

# 1960年代フランスにおける生徒の 進路形成過程に関する一考察

—ブルデュー再生産理論における「軌道」概念を用いた分析—

京 免 徹 雄

## はじめに

本稿は、1960年代フランスにおいて、社会階層が学校での進路指導 *orientation* を通して生徒の進路形成に与える影響とそのメカニズムについて明らかにすることを目的にしている。

フランスは、就学期間中の進学やコース変更あるいは職業選択などの決定を、原則として試験による選抜 *sélection* によらず、進路指導によって行っている国である。このシステムは、中等教育の機会均等を実現するものとして、1959年のペルトワン改革 *Réforme Berthoin* によって確立された。すなわち、「1959年1月6日の政令」*Décret n° 59-57 du 6 janvier 1959* が公布され、中等教育の第1学年と第2学年が観察課程 *cycle d'observation* として組織されたのである（図1参照）。中等教育におけるいわば「共通の幹」*tronc commun* としての観察課程の設置により、小学校から進学する際に行われていた入学試験は廃止され、進路指導のために設置された委員会の推薦に基づいて進路を決めるように改められた。また中等教育における進路選択も、観察課程における生徒の適性・能力の審査に基づき、「公正」に実施されることが定められた。しかしながら、現実にはその理念とは異なり、生徒の進路は社会階層によって決定されるところが大きかったと考えられる。筆者はこれまでに、小学校修了時<sup>(1)</sup>、あるいは中等教育の第2学年<sup>(2)</sup> といった重要な進路選択の時期に注目し、そこでの進路指導が階層によって不平等なものになっていることをブルデュー *Pierre Bourdieu* (1930～2002) の再生産理論に依拠して解明してきた。

本稿では、特定の時期に注目するのではなく、より長期的な視点で、中等教育を通して継続的に行われる進路指導に社会階層の影響がどのように反映されていたのか考察する。構成としては、まず1960年代の中等教育における進路指導の方法について述べる。次に具体的な数値を提示して、生徒の進路が社会階層によって不平等であったことを明らかにする。さらに社会階層と進路指導の影響関係について、ブルデューの「軌道」*trajectoire* の概念を用いて検討していく。最後に、本研究が現代の日本のキャリア教育に与える示唆を示し、論を締めくくる。

## 1. 前期中等教育における進路指導の方法

観察課程における進路指導の手続については、「1960年6月2日の省令」<sup>(3)</sup> に詳しく定められてい

それによると、進路指導は主に担任教員 *professeur principal* のリーダーシップに基づいて推進されることになっている。特に、生徒の観察記録をとりまとめたり、各家庭と学校との間の調整役を務めたりするのは、彼らの重要な任務である。また担任教員の指示に従って、各クラスでは定期的に最低毎月1回、クラスを受けもつ教員全員が参加する学級評議会 *le conseil de classe* が開催される。そこでは、教員たちが明確な根拠に基づいて、観察された各生徒の能力や適性を評価するのである。この評価結果は、進路選択のときに進路指導評議会 *le conseil d'orientation* へ報告されることになっている。

進路指導評議会は、5～8つのクラスごとに作られた進路指導グループ *les groupes d'orientation* にそれぞれ設置される。そこでは、学級評議会から提出された生徒の観察結果と各家庭の進路の希望に基づいて生徒の進路を決定し、2度にわたり生徒に対して勧告を行う。1度目は、履修コースの分化が始まり、古典科と現代科との間の選択が行われる中等教育第1学年の1学期の終りであり、生徒に最も適すると思われる選択に関する助言が与えられる。2度目は、第2学年終了時に行われる勧告であり、これは生徒に最もよく適合していると思われる観察課程後の進路を決定づけるものである。ただし、この2回の勧告以外にも、進路指導評議会は観察課程の間に生徒の選択の誤りを発見すれば、ただちにその進路の変更について指導することになっている。

以上が、観察課程における進路指導手続であるが、この方法は観察期間が短いなど幾つかの問題点を抱えており、ベルトワン改革のわずか4年後には修正されることになる。すなわち、1963年のフーシエ改革 *Réforme Fouchet* によって、2年間の観察課程は延長され、4年間の「観察指導課程」 *cycle d'observation et d'orientation* に改変されたのである（図2参照）<sup>(4)</sup>。これに伴って、進路指導の重点は中等教育第2学年から第4学年に移され、進路指導評議会は従来の2回に加えて、第4学年終了後の計3回、生徒に対して進路を勧告することになった<sup>(5)</sup>。

