

翻 訳

フランス国民教育大臣への答申：
「言語的社会的な不平等の最前線にある保育学校」

(2007年12月)

(保育学校に関するベントリラ・レポート)

(1)

赤星まゆみ

(西九州大学子ども学部子ども学科)

(平成23年11月30日受理)

**Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale de la France ;
La maternelle : Au front des inégalités linguistiques et sociales,
(décembre 2007)**

(Rapport Bentolila sur la Maternelle)

(1)

Mayumi AKAHOSHI

(*Department of Children's Studies, Faculty of Children's Studies, Nishikyushu University*)

(Accepted November 30, 2011)

Résumé

C'est la traduction de la première moitié du Rapport au ministre de l'éducation, "*La maternelle : Au front des inégalités linguistiques et sociales*", (décembre 2007); la direction de ce travail a été assurée par Alain Bentolila, Professeur de linguistique à l'Université de Paris Descartes.

Le rapport insiste que l'école maternelle serait une école à part entière, et préconiserait une meilleure formation des enseignants de maternelle et surtout un programme, une progression précise, pour guider la pédagogie de la langue tout au long de la maternelle.

Mots-clés : l'école maternelle 保育学校
l'enseignement française フランスの教育
l'apprentissage 学習

I . はじめに

本稿（翻訳）、「言語的社会的な不平等の最前線にある保育学校¹⁾」は、パリ第5（デカルト）大学（l'université Paris V Descartes）教授のアラン・ベントリラ（Alain Bentolila, 1949年～）氏が責任者としてまとめた保育学校の教育のあり方と言語教育に関する国民教育大臣の諮問への答申として出された報告書（Rapport au ministre de l'éducation ; *La maternelle : Au front des inégalités linguistiques et sociales*, décembre 2007, 40頁.）（「保育学校に関するベントリラ・レポート（Rapport Bentolila sur la Maternelle）」と言われる。）のうちの前半部分の翻訳である。紙幅の都合上、後半部分は次号以降に投稿することとした。

ベントリラ氏は言語学を専門とし、幼児期の子どもから思春期の若者までの言語教育について、非常に多くの著作を発表している。また、とくにイリテラシー（l'illettrisme）、つまり、読み書き能力の不足・剥落の問題に深く関わってきた学者である。このような言語学、言語教育の第一人者として、フランス国民教育省が調査研究を求めた言語教育に関わる最近の一連の報告書の責任者であった。本稿で扱う「保育学校の教育」に関わる報告書は、2006年11月に発表された、保育学校（l'école maternelle）からコレージュ（中学校）（le collège）までの学校教育を通じた「文法教育」に関する報告書（Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire, 29 novembre 2006.）、および、その後の2007年2月の小学校における「語彙教育」に関する報告書（Rapport au ministre de l'éducation ; *L'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*, février 2007.）に続いて、2007年12月に出されたものである。また、ベントリラ自身は、この報告書と前後して、初等教育、とりわけ保育学校の言語教育の重要性に関するたくさんの著書を著し¹⁾、この段階の教育の見直しを強く訴えている。

本報告書の構成は、次のようになっている。

- 1 . 小学校と同等な学校
- 2 . 学校時間と学習の実際
- 3 . 言語の習得：最優先の問題
- 4 . 書き言葉の訓練を始める
- 5 . コミュニケーションに関する権利と義務
（以上、本号に所収）

- 6 . 読みの学習のための語句
（以下14まで、次号以降に所収予定）
- 7 . 読みの学習のための音声
- 8 . 意味を作る構文の意識
- 9 . 生徒になる
- 10 . 2歳の学校について
- 11 . フランス以外の所から来た子ども
- 12 . 親と保育学校の間の協約
- 13 . 言語力が不十分な生徒の支援をする
- 14 . 保育学校の諸問題に即した教員の養成
- 15 . 結論
（本号に所収）

この報告書が発表されるとすぐ、フランス国内では、教育界を中心に抗議や批判の声が上がった。それは、折しも、現政権のサルコジ大統領（Nicolas Sarkozy; 1955～）が2007年5月に大統領に就任して任期最初の1年間の教育改革の渦中のことであった。この報告書の発表直後の2008年2月に、現在の2008年初等学校学習指導要領（programmes）の原案が示され、パブリックコメントに付されたことと相俟って、さらに大きな議論を呼んだ。フランスでは、1995年以来、保育学校と小学校を通じて、一貫した教育内容の基準としての初等学校学習指導要領が出されている。その新しい基準制定の段階と符合する形で出された報告書であること、および、現政権が、2010年からはイリテラシー対策を学校教育の重要戦略に位置づけた²⁾ことなどから、これを資料性の高い文書であると判断し、全文を翻訳し、紹介することとした。なお、2012年はフランスの大統領選挙の年である。現政権は経済をはじめとする政権の緊急課題の一つに教育も位置づけており、現政権の教育政策も問い直されることになる。その意味で、政治的な行方も気がかりなところである。この報告書の意義や争点等についての検討は、このような動向を踏まえて行うことが必要であろう。その作業は、別稿にて行いたい。

II . ベントリラ・レポートの結論

ベントリラ・レポートが提起した今後の課題のまとめは、結論として、報告書の最後に所収されているが、本稿では、ベントリラ氏がどのような提案を行ったのか、その概要を最初に明らかにしたほうが報告書の内容を理解しやすいと考えるので、最初に、ベントリラ・レポートの結論から紹介する。

