

フランスにおける高大接続

— 学習環境に強く規定される学生の経験 —

サイード・ペイヴァンディ*

訳 田川千尋**

＜要 旨＞

大学の初年次には学生の学業失敗、落第、進路変更が非常に多い。このことは、フランスにおいて中等教育から高等教育への移行には問題があることを示している。これまで数多くの教育関係の取組や改革が、困難な状況にある学生への伴走型支援を改善しようと試みてきた。フランスの学生研究を通じて提起される問いの一つは、アカデミックな世界や社会に学生を統合する上で教育環境が及ぼす影響である。2016年に学生生活観察センター(OVE)により実施された学生生活状況に関する全国調査(対象21,244人)のデータを見ることで初年次学生がどのような体験をしているかということの理解が助けられる。この調査は、学生が学業の場における教育的・社会的・物質的な状況をどのように見ているかを考慮に入れることで、彼らの社会的・学問的統合を調べている。この調査データにより、学生が、自分の所属学部・専攻の全般的状況やそこでの教育や伴走型支援の質をどう判定しているかということについては、専攻や個々人の特徴によってかなりの違いがあるということが分かる。

1. はじめに

大学の入学時には、認知的—メタ認知的、社会的、実存的な面で数多くの断絶が発生し得る。これがフランスの初年次やその他の学生の直面する大きな困難を説明している(Berthaud 2017, Chemers, H. and Garcia 2001, De Clercq 2017, Morlaix and Suchaut 2012, Paivandi 2015, 2016, Perry,

*フランス ロレーヌ大学教育学部・教授

**大阪大学高等教育・入試研究開発センター・特任講師

Hladkyj, Pekrun, and Pelletier, 2001, Trautwein and Bosse 2017)。

中等教育から高等教育への移行経験において、大学世界に学生が直面し新たな教育コミュニティのメンバーになることは、葛藤の発生源と考えられている。大学の学問的要求や社会的要求に対し、異文化との接触による変容を通じて学生が態度や行動を適応させるべきはこの時期である。この変容がないと初年次の成功はありえない。大学での学習がどのようなものであるかを理解することを通じて、学生たちは中等教育後の学習への新たな関係、より大きな知的独立をつくりあげるために、探求し、努力し、奮闘することになる。初年次とはまさにそのための時期である。これまでとは異なる学習方法を作りあげるために、自己規律や自己評価のようなメタ認知的な能力のほかに、方法論に関係する能力を発達させることが必要になる。リセでは、教員や学校が学習を組織したり、方向性を示したり、構造化したりする。これに対して大学では、自分のことは自分でやり、学習に意味を与え、学習の学問的・職業的な意味を解説する責任は、学生に帰せられる。学生は職業的・知的計画を通じて、自分自身のために大学に適応しなければならない。

フランスで、高等教育の初期段階で早期離学、学業失敗、進路変更という現象がみられることは、中等教育から高等教育への移行が重要な時期であることを示している¹⁾。この移行に関する困難さは、全くフランス独自の現象ではない。ヨーロッパのいくつかの国々や北米では、新入学生の受け入れに関して豊富な伝統がある。にもかかわらず、高等教育の大衆化は、大学入学後の初期段階での困難が多いことで示されるように、問題をはらんだ状況を作り出している。

大学に入学した学生の学業失敗や離学の比率が高いことを受け、フランスでは 2018 年に大学入学における一種の入学者選抜に近い手段の実施が政策決定された。中等教育修了後の進路選択を改め、特定のバカロレア取得者の無謀な進路選択を回避するためである²⁾。このような改革は、フランスでは 1980 年代から提起されてきた。今回の「Parcoursup」〔訳注：入学者登録システムの名称。parcours は歩み、sup は高等教育の意から、「高等教育への歩み」の意味〕の改革は、高等教育初年次への入学方法に関して歴史的に異なる 2 部門を接近させることに貢献しうる重要でかつ革新的な手法である³⁾。

2. 新入生に対する伴走型支援の改善

早期離学や学業を失敗する学生の比率が高いことは、高等教育へのアクセスが知やパフォーマンスへのアクセスを意味しない、ということである。高等教育の大衆化は、それゆえ問題を提起している。特定のいくつかのカテゴリーの学生には、大学で学業に成功し、さらに継続していくための条件を提供できていないからである。Eurydice (2014) のレポートによれば、欧州におけるこれらの現象は高等教育入学にあたり選抜がない国々（フランスやベルギー）でより深刻だという。

中等教育から高等教育への移行に際して学生の抱える諸困難に向き合うために、フランスの大学はしだいに諸外国の経験、とりわけアングロ・サクソン諸国の経験に留意するようになってきているようである。大学入学時に困難に直面した学生に焦点を当てた取組として、正課教育と正課外の2種類のものがある。移行年の経験〔初年次教育や支援〕からは、困難学生を支援するためには早期に行動することが、後から支援を行うより効果的であることがわかっている。

正課内での取組は、アカデミックな知識という学業成功のための重要な条件に関するものである。これらの取組は、しばしば教育課程に統合され、学生の特別なニーズに対応しようとしている。そして中等教育から高等教育への移行を成功させるための方法論的コンピテンシーの獲得を目指している。いくつかの大学では、早期警戒システムを設置しており、これにより学業で大きな問題を抱える学生を発見して、彼らに補習を受けるように提案することができる。

