

# ブルデュー教育論にみるフランスの 進路指導の課題と可能性

—社会階層に影響されない公正な進路指導への展望—

京 免 徹 雄

## はじめに

フランスは、就学期間中の進学や学科の変更、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 (orientation) によって行っている国である。この仕組みは、中等教育における機会均等を実現するものとして、1959年のベルトワン改革 (Réforme Berthoin)、1963年のフーシェ改革 (Réforme Fouchet) を経て徐々に構築されていった。そして、1975年のアビ改革 (Réforme Haby) で義務教育段階における単線型教育制度が確立したことにより、それは完成に至ったといえよう。

しかしながら、筆者がアビ改革後の生徒の進路を検証したところ、社会階層に基づく不平等が依然として存在していることが明らかになった<sup>(1)</sup>。それでは、こうした進路に関する階層間格差を解消し公正性を確保するために、進路指導制度はどうあるべきであろうか。この問題を考えていく上で重要な示唆を与えてくれるのが、階層再生産の理論で知られる社会学者ブルデュー (Pierre Bourdieu, 1930-2002) が提唱した「合理的教育学」(la pédagogie rationnelle) という原理である。

本論では、「合理的教育学」の考え方を手がかりに、中等教育段階の進路指導の課題と可能性を検討し、社会階層に影響されない公正な進路指導への展望を描きたい。論の構成としては、まずブルデューの「合理的教育学」の原理について考察する。その上で、「合理的教育学」の理念が反映された教育提言『未来の教育のための提言』<sup>(2)</sup>を分析し、進路指導に対するその意義を明らかにしていく。

なお、ブルデューの教育論を対象とした国内の先行研究が数多くあるにも関わらず、「合理的教育学」について触れたものは少ない。堀尾輝久による同提言の翻訳・解説、堀尾と加藤晴久によるブルデューとの対談が残されている他、小澤浩明が新自由主義批判と学校の再創造の視点から「合理的教育学」を再評価している<sup>(3)</sup>。それに対して論者は、歴史的な文脈を踏まえた上で、進路指導研究の枠組において「合理的教育学」のもつ意味に焦点を当てる。

## 1. ブルデューの「合理的教育学」の原理的考察

### (1) ブルデューの「合理的教育学」

ブルデューの教育論に対しては、しばしば「ブルデューは再生産の装置として、学校の存在を否定

的にとらえている」という批判がなされることがあるが、これは妥当性を欠いた批判であるといわざるを得ない。確かに、彼は近代的な学校制度のもつ負の側面を明らかにし、それを厳しく非難してきたが、決して学校教育の存在そのものを批判してはいないのである。これは、ブルデューが著作『遺産相続者たち』において、学校は恵まれない社会階層にとって「文化へアクセスする唯一の手段」であり、階層における不平等を無視し、その正統性を承認してしまうことがなければ「文化の民主化へ」といたる王道（*la voie royale*）となりうる場所である」と述べていることから明らかであろう<sup>(4)</sup>。さらに彼は「真に合理的な、すなわち文化的な不平等の社会学に基いた教育学が存在するならば、それはおそらく学校とその文化を前にした不平等を縮小することに貢献する」<sup>(5)</sup>と続けている。したがって、彼は当時の学校システムを、社会階層を拡大し再生産する装置として捉える一方で、文化的な不平等を無力化するような教育学を取り入れることにより、学校教育は社会階層を縮小し、再生産を打ち破る手段になりえると考えていたといえよう。

このように、ブルデューは「万民に対する文化へのアクセス保障」という学校本来の機能を取り戻す教育学を「合理的教育学」と呼んで支持している。一方で、多様な教育形態や教員の教育行為について社会学的分析を行わず、心理学的分析のみに依存していた従来のフランス教育学は、社会的差異を無視して不平等を正当化することにつながりかねないという。彼はこうした心理学を基盤とする「科学的教育学」（*la pédagogie scientifique*）を退け、社会的に条件づけられた文化的な不平等について得た知識と、その不平等を縮小しようとする決断に従う「合理的教育学」こそ、現代の学校には必要であると指摘している。1966年のブルデュー論文によると、それは以下のように定義される。

