

現代フランスの大学生における 文化習得の諸問題

—「学生のメチエ」という観点から—

大前 敦巳

I. フランスにおける大学進学の実況

日本における大学進学が、今日の様々な変化に直面するなか、「新しい時代の教養教育」という観点から初等中等教育との連続性を重視した課題への対応を必要としている（大前，2004）。本稿で事例に取り上げるフランスの場合においても、1985年のバカロレア取得「80%目標」による教育拡大政策、また近年のヨーロッパ統合に向けた3-5-8年制の高等教育改革（LMD: Licence, Master, Doctorat）などを契機に、大学進学のある方が大きな変容を遂げようとしている。

周知のようにフランスの高等教育は、グランゼコールと大学からなる二元性を特色とし、加えて技術短期大学部（IUT）とリセ付設中級技術者養成課程（STS）からなる短期高等教育機関、その他職業養成系の学校などが存在する。高等教育進学の要件となる中等教育修了水準のバカロレア資格には、普通（理科・文科・経済社会）、技術（工業系・商業系など）、職業バカロレアの3種類があり、主に普通バカロレア取得者はグランゼコール準備級と大学に、技術バカロレア取得者の多くは短期高等教育機関に進学する。しかし、大学はバカロレア取得者を原則無選抜で受け入れるため、希望の進学先に入学できなかった者（とくに定員制限のあるIUTやSTSへの入学を拒否された技術バカロレア取得者）が、大学に不本意で入学するケースが少なくなく、初～2年次の第1課程で進路変更や中途断念が続出する問題が深刻になっている。

フランスの大学でもLMD再編に向けて、2年制の大学第1課程（DEUG, DEUST）から、3年制課程（Licence）への移行が進んでいくのを前に、中等教育との接続をなす初年次教育への重視が図られている。セメスター制が導入され、通常の伝統的な「講義

(cours)」のほか、「指導付学習 (travaux dirigés)」、「実技演習 (travaux pratiques)」、「個人演習 (travaux personnels)」がカリキュラムに組み込まれ、「個人演習」には上級学生による「チューター付き課題演習 (projets tutorés)」なども行われている(文部科学省編, 2004, pp.114-115)。本稿では、フランスの大学初年次教育における社会化過程の特徴を大きく反映した「学生のメチエ」という考え方に着目し、そこに現れる今日の大学生における文化習得面の諸問題を検討する。

フランス語に特有の言葉であるメチエ (métier) は、日本語では「職業」「職分」「仕事」「職人仕事」などと訳されることがある。専門的職業を指す profession とは異なり、メチエは、社会のなかで認められた公的な仕事で、長期間(場合によっては生涯)にわたり職人的技能を身につけていく仕事というニュアンスがある。『グラン・ロベール』第2版(2001)によると、語源においてメチエは「聖職・大臣職 (ministère)」を指し、「念入りの職務・奉仕 (service de détail)」を意味する。現行の意味は、1) 社会のなかで有用性をもつ手仕事または機械仕事の種類、2) 社会によって規定、承認または容認され、生存の手段を引き出すことのできる仕事の種類、3) 恒常的に就く仕事(これは語義2のある種の特徴を有する)、4) 語義2の経験が付与する(手仕事のないし知的な)技術的器用さと定義される。

また、社会学的な観点からは、P.ブルデューらの『社会学者のメチエ』(1973=1994)において、メチエは「実践的に身につく技術」(水島和則, あとがき)を意味する。メチエを持つことは、身体化された状態で実践を知覚し産出するハビトゥスへと変換することであり、実践が社会的に繰り広げられる場のなかに含まれていることをすべて実践的状态でマスターすることとされる。フランスではメチエの形成が職業参入の条件となるとともに、出自家庭から受け継がれた文化資本の影響を受けるために社会的な不平等や再生産の問題としても取り上げられる。

以下では、大学初年次において学業成功と失敗や断念が生み出されるプロセスと、そのなかで「学生のメチエ」を形成する社会化過程に焦点をあてた研究を題材に取り上げる。まず、フランス国民教育省が実施しているパネル調査の結果を概観し、続いて、A.クロンが『学生のメチエ—大学生活への導入—』(1997)のなかで、パリ第8大学を事例とするエスノグラフィーの手法を用いて、大学生生活を通じた文化習得過程を分析したものに着目する。前者はフランスの大学全体を、後者はある特定大学の事例を問題にしている点で異なるが、いずれも大学初年次において、中等教育から高等教育に、さらには将来のキャリアにわたる時間軸に沿った移行を縦断的にとらえようとした研究である点で注目し値する⁽¹⁾。

II. 国民教育省のパネル調査結果から

フランス国民教育省は、1995年に第6級(コレージュ1年次)の1万7,830名を対象と

したパネル追跡調査 (enquête *Jeunes*) を実施しており、2002 年には 7 年後の進路状況 (リセ修了レベル) についての調査 (*Jeunes 2002*) を行った⁽²⁾。高等教育進学者に関しては、同調査対象のうちバカロレアを取得した 4, 783 名に加え、1 年以上遅れた普通・技術バカロレア取得者および職業バカロレア取得者 2, 000 名をサンプルに補完し、計 6, 783 名を対象に、2002 年度の進学状況について追加調査が行われた⁽³⁾。2002 年度バカロレアの台帳から、バカロレア種目、性別、取得年齢を層別して補完サンプルを抽出し、2003 年 3 月に郵送調査と電話調査 (郵送調査で無回答の者を対象) によって調査実施され、5, 648 名から回答が得られた。

さらに、2004 年 4～6 月にかけて、上記と同じ調査対象者に、バカロレア取得 2 年後の状況に関する第 2 次追跡調査が実施された。回収率は 88% にのぼった。

