

翻 訳

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

(2007年12月)

(2)

赤星まゆみ

(西九州大学子ども学部子ども学科)

(平成28年1月29日受理)

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

**(décembre 2007)**

**(2)**

Mayumi AKAHOSHI

*(Department of Children's Studies)*

(Accepted January 29, 2016)

## I. はじめに

本稿は、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に対する答申として出された報告書「言語的社会的不平等の最前線にある保育学校」(Rapport au ministre de l'éducation; *La maternelle: Au front des inégalités linguistiques et sociales*, décembre 2007, 40頁.) のうちの後半部分の翻訳である。紙幅の都合上、前半部分と後半部分に分けて翻訳を掲載することとなったため、前半部分は、すでに平成24年3月刊行の第3号に掲載されている。これは、グザビエ・ダルコス (Xavier Darcos) 国民教育大臣の諮問を受けて、パリ第5 (デカルト) 大学 (Université Paris-V-Descartes) 教授のアラン・ベントリラ (Alain Bentolila) が責任者としてまとめたものであり、通称、「保育学校に関するベントリラレポート (Rapport Bentolila sur la Maternelle)」と言われている。

言語学を専門とするベントリラは、言語学、言語教育の第一人者として、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の著作を多数発表し、21世紀のイリテラシー (illettrisme) (読み書き能力の不足・剥落) 問題に積極的な発言を行った人物である。いっぽう、2000年以降、フランスのみならずEU諸国の重要な政策課題となった若者の低学力問題の打開策として新しい言語教育の樹立は緊急を要するものであった。そこで、フランス国民教育省は言語教育政策に関わる抜本的な検討を必要とした。その結果、2006年から2007年にかけて3本の報告書(「文法教育」「語彙教育」「保育学校」)が答申され、ベントリラは、その一連の報告書の責任者を務めた。

本稿で扱う「保育学校に関するベントリラレポート」の構成は、以下のように15の項目<sup>1)</sup>で成り立っている。本号において翻訳紹介するのは、そのうち、6から14である。1から5と15は、すでに子ども学部紀要第3号にて訳出した。

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
6. 読みの学習のための語句
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

この報告書は、ニコラ・サルコジ (Nicolas Sarkozy : 任期 2007-2012) が2007年5月に大統領に就任して、その任期最初の1年間の教育改革の最中、2007年12月に提出されたものである。これが出された直後の2008年2月には初等学校プログラム (学習指導要領) (programmes) の原案が示されたこともあり、教育界を中心に批判が噴出し、議論沸騰となった。最も強力な論客は精神生理学者のユベール・モンタニエ (Hubert Montagner : 元ブザンソン大学教授・精神生理学研究室長、元フランス国立保健医学研究機構 (INSERM) 不適応児童研究部長) であった。その後2012年に政権が交代したが、それまでの前政権下においてベントリラの報告書は一定の影響力をもち続けた。とくに、フランス政府は2010年よりイリテラシー対策を前面に出して学校教育の重要戦略に位置づけたので<sup>2)</sup>、この「保育学校」に関する報告書を政策決定にかかわる資料性の高い文書であると判断して全文を翻訳することとしたものである。

しかし、後半部分の翻訳の発表が3年遅れることになった。奇しくもこの間に、フランス国内の情勢は大きく変化した。2012年のフランス大統領選挙によって、新大統領に社会党のフランソワ・オランド (François Hollande : 任期 2012-2017) が就任し、政権が交代した。この新政権は、前政権への不満をバネに成立したと言ってもよく、その争点となった政策課題にコミットした。なかでも、その最優先政策課題として教育を位置づけたところに特色がある。オランド大統領は、就任直後の10月から、不平等を減少させ、すべての者の成功を促進することをねらいとする「共和国の学校再建 (la refondation de l'École de la République)」をスローガンに掲げた。それ以来、大々的な教育改革が進行中である。まず、2013年7月にその政策理念を実現すべく、共和国の学校再建基本計画法<sup>3)</sup>を制定した。その後ただちに、本法律に基づいた諸政策の見直し作業に取りかかった。とくに学校教育内容の基本枠組を定めるプログラムの見直しが行われ、その先陣を切ったのが保育学校プログラムである。従来初等学校 (保育学校と

小学校)プログラムとして出されていた基準は、保育学校と小学校別々に作成されることになったのである。現政権下で制定された保育学校の新しいプログラムは、2014年秋にパブリックコメントに付され、2015年3月に成立して、2015年9月より施行となった。一方、小学校プログラムは2015年9月に原案が示され、すでにパブリックコメントを終えて最終的な検討の段階に入っている。2016年9月の新年度から実施に移る予定である。

さらに前政権下で重点化されたイリテラシー対策は、現政権下でも重要課題であるが、その政策の基本路線は、2013年12月に出された新しい報告書(Prévention et lutte contre l'illettrisme)によって示された。それは、まず、2013年3月、ジャン＝マルク・エロー首相(Jean-Marc Ayrault:任期2012-2014)のもとで、「イリテラシー撲滅の行動を共に起こそう(Agir ensemble contre l'illettrisme)」という全国キャンペーンの認定ラベルが関係団体に与えられることから始まった<sup>4)</sup>。イリテラシー撲滅対策の重要性が公的に認められ、労働・雇用・職業訓練省と国民教育省の二省からの求めに応じて、「生涯を通じた職業訓練全国審議会(CNFPTLV)」<sup>5)</sup>が、2013年12月、答申として「イリテラシーの予防と対策」という報告書を両省の大臣に提出したのだ。

したがって、本ベントリラ報告は現在の教育政策にはもはや影響力を持たないと言っていい。しかし、前政権下で何が問題となり、何が提案されたのか、また、何が批判されたのか、イリテラシー対策を巡る論点を分析する上では欠かせない資料である。本ベントリラ報告の総括を現政権の政策との関連で行うことも必要だと考える。その検討は別稿にて行うこととしたい。

本稿(翻訳)が21世紀初頭のフランスの教育政策の特質を解明し、その結果についての総括に資することを期し、以下に後半部分の内容を翻訳して紹介する。

## Ⅱ. 本論(後半)の翻訳

### 1. 読みの学習のための語句

読むこと(ここで確認しなければならないだろうか、いや確認しておこう)、それは、以前には一度も出合ったことのない単語がどういうものであるかを判断して、それを理解することができるということだ。この能力を持つことは、時には困難があると

しても、辛抱強く、書記コード(記号体系)を機能させるメカニズムに習熟するという経験を経ることを必要とする。読むことに関する自立が未だ身につけていない子どもに、自分はもう読めるのだと思わせることは何にもまして危険なことだ。逆に子どもに必要なことは、繰り返すだけで無味乾燥であってもそのような学習が自分一人でテキストの意味を獲得する力を与えてくれるのであり、そうした学習の先にこそ読む楽しさというものがある、という事実を受け入れることである。

子どもは、6歳で小学校1年(CP:準備級)に入る時、その頭の中には、2,500語から3,000語程度の単語量(単語のレパートリー)を有している。文字と音が合致することを知ると、文字で書かれた単語を発見したら、それを音に「変換」する。そうして、耳から覚えた単語でできている自分自身の辞書を引くことができるようになる。例として、orangerという語を今まで読んだことのない子どもがいるとしよう。そのような子どもも教育を受ければ、一つ一つの文字、あるいはいくつかの文字のまとまりが、それぞれ、言語の音に対応するということが、また、それには秩序と特別な組合せがあることを知ることになる。そうすると、少しずつ、語の音声による記号表現を組み立てていけるようになる。それができるのは、記号の組み合わせに合った「正しい音を出す」ためではなく、この音が意味に辿り着く鍵となっているからだ。実際、orangerの7文字を音節で書くとo.r.â.j.éの5音になるのを発見すれば、この音の組み合わせに合致する意味を探すために自分の「心の辞書」を引けるようになるだろう。言い換えれば、このようにして新しくなった「語の音」が、この心の辞書に問いかけるのを可能にしているのだ。この辞書は、文字で書かれた単語に出会うと、「私の尋ねている(単語の)電話番号は台帳にありますか。」と問いかければ、その語の意味を、大人の助けなしに理解できるように教えてくれるのだ。