「合理的で真に普遍的な教育学というのは、決して人生のスタート地点に対応したのではなく、また何人かの人々のみが相続した遺産を確実なものとしなしたりはしない。そうではなく、この教育学は、あらゆることを考慮することで、あらゆることを義務としており、ある明確な目的に基づいて系統的に組織される。その目的とは、生まれつきの才能（*don naturel*）という見せかけのもとで教養ある階級の子どもだけにしか与えられなかったことを学ぶ全ての手段を、全ての人に与えることである。」<sup>(6)</sup>

その上で、ブルデューは「合理的教育学」の実現のために次のことを行うべきだと主張する<sup>(7)</sup>。

「思考の技術や習慣が、最も恵まれてない人々でもそれを習得できるような場所で、つまり『学校』で教えられること。」

「個人の才能という偶然に、つまり現実において社会的特権の論理に決定的に委ねられている能力に代わって、体系的な学習により合理的かつ技術的に獲得できる能力の領域を拡大する。」

「カリスマ的イデオロギーのような総体的で決定的な生まれつきの才能を、体系的な学習作業という形に変換する。」

ブルデューによると、この「合理的教育学」の最終目的は、教育の「真の民主化」（*démocratisation réelle*）にあるとされる。ただし、ここでいうところの「民主化」とは、学校の管理運営の民主化や教育関係の民主化ではなく、「男女・貧富の差なしに、すべてのカテゴリーの人間が、より平等に教

育にアクセスできるようにする」<sup>(8)</sup>こと、すなわちアクセス機会の均等としての民主主義を達成することであると、1989年の対談で彼は述べている。言い換えれば、彼の示唆する教育の真の民主化とは「可能な限り多数の個人に、可能な限り少ない時間で、可能な限り完全かつ完璧に、ある決まった時点における学校文化を構成する能力を可能な限り多く獲得させること」<sup>(9)</sup>であるといえよう。このような真に民主的な教育は、恵まれた社会的出自のエリート集団の養成と選別に向けられた伝統的教育にも、規格通りの専門家の生産に向けられたテクノラート教育にも対立するものである。

## (2) 「合理的教育学」と進路指導

それでは、「合理的教育学」と生徒の進路指導はいかなる関係にあるのであろうか。以上で検討したブルデューの著作や論文において、進路指導に関して直接言及されている箇所は見当たらない。しかし、ここで注目すべきは、「合理的教育学」の目的である教育の「真の民主化」とは、戦後フランスの進路指導が目指したものに他ならないということである。1947年に発表されたランジュワン・ワロン教育改革案（le plan Langevin-Wallon）の「正義の原則」（principe de justice）と「進路指導の原則」（principe de l'orientation）には、次のように記されている<sup>(10)</sup>。

「教育の民主化により学校教育の中へ『正義』を導入することは、各人をその能力が指定する位置に置くことにつながり、万人の最大限の幸福をもたらす。職務の差異は、もはや決して財産や社会階級によって決定されるのではなく、職務を果たすことができる能力によって決まる。」

「専門的能力をより正しく活用するという観点から、個々の人間の能力を有効に発揮させるということは、『進路指導の原則』を立てることになる。まず進学指導、次に職業指導が行われた結果、各勤労者、各市民が、その能力に最もよく適合し、その生産能率において最も都合のよい地位につくことができるようにならなければならない。」

この基本構想に従って、既述した3つの教育改革によって確立されてきたのが、生徒の適性・能力・意欲の観察と評価に基づく「平等」な進路指導であった。しかし現実には、階層間の文化格差が、学校において生徒の適性・能力・意欲の格差となって現れ、教員による評価に影響を与えたため、進路の不平等は是正されなかった。ブルデューの「合理的教育学」が問題としているのは、まさにこのような文化の格差に起因する様々な結果としての不平等であるといえよう。

以上のように考えると、進路指導に「合理的教育学」の考え方を取り入れることは、社会階層によって不平等な進路指導を改善し、真に「公正」な進路指導を実現していく上でひとつの可能性を与えるものであろう。それゆえ、1980年代にブルデューが「合理的教育学」の理念に基づき作成した教育提言にも、進路指導を改善するための提案が含まれている。

