示している(イラストは、ロランス・ソバデュ)。



ル・モンド社の『ものの見方』誌は、この事件を暴動 émeute と呼び、その原因に「新自由主義の締め付け」 austérité néolibérale、「都市化による差別」、「旧植民地からの移住者の子どもたちに対する差別」、「若者に対する軽蔑と警官の暴力」、「(右翼勢力のみならず)左翼勢力から(も)放置された地域の政治的砂漠」を挙げている。25歳以下の若者の失業率は23%前後を上下しているが、移住労働者

家庭の若者の失業率はそれよりもさらに高いと指摘している。

2006年10月24日の「ユマニテ」L'Humanité 紙は、ナント大学の社会学教授ステファヌ・ボー-Stéphane Beaud との対談記事を掲載している。そこでの見出しは、彼の言葉を取り、「彼らに用意されている未来に対する民衆階級の若者の反乱 révolte」となっており、この反乱は、「郊外問題ではなく、何よりも経済的・社会的問題」だと位置づけている。「反

乱」（「暴動」ではなく）に参加した若者たちについて分析している。逮捕され、法廷に連れ出された「反乱」参加者は、学校から最も脱落（中退）した la plus déscolarisés 若者でも、最も非行に走った la plus proche de la délinquance 若者でもない。彼らは、「中退した若者、臨時職員（派遣職員）*intérimaires*、不安定就業者 *précaires*、徒弟 *apprentis*、高校生、さらに、BTS 高等技術免許 *Brevet de technicien supérieur*（バツカロレア取得後 2 年間の教育終了後に獲得）を目指す学生、大学第 1 期課程の学生であったという。

## 2. フランスにおける失業

ここで、フランスにおける移住労働者とその二世・三世の就労問題に触れたい。

2004 年のフランスの人口は、約 6,000 万人である。そのうち、移住労働者は 160 万人ほどで、総人口の約 2.5%強を占めている。

下記の表によれば、1992 年に、永住労働者流入数が前年よりも急増し、4 万 2000 人となっているが、それは次の事情による。

2 期目に入った大統領ミッテラン（François Maurice Adrien Marie Mitterrand、1916 年 10 月 26 日-1996 年 1 月 8 日）の外国人労働者移住制限の緩和策によるものであったが、また、ミッテランのもとで、1991 年 5 月、ロカール首相の後を受けて、フランス史上初の女性首相クレソン（Édith Cresson、1934 年 1 月 27 日～）が誕生したものの、その人種主義的発言（日本については「日本人はウサギ小屋のような小さなアパートに住み、2 時間もかけて通勤している」「日本人は黄色いアリ（*fourmis jaunes*）」などと発言、イギリスについては「イギリス男はゲイだ」と発言し、新聞紙上を賑わした）が問題視された。さらに、社会党政権の中で農産物問題で激しい農民の抗議運動（例えば、国道に牛乳を流したり、ジャガイモなどを放置し、交通麻痺を起こした）が起り、地方選挙で、社会党が敗北し、その責任を負う形で 1992 年 4 月に辞任し、新たに社会党のベレゴボワ（Pierre Bérégovoy、1925 年 12 月 23 日-1993 年 5 月）が首相に就任した。こうした、政治上の不安定さの渦中に例外的に増加したといえる。そして、ベレゴボワの辞職の後、保守政権に移行した 1993 年には改正移民法（パスクワ法）および国籍法の修正によって、強力な入国規制と外国人の大幅な権利制限が行なわれた。

【表 I】外国人労働者数の推移

出典：労働政策研究・研修機構、海外労働情報「フランスの移民政策」

| 外国人労働者数の推移    | 1990 | 1991  | 1992  | 1993  | 1994  | 1995  | 1996  | 1997 | 1998  | 1999  |
|---------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|
| 永住労働者流入数 (万人) | 2.2  | 2.6   | 4.2   | 2.4   | 1.8   | 1.3   | 1.2   | 1.1  | 1     | 1.1   |
| 一時滞在労働者流入数    | 0.4  | 0.4   | 0.4   | 0.4   | 0.4   | 0.5   | 0.5   | 0.5  | 0.4   | 0.6   |
| 外国人労働者総数      | 155  | 150.6 | 151.8 | 154.2 | 159.4 | 157.3 | 160.5 | 157  | 158.7 | 159.4 |
| 労働者に占める割合 (%) | 6.2  | 6     | 6     | 6.1   | 6.3   | 6.2   | 6.3   | 6.1  | 6.1   | 5.8   |

表にあるフランスにおける労働者全体に占める外国人労働者の割合である 6%は、ヨーロッパにおいては必ずしも多いわけではない。ちなみに、スイスは 17.8%、ドイツは 8.8%、

イギリスは4.0%、イタリアは4.1%である（2000年）。この数字は、フランスにおける外国人労働者が多すぎることを意味するものではない。むしろ、フランスにおける保守政権、反EU、移民排斥を強行に唱える国民戦線党首ル・ペン（Jean-Marie Le Pen 1928年6月28日 - ）ら極右勢力の台頭に伴って、作為的、意図的に誇張されたものといえる。

次に、フランスにおける失業率\*について見てみよう。

\*以下の表は、EU（欧州連合）の統計によるものである。

【表Ⅱ】ドイツ、フランス、イギリスの失業率（15歳－74歳）

|                     | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 |
|---------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| EU (15 countries)   | 10.0 | 10.1 | 9.8  | 9.2  | 8.5  | 7.6  | 7.2  | 7.5  | 7.9  | 8.0  | 7.9  | 7.4  |
| Germany ドイツ         | 8.0  | 8.5  | 9.1  | 8.8  | 7.9  | 7.2  | 7.4  | 8.2  | 9.0  | 9.5  | 9.5  | 8.4  |
| France フランス         | 11.1 | 11.6 | 11.5 | 11.1 | 10.5 | 9.1  | 8.4  | 8.7  | 9.4  | 9.6  | 9.7  | 9.4  |
| United Kingdom イギリス | 8.5  | 7.9  | 6.8  | 6.1  | 5.9  | 5.3  | 5.0  | 5.1  | 4.9  | 4.7  | 4.8  | 5.3  |

【表Ⅲ】年齢別失業率（25歳以下、25歳以上）

|                     | 1995                       | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 |
|---------------------|----------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
|                     | Less than 25 years (25歳以下) |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| EU (15 countries)   | 21.3                       | 21.5 | 20.8 | 19.3 | 17.3 | 15.4 | 15.2 | 15.8 | 16.5 | 16.8 | 16.7 | 16.1 |
| Germany ドイツ         | 14.9                       | 15.6 | 16.2 | 15.0 | 12.7 | 10.6 | 12.8 | 14.2 | 14.6 | 15.0 | 14.8 | 14.2 |
| France フランス         | 27.0                       | 28.5 | 28.4 | 25.6 | 23.4 | 20.1 | 19.4 | 19.7 | 20.7 | 21.8 | 22.7 | 23.1 |
| United Kingdom イギリス | 15.3                       | 14.9 | 13.7 | 13.1 | 12.7 | 12.1 | 11.7 | 12.0 | 12.2 | 12.1 | 12.9 | 14.1 |
|                     | 25 years and over (25歳以上)  |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| EU (15 countries)   | 8.1                        | 8.2  | 8.1  | 7.7  | 7.1  | 6.4  | 6.0  | 6.3  | 6.7  | 6.8  | 6.6  | 6.2  |
| Germany ドイツ         | 6.8                        | 7.3  | 7.9  | 7.7  | 7.1  | 6.6  | 6.5  | 7.1  | 8.1  | 8.6  | 8.6  | 7.4  |
| France フランス         | 9.2                        | 9.7  | 9.7  | 9.5  | 9.0  | 7.9  | 7.2  | 7.4  | 8.1  | 8.1  | 8.1  | 7.9  |
| United Kingdom イギリス | 7.1                        | 6.6  | 5.5  | 4.9  | 4.7  | 4.1  | 3.8  | 3.9  | 3.6  | 3.3  | 3.3  | 3.8  |

【表Ⅳ】OECD失業率統計（2007年05月。OECDの統計一覧より）

| Country             | 2004 | 2005 | 2006 |
|---------------------|------|------|------|
| France フランス         | 9.6  | 9.7  | 9.4  |
| Germany ドイツ         | 9.5  | 9.5  | 8.4  |
| Japan 日本            | 4.7  | 4.4  | 4.1  |
| United Kingdom イギリス | 4.7  | 4.8  | 5.3  |
| United States 米国    | 5.5  | 5.1  | 4.6  |
| EU15: 欧州連合 15カ国平均   | 8.0  | 7.9  | 7.4  |
| OECD - Europe       | 8.9  | 8.6  | 7.8  |

以上の統計を見ると、フランスの失業率が相対的に高いが、突出しているわけではない。しかし、25歳以下の若者の失業率はやはり突出している。この若者たちが、フランス社会に受け入れられていないと感じ、また、考えるのは、当然であろう。失業の実態とそこから生まれるこの感覚が、2005年秋から春にかけての二つの異議申し立ての「運動」の底流となった。(なお、日本の失業率について、暉峻淑子は次のように言う。「2002年4月の失業率は過去最高の375万人。すでに失業率は、ほぼ5.5%に達している」暉峻淑子『豊かさの条件』岩波新書、2003年、3頁。さらに「就職できなかった若者達はどうか。正規社員として採用されなかった若者達は、生きていくために、フリーターとして働く。・・・フリーターとは、一種の形を変えた失業形態にほかならないのだ」同書、8-9頁。)

高失業率は、すでに触れたように移民全体に及ぶものの、彼らの出身地によってその失業率は異なる。宮島喬によれば(参考文献2-108頁)1999年の時点で、「スペイン、イタリア、ポルトガルが6%であるのに対し、アルジェリア、モロッコ、トルコでは、なんと四倍以上の25~26%に跳ね上がっている。・・・」。さらに、氏は指摘する。2001年の資料では「15~24歳人口の失業率は、フランス人女性では、22%、同男性では16%に対して、外国人女性では22%、同男性では27%と大きな内部差が認められる。・・・右の数字にはカラクリがあって、フランス人のなかの非ヨーロッパ系の出自のものを取りだせばもっと数字は跳ね上が(る)」。次節で触れる人口学者トッドは郊外の「惨憺たる場所では、家長の失業率が35%に達し、雇用における人種的差別を受けている」\*と指摘している。

\*2005年11月12日のル・モンド紙

### 3. 移住労働者、その二・三世の若者の生活

移住労働者とその家族の圧倒的部分が居住するところは、都市郊外(フランス語でバンリユーbanlieu)の新興住宅地(シテ cité)の中心に建つ、HLM(アッシュ・エル・エム、habitation à loyer modéré「低家賃集合住宅」の略)と呼ばれる、10から20階建て、中には20~25階建ての1960年代以降に建てられた古くて高層の低家賃集合住宅(綺麗に言えば公団住宅)である。これが5棟10棟と、郊外都市の中心部分に建ち、そこには一応生活が成り立つようスーパーマーケット、郵便局、美・理容店、カフェ、花屋、クリーニング店、銀行、等々がある。だが、このスーパーマーケットはチェーン店系列があり、独占的・排他的に経営している。

\* (クリシー・ス・ボア市の中心で、2005年10月末の事件で亡くなった若者が住んでいたシェヌ・ポワンチュ Le Chêne Pointu[「尖った樫の木」の意。]地区のスーパーマーケットとして、フランプリ Franprix という、フランスではカルフル Carrefour グループに次ぐ第二位に位置するカジノ Casino グループに属するスーパーマーケットのチェーン店)

失業中の大人や失業して、行くところのない若者のたまり場はカフェ(喫茶店)である。水たばこを回し飲みしたり、(賭け)トランプをしたり、無為に時間をつぶすことになる。

ここに住んでいて、運良く就職ができて、都市(パリ)にでかけることはない。パリと郊外の間には工業(工場)地帯があり、労働者はそこに吸収される。HLMのあるバンリユーからパリに出るには、バスに乗り、郊外電車に乗り継ぎ小1時間あるいはそれ以上かか

る。

これは職住接近を原則として、通勤時間が短いフランスでは、ある人たち、すなわち HLM に居住することを余儀なくされている人々にはそれ自体が差別的\*に映る。

\*2005年11月12日のル・モンド紙の記者は、フランスの階級格差のありようを社会的断絶 *fracture sociale* と表現し、「支配階級に対する労働・民衆階層の離反 *aliénation* (疎外) は増大させるばかりである。」と言い、対談者 Emmanuel Todd(1951年、フランス国立人口学研究所資料局長、人類学者・歴史人口学者)に対し「フランスの郊外における暴力は、この離反(疎外)の結果であるか」と問い、トッドは「近年、フランスの政治生活は、外国の観察者を次第に愕然とし、冷笑的にした一連の破局のもしかたない」と述べ、「民衆階層は、競争に開かれた世界における失業、賃金破壊を意味する現状に対して怒っている。・・・私は、若者の反乱 *révolte* は平等への希望 *aspiration à l'égalité* と読みとっている」と語る。



(上の写真は2007年1月、クリシー・ス・ボアの「尖った柏の木」地区で撮影。ベランダに見える丸いものは衛星放送受信のテレビアンテナ。右側の写真の、建物の奥の外側に見える丸い「突起」もアンテナである。左側の写真の、右側の外壁の窓に絨毯とおぼしきものが垂れ下がり、干されている。この点、日本に似ている。ネイティブ・フレンチはベランダや窓からものを干す習慣はない。)

この郊外の中心部の HLM の周りには、パリが狭くてパリ市内に住い(アパルトマン *appartement*) を持たない中産階層で収入が高い人びとが住む低層住宅・一戸建てがあり、交通の不便を忍んで、あるいは、都市の喧噪を避けて住んでいるが、この人びととシテの人びとは(階層が異なるので)交流がない。

夕方、郊外の RER エル・ウー・エル (*Réseau Express Régional* [首都圏高速交通網]) の駅には、黒い肌(アフリカ系)や浅黒い肌(アラブ系)の人々が続々と降り立つ。日本からパリ(シャルル=ド=ゴール/ロワシー空港)に到着し、郊外高速電車 RER に乗って

パリ・北駅方面に向かうと途中駅に「展覧会（展示場）公園駅」Park des Expositionsがある。夕方、この駅を通ると、こうした光景にぶつかる。彼らは、ここからまたバスに乗って、更に郊外のHLMの「我が家」にもどる。バスはクリシー・ス・ボアにも通じている。

フランスの南西部に位置する、ジロンド河に面した港町ボルドー（『エッセー（随想録）』の著者モンテーニュ〔1533年－1592年〕もこの市長を〔嫌々〕務めたことがある。）でも、この構図は同じである。2003年12月から営業開始し、その後、年を追って路線を拡大しているボルドーの市内電車（路面電車）は、以前は、バスのみが唯一の交通手段であった郊外バンリュウにも通じた。A線の終点の一つ、ロルモン Lormont-Lauriersには、市内中心部からジロンド河にかかるポン・ド・ピエール Pont de Pierre（「石橋」の意）を渡って、約20～30分で到着する。ここにもHLMが林立する。この終点からまたバスに乗る人もいる。電車は新しく、快適であるが、市内に行くには時間がかかる。

さて、郊外 Banlieu あるいは Cité に住む移住労働者の子どもたちの学校教育の状態について触れたい。2006年10月24日付けユマニテ紙上で、社会学者のステファヌ・ボーは、この地域の生徒の心の中のありようを次のように述べている。「〔この地域に住む〕若者たちは、他の〔地域に住む〕人たちと同じ武器〔＝能力〕を持っていると判断されていないという感情を持っている。そこから、写真なしの履歴書を送ったり、あるいは自分の名字〔例えば、アラブ系の氏〕を隠そうとするよう不安が生じている。近年、こうした差別は、卒業証書を持つ若者よりも持たない若者により重くのしかかっている。このことが、学業継続の意味についての疑問を待たせている。・・・ZEP〔教育優先地域〕の教師たちは『子どもたちは、自分の兄たちが卒業証書を持っていても、価値ある仕事に就職できていないということを知っているので、学業に熱心に取り組んでも報われることは無いという感情にきわめて早くから同化しており、教師は、こうした子どもたちに学習させることに多くの困難を持っている』と証言している。」「小学1年ですでに始まっている学業の遅れ échec scolaire は大量で、社会的に大きな分け目を作っている。民衆階級の生活条件、生存条件の悪化が家庭内での学習支援 soutien scolaire をますます困難にしている。」子どもたちが「学校教育」から学んでいることは、「教育」に未来の希望と夢を託すことができないということであろう。

#### 4. 若者の反「初期雇用契約」CPE 運動

2006年春の事件は、政府の「雇用政策」に反対して大学生・高校生が全国的に大規模デモを展開した、労働者の支援を受けた運動であった。政府の「雇用政策」とは、「初期雇用契約」（Contrat Première Embauché、イニシャルをとってCPE）という、26歳以下の若者が就職する場合、2年間は正規採用ではなく、企業は、理由さえ示すことなく解雇を合法とする立法、に反対する運動であった。

まず、フランスの現行の雇用契約法がどのようなものか、見てみる。雇用には、大きく分けて2つある。

□無期限雇用契約（CDI）（Contrat Durée Indéterminé）－この契約は、労働者の社会保障の積立金、雇用保険負担など、企業の負担が大きい事と、解雇する場合の手續や雇用違反に対する制裁が厳格である。労働者の権利が確保されるに対して、企業の負担が大きく、企業は労働者の雇用に慎重となる。

□期限付雇用契約 (CDD) (Contrat Durée Déterminé) –この契約は、学生を雇う場合や、労働者・従業員の病欠・入院や出産休暇中の代替りの労働者・季節労働者を雇用する場合に適用される。この場合、労働者にとっては、賃貸住宅への入居が制限されたり、ローン・クレジットの契約ができないことが多く、労働者には安定した生活を確保しにくい。

フランス政府は、高い失業率を解消するには、新規雇用に際して、企業の雇用負担を軽減する、つまり、労働者側の権利を軽視・不安定化する策を探った。これが、CPE 政策であった。

この初期雇用契約 (CPE) について、いささか紹介しよう。この契約は、

1. 従業員数 20 人以上を雇用している企業が 26 歳未満の者を「期限を定めず」に正規雇用する場合に適用される。
2. 雇用における試用期間を 2 年間とし、その期間中は、何ら理由を明示せずに、企業は解雇が可能だとする。
3. 4 ヶ月以上働いてから解雇された場合には「失業給付」が支給され、さらに月 460 ユーロ (65,000~70,000 円) の給付金が 2 ヶ月間支給される。
4. 2 ヶ月目から「職業教育への個人の権利」(le Droit Individuel à la Formation、イニシャルをとって DIF) という職業についての知識を学び、養成講座を受ける権利を得る。

失業率の高いフランスで雇用の柔軟性を増して、雇用の増加をはかろうとするものというのが、保守政権・経営者団体の言い分である。それは、まさに「人間らしい労働」travail décent (英語の decent work) の切り下げを図る新自由主義の雇用政策であり、若者 (の労働力) を使い捨てにする政策、尊厳を持つ人間を「もの」のように使い捨てにする政策であった。授業放棄・バリケードスト・街頭デモ等、1968 年の学生運動の再来を思わせる反対運動の結果、政府はこの法律の修正を余儀なくさせられた。

以下、高校生・学生の CPE 反対運動の様子を記す。

(資料は、Rioux, Didier (sous la dir. de), L'année 2006 dans Le Monde, Eds. Gallimard, 2007、および、労働政策研究・研修機構の海外労働事情の「フランス社会の苦悩と雇用問題の構造」によるところが多い)

2006 年 1 月 16 日、ド・ヴィルパン首相が、「失敗した労働分割\*partage du travail の論理」を絶つとして、CPE 制度の創設を発表し、1 月 31 日に国民議会 (下院) において CPE 導入に必要な「機会均等に関する法案」の審議が開始された。フランス最大・最強の労働組合 CGT が法案反対の運動 journée d'action を展開した。本格的反対運動が展開するのは、2 月以降、特に 3 月になってからである。

\*「労働分割」は直訳である。英語の work-sharing ワークシェアリングに相当。英語には別訳に「パートタイム化、仕事の分かち合い」がある。『広辞苑』第 5 版には「雇用の確保を図るために、労働時間の短縮・均等化、残業の削減などによって、総量の決まった仕事を多くの人で分かち合うこと。」とある。work-sharing based on social solidarity「社会連帯に基づくワークシェアリング」という成句がある (『英辞郎』)。

2 月 7 日、学生・高校生自治会と労働組合 (CGT, CFDT, FO, CFDT, FSU, UNSA) などが呼びかけた CPE 導入反対のデモが始まる (第 1 回全国統一デモ) が、学生と労働者の運動



は合流しなかった。主催者側は、40万人が参加したと発表。2月9日 CPE 関連法案が下院で可決される。フランスの小・中・高校の冬休みは、パリ・ボルドー地区は、2月4日から20日まで、その他の地区も1週間あるいは2週間遅れで始まった。パリの高校生自治会の2月13日から2月20日までを運動週間 *semaine d'action* とするよう呼びかけた。レンヌ第2大学、トゥルーズ第3大学の大学生自治会は、大学占拠を行い、他の大学のこれに続いた。3月2日、フランス全学連 UNEF は、フランス全 84 大学のうち、13 大学がストライキ実行中と発表する。

3月7日、フランスの160の都市で学生や労働組合員100万人が参加（主催者発表）する CEP 反対デモが展開された（警察発表は約40万人の参加）（**第2回全国統一デモ**）。3月8日の夜、CPE に反対する学生約200人がパリ大学ソルボンヌ校を占拠する。これは、1968年の5月革命以来初めてのことである。この占拠をとおして学生は、CPE の問題性を社会にアピールすることに成功し、以後、学生による大学占拠は全国に拡大する。だが、占拠の翌日3月9日、CPE 制度導入の法的手続きが国会で採択されてしまう。3月11日明け方、治安当局が機動隊を突入させ、催涙ガスなどを使用して、300人の学生によって3日間占拠されていたソルボンヌ校から学生を排除した。この際、警察側の11人と学生1人、報道関係者1人が負傷したという。治安当局は、以後1カ月以上にわたり、大学の建物およびその周辺部をバリケードで封鎖した。以前、学生も一般人も学生証、身分証明者・パスポートを提示すれば自由に入構（入校）することが可能であったが、2007年1月現在、一般人の入構は不可能である。



ブログ [<http://malicieuse.exblog.jp/i24/>] より

見出しに「CPE に反対する火曜日のストライキ」と付けたこのイラストは、AFP の 2006 年 3 月 6 日に配信されたもので、3 月 7 日（火）に予定された CPE 反対する全国 135 のストライキ *grève* の規模を示すものである。

- ・ ANPE : Agence nationale pour l'emploi 国立雇用局
- ・ France Télécom フランス電信電話公社
- ・ EDF-GDF : Electricité de France-Gaz de France フランス電力 - フランスガス会社
- ・ SNCF : Société nationale des chemins de fer français フランス国有鉄道、TGV 新幹線、Corail 旅客列車=快適な Confort 鉄道 rail の意。珊瑚 corail との掛詞。
- ・ RER : Réseau Express Régional 首都圏高速鉄道網=パリ近郊鉄道 2RER Asur 5 は、A 線は 5 本のうち 2 本がストのため運休の意

3月12日、ド・ヴィルパン首相が、TF1 のニュース番組で「採択された法律は、適用される」と、CPE 撤回しないことを強調する一方、「誤解 *malentendus*」と「無理解 *incompréhensions*」を取り除くため、若年者の雇用の「新たな保障策 *nouvelles garanties*」を講じることにについて労働組合・使用者団体と協議することを提起した。

3月15日、約50大学がCPEに反対してストライキに突入している中、84大学中46大学の学長が「危機からの脱出」を政府と学生団体に呼びかける（17日には、学長が首相に

CPEの延期を申し入れる。)。16日、フランス全土で25万人(警察発表)から50万人(主催者発表)の高校生・大学生が、CPE撤回を要求してデモンストレーションを展開する。

3月18日、フランス全土で、三回目のCPEに反対する抗議デモが行われる(第3回全国統一デモ)。抗議デモには、高校生や大学生、労働者、サラリーマン、子どもの将来を心配する親など、労組等主催者側の発表で150万人(警察発表で50万人)が参加。



[3月18日、フランス各地で新雇用促進法の撤回を求める50万人がデモを実施(2006年3月18日、ロイター/Victor Tonelli,)] この写真の左側は、「CPE(初期雇用契約[法])を引き下げよ」、真ん中のプラカードは、CPEに語呂をあわせてCPEとは「不安定・排除の契約」に他ならないとのプラカードで、右側は「高校生はCPEに反対」と書かれている。プラカードに書かれているUNLはUnion nationale des lycéensの略語で「全国高校生連合」である。

19日、パリ市庁舎の広場で学生約1,000が大学側の大学閉鎖に対し、年度末試験の中止の危険があるとして抗議した。3月21日、4万人の高校生・大学生がいくつかの都市で反対デモを行ったが、その後、ド・ヴィルパン首相は、「CPEの撤回も、延期も、変更 dénaturation もない」と宣言する。3月23日にも22万人から45万人の高校生・大学生のデモがフランス全土で展開された。パリでは、郊外から参加した若者の一部が破壊・窃盗行為を働いた。260人以上が不審尋問に付され、84が勾留された。3月27日、ル・モンド紙は、フランス人の64%がCPEに反対しているとの調査結果を掲載した。

3月28日、第4回目の全国135か所で大規模ストが展開された(第4回全国統一デモ)。これは、過去3回の全国統一デモと比較しても大きなものであった。100万から300万の高校生・学生が参加した。国鉄、航空・空港職員、地下鉄・バスなど公共交通機関、小・中学校、病院、郵便局、電話局、オペラ座など公的・私的企業のあらゆるセクションで実施された。インターネットのブログ [<http://malicieuse.exblog.jp/i24/>] には、次のような記事(概略)が掲載されている。「SNCF(国鉄)では、新幹線の2/3、中距離列車の40%、近距離列車の51%が運休。パリの地下鉄とRERは7割運休。エールフランスは午前中全便欠航、あるいは、3割欠航など。郵便職員は14.7%、教員は27.28%、学校職員は42.72%(内訳は職業高校36.83%、普通高校40.56%、中学40.56%)がストに入ったという。マルセーユでは200,000人強の規模になる。」デモに乗じて破壊活動するものもいたが、治安部隊が動員され、その動きは押さえられた。それでも800人が逮捕された。

3月29日、国民教育大臣ジル・ドゥ・ロビアン Gilles de Ribien は、生徒に占拠された高校 lycées・中学校 Collèges を生徒たちの手から取り戻す(=生徒を校舎から排除する)よう、通達を出した。30日、学生・高校生はCPE反対運動の戦術を変え、パリ、マルセーユ、その他の地域で、道路や鉄道の駅を封鎖した。

3月31日夜、シラク大統領は、テレビで、CPE導入法案に署名することを発表し、あ

わせて、(1)「理由を示さない解雇」のできる期間を2年間から1年間へ短縮する、(2)解雇する場合には理由を提示する—という修正案を示し、この修正作業が終わるまでCPEを実施しないことを明らかにした。野党や労働組合は、CPE完全撤回の態度は変えない。4月2日、CPE導入法案が官報に公示される。

4月4日、全国200カ所でデモが展開される(第5回全国統一デモ)。動員数は、第4回全国統一デモと同様。大都市よりも中・小都市でのストライキやデモが増加。警官隊との衝突で、逮捕者は全国で約500人。4月10日、ド・ヴィルパン首相は、CPEの条項を「困難な状況にある若者の職業参入を促進させる別の方策」に変更することを提案。12日、大統領シラクは、「すべての若者に、授業に戻り、試験に準備する」よう呼びかける。下院で、最初のCPEを修正する「企業の活動生活への若者の受け入れ」に関する新法案に対する投票で賛成151票(UMP, UDF)、反対93票で、可決。

4月13日、新法案が、上院で、賛成158票(UMP, UDF)、反対123票(PS, PCF)で、可決。UDFは棄権。4月18日、CPE反対運動でストライキを2ヶ月間継続していた最後の砦 *demiers bastions* のナント大学、レンヌ大学、トゥルーズ大学で大学閉鎖を解除。4月24日、2ヶ月半閉鎖されていたパリ・ソルボンヌ大学で、閉鎖が解かれる。

全国に広がっていたCPEに反対する学生・高校生の運動は、83大学がある〔因みにパリには13大学〕が、そのうち69大学が大学閉鎖を行い、約1200のリセ(高校)がストライキを打った。高校生も大学生も学年末試験の直前であった。下手すると、ストライキ(学校閉鎖・大学閉鎖)によって期末試験に失敗し、留年するおそれのある中でのCPE反対運動であった。彼らの運動は、フランス経済に深刻な影響を与えるものであった。こうした運動の最高潮が、2006年4月4日の全国統一デモで、政府は、CPEを引っ込め、新法案の可決—革新的政党の反対があつたが—を余儀なくされ、反対運動は終息に向かった。

この運動の集結した1年後、2007年1月26日のユマニテ紙(第8頁)は以下の記事を掲載している。無期限雇用契約CDIの意味について「無期限雇用契約は、〔労働者に対する〕保護契約である。・・・フランスにおいては、賃金制度の統一的・全体的な構成要素の一つである」、「ニコラ・サルコジ〔この5ヶ月後、フランス大統領となった〕は解雇権の自由化を促進する。彼は、初期雇用契約の〔失敗の〕経験から学んで、2年の間に正当性無くしても解雇できる権利の一般化しようと望んでいる。フランス経団連は《企業の法的安全保障》と名付けるものは、きちんとした商品価値を持った給与生活者〔の数〕を縮小する。・・・『CDIの始めの月に、〔無期限雇用契約と期限付雇用契約との〕分離の不安定を導入することが重要である、何となれば、中国やインドとの競争に直面しているので、企業は周期的な活動が必要である。』と大企業の責任者の一人が告白している。」と報じている。

フランスに浸透するグローバル資本主義に備える資本の立場を正直に、そして明確に表現している。それは、職を求める若者を犠牲にすること、特に差別視されている移住労働者の次世代・次々世代の若者を犠牲にして、資本の生き残りを図ろうとするもので、このような状況が変わらない場合、若者は、出口のない閉塞感から逃れることはない。解放されることのない閉塞感は、またもいつか「時限爆弾」に転化(点火)するかもしれない。

2006年10月24日付けのユマニテ紙で、記者の「昨年11月の暴動 *émeutes* とCPE反対

運動に関連があるのか」の質問は、先のポーは、「CPE 反対運動においては、異なる社会階層の若者間の連帯の願望が表明された。デモを妨害した何人かの破壊行為者を強調するのは止めなければならない。中間階級の若者と民衆階級の若者は雇用問題において、一緒に並んで〔反対の〕拳骨を挙げた一つの世代に属しているという感情において結びついている。」と述べている。

この半年間に表現されたフランスの若者の「暴動」「反乱」「デモ」「スト」は、進行するグローバリズムに取り込まれようとするフランス社会に一世代として抗し、フランスの保守政権を動かした行動といえよう。

《参考文献》

1. 「総特集・フランス暴動－階級社会の行方」『現代思想』臨時増刊号、2006年2月
2. 宮島喬『移民社会フランスの危機』岩波書店、2006年11月
3. Rioux, Didier (sous la dir. de), L'Année 2006 dans Le Monde, Eds. Gallimard, 582 p. 2007
4. その他、インターネットのブログや日本語・フランス語の wikipedia を参考にした。

## フランスにおける市民性教育の活動と若者の社会統合

鈴木 規子（金城学院大学）

近年、フランスの学校教育において力を入れられているのが「市民性教育」である。その教育活動の柱には、「市民教育（公民教育とも言う）」（l'éducation civique）による知育教育と道徳教育、そして学校における共同生活に関連した活動、さらに「健康と市民性の教育のための評議会」が中心となった活動をあげることができる。

こうした背景には、社会的・文化的価値が多様化するなかで、自明とされてきたフランス共和国の価値や、「国民統合」および「市民の資質」（市民性）が社会的に問い直され、もはや家庭や社会だけではなく学校においても、子どもたちを「よき市民」として育成することが要請されていることがある。

今日、フランスにおける若者の問題とされている事柄には、まず、若者による暴力や喫煙や麻薬中毒といった「非市民的な振舞い」（incivilité）の増加があげられる。2003-04年には中等教育課程において81,000件以上の暴力行為、すなわち一校あたり14.4件が報告されている。そのうち約30%が「凶器なしの身体的暴力」、約25%が「無礼」や「脅し」である一方、3%と少ないが「人種主義的行為」や「反ユダヤ的行為」も起こっている<sup>1</sup>。次に、性暴力、麻薬使用・取引や自殺未遂も急増している。2003年に行われた仏保健医療研究所などの調査によると、18歳の高校生のお半数が大麻経験者であることが明らかになっている<sup>2</sup>。さらに、若者のアイデンティティー確立の問題がある。1989年にパリ郊外の公立学校で起こったムスリム系女子生徒たちによる「スカーフ着用」は、「市民性」を社会的に問い直した事件である。今日、フランスの学校教育に多数を占めている移民の若者たちの間では、フランス社会で生きていくうえでアイデンティティーを確立することに非常な困難をきたしており、その解決への道としてしばしば宗教に帰依する傾向が見られる。これはフランス社会への統合（intégration）との関連からも問題が指摘されている。こうした若者の社会統合の現状が学校に「市民の育成」という使命を担わせている。

本稿では、これらの若者をめぐる具体的な問題と、若者の「市民の育成」が学校教育現場につよく要請されている社会的背景を考えるうえで、その解決策としての市民性教育のあり方に注目する。そこで、市民性教育の展開や活動、そしてその構図を示すこととする。

### 1. フランスの若者の社会統合の現状

「市民性教育」の「市民性」（citoyenneté）とは何を意味するのか。政治学・社会学の分野では一般的に「市民の資格」、「ある政治共同体においてすべての公民的権利を有している者の資格」という意味で用いられている<sup>3</sup>。また、今日では「政治共同体への帰属意識」という側面が強調されており、西欧諸国ではナショナル・アイデンティティーや国民統合、「市民の資質」の観点と密接に結びついている。<sup>4</sup>

フランスでは戦後の高度成長を支えるために外国人労働者を積極的に受け入れた結果、1968年には328万人もの移民を数えた。当初はヨーロッパ出身者がその大半を占めていたが、徐々に北アフリカおよびアジア出身者が増加していった。1974年に政府が新規移民を

停止したが、その2年後には家族再結合が認められた結果、1980年代初めにはアフリカおよびアジア出身者は移民全体の4割を超え、多文化的様相をもった移民社会となった。<sup>5</sup>

フランス政府は従来、移民のもつ文化や習慣を捨ててフランス社会への同化(assimilation)を促進する立場をとってきた。しかし1980年代になると、移民の定住化によって多民族共存、ムスリムの定着、フランス国籍をもつ移民第二世代の存在に直面し、同化がうまくいけなくなり、代わって「編入」(insertion)や「統合」(intégration)という概念が登場した。

「編入」とは、受入れ社会への移民の参加にもかかわらず、文化的・民族的要素の放棄・変更が必ずしも強制されず民族的・宗教的アイデンティティを保持することができる。つまり「同化なき統合」である。しかしこの論理では、移民はアイデンティティを維持するものの社会に基盤を築くことができず、受入れ社会から一方的に異質な要素として排除されかねず、孤立化を招く恐れがある。さらに、「相違への権利」の論理は国民戦線(Front national)によって「フランス人によるフランス」という移民排除の論理として逆手に取られてしまった<sup>6</sup>。

こうした反省から、「編入」から「統合」へ移行していく。「統合」という立場は、1980年代後半にロカル首相(当時)のもと設置された「統合高等審議会」の報告に強く表された概念である。それによれば、異なる文化的出自をもつ人々が文化的特殊性を否定されることなく、「人権」や「平等」といった価値や責任を共有しながら、フランス社会に積極的に参加するという意味をもつ。1980年代半ば以降に起こった移民の子ども(移民第二世代)たちによる「相違への権利」(le droit à la différence)、反人種差別の「平等の歩み」や、国籍でなく居住要件に基づいて市民権を求める「新しい市民権」(la nouvelle citoyenneté)などの運動は、その理念に基づいている。

だが、こうした移民たちの文化的特殊性の主張はフランスの価値観に問題提起を投げかけた。とくに、1989年にパリ郊外のコレージュにおいてムスリムの移民子女によって起こった「スカーフ問題」は、公教育に宗教を持ちこまないとする共和国のラシテ(laïcité)の原則に反する事件であり、一部の学校では授業中にスカーフ(ヒジャブ)をとらない女子生徒を退学処分にした<sup>7</sup>。しかし同時に、こうした処分に対してスカーフ着用生徒に寛容な立場からは「信教の自由」および「教育を受ける権利」というフランス的価値に反するといった意見が表明された。フランス的価値観に則った2つの主張はフランス言論界を二分し、移民の社会統合の難しさを露わにした事件である。この問題は2004年3月によりやく、公立学校で宗教的標章や服装の着用を禁止する法が可決されて収拾した。

今日、若者に占める移民人口の割合は増加し、移民の若者の社会統合は重要になっている。移民の若者による公立学校での「スカーフ問題」やイスラム回帰、さらに郊外の暴動といった問題がたびたび起こっており、「統合」政策の破綻が指摘されている。この統合の孕む問題は、先述した「統合高等審議会」の報告のなかにすでに指摘されていた。それによると、最近フランスにやって来た移民やマージナル化しつつあるフランス人が共生しているような地区や団地といった状況では、気をつけていないと、実際の統合は昇進や社会的上昇のチャンスとしてではなく、反対に「統合すなわち排除」になってしまう恐れがある、というものである<sup>8</sup>。2005年秋にフランスの郊外で発生した暴動の波はその予言どおりに、郊外において統合の破綻によって排除された若者の不満が爆発してしまったといえる。

このように、若者の社会統合が破綻した原因の一端として、従来、学校、職業教育、労

働組合によって社会化が機能していたが、それが機能不全に陥っている点が指摘されている<sup>9</sup>。とくに、就学期間の増大によって若者間の横の社会化が、家族、地域の隣人、職場における世代を通じた縦の社会化に取って代わっている。そして、家族の危機や、就学時間外の社会教育運動などの正当性や影響力が失われていったことが今日、市民性教育を学校で制度的に行なう要請を強めている。<sup>10</sup>

## 2. 市民性教育の3つの柱

初等・中等教育における市民性教育は3つの柱から構成されている。それは、「市民（公民）教育の教科」、「その他の教科の貢献」、「市民的イニシアティブ」（initiative citoyenne）である<sup>11</sup>。なかでも市民性教育の中心となっているのは市民（公民）教育である。

### （1）「市民教育」科およびそれ以外の教科

フランスでは、1985年に小学校・コレージュにおいて「市民教育」が独立した教科として「復活」した。その内容は、共和国の教育の重要な一部をなすものとして位置づけられ、人権教育、国の制度の理解、現代社会への認識と問題意識の育成など、自国の理解および世界の中のフランス市民を教育するという点を重視している。それは、決してナショナリズムに閉じたものでなく、世界に開かれたフランスとしてとらえられている<sup>12</sup>。

そして、1995年の学習指導要領の改訂以降、市民教育には、共和国の価値や概念を知識として学ぶばかりでなく、それを身につけるために実践する側面を重視した教育活動が導入される<sup>13</sup>。翌96年には、「市民教育の再活性化」と位置づけられた「市民性教育」が導入された。それは市民教育を学校目標の中心に位置づけ、「再活性化」させて、重要な社会的課題として教育関係者すべてが関わる教育活動である。とくに、「人権と市民性の教育」、「責任感や市民的義務を身につける教育」、「判断力を養う教育」が重点目標とされた。<sup>14</sup>

こうした流れのなかで、1998年7月7日付通達では、小学校およびコレージュの「市民教育」科に市民性教育がしっかりと位置づけられた<sup>15</sup>。翌99年にはリセにおいても「市民・法制・社会教育」科（éducation civique, juridique et sociale）が実施されるようになった<sup>16</sup>。

また、「市民教育」科のほかの教科も市民育成のために貢献している。そのなかでは、「人権と市民性の教育」、「個人・集団の責任に関する教育」、「批判的精神の練習や議論の実践によって判断する教育」という3つのテーマに基づいた授業が行われている。その教育方法としては「討論」（le débat）が積極的に活用されている。<sup>17</sup>

### （2）学習指導要領

現行の学習指導要領（2002年）から市民性教育を行なう時間をみてみよう。

小学校の基礎学習課程（cycle 2）では、「ともに生きる」（vivre ensemble）という名称で市民教育の授業が設置されており、「討論」の時間が週30分設けられている。

小学校の深化学習課程（cycle 3）では、「横断的領域」（les domaines transversales）な「市民教育」の授業が週1時間設置されており、そのうち「討論」形式の「共同生活」という枠組みが週30分ある。「市民教育」の授業では、自治体（コミューヌ）、国家（ナシオン）、ヨーロッパ、世界といった共同体の広がりについて知識を身につけることが目標として定

められており、共和国に関する知識を身につけるために共和国の大統領や政府の役割、そして国会の議長の役割について学ぶことが指導内容とされている。

コレッジとリセに関しては、コレッジでは「市民教育」科、リセでは「市民・法制・社会教育」科が設置されている。この教科を中心に、人権教育、民主主義、共和国、制度などを学ぶ。とくにリセでは討論や資料作成など実践を通じて理解を深めている。

### (3) 「市民的イニシアティヴ」

さらに、生徒に他人を尊重することを意識づけ、責任感を育て、参加型の活動も行なう、「市民的イニシアティヴ」がある<sup>18</sup>。1997年10月16日付官報「ともに生きることを学ぶための学校での市民的イニシアティヴ」によれば、「市民的イニシアティヴ」は生徒に市民道徳を自覚させ、暴力や「非市民的な振舞い」(incivilité)を予防することを目的としている<sup>19</sup>。「市民性」、「道徳」、「市民教育」、「暴力」、「ともに生きる」といったテーマを中心にしている。その教育活動の手法としては、そのテーマに基づいたキャンペーン週間に教員と生徒が暴力や「非市民的な振舞い」について討論したり、裁判所や消防署への訪問や遠足を企画したり、共同生活の規則を内在化したプロジェクトを共に練りあげたりすることが意図されている。例えば、「暴力のない日々」というキャンペーン週間には、生徒たちが暴力とその予防について討論したり活動を行ったりすることを意図しており、警察、憲兵、消防員、公共交通機関職員、弁護士や裁判官など、専門家を学校に招いて話を聞いたり対話をしたりする。これらの外部の専門家を招聘するにあたって、生徒たちが事前準備を学級で行い、そうした人々が働いている場所にグループで訪問して、実際に働いている人々に質問して、報告書を作成する、といった教育活動が示されている。そこでは、生徒たち自身が暴力を意識化し、それを「対話する・書く・作る」といった方法で表現することが重視されている。<sup>20</sup>

## 3. 生徒参加型の市民性教育

そのほかにも、生徒たちが参加して行う活動の場がある。このことについてはすでに別の機会にその活動事例について報告したので<sup>21</sup>、本稿ではそのなかでも次の3つの活動についてまとめることとする。それは、学校や学級の内部の問題に関する生徒たちによる話し合いの場で、具体的には各クラスで年間10時間設置された「学級生活の時間」(heures de vie de classe)と、各クラスが選出された生徒代表を育成する「生徒代表の養成」(la formation des délégués)である。そして、学校やその周辺における暴力の予防も含めて大きな枠組みを提示している、「健康と市民性の教育のための協議会」(le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté: CESC)である。

### (1) 「学級生活の時間」

市民性教育を実践するうえで、この「学級生活の時間」が重要な位置を占めている。この場では次の3つの活動のために活用されていることがわかった。1つめは、学級内で起こった生徒同士のケンカや問題について、学級担任の司会のもとで当事者の生徒や回りで見ていた生徒たちに事情を説明させたうえで、討論形式でこの問題の解決策を考えさせて



いた。2つめは、学級担任と生徒指導専門員(conseiller principal d'éducation) が校則の学習にあてて、学校の制度・規則と共和国の制度・規則を比較しながら説明していた。3つめは、学級担任の指導の下、学期末にある学級評議会のための準備にあてられていた<sup>22</sup>。

## (2) 「生徒代表の養成」

各学級には、国政選挙と同じ手続きのもと立候補をし、選挙キャンペーンを経て、生徒による投票で選出された、2名の「生徒代表」がいる。この生徒代表は、生徒指導専門員<sup>23</sup>を中心に行われる「生徒代表の養成」で責任感やイニシアティブをとることを学ぶ。そして学校内の「生徒代表会議」、「学級評議会」、「懲戒評議会」、「学校管理評議会」にも出席して、学級代表として意見を表明する。

各クラスの生徒代表は校長および校長補佐とともに生徒代表会議に出席し、クラスで取り上げられた問題や、学校側に対する要求を述べ、教員らと一緒に解決策を出し合い、その議論の内容をクラスへ報告する義務がある。生徒代表は大人の前でも臆することなくクラスで出された意見や要望を表明したり、校長らからの回答をクラスに持ち帰って報告したりする。その様子は生徒「代表」と校長らの間に繰り広げられる真剣な「議会」である。同様に、リセには「リセ生徒生活評議会」(Conseil de la vie lycéenne)がある。

「生徒代表の養成」のもうひとつの特徴は地域全体でも実施されていることである。コレッジでは市町村が協力して生徒代表が参加する「市議会」が開催される。例えば、リヨン市の「青少年市議会」(Conseil municipal des jeunes)では、市長が議長となり、市役所内の議事場にて、市内のコレッジから生徒代表が出席して、市に対して議題を出し、皆で議論し、決定を下すといった活動を行っている<sup>24</sup>。リセではその大学区レベルで「リセ生徒生活に関する大学区評議会」(Conseil académique de la vie lycéenne)が毎年1日開催され、リセの各学級代表によって選出された学校代表が大学区全体から集まり、生徒代表として必要な情報やトレーニングを受けたり市民性教育や「他者の尊重」を学んだりしている<sup>25</sup>。

## (3) 「健康と市民性の教育のための協議会」

「健康と市民性の教育のための協議会」(CESC)は、1998年7月1日付通達「危険を伴う行動の予防(la prévention des conduites à risque)と『健康と市民性の教育のための協議会』」で示された<sup>26</sup>。前身の「社会環境協議会」(le comité d'environnement social)をより効果的・組織的にして、青少年の薬物使用など「危険を伴う行動」の予防のために市民性教育と健康教育とあわせた予防政策を提案する組織として生まれかわった。

CESCは、近隣の学校関係者(学校管理職、生徒指導専門員、看護師、ソーシャルワーカー)や教育行政官(大学区視学官、大学区本部、国民教育視学官)、地域関係者(警察、憲兵、市長、市役所、裁判所、司法・法律センター、病院看護師、健康保険金庫など)から組織されている。CESCはおおよそ年3回会議を開催し、その活動は市民性教育や健康教育に関する活動プロジェクトを地域的特性に考慮して作成し、このCESCに参加しているすべてのコレッジとリセに提供している。参加している学校はそのプロジェクトを活用して、市民性教育を学校教育計画に取り入れている。その実施方法としてはおおよそ2種類あり、①CESCに参加する学校全体で実施、②いくつかの関心のある学校が連携して実施している。

CESCが提供している活動のテーマには、喫煙、薬物使用、エイズなど健康に危険を及ぼ

す振舞いに関する教育や、恐喝や暴力、人種や経済的格差や性差などの違いを認め合う社会的連帯に関する市民性教育があり、そうした活動プロジェクトに生徒たちが参加している。また、とくに学業失敗や暴力の危険を抱えている学校では、しばしば暴力を予防しながら規則や規範を遵守する内容が市民性教育の活動の柱となっている。

#### 4. 市民性教育の構図

市民性教育について、次のようにまとめることができるだろう。

市民性教育の優先課題は、就学期の全学年で「人間および市民の権利」を教えること、個人および集団の責任意識を養うことにある。そしてその教育活動プロジェクトは、生徒各自に自分が生活している世界を理解させ、その行為者であるための知識と能力を獲得させることを目的としている。そのために、生徒たちは「市民教育」科やその他の教科で制度などの知識を得たり、討論や「憲章」作成を通じて得た知識を実践したりする一方、学校で生活する一員として「学級生活の時間」や「生徒代表の養成」に参加している。知識獲得だけでなく、学校生活における参加型活動を通じて生徒たちが学校のなかで校則や共同生活のルールや道徳を身につけ、責任感をもって自発的に活動する市民意識の育成が行われている。

市民性教育は「市民教育」とは異なり、一つの教科ではない。そして教科横断的あるいは学校生活全体で取り組んでいる点に特徴がある。その全体的な構図は、まず、教科としての取り組みとして「市民教育」科を中心に知識と道徳を学び、そして学校生活で起こった問題・紛争は「学級生活の時間」に「討論」によって解決し、学校全体に関する問題については「生徒代表会議」などで生徒代表と学校管理者の間で議論を尽くすという姿をイメージすることができる。これらの活動を通じて、生徒が学校生活の一員として自分の意見を表明したり活動に関わったりしながら、責任感を身につけていくのである。

さらに、これらの活動がダイナミックに実践されている背景には、市民的イニシアティブの活動とあわせて、学校と地域社会との連携のもとに組織されているCESCによって提供される活動プロジェクトを、学校が学校教育計画に反映させていることも見逃せない。このように、学校生活のなかで市民性教育が「市民教育」科を中心にその他の教科にも組み込まれる一方、生徒の参加を重視した共同生活の活動に取り入れられている。

つまり、市民性教育の活動の実態は、「市民教育」科を中心とした知識の獲得、および社会的実践の両面が反映されているのである。とくに、社会的実践を重視した市民性教育の活動を行ううえで、CESCの事例は学校と地域との連携の重要性を強調するものである。それは社会全体で生徒たちを「よき市民」に育てる志向に沿ったものといえる。これらの活動を支えているパートナーが学級担任、生徒指導専門員、学校長、教員、職員、そして親、地域社会へと広がりをもっている点の特徴である。さらに、市民性教育の実践・習得の場としての生徒参加型の活動は有意義である。その方法として、ひとつは政治生活における特別な決定機関を経験すること（例えば市政による青少年市議会の実施）、もうひとつは学校内部での参加の仕組み（例えば生徒代表の選挙や、学校運営の会議への生徒代表の出席など）がある。前者は若者を市の運営に結びつける社会的意思の表われであり、後者は教育制度の刷新とも関連した活動といえる。ともあれ、これらの活動の形態は生徒を社会

に輩出する育成として、就学期間にすでに学校から地域社会へ広がりをもった生徒参加による市民生活の体験の場となっている。

|   |
|---|
| <p>■ 市民性教育の3つの柱</p> <p>1. 「市民教育」</p> <p>&lt;授業&gt;「ともに生きる」(基礎学習課程)、「共同生活」(深化学習課程)、「市民教育」科(コレージュ)、「市民・法制・社会教育」科(リセ)</p> <p>&lt;方法&gt;討論</p> <p>&lt;内容&gt;人権教育。制度の理解。世界の中のフランス。</p> <p>2. その他の教科(横断的領域)</p> <p>&lt;テーマ&gt;人権と市民性。個人・集団の責任。批判的精神の練習や議論の実践。</p> <p>&lt;方法&gt;討論</p> <p>3. 市民的イニシアティヴ</p> <p>&lt;テーマ&gt;暴力。「非市民的な振舞い」。</p> <p>&lt;方法&gt;討論。学校外への訪問。学校での共同生活。</p> |
|---|

|  |   |
|--|---|
| <p>■ 生徒参加型の市民性教育の活動</p> <p>①学級生活の時間</p> <p>&lt;内容&gt;学級生活の問題解決。規則の学習。学級評議会の準備。</p> <p>&lt;パートナー&gt;学級担任。生徒指導専門員。</p> <p>②生徒代表の養成</p> <p>&lt;活動の場&gt;学級生活の時間/生徒代表会議など学校内の会議/市町村や大学区の会議。</p> <p>&lt;パートナー&gt;生徒指導専門員</p> <p>③CESC</p> <p>&lt;テーマ&gt;</p> <p>健康教育・・・喫煙。アルコール。薬物使用。</p> <p>市民性教育・・・暴力。社会的連帯。</p> <p>&lt;パートナー&gt;学校内・学校間/教育行政/地域社会</p> | <p>活動の場</p> <p>学級</p> <p>↓</p> <p>学校</p> <p>↓</p> <p>地域社会</p> |
|--|---|

【図1】市民性教育の構図

(出典) 筆者作成。

本稿では、フランスにおいて若者の社会統合が社会問題化するなか、学校教育における市民性教育の展開とその特徴についてみてきた。社会に出る手前の若者たちを「よき市民」として育成するうえで、大人たちが学校という場にとどまらず地域社会と連携しながら、学校から地域社会に広がりをもった活動形態を生徒たちに提供している構図が見えてきた。それはもはや学校だけ、あるいは地域だけでは、市民を育成するうえで限界があることの裏返しでもあるのだろう。とはいえ、市民育成が教育現場や地域社会の大人たちによって担われていることに改めて注目すべきではないだろうか。昨今、日本の教育界において、諸外国の市民性教育のあり方に注目が寄せられているが、フランスの事例から学ぶべき点はまさにこの市民社会の手による市民性育成という点にあるだろう。

最近、フランスにおいても保守系政治家たちによって若者の社会統合の困難さに対して「上から」統制しようという動きがみられる。そのひとつが市民教育のための国歌の学校教育義務化である。

その発端は、2001年10月6日にパリ市郊外の「スタッド・ド・フランス」で行なわれたアルジェリアとの初めてのサッカー公式親善試合での国歌斉唱の際に、フランス国歌の演奏中に観客の間から口笛が吹かれてスタジアムが騒然とする事態が起こり、共和国の象徴に対する侮辱への批判と社会統合の問題が浮き彫りとなったことにある。その後、保守系政治家たちによる国歌を巡る一連の規制が始まった。2003年3月18日には、2002年7月に採択された「国内治安のための指導および計画法」(LOPSI)を修正した「国内治安法」(LSI)が、ニコラ・サルコジ内務大臣によって提出され、採択された。これにより、国旗および国歌「ラ・マルセイユーズ」への公然たる侮辱行為に対して6ヶ月の禁固ならびに7500ユーロの罰金刑(1ユーロ150円換算で112.5万円)を課すことが定められた。そして2003年5月22日には与党「国民運動連合」(UMP)の国会議員ジェローム・リヴィエール(アルプス・マリタイム県選出)から小学校における国歌の義務教育化に関する法案が出された。<sup>27</sup>

こうして、2005年3月に採択された通称「フィヨン法」と呼ばれる「教育基本法」(2005年4月23日法)には、その第26条で教育法典第L.321-3条を改正し、「国歌及びその歴史の学習を義務的に含む公民教育を与える」という一文が付け加えられた。これをうけて国民教育省は、2005年7月26日付け通達(第2005-124号)を出し、小学校(深化学習課程)の学習指導要領では「生徒は国民共同体への帰属を徐々に意識するようにする。教員はフランスや共和国の重要な象徴、すなわち国歌、国旗、記念建造物についての意味を生徒に説明する」ことをより充実させるよう指導している。こうして小学校の市民教育において国歌の指導が強化されることとなった。

しかしながらフランスの国歌の義務教育化は、国歌という「ナショナルな象徴」の意味を学ぶことを通じてフランスや共和国への知識や理解を深めることに「市民教育」の学習目的がある。日本のように国歌を強制的に歌わせる形式をとった愛国的態度表明の強制を目的としていない点に注目すべきである。

#### [注記]

本稿は、鈴木規子(2005)「健康と市民性の教育のための協議会(CESC)の活動」、平成13-15

年度科学研究費補助金基礎研究 (C) (1)研究成果報告書 (研究代表 新井浅浩)、pp.59-69、および鈴木規子 (2006)「フランスにおける市民性教育の現状と課題—政治・社会学的視点からの「市民性」概念の整理と現状分析—」『日仏教育学会年報』、pp.76-86、フランス教育学会 2006 年度研究大会シンポジウムでの報告「フランスの若者の統合」をもとに、まとめたものである。

<sup>1</sup> MEN, *Note d'information*, No. 25, 2004 octobre.

