

現代フランスにおける学校教育モデル類型論の社会学的比較
—ナタリー・モンズとマリー・デュリュ-ベラ及び
フランソワ・デュベに着目して—

Comparaison sociologique de la typologie des modèles scolaires de Nathalie Mons et de celle de Marie Duru-Bellat et François Dubet

Michaël Dervelois

The University of Tokyo

(Received December 2017; accepted June 2018)

Résumé

Notre objectif est ici de confronter trois sociologues français de spécialisation et de parcours similaires qui ont collaboré tour à tour à des recherches communes et qui ont fini par élaborer deux typologies divergentes sur les systèmes scolaires. Il s'agit de Nathalie Mons, de Marie Duru-Bellat et de François Dubet, reconnus depuis les années 90 comme des chercheurs de référence dans la sociologie de l'action et les sciences de l'éducation. La première typologie de Nathalie Mons se base sur différents modes d'organisation pédagogique qui entraînent une certaine hétérogénéité des conditions pédagogiques suivant les pays. Elle met en exergue des modèles d'organisation scolaire de type anglo-saxon qui auraient des caractéristiques vertueuses devant les autres modèles pour l'application de l'enseignement individualisé. La seconde typologie de Marie Duru-Bellat et de François Dubet se fonde sur deux facteurs pertinents que sont l'intégration scolaire et la cohésion scolaire. Ils distinguent ainsi le modèle éducatif japonais de celui anglo-saxon, ce que ne parvenait pas à faire Nathalie Mons à travers sa typologie. Ils replacent le modèle éducatif français dans une logique de cohésion plus pertinente encore que la simple uniformité de traitement observée par Nathalie Mons. Cette comparaison soulève une critique forte de l'actuelle tendance au rapprochement des politiques éducatives dans le monde. Elle offre des repères d'analyse plus pertinents que la simple observation des différences de gestion des parcours scolaires comme le redoublement, la répartition en classes de niveaux ou encore le recours à l'enseignement individualisé. Pourtant, malgré cette avancée, tous ces spécialistes de l'éducation en France semblent maintenir un soutien unanime à un modèle pédagogique qui associe l'efficacité dans la performance des élèves et l'égalité de leurs résultats scolaires.

Mots clefs: Sociologie des Organisations, Typologie des systèmes éducatifs, «Communauté démocratique», Cohésion scolaire, «Shudan seikatsu»
組織社会学、教育システムの類型論、民主的コミュニティ、教育的な団結、
集団生活

1. 序文

この論文の目的は、現代フランスにおける学校教育システムに関して、それぞれ異なる類型論を確立した三人の社会学者を比較することである。その三人は、ナタリー・モンズとマリー・デュリュ・ベラ及びフランソワ・デュベである。彼らは専門分野を同じくし、類似した経歴を持っている。ナタリー・モンズはパリ・クレテューユ大学の講師で、外国・フランスの教育政策の実行過程を専攻している。国民教育の公共活動を研究する社会学者として彼女は「国立教育制度評価センター (CNESCO¹)」の研究所長になり、国際比較に果敢に取り組んでいる。マリー・デュリュ・ベラは政治学院における教育学の教授である。彼女は 2007 年から「フランス国立科学研究センター・変動社会学研究所 (OSC-CNRS²)」に所属し、「学校教育評価の高等評議会」の研究者であった。彼女は主として教育不平等の課題に取り組んでいる。フランソワ・デュベはボルドー第二大学の教授であり、「社会科学高等研究院 (EHESS³)」の元研究者 (2000-2004) である。彼の社会学の経歴は、社会周縁の若者、社会運動、社会学理論、行政機構の課題についての研究を経て、学校という機構の課題を研究するに至る。学校について研究する際は、学校不平等の課題等についてマリー・デュリュ・ベラと協力する。

ナタリー・モンズは、アングロサクソン風の教育機関のモデルを利用して、個人の形成を促すよう教育機関を再編成することで教育体制を改良することができると信じている。つまり、児童生徒の管理と選抜のメカニズムを導入することによって、教育機関の働きを改善することを目指している。ナタリー・モンズは国際的なアプローチによって知られているが、それに対してマリー・デュリュ・ベラは教育不平等の課題の方に興味を持っている。マリー・デュリュ・ベラとフランソワ・デュベは、教師と児童生徒との関係を改善し、児童生徒を学校に統合しようとする学校機関の努力が、彼女らが提唱する学校組織モデルの決定的要因に結びついていると考える。フランソワ・デュベは、行政機関についての彼自体の著作とマリー・デュリュ・ベラとの共著書を通じた継続的協力によって彼女の思考と近い立場にあり、二人とも教育評価の課題について考えを共にしている。

これら 3 人の研究者はまた、国際的な比較を視野に入れて、学校教育のシステムに特化した政策提言を行った研究者でもある。ナタリー・モンズはマリー・デュリュ・ベラ同様、この研究分野において、90 年代から知られている研究者である。二人とも行動社会学に名を連ね、2004 年には共同研究もしている⁴。ナタリー・モンズは欧州委員会及び「経済協力開発機構 (OECD)」のもとで、専門家としての役割を果たしている。マリー・デュリュ・ベラは変動社会学研究所に協力しながら研究を行ってきた。フランソワ・デュベは教育社

¹ Centre National d'évaluation des systèmes scolaires.

² L'Observatoire sociologique du changement.

³ Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales.