ベントリラ氏を代表とする検討委員会の提起した重要点は、以下の通り、15項目である。

1. 満3歳からの就学義務を課すことによって、保育学校を小学校とは異なる「独自の」学校としてではなく、小学校と「同等な」学校とするべきだと考える。
2. 保育学校で優先的に達成すべき目標を明示し、3年間のそれぞれの年齢でのカリキュラムとそれぞれの年齢に応じた進捗の詳細を示すべきである。
3. 2歳児の保育学校への受け入れは、徐々に減らしていくべきである。
4. 保育学校教員を志望する者には、最低50時間の保育学校教員に特化した内容の養成教育を義務付ける。この養成プログラムの単位（モジュール）は、初期養成の時に修得することも、継続教育のなかで修得してもよい。
5. 国民教育視学官（IEN）や教育指導主事（CP）などの管理職の養成教育にあたっては、有効なやり方で、保育学校の内容を含むものとする。また、保育学校を専門とする教育指導主事を、各小学区視学官の管轄区域チームのなかに各1名ずつ配置するよう留意する。
6. 年度初めと各学期に、親との個別面談の場を必ず設けるべきである。
7. すべての生徒が、毎日、複数のアトリエ（作業活動）を経験するように、クラスの授業を編成し、そのうちの少なくとも一つのアトリエ（作業活動）は、教師の指導によって進められる学習のアトリエ（作業活動）でなければならない。
8. 質の高い文章で書かれたものを、1日2回、生徒に読み聞かせる。そして、それを教育的に展開しながら、子どもたちの共有の文化資産として少しずつ作りあげてゆく（保育学校用の文章作品リスト）。
9. 一人ひとりの生徒の語彙のストックを増やすことを、規則的かつ段階的に進めるとともに、各クラスでは、毎日、一つの新しい単語を加えて、「語彙の宝箱」を作るようにする。
10. 言語の習得を、保育学校の主要な目標にする。以下の目的のために、全員に義務づける特別のアトリエ（作業活動）を毎日必ず行うべきである。
 - ① コミュニケーションの権利と義務を明らかにすること。
 - ② 音韻の意識を目覚めさせ、それを習得させる

こと。

- ③ 構文のなりたちへの敏感さを身につけること。
- ④ 線描動作の徹底した練習を行うこと。

11. 言語にかかわる問題・障害などの徴候を示す子どもを割り出し、その子どものフォローを保障する。
12. 言語力が保障されていない地域では、1クラスの生徒数を最高20人にする。教師の安定性（異動せずに同じ学校にとどまること）に留意するとともに、文化的多様性を考慮に入れた学校教育計画の作成が必要である。
13. 学校教育の時間（授業時間）外に、言語的な困難のある生徒に対して、個別のメディエーション（指導的かわり）を行う強化プログラムを作成すべきであり、そのために大学生を動員する。
14. 小学校1年（CP：準備級）での学習のリズムや進捗の決定の情報となるように、年長組の終了時には、言語の習得度を様々な方面から評価する。
15. 保育学校の学習に合わせた特別の道具（マニュアルとマルチメディア）の作成や考え方を進めるとともに、それを広く普及するべきである。

Ⅲ．本論（前半）の翻訳

本報告書「言語的社会的不平等の最前線にある保育学校」は、グザビエ・ダルコス国民教育大臣の諮問を受けて、アラン・ベントリラ教授が専門的検討の責任を引き受け、作成された（2007年12月）。

なお、その作成に当たっては、委員会の中で検討作業が行われ、パリ第5大学言語学教授アラン・ベントリラが、責任者として、それをまとめた。その委員会のメンバーは、下記の方々である。

マリ＝カルメン・デュピュイ：

国立読み方研究所学術審議会委員

ブリュノ・ジェルマン：

国立読み方研究所特命研究者

カトリーヌ・ジュセルム：

大学教授，ヴァレ財団事務局長

マリ＝ローズ・モロー：

大学教授，アヴィセンヌ病院 子ども・青少年精神病理学科

オディル・サマニエゴ：

ヴァル・ド・マルヌ県国民教育視学官

アラン・セクシグ：

セーヌ・サン＝ドニ県国民教育視学官，大学区視学局都市・優先教育政策の担当
ガブリエル・タルレ：
ドルドーニュ県国民教育視学官

委員会は，視学報告の要約を作成するという貴重な作業をしたことに対し，オワーズ県大学区視学局の協力を感謝する。

言語的社会的な不平等の最前線にある保育学校

1. 小学校と同等な学校

久しく保育学校の評判はすぐれて高いものであった。その声は，フランス国内はもちろん，国外からも聞かれたほどである。しかしいまや，それもあまり聞かれなくなった。いや，その名声も危ぶまれ，それは妥当か疑問視さえされるようになった。