<sup>2</sup> 朝日新聞 2004 年 4 月 22 日。

<sup>3</sup> *Larousse encyclopédique, Le Petit Robert*. 日本語の「国籍」「市民権」「公民権」に相当する。日本では国家が保障する公民的権利を有する者と国籍保有者が一致しているため「市民権」という語はなじみがないが、実態はより多義的である。

<sup>4</sup> NIRA・シティズンシップ研究会『多文化社会の選択—「シティズンシップ」の視点から』(日本経済評論社、2001 年、pp.v・x) の分類に基づく。

<sup>5</sup> INSEE, *Recensement de la population, 1962-1999*.

<sup>6</sup> その後、「編入」の用語は「職業参入」(insertion professionnelle)、「参入契約」(contrat d'insertion)など限定的あるいは特殊な使われ方になっていく。Jacqueline Costa-Lascoux, « Immigration et intégration », *Les Cahiers de la décentralisation*, 1991, No.10, p.92.

<sup>7</sup> 林瑞枝 (2001)「イスラム・スカーフ事件と非宗教性—問われる共和国的統合」三浦編『普遍性か差異か』藤原書店、pp.31-48。

<sup>8</sup> Costa-Lascoux, 1991, p.94

<sup>9</sup> Beaud, S., Pialoux, M., *Violences urbaines, violence sociale : Genèse des nouvelles classes dangereuses*, Fayard, 2003, pp.407-410.

<sup>10</sup> Joël Roman, « L'éducation des jeunes à la citoyenneté », in *Jeunes citoyens. Quelle éducation pour quelle citoyenneté ?*, Paris :IEF, 1995, pp.49-53 [in *Jeunes et citoyenneté*, pp.62-65.] .

<sup>11</sup> Circulaire No.98-104 du 7 juillet 1998, BOEN No.29 du 16 juillet 1998.

<sup>12</sup> 石堂常世「市民性育成教育の論理と構造—フランスの「公民教育」再興を事例として—」『比較教育学研究』15 号、1989 年、pp.2-28。

<sup>13</sup> 高橋洋行「フランスにおける市民性教育のカリキュラムについて—新たな教授法の基礎的枠組み」『日仏教育学会年報』第 9 号、2002 年、pp.171-181。

<sup>14</sup> *Éducation à la citoyenneté : une redynamisation de l'éducation civique*, BO No.23, 6 juin 1996.

<sup>15</sup> Circulaire No.98-104 du 7 juillet 1998, BOEN No.29 du 16 juillet 1998.

<sup>16</sup> 藤井佐知子「高等教育における知の再構築と市民性育成：フランスの試み」『比較教育学研究』26 号、2000 年、pp.41-53。

<sup>17</sup> Circulaire No.98-104 du 7 juillet 1998, BOEN No.29 du 16 juillet 1998.

<sup>18</sup> Circulaire No.98-104 du 7 juillet 1998, BOEN No.29 du 16 juillet 1998.

<sup>19</sup> Initiatives citoyennes à l'Ecole pour apprendre à vivre ensemble, BOEN No.36, 16 oct. 1997.

<sup>20</sup> Initiatives citoyennes et Journées sans violence, BOEN No.35, 7 octobre 1999. 高橋 (2002) p.178 も参照されたい。

<sup>21</sup> 鈴木規子「フランスにおける市民性教育の現状と課題—政治・社会学的観点からの「市民性」概念の整理と現状分析—」『日仏教育学会年報』第 12 号、pp.76-86。

<sup>22</sup> 各教科担任による学級全体の評価が報告される一方、生徒は学級担任より配布された用紙に各自、自己評価を記入する。記入の仕方がわからない場合に学級担任に質問しながら、生徒は各自、学期の勉強態度を反省する。

<sup>23</sup> 生徒指導専門員は教員以上に生徒との距離が近い存在で、生徒による暴力や遅刻・欠席など日常的問題や、喫煙やドラッグ、校外での問題など大きな問題に至る「非市民的な振舞い」と呼ばれる諸問題の対応を担う重要なアクターとなっている。詳しくはロベール・

---

アッシュ (鈴木規子訳) 「生徒指導専門員—中等教育における市民性教育の中心的アクター」、平成 13-15 年度科学研究費補助金基礎研究 (C) (1)研究成果報告書 (研究代表 新井浅浩)、pp.47-57 を参照されたい。

<sup>24</sup> リヨン市コレッジ・ロンシャンボン校の訪問調査 (2003 年 3 月 5 日)。

<sup>25</sup> バラン県大学区視学官兼バラン視学局長補佐へのインタビュー (2003 年 3 月 6 日)、セレスタ市シュヴィルゲ高等学校の生徒指導専門員へのインタビュー (2003 年 3 月 5 日)。

<sup>26</sup> Circulaire No.98-108 du 1<sup>er</sup> juillet 1998, BOEN No.28 du 9 juillet 1998.

<sup>27</sup> BOEN hors-série n-1 du 14 février 2002, BOEN No.30 du 25 août 2005, circulaire N°2005-124 du 26-7-2005, Loi d'orientation et de programmation pour la sécurité intérieure (LOPSI) , Loi sécurité intérieur (LSI) , Loi no.2003-239 du 18 mars 2003, 文部科学省『諸外国の教育の動き 2005』 pp.104-5.

## ペリスコレール 学校周辺活動の展開とアニマトゥール

岩橋恵子（志學館大学）

はじめに

本稿の目的は、学校教育の周辺で展開されている‘activité périscolaire’と呼ばれる活動の取り組みとその意味を、その活動の重要な担い手となっているアニマトゥール（animateur）の関わりに着目することによって、教育病理現象へのフランス的対応の一端を考察することにある。

今日フランスにおける学業失敗や学校離脱など学校をめぐる教育病理現象は、個人や家庭だけに帰せられる問題でなく、広く社会問題として捉えられ、したがって社会的・地域的な対応がめざされてきた。そうした諸措置として、例えば教育優先地域（ZEP）政策や都市社会開発（DSU）政策、地域教育契約（CEL）、学校外教育アニマシオン(AEPS)、地域ミッションセンター（mission locale）等々、地域社会との関係を重視した対策が講じられてきたのであった。本稿で研究対象とする‘activité périscolaire’もまた、そうした取り組みの一つである。

‘activité périscolaire’とは、学校教育時間外（学校が始まる前の早朝や昼の休憩時間、放課後の夕方以降など）において、学校教育との関連を重視しながら学校施設の内外で行われる教育的な諸活動である。その活動の運営機関には地方公共団体（とくに市町村）や地域のアソシアシオンなどがあるが、それら運営機関の性格にかかわらず活動の主な担い手として大きく登場しているのがアニマトゥールである。だが人々の自由時間に関わる労働を受け持つアニマトゥールは、もともとは学校教育とは関係をもたない領域での諸活動を担ってきた。そのアニマトゥールが今日なぜ学校教育との関わりの中で活動するようになったのか。またこのことは‘activité périscolaire’のあり方をどのように性格づけることになったのだろうか。これらの点に注目しつつ‘activité périscolaire’の展開とその意味を論じてみたい。

### 1 子どもの新たな教育的活動領域としての学校周辺活動

従来日本では‘activité périscolaire’は、「課外活動」あるいは「学校外教育」の訳語が当てられてきた<sup>(1)</sup>。だが、課外活動とは、教科外活動とも言われるように、学級活動や学校行事などあくまでも学校の教育課程を構成する一領域である。つまり学校教育の一環であり、その教育の主たる担い手は教員である。しかしながら、‘activité périscolaire’は、学校教育との関係は重視されるが学校教育の位置にはなく、したがって今日その主たる担い手は教員ではない。この点では‘activité périscolaire’は学校外教育の方が近い概念にも思われる。しかし学校外教育とは、一般に学校の外＝地域における青少年教育を表す概念であり、学校教育と関係をもたない、いわゆる学校教育以外の活動という意味を持つものであり、学校教育に課せられた任務との関連をもつ‘activité périscolaire’とは異なる。つまり、‘activité périscolaire’は「課外活動」「学校外教育」のいずれの概念にも合致せず、日本での課外活動を含む学校教育と学校外活動との中間に位置し、学校教育との関連を維持しつつかつ学校外教育の活動に影響を受けながら独立的に位置する教育活動領域であるといえる。つまり‘périscolaire’の‘péri’は‘autour」「周囲・周辺」を意味し、学校教育の周辺

と学校外活動との間の領域を指す。日本では馴染みのない用語ではあるが、あえて「学校周辺活動」と訳出するゆえんである。そして実は、この学校教育でも学校外教育でもない独自の領域が設定され活動が展開されている点に、フランスで教育病理問題の克服への志向の特徴が見出される。つまり、子どもたちが関わりうる活動領域を新たに独立的に創り出すことによって、今日の問題の解決の一つの道筋を形成しようとしていると考えられる<sup>(2)</sup>。

## 2 学業失敗の社会問題化と学校周辺活動への関心の高まり

学校周辺活動は、すでに 1950 年代に「学校教育の補完活動」として行われていた。ただしそれは個々の教師がそれぞれの意志に基づいて行っていたものであり、制度的なものではなかった<sup>(3)</sup>。今日のように学校周辺活動が組織的な公的活動として注目されるようになったのは、1980 年代に入ってからである。ここではそのことを象徴的に示す次の 3 つの法律に注目しておきたい。

1983 年 7 月の「市町村、県、州及び国の間の権限配分に関する法律の補完法」では第 2 章第 2 節において公教育の国から地方公共団体への権限移譲を定めているが、その中に地域社会への学校施設の開放や、地方公共団体が学校教育を補完する教育・スポーツ・文化活動などを推進する権限について規定されている。ここでは *périscolaire* の用語そのものは使われていないが、地域社会（具体的には市町村など）が学校教育の補完を行うものとして位置づけられている<sup>(4)</sup>。

次に注目されるのは、1984 年の学校周辺教育アニメーション（*Animations éducatives périscolaires AEPS*）に関わる通達である。それは、「子どもが多様な関心を抱く自らの環境の知識を深め、表現や組織化能力を発達させることが必要である」として、学校教師以外のアクターの学校教育への関与を推奨するものであった<sup>(5)</sup>。

そして 1989 年制定の教育基本法は「20 世紀のフランスの教育改革の総決算として、その到達点を示すもの」として評価されている法律であるが、その第 1 条に多様な段階の教育とならんで、学校周辺活動が次のように規定された。「教育の公役務の延長としての学校周辺活動は、とくに行政機関、地方公共団体、アソシエーションおよび財団の協力の下に組織されることができる」。これは学校周辺活動が公役務として法的に位置づけられることになった画期的なものであり、後の活動の展開に大きな影響を及ぼすことになった<sup>(6)</sup>。

このように法律に学校周辺活動が位置づくようになった背景には、学校をめぐる大きな変化と問題状況があった。1960 年代から 1970 年代の労働市場の激変は、その人材確保のため学校システムの変化を促すことになった。そこでは、学校はもはや子どもたちにとって単なる人生の一過程でなく、学業での成功と失敗が職業的参入を大きく左右するようになり、人生において重要な位置を持つことになる。つまり学校は人生のキャリアを決定づけ、これまで以上に社会的地位が決定づけられる選別的機能がもたされることになった。他方、中等教育の統一を保障した 1975 年のアビ改革は結果として学業失敗の大量発生という教育問題を生み出した。、それに加えて 1970 年代半ばからの失業者の増大や「貧困の発見」は、学業失敗の問題を一層可視的にした。学業の結果と社会文化的環境の相関関係が明らかにされていくと、1980 年代には学業失敗の問題は教育問題にとどまらず、最大の社会問題の一つとして浮上しそれへの対応が求められるようになった。そこでは学業失



敗の生徒は、「困難な生徒( *élèves difficiles* )」ではなく「困難な状況におかれている生徒( *élèves en difficultés* )」として認識されるようになり、困難を抱える子どもたちに対して学校だけの対応では十分でないことが広く認識されるようになっていった<sup>(7)</sup>。

こうした状況に対して敏感に対応したのは、問題が深刻に現れている地域の住民であった。彼らは 1980 年代には子どもたちの宿題援助や学習援助のための多くのアソシアシオンを結成し活動を展開していった。とくに移民の多い地域での学業失敗の問題は深刻であったが、1981 年のアソシアシオン法の改正で外国人のアソシアシオンの結成が認められたことにより一層アソシアシオン活動が活発になったといわれる<sup>(8)</sup>。またこれらのアソシアシオンを従来から地域で活動していた民衆教育アソシアシオンが支援し関わっていったことも看過できない<sup>(9)</sup>。このような草の根の学習支援活動の広がりが学校周辺での活動の認知を無視できないものにしていったことは特筆される。AEPS に関する通達で教師以外のアクターの学校教育への関与が認められ、また教育基本法で学校周辺活動の主体として行政機関や地方公共団体のみならず、アソシアシオンが位置づけられることになったのはこうしたことを背景としている。そしてこれらのアソシアシオンの活動の中心的担い手がアニマトゥールであった。

### 3 社会的労働者としてのアニマトゥールの登場

アニマトゥールとは、「教育、文化、スポーツを目的とした多様な活動を活性化するための社会的労働者( *travailleur social* )」あるいは「人々の自由時間に働きかける社会的労働者」と定義される、専門職形成の途上にある職員である<sup>(10)</sup>。その職務領域は「社会、文化、社会文化などいかなる領域であるかを問わない<sup>(11)</sup>」といわれるほど極めて広く、その領域には学校周辺活動も含まれる。アニマトゥールはその重要な担い手となっているわけだが、彼らの職務領域は当初からそうであったわけではなく、アニマトゥール自身が社会的現実との葛藤の中で自ら選び取ってきたといつてよい。

アニマトゥールが職業として形成され始めた 1960 年代は、学校についてその権威主義性(社会的不正義の再生産)や知育中心主義(暗記のための課業)などの批判的言説が盛んに発せられた時代でもある。アニマトゥールの活動理念であるアニメーション( *animation* )もまたそうした流れの中で生まれたものであり、非指示型教育( *pédagogie non directive* , 「教え・教えられる」関係の拒否)や積極的教育( *pédagogie active* , 自発性重視)、理論と実践の相互作用の重視などの方法を基に、学校では満たし得ない社会文化活動やグループ活動、個々人の興味の表現(芸術的、知的、社会的、教育的、実践的、身体的、精神的表現など)の自由で自主的な実践を対置した。そして結果的に、「学校システムに背を向けて活動」することになった<sup>(12)</sup>。

他方、同年代は福祉国家形成の中で、社会的労働( *travail social* )と呼ばれる社会政策を担う職種が広がり始めていた時代でもあった。社会的労働とは、「困難を抱えた個人あるいはグループに対して、彼らの問題の解決のために、公的・私的機関において認可・合法化された使命の中で、資格ある人々( *personnes qualifiées* )によって導かれる社会活動の全体」を意味しており、こうした労働の必要性から種々の国家資格が創設されていった<sup>(13)</sup>。だがこうした労働に対する批判が少なからずあった。その代表的な批判は、雑誌『エスプリ』の「なぜ社会的労働か」と題する特集での諸論文である。「社会的労働者の

仕事は、準医療的なものか、超警察的のものか、共和国の新たな軽騎兵か、保健イデオロギーの司祭か」と問い論じるとき、社会的労働へのその最大の批判点は、階級社会の矛盾の隠蔽化、管理社会化の促進という点にあった。こうした批判は、アニマトゥールの中でもかなり根強くあり、1960~70年代には多くのアニマトゥールは社会的労働者としての分類を拒否していたといわれる<sup>(14)</sup>。

これらの批判にもかかわらず、またその後の福祉国家の後退にもかかわらず、「社会的労働者」は1980年代以降もさらに増大していった。なかでもアニマトゥールの増加は特筆される(表1)。こうした増加の背景には、何よりも1970年代後半から大きく社会問題化した「新しい貧困 nouvelle pauvreté」あるいは「社会的亀裂 fracture social」といった表現に示されるような社会的危機意識の高まりと、その問題を集中的に表現する青少年の問題の顕在化であった。とりわけ前述したような学業失敗はそのまま資格をもたない若者の職業参入問題に直結するだけでなく、社会そのものの亀裂とも結びつく青少年のアイデンティティや社会化、地域的連帯などの問題を内包した社会参入の問題とも重なっていた。新たに現出してきたこれらの問題解決のニーズに社会的労働者が応えることが求められていったのである。なかでもアニマトゥールがそれらに応えようとしていったことがアニマトゥールの増大の事実から推し量ることができるが、その要因として社会的危機の動向の中で、アニマトゥールの担うアニマシオン活動の性格が変容していったことがあげられる。アニマシオンの理念と活動が普及し始めた1960年代においては、それは「社会活動と文化活動の交差点」である社会・文化アニマシオンとして認識されていたが、1970年代後半になると、社会問題への対応がアニマシオンにも強く求められ「アニマシオン概念が、経済的・社会的問題を捉えるため、最初の枠から溢れ出す」のである<sup>(15)</sup>。さらに他方で、文化的側面が薄らいでいき、アニマトゥールの中でも社会的労働への批判は急速に弱まる。こうして「1980年代以降、アニマトゥールは社会的労働者に位置付くことを受け入れていった」<sup>(16)</sup>のである。またそのことは同時にアニマトゥールが「困難な状況におかれている生徒たち」に関わっていくことを意味していたが、そこでの活動は学業失敗との闘いとアニマシオン活動を結合しようとするものであった。

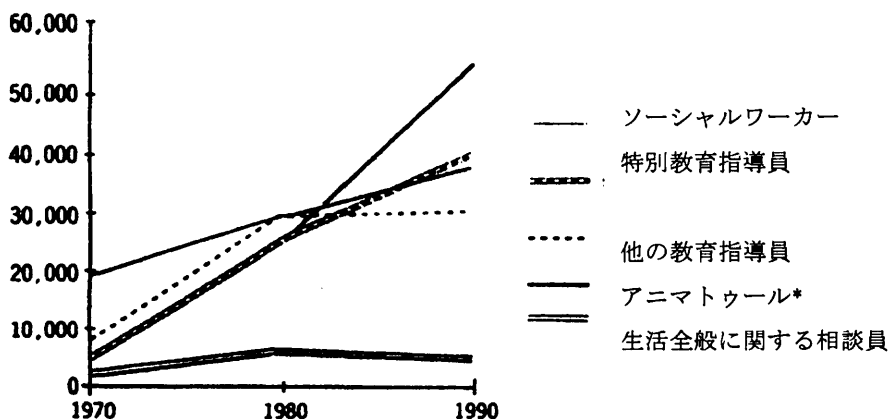


表1 社会的労働者の増加

\* アニマトゥールについては資格の有無に関係なくカウント可能な相対的な数である。

[出典 apec, les métiers du social, les éditions d'organisation, 2000, p.34]

#### 4 学校周辺活動の2つの柱

学校周辺活動は、個々の活動名称は様々ではあるが<sup>(17)</sup>、主に学習随伴活動（accompagnement scolaire）と学校周辺アニメーション（animation périscolaire）の2つの活動を軸に展開されている。学習随伴活動とは、困難な状況にある生徒に対して、学業の成功に必要な文化の習得や宿題の手助けを学校外において無償かつ少人数で行う学習支援活動である。その目的は、1992年に13の関係省庁および公共機関と32の全国的アソシアシオンによって取り決められた「学習随伴活動憲章」によれば「①知識の獲得のための方法やアプローチを提供すること、②地域など最も身近な所での文化的・社会的・経済的リソースの開放を通して、興味関心を広げ、市民性の学習を促進すること、③個人の自律と集団的生活能力の強化のために、相互援助や励ましの実践を通して経験や知識を価値づけること」<sup>(18)</sup>である。これらに見られる活動の特徴は、「随伴活動」の名にも見られるように少人数で行われ、その活動は学業の習得という点に重点がある。

他方、学校周辺アニメーション活動は、①現存の制度（学校や家族など）では満足できない情報や手ほどきや発見、気晴らし ②芸術的・知的・社会的・教育的、身体的、精神的な自由な実践 ③人々の関心を引き覚ます教育方法である<sup>(19)</sup>。直接的な学業とは区別される集団活動であり、アニメーターが歴史的に蓄積してきた活動が基盤としてある。

これらの活動の重点が教育的活動におかれるか文化的活動におかれるかといった違いはあるが、いずれも子どもの教育を生活全体から捉え、学校時間外の活動が学校教育を充実させるという考えを基本としている点では共通している。こうしたことから、accompagnement scolaire という学業を意識した表現から（scolaireには学業といった意味合いがある）、accompagnement à la scolarité といった学校に通う子どもたちの生活を意識した表現が使われるケースも見られるようになってきている。またそのいずれの活動においてもアニメーターがその中心的役割を担い、学習随伴活動か学校周辺アニメーションかの重点のおき方は地域と子どもや親のニーズによって異なっているが、一般に両方の活動の要素を取り入れている。こうした活動はアソシアシオンを基盤に展開され、アニメーターはその職員として関わってきているが、今日では地方公共団体の職員としての位置も占め始めるようになってきている。以下、ジュヌビルエ市とパリ市の学校周辺活動の現状を通してみたい。

#### 5 学校周辺活動の展開

##### （1）ジュヌビルエ市の学校周辺活動

パリ市西北部郊外に位置するジュヌビルエ市は、人口42,700人の中都市であるが、うち3分の1が19歳以下、4分の1が移民系の人々から構成されている。また1970年代から低家賃住宅（HLM）の大型団地が建設され始め、今日では人口の80%がHLMに居住している。そしていわゆる「困難な地域 quartier en difficulté」と呼ばれる指標である大家族や片親家庭、外国籍移民が集中している市である。学業失敗が顕著にみられることから（2004年中学最終試験の合格者は平均6割）、小学校23校、中学校3校すべてがZEP/REPに指定され、「学業失敗との闘い」がこの地域の最大の課題の一つとなっている。

こうした課題に真っ先に取り組んだのは住民であり、1980年代には宿題援助を中心とするアソシアシオンが地域に多く結成されたといわれる。そしてそれは1980年代末～90

年代になると、学業失敗との闘いは宿題援助に限られることなく、子どもの好奇心や自律性、社会性を発達させる文化活動の重要性が意識されていった。またそうした活動によって社会文化的ハンディキャップの克服や学習の動機付けをしていくことが、学校で期待される知識の不平等を縮小するといった方向が定着していくようになった。「学校で成功するために必要な文化的土台が中心テーマとなった」といわれるゆえんである<sup>(20)</sup>。

こうした活動は1990年代から2000年に入ると、次のような教育プロジェクト理念の下で市が多くの部分を引き受けるようになる。「学校時間以外で子どもたちが自分たちの時間を豊かに過ごすことが、子どもたちの学業の成功のためにも、人格の開花のためにも、また社会生活の習得のためにも極めて重要である」(傍点筆者)。ここでは学業の失敗との闘いが、学校周辺活動などの学校時間外における個々の子どもたちの人格的な発達や社会性の獲得と結びついたものとして捉えられていることが注目される。そしてそれは公役務として市が積極的に取り組むべきとして次のように述べる。「多様で連帯的で、また各人の成功に配慮するこの豊かな町で、すべての人々に開かれた公役務の強固で根本的な教育的価値を通して、子どもたちに対する役割を果たさなくてはならない」<sup>(21)</sup>。

こうして学校時間以外の青少年のための施設が整備されていくことになる。2006年現在、市において7つの体育館とプール、3つの図書館、17の余暇センター、中学生のためのクラブ施設、青少年保健センター、情報・進路指導センターなどが青少年のために整備されている。また宿題援助のためにそれまで使われていた施設は2000年初めには学習随伴活動(accompagnement à la scolarité)の施設といわれるようになり、アソシアシオンが運営している施設に加え、市が運営している施設が5か所整備されている。またこれらの施設にはアニマトゥールが配置され、今日約400人のアニマトゥールが臨時公務員(vacataire)として働いている<sup>(22)</sup>。

学校周辺活動は、余暇センターやクラブ、学校随伴活動施設と呼ばれるそれぞれの各施設でアニマシオンチームが生まれ、プログラムを編成・運営する。例えば、中学生対象の「クラブ11-14」という学校周辺活動およびバカンス中の学校外活動を担当している施設

においては、アニマトゥール(責任者)と市の担当職員、臨時アニマトゥールと専門的関与者、学習随伴活動担当3名の臨時職員で構成されている。そして2006-2007年度の目標を「①世代間の関係づくりや集団的体験などを通しての、交流、コミュニケーション、社交性を促進する ②喜びの観念を発達させる ③自律性と市民性のアクセスによって

|     |   |
|-----|---|
| 月・金 | 15時30分～18時  |
|     | 英語のワークショップ(歌、手工活動、料理、英作文、イギリス青年との文通、英語の映画鑑賞)*       |
| 火・木 | 15時30分～19時  |
|     | 文化活動(音楽鑑賞、カードゲームなど)                                 |
|     | 学習随伴活動** (1時間-独自の文化活動計画 1時間-宿題援助)                   |
| 水   | 13時30分～18時  |
|     | 手工活動、ゲーム、遠足(映画、他のクラブとの交流、スケート場、ルーブル美術館など)、スポーツなどの活動 |
|     | * 夏休みにはイギリス旅行の計画をクラブで実施する。                          |
|     | ** 学習随伴活動については、中学校と連絡をとりながら行う。                      |

表2 学校周辺活動プログラムの一例

[Club 11-14, Local Thomas Essot, Projet pédagogique, 2006/2007 より]

社会性を促進する ④創造性と学習を通して人格を豊かにするために、知識を獲得し再活用をする」ことを設定し、知識の獲得と同時に集团的活動による社会性の発達や文化的活動を通しての感性の発達などがめざされている。「クラブ 11-14」の学校周辺活動のプログラムの一例は表 2 の通りである。活動内容が総合的なものであると同時に、学校教育および学校外教育との連携が追求されている。そして年度末にはこれらの活動についての個人々の評価が、子どもおよび家族（文化プロジェクトの場合）の出席や、活動開始時と比べての向上などの指標に基づいて行われることになる<sup>(23)</sup>。

## (2) パリ市の学校周辺活動

2002 年、パリ市は「学校周辺活動向上計画 (plan qualité périscolaire, PQP)」を発表し、「パリ市の子どもたちに提供される教育活動の質的向上の強化を学校周辺の時間帯に向ける」ことを政策化した。具体的には「市の教育プロジェクトの中心にアニメーションを位置づけ、子どもの受入れの改善と学校周辺教育活動の質の向上に 1000 万ユーロを予算化する」と同時に、2000 年に創設されたアニメーションを専門とする「アニメーション専門職群 (corps d'animateurs professionnels)」での職員採用枠の倍増を実現した (表 3 参照)。こうして多額の予算の財源化と専門的職員の配置を柱に「アニメーションの真の公役務を提供する野心的な政策」(PQP,2002) の実現を図ることになる。そしてアニメーション活動の中心的機関として余暇センター (centre de loisirs) および活動内容を特化した余暇センターであるリソースセンター (centre de ressources) が「アニメーションのための新しい方針」として次のように位置づけられた。

「身近な公役務機関である余暇センターは、学校時間外に運営され、学校と家庭のそばで重要な教育的役割を果たす。遊戯的なアプローチ (approche ludique) によって、集団 (collectivité) での活動や自律性 (autonomie) の学習や、子どもの開花や自由な表現を促し、新しい関心領域を発見させ好奇心や創造性を発達させることに貢献する。ほとんどすべての学校に開かれた余暇センターとともに、テーマをもった 7 つのリソースセンターと、特別なアトリエを提供する身近なリソースセンター、図書・資料センターによって、パリ市は大きな可能性を秘めている。」(PQP,2002)<sup>(24)</sup>

パリ市の余暇センターは 240 か所あり公立初等学校内に設置されている (子ども 50 人以下の規模の余暇センター - 90 か所、同 50~150 人 - 129 か所、同 150 人以上 - 21 か所)。そしてそこに 1,686 人のアニメーター (契約職員も含む) が配置されている。そこで行われる芸術、文化、スポーツ、野外活動などを中心とするアニメーション活動プログラムは、アニメーターがチームを組んで各余暇センター毎に決めている。例えば、パリ第 6 区の余暇センターでは、①読書と表現 ②科学と技術の教養 ③文化的活動と観察教育 ④体育とスポーツといった大きな方向性の中で、図画、粘土などでの塑像、演劇、ビデオ、ストーリーテラー、集団ゲーム、自転車などといったプログラムが子どもたちの年齢と嗜好に応じて組まれている。また特別な活動をプログラムに入れる場合は、専門のアニメーターが派遣される場合もある (例えば演劇活動では、演劇のリソースセンターから演劇専門のアニメーターが派遣されたりする)。こうした余暇センターのアニメーション活動に子どもを参加させている保護者には、批判的で授業の補習を希望する者も 4 割程度いる。だがほぼ 8 割の保護者がこうした余暇センターでのアニメーション活動に満足を示しているといわれる<sup>(25)</sup>。

これらの活動への評価はどのような点にみいだされるのであろうか。ここでは3点指摘しておきたい。まず第1に、子どもたちの生活リズムをトータルに捉えることの重要性という点である。学校周辺活動をパリ市が大きく位置づけるようになった背景について、ベルナール・ボナシュー氏（パリ市学校事業局）は「学校が終わった後、子どもたちが自由時間をどうやって使ったらよいかを、大人がしっかり関わって支え、方向を与えてやることの重要性」を強調しているが<sup>(26)</sup>、子どもは学校だけのリズムでなく、個人のリズム、社会のリズム、家庭のリズムなど生活全体のリズムといった総合的な視点から、子どもの発達を促すことが企図され、その中で学校周辺活動が位置づけられているのである。

第2に、学校教育での学習をより確かなものにしたたり、補ったりするという点にある。余暇センターでの活動によって、子どもたちは日常の生活や学校で学んだことを試してみたり、表現することで確かなものにできる。例えば学校で学習した言語を余暇センターでのストーリーテラーや演劇活動などで定着が図れると考えられてプログラム化されている。さらにアニメーション活動は、ほとんどグループで行われており集団学習の意味や社会性の形成が企図されていることも特徴となっている。

第3に、学校生活を文化的・社会的側面から子どもたちが受入れることができるように支えるという点である。学校になじめない多くの子どもたち（その多くが学業失敗の状態におかれている）が抱える問題は、学業以前に家庭での生活文化と学校文化のギャップという点にあることはすでに言われ続けてきたことである。そうした事態に対してパリ市では、「控えめな子どもたちにとっては、教室での授業以上に学校周辺活動の時間が大切」と位置づけられている。したがってアニメーターの重要な任務の一つは「提供する活動によって学校の授業に親しめるように援助する」ことであり、そうした活動こそが学業の成功への導く鍵になると考えられている。「学校周辺活動が様々な場でしっかり行われれば行われるほど、学業失敗とよりよく闘える」といったパリ市助役の発言はそのことを端的に物語っているといえよう<sup>(27)</sup>。

|              | 2000年 | 2001年 | 2002年 | 2003年 | 2004年 | 2005年 | 2005年末数 | 2000-2005年増員数 |
|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---------|---------------|
| 正規職員(カテゴリーB) | 0     | 20    | 45    | 25    |       |       | 90      | 90            |
| 正規職員(カテゴリーC) | 887   | -13   | 155   | 179   | 203   | 155   | 1,566   | 679           |
| 契約職員         | 0     |       | 150   | -100  | -50   |       | 0       | 0             |
| 70%契約職員      | 0     | 400   | 50    | -100  | -150  | -170  | 30      | 30            |
| 総計           | 887   | 407   | 400   | 4     | 3     | -15   | 1,686   | 799           |

表3 2001年以降の常勤アニメーターの採用数と身分(パリ市学校教育事業局提供資料より)  
 (\*カテゴリーBは資格水準Ⅲレベル、カテゴリーCは資格水準Ⅳレベル)

## 6 学校周辺活動の意義と課題—まとめにかえて—

学業失敗といった社会問題を背景に学校外活動と学校教育との中間に、アニマトゥールという専門職（形成途上にあるとはいえ）を伴いながら、学校周辺活動という新たな公役務の領域が発見・創造されたことは、それまで別々の領域の活動として展開されてきたアニメーション活動と学業とを結ぶことを促すことになった。それは学校の側からいえば、「知育教育」に閉じこもっていた世界から「教育病理現象」の問題を捉えるために従来の教育の枠を超え、そのことが市民社会との関わりを創造する活動と労働を求めることになったといえよう。さらに学校周辺活動は、組織的に学校教育と学校外教育および家庭とを繋ぐことによって、生活全体を見通す視点で子どもの発達を促す可能性を切り開こうとしている点でも注目される。こうした活動が今後どこまでフランスの教育病理現象の克服に有効なものとなりえるかその展開が期待されるが、その際検討されるべき課題は多い。ここでは2点指摘しておきたい。

第1に、アニマトゥールの専門性に関わる問題である。アニマトゥールは、社会的労働者としての位置を選び取りながら、多様な社会的ニーズに応えるための活動を引き受けてきた。学校周辺活動もその一部であり、この活動に対しては「アニマトゥールは教師ではなしえなかったことを教育の分野でなしえた」<sup>(28)</sup>との評価もある。だが、アニマトゥールの活動領域の拡大の過程は、他方で労働の細分化と性格の曖昧化につながり、専門職としての確立を困難にしている側面も否めない。そのことはジュヌビリエ市でのアニマトゥール400人がほとんど臨時職員という身分として低い位置にとどめられていることと無関係ではない。今後、学校周辺活動の発展のためには、パリ市がアニマトゥールの正規雇用化（最も低位のカテゴリーCでの採用が90%以上であるとはいえ）を進めている流れに示されるように、身分保障も含めアニマトゥールの専門性の社会的認知が大きく問われることになる。その際、今日数十万人が働いているといわれる多様な活動領域のアニマトゥール全体の中で、役割の再配分と活動方向の再編が、社会的労働を担うことの意味との関連の中で改めて再定義されなくてはならないであろう。

第2に、アソシアシオンの位置に関わる問題である。1980年代に広がったアソシアシオンを基盤にした学校周辺活動は、今日その公役務化が図られている。それによって活動の予算の確保、施設、職員などの条件整備が進められていることはすでにみた通りである。だがこれらの動きには、アソシアシオン側から「地方自治体がアソシアシオンの活動を横領する」との声もある。また公役務化によって活動の自由に関わる問題が生じるケースも指摘されている<sup>(29)</sup>。だが、これは学校周辺活動の公役務化の動きそのものを決して止めることはないであろう。というのは、公役務化の流れの中でより多くの子どもたちがより条件の整った活動が可能になっていることは否定できないからである。

アソシアシオン側から主に指摘されているこれらの問題は、公役務化そのものの問題というよりは、アソシアシオンとの関係性の中で克服すべき課題であると考えられる。アソシアシオンの活動から新たな学校周辺活動の誕生の契機が創出されたように、公役務化が進んだ学校周辺活動にあってもその活動の内実は、アソシアシオンおよびそこに働くアニマトゥールが自律性・専門性を担っていかにか創造的役割を果たしているかに大きく左右される。つまりアソシアシオンは、学校周辺活動の公役務化によって決してその役割が低くなったのではなく、専門性の実質的内実の創出と確保、市民社会の強化という課題を背負

って、ますますその存在意義が問われているのである。一見逆説的であるが、市民社会における活動が活性化することで、学校周辺活動の公役務もまたより充実したものに発展していくという関係性の構築が試されているといえよう。

[注]

- (1) 例えば、手塚武彦『現代フランス教育案内』(1994年)、油井澄子「学校外教育施設及び地域社会の教育力の活用－フランス」『学校外教育施設及び地域社会の教育力の活用』(科研費国際学術研究、1998年)では、「学校外教育」の訳語があげられている。また山田真紀、鈴木規子、ロベール・アッシュ『フランスの市民性教育に関する学校調査報告書』(2004年)では、「課外活動」と訳されている。本稿で用いる「学校周辺活動」の訳語は、赤星まゆみ氏の示唆によるところが大きい。
- (2) 日本での「学社連携」や「学社融合」は、学校教育と社会教育(学校外教育)との関わり方(パートナーシップ)を問う概念であり、独立的な領域を設定するものではない点で区別されなくてはならない。尚、独立的な領域とは厳密な意味で異なるが、小川利夫がかつて学校外教育に子どもの発達保障のために、学校教育との連携を視野に入れた制度的に独自の専門職員を配置することを提唱したことは「学校周辺活動」との比較において注目される。小川利夫『教育と福祉の理論』一粒社、1978年。
- (3) Le Grand Robertによれば 'périscolaire' の用語が初めて使われたのは1957年である。
- (4) Loi no.83-663 du 22 juillet 1983 complétant la loi no.83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat. 尚、本条文は Code de l'Education L216-1 および L521-3 として規定された。
- (5) La Circulaire du 14 août 1984 du ministère de l'Education nationale. もっとも当初は、教師はこれらのアクターが学校に関与することの正統性や能力に疑いを持ちもち、協力的ではなかったといわれる。
- (6) 1989年教育基本法については小林順子編『21世紀を展望するフランス教育改革』東信堂、1997年。法文の引用も本書による。但し périscolaire の訳語など本論文の主旨に則って部分的に変えた。
- (7) Dominique Glasman, *L'accompagnement scolaire - sociologie d'une marge de l'école*, puf, 2001, pp.21-26. 「新しい貧困の発見」については、都留民子『フランスの貧困と社会保護』法律文化社、2000年参照。
- (8) Judit Vari, Les jeunes des quartiers face à la politique éducative Gennevilliers, Cécile Baron et al. *La place des jeunes dans la cité*, L'Harmattan, 2005. pp69-80.
- (9) そうした民衆教育アソシアションには、例えば CEMEA[積極的教育方法訓練センター]、FOL[非宗教的事業連]、PEP[公教育下の子どもたち]などがある。そうした民衆教育の活動に対して、ドミニク・グラスマンは「社会の変化や活動様式の修正を越えたところでの、長い歴史の中で形成された使命への誠実さ」とであると評価している。Dominique Glasman, *op.cit.*, p.63.
- (10) アニマシオンおよびアニマトゥールについては種々の定義・用語解説があるが、ここでは、Gaston Mialaret (la direction), *Vocabulaire de l'Education*, puf, 1979, p.17. Philippe



Champy et Christiane Etévé (la direction), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, 1998, pp.76-78. Geneviève Poujol et Jean-Marie Mignon, *Guide de l'animateur socio-culturel*, Dunod, 2005, pp.17-39 等を参照。

- (11) Geneviève Poujol et Jean-Marie Mignon, *ibid.*, p19.
- (12) ジュヌビエーヴ・ブジョル、ジャン・マリ・ミニヨン著、岩橋恵子他訳『アニメーターを通して見るフランスの生涯学習』明石書店、2頁、近刊。
- (13) そうした職種には、生活全般に関する相談員(coseiller en économie sociale et familiale 1974 創設)・生活援助技能士 (technicien l'intervention social et famille 1967)、特別教育指導員 (éducateur spécialisé1967)・乳幼児教育士(éducateur de jeunes enfants 1974)・自律化促進インストラクター(moniteur éducateur 1970)、医療心理士(aide médico-psychologique 1972)、殖産技能訓練士(éducateur technique spécialisé 1976)等がある。Jacques ION, Bertrand Rovan, *Les travailleurs sociaux*, La découverte , 2002,pp.33-34.
- (14) Henry Thery, Le travail social d'animation, *Esprit*, numéro spécial, avril-mai 1972. pp.752-771.
- (15) Jean-Marie Mignon, *La lente naissance d'une profession : les animateurs , de 1944 à 1988*, Université Michel-de-Montaigne Bordeaux- III, 1988, p.253.
- (16) Geneviève Poujol et Jean-Marie Mignon, *op.cit.*, pp.20-21.
- (17) 例えば aide scolaire (学習援助)、aide aux devoirs (宿題援助)、entraide scolaire(学習相互援助)、coup de pouce (後押し)、un pour un (一対一)、mamies-lecture (おばあちゃんの読み聞かせ)など多様な名称での活動がみられる。
- (18) 学習随伴活動憲章については、*Migrant-Formation*, n°99, 1994, pp.183-188 参照。
- (19) Philippe Champy et Christiane Etévé, *op.cit.*, p.77.
- (20) Judit Vari, *op.cit.*, p.73.
- (21) Ville de Gennevillers, Le projet éducatif de Gennevillers, *Organisateur de l'animateur* , 2007, p.3
- (22) ジュヌビリエ市青少年課 Lydia Roy 氏からの聞き取りより (2007年2月19日)。尚、学習随伴活動で採用されているアニメーターには、バカロレア取得後2年以上の高等教育を受けた者であることとジュヌビリエ市の出身者という条件が設定されている。これは、子どもたちが親しみを持ちやすいということだけでなく、地域の青年が地域活動に参加することにつながっていくことや、地域の青年が職に就いていることが次の世代に展望をもたらすという点から、市の政策として重視されている。
- (23) Club 11-14, Lactal Thomas Essot, *Projet pédagogique*, 2006/2007.
- (24) Marie de Paris, *Elève à Paris*,2004/2005 ( 岩橋恵子訳『パリで学ぶ子どもたち』2005年)、<http://anim-info.mdp/actualite/communiqu.htm>, Plan Parisien pour la Qualité de l'Animation Périscolaire。尚、リソースセンターはその後2か所が新たにつくられ次の9か所になった。映像と映画のセンター、造形センター、科学・技術の発見センター、音楽センター、スポーツ・環境センター、情報処理センター、読書センター、教育庭園センター、市民性形成センター。
- (25) “Du nouveau dans les centres de loisirs ” le Journal de Paris, 16 fevrier 2006.
- (26) パリ市学校事業局での Bernard Bonnassieux 氏からの聞き取り (2006年3月13日)。

- (27) 2004年9月にパリ市学校事業局主催で開催された「アニマシオン職員フォーラム (Forum professionnel du personnel d'animation)」でのエリック・フェルランド (パリ市 助役 / 学校生活・就学リズム担当) の発言。
- (28) ジュヌビエーヴ・プジョル、ジャン・マリ・ミニヨン著 (岩橋恵子他訳) 前掲書、3頁。
- (29) 例えば、アソシアシオンのメンバーとして活動していたボランティアが、活動管轄がジュヌビリエ市に変わる際の活動方針と合致しない理由で去っていったケースもあるという。Judith Vari (ル・アーブル技術短期大学部非常勤講師) からの聞き取り (2006年11月27日)。

## 「2005 年学校基本計画法」に基づく初等中等教育改革

上原秀一（文部科学省）

はじめに

フランスの初等中等教育は、課程主義の原則に基づく小学校からの原級留置の実施など、我が国の教育制度とは異なった特徴を有するが、一方で、我が国の高校中退に相当する無資格離学の深刻な問題を抱えており、このため、基礎学力をすべての児童生徒に保障するという先進国に共通の改革課題に直面している。1989年に制定された教育基本法（通称ジョスパン法）は、無資格離学の解消と後期中等教育の普及拡大に向けた基礎学力向上の取組を進めてきたが、いまだに無資格離学者は年間6万人を数えており、後期中等教育修了者数も目標に達していない。

こうした状況の中、フランスにおける初等中等教育改革の新しい基本方針を定める「学校の未来のための基本計画法」（通称フィヨン法、以下「2005年学校基本計画法」）<sup>1)</sup>が2005年4月に制定され、これに基づく改革が2006年9月の新学年以降、本格的に導入されつつある。同法は、ジョスパン法に基づいて進められてきた教育改革の方向性を見直し、特に義務教育段階に焦点を当てた改革を進めることで、無資格離学者の解消と後期中等教育の普及拡大という従来からの目標を達成しようとしている。また、同法には、高等教育制度に関する直接の規定は設けられていないが、これまでなかった「同一世代の50%を高等教育修了に至らせる」という目標が新たに掲げられている。