表 1 は、第 2 次追跡調査におけるバカロレア取得後初年度の進路選択を経た学生の状況を表したものである。この結果をみると、グランゼコール準備級、中級技術者養成課程、技術短期大学部においては 2 年次に進学した比率が高いのに対し、大学ではその比率は 48% にすぎず、30% が 1 年次に継続して在籍し、16% が別の機関に進路変更し、6% が学業を断念している。大学における学習継続率が低いことを看取することができる。

表 1 バカロレア取得後初年度の進路選択を経た学生の状況 (%)

	CPGE	大学 (IUT 除く)	STS	IUT	その他	合計
2 年次進学	76.4	47.5	84.1	76.9	38.6	62.2
うち同じ専門	75.8	46.5	83.7	76.9	37.7	61.5
うち別の専門	0.6	1.0	0.5	-	0.9	0.7
1 年次継続	1.3	30.1	6.4	8.8	24.3	17.4
うち同じ専門	0.4	22.0	4.0	6.5	2.5	10.8
うち別の専門	0.9	8.1	2.4	2.3	21.8	6.6
他機関進路変更	22.2	16.4	3.2	12.0	19.7	13.9
うち STS へ	0.4	7.3	-	5.9	9.1	4.8
うち IUT へ	4.1	2.4	0.3	-	1.2	1.6
うち大学へ	12.5	-	1.8	4.1	8.8	3.4
学業断念	ns	6.0	6.2	2.3	17.5	6.5

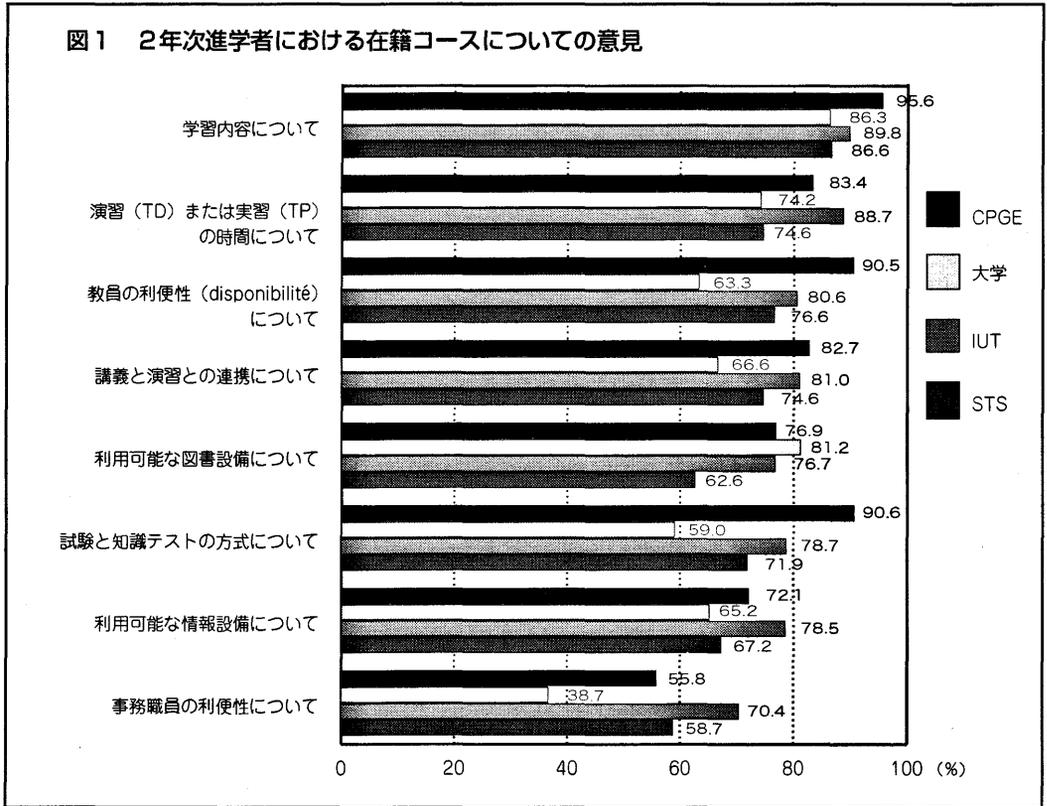
注) CPGE: グランゼコール準備級、STS: リセ付設中級技術者養成課程、IUT: 技術短期大学部

その他: 商業学校、芸術・建築学校、私立大学機関、看護福祉学校、他の機関

出典: Dethare, 2005, p.1

大学の学部別にみると、医学部における同専門の 2 年次進学率が 15% で最も低く、55% が 1 年次継続で、27% が別の専門または機関に進路変更をしている。薬学部では、同専門の 2 年次進学率が 28%、1 年次継続 52%、進路変更 21% である。

これらの学部では、1 年次終了時に進級試験が行われ、そこで実質的な選抜が行われるために、2 年次への進学率がきわめて低くなる。それ以外の学部では、実用経済 (AES) の 2 年次進学率が 41% で低く、1 年次継続 16%、進路変更 35% のほか、学業断念が 9% と高い。文学・言語学・芸術系学部では、2 年次進学率が 61% で最も高いが、1 年次継続



注：「十分または非常に満足」と答えた比率 出典：Dethare (2005, p.4)

