

フランス・アルジェリア系移民第二世代の学校経験と変化する学校
——パリ郊外の優先教育地区を中心に——

植村清加*

Experience of the Second Generation Algerian Immigrants at Schools
and the Schools Facing with Changes

UEMURA Sayaka*

Abstract

The school adjustment and academic achievement of immigrant children have been not only personal issues but also social challenges in France that currently works on the democratization of education. It is said that educational inequality is caused by the difference in socio-economical environment, rather than affected by ethnic and cultural elements. On this basis, the *Zone d'Education Prioritaire* (ZEP) programme was implemented to raise the education level of target areas.

This paper first focuses on the schooling experience of Algerian immigrants who have already established a thick layer in the society. In their background, some changes of times or generations are seen, and various elements, including the history of respective immigrant families' assimilation into the local community, the living space, gender, professions and the caretakers of children, emerge. Furthermore, the case of participant observation at a nursery school is analysed. French nursery school, called *l'école maternelle*, is increasingly considered as a childcare institute to help children's "school adjustments" and clear stumbling blocks for their smooth learning at an early stage. Through the analysis, the paper discusses on and clarifies the following questions: how teachers search for "common elements" among children who respectively have differences in language and cultural backgrounds and how the concepts, and current policy topics, of

* 東京国際大学商学部: School of Business and Commerce, Tokyo International University, 1-13-1 Matoba-kita, Kawagoe, Saitama, 350-1197/ sauemura@tiu.ac.jp

“school adjustment” and “academic achievement (*réussite scolaire*)” are understood in the daily setting, in a ZEP district where the background of immigrants and their life-courses are more diversified.

キーワード：優先教育地区，学業達成，世代，保育学校，共通の要素

Keywords: ZEP, academic achievement (*réussite scolaire*) , generation, Nursery school (*école maternelle*), common elements

はじめに

教育の民主化を目指すヨーロッパ各地では、現在、すべての生徒をより高い教育段階に導く政策が取られている。同時に、これらの国々では移民の増加と多様化が進む。教育へのアクセスや学力格差は、移民の社会統合をめぐる各国の歴史的、社会文化的特徴や、移民の文化適応の指標としても捉えられてきた。そのため当該社会で生まれ育つ移民二世代は「学業に成功する潜在性をもつ」人々と捉えられ、高等教育から「抜け落ちる dropout」事例は学校適応／不適応要因を探る必要のある問題 [Crul and Schneider 2009: 2-3] に取り上げられ、その背後に文化的要因ないしは、社会経済的な環境要因が検討されてきた。子どもの「学力」は、個々の子ども・家庭・コミュニティ・学校、そして力の評価法との関連性のなかで捉えられてきたといえるだろう。

本論では、フランスにおいて 1960 年代後半より、約 50 年近く地域に定着してきたアルジェリア系移民のうち、優先教育地区であり、移動経験者や言語的文化的多様性や複数性のある都市環境で暮らす人々を取り上げる。フランスは、出生地主義を採用し、かつ国内に居住するすべての子どもを無償で公教育に受け入れてきた。そのなかで、既存の教育制度に子どもを統合するだけでなく、学校にも多様な子どもの学習環境に応じた変化を求めてきた。主だった流れをみても、1960 年代以降、エリート教育から教育機会の拡大が図られ、1980 年代からは、社会階層間の教育の結果の平等が一層目指され、教育格差の要因は、社会経済的環境だとして、優先教育地区 (ZEP: Zone d'Education Prioritaire) 政策の下で地域の底上げが行われてきた。しかし、バカロレア資格¹⁾取得者の増加は学歴のインフレや格付けの激化につながり、以前なら社会的移動に十分だった学歴がその機能を果たしていないことや [園山 2012; Beaud 2002], 近年の学力調査から一定数の「深刻な学力不足」の指摘が出るなど、新たな形の不均衡が注目

1) 大学入学資格試験であり、フランス教育省が中等教育レベルを認証する国家資格。普通バカロレアの他、技術バカロレア、職業バカロレアがある。

され、学校に明確な学習効果の積み上げが求められている²⁾。

子どもの教育に高い関心を向ける社会が進展するなか、学校適応・学業達成は、当事者にどのように捉えられているのか、また、移民が社会に定着する時間軸のなかで、「移民の子」の経験や存在は次の世代にどのような影響を与えるのだろうか。ここでは、第二世代のライフヒストリーと、現在子どもたちへの働きかけという2つの観点から考察を進める。学習者や親、教師といった様々な立場と関係のなかで、移民の子どもの学校経験の変化とともに、多様化する移民と学校の関係について考える。

まず本論 II ではアルジェリア系移民のフランスへの定着過程と、移民の子どもの学校適応をめぐる議論を整理する。1980年代以降のZEPを通じた社会的支援を踏まえ、IIIでは居住地域の特徴とともに、1950年代生まれから現在までの異なる世代の「第二世代」のライフヒストリーから彼らの学校適応と進路選択を検討する。IVでは学校適応をサポートする実践の一例として、ZEP地区の保育学校を取り上げ、義務教育以前の幼児期の子どもへの働きかけを検討する。先行研究の多くは、義務教育期や高等教育期に注目しているが、本論では、教員になった第二世代を調査の糸口に、保育学校での教育実践に着目した。近年、学業不振の「予防」や学校適応の促進という観点から幼児期からの学習の連関が意識されている³⁾。保育学校の現場は、義務教育ではないが、フランスの公教育の一部に明確に位置づけられており、移民の子どもの教育に関するフランスの歴史的、文化的姿勢や多様化する移民との共生を特徴化できるもう一つのフィールドである。

なおIIIの分析の基は、2001年から2015年9月までの間に断続的に関わってきたパリ郊外オー＝ド＝セヌ県内のN市内で育った人びとへのライフヒストリーと家族の生活に関する参与観察調査である。IVはパリ郊外ヴァル＝ド＝マルヌ県内で2013年2-3月、2014年9月、2015年9月に行った保育学校内外での子どもの生活への参与観察と教師や親へのインタビュー調査に基づく。各自の固有の経験を示すライフヒストリーは、現在の住民を具体的に知る手がかりになる。他方、幼児期の学校現場は、本人がその学校経験を語りえない点で、ライフヒストリーとは正反対のアプローチとなる。しかし、それらの部分的記述を並置することで、成績や取得資格と家族の社会階層・文化資本の統計的理解を通じた移民の学校適応・不適応の直接的な要因の解明ではなく、人々の経験の質的蓄積を時間的・関係的な変化とともに描きだし

-
- 2) 毎年30万人(10人中4人に相当)が小学校最終学年を深刻な学力不足のまま修了、20万人近くが読み、書き、計算さえ不十分で、中学校での義務教育に耐える学力がない状況だと報告されている[Haut conseil de l'éducation 2007]。
- 3) 保育学校は保育所と初等教育制度が本格的に整備される19世紀の設置当初から、両親が労働に従事する間の幼児の保護と教育の場であり、「学校」に組み込まれていた[藤井 1997]。学習達成度の国際比較を行うOECDのPISA調査(Programme for International Student Assessment)でも、社会経済的地位と成績の相関関係が指摘され、親の経済基盤や移住先の言語・文化の知識不足などの「不利な環境」を、学校制度で補い、就学前の早期から教育的に介入することが提唱されている[OECD 2011]。

たい。

I マグレブ系移民と学校適応をめぐる議論

1 フランスの移民

国立経済統計研究所 (Insee) によれば、フランスの人口は約 6,200 万人、外国人は 371 万人 (うち仏生まれ 55 万人)、移民は 534 万人 (うち外国生まれの仏国籍者 217 万人) で、2/3 以上は EU 域外生まれである。さらに、移民の次世代は約 670 万人に達する [2008] ⁴⁾。20 世紀初頭は、イタリア、ベルギー、スペイン、ポルトガルなどヨーロッパ系移民が多かったが、1974 年以降、マグレブ系⁵⁾や、トルコ、アフリカ系、アジア系が増加した。出生地主義のため、フランス生まれの二世以降は、フランス国籍が取得できる。移民の次世代以降 (issu de l'immigration) は、フランス人と規定し、民族別の統計を禁じている。フランスの社会統合は、フランス語を教授言語とし、非宗教性と共和国理念に支えられる学校教育を通じて図られ、フランス人になることが重んじられると解説されてきた。他方で、実際の地域・社会生活では多文化・多言語の混在したコミュニティが形成されている [植村 2004]。