これで、子どもが読み方を覚える前に持っている語彙の量と質が決定的だということがわかるだろう。不正確で非常に乏しい数の語彙しかなければ、心の辞書はいつも「おかけになった番号は現在使われておりません。」と答えるのだ。自分の質問への答が得られないことがあまり続くと、「使われている番号はないんだ」と結論を出す危険がある。つまり、組み立てた音の背後には何の意味もないことになる。読むことが意味につながらないことの責任は、文字

が読めるかどうかという事実にあるのではなく、話し言葉の語彙不足にあるのだ。その語彙不足に妨げられているため、子どもの中には書かれた語の意味に辿り着くことができない者がいるのだ。保育学校の重要な使命の一つは、子どもの語彙が書き言葉に特有な単語を豊富に備えたものとなるように、じっくり、粘り強く仕事を続けていくことにある。とくに最も不利な状態にある子どものためにそうしなければならない。これは子どもに単語を判別することと理解することを学ばせるための大切な条件の一つだと言うことができる。

親も教員も、知らない言葉をおもしろいと思う感覚を、自らの子ども、自らの生徒に対して、できるだけ早期に知らせることが大切である。幼いときから発達した、未知の言葉をもっと知りたいという欲求は子ども自身の喜びを伴うものでなければならない。したがって、3歳の時から、言葉の伝達のための決まった日課を、持続的に、信念を持って、定着させるのが良いだろう。子ども一人ひとりがそれに登場しては宝物を増やすのだ。そして宝物は、いつでも新しいものに更新されるのであるが、同時に、いつでもとりだして見せるように求められるものもある。それは、一人ひとりが持ってくる新しいものが、新しいチャンスとして歓迎される場所だ。また、入って来たものは歓喜と感謝の気持ちで迎えらる。この新しい言葉への愛、この奇妙な語彙のおもしろみを知りたいという欲求を、早くに芽生えさせなければならない。そのおもしろさの感覚は、独特であるという理由から、珍しいものであるという理由から、また、自分たちは知らないことだがそれを知るチャンスに恵まれた他の人が知らせてくれるから知ることができるものなのだ。

豊富で正確な語彙の獲得が、話し言葉と書き言葉を習得するのに重要であることは見てきたが、それには厳密に段階を追った進行、特別な時間（シーケンス）、体系的で規則正しい活動に基礎を置いた本当の学習が要求される。偶発性、偶然性、うわべだけの浅薄さに依存して開発された教育内容は、考えをできるだけ正確に他人に伝えることを可能にする言葉を手に入れる機会が学校以外にはない子どもたちに不利益をもたらす結果となるだろう。

## 2. 読みの学習のための音声

近年、数多くの研究が行われてきたので、今日で

は小学校1年で言葉を判別し理解するための読みの学習において、どの構成要素が重要で無視できないものであるかが明らかになってきた。したがって、単語と音韻、また音声の次元と記述の現実を一致させることに関する省察力の発達を促し、それを確実に向上させなければならない。小学校1年になった最初の段階から、生徒の一人ひとりに読みと言語の獲得の学習を成功という状況に導くため、また迅速に効果的に自立への道を歩む手助けをするためには、保育学校を修了するまでに、生徒一人ひとりがフランス語のアルファベット・システムの総体、すなわち、話し言葉の連鎖（言連鎖）を、音節、次いで音素に分割すること、つまりフランス語の話し言葉のまとまりを書き言葉のまとまりと相関させる関係モデルを理解することがまず必要である。

そのためには、言語の口承性に基づいて行われる作業、書くことを用いて生み出される成果物を活用する、野心的な教授学習進行表が必要だ。まだ読むことができない子どもは、書き言葉という支えがなかったら、現実の抽象的な反映であり文字を読める人が「単語」と呼ぶ、意味の単位を区切るのに、全く文字の読み書きができない者と同様な苦勞をする。学校は、子どもが書き言葉の世界に入る前に、話し言葉の中の「単位としての言葉」を発見することを教えなければならない。この企てはデリケートである。つまり、この手続きは子どもには自然な展開ではないが、必要なものである。

また、この企てはさらに延長して続けられるべきである。より一層小さな単位に切り分けるためである。話し言葉の連鎖（言連鎖）の観察をしたところ、保育学校の時点から、大人がその発見の過程に寄り添って助けてくれるならば、生徒は、最初から音節の過渡的な単位である息の単位を区別して操作することを十分に行うことができた。息の単位は音節よりも見分け、分割しやすいのだ。たとえば、トマト [tomat] (tomate), ガトー [gato] (gâteau), オトカー [otocar] (autocar) 等の語を観察して、子どもは、何か全てに共通するものがある、それはト [to] だ、と気づくことができる。同時に、子どもたちに理解させうることは、同じ「音のかけら」であるト [to] は、色々な位置に置かれるが、別の音のかけらと少しでも結び付きさえすれば、多様な単語を作る役に立っているということである。そうして子どもは音節という概念を、少しずつ自分の中に取り入れる。実際、子どもは「音声の器用さ」のよ

うなものを漸進的に身につけていくのだが、それは、読むことの学習や書くことの学習の時に大変便利なものである。後に、この器用さを利用したり、頭韻や脚韻を踏んで遊んだりしながら、音素（習慣と便利さから「言語音」と呼ばれる）というもっと小さな単位を見分けるほどの鋭敏な力をもつようになり、音韻を意識する力を発達させるのだ。その力によって、たとえば、グラ [gra] (gras) とドラ [dra] (drap) で意味が違うのは、最初に聞こえるグ [g] とド [d] のせいだと理解することができる。また、自分のベッドで、ドラ (draps) (シーツ) の中のラ・グラ (rat gras) (肥えた鼠) を発見するのを避けるためにしなければならないことがあるとわかり、これらすべては、たった一つの「音」にかかっているのだ、と納得する。

この音の単位は、実際には、「目に見える」表示、つまり言葉を書き表した書記と関係した時に初めて現実のものとなる。そのため、「言語音」と「書き言葉の書記」とを関連付ける仕事、とりわけ、フランス語においてこの二つを結び付けている定式的関係の理解（小学校1年で学習する言語コードの体系的な知識には触れない。）は、生徒の出身による母語の如何を問わず、保育学校を終える時にすべての生徒が到達しなければならない、教育目標の一つである。

いっぽう、読みができるようになる前から、集団活動だけでなく、少人数グループや個別での活動としても、生徒に働きかけて、書くこと、コード化すること、成果物を作ることなどを試みさせなければならない。生徒は、既知の単位または知っているものだと再確認した単位を使い、組合せ、比較、仮説を用いて、言葉・音節・文章を創出する活動（プロダクション）をするように導かれなければならない。何にもまして必要なのは、一人ひとりが書き言葉を正しく表示する力を自らこつこつと獲得することだ。それは、曖昧さを残さず、書くことと読むこととの関係を把握する手助けになるだろう。幼いときから書くことを日常の慣れ親しんだものにし、文字を注意深く書記することに価値を置くこと、そして、それを生徒が学校にいる時間すべてを通じて、たゆまず行うべき目的にする必要がある。