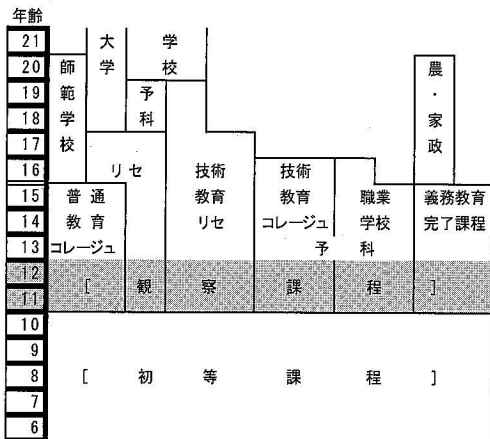


図1 ベルトワン改革後の中等教育制度  
出典：註2，註4の文献より抜粋，一部改変。

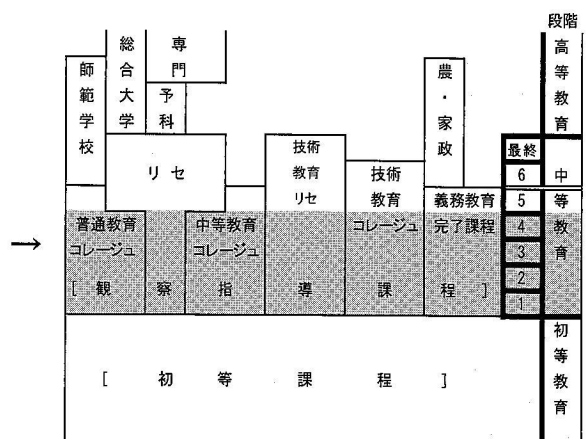


図2 フーシエ改革後の中等教育制度

このような前期中等教育の進路指導について、多くの研究者は肯定的な評価を下しており、例えば「偶然にまかせた進路指導あるいは先入観に基づいた進路指導を、子どもの適性・能力に対する十分な観察に基づいた進路指導に置き換えること」<sup>(6)</sup>が可能になったとされている。しかし、現実には社会階層による不平等という問題も潜んでいたというのが筆者の主張である。次節では、社会階層が生徒の進路形成に与える影響について、具体的な統計資料に基づいて検証していく。

## 2. 社会階層が生徒の進路形成に与える影響

本節では、人口問題研究所 Institut national études démographique (I.N.E.D) によって実施された社会階層<sup>(7)</sup>と生徒の進路の関係についての調査を参考に<sup>(8)</sup>、社会階層による不平等が進路指導によって拡大されていく過程を明らかにする。1961年（バルトワン改革の2年後）から1967年（フーシエ改革の4年後）にかけて行われたこの調査は、1961～1962年度に初等教育の最終学年（小学校あるいはリセ初等科の第5学年）に所属していた生徒21534人の進路を6年間にわたって追跡したものである。これらの生徒は、留年や就職したりせずに順当に進学したならば、1962～1963年度には中等教育第1学年、調査終了時の1966～1967年度には第5学年に到達している。

### (1) 各進路における社会階層の割合

表1は、生徒の進路ごとに各社会階層が占める割合を、1962年6月、1962年9月（中等教育第1学年進学時）、1966年9月（中等教育第5学年進学時）の3つの時期において比較したものである。生徒21534人の出身階層の割合は、庶民階層が全体の約60%、中間階層が約27%、上流階層が約13%を占めていた（1962年6月）。〈表1〉からは、その後この割合が、生徒の進学したコースによってどのように変化したかを読み取ることができる。各進路における特徴を以下に列挙する。

#### ① 学業終了・就職

初等教育のみで学業を終えた生徒は、庶民階層が全体の80%近くを占めており、中でも非熟練労働者が50%近くを占めている。それに対して、上流階層で中等教育に進まず、学業を終了した生徒は約3%しかいない。1966年9月の時点で就職している生徒の割合も同様の傾向があり、庶民階層が80%近くを占める一方で、上流階層は2.5%にとどまっている。

#### ② 短期教育

普通教育コレッジ<sup>(9)</sup>においては、1962年9月の時点で、庶民階層が約60%と高い割合を占めており、次いで中間階層が約30%を占め、上流階層は約10%にとどまる。各階層のこうした分布は、1966年度9月の普通教育コレッジ在籍者（第3、第4学年）においても、あまり変化していない。一方、短期職業教育に関しては、庶民階層が70%近くを占め、特に非熟練労働者は約45%を占めているのに対して、上流階層は約6%にとどまっている。