⁴ デュリュ・ベラ・M、モンズ・N、スュショ・B. 2004. 『教育システムの特徴と 15 歳の若者の能力：各国の比較による解明：評価・予測部局のためのレポート』というタイトルの著作がきっかけであった。

社会学と経験社会学について幾つかの研究をしたのち、マリー・デュリュ・ベラと共同研究をした。

以上のことから、現代フランスの学校教育システム改革をめぐる政策過程について、国際的な比較の視点で議論を企てる3人の研究者は、彼女らの研究領域や研究テーマの近さといった点から見て比較に値するものであると考えられ、本論文は、それぞれのアプローチの特色と問題点を比較することを試みる。そこで、研究テーマも近く、共同研究でも近い関係にあるこれらの研究者について、具体的な研究内容を考察していこう。ナタリー・モンスは中学校までのレベルに集中して調査研究を行ったが、マリー・デュリュ・ベラとフランソワ・デュベはナタリー・モンスが対象としていた教育期間の狭さを批判し、研究対象を小学校から高等学校までに広げた。そこで本論文では、大学を除く学校教育システムに関する議論を取り上げる。時期は、バカロレア取得率が上昇した1980年代から現在までの、大学を除く学校教育システムに関する議論を取り上げる。

その二つの類型論を比較するのは三つの理由で価値がある。まず多種多様な角度から、教育機関が主要な影響を及ぼすアクターであることを証明する。次に、ナタリー・モンスの類型論を見ることでフランスで著名な教育学者が共通に受け入れている分析の傾向が解明でき、彼らの意向を明確にすることが出来る。最後にナタリー・モンスの類型論では、各国の教育機関に影響を与えている固有の文化的影響の程度を過小評価し、どの国でも学校運営改革を行えば一様に期待された結果に達すると仮定されており、その点でマリー・デュリュ・ベラとフランソワ・デュベの類型論と対立していることを明らかにする。

彼らの研究を比較するために、彼らが提唱した類型論を自身で弁護している記述が明瞭な論文に焦点を当てることにしよう。ここでは『新教育政策—フランスは良い選択をしているか』（PUF 出版 2007）と題したナタリー・モンスの著作を分析する一方、マリー・デュリュ・ベラとフランソワ・デュベの共著『社会と学校 - 学歴による支配と社会的一体性』（Seuil 出版 2010）を同様に調べていくことにする。すぐに気づく事は、マリー・デュリュ・ベラがナタリー・モンスの著作の数年後に本を出したことである。よって、マリー・デュリュ・ベラの類型論というのは、ナタリー・モンスの分析方法に反発し、意図的に異なる分析方法を採用したのだと解釈することもできる。そこで本稿では、まず、第一段階として、これらの社会学者たちによる研究成果とアプローチの全体像を説明し、その後、第二段階として、彼らが擁護する学校教育システムの二つの類型論の間に存在する亀裂を示していくことにする。そうすることで、第三段階として、これら二つの類型論に関して投げかけられる幾つかの批判を提起できよう。そのような学校教育モデルの二つの類型論を、研究者が立てた分類の基準から考察することにより、それぞれの類型論の正当性を比較す

ることが目標である。さらにこれら三人の社会学者が提示した学校教育モデルは、フランスの社会に特有の争点を表出していると思われる⁵。

以上のことから次の推論が導かれる。ナタリー・モンスの類型論では、日本の児童生徒が受けている教育機関への文化的影響は考慮されず、アングロサクソンのシステムと同一であるとみなされている。結果として日本の教育課程の編成メカニズムは、児童生徒の履修コースの選択が容易であり、職業進路指導の支援を十分に受けていると評価され、それが日本の低い失業率に結びついているという支配的イデオロギーが、フランス人研究者の間で共有されることとなった。そしてフランスでも同様の政策をとれば、児童生徒の進路選択と失業率を改善することができると思われようになったのである。それに対して、マリー・デュリュ・ベラとフランソワ・デュベは、その誤解を修正して、日本の教育システムが、児童生徒の努力に応じて平等に進路選択へのアクセスを保障する教育政策をとっていることを強調し、この努力に応じた平等という概念が学校教育システム改革のキーワードになると提案した。しかし、この概念は同時に、児童生徒の先天的な素質に基づく個性の目覚めというアングロサクソンの教育とは全く相容れないことも認められる。

2. 2つの科学的アプローチの両立可能性と教育政策への貢献をめぐる対立点

最初に、これらの社会学者たちは皆、行動社会学を目指していて、ピエール・ブルデューの構造主義的社会学に対しては距離を置いている点を、機会あるごとに強調している。ナタリー・モンスは学校教育が社会的不平等を再生産しているという概念を否定している⁶。彼女の議論の進め方は、ネオ制度主義の自らのアプローチに従い、教育政策の結果を予想する事である。学校教育システムとは、刷新的（あるいは自己組織的）な総合的建造物だと言う事なのであろう。なぜなら、様々なアクターの学校教育システムは戦略が対峙するプロセスの中から生まれ、様々な要素（その一つが国）の間の調整や摸索や摩擦を通じて組織化されていくからである。同様に、マリー・デュリュ・ベラは社会階級の再生産現象が固定化することを否定した⁷。彼女は、東ヨーロッパの国々とヨーロッパの他の国々との間の一人当たりの国内総生産の違いを分析し、教育の社会的不平等が顕著な国が、収入の不平等が見られる国ではないことを見出した。次に、学校教育の効果を学業成果（成績）

⁵ フランスの特別の文脈から見ると、彼らの対立からフランスの教育制度を変革する論点に結びつく可能性が高い。フランス教育学においては、社会の不平等から教育の不平等に集中したブルデューの構造主義の影響で、フランスの社会的ギャップを縮小させようとする民主主義な連帯感が流行っていた。九十年代になって、政策志向的な研究が進展し、市民性という観点から教育学に関与している研究者が、社会の課題を解決するための見解を提示するような研究が優位になってきた。組織社会学派に所属するマリー・デュリュ・ベラ達は、討議を通じて高い行動・活動の価値観をもった市民をどのように育成しているかを分析することにより、教育政策の方針を指導する立場にある。

⁶ 前掲書 p. 14, p. 26.

