

平成 19～21 年度科学研究費補助金
基盤研究 (B) 研究成果報告書
課題番号 : 1 9 3 3 0 1 8 0

フランスにおける社会的排除のメカニズムと 学校教育の再構築に関する総合的研究

平成 22 年 (2010 年) 3 月

「フランスにおける排除と包摂研究会」

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

はしがき

「フランスにおける排除と包摂研究会」は、2007年4月から2010年3月までの3年間にわたって行われた科学研究費補助金基盤研究(B)「フランスにおける社会的排除のメカニズムと学校教育の再構築に関する総合的研究」(課題番号19330180)を基盤とした研究会である。これは、その研究成果をまとめた報告書である。

「排除」(Exclusion)および「包摂」(Inclusion)をキーワードに教育問題に迫ろうとしたのにはいくつか理由がある。一つには、フランスでは貧困や、ホームレス問題を発端に社会的排除(exclusion sociale)を問題とした研究が古くから行われていること。そしてこうした問題に近年、子どもおよび学校においても話題となり、その対象となっていること。貧困と排除の問題は、特に90年代よりS.ポーガムを始めとする社会学研究が盛んであるが、日本では福祉研究者によって紹介されてきた。教育とのかかわりでは、未だ十分な研究の蓄積はない。その一端を本報告書が担えれば幸いである。

学校教育における排除と言うと、これまでは外国人(移民)が挙げられる。1970年代半ば以降、移民の社会統合(編入)が課題とされてきた。しかし、今日の教育課題の中心は、約15%、6万人と言われる無資格離学者を指すことが多い。これには、80年代より政策課題とされてきたすべての子どもに教育を保障すること、つまり何らかの資格を取得して卒業し、就労に就くということが学校教育の中心的機能とされてきたことにある。こうした考えは、EUなどヨーロッパ諸国間で共有化されていて、ヨーロッパ空間における就学率の向上が知識基盤型社会には不可欠とする認識がある。またリスボン戦略における経済成長戦略における就学率、リテラシーの向上は共通の課題とされている。さらに、2005年の障がい者法も原則すべての子どもを就学させることとされているように、フランス社会における全市民の教育保障(教育による包摂)は、切実な課題とされている。

しかし、教育の民主化による弊害も見られ始めている。そこで、近年のフランスの政策課題において最も関心が高いのは、無資格者および低学力者への対応であろう。

こうした排除された人々(Les exclus)に対する包摂の方法、そのメカニズムを構築することが近年の公教育には急務と言え、各論考は、我が国にも参考になろう。

本報告書の特徴は、初等から高等および社会教育までを網羅的に扱っている。さらに行政、政策、社会学など研究のアプローチも多様である。今日のフランスの教育問題並びに社会問題に学際的な視点から深めることができたいと願う。

残念ながら、3年という短い期間であり、当初課題とした学校教育の再構築には到達できなかった点を反省し、継続課題としていきたい。各方面のご叱正を待って他日を期すこととしたい。

2010年3月末日
研究代表者
古沢常雄

1. 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）
夏目達也（名古屋大学高等教育研究センター教授）
藤井穂高（東京学芸大学教育学部教授）
池田賢市（中央大学文学部教授）
小澤浩明（中京大学現代社会学部教授）
服部憲児（大阪大学大学教育実践センター准教授）
上原秀一（宇都宮大学教育学部准教授）
園山大祐（文教大学文学部准教授）
連携研究者：小野田正利（大阪大学人間科学部教授）
藤井佐知子（宇都宮大学教育学部教授）

2. 研究経費（3年分）

・1937万円（間接経費含む）

3. 学会発表等

【学会発表】

・日本比較教育学会（東京学芸大学）
藤井穂高・池田賢市・上原秀一「フランスの2005年学校基本計画法による初等中等教育改革—共和国の価値、共通基礎、障害児統合教育—」
園山大祐「ヨーロッパ統合における階層化と平準化—フランスを中心に—」

・日仏共同研究会企画国際シンポジウム（2008年10月10-11日、東京日仏会館）
「変容する社会と教育システムの挑戦—日本とフランス—」
Les défis des systèmes éducatifs français et japonais dans des sociétés en transition
報告者：小野田正利、藤井佐知子、上原秀一、園山大祐
参加者：古沢常雄、岩橋恵子、小澤浩明、服部憲児

【著書・論文】

寺崎・古沢・増井編『名著解題』協同出版
古沢・米田編『教育史』学文社
教育史学会（刊行編集委員長 古沢）編『教育史研究の最前線』日本図書センター
フランス教育学会編『フランス教育の伝統と革新』大学教育出版
岩橋恵子監訳『アニマトゥール フランスの社会教育・生涯学習の担い手たち』明石書店
小野田正利編『イチャモン研究会』ミネルヴァ書房
池田賢市編『法教育は何をめざすのか』アドバンテージサーバー

園山・サブレ編『日仏比較 変容する社会と教育』明石書店

4. 海外調査

- ・ 2007年度（古沢常雄、岩橋恵子、藤井佐知子）
- ・ 2008年度（池田賢市、上原秀一）
- ・ 2009年度（夏目達也、池田賢市、古沢常雄）

5. その他

2007年度

- ・ 講演「ロイック・ヴァカンの研究動向」
田中研之輔先生（法政大学キャリアデザイン学部・講師）

2008年度

- ・ 講演「フランスにおける多文化主義の議論と共和制」
中野裕二先生（駒澤大学法学部・教授）
- ・ 講演「自殺論」
クリスチアン・ボードロ先生（ENS・教授）
コメンテーター、ジャン＝フランソワ・サブレ先生（CNRS・教授）

目 次

1. フランスの小学校配置制度と「農村学校」 (藤井 穂高) …… 1頁
2. 前期中等教育修了証の成立と展開 (上原 秀一) …… 13頁
3. 教育優先地域 (Zone d'éducation prioritaire) におけるフレネ教師 (古沢 常雄) …… 27頁
4. フランスにおける教育の目標・成果管理と学校自治 (藤井佐知子)
—新しい学校ガバナンスの模索— …… 41頁
5. 障害児教育制度改革による反排除政策 (池田 賢市) …… 55頁
—インクルージョンの具体的方策と問題点—
6. フランスの新自由主義政策的教育改革と社会的排除 (小澤 浩明) …… 67頁
7. 戦後教育の民主化と隔離化に関する一考察 (園山 大祐) …… 79頁
8. フランスの高等教育における学業継続支援策 (服部 憲児) …… 99頁
9. 社会経験による能力の評価に基づく学位授与方式 (夏目 達也)
—フランスの高等教育における「社会経験認定制度」を中心に— …… 117頁
10. フランスにおける学校支援と青少年の地域公共空間 (岩橋 恵子)
—余暇センター(Centre de loisirs)を中心に— …… 133頁

フランスの小学校配置制度と「農村学校」

はじめに

わが国では、今日、少子高齢化、規制緩和、国及び地方公共団体の財政悪化等を背景として、学校の統廃合による適正配置が進められている。学校の適正規模を維持することにより、その教育の質を保障しようとする意図はわかるとしても、統廃合は地域から学校を奪うことにほかならず、特に義務教育段階においては、教育の機会均等の原則にかかわる。子どもたちが住んでいる地域に学校がなければ、教育の機会均等は保障できないおそれがあるからである。その意味で学校の設置は教育の機会均等を保障するための基底的条件であるともいえる。

フランスとわが国はともに単一国家であり、教育行政の中央集権的性格も類似している。その反面、小学校の設置主体である市町村の数は、わが国の約 1800 に対し、フランスでは 3 万 5000 を超える。また、フランスの人口はわが国の約半分であるのに対し、その国土はわが国の 1.5 倍、公立小学校数も 1.5 倍にのぼる。他方では、公立中学校（フランスでは「コレージュ」）の数を見ると、フランスはわが国の半数程度しかない。こうした大雑把な比較からも、そして統廃合が進むわが国の現状からみても、フランスの、特に小学校の学校配置のあり様は比較検討の素材になると思われる。その際に、広い国土の大半を占める農村部の小学校（「農村学校」、*école rurale*）⁽¹⁾に着目したい。そこでこそ適正配置の在り方が問われるはずであり、いかに学校教育を保障するかという意味での機会均等が課題となるからである。

わが国の先行研究では、都市部の学校選択に関する蓄積はあるものの、通学区域や学校設置の基本を定める法令すら十分には紹介されていない状況にある⁽²⁾。そこで本報告では、公立小学校の基本データを示したのち、通学区域や学校配置に関する法令を整理し、その実態の一端を示す。その上で、「農村学校」に着目し、学校配置の制度と現状を明らかにする。なお、フランスでは、小学校とコレージュでは法制度が大きく異なるため、対象を小学校に限定する。

1 公立小学校の基本データと市町村のフランス的特徴

最初に、国民教育省の統計をもとに、公立小学校の基本データを確認しておきたい。

① 公立小学校数の推移

1980-81	1990-91	2001-02	2005-06	2008-09	(年度)
---------	---------	---------	---------	---------	------

45664 39009 34279 33085 32750 (校数)

② 学級数別に見た公立小学校の数 (2008-09 年度)

1	2	3	4	5	6~10	11~15	16以上	(学級数)
3948	4402	3583	3290	3637	10086	2698	352	(学校数)

(Ministère de l'Éducation nationale 2009:37)

まず、フランスの学校数は、わが国との比較からみると多いものの、その推移によると、1980年から30年の間に約3分の2に減少している。一方、それでも、学校規模はわが国からみると極めて小さい。わが国の学校の標準学校規模とされる12~18学級を念頭において、11学級以上の学校の割合を求めると、全体の9%を占めるにすぎない。また、学校に1学級しかない「単級学校」も4000校近くあることが注目される。

なお、フランスでは、私立学校も5138校あり、小学校全体の14%を占める。この割合はヨーロッパの中でも高い国として知られている。

次に公立小学校の設置主体である市町村について見ておきたい。わが国と同様に、公立小学校の設置義務を負うのは市町村(コミューン)である(教育法典第L.212-2条、後述)。フランスの地方自治制度は、①市町村(commune)、②県(département)、③州(région)の三層構造をなしているが、その基底部をなす市町村は、中世の都市コミューンや、農村の司祭の管轄区域であった教区にその起源が求められる。4万4000を数えたこの地方共同体は、フランス革命を経てもそのまま地方自治体としての法的地位を与えられ、それ以降、区域もほとんど変化することなく現代まで存続している(川崎信文 1987:143)。

この市町村は、人口別に区分されるわが国の「市」、「町」、「村」とは異なり、人口の多寡を問わず、県より小さい行政区分を意味する。1999年の国勢調査によれば、全市町村のうち、実に90%に当たる約3万2000の市町村が人口2000人未満であり、76%に当たる約2万7800の市町村は人口1000人未満である。人口がわずか50人未満の市町村も1006ある。反対に、人口1万人以上の市町村は921を数えるにすぎない(門彬 2003:2)。

フランスの場合、市町村合併はあまり進展することなく、広域行政組織により、社会経済上の変化に対応してきた。この組織は7種類あり、農村型のそれは「市町村共同体」(CC)と呼ばれ、1992年の地方行政指針法により制度化されたものである。7種類の広域行政組織に参加している市町村は全体の88%に及ぶ(山崎 2006:86-88)。後に見る学校設置に係る広域行政組織もこうした制度に依拠するものである。

フランスにおいても、公立小学校は市町村の生活の中心であり(La Cour des comptes 2008:1)、それが«la Communale»(意識すれば「おらが学校」であ

ろうか)と呼ばれていることからその象徴的位置づけをうかがうことができる (Duhamel, M. et al. 2003:1)。フランス特有の小規模市町村との密接な結びつきが公立小学校の数と規模を説明する最も大きな要因であろう。

2 公立小学校の通学区域等に関する法令と実態

次に、関係法令を整理しておきたい。フランスの教育に関する法律は「教育法典」に集成されており、通学区域や学校設置については次のように3種に分かれて規定されている。

(1) 義務教育に関連する規定

教育法典(法律の部)第1部「一般共通規定」第1編「教育の一般原則」の第3章「就学の義務及び無償制」において、次の通り通学区域に係る規定がある。

「第L.131-5条 第L.131-1条に定める就学義務を課された子どもの責任者は、これを公立若しくは私立の学校に学籍登録させ、又は、自らが家庭においてこれに教育を受けさせることを市町村長及び大学区視学官(国民教育県事務局長)に対して届け出なければならない。後者においては、毎年の届け出が求められる。

……

2つ以上の公立小学校の近隣に住所を有する家庭は、小学校が命令で認められた最大児童数にすでに達したのでない限り、その小学校が家庭の居住する市町村域に存するか否かを問わず、子どもをこれらの小学校のいずれかに学籍登録させうる権利を有する。

ただし、公立小学校の区域(ressort)を第L.212-7条の規定に従って定められているときは、家庭は、当該小学校の区域を定める市町村議会による又は所管市町村間広域行政組織(coopération intercommunale)の議決機関による議決に従わなければならない。

公立小学校の区域を第L.212-7条の規定に従って定められているときは、公立または私立の小学校への児童の学籍登録は、第L.131-6条に定める学校名簿への登録証明書の提示に基づいて行う。この証明書は、市町村長が交付し、市町村長はこれにより子どもが通学すべき小学校を指示する。」

このうち、第L.131-1条とは「6歳以上16歳未満のフランス人及び外国人の男女両性の子どもに関して、教育は義務である。」とする義務教育に関する規定であり、第L.131-6条とは「市町村長は、毎年の新学年に、その市町村に住居を有し就学義務を課されたすべての子どもの名簿を作成する。」とする規定で

ある。第 L. 212-7 条については次の（２）で説明する。

一般に、教育法典のコンメンタールによると、フランスにおけるいかなる法の一般原則も、保護者に学校選択の自由を認めているわけではないと解される（Debène, M. et al. 2007: 69）。現行法（第 L. 131-5 条）では、通学区域が定められている場合は、その決定に従うことが求められる反面、2つ以上の公立小学校の近隣に居住する家庭には、「その小学校が家庭の居住する市町村域に存するか否かを問わず」、学校を選択する権利が与えられている。

なお、法律上は出てこないが、フランスにおいても、わが国の指定校変更に当たる仕組みが実態としてはあり、特例（*dérogation*）と呼ばれている。

（２）国と地方公共団体との間の権限の配分に関連する規定

公立小学校の設置等に関する大枠は、教育法典第 2 部「教育行政」第 1 編「国と地方公共団体との間の権限の配分」の第 2 章「市町村の権限」に定めがある。その内容は次の通りである。

「第 L. 212-1 条 小学校及び保育学校とその学級の創設及び設置は次に再掲する地方公共団体一般法典第 L. 2121-30 条の規定により定められる。

第 L. 2121-30 条 市町村議会は、県における国の代表の意見を聴取した後、公立の小学校及び保育学校とその学級の創設及び設置を決定する。」

「第 L. 212-2 条 すべての市町村は、少なくとも 1 校の公立小学校を備えていなければならない。役所所在地若しくはすべての集落から 3 キロ以上の距離にあり、15 人以上の学齢児童がいるすべての小集落においても同様である。

ただし、2つ以上の市町村が合同で 1 つの小学校を設置、維持することができる。こうした合同は、2つ以上の地域の距離が 3 キロ以内であり、そのうちの 1 つの地域の学齢児童数が一定して 15 人以下であるときに、義務的である。

ある市町村に属する 1 つ以上の小集落を近隣の市町村の小学校に結び付けることができる。こうした措置は関係する市町村の議会の議決により講じることができる。」

「第 L. 212-4 条 市町村は公立小学校の経費を負担する。」

「第 L. 212-7 条 複数の公立学校のある市町村では、各学校の区域は市町村議会の議決により決定される。複数の公立学校を有する市町村間広域行政組織に公立学校運営費が移転されているときには、この組織の議決機関により各学校の区域が決定される。第 L. 131-4 条の意味での子どもの責任者による児童の学籍登録は、第 L. 131-5 条の規定に従って行われる。」

「第 L. 212-8 条 公立保育学校、幼児級、小学校が、他の市町村に居住する家庭の児童を受け入れる場合、運営費は受け入れる市町村と居住する市町村の

間での合意により分担される。公立小学校の運営に関する権限が市町村間広域行政組織に移転されている場合は、同組織を構成する市町村の全体の区域が、本条の適用のために、受け入れ及び居住市町村とみなされ、運営費の分担に係る合意は同組織により行われる。

運営費に関する関係市町村の合意が得られない場合は、各市町村の分担額は国民教育県審議会の意見を受けて、県における国の代表者により決定される。

居住する市町村の分担額を算定するためには、その市町村の財源、受け入れ児童数、受け入れ市町村における支出全般に基づく児童1人当たりの平均費用が考慮される。そのために考慮すべき支出は、課外活動費を除く、運営費である。必要な場合は、国務院の命令が、児童1人当たりの平均費用を算定するために考慮された支出と市町村の財源を計る要素を決定する。

ただし、前項までの規定は、居住する市町村の学校がその子どもの就学を可能とする収容能力がある場合、居住する市町村の長が、受け入れ市町村からの相談を受けて、その子どもの市町村外での就学を承諾する場合を除き、居住する市町村には適用されない。本項の意味での収容能力を証明するためには、学校は教員のポストとその運営に必要な場を有していなければならない。

前項の例外として、国務院の命令は、次の理由により、市町村に居住する子どもが他の市町村における学籍登録を認められる場合、居住する市町村がその就学に財政的に関わることを義務付けられる様式を定める。

1 親の職業上の責任。親が、直接的または間接的に、子どもの昼食や保護を保障できない市町村、または、公認の母親支援サービスを組織していない市町村に居住している場合。

2 同じ市町村の学校に兄弟姉妹が学籍登録している場合

3 医療的な理由

この命令は、さらに、承諾が得られない場合に、県における国の代表者が決定を下す条件を定める。

公立学校の運営に関する権限が市町村間広域行政組織に移転している場合は、同組織の長は、居住する市町村の長に代わり、収容能力を評価し、財政的な関与に同意する。」

以上の法律で着目すべきことは、第1に、小規模学校を許容する法律の基準である。近隣の集落から3キロ以上離れており、15人以上の学齢児童がいる集落に学校を設置するという基準である(第L.212-2条)。第2に、通学区域の設定の主体は市町村議会であるとされる点である(第L.212-7条)。第3に、近隣の市町村との協力関係や市町村間広域行政など、学校設置に関する多様なあり方が示されている点である。このうち、第1の点については、その元となった

法律が1886年の初等教育組織法であり、制定当初から今日までほとんど修正が加えられていないことによるところが大きい (Duhamel, M. et al 2003:4)。一方、第2及び第3の点は、2004年8月13日法 (いわゆる第2次権限移譲法) 第80-II条により修正されたものである。同法により、従来、通学区域の指定は国の名の下に市町村長が決定していたが、その権限が市町村議会に移譲され、また、市町村間広域行政の場合も、その議決機関に権限が移譲された。この改革については、行政から政治への決定権の移行の動きであるとともに、特に農村部における小学校のネットワーク化を促進するという国民教育省の意向も見える (Durand-Prinborgne, C. et Legrand, A. 2006:66)。

(3) 学区図に関する規定

学区図 (carte scolaire) については、教育法典 (命令の部) の第2部「教育行政」第1編「国と地方公共団体との間の権限の配分」の第1章「国の権限」のなかに規定が認められる。「初等教育段階の学区図」については次の1条のみである。

「第D.211-9条 学級ごとの平均収容児童数と学校ごとの教員配置数は、国民教育大臣の定める全般的な方針を考慮し、学級の特徴、児童数、予算上のポストに応じて、県同数専門委員会の意見を聴取した後、大学区視学官 (国民教育県事務局長) により決定される。」

すなわち、学校を設置する主体は市町村であるが、教員の配置は県における国民教育省の代表である大学区視学官の権限である。したがって、厳密には、創設 (création) と開設 (ouverture) は異なり、権限の配分の原則に従うならば、前者は市町村の、後者は国の権限であるとされる (Rouquette, R 2004:26)。なお、国民教育省では2000年から初等教育の学区図に関する作業チームを設置して、2001年から年次報告書を出している。同報告書では、人的資源、地理的、人口的、社会的文脈の指標を考慮して、県ごとの教員配置数の算定方法を示している (Van Zanten, A. et Obin 2008:26)。

(4) 通学区域制度の実態

通学区域制度の実態を簡単に見ておきたい。会計検査院は2009年に「市町村と共和国の学校」という報告書を公にしている。複数の小学校を設置している73市町村に対する調査結果によると、その4分の1に当たる18市町村では通学区域の設定自体が行われていない。市町村の説明によると、実際にはほとんどの子どもたちが家から最も近い学校に通っており、設定しない方が柔軟な対応ができるという理由による。また、通学区域を設定している市町村のうち

5分の2は、市町村長の命令や市町村議会の議決を伴っていない。通学区域は、市町村内の地理的区割に対応しており、わざわざ決定する必要がないからである。さらに、市町村域の一部に通学区域の設定しているところもある。たとえば、ル・マン市では、原則として学校は選択できるが、3分の1程度の学校は選択外である。通学区域は特に社会的混成（mixité sociale）を促進するために介入が必要な地域で厳格に適用されており、その他の地域では定員との関係で柔軟に運用されている。一方、居住する市町村とは異なる市町村の小学校への就学の現状についてみると、先に紹介した教育法典第L.131-5条の他に市町村外への就学に関するいかなる禁止や制限に関する規定もなく、また、近隣という概念の定義もないことから、家庭に大きな自由が与えられていると同報告書は指摘している。その割合は特例による指定校変更の割合よりも高く、情報提供のあった市町村でみると、10%以上の子どもたちが他の市町村から通学しており、小学生が1000人以下の市町村では50%を超えるとの実態を明らかにしている。（La Cour des comptes 2008:42-47）

3 「農村学校」と広域学校統合

（1）「農村学校」とは

農村学校には、ステレオタイプのイメージがある。単級学校で児童数も少なく、全学年が1つの教室で学び、学校の女性教師は10キロ離れた同じく単級学校の男性教師と結婚しており、彼は村長の秘書官である、といったものである（Alpes, Y. et Fauguet, J.-L. 2009:17）。ただし、一般に「農村学校」という表現が用いられるが、都市と農村の区分に関する厳密な規定はない。長年にわたって用いられてきた「農村」の定義は、役所所在地の集落の人口が2000人以下というものである。

1996年に国立統計・経済研究所（INSEE）は、新たな区分として、「都市部が優勢な地域」（13300市町村）と「農村部が優勢な地域」（23300市町村）を提起し、1998年には、後者をさらに4つの下位区分に分けている。すなわち、①都市部の弱い影響を受けている農村（就労人口の20%が都市部で就労している、8359市町村）②農村部の拠点（2000～5000の雇用を有する、337市町村）、③農村部の拠点的市町村の周りにある農村（就労人口20%以上が農村部の拠点的市町村で就労する、2925市町村）、④孤立している（他の市町村から離れている）農村（残りの10790市町村）である。

「農村部が優勢な地域」は、1990年の時点では、全小学校の41%、全児童の24%を占め、2002年の時点でも、全小学校の31%、全児童数の21%を占めている。下位区分で見ると、農村部の拠点的市町村では96%が小学校を設置し

ているのに対し、孤立した農村ではその割合は54%にとどまっている。さらに、小学校を設置していない市町村が全体の30%もあり、最も過疎の進んだ12の県ではその数は50%を超えている。

単級学校の数についてみると、1960年の19010校から2000年には5606校にまで減っており、1960年に存在していた学校の実に7割が廃校になったことになる。この減少は明らかに農村部に、しかも孤立した農村に影響を与えており、上記の学校を設置していない市町村の数に表れている(Alpes, Y. et Fauquet. J.-L. 2009:51-55)。

1970年代から、農村部における学校の孤立を解消し、教育資源をより有効に活用するために3つのタイプの仕組みが発展してきた。第1は、市町村間広域行政学校統合(regroupements pédagogiques intercommunaux, RPI)であり、これには2種類ある。1つは、完全な統合であり、単級学校を集めて、1つの敷地内に1つの学校を設置するものである。もう1つは、学習期ごとの統合であり、各市町村には学校が残るが、特定の学習期の児童のみを収容する。児童から見ると、学習期に応じて通う学校が異なることになる。第2は、「農村学校とコミュニケーション」(École rurale et Communication)であり、1980年代初めから行われている。たとえば、小学校の同じ学年の児童を集めサッカーの試合など、小規模校の学校の児童を定期的に数日間集めて交流活動を行うものである。第3は、「連携とアニメーションの大学区移動教員チーム」(équipes mobiles académiques de liaison et d'animation)であり、教材を積んだ車で教員が農村学校を訪問する試みである。さらに、1999年にはロワイヤル大臣により「農村学校とコレージュのネットワーク」に関する通達が出され、ネットワーク化が進められている(Alpes, Y. et al. 2001:19-20)。

(2) 市町村間学校統合の動向

次に、上記の市町村間広域行政学校統合(RPI)の動向を見ておきたい。「農村部が優勢な地域」全体では40%を超える学校がRPIであると指摘されるように(Alpes, Y. et Fauquet. J.-L. 2009:55)、農村部における学校設置の在り方を大きく規定しているからである。RPIも含めた、学校間ネットワークについては2003年に国民教育省中央視学局から報告書が出されており、以下では主に同報告書に基づき、その動向と現状を見ることとする。

まず、注意すべきは、RPI、学校間ネットワークなどの形態は、農村部では代表的なものであるが、法的根拠がなく、各市町村を担当する視学官のイニシアティブにより実施されているという点である。唯一の法規定は、先に見た教育法典L.212-2条であり、これは集中型RPIに相当するものである

通達等の法令における RPI への言及をみると、最初は、単級学校に関する法令に、次に、より広く学区図に関するもの、近年では国土計画や農村部における教育公役務の位置づけに関する法令に登場していることが確認できるが、政策の基本方針に明確さや一貫性を欠いていると指摘されている。

1975年5月20日付通達は、学校統合により、より同質的な児童集団を構成するといった教育上の組織の有効性は尊重しつつも、行政上では RPI は単級学校の並列にすぎず、したがって学校規模の基準は各学校に厳格に適用されるべきであるとしている。一方、1987年12月17日付通達では、反対に、単級学校の維持を明確に打ち出し、「農村学校のネットワークの再構築」の必要性を提起している。1993年には、首相が農村部における単級学校の廃止について、「猶予措置」をみとめ、農村の過疎化など、廃校に伴う有害な効果がありうる場合、廃校を猶予することとされた。これをきっかけとして、統合のペースはダウンすることになる。1998年12月17日付通達は「孤立した農村部における教育制度の将来」に関するものであり、単級学校の廃止に係る猶予措置を認めるとともに、農村学校のネットワークの設置を強く勧めている。

次に実態についてみてみよう。学校間ネットワークの実態は、学校の現代化や就学人口の変化に伴い非常に多様化している。RPI についてみると、2001年の時点では4768校あり、そのうち、3755校(79%)が「分散型」であり、1013校が(21%)が「集中型」である。その通学区域の広がりを見ると、前者では平均2.83市町村を、後者では3.43市町村を含んでいる。また、1999年では、RPI は合計で13061学級を有しており、小学校の全学級数の8.45%を占めている。また、RPI の平均学級数は2.99学級で、1学級当たりの平均児童数は20.2人である。この年の小学校全体での平均児童数は22.3人であるから学級規模に大きな違いはないといえる。また、農村学校ネットワークについては、先の1998年通達の4年後に当たる2002年12月の時点で、44県の321ヶ所で設置されている。(Duhamel, M. et al 2003:5-10)。

(3) 農村学校と学力保障

最後に、農村学校における学力保障の問題を見ておきたい。

一般に、農村学校の特徴として、次の点が指摘されている。

- ・単級学校に象徴される学校規模の小ささ
- ・単級学校の場合、教員の孤立(学校内の教員が一人のみであることによる)
- ・児童が修学期間に出会う教員の数の少なさ
- ・反対に、教員の人事異動は速い
- ・提供できる教育の選択肢の少なさ

- ・外部人材の活用の少なさ
 - ・文化的な活動や、課外活動の貧弱さ
- (Alpes, Y. et al. 2001:19) .

しかし、それでは、農村学校のこうした特徴は、子どもたちの学力に影響を与えているのだろうか。一般に学力を保障するためにはある程度の学校規模が必要であり、一方では子どもたちのアクセスを保障するためにはできるだけ近隣に学校を設置することが求められる。この教育の質と学校の近さは両立不可能と考えられるが、調査結果からはそうとも言えない。

全国学力調査（1993年）の結果の点数を見ると次の通りである。ここでの「農村」とは「役所所在地の集落の人口が2000人以下」の市町村を指している。

	小学校第3学年		コレージュ第1学年 (小学校第5学年時の所属校)	
	フランス語	算数	フランス語	算数
農村の学校	63.1	67.4	69.4	59.9
都市の学校	63.2	67.5	69.2	57.8
合計	63.2	67.4	69.3	58.3

このように、農村学校であるからと言って、基礎学力が低いとはいえず、むしろ都市の学校よりも高いものもある点は確認しておきたい (Alpes, Y. et al. 2001:81,85-86)。

おわりに

本稿では、学校配置制度が教育の機会均等の基底的条件になるととらえ、欧米諸国の中でも最も小規模市町村が多いフランスにおけるその制度の法的根拠と現状を見てきた。フランスの場合、学校設置制度は国と地方公共団体の権限配分を巡る議論の焦点の1つであり、また一方で、農村学校の在り方は国土整備（わが国で言うまちづくり）の課題とも密接に関連している。こうした観点からの検討については稿を改めて論じることとしたい。

注

(1) rural は urbain (都市部の) の対比語であり、狭義の農村以外にも漁村、山村を含む言葉である。école rurale はわが国で言う「僻地校」に当たるが、原語を尊重してここでは「農村学校」と訳しておく。

(2) わが国における先行研究では、藤井佐知子、小林純子、荒井文雄などが

挙げられるが、いずれも通学区域というよりは学校選択に焦点が当てられている。本報告がまずは通学区域や学校配置の基礎的研究を行う所以である。また、フランスの教育行財政制度については、文部省編『諸外国の教育行財政制度』（教育調査第126集）が体系的に整理されたものであるが、2000年の出版であり、第2次権限移譲法以前の制度の概説になっている。

参考文献

- 荒井文雄「フランスにおける学区制度と学校回避—首都圏における学校回避の現状—」『フランス教育学会紀要』21、2009年。
- 門彬「フランスの憲法改正—新たな地方分権改革法の制定—」国立国会図書館『調査と情報』425、2003年。
- 川崎信文「現代フランスの地方自治」中木康夫編『現代フランスの国家と政治』有斐閣、1987年。
- 小林純子「フランスにおける通学区域制度改革とその影響」『日本教育政策学会年報』16、2009年。
- 小林純子「教育の市場化」フランス教育学会編『フランス教育の伝統と革新』大学教育出版、2009年。
- 藤井佐知子「フランスの学校選択制度—その市場原理的メカニズム」藤田英典他編『ジェンダーと教育』（教育学年報7）世織書房、1999年。
- 文部省編『諸外国の教育行財政制度』（教育調査第126集）大蔵省印刷局、2000年。
- 文部科学省『フランスの教育基本法』国立印刷局、2007年。
- 山崎榮一『フランスの憲法改正と地方分権』日本評論社、2006年。
- Alpes, Y. et al., L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard, Tome 1, Presses Universitaires Franc-Comtoises, 2001.
- Alpes, Y. et Fauguet. J.-L., Sociologie de l'école rural, L'Harmattan, 2009.
- Bacconnier, B. et al., Carte scolaire et aménagement des territoires, Dossier d'actualité de la VST, n° 32, INRP, 2008.
- Broccolichi, S. et al., Les inégalités socio-spatiales d'éducation, Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de Recherche, DATAR, 2006.
- La Cour des comptes, Les communes et l'école de la République, 2008.
- Debène, M. et al., Code de l'éducation, Édition 2007, Dalloz, 2009.
- Duhamel, M. et al., L'évolution du réseau des écoles primaires, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, n° 03-028, 2003.
- Durand-Prinborgne, C. et Legrand, A., Code de l'éducation, Édition 2006, Litec.

Ministère de l'Éducation nationale, Carte scolaire du premier degré, Rapport 2006.
Ministère de l'Éducation nationale, Repères et références statistiques 2008, La documentation française.
Pouvoir locaux, n°82, Education & Enseignement, Les nouvelles réalités territoriales, Institut de la Décentralisation.
Rouquette, R., La commune et l'école, Éditions du Moniteur, 2004.
Van Zanten, A. et Obin, J.-P., La carte scolaire, PUF, 2008.
Visier, L. et Zoïa, G., La carte scolaire et le territoire urbain, PUF, 2008.

藤井穂高
(東京学芸大学)

前期中等教育の修了認定試験制度の成立と展開

はじめに

フランスにおける前期中等教育の修了認定は、現在、1987年に創設された「前期中等教育修了国家免状（DNB）」によって行われているが、この資格は、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して職業リセ（高校）で取得する職業適任証（CAP）や職業教育修了証（BEP）よりも低い水準の資格であり、その取得者は多くない。2008年度末に行われた2009年試験では、2008年度コレージュ（中学校）最終第4学年在学者数71万3,487人の99.4%に当たる70万9,002人が受験し、受験者の83.0%に当たる58万8,144人が合格している（本土のみの数値）¹。近年、2005年学校基本計画法（フィヨン法）によって義務教育段階における基礎知識の完全保障が目指される中、前期中等教育の修了認定の強化も同時に重要な課題となっている。このため、本稿では、これまであまり研究対象として注目されてこなかった前期中等教育修了認定試験制度の成立と展開について整理する。

1. 「前期中等教育修了証（BEPC）」（1948～1980年）

（1）「前期中等教育修了証（BEPC）」制度の成立

現行の前期中等教育の修了認定資格である「前期中等教育修了国家免状（DNB）」の原型は、1947年に創設された「前期中等教育修了証（BEPC：Brevet d'études du premier cycle du second degré）」である。この資格は、1947年10月20日政令第47-2052号²によって、それまでの「上級初等教育修了証（BEPS：Brevet d'études primaires supérieur）」に代わるものとして創設され、1947年度末の1948年試験から実施された。「上級初等教育修了証（BEPS）」は、後述する小学校補習科の修了認定資格であり、1947年試験では1万9,194人が取得していた³。

当時の義務教育年限は、6～14歳の8年であった。すべての6歳児を受け入れる5年制の小学校を卒業した後の進学先は、14歳の義務教育終了時点まで子どもを預かる「小学校完成級（Classes de fin d'études primaires）」と師範学校（Ecoles normales）への進学や中等教育への編入などを目指す生徒のための4年制の「小学校補習科（Cours complémentaires）」、あるいは中等教育機関の「コレージュ（Collèges）」と「リセ（Lycées）」であった。1956年度の小学校最終第5学年を終えた児童の進路は、留年者が23%、小学校完成級が44%、小学校補習科が15%、コレージュとリセが18%となっていた⁴。

前期中等教育修了証（BEPC）の実施規則を定めた 1947 年 11 月 29 日省令⁷によれば、試験の受験資格は、試験実施年の 10 月 1 日に原則 15 歳以上となる者と定められていた（第 2 条）。試験科目は、一次試験（la première série d'épreuves）が「フランス語」「数学」「外国語」及び選択教科（「ラテン語」又は「理科」）の 4 教科の筆記試験、二次試験（la deuxième série d'épreuves）が「フランス語」「歴史地理」及び選択教科（「ギリシャ語」「第二外国語」「物理」「観察理科」「図画工作」又は「各種実技」）の 3 教科の口頭・実技試験と定められていた（第 8 条）。試験内容は、小学校補習科、コレージュ及びリセの第 4 学年に相当する「第 3 級（troisième）」の学習内容と定められた（同条）。

この実施体制は、1948 年試験から 1959 年試験まで適用されていたが、その間の統計資料を見てみると、初回の 1948 年試験では、3 万 9,106 人が合格した。また、受験者数のデータがある 1950 年試験においては、8 万 9,437 人が受験し、合格者は 5 万 2,254 人、合格率は 58.4 %となっていた。1959 年試験においては、受験者は 18 万 6,166 人（1950 年比 108 %増）、合格者は 12 万 1,951 人（1950 年比 133 %増）、合格率は 65.5 %（1950 年比 7.1 ポイント増）となった⁸。

1959 年試験のデータをもう少し詳しく見てみると、この年の出願者総数〔受験者数とは異なる〕は、18 万 9,375 人であり、その出身校別内訳は、公立小学校補習科が 5 万 1,806 人（27 %）、公立コレージュ・リセが 8 万 5,512 人（45 %）、私立学校が 5 万 2,057 人（27 %）であった。合格者数は、公立小学校補習科が 3 万 8,655 人（合格率 74.6 %）、公立コレージュ・リセが 5 万 3,393 人（合格率 62.4 %）、私立学校が 2 万 9,903 人（合格率 57.4 %）であり、公立小学校補習科の合格率が高かったことが分かる。⁹

1958 年試験の統計資料の解説においては、「前期中等教育修了証（BEPC）は、原則として、主に第 3 級で中等教育をやめたい生徒や師範学校の入学試験を受験したい生徒のためのものである」と説明されている。また、「出願者数は、1948 年の 7 万 5,000 人から 1958 年には 17 万 3,000 人へと倍増しているが、この間、小学校補習科、リセ及びコレージュの第 3 級の全在学者数は 50 %増にとどまっている。」と、出願者数の増加が受験対象者数の増加を大きく上回っていることが指摘されている。⁸

（2）「前期中等教育修了証（BEPC）」制度の展開

① 1959 年ベルトワン改革期

1959 年のベルトワン改革によって義務教育年限は 2 年間延長され、6 ～ 16 歳の 10 年となり、5 年制小学校卒業後の学校体系も改められた。すなわち、小学校補習科は 5 年の短期中等教育を与える「普通教育コレージュ（CEG :

Collèges d'enseignement général)」に改められ、また、それまでのコレージュとリセを合わせて7年の長期中等教育を提供する「リセ」とした⁹。

ベルトワン改革による新学制を定めた1959年1月6日政令第59-57号¹⁰には、普通教育コレージュ(CEG)の5年制課程の修了資格は、前期中等教育修了証(BEPC)に代えて新設される「普通教育修了証(Brevet d'enseignement général)」とすることが定められていた(第28条)。しかし、これに伴って定められた1959年11月16日政令第59-1314号¹¹においては、当面の間、CGE第4学年に相当する第3級の試験内容のBEPCを維持すると定められた(結果的には後述する1963年フーシェ改革のために前期中等教育の修業年限が4年に統一される方向となったため「普通教育修了証」への移行は行われなかった)。

ベルトワン改革に伴って前期中等教育修了証(BEPC)の試験制度も次のように改められた。すなわち、1960年試験については、1959年11月21日省令¹²によって、試験科目が次のように削減された。すなわち、一次試験(le premier groupe d'épreuves)は、「フランス語」と「数学」の筆記試験に、二次試験(la deuxième groupe d'épreuves)は、「フランス語」「数学」「歴史地理」及び「理科」の筆記試験、「外国語」の口頭試験並びに「体育実技(自由選択)」に改められた(第1、2条)。受験資格は、試験実施年の12月31日に原則15歳以上となる者に改められた(第18条)。試験内容は、従来と同じく中等教育第4学年に相当する「第3級」の学習内容とされた(第5条)。

この年、それまで一貫して増加してきた受験者数が急減した。前年の18万6,166人から17万1,219人へと8%減となったのである。出願者数17万8,331人の内訳を、前節でみた1959年試験の出願者数18万9,375人の内訳と比較するとその理由が分かる。すなわち、公立コレージュ・リセ(新制公立リセ)出身者が8万5,512人から7万8,258人へと7,254人8.5%減少、私立学校出身者が5万2,057人から4万1,565人へと1万492人20.2%減少しており、公立小学校補習科(新制公立普通教育コレージュCEG)出身者の増加分(5万1,806人から5万8,508人へと6,702人12.9%増)を上回ったことが影響したのである¹³。

こうした新制公立リセと私立学校からの受験者の急激な減少は、政府の意向に即したものであった。上記政令第59-1314号の趣旨説明¹⁴には、次のような説明が見られる。すなわち、1947年のBEPC設立当初は、中等教育の継続を断念した小学校補習科や中等教育機関の生徒が何らかの資格を得たい場合を想定した小規模の試験と考えられていたが、その後、小学校補習科の在学者が12年で5倍増し、またコレージュやリセでも学業失敗時の保障として子どもたちにBEPCの取得を求める保護者が増えたため、受験者数があまりにも多くなってしまったというのである。

このため学年末の事務は圧迫され、試験の負担が教育上も好ましくないと考えられるに至った。そこで、試験科目を軽減し、BEPCを原則として小学校補習科修了者向けの資格と位置づけるとともに、「長期中等教育在学者は後にバカロレアを取得すべきなのであるから、BEPCの受験を差し控えるよう勧める。いずれにせよ彼らが退学するにしても、在学中の成績に応じた就学証明書は必ず受け取ることができるのである。」と述べている¹⁵。

② 1963年フーシェ改革期

翌1961年試験から1977年試験までは、1961年1月4日省令¹⁶に基づく制度が維持された。同省令においては、それまでの一次試験と二次試験の区分を廃止し、必修科目5科目（「フランス語」「数学」「理科又は第二外国語」「歴史地理」「第一外国語」と自由選択の「体育」で構成することと定められた（第1～3条）。試験の水準は、従来と同じく中等教育第4学年に相当する「第3級」の学習内容とされた（第4条）。受験資格も、改正前省令と同じく試験実施年の12月31日に原則15歳以上となる者と定められた（第17条）。

同省令が適用された1961年から1977年までの間の重要な改革として、1963年のフーシェ改革がある。この改革によって、ベルトワン改革で構想された普通教育コレージュ（CEG）における5年制短期中等教育とリセにおける7年制長期中等教育の区分が改められ、4年の前期中等教育とその後の後期中等教育に区分する現行制度の原型が成立した。すなわち、新たに4年制の「中等教育コレージュ（CES：Collèges d'enseignement secondaire）」という学校種を設け、そこにリセ型、普通教育コレージュ型、実務学級・移行学級型の3つのコースを併設し、生徒の在学中のコース移動を容易にすることを目指したのである¹⁷。

この間の統計を見ると、受験者数は1960年の17万1,219人から1977年の56万932人に、合格者数は1960年の13万4,679人から1977年の45万3,343人へと大きく拡大している。合格率は、1960年の78.7%から1977年の80.8%へと緩やかに上昇していることが分かる。

（3）筆記試験の廃止（1978～1980年）

「統一コレージュ」の理念によって前期中等教育の単線化を目指した1975年の教育基本法（1975年7月11日法律第75-620号、アビ法）による改革¹⁸は、1977年度から実施されたが、同じ1977年には「前期中等教育修了証（BEPC）」の制度についても大きな改革が行われた。すなわち、1977年8月2日政令第77-918号¹⁹に基づいて、1978年試験から公立コレージュと国の補助金を受ける契約私立コレージュの最終第4学年の生徒を対象に筆記試験が廃止され、学校

における平常点評価（résultats scolaires）のみによって BEPC を授与する制度が導入されたのである。これは、1981 年の「コレッジ修了証（Brevet des collèges）」導入に向けた準備と位置づけられていた²⁰。

2. 「コレッジ修了証」（1981～1986年）

（1）「コレッジ修了証（Brevet des collèges）」制度の成立

「前期中等教育修了証（BEPC）」は、1980年9月11日政令第80-715号²¹によって、1980年度末の1981年試験から「コレッジ修了証（brevet des collèges）」に移行した。同政令第1条は、「コレッジ修了証は、1975年7月11日法律第75-620号（アビ法）第4条に定める中等教育の修了を認定するものである。」と定めており、「コレッジ修了証」がアビ改革に基づく統一コレッジの修了を認定するものであることを明確に位置づけている。

具体的には、1978年試験から導入されていた制度を踏襲するとともに、平常点評価（contrôle continu）による授与の対象者を拡大している。すなわち、当時、コレッジ第2学年の後に職業リセに進学し3年で職業資格の「職業適任証（CAP）」を取得する課程が多くあったが、このような職業リセ在学者のほか、国立通信教育センターにおける履修者、見習技能者養成センターにおいてコレッジ相当の学修を行っている者も対象とされた（第4条）。なお、これに伴って制定された1980年9月11日省令²²においては、それまでの「原則15歳以上」という受験年齢に関する規定はなくなり、それ以降も現在に至るまで年齢規定は設けられていない。

1981年試験から1985年試験までの統計を見ると、59万人から79万人へと受験者数が急増していることが特徴的である。特に1982年から1983年にかけては、1年間で10万人以上も増加している。これに伴って、合格率は、1981年の71.5%から1985年の63.6%へと低下している。こうした受験者数の急増が、「受験者」の定義の変更（平常点評価のみで BEPC を授与される学校種の最終学年在学者を「受験者」に含める）など統計技術上の理由によるものであるのか、アビ改革の成果によるものであるのか、本稿においては明確に結論づける材料がない。

（2）筆記試験の復活（1986年試験）

1985年9月6日政令第85-945号²³によって、1985年度末の1986年試験では、公立・契約私立コレッジ在学者等の試験に筆記試験が導入された。すなわち、同政令に基づく、1985年9月6日省令²⁴においては、公立・契約私立コレッジ

ユ第 4 学年の生徒について、「フランス語」「数学」「歴史地理」の筆記試験が課されることとなり、これら 3 科目を除く 7 科目について平常点評価が行われるよう改められた。筆記試験が配点の 50 % を占めることとされた。

この改革によって、1986 年試験においては、受験者数が前年の 79 万 1,380 人から 76 万 2,718 人に減少、合格者数は 50 万 3,115 人から 37 万 8,569 人に減少し、合格率が 63.6 % から 49.6 % へと 10 ポイント以上も急激に低下した。この試験制度は、翌年には改正されることとなり、合格率ももとに戻るようになる。

3. 「前期中等教育修了国家免状 (DNB)」(1987 ~ 2011 年)

(1) 「前期中等教育修了国家免状 (DNB)」制度の成立

「コレージュ修了証 (brevet des collèges)」は、1987 年 1 月 23 日政令第 87-32 号²⁵によって、1987 年試験から「前期中等教育修了国家免状 (DNB : Diplôme national du brevet)」に移行した。

DNB においては、初めて、コレージュ第 4 学年の生徒を対象とする通常の「普通コース (série collège)」のほかに、「技術コース (série technologique)」と「職業コース (série professionnelle)」が設けられた。「職業コース」は、職業リセの 3 年制 CAP 取得課程の第 2 学年の生徒を対象とするものであった。また、1987 年度からは 3 年制 CAP 取得課程よりも通常のコレージュの教育課程に近い「技術第 3、4 学年」がコレージュや職業リセに設けられるようになったため (事務通知第 86-390 号)、技術第 4 学年の生徒を対象とする「技術コース」も設けられることとなった。その後、3 年制 CAP 取得課程も技術第 3、4 学年も廃止されているが、DNB における 3 つのコースは残されている。

DNB 取得試験の具体的な実施方法を定めた 1987 年 1 月 23 日省令²⁶において、試験は、国の補助金を受けない非契約私立学校の在学者など筆記試験のみの一部の例外を除き、筆記試験と平常点評価によって行うものと定められた。同省令によれば、「普通コース」の場合、筆記試験は、「フランス語」「数学」「歴史地理」の 3 科目でコレージュ第 4 学年終了時に行われることとされた (第 4 条)。筆記試験の問題は、コレージュ第 4 学年の教育課程基準に準拠して、大学区総長の責任で作成することとされた (第 12、14 条)。平常点評価は、第 3、4 学年を対象に「フランス語」「数学」「第一外国語」「物理」「自然科学」「体育スポーツ」「芸術 (美術及び音楽)」「技術又は工作」「選択科目」の計 9 科目について行われることとされた (第 4 条)。筆記試験と平常点評価は、各科目 20 点満点で採点され、平均点が 10 点以上で合格とすることと定められた (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

付けが行われる) (第 10、11 条)。

「普通コース」の場合について、新しい筆記試験と平常点評価の科目別配点を、前年 1 回のみ行われた 1986 年試験と比較すると、「フランス語」と「数学」の筆記試験及び「第一外国語」の平常点評価の配点割合が大きく下がっていることが分かる。すなわち、「フランス語」と「数学」の筆記試験の配点は、20%から 12.5%へと削減され(代わりに平常点評価が 6.25%増加)、「第一外国語」の平常点評価の配点は、15%から 6.25%へと削減されている。

	1986年試験	1987年試験
フランス語(筆記)	80点(20%)	40点(12.5%)
数学(筆記)	80点(20%)	40点(12.5%)
歴史地理(筆記)	40点(10%)	40点(12.5%)

フランス語(平常点)	0点(0%)	20点(6.25%)
数学(平常点)	0点(0%)	20点(6.25%)
第一外国語(平常点)	60点(15%)	20点(6.25%)
物理(平常点)	20点(5%)	20点(6.25%)
自然科学(平常点)	20点(5%)	20点(6.25%)
体育スポーツ(平常点)	40点(10%)	20点(6.25%)
芸術(平常点)	20点(5%)	40点(12.5%)
技術又は工作(平常点)	20点(5%)	20点(6.25%)
選択科目(平常点)	20点(5%)	20点(6.25%)
	400点	320点

こうした配点の変更の影響とみられるが、DNB 実施初年度の 1987 年試験においては、受験者数 82 万 2,417 人、合格者数 51 万 3,339 人で、合格率 62.4%であり、合格率は、「コレッジ修了証」最終年度となった前年 1986 年(この年のみ公立・契約私立コレッジ出身者に筆記試験を課した)の合格率 49.6%を 10 ポイント以上と大幅に上回る結果となった。その後も合格率の上昇傾向が続き、1989 年の 70.5%から 1999 年に 75.2%となり、2005 年には 79.4%に至っている。こうした合格率の上昇傾向は、1989 年の教育基本法(1989 年 7 月 10 日法律第 89-486 号、ジョспан法)による小学校低学年からの原級留置の抑制や教育課程基準の改善などの学力向上策の影響によるものと考えられる²⁷。

なお、この間、1999 年には、1996 年度から学年進行で実施されたコレッジの学習指導要領改訂に伴い、省令改正が行われ、現行の DNB 試験制度を規

定する 1999 年 8 月 18 日省令²⁸が制定された。この際の変更点は、筆記試験において「歴史地理」が「歴史地理公民」に改められ、平常点評価において「物理」と「自然科学」が「生物地学」と「物理化学」に改められたこと、また、平常点評価において「第二外国語」と「技術」の選択履修に対応した配点の変更が行われたことなどにとどまっていた。

(2) 2005 年学校基本計画法（フィヨン法）による制度改革

2005 年に制定された学校基本計画法（2005 年 4 月 23 日法律第 2005-380 号、フィヨン法）²⁹においては、義務教育段階における基礎知識の完全保障を特に重視する考えから、DNB に初めて法律レベルの根拠が与えられ、義務教育段階ですべての生徒に保障すべき「共通基礎知識技能」の習得を証明するものと規定された。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られた。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された。（第 32 条による教育法典第 L.332-6 条の追加）

同法に基づく DNB 試験制度の改革は、2006 年試験以降、以下のように段階的に実施されている。これに伴い、DNB 取得試験の合格率は、2006 年 79.0 %、2007 年 81.9 %、2008 年 82.2 %、2009 年 83.9 %と増加傾向を示している。

○ 2006 年試験（2005 年度末）

- ・成績優秀者に 20 点満点の 16 点以上で「秀（très bien）」、14 ～ 16 点で「優（bien）」、12 ～ 14 点で「良（assez bien）」の特記評価（mention）を与える制度が導入された（2005 年 8 月 22 日政令第 2005-1010 号による 1987 年 1 月 23 日政令第 87-32 号第 6-1 条の新設の適用³⁰）。成績優秀者には、2006 年 6 月 22 日政令第 2006-730 号³¹に基づき高校進学後に奨学金が与えられることとなった。
- ・平常点評価において「ラテン語」「ギリシャ語」「職業体験」などの自由選択科目も、成績が良い場合（20 点満点で 10 点以上）には採点対象となることとなった（2005 年 7 月 28 日省令第 3 条による 1999 年 8 月 18 日省令第 4 条の改正の適用³²）。

○ 2007 年試験（2006 年度末）：

- ・平常点評価の対象が第 4 学年のみに改められた（2006 年 6 月 1 日省令第 1 条による 1999 年 8 月 18 日省令第 4 条の改正の適用³³）。
- ・第 4 学年における生活態度の評価（la note de vie scolaire）が新たに採点対象に含まれることとなった（2006 年 5 月 10 日政令第 2006-533 号第 2 条による 1987

年 1 月 23 日政令第 87-32 号第 4 条の改正の適用、2006 年 6 月 1 日省令第 2 条による 1999 年 8 月 18 日省令第 4-1 条の追加の適用^{*34})。

○ 2008 年試験 (2007 年度末) :

- ・ DNB 取得のための条件として、新たに、▽生徒のコンピュータ利用技能を学校が認定する「情報通信技術免状中学校水準 (B2i COLLÈGE)」の取得、▽第一外国語又は第二外国語の平常点評価においてヨーロッパ共通の外国語能力枠組み 6 水準のうち上位 5 番目に該当する A2 水準への到達、という 2 項目が追加された (2007 年 5 月 15 日政令第 2007-921 号第 1 条による教育法典第 D.332-17 条の改正の適用、2007 年 5 月 15 日省令第 1 条による 1999 年 8 月 18 日省令第 4 条の改正の適用^{*35})。
- ・ 従来県ごとに置かれていた DNB 取得試験の実施責任者を、大学区ごと又は県ごととすることができるよう改めた (2008 年 2 月 11 日政令第 2008-124 号第 1 条による教育法典第 D.332-19 条の改正の適用、2008 年 2 月 11 日省令第 1 ~ 3 条による 1999 年 8 月 18 日省令第 18、22、23 条の改正の適用^{*36})。

○ 2010 年試験 (2009 年度末) :

- ・ 各大学区総長の責任で作成してきた「フランス語」「数学」「歴史地理公民」の筆記試験問題が全国共通に改められる (2009 年 7 月 9 日省令第 6 条による 1999 年 8 月 18 日省令第 17 条の改正の適用^{*37})。
- ・ 2009 年度からコレージュ及びリセの全学年で各教科における実施が必修化された (小学校は 2008 年度実施)「芸術史 (l'histoire des arts)」について、DNB 授与のための各学校における口頭試問を試行し、希望者のみ成績が良い場合に採点対象とする (2009 年 7 月 13 日事務通知第 2009-148 号^{*38})。

○ 2011 年試験 (2010 年度末) :

- ・ 2009 年 7 月 13 日事務通知第 2009-128 号 (2009 年 11 月 4 日訂正、2009 年 11 月 26 日訂正)^{*39} に基づく各学校における共通基礎知識技能の完全修得の認証を、新たに DNB 授与の基本要件とする (2009 年 7 月 9 日省令第 2 条による 1999 年 8 月 18 日省令第 4 条の改正の適用^{*40})。
- ・ 前年試行された各学校における「芸術史」の口頭試問が必修化される (2009 年 7 月 9 日省令第 2 条による 1999 年 8 月 18 日省令第 4 条の改正の適用^{*41})。

上原秀一 (宇都宮大学)

*1 MEN, *Repères et références statistiques 2009*, pp.224-225.

