

# 大衆教育社会におけるフランスの 高大接続

高等教育研究叢書

164 2022年3月

細尾 萌子 編



広島大学

高等教育研究開発センター

# 大衆教育社会におけるフランスの高大接続

細尾 萌子 編

広島大学高等教育研究開発センター



## 目次

はじめに	……………	細尾萌子	1
<b>I. 大衆教育社会における高大接続の可能性と問題点</b>			
第1章 書評会の議論のまとめ	—『フランスのバカロレアにみる論述型大学入試に向けた思考力・表現力の育成』—	……………	細尾萌子 3
第2章 高大接続研究の観点からの論点提起	—『フランスのバカロレアにみる論述型大学入試に向けた思考力・表現力の育成』を読む—	……………	山村滋 9
第3章 論点提起への回答	—『フランスのバカロレアにみる論述型大学入試に向けた思考力・表現力の育成』をめぐる—	……………	細尾萌子・夏目達也・大場淳・田川千尋・三好美織 17
<b>II. 中等教育から高等教育にかけて学力をいかに育むか</b>			
第4章 「学ぶスキル」と教養	—19世紀・20世紀転換期のフランスでの中等教育論争再考—	……………	上垣豊 25
第5章 フランスの学校歴史において育成されるコンピテンシー	—高等教育との接続を念頭において—	……………	大津尚志 39
第6章 フランスにおける学校地理の地図表現指導で育成する思考力と表現力	—高大接続の観点から見たしくみと課題—	……………	生田清人 53
第7章 バカロレア試験で測られる能力をどのように高等教育へ繋ぐか	—「分野別期待される力の全国枠組み」の検討から—	……………	田川千尋 65
<b>III. 高大接続改革の影響</b>			
第8章 フランスの高等教育進路選択制度改革	—高校での進路指導を変えるか—	……………	細尾萌子 85
第9章 フランスの高等教育拡大政策下での高大接続・高等教育改革	—バカロレアの機能と高等教育進学をめぐる葛藤—	……………	夏目達也 95
第10章 欧州高等教育政策とフランスの大学教育改革	—高等教育におけるコンピテンシーの位置づけと概念の検討—	……………	大場淳 109
おわりに	……………	細尾萌子	121



## はじめに

フランスの高大接続といえ、論述型の大学入学資格試験のバカロレア試験が注目されてきた。知識に偏重せず、思考力・判断力・表現力など「学力の3要素」を多面的に評価することをめざす日本の大学入試改革に際して、バカロレア試験は一つのモデルとして参照されている。しかしながら、はたしてフランスでは、知識を活用する思考力や表現力といった質の高い学力を、高校から大学など高等教育にかけてすべての学習者に保障するような高大接続が実現しているのだろうか。フランスでも日本と同様に高等教育が大衆化しており、バカロレアは一世代あたり約80%が持つ大衆的な資格となり、バカロレア取得者の75%が高等教育機関に登録している。

筆者らは、科研費19H01635 基盤研究(B)「フランスの論述型大学入試で問われる思考力・判断力・表現力とその育成法の総合的研究」(2019-2021年度)(研究代表者:細尾萌子)の成果として、細尾萌子・夏目達也・大場淳編著『フランスのバカロレアにみる論述型大学入試に向けた思考力・表現力の育成』(ミネルヴァ書房、2020年)を出版した。ここでは、バカロレア試験でどのような思考力・表現力が問われており、それが中学校・高校でいかに段階的に育成されているのかを示した。だが、留年や中退などの接続上の問題が大学など高等教育で起こっていることを示すにとどまり、バカロレア試験に向けて育まれた思考力・表現力が高等教育にどのようにつながっているのか、いないのかは十分検討することができなかった。また、2018年からの高大接続改革の内容は紹介したが、この改革がフランスの中等教育や高等教育にいかなる影響を与えたのかの分析も不十分であった。

そこで本叢書では、次の三点を明らかにする。①大衆教育社会の現在、フランスの高大接続にはいかなる可能性と問題点があるのか(第I部)、②フランスの中等教育から高等教育にかけて学力をいかに段階的に育てており、それをめぐっていかなる論点があるのか(第II部)、③2000年代以降、とくに2018年以降に行われているフランスの高大接続改革は、中等教育および高等教育にどのような影響を与えているのか(第III部)。

以上のように本叢書では、大衆教育社会のフランスにおける高大接続の利点と課題を総合的に示すことを目的とする。これにより、同じく大衆教育社会の日本において、高大接続をいかにデザインすべきかについての示唆が得られると考える。

本叢書は、上記科研費の二つ目の成果であり、科研のメンバーを中心に執筆した。

最後になるが、このプロジェクトの成果を叢書として刊行していただいた、広島大学高等教育研究開発センターの関係者の皆様に感謝申し上げます。

2021年10月31日

細尾萌子(立命館大学)



## 書評会の議論のまとめ

－ 『フランスのバカロレアにみる論述型大学入試に向けた思考力・表現力の育成』 －

細尾 萌子  
(立命館大学)

### 1. はじめに

筆者らは、細尾萌子・夏目達也・大場淳編著『フランスのバカロレアにみる論述型大学入試に向けた思考力・表現力の育成』（ミネルヴァ書房、2020年）（以下、本書）を出版した。フランスの大学入学資格試験であるバカロレア試験では、200年以上も論述試験が中心である。本書では、バカロレア試験ではどのような思考力・表現力が問われており、それがコレージュ（中学校）とリセ（高校）でいかに段階的に育成されているのかを示した。

本書について高校関係者や大学関係者と議論し、日本の高大接続に関する示唆を得るために、2021年3月7日に、オンラインでの書評会を実施した。140人ほどの方にご参加いただき、多くのご質問やご意見をいただいたことに感謝したい。

本章では、書評会の議論のまとめとして、書評会の内容と議論の論点の概要を述べる。

### 2. 書評会の内容

書評会ではまず、次の三つの話題提供を行った。一つ目が、筆者による「本の趣旨と込めた思い：中等教育の立場から」である。二つ目が、同じく編者である夏目達也氏による「本の概要と示唆：高等教育の立場から」である。三つ目が、大学入試センターの山村滋氏による「日本の高大接続と照らしてどう読めるか」である。この後、グループ（ブレイクアウト）で参加者に話し合ってもらい、全体協議を行った。

二つ目の話題提供の内容は本叢書の第9章に、三つ目の話題提供の内容は本叢書の第2章にまとめているので、ご覧いただきたい。以後、一つ目の話題提供の内容を紹介する。

この本を出した背景として、私が大学受験をした時から持っていた問題意識が三つある。一つ目は、なぜ高校で勉強するだけではなくて塾に行かなくてはいけないのかという疑問である。高校で勉強するだけでは大学入試を突破できず、高校の勉強とは違う、大学受験のための勉強をしなくてはいけない理由はなぜなのか。二つ目は、なぜ教科書の隅々このところまで覚えなくてはいけないのか、これを覚えることで何のためになるのかという疑問である。三つ目は、大学入試は選抜試験であり、ここまで頑張れば受かるという見通しが持てないことのつらさである。自分がいくら勉強したとしても、他の人たちがもっと勉強して自分よりも高い点数をとったら自分は落ちてしまう。一瞬手を離したら落ちてしまう、



一本の細い線の上を渡ってるような絶望感を持って勉強していたが、もっと希望のもてる大学入試にならないのかという思いもあった。これらの問いについて改めて考えると、一つ目は高校と大学の接続の問題に、二つ目は大学入試で問われる学力の質の問題に、そしてそれらは最終的に、大学入試が高校生に与える影響の問題に関連している。

まず高大の接続の問題に関して、日本では高校の勉強に塾の勉強をプラスし、入試を経て大学に入ることが一般的である。一方、フランスでは、大学に入るための塾は基本的にない。バカロレア試験は高校教員が中心になって作問し、バカロレア試験に向けて高校の全教科の教育が行われているからである。塾に行かなくても、高校の授業を真面目に受けていれば、かなりの人がバカロレア試験に合格して大学に行ける。こうしたしくみから、フランスの高校生は日本の高校生よりも安心して勉強できるのではないかと期待していた。

二つ目の大学入試で問われる学力の質の問題について、日本では知識に偏重した選択式問題が多く、知識を統合して表現する力を十分に評価してこなかったという傾向がある。それもあり、高校生が知識を活用する学習に十分向かってこなかった。フランスでは、バカロレア試験は論述試験中心の資格試験であり、この試験に合格しないと大学に入学できないので、バカロレア試験の存在自体が一定水準以上の思考力や表現力を高校生に広く保障しているのではないかと考えている。本書は、とくにこの問題意識に基づいて作った。

そこで本書では、次の三つの問いを立てた。一つ目に、論述型大学入試はどのようにしたら実現するのか。二つ目に、論述型の大学入試では、これからの社会の担い手に求める能力として、どのような思考力・表現力を問うべきなのか。三つ目に、この思考力・表現力を、中学校・高校でいかに育成すべきか、である。

この三つの問いに迫るために、本書では、先行研究のようなバカロレア試験制度の検討にとどまらず、複数の試験問題や模範解答、中学校・高校の実践例も、私の専門である教育方法学の観点から検討することで、試験で問われている思考力・表現力のあり方、またそれが中学校・高校でいかに段階的に育成されているかを総合的に描くことをめざした。

本書の結論として第一に、フランスで論述型大学入試が実現している背景として、次の3点を指摘した。一つ目は、バカロレア試験の作問・採点を行うのは高校教員であり、高校教員の専門性に対して社会的信頼があるということである。日本の教員採用試験では非常に細かい知識が問われるが、フランスの中等教員採用試験では論述試験が中心であり、論述の力が高い人が教員になっている。そうした教員が日々の実践の中でも論述の課題を出し、添削している。そのため、高校教員以上に論述試験の採点に適した人はいないという信頼があることが一つ目の要素である。これは日本とはだいぶ異なる点であろう。

二つ目の背景として、バカロレア試験の論述試験における採点のぶれを減らすために、採点者間で採点の観点や水準を調整するモデレーションのしくみがある。とはいえ、日本人が想像するほど厳密な調整はなされていない。指標として評価の観点を採点者間で共有し、採点分布が他の採点者と比べて20点満点中1点以上異なる採点者は調整する程度で

あり、ルーブリックのようなものを定めているわけでは必ずしもない。また、日本では公平と公正は同義語として使われることが多いが、フランスでは違ったように使われている。モデレーションをしたとしても、フランスには個々の教員の教育方法の自由という原則があり、高校教員のプライドが高いので、採点基準を完全に統一することはできない。それゆえ、ある程度の採点のぶれがあることは受験者もわかっている、取り扱いの平等という意味では公平ではないかもしれない。しかし、とくに論述試験は匿名の試験であり、論述試験の専門家である高校教員が指針に沿って採点しているため、社会階層などによる不利はなく、採点結果は正当という意味で公正だと理解されている。したがって、受験者や保護者からのクレームが社会問題化したことは、200年以上の歴史上、基本的にない。

三つ目の背景として、バカロレア試験は資格試験であり、試験の点数自体が入学選抜に使われるということは基本的にあまりないので、受験生は一点の違いにやきもきしない。

これら3点に照らすと、日本でもモデレーションのような採点基準の調整はできるだろうが、論述試験の採点者や、高校教員の位置づけ、公平と公正の捉え方、高大接続の試験の性格が、フランスと大きく違う。そのため、単に論述試験を日本でも導入したらいいということではなく、これらの前提についても議論を進めることが必要かと思われる。

次に、第二の問いである、論述型大学入試で問うべき思考力・表現力について、たとえば歴史・地理のバカロレア試験では、アメリカの月面着陸の写真と、ベトナム戦争反戦歌の歌詞という「二つの資料を分析し、1960年代末にアメリカが世界規模の大国になったことを示せ。この大国は、二つの資料ではどのように描かれているか」という問題が出されている。このようにバカロレア試験では、資料を分析して問いや仮説を立てる力、資料から取り出した情報を比較・関連づけてまとめる力、それを既習の知識と結びつける力、それらを論理構成が一貫した文章で書く力が問われている。なかでも、主題に関するある見方、それとは相反する見方、これらを総合する第三の見方を提示する、〈正・反・合〉というスタイルが基本になっている。こうした弁証法的な論述が求められるのは、複数の視点から物事を批判的に捉える力や、古典作品など既存のもの組み合わせから新たな視点を発見する力を高めることが、市民の育成という観点から重視されているからである。

これらの点を日本に照らして考えると、大学入試の問題を作問するにあたり、大学教育の準備学力として、また高校生の実態をふまえてどんな思考力・表現力を求めるべきか、またそれは最終的にどのような人間や社会を形成していくことにつながっていくか、を考えるべきだと思う。

続いて、第三の問いである、こうした思考力・表現力を中学校・高校でいかに育成すべきかについて、フランスでは二つの道がある。一つ目は、伝統的に導入されてきたもので、論述型大学入試で問われる思考力・表現力を、高校から中学へと逆算して育むカリキュラムである。ここでは中等教育が、大学進学準備教育として位置づいている。こうしたカリキュラムが実現できるのは、バカロレア試験において教科ごとの論述の「型」があるので、

それを分解することができるからである。たとえばフランス語の場合、高校ではバカロレア試験で出されるディセプションの練習、中学校ではその基礎段階の論証というように、各学校段階で育成すべき思考力・表現力をカリキュラムに反映させることができる。さらに、この論述の「型」は教員採用試験でも問われるため、教員はその論述の「型」を生徒に指導できる。教員養成のあり方によってもこうしたカリキュラムの形が支えられている。

ただし、近年のフランスには、中学校から高校へと積み上げた思考力・表現力を大学入試でも評価するという、日本で一般的な考え方も見られる。ここでの中等教育は、初等教育につながる第二段階の教育、半ば完成教育に位置づいている。この考え方の背景として、フランスでは日本と同様に、近年コンピテンシー・ベースの考え方が小学校を中心に中・高にまで広がっている。コンピテンシーを評価する「複雑な課題」がバカロレア試験でも出されるようになったのはその一つの表れである。

日本でもこの二つの道を組み合わせ、初等・中等教育のカリキュラムを形成していくことが求められているといえる。

最後に、本書の課題として、バカロレア試験の存在により、一定水準以上の思考力・表現力が実際に高校生や大学生に担保されているのか、どのような質の思考力や表現力が身につけているのかということを今後追究していきたい。

### 3. 議論の論点

#### 3. 1 日本とフランスの書く教育の違い

全体協議では、参加者からの質問に本書の各章の執筆者が答えながら、①「日本とフランスの書く教育は何が違うのか」と、②「日本とフランスの高校生や大学生が身につけている学力の質や水準は異なるのか」、③「高校の役割および中等教育と高等教育の連続性・非連続性についていかに考えるか」という三つの大きな論点をもとに議論が展開された。

日本でも生活綴方にはじまり書く教育が行われてきたが、自分の生活の困難から対象を見つける技術や、体験から感じたことをいかに書くかが重視されてきたのと、言語技術教育など一部を除いては主に国語教育の話であった。論の根拠は個人の経験であり、人によって違うので、書くことの指導は難しい。高校の新学習指導要領では、プレゼンなどの活動や探究、「なぜ」を考えさせることが重視されているが、実際には時間が足らなかつたり、読書感想文のように書くことがイベント化したりしている面もある。書く指導がなされているのはレベルの高い学校だけで、そうでない学校では用語や選択肢を選ぶ力の指導のみという傾向もある。フランスの教科書では資料をもとに考えて書かせることが重視されているが、日本の教科書は知識の伝授を重視してきた点も影響していると考えられる。

職業バカロレア試験を取り入れた日本の商業高校では、1年生では短い文を書く、2年生では自分の意見を加える、3年生では論証すると、ステップをふみながら指導をされた。このような書く指導を、各科目の中で年に2回、3回という無理のない範囲で導入すれば、

大学や社会で求められる思考力や表現力を高めていけるのでは、という提言もあった。

一方、フランスでは、国語だけではなく全教科を通じて、小学校から高校にかけて段階的に、問いを自分で立て、論理的一貫性をもって書くことが追究されてきた。個人の経験は意味をなさないと言われ、歴史や文学、哲学といった共通の教養を根拠に、各教科で求められている型に沿って書く指導がなされる。型があるからこそ、どんな問題にでも論理のステップをふんで多様な答えを出せるし、指導もしやすい（型の汎用性）。前期中等教育修了国家免状試験やバカロレア試験という修了時の共通試験があるため、エリート校だけではなく、移民の子が多い学校でも教え方はほぼ同じであった。これについては、フランスの教育の最終目的が共和国を支えるエリートの育成であることは大衆教育社会になっても変わらないので、大衆向けに指導法を変えようとはならないのだと見ることもできる。

たとえば理科教育では、小学校低学年から、実物を自分の言葉で書く訓練をする。中学校、高校と進むごとに、ワークシートが穴埋め式から、実験結果などを文章で書くものになる。教師がそれを集め、動詞の活用などフランス語面もふくめて添削する。科学の探究のプロセスにそって書かせる活動を繰り返すことで科学の思考法を身につけさせている。

小学校のフランス語（国語）教育では、物語を書かせることを通して論理的な一貫性を学ばせている。そこでは、子ども各自の創造性を発揮させることではなく、物語の続きの場面を書く際に語彙や視点、文法を一貫させ、物語の原理を学ばせることがねらいとされている。物語を書く学習を行っている面は日仏とも同じでも、その教育目的が違う。

フランスにおいて、個人の体験や気持ちではなく、共通教養を根拠に論理的に書くことが重視されるのは、個人の利益よりも社会善を追求する価値観を子どもに体得させることが共和国の学校の役割とされてきたからである。書くことは社会のあり方と切り離せない。

### 3. 2 日仏の高校生や大学生が身につけている学力の違い

フランスの高校では、教師の解説を聞きながら、文章でノートをとれる生徒の姿を見る。小学校から段階的に、論理的に書く訓練を積み重ねていることの成果だと思われる。

バカロレア試験で求められる思考力や表現力は、高等教育において専門的な内容を学ぶ前提になっている。大学での試験はバカロレア試験の発展的な形であり、選択肢問題は基本的になく、長文筆記の試験が中心である。実際、バカロレア試験の成績と高等教育での学業成功率には相関がある（16点以上の人は10点以上12点未満の人の2.75倍の成功率）。

ただし、バカロレア試験で求められている力が実際には学生に定着していない状況が世論調査からわかる。とくに高校の技術科や職業科で学んできた者の多くは、大学で学問を学ぶ準備ができておらず、中退率が高い。さらに、書かれたものの質は人によってさまざまである。大学の授業で学生にノートを借りると、教師が話したことを一言一句写しているだけの人と、内容を理解して構造的にノートがとれている人の両方がいた（フランスの大学生の実相については、セドリック・ユグレ（田川千尋訳）（2021）『『出来の良い』生



徒とは？—どのように大学で学士号を手にするのか—」園山大祐編著『フランスの高等教育改革と進路選択』明石書店、43-57頁を参照)。

少し古いデータになるが、1999年の本で、哲学のバカロレア試験の平均点は20点中7点程度であり、10点以上とれたのは3割程度であると報告されていた。このように、フランスの高校生のレベルが日本の高校生のレベルよりも高いというわけでは必ずしもない。

以上のように、バカロレア試験では各教科の型に基づく思考力や表現力を問うているが、バカロレア取得者の増加をめざす政策のために試験の採点が近年甘くされており、そうした力を十分に身につけていない学生も一定数いる。世代あたりのバカロレア取得率は、2000年前後までは6割にとどまっていたが、最近8割を超えていることからそのことがわかる。バカロレア試験自体が、20点中10点以上で合格であり、8点以上の場合には追試験を受けられるので、平均より少し水準が低い高校生でも合格できる現状ともいえる。

### 3. 3 高校の役割および中等教育と高等教育の連続性・非連続性

フランスでは中等教育拡大政策により中等教育のレベルが低下したが、高等教育のレベルは従来通りなので、水準(難易度)の乖離がある。また、質の乖離として、高校技術科・職業科と大学、高校普通科と職業系のIUT・STSの内容の乖離や、高等教育での学業成功に求められる学力以外の要素(自律的学習習慣など)を中等教育だけで生徒に獲得させるのは難しいということがある。これらが、大学中退率の高さ(学士だと規定の修了年限の3年以内修了が3割以下、5年かけても5割)に結びついている。

高校の機能は高等教育進学準備だけでいいのか。進路選択指導の機能も求められるのか。普通科でも職業教育が必要か。技術科・職業科で普通教育がより必要か。中等教育で形成される学力の質と高等教育で求められる学力の質の乖離の解明は今後の課題である。

対して日本では、高校は高等普通教育と専門教育を併せほどこし国民共通の教養を教授する完成教育機関であり、大学進学準備機関ではないとされてきた。だが実際には、多くの高校は、完成教育機関というよりは受験教育主体になっていて、大学や社会で求められている思考力などが十分育成されていない。

大学進学準備課程には①受験教育機関と②学問をする場への準備課程という二つの意味があるが、日本では①が強い。ただ、進学中堅校の生徒には大学入試がインセンティブになっていない大衆化の今、高校＝大学受験教育機関とは捉えられない。高校生は多様なものにその違いを捨象して、一つの学習指導要領で、完成教育の一つの枠にあてはめられない。

まとめると、日仏とも、大衆教育社会の高大接続のデザインがまだできていない。高校を完成教育とすると大学教育につながらないので、大学準備課程を高校と大学の間に関けるべきという考えもある。学問や仕事の場への準備や、市民として生きていくためのリテラシーを獲得させることがこれからの高校の役割であるとも考えられる。こうした受験教育にとどまらない教育を、高校から大学にかけていかに行うべきか、さらに議論したい。

# 高大接続研究の観点からの論点提起

## ー 『フランスのバカロレアにみる論述型大学入試に向けた 思考力・表現力の育成』 を読むー

山村 滋

(大学入試センター名誉教授)

### 1. はじめに

私の役割は、『フランスのバカロレアにみる論述型大学入試に向けた思考力・表現力の育成』を日本の高大接続と照らしてどう読めるかを論じることですが、私がこれまで行ってきた高大接続研究に照らして、やや視野を広げて考えてみたいと思います。それによって、今後の研究のための議論をしたいと考えております。

その高大接続を見る基本的な観点として、2020年の3月に、荒井克弘先生と私で、放送大学の学習支援番組の4回シリーズの第1回「高大接続とは何か」において、次の二点を指摘しました。一つは、高校教育と大学教育は教育課程として異質であるということです。もう一つは、大学進学率の上昇によって顕在化した学生の学力不足という点です(荒井・山村 2020)。この二つの点について、日本とフランスを対比しながら考えたいと思います。

### 2. 視点1: 「高校教育と大学教育は教育課程として異質である」を踏まえ、「リセ」を学校教育制度および高大接続制度的にどう捉えるか

#### 2.1 論点1-1: 現在でもリセの教育課程は教育内容的に大学進学準備課程と捉えてよいのか

まず一つ目の点について、日本では、高校教育と大学教育は教育課程として異質です。この点をふまえて、フランスのリセを学校教育制度および高大接続制度的にどうとらえるか、を考えたいと思います。日本では、故佐々木享先生が、一先生は日本の中等教育研究の第一人者であられた方と理解していますけれども、一「高校教育が国民共通の教養を教授するいわゆる完成教育であって」(佐々木, 1976, 13頁)と述べておられて、ここで完成教育という言葉が使われています。また、「新制高校は、高等普通教育と専門教育とを併せほどこす完成教育を行う学校として再編され創造された(はずな)のであった」(佐々木, 1979, 104頁)とも書かれています。高校は「大学進学準備機関ではない」(佐々木, 1983, 37頁)のです。このように、いろいろなところで、日本の高校の特徴を佐々木先生は述べておられます。一言でまとめれば、高校は日本的な意味での完成教育機関ということになります。佐々木先生が日本的な意味での完成教育を考えられたのは、戦前の阿部重孝の著

作をもとにしていると理解しています。1937年に出された『教育改革論』のなかで、日本の中等学校とヨーロッパの中等学校の違いを阿部が述べているところがあるのですが、もともとヨーロッパ的な考え方では、完成教育（terminal education）は、高等教育の予備教育の完成というものでした。それに対して日本では、明治の中頃に、中等教育は社会に出て職業に就く人、あるいは上級の学校に行く人、どちらにとっても意味のある教育だといわれるようになりました（阿部，1937=1983，222頁）。そこから佐々木先生は、上記のような日本的な意味での完成教育という概念を出されたと思われます。

それからセンター試験については、荒井先生が最近いろいろなところで何度も書かれています通り、高大接続ツールです。

図1のように、高校教育と大学教育は、異質であるということで交叉しています。日本では、実態はともかくとして、「法規上、同年齢層の青年を対象とする他の教育機関と区別されて大学進学を正統な進路としている学校」は「存在し」（佐々木，1979，182頁）ません。そこで、教育課程としては異質な高校教育と大学教育を繋ぐところで、センター試験というものが位置づけられている。これでなんとか繋ごう、接続させようとしてきたのが日本ということになります。一方、フランスのリセは、歴史的には大学進学準備機関でした。リセの卒業資格であるとともに大学入学資格となっているバカロレアの取得に向けた機関ですので、現在もリセは制度的に、大学進学準備課程を提供する中等学校と考えてよいと思います。

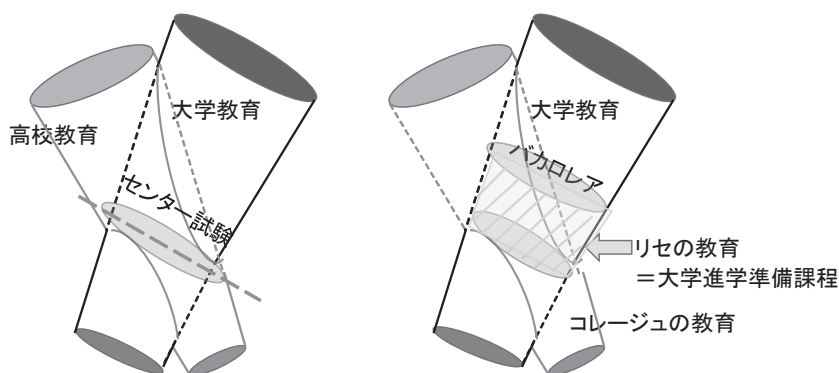


図1 学校制度的に見た日本とフランスの大学教育への接続の相違

注：左図の出典は荒井（2020，251頁）。右図は、荒井の「交叉モデル」をもとに筆者がフランスに当てはめたもの。

日本では、入学試験というある一時点で接続（させよう）としています。それに対してフランスでは、リセの教育が大学進学準備課程になっているということで、教育課程によ

る接続を図っています。このような違いがあると考えられます。こうしますと、論点 1-1 ですが、「現在でもリセの教育課程は教育内容的に大学進学準備課程と捉えてよいのか」です。細尾先生の章では、「試験問題で問われる学力の質は、バカロレア試験と大学間で連続しているといえる」（28 頁）と、質の面ではリセと大学は繋がっているのだという指摘がありました。そして大場先生の章では、最近のバカロレア試験改革や教育課程改革について書かれていますけれども、それらの改革によって、大学進学準備教育というリセの位置づけは変化したのかどうか、という点を教えていただければと思います。

## 2.2 論点 1-2：リセと職業リセの教育課程の編成原理はどのようなものか

それから論点 1-2 として、リセと職業リセの編成原理はどのようなものか、ということを知りたいです。日本の高校の教育課程の編成原理について、学校教育法の第 50 条では、高校教育の目的として、「高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする」と規定されています。普通教育と専門教育のどちらかではだめだということが重要なところです。高校は普通教育と専門教育をともに施すことを目的としている。ですから佐々木先生は、「普通科の教育課程と職業科の教育課程とは同一の編成原理に立脚して編成されるのが当然と考えられる」（佐々木, 1976, 162-163 頁）と指摘されています。

さらに時間配分（単位配分）について、夏目先生の章に書かれている、職業リセの工業系における普通教科科目と職業教育科目の時間配分（216 頁）を見る限り、日本のいわゆる職業高校の時間配分に類似しています。大雑把にいうと、普通教科科目と専門教科科目の比率が一对一になっています。すると、職業リセにおける教育課程の編成原理は、普通教育及び専門教育を施すものといえるのではないのでしょうか。すなわち、職業リセは日本的な意味での完成教育を提供する中等学校というように考えることが出来ないかと思います。

## 2.3 論点 1-3：職業リセを日本的完成教育機関ととらえると、大衆化した高等教育下では、どこかで高等教育準備課程が不可欠となるといえないか

この普通教育と専門教育を施すという点について、夏目先生の章では、職業リセにおける「就職準備と進学準備をめぐる相克」が描かれています。実態としては「職業高校だけで就職準備を完結するのではなく、高等教育での学習とあわせて専門性を形成し就職準備を行うという方針」（219 頁）がとられているという記述があります。

ここから論点 1-3 として、職業リセを日本的完成教育機関ととらえると、大衆化した高等教育下では、どこかで高等教育準備課程が不可欠になるといえるのではないのでしょうか。夏目先生の「相克」という表現は、別の言い方をすると、大衆化、さらにはユニバーサル化した高等教育下での日本的な意味での完成教育の困難性を示唆していると思います。ではその困難性をどう解決するかについて、夏目先生の 219 頁の指摘は、高等教育入学後に補うというものでした。準備課程を高等教育内に設けるということです。ただし、リベラ



ルアーツのあとに専門分化する、とは違う意味になります。いずれにしても、ユニバーサル化した高等教育では、どこかの教育段階で準備課程を設けることが不可欠になるとは考えられないか、ということです。

#### 2.4 論点1-4：リセ＝「高校」というタームを使うことの積極的意義は何か

それから論点1-4ですが、フランスの研究者にとっては論点として取りあげる必要はないのかもしれませんが、私が少し奇異に感じたこととして、フランスのリセを「高校」というタームで示すことの積極的意義は何かについて教えていただきたいです。高校というタームを使うことで、リセについて日本の高校をイメージしてしまう恐れはないかということです。私の理解では、リセは大学の準備課程であるという意味で、日本の高校とは違います。準備課程であれば、その教育課程に詳しいリセの教員がバカロレア試験の問題作成を担うのは不自然ではないです。さらに教員資格についても、フランスのアグレジエ教員は高等教育機関でも教授できる資格を持っている教員（82頁、171頁）という点で、日本とだいぶ違うと思います。少し前に立教大学の伊藤先生に教えていただきましたけれども、ドイツやオーストリアでも、ギムナジウムで教える資格を持つ教員は、他の教員と違うそうです（なお、大津先生の章で述べられている、フランスの教員養成課程にはかなり見習うべきものがあるように思います）。

### 3. 視点2：「大学進学率の上昇により顕在化した学生の学力不足」の問題を学習行動から考える

#### 3.1 論点2-1：学力不足の要因として（政策的問題の下での）生徒側の要因は考えられないか

二番目に、視点の2として、大学進学率の上昇により顕在化した学生の学力不足の問題を、学習行動から考えてみたいと思います。田川先生の章において、フランスの学生の学力不足問題として、普通教育科目の学力不足（199頁）、あるいは自律的な学習能力や習慣の問題（200頁）があるという指摘があります。この背景には、教育政策に大きな要因があると細尾先生の章で述べられています（29頁）。バカロレア取得者を増加させるために、最終学年に到達する者の割合を当該年齢層の80%に伸ばすという「80%目標」の政策が、バカロレア試験の採点の非厳格化につながっているということでした。それはたしかにそうだろうなと思います。合格率を9割などと高く設定することで、バカロレアが取りやすくなっていると考えられます。

ここで日本とフランスの大学入学（者選抜）の特徴として、フランスでは選抜をしていないということで括弧でくくりましたが、日本では現在、收容人数的には大学全入に近く、選抜圧力が低下しています。高校生にとって「勉強しないと大学に入れないよ」という圧力が全体としては低下していることになります。それから大学入試を見ますと、

とくに私立大学では、一部の教科・科目のみしか出題されていません。それから多様化により、推薦入試や AO 入試などのいわゆる非学力選抜で入ってくる人たちが 5 割以上と、かなりの割合を占めている状況があります。

一方、フランスの普通バカロレア試験では、リセで履修したほとんどの教科、12 から 16 教科が出題されると本で述べられています(19 頁)。まんべんなく勉強する状況がある。ところが一方で、バカロレア試験の合格率は、2019 年で 88.0%と高いです(178 頁)。バカロレア試験受験よりも前のドロップアウトを考慮しなくてはいいないですけど、合格率が高いバカロレアを取得すれば大学に入学可能ということです。「最低点でも受ければ大学に入れるから、それほど頑張らなくても大丈夫」と生徒は考えてしまわないかという感覚を抱いてしまいます。

こう考えると、学力不足の要因として、政策的な問題があることは承知していますが、生徒側の要因も考えられないでしょうか。そこで、高校生の学習行動という視点から考えたいと思います。私たちは高校生の学習行動を 1 年生から 3 年生まで追うという学習行動パネル調査(山村ほか, 2019; 山村, 2020a; 山村, 2020b)をやってきました。その結果、学力的にはトップ層よりは少し下のボリュームゾーンの進学中堅校生徒は、大学受験を強く意識するような高校生活を送っていないことがわかりました。調査では、「ちょうどいいくらいの大学を目指したいか、少しでも上の大学を目指したいか」という「身の丈大学志向」の質問をしました。図 2 がその結果です。進学校生徒と進学中堅校生徒で、「身の丈大学志向」に肯定的な割合がだいぶ違うのがわかります。「ちょうどいいくらいの大学でいい」という生徒は、進学校では 3 年間を通して 2 割弱ですが、進学中堅校では 50%まではいきませんが、四年制大学進学希望者に限定しても、41%から 45%に達しています。

日本ではこのような状況がありますが、リセの生徒の学習行動はどうかということです。「バカロレア試験は大学入学資格試験で、バカロレア試験は中等教育の最終目標になりえる」(247 頁)とありますが、20 点満点中平均点で 10 点をとって合格し、バカロレアを取得すれば、大学に入学可能です。リセの普通の生徒、私たちが日本の調査でやったような進学中堅校生徒にとって、バカロレア試験はどこまで学習のインセンティブになっているのでしょうか。それから、最近の改革であるパルクールシュブ(Parcoursup)で実質的な大学入学者選抜が導入され、リセでの学校成績がそこで考慮されるようになったことは、生徒の学習行動に対してどのような効果を生むのでしょうか。これはこれからの検討課題だと思います。

### 3.2 論点 2-2: 合格点=10 点: これは何を意味するのか、

#### 論点 2-3: 大学入学資格試験制度は、生徒の学びの拡充につながっているのか

それとあわせて、合格点が 10 点というのは、いったい何を意味しているかもお伺いしたいです。20 点満点中の 10 点で、どこまで思考力・判断力がついているのかという問題

です。大学生の学力の階層性を考慮しなければなりません、大学卒業の段階で、日仏の学生では、思考力・判断力等に差があるのでしょうか。

また、フランスでは大学入学後に留年などいろいろ問題があるということから考えると、「大学入学資格試験制度」は有効に機能しているのでしょうか。大学入学資格試験制度が生徒の学びの拡充につながるための条件はどのようなものか、が論点になると思います。

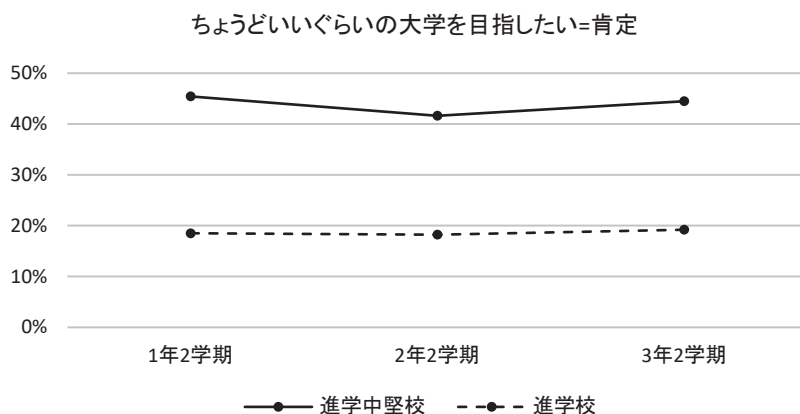


図2 「身の丈大学志向」に肯定的な比率

注：四年制大学進学希望者のみ。データは「第2次高校生学習行動パネル調査」による。

出典：山村（2020a）を参照して筆者が作成。

### 3.3 論点2-4：進路指導などの対応のほかに、学力不足問題に対する後期中等教育段階での対応策にはどのようなものがあるのか

それからもう一つ、学力不足問題に対する後期中等教育段階での対策には、田川先生の章で紹介されている進路指導以外に、どのようなものがあるのでしょうか。私たちの調査研究ですと、高校1年生で学習習慣をつけることと、共に学ぶ友人、そして一緒に学ぶ学習の「場」があることが重要だということがわかっております（山村ほか，2019；山村，2020b）。フランスではどうなのでしょう。田川先生の章では自律的な学習能力・習慣の問題（200頁）について触れられています。日本では、図3のように学校からの働きかけが厳しいほど、進学中堅校生徒は定期考査を頑張って準備しようとはしますが、ある校長先生は、「生徒は本当に素直ですが、手取り足取り指導することは、自主性・自律性の涵養という目標と相反するところがありますので、そこにジレンマがあります」とコメントしています（山村ほか，2019，86頁）。日本ではこのような状況があるのですが、フランスではこの点をどうやって解決しているのでしょうか。

私の報告は以上です。

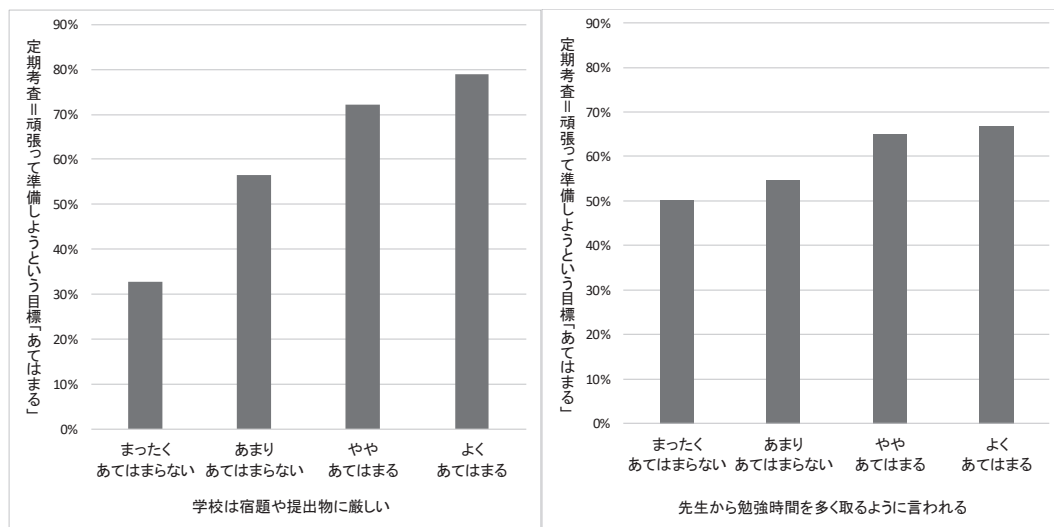


図3 学校からの働きかけ効果（進学中堅校生徒 第4回（3年1学期）調査データ）

注：縦軸の「あてはまる」は、4段階尺度の「よくあてはまる」と「ややあてはまる」の合計値。

出典：山村ほか（2019），86頁。

### 引用文献一覧

阿部重孝（1937）『教育改革論』岩波書店（阿部重孝著作集第6巻『教育改革論』日本図書センター、1983年）。

荒井克弘（2020）「高大接続改革の現在」中村高康（編）『大学入試がわかる本－改革を議論するための基礎知識－』岩波書店，249-272頁。

荒井克弘・山村滋（2020）「高大接続とは何か」（放送大学生涯学習支援番組：4回シリーズ「大学入試をどう考えるのか」（2020年5月～2022年3月放送予定）第1回，荒井克弘・山村滋「高大接続とは何か」）。簡単な紹介は、<https://bangumi.ouj.ac.jp/bslife/detail/01B09012.html> を参照。