2 アルジェリアからフランスへの移住

アルジェリアからフランスへの移動は、植民地時代 (1830-1962 年) に始まる。第二次大戦後の高度経済成長期 (1945-75 年) に、一時的・季節的な半熟練・低熟練労働者の男性労働者が導入され、急増する。石油危機の影響で EC 域外の新規労働者の受入が停止される 1974 年以降、「家族生活を営む権利」により、移民の主流は「家族移民」に転じた。学校で移民の子どもへの対応が議論されはじめるのもこの時期だ⁶⁾。移住の背景が多様化した現在でも、アルジェリア系は 73 万人 [2010 年]、移民の次世代は 102 万人 [2012 年] で移民出身地として最大数である⁷⁾。

移民の子どもの教育をめぐる背景として、少なくとも次の 2 点に注意が必要だ。一つはアルジェリア社会の変容だ。植民地から独立後も、アルジェリアではヨーロッパへの移民の継続、都市への人口移動、農村の若者が賃金労働に向かうなど、流動性のなかで急激な都市化⁸⁾が進

4) Immigrés et descendants d'immigrés en France, Insee, 2012。

5) アルジェリア、モロッコ、チュニジア出身者を指す。

6) 同時期、それまで移民が多かったスペインやポルトガルが EC に加盟し、労働移動の自由化したことで渡仏が減少し、旧植民地独立によるアフリカ系移民の流入が起こった。

7) Démographie des descendants d'immigrés, *Infos migration*, No.66, Ministère de l'Intérieur, 2014。

8) 都市化率は、1960 年代初頭の 30%から、2011 年には 73%に推移 [World Urbanization Prospects: The 2011 Revision]。

展し、教育環境が大きく変化した⁹⁾。独立前世代の多くは学校教育の経験がないが、独立後は初等教育から大学まで学校が設置され、アルジェリア人教員の育成、男女就学率の不均衡が是正された [ストラ 2012: 447]。初等教育での中退問題や、フランス語使用が残るなか教育のアラビア語化を進めた問題もあるが、社会・文化的背景は大きく変化した。現在ではフランス語を含めた多言語話者も多く [Condon et als 2010: 31-32]、出身地域や世代間に文化的多様性がある。

もう一つはフランス社会と各地域の変化だ。1960年代以降のフランス社会は、冒頭で触れた教育の民主化に伴う高学歴化、女性の社会進出、都市化が進んだ。特に急速な都市化に伴う住宅不足を補うべく、大都市郊外では宅地開発や HLM (適正家賃住宅 *Habitation à loyer modéré*) と呼ばれる社会住宅団地群¹⁰⁾の建設が進んだ。同時期に増加したマグレブ系家族は産業化し労働者が定着した地域や多くが大都市周辺の団地に住んだため、労働者や外国籍の子どもが集中する学校が出現した。移民の子どもの学校経験は、彼らの出身地域やその「文化」による説明だけでなく、居住地域の環境特性を考慮すべきだという見解が定着している。

3 学業達成と格差の是正に向けた動き

マグレブ系の子どもは、1970年代後半まで「学校不適應」に関する社会問題のなかでしばしば取り上げられた。当時は出身国から妻子を呼び寄せた移民労働者が多く、フランスの学校文化と家庭の言語、宗教、習慣、生活様式との違いや、移民である親に学校経験がない・低学歴、フランスの学校制度に関する情報のなさ、学校参加の低さなどが、不適應の要因と考えられた [辻山 1991; 植村 2002]。

そこで 1970年代に、外国出身の子どもへの制度的対応が始まる。(1) 小学校に入門学級 (CLIN) を設置し、短期間のフランス語習得で学校と社会への適應を補助すること。(2) 子どもの出身言語・文化教育 (ELCO) を保障すること。出身国とのつながりや帰国時の社会統合への有効性と、母国語の習得はフランス語習得にも有効だというバイリンガル教育の見地から実施された¹¹⁾。(3) 異文化の背景を持つ子どもを教える教員の研修機関 (CEFISEM) が設置された [Chauveau 1989; 池田 2001; 小山 2013]。複言語的な言語習得の発想や、多文化

9) 植民地時代はフランスの学校制度をモデルにしていた。1945年の就学率はヨーロッパ系で高く、アルジェリア系は11.5%、独立戦争が始まる1954年に18% (男子の10人に1人、女子の26人に1人。農村部は50-70人に1人) となる [ストラ 2012: 177]。男女の就学率は1970-1980年に、初等・中等教育で女子が約45%になり、専門職の労働市場にも多数進出した [ストラ 2012: 447]

10) 国や県、市、公団組織等の機関が主導する公営賃貸住宅。1970年代の住宅政策で推進した持家取得の支援策に運用された結果、「家を持ってない」人々が大規模集合住宅に取り残された問題視されてきた。

11) 児童が出身国の言語・文化に愛着を持てるよう移民送り出し国政府との二国間協定の下で実施した。1974年以降、在仏外国人労働者を母国に返還する政策としてフランス政府は移民の子の出身言語の維持を奨励した。また、母国語の習得がフランス語習得にも有効という観点から移民系児童の母語と母文化への配慮は、フランス社会への統合過程にも肯定的に作用すると判断された [小山 2013: 136]。

に対応する教員育成は重要な転換といえるだろう。

しかし移民の定着が進み、大都市郊外育ち世代が増える 1980 年代、学校への不適応は、言語・文化の問題ではなく、「文化資本の低さ」との関係で理解されていく。家庭の社会職業階層を用いてフランス人生徒と移民出身生徒の成績を比較しても、学校での成功・失敗に大きな差がなく、時に移民の子の方が成績がよいことから、学業達成には親の教育戦略や学校への期待が一因になるという指摘も出た [辻山 1991: 114-115; 園山 2009: 238-242]。文化資本概念は、「家庭文化」のなかで、学校的課題に直接役立つ知識や技術、生活習慣、学ぶことへの構えといったハビトゥスを継承することが学校適応と学業達成に有利であることと、学校が排除的な選別メカニズムをもつことを示した [ブルデュー 1997 (1964)]。そのため、家庭の社会階層による文化資本の違いや、親の要求や態度のなかに、子どもの学校適応／不適応や学業成功／不振との関係を見る研究が重ねられる一方、家庭の文化資本による選別や社会階層を再生産しない対策を社会に埋め込み、学校教育を「開く」ことが目指された。そこで 1981 年から ZEP (優先教育地区 zone d'éducation prioritaire) 政策が実施された。

ZEP の対象は移民や外国人ではなく、社会的・経済的に困難な家庭が集中する地域である¹²⁾。学級規模を通常学級より小さく維持し学業達成を可能にするよう、国の特別予算と人員を配分する。こうして、移民の子どもの学校不適応や学業不振問題の対処として、渡仏直後の移民の子どもへの配慮と、フランス生まれ世代や非移民系の子も含めた地域対策の取り組み両面から、家庭の教育環境や親の社会階層に起因する「不足」を、学校や地域で「代替」する方針が採られてきた。

その後、1980 年代から 90 年代半ばをピークに就学率は上昇し、高校・大学への進学者数が急増したが、同時期は深刻な景気後退で経済格差が広がった。また、教育年数の開き、留年未経験者と留年経験者間の小学校最終年度の学力テスト結果の格差が指摘され出す。小学校だけないし低い中等教育資格は全体の 17%だが、移民 (18-50 歳) の下では 39% (サハラ以南アフリカ 65%, トルコ 60%, ポルトガル 57%, モロッコとチュニジア 45%, アルジェリア 43%) である [Moguérou et als 2010: 38]。こうした格差は居住空間の隔離で移民の子が主流の子と同じ学校ではないこと [Brinbaum et als 2010: 51] や、生活言語や住宅環境などの文化資本の違いに起因し、小学校入学時にはじまるという [園山 2012: 6-8] ¹³⁾。こうした分析の主流は、学力テストの点数や教育年数、資格取得の有無と親の社会階層、本人のジェンダーの関係

12) 制度の始まりは学校に急増する移民・外国人家庭の子どもを受け入れる方法を探すためだったが、学校での問題の多くは家庭の崩壊 (両親の離婚や片親家庭など) や家族の移動 (移民、難民など)、経済的困難 (親の失業、低収入など) の社会経済的要因で、今日では多くの学校の共通課題にもなっている [山田他 2004]。

13) 2005 年の中学入学時の学力テストでは、ジェンダー差以上に管理職と労働者層間で仏語と数学の点数差があり、特に低階層で仏語力低下が深刻化しているという。

に基づく。また、OECDのPISA調査も、2003年以降は移民の子どもとネイティブの子どもの学力比較が始まり、学力差の開きは移民の社会統合の進展と併せて議論されている。