正課外の取組は、大学への社会的統合を企図するものであり、社会的関係やその機会を発展させようとするものである。学生間の協働学習を目指す取組では大学教育で少人数の学習集団を発展させることを試みている。上級生が担当するチューターによって行われる方法論の学習やメタ認知的なコンピテンシーの獲得を目指す取組もみられる。その他、情報提供、伴走型支援、相談活動もみられる。これらの活動は、学生、とくに困難な状況にある学生に対して、支援や情報を提供し、援助することを目的としている。つまり、大学で提供されるプログラムを理解し、より良い授業選択を行い、進路変更するかあるいは自分の職業に関する計画を完成させるか、理解することである。

3. 誰の落ち度か？ 教授法か学生か？

フランスの大学教員は「新しい」学生に能力がない⁴⁾、文化を持ち合わせていない、モチベーションや計画が欠如しており、勉強不足である、と言う傾向がある (Coulon and Paivandi 2008)。これらの性質は高い中退や学業失敗率の事実を説明するのにいつも引き合いに出されるものだ。それにも関わらず、大学はいまだ十分な変化をしようとしていない、と多くの専門家が指摘している (Endrizzi 2014)。Fave-Bonnet (2003) によれば、大衆化は大学と学生間の社会的・文化的断絶をもたらしている。

大学教員が発展させてきたフランスの研究は、学生の特徴を考察対象にする傾向が多く見られる。これに対して、大学の教育や学習環境に関する考察はあまり行われてこなかった⁵⁾。この支配的傾向は、困難を抱える学生の脆弱性の解消に向けて、彼らを助け伴走型支援を行なったりするための取組全体が拡大している状況においてもいまだ続いている。フランスとは違い、学生の諸経験に関する国際的な研究では、学習環境における学生の社会化や統合が1970年代以降重要な研究課題となってきた。そこでは学習環境は生活と活動の場として考察される。学習環境は教育制度全体の一部を構成しながらも、それ自体の特徴によって一定の独自性をもつものと見なされてきた (歴史、学生の社会的出自、伝統、教育的な取組・組織、内部のダイナミクス)。この研究軸は、教育コミュニティ内で発展し集団的かつ相互作用的に起こること、それが就学経路に及ぼす効果、個々人の関与、パフォーマンスや進路に対する影響を理解しようとするものである (Arum and Roksa 2010, Astin 1970, Mann 2008, Tinto 1987)。

学業コンテクストの持つ社会化や変革する効果に関する研究は、教育機関を以下のような特徴を持つ組織として検討する傾向にある。すなわち、規範的側面に還元したり、学習の成功や失敗を単に産出する組織に還元したりできる組織としてである (Paty 1981, Felouzis and Perroton 2007)。換言すれば、教育機関は、その形式的な枠組みや、それに影響を及ぼす外的な制約条件によってのみ規定されるべきではないのである。教育機関は、人的・物的・象徴的資源を保有し、活動を組織したりミッションを実行したりするために、多様に活動することができる存在である。多様なタイプのアクター、空間、取組を組織し、そのことによって、文脈的、社会的、個別的な変数間の相互作用によって組成する効果を生み出しているのである。

学生の社会化や学習環境との関係という問題は、とりわけ高等教育入学後の初期に提起される。学生になるということは、教育の新たな空間に移動することであり、リセの生徒として「引きずってきた」アイデンティティと分離するために、ほとんど「改宗」するも同然の経験をくぐり抜けることを意味する。高等教育へ効果的に移行することや「学生のメチエ」を取得することは、いくつもの段階を経て行われる。その段階は、新たな教育コミュニティのメンバーになれるように社会化の諸経験を学ぶことと密接に関連する。このように、高等教育機関に入学することは、他の社会生活の諸機関におけるのと同様に、新入生にとって、統合のメカニズム、各種の障害や境界の克服、所属への加入の完成を前提としている (Coulon 1997)。学生になるということは、社会構造、規則や制度化された実践の体系に接近することを、まず意味する。人類学の諸理論は、イニシエーションを示す分離、境界、加入の儀式を通じた移行の様相に関心を寄せてきた (Van Gennep 1981)。儀式とは、教育機関が新規参入者を引き取り、彼らに対して学生という新たな地位の手ほどきをすることを意味する。

国際的な研究は、学生が学業を成功させるためには社会化および学習環境への統合が決定的に重要であると強調する傾向にある。学生の統合と学業におけるパフォーマンスとの関係に関するスペイディ (Spady 1970) の先駆的な研究は、一方において学生の貢献と、他方において大学の文脈の影響・期待の結合した効果を検討している。著者は大学の学問的・社会的な文脈の役割を強調しており、そこで学習放棄のプロセスが展開する重要な構造を説明している。学生の早期の学習放棄の理由をより正確に理解するために、ティントは学習環境のインパクトを分析するためにアメリカで研究を行った (Tinto 1987)。著者によれば、学習環境との緊密な関係の不足と学生の孤立は、早期離学のプロセスを加速させる効果をもつ。ティントの研究に触発されて、チャップマンとパスカレラ (Chapman and Pascarella 1983)、バーガーとマイレン (Berger and Milem 1999) はアカデミックな統合と帰属意識について検討した。

文脈的変数と、社会化を行う経験および学生の関与との関係は、1997年以降、OVE⁶⁾による様々な調査によっても検討されてきた (Galland 2009, Lahire 2000, Paivandi 2012, 2016)。学生たちが学習方法や、学習実践、個人的な取組により明確に個人差があるとしても、学習環境について検討することは必要である (Lahire 2000)。この著者によれば、学生たちは、所