佐々木享（1976）『高校教育論』大月書店。

佐々木享（1979）『高校教育の展開』大月書店。

佐々木享（1983）「戦後日本の大学入試の歴史」日本教育学会入試制度研究委員会（編）『大学入試制度の教育学的研究』東京大学出版会，35-57頁。

山村滋（2020a）『高校生の学習行動に関する調査研究－第2次高校生学習行動パネル調査報告書－』大学入試センター。

山村滋（2020b）「大学入試は学習誘因となるか」中村高康（編）『大学入試がわかる本－改革を議論するための基礎知識－』岩波書店，215-232 頁。

山村滋・濱中淳子・立脇洋介（2019）『大学入試改革は高校生の学習行動を変えるか－首都圏 10 校パネル調査による実証分析－』ミネルヴァ書房。

## 論点提起への回答

ー 『フランスのバカロレアにみる論述型大学入試に向けた思考力・表現力の育成』をめぐってー

細尾萌子・夏目達也・大場淳・田川千尋・三好美織  
(立命館大学) (名古屋大学名誉教授) (広島大学) (大阪大学) (広島大学)

### 1. はじめに

前章では、細尾萌子・夏目達也・大場淳編著『フランスのバカロレアにみる論述型大学入試に向けた思考力・表現力の育成』(ミネルヴァ書房、2020年)(以下、本書)に関する論点を、高大接続の観点から山村氏が提起した。本章では、この諸論点について回答する。

**2. 視点1: 「高校教育と大学教育は教育課程として異質である」を踏まえ、「リセ」を学校教育制度および高大接続制度論的にどう捉えるか**

**2. 1 論点 1-1: 現在でもリセの教育課程は教育内容的に大学進学準備課程と捉えてよいのか**

フランスでは、6歳で就学する5年制の小学校の後に続く、4年制のコレージュ(collège、日本での中学校に相当)と、その後の3年制のリセ(lycée、日本での高校に相当)が中等教育である。リセには、普通教育中心の普通科と、職業教育中心の職業科と、その中間的性格の技術科がある。バカロレア試験はリセの各科の教育内容に対応して実施され、以下の3種類がある。すなわち、普通科の生徒が受ける普通バカロレア試験、技術科の生徒が受ける技術バカロレア試験、職業科の生徒が受ける職業バカロレア試験である。

本書では、リセのことを、「高校」と表記している。それは、フランスのリセも日本の高校も、高等教育進学準備課程とは言い切れず、さりとして生徒を社会に出すための教養として高等普通教育と専門教育をともに提供する完成教育機関とも言い切りにくく、両方の機能があるという点で共通していると考えているからである。

ただし、近年の改革により、リセの普通科は高等教育進学準備課程という性格がますます強まっている。リセの職業科(職業リセ)は基本的に日本的な意味での完成教育機関であったが、近年は進学準備機能の拡充が政策的に進められている。

高等教育進学準備課程としての性格に関連して、近年、以下の政策が注目される。

第一に、2019年度から実施の普通科の新教育課程(本書186頁)では、必修教科が従来の12科目(本書20-22頁)から7科目に減少した。これは、理系の科目を多く履修しているのに文学部に進学するなどの mismatches が学業失敗の一因とされ、高等教育進学先に合わせた科目選択が重視されたためである。

第二に、普通科の新教育課程では、進路指導の時間が年間 54 時間設定された。担任教師が、リセ 1 年・2 年・3 年の各学年で進路指導を行う。大学教員や大学生、専門家の話を聞いたり、リセにはない科目の大学の授業を受けたり、生徒の高等教育機関入学志願書に対して担任教師がアドバイスしたりすることが期待されている（本書 204 頁）。

従来は、進路指導は教育課程に位置づけられておらず、教員の職務ともされてこなかった（進路指導相談員（conseiller d'orientation-psychologue）が巡回指導で担当）。これは、自分の学力や将来の進路計画等との関係で適した高等教育機関を選択できるように生徒に促すこと等を目的としている。

## 2. 2 論点 1-2：リセと職業リセの教育課程の編成原理はどのようなものか

大きくとらえれば、リセ（普通科と技術科）は高等教育進学準備、職業リセ（職業科）は就職準備を目的にカリキュラムが編成されている。リセ修了時に取得するバカロレアは、本来高等教育進学基礎資格であり、その取得準備がリセの教育目的であった。普通科のカリキュラムは普通教育科目のみで構成されているため、普通バカロレアにおける職業能力の形成機能はほぼ皆無である。普通バカロレア取得だけでは就職はきわめて難しい。

リセの技術科の生徒が取得する技術バカロレアについても、ほぼ同様のことを指摘できる。技術科では技術系の専門教科は配置されるものの、職業教育としての性格は希薄である。技術バカロレアは、1980 年代半ばに、それまでの職業資格（＝技手：エンジニアと労働者の中間に位置する職位の資格）としての機能から、高等教育進学準備にシフトした。このようにリセ技術科は、高等教育進学を前提とした教育を行っているため、日本的な意味での完成教育機関といえない。

リセの職業科（＝職業リセ）は、職業バカロレア取得（一部に CAP（熟練労働者資格である職業適任証）取得も）を目的としている。職業バカロレアは、本来は職業資格として創設され、2010 年以前には実際に生徒の大半が職業バカロレア取得後に就職していた。職業科の教育は高等教育進学を前提とせず、職業科のみの修了で教育が完結＝就職可能という意味で、完成教育といえる。ただし近年、高等教育拡大政策の影響で、職業バカロレア取得後の高等教育進学が促進されており、職業科の性格・目的があいまいになっている。

## 2. 3 論点 1-3：職業リセを日本的完成教育機関ととらえると、大衆化した高等教育下では、どこかで高等教育準備課程が不可欠となるといえないか

職業科（職業リセ）は本来、完成教育機関であったが、上述したように、近年その性格はあいまいになっている。

職業科からの進学先として STS（上級技手養成課程。2 年制の短期高等教育機関）が推奨されているが、STS は主に技術科修了者の受け入れ機関であり、職業科とはカリキュラム上の整合性がとれていない。そのため、職業科修了者は進学後の勉学で困難に直面して



いる。STSとしても、職業科修了者を一定割合で受け入れることを行政側から求められているが、職業科の生徒は普通教育科目の学力が不足している場合が多く、対応に苦慮している。そのため、一部の学校では、STSの入学前や入学後に補習を行っている。

以上から、完成教育機関からの高等教育進学には、進学に必要な学力を補うための教育や、それを行う準備課程が必要と思われる。しかしながら、実態としては、職業リセ修了者向けにはそのような課程は設置されておらず、補習（職業リセ在学中、STS進学後にそれぞれで実施）という方法で対応しているのが実情である。

制度として高等教育準備課程があるのは、グランド・ゼコール系である。グランド・ゼコール準備級（リセに附設、いわば専攻科）がそれに該当する。

また、職業バカロレア取得までの修業年限は、2009年以前には4年であった。職業科は長期間の企業実習が必修とされ総授業時間数がリセと比べて少ないことから、バカロレア取得にはリセの3年に対して4年が必要との判断があった。さらに職業科に進む生徒には学業困難を抱える者が多いことも、その判断に影響したと思われる。

高等教育進学促進のために、政府が3年に短縮したものの、生徒の学力水準が基本的に変わらない状態で修業年限を短縮することには、就職と進学の両面において無理が生ずる。修学年限を4年に戻して、学力を形成して就職・進学にしっかり備えさせるべきとの意見が、職業科の教員たちから提起されている。

## 2. 4 論点1-4：リセ＝「高校」というタームを使うことの積極的意義は何か

成立過程は違ったとしても、大衆化して多様な生徒が通う今のリセ（職業リセを含む広義のリセ。フランス）と高校（日本）の制度面は現在、下記の①②③において共通している。これらの後期中等教育機関としての共通点を考慮しつつ、日本の読者にわかりやすくするため、本書ではリセを「高校」と表記した（ただし、本叢書では、書評会のまとめという性質上言葉を変えにくい第1章を除き、リセという表記を中心としている）。

①高校教育は、中学校の教育の基礎の上に行われる。

②高校には修了認定があり、課程主義を採用している（フランスはバカロレア資格、日本は単位の取得というように、修了認定の方法は異なる）

③高等教育は高校の修了者に開かれる（フランスはバカロレア取得が必要、日本でも大学に入学するには原則として高校修了が必要）

①と②に関するフランスの法的規定として、教育法典では下記のように定められている。  
L. 333-2「中学校での中等教育は、あらゆる種類の教育において普通教育と専門教育を結びつけることで、リセでの中等教育に続くことができる。リセでの中等教育は、次のものによって認定される。1：高等教育に到達しうる職務能力を証明する資格、あるいは2：バカロレア資格。これは職務能力の証明である場合もある」

③に関して、日仏とも、高校の単位取得＝大学入学資格ではなく、試験に合格しないと



大学入学資格・権利を得られない。フランスの場合、バカロレア試験に合格してバカロレアを取得してはじめて大学入学資格が得られる（教育法典 L. 612-3）。ケースとしては想像しづらいが、リセでの成績がよくてもバカロレア試験に不合格だと修了にならないし、大学入学資格を得られない。日本の高校の場合、高校の必要単位数の取得で修了となるが、それで大学入学資格が得られるわけではなく、各大学が課す大学入試に合格して初めて大学に入学する権利が得られる。

リセと日本の高校の違いは、修了がバカロレア試験合格によるか、高校の単位取得によるかということだが、バカロレア試験改革により、2021年からはバカロレア試験の4割はリセでの継続的な内部評価に基づくようになるので、その違いもあいまいになる。そもそも、バカロレア試験自体が、外部試験ではあるが、リセの学習指導要領に基づいてリセ教員が作問する「高校の試験」である。対して日本の高校では2001年以来、指導要録は目標に準拠した評価でつけるため、単位取得かどうかは、修得主義（目標に関して一定の成果を挙げたか）で判断するしくみになっている。実際には目標を満たしていないのに校長の主観的な判断で単位を与えている高校があるかもしれないが、それは制度を逸脱している。制度的には、高校の教育課程の目標を一定以上達成したかどうかで修了を判断する課程主義である点は、日仏共通である<sup>1</sup>。

なお、③に関する法的規定として、教育法典では下記のように定められている。

L. 333-1 「普通教育と技術教育を行うリセ課程と職業リセ課程は、普通教育の資格と技術教育の資格と職業教育の資格、とりわけバカロレア資格に至る。」

L. 612-3 「高等教育第一期課程は、すべてのバカロレア取得者と、バカロレアに相当するものを獲得した者、L613-5 条の第一行に照らして十分と判断される職務能力あるいは経験を有していることを証明する資格をもつ者に開かれる。」

ただし、フランスの中等教育教員資格は中高共通だが、日本の中等教育教員資格は中高で分かれているという違いはある。高等教育での教授資格をもつアグレガシオンを取得している中等教員は、フランスの中等教育教員の2割に過ぎない。中等教育教員の8割ほどはCAPES（中等教育教員適格証）という資格で教授している。他方、日本でも高校教員が大学で非常勤で教えたり、大学教員が高校で非常勤で教えたりすることはある。中等教育教員の多くが中等教育専門の資格で教授しているという点は日仏共通である。

### 3. 視点 2: 「大学進学率の上昇により顕在化した学生の学力不足」の問題を学習行動から考える

#### 3. 1 論点 2-1: 学力不足の要因として（政策的問題の下での）生徒側の要因は考えられないか

バカロレアはリセの普通の生徒（=日本の「進学中堅校生徒」）にとって、学習のインセンティブとなっているのか、また、パルクールシュブ（Parcoursup）で選抜の導入・学校

成績の考慮は、生徒の学習行動に対してどのような効果を生むのかという点に絞って述べる。前者については、学習の量ではなく質への影響があると考え。バカロレア試験対策自体が、知識を構造化し論理的に表現する力の学習となる。また、履修するほぼ全科目がバカロレア試験の評価対象となる（傾斜配点はあり）ので、日本的な「捨て教科」が生じない（本書 251 頁）。一方で、Parcoursup 導入によるリセでの成績重視が、受験勉強の常態化を生み、ストレスになるという指摘もある（本書 86 頁）。ただし、Parcoursup において大学がバカロレア試験の成績を入学可能水準として表示するようなことはない。これは高校生が点取り勉強をしないようにという意図で明確に避けられていることである（本叢書第 7 章参照）。

まとめると、バカロレア試験や Parcoursup は、リセの普通の生徒の学習時間を飛躍的に伸ばすという効果をもたらしているとは必ずしもいえないが、断片的な知識の暗記ではなく知識を関連づけて論証する学習を、特定教科だけではなくどの教科についても行うことを促すという効果をもたらしていると推定できる。ただし、リセの普通の生徒が実際にどこまでこのような学習をしているかについては、検討が必要である。

### 3. 2 論点 2-2：合格点＝10 点：これは何を意味するのか、

バカロレア試験は、20 点満点中、平均点が 10 点以上で合格となる。半分の点数しかとらずに大学に入学したり、社会に出たりしている人もいるということで、すべてのバカロレア取得者が高度の思考力や表現力を身につけているとはたしかに言いえない。

バカロレア試験で習得させようとしている力は、大学入学後や社会に出ても活用できるような力として定着しているものなのか。定着させるための連続性確保の制度的取り組みについては、以下のものがあげられる。

まず、バカロレアと大学をつなげるしくみとして、大学の「分野別期待される力の全国枠組み」を策定し、入学志願時に志願者が参照できるように、Parcoursup プラットフォームで示している。これらは、志願者自らにチェックを促すことで長年続く学力不足、進路不一致などによる中退問題を減少させようとするものである。リセにおける学習にできるだけ適した専攻領域を選ぶように誘導することは、学習内容の連続性を確保し、その上に専門性をつけることで、能力の定着を図ろうとする一つの仕組みだといえる。なお、これに加えて法学および理系分野においては、「自己評価質問書」への回答を課し、問いに対して科目横断的な力を使いこなせるかどうかのチェックをさせている（本叢書第 7 章参照）。

次に、大学と社会をつなげるしくみとして、高等教育の各学位プログラムに RNCP（全国職業一覧）の分類記入を課したことで、カリキュラム編成においてこれらを意識した作りを求めている。このほか、社会での実践と繋ぐ仕組みとしては、stage（スタージュ）と呼ばれる長期インターンシップにおける OJT（オン・ザ・ジョブ・トレーニング）が大きな役割を果たしている。長期インターンシップにおいては、企業担当者と大学教員の指導

における連携が見られ、カリキュラムの中にうまく位置づけられているという印象がある。

さらに、一般的に高等教育機関における定期試験は日本に比べると長時間の筆記試験型のみで、バカロレア試験における論述の型が習得されていることは必須となる。論述の力は専門性を獲得するための教育課程における学習の前提となっているといえる。ただし、もちろん分野により書く力がどの程度求められるかについては違いがある。

こうしたしくみにより、バカロレア試験で測ろうとされている能力が実際に学生などに定着しているかについて、次の2点のことが指摘できる。

一点目として、学士取得成功率から推測するに、論述の力が十分についている大学生は一部だといえる。これは、たとえばバカロレア試験における哲学試験の平均点が20点中7点で他科目と比べて4点低く、普通バカロレア試験では71%以上の答案が10点以下であったという報告がなされていること（本書128頁）からも推察できる。実際に、バカロレア試験合格者の約8割は高等教育機関に進学するが、大学での学習に支障をきたす学生が少なくなく、2年次への進級試験に通るのは4割程度に止まる。その要因の一つは、バカロレア試験の要求水準の低下にある。バカロレアの世代取得率は、1990年代は6割強で推移してきたが、21世紀に入ってから上昇し、近年8割を超えた。バカロレア取得率を上げることが掲げてきた政府は認めていないことだが、これは高校生の学習成果の上昇ではなく、バカロレア試験の要求水準が下がったからであると広く解されている。

二点目として、バカロレア試験の成績と学士号取得には相関がある。普通バカロレアを優秀な成績で取得した者の進級・修了率は、最低水準で合格した者のそれを大幅に上回る。さらに、普通バカロレア取得者のうち特記評価が「優」あるいは「秀」を持っている者の4分の3が修士課程へ進学していること、修士の登録が許可されていることから、これらの学生は学士を優秀な成績で終えていることが推測できる。この修士進学率は、再試験によりバカロレアを取得した者だと5分の1に下がる。また、再試験取得者の5分の1は高等教育免状を何も取得せずに離脱している。なお、学士号を3年あるいは4年で取得した者の6割が、第6級（中学1年生）の学力調査（数学とフランス語）において上位50%に位置しており、リセを留年せずにバカロレアを標準年齢で取得している（本叢書第7章）。このように、高等教育で成功するためには、中等教育の入り口の時点から能力の定着が積み重なるように学習することが重要であることが明らかになっている。

### 3. 3 論点2-3：大学入学資格試験制度は、生徒の学びの拡充につながっているのか

日本では、高校卒業認定は各校長の権限であり、その水準は多様である。実際、大学で「分数が出来ない学生がいる」と揶揄されるように（「学力低下問題」）、学力が低い卒業者がいるのは確かである。学力の保証は大学入試が担ってきたものの、近年は18歳人口減少と並行して進む高等教育の拡大によって、最低水準の保証という点では当該機能は失われている。加えて、大学受験をしない者の学力を保証する制度がなく、進学者以上に問題

は深刻ではないかと思われる。

さらに、「学力低下問題」は、選抜が不可能ないわゆる F ランク大学だけでなく、私立大学を中心とした試験科目を削減して入試を行う大学、AO 入試等で学力試験を課さない大学、附属校からの入学が多く占める私立大学でも見られる。

他方、日本と異なってフランスは、リセ卒業資格が大学入学資格を兼ねている。その水準は国が保証しており、上に述べた日本における問題は生じない。少なくとも最低水準は制度上担保されている。

しかし、論点 2-2 の回答で述べたように、バカロレア試験の合格率上昇に伴って合格最低水準が下がっており、バカロレア試験による学力保証機能が低下している感は否めない。とくに、職業バカロレア取得者の学力は必ずしも高くない。また、Parcoursup によって制度化された、リセでの成績などが不十分な場合に大学入学後に補習などを受けることを条件に入学を認める「条件付き入学」からは、バカロレアは実質的には大学入学資格として不十分な場合があると大学側がとらえていることを端的に表している。

このように、バカロレア試験制度自体による学力保障機能に限界がみられることから、近年、教科内容の高大接続に関する取り組みが行われ、全国的に拡大しつつある。例えばナント大学地区では、数学の教科について、リセと大学の教員双方によるプロジェクトチームがすり合わせを行なっている（本書 205 頁）。リヨン第 3 大学では、リセ教員と合同でチームを組んで、オンライン教材を作成している。

以上のように、バカロレア試験という大学入学資格試験制度には、論点 2-1 や 2-2 の回答でも示したように生徒の一定の学習を促すという機能があるが、資格試験だけで学力水準を保証することには限界がある。生徒の学びを拡充するためには、資格試験制度に加えて、高大接続のほかの取り組みも充実させる必要があると考えられる。

### 3. 4 論点 2-4：進路指導などの対応のほかに、学力不足問題に対する後期中等学校段階での対応策にはどのようなものがあるのか

後期中等教育段階であるリセに加えて、前期中等教育段階であるコレッジでの取り組みも示し、中等教育全体での学力不足問題に対する対応策の現状について述べる。

コレッジとリセでの理科を中心とした授業観察では、学習に困難さを抱える生徒への支援が見られた。コレッジでは、次の二つの取り組みが行われていた。

一つ目は、取り出しによる少人数の学習指導である。例えば、一人で宿題や課題に取り組むことが難しい生徒には、教師の監督と支援の下、それらに取り組む時間を設け、つまずきの解消や次回の授業に向けての準備が行われていた。また、理科の学習指導では、通常の授業よりも学習内容を焦点化するとともに、話しことば中心となることを教師がすべて板書して視覚化し、生徒はそれをパソコン上のワークシートに記録していた。

二つ目は、指導者の加配である。理科では、優先教育地域において、科学教育改善のプ

プロジェクトの試行が行われてきた。それに合わせて、1 クラスの人数を少なくし、学習への興味・関心を持たせるよう、生徒によるハンズオンの活動を取り入れた授業を実施していた。その際、大学院生など、生徒の学習活動をサポートする指導員が加配されていた。

リセでは、移民の生徒など、フランス語指導の必要な生徒への対応がなされていた。理科では、授業で生徒自身がパソコンの翻訳ソフトを用いてプリントの課題を翻訳し、母語と対応させながらフランス語を理解、習得しつつ、学習に取り組んでいた。

以上のように、生徒一人一人の特性や言語、学習の状況を把握し、教員どうしで情報共有を図りながら、学業の成功につなげるための学習指導が進められている様子が窺えた。

また、コレージュとリセに共通するしくみとして、個別学習支援 (AP : *accompagnement personnalisé*) という時間が週に一回程度あるが、名前とは裏腹に、20 人くらいにクラスを小さくして学ぶ一斉指導がなされることも多く、どのように学習すべきか、どのように進路を決定すべきか、教師が「指導」してしまっていて、生徒一人ひとりによりそって「支援」することは難しい面もある。学力補充には役立つとも、生徒の自律性・自主性を育むことにつながっているかは疑問である。

さらに、近年、留年をできるだけ回避させることが政策的に推進されており、その結果、リセの技術科と職業科が普通科からの学業不振者の送り先となっている。日本の特別支援学級に相当する SEGPA という課程さえも、退学の回避措置の最終手段として使われているという実態がある。

#### 4. おわりに

フランスのリセ・職業リセと日本の高校に関して、歴史的な経緯や位置づけは異なるが、教育の大衆化を受けて、双方の制度的機能は接近している。多様な生徒に、進学・就職・市民準備をとともに行わなければならないという共通の課題に日仏は直面している。さらに、高大を接続して学力を担保してきた日本の大学入試も、フランスのバカロレア試験も、大衆化の影響を受けて、学力担保機能を失いつつある。高等教育がユニバーサル化した日仏において、高校教育と高等教育という本来は異質なものを、試験だけに頼らずいかに接続していくのか、その際、生徒の多様さをどのように考慮し、学習を支援していくのが問われているといえよう。

#### 注

1 何をもって当該の教育課程を履修したと判断するのかという履修原理には、履修主義と修得主義がある。履修主義では、所定の教育課程を一定年限の間履修すればよいとされ、履修の結果や成果がどの程度であったのかは問われない。他方、修得主義では、所定の課程を履修して、目標に関して一定の成果をあげることが求められる。この履修主義と修得主義が卒業や進級の要件の場面で転用されると、年数主義と課程主義となる。



## 「学ぶスキル」と教養

### －19世紀・20世紀転換期のフランスでの中等教育論争再考－

上垣 豊  
(龍谷大学)

#### 1. はじめに

本章では、現在の日本の高大接続の問題、とくに「学ぶスキル」と教養、さらにはコンピテンシーと知識の問題を考えるために、19世紀・20世紀転換期のフランスにおける中等教育論争を再考することにしたい。この教育論争では、今日の議論と似通った論点が出てくる。コンピテンシーの議論と過去の教育論争との関連では、19世紀にドイツで展開された実質陶冶と形式陶冶という二つの学習観をめぐる論争との類似が指摘されているが、フランスでの論争のなかでも、ドイツでの形式陶冶論が取り上げられている。

「学ぶスキル」あるいは「スタディスキル」とはなんであろうか。高等教育の専門研究者は別にして、実際には大学教育の現場ではかなり曖昧な使われ方をしているのが現実であろう。ここでは便宜的に、大学の初年次教育で問題になる「レポートの書き方」や「学術的文章の読み方・書き方」(アカデミック・リーディング、アカデミック・ライティング)をさすことにする。日本の大学では、高等教育を受けるのに必要な「学ぶスキル」を身につけないままに入学する学生が増え、そこで初年次教育の重要性が認識されるようになった。そこで、多くの大学では初年次に「大学入門科目」などと称して、あるいは科目名称の上でも「文章表現入門」、「クリティカル・シンキング」などの学習スキルを直接学ぶ科目を新たに作って教えることが増加した。これは教養教育の重要性を再認識させる要因になった。ただし、教養科目の必修単位数そのものは増加しなかったため、スタディスキルの科目と学問分野(ディシプリン)に基づく知識を教える従来型の教養科目とがトレードオフの関係になって、後者が軽視される傾向もある。

近年高等教育の中に登場したコンピテンシー概念は、日本の高等教育を再検討し、再組織するうえで大いに役に立つかもしれない。ただし、「学ぶスキル」重視の教育がもたらしたのと同じような問題が生じるおそれもある。松尾知明は「コンピテンシーを促す教育は、その構成要素のみを重視して、必要なスキルの獲得のみを繰り返すような形式主義に陥る危険性がある」と指摘している(松尾, 2017, 12頁)。

スキル学習が「形式主義」に陥れば、学生の学ぶ意欲をそぐことになるであろう。日本の子どもたちや若者の学習意欲の低さは、中教審の「新しい時代における教養教育の在り方について(答申)」(2002年)や国際調査 OECD 生徒の学習到達度調査(たとえば PISA2015)で指摘されてきたことである。松尾は「必要なスキルの獲得のみを繰り返すよ

うな形式主義」に陥らないように、「大きな概念を中心に、主体的・対話的・深い学びをデザインする」ように促している（松尾，2017，20頁）。伝統的な教養科目がこうした「学び」とどのような関係を持つのかも検討されていくべきであろう。

本章では「学ぶスキル」と教養、さらにはコンピテンシーと知識の問題を考えるために、19世紀-20世紀転換期に繰り広げられたフランスにおける中等教育論争をとりあげる<sup>2</sup>。その際に参考にするのは、同時期の論争を分析したフランスの教育社会学者ナタリー・ビュール（Nathalie Bulle）の論稿（Bulle，2010）である。ただし、ビュールの論稿は、ダーウィンの進化論の影響など当時のイデオロギー状況の分析を含め、広範囲にわたり、取り上げられている論者の数も幾人にも及んでいる。そこで、基礎的作業として、本章では、知的能力と知識あるいは博識（*érudition*）との関係に絞り、取り上げる論者も、哲学者のアルフレッド・フイエ（Alfred Fouillée）、教育学者のガブリエル・コンペイレ（Gabriel Compayré）とエミール・デュルケーム（Emile Durkheim）の3人に主に限定し、とくに形式陶冶論に言及している箇所を中心に紹介し、当時の論点を明らかにし、現在の問題に引き寄せて、若干の考察を試みたい。

## 2. 「近代派」対「古典派」論争

「近代派」対「古典派」の論争とは、中等教育で従来通り古典人文学を重視すべきであるとする「古典派」と、フランス文学など近代人文学を中心に考えるべきであると主張する「近代派」の論争である。ラテン語を擁護する人々（古典派）は、ラテン語を学ぶだけで、知的能力が養われ、大学教育にも適応可能であるとし、他方で、ほかのフランス語、歴史、地理、自然科学などの新興のディシプリンは知性を鍛えるには適当でないと論じた。

フランスの教育史を知識と知的能力の関係の議論に焦点を当てて、18世紀から遡って、簡単に振り返ってみよう。近世のフランスの中等教育では1764年に追放されるまで、イエズス会が最大の影響力を持っており、その古典人文学教育はフランスを越えてカトリック世界で威信を誇っていた。この古典人文学教育に対して、啓蒙思想は厳しい批判を行い、自然科学など新しい学問や知識や実用的な教育を対置した。フランス革命期の1795年には、コレージュに代わる新しい中等教育機関としてエコール・サントラル（*écoles centrales*）が全国に設置され、啓蒙思想の影響を受けて、ラテン語ではなく自然科学を含めた百科全書的な知識を与える教育が施された。ところが、十分な数の生徒を集めることができず、ナポレオン時代の1802年にエコール・サントラルは廃止され、リセが創設され、イエズス会流の古典人文学中心の教育が復活することになった。その後、19世紀中頃から、ラテン語中心の中等教育に対する批判が高まり、19世紀末から20世紀初頭にかけて従来通りの古典人文学教育の継続を求める「古典派」と、フランス語を中心に、歴史・地理、英語、ドイツ語、自然科学の比重を高めることを求める「近代派」に分かれて、論争が繰り広げられた。

この論争を受け、フランス語を初めとして、歴史・地理、ドイツ語、英語などの外国語や自然科学の教科の時間数も増えていった。こうして 1902 年の中等教育改革によって、ラテン語教育のないコースが生まれ、フランス語の比重が高まり、その他の歴史、自然科学などの新興教科も「近代人文学」として一定の地位を確保することになった。だが、その後も論争そのものは続き、1910-1911 年には再び激化することになる。

なお、ドイツにおける形式陶冶論と実質陶冶論の論争は、おそくとも 1880 年代にはフランスの教育関係者に知られていたようである。1891 年には「形式陶冶論」と題するミシェル・ブレアル (Michel Bréal) の論考が、『国際教育雑誌 (*Revue internationale de l'enseignement*)』第 21 巻 (1891 年、1 月-6 月) という、外国の教育事情を紹介する専門雑誌に掲載されている。ブレアルのこの論稿は、フランスで形式陶冶論について論じた論文としては、おそらくもっとも初期のものであろう。

ブレアルは若くして、ドイツに留学してサンスクリット語を学び、パリ大学教授となっている。フランスにおける言語学のパイオニア的な存在であり、同時に、フランス語教育改革で重要な提言を行ったことで知られ、1879 年から高等教育視学総監となり、1888 年にこのポストが廃止されるまで、高等教育行政の中枢を担っている。

上記論稿の中で、ブレアルは下記のように形式陶冶論について基礎的な説明を与えている。「どんなものであれ教育 (enseignement) には、一方では材料、すなわち内容、伝授される知識 (instruction) が、他方には形式 (forme)、すなわち能力を鍛え、発達させる方法が存在する。もし、記憶にとどめさせても知性に働きかけないのであれば、例えば県一覧のような基礎知識あるいは学術用語を生徒に教えるのにとどめるのならば、学問の材料を生徒に伝達していることにすぎないことになる。しかし、生徒に作業をさせ、判断力、想像力やどんなものであれほかの能動的な能力を働かせるのならば、同時に形式陶冶に糧を与えることになる。」(Bréal, 1891, 505 頁)

フランスでの論争はいくつかの論点に渡っているが、本章では、カリキュラム編成や具体的な教育内容には踏み込まず、知識と知的能力の養成との関連、とくに歴史や地理などの実証的知識に基づくディシプリンや自然科学に焦点を絞って論じることにした。当時はまだ複線型教育であり、中等教育はエリート向けに限定されていた。取り上げる論者は、教養教育を施し、知的能力を育成することを中等教育の目的とし、カリキュラム編成では言語教育を中心に据え、ラテン語、ギリシア語の古典語の教育を必須と見なしていた点では一致している。異なるのは、フランス語教育の扱いであり、「古典派」に属すフイエが従来通り、古典語の廃止や削減に反対していたのに対して、他の二人 (コンペイレとデュルケム) は古典語の重要性は認めながら、フランス語教育の比重を高め、あるいはそれを中心にすべきであるとした点、そしてフイエが、歴史・地理などの実証的知識を教えるディシプリンや自然科学 (本章では便宜的に「実証科学」という用語を当てておく) に消極的な教育的価値しか与えていないのに対して、他の二人は肯定的であるという点である。



### 3. 人文学と実証的科学、自然科学

#### 3. 1 ガブリエル・コンペイレ『ペダゴジーの歴史』（Compayré, 1886）

ガブリエル・コンペイレは当時のフランスの代表的な教育学者である。当時理工学校とともに最も威信のあった高等師範学校を卒業し、トゥルーズ大学文学部の哲学教授となり、その後、初等師範学校の教員養成を行ったフォントネイ（Fontenay）初等教育女子高等師範学校、およびサン＝クルー（Saint-Cloud）初等教育男子高等師範学校の教授、さらに中等教育視学総監となっている。教育思想史や、心理学の研究を行い、当時フランスで勃興しつつあった教育科学（science de l'éducation）の創始者のひとりであり、晩年は教育行政の中枢を担った人物である。

コンペイレは『ペダゴジーの歴史』（1886年）のなかで、科学教育を重視して古典人文学の教育的価値を認めなかった、スコットランドの哲学者、アレクサンダー・ベイン（Alexander Bain）を批判して次のように述べている。「ベイン氏は、文学を『隷属の習慣を精神(esprit)に与える』ものだと言って、非難している。思考のどんな奇妙な変転によって、人間精神を解放するのに卓越した教育(études)が知的隷属の学校であるといわれるのであろうか。精神を隷属させるという非難が向けられるべきはむしろ科学教育ではないであろうか。証拠と正確さを呵責なまでに求めることによって、オリジナリティ、想像力の自由な発展を封じてしまうことがないであろうか。」（476-477頁）

コンペイレは、科学教育は精神を豊かにし、それを規律化するうえで有益であり、必要であるが、同時に「精神を隷属させる」危険性もあって、精神を形成するのにもっともふさわしいわけではないと指摘する。そして、種をまくよりも先に、土壌を形成することが必要であり、自然科学を教えるのは、後から、すなわち、精神がある程度発達してからでよい、と論じている（477頁）。

さらに続けて、ベインの理論的誤りがどこにあるかを論じている。

「ジョン・ロックにとってと同様、ベイン氏にとっても、意識の中に継起する事実から独立した知的諸力(forces)は存在していない。したがって、能力 (facultés) の教育は存在しない。[中略]ロックにとってと同様、ベイン氏にとっても、霊魂 (âme) のなかにある知性の炉に火をつけるのではなく、精神の中に知識を並置し、事実を蓄積するのが最良の教育なのである。さらにベイン氏の理論的見解を誤ったものにしてしているのは、彼が精神に何の独立性、固有の生命も与えていないことであり、彼にとって、意識の中にある事実の背後には、何の媒介物もなく、脳細胞がそびえたっていることである。[中略]そこから、教育の射程距離の必然的な縮減、縮小が生じる。自然のなすままに任せればよい。壺を作る仕事は自然が自分で引き受けてくれるから、できた壺を一杯にすればよいだけということになってしまう。」（478頁）

コンペイレは、単純な実質陶冶論を批判し、自然科学の知識を学べば、それだけで科学的思考力がつくわけではなく、それにふさわしい能力を育てる知的訓練を工夫して行う必要がある、と指摘している<sup>3</sup>。

### 3. 2 アルフレッド・フイエ：『国民的見地から見た教育』(Fouillé, 1891)<sup>4</sup>

次に「古典派」の代表的な論者として、アルフレッド・フイエを取りあげよう。フイエは高等師範学校の哲学教師を務めていたが、健康を害して、早期に辞職し、その後は研究と執筆活動を続けていた。フイエは1890年に雑誌『両世界評論(*Revue des Deux mondes*)』に二度にわたって論稿を発表し、次いで、翌年の1891年に『国民的見地から見た教育』を著し、中等教育改革を批判して、古典人文学教育を擁護するとともに、哲学教育の重視を主張した。ここでは1891年の著書の、実証科学を含めた科学教育に関する部分を紹介することにしたい。

彼は知識、とくに科学的知識の伝授について疑問を呈している。その理由として、「獲得された知識とその人が置かれている地位との不釣り合いを生じさせかねず」、「そこから自分の境遇に対する不満、飽くことのない野心、嫉妬、社会秩序に対する反抗が生じる」。「知識はどんなものでも必ず利益をもたらすとは限らない」から、「知識の対象を選択し、それらを各人の地位に適合させる必要がある」(39-40頁)と論じている。

このようにフイエは社会的な保守主義に立っていることは明らかである。この点を留保するにしても、思想と知識に関するフイエの議論は示唆的である。彼は徳育の重要性を強調し、「高尚な感情 (*hauts sentiments*) と偉大な思想ほど、確実でかつ普遍的に見て優れたものはない」と述べている。それに対して「知識の伝授 (*instruction*)、とくに科学的知識の伝授は教育 (*éducation*) によってそれに付与された価値しか持っていない」。知識は「それを支配する指導的な思想自体が恩恵をもたらすものでない限り、恩恵をもたらさない」とする。さらに続けて、次のように論じている。「したがって、スペンサー、ハクスリー、ペインらの構想とは反対に、我々が若者の教育で第一位にすべきなのは実証科学では決してない」とし、「我々にとって感情が事実の知識や抽象的な知識より優越するからである」(40頁)と論じている。

そして、ドイツでの形式陶冶と実質陶冶をめぐる論争に言及しながら、イエズス会の教育を形式陶冶の極端な形態であるとして退け、他方で実質陶冶の行き過ぎを戒め、自然科学だけでなく、歴史学、文献学など実証科学を次のように批判している。「古典的な伝統に忠実にしたがいがながら、ドイツは次のような行き過ぎを避けようとした。それは、フランスのコレージュの一部が『それ自身で能力の陶冶 (*culture des facultés*)』を行なおうとして陥った行き過ぎである。イエズス会がもてはやした、純粹に形式的な陶冶のことである。それは、あたかも、身体と同じように、精神は、生き生きした力を蓄える食糧とそれを使

う訓練を同時に必要としていないかのように、栄養を与えずに精神に鍛えようとするものである」。このように、フイエは形式陶冶論を批判したうえで、次のように続けている。「しかし、ドイツは、ひとつの暗礁を避けようとして、別の暗礁に衝突してしまった。道徳社会科学の中で、ドイツは歴史学と文献学を第一位にしたのである。ドイツは博識に陥った。」(65頁)

一見すると、フイエは形式陶冶と実質陶冶の両方の行き過ぎを戒めているように見える。だが、実際には、自然科学や、歴史、地理、言語学など実証科学には、次のように低い評価しか与えなかった。「事実、年代、用語を学ぶことは、人類の精神 (esprit) 自体に浸透することなく、人間進化の物質的なものと呼ぶるものにまだとどまることである。道徳的、社会的、哲学的な考察から切り離されれば、物理学や地質学と同じように、歴史、地理、言語学はまだ物質的な学問にすぎない。学問という点でも、有用性という点でも、はるかに劣っている。」(65頁)

そして、これらのディシプリンを重視するフランスの「近代派」にも批判の矛先を向ける。「不幸にしてフランスの教育者たち」は「教育内容 (matières) に目を向けすぎて」、「精神の外にあることを優先し、精神を軽んじ」ている。そこから、フイエは「できるだけ知的で道徳的な教育」すなわち、文学・哲学教育をすべてに「共通のものとし」、「知識伝授の対象」については厳密に必要な範囲に限定すべきであると提案している(47-48頁)。

その上で、「科学であれ、文学であれ、精神に必要なのは同一の訓練である」と形式陶冶論を支持する議論を展開する。フイエが、従来の「古典派」と異なるのは、科学教育が必要になった状況に合わせて、古典語学習とともに、哲学教育の重視を提言したことである。哲学の授業だけが、「生徒が『記録する器械』にとどまるのではなく、真に活動的になる唯一の教育である」(106頁)とされ、様々な自然科学を教えるよりも哲学教育を優先すべきであると述べている(113頁)。このように、哲学教育で養われた能力が自然の諸科学の学習に転用できると主張されている。