表1 各進路における生徒の社会的出自の割合(1962年と1966年の比較)

| 社会階層        |              | 庶民     |       |       |        |      | 中間   |       |      | 上流    |      |       |      | 合計   |     |
|-------------|--------------|--------|-------|-------|--------|------|------|-------|------|-------|------|-------|------|------|-----|
| 親の職業        |              | 無職・その他 | 農業従事者 | 農業労働者 | 非熟練労働者 | 小計   | 従業員  | 商人・職人 | 小計   | 中間管理職 | 自由業  | 上級管理職 | 小計   |      |     |
| 期日          | 進路           |        |       |       |        |      |      |       |      |       |      |       |      |      |     |
| 1962年<br>6月 | 初等教育<br>第5学年 | 2.3    | 15.1  | 3.4   | 39.4   | 60.2 | 16.5 | 10.4  | 26.9 | 4.4   | 3.5  | 5.0   | 12.9 | 100  |     |
| 1962年<br>9月 | 学業終了         | 3.1    | 20.3  | 5.0   | 48.7   | 77.1 | 12.1 | 7.7   | 19.8 | 1.6   | 0.8  | 0.7   | 3.1  | 100  |     |
|             | 中等教育<br>第1学年 | C.E.G. | 1.8   | 12.5  | 2.5    | 40.6 | 57.4 | 19.7  | 12.4 | 32.1  | 4.6  | 2.6   | 3.3  | 10.5 | 100 |
|             |              | リセ     | 1.2   | 9.3   | 1.4    | 23.2 | 35.1 | 20.4  | 12.5 | 32.9  | 8.9  | 8.8   | 14.3 | 32.0 | 100 |
| 1966年<br>9月 | 就職           | 3.7    | 18.2  | 5.6   | 50.9   | 78.4 | 11.2 | 7.9   | 19.1 | 1.3   | 0.8  | 0.4   | 2.5  | 100  |     |
|             | 短期職業教育       | 1.9    | 17.8  | 2.8   | 45.3   | 67.8 | 16.8 | 9.5   | 26.3 | 2.6   | 1.4  | 1.9   | 5.9  | 100  |     |
|             | 第3学年         | C.E.G. | 2.0   | 15.5  | 1.9    | 34.1 | 53.5 | 19.0  | 12.7 | 31.7  | 5.5  | 2.5   | 6.8  | 14.8 | 100 |
|             |              | リセ     | 0.7   | 11.2  | 1.8    | 21.0 | 34.7 | 21.6  | 16.6 | 38.2  | 7.2  | 7.8   | 12.1 | 27.1 | 100 |
|             | 第4学年         | C.E.G. | 1.5   | 15.6  | 2.5    | 36.8 | 54.4 | 21.2  | 12.2 | 33.4  | 5.0  | 2.7   | 4.5  | 12.2 | 100 |
|             |              | リセ     | 0.7   | 8.5   | 1.3    | 22.8 | 33.3 | 21.8  | 12.9 | 34.7  | 8.3  | 9.6   | 14.1 | 32.0 | 100 |
|             | 第5学年         | A科     | 1.7   | 10.3  | 2.5    | 27.3 | 41.8 | 19.0  | 14.2 | 33.2  | 7.5  | 6.9   | 10.6 | 25.0 | 100 |
|             |              | C科     | 1.0   | 12.9  | 1.4    | 19.8 | 35.1 | 18.2  | 11.1 | 29.3  | 11.5 | 9.1   | 15.0 | 35.6 | 100 |
| T科          |              | 2.1    | 13.1  | 3.1   | 42.4   | 60.7 | 18.9 | 10.2  | 29.1 | 5.7   | 1.8  | 2.7   | 10.2 | 100  |     |
|             | 合計           | 1.4    | 11.9  | 2.1   | 26.6   | 42.0 | 18.7 | 12.2  | 30.9 | 8.9   | 7.0  | 11.2  | 27.1 | 100  |     |

※ C.E.G. : 普通教育コレージュ A科 : 哲学・文学科 C科 : 数学・物理学科 T科 : 技術学科  
 出展 : Alain Girard et Henri Bastide, "Orientation et sélection scolaires. Cinq années d'une promotion: de la fin du cycle élémentaire à l'entrée dans le 2e cycle du second degré. Deuxième partie.", *population*, 1969, NO2, p. 204.