ジョスパン法においては、その第3条で、「フランス国民は、今後10年間で、同一年齢人口のすべての者を最低限、職業適任証（CAP）又は職業教育修了証（BEP）の水準に、また同一年齢人口の80%をバカロレア水準に到達させることを目的と定める。」と規定していた。CAPとBEPは、2年制の職業高校で取得する職業資格であり、就職に最低限必要な資格とされている。バカロレアとは、3年制の高校で取得する中等教育修了資格と高等教育入学資格を兼ねる国家資格であり、「バカロレア水準」はこれを受験する高校第3学年への進級を意味する（CAP又はBEP取得後2年間、職業高校に通ってバカロレアの一種である「職業バカロレア」取得することもできる）。

2005年学校基本計画法においては、同法に基づく具体的な施策を説明した「付属報告書」で、「国は、生徒全員が学校教育終了時に何らかの公認資格を獲得できるようにし、同一世代の80%がバカロレア水準に到達できるようにすることを教育制度の目標として定める。さらに、国は、同一世代の50%を高等教育修了に至らせることを、目標として定める。」としている。

本稿では、この目標の実現に向けて今後進められるであろうフランスの初等中等教育改革の基本的な諸方策の仕組みを法令に基づいて確認する。2005年学校基本計画法においては、義務教育段階ですべての生徒に完全習得させるべき「共通基礎知識技能」が初めて制定され、「共通基礎」習得を保障するために教員の資質向上や学校内外における短期集中的な学習支援策の充実が図られ、「共通基礎」習得を認証するための「前期中等教育修了国家免状」の改善が図られる。また、これまで社会的評価が低く不本意進学者が多かった職業系の後期中等教育の地位向上を目指すとともに、職業高校から短期高等教育への進学

を促進して、上記の「高等教育修了50%目標」に資することとしている。以下、これらの方策の内容を順次確認していきたい。

なお、2005年学校基本計画法は、既存の法律を集成して2000年に成立した「教育法典（法律の部）」を改正する法律であり、以下、本文中においても教育法典の条文番号も併せて参照することとする。

#### 1. 「共通基礎知識技能」の制定による義務教育カリキュラムの見直し

2005年学校基本計画法に基づく教育改革の最も重要な点は、義務教育段階のカリキュラム改革にあると言ってよいであろう。これを軸に、教員の資質向上策や児童生徒に対する個別支援策、前期中等教育修了資格の見直しなどの様々な改革が位置づけられている。義務教育は、法律（教育法典第L.131-1条）で6歳から16歳までの10年と定められているが、小学校から原級留置がごく普通に行われているため、教育課程編成上は5年制の小学校と4年制の中学校を合わせた9年間で義務教育段階に相当すると考えられている。2005年学校基本計画法は、小中学校の指導内容のうち、児童生徒全員に共通に保障すべき内容を「共通基礎知識技能（socle commun de connaissances et de compétences）」として定めることとした。これはフランスの教育課程の歴史において初めての試みである。

フランスの初等中等学校の教育課程は、国民教育省令で定められる国の教育課程基準に従って編成される。国の教育課程基準には、教科別の授業時間配当と各教科の目標及び内容が、複数学年をまとめた「学習期」ごとに示されている。現行の小学校の教育課程基準は、2002年1月25日付け省令で定められている。中学校については、授業時間配当は、第1～3学年が2002年1月14日付け省令で、第4学年が2004年7月2日付け省令で定められており、各教科の目標及び内容は、一部教科について改訂が行われたが、全教科には及んでおらず、多くの教科で1995～1998年版が用いられている。

2005年学校基本計画法は、第9条で教育法典第L.122-1-1条を新設し、「就学を成功裏に達成し、教育を継続し、人格及び職業に関わる将来を構築し以て社会生活に成功するために習得が不可欠な知識技能全体からなる共通基礎知識技能」を、教育課程基準を定めている省令よりも上位の政令で定めることとし、これに従って教育課程基準を見直すこととした。「共通基礎知識技能」には、①フランス語の習得、②数学の基礎原理の習得、③市民権を自由に行使できるようにする人文的科学的教養、④一以上の現代外国語の実用、⑤情報通信に関する日常的な技術の習得という5項目を含むこととした。

この規定に基づいて制定された2006年7月11日付け政令第2006-830号においては、これら5項目に2項目を加えて、①フランス語の習得、②一つの現代外国語の実用、③数学の基礎原理及び科学的技術的教養、④情報通信に関する日常的な技術の習得、⑤人文的教養、⑥社会的公民的技能、⑦自律性及び自発性の全7項目で「共通基礎知識技能」を構成した<sup>2)</sup>。政令では、「共通基礎知識技能」を「社会から疎外されないために義務教育終了時点で全員が習得していなければならない事柄」と定義し、7項目のそれぞれを、現代における基本的な「知識（Connaissances）」、知識を様々な状況において活用するための「能力（Capacités）」、探求心、自己と他者の尊重、好奇心、創造性など生涯にわたって必要な「態度（Attitudes）」の組み合わせによって構成している（表1）<sup>3)</sup>。

「共通基礎知識技能」の制定を受けて、国民教育省は、教育課程基準の改訂作業を進め

表 1：義務教育段階における「共通基礎知識技能」の構成

- \* 以下は、2006年7月11日付け政令第2006-830号付録に列挙された、義務教育段階における「共通基礎知識技能」の内容を要約してその全体的な構成を示したものであり、同付録の翻訳ではない。
- \* 7項目からなる「共通基礎知識技能」は、「社会から疎外されないために義務教育終了時点で全員が習得していなければならない事柄」として、現代における基本的な「知識」、知識をさまざまな状況において活用するための「能力」、及び探求心、自己と他者の尊重、好奇心、創造性など生涯にわたって必要な「態度」の組み合わせによって構成される。
- \* 「共通基礎知識技能」の習得に向けた学習は、各学年、各教科の教育課程基準で具体化される。

1. フランス語の習得

知識：語彙（正確な意味理解）。文法（句読法、構文、接続詞、動詞活用、時制、法）。綴り。  
 能力：読解（音読、解釈等）。筆記（書写、作文等）。口頭表現。辞書等の道具の使用。  
 態度：言語表現の正確さの重視。語彙拡大への意欲。読書への関心。会話や討論への積極性。

2. 一つの現代外国語の実用

知識：日常的なメッセージの理解・伝達に必要な言語規則（語彙、文法、発音、綴り）の習得。  
 能力：日常的な状況における意思疎通（短文の聞き取りと読解、口頭・筆記による伝達など）。  
 態度：文化の多様性に対する感受性（外国語使用への意欲と別の思考行動様式への理解）。

3. 数学の基礎原理及び科学的技術的教養

A. 数学の基礎原理

知識：暗算、証明、推論の習得。数、計算、データ、関数、幾何及び測量に関わる概念の理解。  
 能力：小数・分数計算、作図・作表、データ分析などによる数学原理の日常生活への応用。  
 態度：論理的法則の存在の理解。厳密さと正確さ。合理的事実の尊重。推論への関心。

B. 科学的技術的教養

知識：宇宙、地球、物質、生物、エネルギー、人体などに関わる概念の理解。  
 能力：観察、実験などによる知的な推論。科学と技術の関係の理解。危険回避への知識の活用。  
 態度：自然現象の原因への興味と批判的な精神。科学と技術の進歩や環境問題などへの関心。

4. 情報通信に関する日常的な技術の習得

知識：基礎的技術。情報のコード化に関する理解。知的所有権や人権を守るための規則の理解。  
 能力：データの作成、処理、検索。参考資料の収集。意思伝達と交流。  
 態度：情報の収集と交換の際の責任ある態度（情報の批判的検討と責任ある情報発信）。

5. 人文的教養

知識：地理的・歴史的な基準の獲得。欧州文化の共有。世界の宗教や政治などの理解。  
 能力：様々な図表の利用。様々な事象の歴史的・地理的な位置づけ。  
 態度：文化的な生活への意欲。芸術作品や外国への興味。人間経験に普遍性があるという意識。

6. 社会的公民的技能

A. 社会で生きる

知識：集団規則、行動規範、礼儀の理解。性、健康、安全に関する教育。応急手当の知識。  
 能力：学校規則の遵守。集団作業。行動の結果の評価。応急手当資格の取得。交通規則の遵守。  
 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. 公民生活を準備する

知識：「人権宣言」、「児童の権利条約」、共和国の象徴、民主主義などに関する理解。  
 能力：偏見への批判。合理性と権威性の区別。情報やメディアの検討。自己の意見の確立。  
 態度：権利と義務の意識。公共生活への関心。投票の重要性の認識。市民活動への参加の意思。

7. 自律性及び自発性

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、資格など経済環境の理解。  
 能力：学習方法の習得。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：学習動機。自信。成功と進歩への意欲。

B. 自発的精神

知識：個人的集団的な計画を実行するのに役立つ他の共通基礎知識技能の内容すべて。  
 能力：計画、協力者の発見、リスクに配慮した決定、会議開催、作業の優先順位付けなどの力。  
 態度：好奇心と創造性。目標達成のための動機と決断力。

ており、2007年4月以降、新基準を順次公表し、同年9月の新年度から実施する予定としている<sup>4)</sup>。

## 2. 「教員に求められる職能」の制定による初等中等学校教員の資質向上

2005年学校基本計画法には、「共通基礎知識技能」を全児童生徒に保障するための教員の資質向上策も盛り込まれており、これに基づいて養成と初任者研修の内容の全国基準が新たに設けられることとなった。同法による改革は、義務教育改革に重点を置くものであるが、教員資格は、幼稚園と小学校、中学校と高校がそれぞれひとまとまりであるため、教員の資質向上策は、幼稚園から高校までの全段階の教員を対象に構想されている。

フランスの公立初等中等学校教員は、国家公務員であり、国民教育省による採用試験で採用される。教員養成は、通常、大学3年修了者（学士号取得者）を対象に教員教育大学センター（IUFM）において2年間行われる。IUFMの学生は、第1学年末に教員採用試験を受験し、合格者は試補教員として採用され、第2学年において研修を受ける。試補合格をもって正式に採用された後、最初の2年間は初任者研修期間とされている。

2005年学校基本計画法は、第43条Ⅱで教育法典第L.625-1条を新設し、その第2項において、教員教育大学センターにおいて行う教育は、「国民教育省令で定める全国大綱基準（cahier des charges）」に従うものと定めた。これまでも、国民教育省の2002年4月4日付け通達第2002-070号において、IUFM第2学年の教育内容を定める全国大綱基準が設けられていたが、これをより上位の省令レベルで全面的に見直すこととしたのである。

この規定に基づいて制定された2006年12月19日付け省令においては、学校段階を問わず初等中等学校教員に共通に求められる職能を新たに10項目にわたって具体的に示し、正規採用後2年目までの教員の養成・研修の内容の基準とすることとした<sup>5)</sup>。すなわち、「教員に求められる職能（compétences professionnelles des maîtres）」を、IUFM第2学年（試補研修期間）において必要最低限の水準（maîtrise suffisante）で、また、試補終了審査を経て正規採用された後2年間の初任者研修において十分な水準（maîtrise approfondie）で、習得させるものとしたのである。

「教員に求められる職能」は、初等中等学校の全段階の教員に共通に求められる職能であり、①国家公務員としての倫理的で責任ある行動、②学習指導や意思疎通のためのフランス語の習得、③教科内容の習得と十分な一般教養の保持、④学習指導の立案及び実施、⑤学級における学習活動の組織化、⑥児童生徒の多様性に対する配慮、⑦児童生徒の評価、⑧情報通信技術の習得、⑨同僚との協調並びに保護者及び外部協力者との協力、⑩自己形成と指導技術改善の10項目からなる。10項目のそれぞれについて「知識（Connaissances）」「能力（Capacités）」「態度（Attitudes）」が具体的に列挙されている（表2）。

## 3. 「教育成功個別プログラム」による短期集中的な個別学習支援の実施

2005年学校基本計画法は、「共通基礎知識技能」の習得が困難な児童生徒に対して各学校が保護者と協力して「教育成功個別プログラム（programme personnalisé de réussite éducative, PPRE）」と呼ばれる短期集中的な学習支援プログラムを行うよう定めている。PPREは、対象となる児童生徒一人一人について学校と保護者の合意文書によって定められる短期集中的な学習支援プログラムである。

表2：「教員に求められる職能」の構成

- \* 以下は、「教員教育大学センター（IUFM）における教員養成の全国大綱基準（cahier des charges）に関する2006年12月19日付け省令」の付録に列挙された「教員に求められる職能」の主な内容を要約してその全体的な構成を示したものであり、同付録の翻訳ではない。
- \* 10項目からなる「教員に求められる職能」は、「初等中等教育の全段階の教員に共通に求められる職能」として、「知識」「能力」「態度」の組み合わせによって構成される。
- \* 公立学校教員の養成は、主に大学3年修了者（学士号取得者）を対象にIUFM等において2年間行われる。IUFMの第1学年は教員採用試験受験準備に、第2学年は教員採用試験合格者を対象とする試補研修に当てられる。
- \* 「教員に求められる職能」は、IUFM第2学年において必要最低限の水準で習得し、試補終了審査を経て正規採用された後2年間の初任者研修において十分な水準で習得すべきものとされる。

1. 国家公務員としての倫理的で責任ある行動

知識：国や経済の仕組み。教育に関する政策、法令、制度。学校の管理運営。勤務校の特色。  
 能力：公教育に関する知識の活用。児童生徒の問題の発見と解決。児童生徒の慎重な処罰。  
 態度：教員の職業倫理や規則の遵守。児童生徒や保護者の尊重。学校外との連携。

2. 学習指導や意思疎通のためのフランス語の習得

知識：高等教育修了程度の言語知識。初等教員については、幼稚園からの言語指導法も。  
 能力：言語障害の発見。読み書きの発達を促す授業。児童生徒や保護者との明瞭な意思疎通。  
 態度：さまざまな状況での読み書き指導。あらゆる指導状況で児童生徒の言語水準に留意。

3. 教科内容の習得と十分な一般教養の保持

知識：初等教員は全教科の知識。中等教員は担当教科と関連教科の知識。  
 能力：初等教員は全教科を相互に関連づけて、中等教員は担当教科を他教科と関連づけて指導。  
 態度：科学的な厳密さ。児童生徒の共通教養の構築に対する参加意識。

4. 学習指導の立案及び実施

知識：担当学年の指導目標。教育課程基準。心理学の基礎。教材・教具に関する事項。  
 能力：法令に基づく目標設定。段階的な指導。心理学の活用。評価結果の活用。危険の回避。  
 態度：各教科を相互に関連付けた指導。教材の質の評価。

5. 学級における学習活動の組織化

知識：集団の管理や対立の解消に関する事項。  
 能力：児童生徒の参加・協力意識育成。活動に応じた時間・空間の組織。状況に応じた指示。  
 態度：落ち着いた学習活動を行うための枠組み作り。

6. 児童生徒の多様性に対する配慮

知識：児童生徒の多様性の理解のための社会学・心理学。障害のある児童生徒等の指導法。  
 能力：児童生徒一人一人の学習ペースの多様性を考慮し、さまざまな特別措置を講じること。  
 態度：児童生徒間の平等を守り、児童生徒が自己と他者を尊重するように留意すること。

7. 児童生徒の評価

知識：児童生徒に対するさまざまな評価方法に関する事項。  
 能力：学習の各時点における評価。児童生徒の自己評価力の育成。修了認定のための評価。  
 態度：明確で信頼ある関係の下で評価を行う。児童生徒に自分の進歩や努力を自覚させる。

8. 情報通信技術の習得

知識：「高等教育情報通信技術免状（C2i）」の第2水準（教員）。IT利用に係る権利と義務。  
 能力：学習指導への利用。ITに係る権利・義務の指導や安全教育。自らの知識向上への利用。  
 態度：ネット情報に対する批判的な態度。児童生徒のIT利用時の思慮深く責任ある態度。

9. 同僚との協調並びに保護者及び外部協力者との協力

知識：保護者団体。外部協力者。国民教育省と他省庁・団体との協定。生徒の就職・進学支援。  
 能力：学校全体の取組への参加。保護者との連絡。外部協力者と連携した問題解決。  
 態度：集団での勤務、保護者との対話、外部との協力を重視する態度。

10. 自己形成と指導技術改善

知識：担当教科の教育内容や指導方法の研究の進展状況。フランスの教育政策。  
 能力：教育学における研究成果や技術革新を利用した教育実践の改善。  
 態度：知的好奇心を持ち、自らの教育活動を見直す。

2005年学校基本計画法は、第16条で教育法典第L.311-3-1条を新設し、「共通基礎知識技能」の習得が困難とみられる児童生徒に対して、義務就学期間中のいつでも、校長、担任教員及び保護者の合意に基づいて「教育成功個別プログラム（PPRE）」を行うことと定めた。

この規定に基づいて制定された2005年8月24日付け政令第2005-1013号及び同第2005-1014号においては、幼稚園及び小学校の組織及び運営に関する政令第90-788号と中学校における教育の組織に関する政令第96-465号をそれぞれ改正し、PPREの実施について基本的な規定を設けた<sup>6)</sup>。そこではPPREの全国実施は2006年度以降とされ、2005年度には小学校8,500学級と中学校149校で全国実施に先駆けた実験が行われた。

国民教育省は、2006年8月25日、同年9月の新年度開始に合わせて、「教育成功個別プログラム（PPRE）」を全国実施する通達を行った<sup>7)</sup>。そこで示されたPPREの実施方法は、以下のようになっている。

- 「教育成功個別プログラム（PPRE）」の性格：PPREは、義務教育終了までに「共通基礎知識技能」を完全習得することが困難とみられる児童生徒に対して、短期間、集中的に特定の学習内容に関する支援を行うものである。対象となる児童生徒一人一人について学校と保護者の合意文書に基づいて実施される。
- 保護者との合意文書：校長は、保護者（中学校の場合は生徒本人も）との間で実施のための合意文書を交わす。この合意文書には、児童生徒の学力状況、中期目標、短期目標、支援内容とその評価指標などを記載する。この中には、保護者が家庭において行う学習支援なども含まれる。
- 対象者の決定：担任教員は、国民教育省が提供する全国共通の学力診断ツールや日常の観察などによって、対象となる児童生徒を発見し、校長にPPREの実施を提案する。
- 実施担当者：小学校、中学校ともに、担任教員が中心となって、生徒指導補助員<sup>8)</sup>なども活用しつつ、全教員が共同で実施する。また、必要に応じて、学区単位で配置されている特別支援教育教員などの協力を得ることもできる。

#### 4. 「前期中等教育修了国家免状」による「共通基礎知識技能」習得の認証

「共通基礎知識技能」の習得の認証について、2005年学校基本計画法は、従来から行われてきた「前期中等教育修了国家免状（Diplôme national de brevet, 以下「DNB」と略記）」の取得試験を活用することとしており、これに合わせて同試験の制度も改正される。DNBは、中学校卒業程度の学力を認証する国家資格として国の出先機関が授与してきたものであるが、その取得は後期中等教育への進学要件とはされておらず、また就職に最低限必要な職業資格とされる職業適任証（CAP）や職業教育修了証（BEP）よりも低い水準の資格である。このため、例年の取得者数は、1学年約80万人いる中学生のうち約60万人となっている。2005年学校基本計画法の規定に従った新しいDNB取得試験は、「共通基礎知識技能」の習得に相当する水準で合格できるものに改められ、2007年度末の2008年試験から実施されることとなっている<sup>9)</sup>が、すでに2006年試験と2007年試験でも実施規定に一部修正が加えられている。

DNB取得試験は、1987年1月23日付け政令第87-32号<sup>10)</sup>と「前期中等教育修了国家免状の授与方法に関する1999年8月18日付け省令」に基づいて実施されている。DNBは、



県レベルに置かれた国民教育省の出先機関である大学区視学官が、中学校4年生を対象に毎年試験を行い、合格者に授与する。筆記試験3科目（「フランス語」「数学」「歴史地理公民」）と平常点評価9科目（「フランス語」「数学」「第一外国語」「生物地学」「物理化学」「体育スポーツ」「芸術（美術及び音楽）」「技術」「第二外国語」<sup>11)</sup>）の成績によって合否判定が行われる。各科目は20点満点で採点され、全科目の平均が10点以上で合格となる（平均点算出に際しては、「配点指数 coefficient」と呼ばれる仕組みで重要科目に重み付けが行われている）。筆記試験の問題とその採点基準は、中学校第4学年の教育課程基準に準拠して、数県ごとに置かれた国民教育省の出先機関である大学区総長が決定する。

2005年学校基本計画法は、第32条で教育法典第L.332-6条を新設し、DNBに初めて法律レベルの根拠を与え、これを「共通基礎知識技能」の習得を証明するものと規定した。同時に、「共通基礎知識技能」に含まれない、体育スポーツや生徒の能力・興味に従って履修する科目、学校での生活態度も評価の対象とすることと定めた。また、成績優秀者には「特記評価 (mention)」を与え、後期中等教育進学後に特別の奨学金を給付することとした。

この規定に基づいて、2005年度末の2006年試験からは、12点以上14点未満の受験者に「良 (assez bien)」が、14点以上16点未満の受験者に「優 (bien)」が、16点以上の受験者に「秀 (très bien)」が特記評価として与えられることとなり、「秀」又は「優」の特記評価を受けた者で、家庭の収入が国の奨学金の受給資格を満たす者については、後期中等教育進学後に特別奨学金を給付することとした<sup>12)</sup>。また、同年から、平常点評価について、自由選択科目（「ラテン語」「ギリシャ語」など）を新たに採点対象とし、合格点である10点以上の場合に平均点算出の際に考慮することとした。自由選択科目には、2005年度に新設された自由選択教科「職業体験」<sup>13)</sup>も含まれている。2006年度末の2007年試験からは、平常点評価の対象がそれまでの第3、4学年から第4学年のみに改められるとともに、生活態度を評価する「学校生活評点 (note de vie scolaire)」の第4学年における得点も採点対象に含まれることとなった<sup>14)</sup>。前述した通り、新制度によるDNB取得試験は、2007年度末の2008年試験から実施されることとなっており、そのための法令改正が準備されている。

## 5. 後期中等教育改革——技術職業教育の地位改善を通じた高等教育修了率の向上

中学校の課程を終えた者は、DNB取得試験の合否に関わらず後期中等教育への進学が認められ、3年制の高校や2年制の職業高校などで、バカロレア（後期中等教育修了資格と高等教育入学資格を兼ねる国家資格）や職業資格（職業適任証 CAP 又は職業教育修了証 BEP）の取得に向けた学習を行う。

国民教育省は、「成績不振者の進学先」という印象を持たれることの多い技術職業教育の評価向上に向けて、特定分野の拠点校に対して「専門職業高校 (lycée des métiers)」の呼称を与えることで、企業に対する認知度を向上させ就職率改善を図る取組を、2002年から行ってきた。この取組は、これまで同省の通達<sup>15)</sup>に基づいて行われてきたが、2005年学校基本計画法によって教育法典に正式な根拠条文が置かれることとなり<sup>16)</sup>、これに基づく2005年11月10日付け政令第2005-1394号によって制度が整備された。同省は、2006

年1月、2002年から2005年までの間に「専門職業高校」の呼称使用を認められた学校の一覧表を公表した。

技術職業教育は、高校、職業高校及び見習技能者養成センターにおいて行われている。高校では、技術教育課程において修業年限3年で技術バカロレア取得に向けた指導が行われる。職業高校では、通常2年で職業資格の取得に向けた指導が行われ、希望者はさらに2年の学習を行うことで職業バカロレアを取得できる。高校と職業高校には、2年制の高等教育課程（中級技術者養成課程 STS）を置くこともできる。見習技能者養成センターでは、センターでの教育と企業での実地訓練を合わせて、職業資格取得に向けた指導が行われている。

「専門職業高校」の呼称は、職業高校が特定分野についてCAP取得課程から高等教育課程までを備えている場合に、これが特定の産業部門の職業教育を行う拠点校であることを示す呼称である。各校の申請に基づいて、数県ごとに置かれた国民教育省の出先機関である大学区総長による審査を経て、5年間の期限付きで使用が認められ、実績評価に基づいて更新される。

2006年1月19日付け省令において公表された「専門職業高校」一覧表によると、2002年2月1日から2005年9月1日までの間に、職業高校1,716校（2003年）のうち270校が呼称使用を認められた<sup>17)</sup>。「専門職業高校」は、各校の判断で「ホテル・レストラン専門職業高校」や「木工専門職業高校」など専門分野名を冠して表記することができる。一つの学校が複数の専門分野について申請を行うこともでき、三つの呼称の使用許可を受けている学校もある。

こうした「専門職業高校」の呼称制度のほか、選抜制の短期高等教育機関である「高校付設中級技術者養成課程（STS）」について、職業バカロレアを優秀な成績で取得した生徒を優先的に入学させる制度も導入された。2005年8月26日付け政令第2005-1037号は、STSに関する1995年5月9日付け政令第95-665号を改正し、職業バカロレア試験において20点満点で14点以上の成績を収めた受験生に優先的にSTSに入学する権利を与えるという規定を設け、2006年試験から実施することとした。

## おわりに

以上のとおり、2005年学校基本計画法に基づく諸施策の実施に向けた法令整備は、法制定後、計画通り着実に進められてきている。小中学校の全課程を「共通基礎知識技能」に基づく新教育課程基準で学ぶのは、2007年9月の小学校入学者からである。彼らが中学校4年で「前期中等教育修了国家免状（DNB）」を受験する2016年5月、このときに同一世代の100%がDNBを取得できるようになっているであろうか。また、「共通基礎知識技能」の全員への保障は、「はじめに」で見た職業資格100%、バカロレア水準80%、高等教育修了50%という目標にどのようにつながっていくであろうか。「共通基礎知識技能」の習得状況について、政府は3年ごとに国会に対して報告を行うことと定められている（教育法典第L.122-1-1条第4項）。2005年学校基本計画法に基づく取り組みの実効性は、この枠組みの中で評価されることとなるであろう。児童生徒全員に基礎学力を保障するという義務教育の役割を我が国において考える上でも、フランスの「共通基礎知識技能」は一つの参考となるであろう。今後、フランス政府自身による客観的な指標を用いた分析にも着

目しつつ、日仏比較による我が国の状況の反省を行うことができるのではないだろうか。

## 注

- (1) LOI no 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école。文部科学省『フランスの教育基本法－「2005 年学校基本計画法」と「教育法典」－』（国立印刷局，2007 年）において，同法の解説，同法による「教育法典」の改正箇所の新旧対照，同法に基づく具体的施策を説明した付属報告書の全訳などを行っている。その他，同法については，以下の文献がある。藤井佐知子「「学校の未来に関する国民討論」を展開－フランスで教育基本法改正の動き始まる－」『内外教育』2004 年 2 月 20 日。藤井佐知子「共通基礎学力の確実な習得を目指して－フランスで新しい教育基本法制定－」『内外教育』2005 年 5 月 27 日。赤星まゆみ「フランスの教育改革と学力モデル」原田信之編『確かな学力と豊かな学力－各国教育改革の実態と学力モデル－』ミネルヴァ書房，2007 年，105～128 頁。小野田正利，園山大祐「フランスにおける「知識・技能の共通基礎」の策定の動向」研究代表者山根徹夫『諸外国における学校教育と児童生徒の資質・能力』国立教育政策研究所，2007 年，31～61 頁。文部科学省『諸外国の教育の動き 2003』，『諸外国の教育の動き 2004』，『諸外国の教育の動き 2005』，『諸外国の教育の動き 2006』（いずれも国立印刷局）。
- (2) 2005 年学校基本計画法は，「共通基礎知識技能」を定める政令の制定に際して，政府から独立した「教育高等審議会 (Haut Conseil de l'éducation)」(2005 年 11 月設置) への諮問を政府に義務づけている。同審議会は，2006 年 3 月 23 日に政府に提案を行い，政府は，これに基づき，今回の政令を制定した。教育高等審議会，Recommandations pour le socle commun (2006 年 3 月 23 日)。同政令は，教育法典に第 D.122-1～122-3 条などを追加するものである。小野田正利と園山大祐の前掲論文に「共通基礎知識技能」の全訳が掲載されている。
- (3) 「共通基礎知識技能」で求められる水準は，通常の内容よりも基礎的なものと定められている。例えば「②一つの現代外国語の実用」については，6 水準からなるヨーロッパ共通の外国語能力枠組みの上位 5 番目 (A2) の水準としている。学校教育における外国語教育に関する 2005 年 8 月 22 日付け政令第 2005-1011 号においては，義務教育終了時点における第一外国語の到達目標を，同能力枠組みの上位 4 番目 (B1) として，「共通基礎」において求められる水準よりも高く設定している。
- (4) BOEN numéro hors-série no 5 du 12 avril 2007 (共通基礎知識技能の実施：第 1 巻 初等学校の時間配当及び学習指導要領)。BOEN numéro hors-série no 6 du 19 avril 2007 (共通基礎知識技能の実施：第 2 巻 中学校の数学，生物地学及び物理化学の学習指導要領)。BOEN numéro hors-série no 7 du 26 avril 2007 (共通基礎知識技能の実施：第 3 巻 中学校の外国語の学習指導要領)。
- (5) 教員教育大学センター (IUFM) における教員養成の全国大綱基準に関する 2006 年 12 月 19 日付け省令 (MENS0603181A)。2005 年学校基本計画法は，「教員養成の全国大綱基準」を定める省令の制定に際して，政府から独立した「教育高等審議会」(2005 年 11 月設置) への諮問を国民教育省に義務づけている。同審議会は，2006 年 10 月 31 日に同省に提案を行い，同省は，これに基づき，今回の省令を制定した。教育高

- 等審議会, *Recommandations pour la formation des maîtres* (2006年10月31日)。
- (6) これらの政令の条文はほぼすべて、2006年5月に教育法典(命令の部)に法典化された(第D.321-1~321-17条及び第D.332-1~332-15条)。
  - (7) 2006年8月25日付け通達第2006-138号(この政令は、BOEN no 31 du 1er septembre 2005に掲載されており、BOEN no 32 du 7 septembre 2006で一部訂正されている)。
  - (8) 生徒指導補助員(*assistants d'éducation*)は、バカロレア(中等教育修了資格と高等教育入学資格を兼ねる国家資格)取得を条件に3年以下の契約(計6年まで更新可)で中等学校が雇用する学校職員(中等学校が雇用し初等学校に勤務させることも可)であり、奨学金を受給している大学生が優先的に採用される。初等学校、中等学校及び寄宿舎において、生活指導、学習指導補助、障害児補助、コンピュータ利用補助及び課外活動指導のいずれかの職務に、フルタイム又はパートタイムで従事する(2003年4月30日付け法律第2003-400号、2003年6月6日付け政令第2003-484号)。
  - (9) 国民教育省, *Dossier de presse - rentrée scolaire 2006*, 30頁。
  - (10) 2006年5月に教育法典(命令の部)第D.332-16~D.332-22条に法典化された。
  - (11) 「第二外国語」を履修せず、その時間を「技術」に当てる生徒もいる。この場合、「技術」の配点が高くなる。
  - (12) 特記評価については、2005年8月22日付け政令第2005-1010号による政令第87-32号の改正(第6-1条の追加。2006年5月に教育法典第D.332-20条に法典化)。奨学金については、2006年6月22日付け政令第2006-730号。
  - (13) 「職業体験(*découverte professionnelle*)」は、2004年の教育課程基準改訂で2005年度から中学校第4学年に新設された自由選択教科。各教科における進路指導を補うかたちで、生徒に職業の世界により広く目を開かせ、進路計画の検討を助けるために、様々な職種に関する調査や職場見学などの活動を行わせる。通常週3時間であるが、深刻な学習困難児については週6時間とすることもできる(この場合、指導は主に職業高校において行われる)。
  - (14) 2006年5月10日付け政令第2006-533号による政令第87-32号の改正(第4条に「学校生活評点」に関する第2項を挿入。2006年5月に教育法典第D.332-17条に法典化)及び2006年6月1日付け省令(MENE0601428A)による1999年8月18日付け省令の改正。「学校生活評点」は、2005年学校基本計画法により新設された教育法典第L.332-6条に基づき、中学校全学年の生徒を対象に、出席、校則遵守、学校生活への参加など生活態度全般を評価するもので、毎学期末に校長が担任教員の提案及び生徒の監督を行う生徒指導専門員(CPE)の意見に基づき点数を決定する。
  - (15) 2001年12月17日付け通達第2001-261号。2003年2月27日付け通達第2003-036号。
  - (16) 2005年学校基本計画法第33条により教育法典(法律の部)第L.335-1条に追加された第3項及び第4項。なお、これらの条文は、2006年5月に、教育法典(命令の部)第3編第3章第5節に「第1款 「専門職業高校」の呼称」(第D.335-1~D.335-4条)が設けられたのに伴い、削除された。
  - (17) 2002年91校、2003年46校、2004年69校、2005年64校の計270校。このほか、2006年4月13日付け省令において、19校が追加された(各校の許可年度は不明)。

## フランスにおける大学評価追跡調査にみる大学改善の新動向

服部憲児（大阪教育大学）

### 1. フランスにおける大学評価と追跡調査の試行

#### (1) フランスの大学評価

1980年代のフランスにおいては、大学に多大な機能不全があるとして、その生産性の低さ、教育と研究における使命実行の不十分さが指摘され、その非効率性に対して厳しい批判が起こっていた。当時は EC 統合が現実味を帯びてきた時代であり、フランス国内においてはその主導権争いも絡んで国際的な経済競争力の増強が国家的重要課題となり、科学技術や経済の発展に貢献する人材の需要が高まっていた時代であった。ところが、教育面では、大学に登録したものの、特に第1期課程において離学する者が多く、社会的に必要なとされる人材養成を十分に行っていないこと、研究面では、大学教員の半数近くの者の研究活動が有名無実化していることに対して批判がなされた。国際競争の激化の中で、グランゼコールや CNRS (Centre national de la recherche scientifique : 国立学術研究機構) とともに、人材の養成や研究開発において重要な役割を果たすべきことが大学に期待されているにもかかわらず、環境の変化に対応した変革ができていないために動きの激しい社会に遅れを取ってしまったといったことが指摘された<sup>1)</sup>。このような中、1984年の高等教育基本法に基づいて、大学の第三者評価機関である全国大学評価委員会 (Comité national d'évaluation、以下「CNE」) が設立され、外部から大学評価を実施することによる大学改善が図られた。

CNE が行う主な活動内容は、大きく分けて、(1)主として個別大学の評価を実施して報告書を作成し公表すること、(2)これら評価結果をもとに国の大学・高等教育政策への改革提言を行うこと、の2点である。このうち前者については、①個別大学の評価 (第1回評価)、②個別大学の第2回評価、③学問分野別評価、④テーマ別評価を行ってきた。とりわけ中心は①および②の個別大学評価であり、1986年に最初の個別大学報告書が刊行された後、グランゼコール等の高等教育機関も含めて年に1～15校の範囲で評価報告書が刊行されている。第2回目の個別大学評価は1994年に開始され、2004年中までに15の大学・高等教育機関で実施されている。また、2004年には第3回目の個別大学評価も一部で始まっている。

#### (2) 追跡調査の試行

当初は4年周期で各大学の評価を行うことが予定されていた。しかしながら、個別大学評価に必要な作業量とそれに充てることのできる人員との間に大きな開きがあり、1大学当たりの評価に要した期間は、当初予定されていたものを大幅に上回ることとなった。そのため、第1回評価が終了してから第2回評価が実施されるまでにかかなりの間が開くこと

1) 石村雅雄「フランス全国大学評価委員会活動下の大学教育改革について」京都大学高等教育教授システム開発センター『京都大学高等教育研究』創刊号 (1995年) 59頁、本間政雄「フランスにおける大学評価の新展開」民主教育協会『IDE 現代の高等教育』No.401 (1998年) 44頁。

になり、実際には第1回評価と第2回評価の間隔は平均で約10.3年となってしまった。そのため、一般に大学側で第1回評価に直接携わった者、特に管理職にあった者は、第2回評価の際には通常その職を退いており、全く新しい者が担当することになるのである。したがって、第1回の評価報告書において行った大学に対するCNEの勧告は第2回の評価が行われる頃には忘れ去られてしまい、大学評価が大学改善に活かされないケースも少なくない。

CNEによる勧告が忘れ去られることは、必ずしも大学側の改善意欲の低さのみによるものではなく、10年周期の評価という方法論上の問題に起因する部分も大きい。したがって、評価が「忘れ去られる」ことはフランスにおける大学評価全体の課題といえる。そのためCNEは、評価を大学改善にとってより有効なものとするためには、それを「記憶に残す」ことが重要であると判断し、大学評価の2年後にそれに基づく改善の進捗状況を検討する追跡調査を2004年から試行することとなった。

また別の要因としては、CNEの個別大学評価およびそこでなされる勧告には強制力がなく、大学改善の決定打になりにくいという批判が国民教育省を中心に出されていることから、これに 대응する必要もあった。この「評価と決定の独立性」に関しては、初代CNE委員長のローレン・シュヴァルツも、それが大学によるCNE評価の受容をもたらしている一方で、不都合な面も持ち合わせていることを指摘している<sup>2)</sup>。さらに、追跡調査は「大学運営ならびに省との契約政策の一環として作成される計画に対して、CNEが実施した機関評価および表明した勧告の影響を測定すること」<sup>3)</sup>、すなわち当該大学の改善に対する評価の影響を明確にすることも目指している。

以下、本稿においては、この追跡調査を手がかりに、とりわけ学生減少期を迎えた90年代後半以降における大学の改善に向けての取組を考察することとする。その際に、サン＝テチエンヌ大学、ブルターニュ＝南大学、ランス大学の3大学を事例として取り上げ、個別大学評価報告書と追跡調査報告書の比較対照を行う。また、これらを手がかりとして、大学評価を通して問題状況の改善を図るという手法のフランス的特質を明らかにする。

## 2. 追跡調査の方法

追跡調査は、各大学の評価報告書刊行の2年後から開始されることになっている。ただし、試行段階ということもあってか、下記大学においては追跡調査の開始時期がこれよりも遅くなっている場合もある。追跡調査の実施は、原則として当該大学の評価者の中から3名程度が担当することになっている。例えば、ブルターニュ＝南大学の追跡調査の場合、A. Cheminat (CNE付顧問・評価追跡調査担当)、J-Y. Mérindol (CNE委員)、P. Maussion (特命官)の3名で構成される追跡調査委員会が、2003年11月20日・21日に同大学執行部との作業会議に訪問している<sup>4)</sup>。

追跡調査は、現在は数校程度で試行的に実施している段階であり、2004年にはブルタ

---

2) Laurent Schwartz, "L'évaluation", Pierre Merlin & Laurent Schwartz, *Pour la qualité de l'université française*, Press Universitaires de France, 1994, p.102.

3) CNE, *Nouveaux espaces pour l'Université: Rapport au président de la République 2000-2004*, 2005., p.85.

4) CNE, "Suivi des évaluations, l'Université de Bretagne-Sud", *Bulletin*, no.45, 2004, p.1.

ーニュ=南大学、ランス=シャンパーニュ=アルデンヌ大学、ピカルディ=ジュール・ヴェルヌ大学、リモージュ大学、サン=テチエンヌ=ジャン・モネ大学、エクス=マルセイユ地区の3大学（第1・第2・第3）において行われた。

今後の方法論等についての詳細な議論はまだ十分になされていないが、CNE の評価以降の改善あるいは改善計画における勧告の位置付けを分析すること、CNE による評価の有効性と妥当性を測定すること、大学側の過重な作業を避けて「軽微な」方法で実施するようにすること、契約政策に活用できるような形で実施すること等を基本方針としている<sup>5)</sup>。そして、これらによって、全学政策の戦略的基軸の実行における大学への支援、体系的で継続的な内部評価プロセスの導入の奨励を行うことを目指している<sup>6)</sup>。

追跡調査の手順は以下の通りである<sup>7)</sup>。

- ① CNE と大学との間で資料を交換する。
- ② CNE が任命する3名の派遣団が現地（大学）を訪問する。
- ③ 派遣団が報告書を作成する。
- ④ 同報告書が CNE によって承認される。
- ⑤ 同報告書が大学学長に送付される。
- ⑥ 学長の回答を伝えるための会合が開かれる。
- ⑦ 大学側の回答を付した最終報告書が刊行される。

①の段階で最初に交換される資料として、CNE からは当該大学の政策または活動の事項リストを総合的に捉え直した書類が送付される。これは、追跡調査が CNE の勧告の進捗状況をみるものであるから、基本的には当該大学の評価報告書の抜粋のようなものとなっている。参考までに、ブルターニュ=南大学に送付された書類の和訳を、例として文末に掲載しておく（表3）<sup>8)</sup>。大学は、この書類に基づいて、CNE による評価以降の関係する数値の変化ならびに全学契約において採用された戦略的選択の論証的提示を行うことになる。既に調印されている場合には4年制契約における勧告の考慮に言及することも求められる。これらは利用可能な文書・データ・指標に基づいて行われるものであり、追跡調査は、大学が進捗状況を「証明」することを基本として行われることになっている。

②の段階で行われる CNE の現地訪問に際しては、CNE 派遣団と大学の執行部との間で作業会議が開かれ、「対話」を通して作業が進められる。必要に応じて学外者（地方公共団体関係者、経済界関係者など）をこの会合に参加させることもできる。この点についての判断は大学側が行うことになっている<sup>9)</sup>。

⑦に示される追跡調査の報告書は15頁程度であり、認められる成果および大学が行った CNE 勧告の活用について記載がなされる。そこには個別大学評価報告書と同じように、学長による大学側の返答も合わせて掲載される。例として、サン=テチエンヌ大学、ブルターニュ=南大学、ランス大学の3大学の追跡調査報告書の目次を示すと表1のようにな

---

5) CNE, *op.cit.*, 2005, p.9.

6) CNE, *ibid.*, p.85.

7) CNE, *ibid.*, pp.9-10.

8) CNE, *ibid.*, pp.86-88.

9) CNE, *ibid.*, p.85.

る<sup>10)</sup>。

表1. 追跡調査報告書の目次例

| サン=テチエンヌ大学 (全16頁)   | ブルターニュ=南大学 (全16頁)   | ランス大学 (全16頁)  |
|---|---|---|
| 1. 管理運営<br>○評議会の機能<br>2. パートナーシップ<br>3. 国際関係<br>4. 明確な全学政策に役立つ管理<br>(1) 運営道具の作成<br>(2) 人材管理<br>(3) 遺産管理<br>5. IUT サン=テチエンヌ校の統合<br>6. 教育<br>(1) 学生数<br>(2) 教育提供<br>(3) 学生数の少ない教育<br>(4) ロアヌ・キャンパス<br>(5) 教育の評価<br>7. 継続教育<br>8. 学生生活<br>(1) 大学生活への学生参加<br>(2) キャンパスの委員会<br>(3) 対学生サービス<br>9. 研究<br>(1) 博士教育センター<br>(2) 契約における受託研究グループ<br>(3) 専門拠点<br>(4) 「光学・視覚」拠点<br>(5) 「スポーツ・健康」拠点<br>(6) 「地域開発」拠点<br>(7) 研究の活用<br>(8) 研究の運営<br>結論<br>学長の返答 | 1. 大学の管理・機構・運営<br>(1) 管理<br>(2) 評議会<br>(3) 運営<br>(4) 大学の構造化<br>(5) 大学の二極化<br>(6) 構成部局<br>(7) 研究の構造化<br>(8) 所属意識と全学政策の発達<br>2. 協議機関<br>(1) 方針評議会<br>(2) 近隣大学との関係機構<br>3. 管理運営<br>(1) 共通業務局・全学業務局<br>(2) 予算・会計の概況<br>(3) 公的パートナーの支援<br>4. 教育<br>(1) 学生数の変化<br>(2) 情報提供・進路指導政策<br>5. 教育提供<br>(1) 法学・経済学・経営学<br>(2) 文学・人文科学・社会科学<br>(3) 理学・科学技術部門<br>6. 技術短期大学部<br>(1) IUT ヴァンヌ校<br>(2) IUT ロリアン校<br>7. 継続教育<br>8. 研究<br>9. 学生生活<br>10. 資料収集政策<br>結論<br>学長の返答 | 1. 大学運営と遠心傾向対策<br>(1) 機関および構成部局の運営<br>(2) 全学計画の活力<br>(3) 受入・コミュニケーション政策<br>(4) URCA と地方公共団体<br>2. 管理運営<br>(1) 構成部局間の格差縮小・再編<br>(2) 付加時間の制御<br>(3) 教員・事務系職員の管理<br>(4) キャンパスでの受入条件<br>3. 学生数<br>(1) 学生数<br>(2) 地方分散したキャンパス<br>4. 教育提供<br>(1) 課程間の学生数均衡化<br>(2) 教育提供の変化<br>(3) 第1期課程での失敗対策<br>5. 研究<br>(1) 研究チーム<br>(2) 博士教育センター<br>(3) 研究の活用<br>(4) 結論<br>6. 共通業務局<br>(1) 学生スポーツ実践<br>(2) 継続教育<br>(3) 資料収集方法<br>(4) 追跡調査・計器板<br>結論<br>学長の返答 |

### 3. 追跡調査の事例

追跡調査の対象となる項目は、表1からも分かるように、CNE の評価報告書において勧告された事柄であるから、管理運営、教育、研究を中心に多岐にわたっている。また、当然ながら具体的な内容は大学ごとに異なる。以下ここでは、上記表1にある3大学（サン=テチエンヌ大学、ブルターニュ=南大学、ランス大学）の追跡調査について事例的に考察することにする<sup>11)</sup>。

10) CNE, "Suivi des évaluations, l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne", *Bulletin*, no.49, 2005, CNE, *op.cit.*, 2004 (*Bulletin*, no.45), CNE, "Suivi des évaluations, l'Université de Reims-Champagne-Ardenne", *Bulletin*, no.43, 2004.

11) これら3大学は資料上の制約から選ばれたもので、追跡調査報告書とその直前の個別大学評価報告書の双方ともを入手できた大学である。したがって、典型例とはいえないが、追跡調査が未だ試行段階にあり少数の大学でしか実施されていないことから、例として参照するには問題ないと考えられる。



### (1) サン=テチエンヌ大学の追跡調査

サン=テチエンヌ大学は、CNE との作業会議用の資料として CNE の勧告とその後の対応について一覧表を作成している。その主要部分示したものが表 2<sup>12)</sup>である。ここでは、これを中心に必要な部分を追跡調査報告書で補いながら、同大学の追跡調査の結果をみることにする。これによれば、3分の2以上の事柄について改善が行われており、CNE の勧告を受けて何らかの対応を実施したのは 13 項目中 9 項目、検討中の項目は 4 項目となっている。追跡調査の時点で実施しないことを決定していた項目はない。なお、同大学の個別大学評価報告書は 2003 年に、追跡調査報告書は 2005 年にそれぞれ刊行されている。

まず、勧告に対して対応がなされた項目について、その勧告と改善策を対照させてみると以下のようなになる。

- ①「時として議事日程が長すぎて、学外構成員のような何人かのメンバーのやる気をそいでいる」という管理評議会に関する CNE の指摘については、「年度当初における会議日程の公表および会議回数の減少」という対策を取って委員のやる気を維持しようとしている。
- ②国立サン=テチエンヌ技師学校とのパートナーシップについての勧告に対しては、現在では同校が博士教育センターに組み込まれていることでそれが図られているとともに、同校校長に対して連携の依頼を行っているとしている。
- ③教務・大学生生活評議会の会議時間の短縮という勧告に対しては、議題についての事前の議論と準備を学長補佐局で行うこと、および、会議の終了時刻を前もって定めることでこれに答えている。
- ④同じく教務・大学生生活評議会が十分に「学生生活の問題を十分に扱っていないので、全体としてその役割を果たしていない」という指摘に対しては、2004 年度より学生副学長および学生代表会議の実施方法が変更となり、学生代表との協議より必要な措置を講じる予定であるとしている。
- ⑤ロアンヌ・キャンパスにおける学生数の激減に対処すべきという勧告に対しては、実学的な AES (Administration économique et sociale : 経済・社会管理) コースの拡充、アカデミックな法学コースの定員削減、理学コースの教育内容の実用化によって学生数の確保を期している。
- ⑥大学のコミュニケーションの充実については、コミュニケーション特命官である学長室長とコミュニケーション業務局の使命をきちんと区別するための業務再編を行うとともに、新たなウェブサイトが設置された。
- ⑦大学の事務組織について「事務系職員に関して再編成がなされていない」という指摘については、2003 年と 2004 年に再編成が行われるとともに、医学部研究グループでの 3 つの学内配置転換が実施された。

---

12) CNE, *op.cit.*, 2005 (*Nouveaux espaces pour l'Université*), pp.89-90.