2007年頃には、幼児期からの基礎教育に関わる保育学校 *école maternelle* も、注目された。フランスの保育学校は、国家教育省の管轄下の公教育機関として全国各地にある。戦後、女性の社会進出に伴う保育サービスの要求と幼児教育への関心の高まりから、1960年代末に5歳児、1970年代末に4歳児、1980年代末に3歳児それぞれの就学率がほぼ100%まで普及し、1989年には3歳児の就学を法的に保障した[赤星 2012: 132]。移民の子には、「ギャップを埋める」、つまりより早い段階から学校教育の世界に慣れ、学習習慣を定着させるものと意識されており、ZEPでは2歳児も受け入れる。保育学校は、新たな文脈の下で家庭環境に由来する社会的差異を埋め合わせる役割を与えられている。

教育格差の是正に移民の社会統合を重ねるのは、教育の民主化を目指す社会的関心に由来するものだろうが、一連の議論の流れには、家庭と学校の間に子どもを置き、文化や民族、社会階層から子どもを引き離して捉えようとするフランス社会の考え方が現れている。では、人々の生活の文脈では子どもの学校適応と学業達成にどのような理解と行動が見られるのか。次節で検討する。

II アルジェリア系移民二世代の学校経験

ここでは、世代幅や居住地域の変化に注目し、パリ地域のアルジェリア系二世代の学校適応をめぐる経験を検討する。取り上げる事例はパリの西側にあるオー＝ド＝セーヌ県内の、長くアルジェリア系移民が定着したことで知られる市で育った人びとである(表1参照)。両大

表1 インタビューリスト

性別	調査時期	誕生	出生地・渡仏年齢	教育	現在の職業	父 ^{*1}	母	言語	パートナー ^{*1} 結婚 ^{*2}	子ども	現在の居住地	
1 F	2002~	2015	1959	チュニジア・3歳	パリ郊外・中等教育	アシスタント/ソーシャル	A 労働者 教育経験なし	A 教育職業経験なし	仏語、アラビア語(両親・コミュニティ)	独身		HLM
2 F	2005~	2006	1962	フランス	パリ郊外・大学院	市民団体代表	A 労働者	A	仏語、アラビア語	既婚・A	3	ZEP/HLM
3 F	2002~	2014	1963	フランス	パリ郊外・ろう学校	児童福祉施設 (洗濯清掃)	A 労働者 教育経験なし	A 教育・職業経験なし	仏語、アラビア語(両親・コミュニティ)、手話(夫)	既婚・AD	3	ZEP/HLM
4 M	2003~	2012	1964	フランス	パリ郊外・リセ	劇団事務(会計)	A 労働者 教育経験なし	A 教育・職業経験なし	仏語、アラビア語(両親)	UL-解消・IF	2	賃貸
5 M	2001~	2015	1966	フランス	パリ郊外・技術短期大学	会社員(会計)	A 労働者 教育経験なし	A 教育・職業経験なし	仏語、アラビア語(両親)、英語・西語(教育)	UL-JF		アパートマン保有
6 M	2012~	2015	1970	フランス	パリ郊外・大学	自営(輸入販売)	A 労働者 教育経験なし	A 教育・職業経験なし	仏語、アラビア語(両親・教育・コミュニティ・仕事)	既婚・AF	4	ZEP/HLM
7 F	2012~	2015	1975	フランス	パリ郊外・大学	教員(保育学校)	A 労働者 教育経験なし	A 教育・職業経験なし	仏語、アラビア語(両親・教育)	既婚・F	3	賃貸
8 F	2002~	2012	1978	フランス	パリ郊外・大学	会社員	A 労働者 教育経験なし	A 教育・職業経験なし	仏語、アラビア語(両親・聞くのみ)、英語・西語(教育)	独身		ZEP/HLM
9 F	2005~	2009	1978	フランス	パリ郊外・リセ	保育所一 専業主婦	A 労働者	A 職業経験なし	仏語、アラビア語(両親・コミュニティ・夫)	既婚・A	1	ZEP/賃貸
10 M	2004		1981	フランス	パリ郊外・大学	語学教師	A 労働者	A	仏語、アラビア語、日本語(仕事)	独身		-
11 F	2012~	2015	1997	フランス	パリ郊外	大学生(マーケティング/私立)	K	AF	仏語、アラビア語、カブリー語(祖父母)、英語・西語(教育)			ZEP/HLM
12 M	2012~	2015	1999	フランス	パリ郊外	職業高校(商業)	A-D	AF-D	仏語、手話(父母)、アラビア語(祖父母)、英語(教育)			ZEP/HLM
13 F	2012~	2015	2001	フランス	パリ郊外	コレージュ	A	AF	仏語、英語(教育)			ZEP/HLM

*1 A: アルジェリア AF: アルジェリア系フランス人 D: ろう者 F: フランス人 IF: イタリア系フランス人 JF: ユダヤ系フランス人 K: カブリー(アルジェリア)

*2 UL: 同棲 Union Libre

戦期に化学工場や製紙、自動車部品の精鑄、食品製造等の工場が建つと、1930年代には4万人を超える人口の6割以上が労働者となり、共産党市政が続いた。当初、移民労働者の出身地はフランス北部、イタリア、ポルトガル、スペイン、ベルギーだった。1950年代から宅地開発で郊外化が進み、経済成長期の1960年代には町の周辺部にアルジェリア人らマグレブ系住民が増加する。彼らの移住は、自動車製造業や建設業、公共事業が求める雑業につく単身男性の滞在にはじまり、家族の呼び寄せや子どもの誕生で膨んで、人口の約30%を占めるに至る。住宅難により当初の彼らはバラック集落を形成するが、1980年代にかけて市内に次々建設されたHLM団地に分散的に入居した。

現在の人口は9万2,738人 [Insee 2015]。市内のHLM団地率は約50%、インタビュー対象者の居住地区では65-99.9%になる。バカロレア資格のない若者の比率は40-60%で、ZEP指定地区である。隣市と異なるこの特徴は、社会的・経済的階層性として可視化され、一部の人々に私立や学区外通学などの学校選択行動をとらせ、格差拡大の要因とされる [オベルティ 2012]。ここではインタビューを3つの世代に区分（地域にアルジェリアからの移民が住み始めた初期の世代、移民から定着し学校教育の工夫やZEPがはじまる世代、そして現在学校に通う第三世代）した上で、その学校経験をみる。なお、フランスの義務教育は6歳-16歳と定められ、初等教育は第5学年、前期中等教育（コレージュ）は第4学年、落第や飛び級がなければ後期中等教育（リセ）2年目までに相応する。

1 二世代のなかの世代：移民初期の世代

アルジェリア系が家族移住した初期の世代にあたる1960年前後に生まれた人々の学校経験を取り上げる（リスト事例1-5）。この世代は、町外れのバラック集落やそこから団地に引っ越すまでのつなぎとなった仮住まい団地の生活を経験した。まだアルジェリアの独立から間もなく、町や学校ではフランス人やヨーロッパ系家族とも関わったが、住居の隣人はほぼアルジェリア人家族だった。学校と進路をめぐる経験を、事例1はこう話す¹⁴⁾。

両親は植民地下に加え、チュニジアに働きに出た家族に育ち、教育を受けたことがない。母は働いたこともなくフランス語もほとんど話せない。私は長女なので、両親はフランスの学校のことを知らなかった。保育学校も知らなかったので義務教育だけ。私の学歴は低く、とても短い。学校便りや郵便物も私が読んだ。一生懸命やっても学校では「勉強が足りない」と言われ、絵も苦手だった。うちに絵がなかったし、見方や描き方も知らなかったから。... 当時は、政府の方針もあって教員の進路指導も私達「移民組」は、最初から

14) 以下で検討する経験の基礎的な聞き取りは、特に断りがない限りリストの調査時期初年度のものに、後年内容の反復や一部エピソードの追加がなされたものを用いた。

「どこで働くか」聞かれるだけ。女子は事務，男子は技術か電気。(アルジェリア系の)同世代の女友達は皆，親に言われるまま若くして結婚したけど，私は働くことを選んだ。家政婦，託児所，次がアシスタント・ソシアル¹⁵⁾。その都度必要な研修を受けたわ。失業が深刻化した1980年代には移民男性の仕事が減ったから，私より若い二世代の女性はほぼ仕事を持ったわ。女子は男子よりまじめで勉強ができたし，仕事もあったから，社会とも親とも交渉して自立を得たの。保育やアニマトゥール¹⁶⁾，福祉領域の仕事についての二世代はかなりいるわ。