現在の保育学校の実践をみると非常にばらつきがある。保育学校で実施される諸活動は、まず言語コードというものについて知ること、そしてそれに習熟すること、これは小学校1年において優先的に行わ

れるのであるが、その正規の入り口との連続性という考え方のもとに、また、この年齢の子どもに適する特別な教育方法を保持するものとして構想されなければならない。子どもを援助するため、教員は、一方で、発語された言葉の観察と反省的分析（子どもにとっては自然な手続きではない）が可能になる妥当な教育方法の提案をすることができなければならない。また他方、フランス語を話す子どもにも話さない子どもにも一番大きな意味を持つところの音素の出現の規則性や対立性を考慮した音韻的進行というやり方を適用できなければならない。

### 3. 意味を作る構文の意識

わかるということは、それぞれの言葉を判別できる能力は言うまでもないが、また、全体的で一貫性がある皆に同質な体験を誰の目にも明らかのように構築する目的で、言葉を「一緒に置く」意志を持っていることをも前提にしたものである。記号に対するこのような態度は保育学校で、特別の伴走型支援として計画化して育成されるべきだと思われる。構文原理を発見することは、このように保育学校での学習のなかに含まれているように見える。したがって、すべての生徒がこの構文原理を明らかに自発的に実行できているかどうかを確認することは、読みの教育内容を念頭に置く保育学校の教育の諸目標の一つでなければならない。

この必要性は、とりわけ読みの教科書の中で見いだされる文法構造とは違う文法構造を有するというように、話し言葉の異なっている生徒が小学校1年に入ってくる可能性があればあるほど増す。

生徒にとって話し言葉で使う文法の組立てと、読みを習う時の最初の文章を作る文法の組立てとの間の差が大きければ、話し言葉だけではわからない文の作り方やきまりを発見するように年中組の時から丁寧に幼児に寄り添う支援を行うことが求められる。

これは、保育学校の生徒を相手に「文法をする」ということではない。また、決して、生徒に単語や語群の性質・機能の呼び方を教えることが大事なのでもない。分類や語彙目録は、深化学習期（第3学習期）を待てばいい。ところが単語や語群には、誰が何をするのか、どこで、いつ、誰と、という意味を構成する上で果たしている役割があり、読みの学習を開始するとまず単語と語群にこの役割を与えることを教えるものだ。しかし、そのことは読みの学習に入る前から必要であり、それをしなければ、小

学校1年で読みを習い始めるときには、知っている言葉をただ漫然と並べるだけの方向に行ってしまう子どもが出てくるのだ。

繰り返すが、幼児に規則と用語を詰め込もうというのではない。彼らに演出を促すのだ。一つの文の中の言葉には、役者もいれば舞台装置をセットするのもいる。また、行為を促すのもいる。どんな戯曲でも、役者にぴったりの「はまり役」のこともあれば、逆に、似合わない役のこともある。舞台装置の場合でも、ある行為にじっくり合うものもあれば、全く不適切なものもある。言葉と、一つの文の中で言葉が果たしている機能についても同様のことが言える。予期していない、まさかというような演出から、構文力を発見することができる。一例を挙げよう。こうだ。

もし、「小さな女の子がチョコレートを一片食べた」と言えば、この文は、大丈夫である。どれも、あるべき場所に収まっている。少女が食べる。チョコレートが食べられる。文からは何の疑問も起きない。だが、もし「一片のチョコレートが小さな女の子を食べた」と言ったら、言葉の役者に与えられた役割は非常に突飛なものになり、幼い観衆はすぐに、極めて文法的な質問をするだろう。「誰が小さな女の子を食べた、と言ったの。」と。文法の演出の、このような意表をつく性格は、自然と、文の文法構成に関する問題点を浮かび上がらせるものなのだ。

ここでは、「主語」と「目的語」がどれかと、それぞれの位置を示すのが問題なのではない。遊びの目的は、一つの言葉の意味とその言葉に与えた機能との間に十分強い緊張をつくり、その機能を問題にすること、つまり確認することにある。このようにして子どもは文の演出は偶然に任せて行われるのではないことに少しずつ気づいていく。ある言葉は「誰が」を表し、別の言葉は「何を」を表す。また別の言葉は「どこで」「いつ」「どのようにして」を表す。そして発言権を「握っている」監督の指示を尊重する方が良いこともわかる。子どもたちは「面白い文章」が大好きである。それを通して、動作主、被動作主、受け手、場所、時間…などの役割を発見するのだ。

だから、5歳の生徒に「小さな魚が校庭で泳いでいる。」という文を提案してみよう。子どもたちは文を読むと、驚いた顔をして私を見、「魚はどこで泳いでいるの。」「魚が泳ぐのは校庭じゃないよ。」などと言うだろう。子どもたちの問いかけは真の文

法的熟考の結果である。「校庭で」という語群が切り離され、場所を示す状況補語の機能をこの語群に与えているからだ。明らかに何も名付けられてはいないが、すべてが言われている。また、これで終わり、にするために、一人の子どもが「洪水になった」という語を文末に付け足した。礼儀知らずだから当たり前前のことをしようとしたのだ。範疇や機能の言い方を知らなくとも、このように保育学校の一人の子どもは構文の持つ深い意味を明示することができたのだ。辛抱強く、決まった時間に、文の構造や言葉の意味と遊ぶことによって、その本質的な機能、また、それが意味の構築に与える決定的な影響を検討することができる。早期にこれを習得することは大事である。生徒は読みの学習のために、言葉は、順序よく並んでいる列の向こうで、幾つかのグループに分かれ、特別な役を演じる俳優の意味を舞台に持たせているのだと理解するように育成されるであろう。また生徒は、舞台装置によってこの表象が現実化されることを感じ、理解というこの大演出は、その正しさをよく知っている標識の指示のままになされるのだということを理解するだろう。

#### 4. 生徒になる<sup>6)</sup>

保育学校では、間違っていることを先生から指摘されると泣き出す子どもが少なくない。自治体雇用保育学校職員(ATSEM)は、親に立派な成果を見せようと、子どもの課業を仕上げやったり修正したりすることが少なくない。このようなことをすると、その後中学や高校に行くようになると「先生に好かれているので良い点ももらった。先生はもう私に会いたくないので悪い点をつけた。」というように理解することだろう。学習をやり直させられると、たいていは罰を受けたと考えることが多い。そのため、生徒は習う前から知ってはいなくてはならず、自分がやったこと的能力評価を教員の感情的な主観に委ねなくてはならなくなる。いっぽう、とくに保育学校では、教員の感情的な主観が教員を麻痺させている。学習の課題と学習ではない作業課題をはっきり区別できず、もちろん、器用に工夫を凝らしてはいるが、生徒の間違いいにはかかわらず、ただ課業に取り組みせて成果物を増やすだけで満足している。それは、生徒をブロックして困らせるとか、親から「まだ、こんなに小さいのに。」と言われることを怖れているからだ。

一般に、間違いを考慮しない学習の土台は、数を

こなすだけの学習になりがちである。「量をこなせばできるようになるだろう」と考えているのだ。いや、生徒がとても小さいからといって、生徒に自分のやり方を自覚させること、なぜ間違っただのか、どうすればもっと良くなるかに気づくように援助すること、また、他の生徒も間違い、誤りを犯すものであるから生徒は互いに助け合いながら互いに追い越し合うものだという事実を認めさせること、このようなことをしようとしてはならない理由にはならない。こういうわけで、なすべき課題の分析に基づいた認知発達のアトリエを、年中組から設定することを提案する。このため、一続きのまとまった時間（シークエンス）が当てられるが、最初は線描活動のような課業から取り組むことが必要である。すなわち、結果として現れる成果物が具体的で、取り巻く殻がなく（訳注：良く中身が見えるのであれこれ詳細を検討できる）、観察可能な課業である。このアトリエは、生徒7～8人のグループで行われる。