### ③ 長期教育

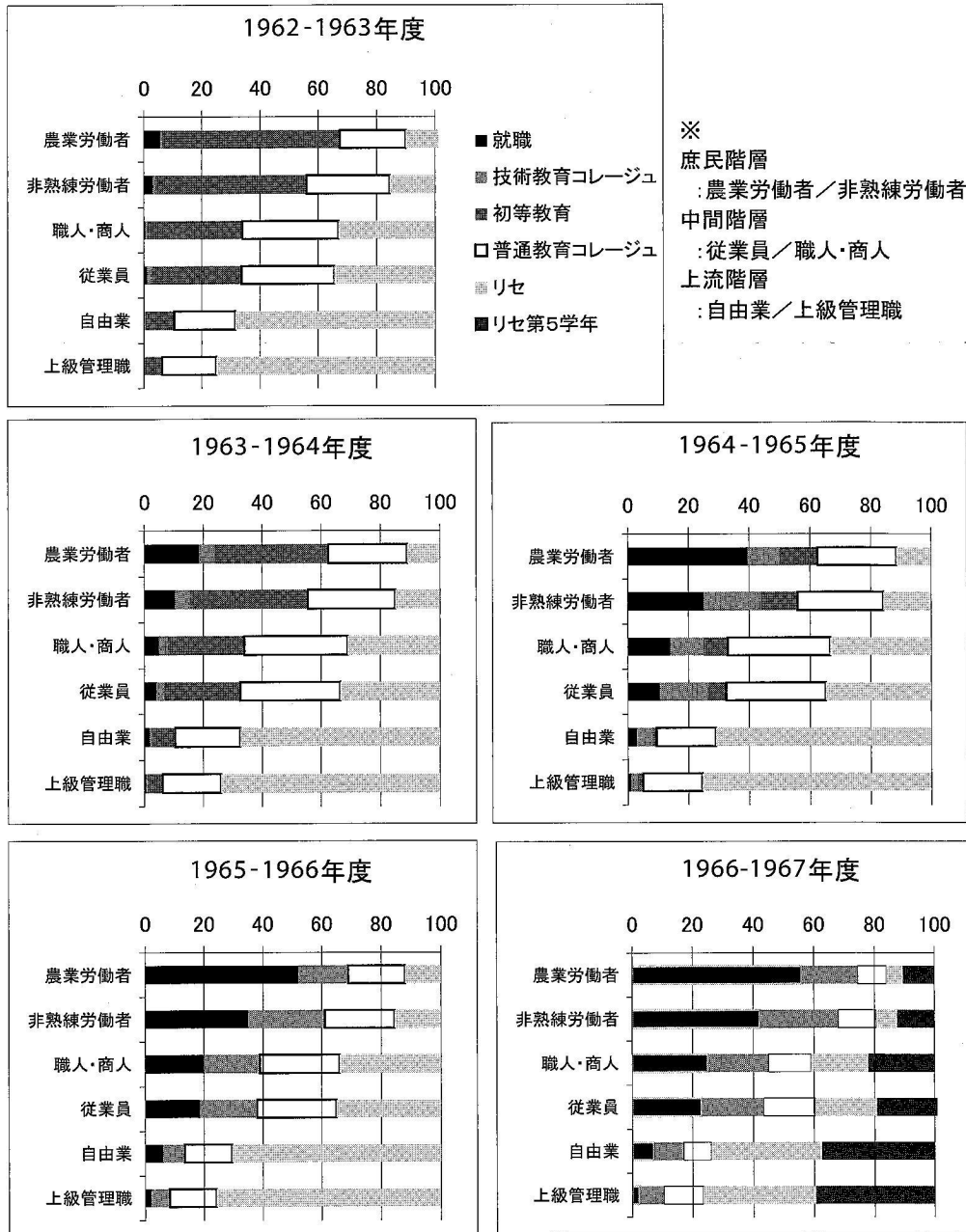
1962年9月の時点で、生徒数の少ないはずの上流階層が32%を占めており、その割合は非常に高い。また中間階層も33%と比較的高い割合を占めている。一方で、生徒数の多い庶民階層は35%にとどまる。1966年の9月においても同様であり、上流階層は27%と生徒数が少ないのに高い割合を占めているが、庶民階層は42%にとどまる。特に最も権威が高いリセ第5学年のC科は、上流階層の割合が35%と高く、逆にT科は庶民階層の割合が60%と高い。

このように分析すると、生徒の進路には明確な階層間格差が存在していることがわかる。すなわち、学業をやめて就職してしまう生徒の大部分が、庶民階層出身なのである。またリセへの進学についても、上流階層は選別の度合いが低い比較的低利であるのに対して、庶民階層は選別の度合いが高く、学業で成功を収めた一部の生徒のみが進学している。こうした選別の度合いの格差に着目し、さらに分析を進めていくことにする。

(2) 各社会階層における進路選択の特徴

グラフ1は、1962～1963年度から1966～1967年度までの各年度ごとに、各社会階層に属する生

グラフ1 各年代における社会階層と進路の関係



出典：Alain Girard et Henri Bastide, "Orientation et sélection scolaires. Cinq années d'une promotion: de la fin du cycle élémentaire à l'entrée dans le 2e cycle du second degré. Deuxième partie.", *population*, 1969, NO2, pp. 202-203 より一部抜粋・改変。

徒の進路を示したものである。このグラフからは、5年間という時間の経過の中で、異なった社会階層に属する生徒たちがどのような進路を形成しているかが読み取れる。特に3つの時期に注目し、各階層の特徴をまとめてみると、以下のようになる。