## 2. 『未来の教育のための提言』における進路指導の基本原則

### (1) ブルデューと2つの教育提言

1980年代にブルデューは自らが中心となって2つの提言をまとめている。1つ目は、1985年に発

表された『未来の教育のための提言』であり、教育改革のための9原則が明らかにされている。同提言は、ミッテラン大統領（François Mitterrand, 在1981-1995）によって、フランスで最高の権威をもつ高等教育機関コレージュ・ド・フランス（le Collège de France）に依頼されたものであり、教授の1人であったブルデューが中心となってまとめた<sup>(11)</sup>。2つ目は、1990年に発表された『教育内容の検討のための諸原則』<sup>(12)</sup>であり、学校教育の内容を改善するための7原則が示されている。この提言は、国民教育大臣ジョスパン（Lionel Jospin, 在1988-1992）が、自らが設置した「教育内容検討委員会」に作成させたものであり、ブルデューは、フランソワ・グロ（François Gros）とともに、この委員会の委員長を務めた。

これらの2つの提言は、その内容に目を向けてみると、明らかに先に検討した「合理的教育学」の理念を反映したものになっている。また、ブルデュー自身も1989年の対談でそのことを認めており、例えば『未来の教育のための提言』には「子どもたちのあいだに既に存在する差異を、学校固有のもっぱら象徴的な効果によって、倍加しない」<sup>(13)</sup>ための提案が含まれていると述べている。本論では、アビ改革に対する批判と反省をふまえて作成されたこの提言に焦点を当て、進路指導との関連から若干の分析を加えたい。

まず、この提言が出される前後の教育界の動向を概観しておく。ミッテラン政権下の1981年5月、モロワ（Pierre Mauroy, 在1981-1984）を首相とする社会党・共産党連立政権のもとで、アビ改革の問題点を究明し改善するために、各種検討委員会が設けられた。すなわち、1982年2月には、ペレッティ委員会（André Peretti）が教員養成に関して、同年12月にはルグラン委員会（Louis Legrand）がコレージュの改革について<sup>(14)</sup>、1983年11月にはプロスト委員会（Antoine Prost）がリセの改革について<sup>(15)</sup>、それぞれ報告書を提出している。

当時の国民教育大臣サヴァリ（Alain Savary, 在1981-1984）は、これらの報告書に基づいて性急に教育改革を進め、コレージュ刷新や「教育優先地域」（zone d'éducation prioritaire: ZEP）の創設などの成果を残したが、同時に集権的、管理的、画一的傾向の強い改革は批判も呼び起こした。特に、1984年1月に成立した「高等教育法」（Loi sur l'enseignement supérieur）には大学教授団のほとんどが反対し、また私立学校に対する統制政策はカトリック側の猛反発を受けた。結局、この私学問題の失敗によりサヴァリは辞任、さらに1984年7月には共産党が閣外に去り、モロワ内閣は総辞職した。

その後、ファビウス（Laurent Fabius, 在1984-1986）を首相として社会党単独内閣が組織され、国民教育大臣にシュヴェーヌマン（Jean-Pierre Chevènement, 在1984-1986）が就任した。彼は、国際経済競争への勝利、あるいは国家再興という国家的命題に教育を従属させる立場をとり、「共和主義的エリートイズム」<sup>(16)</sup>を提唱した一方、高等教育を中心に柔軟な政策を打ち出し、教育の分権化を進めた。

以上のように、『未来の教育のための提言』が議論された時期は、内閣はモロワからファビウスへ、国民教育大臣はサヴァリからシュヴェーヌマンへの交代をはさんでおり、高等教育を含んだ学術・教育の理念が大きな問題になっていたといえる。しかし、なぜミッテランは直々に教育提言の作成をコ

レージュ・ド・フランスに依頼したのであろうか。第1に、彼がサヴァリと不仲であり、特にルグラン報告に基づくコレッジ改革に不満をもっていたことが挙げられよう<sup>(17)</sup>。第2に、彼が改革提言を依頼したのは、高等教育法が大学教授たちの批判の中で成立した直後であった。ゆえに彼は、学術・文化・教育の問題を広い視野で検討し、その将来に向けて提言することを大学ではなく、その外部にあるコレッジ・ド・フランスに求めたと考えられる<sup>(18)</sup>。その要請に応じて、ブルデューを中心とするワーキング・グループは約1年間の討議の末、1985年2月に同提言を発表した。