属する教育機関のスタイル、置かれた状況や学習条件のタイプという可変的な変数に応じて「無言の」社会化を経験する傾向にある。

これらの研究によれば、学生が学習環境に対して進化させる意識は、学生の社会的・知的な進歩において重要な要因を構成する (Paivandi 2015)。学生の主観的観点に重要性をおいたこの理論的観点により、経験した諸困難というのは、学生の視点からそれが困難だったと考えているものであるわけだが、それを単に認知的・言語的な側面のみで縮小せずにする。ワイドマンやロマンヴィルは、大学での経験を説明するために、規範的な文脈と社会的な相互作用を並列させている (Weideman 1989, Romainville 1998)。制度的な文脈は社会的相互作用を実現するための性質と可能性に影響を与えている。反対にこの相互作用は文脈に関する学生の認識を構築することに関与している。それゆえ、学生が学習に関する諸活動や実践に取り組んだり、活動の意味を理解したりする方法と、経験した状況や達成した学習の質に関する認識との間には、相互関係が存在する (Paivandi 2015)。

4. 学習環境と学生 - OVE の調査

OVE (全国学生生活観察局) では 1997 年より学生の学習環境に関する定期的な調査を行っており、これが学生による学習環境に関する主観や様々な点に関する評価を測るのに適当なツールを構成していると考えられる。これは 3 年毎に全教育課程の学生からサンプリングして調査をしているものである。2016 年の全国調査は 46,340 学生を対象に実施された。このうち 21,244 人が高等教育の一年次および二年次在籍生である。本研究では、初年次学生と彼らの所属機関や教育との関係、彼らがどのようにして教育課程や所属機関に「統合されている」と感じているか、という点に注目した。

2016 年の OVE 調査の質問紙では、学生に彼らの学習環境の様々な面についての評価をたずねた。全体を通して、複数の質問が学習コンテキストの主観的評価について聞いている。例えば学生に、教育課程や授業への関心、教員の対応可能性、教員の教授の質について聞いている。教職員による学習における伴走支援 (受け入れ、進路選択、個人に合わせた支援)、教職員によるキャリア計画や就職への伴走型支援 (進路選択、インターンシップ探しなど)、チュートリアルや先輩学生による支援など、どのような伴

走型支援が学習の場で提供されているかも聞いている。学習環境に関連したもう一つの質問は、教育課程や所属機関への統合に関するものである。

評価は5件法である(1=全く満足していない、5=とても満足している)。全部で9つの質問が学習環境の主観的評価に関するもので、これらは3つのグループに分けられる。

1 つめのグループは、学習環境や教育プログラムに関する全般的な認識に関する評価である。全般的評価、講義の組織、教育機関や教育プログラムに関する評判である。

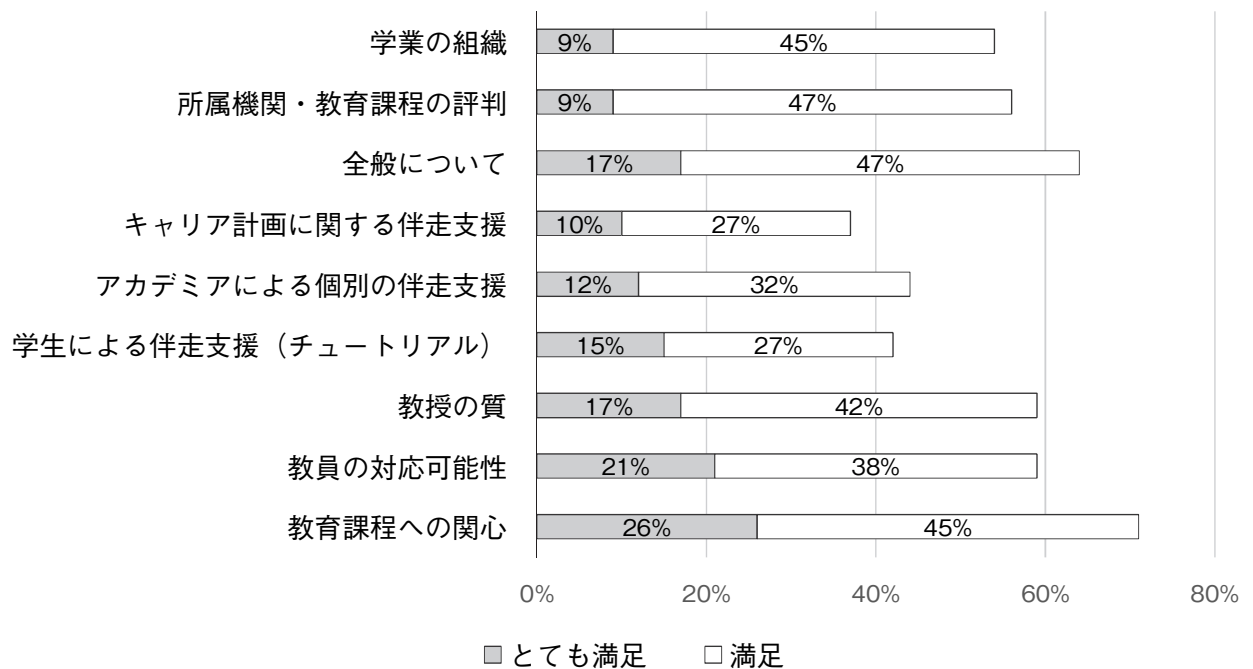
2 つめのグループは日常的な教育の文脈に関する3つの質問で構成されている。すなわち、教育プログラムや講義に関する関心、教員の学生への対応可能性、教員の教育の質である。