① 1962～1963年度

庶民：半数以上が初等教育に在籍している。普通教育コレッジ進学者も約20%存在する。

中間：初等教育、普通教育コレッジ、リセにそれぞれ約30%の生徒が在籍している。

上流：約70%の生徒がリセに進学している。普通教育コレッジ進学者も若干存在する。

② 1964～1965年度

庶民：初等教育の在籍者が減少し、30～40%の生徒が就職している。

中間：初等教育の在籍者が減少する。技術教育コレッジ進学者が増加し、10%以上に達する。

上流：特に大きな変化はなく、多くの生徒がリセに通っている。

③ 1966～1967年度

庶民：約半数の生徒が就職している。技術教育コレッジ進学者は20%程度であり、わずかであるがリセに進学している生徒も存在する。

中間：普通教育コレッジ在籍者が減少する一方、就職する生徒が増加し、20%以上に達する。約40%のリセ進学者のうち、半数が第5学年に在籍している。

上流：約80%のリセ進学者のうち、半数が第5学年に在籍している。

このように分析すると、上流階層は中等教育へ進学する時点でリセへの進学率が高く、学校的成功をおさめるのに大変優位な立場にあり、進路指導によってその優位さを維持、あるいは拡大している。それに対して、庶民階層は、中等教育へ進学する時点で、初等教育にとどまったり就職したりしており、中等教育の課程から排除されてしまっている。彼らは長期にわたって学業を続けることが難しく、たとえ学業を継続したとしても、通常より遅れて進学することが多い。

以上、表1とグラフ1の分析によって明らかになったことは、社会階層は中等教育における進路指導システムを通して、生徒の進路形成に影響を与えているということである。本来の理念に反して、選抜の性質を備えた進路指導が中等教育課程全体を通じて機能することにより、中等教育に進学するときに既に存在する格差が、年数を経るにつれて拡大している。すなわち、長期にわたる進路指導を通して、上流階層の大部分は、教育階梯を順調に上っていくことによって社会的に上昇移動している。一方で、庶民階層の生徒の多くが、教育階梯から脱落することによって社会的に下降移動しているのである。次節では、この不平等拡大のメカニズムについてブルデューの文化的再生産理論における「軌道」*trajectoire* の概念を用いて考察していく。

## 2. 進路指導による不平等拡大のメカニズム

### (1) ブルデューの「社会空間」と「軌道」の概念

まず、ブルデューの著作『ディスタンクシオン』*La Distinction*を主な手がかりとして、「軌道」の概念について明らかにしておく。ブルデューは多様な人々が共存する社会というものを、「互いにはつきり異なりながら共存している複数の位置の集合」<sup>(10)</sup>である社会空間 *espace social* として捉えている。それは、「相対的位置によって、他者との関係において互いに規定される対外的な位置からなる1つの空間」<sup>(11)</sup>であり、その中に相対的地位の相違を示す「構築された階級」<sup>(12)</sup> *classe construite*を見いだすことができる。ブルデューはこの「構築された階級」を、資本の量と構造、そして社会的軌道の3つの指標によって成立する三次元空間として提示する。ここでいう資本は、経済資本 *capital economique*（物質的な財）、文化資本 *capital culturel*（文化に関わる有形・無形の財の総体）、社会関係資本 *capital social*（人間関係の総体）の3つに分けられ<sup>(13)</sup>、資本の量というのは3種類の資本の総量、資本の構造というのは経済資本と文化資本の比率のことを意味している。

しかし、資本の量と構造というのは常に一定であるわけではない。なぜなら、個人または集団が、ある時点で社会空間に占める位置が同じであっても、過去において異なる社会位置を占めていた場合、それによって異なるハビトゥス *habitus*<sup>(14)</sup>が形成されており、現在の慣習行動にも違いが現われてくるからである。ブルデューはこのように過去の時点で獲得したハビトゥスがその後も効果をもつことを「ハビトゥスの履歴現象効果」*effect d'hysteresis des habitus*と呼んでいる<sup>(15)</sup>。この効果により、資本の量と構造は時間的な流れとともに変化していく。その中で、個人というのはその資本を、また資本から生まれる自分自身の諸特性を、構造を与える「場」*champ*の力<sup>(16)</sup>に対置するのである。そのため、資本の量と構造に従って、個人の社会空間上の位置も当然変化する。この変化を表すために彼が用いたのが「軌道」という概念であり、それは社会空間において、諸個人の過去における位置と現時点における位置との関係を示すものである。このようにブルデューは、資本の量と構造に加えて、社会的軌道の変化、つまり過去の軌道と未来の軌道によって示される変化を指標として階級を分類したのである。