#### アプローチの提案

1) いったん課題が提示されると、生徒はその指示を明確に言い直す。そのとき、以下の基準が明確に示されるように努力すべきである。

- 実現の基準（必要なものは何か。取りかかりはどうかすればよいか。どのような態度が必要か。援助が必要になったらどこで見つければよいか、等。）
- 成功の基準（課業の成果をどこで判断するか。）

生徒が、基準、特に成功の基準をはっきりと説明することができないなら、生徒は学習の状況にあるのではなく何かの作業に専念しているにすぎないのだということを、教員は分かっているべきではない。いっぽう、基準を明確に述べるができるなら、その基準を具体化する。または、図示して保存する（図像）。

2) なすべき課題が終わると、保存していた図像を見ながら、集団でできあがった成果物（プロダクション）を評価するように求める。もし間違いを見つけたら、その原因（よく考えなかった、モデルをよく見なかった、筆記用具の持ち方が悪かった、等）についてあれこれ考えるように指示する。できる範囲で、どう変更したら良いか、その提案を記号で具体的に提示する（例：空白を守る：＝、モデルに戻る：<-----、など）。この記号を、変更する成果物に書き込むようにする。

3) 最後に、間違いのあった生徒には、やり直しを

して良いものができたらそれを残すことができると説明して、課題のやり直しを提案する。

その後、年長組（GS）に入ると、このアトリエを完全なものにするため、今度は学んだことからなすべきことへの移行（パッサージュ）について省察する。つまり、課題を終えると、そこで培った能力（コンピテンス）が何かを発見することを試みるのだ。この転移に向き合う課業の取組は、学習したことと日常生活の行動とは関係があるのだ、ということが発見させる段階に行き着くことになる。たとえば、単語を分類し、アルファベット順という法則を使うことができることを発見した例がある。もし、この順番を知っていれば、単語を辞書で引くことは簡単にできるのだ。電話帳の順番と同じだと一人の生徒が気づいたときが、最初の転移である。別の生徒が、お母さんの料理のレシピや自分が持っているサッカー選手のシールを分けるのに、この順番を利用すればいいねと提案すると、転移は広く行き渡ったことになる。生徒が何かできるというときの能力（コンピテンス）があるが、それには、何かをすることができるという場合と、この新しい知が何の役に立つかを知っているという場合がある。すなわち、心的能力と技術的能力である。この発見は宝物と考える。そして、それを成績簿に書いて保存し、次の新しい作業の分析の手がかりにすると良い。

こうして保育学校に行くことは新しい職業を学ぶことであり、間違いもきちんと分析されれば進歩の原動力になるということを生徒にも親にも理解させることになる。さらに、設備と場所と時間割の尊重、他者との協力、知の保存、心的能力と技術的能力等、生徒という地位に最適の行為（いわば職業倫理）の裏付けを得ることができる。

#### 5. 2歳の学校について

現代、時代はせっかちだ。幼い命が生れるやいなや、知能の伸長にいそしみ、論理性の発達に精を尽くし、芸術を求める気持ちに火をつけなければならない。子どもの成功の機会を増やすために、非常に早い時期から急いで教育的・文化的な活動を始めなければならない。これは、時には、十分な注意力とかわりの時間を手にしているはずなのに失っている子どもの権利を回復するためでもある。教育を急ぐ気持ちと家庭内の調整力の欠如、これが、子どもの就学をしないで早めてきた原因であることに間違

いはないだろう。

現代社会の最も大きな変化の一つとして、家庭が他人に子どもを預ける時期が昔よりずっと早まったことがある。それを嘆くのではない。小さな子どもが今よりもっと長く家族団らんの暖かさに包まれていることができた幸福な時代を懐かしんだところで仕方がない。問う価値のある唯一の質問は次のものである。すなわち、発達のきわめて著しい時期の子どもに、開花の最良の機会を与えるための受け入れと寄り添う援助の質をどう保障するか、である。

はっきりと言おう。職業的にも、社会的にも、また政治的にも、女性が責任ある地位を占めるようになったことは、間違いなく、現代の社会全体に起きた最良の事である。しかし、この解放には、社会政策的な措置が伴わなければならない。それは、母親が、職業的に要求される責務と、子どもに向けて、愛情を注ぎ、話を聴き、理解するという不可欠な時間を取りたいという意志との間で引き裂かれたいためである。父親も、夫またはパートナーも、伴侶が責任ある地位に就いたことは正当であるにもかかわらず、その埋め合わせをしようとしてこなかったし、その仕方も知らなかった。また多くの場合、彼らは自分たちの職業的野心も生活習慣も、全く、あるいは、ほとんど変えることはなかった。

一言で言えば、まさに子どもが一番家庭を必要としている時期に、最も正当な理由で、家庭の調整力が弱くなっている、そんな時代を我々は生きているのだ。そこで次の問いだ。誰が代わりにするのか、つまり、2歳の子どものをどうするのか、という問いである。

まず何より先に、女性が安心して仕事と母親の両方の役割を果たせることが絶対に必要であると声を大にして叫ぶ必要がある。平日に母親に会えるのは1日のうちのやっと1時間にすぎないという2歳児がいるとしてもそれを非難することはできない。また母親についても、実際には少しずつの時間を分け持つことしかできない人たちなのに、一日中、自分の子どもをそのような人々に任せきりにしていると非難することもできない。パリテ（平等）を標榜するのはすばらしいが、この正義の主張が、女性に母性と職業的責任のバランスを穏やかに保障するような方策を土台にしていなければ、単なるスローガンに終わり、根深い不公平が顔を出すことになる。

国も地方自治体も企業もともに無思慮であるので、保育学校は、「2歳の幼い子どもが保育学校に来る

ままにする」結果に終わっている。これが、この教育機関の役割であったかどうかは定かではない。こんなに小さな子どもが、実際に学習に集中できる時間はきわめて短い。繰り返すが、保育学校の使命は教育をすることであって、単に「世話をする」ことだけではない。2歳児を一日中保育学校に受け入れることは、保育学校の真の使命に背くことであり、2歳児が保育学校にいる大半の時間は保育学校が託児所に変容していることになる。保育学校の使命が混同されていることは少なくとも懸念されることである。付け加えて言えば、保育学校は、このように小さな子どもの言葉や精神や愛情の発達に寄り添って援助することのできる場所も、女性も男性も持ち合わせてこなかった。ただ、これまでどの機関も引き受けることのできなかった、社会の緊急で強い要求に保育学校が合法的に応じただけであり、国民教育の責任者たちは自分たちが大きな責任を負っており、「泥縄式でも対応すべき」きわめて重大なことだと理解せざるをえなかったのだ。

物事をはっきりさせよう。保育学校は現在のところ、発達のきわめて著しい時期にある2歳児に対して、満足のいくようにも、誠実にも対応していないのだ。実際、50~60㎡の部屋に30人の子どもが集められ、2歳児のために養成されたわけではない教員が一人でその世話をする。それが子どもの精神的・言語的・社会的発達に好ましい条件であると、どうして考えられようか。このように、根源的ともいえる文化的変容と家族構造に起きた大転換によって提起された現実の問題に、保育学校は対応できていない。確かに、なかには無関心や虐待の恐れのある家庭環境よりも教室の方が安全だという2歳児もいるのだと言われれば、それももっともだ。けれども保育学校が避難所になるのは例外的で、一時的なことである。この機能に関係するのは、(幸運なことに)非常に少数の子どもに限られており、保育学校がそれを制度化することはない。