3 つめのグループは、学習の場で提供される伴走型支援に関するものである。すなわち、大学の教職員による伴走型の学習支援(受け入れ、進路選択、個人に合わせた支援)、キャリア計画や就職に関する伴走型支援(進路選択、インターンシップ探しなど)、学生チューターや先輩学生による支援などである。

5. 学習環境に関する評価

学習環境の組織および教育に関する全体(全9質問)への学生による評価は3.9(教育・講義に対する関心)から3.06(キャリア計画への伴走型支援)と開きがある。評価の平均値は3.5であり、満足と回答した学生(4と5)の評価と、不満足と回答した学生(1と2)の間に位置し、比較的良いが、かといって熱狂的でもない。

教育プログラムや講義への関心に関する質問(平均3.9、26%が「とても満足」38%が「満足」と回答)や全般的評価(平均3.7、17%が「とても満足」47%が「満足」)は学生が最も満足している点である。学生による全評価の中でもう一つの肯定的な評価を受けている点は所属機関や教育課程の評判である。3分の2近くの学生が所属機関や教育課程の持つイメージに満足している(平均3.8)。同じカテゴリーでは、カリキュラムの組織を評価する項目があるが、これは他の項目への評価より劣る結果となっている(平均3.3)。



対象：一年次および二年次登録中の学生 (n=21,244)

出典：筆者作成

図1 学習環境の様々な側面への評価

平均 3.7 と、教員の教授の質は学習環境の中でもっとも高い評価を得ている点である。調査対象となった学生の3分の2近くが教育環境や自分の教員に「とても満足」「満足」している。不満足（「とても不満」「不満」）の平均は15%を超えない。一方、3タイプの伴走型支援には肯定的な意見がそう多くは集まらなかった：それぞれに関し平均37%から44%しか満足あるいはとても満足と答えていない。このような中途半端な評価はキャリア計画や就職への伴走型支援（進路選択、インターン探し、等）に特に向けられている。

1980～1990年の間に行われた研究では高等教育の中でも大学は、登録している学生から非常に批判的な評価を受けていることを明らかにしている (Coulon and Paivandi 2008)。このようなしばしば否定的な評価は1975年から1995年の間に起きた急速なマス化のフェーズに直接に関連している。これにより大学での勉強、大学生活の質は低下した。人間的コンテクストがしばしば批判され、匿名であると感じる、教員との距離があり冷たい、社交性が欠如している…といった点が強調された。それ以降、1990年代末には、次項で示すように選抜制との差はあるものの、大学は徐々に学生に対する状況を改善していったようである (Coulon and Paivandi 2008)。

6. 教育課程（学問分野）により異なる学生の学習経験

2016年のOVE調査データは、すべての独立変数（性別、年齢、出身、職業状況、出身社会階層および両親の学歴、バカロレアの系と優秀点の有無）の中で、教育課程の種別が学生の学業環境の様々な側面に関する満足度に差異をつける要素であると示している。この相関は表1がよく表している。この表は、3つを複合させた変数（全般的な認識、教授の質、伴走支援）からなる満足度（平均点および5と4の占める率）が満足しているかどうかの質問から構築されている。

表1 教育課程の種別（学問分野）ごとの学業面に関する評価

部門	学問分野	全般	教授の質	伴走支援
大学	人文社会学	48%	55%	28%
	法・経済	50%	52%	27%
	理	50%	56%	33%
	保健	56%	42%	50%
短期職業課程	技術短期大学部（IUT） ⁷⁾	58%	62%	47%
	上級技手養成課程（STS） ⁸⁾	43%	58%	33%
優秀な課程	グランゼコール準備級（CPGE） ⁹⁾	65%	87%	55%
	工学系グランゼコール	65%	68%	57%
	経営系グランゼコール	65%	69%	53%
	芸術・文科系グランゼコール	64%	58%	41%
計		54%	58%	38%

対象：一年次および二年次登録中の学生（n=21,244）

出典：筆者作成

学業全般に関し満足している（4あるいは5）かどうかは学問分野により大きく異なる。工学系および経営系グランゼコール、グランゼコール準備級（CPGE）の学生（65%がとても満足・満足）は自身の通う教育機関の状況全般に非常に高い満足度を持ち合わせている。次に満足度が高いのは芸術・文化系グランゼコールの学生である。上級技手養成課程（STS）の学生（7%がとても満足・36%が満足、計43%）や大学の法・経済学の学生（平均3.4）、人文社会学、理系（保健を除く）はポジティブな評価が劣る。

教授の質は学生により最も評価されている学業環境面だが、これも学問分野によりかなりスコアに差がある。非常に高い満足度のスコア(平均 4.4、62%が非常に満足・25%が満足)なのは CPGE の生徒で、自分のいる教育機関の教授の質は他のところよりも大きく恵まれていると判定している。

伴走型支援は最も評価の低い分野で、満足度の平均は全学問分野で下がり気味となる。「とても満足」「満足」は 57% (工学系グランゼコール) から 27% (法・経済学) まで開きがある。IUT (平均 3.4、47%が肯定的意見) や STS (平均 3.15、肯定的意見 33%) にまですらより劣った肯定的判定は及んでいるが、これらはふつう学生の面倒見の良いところである。全体でも学業のこの面に関する満足度で 50%を超えている分野はほとんどない。