今日の保育学校のパラドックス，それは保育学校が拠り所としている幻想である。保育学校が時代の先端を進んでいた頃，過ぎ去りし日々を得た成功から出てきた幻想だ。その時代というのは，活力の時代で，教師が革新的な教育方法を求めるミリタン（活動家）として行動的な態度をとっていた時代であり，保育学校が特別の関心を浴びていた時代である。今日，保育学校はその歴史の結果のうえに生きているのだ。保育学校は義務教育ではないが，ほとんどすべての子どもが通うようになり，学校は生徒数が増え大きくなりすぎている。しかしながら，生徒の親は，感じの良さ，社会的な制度としての位置，組織形態，すばらしく演出された生徒の作品や活動などの保育学校の最も良く見えるところを見て，幻想を抱いている。保育学校は，一部の教師にも幻想を与えている。その教師たちは，教室での相互作用，参加，アクションに基づく，活動的で効果的な教育法を作りだしていると考えている。さらに，制度そのものにも幻想を与え，今日の保育学校と，「学習と習得という言葉から出てきた結果」を，正当に評価しようとしな。最も明白なこととして次の単純な事実を考えてみよう。つまり，保育学校の当事者の多くにとって，保育学校に出入りする子どもを指して「生徒（エレヴ）」という言葉を使うのが，不可能ではないにしても難しい，という事実だ！保育学校を「もうひとつの別の学校」にしようと望むあまり，学校ではない「別のもの」をつくる手助けをする怖れがあるのだ。

保育学校の特長を守るには，初等学校の学習システムのある方を見直すのが正しい方法であると思われる。つまり，制度上，保育学校全体が第1学習期を構成し，小学校1年（CP：準備級）と2年（CE1：初級1年）が第2学習期，3年（CE2：初級2年）と4年（CM1：中級1年）および5年（CM2：中級2年）が第3学習期を構成することになる。こうして学習期の構成を変えれば，保育学校の独自性を否定することにならない。そして，学習の連続性を保障するために各学習期間の交流がきわめて重要であることを今までと同じく強調するだけでなく，現在の保育学校は小学校と同じ学校であって，小学校とは異なる独自の学校ではないということ，強く断言することが必要だとわれわれは考える。

小学校と同等の学校として保育学校を設定し直すことは，保育学校の目標と使命・機能，保育学校独自の教育内容の基準（学習指導要領），および保育学校教員に特化した，専門の教員養成を定義することであり，そのための特別な養成と訓練の体制を準備することだ。このことは保育学校を明白に就学義務の枠内に組み込めばうまくいくというのがわれわれの見方である。

就学義務には二重の意味がある。一つは，親の義務で，子どもを学校に通わせるというものである。もう一つは，国家の義務で，委託を受けた生徒の就学が成功するように，できる限りの準備をするというものである。

保育学校の在籍（登録）率がほぼ100%だとしても，大多数の子どもが毎日実際に出席するのかわか，その出席率は確実でないことが多いというのはよく知られていることである。土曜日の午前にはたつては，出席者はほとんどいない。家族の個人的なスケジュールや気分や習慣によって，家族の好きな時に子どもを保育学校に行かせないということが出来る。その際，ずばりと告げられる理由は，「保育学校は義務教育ではない」というものだ。こういうわけで，弱い子どもの場合が多いのだが，保育学校に毎日やってくる子どももいる。その結果，教師は，すべての生徒について漸進的な学習を計画して，指導することができない。そうして，日により，時間帯により，とくに学習とはほとんど結びつかない活動，つまり，子どもの個人的な表現（遊び）としか言えないような活動や，託児所が変わったのではないかと思わせるような活動を計画せざるを得

ない。そして生徒全員が揃っていないので実施できないという言い訳をする。このような条件の下では、生徒の一人ひとりに寄り添ってより良く導き、保育学校に続く学業に備えてやるのが、どうして望めよう。保育学校は、いま、無駄骨を折っているだけである。何もしなければ、それは現状を長引かせることになる。

義務教育を満3歳からにすることは、学校が子どもの成功への積極的な関与を表明する方法である。したがって、保育学校が「なさねばならない」のは、学習の連続性への関心を絶やさず、保育学校から小学校への道が、強固で保護された基盤のうえに、平穩だが、しっかり作られ、深刻なことの起きないものであるように準備することである。保育学校の特殊性は、もはや、義務教育ではないことや、制御されない自由の中にあるのではない。それとは逆に、将来の学習の基礎として、保育学校がその使命と意義を積極的に担う組織であることの中に求められるだろう。

2. 学校時間と学習の実際

膨大な量の視学官（オワーズ県、ヴァル・ド・マルヌ県、セヌ＝サン・ドニ県）報告書を厳密に分析した結果、保育学校の教育³のかなり正確な実態が浮かび上がった。保育学校では、やりたいかどうかという意欲次第、教師のコンピテンシー次第、地域の事情次第というような成り行きに任せられた授業が行われている。保育学校は、とかく目に見えること、展示すること、掲示することを重視して、生徒と親を喜ばせてきた。「よく生きる」ことが、時に、「よく学ぶ」ことより優先されている。

子どもを小グループで作業に取り組むように組織し、各グループが交代で順に各作業に取り組むことは、それが教育上必要であるとしても、保育学校での実際の学習の時間の確保という点で非常に憂慮すべき結果をもたらしていることが多い。教師の冷静で注意深い監督の下に学習が行われている時間（シーケンス）は、実際にきわめて少なくなっている。

保育学校の日課では、実際、それぞれ異なる活動が次々と続いて行われる。

教師を中心にクラス全体の子どもが集まり、口頭の集団的な教育活動（毎日の決まった活動、歌、あそび歌、運動、自由な表現）の時間と、小グループでの授業時間、アトリエ（作業活動）とが交互に来