*2 Décret no 47-2052 du 20-10-1947, Journal Officiel, 23 Octobre 1947, p.10278.

- *3 MEN, «Examens et diplômes de l'enseignement du premier degré, de 1929-30 à 1949-50.», *Recueil de statistiques scolaires et professionnelles 1949-1950-1951*, 1952, pp.36-37.
- *4 Jean Ferrez et Pierre Scalabre, *Le collège après la décentralisation : Guide pratique de gestion du principal*, Berge-Levrault, 1988, p.63.
- *5 Arrêté du 29 novembre 1947 relatif au brevet d'études du premier cycle du second degré, Martine Allaire et Marie-Thérèse Frank (eds.), *Les politiques de l'éducation en France de la maternelle au baccalauréat*, La documentation Française, 1995, pp.671-673.
- *6 MEN, «Statistiques rétrospectives concernant les examens subis et les diplômes délivrés dans l'enseignement du 1er degré depuis 1920», *Informations statistiques*, 1958, No7. MEN, «Statistiques relatives aux examens et diplômes en 1958-59», *Informations statistiques*, 1960, No24.
- *7 MEN, «Statistiques relatives aux examens et diplômes en 1958-59», *Informations statistiques*, 1960, No24.
- *8 MEN, «Enseignement du premier degré : statistique des examens et des diplômes - 1957-58», *Informations statistiques*, 1959, No16.
- *9 田崎徳友「前期中等教育」原田種雄・手塚武彦・吉田正晴・桑原敏明編『現代フランスの教育』早稲田大学出版部、1988年、104～113頁、106頁。桑原敏明「現代教育改革の進展ーランジュヴァン・ワロン改革案からアビ改革へー」フランス教育学会編『フランス教育の伝統と革新』大学教育出版、2009年、60～69頁、64～65頁。
- *10 Décret no 59-57 du 6-1-1959, Martine Allaire et Marie-Thérèse Frank (eds.), *Op.cit.*, pp.201-207.
- *11 Décret no 59-1314 du 16-11-1959, Journal Officiel, 20 Novembre 1959, p.11116.
- *12 Arrêté du 21 novembre 1959 relatif à l'organisation du brevet d'études du premier cycle du second degré, Journal Officiel, 5 Décembre 1959, pp.11625-11627.
- *13 MEN, «Statistiques des examens et des diplômes dans l'enseignement du 1er degré», *Informations statistiques*, 1962, No38.
- *14 Exposé des motifs du décret no 59-1314 du 16 novembre 1959, Martine Allaire et Marie-Thérèse Frank (eds.), *Op.cit.*, pp.673-674.
- *15 Ibid.
- *16 Arrêté du 4 janvier 1961 relatif à la réforme de l'examen du brevet d'études du premier cycle du second degré, Journal Officiel, 10 février 1961, pp.1534-1535, Martine Allaire et Marie-Thérèse Frank (eds.), *Op.cit.*, pp.674-678.
- *17 田崎徳友、前掲書、107頁。桑原敏明、前掲書、65～66頁。

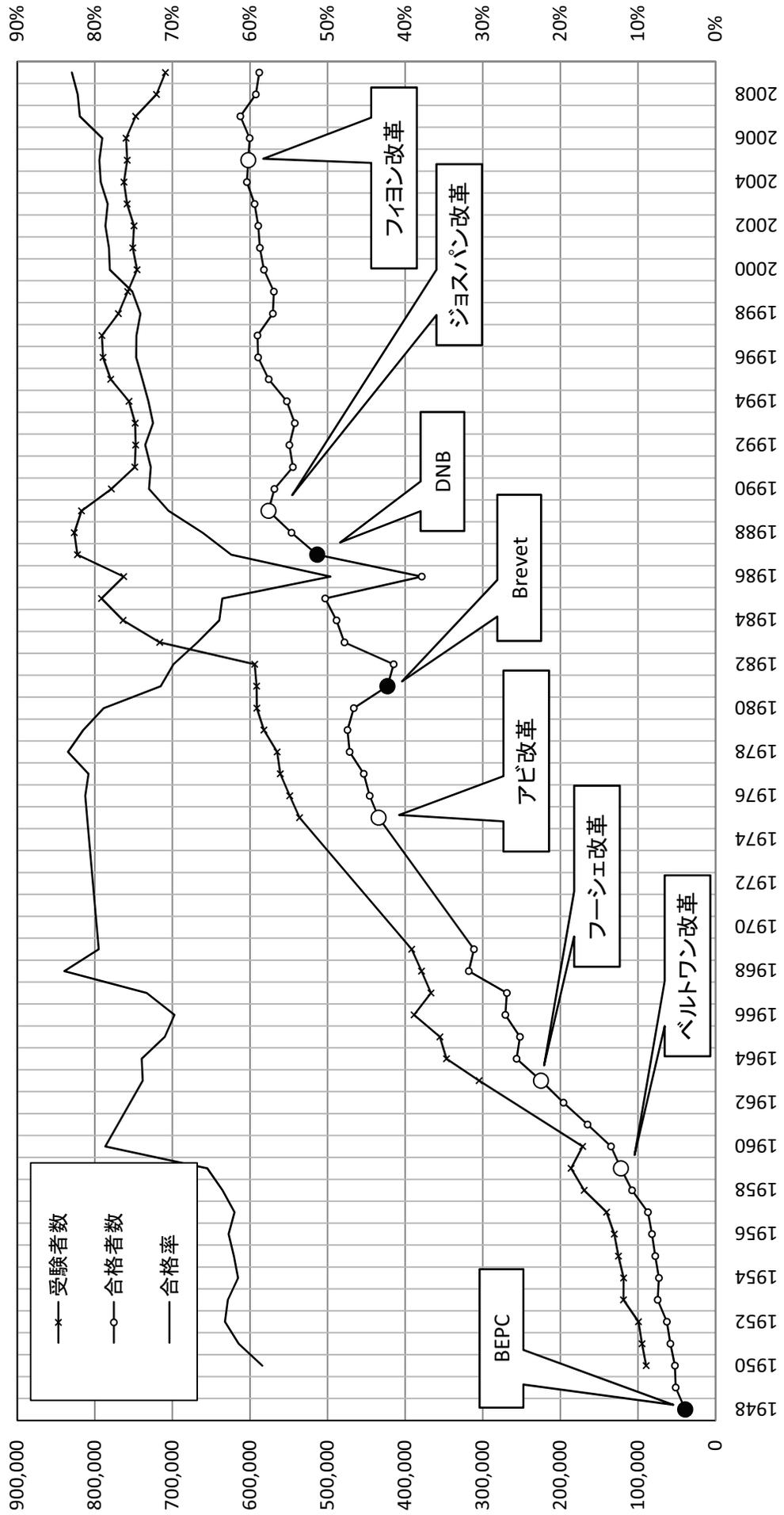
- *18 ルネ・アビ（村田晃治訳）『若きフランス人のための戦い——アビ教育改革回想録』東信堂、1989年を参照。
- *19 Décret no 77-918 du 2-8-1977, Journal Officiel, 13 août 1977, p.4200, Martine Allaire et Marie-Thérèse Frank (eds.), *Op.cit.*, pp.678-679.
- *20 MEN, *Statistiques des enseignements, tableaux et informations, année scolaire 1977-1978*, Centre national de documentation pédagogique, Chapitre 6 Les examens et les diplômes, p.3.
- *21 Décret no 80-715 du 11 septembre 1980 relatif au diplôme national du brevet des collèges, Journal Officiel, 14 septembre 1980, pp.2159-2160, Martine Allaire et Marie-Thérèse Frank (eds.), *Op.cit.*, pp.679-680. 1980年9月11日省令も参照（Arrêté du 11 septembre 1980, Journal Officiel, 14 septembre 1980, pp.58249-58250.）。
- *22 Arrêté du 11 septembre 1980 relatif au diplôme national du brevet des collèges, Journal Officiel, 14 septembre 1980.
- *23 Décret no 85-945 du 6 septembre 1985 relatif au diplôme national du brevet des collèges, Journal Officiel, 8 septembre 1985, pp.10394-10395, Martine Allaire et Marie-Thérèse Frank (eds.), *Op.cit.*, pp.680-681.
- *24 Arrêté du 6 septembre 1985 relatif au diplôme national du brevet des collèges, Journal Officiel, 8 septembre 1985, pp.10396-10397.
- *25 Décret no 87-32 du 23 janvier 1987 relatif au diplôme national du brevet, Journal Officiel, 24 Janvier 1987, pp.861-862, Martine Allaire et Marie-Thérèse Frank (eds.), *Op.cit.*, pp.681-682.
- *26 Arrêté du 23 janvier 1987 relatif au diplôme national du brevet, Journal Officiel, 24 janvier 1987, pp.862-863.
- *27 小林順子編『21世紀を展望するフランス教育改革——1989年教育基本法の論理と展開』東信堂、1997年を参照。
- *28 Arrêté du 18 août 1999 relatif au diplôme national du brevet, B.O. No.31 du 9 septembre 1999, pp.1539-1542.
- *29 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年を参照。
- *30 Décret no 2005-1010 du 22 août 2005 modifiant le décret no 87-32 du 23 janvier 1987 instituant le diplôme national du brevet, Journal Officiel, 25 août 2005.
- *31 Décret no 2006-730 du 22 juin 2006 relatif aux modalités d'attribution d'une bourse au mérite, Journal Officiel, 24 juin 2006.
- *32 Arrêté du 28 juillet 2005 relatif aux modalités d'attribution du diplôme national du brevet, Journal Officiel, 28 août 2005, Encart du B.O. No.31 du 1er septembre 2005, XIX-XX.

- *33 Arrêté du 1er juin 2006 relatif aux modalités d'attribution du diplôme national du brevet, Journal Officiel, 14 juin 2006, B.O. No.26 du 29 juin 2006, p.1305.
- *34 Décret no 2006-533 du 10 mai 2006 relatif à la note de vie scolaire, Journal Officiel, 12 mai 2006, B.O. No.22 du 1er juin 2006. Arrêté du 1er juin 2006 modifiant l'arrêté du 18 août 1999 relatif aux modalités d'attribution du diplôme national du brevet, Journal Officiel, 14 juin 2006, Encart du B.O. No.26 du 29 juin 2006.
- *35 Décret no 2007-921 du 15 mai 2007 relatif au diplôme national du brevet, Journal Officiel, 15 mai 2007, B.O. No.22 du 7 juin 2007, pp.1278-1279. Arrêté du 15 mai 2007 relatif aux modalités d'attribution du diplôme national du brevet, Journal Officiel, 15 mai 2007, B.O. No.22 du 7 juin 2007, p.1279.
- *36 Décret no 2008-124 du 11 février 2008 relatif au diplôme national du brevet, Journal Officiel, 13 février 2008, B.O. No. 9 du 28 février 2008. Arrêté du 11 février 2008 relatif aux modalités d'attribution du diplôme national du brevet, Journal Officiel, 13 février 2008, B.O. No.9 du 28 février 2008.
- *37 Arrêté du 9 juillet 2009 relatif aux modalités d'attribution du diplôme national du brevet, Journal Officiel, 25 juin 2009, B.O. No.31 du 27 août 2009.
- *38 Note de service no 2009-148 du 13 juillet 2009 relatif à l'évaluation de l'histoire des arts pour le diplôme national du brevet, B.O. No.40 du 29 octobre 2009.
- *39 Note de service no 2009-128 du 13 juillet 2009 relatif à l'évaluation en collège et en lycée professionnel préparant au diplôme national du brevet, B.O. No.40 du 29 octobre 2009. Rectificatif du 4 novembre 2009, B.O. No.42 du 12 novembre 2009. Rectificatif du 26 novembre 2009, B.O. No.45 du 3 décembre 2009.
- *40 注 33 を参照。
- *41 同上。

年	受験者数	合格者数	合格率	適用法令、主な教育改革	データ出典
1948		39,106		Décret no 47-2052 du 20-10-1947 , Arrêté du 29-11-1947	IS1958-7, IS1959-16
1949		51,310			IS1958-7
1950	89,437	52,254	58.4%		IS1958-7
1951	94,675	58,181	61.5%		IS1958-7
1952	99,195	62,716	63.2%		IS1958-7
1953	118,542	74,510	62.9%		IS1958-7
1954	118,467	72,898	61.5%		IS1958-7
1955	125,033	77,623	62.1%		IS1958-7
1956	130,503	81,910	62.8%		IS1958-7
1957	140,411	87,058	62.0%		IS1958-10
1958	169,245	107,549	63.5%		IS1959-16
1959	186,166	121,951	65.5%	ベルトワン改革	IS1960-24
1960	171,219	134,679	78.7%	Décret no 59-1314 du 16-11-1959 , Arrêté du 21-11-1959	IS1962-38
1961		164,859		Arrêté du 4-1-1961	TS1967-2761
1962		195,898			TS1967-2761
1963	304,699	224,943	73.8%	フーシェ改革	TS1967-2761
1964	346,797	256,475	74.0%		TS1967-2761
1965	355,197	252,106	71.0%		NI1970-56
1966	388,493	270,902	69.7%		NI1970-56
1967	366,844	268,926	73.3%		NI1970-56
1968	378,959	318,092	83.9%		NI1970-56
1969	391,638	311,349	79.5%		NI1970-56
1970					
1971					
1972					
1973					
1974					
1975	536,166	434,269	81.0%	アビ改革	NI1976-43
1976	548,748	445,781	81.2%		NI1976-43
1977	560,932	453,343	80.8%		SE1976-1977
1978	564,969	471,560	83.5%	Décret no 77-918 du 2-8-1977	SE1977-1978
1979	582,038	474,306	81.5%		SE1978-1979
1980	591,208	466,245	78.9%		SE1979-1980
1981	591,453	422,890	71.5%	Décret no 80-715 du 11-9-1980 , Arrêté du 11-9-1980	SE1980-1981
1982	593,909	414,918	69.9%		SE1981-1982
1983	716,286	478,239	66.8%		SE1982-1983
1984	763,632	488,439	64.0%		SE1985
1985	791,380	503,115	63.6%		SE1986
1986	762,718	378,569	49.6%	Décret no 85-945 du 6-9-1985 , Arrêté du 6-9-1985	RERS1987, pp.214-215.
1987	822,417	513,339	62.4%	Décret no 87-32 du 23-1-1987 , Arrêté du 23-1-1987	RERS1988, pp.230-231.
1988	826,524	546,437	66.1%		RERS1989, pp.220-221.
1989	817,308	576,202	70.5%	ジョスパン改革	RERS1990, pp.222-223.
1990	778,736	568,574	73.0%		RERS1991, pp.182-183.
1991	748,471	544,746	72.8%		RERS1992, pp.160-161.
1992	747,332	549,289	73.5%		RERS1993, pp.178-179.
1993	747,947	542,240	72.5%		RERS1994, pp.198-199.
1994	755,897	552,561	73.1%		RERS1995, pp.204-205.
1995	779,503	575,841	73.9%		RERS1996, p.295.
1996	789,414	589,514	74.7%		RERS1996, pp.190-191.
1997	790,886	590,364	74.6%		RERS1997, pp.190-191.
1998	769,687	570,533	74.1%		RERS1998, pp.194-195.
1999	757,518	569,324	75.2%		RERS1999, pp.188-189.
2000	745,591	582,098	78.1%	Arrêté du 18-8-1999	RERS2000, pp.196-197.
2001	751,165	587,226	78.2%	Arrêté du 28-7-2000	RERS2001, pp.198-199.
2002	749,505	589,334	78.6%		RERS2002, pp.198-199.
2003	758,393	594,169	78.3%		RERS2003, pp.192-193.
2004	762,440	604,092	79.2%		RERS2004, pp.200-201.
2005	758,294	602,227	79.4%	フィヨン改革	RERS2005, pp.216-217.
2006	759,664	600,424	79.0%	Décret no 2005-1010 du 22-8-2005 , Arrêté du 28-7-2005	RERS2006, pp.224-225.
2007	747,397	612,414	81.9%	Décret no 2006-533 du 10-5-2006 , Arrêté du 1-6-2006	RERS2007, pp.226-227.
2008	720,534	592,409	82.2%	Décret no 2007-921 du 15-5-2007 , Arrêté du 15-5-2007	RERS2008, pp.224-225.
2009	709,002	588,144	83.0%		RERS2009, pp.224-225.
2010				Arrêté du 9-7-2009	
2011				Arrêté du 9-7-2009	

略号: IS=Informations statistiques, TS=Tableaux statistiques, NI=Note d'information, SE=Statistiques des enseignements
RERS=Repères et références statistiques

前期中等教育の修了認定試験の推移



教育優先地域（Zone d'éducation prioritaire）におけるフレネ教師

1. はじめに(1)－2009年の年末にマルセイユを訪れて体験したこと

2009年の年末、南フランス第1の地方都市マルセイユを訪れた。この地で生活する（生きる）若者の実態を探るためである。

マルセイユは日本人にとっては、知らないようでいて、結構、細切れの知識を持っている地名である。知れば、親しみを覚えるであろう。

1. フランス革命期に「ライン川の歌」として生まれた歌が歌詞を換えて歌われ、それがその後フランス国歌となった、あの「マルセイユーズ」（マルセイユの人々）のマルセイユである。

2. 飛行機が発達する以前に、また第二次大戦以後も1960年代まで、船でフランスに旅立った日本人が最初に「足を地に付ける」港が当地であった。

3. 日本の映画好きな人にとっては、ジャン・ギャバン Jean Gabin が下町のカフェ（喫茶店）でガラスの小さなお猪口で、「グイッ」と一口飲んで、また「メーム・シヨーズ Mème chose」（「同じものを！」）と注文し、グッと飲んで、肩を反らして店をあとにするときの飲み物・パステイス pastis（黄色だが、水で薄めると白濁する、アルコール度の高いお酒）の産地。

4. サッカー（フランスでは、「フットボール」という）の有名な選手ジダンの出生地である。ジダンの親は、アラブ系である。

5. グルメの人にとっては、ブイヤベースの本場である。元々は決して「高級フランス料理」としての海鮮スープではなく、漁師たちが売れ残った小魚を「ゴツ煮」（魚のチャンプルー）したにすぎなかった。

6. フランス冒険小説好きの人にとっては、『三銃士』の著者アレクサンドル・デュマの作品『モンテ・クリスト伯』の中に出てくる鉄仮面が閉じ込められていた小島イフ島は、マルセイユ港の入り口にあり、今も観光船が好奇心の強い客（日本人観光客？）をこの島に運んでいる（ちなみに、小生は行ったことはない）。また、彼の名前から作られた新名詞「サディズム」の本家・作家サド公爵もここに幽閉されていた。

こうしたマルセイユの顔の他に、もう一つの顔がある。それは、フランスの植民地支配との関係である。先のジダンの親の出身地に係わる。先のジャン・ギャバン主演の映画『望郷』（原題：Pépé le Moko ペペ・ル・モコ（1937））は、フランスの植民地アルジェリアの首都アルジェのカスバを舞台にした話である。マルセイユから地中海を南下すると、アルジェリアの首都アルジェに到達する。フランスの港マルセイユと地中海を挟んで対岸に位置するアフリカ・アルジェリア港のアルジェとの距離は、755キロである。日本で言えば、東京－岡山間、あるいは、東京－青森間ほどである。フランスが植民地の宗主国で、飛行機のない時代、フランスはマルセイユ港から船に乗ってアルジェやチュニジアやモロッコなど、マグレブ地方（北アフリカの地中海沿岸地方。マグレブとは、日本が「日出る国」の謂いに対照的に、マグレブは「日没す

る地」「日の沈む地」の意)に出かけた。武器を携えた軍隊も武器も商人も商品も、一旗揚げようと「植民地を食い物にする」人々も、「文明化使命」にもえた宣教師や政治家や教師も。

フランス植民地アルジェリアのフランスからの独立は、「アフリカの独立の年」と言われた 1960 年(今年 2010 年はその 50 周年に当たる。この年は、アフリカが**独立**したのと対比的に、日本がアメリカに**従属**する日米安保条約が締結された年でもある。)に 2 年遅れた 1962 年であった。

この地を訪れた小生がであった出来事について記そう。「出来事」それは何か。若者に取り囲まれて、デジタルカメラを強奪されたことである。

そのいきさつを記そう。

マルセイユには地下鉄が 2 路線走っている。パリからの国鉄 TGV テー・ジェー・ベール(Train à Grande Vitesse. 直訳すると「超高速列車」)の終点、サン・シャルル Saint-Charles 駅で、この地下鉄 2 路線は交差する。その 1 本、第二路線 M2 に乗って 5 つ目、約 20 分でその終点駅ブーガンヴィル Bougainville 駅に着く。この駅名ブーガンヴィルは、フランス啓蒙期の哲学者ドゥニ・ディドロの著した、自然の中に生き所有の観念を持たない「高貴な未開人」が住む島として紹介し、墮落したヨーロッパ・フランス社会を批判した『ブーガンヴィル航海記補遺』Supplément au voyage de Bougainville (1772 年執筆)を思い起こさせる。

ブーガンヴィルは実在の人物で、Louis-Antoine, comte de Bougainville (1729 - 1811) というフランスの海軍大将で、世界一週航海に出かけ、探検を行った人物である。彼が「発見」した島に、自分の名を取って Bougainville 島と名付けた。ニューギニア島の東に位置するソロモン諸島の中で最も大きな島である。1771 年に『世界一周航海』Voyage autour du monde を著し、その特にタヒチについての記述が大評判を呼んだ。これを元にディドロが、植民地支配の問題、文明(人)批判と対照的な未開的生活・自然的生活の賛美を説き、啓蒙思想家として文明批判を行ったのである。なお、オシロイバナ科のブーゲンビリア (Bougainvilleae) も、この探検家ブーガンヴィルに因んで名付けられた。

前置きが長くなった。

2009 年 12 月 29 日(火)午後 3 時の真っ昼間、地下鉄の終点駅ブーガンヴィルから 200m 程離れた中高層のアパートが建つ住宅街に向かった。この駅前住宅街(アパート群)は一見して、HLM (アッシュ・エル・エム、Habitation à loyer modéré [低家賃住宅])とわかる。だから、ここに向かったのである。

HLM は、都市に職を求めて集まってくる労働者(つまり、一般市民だが、高給取りではないことは確かである。)用に用意した住宅であるが、外国(=旧・フランス植民地国)からの移住労働者が住むようになった。都市の中心部のアパートはすでに満杯だし、家賃も高い。従って、HLM は、家賃は安い、都市の中心部からは離れた、郊外の、森の木を惜しげもなく伐採した場所や荒地を切り開いた、交通の不便な場所に急増された住宅である。

マルセイユ・ブーガンヴィルのこの住宅街は、こうした HLM の典型例だが、但し、ここは「森を切り開いた」のではなく、緑はほとんど無く、土とコンクリートだけの潤いの欠けるアパート群である（2005 年秋に、移民の若者に対する警官の差別的扱いに端を発して若者二人が感電死し、こうしたフランスにある日常的な移民に対する差別への意義申し立ての運動／暴動が起こったパリ郊外のクリシー・ス・ボア Clichy-sous-Bois は、前者の例である。）★。このアパート群からかなり離れたところからこのアパート群の写真をとっていると、先頭にたつ 3 人とその後続く 15 人くらいの高校生（年齢としてはそうであるが、就学しているかどうかは不明である）が近づいてきた。先頭の一人が「カメラ、カメラ」という。写真をとるなど言うことであろうと、カメラを手中に収めた。すると、小生の手からカメラを奪い取り、逃げ出した。追いかけると、後の 2 人が通せん坊をするが、さらに追いかけると、今度は 10 人前後の少年が小生を取り囲み、取り押さえ、地面に引き倒し、さらに背中に背負っていた小型のリュックサックを取り外そうとした。周りには、アラブ系の大人が何人もいたが、よそ事に見ていた。暴漢少年たちの年齢は 15~18 歳。彼らの年齢は、中学生位か、高校生位か。しかし、中学・高校に通っているのだろうか。働いているのだろうか。失業しているのだろうか。・・・

★クリシー・ス・ボアの事件とマルセイユの関係については、川野英二「フランス郊外暴動と「若者」の反乱」『部落解放研究』No. 171, pp. 63-71, 2006 年 8 月。

こうして、デジタルカメラを奪取された。カメラそのものに未練はなかった、今まで撮り集めてきた風景・景色・友人の写真、研究会や学会での写真のデータ（厚さ 0.5mm、1.5cm 四方のデジタルカメラの記録カード）が奪われたことである。そして、それよりも「悔しかった」のは、パリ、マルセイユ、エクサン・プロバンスの図書館・古文書館で写した研究資料のデータが奪われたこと、である。

小生は、「ヴォールル！ ヴォールル！」と叫びながら、若者を追いかけた。ヴォールルとは、voleur で泥棒の意であるが、「ひったくり」の意味もある。このフランス語が事態を適切に表現する言葉であるのかどうか知らないが、この声を聞きつけて、この地区（アパート街）に住むイスラーム教僧侶イマーム imam さんやってきた。事情を話すと、「この地区は、旅行者が一人で来るような所ではない」と諭された。「カメラのデータが重要なので、それだけは返して欲しい。研究用の重要なデータが入っているのだから。」と言うが、それは出来ないとのこと。しかし、彼は繰り返しこうつけ加えた。「カメラを奪った若者は、イスラーム教徒ではない」と。これ以上、下手なフランス語での会話は続かない。彼に、警察はどこかと聞き、そこへの行き方を教えてもらい、被害届を出した。警察署では、若い警官が手慣れた感じで、書類を整えてくれた。そこには、「ひったくり saccagé にあった」と記されていた。この書類は、帰国後、海外旅行保険の届け出に必要だからである。カメラ奪取という危機的事態の中で、保険還付のことを考える自分は、冷静でいたのか？ 欲深いのか？

2. はじめに(2)ーこの事件から考えたこと

先の若者は、なぜ、あのような行動をとったのか。

若者は、この住宅街に住んでいる。イマームとも顔見知りであろう。他人事と見ていたこの住宅街の人々もきっとこの若者を知っているであろう。この地区の人々、特に若者は、旅行者など外部の者に敵意を持っているのかもしれない。「我々は、フランス社会から差別を受けている。味気ないこの HLM に近づいてくる外部の者は、我々の《貧困状態》を見せ物のようにカメラに収めようとしている。」と思っているのではないか。かの若者がカメラを奪ったのは、日本人（注★1）の持つカメラが欲しい、つまり、日本製のカメラは良い値で売れ、よい小遣い稼ぎになるから、ではなかろう。また、差別されている、という思いからであろうと思う。

（注★1）：小生は、フランスに行っても、ベトナム・ホーチミン市に行っても、日本人と見破られてしまう。なぜだろう、眼鏡を掛け、カメラを持っているからであろうか。30年ほど前、ボルドー大学に留学していたとき、中国に回収される前の香港からの留学生は、小生を「ジャポネ・ティピック」(japonais typique、典型的日本人あるいは日本人の典型)と言われたが。

だが、アラブ人・イスラーム教徒を差別しているのは、フランス人の一部（この中には、現在の大統領のサルコジの名も加わろう）であって、日本人ではない（日本人にもそういう人がいるが）。かの若者の目は、フランス人に向けられるべき者で、日本人（外国人）ではでは無かろう。しかし、育ちきっていない若者には、目の前に、視野の中にいる「外国人」が敵なのかもしれない。カメラのメモリーカードは残念だけれど、この（これらの）若者を恨むまい（*）。

注*：HLM に住む若者たちの「生活」を探求した書物がある。そこに、一人の若者について記されている。「B は『居住街』Cité での熱心に社会活動に打ち込んでいたが、シテで不正取引のリーダーとなった。売人（バイニン）になった後、彼女は、工場から盗んだ品物（衣料品、ビデオデッキ、家電製品等）の仲買人になった。兄弟は、不正取引のまとめ役であった」Bordet, J., Les 《jeunes de la cité》, PUF, 1998, p. 46.

他方、彼らは、自己のアイデンティティーをどのように認識しているのであろうか。彼らは、マグレブ地方出身の移住労働者の2世・3世である。彼らの親は裕福ではあるまい。出身国に里帰りすることもなかろう。自分はフランスに住む（＝生きる・生活する）アラブ人であり、イスラーム教徒であるが、フランス社会の中では、その故に謂われのない差別に曝されている。だが、アラブ人としてのアイデンティティーを確立してはいない。自分は、「アラブ人か、フランス人か」。このアイデンティティー形成に苦しんでいるに違いない。フランスの学校教育では、異文化教育が進められているが、実を結んではいない。フランスは、その植民地支配の歴史の現在の（負の）遺産を抱えている。

3. この住宅街を含むマルセイユはどういうところか。

フランスは、19世紀20世紀を通して多くの移民を受け入れてきた移民受容大国である。WIKIPEDIA-Franceのimmigration(移住・移民)の項では、2004年のフランス本国のimmigrés(移民)は493千人で、1999年よりも760千人増え、フランス総人口の8.1%を占めている。フランスの統計では、移住者と外国人は次の3つ、a)外国生まれでフランス国籍のもの(197千人)、b)外国生まれの外国(国籍)人(296千人)、c)フランス生まれの外国人(550千人)に区分し、I) a)+b)が移民immigrés、II) b)+c)がétrangers(351千人)とされる。Deux siècles d'immigration en France, La Documentation Française, 2003, p. 75 et p. 106.によると1999年における移民数は3258千人で、ヨーロッパ国籍を持つものは1333千人、ロシア国籍は13千人、アフリカ国籍 Nationalités d'Afriqueは1417千人(39.1%) (その内訳は、アルジェリア475人(13.3%)、モロッコ506人(12.1%)、チュニジア153人(4.7%)、その他282人)となっている(数字が合わないのが気になるが、これはフランスの研究書によくあることで、概略を知ることができる。)、2010年の人口は6544千人である。

(参考文献)

町田敦子・西岡由美「フランスにおける外国人労働者受け入れ制度と社会統合」
『欧州における外国人労働者受け入れ制度と社会統合』(労働政策研究報告書
No. 59, 2006年、労働政策研究・研修機構)

平出重保「フランスの移民政策の現状と課題」『立法と調査』No. 293(2009年6月)

フランスに居住する、フランス国籍取得の移民も国籍を取得していない移住者も多くの場合、労働、居住・子どもの教育、ことば、生活様式等の面で、陰に陽に、様々な差別、あるいは不利益を受けている。

移民の多いマルセイユでは、移民を焦点に当てた統計は管見にして多くを知らないが、彼らが不利益を受けている状況を読みとることのできる資料がある。

マルセイユの各区の状況を Arrondissements de Marseille (WIKIPEDIA・France) に沿って示そう。

〔表I〕マルセイユの面積・人口・その内のZUS^(注1)の住民数・納税対象世帯数・納税世帯数・世帯の平均所得^(★2)・納税世帯の割合%

区名	人口 (2006年)	ZUSの住 民数	納税対象 世帯数	納税 世帯数	世帯の 平均所 得 ⁽²⁾	納税世帯 の割合%
1区	41 027	27 778	23 827	8 817	10 722	37.00%
2区	25 559	19 356	14 238	4 918	9 870	34.54%
3区	44 651	18 287	24 366	7 339	8 375	30.12%
4区	46 617	0	29 616	15 659	14 106	52.87%
5区	44 261	0	27 456	14 543	13 674	52.97%

6区	43 217	1 524	26 799	14 908	16 792	55.63 %
7区	35 444	0	23 250	14 285	22 058	61.44 %
8区	77 882	0	46 029	29 762	24 940	64.66 %
9区	75 329	5 904	40 839	24 516	18 776	60.03 %
10区	50 140	412	29 245	14 757	13 698	50.46 %
11区	55 699	14 687	29 835	15 284	15 517	51.23 %
12区	57 908	503	33 244	19 847	19 694	59.70 %
13区	86 826	28 891	44 705	19 902	13 310	44.52 %
14区	61 317	39 655	30 239	10 657	10 226	35.24 %
15区	75 783	48 758	38 220	12 205	9 573	31.93 %
16区	17 383	9 710	9 731	3 969	11 538	40.79 %
合計	797 491	801 219	471 639	231 368	15 205	49.06 %

★⁽¹⁾ZUS は、zone urbaine sensible の略。「社会的問題の起こりやすい地域」の意で、1996年に制定された法（loi n° 96-987 du 14 novembre 1996）に規定されている。

★⁽²⁾単位：ユーロ（2006年は、1ユーロ＝140円ほど、2010年3月は、1ユーロ＝125円ほど）

〔表Ⅱ〕区毎の「学校教育・職業訓練」・「失業状況」（2006年1月）

この表から、各区の「教育状況」「失業状況」がわかり、1.2.3.の各区、区の事情がそれぞれ異なることがわかる。それは、区内に居住する移住労働者（家族）数の密度に関係している。

区	15歳以上 で非就学者	無資格 者★	その割 合 (%)	高卒後 3年間 の学習 者	その割 合 (%)	失業率（2006年1月）		
						活動人 口	失業者 数	失業者 率
1区	27 597	7 869	28.51%	5 758	20.87%	18 129	4 847	26.74%
2区	18 272	7 028	38.46%	1 846	10.10%	10 768	3 317	30.80%
3区	28 960	11 769	40.64%	1 388	4.79%	16 446	5 325	32.38%
4区	34 808	6 242	17.93%	4 951	14.22%	20 780	3 418	16.44%
5区	30 927	5 479	17.72%	5 337	17.26%	20 992	3 480	16.58%
6区	30 997	4 730	15.26%	8 332	26.88%	21 591	3 643	16.87%
7区	27 736	3 651	13.16%	6 395	23.06%	16 325	1 790	10.96%
8区	58 477	7 899	13.51%	14 734	27.20%	33 397	3 666	10.98%
9区	54 350	10 436	19.20%	8 653	15.92%	31 005	3 909	12.61%

10 区	36 225	8 451	23.33%	3 081	8.51%	22 114	3 322	15.02%
11 区	39 063	9 665	24.74%	3 300	8.45%	24 804	3 698	14.91%
12 区	43 464	7 366	16.95%	6 459	14.86%	24 927	2 691	10.80%
13 区	57 608	17 369	30.15%	4 829	8.38%	35 584	6 908	19.41%
14 区	39 608	16 165	40.81%	1 791	4.52%	21 958	5 375	24.48%
15 区	50 343	20 324	40.37%	1 683	3.34%	27 163	7 544	27.77%
16 区	12 473	4 863	38.99%	898	7.20%	6 871	1 395	20.30%
合計	590 908	149 305	25.27%	79 435	13.44%	352 855	64 330	18.23%

★sans diplômes : (フランスという資格社会の中で)「職業資格を持っていない」
者 = 収入(経済)面での不利益、これから生じる生活上の不利益を被っている者。

〔表Ⅲ〕区毎の家庭・家族(2006年1月)、マルセイユ市内居住外国人数

1区は、国鉄の終点サン・シャルル駅お中心として地区であるが、その周辺には、アラブ系の人々が多い。1.2.3区、14.15区もそうである。

区	総家族数	片親家族数	片親家族の割合	子ども4人以上の家族数 ^(注)	その割合	外国人		
						人口(再掲)	外国人数	外国人の割合
1 区	8 850	2 389	26.99%	476	5.38%	41 027	8 126	19.81%
2 区	5 728	1 501	26.20%	339	5.92%	25 559	4 275	16.73%
3 区	10 246	3 177	31.01%	841	8.21%	44 651	8 272	18.52%
4 区	12 141	2 826	23.28%	249	2.05%	46 617	1 984	4.26%
5 区	10 145	2 400	23.65%	132	1.30%	44 261	2 172	4.91%
6 区	10 634	2 363	22.22%	142	1.34%	43 217	3 101	7.18%
7 区	9 177	1 647	17.95%	78	0.85%	35 444	996	2.81%
8 区	21 461	3 425	15.96%	273	1.27%	77 882	2 464	3.16%
9 区	19 529	3 588	18.37%	423	2.17%	75 329	2 418	3.21%
10 区	13 096	2 726	20.82%	394	3.01%	50 140	2 889	5.76%
11 区	15 080	2 797	18.55%	480	3.18%	55 699	2 048	3.68%
12 区	16 495	2 951	17.89%	178	1.08%	57 908	1 289	2.23%
13 区	22 311	5 067	22.71%	1 180	5.29%	86 826	5 652	6.51%
14 区	15 188	3 994	26.30%	1 509	9.94%	61 317	7 429	12.12%
15 区	19 001	4 758	25.04%	1 538	8.10%	75 783	9 508	12.55%
16 区	4 457	959	21.52%	179	4.02%	17 383	892	5.13%
合計	213 538	46 568	21.81%	8 414	3.94%	839 043	63 515	7.57%

(注：「子どもを4人以上生めば、各種の福祉手当だけで生活が可能で、それゆえ、所得の低いアフリカ系・イスラーム系の移住労働者を増加させている」と言った、手厚い福祉政策に対する批判がなされるとともに、こうした謂われのない「差別発言」が後を絶たない。

〔表Ⅳ〕 マルセイユにおける失業率の高い地区（A）と
20歳以下の若者の失業率の高い地区（B）

フランスの失業率の高いことは知られている。それにしても20歳以下の若者の失業者の割合が高いことは、異常としか言いようがなかろう。フランス社会（企業）は、フランス人の子どもたちにしろ、フランス移民（の子どもたち）を「受け入れ」ようとしていない。

(A) 2006年における失業率の高い地区			(B) 20歳以下の失業者の割合が高い地区		
地区	区	失業率 (2006年)	地区	区	20歳以下 (1999年3月調査)
Les Crottes	15区	44,34%	Verduron	15区	37,60%
Les Grands Carmes	2区	40,89%	Les Borels	15区	35,68%
La Cabucelle	15区	34,40%	Saint-Barthélémy	14区	34,54%
Belsunce	1区	33,51%	Saint-Mauront	3区	34,51%
Saint-Mauront	3区	33,27%	Notre-Dame Limite	15区	34,35%
Belle de Mai	3区	32,83%	Saint-Menet	11区	32,36%
Noailles	1区	32,64%	Sormiou	9区	32,08%
La Villette	3区	32,57%	Les Arnavaux	14区	31,77%
Verduron	15区	31,91%	Malpassé	13区	30,78%
La Joliette	2区	31,71%	La Viste	15区	30,23%

〔表V〕 マルセイユにある広義の「教育優先地域」に属する教育機関数

統計的数字として最後に、エクス・マルセイユ大学区(Académie Aix-Marseille)が刊行した、Catalogue des établissements du premier et du second degré : établissements publics et privés sous contrat, 2007-2008 年版 (*1) に示された、マルセイユ市の各区における「広義の」教育優先地域 (ZEP, REP, ZUS, SEN, ASA) (*2) に指定された学校数の表を示す。

	幼稚園	小学校	幼+小	Collèges	Lycées(*1)
第1区	3	4	7		
第2区	8	6	14	2	
第3区	10	12	24	3	2
第4区	1	3	4		
第5区					
第6区	1	2	3	1	
第7区		1	1		1
第8区					1
第9区	2	2	4		
第10区	2	2	4	3	1
第11区	8	9	17	2	2
第12区		1	1	1	1
第13区	28	24	52	6	1
第14区	19	19	38	7	1
第15区	30	28	58	6	3
第16区	10	7	17	2	1
合計	120	109	229	33	14

注(*1)この Lycées には、バカロレア受験資格を持つ普通科高校 Lycées d'enseignement général、技術高校 Lycées d'enseignement technologique と、終了（卒業）後就職する職業高校 Lycées professionnels を含めている。

注(*1) この一覧表は、http://www.zeprep.ac-aix-marseille.fr/spip/IMG/pdf/catalogue_zep_rep_zus_rar_sen_asa.pdfより引用。

注(*2) *略語の原綴・その意は、以下の通り。

- ZEP (zone d'éducation prioritaire) : (1981年6月、ミッテラン大統領下、社会党政権の教育大臣サヴァリ (Alain Savary (1918 - 1988))が、フランスにおける社会階層による学力格差の縮小の目的で進めた教育政策の名称、「教育優先地域」ZEPを定め、教育条件の向上のための予算配分する優遇政策。)
- REP(réseau d'éducation prioritaire) : 教育優先連携網 (2005年以後、ZEP指定校のうち、さらに学校・地域・家庭の連携を深めるために採られた政策)

- RAR (réseau Ambition réussite) : 2006 年 3 月の教育省通達 (CIRCULAIRE N°2006-058 DU 30-3-2006) で、「(学業) 成功の願望網」(「困難を抱えた生徒に寄り添い accompagner、生徒の〔将来の〕経路の個人化を図り、生徒の才能 talents を励ます」と、教員の教育実践を強化するとともに、教員をさらに加配する政策)
- ZUS (zone urbaine sensible) : 「社会的問題の起こりやすい地域」の意で、1996 年に制定された法 (loi n° 96-987 du 14 novembre 1996) に規定されている。sensible は「感じやすい=敏感な」の意であるが、何か事件が起これば、直ちに暴動・騒動に発展しやすい、社会治安にとって危険な地域のこと。sensible という「綺麗な言葉」が使われている。
- SEN (établissement sensible) : 上記と同様に、「何か事件が起これば、直ちに暴動・騒動に発展しやすい」、生徒指導上の問題を抱えた学校の意。
- ASA (Avantage Spécifiques d'Ancienneté) : 学校でのあるいは居住地域での生徒の暴力との戦い lutte contre la violence をなくすための政策に対応して、経験を積んだ公務員に特別手当・昇給を出し、また特別昇進を勧める制度。この仕組みについては、教育省の広報 BO(Bulletin Officiel)、2001 年 7 月 26 日、No. 30 に詳しい。この表は、教育的不平等・格差をなくし、すべての子どもの教育権・学習権を保障・補償しようとする教育政策としての、広義の各種の教育優先政策の採られている地域が、マルセイユ市内にどのような形で配置されている(広がっている)かがわかる。これによれば、2.3.11.13.14.15.16.の各区に指定の学校(10校以上)が多いことがわかる。このことは、先に挙げた「マルセイユ市の諸状況」を示した一覧表と比較・検討すれば、納得できる。人口比に比べて、特に、13.14.15区が異常に多いことがわかる(*)。

注(*) : マルセイユにおける「貧困の再生産に対する戦い」に果たす「社会センター」Centre social の働きをあつかった文献がある。読みこなしてはいないが、マルセイユ市内の各地域の貧困状態と、この貧困状態の再生産(連鎖・スパイラル(英)/スピラル(仏)spiral(英仏同じ綴り))される状態を告発している。Vieille, T., Le Centre social et la lutte contre la reproduction de la pauvreté, Presses du Midi, 2008, 160 p.