- ⑧国際関係に関して「学生の流動性を奨励・組織化する努力がなされなければならない」という勧告に対しては、国際的開放を全学政策における大学発展の強力な基軸と位置づけて様々な活動に着手しており、国際協定の 95 %以上で積極的な関係作りや交流が行われている。学生の国際的流動性に関しては、ERASMUS 関係のものを中心に、とりわけ双務協定の発展により増加を示している。2002 年度には 224 名の学生が関係しており、その約半数は ERASMUS の一環である。また、外国で実習を行った学生は、1999 年度の 207 名から 2002 年度の 299 名へと増えている。交流協定数が増加し、国外で実習を行った学生は 50 %近く増加している<sup>13)</sup>。
- ⑨国際言語・文化センターの活動に対する懸念（協定の内容、交換の少なさ）に対しては、留学生に対する同大学の魅力を高めるための事業の一部をなす受入・付添支援の一環として、チューター制や個別調査と並んで、同センター内での語学教育の充実に取り組んでいる<sup>14)</sup>。

次に、改善を検討中の項目について、勧告と検討事項を対照させると以下のようなになる。

- ①とりわけ博士教育センターでの教育に関連して、サン=テチエンヌ大学の学術政策が不明確であるという指摘がなされている。この点については、博士教育センターは 4 年制契約の枠内で同大学の学術政策に依拠しているとしたうえで、研究テーマの選択および研究奨励金の配分手続きについての再検討が進められていることが示されている。
- ②価値増進委員会の新設についての勧告に対しては、商工活動業務局評議会の新設計画が進行中であることが示されている。
- ③ IUT (Institut universitaire de technologie : 技術短期大学部) サン=テチエンヌ校が全学の指示に従わない独立的・鎖国的存在であるという指摘については、管理運営の現代化を通して大学本体との一体的運営が志向され始めており、継続教育・経験知識認証や資料収集における協力、管理ソフトウェアの共有化が進行している<sup>15)</sup>。
- ④ IUT の教員および事務系職員の人事管理が他の部局と異なっているという指摘については、教員=研究員の採用・昇進および事務系職員の人事管理が、全学の学術政策と一貫する形で進められるようになってきている<sup>16)</sup>。

以上に示したように、CNE の勧告や指摘を受けて何らかの対応がなされた事柄は、例えば会議に関する改善のような比較的容易に取り組めるものだけではない。ロアンヌ・キャンパスの学生減少への対策のように、かなり大がかりな作業を伴う改革も短期間に取り組みされていることが分かる。また、何らかの対応をした事柄の中には、追加の対応を検討中のものもある。

---

13) CNE, *op.cit.*, 2005 (*Bulletin*, no.49), pp.3-4.

14) CNE, *ibid.*, p.4.

15) CNE, *ibid.*, p.5.

16) CNE, *ibid.*, p.5.

表2. 大学評価時におけるCNEの勧告とその後の大学の対応の対照表

CNE勧告の追跡調査用にジャン=モネ・ドゥ・サン=エテニス大学によって作成された表の一部  
(CNE報告書の注釈、サン=テチエニス大学による返答)

| 大学評価時のCNEの考察   | 着手または実現された活動   | 検討中または実施せず  |
|--|--|---|
| <p>管理運営(19～20頁)</p> <p><b>管理評議会</b>: CNEは、時として議事日程が長すぎて、学外構成員のような何人かのメンバーのやる気をそいでいることを指摘している。</p> <p><b>博士教育センター</b>: CNEは、サン=テチエニス大学の学術政策がどこで決定されるのかを知りたいという問題を提起している。学術評議会なのか、博士教育センターなのか、参加している6つの共同研究単位評議会なのか、あるいは学外なのか。</p> | <p>年度当初における会議日程の公表および会議回数の減少</p>   |   |
| <p><b>パートナーシップ: 国立サン=テチエニス技師学校との連携</b></p>   | <p>現在国立サン=テチエニス技師学校は博士教育センターに統合されている。</p> <p>国立サン=テチエニス技師学校長への依頼を実施した。</p> <p>サン=テチエニス大学出版活動の促進</p>  | <p>博士教育センターは、サン=テチエニス大学、鉱業学校、国立サン=テチエニス技師学校によって構成されており、そのためいかなる場合においてもサン=テチエニス大学の学術政策を決定することはできない。博士教育センターは、4年制契約の大きな選択の自由の枠内で学術評議会によって決定されるサン=テチエニス大学の学術政策に依拠している。</p> <p>テーマの選択および給付金の配分手続きの再検討が進行中である。</p> |
| <p><b>価値増進委員会の新設:</b></p> <p><b>教務・大学生生活評議会</b> (21頁): CNEは会議時間が余りに長いと考えている。</p> <p>教務・大学生生活評議会が学生生活の問題を十分に扱っていないので、全体としてその役割を果たしていないとCNEは考えている。</p>   | <p>— 終了時刻を記載した召集案内</p> <p>— 補佐局における議事日程の議論と準備</p> <p>学生副学長および学生代表会議は、2004年度より実施方法が変更となる。取られる措置は、来るべき時に、これら学生代表との協議より必然的に生じる。</p>   | <p>商工活動業務局評議会新設計画が進行中。</p> <p>今後、全学社会委員会=大学生生活委員会のいくつかの問題が、教務・大学生生活評議会によって有効と認められる。規約の変更がこの方向で明確にされた。</p>   |
| <p><b>IUT</b> (21頁および33頁): CNEは、IUT、とりわけサン=テチエニス校が「権力に従わない勢力」として振る舞っていると見なしている。</p> <p>付加時間の管理レベルにおいて、IUT教員が「規約上のスタッフ」ではなく、「その他の自由契約者」カテゴリーに分類されていること、また事務系スタッフがこの機関の他のスタッフと同じ形で管理されていないことも驚きである。</p>                            |  | <p>付加時間の新規適用において教員が規約上のスタッフとして扱われることに注意しなければならない。</p> <p>35時間勤務の一環として可決された条文は本学全体で適用される。社会的点検の一環として、その現場での実施を確認するために、これからは点検が行われなければならない。</p>   |
| <p><b>CURの存在</b> (22頁): CNEは変化および学生数の劇的な減少を懸念している。</p>   | <p>本年度中に教育提供を再検討するための考察が行われ、AESリサンス第3学年を設置し、法学の定員を大幅削減し、技師学校への入学準備となるように理学DEUGの内容を修正した。目標は学生数のレベルで定められた。</p>   |   |
| <p><b>サン=テチエニス大学のコミュニケーション</b> (23頁)</p>   | <p>学長室長とコミュニケーション業務局の使命をきちんと区別するための業務再編。</p> <p>新たなウェブサイトの設置。</p>  |   |
| <p><b>大学の事務組織</b> (23～24頁): CNEは、事務系職員に関して再編成がなされていないことを強調している。</p>  | <p>指標の設定を伴う作業が進行中である。</p> <p>2003年と2004年に再編成が、また医学部研究グループでの3つの学内配置転換が実施された。</p>  |   |
| <p><b>国際関係</b> (24頁): CNEは、学生の流動性を奨励・組織化する努力がなされなければならないことを強調している。</p> <p><b>国際言語・文化センター</b>: 国際言語・文化センターの活動はCNE側の疑問を促した。</p>  | <p>全学政策の強力な基軸をなす進行中の問題。</p> <p>CNEの診断は以下のことを強調している</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— 内容のない協定。</li> <li>— 交換の少なさ。</li> </ul> <p>また、「全学問分野における国際的流動性を奨励し組織化するために、国際関係に関する努力がなされなければならない」と結論付けている。</p> | <p>ドゥニ・ババン・キャンパスでの国際関係共通業務局との再編計画がこの問題に対する再検討をもたらすかもしれない。</p>   |

検討中の項目についても、勧告を受けて何らかの対応がなされつつあることが分かる。順調に進めば、改善が実行された項目へと移行していくものと推察される。もちろん、何らかの対応が実行されている事柄も含めて、それらが十分なものか否かという問題はあるが、CNEの勧告および追跡調査の実施が、少なからぬ比重で大学が改善に着手するインセンティブになっていることは明らかであろう。

## (2) ブルターニュ=南大学の追跡調査

ブルターニュ=南大学については、サン=テチエンヌ大学のような主要項目の一覧表が公表されていない。そのため、ここでは少し対象を限定し、教育関係の事柄を中心に同大学の評価報告書と追跡評価報告書を比較対照することとする。ここで取り上げる勧告は以下の5点である。なお、同大学の個別大学評価報告書は1999年に、追跡調査報告書は2004年にそれぞれ刊行されている。

- ① 学生に対する業務の質を向上させること。
- ② 学生数の減少に対応すること。
- ③ 学生の生活環境の見直しを行うとともに、所属意識を高めること。
- ④ IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres : 大学附設教員養成センター) と関係を強化すること。
- ⑤ 新たな学科よりも既存のもの強化を優先すること。

第1の勧告は学生に対する業務の質の向上である。この点についての対策としては、個別大学評価時点で、第1期課程の学生に対する支援措置、一般教育と職業教育の間の移行制度、困難な学生の追跡調査が、既に全学政策の一部として計画されていた<sup>17)</sup>。これらは「大学での失敗対策」として、DEUG (Diplôme d'études universitaires générales : 大学一般教育免状) 進学が不適切であったと判断される学生が、適合するSTS (Section de techniciens supérieurs : 中級技術者養成課程) 等へ進路変更できるようにするものである。具体的には、DEUGで困難に陥っている学生に対して、最終的に新たな進路を選択可能にする進路指導=強化課程を用意することによって行われており、毎年約80～90名の学生がこの措置を享受している。さらに、次に述べる学生数減少対策とも関わって、実際にこれら学生が進むことになる職業教育コースの拡充が図られている。学生に対するこれらの業務に関しては、「学生受入、失敗に対する闘い、就職支援の措置に対する積極的支援、ならびに、とりわけCROUS (Centre régional des œuvres universitaires et scolaires : 地方大学・学校厚生事業センター) とのパートナーシップの下で諸業務や社会政策を発展させる」ことが、2004～2007年計画においても継続して含まれている<sup>18)</sup>。

第2の勧告は学生数の減少への対応である。これはフランスの大学全体に共通の問題であるが、ブルターニュ=南大学のようなこれからイメージ・アップを図らなければならない新設大学にとっては、より深刻な問題である。実際に、同大学でも教育提供は増強されているのに学生数は低下傾向にあった。そのためCNEは、適切な規模での教育提供を行うために、大学区本部とともにバカロレア取得者の流量予測分析を行うことを勧告した<sup>19)</sup>。この分析自体は実施されなかったが、学生数減少に対しては2つの対策が取られることとなった。1つは高校に対して積極的に教育の宣伝を行うことであり、もう1つは第2・第3期課程を中心に教育提供を魅力的なものとするることである。前者は、高校最終学年との

17) CNE, *l'Université de Bretagne-Sud*, 1999, pp.85-86.

18) CNE, *op.cit.*, 2004 (*Bulletin*, no.45), p.6, p.14.

19) CNE, *op.cit.*, 1999 (*l'Université de Bretagne-Sud*), p.86.

接触強化と、高校生に適合したコミュニケーション手段の設定とを基本路線に、高校の校長に対する情報提供会議（校長の80%以上が出席）、高校教員と大学教員のテーマ別の作業会議、高校での説明会やフォーラムへの参加、各キャンパスでの「オープン・キャンパス」の開催などを行っている。後者については、一般教育コースよりも職業教育コースの発展を優先事項とし、DESS (Diplôme d'études supérieures spécialisées : 高等専門教育免状)、職業リサンス、IUT、IUP (Instituts universitaires professionnalisées : 大学附設職業教育センター) を拡充している。この方針は2004～2007年の全学計画においても継続されている。これらの政策により、近隣大学の大部分が大幅な学生減を経験している中で、1998年度と2002年度の間で全体として約8%学生数が増大するという成果がもたらされた<sup>20)</sup>。

第3のものは学生生活に関するもので、学生の生活環境の見直しを行うとともに、所属意識を高めることが勧告された<sup>21)</sup>。この点に対しては、ブルターニュ演劇センター、主要キャンパスのあるロリアン市とヴァンヌ市、CROUS 等との連携強化により、文化活動の面で学生に対して様々な優遇措置（観劇優待席、学生会館の提供など）が講じられたり、体育・スポーツ活動業務局によって多くの屋外活動が提供されたりしている。施設・設備面では、障害のある学生が利用しやすいように建物を改修したり、社会的活動のために大学の施設・設備を利用に供したりもしている。大学の管理運営への参加については、ヴァンヌまたはロリアン・キャンパスの一方に学生副学長、もう一方に学生学長補佐を置いており、評議会選挙への投票率も上昇してきている。学生生活に関しても、CROUS とのパートナーシップの下で諸業務や社会政策を発展させることが、2004～2007年全学計画に継続して盛り込まれている<sup>22)</sup>。

第4に、特に理学・科学技術部門の物理学・応用コースについて、応用物理学の中等教員免状への準備教育を編成するためにIUFMと関係を強化することが勧告された<sup>23)</sup>。IUFMとの連携強化に関しては、追跡調査では不十分とされたが、理系学際リサンスに学校教員志望の学生を受け入れ、準備教育を行っている。このIUFMとのパートナーシップも2004～2007年全学計画に継続して含まれている<sup>24)</sup>。

最後に、第5の勧告として地方分散に関する事柄がある。ブルターニュ=南大学はヴァンヌとロリアンの大学拠点連合から誕生したという歴史的経緯もあり、これらそれぞれを母体とする2つのキャンパスの二極分化傾向が大きな課題となっている。そのような状況において、さらにキャンパスを分散化させることで大学の統一性や構成員の所属意識の稀薄化が懸念される中で、また先に示した学生数減少という傾向の中で、CNEは新たな学科よりも既存のもの強化を優先することを勧告していた<sup>25)</sup>。しかしながら、ブルターニュ=南大学は、CNE勧告に反してポンティヴィ・キャンパスでIUT学科と職業リサンスを新設した。これについては、同キャンパスはブルターニュ地方中央部に存する唯一の大学キャンパスであり、道路整備や医療地区の設置ならびに大学の発展を通して「この地域の

---

20) CNE, *op.cit.*, 2004 (*Bulletin*, no.45), p.6.

21) CNE, *op.cit.*, 1999 (*l'Université de Bretagne-Sud*), pp.85-86.

22) CNE, *op.cit.*, 2004 (*Bulletin*, no.45), p.13.

23) CNE, *op.cit.*, 1999 (*l'Université de Bretagne-Sud*), p.39.

24) CNE, *op.cit.*, 2004 (*Bulletin*, no.45), p.9, p.13.

25) CNE, *op.cit.*, 1999 (*l'Université de Bretagne-Sud*), p.48.

過疎化と戦うという意向を国およびブルターニュの地方公共団体と共有している」<sup>26)</sup>というのが大学側の言い分である。また、地域振興への協力により、大学に対する地域の経済界の支援を期待している。このような大学側の主張に対して CNE も一定の理解を示し、追跡調査報告書では「大学が利用できる戦術の幅を評価する」<sup>27)</sup>としている。

以上、教育関係の項目を中心に、ブルターニュ=南大学の個別大学評価における勧告と追跡調査におけるその後の進捗状況の評価との関係を見てきた。多くの勧告は実行に移されるか、実行されつつあるかであったが、全てが完全に実行されたわけではなく、むしろ意識的に CNE の勧告に反する行動を取っているものすらあった。しかしながら、追跡調査においてなされた「対話」により、大学はその意図を明確に伝え、CNE もこれに一定の理解を示している。このようなことを含みつつも、CNE は追跡調査報告書の「結論」部分において、新設大学である同大学が着実に進歩していることを追跡調査を通して確認したと総括している<sup>28)</sup>。

### (3) ランス大学の追跡調査

ランス大学についても、やはりサン=テチエンヌ大学のような主要項目の一覧表が公開されていない。そのため、ブルターニュ=南大学の場合と同様に少し対象を限定して、同大学の評価報告書と追跡評価報告書を比較対照することとする。評価報告書において指摘された中核的課題の1つが学生数減少およびそれに関連する問題であり、この点に関する勧告に焦点を当てて考察することとする。なお、同大学の個別大学評価報告書は 1999 年に、追跡調査報告書は 2004 年にそれぞれ刊行されている。

フランスでは 90 年代後半からバカロレア取得者数が減少に転じており、そのため多くの大学において学生数の減少が課題となっている。ランス大学でも事情はこの通りであるが、同大学に特徴的なことは第 2・第 3 期課程における学生の「流出」による減少である。すなわち、ランス大学で第 1 期課程を終えた後にパリ、ナンシー、ディジョンの大学での学業継続を希望して移動する学生が多数おり、第 1 期課程と第 2・第 3 期課程との間に学生数の不均衡が生じていることが大きな問題となっていた。CNE はこの問題に対して、焦点を絞ったより魅力的な第 2・第 3 期課程教育の実施を勧告した。また、とりわけ理科系コースの職業教育化を充実させること、就職に対する配慮を行うことも勧告している<sup>29)</sup>。

#### ① CNE の勧告に基づく改善

ランス大学は、このような CNE の勧告に概ね従っている<sup>30)</sup>。第 1 に、第 3 期課程に関して 2000～2003 年契約の中に高度職業人の養成を目的とする DESS の免状新設が組み込まれた。この結果、ランス大学の評価が行われた 1999 年度において 528 名であった DESS の学生数は、2003 年には 844 名へと 50 %以上の増加を記録した。また、登録者の 55 %は大学区外の出身者（うち 13 %は留学生）となっている。この間、研究志向の DEA

26) CNE, *op.cit.*, 2004 (*Bulletin*, no.45), p.16.

27) CNE, *ibid.*, p.13.

28) CNE, *ibid.*, p.13.

29) CNE, *l'Université de Reims - Champagne-Ardenne*, 1999, pp.95-98.

30) CNE, *op.cit.*, 2004 (*Bulletin*, no.43), p.14.

(Diplôme d'études approfondies : 研究深化免状) の学生数は横這い (約 250 名)、博士課程の学生数も微増 (400 名強) であるので、職業志向の DESS の増強が第 3 期課程学生の絶対数増大の主たる要因となったことが分かる。

第 2 に、第 2 期課程については、職業リサンスや IUP の新設により職業教育コースが拡充された。これも 2000 ~ 2003 年契約の一部をなすもので、15 の職業リサンス (うち 10 は科学技術領域) と 2 つの IUP (芸術・文化職と材質工学) を新設している。これら新設された職業教育コースへの登録者数は、第 1・第 3 期課程分も含めて 853 人 (2003 年度) となっている。中でも職業リサンスの拡大は著しく、2000 年度の 81 名から 2003 年度の 387 名へと 5 倍弱の増加となっている。さらに、欧州標準の 3-5-8 (LMD) 制への移行に伴う教育再編の一環として、新たな職業リサンス・マスターの創設を計画し、第 2・第 3 期課程における職業教育コースの発展を継続させる方針が採られている。この他にも、附属高等包装・梱包技師学校を大幅に拡充して 2000 年度の 40 人から 60 人へと 50% 増とし、技師養成を強化している。また、IUFM との積極的なパートナーシップにより、教員採用試験への準備教育も職業教育の一環として強化されており、2002 年度には 335 名の学生に対して各種中等教育教員への準備教育を行っている。

第 3 に、勧告に従って学生に就職支援対策の充実が図られており、2004 ~ 2007 年の全学計画においても継続している。これに該当するものとしては、付添指導の措置・方策としての職業計画の作成指導、ポスト・雇用供給に関する情報提供、就職支援室の設置である。この他にもいくつかのコースにおいては就職調査が導入されており、追跡調査においては、これを職業教育コース全体に拡大することが CNE から求められている<sup>31)</sup>。

## ②自発的に実施した改善

学生数減少に対するランス大学の対応は、第 2・第 3 期課程の充実という CNE の勧告の実行だけではない。CNE が明らかにした様々な現状に端を発するものではあるが、第 1 期課程を中心とする学生に対する付添指導の充実という戦略を自発的な形で取っている。1999 年の大学評価の際に、いくつかのコース (AES、文学、歴史学、地理学、言語学など) の第 1 期課程での合格率の低さが指摘された。第 1 期課程での合格率を高めることは、第 2・第 3 期課程の学生数増加にも繋がることから、上述の各種職業教育コースの充実の基礎をなすともいえる。ランス大学は、2000 ~ 2003 年契約中にこれを改善するために、講義の 2 分割、演習グループ規模の縮小、チューター制の導入などの措置を実施した。

これらの他に、この大学に独特な「学生リレー」と呼ばれる措置が実施されている。これは、やむを得ない事情により演習に欠席したり、試験を受けなかったりする学生を支援するためのもので、欠席の理由を学生に尋ねて激励するための電話連絡、第 1 学期末試験を受けなかった場合には郵送での連絡を行うというものである。例えば、法学=経済学=AES では、243 名の学生が電話によるフォローアップを享受した。学生集団がますます異質になって、選択した教育の継続にバカロレア資格が適合していない場合があるにもかかわらず

31) CNE, *ibid.*, pp.7-12.

ず、このフォローアップ措置の導入によって、合格率上昇と中退率減少の傾向が見られた。非常に有益な進路変更が可能になっているとして、CNE も追跡調査で高く評価している<sup>32)</sup>。

以上、ランス大学について、主要課題の1つである学生数減少をめぐっての CNE の勧告と同大学の対応を中心に見てきた。ランス大学の対応は、この問題に関して個別大学評価において CNE が勧告した第2・第3期課程教育の充実をほぼ忠実に実行するとともに、一步進めて第1期課程における学生付添指導を強化するものであった。特に後者は、学生個人に対する丁寧なフォローアップを行うもので、フランスの大学においては画期的な措置といっても過言ではなかろう。追跡調査における CNE の総括は、この問題も含めたランス大学の改善努力全体を高く評価している<sup>33)</sup>。

#### 4. 追跡調査の有効性

追跡調査はまだ実施され始めてから間もないので、それが個別大学の改善をどの程度促進するのかを見極めるには今後の動向を見守る必要がある。しかしながら、CNE は追跡調査を試行するに際して、「大学評価の2年後に追跡調査があるので、大学もそれを目標に対処するのではないか」<sup>34)</sup>と効果に期待を寄せている。実際に、上に事例的に示した3大学については、個別大学評価における CNE の勧告の大半は実行されているか、あるいは検討中であった。中には勧告に反するような方策が取られる場合もあったが、大学側に明確な理由があり、追跡調査においては CNE が理解を示す形となっていた。また、ここでは取り上げなかった他の追跡調査対象大学でも、CNE による評価とその後の改革に一定の連続性があること、勧告をもとにした改善が進められていることが確認されている。さらに、未着手あるいは検討中の事柄についてはその再認識の場となり、今後の取り組みの再動機付けあるいは促進要因となることも指摘されている<sup>35)</sup>。

この追跡調査は、PDCA のマネジメント・サイクルに当てはめて考えると、「C (check)」の部分に相当する。そして、各大学の対応を「A (action)」と見なすことができる。さらに視野を広げてフランスの大学評価制度全体で見ると、個別大学の第1回評価が最初のサイクルの「C」に、第2回評価が2回目のサイクルの「C」に、追跡調査は3回目のサイクルの「C」に相当することになる。最初のサイクルと2回目のサイクルの間が平均10年であるのに対して、2回目のサイクルと3回目のサイクルの間は原則2年であるから、評価と改善の距離も大幅に接近することになると期待される。

理論的には、この追跡調査においては、「対話の精神」を基礎に置きつつも、そこに「証明の論理」が付加されている。本稿の前半部分で示した追跡調査の手順を図示すると、下図のようになる。そこから分かるように、調査対象大学において実地調査が行われる際に設けられる CNE と当該大学の執行部等との間の「面談等」や、「学長の回答」を伝えるための「会合」においては、CNE と大学の間で勧告とその後の対応や報告書を巡って直接

---

32) CNE, *ibid.*, p.9.

33) CNE, *ibid.*, p.12.

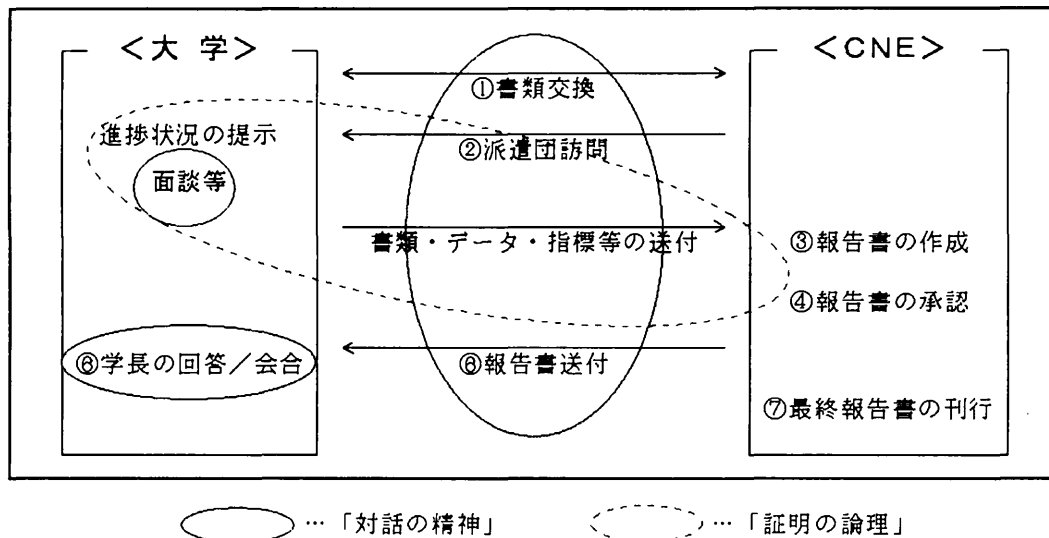
34) 2005年3月8日に CNE 本部にて実施した面接調査における Bruno Curvale 氏 (CNE 特命官) の発言。

35) CNE, *op.cit.*, 2005 (*Nouveaux espaces pour l'Université*), pp.10-11.



的に「対話」がなされる。また、大学と CNE の間では「書類交換」「派遣団訪問」「書類・データ・指標等の送付」「報告書送付」といった様々な遣り取りがなされており、これも機関間の一種の「対話」と見なすことができる。さらには、追跡調査報告書にも記載される「学長の回答」は、紙上での「対話」と解することができる。

図. 追跡調査の過程における「対話」と「証明」



一方で、追跡調査の過程においては大学が行う作業が相対的に重要とされている。すなわち、大学は CNE の勧告とその後の対応に関する一覧表を作成したり、面談時や報告書の作成に必要となる「書類・データ・指標等」を提示することになっている。かくして大学は、CNE に対して評価後の改善の進捗状況を自らの手で「証明」することを求められている。

追跡調査では、大学評価後の自らの改善状況を明示し（「証明の論理」）、それを基にして両者が議論等を行って（「対話の精神」）報告書という結論を導き出していくという手法が取られている。かくして大学は、追跡調査の過程を通して改善の道程を確認できると同時に、大学の取り組みに関する対外的説明責任を果たすこともできるのである。

表3. プルターニュ=南大学の追跡調査実施時にCNEから送付された資料

はじめに

以下にリスト化されている諸点は、プルターニュ=南大学の1999年評価報告書から抜粋されたものである。

これらは、分析され、CNEの指摘または勧告の対象となった問題を再掲するものである。

CNE 勧告の追跡調査の実行は、このリストに基づいて行われる。これら勧告の考慮の仕方を説明し、あるいはそうでない場合には大学の選択を論証し、全学計画において勧告が占めている場を明確化し、記録された成果や変化を証明するのは、大学側の仕事である。

教育

1. 学生数の変化

- 学生のリクルート政策。
- 第1期課程におけるリクルート — バカロレア取得者数の予測分析

2. 法学/経済学における教育提供

- 法学リソースを強化し、さらに限定的な専攻を選択すること。それは、大幅な多様化よりも卓越性を優先し、プルターニュ=南大学が提供できない専門領域は他所で見付けるという考えを、学生が受け入れるものである (32 頁)。

3. 「経営学」 IUP

- 法経学部への附属 (44 頁)。
- 「情報学・統計学・経営学」専門拠点の枠内で発展すべく協力すること。
- 法経学部の周囲への開放。

4. 「地域開発・整備」 IUP

- 選択肢の妥当性、同一 IUP 内での様々な専攻の分かり易さと一貫性 (35 頁)。
- 大学の他の構成部局、とりわけ法学、経済学、経営学にこの IUP を開放する必要性 (36 頁)。

5. 「歴史学」 拠点

- 選択肢の質と独自性に基づいて、全学的戦略の中に「歴史学」拠点を上手く統合するように注意すること。

6. 理科系教育

- 「物理学・応用」コース。学生数の変化、IUFM への開放、DESS (高等教育専門免許) の設置 (39 頁)。

7. IUT

- IUT ヴァンス校
- 内部組織を変更して、4 学科間での資源分散および共働作用を改善すること (42 頁)。
- IUT ロリアン校
- 学科新設よりも既存の学科の発展を優先すること (48 頁)。
- 産業界とのパートナーシップおよび大学の他の構成部局との関係を強化すること (48 頁)。

8. 継続教育

- 継続教育開発局の位置付け、ならびに、IUT を含むプルターニュ=南大学の構成部局全体の全体による発展という特殊な任務の管理に注意すること。また、継続教育の管理運営の軽微な機構の質を維持すること (86 頁)。

研究

- 研究グループの認知を可能にする学術的戦略の選択、および、大学が定める専門拠点の枠内でのその調整 (54 頁)。
- 教員=研究員の採用政策およびそれらに供される研究に打ち込む可能性。展開される研究テーマを有するポストの概要の適合、教育負担と管理責任の配分 (54、55 頁)。

学生生活

- 学生に対するスポーツ・文化活動の提供 (63、64、85 頁)。
- キャンパスの二極性および分裂を克服しての統一的高等教育機関への所属意識 (66 頁)。

運営

- 運営計画の構築および全学業務局の地理的再編
- 予算・会計手続きの実施または明確化を継続し、そのことに関して構成部局にきちんと情報提供すること (77、78 頁)。
- 会計官の責任と財務局の責任を分離すること (68 頁)。
- 当初予算を適切に調整し、修正予算の決定を増やさないよう注意すること (78 頁)。
- 地方公共団体に、運営費支出に対する支援の解除を、予定されていた5年よりも長い期間に割り振ってもらうこと (73 頁)。
- 要望はあるが費用のかさむ二極化について、とりわけ関係する過剰経費の評価を可能にするように、予算分析能力 (計器板) を発展させること (72 頁)。
- より自発的な資料収集政策および資料収集機能に特化された場

- 力の散在、すなわち資料収集の細分化の危険性や図書館の分散を避け、共同図書館の資料収集共通業務局への統合および教員グループと図書館員グループのより良い共同を促すこと (83 頁)。
- 資料収集委員会を有効に機能させること (69 頁)。

#### 大学の管理運営

##### 1. 管理

- これまでは理系・技術系の優越が特徴であった機関運営への学問分野全体の参加、とりわけ人文・社会科学および法学の参加 (86, 87 頁)。
- IUT の大学内への統合 (67 頁)。

##### 2. 協議・決定機関

- 大学とそのパートナー、とりわけ経済界代表者との間の協議機関を設置すること。それは方針評議会に代わるもので、ブルターニュ=南大学の未来に関する予測的考察がそこで建設的な形で行われる (68, 69, 86 頁)。

#### 大学の機構

- 特に、研究と教育が 2 つの異なる構成部局に所属している科学技術部門において、構成の一貫性を改善すること。研究管理の共通業務局を設置し、研究活動を各 UFR に附属させること (70, 86 頁)。
- 機構間の共働作用および相互扶助を容易にする専門拠点を登場させること。
- 非常に不調和な IUP の組織を再考し、それを UFR に統合すること (86 頁)。
- 共通業務局を設置すること (86 頁)。
- 大学共同体の構築を可能にするために、大学の二極化が「統合された」大学の発展や統一アイデンティティの出現を妨げないようにすること (86-3 頁)。
- 学問分野間、異なる機構間、キャンパス間の相互作用を奨励する、あらゆる組織または率先行動を優先すること (86 頁)。
- 大学の「本分」について問い、大学の使命の実現に適合する選択を行うこと (87 頁)。
- ぼやけたままの全学計画をきちんと明確にすること。それは、2 つの地域圏 — ブルターニュおよびペイ・ドゥ・ラ・ロワール — を考慮しなければならない大学および経済の文脈の中で、特徴がはっきりしていない (87 頁)。



## フランスにおける新政策評価制度下の教育行政 —学校の自律性拡大による成果向上—

藤井佐知子（宇都宮大学）

はじめに

1990年代以降、フランスでは行政改革が進められてきたが、21世紀になって更なる進展をみせている。それは、2001年8月に成立した「予算組織法」(Loi organique relative aux lois de finances, LOLF) が定めた新しい予算編成方式と政策評価制度に基づくもので、全行政分野が予算編成の段階で各事業区分の目的とその業績達成度を測る指標を設定し、それらすべてが国会において費用対効果、効率性の観点から徹底的に審議されることとなった<sup>1)</sup>。この新しいシステムの下で、公共政策は全領域にわたって業績達成度評価型の政策評価を受けることとなり、公共経営は、従来の<規範とルールによる管理>から<目標と成果による管理>への完全移行が図られることとなった。

業績や成果による統制は、一般にNPM（ニューパブリックマネジメント、新公共経営）理論として知られており、イギリス、アメリカ、オーストラリア、ニュージーランドでは広範囲に公共部門に取り入れられており、特に教育分野では、成果主義型教育管理として積極的に推進されているが、フランスの今回の改革では、英米にみられるような競争原理や市場原理とリンクさせる方向性は採っていない。政策の成果や効率性を重視し、そのことについてのアカウンタビリティを果たすことを求める、という点に焦点化されているのである。学校との関係で言えば、英米では、学校選択制という市場的競争や成果契約による教育の民間委託等が推進されているが、フランスではそうした手法は一切とらず、学校の自律性と責任の拡大という視点から成果向上を図ろうとしており、その政策手法は対照的といえる。

本稿は、予算組織法（LOLF）の学校教育行政における適用状況を概観し、成果主義がフランスの教育政策遂行においてどのように捉えられ、推進されようとしているかについて検討しようとするものである。

### I. 予算組織法（LOLF）と業績評価制度

2001年8月1日に制定されたLOLFは通常法律の上位に位置する「組織法」であり、2006年予算（1月1日開始）から全面実施された。その中心は、従来省庁別に計上されていた支出志向予算を、政策の目標及び成果との関係付けで作成する「業績測定方式」のプログラム型業績予算に変更する、というものである。具体的な内容は以下の通りである。

- ①「目標」を設定して「成果」を目指すという予算編成の考え方に立ち、行政活動単位を「ミッション mission」－「プログラム programme」－「アクション action」の三層構造とし、予算をプログラム単位で作る（プログラム型業績予算）。
- ②予算項目を抜本的に見直して大きくくり（100~150単位。単位＝プログラムの数。2007年度は131）にし、行政目標毎とする。またその予算単位毎に責任者が命じられる（管理者の施策に対する責任の明確化）。
- ③個々のプログラムに対する業績目標（objectifs）・指標(indicateurs)の設定と、年次成

果計画 (projet annuel de performances:PAP) ならびに年次成果報告 (rapport annuel de performances:RAP) の作成・提出を義務付ける (業績達成度評価)。PAP は、毎年の予算法案本文に付属書として添付され、国会の承認を得なければならない。

これらから明らかなように、LOLF は予算制度改革であると同時に政策評価制度改革でもあった。従前の政策評価は、事前—中間—事後のエバリュエーション (évaluation) 型評価で、成果との関係は問われなかったのであるが、今回の改革では、行政活動は数年間単位の戦略的な目標に基づいて実施されることになり、さらにその評価が、①社会経済的効果、②サービスの質、③管理の効率性、の3つの側面から行われることとなった。その際の基準は自ら設定した指標であり、ここにいわゆる業績達成度型の政策評価制度がはじめて導入されたのである。この結果、各省庁は、予算を有効活用して結果を出したことについてアカウンタビリティを果たすことが求められるようになった。この政策評価の仕組みそのものは、部局単位の中期政策目標の設定と、それを細分化した部門単位ごとの測定指標と目標値の設定、その実績公表とモニタリング、という点において英、米、豪、ニュージーランドの4カ国と共通の基本骨格を採用している。

国民教育高等教育研究省は、LOLF について、公共管理様式を根本から変革するものだとし、それを「より民主的」で、「より効果的」だと捉えて次のように説明している<sup>2)</sup>。民主性については、予算が活動 (action) 毎に配分されることになったため透明性が格段に高まるとともに、その使途が国民に明瞭にわかるようになった点、また、以前は新規事業 (予算全体のわずか 6%程度) についてしか予算案審議をしなかった議会がすべての事業の審査を行うことになった点、そして行政活動が明確な指標に基づく評価の対象となり、自らの説明責任を果たすことが求められるようになった点を挙げている。

効果については、まず行政活動ごとの目標とその達成に必要な資源 (moyens, 人員と予算) があらかじめ定められることになり、行政サービスの成果 (performance) が具体的に測定されることになった点を挙げている。この場合、与えられた資源の範囲で目標が達成されれば公共政策は効果が高い、ということになり、ここに真の「業績・成果の文化」 <culture de la performance> が誕生した、と述べている。これまでサービスの質をあまり問われることがなかった行政活動が、少ない資源でいかに成果をあげられるかが問われるようになったのである。そしてさらに、責任者への責任の付与と自治の拡大を挙げている。これは現場主義と呼ばれるもので当事者の責任の下で自律的に成果をあげていくことが期待されていることを意味する。

もう1点注目されるのは、予算執行、行政活動の効果とともに、効率性 (efficience) の追求という、フランスの公共活動にはなじみの薄い観点が投入されている点である<sup>3)</sup>。質の高いサービスを提供する、という成果主義にプラスして、無駄な資源をカットして合理化をめざすという、対費用効果の観点が含まれているのである。フランス史上初めて公的領域にこうした観点をういた背景には、1 つには、財政赤字の縮減という一大目的があった。LOLF 制定の端緒となった 1999 年 1 月に出された国民議会のワーキンググループの報告書において、公的支出の効率性をいかに高めるかという課題が強調され、国の機能を改革し、国民負担と財政赤字を制限するには公的支出の効率性を高めるための改革が必要だと論じている<sup>4)</sup>。その結果 LOLF は、人件費以外の予算の流用を原則自

由にして予算の弾力化を図り、政策責任者には事業目的を効率的に達成するために執行にかかる広範な裁量を与えるとともに、事業区分責任者との協議に基づいて、各々の現場の特性に応じた予算活用を促すことにした<sup>5)</sup>。

## II. 予算組織法 (LOLF) 下の教育・研究予算と政策評価の枠組み

### (1) 国民教育高等教育研究省所管のミッション・プログラム・アクション

2007年度には合計 34 のミッション (歳出項目) が設けられ (うち 8 つが 2 つ以上の省で 1 つのミッションを共有する省間ミッション)、その中で「学校教育 (Enseignement scolaire)」と「研究及び高等教育 (Recherche et enseignement supérieur)」が国民教育高等教育研究省所管である。両者とも省間ミッションである。2 つのミッションのプログラム (事業区分) と担当省、予算は以下の通りである。

| ミッション及びプログラムの名称 (太字がミッション)   | 予算額 (ユーロ)                       |
|------------------------------|---------------------------------|
| <b>学校教育</b>                  | <b>58,981,518,615</b>           |
| 公立初等学校教育 (国民教育高等教育研究省)       | 16,129,661,728 (16,057,963,548) |
| 公立中等学校教育 (国民教育高等教育研究省)       | 27,878,837,331 (27,676,122,901) |
| 児童・生徒の生活 (国民教育高等教育研究省)       | 4,794,607,644 (2,993,869,701)   |
| 私立初等中等学校教育 (国民教育高等教育研究省)     | 6,835,903,116 (6,105,536,940)   |
| 国民教育に係る政策の支援 (国民教育高等教育研究省)   | 2,065,119,618 (1,326,211,677)   |
| 農業技術教育 (農業漁業省)               | 1,277,389,178 (859,332,960)     |
| <b>研究及び高等教育</b>              | <b>21,284,230,138</b>           |
| 高等教育及び大学における研究 (国民教育高等教育研究省) | 10,659,314,223 (8,092,355,625)  |
| 学生の生活 (国民教育高等教育研究省)          | 1,846,909,704 (73,000,068)      |
| 領域横断的な科学技術研究 (国民教育高等教育研究省)   | 3,839,171,484 (300,000)         |
| 環境・資源に係る分野の研究 (国民教育高等教育研究省)  | 1,163,116,925 (0)               |
| 宇宙研究 (国民教育高等教育研究省)           | 1,261,054,058 (0)               |
| 危険・汚染に係る分野の研究 (環境省)          | 276,843,057 (0)                 |
| エネルギーに係る分野の研究 (経済財務産業省)      | 659,299,297 (0)                 |
| 産業研究 (経済財務産業省)               | 576,470,182 (0)                 |
| 運輸・設備・居住に係る分野の研究 (運輸設備観光海洋省) | 378,021,473 (0)                 |
| (民生と軍事の) 双方に係る研究 (国防省)       | 198,000,000 (0)                 |
| 文化研究及び科学的文化 (文化通信省)          | 150,184,520 (34,273,153)        |
| 農業に関する高等教育及び研究 (農業漁業省)       | 275,845,215 (158,935,032)       |
| <b>一般予算歳出総額</b>              | <b>343,310,055,443</b>          |

表注：2006年12月22日付け政令第2006-1669号より作成。予算額の欄の括弧内の数値は、人件費の上限額であり、予算額の内数である。

出典：文部科学省『諸外国の教育の動き 2006』2007年6月、81頁。

各プログラムの構成要素であるアクション（活動事項）は、「学校教育」の場合それぞれ次の通りである（農業技術教育は除く。なお国全体で2007年度には620のアクションが設けられている）。予算はこのアクション毎に人件費、経常経費、投資的経費に区分して割り当てられている<sup>6)</sup>。

- 公立初等学校教育・・・「就学前教育」「初等教育」「特別な教育ニーズ」「教員養成」「代替教員」「学習指導の経営と管理」「各種職員」
- 公立中等学校教育・・・「コレッジの教育」「リセの教育」「学校教育としての職業教育」「見習訓練」「リセのバカロレア後教育」「特別な教育ニーズ」「就職指導」「情報と進路指導」「成人の継続教育とVAE（経験知識認証制度）」「教員養成」「代替教員」「学習指導の経営・指揮・管理」「各種職員」「EPLE(公施設法人)への補助金」
- 児童・生徒の生活・・・「学校生活と責任への教育」「学校保健」「障害児支援」「社会福祉活動」「児童・生徒の受け入れとサービス」
- 私立初等中等学校教育・・・「就学前教育」「初等教育」「コレッジの教育」「リセの教育」「学校教育としての職業教育」「リセのバカロレア後教育」「学校教育の特別規程」「児童・生徒のための社会福祉活動」「学校運営」「教員の養成・継続教育」「代替教員」「学習支援」
- 国民教育に係る政策の支援・・・「教育・研究政策の運営と実施」「評価と統制」「通信」「法的査定」「国際活動」「人的資源政策」「教育政策支援機関」「支援体制、情報システム、不動産」「認証」「学校輸送」

## (2) 各プログラムの目標と成果指標

各省は予算案審議にあたってプログラム毎の年次成果計画（PAP）を作成して国会に提出するが、そこには、プログラムとそれを構成するアクションの現況・課題の説明（presentation）があり、その後にプログラムの目標の具体的説明とその達成状況を測る成果指標が示されている。プログラム「公立初等学校教育」の場合、目標1「初等教育期間中にすべての児童に基礎的能力を身につけさせる」の具体的説明は概略次の通りである。

「これは本プログラムの中心であり、共和国の学校に対する国民の切なる願いでもある。本目標はアクション1と2に関わる。設定した指標は生徒が獲得する能力に関わるものであり、これは社会のニーズに応えるもので非常に重大な意義を持つ。特にそれは、フランス語と数学、外国語（特にドイツ語）、そして情報技術の習得に力点を置く。そのために新しいアプローチ法が重要となる。それは情報通信技術の獲得の測定（measure）であり、明確な基準に則って実施される。フランス語と数学は、共通基礎知識技能（socle commun）が示す小学校修了段階の基準とこれを具体化した学習指導要領、外国語はヨーロッパ共通の外国語能力枠組みのA1レベル、情報通信技術は「情報技術免状」のB2iレベルに準拠して測定する。」

また、他の目標と指標は次の通りである<sup>7)</sup>。

目標1 初等教育期間中にすべての児童に基礎的能力を身につけさせる



- 指標 1-1 小学校修了時点でフランス語と算数の基礎的能力を身につけている児童の割合
- 指標 1-2 1年以上遅れてコレッジ第一学年に進学する児童の割合
- 指標 1-3 外国語においてヨーロッパ共通の外国語能力枠組みの A-1 レベルに達する児童の割合
- 指標 1-4 ドイツ語を学習している児童の割合
- 指標 1-5 小学校修了時点で「情報通信技術免状 (B2i)」レベルに達している児童の割合
- 指標 1-6 留年者の割合
- 目標 2 困難な地域の児童と特別な教育ニーズを持つ児童の学校での成功を拡大する
  - 指標 2-1 フランス語と数学の基礎的能力を獲得している者の割合の ZEP - REP (優先教育地区・ネットワーク) 地域とそれ以外の地域の格差、「成功希望ネットワーク(Réseaux "Ambition réussite")」(注参照) 地域とそれ以外の地域の格差
  - 指標 2-2 最低1年以内にコレッジ第一学年に進学する児童の割合の ZEP - REP 地域とそれ以外の地域の格差、「成功希望ネットワーク」地域とそれ以外の地域の格差
  - 指標 2-3 要支援児童の割合の ZEP - REP 地域とそれ以外の地域の格差、「成功希望ネットワーク」地域とそれ以外の地域の格差
  - 指標 2-4 小学校児童における障害児の割合
 

注)「成功希望ネットワーク」は、ZEP 指定校の中で特に困難なコレージュ一校と複数の小学校を一つのグループとし、そこに手厚い人的措置を施して ZEP 政策の効果を高める目的で 2006 年度から開始された。初年度は 249 校のコレージュと 1600 校の小学校が指定を受け、ベテラン教員 1000 人、学習指導補助員 (主に大学生) 3000 人の加配のほか、フルタイムの学校看護師を各コレージュに配置することとした。
- 目標 3 質の高い教員の潜在力を活用する
  - 指標 3-1 5 年間に視学から監督を受ける教員の割合
  - 指標 3-2 国の優先事項に割り当てられる教育時間の割合
  - 指標 3-3 小学校教員のうち外国語教育に携わる者の割合
  - 指標 3-4 AIS(学校適応・統合)担当職員の専門職化にかかわる教育費の割合
  - 指標 3-5 代替教員の配置率(産休・育休)
  - 指標 3-6 代替教員の活用率
- 目標 4 教育管区の均衡化に向けた整備の促進
  - 指標 4-1 均衡化予算を受けた大学区の数
  - 指標 4-2 学級担任をできる教員の潜在数

上述の目標 1 の具体的説明からも明らかなように、これらはすべて 2005 年成立の新しい教育基本法（「学校の未来のための 2005 年 4 月 23 日付基本計画法」、通称フィヨン法）<sup>8)</sup> が掲げた教育方針に則って作られている。フィヨン法は初等中等教育改革に関する規定を中心とし、<すべての生徒の学業成功を導く>ことを主目的に制定された。そしてそれを実効ならしめるために、すべての者が義務教育段階で身につけるべき知識技能を「共通基礎知識技能 (socle commun)」として定めた<sup>9)</sup>。これに関して本プログラムの管理責任者である学校教育局長デバッシュ (R. Debbasch) は、PAP の冒頭で次のように述べている。

「本プログラム「初等学校教育」の年次成果計画 (PAP) は、すべての児童生徒が自ら

の才能を発展させ人格的職業的完成をなすのに不可欠な共通の基礎的知識技能を獲得することを保障することを教育システムの使命とした「学校の未来のための 2005 年 4 月 23 日付基本計画法」の実施の枠内に位置づく。この共通基礎知識技能の構築における初等学校教育の役割は決定的であり、初等学校の重要課題は、すべての児童に読み書きと基礎学習を徹底させることである。」<sup>10)</sup>

プログラム「公立中等学校教育」の第一番目に掲げられた目標も「大多数の生徒を義務教育の修了時に期待される知識レベルまで導き、かつ相当する資格を取得させる」となっており、すべての者に「共通基礎知識技能」を習得させる、という現下の最重要教育施策の実行がメインに据えられていることがわかる。

このように LOLF 導入後は、予算案編成時に制定される年次成果計画（PAP）の策定段階において現下教育政策の実行計画が現状分析をもとに綿密に練り上げられ、その計画の達成目標が明記されることになったのであるが、注目すべきは、その達成度測定のための指標毎に予測と目標値が設定されている点である。上記の「公立初等学校教育」の指標のうち、数値が記入されているものは以下の通りである。

指標 1-2 1年以上遅れてコレージュ第一学年に進学する児童の割合

| 2004 年 | 2005 年 |       | 2006 年 |     | 2007 年 |  |
|--------|--------|-------|--------|-----|--------|--|
| 実数     | 予測     | 実数    | 予測     | 予測  | 目標値    |  |
| 19%    |        | 17.8% | 17%    | 16% | 16%    |  |

指標 1-4 ドイツ語を学習している児童の割合

| 2004 年 | 2005 年 |        | 2006 年 | 2007 年 | 2010 年 |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 実数     | 予測     | 実数     | 予測     | 予測     | 目標値    |
| 11.3%  | 11.3%  | 11.39% | 11.7%  | 12.1%  | 13.6%  |

指標 2-4 小学校児童における障害児の割合

| 2004 年 | 2005 年 |      | 2006 年 | 2007 年 | 2010 年 |
|--------|--------|------|--------|--------|--------|
| 実数     | 予測     | 実数   | 予測     | 予測     | 目標値    |
| 1.4%   | 1.6%   | 1.7% | 1.8%   | 1.8%   | 2%     |

指標 3-1 5年間に視学から監督を受ける教員の割合

| 2004 年 | 2005 年 |     | 2006 年 | 2007 年 | 2010 年 |
|--------|--------|-----|--------|--------|--------|
| 実数     | 予測     | 実数  | 予測     | 予測     | 目標値    |
| 71.3%  |        | 69% | 72%    | 74%    | >80%   |

指標 3-2 国の優先事項に割り当てられる教育時間の割合

| 2004 年 | 2005 年 |     | 2006 年 | 2007 年 | 2010 年 |
|--------|--------|-----|--------|--------|--------|
| 実数     | 予測     | 実数  | 予測     | 予測     | 目標値    |
| 37%    | 37%    | 40% | 38%    | 39%    | >40%   |

指標 3-3 小学校教員のうち外国語教育に携わる者の割合

| 2004年 | 2005年 |       | 2006年 | 2007年 | 2010年 |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 実数    | 予測    | 実数    | 予測    | 予測    | 目標値   |
| 73.2% |       | 75.7% | 78%   | 80%   | >90%  |