## (2) 『未来の教育のための提言』の構成と概要

次に『未来の教育のための提言』の序章に目を向けてみると、なぜ提言を出すに至ったかという動機が説明されている<sup>(19)</sup>。すなわち、現代的コミュニケーション手段の発達、主に倫理的な次元における家族・仕事場・村や地域の共同体といった各種教育機関の役割の変化、学校教育制度の変貌など、世界の状況は刻々と変化している。こうした中、その時代に適応できる教育の普遍的な目的を具体的に確定していく必要があるという。そのためには、可能な限り民主的で、現在の社会的要求に適応し、かつ未来の挑戦に応じることができる教育システムはいかなる原則の上に築かれうるのかを再考することが不可欠とみなされる。このような動機から、同提言では①「教育システムに関する主導的原理の首尾一貫したまとまりを明示すること」、②「より合理的で、より公正な教育とは何かの定義を明示すること」の2点を目指すとして記されている。

ゆえに、同提言は教育改革計画でも教育案でもなく、堀尾は「現実の分析と未来のあるべき学術・教育・教養についての考え方の原則的な視点をまとめたもの」として位置づける<sup>(20)</sup>。またブルデュー自身は、この提言を「科学であることを目指し、科学性の権威が持つ政治的影響力を最大限に、合理的に利用することを目指したテキスト」であると捉えている<sup>(21)</sup>。他方で、ミッテランが同提言について「私たちの教育の未来について熟考したかけがえのない貢献」であり、「それらの特徴を我々の国家の教育政策の中に残そう」と発言している点は注目されよう<sup>(22)</sup>。

次に、同提言の内容であるが、次の9原則によって構成されている<sup>(23)</sup>。

第1原則：科学の統一性と文化の多元性 (L'unité de la science et la pluralité des cultures)

第2原則：卓越性の形態の多様化 (La diversification des formes d'excellence)

第3原則：機会の複数化 (La multiplication des chances)

第4原則：多元性の中における、多元性の統一 (L'unité dans et par le pluralisme)

第5原則：教えられる知識の定期的な見直し (La revision périodique des savoirs enseignés)

第6原則：伝達される知識の統合 (L'unification des savoirs transmis)

第7原則：交互に行われる連続的な教育 (Une éducation interrompue et alternée)

第8原則：普及した現代科学技術の活用 (L'usage des techniques modernes de diffusion)

第9原則：自治の中における、自治による開放 (L'ouverture dans et par l'autonomie)

これらの中で、教育制度に関する提言は第2, 3, 4, 7, 9原則であるが<sup>(24)</sup>、第4原則は高等教育

機関への競争原理の導入、第7原則は生涯教育、第9原則は学校自治についての提言であり、進路指導制度との関連はほとんどない。それに対して、第3原則は進路指導に直結するものであり、また第2原則は進路指導に直接言及していないとはいえ、進路決定の判断基準となる教員の生徒評価に関わる提言である。したがって、本論では第2原則「卓越性の形態の多様化」と第3原則「機会の複数化」に着目し、「合理的教育学」に則った進路指導の原理を明らかにする。

### (3) 第2原則「卓越性の形態の多様化」

第2原則の主旨は、「教育は、多様な知的達成の形態をそれらの中の1つの形態との関係において序列化するように仕向ける、知性（l'intelligence）に対する一元論的な見方とあらゆる手段を尽くして戦い、社会的に認められる文化的卓越性の形態を多様化する必要がある」<sup>(25)</sup>というものである。この理念に基づいて、さらに詳細な具体的提案がなされている。以下では、その中から特に生徒のもつ能力や適性に対する見方（それは進路の振り分けに大きな影響を与える）について述べたキー・センテンスを引用し、それぞれに筆者による内容の要約を付した<sup>(26)</sup>。

「異なった能力・適性の間にある序列を、制度的な機能の面で、また教員と生徒の意識の面で、弱めあるいは廃止しようと努めること。」

この努力は、実社会における様々な序列を、教育制度の限界内で弱めることに貢献する最も有効な手段である。今日の教育制度の大きな欠陥の1つは、知的卓越性について唯一の形態しか知らず、またそれしか認めようとしめない傾向がますます強まっていることであろう。結果、学校制度の中で優秀な能力の持ち主は、特別な努力をしたり、有利な社会的環境や条件に恵まれたりしない限り、様々な知的歪曲（les mutilations）を伴った早過ぎる専門化を運命付けられることになる。

