

フランスのバカロレア試験における評価観 - 問題作成と採点に関する議論の歴史的検討を通じて -

細尾萌子

はじめに

本稿では、フランスの高大接続の制度である、バカロレア試験の問題作成や採点の体制に表れた評価観を検討する。これにより、大学入試の問題作成や採点のあり方への示唆を得たい。

バカロレア試験は、高校(lycée)最終学年末に全国一斉に実施される。1808年の創設以来、中等教育修了認定資格と大学入学資格を兼ねるバカロレアを付与する資格試験の伝統を保持している。2008年の合格率は83.5%で、同年齢層内バカロレア取得率は63.8%である¹。合格すると基本的にどの大学にも入学でき、各大学の選抜試験は行われていない。フランスは資格の種類と水準で職業的分化がなされる資格社会であるが、どの大学で取得した資格(学歴)もその等価性が法的に保障されており、大学間格差がほぼ存在しないためである²。合格者の約8割が大学に進学する。

バカロレア試験に関して日本では、宮脇陽三が、創設前史から1970年までの制度の変遷を紹介している³。藤井佐知子は、高校で履修したほぼ全教科の試験が主に論述試験(ひとまとまりの文章で答えさせる筆記試験)で行われるという試験形式の特徴を指摘している⁴。大場淳は、試験成績と大学の成績の相関を示している⁵。フランスでは、創設前史から1930年代までの制度史⁶や、問題作成と採点が高校の教員を主とした試験委員会で行われていることが明らかにされている⁷。その他、採点の信頼性に関する心理学的研究⁸や、評価基準を決定する要因に関する社会学的研究⁹、試験の費用に関する経済学的研究¹⁰もなされている。ただし、どのような学力をどのように評価しようとしているかという、バカロレア試験の評価観は検討されていない¹¹。しかしこの評価観を示すことで、現在の問題作成や採点の体制がなぜ成立したのかが浮き彫りになると考える。

そこで本稿ではバカロレア試験の評価観を検討し、問題作成と採点を行う現在の試験委員会の構成が制度として選取られた理由を明らかにする。まず試験委員会にみられる特徴を示す。次に問題作成と採点に関する議論を歴史的に検討し、この特徴の背景にある評価観を抽出する。

その際、普通バカロレア試験と技術バカロレア試験、職業バカロレア試験という3種類のバカロレア試験のうち、普通バカロレア試験を検討する。大学入学者の約4分の3は普通教育を対象とする普通バカロレア試験の合格者であり、日本の大学入試と比較しやすいためである¹²。

この普通バカロレア試験には、自由に記述させる筆記試験と口述試験、実技試験の三つの試験形式がある。このうち、試験委員会の対象である筆記試験を扱う。口述試験では、全国统一の評価の観点に基づいて、各試験官が出題と採点を行っている。実技試験では、国定の問題リストから抽選で選択された問題について、全国共通の評価の観点をもとに、各試験官が審査している¹³。

第一章 バカロレア試験の試験委員会にみられる特徴

第一節 バカロレア試験全体における普通バカロレア試験の位置づけ

まずバカロレア試験全体における普通バカロレア試験の位置づけを示す¹⁴。フランスには6歳から5年制の小学校があり、その次に4年制の中学校(collège)、高校が続いている。高校には、3年制の普通科と技術科、4年制の職業科という3コースがある。普通科と技術科の第1学年は共通コースである。しかし第2学年以降は表1のように、普通科と技術科の2コース、さらに科の下位区分である各系に分化される。普通科は、経済・社会系と文学系、科学系の三つの系に分かれる。技術科は、工業科学技術系などの六つの系に区分される。また、職業科の第1・第2学年は職業資格取得課程である。第3学年以降は、60以上の職業ごとの各専門領域に分化される。

バカロレア試験には、表1に示したように、普通科に対応した普通バカロレア試験と、技術科に対応した技術バカロレア試験、職業科に対応した職業バカロレア試験の3種類がある。それぞれのバカロレア試験は、当該の系または専門領域ごとに実施される。例えば普通バカロレア試験は、普通科の三つの系に応じて、経済・社会系と文学系、科学系の三つに分かれている。

これらの試験で取得されるバカロレアは全て同等と法的に認められている。したがって試験教科は各コースの教育内容に応じて異なるが、いずれのバカロレアを取得しても原則としてどの大学・学部にも入学できる。ただし入学希望者が各大学の収容定員を超える場合は、居住地や取得されたバカロレアの種類、バカロレア試験の成績などに応じて、各大学が入学制限を行っている。