なお、ブルデューは社会的軌道を、「集団的軌道」*la trajectoire collective*と「個人的軌道」*la trajectoire individuelle*の2つに分けている<sup>(17)</sup>。集団的軌道は、ある特定の社会階級に最も多く見られる軌道のことである。その軌道の効果は、空間で共通して同じ位置を占める階級内集団やその一部に作用し、その階級が上昇するか下降するかを決定する。この「効果」とは、社会的上昇あるいは下降の体験が性向や主張に及ぼす影響のことである。これに対して個人的軌道とは、ある時点で互いに似通った位置を占めている人々の資本の量と構造が、時間の流れとともに変化していくことにより生じる差異のことであり、つまりそれは階級からの逸脱を表している。

## (2) 進路指導と社会的軌道

第2節において明らかにした社会階層間の不平等が拡大していく現象を、ブルデューの「軌道」の概念を用いて換言するならば、次のようにいうことができる。すなわち、進路指導によって上流階層の生徒は上昇曲線を描いて社会空間上の位置を上昇していくのに対して、庶民階層の生徒は下降曲線を描いて社会空間上の位置を下降していく。このような社会的軌道、特にその社会階層の集団的軌道は、いかにして決定されているのであろうか。社会空間というのは、ある行為者に差し出された「可能性の場」*champ des possibles*であるが、個人というのはその中を行きあたりばつりに移動するものではない。そこには様々な象徴的な力が行使されているのである。ブルデューはこれらの力は、「教育の効果」*effet d'inculcation*と「社会軌道の効果」*effet de trajectoire sociale* (あるいは「軌道の固有の効果」*l'effet propre de la trajectoire*)の結果であると考えている<sup>(18)</sup>。

まず、前者について検討する。ブルデューは社会空間にその構造を与えている力というのは、「排除 *élimination* と方向づけ *orientation* の客観的メカニズムを通して、個人に対して不可避免的に働きかける」<sup>(19)</sup>と定義し、学校という「場」には一定の客観的メカニズムが働いていると考えた。教育システム<sup>(20)</sup>の1つである進路指導もこの学校の客観的メカニズムの一部を構成するものである。そのため、古典的な教養を重視するリセという場においては、このメカニズムが行使する力は、その場にふさわしいハビトゥスを備えている上流階層にとっては方向づけの力として働き、これらの場にふさわしいハビトゥスを備えていない庶民階層にとっては排除の力として働くのである。これが「教育の効果」の結果であり、リセや古典科に進学した上流階層の社会的軌道は上昇曲線を描き、学業の終了や就職を余儀なくされた庶民階層の社会的軌道は下降曲線を描くのである。

次に、後者について検討する。先述したように、ブルデューによれば社会空間に位置する個人というのは、以上のような「場の力」に対して、自分自身の所有する資本から生じた特性を対置する。そのため、個人的なあるいは集団的な軌道の勾配 *la pente de la trajectoire* というのは、「社会世界において自分の占めている位置についての知覚」と、「その自分の位置と政治的位置との関係が打ち立てられるにあたって作用する主要な媒介物である、この位置に魅了されたり幻滅したりといった関係」を時間的性向 *dispositions temporelles* を介して支配するのである<sup>(21)</sup>。これが「社会軌道の効果」であり、すなわち過去の社会的上昇あるいは下降の体験が性向や主張に及ぼす効果である。

この効果により、進路指導によって社会的空間を上昇したものは、進路指導によるさらなる上昇を試み、進路指導によって社会空間を下降したものは、進路指導による再上昇をあきらめ、さらに下降していく。この仕組みについて、ブルデューはレヴィン Kurt Lewin (1890～1947) の「循環プロセス」*un procès circulaire* という考えを用いて簡潔に説明している。つまり、「高いモラルは、高い目標を呼び起こすだけでなく、さらにより高いモラルへと至らせることができる進歩の状況を作り出すチャンスと呼び起こすのに対して、低いモラルは時間的に誤った展望を生み出し、今度はそれがより低いモラルを生み出す」<sup>(22)</sup>のである。ただし、この「社会的軌道の効果」は、「教育の効果」が社会的軌道に与える力、すなわち社会階層を再生産する力が存在してこそ効果を発揮する。なぜな



ら、過去の集団的軌道と未来の集団的軌道に依拠するこの「社会的軌道の効果」は、「どの程度自分の先祖の諸特性を再生産することに成功し、またどの程度自らの諸特性を子孫のうちに再生産してゆることができるか」<sup>(23)</sup>によって決まっているからである<sup>(24)</sup>。

以上のように、進路指導による「教育の効果」と、それを拡大する「社会的軌道の効果」によって、上流階層の生徒は社会空間を上昇移動し、庶民階層の生徒は社会空間を下降移動する。すなわち、「出身社会階層に付随する不利が進路指導によって引き継がれていく」<sup>(25)</sup>ことで、中等教育課程を通して不平等が継続的に蓄積され、階層間の格差は拡大されていくのである。もちろん、社会空間上のすべての個人が、所属する社会階層の集団的軌道に従うわけではない。所有する資本の量と構造が変化したことにより、集団的軌道から逸脱した「個人的軌道」を描く者も存在する。庶民階層でありながら、厳しい選抜をくぐりぬけてリセあるいは古典科に進学した生徒、また上流階層でありながら、就職や学業の終了を選択した生徒はこれに該当する。しかし、大部分の生徒は「教育の効果」と「社会軌道の効果」の影響を受けるため、このような例外的な生徒は少数しか存在しないのである。