⁷ デュリュ・ベラ・M. 2009. 『フランスにおける不平等状態 - データと分析 2009年』.

と同等であると仮定し⁸、それを教育システムの正当な基礎とするというナタリー・モンスの考えを、マリー・デュリュ・ベラとフランソワ・デュベも踏襲していることに注目したい⁹。知識の獲得のために生徒が実践的に取り組めるようにする学校教育システムの質、その質に応じた学業成績が得られるという可能性、この二つの間の望ましい掛け合わせという考えを三人とも支持している。このように見ていくと、テストの際にどうすれば効果的かを知るための戦略を発展させていくのは生徒自身であるという、ネオリベラルなアプローチに彼らが傾倒しているということができる。ここからも、これら三人の社会学者が共通のテーゼを共有していると言える部分的証拠があるのは認められよう。マリー・デュリュ・ベラとフランソワ・デュベは、ナタリー・モンスが基礎教育課程の期間の長さや社会的な不平等との間の関係¹⁰を発見したことを評価している。そしてナタリー・モンスは、マリー・デュリュ・ベラと実りのある共同研究をしたことを認めている。それはその研究の中で収入の違い、大人の教育水準、公共支出、幹部となる教師の割合と、学業のパフォーマンスや成績との間には相関関係がないことを証明したことだ¹¹。

他方、こうした全般的な暗黙の一致にもかかわらず、さまざまな場面において、これら三人の社会学者の間には幾つかの摩擦も感じられる。マリー・デュリュ・ベラとフランソワ・デュベは自分たちの著作において、まずナタリー・モンスの類型論の要約をしている。ナタリー・モンスは彼女の著作全体を通して、フランスモデルにおける学校教育課程の運営手段に関して非常に批判的な論調を保っている¹²が、マリー・デュリュ・ベラとフランソワ・デュベは意識的に、より中立的な調子で、ナタリー・モンスの類型論がアングロサクソン系のモデルに肯定的であることを指摘している¹³。また、様々な場面で、彼らはナタリー・モンスの研究の適用範囲を限定しようとしながら、彼女の研究について次のように述べている。例えば、彼らはナタリー・モンスが中学のレベルでしか調査をしなかったと指摘している¹⁴。これに続いて、意見の相違点があらわになってくる。マリー・デュリュ・ベラとフランソワ・デュベは明確に、ナタリー・モンスが提示する基礎教育課程のグループ化の信憑性について疑問視している¹⁵。ナタリー・モンスは学校教育システムの一体化の度合いがどれだけ進んでいるかによって、各国の学校教育システムをグループ化することが

⁸ 前掲書 p. 131.

⁹ デュベ・F、デュリュ・ベラ・M. 2015. 『学校を変えるための 10 提案』 p. 90.

¹⁰ 前掲書 p. 99.

¹¹ 前掲書 pp. 24-25.

¹² 前掲書 p. 93.

¹³ ナタリー・モンスによるモデルの描写は、アングロサクソン系のモデルに肯定的という明らかな偏りを抱いており、また「ラテン系」として彼女が示すモデルに対しては大きな誤認が見られる。このナタリー・モンスの軽蔑的な描写に対して、「全ての国が最も正当なケースに倣ってしまうことを避けるために、これらのモデルの優位性を示しながら基準を決めてしまう悪しき慣習に身を委ねるのは軽卒だ」とマリー・デュリュ・ベラとフランソワ・デュベは簡潔な言葉で語っている。

¹⁴ 前掲書 p. 92.

¹⁵ p. 93: 彼らはナタリー・モンスの「比較的共通している」という表現を敢えて使って、ナタリー・モンスの誇張を指摘し、彼女が論じる基礎教育課程が長いモデルの正当性を批判しているようだ。

できると主張しているが、彼らはその理論に異を唱え、ナタリー・モンスによる類型論を超える必要性を唱えている。彼らによると、彼女の類型論は、学校教育システムの一体化があまり見られない学校システムと、高度に一体化が進んだ学校システムとを混ぜてしまっている¹⁶。彼らの説明によると、学校の一体化の基準は学校組織の運営によっては説明できない。なぜなら、一体化の基準はそれぞれの社会に特有の教育文化と専門家達の文化から生まれるものだからだ。そのようにして、彼らは自らのアプローチが、学校の一体化という高い基準を持つため、ナタリー・モンスのアプローチと比べて、よりの確でより完成度が高いと主張している。特に、彼らはナタリー・モンスの基礎教育課程期間の長さが社会的不平等の縮小にとって重要であるとする理論を批判することになる¹⁷。つまり、ドイツのように学校に与えられた任務の一部を専門家機構が担当できるような介入が行われれば短期基礎教育課程であっても、社会的不平等を縮小させると批判する。

3. 学校教育モデルの二つの類型論の間の比較

以下の表によって、二つの類型論を比較していこう。左側の列はナタリー・モンスによる学校教育システムの類型論、右側の列はマリー・デュリュ-ベラとフランソワ・デュベによる類型論である。なお左側のナタリー・モンスによる類型は、教育システムの最良なものから良くないものへの順に分類されている(表1)。

ナタリー・モンスの類型論は、基礎教養課程の長さ、留年の割合、中退の割合、個別補習授業への依存などの教育組織の様々な指標に基づいている。彼女によると、これらの「教育カリキュラムの多様な応用手段」¹⁸が教育条件のある種の不均一性をもたらしているという。

¹⁶ p. 94-95: ナタリー・モンスと意見がと異なっている事をはっきりさせるために、彼らは「この認識が重要だ」(p. 95)という強調表現をためらわずに使っている。

¹⁷ 前掲書 p. 125.

