

現代フランスにおける初等教育改革の論理 — 改革の前提となる「問題」認識の分析 —

上越教育大学 藤 井 穂 高

はじめに — 本稿の問題の所在 —

初等教育は、一般に、すべての子どもに対して基礎・基本となる普通教育を施す最初の教育段階であると解される。わが国の場合、その接続する中等教育が段階性と系統性という2つの教育制度構成原理のせめぎあいにより構造的に不安定であるのとは対照的に、初等教育は教育段階としての安定を確保してすでに久しい。「今日ではその普及の程度と質の高さにおいて国際的に評価されている」とは文部省の見解である。⁽¹⁾確かに、わが国の戦後教育改革史、を繙いてみても、中教審のいわゆる四六答申の「幼年学校」構想は日の目を見ず、臨教審でも初等教育は手つかずに終わっている。いじめや不登校などの日本的病理を抱えつつも、教育改革の不在というこの歴史的事実が中等・高等教育に比べたわが国の初等教育の特徴であるとすらいえる。

これとは対照的に、現在、フランスでは、初等教育は改革の俎上に載せられている。しかも、初等教育は「教育改革の主役である」。⁽²⁾そして、改革の背景には、諸々の教育問題の根は初等教育にあるとの研究視角による多くの教育研究の蓄積がある。

以上の簡単な日仏両国の比較からも、いくつかの研究課題となる問いが生じる。フランスでは、なぜ初等教育は改革されねばならないのか。翻って、わが国では、初等教育は改革の必要はないのか。それとも、初等教育に「問題」を見出だす視角が欠けているのか。そもそも教育改革が行われるのは、その前提として、改革によって解決されるべき何らかの「問題」があるからである。そして、その「問題」は、改革を導く目標（理念）に照らして教育現実をとらえるとき、改革目標と教育現実との乖離として現れる。

そこで本稿は、フランス初等教育研究の一環として、現代教育改革における初等教育の「問題」化の論理、換言すれば、改革目標と教育現実との乖離という関係を捉える筋道を明らかにすることを課題とする。そのために、第1に、法令や政策文書等を手がかりとして、今次初等教育改革の概要をおさえたうえで、改革の政策意図のレベルにおける「問題」化の内実を分析する。第2に、政策の「問題」認識を支え、あるいはその背後にある諸々の教育研究の成果を再構成することにより、研究レベルでの初等教育の「問題」の捉え方を分析する。

1. 初等教育の改革目標と「問題」認識 — 政策意図の分析 —

(1) ジョスパン改革のねらいと初等教育改革

① ジョスパン改革の「バカロレア 80%目標」

フランスでは、1989年7月10日、新しい教育基本法（Loi d'orientation sur l'éducation）が成立し、現在、その下で大規模な教育改革が進行している。当時の文部大臣の名を取ってジョスパン法と呼ばれるこの法律は、教育制度の諸原理と教育目的を規定し、幼児教育から生涯教育までを規律対象とする総合的な法律であり、「教育を第1の優先事項とする」と公言するミッテラン政権の教育政策の集大成としての意味を持つ⁽³⁾。

今次教育改革の焦点の1つは、いわゆる「バカロレア 80%目標」の達成にある。それは、ジョスパン法の付帯報告書において、「教育の各段階がその実現に寄与すべき」「到達目標」として、「すべての青年が公認された教育水準または職業教育免状にまで到達する」と「5人の生徒のうち4人がバカロレア水準に到達する」の2点が挙げられていることから明らかである。先のミッテランの公言通りに、「バカロレア 80%目標」を「優先重要課題」に掲げた第10次国家計画（1989 - 1992年）は、その理由として、「フランス企業の競争力とも不可分」の関係にある高いレベルの労働力の育成という経済的要請、一定の社会的地位を得るための教育・資格水準のアップという社会的要請等をあげている⁽⁵⁾。

「バカロレア 80%目標」への経済的・社会的要請の意味するところを、そのもとにある「問題」認識に焦点を当ててみておこう。というのも、こうした経済的・社会的「問題」が、初等教育段階での「問題」化の論理の一端を構成するからである。