## おわりに

本稿では、社会階層が進路指導システムを通して、生徒の進路形成に影響を与えるということを明らかにし、さらにブルデューの「軌道」の概念を用いて、そのメカニズムについて考察してきた。このメカニズムとは、「教育の効果」と「社会軌道の効果」が社会階層に応じた特定の進路形成に生徒を導いていくというものであった。以上の事実は、日本にどのような示唆を与えるであろうか。

これまで日本では、選抜制度である高校受験や大学受験に付随する形で進路指導が行われてきた。しかし近年は、受験準備の進学指導に偏っていた従来の進路指導に代わり、「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる」<sup>(26)</sup> キャリア教育が推進されている。しかし、配分機能ではなく社会化機能を重視したキャリア教育においても、社会階層の影響は無視できない。

耳塚寛明は、「進路指導」というのはある面で「教育選抜」であり、それは職業社会まで延長して考えると「社会的選抜」のプロセスであり、最終的には「社会成層」のプロセスであると指摘する<sup>(27)</sup>。そして、キャリア発達も一面ではこれらのプロセスと重なっているという。これは、キャリア教育の成果である「職業観・勤労観」の獲得、すなわちキャリア発達が社会階層によって異なったものになってしまう可能性があるということである。そこではまさに、ブルデューがいうところの「教育の効果」あるいは「社会軌道の効果」が作用していると考えることができる。とりわけ、新自由主義に基づく改革の負的作用によって社会階層が二極化している現在においては、これらの効果は極めて強力になっていることが推察される。

生徒の主体性の重視はキャリア教育の柱となる理念であり、尊重されるべきものであることはいまでもない。しかし、すべてを生徒の主体性に任せてばかりでは、そこから生ずるキャリア発達は不平等なものになってしまうであろう。それを回避するためには、生徒の社会的・文化的背景の差異を

前提とした上で、その差異ができる限りキャリア発達に影響を及ぼさないように、生徒個人にふさわしいキャリア教育を構築していく必要があるのではないだろうか。

- 注(1) 拙稿「1960年代フランスにおける進路指導と階層再生産の問題—第6学級への進路指導を中心に—」『早稲田大学教育学会紀要』第8号, 2007, 82-89頁。
- (2) 拙稿「1960年代フランスのコレージュにおける進路指導の考察—ブルデュー「再生産」理論の分析を用いて—」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊第15号-1, 2007, 207-218頁。
- (3) Arrêté du 2 juin 1960, *B.O.* no 22 du 16 juin 1960, pp. 3-14.
- (4) フーシェ改革の背景, 内容, 影響と, そこでの進路指導の規定については, 拙稿「1960年代フランスのコレージュにおける進路指導の研究—フーシェ改革の展開と実践原理を中心に—」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊第15号-2, 2008, 155-165頁を参照されたい。
- (5) Arrêté du 7 février 1964, *B.O.* no 17 du 30 avril 1964, pp. 1093-1095.
- (6) Luc Decaunes, *Réformes et projets de réforme de l'enseignement Français de la révolution à nos jours (1789-1960)*, L'institut pédagogique national, 1962, p. 207.
- (7) 本稿で用いている人口問題研究所の社会調査は, 社会階層の分類指標として職業を用いている。その職業カテゴリーは, 庶民階層(無職・その他/農業従事者/非熟練労働者/農業労働者), 中間階層(従業員/商人・職人), 上流階層(中間管理職/自由業/上級管理職)の3つである。
- (8) Alain Girard et Henri Bastide, "Orientation et sélection scolaires. Cinq années d'une promotion: de la fin du cycle élémentaire à l'entrée dans le 2e cycle du second degré. Deuxième partie", *population*, 1969, NO2, Éditions de L.I.N.E.D., pp. 195-261.
- (9) ベルトワシ改革により, 小学校の補習科 *cours complémentaires* は普通教育コレージュ *collège d'enseignement général (C.E.G.)* と改名され, 短期普通教育機関として中等教育段階に組み込まれた。ところで, 当時, ラテン語やギリシア語を教える古典科は, その他の学科と比べて進学に有利であり, 履修コースのヒエラルキーの頂点を占めていた。ところが, 古典科は長期普通教育機関である *lycée* にしか設置されなかったため学校間に序列関係が生じ, *lycée* はその上位に普通教育コレージュ等はその下位に置かれたのである。
- (10) P. ブルデュー著, 加藤晴久編『ピエール・ブルデュー 超領域の人間学』藤原書店, 1990, 69頁。本書は, ブルデューが1989年に来日した際に行われた講演を収録したものである。
- (11) P. Bourdieu, *Choses dites*, Éditions de Minuit, 1987, p. 150. P. ブルデュー著, 石崎晴己訳『構造と実践 ブルデュー自身によるブルデュー』新評論, 1988, 199頁参照。
- (12) 「階級」*classe* と「階層」*social stratification* というのは, 本来全く別の概念であるが, 本研究のように社会的地位における資本の格差について述べる場合, これらを特に区別する必要はないと思われる。実際, ブルデューも両者をしばしば混合して用いている。ただし, 『ディスタクシオン』では一貫して *classe* が用いられているので, 本稿ではブルデューの理論に関する記述は原書に習って「階級」と記し, それ以外の場合は「階層」と記すことにする。
- (13) P. Bourdieu, *La Distinction: Critique sociale du jugement*, Éditions de Minuit, 1979, p. 128. P. ブルデュー著, 石井洋二郎訳『ディスタクシオン I』藤原書店, 1990, 178頁参照。
- (14) ハビトゥスというのは, ブルデューが構築した概念であり, 「慣習行動の生成原理」*principe générateur de pratiques* とも言うべきものである。それは, 「主体に内面化された客観性であり, ある状況の中で, そしてその状況の影響のもとで獲得された恒常的な性向」である (P. Bourdieu, *Algérie60, structures économiques et structures temporelles*, Éditions de Minuit, 1977, pp. 115-116)。
- (15) P. Bourdieu, *La Distinction: Critique sociale du jugement*, op.cit., p. 122. P. ブルデュー著『ディスタクシオン I』, 前掲訳書, 171頁参照。
- (16) ある共通項をもった行為の集合及び, それに付随する諸要素(組織, 価値体系, 規則等)により構成され