最初のインタビュー時で40歳代と時間経過もあり，彼女の語りには，文化資本による説明が見られる。彼女は教育年数が短く無資格である背景に，家庭環境と学校文化の隔たり，特に親の学校経験・フランス語力・学校制度の理解等がなかったことと，長女であること，当時は「アルジェリア系児童」への教員の指導にも親にも進学の設定がないことを挙げた。見方ややり方の違いを。当時は能力のなさや苦手なものとして経験したという。しかし学校で身につけた読み書き，計算，絵画鑑賞，料理や裁縫などの様々な技術は，今も彼女が暮らしに使う基礎的技術である。そのため彼女は，学校と家庭や移民の多い地域で受け継いだもの双方から影響を受けて自己形成したと語る。

また，移民の子への政策や社会経済状況，ジェンダー要素に左右され，「移民組」の男性と女性それぞれの「社会的ポスト」が1980年代以降，仕事の種類や担い手を変えたことが語られる。しかし，移民組の進路か結婚かという限られた選択肢のなかで職業教育を利用して，自身のキャリアコースを形成し，結婚とは別の自己実現に向かった。選択の主体は自分自身だ。

事例2，3は，結婚し子育てをする現在まで，同じ地区の団地で暮らす。事例2は「アルジェリア人は清掃員として大学で働くことはあっても学生には見られない時代」に，大学(文学)・大学院(哲学)まで高等教育を受けた女性だ。「両親の学歴は数年だけど，応援してくれた。家庭教育やイスラームから伝承された考え方もあった。私には(学校の勉強より)高い教育を受けたアルジェリア系女性が仕事を見つける方が難しかった。スカーフをしているからなおさら。ずっと失業者よ」という。よく学校に適応した彼女はそれをムスリム・アイデンティティと両立しながらも，社会のなかに居場所をつくれないうジレンマを経験した。事例3は幼い頃に中途難聴になった。親世代とはアラビア語，兄弟姉妹とはフランス語を使う。ろう学校に通い，フランス手話を習い，手に職をつけるため洋裁を学んだ。洋裁の職はなかったが，手話で話す友人が学内外にでき，家庭では学びえない言語習得の場となり，学校にもよく適応した。

15) 国家資格保持者であるソーシャルワーカーを補助する仕事。

16) もとは民衆教育を啓蒙する活動だったが，現在では資格化され，主に子どもたちの自発的・自主的な教育・文化・スポーツ活動を促し，補助する指導者。

事例 4, 5 は男性の事例だ。事例 4 は学校の勉強はできたが、バカロレアは取得しなかった。父はアルジェリアの大学進学も薦めたが、見学に行く、講義がすべてアラビア語で、断念した。その後は余暇活動を通じ地域の子どもを育成するアニマトゥールや路上教育員¹⁷を経験し、演劇や文化団体に働いてきた。1980 年代以降の新しい社会領域に参入した人である。彼のキャリアコースは、男女平等的価値観と親和的であり、事実婚の末に誕生した子どもの育児や家事は、仕事をもつ妻とすべて分担・補完しあっている。

事例 5 は「学校は困難な経験だった。CM2（小学校最終学年）で留年。動詞の活用は何度居残りしたか。次は中学のときで、教員いわく、僕には普通科に行く力がない、と BEP（職業教育課程）を薦められた」という。しかし BEPC（中学修了証）からバカロレアを取得し短期大学に進み、企業で会計の仕事に就いている。様々な言語や多文化への好奇心が強く、自分は「大変フランス的」だという。彼の例では進路を左右した教師の判定への不満も見えたが、男性 2 人の例では、学校の勉強ができる／できないが、資格取得や大学進学に直結しないこと、「移民の子ども」の働く場は、新たな領域に移行ないし広がったことがみえる。

以上は、移民初期の人々の学校経験と進路選択である。言語・学習面、学校参加での親のサポートはほとんどなく、フランス人教師の判定や発言は強く記憶されている。彼らの語りには、言語的、文化的な違いの間を往復した経験が含まれる。家庭と学校、学校と社会は異なる世界や価値基準で自分を照らすものだが、異なる環境だからこそ各自が気づき、学び、身につけたものがあり、個の世界を広げる場となっている。もう一つ重要なのは、彼らの現在との関わり方である。例えば「自分にうまくいく要素が十分あったとはいえないけど、今度は私が媒介者になって次世代を補助したり何か伝えることはできる」と現在、移住後まもない移民家庭や子どものサポートに目を配ったり（事例 1, 2015）、地元で子育てしながら市民団体を立ち上げ、女性と子ども向けのアラビア語教室や哲学としてイスラームに触れる勉強会を開いたり（事例 2）、週末に会う甥や姪にフランス語や多言語への関心を広げる働きかけをする（事例 5）など、積極的に異世代の学校的な学びに関わろうとしている。「大人になった移民の子」が家族や地域にいることは、現在の子どもを取り巻く環境に新たに更新されている要素である。

2 定着後の世代

移民の子どものための学校教育の工夫と異文化教育がはじまる 1970 年代以降の人々の経験をみる（事例 6-10）。市内の HLM 団地の建設が進み、義務教育が始まる頃には、集合住宅団地の環境で生活し、81 年以降は ZEP となって地域への教育支援がはじまったこの世代は、大

17) *éducateur de rue* といわれ、地域の路上を回りながら、学校からドロップアウトしたり非行や暴力、犯罪などに巻き込まれそうな若者に直接働きかけ、相談に乗ったり、問題解決や適切な居場所に導く役割を果たす。活動は、ZEP 指定地区と重なる場合も多く、自治体が設置するかアソシエーションでその役割を担うことがある。

学進学者も増加する。また、アラビア語を学校で学べるようになった世代である。事例7は次のようにいう。

学校教育は、周囲にも、自分にも、とにかく大事だった。すごく勉強したけど、私の頃は、少し上の世代みたいな苦労はない。まず言葉の問題がなかった。家でも両親より兄弟姉妹で話す方が多いから、基本的にフランス語。でも学校では、分からなくても恥ずかしくて先生に質問できなかった。ある日、居間で勉強してたら労働者だった兄が、とても明快に説明してくれて、一気にわかるようになったのを今でも覚えている。それから物理と数学は得意になったの。

この世代の人は全員、学校の重要性と達成のための努力を語った。事例7は、兄姉と弟妹の関係性に触れているが、「学習困難」に陥りかけたときに、知の糸を繋ぐ役割を果たす人がいるかどうかは重要な要素だという。学校の送り迎えやフランス語の常用、学習サポート等を、姉兄らが補うことがしばしば見られる。80年代半ば以降は自治体や任意の団体が地域に補習や子ども・青年の余暇活動に関わる空間をつくったため、人によってはそうした場を利用するケースもあった。

進学機会も広がった。その選択は本人の「関心」と関連づけて語られる。事例7は大学進学（文学）後、「関心を維持できず退学」したものの、地域で子どもの遊び活動を補助するうちに教員に関心を持ち、入りなおした。学校で教える側になっていく第二世代である。事例9は「勉強は頑張ったけど、あれ以上長く学校で学ぶことに関心がなかった。チームで働く方が好き」と、バカロレア試験を受けず、働くことを選んだ。高等教育からの「ドロップアウト」ではなく、自らの選択だと迷いが無い。

期待した結果を得ていないという人もいる。事例8は順調に学業達成したが、「長い時間かけて課程を修了しても、キャリアにも収入にもつながらないのは、フランスの大きな問題」（2014）という。事例10は、「うまく学校適応したのは、勉強できるフランス人が多い学区外の学校で教育を受けたから」という。学区外の選択は、エリート家族だからではない。小学生のとき、近所の友達と自転車を盗んだため、父親が別の市に住む叔父に彼を預け、環境を変えたのだ。「頑張って長い教育を終えたのは社会的上昇のため」と明言するが、教員免許を取った後、郊外育ちを理由に「きみなら彼らの状況がわかる」と荒れたZEP地区の中学校に派遣された。「郊外育ちのマグレブ系」はみな、社会・経済的な困窮に関わる環境に縛られることに辟易し、「〇〇系」で呼ばれない海外で働くことを選んだ。

自分の学校経験よりコレッジに進む息子の教育への関心を語ったのが事例6である。「僕らの世代にとって学校の勉強は、とにかく必死だった。でも息子の世代は友達を見てもそうい

う子はほとんどいない。何が、なぜ変わったのかわからない」という。彼は様々なツテを得て、息子を自身が卒業した学区の中学校ではなく、第二外国語にアラビア語が選択できる隣接市の中学校に入れることにした。「気に入ったら続ければいい。僕たちは機会を与える。自分のものにするかどうかは本人次第だ」（2015）という。