今日のフランスの抱える「最大の問題」といわれる経済は、国際競争力の低下と失業という2つの構造的脆弱性により、慢性的な停滞状況に置かれている。まず、対外的には、フランスの貿易収支は近年赤字を続けており、特に先進国やアジア NIES に対しては、ハイテク製品などの輸出競争力の低下により恒常的な赤字の状態にある。ジョスパン法の成立した 1989 年はなかでも記録的な貿易不振に陥った年に当たる⁽⁶⁾。一方、国内的には、ミッテラン政権の 10 年間で失業者は 100 万人も増加し、ついに 1987 年には EC 諸国の中で失業率 (11%) がトップとなる。しかも、専門技術者需要の増加とともに、教育・職業資格水準の低い者ほど失業率が高くなり、かつ廃業転換が困難であることから長期失業者が集中する。また、年齢別にみると若年労働者 (25 歳未満を指す) に失業が偏る傾向が顕著である。ところが、失業者の増大にも拘わらず、同時に労働需要側の企業欠員率が上昇していることは、この失業が、労働の需給のミスマッチという構造的要因から生み出されていることを物語っている⁽⁷⁾。こうした状況において、経済の不振という経済問題は失業を介してフランス最大の社会問題に転化する⁽⁸⁾。

資格社会フランスでは、日本と異なり、労働者募集の際に、応募者は募集職種が必要とする技能・知識を証明する職業資格をすでに有することが要求される⁽⁹⁾。各職業資格は全国で通用する資格体系に位置づけられており、雇用の際の職業上の地位や賃金水準を決定する重要な条件ともなる。そして、学校教育の水準はこの資格体系の水準に対応しており、職業技術教育の課程修了⁽¹⁰⁾で重視されるのは、公的な検定試験による資格の取得である。

こうした教育水準と職業資格水準が対応する制度では、学校教育は資格取得に向けた準備教育ともなる。したがって、先の国家計画の経済的・社会的要請が直接的に教育改革に反映されることになるのである。

②学習期制の導入 初等教育改革の中心

一方、このジョスパン改革にあつて「主役」と目される初等教育改革の概要をまとめておこう。改革の中心は学習期（cycle des apprentissages）の導入にある。これにより、わが国の就学前教育機関に当たる母親学校と小学校を合わせた初等教育の修学期間の計9年間は3年間ごとの3つの学習期に再編成されることになった。3つの学習期とは、①2歳から5歳までの初期学習期、②5歳から8歳までの基礎学習期、③8歳から11歳までの深化学習期の3期である。⁽¹¹⁾初等教育の安定を支える段階性の再区分に改革のねらいがあることは注目に値しよう。

ジョスパン法は、学習期を次のように規定する。「子どもの平等と学校での成功を保障するために、教育は、各学習期内および修学期間全体を通じて、教育的連続性により、子どもの多様性に適合する」（第4条）。すなわち、教育上の連続性を維持し、子どもの多様性に適合することによって、「子どもの平等と学校での成功」を保障することがその目標である。そして、学習期の導入は、学習期間の単位を1年から3年に延長するといった1側面にとどまるものではなく、小学校入学年齢の柔軟化、教授学習組織の弾力的編成、授業時間編成の多様化、教員チームの編成など、多面的な制度改革を伴うものであった。⁽¹²⁾

ところで、こうした初等教育改革は、先に述べたジョスパン改革全体の「バカロレア80%目標」を実現するための1つの方策である。ジョスパンは、その演説「初等教育のための新政策」において、就職に必要な資格水準が大幅に上昇している今日において、初等教育の「新しい教育目的」は、「すべての子どもに中等教育への準備をさせることにある」と宣言している。⁽¹³⁾また彼は、初等学校教員向けの参考資料において、特にこの15年間の教育や資格に対する社会的・経済的要求の高まりに応えるために、「学校は、修学期間の最初からその効果を増強しなければならない」として、初等教育改革の必要性を訴えている。⁽¹⁴⁾