4. フランスの学校教育におけるフレネ教育実践学校の位置

19 世紀末から 20 世紀初頭、日本を含む世界中で新教育運動が展開されたことは周知のことである。だが、その当時に発足した新教育学校はいくつ残っているだろうか。現在、フランスで展開されている当時から継続する新教育実践学校はいくつか残っているだろうか。Des Ecoles différentes, Alternatives éducatives – Le guide-annuaire, Agence Informations Enfance (約 300 頁)と題する新教育学校紹介図書が毎年刊行されている。題名は『(公立学校とは) 違う学校、(公立の学校の教育に) 取り代わる教育』である。この「学校紹介」は、公立学校を「選択しない」親たちの「教育要求」に応じて出版されている。フレネ教育、モンテッソリ教育、ドクロリー教育、シュタイナー教育……

と言った学校が紹介されている。

この学校紹介と同類の図書ではあるが、紹介の仕方が異なり、より研究的色彩の濃い図書が刊行されている。

Marie-Laure Viaud, Montessori, Freinet, Steiner... Une école différente pour mon enfant – De la maternelle au lycée, le guide pour les parents, Nathan, 319 p, 2008. 相互にどのような相違があるのか、を解説している。

この書によると、第1の違いは、「教師の役割 *fonction des pédagogues*」の違いだという。

「**モンテッソリ**教育法の原理は、子どもの〔活動の〕リズムに合わせてあれこれの学習 *apprentissage* を行うように洗練された教具 *matériel sophistiqué* を子どもが自由に使えるようにすることにある。学習 *travail* は基本的に個人的に行い、環境（雰囲気）*atmosphère* は静謐で集中 *concentration* になされる。書き方・計算・現代語の学習 *apprentissage* が幼稚園では重要な位置を占めている。**シュタイナー**教育法については、教育法は、幼稚園では、自由・創造遊び〔*jeu 遊戯*〕、手仕事、お話と輪舞 *les contes et les rondes*〔レ・コント エ レ・ロンド。筆者は韻を踏んでいる〕、創造力の発達を促すような遊び〔*jeu 遊戯*〕と教具の使用に基づいて行われる。雰囲気 *ambiance* は家庭的で、子どもたちは、何ら学習の予習 *préapprentissage scolaire* を行わない。小学校では、多少活動的でなくなる。と言うのも、教師 *enseignant* が時々知識を与えるからである。**フレネ**学級では、授業 *classe* は、子どもの興味・関心に基づく学習 *travail*、学習 *apprentissage* を《本物の》状態の上に据えることが出来、そして、それゆえ、知識に感性 *sens* を与えることが出来る計画 *projets* の実現に基礎を置く。書き方と就学前の数学の学習 *apprentissage* は、学級新聞や学校間通信のような実際のコミュニケーションの状況においてすすめられる。」（同書、9 p.）

第2の違いは、「大人の役割」の違いだという。

「モンテッソリの学級や特にシュタイナーの学級では、処罰するよりも、同意を表明し、同意を促すような《親切な *bienveillante*》規律 *discipline* を行うように努力している。しかし、権威はいつも大人の側にある。コミュニケーションの原理は、別の改革者によって敢闘されていることと同じものである。フレネ学級あるいは、特に制度的教育法 *Pédagogie institutionnelle* では、権威は教師が持つのではなく、《協議会》*conseil*〔＝学級会〕を基準にして決定が下される学級集団 *groupe classe* がもつのである。」（同書 10 p.）

第3の違いは、政治的な問題で、学校が「裕福な社会階層の子ども」受け入れているかどうかの違いだという。

「……モンテッソリやシュタイナーの学校のほとんどが、そうである。他の〔新教育〕理論は、その〔教育〕理論を社会変革の意志と結びつけている。従って、それらの理論は、公教育 *enseignement public* において、あるいは／そして、恵まれない地域 *quartiers défavorisés* で毅然として実践しようとし、批判的精神、協同、自らの計画を実行する能力を獲得することの出来る実践を行う。これが、フレネ学級や制度的教

育法のほとんどのケースである。」(同書 10 p.)

直訳的で、わかりにくいかもしれない。さらに、各教育法に特有な用語も耳慣れない人には、理解しにくいであろう。しかし、この3つの特徴により、大まかな違いが分かる。そして、フレネ教育が、恵まれない地域、そこに生きる子どもの中に、将来の自立と自律と自活の能力を育て、社会変革の力を育てようとするところに特色のあることが解る。

5. フランスにおける一大教育問題

フランスのインターネットに Social Capital (社会資本) と題するホームページがある。その2006年12月24日に Les écoles malades de la crise sociale (社会的危機による病的な学校) という記事がある。そこには、フランスでは毎年がにおいておよそ8万2千件の重大な暴力事件が起きており、最も暴力的なのは職業リセで、これにコレージュ、リセが続く、と書かれている。「攻撃、心理的な不安定、人種的憎しみ、調和的に生活するための構造的な不可能性が、数多くの移民と経済的危機の腐植土の上に発展した。」「コレージュ(中学校)は暴力の劇場で、教師は、非常ベルを鳴らし、何もなし得なかった。《成功への願望 ambition réussite》として分類されるコレージュとは、破綻を隠そうとする反語法である。・・・教育優先地区 ZEP (の学校) は、僅かな加配の教員と僅かな加配の(授業)時間しか給されていない。今日、非 ZEP の生徒数が27人であるの、僅かに少なく、25人である。」

学校の「荒れ」とその対策＝生徒の暴力と加配教員政策＝への批判である。この「生徒の荒れ」はフランスに行き渡っている。

6. フレネ教育実践学校の子どもの生活

上記のような状況は、本当に一般的なのであろうか。子どもたちの様子について、フレネ派教師の声に耳を貸してみよう。フレネ派教師が研究会で語った「困難な環境で教えるー3つの学校とその問題性の提示」と題する記録がある。

モンペリエのZEPの小学校に勤めるコナック S. Connac は、「190人の子どものうち、87%がマグレブ(アフリカ北西部)地方出身で、親の55%が失業中である。学校計画では、子どもの人格 personnalité、異質性を守り、〔子ども間の〕紛争と彼らの処理を考慮している。・・・」

マルセイユの小学校の教師 C. Broca は、「子どもの40%がコモールの出身で、そのほかは、滞在許可書を持たないアルジェリアからの難民の子どもで、ホテルの部屋住まいである。親の多くはルミスト RMiste (RMI=revenu minimum d'insertion 就職促進奨励最低所得の受給者) で、〔経済的に〕不安定である。〔学年の〕かべを取り払った創造活動の授業 ateliers が、親と〔地域の〕社会・文化センターの援助を得て、子どもも関わっている。学校新聞が刊行されている。」

パリの郊外の町ボビニー Bobigny の ZEP の小学校の教師 V. Decker は、親との関係強化に努めており、「親が『緑の学校』〔林間学校のこと〕に自分の子どもを送るのを拒

否する場合、教師は、昨年、林間学校のビデオを写真を持って親に会いに行くこと」や制度的 *systematique* に、年に3回、親と話す機会を作ること」、を協調している。

また、2005年8月20日に「困難な環境で働く」をテーマに討論会が開催された。そこで、モンペリエの小学校の教師が、直面している困難について、「子どもの好奇心の欠如、学力水準が中間、主要な教科の困難、子どもが教室内で歩き回ること、中学校や幼稚園との連携 *lien*、家庭との連携 *partenariat* 学校とても弱い」などを挙げている。

フレネ教育研究団体 ICEM の機関誌 *Le Nouvel Educateur* の2006年6月号 (No. 180) 3頁に、「感じやすい環境で教えること—優先的教育的挑戦」と題する記事がある。その中に、教師が日々に子どもたちと接する中で出会う困難・悩みを描かれている。

- ・「感じやすい環境で教えるとは、異質性を生きるということだ、と言われる。だが、それはむしろ、最低レベルに合わせた平等化という同質性につかることに過ぎない。」
- ・「感じやすい地区の子どもは共通的に、困難な生活の経験、苦悩を持って折、それを校門に置いてくることはできない。」
- ・「感じやすい環境で教えること、それは鈍感になることであり、武装することである。—行動や言葉の暴力で攻撃されないために。—悲惨好みで否定的な言葉によって沈んでしまわないために。—死の恐怖・近所や家庭の暴力・自分の経験（牢獄・飲酒、失業、排除、等々）、すなわち個人の建設を破壊し、建設の手助けにならないあらゆることを《新たに起こったこと》として学級・学校に持ち込むわらの子どもの経験によって、意気消沈してしまわないために。」

今、フランスでは、フレネ派教師も、一つの教育理念に縛られない教師も、現実の子どもたちと取り組んでいる。これら教師たちの教育実践は、教育の技術論にとらわれることなく、フランスの歴史的（負の）遺産を背負い、フランス社会が内包する社会的矛盾、社会的差別、経済的差別、等々の解決に取り組み、新たな社会を作り出す展望を持って、子どもに向かい合うものとなっている。

古沢常雄
(法政大学)

フランスにおける教育の目標・成果管理と学校自治

－新しい学校ガバナンスの模索－

1. 問題の所在

わが国では1990年代以降、学校の自主性・自律性の確立が主張され、自律的学校経営を目指す改革が進行している。これは、行政改革の一環として展開されている地方分権・規制緩和路線に則ったものであり、学校裁量権限を拡大し、教育活動とその成果の質に対する責任(アカウンタビリティ)を各学校に強く求めようとする動きが顕著である。特に「義務教育の構造改革」(2005年10月)以降は、国が条件整備とアウトプット検証の役割を引き受けることと引き換えに、学校が義務教育の実施主体としてより大きな権限と責任を担うこととなった。

こうした一連の改革のベースには、国家主導で標準的な行政サービスを行うよりも、競争と評価の市場的メカニズムを働かせて多様で個性的な行政サービスを提供することが消費者の利益にかなう、同時に質の向上も図ることができる、という考え方があった。いわゆるNPM(ニュー・パブリック・マネジメント)の考え方である。ここから、教育行政においても、従来のように学校経営の入り口とプロセスを管理するよりも、経営活動の結果を重視し、評価による統制に重きをおく、という方針が採られたのであった。学校はこの新しい行政構造のなかで、かつてないほどにアウトプットを要求されるようになっている。

しかしながら、こうした一連の制度改革は、学校にとっては自律化という言葉とは裏腹に「上から」強いられるものであって、学校経営や教育活動の現実を変革するところまでに至っていないと言える。これには次のような事情が影響していると思われる。すなわち、学校が責任を果たすべきとされる教育の質の具体的中身は何であるのか、についてのコンセンサスが得られていない中で評価システムのみが強調されることにより、目に見えるアウトプット(例えば、全国学力調査や自治体主催の学力テストの点数)を示すことが学校の目標となるような事態が進行しているということである。学校が重視すべき固有の目標や教育の質についての議論が十分なされないままに、国の重点政策に沿った学力低下・学力格差対策が多くの学校の重点施策となっていく現状は、そのこと自体の問題性に加えて、各学校が自らの教授学習活動の質を問い直し、いかに改善を図っていくか、またそのような質改善を行う自律的な組織に変革するにはどうすべきか、という問いを公的な問題として立ち上がらせる契機を奪ってしまう。確かに組織的対応の重要性の指摘や、それを可能にするための機動力

向上を狙った新職種の設置が法制化されているが、学校が質向上の責任主体となることを目指すのであれば、質の中味とその自律的確保を保障する手段や諸条件についての考察を欠くことはできないであろう。

フランスにおいても時期を同じくして学校の自律化がめざされ、90年代以降、各学校が「学校教育計画 (projet d'établissement)」を策定して自律的学校改善を行っていく政策が推進されてきた。ところが実際には期待通りに進まず、その停滞ぶりが常に指摘されてきた。その後、2001年8月に成立した「予算組立法 (Loi organique relative aux lois de finances, LOLF)」によって国全体に成果主義が導入されたのに伴って、学校の自律性と責任の拡大によって教育の質的向上を成し遂げていこうとする政策路線が築かれ、「学校基本計画法 (フィヨン法)」(2005年)がその枠組みを規定した。ここでは、大学区当局と学校の関係強化、ならびにプロジェクトの刷新により学校の一層の自律性拡大と責任強化がめざされている。現サルコジ大統領も、国全体の教育成果向上のために学校及び大学の自治の重要性を強調し、中等教育については、新制度下で校長の努力により成し遂げられることを期待すると述べている¹⁾。

しかし、学校の裁量権限が相変わらず狭く留められ、これまで重要視されながらもほとんど進展をみてこなかった学校自治が、果たして新たな展開をみせていくのであろうか。この点に関してデュリュ・ベラは、学校自治は魔法の仕掛けでもなければ、それ自体が目的でもなく、すべては現場のやり方いかんであり、何のために学校自治を推進するかという政策意図が不明確である、と指摘する²⁾。日本と同様に教育課程の国家基準が厳格であり、かつ学校の自由裁量範囲が狭いフランスにおいて、成果に対する責任が学校に課されたとき、学校自治の目的は何であり、それは何によってまたどのような条件下で進められていくのであろうか。

以下、フランスにおける学校自治の法制ならびに原理の変遷を明らかにし、今次改革による新たな枠組みの意義と、それが伝統的な教育行政・学校運営の見直しを視野に入れた新しい学校ガバナンスの幕開けを意味していることを提示したい。なおフランスの学校の自治権限は、1983年に中等学校が「地方公施設法人, EPLE」として法人格を得た際に中等学校のみ定められている。したがって本稿の考察の対象は中等学校に限定する。

2. 学校自治の諸相とフランスの特殊性・現状

1) 学校自治の第二段階 ―＜教育の質＞への焦点化―

ヨーロッパの学校自治は現在第二段階に入ったといわれている。2008年11月に開催されたヨーロッパシンポジウム (ESEN 主催) で Arlette Delhaxe (Eurydice ヨーロッパ教育情報ネットワーク EU 研究分析部長) は次のように整理している³⁾。

ヨーロッパでは1980年代以降学校自治が進展し、80年代は民主的参加のプロセス、90年代は公的財源の効率的管理が中心的課題であったが、2000年代以降はPISAテストの実施の影響を受け、教育の質への焦点化という特徴を見出せる。自治の範囲は国によって多様であるが、いずれの国でも自治はトップダウンで推進されており、現在の最大の特徴として、学校自治が学校の責任（アカウントビリティ）を伴うようになっていることを指摘できる。また、現在、ヨーロッパで2つの共通する動向がある。一つは、学校自治の拡大が、目標達成と結果の測定に関するコントロール手段を伴っていることである。すなわち、事前管理から目標管理による事後管理への移行がみられる。いま一つは、中心的課題が学校評価から教員評価に移行する傾向が出てきたということである。しかしながら、成果管理といっても、成果（パフォーマンス）とは何かということについては必ずしもコンセンサスを得られているわけではなく、学校における風土を指す場合もあれば、PISAでよい成績とることを意味する場合もある。

以上の指摘で注目されるのは、今日学校自治は結果責任と対になって追求されているものの、両者の関係性は明確に捉えられているわけではない、という点である。彼女は、学校自治とパフォーマンスの間に確固とした関係を構築するのは難しいとも述べており、フランスの事情は実は他のヨーロッパ諸国にも共通してみられることが理解される。

2) フランスの学校自治法制の特徴

フランスで学校自治を初めて制度化したのは教育基本法（アビ法、1975年）であった。自治への要求は1968年以降盛んになった自主管理社会主義の中から起こり、伝統的な硬直的官僚制への批判を契機としていた。教育界でも60～70年代の教育人口増加期に多様な生徒が出現し、これに対応するには現場に根差した教育実践が必要であるとの考えが出てきており、これがアビ法の規定に結実した。同法は、学級やグループ編成、選択科目等において学校が自治権を持つことを提唱したが、現場ではほとんど注目されることなく、その後教育界はバカロレア取得者倍増計画（1985年、シュベールマン文相のスローガン）に端を発する教育水準向上へと関心が移っていった。

学校自治が名実共に重視されるようになったのは新教育基本法（ジョスパン法、1989年）においてである。同法は、すべての者の成功を国家目標として打ち出し、その実現のために全学校が「学校教育計画」（以下プロジェ）を策定することを義務化し（策定は当該学校にかかわる教育共同体のメンバー）、各学校が責任を持ってすべての者の成功を導いていく体制の構築をめざした。学校自治はここで「成果」と始めてリンクし、学校が教育の成果・質の向上という意味での「効率性（effectiveness）」を追求する組織へ変革することが求められるようになった。その背景には、行政改革（現代化；modernisationと呼ばれる）

の影響があり、学校の責任主体としての位置づけも明確になった⁴⁾。

ここで確立された学校自治には次の二つの特徴を認めることができる。第一は、学校自治が国家目標達成の手段に位置付けられている、という点である。学校自治はプロジェクトを中核に進められることになったのであるが、そのプロジェクトは、「国が定める目標及び教育課程基準の実施に関する学校固有の方式を定める」(第18条)とされ、「文部当局が規定する方針の実施と尊重を確保しなければならず」、「各学校が国家目標の実現に貢献することを認め」、「それを十分に実現するために国家目標を固有の文脈に置き換える」とされた(1990年通達)。ここで記されている国家目標とは、すべての者が最低限の資格を取得することであり(第3条)、そのために「生徒の多様性に応じること」が具体的な内容であった。これは、すべての者の成功を導くための方法としてジョスパン法が打ち出した基本理念である。1993年にバイルー大臣が発表した「学校改革のための新しい契約／158の決定」においても、「教授上の自治の範囲内で各学校は、生徒の多様性に応じた対応を可能にするための教育手段を用いること」を学校の任務としている。

この特徴からさらに次のことが指摘できる。すなわち、フランスの学校自治は、国と対置した地方レベルでの民主的決定、あるいは学校内の教員の参加に基づく決定という原理を内包していない、ということである。この点についてミューレらは、アメリカとイギリスの学校自治が地方レベルでの決定に対する責任と学校内の教員の決定権の確保を意味し、「共同決定」ないしは「民主的決定様式」を主張するものであるとし、フランスのそれが「学校」に対する権限配分であり、その中身は共同決定や民主的決定ではなく、4年毎のプロジェクト策定という技術的側面にとどまっている、と両者を対比させている⁵⁾。

第二の特徴は、このことと関連して学校自治が教師の自由と分離されていることである。フランスでは伝統的に教師の「教授の自由(liberté pédagogique)」の原則が保障されており、このことが独特の教師文化を形成している。すなわち、教師は自分の教授活動にのみ専心し、学校運営には関心がなく、さらには教師同士が共同して教育活動を行う習慣がない。したがってプロジェクトへの共同決定への参画が制度化されたとはいえ、教職に関する個人主義とエリート意識を根強くもっている教師たちにとってそれは余計な仕事と映り、実現可能性については当初からかなり疑問視されていた⁶⁾。プロジェクトを中軸とする学校自治体制は、この教師文化の伝統には手をつけることなく作られたため、両者の乖離が浮き彫りとなり、結果的に学校自治停滞の原因を作ってしまうことになる。英米の教師が、学校自治を専門性発揮の機会と捉えるのに対し、フランスの教師は、校長への従属の危機＝脅威と捉える、との指摘は、フランスの教師の学校における位置をよく示している⁷⁾。

3) 学校自治の不振の源 一強固な教育行政と学校運営の伝統一

このように、すでに制度面から学校自治の進展は不安視されていたが、実際にも今日まで学校自治はほとんど機能していないと言われている。では学校自治に対して何が具体的に期待され、フランスではなぜそれがうまく機能しないのであろうか。

まず学校自治の進展がもたらすメリットであるが、一般的には、効率性の向上、生徒へのきめ細かい対応が可能になること、民主化の進展、の3点だとコンバは言う⁸⁾。効率性とは、現場の自主的判断による教育活動のほう現場のニーズに即することができ、結果的によい成果が生まれる、という意味である。民主化の進展とは、より多くの関係者たちが学校の運営等に参加することを指す。これらは、アメリカで80年代以降定着しているSBM (School Based Management) やイギリスのLMS (Local Management of Schools) の趣旨と同じである。しかし、民主化については、すでに述べたようにフランスの学校自治法制にはこれが十分に組み込まれていない。それは、根強い共和主義的伝統と葛藤するからであると説明されている⁹⁾。プロジェの策定者として教育共同体という新しい概念が導入されているが、アングロサクソン国家や北欧諸国のように共同体的趣向の経緯を有していないがゆえに今後も共同体的学校モデルは存在しえないだろうとの指摘もある¹⁰⁾。実際、プロジェの実態について報告している文書では、プロジェが共同決定されているところは稀であり、組織内部の連携や共同作業のダイナミズムを欠いていると指摘している¹¹⁾。

では、効率性と生徒への対応はどうであろうか。学校自治の成果としてこれを判断するには、学校がどれだけ自由裁量権を持ち、それを実際にどの程度生かしているかを明らかにしなければならない。まず、自治権限については「教育は国の事務」という原則を保持しているため、予算・人事に関する権限は国が有しており学校に委譲された権限はごくわずかである。OECD諸国の中で最も学校の自治権限が大きいと言われるニュージーランドやイギリス、北欧諸国が人事、生徒数、教育時数、学習内容と範囲に関して学校に裁量権が与えられているのに対し、フランスは学級編制と授業時間編制、自由裁量時間の使用法に限られている¹²⁾。しかも、このわずかながらの権限でさえほとんど行使されていない、と言われている¹³⁾。したがって、学校自治による教育活動の効率性向上というのは、少なくとも法制レベルでは確認することができないといえよう。

生徒へのきめ細かい対応については、教授の自由の原則との関連を注視する必要がある。というのも、学校の教育実践は、ほぼイコール個々の教師の教育実践であり、したがって生徒へのきめ細かい対応がなされているとしてもそれは個人レベルの話であり、学校自治の効用であるかどうかの判断はつきかねるからである。例えば、生徒の多様性に応じて一人ひとりの成功を導くことにつ

いて当該学校が抱える課題を教師同士で審議しその目標や戦略を裁量権限を最大限活用して自分たちで練り上げ、具体的な計画としてプロジェを共同決定し、そこに掲げた内容を実践し、検証、改善する、というプロセスが踏まれるのであれば、自治の効果と言えるだろうが、先に述べたとおり、実際にこうしたプロセスを踏んでいる学校はほとんどない。逆にプロジェの内容は断片的計画の寄せ集めで構造化されておらず、またそれらが実行に移される割合は少なく、単なる行政文書としての役目しか果たしていない、と酷評されているのである¹⁴⁾。

このように、学校自治の内実は極めて限定的であると言えるが、ここに伝統的な教育行政組織構造を重ね合わせると、より一層そのことが明白になる。すなわち、フランスの中等学校は地方分権化改革によって1985年に法人格を得たが、教育行政組織の階層構造は変化なく、中等学校は大学区当局の監督下に置かれ続けることになったのである。加えて、学校自治の要であるプロジェが、学校管理委員会（Conseil d'Administration, 中等学校の最高意思決定機関）で採決される前に大学区の事前監督を受けることと定められている。先に見た、国家目標実現の手段としての位置づけを考え合わせるならば、学校自治の法理は極めて限定的であるといえよう。

2003年の会計検査院報告書『教育システムの管理』は、長年の学校自治不振の原因を、①学校教育のヒエラルヒー構造、②法規定の制限（自治権限の小ささ）、③教授学習領域でのチーム指導の困難性、の3つだと述べているが¹⁵⁾、そのいずれもが伝統的な教育行政と学校運営スタイルに由来しているものであることが理解されよう。

この伝統が見直しの対象となるのは、学校に成果に対する責任を求める成果主義が本格的に制度化された後のこととなる。学校自治は、成果主義とリンクすることで新たなステージに向かうこととなった。

3. 目標・成果管理が求める学校自治

2001年8月に成立した「予算組織法」(LOLF)によって、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。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¹⁶⁾。教育界にも成果主義と目標管理の手法が正式に導入されることになり、2005年成立の「学校基本計画法(フィヨン法)」は、<すべての子どもに基礎学力を保障する>という政策目標達成のために学校をその推進主体として前面に打ち出し、学校運営に関して以下の4つの改革を行った。

①LOLFが導入した「目標契約 (contrat d'objectif)」という仕組みを学校に取り入れた。目標契約とは、国が定めたプログラムの目標達成に向けて当局と事業単位 (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んだ3~5年の計画のことである。目標契約の決定は学校管理委員会の新しい権限となった。

②プロジェクトの関連条項に以下の事項が新たに盛り込まれた (第34条)。

i) プロジェクトの学習指導に関わる部分に関しては、幼稚園・小学校にあっては学習指導チームの、中等学校にあっては学習指導会議 (le conseil pédagogique) の提案に基づいて採択する。

ii) プロジェクトには、すべての子どもの成功を保障するため、及びそのための父母の参加を目的に実行される方策と手段を定める。同時に成果の評価方法を定める。

③大学区当局の事前許可を得て、教科教育、学際的活動、学習指導組織、関係者との協力等に関する5年以内の「実験」を定めることができることとした。

④LOLFで導入された各分野の年次成果計画 (PAP) に記載されるプログラム (事業区分) *とその各々の目標に関する各校個別の実行方法を定め、プロジェクトに記載することを義務付けた (2005年9月30日付け通達)。これは、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手法の適用である。

*国民教育省管轄のプログラムの目標と成果指標は、フィヨン法が掲げた教育方針に則って作られている。即ち、目標はすべての生徒の学業成功を導くことであり、具体的には、すべての者に共通基礎知識技能 (socle commun) を身につけさせることである。

このようにして学校は、契約政策や実験、さらには目標管理によって成果向上を具体的に目に見える形で示していくことが求められるようになったのであるが、同時に、自律的な運営、即ち学校自治の拡大がめざされていることが確認される。停滞した学校自治を蘇生させるための仕掛けとして目標・成果管理という全く新しい手法が用いられているのである。

ここで注目されるのは、②のi)の規定である。これは、学校自治における教師の専門性発揮および協働性構築への配慮であり、分断していると言われる学校自治と教師の自由をリンクさせ、形骸化したプロジェクトを教師の専門性と協働性に依拠して立て直そうとの考えが表明されている。これまでプロジェクトが教授活動を軸に展開させることができず、それゆえに教師も関心を示さず、このことが教授活動の結果に学校として責任を持てなかったことへの反省がふまえられている¹⁷⁾。と同時に、従来の学校自治法理で十分配慮されてこなかった

学校運営の民主化にとって重要な位置を占めることになる、との期待も表明されている¹⁸⁾。翌2006年の通達では、同会議が省察、学校の診断、評価、提言、を行うことが規定され、教師を学校運営の表舞台に登場させ、学校の自律的運営の担い手とする体制が築かれた。

このように、学校自治が目標・成果管理の理論と手法の投入という外的要件を契機に再生し、教師集団の専門性と協働体制でこれを進めていく路線が定められたわけだが、この点は、教師の職務を問い直す大規模作業の中でも確認されていく。2007年9月にダルコス国民教育大臣は、今日ますます複雑化する社会の中でもはや旧来のやり方が通用しなくなってきた教師の職務について、今日のリアルな現実と照らし合わせて再定義することをコンセイユ・デタ評議官のポシャールに諮問した。同氏が組織した委員会は、翌年2月に報告書『教師の職務の発展に向けた緑書』を提出し、その中で抜本的に改善すべきことを3つ挙げ、その第二点目を「集団での仕事(travail collectif)のダイナミズムを推進する」としたのである。教師の教授の自由は大事な原則だが、今日ではそれは教師の孤独や苦痛の元となっているし、さらには、知識教授や生徒のニーズへの対応という面で非効率的である。教師のチームでの仕事を増やすことにより、現在ほとんどみられない「学校の効果(l'effet d'établissement)」をもたらすようにすべきである、と報告書は述べている¹⁹⁾。

では、以上の新しい制度の下で、各学校が自律的に学校運営を行って成果を上げていくことはどの程度期待できるのだろうか。実はこの点に関して現在新たな議論が起こっている。それは学校組織における校長と教員の関係のあり方、ならびに教育行政構造のあり方にメスを入れ、そこから新しい教育行政・学校運営システムを模索する動向となって出現しつつある。

4. 学校内組織関係の再編と新しい学校ガバナンスの模索

1) 校長への新しい役割期待

学校の自律的経営にとって校長のリーダーシップは重要な位置づけにある。これに関して日本では政策・現場両サイドから合意を得ており、アメリカの事例などをもとに現在はその実質化に向けた議論の必要性が提起されている段階である²⁰⁾。

一方フランスの中等学校の校長は、国の代理人として学校の管理運営を行うことを主たる職務としているが、他国にみられない独特の特徴を有している。それは、校長は教師の教授活動に対してノータッチである、ということである。オーバンは、校長に教授活動領域における自らの活動の正当性を理解させることは非常に困難であり、校長のこの方面での進展に関する教員の抵抗は相当大きいと言う。その理由として、教師の上司が校長ではなく視学官であること、学校内部に中間組織がなく、校長の教授活動への関与がなされにくい環境であ

ること、を挙げている²¹⁾。

先にあげた学習指導会議の役割の強調には、教授活動を中核に置いて自律的学校経営を推進しようとのねらいが込められていたのであるが、それが実効性を持つためにも校長が教師の教授活動にも関与し、教師の教育活動全体に対してより踏み込んだリーダーシップを果たしていくことが必要になる。2002年1月3日付け通達で定められた校長職の基準（*référenciel de métier*）において、「学校の教授政策・教育政策をリードすること」が初めて明記されたことはこの課題解決のための第一歩であった。その後も、2004年度の国民教育視学の学校調査報告で「学校の責任の拡大は、校長の教授領域での能力と活動の強化が必要」と指摘され、フィヨン法では学習指導会議の主宰者を校長とし、この面でのリーダーシップ発揮を制度として定めた。国民教育省の諮問を受けて出された報告書（2006年）の中でも「学校の責任を発展させるためには、校長の教授領域における能力向上と活動の強化を必要とする。前進するために教師はもっと学校の管理に深く関わる必要があり、校長は教師に声をかけ、彼らの提案を聞き、古くからある管理と教授活動の溝を埋めなければならない。また校長は、同僚同士認め合った教師たちを頼ることができなければならない。」との指摘がなされている²²⁾。

このように、校長に対する新しい役割期待が確実に生じており、新しい学校経営のキーマンとしての校長の活躍に注目が集まっているが、展望は明るくないとオーバンは言う。実はフィヨン法制定の際に、学習指導会議の主宰者を誰にするかを巡って管理職組合と教員組合との間で闘争があり、当初からこの会議を組合側が敵視していると彼は言う²³⁾。学校運営をより民主的にするためには校長が主宰すべきでない、というのが組合側の考えであるが、両者の敵対関係がそう簡単には払拭されないであろうことが示唆される。

さらに注目されるのは、校長自身も今回の校長権限強化路線に対して疑義を唱えている点である。最大の校長組合 *SNPDEN* の事務局長ラフェイは次のように言う。今日我々の目に問題と映るのは、学校自治と校長の権限強化が混同されている点である。中等学校は決定機関としての学校管理委員会を有しており、教育行政の階層構造に属していない管理委員会の優位性をもっと強調すべきではないか。学校自治は、校長の権限を強化しなくても可能であろう。そのための方策の一つとして教師の職務内容を学校政策に明確に位置づけ直すことが必要である。心配なのは、校長の権限が強まることによってすべてがヒエラルヒー構造にはめ込まれてしまうことである。これは、学校自治の名の下で再集権化に向かう潜在性を秘めており、それは実質的に国民教育省の出先機関（注；大学区当局、県視学局のこと）の支配下に置かれることを意味する²⁴⁾。

ここで述べられている校長の権限強化とは、2006年度に校長の新しい職務が定められた（欠勤教員の補充、「学習指導会議」の主宰、目標契約の締結、

生徒の「学校生活」の評定)ことを指していると思われるが、重要なのは、学校自治を推し進めるために校長の権限を強めると、再び集権化の方向に向かってしまう、という逆説が提示されている点である。フィヨン法が新規に盛り込んだ目標契約の仕組みも、学校自治拡大の促進的位置づけを持つのであるが、大学区当局との明らかな関係強化が図られており、再集権化への道筋が作られつつある、と言えるかもしれない。

2) 地方教育行政当局との新たな関係

今日の大きな流れとして、学校に対する地方教育行政当局の関与を強める方向性が顕著である。それは教育界内部に即して言えば、学校自治を単に個々の学校の自助努力に委ねると停滞してしまう、というこの10数年の経験から導かれている。プロジェは最初から学校での最終決定の前に大学区当局から許可を得る仕組みになっているし、2003年度からは、新任校長研修の一環として、当局と校長が共同で赴任校の「ミッション」を策定し、校長はそのミッションの実現の責務を負う、という制度も導入されている²⁵⁾。

このような学校自治活性化とは別の文脈で大学区の役割を重視する見方も出てきている。デュテルクとラングは、数年前からフランスの教育システムに中間調整空間が出現していると述べ、その主たる担い手が管理職と大学区視学官だという²⁶⁾。ここでは、地方レベルのミクロな調整、即ち現場のアクターの行為のコーディネート、様々な利害・論理・合理性・戦略の垂直的(行政間の)・水平的(種々の関与者間、例えば学校・地域・自治体間の)交渉、妥協、相互作用が行われるのだが、それは教育外のネットワークにある各種資源は競争原理下で動いており、調整と成果の評価が学校で行われるのとは異なる基準で行われているからだという。ネオリベラルな社会の動きと、それと一線を画する学校の間での調整者としての役割が大学区に期待されているといえよう²⁷⁾。

大学区はLOLF以後、学校にとって上位の目標設定機関となると同時に目標契約の締結相手となるなど、その位置づけはますます強まってきている。しかし、学校と大学区当局は教育行政構造において明確な上下関係にあるため、学校への当局の過度の介入は学校自治推進に逆行する。デュテルクは、校長たちは、近年、大学区総長や同視学局の権限が強化されていること(例えば、総授業時間数の配分方針の決定や生徒の情報の集約化など)に対して危惧の念を示していると述べている²⁸⁾。両者の関係をいかに作っていくのかは、今後の大きな課題となるだろう。

このことに関連して現在、興味深い議論が起こっている。それは、教員評価の見直しに関するものである。先のラフェイは、校長と県視学官が二人で行う「ダブル評価」を提案する²⁹⁾。国民教育・高等教育省幹部部長のシュドーも、2009年10月に行われた国民教育省のシンポジウムにおいて、視学の

役割の重点を教員評価から（中等）学校評価にシフトすべきだとの考えを表明した³⁰⁾。現行の教員評価については、昔から形骸化が指摘され続けてきた。5年に一度の訪問で一回一時間ほどの授業観察と面談のみでは本人の本当の力量を図ることができず、評価もかなり甘くつけられ、教師の力量向上には全く有効でないことが疑問視されていたのである。しかし教師たちはこれを問題とすることはなく、他のやり方が提案されても現行維持を主張してきた。彼らの自治が脅かされることへの反発が大きいのである。彼は、校長が評価者として今以上に重要な位置を占めること、あるいは元教員を評価者にするなどが新しい方法として考えられると言う。そして、今後視学官が行う教員評価は、専門能力のみならずプロセスに重きを置くこと、ならびに支援に結びつけることが必要だと述べている。

同様の提案はオーバンからもなされている。彼は、校長が教師集団の中で真のリーダーシップを発揮していくことに関して懐疑的であり、そうした中でいま校長が責任を果たすためには3つのことが必要だとし、その一つに教員評価の見直しを挙げる。内容を相談・支援・訓練につながる質的なものに変えると同時に、地方の指導者が評価者として入るなど、複数の目による評価が大事だとする³¹⁾。

形骸化している教員評価を見直し、教師の力量向上につなげる内容に変えていく必要性が提起されているが、そこに校長が積極的に携わることは、今後の学校組織づくりを展望する際に、かなり重要な意味を持つ。さらにこの提案は、視学官—教員というヒエラルヒー関係を断ち切ることにより、伝統的な教育行政組織内の階層構造にメスを入れようとする大胆な提案でもある。

3) 学校ガバナンスをどう構築するか

フランスでは評価に対する忌避反応が強い。ネオリベラルな要素を強く持つからである。したがって、目標を設けてそれを評価して改善を図っていくというマネジメントサイクルを学校に導入するのは容易なことではなかった。まさにマネジメント力が要求されるプロジェ政策が首尾よく進まなかったのはそのためである。本来プロジェは事後評価を受けることになっていたが、実施されることはまずなかった。

しかし、この傾向は少しずつ和らぎ、今日では、プロジェ文化が根付きつつある、と会計検査院報告書（2009年）は述べている³²⁾。同報告書がフィヨン法の成果を調べるために5大学区の調査を行ったところ、多くの学校で教授活動領域面での進取な取組がみられたという。しかし、同時にこれらはまだまだ部分的なものにとどまっており、その効果も十分測定されているわけではないとし、今後全国的な発展をもたらしていくためには、なお一層の大学区のイニシャティブが必要であると述べている。

同報告書が指摘するように、教育システムがより一層の効果を上げていくためには、各学校の自治的能力に期待しながらも地方教育行政当局との最適な連携が必要となるであろう。教員評価や学校評価、校長評価の仕組みは、そこにおいて鍵的役割を果たすことになるのは間違いない。特に学校評価に関しては、プロジェの停滞により不十分であった自己評価が有効に機能していくことが期待されているし、さらに視学局が担当して実施する外部評価制度導入が現実味を帯びつつある³³⁾。今日これらは、学校ガバナンスという呼び方の下で（2で取り上げたヨーロッパシンポジウムのテーマは「学校のガバナンスとパフォーマンス」であった）その具体的あり様を構想する段階にきている。強固な教育行政・学校管理運営の伝統をどのように今日的にアレンジして新しいガバナンスを構築していくのか、その中で学校自治がどのように機能し、各学校がパフォーマンスを向上させていくのか、そして焦点としての〈教育の質〉の内実をどう規定し規範化していくのか、今後の展開が注目される。

注)

- 1) “L'autonomie ou le remède miracle de l'école”, *La lettre de l'éducation*, No.561, 4-6-2007.
- 2) Ibid.
- 3) シンポジウムのテーマは、“La gougvernance et la performance des établissements scolaires en Europe”(2008.11.7-8)。概要が ESEN の HP に掲載されている。
- 4) 拙稿「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の刷新」『アソシエ』第8号、御茶ノ水書房、2002年、62~73頁。
- 5) Denis Meuret, Sylvain Broccolichi, Marie Duru-Bellat, "Autonomie et choix des établissements scolaire: finalités , modalités, effets", *Les Cahires de l'irédu*, Fév.2001.
- 6) Ibid.
- 7) Ibid.
- 8) Combaz,G.,*Autonomie des établissements et inégalités scolaires*,2007.
- 9) Duru-Bellat M.et Van Zanten A.,*Sociologie de l'Ecole*,A.Colin,Paris,p.185.小林純子「フランスにおける教育の正統（正当）性原理に関する一考察」『フランス教育学会紀要』第16号、2004年、pp. 5-18.
- 10) Ballion R., *La bonne Ecole*,Hatier,Paris,p.247.
- 11) Inspection générale d'Administration de l'Education Nationale, *Rapport 1998,Rapport1999*. La Documentaiton française,1998,1999.
- 12) Eurydice (ヨーロッパ教育情報ネットワーク) は、ヨーロッパ諸国の中で学

校自治権が多い国はイギリス、オランダ、イタリア、ハンガリー、北欧諸国であり、自治権がほとんどないのがギリシャ、キプロス、ルクセンブルクであるとし、フランスはイタリア、アイルランドと並んでその中間的位置にあるとしている。

- 13) Inspection générale de l'Education Nationale, *Rapport 2004*. La Documentaiton française,2004.
- 14) Inspection générale d'Administration de l'Education Nationale, *ibid*,1998.
- 15) Cour des comptes, rapport public particulier d'avril 2003, *la gestion du système éducatif*,2003.
- 16) 拙稿「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—」、『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 16-18 年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書）、105-119 頁、2007 年。
- 17) Eric LOUIS, “La LOLF: culture du résultat, implications pédagogiques, globalisation, contractualisation”, *Education & Devenir*, novembre 2005.
- 18) “L'autonomie ou le remède miracle de l'école”,*op.cit*.
- 19) Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant, fev.2008,pp.237-243.
- 20) 浜田博文『学校の自律性と校長の新たな役割—アメリカの学校経営改革に学ぶ—』一芸社、2006 年。
- 21) Jean-Pierre Obin,“Améliorer la direction des établissements scolaires”, Rapport de base national de la France, mai 2007. (OECD レポート).
- 22) G.Matringe, Le conseil pédagogique dans les EPLE, rapport au ministre de l'éducation nationale,2006.
- 23) Jean-Pierre Obin, *op.cit*.
- 24) Jean-Claude Lafay, “Il y a confusion entre autonomie et renforcement du pouvoir des chefs d'établissement”, *La lettre de l'Education*, No.581,14 janv.2008.
- 25) 拙稿「フランスの自律的学校経営と校長職モデルの変貌」『教育行財政におけるニュー・パブリック・マネジメントの理論と実践に関する比較研究』、平成 13-15年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書、119-128頁、2004年。
- 26) Dutercq,Y.,Lang,V. “L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français. *Education et Sociétés*,No.8, 2001, pp.49-64.
- 27) しかし実際には以下の指摘のように十分な機能を発揮するまでには至っていない。「一番の問題は、中間レベルでの調整が、親の消費者的行動や、エリート学校の校長の市場的戦略に起因する差別的潮流を調整できていないことである」(Laforgue,D,“Ce que la ségrégation scolaire doit à l'administration de l'Education nationale”, *Revue française de pédagogie*,no.148, 2004.pp.135-143)、

- 「教育政策の実施の役割を担うべき大学区視学が政策アクターになることができないでいる。それは、国と大学区の所轄である目標及び実施規則の決定と、大学区視学官による管理の間に深い断絶が在ることによる。」(Van Zanten, “La régulation par le bas du système éducatif: légitimité des acteurs et construction d’un nouvel ordre local”. In Dutercq, Y.(coord.), *Les régulations des politiques d’éducation*, Rennes: PUR, pp.99-117, 2005)
- 28) Yves Dutercq, “Dans l’ensemble, les chefs d’établissement sont demandeurs de davantage d’autonomie”, *La lettre de l’éducation*, No.561, 4-6-2007.
- 29) Jean-Claude Lafay, op.cit.
- 30) Roger Chudeau, “On n’a jamais donné un vrai contenu à l’autonomie des établissements”, *La lettre de l’éducation*, No.644, 12-10-2009. 他の二つは、校長評価の中心を管理に関する事項から児童生徒の教育成果、特に集団活動の成果の部分に移すこと、校長の職務と教育訓練の基準を〈教授・教育の責任〉を軸に据え直すこと、である。
- 31) Jean-Pierre Obin, op.cit., p.67.
- 32) “Les marges d’initiatives des établissements publics d’enseignement du second degré”, *Cour des Comptes*, 2008, pp.200-201.
- 33) 2002 年度からは新しい校長評価が開始した。内容は、①関係者による学校診断、②ミッションの決定と伝達、③大学区総長との面談、の3局面から成る。2000年9月には校長評価シートが作成され、国民教育省官報に掲載されている (note de service 2004-142 du 8 septembre 2004)。そこでは、「生徒の成功のための学校の政策」が最初の項目とされているが、旧来型の運営管理面での評価がいまだに主流となっている、と言われている。Jean-Pierre Obin, op.cit., p.49.