ることが認められる。一般に、午前のアトリエと午後のアトリエで取り組む授業の内容は、同じものではない。

午後の時間には、集中する必要や介入する必要のあまりない課題を充て、午前の休憩時間の前か後に行う午前のアトリエは、文字を書くような要求度の高い活動に割り振られる。各アトリエは、数を数えることや線描、読み方といった明確な分野の活動を行うが、同様なコンピテンシーの分野に変えることもある。要求される作業としては、練習問題の1ページかコピーされたカード1枚があてがわれることが多い。このアトリエの時間には、真の学習が含まれており、目標と指示があり、よく考え、（正答の）点検を行う。1回のアトリエの時間は大体45分間で、そのうち30分以内の集中がみられることが多い。アトリエは、午前中、文字を書いてプロダクトを作る個人的な作業に取り組む唯一無二の時間である。この午前の時間には、生徒はグループに分かれるため、教員はただ一つの指導アトリエを担当し、その中で、新しい考えや難しい考えに接近する学習を実施する。他の2～3のグループの生徒は、離れたところから教師の監視を受け、練習や集中の活動を行う。絵画のアトリエは、自治体雇用保育学校職員（ATSEM）が監督して行われていることが多い。

順にアトリエを交代することによって、1日のうちに、少なくとも2つのアトリエを生徒が受けることが望ましいが、たいていの場合、4日間で全部のグループが一巡する。つまり、一人の生徒が、毎日、練習問題用紙やカードを使うアトリエを一つだけ行うので、教師が監督するグループに入るのは、週に1回だけになる。教師が直接指導する学習が週に30分のみというのは、不十分では済まないだろう。

実際には、線描ドリルや数の練習が、毎日、生徒全員に出題されるクラスはほとんどない。

したがって、保育学校の授業時間割とアトリエの交代制は、見直すべきである。まず、生徒の1日の集中時間を、効果的なやり方で大きく増加させなければならない。このことに加えて、活動がある一つのテーマで構成されていることが多く、作業コンピテンシーの進歩の状況に合わせた活動ではないという事実がある。真の目標に基づいた、明確な進歩のあり方が提案されるべきであろう。そして、時間割と教育内容の基準は、コンピテンシーが学習期ごとに決められているとはいえ、年齢のレベル（保育学校の組）に応じて詳しく明記されなければならない

だろう。

つぎに、《周辺》活動の長さや組み立て方をうまく処理すべきである。というのも、それが学習の正味時間を減らす結果になるからである。

おやつ、移動、着替え、トイレに行く時間、迎えを待つ時間などは、調整をして、休憩時間の中に組み入れるべきである。これらの活動は、教育的な意味のある場合もあるが、学校の学習ではない。

年少組の昼寝と年中組・年長組の休息の時間が混同されている。子どもによって眠り、目覚める時間が違うという言訳をいいことに、午後の時間をほとんど眠って過ごす子どももいる。

あそび歌と歌の時間は、たくさんのお遊び歌を、口をモグモグさせながら歌うということではなく、発音、記憶、語彙の説明の質を重視した学習の時間にしなければならない。

全員が「カチャカチャと次々にチャンネルを変える」ように騒がしい時には、とりわけ保育学校では、何より教育的な沈黙の徳を思い起こすべきであろう。この一時中断の休止時間は、決して空っぽの時間ではない。むしろ、逆に、再び湧き出て来る、準備と省察の時間である。静けさは、心の平静と集中、更にそして、これは無視できないのだが 瞑想の時間を与える。教室に入る時間、あるいは活動を変える移動の時間などを静けさのなかで行うなら、それは自分を取り戻して、再び集中に転じ、学習の時間取り そして、場所取り を行う好機となる。

3. 言語の習得：最優先の問題

家庭の持っていた言葉の伝達力が低下した。一方で、メディアの世界はだんだんに良識に反するような傾向をもち、記号学的なモデルの歪みを押しつけるようになった。この両方の影響を受けて、多くの子どもが極度に言葉の基礎を持たず、恐ろしいほどの教養不足で共和国の学校の門をくぐる。この子どもたちにとって保育学校は、そのときまで彼らには奪われていた学習のプロセスへと導き入れる最初で最後のチャンスなのだ。この子どもたちは、(周りから) 正当に理解されない。なぜなら、この子どもたちが質問しても、その質問は適切に言い表されていないことが多いため、返答が戻って来ないからである。また、(周囲を) 正当に受け止めていない、すなわち、根本的に間違えた理解を言葉に結びつけている子どもたちである。彼らには、どのような努力や注意を払えば、言葉に置くということがあたり

まえにできるのか、それが全く分からないのだ。他者の知性に自分自身の跡を残したいという意志も完全に無関係である。したがって、彼らは世界を取り込むキャプチャーを持つことができない。そのため、他者に対して言語的・知的な能力がつくように要求することも全くない。この子どもたちは、そのような状況を甘受するしかなく、保育学校に入学してくる。そしてその時にはもうすでに他の人たちとともに意味をつかもうというようなことは放棄してしまっている。望みではなく脅迫がすべてであるように彼らには思える世界から個人的に自分の身を護ることだけしかないのだ。この子どもたちのために、保育学校は、対症療法ではない補償的な教育方法を投入し、それを強い意志で粘り強く、また常に変わることなく行わなければならない。こうして、保育学校は、記号学的・文化的・言語的な面で、委託されているかなり多くの子どもたちの権利を回復するようにやってみる義務がある。もし、保育学校が万一これを断念するようなことがあれば、学校教育の民主化と正義という言葉からは、その意味は失われ、単なる人気取りの演説の言葉に過ぎないものになるだろう。そして、結局、早期入学の先には、イリテラシー(文字の読み書きができないこと)とエクスクルージョン(排除)が続くことは避けられないのだということは見えている。