フイエは、歴史、地理や自然科学の知識を低くしか評価しなかった。ブレアルは、言語学習、とくに古典語の学習が他の学習よりもさまざまな知的能力を鍛えるのに適していることを認め、全体としてフイエの主張に好意的である。だが、自然科学 (sciences) については、意見を異にしている。ブレアルは次のように書いている。フイエは、科学的知識が問題になると、精神は知識を「受容するだけの状態に縮減される」と考えているようだが、そうは思わない。「顕微鏡は注意力を発達させる素晴らしい道具のように思われるし、物理学は実験の手ほどきを与え、子どもでも自分で小さな規模で繰り返すことができるし、数学の用途としては、問題を解くのはある種の想像力を要することがあげられる。日々の経験を通じて、次のことが示されている。古典学習の領域ではどこちなかったり、あるいは鈍かったりした子どもたちはだからといって、他のところで慧眼と柔軟性の能力 (aptitudes) を少しも持っていないと思ってはならない。」(507-508頁) 残念なことに、

これ以上、詳しく論じていないが、ブレアルは科学的知識も、古典学習とは異なる形で知性に働きかけ、形式陶冶に寄与できるのでないかと示唆しているのである。

#### 4. 「近代派」の陶冶論の到達点—コンペイレ：『知育と徳育』（Compayré, 1908）

##### 4. 1 対立する二つの傾向

次に、コンペイレの1908年の著作『知育と徳育』の最初の部分を紹介しよう。彼が1905年に視学総監になった3年後に執筆されており、「近代派」の陶冶論の到達点を示すものと思われる。

コンペイレは、形式陶冶論と実質陶冶論の二つの学習観を念頭に置き、知育の理論家の間で、対立する二つの異なる傾向が存在するとして、次のように論じている。「極端なまでに知識を与えること（instruction）を支持する理論家の夢は子どもの精神（esprit）のなかに行える限り多くの知識を詰め込むことである。」「その反対に、実証的な事実を教える授業を省くべきだと主張する理論家がいる。彼らは教える領域を制限しようとする。彼らは知力（forces intellectuelles）をそれだけで培い、柔軟にし、鍛えることにほとんど専ら関心がある。」「この対立する行き過ぎに陥らないように気をつけよう。」「精神は対象なしにはけっして鍛えられないこと、また子どもの年齢にあわされた、相応しい知識、知力に合わせて調整された知識だけが精神に栄養を与えると同時に精神を形成することができるのである」。（48頁）

それではコンペイレは、この二つの学習観をどのように総合、あるいは統合しようとしていたのだろうか。そこで持ち出されたのが、「*gymnastique intellectuelle*」である。この言葉は、直訳すれば「頭の体操」となるが、フランスでは19世紀の中ごろから「知的訓練」を意味する表現として使われるようになった。「古典派」は古典人文学だけが「知的訓練」に相応しい学習であると主張していた。コンペイレはこの「知的訓練」論を取り入れ、わざわざ一項設けて、数行にわたって説明している。

「**知的訓練**—身体を鍛えさせるために、子どもを屋内体操場に送る時に、腕、脚、四肢の筋肉を動かすだけで良い。すでに器官は形成されており、それを発達させればよいだけのことである。子どもを学校に行かせるときは、子どもの知性（intelligence）はまだ形を成しておらず、その精神はほとんどからっぽである。それなのに、知的な訓練によって、筋肉を鍛えるのと同じほど有利な条件で、その資源を伸ばすことができるであろうか。

おそらく、知的訓練には自前の器械体操用具、いわば、訓練道具が必要であろう。たとえば、読書や作文の宿題である。しかし、知的訓練によって育成される精神状態（*être moral*）は、身体の訓練によって鍛え上げられる身体的状態とは似ていない。知性の諸力、かつての呼び方であれば、靈魂の「能力」（*« facultés » de l'âme*）は、身体の諸器官が生まれた時からすでにそうであるのとは違い、けっしてできあがってはいない。まだ存在もしていない

い器官に向かって、正確な動作、正しい動きを間違いなく行うように、どうして求めることができるのであろうか。まだそれを発達させることは問題になっていないのである。というのは、むしろ、それらを創り出すことが問題なのであるから。」(49頁)

知的能力を「創り出す」は具体的にはどういう意味なのか、この部分ではコンペイレは詳しく述べていない。具体的な意味内容を明らかにするにはコンペイレの能力観をもっと丹念に調べる必要があるので、ここでは、コンペイレが知的訓練を重視していたことを指摘しておくにとどめておきたい。

#### 4. 2 コンペイレによる形式陶冶論批判

コンペイレは形式陶冶論、おそらくはその極端な形態を否定している。「ある次元の知識を学ぶことによって獲得される技能 (aptitude) は、どんなほかの学習にも適用が可能で、その効力を失わず、かつ同じ成功を収めることができるかどうかは、実際には明らかではない」。このように、現在の日本の教育にしばしば登場する「教科等を横断する汎用的なスキル (コンピテンシー)」概念への批判にもつながる指摘がなされている。そして、「すべての対象に対して区別なく適用可能な、単一の記憶力は存在していない」とし、さらに次のように論じている。「ある決められた領域の新しい一連の知識を容易に獲得できても、別の領域の新しい知識を獲得するのはほとんど不可能であろう。どんなものであれ、ひとつの学習は決められた方向で知性を鍛えるのであって、あらゆる方向で鍛えるのではない。家で教えられたことはよく覚えていても、学校で学んだことを全く覚えていない子どももいる。歴史では素晴らしい記憶力を発揮する子どもいる。そういう子どもはフランス史の事項と年代を難なく思い出すことができる。ところが、物理学あるいは自然科学を学ばせようとすると、どんなに基礎的な知識であっても記憶して、思い出すことに苦勞する」(51頁)

コンペイレは、次に別の事例をあげて、持論を補強している。「我々は12歳の時、しばらくの間、数学を集中的に勉強して、素晴らしい成績を収め、推論の正確さと厳密さを示す明白な証拠を見せた子どもたちを知っている。その後、その子どもたちは数学の学習をなおざりにして、歴史あるいは文学、哲学の科目で推論の訓練を行った。18歳で、数学の学習を再開すると、その子どもたちは数学的推論を全く理解できなくなっていた。」こうした事例をもとにして、次のように結論を下している。「したがって能力を一般的な形で陶冶する教育論はナンセンス、妄想であり、あれこれのカテゴリーの実証的知識を豊かにすること以外には本物の教育はない」。(51-52頁)

このように、コンペイレは、推論、記憶力など、同じ名称の知的能力であっても、学問分野 (あるいは教科) が異なれば、その性質は異なっており、したがって育成の仕方も異なり、それぞれの学問分野の知識を教えながら継続して鍛えていかなければ、育成されな



いと論じているのである。

## 5. 博識と形式陶冶：デュルケームの中等教育の歴史(1904-1905年)

### 5. 1 博識

続いて、デュルケームの議論を紹介する。デュルケームはパリ大学で1904年から1905年にかけてフランス中等教育の歴史の講義を行った。その講義録は死後に出版され(Durkheim, 1999(1938))、日本でも小関藤一郎訳で『フランス教育思想史』(行路社、2002年(1981年))として出版されている。ところで、当時、中等教育では、文学的ディシプリンか、それとも科学的ディシプリンのどちらを重視すべきかというように、教えられるディシプリンが問題となっていた。これに対して、デュルケームはアプローチを変えて、「どんな種類の現実を教えることが適切かを問題」にしており(原著、383頁；訳書、663-664頁)、その点が、この教育史をユニークなものにしていると考えられる。

この書の中で、筆者が特に注目するのは、博識の重要性をデュルケームが強調している点である。デュルケームは、近世フランスの中等教育で支配的な地位を占めた、イエズス会の古典人文学教育の意義を認めている。「17世紀、18世紀のもっとも偉大な人々は、すべてイエズス会のコレージュで学んだ人であったということ、そして、一般的にいつて、イエズス会の教育がわが国の国民的特質を形成するのに非常に大きく貢献し、国民的特質にその最上の成熟期に示した特徴的な性格を支えることに貢献」した。(原著、274頁；訳書、477頁、一部改変)

そのうえで、フイエと同様、イエズス会の教育で教えられた人文学は「考えられる限り、もっとも徹底した形式主義に墮していた」と批判している<sup>5</sup>。「彼等が古代を研究したのは、古代を理解し、人に理解させるためではなく、すでに死語となっていた古代の言語を話すためであった」(原著、289頁；訳書、504頁)。

ここで注目したいのは、「博識(érudition)」への言及である。博識は歴史学あるいは文献学的研究に基づいた深い知識、実証的知識を持っていることを意味する。デュルケームによれば、「博識への趣向」はルネサンスの理想の「構成要素の一つ」であったが、イエズス会の教育ではそれを「喪失してしまった」。「パンタグリユエルが、その飽くことを知らない知識に対する食欲を満たすため、着席していた豪華な宴席もとり片づけられている」。「博識は一種の贅沢な訓練ともいべきもので、それは気晴らしと祭日のためにとっておくべきものとされていた。」この結果、「古代は人が愛情や共鳴や興味をもって学習する対象ではなく、単に文体を学ぶためのものとなってしまった」(原著、289-291頁；訳書、504-506頁、一部改変)。そのため、イエズス会での学習は「生徒にとって激しい、形式的な、しかし内容のない学習」になった。そうした興味関心をかき立てない学習に「導くために」「生徒の周囲を監視的配慮でとりまき、それを強化した」。だがそれだけでも足りず、「生徒に刺戟を与えることが必要であった。このためイエズス会が用いた刺戟は、専ら競争心

であった」(訳書, 519 頁; 原著, 298 頁、一部改変) 6。

## 5. 2 フランソワ・ド・ダンヴィル: 『イエズス会の教育』 (De Dainville, 1978)

なお、コンペイレ、ファイエ、デュルケームが形式主義的であると批判したイエズス会の教育については、1960 年代以降、イエズス会士のフランソワ・ド・ダンヴィル (François de Dainville) が第一次史料を用いて近世の同会のコレージュの歴史研究を公表するようになって、再評価が行われている。ド・ダンヴィル神父によれば、イエズス会の教育は決して形式主義的ではなく、博識も同じくらい重視されていたことがわかっている。

ド・ダンヴィルの死後、彼の歴史研究をまとめて 1978 年に出版された著書のなかで、ド・ダンヴィルは次のように述べている。人文主義が盛んであった 16 世紀では、イエズス会の学校でも博識が重んじられた。ただし、イエズス会では一定の節度をもって、たとえば、歴史を説明する際には知的欲求を満足させるほどには十分詳しく、しかし主題をすべてつくさない程度に控えめに行われた。「イエズス会は、ラブレールや、エラスムスの同時代人が熱狂した博識の人文主義に反対して、教養と陶冶の人文主義を選んだからである」(188 頁)。17 世紀前半までは、イエズス会の学校の教師は形式的学習に満足せず、「博識への趣向」の点では先輩たちに負けなかった (191 頁)。だがそれ以降に変化が起こり、18 世紀初めには、ほぼ完全に博識から離れてしまった (202 頁)。なお、事物 (choses) の教育をイエズス会では十分行わなかった、十分な知識を与えられずに多くの生徒が学校を去ったという批判がある。だが、これはイエズス会が悪いのではなく、家族のほうに責任がある。多くの家族は、哲学は余計だと考え、修辞学級を出たところで退学させたからである。結果的に、一部の家族だけがそれが立論や判断力の養成に役に立つと考えて子どもを哲学級に進学させて論理学を学ばせた。例えばヴォルテールの場合がそうである (207 頁)。このように、ダンヴィルは 1670 年以降に起こった社会の変容を強調し (206 頁)、教育が形式主義的に墮したの、イエズス会には直接責任のないことであると示唆している。

このように、デュルケームとイエズス会の学習観は、実際には、それほど異なっていなかったのではないかと思われる。

## 5. 3 知識の性質と思考力

デュルケームの書の中で、もう一つ注目したいのは、結論部分で、知識の性質と知的能力の関係について自説を展開している部分である。デュルケームは中等教育の目的について次のように述べている。「思考力 (facultés spéculatives) を覚醒」させ、「これを一般的なやりかたで (d'une manière générale) 訓練し、強化するが、決して特定の職業的任務のために応用」させるものではない。コレージュは「職業を覚えさせるのではなく、いくつかの職業に特別に必要な判断、推理および反省する適性 (aptitude) を養成するのである」。(原著, 361-362 頁; 訳書, 626 頁、一部改変)ここでの aptitude は、現在で言えば「コ

ンピテンシー」に相当するものであろう。

そうするとイエズス会と同じような形式陶冶論に類似してくる。そもそも当時のフランス中等教育の古典人文学教育は、百科全書的な知識の伝授ではなく、イエズス会の教育をモデルにしていた。デュルケーム自身も「われわれは一度非難した[イエズス会の—筆者]形式主義的教育に復帰することになるのであろうか」と自問している。こうした形式主義的教育では「思考をめぐらし、判断し、推論する一般的能力 (aptitude générale) は、どんなものであれ一定の内容から捨象された、まったく形式的な習慣全体であると考えられているようである」。そしてデュルケームは実証的知識の性質、その重要性を二次的なものであるとは思っていないとし、「一定の対象なしに、精神に思考することを学ばせるのは不可能である」と述べ、さらに次のように論じている。

「人は対象なしには思考しない。精神は、あとで中身を注ぐガラス容器のように、それだけで直接作用することができる、中身が入っていない形式ではない。精神は事物について考えるためにできているのであって、事物について考えさせることによって精神は形成されるのである。[中略]ひと言で言えば、思考の対象となる事物によって思考の形態も種々に異なってくる。」(原著, 364-365 頁; 訳書, 630-631 頁、一部改変)

この部分は、ビュールによって、「ディシプリンに基づく知識 (savoirs disciplinaires)」によって詳説された特殊な対象から切り離された「一般的コンピテンシー (compétences générales)」という概念を直撃している、と指摘されている部分でもある。

こうした見方に立って、デュルケームは、思考の考えられる対象としては、人間と自然の二つ以外にない(原著, 383 頁; 訳書, 636 頁)とする。したがって、人間についての教育とともに、自然についての教育を行うべきであると論じ(訳書, 664 頁)、最後の第 13 章で、哲学教育による科学教育の代替というフイエの提案を暗に批判し、科学教育の独自の重要性について詳説しているのである。

## 6. 若干の考察

本章では、19 世紀-20 世紀転換期のフランスの中等教育改革をめぐる「近代派」と「古典派」の論争を取りあげ、ビュールの論考を参考にしながら、知的能力と知識の関係に焦点を当てて検討してきた。取り上げた論者(フイエ、コンペイレ、デュルケーム)はいずれも著名な学者であるが、三名にすぎず、検討した文献も一部にすぎない。本章では、現在のコンピテンシー議論と類似し、参考になる部分を紹介し、対比することを課題にした。また、デュルケームは歴史、地理や自然科学教育についてかなり詳細に論じているが、本章では紹介できなかった。コンペイレの能力観の解明や教育内容やカリキュラム編成などの分析も含めて今後の課題としたいが、それでも限られた範囲で、若干の考察をしておきたい。



19 世紀-20 世紀転換期のフランスでの論争では、「形式」すなわち知的能力とディシプリンに基づく知識の関係が問題になり、知性に及ぼす影響のディシプリンごとの違い、とくに一方では古典人文学、他方では歴史学、地理学などの実証的な学問や自然科学の、知性に及ぼす影響の違いが強く意識されていた。コンペイレとデュルケームは、「形式」、すなわち知的能力は知識とは独立しているが、知識と切り離された存在ではない、と考え、現在の汎用的スキル（コンピテンシー）概念を明確に否定していたことがわかる。

また、フランスの中等教育では、伝統的に博識が重視されていたことがわかる。「形式主義的」であるとの批判を浴びていたイエズス会の教育でも、元来は博識が重視され、「形式主義」に墮したのとは、イエズス会の内部ではなく、その外で生じた社会の変化に起因していた。

「近代派」に比べて一見して古めかしく見えるフイエの議論も、知識と思想の問題について示唆に富んでいる。松尾知明のように、コンピテンシーによって示される「全体的資質・能力」のなかに、知識、スキルだけでなく、態度も含めて考える研究者もいる。その点を考えると、文学学習が徳育に役立つというフイエの議論は現代的な意義を帯びてくるように思われる。

他方で、歴史などの実証的知識は、それが文学学習の補助にとどまっている間は、生徒の知的好奇心を呼び覚ますことができればそれでよかった。だが、独立した教科となり評価の対象となれば、習得せねばならない知識になり、事情は異なってくる。歴史や自然科学が「高尚な感情」を呼び起こさないとは必ずしも思わないが、暗記中心となり、フイエが問題にした、勉強のし過ぎによる「過労 (surmenage)」(26 頁) という問題も生じる。

管見の限りでは、当時のフランスでの議論に比べると、現在の日本での議論は、知的好奇心を満たす博識や、ディシプリンによって知性に及ぼす影響に差異があることにあまり注意が向けられていないような印象を持つ。「学ぶスキル」と教養の問題も、こうした観点から再検討が必要であろう。

## 注

1 松尾知明によればコンピテンシーとは「知識だけでなく、スキル、さらに態度を含んだ全体的な資質・能力」とされる (松尾, 2017, 2 頁)。

2 筆者はすでに、「古典派」と「近代派」の論争については論じたことがある。上垣豊 (2016) 『規律と教養のフランス近代—教育史から読み直す—』ミネルヴァ書房の第三章第一節と第二節。本章はこの論争を別の角度から論じるものである。

3 ビュールによれば、ここで思考力 (pensée) と思考の「内容」の分離が問題にされているという (Bulle, 2010, 102 頁)。

4 綾井桜子 (2017) 『教養の揺らぎとフランス近代—知の教育をめぐる思想—』勁草書房、92-102 頁は、筆者とは異なる観点から (Fouillé, 1891) を取り上げて論じている。

- 5 コンペイレもまた、イエズス会について「形式主義的教育」という表現を用いている (Compayré, 1886, 155 頁)。
- 6 イエズス会の学校における競争制度については、尾中文哉 (1989) 「イエズス会修道士学校の試験制度についての社会学的考察—定期試験の誕生—」『教育社会学研究』第 44 集, 119-131 頁を参照のこと。

## 引用文献

- 松尾知明 (2017) 「21 世紀に求められるコンピテンシーと国内外の教育課程改革」『国立教育政策研究所紀要』第 146 集。
- Bulle, N. (2010), « Les humanités face à la lutte pour la vie », in Laurenti, J.-N. et Vignest, R. (dirigé par), *Enseigner les humanités : Enjeux, programmes et méthodes de la fin du XIIIe siècle à nos jours*, Kimé.
- Bréal, M. (1891), « La culture formelle de l'esprit », *Revue internationale de l'enseignement*, tome 21, Janvier-Juin 1891, 505-512,  
[https://education.persee.fr/doc/revin\\_1775-6014\\_1891\\_num\\_21\\_1\\_2705?q=La+culture+formelle+de+l%E2%80%99esprit](https://education.persee.fr/doc/revin_1775-6014_1891_num_21_1_2705?q=La+culture+formelle+de+l%E2%80%99esprit),  
<2021.10.20 アクセス>.
- Compayré, G. (1886), *Histoire de la pédagogie*, Delaplane.
- Compayré, G. (1908), *L'éducation intellectuelle et morale*, Librairie classique Paul Delaplane.
- De Dainville, F. (1978), *L'éducation des jésuites (XVIe-XVIIIe siècles)*, Les éditions de Minuit.
- Durkheim, E. (1999(1938)), *L'évolution pédagogique en France*, 2e édition, PUF, « Quadrige ».
- Fouillé, A. (1891), *L'enseignement au point de vue national*, Hachette.



# フランスの学校歴史において育成されるコンピテンシー

## —高等教育との接続を念頭において—

大津 尚志

(武庫川女子大学)

### 1. はじめに

フランスの初等中等教育で行われる歴史教育は、「学校歴史 (histoire scolaire)」と呼ばれることがある。学校歴史は、大学で行われる歴史教育と全く同じものではない。学校歴史は、学習指導要領の制約をうける。学習指導要領はその時代に支配的であるイデオロギーに呼応するものにすぎない。学校歴史はあくまで学校教育の一貫である以上、知的能力の向上、フランスへのアイデンティティの保持、市民の育成を目的とする (De Cock, 2015)。しかし、これから述べるように初等中等教育の段階で育成される能力は、高等教育において必要な能力と接続するところは多いといえる。

本章は初等中等教育の「歴史・地理」科の枠内で行われる教育のうち歴史分野に着目して、いかなるコンピテンシーが育成されているかを明らかにすることを研究目的とする。フランスの歴史教育は、小学校 4～5 年生、コレージュ (中学校) 1～4 年生、リセ (高校) 1～3 年生の 3 サイクルにわたって学習される。これから見るようにそれぞれの段階において学習するコンピテンシーにはかなりの共通性があり、それは大学での学び、さらに歴史教員養成における学びと共通するところがある (大津, 2020abc)。

本章は学習指導要領や教科書、試験問題に着目して、教育実践にかかわる観点からフランスの歴史教育においていかなるコンピテンシーが育成されようとしているかを明らかにしようとする試みである。

### 2. これまでの流れ

フランスでは教育方法をあらわす単語にはペダゴジー (pédagogie) とディダクティック (didactique) の二種類が存在する。ペダゴジーは「子どもを成長させる」方法として主に初等教育で、ディダクティックは教科ごとの特殊性に応じた知識を伝達する方法として、主に中等教育で使用されることが多い。歴史・地理には歴史・地理独自のディダクティックがあるという前提である。ディダクティックという用語がつかわれ始めた時期は教科によって異なるが、歴史・地理では 1980 年代後半からである (Sarremejane, 2001)。学習指導要領上は 1990 年代からディダクティックが意識されている (Legris, 2016)。1993 年にはバカロレア試験にディセルタシオンや資料解釈を含むという内部文書が国民教育省から告示された (*B.O.*, no.33, 7-10-1993, 3008-3015 頁)。コレージュ学習指導要領を見るに、

1985年版 (Ministère de l'Éducation nationale, 1985) に比して 1995年版になると、「資料は歴史学習の中心」(Ministère de l'Éducation nationale, 2001, 17頁)の文言がある。

歴史教育の場合、ディダクティックでは既存の資料を理解し、そこから得た情報や知識を根拠として新たな知識を自分で構築することに重点をおく。その方法論は、認識論・エピステモロジー (épistémologie) と呼ばれる (Vézier, 2016)。資料から出発して、自分の歴史を「構築する」ことが求められる (渡邊, 2021, 176頁)。ここでは、何らかの問題提起 (problématique) を行い、構成 (plan) をたてて論を構築することまでが要求される。

フランスの初等中等教育における歴史教育は、高等教育における歴史学を生徒の年齢や発達段階に対応させたものとして行われているところがある。リセにおける「学校歴史」では、大学における歴史学と異なり、たとえば史料を探索すること、史料を外国語や古典語で読むこと、手書きの資料を読むことなどまでは要求されない。史料批判については高等教育におけるほどの厳密性は求められないが、後述するように史料の性質について考えて、それを踏まえて史料を読み取ることや史料の限界を踏まえることが要求される。複数の資料から出発して自分の歴史を描くことは求められる。

歴史教科書をみると、1970～80年代までは歴史的事象を説明することに多くのページを費やしている場合がほとんどである<sup>1)</sup>。ところが、1990年代にはいと変容が生じる。1990年代の学習指導要領改訂においては、草案作成にあたって教育課程審議会 (CNP) のなかの教科専門グループ (GTD) においてジャン＝クロード・マルタン (Jean-Claude Martin) が中心となった。そこで議論をうけて、従来の教育方法を変える学習指導要領へと至った (Legris, 2014, 125-157頁)。たとえば、1995年の学習指導要領では「歴史的知識をつくりあげるプロセスを生徒に意識させる。」「新たな教育の方法は、生徒に問題提起をさせ、それは大学での研究を先取りするものとなる。」(B.O., no.12, 29-6-1995, 26-30頁) とある。

たとえば大手教科書出版社である Nathan から 1993年に出版された教科書 (Marseille, 1993, 6頁) を見ると、ディダクティックの影響をうけている。その後現在にいたるまで、歴史教科書はコレージュ・リセともに、文章、新聞記事、絵、手紙、写真、データ (グラフ)、などが掲載されている「資料集」の意味合いが強いものとなる。その傾向は現在に至るまで続いている。

### 3. 学校歴史で育成されるべきコンピテンシー

フランスにおいて、コンピテンシーの明確化にむけての動向が存在する。新たな「知識・コンピテンシー・教養の共通の基礎」(B.O., no.17, 23-4-2015) (以下、「共通の基礎」と略す) が 2015年に公表されている。2006年の「共通の基礎」と比して「教養」の語句がつけ加えられた。

2015年の「共通の基礎」は、次の五つの領域で定められている。

1. 考える、コミュニケーションするための言語体系/2. 学習するための方法と道具/3. 人および市民を育成する/4. 自然と技術のシステム/5. 世界と人間の活動の表現

コレッジでは、「歴史、地理、道徳・市民」が一つのまとまりとして、同じ教員により担任される。細尾は 1998 年・2008 年・2015 年のコレッジ歴史科学学習指導要領がコンピテンシー重視の方向に動いていることをすでに明らかにしている（細尾，2018）。学習指導要領はそうであるが、学習指導要領をもとにつくられる教科書や前期中等教育終了国家免状試験（Diplôme national du brevet, 以下、「DNB」と略す。）の問題などを見ると、歴史、地理に関してはコンテンツ（スコープ）を軸につくられているなど、さほど大きな変容はない<sup>2</sup>。ただし、教科書が「共通の基礎」に関して言及し、習得すべきコンピテンシーについて課ごとに示すようになったなど、コンピテンシーがより意識されていることは確かである。なお、DNB とは「共通の基礎」の習得度を評価する試験である。不合格でもリセへの進学はできることとなっている。

#### 4. フランスの歴史教育と「歴史を書くコンピテンシー」

フランスにおいて、教科書使用の法的義務や教科書検定制度は存在しない。しかし、自由発行される大手出版社による教科書は、学習指導要領（programmes）に合致することや、DNB、バカロレア試験に合格することを念頭においていることは明白であり、さほど大きな違いは存在しない。以後、教科書を分析対象として見ていくこととする。

##### 4. 1 小学校における「歴史を書くコンピテンシー」

小学校の歴史教育（4～5年生で通史を学習する）において、教科書を見るかぎり長文を書く指示はでていない。しかし、教科書に「問い」は多く掲載されており、短文ではあるものの自分の文章を書いて、自分の考えを明確化することは求められる。正誤や選択肢から答える問題は「知識の確認」として問われるくらいである。

小学4年生用教科書の例をあげると、ナポレオン民法典に関しては、「1804年の国民議会<sup>3</sup>での民法典に関する演説にもとづく」文章を提示して、読み取りを求めている<sup>4</sup>（Le Callennec et al., 2018, 85頁）。

ナポレオンはフランス人の個人生活に適用され、さらに今後万人に適用される法律を編纂するために、委員に編纂を命じた。法律が知られていないとすれば義務づけることができず、それゆえ我々は法律の編纂に没頭してきたのである。法律は許し、禁止し、命じ、抑制し、罰し、補償する。法律は我々の国で生きるものにとって義務的である。それは外国人も同様で、あらゆるときに国内においては法律に従わなければならない。  
(国民議会の民法典に関する演説にもとづく)



問1 民法典とはどのような内容を含みますか？

問2 なぜナポレオンはそれを書かなければならなかったのですか？

問3 民法典はこれまでの法律と比べてどのような進歩を示しますか？

問4 だれが法律を尊重しなければならないのですか？

問5 ナポレオンの以下の言葉を説明してください。「私の栄光のうち、永遠にのこるもの。それはわが民法典である。」

1 行程度で答えられるものとしても、歴史的な資料から読み取ったことについて、文章を書かせるトレーニングを積み始めていることがいえる。問4のように、市民教育とかかわる問いもある。問5は、ナポレオンの時代背景（ナポレオンは貧乏な一貴族の出であるが皇帝にまでなった。皇帝として周辺諸国との戦争を指揮し広範囲を一時期統治したが、失脚してセントヘレナに流された。しかし、法典はその後も残りフランス以外にも影響を与えた）も前提にして、自分の文章を書いて説明できるようになることを求めている。

#### 4. 2 コレージュにおける「歴史を書くコンピテンシー」

コレージュの現行学習指導要領（*B.O., spécial no.11, 26-11-2015*）<sup>5</sup>が定める、コレージュ（2～4年生、第4学習期（cycle 4））の歴史・地理で習得すべきコンピテンシーはおおよそ以下の通りである。

- ・時間軸に位置づける。歴史的な指標をつくる。
- ・空間軸に位置づける。地理的な指標をつくる。
- ・思考の過程や選択を論理づけて、根拠づける。（問題をたてる。仮説をたてる。データや資料を確認する。展開、解釈を根拠づける。）
- ・デジタルの世界から情報をえる。（インターネットの利用、批判的な活用）
- ・資料を分析し、理解する。
- ・歴史・地理においてさまざまな言語体系を実践する。（自分の思考や知識を組み立てるために書く、意見交換するために論拠づけて書く。考え、意見交換するために口頭で表現する。）
- ・協力し、助け合う。（グループで作業する、議論する、説明する。）

学習指導要領ではコンピテンシーへの言及が増えたが、教科書の構成は基本的に年代順の学習であり、構成は大きくかわってはいない。ただし、教科書は「共通の基礎」に言及している。教科書の見開き2ページごとに、そこで特に重要視されるべきコンピテンシーが明記されている。あるコレージュ4年生用の教科書について、それを前述した「共通の基礎」の5領域ごとにまとめると以下ようになる（Cote et al., 2016b, 35, 53, 71, 91, 109, 125, 137, 153, 169, 187頁）。

### 1 考える、コミュニケーションするための言語

- ・書くことによってあるいは口頭で、明晰で組織化されたやりかたで自分の考えを示す。
- ・知識をつくりあげ、コミュニケーションするために、書くことができる。
- ・論拠づけるために書くことができる。
- ・歴史的な物語を創作することができる。
- ・自分が読み取ったもののなかにある明示的・暗示的な情報を結びつける。
- ・さまざまな言語体系 (language) (口頭、情報の) を習得する。
- ・時間、空間のなかに自分を位置づけることができる。
- ・口頭で、あるいは資料で自分の選択を正当化するために論拠づけることができる。

### 2 学習するための方法と道具

- ・資料を理解する。
- ・自分の学習のためのツールについてよく考える。
- ・自分の個人の学習を組織化する。
- ・発表の準備をして、発言することができる。
- ・仮説をたて、立証することができる。
- ・資料を分析し、批判的精神をもってそれを説明することができる。
- ・資料とそれへの特別な見方を識別することができる。
- ・学習した状況に関する知識をつかって、資料を分析し対照することができる。
- ・資料から適切な情報を入手し、分類し、優先順位をつけられる。
- ・文脈に応じて特定の用語事典を使うことができる。
- ・共同の作業を入念にすることができる。
- ・グループで学び、建設的な会話のなかでタスクを共有する。

### 3 人および市民を育成する

- ・論拠づけながら、自分自身で判断することができる。
- ・みんなの自由を保障する原理を理解する。
- ・共和国の価値を尊重するための参加の重要性を理解する。
- ・自分自身でよく考え、判断することができる。
- ・いかにして、共和国と民主主義の価値が我々の個人的、集団的自由の淵源になっているかを知る。
- ・男女平等の尊重についてよく考え論拠づけることができる。

### 4 自然のシステムと技術のシステム

- ・探究のやり方に通じる。
- ・調査をして自分の調査の結果を活用することができる。

## 5 世界と人間の活動の表現

- ・歴史的状況に関するテーマに関して問題を提起し、答えを探することができる。
- ・歴史的な出来事を理解することから、自分の市民性を構築することができる。
- ・現在と過去をわける時系列的断絶があることを識別できる。
- ・過去の知識によって現在を明白にし、解釈できることを理解する。
- ・解釈の仮説をたてて、自分の知識とともに論証することができる。
- ・歴史的状況における原因と結果を明らかにしながら、書いて表現することができる。
- ・歴史的な文章をつくるために、想像を大きくすることができる。
- ・歴史的状況における仮説をたてることができ、それを確かめることによって、自分と  
とりかこむ問題に答えを探することができる。

1では情報源をもとに論拠づけたうえで、歴史を書くことが求められる。2は個人としての学習方法と集団での学習方法についてである。3は歴史教育を通した市民性、共和国の価値（自由、平等、民主主義など）に関する教育内容である<sup>6</sup>。4は調査探究の方法、5は歴史教育独自の内容（時間や年代など）に関することが述べられている。

それでは、コレッジでは具体的にどのような学習が行われているのであろうか。コレッジになると、資料の読み方はより複雑なことが要求される。コレッジにおいても学年があがると要求は複雑になる。

コレッジ1年生の教科書は古代史の学習となる。教科書からなげかけられる問いには「知識に関する単純な問い」（たとえば、一神教とは何か?）、「理解を求める問い」（たとえば、なぜヨシュア王はヘブライ人にとって重要なのか?）だけでなく、「分析的な問い」（たとえば、聖書はヘブライについてどのように語っているのか?ユダヤ教の根底とは何であるか?）も含まれる（Cote et al, 2016a, 114 頁）。

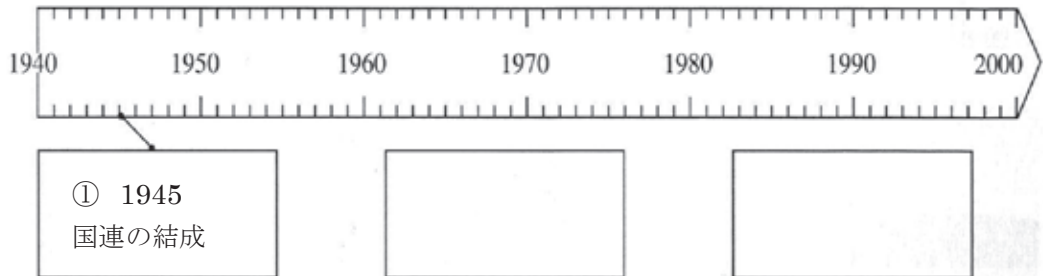
コレッジ4年生がうける DNB の出題形式は、「資料を分析し、理解すること」「論理的に思考する (raisonner) ために、異なった言語体系 (langages) を習得し、指標 (repères) を使うこと」の2方式である。前者は資料（新聞記事、図表、写真、絵など）が提示される。後者は短文による出題である。

資料による出題としては、たとえば、「フランスは敗北し、占領された。ヴィシー体制となり、政府協力とレジスタンスがあった」という題で、「マン近くに1931年7月9日に生まれたジャン＝ジャックオドックの証言」という、新聞ルモンド2017年に掲載された30行ほどの文章をもとにこたえる問題がある（Saisse, 2020, 159-160 頁, 165-166 頁）。

短文による出題は、たとえば以下のような問題と解答例である（Saisse, 2020, 173 頁, 177-178 頁）。

1 「冷戦が世界を対抗し敵対し合う二つのブロックに分けていたことをについて、正確な知識に基づきながら、20行ほどの文章を書きなさい。」(14点)

2 次の年代の表に関して、質問にこたえなさい。(6点)



(1) 空欄に次の語句をいれること。年代もいれること。

- ・ローマ条約
- ・ベルリンの壁の崩壊

(2) 冷戦のはじまりの年と終わりの年を図のなかに正確に書き入れなさい。

(3) この三つの出来事のうち、どれが冷戦に直接結びついているか。説明しなさい

設問1について

「1945年に連合軍（アメリカ合衆国、ソビエト連邦、イギリス）は国連の設立、ドイツの占領、ナチスの戦争犯罪や人道に対する罪への裁判について話し合う。ところが2年もするとアメリカとソヴィエトの意見の不一致がでてくる。アメリカ合衆国の大統領トルーマンは東ヨーロッパに人民の自由意思にもとづく同意なく政府がつくられていることを警告する。それから、「冷たい」戦争は東西を念頭においたものとなる。西側はアメリカを中心にブロックがつくられ、西側民主主義国、ラテンアメリカとアジア太平洋の多くの国で構成される。東側はソ連周辺の共産主義体制の国でブロックがつくられる。ヨーロッパにおいて二つのブロックが「鉄のカーテン」によって分割されることとなる。

冷戦とはイデオロギー対立でもあった。二つの超大国の間では直接の戦闘とはならなかった。トルーマンは「二つの生活スタイル」の死をかけた戦いと演説する。「一方の生活は、多数の意思にもとづいた、自由な制度からなる、自由選挙からなる代表された政府、個人の自由の保障、言論と宗教の自由があり、政治的抑圧がない。もう一方の生活は恐怖と抑圧、検閲された報道とラジオ、いつわりの選挙、個人の自由の抑圧からなる。」ここに、スターリンの全体主義が到来する。

冷戦期の超大国の間の対立を具体化するものとして、ドイツ、ベルリンの例が挙げられる。冷戦期から、連合軍はドイツからの退出を決定する。すぐに、占領地域に関する境界画定、ドイツとポーランド国境や、賠償額の見解の不一致が発生した。一方で二つの超大国は自分たちが正しいと思うように影響をおよぼす地域を形成していく。東側では、ソ連は集団化を行う。西側では、アメリカはドイツに対する態度を変えて、民主主義と経済の再建援助をするかわりに防共の砦としようとした。冷戦は 1949 年の東西ドイツ成立から 1961 年のベルリンの壁構築へと分離の過程をすすんだ。」

設問 2 について

(1) 1957 年にローマ条約、1989 年にベルリンの壁崩壊

(2) は 1947 から 1991 年となる。

(3) は「1989 年のベルリンの壁崩壊が、直接結びつく。ポーランドの 1989 年 4 月の自由選挙により、『連帯』の勝利がはじまる。『鉄のカーテン』を開けるようになった。東ドイツから西ドイツへの集団移住がはじまり、東ドイツは 11 月には国境を開放するようになり、ベルリンの壁崩壊へとつながった。11 月、12 月にハンガリー、チェコスロヴァキア、ポーランド、ブルガリア、ルーマニアの共産主義体制は消え去った。」

このように、コレージュ終了時に「20 行」という長文の論述が課せられる。歴史的事実の基本的知識があることは前提であるが、それを使って文章化することにより、意味づけを構築できなければならない。「冷戦」という語句については、断片的な知識としてではなく、時間軸に位置づけてその意味内容を自分で文章化して構築できる力までが求められている。

#### 4. 3 リセにおける「歴史を書くコンピテンシー」

リセの歴史・地理学習指導要領 (*B.O.*, spécial no.1 du 22 janvier 2019) の前文は、「歴史・地理は理解し、行動するための教科である」から始まる。時間的空間的指標を学ぶことにより、社会や文化、政治の進化を知る。歴史上の人物がいかに選択をしたかを学び、自己の自由と責任について学ぶ教育でもあると述べる。さらに、歴史と地理は「相補的な教科」であり、歴史と地理が互いに相補することによって、生徒の知的、市民的、共通教養の発展につながると示されている。