藤井佐知子
(宇都宮大学)

障害児教育制度改革による反排除政策

－インクルージョンの具体的方策と問題点－

はじめに

2005年2月11日付法律(Loi no.2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées)「障害者の権利及び機会の平等並びに参加及び市民権のための法律」(以下2005年法という)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。これまで実質上、障害児の分離・別学が明確であっただけに、大きな制度上の転換点を迎えたといえる。

ではどのような変革が行われることになるのか。まず、障害児の「統合」を目指すこの法の具体的改革(諸通達によって確認されている)および2005年法全体の趣旨を確認し、実施についての若干の問題点を指摘するとともに、この改革が学校教育の問題を考えようとする場合にどんな意味をもつことになるのか、仮説的に論を展開してみたい。

なお、2005年法によって学校現場が実際にどのように変化し始めているのか、あるいは変化していないのか等、具体的な課題を知るためにフランスでインタビューをおこなった。

1 法の趣旨と具体的施策

(1)2005年法の趣旨

2005年法は障害者の生活全体を問題とする法律であるが、その点については後述するとして、まず学校教育に関しては、2005年4月15日付通達(no.2005-067、「05年度新学年の準備」および同年8月19日付通達(no.2005-129、「障害児の学校教育」)により法の趣旨が確認されている。それは、つぎのようにまとめることができる。(下線は筆者による)

- ①この法律は、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を確認するものであり、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。
- ②通常の学校環境において教育を受けている生徒のよりよい援助、生徒の学業遂行における流動性の確保が図られなければならない。
- ③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。
- ④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してはならず、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。
- ⑤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が重要である。

(2) 具体的施策

この趣旨に則り、以下のような具体的な改革が行われることになった。

- ① 生徒の就学は、その居住地にもっとも近い学校(公立または契約私立)とし、その学校を「連絡担当校 *établissement scolaire de référence*」とする。「連絡担当教員」²⁾も新設され、一定の範囲の学校を担当し、県障害者会館(*maison départementale des personnes handicapées:MDPH*)と協力して、情報提供や啓発活動などを行う。教員資格をもつが授業は担当せず、障害児の就学全体をオーガナイズする(いわば窓口的役割を果たす)。
- ② 従来の県特殊教育委員会(行政側主導)を廃止し、「障害者権利自立委員会 *commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées(CDAPH)*」(労働組合や障害者団体代表を含む)を新設する。
- ③ 保護者からの要求により「就学個別計画 *projet personnalisé de scolarisation(PPS)*」が策定される。これは保護者の意見表明を保障した上で「関連分野専門家チーム *équipe pluridisciplinaire(EP)*」が作成し、障害者権利自立委員会(CDAPH)が就学先を決定する。なお、学校側から就学途中に保護者に対してこの個別計画の策定を提案できる。(しかし学校に決定権はない。)
- ④ 障害者権利自立委員会(CDAPH)の決定を点検するために「就学事後点検チーム *équipe de suivi de la scolarisation(ESS)*」を新設する。これは、生徒、保護者、担任教員などを構成員とし、連絡担当教員が招集する。年一回以上、就学個別計画(PPS)の実施状況を点検する。結果は、関連分野専門家チーム(EP)および障害者権利自立委員会に報告され、必要があれば、進路などを修正する。
- ⑤ 学校全体の力を向上されるために、教員が障害児の受け入れにかかわる特別な教育を受けられるよう教員養成・研修の見直しをする。
- ⑥ 仮に現在は障害児の受け入れが困難な学校も、10年以内に(2015年までに)受け入れ態勢を整えなければならない。(改善は、市と学校の責任)
- ⑦ 合理的配慮を欠いた(=権利を否定した)状態を差別とみなす。
- ⑧ 学校生活補助員(*auxiliaires de vie scolaire:AVS*、教員の資格はもっていない)の職が創設され、学校内での介助にあたる。(現在、1万6000人のAVSが2万8000人の障害児の介助をしている。)

2 制度上の特徴

以上の中から制度改革上とくに重要な要素を指摘するとすれば、やはり、障害の有無にかかわらず、その居住地からもっとも近い普通学校に学籍をもつことを公教育への権利として位置づけたことであろう。いわゆる「学籍一元化」といわ

れる措置である。つまり、原則分離の発想をとらずインクルージョンを基盤とした制度設計を目指したという点が画期的なところである。

ただし、学籍登録したその学校に「通う」かどうかは、学校側の受け入れ態勢の状況による。障害の種類や程度を直接的理由として受け入れを拒否するという事にはならないが、しかし、現実問題として、たとえば車椅子で移動する生徒のためのスロープが設置できないような建物の構造上の問題や建物自体が歴史的遺産となっているがために改修できないといった場合には、他の学校に通うことになる³⁾。あるいは、医療的なケアが必要な場合(リハビリ等)には、全日を通常学校で過ごすのではなく、医療機関等との連携も考慮される。

また、2005年法は、CLIS(*classe d'intégration scolaire*、小学校)やUPI(*unité pédagogiques d'intégration*、コレージュ)といった特別な学級(日本でいう特別支援学級)の存在を否定するものではない。ただし、個別の時間割にしたがって普通学級との間を頻繁に行き来することになる。つまり、90%を特別学級で過ごす生徒もいれば、半分以上を普通学級で過ごす生徒もいる⁴⁾。

さらにこの法律の重要な点は、親の最終的な決定権を確認しているところである。これは日本の状況と大きく異なる。日本の場合には、親は意見を聞かれることはあるものの、子の就学に関しての法的な意味での決定権はない。フランスの場合には親が納得し決定しなければ、他に誰も決めることはできない。

もちろん医療的な観点などからのいわゆる「専門的」意見はなされるが、それはあくまで意見であり、行政機関が決定権をもつものではない。決定権は全面的に保護者にある。保護者の同意なくして地域の普通学校以外の場に就学先が指定されるなどということはない。(個別教育計画の策定においても必ず保護者が関与している。)これは、日本の実態と比べて大きく異なっている点である。

3 原則統合の効果

視学官へのインタビューのなかで、障害児が普通学級にいることによって学力向上という点に関して効果が見られるとの指摘があった。つまり、フランスの学校教育では知識の積み上げがその特徴とされているけれども、それゆえにそこに障害児が入ることによって、より個別化した指導が促進され、教員の側にもより丁寧な教授法が求められることから、子どもたち全体の学習成果も上がってきている、ということである。このような環境の中から、相互に学び合う姿勢が育ってきているという。

これは障害児の統合を学力向上への障壁とする議論への反証となる。いわゆる知育の部分についてばかりではなく、子どもたち相互の人間関係、あるいは市民としての学習という点においても、健常児と障害児との相互理解が進んでいることも指摘された。2005年法は、後述するように、国民的な「連帯」をめざしているのであるから、この相互理解こそ意義ある効果といえよう。インタビューに応じてくれた視学官もこの点を重視していた。つまり、普通学級にいるだけでは意

味がなく、子どもたちの間での相互作用が起きなければならないとする。知育に限ったとしても、知識レベルでの交流が起きなければインクルージョンとは言えないわけである。また、障害児「専用」の学級にいただけでは人間関係が限定されてしまい、社会的連帯をめざすことができなくなる。

また、たとえばダウン症に関して、個人の能力の違いとしてそれに対応する傾向が見られるようになってきているとの指摘もあり、これは総じて言えば、2005年法は「障害」というカテゴリーで一括して個人をまとめあげていく発想はとらない教育政策を明確にしたということである。「就学個別計画(PPS)」の作成が求められるのはこの点からも理解できる。いわば医学的理解から個人差としての子ども理解へ、ということである。

ここから、学習体系と個人の状態との関係を問い直す問題提起も可能となる。つまり、これまでのカリキュラムは子どもの状態から出発して組み立てられたものではなく、学校側からつくられたものである、という批判の視点である。象徴的な言い方として「この子のレベルは小学校2年生程度である」といった認識は、発達の経路をその子どもに即する形ではなく一律に規定していく指導論を意味しており、インクルージョンという観点からは適切ではない、というわけである。

なお、インクルージョンを基盤とした学校教育を提唱したサラマンカ宣言にもあったように、統合したほうが分離を維持するよりも教育予算が削減できるという財政的な効果も指摘された。

4 現実的問題点

CLIS等の特別な学級に在籍する障害児の場合には、子どもごとに異なる個別の時間割に従って普通学級との間を移動することになるが、その調整は必ずしも容易ではない。つまり、子どもによって普通学級に通う時間帯が異なるということは、普通学級の側から見ればつねに構成員が微妙に異なる状況となり、かつ、それぞれの障害児の課題に応じた適切なカリキュラムを組んでおく必要がある。そのためには、CLIS等の担当教員と普通学級担当教員との間でかなり綿密な打ち合わせをしておかなければならない。

この点に関して小学校でのインタビューでは、現実的には、障害児担当の教員が普通学級の教員に理解を求める形で話が進んでいくようである。したがって、普通学級のカリキュラムを見ながら教材を障害に応じて工夫し、時間割を合わせていくのは障害児担当の教員であり、その負担はかなり大きいといえる。

この背景には、障害児の受け入れに対する理解がまだ十分に進んでいないことがあげられる。法的には受け入れが原則であっても、そのための人的・物的措置が現段階では十分とはいえないが、より根本には学校全体がまだ障害児分離の発想から抜け切れていないことがある。

たとえば、普通学級に通っていた自閉症児をCLISに移そうとする学校および視学官からの主張に対して親が納得せず、公的機関に救済を求める例が何件か起

きている⁵⁾。障害を理由としたこのような学校側の拒否は差別となるとの勧告も出されている。この例に見るように、とくに自閉症児の受け入れに対しては、学校現場はかなり困難を感じているようである。しかし、彼らが落ち着くような環境整備、また補助員をつけることなどを通して対応することで成功している例も多く、やはり障害児受け入れ側がそれを普通のこととして意識するかどうかは鍵になってくる。

5 2005年法の基本原理

ここで、2005年法全体の意義を確認しておきたい。たとえば、「必要」への着目と「差別」禁止、「補償」や「アクセシビリティ」の諸原則の確立など、いくつかの表現でその特徴を示すことができるが、その法の名称(*pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*)の中にすでにその意義が示されているとあってよい。それは、平等(*égalité*)、参加(*participation*)、市民性(*citoyenneté*)である。そして、この法律の基本原理を一言であらわすとすれば、「すべての者にすべてへのアクセスを」ということになるだろう。

「平等」の原則とは、1人に同じずつ配分するといったイメージではなく、不足している人を支援するという意味であり、公平性や社会的正義といった概念である。いわば「補償(*compensation*)」の発想である。

「参加」の重要性は、フランス共和国が人々の合意によって成り立て政治的共同体であるという原理に基づくものである。そのためには「アクセシビリティ(*accessibilité*)」の具体的方策が必要となる。

「市民性」は共和国を支える重要な概念であるが、2005年法においては、出生から死までの人生設計という視点から障害児・者への施策をとらえていこうとする概念である。したがって、*soins*(看護)・*école*(学校)・*formation*(職業訓練)・*emploi*(雇用)・*logement*(住居)・ *cité*(街)といったように内容は広範囲にわたっており、就学・生活・仕事を一連の流れの中で把握しようとしている。生活全体を対象にし、「市民」としての「権利」を確認しているのが2005年法の大きな特徴である。

そしてこれら3つを貫くものは、「国民的連帯(*solidarité nationale*)」である。

ところで、この法律は社会的排除への闘いとして位置づけることもできる。この点は、2005年法がEUレベルでの諸措置を基にしていることと関連している。1970年代後半から欧米各国で若者の失業が社会問題化していく中、フランスは移民問題も含めて都市郊外の政治・経済・文化面での社会的な断絶が問題となり、働く場の確保といった次元とは別に、社会関係の欠如として問題が意識されるようになった。これは排除されている人々に問題解決の糸口を探ろうとする個人的アプローチではなく、社会構造的な障壁に排除の要因を見ようとする関係性(問題を生み出す過程)への視点を用意することになった。97年にはアムステルダム条

約が調印され、雇用の確保とともに、社会的排除の撲滅のための人的資源の開発が EU 各国の目標として掲げられた。翌年、欧州委員会は行動計画を発表し、インクルーシブな社会をめざすことが確認された。

その後いくつかの EU 指令が出され、それに対応する形でフランスの国内法も整備されてきた⁶⁾。なかでも 2000 年の「人種差別禁止指令」は、教育分野も含んで幅広く差別を禁止するものであり、同年の「雇用枠組み指令」は宗教や年齢、障害等に基づく差別と闘う枠組みをつくることを目的としていた。これらの事情と重ねて 2005 年法を読むことで、その趣旨を一層明確に理解することができよう。

6 「障害」・「差別」の定義

2005 年法は、ICF(国際生活機能分類)を採用した上で、社会参加への環境要因に着目して障害を定義した。

障害とは、ひとつあるいは複数の身体・感覚器官(sensorielles)・知能(mentales)・認識(cognitives)・精神(psychiques)に関する機能の実質的・永続的・決定的な悪化(alteration)、また重複障害あるいは生活に支障をきたす健康上の問題を理由として、その環境において個人が被る活動の制限(limitation)あるいは社会生活への参加の制約(restriction)のすべてをいう。

このような社会生活への参加が阻まれた場合、このような行為が差別となる。障害を理由とする差別の禁止については、1990 年に刑法典(Art.255-1)において定められている。

出自、性別、家族状況、妊娠、身体的外観、姓、健康状態、障害、遺伝的特徴、習慣、性的指向、年齢、政治的信条、組合活動、特定の民族・国家・人種・宗教への実際のまたは想定上の帰属または非帰属を理由に、自然人の間で行なわれる区別はすべて差別にあたる。

これら 2 つの定義を教育分野に当てはめたとき、学校への「アクセシビリティ」が確保されていない場合、その状態は「差別」となる。2005 年法は、障害児「専用」の特別学級を廃止したわけではないが、学籍は一元化され、インクルージョンの方向に大きく踏み出した。教員に関しては、養成・研修において、障害児の受け入れおよび教育にかかわる特別な教育を受けることが規定され、また、先に紹介した「学校生活補助員」という職が創設されたことで、学校内での介助が保障されることになった。

なお、2005 年法が「国は通常の学校にいる障害のある子ども、青少年および成人の教育に必要な財政的、人的手段を講ずる」と規定しているため、それを根拠に、教育関係予算が全体として基本的に削減傾向にあるなか、障害に対応する機器の購入等の予算は増大している。今回の法改正の趣旨は、地域の学校への障害児の入学は「権利」であり、彼らへの援助は学校全体に帰されるものである点に

あるのだから、障害児が学び続けていけるように学校を変えていくという発想が基盤となる。それが予算にも反映されているということである。

7 「原則統合」をどう評価するか

共和国は、市民による契約に基づいて形成され、そのための基礎教養を培う場が学校であるとするならば、ある一定の子どもたちをそこから排除していくことは、まさに共和国の危機となる。「連帯」がフランス社会を支えているのであるから、そのつながりを保証する施策がつねに求められなければならない。2005年法の趣旨は、このような共和国原理とセットで考えれば、きわめて理解しやすい。一定の子どもたちを「障害児」という枠組みで把握し、そのまとまりを基礎にして学校教育を組み立てるという発想が、少なくとも形式上は子どもたちを分断していくことになる。あらゆる区別は差別であるというシンプルな定義はここで力を発揮する。そもそも「障害」であるかどうかは医学的な説明による個人の問題としてのみ定義されるものではなく、社会的諸条件によって規定される市民としての参加の「制約」のことなのだから、その制約を解消する責任は社会の側にあることになる。

2005年法が障害児の普通学校への統合を「権利」として確認し、それを「補償」によって支え、子どもあるいは障害児一般としてではなく、具体的な個人として把握した上で、相互理解に基づいた「連帯」を実現しようとしたことは、社会的な排除に抗する教育分野での具体的な政策として理解できる。

ところで、フランスの教育政策のなかでは、*intégration*(統合)の語が使用されることが多いが、2005年法の趣旨は、国連の障害者権利条約にもあるように *inclusion*(包摂)という語であらわされるほうが適切である。インタビューをした視学官によれば、インクルージョンという表現は、「連帯」との関連を示す語としてある点で、これまでのインテグレーションのイメージとは異なるのだという。後者は、「全体に付け加えられた」状態を指すのに対して、前者すなわちインクルージョンは、「全体の中に位置づけられる」状態をイメージされる語であるから、フランス社会が「共和国」として存続していくためには欠かせない政策となることであつた⁷⁾。

このような理念に基づく制度的枠組みを確立したことには大きな意味がある。ただし、この理念を学校現場においてどのような実践していくかが大きな課題として残されている。その際に、マクロレベルでは「包摂」を実現しながらも、教室内部といったミクロレベルにおいて「排除」の原理が働く可能性はある。この点は、CLISやUPIと普通学級とがどのような関係を築いていくかにかかっている。このことは、既述のように、現実的には普通学級からの排除圧力のある中で、インクルージョンに向けて現場の教職員がどのような人間関係をつくっていくかによっている。補助員等のサポート体制を整備すれば解決する問題なのかどうか、おそらく学力論や評価論にまで踏み込まなければ、卒業後の進路・雇用も含めて、

社会的排除には抗しきれないのではないか。この場合、注 5)で若干紹介した HALDE(差別禁止平等推進高等機関)の活動に着目することもひとつの研究方法としてありうるだろう。

おわりに—HALDE による救済事例—

では、2005 年法以来、実際に障害児のインクルージョンについてどのような問題が発生しているのか、HALDE に申し立てのあった救済事例(勧告)を紹介し、今後、インクルージョンという観点から何が課題となっていくのかを検討する基礎としたい。

事例 1 自閉症児の普通学級への受け入れ拒否に関する審議

【事実の概要】(délibération no.2008-169、7.7.2008)

統合教育計画の枠組みにおいて公立幼稚園に 2006 年 7 月より在籍していた自閉症児に対して、県特殊教育委員会は、小学校への就学にあたり CLIS(*classe d'intégration scolaire*:学校教育統合クラス)に入るよう指導した。これに対し保護者がその決定の無効を求めて訴訟を起こした。

裁判所(TCI:*tribunal du contentieux de l'incapacité*)は、その児童が成長するに十分な環境がすでにできていることを理由に、CLIS への措置の無効を決定したが、視学官がその児童の自宅から最も近い学校の普通学級への登録を拒否した。

なお、2005 年法により、県特殊教育委員会(行政側主導)は廃止され、「障害者権利自立委員会(*commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées*)」(労働組合や障害者団体代表を含む)が新設された。この事例は、05 年法の適用が始まる 2006 年の新学年(9 月)からの処遇をめぐるもので、その時点ではまだ県特殊教育委員会が存在していた。現在は、保護者の同意がなければ、ここで争われたような所属学級の変更はなされない。

【勧告の内容】

HALDE(高等差別禁止平等対策機関)は、このような登録の拒否は、障害のある子どもおよび青年はその住所に最も近い学校に学籍登録すると規定した教育法典(第 112-1 条)および差別を禁止した刑法典(第 432-7 条)に反しており、障害児への教育権を尊重しないものとして、障害を理由とした差別であると判断し、視学官に対し法の尊重を勧告した。

同時に、障害のある子ども・青年の教育への権利および就学の権利を尊重しないことは差別であることについて再確認するよう勧告した。

【課題】

①障害の種類や程度等にかかわらず、自宅から最も近い学校に学籍登録することが権利として保障されなければならないとする 2005 年法の意義を、実態としてどのように反映させるか。

②そのためには、障害児が過ごすための環境を整えることがもっとも大切なことであり、その条件があるかぎり受け入れを拒否することは差別となることの確認。

事例 2 私立学校における自閉症児受け入れ拒否に関する審議

【事実の概要】 (délibération no.2007-90、26.3.2007)

自閉症と診断された生徒が、全日ではないが 2002 年より私立学校に通っていたが、校長は、2006 年度の新学期からはこの生徒の受け入れはできないと保護者に伝えた。

【勧告の内容】

HALDE は、このような受け入れ拒否は教育法典に反し、障害を理由とする差別であると判断し、校長に対し法の遵守を伝えるとともに、2007 年度より学校教育計画として、障害児の受け入れを保障する措置を明確にし、教員をはじめ学校関係者全体に対して障害児受け入れについて関心を高めるよう勧告した。

その一方で、国民教育省に、私立学校の校長に対して 2005 年法による障害児の受け入れ義務、とくに教育法典第 112-1 条の適用に関し注意を促すよう勧告した。

【課題】

- ①私立学校におけるインクルージョン推進のための条件整備。
- ②先の事例と同様、自閉症児への対応が学校現場では最も大きな関心となっている。それは、CLIS の種類の中にこれに該当するものがないこともあり、つねに普通学級で過ごすという場合が多くなるため、教員の対応が難しいという事情がある。学校生活補助員(AVS)による学校内での介助の拡充が不可欠。
- ③学校全体の力を向上されるために、教員が障害児の受け入れおよび教育にかかわる特別な教育を受けられるような研修等の体制づくり。

事例 3 職業教育課程履修(高校)への障害者受け入れ拒否に関する審議

【事実の概要】 (délibération no.2008-224、20.10.2008)

障害労働者として認定を受けた者が、現在もっている資格よりも高い職業資格(旅行業関係)を取得するための課程履修(高校)を希望したが、高校側は、移動が緩慢となり長時間の直立姿勢ができないというその障害を理由に受け入れを拒否した。この拒否の根拠は、研修や訓練の条件として、またその後職業に就いたときにも多くの移動や直立姿勢が求められるため、課程履修の希望を受け入れることはできないというものであった。

【勧告の内容】

HALDE は、この件を差別であると判断し、和解を勧告した。その理由は、校長は、研修や訓練の遂行においてであろうと雇用においてであろうと、個人の能力(適・不適)について推定・判断する権限をもっていないからであり、そのよう

な推定に基づく不適格性は医学的見地の対象とはならないからである。

なお、障害者の雇用へのアクセスを可能とするための措置は雇用者側の責任に帰される問題である。

【課題】

- ①障害者の「能力」をどのように判断するか。またどの程度の判断が可能なのか、あるいは判断すること自体の権限が学校にあるのかどうか。
- ②その障害の特徴が特定の職の遂行を困難とするであろうから学校での課程履修を拒否する、といった能力推定に基づく判断は差別となることの確認。
- ③その障害と雇用との関係については企業の側の問題であり、学校はそこまで踏み込むことはできないことを踏まえつつ、企業との連携をどのように図るか、あるいは切り離すか。
- ④学校における障害に応じた教育条件の整備。

事例 4 障害への配慮による試験時間延長に伴う休憩時間の調整に関する審議

【事実の概要】

(délibération no. 2006-213、9. 10. 2006 / no. 2006-287、11. 12. 2006)

聴覚障害の学生が大学院修士課程期末試験を受け不合格となった。試験の実施に当たっては、その障害への配慮から試験時間の延長が認められていた。しかし、他の受験者が2時間の昼休みが取れたところを、この学生には時間延長の影響でそれが20分しか保障されなかったため、試験不合格の理由は、このように短い昼休みしか保障されなかったことにあるとの訴えがあった。

同様に、他の学生から、身体障害への配慮で30分試験時間が延長されたため、2時間の休憩が1時間半となったことが不合格の原因であるという訴えもあった。

【勧告の内容】

その不合格の理由が休憩時間の短縮という事実に帰されるべきものではないこと、また障害学生の受験時間の延長は認められるが、休憩時間については少なくなることを確認しつつ、HALDEは、国民教育省に対して十分な休憩時間を確保するよう勧告した。

ただし、2時間の休憩が1時間半となったケースにおいては、それ自体がすぐに差別となるとは認めず、個別ケースごとに検討する必要性を確認した。教育法典第112-4条は、試験に関して機会の平等を図るため障害者に対する配慮(試験時間の延長、試験進行上の配慮、支援者の同席、適応したコミュニケーション装置・器具の使用等)を保障している。

なお、2005年法は、試験時間についてはその調整(延長)措置を予定しているとしても、休憩時間についての特別の措置を含むものではないが、2003年6月25日付通達では障害学生に対して適切な昼食時間(少なくとも1時間)を確保するために、各試験の間には十分な休憩時間が設けられている必要があるとされていることを確認した。

【課題】

- ①障害のある者の受験に関する具体的調整措置のあり方とその評価。
- ②調整措置によって他の部分にどのような影響が出ているか。時間延長の場合、その分が休憩時間に食い込んでしまうことをどう判断するか。
- ③試験時間が、午前・午後にわたる場合など、全体としてどのように設定されているか、調査等を通じた明確化。

注

- 1)フランス(パリ)でのインタビュー調査(訪問日・訪問先)は以下のとおり。
2009年11月23日:パリ障害児教育担当視学官/パリ11区小学校 CLIS
11月24日:パリ5区リセ Post-UPI/パリ9区コレージュ UPI
11月25日:パリ障害児教育担当視学官
なお、この現地調査は園山大祐氏(文教大学)のアレンジおよび通訳によって実施することができた。
- 2)いまのところ1人で150~300人の障害児を担当。普通学校に在籍する障害児16万人に対して1200人。2010年には2000人程度になる見込み。
- 3)車椅子の使用等その障害の程度ゆえにスロープ等の設置が不可欠である場合、建物の構造上の問題で自宅からもっとも近い学校に登録(通学)できないことも起こりうる。そのときには他の学校に行くことになるが、その場合の交通費は県の負担となる(教育法典 R.213-13)。なお、19世紀後半以降、公教育が整備されていく歴史的過程の中で、学校を権威の象徴として表現するために、入口に2段階程度の階段をつくり物理的に高くしていることが多く、身体障害の場合のインクルーシブ教育を難しくしているといえる。
- 4)なお、小学校でのインタビューによれば、視覚障害の場合、コミュニケーション手段として展示を覚えることはとても大切なことであるため、低学年においては点字を覚えるまでは特別学級で過ごすことになるとのことである。
また、学籍一元化は学校への登録のレベルのことであり、学級レベルの視点を落とせば、CLISの生徒は通常学級に登録されているわけではない。
ところで、現地調査で訪問したリセでは、Post-UPIとして Dispositif Pédagogique d'Intégration(統合教育措置)が実験的に実施(2009年9月より)されていた。その目的は、社会的な規律を身につけること、自立性を獲得すること、職業教育に必要な基礎的学習を保証することである。実際に見学した授業では、企業での面接場面のロールプレイをしており、態度や発言についての社会的な訓練が行なわれていた。この見学の中で印象的だったのは、われわれ訪問者に対する自己紹介の中で自らの障害について語ること(障害自認)であった。担当の教員によれば、ここでの教育は生徒たちの社会適応をめざすものであり、一見すると「訓練」のように映るが、それらを通して自分の身を守るすべを学んでいるのである。

- 5) 2004年12月30日の法律により、差別問題などを調査、審議する独立行政機関として「差別禁止平等推進高等機関(HALDE:Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité)」が創設された。ここには、差別的扱いを受けたと考えるすべての人が申し立てをすることができる。HALDEは、私的部門のみならず公権力に対しても勧告を行い、ときには法の修正を提案することもできる。差別概念については、法律で禁止された理由(年齢、性別、出自、家族状況、性的傾向、風習、遺伝的特徴、民族・国民・人種への帰属、身体的外見、障害、健康状態、姓、政治的見解、宗教、組合活動)に基づき、ある者の雇用、住宅、財やサービス、教育へのアクセスを禁止する、または制限すること、としている。2008年度の申し立ては8000件近くあり、そのうち約20%は健康や障害を理由とする差別に関するものである。
- 6)EU法に合わせる形で2008年5月27日(法律2008-496号)の法律では、差別が次のように定義(直接差別と間接差別)されている。
- (直接差別)特定の民族もしくは人種への実際のあるいは想定上の帰属あるいは非帰属、宗教、信条、年齢、障害、性的傾向又は性別に基づいて受ける比肩しうる状況の他者よりも不利な処遇。
- (間接差別)見かけは中立的な規定、基準または慣行が、特定の者に他の者よりも特別に不利益をもたらす可能性がある場合、この規定等が正当な目的によって客観的に正当化され、かつこの目的に達する方法が必要かつ適切である場合を除き、間接的差別に該当する。
- 7)ただし、日本語として「統合」と表現することと「包摂」と表現することとの間には必ずしもこのような意味の違いが明確にされ、また合意されている段階ではないので、ここではこれまでどおり「統合」という言い方もしている。また、compensation(補償)という2005年法のキー概念も、「連帯」との関連性がある点で、実際の施策としては似ているアフターマティブ・アクションとは区別されることも、インタビューの中で明らかにされた。ただし、「補償」措置のどのあたりに「連帯」の可能性をみるかについては明らかにされていないため、今後の研究課題の一つとして残っている。

池田賢市
(中央大学)

フランスの新自由主義政策的教育改革と社会的排除

～ブルデュー派教育社会学者・プポーの教育政策の評価～

はじめに

私は、P.ブルデュー社会学理論を研究しながら、他方で現代日本の教育と社会階級・階層問題を調査するという研究スタンスをとってきた。この間、90年代以降のブルデュー社会学の評価をフランスの社会と教育の現状のなかで評価したいと考え、フランス教育研究に関心を寄せている。その成果が、『世界の悲惨』における「内部における排除」論に関する論文「P.ブルデューの『内部における排除論』の位置と意義」である(1)。この論文では、「バカロレア 80%政策」に象徴される入学者の量的拡大政策への批判、1980年からの一連の教育改革による学校への競争論理の導入への批判といったブルデューらの教育改革に対する批判的認識を検討した。

本研究開始時点で、90年代以降の「フランスの社会的排除と包摂」の現状に焦点をあてながら、上記の論文では十分に明らかにできなかった点を解明したいと考え、以下の4点を解明課題として設定した。

課題①ブルデュー派教育社会学者の社会的排除と教育改革の関連の評価について。

ブルデュー派の教育社会学者がフランスの教育をめぐる社会的排除の現状と教育改革をどのように把握しているかを明らかにすること。教育改革についていえば、「80%政策」を象徴とする「学校の民主化」、1984年学区の規制緩和、ZEP政策などがあげられるが、ブルデューらはこれらの政策について「内部におけるは排除論」において否定的な評価をくだしていた。ブルデュー派はその後のこれらの教育改革と社会的排除の現実をどのように評価しているのかをレビューする。

注目している人物は、a)フランク・プポーとb)ステファンヌ・ボである。

a)フランク・プポーは、セヌ＝サン＝ドニ県の教師のストライキ(1998年)を支援する教育社会学者であり、「内部における排除論」を引き継ぎながら、90年代後半以降の教育改革と現実を批判的に検証している。具体的には、「民主化」政策批判、地方分権化批判、ダブルバインドに苦しむ教師、「学校効果」研究への批判、積極的差別政策批判、新たな再生産論(支配的な学校の変化)を問題にしている。

b)ステファンヌ・ボは、「80%政策」がもたらした結果についての調査をおこなっている(2)。フランス東部の都市モンベリヤールから8キロ離れたジェル

クール市にある教育優勢地域に指定されたグランヴェル地区の「学校民主化の子どもたち」の調査である。近隣のソショーはプジョーの工場が労働者の地域である。近年は、2005年「暴動」に関する論考を発表し、注目されている。

課題②ブルデュー派は「社会的排除と包摂」という理解枠組みそれ自体をどのように評価するのか。

「社会的排除と包摂」という枠組みそれ自体については、ブルデューは批判的に評価している。直接的にはギデンスの「第三の道」に対する批判的評価としてそれは明らかにされているとみることができる(3)。これに関するブルデュー派の認識を検証したい。

課題③ブルデュー派は、「包摂」のひとつの実現形態としての「シチズンシップの教育」をどのように評価するのか。

多文化主義への批判からシチズンシップの教育へという流れがブルデュー派からはどのように評価されているのか。ブルデュー自身は多文化主義へ批判的であり、むしろ「恵まれない階級」論に立っていた。このスタンスはシチズンシップ論を擁護するフランスの移民政策の流れと類似しているが、だとするとブルデュー派は、シチズンシップ教育論と親和的なのだろうか。階級論とシチズンシップ論とは対立的な面はないのか。あるいは、社会権の擁護と市民権の強調の対立という論点はないか、そうした点を考察したい。

課題④フランス調査では、郊外の学校の現状とそれへの対抗運動の様相を調査する。

ブルデュー教育社会学の継承者たちは、新自由主義政策による学校の危機、とりわけ郊外の学校の問題をどのように評価しているのか、またその実態調査をおこなう。

研究開始の課題設定は上記の4点であった。しかし、その後の研究の進展においては上記の課題を十分に遂行することができなかつた。本報告書では論点は、課題①のa)でとりあげたフランク・プポーの論考を課題④との関係で検討するということに限定せざるをえない。彼の論文を検討するなかで、他の2つの論点に関しても随時、言及することをめざす。

1. ブルデューの「内部における排除論」から見えるいくつかの論点

1-1 80年代の教育政策はネオ・リベラリズム政策だったのか？

ブルデューは、『世界の悲惨』において「内部における排除」論を展開した。そこでは、「80%政策」、1980年代からの一連の地方分権化の批判、教育への競争の論理の導入の批判を展開した。ここで考えるべき論点のひとつは、1980年代からはじまる地方分権化(学区の緩和政策)は新自由主義政策として考えることができるのかという点である。

80年代の社会党の政策についてはどのような評価がなされているのだろうか。例えば、吉田徹はミッテランが81年に政権を獲得したが、「しかし、そのわずか二年後にミッテランの社会党を中心とする政権は『転回(tournant/turnaround)』と呼ばれる、社会主義の放棄と新自由主義的政策へ転換する」[吉田徹 2008:1]とし、社会党が83年には新自由主義政策をとったと評価している。

また、渡邊啓貴も、84年のファビウス内閣について、「ファビウス内閣の経済政策は、緊急・企業活性化をねらいとした減税などによるさらなる『小さな政府』の試みであった。ある意味で『ネオ・リベラリズム』の明らかな導入ともいえた」[1993:201-202]と評価している。周知のように、ファビウス内閣の国民教育大臣シュベスマンのもとで、1985年バカロレア水準80%目標がはじめて提唱された。社会経済政策と教育政策を同一の政策上において考えるのはやや強引だろうが、80年代の教育政策をネオ・リベラリズムの浸透という観点から全般的に再検討するという作業をおこなってみる必要があるという問題提起をしておきたい(4)。

1-2 2つの教育報告書の位置づけ

ところで、80年代に、ブルデューは自らを座長として、ミッテラン政権下において『未来の教育のための提言』(1985)と、『教育内容の検討のための諸原則』(1989)という2つの教育報告書を提出する。これらの報告書は「成功の道の多様化」という観点など、1989年の教育基本法の制定に大きな影響を与えたと評価されている。では、80年代に実施された教育政策と教育報告書はどのような関係にあるのか。もし、80年代教育政策がネオ・リベラリズム的なものであったとしたら、その政策に影響を与えたブルデューらの報告書はその政策の片棒を担いだということになるのか。

これに関して、クリスティアン・ボードロはブルデューらの報告書は「政治的に利用された」と発言している。やや長いがこの発言を引用しておこう。

「社会学は思弁ではなく、社会現実をさらに平等で民主主義的な方向に変化・変形させる手段を与えることで初めてその価値をもつ学問であることを示したのです。明るみに出すだけでは正すことはできません。ですから、ブルデューは長い間政治家に善意をもって対応していました。しかし政治家は彼を欺きました。教育省から『教育内容』と『教えられる知の再検討』を諮問された1989年のブルデュー・グロ委員会のときもそうでした。私は当時の状況をつぶさに知っています。同委員会のナント大学区通信員だったからです。政治家たちはこの委員会の報告書を政治的に利用することで、政権の顧問的役割は根本的に失敗を運命づけられていること、そして、社会学は政治界に影響を与えること

によってではなく、大衆に直接話しかけることによってその役割を果たすということを証明したのです。」[クリスティアン・ボードロ 2002：274-275 傍点は引用者]

ブルデューは「欺かれ」、報告書が「政治的に利用」されたとして、それはいったいどのような政治的利用だったのだろうか。それとも、ブルデューらの報告書が影響をあたえたとされる 1989 年教育基本法はどのように評価されるべきなのであろうか。少なくとも理念上はすばらしい基本法に見えるが、現実との関連において再検討する必要があるだろう。

1-3 「内部における排除」論の 90 年的展開

ブルデューは、『遺産相続者たち』(1964)、『再生産』(1970)、『国家貴族』(1989) という 3 つの教育社会学の著作を残した。その理論枠組みは、教える行為は文化的忖度の押しつけという意味において象徴暴力であり、この暴力の行使によって、現存する文化体系が再生産 (= 文化的再生産) され、それはまた文化的忖度の基盤である社会階級関係の再生産 (= 社会的再生産) にも寄与するというものである。しかし他方で、ブルデューは、学校を「文化の民主化へいたる王道」と位置づけ、学校の再生産作用を「抑制」し、文化的不平等を減少させる「合理的教育学」を確立すべきだと提案していた (5)。

こうした再生産論の一方で、ブルデューは『世界の悲惨』(1993) で、「内部における排除」論を展開する。「内部における排除」論は、80 年代以降の「80% バカローア政策」などの「教育民主化」政策によって、かつてならば学校から排除されていた生徒たちが学校に取り込まれることになるが、しかしそれは価値の低下したルートに追いやられることで、事実上は「学校内部において排除されている」というものであった。そして、こうした内部における排除の不満がストライキや学校暴力という形で噴出しており、「学校の危機」が作りだされているという分析である。こうした「内部における排除」という認識枠組みは、90 年代以降のフランス教育政策を評価する際に有効な視点になりうるのではないだろうか。

「内部における排除」論の 90 年代以降の具体的様相はどのようなものなのか、本稿では、ブルデュー教育社会学の継承者のプポーの論考において考察したいと考えている (6)。

2. フランク・プポーの紹介

2-1 プポーの論文一覧

プポーは、ブルデューに薫陶を受けた若手の教育社会学者である。また、ブルデューが亡くなった後にまとめられたブルデューの新聞や雑誌、声明など政

治的な発言をまとめた『政治的発言 1961-2001—社会科学と政治行動』（櫻本陽一訳、藤原書店、近刊）の編者のひとりでもあり、ブルデューの晩年の社会運動への介入を引き継ぐ学者でもあるといえよう。彼の著作一覧は以下の通りである。

- ①「フランク・プポー「ストライキの中の教師たち」（今野晃訳）『現代思想』2002年4月号 152-166頁 [初出 2001年 ACTES]
- ②フランク・プポー&サンドリンヌ・ガルシア（櫻本陽一訳）「教育改革の限界、教育改革の幻想」『現代思想』2004年4月号 198-205頁 [初出 2003年 *L'école de la remédiation. « Agone »*（原題：補償の学校～教育システムの国際化から学校的流出の制度的管理へ～）
- ③プポー「フランス教師の反乱」『ル・モンド・ディプロマティーク』2003年6月
- ④Franck Poupeau *Une sociologie d'Etat L'école et ses experts en France*, 2003, Raisons d'agir
- ⑤Sandrine Garcia et Franck Poupeau “La Mesure de la « Démocratisation » scolaire”, ACTES 2003 septembre 149
- ⑥Franck Poupeau , “*Contestations scolaires et ordre social Les enseignants de Seine-Saint-Denis en grève*” 2004, Sylepse.
- ⑦Franck Poupeau & Jean-Christophe François, “*Le sens du placement ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*” 2008, Raisons d'agir

2-2 プポーによる教育報告書の位置づけ

ところで、プポーは、先述したブルデューらの2つの教育報告書に関して述べている箇所があるので、それを紹介しておく。プポーは、教育報告書は社会党政権によって「棚上げ」され、「放棄された」と分析している。かなり長いが該当する発言を引用しておく。

「フランソワ・ミッテラン大統領の要請により、コレージュ・ド・フランス教授団という集団的指導のもと、『未来の教育のための』と題された報告書が書かれたが、ブルデューにとってそれは学校についての彼の学問的研究と「殿堂入りした異端」として自らの地位に根ざす学問的刺激とを融合させる機会となった。この報告書はかなり公的議論を巻き起こしたが、真に教育を改革する意志などない社会党政権によってすぐに棚上げにされた。それでも、この報告書は翻訳されて近隣の数カ国で幅広い議論の対象となり、その提案のいくつかは実行に移された。のちにブルデューがこの報告書の使われ方にきわめて批判的だったことがわかったが（ブルデューの目には、それが1988年の大統領選のと

きにミッテランがフランスの全有権者に向けて送った『共和国大統領からフランス国民への手紙』のなかの小さな付録に格下げされたと映った)、にもかかわらず彼は1989年、ミッテラン第二期政権のミッシェル・ロカール政府で教育省大臣を務めたリオネル・ジョスパンによって設立された『教育内容についての公式委員会』の議長を務めることに同意した。グローバルデュール委員会によって提出された七つの「教育内容についての考察原理」は、教育方法がより広い範囲の学生に届くことが可能になるように、知の区分とその伝達条件を再編することを提案した。しかしながら再び、社会党政権内部の力関係によって、この報告書は放棄されてしまった。」[プポー & ティエリー・ディスポロ 2005=2009: 113-114 傍点は引用者]

この発言からは報告書の「提案のいくつかは実行に移された」とある。先に述べたことの繰り返しになるが、何が実行に移され、どの点が「放棄された」のか精査する必要があると導き出される。少なくともブルデュール側の観点からすれば、教育報告書は、80年代以降の教育政策に十分には影響をもたなかったといえるであろう。

3. プポーの論考の紹介と検討

ここからはプポーの論考の紹介と検討をする。対象とする論文は、筆者の力量から上記論文のプポー論文①、②、③に限定せざるをえない。

論文①は、セヌ＝サン＝ドニ県の教員のストライキの社会的条件の分析である。1998年3月教育大臣アレグル（*1997年～02年ジョスパン首相社会党政権）が学校改善計画を発表するが、それに対してセヌ＝サン＝ドニ県で教員のストライキが発生する。ストライキには、コレージュとリセ120校が参加したという（論文①の訳者解説）。

論文②は、教育の『民主化』の名の下に、就学者の量的拡大した結果、公立学校が知の伝達という教育上の課題を放棄し、民衆階級の管理・補償(remédiation)の場に変質してしまったことを批判している。

論文③は、ル・モンド・ディプロマティークに寄せられた論考で、教員のストライキの分析記事である。

プポーの論考について3つの視点から考察する。第一は、80年代以降の教育政策・改革の評価について、プポーはどのように考えているのか。第二は、現状に対する学校効果論を代表とする教育社会学の批判について。第三は、プポーは、ブルデュール社会学をどのように継承にしているのかについてである。

3-1 80年代の教育政策・改革の評価

プポーは、セヌ＝サン＝ドニ県の教員のストライキは20年来の教育政策に

よってもたらされた変化の帰結だとする。その政策は、1984年サバリ大臣によって輸入された「積極的差別」政策や地方分権化政策の教育システムへの適用であるとする。プポーによれば、こうした政策が学校間格差の拡大をつくりだしたという認識である。プポーは次のように述べている。

「地域の公立学校がおかれた社会的状況は、『地方分権化』政策の教育システムへの適用のあり方を特徴づけており、それは1985年に公認化された。またこれは、学校の自律性が、とりわけ行政系シンクタンクの創設により、徐々に形式化していくことを特徴づけている。この政策は、1989年の基本法、とりわけ、『学校計画』の作成の義務化によって追認された」（論文①164—165頁）

また、「1984年学区規制の緩和以降、（低い学校からの）就学忌避が増加している」（プポー論文②198）として、学区の規制緩和が学校間の格差拡大に導いたと評価している。

これらの記述をみる限り、プポーは80年代の教育政策をネオ・リベラリズム的なものと評価し、ブルデューの報告書が影響を与えたとされる1989年の基本法についても、そうした評価を与えていると推測される。「推測」というのは、プポー自身は、「ネオ・リベラリズム」という用語は分析において用いていないからだ。しかし、ここで重要な点は、80年代の教育政策が起点となり、今日の学校危機を作り出しているという状況認識にある。

2003年時点でのストライキに対する分析（論文③）でも、教育関係者を「現在デモに駆り立てているのは、公共教育機関の解体の企てにも等しい地方分権化構想なのである」（論文③）としている。国家の支出削減によって地方公共団体の財源が苦しくなっているという問題もあり、例えば、セーヌ＝サン＝ドニ県では、社会福祉関連の財源が半減され、ある中学では子どもの食堂利用費が払えなかったために、裁判所から強制執行を通知された家庭が62世帯あり、「この子どもたちはもう学校では昼食をとらなくなっている」という。

こうした改革はリュック・フェリー教育大臣の政策であるが、これは前政権の政策、つまり1989年基本法の政策を引き継いでいるにすぎないとプポーは認識している。89年基本法については、「この89年基本法により、（80年の地方分権化諸法とともに始まった）公教育機関への権限移譲が追認されることになった」（論文③）とし、この権限移譲は、「学校自主性」の名の下におこなわれたことだが、市町村レベルの小学校では、地区によって格差が生じることになっているという。つまり、プポーの認識によれば、2000年代の改革のものは、1980年代の地方分権化からはじまったということになる。

「80%政策」の批判や教育における「民主化」についても厳しい評価を下す。すなわち、「80%政策」は「数的膨張という策略」であり、結果として、「恵まれない人々を管理する場としての学校制度の定義」（論文②）をすることになる

というのだ。これは、ブルデューの用語でいえば、教員集団による「天賦の才のイデオロギー」による選別から家庭による学校の選択への変化という一見すると平等という価値への進歩と考えたくなるが、しかし実際は、「内部において排除された人々」(ブルデュー)の増大となっているにすぎないという。つまり、一連の規制緩和によって、上層は私立学校に逃走し、公立学校は「社会的管理としての学校制度」という再定義がおこなわれ、公立学校と私立学校の「二元性」が確立されることになるという評価である。

プポーは積極的差別政策についても同様の評価を下している。例えば、プポーによれば、ユネスコの高等教育についての世界宣言（1998年）は「先住民、文化的もしくは言語的少数民族、恵まれない人びとなど」を優遇することで、修業率を社会的出自に結びつけるだけであり、結果として、「学校を恵まれてない人びとの管理の場所」（論文②203頁）とするという点においてネオ・リベラリズム的であると評価する。

3-2 学校効果の社会学研究批判

プポーによれば、教育社会学研究はこうした政策による学校の変質という「外的要因」を無視しているということになる。つまり、こうした学校間格差や公私二元化のもとで、教育政策や地域社会構造と学校の結びつきをみなねばならないが、一部の教育社会学はそれを見ずに「いつもの処方箋」を提起するとしている。プポーはそれを「教育学的変革」と呼ぶ（論文②199）。「教育学的変革」は「学業的挫折に対処(remédier)する」には、「教育実践(pratiques pédagogiques)を変えればよい」という考え方であり、学校効果の社会学研究もそのひとつであるとする(7)。つまり、学校効果の社会学研究は、教育政策による学校の不平等の生産の社会的メカニズムを考慮せず、学校的要因に問題を集中した見方をとることになるという判断である。例えば、「よい」教員がいれば学校問題は解決されるという見方はその典型的な例である。これは学校の失敗を「教育方法における流動化(mobilisation pédagogique)」がないためとし、学校の危機（退廃、暴力、レベルの高低）の正統化をおこなうものである。

プポーによれば、こうした学校効果研究批判はフランスの教育社会学における流行となっているというが、彼は以下の4点において学校効果の社会学を批判する。

①学校設置の地理的条件、生徒の集め方、教師集団の構成といった外的要因を無視している点。学校効果論は地域レベルでの「行為者の実践 *pratiques des acteurs*」に執着し、「落第もまた、部分的には学校教育によって生み出されている」ことを立証しようとしている。

②多様な要因（学校内の行政スタッフと教育スタッフの構成、若者や学校教

育に関する地域行政の政策、地方自治体そして近隣自治体の中の教育をめぐる需要と供給、住民の社会的構成、それに関連している複数の自治体)を無視している点。

③学校組織の要因に問題を還元する。学校が社会的文脈から独立していると前提し、効果のある学校は、教育スタッフの流動性があり、教育実践の方法を変える準備ができてい学校であると認識している。

④研究方法が聞き取り調査と参与観察へ方法論的に還元されている点。

これに対して、プポーは教育社会学の課題を次のように定義する。「教育社会学は『学校効果』の分析に限定することはできない。教育社会学は地方政治と社会的文脈によって引き起こされた『場 lieu の効果』を分析に統合しなければならない。」(論文① 訳出では抜け落ちている部分、原文 p84)そして、プポーは、郊外のガニ市にあるセヴィニエ中学校に就学者する生徒の地域階層の分析をおこなっている。

ガニ市は、クリシー・ス・ボワ、モントゥフメイユ、ル・ランシーの3つの市が交差する場所にある。ル・ランシーには有名な私立学校があるが、上層はその私立学校への流出、さらには、「学区適用除外者」という形態をとった優遇措置によって、学区外への学校へ進学する者が多い。こうした個人的戦略(=「逃げていくという戦略」)ができない下層の保護者は抵抗運動に参加するという道しか残されていない。こうした事情によって、保護者によるストライキの支持がおこることになるというのがプポーの分析である。そして、プポーによれば、「学区適用除外者」という形態をとった優遇措置は、「就学児童の流動を調整する真の手段」であり、「フランスにおける教育システムの、そしてその危機の社会学的分析は、地方分権化政策が学校教育制度と地方官僚政治の間の諸関係にもたらす影響の検討なしですますことはできない」(論文① 163頁)としている(*地方分権法以来、初等学校は市、中学は県、高校は地方の管轄となっている)。つまり、「国家のエージェントが持つ最も明確な自由裁量権(地方分権化や地方権力の増大によってもたらされた)は、教育システムと就学者たちの間を調整する別の形態を創設することを可能にした」(論文① 163頁)ということになる。

3-3 ブルデュー教育社会学の継承点と発展

最後に、プポーによるブルデューの社会学の継承点と発展の形態を確認しておく。プポーは、「教育システムの相対的自律性が社会的秩序の再生産に貢献することを未だに可能にするとすれば、それは支配的な学校教育様式を変化させるという条件においてしかあり得ない」(論文① 163頁)とする。ここでの「新しい教育の再生産の様式」とは、「教育の民主化」の名のもとに、大衆を学校内

部に抱え入れ、学校を大衆の管理・補償する場と化すということである。つまり、新しい教育の再生産とは「民主化による再生産」なのだ。このロジックは、『世界の悲惨』における「内部における排除」の分析枠組みを継承しているといえよう。

また、民主化による就学率の上昇を求めるのではなく、教育上の要求の実質的平等の追求、つまり「知の伝達」を求めるという点において、プポーは「合理的教育学」の再評価をおこなっている。プポーは『遺産相続者たち』によって独占されていた大学における教育上の要求と同じ水準の要求に答えようとする合理的教育学（論文②203）を思い出す必要性を説いているのだ。この点にもブルデューの継承をうかがうことができる。

晩年には、ブルデューはネオ・リベラリズムに抗して、「トランスナショナルな社会（＝福祉）国家」構想を唱え、公教育を「普遍的なものへのアクセスの場」として擁護し、ネオ・リベラリズムに抗して「普遍性へのアクセスの普遍化」をいかにして実現するかという課題、言いかえれば、公共サービスの再建を説いた。しかしプポーの論考の検討から、単なる「普遍性へのアクセスの普遍化」では不十分ということになる。つまり、規制緩和によって有償の教育サービスの私的部門と無償の公的部門という「二元性」が確立されたことで、公的部門は「恵まれない者の管理の場」と化すことになったからだ。したがって、単なる公共部門の擁護ではなく、「学校システムの統一」（論文③204）によって、この二元性を解消することが真のネオ・リベラリズム批判であるというのがプポーの認識といえよう。この点は、ブルデューの公共サービスの擁護というネオ・リベラリズム批判と比べ、より進化したネオ・リベラリズム批判と評価することができるであろう。

おわりに

ブルデュー社会学の継承者であるプポーの論考を検討してきた。ここからフランスの教育における社会的排除はどのようなものとしてとらえることができるのであろうか。80年代以降の地方分権化、民主化政策、規制緩和による一連の教育政策によって、恵まれた者は私立学校へ流出し、恵まれない者たちは、公立学校において管理・補償(remédiation)されているというのがプポーの認識であった。もちろん、本論文では、プポーの論考の分析という限られた視野からしか判断できない。現地調査を含めた実証は今後の課題としたい。

【註】

(1)小澤浩明「P.ブルデューの『内部における排除論』の位置と意義」2007年、

『フランス教育学会紀要』第19号

(2) ステファンヌ・ボは、ブルデュー理論を援用するものの、ブルデュー派の社会学者ではないようだ（ボードロ氏談）。彼の著作の紹介としては、大前敦巳 2001 を参照。彼の著作は以下の一覧の通り。ステファンヌ・ボは、80% 政策についての調査、フランス東部の都市モンベリヤールから8キロ離れたジェルクール市にある教育優勢地域に指定されたグランヴェル地区の「学校民主化の子どもたち」の調査をおこなっている（①）。また、近隣のソショーはプジョーの工場がある、その地域の調査もおこなっている（②）。近年は、移民の若者の研究をおこなっている（③、④、⑤）。

① Stéphane Beaud, *“80% au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire”* La Découverte/Poche, 2002.