ここで教育方法の立て直しを持ち出したのは、フランスの保育学校を平凡さと曖昧さから救いだしなければならないというだけでなく、とくに3歳から5歳の生徒の多くに起きている問題に対応できる方法としては、これが唯一のものだからである。この子どもたちは、フランス語圏出身の親を持ち、フランス語を母語としている。しかし、彼らが保育学校に入る時に話している言葉は、入学後に読み書きを習うときに使う言語とはかなり違ったものである。怖れずに言えば、読み書き学習の基礎となっている言語からすれば、外国語のような言葉を、この子どもたちは話しているのである。そのことは、単に語彙が貧弱というだけではなく、構文、時制、論理分節...などをいい加減にしか使うことができないという問題である。小学校の1年(CP)に入学する前の生徒の中には、しばしば、書き言葉の世界にそのまますんなり入ることのできる言語の構成とは相容れない言葉を使っている者もいる。忘れないでおこう。読み方を学ぶというのは、新しい言葉を覚えることではないのだ。それは、既に知っている言葉

を別のやり方で記号化するのを学ぶということである。もし、ある一人の子どもが共通言語にはほとんど見られないような用法で言葉を使う状況の中に閉じ込められていれば、子どもは直ちに書き言葉から切り離され、書き言葉の使用を習得することは決してできないという羽目に陥るだろう。したがって、書かれたコードのメカニズムが一度解き明かされさえすれば、他人の書いた文章の意味を、尊敬と大胆さをもって組み立てられることが可能になるように、託されたすべての子どもに対して言語を習得させること、それがフランスの保育学校が優先して行うべきことである。この見通しのもとに、教師は、完全に、そしてあからさまなやり方で、自身の手本としての役割を果たさなければならない。教師は、暗黙でわかり合う関係の言葉遣いや子どもたちへの感情を表す言葉遣いをする時があれば、これが大変有用なのだが、子どもたちに、教師自身や教師の発言を客観化する距離を置く言い方をする時もあるというように、言葉の使い方を交互に使い分けなければならない。また、子どもたちの中には、自分たちの知らないことを教えようと、よく構成・組織された明確な言葉で、分かりやすく説明したり、議論をしたり、語りかける大人が、《そのように行為している》姿を見つめる機会があるのは、保育学校の先生だけという者もいるのだ。たしかに、生徒を幸福にはしなくとも、いくらかの暖かさとおもひよさをもたらすことが保育学校の先生の使命であろう。とは言え、先生が子どもたちに向けて「教育的」にする話というのは、その客観視を保ち、言葉は、本質的に、ものごとをはっきり言わないで暗黙のうちに何となくわかりあうというようなあいまいな関係（共謀）で終わらせないためのものであるということを示さなければならない。

それは、《事前要求（方向付け）》と呼ばれた悪い習慣に陥るということではない。この用語は、子どもが書き言葉と関係を持つような条件が整う前に、予定の活動リストを作成しなければならないということを、実際、暗示している。学習について、このように機械的に考えることは間違いであり、危険でもある。しかし、どの子どもも平等に書き言葉の扉の前に立っているのではないことをよく認識している必要がある。ある子どもたちは就学前の教育過程において、思いやりと配慮があり、賢明なメディエーター（媒介者）に出会うチャンスを得て、テキストの文中で取り組むことになる言語に対して、語彙的

にも構造的にも堪えうる自分の言葉を徐々に作りあげることが可能になっている。しかし、ある子どもたちは、この幸運に恵まれず、言語に対して客観化する距離がまったくとれない。つまり、彼らは、言語を構成する要素とその要素を組織する規則について混乱した考え方しか持ち合わせていないのである。保育学校入学時にみられる不平等を表現するとしたら、そのかなりの部分は、言語の目的と機能に関連した明晰度という言葉で言い表される。多くの子どもが、将来、持つことになる言語力、さらに一般的にいえば学校教育における成功であるが、それは、われわれの保育学校が有能かどうかにかかっているだろう。すなわち、要求度と信頼度の高い関係という条件を話し言葉に取り付けて、子どもたちが書き言葉の世界にすんなりと入ることを可能にすることができるかどうかということである。イリテラシー（文字の読み書きができないこと）との正当な闘いは、間違いなく、ここから始まるのである。

4. 書き言葉の訓練を始める

繰り返そう、多くの子どもは、初めて保育学校の扉を押すとき、軽くて整頓されていない言語の鞆を持って来る。この子どもたちの話し言葉は、沈黙と無関心の家庭環境の中で作り上げられ、指示や確認、依頼の使用のみに限られてきた。このように方法や願望に制限された話し言葉は、子どもたちが学校で取り組まねばならないテキストの文章とはほど遠い所にあるものだ。この子どもたちを少しずつ、本当の書き言葉と《触れ合う》ことに慣れさせることによって、学校がせめて部分的にでもこの深い穴を埋めることができること、それが不可欠である。言い換えれば、段々に、《文章を読む声》に親しませるのがいいのだ。女性教師（男性教師のこともある。）は、本物の書き言葉の文章を読みあげる。もちろん素晴らしいおとぎ話もあれば、詩や伝記もある。またそればかりではなく子どもの関心に合わせたテーマでの説明文や思索文もある。教師は、書き言葉の特殊性を際立たせるため、できるだけ、砕けた言い方の話し言葉とはかけ離れた文章を選ぶべきである。したがって、書き言葉がその特異性を最もさらけ出すのは、話し言葉の黙認性を再現しようとする時ではない。このような文章を読むには、確信と才能が同じくらい必要である。本を手にする教師は、音楽家が作品に命を吹きこむように、文章に声を与えなければならない。この点に関して、教師養成の内容