10%，進路変更 24%，学業断念 6% となっている。

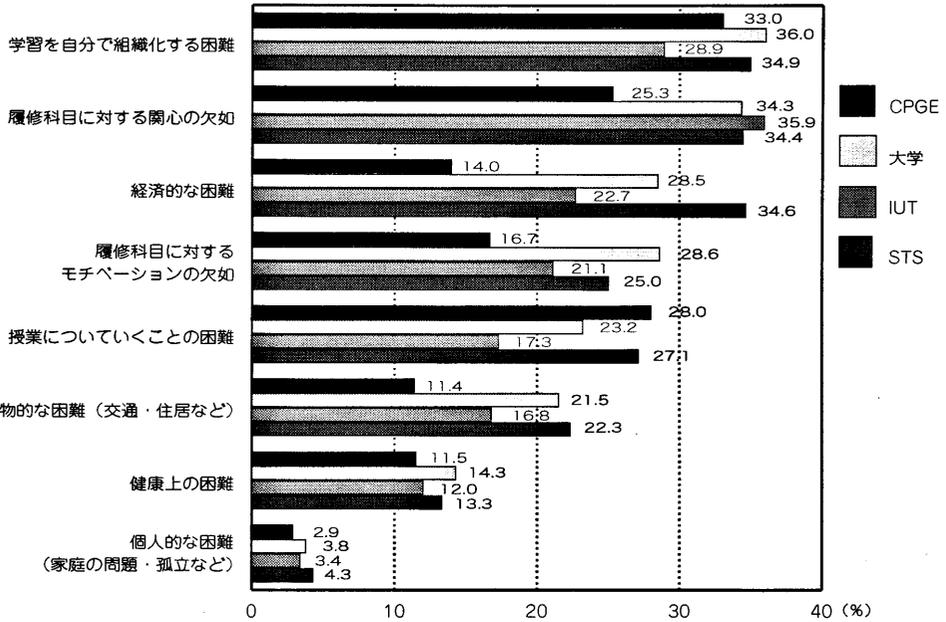
これらの進学率の違いは、取得したバカロレア種目によってもみられる。大学進学者においては、普通バカロレア取得者の 83% が 2 年次に進学したのに対し、技術・職業バカロレア取得者は約半数にすぎず、進路変更や学業断念に追い込まれる可能性が高くなる。また、バカロレアを取得した年齢によっても違いがみられ、普通バカロレア取得者においても、留年のない「標準年齢 (《à l'heure》)」で取得した者の 2 年次進学率が 87% であるのに対し、1 年以上遅れて取得した場合は 73% にとどまる。

2 年次進学者における在籍コースについての意見をみると (図 1)、大学においては、「利用可能な図書設備」の満足度が比較的高いのに対し、「教員の利便性」「講義と演習の連携」「試験と知識テストの方式」「事務職員の利便性」の満足度は低い。他の高等教育機関に比べて、教育環境が整っていないと認識されていることが顕著に表れている。

続いて、2 年次進学者における 1 年次に在籍したコースごとに会った困難についてみると (図 2)、大学に在籍した者は、「学習を自分で組織化する」「履修科目に対するモチベーションの欠如」について困難を感じると答える比率が高い。

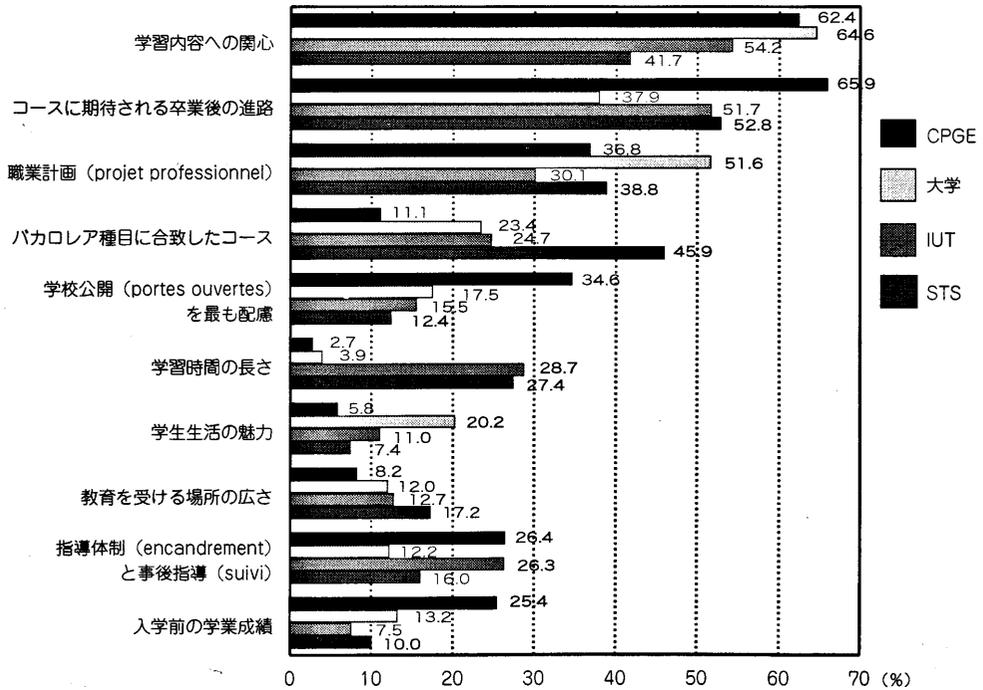
図 3 は、2002 年の第 1 次調査結果から、専攻コースを選択した際におけるバカロレア