る領域が「場」であり、場の力とは、この付随要素が行為者に及ぼす象徴的な力である。

- (17) P. Bourdieu, *La Distinction: Critique sociale du jugement*, op.cit., pp. 124-125. P. ブルデュー著『ディスタンクシオン I』, 前掲訳書, 174-175 頁。
- (18) *ibid.*, pp. 123-124. 同書, 173-175 頁参照。
- (19) *ibid.*, p. 122. 同書, 171 頁参照。
- (20) ブルデューは次のように述べている。「教育システム *le système d'enseignement* は、分類を操作する 1 つの制度 *opérateur institutionnalisé de classement* であり、社会階級に対応するレベルごとの区分や、理論と実践、構想と実行の間にみられる対立のような社会的分割を限りなく反映する専攻・学科における分割によって、それ自身が、社会世界におけるヒエラルキーを変形した形で再生産を行う客体化された分類システム *système de classement objectivé* である。そして、外見上はまったく中立的に、社会的分類を学校的分類に変形させ、純粹に技術的な、したがって部分的で片寄ったものとして経験されるヒエラルキーではなく、本性に基づいた全体的なものとしてのヒエラルキーを確立する。そのことによって教育システムは、社会的価値と個人的価値を同一視し、学校での威厳と人間としての威厳を同一視するように人々を導くのである」(*ibid.*, p. 451. P. ブルデュー著『ディスタンクシオン II』, 前掲訳書, 213 頁参照)。
- (21) *ibid.*, p. 529. 同書, 318 頁参照。
- (22) Lewin, K., "Time perspective and morale", *Resolving social conflicts*, New York, 1948, p. 113.
- (23) P. Bourdieu, *La Distinction: Critique sociale du jugement*, op.cit., p. 529. P. ブルデュー著『ディスタンクシオン I』, 前掲訳書, 319 頁参照。
- (24) 一方で、ブルデューは「父親の軌道の勾配は、社会空間への力強い同化という原体験を形成するのに寄与するものであるため、社会的軌道の効果はそれ自体、教育の効果の重要な側面である」と指摘している(*ibid.*, p. 124. 同書, 422 頁参照)。
- (25) P. Bourdieu, J. C. Passeron, et M. Saint Martin, "Les étudiants et la langue d'enseignement", *Chaiers du Centre de Sociologie Européenne, Rapport pédagogique et communication, Sociologie de l'éducation II*, Paris-La Haye, Mouton & Co., 1965, p. 56. P. ブルデュー他著, 安田尚訳『教師と学生のコミュニケーション』藤原書店, 1999, 88 頁参照。
- (26) 中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」平成 11 年 12 月 16 日。
- (27) 耳塚寛明「キャリア発達の社会学—メリトクラシーの変容と教育選抜の行方—」国立教育政策研究所編『キャリア教育への招待』東洋館出版社, 2007, 30-32 頁。