歴史教育の目標としては、以下のようなことが挙げられている。

- ・時間についてよく考え、構築する。
- ・資料についてよく考え、発展させる
- ・歴史的理ゆづきの初歩
- ・ある文脈・時代における人間の活動や事実を書きなおすことができる能力の発展。
- ・自分の属する国、ヨーロッパ、世界の歴史への所属意識。責任の観念をつよめ、市民の

育成へとつながる価値、知識、指標となる点。

・一般的な教養の発展。

リセ教育では授業で扱った内容にかかわる課題をだし、生徒に論文を書かせて教師が添削、採点を行い返却することが行われる。それはバカロレア試験と同じ形式で出題され、同試験を受験するときまでに合格答案が書けることを目指して行われる。

リセ 2 年生用教科書に掲載されている練習問題例を見てみよう (Sardin, 2019, 330-331 頁)。下記の資料 (演説) を前提として、「ウィルソン大統領が第一次世界大戦後の問題解決にどのような影響を与えたかを示しなさい」という問いが出されている。

【1918 年 1 月 8 日アメリカ合衆国トーマス・W・ウィルソンのパリ講和会議での演説】

- 3 あらゆる経済的障壁の可能な限りの除去...
- 4 各国の軍備を国内の安全性と整合性がとれるまで最低限に削減すること。
- 5 公平な...調整による、植民地のあらゆる要求に関する、自由に議論された調整...
- 8 フランスのすべての領土は解放され、侵略された地域は返還されるべきである。...
- 10 オーストリア=ハンガリーの人民は、...自律的発展の可能性ができるだけはやく与えられなければならない。
- 12 ...トルコの支配下にある他の諸民族は、確実な生命の安全と、あらゆる自律的発展のための十分な可能性が保障されなければならない...
- 13 独立したポーランド国家が樹立されるべきである...
- 14 国の大小を問わずに互いの政治的独立と領土保全の相互保障を目的とする...諸国の包括提携的な組織が形成されなければならない。

教科書が示す解答例は以下のとおり (段落番号および下線は筆者による)。

- ①1918 年 1 月、アメリカの大統領トーマス・W・ウィルソンは第一次世界大戦後の大きな方針をたてる会議において演説を行った。それは、「ウィルソンの 14 箇条」として知られ、この方針は 1919-1923 年の和平交渉において大きな影響力を持った。いかにして、ウィルソンの計画は、1920 年代のヨーロッパにおける国際間の均衡を再構築するのに影響を持ったのであろうか？第一に、政治における自由主義を強調していることである。第二には、アメリカの大統領はヨーロッパを再編しようとしていたことである。それは新たな多国間外交がもたらされることを意味する。
- ②トーマス・W・ウィルソンは自由主義的な見方による計画を発表する。それゆえ関税障壁の撤廃を主張する (第 3 条)。この計画は古典的な経済の見方すなわち、国際間の貿易は世界の平和を促進するという前提にたって書かれている。
- ③この見方は、大きく見るとアメリカを利するものであることを思い起こすことが重要である。戦争のおかげでアメリカはヨーロッパ諸国の主要な商業家、銀行家となってい



た。大統領はそれゆえ会議において、もう一度平和をとりもどしたあとに、アメリカが早く豊かになるための見方を示したといえる。

④トーマス・W・ウィルソンの擁護する自由主義的な見方は、地政学における強い干渉主義を伴った。

⑤ウィルソンは西ヨーロッパの領土的再編が必要なことを実際に説明している。交戦状態にある大国にまず着目する。たとえば、かつて侵略された地域は解放されなければならない(第8条)ことを明確にしている。この目的は、1919年ヴェルサイユ条約の主要なところである。

⑥ウィルソンは次いで、民族自決を主張する。「人民の権利は自分たちのものである」という理想から、オーストリア帝国、オスマン帝国の領土内の人民は「自律的發展」によって恩恵を受けなければならない(第10、12条)。この見方から、新たなポーランドのような新たな国家が必要となることもある(第13条)。この点からして、影響は限定的なものとならざるを得なかった。トルコもオーストリア＝ハンガリーも少数派への自治権を認めなかった。

⑦ヨーロッパの地図の再編成は新たな外交関係をもたらした。

⑧この外交は平和に関する理想主義に基づく。アメリカ大統領はとりわけ、国際的な軍縮を提言する(第4条)。この時代の平和主義者の影響をうけたが、この目的はわずかしか実行されず、ましてヨーロッパの戦後において見ることはできなかった。1932年にはドイツは再軍備を始める。

⑨平和の理想はウィルソンの思想において、多数の国が参加する外交はあらゆる国に開かれることによって、認められなければならない。第5条は植民地の人に声をあげる意思を強調している。ウィルソンの演説は反植民地運動の誕生に大きな影響を与える。

⑩新たな国際協調は「諸国の包括提携的な組織(第14条)」によって行わなければならない。この点はウィルソンがもっとも影響力を持った点であり、国際連盟は1919年に設立される。その目的は平和を維持し、世界の諸国間の対話を促進させることにある。

⑪ウィルソンの14箇条は、このようにして決定的に平和条約に影響を与えた。それは地球全体に対してであり、政治的アクターが戦後の国際均衡を作り出す過程においてである。ウィルソンの目的は条約に具体化された。一方で、演説の実際への影響は限定されたものであった。トーマス・W・ウィルソンはこの目的を強いることに達することはなく、ヨーロッパの平和を害する緊張はさまざまな形で残った。

①は序論であり、下線部が「問題提起」にあたり、それは②③で示される計画により具体化される。なお、歴史教育で「問題提起」を自分で行うことまでが要求されるのは、リセに入ってからである。

②③で示された二つの計画を、④ではじまる、および⑦ではじまる段落群であつかうこ

となる。④⑦は段落群の冒頭を示す役割である。④から計画にある「自由主義」にかかわることが、⑤⑥とともに、ウィルソンの自由主義とその限界が述べられる。⑦から計画にある「新たな外交関係」にあたるのが、⑧⑨⑩とともに 14 条箇条とヨーロッパの再編と新たな外交関係に関してより具体的に（植民地や国際連合とともに）述べられている。

⑪は結論部であり、下線部は「問題提起」に対する結論を述べているところである。問題提起に対する結論が応答関係になっていることは必ず求められる。序論で設定した問題を、2 か 3 のブロックを作成して展開し、結論で答えるという形式を守らなければならない。点線部はさらなる展開をのべている。

歴史の学習を通して、どのようなコンピテンシーを育成しようとしているであろうか。もっとも重要視されることは、資料を読んで書くべきことが構成できることである。それには前提となる知識（この問題でいえば、第一次世界大戦後の世界の状況など）も必要である。歴史の文脈に資料を位置づけて適切に引用することが必要となる。問題提起および計画を自分でたてて文章を組み立てて論述する力が求められる。

解答は、序論・本論・結論の構成で書くことが求められる。序論で問題を設定し、本論で展開し、結論において自分でたてた問題に解答する、という大学で論文を書くときと同様のコンピテンシーが必要となる。高校生には論文を書くときの「型」を事前に習得しておくことが求められている。資料を適切に使用して引用する力も求められる。

フランスの高校生活は「読んで書く」ことに終始する（渡邊，2018，27-36 頁、32 頁；Cariou，2012）、とまでいわれることがある。これまでに述べてきたように、文章を書く能力が必要となるが、その前提として資料を読む能力も求められる。それでは、リセ歴史教科書は資料の読み方として、どのような点を挙げているのだろうか。

とりわけ、資料の著者、対象、書かれている目的を考慮することが求められている。たとえば、演説の分析であれば、「アレクシス・ド・トクヴィルの 1848 年 1 月 27 日演説」を取り上げる際は、「著者はだれで、どのような文脈で。どのような目的か。」「いつの演説か。」「だれを対象とするか。」「目的を理解する。」「批判的にみる。」ことが前提となる。ナポレオン 3 世に関するデュルイ（当時の文部大臣）とユーゴー（作家）の文章を比較する際は、「著者のテキスト外の情報を考慮する」ことがいわれる。ゾラの『私は弾劾する！』であれば、やはり「著者を確認する。」のほか「情報源を確認し、どのように拡散されたものか。どういう文脈で発売されたか、どのように公衆に伝えられたか。」「どのように意見を述べているか。」「どのような目的があったか」に注意することが必要である。有名な人によるものでない資料も、「新聞記事を分析する」場合もどのような新聞であり、どのような文脈で書かれているかを注目しなければならない。「戯画（カリカチュア）」「広告」「写真」「プロパガンダ」「証言」など、それぞれが作成された時期、意図、掲載されている場所、書かれている目的などを考慮して分析することがいわれる。たとえば戦地で書かれた兵士の証言であれば、「著者、その性格、日付を見る。だれにむけて書かれたものか」「書

簡の場合、宛名はだれか？ 内輪の新聞雑誌に書かれている覚え書きの場合、それは自分のためにミスや誇張なく書いていたりする。」「資料を文脈にのせる。資料はどういった文脈で書かれているのか。あるいはどういう位置（前線、後衛、占領地）で書かれているのか。」「証言は何をテーマとしているのか。前線、後衛、占領地？」「著者はなにをテーマにしているのか」「手紙は郵便によって検閲されていないかを考える。その目的、資料の限界を考える。」など資料を批判的に見ることが強調される（Sardin, 2019, 78-79 頁, 110-111 頁, 192-193 頁, 278-279 頁）。

リセ修了時のバカロレア試験になると、歴史の出題形式は、短文を提示したうえでの作文（composition）と、複数の資料（新聞記事、写真、文章、絵、日記など）を提示したうえでの資料分析（Analyse d'un document）の 2 種類である。

前者の例をあげると「ドレフュス事件以降におけるフランスの政治的危機におけるメディアと公論の役割」という出題がある（Vidil, 2019, 36-41 頁）。後者の例を挙げると「オバマ大統領の 2019 年 6 月 4 日のカイロでの演説」の文章を提示したうえで、分析を求めものがある（Renaud, 2018, 30-34 頁）。

## 5. むすびにかえて

見てきたように、フランスの歴史教育は小学校、コレージュ、リセといずれも資料を読み取り「歴史を自分で構成して書く」コンピテンシーを育成していることがいえる。学校段階、学年が上がるについてより高いレベルが要求されるが、およそ求められる能力は一貫している。コレージュの DNB とリセのバカロレア試験の出題形式は同じであり、それはさらに修士課程で受験する教員採用試験の出題形式とも一致している。もっとも、論述を書くために正確な知識・理解が前提となるのは当然であり、フランスにおいても「要点暗記集」のような参考書も発売されている<sup>7</sup>。フランスにおいては思考力や表現力のみが求められているということではない。フランスの初等中等教育の学習方法が、将来大学で歴史学や歴史的な研究を専攻したとしても、つながる内容であることを見ることができたと考える。

なお、本章執筆時ではバカロレア改革が進行している。2021 年度修了者より、「歴史・地理」に関しては、リセ 2 年生 2 学期、3 学期およびリセ 3 年生 3 学期における「共通試験」および、最終試験での口述試験で評価されることとなった<sup>8</sup>。バカロレア試験については制度変更がなされるが、学習指導要領などはかわっていないゆえに歴史教育およびそれにまつわる評価方法の方針が大きく変わるとは考えにくい。しかし、その新たな動向については、今回は言及できなかつた。より詳細なリセ歴史教育についてとともに今後の課題とさせていただきます。

## 注

- 1 たとえば、1982年学習指導要領にもとづく教科書、Sentou, J. et al. (1983), *Histoire terminals*, Delagrave の内容は歴史的事象を説明する本文と図版（地図、写真など）だけがほとんどを占めている。
- 2 なお、「歴史、地理、道徳・市民」のうち、道徳・市民に関してはコンピテンシー重視への変容がある。教科書については、京免哲雄（2020）「フランスにおける市民性教育としてのキャリア教育の特徴」『フランス教育学会紀要』第32号，41-54頁、DNBについては、大津尚志（2021）『校則を考える』晃洋書房，98-100頁、を参照。
- 3 教科書原文に *Assemblée nationale* と書かれているので「国民議会」と表記したが、護民院 (*Tribunat*) か立法院 (*Corps législatif*) のことかと思われる。なお、フランスには教科書検定は存在しないゆえに誤記や誤植がチェックされないことはありうる。
- 4 便宜上問いの番号は変えている（問1～問5は原文では問5～問9）。
- 5 地理分野については、2020年に少しの変更はある。*B.O.*, no.31, 30-7-2020.
- 6 「共通の基礎」の領域3についての紹介・翻訳としては、大津尚志（2021）「フランス『共通の基礎』における「人間性」に関する記述」『学校における教育課程編成の実証的研究報告書2 諸外国における人間性の涵養』国立教育政策研究所，令和2年度プロジェクト報告書，研究代表者 鈴木敏之，153-155頁を参照。
- 7 たとえば、Bénard, C. (2013), *L'histoire dans votre poche*, Larousse を参照。
- 8 邦語文献としては、角島誠（2021）「フランスの高等学校 教科『科学の教育 ES』について」『広島工業大学紀要教育編』第20巻，53-62頁を参照。

## 引用文献

- 大津尚志（2020a）「フランスにおける中等教員養成と思考力・表現力」『日仏教育学会年報』第49号，43-53頁。
- 大津尚志（2020b）「論理的に考えて表現する力を育める教育の養成」細尾萌子・夏目達也・大場淳編『フランスのバカロレアにみる論述型大学入試に向けた思考力・表現力の育成』ミネルヴァ書房，159-173頁。
- 大津尚志（2020c）「フランスにおける社会科系教科の教員養成と研究動向」『社会科教育研究』第141号，96-103頁。
- 細尾萌子（2018）「フランスの中学校における学習指導要領の変容（1998年・2008年・2015年）」『フランス教育学会紀要』第30号，7-16頁。
- 渡邊雅子（2018）「フランスの思考表現スタイルと言葉の教育」『フランス教育学会紀要』第30号，27-36頁。
- 渡邊雅子（2021）『「論理的思考」の社会的構築』岩波書店。
- Cariou, D. (2012), *Écrire l'histoire scolaire*, PUR.

- Cote, S. et al. (dir.) (2016a), *Histoire Géographie Enseignement Moral et Civique, 6e*, Nathan.
- Cote, S. et al. (dir.) (2016b), *Histoire Géographie Enseignement Moral et Civique, 3e*, Nathan.
- De Cock, L. (2015), « L'histoire scolaire, un matière indisciplinée », *Annales, Histoire, Sciences Sociales*, no.70, 179-189.
- Le Callennec, S. et al. (2018), *Histoire Géographie EMC, CMI*, Hatier.
- Legris, P. (2014), *Qui écrit les programmes d'histoire ?*, PUG.
- Legris, P. (2016), « Où sont les didacticiens? La (non) prise en compte des travaux de didactique dans l'élaboration des programmes d'histoire », in Lalagüe-Dulac, S. et al. (dir.), *Didactique et histoire*, PUR, 21-30.
- Marseille, J. (dir.) (1993), *Histoire, Terminale*, Nathan.
- Ministère de l'Éducation nationale (1985), *Collèges Programmes et instructions 1985*, CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale (2001), *Histoire Géographie Éducation civique Programme et Accompagnement*, CNDP.
- Renaud, J.-P. (2018), *Annabac 2019, Histoire-Géographie Tle S*, Hatier.
- Saïsse, C. (2020), *Annales Brevet 2021 Histoire-Géographie Enseignement moral et civique*, Hachette.
- Sarremejane, P. (2001), *Histoire des didactiques disciplinaires 1960-1995*, L'Harmattan.
- Sardin, J. (dir.) (2019), *Histoire + Enseignement moral et civique, 1er*, Lelivrescolaire.
- Vézier, A. (2016), « Épistémologie et didactique du récit en histoire: la question du contrôle du récit comme problème didactique pour le professeur », in Lalagüe-Dulac, S. et al. (dir.), *Didactique et histoire*, PUR, 83-92.
- Vidil, C. et al. (2019), *Annales Bac 2020, Histoire-Géo Term ES/L*, Nathan.

# フランスにおける学校地理の地図表現指導で育成する 思考力と表現力

－高大接続の観点から見たしくみと課題－

生田 清人  
(元 開成中・高校教諭)

## 1. はじめに

地図は、地理学にとってきわめて重要な道具である。ある地域の全体像を俯瞰するためにも、問題の所在を確認するためにも、また明らかになった地域の全体像を伝達するためにも地図を活用することは有効な手法である。このような特性から、地図は、地理学だけでなく、他の領域でもさまざまな場面で活用されている。

学校で学ぶ地理（これを「学校地理」として、学問の「地理学」とは区別する）では、地図は重要な教材であり教具である。また、バカロレア試験の「歴史・地理」では、課題に取り組み地図にまとめる問題が出題され、後期中等教育の学習評価に活用されている。

2010年から2015年にかけて笹川日仏財団の支援で開催された日仏の地歴教師の交流会（以下「交流会」）に筆者が参加した時にフランスの地歴教師は、さまざまな意見はあるが、地図を描く問題がバカロレア試験にやっと定着してきたと話されていた。

このバカロレア試験に出題される地図を「地理的クロッキー」という。図1はその事例で、工業活動が行われる地域空間のグローバル化についてヨーロッパを中心にそのようすを俯瞰したもので、主な工業地域の配置、エネルギー資源や鉱産資源の産出地と製造された工業製品の流動と地域と地域の関係性などを示している。

本章では、「地理的クロッキー」に着目し、フランスの学校地理における地図表現指導で育成する思考力と表現力について高大接続の観点から見たしくみと課題を整理し、今後の議論の出発点としたい。なお、本章では、交流会の記録<sup>1</sup>、文献調査、日仏の地理教科書の分析などに、筆者の40年に及ぶ中等教育（私立中高一貫校）の現場で得た知見なども加えて述べることにする。

## 2. 学校地理・地図表現法の「教科指導」と「学習指導」

学校地理・地図表現法の育成のしくみを見るには、一般に「学習指導」として語ることを「教科指導」と「学習指導」の二つの観点に分けて語る必要があると考える。前者は地理の知識や地理的な考え方の指導、後者は前者の学び方の指導で、たとえばどのように資料を読み解くか、どのような記号やシンボルを使い地図をつくるかなどの指導である。



教師の指導は、これら二つの指導が融合することで効果的な「教授－学習活動」になる。

表1は、第1回の交流会が開催された2010年時点の初等教育と中等教育の地理教科書と学習指導要領をもとに、学年ごとに教科指導と学習指導に分けて主な教育目標を整理したものと、「教授－学習活動」の基盤となる児童・生徒の認知発達段階に関するモーリス・ドベス (Maurice Debasse)、ジャン・ピアジェ (Jean Piaget)、ジェローム・シーモア・ブルーナー (Jerome Seymour Bruner) の知見を整理したものを合わせて記載したものである<sup>2</sup>。

表を見ると、初等教育および前期中等教育とその後に続く後期中等教育では教育目標が大きく転換することがわかる。前者では、たとえば「時間の長さ・リズムや空間の広がり」に気づかせることからはじめ「生活をする人や働く人の観察を通して他者への関心」を持たせることに発展したり、「写真を見てわかったことを話す」ことから「写真から景観を読み、写真と地図を対比させて読む」ことに発展したりする児童・生徒の認知発達段階に対応させた段階的な教育目標が掲げられ、それに沿う形で「見る・読む」など身体を使った学習活動がデザインされている。一方、後者では、たとえば「ヨーロッパとフランスを時間的空間的に」や「人口、食糧水、都市、地域リスク、臨海、山岳地帯をテーマに」について「多様な視点から考察し」「写真、地図などを活用して」「クロッキー、オルガニグラムおよびシエマで総体知が見えるようにまとめる」といった教育目標が掲げられ、思考活動と表現活動を中心とした学習活動がデザインされている。

### 3. 初等教育および前期中等教育における地図表現指導と育成

初等教育および前期中等教育における学校地理と地図表現法の育成は、ドベス、ピアジェ、ブルーナーがいう児童・生徒の認知発達段階にほぼ対応している。意図的に対応させているようにも読み解ける。そこで、表1と図2とをあわせて、この時期の学校地理と地図表現法の育成のしくみの特徴を整理したい。なお、図2にある「学習期」は2010年時点のもので、今日では区分と名称は変わっていることを付記しておく。

図2を見ると、児童や生徒は早い段階から、身体を使った実践的な活動の中から、興味や関心の領域を広げてさまざまなことを学習することがわかる。小学校低学年では、写真を見てわかったことを論理的に話すなど1対1対応学習を積み重ねながらさまざまな知識や考え方、伝え方を習得する。たとえば地理の時間にフランス語の場所を示す前置詞(「～の上」「～の上方」「～の前」など)を学習する。それに続けて、教室にある風景画を教材に、描かれている風景について前置詞を使って「教会の前には麦畑があります。」などのような話をする。そして、主述の関係が正しいフランス語で景観を説明することを習得する。このような学習活動の積み重ねの上に、小学校高学年になると、時間や空間の概念が理解できるようになり、地図やシンボルを使えるようになる。つまりこの段階で、言葉による景観の表現に、より高次の認知活動である地図による景観の表現が加わる。

これに続く前期中等教育は、初等教育から後期中等教育への架け橋となる大切な4年間である。学校地理と地図表現法の育成に着目すると、コレッジ（中学校）の生徒は、身体的な活動を通して地域の景観や社会のようすを言葉で表現することに加えて、より高次の認知活動である記号やシンボルを使って表現できるようになり、空間や時間、地図表現についてより深く学習する。図3は、2010年時点の「歴史－地理」教科書を参考に、前期中等教育における学校地理の内容構成としくみを整理したものである。

これを見ると、教科指導上の教育目標として、地理と歴史は相互に補完する関係になっている。たとえば、地理でアメリカとロシアを学習するとき、歴史では二つの世界大戦と大戦後の冷戦について学習する。フランスでは、あるクラスの地理と歴史の授業は同じ教師が担当するので、教師の裁量で地理と歴史を混在させて授業を展開することもあると交流会で報告があった。小学校で地理とフランス語の授業が補完しあっていたように、地理と歴史だけでなくフランスの学校教育では教科が相互に補完する関係が構築されている。また、地理的空間や歴史的時間についての概念を「世界－大陸－地帯－地域－国－地方」や「歴史前－古代－中世－近世－近代－現代」のように段階的に系統立てる学習をする。それがリセ（高校）の哲学での「時間」「空間」の学習にもつながると考えられる。

一方、学習指導上の教育目標は、初等教育で学習した「読む」「書く」学習に、写真や地図の操作や解釈を加え、さらに「シエマにまとめる」「クロッキーにまとめる」など、より高次の学習活動をふくむ学習が前期中等教育の4年間に凝縮されている。つまり、この段階で、初等教育から続く認知発達段階にもとづく段階的な学習がひと通り完成すると考えられている。このことは、筆者が国内の中高一貫校の教師から聞くことと重ね合わせても理解できる。それは生徒の学び方のスタイルは15歳から16歳にかけてほぼ完成あるいは定着し、その後は定着した学習スタイルをもとに改良が加えられ、やがて自分なりの学びのスタイルが完成するという経験知のことである。

しかし、初等教育から前期中等教育にかけての時期は、認知発達段階や学習活動が急速に成長するだけでなく、成長の個人差が著しい時期でもある。とくにピアジェのいう具体的操作期から形式的操作期に移行する境界にある「崖」をどのように乗り越えさせるかは難しく、生徒の状態を観察しながら教師が適切に支援することが必要になる。

#### 4. 後期中等教育と高等教育の地図表現指導と育成

表1を見ると、中等教育の前期と後期では教育目標が大きく転換している。それは中等教育の前期までは児童・生徒の認知発達段階に対応する形で教育目標と学習活動が編成されているが、後期中等教育では、仮説を立てて推論ができる、抽象的、論理的な思考ができるなど思考活動や表現活動がひと通り形成された存在として考えられ、リセの3年間は地域のさまざまな問題について地理的に観る・考える・伝える道筋をたどる学習活動をデザインし、訓練や演習のように繰り返し取り組むことでより上質な思考力と表現力を育て

ようとしていると考えられる。

リセの地理教科書<sup>3</sup>を見ると、年間に取り組む学習課題は8~10で、一つの学習課題は次のように構成される。はじめに地図や写真、文章資料を使用して地域の問題、たとえば農牧業活動、都市問題、貿易などの国際関係などのできごとを説明し、論点を明確にする。続けて統計や図表など追加の資料でより詳細に説明する。生徒は提示された2~3の事例を考察しまとめる。そのまとめが適切かどうか、さらに事例を追加し生徒の考えをゆさぶる。それを経て、生徒はさまざまな視点と事例から考察してわかったことを整理し、地域のできごとの全体像をシエマあるいは地理的クロッキーにまとめる。生徒がまとめるワークシートがいくつか用意されている。このような内容構成と展開が基本的な形で、普通リセでも職業リセでも、事例の数は異なるが、教科書の基本的な形は変わらない。

リセの3年間は「多様な視点から考察する」という教育目標が教科指導でも学習指導でも重視されるが、これは地理のさまざまな視点や事例からの考察だけでなく、歴史や科学など他教科からの考察も求めている。さらに大学など高等教育では、さまざまな学問領域からより広く多様な視点からの考察を求めていると考えられる。このような学びの繰り返しの中で自分の考えの枠組み（つまりシエマ）を何度も再考してより上質な知識と手法を育てようとしていると読み解ける。交流会の意見交換では、シエマは言葉と図によりまとめる表現手段で、地理的クロッキーはシエマを地図の上で記号やシンボルを活用してまとめる表現方法であると説明があった。また、近年では、言葉を組織的・構造的に配置するオルガニグラムという表現方法もあると紹介された。図4は参加された先生からいただいた農村の地域空間のしくみをまとめたオルガニグラムである。

このように後期中等教育と高等教育は、ある学習課題について地理ではどのように思考し、どのように表現するか、初等教育から段階的に積み上げた学びをしあげるための訓練か演習のような期間と考えられる。

## 5. 地理的クロッキーをめぐる背景

地理的クロッキーの学校地理への導入は1985年ごろに地歴教師有志から提起された。それを支持する地歴教師が増えるとともに学校地理の授業で導入されるようになり、近年ではバカロレア試験の「歴史・地理」で出題されるようになった。この背景として1980年代の学力低下問題が指摘されている<sup>4</sup>。当時の地理教科書は長文の説明が主体で地図や図表は附図として扱われ、バカロレア試験では小論文形式で長文の記述による解答を求めている。そこで、長文の記述から地図による表現に転換することにより問題を改善するねらいがあったとのことである。地理学の潮流という観点から見ると伝統的な地理学からの転換という意味もあったと考えられる。

フランスでは、1873年にポール・ヴィダル・ド・ラ・ブラーシュ (Paul Vidal de la Blache) がナンシー文科大学で初めて地理学を講じた。これが近代地理学の始まりとされる。パリ

の高等師範学校で歴史学を学んだブラーシュは、地域について歴史学と地理学の視点から記述することの重要性を主張しフランス学派の地理学を発展させた。交流会では「地理学の中心には人間がある」「地理と歴史は相互に補完しあう関係にある」ことが参加された先生方から強調され、この伝統が今日でも脈々と流れていることを感じさせられた。また、古い学術誌にはケバ式（地図の表現方法の一つ）の美しいフランス式地形図や地域の全体像を俯瞰するスケッチが掲載され、当時はこれをクロッキーと呼んでいた。

ところが、1968年以降発展した構造主義や記号論、認識論とともに、地域には独自のしくみや構造があるという考えから地域構造の地理学的な研究がさかんに行われた。今日の地理的クロッキーは、その成果をさまざまな記号やシンボルを活用して伝える新たな地図表現法として発展した。この潮流で中心的な役割を担ったロジェ・ブリュネ (Roger Brunet) は、1962年に著した著書<sup>5</sup>では伝統的な地図表現を中心に解説したが、1987年に著した著書<sup>6</sup>では認識論、記号論にもとづく独自の発想で新しい地図表現法を解説した。「地理的クロッキー」は、今日では学校地理の教科書だけでなく、地理学の学術書でも一般向けの図書でも広く活用されている。

しかし懐疑的な意見を述べる教師もいる。第3回交流会では、地理的クロッキーの学校地理への導入に懐疑的な意見がフランス側から述べられた。懐疑的な意見の理由は主に二つある。一つは、伝統的な長文の記述を求める学校地理から新しい地図表現法を求める学校地理への転換がわずか10数年だったので性急な転換に対する疑問である。交流会で「さまざまな意見はあるが」と述べられたのは、このような事情による。もう一つは、高校生により高次の認知活動と地図表現を求めることへの疑問である。2019年の日仏教育学会のシンポジウムで講演したフレデリック・ヴィエノ氏 (Frédéric Viénot) もこの疑問を取り上げている<sup>7</sup>。地域のようにすぐできごとを地図で表現するのは地理学・学校地理本来の姿であるが、より上質な地図表現を求めれば求めるほどより高次の認知活動を求めることにもなる。学校地理の評価方法としては、最終的な解答としての地理的クロッキーだけでなく、地図をつくる途中の段階も評価するなどの改善が必要だと考えられる。

## 6. まとめ—わが国の学校地理への示唆と今後の課題

最後にまとめとして、フランスの学校地理・地図表現における思考力と表現力の育成のしくみの考察をふりかえりながら、日本の学校地理・地図表現指導への示唆と今後の課題を日本の学校地理の学習課題を事例に考察したい。

日本の学校地理では、中学校社会科地理的分野と高校地理で気候について学習する。なかでもドイツ人のケッペンが考案した気候判別法と区分図は重要な学習課題である。ある時、学校カウンセラーに、中学1年生で気候をある基準で判別することは難しいのではないかと指摘された。定期試験でいい点をとる生徒もいると応えつつ理由を尋ねると、判別法の内容を理解して区分することは、12歳、13歳では本来は難しいと教示された。そこ



で表1と図3を見ると、中学1年生は、ピアジェのいう具体的操作期から形式的操作期に移行する時期で個人差が大きい時期であることを考慮すると生徒の得点分布に確かに大きな差があり、カウンセラーの指摘の意味を理解したという経験をした。これは日本の学校教育ではより多くの知識を習得することを重視する学習観が古くからあり、繰り返し教える授業が主流で、児童・生徒の認知発達段階を考慮して段階的に学習活動をデザインすることが十分には行われていないからだと考えられる。思考力と表現力の育成のしくみを初等・中等教育から高等教育まで体系的に編成するには、たとえばフランスの育成のしくみを下敷きに改善を図る必要があると考えられる。

気候の学習では、中学でも高校でも、各気候区の特徴として、たとえば「フランスは高緯度に位置するが比較的温暖な西岸海洋性気候で年間約600mmの降水量があり年間を通して湿潤である」と説明され、定期試験でもほぼ同じ説明ができることが求められる。この説明文では気候を説明するために気温と降水量を指標にしたように読めるが、ケッペンは、森林など植生景観の存在理由としての気温と降水量に着目して、この判別法を考案した。しかし実際の授業では多くの場合、このような本質的な深い学びに至ることはない。

それは、センター試験、共通テストなどに出題されるのは前者で、後者のような本質的なことを出題するのは国公立大学に限られることによる。日本では、大学入試問題を頂点として下位の学校教育の指導に影響する構造があり、たとえばセンター試験に頻出する知識は教えられるが、そうでなければ教えられないことは日常的に起きている。フランスでも、リセ最上級になるとバカロレア試験に出そうな課題に答える練習に多くの時間を費やすとのことである。このように高大接続の問題は大学入学試験・バカロレア試験のあり方にこそ大きな問題があるといえる。

後期中等教育や高等教育で学校地理や地理学を教える際、気候区分図に着色をする作業学習など初等教育や前期中等教育で行う学習活動を繰り返し活用することがある。このことは、後期中等教育や高等教育では、その基盤にある初等教育・前期中等教育で行う学習活動も包含した形で思考活動や表現活動をたどる学びが必要であることを示唆している。

たとえば、筆者は大学で自然地理学を教える時に、気候区分図の白地図を3枚準備して、1枚の白地図上のすべての気候区に着色するのではなく、1枚目には熱帯と亜寒帯・寒帯に、2枚目には乾燥帯に、3枚目には温帯に着色するように指示する。そしてどこに熱い地域、寒い地域があるか、なぜそこに熱い地域、寒い地域があるか、乾燥地ができる地域に規則性はないか、人間にとって住みやすい気候とはどのような気候か、熱帯でも寒帯でも床を高くした住宅が存在するがその理由の相違点は何かというような問いかけをする。これらの問いかけの答えが出揃ったところで、1枚の白地図のすべての気候区に着色するように指示し、気候とそこに住む人々の暮らしとの関係性について各自の考えをシエマや地理的クロッキーにまとめさせるようにしている。

地理学・学校地理は、さまざまな地域事例を比較検討して規則性や法則性を追究し各地

域のできごとを説明するのが本来の姿である。しかし、現行の学校地理では、たとえば気候は気候帯ごとに学習し、気候帯どうしの関係性や気候と食糧生産との関係性などについて比較検討したり規則性を追究したりすることはあまり行われぬ。一般的に、記述式問題は比較検討したり規則性を追究したりできるかを評価するものであるはずであるが、実際は気候帯の特徴を教師が説明したように説明する再現性を評価していることが多い。また、大学の授業で白地図に着色を指示するのは、地理は地域の広がり、つまり空間の科学なので、身体活動をともなう学びで広がりや空間を実感することで思考するための「場」を作っているのであり、まとめとしてシエマや地理的クロッキーでまとめるのは地域空間をわかりやすく伝えるためである。このように現行の教育課程であっても授業を創るくふうを継続することで、やがて思考力や表現力を育成するしくみを構築し定着させることができるのではないかと考えている。

## 注

- 1 日仏地歴教師交流会は正式名「リセ地歴教科書執筆者等招聘事業」といい、本章では、平成 22 年度、平成 23 年度、平成 25 年度の事業報告書を参照した。
- 2 表 1、図 2、図 3 は、次の文献を参考にして筆者が作成した。  
ピアジェ（中垣啓訳）（2012）『ピアジェに学ぶ認知発達科学』北大路書房。  
ピアジェ（芳賀純・能田伸彦監訳）（2005）『ピアジェの教育学—子どもの活動と教師の役割』Sanwa。  
三嶋唯義（1976）『ピアジェとブルーナー 発達と学習の心理学』誠文堂新光社。  
ブルーナー（鈴木祥蔵・佐藤三郎訳）（2005）『教育の過程』岩波書店。  
ドベス（堀尾輝久・佐藤佐和訳）（1982）『教育の段階 誕生から青年期まで』岩波書店。  
なお、表 1 は、東海大学名誉教授宮坂瑠子先生（心理学）に監修をお願いした。
- 3 地理教科書は、主に Hachette 社の 2000 年以降の改訂期ごとに刊行された教科書を参考にした。とくに 2020 年の *Géographie Tle, 1re, 2de* という教科書に対応する教師用資料を参考にした。また、地理的クロッキーの書き方は、Jegou, B. (2015), *La méthode du croquis de géographie au bac. Pas à pas*, Ellipses を参考にした。
- 4 第 1 回の日仏地歴教師交流会での先生方からの聞き取りによる。
- 5 Brunet, R.(1962), *Le croquis de géographie régionale et économique*, SEDES.
- 6 Brunet, R.(1987), *La carte mode d'emploi*, Fayard/Reclus.
- 7 フレデリック・ヴィエノ（大場淳・大場由美子・細尾萌子訳）（2020）「バカロレア試験に向けた教育、試験で測られるコンピテンシーとその評価—歴史・地理を例として—」『日仏教育学会年報』第 27 号、12-20 頁（フランス語の原文は 21-31 頁）。



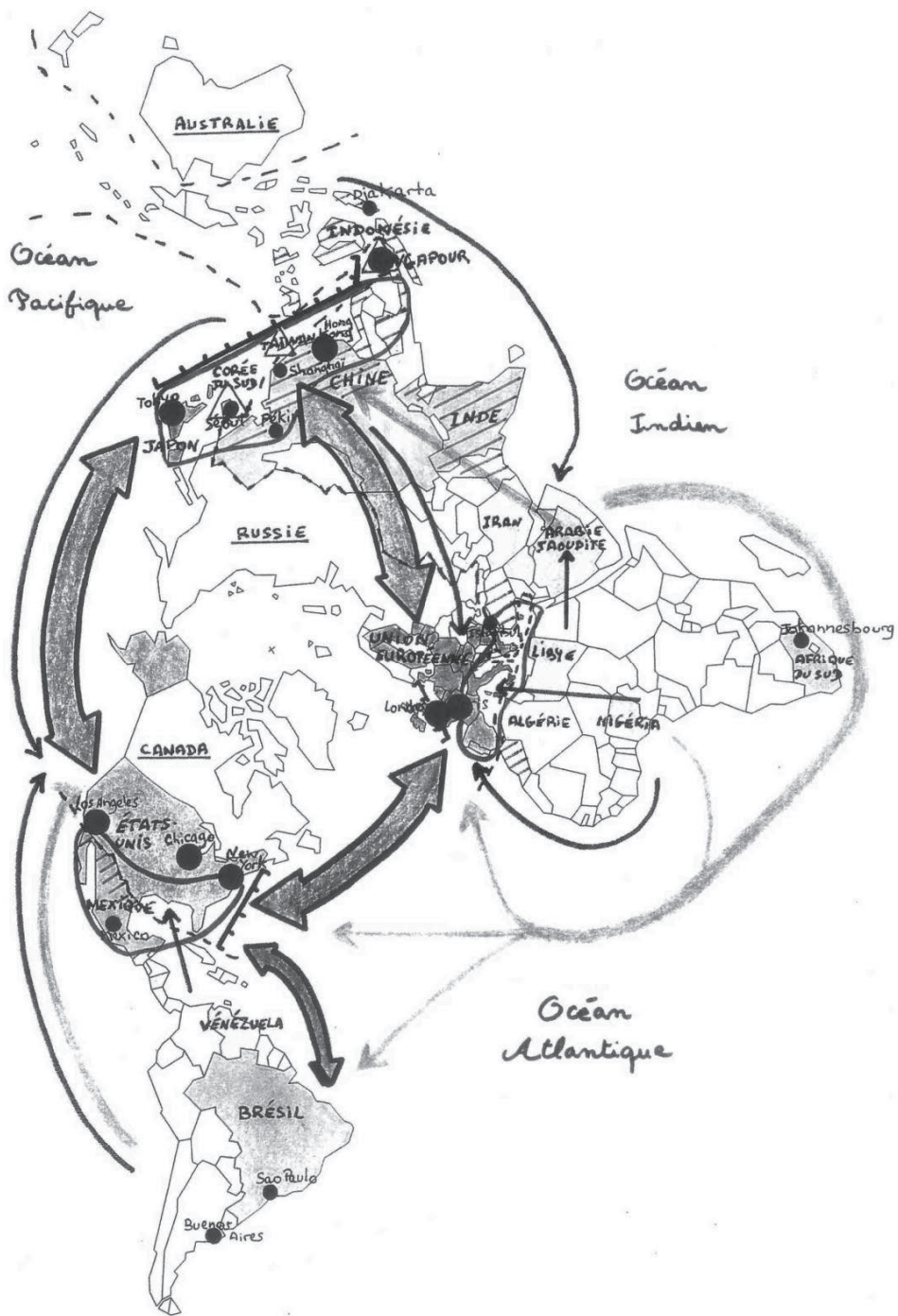


図1 地理的クローキーの事例：工業活動空間と国際化のダイナミクス  
 出典：第1回日仏地歴教師交流会（2010年4月）にて筆者が入手。

(年齢)	学校教育「地理」		児童・生徒の発達段階 ～ドベス・ピアジェ・ブルーナーによる～
	教科指導上の教育目標	学習指導上の教育目標	
18 最終級	●北アメリカ、EU、東・東南アジア、日本などの地誌的考察と国際化する世界を学習する。	●BACではcroquisとcompositionが出題されるので最終年ではそれらの準備学習がある。	● 人格や価値について考えが形成される → 市民性教育の効果的な時期を迎える ● 生徒自らの自己教育を支援する必要性
17 第1級	●「欧州の次元」宣言によりヨーロッパとフランスを時間的・空間的に多様な視点から考察する。	●考察結果はcroquis, organigrammeおよびschémaで総体知が見えるようにまとめる。	
16 第2級	●人口、食糧、水、都市、地域リスク、臨海、山岳地帯をテーマに多様な視点から考察する。	●写真・地図（おもに主題図）・文章資料・統計を活用して多様な視点から考察する。	● 仮説を立て事実を推量できる ● 抽象的・論理的な思考ができる ● 思考は内面化された言語である
15 第3級	●生徒が生まれ育った国（フランス）を多様な視点から考察する。アメリカとロシアも学習。	●考察したことをcroquisでまとめる、前期中等教育修了認定のための演習を重視する。	
14 第4級	●歴史学習と補完しあい、ヨーロッパ空間の地理的な全体像、空間の多様性を学習する。	●写真や主題図から読み解くことを中心に、後半はcroquisにまとめる学習が追加される。	● 行為が感情に左右される ● 多様な興味を通じ思考が広がる ● 友達の要素をもった教師を望む
13 第5級	●6eを受け、アフリカ、南アメリカ、アジアの熱帯地域の開発を中心に地誌的考察を行う。	●地域(espace)の特性や課題を地図・写真により考察し結果を地図(schema)にまとめる。	
12 第6級	●自然環境と、気候景観により区分した地域の地誌的考察を通して世界の全体像を学習する。	●写真・地図から、景観のようす・景観の多様性の原因を読み解くことを中心に展開する。	● 外界の事物・事象を言葉や記号などシンボルを使い理解する ● 実際の事物・事象だけでなく観念も思考し表すことができる
11 中級2年	●フランスの産業・仕事の学習を通して人々の活動や社会のようすに関心をもちさせる。	●地図・写真・統計を多様な視点から利用し課題について調べたり発表したりして展開する。	
10 中級1年	●地図と写真を読むことを通して、フランスの国土といくつかの地方について考察をする。	●複数の地図と写真を使って、資料の補完的な役割の理解とその利用方法を学習する。	● 個人の興味・関心が分化する ● 実践的活動による学習を好む ● 活動的になり集団でのつき合いがふえ共通の活動に参加する
9 初級2年	●フランスの都市や農村に生活する人や働く人々の観察を通して他者への関心をもちさせる。	●写真から景観を読む、写真と地図を対応させて読むなど、複数の道具の操作をさせる。	
8 初級1年	●国内の海岸や都市などの写真から景観を読むことを通して生活の舞台への関心を広げる。	●写真を観察して景観を読み解くことを練習する。海岸・都市などの言葉の習得も兼ねる。	● 目の前にある具体的なものならば論理的関係を正しく理解できる ● 脱中心化により関係的思考ができ科学的因果関係を理解する ● 1対1対応・可逆的操作ができる
7 準備級	●身近な時間や環境の学習を通して時間の長さ・リズムや空間の広がりについて気づかせる。	●写真をみる、集める、わかったことをお話をするなど作業学習を中心に展開する。	
6			● 外界からの刺激をイメージ化しそのイメージをもとに思考する