¹⁸ 前掲書 p. 114: まず様々な形態の教育組織に着目したナタリー・モンスの学校教育システム類型論により、児童生徒が教育課程の選択・変更が出来るように、学校側も学生個人個人へ多様な教育的対応が可能であり、そのような学校の組織的な手段が利用できる国ごとの調整システムがあることを把握できた。その国ごとの調整システムが上記の表に示したナタリー・モンスの四つのモデルという類型論である。「教育カリキュラムの多様な応用手段」と言うのはクラス編成の変更、学生個人のプロフィールに応じて教育方法をカスタマイズする等、調整システムによる学校の組織的なツールを活用することなどを意味し、このような様々な指標を比較することによって、教育効果の特色を示すことが出来る。具体的な例としては、留年の決定、レベル別グループの設定、校則の規定、少人数制クラス導入など、教育機関が使用できる「ツール」を機械的に設置・応用することだ。そのうえでマリー・デュリュ-ベラとフランソワ・デュベは、モンスの類型論の弱点を指摘し、加えて学生の愛校心や教育機関への統合の関係まで包含しているため、ナタリー・モンスの類型論を補完した分析だと言える。順番として一人目の研究者の世界教育体制の比較が次の二人の研究者の世界教育体制の比較と照合されている唯一なきっかけが明快に表れている。彼らの世界教育体制のアプローチを比較出来て、どうやって比較の基準によって成果を変更されるかという貴重な情報が手に入ってきた。

表 1. 学校教育モデルの二つの類型論

ナタリー・モンスにより学校・教育組織の一体化をもとに構築された類型論	マリー・デュリュ・ベラとフランソワ・デュベにより集团的機能の中で用いられる手段をもとに構築された類型論
個別融合モデル (北欧、日本)	民主的コミュニティモデル (アングロサクソン系の国々)
自由選択式融合モデル (アングロサクソンの国々)	恩情のあるコミュニティモデル (地中海沿岸の国々)
均一的融合モデル (フランス)	知識の学校モデル (フランス、ドイツ)
分離モデル (ドイツ)	全員が高レベルモデル (ノルウェー、オーストリア、日本)

ここから、たとえば他のモデルと比較して、個別補習授業に依存する傾向がある学校組織のモデルをより洗練されたものにする必要があるというような主張に行き着く。また、彼女の主張は、授業間の進捗の調整や、生徒を学力レベル毎にクラス分けする選択の仕方、さらには無資格のまま学校を離れる場合の対応力といった分野にまで及んでいる。ナタリー・モンスは今までの研究分野においては、一見矛盾するとみなされたパフォーマンスの効率と成績の平等性という二つの変数を使用し、各国の教育システムからその変数を確認しているが、それはマリー・デュリュ・ベラとフランソワ・デュベの理論とも共通している。さらに、近年の研究者たちが各国のモデルを参照するようになったため、その二つの変数によって教育体制を採用する国々を上位化する傾向が目立つようになってしまった。

また、ナタリー・モンスの考えではその二つの変数の存在が認められた上で、前述の教育機関が使用できる「ツール」によって「教育カリキュラムの多様な応用手段」からした「個別的融合」のモデルと「自由選択式融合モデル」の二つをより重視している。

それに対して、マリー・デュリュ・ベラとフランソワ・デュベの類型論は、教育機関との融合と一体化という集団機能を基準にしており、それは次のような二つの要素に基づいている。彼らは「教育的な団結(*cohésion scolaire*)」と「学校への統合(*intégration scolaire*)」という要素を組み合わせてそれぞれの国の学校教育の特徴を比較することにより、ナタリー・モンスよりも明確な類型性を提示している。これら二つの要素は別個のもので、その配置や固有の組み合わせにより各モデルの特徴が表現されている¹⁹。彼ら二人は、社会的一体化を、協力に向かわせる価値観や態度として定義し²⁰、また、クラスメイト間の信頼や先生に支えられているという気持ち、学校に溶け込んでいるという感覚や学校での孤立感などを社会的一体化の「日常の感覚」として定義している。彼らはまた、生徒の社会階層や母国語または両親の出身地の違いによって生徒の扱い方が異なるかどうか、さらに生徒を

¹⁹ 前掲書 p. 63.

²⁰ 前掲書 p. 50, pp. 97-98.