「学問上と同時に社会的な理由から、知識（des savoirs）と実践（des pratiques）に関する序列化の、あらゆる形態と戦わなければならない。」

「知的労働」（intellectuel）と「肉体労働」（manuel）との社会的序列が変形された形としての「基礎」（pur）と「応用」（appliqué）、あるいは「理論」（théorique）と「実践」（pratique）の序列的分断を打破しなければならない。そのためには、こうした分断から帰結する次のような2つの異常事態を、制度や人々の意識に働きかけることで体系的に改める必要があるという。1つ目は、一部の人々の意欲を喪失させる学習や方法の形式主義（formalisme）の傾向である。2つ目は、具体的な知識や実際的な操作、そしてそれらに結びついた実際の知性の価値低下である。

「義務教育から始まる基礎教育を通して、各人が少なくとも直感的に様々なリスクを測ることができるようになること。」

絶えず様々なパーセンテージや確率が介在する世界においては、科学的操作とその結果の有効性の限界についての批判的警戒心が不可欠であるとされる。

「あらゆる領域において、学習者が自分で何かを作り出せるように、また自分で何かを発見できるよ

うな立場に立つことができるようにすること。]

そのためには、形式主義とも言葉主義とも混合されてはならない「理論」(la théorie) と、その推論方法の厳密さゆえに何事かの発見を可能にする特別な力を秘めている「論理的方法」(les méthodes logiques) との双方に、相応の正当な場を与えなければならない。

#### (4) 第3原則「機会の複数化」

第3原則の主旨は、「学校による成績評価のもたらす影響を可能な限り軽減し、学業における成功が聖別化 (consécration) の効果を持つこと、あるいは失敗が取り返しのつかない終身刑のような効果をもつことを防ぐことが重要であり、そのためには履修コースの数を増やした上でコース間の移動を活発にして、やり直しのできないすべての断絶を弱めなければならない」<sup>(27)</sup> というものである。この理念に従って、さらに複数の具体的提案がなされている。以下では、その中から特に進路指導制度の在り方に言及したキー・センテンスを引用し、それぞれに筆者による内容の要約を付した<sup>(28)</sup>。

「成績評価の否定的な効果を弱めるために、あらゆる手段が実施されなければならない。」

成績評価の持つ「烙印付け」(stigmatisation) の効果は、成績評価の犠牲者を社会的にも失敗者とみなすことによって、生徒を挫折の悪循環の中に閉じ込めてしまう。そして、こうした悪循環は彼らを意欲喪失、自己放棄、絶望へと追いやるのである。

「すべての個人に正しい出発 (un bon départ) を保証することが重要である。」

しかし、成績評価による選抜そのものを拒否するわけではない。選抜の拒否は、生徒の実力を明らかにすることを先送りしてしまう。重要なのは、選抜にあたって、すべての人に公正な条件が与えられることである。そのためには、恵まれない人たちにこそ教育の良い条件が与えられるようなあらゆる適切な措置がとられなければならない。したがって、経験のない新任の教員や十分な養成訓練を受けていない代用教員に困難の多い学級を担当させるという考えは誤っている。

「社会的に同等に評価される履修コースを数多く創設することが必要である。」

複数の履修コースを創設し、複数の成功の形態を認めなければならない。その上で、生徒は数多くの選択肢の中から自分に固有の成功様式を発見するのである。このようなシステムを確立することによってこそ、能力の評価は進路についての適切な助言の一形態となる。ただし、評価の際に教員は、生徒の個々の局所的な学校での成果を評価判断するのであって、1つの人格をその本質や本性において捉え、評価の対象としているわけではないということを絶えず意識しなければならない。また、複数の成功を認めることは、教員がただ1つのモデルに従って生徒を加工し、評価することを防ぐと考えられる。

「進路のコースは、複数の専門分野を持った学際的な学校からさらにより専門的な学校へと向かう進路指導 (orientation) を通して、段階的な専門化の形態をとるべきである。」

生徒をそれぞれ異なった履修コースへと進路指導するためには、人々の意識の中や社会環境の中で劣ったものとみなされているコースを再評価し、これまでの価値秩序を改めなければなら