表1 学校教育「地理」における教科・学習指導上の教育目標と  
生徒の学習の発達段階（2010年時点）

出典：筆者作成。東海大学名誉教授宮坂琇子先生（心理学）監修。

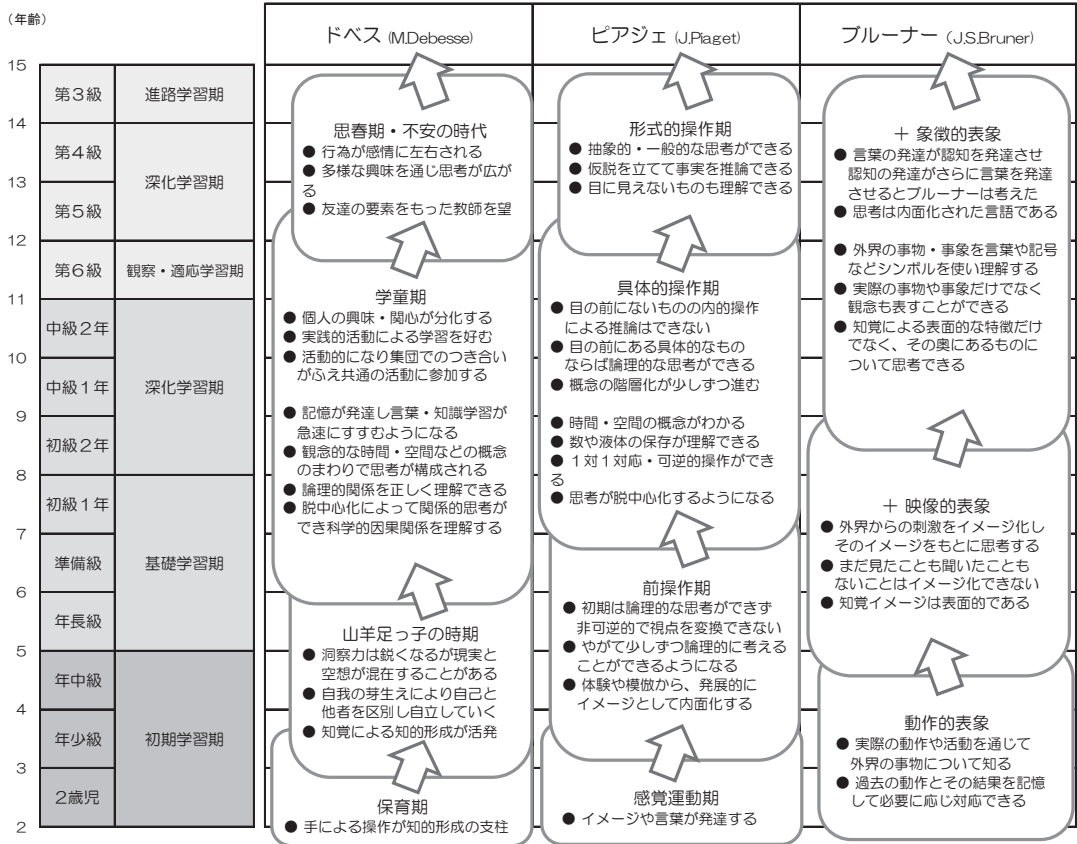


図2 初等・中等教育の「学習期」と児童・生徒の学習の発達段階との関係 (学習期は2010年時点)

出典：筆者作成。東海大学名誉教授宮坂瑠子先生（心理学）監修。

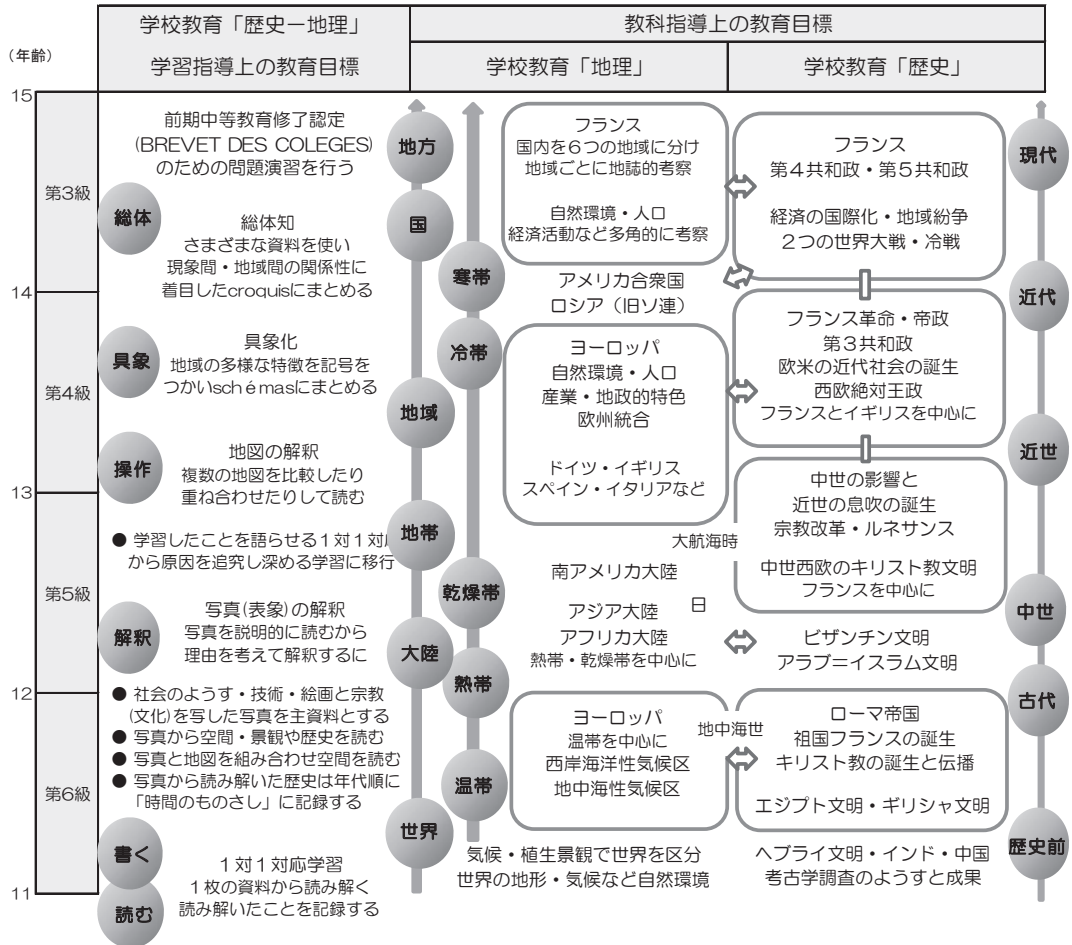


図3 前期中等教育における「地理」と「歴史」の相互補完的な関係と  
段階的な学習指導上の教育目標 (2010年時点)

出典：筆者作成。

# Territoire rural : proposition d'une définition

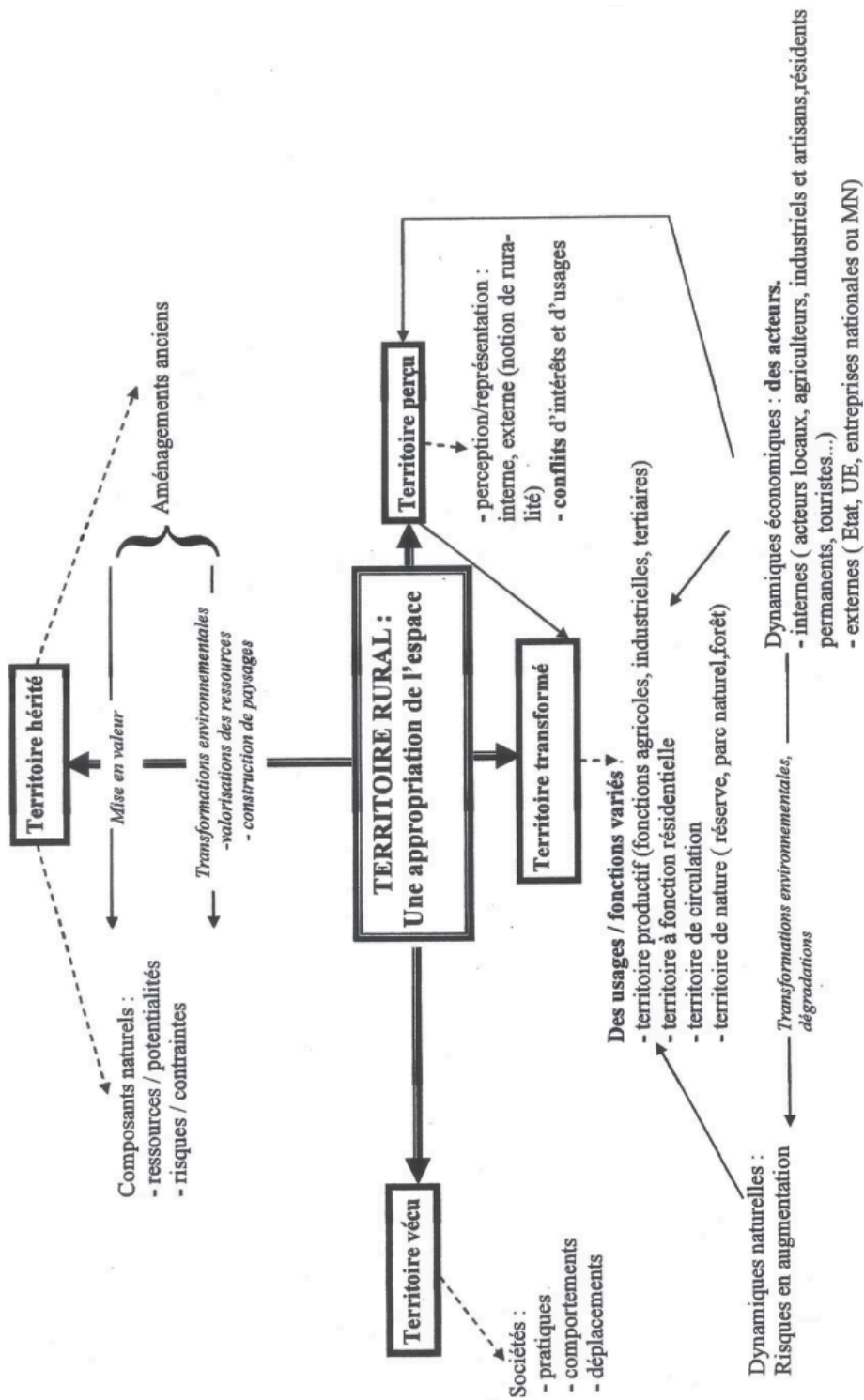


図4 オルガニズムの事例：農村空間（出典：2011年10月の日仏地歴教師交流会でマレシヤル先生から提供を受けた。）

# バカロレア試験で測られる能力をどのように高等教育へ繋ぐか －「分野別期待される力の全国枠組み<sup>1)</sup>」の検討から－

田川 千尋  
(大阪大学)

## 1. はじめに

本章の目的は、フランスにおいて 2018 年に策定された「学士課程およびグランゼコール準備級のための分野別期待される力の全国枠組み (Eléments de cadrage national des attendues pour les Licences et pour les C.P.G.E.)」の学士課程分がリセ (高校)<sup>2)</sup>と大学の接続を図る諸策の一つとしてどのように機能しているのかを明らかにするものである。

## 2. 背景と問題の所在

### 2. 1 学士課程成功率と中退

フランスでは大学は無選抜制であり高等教育機関の中でもとりわけ大衆化の大きな影響を受けている。学士課程の修了率について、2015 年入学者についての追跡調査によれば、規定の 3 年で修了する学生が全体の 29.6%、4 年で修了した者を入れた累計でも 42.2% であり、半数以上が留年、中退あるいは進路変更をしている。この率は取得しているバカロレアにより開きがあり、普通バカロレア (追跡対象者の 77.3%) では 3 年修了率が 36.6%、4 年累計 51.2% であるのに対し、技術バカロレア (同 14.8%) では同 7.9%、15.3%、職業バカロレア (同 7.9%) では同 2.3%、4.7%、と技術・職業バカロレア取得者の修了率は低い。学問分野や大学によっても開きがあり、4 年累計の修了率は理系や医療系分野では 40% 程度、文系分野は 30%~44% と大まかな分類ができるが、このことは在学生の取得しているバカロレアの種別とも関係している<sup>3)</sup>。

### 2. 2 リセから大学への断絶の認識から接続策へ

大衆化による問題への取組みとしては、職業教育化の創設という方法が主に取られた<sup>4)</sup>。短期職業課程や職業修士の創設など、学力差や多様化した高等教育へのニーズには多様な教育課程の用意で応えるという方法である。1990 年代後半には大学初年次における困難や、その背景にある高校と大学の学習環境の違いが研究により明らかにされた<sup>5)</sup>。これを受け 2000 年代には本格的に大学の教育機能を強化する政策が取られるようになった<sup>6)</sup>。EU 内で一世代あたりの高等教育免状取得率 40% の目標が掲げられる中、高大の接続問題は主に進路の不一致の問題と認識され、より一致した進路の推進として技術・職業バカロレア取得者に対する短期職業系高等教育機関への割当て政策が 2013 年には始まった。さ



らに進路不一致の解消は 2018 年の「学生の進路選択と成功に関する法律 (Loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants : ORE 法)」で焦点となる目標として掲げられた。ORE 法は、高校における進路選択支援、学生の高等教育機関への割当て、学士課程における成功という三つを柱とした法律である。より具体的には、大学が学生の適応のためのツールを持つこと、成功に向けて支援すること、そして教育課程をより分かりやすくし学生のモビリティを開くこととし、リセから高等教育への進路をより一貫性のあるものにする進路選択支援がうたわれている<sup>7</sup>。

学士号の取得に関し、バカロレアの取得年齢およびバカロレアの種別は重要な変数である。さらに、バカロレアにおける成績 (特記評価 (mention) の有無) により学士号の取得率は異なる (MESRI-SIES, 2020b)。このことから、バカロレアで何を学んだか、すなわちバカロレアの種別や科目選択と、進路先で求められる力とが一致することと、バカロレアにおいてどのレベルで学び (種別や成績) 年数はどれだけかかったかが、学士課程における成功において重要であるということがわかる。すなわち中等教育の学習内容とその達成度はその後の学士課程の学業達成と相関する (ユグレ, 2021)<sup>8</sup>。進路をできるだけ一致させること、不一致を解消することで学士成功率の上昇に結びつけるという政策が取られたことの原因はここにある。なお、中退率の高さについては、大学初年次はモラトリアム期間であり、これが進路の調整弁としての機能を果たしていることを重視する研究 (ボダン, 2018) があることには言及しておく必要があるだろう。

### 3. 新しい高等教育進路選択システムと分野別期待される力の全国枠組み

#### 3.1 新しい高等教育進路選択システム Parcoursup の機能

ORE 法にもとづき実施される運びとなった高等教育の新登録システム Parcoursup は、志願者が一定数を超える場合に大学における入学者の実質的な選抜を行うことができるようにするものであり、進路不一致について高大の接続時における問題を改善しようとする大きな改革である。進路の一貫性を目指し、Parcoursup では、プラットフォーム上における情報提供を充実させている。高等教育機関の教育課程についての情報、そこで求められる学業の準備状況や資質が「分野別期待される力の全国枠組み」により示され、志願者が自己チェックを行うことが促されている。すなわち、Parcoursup は、高等教育機関への志願書の提出を行うだけのプラットフォームではなく、情報提供を行う進路選択支援ツールであり、また、その前後、すなわち、高校における進路指導から、大学における学習支援も視野に入れた施策であり、Parcoursup は「コミュニケーションである」<sup>9</sup>。生徒は志願書、志望動機書をプラットフォーム上に出願時に提出し、また、高校の成績、推薦書は高校から直接システム上に提供される。優先順位をつけずに最大 10 の志願書を出すことができる<sup>10</sup>。

高等教育機関は、志願者が定員を上回っていた場合には、志願書の序列化を行う。序列

化の方法は各教育課程に任されており、高校までの学習歴、バカロレアの種別などがあるようであるが、提出書類への係数のかけ方も含め、これらの基準は公開されていない<sup>11</sup>。

条件付き入学（「Oui-si」）制度ができたことも新たな点である。条件は教育課程により定められており、リメディアル講義の受講などがある。

### 3.2 「分野別期待される力の全国枠組み」策定と Parcoursup における機能

「分野別期待される力の全国枠組み」は、学士のほか、上級技手免状（BTS）、グランド・ゼコール準備級、技術短期大学部修了証（DUT）、芸術職免状、について定められ、高等教育省、国民教育省、大学長会議、グランド・ゼコール会議、理工系大学校長会議など、高等教育に関わる全てのアクターの連携により策定された。学士取得成功率を上げることや中退を防ぐ策が置かれる流れに位置づけられるものであり、前述の通り ORE 法に基づいている。

本枠組みは、高等教育志願者が登録の際に参照するよう、新しい高等教育進路選択システムである Parcoursup プラットフォームで表示される。具体的には、Parcoursup 上で志願先大学を表示させると、様々な情報と並び「分野別期待される力」が掲載されている。内容が全国枠組みと大きく異なることはないが、理系分野においては、選択する学科とリセの履修科目が対応していることや、「リセ最終学年で学習の」というようにリセでの履修科目やレベルについて表現が踏み込んだものになっていることもある。

このように志願者は「分野別期待される力」リストをもとに、自分の進路選択が、リセでの科目選択と一致したのかどうか、自分が求められる能力を備えているかどうか、チェックした上で選択をすることが期待されている。また、同じ専攻名でも大学により学問的アプローチが違うことを知ることもできる。このように志願者自らにチェックを促すことでリセでの履修課程にできるだけ適した学問分野を選ぶように誘導している。学習内容の連続性を確保し、長年続く中退問題、学力不足、進路不一致を減少させようとするものである。

## 4. 「(学士課程) 分野別期待される力の全国枠組み」で示されるもの

### 4.1 構成と内容

「(学士課程) 分野別期待される力の全国枠組み」は 46 分野から構成されている。資質、態度、能力、リセでの関係科目の履修、そして分野によっては自己評価質問書への回答という条件から成る。いずれの分野においても共通する項目は以下のものである（章末の資料 1 の全訳参照）：

- ・ 論証できるための表現力の活用（筆記・口頭両面で）
- ・ 論理的能力
- ・ 外国語能力

- ・学問的手法への関心があること
- ・自律的な学習者であること
- ・文献への興味
- ・政治・経済・社会・歴史（これらは分野によって多少異なる）への興味

また理系や医学分野においては

- ・科学的能力
- ・コミュニケーション能力（ここに外国語能力が含まれる）
- ・高校での履修に関する詳しい記述

法学（2.）や心理学（14.）などは、リセで明確に対応する科目のない専攻領域である。心理学では理系分野の履修歴・知識が必要であることが明記されている（「理系分野の能力を備えていること（この項目は、以下のうち少なくとも一つの分野において優れた水準を要求するものである：数学、物理・化学、生命・地球科学）」）。なお、理系においてはリセにおける科目履修に関し詳しく述べられており、強い注意喚起がされている（30.～）。

能力に「非常に」という形容詞や「優れたレベル」などで水準が表現されていることがある。例えば哲学（16.）にある「優れた一般教養」、理系分野における、能力を「非常に良く使いこなせること」などである。しかし、これらの能力が、バカロレアの点数によって表現されることや、あるいは、各大学において **Parcoursup** の振り分けにおける点数基準を公開することは、とりわけ回避すべきこととして決定されたという。それは、高大の連続性の向上のために策定したはずの「分野別期待される力の全国枠組み」およびこれを含む **Parcoursup** が、「リセにおいて（バカロレア試験の）点取りゲームを促進し、本質的な学習を導くものにはならないから」とのことである<sup>12</sup>。すでに述べたように **Parcoursup** はリセ生徒との「コミュニケーション」であるという位置づけも鑑みると、進路の不一致解消を目指すものではあるが、あくまで選抜的になることは避けたい、ということであるようだ。なお、各大学は 2021 年度 **Parccoursup** より、前年度の定員とこれに対する志願書数、受け入れ数については公開している。

#### 4. 2 バカロレアで求められるコンピテンシーとの比較

次に、中等教育修了資格であるバカロレアで求められる力と「分野別期待される力の全国枠組み」の比較を、バカロレア試験の「物理・化学」および「分野別期待される力」の 35. 物理学、化学とで試みる。

表 1. バカロレア試験「物理・化学」で求められるコンピテンシー

コンピテンシー	筆記問題において動員しうる能力の例
自分のものにする	・多様な参考資料から有用な情報を抜き出す

(s'approprier)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・知識を動員する</li> <li>・問題を同定し、定式化する</li> </ul>
分析する (analyser)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・知識や抽出された情報を整理、活用する</li> <li>・仮説を立てる</li> <li>・問題解決のステップを構築する</li> <li>・プロトコルを正当化ないし提案する</li> <li>・現象に影響を与えるパラメータを特定する</li> <li>・仮説の予測または検証のために次元分析を用いる</li> <li>・モデルを提案する</li> <li>・大きさのオーダーを評価する</li> </ul>
実施する (réaliser)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・適切な方法で結果をかく</li> <li>・数値の計算、グラフの作成、ダイアグラムの作成、ディメンション分析など、一般的な手順を実行する</li> <li>・理論モデルを用いる</li> </ul>
検証する (valider)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・批判的精神を発揮する</li> <li>・結果、情報、仮説、性質、法則、モデルなどの妥当性について議論する</li> <li>・結果や測定値を解釈する、誤差の原因を特定する</li> </ul>
伝達する (communiquer)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・説明、解答、議論または要約を書く</li> <li>・観察、手続きなどを記述する</li> <li>・適切で正確な科学用語を使用する</li> <li>・結果を適切に提示する (単位、有効数字、不確実性…)</li> </ul>

出典：三好美織（2020）「論理的に考えて表現する力を育む中学校教育—科学教育を中心に—」細尾萌子・夏目達也・大場淳編『フランスのパカロレアにみる論述型大学入試に向けた思考力・表現力の育成』ミネルヴァ書房、141頁。

表 2. 「(学士課程) 分野別期待される力の全国枠組み」35. 物理学・化学

<p>➤ 科学的能力があること</p> <p>これは、分析し、問題設定を置き論証を行うことのできる能力、抽象化、論理とモデル化を行う能力、分野的共通（基礎）知識とこれに伴う実験的方法を操作できることを要するものである。</p> <p>➤ コミュニケーション能力があること</p> <p>これは、筆記および口頭で、厳密かつ適した方法でコミュニケーションをはかる能力があること、少なくとも一つの外国語、何よりも英語により資料を集めることができること、その</p>
---

言語で書くことおよび話すことがレベル B でできる能力を必要とするものである。

➤ 学習方略面や行動面での能力があること

これは、知的好奇心、自律的に学習を組織し進めることができること、そして自分の勉強をプログラムしそれを続けることができることを求めるものである。

全ての理系学士の専攻では、高校生は最低限、**リセ最終学年クラスが目標とする主要な科学的能力を正しく使いこなすことを証明しなければならない。**

このほか、

- ・ 理系学士課程の各専攻は、主要一分野（専攻の名称）により特色づけられるため、これに対応するリセの科目を**非常に良く**習熟していること、そして場合によりそれと結びついた実験の能力を**良く**使いこなせることが推奨される。
- ・ 各専攻にはしばしば別の分野が含まれるため、これに対応するリセの科目を**非常に良く**習熟していることが推奨される。

リセ最終学年修了時に物理・化学において期待される能力を非常に良く使いこなせることが推奨される。

リセ最終学年修了時に物理・化学において実験能力を良く使いこなせることが推奨される。専攻分野が属する学部に応じてリセ最終学年修了時に**数学**において期待される能力を良く使いこなせることが推奨される。

出典：2018年3月12日付省公報特別号1号（*B. O.*, spécial n° 1, du 12-3-2018）。

「分野別期待される力」における科学的能力の詳細を見ると、順序が異なるものの、バカロレアの物理・科学で求められる能力が総括されていることがわかる。問題文を分析し、問いを立て、それについて既習の知識を活用しながら論証し、厳密に言葉で表現することは、バカロレアの哲学や国語においても評価される力であり、教科横断的に能力育成が行われていることがわかる。

コミュニケーション能力の詳細では、外国語能力を踏まえ物理・化学の資料を集めることが求められている。これはバカロレア試験の能力（表 1）としては求められておらず、科目を融合して操作できる一歩先の能力が提示されていると言える。ここでは同様の名称科目を比較することを試みたが、どの専攻領域における「分野別期待される力」においても、基本的に求められる力は共通している。すなわち、問題を分析し、問いを立てることができること、知識を活用しながら論証し、厳密に言葉で表現することである。そして、好奇心を持ち、これらの学びを自律的に進めることができることである。

## 5. 自己評価質問書

法学および理系の 14 分野では自己評価質問書への回答が課されており、リセにおける科目履修およびそれによって獲得されている知識・技能の志願者による自己点検が他の分

野よりも厳密に行われるように促される仕組みになっている。ただし、自己評価質問書が志願書の序列をつける際に考慮されることはないとされている。理系の自己評価質問書の場合、次の三つの部から構成されている。

第一部では、理解力、科学的テキストの分析力、表現力・語彙を動員し、科学的資質を証明するものである。六つの質問項目がありそれぞれに選択式で答える。

第二部は、科学的問題提議に興味があるかどうか、映像資料から情報を抜き出せるかどうか、科学的な良いセンスと文化を持っているかどうかを調べるものであり、16のテーマから一つを選び、それについて六つの質問項目それぞれに選択式で答える。テーマは例えば「レーザーはどのように機能するか」「DNA解析はどのように行うか」といったものである。

第三部は、志願者が入学したい専攻に合わせて二つの専攻領域（デュオ）を選び、リセで習得した全般的知識を動員できるかどうか調べるものである。第二部でも提示された16のテーマについて、各々に12の専攻領域のデュオが示されている（たとえば数学／物理、生物／情報）。ここでも、六つの質問項目に対し選択式で回答を行う。

## 6. まとめ

以上、学士課程のための「分野別期待される力の全国枠組み」が、Pacoursupの中に位置づけられながらどのような機能を持っているのかということを確認した。「分野別期待される力の全国枠組み」が自己評価質問書と併せて「何を準備してくるべきか」ということを志願者に具体的に示していることで、進路選択の際の情報は、期待される力の策定以前と比較すると、より明確になっている。以前よりは一定程度は高大の連続性が確保され得る仕組みが出来たと言えるだろう。ただし、この連続性の担保は第一に、志願者自身の自己チェックに委ねられたものである。法学および理系分野においてはこれをより厳密に行うべく自己評価調書を課しているものの、大学側から採点されることはなく、どれだけ機能しているかは疑問であるが、これまでたとえばオープンキャンパスなどの場でフォーマルに、あるいはインフォーマルに伝えられてきた高校における科目履修と大学の専攻領域で求められる知識との不一致あるいは不足が、より明確な形で注意喚起されるものとなっている。

「分野別期待される力」策定の効果のみを測ることは不可能であるが、長らく4割でほとんど動きがなかった学士課程成功率（4年累計）は、1年次から2年次への進級率について、2016年度入学から2018年度入学までの三つの年度の入学生では徐々に上昇しており、これはORE法以前からの進路選択に関する政策およびORE法による諸策の効果によるものと分析されている。すなわち、本章でも言及した進路選択支援の強化策、Parcoursupの開始、この中での自己チェックの仕組みに加え、条件付き入学（Oui-Si）によるリメディアル教育、学士課程一年次における学習支援などの策の他、ORE法に先立ち



始められた様々な高大接続策（田川，2020）によるものと分析されている（MESRI-SIES，2020b；Cour des comptes，2020）。

それでも大学への登録の自由は以前と同様に大きく残されている。しかし、この仕組みを2013年に置かれた技術・職業バカロレア取得者への短期職業高等教育課程への割り当て制度と併せて実施されているという大枠から見ることを忘れてはならない。これらのバカロレア取得者は、高校での履修が推奨される科目や、能力の水準を見て、大学を回避し、彼らが「進むべき」と誘導される短期職業高等教育課程へ、誘導されるままに進路を選択する傾向にある<sup>13</sup>。生徒が自身の進路選択の主人公とされ<sup>14</sup>、格差が生じやすい状況（ショヴェル，2018）にあつては、大学への進路選択から自己選抜により排除されるのは誰であるのかは明らかである。技術・職業バカロレア課程への進学は、希望による進路選択ではなく、成績不振による普通課程からの落第であり中等教育における中退回避進路であること、さらには社会階層間格差がそこにはあることも踏まえると、割り当て制度による進路の固定化は政策的には「成功」であるが、民主化の視点からは、より批判的に検討されるべきであろう<sup>15</sup>。フランスは冒頭で示したEUにおける一世代あたりの高等教育免状目標値（40%）をすでに達成しているが、背景にはこのように階層化した進路の仕組みがある。

ただし、割り当て政策を十分に論じるには、本章は短期職業高等教育課程分の「分野別期待される力の全国枠組み」を扱っていないため、限界がある。今後はOECDをはじめヨーロッパにおけるさまざまな能力指標とも照らし合わせながら分析を行うのと同時に、リメディアル教育の現場を調査しながら、何が「不足」とされ、これに対してどのような支援を行なって高大の接続をしているのかを見ていく必要がある。

## 注

1 各専攻領域で「(備えていることを)期待されるもの(attendues)(知識、コンピテンシー、態度など)を「(構成)要素(éléments)」として提示したものであり、直訳すると「分野別期待されるものの全国枠組み要素」であるが、本章ではこのように意識した。

2 本章でのリセは、普通科・技術科を併設するリセと職業科を置く職業リセを合わせた後期中等教育機関という意味での広義のリセを指している。

3 MESRI-SIES(2020a), *Note Flash du SIES*, n°22, octobre. 2019年度修了後の状況調査。

4 本章では紙面の都合で詳述しないが、田川編(2015)など。

5 Coulon(1997)の他、同じ仏語圏であるベルギーの教育学により高大の断絶が指摘されることで認識が高まったのもこの頃である。例えばParmentier(1996)など。

6 この背景には、欧州雇用戦略(European Commission, 1997)における教育訓練保障への言及が行われるなど、欧州レベルで雇用に向けた教育訓練による保障が目指されていることも影響している。

7 進路選択支援としては、ORE 法以前の 2017 年度よりすでに「リセにおける進路週間」が設置され、各リセが進路選択強化策を実施している。2020 年度のリセ改革後は年間 54 時間の進路指導をリセ 1 年～3 年の各学年で行うことになり、進路選択支援はさらに強化されている。また、大学入学後も進路変更希望者や中退を希望する者への支援が実施されている。詳細は田川（2018；2020）。

8 さらに、普通バカロレア取得者のうち特記評価が「優」あるいは「秀」を持っている者の 4 分の 3 が修士課程へ進学していること（修士の登録が許可されていること）からは、これらの学生は学士を優秀な成績で終えていることが推測できる。この修士進学率は、再試験によりバカロレアを取得した者だと 5 分の 1 に下がる。また、再試験取得者の 5 分の 1 は高等教育免状を何も取得せずに離脱している。なお、学士号を 3 年あるいは 4 年で取得した者の 6 割が、第 6 級（中学 1 年）の学力調査（数学とフランス語）において上位 50% に位置しており、リセを留年せずにバカロレアを標準年齢で取得している（ユグレ（田川 訳），2021）。

9 国民教育省 Parcoursup 担当官ジェローム・テイヤール氏への筆者によるオンラインインタビュー（2021 年 7 月 15 日実施）。

10 Parcoursup の詳細については、田川（2021）を参照。

11 ただし、序列化の際には、奨学生（フランスでは社会的基準による）を一定の割合で入れることが公にされている。この割合はアカデミー（大学区）により定められる。このことから社会的格差の是正に向けた姿勢が伺える。

12 国民教育省 Parcoursup 担当官ジェローム・テイヤール氏への著者によるオンラインインタビュー（2021 年 7 月 15 日実施）。

13 これら「小さな高等教育」が切り取られた空間として提示されること（オランジュ，2016；2018）は強化されている。

14 1989 年 7 月 10 日教育基本法（ジョスパン法）。

15 ボダン，オランジュ（2021）は割り当て政策を含む進路選択に関する政策を「保守的改良主義」と呼び、進路の固定化を促すものだと批判している。

## 引用文献

S.オランジュ（田川千尋訳）（2016）「上級技術者証書（BTS）という選択」園山大祐編『教育の大衆化は何をもたらしたか』勁草書房，24-50 頁。

S.オランジュ（田川千尋訳）（2018）「高校卒業後の学業選択・社会階層による異なったロジック」園山大祐編『フランスの社会階層と進路選択』勁草書房，24-36 頁。

S.ショヴェル（園山大祐訳）（2018）「学校への道、進路決定を前にした教師、生徒、良心」園山大祐編『フランスの社会階層と進路選択』勁草書房，79-90 頁。

田川千尋編（2015）『グローバル化と高等教育：フランスを事例に』未来共生リーディング

- ス volume8, 大阪大学未来戦略機構第五部門。
- 田川千尋 (2018) 「進路形成における自律的生徒・学生像—ナント大学区を事例に—」 園山大祐編『フランスの社会階層と進路選択』勁草書房, 13-23 頁。
- 田川千尋 (2020) 「大衆化した高等教育における学生受入れの問題と改善に向けた取り組み」 細尾萌子・夏目達也・大場淳編『フランスのバカロレアに見る論述型大学入試に向けた思考力・表現力の育成』ミネルヴァ書房, 195-210 頁。
- 田川千尋 (2021) 「高校から高等教育への進路選択システム：高大の接続支援と公平性に関する考察」 園山大祐編『フランスの高等教育改革と進路選択』明石書店, 105-122 頁。
- R.ボダン (田川千尋訳) (2018) 「フランスの大学の初年次における学業「中退」：社会的事実」 園山大祐編『フランスの社会階層と進路選択』勁草書房, 63-76 頁。
- ロミュアルド・ボダン, ソフィ・オランジュ著・田川千尋訳 (2021) 「高等教育の現代における分析と改革のいくつかの矛盾に関する検討：保守的改良主義」 園山大祐編『フランスの高等教育改革と進路選択』明石書店, 123-135 頁。
- 三好美織 (2020) 「論理的に考えて表現する力を育む中学校教育—科学教育を中心に—」 細尾萌子・夏目達也・大場淳編『フランスのバカロレアにみる論述型大学入試に向けた思考力・表現力の育成』ミネルヴァ書房, 135-157 頁。
- C・ユグレ, 田川千尋訳 (2021) 「『出来の良い』生徒とは? : どのように大学で学士号を手にするのか」 園山大祐編『フランスの高等教育改革と進路選択』明石書店, 43-57 頁。
- Coulon, A. (1997), *Le métier d'étudiant*, PUF.
- Cour des comptes (2020), *Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi orientation et réussite des étudiants*. Communication au comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale, Février 2020.
- European Commission(1997) , *Employment in Europe*. COM (97) 479 final. Office for Official Publications of the European Communities.
- MESRI: Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2020) , *État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France, n°13, Enseignement supérieur*.
- MESRI-SIES (2020a), *Note Flash du SIES, n°22, octobre 2020*.
- MESRI-SIES (2020b), *Note d'information du SIES, 20.16, octobre 2020*.
- Parmentier, P. (1996), « La réussite des études universitaires : facteurs structurels et processuels de la performance académique en 1<sup>er</sup> candidature en médecine », *Pédagogies*, Université Catholique de Louvain, 11, 28-34.
- <本研究は、科研費基盤研究 (C) 「フランスの大学における大衆化後の変容する教育観に関する総合的研究」 研究代表者 田川千尋 の助成を受けたものである。 >