しかし、「バカロレア80%目標」という後期中等教育段階での目標達成のた

めに、どうして初等教育までも改革の対象にしなければならないのか。

(2) 「問題」の根本としての初等教育 — 改革の政策意図 —

この問いへの答えを、新教育基本法の審議過程において改革の全体像を示した下院文教委員会報告書に求めてみよう。同報告書は「問題」の構図を次のように描いている。まず、改革は、「改革を導く光」として「できる限り、教育がすべての者に広がる」という「コンドルセ的平等」を掲げる。そしてこの「光」に照らし出される現実には2つ「問題」が浮かび上がる。第1は、「学校の全く相対的な民主的性格」である。例えば、小学校を標準年限で卒業する者の割合は、親がバカロレア取得の上級管理職の場合には9割を超えるのに対し、親が初等教育卒で農業賃金労働者の場合には6割にとどまるなど、親の社会的・文化的水準に応じて異なる。しかも、小学校での再落第率は、第1学年での落第者とそれ以外の落第者では4割もの差が生じる。そして、落第者は最低資格にも到達できずに離学する割合が高いことから、「バカロレア 80%目標」の大きな妨げとなってしまう。第2は、落第を繰り返し、無資格のまま離学する者の失業率はバカロレア取得者の2・3倍に達するという、教育水準の違いに基づく就職の機会の不平等である。

この2つの「問題」を総合するならば、同報告書が、小学校での落第が失業にまで結びつく事態を「問題」として捉えていることがわかる。経済的・社会的要請に基づく「80%バカロレア目標」の対極に位置する無資格による失業という「問題」は、初等教育での落第という「問題」にまでさかのぼるという筋道である。したがって、同報告書の結論は、「問題の根本は初等学校にある。学業失敗が作られるのは初等学校においてであり、コレージュはその結果がはっきりと確認されるだけである⁽¹⁵⁾」、ということになる。

そして、この「問題の根本は初等学校にある」との認識は、もちろん、文教委員会報告書にとどまるものではない。先に引いた第10次国家計画は、初等教育段階での優先課題として、すべての子どもの基礎の習得（効果的な読み方、書き方、計算）の保障をあげているが、それは、「早すぎる落第が、その当事者のほとんどにとって、無資格のまま、未熟のままに離学することの

前兆となる」との「問題」認識に基づいている。⁽¹⁶⁾国家計画の教育部会報告書の表現にしたがうならば、すべての者に最低資格を、その80%にバカロレア水準をとという目標は、裏を返せば、「早すぎる落第」＝「早すぎる排除」を阻止することに他ならないのである。⁽¹⁷⁾

政府の諮問機関である経済社会評議会の報告書（通称アンドリュウ報告）は、現代のエレクトロニクス・コンピュータによる経済の刷新・改変への対応を、フランスの政策課題として提言する半面で、大量の若年労働者失業の一因として、初等教育での「早すぎる落第」の「累積的逆効果」を指摘している。⁽¹⁸⁾さらに、学校での「子どもの成功」の保障方策を検討した審議会答申『学校での成功』も同様に「子どもの成功」の最大の阻害要因を小学校の、しかも第1学年での落第に求めている。小学校第1学年での進級／落第は「成功か、さもなくば排除」を意味するものであり、「第1学年での落第は真の有罪判決に値する」と告発する。特に「読むことは理解すること」（小学校学習指導要領）であり、しかも「読み方を学ぶのは小学校第1学年である」との一般的了解のなかで、読み方の失敗が落第となることを「問題」としている。⁽¹⁹⁾

以上のように諸々の政策文書で指摘される初等教育の「問題」は、小学校第1学年での落第から無資格による離学を経て失業にまで至る、いわゆる「学業失敗」（échec scolaire）の連鎖という「問題」に統合される。そして、こうした初等及び中等教育段階での「問題」の連続性の認識から、改革においても、中等段階での目標実現に向けて、その根幹をなす初等教育段階での問題解決がめざされるのである。

2. 学業失敗の連鎖と初等教育の「問題」構造 — 先行研究の分析 —

政策レベルでのこうした「問題」構図の認識は、例えば、文教委員会報告書でのブルデューの引用など、学業失敗に関する研究の蓄積に基づいている。そこで、次に、研究レベルでの初等教育の「問題」認識を取り出してみよう。