2歳児の保育学校就学がこのような条件のもとで実施され、一般化していることの危険は憂慮すべきものである。その一つとして、子どもの言語能力がどうなるかという結果に直接関係する例を取りあげよう。言語の習得という道を前進するためには、話すことの意味、言語という道具を使いこなす方法を漸進的に発見させてくれる大人が是非とも必要である。大人というメディエーター（媒介者）は、親切だが要求をする存在で、どこで失敗し、行き詰まっ



たのかについて分析し、新たな言語獲得レベルへの変換を行う。大人が、必要な言語的手段（語彙や構文など）を少しずつ与えていくことによって、幼児が話しかける相手となる人々の幅と何を話すかという話の幅を広げることができる。ところが、そこに2歳児の学校教育の危険がある。一人の大人に対して30人でグループ編成された幼児は仲間としゃべることを余儀なくされる。たった一人の大人は幼児の基本的欲求という緊急に対応する必要を優先せざるをえないからだ。学習は、もっぱら他の2歳児を相手に行われる（1日に6～8時間）。したがって、一定の子どもたちにみられる言葉の不安定も驚きではない。とりわけ、何を言っているのか理解できないけど言いたいことを伝えるには言葉という方法があるのだよ、ということが必要な時に言ってくれる大人による注意深い援助を自分の家では得られない子どもたちがいるのだ。というのも、2歳からの学校はすべての子どもにとって同じではないからである。たとえば、親が申し訳ないけど仕方ないという気持ちで朝の7時半に預けて行き夕方6時に迎えに来る子どもの場合と、時々、半日だけ学校に来る子どもとの間に、何か共通点があるだろうか。前者の場合、保育学校が現在提案していることは単なる一時しのぎの手段にすぎない。

就学を2歳にすることで人口減少を補うという良識に反するもくろみ、また、一定の子ども苦境と危険への憤り、もちろんこれ自体は正当なものだが、いずれの理由も、教育目的の空間の間違った利用を続けてよいと正当化するものではない。したがって徐々に、保育学校は自らの使命ではない使命から脱しなければならない。早急に、十分な数の保育所を作らなければならない。また父親も母親も職業キャリアを大きく犠牲にすることなく、自分の子どもの人生の最初の数年間に寄り添うことができるように最善で妥当な社会政策上の措置（たとえば、週35時間労働の改革の時）を提案する必要がある。教育と託児は互いに補い合う関係にあるが、その妥当な時間配分を市町村と協力して見出さなければならない。最後に、大企業に働きかけて十分な数の託児所を作るよう仕向けなければならない。しかし、他の受け入れ先が決まっていない幼児を突然に保育学校から締め出すのは明らかに言語道断なことである。したがって保育学校は今後も数年は最年少児を受け入れざるを得ないだろうが、それは、真剣に、厳格に実施されなければならない。1日のうちの数時間、教

員は厳密に教育課題をするために注意力を向け、自分たちの本当の使命を果たすために必要な方法を用いなければならない。それは、たとえば、幼児のために特別に作られ、整備された場所、どんな場合でも1グループの人数は6人以下であること、そして、この使命に専心する教員に対する適切な研修である。

## 6. フランス以外の所から来た子ども

OECDの最近の報告書（2006年3月）によれば、移民の子どもは、その国の同年齢の子どもに比べ、学業に平均2歳以上の遅れがあると強調しているが、応えるべき挑戦は、そこにあり、保育学校から始まる。なぜなら知ること・習得することとの関係は保育学校で始まるからである。移民の子どもも他の子どもも保育学校に入るのは3歳であり、それより前ではない。しばしば移民の子どもを他の子どもよりも早く学校に入れようとする傾向が見られるが、良好な状態で親から離れ、大きな不安を抱くことなく学校の世界に入るためには、まだ親への強い愛着が必要である。大部分の子どもは、3歳になる前にはまだ親や家族と離れる準備ができていない。このことが、学習すべてに不可欠なステップである、学校という世界で喜びを見出す能力を失わせる危険性を孕んでいる。

学校は、知との特定のかかわりによって構造化されている。その知とのかかわりは、西洋世界に属するものであり、教育方法や他の子どもとの諸関係、親との諸関係等を決定するものである。この知とのかかわりは、すべての文化表象と同じく、暗黙裏のものでありながら明白なもので、一つの文化的・社会的集団内で共有されている。家庭における知とのかかわりは、子どもや子どもの資質・欲求・能力（コンピテンス）の表現と結びついている。だが、学ぶために子どもが持っていなければならない知とのかかわりは、フランスの学校のものなのだ。子どもには予想することのできないこの考え方に導く人があり、これが親のもつ知とのかかわりを無効扱いにしたり、その価値を傷つけたりするものでなければ、この知とのかかわりは、調和的に、また超人的な努力をすることもなく、可能になる。そうでなければ、その代価は払うことができないほど大きなものとなる。それができない子どももいるのだ。

フランスの学校は共和主義で、それはすべての人にとって同じである。この原則は、フランス史の大

きな成果であり、大いなる誇りである。そして我々が何としても守らなければいけないと考えている精神とエートスの貴重な原則である。しかしながら現実には、この学校が、現在、移民の子どもたちに関しては、その役割を果たしていないことに我々は気づいている。社会的・文化的要因による移民の子どもたちの大量の学業失敗は一つの現実だ。その上、原因が何であれ、学業失敗は子どもにも、子どもの家族が自分自身と自分の子どもに対して抱いている表象にも、深刻な心理的影響をもたらす。このような早期の学業失敗は、知の獲得コース、少なくとも最も高く評価されている知の獲得コースから排除されるので、子どもたちが周辺化していくことを意味する。この子どもたちは、学業失敗が累積し、過度に生み出されたため歪曲されている。失敗は保育学校から始まり、ただちに反社会的な行動をとるようになる。

ここで、移民のすべての子どもが置かれている、トランス・カルチュラルな（多様な文化にまたがった）リスクの予防を考えるための要素を提案しよう。まず、子どもが所属する二つの場所、学校と家との間の葛藤を小さくすることである。この葛藤は、たいてい、双方が矛盾を呈しているとか、相互が排除指向にあるとか、少なくとも両者が不毛な力関係にはまっているという理屈で説明される。しかし、子どもが必要な知識を身につけることができるようにしようと、子どもの性格を変えて教員の性格に近づけ、受け入れられている社会の規範に合わせようとしてはいけない。

親の考え方は、我々とは異なるものでも、子どもには重要である。ゆえに、学校にも重要になる。それは当然だが、だからといって共和制の価値を形成しているものを放棄するという問題ではない。開かれた態度をとること、親の価値を高めること、それぞれの思想や信条の立場を越えてその違いに耳を貸し、穏やかに交渉することが必要なのだ。少なくとも、親の価値を低めてはならないということだ。親とのコンタクトは、可能でなければならぬが、さらに交わし合う視線や話題にすることを通して自然と生まれる。したがって、これは、まず何よりも先に内面の問題であり、特別な解決法や学校のあり方を変えるという問題ではない。

つぎに、学校と家は同じ規定で成り立っている世界ではないという思い込みから抜けることが必要だ。

これは倫理的であるとともに科学的な原則である。というのも、文化間にもはや階級は存在しないからだ。このことを我々が了解したのはずいぶん以前のことだ。認識のレベルからも、家世界には、家世界に固有の価値と知識があり、無論、それは評価と尊敬に値するものだ。それに加え、家庭で作られる基礎がなければ、大きな苦痛や努力を求めずして、学校教育の知識を簡単に植え付けるということはできない。家世界はまた、愛情の内化を通して自己の肯定的評価を構築することを可能にする。これがなければ学習は成り立たない。