図2 2年次進学者における在籍コースごとに会った困難

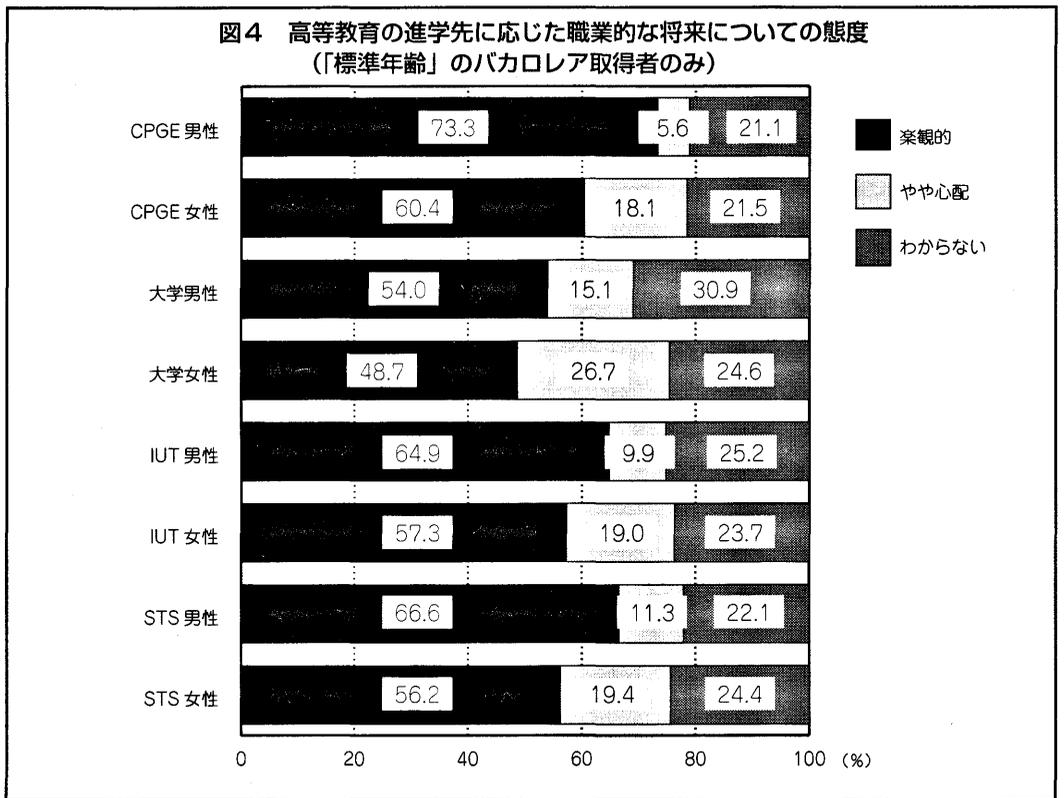


出典 : Dethare (2005, p.4)

図3 専攻コースを選択した際のバカロレア取得者の主要な動機



出典 : Lemaire (2004a, p.4)



出典：Lemaire (2005, p.144)

取得者の主要な動機を示したものである。バカロレア取得者にとって、大学における学習内容への関心が、最大の進学動機に挙げられる。また、社会経済的な要因や学業成績、性別の違いなどを別にすれば、大学への進学にあたり計画 (projet)、とくに職業計画 (projet professionnel) をもつことが重要な影響を及ぼしている (Lemaire, 2004a)。職業計画以外には、個人計画 (projet personnel)、将来計画 (projet d'avenir)、学習計画 (projet d'études) などがある。

Lemaire (2004b:39-40) は、技術バカロレア取得者が大学に進学した場合、IUT や STS への希望がかなわなかった不本意入学 (inscription par défaut) が目立つなか、職業計画をもつことが勉学へのモチベーションを形成するうえで重要であることを指摘している。実際、大学2年次 DEUG 資格を獲得した技術バカロレア取得者の4分の3が、主体的に大学への進学を選択し、3分の2が職業計画をもっており、とくに教員になることを希望する者が最も多かったと述べられる (Lemaire, 2004b:47)。そのように学生の希望に見合った職業計画をもって、大学での学業生活を送れるかどうか重要な問題点になっている。図4は、「標準年齢」のバカロレア取得者における、高等教育の進学先に応じた職業的な将来についての態度を示したものである。留年などで遅れて取得した者を除いた場合でも、大学進学者は職業的な将来に対して不安を抱く傾向が高いことが示されている。とく

に女性において、その比率が高くなっている。

この結果からも、十分な職業計画をもって大学に進学することの重要性が示唆される。大学においては、短期高等教育機関のように必ずしも職業に直結した教育が行われるわけではなく、大学入学の動機には、学生の興味関心 (intérêt) や嗜好 (goût) が反映される部分が多い。そのような大学の教育環境のなかで、メチエとしての学生の技量を高めることが求められている。

Ⅲ. 大学初年次における「学生のメチエ」の形成

さて、Coulon (1997) が1980年代後半から1990年代半ばにかけて初年次学生を研究したフィールドである、パリ第8大学の事例をみることにしよう。パリ第8大学は、1968年高等教育基本法(通称フォール法)制定後の1969年に新設された大学の1つである。人文、社会、芸術、教育、情報など文科系の学部を中心に構成されている。パリ北部郊外のセヌ・サンドニ地域にあり、伝統的に移民子弟の学生、社会人学生、バカロレア非取得者の学生を多く受け入れてきた。1996年度においても、外国人学生の比率は25%にのぼる。さらには、普通バカロレア取得者だけでなく、技術・職業バカロレア取得者も多い。

Soulié (2004: 4) によれば、起源をたどればパリ第8大学は、主として中等・高等教育の教員養成に向けて、伝統的な文科系大学のモデルと切断することで設立された。そこから、現代的・横断領域的な学問分野と、伝統的な文科系大学によってはほとんど考慮されない多少とも仕事(métiers)や職業(professions)に向けた学問分野の財産が築かれてきた。たとえば、芸術、コミュニケーション、情報、経営、商業、社会活動、設備工事、都市計画などの仕事であり、そこから反対に、伝統的な学問分野の相対的な価値下落を引き起こすことになった。その意味で、パリ第8大学は、おそらく現代的発展の最先端にあると述べられる。

パリ第8大学の第1課程は1984年度にサヴァリ文相のもとで改革が行われ、従来の大学一般教育修了証(DEUG)に加えて、大学科学技術教育修了証(DEUST)が授与される職業専門教育を中心とするコースが新設された⁽⁴⁾。また、大学初年次に進路導入セメスター(semestre d'orientation)が制度化され、複数専門領域の教育がシステム化され、学生に漸進的な進路選択(orientation progressive)を求めるようになった。たとえば、1984年度のパリ第8大学第1課程における「教育・コミュニケーション・社会活動コース(Education, Communication, Animation: ECA)」の履修要件は、表2のようになっている。