(1) 学業失敗の連鎖 — 小学校第1学年での落第から失業まで —

まず、先行研究を総合すると、学業失敗という「問題」は、以下の各要素

から構成される。

①落第

学業失敗は、最初に、小学校での落第というかたちで現れる。落第の判断は、教員が、1年間を通した子どもの観察に基づき行う。その判断の基準は、小学校第1学年ではとりわけ、言葉の学習（特に読み方）での子どもの成績である。⁽²⁰⁾ 1987-88年度の統計では、小学校第1学年から早くも12%の子どもが落第し、小学校5年間で31%、コレージュ4年間までで54%は落第を経験している。⁽²¹⁾ すべての者が共通の教育を受ける小学校では、各学年での年齢、むしろ標準年限からの開きが子どもの分化の唯一の客観的指標となる。社会階層との関連を見れば、小学校第1学年からすでに、上級管理職の子どもの落第率2.4%に対し、農業労働者の子どものそれは29.9%にも上るなど、大きな格差が生じている。さらに、標準年限で小学校を修了する割合は、上級管理職の子どもの9割に対し、農業労働者のそれは5割にまで減少する。⁽²²⁾ わが国でもすでに広く知られるブルデューらの文化的再生産論の説明にしたがうならば、こうした学校での適応／不適応を規定するのは、各階級・集団に属する子どもの身体に家庭生活を通して形成された固有の解釈図式と、学校における文化伝達の形態との親和度である。⁽²³⁾ また、制度論的アプローチによると、他のヨーロッパ諸国に比べて著しいフランス教育制度の規格性・硬直性が落第を生み出す条件となる。⁽²⁴⁾ 先の答申『学校での成功』が指摘するごとく、小学校第1学年で読み方を習得できない者は即刻落第とされるなどがその例である。

そして、落第した者は落第を繰り返すこと、その時期が早いほど危険が高まる⁽²⁵⁾ことが2つの「法則」として広く認められている。小学校第1学年修了時のテストで同程度の成績であった者の追跡調査によると、第2学年に進級した者の得点は半年後の同じテストで36点から54点に伸びているのに対し、落第者のそれは33点から38点とほとんど変化していない。⁽²⁶⁾ これは、落第者というマージナルな位置づけが、教室での受け身や無関心といった態度を誘発し、⁽²⁷⁾ 知的開花に対する拘束として作用するからである。アンドリュウ報告のい

う「累積的逆効果」とはこのことを指す。一方、1982年の調査によれば、職業前教育学級（CPPN、後述）に進まざるを得ない子どもの実に75%は小学校1学年で落第している。また、同一年齢層の46%がリセに進学するなかで、第1学年落第者のそれは7%にすぎない。⁽²⁸⁾先の国家計画教育部会報告書にいう「早すぎる排除」の通り、生徒の主体的な進路選択の段階が中等教育段階であるならば、落第者はそこに至る前に、すでに小学校で選別されてしまっている。「小学校は、つまり統一学校でありすべての者の学校は、きわめて早い時期に、しばしば、決定的なランク付けの機能を果たしている」⁽²⁹⁾と指摘される所以である。

②「進路指導」

落第は、コレージュでは「格下げされたコース」への進学につながる。アビ改革（1975年）により、統一コレージュが実現したにも拘わらず、現実にはコレージュ第2学年修了後、学業不振の深刻な生徒を対象に、コレージュとは別系統のいわゆる「格下げされたコース」が残された。先に挙げた職業前教育学級や職業見習準備学級（CPA）、職業教育証書（CEP）、職業適格証（CAP）の準備コース等がそれに当たる。その設置の理念は、義務教育を終えて実社会にでる子どもに職業準備の十全を期すことにある。⁽³⁰⁾しかし、現実には、「ごみ箱」あるいは「ゲッター」との賤称を受ける状況にある。⁽³¹⁾

したがって、コレージュ第2学年から道は3つに分かれる。望むクラスへの進学か、落第か、それとも「進路指導」による「ごみ箱」への進学である。フランスでは、「進路指導」とは望まないコースへの進学を余儀なくされることをいう。そして、このコースへの進路指導において最も重要な基準は、子どもの年齢なのである。例えば、小学校第1学年で3年かかり、第5学年で13歳に達したものは、その能力が基準に達していなくとも「年齢により」コレージュに進学し、第2学年ののち、「進路指導される」⁽³²⁾。このため、成績の悪い生徒は、できる限り落第を避けなければならないが、同時に最悪のコースへの「進路指導」を避けるため、できる限り落第を選択するという逆説的状況に追い込まれる。⁽³³⁾