指標 3-4 AIS(学校適応・統合)担当職員の専門職化にかかわる教育費の割合

| 2004年 | 2005年 |     | 2006年 | 2007年 | 2010年 |
|-------|-------|-----|-------|-------|-------|
| 実数    | 予測    | 実数  | 予測    | 予測    | 目標値   |
| 23%   | 23%   | 21% | 24%   | 24%   | >25%  |

指標 3-5 代替教員の配置率(産休・育休)

| 2004年  | 2005年 |       | 2006年 | 2007年 | 2010年 |
|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 実数     | 予測    | 実数    | 予測    | 予測    | 目標値   |
| 90.87% | 91%   | 91.7% | 91%   | 91.5% | 93%   |

指標 3-6 代替教員の活用率

| 2004年  | 2005年 |       | 2006年 | 2007年 | 2010年 |
|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 実数     | 予測    | 実数    | 予測    | 予測    | 目標値   |
| 78.58% | 80%   | 78.8% | 82%   | 83%   | 90%   |

指標 4-1 均衡化予算を受けた大学区の数

| 2004 | 2005年 |    | 2006年 | 2007年 | 2010年 |
|------|-------|----|-------|-------|-------|
| 実数   | 予測    | 実数 | 予測    | 予測    | 目標値   |
| 15   | 17    | 17 | 19    | 21    | 30    |

指標 4-2 学級担任をできる教員の潜在数

| 2004年  | 2005年 |     | 2006年 | 2007年 | 2010年 |
|--------|-------|-----|-------|-------|-------|
| 実数     | 予測    | 実数  | 予測    | 予測    | 目標値   |
| 81.97% | 82%   | 82% | 82%   | 82.4% | >83%  |

指標は、過去の実績を基に当該年度の予測と2010年の目標値を定め、決算時にその達成状況が評価されるという仕組みであり、LOLFの政策評価制度の側面を示すものである(ただし、他国と同様、目標の設定が当該年度の予算配分額の水準を直ちに決定したり、目標の実績が機械的に次年度の予算要求・査定に反映される仕組みにはなっていない)。「手段の文化」(culture de moyens)を「結果と業績の文化」(culture de resultats et de performance)に変革しようとするねらいは、この数値目標の導入に端的に現れている。

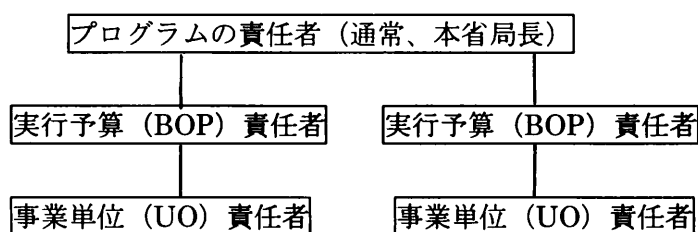
(3) 行政改革としてのLOLF

LOLFは行政改革の手法としても注目すべき仕組みを導入している。それは、利用者

(usager) のニーズに的確に応えて質の高いサービス提供に努めるために、現場に近いところに責任主体を置き、彼らに大幅な自治を認める、という点である。財務省が LOLF 普及のために設置した HP に掲載されている『LOLF 実用ガイド』(*Guide pratique de la LOLF*,2006) は、第 4 部を「新しい公共管理 (La nouvelle gestion publique)」とし、次のように述べている。

「管理者に自由と新しい責任を与えることによって、LOLF は、国家を根本的に現代化 (moderniser) する。成果 (performance) を中心に置き、現場とサービスの実態に直接関わることを特徴とする新しい公共管理は、利用者、納税者 (contribuable) そして市民(citoyen)に利益をもたらす間断なき進歩のダイナミズムに行政全体を引き入れる。」<sup>11)</sup>

ここで言う「利用者」にもたらす利益というのが、利用者が自分たちのニーズに合った質の高いサービスを受けることが出来るということを意味しており、それを可能にするのは現場の実情にマッチした行政施策であり、そのためには管理責任者に責任と自由裁量を与えることが不可欠、と考えられている。ここから LOLF は、国家を中心としながら地方レベルで多くの責任が果たせるための新しい責任体制を次のように構築している。



注：BOP(Le budget operationnel de programme)：プログラム実行予算

UO(L'unité operationnelle)：BOP の事業実施単位

\*BOP は一つまたは複数の UO によって執行される。

一般行政の場合、BOP は国と地域圏 (région) で分担するが、国民教育行政 (ミッション「学校教育」と「研究・高等教育」) の場合は、国と大学区 (académie) で分担している。その分担の仕方はプログラムの種類によって様々であり、また事業単位も県レベルまで下ろしているものと、国が一括しているものがある。例えばミッション「研究・高等教育」の 12 のプログラムのうち第一番目のプログラム「高等教育及び大学における研究」は、BOP の一部を大学区に委譲しているが、それ以外のプログラムでは国のみであり、それに伴って第一、第二プログラム以外の UO は国のみとなっている。他方、ミッション「学校教育」では、プログラム「私立初等中等学校教育」の BOP が国のみ割り当てられ、国が一元的に予算・業務管理をしているが、それ以外の 4 つのプログラムでは BOP は国と大学区で配分、UO は国と大学区、県の三者となっている。これは、予算権限は国と大学区が分担して持ち、業務は、国、大学区、県が分担担当していることを意味している。なお、事前の支払命令のない報酬費の支出は「大学区 UO」が管理し、他の支出は大学区総長の決定の下で「県 UO」が管理することとなっている。

こうして、各大学区はプログラムとその構成要素であるアクションごとの予算計画を立

て、国と同様の指標を用いて年次成果計画を作ることとなった。また「大学区 BOP」(大学区に割り当てられたプログラムの予算)の責任者は、その業務執行に最適な執行単位(UP)を大学区と県の双方に割り振ってプログラム管理を的確に行い、国レベルで定めた指標とその目標値の達成に貢献しなければならなくなった。

大学区の役割は従来より格段に強まったといえるが、いま現在のところ思うような進展はみられていないという。国民教育総視学局(IGEN)と国民教育行政総視学局(IGAENR)が2005年~6年に共同で行った大学区実施状況調査によれば、肝心の大学区当局がLOLF下で果たすべき新しい任務を理解できておらず、①教育システムの成果の測定の条件である予算と戦略の連携がうまくいっておらず、両者がばらばらに捉えられていること、②プログラムの責任者とBOPの責任者の(管理上の)対話が不足していること、③LOLFがもたらした新しいマネジメントに不可欠なツールが欠落していること、の3点を指摘している<sup>12)</sup>。

### Ⅲ 学校現場へのLOLFの適用 —学校の自治と責任の拡大—

#### (1) 目標管理手法の導入

LOLFが用いている具体的手法は、マネジメント理論としての「目標管理手法」である。担当者が自ら目標設定し、自己統制しながら仕事を進め、その結果を目標の達成度という観点から評価するという手法であり、メリットは、評価のための指標と数値目標を掲げることによって成果が明確に測定できること、他者によるノルマでなく自己統制によって行うことで業務意欲が高まること、等によって経営戦略の実行・具体化の容易化と業績の向上、組織風土の改革、メンバーの意識改革が図られる、という点にある<sup>13)</sup>。近年日本でも業績評価ツールとして再注目を浴び、企業のみならず役所の人事評価や政策評価等に取り入れられており、新しく始まった学校の教員評価システムでもこの手法が使われている。

LOLFは、国の政策評価ツールとしてこの目標管理手法を取り入れ、それを、責任者の責任と自治の拡大によって実効性あるものにしようとしている。今回この考え方はそのまま学校教育機関にも適用されており、国民教育省側は、学校の自治と責任の拡大をLOLFの具体化として捉えて推進しようとしている。フランスの学校自治と責任の拡大は、1980年代後半以降、「学校教育計画」政策として取り組まれており、今回その刷新が行われた。

#### (2) 学校教育計画 (projet d'école ou d'établissement) の再定義

projet d'établissementは、今日フランスでは組織のマネジメントツールとしてよく知られており、最近では病院において、組織計画の効果的活用による業務改善や成果向上が大きく取り上げられている。周知のように教育分野でも1989年「新教育基本法」がすべての学校に学校教育計画(小学校はprojet d'école、中等学校はprojet d'établissement)の策定を義務付けて学校の自律的経営の柱に据えた。学校教育計画に盛り込まれている、現状診断→基本方針の決定→アクションプログラムの策定→実践→評価という自己評価を組み込んだマネジメントサイクルの実行により、学校が教育の質的向上という今日的任務を達成しうる自律的責任組織に変貌することが期待され、その要に「学校教育計画」が位置づけられたのである。ところが実際にはこれは現場ではうまく機能せず、教育の質の向上に貢献するといった理想にはほど遠い現状であった<sup>14)</sup>。

フィヨン法は、すべての子どもに基礎学力を保障する、という目標達成のために、学校をその推進主体として重視する姿勢を取り、その中心である学校教育計画に関して次のような規定を設けた。

第 34 条①「公立の幼稚園、小学校及び中等学校においては、教育共同体の代表者は、学校教育計画を策定する。この計画は、幼稚園及び小学校においては学校評議会が、中等学校においては管理評議会が、3 年から 5 年の期間について採択するものとし、その学習指導に関わる部分に関しては、幼稚園および小学校にあつては学習指導チームの、中等学校にあつては学習指導委員会 (conseil pédagogique) の提案に基づいて採択する。」

②「学校教育計画は、国の教育目標及び教育のプログラム (des objectifs et des programmes nationaux) に関する各校個別の実行方法を定め、かつ、これに寄与する学校教育活動および学校外教育活動を定める。この計画は、すべての幼児児童生徒の成功の保障のために、およびそのための父母の参加のために実行される方策および手段を定める。この計画はまた、成果 (resultats atteints) の評価方法を定める。」

③大学区当局の事前許可を条件として学校教育計画は、教科教育、学際的活動、学級又は学校の学習指導組織、教育制度の協力者との協力、外国の学校との交流又は姉妹提携等に関する 5 年以内の実験 (expérimentations) を定めることができる。  
この実験は、毎年の評価の対象とする。

④教育高等審議会 (HCE) は、毎年本条を適用して実施する実験に関する総括報告書を作成する。

注) 2000 年 6 月よりすべての教育関連法令は「教育法典」の中に集成され、本条項は「法律の部」第 4 編「学校教育機関」の第 0 章「共通規定」第 L.401-1 条となった。改正前は小学校に関しては第 L411-2 条、中等学校に関しては第 L421-5 条に定められていたが、それらを一本化し、第 0 章を新たに起こして移動した<sup>15)</sup>。下線は、内容的に新規の規定。

第一項ではまず、学校教育計画が机上のペーパーになりがちな弊害を避け、より現実的な規定として、代表者による策定と期間の提示を行っている。そして第二項においては、新法の中心目標であるすべての児童生徒の成功の保障にそのねらいを焦点化している。改正前は初等、中等学校とも「この計画は、もっとも恵まれない家庭の出身の (幼児児童) 生徒を引き受けるために実行する個別手段を提示する」と規定していたが、これを児童生徒の<成功の保障>という言葉に置き換え、フィヨン法の最重要目標に一致させている。さらに成果の評価方法の記載を求めるなど、実効性をもつ学校教育計画にしようという意図がうかがえる。

新法制定に伴い、学校教育計画の実施に関して定めた「地方教育公施設法人に関する 1985 年 8 月 30 日付政令」を改正する政令が 2005 年 9 月 9 日に出され、その運用の指針を定めた同年 9 月 30 日付通達<sup>16)</sup> は、上記の新しい学校教育計画に関する規定について、「学校教育計画が再定義された」と述べ、「学校教育計画は、目標 (objectifs) とアクションプログラムの形式で各校個別の実行方法を定める」と説明している。これに関して Dalloz 社の「教育法典」のコンメンタールは、新規規定の“des objectifs et des programmes nationaux” は、従来と違う意味で使われていると説明している。新規規定のそれは LOLF

流 (lolfienne) であり、programme は LOLF 制度における年次成果計画 (PAP) に記載されるプログラム、objectifs は各プログラムの目標のことを指す、と述べ、その根拠として上記通達の文言を挙げている<sup>17)</sup>。

明らかにここでは、国の目標と事業実施機関である学校の目標の連鎖、ならびに各レベルにおける評価の徹底によって確実な目標達成を目指すという、目標管理の考え方が採られている。加えて通達は、学校教育計画に重点をおくことで学校の自治を発展させることが重要だとしており、各学校が児童生徒の学業成績の向上のために新設の「学習指導委員会」を中心に自律的に活動していく、と述べている。これは、これまで停滞していた学校教育計画を核とする自律的学校経営の推進を、教員の専門性に依拠して進めていこうとする重大な指針の提示と捉えることができよう。学校への成果主義の投入は、関係者の共同決定とマネジメントサイクルによる自律的経営という学校教育計画の従来への捉え方に、教師や教員チームの専門性重視という新たな観点を付与したのである。これまで不十分だと言われていた教員の連携や協働を推進し、それが専門的力量を発揮することによって学校教育全体の効果を高めていこうとする志向性であり、これが成果主義の投入によってもたらされたという事実は特筆される。通常、競争原理を伴う成果主義は、組織成員間の協働の基盤を掘り崩すという弊害を合わせ持つが、フランスの場合は、教育政策の最重要課題である一人ひとりの成功を導く＝学業成績の向上という目標達成に学校教育計画のミッションを定めたことにより、教員の主体性と協働を新たにクローズアップさせたのである。

その際、第三項に規定された「実験」は、個々の学校が自校の特性にあった革新的なやり方を積極的に認めることで、学業成績の向上という目標を自律的かつ効率的に達成させようとの趣旨で設けられており、学校の自律性の一層の拡大とそれによる効果向上が同時に目指されている。目標管理のベースにある自己統制による業績向上という考え方が適用されているのがわかる。

### (3) 大学区と学校間の「目標契約」

LOLF は新たに「目標契約(contrat d'objectif)」という仕組みを導入した。これは国が定めたプログラムの目標とその達成に向けた指標・数値目標の設定、という原則に則って当局と事業単位 (UO) が契約を締結して、その契約に業績指標と経費分析を盛り込むものである。この手法が学校教育機関にも取り入れられ、フィヨン法は以下のような規定を設けた。

第 36 条「学校と大学区当局の間で締結する目標契約について、関係地方公共団体に通告した後に、決定する。」(管理評議会の新しい権限) (現在は「教育法典」第 L.421-4 条)

また附属報告書も次のように記している。

「予算組織法は、大学区と学校間の目標契約において明確に定められる教育目標に応じて、中等学校により大きな予算権限を与えるであろう。中等学校は、この新しいイニシアティブを、より効果的な (plus efficace) 組織実現のために利用しなければならない。」

目標契約を学校で取り入れる意義は、目標設定とその達成度の評価によって着実な成果が期待でき、さらに経費分析をセットにすることによって効率化が図られる点にある。上

でみた学校が行う「実験」と同様に、学校が自律的に教育成果向上のための実践を重ねていくことを奨励しているが、契約政策は、公施設法人である中等学校に予算上の裁量権を与え、目標管理手法によって着実な成果を上げさせる、というより徹底した成果主義の考えが貫通されている。

この構想は、「新教育基本法」に代わる新法制定に向けて2003年4月から始まった国民討論(Débat national)<sup>18)</sup>においてすでに示されていた。国民討論では教育の現状についての総合的な分析と改革論議がなされたが、学校経営に関しては教育の成果向上を支える条件的側面として重要視され、討論の総括である『テロー報告』<sup>19)</sup>が示した8つのアクションプログラムの中の第5番目に「学校の活動能力と責任を強化する」が挙げられ、概略次のように述べられていた<sup>20)</sup>。すなわち、すべての生徒の成功のためには、学校の適切な運営が重要な条件となる。そのためにはまず協働による教育実践が不可欠で、具体的には中等学校に学習指導委員会(conseil pédagogique)を設置する。また、学校とその責任者の活動能力を向上するため「目標と評価による運営」を導入し、生徒の特性と学校教育計画に応じて予算を配分する方式を導入する。これは具体的には、学校と大学区と地方行政当局の間で結ばれる三者契約(contorato tripartite)という形で定式化される。ここには自己評価と教員評価が組み込まれる。

この提案は上でみたように法文化され、2005年9月9日付政令は1985年政令第2条に次の文言を追加した。

「大学区当局との間に締結される目標契約は、国と大学区の方針を満たすために学校が達成すべき目標を定める。さらにその目標の達成度を測ることができる指標(indicateurs)を示すこととする。」

こうして目標及び指標の設定と経費分析を特徴とするLOLF型の契約政策の学校版が開始されることになった。LOLFの根本にある成果主義の考え方は、このようにして学校運営のあり方に大きな影響を与えている。学校は、成果向上を実験や契約政策によって具体的に結果として示していく必要に迫られるようになったのであるが、それは、学校同士や教員同士を競争関係におくことによってではなく、教員の専門的自律性に基盤を置く学校の自治と責任の拡大によって追求されるべきものと捉えられている。

おわりに

学校の自治と責任の拡大は、1989年の現代化政策(modernisation,行政改革)において教育分野が自ら定立した方針であった。現代化政策では、行政活動の質を高めるために効率性の追求、利用者の利便の向上、職員の責任強化を基本方針とし、さらに評価の実施と公表を課題に挙げていた。教育分野ではこれを受けて、教育サービスの質的向上の原動力となる個別学校に着目し、各学校が自己責任体制を築いて自律的に経営し、質の高い教育を実践していくという方針を決定した。その際のシンボルとされたのが「学校教育計画」であった。学校教育計画は、国家的目標を尊重する義務と多様な児童生徒や環境に対応する必要性を有しており、この両者が結合することによって個々人の教育レベルを可能な限り引き上げ、すべての者の成功の保障という目標達成が可能となるからである<sup>21)</sup>。

LOLF制定による行政改革第二段が打ち出した成果主義と目標管理手法は、以上の路線



をさらに後押しする方向に作用した。つまり、現場の裁量と責任の重視という考え方は学校の自治と責任の拡大という方向性に重なり、目標管理による成果向上という狙いは、目標契約という新しいタイプの経営戦略を生み出した。そして生徒の成功を導くキーパーソンとしての教師の力量とその協働が改めて自立的学校経営の主人公に位置づけられたのである。以後、国民教育省はこの路線の現場での浸透をめざしており 2007 年新年度準備のための通達は LOLF に触れて「年次成果計画 (PAP) の目標設定は、公共支出の効果的活用を可能にし、新しい教育予算は、各人が効果の高い学校システムを享受するのを可能にする」と述べ、「量の論理から、目標と達成手段、当事者の責任を強調する質の論理に切り替えることが重要だ」と指摘している。そして「成果の文化」はまずもって教育行政担当者と学校の責任者が身につけるべきものだとしている。そして年度重点施策の説明のトップである「すべてのものの成功—教育システムの最優先事項」の中では、大学区は新しい目標による行政運営と結果の評価に力を入れなければならないこと、学校は、生徒の成功のために与えられた新しい自治を最大限活用すべきこと、特に生徒のパフォーマンス向上のために「実験」を積極的に行い、また大学区との目標契約に重点的に取り組み生徒の成功に焦点化した目標設定と適切な指標の設定の必要性を促している。さらにこれらの評価の重要性にも触れ、自己評価と同時に外部評価を受ける体制整備の必要も指摘している<sup>2)</sup>。

LOLF によって教育界に正式に導入されることになった成果主義と目標管理の手法によって、各学校がどこまで自立的に成果向上を果たしていけるのか、今後注目していかなければならない。その際、大学区の果たす役割に注目していく必要があるだろう。2006 年から始まった「現代化監査 (audits de modernization)」が大学区行政について行った監査結果 (財務省監査局、国民教育総視学局、国民教育行政総視学局の合同ミッション) によれば、①大学区予算 (BOP) がいまだ十分作られていない、②設定されている目標と指標が多すぎて成果向上の測定には結びついていない、③成果に重きをおく運営 (pilotage de la performance) のための道具 (outils) が開発されておらず、それが国との対話において話題になっていない、④国、大学区とも行政組織が成果主義の願いに応えていない、という 4 点を現状として報告し、大学区予算が透明で完全なものとなり、自治的になること、変化を先導するのに有効な指標を選定すること、成果の統制と評価に関する組織をつくり、管理上の対話を構造化すること、プログラム責任者の責任を明確にすることによって教育システムのマネジメント様式を刷新し、成果の管理を行うのにふさわしい段階を組織すること、を提言している。これらが実際にどのように動いていくかを見定める必要がある。

注)

1) LOLF を教育の視点から論じたものに次の文献がある。大場淳「フランスにおける国家予算制度改革と大学への影響—自律性拡大と評価制度整備に向けて—」『大学論集』第 38 集、広島大学高等教育研究開発センター、2007 年 3 月、103-124 頁。本稿では LOLF に関してこの文献のほかにも次の文献等を参考にした。栗原毅『ユーロ時代のフランス経済』清文社、2005 年、*Guide pratique de la LOLF* (財務省 HP) ,2006。

2) フランス国民教育高等教育研究省 HP の説明項目「教育システム」の 1 項目「財政 (Les Finances)」の説明文書。

- 3)この点については、注 1) の文献に詳しい。
- 4)財務省『公会計に関する海外調査報告書（フランス）』2003 年。
- 5)LOLF の広報 HP は、この公的支出の効率性実現の一つの事例として国民教育の分野を取り上げ、次のように説明している。毎年バカロレア試験には 50 万人の受験者がおり、約 500 人のフルタイム職員が動員されるが、この間、通常の授業が行われにくくなり、人的にも財政的にも高くついている。このため、試験組織をシンプルにし、通常の授業への影響を少なくすることを目指して、①全国共通の試験問題データバンクを作る、②新しい試験の前に環境アセスメントを行う、③6 月に試験を集中する、④審議センターの数を減らす、の 4 つの措置を施す。このことによって試験の際の動員数を減らすことができ、300 のポストが空き 160 万ユーロが節約できる。 *Guide pratique de la LOLF*（財務省 HP）, 2006,p.58.
- 6)*Projet de loi de finances pour 2007 <enseignement solaire>*, 2006.9,pp.11-12.
- 7)*Op.cit.*,pp.17-18.
- 8)*LOI No. 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.*
- 9)次の文献がフィヨン法の成立経緯、同法の解説、同法による「教育法典」の改正箇所の新旧対照、同法に基づく具体的施策を説明した付属報告書の全訳などを行っている。文部科学省『フランスの教育基本法―「2005 年学校基本計画法」と「教育法典」―』（教育調査第 136 集）、2007 年 3 月。また、同法に基づく改革の進捗状況については、次の文献を参照されたい。上原秀一『「共通基礎」による学力改革推進―学校基本計画法に基づく教育改革・仏』『内外教育』2007 年 6 月 15 日。
- 10)注 6)の文献、pp.16-17.
- 11) *Guide pratique de la LOLF*（財務省 HP）, 2006,p.49.
- 12)Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche, *Mise en œuvre de la LOLF: La construction des budgets opérationnels de programme académiques*, Rapport No2006-038, Juin 2006.
- 13)目標管理に関する文献は多いが、さし当たって次のものを参照した。五十嵐英憲『新版目標管理の本質』ダイヤモンド社、2003 年、『最新 人事考課制度―人が育つ評価システムと目標管理の実務研究』労務行政研究所編集部編、2006 年。
- 14)「ほとんどが共同決定されておらず、断片的計画の寄せ集めで構造化されておらず、実行に移される計画はきわめて少なく、行政に対する単なる決意表明になっている。」（1998 年国民教育行政総視学報告書）あるいは、「組織内部の連携や共同作業を欠いた活動計画の羅列に過ぎず、継続性がなく評価も行なわれていない。」「取り組むべき課題は、①学校運営並びに個々の領域の目標を明確に定め、これを活動に具体化し、結果を評価するようにする、②各学校が自らの決定を明確化し、その効果を測れる指標を持つこと、③大学区当局は学校の政策に教育的支援を行い、行政上の監督(結果)を効果的に行なうこと、である。」(同 99 年報告書) など。
- 15)「教育法典（法律の部）」の新旧条文対照表が注 9)の文献に載っている。
- 16)*Circulaire No.2005-156 du 30-9-2005., B.O.,No.36 du 6 octobre 2005.*

- 17) *Code de l'éducation*, Dalloz, 2007, pp.295-296.
- 18) 拙稿「学校の未来に関する国民討論」を展開－フランスで教育基本法改正の動き始まる－ 『内外教育』 2004年2月20日。
- 19) *Pour la réussite de tous les élèves*, Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole présidée par Claude Thélot, oct.2004.
- 20) *Op.cit.*, pp.92-105.
- 21) 現代化政策に関しては次の拙稿を参照されたい。「フランスの教育改革の潮流と課題－<現代化>による教育と教育行政システムの刷新－」 『アソシエ』 御茶ノ水書房、2002年、62～73頁。
- 22) Circulaire No.2007-011 du 9-1-2007, <Préparation de la rentrée 2007>, *B.O.*, No.3 du 18 janvier 2007.
- 23) Inspection générale de finances, Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche, *Rapport sur le pilotage du système éducatif dans les académies a l'épreuve de la LOLF (Mission d'audit de modernization)*, mars 2007.



## 〔翻訳〕 体罰の時代 Le Temps des Châtiments corporals

古沢常雄（法政大学）

〔著者について〕

これは、CARON, Jean-Claude : Le Temps des Châtiments corporals（ジャン=クロード・キヤロン「体罰の時代」）の翻訳である。

原典は、'Mille ans d'école – De Charlemagne à Claude Allègre' dans le Collection de l'Histoire, No. 6, octobre 1999, 114 p. (A4 判) の 58-59 頁である。この雑誌は、歴史学研究誌ではなく、歴史学研究成果を普及する大衆的歴史雑誌である。

氏は、1955 年生まれ。1989 年に歴史学博士号取得。フランシュ=コンテ〔ブザンソン〕大学講師を経て、現在、クレルモン=フェラン第二大学（ブレーズ・パスカル大学）の現代史教授。「1848 年革命史・19 世紀諸革命史研究会」会長 Président de la Société d'histoire de la révolution de 1848 et des révolutions du XIXe siècle) で、以下のような主要論文・著書がある。

- \* Jean-Claude Caron, Générations romantiques – Les étudiants de Paris et le Quartier Latin (1814-1851), Paris, Armand Colin, 1991, 435 p. (著書)
- \* « Les jeunes à l'école : collégiens et lycéens en France et en Europe. Fin XVIIIe-fin XIXe siècle », dans Giovanni Levi et Jean-Claude Schmitt (Sous la direction de), Histoire des jeunes en Occident, Paris, Seuil, coll. « L'Univers historique », 1996, 2 vol. de 379 à 409 p.
- \* Jean-Claude Caron, À l'école de la violence - Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIXe siècle, Aubier, 1999, 337 p. (著書)
- \* « Gouverner et sanctionner les jeunes élites - La grande enquête disciplinaire de 1853-1854 dans les lycées », in Pierre Caspar, Jean-Noël Luc et Philippe Savoie (dir.), Lycées, lycéens, lycéennes - Deux siècles d'histoire, Institut national de recherche pédagogique, 2005, p. 381-395.

〔本文〕

19 世紀、体罰—しばしば残忍であった—は、教育 enseignement の構成要素をなしていた。〔本論は〕 20 世紀の末まで長く続いた体罰の実際についての調査報告である。

学校の記憶では、〔体罰は〕 19 世紀あつては、とかく痛ましいものであつた。バルザック [Balzac, Honore de, 1799-1850] は、まさに、へら〔(箠)〕。昔、生徒の手を罰として打つのに用いた木や革〕を受けようとしている生徒の、「ルーブル宮殿からグレーブ広場〔パリ市庁舎〕に行く途中で〔眼にしたと〕同じような刑罰〕を思い起こさせる<sup>原注 1)</sup>。アルフオンス・ドデ (ドーデー) [Alphonse Daudet, 1840-1897] について言えば、彼ら、生涯《残忍・冷酷な》体罰によって刻印される幼いヌマ・ルメスタン (Numa Roumestan、小説『ヌマ・ルメスタン』(1881 年) の主人公の名) を描いている<sup>原注 2)</sup>。《・・・省略・・・》

ジュール・ヴァレス [Jules Vallès, 1932-1885] からエミール・ゾラ [Emile Zola, 1840-1902] まで、マクシム・デュ・シャン [Maxime Du Champ] からアナトール・フランス [Anatole France, 1844-1924] まで、回想 *mémoires* と思い出 *souvenirs*、また自伝的小説も、繰り返し繰り返しその問題を提起する教育的暴力 *violence pédagogique* を描写している。暴力は生徒同士のそれのみならず、知と権力の保有者すなわち教師が発する暴力でもある。

問題は学校についての《黒い伝説》*légende noire* に一撃を食らわすことではなく、教育制度の主要な矛盾として現れている暴力を問いたたすことである。ギゾー [Guizot, François, 1787-1874] からフェリ [Ferry, Jules, 1832-1893] までは、学校は社会的暴力を根絶することを目的とする教育の使命 *mission d'instruire et d'éduquer* を持っているとして理解されていた。罵詈雑言 *injure*・喧嘩そして(心の?)バリエードに対する、知識 *savoir* と礼儀作法(マナー) *savoir-vivre* (の教育が使命とされた)。道徳の名目で民衆を家畜化し [domestiquer、飼い慣らさ] なければならないので、それだけ一層、道徳は民主主義の欠如、さらにいつまでも続く不十分さを隠さなければならないということを含んでいる。

ところで、ある種の教育方法 *méthodes pédagogiques* は、—一定の割合で、多様な強さで—、暴力について、徐々に、気づき、言い表し、告発するそうした暴力の形式を立ち上げている。古文書館は、私たちが日常的な体罰を見逃しているから、一般に、特異なケースの史料しか保存しない。

19世紀中期まで、多くの場合、子どもを感情に支配された生き物 *être de passion* と見なし、そこから十分な教育上の結論を引き出し、そうした見解を強化していた。イタリアの著名な犯罪学者チェザーレ・ランブローゾ [Cesare Lambroso, 1835-1909] のずっと前に、生来の運命と遺伝の影響に結びつけられた、犯罪を起こす子どもの問題が出されている。子どもは、その精神構造によって原始社会文明に結びついている(エルンスト・ルナン Ernest Renan, 1823-1892)、犯罪に対する生得的な傾向を持っている(ポール・モロー・ドゥ・トゥール Paul Moreau de Tours, 1896-1976)、そして、各局、動物性を指摘する。こうした考えの社会的権現は、その性的属性と同様に、危険性を深刻化する。貧困階級出身の少女は、もっとも危険だとされる。

それゆえ、社会は、これらの存在から理解される唯一の言葉を使用しても躊躇するようなことはない。家庭ないし学校での体罰が、社会の基本原則を構成する。かくして、《*pédoplégie*》\*—あるいは、身体による教育 *pédagogie*—が正当化される。懲戒規則 *règlements disciplinaires* は、1806-1808 にかけての「大学」[ナポレオン学制] の創設以来、こうした体罰の使用は、1834年に制定された規定を定めたギゾーを経て、フェリにいたるまで、公式的には禁止してきた。1834年の規定の第29章はきわめて明確に以下のように定めている。「生徒たちは決して殴られることはない」。1887年にもまた以下のような規則が定められている。「いかなる体罰であっても加えることは絶対に禁止される」。教育実践の永遠性 [体罰が禁止されても続いていること] について雄弁に物語っている。

\*仏和辞典には掲載されていない単語(造語)。pedo は「児童」の意、plegie は「叩く」の意。とすれば、「子どもを叩くこと」

その上、この規則上の防御手段 [体罰禁止規則] に対しては、初等教育の良質部分を担っていたキリスト教学校修道士会 *Frère des Ecoles chrétiennes*\* のような学校の実践家たちが実施していたので、体罰が頼みの綱だと正当化するもう一つの文書が存在していた。そ

れが教育書中の本当のベストセラーで、1811年から1903年の間に9回も再版された『キリスト教学校運営規則』*Conduite des écoles chrétiennes*が、とりわけ〔罰として生徒の手を打つのに使う木や革で作られたしゃもじ形の〕箠（へら）*férule*を含めて、実行される賞罰体系を築いた。

\*フランスの司祭・教育者 ジャン＝バティスト・ド・ラ・サール (Jean-Baptiste de La Salle) が1684年に創設したカトリック修道会。1685年のルイ14世によるナントの勅令の廃止により、プロテスタントへの弾圧が強まる。カトリック側はプロテスタントの改宗に力を注いだ。その一環の改宗工作としての民衆教育に力を注ぐ。ラ・サールの教団もこの文脈で理解することが重要。

学校についての記憶において、箠〔へら〕は特別な位置を占めている。箠は、いかなる場合でも〔子どもに〕直接鞭打ちをしない教師の手を代行した。我慢して受け入れねばならなかった。薄くて幅の広い革の切れ端で作られたこの箠 *palette*、バルザックの言葉を借りれば、「父親の最後の説得手段」*<l'ultima ratio patrum>*は、一般には、手に加えられた。また、背丈の低い木の枝を束ねて作った鞭 *verges* や、革や麻の細いひもで作られ、時に結びによって強化された鞭 *fouet* も見られる。手の他に、お尻と背中が、体罰が加えられた身体の部位である。

同じく、シンボリックな罰 *punitions symboliques* がある。罰せられるのではないが、身体が肉体的拘束の対象となるものである。罰として食事を与えないこと *table de pénitence*、校庭にチョークで引いた円の中で不動でいること、際限のない罰課、過ちを犯した生徒が木製の積み木の上で立ち続けるといった罰、木製の角棒定規の上に跪くこと、生徒が足を半分曲げたままにいる「太股」の罰、これは時に、それぞれの手に数冊の本を持たせ、その手を腕組みさせて片足で行わせることもある。

宗教団体立学校 *écoles confessionnelles* で盛んに行われたのは、地面にキスをさせる〔罰としての〕義務、時として、地面に舌で十字の印をなぞらせる罰義務もあった。授業中ずっと犯人〔生徒〕に足枷をはめて入れておく車輪のついた一種の檻（牢屋）の、本物の稼働式の牢獄 *prisons mobiles* をも目にする。

教育的暴力 *violence pédagogique* 賛成派に対して、子どもについてのもう一つの概念が、この19世紀の中頃に現れてくる。ラプレー、エラスムス、ロック、ルソーの後継者であるこの概念の信奉者にとって、子どもは、大人と同じ敬意をもって考察することが望ましい、理性的存在である。第2帝政下で、エルヌスト・ルグヴェ [Ernest Legouvé, 1807-1903, 詩人] が次のように言明している。「父親による子どもの教育と、子どもによる父親の教育という、二重の教育」の時代がきた。体罰については、「それは、もう私たちの時代のものではない。それは、兵士をサーベルのひらで殴りつけ、水兵を〔古網の切れ端で作った懲罰用の〕鞭 *garcette* で打ち据え、子どもを罰用の箠 *férule* で打ち据え、召使いを杖 *canne* で打ち据え、農民を足蹴にし、妻を乗馬用の鞭 *cravache* で打ち据えるような粗野な時代の残滓である。」<sup>原注3)</sup>

罰用の箠 *férule*、鞭 *fouet*、独房入り *cachot* といった〔刑罰の〕野蛮さを告発し、シンボリックな罰を弁護し、学校共同体の外部で犯罪者に一時的に加えられる象徴的〔実質を伴わない〕刑罰 *punitions symboliques* のために論陣を張る衛生学者の提言によって強化されたこの思潮は、一般的には、世俗的な起源 *l'origine laïque* を持ち、プロテスタントの中に広く根を下ろした人類愛 *philanthropie* によって結ばれていた。というのも、たとえ唯一で

はないにしろ、最初の敵対者はイエズス会士 *jesuite*、フエタールじいさん\*、修道士 *frère* である。教育的暴力の告発は、世紀を越えた学校戦争 *guerre scolaire*〔公立学校の教育内容・運営を巡る宗教団体と政教分離論者との論争〕の文脈の中に十分に書き込まれる。

\* [père fouettard、顔を真っ黒に塗り、足先まで黒い服を着た想像上の人物で、悪い子を鞭で懲らしめる、ヨーロッパの「なまはげ」か？ フェ *fouet* は鞭を意味する]

かくして、7月王政期(1830-1848)から、さらにまた、第2帝政期(1852-1870)から、公教育大臣は、残酷さ *cruauté*、折檻 *séVICES*、さらに、拷問 *supplice* を引き起こす罰 *châtiments* を根絶するために取り組んだ。実際に危険であるよりも、むしろより背徳的で心理的外傷を与えるような、暴力のある種の形態が、それが社会の道德化や自己統御 *contrôle du soi* に反していくだけに、さらに糾弾されるべきものとして出現してきた。つまり、その形態とは、生徒の口の中に唾を吐くことやインクを浸した棒を生徒の口の中に差し込むことや、さらに、ゴミを食べるように生徒に強制することといった事実である。

それ故、体罰を加えるものを処罰することは、もはや問題ではなくなった。むしろ、重傷を負わせたり、更には、犠牲者を死に至らしめるような不道德な暴力を加えたものを処罰することが問題となった。すなわち、子どもをめった打ちにしたり、家畜を殺したような綱で足を縛ったり、金物で耳を引っ張ったり、ねじったり、牛を追い立てるのに使う突き棒のように先を細くした棒を使用するなどの暴力である。

教育的暴力事件を学級から法廷に引っ張り出すために、教育的暴力事件は、いくつかの障害を乗り越えなければならない。まず、事件は公にしなければならない。子どもの怪我や、肌着に血痕を見付けるので、母親が仲立ちの役を果たし、父親が告発者の役割を果たす。こうした行為は危険や脅威がつきまとう。学校での事件を公にすることは、噂の種になったり、学校で発生した暴力だとしているが、本当は彼自身が張本人だと告発されたりすることを忍ばなければならない。告発することは、とりわけ、紛争となりうる、しかしそれは付随的な権力間闘争—村長 *maire* の権力とか司祭の権力の、あるいは、宗教にかかわる・政治にかかわる・訴訟にかかわる・学問にかかわる、異なった権力間闘争—を始動させることとなる。

このことは、メヌ＝エ＝ロワール県〔フランス西部の県、県庁所在地アンジェ *Angers* から 90km、隣県ロワール＝アトランティックの県庁所在地ナントから 50km〕のトルフ (*Torfou*) 村の小学校教師マリー・アガトン修道士のよく知られた訴訟事件で明確に示されている。この事件は、多数の児童に対する身体的暴力と性的加害によって有罪とされた事件で、最終的には 1861 年に、強制労働 15 年の刑に処された。公教育大臣ルラン〔*Gustave Rouland*, 1806—1878、在位 1856—1863〕は、この地方の学校に確固として根を下ろしている〔キリスト教〕教会が不満を抱くことを気遣って、裁判の進行の遅れと大学区視学官の意外な抵抗にいらだっていた。

というのは、この訴訟事件に賭けられているものは、非常に重大であったからである。暴力をふるう教師を告発するということは、公教育大臣の権限下ある学校を告発するということである。さて、ところで、ジュール・フェリー〔の教育大臣就任〕の直前に始まった学校戦争 *guerre scolaire*〔学校・教育を巡る国家・世俗権力とカトリック教会との対立〕の中で、宣伝パンフレットは、敵対者〔の立場〕弱めることのできることをすべての貪欲になる。こうした状況においては、訴訟は、決して司法の場にのぼってこない。結局のとこ



る、当然、訴訟は、「犯人」の告発だけでは終わらなかった。

子どもの唯一の証言は、なんら司法的価値を持たない。逆に、子どもたちの多くはその証言の信頼性について尋問に付された。さらに、いくつかの訴訟事件では、[子どもの] 苦しみよりもスキャンダルの方を好む地域社会の中で沈黙を守ることを強いられた、と言うことを私たちに教えてくれる。裁判所はしばしば、専門家たちが対決する闘技場と化す。

しかし、告発はさらに、政治的意志を引き出す。1860年代、政治的意志は、教員の古い[教会の支配下にあった]身分に反対する戦いの戦列にたった本物の十字軍参加者、世俗の[教育]回復運動 *reconquista laïque* の本物の英雄であるルランやドユリュイ Duruy (Victor, 1811–1894、教育大臣 1863–1869) のような教育大臣から放射されていた。

学校と暴力。すでに19世紀、二律背反するこの一對の言葉は同時代人を驚かせていた。寛容の敷居は低くなり、受容された合意は明白に不寛容となった。少なくとも理論上において、身体が無傷であることが当然のこととして尊重することを認めさせる社会において、学校がこの規則を犯すことを誰が受け入れようか？

#### (原注)

原注<sup>1)</sup> H. de Balzac, Louis Lambert, Paris, Gallimard, 1984, pp. 57-58 (première édition 1832)

バルザック『ルイ・ランベール』、初版1832年、(邦訳：『バルザック全集』〈21巻〉東京創元社、1975年)

原注<sup>2)</sup> A. Daudet, Numa Roumestan, Lyon, Editions Jacques-Marie Laffont, 1981, p. 66 (première édition 1881) ドデ『ヌマ・ルメスタン』

原注<sup>3)</sup> E. Legouvé, Les Pères et les enfants, Hetzel, 1867, t. 1, pp. 351-52, p.75 ルグヴェ『父親と子ども』



## フランス教育病理用語集

- Absentéisme scolaire 不登校・怠学  
Accompagnement scolaire 学習随伴活動  
Beur ブール（移民第二世代）  
Chomage 失業問題  
Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté 健康と市民性の教育のための協議会  
Contrat de responsabilité parentale 保護者責任契約  
Cours particuliers 塾・家庭教師  
Déscolarisation 脱学校化  
Disparité des conditions de la vie par région 地域間格差  
Dispositif relais 復帰準備中継措置  
Drogue, Toxicomanie 麻薬問題、麻薬中毒  
Échec scolaire 学業失敗  
Échec (des étudiants dans l'enseignement supérieur) (大学生の) 失敗／不合格  
École de la deuxième chance, E2C セカンドチャンススクール  
Éducateur(trice) 教育者、教育指導員  
Éducation à la citoyenneté 市民性教育  
Évaporation 蒸発  
Foulard islamique イスラームのスカーフ  
Handicap 障害  
Hymne national 国歌  
Identité アイデンティティ  
Illettrisme 非識字（状態）  
Immigré 移民  
Inscrits par défaut 不本意就学  
Insertion sociale et professionnelle 職業・社会への参入  
Intégration 統合  
Non-diplomes 資格未取得者  
Professionnalisation 職業教育化  
Redoublement 落第  
Sédimentation 沈殿現象  
Sortie sans qualification 資格取得前離学  
Suicide, problème mental 青少年の自殺、心の悩み  
Tabagisme, Alcoolisme タバコ中毒、アルコール中毒  
Trouble de comportement, Conduct disorder 行為障害  
Violence scolaire 校内暴力  
ZEP / REP 教育優先地域／教育優先ネットワーク

制度解説：フランスの高等教育制度

フランスの大学における学位・資格



## Absentéisme scolaire 不登校・怠学

【定義】 学校を無断で欠席する生徒の増加傾向とその現象形態が多様化している。「不登校・怠学」と呼ばれるこうした現象は、教育法典第 L. 131-8 条において「子どもが、1 か月に半日を 4 回以上にわたって正当な理由も正当な弁明もなく授業を欠席したとき」と定義されている。但し、何が正当な理由・正当な弁明であるかについての統一された基準があるわけではなく、学校によって異なっている。

【現状】 国民教育省が 2004-2005 年度に行った中学・高校段階での不登校の実態調査によると、全体で月により 2.3~6.0%の生徒が不登校・怠学に該当している。該当生徒の割合は、高校で 1.7~4.8%の範囲で、職業高校で 5.1~12.8%の範囲で、中学で 1.2~2.6%の範囲で推移している。該当生徒の割合が高い上位 10%の学校に置いて 6.8~16.2%の高い範囲で推移しているのに対し、該当生徒がいない学校も少なくなく（2004 年 9 月には約 3 割）、不登校・怠学が特定の学校に集中しているのがわかる。職業高校では 30%に達している高校もあり、進路指導の不足を示すものとして問題の深刻さが指摘されている。半日の無断欠席を月に 10 回以上行う「深刻な不登校・怠学 (l'absentéisme lourd)」に該当する生徒の割合は 1 %程度となっている。

R.Ballion 等は、不登校・怠学の生徒には次のような様相がみられることを論じている。

- ① 勉学のモチベーションの喪失 (l'absentéisme de motivation)、
- ② 学校のプレッシャーやストレスによる息切れ (l'absentéisme de respiration)、
- ③ 高校生の場合は経済的理由からのパート労働の従事 (l'absentéisme économique)、
- ④ 主に週末や休み明け時の家庭の事情 (l'absentéisme du samedi matin)、
- ⑤ 消費者の立場から登校が重要か否かの自由な判断 (l'absentéisme de consumérisme、これには宗教的信念によるものも入るとされる)、その他にも
- ⑥ 強請や嫌がらせからの回避などがあるといわれる。

【背景と要因】 不登校・怠学の背景や要因については、次のような点が指摘されている。

① 学業上の困難(学業の遅れや落第など)である。そのことによって学習意欲が喪失し、学校から遠ざかり恒常的な不登校になるというものである。しばしば言われる非行と不登校とのつながりについては統計的には必ずしも密接な関係があるとはいえず、むしろ学業失敗が不登校の核心であることが指摘されている。

② 社会文化的環境が及ぼす影響である。特に家庭の影響は大きく、家庭の困難(両親の失業や長期の病気、離婚や死別、家庭崩壊)はもちろん、親が学業がない場合子どもの勉強をみれないことや、学校と家庭の価値観や文化環境の間の大きなギャップが子どもを学校から遠ざけることが確認されている。

③ 学校教育上のファクターによるものである。進路指導における問題(希望のコースに進めなかった場合など)、学校運営の問題(時間割との関連や、教師との関係など)が不登校につながっていることも指摘されている。

【対策】 近年「不登校との闘いを強化する」ための様々な対策が講じられているが大きくは次のような 2 つの方向がある。第 1 に家族に対する支援や情報を提供し責任をもたせることで不登校を予防するというものである。具体的には学校と家庭の密接な関係づくりや困難な家庭の親の責任を支える「保護者支援活動 (module de soutien à la responsabilité parentale)」の実施(2004~2006 年)や「保護者責任契約 (contrat de responsabilité parentale)」(2006 年~)など家族支援への配慮が強化されることになった。だがこれらの支援措置に

もかかわらず状況が改善しない場合には、家族手当の給付ストップ（2004年まで）や刑法上の罰則として最大750ユーロ（約9万円）以下の罰金が科されることになった。第2に欠席の厳格な点検と細やかな指導により、不登校生徒に対する教育的な対処をするというものである。そのため教師・校長・生徒指導主任専門員（CPE）はもちろん看護師やソーシャルワーカー、地域のアソシアシオンなど学校のパートナーの協働による指導が重視されるようになってきている。

【参考文献】 ① Bernard Toulemonde (dir.), *Le système éducatif en France*, la Documentation Française, 2006, ② Bulletin Officiel, no.14 du 1er avril 2004. ③ Note d'information, 2006.3. ④ Patrice Heurre, *L'absentéisme scolaire*, Hachette, 2006. (岩橋)

### Accompagnement scolaire 学習随伴活動

【定義】 困難な状況にある生徒に対し、学業の成功に必要な文化の習得や宿題の手助けを学校外において無償かつ少人数で行う学習支援活動をいう。

困難な状況にある生徒への支援という点では1970年代に登場した *soutien scolaire* と類似しているが、*soutien scolaire* があくまでも学校教育の延長で教師が行う補習指導であるのに対し、*accompagnement scolaire* は学校の枠を超えて多様な関係者（保護者、アソシアシオン、教育指導員、アニマトゥールなど）が実施する支援活動である。また学校外で多様な関係者が関わる点で学校周辺余暇活動 *loisirs périscolaire* とも類似しているが、*loisirs périscolaires* が学校教育内容とは直接関係しない文化・余暇活動をその活動内容とする点で異なっている。

【歴史】 従来、家庭で子どもの学習を支える営みは私的な活動として行われてきたが、1980年代になってそれは社会的に学習随伴活動として展開されるようになった。こうした活動は地域で生まれ、アソシアシオンやボランティアの活発な運動によって促されたものである。その直接的な背景には、1970年代から深刻な問題として浮上した学業失敗がある。つまり学業失敗は単に個人の努力の問題でなく社会的・文化的な問題であり、したがって学校だけが生徒の困難や不平等に立ち向かうのではなく、学校のパートナーとなる多くのアクターとともに克服していくことが志向されたのである。もっとも当初学校は、これらのアクターが学校教育に関与することの正統性や能力に疑いを持ち、協力的関係になかったといわれる。協力関係が築かれるようになったのは1990年代に入ってからであり、1992年に13の関係省庁と32の全国的アソシアシオンの調印によって制定された学習随伴活動憲章 (*Charte de l'accompagnement scolaire*) が学校と地域のアクターとの繋がりを広げたと評されている。

活動対象児童は、開始された頃は小学校中学年の生徒に限られていたが、徐々に小学校低学年生徒や中学生そして高校生にまで拡大されていった。活動期間も、近年の学校開放措置によって、学校開校時だけでなくバカンス中も行われるようになってきている。また地域的にも、いわゆる恵まれない地域 (*quartier défavorisé*) だけでなく、多くの地域に広がってきており、学習随伴活動は活動主体とともに活動時空間も発展がみられる。

【現状と課題】 活動は主に学校や公共施設、社会・社会文化センターや一般家庭の住居などの民間施設を使って展開されているが、その活動には2つのタイプがある。一つは学校教育に沿った活動で、教師によって求められる宿題をすること、今ひとつは就学に必要な

だが家庭では困難で提供されてこなかった、より遊戯的な活動や表現活動、言語活動、発見活動、目覚まし活動などである。これらの活動は多くの場合、アソシオンやボランティア、社会的労働者 (animateur, éducateur など) が担っており、指導担当者は学習随伴活動指導員 (accompagnateur) と呼ばれる。組織形態は、集团的 (5~15 人の生徒) あるいは個別的 (1~3 人の生徒) に行われる。その活動内容は、地域によって「学業 scolaire」に強調がおかれるか「文化活動 ouverture culturelle」におかれるかは異なっているが、基本的に保護者や生徒の要求に従ったものとなっているといわれる。