## 資料 1 分野別期待される力の全国枠組み<sup>1</sup>

### 【学士課程における専攻領域 (mention) リスト : 46 分野】

- |                             |                            |
|-----------------------------|----------------------------|
| 1. 行政学 (LAP)                | 15. 教育学                    |
| 2. 法学                       | 16. 哲学                     |
| 3. 経済学                      | 17. 神学                     |
| 4. 経営学                      | 18. 社会科学                   |
| 5. 経済・経営学                   | 19. 人間科学、人類学、民俗学           |
| 6. 経済・社会福祉行政                | 20. 言語学                    |
| 7. 政治学                      | 21. 情報通信                   |
| 8. 保健衛生・社会福祉学               | 22. 美術                     |
| 9. 古典                       | 23. 造形美術                   |
| 10. 史学                      | 24. 舞台芸術                   |
| 11. 美術史および考古学               | 25. 音楽学                    |
| 12. 地理および整備・開発              | 26. 文学                     |
| 13. 社会学                     | 27. 外国および地域の言語・文学・文化       |
| 14. 心理学                     |                            |
| 28. 応用外国語                   | 38. 生命地球科学                 |
| 29. 文学、語学                   | 39. 体育・スポーツ活動の科学技術 (STAPS) |
| 30. 情報科学                    | 40. 電子工学、電力工学、自動制御工学       |
| 31. 人間社会科学応用数学・情報科学 (MIASH) | 41. 機械工学                   |
| 32. 数学                      | 42. 土木工学                   |
| 33. 物理学                     | 43. 保健科学                   |
| 34. 化学                      | 44. 科学技術                   |
| 35. 物理学、化学                  | 45. エンジニアリング科学             |
| 36. 生命科学                    | 46. 医学系教育課程共通第一学年          |
| 37. 地球科学                    |                            |

内容が同一の複数の専攻を本訳においては紙面の都合上一つにまとめた。例えば 3. 経済学と 5. 経済・経営学が同枠、次枠に 4. 経営学、という並びであるのはこのためである。原文では 1.~46. がそれぞれ専攻ごとに記載されている。

各分野はすべて、分野名の表示に続き次に示す共通の一文で始められている。：「第一課程の教育課程は多様である上、各教育機関の特色も加わることから、高校生とその家族に情報提供を行うべく、全国枠組の構成要素は高等教育の全アクターの協力を得て定められた」。これと異なる場合のみ表中冒頭に記した。

全ての構成要素について詳細な説明が付されているが、ここでは省略した。ただし必要に応じて記していることがある。

30.~の理系分野では、全分野共通事項に続き、次の共通の記載事項がある：「理系学士課程の一年次を成功するには、高校で習得した知識および能力を使いこなすこと、大学の各専攻の就職先を良く分かっていること、そして学生になった際には選択した学習計画によく取り組むことが必要とされる。」

専攻領域	
1. 行政学 (LAP)	<p>学士課程行政学専攻の志願者には以下のことが期待される<sup>2</sup>：</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 文章起草力 (qualités rédactionnelles) を示すものである筆記・口頭表現力の、活用ができること<sup>3</sup></li> <li>➤ 文章の理解、分析、総括ができる力を備えていること</li> <li>➤ 論理的な力、概念や数学を用いた論理的な議論の力を備えていること</li> <li>➤ 自律的に勉強 (travailler) できること、勉強を自ら組織できること</li> <li>➤ 歴史・社会・政治の問題に関心があり世界に開かれていること</li> </ul>
2. 法学	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 文章起草力を示すものである筆記・口頭表現力の、活用ができること 文章の理解、分析、総括ができる力を備えていること</li> <li>➤ 論理〔構成〕力、概念を用いた議論の力を備えていること</li> <li>➤ 自律的に勉強できること、勉強を自ら組織できること</li> <li>➤ 社会に向けて開かれており、言語知識を備えていること</li> <li>➤ 歴史・社会・政治の問題に関心があること</li> <li>➤ Onisep (国立教育・職業情報局) サイト上の自己評価質問書に回答していること</li> </ul>
3. 経済学 5. 経済・経営学	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 経済学および経営学に必須である数学と統計学の力を備えていること</li> <li>➤ 概念を用いて論理的な議論ができるための、筆記および口頭での表現力、および論理的推論能力を活用することができること</li> <li>➤ 一般教養があること</li> <li>➤ 自律的に責任感をもって勉強できるための勉強方略的・行動的能力があること</li> <li>➤ 英語の能力があること</li> </ul>
4. 経営学	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 一定水準の数学および概念的・論理的論証があること、また、理解力、分析力、総括力があること</li> <li>➤ 論理的議論ができるためのフランス語および英語による筆記と口頭能力があること</li> <li>➤ 一定水準の一般教養を備え、社会問題への関心を示すこと</li> <li>➤ 集団的・自律的に勉強をする力や思考力があること</li> <li>➤ 企業界、社会経済分野やマネジメント分野に関心があること</li> </ul>
6. 経済・社会福祉行政	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 論理的に議論するための口頭・筆記による表現力の活用ができること</li> <li>➤ 経営学および経済学に必須である数学力を備えていること</li> <li>➤ 自律的に勉強できること、自分の勉強を組織できること</li> <li>➤ 社会問題に関心があり世界に開かれていること</li> </ul>
7. 政治学	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 政治問題・社会問題への関心</li> <li>➤ 論理的に議論するための口頭・筆記による表現力の活用ができること</li> <li>➤ 文献を理解し分析する力を備えていること</li> <li>➤ 自律的に勉強できること、自分の勉強を組織できること</li> </ul>

8. 保健衛生・社会福祉学	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 論理的に議論するための口頭・筆記による表現力の活用ができること</li> <li>➤ 少なくとも一言語、外国語が優れたレベルであること (Bレベル)</li> <li>➤ 学術的手続に関心があること</li> <li>➤ 保健衛生および社会問題に関心があること</li> <li>➤ 自律的に勉強できること、自分の勉強を組織できること、またチームで勉強ができること</li> </ul>
9. 古典	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 論理的に議論するための口頭・筆記による表現力の活用ができること</li> <li>➤ 少なくとも一言語、外国語が優れたレベルであること (Bレベル)</li> <li>➤ 学問的手法に関心があること</li> <li>➤ 自律的に勉強できること、自分の勉強を組織できること、またチームで勉強ができること</li> </ul>
10. 史学 19. 人間科学、人類学、民俗学	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 論理的に議論するための口頭・筆記による表現力の活用ができること</li> <li>➤ 少なくとも一言語、外国語が優れたレベルであること (Bレベル)</li> <li>➤ 学問的手法に関心があること</li> <li>➤ 知的好奇心、とりわけ人文科学への知的好奇心を示していること</li> <li>➤ 自律的に勉強できること、自分の勉強を組織できること</li> <li>➤ 文献研究に関心を持っていること</li> <li>➤ 歴史・政治・経済・社会問題に興味を持っていること</li> </ul>
11. 美術史および考古学	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 論理的に議論するための口頭・筆記による表現力の活用ができること</li> <li>➤ 少なくとも一言語、外国語が優れたレベルであること (Bレベル)</li> <li>➤ 学問的手法に関心があること</li> <li>➤ 知的好奇心、とりわけ人文科学への知的好奇心を示していること</li> <li>➤ 自律的に勉強できること、自分の勉強を組織できること</li> <li>➤ 美術、考古学、歴史(学)および文化に関心があること</li> </ul>
12. 地理および整備・開発	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 論理的に議論するための口頭・筆記による表現力の活用ができること</li> <li>➤ 少なくとも一言語、外国語が優れたレベルであること (Bレベル)</li> <li>➤ 学問的手法に関心があること</li> <li>➤ 知的好奇心、とりわけ人文科学への知的好奇心を示していること</li> <li>➤ 文献研究に関心を持っていること</li> <li>➤ 自律的に勉強できること、自分の勉強を組織できること</li> <li>➤ 社会の問題、環境に関する諸問題、整備・開発および空間の占拠への関心があること</li> </ul>
13. 社会学 18. 社会科学	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 論理的に議論するための口頭・筆記による表現力の活用ができること</li> <li>➤ 少なくとも一言語、外国語が優れたレベルであること (Bレベル)</li> <li>➤ 学問的手法に関心があること</li> <li>➤ 知的好奇心、とりわけ人文社会学への知的好奇心を示していること</li> <li>➤ 自律的に勉強できること、自分の勉強を組織できること</li> <li>➤ 文献研究に関心を持っていること</li> <li>➤ 政治・経済・社会問題に興味を持っていること</li> </ul>



14. 心理学	<p>心理学専攻の学士課程志願者にはある程度の要素を備えていることが期待される。各要素〔を持っていること〕が望ましいが、一つの要素が他の要素を補うことも可能である<sup>4</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 論理的に議論するための口頭・筆記による表現力の活用ができること</li> <li>➤ 論理的推論能力および議論の力を備えていること</li> <li>➤ 少なくとも一言語の外国語、できれば英語、が優れたレベルであること</li> <li>➤ 理系分野の能力を備えていること（この項目は、以下のうち少なくとも一つの分野において優れた水準を要求するものである：数学、物理-化学、生命・地球科学）</li> <li>➤ 文系分野および社会科学分野の能力を備えていること</li> <li>➤ 知的好奇心、とりわけ人文学への知的好奇心を示していること</li> <li>➤ 自律的に勉強できること、自分の勉強を組織できること</li> </ul>
15. 教育学	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 論理的に議論するための口頭・筆記による表現力の活用ができること</li> <li>➤ 少なくとも一言語、外国語が優れたレベルであること（Bレベル）</li> <li>➤ 学問的手法に関心があること</li> <li>➤ 学習および教育に関心があること／教育的および/あるいは社会的活動に参加していること</li> <li>➤ 自律的に勉強できること、自分の勉強を組織でき、また一人あるいはチームで勉強できること</li> </ul>
16. 哲学	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 論理的に議論するための口頭・筆記による表現力の活用ができること</li> <li>➤ 少なくとも一言語、外国語が優れたレベルであること（Bレベル）</li> <li>➤ 学問的手法に関心があること</li> <li>➤ 知的好奇心、とりわけ哲学思想への知的好奇心を示していること</li> <li>➤ 優れた一般教養を備え世界に開かれていること</li> <li>➤ 自律的に勉強できること、自分の勉強を組織でき、また一人あるいはチームで勉強できること</li> </ul>
17. 神学	<p>この専攻は一大学でしか教育課程が設置されていないため、全国枠組みの例示を持たない</p>
20. 言語学	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 論理的に議論するための口頭・筆記による表現力の活用ができること</li> <li>➤ 少なくとも一言語、外国語が優れたレベルであること（Bレベル）</li> <li>➤ 学問的手法に関心があること</li> <li>➤ 知的好奇心、とりわけ人類の言語機能への知的好奇心を示していること</li> <li>➤ 自律的に勉強できること、自分の勉強を組織できること</li> </ul>
21. 情報通信	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 論理的に議論するための口頭・筆記による表現力の活用ができること</li> <li>➤ 少なくとも一言語、外国語が優れたレベルであること（Bレベル）</li> <li>➤ 学問的手法に関心があること</li> <li>➤ 自律的に勉強できること、自分の勉強を組織でき、また一人あるいはチームで勉強できること</li> <li>➤ 社会経済、政治、メディアおよび文化の問題点とメカニズムを把握でき</li> </ul>

	<p>ること</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 社会の問題、ニュース、メディア、文化、デジタルおよび情報に関心があること</li> </ul>
22. 美術 23. 造形美術 24. 舞台美術 25. 音楽学	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 論理的に議論するための口頭・筆記による表現力の活用ができること</li> <li>➤ 少なくとも一言語、外国語が優れたレベルであること (B レベル)</li> <li>➤ 自律的に勉強できること、自分の勉強を組織でき、また知的好奇心を示していること</li> <li>➤ 目指す美術分野における実践に対して関心が高いこと</li> </ul>
26. 文学	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 特に論理的に議論しテキストを分析できるだけの非常に優れた文章起草力を備えていること</li> <li>➤ 少なくとも一言語、外国語が優れたレベルであること (B レベル)</li> <li>➤ 文化、および文学・美術の歴史、フランス語研究に関心があること</li> <li>➤ 知的的好奇心、とりわけあらゆる形式の文学 (詩、小説、エッセイ、演劇、映画など) への関心を示していること</li> <li>➤ 優れた一般教養を備え世界に開かれていること</li> <li>➤ 自律的に勉強できること、自分の勉強を組織でき、また一人あるいはチームで勉強できること</li> </ul>
27. 外国および地域の言語・文学・文化	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 論理的に議論できるだけの非常に優れた文章起草力を備えていること</li> <li>➤ 少なくとも一言語、外国語が非常に優れたレベルであること (B レベル)</li> <li>➤ 知的的好奇心、とりわけ外国文化に関心を示していること (読書、演劇、映画、ドキュメンタリー、美術館訪問、旅)</li> <li>➤ ことにフランス語および外国語による読書が好きであること</li> <li>➤ 優れた一般教養を備え、世界に開かれていること</li> <li>➤ 自律的に勉強できること、自分の勉強を組織でき、また一人あるいはチームで勉強できること</li> </ul>
28. 応用外国語	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 論理的に議論するための口頭・筆記による表現力の活用ができること</li> <li>➤ 少なくとも一言語、外国語が非常に優れたレベルであること (B レベル)</li> <li>➤ 企業界に関心があること</li> <li>➤ 実用の分野に関心があること</li> <li>➤ 優れた一般教養を備え、世界に開かれていること</li> <li>➤ 自律的に勉強できること、自分の勉強を組織でき、また一人あるいはチームで勉強できること</li> </ul>
29. 文学、語学	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 論理的に議論するための口頭・筆記による表現力の活用ができること</li> <li>➤ 少なくとも一言語、外国語が非常に優れたレベルであること (B レベル)</li> <li>➤ 知的的好奇心、とりわけフランス文化や外国文化に関心を示していること (読書、演劇、映画、ドキュメンタリー、美術館訪問、旅)</li> <li>➤ ことにフランス語および外国語による読書が好きであること</li> <li>➤ 自律的に勉強できること、自分の勉強を組織でき、また一人あるいはチームで勉強できること</li> </ul>

<p>30. 情報科学 31. 人間社会科学 学応用数学・情報科学 (MIASH) 32. 数学</p>	<p>➤ 科学的能力があること ➤ コミュニケーション能力があること ➤ 学習方略面や行動面での能力があること</p> <p>全ての理系学士の専攻では、高校生は最低限、<b>高校最終学年クラスが目標とする主要な科学的能力を正しく使いこなすことを証明しなければならない。</b></p> <p>このほか、</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 理系学士課程の各専攻領域は、主要一分野（専攻の名称）により特色づけられるため、これに対応する高校の科目を<b>非常に良く</b>習熟していること、そして場合によりそれと結びついた実験の能力を<b>良く</b>使いこなせることが推奨される。</li> <li>・ 各専攻領域にはしばしば別の分野が含まれるため、これに対応する高校の科目を<b>非常に良く</b>習熟していることが推奨される。</li> </ul> <p>高校最終学年修了時に数学において期待される能力を非常に良く使いこなせることが推奨される。</p> <p>高校最終学年修了時に理系あるいはそれ以外のある一分野において期待される能力を非常に良く使いこなせることが推奨される。</p>
<p>33.物理学 34.化学 35.物理学、化学</p>	<p>➤ 科学的能力があること これは、分析し、問題設定を置き論証を行うことのできる能力、抽象化、論理とモデル化を行う能力、分野的共通（基礎）知識とこれに伴う実験の方法を操作できることを要するものである。</p> <p>➤ コミュニケーション能力があること これは、筆記および口頭で、厳密かつ適した方法でコミュニケーションをはかる能力があること、少なくとも一つの外国語、何よりも英語により資料を集めることができること、その言語で書くことおよび話すことがレベル B でできる能力を必要とするものである。</p> <p>➤ 学習方略面や行動面での能力があること これは、知的好奇心、自律的に学習を組織し進めることができること、そして自分の勉強をプログラムしそれを続けることができることを求めるものである。</p> <p>全ての理系学士の専攻では、高校生は最低限、<b>高校最終学年クラスが目標とする主要な科学的能力を正しく使いこなすことを証明しなければならない。</b></p> <p>このほか、</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 理系学士課程の各専攻は、主要一分野（専攻の名称）により特色づけられるため、これに対応する高校の科目を<b>非常に良く</b>習熟していること、そして場合によりそれと結びついた実験の能力を<b>良く</b>使いこなせることが推奨される。</li> <li>・ 各専攻にはしばしば別の分野が含まれるため、これに対応する高校の科目を<b>非常に良く</b>習熟していることが推奨される。</li> </ul> <p>高校最終学年修了時に物理・化学において期待される能力を非常に良く使いこ</p>

	<p>なせることが推奨される。</p> <p>高校最終学年修了時に物理・化学において実験能力を良く使いこなせることが推奨される。</p> <p>➤ 専攻が属する学部に応じて高校最終学年修了時に数学において期待される能力を良く使いこなせることが推奨される。</p>
<p>36.生命科学</p> <p>37.地球科学</p> <p>38.生命地球科学</p>	<p>➤ 科学的能力があること</p> <p>➤ コミュニケーション能力があること</p> <p>➤ 学習方略面や行動面での能力があること</p> <p>全ての理系学士の専攻では、高校生は最低限、<b>高校最終学年クラスが目標とする主要な科学的能力を正しく使いこなすことを証明しなければならない。</b></p> <p>このほか、</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 理系学士課程の各専攻は、主要一分野（専攻の名称）により特色づけられるため、これに対応する高校の科目を<b>非常に良く</b>習熟していること、そして場合によりそれと結びついた実験の能力を<b>良く</b>使いこなせることが推奨される。</li> <li>・ 各専攻にはしばしば別の分野が含まれるため、これに対応する高校の科目を<b>非常に良く</b>習熟していることが推奨される。</li> <li>・ 高校最終学年修了時に生命・地球科学において期待される能力を非常に良く使いこなせることが推奨される。</li> </ul> <p>高校最終学年修了時に生命・地球科学において実験能力を良く使いこなせることが推奨される。</p> <p>専攻が属する学部に応じて高校最終学年修了時に物理・化学において期待される能力を良く使いこなせることが推奨される。</p>
<p>39. 体育・スポーツ活動の科学技術 (STAPS)</p>	<p>➤ 科学的能力があること</p> <p>➤ 論理的議論を展開するための口頭・筆記による表現力の活用ができること</p> <p>➤ 運動能力があること</p> <p>➤ 集団での、団体での、あるいは市民としての責任感を実行するための関心を示すこと</p> <p>➤ これらの期待される力は STAPS の学士課程を成功するのに有利な能力を述べている。これらのどれが他よりも重要というわけではなく、どれも同様に重要である。STAPS で成功する理由は様々であり、ある期待される力が弱くても他の力で補填することは可能である。</p>
<p>40.電子工学、電力工学、自動制御工学</p> <p>42.土木工学 45.エンジニアリング科学</p>	<p>➤ 科学的能力があること</p> <p>➤ コミュニケーション能力があること</p> <p>➤ 学習方略面や行動面での能力があること</p> <p>全ての理系学士の専攻では、高校生は最低限、<b>高校最終学年クラスが目標とする主要な科学的能力を正しく使いこなすことを証明しなければならない。</b></p> <p>このほか、</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>理系学士課程の各専攻は、主要一分野（専攻の名称）により特色づけられるため、これに対応する高校の科目を<b>非常に良く</b>習熟していること、そして場合によりそれと結びついた実験の能力を<b>良く</b>使いこなせることが推奨される。</li> <li>各専攻にはしばしば別の分野が含まれるため、これに対応する高校の科目を<b>非常に良く</b>習熟していることが推奨される。</li> </ul> <p>高校最終学年修了時にデジタル科学において期待される能力を非常に良く使いこなせることが推奨される。</p> <p>専攻が属する学部に応じて高校最終学年修了時に数学において期待される能力を良く使いこなせることが推奨される。</p>
41.機械工学	<ul style="list-style-type: none"> <li>科学的能力があること</li> <li>コミュニケーション能力があること</li> <li>学習方略面や行動面での能力があること</li> </ul> <p>全ての理系学士の専攻では、高校生は最低限、<b>高校最終学年クラスが目標とする主要な科学的能力を正しく使いこなすことを証明しなければならない。</b></p> <p>このほか、</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>理系学士課程の各専攻は、主要一分野（専攻の名称）により特色づけられるため、これに対応する高校の科目を<b>非常に良く</b>習熟していること、そして場合によりそれと結びついた実験の能力を<b>良く</b>使いこなせることが推奨される。</li> <li>各専攻にはしばしば別の分野が含まれるため、これに対応する高校の科目を<b>非常に良く</b>習熟していることが推奨される。</li> </ul> <p>高校最終学年修了時に数学において期待される能力を非常に良く使いこなせることが推奨される。</p> <p>高校最終学年修了時に理系あるいはそれ以外のある一分野において期待される能力を非常に良く使いこなせることが推奨される。</p>
43.保健科学	<ul style="list-style-type: none"> <li>高い科学的知識と能力があること</li> <li>高いコミュニケーション能力があること</li> <li>学習方略面や行動面での高い知識と能力があること</li> <li>医療・保健関連職業に開かれた全専攻において、人間性、共感の資質、親切心、傾聴の資質があることは極めて重要である</li> </ul>
44.科学技術	<ul style="list-style-type: none"> <li>科学的能力があること</li> <li>コミュニケーション能力があること</li> <li>学習方略面や行動面での能力があること</li> </ul> <p>全ての理系学士の専攻では、高校生は最低限、<b>高校最終学年クラスが目標とする主要な科学的能力を正しく使いこなすことを証明しなければならない。</b></p> <p>このほか、</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>理系学士課程の各専攻は、主要一分野（専攻の名称）により特色づけられるため、これに対応する高校の科目を<b>非常に良く</b>習熟していること、</li> </ul>

	<p>そして場合によりそれと結びついた実験の能力を<b>良く</b>使いこなせることが推奨される。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>各専攻にはしばしば別の分野が含まれるため、これに対応する高校の科目を<b>非常に良く</b>習熟していることが推奨される。</li> </ul> <p>高校最終学年修了時に<b>次のいずれかの少なくとも一つの科目</b>において期待される能力を非常に良く使いこなせることが推奨される：数学、物理・化学、生命・地球科学、デジタル科学。</p> <p>高校最終学年修了時に<b>次のいずれかの少なくとも一つの科目</b>において期待される能力を正確に使いこなせることが推奨される：数学、物理・化学、生命・地球科学、デジタル科学。</p>
<p>46.医学系教育課程共通第一学年 (PACES)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 非常に高い科学的知識・能力があること</li> <li>➤ 非常に高いコミュニケーション能力があること</li> <li>➤ 非常に高い学習方略的・行動的能力があること</li> <li>➤ PACES やこれに続く専攻で想定される困難を鑑み、これを乗り越える強い行動力 (engagement) の資質があること</li> <li>➤ 医療・保健関連職業に開かれた全専攻において、人間性、共感の資質、親切心、傾聴の資質があることは極めて重要である。</li> </ul>

## 注

- 1 2018年3月12日付省公報特別号1号 (Bulletin official special n°1 du 12-3-2018)。本日本語訳はこれを訳出したものである。全国枠組みは2018年の策定以来毎年更新が行われてはいるが、能力・資質項目の内容に関わる大きな変更ではない。
- 2 以下、残りの2~46専攻も、同様の表現 (「(専攻名)の志願者には以下のことが期待される」) で始められるが、これを省略する。
- 3 以下、各項目にはより詳細な説明が付されているが、ここでは省略する。
- 4 心理学は注3に記した同一文とは異なる文で始められているためここに記した。





# フランスの高等教育進路選択制度改革

## －高校での進路指導を変えるか－

細尾 萌子  
(立命館大学)

### 1. はじめに

日本では高大接続改革が進行しており、大学入学共通テストなど、大学入試改革への関心がとくに高い。記述式問題や小論文、面接などを導入し、思考力・判断力・表現力もふくむ「学力の3要素」を評価する大学入試へと改善することで、高校と大学における思考力などの育成を促進しようとしたのが今回の改革であった。

だが、大学入試センターのパネル調査によると、「進学中堅校生徒は、大学受験を強く意識するような高校生活を送っていない」(山村, 2019, 177 頁)。大学全入時代に突入し、受験競争が緩和する中、一部の進学校以外の高校生にとって、入試が学習のインセンティブにならなくなっている。大学入試で知識の暗記が問われるために、高校教育が知識つめこみ型になると繰り返し語られてきたものの、もはや入試の力だけでは、高校生の学習は変わらない可能性がある。入試競争で培われた学力をもとに高校、大学の教育を積み上げる選抜接続ではなく、大学で十全に学ぶための準備学力を土台に高校教育と大学教育をつなぐ教育接続のあり方が問われている(荒井, 2005)。

一方、今般の高大接続改革の中で、高校生の進路選択・進路指導の問題は不思議と抜け落ちてるように見える。大学入学共通テストへの記述式問題導入がとん挫した一因は、受験者の自己採点方式にあった。自己採点してその点数に応じて二次試験でどこの大学・学部を受けるか決めるという制度下では、自己採点できない思考力を問う問題だと生徒の不利益になり、自己採点できるような問題だと思考力を問えなくて従来のマークシートと同じことになる。その結果、毎日新聞社などのアンケートによると、記述式問題導入に、高校の7割が反対していた(2019年11月22日, 毎日新聞)。記述式問題導入に向けて、自己採点方式、すなわち、センター試験の点数に応じて志願先を決定するしくみを改める可能性も考えられるが、その方向での議論は盛り上がらなかった。

特定非営利活動法人 NEWVERY の2017年調査(全国の高校605校が回答)によると、進路指導時に非常に重視する要素として、偏差値などの入学難易度(約39%)、入試方式・科目(約35%)をあげる高校が多い一方で、大学の教育内容と質に密接に関係するカリキュラム(約15%)、中退率(約7%)、学生と教員の比率(約5%)の項目をあげる高校は少数である。高校の進路指導担当者は、生徒の興味関心や特性に合った進路とのマッチングを重視しているが、学校の進路指導の成果としては、国公立大学への合格実績(約35%)

や、入試難易度の高い大学への合格実績（約 32%）によって評価されているとする意見が上位となっている（NEWVERY, 2017）。

あたかも、試験の合計点数や偏差値といった抽象的な数値によって生徒を振分ける進路指導が当然であり、生徒の関心や特性、将来の計画に即した進路を選択させる指導はなかば「きれいごと」であるという前提が透けて見える。大学入試に受かるためにがんばらせる選抜接続ではなく、自分が学びたいことを大学で学ぶためにがんばらせる教育接続は夢物語なのだろうか。

翻ってフランスも、高大接続改革のまっただ中にある。高等教育進路選択システムと大学入学資格試験（バカロレア試験）の改革が進行中である。2018 年度高等教育入学者からは、新しい高等教育進路選択システムである **Parcoursup** が施行されており、新しいバカロレア試験が 2021 年度から完全実施される。新制度では、リセ（高校）での継続的な内部評価（*contrôle continu*）が試験の 40%、従来の最終試験が 60%を占めるようになり、筆記試験はこれまでの 12~16 科目から 4 科目へと減少する。さらに、リセの新しい学習指導要領が 2020 年度から完全実施されている。

**Parcoursup** サイトでは、これまでの制度と異なり、各高等教育機関のプログラム（教育課程）や求められる学力などの情報が一括して検索でき、自身の学習歴や学力、関心、将来の職業計画に即した志願先を選択できる。本章では、この高等教育進路選択制度の改革は、リセでの進路指導を変えるのかどうかを検討する。

なお、新しいリセの学習指導要領およびバカロレア試験はまだ全部分が実施されておらず、リセ教育への影響は不明であるため、本章では触れない。

**Parcoursup** について、制度の概略および、居住地や所属するリセの序列による不公平が生じうる問題については明らかにされている（細尾・田川・大場, 2018 ; 坂本, 2020）。また、リセでの進路指導が不十分であるという課題が示されている（大場, 2020）。しかしながら、進路指導がなぜどのように不十分なのかは触れられていない。

また、フランスの進路指導については京免（2015）などの研究があるが、コレッジ（中学校）段階が主な対象であり、リセでの進路指導については仔細な検討がなされていない。

本章では、前の制度と比較しながら **Parcoursup** の特徴を説明した後、リセでの進路指導の現状と課題を分析する。

## 2. 前のシステム：バカロレア取得後進路選択システム（APB）

バカロレア試験に合格した者はどの大学でも進学できるという原則があるものの、増え続ける大学進学者全員を希望通りに入学させることは不可能であり、従来は社会的基準（居住地など）によって進学先を限定するとともに、抽選の形で入学先を振分けてきた。振分けに際して、学力は考慮されてこなかった。この手続を一括してウェブ上で処理する仕組みとして 2009 年に導入されたのが、バカロレア取得後進路選択システム（**Admission**

Post-Bac: APB) である。進学希望者は優先順位を付して志願先を入力し、APB は (社会的) 基準に基づいて可否を判断し、志願者が定員を超過する場合は抽選となる (服部, 2010)。

APB は当初問題なく運用されていたものの、抽選方式の基準が不明瞭だと批判が高まったこと、また 2017 年に選出されたマクロン大統領が高大接続を政策の目玉としたことから、改革すべきという論調が高まる。

抽選方式について、対象はごく一部のプログラムや志望者に過ぎない。パリの医学部で適用されたことで 2016 年になって注目され、抽選を減らす努力がなされた結果、2017 年に抽選の対象となったのは志願者の 0.3% にまで減少した。

また、APB のもとでは大学生の 60% が学業失敗していると政権側によって謳われた。実際、2013 年入学者について、学士課程を規定の 3 年か 4 年で修了した学生は全体の 39.6% だった (MESRI, 2020)。ただ、60% の中には、留年や中退をした人だけではなく、進路変更や就職をした人も含まれる。そもそも大学 2 年次に同じコースに進級しなかった学生の割合は、大学大衆化前の 1960 年代からほとんど変化しておらず、APB との関連性があるとは必ずしもいえない (Clément, Couto et Blanchard, 2019)。留年・中退の原因としては、普通教育科目の学力不足というリセ段階の問題や、自律的な学習能力・習慣に乏しい学生に対応できていないという高等教育段階の問題も指摘されており、留年・中退は高大接続制度だけの問題ではない (田川, 2020)。

以上を鑑みると APB を廃止する必然性があったのか疑問はあるものの、生徒が高等教育で留年や中退をせず学業成功できることを目的に導入されたのが、リセでの成績など学力も規準として志願者を振分ける Parcoursup である。

### 3. 新しい高等教育進路選択システム : Parcoursup

Parcoursup は、グランド・ゼコール準備級などの選抜を行う教育課程と、大学の学士課程などの非選抜の教育課程の計 17000 の高等教育第一課程への進路志願書の提出と振分けを扱うシステムである。全体の流れおよび概要は、表 1 のようになっている。対象者は、高等教育の第一学年に登録を希望する者と、進路変更を希望する大学生などである。

生徒各自がシステム上で志願書の作成と提出 (10 志願まで可能)、志願先からの回答の受け取り、許可された志願先に入学という全体の流れは、前システム APB と基本的には変わらない。志望動機書の添付は APB と同様だが、Parcoursup では新たに、リセの成績や、リセが記入する推薦書 (fiche Avenir) (リセでの順位も記述) も提出する。基本的な情報 (リセの成績など) はリセからシステム上に提出される。志願書には順位がつけられる。順位が低いと、「定員空きの待機」「不可」の回答も来うる (不可は選抜制機関のみ)。他にも、希望する学位プログラムの学業を履修するには準備が不十分だとされた場合、そこでの学業を成功させるための補習教育を受けることを条件に入学が許可される「条件付き入学」という回答がある。

表1 Parcoursup の 2019-2020 年スケジュール (出典: <https://www.parcoursup.fr/>)

①情報収集
12月20日 Parcoursup サイト公開
②志願先の決定と志願書の確定
1月22日～3月12日 生徒がサイト上で志願書を記入・登録
3月 リセが推薦書を記入
～4月2日 志願書の修正可能期間
③入学許可手続き・延長手続き
5月19日～7月15日 志願した機関の回答公開、入学許可への返答、入学登録
6月16日～ 入学許可が得られなかった人の補足手続き (空きがある機関の情報提供)
9月13日 手続終了

他に APB からの変更点は、複数の志願先に希望順位をつけないことと、希望する進路と自身の学習歴・学力などとの齟齬が起きないように情報提供の仕組みが取り入れられていることである。Parcoursup のサイトでは、各機関のプログラムについて、プログラムの詳細 (教育内容、留年・中退率、就職先、受け入れ可能数、障害学生への対応)、各専攻領域で必要とされる学力、志願書の一般的な審査規準、オープンキャンパスの日程、などが示される (細尾・田川・大場, 2018)。

6月のバカロレア試験開始前の5月から、入学許可が出される。そのため、Parcoursup における主な審査規準は、リセでの成績と、リセ2年生の時に受けるフランス語のバカロレア試験の点数であると指摘されている。数千枚もの志願動機書を数人の大学教員で審査するのは非現実的であり、数値化できる規準で志願者を序列化する大学がほとんどであるという (Clément, Couto et Blanchard, 2019)。

留年・中退の背景には進路選択の問題があることが明らかになっている (ボダン, 2018)。Parcoursup では、プログラムの内容に関する理解不足や、進路選択とそれまで行ってきた学業との不一致をできるだけなくし、高等教育を問題なく履修するために必要な学力をもつ学生をとることで、留年・中退を防ごうとしていることがわかる。

#### 4. リセでの進路指導

##### 4. 1 2019年度までの進路指導

この Parcoursup 導入によって注目されたのが、リセでの進路指導である。フランスの高等教育システムは複雑であり、どのような教育課程があるのか理解するのは難しい。大学のほか、卒業後の就職を主眼に置いた短期の上級技手養成課程 (STS) や、短期職業課程の技術短期大学部 (IUT)、高級管理職養成を行うグランド・ゼコールの準備教育を行う

グランド・ゼコール準備級などがある。とくに庶民階層出身の生徒は、これらの様々な高等教育機関の全体像を把握することが難しいため、近隣にあって見たことがある大学であるなどの直接的経験や友人の進学先に基づいて進路選択することが多く、各機関のプログラムの内容をもとに選択できていない傾向がある（オランジュ、2018）。そこで、各高等教育機関の教育内容を生徒に理解させ、生徒の学力や関心に即した志願先を選択させるべく、リセでの進路指導の制度が導入された。

もともとリセ普通科・技術科には、「個別学習支援」という時間が週に2時間あり、1～3年生のすべての生徒が参加していた（2010年1月29日付通達）。一人ひとりの学習困難の回復や知識の進化、進路計画の支援を目的とした時間であるが、内容は学校・教員に委ねられているので、進路指導が行われているわけでは必ずしもなかった。単に各教科の学習指導要領の範囲を終わらせるための学習を行っている教員もいた。

そのため、①リセ3年生の担任教員の二人体制と、②2週間の進路週間が、2017年度から導入された。しかしながら、会計検査院の報告書によると、進路指導の積極さはリセによって大きく異なり、進路指導の内容も Parcoursup の手続き説明が中心となっていて、時間をかけて進路計画を練らせるものは少ない（Cour des comptes, 2020）。

まず、①の担任教員二人制について、担任教員から進路選択の支援を受けた生徒の割合は、APB時代の2016年度の41%から、2017年度には61%に向上している。だが生徒の半数以上が一人の担任教員からしか支援を受けておらず、二人目の担任教員は機能していないことが伺える。

次に、②の進路週間について、2017年度はほぼ実施されておらず、2018年度になっても十分に普及しなかった。担任教員の三分の一以上が未実施であると回答しており、生徒の60%近くが受けたことがないと回答した。実施した場合でも、担任教員の半分は事前学習を行わなかったと答えており、大学教員や元生徒を呼んだり、高等教育フォーラムに参加させたりする単発型のイベントを行って終了することが多い。

#### 4. 2 2020年度からの進路指導

そして、2020年度から完全実施されるリセの新教育課程では、進路指導の時間が各学年に54時間設定されている。ただし、「目安として年間54時間。リセでの進路選択支援の方法や生徒のニーズによる」と定められている。54時間の実施は義務ではなく、選択科目の時間数と調整しないといけないので、リセの評判につながる選択科目の開設を優先し、進路指導の時間を削るリセが出ると予想されている（Cour des comptes, 2020）。

この点についてフランス・キャリアカウンセラー協会会長のシルヴィ・アミシ（Sylvie Amici）氏に尋ねたところ、生徒の時間割上にも、教員の時間割上にも、進路指導のみを行うべき時間は位置づけられておらず、学校内外の様々な活動の中で進路指導を年間54時間行うことが推奨されているのだという。すなわち、教科の授業で教科と職業の関連性



について触れたり、「個別学習支援」の時間に資料収集などの進路学習をしたり、大学教員などの講演会を開いたり、高等教育フォーラムに参加させたりする時間の合計が 54 時間になることがめざされている（2020 年 11 月 9 日のアミシ氏からのメール）。この考え方からすると、54 時間を満たしたかどうか確認するのは困難だといえよう。

実際、管理職も進路指導の全体像を把握できていないかもしれない。たとえば、パリ郊外のボワロムリセのジャン＝フランソワ・グラセ校長（Jean-François Grasser）は、「各担任教員は非常に専門的である。進路指導をしなければいけないことを理解している。したがって、進路指導の時間が生徒や教員の時間割に明確に示されていなくても、指導はなされるだろう。…これはとてもフランス的である。崇高な理念はあるが、実施するための（財政的）措置はしばしばない。そのため、教員のプロフェッショナリズムに頼っている。そしてこれはうまくいくのだ！」と語っている（2020 年 11 月 14 日のグラセ氏からのメール）。校長が評価するように、教員が主体的に実践できることで効果的な指導ができるメリットもあるだろうが、教員の専門性や意識が低い場合、進路指導は乏しいものになるだろう。

先述した会計検査院の調査によると、進路選択について家族から支援を受けている割合は、保護者が管理職である生徒では 77%であるが、保護者が労働者である生徒では 52%に減少する。庶民階層出身の生徒にとって、リセでの進路指導は一層重要であるわけであるが、上記のように不十分である実態が垣間見える（Cour des comptes, 2020）。

その原因として会計検査院は、進路指導は教員の担当ではないと考えられていることと、教員養成や教員研修、教員評価において進路指導が重視されていないことを指摘している。担任教員の 24%が、進路指導は教員の権限ではなく、心理カウンセラーの仕事だと考えている。教員の仕事は教科指導という伝統が根強いことに加え、進路指導に関するカウンセラーと担任教員の役割分担について明確に示されていないためである。さらに担任教員の 85%が、進路指導に関する教育を受けたことがない。教員研修で扱われるのは主に Parcoursup の使い方であり、進路選択の支援方法や高等教育や職業の多様な内容について学んでいる教員は少ない。1970 年代以来、進路指導はカウンセラーが行ってきた（アミシ, 2019）。ただ、カウンセラーは、生徒 1500 人に対し一人程度と数が少なく、学校外にある進路情報センターにいて、各生徒と恒常的に関わるのが難しいために教員が進路指導の主体とされたものの、教員にはその準備ができていないのである。

2019 年に訪問したパリのリセでは、担任教員（物理・化学）が、進路相談に来た生徒が法律のプログラムと医学のプログラムの両方に志願していることに困惑し、どちらかに絞るべきではと語っていた。だが、アミシ氏によると、進路決定の理論に即するとこの選択はおかしくないという。一つの志願が認められなかったら、同じ威信のある他の仕事をめざそうとするものなのだという。このような進路決定理論を知るカウンセラーと教員が連携して進路指導に当たっているリセもあるが、リセによるという（2019 年 2 月 22 日に筆