表 2 のデータは満足と不満足の間が学問分野によって非常に異なることを表している。この違いは驚くべきことではない。なぜならこれは何よりもフランス高等教育機関内での教育状況や組織状況の大きな開きがあることに基づいているからである。1997 年に初めて行われた OVE の調査以来ずっと、各教育課程の面倒見と教育的方策に関する統計に相関関係があり続けていることから言えることは、学生は学業を行なっている間、非常に多様で評価の分かれる経験をしているということである。学業ごとのタイプの違いは高等教育組織の中における各学業のヒエラルキー化された象徴的位置によっても示される (選抜の度合い、どのような学生が入学するか、エリート主義の度合い、予測できる就職先)。こうして、数百人の学生数の小さな機関内において、教授面での密な面倒見の良さと教育的・社会的関係性の近さが備わっており、威信があり選抜的である、そのような課程でのある学生の経験と、匿名感を持つような、学生を統合する力の弱い大きな大学の中におけるある学生の経験とは、全く似通ったものにはならないのである。同様の差は STS の生徒と CPGE の生徒間にも時折観察される。この二つのカテゴリーの学生は中等教育機関内で高等教育の一步を踏み出すといっても、彼らは違った学業環境との関係性を経験する。

調査結果によれば、どのタイプの学業に従事しているかということは性別やバカロレアの種別や優秀点の有無、出身階層や両親の学歴というような「クラシックな」独立変数を総合した説明変数を形成しているようである。この現象は、各学問分野により行われている学生募集のタイプにより

特に説明される。というのは、様々な学問分野へのアクセスは、取得バカロレアの種別、性別、出身階層により同じようには行われたい。法学、IUT、CPGE、STS あるいは人文社会学、それぞれに登録している学生の構成要件は、社会的・学歴的（バカロレアの種別、優秀点の有無、等）に非常に異なっている。同様に、留学生や社会人学生の比率もそれぞれの学問分野で同様ではない。もっとも強い相関のうち、4 つの変数が大きく際立っている。まず、バカロレアの種別は学生を明確に差異化している。普通バカロレアを持つ学生は、他の二つの種別である技術・職業バカロレアの学生よりも、より満足している。次に、女子学生は男子学生よりも、学業の様々な側面について明らかに劣った満足度を持っていることは確かである。これらすべての変数の中で、両親の社会階層は、学生が各学問分野の中で経験する社会化のタイプへほとんど影響を及ぼしていない。高等教育にまで到達すれば、この変数がその力を失うことは他の研究でも同様に示されている（Paivandi 2015）。