③無資格での離学から失業へ

落第、「進路指導」を通過した者は、無資格のまま社会に送り出される場合が多い。職業資格体系は上下にみると、IからVIまでの水準に分かれ、最低職業資格であるCAPはV水準にあり、準V（CEP）とVI水準は無資格となる。1985年の時点では、CPPN、CPAやCEPからCAP取得準備のために職業教育リセに進んだ者は、それぞれ30%、5%、13%に過ぎず、反対に無資格のまま離学した者は、それぞれ32%、85%、75%にものぼる。また、CAPの取得試験に2度続けて失敗した者も、学校に戻る道が閉ざされており、教育の過程から完全に排除されることになる。⁽³⁴⁾ 無資格での離学者の実数は1988年で合計30万人にも上っている。⁽³⁵⁾ フランスは学校体系内に職業教育を発展させた数少ない国の1つであるにも拘わらず、このコースに進む者は失業の危険にさらされ、職業参入の困難さを思い知らされるという矛盾は、職業教育での学習よりも、普通教育コースから外れて職業コースに「進路指導された」こと（＝「失敗」）の方が大きな意味を持つことを表している。⁽³⁶⁾

そして、落第、「進路指導」、無資格というルートの終着点が失業である。1989年では、バカロレア水準（IV水準）の男性の失業率が10.1%であるのに対し、無資格者のそれは24.8%、女性では、16.9%に対し35.2%にまで達する。⁽³⁷⁾

以上の諸研究により、目に見えない選別のプロセスは、学業失敗というフィルターを通して統計的データをもって顕在化され、学業失敗の最初の段階という初等教育の「問題」性が浮き彫りにされたのである。

(2) 初等教育の「問題」産出構造

さらに、学業失敗に関する研究は、そのプロセスのみならず、学業失敗が学校制度によって内在的に生み出されざるを得ないことをも指摘する。

学業失敗は「学業成功」（réussite scolaire）と対をなす。学業成功とは、標準年限以内で各学校を卒業し、高い水準の資格を得ることを指す。この学業失敗と成功を分けるのは、学校が設定した一定の水準に子どもが到達したか否かにある。実質的に自動進級制になっている日本とは対照的に、フラン

スの義務教育は、一定の課程を修了しない限り進級できない、いわゆる課程主義の原則を採っている。したがって、すべての者を課程修了にまで導くという理想と、すべての者の課程修了を可能にするほど要求水準を下げるわけにはいかないという現実との緊張関係が絶えず存在する。そして、学業失敗とはこの「期待される成果と獲得された成果との隔たり」に他ならない。⁽³⁸⁾「失敗」の烙印を押された子どもとは、「制度が、教育課程に基づいて、獲得すると想定した新しい知識・技術を、予定された期限内に獲得しなかった者」である。⁽³⁹⁾

つまり、学業成功／失敗は、子どもの心理学的特徴ではなく、子どもの実際の能力とも観察可能な成績や行動とも異なる。また、子ども間の様々な相違だけでは説明できない。学業成功／失敗は、学校制度により、それ固有の評価基準と手続きに従ってつくられる表象である。したがって、「学業失敗が存在するためには、制度が成功あるいは失敗を宣言しなければならず、また、それで十分である」と断言するものもいる。⁽⁴⁰⁾さらに、学業失敗は学校制度が生み出すという認識は、学業失敗は「学校の失敗」(échec de l'école)であるとして、学校の責任を厳しく追及する根拠ともなる。

このように初等教育のみならず、課程主義を採る学校制度は学業失敗という「問題」を生み出す構造を孕んでいるのである。

(3) 教育の民主化の理念と再生産の現実

さらに、フランスにおける初等教育の「問題」化を理解しようとする場合、その社会的文脈を踏まえる必要がある。それは、教育の民主化の理念と社会構造の再生産の現実との著しい乖離という社会的関係である。

そもそも 1960 年代に至るまで、落第は「問題」ではなかった。できない子どもができるようになるために落第することはまったく適切であると考えられていたからである。⁽⁴¹⁾また他方、それまでは、中等教育段階では「失敗」した子どもへの手だてを講じる必要はなかった。勉強のできない子どもは 8 年制である小学校で義務教育の 8 年間で過ごし、その後離学していったからである。⁽⁴²⁾