この世代では、学校の勉強は「大事なもの」と理解され、学業達成への努力が語られた。また、女性が教育を受け、仕事をもつことも定着し、個人として社会的に上昇することを目指す人が出てくる一方で、「自分の関心」との関係で学校はある種相対化され、目的や自分の人生の時間に照らして、ある道を自ら「選ぶ」ことに関するエピソードや期待（ないし期待外れ）が語られた。前の世代と比べると、ここでの「関心」ある事柄は職とのより直接的な関連が意識されている。

一方で、「家庭」文化や社会階層を軸にした統計やアンケートから見出しにくいものとして、親の教育意識や親子間のやりとりではなく、兄弟姉妹や友人とのやりとりが個々人の学校適応や学業達成、関心や選択の形成につながっているエピソードである。また、事例 10 の父の判断の背後に、子どもの育つ環境を整える対処をしていることや、父親兄弟間の往来が密で学齢期の子どもを預ける／居候を預かる関係が子育てのなかで維持されていることも見て取れる。居住地域でひとまとめに見るのではなく、個々に固有のネットワークがもたらす生活環境や学習者個々人の関心を捉える必要があるだろう。また、事例 6 のようにこの世代は現在の学齢期の子どもの親世代でもあり、子どもの学校選びや学習環境への関心も、新たな関心の下で形成されている。

3 その後の ZEP と多様性：現在の学齢期世代と彼らを見守る人びと

現在、学業中の世代（事例 11-13）の住む地区は 99.5%が高層 HLM、資格のない若者が約 60% [2007] である。市内の団地空間は巨大化し、人口が集中している。現在の世代の言語環境はかつて以上に多言語・複言語化している。表 1 をみても、インタビュー対象者の両親はほぼアルジェリア人だが、本人のパートナーはより多様だ。そのため親が第二世代でも家庭でフランス語だけ使うとは限らず、3 世代が近隣地区に住んでいれば、祖父母との日常的な交流で 2 つ以上の言語を使う場合も多い。学校でも、2 つ以上の外国語を履修する世代である。周囲の友人の家庭も様々な出身地で、多言語を組み合わせた若い世代のスラングもある。

事例 11 は高校のとき、高級ブランドのマーケティングの勉強をはじめたことをきっかけに、大学では商業を学ぶ。周囲の同世代の間で、ブランドの財布や鞆やそのコピーをファッションに取り入れることが流行したこともあり、なぜみんなブランドを選ぶのか、が入口だった。

中学は辞める子が数人、高校以降はバラバラ。警察が巡回する場所があるのは嫌いだけ

ど、この地区は、世界中からいろいろな国の人がきて住んでいて、障害のある人も自立して暮らしている。パリよりずっと多様で混じっているの。

母が同地区で育った第二世代、父はカビリー¹⁸⁾で第一世代である。両親が共働きのため、幼少期から頻繁な往来がある祖父母は、アラビア語を話し、イスラーム実践をし、アラブ圏の衛星放送を見る。ヴァカンスに帰省する父方の親戚とはカビリー語も使う。学校で英語とスペイン語を学んだ。友人たちの家庭も出身地が多様なので、小さい頃から言語を混ぜて遊び、今は動画や音声を送りあって友達と楽しむ。移民の多さから、社会経済的に不利と見られる場合もあるが、彼女は地区に住む人々の多様さと活気に関心と共感を寄せ、興味をもってきた。

事例 12 は、学校を点々としている。中学 2 年次に教師に反抗して暴れた。普段は大人しく、勉強自体に問題はなかった。両親は耳が不自由なので高校生の姉が仲介に入ったが、教員とアカデミー¹⁹⁾の会議は「学校の世界を尊重していない」と退学処分を決めた。伯母たちが、彼を引き受けることも視野に入れて編入できる中学校を探したところ、隣市に自宅から通える中学が見つかった。ZEP ではなく、レベルも前より高くなるため、特に問題のない妹と一緒に転入した。前向きに通ったが、高校 1 年目に寝坊や欠席が増え、留年が決まった。

彼の学校不適応は、勉強の内容や関心での躓きより、「学校の秩序」や毎日学校に通う生活習慣に関わる。最初の反抗は、理由や事情を自分で言葉にできず、周囲は性格や家族環境、そして「思春期の難しさ」で理解し、見守った。調査時は留年問題の只中で、「勉強は続けたいけど留年はしたくない。欠席や寝坊も留年するほどではない」という。父は子どもに関与せず、母は毎朝始発で出勤し、姉妹はそれぞれの学校なので、自分でやるしかない。自分でアカデミーに相談した結果、現在は職業訓練課程で商業を学んでいる。一連のやりとりのなかで、周囲は学校に行くようただ諭すだけでなく様々な情報を持ち寄り、最終的にやり直すか進路を変えるか、何を学ぶのかを含め、本人に決めさせた。それは本人の最低限の自主性を求め・主体性を認めるコードのなかで、見守る姿勢でもあった。

4 まとめ

N 市のアルジェリア系の人びとの学校経験を、世代幅の中で見てきた。世代によって話の文脈は異なるが、「移民の子」に対する教育政策の影響や、彼らの学歴と社会で担う仕事領域の変化を確認することができた。進路選択も、教員や親の働きかけが、出身やジェンダーごとにある程度定まった方向づけから、本人それぞれの関心や興味を基礎に、周囲の大人は提示し見守る形に変化している。

18) アルジェリアでアラブ系と異なる言語・文化を継承する先住民ベルベル系を指す。

19) 中学校が所属する大学区のこと。

人びとの語りには、教師からの評価や卒業後の周囲の反応への反発も見られた。反発が起こるのは社会的な成功モデルがあるからではあるが、「学業達成」も「短く低い資格」も社会一般の価値ではなく、自分自身の生き方のなかで意味づけ直されてもいた。また、「家族環境により結果が異なる」という話題が出る時、必ず「同じ家族のなかでも違う。生まれた順番だけでもない。どこかで『その子』による違いがある」と人びとは固有性による説明を残した。それはこれまでの教育格差の分析の主流だった、家庭文化、親の社会階層や本人のジェンダー、学力テストの点数や教育年数、資格取得の有無といった「ものさし」で図られる学校適応や学業達成とは異なるものだろう。

兄弟姉妹や近隣のいとこなど家族で行われる声かけやサポート、子育ての支援ネットワークなど、家族内での様々な関わり合いが見られた。また現在の ZEP 地区の子どもたちの背後にある生活言語は、フランス語が優勢であるにしても多言語・複言語化環境が確実に進展していることが明らかになった。こうした多言語・複言語・多価値的環境のなかで育つ世代には、今後どのような力が備わるのか。次節ではこうした多言語・複言語環境の地域のなかでの学校生活を検討する。

III 小さな子どもたちと学校

ここでは事例 7 が教員として勤めるパリ郊外、ヴァル＝ド＝マルヌ県内の P 保育学校 *Ecole maternelle* での調査から、学校生活を中心に、小さな子どもの「学校適応」や「学業達成」を、教師や保護者はどのように捉え、どのような働きかけがなされるのか考察する（調査は 2013 年 2-3 月、2014 年 9 月）。同校は、長く労働者が定着し、1950 年代以降は集合住宅の増加で人口が増えた庶民的な町に位置する。市内の約 50% を HLM が占めており、P 保育学校も ZEP に位置する。

1 幼児期の就学 *scolarisation* と「学業達成」

保育学校は、義務教育の前に、フランスに住むすべての 3 歳から 5 歳までの子どもを「生徒 *élève*」として無償で受け入れる。就学率はほぼ 100% である²⁰⁾。1989 年から、小学校とつながった 3 つの学習期に編成²¹⁾され、1993 年からは教員資格も小学校と共通になった。2002 年

20) 教育高等審議会 2006 年報告では、保育学校に通わない、または 4 歳か 5 歳から通う場合は、子どもにとって不利（ハンディキャップ）になると述べられている。2 歳の就学が後の学校教育に与える影響は相対的に弱い、外国籍の子どもや移民の子どもの 2 歳からの早期就学は有効で、保育学校は彼らにフランスの言語と文化を効率的に取得させることができるという [赤星 2012]。

21) ①第一学習期：保育学校年少・年中の 2-4 歳、②第二学習期：保育学校年長・小学校 1-2 年の 5-7 歳、③第三学習期：小学校 3-5 年の 8-10 歳。