融合させるか分離するか为学校側の努力とその結果を学校への統合の度合いを測る基準と定義している²¹。

ナタリー・モンスの類型論の三年後、マリー・デュリュ・ベラとフランソワ・デュベはアングロサクソンの国々の学校システムを「民主的コミュニティ」の模範的なモデルとして示し、そのモデルに内在するプロテスタントの伝統が、学校の一体化をよりよくもたらすと述べた。「民主的コミュニティ」は学校内の絆の強化の良い例として紹介され、一方でラテン世界のカトリック的特徴は、「民主的コミュニティ」で描かれた良い性質とは反対のモデルとして認識されている。フランソワ・デュベがプロテスタント色に染まった学校モデルに、これほどの寛容さを示すのは不思議である。実はかつて彼は、個々の人生の歩みに寄り添うという「神聖な使命感」に動機付けられたフランスの学校で現地調査を行い、学校やそこでの生徒の取り扱い方に対して、より告発調の強い主張を行っていたのである²²。フランソワ・デュベにより観察されたフランスの学校機関は、自己達成を目標に掲げ、合理主義的な生徒の能力を評価している。そこで評価される能力とは、合理主義的な振る舞いにより、先天的な本性と要求される社会的身分との両立を図ることである。ここでは、合理主義的な振る舞いを生み出す生まれつきの傾向（そのようにできている）という概念が導入されている。このことは、心理学的なアプローチや個人的かつ合理的・積極的な関与を、後天的な教育によっては説明不可能な親和力のようにみなし、意志には何の価値もないとして退ける事を想定させる。適性というものは、パーソナリティテストを行ったり、人生について語らせたり、状況適応能力テストなどで確認することによって、説明することができる。しかしながら、マリー・デュリュ・ベラとの共同研究以降、フランソワ・デュベは、社会的一体化を軸において考えるようになったに違いなく、彼の考え方の枠組みの変更が、「民主的信頼」という非常に魅力的な点に関する分析に限定されていくことになったのは確かだ。反対に、ナタリー・モンスのテキストは、はっきりと学校のプロテスタント的性格を評価している点で、彼らと異なっている。「個別的融合」と「自由選択式融合」という彼女における中心的な二つのモデルが、コミュニティにおける「牧師としての」教師の役割という概念化を支えている。そうした教師は、学術的な師として自分を体現するのではなく、自らの経験を分かち合うことを職務とする。すなわち、このような教師は児童生徒の身分をわきまさせる規律を喚起するのではなく、コミュニティの生活を活発化

²¹ 前掲書 p. 98.

²² デュベ・F. 2002.『学校機関の衰退』では、学校機関に対する彼の厳しい言及は pp. 32-33 に書かれている。この箇所において、フランソワ・デュベの告発的で批判的な調子は明らかである。なぜなら、行政機関から評価される功績の新しい基準を公表して、読者を驚かせたからである。実際、「衰退している」行政の組織として認められるには、自らに義務を課し、その具体的な計画を示すことが重要で、どんな犠牲的行為も、価値観共有のちょっとした証明も必要ではない。そしてそのテキストの中で、フランソワ・デュベは、創設者共通の価値観に対する学校機関側の無知を強調している。実際の教師の能力を確認することよりも、心理的で形だけの契約によってポストを与えているという、変動するフランス共和国の学校機関の不思議さを我々に気づかせてくれる。彼は最先端の社会学的分析の枠に留まりながら、学校機関の取り組みの不条理さをかなり皮肉に表現している。

させ、連帯感や忠誠心を生み出す感情的な繋がりを作る。つまり知識を伝えるのではなく、生徒自らが目覚めるよう努力するような教授法に力を注ぎ、そして、生徒が自ら選択できるように生まれつきの能力に重きを置きながら、個性を表現できるように促すのである。

ナタリー・モンスは奇妙にも、理想的な融合のモデルに日本のシステムを加えている。しかしながら、日本のモデルをアングロサクソン系各国の学校モデルに近づけるようないかなる文化的な架け橋や共通の特徴は見られない。確かに日本の私立学校はアングロサクソン系の教授法を適用しようとたびたび試みているが、それは主にスローガンによって主張された限定的な教育措置であるであると私は考える。ここで二つの類型論の間に亀裂が生じてくる。実際、ナタリー・モンスは「個別的融合」のモデルの一貫性を誤って主張している。というのは、そこに「集団生活」という「個別的融合」とは相容れない日本の概念を持ち込んでしまっているからだ。この概念は、生徒の能力は同等だという考えに寄り添ったものであるのだが、その概念とは正反対である、先天的な才能が開花できるように個性を伸ばすことを提案するアングロサクソンのモデルと結び付けてしまっている。日本のモデルに関しては、マリー・デュリュ-ベラとフランソワ・デュベの方がより良く理解している。日本では、学校で良い成績を得るためには先天的なものを完全に捨て去ること、そして努力によりあらゆる能力が身に付けられるという考えがあることを彼らは理解している²³。日本のモデルに関する社会学者たちの間のこうした理解の相違はさらに大きくなる。なぜならナタリー・モンスがそこに学校の強い一体化をみている²⁴からだ。一方、マリー・デュリュ-ベラとフランソワ・デュベは、学校への統合を教師が支えていることを日本の生徒は認めてはいても、日本の生徒による学校システムへの信頼度が低いこと²⁵を証言している。二人の社会学者たちは、日本をノルウェーやオーストリアに近いモデル、すなわち学習に大きな価値が認められていて機会が均等であるという点で、民主主義的な成功の土台として認知されているモデル、すなわち「全員が高レベル」モデルと定義している。

それにもかかわらず、これらの社会学者たちは皆、日本の学校教育システムの平等主義的性質については、意見が一致しているように思われる。「非常に平等主義的な」²⁶システムについて語るマリー・デュリュ-ベラとフランソワ・デュベ達に加え、ナタリー・モンスは「フリー・スクール」、または、補習塾²⁷から得られる代替の平等性に果たす役割について述べている。実際、個人の主体的選択に対応する一時的な修学の機会を拡張させるといった、個人の発達の中で代替教育による解決法が普及していくのを見るのは、ネオリベラルな社会学者たちにとっては非常に喜ばしいことだ。さらにこれらの社会学者たちは、

²³ 前掲書 pp. 127-128.

²⁴ 前掲書 p. 119.

²⁵ この点に関して、「非常に平等的だが、一体性の乏しい」と P.100 に引用されている、ナタリー・モンスが言う「平等主義的融合」のフランスモデルに非常に近いものとして、マリー・デュリュ-ベラとフランソワ・デュベは日本システムを表現している。

²⁶ 前掲書 p. 100.

²⁷ 前掲書 pp. 118-119.