に、詩や散文、戯曲の朗読法を熟達させるために真摯に練習することを盛り込むのがよいだろう。書かれた文章を単に大きな声で読むことは、書き言葉の構造に関心を抱かせはするが、文章中の記号学論的な態様を明らかにするには不十分だ。文章は、文章を読む者に対して、意味をつかめるかという挑戦を突き付けているのだが、それはどのように行われているのかということを示さなければならない。いったん教師が文章を読むと、その後にも教師のすることは沢山残っている。教師は、子どもたちの一人ひとりに、おとぎ話や、読み取った情報をそれぞれがどう解釈したかを話させることができる。それから、子どもたちが発表したさまざまな意見、とくに、それぞれ見方の違った意見を丁寧にメモする。その後、教師は、文章自体にレフェリーの役目をもたせて、もう一度、文章を読み直す。つまり、ある意見を取り入れ、別の意見は作者の意思と矛盾するという理由で却下するのである。このようにして、一つの文章との関係には、自由があるように制約もあることをわからせるようにする。自分流に文章を生きる自由がある。しかし、それはその文章の構成そのものに内在する制限の中で発揮できる自由である。生徒はこのようにして、読み方を覚える前から、書かれた文章というものが、自分自身の打ち立てた意味が妥当なのか、話し合わなければならないパートナーであることを理解することができる。生徒には、文章の持つ特殊性と命令を尊重しなければならないが、ためらう必要も逃げ腰になることもなく自分だけの表現の中に自らを投じてくれるパートナーである。この機会を利用して、話の中に出て来た知らない単語について皆で考え合うことができる。そして、その単語の意味を探す。またその意味を探した単語を一つの小箱、《クラスの単語の宝箱》の中に大切に納めるだろう。

本を手にして文章を読むというこの活動は、すぐれて教育的なことなので、祖父母でもその他の協力者でも、教師以外の誰にも《任せる》ことはできない。これは専門家（プロ）の行為だからである。この活動は規則正しく、1日2回、30分ずつ行わなければならない、退園前の15分間で《手早く片付け》るようなことをしてはならない。

今は、文字で書かれたものは、その素材と内容が多様なので、クラスの中に置いておくべきだとしても、だからといって、それらが無秩序に保育学校に入り込んでくるのを容認することはできない。た

とえば、小切手と舞踏会のための注文書が一緒にあり、宣伝ポスターの隣に料理のレシピが置いてある。また、家電製品の使用説明書も、素晴らしいおとぎ話や詩と競い合うように並べられているように文字で書かれた雑多な種類のものがたくさん置かれていて、本物を見つけたという幻想を与えている。しかし、単に、文字で書かれた多種のものをいろいろと見せるだけでは、書き言葉の世界の一貫した見方を訓練することはできない。書き言葉の文化のようなものを吸収させようと望んで、《書き言葉教材の湯船》に子どもたちをどっぷりと浸けるのは、効果がないばかりでなく危険でもある。この多様性が意味を持つためには、大量の文章と素材を与えるだけでは十分ではない。文字で書かれたもののうち限られた数のものを使って、学校の内外にさまざまにみられる文章や文字で書かれたものがそれぞれ持っている機能と目的が何であるかを示すことができるのは、仲介者としての教師だけである。学校は、教師によって、世界の多様性と無秩序に意味が与えられる場所であるということを忘れずにおこう。

最後に、すべての文章に同じ価値があるのではない、上等のものとかなりつまらないものとかがある、とっておこう。この問題については、《現代的であること》がその価値を保証するとは限らないということである。子ども向け文学の写真の多い本より、古典の文章や詩の方が、より確実に子どもたちの耳と心をつかむことだろう。つまり、保育学校は質の高い文学遺産の土台を築くことを始めなければならないところである。子どもたちに、素晴らしいイメージは自分だけのものである。しかし、そのすべては、文章そのものとその作者からもらったものである。したがって、その文学遺産の土台こそが素晴らしいイメージの大発見を彼らに約束するのだということをも明瞭に意識すれば、1年生（CP）になったときに、生徒がどのような苦勞を担わなければならないかということは明らかであろう。

5. コミュニケーションに関する権利と義務

実を言うと、保育学校はこれまで、口頭でのコミュニケーション力の習得については何も考えていなかった。最近まで、公的指針も口頭でのコミュニケーション教育の方法が必要であることの強調を怠ってきた。たしかに、読み、書き、時には口頭表現...ということには触れている。しかし、口頭でのコミュニケーションの運び方（運営）が、初等学校の大目

標の一つとして指定されることはまったくなかったのである。公的指針によって、教師の関心をこのことに向けさせるには、1995年を待たなければならなかった。口頭でのコミュニケーションに関しては、教育学的にどのようにアプローチするか、その進め方が簡単ではないことを認めなければならない。実際、これは教師がそれを行う力を持ち、特別な訓練を受けていることを前提にしているが、そのような教師はほとんどいない。忘れてはいけない、口に出した言葉は飛び去るのだ。したがって、口頭言語のような、翼があってすぐにどこかに飛んでいく、短時間しか扱えない材料を使って勉強するのは、微妙なものである。さらに付け加えて言えば、これは、発言する能力も聴く能力も極度に差の大きい30人程度の子どもに関することであるから、口頭でのコミュニケーションの学習プログラムを組み、進歩したどうかを確かめるのが簡単ではないのはなぜかも理解されるであろう。この観点から、教師が、同時に他の子どものことを心配することなく、子どもの人数が7～8人規模のアトリエで効果的に教育を行うことができるようなやり方を探すのが妥当であろう。