② Stéphane Beaud, Michel Pialoux, *“Retour sur la condition ouvrière Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard”* Fayard, 1999.

③ Stéphane Beaud, Younes Amrani *“Pays de malheur ! un jeune de cité écrit à un sociologue”*, La Découverte/Poche, 2004.

④ Stéphane Beaud, Michel Pialoux, *“Violences urbaines, violence sociale Genèse des nouvelles classes dangereuse”*, Fayard, 2003.

⑤ Stéphane Beaud et al. *“Les Patrons, l’Etat et la formation des jeunes”*, La Dispute, 2002

(3) ブルデューのギデンス、第三の道批判については、ブルデュー&ヴァカン [2002] を参照。

(4) 吉田徹 [2008] は、ミッテランのもとで伸長してきたフランスの社会主義に関して、「死刑廃止や地方分権といった社会政策を除けば、社会主義がもたらした果実は乏しい」 [2008 : 19] と総括しているが、地方分権に関しても、ネオ・リベラリズムとの関連を考えてみる必要はないだろうか。また、小林純子は80年代は「教育の市場化」は進展していなかったとしているが、同時に「市場化の傾向は『公役務の現代化』と『教育の質的民主化』の名の下に左派政権によって促進されたため、そのインパクトが『見えにくかった』ともいえる」 [2009 : 239] としている。

(5) 私は、先述した2つの教育報告書の中にブルデュー自身の著作においては展開されなかった「合理的教育学」の発展形態を見ることが可能と考えている。これについては、「P.ブルデューの合理的教育学の再評価—ネオ・リベラリズム批判の視点から—」『日仏教育学年報』第10号、2004年。

尚、合理的教育学と教育報告書との関連の認識は、ブルデュー派のシャンパーニュにもある [ブルデュー&ヴァカン 2005=2009: 165, 304] にもある。彼は、

「かくして『遺産相続者たち』の結論でブルデューは、「合理的教育学」の基礎を築いている。学生の形式的平等をお題目にする代わりに、学校を前にした現実の文化的不平等を考慮に入れ、知識の伝達の実現性をより高め、それによって真に教育を民主主義化するような教育学である」(165)とし、「これは、20年後にミッテラン大統領によって政府の報告書で強調されている」(304)としている。

(6) クリスチャン・ラヴェル[2008]の90年代以降の分析は、「内部における排除論」と同様の認識にあると思われる。

(7) フランスの学校効果の社会学の研究として、プポーは、
Derouet, Dubet, Olivier Cousinらの著作をあげている(論文①165頁)

【参考文献】 *プポーの文献は文中にまとめた。

- クリスティアン・ボードロ 2002 「「遺産相続者たちのスキャンダル」
加藤晴久編『ピエール・ブルデュー 1930-2002』藤原書店
- P.ブルデュー&L.ヴァカン 2000=2002 『『多文化主義』と『グローバリゼーション』-地球規模の新ウルタガ聖書』(三浦孝信訳)『ピエール・ブルデュー 1930-2002』藤原書店 pp.191-201
- P.ブルデュー&L.ヴァカン 2005=2009(水島和則訳)『国家の神秘』藤原書店
- フランス教育学会編 2009 『フランス教育の伝統と革新』大学教育出版
- 小林純子 2009 「教育の市場化」『フランス教育の伝統と革新』大学教育出版
- 大前敦巳 「新刊紹介・Stéphane Beaud, “80% au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire” La Découverte, 2001, p.330 『バカロレアにおける80%...そしてそれから? 学校民主化の子どもたち』 『日仏教育学会年報』7号、No29、2001
- プポー&ティエリー・ディスポロ 2005=2009 「責任をともなう学問—ブルデューの政治的参加について」『国家の神秘』藤原書店
- クリスチャン・ラヴェル(薬師院仁志訳) 2008 「フランス型教育モデルの変容—民主化から新自由主義へ」山内乾史編著『教育から職業へのトランジッション』東信堂
- 白鳥義彦 2008 「フランス中等教育の多層性」
山内乾史編著『教育から職業へのトランジッション』東信堂
- 吉田徹 2008 『ミッテラン社会党の転換—社会主義から欧州統合へ』法政大学出版
- 渡邊啓貴 1993 『増補版ミッテラン時代のフランス』芦書房

小澤浩明
(中京大学)

戦後教育の「民主化」と「隔離化」に関する一考察

はじめに

フランスにおける「排除」(exclusion)という言葉が市民権を得たのは、ルノワールによる『排除された人々』(*Les exclus*) (1974)にまで遡ることができる。ただし、当初主な対象としたのは、障がい者、高齢者、外国人(移民)などであった。今日的な学校における社会的排除の論争は、ブルデューによる一連の研究に始まる。日本では、『ディスクタンクション』(1979=1990)の翻訳を待たなければならないが、1978年に雑誌『社会科学研究誌』に掲載された«Classement, déclassement, reclassement»(「格付け、格下げ、再格付け」)において、教育爆発による弊害を指摘している。ここで言う「排除された人々」は、教育の大衆化によって教育の不平等、隔離的な民主化(“*démocratisation ségrégative*”)が進むとする80年代の教育社会学研究に通じている。

つまり、ブルデューは、学校(中等教育)の開放は社会階層の上昇移動に必ずしも、すべての出身階層に均等には開かれないことを前述の論文で明らかにしている。また、資格のインフレ現象による“*dévalorisation*”「価値の低下」が生じ、非富裕層にとってはますます厳しい選抜機能がより低階層に強く働くとした。こうした点は、改めて社会格差の拡大と相まって、今日教育政策(同一年齢層50%の高等教育学歴取得に向けた)の争点となっている。その中心的な論者が、日本でも馴染みのあるM.デュリュ＝ベラである。彼女の『フランスの学歴インフレと格差社会』は、2000年代に記した一連の著作をまとめたものである。ここでも、*déclassement*(「社会的格下げ」、林昌宏訳)がキー・コンセプトの一つとなっている。5人に1人が新規採用時において格下げされている。ただし、ブルデューらの研究と異なるのは、デュリュ＝ベラの関心は、「進路指導」(orientation)にあり、これこそがフランスの教育制度の欠陥としている点にある(後述)。

とはいえ、70年代における社会学研究の功績は、今日まで引き継がれていることは紛れもない事実である。たとえば、90年代初期にブルデューが中心となって行った『世界の悲惨』(*La misère du monde*, 1993)におけるインタビュー調査を通じた分析では、すでに「内部から排除された人々」(«*Les exclus de l'intérieur*»)が描かれ(Bourdieu, Champagne, Broccolichi, Euvrard)、86年、90年秋に起きた高校生たちによるデモ行進を通じてかれらの悲痛な思いを綴っている(Broccolichi, Accardo)。同時に、本来受け入れるべきではなかったとする教員たちの低学力層の高校生への戸惑いが記されている。あるいは、後のボー(Beaud)の研究にもあるような、学生文化を知らない家庭出身の「学生第1世代」の問題が述べられている(Balazs, Caille, Lemaire)。こうした従来のエリート型の中等教育は、16歳まで義務教育を延長(1959年)、技術バカロレアの創設(1968年)、4年制統一コレージュ改革(1975年)および職業バカロレアの設置(1985年)による中等教育の大衆化路線によって、明らかに国民の教育水準を上げた(Afsa, Baudelot :1971, 1989, 2006, HCEEE, Maurin :2004, 2007, Merle, Prost)。この間、落第率の減少に向けた政策や、学科、コース、選択教科の拡大による高校までの就学率上昇は達成されるものの、教育制度「内部における排除」は一段と厳しくなっているとされている(Berthelot, Duru-Bellat, Duru-Bellat, Van Zanten, Convert, Dubet, Garcia, Poupeau, Education et formations,

Laforgue, Laurens, Lautrey, Terrail, Thélot)。さらにはエリート型の学校文化は変容しなかったため、学力が十分でない生徒への配慮に欠けたことによる学業失敗者や不本意進学者の増大となる。これに加えて、90年代以降の景気低迷による就職率の低下が、学歴インフレによって資格偏重主義へと追い打ちを掛けつつも、就職難となる。従って、先述した社会的格下げが生じた。

ゆえに、今日では教育経済学や教育社会学研究より、80年代以前との比較においてより厳しい就職率と社会移動の厳しさが指摘されている(Boudon :2001, Chauvel :2006, CAS, Gurgand, Maurin, Maurin :2009, Thélot, Vallet, Vallet)。

あるいは、教育の大衆化ゆえに競争が中間層を主に一部激化しているため、消費者としての学校選択 (Ballion, Hirschhorn) や、市場としての学校に関する研究も始められ、最近では学校選択研究が盛んに行われ始めている (Barthon, Oberti, Ben Ayed, Gilote, Girard, Meuret, Duru-Bellat, Broccolochi, Oberti, Poupeau, François, Trancart, Van Zanten :2009, Van Zanten, Obin :2008, Visier, Zoia)。フランスの学校選択研究では、特に地域間の格差に注目した研究が多い。つまり、最大の問題は郊外の移民街の学校から旧市街にある伝統校あるいは私立校への生徒の流出に関する学校回避(évitement)にあり、住宅地域間格差が問題となってくる。

以上にみてきた出身階層と教育結果の関係から生じる結果の不平等について、社会正義(justice sociale)あるいは公正(équité)という観点から、学校の「効力」(effet)に関する研究もされている (Demeuse, Derouet, J-L., Derouet- Besson, M-C.)。特に、フランスでは優先教育地域における学校の教育実践に注目したエスノグラフィー研究は多数ある (Armand, Gille, Dutercq, Derouet, Moisan, Simon, Payet, Van Zanten:1997, 2001)。

本稿では上記の先行研究から、まず 60年代以降の教育の大衆化について整理し、つぎに教育の民主化が謳われた 80年代以降の隔離化について分析する。そして「内部から排除された人々」について親の教育戦略(parentalité)による学校選択(回避)と進路指導の弊害について考察する。最後に、排除されないために近年導入されている個別補償政策について紹介する。

1. 教育の大衆化と社会階層間格差の維持

フランスにおける教育課題は、60年代に始まった「教育爆発」「教育の大衆化」以後、階層間における教育の結果の不平等を、どのように克服できるかという「教育の民主化」(社会格差の是正)を課題としている。たとえば、同一年齢層におけるバカロレア合格者は、1945年の3%から、1975年25%、1990年44%、2008年の64%までに上昇している(図2, 表5参照)。また、最近では2015年までに高等教育レベルの資格取得者を同一世代の50%にすることが打ち出されている(HCEEE)。

すでに、2005年にフランスのフィヨン教育大臣は、国の教育目標を次のように設定した。

「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するようにし、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、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。」(「学校基本計画法」の付属報告書)

すべての生徒が、同一の教育水準に到達するために、学習指導要領を精選した「共通基

礎」(Socle Commun)を策定し、すべての生徒が義務教育終了時に前期中等教育修了国家免状(DNB)の取得を目指している(本報告書上原論文参照)。

表1. 20~24歳における学歴状況の推移(1991~2008年)

	1991	1996	2001	2006	2008
Bac+	39	55	62	66	65.7
BEP	10	—	—	10	10.1
CAP	20	—	—	8	7.5
BEP/CAP	—	22	19	—	—
小計	69.4	77.0	81.8	83.2	83.3
Brevet・無資格者	30.6	23.0	18.2	16.8	16.6
合計	100	100	100	100	100

出典) MEN(2009)p.28-29

注) Bac+とは、バカロレア以上の資格を取得した者。

表2. 2008年度各バカロレア取得者の社会階層

	普通	技術	職業
農民	54.8	25.1	20.1
職人・商人・工場長	50.4	25.4	24.2
管理職・自由業	75.7	16.3	8.1
うち中等以上の教員	83.2	13.1	3.7
中間職	58.3	27.4	14.3
うち初等教員	76.7	15.4	7.8
従業員	48.4	31.3	20.3
労働者	34.0	31.4	34.6
退職者	39.0	26.8	34.2
平均	53.9	26.2	19.9

出典) MEN(2009)p.32-33

表3. 生徒一人あたりの支出額(2008年度)

CPGE	14510 ユーロ
STS	13220 ユーロ
大学生	9400 ユーロ
高校生	9110 ユーロ

出典) MEN(2009)

注) 2006年度より財政法の改正により、大学生にはIUT学生も含まれているため、1000ユーロ以上の上昇がみられる。

他方、社会階層間の格差は歴然としている。1995年の第6級(中学1年)入学者のうち、バカロレア取得者は、労働者層で50%、管理職及び教員層では88%となっている(図1、表2参照)。

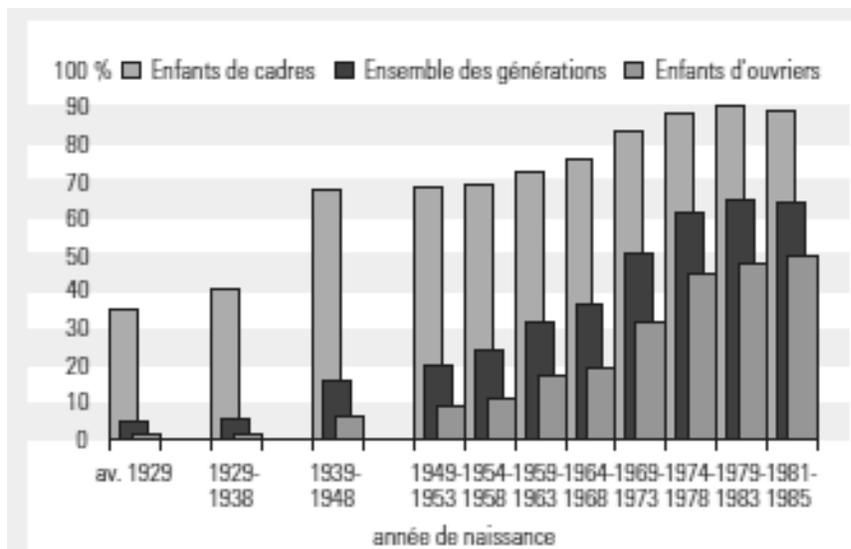


図1. バカロレア取得率にみる階層間格差

出典) MEN(2009)p.32-33

注) 棒グラフは、後ろが管理職、真ん中が平均、一番手前が労働者層を示す。年号は、生まれた年を指す。

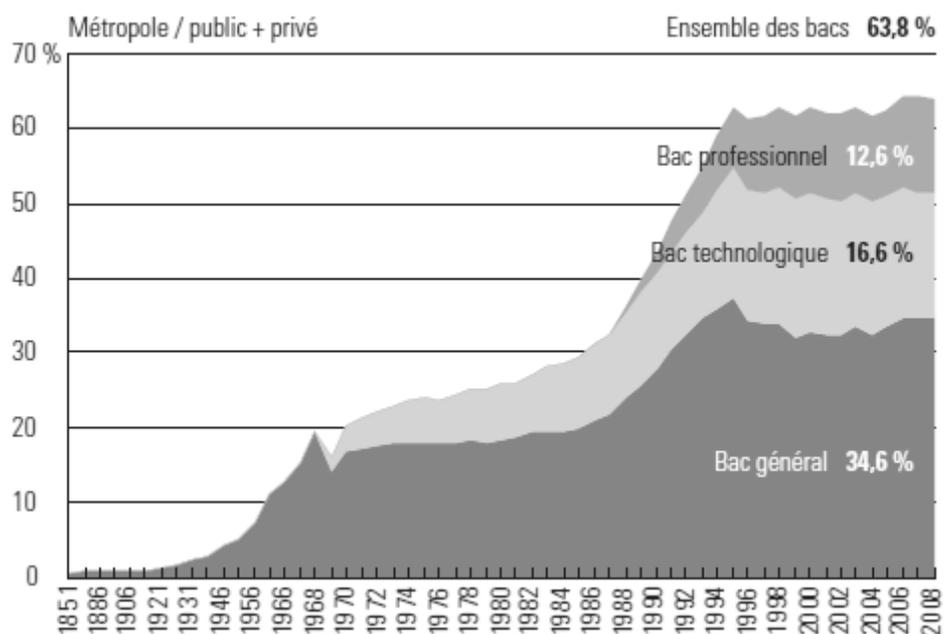


図2. 同一年齢層に占めるバカロレア取得率の推移(1851-2008)

出典) DEPP:2009

注) 2008年度は、普通バカロレア 34.6%、技術バカロレア 16.6%、職業バカロレア 12.6%を併せた合計取得率は、63.8%である。フランス本土のみ、公立・私立含む。

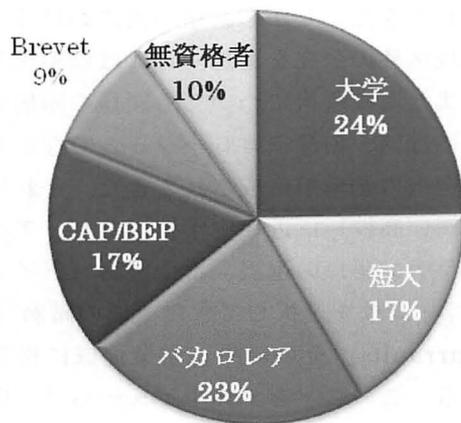


図3. フランス本土の最終学歴状況(2006~2008年)

出典) DEPP:2009

注) 大学とは、DEUG、学士、修士、DEA、DESS、博士、グラン・ゼコールの学生を指す。
短大とは、BTS、DUT、医療補助・福祉系の学生を指す。

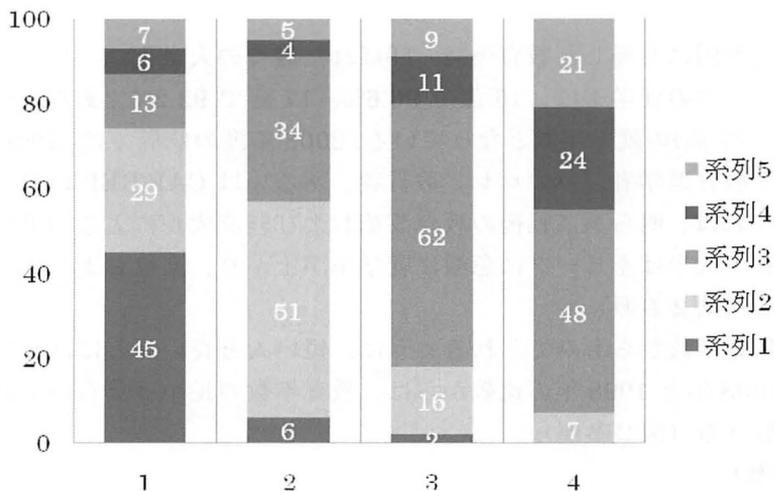


図4. 最終学歴取得後5年目の就職状況(2007年度)

出典) DEPP:2009

注) 横軸の1は、グラン・ゼコール、学士、修士、博士、2は、DUT/BTS・医療補助・福祉系、3は、バカロレア・CAP/BEP、4は、Brevetと無資格者を指す。系列は、1が上級職(管理職・自由業、工場長)、2が中間職・職人・商人・農民、3が従業員・労働者、4が失業者、5が無業者を指す。

すべての生徒をより高い教育段階に導くために行った80年代の政策を社会階層と学業達成の結果からより詳しく検証してみよう。

60年代以降、教育の機会の拡大、教育の大衆化を施し、1975年のアビ改革の下、統一

コレージュが実現することで、すべての生徒に同一の教育機会が保障されたとされてきた。つまり進路指導は、高校からと考えられてきた。しかし、中学校における学校選択（中等全体で約2割は私学を選択し、1割は校区外の公立を選択する）は深刻化していて、明らかに特定の階層に有利に働いている。また高校選択についても同様の階層間格差がみられる。これらは、皮肉なことに、一見公には同一の統一コレージュとしながらも、実は中学校間格差は、一部の教員を中心に学校選択の基準が形成されてきた。それは、伝統的な寄宿制高校（普通バカロレアの合格率の高い高校）に近い中学校であり、アグレジエ教員の存在、あるいは古典語（ギリシャ語、ラテン語）の選択、希少言語（ドイツ語）などの選択科目の開講の有無によって、公立中学・高校を選択してきた一部の階層（教員・知識層）を有利とする「抜け道」が存在し（Barrault）、その結果、学業達成に格差が維持され、あるいはより固定化されたと考えられる。このことを、ブルデューらは「内部から排除された人々」と呼ぶ（本報告書、小澤論文参照）。これに加えて、80年代以降、フランスは深刻な景気の後退を通じた経済格差も生じ、低階層を中心に社会移動の可能性を閉ざした社会へと転じている。このことを端的に表した出来事として、2005年の秋に都市部の郊外で起きた定住移民を中心とした若者の暴動がある。こうした郊外(banlieue)問題は、以前から問題とされてきたが、大統領選を控えていたため、フランス国民、および政治家に危機感を与えたことは大きな転機となった。

2. 教育の隔離化とは

以上みてきた60年代の先進国に共通した教育爆発と呼ばれた教育の大衆化は、フランスも例外ではない。現在フランスの就学率は、16歳で96.6%、17歳で92.2%である。つまり、ひとり平均約19年(3—22歳)の就学年数となっている。2008年度の統計では、20-24歳の若者層の83.3%は、高等教育進学者、バカロレア取得者、あるいはCAP/BEP取得者である（表1、図3参照）。これは、明らかに戦後の教育改革および経済成長による効果である。特に、1980年から90年代半ばをピークに急激に就学率が上がり、高校および大学への進学者数が急増している（図2参照）。

ただし、表4のように、教育年数からもみてとれるように、短い人と長い人とは8年近い開きがある。さらに、1988年と1998年の比較からは、教育年数の長かったものが更に延ばしていることが読み取れる（図2参照）。

表4. 教育期間の延長(年数)

	1988年度	1998年度	差
最短 10%	16	17.2	+1.2
最長 10%	22.9	25.1	+2.2

出典：Merle(2002), p.86

ここで若干教育の内容面でみると、小学校最終学年の5年生における学力テストの結果では、上位10%の成績は、下位10%の成績の倍の点数を獲得している。小学校の入学時から一度も留年をしていない生徒と留年を経験した生徒の開きは、12得点差となっている。そして、管理職および自由業の親を持つ生徒と、労働者層には、仏語で9得点、算数で13得点差がみられる。これは、男女差以上の開きとなる（仏語では女子が4点高く、算数で

は男子が2点高い) (Duru-Bellat:2009a)。

こうした格差は、実は小学校の入学時から始まる (Caille,Rosenwald、Duru-Bellat,Mingat:1997a,1997b,1988)。さらには、こうした差は、学校以上に家庭間における差異が影響している。つまり、生活言語、住宅環境などの違いにある。

2005年の中学入学時の学力テストでは、さらに拡大し、管理職と労働層では仏語で14点、数学で16点の差がある。小学校同様に、これはジェンダー差以上の開きとなる。また、フランスにおける小学生の学力は、仏語(1997-2007年)、算数(1987-1997年)の20年間でみると下がっている。特に、仏語の低下は低階層により深刻で、つまり格差が拡大している。算数については、階層間における開きは弱く、全体的な低下である (Duru-Bellat:2009a)。

2008年の17歳以上のフランス人を対象とした読解リテラシーのテスト(JAPD)で約10%が並以下とされ、12%は深刻な問題を抱えているとされている。ここでも、女性より男性により多く困難がみられる (De La Haye)。

中等教育における階層間格差は、バカロレアのコースごとにみられる階層間格差である。1970年から2000年にかけてバカロレアの取得率は、20%から64%へと拡大した。こうした拡大は、一つには、バカロレアコースの複線化にある。今日では1808年に設置された普通バカロレアに対し、1968年に技術バカロレアそして1985年に職業バカロレアがそれぞれ設置され、バカロレア取得者の約半数を技術および職業バカロレアが占める。ちなみにバカロレア取得率のジェンダー差は、2008年度の男子の取得率が58.4%に対し、女子は69.6%である (図1, 2, 表5参照)。

表5. バカロレア取得率

	1970	1980	1990	2000	2008
普通 BAC	16.7	18.6	27.9	32.9	34.6
技術 BAC	3.4	7.3	12.8	18.5	16.6
職業 BAC	n.d.	n.d.	2.8	11.4	12.6
計	20.1	25.9	43.5	62.8	63.8

RERS(2009)p.235

表6. バカロレア取得者の職業階層(%)

	6級	Bac全体	職業 Bac	技術 Bac	普通 Bac	理数系 S
農民	2.3	3.3	5	3.5	2.7	3
職人	7.4	9.1	9.3	9.3	8.9	8.1
管理職*	13.8	24	8.2	14.3	34.8	40.2
中間職	15.6	17.5	12.4	17.9	19.2	19.2
従業員	16.4	16.3	17.7	19	14.5	11.8
労働者	31	18.2	26.2	23.7	12.4	11.4
退職者	1.1	2.6	4.2	2.8	1.9	1.7
無職者	10.8	5.3	6.8	6.6	3.8	3
不明	1.7	3.7	10.2	2.9	1.8	1.6

出典：MEN(2002), panel 1996

注) 管理職*には、教員が含まれている。

表6をみると、職業階層間におけるバカロレア取得率の違いがよくわかる。つまり、管理職（教員を含む）の普通バカロレア取得率が約35%なのに対し、労働者では約12%にまで落ち込む。この開きは、難関とされる理数系バカロレアSでは、4倍近い差となる。バカロレア全体の差が24対18と6ポイント差であったことからしても階層間格差は一目瞭然である。こうした点は、中学生から徐々に観られ始め、学年が進行するに従って格差が拡大していることがわかる。ゆえに、デュリュ＝ベラらは、小学校からの成績、落第の有無から、いかなる教育支援を施し、学力の低い子どもへのより一層の手厚い進路指導および保護者への説明が必要であるとしている（Bressoux、Caille、Rosenwald、Chasseron、Defresne、Rosenwald、Duru-Bellat:2002、Duru-Bellat、Mingat、Guichard、HCE、Mingat、Pascal）。

デュリュ＝ベラによると、1995年に中学に入学した管理職層で、普通ないし技術バカロレアを取得した生徒は79.5%、職業バカロレアは0.6%である。他方、労働者層では32.4%と5%となる。したがって、バカロレアの取得者が大衆化したのは事実であるが、同時に階層間格差は縮小されていない。さらには、教育期間の延長が達成されたもののバカロレアの種類による学歴のヒエラルキーが維持されている。こうしたことから、「隔離的民主化」(démocratisation ségrégative=「差別型民主化」林昌宏訳 p.73=p.43)と呼ばれ、教育の不平等を指摘する研究がされている（Duru-Bellat、Maurin）。あるいは、学歴インフレや社会的地位のデフレ現象「階級的地位の下落」(déclassement)を警告する研究者もいる（CAS、Chauvel、Dubet、Duru-Bellat、Maurin）。

こうした職業階層間の最終学歴の取得率を示したものが表7である。バカロレア取得がより多くの出身階層に開かれたことを歓迎すると同時に、高等教育の大衆化による問題も指摘されている（Beaud）。つまり、高等教育におけるドロップアウトあるいは、不本意入学者への対応、さらには大学教育の在り方などである（本報告書、服部論文参照）。

表7. 最終学歴と職業階層(%)

	無資格	小学	BEPC	CAP,BEP	Bac,Brevet Pr.	Bac+2 未	Bac+2 取
農民	14	20	8	36	15	5	2
職人	11	11	9	40	15	7	8
管理職*	2	2	4	6	11	13	63
中間職	3	3	7	20	22	31	13
従業員	13	11	12	35	18	8	3
労働者	25	12	7	45	8	2	1
全体	12.3	8.5	7.9	30.9	15.2	12.4	12.9

出典：Insée, *données :1999, recensement. Actifs ayant un emploi*

注) 管理職*には、教員が含まれている。

先述したように、一連の進路指導研究によれば、教育の大衆化によって、従来であれば小学校から落第等によって、篩に掛けられてきた生徒が、中学、さらには高校に進学する

ようになっている。特に中間層のバカロレア取得率が上昇していると言われている。そのような中でも、まだ統一コレッジになっても残されている低学力者の受け皿となっている進路がある。それは、中学に併設されている学科の SEGPA（付設適応普通教育・職業教育科）である。下図をご覧くださいとわかるように、職業階層ごとにこれら SEGPA の利用者に格差が生じている。具体的には、SEGPA の利用者は、42.3%の労働者と 28%の無職者層である。最も低いのはここでも教員である（0.3%）。

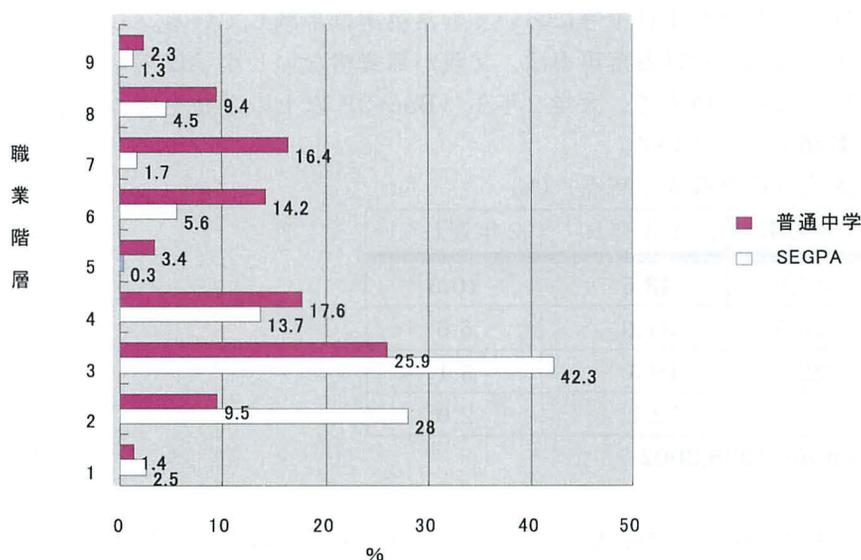


図 5. 普通中学と SEGPA における階層格差 (%)

出典：RERS(2007)

注) 1.退職者、2.無職、3.労働者、4.従業員、5.教員、6.中間職、7.管理職・自由業、8.職人・商人・工場長、9.農民

表 8. 出身階層と学歴(1998 年度)

	下層	うち労働者と失業者	中間層以上	うち管理職
SEGPA	88.0	68.3	12.0	1.6
CAP	79.3	57.4	20.7	3.9
BEP	75.6	52.8	24.4	4.7
第 2 課程	22.5	11.0	77.5	36.7
第 3 課程	15.2	6.1	84.8	45.2

出典：Merle(2002), p.88

注) 第 2 課程（修士課程）、第 3 課程（博士課程）。下層（労働者、従業員、失業者）、中間層以上（その他すべて）。

表 8 では、出身階層と最終学歴の相関を示している。労働者および失業者の 68.3% が SEGPA を終了し、高等教育の第 2 課程（修士）以上はたった 17.1%にしか満たない。逆

に管理職の子どもでは、第2課程以上は81.9%を占める結果となる。

このような格差が職業階層と一致するのはなぜなのか。フランスの進路指導研究では、進路の決定プロセスにおける保護者の主張が最大限に尊重されるからだとされている。つまり、学校側、生徒、そして保護者との三者面談において保護者の持つ子どもへの教育期待（アスピレーション）が高いほど、大学まで進学できるような学科、コース、教科を選択するということである（Duru-Bellat:2002、Duru-Bellat,Mingat:1988）。

たとえば表9は、そのような落第と父親の学歴との関係が明らかにされている。80年代から90年代半ばに掛けて、初等および中等においても落第率は半減している。しかし、第3級（中学4年生）入学時点における落第率は、父親が無資格ないし小学校卒レベルの場合、半数以上（54%）となり、他方で、大学2年生（Bac+2）以上の学歴を持つ父親の場合は、約14%と低い数値となっている。

表9. 父親の学歴と落第（第3級入学時点）（%）

	落第率	1年遅れ	2年遅れ
無資格・小学校	54.0	43.5	10.5
CAP,BEP,BEPC	36.5	31.0	5.6
Bac	22.4	19.3	3.1
Bac+2	14.1	12.1	2.0

出典：Insee, *enquete emploi*, 1998, 2002

次に、エリート養成の側面からみてみたい。フランスには、大学とは別にグラン・ゼコールという高等教育機関が存在するが、このグラン・ゼコールに入学するにはバカロレアを優秀な成績で修め、かつグラン・ゼコールに入学試験の準備級（CPGE）に入学するのが一般的である。表10に示されているように、CPGEの55%が管理職・自由業層となっている。CPGEに2年間在学し、グラン・ゼコールの入試を受験しなければならず、合格への道は険しいだけに、こうしたエリート校への道を選ぶのは、そもそも親自身もグラン・ゼコール出身者であると言われている。それだけに、純粋な学業成績だけではなく、エリート文化資本を持っているかどうかによる自己選抜（auto-sélection）が働く（後述）。保護者の教育戦略の違いが進路指導に影響を与えることは先述したとおりだが、こうしたエリート養成にも言える。管理職層の子どもで特記評価(mention)「良」以上の普通バカロレア取得者の47%は、CPGEに進学するも、労働者層では18%に止まる。中学校1年生の16%を占める管理職と自由業層が、大学進学者の32%を占め、STS(短期大学)では14%に止まり、CPGEの52%を占める。その後、グラン・ゼコールの62%を占め、大学の第3期課程(博士課程)においては、45.7%を占めている（Duru-Bellat:2009a）。中学生の16%を占めていた管理職と自由業層が、その4倍の比率でグラン・ゼコールに入学できるのは偶然ではないだろう。明らかな進路指導上の誘導が効力を発揮した結果と言える。ただし、これまではこうした進路決定は、あくまでも三者面談による学業成績を中心とした公正な審査結果とされてきた。

表10. 第6級からグラン・ゼコール準備級への進学率(%)

	6級	Bac全体	普通Bac	Bac+m	CPGE
労働者+無職	38	29	19	15	9

従業員	18	16	14	11	7
農民・職人・商人	11	11	10	9	9
中間職	17	21	24	23	20
管理職・自由業	16	23	33	42	55

出典：MEN, panel 1995

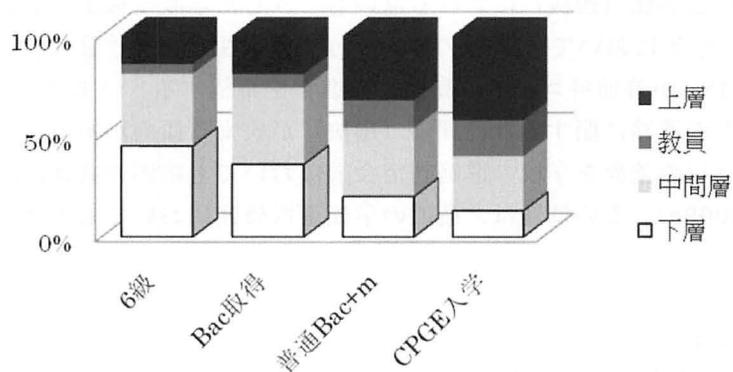


図 6. 6 級から CPGE における出身階層

出典：MEN(2003), *Les Dossiers*, no.146, p.35

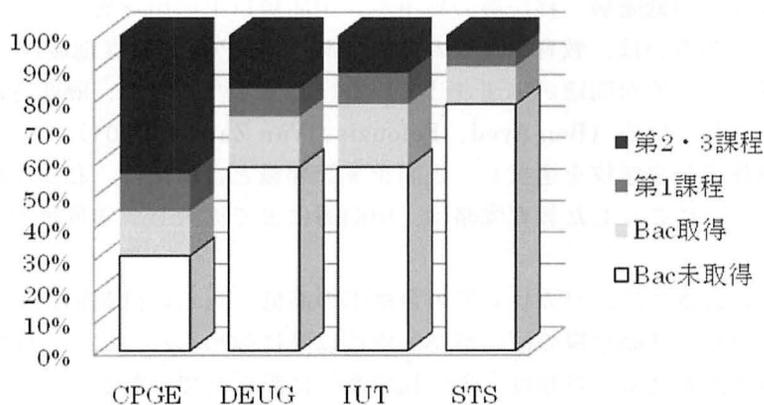


図 7. 高等教育における出身階層

出典：MEN(2003), *Les Dossiers*, no.146, p.41

3. 家庭の教育戦略にみる進路指導への影響と学業達成の拡大

フランスの中学は、基本的にエリート教育的文化が現然としてみられる。1975年のアピ改革によってすべての中学が統一され、2005年には「共通基礎」が制定されたが、できる生徒を中心に授業が展開されていく学校文化が色濃く残っている。したがって、中学入学時に優秀な生徒の成績が修了時に最も伸びているといった学力調査の結果からも証明された事実となっている。同時にこうした学力調査からも、約15%ほどの深刻な学習困難な生

徒が問題となっている。こうした学力格差は、縮小されるどころか、むしろ中等教育機関において拡大されているのが現状である。ただし、こうした格差拡大の要因は、学校に由来する側面と、教育制度の構造的な側面による。後者は、選択科目、外国語の選択、進路指導によるコース選択、あるいは学校の選択による結果も無視できない。そして、こうした選択による結果への影響が益々大きく、かつての様に高校入学時で選択していたことが近年中学の段階から親の判断が重視されつつある。当然ながら、このような親の選択の判断力には、親の職業、学歴等が強く影響し、また親の子どもへの期待、学歴への価値づけも同様である。たとえば、自己評価（選抜）における違いもこうした学歴や職業階層による影響がみられる。中学最終学年において、20分の9という成績の生徒では、管理職の親では66%、労働者の親では18%が普通科コースの高校への進学を希望する。つまり、職業階層が低くなるにつれ子どもの進路に関する自己評価（選抜）が狭まる傾向がある。こうした階層間にみられる進路選択の差異を学校の進路判定会議においても暗黙の共通認識とされている（Duru-Bellat:2009a）。この問題は、最近の学校選択研究においても指摘されている（Van Zanten ほか）。

4. 進路指導と学校の教育効果

2007年以降、校区制の完全廃止に向けた政策を行っている。とはいえ、2010年度から完全廃止を選挙公約にしたサルコジ大統領も、近年の研究結果にみられる学校間格差拡大に戸惑いを感じていることであろう。それは、中間層の予想以上の学校選択にある。これまでも、2割程度の私立学校選択と、1割程度の公立間の選択を数え、実際には富裕層における学校選択は浸透していた。これは同時に、住宅事情に見られる階層間の住み分けや、移民層の集住による特定校区への低階層、移民層の集中が、中間層以上の出身層の通学区の回避を後押ししてきた。あるいは、教育困難校の象徴であるZEP(優先教育地域)の学校を避けようとする保護者の心理的な問題が加速させている。こうしたことが、隔離された地域を生み出してきたとされている（Ben Ayed, Felouzis, Van Zanten:2001）一般的に教員と管理職は、校区内外の公立学校を選択し、民間企業管理職と自由業は、私立学校を選択するとされている。さらにこうした教育戦略は、中間層にまで拡大し、学校選択が盛んになってきている。

また、こうした学校選択の背景には、バカロレアの合格率の高低、あるいは個別指導など学習環境の質に関係している。学歴重視の傾向が80年代以降に強められ、広く中間層にまで拡大している傾向がうかがえる。当初は、主に私学選択に限られていたが、近年は公立間、および高校から中学校へと選択幅の広がりと併せて低年齢化がみられる。

フランスにおいても、学校間格差について徐々に研究成果が報告されていて、「学校効果」についての分析が見受けられる。その一つに、デュリュ＝ペラらの研究がある。かれらの研究を始め学校効果研究の成果とは、中間層の生徒は、より民衆的な学校に通学させるより、富裕層の学校に通学する方が高いアスピレーションを発達させることができるとしている。富裕層の生徒においては、中間層の生徒ほど影響がないとされている。したがって、進路指導における学校選択は、その後の成績により中間層以下に大きな影響を与える。フランスのように、進路選択を学校側と保護者と生徒の三者協議で判断をし、最終的に親の主張が尊重される制度である場合、保護者の教育戦略が重要となる。進学先の中学や高校の情報および、各言語選択の環境についてどれくらい熟知しているかがその後の子どもの

将来の大きな決め手となる。デュリュ＝ベラが述べているように、家庭環境による文化資本は、こうした学校の教育環境と同じかそれ以上に生徒の習熟度に影響を与えている。特に低学力者や、非富裕層により強く影響することが指摘されている(Duru-Bellat:2002)。

学級編成においても同様に生徒の成績に影響を与えていることが指摘されている。フランスにおいては、習熟度別学級は認められていない。しかしながら、選択言語別に学級を編成したり、選択教科別に編成されることから、言語別や教科別にみられる能力の違いが、クラス編成にも影響を与え、一般的に古典語の選択クラスに成績上位が多くなり、ラテン語系の言語(スペイン語)選択をした学級には成績下位の生徒が増える現象が起きる。当然のことながら、先の学校間格差同様に、学級間の雰囲気や中間成績層に与える影響は大きく、こうしたことから成績による習熟度別を避けるよう言われている。デュリュ＝ベラらの研究では、低学力層の生徒は学級編成が多様な場合には、成績上位者だけで編成された学級成績との間で2倍の進歩がみられたとしている(Duru-Bellat,Mingat)。

さらにフランスにおける教員の配置には、定期異動がないため伝統的な成績上位の学校にはベテラン教師が多く、教育困難校に新規採用教員が多い。つまり、先述した ZEP 校などには、新任教員が十分な訓練を受けずに荒れた学校や、学級崩壊が起きやすい学校に着任することになる。そうした学校では教員の定着率が低いことも周知のことである。少しでも教育に関心があり、学校の情報を入手できた保護者であれば、こうした学校を回避するのは自然なことであろう。

また、学校の教員が生徒の能力に合わせることも周知のことである。そのため学力の高い生徒が集まった学校(学級)と低い学校(学級)とでは、教員の授業内容に差異がみられる。先述した中間成績(中間層)の生徒が学級の環境に左右されやすいのもこうした点からで、もっとも主流を成すこうした中間層をどのように成績上位の方へ押し上げるかが大事となる。教員の生徒への期待、働きかけが一年間を通じて持続されるには、学校と学級に将来展望がなくてはならず、低階層、低学力層が隔離されたような学校となってはならない。近年「優先教育地域」が「成功願望網(RAR)」と名称を変更したり、こうした地域を「希望の郊外(Espoir Banlieues)」として積極的な政策を打ち出したのもこうしたこれまでのスティグマを取り除くためである。

とはいえ、フランスが建前の平等を保持するために個人ではなく、こうした地域(zone)に対する積極的差別是正政策を施してきた経緯は、残念ながらそこに明らかな偏見や差別を生みだし、深め、社会混交を促すことには失敗している。こうした住宅事情の悪化(貧困層の集住)を強くうけながら校区間の格差が拡大するなか、抜け道を通じた学校回避(選択)が徐々に強められ、明らかな隔離が学校(学級)という場に進められてきたことが、教育結果にも影響を与え、社会階層間格差同様の格差を生み出してきたことが指摘されている。このことを「隔離的民主化」と呼んでいる。

1980年代からの ZEP の取り組みに対する効果は、残念ながら限定的とされている。少なくとも学業達成という視点からは、ほとんど無いに等しい(Bénabou et al., Maurin:2002,2004)。唯一の成果は、文化活動等による学校秩序の回復や、社会化といった側面にある。モランの分析にもあるが、こうした教育困難地域の学校には、抜本的な改革が必要で、さらなる少数精鋭の試みが必要と言われている。モアザンとシモンの両視学官は、1997年に一学級の生徒数を15人以下にする必要があると全国規模の調査報告書で提案している(Moisan,Simon)。現状では、非 ZEP 地域の学級規模より2名少ない22人

程度である。さらには、こうした ZEP 指定校については、特別に教員一人あたり年間 1000 ユーロあまりの手当がついているが、実際には先述したように定着率は低いため、教育実践における伝達が十分に行われていない。ZEP 校の教員の 45%が 35 歳以下であり、全国の 3 分の 1 を遥かに上回る状況にある。ここでも教育効果という意味において、一般的には教員の質は年齢とともに高まるだけに、学習困難な生徒が多いとされる学校に採用間もない若手教員が多く集められているという非効率さと不公正さが問題となる。2006 年より、先日した RAR と指定された 254 校の中学校を中心にその成果が待たれている。これらの学校には、平均一学級当たり 4 名少ない規模を認め、年間 23%増の授業時間が割り当てられている。これら RAR 校の卒業生の 44%が職業高校に進学し、非 ZEP 校の 24%を大きく上回る結果となっている (Stéfanou)。こうした ZEP および RAR の政策評価については、2010 年 5 月に全国大会を催し、来年度からの政策検討に生かすとされている。とはいえ、こうした貧困層および移民層を多く集住した校区の学校における積極的差別是正政策については悲観的な意見が多い。社会混交を高めるようなバス通学といった抜本的な策が必要であり、生徒同様に教員の混交性を高めるような人事異動も求められている。

現在実施されている「希望の郊外」にみられる政策もこうした社会混交を見据えた策の一つである。たとえば、学習支援の導入、バス通学、寄宿制の設置拡大、困難地域の高校から成績優秀者 5%を CPGE への進学推薦枠などがある。

5. 個別指導の効果

フランスでは、2005 年のフィヨン法以来、小学校では学習支援として週 2 時間正規の学習時間に受けられることになっている。実際のところ、昼休みに 30 分とることが多いと聞く。中学校では、学習困難な生徒に対し、校長、担当教員、保護者の同意に基づいて「教育成功個別計画 (PPRE)」が施されることになった。週 3 時間の個別指導が実施されている。いずれも、聞くところによると問題は 2 点ほどある。一つは指導教員の問題である。中学校では、教員自らが超過勤務手当を受ける代わりに実施するが、必ずしも担任教員ではない。また授業担当教員とも限らない。従って授業を受けている教員との連絡が上手く行っていないなどトラブルもある。二つは、保護者の同意が必要なため、学校側の判断する必要とされる生徒が必ずしも受けてくれないという問題である。ある校長は、貧困層の家庭の場合、給食費が支払えないため帰宅して食事をするようになるが、そうした子どもに昼休みに学校に居残るように親を説得することは難しいと言う。

また自治体による政策であるが、課外活動として学校で学習支援 (accompagnement scolaire) を実施している (本報告書, 岩橋論文参照)。無償で学生による宿題などの補助をしてもらえる。7 割が宿題の支援活動とされているが、それ以外にも、スポーツ、芸能・文化活動などもある。ここでも、多くの場合、保護者の同意が必要であるが、必ずしも学校の希望する生徒は残ってくれないという。また、雇用される学生の質については保証されていない。たとえばその多くは教員志望ということではない。アルバイト感覚である。ある教育行政視学官からは、若者の雇用対策という発言も聞いた。失業者に最低労働賃金を支払う代わりに学生の生活保障に充てたものだという。こうしたことは、これまでもお昼休みなど休憩時間の生徒監督を行う *surveillant* と呼ばれる人々はみな学生のアルバイトによって賄われてきた経緯がある。