者がパリでアミシ氏に行ったインタビュー)。

## 5. おわりに

以上のように、Parcoursup の実施を受けて、各高等教育機関のプログラムに関する情報に誰もがアクセスしやすくなった上、リセでの進路指導の制度が整えられ、学校外にいる少数のカウンセラーではなく生徒にとって身近な担任教員が実施するようになり、どの生徒も進路指導を受けられる可能性が高まった。これらの点は、高等教育進路選択制度改革がリセでの進路指導にもたらしたよい面であると、民主化の観点から評価できる。しかしながら、進路指導の制度的な枠組みが緩く、研修などの教員への働きかけも不十分であるために、リセや教員によって、進路指導の量や質は様々である。教員は理論に基づかず進路選択のアドバイスをしたり、単発のイベントに終始したり、もしくは実質的な進路指導をしていなかったりしている。生徒が各高等教育機関のプログラムを具体的に理解し、それと自身の学習歴や学力、関心を照らし合わせて志願先を選択できるような支援を、どこのリセでも行える体制にはなっていない。

先述の会計検査院報告書によると、Parcoursup サイト上の情報提供は、APB 時代よりも質量ともに改善したと生徒に受け止められている (Cour des comptes, 2020)。だが、その情報を生徒が自力で読み解くのは困難であり、家族の支援が少ない庶民階層出身の生徒はとくに、Parcoursup 上の情報をもとに自身の学習歴や学力、関心に即した志願先を選択するのは難しいだろう。

たとえば、パリ大学区の情報・進路指導部門長ローラン・ユーゴ (Laurent Hugo) 氏いわく、心理学を学べる大学がパリに複数あるが、人文科学としての心理学と精神分析重視の心理学の違いを志願者が理解できるように Parcoursup 上に説明を記載しているという (2019 年 3 月 12 日にイル＝ド＝フランスの試験センターで筆者がインタビュー)。しかし実際に当該の大学のページを見ると、表 2 のように各プログラムの教育内容の特徴に関する記載は限られており、認知心理学や臨床的方法論、ワークウェルネスなど、心理学を学んだことのないリセ生徒には難しい用語が並んでいる。Parcoursup を見るだけでは、心理学のプログラムの相互の違いは理解できないと思われる。

表 2 パリの大学の心理学プログラム比較

大学・プログラム	パリ大学・心理学・心理学	パリ大学・心理学・心理学 / 人文科学	パリナンテール大学・心理学	パリ 8 大学・心理学	パリ 13 大学・心理学
教育内容	大学サイトへのリンクのみ。リンク	・心理学の様々な知識全体 (認知心	・人間行動や人間行動の機能や機能	・心理学の様々な領域の基礎知識 (臨床心理学、発達心理	記載なし

	先には下記の情報 ・領域横断的なアプローチ（一つの心理学領域に専門化しない） ・心理学の各領域（臨床心理学、精神病理学、実験認知心理学、発達心理学、差異心理学、社会心理学）と関連領域（神経心理学、精神生理学） ・英語教育、情報教育	理学、発達心理学、社会心理学、臨床心理学、神経心理学など） ・人間の心理機能の多様性や複雑さを理解するための教科横断的学び（人類学、哲学、社会科学など） ・200時間の精神病院などでの実習	不全を捉える複数のアプローチの基礎知識 ・臨床的方法論と実験的方法論	学、認知心理学、労働や健康に関する社会心理学、人間工学、神経心理学、神経科学） ・アクチュアルなテーマ学習「障害」「人生のステージ」「ワークウェルネス」「新しいテクノロジー」 ・横断的コンピテンシー（調査の課題設定、理論的・実践的探究）、人間行動研究の方法論的コンピテンシー（インタビューや質問紙の技術、データの質的・量的分析など）	
2019年合格率	26%	6%	38%	40%	49%
2020年定員	635名	140名	560名	305名	300名

出典：<https://www.parcoursup.fr/>。「Paris×Psychologie（心理学）」というキーワードで検索してヒットした五つの大学プログラムのサイトに掲載された情報のうち、教育内容に関する情報を筆者が抽出してまとめた。

こうした違いを理解させるためには、Parcoursup上の情報を読み解く支援を行う必要があるが、教科の専門家として養成され、進路指導について十分な研修を受けていない教員が、決められた時間枠も特別な手当もない中で、専門性という名のなかば職業的良心に基づいて実践しなければいけないという点に問題がある。

このようなフランスの姿からは、どの生徒も自身の学習歴や学力、関心に即した志願先を選択するために、日本の高校での進路指導に関する次の二つの示唆が得られる。第一に、

どの大学の情報も総合的な観点から得られるしくみが必要である。現状は、企業団体のセミナーや専門誌から進路情報を把握している高校が多い。しかしながら、進学情報を扱う民間企業は大学などからの広告料や媒体制作料を収益源としており、中退率の高さなど、スポンサーである大学などにとって不都合な情報を取り上げることはあまりない (NEWVERY, 2017)。大学入試センターなどの公的な機関が、各大学・学部のカリキュラムの特徴や求められる学力、中退率、学生と教員の比率などを横断して検索できるウェブサイトを運営することが有効だと思われる。

第二に、高校の役割は生徒の選別機関ではなく、次の段階への円滑な移行を促し、生徒の成長を支援する機関だと考えるならば、難関大学への進学実績がある高校だけではなく、進学先の教育と生徒の学力や関心などを照らし合わせて志願先を選択できるようにしている高校も評価されるしくみの構築が望まれる。なかには、大学・学部の学問内容や生徒の適性を、時間をかけて体系的に分析させたり、そのために教員全体が連携したりしている高校もある (福岡県立城南高等学校, 2012)。しかし現状では、同分野における学校ごとの比較を生徒にさせていない高校が 45.8%であり、進路指導の方針が全教員に十分に浸透していると自覚している高校は 15.5%に過ぎない (NEWVERY, 2017)。自己の適性と照らし合わせて進路情報を読み解く支援を、高校の教員全体で共通理解しながら継続的にしている高校を、文科省などが積極的に認定して社会的評価を上げられないか、検討することが求められる。

## 引用文献

- アミシ, シルヴィ (2019) (沖田吉穂訳) 「青年期の課題と試練—中学校における成長・学習・キャリアの展望—」『日仏教育学会年報』第 26 号, 4-14 頁。
- 荒井克弘 (2005) 「入試政策から接続政策への転換」荒井克弘・橋本昭彦編著『高校と大学の接続—入試選抜から教育接続へ—』玉川大学出版部, 19-55 頁。
- 大場淳 (2020) 「高大接続改革の動向と課題」細尾萌子・夏目達也・大場淳編著『フランスのバカロレアにみる論述型大学入試に向けた思考力・表現力の育成』ミネルヴァ書房, 177-193 頁。
- オランジュ, ソフィ (田川千尋訳) (2018) 「高校卒業後の学業選択—社会階層による異なったロジック—」園山大祐編『フランスの社会階層と進路選択』勁草書房, 24-36 頁。
- 京免徹雄 (2015) 『フランスの学校教育におけるキャリア教育の成立と展開』風間書房。
- 倉元直樹 (2014) 「大学入試制度の変更は何をもたらしたのか?—昭和 62 年度改革の事例—」『大学入試研究ジャーナル』No.24, 81-89 頁。
- 坂本尚志 (2020) 「なぜバカロレア改革は混乱を引き起こしているのか—平等と選抜のフランス的ジレンマ—」伊藤実歩子編著『変動する大学入試—資格か選抜かヨーロッパと日本—』大修館書店, 123-142 頁。

田川千尋（2020）「大衆化した高等教育における学生受入れの問題と改善に向けた取り組み」細尾萌子・夏目達也・大場淳編著『フランスのバカロレアにみる論述型大学入試に向けた思考力・表現力の育成』ミネルヴァ書房，195-210 頁。

NEWVERY（2017）『進路指導白書 2017 「進学後」を見据えた進路指導を目指して』。

服部憲児（2010）「フランスの高等教育における学業継続支援策」研究代表者：古沢常雄『平成 19～21 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書 フランスにおける社会的排除のメカニズムと学校教育の再構築』，99-115 頁。

福岡県立城南高等学校（2012）「普通科高校におけるキャリア教育—ドリカムプランからキャリア教育へ—」『教育委員会月報』63（11），32-35 頁。

細尾萌子・田川千尋・大場淳（2018）「フランスの高大接続改革の動向—バカロレア試験への内申点活用と進路選択システムの見直し—」『フランス教育学会紀要』第 30 号，77-88 頁。

ボダン，ロミュアルド（田川千尋訳）（2018）「フランスの大学の初年次における学業『中退』—社会的事実—」園山大祐編『フランスの社会階層と進路選択』勁草書房，65-76 頁。

山村滋（2019）「高校生の学習行動の構造と大学入試・高大接続改革」山村滋・濱中淳子・立脇洋介『大学入試改革は高校生の学習行動を変えるか—首都圏 10 校パネル調査による実証分析—』ミネルヴァ書房，169-183 頁。

Clémant, P., Couto, M.-P. et Blancahrd, M. (2019), « Parcoursup : infox et premières conséquences de la réforme », *La pensée*, 399, 144-156.

Cour de comptes (2020), *Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi orientation et réussite des étudiants. Communication au comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale.*

MESRI(Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation) (2020) , *État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*, n°13, MESRI.

# フランスの高等教育拡大政策下での高大接続・高等教育改革

## －バカロレアの機能と高等教育進学をめぐる葛藤－

夏目 達也

(名古屋大学名誉教授)

### 1. はじめに

フランスでは、政府が 1980 年代以降ほぼ一貫して、中等教育・高等教育の拡大政策を推進してきた。それにともない、バカロレアを取得する者、さらに高等教育に進学する者が増加している。かつては高い威信を誇ったバカロレアも、同一年齢層の大半が取得する状況のなかで、性格や機能は変化せざるをえない。そのことは高等教育機関も同様である。とくに最大規模の高等教育機関である大学では、近年、技術系や職業系の学科からの進学者が増加しており、それにともない入学後に留年や中退等の不適応に陥る学生が、従来以上に多くなっている。この状況を改善し、学生を修了にまで導くために、政府は高等教育改革を行うとともに、その一環として高大接続のための施策を講じている。

本章は、政府が進める高大接続と高等教育の諸施策の内容やその進捗状況を概観する。同時に、その過程で顕在化しているバカロレアの機能をめぐる葛藤、高等教育進学をめぐる政府の方針と生徒・学生間の実情間の葛藤の状況が提起する問題について検討する。

### 2. バカロレアの多様性と高等教育機関の多様性

バカロレアは中等教育修了とともに高等教育入学基礎資格をあわせて認定する国家資格である。修了認定の対象となる後期中等教育は、単一ではなく、多様なコースが設定されている。大きくは、リセ普通科（普通教育課程）の生徒向けの普通バカロレア、リセ技術科（技術教育課程）の生徒向けの技術バカロレア、職業科（職業リセ）の生徒向けの職業バカロレアというように、3 種類に分かれる。さらに、普通バカロレアは文学系、経済・社会系、科学系に分かれ、技術バカロレアは工業系、経営系、バイオ・実験系等 8 系に分かれる。さらに職業バカロレアには普通バカロレアや技術バカロレアのような系は設定されていないが、職種ごとに専門が分かれている。

取得するバカロレアの種類は、コレッジでの前期中等教育後の進学先がリセか職業リセか、リセ進学後 2 年生の進級先が普通科か技術科かによって決まる。それぞれコレッジ最終学年やリセ 1 年生での進路指導を通じて進むべきコースが生徒に勧告される（受諾すればコースが決定、拒否の場合不服申し立て・留年選択も可）。この過程で、学業成績が芳しくない生徒は、順次、技術科や職業科に追いやられる。普通科に進んだ生徒も、難関の高等教育機関進学に有利な科学系以外に追いやられる。さらに、取得したバカロレア



の種類により、高等教育に進学しやすいかどうか、どの種類の高等教育機関に進学しやすいか等、中等教育修了後の進路が段階的に決定される仕組みになっている。

フランスの高等教育の特徴の一つは、多様な教育機関の存在である。これらの教育機関はいくつの特徴により分類される。一つは修業年限である。一般に大学とグランド・ゼコールが長期教育機関（修業年限3年以上）、IUT（技術短期大学部）とSTS（上級技術養成課程）が短期教育機関（原則2年）と呼ばれる。教育の目的・性格、教育機関の設置者（国立か私立）や規模（主に在籍する学生数）等によっても分類できる。

グランド・ゼコール準備級は、多くの場合、主要なリセに付設されている（校内に準備級を設置するグランド・ゼコールも一部にある）。それに対応できるだけの高い学力のほか体力も求められる。IUTとSTSは、上級技術（上級テクニシャン）の養成を目的とする教育を行っている。IUTは大学に設置されており、すべて国立で機関数も108校と限られている。これに対して、STSは主要なリセに設置されており、公立のほか私立も多い（公立1586、私立903、計2489校）（DEPP, 2021, 59頁）。

後期中等教育と高等教育との接続関係も多様である。大学（IUTを除く）はバカロレア取得者に原則として無選抜での入学を認めているのに対して、大学以外の教育機関はいずれも何らかの方法により入学者選抜を実施している。グランド・ゼコール準備級はバカロレア取得後の最難関コースとされ、厳しい入学者選抜を実施している。バカロレア試験にたんに合格するだけでなく、高得点を得ることが入学の条件となっている。教育の目的は、文字通りグランド・ゼコール入学準備であり、入学試験に向けて高いレベルの教育が行われる。IUTとSTSも入学者選抜を実施している。両者とも本来はリセの技術科の修了者を対象に設置されたが、現在ではIUTは普通科の修了者が多くを占めている（2015年入学者全体の70.8%）（DEPP, 2021, 249頁）。IUTに進学できない技術科の修了者の多くはSTSに進学している。後述のように、職業バカロレア取得者、つまり職業科＝職業リセの修了者の進学先としても注目されるようになっている。

### 3. リセ・大学間接続に関する政府の諸施策

#### 3. 1 政府施策の背景

政府は、リセ・大学間接続に関して、多様な施策を矢継ぎ早に打ち出している。2010年以降とくに顕著になっているが、実際にはすでに1980年代から続く傾向である。1980年代半ばに、まず中等教育拡大政策を打ち出した。もっとも典型的な施策は、リセ最終学年への到達者を、西暦2000年までに同一年齢層の80%に高めるという目標である。リセ最終学年到達はバカロレア試験受験の前提条件であり、当時「バカロレア水準」（niveau du bac）と呼ばれた。この目標の下、1985年に「職業バカロレア」を創設し、職業科の生徒にバカロレア取得の道を開いた。また、技術科の生徒が取得する技術バカロレアについても、当初の就職準備から高等教育進学準備へと目的の重点を変更し、それに

対応させてカリキュラムを変更した。

2005年には、高等教育段階の修了証取得者の割合を同一年齢層（30～34歳）の50%に高めるという目標を設定し、2005年成立の「学校基本計画法」（Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école）の附属報告書に掲げた。

これらの中等教育・高等教育拡大政策により、バカロレアを取得する生徒や高等教育に進学する生徒が増えた。2018年に、バカロレア取得率は80.6%（DEPP, 2021, 225頁）に、高等教育修了証取得者の割合は47%に達した（INJEP, 2021, 15頁）。この状況下で、後期中等教育で生徒の学力格差が生じている。学力不十分にもかかわらずバカロレア試験に合格した生徒が増え、こうした生徒が高等教育に進学するようになっている。

上記のように、バカロレアは中等教育修了とともに高等教育入学基礎資格をあわせて認定する国家資格である。バカロレアを取得し大学に入学した後に学業不振に陥ったり、留年・中退に追い込まれたりするということは、理屈の上では矛盾した事態といえる。しかし、バカロレア試験合格率が上昇を続ける状況（2000年79.5%から2018年88.2%）においては、当然生起しうる問題である。

以下では、事態改善のために政府が打ち出した大学教育に関する改革施策のうち2000年以降のものについて、その主な内容を夏目（2017, 2018, 2020b, 2020c）の整理にしたがって概観してみよう。

### 3. 2 「学士課程成功のための中期計画」（2007年）

高等教育省<sup>1</sup>は、2007年12月に、「学士課程成功のための中期計画」（Plan pluriannuel pour la réussite en licence）を発表した。同計画で以下のような3項目の政策目標掲げた。

- 1) 大学1年次で留年・退学等をする学生を今後5年間で半減させる。
- 2) 学士学位（リサンス）を、進学と就職をともに保証する国家免状にする。
- 3) 学士学位の取得者を同一年齢層の50%にする。

これらの目標を実現するために、まず1～3年次の各年次について重点的な指導内容を定める。1年次は「基礎年次」として、以下の活動を重点的に行う。①文化的・社会的な不平等と戦うための知識を獲得させること（基本的知識（自然科学、法律、経済等）の習得、複合領域の教育の促進、学生の知識の範囲拡大等）、②就職・進学準備のためのコンピテンシー強化（外国語、情報・コミュニケーション、学習方法（自習、文献検索、批判的読書等）、表現能力（口頭・筆記）向上）、③入学前後の学生への教育的指導の強化（入学前に大学教育に関する情報提供、入学後の学業成績に問題のある学生に特別指導を実施等）。2年次を「基礎固めの年次」として、④特別指導の実施（1年次の学業成績により実施）、⑤外国語の習得、⑥専門教育の強化、⑦職業世界の理解促進（セミナー、フォーラム、企業派遣チューターによる指導）、⑧学生の将来計画立案の指導等を行う。

そのうえで、全年次に共通するものとして、学業不振の学生に学力補充の指導や短期高等教育機関への進路変更指導を行う。また、3年次で通常のコースではなく、職業教育を重点的に行う職業学士コースへの進級を認める。

### 3. 3 「高等教育・研究法」の制定

2012年に発足した新政権は、リセと高等教育の各3年を連続した課程として捉え、両者のより緊密な接続関係の構築を目指す方針を示した（政策のスローガンは"Continuum Bac-3 / Bac+3"）。また、2013年には「高等教育・研究法」（2013年7月22日付け法律）を成立させて、大学学士課程改革に関する施策とともに、リセ・大学間接続活動の普及・拡大を進めた。

第1に、学士学位の専攻領域を整理・統合する。従来は全国で約300種類もの修了証が設けられていたが、これを大きく次の四つの専攻分野（*domaine*）に整理する。1）芸術・文学・言語、2）法学・経済学・経営学、3）人文・社会科学、4）自然科学・テクノロジー・保健。下位区分として45種類の専攻領域（*mention*）を設ける。

第2に、専攻領域ごとに、学生の習得すべきコンピテンシーを明示する。2011年に高等教育省令により、専攻領域ごとにコンピテンシーの参照基準を設定した。各大学はこの参照基準に沿って学位プログラムを編成し、学士課程で獲得すべきコンピテンシーを明記することとなった。いわば学習のアウトカムというべきものである。

第3に、各専攻領域の共通内容（*socle commun*）を設定し、学士課程全体を通じ全学生にこれを学ばせる。これと連動して、各領域の専門教育を段階的に開始・実施する。

### 3. 4 「学生支援計画」（2017年）

2017年に誕生したマクロン政権下で高等教育大臣を務めるフレデリック・ヴィダル（*Frédérique Vidal*）は、大学で留年者や中退者が多い状況改善に関する過去の取組をふまえつつ、新たな方針と施策を打ち出した。就任間もない2017年10月には、「学生支援計画」（*Plan étudiants*）を発表した。

「学生支援計画」の内容は、①リセにおける進路・学習計画立案、②進学先の高等教育機関の選択、③大学での学習成功に向けた支援、④大学教育の改善、⑤生活条件改善の支援に大別できる。大学での修学の多面的支援から、リセ段階での進学先機関や専攻領域の選択、在学期間中の学生生活に関する諸条件の整備にまで及んでいる。

①と②に関して、大学での留年・中退防止の観点から、リセ・大学間接続を重視し、教育課程上で接続関係にある高等教育機関への進学を生徒に促す。リセ段階で高等教育進学指導強化のため、リセでクラス担当教員二人による進路相談・指導体制を整備する（従来は複数校持ち回りの進路指導相談員が主に担当）。各種の高等教育機関の教育内容等についての理解を深めるために、大学でのオープンキャンパス・模擬授業やリセでの出前授

業等のリセ・大学間接続の活動を充実させる。さらに、新しい高等教育進路選択システムである **Parcoursup** を導入し、リセ生徒の学力や進路希望等に応じて入学可能な教育機関の選択を促している（後述）。これまで技術科や職業科の生徒の中には、教育課程の接続の関係で修了の見込みが低いにもかかわらず大学に進学する者も一定数いたが、これらの生徒を大学以外の各教育機関に誘導しやすくすることが企図されている。

③と④に関して、学生の勉学・学生生活支援を強化する。多くの学生を課程修了に導くためには、彼らの状況を把握し個別ニーズに応じた支援＝伴走型支援（**accompagnement**）が必要、という判断に基づく。バカロレアを取得したものの学力不十分な学生、大学で不可欠とされる自律的学習の方法や習慣を修得できていない学生に対して、入学後まもない時期に学習相談を行い、学習計画を一緒に考え作成させる。補習を受けさせたり、段階的な学習を可能にすべく修業年限を最初から延長したり、場合によっては大学以外の教育機関への転学を促す。必要に応じて個別指導の体制を整備する。個別指導は、修士課程や博士課程の学生がチューターとして、学生のニーズにあった履修計画の立案、学習方法・時間の使い方の学習、キャンパス内外での学生生活の過ごし方等について指導を行う。さらに、授業の内容・方法を改善する。従来型の講義中心の授業だけではなく、ICT活用によるオンライン講義・演習の導入をはじめ、各種プロジェクト追究型の授業、ペア学習等も積極的に導入する。

### 3. 5 技術バカロレアと職業バカロレアの取得者向けの入学特別枠

大学1年次で留年や中退をする学生の多くは、技術バカロレアや職業バカロレアの取得者である。学士課程を所定の3年で修了した者の割合は、普通バカロレア取得者 36.4%に対して、技術バカロレア取得者 9.3%、職業バカロレア取得者 3.6%という状況である（4年以内修了では各々50.3%、16.2%、6.3%）（DEPP, 2021, 249頁）。

職業バカロレアは、本来就職に向けた職業資格の性格を持つために、教育課程の一環として長期の企業実習が必修とされるなど、大学の教育課程との乖離は大きい。基礎学力が大学教育に必要な水準に達していない生徒も多い。入学者選抜に落ちて希望の高等教育機関にも進めずに、やむなく入学者選抜のない大学に入学する者も少なくない。

彼らの大学以外の教育機関への入学を促すために、職業バカロレア取得者には上級技手養成課程で、技術バカロレア取得者には技術短期大学で、それぞれ特別の入学枠を設けた（入学定員割当制）。これは高等教育・研究法（2013年）の規定による措置である（夏目, 2020b, 33-34頁）。職業バカロレアや技術バカロレアの取得者に対して、比較的修了しやすい高等教育機関への進学を保障しているようにも見える。しかし、入学枠数が限られるため彼ら全員に対する進学保障にはなりえず、むしろ彼らを大学以外の機関に誘導し、大学から排除することに主眼を置く措置と見ることができよう。

### 3. 6 Parcoursup 導入後の大学における学生の学習・進路状況

2018年にParcoursupが導入されたことにより、学力的に問題をかかえる学生については、入学を認めるにあたり補習受講等の条件を付けることができるようになった(大場, 2020)。バカロレア取得者の無選抜入学が法律により規定されているため、大学は入学者選抜を実施することはできない。Parcoursupは入学者選抜ではないものの、条件付きで入学を認めることでそれに多少なりとも接近した。

これにより、従来よりも入学後の学習はスムーズに進行し、上級年次への進級率も上昇することが期待される。しかし、補習受講等の条件付きで大学に入学した学生の入学後の状況をみると、2年次に進級できなかった学生は71%に達している(Petitdemange, 2021)。大学の1年次を中心とする留年・中退問題が改善されているとはいいいがたい。

補習や修業年限延長等の措置をとる大学は、増加傾向にあり、2018年の46校から2019年には62校に増加した(これは全大学の8割に相当)。しかし、実施している大学でも、すべての専攻で実施しているわけではない。実施するかどうかは各大学の判断に委ねられており、経費がかかることが実施しない理由と見られている。そのため、入学希望者の多い専攻(心理学、スポーツ科学、法学等)に限って実施している大学が多い(Bluteau, 2020)。いくつかの大学では、学生を傷つけないために、このような措置を「成功コース」("parcours réussite")などと呼んでいる(Petitdemange, 2021)。

## 4. リセ・大学間接続に関する個別大学の対応・活動状況

### 4. 1 リセとの連携

リセ・大学間接続のための活動の拡大・普及は、上記のような政府による一連の施策の影響が大きい。これらの施策が発表されて以後、各大学では、リセ・大学間接続に関する活動がさまざまな形で追求されている。

政府によるリセ・大学間接続促進の政策は、大学区(数県で構成する地方教育行政の単位)の支援を経て、リセと大学の連携を促進している。これを受けて、大学とリセが教育内容や進路指導に関して多様な形態・内容で協力する例が増えている。たとえば、フランス中東部のブルゴーニュ大学は、近隣の高等教育機関と共同で、各高等教育機関の教育内容や活動をリセ教員に紹介する会を開催している。背景には、大学に関するリセ教員の知識が古くて現状に照らして不適切になっているとの認識がある。正確な知識で高等教育機関の選択の指導をしてもらおうとの発想である(Lefauconnier et Dautresme, 2015)。

専攻領域に近いリセと高等教育機関の教員同士が、専攻領域の理解を促したり、進学先での学習内容等について生徒に情報を提供したりするという取組も見られる。フランス中南部のサン・テティエンヌ大学では、大学教員がリセに出向いて教育の一部を担う、いわゆる出前授業の取組を2010年代初めから行っている(Stromboni, 2013)。逆に、トロワ技術大学では、地元リセの教員が大学の授業を担当したり、リセ生徒による大学訪問・



大学の授業参加を組織したりしている (Dautresme, 2014)。

リヨン第3大学では、大学教員がリセ教員と合同でチームを組んで、オンライン教材を作成している。この作業を通じて、同じ専攻領域の内容をリセと大学双方がそれぞれのアプローチで教えることができるし、大学入学後に学生に求められる学力の内容や水準を共同で検討することができるという。このような取組を重ねて大学とリセの教員が相互理解を深めることを通じて、双方の授業内容を改善したり、大学の専攻領域に関するより正確な情報を提供することで生徒の進路選択に役立てたりすることが期待されている (Lefauconnier et Dautresme, 2015)。

専攻領域単位でリセ・大学間接続を強化しようとする試みも展開されている。ツールーズ第1大学経済学部では、近隣のリセと提携して、2014年からリセの授業改善に取り組んでいる (De Coppet, 2014)。その背景には、数学が大学での経済学の学習に不可欠であるにもかかわらず、その学力不足の学生が多いという事情がある。状況を改善するため、大学とリセの教員がほぼ毎月、合同で会合を開いて経済・社会系の生徒向けに数学教育の改善を図っている。会合を通じて、大学教員はリセの数学教育の実態を知らず、リセ教員も大学経済学部の教育内容を知らないことが判明した。つまり、生徒は経済学関係の学習をして大学経済学部に進学していながら、リセと大学の教員は互いの教育内容を十分に理解しないままに教育をしてきたことに、両者とも気づいたのである。このようなリセとの連携による授業改善の取組は、同大学法学部でも行なわれている。

#### 4. 2 大学の教育改革に向けた体制整備

大学によっては、学内の取組を調整しつつ、全学的な動きに展開する動きも活発化している。大学執行部に「"continuum Bac-3/ Bac+3"、進路指導・就職担当副学長」職を設けた大学がある。

各大学とも、学生数の増加とともに、学力、勉学目的、リセでの学習経験等における多様性が学生間でますます顕著になっている。その中で、教育内容や指導方法の見直しが迫られている。大学教員の採用や異動（准教授から教授への昇進、研究指導学位取得、他大学への転籍等）に際しては、伝統的に研究能力・成果が重視されてきた。授業や学生指導等の教育能力が省みられることは少なく、したがって教員の関心も低いままであった。この状況を改善するために、政府は新任准教授を対象に、教育能力形成のための研修の義務化を、2017年に法令により規定した（夏目, 2020a）。

### 5. 高等教育からみたりセ・大学間接続をめぐる問題

#### 5. 1 中等教育修了に必要な学力水準と高等教育進学に必要な学力水準の乖離

リセ・大学間接続をめぐる問題は、第一に、中等教育修了に必要な学力と高等教育で必要とされる学力間に乖離があることである。換言すれば、バカロレア試験で評



価・認定される学力の水準が、高等教育入学後の勉学に必要な学力の水準に対応していないということである。大学以外の高等教育機関は入学者選抜により、所定の水準以上の学力を持つ学生を入学させるために、このような乖離をある程度防ぐことができる。しかし、大学は原則無選抜のために、それは容易ではない。とくに、近年のように入学者数が増加し、従来とはプロフィールの異なる学生が入学するようになっている状況では、乖離はむしろ拡大していると考えの方が自然である。

入学者増加の背景には、上述のように政府の積極的な中等教育・高等教育拡大政策がある。バカロレア水準 80%や高等教育修了証取得率 50%という目標の影響は大きい。目標実現のために職業バカロレアの創設により職業科の生徒にバカロレア取得の道を開いた。さらにバカロレア取得と高等教育進学を容易にするために、職業科の修業年限を短縮した。職業科では、就職に向けて長期間の企業実習が必修とされその分授業時間数がリセよりも不足するため、職業バカロレア取得の年限が合計4年に設定されてきた。それを3年に短縮するというものである。職業科の生徒の多くは、小学校やコレッジで学業不振により留年を経験するなど学力上の問題をかかえる。年限短縮でたしかにバカロレアへのアクセスは容易になるが、学力水準を従来と同様、あるいはそれ以上に保つことは難しいと考えるのが自然である。そもそも、職業バカロレア試験に合格できるかどうか懸念される。バカロレア試験の合格率を見ると、2015年に若干の低下がみられたが、それでも80%以上である。その後も合格率は上昇を続け、2020年には90%にまで達している。

表1：バカロレア試験の種類別合格率の推移（単位：%）

	1995	2000	2005	2010	2015	2018	2019	2020年
普通バカロレア	75.1	79.9	84.1	87.3	91.5	91.0	91.1	97.6
技術バカロレア	75.5	79.1	76.2	81.6	90.7	88.8	88.0	94.8
職業バカロレア	72.7	79.1	74.7	86.5	80.5	82.8	82.4	90.4
全体の平均	74.9	79.5	79.9	85.6	87.9	88.2	88.0	95.0

出典：DEEP, 2021, 223頁。

修業年限の短縮にもかかわらず、バカロレア試験の合格率が高い水準にあることは、バカロレア試験の合格水準が下がった結果と判断せざるを得ない。他のバカロレアでも同様に合格率は上昇傾向にあり、2000年前後と比べると、合格水準は低下したとの指摘もある（Danvers, 2003）。つまり、バカロレア試験に合格し同資格を取得したとはいえ、以前の学生ほどには十分な学力を持たない者が高等教育に進学している可能性が高い。換言すれば、高等教育入学基礎資格を認定するというバカロレア試験の機能が必ずしも十分に作用していないことを示唆している。

さらに、取得したバカロレアに必ずしも対応しない専攻領域に進む学生も一定数い

る。職業バカロレア取得者の場合、大学の各専攻のうち最も進学者の多いのは「文学/言語/人文等」である。技術バカロレア取得者の場合にも、最も進学者の多いのは「文学/言語/人文等」となっている。職業科も技術科も工業系とサービス系に専攻領域は大別できるが、「文学/言語/人文等」にあたるコースは設けられていない（表 2）。つまり、リセでの専攻領域とのミスマッチが発生しているのである。

表 2：バカロレア種類別の大学専攻領域の進学状況（2020 年度入学者）

（単位：人）

	普通	技術	職業	その他	合計
法学/政治	32,469	3,616	905	1,491	40,756
経済/経営/行政	22,268	3,417	1,190	1,677	30,748
文学/言語/人文等	65,689	12,112	6,448	4,457	102,223
基礎/応用/生命科学	34,163	3,254	522	3,750	44,672
体育/スポーツ等	15,448	2,334	466	265	19,037
計	170,108	24,744	9,531	11,678	237,561

注：医学系を除く大学学士課程進学者の数値。医学系を除くため上記 5 専攻の入学者数の合計と「計」が一致しない。「その他」はバカロレア未取得での入学者をさす。

出典：DEEP, 2021, 159 頁。

## 5. 2 バカロレア＝「大学第 1 学位」という位置づけをめぐる矛盾

バカロレアは、法的には「大学第 1 学位」と位置づけられている。これは 1808 年の法令で規定されたのが最初とされているが、その後の諸改革・法令でも維持されて今日に至っている。このような位置づけが合理的であり正当化されるかどうかは、学校制度上の中等教育の位置づけに関係する。中等教育が高等教育の準備教育機関として位置づけられ、両者が不可分の関係にありかつ両者の区分が画然としていなければ、中等教育修了を認定するバカロレアが「大学第 1 学位」として位置づけられることには一定の合理性がある。

第 2 次大戦後、数次にわたる改革により、中等教育制度は整備・拡充されてきた。その過程で、中等教育の高学年部分は低学年部分と区分され、それぞれ前期・後期として独立した教育機関が設置された（前期はコレージュ、後期はリセ・職業リセ）。それぞれ異なる教育目的や性格が付与されたとはいえ、両者は義務教育を行う機関として同一に分類することもできる（1960 年代に義務教育の修業年限が 16 歳までに延長されたが、留年を経験しなければ、リセ 1 年生の誕生日までが該当する）。行政的には国民教育省の管轄下にあり、教育を担当する教員も中等教育資格であることなど、リセは多くの点でコレージュとの関係が緊密である。

リセの制度が整備されコレージュ修了後リセに進学する生徒が増えるなかで、コレージュとの関係は強まり、その分高等教育との関係は希薄化、むしろ差異が鮮明になってくる。現在、高等教育行政を所管する省庁は高等教育省であり、管轄する教育機関の数やその管理・運営形態、教員の任用形態等多くの点で中等教育とは大きく異なる。

リセと高等教育をつなぐのがバカロレアである。中等教育修了と高等教育入学基礎資格をあわせて認定する資格であり、両者に関与する。大学第1学位としての法的性格を有するのであれば、大学関係者は少なくとも試験実施に関する業務を分担するのが妥当と考えられるが、実際には大学関係者の関与はきわめて限定的である。試験の問題作成、実施、採点等の主要な業務はリセ側が担当する。リセの課程修了に必要な学力水準に達しているかどうか、その水準をいかに設定するか、水準到達をいかに評価するか、評価のための問題をいかに作成し実施するか、採点をいかに行うか等は、リセ教育を担当する教員が熟知しているはずであり、リセの教員がこれらの業務を担うことには合理性がある。しかし、バカロレアの機能のもう一つの側面である高等教育入学基礎資格の認定について、的確に判定できるのは、高等教育機関で実際に学生に接しながら教育を担当する高等教育教員であろう。彼らが基本的に試験に関与していないことは、高等教育入学基礎資格認定の機能をバカロレアが担うための条件の一つが欠落することを意味する。バカロレアに本来の機能をもたせるために、高等教育側の不関与を問題視したり見直しを行ったりすることは不可避と思われるが、この点に関する論議や改革の動きは、少なくとも現時点では顕在化していない。

### 5. 3 試験としてのバカロレア

バカロレア試験は、いわば重厚長大型である。試験の作題、実施、採点等の一連の業務は国民教育省や大学区の厳格な監督の下に、多くの教職員を動員して全国一斉に行われる。中等教育進学者が少なく、したがってバカロレア試験の受験者も少ない時代であれば、このような試験であっても比較的容易に実施できたかもしれない。しかし、現在のようリセ進学者が増加し、バカロレア試験受験者が同一年齢層の多くを占めるようになった現在では、この形態は生徒にとってだけでなく、教員にとっても、さらに行政にとっても、大きな負担になっている可能性は否定できない。

マクロン大統領は、選挙戦の公約に、バカロレア試験の負担軽減に向けて「継続的な内部評価」(contrôle continu、以下「内部評価」と略す)の導入を掲げ、当選後にその実施に乗り出した。2018年7月16日付け国民教育省令により、普通科と技術科において内部評価を実施することを規定した。内部評価の対象となる教科や配点は歴史・地理、科学、外国語A、外国語B、体育、公民、最終学年で履修しない専門科目等である(技術科は数学も内部評価の対象)。配点は科目により異なるが、全試験の総点に占める内部評価対象

科目の割合は 40%とされている（残り 60%は、従来通りの全国一斉の筆記中心の試験による）。2020 年 1 月から実際にリセ 2 年生の生徒を対象に内部評価が開始された。

このような改革は、長年にわたり維持され実施されてきたバカロレア試験の実施方法を大幅に見直すものであり、リセや大学の教職員、さらに父母団体等からさまざまな意見や疑問が提出されている（Comité de suivi, 2020）。国民教育省は、バカロレア改革の実施状況について調査し改善方策を審査するための委員会を設置して、関係者の意見を聴取しており、今後内部評価の対象科目や評価内容・方法等や内部評価の実施方法をめぐって修正が行われる見込みである。その内容次第では、学生の学力等にも多少とも影響が生じ、大学側の新たな対応を求められることは必然といえよう。

## 6. おわりに

本章を閉じるにあたり、フランスのリセ・大学間接続の観点からみた高等教育改革について、その主な特徴を整理しておく。

第 1 に、バカロレアの種類が多様性に対応して、進学できる高等教育機関がおおよそ決定される。教育課程がリセ・職業リセのそれと比較的整合する教育機関に進学するかどうかは、進学後の勉学の成否＝学位取得の可能性に影響する。

第 2 に、政府の中等教育・高等教育拡大政策により、バカロレア取得者が増加している。背景には、従来はバカロレアが取得できなかった職業リセの生徒にも取得を可能にしたこと、職業バカロレア取得に要する年限を短縮したこと（2009 年に 4 年から 3 年に短縮）、技術バカロレアの目的・性格を就職準備から進学準備にシフトしたこと、バカロレア試験の合格率が向上したこと等の事情がある。

第 3 に、高等教育進学者の増加とともに、学生の学力や勉学目的等の多様化が進む一方で、大学では学業不振のため留年や中退をする学生が増えた。事態に対処するために、大学では教育課程を改めたり、学生の勉学支援のための各種施策を講じたりしている。また、入学前のリセ生徒に、自分に適した高等教育機関を選択させること、そのために必要な情報を提供することを重視している。これを受けて、リセと大学等の間で、大学教育の内容や実態を理解させ大学への移行を支援・促進するための多様な取組も活発化している。同時に、リセでの進路指導も強化されている（細尾, 2021）。

第 4 に、大学進学後の留年や中退が目立つ職業バカロレアや技術バカロレアの取得者に対して、STS や IUT への進学を促すなど大学進学抑制企図ともとれる措置も講じられている。普通バカロレア取得者にも、学力に問題があると判断される者に対して、入学許可にあたり補習受講等の条件を付けることを認める制度 *Parcoursup* を新たに導入した。

これらは、中等教育修了と高等教育入学基礎資格をあわせて認定する国家資格としてのバカロレアの基本的性格をめぐる葛藤と見ることができる。換言すれば、生徒・学生が増えるなかで、中等教育と高等教育の進学へのアクセスを保障することと両教育の質・水準

を維持・向上させることとの葛藤である。この葛藤を高い水準でいかに調整し解決するかが問われている。

リセ・大学間接続やそれに関連する進路選択をめぐる政府の施策と生徒・学生の権利・自発的意志をめぐる問題も、重要な論点となっている。政府の中等教育・高等教育拡大政策は、経済・社会のグローバル化に対応するための国の経済力の増強、高止まりしたまま一向に改善しない失業問題への対応、EU の政策・方針への協調等々の多様な思惑によるものである。リセ生徒や保護者の教育への要求の高まりという面も否定できないが、それ以上に政府の思惑を優先させた感が強い。その結果、従来から指摘されてきた大学での留年・中退問題がさらに顕在化している。それを緩和するための施策の一つが、リセ・大学間の接続に関する一連の施策である。そこでは、修了率向上という目標の実現のために、教育課程の整合性や学力の観点から修了可能性を多少とも高められる進路＝高等教育機関の選択が重視されている。生徒・学生にとってみずからの進路を選択することは、個人の人生にとって重要な課題である。自発的な意思や行動に配慮し最大限尊重すること、そのうえで必要な支援を慎重に行うことは教育機関の責務といえる。それを制度的・財政的に支援することこそ、政府に求められるのではないだろうか。その視点にたつて、リセ・大学間接続に関する施策や各機関に求められる活動を見直すことが必要と思われる。

## 注

1 高等教育を管轄する省庁の名称は時期により頻繁に変わるため、本書では「高等教育省」の名称で統一している。

## 引用文献

大場淳（2020）「高大接続の動向と課題」細尾萌子・夏目達也・大場淳編著『フランスのバカロレアにみる論述型大学入試に向けた思考力・表現力の育成』ミネルヴァ書房、177-193 頁。

夏目達也（2017）「フランスの大学における学士課程改革－学習目標の明示と評価」『大学マネジメント』第 143 号、10-15 頁。

夏目達也（2018）「フランスの大学における高大接続の取組と教育改革」『名古屋高等教育研究』第 18 号、139-160 頁。

夏目達也（2020a）「フランスの大学における教員の教育能力形成の現状と課題」『名古屋高等教育研究』第 20 号、297-319 頁。

夏目達也（2020b）「EU の高等教育拡大数値目標達成へのフランスの取組」『フランス教育学会紀要』第 32 号、29-38 頁。

夏目達也（2020c）「高等教育進学・修了率向上に向け学士課程充実へーフランスの大学改革」『IDE 現代の高等教育』第 622 号、38-42 頁。



細尾萌子 (2021) 「フランスの高等教育進路選択制度改革—高校での進路指導を変えるか—」 (第8章) 本書所収。

Bluteau, P. (2020), « Parcoursup : le vrai/faux sur le dispositif "oui si" », *L'étudiant*, <https://www.letudiant.fr/etudes/parcoursup/parcoursup-le-vrai-faux-sur-le-dispositif-oui-si.html>, <2021.10.14 アクセス>.