これに対し、ランジュヴァン・ワロン改革案に倣ったベルトワン(1959年)からフーシェ(1963年)に続く一連の改革は、義務教育年限を2年延長して10年とし、すべての者に同一の中等教育を受けさせるべく、総合制の「中等教育コレージュ」を創設する。こうした中等教育改革に始まる1960年代はいわゆる「学校爆発」の時代に当たり、義務教育であった小学校は別として、コレージュ及びリセの進学率は60年代の間に倍増する。そして、まさにこの「学校爆発」の時期に、学業失敗に関する研究が大量に現れ、学業失敗は「社会問題」として「爆発」するのである。⁽⁴³⁾

ランジュヴァン・ワロン改革案の「正義の原則」⁽⁴⁴⁾は、わが国の教育基本法⁽⁴⁵⁾と同様、教育を受ける機会の基準となる能力・適性と他の要素(人種や社会階層等)を排反的にとらえる観点に立つものである。しかし、教育の機会均等が実現されつつあるように見えた60年代以降の社会学が繰り返し論証したことは、まさにこの能力・適性と子どもの社会階層が強い相関関係にあるという再生産の連関であった。⁽⁴⁶⁾

70年代においても、「学校の前での、学校を通しての、実生活の前でのすべてのものの機会均等」⁽⁴⁷⁾を改革理念の1つとして、コレージュ内のコース分化を廃止したアビ改革(1975年)の時に、同様の問題が発生する。統一コレージュの実施は、コレージュの子どもの学習水準が社会階層に応じてきわめて多様であり、しかも社会化(学校の文化規範への適応等)ややる気(長い修学への意欲の有無等)のレベルでも不均質であることを顕在化させる結果となった。⁽⁴⁸⁾

フランスは、フランス革命以来の「平等主義と愛国主義が固く結びついたジャコバン主義」をその国民の政治気質とし、⁽⁴⁹⁾『民主化』や『平等』を合い言葉とする社会の風土⁽⁵⁰⁾を有すると言われる。義務教育年限の延長や中等教育の単線化はまさにその表れに他ならない。ところが、制度的統合という形式的平等の実現が、逆に、子どもの不均質性に基づく学業失敗という実質的不平等を顕在化させてしまう。こうした教育の民主化・平等の理念と社会階層の再生産の現実の著しい乖離が、社会と学校の最初の出会いである初等教育

をして、問題解決の前面に登場させたのである。学習期制の導入のねらいが、「子どもの多様性に適合する」ことにあるのは、まさにこうした状況による。

おわりに ― わが国の初等教育研究への問いかけ ―

本稿では、現代フランスにおける初等教育改革は、「80%バカロレア目標」という政策目標のもとで、その対極に位置する学業失敗の根本が初等教育にあるという「問題」認識に基づくものであること、学業失敗に関する諸研究を総合すると、①小学校第1学年での落第から中等教育での「進路指導」、無資格での離学を経て失業に至る学業失敗の連鎖は統計的データをもって顕在化され、②この学業失敗は課程主義を採る学校制度から構造的に産出されざるを得ず、③民主化の理念と再生産の現実との乖離という社会的文脈のなかで、社会と学校が最初に出会う初等教育での「問題」が一層厳しく問われること、を明らかにした。

以上のフランスでの成果を踏まえて、翻ってわが国の初等教育を見ると、その制度はそれほど安定しているとみなすことができるだろうか。もちろん、日仏を単純に同一視することはできない。例えば、フランスの課程主義義務教育や階級社会の根深さは、わが国のそれとは異なるものであり、本稿で学業失敗とそれらの関連を取り上げたのは、日仏の違いを理解するためでもある。しかし、そうした違いを超えて、中等教育さらには社会における「問題」との関係において初等教育の「問題」を捉えるという視角は共有できるのではないか。例えば、近年大きく取り上げられている高校中退という「問題」がある。その規定要因として高校での成績不良や不本意入学など主として高校に直接関わる要因が挙げられ、一方、初等教育は進路選択において「主体的な選択段階への過渡期」と考えられているが、この両者をつなぐ視角を持つ研究領域は未開拓のまま残されている。そして、中等教育や社会との関連を射程に入れた初等教育「問題」研究は、裏を返せば、その広い視野から、初等教育の重要性と課題を再検討することに他ならない。