このような個人を対象とした学習支援については、あまり多くを期待できないというの

が正直なところである。社会的な貧困層や移民層の底上げへの対策として質の保証にはならない。従って、フランスの教育制度が抱えている内部における排除や、隔離された教育の民主化の根本的な対策とはなり得ない。

結びにかえて

以上みてきたように、フランスの学校の民主化とは教育結果における不平等との闘いである。それは教育社会学研究によって明らかとしてきた社会階層間における結果の不平等である。60年代来、ブルデューとパスロンが『遺産相続者たち』や『ディスタクション』において主張してきた富裕層の社会的地位の再生産に学校教育が荷担しているという問題である。このような再生産は、70年代以降の様々な教育の民主化に向けた改革にも関わらず、意図していた非富裕層への門戸開放は実は教育制度の内部における差別を逆に助長してしまった。つまり、学校間、学級間、コース間、選択教科間における選抜を強めてきたため、保護者は子どもの成功を願って巧みに情報を仕入れ、自らの体験を生かす形で自己選抜という篩から落ちないように戦略を立てるようになっていく。教育の民主化という名の下に、社会階層に応じたバカロレアの種別や学校種別の格付け(*classement*)が激しくなっている。当然のことながら、こうした格差は保護者の戦略において、十分な情報を持てる層と持てない層を生み出すことになり、その結果教員層が最も有利な結果を獲得している。また、このことは80年代以降の不景気、失業率の上昇と、郊外都市に労働者層の住宅への集中と治安の悪化が重なり、さらにより多くの生徒が高校、およびバカロレアを取得するようになることで学歴のインフレが起き、取得した資格によってその社会的価値が低下していくというジレンマに陥っている。無論、こうした経済情勢に長けているのも教員層や管理職層である。

特に21世紀に入ってから、郊外問題と絡めて、住宅地域の選択ができない層における隔離された生活環境を受け止める形で、教育学研究においてもテリトリーとしての領土(地域)問題、そしてそれが一部の階層および外国人(移民)に集中し隔離されているがゆえに、「ゲットー／アパルトヘイト」化問題として取り上げられることが多い。子どもを取り巻く環境が連鎖的に悪化している。これは貧困の連鎖という問題に通じる。排除ないし隔離されてきた人々の包摂、社会混交、社会的結束を如何にして作るか、学校、住宅、職場、市政全体で工夫する必要がある。

これまで充分とされていた学歴が、社会移動の機能を果たさず、就職をも保障しなくなっている。このような同一学歴における世代間に見る社会的格下げ(*déclassement*＝「階級脱落」石井洋二郎訳)は、教育資格神話の崩壊と同時に、若者の将来への希望をも失わせている。

こうした現象は、フランス社会並びに先進国に共通した新しい排除問題と言える。本稿の最初に述べたようにルノワールが当時分析の対象とした人々(障がい者、高齢者、移民)の問題は依然として深刻な問題であるが、同時に今日起きている新たに排除される人々(非富裕層)もまた深刻である。就職につけないにもかかわらず高校まで通学する意味はどこにあるのか。こうした教育制度に誰が信頼を寄せるだろうか。一日も早い社会構造全体の再構造化、公正な学校の人材配分機能の再考、学歴の信用を取り戻すことにある。こうした課題への方策の一つとして、就労後の再チャレンジが可能な生涯学習社会の構築や、「社

会経験認定制度」(VAE)がある(本報告書、夏目論文参照)。

【参考文献・資料】

- Accardo(1993=1998),Le destin scolaire, in *La misère du monde*, Seuil, pp.1105-1131
- Actes de la recherche en sciences sociales*(2005)Figures du ghetto, no.160, Seuil
- Actes de la recherche en sciences sociales*(2009)Ecole ségrégative, école reproductive, no.180, Seuil
- Afsa(2009)La moitié d'une génération accède à l'enseignement supérieur, in *France, portrait social 2009*, INSEE, pp.29-39
- Albouy,Tavan(2007)Accès à l'enseignement supérieur en France,*Economie et statistique*, no.410,pp.3-22
- Albouy,Wanecq(2003)Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles, *Economie et statistique*, no.361, pp.27-52
- Ananian, et al.(2005)Les disparités d'orientation au lycée, in *Educatin et formations*, no.72, pp.101-112
- Armand,Gille(2006)*La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*, Rapport Igen&Igaenr no.2006-076, MEN
- Balazs(1993=1998)Première génération, in *La misère du monde*, Seuil, pp.1073-1091
- Ballion(1982)*Les consommateurs d'école*, Stock/Pernoud
- Barthon,Oberti(2000)Ségrégation spatiale, évitement et choix des établissements, in Van Zanten(ed)*L'école :l'état des savoirs*, La découverte, pp.302-310
- Baudelot,Establet(1971)*L'école capitaliste en France*, François Maspero
- Baudelot, Establet(1989)*Le niveau monte*, Points actuels Seuil
- Baudelot,Establet(2006)*Allez les filles*, Points Seuil
- Barrault(2009)Ecrire pour contourner, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, no.180, pp.36-43
- Beaud(2002)*80% au bac... et après ?*, La découverte
- Bénabou,Kramarz,Prost(2004)Zones d'éducation prioritaire, *Economie et statistique*, no.380, pp.3-34
- Ben Ayed(2009)*Carte scolaire et marché scolaire*, Institut de recherches de la FSU/ éd. du temps
- Ben Ayed,Broccholichi(2009)Les inégalités sociospatiales d'accès aux savoirs, in Duru-Bellat,Van Zanten(s.dir)(2009), pp.113-130
- Berthelot(1983)*Le piège scolaire*, Puf
- Berthelot(1993)*Ecole, orientation, société*, Puf
- Bihl,Pfefferkorn(2008)*Le système des inégalités*, La découverte
- Bonnewitz(2004)*Classes sociales et inégalités*, Bréal
- Boudon(1979)*L'inégalité des chances*, pluriel Armand Colin
- Boudon,Bulle,Cherkaoui(2001)*Ecole et société*, Puf
- Boudon(2001),Les causes de l'inégalité des chances scolaires, in Boudon,Bulle,Cherkaoui (2001), pp.151-170
- Bourdieu(1978) Classement, déclassement, reclassement, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.24,pp.2-22
- Bourdieu(1979)*La distinction*, éd.minuit
- Bourdieu,Champagne(1993=1998)Les exclus de l'intérieur, in *La misère du monde*, Seuil, pp.913-922
- Bressoux(2009)Des contextes scolaires inégaux, in Duru-Bellat,Van Zanten(s.dir)(2009), pp.131-148
- Broccolichi(1993=1998)Un paradis perdu, in *La misère du monde*, Seuil, pp.951-975

- Broccolichi,Éuvrard(1993=1998)L'engrenage, in *La misère du monde*, Seuil, pp.976-990
- Caille, Lemaire, Vrolant(2002)Filles et garçons face à l'orientation, *Note d'information*, 02-12, MEN-DPD
- Caille, Lemaire(2009)Les bacheliers « de première génération », in *France, portrait social 2009*, INSEE, pp.171-193
- Caille, Rosenwald(2006)Les inégalités de réussite à l'école élémentaire, in *France Portrait social 2006*, INSEE,pp.115-137
- CAS(Centre d'analyse stratégique) (2009) *La mesure du déclassement*, La documentation française
- Chausseron(2001)Le choix d'établissement au début des études secondaires, *Note d'information*, 01-42, MEN-DPD
- Chauvel(1998)*Le destin des générations*, Puf
- Chauvel(2006)*Les classes moyennes à la dérive*, Seuil
- Combaz(1999)Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires, *Revue française de sociologie*, no.128, pp.73-88
- Convert(2003)Des hiérarchies maintenues, in *Actes de la recherche en sciences sociales(2003)Les contradictions de la « démocratisation » scolaire*, no.149, Seuil, pp.61-73
- Defresne, Rosenwald(2004)Le choix des options en seconde générale et technologique, in *Education et formations*, no.70, pp.7-39
- De La Haye et al.(2009)Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense Année 2008, *Note d'information*, 09-19, MEN-DEPP
- Demeuse et al.(2005) *Vers une école juste et efficace*, De Boeck
- DEPP(2009)*L'éducation nationale en chiffres*,Edition 2009
- Derouet,J-L.,Derouet-Besson,M-C.(2009)*Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*,Peter Lang /INRP
- Dubet(1996)L'exclusion scolaire, in Paugam(s.dir)(1996),pp.497-506
- Dubet(2000)*Les inégalités mutipliées*, L'aube
- Dubet(2004)*L'école des chances*, Seuil
- Dubet(2010)*Les places et les chances*, Seuil
- Duru-Bellat(2002)*Les inégalités sociales à l'école*, Puf
- Duru-Bellat(2006)*L'inflation scolaire*, Seuil
- Duru-Bellat(2009a)Inégalités sociales à l'école, dans Toulemonde,*Le système éducatif en France*, La documentation française, pp.269-279
- Duru-Bellat(2009b)*Le mérite contre la justice*, Presses de Sciences-Po
- Duru-Bellat,Van Zanten(s.dir)(2009)*Sociologie du système éducatif*, Puf
- Duru-Bellat,Danner,Le Bastard-Landrier(2004)Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes, in *Les cahiers de l'IREDU*, no.65
- Duru-Bellat,Mingat(1997a)La constitution de classes de niveau par les collèges et ses incidences sur les progressions et les carrières des élèves, *Les Cahiers de l'IREDU*, no.59
- Duru-Bellat,Mingat(1997b)La constitution de classes de niveau dans les collèges,*Revue française de sociologie*, vol.38,no.4, pp.759-790
- Duru-Bellat,Mingat(1988)Le déroulement de la scolarité au collège, *Revue française de sociologie*,vol.29,no.4, pp.649-666

Dutercq, Derouet (s.dir) (2004) *Le collège en chantier*, INRP

Education et formations (2007) Mesurer les inégalités sociales de scolarisation, no.74, MEN

Education et formations (2008) L'orientation, no.77, MEN

Felouzis (2003) La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences, *Revue française de sociologie*, vol.44, no.3, pp.413-448

Felouzis, Liot, Perroton (2005) *L'apartheid scolaire*, Seuil

Fitoussi, Savidan (s.dir) (2003) Les inégalités, in *Comprendre*, no.4

Forse (2001) L'évolution des inégalités des chances sociales et scolaires en France au cours des quinze dernières années, in Boudon, Bulle, Cherkaoui (2001), pp.171-186

Garcia, Poupeau (2003) La mesure de la « démocratisation » scolaire, in *Actes de la recherche en sciences sociales* (2003) Les contradictions de la « démocratisation » scolaire, no.149, Seuil, pp.74-87

Gilote, Girard (2005) La sectorisation, l'affectation et l'évitement scolaire dans les classes de 6^e à Paris en 2003, *Education et formation*, no.71, pp.137-149

Goux, Maurin, E (1997) Destinées sociales, in *Economie et statistique*, vol.306, no.1, pp.13-26

Grisay (1999) Comment évaluer la valeur ajoutée dans un système scolaire « compensatoire » ou « inégalitaire » ?, in Meuret (ed) *La justice du système éducatif*, De Boeck, pp.113-138

Guichard (2006) *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école*, Rapport au Haut Conseil de l'Éducation

Gurgand, Maurin, E (2006) Démocratisation de l'enseignement secondaire et inégalités salariales en France, *Annales.Histoire, Sciences Sociales*, 61^e année, pp.845-859, Ed. de EHESS

HCE (Haut Conseil de l'Éducation) (2008) *L'orientation scolaire*

HCEEE (2006) *Objectif 50% d'une génération diplômés de l'enseignement supérieur*, La documentation française

Hirschhorn (2001) Consumérisme scolaire et démocratie, in Boudon, Bulle, Cherkaoui (2001), pp.81-98

Keslassy (2003) *Démocratie et égalité*, Bréal

Laforge (2005) *La ségrégation scolaire*, L'harmattan

Laurens (1992) *1 sur 500 la réussite scolaire en milieu populaire*, P.U.Mirail

Lautrey (1980) *Classe sociale milieu familial intelligence*, Puf

Lenoir (1974=1976) Les exclus, Points Actuels Seuil (3^e. édition)

Maetz (2005) Ségrégation ou mixité, *Note d'information*, 05-37, MEN-DEP

Maurin, E. (2009) *La peur du déclassement*, Seuil

Maurin, E. (2007) *La nouvelle question scolaire*, Seuil

Maurin, E. (2004) *Le ghetto français*, Seuil

Maurin, E. (2002) *L'égalité des possibles*, Seuil

Maurin, E., Goux (1995) Origine sociale et destinée scolaire, in *Revue française de sociologie*, vol.36, no.1, pp.81-121

MEN (2009) *L'état de l'école*, no.19

MEN (2003) Les CPGE Evolutions sur 25 ans, *Les dossiers*, no.146

Merle (2002) *La démocratisation de l'enseignement*, La découverte

Meuret, Duru-Bellat, Broccholini (2001) Autonomie et choix d'établissements scolaires, *Cahiers de l'IREDU*, no.62

Michaud (2003) *Egalité et inégalités*, Odile Jacob

- Mingat(1984)Les acquisitions scolaires de l'élève au CP, in *Revue française de pédagogie*, no.69, pp.49-63
- Mingat(1991)Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire, in *Revue française de pédagogie*, no.95, pp.47-53
- Moisan,Simon(1997)*Les déterminants de la réussite scolaire en Zone d'éducation prioritaire*, INRP
- Oberti(2007)*L'école dans la ville*, Presses Sciences PO
- Pascal(2005)Une approche de la sélectivité et de l'attractivité des lycées généraux et technologiques à l'entrée en seconde, *Note d'information*, 05-36, MEN-DEP
- Paugam(s.dir)(1996)*L'exclusion : l'état des savoirs*, La découverte
- Payet(1997)*Collèges de banlieue*, Armand Colin
- Pean(2009)Les orientations post-baccalauréat Evolution de 2000 à 2007, *Note d'information*, 09-15, MEN-DEPP
- Pretceille,E.(2009)La ségrégation ethno-raciale a-t-elle augmenté dans la métropole parisienne ?, in *Revue française de sociologie*, vol.50, no.3, pp.489-519
- Piketty,Valdenaire(2006)L'impacte de la tailles des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées, in *Les dossiers d'éducation et formation*, no.173, pp.
- Poupeau(2003)*Une sociologie d'Etat*, Raisons d'agir
- Poupeau,François(2008)*Le sens du placement*, Raisons d'agir
- Prost,A(1986)*L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Puf
- RERS(2009)*Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, MEN
- RERS(2007)*Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, MEN
- Rocher, Chesne, Fumel(2008)Méthodologie de l'évaluation des compétences de base en français et en mathématiques en fin d'école et en fin de collège, *Note d'information*, 08-37, MEN-DEPP
- Rocher(2008)Lire, écrire, compter, *Note d'information*, 08-38, MEN-DEPP
- Stéfanou(2009)Les réseaux d' « ambition réussite », *Note d'information*, 09-09, MEN-DEPP
- Terrail(2002)*De l'inégalité scolaire*, La découverte
- Terrail(2004)*Ecole l'enjeu démocratique*, La découverte
- Terrail(2005)*L'école en France*, La découverte
- Thelot(2004)*Tel père, tel fils ?*, Pluriel Hachette,réédition
- Thélot,Vallet(2000)La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle, *Economie et statistique*, no.334, pp.3-32
- Trancart(1998)L'évolution des disparités entre collèges, *Revue française de pédagogie*, no.124, pp.43-53
- UNESCO(2009)*L'évolution du système éducatif de la France*, Rapport pour la conférence internationale de l'éducation
- Vallet(2001)La mesure des évolutions des inégalités sociales et scolaires en longue période, in Boudon,Bulle,Cherkaoui(2001), pp.187-206
- Vallet(1999)Quarante années de mobilité sociale en France, *Revue française de sociologie*,vol.40(1), pp.5-64
- Van Zanten(1996)Fabrication et effets de la ségrégation scolaire, in Paugam(s.dir)(1996), pp.281-291
- Van Zanten(1997)*La scolarisation dans le milieu « difficiles »*, INRP
- Van Zanten(2000)Massification et régulation des établissements d'enseignement, *L'année sociologique*, no.50,pp.409-436
- Van Zanten(2001)*L'école de la périphérie*, Puf

Van Zanten,Obin(2008)*La carte scolaire*, Puf

Van Zanten(2009)*Choisir son école*, Puf

Visier,Zoia(2008)*La carte scolaire et le territoire urbain*, Puf

【略語表記】

6 級：フランスの中学 1 年（日本の小学校 6 年生）。

第 2 課程：学士、修士、教員養成課程

第 3 課程：DEA,DESS,博士課程

Bac：バカロレア資格

Bac+2：バカロレア取得後 2 年（短期高等教育修了者 DEUG,BTS,DUT,DEUS など）

Bac+m：バカロレアの特記評価（秀・優・良のいずれか）を得た者

BEP：職業教育修了証（高校 2 年課程）

BEPC：第 1 期修了証（中学修了証）

Brevet：前期中等教育修了国家免状（DNB）

Brevet Pr.：職業 Brevet

CAP：職業適格証（高校 2 年課程）

CPGE：グラン・ゼコール準備級

DEUG：大学一般教育免状

IUT：技術短期大学部

JAPD：Journée d'appel de préparation à la défense

PPRE：教育成功個別プログラム

RAR：教育成功願望網

RRS：学業成功網

SEGPA：コレージュ付設適応普通教育・職業教育科

STS：上級技術者養成短期高等教育課程

ZEP：優先教育地域

園山大祐
(文教大学)

フランスの高等教育における学業継続支援策

はじめに

1980年代以降のフランスにおいては、同一年齢人口の80%がバカロレアを取得することを目標とした「大学2000年計画」の影響もあり、高等教育への進学者数が急増した。急速な大衆化は、とりわけ最も多くの進学者を受け入れた大学において様々な教育上の問題を引き起こし、高い中途退学率と、社会の変化に対応できない大学教育の非効率性に対する批判が引き起こされた。このような状況の中で、全国大学評価委員会（CNE = Comité national d'évaluation）を設立して大学評価を導入し、その過程でなされた現状分析などをもとに、様々な高等教育の改善策が講じられてきた。最も問題が大きかった大学の第1期課程については、中途退学者を減らすべく努力がなされてきたが、いずれの施策も決定打とはならず、状況は十分に改善しなかった¹⁾。

この点に関して、近年においては「大学自由責任法」により新たな取り組みが実施されるようになった。すなわち事前登録（*préinscription*）と事前指導（*orientation active*）である。これまでは入学後の対応が中心であったのに対して、同法による対策は入口段階に焦点を当てるものとなっており、その動向が注目される。そこで、本稿においては、フランスにおける中途退学者に関する問題状況をあらためて整理するとともに、新たな学業継続支援策について若干の考察を試みるものである。具体的には、まず、フランスにおける中途退学者問題の基本構造を整理し、これまで取られてきた対策について概観する。次に、先行研究等を参照しながら中途退学者の特徴を明らかにし、さらに近年において各大学で取られている対策について概観する。そして最後に、新たな施策としての事前登録および事前指導について、その仕組みと現時点での運用上の課題等について、現地調査を踏まえながら明らかにする。

なお、本稿において用いられている「中途退学」の語は「高等教育進学したものの、バカロレアを超える資格・免状を取得することなく離学すること」を指している。したがって、「中途退学者」は高等教育に進学はしたものの、資格レベルではバカロレア水準ということになる。日仏間の高等教育制度の相違のため、これらを的確に表す語が無く、比較的近いと思われる表現を充てた。また、本稿においては前半で過去の事象を、後半で現在の事象を扱っている。前半はLMD制に移行する前の事柄であり、本稿の「第1期課程」は移行前のそれ（最初の2年間）を指している。移行後については、区別するために「第1期課程（リサンス課程）」と表記している。

1. 大学における中途退学者問題の基本構造

(1) 大学における教育条件の悪化

1980年代以降、「大学2000年計画」による政策的後押しもあり、高等教育進学者は急速に増大した。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の第1期課程には、とりわけ大量の学生が登録した。しかしながら、学生数の増加に見合った指導スタッフの増員や施設・設備の充実は十分に行われなかったため教育条件が悪化し、学生達は

十分に個別化された指導を受けにくくなっていた²⁾。人員不足等、大学の教育体制の不十分さのみならず、学生の方も大学で必要とされている自律的に学ぶ力が備わっておらず、高校教育とは大きく異なる大学教育のやり方に十分に適応できない層が増えていることも指摘された³⁾。その結果、とりわけ大学第1期課程においては学生の「蒸発 (évaporation)」（登録はしたものの何の資格も取得せずに離学すること）が頻発した。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割程度であった。2000年においても DEUG（大学一般教育免状）合格率は全国平均で約50%であった⁴⁾。

学生の側からすると、資格社会のフランスにおいては、資格を取得せずに離学すると長期間の失業や不安定なポストへの就職を経験する可能性が高くなる。「大学2000年計画」の影響による後期中等教育進学者・高等教育進学者の急増、そして高学歴化（資格取得水準の上昇）の結果として、高校修了レベルでは就職にきわめて不利であるという状況になっている。高等教育に進学しても何の資格・免状も取得しないで離学した場合には、資格水準はバカロレア（＝高校修了）と同じになるため、やはり就職困難に陥ることになる⁵⁾。

このことは、逆に雇用者側からみると、必要な資格を有する人材を得るのが難しくなることを意味する。このような就職難と人材不足の同時進行の原因は大学にあるとされ、大学教育が学生の必要性や適性と合っていない、あるいは、多額の資金を投入しているにもかかわらず大学教育はあまりに非効率である、という批判を招いた。また、高校生の進学行動においても、教育条件の悪い大学の第1期課程を回避する傾向も見られるようになった。

(2) 大学第1期課程における技術バカロレア取得者の不本意就学 — 「ねじれ現象」 —

フランスにおける高等教育進学をめぐる問題には独特のものがある。それはバカロレア資格の種類と高等教育機関類型ごとで異なる入学システムとに起因するものである。バカロレア資格には普通バカロレア、技術バカロレア、職業バカロレアの3種類がある。制度設計としては、このうち普通バカロレア取得者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（および職業バカロレア）取得者の進学先として短期高等教育（IUT、STS）がそれぞれ想定されている⁶⁾（図8-1）。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いない。まず、バカロレア取得者のうち、最も成績の良いグループはグランゼコールへの進学を希望して、非常に選別的なCPGEへと向かう。次に、CPGEに進学しなかった相対的に成績優秀なバカロレア取得者達は大学に進学する。ここまでは制度設計通りである。ところが、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（図8-2）。普通バカロレア取得者の内、IUTある

いは STS に進学した者の割合は、1979 年度の 17.0 % から 1985 年度の 21.3 % に上昇している。これと連動して、長期教育機関（CPGE と大学）に進学した技術バカロレア取得者の割合は、同じ期間に 18.3 % から 28.0 % に急増している⁷⁾。

グランゼコールと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る。しかし、バカロレア

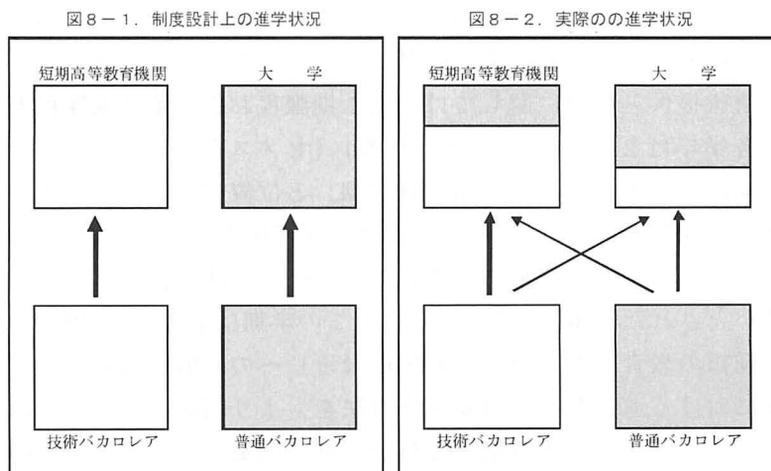
を取得していれば原則として入学制限のない大学では、進学希望者の増加に比例する形で登録者が増え、とりわけその第 1 期課程においてはますます教育条件が悪くなっている。そのため、普通バカロレア取得者の一部が、教育条件の悪い大学第 1 期課程を回避して、2 年後に大学の第 2 期課程に進学することを見越して短期高等教育機関に進学するようになっている。

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。かくして大学の第 1 期課程は、もともと長期課程を希望していた動機付けの高い学生と、短期高等教育機関に受け入れられなかった学生とが同居する異質な学生集団を構成することになる。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全体で約 20 % であるが、技術バカロレアおよび職業バカロレアに限ってみるとその割合は約 50 % となっている。

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ある。1983 年に第 1 期課程に入学した普通バカロレア取得者のうち、1987 年までに第 2 期課程に進学した者の割合は約 50 % であるのに対して、技術バカロレア取得者の場合は約 15 % と著しく低いというデータがあり⁸⁾、大学第 1 期課程にとりわけ不本意ながら進学した技術バカロレア取得者は、中途退学者の主要部分となっている。いくらかの対策が取られたにもかかわらず、近年でも技術バカロレア取得者の 4 分の 1 は免状未取得のまま離学している⁹⁾。

(3) 中途退学者対策

このような中途退学者を減らすことは、大学教育の効率化の観点からも、経済的な人材需要の観点からも、フランスの高等教育における重要課題の 1 つであった。CNE 他様々な機関・グループによる政策提言を受けて、中途退学者対策を中心とする高等教育政策が数多く講じられてきた。法令上それが示されたのが、1992 年の「DEUG・リサンス・メトリーズに関する省令」（以下「92 年省令」）であり、その実施結果の検討を踏まえて改正された 1997 年の「DEUG・リサンス・メトリーズに関する省令」（以下「97 年省令」）



である。ここでは、後者における中途退学者対策を中心に紹介する。97年省令では、92年省令で示された方向性がより強化され、情報提供、学生指導、進路変更措置、チューター制の充実等がより明確に位置づけられることとなった¹⁰⁾。

情報提供と指導に関しては、第1期課程および第2期課程の教育は2年間で編成され、「各学年は2つの学期に分かれる」（セメスター制の導入）と規定された（第1条）。第1期課程第1学期は「進路指導学期」と位置づけられ、学生が大学において「1または複数の学問分野に取り組むこと、進路変更可能な他の学問分野を見付けることを可能にする」場であり、ここで「最初の選択の妥当性を吟味し、それを確認または修正することができる」とされた（第6条）。さらに、この学期は他専攻のDEUGへの進路変更の準備、異なる種類の教育（IUT、STS、CPGEなど）への志願を可能にするものと規定され、第1期課程における進路変更の可能性と方法を、より明確に示している。その具体的な方法についても、学長が任命する指導委員会が進路変更を希望する学生の学力・適性を評価し、学生本人が、①最初に選択したDEUGで学業を継続すること、②他のDEUGに進路変更して学業を継続すること、③他の教育コース（IUT、STS、CPEG等）への進路変更希望を出すことのいずれかを選択することが定められた（第14条）。

教育の編成に関しては、教育は「一貫性をもつ教育・活動群で構成される」「累積式の教育科目群で編成され」、合格の可能性を高めるために「適切な規模で、とりわけ講義、演習、実習、個別学習（チューター付計画、研究報告、自習、実習…）の形で行われる」とされた。そして、第1学年第1学期は当該DEUGの特徴を表す「基礎教育科目群」、関係する学問分野について学ぶ「関連領域教育科目群」、大学での学業成功に必要な方法論・実践・技法の訓練を可能にする「学習方法論科目群」の3科目群で構成されること、第1学年第2学期は「基礎教育科目群」（進路変更した学生に対する補習教育を含む）、学問分野の教育的・学術的必要性を中心に置く「方法論科目群」、学術活動の状況・発展史の理解に資するとともに現代外国語およびコンピューターの実践を可能にする「一般教養・表現科目群」の3～4の科目群で構成されることとされた（第5条）。

個別的な学生支援については、第1期課程第1学年の教育は付添指導チューターによる支援を含むこと、チューターは教員および教員=研究員の教育責任の下で第2・第3期課程の学生によって実施されることが示され、指導措置に関してもより詳細かつ明確に定められた（第5条）。また、「困難に直面している学生に対する支援教育を編成すること」も可能になった（第6条）。

以上に示してきた対策は、すべて高等教育進学後のものである。高校段階での進路指導の改善の必要性の指摘もあるが、高校の現状を考えると困難であり、大学初年次を中心とする対応となっている¹¹⁾。しかしながら、90年代後半からの進学希望者減少期を迎えても、「ねじれ現象」や中途退学者問題は存続しており、さらなる対策が必要とされていたのである。

2. 中途退学者の特徴

中途退学者については一定の傾向が見られる。この点について、OURIP, *Une inscription en DEUG et après ? Suivi sur 4 ans des bacheliers 1998 dans les 8 universités Rhône-Alpes*, Étude n°2003-02 において詳細な分析がなされている。これはローヌ=アルプ地域圏の事例研究で

あり、全国調査ではないが、一定の共通性があると思われるので、この調査結果の一部を紹介しておこう。

なお、以下の各表にある「最高取得水準」欄の「バカロレア+n」は「バカロレア+n年後に取得可能な資格・免状を取得したこと」を意味する。「バカロレア+0」は高等教育に進学したものの、何の資格・免状も取得しなかったことになる。

(1) 中途退学者の属性

① 技術・職業バカロレア取得者（特に STT 以外の取得者）

普通バカロレア取得者と技術・職業バカロレア取得者の到達水準を比べると、バカロレア 2 年後の平均到達率は前者の 83 % に対して後者は 39 % となっている。また、技術バカロレア取得者の中では、

バカロレア 2 年後水準を取得しなかった学生の割合は、バカロレア STT 合格者で 57 %、その他のバカロレアで 66 % となっている。

バカロレアの種類別の成功

最高取得水準 バカロレア	バカロレア +0	バカロレア +1	バカロレア +2	バカロレア +3	バカロレア +4	計
文学-L	13	11	22	33	21	100%
経済学-ES	6	8	22	31	33	100%
理学-S	5	8	24	36	27	100%
第3次産業技術-STT	41	16	29	14		100%
その他	56	10	15	18	1	100%
全体	15	9	22	31	23	100%

② バカロレア取得までに 2 回以上の留年経験者

標準年齢のバカロレア取得者と比べて 2 年遅れた者（バカロレア取得の遅れの原因の多くは留年＝学業困難）は、中途退学率が 37 % と非常に高く、3 年以上遅れた者では

65 % に達する。逆に、バカロレア 3～4 年後水準に到達した学生は非常に少なく、標準年齢のバカロレア取得者と比べて 27 % 少なくなっている。ただし、1 年遅れの者については、その影響は相対的に少ない。

バカロレア取得年齢別の成功

最高取得水準 バカロレア取得年齢	バカロレア +0	バカロレア +1	バカロレア +2	バカロレア +3	バカロレア +4	計
18歳以下	6	7	19	36	32	100%
19歳	11	12	31	31	15	100%
20歳	37	14	26	19	3	100%
21歳以上	65	10	15	6	4	100%
全体	15	9	22	31	23	100%

③ バカロレアの成績が「可」・「成績無し」の者

中途退学者の割合は、バカロレアの成績が「成績無し」の者で 23 %、「可」の者は 16 %、「十分である」（良、優、秀）者は約 6 % である。逆に、バカロレア 4 年後水準への到達については、「成績無し」が僅か 5 % であるのに対して、「優」または「秀」の者は 62 % にも上る。

バカロレアの成績別の成功

最高取得水準 バカロレアの成績	バカロレア +0	バカロレア +1	バカロレア +2	バカロレア +3	バカロレア +4	計
成績無し(口述試験)	23	14	31	27	5	100%
可	16	11	23	30	20	100%
良	7	5	18	37	33	100%
優-秀	5	1	6	26	62	100%
全体	15	9	22	31	23	100%

④ 短期間（2年間）の就学予定者

進学当初から短期間(2年)の高等教育を予定していた者の中途退学者は35%にのぼるが、中期間(3~4年)予定者は11%、長期間(5年以上)予定者は5%と大きな差がある。平均到達水準は、短期就学予定者は1.5、中期就学予定者は2.4、長期就学予定者は2.9となっている。

予定学習期間別の成功

最高取得水準 予定学習期間	バカロレア +0	バカロレア +1	バカロレア +2	バカロレア +3	バカロレア +4	計
短期間(2年)	35	12	29	19	5	100%
中期間(3・4年)	11	11	23	32	23	100%
長期間(5年以上)	5	6	17	37	35	100%
全体	15	9	22	31	23	100%

⑤高3時点でBTS(中級技師資格)志望の者

高3時点での進路志望別に見ると、BTS第1希望者の中途退学率は36%で、半数以上がバカロレア2年後水準に到達していない。バカロレア4年後に到達する者は僅か4%である。中途退学者の割合は、DEUG第1志望の者で9%、DUT第1志望の者でも16%であり、BTS第1希望者の中途退学率が特に高くなっている。

進路希望別の成功

最高取得水準 希望コース	バカロレア +0	バカロレア +1	バカロレア +2	バカロレア +3	バカロレア +4	計
BTS-私学	36	17	23	20	4	100%
DUT	16	3	40	34	7	100%
DEUG	9	9	21	32	29	100%
グランゼコール準備級	5	6	12	41	36	100%
その他(医療関係)	2	12	34	42	10	100%
全体	15	9	22	31	23	100%

⑥父親が労働者(ouvriers)・会社員(employés)の者

父親の社会カテゴリーに着目する場合、中途退学者の割合が全体の平均値(15%)を上回るのは、労働者(23%)と会社員(19%)である。ただし、この観点で差異がより顕著なのはバ

父親の職業・社会カテゴリー(PCS)別の成功

最高取得水準 父親のPCS	バカロレア +0	バカロレア +1	バカロレア +2	バカロレア +3	バカロレア +4	計
手工業者・会社社長	12	10	19	40	19	100%
管理職	9	8	20	35	27	100%
中間職	9	10	26	32	23	100%
会社員	19	8	23	28	22	100%
労働者	23	9	25	26	17	100%
全体	15	9	22	31	23	100%

カカロレア3年後以上の取得率であり、管理職のその割合(62%)は、平均(54%)よりも8%、労働者(43%)よりも20%近く高くなっている。

⑦父親の教育水準がバカロレア未満の者

父親の教育水準に着目する場合、中途退学者の割合が全体の平均値(15%)を上回るのは、「バカロレア未満」の場合(18%)である。「バカロレア水準」の場合(12%)と「バカロレアより上」の場合(10%)は平均以下となっている。この点はバカロレア3年後以上の取得率に連動しており、「バカロレアより上」の場合(62%)は、平均(54%)よりも8%、「バカロレア未満」の場合(49%)よりも10%以上高くなっている。

父親の教育水準

最高取得水準 父親の教育水準	バカロレア +0	バカロレア +1	バカロレア +2	バカロレア +3	バカロレア +4	計
バカロレア未満	18	10	23	29	20	100%
バカロレア水準	12	11	26	30	21	100%
バカロレアより上	10	8	20	35	27	100%
全体	15	9	22	31	23	100%

上に示した OURIP のデー

タの解釈には、もちろん十分な注意が必要である。この点は OURIP 自信も自覚しており、①上記に該当する属性を持ちながらも成功できる学生もいること、②分析に際して取り上げた変数は網羅的なものではないこと、③「過去が将来を完全に決めてしまうわけではなく、高等教育は学習の方法論・争点・文脈における断絶が示されるので、新入生は多かれ少なかれ適応できるかもしれない」ことを指摘している¹²⁾。

(2) 中途退学者の進路

次に、中途退学者の進路について、同様に前掲の OURIP の研究に基づいて見ておこう。同研究では、様々なケースについて調査・分析しているが、以下においては、「高等教育に1回のみ登録した学生」（離学後学業を継続していない者）と、「1年後に他機関へ進路変更した学生」とについて取り上げる。

① 高等教育に1回のみ登録した学生

「高等教育に1回のみ登録した学生」とは、初年次に大学に登録し、その後4年間いかなる高等教育機関にも再登録しなかった学生として定義されている。もちろん、第1学年の修了は認定されず、年度末試験を受験した者自体がその半数に満たない。12月から1月にかけて早々に離学する者が多く、2月には該当者の44%が学業を継続していない。その後、基本的に就職（一時的な職も含む）しているか、無職状態の者である。このような学生は、大学に登録した新規バカロレア取得者の6%を占めている。

就業または実習中の者が約1年後で73%、2年後で84%となっており、失業中の者は1年後で10%、2年後で8%となっている。無職（および兵役中）の者は1年後で17%あるが、2年後には8%に減少している。就業率と無職率だけで見ると極端に低い数字とは言えないかもしれないが、テニユアのある職に就いている者はそのうち3分の2であり、期限付任用が約12%、若年雇用が14%、臨時職員が7%となっている。また、この期間に就いた職の数は平均3であり、転職しなかったのは約2割であり、職業上の安定性を獲得したとは言えない状態にある¹³⁾。

② 1年後に他機関へ進路変更した学生

「1年後に他機関へ進路変更した学生」は、初年次に1度だけ大学に登録し、翌年度に他機関へ登録し直した学生として定義されている。これに該当する学生は、バカロレア後に大学に登録した新規バカロレア取得者の24%を占めている。これら学生のうち、初年度の試験合格者は14%のみであり、55%は不合格、31%は学年度を終了していない。しかしながら、翌年度の2回目の登録については、学年末の合格率が83%にも達しており、少なくともバカロレア2年後を獲得した学生の割合は、74%にのぼる。

これら学生たちの進路変更先としては、短期高等教育機関が半数近くを占め、BTS（36%）、DUT（6%）となっている。医療系を中心に専門学校に進んだ者は16%である。進路変更した学生の4分の3は免状取得に成功しており、これら学生は進路変更成功したとみなすことができる。ただし OURIP は、このような行動に関して、これらの学生たちにとっては「大学への登録は、時として単なる待機という解決策（早期放棄）であったが、おそらくは望まれる進路変更へ備える手段でもあった」と分析している¹⁴⁾。

3. 中途退学者対策 ― 個別大学の取り組み ―

1990年代後半からの進学者数の頭打ち・微減傾向とも相まって、地方の大学を中心に独自に学業継続支援策が講じられるようになってきている。CNEの個別大学評価報告書等をもとに、いくつかの大学についてその活動の概要をみておこう。

(1) ブルターニュ=南大学

ブルターニュ=南大学は、学生に対する業務の質の向上が重要課題の1つであり、全学政策の一部として、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計画されていた¹⁵⁾。これらは「大学での失敗対策」として、DEUG進学が不適切であったと判断される学生が、適合するSTS等へ進路変更できるようするものである。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。また、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¹⁶⁾。

この他に、学生数減少対策とも相まって、高校との連携を図っており、高校に対して積極的に教育の宣伝を行っている。高校最終学年との連携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」の開催などを行い、大学教育へのより円滑な接続が図られている¹⁷⁾。

(2) ランス大学

ランス大学は、とりわけ第2・第3期課程における学生数減少（パリ地域への流出）という問題をかかえており、職業教育コースを中心とする第2・第3期課程の充実策が取られている。その一方で、第1期課程を中心に学生に対する付添指導の充実という戦略も合わせて取っている。1999年の大学評価の際に、いくつかのコース（AES（経済・社会管理）、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¹⁸⁾。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、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¹⁹⁾。

(3)ピカルディ大学

ピカルディ大学のあるアミアン大学区は、他の大学区と比べてバカロレア取得者数が少なく、学業継続率も低いのが特徴である。このような状況において、CNE はピカルディ大学に対して情報提供・受け入れ・学生調査の質向上ならびに成果の改善に向けて努力することを勧告し、同大学はこれを受けて多様な学生の成功を支援する策を講じている。

入学前から入学時点までについては、情報提供・受け入れを改善するために諸活動を実施している。具体的には、フォーラムの開催、「オープン・キャンパス」の実施、中等教育教員と大学教員の交流デー、新入生手帳の作成、全構成部局による新年度受け入れ週間の実施、各バカロレア取得者へのメール送信（とりわけ、地域圏の支援で実施されている「1000人奨学金」の案内）、新入生向け事前指導書類の作成、質問を受け付ける「フリーダイヤル」の開設、高大連携ウェブサイトの開設（主に理系コース）、コース紹介 CD-Rom の製作などである。

入学後の教育に関しては、新入生の調査と付添指導が改善され、職業計画の作成支援と学業不振または不合格の場合には進路変更の可能性を強化している。チューター活動および専門分野・方法論の支援には年約8万ユーロの予算が投入されている。学問分野によって小人数教育が優先事項とされ、教育改革が奨励されている。この他にも、「成功委員会（commission de la réussite）」を設置し、2002年には大学教育局（Service universitaire de pédagogie）を創設している。前者は、各学問分野の要求水準と学生の成績結果について検討し、それを教務・学生生活評議会の議論に供することを目指したもので、後者は新任教員の受け入れ、教育実践を改善するための教員支援（TICE の利用、評価等）、大学の「教育活動」の活性化を担当している²⁰⁾。

(4)リモージュ大学

リモージュ大学は、2001年の大学評価時のCNE勧告²¹⁾に基づき、学生の受け入れやフォローアップならびに教育実践を改善するために措置が取られ、パートナーシップが発展し、教育（formations）評価政策が強化されている。職業教育や学生の就職支援措置にも多大な発展が認められるとされている。

大学附設学生経歴研究所（OUPE：Observatoire universitaire des parcours étudiants）を創設して学生調査などを実施するとともに、学生への直接的支援としてのチューター制や進路支援（個人・職業計画）、教育資源・革新センターを創設しての教育実践革新（特にTICE開発）、学生の就職に視野を入れた職業コースの新設、企業社会・創業への入門教育（実習、専門家とコンタクト、言語学習の充実）、大学附設教員・養成指導教員養成センターによる教職への入門教育が実行されている。また、教育評価の実施により、学生、とりわけ免状合格率に関するデータが収集されている²²⁾。

(5)サン=テチエンヌ大学

サン=テチエンヌ大学では、第1学年における合格率が低く、その対策が重要課題の1つであった。同大学では、合格率および進学・就職に関する資料を作成し、学生の将来をフォローアップしてしている。それは学生指導として有効であるだけでなく、学生とのコミュニケーションの強力な道具としての機能も果たしている。OURIP とのパートナーシ

ップにより、学生に関するこの資料を拡充し、大学教育と就職の関係を高校生に対して提示できるものにもすることも構想されている。

この他に、第1学年での中途退学者対策としてチューターの活用範囲を拡大し、留学生支援、成人学生のフォローアップ、学生スポーツ選手の適応、障害のある学生の指導を充実させている。また、教育実践 TICE の活用促進や学生の自学自習体制の整備も計画されている²³⁾。

以上にみてきたように、個別大学においては、CNE の勧告なども参考にしながら、様々な学業継続支援策が講じられている。それはコースの新設という教育の大枠に関わるものもあれば、学生個人に対して直接働きかけるものまで多種多様である。この点に関する全国政策は、直接的な効果の面では必ずしも高くなかったが、地方を中心に各大学に学生支援の意識をもたらしたという点では、大きな副次的効果があったと言えるかもしれない。ただし、各大学が積極的に学生支援に乗り出し始めたとはいえ、それら取り組みも中途退学者対策としての有効性は必ずしも十分ではなく、有効であることが証明されたケースは少ない。その意味では、この領域においてさらなる対策を講じる余地は残っているといえる。

4. 中途退学防止策 ― 事前登録・事前指導制度 ―

(1) 大学自由責任法による「教育法典」の改正

近年のフランスにおいては、いわゆる「大学自由責任法」(2007年8月)の成立により、新たな高等教育改革が進行している。「大学自由責任法」は、教育・研究条件の改善に向けた各大学の取り組みを促進するために大学自治の強化を図り、学生の学習条件・就職状況の改善ならびに教育・研究の国際競争力強化を目的としており、そのために必要な法改正(「教育法典」等の改正)を行う内容となっている。内容的には、①管理運営組織の改善による意思決定の効率化、②組織・予算・人事に関する権限拡大が大きな柱となっているが、学生の学習条件の改善についても改正がなされている²⁴⁾。

本稿のテーマとの関係で注目される点は、教育関係の条文改正であり、中途退学者対策としての事前登録・事前指導である。改革の内容は、「バカロレア取得者は希望する大学に自由に学籍登録できるが、入学後の不適応により中退する者が多かったため、今後は『大学入学事前登録制度』を導入し、入学前に大学から情報提供と進路指導を受けることを入学の条件とするように改める。各大学は修了率、進学率、就職率などの統計資料を公表する」²⁵⁾というものである。関係する「教育法典」の条文は以下の通りである(下線は引用者による)。

第 612-1 条 高等教育免状によって認定される教育を提供する機関は、試験および免状への合格率、進学率、就職率の指標を含む統計を公表する。

第 612-3 条 第1期課程(リサンス課程)は、バカロレア資格取得者およびそれに相当する資格取得者、第 613-5 条に従って十分と判断される資格ないしは経験を証明することでこの学位を免除される者すべてに対して開かれる。

② 全志願者は、当該高等教育機関の情報提供および進路指導措置を享受できる自由登録

を予め申請したことを条件に、希望する高等教育機関に自由に登録するものとする。それは高校との協議の上で制定されなければならない。希望する場合には、バカロレアまたはそれに相当する資格を取得した大学区あるいは居所の存する大学区の管轄内に本部を有する高等教育機関におけるこの登録の際に、現行の教育に応じて登録可能でなければならない。志願者数が高等教育機関の受け入れ能力を上回ることが行政当局によって確認される場合には、高等教育担当大臣が制定する法令に従って、志願者の住所、家族状況、希望に応じて、当該高等教育機関の長の意見を徴した後に、大学区総長によって登録が言い渡される。

- ③ 機関および教育間の配分に関する措置は、いかなる選抜も排除する。しかしながら、高等教育担当大臣が定める方式に従って、中級技術者養成課程、附属学院、グランゼコールおよびその準備教育、第7編第1章中にある大規模機関、入学が全国試験または公務員採用試験による全ての機関への進学については、選抜を実施できる。
- ④ グランゼコールへの準備教育は、政令で定める条件の下で、高校附設の準備級および学術的・文化的・専門職業的性格の公施設法人において行われる。

以下、フランスにおいて新たに導入された事前登録と事前指導の詳細について、現地調査も踏まえながら見ていこう。

(2) 事前登録

① 事前登録システムの概要

事前登録は、インターネット・サイトの APB (Administrations Postbac) によって行われる。進学希望者は、まずこのサイトにアクセスして志望校を登録することになる。それをもとに、コンピュータが登録可否の判定作業を行い、進学希望者がそれを受諾すれば本登録を行うことになる。結果に不満の場合、事前登録は最大3回まで行うことができる。学区制 (sectorisation) が無くなり、どの地域の高等教育機関でも登録できる。

② 事前登録の手順 (2008-09 年度の場合)

事前登録の手順としては、まず最初に基礎データの収集が行われる。送り出す側の高等学校は大学区に高校生の基礎データを送り、それをもとに大学区が高校生のデータベースを APB に送ることになっている。一方、受け入れる側の大学等の高等教育機関は、提供する教育に関する情報を APB に送ることになっている。