さらに実態として、取得するバカロレアの種類に応じて進路は大きく異なっている。普通バカロレア取得者の約8割は、3年制の大学などの長期高等教育機関に進学している。技術バカロレア取得者の5割強は、2年制の上級技術者課程(STS)などの、職業資格を取得する短期高等教育機関に入学している。職業バカロレア取得者の8割弱は、進学せずに直接就職している。

普通バカロレア試験は、高校学年末の6月に実施される第1群試験と、7月に実施される追試験の第2群試験からなる。第1群試験は、高校第2学年末の予備試験と第3学年末の本試験からなる。予備試験は第2学年の学習指導要領(programme)に、本試験は第3学年の学習指導要領に準拠している。試験教科は、表2に科学系の例を示したように、普通教育に関する教科である。予備試験と本試験を合わせると、第2・第3学年の各系で学習した12の必修教科中8教科と、受験者が1教科を必ず選択する専門教科、最大二つまで選択できる自由選択教科の試験がある。このように第1群試験は、各系で履修された教科をほぼ網羅している。

表1 高校とバカロレア試験のコースの対応¹⁵

高校	系・専門領域	バカロレア試験
普通科	・経済・社会系 (ES) ・文学系 (L) ・科学系 (S)	当該の系の普通バカロレア試験
技術科	・工業科学技術系(STI) ・医療社会福祉系(SMS) ・実験科学技術系(STL) ・経営科学技術系 (STG) ・ホテル業系 (hôtellerie) ・音楽舞踊系 (TMD)	当該の系の技術バカロレア試験
職業科	会計や航空、写真などの60以上の専門領域。	当該の専門領域の職業バカロレア試験

表2 科学系における高校第2・第3学年の教科とバカロレア試験教科の対応¹⁶

高校	バカロレア試験			
教科名	試験教科名	配点指数	試験形式	時間 (時間)
必修教科	予備試験			
数学	フランス語	2	筆記	4
物理・化学	フランス語	2	口述	1/3
生命・地球科学または 技術工学または	個別課題学習	2	平常点	3人で0.5
生物・生態学	本試験			
フランス語	数学	7	筆記	4
哲学	物理・化学	6	筆記・実技	3.5+1
歴史・地理	生命・地球科学または	6	筆記・実技	3.5+1
第一外国語	生物・生態学または	5+2	筆記・実技	3.5+1.5
第二外国語	技術工学	4+5	筆記・実技	4+3
体育・スポーツ	歴史・地理	3	筆記	4
公民・法律・社会	第一外国語	3	筆記	3
個別課題学習	第二外国語または	2	筆記	2
学級生活の時間	地域語			
	哲学	3	筆記	4
	体育・スポーツ	2	平常点	
専門教科(3年)(1教科選択)	専門教科(1教科選択)			
数学	数学	9	筆記	4
物理・化学	物理・化学	8	筆記・実技	3.5+1
生命・地球科学	生命・地球科学	8	筆記・実技	3.5+1
芸術活動(2年はこの教科のみ自由選択)	体育・スポーツ	2	平常点	
自由選択教科(2教科選択可)	自由選択教科	2		
ラテン語	(2教科受験可)	(ラテン		
ギリシャ語	外国語、地域語、ラテ	語とギリ		
第三外国語	ン語、ギリシャ語、体	シャ語は		
体育・スポーツ	育・スポーツ、芸術	1教科目		
芸術		のみ3)		

また、普通科の全ての系における必修教科である、第2学年の「個別課題学習」と第3学年の「体育・スポーツ」は、第1群試験ではなく出身高校の平常点で成績がつけられる。「個別課題学習」とは、教科横断的なテーマについて、グループまたは個人で調べ学習や発表、論文作成を行う教科である。この平常点は第1群試験の点数に加算される。

第1群試験では、2時間から4時間に及ぶ論述式の筆記試験が中心である。フランス語でのテキストの解釈に関する口述試験や、物理・化学での実験などの実技試験も実施されている。多肢選択問題などの、答えが一つに決まっている客観テスト式の問題は基本的に不出題されない。