い。また、生徒は多くの選択肢の中から徐々に自分の進路を絞り、最終的に1つの進路を決定すること、つまり段階的な専門化の道を歩んでいくことが望ましいのである。

「学校によって保証される、ある種の社会的本質を備えたものとして学歴を扱う傾向を打破、あるいは減少させるように努めなければならない。」

学歴、すなわち資格免状による選抜の結果は、本来の目的を超えて職業生活のすべての期間にわたって機能し続ける。それゆえ、そこでは能力の高いものではなく、学歴の高いものが優遇されるのである。こうした学歴の神聖化をやめ、現実の仕事での働きを再評価する必要がある。学歴には恣意的な人事を防ぐという利点もあるが、限られた場所・期間においてのみ有効なものであり、いくつもある情報の1つとして考慮されるようにならなければならない。

### 3. 戦後の進路指導と「合理的教育学」に基づく進路指導の原理比較

『未来の教育のための提言』にみられるブルデューの進路指導に対する考え方、すなわち「合理的教育学」に従った進路指導は、アビ改革によって完成された戦後の進路指導と大きく異なるといえよう。進路格差の是正という観点においては、とりわけ以下2点の違いが注目される。

#### (1) 進路の多様化

アビ改革の最大の功績は、いうまでもなく「統一コレージュ」(collège unique)の創設であり、前期中等教育において異なる履修コース間や学校間の差異を解消したことである。1959年のベルトワン改革によって確立した学校教育制度は、依然として戦前からの複線型学校体系を残していた。そのため、異なる学科や学校間に明白な序列関係が生じており、実際には社会階層に応じてどのコースに進むかが決定されていた。こうした状況を改善するため、アビ改革ではコース制が廃止され、全ての子どもに平等な教育を与えることが試みられたのである。しかし、後期中等教育(リセ)においては、バカロレア試験に基づく多様な学科が残され、結局は各コース間のヒエラルキーが維持された。その結果、サヴァリ大臣のもとでリセ改革を主導したプロストが指摘するように、統一コレージュ自体が進路指導を通してリセの各コースへ振り分けを行う選別装置となり、「恵まれた社会階層出身の生徒に、学校システムの最も権威の高い履修コースにおける特権的地位を用意する効果的なフィルター」<sup>(29)</sup>になってしまったのである。とはいえ、専門的な教育を行うリセの履修コースを統一して共通教育とすることは、現実的に無理があろう。

それに対して、「合理的教育学」では、アビ改革の理念とは逆に履修コースを数多く創設するべきであると提案している。しかし、これは決して戦前のような複線型学校体系に回帰せよといっているわけではない。なぜなら、多様化の前提として、第1に全ての履修コースは必ず社会的に同等に評価されなければならないからである。そのためには、提言に示されているように「異なった能力・適性の間にある序列を、制度的な機能の面で、また教員と生徒の意識の面で、弱めあるいは廃止しようと努める」必要がある。第2に、合理的教育学では「進路指導を通して段階的な専門化をたどるべき

である」とされており、複線型のもとで比較的早い段階から進路が決まり、固定化されていた戦前とは異なるからである。つまり、履修コース間の移動が活発かつ円滑に行われるシステムのもとで、生徒が長い教育課程を通じて徐々に進路を絞り、多くの選択肢の中から自分に固有の成功様式を発見できるような方法が構想されているといえよう。

## (2) 局所的な学習成果の評価

戦後の進路指導では、コレージュの観察期間を通して進路を振り分けるための評価が行われてきた。その際、指導要録 (dossier scolaire) の項目にみられるように、生徒の成績のみならず、関心・意欲・態度といった個人の人格に関わることまで評価してきたのである。実際、国民教育大臣アビ (René Haby, 在 1974-1978) も自らが提出した法案の中で、進路指導のための評価は「学校の成績の解釈に限定するのではなく、人格の発達に関わるすべての要素を考慮の対象にしなければならない」<sup>(30)</sup>と述べている。

他方、「合理的教育学」では、こうした生徒の人格そのものを評価の対象とすることを避け、「生徒の個々の局所的な学校での成果について評価判断をする」ことを重視している。なぜならば、教員が自らの価値基準で生徒の人格を評価することは、彼らの恣意性が反映される危険性があり、また、社会階層の影響も反映されやすいからである。ブルデューによれば、学校の教員は、「生徒たちのアイデンティティや自己像に名を与え (レッテルを貼り)、形作る、恐ろしいくらいの権力を持っていること」<sup>(31)</sup>を自覚しなければならないという。