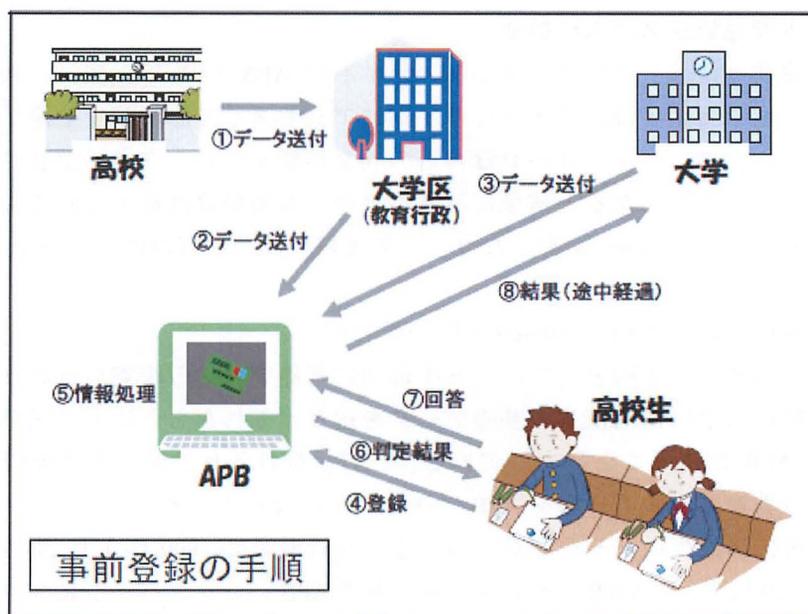
次に高校生による登録が行われる。登録期間は 2009 年 1 月 20 日～3 月 20 日の間であり、高校生はこの間にインターネットで APB のウェブページにアクセスして登録を行う。登録時には、個人番号、希望進学先 (学科・UFR 単位)、電話番号、E-mail アドレスを入力する。進学希望機関については最大 36 まで登録可能であり、希望順位を付けることになっている (希望順位は後で変更することができる)。登録対象には BTS、DUT、CPGE、大学が含まれているが、各カテゴリーにつき最大 12 までという制限がある。また、希望の 1 つは在住大学区 (バカロレアを受験する大学区) の機関を含まなければならない。機関によっては別に書類を求められる場合もある。なお、APB のウェブページ上で、「地域×分野」によって高等教育のコースを検索することができる。

高校生が登録を行うと、APB で情報処理をする。判定結果が出るのは6月で、受け入れ可能な最も希望順位の高かった機関のみが提示される。進学希望者は、判定結果を受けて、それに対する回答を行う。回答には、① Oui (決定を受け入れます)、② Oui, mais... (決定を受け入れますが…)、③ Non, mais... (決定を受け入れませんが…)、④ Non (決定を受け入れません) の4パターンがある。① ("Oui") にした場合は、判定結果が正式決定となり、バカロレア試験に合格すれば本登録を行うことになる。ほとんどの者はこれを選択する。② ("Oui, mais...") または③ ("Non, mais...") の場合は2回目の事前登録の手続きを開始することになる。第2回事前登録期間は6月23日～26日で、方法は第1回と同じである。ここでも②または③を選んだ者は、第3回目の事前登録を行う。第3回の事前登録期間は7月14日～17日であり、方法は第1回・第2回と同じである。ただし、第3回目の結果が最終的なものであり、ここでは①か④ ("Non") の選択肢しかない。④の選択は「進学を止めます」ということを意味する。

③コンピュータによる処理

APB による判定は概ね以下の要領で行われる。まず全員の第1希望をチェックし、当該コースが定員以下であれば全員受け入れとなり、定員超過の場合は超過分は受け入れ不可となる。定員超過の場合の受け入れ可否の決定については、いわゆる早い者勝ちではないが、それ以外の詳細な処理方法は明らかにされていない²⁶⁾。

第1回の判定結果を受け入れなかったり、進学を取りやめる者も出てくるため、判定の状況は毎回異なる。第1回の判定では受け入れが却下されても、第2回・第3回目の登録で受け入れ可となる場合もある。判定が確定した後は、当該進学希望者がバカロレアを取得すれば、高等教育機関はコンピュータの処理通りに学生を受け入れることになる。



コンピュータの処理通りに学生を受け入れることになる。

以上の一連の流れは図のようになる。

(3)事前指導

事前指導は、進学希望者に対して大学が事前に情報提供や助言を行うものである。この実施方法は各大学によって異なっており、希望する進学希望者に対して行う場合もあれば、全員に推奨している大学もある。以下、2009年3月にパリ地域で実施した現地調査をも

とに、パリ第12大学、パリ第3大学、パリ第6大学の事前指導の事例について紹介する。調査の概要は以下の通りである。

①パリ第12大学（クレティユ市）

日時 2009年3月9日（月）午後

対応者 Elisabeth Alimi：SCUIO-IP（全学情報提供・指導・就職局）長（教員）

Joëlle Faure-Dunabeitia：SCUIO-IP 副局長（事務職員）

②パリ第3大学（パリ市内）

日時 2009年3月10日（火）午前

対応者 Claire NACHER（学士課程成功支援担当官）

③パリ第6大学（パリ市内）

日時 2009年3月10日（火）午後

対応者 Régina SCHWARCZ（教務部長）

①パリ第12大学の事前指導

パリ第12大学は、パリ市郊外のクレティユにあり、医学・法学・経済学などを中心とする総合大学である。学生数は約32,000人（IUFM学生約4,500人を含む）、教員数は約1,650人である。

パリ第12大学の事前指導はAPBでの事前登録の作業と連動している。すなわち、APBでの登録時に事前指導の希望有無欄にチェックすると、自動的に個人計画を書く画面が表示されるように設定しており、それに基づいて事前指導が行われる。2009年度については約700件の希望があった。これは新入生数（8000人）の1割弱に当たる。

事前指導の希望者が記入した個人計画は希望する分野の担当教員に渡される。担当教員は渡されたデータをもとに助言を書くことになる。教員は学科（UFR）ごとに1名が依頼され、回答作業にあっている。生徒を励ますような回答が多いが、時には進路変更を促すようなケースもある。面談に来ることを勧めたこともあったが（5～10件程度）、実際には誰も来なかった。

調査において、助言の効果について問うたが、助言を受けた生徒が最終的にどのようにしたかを把握するのは難しく、「事前指導を受けた後は生徒本人が決めること」と考えている。また、印象としては「良くできる生徒が助言を求めることが多い」とのことであった。全員に義務化する予定について訪ねたところ、「大学間の競争もあるので難しい」との回答があった。

②パリ第3大学の事前指導

パリ第3大学は、パリ市内にあり、文学・外国語・芸術などを中心とする文科系の大学である。学生数は約17,000人、教員数は約680人（別に非常勤約900人）である。

パリ第3大学では、進学希望者全員に事前指導を受けることを推奨している（実施期間は1月12日～5月11日）。それは、「進学希望者に大学の内容を良く知ってもらい、全てを理解した上で進学して欲しい」という趣旨によるものである。ただし、パリ第3大学の事前指導の実施方法は、上述のパリ第12大学のそれとは大きく異なっている。その特徴

はほぼ完全に自動化されている点にある。

パリ第3大学の場合、パリ第12大学とは異なり、事前指導の希望は事前登録のフォーマットとは連動していない。ただし、APBのサイトからパリ第3大学に事前登録する者は同大学の事前指導用サイトにアクセスするように指示が出される(<http://orientationactive.univ-paris3.fr/>)。アクセスした後は、サイト上の指示に従って読み進めることになる。コンテンツは以下の通りである。

パリ第3大学・事前指導のコンテンツ

- ①リサンスについて知る：リサンスの各専攻についての基礎的な情報が提供される。
- ②大学について知る：パリ第3大学についての基礎的な情報が提供される。
- ③合格率を知る：各専攻の合格率が公表される。
- ④紹介ビデオを見る：在学生や卒業生が出演した3分程度の大学紹介ビデオ。
- ⑤テストをする：各専攻に関するテストを行い、コンピューターによる判定結果が出される。
- ⑥授業体験：大学の授業見学の予約ができる。
- ⑦大学とコンタクトを取る：大学の連絡先が示される（E-mail、電話番号、住所）
- ⑧書類を印刷する：書類（pdfファイル）をダウンロードできる。

これらコンテンツのうち、最も重視しているのは「テストをする」との回答であった。志願者と提供される教育の適合性を重視していることが分かる。この事前指導を経ずに登録（事前登録）することも可能であるが、訪問調査時点では1356人が受けていた。定員が1学年3000人であるから、半数近くが事前指導を受けたことになる。なお、このウェブサイトは、調査対応者でもある学士課程成功支援担当官のNACHER氏が、関連する分野の教員の協力を得ながら作成したものである。

③パリ第6大学の事前指導

パリ第6大学は、パリ市内にあり、医学・理学などを中心とする理科系の大学である。学生数は約36,000人、教員数は約3250人である（2008-2009年度）。

パリ第6大学の事前指導は、パリ第3大学のそれと同様に、事前指導の希望は事前登録のフォーマットとは連動しておらず、APBのサイトからパリ第6大学の事前指導用サイトにアクセスするように指示が出される。そこでは、ウェブページ上に簡単な質問票を設けており、名前、バカロレアの種類と専攻、何を学びたいかを記入することになっている（成績は含まれていない）。それに基づいて自動で回答される仕組みである。パリ第3大学と比べると簡素なものになっている。

事前指導の方針として、パリ第6大学は理系の大学なので、バカロレアS取得者には進学を勧めるが、L取得者には他の大学を勧めている。技術バカロレア取得者には、実習を多く取り入れた同取得者向けのコース²⁷⁾を勧めている。また、オープンキャンパスを実施しており、ブースを設けて教員が直接質問に答えるようにしている。

(4)事前登録・事前指導の有効性と課題 — 担当者の評価 —

現地調査において、事前登録・事前指導の評価について尋ねた。といっても、導入されて間もないことから客観的な評価は難しいので、現時点での印象や感想について回答してもらった。

全体としては、いずれの担当者も悪いシステムではないという評価であった。「技術的には問題がないシステムである」（パリ第12大学）、あるいは、「高校生、教員とも高く評価している」（パリ第3大学）といった回答があった。全く別の観点であるが、「紙（書類）が無くなったのは良いことだ」（パリ第6大学）とする意見もあった。

ただし、効果があるかどうかについては判断が難しいとされた。初年度ということもあるが、ミスマッチな進学以外にも中途退学の要因には様々な事柄が想定されるからである。現行の事前登録・事前指導のシステムは、「優秀な生徒には合っている」（パリ第12大学）とする意見も聞かれた。これは、現在このシステムを有効に利用しているのは、比較的問題のない生徒たちであることを背景にしており、「中途退学対策にはなと思うが、今は必ずしもそうっていないのではないか」（パリ第12大学）とのことであった。この他の課題としては、「APBからの情報が少ない。この先の進め方でまだ連絡がないことも多い」（パリ第6大学）ことが指摘された。

まとめにかえて

以上、フランス高等教育における最大の課題の1つである中途退学対策について、大学を中心にみて来た。これまで長きにわたって、この点に関する対策は入学後を対象とするものであった。しかしながら、事前登録・事前指導制度の導入によって、これが一段階前の入学時において対策が講じられることになった。最後に、この新たな施策である事前登録および事前指導の制度に絞って、若干の考察を行って本稿を終えたい。

まず事前登録制度であるが、これは全国規模での学生振り分けシステムである。入学試験の無いフランスの大学においては、バカロレア取得者はどの大学でも学べるのに対して、大学は生徒を選べない仕組みになっている。これは、バカロレア取得者と大学の平等性を前提としており、平等性の理念を優先するものといえるが、現実とは必ずしも適合していない。また、APBでの登録の際に、バカロレアを取得した大学区内の高等教育機関を必ず1つは含めないといけないことから、居住地が選抜の重要な要因になっていると考えられる。学区制自体は廃止されたが、APBによって学区制が維持され、いわば潜在的学区制が存在するようになっている可能性がある。技術的な面では、コンピューターおよびインターネットを有効に利用している点が大きな特徴である。手作業と比べて事務処理が早期に終了することになり、早い段階で進学先が決まるというメリットがある。

次に事前指導制度であるが、これは情報提供と適合性の判断のためのシステムである。「大学自由責任法」を受けての「教育法典」の改正により、「高等教育免状によって認定される教育を提供する機関は、試験および免状への合格率、進学率、就職率の指標を含む統計を公表する」（「教育法典」第612-1条）と規定され、大学には修了率等を公表する義務が課せられた。事前指導は義務化されていないが、義務である事前登録は「情報提供および進路指導措置を享受することができる」とされており、これらのデータを進学希望者に周知する好機となりうる。事前指導のやり方は大学によって様々であるが、事前登録の義務化により、その存在を知ることができる。

上に見てきたように、事前指導と事前登録は必ずしも連動はしていないが、インターネットの活用により両者を結びつける仕組みが構築されている。すなわち、義務化されている事前登録において、何らかの形で事前指導の告知がなされ、「事前指導を受ける権利がある」ことを認識させる仕組みになっている。事前指導を受けて進学希望先の情報を知ることができれば、不十分な認識・検討による不適切な進学を一定程度防止することができる。かくして、中途退学者対策として機能することが期されている。

しかしながら、まだ導入されたばかりということもあり、断定的なことは言えないが、いくらかの課題もあるように思われる。1つは、上記調査でも指摘されたように、「本当に必要な人が事前指導を受けているか」という問題である。現状では真面目な進学希望者が活用していることが多く、必ずしも必要な人が事前指導を受けているわけではない。パリ第12大学の担当者からは、「フランスの若者は選抜を恐れている。事前指導も選抜だと思っており、選抜と助言を混同しているのではないか」という指摘があった。中途退学者を減らすためには、必要な人が受ける仕組みを考える必要がある。もう1つは大学による温度差である。上に示してきたように、具体的な実施方法は大学によって異なっている。かなりの人手と時間をかけている大学もあれば、比較的簡素に実施しているところもある。大学の置かれている状況によって実施方法が異なるのはある意味当然であり、また差異自体が直ちに否定されるべきことではない。しかしながら、このことが全体的システムとしての中途退学者対策にマイナスに作用する可能性はあり、今後の動向が注目される。

服部憲児
(大阪大学)

-
- 1) 拙稿「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)。
 - 2) CNE, *Nouveaux Espaces pour l'université: rapport au président de la République 2000-2004*, 2005, La Documentation française, Paris, p.62.
 - 3) *Ibid.*, pp.61-69.
 - 4) *Ibid.*, pp.55-57. ただし、3年後での合格率は全体で67%となる。
 - 5) 取得している資格・免状の水準が低いほど失業の可能性が高くなるというデータもある。堀内達夫「高学歴化における職業資格・免状の価値」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)207頁。
 - 6) CNE, *L'Enseignement supérieur de masse*, Paris, 1990, p.18.
 - 7) CNE, *Priorités pour université*, La Documentation française, Paris, 1989, pp.20-21.
 - 8) *Ibid.*, p.26.
 - 9) Sylvie Lemaire, "Les Bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur", *Éducation et Formations*, no.67, Paris, 2004, pp.46-47.
 - 10) 大場淳「フランスの大学における『学力低下』問題とその対応」『広島大学大学院教育学研究科紀要第3部(教育人間科学領域)』第52号(2003年)377頁。
 - 11) CNE, *Evolution des universités, dynamique de l'évaluation, 1985-1995, rapport au président de la République*, La Documentation française, Paris, 1995, pp.98-99.
 - 12) OURIP, *Une inscription en DEUG et après ? Suivi sur 4 ans des bacheliers 1998 dans les 8 universités Rhône-Alpes*, Étude n°2003-02, p.41.
 - 13) *Ibid.*, pp.43-45.

- 14) *Ibid.*, pp.47-48.
- 15) CNE, *L'Université de Bretagne-Sud*, 1999, pp.85-86.
- 16) CNE, "Suivi des évaluations, l'Université de Bretagne-Sud", *Bulletin*, no.45, 2004, p.6, p.14.
- 17) *Ibid.*, p.6.
- 18) CNE, *L'Université de Reims - Champagne-Ardenne (évaluation seconde)*, Paris, 1999, pp.95-98.
- 19) CNE, "Suivi des évaluations, l'Université de Reims-Champagne-Ardenne", *Bulletin*, no.43, Paris, 2004.
- 20) CNE, "Suivi des évaluations, l'Université de Picardie-Jules Verne", *Bulletin*, no.44, Paris, 2004, pp.6-9.
- 21) CNE, *L'Université de Limoges, rapport d'évaluation*, Paris, 2001.
- 22) CNE, "Suivi des évaluations, l'Université de Limoges", *Bulletin*, no.47, Paris, 2004, pp.7-10.
- 23) CNE, "Suivi des évaluations, l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne", *Bulletin*, no.49, Paris, 2005, pp.6-9.
- 24) 上原秀一「フランス」文部科学省『諸外国の教育動向 2007』（明石書店、2008年）。
- 25) 上原秀一、前掲書、132頁。
- 26) 現地調査においては、地域性が重視されているのではないかとの見解が示された。志望校の1つは在住大学区とされていることから、この可能性はあると考えられる。
- 27) パリ第6大学では、技術バカロレア取得者向けの特別コースである（IPCB および IPCM）を3年前に設置した。これは、高校進学時に進路を振り分けられた者に挽回のチャンスを与えたいという趣旨で設けられ、近隣に住み、数学などの勉強を希望しているが、学力的には難しい者を対象としている。定員 64 名（別枠）で、1年生のみのコースであるが、成績が良ければ通常のコース（第2学年）に進むこともできる。学問分野としては、生物学 35 %、数学・情報 25 %、電子工学 25 %の割合になっている。登録方法は以下の通りである。①まずは APB に募集を出す。② APB および大学ウェブページにて情報提供し、希望者を募る。③希望する者はパリ第6大学に必要書類を送る。④書類審査の上、合格であれば自分で APB に連絡する。⑤不合格であっても通常コースに登録は可能である。ただし、通常コースで第2学年に進学できるのは1%ぐらいである。

社会経験による能力の評価に基づく学位授与方式

— フランスの高等教育における「社会経験認定制度」を中心に —

はじめに

本稿は、フランスの高等教育における「社会経験認定制度」(Validation des Acquis de l'Expérience, 以下 VAE、あるいは VAE 制度と略)による学位授与方式の概要とその社会的意義について考察する。この VAE 制度とは、一定の条件を満たした成人に対して、通常とは異なるルートによる学位取得を認めるものである。すなわち、教育機関外での多様な活動を通じて、成人が形成してきた諸能力を評価し、それが学位授与に値すると判断された場合に、学位を授与する制度である。

フランスでは公的職業資格制度が発達しており、これを取得することが社会生活や職業生活を営む上で、きわめて重要な意義を持っている。就職時にその取得の有無が問われるのはもちろん、就職後も資格を取得しているかどうかによって昇進・給与等の待遇に明確な差が生ずる。歴代の政府は、職業資格の重要性に鑑み、これをできる限り多くの人々に取得させることを目標としてきた。後期中等教育2年修了程度の資格以上のなんらかの職業資格を同一年齢層の全員に取得させるという方針が、1980年代半ばに打ち出された。その後も同様の目標を法令で規定するなど、政府は職業資格取得の促進を重視してきた。

にもかかわらず、基礎的な職業資格でさえ取得していない成人は依然多い。とくに年齢の高い層でそれが顕著である(2008年現在、いかなる資格も保持しない者の全年齢人口中の割合は平均28.0%、50~64歳では33.2%である。後期中等教育2年修了程度の資格以下の資格保持者との合計でみると、それぞれ35.1%、42.5%に達する(INSEE 2009)。

資格を取得していないか、取得していてもその水準の低い、したがって市場価値の乏しい資格しかもたない成人に対して資格の取得を促すために、政府は継続教育制度を整備したり各種の職業教育訓練プログラムを実施してきた。さらに1990年代からは新たな方策を打ち出した。その一つが、職業経験で獲得した知識・技能を評価することにより資格を取得させる制度である。本稿が取り扱う VAE 制度は、この政策の延長線上にある。職業資格取得の正規ルートである学校教育や資格試験を経ることは、成人労働者にとって決して容易なことではない。時間的にも経済的にも、教育を受けたり試験準備をすることは難しい。非就業者であっても、学校を離れてから時間の経過している場合には、教育を再開することには困難を伴う。VAE 制度は、学校教育や資格試験を経由しないで、職業生活や社会生活を通じて日常的に形成する知識・技能を評価することにより、彼らにも職業資格の道を開こうとするものである。この方法であれば、就業・非就業を問わず成人にとってはるかに資格取得は容易であり、資格取得の意欲ももちやすい。VAE 制度は政府にとって資格取得促進という目的に適った制度であり、成人にとっても好都合な制度となる可能性は高い。

しかし、この制度に問題はないのだろうか。結論をやや先取りして言えば、VAE 制度は少なくとも二つの意味で矛盾を内包した制度ということが出来る。第一に、社会的に不利な状況に置かれた人々の救済策としての意味をもつ。なんらかの理由で資格取得に必要な学校教育を受けられなかったり、教育を受けても資格試験に合格できなかった人々に、

正規のものとは別ルートで資格取得を促すものである。そのことは同時に、正規ルートで資格取得をめざす人々との間で不公平を生ずる可能性がある。第二に、VAE 制度の利用者は、一定条件を満たした人々であり、高等教育在籍者の中ではごく少数である。量的な側面では、高等教育にとっては重大問題とは考えにくい。しかし、質的な側面では状況は異なる。同制度は学位取得に関するものであるため提起している問題は高等教育の根幹に関わる性格のものである。本稿では、第二の矛盾点に着目して、VAE 制度が高等教育に提起している問題がいかなるものであるのかを検討する。

本論に入る前に、VAE 制度に関する主な先行研究の状況について言及しておく。同制度を扱った研究は、フランスでは少なくない。とくに、職業教育の領域における VAE 制度の実施状況等を扱った研究は多い。これは、主に公的資格の多くが職業系のものであり、その取得のための職業教育に VAE 制度の利用者が集中していること、社会的関心も主としてこの領域に向けられていることによると思われる。

一方、高等教育における VAE 制度を扱った研究は決して多くない。とくに書籍として発表されたものはまだ少ない。すでに発表されているものの大半は、VAE 制度の概要を紹介していたり、利用方法を解説するものである。その中で数少ない研究書としては、Medhi Farzad et Saeed Paivandi (2000) がある。この書籍は、直接には現行の VAE 制度以前のいわゆる「職業経験認定制度」(Validation des Acquis professionnels, VAP、その概要については後述) を扱ったものである。そこでは、制度の概要、その実施に至った社会的背景、理論的背景を扱っており、結論として VAP 制度が高等教育において重要な役割を担っていることなどを明らかにしている。しかし、VAE 制度の導入前の著作であるため、当然ながら VAE 制度についての言及はない。

日本における研究状況では、夏目 (2003) の研究がある。フランスにおける VAP 制度に関する研究としては数少ないものである。この論文では、職業教育を主な対象として、制度の概要や社会的意義について検討している。しかし、この論文も発表時期にはまだ VAE 制度が十分実施されていなかったため、主に VAP 制度について分析するにとどまっている。

このように、高等教育における VAE 制度について、日本ではまだ研究の蓄積が乏しい状況にある。この点を考慮して、本稿では目的を以下のように設定する。

- ① 高等教育における VAE 制度の概要・実施状況を明らかにすること。
- ② VAE 制度をめぐる論点を明らかにすること。VAE 制度をめぐる積極的論調と批判的論調を取り上げ、VAE 制度の何が問題となっているかを解明する。
- ③ 高等教育における VAE 制度の意義、とくに学位の質保証の観点から、同制度が大学教育に与えている影響・意義について検討する。

これらの作業を通じて、この制度が大学教育にもたらしている問題やその意義について検討する。

1. 資格制度の概要

フランスの職業資格は職種および水準等の点できわめて多様である。共通しているのは、その大半が政府が管轄する国家資格であるという点である。国民教育省、農業省、工業省、国防省、保健省、文化省等、多様な省庁が、それぞれの管轄する業務に関連して職業資格

を設定している (Centre Inffo 2005:10-12)。中でも国民教育省の管理する資格は種類も豊富であり、国家資格の大半は同省の管轄下に置かれている。1990年代の半ばに、業界団体による職業資格の創設が法律により認められるようになり、実際にいくつかの業界団体が職業資格を創設し管理している¹⁾。毎年の職業資格取得者総数からみれば、業界団体の資格の取得者はごく一部にとどまっており、依然として国家資格が大きな比重を占めている。

国家資格は大きく5～6段階の水準に分類されている。これらの資格は、①一般に国家試験に合格することにより取得することができること、②試験の準備教育を主として学校が担っており、それぞれの資格ごとに準備教育を行う学校が決定されていること、③資格の水準は学校制度における当該学校の位置と対応していること、が主な特徴である。たとえば、最も基礎的な職業資格として第5水準資格に位置づけられている職業適任証 (CAP) と職業教育修了証 (BEP) の準備教育は、後期中等教育機関である職業リセの CAP 準備課程と BEP 準備課程 (修業年限は各2年) が主として担っている。上級資格である職業バカロレア (第4水準) のそれは、職業リセ職業バカロレア準備課程 (CAP 準備課程等を修了した後、修業年限2年) が担っている。最高水準に位置づけられる技師 (高級技術者) 資格の準備教育は、高等教育の一角を占めるグランゼコールの技師学校が担っている。

1.2 VAE 制度の導入の背景

社会人も職業資格を取得しようとする場合には、希望する資格の準備教育を行う学校に入学し、そこで資格試験の準備教育を受けることが基本である。そのために、取得を希望する職業資格の水準に対応して多様な継続教育機関が設置されている。中等教育レベルの資格であれば、職業リセやリセ (普通教育課程と技術教育課程を設置する) 等が継続教育を提供する。高等教育レベルの資格については大学やグランゼコールが教育を提供する。学校・大学以外にも、成人向けの各種教育・訓練施設が同様の機能を担っているし、遠隔教育を行う国立遠隔教育センター (Centre national d'enseignement à distance, CNED) も設置されている。

しかし、社会人にとって、長期間にわたり学校教育を受けることは難しい。職業資格取得を希望しても、実際に取得に至らないケースは多い。高等教育における継続教育の利用者は2007年度で34.7万人であり、高等教育在籍者総数223.2万人の約16%にあたる。しかし、継続教育によって学位を取得した者は6.8万人であり、学位取得者総数の11% (大学に限定すると8%) にとどまっている (Ministère de l'éducation nationale 2009:215, 269)。

その一方、社会人は各職場で多様な職務に従事する中で、職務遂行に必要な多様な知識・技能を修得している。それができないようであれば職務にとどまることは難しい。明確な意識の下で獲得したものばかりでなく、意識しなくても結果的に獲得できている場合もあり得る。職業資格は特定の職務遂行に必要な知識・技能を公証するものととらえれば、逆にその知識・技能をすでに獲得している者に対して、一定条件の下で職業資格を付与することは検討される余地がある。このような考え方に立って、正規の方法とは異なる方法により職業資格の取得に道を開こうとするのが VAE 制度である。

VAE を通じて取得できる資格は、「全国職業資格総覧」 (Répertoire national des certifications professionnelles, RNCP) に登録されていることが条件である。この総覧は、

首相府の管轄下にある全国職業資格委員会 (La commission nationale des certifications professionnelles、CNCP) が作成するものである。各省庁が創設・管理する資格、法律の規定に基づいて各業界団体が創設する職業資格について、当該の団体からの申請を受けて全国職業資格委員会が審査を行い、適切と認めた資格についてのみ総覧に登録する。いわば国の責任において資格の品質管理を行うためのシステムである。取得に要する手続きも法令により明確に規定されている。たとえば、申請にあたっては、①職業従事者が担当する業務や証書が認定する能力、②業務遂行に必要な知識・技能・能力、③能力の評価・証書取得の手続き等を定めた書類を提出することになっている (Centre Inffo 2005:28)。

2. 高等教育における VAE 制度の展開

2.1 1985 年政令 (1985 年 8 月 23 日付け政令) による制度

フランスの高等教育は、他のヨーロッパ諸国と同様に、大きく学士 (リサンス、修業年限 3 年)、修士 (同 2 年)、博士 (同 3 年) の 3 課程で構成される。通常は、大学の各段階の学位取得課程への入学に際しては、それぞれ基礎資格が定められている。たとえば、高等教育機関の最初の課程である学士課程に進学するには、バカロレア資格 (後期中等教育修了と高等教育入学資格を合わせて認定する国家資格) が必要である。修士課程への入学には、学士学位を必要とする。

ただし、社会人には例外措置が認められており、特別試験に合格することにより大学に入学する道が残されている²⁾。1985 年には、社会人の高等教育機会を拡大するための措置が講じられている。1985 年 8 月 23 日付け政令 (以下、1985 年政令と略す) は、社会人の保持する能力の審査を行い、能力が一定水準に達していると判断された者については、高等教育への進学を認めるという制度を導入した。これにより、特別試験を受けなくても、大学に進学できる (大学以外の選抜制教育機関の場合には、入学試験を受験できる) ことになった。また、過去に高等教育機関に在籍しながらも上級課程進学に必要な修了証取得に至らなかった者についても、審査に合格することにより上級課程への進学を認めることを可能にした (審査を受けるには、離学後 3 年が経過していることが条件)。

審査を担当するのは、各大学に設置される教育委員会 (commission pédagogique) であり、過去に教育機関で受けた教育の内容や職業経験 (企業実習を含む) の内容などを本人の申請書に基づいて評価する。これらの内容が希望する課程の教育内容・水準と照らして適切と判断された場合には、志願者は知識を確認するテストを受けることができる。例外的に、試験の一部あるいは全部が免除されることもある。

2.2 1993 年政令による「職業経験認定制度」

高等教育における上記の制度を発展させたものが、「職業経験認定制度」(Validation des acquis professionnels, VAP) である。これは職業経験を通じて獲得した知識・技能を評価することにより、資格試験の一部を免除する制度である。1992 年 7 月 20 日付け法律、1993 年 3 月 27 日付け政令および国民教育省令によって導入された。主に職業資格を対象とする措置であったが、高等教育にも一部適用された。高等教育では、能力評価を通じて学位取得に必要な単位の一部を認定することになった。

対象者は、5 年以上の職業経験があり、かつその経験が取得予定の資格の内容と対応す

る者である。職業経験はトータルで5年あればよく、継続していてもよいし中断があってもよい。勤務形態も必ずしもフルタイムである必要はなく、パートタイムでもよい。ただし、勤務時間数が当該職場の所定就業時間の半分以下である場合は対象外となる。年齢、学歴、地位（給与生活者、職人、独立労働者、失業者等）、申請時の状況に無関係に申請できる。見習訓練契約や「資格取得契約」（失業者等を対象とする職業教育訓練プログラムの一種）は労働契約と見なされ、同契約による労働も職業経験として計算される。

VAP 制度による資格試験の一部免除の対象となるのは、国民教育省、農業省、青年・スポーツ省が管轄する職業資格であり、後に実施される VAE 制度と比較すると資格の範囲が限定されていた。

2.3 2002 年法による VAE 制度の導入

VAP 制度の内容をさらに発展させたものが2002年1月17日付け法律（「社会現代化法」と呼ばれる）である。同法は、「実生活に従事する者はすべて、修了証、職業志向の称号または資格証書の取得に関して、経験とりわけ職業経験により習得した成果の認定を受ける権利を有する。」と規定している。VAE 制度に関する同法の主な内容は以下のとおりである。

①経験認定制度の利用にあたって必要とされる職業経験の年数を、従来の5年から3年に短縮する。

②資格取得の審査の対象となる経験は、従来の職業従事者として従事した経験という限定を緩和して、職業従事以外の経験、ボランティア活動であっても可とする。

③職業経験認定制度では、資格試験の受験を前提として試験科目の一部が免除された。VAE 制度では、新たに試験科目の全部を免除することを可能にした。つまり、試験を受けなくても、能力の評価だけで資格の取得を可能にする。

VAP 制度が一定の支持を得て普及をみたことを背景として、この制度の原理をさらに進めて、従来以上に資格を取得しやすくすることが企図されているのである。

2.4 高等教育における VAE の法的根拠

VAE 制度は以上のような経緯を経て今日に至っている。高等教育で実施されている現行の制度は1985年政令の規定に基づくものと、2002年法および関連政令に基づくものの2種類ある。両方の法令が効力を持っている。両者の特徴は表1のとおりである。

両者の主な相違点は以下のような点である。すなわち、1985年政令による措置では、修学要件の資格を取得していなくても、能力評価により知識・技能の水準が所定基準を満たしていると判断されれば高等教育に入学すること（入学者選抜を行わない大学以外の諸機関の場合には、入学者選抜の受験者になること）が認められる。これに対して、2002年法では、能力が一定水準に達していると判断された場合には、学位の取得が認められる。その際、高等教育での学修は必要とされない。つまり、同じく学位取得を目的としていても1985年政令の場合には、その前提としての高等教育での学修に便宜を与えることにとどまるのに対して、2002年法では学修を経由せずに直接に学位を取得できる。

さらに、1985年政令で評価の対象となる経験は職業経験に限定されているのに対して、2002年法は職業経験のほかボランティア活動など幅広い社会経験をも対象としている。

1985 年政令による措置と比較すると、2002 年法による措置はかなり柔軟なものであり、学位取得のハードルがより低くなっているといえる。

表 1 : VAE 制度等に関する法令上の目的・手続き

	1985 年政令による制度	2002 年法による制度
目的	・ 修学の要件となる資格を取得していなくても、教育を受けることができる。	資格の一部またはすべてを取得することができる。
効果	・ 大学等への入学登録ができる。 ・ 選抜制機関の場合、受験者になることができる。	・ 資格の一部あるいは全部を授与する。
条件	20 歳以上であり、かつ 2 年以上学業を中断していること。	希望する資格と直接関係のある経験を 3 年以上経験していること。
様式	希望する資格を授与する機関に申請書（1 通ないし複数）を提出すること。	同一年度内には 1 回だけ申請書を提出する。他種類の資格について 3 回申請書を提出できる。
評価	審査委員会が申請書を審査する。教育コース・個人の職業経歴を分析する。	審査委員会が申請書の審査・公聴会を開催する。職業経験・ボランティア活動を分析する。

<資料> Université de Paris 12, Val de Marne, Validation des acquis de l'expérience, p.1.

3. 高等教育における VAE 制度運用の実態

3.1 大学における VAE 制度の体制

各大学には、VAE を専門に担当する部署（Service de la Validation des Acquis, SEVA）が設置されている。当該部署の名称や組織は大学により多少の差異はあるが、多くは継続教育担当部署（Service de Formation Continue, SFC）の中に置かれている。VAE 担当部署には、専門職員（VAE カウンセラー）が配置されており、VAE 制度による学位取得希望者の指導を担当している。彼らは教員ではなく、事務職員としての身分をもつ。VAE 制度での学位取得希望者は、まず VAE 担当部署と接触することになる。

各大学は、個別に VAE 審査委員会を設置する。委員会のメンバーの過半数は教員が占めるが、そのほかに、教職以外の職業従事の経験をもち学習成果を評価する能力を有すると判断された人も加わる。その際、男女比が同じになることが考慮される。委員の任命は、学長が委員候補者の能力や資格等を考慮して決定する（Centre Inffo 2005:28）。VAE カウンセラーは、通常は審査委員会のメンバーになれない。

審査委員会は、審査を経て、大学での修学を免除するかどうかを決定する。免除の場合には、全部を免除する場合と一部を免除する場合とがある。後者の場合には、審査委員会は学位取得に必要な知識や能力を志願者に示す（Centre Inffo 2005:28）。

3.2 学位授与までの諸手続き

VAE 制度の主な手続きは、以下のような手続きに従って進められる（図2参照）。VAE 制度による学位取得を希望する者（以下、VAE 希望者と略）は、大学が行う説明会に出席して、学位取得までに要する過程や具体的な手続き等についての説明を受ける（Université de Paris 13 2009: 5-6）。そのうえで、手続きを開始するかどうかを決定する。説明会では、VAE 制度の歴史、VAE 制度に関する大学の各種措置、VAE 制度に関する手続き、申請・学士取得等に要する経費、時間、手続き等の情報を提供する。説明会で得た情報をもとに、VAE 希望者は学位取得までの独自の計画を立てる。自分の過去の諸経験をふまえて、どのような学位の取得を希望するか、その取得の可能性があるかどうかを検討する。検討内容をふまえて、予備申請書を作成する。

希望する学位の取得コース責任者の教員は、予備申請書の内容から学位取得の見込みがあるかどうかを判断するとともに、その結果を VAE 担当部署に報告する。見込みがあり申請書受付が可能と判断された場合には、継続的指導契約（*contrat d'accompagnement*）を大学と希望者間で結ぶ。契約は義務ではなく任意である。

契約締結後に VAE 部署に配置されている VAE カウンセラーが希望者の継続的指導を行う。この指導では、希望者が意欲を持ち続けるようにすること、学位の取得要件や審査委員会の期待する内容に合致する個人的・職業的な経験を確定することを目的としており、最終的に学位取得にまで希望者を導く。とりわけ、学位取得の可能性を高めるような申請書を書けるように指導することがポイントである。たとえばパリ第 13 大学の場合、この指導は以下のような内容で行われる（Université de Paris 13 2009:5-6）。

①方法ワークショップ（1日）

最初のワークショップであり、VAE カウンセラーは以下の事項について説明する。申請書の作成方法（自分自身の過去の諸経験の中から申請書に記入する経験の選択とその概要説明、学習内容の明確化等）、申請書の提出方法、審査委員会が求める条件等を説明する。学位取得に必要な諸手続き等に関するガイドを配布する。

②書き方ワークショップ（1日）

方法アトリエから約4週間後に開催する。申請書の書き方についての指導を行うとともに、今後作成すべき書類等について希望者が正確に理解しているかどうかを確認する。

③個別指導（約15時間）

VAE カウンセラーが希望者と面接を行い、希望者の過去の経験から学位審査で活用できる経験の選択、申請書の作成方法等を説明する。

④教員との面接（1時間）

学位取得のためのカリキュラムとの関係で、申請書の内容の不十分な点を指摘すること、VAE カウンセラーと再度作業を行う内容を明確にすることを目的とする。

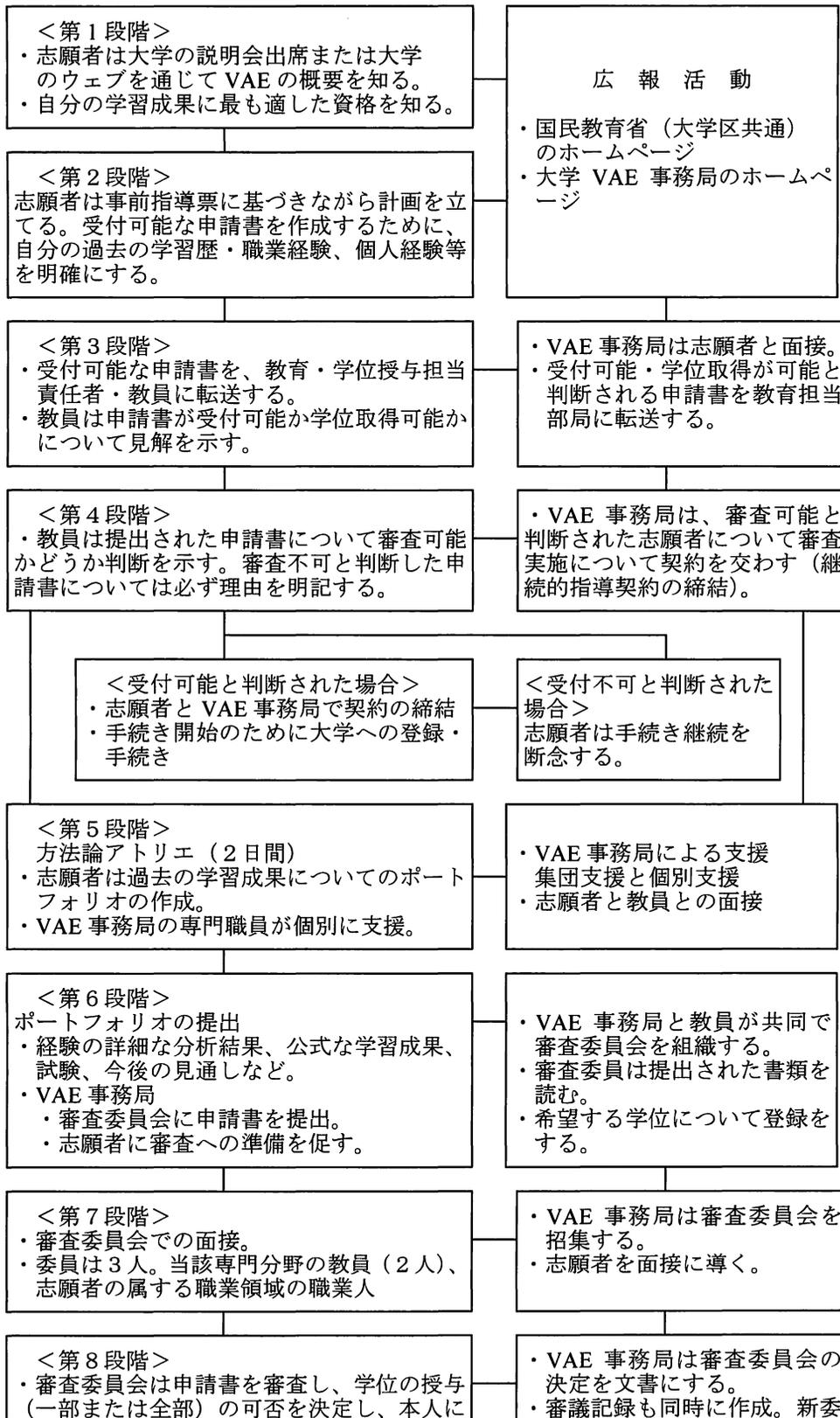
⑤審査委員会での審査準備ワークショップ（4時間）

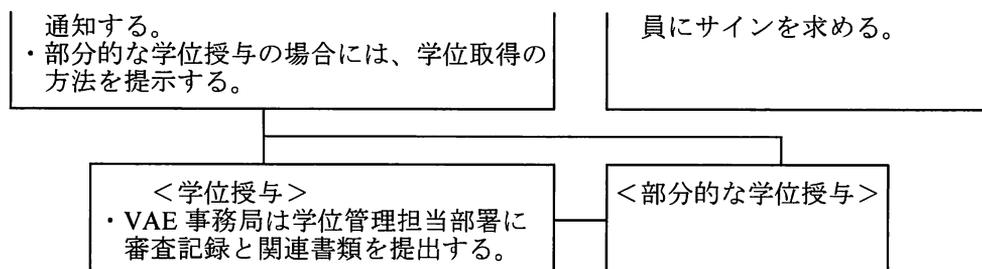
VAE カウンセラーは、審査委員会の構成、審査委員会の面接の流れを説明するとともに、審査委員会の前で希望者が口頭で適切に説明できるように指導する。

図1： パリ第8大学におけるVAEの手続き・各段階の作業

<主な手続き>

<事務局による支援の内容>





【資料】 Paris 8-Bureau de la VAE 2009, "Procédure pour candidates à la VAE (décret 2002) à Paris 8"

3.3 VAE 制度の利用者のプロフィール・利用促進のための諸制度

VAE 制度の利用を促進するために、多様な制度が設けられている (Université de Paris 13: 9)。その一つは「VAE 休暇制度」(Le congé VAE) である。これは、職業従事者が申請書作成等で大学側の指導を受ける際に休暇を申請できるというものである (期間は連続・非連続をとわず 24 時間)。そのほかにも、「教育訓練個人休暇」(Congé individuel de Formation, CIF) や「教育訓練個人的権利」(Le Droit individuel de Formation, DIF) などの制度もある。これらは、成人向けの継続教育訓練制度の一環として設けられているものであり、いずれも対象者が個人的な財政負担なしに、あっても少額の負担で有給休暇を取得すること、これを通じて教育訓練を受けること、さらに自らの社会的地位の向上を図ることを可能にする制度である 3)。

3.4 VAE 制度を利用した学位取得状況

表 2 : VAE 制度等による学位取得状況 (単位 : %)

学位の種類	1985 年政令による	2002 年法による
高等教育の最初の 2 年制課程の修了証		
大学一般教育修了証	6.4	0.5
技術短期大学部修了証・大学技術教育修了証	5.3	9.6
大学の 3 年制課程以上の修了証		
リサンス (学士、修業年限 3 年)	27.1	17.2
職業リサンス (職業教育系学士、同 3 年)	10.1	26.6
メトリーズ (旧来型。上級学士、同 4 年)	6.9	3.2
DEA・DESS (旧来型。修士相当、同 5 年)	1.4	1.4
修士	34.9	32.8
その他の学位	8.1	8.7
合 計	100.0	100.0

【注】「その他の学位」には、技師資格、大学付設職業教育センター (IUP) のリサンス、メトリーズ等を含む。

【出典】Ministère de l'éducation nationale, 2007, *Note d'information* 07-39. 一部を変更した。

VAE で最も利用者が多いのは、修士 32.8 %、次いで職業教育リサンス 26.6 %である。1985 年政令による制度では、修士 34.9 %、次いでリサンス 27.1 %の順である。つまり、いずれも修士が最多であり、リサンスないし職業教育リサンスとあわせて両者で、全体の約 6 割を占めている。

4. VAE 制度をめぐる論点

4.1 VAE 制度に対する積極的論調

VAE 制度については、これを積極的に評価する立場と批判的にとらえる立場に大きく分類できる。積極的に評価する立場は、主に VAE 制度が対象とする成人の継続教育に関わってきた研究者、実践家たちである。

その代表的な論者の一人はルノワール (Huges Lenoir) である。彼は成人の継続教育に関する研究者であり、大学における継続教育だけでなく、大学外の教育をも視野に入れて研究を行っている。この立場から、VAE 制度について積極的な評価を行っている (Lenoir 2002: 4-12)。まず、VAE 制度が大学がもたらしている、あるいは将来的にもたらすであろう変化について、以下の 5 点にまとめている。すなわち、①大学が創造する知識のあり方、②教育、③成績評価、④対象者、⑤産業界および社会との関係である。

このうち①は VAE がもたらした変化のおそらく最大のものであり、それゆえに大学関係者の抵抗も大きく、論争を巻き起こす可能性があるという。VAE 制度は経験を通じて獲得された知識 (経験値) の価値を積極的に評価するものであるが、それは大学の伝統的な価値観としばしば矛盾する。「数世紀にわたって大学関係者が構築してきた知識や、研究と教育によって獲得された知識については一定の表彰が共有されている。経験による知識を承認することは、それを根本から変化させることを意味する」(Lenoir 2002: 4-12)。それゆえ、VAE 制度がもたらす 5 つの変化の中でも、大学関係者の抵抗が最も大きく、論争を招くのはこの知識のあり方をめぐってであると指摘する。

②については、伝統的タイプの学生とは異なる成人学生を従来以上に多く高等教育に迎え入れることになる。そのことは、教育のあり方について大きな変化を大学に必然的にもたらす。学習者集団が知識を修得したり新しい知識を創造するためには、既存の知識を乗り越えることや、従来以上に多くの知識を活用することが必要である。そのためには、教育に関係する人々同士の平等性、相互尊重、相互補完性を高めるような教育上の関係が構築されなければならない。一方向的な権力関係ではなく、「協力的で相互交換的な生産」(production coopérative et d'échanges) の時間を創出するように教育活動を再編成することが必要である。そのことに VAE 制度は貢献するという。また、社会人学生の学習リズム、プロフィール、各種計画に対応した学習スタイルを保証するために、大学教育の運営に最大限の柔軟性をもたせることを大学に要求する。このような考え方は、学生を学習活動の中心に据える考え方であり、教員の従来からの仕事のあり方を大きく変更するものである。これらの新しい社会的要請に答えるために、橋渡しの役割を担うファシリテーター (facilitateur) としての役割を担うことが教員に求められると述べる。これらの変化は、従来の教育の方法、教員の仕事の仕方、教員と学生の関係のあり方等を根本的に変更するものであり、必然的な流れである。大学関係者の危機感といらだちを超えて、それを促進するための方策を検討することが必要であると指摘する。

教育のあり方の見直しは、当然ながら学生の成績評価のあり方にも変化をもたらさずにはおかない。ルノワールは以下のような疑問を呈する。i) 教室等で学んだ知識を評価する伝統的な手法は、経験を通じて得た知識の評価に適用できるか、ii) 社会人は（仮に学んだ知識の質と量を確保したとしても）表現方法に習熟しておらず、とくに大学の試験に不慣れである。彼らに従来型の評価方法を適用することは正当化できるか、である。そのうえで、学習成果に関する要求水準を下げることなく、社会人の特性を考慮した新しい評価方法を検討すべきと主張している。