教育家にとって書かれたものは、音はしないが目に見え、持続性があるので、間違いなく安心できるものである。また、手を使う活動も直接的で確かめやすいので、同じく《教育的な安全》が与えられる。それに比べ、口頭でのコミュニケーションの学習は全く別の問題である。よく発語した言葉のもつ限らない軽さをうまく扱っていると幻想を抱く教師がいるが、彼らがやることは、「構文練習」と呼ばれる練習を繰り返させたり、定型表現やわらべ歌を何度もやらせたり、十分な意味の学習をしないままで単語リストを覚えさせたりすることである。いっぽう、このような教師もいる。彼らは、客観化する距離を置き、管理しようという気持ちを放棄して、教育学の決まり文句、《自由表現》を持ち出す。そして《子どもたちが話すことがありさえすれば、そこには必ず何かがあるものだ》と言う。それが、たしかに保育学校のクラスに最もよく広まっている教育的幻想なのである。表現のための環境を作り、それをコミュニケーション力の習得に役立てたいという希望を抱いているが、それは無駄である。これまでの我々の行ったあらゆる観察によって、その逆であることが証明されている。我々が確かめたことはこうである。年中組の子どもたちの一つのグループに《自由に》

表現することが求められた。すると、グループは三つの層に分かれた。そして、その与えられた時間の最後まで、三つの層は別々で混じりあうことはなかった。まず、「発言のリーダー」の層がある。これは、会話のリーダーシップをとる者たちで、次から次へとテーマを決めるし、そのリーダーの役割をつぎつぎとリレーしていくのだ。次に来るのが「ピンポイントの発言者」の層だ。この層の子どもたちの話し方は、唐突で、いきなり第一の層の話題に加わる。そして、第一の層の話し手をしのぐほどに喋るかと思えば、反対することもある。最後に、沈黙を決め込んだ者の層がある。この層は、時々によく観察しているので、聞いているように見えることもある。しかし、活動には全く関係ないというように見えることがもっとも多く、活動そのものに参加するのを拒み、また活動をひどく恐れ、そこで何が問題になっているのか全然気づいていないのだ。学校教育の出発点からイリテラシーへと続く長い道に足を踏み入れる子どもがいることを認めることになるかもしれないが、学校、まず第一に保育学校が、コミュニケーション力の習得を主要目標の一つにしななければならないのだ。

非常に小さな子どもが最初の言語武器を使うのは、どういふときかを思い起こすことが重要だと我々には思える。それは、極めて近い関係の人たちとの暗黙のうちに分かりあうという非常にあいまいな状況下において行われる。その最初のメッセージは、聞く人に、発見し、意味を組み立てる手だてを与えるというより、ある体験を共有していることを示し、強調するものである。この子どもは徐々に、新しい聞き手に話しかけなければならなくなり、だんだんに近くなってゆく現実、共有されなくなる現実を伝達しなければならなくなる。違う言い方をすれば、最初の段階では、子どもは非常によく知っている人が期待していることを言うために話しかけるのに対し、少しずつ、あまり知らない人に話しかけ、その人たちが知っていないことを話すことを学ばなければならなくなる。だから、客観視の距離を受け入れ、相手が何を知らないかを推し量り、暗黙に分かりあうという幻想を改めることを学ぶこと、それは、保育学校が忍耐強く、執拗に進めていかねばならない目標である。言語の問題は、言語という道具を授けることに伴って、いや、それに先だって必然的に現れるものだということを忘れないでおこう。別の言葉で言うと、一つのメッセージを作るのに払

う注意、その注意が他人や世界に対して本当の力を与えるのだということを理解していなければ、語彙リストをどんどん覚えさせ、構文を何度も言わせても何の役にも立たない。コミュニケーション行為を安定させる権利と義務が何であるかを論証する手続きをどう組み立てるかについての定義を試みよう。それには、次のような4段階があると考えることができる。

(1) **失敗を認めること**：まず、示されたメッセージが理解できない、少なくとも完全には理解できないことをはっきりと表明することが必要である。また、メッセージを受け取った側は、そのことがメッセージを受け取る前に知られるような場面に立ち会っていないこと、したがって、それが誰のことなのか(話し手以外の人物)、それはどこで、いつのことなのか、ということを知っているわけではないということに気づかせることも必要である。この最初の段階が済めば、わかっている事とわかっていない事、言う必要のある事とない事を大まかにではあっても判断できるように、誰が誰に、何について、なぜ話しているのかを明確に述べられるようになるはずである。この最初の分析の結果として、発信者と受信者の権利と義務を意識するようにならなければならない。つまり、こういうことである。君ではない別の人が存在していて、特定のコミュニケーションの状況では、その人は、君を理解する方法を、君自身から得たいと思っているのだ。

(2) **失敗の原因**：さて、メッセージの検討に入らなければならない。これは、メッセージが録音されているか、記憶されているか、書き留めてあることを前提としている。すなわち、これはメッセージの疑問について問いかける、あるいは、少なくともいろいろと尋ねる時である。たとえば次のようなことである。