アングロサクソンのモデルの先天的素質に価値を置くイデオロギーへの歩み寄り²⁸について彼らの著作の中で時折触れながらも、学校で努力をすれば能力が得られると日本人が皆揃って幻想を抱いてしまっていることに対し、一様に批判的な見方をしている。努力による知識の平等化の探求というユートピア的考えについては、全員が非難めいた口調で言及しているのだ。このようにナタリー・モンズにとって、こうした日本的な教育の取り組み方は「強い信仰」のように見え、また、生まれつきの素質に重きを置くことを「拒否」しているように見える²⁹。マリー・デュリュ-ベラとフランソワ・デュベは、この同じ教育の取り組み方について、内在的なモチベーションを「確固として信じる」³⁰のが「支配的な見解」であると見ている。

他方で、フランスの学校教育に関しては彼らの間に認識の相違が見られる。マリー・デュリュ-ベラとフランソワ・デュベは、ドイツやベルギーと共にフランスを「知識の学校」という彼らのモデルに分類している。それに対し、ナタリー・モンズはフランスを、ラテンの国々と共に「均一的融合」というモデルに分類している。マリー・デュリュ-ベラとフランソワ・デュベの「知識の学校」のモデルでは、知識の獲得と優秀な学生の冷静なる選択を目的としている。一方、ナタリー・モンズの「均一的融合」は児童生徒の扱い方に関する平等性と非常に中央集権的な社会的一体性を求めるという、社会の教育に対する方針に従っている。ナタリー・モンズは「均一的融合」に関する記述において、学校教育の質に対して非常に批判的な見解を表明している。というのも、画一的な知識教育を行うと彼女のこだわりであるところの個性の表現手段を持つ可能性がなくなるからだ。そのレベルにおいて、フランスのモデルの分析に関して、もう一つの亀裂が生じている。マリー・デュリュ-ベラとフランソワ・デュベは、学校の一体化に焦点を合わせているナタリー・モンズほど否定的にはフランスのモデルをとらえていない。

4. 提案された二つの類型論に関する幾つかの批判

以上に述べた学校教育モデルの二つの類型論の比較から、筆者が考える双方への批判と提案を試みたい。ナタリー・モンズは一つの長期の基礎教育課程によって学校システムのより良いモデルを特徴づけているが、私の感覚からすると、それが唯一というわけではない。実際に、均一的な知識および彼女が主張する長期の基礎教育課程を与える代わりに、彼女好みの「融合」のモデルが少なくともフランスでは適用されている。しかし、このモデルは長期の基礎教育課程の条件に合致しない。そのため、もう一つの私が提示するモデ

²⁸ 内部の規範について、彼らは非常に懐疑的な調子でコメントしており、この規範はよくない結果とストレスの元となるという考えすら表明している(p.128)。

²⁹ 前掲書 p. 119.

³⁰ 前掲書 pp. 127-128.

ルは、「個別的融合」の理想化されたモデルと同じ思惑に基づくが、実際には個性の表現に磨きをかけ、生き方の選択肢を広げるものである。そして、ナタリー・モンスが指摘する「均一的な融合」のモデルは結局、「分離」³¹モデルにより一層適合するが、基礎教育課程を終えた段階で導入されるため、遅めの「職業専門学校」へ向かわせるものであることは明白である。比較的短期の基礎教育課程に続く非常に長い専門教育課程間の位置づけは、生徒の扱い方に多くの差異を引き起こし、生徒のやる気が失せる傾向がみられ、一体化も欠如し、レベルの不均質性をもたらす。この教育方法も、ナタリー・モンスの専門教育によって個性を伸ばすという提唱は、試験による実践的な効果を狙うものである。ただし実際には、エリート養成課程、バカロレア試験 S (サイエンス) の導入により、生徒間のレベルの差が開き、成績の明らかな不均等をもたらされた³²。ナタリー・モンスの類型論は実際には長期の教育課程を一貫させた明確なモデルを生み出してはおらず、彼女のモデルを特徴付けている「個別的融合」の目的が基礎教育課程を終えた後で現実の期待に添わないものであるにもかかわらず、不幸なことに試験の実施だけが彼女の理想と合致してしまった。他方で、マリー・デュリュ - ベラは、ナタリー・モンスとの 2004 年の共同研究を通して、彼女たちは、幹部となる教師数の割合は生徒のパフォーマンスに影響を与えないことを証明した。もし教師の支えが学校教育の効率において効果がないことが 2004 年に明らかになったのなら、教師が加わる学校の融合と学校の一体化の評価について展開される 2010 年のマリー・デュリュ - ベラの新しい研究テーマの意義は一体何であろうか。教師と生徒の関係が学校教育の効率には影響を及ぼさないとする 2004 年の共同研究にマリー・デュリュ - ベラは参加しているが、その後のフランソワ・デュベとの共同調査では「全ては学校が生徒をいかに受け入れるかにかかっている」³³と断言している。彼女の二つの研究に見られる

³¹ 前掲書 p. 119.