このように、ルノワールは、VAE 制度が従来の大学教育のあり方、その結果としての学位授与のあり方に見直しを迫るものであるとして高く評価している。そのトーンはあくまで積極的なものであり、かつ楽観的なものといえる。

4.2 VAE 制度に対する批判的論調

VAE 制度を積極的に評価する論調に対して、反論も提起されている。その代表的な論者の一人はアギュロン (Catherine Agulhon) である。アギュロンは主に職業教育について研究してきた研究者である。職業教育に関しては、VAE 制度やその前身の VAP 制度の利用がある程度進んでいる。その点をふまえて大学での VAE 制度の適用可能性について検討している (Agulhon 2007: 163-162)。彼女は、大学の継続教育部門が VAE 制度に対して必ずしも適切に対処できていないと指摘する。VAE がもたらすであろう機能・課題を十分に受け止め切れていない現実を、各大学の VAE 制度担当者に対して独自に行った調査の結果に基づいて説明している。

まず、VAE に関わる担当者間の連携の不十分さを指摘する。VAE を担当している継続教育部門は学科から独立した組織であるため学科やその所属教員との連携が難しいこと、VAE の実施に関する会合を開催しても、参加する教員が少ないことを指摘する。また、一般に彼らは大学に採用されてまもないため、大学の組織や教員の実態についての理解が欠いている場合が多いこと、VAE 担当者は教員ではないために授業をはじめとする教育の内容、学位の性格や内容についても十分理解できていないと述べる。

次に、実績面での困難さを指摘する。VAE 制度では学位取得までに約1年かかるが、その行程は不確実で混沌としていること、VAE 制度による学位取得希望者は多く、事前説明会への参加者は多いけれどもいくつかの過程で志願者は減少し、最終的に学位取得に至る者はきわめて少数であることを指摘する。実績がまだ上がっていないことに関しては、上記のように継続教育部門と学科との連携がいまだに難しいことを考慮すれば、これは当然の結果といえるかもしれない。

VAE 制度に対してやや批判的ないしは慎重な論調を展開している今一人はロペ (Françoise Ropé) である。彼女はとくに VAE 制度が大学における教育実践に変更を迫ろうとしている点に関して言及している。そこでは、VAE 制度が従来の大学の統治様式や教育目的等とは異なるものをもたらすものであることを、批判的な論調で取り上げる (Ropé 2007: 50-51)。まず、学習形態・授業編成に関して批判的に述べる。個人の学習経歴やそれに基づくニーズの多様性に対応するために、モジュール形式の導入などの柔軟な授業形態を導入しているが、それはしばしば学問の論理から切り離されている。学問の論理に基づく従来型の授業編成は、獲得すべき能力が抽象的であり職業活動との関連性が明

確でないとして批判され、修正を余儀なくされている。しかし、柔軟な授業形態はプラグマティックなものであり、継続教育事業がもたらす収入を重視する市場原理に規定されている。これを推し進めることは、結局市場論理に大学を巻き込むものであり、大学自体をも市場化させるものである。さらに、大学教員の仕事を就職相談員や職業経験の評価担当者へと矮小化させかねないという。

彼女の批判の論調は、たんに授業の実施形態にとどまらず、大学の統治様式や各種権限の構築にも及んでいる。従来大学では、みずから創造する知識に依拠して統治様式や各種権限を構築してきたのに対して、VAE 制度が大学にもたらす変更は能率重視の価値・原理に基づくものである。それは、学生の企業への就職を促進するために企業の要請に対応しようとするものである。そのことは、たとえば大学の学位授与権の審査過程にも見られる。そこでは、当該の教育が企業のどのような要請に応えうるかが審査の対象になり、大学側も申請の際に就職状況に関する統計資料を用いるようになっている。

4.3 学位の質保証をめぐる問題

VAE 制度は、学位未取得の成人に対して、諸経験を通じて獲得した能力の評価により学位取得を促し、彼らの生活条件・就業条件の改善を図ろうとするものである。これは法律で認められた個人の権利である。そうである以上、公共機関としての大学にはこれを拒否することは許されない。大学で履修していない者に対しても、学位を授与せざるを得ない。とすると、大学にとって残された選択肢は、どのような条件の下で学位を授与するかに限られている。その際の留意点の一つは、大学が授与する学位の質をいかに保証するかである。

国民教育省は、各大学が学位を授与するための条件・手続きを定めており、厳格に管理されている。学位は大学における所定の教育課程を修了した者に授与されるものであり、大学教育さらには大学自体の存立基盤にかかわる重要な事項である。それだけに学位の質を一定水準に保つこと、さらにそれを高めることは大学にとって至上命令である。VAE 制度を通じた学位授与に関しても、当然ながら質保証をはかることが、大学には死活的に重要な課題となる。学位の質保証を実現するためには、学位授与に必要な条件＝能力基準を明確に設定すること、VAE 制度を通じた学位申請者に対してそれを満たすことを求めることが必要になる。

そのことは、大学教育に関するステークホルダーの理解を得るための条件でもある。学位取得をめざす一般学生はもちろん、修学経費の負担者である保護者や一般納税者が納得するためには、しかるべき仕組みが必要であり、このような客観的な能力基準を設定できれば、彼らの納得を得ることは多少とも容易になろう。

客観的な能力基準という点では、同じ公共の教育機関である職業教育機関および関連の職業資格に関しては、対応が進んでいる。職業資格の場合には、従事する職務との対応関係が明確であり、したがって職務内容や職務遂行に必要な知識・技能も比較的明確に設定しやすいという事情がある。対応して、準備教育についても目的・目標、教育内容も明確に設定しやすい。実際に、職業資格取得に要する詳細な能力基準が作成されている。そのため、VAE 制度による職業資格取得希望者が資格試験の免除を申請する場合に行われる能力審査は、かなり厳格に行うことができる（夏目 2003）。

大学教育についても、能力基準を設けることができるかどうかの一つのポイントになる。上記のように、各大学の学位が VAE 制度の適用を受けるためには全国職業資格総覧に登録される必要があり、そのためには一定の能力基準を示すことが求められる。実際に同制度の適用を受けている学位は登録されている。しかし、そこで示される基準はきわめて簡潔な内容にとどまっている。職業資格が独自に設定している詳細な能力基準は、これまでのところ、大学の学位については作成されていない。大学の学位の場合には、職業資格のように取得者が従事する職務を特定できるか、教育の目的・目標、修得すべき知識・技能を明確に設定できるか、そもそも、職業との明確な関連をもたせることや形成する能力を明示することが高等教育の性格に馴染むかが問われなければならない。

この点で、VAE 制度の推進者とそれ以外で見解が分かれている。VAE 制度の推進者たる VAE 部署の関係者たちの間では、明確で詳細な能力評価基準を作成する動きが見られる(4)。一方、アギュロンやロペたちは、このような動きに懐疑的ないし批判的である(Agulhon 2007: 176-177)。学位が職業従事にあたって必要とされる点は職業資格と同じであるとしても、大学は中等教育以下の教育機関とは事情を異にする。修得すべき知識・技能を細かく分析しリスト化すること、それを習得させるべく教育を細分化することは、大学教育には馴染まない。それは大学教育を市場の短期的な要求に従属させるものでしかない、と批判する。

5. 高等教育における VAE 制度の意義

VAE 制度に関する教育研究者間の論争をふまえつつ、高等教育における VAE 制度の意義を、主に学位の質保証の観点から検討してみる。

VAE 制度は、直接には学位授与に関わる問題である。論点となっている大学教育のあり方、授業や評価の実施形態、さらには大学の統治様式に関する問題も、学位授与に付随して発生する問題である。それだけに VAE 制度利用による学位取得希望者の能力評価をいかに行うか、学位の質をいかに保証するかは、VAE 制度の存続に関わる根本的な問題と言える。ただし、ルノワールに代表される VAE 制度を積極的に評価する立場の論者と、アギュロンやロペに代表される批判的立場の論者との間で、この問題に関する議論がかみ合っているとは考えにくい。少なくとも現時点では議論は不十分な状況にあるように思われる。

VAE 制度の意義について検討する前に、同制度に対する一般の教員の反応に関心の低さを指摘しておくことが必要である。このことが VAE 制度の利用者数が高等教育でいまだ少数にとどまっている原因の一つとなっている。教員の関心が低い背景には、「VAE 制度が大学教育と学位制度に関する伝統的な観念、それらに基づく長年の慣習に異議を唱える一面がある」という事情がある。

VAE 制度が異議を唱える伝統的な観念は、第 1 に学位が大学において行われる長期間の教育・学習を経て初めて授与されるものという考え方である。大学の学位は、所定の年数大学に在籍して、教育を受けるとともに学習成果に関する評価を受けること、その結果として単位を集積することを要する。この過程は教員と学生の双方にとって長く苦しい側面を伴うとはいえ不可避なものとの前提で成立している。VAE 制度は、過程を経ることなく知識・技能等の能力を評価することにより授与しようとするものである。

伝統的な観念の第2は、教員がもつ単位認定に関する権限は、みずからが授業等で直接に指導した学生に対して行使されるものという考え方である。教員と学生の間には、知識の授受を媒介として特殊な関係が成立する。それを一定の教授と学習の過程を通じて双方が深めていく。VAE 制度は、この関係を構築することなく学位を授与することを企図するが、それは教員にとって自らの教育実践の価値を低めたり、あるいは教員としての存在意義を危うくしかねない。

第3は、大学の学位が認定対象とする知識・技能は、一定期間の大学教育を通じてのみ取得できるものという考え方である。VAE 制度は、当該の知識・技能が、職場という大学外の場所で、しかも特別な学習活動に従事することなく、日常的な職務に従事することで獲得できるという前提に立っている。この前提を敷衍すれば、大学教育の価値は職場での日常業務と同様の効果しか持ち得ないことになり、大学教育の学術的・社会的価値を減じることになりかねない。

これらの伝統的な観念は、いずれも大学関係者が長い歴史の中で形成してきたものである。VAE 制度はこの大学や学位制度に関する伝統的な観念に見直しを迫るものである。伝統的な観念が、現代社会で支持されるものであるのか、修正を迫られるべきものであるのかを VAE 制度は問うているとみることができる。そのように捉えれば、VAE 制度に対する教員の反応が芳しくないのは無理からぬとみることができる。

まとめ

成人学生を対象に職業経験による能力評価を通じて、大学での勉学や学位取得に便宜を図るという制度は、端緒的な形態ではあるが 1985 年に正式に発足している。それ以来 20 年以上が経過している。2002 年法による VAE 制度はこの趣旨をさらに徹底させ、大規模にこの方式による学位授与の実施を推進するものである。政府もその実施を強力に推進している。にもかかわらず、大学での普及が進まないことは、この制度が伝統的な大学の概念およびそれに立脚した慣習との間に齟齬をきたしているからにほかならない。

VAE 制度の趣旨は初期教育を十分に受けられず、したがって資格を取得できなかった成人に資格取得を促すことにある。そこには必ずしも本人の責任とばかりは言えない事情により不本意ながら社会的に不利な地位を余儀なくされた人々への救済という観点が色濃く反映されている。そのことには社会的公正さという観点からは積極的に評価されるべきものである。

しかし、それは導入の経緯から見ても明らかなように、大学の固有の論理に導かれた制度ではない。むしろ、大学の論理とは無縁であり、あえて言えば矛盾する論理に導かれた制度という一面をもつ。VAE 制度は資格・学位授与にかかわる社会諸組織に対して適用されるものであり、大学もその一部である以上、この受容を拒否することは許されない。両者の論理を調整し、整合性を図ることは大学の責任と権限である。つまり、大学自身が新しい、かつ困難な課題を課せられているのである。この困難な課題に直面して、なんとか調整を図るべく努力しているというのが実情である。現在までの大学の主な対応は、とりあえず継続教育機関でのみ実施という消極的な対応にとどまっている。

しかし、VAE 制度が提起している問題は、大学として等閑に付すことのできないものを内包している。大学教育が学生の内に形成する能力の具体的内容と性格、さらにはその

評価のあり方の問題である。これまでフランスの大学では、学生の成績評価という問題に真剣に取り組んできたとは言えない状態にある。それゆえ、学生の学力形成が必ずしも十分になされてこなかった。少なくとも高等教育の在学率が 40 %に達し、学生の学力や勉学目的や多様化している状況に対応できているとは言い難い。

VAE 制度は、大学教育が形成する能力とはいかなるものなのか、大学はその能力形成のための唯一の存在なのか、他の手段・機関では代替不可能なものなのか、その能力はどのような手段・基準で評価すべきものなのか等々を、大学教育に対して問いただす機会になっている。それらはまさに大学教育の根幹にかかわる重要問題でもある。この点で、VAE 制度は高等教育において積極的な意義を有するといえる。

【 注 】

1) 業界団体による職業資格は、職業能力証書 (les Certificats de qualifications professionnelles, CQP) と呼ばれるものである。1988 年 2 月 20 日付け制令によりこれが創設されたことにより、それまでの職業資格の国家独占状態が解消された。

2) 社会人を対象に大学教育入学証書 (Diplôme d'accès aux études universitaires, DAEU) という資格が設けられている。この資格を取得するには、特別試験に合格する必要がある。24 歳以上でリセの第 2 および第 3 学年程度の学力があること、あるいは 20 歳で 2 年間の職業経験があることが条件で、大学が行う 1 年間の準備期間を経て受験する。合格率は約 40 %である。(http://www.cidj.com/emploi-etudes-jobs.aspx?docid=2188&catid=4、2009.11.15)

3) これらの休暇取得にあたっては、従業員の教育訓練のための財源確保のために企業に課せられている拠出金をプールする機構等から、休暇期間中の給与や教育訓練経費が従業員に支払われる。そのため、従業員は、みずからの希望で教育訓練を受ける場合であっても、個人負担なしで、あるいは少額負担で受講することができる。VAE 制度に関しても、この制度が適用される。

4) M. Pons らのブルターニュ・オクシダントル大学のグループは、リール大学とも連携して能力基準作成の作業を進めている。この件については、たとえば、以下を参照。M. Pons-Desoutter, 2005, "Realisation et usages de referentiels "Compétences" dans les universités et INP", in Université de Bretagne occidentale, URAFF, septembre 2005, pp.1-9.

(http://www.cefi.org/Workshop/Assessment/articleLille.pdf 2009.11.15)

【引用文献】

Agulhon C. (2007), " La VAE à l'université, une aubaine pour les service de formation continue ? Centre INFFO, 2005, VAE mode d'emploi édition 2005.

Francoise Ropé, 2007, "La VAE et l'université: quelles tensions ?" *Les Cahiers pédagogiques* no.457, nov.2007, 49-52.

Lenoir 2002, La VAE : une nouvelle donne pour l'Université, *CONNEXIONS*, 78/2002-2

Medhi Farzad et Saeed Paivandi, 2000, "Reconnaissance et validation des acquis en formation".

Neyrat F. (dr.) et alii, 2007, *La validation des acquis de l'expérience*, Bellecombe-en-bauges, Ed. du Croquant. pp.163-182.

Ministère de l'éducation nationale, Ministère de l'enseignement supérieur et de la Recherche 2009,

Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, édition 2009.

INSEE, 2009, L'Insee et la statistique publique, Niveau général de formation selon l'âge

http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF07232, 2009.11.24.

Paris 8-Bureau de la VAE 2009, "Procédure pour candidates à la VAE (décret 2002) à Paris 8"

夏目達也 2003、「職業資格取得試験における実務経験の位置と評価ーフランスの成人労働者対象の職業経験認定制度を中心にー」『職業と技術の教育学』、第 16 号、17-35 頁

Université de Paris 13, 2009, *Ma vie à Paris 13, Mode d'emploi*.

【付記】

本稿は、『名古屋高等教育研究』第 10 号（2010 年 3 月刊）に掲載された論文の再掲である。

夏目達也
(名古屋大学)

フランスにおける学校支援と青少年の地域公共空間 －余暇センター（Centre de loisirs）を中心に－

はじめに

今日日本における教育課題の一つとして、地域における連携協力およびそれを通しての学校支援が大きく打ち出されている。2006年教育基本法第13条「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」がうたわれ、また2008年文部科学大臣諮問「新しい時代に求められる青少年教育のあり方について」において「青少年の健全な育成のためには、学校、家庭、地域が相互に連携して社会総がかりで取り組みを進めること」があげられているのはその端的な現れであろう。なかでも昨年度から「地域全体で学校教育を支援する体制づくり」として50億円以上の予算を計上し全国1,800箇所の市町村で設置された学校支援地域本部事業は、その具体的な展開であるともいえる。

ところで、こうした地域における連携協力・学校支援といった動きは、近代教育の形成過程において普遍的な国民教育に重点がおかれ「地域」という個人的な視点からの教育を問題にする伝統の少なかった西欧諸国においても、近年重要な課題となっている。その背景には、例えば企業や教会、親やボランティア団体などの連携を重視し教育水準の向上を図るというイギリスのパートナーシップのレトリックにみられるように、グローバリゼーションの中での効率性追求の視点からの地域の民間活力の活用といった新自由主義的要素があることは否めない⁽¹⁾。しかしより本質的には、地域における連携協力・学校支援の動きには、学校という従来社会化機能が十分機能せず、学校から排除される個人が恒常的に生み出されるという現実の中で、普遍的な国民教育のあり方へのオルタナティブの可能性の追究ということがあるように思われる。つまり、地域社会や個々の子どもの生活を視野にいれなければ教育が成りたたなくなっているために、学校教育システムの中に地域を考慮することが不可欠になってきていることを示している。

本稿で扱うフランスでも、1980年代以降、教育活動において地域との関わりを重視し、連携協力や学校支援にかかわる活動や施策が大きく展開されてきている。ここでは、そのことのフランスにおける特徴と意味を、学校時間外の青少年教育施設として全国に広がっている余暇センター（centre de loisirs、2007年から正式名称が *Accueil collectif de mineurs* に変わったが、今日なお余暇センターと広く呼ばれているので本稿でもそれに則る）の事例を中心に考察する⁽²⁾。

1 余暇センターの誕生とその性格

フランスにおいて学校時間外の青少年教育活動は、1880年代の初等義務教育制度の成立とともに学校を補完するものとしてアソシアシオン association（教育同盟、フランスカトリック事業連合など）によって広がったパトロナージュ patronage に遡る。それは、主に民衆の貧しい子どもたちを保護し、衛生活動、リクリエーションや教育を施し、社会秩序（モラル）の保持をめざしたものであった。20世紀に入ると、それらの活動は、海外の青少年活動の影響や労働時間短縮による余暇活動の活発化の中で、子どもたちの中でもスカウト運動やコロニー・ド・バカンス（林間学校）などにおける野外・スポーツ活動の影響を受けながら広がる。戦後になると新たに生まれたアソシアシオン（率直な仲間たち、青年と文化の家など）も参入し、「大都会から離れた所で、子どもが一日を過ごす」ための野外センター（centre aéré）という青少年のための余暇施設が、国家プランの一環として予算を伴って設立されていくことになる⁽³⁾。

こうした流れを受けて、1970年に余暇センターが誕生するのだが、それは従来の青少年教育施設に比して、次のような特徴をもっていた（表1参照）。

第1に、学校の単なる補完活動としてではなく、学校とは関係をもたない独自の活動へと広がっていったことである。つまり、イニシャル・フォーマルな教育の枠組みの中にとどまらず、学校時間外の余暇を享受し豊かに楽しむこと（plaisir）による子どもたちの開花（épanouissement）が志向された⁽⁴⁾。「16歳以下の未成年者を学校長期休暇および余暇時間に迎え入れる場」（1970年6月1日付け政令第1条）として余暇センターが定義されたのは、このような余暇が意識され多様な活動が展開されることが想定されていたものとみることができる。

第2に、学校とは関係をもたない独自の学校外の活動という位置づけは、その領域での専門指導職員の必要性を促した。アニマトゥール animateur と呼ばれる専門職員の養成と配置が計画されることになったのはそのためである。具体的には、専門指導職員あるいは管理運営者の資格としてアニマトゥール職適正証書（BAFA）と管理職適正証書（BAFD）が創設され（1973年2月8日付政令）、1980年までに5万人のアニマトゥール養成が計画された。

第3に、従来の学校外の活動は、カトリック・世俗を問わず、全国的アソシアシオンによって組織化されていた。したがって活動は、全国的な広がりをもっていたが、地域との関係で組み立てられる志向が希薄であったことは否めない。その意味で、余暇センターの設置運営者として市町村や地域アソシアシオンなどが想定されていたのは、設立当初においては必ずしも意識されていたわけではないが、後に余暇センターの活動が地域中心で展開されていく土壌とし

て注目しておきたい。

こうして余暇センターは、公的整備を伴いつつ 1970 年代半ばには 6,141 施設を数えるまでに広がることになった。

	パトロナージュ (19 世紀後半～1970 年頃)	野外センター (1950～1970 年頃)	余暇センター (1970 年～)
主な活動	保護・衛生・リクリエーション・モラル教育から野外・スポーツ活動にまで展開	野外余暇活動	教育的余暇活動
主な対象	民衆層	民衆層	中間層・低位層
指導者	司祭／小学校教師	小学校教師／専門指導員	専門指導員（国家資格保持者）
組織運営主体	全国アソシアション	全国アソシアション	地域アソシアション／市町村
学校との関係	学校教育の補完	独自の学校外教育活動	独自の学校外の活動から地域協働志向へ
地域との関係	希薄	希薄	連携の意識化

表 1. 主な青少年教育施設の特徴

2 学校外の教育活動の組織化と余暇センターの発展

設立当初の余暇センターを支えたのは、当時フランス社会で増大していた中間層であった。だが、1980 年代に入りそれら中間層の階層格差の拡大とその再生産が進むと、設立当初の活動は問い直されることになり、余暇センターは大きな転換を迎えることになる。それはやや結論的に述べれば、それまでの文化・スポーツなど多様な余暇活動からより教育的な活動へとシフトしていく。それはまた、余暇センター内での学校外活動から、学校や地域との協働を志向する活動へのシフトでもあった。

(1) 学業失敗の社会問題化と学校外の活動の捉え直し

1970 年代後半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、学校はもはや青少年にとっての単なる人生の一過程ではなく、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を決定づける選別的機能をもたらすことになった。そのことを顕在的に示したのが、中等教育の統一を保障し大衆化が進む中で、結果として生み出された学業失敗の大量発生の問題である。学業失敗は、落第から進路指導におけるコースの「格下げ」へ、そして無資格での離学から失業へという一連の失敗の連鎖を意味する⁽⁵⁾。したがって、それは単に低学力の問題ではなく、社会問題として広く認識されることになった。さらに同時並行的に進行した「新しい貧困の発見」（それまで一定の地位を確保していたはずの人々にまで及んだ社会的下降）と社会的排除の問題（単に所得の次元だけでなく生活の多次元における剥奪）は、労働市場の悪化だけでなく、住宅、医療、教育など社会包括的な問題であることが明らかにされるにつれ、学業失敗の克服もまた、社会的排除問題の中心的課題であると意識されるようになる⁽⁶⁾。

こうした学業失敗の問題に、いち早く取り組んだのが、地域ボランティアや地域アソシアションであった。1980年代、いわゆる「困難な地区 *quartier en difficulté*」と呼ばれる地域では、宿題援助を中心として学習支援を行う小規模な地域アソシアションが多く生まれたといわれる。それはやがて学習随伴活動（*accompagnement scolaire/ accompagnement à la scolarité*）という学業の成功に必要な学習・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として定着していくことになるのだが、青少年の学びと育ちに地域の人々が関わっていく基盤が広がる契機が生まれたといってよいだろう⁽⁷⁾。そうした基盤を背景に、余暇センターにおいても、学業失敗問題との関連から余暇活動の意味がとらえ直されていった。

余暇センターで追求されたのは、宿題援助や学校の授業の補習ではなく、むしろ学業失敗との闘いとして余暇活動のもつ可能性の追求であった⁽⁸⁾。それは、第1に、余暇活動を通して、日常の生活や学校で学んだことを試したり表現することで、学習を確かなものにしていくことができるという点に求められた。例えば、学校で学習した言語や算数を、ストーリーテラーや演劇活動などで定着を図ったり、ゲームなど遊戯的アプローチ（*approche ludique*）によって確実なものにしていくというねらいをもって活動が組み立てられることになる。第2に、学校で成功するために、余暇活動が必要な文化的土台となるという点である。学校になじめない多くのこどもたち（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であることが多い。したがって、余暇センターの重要な任務として、活動によって子どもたちが学校文化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導く鍵となるとされるのである。第3に、子

もの学校のリズム、個人のリズム、社会のリズム、家庭のリズムなどの時間とそれに伴う空間との関連を視野にいれながら、子どもの発達を促す活動を図っていくという点である。というのは、学業失敗の克服には、子どもの地域での生活条件や社会的不平等の影響など、子どもの生活をトータルに捉えることが重要であると考えられるからである⁽⁹⁾。

こうした学校外の活動の捉え直しは、学校教育に対して「平行的なもの(parallèle)」だけではなく、「周近的なもの(autour)」が必要であるとして、学校周辺活動(périscolaire)の用語を伴って広く定着していくことになる。すなわち、従来、漠然と学校と学校外と捉えられていた子どもの活動領域の中間に、教育的・社会的目的をもった今一つの活動領域が明確に意識されることになった⁽¹⁰⁾。そしてこうした学校周辺活動は、国の教育政策としても大きく展開されていったのである。

(2) 学校周辺教育関連政策の登場と展開

1981年新しく政権に就いたF.ミッテラン大統領はその国会教書において、社会的不平等の縮小を主張し、その際なすべきこととして「自由時間での社会的差別をなくすこと」を強調した⁽¹¹⁾。これは直接的には1981年の自由時間省の創設につながるが、そこには青少年の自由時間＝学校外の時間における社会的不平等の縮小への意図が含まれていた。「子どもの解放された時間が、新しい不平等な時間となってはならない。社会はそれを組織し構造化する手段を与えられるべきである」と後にL.ファビウス元首相が語ったのもそうしたことと軌を一にするものであった⁽¹²⁾。

学校周辺活動に関わる教育政策は、こうした自由時間における平等理念を基本としつつ進められることになるが、それは一方で教育の地域化と学校周辺活動の公役務性の追求、他方での子どもの生活リズム調整政策の推進、さらにそれらの活動を担う専門職員の養成と配置を通して展開された。

① 教育の地域化と学校周辺活動の公役務性

教育の地域化(territorialisation)に関わってまず注目されるのは、1982年に開始された教育優先地域(ZEP)政策である。ZEP政策は「学業失敗率の高い地域・社会環境での教育活動を選別的に強化することによって不平等を是正する」(1981年7月1日付国民教育省通達)ために実施された。つまり、ZEP政策は、学業失敗が社会的・文化的に剥奪された地域環境を背景にもつ生徒がその就学時から出会う困難に本質的に結びついているという問題に着目し、学業失敗問題を生徒の社会的・文化的背景と結びつけて取り組むことに方向付けた点に特徴があった。そこから教育の実施にあたって地域社会環境や地域政策との結合、

教育における学校外の多様なパートナーとの協働が志向された、フランス教育制度における新たな試みであった⁽¹³⁾。

次いで 1983 年に始まる地方分権改革では、学校施設を開放し地域住民を学校に迎え入れる制度の導入や、地方自治体に学校教育を補完する教育・スポーツ・文化活動を推進する権限を与え、さらに 1984 年には「青少年が多様な関心を抱く自らの環境の知識を深め、表現や組織能力を発達させる」ために「学校周辺教育アニメーション (AEPS)」の重要性が称揚され、学校外のアクターの学校教育への関与が奨励されるようになった⁽¹⁴⁾。

また地域で広がっていた学習随伴活動は、1992 年には「学習随伴活動憲章」が策定され、国民教育省・青少年スポーツ省を初めとする 13 の関係省庁と民衆教育団体等 32 のアソシアシオンが調印し、学校と地域アクターの繋がりを一層拡大する方向が生まれた⁽¹⁵⁾。

こうして、地域アクターを介して教育の地域化が推進されることになるが、これらの活動は 1989 年教育基本法第 1 条において「教育の公役務につながる学校周辺活動」(教育法典 L.551-1) として位置づけられることになった。

② 青少年の生活リズム調整政策

さらに学校周辺教育関連の政策として注目されるのが、青少年の学校における学習リズムだけでなく、生活全体の中でのリズムに注意を払うことによって、彼らのバランスのとれた発達を促そうとする青少年の生活リズム調整 (Aménagement des rythmes de vie de l'enfant et du jeune) 政策である。これは、「子どもが実際に生活する場所で、リズムを総合的に捉える」ため、「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、これらを見逃さない重要な教育環境として認識していくことで、教育のパートナーの再認識、学校の内外を通じた一貫した時空間的な管理を行おうとした」ものであった⁽¹⁶⁾。それは、青少年の生活を総合的に捉え彼らの生活全体から出発するので、学校と学校外の教育パートナーシップを不可欠のものとし、「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」(1991 年 9 月 1 日付国民教育省・文化省・青少年スポーツ省共同通達) が目指されたのであった⁽¹⁷⁾。

具体的には、それはまず「初等段階における就学時間調整、学校との地域教育パートナーとの関係の発展」(1984 年 12 月 13 日付国民教育省・青少年スポーツ省通達) や「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」こと、さらに「余暇センターが学校と結びつくこと (CLAE)」が期待された。当初それらの活動は、

就学前・初等段階の子どもが対象であったが、1992年には中学生、1995年には若者の生活リズム調整として広がった。1984年には800件のプロジェクトに20万人の子どもが参加したが、2003年には、9275市町村、2690件、407万人の青少年が参加するまでに広がった⁽¹⁸⁾。

青少年の生活リズム調整政策は、1998年には地方自治体と余暇センターなどの機関・団体が締結する地域教育契約（CEL）として、学習随伴活動契約（CLAS）、学校連帯ネットワーク（RES）、学校周辺教育アニマシオン（AEPS）などとともに統合され、契約に基づく地域教育プロジェクトとして実施された⁽¹⁹⁾。

③ 社会的排除との闘いとしての学校周辺活動

学校周辺活動に関わって特筆されるべきは、その活動へのアクセスが「社会的排除との闘い」として考えられていることである。社会的排除とは、「特定階層や周縁の問題ではなく、現代社会に生きる個人が、脆弱化した社会的紐帯の下で、常にそこから脱落し貧窮に陥るというプロセスに脅かされている状況」⁽²⁰⁾をさす。したがって、労働市場からの離脱という次元にとどまらず、住居、保健、教育、近隣コミュニティといった多次元的な領域において、基本的権利へのアクセスの困難として現れる。

そうした基本的権利へのアクセスとして、文化・スポーツ・バカンス・余暇活動に参加する機会の平等もまた重視され、その実現のために、「とくに恵まれない地域を優先して、芸術・文化・スポーツ活動の発展や学校周辺活動やアニマシオン、集团的余暇・バカンス施設に通う青少年が関心をもって行動する分野における人間形成（formation）の促進」（1998年「排除との闘いに関する基本法」第140条）がめざされた。それは、2000年代に入ると「ナショナル・アクション・プラン Plan national d'action française contre la pauvreté et l'exclusion sociale」として具体化されていくが、芸術・文化へのアクセスや余暇・スポーツ活動のためのクーポン券や手当の保障、バカンス手当などが予算化された。その結果、余暇センターを含む諸文化・スポーツ施設での活動参加が容易になったり、青少年のバカンス旅行の増加が進んだ⁽²¹⁾。

④ 学校周辺活動関連職員＝アニマトゥールの養成と配置の拡充

このような動きと平行して、学校周辺活動関連政策の推進のためのアニマトゥールの国家資格の整備と養成、配置が整備・拡充されていったことも看過できない。

余暇センターが設立されて間もない1973年には、アニマトゥール職適性証書（BAFA）と管理職適性証書（BAFD）国家資格が創設され、余暇センターでアニマトゥールとして働くためには必須のものとなっていた。だが、これらは

職業免状ではなくあくまでも「適性証」であり、専門性という点では低位におかれており、その資格の充実が求められていた。1986年に民衆教育技術アニメトータル国家免状（BEATEP）、1993年に技術アニメトータル補適性免状（BAPAAT）、さらに2003年青少年・民衆教育・スポーツ職免状（BPJEPS）などが職業免状として新たに創設されたのは、そうしたアニメトウールの専門化・拡充が意図されていた。これらは、余暇センターのためだけの国家資格ではないが、学校周辺活動など地域における多様な教育・文化・スポーツ・余暇活動の基盤を充実させる人材の養成を意味しており、その職員配置も1980年代以降急速に広がった（表2）。

またこうしたアニメトウールの養成と配置は、「排除された人々」を活動機関を通して地域コミュニティに参加させ、社会的排除の予防策としての性格も有していた。

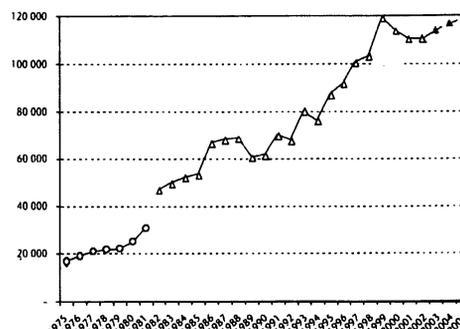


表2 アニマトウールの数の変化 (1975-2005)

* 数値は正規職員として働くアニメトータル数である

[出典：Francis Lebon, Les animateurs socioculturels, La Découverte, 2009, p.46]

(3) 「自立的教育態」としての余暇センター

これらの展開は、余暇センターの発展を急速に促すことになった。まず第1に、その全国的普及である。1970年代には未だ5,000前後であった余暇センター数は、1996年には22,006施設と4倍以上に増加し、また約500万人の青少年が参加した。この参加人数は、フランスの初等・中等学校に通う生徒数が650万人であることを考慮するならば、7～8割の生徒が余暇センターの活動に参加していることになり、その普及度の高さが推し量られる⁽²²⁾。またアニメトウールの数も377,476人を数えるまでになっている（ただし、この数値は非正規職員を含む）。

第2に、余暇センター設立当初の「未成年者を余暇時間に迎え入れる場」という定義から、次のような次のような新たな定義がなされることになった。

「余暇センターは、余暇時間に未成年者を、習慣的かつ集団的な方法で受け入れる資格が付与された自立的教育態 (entité éducative)である。ただし、授業 (cours)や個人的学習 (apprentissage particulier)を除く」(1984年4月7日付青少

年・スポーツ省規則第1条、下線はいずれも引用者)

すなわち、「自立的教育態」という教育施設として明確に性格づけられると同時に、学校に対しては独自の性格を有する機関として位置づけられたのである。またこうした教育機関であるための条件として「余暇センター長の下での資格あるアニマトゥール・チームの存在」と「活動の目的を示す教育計画の策定」(同12条、13条)が求められるようになったことも注目される。

3 青少年の地域公共空間の形成への余暇センターの位置と役割

(1) 青少年の地域公共空間としての「教育協議空間」

学業失敗の社会問題化は、学校のあり方とともに学校外の活動や地域のあり方を問うことになった。こうした展開は、青少年の学びと育ちのための多様な地域アクターが関わり地域のパートナーシップを不可欠のものとする「青少年の地域公共空間」づくりの基盤が広がってくるプロセスでもあった。こうした空間を、国立教育研究所の研究員である M-C.ドゥルエ-ベッソンは「教育協議空間 (l'espace éducatif concerté)」と呼び、次のように述べている。

「学びの空間は学校の壁を越えて広がる。学校のそばで、教育協議空間の炉床 (creuset) が生まれ、それまで分散していた教育の場であるクラブ、スポーツジム・体育館、地域施設、可能な場合は家族などが、障壁のない教育協議空間の中に入った」⁽²³⁾。

余暇センターは、その規模と性格から地域の中に生成されつつある「教育協議空間」の中でも重要な位置を占めている。図1は、余暇センターからみた協調教育空間の実践像をシェーマ化したものである。すなわち余暇センターが核となり、学校・街路・家庭に働きかけ、対話や協議を行うことによって、①学校との教育協働創造活動 (coproduction)、②地域や街路 (rue) で青少年を支えるネットワークとそのシステムづくり、③家庭、地域・街路、学校のそれぞれのアクターを結び、3者の連携活動のダイナミズムを創り出すことを表したものである。またそれを通して、青少年の参加と青少年活動の活性化を促し、地域の活性化へと進むことが見通されている。以下、

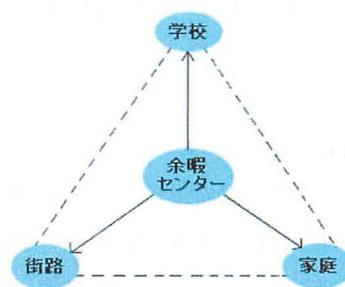


図1 余暇センターから見た教育協議空間の実践像

(2) 教育協議空間の実践とその広がりーイッシー・レ・ムリノ市の事例ー

パリ市の南西部郊外に位置するイッシー・レ・ムリノ市は、テレビ局や IT 産業を中心に 850 の企業が進出している人口 65,000 人の大都市である。同市は市民参加型の行政を強く打ち出していることもあって、届け出しているアソシアションだけでも 400 以上あり、それらが中心となって文化、スポーツ、環境、社会福祉、保健医療など多くの分野で市民が積極的な活動を展開している地域である。青少年のための余暇センターは、地域にネットワークとして 31 箇所に張り巡らされた施設（幼児対象－14、小学生対象－8、中学生以上の青少年対象－9）と約 150 名のアニマトゥールが配置され、近隣の青少年施設として定着している。これら余暇センターの施設の所有はイッシー・レ・ムリノ市であるが、管理・運営するのは、CLAVIM（イッシー・レ・ムリノ市余暇アニマシオンセンター Centre de Loisirs et d'Animation de la Ville Issy-les-Moulinaux）という「余暇、教育、予防、参入、地域の活性化、親の支援の領域で活動する」（CLAVIM 規約）アソシアションである⁽²⁴⁾。

イッシー・レ・ムリノ市余暇センターの活動の特徴は、この CLAVIM による教育計画によって具体的にプログラム化されていることである。26 頁にわたるそれらのプログラムをここで詳しく紹介する余裕はないが、年齢にあわせた豊かな文化的余暇活動と同時に学習支援や就職支援など、青少年が抱えている課題に彼ら自身の主体的取り組みを重視しながら取り組んでいる。それらの活動全体に一貫している目標は、①青少年の発達段階にあわせて個人に寄り添い支援を行う随伴（*accompagnement*）と、②青少年が様々な活動に積極的に参加できるようにする自立支援（*engagement*）である⁽²⁵⁾。

第 2 の特徴としてあげられるのは、学校や地域の多様なアクターとプロジェクトをたちあげ実践することによって、青少年が生活や地域との関連を問い社会参加できるようなものとして展開されていることである。今日重点的に実施しているプロジェクトとして、学校との教育協働アクション（*actions de coproduction éducative*）がある。これは、①小学生から中学生に移行するときに不登校になりやすい生徒のための「連絡学級（*classe Passerelle*）」プロジェクトや、②生徒同士の争いを制御するための生徒調停者配置プロジェクト、③学校で懲戒処分を受けた生徒の学校復帰のための教育プロジェクトなどからなっている。こうしたプロジェクトは、CLAVIM と各学校が契約を交わして行い、定期的な協議が行われ推進されている。その他、地域の公共サービスについて学ばせ学校にフィードバックさせることによって生徒リーダーの養成を行うプロジェクトや青少年自身が地域のプロジェクトをたちあげ実践できるような市との連携プロジェクト、親子の関係づくりのための親や研究者との協同プロジェクトなど多様な取り組みが行われている⁽²⁶⁾。

第3に、余暇センターの活動がその施設内だけで完結する活動としてでなく、余暇センター（具体的にはアニマトゥール）が、それぞれの課題を把握し、必要な場合それに応じたパートナーをみつけ地域連携の核としての役割を果たしていることである。例えば学習支援活動は学校や家庭との連携が不可欠であり、また就職支援は地域の職業教育機関や雇用事務所あるいは国立雇用庁、非行防止では県議会や精神医療機関、特別教育指導員などとの連携が重視されている。青少年のプロジェクト活動の推進では、市の行政および県・市議会や多様なアソシアションとの連携が図られている（図2）。そしてこうした地域連携を構築していく営みが、地域の自治的機能の活性化を促していくことが見通されているのである。

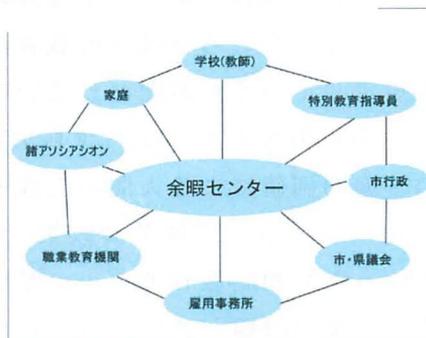


図2 余暇センターを核とする

ところで、これらの余暇センターの活動は、地域ネットワーク（イッシーレムリノ）もはや余暇センター内のみでの活動にとどまっていないことは明らかであろう。地域のアクターとの対話や協議をもとにした協働での取り組みが広がりつつあり、そしてそれらの取り組みが、地域のネットワークづくりに繋がり、ひいてはそれが地域の活性化へと繋げられていく方向が、教育協議空間として展望されているといえる。

まとめにかえて

伝統的にフランスにおける国民教育としての学校教育は、その共和制国家モデル（一にして不可分の国家ナシオンとその国民形成）から個別地域の教育が問題とされることはほとんどなかった。だが、学業失敗をはじめとする今日の教育をめぐる問題は、地域社会や個々の子どもの生活を視野にいれなければ教育が成りたたなくなっており、学校教育システムの中に地域を考慮することが不可欠になってきていることを示している。

余暇センターは学校支援のために設置されたわけではない。しかし今日、平等理念と社会的排除との闘い、青少年の生活リズム理論を土台として、学校周辺での独自の教育機関に位置づくことによって、学校とのパートナー関係を持ちながら青少年教育を協働創造する立場から実質的に学校を支援することになっていることは注目されてよいだろう。それはまた、地域の諸機関と協議をすすめながら青少年の地域公共空間（教育協議空間）を実践しつつその基盤づくりが図られようとしている。さらに、余暇センターにおいては、教育プロジェクトはもちろん教育チームが必須である。しかもそれは、基本的に養成を受

けアニマトゥール資格を有することが求められている。こうした人々は今日では「地域のスペシャリスト *spécialiste du territoire*」⁽²⁷⁾との位置づけもなされている。その意味で地域の教育専門職体制の整備が進められていることが注目される。

こうした流れの中で、学校外の教育を、学校の補完としてのみ位置づけるのではなく、むしろ学校外の教育活動の側から、どのように学校／教師の役割を再規定していくかが問われているといえるのではないだろうか。このことは、「共和制国家モデルから地域の特殊性志向への転換」⁽²⁸⁾、「教会と世俗共和制の普遍的価値による人間の完成モデルから、職業労働、プロジェクト、主体としての子ども、地域公共政策、社会的紐帯といった新しい価値観の登場」⁽²⁹⁾といった共和制教育モデルの歴史的転換への可能性を内包していると考えられる。今後の課題として深めていきたい。

[注]

- (1) 宮腰英一「イギリス：公立（営）学校改革の新動向」比較教育学会編『比較教育学研究』no.28, 2002。
- (2) ここでの青少年の原語は *des enfants et des jeunes* であり、幼児から中学生程度までをさす。
- (3) *Circulaire Jeunesse et Sports du 16 avril 1964*
- (4) Francis Lebon, *Une politique de l'enfance - Du patronage au centre de loisirs -*, L'Harmattan, 2005.
- (5) 藤井穂高「*Échec scolaire* 学業失敗」の解説『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』2007年（科研費研究成果報告書、研究代表者 古沢常雄）
- (6) こうしたことから、「学校中退」もまた基本的権利へのアクセスの困難の内実をなすものとして「貧困と排除」の中心的な指針の一部と考えられている。Observatoire National de la Pauvreté et de L'Exclusion Sociale, *Le rapport de l'observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale 2007-2008*, La documentation française, pp.25-29, 2008.
- (7) 学習随伴活動については、岩橋恵子「*Accompagnement scolaire* 学習随伴活動」の解説、前掲『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』参照。
- (8) 岩橋恵子「学校周辺活動の展開とアニマトゥール」同報告書。
- (9) こうした子どもの生活リズムについては、余暇センター組織化の認可アソシエーションでもある積極的教育方法訓練センター（CEMEA）や率直

な仲間たち (Francas) の 1970 年代からの研究が大きな影響を与えた。

Jean-Marie Michel, CEMEA, *Passeru d'avenir*, Actes Sud, 1999.

- (10) 1998 年 7 月 9 日付通達 no.98-144 において、「国民教育の責任に属す学校での学習以外の時間の 2 つの活動の組織化」として「学校周辺活動 *activités périscolaires*」と「学校外活動 *activités extrascolaires*」が次の時間帯に行われる活動として定式化された。
- ① 学校周辺活動：就学時間前、昼休み（昼食時間を含む）、放課後、水曜日午後。
 - ② 学校外活動：夜、水曜日、バカンス。
- (11) François Mitterrand, *Le temps libre. Discours de François Mitterrand, Pierre Mauroy, André Henry*, Ed. ministère du Temps libre, 1981, p.9
- (12) Laurent Fabius, *Les rythmes de vie des enfants et des jeunes. Du temps à ménager*, Milan, 1988, p.128.
- (13) 岩橋恵子「教育優先地域 (ZEP) 政策の展開とその意義」 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。
- (14) Le Circulaire du 14 août 1984 du ministère de l'Education Nationale.
- (15) Dominique Glasman, *L'Accompagnement scolaire- Sociologie d'une marge de l'école-*, puf, 2001, pp. 60-66.
- (16) 池田賢市『フランスの移民と学校教育』明石書店、2001年。同「機会均等政策と排除の論理」前掲『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』
- (17) 1998年に M-G.ビュッフェ青少年・スポーツ大臣は「青少年の生活リズム調整政策は、各市町村においての文化・スポーツ・バカンスへのアクセスの不平等との闘いである」と述べている。Marie-George Buffet, au fil du temps : 13 ans d'Aménagement du Rythmes de Vie des Enfants et des Jeunes, *Documents de l'INJEP* no.37, août 1998.p.1.
- (18) Véronique Laforets, *Projets éducatifs locaux : l'enjeu de la coordination*, INJEP, 2006, pp.13-15.
- (19) 山田真紀「地域教育契約の理念と実態」『日仏教育学会紀要』no.11,2005.
- (20) 田中拓道による Serge Paugam dir. , *L'exclusion: l'état des savoirs*, La Découverte, 1996, pp.16-17 の訳出。
- (21) 都留民子「『反排除法』から『ナショナル・アクション・プラン』、そして今後の課題」『EU諸国とアメリカにおける Social Exclusion と参入支援施策についての総合的研究』2002年。
- (22) ただし参加者数のカウントは参加頻度に関わりなくとられたものであ

る。 Francis LEBON, *op.cit.*, p.201.

- (23) Maire-Claude Derouet-Besson, *Les Murs de l'école- Eléments de réflexion sur l'espace scolaire-*, métailié, 1998, pp.56-58.
- (24) Centres de Loisirs et d'Animation de la Ville d'Issy les Moulineaux, Statut.
- (25) Le CLAVIM, *Projet Éducatif*, 2008.
- (26) Le CLAVIM, *Le dispositif de réussite éducative, de prévention de la délinquance et de la protection de l'enfance*, 2009.
- (27) Jecque Ion, *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Privat, 1990
- (28) Véronique Laforets, *op.cit.*, p.7.
- (29) Francis Lebon, *op.cit.*, pp.237-238..

岩橋恵子
(志學館大学)

平成19～21年度科学研究費補助金
基盤研究（B）研究成果報告書
課題番号：19330180

フランスにおける社会的排除のメカニズムと学校教育の再構築

平成21年（2010年）3月31日 印刷／発行

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）

「フランスにおける排除と包摂研究会」問い合わせ先
〒343-8511 埼玉県越谷市南荻島3337番地
文教大学文学部英米科（園山研究室気付）