だが、実際に指導にあたるアニマトゥールには、夜間の宿題や学校の勉学のあり方に批判を投げかけ、より遊戯的でより動機づけられたアプローチを重視する傾向があり、学業を重視しがちな教員や保護者との間で対立がある場合もある。こうした対立は、学業成果の効果を重視する評価や、即時的な学業成果でなく他の指標での評価 (例えば社会性の評価や学校と家庭の関係の改善など) を重視するといった評価の揺れの原因ともなっている。

【参考文献】 ① Dominique Glasman, L'accompagnement scolaire - Sociologie d'une marge de l'école, PUF, 2001, ② L'école : quel avenir ? regards sur l'actualité no.310, avril 2005. la documentation française. ③ L'accompagnement scolaire, Migrants -Formation, no.99, 1994. ④ Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan, 2004. (岩橋)

## Beur ブール (移民第二世代)

【定義】 beur とは arabe の音節を逆にすること (a-ra-beu → beu-ra-a、再度これを逆さにして rebeu という言い方も同じ意味で使用されている) で生まれた造語 (スラング) であり、旧フランス植民地である北アフリカ諸国 (モロッコ、アルジェリア、チュニジア) から移民してきたフランス在住アラブ系の者たちの子どもの世代 (第二、第三世代) を指す。1980 年には存在していた言葉であり、すでに辞書にも掲載されている。なお、ここから、beurette という女性名詞も生み出されている。

【背景】 フランスは古くから移民の国であり、したがって、移民「第二世代」はつねに存在してきた。にもかかわらず、アラブ系に対してこのようなスラングが一般的に使用されるようになった背景には、フランス社会が、その多文化状況下でかかえる移民 (およびそれを起源とする者たち) の社会統合の問題 (→ *intégration*) がある。

そもそも問題となっている「第二世代」自身は移民 (→ *immigré*) ではない。フランスで生まれ、フランスの教育制度の中で教育を受けてきたフランス市民である。しかし、その存在に対して、中立的な表現であるとして、行政的にも「移民を起源とするフランス人 (Français issu de l'immigration)」という表現が使われることがある。ここには、同じフランス人の間に何らかの区別を設けようとする政策的意図があらわれているといえよう。ブールと呼ばれる「第二世代」は、つねに社会問題の主役を演じる者として認識されており、ブールという用語自体が、実際には、都市郊外 (banlieues) の住民 (の問題) を表現するときに使われることが多い。このこと自体に、フランス社会の彼らへのきわめて消極的で差別的な認識を感じ取ることができよう。

【問題点】 しかし、同時に、ブールという言葉は、自らの文化的アイデンティティ (→ *identité*) を確認・主張する際にも用いられるようになっている。それは、現代フランスのサブ・カルチャーを理解するための有力なカテゴリーともなっているのである。実際、音

楽や文学等の芸術分野におけるばかりでなく、テレビやラジオ、またインターネットを通じて、プールとしての情報発信も盛んである。このような「プール文化」は、彼ら・彼女らが「二つの文化」をもつ存在であることを基盤にしている。

このように、プール自身が社会の中でひとつの文化を形成し、それが新たなアイデンティティのよりどころとなっているのであるが、そもそも差別的意味の強いこの言葉を逆手にとってポジティブに捉え返そうという現象の中に、たとえば失業率が平均を大きく上回っていることにあらわれているように、プールに対する社会的差別の深刻さをみなければならぬ。失業は、貧困の問題(→*pauvreté*)を生み、それは子どもたちの学業失敗(→*échec scolaire*)にもつながり、厳格な資格社会(学歴社会)のフランスにあっては、このような問題は世代をこえて連鎖していくことになる。プールの存在が、都市郊外を主たる舞台とする暴力問題(→*violence*)と重ねられて認識されることが多いが、それが社会問題として語られていくときに、フランス側からの一定の枠組が用意されていることに注意する必要がある。ひとつは、「外国人嫌い(*xénophobie*)」に象徴されるようなイデオロギー的な枠組であり、また、フランス文化とアラブ系文化との間にある差異(とくに宗教)を強調することでプールの不適応を文化決定論的に捉えようとする枠組、そして、その生活環境からプールの行動を理解しようとする枠組である。最後の枠組だけが、科学的であると同時に、問題解決への道をさぐる有力な視点を用意することになるだろう。つまり、都市郊外の「暴動」は、抑圧され出口の見いだせない彼ら・彼女らからのフランス社会への異議申し立てとして捉えるべき側面があるという視点である。

【参考文献】①GUENIF-SOUILAMAS N. (sous la direction de), *La république mise à nu par son immigration*, La fabrique, 2006 ②GRESH A., *L'islam, la République et le monde*, fayard, 2004 ③SOUILAMAS N.G., *Des «beurettes» aux descendants d'immigrants nord-africains*, Grasset & Fasquelle, 2000 (池田)

## Chomage 失業問題

【定義】労働市場に参入(就職)する意思をもちながらも、なんらかの理由により職が得られず、職業に従事できない状態をさす。就職の機会、時代の経済状況等にも規定されるが、職業資格等の取得状況、個人の社会的環境等にも大きく規定される。

【解説】フランスで青年の失業問題が社会問題として顕在化したのは1980年前後であり、以後今日に至るまで一貫して大きな社会問題となっている。2005年現在のフランスの失業率は9.8%であり、フランスはEUの平均8.8%を上回っている。年齢別にみると25歳未満の青年が最も高く、これから労働市場に参入しようとする層の就職が困難になっている。

経済変動の影響も無視できない。資格調査研究センター(CEREQ)の調査(1992年、1998年、2001年の学校離学(修了を含む)者の離学後3年間の失業率の調査)では、01年の離学者は離学後1年目の失業率が最低で22.6%(その逆は92年離学者は38.4%)であった。92年、98年の離学者とも時間の経過とともに失業率が低下したのに対し、01年の離学者は低下率が小さい。92年離学者の場合1992年11月38.4%から95年3月16.8%へ、98年離学者の場合98年11月29.5%から2001年3月10.9%へと減少したのに対して、01年離学者の場合、01年11月の22.6%から04年3月の16.6%の減少に止まってい



る。さらに、離学時点で取得した資格別に失業率をみると、下記のようなものである。

|                 | 98年離学者 | 01年離学者 |
|-----------------|--------|--------|
| 無資格             | 29     | 39     |
| CAP・BEP 準備課程中退  | 20     | 31     |
| CAP・BEP         | 12     | 14     |
| バカロレア非取得        | 11     | 17     |
| 技術・職業バカロレア      | 6      | 11     |
| 高等教育1・2年課程中退    | 9      | 18     |
| 高等教育2年課程修了      | 4      | 8      |
| 第2期課程修了         | 7      | 9      |
| 第3期課程修了・グランゼコール | 4      | 9      |
| 全体              | 10     | 16     |

取得した資格や修了したレベルによって失業率は大きく異なっており、資格未取得であったり資格の水準が低いほど失業率が高くなる傾向がある。仮に就職できたとしても、無資格や低水準の資格の取得者は給与やその他の労働条件の面で、それ以外の者と比較して不利な扱いを受ける。長期間の学校教育を受け、高度な資格を取得すれば就職が保障されるわけではない。事実、高等教育機関の修了証を取得しても失業する者も少なくない。しかし、職業資格取得の有無が職業生活や社会生活の条件に大きく影響することが明らかである以上、最低限 CAP・BEP（最も基礎的な職業資格）を取得させること、その前提として中等教育を保障することが課題になっており、歴代政府もこれに努めてきた。

【参考文献】①CEREQ, CERE BREF, n°214, décembre 2004.②C.N.Drancourt, L.R.Berger, Les jeunes et le travail 1950-2000, PUF, 2001. (夏目)

### Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, CESC 健康と市民性の教育のための協議会

【定義】「健康と市民性の教育のための協議会」は、1998年7月1日付通達「危険行為の予防および健康と市民性の教育のための協議会」で示された。これは危険な行為や麻薬依存など、学校内外での若者の健康教育および市民性教育（→éducation à la citoyenneté）の予防教育を実施するための実践的機関である。学校が周辺地域と協力して学校内部での予防活動を組織するために、教育共同体、生徒、親、自治体、医療保健関係者、文化・社会的関係者などの外部パートナーが連携して関係強化を図ることが狙いである。すべての学校がこの協議会に参加することになっている。この組織の中心はあくまで学校であり、コレージュやリセの校長を議長として関係者が協議を行ない、国、国の主導ではなく、地域特性を考慮しながら独自に活動プロジェクトを立案し、それを提携する学校が実施する。

協議会が掲げる目的として、次の6点があげられている。

- 1、生徒を責任のある、自律した、予防行為者にする。
- 2、麻薬依存や危険な行為の予防を行う。
- 3、学校内外で若者をフォローアップする。
- 4、社会的に認知されない(mal-être)兆候を示している生徒に助けの手を差しのべる。

5、家族との関係を強化する。

6、社会的排除に反対する行為者を支持するように教育する。

協議会の役割を定めた教育法典L.421-8条によれば、協議会は排除(exclusion)をなくそうとしているアクターを支えること、また現場において教育施設と最も問題を抱えた親や、排除をなくそうとしているその他のアクターとの連携を強化することを使命としている。学校教育計画と連携しながら、協議会は学業失敗対策(→*éche scolaire*)、家族との関係改善、社会的・文化的仲介(*médiation*)、危険行為および暴力の予防に関するイニシアティブに貢献することが求められている。

【解説】この協議会の前身は「社会環境協議会」(*le comité d'environnement social*)である。当時はリセやコレージュの間で管理職、生徒指導専門員(*conseiller principal d'éducation*)、アシスタント・ソシアル(*assistant social*)など学校スタッフが出席した協議会において、青少年の薬物使用、喫煙、エイズなど健康教育を中心としたテーマを扱っていたが、それをより効果的・組織的にして、危険行為の予防のために健康教育と市民性教育とあわせた予防政策を提案する組織として生まれ変わった。そして協議会の構成員も現在では、教員や看護師なども加わった学校スタッフのほかに、教育行政(大学区本部、大学区視学官、国民教育視学官)、自治体、警察、憲兵、裁判所、学校医療センター、健康保険金庫、青少年の文化・スポーツ活動を行っているアソシアシオンなど地域の教育・社会的組織も参加している。

協議会では予防教育活動のプロジェクトを作成し、それを協議会に参加しているすべてのコレージュとリセに提供する一方、学校はその中のすべてあるいはいくつかのプロジェクトを学校教育計画に取り入れて実践している。実践方法には、①協議会に参加する学校が連携した取り組み、②学校ごとの取り組みがある。また、プロジェクトの内容は全国一律ではなく、地域によって現れる問題が異なっているように、地域の現状に即した中身となっていることが特徴的である。

問題点もある。第1に、同通達の実施は100%ではなく、協議会への参加は学校全体の7割(2002年5月2日付官報による)に留まっており、また地域や学校によって取り組みに差がある。第2に、学校が協議会の奨励する活動を実施しても、生徒が活動の意味を意識化してないことが多い。第3に、協議会の奨励する活動が市民性教育の観点からよいもの・必要なものであっても、現実的には学校時間内で実施する時間を確保することが難しい。

教育法典に定められたように、協議会の役割は若者の喫煙、飲酒、麻薬の中毒が深刻化している今日、ますます重要になっている。協議会は健康・性教育ならびに危険行為の予防の役割に対して、学校教育に掲げられた教育活動の計画作成を提案するための再考・観察・監視の機関として、その貢献が求められている。

【参考資料】①Circulaire du 1<sup>er</sup> juillet 1998, Prévention des conduites à risque et comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté. ②B.O. No.18 du 2 mai 2002, Politique de santé en faveur des élèves.Code de l'éducation, article L-421-8. ③鈴木規子「健康と市民性の教育のための協議会(CESC)の活動」(H13-15年度科研費補助金基盤研究(C)1研究成果報告書, 2005年), pp.59-69. (鈴木)

## Contrat de responsabilité parentale 保護者責任契約

【概念】「保護者責任契約 (contrat de responsabilité parentale)」は、保護者が親権に伴う責任を十分に果たさないために、児童生徒が学校内外において無断欠席、授業妨害その他の問題行動を起こした場合に、公選県知事 (県議会議長) が保護者に提案してこれと契約を結び、保護者に対して親権に伴う責任を再認識させると同時に、この責任を果たす上で必要な教育、社会福祉、児童保護等に関わる様々な支援策を定めるものである。無断欠席については大学区視学官 (県レベルの国民教育省出先機関) が、学校内の問題については中学校長が、その他の問題行動については市町村長、家族手当支給組織の長又は官選県知事 (国の出先機関) が、公選県知事に対して保護者責任契約の締結を提案することができる。

保護者責任契約の締結が正当な理由なく拒否されたとき、又は契約締結後に保護者の責任放棄が継続するときは、公選県知事は、次の措置を講じることができる。▽当該児童生徒に係る家族手当の支給組織に対する支給停止の依頼、▽刑事訴訟案件として地方検察局に付託、▽当該児童生徒に係る家族手当の支給先を保護者以外の有資格者に改めるよう児童裁判所に付託。

【解説】2005年10月の大都市郊外における若者の暴動事件への対策の一つとして、同年12月にドビルパン首相が提案した。「機会均等のための2006年3月31日付け法律第2006-396号」により根拠法令 (社会福祉事業・家族法典第L.222-4-1条) が新設され、「保護者責任契約に関する2006年9月1日付け政令第2006-1104号」に基づき2006年9月2日より実施された。2006年6月7日付け「ル・モンド」紙によると保護者に対する罰則として家族手当の支給停止を用いることについて、疑問視する声もあり、県によっては「保護者責任契約」を実施しない場合もあると言われている。

【文献】①機会均等のための2006年3月31日付け法律第2006-396号 (JO)。②保護者責任契約に関する2006年9月1日付け政令第2006-1104号 (JO)。③Le Monde (2006年6月7日)。(上原)

## Cours particuliers 塾・家庭教師

【概念】日本語の「塾」や「家庭教師」に相当する補習産業を表すために、社会学者のドミニク・グラスマンは、「有料補習授業 (cours particuliers)」という概念を用いている。「有料補習授業」は、楽器やスポーツなどの「習い事 (épanouissement)」、民間団体や市町村が学業失敗の解消のために提供する「無料補習授業 (accompagnement scolaire 又は accompagnement à la scolarité)」、バカロレアを取得せずに高校をやめた者にその取得を支援する「予備校 (boîtes à bac)」などと区別される。グラスマンによれば、塾・家庭教師産業は、かつては大学生や教員が余暇を利用して個人的にごく小規模で行っていたが、1990年代を通じて劇的に拡大し、一つの産業部門にまで成長したという。

【解説】塾・家庭教師利用の規模を量的に示す研究は存在しないが、1989年から1992年にかけて9,400人の高校生を対象にローヌ＝アルプ地方で行われた調査によれば、20～25%の生徒が各調査年に塾・家庭教師を利用しており、各調査年のいずれかにこれを利用したことがある者を合計すると36%に上る。この調査の後、補習産業が90年代に急成長していることから、2005年現在ではさらに多くの割合に上ると推測される。

上場企業のアカドミア社 (Acadomia) は最大手であり、2003 年度には国内 65 都市において 6 万人近くの生徒を指導し、売り上げは過去 5 年間で年平均 40% の成長を記録している。このほかの業界大手としては、2003 年度に 300% の成長を記録したキープスクール社 (Keepschool) のほか、コンプレチュード社 (Complétude) や CPS 社といった名が挙げられている。また、米国で 1,000 の学習塾を運営するシルバン社もフランスに進出し (Sylvan France) 、2006 年度には学習塾を 7 か所から 50 か所に拡大する見込みと言われる。

この急成長について、グラスマンの報告書は、家計に課される所得税の税額から塾や家庭教師の授業料の半額相当を控除する制度が 1990 年代に導入されたことによって説明している。これにより 1 時間 15~30 ユーロ (約 1,950~3,900 円) といわれる塾・家庭教師の授業料 (週 1~2 時間程度の利用が平均的) が半額となるため、それまで富裕層に限られていた塾・家庭教師利用が中間層にまで広がった。ただし、そもそも所得税の課税対象となっていない世帯は、この減税措置の恩恵を受けることがなく、授業料を満額支払わなければならない (栗原によれば、フランスでは、所得税額がゼロとなる世帯が多く、全世界帯の約半数に上る) 。

国民教育省の独立評価機関「学校評価高等審議会 (HCEE)」は、グラスマンの報告を受けて、2005 年 5 月、「学校のために児童生徒が学校外で行う学習」と題する意見を発表し、学習困難に個別に対応するための公的な無償の措置が不十分であると指摘し、「公共サービスがその教育的使命を保障できない限り、市場がそれを行い、不平等を強める」との意見を示している。

なお、授業料の半額相当の税額控除制度は、1991 年 12 月 30 日付け 1991 年度補正予算法第 91-1323 号第 17 条 IV によって新設された租税一般法典第 199 の 16 条 (Article 199 sexdecies) を根拠法令とするが、同条は、2006 年 12 月 30 日付け 2006 年度補正予算法第 70 条 I によって改正され、対象が所得税納税者以外にも拡大された。すなわち、従来の所得税税額控除 (réduction d'impôt sur le revenu) の制度に加え、所得税課税対象以外の者で夫婦共働きの家庭に対する還付金 (crédit d'impôt sur le revenu) の制度が設けられ、従来の制度と同様に塾・家庭教師費用の半額相当が還付されることとなった。

塾・家庭教師の費用に関する所得税税額控除と還付金の制度は、家庭における雇用を促進するための補助の一環であり、塾・家庭教師のほかに、庭仕事や子守、老人介護など様々な仕事の対象となっている。

【文献】①Dominique GLASMAN, *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école (2004 年 12 月)。②Libération 2005 年 4 月 27 日。③Le Monde (2005 年 5 月 2 日)。④学校評価高等審議会 *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Avis du HCéé No.15 (2005 年 5 月)。⑤栗原毅『ユーロ時代のフランス経済』(清文社, 2005 年, 414 頁)。(上原)

## Déscolarisation 脱学校化

【定義】 無資格での離学や義務教育終了前での学習の中断は、最近の現象ではないが、こうした生徒に対する制度的関心の高まりは 1990 年代後半以降であり、そうした生徒が学校離脱者 (déscolarisé) と呼ばれるのは 1999 年以降である。学校離脱は、学校への不適應の一種であるが、包括的な定義を行うのはきわめて困難である。むしろ、この概念の実践

的な長所は、一つの分析に属さないカテゴリーをただ一つの名称的カテゴリーに寄せ集めることにあるというものもある。類似あるいは近接した概念として、常習欠席 (absentéisme) 脱落 (décrochage)、意欲減退 (démobilisation) などがある。

【現状】 非就学 (non-scolarisation) の諸相は3種に大別される。第1は、無就学者 (populations ascolarisées)、すなわち、フランス国内で一度も就学したことがないもので、不法滞在者の子ども、ニューカマーなどが該当する。第2は、学校離脱 (déscolarisation) のもので、さらに、①家族の意思によるもの、たとえば、出身国での結婚、家事や姉妹の世話に専念、宗教的 (セクト的) 理由、児童労働、②生徒と学校との困難な関係に由来するもの、たとえば、欠席常習から徐々に離脱、退学者が再就学するまでの期間が長い場合、③危険な状態のある家族に由来するもの、たとえば、社会福祉の対象になるような問題に分けられる。第3は、就学と非就学の境界にある状況であり、たとえば、CNED への登録は不登校の状態を隠蔽する場合があります、障害児への教育もこれに当たる場合がある。

学校離脱が注目されてくる背景として、次の3点を挙げることができる。第1は、無資格の青少年の社会的職業的参入問題であり、経済の晴れ間の時期にあっても縮減困難な若年失業者問題の核心として、無資格若年層が焦点化された。第2は、学校が直面した要請である。1989年に制定された新教育基本法は「すべてのものが最低資格を取得する」ことを目標として掲げており、20歳までの修学が一般化するなかで、学校からの離脱者が注目されてくる。第3は、流浪する青少年の危険に対する公的秩序の関心である。このため、問題認識の当初は国民教育省の問題であったが、徐々に内務省の問題へ移行していく。社会問題あるいは都市問題としての学校離脱という認識である。

【対策】 都市問題として学校離脱がとらえられるならば、その対策も省庁間連携を必要とする。特に治安問題が前面に出てくると、若年司法保護 (PJJ) との連携が重視される。また、学校への随伴支援 (accompagnement à la scolarité) も求められる。2001年6月の学校随伴支援憲章によると、学校随伴支援とは、学校での成功のために子どもたちが必要とし、彼 (女) の家庭的社会的環境においては常にあるわけではない支援と資源を提供することを目的とする活動の総体である。あるいは、中継教室もその対策として挙げられる。

【参考文献】 ①Luc Machard 2003 Les manquements à l'obligation scolaire.②Dominique Glasman et Françoise Œuvrard 2004, La déscolarisation, La dispute.③Groupe d'Etudes et de Recherches en Psychologie de l'Adolescent Université René Descartes – Paris 5 Institut de Psychologie, s.d.Processus de déscolarisation totale ou partielle chez les 13-15 ans, ④Bertrand GEAY(2003) La construction institutionnelle de la «déscolarisation», Ville-Ecole-Intégration Enjeux, no132. (藤井穂)

## **Disparité des conditons de la vie par région 地域間格差**

【定義】 経済的・社会的・文化的条件などが地域により異なっており、地域住民の生活の多様な側面に影響が出ている状態をさす。

【解説】 フランスは、大都市とその郊外とを比較すると、多くの面で大きな格差が存在する。一般に大都市中心部には比較的裕福な市民が住むのに対して、郊外には貧困層の住民が多く居住する。たとえば、困難都市地域 (zones urbaines sensibles, ZUS) や教育優先地域 (ZEP) など大都市郊外に多く存在する。

地域住民の置かれた困難な条件を考慮して、都市政策を優先的に進める対象として規定された地域を指す。1996年11月14日付け法律により実施された都市政策では、困難地域をZUSのほかには都市再活性地域 (zones de redynamisation urbaine, ZRU) と都市地域 (zones franches urbaines, ZFU) を設定している。後者は、住民1万人以上で、社会条件に恵まれない地域であり、とくに①失業率、②無資格での早期理学者の割合、③青年の割合、④住民の財政力の基準に基づいて設定される。

これらの地域には、社会的に多くの問題を抱えている。とりわけ、他の地域の住民と比較すると、失業率は高い水準にある。

|         | ZUS  | ZUS を有する<br>都市の ZUP 以外 | ZUS のない<br>都会と農村 |
|---------|------|------------------------|------------------|
| 全体      | 20,7 | 10,3                   | 8,4              |
| 男全体     | 19,3 | 9,9                    | 6,9              |
| 15-24 歳 | 36,2 | 24,0                   | 17,0             |
| 25-49 歳 | 17,8 | 8,7                    | 5,6              |
| 50-59 歳 | 12,9 | 7,2                    | 5,8              |
| 女全体     | 22,4 | 10,7                   | 10,2             |
| 15-24 歳 | 40,8 | 21,6                   | 24,1             |
| 25-49 歳 | 20,9 | 10,3                   | 9,2              |
| 50-59 歳 | 15,4 | 10,7                   | 10,2             |

これによると、ZUS のない都市と農村地域では、失業率に大きな差がみられる。年齢や性別にかかわらず全体で見ると、ZUS のない都市と農村地域では 8.4% であるのに対して、ZUS では 20.7% という状況である。さらに、25-49 歳の男性の失業率は 5.6% に過ぎないのに対して、ZUS のそれは 17.8% にも達する。このような状況を多少とも改善するために、これらの地域に進出した企業に対して優遇税制を適用している。

いうまでもなく、この地域間格差の背景には、地域住民が抱える社会的・経済的・文化的条件の面での多くの困難がある。貧困層や移民が多く、企業の採用にあたって不利な扱いを受けることが少なくない。そのことがさらに事態を深刻化させている。

【参考文献】 [http://www.insee.fr/fr/nom\\_def\\_met/definitions/html/zone-urbaine-sensible.htm](http://www.insee.fr/fr/nom_def_met/definitions/html/zone-urbaine-sensible.htm) 2006.9.11②<http://www.inegalites.fr/spip.php?article312> 2006.9.11 (夏目)

## Dispositif relais 復帰準備中継措置

【概念】「復帰準備中継措置」とは、コレージュ (中学校) に適応できず他の生徒の学習の妨げとなる暴力的な中学生を一時的に受け入れ、通常の学級への復帰を支援するための措置である。当初、「復帰準備中継学級 (classes relais)」として、1998年6月の通達に基づき設置が進められていたが、2002年10月には、これと同様の措置が「復帰準備中継教室 (ateliers relais)」として民間団体との協定に基づいて開始された。このため、2003年5月の通達以降は、両者を合わせて「復帰準備中継措置」と呼ばれている。2006年8月21日付け通達により、同制度の運営方針が改めて示されている。

2006年8月21日付け通達によると、「復帰準備中継措置」は、生徒の学校脱落 (décrochage scolaire) や社会的孤立化 (marginalisation sociale) に対する対策として構想されており、大

学区視学官（県レベルに置かれた国民教育省の出先機関）の責任で、コレージュ付設学級として校舎内又は校舎外に設置され、地域内の複数のコレージュから生徒を受け入れる。受入期間は、「学級」の場合、数週間から数か月とされ、1年を超えてはならないこととされており、「教室」の場合、4週間で3回まで延長可とされている。教員（enseignants）や教育指導員（éducateurs）、アニマトゥール（animateurs）などで指導チームを編制して、6～12名の生徒を指導することとされている。復帰準備中継措置への受け入れは、懲罰として受け取られるべきではないと考えられており、生徒及び保護者の同意を条件に大学区視学官が決定することとされている。

【解説】2003年度には、全国に322の復帰準備中継措置が設置され（うち「学級」が255、「教室」が67）、5,300人以上の生徒の指導が行われた。8割が男子生徒であり、平均1年9か月の学習の遅れ（原級留置）が見られた。在籍期間は平均3か月で、1か所当たり年間受け入れ人数は平均17人である。年間を通して在籍する生徒は少ないため、同時に在籍する人数の平均は、11月から5月までで5～8人となっている。受け入れ生徒の81%が13～15歳となっている。2002年度の調査によると、復帰準備中継措置を終えた生徒の進路は、69%がコレージュに復学、13%がコレージュ以外の進路、2%が進路なし、15%が不明となっている。

【文献】①1998年6月12日付け通達第98-120号（BOEN no 25 du 18 juin 1998）。②1999年10月4日付け通達第99-147号（BOEN no 35 du 7 octobre 1999）。③2000年9月4日付け通達第2000-141号（BOEN no 32 du 14 septembre 2000）。④2002年10月2日付け協定（BOEN no 37 du 10 octobre 2002）。⑤2003年5月16日付け通達第2003-085号（BOEN no 21 du 22 mai 2003）。⑥2003年12月17日付け協定変更（BOEN no 3 du 15 janvier 2004）。⑦国民教育省、Le suivi et le devenir des élèves accueillis en classe-relais, Année scolaire 1999-2000 (les dossiers 143, 2003年5月)。⑧Note évaluation 04.08 (2004年8月)。⑨Note évaluation 05.13 (2005年11月)。⑩2006年8月21日付け通達第2006-129号（BOEN no 32 du 7 septembre 2006）。

→absentéisme, déscolarisation, éducateur(trice)

(上原)

## Drogue, Toxicomanie 麻薬問題、麻薬中毒

【概要】麻薬には、マリファナやハシシュなどの大麻系や、コカイン、幻覚剤、催眠剤、アヘン系などがあるが、いずれも習慣性常用によって中毒症状を引き起こし、本人自身の健康問題だけでなく、犯罪につながるものである。近隣国のオランダやベルギーなどでは大麻については合法とされているが、フランスでは使用はもちろん勧誘、輸送も禁止されている。特に大麻(cannabis)は、若者の間での服用が年々増加しており、低年齢化が深刻な問題となっている。

【解説】失業と貧困と絶望の中で、人は何かにすがり、それを求めることで一時的な快楽を得ることによって、現実のつらさや厳しさを忘れ去ろうとする志向を持つことがある。麻薬は、そのための主要な手段の一つであるが、常用することによる習慣化、嗜好的濫用によって、人間的としての廃疾状態にはまるだけでなく、時として錯乱状態の中から他者に対する殺人的暴力にいたる。麻薬不法売買取締本部(OCRTSIS)が2003年に職務質問をおこなった約11万人のうち、単純使用が9万人、転売9千人、国内密売9千人、国際密売千

人とされている。

パリ郊外や大都市近郊の一定の場所には、将来に展望をもてなくなった青年たちがたむろしながら時間をつぶすたまり場があり、そういった場所に時折出入りすることによって、麻薬取引の場面に遭遇するだけでなく、やがて引きずり込まれるようにして麻薬という魅惑の世界に入っていく。失業と貧困は、若者については暴力と麻薬に、年老いてくればアルコールへと走らせることが、フランスの長い社会問題の一つである。

若者に限定していえば、薬物および麻薬の中心は大麻である。特に1990年代以降、急速に使用率が急増し、2002年の調査では、月に10回以上の常習型は、18歳から25歳までの青年の6%に達している。麻薬中毒統計局が2004年に公表した数値では、10代後半の青年の約半数が、少なくとも一度は大麻を摂取したことがあると回答し(17歳の男子で53%、女子で47%)、初めて大麻を経験した平均年齢は15歳とされている。年齢が進むに連れて常習者は減っていくが、女性よりも特に男性において使用率が高い。国民全体では450万人、うち45万人が日常的に使用しているとされ、フランス人は、誰もが一生の間に一度は大麻を経験しているといわれる。

対策のための国などの組織としては、麻薬対策省庁間委員会(Comité interministériel de lutte contre la drogue)、麻薬および薬物中毒対策本部(MILDT)、麻薬および薬物中毒観察機関(OFDI)、薬物中毒国立資料センター(CNDT)などがある。麻薬取締りに関する法律は、1970年12月31日付け法律第70-1320号が基本となっており、単純に服用しただけでも1年の懲役または3,750ユーロの罰金であり、服用を勧誘した場合には、最大で罰金が10万ユーロと懲役5年、これが15歳未満の未成年に対しておこなった場合には、15万ユーロおよび7年の懲役となる。しかしフランスにおける悩みの一つは、国内で一定の法的措置をとったとしても、近隣諸国からの持ち込みや栽培がいつこうに減らないことである。

学校における麻薬を含めた中毒症状の問題は、ようやく近年になって本格的な対策がとられようとしている。特に学業成績との関連、つまり学業失敗(échec scolaire)や怠学(absentéisme)と、タバコや酒の常用や麻薬摂取との相関関係があることが指摘され、国民教育省は、学校教育課程中において、若者がタバコ、アルコール、大麻その他の非合法物質の服用を防止すること、そのような危険性がある場合には早期に発見することが学校の使命とする5カ年計画(2004-2008)を策定している。

喫煙や飲酒も同じであるが、こういった学校在学中の生徒の薬物使用などの問題行動を予防するために、学校および大学区や自治体、地域の教育・社会的な諸団体によって構成されている「健康と市民性の教育のための協議会(CESC, Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté)」が設置されている。この協議会には生徒代表も参加することによって、青年自らがこの種の問題に自治的に取り組む狙いを持たせている。ここが予防教育活動プロジェクトを策定し、この協議会に参加しているすべてのコレッジとリセに提供され、学校の中だけでなく地域との連携を図りながら、市民性の育成を含めた暴力追放、薬物中毒予防などの実践が展開される。

【参考文献】① Dominique et Michèle Frémy, Quid 2006, Robert Laffont, pp.150-153. ② E.E.Gabriel, B.Pinter et M.Tessier, L'école élémentaire enfin expliquée aux parents, Hachette, 2006. ③ 鈴木規子「健康と市民性の育成のための協議会(CESC)の活動」2005年、59-69頁(平成13-15年度科研費補助金基礎研究(C)(1)『フランス共和国の小学校「プロジェ」とコレ



## Échec scolaire 学業失敗

【定義】学業失敗は、学業成功 (réussite scolaire) と裏表の関係になる。学業成功とは、標準年限以内で各学校を卒業し、高い水準の資格を得ることを指す。この学業成功と失敗を分けるのは、学校が設定した一定の水準に子どもが到達したか否かにある。実質的に自動進級制になっている日本とは対照的に、フランスの義務教育は、一定の課程を修了しない限り進級できない、いわゆる課程主義の原則を採っている。したがって、すべてのものを課程修了にまで導くという理想と、すべての者の課程修了を可能にするほど要求水準を下げるわけにはいかないという現実との緊張関係が絶えず存在する。そして、学業失敗とは、この「期待される成果と獲得された成果との隔たり」に他ならない。「失敗」の烙印を押された子どもとは、「制度が、教育課程に基づいて、獲得すると想定した新しい知識・技術を、予定された期限内に獲得しなかったもの」である。

つまり、学業失敗／成功は、子どもの心理的特長ではなく、子どもの実際の能力とも観察可能な成績や行動とも異なる。また、子ども間のさまざまな相違だけでは説明できない。学業成功／失敗は、学校制度により、それ固有の評価基準と手続きに従って作られる表彰である。したがって、「学業失敗が存在するためには、制度が成功あるいは失敗を宣言しなければならない、また、それで十分である」とするものもいる。

【現状】学業失敗という問題は、以下の各要素から構成される。

①落第 学業失敗は、最初に、小学校での落第という形で現れる。落第したものは落第を繰り返すこと、その時期が早いほど危険が高まることが2つの「法則」として広く認められている。また「社会階層との強い関連もつとに指摘されている。

②「進路指導」 「進路指導」には、通常の意味のほかに、職業教育系統の「格下げされたコース」への進級を余儀なくされることも含まれる。コレージュでの「進路指導」において最も重要な基準は、子どもの年齢である。したがって、落第は「進路指導」を経て、格下げされたコースへの進級につながる。

③無資格での離学から失業へ 落第、「進路指導」を通過したものは、無資格のまま社会に送りだされる場合が多い。フランスは学校体系内に職業教育を発展させた数少ない国の一つといわれるにもかかわらず、このコースに進むものは無資格での離学により職業参入の困難さを思い知らされ、失業の危険にさらされる。

このように、目に見えない選別のプロセスは、学業失敗というフィルターを通して、統計的データを持って顕在化される。

【課題】小学校1年生での落第については、保育学校への就学年数で差があることが確認されている。つまり、保育学校への就学年数が長いほど、小学校への適応がスムーズとなり、落第率が下がる。一方、義務教育終了段階での無資格で離学は大きな社会問題となっており、義務教育の出口段階での学力保障のために、地域や関係機関との連携が模索されている。

【参考文献】①藤井穂高 (1994) 「現代フランスにおける初等教育改革の論理——」『教育制度学会紀要』創刊号②Eric PLAISANCE et al. 1989 : L' échec scolaire, Editions du CNRS.

③Philippe Perrenoud 1995 : La fabrication de l'excellence scolaire, Librairie DROZ. ④Marcel Crahay 2003 : Peut-on lutter contre l' échec scolaire?, 2e éd., de boeck. (藤井穂)

### Échec (des étudiants dans l'enseignement supérieur) (大学生の) 失敗／不合格

【定義／概念】バカロレア取得後に大学へと進学した場合、まずは2年後に取得可能となる資格である DEUG (大学一般教育免状) を目指すことになる。しかしながら、その取得率は決して高いものではなく、分野ごとに差はあるものの、全国平均で約50%である。逆を言えば、DEUG 取得できずに、すなわち何ら資格を取得することなく大学を離れている者が約半数に上っている。その全てが学業上の理由によるわけではないが、これらの者の多くは大学において「失敗」したということになる。もちろん失敗は、大学に限らず短期高等教育機関の IUT (Institut universitaire de technologie : 技術短期大学部) や STS (Section de techniciens supérieurs : 中級技術者養成課程) でも起こりうるが、失敗率の高い大学におけるそれが問題の中心となっている。

【解説】1980年代中頃には、高等教育全体の離学者のうち約30%が何の資格・免状も取得しなかった。このうち大学離学者については、免状を取得できなかった者は3分の2にも達していた。1990年代における第1期課程修了者は大学・コースにより差はあるものの5割程度であり、2000年においても DEUG 合格率は全国平均で約50%であった。大学第1期課程において「失敗」が多い理由については、学生急増期にバカロレアを取得していれば原則として入学選抜のない大学に大量の学生が殺到したこと、それに伴う教育条件の劣悪化があるとされている。そのため、学生に対する個別的な指導や支援を行うことで、失敗を防ぐことが全国的に試みられている。

合格率の詳細を見ると、分野別では法学系で35%、文学系で60%、理学系で41%となっている(ただし、3年後での合格率は全体で67%、法学系で55%、文学系で80%、理学系で72%となる)。所有しているバカロレアの種類との関係で見ると、大学に進学した技術バカロレア取得者のうち2年間で DEUG を取得する者の割合は、法学分野では6%、文学分野では30%となっており、普通バカロレア取得者の合格率に比べて著しく低くなっている。伝統的な講義中心の教育を行っている法学系において、また長期教育には不向きとされる技術バカロレア取得者が、大学の特に第1期課程において失敗し易い傾向にある。

→évaporation (蒸発)、sédimentation (沈殿現象)、inscrits par défaut (不本意就学)

【参考文献】①CNE, Ou va l'université?, 1987.②CNE, Nouveaux espaces pour l'Université: Rapport au président de la République 2000-2004, 2005.③S. Lemaire, "Les bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur", Éducation et formations, n°67, mars 2004.④服部憲児「フランスにおける大学第1期課程改革の方向性－職業教育化と教育の適性化に焦点をあてて－」関西教育行政学会編『教育行政研究』第22号(1995年)。⑤服部憲児「フランスにおける大学第1期課程改革の課題－CNE(全国大学評価委員会)の大学評価との関連で－」『フランス教育学会紀要』第11号(1999年)。(服部)

### École de la deuxième chance, E2C セカンドチャンススクール

【概念】「セカンドチャンススクール」は、欧州連合(EU)の事業として1997年に開始

された無資格若年失業者への再訓練機関である。当初、EU の試験事業として開始されたセカンドチャンススクールは、1997年から2000年までの間に11か国13都市に設置され、この一つとしてフランスにも1997年11月にマルセイユ校が開校した。2004年には、フランスでは8校のセカンドチャンススクールが1,500名以上の18～25歳の若者を受け入れていると言われている。

【解説】セカンドチャンススクールは、フランス国内では、各地の商工会議所や地方公共団体が中心となって設置する非営利団体としての法的位置づけが与えられている。費用は、主に地方公共団体と企業による負担やEUからの補助金で賄われており、国の補助金はほとんどないと言われる。国民教育省は、1999年5月に行った中等学校退学防止策「新しい機会(Nouvelles Chances)」プログラムにおいて、セカンドチャンススクールの振興を施策の一つに位置づけたが、具体的には各地方公共団体によるEU補助金の申請を支援するとするのみであった。

一方、2005年度から、無資格若年失業者の再訓練のために「国防省セカンドチャンスセンター(centre Défense 2e chance)」の設置が進められている。同センターは、2005年にドビルパン首相が雇用対策の一環として提案したものであり、国防省が雇用省の予算を用いて実施している。同施策は、18～21歳の無資格失業者を6か月契約(2年まで更新可)で軍施設に受け入れ、軍隊式の生活を通じた学力回復と生活習慣改善により、企業への就職や職業資格取得のための見習訓練の開始などを目指させるものである(軍関係への就職も可能)。18歳の誕生日までに1日間の参加が全国民に義務づけられている「国防準備招集日(JAPD)」などを通じて入所希望を受け付け、入所時に各自の就職希望に基づく学習計画を定めることとされている。2006年内に20か所を設置し、6,000人を受け入れる予定とされている。

【文献】①Le Monde(2005年10月23-24日,2006年7月11日)。②欧州委員会 Second chance schools: The results of a European pilot project (2001年3月30日)。③「新しい機会」プログラムに関する1999年5月17日付け通達第99-071号(BOEN no 21 du 27 mai 1999)。

(上原)

## Éducateur(trice) 教育者、教育指導員

【概念】原意としては、子どもや青年の教育(éducation : instruction が主に知育に力点があるのに対し、éducation は躰けを含む徳育に力点がおかれる意味合いを持つ)について個人的に任務と責任を担っている人を意味し、その限りで人生最初のéducateur(教育者)は両親である。だが複雑化する教育・社会問題を背景に、その任務と責任を職業的に担うéducateur(教育指導員)と呼ばれる多様な職種が生まれ、近年急速に定着してきている。その呼称にもかかわらず教育指導員は、国民教育省管轄下にある教育職員とは明確に区別される。そして多様な教育指導員の職種は身分も労働の場も管轄機関も異なっているが、社会(le social—共同的福利的営みとしての人間生活)の領域で働く教育職(professions éducatives)という点で共通した労働を担うと考えられている。

【解説】教育指導員の主な職種には次のようなものがある。

特別教育指導員(Educateur Spécialisé)：身体的・心理的・社会的ハンディキャップや不適応の問題あるいは参入の困難を抱える青少年の教育と成人の支援を行い、彼らが自律性

を回復し維持できるようにすることを職務とする。1967年特別教育指導員国家免状（DEES）が国民教育省によって創設されたことが始まりとされる。近年ではそれらの職務は、地域開発政策との関連を重視しながら行われるようになってきている。現在約55,000人のESが、民間団体や地方公共団体（社会医療部門のカテゴリーB）で働いている。

**幼児教育指導員(Educateur de Jeunes Enfants)**：就学前の3～6歳の幼児の目覚まし（l'éveil）と全面的で調和のとれた発達を促すための専門家である。1973年に、雇用・連帯省による幼児教育指導員国家免状（DEEJE）が交付されることになり、それまでの幼稚園教師が担っていた就学前知育教育（l'instruction préscolaire）から、就学がうまく行くのに必要な社会性（socialisation）の獲得を促す役割に重点がおかれるようになった。EJEは現在約10,000人いるといわれるが、その98%が女性である。主な労働の場として保育所（crèches）や子どもの家（maison d'enfants）、病院、図書館、玩具ライブラリーなどがある。

**青少年の司法上の保護のための教育指導員(Educateur de la Protection Judiciaire de la Jeunesse)**：児童保護の立場から、非行少年の社会復帰のための役割を担う法務省職員である。社会適応において困難な未成年者を対象とし、家庭や社会との正常な関係を再構築することを助けるという点では特別教育指導員と類似するが、EPJJが対象とする少年は犯罪を犯しているという点で異なっている。したがって、刑法に則って保護観察や拘置所での社会復帰準備のための教育活動なども行う。2003年現在3,730人のEPJJがいるが、そのうち1,000人以上は1998年以降に採用された者であり、近年急増している。彼らが現場で関わっている青少年は約10万に達している。

**特別技術教育指導員 (Educateur technique spécialisé)**：職業技術指導の専門家であると同時に、適応困難あるいは障害をもつ青少年・成人に職業的技量を伝え職業的適応を促す専門家でもある。その活動は、自律と参入、労働社会への統合が目指される。1976年に特別技術教育指導員職適性証（CAFETS）が創設され、今日ETSの数は約3,000人である。

**スポーツ関係教育指導員 (Educateur territorial des activités physiques et sportives)**：行政・社会・技術・教育計画を下、公共スポーツ施設で行われる身体・スポーツ活動や、野外活動およびスポーツ活動を行う青少年グループの指導を行なう。また大学区視学官の認可を条件に小学校において身体・スポーツ活動を補佐する職務も担っている。

これら教育指導員の多くは、福祉国家形成の中で社会サービスに関わる職として誕生したが、今日では「排除との闘い」や「社会的紐帯」を創造する職としてより社会の回復を意識した職として位置付けられており、2003年現在教育指導者の数は10万人以上にのぼっている。

**【参考文献】** ①Jacques ION, Bertrand Rovon, Les travailleurs sociaux, 2005 La Découverte. ②ONISEP, Parcours construire son avenir-les métiers de l'animation et du social-, 2005. ③Véronique Freund, Le métier d'éducateur de la PJJ, La Découverte, 2004, ④Daniel Verba, Le métier d'éducateur de jeunes enfants, La Découverte, 2006. ⑤Francis Oudot, Dictionnaire de l'éducation, CNDP-CRDP, 2004. (岩橋)

## Éducation à la citoyenneté 市民性教育

**【定義】** 1985年に小学校・コレージュにおいて「市民教育(公民教育ともいう)」(éducation civique)が独立した教科として「復活」したが、これをさらに再活性化するため1996年に

「市民教育の活性化」として市民性教育は打ち出された。その目的は、社会に出る前の子どもたちを学校において「市民になる」よう育成することにある。

市民性教育の優先課題は、就学期の全学年で「人間および市民の権利」を教えること、個人および集団の責任意識を養うことで、その教育活動計画の目的は生徒各自に自分が生活している世界を理解させ、その行為者であるための知識と能力を獲得させることにある。

市民教育と異なり、市民性教育は一教科ではなく、教科横断的あるいは学校生活全体で取り組んでいる。教科としては市民教育科を中心に知識教育と道徳教育を学ぶほか、学校生活で起こった問題・紛争を解決するために「討論」形式をとりいれたり、生徒代表の養成など学校生活全体で取り組んだりすることが特徴である。

学習指導要領から市民性教育を行なう時間をみると、小学校の基礎学習課程 (cycle 2) では、「ともに生きる」 (vivre ensemble) という名前の市民教育の授業が設置され、「討論」の時間が週30分設けられている。小学校の深化学習課程 (cycle 3) では、「横断的領域」 (domaines transversales) の「市民教育」の授業が週1時間あり、そのうち「討論」形式の「共同生活」という枠組みが週30分定められている。コレージュでは市民教育科、リセでは「市民 (公民) ・法律・社会教育」科を中心とした人権教育、民主主義、共和国、制度などを学び、とくにリセでは討論や資料作成など実践を通じて理解を深めている。そしてコレージュ、リセでは「学級生活の時間」 (heure de vie de classe) が年10時間設置され、学級内の問題解決のための話し合いや学級評議会 (conseil de classe) に向けた準備の時間にあてられている。

教育問題や暴力の危険にさらされている学校では、しばしば暴力を予防して規則や規範を遵守する内容がみられる。また、生徒代表の養成や様々な委員会活動を通じて、学校生活における生徒の責任感を育む。さらに市民性教育の促進のため、学校と地域が連携して開催される「健康と市民性の教育のための評議会」 (→CESC) では、健康教育 (食事、喫煙や麻薬の問題など) や性教育 (セックスや妊娠、中絶の問題など)、市民性教育 (人や物に対する暴力の撲滅、人権教育など) を中心に活動計画を立案・作成し、学校に提供している。

**【解説】**近年、フランスでも力を入れられている「市民性教育」の柱には、市民教育科による知育教育と道徳教育、そして学校における共同生活に関連した活動、さらに「健康と市民性の教育のための評議会」が中心となった活動がある。

こうした背景には、社会的・文化的価値が多様化するなかで、自明とされてきたフランス共和国の価値やその「市民の資質」 (市民性) が社会的に問い直され、もはや家庭や社会だけではなく学校においても、子どもたちを「よき市民」として育成することが要請されていることがある。具体的には、若者による暴力、喫煙や麻薬中毒といった「非市民的な振舞い」 (incivilité) の増加および低年齢化の問題や、若者のアイデンティティー確立の問題がある。

2003-04年には中等教育課程において81,000件以上の暴力行為、一校あたり14.4件が報告されている。そのうち約30%が「凶器なしの身体的暴力」、約25%が「無礼」や「脅し」である一方、3%と少ないが「人種主義的行為」や「反ユダヤ的行為」も現れている (MEN, Note d'information, No. 25, 2004 octobre)。また、性暴力、麻薬使用・取引や自殺未遂 (→suicide) も急増しており、仏保健医療研究所などの調査 (2003年) によると18歳の高校

生の過半数が大麻経験者であることが明らかになっている（朝日新聞 2004 年 4 月 22 日）。こうした状況もまた、学校に「市民の育成」という使命を担わせている。

また、1989 年にパリ郊外の公立学校で起こったムスリム系女子生徒たちによるスカーフ着用（→*foulard islamique*）は、「市民性」を社会的に問い直した事件である。今日、フランスの学校教育に多数を占めている移民（→*immigré*）の若者たちの間では、フランス社会で生きていくうえでアイデンティティー（→*identité*）を確立することに非常な困難をきたしており、しばしば宗教に帰依する傾向が見られ、彼らの社会統合（→*intégration*）の問題点としても指摘されている。スカーフ着用事件も自らのアイデンティティーの確認という側面があり、統合の難しさを強調した事件でもある。

【参考文献】①鈴木規子（2005）「健康と市民性の教育のための協議会（CESC）の活動」、平成 13-15 年度科学研究費補助金基礎研究（C）(1)研究成果報告書（研究代表 新井浅浩）、pp.59-69。②鈴木規子（2006）「フランスにおける市民性教育の現状と課題—政治・社会学的視点からの「市民性」概念の整理と現状分析—」『日仏教育学会年報』、pp.76-86。③林瑞枝（2001）「イスラム・スカーフ事件と非宗教性—問われる共和国的統合」三浦編『普遍性か差異か』藤原書店。④C.Crémieux, *La citoyenneté à l'école*, Paris :Syros, 2001。⑤Y.Amrani, S.Beaud, *Pays de malheur!*, Paris : La Découverte, 2005。（鈴木）

## Évaporation 蒸発

【定義／概念】フランスの大学においては日本のような卒業の概念はなく、DEUG（大学一般教育免状：バカロレア取得から 2 年後に大学において取得できる資格）、リサンス（3 年後）、メトリーズ（4 年後）、マスター（5 年後）等の必要な資格を取得して大学を離れるという形をとるので、「離学」と表現される。「évaporation（蒸発）」は、主として大学の第 1 期課程において、登録した学生が DEUG を取得することなく大学からいなくなる現象を指す。登録はしたものの、いつの間にかいなくなってしまう状況を「蒸発」に例えたものである。