混血の国、このフランスの社会的・文化的現実の上にある学校の開放性を通して、異なることについて考える場を設けること。これは、多様な文化的起源を持つ第二世代の子どもと関係のある学校外活動のサポートを通じて行われる。これには、言葉のアトリエ、書記のアトリエ、書法のアトリエ、歴史のアトリエ等があるが、混血の精神からして、すべての者に開かれたアトリエでなければならない。特定の者のみが利用するものではない。

移民の子どもたちのバイリンガルは、第二の議論すべき点だ。バイリンガルは、常識として言わしているような発達の障害となるものではない。逆に、安全に第一言語を習得することは、自己の肯定的評価を安定させる要素で、第二言語の習得だけでなくその他の全体的な能力習得を担保するものである。ここで高い価値を与えられている特定の言語、今日は、それは英語や日本語、ロシア語等であるが、これらの言語とのバイリンガルになること、できるだけ早期に外国語学習を始めることは財産だと考えられている。これは言語学者や心理学者の諸研究で明らかになっているが、バイリンガルは、いくつかの観点で子どもの財産であると見なされ、しかも、どの言語でも同じだということが分かっている。したがって、フランスに居住する移民家庭の言語、アラビア語、カビール語、バンバラ語、ソニケ語、トルコ語、リングラ語等についても当てはまる。その上、この子どもたちには、知るという問題だけでなく、そこに深い愛情という次元もつけ加わる。それは親の話す言語、世襲の言語であるからだ。しかしながら、彼らにバイリンガルの価値は評価されておらず、常にフランス語学習を阻む障害として扱われている。

学業失敗の子どもに対して学校環境で行う特別な取組として、バイリンガルの童話を用いて、治療の道具とするものがある。親が学校に持って来た童話を母語で読み聞かせる。その時、その言語の表現規則を尊重する。次に、翻訳して聞かせる\*。この実験では、童話を録音して用意し、子どもに二か国語で聴かせると、その子どもは絵を描き、話の上で二言語を結びつけた。このような教材が言語と世界との間に介在する空間を創出することを可能にする。

以上のようにいろいろな要素が、学校と家の中との間を繋ぎ、橋を架けることに貢献している。また、子どもたちの知へのアクセスを促すこと、成功のために基本的に必要な条件であるが学校の論理に実際に組み込まれるように促すことにも貢献している。こういった戦略だけでなく、他にも子ども一人ひとりの創造性に応じて新しい戦略が考え出されている。そうしてフランスの学校は、この子どもらに最善の効果をもたらすことができる。これらのことは、きちんと行われてきた諸実験によって証明されている。こうして、原則としての平等から、立ち足かかる様々な障害がもたらす現実とそれらの障害の性質を考慮しうる事実上の平等に到達することができる。

## 7. 親と保育学校との契約

教員と親、一方はその職業意識が踏みにじられ、他方はその責任感が疑われ、両者の関係は難しいというものではない。どちらの陣営も自らの正当性に自信がもてなくなり、自分の使命は本来どこにあったのかを忘れ、互いに不信感と警戒心を持って相手を観察している。その結果、ある種の個人主義が支配的という危険性が大きくなった。つまり、それぞれの親は自分の子どもの個人的な利益のことしか頭になく、学校という集団生活の選択は全体の利益の承認を前提にしているということをおぼれているのだ。しかし、この対話を良い条件下で行うためには、教員には特別研修の機会が与えられなければならない。生徒のことについて親に話しかけ、親と話し合うことは、専門職の行為であり、即座に自然にできるものではない。

教員も親も、保育学校がすべての子どもの成功のために最善の機会を保障することを望むのであれば、

\* 原注：ダニエル・ピノン＝ルソーの執筆中の優秀な博士論文を参照。また、ド・ブラン、モロ、ピノン＝ルソーの論文（1998年）を参照。

次の三つを主要な軸にして、公平と信頼に基づいた協力関係を成立させる決心をしなければならない。

1. 何に対して抵抗すべきかを知ること。誰もが理解していなければならないのは、保育学校が価値、内容、原則として提案しているものと「(学校を一步出たところの) 周囲の文化」が臆面もなく誘惑的にさらけだしているもの、両者の間の溝はとても深いということだ。これを認めたとて、親・教員はどっちにつくかを選ばなければならない。一方で、テレビ文化を家庭文化のすべてとし、他方で、学校では要求的な知育のために奮闘するというわけにはいかないだろう。学校の敵は何であるかをともに考えること、それは共通のアンガージュマンへの最初の歩みを始めることだ。教員と親が常に念頭に置いておかななくてはならないこと、それは、生徒と子どもはただ一人の同じ人間であること、ただ一つの同じ知性であること、ただ一つの同じ感受性を持っている、ということだ。疲れているとか関心がないという理由で、家あるいは学校で、この生徒＝子どもが他の人や世界のことで何か明晰な発見をした時に子どもの発見に寄り沿ってよく聴くというようなことを怠ることがあると、生徒＝子どもは危険な誘いに負けるかも知れないし、知的にも肉体的にも受身の習慣が身についてしまうかも知れない。そのたびに、教育の責任を放棄したことになる。それは家庭の社会的文化的水準に左右される、とは言わないように。この考えは短絡的すぎる。放棄も放任もすべての社会的カテゴリーに関係がある。放棄や放任の背後にあるのは、学校の門から外に出た後のことは何が起きようと関係ないとする、一部の教員の無関心、そして、「関係ないことに首を突っ込む」ことへの教員の恐れである。今こそ、親と教員が、同じ学校の中で、学校の文化と家庭の文化の両立という用語に関する見解を一致させるべきである。これは容易ではない。先生も親も、自らを危険にさらしても、自分自身の文化習慣を問い直し、日常の小さな臆病、それは快適でもあるが、それを捨て、生徒＝子どもの知的健康を一番の関心事にするべきである。この共通の文化の場を創ることができなければ、一部の生徒＝子どもにとって、保育学校は見知らぬ国になってしまい、その国の変った風習や要求は、その生徒＝子どもの住む別の国の風習や要求と相容れないものになってしまう。

2. 相手を正面から見て、相手の話を聴くこと。互いに探り合い、にらみ合いこそすれ、決して互いの目を見ることをしない。そっぽを向き合い、すれ違い、罵り合っても、コミュニケーションはない。学級評議会は、最も不利な立場にある親の避ける場所になっている。ためらいつつ出席することがあっても、めったに発言しない。学級評議会は、実際、そのまま授業の連続のようなものだ（評議会は教室で開かれる）。親は自分の子どもの立場に立ち、姿勢まで子どもと同じことが多い。教員は教員の役割を演じる。やりとりされる話は恐ろしく人間味のないものだ。それぞれの生徒の特異性や生徒が遭遇する問題の特殊性などは、話題になることのない問題である。時間がない、「個人的すぎる」問題を話題にしたくない、というのが理由である。しかしながら、それぞれの生徒=子どもの人となりの特徴や、学校、家庭のそれぞれにおける、生徒=子どもの最善の援助方法を話題にしなかったら、教員と親は何について語り合うべきだろうか。