には「学業成功を期待」し、その後続く学校での成功の最初の基礎をつくる場として、言語習得・言語教育を重視するプログラムに変更された。義務教育ではないが、保育学校と小学校の教育は連続性のなかで編成されている。ZEP 地区では「社会的困難」にある家庭の子どもへの早期就学は、「将来の学習の躓きを予防し、学校適応を進める」として、2歳児の受け入れがある [大庭 2013; OECD 2011]。

「学校 école」であるため、全国統一の学習指導要綱を用いる。プログラムは、①言語の獲得、②書き言葉を理解する、③生徒になる Devenir Elève、④身体を使って活動し、表現する、⑤身近な世界を知る、⑥感知する、感じ取る、想像する、創造する、の6領域からなる。PS（年少 petit section, 3歳）、MS（年中 moyen section, 4歳）、GS（年長 grand section, 5歳）向けにそれぞれに活動項目が細分化された目標をもち、評価と連動している。

2 学校の構成と時間

P 保育学校に在籍するのは、2歳児（20人）1クラス、年少（17人）2クラス、年中（25人）2クラス、年長（24人）2クラスの合計156人、教員は校長を含めて10人、ASTEMと呼ばれる補助員が3人である。教員は校長を除き全員女性だが、ドイツ系、スペイン系、アルジェリア系、トルコ系のいずれも第二世代が含まれる（2014年9月）。学校の時間は、午前8:45-11:45と午後13:45-16:00（水曜は午前のみ）（図1）。学校の建物や道具・時間・予算は、教育省と自治体で使用・管理されている。授業と教室・教員に関するものは教育省に、早朝・昼食・昼休み・お菓子の時間・放課後の遊びは自治体に属し、市の文化センター-centre loisir

	月・火・木・金		水	
	最年少・年少組	年中・年長組	最年少・年少組	年中・年長組
7:30-8:35	朝の受け入れ（CLM：余暇センター）			
8:45-11:45	クラス			
11:45-12:30	昼食	休憩・遊び・活動	昼食	休憩・遊び・活動
12:30-13:35	お昼寝	昼食	お昼寝	昼食
13:45-16:00	クラス			遊び・活動
18:45				

CLM：自治体が運営する余暇センター。アニマトゥールが派遣される。

図1 子どもたちの生活時間

が雇うアニマトゥールが担う²²⁾。

昼休みは生徒が自宅に帰るか、アニマトゥールと過ごすため、教員同士でランチを囲み、校長からの通達事項の共有や授業の打ち合わせ、発達や理解が気がかりな反応をする生徒について前年の担任やほかの人の意見を聞き、成長を確認するなど、幅広い相談が行われ、密なチームワークの元となっている。

3 教員たちによる ZEP 解釈と「成功」

ZEP 住民のなかには、「私たちの子どもは生後 2、3 年でも『学業困難』の烙印を押されている」という人もいるが、ZEP 地区で働く教員たちはそうした語りを持たない、ないしは出さない。彼らいわく「ZEP は予算上のもの」である。「ZEP は一般的にすぐく問題が多いと思われてるけど、2 歳児の受け入れ枠があることと、1 クラスを 25 人以下で保てるよう教員を追加配置できることだけで、あとはほかの学校と同じ」という。助成を受けた方がより多くの教員を確保し、少額とはいえ授業予算が入る利点を強調する²³⁾。

また、「学齢期になってから移住した子は言語に困難を抱えることもあるけど、保育学校が対象にする幼児は誰もがみな言語習得の途上にあり、小さければ小さいほど言語獲得への柔軟性がある。だから、移民の子が特別に難しいわけではないし、マグレブ系は移住の歴史が長いので、言葉の問題はほとんどない」という。保育学校はフランス語話者ではない子どもが最も多く在籍する教育機関だが、現場では、子どもの年齢に着目し、言語・文化の習得の只中だというすべての人に関わる視点から、「小さな子ども」を受け入れる姿勢がみられる。

保育学校での「学校適応」や「学業達成」について、ある教員はいう。

一般的には高等学校進学と資格の獲得を意味するでしょう。それにはまず小学校に適応し、授業で使うフランス語や数の基礎ができないと、そこで躓いてしまう。一番難しいのはたぶんコレージュ。内容も環境も変わる。男性教員も圧倒的に増えるし、思春期で教員や大人との間に距離をつくりたがるから、関係性も変わる²⁴⁾。幼児教育の現場は、ほぼすべての子が学校や友達を好きになり、学ぶことや自分の成長を喜ぶということを知れる職場よ。[2015 年 9 月]

22) 学校が国民教育省の所管で大学区 academy ごとに統括されているのに対し、余暇活動はスポーツ・青年・社会教育・市民活動省の所管のもと市町村が設置している。市町村が管轄する公的サービス（学校周辺活動・余暇活動）は始業前の 1 時間、給食・昼休み、就業後から 18:30 まで利用できる。アニマトゥールは子ども 8 人に 1 人と責任者 1 名を配置するよう定められている。同校ではフランス、マグレブ系などアニマトゥールの出身も多様で、責任者は中国系第二世代である。

23) 学校は国からの予算のほか、コオペラティブ・スコレールという任意の保護者からの任意の寄付金で運営される。授業のための備品や劇などの特別な機会に使われる。

24) 加えて幼児期はほぼ女性で、学齢が上がるごとに男性が増える職業のジェンダーバランスの不均衡にフランス社会の歴史的な文化的特徴があるという教員もいた。

出身地域や文化ではなく、「人間」という共通点において子どもを見ている。

小学校勤務から2年前に現在のポストに就いた校長は、学習指導要綱を見せながら保育学校での「達成」を次のように説明する。

子どもたちが1つ1つ(の評価項目を)「できる」ようになること。そして次の学年へ、小学校へと橋渡しすることが、保育学校での「到達点 *réussite*」だ。評価は、教員が行うが、実際には、みんなが「できる」になるよう指導するのが私たちの仕事だから、自分のやり方を考えることでもある。そして無理なく(小学校に)移行できるようつなぐことを意識している。[2014年9月]

子どもたちを評価することは、個々人の状況を把握すると同時に、自分のやり方を考えることだという。他に、学校の仕組みに不慣れな保護者向けに、学校制度や仕組みに関するA-Zリーフレット(admissionからZEPまで40項目掲載)を作成し、ライシテの原則も含めて説明の機会をもっている。その際、フランス語がわからない親でも、フランス語でゆっくり何度も丁寧に説明するという。それ以外に、共通言語がないからだ。教員は、学校の仕組みやルールを保護者に知らせる必要があり、保護者にもその先に続いていく学校教育の作法にここで慣れてもらうことが、保育学校の役割の一つだと意識されている。

4 工夫される教室空間

教室での授業法は、室内のレイアウトから使用教材まで、個々の教員の裁量で作出す工夫と個性に満ちたものである。図2は事例7のサミアが担当したGSの教室空間である。壁には、たくさんの手作り教材、数字の資料となるトランプ、生徒の作品、絵や写真の横は単語の札などが貼られ、自然に単語や綴り、説明に触れるよう工夫されている。また、ホワイトボードと長椅子を並べた集合スペースと、4つから6つの机と椅子を組み合わせた小グループのスペースがあり、壁側は図書、おままごと、絵画、パズル、粘土、ブロックなどのエリアに分かれている。

(1) 集合スペースと社会性：即興的に

集合スペースでは全員長椅子に座り、教員が全体向けに授業を行う。朝の出席確認で、名前を呼ばれると1人ずつ手を挙げ「出席です」という。今日は何日か(月・日・曜日)、語彙や概念はクラスの日常のなかで習得される。「生徒になる」振る舞いを身につける働きかけも常に行われる。静かにする、聞く、じっと座る、手を挙げて発言する、順番を待つ、お願いしま