表2の教育課程のなかで、本書で提示された研究仮説は、自ら参画する(s'affilier)にいたらない学生は失敗するというものである。大学での成功は、「学生のメチエ」の習得を通じてなされ、大学進学は、制度的かつ知的な面における参画のプロセスを伴わない場合は何の役にも立たないとされる。大学に入学後した最初の数ヵ月のなかで、「学生のメ

表2 1984年度パリ第8大学「教育・コミュニケーション・社会活動コース」履修要件

履修単位要件：計27教育単位 (unités d'enseignement : UE) 1012時間
1) 進路導入科目 (UE d'orientation : OR) 3単位 (第1セメスター) 専門教育の「核 (Coeur)」へのアクセスを導くための科目
2) 基礎言語科目 (UE de Langues Fondamentales : LF) 5単位 外国語および情報教育
3) 基礎教育科目 (UE de Tronc Commun : TC) 4単位
4) 専門科目 (UE de section) 6単位
5) 自由科目 (UE libres) 5単位 「社会活動」「ビデオコミュニケーションおよび創作」などの専門化領域 (spécialisation) によって グループ化され、教員の指導のもとで学生が作成した計画 (projet) に対応する科目
6) 職業準備に関わる科目 (UE de pré-professionnalisation) またはその互換 4単位

Coulon, 1997, p.25

チエ」への参画を識別する標識を身につけたことを示すことのできない学生は、否応なく排除されること (失敗: échec) になるか、自己排除してしまうこと (断念: abandon) になる。

著者は、大学に入学したばかりの学生に「プロの学生になれ! 《Devenez des étudiants professionnels !》」と言うと述べられる (p.6)。このことは、「学生という新しい地位を、これから営む新しいプロの職業として考えよ」ということを意味する。「学生のメチエ」を身につけることは、大学特有の文化である知的生活を標識づける数々のコードを習得することである。それは、単に大学の組織や制度を知ることではなく、口頭表現や筆記表現、知的興味関心、文化慣習行動、「臨機応変 (débrouillardise)」と呼ばれるものなど、大学内部の文化を身体化して自ら制御できるようにすることを意味する。

大学への入学以降、著者によれば民族学的な通過儀礼 (passage) としての意味で、初年次を次の3つの時期段階に区分することが提唱される (Coulon, 1997, p.2)。

- 疎遠期 (le temps de l'étrangeté) : 学生は知らない世界のなかに入り、大学は離れたばかりの家庭世界との切断を行う。
- 習得期 (le temps de l'apprentissage) : 学生は徐々に適応し、順応性が生み出される。
- 参画期 (le temps de l'affiliation) : 不完全ながらも制御ができるようになるときであり、とりわけ規則を前にした解釈能力 (いわば違反能力) によって表出される。

表3は、「学生のメチエ」を形成する時期段階ごとに記述された各章の結論部分を要約整理したものである。以下では、各段階における具体的な大学での出来事や学生の状況について、より詳しく述べることにしたい。

表3 「学生のメチエ」を形成する各段階における課題（各章の結論）

- | |
|---|
| <p>1) 疎遠期：学生になることを学ぶ (apprendre à devenir étudiant)</p> <p>—3つのタイプの対峙 (confrontation)</p> <p>① 大学とリセの対峙 →学生にとって最大の断層となる。</p> <p>② 大学と職業世界の対峙 →外部社会とは異なる大学特有の時間割と生活リズム</p> <p>③ 新たな慣習行動 (pratiques) との対峙 →社会人学生やバカロレア非取得者の場合</p> <p>2) 習得期：ルーチン確立 (installer des routines)</p> <p>—知的準拠枠 (référence intellectuelle) を自然化し「自明のもの (allant de soi)」にする。</p> <p>—大学教育の諸制度を、有効に活用すべく習得し始める。</p> <p>—現地の制度的な慣習行動 (pratiques institutionnelles locales) に同一化し始める。</p> <p>—「自明さ」が獲得されるため、学生は現実の社会的構築を包み隠し始める。</p> <p>3) 参画期：聖別の儀式 (un rite de consécration)</p> <p>—導入期から教育期への通過儀礼 (rituel de passage) としての第1セメスター修了。</p> <p>—過去の世界の新生からの分け隔てがなされる境界線を象徴。</p> <p>—真面目に思い起こされる「古い冗談」</p> <p>「神は職務を与える者に、その能力をも与えるのである。」</p> <p>(A qui Dieu donne une fonction, il donne aussi la compétence.)</p> |
|---|

○疎遠期について

疎遠期の段階では、「大学はリセと同じではなく、慣れなければならない」という言葉が学生から出される。馴染みの過去と別れ、以前の拠り所を失うことになる。よく知っていたことを、あえて「忘れなければならない」段階である。

すでに大学に入学前の春には「オープンキャンパス (portes ouvertes)」の日が設定され、そこで初めて大学に接する機会が提供される。そこにはリセの最上級の生徒が来て、大学生活や履修コースについての様々な情報を得ることができ、いろんな質問をすることのできる小会合も開かれる。

7月には事務登録 (inscription administrative) の時期があり、とりわけそこで初めて大学生活の実際に触れることになる。多数の入学志願者が大学を訪れて混乱するなか、窓口の前で不安と期待をもちながら「行列 (queues)」をつくり、無事書類を提出するまで迷宮かジャングルの中をさまようような思いが語られる。

「学生にとっての新学期、それは待つこと (l'attente) でもある」と述べられる (p.40)。事務登録を済ませると、9月の新学期には履修登録 (inscription pédagogique) を行わなければならない。情報説明フォーラムに参加し、教員と面会し、受講する科目を選択し、登録のために履修コースの秘書室を訪ねて、同様の長い待ち行列 (files d'attente) をつくることになる。この状況の変化が、相談員 (interlocuteur) のサービスによる懇切な情報提供や指導を受けることのできたリセの世界との切断をもたらす。