この二つの扉の間であって、何も話されず、子どもが不在の擬似会合と決別し、一人の学校の先生とその生徒たちの一人ひとりの親との間に、尊重と要求のある本当の会話の条件を創出することが必要である。我々が提案するのは、たとえば、学校年度の最初の1ヶ月間、親との個別面談を義務付けるといったものだ。これは、小学校3年（CE2）で学力テストの結果を親に通知するために行われているのと同様である。これは親にも教員にも義務として課される。互いのことを知り合う時間（最低10分間）を作る機会になり、生徒=子どもの態度や健康、好み、不安などの重要なことについて話し合うことが可能になる。教員があまり緊張せずすむように、懇談会のための議題一覧表を作成することもできるだろうが、大切なのは、互いに見つめ合い、話し合い、聴き合うこと、また、話題の中心に子どもがいることだ。学期初めの面談は、全く同じ条件で、三つの学期のそれぞれに義務として繰り返し実施すべきである。この個別面談は、生徒の成績や態度、時には家庭で観察された変化などについても、短時間で、かつ正確に、現状把握することを可能にする。学期毎の個別面談の時間に生徒各自の困難を示した総括表を検討することで、親の努力と先生の努力をどう活かしたらよいかを冷静に決めることができる。それは、時に学校で実施されているものと矛盾するア

プローチになっている、家庭での不都合なアプローチを避ける唯一の方法であることに間違いはない。

何とあれこれたくさんのことを強いるのかと言う教員や親もいるだろう。実際に教員や親に不足しているのは時間ではなく、互いに相手の前に自己をさらす意志と勇気である。生徒=子どもの学校と社会における未来を一緒になって作るために適切な個人と個人の本当の関係を打ち立てるのをためらっているのだ。たとえば、学校の週の授業時間が26時間から24時間になったことによって浮いた時間があるのでその一部を会合に使うこともできるはずだ。

3. 持続可能な教育の条件を創出すること。学校が伝えようとする知と技能がしっかりと定着しないのは家庭でのエコー、繰り返しが実際になされないからである。確かに宿題の監督をするのがよいところである。家庭環境では、学校の厳格な論理の枠からはみ出たところで物事を考え、何かの活動を行うことがなされ、学校で学んだことを使う場になっていることはまれで、あるかないかという程度だ。もちろん家は、世界について集団で熱心に考えあうことをして学校の知に意味を持たせる場ではない。学校の知は、管理という観点から、家の中に一つの地位を占めている。しかし、家庭生活に取り込まれることはほとんどない。「家庭の文化」において、テレビ文化だけを共通のパラダイムにしたくないと望むならば、学校と家に共通の最小文化空間を作ることを目指す必要がある。この希望に光を当てる例がいくつかある。次にあげよう。

a) 家庭でも楽しみを共有できる童話、寓話、詩などの一覧を提供して、共通の文学文化を発展させなければならない。おそらく、両親は、これまでのように「セレブ・リスト」に誰が載らなかったかとか、誰がアカデミー賞に落ちたか、ということばかりを話題にするのではなく、子どもと、また親同士で、詩の美しさや物語の謎について話すようになるであろう。さらには、抜粋部分だけではなく、より長い部分を読むように進める。そして、ついには作品全体を読むようにも子どもを導くのもいいだろう。

b) 一方、保育学校も家庭の文化を考慮しなければならない。とりわけ、この「他所から来た」文化が未知の地平を皆の目の前に広げてくれるときだ。これは、他者を尊重する気持ち、特に異なるものへの愛着を発達させることに貢献する。一例をあげよ

う。

ここはフランス北部の保育学校で、アフリカ系の子どもが多いところだ。この子どもたちと他の子どもたちとの関係がうまくいかないで、教員チームは、母親たちに学校に来てバンバラ語の物語を話してくれるように頼むことにした。すると母親たちは伝統衣装に身を包んでやって来て、アフリカ系以外の子どもには全く理解できない言語でいくつかの物語を語った。しかし生徒たちはすっかり虜になっていた。母親たちが語り終えると、一人の子どもが何の話だったのかと尋ねた。その時だった。母親たちが話したことを、息子たちのうちの一人が翻訳して話したのだ。それを境にすべてが変わった。アフリカ系の母親と子どもの地位が一変したのだ。つまり、それまでは排除され、劣等視されていた子どもたちがリーダーの座で再発見された。「言語的偉業」をなす力のある子どもになったのである。

c) 最後の例は、この地方の保育学校長が行ったものである。校長は「タレント（才能）市場」を作るという考えを提唱した。インターネット上にサイトを設けて、この学校の生徒の親の持っている特技を集めることにした。ギターを弾く者がいれば、経験豊富な庭師もいる。またクスクス料理を作るのが上手な者がいるかと思えば、模型の虫、すばらしい話し手、機械の王様などがいた。親の半数以上がこのゲームに参加し、学校の役に立つならと、その才能や趣味を披露することを承諾してくれた。我々の校長は、機転と賢明さをもって、共通点のあるタレントをつなげて善意のオーケストラを編成し、その指揮をとった。その結果、親たちが自らを表現する機会である、このような催しが学校生活の学期ごとの区切りとなった。

## 8. 言語力が不十分な生徒の支援をする

保育学校に固有の教育的使命には決して外来の指導者等に委ねることはできないものがある。その使命の重要性は正規に養成された女性教員の技能やコンピテンシーのすべてを必要とするからだ。この女性教員のみが、教育目的を明確に判別して、その教育目的に対応した諸活動を提案するとともに、その諸活動の性質、形態、進行を決定できるのだ。また保育学校は内部に閉じこもって外部の協力を断つようなことがあってはならない。外部の協力は、学校の正規時間外に、言語的な援助(メディエーション)がなくて困っている生徒に対して、その不足を補償

するものとして求めることができる。実際、保育学校の最も大きな困難の一つは、言語発達の栄養となる、子どもの話を聴く十分な時間と子どもに話しかける大人の十分な発話量を一人ひとりの生徒に与えることができないという機能的な無能力にある。自分の発言に対して、優しいが要求の多い耳を傾けてくれる機会はここのほかになく、また、ほとんど沈黙の中に閉じこもっている子どもの沈黙を何とか破りたいと思う人がいるところもここのほかにはない、そのような子どもがいるのだ。この子どもにも理解できるように、穏やかに、はっきりした発音で、心を開いて話しかけてもらえる唯一の場所である。理解し合おう。外部の人に、コミュニケーションのアトリエや読みのアトリエを任せるということではない。最も必要としている子ども、とりわけフランス語を使うことがほとんどないか、全くない環境で生活している子どもに、ゆっくりと話し、聴き、他の言語が入り込まないように子どもの言葉を直すことが十分にできる大人との個人的な関係を施すことが必要なのである。このために、学校時間外に、外部の協力と援助を受けて、適切で管理された解決策の提案をすることが必要になる。

そこで、言語上の困難がある生徒は、3歳から、毎日30~40分、言葉のやりとりの時間を享受できるようにするという考えはどうだろう。このやり方では、大学生、とくに教育を志す学生に呼びかけて、子ども2~3人のグループに対して話を聴き、話しかけるという介入をさせることがありうる。テーマはさほど問題ではない。注意に値するのは、子どもの発話に耳を傾け、言葉を修正する必要があるときにはその言葉を直すこと、また、明瞭で品の良い話し方で語りかけることだけだ。この子どもたちは、学校から得るものに加えて、親切だが要求の多い大人から、穏やかで意味の伴った言葉かけを受けることを必要としている。これは家庭をもとに広がる関係の中で自然に行われるべきものだ。残念ながら、この関係を持っていない子どももいる。そこで、我々は「聴くことと話すこと」という大手術を提案するのだ。この寄り添い援助の方法は、学校で学校時間外に実施するか、子どもの自宅で、家庭と緊密に連絡を取りながら実施する。この方法の実施にあたっては、大学区視学局・県視学局の管轄の下、大学や認可アソシアション（非営利団体）との協力を得て、各校長が調整する。