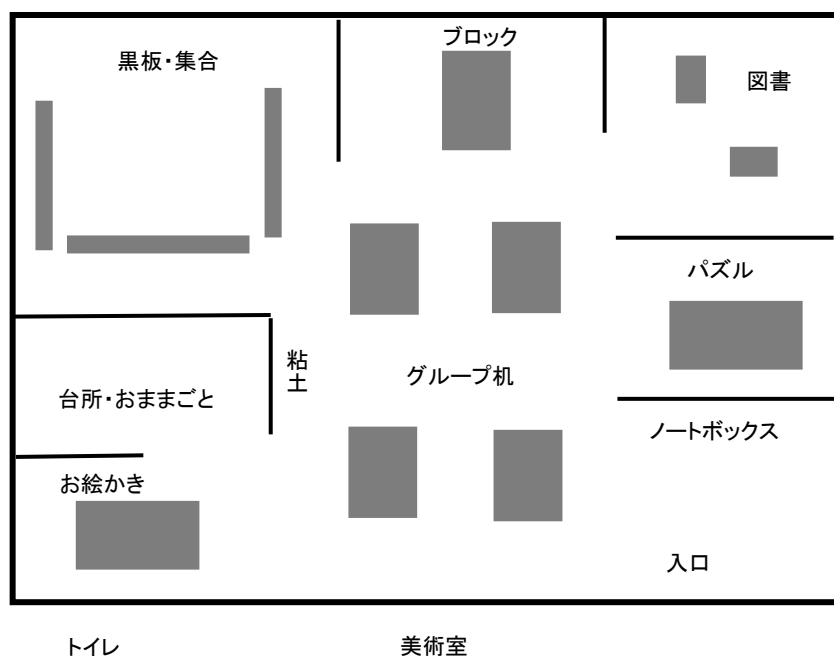


図2 教室内の空間

すなどの話し方から、騒いだり友達にちょっかいを出すと、罰が与えられる——改まった口調で叱る場合から、注意された回数が記録されたり、隣の教室に机を移動させられる場合まで——など、教室内のルールが繰り返し教えられる。生徒には「みんなはもう大きいのよ」という声かけがしばしば行われる。

絵本を読んで意見をいいあった後、前日のクラス遠足の話に触れ「昨日の出来事」を作文する時間になった。遠足は教室内で話題になる事柄を体験として実感しにくい家庭の子たちにとって貴重な機会と捉えられている。作文といっても、子どもたちが、行き先や見たもの、出来事を話したものを先生が「私たち nous」を主語にして文章にし、読みあげる形態だ。地名や語彙、話し言葉と書き言葉、私と私たちなど、まずみんなで言う、つくってみるという形で進む。子どもたちが思い出し、話すことで新しい語彙がいくつも登場する。サミア先生は、次のようにいう。

私が優先するのは、まず自分が楽しみ、興味をもって取り上げること。でないと子どもたちの関心をひきつけられないの。…言葉や図式で説明する前に、体で知ったことや形を体験してから説明するようにしている。[2013年2月]

前節でみたように、分からなかったことが兄の説明で一瞬にわかるようになり、不得意が急に得意教科に変わった感覚を今も覚えている彼女は、子どもの反応との掛け合いのなかで緊張感をもって日々の授業を捉えている。他の教員も授業が子どもにとって抽象的な場であることを意識していた。

(2) 同じ目的でも複数の方法・形態を通じて

MS クラスの担任アイシャ先生（トルコ系第二世代）はアルファベットの時間に、5つのグループごとに異なる道具と課題を使った。アルファベット文字の塗り絵、名札をみながらアルファベット型磁石で自分の名前を書く、小さなアルファベットのラベルを四角いマスに重ねて自分の名前を完成させる、粘土を文字の形にするなど、さまざまな素材を使い、自分や友達の名前の綴りや読みから、文字の形や発音に慣れていく。もう一つのMSクラスの担任パスカル先生は、カラフルな紙でできたアルファベットから自分の名前の綴りを選び、黒い画用紙に貼って名札をつくった。名札は服やカバンを掛ける廊下の個人スペースや連絡ファイルに使う学校の生活道具だ。自分でつくることと識別することを関連づけた。

こうして、子どもたちは言葉、音、形、色、素材のひとつひとつに触れ、それを使い、様々な要素と活動を組み合わせて、言葉から音、形、綴り、意味、表現をつなぐ。横断的な活動で言語に触れることで、様々な形で繰り返し示されるアルファベットや数字の共通の要素を習得する。教員側は、「教えるべきこと」を、体験的に理解できる仕組みと、生活の中にある素材をもとに、子どもたちにわかる多様な方法や手段のなかに翻訳する実践を行っている。

興味深いのは移民出身者が多い同校では、子どもたちの名前も様々な地域に根をもつため、アルファベットをさまざまに組み合わせて音と文字を見比べる作業のなか、教員も読み方を子ども自身に聞くような綴りが多々あることだ。聞き慣れない筆者の名前にも子どもたちは音遊びのような反応を見せた。多文化共生という言葉は全く使われないが、多様性のある名前や子どもたちの存在自体も教材にしながら、共通に用いる基礎言語であるフランス語が学ばれている点に現場の柔軟性をみることができる。

5 クラス内の子どもの構成、補習、評価

同校の子どもたちは出身地という点では多様だ。フランス、マグレブ、コモロ、ハイチ、アフリカ諸国など、「とても混在」している。とはいえ、教員が生徒1人1人の家庭的背景の詳細を把握しているわけではない。

事例 スリランカ出身の男子生徒（MS）[2014年2月]

朝も昼も夕方も母親が迎えに来て、いつも笑顔で教員にあいさつをするが、母子ともにフ

ランス語を話さない。担任のパスカル先生は「彼の出身？…確かスリランカよ。でも、彼が家で何語を話すのか、私はまったく知らないわ」という。彼に話しかけるときは、ゆっくり、ジャスチャーも使って繰り返す。生徒は笑顔で先生の言葉を繰り返す。教員ミーティングで、彼の姉も話題にのぼった。同校に3年いたが、「おとなしい性格」でフランス語が上達しなかった。父は話せるが仕事があり、学校には来ない。教員たちは、子どもの様子や発言、送り迎えにくる家族の様子や会話から、意見を交換する。担任は、彼の年齢を考え、様子をみながらフランス語のクラスを追加で受けるよう親に提案することにした。

事例B アルジェリア系第三世代・男子生徒（GS）[2014年9月]

サミア先生はクラスでよくできるアルジェリア系男子生徒を紹介してくれた。「ママは第二世代でパパはフランス人男性だと思う。ママはスカーフをし、パパは髭を生やしているから、イスラーム実践者かもしれない」という。保護者の話を聞きに行くと、両親は二人とも同地区育ちのアルジェリア系第二世代で、夫はアルジェリアとイタリアのハーフだという。市役所勤務の母は普段スカーフをしないが、育児休暇中のため被っている。祖父母宅も近く、家ではフランス語とアラビア語を使う。アラビア語は夫が家で教えており家庭内で伝承できるので、小学校で英語、その後第二外国語は、親としては国外でも働けるようスペイン語や中国語もいいと思う。「いろんな地域出身の人が混ざっているのがこの地区の魅力。私はムスリムだけれど、子どもにイスラームの勉強だけさせるつもりはない。いろいろな人とつきあってほしい」という。

教員はフランス語と数字がまだできないと思う生徒には、親の許可を得て個別対応の補習（Aide personnalisée）を行う。週1時間の補習を国が費用負担し、内容・時間・方法は担任教員に任されている。補習の背景に、フランスでは長らく学校教育に対する家庭教育の自由と自律性の観点から宿題を禁じてきたことがある。ZEP 地区では、宿題を見れない親がいるため、家庭の文化・社会資本の格差がさらに開く懸念から出さないという。「結局、経済的余裕がある家庭や学習を補う働きかけができる生徒との格差を解消はできないけど、ゼロよりいい」という。全体に働きかけるのと個人的働きかけは質的に異なるからいいという教員もいる。補習で上達する子や担任と良好な関係を築く子もおり、言語ができないために見えなかった個々の子どもが備える知性や力に気づいたり、翌年には見違えて上達した生徒のことを嬉しそうに話す教員もいる。こうした経験から、「ZEP の生徒は決して何かに劣っているわけではない」という。

事例Bのように、複言語の使用と伝承をする家庭もあれば、親は流暢なフランス語を話す、家庭内で使わないので子どもがフランス語に親しんでいない場合もある。そのためクラスでは

本人の家族の経歴や月齢を、考慮しない。同じ月齢でもおとなしく座り課題を理解してすぐに取り組む子と、うまくできない子がいるため、「今やっていることができているか、できないか」で判断し、個別に働きかけるという。現場で行われているのは序列をつける評価ではなく、「まだ知らない」「まだできない」を「わかる」「できる」に変える評価法だと理解できるだろう。

サミア先生は、移住したばかりで親子ともにアラビア語しかわからなければ「あとで混乱しない程度」にアラビア語を併用して保護者や子どもに必要な事項を補足することもある。こうしたとき彼女は自分自身の私的な文化的資源を使って媒介者となり、個別の状況に対応している。複言語・複文化的な背景をもつ教員自身の多様性が学校に備わっていることは、決してネガティブなものではない。