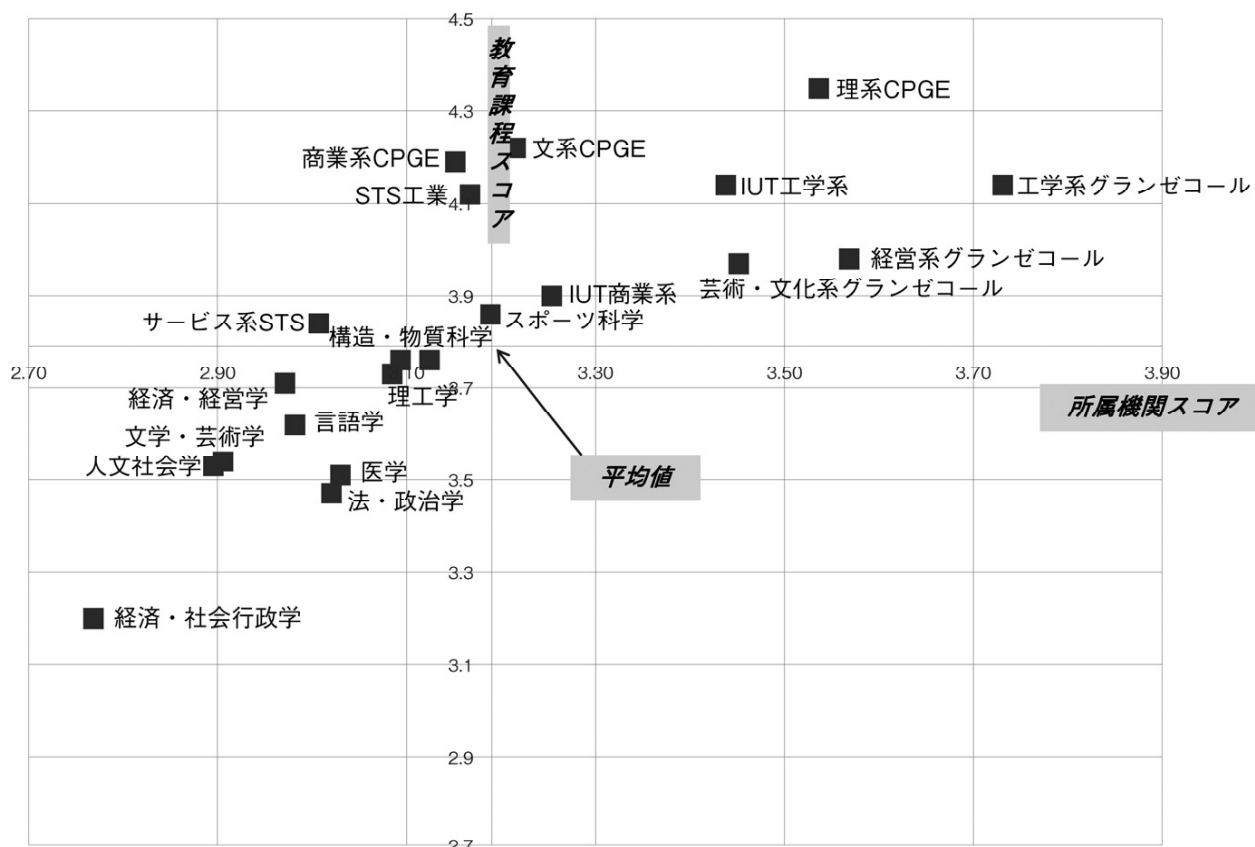
7. 教育課程や所属教育機関へ統合されていると感じているかどうか

2016 年の OVE 調査では学生に教育課程や所属機関への統合の度合いを聞いている。3 人に 2 人の学生が教育課程内の学生グループに「統合されている」と答え（点数が 4 か 5）、14%ほとんど統合されていないと答えている（1 か 2）。全体的に所属機関への統合となると、この数値は下がる傾向がある（13%がとても満足、23%が満足）。統合についての平均値は学問分野ごとの濃淡のある状況を隠してしまう。図 2 に示すように、教育課程と機関に関する平均値を同時に示すと、学問分野は 3 つのカテゴリーにタイプ分けされることがわかる。

一つ目のカテゴリー（右上）は教育課程、機関、両方について平均値よりも高いスコアを獲っている学問分野である。CPGE、工学系グランゼコール、は他よりも、教育課程、所属機関両方に統合されていると答えている学生数が多い。IUT、経営系グランゼコール、芸術・文化系グランゼコールの学生は最も高い統合のスコアを出している（教育課程については 3.9 から 4.15、所属機関については 3.3 から 3.6）。

二つ目のカテゴリー（左上）は、教育課程には強い所属感情がある（平均値より高い）が、所属機関には所属感情が低く、平均値より低い値が出ているところである（STS、工業・サービス、経営系グランゼコール）。

三つ目のカテゴリー（左下）は、全体の二つの平均よりも低い所属感情を持っているグループである。大学の全課程はこのゾーンに位置づいており、特に AES（経済・社会行政学）、法学、医学、文学・人文社会学、は統合されていると感じている度合いが低い（とても満足は 23%だけ、30%が満足、平均 3.4）。



対象：一年次および二年次登録中の学生（n=21,244）
出典：筆者作成

図2 自分の就学している場への統合感情

学業環境との関係性に関する OVE 調査のデータは、学問分野により偏差があり分化していることを明らかにしているが、この偏差や分化は学習条件と高等教育機関の機能の仕方に明白なインパクトがあることと一致し、証明している。学生により表明された統合感情は興味深い指標を形成し、これが各学問分野の社会的・教育的雰囲気や、大学部門と小規模機関により構成される選抜制部門とのコントラストの重要性を測っている。

表2 学業環境との関係と所属感情

	ほとんどあるいは全く統合されていないと感じている 12,5 %	所属機関の方により統合されていると感じている 5 %	冷ややかな統合 16 %	教育課程によく統合されていると感じている 27,5 %	最良の統合感情を持っている 39 %
全般的な認識	不満あるいは非常に不満	満足	不満	中くらいの満足度	非常に満足および満足
教授の質	不満あるいは非常に不満	中くらいの満足度	不満、非常に不満、中くらいの満足度	満足	非常に満足および満足
伴走支援	不満あるいは非常に不満		非常に不満と不満	不満、普通の満足度	非常に満足と満足
教育課程 (学問分野)	健康、法、人文社会	法、健康	大学課程	グランゼコール、IUT、CPGE	CPGE、経営系グランゼコール、工学系グランゼコール、芸術・文化系グランゼコール、IUT
特徴	女性、留学生		女性、留学生	フランス人	フランス人、両親が高等教育を出ている

対象：一年次および二年次登録中の学生 (n=21,244)

出典：筆者作成

所属感情の二つの変数を組み合わせることでフランスの高等教育機関における統合の方式に関するタイプ分けを以下のように行うことができる。

- ・ 最良の統合：教育課程と所属機関の両方に所属感情を持っている学生 (39%)。グランゼコールは50%の学生が、IUTでは43%、CPGEでは42%がこのように感じている。
- ・ 部分的統合：主に学生グループに統合されていると感じている学生 (27.5%)。STSとCPGEでは41%が、人文社会学では38%が、法・経済学では36%がこのように感じている。
- ・ 冷ややかな統合：統合されている感に関し平均スコア (5件法で3)をつけた学生。法・経済学で25%、保健系の分野で24%の学生がこう答えている。
- ・ 弱い統合(12.5%)：統合について困難のある学生。法・経済学で19%、人文社会学で18%がそう答えている。

表 2 は、所属感情、学業環境に関する評価、もっとも有意の独立変数、これらの間の様々な交差の総括的データを統計的相関（Khi2、カイ二乗検定）に重点を置いて示している。表から分かるように、最良の統合は質問紙で焦点を当てた3つの分野において得られた強い満足度と相関している。すなわち、教授の質、全般的認識、伴走支援、の3つである。同様に表の中で、教育課程の中でよく統合されている学生グループは所属機関への統合が劣った度合いであるという区別の特徴がある（IUT、CPGE の学生）。