また、学校での成果の評価や判断にあたっては、知識と実践に関する序列化を排除しなければならない。履修コースにおいて、長らく古典科が優遇されてきたことから明らかなように、伝統的にフランスの学校教育では、具体的・実践的な学習の成果よりも抽象的・理論的な成果が重視される傾向にあり、それは当時においても例外ではなかった。ブルデューはこれを打破し、両者の間に正しい均衡を実現するために複数の成功を認めることが必要であるとしており、それが「教員がただ1つのモデルに従って生徒たちを加工し、評価することを防ぐ」と考えている。また、学校での成績評価が低かった生徒については、彼らを社会的にも失敗者とみなすことは避け、適切な進路指導によって成功可能な道に進むことができるようにしなければならないのである。

## おわりに

戦後フランスの進路指導において一貫していたのは、多様な階層の子どもを同じシステムのもとで「平等」(égalité) に扱おうとする理念であろう。それゆえ、多くの文化資本を有する者とわずかな文化資本しか持たない者に対して同等な教育を与え、同等な基準で評価を下し、同等な進路指導を行ってきた。それは確かに機会の「形式的平等」に貢献するものではあるが、決して機会の「実質的平等」、すなわち「結果の平等」を達成するものではない。それどころか、評価や進路決定における価値基準が一元的であるため、その基準に照らし合わせて上流階層と庶民階層の文化資本の差異が顕著に現れ

た。

一方で、「合理的教育学」の根底には、「平等」をさらに発展させた「公正」(justice)という理念があると考えられる。それは、社会的出自に起因する階層間の差異を学校教育によって解消していくための原動力である。つまり、多様な階層の子どもたちに多様な教育を与え、多様な評価を下し、多様な進路へと導き、多様な人生を保証する。文化資本の差異に基づかない複数の成功形態を認めることによって、上流階層出身の子どもも庶民階層出身の子どもも、互いに比較できない異なった成功、すなわち「結果の平等」=「公正」を手にするのである。

現在、グローバル化に伴う移民の大量流入や新自由主義の影響下で、多くの先進国において新たな文化の格差が生じている。本論で検討した「合理的教育学」は、理念的、抽象的、理想主義的なものであり、決して具体的な改善策を提示するものではない。また普遍化するには文化的、時代的な制約もあろう。しかしながら、進路の格差を解消するためには、全ての教育者が子どもたちの文化資本の量を把握し、その差異を前提として、その差異を埋めるような教育活動を行っていく必要があるという当然の真実を改めて我々に再確認させてくれるという点において、その意義は小さくなくなる。最後に、ブルデューが合理的教育学の「結論」として残した言葉を引用し、本論を締めくくりたい。「重力の法則があればこそ、飛ぶこともできる…再生産の諸法則を知っていればこそ、学校による再生産の作用を抑制する可能性を僅かなりとも持つことができるのです。」<sup>(32)</sup>

注(1) 拙稿「1970年代フランスにおけるコレージュの進路指導に関する一考察—アビ改革の展開と影響を中心に—」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊第16号-2, 2009, 149-159頁。

(2) Collège de France, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, 1985. コレーシユ・ド・フランス教授団, 堀尾輝久解説「未来の教育のための提言」『世界』第512号, 岩波書店, 1988年3月, 289-316頁。『世界』に掲載された論文は、提言の翻訳部分と堀尾による解説部分に分かれており、後者を参照した際には(解説)と記すことにする。

(3) 小澤浩明「P.ブルデューの合理的教育学の展開と再評価—ネオ・リベラリズム批判の視点から—」『日仏教育学会年報』第10号, 2003, 89-98頁。

(4) P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Les héritiers: les étudiants et culture*, Éditions de Minuit, 1964, p. 35. ブルデュー, パスロン著, 石井洋二郎監訳『遺産相続者たち 学生と文化』藤原書店, 1997, 38頁参照。

(5) *Ibid.*, p. 115. 同書, 139頁。

(6) P. Bourdieu, "L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture", *Revue Française de sociologie*, VII, 3, juillet-septembre 1966, pp. 336-337.