³² デュリュ - ベラ・M. 2009. 『フランスにおける不平等状態 - データと分析 2009 年』 p. 237. 労働力市場の需要と相容れる教育をしたいと願う学校機関の思惑により、CAP (Certificat d'aptitude professionnelle 職業能力資格) を取るための進路の最初の選抜のところで長期の基礎教育課程が終了するというまやかしが生み出された。その後には長い期間にわたって様々に専門化した直線的な過程のシステムが続く。中学のレベルから、それぞれ生徒の異なる扱い方のもと、各コースに分かれて昇級していく (13 歳ごろから)。専門家養成課程は非常に長いく、例えば CAP から BTS [Brevet de technicien supérieur 高等技術者資格] まで約 7 年かかる。以前は新入社員がこういう職務の能力を企業で先輩から習得していた。例えば、13 歳での CAP から 20 歳での BTS まで、基礎教育課程に似たこの過程は、少なくとも 7 年にわたって、専攻の選択枠をますます絞っていく。この過程はいくつもの職業研修によって延長され、この専門化の過程にさらに数年が加わることになる。フランスの学校機関が、あるポストに生徒を就かせるために 7 年以上も費やしているにもかかわらず、企業はこの教育をまだ学術的で、プロの能力からは程遠いとみていることは驚きである。これらの社会学者たちが評価しているアングロサクソン系のどの国にも、このように企業の需要に応えようとする学校機関は見当たらない。さらに、専門高校、技術高校、普通高校の間の階層化が、労働・中流・特権階級制度の区別されたクラスとして長期間機能し、社会の階級制度と教育組織の機関制度よっての成績を均一に変えることを妨げている。専門の資格を与える各教育課程の帰結はそれ自体で完結しており、アイデンティティの開花のシンボルとされる。これは「個別的融合」を好むネオリベラルのモデルの理論に合致している。しかし、これらの学校教育の道筋は完全に分断され、社会的排他をもたらしたり、切望されていた効率と結果 (成績) の平等性の並存という理想の実現を妨げたりしている。

³³ 前掲書 p.100.

明らかな矛盾がフランソワ・デュベと共に構築した類型論の正当性を台無しにしてしまっている。

フランスの学校教育のモデルに対するナタリー・モンスの批判は辛辣で、それは試験の実際の効率の欠如に基づいている。彼女は「均一的融合」のモデルというレッテルを貼り、フランスの学校教育システムは最も能率が低く、全てのレベルで失敗していると見なし、社会的不平等に関する彼女の分析によると、フランスは学校での平等性という利点さえも失っているとす。そして留年や補習授業やレベルごとのクラス分けのような時代遅れの実践に頼っているのはラテン文化に属しているからだ³⁴と述べている。ラテンの影響を受けた文化という示唆は差別的で、理論的基盤としてネオ制度主義のアプローチを採用するとされる研究者としては、あまりにも根拠がないと思われる。ネオ制度主義によると、学校機関とその環境の間の対立のような戦略的要素のぶつかり合いだけが納得できる科学的価値を示すことになる。では彼女の分析にこれほど頻繁に現れる文化というものは何の役割を果たしているのか。彼女の著作の初めに宣言されたネオ制度主義的取り組みはどこにいつてしまったのだろうか。ナタリー・モンスは、学校教育課程の運営手段の様々な慣習を基にして類型論を構築している。それら全てが「個別的融合」のモデルの条件に合致するという目的に収斂されており、彼女が批判してきた留年やレベルごとのクラス分けという実践は、どんなに彼女が非難しようとも、ラテン文化のせいにはできないだろう。その証拠に、生徒の選抜という手段は他の場所ではありえない程、彼女自身が責任者であるフランスの大学で過剰に使われており、彼女自身が教育政策のアングロサクソン化の動きを最も活発にリードしている。競争を押し進めるために、学校の地方分権化と学校自治を奨励しながら、それと同じ理屈に従って、個性に合った学校や教員補充研修の意義や、個性によって異なる進路選択の推奨が、彼女の著作の中で繰り返されている。学校システムのアングロサクソンの性質は、彼女が好む「個人的融合」のモデルにおいてしか認めていない³⁵。さらに勘違いも甚だしい事に、生まれつきの才能を開花させるとか個性を目覚めさせたりする考えを拒否する日本のモデルを、アングロサクソンモデルと同一視する誤りを犯している。この種のイデオロギー的に偏った言明は、結局研究者としての中立性の問題を引き起こす。

³⁴ モンス・N. 2007. 『新教育政策 - フランスは良い選択をしているか』 p. 130: ナタリー・モンスは p. 122 で、実力主義の論理に基づく競争に対する学校の文化的傾向について述べるブシュトマンとヴェルディエの研究を取り上げながら、彼女が「ラテン特有の学校」と名付けているものに対し、すでに説明し難い否定を表明している。

³⁵ 前掲書 pp. 128-129: ナタリー・モンスは、アングロサクソンの「寛容な」学校から得た「自由選択式融合」のモデルを、試験においては高レベルの効率性を持っていると宣伝している。学校のパフォーマンスのばらつきは、学校間の機能のばらつきからもっばら生まれているという理由付けをして、成績の隔たりを許容している。

5. 結論

現代フランスの学校教育について、パフォーマンスにおける効率と結果（成績）の平等性という明らかに相容れない二つの目標は、その相互矛盾にも拘らずフランスの社会学者達により異口同音に支持されている³⁶。なぜなら、この二つの目標は、生徒の特性を考慮した個別的教育の局面において、イデオロギーの下で集められた生徒のプロフィールを正当化するからであろう。そこで私は、フランソワ・デュベの著作『経験の社会学』（1994）の中で描かれている社会の当事者の覚醒を促すより成功した事例から、この二つの目標を別の意味に置き換えることによって、ナタリー・モンズとマリー・デュリュ・ベラの議論にみられた矛盾を埋め合わせる提案を試みたい。つまり、結果（成績）の平等性を生徒の扱い方の平等性に置き換え、もう一方であまりにも専門化しすぎた教育実践の成果を、細分化されない広い一般的な知識を得る生徒の能率/博識に置き換えることで教育モデルの方法面を改善していこう。この二つの目標を置き換えることにより、教育のより良いモデルを形作ることができると思われる。なぜなら、生徒の扱い方に対する学校側の努力の強化には当然、マリー・デュリュ・ベラとフランソワ・デュベが主張する学校への統合と一体化が含まれるからだ³⁷。