第1群試験は各教科20点満点で採点され、系ごとに異なる各教科の配点指数がかけられる。配点指数は文学系では哲学などの文系教科が高く、科学系では数学などの理系教科が高い。その後、全教科の平均点が10点以上で合格となる。8点未満の場合は不合格となるが、8点以上10点未満の場合は第2群試験を受験できる。その結果平均点が10点以上で合格となる。第2群試験受験後に8点以上10点未満の者には中等教育修了証書が授与されるが、高等教育機関には基本的に進学できない。第1群試験合格者には、点数に応じて、「秀」(16点以上)、「優」(14点以上16点未満)、「良」(12点以上14点未満)の評点が与えられる。

以上のように普通バカロレア試験は、教育内容がそれぞれ異なる高校のコースごとに実施されるものの、合格者はどの大学・学部にも原則として入学できるという、他の種類のバカロレア試験との共通点を抱いている。他方、大学などの長期高等教育機関の進学者が主な対象であるために、普通教育に関する教科が中心であるという独自性をもっている。次節では、この普通バカロレア試験で設置されている試験委員会の構成を示す。

第二節 普通バカロレア試験の試験委員会の構成

普通バカロレア試験は、図1のように、問題作成委員会 (commission d'élaboration des sujets) と合意委員会 (commission d'entente)、調整委員会 (commission d'harmonisation)、合否判定委員会 (délibération des jurys) の四つからなる試験委員会で実施されている。各委員会は、フランスの海外県・海外領土を除く本土を26に区分した大学区ごとに設置される。採点の調整を行う合意委員会と調整委員会、合否判定委員会の三つは、本稿では採点組織と総称する。

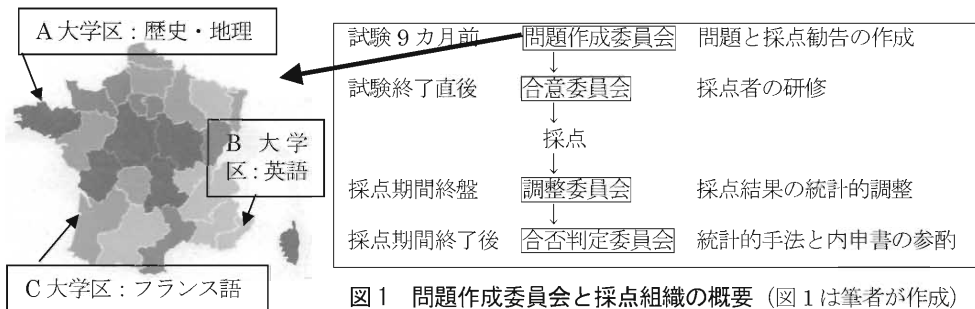


図1 問題作成委員会と採点組織の概要（図1は筆者が作成）

まず試験の約9カ月前に、図1のように各教科の問題作成が大学区間で割り振られ、各大学区に問題作成委員会が設置される。学習指導要領の実施状況を監督する視学官1名と大学教員1名が共同委員長を務め、委員は区内の多様な高校の教員で組織される。委員は学習指導要領に基づいた討議で問題を作成し、採点の方針を示す「採点に関する勧告」（以下、採点勧告）を同時に策定する。各大学区で作成された問題と採点勧告は集められ、本土では全国共通に使用される¹⁷。

そして試験の終了直後に、合意委員会が設置される。採点者の一部を対象に、採点勧告に基づいた同じ答案の共同採点などの研修が行われる。ここでの決定事項は採点者全員に伝えられる。

その後約2週間で高校教員が採点する。この採点期間の終盤に、採点者全員で調整委員会が開かれ、採点結果（得点分布の平均や分散など）が委員間で統計的に調整される。

採点期間が終了すると合否判定委員会が開かれる。採点者間で採点結果が比較され、ばらつきが大きい場合は低い方の点数を上げることができる¹⁸。また、任意で提出される高校の内申書 (livret scolaire) の成績がバカロレア試験の得点よりも良い場合は、合否ラインの点数を点数上げることが認められている。その際、内申書を加味する比率についての規定はない。

この内申書の様式は全国共通である。①各教科の学業成績（生徒の各学期・年間の平均点とクラスの年間の平均点）と、②各教科の教師の評価（教育目標への到達レベルと自由記述の所見）、③生徒の個人情報（名前と生年月日、出身校）、④学習指導チーム (équipe pédagogique) の所見（バカロレア試験の合格可能性）が記載される。日本のような行動や性格の記録欄はない¹⁹。