入学時の状況がどのようなものであれ、常に重要なのは計画の実現 (réalisation d'un projet) である。書類を準備して整え、長い行列をつくり、事務職員と向き合い、登録を完了するという手続きを自分自身で踏まなければならない。そこにはリセのときとは異な

り自由であるとともに、障害や困難にも直面し、それを乗り越えて学生証を手にしたときには、大学の新しい世界に入り、新たな地位を得たという思いになる。

新学期が始まって間もない頃は、「教育単位の狩り（《la chasse aux UE》）」と表現されるように、大学の授業についていく困難に直面する。教室にはあまりにも多くの学生が押しかけ、座席を確保し、教授の話聞いて理解しなければならない。重要なのはあきらめないこと（ne pas se décourager）である。新学期早々から、授業に出るのを止めたり、学習を進める計画を断念したりしないだろうかと自問する者は少なくない。

続いて、履修要件に必要な不可欠な授業科目を最終的に確定する時間割構築（la construction de l'emploi du temps）の困難に直面する。それは単なる教育単位の選択ではなく、履修要件、学習計画、職業計画、個人生活（アルバイトや家庭事情など）すべてを考慮して、将来の進路選択を見越したうえで綿密かつ周到に構築するものでなければならない。また、オプションや専門準備の科目選択にも考慮を払い、各人の知的興味関心に沿うものにする必要がある。構造化されたカリキュラムのなかで、科目選択の相対的自由が学生に与えられ、規則に合わせて自由を調整しなければならないところが、学生たちを当惑させることになる。その調整については明白に規定されているわけでない。「どんな教育単位でもとる」ことは、カリキュラムの規則を誤解する結果につながる。

授業を受ける際になると、大学で用いられる特有の語彙体系に疎遠さを感じるようになる。とくに、社会人学生、外国人学生、移民子弟の学生において、その傾向が強くなる。理解できなかった言葉をノートにとっては、その意味を辞書や百科事典で調べなければならない。この第1 Semester 初期の時点で、学習継続を断念する学生もみられる。学生の会話からは、「目的をもつ（《Avoir un but》）」「目標をもつ（《Avoir un objectif》）」「モチベーションをもつ（《être motivé》）」「なぜここにいるかを知る（《savoir pourquoi on est là》）」といった表現が、彼らの計画と時に学習意欲を示すものとして繰り返し出される。これらの表現は、学生の将来見通し（perspectives）を表しており、それなくしては失敗に終わることになる。

この最初の段階において、初年次の学生たちは、自分の「キャリア（《carrière》）」や将来の仕事について、心配に及ばないかほとんど心配しない。そうしたことについて、まだたいへん無視してられるし、漠然とした考えしか持っていない。初年次学生は、何よりもまず学生になることを学ばなければならないとされる。

○習得期について

コードの切断と変化を伴う大学の新しい世界に入った後、次に学生にとって潜伏（latence）と呼べるような期間が始まる。習得期は、周辺段階であり、最も危険に走りやすい段階である。この段階は、しばしば苦痛を与える期間であり、不安定さと疑問をもたらす、その期間のあいだ学生は不安になる。もはや過去はないが、まだ未来もない。両者の間で板挟みになり、拠り所になるものもない。

この期間の特徴は、メチエの初歩 (rudiments du métier) を習得することにある。学生は、初心者 (novice) から徒弟見習い (apprenti) になる。初期の動揺から、大学制度に徐々に親しんでいく段階が続き、現地コードに対する順応性ができ、知的活動 (travail intellectuel) が始まるようになる。

学生たちは、時の経過のなかで進路選択の戦略に合わせて自分の教育単位を計算する。教育単位は全部一度に与えられることはない。第1セメスターから第2セメスターにかけて、資格取得に必要な教育単位を1つ1つ埋めていくために、時間秩序を構築する (construire un ordre temporel) ようになる。

学生は徐々に、将来見通しをもった学習戦略を洗練させていく。将来見通しの構築は、現在と過去の制御を必要とし、未来に投げかけられるようになされる。この将来見通しは、現在の制度的制約、未来の可能性、他の大学に入る困難、学習リズム、信頼できる情報などを考慮に入れたものである。いったん将来見通しが見出されたり垣間見られたりすると、将来がよりはっきり予測される形で描き出される。長期的な将来見通しの構築と、さらには未来への投影と現在おかれた状況の知識をもつことが必要になる。教育課程内部の規則はもはや問題ではなく、一般に知的・社会的制度のなかで教育課程の占める位置と、その結果として労働市場に占める位置が重要になってくる。

資格取得後の進路先 (les débouchés des diplômés) は、学生の間で普通に広く交わされる会話の主題である。それは一般的に不安であり、疑念があり、本当に取り組みたい学習でない場合もある。しかし、それは学生にとって1つの必要性であり、学歴資格は相対的なものとわかっていながらも何よりもまず失業に対する保証となる。一層明確な計画をもつ学生は、第2課程のリサンスに進学することをすでに考えており、構築した将来見通しに応じて自分の進む道 (parcours) を計算している。

知的活動 (travail intellectuel) そのものは暗黙的であり、そこに同一化できなければならぬ。初年次学生のと看に、おびたしくなる可能性もあるとはいえ、明示的に要求されることのない一定の与えられた活動量があることに気づく。それは見習い習得 (apprentissage) を必要とする。学生になることは、この能力 (compétence) を獲得することであり、それはどのタイプでどれぐらいの量の知的活動を期限内にしなければならぬか知ることを可能にする。成し遂げるべき活動を認知可能にするコードを見つげなかった場合は、それが明示的に要求されないものであるとしても、学業断念の重大な要因になる。