【解説】学生が「蒸発」する理由はいくつか考えられるが、大きくは放棄ないしは中退（*abandon*）と進路変更（*réorientation*）がある。前者については、試験に不合格になって DEUG 取得を断念して離学につながる場合や、基礎学力の不足、大学教育への馴化不能、劣悪な教育環境、あるいはこれらの複合により欠席が常態化して離学につながる場合などがある。後者については、試験不合格や学力不足のためにやむを得ず他のコースに進路変更する場合、大学教育が自らの適性と合っていないために進路変更する場合などがある。これらに該当する者には、短期高等教育機関への進学を希望しながら叶わなかった者が多いとされる。また、進路変更を見越して大学に登録する者も少なからずいる。

より問題が深刻なのは放棄・中退者である。このような者達は、大学入学後最初に取得できる資格である DEUG を取得することなく離学するのであるから、所有する資格レベルは第 4 水準のバカロレア（DEUG は 1 つ上の第 3 水準）ということになり、それに相当する職にしか就けないことになる。資格水準が高い方が就職には有利なため、「蒸発」は長期間の失業や不安定なポストへの就職に繋がる可能性が高くなる。

1980 年代には、大学が大量の離学者を生み出していることに対して、効率性の観点から税金の無駄使いであるとの批判もなされた。そのため、1990 年代にかけて資格未取得

離学者を減らすために、モジュールによる教育編成や Semester 制の導入により不合格のリスクを減らすこと、進路変更の措置を容易にして学習の継続を図ること、チューター制の導入や学生受入期間の実施などにより大学生活に馴染ませるようにすること、等々の改善策が試みられている。

→ échec (失敗)、sédimentation (沈殿現象)、inscrits par défaut (不本意就学)

【参考文献】①CNE, *Ou va l'université?*, 1987.②CNE, *L'Enseignement supérieur de masse*, 1990.③CNE, *Nouveaux espaces pour l'Université: Rapport au président de la République 2000-2004*, 2005.④服部憲児「フランスにおける大学第1期課程改革の方向性—職業教育化と教育の適性化に焦点をあてて—」関西教育行政学会編『教育行財政研究』第22号(1995年)。⑤服部憲児「フランスにおける大学第1期課程改革の課題—CNE(全国大学評価委員会)の大学評価との関連で—」『フランス教育学会紀要』第11号(1999年)。

(服部)

### Foulard islamique イスラームのスカーフ

【背景】 個人を一定の集団の一員としてとらえるのではなく、したがってその「所属」から導き出される思想・信条等を括弧に入れた「ニュートラルの」(あるいは抽象的)個人としてとらえ、その連帯によって公的時間空間を機能させようというのがフランス「共和国」の原則(=公私の峻別)である。そして、これはフランスの教育政策の基本でもある。つまり、学校教育は公的時間空間を構成するものであるから、生徒自身の生活空間における「所属」は校門のところで置いてこなければならない。すべての者にかかれた教育機会の平等は、この条件が満たされて成り立つとされている。

【事件と対応】 このような「所属」の排除に対して、個人の属性の重要性・問題性を印象づけたのが、イスラームのスカーフ事件(1989年)、つまり、校内でイスラーム教徒の女子生徒がその宗教を象徴する「スカーフ」をつけたままであることの是非をめぐる問題であった。スカーフの許容か、排除か、学校現場では混乱を招いていた。そこで、大統領直属の委員会が発足、2003年12月11日の報告書(委員長の名をとって「スタジ報告」という)を受け法案が提出され、国会の審議を経て、2004年3月15日、学校内での宗教的標章(シンボル)の着用を禁止する法律が成立した。(条文は次の通り。)しかし、このような立法化は、むしろライシテの原則に反しているのではないか。

「公立初等学校、コレッジ、リセにおいて、児童生徒が宗教的所属を目立つように (*ostensiblement*) 表明する標章 (*signe*) 及び服装の着用は禁止される。学校内規は、懲戒手続きの実施に先立って児童生徒との対話を行なうことを求める。」

【問題点】 禁止される標章・服装は、宗教的所属が直接的に認識されるもの、すなわちイスラームのスカーフ、キッパ、極端な大きさの十字架などである。着用しているものが「目立って」しまえば、禁止の対象になる。しかし、「小さなスカーフ」はありえないのであるから、イスラームのスカーフはそれ自体着用すれば、禁止の対象になる。つまり、現実的に公的秩序の混乱等の要因がなくともスカーフ着用は禁止される。これは特定の宗教の信仰上の行為を法によって制限する政治による宗教的領域への介入であり、本来宗教的自由を保障するためのライシテの原則に反することになる。

また、通常使用されるアクセサリ等は禁止対象ではないが、それがたとえばイスラ-

ムのスカーフの代用である場合には禁止される。たとえば、バンダナそのものとしては宗教的所属を示すものではないが、それを宗教的シンボルとして着用している場合には禁止となる。これは、宗教的な意味をもたせて着用しているのかどうかをその生徒に確認する作業を前提とする。つまり、教員から見て生徒がなんらか目立つものを着用していた場合、それに対して宗教的な意味をもつものかどうかをチェックする必要がある。チェックの結果、それに宗教的意味があるとわかった瞬間に、外見や行動においてはまったく変化がなくとも、禁止されることになる。これは、内心の自由を侵す人権侵害である。そもそも個人によるこれ見よがしに身につけられた標章の意味について国家が判断することの不可能を明らかにしたのが政教分離法だったはずである。ライセンスとは、本来、多様な価値(信仰)の保障を約束する原理であるはずだが、それが一定の価値観の共有を前提とした「中立的な公的空間」の創出の原理となることで、逆に信教の自由を制限する方向で作用することになってしまったといえよう。

さらに、このスカーフ問題については、その着用そのものが実は多義的であるという点にも着目しなければならない。それは確かに服従の印でもあるが、一方で強いアイデンティティのよりどころであり、権利要求のシンボルでもある。さらには、逆説的であるが、それは解放の手段でもある。つまり、ある女性たちにとってはスカーフ着用によって敬虔なる信者である親から外出を許され、それが学習する権利の保障にもつながっているのである。

そもそも宗教は個人の内心において完結するものではなく、社会的活動を含む文化現象として捉える必要がある。しかし、それが許されず、また、フランス生まれの移民の子どもが増え、彼ら自身はフランス社会の一員であると考えているにもかかわらず、現実的には差別的扱いを受けることが多い。このことが、都市郊外での「暴動」の大きな一因として作用していることを認識しなければならない。

【参考文献】①KAHN P., *La laïcité*, Le Cavalier Bleu, 2005, p.70 ②WEIBEL N.-B., *Par-delà le voile*, Complexe, 200, ③KHELLIL M., *Sociologie de l'intégration*, PUF, 1997

(池田)

## Handicap 障害

【定義】 障害の定義としては、プロシュレネのもの(1967年)が最も一般的に引用される。すなわち、他の者と同じようにあること、また同じように活動することにおいて、さまざまな理由で困難を経験している者たちの社会への不適應を表す言葉、ということになる。彼らは、その身体的、精神的状況のゆえに、またその社会的状況のゆえに、障害を負っているとされる。

【問題】 しかし、この定義に対してはいくつかの解釈が可能であり、その解釈しただけでは、障害があるとされる個人の状況や現状の社会のあり方を固定化させることにもなる。それは障害の理由を個人に責任のある問題とみなすことであり、そこからは問題の解決につながる道を何も見出せない。

まず、障害が相対的な概念であるということを確認しなければならない。つまり、障害と表現される困難な状態は、その時々々の社会の状況(環境)との関係において把握されなければならないということである。障害とは、固定的な状態をさしているのではなく、状況



の変化を包含した概念なのである。したがって、病気や何らかの身体的・精神的諸特性が障害と呼ばれるとすれば、それは社会的結果としての困難さを示しているということになる。個人の特性それ自体が障害と呼ばれることはないわけである。

また、上の定義の解釈を発展させれば、困難を引き起こす原因として、個人の生活に関する諸条件も考えなければならないだろう。つまり、収入や居住環境、教育の状態も、社会的な障害(*handicapés sociaux*)として把握される必要が出てくる。

このような観点からすれば、人は、年を取るにしたがって「障害者」になっていくことになる。それは、病気にかかりやすくなり、また退職と共に収入も減ってくるからである。そして、今日のフランスの社会状況にあつては、移民(→*immigré*)も、障害という社会問題の枠の中で取り上げられていく必要が出てくる。

【学校教育上の問題】 障害は学業失敗(→*échec scolaire*)を伴うことが多い。しかし、この言い方は不正確であり、より実態に即して言えば、学業失敗が何らかの障害を作り出し、あるいは障害を裏付けるものとして利用されているのである。この場合、その子どもに固有の身体的・精神的諸特性等によるいわゆる機能的な障害ばかりではなく、家庭や地域といった子どもを取り巻く社会的な環境面での「不利」も「障害」として認識しなければならない。教育優先地域(→*Zep/Rep*)の発想は、社会的な条件との関係において「障害」をとらえようとした政策としてとらえなおすことができよう。

「障害」の定義を押し広げていくことで、学業失敗を子どもが学校の求めるものに順応できていない状態としてとらえることができる。この場合にはとくに、家庭環境をその代表とする社会・文化的状況が問題として際立つことになる。各人の学習状況に対応した教育実践の根本的な改革ではなく、学業水準についての架空の同質性の追求が、そこから逸脱する子どもたちを排除するよう学校を動かしている。したがって、障害の問題は社会的な「排除(*exclusion*)」の問題を含むことになる。

ところで、知的障害といわれる場合でも、1989年の通達で確認されているとおり、学業に関する遅れのみで医療教育施設に入所させることは正当化されない。サラマンカ宣言において、インクルーシブな学校を目指すことが世界的な改革の方向性として確認されたことは、障害のある子どもに対する分離教育が市民性の剥奪過程(排除)のはじまりであることの確認でもある。

フランス共和国が、「市民」による契約に基づいて形成されているとすれば、そのための基礎教養を培う学校教育が、ある一定の子どもたちを排除していくことは、まさに共和国の危機である。しかし、「障害」を理由にそれが正当化されるとすれば、いくつもの要因の結果として学業失敗があること、そして困難なケースやその教授法の個別化に対する学校側の無能を覆い隠すことになる。

【参考文献】①Bloch-Lainé F., *Etude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées*, rapport présenté au Premier ministre, décembre 1967, La documentation française  
②BONJOUR P. et LAPEYRE M., *Le projet individualisé, clé de voûte de l'école inclusive?*, érès, 2004  
③BONJOUR P. et LAPEYRE M., *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques*, érès, 2000  
④VILLE I. et RAVAUD J-F., *Personnes handicapées et situations de handicap*, Problèmes politiques et sociaux no.892, La documentation française, 2003  
⑤USTER P. et JEANNE P., *Enfants handicapés et intégration scolaire*, BORDAS, 2000 (池田)

## Hymne national 国歌

【定義】フランスの国歌「ラ・マルセイエーズ」の起源は、1792年にクロード＝ジョゼフ・ロジェドリルによって作曲されたライン軍の行進曲だったが、次第に「自由・平等・博愛」のための闘い、反専制君主の歌として広まり、共和国の象徴となった。1795年には公式に国歌となり、共和国の一体感を高めるため学校教育に取り入れられた。

2005年3月に採択された通称「フィヨン法」と呼ばれる「教育基本法」（2005年4月23日法）は、その第26条で教育法典第L.321-3条を改正し、「国歌及びその歴史の学習を義務的に含む公民教育を与える」という一文を付け加えた。

これをうけて国民教育省は、2005年7月26日付通達（第2005-124号）を出し、小学校（深化課程）の学習指導要領では、「生徒は国民共同体への帰属を徐々に意識するようにする。教員はフランスや共和国の重要な象徴、すなわち国歌、国旗、記念建造物についての意味を生徒に説明する」ことをより充実させるよう指導している。こうして、小学校の市民教育(l'éducation civique)で国歌の指導が義務化されることとなった。

【解説】フランス国歌「ラ・マルセイエーズ」はしばしば、その詩の残虐性から国民の間に「国歌としてふさわしくない」という不満もあがり、批判されていた。他方、1998年にフランスで開催されたサッカー・ワールドカップ大会では、フランス・ナショナル・チームのメンバーの数名が国歌を斉唱していなかったことから、極右政党をはじめとする右翼政治家たちから批判があがった。最近では保守政治家を中心に、国歌への尊重を促すため市民への規制や教育が強まっている。

2001年10月6日、フランス・パリ郊外のフランス・スタジアムで開催されたアルジェリアとの初めてのサッカー公式親善試合の際、フランス国歌演奏中に観客の間から口笛が吹かれてスタジアムが騒然とする事態が起こった。この事件はフランス社会に衝撃を与え、共和国の象徴への侮辱と受け止められ、改めて社会統合の問題を浮き彫りにした。

2003年3月18日には、2002年7月に採択された「国内治安のための指導および計画法」（LOPSI）を修正した「国内治安法」（LSI）が、ニコラ・サルコジ内相によって提出され、採択された。これにより、国旗および国歌「ラ・マルセイエーズ」への公然たる侮辱行為に対して6ヶ月の禁固ならびに罰金7,500ユーロ（約105万円、1ユーロ140円換算）を課されることになった。

そして、与党「国民運動連合」（UMP）の国会議員ジェローム・リヴィエール（アルプス・マリタイム県選出）から、2003年5月22日に小学校における国歌の義務教育化に関する法案が出され、上記条項を加える提案がなされた。こうして、2005年に小学校での国歌の指導が強化されたのである。

国歌の指導に関する現行の学習指導要領（2002年）のなかの「市民教育」の内容をみると、小学校の低学年にあたる基礎学習課程では、「ともに生きる」（vivre ensemble）の授業で国歌についての指導がなされる。「生徒は国民共同体への帰属について、教師による歴史物語や文学作品の朗読を聞いたり、フランスの地理的位置づけを発見したりすることによって、徐々に意識するようにする。教員は生徒にフランスや共和国の重要な象徴、すなわち国歌、国旗、歴史的建造物の意味を説明するようにする」と説明されている。な

お、日本では国歌の指導というと音楽の授業との関連も考えられるのだが、フランスの音楽の学習指導要領には、国歌の指導は定められていない。

また、小学校の深化学習課程では「横断的領域」な「市民教育」と「共同生活」がある。市民教育の授業では、自治体（コミューヌ）、国家（ナシオン）、ヨーロッパ、世界といった共同体の広がりについて知識を身につけることが目標として定められており、共和国に関する知識を身につけるため、共和国の大統領や政府の役割、そして国会の議長の役割について学ぶことが指導内容とされている。しかしとくに国歌に関する指導はなく、音楽の授業に関しても国歌に関する指導はない。

今後、新教育基本法ならびに2005年7月26日付通達をうけて、市民教育のなかで国歌について指導がなされる内容に学習指導要領が改訂されるだろう。

【参考資料】①BOEN hors-série No.1 du 14 février 2002.②BOEN No.30 du 25 août 2005.③circulaire N°2005-124 du 26-7-2005.④Loi d'orientation et de programmation pour la sécurité intérieure(LOPSI).⑤Loi sécurité intérieur(LSI), Loi no.2003-239 du 18 mars 2003.⑥文部科学省『諸外国の教育の動き2005』pp. 104-5. (鈴木)

## Identité アイデンティティ

【現状】 今日、フランス人の63%は「フランスにはアラブ人が多すぎる」と感じている。黒人に対する同様の見方は43%、アジア人に対しては21%、ユダヤ人に対しては19%(Commission nationale consultative des droits de l'hommeによる2000年11月の調査)。現実的な社会が多文化状況にある中でこのような認識は、フランス人とは何か(誰か)、そしてフランス人がつくる社会とはどのような特徴をもつ(べき)ものなのかを規定していく。

移民(→*immigré*)の文化をフランス社会にとって価値あるものとみなそうとする認識は、少なくとも通達レベルでの移民の子どもたちへの教育施策においては、1970年代半ばから10年間ほど続いていた。しかし、今日においては、移民を起源とした文化的・民族的多様性はフランス人のアイデンティティの基本的特徴にはなりえていないし、フランス社会にとっての貴重な遺産であるといった認識にはなっていないのが現実である。では、「純粋なる」フランス人(ないし文化)が固定的に存在しているのかといえば、けっしてそうではない。あくまでもフランス(人)のアイデンティティは、「他者」との対比(対立)によって規定あるいは確認されてきたといえよう。

【問題点】 一方で、革命の精神からすれば、「普遍的なる」フランスは、雑種的(*métis*)で多元的なアイデンティティを要求する。あるいは、雑種であることを求めるからこそ、たとえば「アラブ人」であるといった特徴が見えてくると、それは共和国の存立を脅かすものとして否定され、排除されることになる。その対象となる人々にとってはその文化的・民族的特徴はスティグマとなり、自己否定への道を用意するものとなる。共和国市民の育成の主たる機関である学校においてこのことが子どもたちの意欲低下や学力不振、そして暴力といった病理現象の大きな要因となることは容易に想像がつく。

また、学校をめぐっては、一部の学校に外国籍あるいは移民を起源とした生徒が集中する現象が確認できる。外国人・移民が特定の地域に集住する現象、そして、受け入れ国側の人間が移住者を避ける行動に出ることによって、結果として「集中」を余儀なくされるということは、多くの移民受け入れ国でみられる現象であり、フランスもその例外ではな

い。

さらに、公立学校でのイスラームのスカーフ着用(→*foulard islamique*)は、フランスの普遍主義的統合モデル(→*intégration*)を脅かす「事件」(あるいは少なくともそれを混乱させる存在)として位置づけられる。ここにおいてアイデンティティと宗教とは、強い結びつきをもって問題とされ、それは文化に対する評価の問題に発展する。いわゆるスカーフ禁止法の支持者による議論にみられるように、イスラーム文化の「問題」、すなわち、一夫多妻制、男女間の不平等、強制的結婚などが挙げられる。しかし、これに関しては、比較宗教学から異論も出ている。つまり、カトリックのミサや結婚式、葬儀では女性はベールを着けており、修道女は終日ベールをかぶっている、と。少なくとも、女性に慎みを求めるという意味で、「西洋では特別に宗教的な場、ハレの日に女性はベールを着ける。これに対してイスラームでは(中略)宗教生活と世俗生活との峻別をしない。毎日がキリスト教でいえば神に向かう日曜である。したがって、イスラームの女性が毎日ベールを着用するのは、構造的に一貫性がある。西洋に比べ非常に特異な習慣というわけではない」(藤原聖子、45頁)ということになる。あらためて、フランスのアイデンティティあるいは文化の恣意性が問われなければならない。

【参考文献】①BOUAMAMA S. *L'affaire du foulard islamique*, Le Geai Bleu,2004 ②BOUZAR D., *Monsieur ISLAM n'existe pas*, HACHETTE,2004 ③FELOUZIS G. et al.,*L'Apartheid scolaire*, Seuil, 2005 ④GRESH A. *L'islam, la République et le monde*, Fayard, 2004 ⑤ Ribert É., *Liberté,égalité,carte d'identité*,Découverte,2006 ⑥RIGNAULT S.et RICHERT P. *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires, Rapport au premier ministre*, La documentation française,1997 ⑦SABEG Y.et al., *Discrimination positive*, Calmann-lévy,2004 ⑧藤原聖子「イスラーム女性のベールは『民族衣装』か『学校の制服』か、それとも?」『書齋の窓』No.547、有斐閣、2005年9月号。(池田)

### Illettrisme 非識字(状態)

【定義と解説】 ANLCI(非識字との闘いの全国機関)によれば、次のように定義される(2003年)。「就学にもかかわらず、日常生活のことに関わる文章を読んだり理解することができない、あるいは簡単な情報を伝えるために書くことができない16歳以上の人々の状態。ある者には、これらの読み書きの困難は、様々な程度ではあるが、他の基本的な能力の習得の不足(口頭コミュニケーション、理論的な推論、数字やその処理の理解と活用、時空間の把握など)と結びつく。これらの能力不足にもかかわらず、読み書きの能力に支えられることなく、経験や文化や能力の蓄積を獲得した者もあり、また社会的・職業的活動に同化できた者もいる。しかし、均衡は脆弱で、恒常的に周縁化のリスクの中にある。また非識字状態が他の要素と結びついた排除の状態にある者もいる。」

ここでは次の3点が重要である。第1に、就学した者であることである。この点で、アルファベットも数の記号の意味も理解できない *l'analphabétisme* とは区別される。第2に、経験等によって一定の能力が獲得できている者もいることである。そのことが、非識字者の正確な実態統計をとることの困難ともなっている。第3に、単に読み書き算の困難は、それだけにとどまらず、他の基本的な能力の不足と結びつくことである。したがって、読み書きを介さないで「一定の能力が獲得」した者がいるとしても、周縁化や社会的排除に

陥っている、あるいはその危険性が絶えずつきまとっている。就職促進最低所得保障 (RMI) 受給者の半数以上が非識字者であるという調査結果がそのことを物語っている。

【歴史と現状】 フランスで l'illettrisme が発見されたのは、1980 年頃、ATD カールモンド (貧窮者援助を行うアソシアション) の日常活動の中であった。当時は、公式にはフランス語を母国語としない移民などに関わる非識字者として l'analphabetisme のみが語られていた。ところが、現場で活動する人々が、フランス語を母国語として就学した者でも読み書きが正確にできない者が多いことに気づき、それまでの l'analphabetisme とは異なる非識字者 <illettrés> であると指摘したのである。その後は政府も、l'illettrisme の問題状況を検討し 1980 年以降諸報告書を公刊し、非識字問題に対応する省庁間機構として GPLI (非識字と闘う常設グループ) を設置した。それは 2000 年には上記 ANLCI となる。

非識字者の人数把握は困難であるが、全くないわけではない。例えば国立統計経済研究所 (INSEE) が無作為抽出で 13,000 世帯に「日常生活」調査を行った結果から、非識字者数を推測した統計がある。それによると、1986/87 年 - 300 万人 (全人口の 9.1%)、1993/94 年 - 230 万人 (同 5.4%) である (ただしこれは、analphabetes も含む)。

【要因】 非識字者を生み出す要因については、今日大きくは次の 3 点が議論されている。① 生理学・認知学・精神医学などの枠組みから説明しようとするものである。ここにおいては、個人の心理・医療科学的視点からの治療が探究されることになる。② 社会文化的なハンディキャップである家庭・社会環境から説明するものである。家族や地域の言語活動が、書く言語の獲得の困難をもたらしたとする。③ 学校教育の問題を指摘するものである。これは就学しているにもかかわらず非識字状態になることから、とりわけ学業失敗の問題が議論されることになる。

【対応と課題】 1990 年代以降「排除との闘い」が大きな政策課題となっているが、1998 年には「排除との闘い法 (Loi d'orientation no.98-657 du 29 juillet 1998, relative à la lutte contre les exclusions)」が制定された。そして 149 条において、「非識字との闘い」が排除との闘いの中で優先されるものであることが明記された。また、非識字は職業が求める養成レベルの高まりから生まれる問題である側面を重視し、29 条においては、非識字との闘いが生涯教育 l'education permanente の一部をなすことが指摘され、国家・地方公共団体・公共施設・公私の学校・職業団体・同業組合・家族団体・企業等、それぞれが関わるべき問題と考えられ対策が講じられている。

学校における学業失敗との関連では、読み方の指導方法および学級で実施されるあらゆる教育方法の問題が指摘され、学級での教師の教育的振る舞いと子どもたちの学習獲得の結果との相関関係の検討の中から、教育方法の改善が求められている。他方では、非識字問題を学業失敗に結びつけることは、その根本問題を回避することになるとの批判もある。パリ市では、課外活動を強化することによって、識字教育も含め学校教育を補完する動きが盛んになっている。

【参考文献】 ① Roger Girod, L'illettrisme, PUF, 1997 ② Marie-Thérèse Geffroy, Lutter contre l'illettrisme, la Documentation Française, 2002, ③ Jean-Pierre Gaté (dir.), Prévenir l'illettrisme, L'Harmattan, 2005. (岩橋)

## Immigré 移民

【定義】 移民とは、現在フランスに居住している者で、外国籍者として外国で生まれた者を指す。しかし、すべての移民が外国人なのではない。なぜなら、そのなかにはフランス国籍を取得した者も含まれるからである。逆に、すべての外国人が移民なのでもない。一定数の外国人はフランスで生まれているからである。2004年段階で、およそ55万人がこれに該当する。その多くは18歳未満である。国立人口統計研究所(INED)のトリバラ(M.Tribalat)によれば、1999年段階で、およそ1400万人のフランス人の両親あるいは祖父のうちの一方は移民なのである。つまり、フランスは、古くから移民の国なのである。このような定義に人口を当てはめれば下図ようになる。(2004年)

|   |   |   |
|---|---|---|
| <b>Immigrés 移民 : 493 万人</b>   |   |   |
| Français par acquisition<br>nés à l'étranger :<br>外国生まれの<br>フランス国籍取得者<br>197 万人 | Étrangers nés à l'étranger :<br>外国生まれの外国人<br>296 万人 | Étrangers<br>nés en<br>France :<br>フランス<br>生まれの<br>外国人<br>55 万人 |
| <b>Étrangers 外国人 : 351 万人</b>   |   |   |

(INSEE PREMIERE, no.1098-août 2006 <Enquêtes annuelles de recensement 2004 et 2005>)

移民の出身国については、その35%にあたるおよそ170万人(全人口の2.7%)はEU諸国、31%にあたるおよそ150万人(全人口の2.4%)は、アルジェリア・チュニジア・モロッコのマグレブ諸国である。また、サハラ以南のアフリカ諸国およびトルコを含むアジア諸国からは、それぞれ移民全体の12~14%にあたる人々が来仏している。

【問題点】 ところが、社会問題としての移民問題は、このような統計的な事実とはズレをみせている。フランス人の63%は「フランスにはアラブ人が多すぎる」と感じており、黒人に対する同様の見方は43%、アジア人に対しては21%との調査があるが、フランスでもっとも多い移民はEU域内からである。「多すぎる」と認識されているアラブ人とは、具体的にはマグレブ諸国からの移民のことであり、ここに、人種的、宗教的、歴史的な彼らの位置づけの問題をみてとることができる。しかし、フランス人の人種へのこだわりは、黒人やアジア人への差別的認識がアラブ人よりは低い点を考えると、それほど重要ではなく、したがって問題は、宗教的、歴史的背景ということになる。歴史的背景とは、アルジェリア独立戦争のことであり、宗教へのこだわりとは、イスラームへの「危険視」のことである。フランス場合、2001年9月のアメリカにおける同時多発テロ以前から、「共和国」というその政治体制ゆえにイスラームはつねに「問題」であった。つまり、公私の峻別、とくに宗教に関して公的時間空間にそれをもち込まないこと(=非宗教性)を前提として成り立つ共和国において、イスラームは、たとえば女子生徒がその宗教的象徴であるスカー

フを着用したまま学校(=公的時間空間)に入ること(→*foulard islamique*)でその峻別を犯してしまうのである。これは、共和国の存立基盤を揺るがす問題であり、それゆえに、イスラーム(=アラブ)は目に見えるかたちで「多すぎる」と認識されることになるのである。

なお、教育法典の改正により、これまで通達による施策という方法をとっていた外国人への特別措置が法律化されたこと、また、国歌の意義を含んだ市民教育(→*citoyenneté*)の実施は、共和国のあり方、フランス人のアイデンティティ(→*identité*)の議論を導くものとなるだろう。

【参考文献】 TRIBALAT M., *Une estimation des populations d'origine étrangère en France en 1999*, dans *Population 2004 no.1*, INED (池田)

### Inscrits par défaut 不本意就学

【定義／概念】 "inscrits par défaut" は直訳すると「欠員による登録」である。一部の普通バカロレア取得者が教育条件の悪い大学教育を回避して短期高等教育機関 (IUT・STS) に進学するために、制度設計上はそこへの進学を想定されている技術バカロレア取得者が締め出されている。そのようにして行き場を失った技術バカロレア取得者は、入学選抜がないという理由で、第1希望ではない大学に不本意ながら進学することになる。

【解説】 フランスの高等教育機関の分類方法はいくつか考えられるが、修学年限と選抜性の観点から、①大学、②短期高等教育機関、③グランゼコール・CPGE (Classe préparatoire aux grandes écoles : グランゼコール準備級) の3種類に大きく分けられる。これら高等教育機関への進学の基礎要件となるのは、高校3年次に受験するバカロレア資格の取得である。大学については、バカロレアを取得していれば原則として入学選抜は無い(医療系部門を除く)。これに対して、短期高等教育機関とグランゼコール・CPGE には入学制限があり、バカロレアの取得に加えて別途入学選抜が実施される。

制度設計上は、普通バカロレア取得者は長期教育(大学またはグランゼコール・CPGE)への進学を、技術バカロレア取得者は短期教育機関へと進むことが想定されている。しかし、実際の進学行動は、必ずしもこのような想定通りにはなっておらず、相対的に優秀なバカロレア取得者(普通バカロレア取得者)の一部は、大学に進学せずに短期高等教育機関(特に IUT) に進学するという行動を取っている(図1・2参照)。その結果、学力的には不利な技術バカロレア取得者が短期高等教育機関から締め出され、やむを得ず入学選抜のない大学第1期課程に登録することになる。しかしながら、長期高等教育には不向きとされる技術バカロレア取得者は、大学教育において成功するのが難しく、普通バカロレア取得者と比べて、資格を取得せずに離学する者の割合が高かったり、進路変更をする者が多かったりする。

このように、大学第1期課程がバカロレア後教育の人数調整機能を背負わされている、あるいは進路変更を前提とした腰掛けになっているという指摘もある。大学第1期課程進学者のうち、第1希望のコース以外に不本意就学した学生数は約20%である。このうち、大学に進学した技術バカロレア取得者に限定すると、不本意就学者は約50%となっている。このような者達は職業教育へ進路変更しやすい心理学、AES (Administration économique et sociale : 経済・社会管理)、生命科学に集中する傾向にある。

→*évaporation* (蒸発)、*échec* (失敗)、*sédimentation* (沈殿現象)

【参考文献】①CNE, Ou va l'université?, 1987.②CNE., Priorités pour université, 1989.③CNE, l'Enseignement supérieur de masse, 1990.④CNE, Nouveaux espaces pour l'Université: Rapport au president de la République 2000-2004, 2005.⑤S. Lemaire, "Les bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur", Éducation et formations, n° 67, mars 2004.⑥服部憲児「フランスにおける大学第1期課程改革の方向性－職業教育化と教育の適性化に焦点をあてて－」関西教育行政学会編『教育行財政研究』第22号（1995年）。⑦服部憲児「フランスにおける大学第1期課程改革の課題－CNE（全国大学評価委員会）の大学評価との関連で－」『フランス教育学会紀要』第11号（1999年）。（服部）

図1. 制度設計上の進学状況

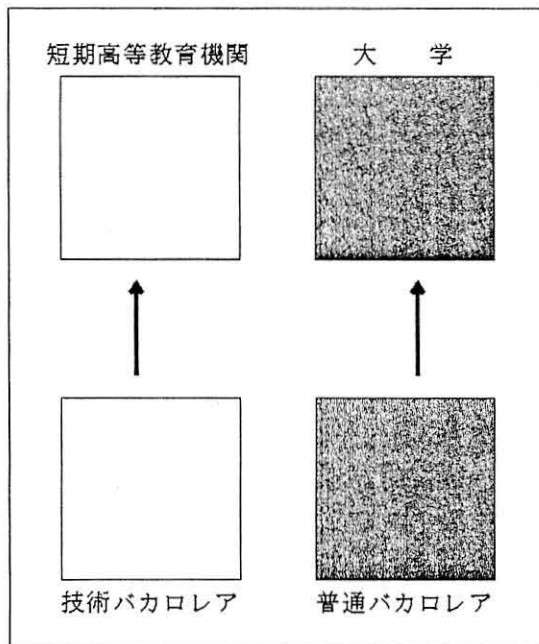
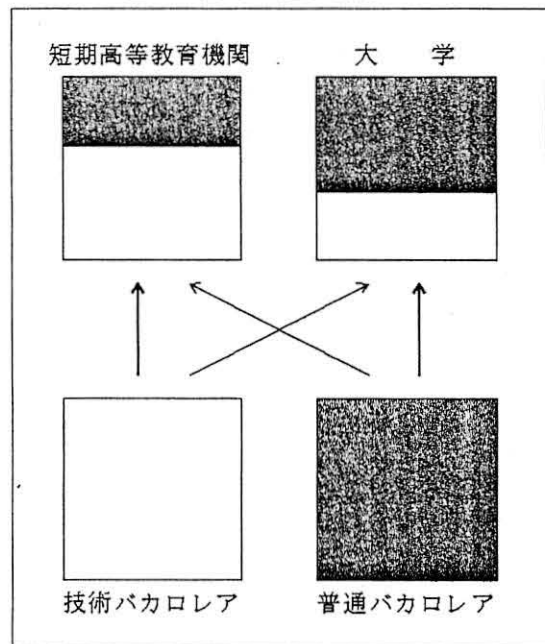


図2. 実際の進学状況



### Insertion sociale et professionnelle 職業・社会への参入

【定義】ある特定の職業を選択し実際にその職業に就くこと、それにより社会の中でしかるべき役割・立場を担うこと。社会を構成する一員として社会に対して責任を担うとともに、経済的に自立した個人となること。

【解説】1970年代後半までのフランス社会では、経済が順調で、かつ総人口も安定していたため、失業問題が社会の重大関心事になることは少なかった。しかし、1970年代の第1次および第2次石油ショックによる経済不況により、事態は大きく変化した。青年を中心に失業率が大幅に上昇し、就職が重大な社会問題としてとらえられるようになった。

職業は社会にとっては経済活動の基本的な単位である。個人にとっては、経済的に自立したり、社会的な役割を担ったりすること、それを通じて社会からの認知を受けたり、社会との連帯を確認することを可能にするもっとも基本的な活動である。それゆえ、青年にとって職が得られないことは、個人としての自立を妨げ、社会から孤立する可能性をもたらす。

就職の条件やそこに至るまでの過程は、取得した職業資格・修了証の水準や取得前離



学をした水準、個人の属性（性別、年齢、出身地、親の状況等）によって異なる。一般に資格水準が低位であるほど就職は困難である。また、就職できる場合にも期限付き契約になる場合が多い傾向がある。そのことは女性であったり、移民の子弟であったりする場合にもあてはまる。親が地縁等を活用する場合もあるため、父親が就業していれば条件は多少緩和される（逆に父親が失業の場合には条件は不利になる）。

青年を中心とする失業問題に対処するために、政府は1977年以降多くの施策を講じてきた。とくに1981年に誕生したミッテラン政権下で公布された1982年3月26日付けオルドナンスは、16～18歳の青年の職業資格取得や就職に関する支援を国の義務と定めた。この方針の下、政府は青年を中心に、就職支援のための各種施策を講じている。

その中心となっているのが「地域ミッションセンター」（Missions locales, ML）や「受入・情報・指導常設センター」（Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation, PAIO）である。全国に約600カ所が設置されている。両組織は、16～25歳の青年を対象に社会生活・職業生活への参入に向けて個別指導を行うことを目的としており、年間約70万人が利用している。専門のカウンセラーを配置し、青年が参入を妨げている障害を克服できるように支援したり、教育訓練、健康、住居等の確保、諸権利の行使を通じて市民性の涵養を行っている。提供するサービスの内容は、次のとおりである。①職業発見アトリエ、②求人情報の提供、求人企業との個別面接の機会提供、③求職活動アトリエ（履歴書・志望動機書の書き方、就職面接のテクニックの指導等）、④能力・適性の分析、⑤就職・教育訓練等の情報提供、⑥各種の職業訓練・研修、⑦住居・健康維持・諸権利の行使等の支援である。

【参考文献】①G.Poujol, J.M.Mignon, 2005, Guide de l'animateur socio-culturel, Dunod② Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 2002, Nathan.③ Bernard Schwartz, 1998, L'insertion sociale et professionnelle des jeunes. (夏目)

## Intégration 統合

【定義】外国人問題を考えるうえで「統合」(intégration)という概念は欠かせない。その概念は「共和国的統合」(intégration républicaine)であり、「社会統合」や「国民統合」の意である。

「統合」は1990年代以降、それまで外国人政策の課題であった「同化」(assimilation)や「編入」(insertion)という概念に代わって登場した。この概念は、異なる文化的出自をもつ人々が文化的特殊性を否定されることなく、「人権」や「平等」といった普遍的価値を前提にフランス社会に積極的に参加するという意味である。

【解説】従来、フランスで奨励されてきた同化政策とは、移民(→immigré)のもつ文化や慣習を捨てて、受入れ社会の文化や慣習を取り入れることであった。ところが、それまで外国人人口の大半を占めていたヨーロッパ出身者から、次第にアフリカおよびアジア出身者が増加し、1980年代初めには移民全体の4割を超え、多文化的様相が明らかになっていった。これら移民の定住化による多民族共存、ムスリムの定着、フランス国籍をもつ移民第二世代の存在というに現象に直面し、同化政策が機能しなくなるなかで、代わって「編入」や「統合」という概念が登場するようになった。

「編入」は、受入れ社会への移民の参加にもかかわらず、文化的・民族的要素の放棄・

変更が必ずしも強制されず、民族的・宗教的なアイデンティティー（→identité）を保持することができる。つまり「同化なき統合」である。例えば、移民第二世代たちによって担われた「相違への権利」（le droit à la différence）や、反人種差別運動、多文化主義がこれに相当する。しかしこの論理では移民はアイデンティティーを維持するが、社会に基盤を築くことができず、受入れ社会から一方的に異質な要素として排除されかねないので、移民の孤立化を招く恐れがある[Costa-Lascoux, 1991]。さらに、「相違への権利」の論理は極右政党の国民戦線(Front national)によって「フランス人によるフランス」という移民排除の論理として逆手に取られてしまった。こうした反省から1990年代になると、異なる文化的出自をもつ人々が文化的特殊性を否定されることなく、「人権」や「平等」を前提にフランス社会に積極的に参加するという意味の「統合」へと移行転換した[林, 2001；梶田, 1993]。

外国人の子どもたちへの教育的施策においても1980年代に入って変化がみられた。1970年代後半にはフランス語習得を通じた教育への適応が図られる一方、移民の帰国を展望して出身文化・言語が教えられた。しかし現実には、1980年代には移民の定着が進み、初等教育と中等教育を合わせてその8.4%に当たる外国人生徒をフランスの学校が受け入れていた。こうした状況のなかで、移民をフランス社会に留まる者として国民化（市民化）する方向に政策が変化し、フランス社会への移民の統合が課題となった[吉谷, 2001, pp.234-235]。

また1989年以降、フランスの公立学校で起こったムスリムの移民子女のスカーフ着用問題（→foulard islamique）は、学校教育現場における統合の難しさを露呈した。これは公教育に宗教を持ちこまないとする共和国の「非宗教性」（laïcité）の原則への抵触と、信教の自由および教育を受ける権利の間で問題を投げかけ、10年余り教育現場を悩ませてきた。ついに2004年春に、公立学校における宗教的標章を身につけることを禁止する法律が定められ、これを受けて国民教育省が通達を出し、同年9月から適用された。

今日でもアラブ系、アフリカ系、アジア系などの移民の若者たちはフランス国籍を取得していても「移民」というカテゴリーに分類されて、教育や就職などで差別を受けている。2005年秋に都市郊外で起こった暴力の連鎖はこうした現状に対する若者の社会的不満の表れと捉えることができ、フランス型統合の機能不全が指摘された。こうした現状の中で、学校教育への市民性教育（→éducation à la citoyenneté）の要請や、移民の多くが集住し教育問題が集中している地域への教育優先政策（→ZEP/REP）などは、移民の統合に向けた対応策として捉えることが出来るだろう。

【参考文献】① La Documentation française ([http://www.vie-publique.fr/decouverte\\_instit/citoyen/citoyen\\_3\\_4\\_0\\_q5.htm](http://www.vie-publique.fr/decouverte_instit/citoyen/citoyen_3_4_0_q5.htm))② INSEE, *Recensement de la population*, 1962-1999.③ Loi no.2004-228 du 15-3-2004 (JO du 17-3-2004)④ Circulaire No.2004-084 Du 18-5-2004 (JO du 22-5-2004)⑤ Costa-Lascoux, Jacqueline (1991) « assimiler, insérer, intégrer », *Projet*, 227, pp.7-15.⑥ 林瑞枝(2001)「イスラム・スカーフ事件と非宗教性」三浦信孝編『普遍性か差異か』藤原書店、pp.31-48.⑦ 梶田孝道(1993)『統合と分裂のヨーロッパ』岩波新書。⑧ 吉谷武志(2001)「フランス—移民の教育から異文化間教育へ」天野正治・村田翼夫編『多文化共生社会の教育』玉川大学出版部、pp.230-243。 (鈴木)

## Non-diplomes 資格未取得者

【定義】教育機関に一定期間在籍しながらも、修了認定を受ける前に離学して、職業資格や修了証を取得していない者をさす。一般に、教育機関の在籍年数等の点で「資格取得前離学」(Sortie sans qualification)とは区別される。

【解説】資格を取得していないという点では資格取得前離学(Sortie sans qualification)と状態は同じであるが、職業資格未取得者は資格取得前離学よりも教育機関に在籍する期間が長い。

資格取得前離学者は全体の修学年限が短く、もっとも基礎的な職業資格であるCAP(職業適任証)やBEP(職業教育修了証)を取得していないことが多い。資格未取得者は、CAP(職業適任証)およびBEP(職業教育修了証)、バカロレア、高等教育第1期課程の修了証(大学一般教育修了証、技術短期大学部修了証、上級テクニシャン免状等)などの各段階に発生する。そのため、離学後の状況は各段階に応じて異なるとはいえ、全体に、就職等の条件は資格取得前離学者よりも厳しくはない。

CAP・BEPレベルで取得前離学者と未取得者の失業率をみると、資格取得前離学者が34%であるのに対して、資格未取得者は22%である(2003年)。同レベルの資格未取得者の性別内訳では男子が全体の65%であるが、失業率は女子の方が高い(男子18%に対して女子32%)。離学前の専攻領域別では、工業系の方が商業系よりも失業率は低い。たとえばCAP準備課程またはBEP準備課程に在籍経験のある資格未取得者の場合、初職就職後の失業期間が3か月以下の者は工業系が54%であるのに対して、商業系は36%である。

リセの最終第3学年まで在学しながらバカロレアを取得できずに離学する生徒はきわめて少数であるが、一部に存在する(男子が全体の60%)。離学1年後の失業率は平均で19%である。一般に離学した際の教育水準が高ければ高いほど、就職は容易になる傾向があるが、リセ技術教育課程や職業リセ職業バカロレア準備課程の離学者の場合は、バカロレア取得後2年の高等教育機関の離学者よりもむしろ就職は容易であるとも言われる。高等教育機関2年課程の修了前の離学者は55%が大学、40%が上級テクニシャン養成課程および技術短期大学部の出身であり、前者はバカロレア取得前離学者以上に状況は厳しい。

資格未取得者を減らし、できるだけ多くの青年・成人に職業資格を取得させるために、職業経験認定制度(Validation des acquis professionnels, VAP)が実施されている。これは5年以上の職業経験をもつ者を対象に、職業経験を通じて習得した知識や技能を評価し、職業資格試験の一部を免除するなどの便宜を与えること、それを通じて職業資格の取得を容易にすることを目的とする制度である。1990年代に普及したこの制度は、2002年1月17日付け法律により、新たに「経験認定制度」(Validation des aquis de l'expérience, VAE)へと発展した。これにより、VAPでは試験免除の対象となる資格は職業資格に限定されていたものを、すべての資格が認定の対象された。また、VAPにみられた評価対象の制限を緩和し、職業経験だけでなく、ボランティア活動などの広範な活動経験を評価の対象として加えられた。

【参考文献】ONISEP, 2005, De l'école à l'emploi, ONISEP (Alternatives Economiques pratique, no.17 2005)pp.30-37. (夏目)

## Professionalisation 職業教育化

【定義／概念】"professionalisation"（直訳すると「職業化」）は、教育の文脈においては「職業教育化」と訳されることが多い。それは、教育と雇用の関連づけの追究を意味し、職業経験を教育に－労働において獲得される専門知識を初期教育で取得される資格・免状に－接続するものである。具体的には、高等教育における職業教育化は、とりわけ第1期課程において、より応用的・実用的・職業的な短期教育を行うことを中心に、機関・コースの新設、免状改革、カリキュラム改革が行われた。

【解説】高等教育における職業教育化は、まず、大学内に新タイプの機関を創設する形で推進されてきた。その代表例が技術短期大学部（IUT）であり、1960年代に始まる高度経済成長に必要な人材の養成を目的として創設され、より産業に密着した第2・第3次産業部門の教育を行っている。近年においては、1991年に創設された大学附設職業教育センター（IUP）があげられる。この機関は、企業実習を含む3年間の専門的職業教育を通じての上級技術者養成、企業派遣教員の登用、教員＝研究員と職業界関係者で構成される判定委員会による修了認定などが特徴である。

次に、より応用的・実用的・職業的な免状の新設という形での職業教育化が看取できる。1つは大学一般教育免状（DEUG）の改革であり、応用的・学際的性格を持つ専攻（「社会科学用応用数学」、「経済・社会管理」、「コミュニケーション・言語学」等）が新設された。いま1つは大学科学・技術教育免状（DEUST）の創設である。DEUSTは大学の第1期課程の「職業化した短期コース」と評され、職業資格教育が行われる。また、近年においては職業リサンスが多くの大学で授与されるなど、職業教育化の範囲は拡大する傾向にある。

最後に、教育課程においても職業教育化の方向に向けて変化が見られる。これについては、70年代と比べて総教育時間に占めるTD・TPの割合が増加してきていること、職業教育的科目が導入されていることの2点があげられる。前者は教育条件の改善が主たる要因であるが、より細かい指導が可能であることから、職業教育目的にも利用可能である。また、歴史の浅いDEUGないしは機関ほどTD・TPの占める割合が高く、相対的に職業教育化の要素が多く見られる傾向にある。

【参考文献】①CNE, *Ou va l'université?*, 1987.②Francis Danvers, *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Presse universitaires du Septentrion, 2003.③服部憲児「フランスにおける大学第1期課程改革の方向性－職業教育化と教育の適性化に焦点をあてて－」関西教育行政学会編『教育行財政研究』第22号（1995年）。④服部憲児「フランスにおける大学改革－大学教育の改革を中心に－」有本章編『ポスト大衆化段階の大学組織変容に関する比較研究』（1997年）。⑤服部憲児「フランスにおける大学の教育課程と職業教育化・教育条件の改善－経済学系第1期課程を中心に－」フランス教育課程改革研究会編『フランス教育課程改革』（2001年）。（服部）

## Redoublement 落第

【定義】課程主義を採るフランスでは、義務教育であっても、小学校第1学年から、落第が行われる。小学校での落第（及び飛び級）については、1989年の新教育基本法制定以降、

一度のみに制限されている。というのも、小学校での落第が、コレッジでの「進路指導」につながり、さらに無資格での離学から失業へという学業失敗の連鎖の出発点になるからである（学業失敗、進路指導の項目参照）。現行法令では、小学校については、学年末に教員会議で各児童の最良の学習条件を決定し、落第の場合は、「教育的成功の個別計画（PPRE）」が作成される（教育法典 D. 321-6）。また、コレッジ・リセについては、落第は、保護者からの書面による申し出あるいは、学級委員会の提案があった場合に限り、行われると規定されている（同法典 D. 331-51）。

【現状】フランス国民教育省の統計（Repère et références statistiques 2006）によると、小学校の落第率は、1978年と1997年を比較すると、第1学年から順に13%から5%へ、9%から7%へ、8%から2%へ、8%から2%へ、8%から2%へと、この20年間でかなり減少している。また、小学校における落第率を社会職業別分類に見ると（1997年）、親が教員であれば3%、管理職の場合は7%であるのに対し、非就業者の場合は41%、労働者の場合は25%に上るなど、児童の落第が親の社会的職業的屬性に規定される面が大きい。一方、コレッジの落第率（2005年）は、第1学年から順に7%、4%、6%、6%であり、10年前と比較するとやはり低下傾向が認められる。それでも、今日においても、小学生の2割、コレッジの生徒の4割の生徒が落第を経験することになる。

【対策】こうした落第の多さは、児童生徒の集団は、一斉教育を受け、できる限り同質的に、一連の教育課程に基づいた進度に従わなければならないという、フランスの「教育的心性」に根ざすものである。また、落第が、困難に直面する児童生徒にとって第2の機会になるという考え方も、教員と保護者に広く普及している。しかし、学校評価高等評議会の報告書及び意見書によると、次の点が確認されている。

- ① 落第は児童生徒の学力向上にとって効果的ではない（同じ成績で落第したものと進級したものを比較すると、進級したもののほうが成績が高い）。
- ② 落第は児童生徒の動機付け、行動にマイナスに作用する（同様の成績のものであっても、落第経験者のほうが、動機付け、自己評価のいずれも低い）。
- ③ 落第は公正ではない（落第の判断は教員の恣意的な判断によることが少なくない、早生まれの児童の落第率が高い、社会的出身による差が大きい）

したがって、自動進級制をとることはなくとも、少なくとも小学校低学年での落第は最後の手段として位置づけるべきことを提言している。

【参考文献】①Jean-Jacques PAUL et Thierry TRONCIN 2004 : Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire, Haut Conseil de l' evaluation de l' école.②Haut Conseil de l' evaluation de l' école 2004 : Le redoublement permet-il de résoudre les difficultés rencontrées au cours de la scolarité obligatoire ? Avis n°14.③MEN-DEP 2005 : Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire, Dossier n° 166. (藤井穂)

