

## フランスにおける学生の学びを考える

大場 淳  
(広島大学)

### 1. 学生の学びを考える今日的意義

20世紀末以降、世界の大学において、教員主体の教授（teaching/enseignement）から学生主体の学習（learning/apprentissage）へのパラダイム転換があったと言われる。日本においても、平成12年（2000年）の文部省調査研究協力者会議報告書『大学における学生生活の充実方策について－学生の立場に立った大学づくりを目指して－』（廣中報告）が、「教員中心の大学」から「学生中心の大学」への視点の転換、学生の主体的学習の促進を提言した。それと前後して、教授能力改善活動（FD）、授業評価、GPAやCAP制、学習支援といった学生の学びを向上するための取組が発展・拡大してきた。そして、近年の質保証の取組は、学習成果確保に重点が置かれるようになってきている。

フランスが位置する欧州においても、ボローニャ・プロセスの一連の宣言・声明文に見るように、学生の学びの向上は重要政策課題である。そのことは、2003年の同プロセス大臣会合（於ベルリン）以降の声明文で学習成果（learning outcomes<sup>1</sup>）が言及され、2005年の欧州高等教育圏資格認定枠組（FQ-EHEA）で学習成果の確保や資質能力（competences/compétences）の獲得が規定され、更に領域別に学習成果や資質能力を規定した同調事業（TUNING）が展開されてきていることに顕著に現れている。他方、ボローニャ・プロセスとほぼ同時期の2000年に始まったリスボン戦略は、欧州が知識経済として発展するためには人材育成が決定的に重要との認識の下、学習成果の確保や雇用可能性の向上を大学に対して求めている。

本シンポジウムでは、歴史（大島）、国際比較（坂井）、学びへの支援（田川）の三つの観点から報告がなされ、フランスにおける学生の学びについて議論が展開された。以下、紙幅の許す範囲内で、3報告を踏まえつつ、シンポジウムの主題である学生の学びについての論点を整理し、議論から得られた知見をまとめることとしたい。

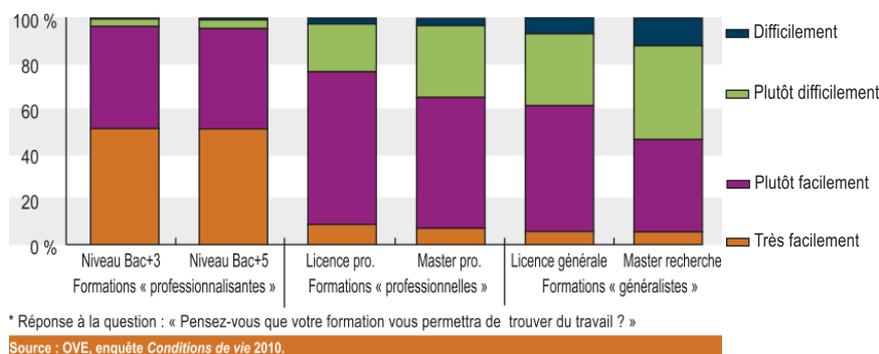
### 2. 学生の学びと大学教育

フランスの大学においては、従前から留年や退学に至る学業不振が多いことが問題とされてきた。例えば学士（licence）を規定の3年で取得する者は全体の4割に満たず、留年者を合わせても学士を取得する学生は6割に満たない。こうした学業不振は、進学率の拡大（高等教育の裾野の拡大）や入学者選抜を行うグランド・ゼコール等との二元制に主たる原因があり、歴史を遡れば、学位取得を求めない者の存在といった学生の多様性や共通の教科書に基づく伝統的な知識教授といった大学教育の伝統（大島報告）に起因するのかもしれない。更に近代以降、ドイツの大学の影響の下で研究

重視となる中で教育が軽んじられた（Paivandi, 2010）結果とも考えられ、そのことは坂井報告で示されたディシプリン重視とも関係し、また、田川報告が指摘した大学における *pédagogie*（教授法）の概念の欠如と連なっている。

学業不振への対策として、進路選択（*orientation*）への支援や個別指導（*tutorat*）等の学習支援を各大学が行うこととされ、この点は2002年の学士課程に関する省令においても改めて規定された。また、高等教育の拡大・大衆化に対応して教育の職業専門化（*professionnalisation*）が推進され、大学教育と労働市場の接続改善が図られてきた。田川報告は、フランスにおける学生への学び支援には、学びへの直接の支援と制度的支援（間接的支援）があるとするが、政府において取られた政策は専ら後者の間接的なものである。

後者の一環である職業専門化は、技術短期大学部（IUT）の設置等1960年代から見られる。実際、職業資格と結び付いた教育（*formation professionnalisante*）を履修した学生の就職が有利とされる（図表1）。職業専門化の必要性は、2002年の欧州高等教育圏に対応したLMD導入でも改めて強調され、今日では全大学教育に広げられている（Wittorski, 2012）。LMDは学位構造の収斂をもたらしただけでなく、ECTS導入や学生の漸進的進路選択、知識技能のみならず資質能力獲得に対応した教育編成を求めるなど、抜本的な大学教育改革を求めるものであった。



図表1 就職の難易度（教育課程の種類・段階別、学生回答）

出典：L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche 2011

### 3. 最近の動向

上記のようにフランスでは、学生の学びに関連した様々な取組が実施されてきたが、LMDの実施状況に関する2005年の国民教育研究行政監査総局（IGAENR）の報告書（IGAENR, 2005）は、大学教育に関する課題としてECTSへの対応が不十分で教育時間によってしか定義されていない、出口が明確になっている職業教育を除いて資質能力への取組が不十分である、学位取得後に取り得る進路が明確にされていないといった課題を指摘している。同報告書は、質の高い教育の実施のため、①教育の職業専門化の推進（教育課程の目標明確化や関係業界との協調推進等）、②学生の自律性の育成（進路選択についての助言活動や学生調査等）、③教育についてのマネジメント（質の基準設定や教育評価等）を大学に求めた。また、学生生活調査センター（Ob-

servatoire de la vie étudiante: OVE) の調査によれば、大学教育についての不満を持つ学生が少なくなく、その割合は非職業系の教育課程履修者において取り得る進路や就職先についての情報が不足していることについて大きい(図表2)。