年間を通じて開催される会合という定期的な機会

があるので、子どもは、自分に対する注目を得てやる気が起き、質の高い言語モデルを受け取ることができる。扱うテーマはさほど問題ではない。「習熟した言語でのやりとり」という特権的な時間は、様々な手法、遊び等をやりながら、話し言葉の次元を高めることを目指すものである。またこれには読む行為や本との出会いを促進するねらいもある。

大学生の募集は、動機や取組への真摯さ、時間的な可能性などをもとに行う。学生は、大学の履修課程の中でボランティア活動としての認証を受けなければならない。たとえば、教職の職業前養成課程の学生や、教員採用試験の受験準備中の学生には、その専攻科目を問わず、養成課程という枠内で、学校現場での実地見習いと結びつけて行うように求めることができよう。また、このボランティア活動を、教員養成大学 (Institut universitaire de formation des maîtres: IUFM) の1年次に入學する際、あるいは採用試験の際、何らかの認証の対象にすることもできよう。

同様に、教員養成大学 (IUFM) の初等教員を目指す1年次 (PE 1) の採用試験受験準備中の学生も、これに参加すれば、初等学校教員採用試験 (Le concours de recrutement de professeur des écoles: CRPE) の受験申込の時にボランティア活動としての記載が可能にするのだ。もちろん、他の学生も信念に基づいて、この寄り添い援助の方法に参加できる。学生都市基金協会 (Association de la fondation étudiante pour la ville: AFEV)<sup>7)</sup> は、機能モデルとしても、明らかに良い結果をもたらしている活動としても、その好例である。

最後に、義務的市民奉仕 (service civil obligatoire) の枠内で、関係する若者に対する一般的な提案として考えることもできる。

この仕組みを成功させるため、学生には、年度初めに短期でも必要な研修を行う。それは、何を目標として目指すのかを明確にし、どのような行為の手順をとるか、どのような活動のタイプが有効かを提案する機会になる。つまり、寄り添い援助のもつ力とその効果、言語的・文化的な習熟という目標の達成、子どものニーズへの対応である。

## 9. 保育学校の諸問題に即した教員の養成

このことを認めよう。3歳から6歳の幼児の言語的・知的・運動的発達を援助する教員と、10歳や11歳の前思春期にある者に知識を教え込まなければな

らない教員に、全く同一の養成を与えるのは、実にはばかっている。初期養成と継続教育は、あらゆる学年の教授ができると見なされる教員を養成することに固執して、あきれるほどに保育学校の教員が求めている理論的知識と特別な教育技能をなおざりにしている。

今日、保育学校の完全なる再建をするには、保育学校で教えたいと思う者の養成を根本から改革することだ。保育学校がはっきりと選択されなければならない。偶然だとか、保育学校の教育内容は難しくないとか、穏やかな日々が送れるとか、そのような理由で保育学校の道に入ってはならないのだ。だから、特別で野心的な養成教育の内容を課せば、我々の初等学校の重要な部分を尊重することは当然であることに気づき、その自明の任務を認めるだろう。

養成教育は、初等学校全体にかかわり、全員に義務づけられる共通部分で構成されるが、これを補足して、約50時間の必修単位の形で修得すべき専門内容を置く。この専門内容は「保育学校」または「小学校」の二つから選ぶのだ。学校教育課程に関する内容は、目指す学校段階に関係する進度レベルの教科内容と、該当の年齢区分の子どもに関する深い知識の両方を網羅する。

実地見習教員は、新年度初めに、保育学校に関する実地見習を受けるか、小学校に関する実地見習にするかを選ぶ。

専門内容の単位は2学期に選択する。1学期は実地見習教員に職業を理解させ、選択を維持するか変更するかを考えさせる。

正教諭が、保育学校から小学校に移りたい場合、あるいはその逆の場合、3週間の継続教育を実地見習という形で、この専門内容の単位履修をしなければならない。

「保育学校」または「小学校」の専門内容は、現代語の研究指導学位として構想されることになるだろう。担当レベルの学校のクラスへの配置において、専門内容を履修した教員に優先権が与えられる。

人事異動の際、教員は「保育学校か小学校か」という選択、あるいは地理的希望のどちらかを優先させることができる。

保育学校での実践に適切な養成教育をするという、この根本的な問題は管理職・行政職にも当てはまる。国民教育視学官 (IEN) と教育指導主事は、保育学校に効果的に教員を配置するための必修単位を履修

するべきなのだ。せめて、すべての小学区行政区域に一人の保育学校専門の教育指導主事を置くべきである。

言語の習熟に関する養成教育の単位には、以下の内容を含むべきである。

- 言語発達の諸相
- 言語によるコミュニケーション原理
- フランス語の音韻システム：学習の段階的進行
- フランス語の語彙：学習の各ステージと頻出単語リスト
- フランス語の構文：我々の言語はどう働くか、という構文意識
- 話し言葉から読み・書きへの移行
- コミュニケーションのアトリエの指導法
- 「大きな声で」の読みのアトリエの指導法
- 文法入門のアトリエの指導法
- 語彙定着のアトリエの指導法

### 【注】

- 1) 訳稿で各項目に振った番号は原文にはない。
- 2) 国民教育大臣リュック・シャテル (Luc Chatel : 任期 2009-2012) は、2010年3月29日、毎年の恒例行事である「パリ・ブックフェア (Salon du livre)」を訪れた際に、イリテラシー防止対策と読書の楽しみを目的とする計画について演説した。以後、イリテラシー対策は、国民教育省の最重要課題の一つに掲げられた。シャテルは、この時の演説で、「言語は我々の遺産であり、最も貴重な相続財産である」と述べた。さらに、「フランスでは310万人がイリテラシーの状況にあり、これは18歳から65歳の人口の9%に相当する。また、17歳の若者のうち21%の者の読む力が不足しており、しかもその5%がイリテラシーの状況にある。」というデータを紹介した (出所： *Prévention de l'illettrisme*; Discours de Luc Chatel, 29/03/2010.)。このシャテルの演説の全文が国民教育省のHPに掲載されていたが、現在は削除されている (<http://www.education.gouv.fr/cid50954/prevention-de-l-illettrisme.html> : 削除)。しかし、カフェペダゴジック等、他のサイトで確認できる (<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2010/03/LChatelPlanluttecontreillettisme.asp>

x)。

- 3) LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République
- 4) 'Grande cause nationale 2013 《Agir ensemble contre l'illettrisme》 (<https://www.defi-metiers.fr/breves/grande-cause-nationale-2013-agir-ensemble-contre-lillettrisme-lheure-du-bilan>)
- 5) 2013年5月31日、労働・雇用・職業訓練・社会的対話省のミシェル・サパン (Michel Sapin) 大臣と国民教育省のヴァンサン・ペイヨン (Vincent Peillon) 大臣による諮問が「生涯を通じた職業訓練全国審議会 (CNFP TLV: Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie)」に対して行われた。なお、2014年3月の法律で、CNFP TLV に替えて「雇用・職業訓練・職業ガイダンス全国審議会」が創設された。
- 6) フランスでは、保育学校から学校であり、そこに通う者は、「生徒」である。つまり、保育学校に通う幼児期から高校生まですべて「生徒」である。本稿においては、原文が élève であれば「生徒」と訳した。enfant であれば「子ども」と訳している。また、教員からみれば「生徒」である同じ存在が、親からすれば「子ども」であるので、本稿には、élève-enfant という表現が出てくる。これは、そのまま「生徒=子ども」と訳した。
- 7) Afev (Association de la fondation étudiante pour la ville)、学生都市基金協会は、1992年に3人の大学生が始めたものである。今日では、自治体、大学、企業等と連携して、約12万4千人のボランティアが貧困などの困難を抱える青少年をサポートしている。 <http://www.afev.org> を参照。