6 まとめ

今日、保育学校は義務教育での学業成功を導くための成果や効率の点で、ますます早い時期から基礎的なものを身につける「有益な場」になるよう求められている。調査地の学校の先生方は、学校がZEP地区にあることや移民が多いこと、出身が多様だということに「困難さ」や教えにくさをみているわけではない。むしろZEPの条件を、より学びやすい環境をつくるための財政支援を得る枠組みと捉えている。現場では文化による違いや家庭環境に関する説明より、「人間」という共通点とその子自身が反応・理解・できているかを見ようとしていた。幼児期の子どもの成長や反応は様々で、教員たちは気になる兆候を受け取りながらもある程度成長や変化を「待つ」構えを持っている。子どもの成長には、ときに個別に伴走することが意識されているが、その際、移民や移民の子であることはほとんど保育学校で取り上げるべき問題の要素にはしておらず、また、個々の教員間のゆるやかな連携の下で多様な背景をもつ子どもたちを学校に受け入れている。

学校の背後に多様な家庭環境があることは教員にも親たちにも明確に意識されている。かつての二世帯は家と学校が異文化・言語であることに苦勞をしていたが、事例Bのように、現在保護者となった人びとは、複数の言語や文化を横断したり運用できる力に価値をおいている。地域住民の出身地域や移住の経緯、家庭の文化がより多様化・複文化化するなかで、教員たちは家庭で使われる言語や文化の多様性はそのまま受け入れながら、学校で取り扱う基礎的なものと子どもたちのつながりをつくりだそうとしている。むしろ授業のなかに多様性や複数の文化的要素を取り入れることが子どもたちの間に共通項をつくり、暮らしの中で活用する道具となっていくフランス語や数の基礎的要素が習得されている。

おわりに

本論では、アルジェリア系移民第二世代の学校経験の聞き取りと、学校での教育実践の調査事例から移民の子どもたちの学校適応・学業達成の捉え方を検討してきた。「第二世代」を世代幅の中で見たことで、移民家族の地域社会への定着の歴史や居住空間、ジェンダー、職業、子育ての担い手、家庭及び地域内の言語的環境といった複数の要素とその変化が見えてきた。なかでも進路選択は、「本人の関心と選択」を重要視する傾向になり、周囲の関わり方もそれに伴って変化している。各自の関心に基づく多様なライフコースがあることは必ずしも人々が「長く高い」教育を目指さないことにつながっていた。ものの見方や言語、知的技術や生活技術の獲得に比べ、学校適応や資格取得の「結果」を社会的ポストと関連づけた時には不満も語られた。また、学校経験の背後に、同居・別居を含む家族内の個々のネットワークがもつ諸資源が用いられることや、自分の学校経験を受けて次の世代の教育に様々な形で関わろうとする人々も見えてきた。これらは、親や家庭の社会階層を軸とした統計的分析には現れない部分となるだろう。移民出身地がますます多様化しながらも、近隣の関係形成や、移民やその子どもたちの層の拡大により、現在の ZEP 地区の子どもの生活言語は、フランス語が優勢であるにしても多言語・複言語化していることも見えてきた。

こうした新たな地域状況のなかで公教育の一部を担う保育学校では、学校適応に向けたサポートとして幼児期からの学校文化の学習が繰り返されている。中学校への進学が危ぶまれる「深刻な学力低下」が問題視される状況では、逆に 100%の就学率に達している保育学校や小学校で学ぶ基礎の重要度は増している。ZEP 地区の学校現場では、文化資本の考え方は生きており、社会的格差は認めるところだが、そのなかでも個々の子どもたち自身の現状を把握する形での評価を行い、時に個別の働きかけを行っていた。学校では多様な出身地を背景にした家庭文化ごとの違いの説明より、「人間」という共通点において子どもを見ようとする視点を保とうとする姿勢があった。子どもの教育への関心は高まっているものの、学力差やテスト結果には親も現場の教師もそこまで過剰な反応をみせていないことも重要だ。幼児期の子どもの成長や反応は様々で、教員たちは気になる兆候を受け取りながらもある程度成長や変化を「待つ」構えを持っている。子どもの成長には、ときに個別に伴走することが意識されているが、その際、移民や移民の子であることはほとんど保育学校で取り上げるべき問題の要素にはしていない。しかし、一なるフランスへの統合ではなく、多様性を通じて基礎を見出す視点が教育現場の実践には埋め込まれている。単言語環境でのフランス語力と複言語・複文化環境でのフランス語力は、統一カリキュラムのなかでどのようなバランスを取っていくのか、力の測り方や適応や学業達成を議論する適切な「ものさし」の考え方など、今後検討していくべき課題がみえてきた。

同じ移民第二世代でも、学習当事者や保護者の立場から見る学校適応・学業達成と、学校という職場のなかで実践する学校適応・学業達成は異なる。しかし、世代的变化は、同時に移民出身者の地域的蓄積である。第二世代がフランス社会や学校、地域の様々なポジションに参入していくことは、次の世代が育つ土壌の特性を日常の場から更新するものといえるだろう。

本論は、科研費基盤研究(B海外学術調査)「EUにおける移民第2世代の学校適応・不適応に関する教育人類学的研究」(平成24-27年度, 研究課題番号: 24402047)による研究成果の一部である。

参 考 文 献

[外国語文献]

Beaud, Stéphan

2002 *80% au bac...et après?*, Paris: La Découverte.

Brinbaum, Yaël, Laure Mogueu, and Jean-Luc Primon

2010 Educational Trajectories and Experiences of Young Descendants of Immigrants in France, In *Trajectories and Origins: Survey on Population Diversity in France. Documents de Travail 168*, INED.

Chauveau, Gérard

1989 Les Beurs et l'école, In *Les politique d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, edited by Lorreyte, Bernard, pp. 145-148, Paris: CIEMI/L'Harmattan.

Condon, Stéphane and Corinne Régnard

2010 Diversity of Linguistic Practises, In *Trajectories and Origins: Survey on Population Diversity in France, Documents de Travail 168*, INED.

Crul, Maurice and Jens Schneider

2009 *The Second Generation in Europe: Education and Transition to the Labor Market*. Migration Policy Institute.

Haut conseil de l'éducation 2007

2012 *Immigrés et descendants d'immigrés en France*, Insee.

Mogueu, Laure, Yaël Brinbaum and Jean-Luc Primon

2010 Educational Attainment of Immigrants and their Descendants, In *Trajectories and Origins: Survey on Population Diversity in France, Documents de Travail 168*, INED.

[日本語文献]

赤星まゆみ

- 2012 「フランスの保育学校をめぐる最近の論争点——早期就学の効果」『保育学研究』
50(2): 128-139.

池田賢市

- 2001 『フランスの移民と学校教育』東京：明石書店.

植村清加

- 2002 「『移民家族』の語られ方——マグレブ系移民第二世代と統合の指標」『日仏教育学
会年報』30: 102-113.
2004 「私たちの差異あるくつなぎりのかたち——フランス・パリ郊外におけるマグレ
ブ系移民第二世代の多民族的共同体」『文化人類学』69(2): 271-291.

オベルティ, マルコ

- 2012 「居住地域の社会的・教育的差異化」荒井文雄訳, 『学校選択のパラドックス』園
山大祐(編), 155-189 ページ, 東京：勁草書房.

小山晶子

- 2013 「フランスの公立小学校における出身言語・文化教育」『フランス教育学会紀要』
25: 51-64.

ストラ, バンジャマン

- 2012 『アルジェリアの歴史』東京：明石書店.

園山大祐

- 2009 「フランスの移民の学業達成から何を学ぶか」『日仏比較 変容する社会と教育』
園山大祐(編), 231-244 ページ, 東京：明石書店.
2012 「戦後教育の『民主化』と『隔離化』」『学校選択のパラドックス』園山大祐(編),
1-25 ページ, 東京：勁草書房.

辻山ゆき子

- 1991 フランスにおけるイスラム移民第二世代の排除と統合」『統合と分化のなかのヨー
ロッパ』宮島喬・梶田孝道(編), 105-124 ページ, 東京：有信堂.

藤井穂高

- 1997 『フランス保育制度史研究』, 東京：東信堂.

ブルデュエ, ピエール/ジャン=クロード・パスロン

- 1997 『遺産相続者たち——学生と文化』東京：藤原書店.

山田真紀/鈴木規子/ロベール・アッシ

- 2004 『フランスの市民性教育に関する学校調査報告書Ⅱ』平成 13-15 年度科学研究費助

成金フランス共和国の小学校「プロジェ」とコレージュ「学校生活の時間」に関する
調査研究中間資料.

OECD 編

2011 (2013) 『OECD 保育白書』星三和子他訳, 東京: 明石書店.

植村：フランス・アルジェリア系移民二世代の学校経験と変化する学校