	Niveau L3		
	L3 générale	L3 pro.	Formations professionnalisantes
L'information concernant l'orientation et les débouchés	51,9 %	37,3 %	23,3 %
L'information sur le contenu de la formation	27,6 %	25,4 %	22,0 %
L'entraide étudiante	27,7 %	19,1 %	13,4 %
L'intérêt des cours	13,0 %	13,5 %	10,7 %
L'emploi du temps	24,6 %	23,6 %	19,6 %
La disponibilité des enseignants	20,3 %	17,7 %	19,5 %
Les qualités pédagogiques des enseignants	17,3 %	16,6 %	17,8 %
Jugement d'ensemble	11,7 %	13,6 %	5,8 %

Source : OVE, enquête Conditions de vie 2010.

図表2 大学教育についての学士課程3年次学生の不満率

出典：同前

2007年の大学の自由と責任に関する法律(LRU)は、新たに学生の就職(insertion professionnelle)を大学の使命とし、就職を目的とした学生の学び向上を含む取組みの充実が求められることとなった。また、同年からバカロレア取得者の適性な進路選択を支援する能動的進路選択(orientation active)が始められた。更に高等教育・研究省は、2007年末、学士課程教育の質的改善を図るため「学士課程成功計画(Plan pour la réussite en Licence: PRL)を打ち出した。この計画は、学課程教育の全面的見直し、進路選択・学習への支援充実、短期職業教育の活用を内容とし、失敗率(taux d'échec)を半減するとともに世代学士保有率50%を達成することを目標としている。

2011年、学士教育課程に関する省令が改正された。本改正は資質能力の獲得を前面に出し、その具体化を促すべく教育内容のガイドラインとなる参照基準(référentiel)を学問領域別に設けるとともに、学士課程を通じて最低1,500時間の教育時間を確保することとした。教育時間は学問領域によって異なっており、近年増加しているものの、人文系においてこの基準を満たさない大学が多い(図表3)。

領域	教育時間			1,500時間未達成の大学の割合
	最低	最高	平均	
芸術・文学・言語／人文社会科学	1,200	1,824	1,432	75%
法・経済・経営	1,200	1,850	1,548	36.7%
科学・技術・健康／体育・スポーツ	1,200	2,180	1,754	8.1%

図表3 学士課程の教育時間(学問領域別)

出典：MESR, Dossier de presse mercredi 22 juin 2011: La nouvelle licence.

PRLでは個別指導といった直接的支援方策も重視されているが、一般的にこれらの方策は効果が上がっていない。Borras(2011)は、個別指導の利用が任意であることからその利用が成績優秀な学生に集中し、また、個別指導自体に改善の余地はあるものの、それのみによって学業不振問題を解決するのは不可能と指摘する。同様に、近年導入された積極的進路選択制度を活用するのは主に成績優秀者であって効果は限定

的である<sup>2</sup>。他方において、一定の効果が認められる職業専門化に対しても、変化の早い労働市場に十分に対応していないといった批判が根強い。

#### 4. まとめと日本への示唆

フランスの高等教育政策においても、学生の学びを重視する取組が拡大してきている。しかしながら、上に見たように大学教育に関する課題は数多く、支援策が十分に機能しているとは言い難い。2012年に発足した社会党政権はPRLを失敗と位置付け、新たな支援方策を模索している。抜本的な改善を図るには、教授法の視点を欠く学生調査等（田川報告）に基づく政策では不十分であって、教員の研究志向を見据えた教授能力開発（FD）や厳格な成績評価に取り組まざるを得ないであろう。更には、学生組合との妥協の産物である科目間得点調整（compensation）といった学習成果の透明性を阻害するような制度・慣行の見直しも不可欠である。

フランスの大学は入試を課さないものの、中等教育修了資格であるバカロレアを求めることによって一定の質を担保しつつ、評価が不十分という批判はあるものの、進級や修了に際して厳しい試験を課すことによって選抜を行なって、学位の質の担保を図っている。取り巻く環境が異なる日本への示唆を示すことは容易では無く、実際、人的資本論に大きく依拠したリスボン戦略（坂井報告）に基づく政策が日本の関連政策にとって必ずしも示唆的とは思えない。とは言え、現在進められている「高等学校学習到達度テスト（仮称）」の検討に際してバカロレアは参照されており、また、大学教育の職業専門化といった教育課程改革、日本では未発達の学生調査・研究、学習支援と教授法改善といった学生・教員を対象とした諸方策の検討にあたってフランスの事例が参考になろう。

#### 注

1. 仏語の定訳は無く、“résultats d'apprentissage” や “acquis de l'apprentissage” 等と訳される。
2. “Du lycée au supérieur: Premier bilan de l'orientation active” *Le Monde de l'éducation*, février 2008.

#### 参考文献

- Borras I. : Le tutorat à l'université: Peut-on forcer les étudiants à la réussite?, *Bref du Céreq*, 290, 2011.
- IGAENR = Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la Recherche : *La mise en place du LMD (licence-master-doctorat)*, MEN, 2005.
- Paivandi S : L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université, *Revue française de pédagogie*, 172, 2010, pp. 29-42.
- Wittorski R. : La professionnalisation de l'offre de formation universitaire, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), 2012, en ligne.