(7) P. Bourdieu, J. C. Passeron, *op.cit.*, p. 111. ブルデュー, パスロン著, 前掲訳書, 134頁参照。

(8) P.ブルデュー, 堀尾輝久, 加藤晴久「いま教育に何を求めるか」『世界』第541号, 岩波書店, 1990年5月, 130頁。

(9) P. Bourdieu, J. C. Passeron, *op.cit.*, p. 114. ブルデュー, パスロン著, 前掲訳書, 138頁参照。

(10) Paul Langevin et Henri Wallon, *Projet de réforme*, IPN, 1947, pp. 8-9.

(11) 同提言は、コレージュ・ド・フランスの教授全員で議論し、全員の賛成を得て、共同作業で作成されたものである。しかし、1989年の対談においてブルデューは、その大部分において自らの意見が反映された「ブルデュー・レポート」であると暗に示唆している。

(12) Commission de réflexion sur les contenus de l'enseignement, *Principes pour une réflexion sur les contenus*

- d'enseignement*, 1990. 教育内容検討委員会, 堀尾輝久解説「教育内容の検討のための諸原則」『世界』第541号, 岩波書店, 1990年5月, 135-144頁。
- (13) P.ブルデュー, 堀尾輝久, 加藤晴久, 前掲書, 125頁。
- (14) Legrand, Louis, *Pour un collège démocratique: rapport au Ministre de l'éducation nationale*, La Documentation française, 1982, 375P.
- (15) Groupe de travail national sur les seconds cycles, *Les lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle*, CNDP, 1983, 288P.
- (16) 「共和主義エリートイズム」とは, 個人の成功や社会正義という観点をも含み持つ民主主義的政策の一環であり, ランジュヴァンのいう「優秀な者の選別」と「すべての者の社会的昇進」を同時に目指す概念であるという(藤井佐知子「戦後教育政策におけるジョスパン改革の位置と意義」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, 84頁参照)。
- (17) 高津芳則「第3共和制公教育理念と現代フランス教育改革」同書, 49-54頁参照。
- (18) コレーシュ・ド・フランス教授団, 前掲書, 289-290頁(解説)。ただし, 初等及び中等教育のカリキュラムの改革に関する報告をコレージュ・ド・フランスが行うという構想は, ブルデューがミッテラン大統領の特別顧問, ジャック・アタリ(Jacques Attali)にあらかじめ提出していたとされる(Christian Nique, Claude Lelievre, *L'école des présidents : de Charles de Gaulle à François Mitterrand*, Editions O. Jacob, 1995, p. 342. 高津芳則, 前掲載論文, 51頁参照)。
- (19) Collège de France, *op.cit.*, pp. 9-11. コレーシュ・ド・フランス教授団, 前掲書, 293-294頁参照。
- (20) 同書, 291頁(解説)。
- (21) P.ブルデュー, 堀尾輝久, 加藤晴久, 前掲書, 126頁。
- (22) Christian Nique, Claude Lelievre, *op.cit.*, p. 344. 高津芳則, 前掲載論文, 51頁参照。実際, ミッテランの言葉通り, 同提言の理念は, その後シュヴェーヌマン改革や1989年のジョスパン改革(Réforme Jospin)に部分的にはあるが反映されていった。
- (23) Collège de France, *op.cit.*, pp. 13-44. コレーシュ・ド・フランス教授団, 前掲書, 293-314頁参照。
- (24) 小澤は『遺産相続者たち』を手がかりに, 「合理的教育学」には①教育制度, ②教育内容, ③教育方法の3つの領域があることを示し, 『未来の教育のための提言』の原則もこの3つのカテゴリーに分類できるとしている(小澤浩明, 前掲載論文, 95頁)。
- (25) Collège de France, *op.cit.*, p. 17. コレーシュ・ド・フランス教授団, 前掲書, 296頁参照。
- (26) *Ibid.*, pp. 17-19. 同書, 296-299頁参照。
- (27) *Ibid.*, p. 21. 同書, 299頁参照。
- (28) *Ibid.*, pp. 21-24. 同書, 299-302頁参照。
- (29) Antoine Prost, *Éducation, société et politiques Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Éditions de Seuil, 1997, p. 108.
- (30) René Haby, *Propositions pour une modernisation du système éducatif*, Documentation française, 1975, p. 4. ルネ・アビ著, 村田晃治訳『教育制度の現代化—フランスの初等・中等教育改革—』, 1984, 10頁参照。
- (31) P.ブルデュー, 堀尾輝久, 加藤晴久, 前掲書, 125頁。
- (32) 同書, 124頁。