Comité de suivi (Comité de suivi de la réforme du bac 2021 et du LEGT) (2020), *Synthèse des échanges élaborée par les copilotes du comité de suivi de la réforme du bac 2021 et du LEGT*.

Danvers, F. (2003), « Le baccalauréat: Un analyseur de l'évolution des politiques éducatives et des transformations du système d'enseignement, au XX<sup>ème</sup> siècle », Colloque UNESCO-AFIRSE 29-31 mai.

Dautresme I. (2014), « À Troyes, les lycées partagent leurs profs avec l'université », *EducPros*, <https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/troyes-quand-l-utt-et-les-lycees-partagent-leurs-profs.html>, <2022.01.06 アクセス>.

De Coppet, C. (2014), « Toulouse school of economics s'invite au lycée », *EducPros*, <https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/toulouse-school-of-economics-s-invite-au-lycee.html>, <2021.09.23 アクセス>.

DEPP(Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'Éducation nationale) (2021), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.

INJEP (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire) (2021), *Les chiffres clés de la jeunesse 2021*, 15.

Petitdemange, A. (2021), « Les étudiants en parcours "Oui si" réussissent-ils à l'université ? », *L'étudiant*, <https://www.letudiant.fr/etudes/fac/les-etudiants-en-parcours-oui-si-reussissent-ils-a-l-universite.html>, <2021.09.19 アクセス>.

Lefauconnier, N. et Dautresme, I. (2015), « Lien lycée-université : les profs à la manœuvre », *EducPros*, <https://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/orientation-un-pied-au-lycee-l-autre-a-l-universite/liens-lycee-universite.html>, <2021.09.23 アクセス>.

Stromboni C. (2013), «Saint-Étienne : les lycées et l'université échangent leurs enseignants », *EducPros*, <https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/saint-etienne-quand-les-lycees-et-l-universite-echangent-leurs-enseignants.html> <2022.01.06 アクセス>.





# 欧州高等教育政策とフランスの大学教育改革

## －高等教育におけるコンピテンシーの位置づけと概念の検討－

大場 淳  
(広島大学)

### 1. はじめに

1999年に始まったボローニャ・プロセス、翌年に採択されたリスボン戦略の下、欧州では前世紀末以来全面的な教育研究改革が進められている。その改革は、従来は必ずしも対象としてこなかった大学教育の内容にまで及んでおり、2005年には学位等授与のための欧州高等教育圏枠組が採択され、各国はそれに基づいて大学教育を編成することとされた。当該枠組は学士・修士・博士で獲得すべきコンピテンシーを規定しており、質保証制度整備と相俟って学生に確実にそれらを身につけさせることとしている。

このように欧州全体でコンピテンシーを大学教育に取り入れる動きがあるが、欧州の枠組は必ずしも各国を拘束するものではない。フランスでは、2011年、欧州の枠組に対応する参照基準 (référentiels) が策定されたが、それは同国固有の状況を反映して行われた。当該参照基準は各大学の教育内容の枠組であり、新しい高等教育進路選択システムである *Parcoursup* での出願の際に問われる「期待される力 (attendus de chaque formation)」の基礎となっており、高大接続にも密接に関連するのである。

本章は、フランスの高等教育におけるコンピテンシーの位置づけと概念を検討する。その検討は、欧州高等教育の動向がフランス高等教育に多大な影響をもたらしていることに鑑みて、欧州高等教育におけるコンピテンシーの位置づけと概念を対比しつつ行う。

### 2. 本章の構成、先行研究、手法

本章冒頭で本研究の背景と目的を述べ、この後に先行研究を簡単に整理し、課題と手法を提示する。そして、本章を読解する上で必要と思われる用語の使用状況を簡単に確認する (第2節)。第3節では、ボローニャ・プロセス等で採択された大学教育に関する欧州資格枠組を取り上げて、コンピテンシーの位置づけを確認する。第4節は、フランスにおける欧州資格枠組への対応を見る。具体的には大学教育に関する参照基準におけるコンピテンシーの位置づけを確認する。第5節では本文をまとめて考察を行い、今後の研究課題を示して本章を終える。

先行研究としては、欧州の大学教育の枠組を紹介した川嶋 (2005)、同調プロジェクト (チューニング、後述) について著した深堀編 (2015) や松下 (2007)、ボローニャ・プロセスとフランスの大学教育の関連を論じた小畑 (2021)、フランスの大学教育の参照基

準を取り上げた夏目(2015)などが挙げられる。仏語で出版された関連する文献は多いが、高等教育におけるコンピテンシー (compétence) に焦点を当てた文献としては、Postiaux, Bouillard et Romainville (2010)、Fave-Bonnet (2011)、Bouzeriba et al. (2018) などがある。なお、英語でコンピテンシー (competencies、competences) について書かれた文献は多いが、日本ではすでに多く紹介されているのでここでは取り上げない。

本章は、①国際機関での用語としての「コンピテンシー」使用状況を調べること、②大学教育に関連する資格付与要件の検討におけるコンピテンシーの位置づけや解釈を確認すること、③欧州資格枠組みの中でのコンピテンシーの位置づけや概念を整理すること、④フランスの参照基準の策定経緯やコンピテンシーの位置づけや概念を整理することを課題とする。これらの課題について、主に政策文書(法令や答申、報告書等)、同調プロジェクト等の協調活動の報告書類、研究文献等を解読することによって研究を行う。関連用語の大学教育現場における解釈や使用状況は本章の視野には含まれない。時期的には、フランスで参照基準が策定される2012年までを研究対象とする。

コンピテンシーの定義や用法については、先行研究等に基づいて整理するとともに、仏語の“compétence”の概念が多義的であること(Boutte, 2007)に鑑みて、関連する英語(competence、competency、skill等)と比較しつつ検討する。比較には、ボローニャ・プロセスの公式文書(宣言や声明書)の英仏文、英仏語を公用語に含む国際機関(EU、OECD、ユネスコ等)の文書を用いる。

### 3. 用語の整理：国際機関の文書から

前述のように、本章は関連用語の使用状況を英語と仏語の文書を比較することなどを通じて概念整理することを目的の一つとしているが、最初に英仏語を公用語に含む国際機関の文書から関連用語を簡単に整理したい。

仏語の“compétence”の英訳には“competence”又は“competency”(以下、両語を併記せず、前者の引用等を除いて、視覚的に仏語と区別しやすい後者のみを記載する)が充てられることが多い。例えば、日本の教育関係者にもよく知られているOECDのキー・コンピテンシー(key competencies)<sup>1</sup>の仏訳は“compétences clés”である(OCDE, 2013)。また、ユネスコが取りまとめた参照基準“Référentiel des compétences de l'UNESCO”

(UNESCO, 2016a)の英語版の表題は“UNESCO Competency Framework”(UNESCO, 2016b)である。OECDのキー・コンピテンシーは、①自律的に活動する力、②道具を相互作用的に用いる力、③異質な集団で交流する力の集合体であり(Rychen & Salganik, 2003)、それは知識や技能を超えたものとされる<sup>2</sup>。また、ユネスコの参照基準は、OECDのキー・コンピテンシーを参照しつつ、領域ごとの技術的(technical)コンピテンシーと汎用的なコア・コンピテンシーを対象とし、後者を“a set of related knowledge, skills and abilities that result in essential behaviors expected from those working for the

Organization”と定義しており（UNESCO, 2016b, 4 頁）、これも知識や技能を含む包括的な概念である。

しかしながら、他方において仏語の“compétence”は、“competency”ではなく“skill”と英訳されることが少なくない。例えば、OECD が毎年出版している *Perspectives de l'OCDE sur les compétences* の英語版の表題は *OECD Skills Outlook* である。前掲の OECD とユネスコの文書は主に初等中等教育に関するものであるが、職業教育やそれに関連することの多い高等教育では、“compétence”が “competency”に対応するとは必ずしも考えられていない様子が伺える。

“compétence”の概念整理を行った Boutte (2007) は、産業革命以来、技術的・社会的・経済的变化によってもたらされた様々な組織的・職業専門的変容に対応して、当該用語の概念が変化してきたという。このように“compétence”は多義的であり、英語への翻訳も一定ではないが、本章ではその訳語として「コンピテンシー」を充てる。ただし、その多義性を反映して、当該日本語用語の意味も多様であることに留意されたい。

#### 4. 大学教育・学位に関する欧州資格枠組

##### 4. 1 ボローニャ・プロセスと資格付与要件の検討

欧州では、大学教育や大学が授与する学位等の内容の収斂に向けた活動が進められてきた<sup>3</sup>。1999 年のボローニャ宣言では、学位構造を学士・修士・博士（当初は学士前後の 2 段階<sup>4</sup>）とし、制度の透明性を確保することが合意された。それを受けて各国は制度改革を行い、フランスでは 2002 年に欧州標準の学位構造に対応した LMD が導入された。

次の大臣会合（2001 年於プラハ）では、学位を含む資格の共通基礎<sup>5</sup>を単位制度に基づいて策定することや質保証についての協力、共通枠組策定に向けての協働などが合意された。ボローニャ宣言とプラハ声明書のいずれも“competences”に言及しているが、前者の仏文では当該用語が“compétences”と訳されているのに対して（第 2 段落）、後者の英文での“their ... competencies and skills”の仏訳は“leurs talents et leurs compétences”である。“competencies”“skills”と“talents”“compétences”の対応は明確ではないが、語順から“compétences”は“skills”の訳語であると考えられる。また、英語の“competencies”と“skills”は並記され、一方が他方を包含する概念とはされていない。

2001 年の大臣会合は、学位構造等の制度の大枠を定めたが、加えて資格付与要件の詳細についての検討を別途行うこととした。これは、欧州高等教育圏内の教育活動の整合性を図って、プログラム内容や学習成果の相互認証を容易にし、域内の国際的流動性向上を目指すとともに、域外に対して高等教育制度や学位の透明性を向上することを目的としている。そのための主たる活動として、ダブリン記述（Dublin Descriptors）、同調プロジェクト（＝チューニング、TUNING）、そしてこれらを基礎に策定されボローニャ・プロセスで採択された高等教育資格枠組（framework for qualifications）<sup>6</sup>がある（川嶋，2005）。

### (1) ダブリン記述 (Dublin Descriptors)

ダブリン記述は、前述プラハ大臣会合を受けて、ボローニャ・プロセス加盟国の専門家が集まって発足した質のための共同先導的取組(Joint Quality Initiative: JQI)の活動で、段階別に求められる汎用的な学習成果を定義した (ECA, 発行年不明)。第1段階 (first cycle)、第2段階 (second cycle)、第3段階 (third cycle) の段階ごとに、以下の要素について修得すべき内容を定めた。

- Knowledge and understanding (知識と理解)
- Applying knowledge and understanding (知識の適用と理解)
- Making judgements (判断すること)
- Communication skills (コミュニケーション技能)
- Learning skills (学習技能)

それぞれの内容は既に日本で紹介されているので (川嶋, 2005) 省略するが、コンピテンシーに言及しているのは以下に引用する第1段階のみである (下線筆者)。

Qualifications that signify completion of the higher education short cycle [...] are awarded to students who [...] can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional approach to their work or vocation, and have competences typically demonstrated through devising and sustaining arguments and solving problems within their field of study [...]

ダブリン記述には用語集 (glossary) が付けられており、コンピテンシーの定義は以下である。それによると、それは幅広い能力や技能であり、OECDのキー・コンピテンシー同様に技能を包含する上位概念であることが見て取れる。

The word '**competence**' is used in the descriptors in its broadest sense, allowing for gradation of abilities or skills. It is not used in the narrower sense identified solely on the basis of a 'yes/no' assessment.

### (2) 同調プロジェクト (=チューニング、TUNING)

同調プロジェクトは、欧州委員会から財的補助を受けて大学人によって 2000年に始められた協働活動である (ゴンサレス・ワーヘナール, 2012)。欧州の共通の枠組を求めるボローニャ・プロセスを受けての取組ではあるが、その枠外の活動であり、欧州大学協会 (European University Association: EUA) 等の大学間団体の支援を受けていた。

同調プロジェクトの目的は、第一及び第二段階における汎用的・領域別コンピテンシー (generic and subject-specific competences) の参照基準を策定することである。プロジェクトは、コンピテンシーは学習成果 (learning outcomes) とは異なるとしつつ、以下の

ように定義している（下線は筆者）<sup>8</sup>。知識や各種能力、技能を含み、包括的な概念であることはダブリン記述と変わらない。

Competences represent a dynamic combination of knowledge, understanding, skills and abilities. Fostering competences is the object of educational programmes. Competences will be formed in various course units and assessed at different stages.

プロジェクトは、領域別に必要とされるコンピテンシーを検討するとともに、全ての領域に共通する汎用的コンピテンシーの検討を行った。活動の第1期と第2期は9領域で検討が行われ、その後対象が拡大し、2021年10月現在、42領域の検討結果がウェブサイト<sup>9</sup>で公開されている。また、後者については、1) knowing and understanding (theoretical knowledge of an academic field, the capacity to know and understand)、2) knowing how to act' (practical and operational application of knowledge to certain situations)、3) knowing how to be (values as an integral element of the way of perceiving and living with others and in a social context)の3区分に分けて、第二言語でのコミュニケーション能力、学習し学習によって時代に遅れないことができるなどの31の汎用的コンピテンシーを特定した<sup>10</sup>。

同調プロジェクトは欧州の活動であったが、世界的に着目され、コンピテンシーに基づく教育は欧州を超えて世界の大学に拡大することとなった（松下，2007；松塚，2013；Adelman，2008；Bouzeriba et al.，2018）。

#### 4. 2 欧州高等教育圏資格認定枠組の策定

欧州高等教育圏資格認定枠組（Framework for Qualifications of the European Higher Education Area: FQ-EHEA）は、2003年のボローニャ・プロセス大臣会合（於ベルリン）で策定が合意され、ボローニャ資格枠組作業部会でその内容が具体化されて2005年の大臣会合（於ベルゲン）で採択されたものである。2003年の声明書は、資格枠組は学習量（workload）、水準（level）、学習成果（learning outcomes）、コンピテンシー（competences）、学習内容（profile）<sup>11</sup>で規定されるとしており、当初からコンピテンシーに着目することが決められていた。

採択された資格枠組（BWG-QF，2005）の内容は、学位構造、単位制度、学習量、質保証など広範囲に渡る。その「2.4.1 コンピテンシーを含む学習成果」は、関連して多様な議論があることを認めつつも、身につけるべきコンピテンシーとして、ダブリン記述の段階別の資格要件並びに同調プロジェクトが特定した3要素を採用している。そして、ダブリン記述については、明示的に加盟国にその採用を促している。

なお、資格枠組を記載した文書である BWG-QF（2005）の本文は英語のみであるが、附録4でフランスの修得経験認定制度（validation des acquis de l'expérience：VAE）が



仏語で紹介されている。当該制度は、各自が諸活動で得た経験、コンピテンシー、適性、知識 (acquis, compétences, aptitudes et connaissances issus du parcours de chacun) を評価するものである。この引用を含めて附録 4 では各所 (合計 9) で “compétences” に言及している。附録 4 の末尾に簡単な英語での制度説明があり、“competences” と “skills” が用いられている。英文梗概は仏語の直訳ではないので対応関係は明瞭ではないが、両語とも “compétences” の訳語として用いられているものと思われる。

また、附録 5 では幾つかの国の資格枠組が紹介されているが、スコットランドの段階ごとの資格枠組では、“competence” ではなく “skill” が専ら用いられている。また、アイルランドの資格枠組は “knowledge, skill and competence” を規定するとしており、技能や知識とコンピテンシーが同列であることが見て取れる。

欧州高等教育圏資格認定枠組は、上述したように学習成果に多様な議論があることを認めつつも、ダブリン記述と同調プロジェクトを採用し、コンピテンシーを上位概念と位置づけた。当該両活動の参照基準の採用を加盟国に促すことによって、包括的概念としてのコンピテンシーの共通理解が図られる素地ができたのである。そして、ボローニャ・プロセスは、以前はあまり考慮されることのなかったコンピテンシーを基礎とした教育への転換をもたらすこととなるのである (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2017)。

## 5. 大学教育に関するフランスの参照基準

欧州の資格枠組を受けて、すぐにフランスが対応した訳ではない。大学教育に関しては、中退・退学が多い学士課程がかねてより問題視されてきたが、欧州資格枠組が公表された 2005 年に大統領職にあったシラクは高等教育改革に慎重であり、2007 年に彼を継いだサルコジが優先したのは大学のガバナンス改革で、それは同年の大学の自由と責任に関する法律 (Loi relative aux libertés et responsabilités des universités : LRU) に結実した。

とは言え、学士課程を中心として学習改善を図るための政策も実施され、代表的なものとして 2007 年の学生課程成功計画 (Plan pour la réussite en licence : PRL) がある (田川, 2013)。一連の改革の中で、2011 年 8 月に新しい学士課程に関する省令 (Arrêté du 1<sup>er</sup> août 2011 relatif à la licence) が発出され、その第 3 条で「コンピテンシー参照基準 (référentiels de compétences)」を定めることとされた (夏目, 2015)。その基礎となった同年 6 月の政策文書『新学士 (La nouvelle Licence)』(MESR, 2011) は、参照基準の対象をコンピテンシーとはしておらず、教育の参照基準 (référentiels de formation) を定めるとしており、省令との間に用語上の齟齬があった。MESR (2011) の教育の参照基準についての節 (Les référentiels de formation : un outil au service de la réussite des étudiants) 内の文では “référentiels de compétences” も併用しており、両者は同じものとして取り扱われていた。省令制定までの間に、コンピテンシーの解釈に揺れがあったのかもしれない。

2011 年省令を受けて領域別に参照基準が策定され、翌年 6 月に公表された (MESR, 2012)。それに際して高等教育省<sup>12</sup>は、「コンピテンシーの参照基準であって教育のそれではない」と明示し、基準は教育内容や学習時間、教授法を規定するものではなく—これらは大学の自治や教授の自由に属する—、獲得すべきコンピテンシーに基づいて教育の目的を記述したと述べている<sup>13</sup>。

この参照基準はフランスの大学教育改革の一環で策定され、必ずしも欧州資格枠組策定を受けて取り組まれたものではなかった。2011 年の前述『新学士』及び同年省令ともに欧州資格枠組やそれが依拠するダブリン記述や同調プロジェクトには一切言及していない。しかしながら、2012 年の参照基準は、以下のように明示的に両者に言及し、欧州共通の枠組に沿ったものであることを示している。

Le document présenté ici s'inscrit dans le cadre du projet Tuning, le niveau des compétences et acquis de formation référenciés répond aux descripteurs de Dublin pour le premier cycle ..., et au cadre européen de certification de l'enseignement supérieur adopté par la conférence intergouvernementale de Bergen en 2005.

参照基準は、全領域に共通する横断的コンピテンシー (compétences transversales)<sup>14</sup> と領域別の学問領域的コンピテンシー (compétences disciplinaires) に分け、前者を職業的コンピテンシー (compétences professionnelles) と転移可能コンピテンシー (compétences transférables)<sup>15</sup> に細分して定義している。紙幅の制約から全体を紹介できないが、前者は会社や組織を社会経済的に位置づけること、雇用と被雇用者の権利・義務を知ること、学問領域に関係する職業を知ることなどで構成され、後者には自律的に仕事ができること、情報収集と分析・総括の能力、言語操作能力が含まれる。

フランスは教授法 (pédagogie) において遅れをとっているとされてきた。2000 年代に入っても大学教育が改善されることについて懐疑的な見方が多く (Dejean, 2002)、学生のコンピテンシーを評価しようとする教員は少なかった (Paul, 2006)。参照基準の策定は同国の大学教育に大きな変化をもたらし、ひいては「期待される力」の策定の基礎の一翼を担うなど、高大接続にも多大な影響を与えることになるのである。

## 6. まとめと考察、今後の課題

本章は、高等教育の文脈で用いられる仏語の “compétence” に着目しつつ、対応する英語の用語との対比を通じて、日本語で「コンピテンシー」と称される概念の明確化を試みた。結果は、“compétence” は多義的で、幅広く個人の資質能力等を意味して用いられることが多く、必ずしも英訳の “competency” には対応しない。他方、英語の “competency” は、OECD のキー・コンピテンシーや欧州高等教育資格枠組のように、知識や技能の上位概念と位置づけられることがあることを見た。しかし、同時に、コンピテンシーが上位概

念として位置づいていない例も英語・仏語双方で少なからず見られた。例えば BWG-QF、(2005) には、“competency” を用いずに専ら “skill” で要件を定義したり、両者が並列したりする例が示されている。

欧州の高等教育において “competency” は、比較的最近まで頻繁に使われる用語ではなかった。たとえば 1997 年に採択された高等教育資格の認証に関するリスボン憲章(Council of Europe, 1997) で、学習者のコンピテンシーに言及しているのは言語（主として外国語）に関する能力のみである。しかも、コンピテンシーを用いているのは英語版のみで、同様に公式文書である仏語版はその訳語に知識 (connaissances) を充てている。また、2000 年を過ぎても、同じく認証問題を扱った Teichler (2003) は、1 回だけではあるが当該用語に言及するものの、“knowledge and competence” と知識と同列に用いている。

2005 年に欧州資格枠組が採択された時点においても、共通理解が図られていなかったことを BWG-QF (2005) は認めていた。しかし、欧州資格枠組がダブリン記述と同調プロジェクトに依拠するとし、その採用を各国に促したことによって、知識や技能を包含する概念としてのコンピテンシーが次第に欧州各国に普及していくこととなる。

フランスは、欧州資格枠組を受けて参照基準を策定したのではなく、独自の大学改革の一環でそれを策定した。その参照基準は、同調プロジェクトやダブリン記述、欧州資格枠組に準拠することを明記しているが、これらが指定するコンピテンシーの概念がフランスの高等教育に全面的に受け入れられているかは疑問である。そもそも、“compétence” と “competency” には乖離があり、翻訳に際して文脈に応じて異なる単語が充てられることは今でも変わりが無い。また、コンピテンシーが上位概念ではなく、知識や技能と並列に扱われることもしばしばある。たとえば、高等教育省が開設している Parcoursup の公式サイトは、「期待される力」を成功するための知識とコンピテンシー (connaissances et compétences nécessaires pour réussir) と説明している<sup>16</sup>。

フランスの大学では伝統的教授法が 21 世紀になっても支配的であり、FD が推進された日本と比較しても、教授法や学習の改善への取組は低調であった。大学教育の採用・昇進は専ら研究業績に基づき、教授能力はほとんど考慮されることはなかった (Musselin, 2005)。同調プロジェクトにはフランスからも参加していたが、コンピテンシーに基づく教育にフランスの大学が容易に移行できると考えている訳ではなかった<sup>17</sup>。そのような伝統の中で、政府が主導する形で 2012 年に学士課程の参照基準が策定され、大学教育はコンピテンシーに基づいて実施されることとなった。これによって漸く大学においても、教育活動に重点を置く基礎ができたといえよう。しかしながら、長く続いた大学の風土や組織文化が変わるのは容易ではなく、コンピテンシーに基づく教育が現場に浸透するまでは時間がかかることは想像に難くない。実際、2018 年の学生の進路選択と成功に関する法律 (Loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants: ORE 法) の制定に際しては、一部の領域で学習成果が不十分のまま進級や学位取得を認める科目間得点調整

(compensation)<sup>18</sup>が議論されるなど、それが根づいていない様子が窺える。

2012年の参照基準策定以降の動きは本章の視野外であるが、前述 ORE 法制定を始めとして、コンピテンシーに関連する議論は多く行われ、合意が無いまま今日まで継続している。それについては今後の課題とし、日本の高等教育における対応する議論も合わせ鏡にしつつ検討し、両国の大学教育の改善に寄与するような知見を得るよう努めたい。

## 注

1 EU もキー・コンピテンシーを定めており、これとは異なる。フランスの教育に影響を与えたのは、主として EU のそれである (細尾, 2017)。

2 “A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context.” (DeSeCo, 2005, 4 頁)

3 大学以外の高等教育機関も対象であるが、本章では学位を授与する全ての高等教育機関を含んで「大学」を用いる。

4 英語では“undergraduate and graduate”、仏語では“avant et après la licence”。

5 英語では“common cornerstones of qualifications”、仏語では“socle de références en matière de qualifications”。

6 これら一連の活動等の訳語は川嶋 (2005) に依った。

7 原則として、それぞれ学士、修士、博士の課程に対応する。

8 日本語訳は、「認知的・メタ認知的技能、知識と理解、対人的・知的・実践的技能、および倫理的価値が有機的に結合したもの」(ゴンサレス・ワーヘナール, 2012, 178 頁)。

9 <https://www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas.html><2021.10.15 アクセス>。

10 以下のサイトに一覧が掲載されている<2021.10.6 アクセス>。

<https://www.unideusto.org/tuningeu/competences/generic.html>

11 “Profile can refer either to the specific (subject) field(s) of learning of a qualification or to the broader aggregation of clusters of qualifications from different fields that share a common emphasis or purpose”と定義されている (BWG-QF, 2005, 47 頁)。

12 高等教育行政を所管する省の名称は一定しない。本章では「高等教育省」と記する。

13 MESR « Les référentiels de compétences des mentions de licence », article publié le 27 septembre,

<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid61532/les-referentiels-de-competences-en-licence.html>

14 汎用的コンピテンシー (compétences génériques) と同義である (MESR, 2012)。

15 他の学習或いは職業的状况に転移できるコンピテンシー。

- 16 [https://www.parcoursup.fr/index.php?desc=cest\\_quoi](https://www.parcoursup.fr/index.php?desc=cest_quoi) <2021.10.7 アクセス>.
- 17 Marie-François Fave-Bonnet (当時パリ第10大学教授) への筆者インタビュー。
- 18 ある科目の試験結果が合格水準に達しない場合でも、他の科目の試験結果が良ければ合格とすること。

## 引用文献

- 川嶋太津夫 (2005) 「欧州高等教育圏構想と Undergraduate 課程の再構築」『高等教育研究』第8集, 121-154頁。
- 小畑理香 (2021) 「フランスの高等教育政策とヨーロッパ統合: EU とボローニャ・プロセスを通じた政策展開」園山大祐編『フランスの高等教育改革と進路選択: 学歴社会の「勝敗」はどのように生まれるのか』明石書店, 151-169頁。
- ゴンサレス, フリア、ワーヘナール, ローベルト編著 (深堀聰子・竹中亨訳) (2012) 『欧州教育制度のチューニング・ボローニャ・プロセスへの大学の貢献』明石書店。
- 田川千尋 (2013) 「フランスの大学において学生の学びはどのように支援されてきたか—大学と『教育』概念—」『フランス教育学会紀要』第25号, 29-34頁。
- 夏目達也 (2015) 「フランスにおける学士課程改革と学習成果アセスメント」深堀聰子編『アウトカムに基づく大学教育の質保証—チューニングとアセスメントにみる世界の動向—』東信堂, 61-83頁。
- 深堀聰子編 (2015) 『アウトカムに基づく大学教育の質保証—チューニングとアセスメントにみる世界の動向—』東信堂。
- 細尾萌子 (2017) 『フランスでは学力をどう評価してきたか—教養とコンピテンシーのあいだ—』ミネルヴァ書房。
- 松下佳代 (2007) 「コンピテンス概念の大学カリキュラムへのインパクトとその問題点—Tuning Project の批判的検討—」『京都大学高等教育研究』第13号, 101-119頁。
- 松塚ゆかり (2013) 「広がる大学間「チューニング」」『読売新聞』4/22。
- Adelman, C. (2008). *The Bologna Club: What U.S. Higher Education Can Learn from a Decade of European Reconstruction*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.
- Boutte, J. -L. (2007), « De Taylor au KM. Quelle(s) approche(s) de la compétence ? ». *Questions vives*, 10, 11-23.
- Bouzeriba, R., Cellier, H. et Kouadria, A. (Sous la direction de) (2018), *L'approche par compétences dans l'enseignement supérieur*, L'Harmattan.
- BWG-QF (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks) (2005), *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Danish Ministry of Science, Technology and Innovation Copenhagen.



- Council of Europe (1997), *Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region*, Council of Europe.
- Dejean, J. (2002), *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*, Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.
- ECA (European Consortium for Accreditation in Higher Education) (unknown), *Joint Quality Initiative – short history*, Available on web at:  
<http://ecahe.eu/assets/uploads/2016/01/Joint-Quality-Initiative-short-history.pdf>
- DeSeCo (2005), *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*, OECD.
- Fave-Bonnet, M. -F. (2011), « Professionnalisation et compétences: une approche européenne, le projet TUNING », in Comité d'organisation (dir.), *Actes du colloque « Le courant de la professionnalisation : enjeux, attentes, changements »*, Angers: Comité d'organisation de QPES 2011.699-705.ion : “enjeux, attentes, changements” Comité d'organisation de QPES 2011, 699-705.
- Fave-Bonnet, M. -F. (2011), *Logiques contradictoires dans la mise en œuvre du Processus de Bologne*, Communication à la conférence RESUP des 27-29 janvier, Sciences Po.
- MESR (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche) (2011), *Dossier de presse mercredi 22 juin 2011: La nouvelle licence*, MESR.
- MESR (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche) (2012), *Référentiels de compétences en Licence*, MESR.
- Musselin, C. (2005), *Le marché des universitaires – France, Allemagne, États-Unis*, Science Po Les Presses.
- OCDE (2013), *Cadre de compétences*, Éditions OCDE.
- Paul, J. -J. (2006), « Témoignage sur les innovations pédagogiques », in Département Services (Ed.), *Cycle d'échanges LMD – 2ème journée : innovations pédagogiques - La notion de tronc commun*, AMUE, 9-10.
- Postiaux, N., Bouillard, P. et Romainville, M. (2010), « Référentiels de compétences à l'université. Usages, rôles et limites », *Recherche & Formation*, 64, 15-30.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.) (2003), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, Hogrefe & Huber. (ライチェン, ドミニク S・サルガニク, ローラ H編 (今西幸蔵・岩崎久美子・名取一好・野村和・平沢安政訳) (2006) 『キー・コンピテンシー：国際標準の学力をめざして』明石書店。)
- Teichler, U. (2003), “Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems”, *Journal of Studies in International Education*, 7(4), 312-341.



UNESCO (2016a), *Référentiel des compétences de l'UNESCO : Apprendre, Développer, Exceller*, UNESCO.

UNESCO(2016b), *UNESCO Competency Framework: Learn, Develop, Excel*, UNESCO.

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H. A., Lautenbach, C., Molerov, D., Toepper, M., & Brückner, S. (2017), *Modeling and measuring competencies in higher education: approaches to challenges in higher education policy and practice*, Springer.

## おわりに

本叢書の目的は、大衆教育社会フランスの高大接続の利点と課題を示すことであった。

第Ⅰ部「大衆教育社会における高大接続の可能性と問題点」では、バカロレア試験において教科ごとの論述の「型」が存在することのメリットが明らかになった。型を分解することで、初等教育から中等教育にかけて書くことの指導が段階的に行いやすい。また、この型は高等教育での学業の基礎となるため、中等教育での学びが高等教育での成功につながりやすい。一方、中等教育と高等教育の間には、水準と質の乖離がある。バカロレア取得者の増加をめざす政策のために、バカロレア試験の採点が甘くされており、試験で問われる思考力や表現力を十分に身につけていなくても大学生になっている者もいる。さらに、リセの技術科や職業科と大学の教育内容が連続していない上、高等教育での学業成功に求められる自律的学習習慣などを中等教育で獲得させることが難しいという問題もある。

第Ⅱ部「中等教育から高等教育にかけて学力をいかに育むか」では、19-20世紀の中等教育論争の中で、知的能力は知識と切り離せないと、汎用的コンピテンシーを否定する考えが出されていたことが示された。現代の学校で育成されるコンピテンシーも、認識論の相違に伴い、教科による特徴がある。歴史・地理教育で求められるコンピテンシーは、子どもの認知発達段階をふまえて学年に応じて要求レベルが上がるものの、小学校、コレージュ、リセと一貫している。学士課程の「分野別期待される力の全国枠組み」が高等教育の志願者に示されるようになり、中等教育で生まれた力と高等教育に必要な力をつなぎ、学業成功を促すこともめざされている。バカロレア試験で問われる学力を大学生が実際に身につけているのか、高等教育でそれがいかに育まれているかの解明は今後の課題である。

第Ⅲ部「高大接続改革の影響」では、諸改革により、リセでの進路指導の制度や高大連携の取組が整えられたが、高等教育へアクセスする生徒の権利と、中等教育・高等教育の質・水準を維持・向上させることとの矛盾は解決していないことを論じた。欧州規模の改革の影響を受けてコンピテンシーに基づく教育がフランスの高等教育に普及しつつあるが、コンピテンシー (compétence) が技能と混同されることも多く、浸透はしていない。

以上のように、大衆化を受けて、バカロレア試験という大学入学資格試験制度だけで学力の水準や質を保証することには限界が出てきている。リセの役割については、従来の高等教育進学準備だけではなく、進路選択指導や、学問や仕事への準備、市民として生きていくためのリテラシーを身につけさせることの側面からも再考すべき時が来ている。高等教育についても、進学に必要な学力を補う準備課程や補習などの体制が必要である。

このようなフランスの課題は、同じく大衆教育社会を迎えた日本にも共通する。大学入試だけに高大接続を任せず、生徒の多様さをふまえながら、進学・就職・市民準備を高大にかけていかに行っていくかというグランドデザインが求められている。

細尾萌子 (立命館大学)

# Articulation of Secondary and Higher Education in France, a mass-education society

Moeko HOSOO (Ed.)\*

The purpose of this book is to demonstrate the strengths of, and the challenges associated with, articulation of secondary and higher education in France.

The first section clarifies the merits of the essay format required for each subject in the French *baccalaureate* exam. As this particular format is the basis of study in higher education, learning about it in secondary education increases the likelihood of success there. However, due to the articulation-related problems associated with secondary and higher education, which have become increasingly complicated in a massified system, some students arrive at university without having acquired the thinking and expressive abilities that are required by the exam. In addition, subjects of technical and vocational *lycée* do not connect smoothly with the educational programs available at university.

The second section demonstrates the denial of “generic competencies” that appeared within the secondary education debate at the end of the 19th and beginning of the 20th centuries. The competencies taught in today’s schools vary from subject to subject. As can be seen in the cases of history and geography, for instance, the competencies required in school education remain consistent throughout elementary, middle, and high school. At universities, each academic field defines the knowledge and competencies expected to be acquired by applicants while applying to the relevant bachelor courses. The aim is to promote academic success by linking the abilities fostered in secondary education to those needed in higher education.

The third section describes how career-guidance systems at *lycées* and collaboration initiatives between high schools and universities have been implemented. Influenced by Europe-wide reform, education based on competencies has spread gradually to higher education in France; however, in many cases, the term “competency” is confused with “skill”, and the practice has not taken a stronghold.

As a result of massification using only a university entrance qualification exam system, such as the *baccalaureate* exam, to guarantee the level and quality of academic ability presents certain limitations. A “grand design” is required to prepare students, both at high schools and universities, for higher education, employment, and citizenship readiness, while considering diversity.

---

\* Associate Professor, College of Letters, Ritsumeikan University

## 執筆者紹介

\*編者には◎

いくた	きよと	元 開成中・高校教諭
生田	清人	
うえがき	ゆな	龍谷大学法学部教授
上垣	豊	
おおつ	たかし	武庫川女子大学学校教育センター准教授
大津	尚志	
おおげ	じゅん	広島大学高等教育研究開発センター准教授
大場	淳	
たがわ	ちひろ	大阪大学高等教育・入試研究開発センター特任講師
田川	千尋	
なつめ	たつや	名古屋大学名誉教授
夏目	達也	
◎ほそ	もえこ	立命館大学文学部准教授
細尾	萌子	
みよし	みおり	広島大学大学院人間社会科学研究科准教授
三好	美織	
やまむら	しげる	大学入試センター名誉教授
山村	滋	



大衆教育社会におけるフランスの高大接続  
(高等教育研究叢書 164)  
2022 (令和4) 年3月31日

---

編者 細尾 萌子  
発行所 広島大学高等教育研究開発センター  
〒739-8512 広島県東広島市鏡山 1-2-2  
電話 (082)424-6240  
<https://rihe.hiroshima-u.ac.jp>  
印刷所 赤坂印刷株式会社 広島営業所  
〒730-0822 広島市中区吉島東 1-7-15  
電話 (082)258-4031

---

ISBN978-4-86637-034-7



Articulation of Secondary and Higher Education in France,  
a mass-education society

---

**RESEARCH INSTITUTE FOR  
HIGHER EDUCATION  
HIROSHIMA UNIVERSITY**