この傾向は所属感情と社会・文化的アクティビティへの参加について検討するとさらに強くあらわれる。統計的に非常に有意な相関が観察されるのは、アクティビティの数と所属感情の間である。各種グランゼコールの在学生の非常に多くがこれにあたり、彼らは高等教育機関の中でもっとも「幸せ」でもっとも「統合されている」。「統合されていて」「幸せ」な学生と、学業の場の社会的・集団的生活にほとんど組み込まれておらず冷ややかな統合を生きる学生との間には非常に明白な対比がある。

中間に位置する特徴の学生は、学業コンテクストに中くらいの満足度を持っている学生であることが多い。大学の学生は中間的特徴と、統合に困難を抱え学業コンテクストにあまり満足していない学生とに分かれる。

8. 結論

OVE の調査データから、学生による評価の違いをもとにして、学生への社会的・教育的ダイナミクスのインパクトを考察することができる。高等教育の教育課程における学生の受け入れと伴走支援の方法、教育機関の物質的条件、そこでの文化や伝統、カリキュラムの組織、教育的アプローチ、これらのことは、社会化のマトリックスを構成しており、これが、ある者が経験するのは「無言」の社会化であったり、また他のある者が経験するのは参加的で統合的な社会化であったり、と統合の形が様々な異なる原因である。OVE 調査からは、学生が、在学している教育課程のタイプや、社会的雰囲気、教育機関の人間的・物質的コンテクスト、これらのものに影響を受けている様子がわかる。

様々な分析が示してきたように、学業分野は、学生募集、組織方法、環境が非常に異なり、それに応じた影響やそのことを総括するような変数を形成している。そこに来るまでの学歴、出身社会階層、あるいは性別によって、学生はそれぞれ、ある学問分野やまたある学問分野に登録する確率

は同様ではない。つまり、彼らは同じ教授の方策や同じ社会的環境、同じ学問的要求に対し、平等な機会を持っているわけではないのである。学業分野の選択や内的プロセスという同時的事実は、学生であるあり方を形成する傾向がある。評価が非常に多様であるということは、学業環境との関係性が非常に不平等であることを象徴しているし、またそのことは、知的・社会的アンガージュマンの大きさや統合の度合いによるいくつもの学生像を同定することに貢献している。データは適切な研究の道を開いており、学生の将来に対する学業環境の影響およびその社会的・教育的機能へのインパクトについての議論を発展させることのできるものである。

注

- 1) DEPP（国民教育省評価・予測・業績局）の統計（2016年）によれば、大学入学3年後にリサンス（学士免状）を取得した学生はわずか27%にすぎない。3年ないし4年で取得した学生も40%にすぎない。大学入学2年後に大学に引き続き在学した学生は58%であり42%が学業を断念か別機関に転学している。この統計は方法的に批判もあるが、フランスの学生に関する全ての調査が、高等教育入学後の学生が困難に着面していることを示している。学業失敗、早期離学、進路変更は、大学に顕著な現象であり、一般に学校規模の小さい選抜制機関ではさほど多くない。
- 2) 「学生の進路選択と学業成功に関する法」（ORE）改革は、2018年からParcoursupというシステムを置き、フランスの大学において入学にあたりバカロレア取得者をあらかじめ選抜するというものである。バカロレア取得者は1つ、あるいは複数の学問分野を選択する。各学問分野〔の教育課程〕は、独自の基準によりバカロレア取得者により出された志願を受け入れあるいは拒否する。条件付き受け入れというのもあり、これは要求する全認知的条件を満たしていないバカロレア取得者に出される（Oui-si [Yes-if の意]）。この場合には学生は入学後に特別な伴走支援を受ける（条件付き受け入れ）。2018年には全部で80万以上の登録がParcoursupのプラットフォーム上にあった。高等教育省によれば、95%以上の登録者が受け入れ可能な回答を得、そのうち14万5千人が条件付きOui-siの回答を得たとのことである。
- 3) フランスの高等教育特有の背景を理解するために、システム内が歴史的に二つの部門（大学と、選抜制機関）に分かれており各々特徴があること、そしてそれぞれの特徴がバカロレアを取得した生徒の進路選択先や学生の受け入れの行方を形作っていることに言及する必要がある。全体の41%（2018）の学生を受け入れている選抜制の諸機関では、小規模な機関内で小グループ制といった親身な教育が行われており、学生にほとんど迷いを抱かせること

がない。全ては決まっています進む方向も示されており、学生が未知のことに遭遇する機会は多くない。手厚く、学校的で高校での教育モデルに近いこのような枠組みは、学生に心配や不安にさらすことは少なく、ほぼ「全て」教育的に面倒が見られていると言える。この部門には二つの学問分野〔の教育課程〕群がある。一つはエリートコースであるグランドゼコールとその準備級、もう一つは短期職業課程（BTS：上級技手養成課程、社会福祉、教育、医療系の専門学校、IUT：技術短期大学部）である。一方、大学は全学生の59%を受け入れており、開かれた課程である。大学は時として曖昧な進路選択の先となっており、教育面に関しては選抜制よりも受け入れ体制の弱いところである。