【注】

- (1) 文部省編『我が国の文教施策－社会の変化に対応する初等中等教育－』（平成元年度）、大蔵省印刷局、1989年、6-7頁。
- (2) Le monde de l'éducation,n°185 ,septembre 1991 ,p. 20 .
- (3) ジョスパン法及び付帯報告書については、小野田正利「フランスの 1989 年教育基本法（ジョスパン法）研究（1）－解説と資料－」及び同「フランスの 1989 年教育基本法（ジョスパン法）研究（2）－付属報告書」、『長崎大学教育学部教育科学研究報告』第 40 号・41 号、1990 年・1991 年を参照。
- (4) この他の目標は、青年の進路の自主的決定、バカロレア取得者の高等教育を受ける権利、国際的協力及び「ヨーロッパ」の建設への教育の開放、の 3 点である。
- (5) Secrétariat d'Etat au Plan:La France,L'Europe,X^e PLAN, 1989 - 1992 ,La Documentation Française, 1989 ,pp. 55 - 56 .
- (6) 福良俊郎『フランスの選択』、日本貿易振興会、1992 年、152 - 155 頁。
- (7) 長部重康「フランス」、馬場宏二編『シリーズ世界経済Ⅲヨーロッパ』、御茶ノ水書房、1988 年、259 - 260 頁。
- (8) 鈴木宏昌「労働市場と雇用」、原輝史編『フランスの経済』、早稲田大学出版部、1993 年、124 頁。
- (9) 平井和秀『フランスの社会と労働』、日刊労働通信社、1969 年、61 - 62 頁。
- (10) 堀内達夫「職業技術教育」、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、168 頁。
- (11) Décret n°90 - 788 du 6 septembre 1990 ,Organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires,art. 3 .
- (12) 学習期の制度的構造については拙稿「初等教育への学習期制の導入－その政策意図と制度的構造の分析を中心に－」、平成 3・4 年度文部省科学研究費補助金報告書『フランスにおける「新教育基本法」下教育改革に関する総合的研究』（研究代表者：桑原敏明）所収、1993 年、73 - 86 頁、を参照されたい。
- (13) Une nouvelle politique pour l'école primaire,Discours du ministre

- d'Etat,ministre de l'Education nationale,de la Jeunesse et des Sports du
15 février 1990 ,Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale,n°
9 , 1 mars 1990 .
- (14) Ministère de l'Education Nationale,de la Jeunesse et des Sports:Les cycles
à l'école primaire,Hachette, 1991 ,p. 4 .
- (15) Rapport fait au nom de la Commission des affaires culturelles,familiales
et sociales sur le projet de loi d'orientation sur l'éducation,par M.Bernard
DEROSIER,Assemblée Nationale,n° 725 , Document, Journal officiel de la
République française, pp. 5 - 6 et 19 - 27 .
- (16) Secrétariat d'Etat au Plan, op. cit., pp. 56 - 57 .
- (17) Une formation pour tous,Rapport de la commission Education,
Formation, Recherche, La Documentation Française, 1989 , p. 16 .
- (18) Les perspectives d'évolution des rapports de l'école et du monde
économique face à la nouvelle révolution industriel,Rapport présenté au
nom du conseil économique et social par M.Jean Andrieu,Jounal Officiel
de la République Française,mercredi 18 novembre, 1987 .
- (19) La réussite à l'école,Rapport du Recteur Michel Migeon à Lionel Jospin,
CNDP, 1989 , pp. 50 - 51 .
- (20) 外国教育調査研究会 (代表・原田種雄)『諸外国の初等・中等教育 の制度と
現状』、1985 年、 103 頁。OCTOR,R.:La législation du système éducatif
français, Armand Colin, 1990 , p. 265 .
- (21) Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports :
Repères & références statistiques, 1989 , pp. 111 et 131 .
- (22) GALLOT,A. et J.:Réussir l'école,Messidor, 1991 ,p 31 .
- (23) 例えば、宮島喬『文化的再生産の社会学』、藤原書店、1994 年、48 - 67 頁、志
水宏吉「言語による選別」、宮島喬・藤田英典編著『社会と文化－差異化・構造
化・再生産－』所収、有信堂、1991 年、47 - 49 頁。
- (24) RIVIERE, R. :L'échec scolaire est-il une fatalité?, Hatier, 1991 , pp. 52 -