マリー・デュリュ・ベラとフランソワ・デュベの「全員が高レベル」モデルは、児童生徒を統合するための教育機関への支持が児童生徒から承認されると同時に、日本の学校において弱い教育的な団結が維持されることも含む。そのモデルに基づけば、児童生徒と先生が互いに協調しながら行動して、児童生徒が先生の授業を勝手に批判することなく、積極的に発言もせず静かに出席することを先生が許容し、お互いに寛容なものになる。その全員一致を尊重する価値観の中で教師が児童生徒を非難することはなく、児童生徒が限ら

³⁶ ナタリー・モンズは彼女の著作 p. 128 で、試験における効率性を肯定しておいて、p. 26 では矛盾した論を展開している。すなわち、最高点と最低点の差が大きければ大きいほど、エリート生徒は不安定になるとし、そこから、エリートによるエリートの選択という政策に好意的になる危険があると断言するのである。

³⁷ 個別の生徒の実践的な要求に従って教育するために考えられた学校教育モデルを推進したいという強い誘惑をフランスの社会学者たちが断ち切るのには、一見して困難である。その教育モデルが公平さを守るといふ職業倫理に加え、民主主義の学校モデルの社会的表象が生み出し得る「共感」の効果を決定的に消し去ることが最大の課題である。このように、私はマリー・デュリュ・ベラとフランソワ・デュベによる「民主的コミュニティ」のモデルに対しては、ナタリー・モンズの「個別の融合」のモデルに対するのと同じくらい用心深くなっている。プロパガンダ的相違、曖昧さに満ちたモデルに対し、私は生徒の扱い方の平等性という目標を再導入したい。それは、学校システム類型論を構築するためにより文化的な面をカバーし、そしてこれらの社会学者たちが研究している学校機関の集団機能のうち、これまでは殆ど取り上げられてこなかった利点も取り込むものである。生徒の扱い方の平等性は、アカデミックな知識の伝授に専念するシステムから生まれた所謂エリート主義に対するナタリー・モンズの批判にも答えることができる。閉鎖的な専門課程に分けるをやめることにより、若い卒業生は基礎教育課程において高レベルの博識を持つことになるであろう。その基礎教育課程において、教員は生徒の扱い方の均等化、知識の伝授の均質化を保つことに気を配ることになるだろう。大部分の科目において、一様にハイレベルの教養を得ることは、一貫して例外なく、専門職業に就いた際に広い知識の価値を認めさせる事につながるのだ。

れた努力しかなかったとしても、卒業をさせてもらうことができるだろう。また児童生徒の両親が、誰もが荒廃したと感じる教育環境を否認することもないだろう。しかし、実際には日本の教育機関が知識の伝達を結果的に失うことにはならない。なぜならば勉強したいと思う児童生徒は長期の就学を選択し、民間セクターで就職を求める生徒は自分たちの要求に完全に開かれた企業を見つけるからである。日本の教育選抜は否定的な効果をもたらすことはなく、日本の側にむしろフランスとは異なる長所が認められる。なぜなら、このようなタイプの力関係の中で、日本の学校教育機関は企業の募集の気まぐれを自ら掌握し、将来の職業ポストに向けて児童生徒を教育することを拒否するだけの十分な権威を持っているからである。フランスの学校教育機関に関して言えば、児童生徒の職業的使命を目覚めさせるという原則をもちつつも、民間企業の動向を自ら掌握するに至ることは決してない。そのようなフランスの問題点に対して、生徒や学生との完全なる教育的な団結に代わって、学校で評価を行うことに対する信頼と、市民連携という形をとって彼らを統合する関係性をもつことが、彼らの広い社会環境に対して学校教育機関が優位となるメリットを提供するのである。

付記：本稿を執筆するにあたり、上越教育大学の犬前敦巳教授から原稿のコメントをいただいた。

参考文献

- [ドュベ・F] Dubet F., *Le déclin de l'institution* (『学校機関の衰退』), Coll. L'épreuve des faits (「出来事の考査」コレクション), Seuil, 2002.
- [ドュベ・F] Dubet F., *Sociologie de l'expérience* (『経験の社会学』), Coll. La couleur des idées (「思考の色」コレクション), Seuil, 1994.
- [ドュベ・F、デュリュ - ベラ・M] Dubet F., Duru-Bellat M., *10 propositions pour changer d'école* (『学校を変えるための10提案』), Seuil, 2015.
- [ドュベ・F、デュリュ - ベラ・M、ヴェレトウ・A] Dubet F., Duru-Bellat M., Vérétoit A., *Les sociétés et leur école – Emprise du diplôme et cohésion sociale* (『社会と学校 - 学歴による支配と社会的一体性』), Seuil, 2010.
- [デュリュ - ベラ・M] Duru-Bellat M., *L'état des inégalités en France - données et analyses 2009* (「フランスにおける不平等状況 - データと分析 2009年」), Observatoire des inégalités (不平等研究所), 2009.
- [デュリュ - ベラ・M、モンズ・N、スュショ・B] Duru-Bellat M., Mons N., Suchaut B., *Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans: l'éclairage des comparaisons entre pays: rapport pour la Direction de l'évaluation et de la prospective* (「教育

システムの特徴と 15 歳の若者の能力 : 各国の比較による解明 : 評価・予測部局のためのレポート」), in *Cahier de l'IREDU*, n. 66, p. 1-157, Dijon, 2004.

[モンス・N] Mons N., *Les nouvelles politiques éducatives – la France fait-elle les bons choix?* (『新教育政策 - フランスは良い選択をしているか』) *Éducation et société* (「教育と社会」), PUF, 2007.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.