学生たちは、第1セメスターの終わりになると、新しい手練 (savoir-faire) に同化しはじめたことを表明する。この能力を示すことができるようになるのは、「メチエが取り込まれる (《le métier rentre》)」ことを表している。こうして知的準拠枠 (référence intellectuelle) が自然化され、「自明のもの (《allant de soi》)」になっていく。それが作用していることをもはや認知せず、知的ルーチン (routines intellectuelles) が確立したことを示す。もはや学生は迷宮を迷うことなく走破することができ、現地の制度的な慣

習行動に同一化し始める。また、「自明さ」が獲得されるため、学生は現実の社会的構築を包み隠し始める。学生からは、「大丈夫で今は理解している（《ça va, maintenant je comprends》）」「ルーチンとなって今は適応しており、毎日は静かに流れる（《c'est la routine, maintenant on s'adapt, les jours coulent tranquillement》）」(pp.143-144)といった言葉が発せられるようになる。

○参画期について

参画期に入ると、学生は新しい環境に慣れ親しみ始め、たとえまだ注意深さが課されるとしても、もはや敵対的あるいは疎遠に思われることはない。学生が徐々に大学の成員(members)になっていくのが参画期である。この時期は、大学における活動の社会的・知的生活を組織づける、数々の多様な規則に関して獲得したゆとり(aisance)によってとくに特徴づけられる。このゆとりは、非常に多くの機会において表出される。学生は二重の参画がなされる。第1に、制度的プランに関して、学生の日常生活を律する複数の制度的装置を理解し、解釈することができるようになる。第2に、今度は知的プランに関して、学生の能力証明をするために自分に期待されることもまた知り始める。この第2の参画は、第1セメスターの最後のあたりで生じる状態で、決して完遂されることはない。第1の参画が最終的に獲得されるのに対し、第2の参画はたえず再開し確認しなければならない。

2月の第1・2セメスター間に進路選択の面談が行われる。それは、教育課程を標識づけ構成する規則に、どれぐらい学生がついてきたかを確認する機会になる。

学生になることは、何よりもまず規則を解釈しながら、それについていくことを意味する。このことが「学生のメチエ」の習得部分となり、参画に不可欠なものである。参画は、新入生が他の学生や秘書や教員の支援を受けながら教育課程の規則を正確に解釈し、そこに隠されているものを発見し、それを自分の進む道を個人的に確立するなかで活用することができたときに成功する。自ら参画することは、学生生活のリズムをつくる特定の方式を時宜を得て取りかかると、つまり、授業登録をし、求められた期限内に仕事をし、学生生活のいくつもの規則に固有のリズムとその時間秩序を把握することを意味する。

学生は、教育課程の規則を理解し尊重するだけではいけないのであり、計算された進む道である「キャリア」を自ら構築しなければならない。手当たり次第に教育単位を選択するのではなく、教育課程の原則に従わなければならない、自分の未来について持っている照準に、自分の選択を戦略に応じて合わせなければならない。そうして、自分の計画を具体的に実行する自分のプログラムを洗練させる余地ができるようになる。

大学世界に自ら参画することは、知的な視点からすれば明示的に要求されない活動に同一化できることであり、それを認知して、いつ成し遂げるかを知ることである。成功するためには、しばしばインフォーマルで暗示的な規則の総体のなかに結晶化された、知的活動のコードを理解しなくてはならず、要求される活動の「実行可能性（《practicalité》）」

を見ることができ、それを実践的問題に変換できるようになることが求められる。

IV. 文化習得面における特徴と課題

国民教育省の全国パネル調査で示された職業計画を伴う大学進学とは、具体的なプロセスとしては上記に述べた「学生のメチエ」を習得することであり、大学生活に自ら参画し、制度的かつ知的なコードを会得し、将来のキャリアを見据えた実践的活動を自然に生み出せるようになることであると考えられる。このような大学の慣習行動 (pratiques) と運営活動 (fonctionnements) を身体化しながら自然化することが、学業成功、ひいては将来の進学や就職に対して持続的な効果を発揮する動因になるといえる。

「学生のメチエ」を習得するにあたり、教育面においては、「参画の教育学 (Une pédagogie de l'affiliation)」と呼ばれるものを構築する必要性が提唱される。自ら参画することは、初年次学生にとっては即座に急いで形成されるものではない。前節の3つの段階を経るには、徐々に習熟していくために長い時間をかけることを必要とする。そして、自ら参画する学生になるための条件は、次の2つのことをともに身につけ制御できるようにすることであり、それが「学生のメチエ」の標章をなすものとみなされる (Coulon, 1997, pp.200-201)。

一制度的な形態のもとで、主体が規則に十分慣れ親しんだときに参画は実現される。それは一方で間違わないために、他方で規則に例外を予見しながら理解し、いかに間違わないかを知ること示すためになされる。要するに、解決しなければならない実践的問題として教育課程の規則を理解するときに、参画が実現される。

一参画のより固有に知的な形態に関しては、課される知的活動のタイプを理解する必要性を意味する。成功する知的活動の特性は、規則とコードの専有、およびこの現象の理解を示す能力に依拠している。要求されることを理解し、求められる活動のなかで内容と同時に具体性 (matérialité) を見るときに、知的に参画することになる。

具体的な教育の取組みとしては、パリ第8大学では、著者自身の教育経験に基づき、1997年度より進路導入科目に「知的活動の方法論」の授業が単位化されている。それは、「大学での学習に成功するのに必要な方法、実践、ノウハウの習得を可能にし、大学での活動と生活、筆記と口述のコミュニケーション、外国語の実践において、各学生に自らの教育計画を構築させ、自律性の能力を発展させることを可能にしなければならない」と規定される。この授業では、たとえばノートをとること、プランの実現、口述表現が行われるグループディスカッションの練習などが含まれる。また、筆記の実践を企てる機会にもなり、知的イデー (観念) の分類規則を重点的に習得し、明示的に解説をつけて発見する場所にもなるとされる。