## Sédimentation 沈殿現象

【定義／概念】「沈殿現象」は必ずしも一般的な教育用語ではなく、CNE（全国大学評価委員会）がフランスの高等教育問題の1つを比喩的に表現したものである。すなわち、高等教育進学者増による大学第1期課程の教育条件の悪化から、普通バカロレア取得者

の一部が短期高等教育機関に進学し、その煽りを受けて大学進学を余儀なくされた技術バカロレア取得者が、大学教育の中で苦戦を強いられるという現象を指す。

【解説】制度設計としては、フランスの高等教育機関とバカロレアの種類の関係において、普通バカロレア取得者はその進学先として長期高等教育（大学、グランゼコール・CPGE）が、技術バカロレア取得者の進学先としては短期高等教育（IUT、STS）がそれぞれ想定されている。しかし、実際の進学行動は必ずしもこの通りにはなっていない。バカロレア取得者のうち、最も成績の良いグループは入学に際して極めて高い学力水準を要求される CPGE に進学してグランゼコールへの合格を目指す。そして、相対的に成績優秀な者達の多くは大学に進学する。ここまでは制度設計の通りである。しかし、相対的に優秀なバカロレア取得者（普通バカロレア取得者）の一部が、大学に進学せずに短期高等教育機関（特に IUT）に進学するという行動を取っている。

とりわけ 80 年代以降、進学希望者が増加しても、グランゼコールや短期高等教育機関は入学選抜があるために一定の教育条件が維持された。しかし、大学は原則として入学制限がないために学生数が急増し、とりわけその第 1 期課程においてはますます教育条件が悪くなっていった。そのため、普通バカロレア取得者の一部が、教育条件の悪い大学第 1 期課程を回避して、2 年後に大学の第 2 期課程に進学することを見越して短期高等教育機関に進学するようになった。その結果、学力的には不利な技術バカロレア取得者が短期高等教育機関から締め出され、やむを得ず入学選抜のない大学第 1 期課程に登録することになっている。しかしながら、大学に進学した技術バカロレア取得者は、概して理論重視の大学教育には向いておらず、第 1 期課程の修了も困難で無資格のまま離学する可能性が高くなっている。かくして一部学生は、マスプロ的の大学教育の中で、成功の道を見出せないままに埋もれ沈み込んで（沈殿して）しまうのである。

→évaporation（蒸発）、échec（失敗）、inscrits par défaut（不本意就学）

【参考文献】①CNE, *Ou va l'université?*, 1987.②CNE., *Priorités pour université*, 1989.③CNE, *L'Enseignement supérieur de masse*, 1990.④CNE, *Nouveaux espaces pour l'Université: Rapport au président de la République 2000-2004*, 2005.⑤服部憲児「フランスにおける大学第 1 期課程改革の方向性－職業教育化と教育の適性化に焦点をあてて－」関西教育行政学会編『教育行財政研究』第 22 号（1995 年）。⑥服部憲児「フランスにおける大学第 1 期課程改革の課題－CNE（全国大学評価委員会）の大学評価との関連で－」『フランス教育学会紀要』第 11 号（1999 年）。（服部）

### Sortie sans qualification 資格取得前離学

【定義】所定の教育課程を終える前に教育機関を離れること。その結果として、修了を認定する証書（修了証）や資格を取得していない状態にあることをさす。

【解説】フランスでは、職業生活を営むうえで職業資格や学校の修了証が不可欠になっている。ひとくちに職業資格・修了証と言ってもレベルは多様で、各省庁等の公的機関が授与する公的職業資格は大きく 5 段階に分類される。これらの職業資格・修了証は一定期間の準備教育を経て取得するが、その準備教育を主として学校（中等教育および高等教育機関）が行っていること、その学校は職業資格・修了証の段階ごとに特定されていることが特徴である。長期間の学校教育での準備を要する上位の職業資格・修了証を

取得した者ほど、就職が容易である（就職までに要する期間が短い）、失業の可能性が低い、給与も高いなど、

多くの面で有利な扱いを受ける。1980年代後半以降、高等教育進学率が高まったことは、そのことと無関係ではない。

逆に職業資格・修了証を取得していない場合には、経済的・社会的に不利になる。政府は1980年代半ばに、同一年齢層の全員に、後期中等教育レベル（コレッジ修了後2年）のCAP（職業適任証）およびBEP（職業教育修了証）以上のなんらかの資格を取得させることを目標として掲げ、そのための施策を講じてきた。その結果、CAPやBEP以上の資格を取得していない者の割合は、1980年代の15%から2004年には6%にまで減少した。高等教育進学率が高まり、高度の資格を取得する者が増えている状況の中で、彼らの経済的・社会的環境は相対的に悪化している。

取得取得前離学をする青年の多くは、学校教育で学習困難を抱えている（しばしば小学校から留年を経験している）。そのため、学校での指導・支援を行うことや、他の生徒を含めた学校教育全体のあり方を見直すことが追求されている。とくにコレッジ段階で広範にかつ積極的に取り組まれてきた。学校により実施形態は多様であるが、多くの場合、

①生徒指導主任教員（CPE）と担任教員の関係の強化、②管理職チームへの外部専門家（看護婦、社会福祉専門員）の参加、③教育関連諸機関との連携強化、④生徒の状況把握のための生徒や家族との会合の開催等が実施されてきた。リセでも、学校生活や個人生活（社会、家庭、健康問題）で困難を抱える生徒を対象に、①生徒の抱える困難の実態を把握すること、②早期の離学を減らすこと、③生徒にもっとも適した救済策を実施することを目的に、問題によっては外部の専門家とも連携して生徒の支援を行っている。

さらに、指導・支援の前提として、離学の可能性のある生徒を早期に発見することが重視されており、そのためにさまざまなツールが開発、使用されている。①自己診断テスト、②困難を抱える生徒の行動特性一覧、③進路指導センターによる進路計画アンケート等である。また、無資格（*décrochage*）に陥る危険性の有無を見極める基準として、欠席（*L'absentéisme*）と行動上の問題点（困難な生徒は注目すること、考慮すること、話を聞くこと、評価されること、悪条件に置かれたいことを求めている）である。

【参考文献】Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2005, *Sortie sans qualification, Analyse des causes, des évolutions, des solutions pour y remédier* (夏目)

## **Suicide, problème mental 青少年の自殺、心の悩み**

【概要】青少年の自殺は、どこの国においても悩みの一つであるが、フランスでは1980年代に入って、このことの深刻さが世論を喚起し、また政府・行政側の対策はもちろんのこと、多くのボランティア結社が様々な援助網を張りめぐらせてきた。統計によれば15歳～24歳の青年の死亡原因は、交通事故に続いて第2位が自殺となっており、毎年、自殺を企てる青少年は40,000人で、このうち約1,000人が死亡。また3人に1人が自殺を繰り返している。1992年初頭に家族庁は『15歳から24歳までの青少年の自殺の予防』と題する白書（カルマ・レポート）を出している。

【解説】青年期の心と体の状態の不安定とともに、その国の社会状況や個人の家族環境も関係しながら、青少年の自殺問題は議論されてきたが、フランスでは1960年代から急増し始め、20年間で倍増している。ある調査によれば、自殺者が多いのはブルターニュ地方で、自殺未遂は3分の2が女性であるといわれ、25歳未満では女性は4分の3を占めているが、死亡者（完遂者）では、全年齢でも若年層でも全体の3分の2が男性とされる。最も多いのは薬物使用（精神安定剤、催眠剤、鎮痛剤）であり、25歳未満の男性の場合は銃によるものである。大量の薬物服用→発見→SAMU救急→病院での胃洗浄→回復か死か、というのが典型的なパターンである。1982年のイヴ・ル・ボニエック著『自殺 もっと楽に死ぬる法』（アラン・モロー社刊、日本では1983年徳間書店刊）が国内外で大論争を巻き起こし、発売停止になったことは有名な事件である。

青少年の自殺の増加原因について多様であるが、家族や養育の問題もさることながら、学校教育、特にバカロレアの価値基準の上昇にともなう様々な抑圧も背景にあるとされる。わが国での学業成績第一主義が指摘されるが、フランスでも御多分に洩れず、若者の自殺に関する調査では、15歳から19歳の自殺者のうち女子の42%、男子の61%が学校の成績のことで悩んでいたとされる。学校で、こういった生徒達の悩みの相談相手となるのが生徒指導専門員(CPE)であるが、必要に応じてソーシャル・ワーカー、学校看護婦、学校医、その他の医療や福祉、警察、司法機関と連携をとることになっている。

生徒向けの学校生活ガイドブックには、心の悩みや自殺願望の防止のための各種の機関が紹介されている。一般的なものとしては「青少年の健康相談電話」(Fil Santé Jeunes)、「親子関係相談電話」(Conflits parents-enfants)がフリー・ダイヤルによりほぼ24時間体制で受け付けている。自殺防止関連でもっとも古く1960年に創設された「こころの電話」(SOS Amitié)、そこから分派した「自殺フェニックス」(Association Suicide Phénix,1978年)などがあり、後者の団体は外来相談もおこなっているが、すべてボランティアで運営されている。

わが国との関連で特記しておく必要があるのは「フランス学生保健財団」(Fondation Santé des Étudiants de France,FSEF)の存在である。FSESは20世紀初頭に、結核にかかった学生を受け入れ健康上の問題を支えながら学業も遂行できるようにするために作られた公施設である（全国に13の施設、ベッド数は約1600）。現在では重傷の自殺未遂者をも受け入れ、精神的ケアとともにコレッジ、リセ、大学での学業遂行を可能にするための体制を整えている。例えばパリ市内のジョルジュ・ウイエ・クリニックは、距離的にも近いリセ・クロード・モネ校と提携し、治療と授業が同時並行で行われ、15人以下のクラスに分けての少人数教育が施されている。

またリセ段階では、校長や学校管理委員会などの判断と裁量により、専門家を学校に招いての討論会や学習会を開催する試みが始められている。後掲の『自殺する子どもたち～自殺大国フランスのケア・レポート』には、普通リセと職業リセで精神科医を招いての討論会の様子が記されている。

様々な分野の専門家の研究概要を集めた1992年のカルマ・レポートの中では、現状の分析、病院での青少年の受け入れ体制の改善、様々な組織や団体間の協力、学校への情報提供、学校医療の充実・改善、とりわけて「若者を好意的に受け入れる環境の整備」が強く推奨されている。



なお自殺は1790年になって犯罪とは見なされなくなったが、聖書の「汝、殺すなかれ」は自殺にも適用され、カトリックではこれを禁止してきたため、教会が自殺者の埋葬を拒否したり、宗教的儀式を拒んだりしてきた。このため自殺はタブーに近いものとして人々の間で扱われることが多く、自殺者あるいは未遂者、さらにはその家族は世間からも冷視されることが多かった。しかし1992年12月の新カテシズムでは、自殺行為は非難されるが、教会は自殺者を受け入れるとしている。

【参考文献】①エレヌ・リザシェ/シヤンタル・ラバット（白根美保子/中井珠子訳）『自殺する子どもたち～自殺大国フランスのケア・レポート』筑摩書房、1997年、（原題：J'EN AI MARRE !,1993）② Damien DURAND, Délégué flash, édition 2005, SCREEN, CRDP de l'académie de Grenoble, 2004, pp.365-366. (小野田)

### Tabagisme, Alcoolisme タバコ中毒、アルコール中毒

【概要】日本では健康促進法の施行以来、公共の場では喫煙は追放される傾向が急速に進んでいるが、フランスでも1991年エヴァン法の制定以後、公共施設での喫煙は禁止され、喫煙専用の場所に限定されることが進んでいる。しかし法令で禁止されていないこともあって、青少年の喫煙率はかなり高い水準にあり、学校教育においても健康問題を考える上での重要課題となっている。

他方で飲酒については、健康意識の啓発、未成年者保護や犯罪防止の観点から、16歳および18歳段階での酒類の販売は禁止されている。ワインの国という伝統からか、飲酒そのものは法令で明確には禁じられていないが、過度の飲酒によるアルコール中毒や交通事故などの問題はつとに指摘されてきた。未成年者の飲酒は、タバコほどには問題とされることは少ない。

【解説】1991年1月に制定された「タバコ中毒およびアルコール中毒対策法」(Loi relative à la lutte contre le tabagisme et l'alcoolisme)は、当時の保健大臣・エヴァン(Evin)の名にちなんでエヴァン法といわれる。この法律によって、学校を含めて公共の利用に供される閉鎖空間では、原則として喫煙が禁止され、レストラン等でも喫煙席と禁煙席を分別し、1993年からはタバコの広告が全面禁止となった。またアルコール飲料の広告やスポンサー活動も禁止されることになった。自動販売機による販売は、法令で明確に禁止されている。

18歳未満の未成年者の飲酒を禁止する法律はないが、販売については制限が設けられている。16歳未満者に対しては、すべての酒類の販売禁止がなされているが、16歳～18歳については、ブランデーやウイスキーなどの強い酒（蒸留酒）の販売が禁止されている、逆に言えばワインやビールなどの醸造酒については問題とされていない。2003年の調査によれば、17歳のうち飲酒経験がある者は95%に及び、調査の前月に飲酒した者は男子で84%、女子で76%となっている。

アルコール消費量はエヴァン法の影響もあってか、年々減少傾向にあるが、アルコール中毒患者の数はそれほど減少しておらず、アルコールが原因による死亡は年間で45,000人（男性死亡原因の14%、女性の3%）となっている。学校現場では、アルコールによる健康被害について、年に1回は注意喚起の集会を開催して情報提供することが、2004年4月の「公衆衛生政策に関する法律」によって規定されている。

タバコについては、17歳の未成年のうち77%が経験者であり、調査前月に喫煙したこと

がある者は2人に1人ということになっている。タバコが原因による死亡者は年間 66,000 人で、そのうち受動喫煙で亡くなる者は 2,500~3,000 人といわれる。喫煙者の率はかなりの減少傾向にあり、1977年に男性 51%・女性 29%だったものが、2005年にはそれぞれ 34%と 27%となっている。エヴァン法の影響もあるが、むしろタバコの値段（税金比率）の上昇によることが大きいように思われる。ちなみにマルボーロ 1 箱（20 本入り）で見ると、2002年に 2.95 ユーロだったものが 2004年以降は 5 ユーロ（約 700 円、うち税金分は 4 ユーロ）にまで上げられている。但し隣国の安いタバコを買い求める傾向が、逆に進んでいることが悩みの種とされる。

未成年がタバコを経験する年齢は上がっており、1980年当時は 12.5 歳であったのに対し、2004年では平均で 14 歳となっている。コレージュの生徒で常時喫煙者は 11%、時々喫煙者は 8%であるが、リセの生徒になると共に 26%に上昇し、17 歳段階では 37.6%となっている。親が喫煙者である場合には、当然のことながらその子どもの喫煙率は高くなる。大学生になって、喫煙率はやや下がるが、それでも 5 人に 1 人はタバコをやめられず、学業生活のストレスがその背景にあるといわれる。未成年のタバコ中毒を防止するための法律が 2003 年 7 月に発効され、16 歳未満の者にタバコを販売したり、無料で提供したりすることが禁止された。違反者には、最大 150 ユーロの罰金が科される。

先のエヴァン法は、学校の構内を含めて閉ざされた空間において喫煙は禁止され、また教育を受ける際に移動する場合の、閉鎖的な空間でない場所においても禁煙が指定されている。しかし次の 2 つの例外が学校にはある。①教員室などの専ら教員や喫煙をする職員のみが利用する空間（職員向け）、②リセの生徒が専ら利用する教室、集会室、自習室以外の学校の構内（16 歳以上のリセ生徒向け）。但し、これらの場所での喫煙許可については、生徒代表や親代表も参加し、その学校に設置される「学校管理委員会」（CA）の決議に拠るものとされている。

【参考文献】① D.Durand, Délégué flash, édition 2006, SCREEN, CRDP de l'académie de Grenoble, 2005, pp.290-298. ② Dominique et Michèle Frémy, Quid 2006, Robert Laffont, pp.1613-1628. (小野田)

## **Trouble de comportement, Conduct disorder 行為障害**

【概念】「行為障害」という概念は、我が国では、神戸須磨児童連続殺傷事件の精神鑑定で一般に認知されるようになったが、フランスにおいてはこれまであまり知られていなかったという。国立保健医学研究所（INSERM）の報告書（2005 年 9 月）は、アングロ=サクソン系の臨床分類において用いられてきた「行為障害」を、「他者の基本的権利及び社会規範を踏みにじるような行為の反復及び持続によって定義されるもの」であり、「反復的な怒りや反抗の発作から婦女暴行、傷害、窃盗などの重大な攻撃までを含む幅広い概念」と説明している。「行為障害」は、米国で 1968 年に定められた「精神疾患の診断・統計マニュアル第 2 版」（DSM II 診断基準）で初めて採用され、1977 年には WTO（世界保健機関）の「国際疾病分類第 9 版」（ICD9）にも掲載された。

【解説】INSERM の報告書「児童及び青少年における行為障害」によれば、行為障害に関する疫学研究はこれまでフランスにおいて行われてこなかったが、国際的な推計によると 15 歳児の 5~9%がこれに当たるといわれる。行為障害は、注意欠陥・多動性障害（trouble

déficit de l'attention / hyperactivité) と関係しており、「個人要因 (遺伝, 気質, 人格) と環境要因 (家庭, 社会) の複雑な相互作用の結果」である。報告書は、家庭や教員などの間に行為障害の兆候に関する情報を普及させ、予防を行うよう推奨している。さらに、すべての3歳児に検診を行い、兆候が見られた場合には、米国やカナダで実践されている保護者や本人向けの各種プログラムによって治療を行うべきであるとし、必要に応じて薬物を用いることも示唆している。

【文献】①Le Monde (2005年9月23日)。②INSERM, *Expertise collective : Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent*, 2005. ③J・マークエディ『行為障害—キレる子の診断と治療・指導・処遇』(金子書房, 2002年)。(上原)

## Violence scolaire 校内暴力

【概要】フランスにおける教育問題あるいは教育病理といえ、誰もが真っ先にこの「校内暴力」であると指摘することは間違いない。特に大都市近郊を中心に、コレージュやリセといった場所でのいわゆる校内暴力だけでなく、地域社会での凶悪な事件(校外暴力)が頻発し深刻な社会問題となって久しい。多くの者が義務教育終了後も学業生活を続けることができるようになった1970年代以降、そして80年代以降においてバカロレア取得者を同一年齢層の80%まで押し上げていく政策がとられるようになり、18歳青年の学校在籍率は8割を超えるようになってきた。しかし中等教育(とりわけリセ)の大衆化は、学校への不応や様々な問題行動を伴うことになる。2000年代に入って、年間の発生件数は約8万件、1校あたりでみれば14件、生徒100人でみれば2.5人が関与しているのが毎年の実態である。

校内暴力問題は尽きることのない恒常的な悩みとしてフランス社会に存在し、常にその原因分析と各種の対策が繰り返されてきた。校内暴力の多くは、恐喝や暴行などの他者に対する強圧的なものであるが、窃盗や器物損壊などの破壊行為以外にも、麻薬使用や自殺(未遂)などの内向的な問題行動も指摘され続けてきた。背景には青年期特有の問題もあるが、選別された進学先での学習意欲の減退、出口の見えない地域的および家庭的な環境の困難さ、中途退学と失業の現実などが、刹那的・自暴自棄的行動に若者を駆り立てている。

【解説①現況】2001年のデータによれば、フランスで主要刑法犯により補導された未成年(18歳未満)は、107,000人、裁判所への召還者8,000人、収監された者3,283人とされている。一方、日本の主要刑法犯で補導された人員は160,000人であり、フランスの人口は日本の約半分と考えれば、非行問題の深刻さが見取れる。これまでも各種の統計によって校内暴力の発生件数について明らかにされてきたが、2001年度から新しい専用のコンピュータソフト(SIGNA)が開発され、それらが各学校に配置されたことにより、より精度の高い統計値が算出されるようになった。

最新の2005-2006年度の統計によれば、この年にフランス国内では都市郊外での各種の暴動事件および新型雇用契約(CPE)に対する反対デモがあったが、校内暴力については以前に比較して大きな変化は見られなかったとしている。但しやはり環境的に恵まれない地域(教育優先地域,ZEP等)での発生率は7%上昇している。公立中等学校における校内暴力の加害行為別の数値については次頁の【表】に示すとおりであるが、放火や投石はかなり

上昇しているのに対して、麻薬密売や使用は減少傾向にある。

長期的に見てみれば、次のようなことが指摘できる。年間の発生件数は約8万件台、高校段階であるリセよりは中学校に相当するコレージュの段階で高い（約70%）が、生徒数の割合で見れば職業リセで多発しており、普通教育ではなく高等教育への進学の可能性が低い学校の抱える問題が見て取れる。発生時期としては、新学期が始まる9-10月はそれ

表：公立中等学校における加害行為別の特徴（2005-2006年度）

|               | 件数     | 割合 (%) | 前年度増減 (%) |
|---------------|--------|--------|-----------|
| 素手での暴力        | 24,390 | 29.7   | 3.4       |
| ののしり、脅迫       | 21,334 | 26.0   | 1.1       |
| 武器による暴力       | 1,611  | 2.0    | -4.4      |
| 恐喝、ゆすり        | 1,530  | 1.9    | -4.1      |
| 性的暴力          | 1,052  | 1.3    | -10.8     |
| いじめ           | 339    | 0.4    | 11.9      |
| 〔小計〕 他者に対する攻撃 | 50,256 | 61.2   | 1.6       |
| 投石、その他        | 2,790  | 3.4    | 22.5      |
| 校内への部外者の侵入    | 1,884  | 2.3    | -0.2      |
| 警報機のいたずら      | 1,598  | 1.9    | 4.7       |
| 放火未遂          | 782    | 1.0    | 40.3      |
| 火器以外の武器所持     | 725    | 0.9    | 19.9      |
| 火器所持          | 35     | 0.0    | -14.5     |
| 〔小計〕 安全の脅かし   | 7,814  | 9.5    | 13.3      |
| 窃盗            | 7,022  | 8.6    | -14.5     |
| 校舎損壊          | 3,042  | 3.7    | -2.3      |
| スプレー落書き       | 1,553  | 1.9    | -14.2     |
| 安全装置以外の器物損壊   | 1,293  | 1.6    | -6.2      |
| 車両損壊          | 1,268  | 1.5    | -3.2      |
| 安全装置の器物損壊     | 980    | 1.2    | 0.2       |
| 車両以外の個人財産損壊   | 390    | 0.5    | -8.6      |
| 放火            | 360    | 0.4    | 81.4      |
| 〔小計〕 財産への侵害   | 15,908 | 19.4   | -8.7      |
| 麻薬使用          | 1,311  | 1.6    | -24.8     |
| 自殺未遂          | 426    | 0.5    | -1.8      |
| 麻薬密売          | 423    | 0.5    | -32.3     |
| 麻薬以外の物品密売     | 193    | 0.2    | -17.7     |
| 自殺            | 27     | 0.0    | 41.1      |
| 〔小計〕 その他      | 2,380  | 2.9    | -22.1     |
| 上記以外の重大な犯罪    | 5,706  | 7.0    | 18.8      |
| 〔合計〕          | 82,064 | 100.0  | 0.5       |

ほどでもないが、11-2月の期間にピークに達し、その後は低下していく。しかし気になる傾向として注意が喚起されているのは、物損や破壊行為よりも、他者に対する暴力や人権侵害が増えており、特に学校の教職員とりわけて教員がターゲット（対教師暴力）になるのは、被害者全体から見れば3割近くに達している。

初等教育学校段階での暴力事件の数値も出されるようになったが、年間では4,000件程度で、ののしりや脅迫、素手での暴力が6割を占め、その中心は児童の保護者であったり部外者である。

【解説②対策】こういった校内暴力の急増に関しては、大きな事件が頻発するたび毎に、1990年代より歴代の内閣や国民教育省が、各方面からの賛否両論を伴いながら、いくつかの対策を講じてきている。1992年5月にはラング文相が、80の問題校を指定して職員の増員、困難校に志願勤務した教員に特別昇給措置、警察・司法との連携強化、休日の「学校開放」による児童生徒の受け入れを100校に拡大した。第1次バイルー文相案(1995年3月)では、問題校の生徒定員を削減し、問題解決の支援にあたる斡旋員(médiateur)の創設、電話相談窓口「SOS暴力」の創設、そして第2次バイルー案(1996年3月)では、学校不適応生徒を一時的に受け入れる「復帰準備学級」(classe relais)の試行、生徒指導専門員の増員、新任教員へのチューター制度が実施された。第1次アレーグル文相案では、特別対策が必要な9地域を指定して生徒指導専門員を重点配置したほか、先の復帰準備学級の拡大、そして暴力被害者支援策を打ち出した。

2000年に入って、再び全国各地で深刻な暴力事件が頻発したのを受け、第2次アレーグル案(2000年1月)およびラング文相案(2000年10月)では、市民性教育の推進政策、生徒指導専門員や教育補助員の増員、「校内暴力対策全国委員会」の設置、各種の暴力反対キャンペーンが実施された。その後、フェリー文相案(2002年10月)では、それまでの各種の措置を強化する方向が示され、フィヨン文相案(2004年10月)では、ついに警察組織内に学校ごとの連絡警察官(中等学校7,800校に対し4,600人)を配置し、校長との連携を緊密化する方策が進み、2005年末に起きた教員殺傷事件を契機として、2006年8月にドロビアン文相は、必要に応じての警察官の学校への常駐、教員向けの対応マニュアルの交付が打ち出されている。

校内暴力への対策として、一方では暴力事件への厳格な対応、しかし他方では予防措置にも配慮した穏やかな環境づくりという腐心の政策が積み重ねられてきている。しかし落ちこぼれや学校からの排除、劣悪な社会・家庭環境をどのように改善していくかという問題は不可避であり、学校は知識を教える場であり、教職員は生徒指導はおこなわずに学習指導しか担当しないというフランス的特徴(分業体制)は、すでに過去のものとなりつつあり、教職員だけでなく他の職員そして地域が総がかりで、生徒の教育や生活に関わっていかうとするベクトルが太くなりつつある。

【解説③市民性教育】校内暴力に対する改善策は、他方で同僚生徒たちの間に、いかに自治と互助の精神を育むかということと切り離すことができない。このために学校内において重視されてきているのが生徒代表参加のシステムであり、市民性教育である。前者については、コレージュでは生徒代表3名が、リセでは5名が選挙で選ばれ、学校の校則策定を含めて学校運営の基本的事項について審議決定する学校管理委員会(CA)に大人代表と

共に加わるほか、生徒懲戒に関する委員会(CD)にも参加する。大学区段階では「リセ生徒の生活に関する審議会」(CAVL)が設けられ、中央行政段階の「教育高等審議会」(CSE)にもリセ生徒代表が参加することによって、1990年代後半から推し進められてきている暴力追放キャンペーンの実施に重要な役割を果たしてきている。

後者の市民性教育(*éducation à la citoyenneté*)は、小学校やコレッジでは「公民教育(*éducation civique*)」という教科において、リセ段階では「社会・法律・公民教育」によって学習することになっているが、日常的には各学校に1～3名程度配置されている生徒指導専門員(CPE)が、各種の支援・助言活動をおこなっている。【参考文献】①Note d'information, No.06-30, Les actes de violence recensés dans SIGNA en 2005-2006, 12-2006.②D. Durand, Délégué flash, édition 2006, SCREEN, CRDP de l'académie de Grenoble, 2005, pp.62-71.③文部科学省『諸外国の教育の動き』各年度版。④小野田正利「諸外国の教育改革は今～フランス・『非行・校内暴力』が最大の教育病理」『CS研レポート』48号、啓林館、2003年4月、pp.22-29。  
(小野田)

## ZEP / REP 教育優先地域／教育優先ネットワーク

【定義】社会的な不平等を是正するため、1981年にサヴァリ文相によって学業失敗(→*éche scolaire*)の割合が高く社会的に恵まれない環境における教育活動を選別的に強化する教育優先政策が導入され(1981年7月1日付通達)、その対象地域を「教育優先地域」(*zones d'éducation prioritaire*, ZEP)と呼ぶ。このZEPに対してその目的にかなった計画に応じて教育改革、予算や人員の重点的配分が講じられる。1998年にはZEPを再活性化するために、特殊な警戒や援助を受けるに値する問題集中地区にある小学校やコレッジを連携させることでより効果的に対応するために「教育優先ネットワーク」(*réseaux d'éducation prioritaire*, REP)が設置された。

【解説】1982年に初めて363地域がZEP指定を受け、そこには小学生全体の8.3%、中学生全体の10.2%を占めていた(IGEN)。2001年には706 ZEP、808 REPが指定を受け、小学生全体の17.5%、中学生全体の21.5%を占めている(園山2005, p. 63)。

ZEPの選定には実際には移民人口の多さ、失業率やRMI受給率の高さなど構造的な要因が背景にある。「積極的差別政策」の一つとしてフランスの普遍主義の原理にそぐわないといった批判もあるが、「移民」という特殊な人々ではなく、「ゾーン」つまり領土性に結びつけることで特殊主義(*particularisme*)の批判を回避している。その反面、「移民」の要素が隠され、移民に特有な問題が見えにくくなってしまった(池田2001)、あるいは教育の「ゲッター化」を作り出した枠組みを提示した(園山2005)といった批判があがっている。

ZEP導入から四半世紀が経過したが、一旦はその勢いが失速したものの、1990年以降「活性化」し、「地域社会発展」(DSQ)などの都市政策と連携し展開された。1997年以降、ジョスパン社会党政権においてZEP政策は「多様性を尊重した平等を実現するという理念」のもとに2度目の「活性化」がなされた(1997年10月31日通達)。具体的政策として、REPの設置や、REP内の学校と大学区の間で契約される教育活動の指針に関する「学業成功契約」(*contrats de réussite*)、そしてZEPのスティグマ化されたイメージを改善するための「優秀教育センター」(*pôle d'excellence scolaire*)などが登場した(1998年7月10日通達、1999年1月20日通達、2000年2月8日通達)。

その後の保守政権下では、学校教育の断裂 (la fracture scolaire) を是正するために REP 内の学校の学業成功契約が重点化されたほか、REP 内の学校に通う生徒たちのバカロレア取得後の養成について高等教育機関の間でパートナーシップを発展させることが示された (2003 年 9 月 1 日通達)。グランゼコールの一つ、パリ政治学院 (Institut d'études politiques de Paris) では 2001 年新学期から ZEP にあるリセの卒業生 20 名に門戸を開いたほか、2002 年に ESSEC、2005 年に Ecole Centrale が ZEP の高校生に教育的支援を開始した (*Le Figaro Entreprise*, 31 janvier 2005)。

ドヴィルパン首相は 2005 年 12 月に発表した教育方針のなかで、ZEP 支援の強化として「困難な地域」の高校生に対する学業成功のための支援を打ち出した。具体的には、優秀者への寄宿制度 (internat d'excellence) や奨学金制度、グランゼコールや大学による ZEP の優秀な生徒へのチュートラ制度の設置、アンリ 4 世校などの準備学級に入るための個別支援策などである。さらに 2006 年 2 月にはロビアン文相は「機会平等の原則に現実味を与えるため」、コレージュ 1 校と同じ学区にある小学校から構成される「成功願望ネットワーク」(réseau «ambition-réussite») を設置した。そこにはコレージュ 249 校、小学校 1600 校が含まれている (*Lettre flash*, 1<sup>er</sup> décembre 2005 ; 2006 年 3 月 30 日通達)。

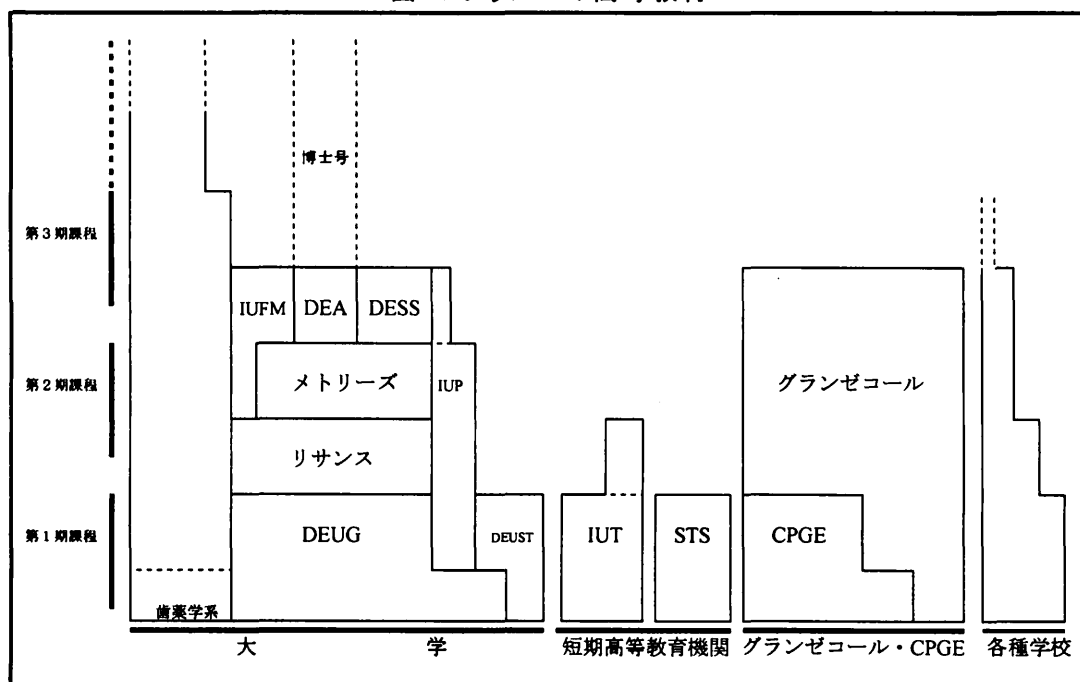
以上のように、教育優先政策はさまざまな施策を打ち出してきたが、2005 年秋に都市郊外を中心に若者の暴動が起こったように、社会的不平等は依然として解消されておらず、学業失敗も改善したとは言えない。

【参考資料】① *Circulaire No.81-238 du 1er juillet 1981* ② *Circulaire No.90-028 du 1<sup>er</sup> février 1990* ③ *Circulaire No. 97-233 du 31 octobre 1997* ④ *Circulaire No.98-145 du 10 juillet 1998* ⑤ *Circulaire du 20 janvier 1999* ⑥ *Circulaire n° 2000-008 du février 2000* ⑦ *Circulaire n° 2003-133 du 01-09-2003* ⑧ Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN), *Rapport no. 2006-076 "La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves"*, octobre 2006. ⑨ 池田賢市 (2001) 『フランスの移民と学校教育』明石書店。⑩ 園山大祐 (2005) 「ZEP 政策の展開と教育の民主化～教育不平等論に対する教育社会学的アプローチ～」『フランス教育学会紀要』第 17 号、pp.59-68. (鈴木)

## ～ 制度解説:フランスの高等教育制度 ～

フランスの高等教育制度は、図1に示されるように、様々な機関が存在しており非常に複雑である。高等教育機関の分類方法も複数考えられるが、ここでは修学年限と選抜性の観点から、①大学、②短期高等教育機関、③グランゼコール・CPGE の3種類に分類して概要を示すこととする。なお、図1に示される各種学校<sup>1)</sup>については、きわめて多種多様な学校を含んでおり、その多くは小規模校であることから、以下、主要部分であるこれら3類型を中心に言及することとする。

図1. フランスの高等教育



第1のカテゴリーの大学は全国に約80校（国立）あり<sup>2)</sup>、学生数は約130万人である。大学教育は最初の2年間の第1期課程、次の2年間（3・4年次）の第2期課程、それ以降（5年次以降）の第3期課程に分かれ、第1期課程修了時（2年目修了時）にDEUG（Diplôme d'études universitaires générales：大学一般教育免状）またはDEUST（Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques：大学科学・技術教育免状）、3年目修了時にリサンス（licence）、4年目修了時にメトリーズ（maîtrise）をそれぞれ取得できる。5年目修了時においては、博士号取得の基礎資格となる研究志向のDEA（Diplôme d'études

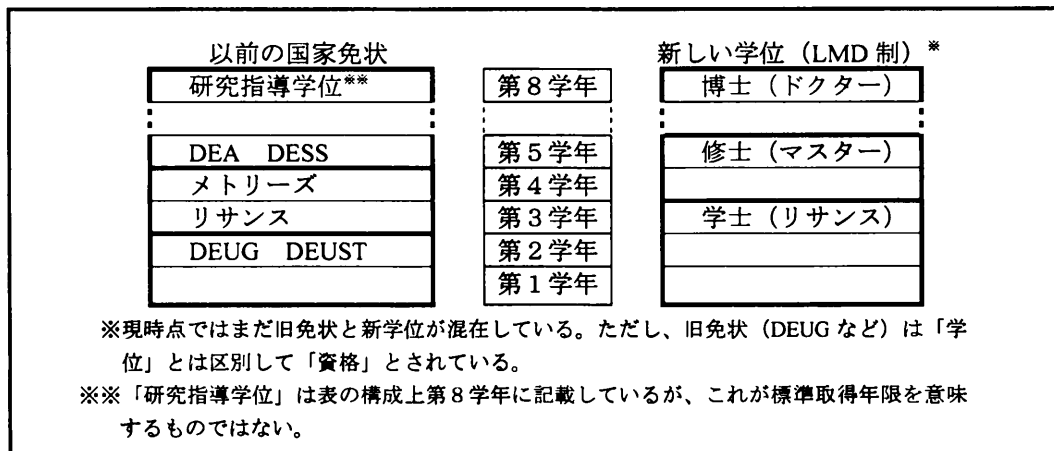
1) 学校教育法で規定される日本の「各種学校」とは性格が異なる。

2) 以前は国立大学数は約90校と紹介されていた。しかし、2004年より国民教育省が統計の取り方を変更し、技術大学や国立技術学院が外れるなど「大学およびそれに相当する機関」の定義が変更になり、同年には大学は81校とされている。



approfondies : 研究深化免状) または高度専門職業資格となる DESS (Diplôme d'études supérieures spécialisées : 高等専門教育免状) を取得できる。医歯薬学系については例外的に入学制限が認められている。なお、2005 年度より、欧州高等教育圏構想の一環として 3-5-8 制 (LMD 制) に移行し、大学 3 年、5 年、8 年の修了時にそれぞれリサンス、マスター、ドクターの学位が授与されることになった。大学本体の学位・免状 (資格) を中心に新旧制度の対照を簡略化して図示すると図 2 のようになる。

図 2. 新体制 (LMD 制) 移行図



第 2 のカテゴリーである短期高等教育機関に該当するものは、大学に附設されているが独立性の高い IUT と、高校 (リセ) 附設の STS である。前者は約 100 校で学生数約 3 万人、後者は約 2000 校で学生数約 25 万人である。いずれも、電気工学、機械工学、農業、物理、化学、生物といった第 2 産業部門、および経営学、会計学、商業、情報技術といった第 3 次産業部門を中心に 2 年 (または 3 年) の短期高等教育を提供している。IUT については 2 年間の課程の修了後に DUT (Diplôme universitaire de technologie : 大学技術教育免状) ができ、その後さらに専門領域について学業継続を希望する学生は追加で 1 年間の課程 (第 3 学年) を修めることで DNTS (Diplôme national de technologie spécialisée : 専門技術教育国家免状) を取得できる。STS については、2 年間の課程修了後には国家試験を経て BTS (Brevet de technicien supérieur : 中級技師資格) を取得できる。なお、DUT と BTS を比べると、後者の方が前者よりも狭い領域の資格となっている。

第 3 のカテゴリーに該当するグランゼコールはフランスに独特の教育機関で、その主要なものは大学よりも高いレベルの教育を提供しており、いわゆるトップ・エリートの養成を行っている。グランゼコールは国民教育省 (日本の文部科学省に相当) 所管のものもあるが、多くは他省庁の所管となっている。総理府所管の国立行政学院、国防省所管の理工科大学校、国民教育省所管の高等師範学校、国立技芸学校などが有名である。学校数は約 700 校で学生数は約 20 万人である。CPGE は、グランゼコールに入学するための 1 ~ 2 年の準備教育を行う機関である。学校数は 500 校で学生数は約 8 万人である。

このような独特の高等教育制度であるために、総体的に見た場合の入学システムも独特

なものとなっている。フランスにおいて高等教育進学の基本要件となるのは、高校3年次に受験するバカロレア資格の取得である。大学については、バカロレアを取得していれば原則として入学選抜は無い（医療系部門を除く）。これに対して、短期高等教育機関とグランゼコール・CPGEには入学制限があり、バカロレアの取得に加えて別途入学選抜が実施される。

量的な面に目を向けると、フランスの高等教育においては数十年の間に大衆化が進行し、とりわけ1980年代において進学者が急増した。この背景には、西暦2000年までにバカロレア取得者を同一年齢人口の80%にまで高めることを目標とする「大学2000年計画」という政策の影響があり、1980年から1996年の間に高等教育への登録者数は約120万人から約210万人に増加し、ほぼ倍増している。このうち大学（IUTを除く）への登録者数は約80万人から約130万人に増加している。伸び率で見ると高等教育全体のそれを下回っているものの、絶対数で見ると約50万人の学生増を大学が引き受けたことになる。ただし、1990年代に入ってバカロレア取得者の伸びに陰りが見え始め、90年代後半には減少に転じている。

以上のような独特の高等教育制度、特殊な高等教育進学システム、そして高等教育の大衆化の進行が絡み合っ、フランスの高等教育においては様々な教育問題が生じている。本用語集の高等教育に関する記述は、LMD体制前のデータを使用しているが、問題状況は基本的に継続していると考えて差し支えない。

(服部憲児)

表. 高等教育機関数・学生数(2004年)

| 種 類              | 学校数     | 学生数       |
|------------------|---------|-----------|
| 大学 (IUTを除く/国立のみ) | 81      | 1,312,141 |
| IUT              | 114     | 112,395   |
| STS              | 2,116   | 230,275   |
| (短期高等教育機関計)      | (2,230) | (342,670) |
| グランゼコール          | 837     | 283,560   |
| CPGE             | 487     | 73,147    |
| (グランゼコール・CPGE計)  | (1,324) | (356,707) |
| 私立大学             | 13      | 19,973    |
| IUFM             | 30      | 83,622    |
| 各種学校             | 571     | 153,310   |

出典：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, 2005.*

#### 参考文献

- 上原秀一「フランス」文部科学省編『諸外国の高等教育』（2004年）。
- 松坂浩史『フランスの高等教育制度の概要 — 多様な高等教育機関とその課程 —』（広島大学大学教育研究センター、1999年）。

## ～ 制度解説:フランスの大学における学位・資格 ～

コラム(1)で示したように、2005年度よりフランスの大学は3-5-8(LMD)制に移行した。ここでは、新体制下での学位であるリサンス(licence)・マスター(master)・ドクター(doctorat)について若干の説明を行うとともに、本用語集の高等教育に関する部分の記述との関係で、新体制下では学位とは異なる資格として位置づけられるDEUGについて解説する。

### 1. 新制学位

#### (1) リサンス

LMD体制において最初に取得できる学位は、大学進学後3年間(6学期)で取得可能なリサンスである。これは、2年で取得可能な大学一般教育免状(DEUG)とそれに続く1年間で取得可能な旧制リサンスに代わるものである。中級技術者資格(BTS)や大学技術教育免状(DUT)、大学科学技術教育免状(DEUST)、職業リサンスは存続しており、BTS、DUT、DEUSTならびにグランゼコール準備級の学生は、この新制リサンスの準備教育への進学を申請できる。また、BTS、DUT、DEUSTを取得した学生または新制リサンスの最初の4学期を認定された者は、その後1年間(2学期)で取得可能な職業リサンスへの登録を申請できる。

#### (2) マスター

マスターは、新制リサンスまたは職業リサンスに続く2年間(4学期)で取得可能な学位であり、バカロレア+5学年レベルに相当する。学生は、新制リサンスまたは職業リサンスの取得後、研究マスターまたは職業マスターへと進学することができる。研究マスターはメトリーズとそれに続くDEAに代わるものであり、職業マスターはメトリーズとそれに続くDESSに代わるものである。

#### (3) ドクター

ドクターは、研究マスターに続く3年間(6学期)で取得可能な学位であり、バカロレア+8学年レベルに相当する。学生は、研究マスター取得後、博士課程に登録することができる。職業マスター取得者がドクター取得を目指す場合には特例措置の適用を享受しなければならない。

### 2. DEUG

DEUGは大学進学後2年間で取得可能であり、高等教育第2期課程での学業継続あるいは就業に向けて、学生に準備教育を行うことをその目的としている。旧制下においてDEUSTとならび大学で取得できる最初の免状であった。新体制下でも「学位」とは異なる「資格」として存続しているが、新制リサンスの取得要件とはなっていない。

学生は、DEUG取得のための年次登録を3回まで行うことができる。DEUG取得には最低2年間要するから留年は1回までとなる。ただし、社会人学生や進路変更した学生等に対しては、学長または機関長の許可があれば特例で更に最長2年の年次登録が認められる。同一年度に異なるDEUGに登録する場合は1回とみなされる。また、3年間学業を中断した場合は年次登録3回の権利を再取得できる。

ディジョン大学「経済学・経営学」DEUG

DEUG 取得に必要な要件の概要は省令で分野ごとに定められている。例えば「経済学・経営学」DEUG については、総時間数は1,000時間以上（例外として900時間以上も可）、うち演習が4分の1以上、外国語1以上となっている。第1学年第1学期は基礎教育、関連領域教育、学習方法論の3科目群で構成され、それぞれ全体の40～50%、30～40%、15～20%の範囲の時間数を設定することに、第1学年第2学期は基礎教育、学問分野方法

| 第1学年        |    |      | 第2学年        |    |      |
|-------------|----|------|-------------|----|------|
| 第1学期        | 講義 | 演習   | 第1学期        | 講義 | 演習   |
| 基礎教育科目群Ⅰ    |    |      | 基礎教育科目群Ⅲ    |    |      |
| マクロ経済学Ⅰ     | 25 |      | ミクロ経済学Ⅲ     | 25 | 12.5 |
| ミクロ経済学Ⅰ     | 25 | 13   | 金融・財政Ⅰ      | 25 | 12.5 |
| 経済数学Ⅰ       | 30 | 19   | 基礎教育科目群Ⅳ    |    |      |
| 関連領域教育科目群   |    |      | 経済数学Ⅲ       | 20 | 10.5 |
| 公法          | 25 |      | 統計学Ⅱ        | 25 | 12.5 |
| 私法          | 25 |      | 基礎教育科目群Ⅴ    |    |      |
| 社会学         | 25 |      | 総合会計学       | 30 | 25   |
| 方法論科目群      |    |      | 債券法Ⅰ        | 30 |      |
| 経済理論入門      | 25 | 13   | 公財政         | 25 |      |
| 英語          |    | 20   |             |    |      |
| 独語(選択)      |    | <20> |             |    |      |
| 第2学期        | 講義 | 演習   | 第2学期        | 講義 | 演習   |
| 基礎教育科目群Ⅱ    |    |      | 基礎教育科目群Ⅵ    |    |      |
| マクロ経済学Ⅱ     | 25 | 13   | マクロ経済学Ⅲ     | 25 | 12.5 |
| ミクロ経済学Ⅱ     | 25 | 13   | 金融・財政Ⅱ      | 25 | 12.5 |
| 経済数学Ⅱ       | 40 | 19   | 基礎教育科目群Ⅶ    |    |      |
| 専門分野方法論科目群  |    |      | 経済数学Ⅳ       | 20 | 10.5 |
| 統計学Ⅰ        | 40 | 20   | 統計学Ⅲ        | 25 | 12.5 |
| 総合文化・表現科目群  |    |      | 基礎教育科目群Ⅷ    |    |      |
| 経済史         | 30 |      | 情報科学        | 10 | 20   |
| 選択科目(1科目選択) | 25 |      | 国民経済会計学     | 25 |      |
| 地理学         |    |      | 英語          |    | 20   |
| 現代経済問題      |    |      | 独語(選択)      |    | <20> |
| 体育学         |    |      | 選択科目(1科目選択) | 25 |      |
| ※数字は時間数     |    |      | 債権法Ⅱ        |    |      |
|             |    |      | 経営学入門       |    |      |
|             |    |      | 現代経済問題      |    |      |
|             |    |      | 地理学         |    |      |
|             |    |      | 教職          |    |      |
|             |    |      | 体育学         |    |      |

論、総合文化・表現の3科目群で構成され、それぞれ全体の50～60%、20～25%、20～25%の範囲の時間数を設定することになっている。例えばディジョン大学の「経済学・経営学」DEUG(1999年)の場合は表のようになっている。

これら各科目群には1または2の係数が割り当てられる。第2学年修了時に、この係数と各科目群の得点(20点満点)を乗し、それを配点指数の合計で割った数値が10以上であればDEUGに合格したことになる。数式で表せばDEUG取得条件は「Σ(科目群の得点×係数)／配点指数合計≥10」となる。科目群間の得点の補填が可能なシステムになっており、特定の科目群に最低点を設定することはできない。不合格の場合は、合格点(10点)に達している科目群は既得となるので、合格点に達していない科目群を再履修することになる。第1学年から第2学年への進級は、原則として指数合計全体の70%以上に相当する科目群に合格した場合に認められる。

(服部憲児)

参考文献

- 上原秀一「フランス」文部科学省編『諸外国の高等教育』(2004年)。
- 服部憲児「フランスにおける大学の教育課程と職業教育化・教育条件の改善——経済学系第1期課程を中心に——」フランス教育課程改革研究会編『フランス教育課程改革』(2001年)。

平成16年度～18年度科学研究費補助金（基盤研究（B））  
（課題番号：16330157）研究成果報告書

フランスの複雑化する教育病理現象の分析と  
実効性ある対策プログラムに関する調査研究

平成19年3月

研究代表者 古沢 常雄  
法政大学キャリアデザイン学部教授

〒102-8160 東京都千代田区富士見 2-17-1  
法政大学キャリアデザイン学部