- (25) Le monde de l'éducation, n^o 67, 1980, p. 9.
- (26) SEIBEL, C. : Genèses et conséquences de l'échec scolaire, Revue française de pédagogie, 1984, n^o 67, pp. 14 - 15.
- (27) ZAZZO, B. : Passages délicats in Science & Vie, L'enfant et l'échec scolaire, p. 60.
- (28) SEIBEL, C., op. cit., p. 14.
- (29) ŒUVRARD, F. : L'explosion scolaire et l'évolution des inégalités scolaires, RENOU, X. et al. : L'école de la démocratie, Fondation Diderot, 1988, p. 27.
- (30) 堀内達夫前掲論文、169 - 170 頁。
- (31) Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme, Ecole et réussite des atouts pour tous, La Documentation Française, 1992, p. 92
- (32) Le monde de l'éducation, n^o 67, p. 9.
- (33) GUINI, V. : Collège, mode d'emploi, Calmann-Lévy, 1988, p. 200.
- (34) TENZER, N. : Un projet éducatif pour la France, PUF, 1989, pp. 75 et 80.
- (35) GALLOT, A. et J., op. cit, pp. 26 - 27.
- (36) ŒUVRARD, F., op. cit., p. 31.
- (37) Education Formation, n^o 11, 1991, p. 37.
- (38) BASTIN, G. et ROOSEN, A. : L'école malade de l'échec, De Voeck-Wesmael, 1990, p. 18.
- (39) FORQUIN, J. -P. : L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire, Sociologie de l'éducation, dix ans de recherche, INRP, 1990, p. 59.
- (40) PERRENOUD, Ph. : La triple fabrication de l'échec scolaire, PIERREHUMBERT, B. : L'échec de école?, Delachaux et Niestlé, 1992, pp. 86 - 87.
- (41) RAULT, A. : Echecs et difficultés scolaires, PUF, 1987, p. 11.

- (42) CHEVALLIER, Ph. : Les filières scolaires de l'échec, *Revue française de pédagogie*, n° 77 , 1986 , p 40 .
- (43) ISAMBERT-YAMATI, V.: Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social dans les milieux pédagogiques français, in PLAISANCE, E. : *L'échec scolaire*, CNRS, 1985 , p. 161 .
- (44) ランジュヴァン他『国民教育の改革』、明治図書、1983年、180 - 181 頁。
- (45) 松井一麿「教育の機会均等」、『新教育学大事典』第2巻、 334 頁。
- (46) ESTABLET, R. : *Sociologie de l'éducation*, *Découverte de la sociologie*, Cahiers Français, n° 47 , La Documentation Française, 1990 , p. 78 .
- (47) 桑原敏明「現代フランスにおける学校教育制度改革の論理(1)ーアビ文相の提案文書分析」『筑波大学教育学系論集』第8巻第2号、1984年、9 頁。
- (48) SEIBEL, C., op. cit., p. 45 , et LESOURNE, J. : *Education et société*, Les défis de l'an 2000 , La découverte, 1988 , p. 231 .
- (49) 中木康夫編著『現代フランスの国家と政治』、有斐閣、1987年、7 - 8 頁。
- (50) 宮島喬・藤田英典前掲書、7 頁。
- (51) 米川英機「教育機会の均等と学力問題ー高校教育を中心としてー」、柳久雄編著『学力保障の視点と課題』、明治図書、1983年、 166 頁。
- (52) 藤田英典「進路選択のメカニズム」、山村健・天野郁夫編『青年期の進路選択』、有斐閣、1980年、 121 頁。

Logic of “Problematique” of Primary Education in Contemporary France

Hodaka Fujii

(Joetsu University of Education)

The aim of this paper is clarify logic of “problematique” of primary education under the contemporary educational reform in France. At present, France makes a radical reform, which focused on the primary education. Why must primary education be reformed?

- (1) Educational policy that proceeds to the reform aims attainment of “80% baccalauréat objective”. From this point of view, primary education is recognized as first stage to produce “school failures”.
- (2) Many researches in France clarify on the evidence of statistical data that there is the chain of school failures which starts as repeaters from the first grade of primary school, passes through “orientation” of secondary school and leaving school without qualifications and reaches at last unemployments. So repeaters are excluded from primary school, therefore french school fullfils his function as selective machine. And also school has structure to produce school failures in it. On the other hand, rigorous social stratum, one of characteristics of french society, is one of factors to reveal problems involved in school which aims at democratization.