採点組織の以上の調整手続きは、ドシモロジー（docimologie）において、モデレーション（modération）という概念で理論化されている。ドシモロジーは、アメリカなどで発展していた精神測定学を礎に、心理学者のピエロン（H. Piéron）が 1928 年に提唱した学問である。伝統的な論述試験は主観的で採点にばらつきがあると批判し、試験の客観化を追究した。その際、大規模な同質集団の能力の分布は正規分布を描くというゴールトン（F. Galton）の理論が援用された²⁰。

採点の調整手続きは、三種類のモデレーションに区分されている。モデレーションとは、採点者間で「点数を比較可能にすることを目的とした、採点の差異を減らすための手続きの総体」²¹をさす。一つ目は、採点勧告に基づいて同じ答案を共同採点し、評価基準を調整することである。これにより採点者間で評価基準が共有され、採点のばらつきが減ると述べられている。二つ目は採点結果を統計的に調整することである。受験者集団の能力の分布は正規分布曲線に従うという仮定に基づき、得点分布の平均や分散を採点者間で揃えることで、採点者の主観の評価基準への影響を防げると論じられている。三つ目は、内申書の成績を参考にして採点結果を調整することである。評価の数を増やすことで採点者間の評価基準のずれを相殺できるという考えに基づいている²²。このようにいずれの調整手続きも、評価基準を統一する手だてとして説明されている。

以上のようにバカロレア試験の試験委員会には、多様な高校の教員が、討議とモデレーションという協同によって問題作成と採点を行うという特徴がみられる。ではなぜこのような構成が制度として結実したのだろうか。そこで次章ではまず、問題作成に関する議論を歴史的に検討し、問題作成委員会はどのような評価観に基づいて創設されたのかを探る。そして次々章では、採点に関する議論を辿り、採点組織の設立の背景にある評価観を明らかにする。

第二章 問題作成委員会に表れた評価観

第一節 大学教員が問題を作成（第二次世界大戦前）

創設時のバカロレア試験では、高校上級 2 学年の履修証書（certificat d'études）の提出が求められ、2 学年の全履修教科についての口述試験が課された。しかしバカロレアの授与機構は大学であったため、各大学で大学教員が問題作成と採点を行っていた。また 1830 年からは、口述試験だけでは試験の正当化に不十分との理由から論述試験が導入され、比重が次第に増していった²³。

高校では、次のクーザン文相（V. Cousin）の 1840 年の通達に表れているように、断片的な知識を記憶する低次の能力よりも、思考力や表現力といった知識を使いこなす高次の能力を教育目標として重視していた。「順序や説明もなしに細かく詳しい事実をつめこむ教育や、知性よりも記憶に頼るような教育からは距離を取らなければならない」²⁴。当時の学校体系は、ブルジョワ階層の子弟は中等・高等教育を、大衆階層の子弟は初等・実業教育を受ける複線型であり、国の指導者層となるブルジョワ階層の子弟には高次の能力の習得が期待されていたためである²⁵。

しかし大学教員が作成したバカロレア試験問題では、高校の教育内容以上の知識を記憶する学力が問われていた。そのため高校では暗記偏重の受験準備教育が行われるようになり、これは履修証書の提出義務が 1849 年に廃止されて以降いっそう拡大した。平常の成績に関係なく、バカロレア試験の得点のみで合否が決定されるようになったためである²⁶。

これに対し歴代文相は、受験準備教育が高校教育を歪めていると非難した。ルーラン文相（G. Rouland）は 1862 年に、「バカロレア試験はしばしば記憶力の体操に留まっており、確固として規

則正しい高校の学習を放棄させ、みせかけの性急な準備教育を促進している」と指摘している。また 1885 年のバカロレア試験に関する世論調査でも、中等教員らが同様の批判を行った²⁷。

そこで高校の教育目標とバカロレア試験で問われる学力の乖離を解決し、高校教育への受験準備教育の弊害を緩和するために、二つの解決策が提示された。一つは、中等学校の平常の成績を合否判定の資料にする案である。もう一つは、大学教員と中等教員の両者が作問する案である。

前者の案としては、コンプ文相 (E. Combes) が 1896 年に、中等学校最終 2 学年の進級試験をバカロレア試験の代替とする法案を提出した。翌年にはランボ文相 (A. Rambaud) が、中等学校の内申書で合否判定を行う法案を提出した。しかしいずれも、学校間で進級試験の水準や内申書の価値に格差があることや、教員の情実による不正行為の恐れが非難され、可決されなかった²⁸。その後も、バカロレア試験の成績と中等学校の平常の成績を合わせて合否判定を行う案が度々提案された。しかし、平常の成績は教員間の評価方法の相違や教員の情実により左右されると指摘され、導入されなかった²⁹。こうして平常の成績案は、学校間格差や教員の情実、評価方法の不統一といった公正性（公平な評価方法であるか）の観点からの批判を受けて実現しなかった。