- 4) 1960年代に著しく学生数が増加した結果、高等教育に登録する学生は出身階層および高等教育に登録する以前の彼らの学歴の面で多様性が広がった。両親が高等教育を受けていない家庭出身のこのような新しい学生（第一世代）の比率がどんどんと上がったことは、高等教育が社会的に開かれたものになった結果である。
- 5) 学生の社会化と学習を把握すべく、フランスにおけるいくつかの研究には環境という側面が統合されている（Lahire 2000, Felouzis 2003, Clanet 2001, Galland 2009, Grignon 2000, Paivandi 2012, 2015, 2016, Michaut 2000, Berthaud 2017, Gruel, Galland, and Houzel 2009）。これは、教育機関の種別、伴走型支援の取組、学生による学習環境や社会的関係の評価、進路、といった項目について検討するものである。フランスの OVE はこういった次元を考慮に入れるのに重要な役割を果たした。
- 6) 学生生活観察局。
- 7) 技術短期大学部（IUT）は大学内に置かれたインスティテュートで、2年間の短期教育課程であり、技術・職業系幹部を養成する。
- 8) 上級技手養成課程（STS）は高校内に置かれた2年間の短期職業教育課程〔高等教育〕で、上級技手免状（BTS）取得を準備する。
- 9) グランゼコール準備級は2年制で、学生はグランゼコールや工学系グランゼコールの入試準備を行う。

参考文献

- Arum, R. and Roksa, J., 2010, *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*, Chicago: University of Chicago Press.
- Astin, A. W., 1970, College Influence: A Comprehensive View, *PsycCRITIQUES*, 15(9): 543-6.
- Berger, J. B. and Milem, J. F., 1999, The Role of Student Involvement and Perceptions of Integration in a Causal Model of Student Persistence,

- Research in Higher Education*, 40(6): 641-64.
- Berthaud, J., 2017, *Intégration sociale étudiante : relations et effets au sein des parcours de réussite en licence*, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.
- Chapman, D. W. and Pascarella, E. T., 1983, Predictors of Academic and Social Integration of College Students, *Research in Higher Education*, 19(3): 295-322.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., and Garcia, B. F., 2001, Academic Self-efficacy and First Year College Student Performance and Adjustment, *Journal of Educational Psychology*, 93(1): 55-64.
- Clanet, J., 2001, Etude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université, *Revue des Sciences de l'éducation*, 27: 327-52.
- Coulon, A., 1997, *Le métier d'étudiant: L'entrée dans la vie universitaire*, 2ed., Paris : PUF ; 2ed. : Paris : Economica-Anthropos, 2005.
- Coulon, A., Paivandi, S., 2008, *Les relations entre les étudiants, les enseignants et le personnel non-enseignant dans les établissements supérieurs en France*. Paris : Observatoire nationale de la vie étudiante.
- De Clercq, M., 2017, *L'étudiant face à la transition universitaire: approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique*, Thèse de Doctorat, Université Catholique de Louvain.
(<https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:185473>, 2019.10.31)
- Depp, 2017, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MEN).
- Eurydice, 2014, *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability*, Brussels: European Commission.
- Fave-Bonnet M. F., 2003, Conflits de missions et conflits de valeurs: la profession universitaire sous tension, *Connexions*, 78: 31-46.
- Felouzis, G., dir., 2003, *Les mutations actuelles de l'université*. Paris: PUF.
- Felouzis, G., Perroton, J., 2007, Repenser les effets d'établissement: marchés scolaires et mobilisation, *Revue*.
- Galland, O., 2009, Autonomie, intégration et réussite universitaire, L., Gruel, O., Galland, and G. Houzel, *Les étudiants en France : Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes: PUR.
- Galland, O., Verley, E., and Vourc'h, R., 2011, *Les mondes étudiants: Enquête conditions de vie 2010*, Paris: La documentation Française.
- Grignon, C., dir., 2000, *Les conditions de vie des étudiants*, Paris: PUF.
- Gruel, L., Galland, O., and Houzel, G., dir., 2009, *Les étudiants en France, L'histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes: PUR.
- Lahire, B., 2000, Conditions d'étude, manières d'étudier et pratiques culturelles,

- C. Grignon, dir., *Les conditions de vie des étudiants*, Paris: PUF.
- Mann, S. J., 2008, *Study, Power and the University*, Buckingham: SRHE et Open University Press.
- Michaut, C., 2000, *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.
- Morlaix, S. and Suchaut, B., 2012, Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire, *Revue française de pédagogie*, 180: 77-94.
- Paivandi, S., 2012, La relation à l'apprendre à l'université. L'enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région parisienne. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2: 63-75.
- Paivandi, S., 2015, *Apprendre à l'université*, Bruxelles: De Boeck.
- Paivandi, S., 2016, Comment les étudiants apprécient-ils leur environnement d'études?, J.-F. Giret, C. Van de Velde, and É. Verley, *Les vies étudiantes: Tendances et inégalités*, Paris: Documentation française, 117-132.
- Paty, D., 1981, *Douze collèges en France*, Paris, La Documentation Française.
- Perry, R., Hladkyj, S., Pekrun, R., and Peletier, S., 2001, Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study, *Journal of Educational Psychology*, 93(4): 776-89.
- Spady, W., 1970, Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis, *Interchange*, 1: 64-85.
- Romainville, M., 1998, L'enseignement universitaire et les étudiants qu'il mérite, M., Frenay, B., Noël, P., Parmantier, and M., Romainville, *L'étudiant -apprenant: Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*, Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Tinto, V., 1987, *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student attrition*, Chicago: University of Chicago Press.
- Trautwein, C. and Bosse, E., 2017, The first year in higher education: critical requirements from the student perspective, *Higher Education*, 73: 371-87.
- Van, Gennep, 1981, *Les rites de passage*, Paris: Picard.
- Weidman J. C., 1989, Undergraduate socialization: A Conceptual Approach, J. Smart, *Higher Education Handbook of Theory and Research*, New York: Agathon, 289-322.