- ・それは誰に関することなのか。この「彼は(ii)」とは誰なのか、この「彼を(i)」とは誰をさすのか。これらは、なかなか特定しにくいものである。
 - ・この出来事は、何時起きたのか。たとえば《先日》とは何を表しているのか？
 - ・そのような行為はどこで行ったのか。《あそこで》とは、どこをさしているのか。
- こうして、意味の構築が完全には行われない場

合、それを阻害している言語的要素を詳細に特定するのである。しかしながら、コミュニケーションの難しさはいつでも、情報不足からきているのだと考えてはならない。優先順位をつけずに情報を溜め込むのも、全く同じように機能不全の原因になるからだ。大切なのは、失敗を認めるとき、そしてその原因を分析するとき、その二つの段階をきちんと結びつけることである。たしかに、失敗は、コミュニケーションの状況の特殊性から出てくる欲求に対して、実際の言葉の用い方が適切でなかったことの結果である場合が最も多い。

(3) **成功の条件**：手に入れたいと思っている意味の構築に必要な指標記号を受信者に提供できるように、メッセージを作り変える段階である。したがって、話題になっている人が誰であるかを特定させたいと望むのなら(そして、そのチャンスならば)、(受信者がその人物を知っている場合には)その人を名前と呼ぶのが良いのは明らかであろう。同様に、《先日》は《月曜日》などに置き換えられるのが好都合である。また、《あそこ》は《体育館で》に置き換えられよう。このようにして、メッセージは作り変えられることになる。

(4) **成功したことの確認**：苦労したことが無駄ではないことを示すことは重要である。とくに、これまで色々やってきたことは、ただ単に、前のメッセージより美しく、適切で、間違いのないものにするためだけだったと思わせないようにしなければならない。示さなければならないのは、話し手に、自分の望んでいることを手に入れることが可能な、効果的なメッセージを、今では持っているのだということである。そこで、このメッセージが得た新しい効果を、アトリエのことを知らない、新しい聞き手に向けて試してみれば良いだろう。

生徒は、どんなコミュニケーションの行為にも内在している未知の部分はどうやってうまく乗り越えるかを学ばなければならない。自分の知っていることのうちで、相手が知っていることは何か。私の言うことを理解してもらうには、どのような情報を伝えなければならないのだろうか。どうすれば、大量の不要な情報に紛れ込んでしまうことなく、しっかりと行うことができるだろうか。以下の質問は、生徒が自分に問いかけることを学ばなければならない、また、その答えを出さなければならない質問の例である。

メッセージとは、単に何かの見世物を見ましょ
うと招待するものではなく、一つの情報源であ
って、特定の状況に合わせてその情報量を調
節しなければならないのだから、子どもを
援助することも、保育学校の本質的な目標の
一つである。コミュニケーションのアトリエは、
年中組と年長組の教育方法に一般的なもの
として定着させなければならない。明瞭に宣
言される、子どもたちのスローガンは次のよ
うなものになるだろう。すなわち、こうであ
る。気をつけよう。あの人、あの人たちは、
僕がこれからなにを話すか、まだ知らない。
あの人、あの人たちに、僕の言っていること
がわかるようにしよう。多くの子どもたち
にとって、このコミュニケーションのアトリエ
は、作業活動を静かに追求する子ども自身
の場として、初めての、そして、唯一の方
策である。子どもたちは、言語が何の役に
立つのか、言葉に対して何を期待できるの
か、そういうことが説明されるのだと思っ
て待っている。このように意識することが、
学習によって能力を身につけたいという
子どもたちの欲求を駆り立てる原動力とな
るだろう。

(続く)

注

- 1 最近の主な著作として下記のものがある。このほかに、言語学の専門書や実践的な指導書を多数出版している。
 - ・ *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, PLON 1996. (Grand prix de l'académie française).
 - ・ *Actes des Entretiens de l'Unesco : Le goût d'apprendre*, Nathan, 2004. (Sous la direction).
 - ・ *Tout sur l'école*, Odile Jacob, 2004.
 - ・ *Actes des Entretiens de l'Unesco : Le goût de lire*, Nathan, 2005. (Sous la direction).
 - ・ *Le Verbe contre la barbarie*, Odile Jacob, 2007. (Prix essai France télévision).
 - ・ *Urgence école : le droit d'apprendre, le devoir de transmettre*, Odile Jacob, 2007. (Prix de la forêt des livres).
 - ・ *Quelle école maternelle pour nos enfants?*, Odile Jacob, 2009.
 - ・ *Parle à ceux que tu n'aimes pas. Le défi de Babel*, Odile Jacob, septembre 2010

- 2 *Prévention de l'illettrisme*, (Discours - Luc Chatel - 29/03/2010)
(<http://www.education.gouv.fr/cid50954/prevention-de-l-illettrisme.html>)
- 3 担任教員が一定数の子ども(学級)を対象として展開する教育活動には、一般に (la) classe という用語が用いられる。つまり、原文の classe、これは、授業を受ける生徒の集団(授業を行う単位)の意味であると同時に、実際に教師の実施する教育行為としての授業を指すものである。フランスでは、幼児期の教育機関である保育学校でも小学校以後と同様にこの用語が使われる。したがって、ここでは、「授業」と訳すべきところだが、日本では幼児期の教育に用いる用語としてはあまりにも馴染まないで「授業」と訳すのを避け、「教育」とした。