また、著者による「参画の教育学」の実践として、「参画の新聞」を発行し、第1セメスターの間に毎日大学で起こったことを学生に日常的に書かせ、その時期に多くみられる不安定や非決定の状態についての省察を促す企てがなされてきた。そして、著者が提唱するのは、初年次から「文献研究の入門教育 (enseignements d'initiation à la recherche documentaire)」を大規模に発展させることであり、たとえば、知的活動の規則、大学の言説と実践の分類規則、読書や筆記の規則、言語やコミュニケーションの規則などを教えることである。それは、学生が新しいイデーの世界に入り、大学の分類規則とコードを、秘伝ではなく白日の下にさらすことのできる形で学生に提示するために行われる。

近年、LMD改革が進行するなかで、パリ第8大学でも学問分野によって様々な課題が現れている。LMDがヨーロッパ統合を視野に入れた教育の脱国家化を企てる動きがある一方で、とくに公務員試験に代表される国家に対する関係も依然として重要であり続ける。たとえば、横断領域的に新設される Master が、従来の中等教員採用試験の単一領域的な論理と相容れないといった矛盾が指摘される。哲学、歴史、文学、地理、言語などの学問分野にとっては、教員採用試験に向けた準備が教育課程の洗練化における重要な役割を担っている（公務員試験の準備をする法学の場合も同様と考えられる）。他方、芸術、コミュニケーション、情報、応用外国語、実用経済、あるいは心理学、社会学、教育科学といった新興の横断領域的な学問分野においては、LMD改革を巧みに切り抜ける可能性を模索するとともに、就職先が民間セクターに向けられる傾向もあるという (Soulié, 2004, pp.45)。

「学生のメチエ」の習得は、そのような今日の教育改革に伴う変化に対応するためにも必要になってくると考えられる。不確かさと不安定さを増す社会を前に将来見通しをもたにくいく状況にあるなか、職業専門的に直結する知識や技能を獲得することも重要であるが、より長期的に通用する知的活動を徐々にではあるが慣習的に身につけることが、学生に自発的な参画と自信を与えることにつながってくる。教育制度に適応しつつ、内在する暗黙のコードを自然化し、ハビトゥスとして将来見通しをもった実践を自在に編み出していく、そうした文化的見習い習得を継続的に行っていく場が、大学をはじめ教育に求められるのではないだろうか。今日の日本の教育においても「課題探求能力」の育成が目標に掲げられているが、その具体的な内容規定と習得のあり方について、メチエの観点から問い直してみることが重要な課題になると筆者は考える。

【註】

- (1) また、厳密にはそれぞれの研究が行った調査時点が異なるが、フランスの大学第1課程において、1980年代後半以降に急速な拡大を遂げた後、様々な困難をもたらすようになった状況を問題にしている点では同一であると考えてよい。
- (2) このパネル追跡調査は、2次分析と社会学適用方法に関する研究所 (laboratoire d'analyse secondaire et de méthodes appliquées à la sociologie : LASMAS) の協力によって行われている。2002年調査は、死亡・移住等で脱落したサンプルを除いた1万6,701名を対象に実施し (サンプル脱落率

- 6.3%), 1万3,120名の回答が得られた。回収率は79%で、郵送調査によって66%, さらに電話調査によって13%の回答を得た (Caille et O'Prey, 2005)。
- (3) 同様のサンプル抽出方法を用いた調査は、国民教育省評価推計局 (DEP) によって、1996年のバカロレア取得者を対象に実施されている。Lemaire (2004) は、1996年と2002年の調査結果の比較を行っている。
- (4) この改革の起草段階では、大学入学時に選抜試験を導入し、入学者数を制限して質の向上を図ることも提案されたが、学生の大規模な反対運動に見舞われて廃案となっている。その後、バカロレア取得「80%目標」を提示したシュベヌマン文相のもとで、1985年度より職業バカロレアが創設され、2000年度からは第2課程の職業リサンスのコースがつくられている。

【文献】

- ARESER, 1997, *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril*, Liber-Raison d'Agir. = 2003, 岡山茂・中村征樹訳「危機にある大学への診断と緊急措置」アレゼール日本編『大学界改造要綱』藤原書店, pp.245-335.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. et Passeron, J.-C., 1973, *Le métier de sociologue : Préalables épistémologiques (deuxième édition)*, Mouton. = 1994, 田原音和・水島和則訳『社会学者のメチエー—認識論上の前提条件—』藤原書店.
- Caille, J.-P. et O'Prey, O., 2005, 《L'enquête Jeunes 2002 : dispositif et situation scolaire des répondants》, *Éducation & Formation*, n° 72, pp.9-23.
- Coulon, A., 1997, *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire*, P.U.F.
- Dethare, B., 2005, 《Que deviennent les bacheliers, les deux années après leur bac ? 》, *Note d'information*, 05.19, pp.1-6.
- Grignon, C. (dir.), 2000, *Les conditions de vie des étudiants : Enquête OVE*, Presses Universitaires de France.
- Lemaire, S., 2004a, 《Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? : Évolutions 1996-2002 》, *Note d'information*, 04.14, pp.1-6.
- Lemaire, S., 2004b, 《Les bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur》, *Éducation & Formation*, n° 67, pp.33-49.
- Lemaire, S., 2005, 《Les premiers bacheliers du panel : aspiration, image de soi et choix d'orientation》, *Éducation & Formation*, n° 72, pp.137-153.
- 文部科学省編, 2004『諸外国の高等教育』教育調査第131集, 国立印刷局.
- 大前敦己, 2004「大学進学者における学習経験と学習性向—ユニバーサル・アクセスに向けた『新しい時代の教養教育』の文化的条件—」『教育経営研究』第10号, pp.15-27.
- Soulié, C., 2004, 《Les disciplines et le L.M.D., effets contrastés : le cas de l'Université de Paris 8》, *ARESER INFO*, n° 9, pp.2-9.