ただし 1890 年からは、任意で提出された内申書（学年ごとの点数と順位など）が合否判定時に参酌されるようになった。これは教員団体や世論が長年希求してきた制度であり、1885 年の世論調査でも大半が賛成していた³⁰。試験による合否判定を行いつつ平常の成績を加味することで、公平性を保ちつつ受験準備教育を抑制できる折衷案として支持されていたと考えられる。

後者の案としては、大学教員団体の中等教育問題研究会 (Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire) で、プチ・ド・ジェルビユ (Petit de Julleville) が 1881 年に報告書を提出した。そこでは、バカロレア試験が中等教育の習得度と大学教育への適性をともに評価するためには、大学教員のみではなく、大学教員と中等教員の両者が問題作成を行うべきであると論じられた。同研究会はこの主張に従って、バカロレア試験改革運動を推進していった³¹。

第二節 レベルの高い高校の教員が問題を作成（第二次世界大戦後から 1985 年まで）

その結果 1902 年には、大学教員と中等教員が作問に召集されるようになった。第二次世界大戦後には、ベビーブームによる受験者の急増で人手不足となり、作問の主体が大学教員から高校教員へと転換した³²。しかしレベルの高い高校の教員が中心であり、難しい問題が作成された³³。

その例として、1960 年の地理の、「東パキスタン」（現在のバングラデシュ）という題の小論文をみてみよう。資料 1 の模範解答が受験参考書に掲載されている。この問題で問われた学力は次のように整理できる。当時の高校地理 3 年の学習指導要領では、①世界の主要国の経済状況と、②主要な原料、③国際輸送、④世界の経済活動におけるフランスとその植民地の位置が教育内容として定められている³⁴。ここで示された国の中に東パキスタンはないことから、高校の教育内容以上の知識が求められていることがわかる。また、「東パキスタンは最も小さく人口密度が高い領土」や「東パキスタンの大半はベンガル地方にある」などの個別・具体的な事実に基づく知識を、「国の特徴は人口や地形、気候などの範疇に分類できる」などの一般・抽象的な概念的知識で関連づけて説明する能力が期待されている。これは知識を記憶するに留まらず、知識間の構造を把握する「理解」を表現する点で高次の能力である。ただし生徒の平均的な水準を超えているといえる。学習指導要領では資料を用いた学習が想定されているのに対し、資料なしで論述するためである。

他の教科でも、高校の教育内容以上の知識に基づく、一部の優秀な生徒を対象にした「理解」を表現する高次の学力が求められた。実際の例として、1978年に実施された数学の問題は難しすぎると判断され、満点が通常の20点から28点に変更された。これについて受験者や保護者は、問題が生徒の平均的な水準に適合していなかったと非難した³⁵。高校の数学教員団体も、「学習指導要領で定められていない概念の使用を必要とする問題が出題されていた」³⁶と指摘した。

その結果、暗記重視の受験準備教育は収まらなかった³⁷。バカロレア試験が問う高次の学力に暗記勉強で対処できたかは定かではないが、高校の教育内容以上の知識が問われていたため、高次の学力の前提としての知識を身につけさせるために、暗記偏重の傾向が生まれたと考えられる。

資料1 バカロレア試験「東パキスタン」の模範解答（哲学系と実験科学系、数学系共通）³⁸

パキスタンには、1500km 離れ、互いを結ぶルートがない二つの領土からなるという不幸な特徴がある。東パキスタンは最も小さく最も人口密度が高い領土である（フランスの4分の1程の大きさで、人口はほぼ同じ）。

1. ベンガル地方の一部分

東パキスタンの大半は、ガンジス川とブラマプトラ川の大三角州を中心とするベンガル地方の一部分にある。そのために水と土が混ざった沖積土の平原であり、増水によって肥沃な泥土がある。それにも関わらず、耕地整理はまだなお不十分である。

夏の季節風による雨量は2m近くにしばしば達し、北のアッサム州との国境に近づくにつれてより危険になる。また、密林の植生帯に属する。

2. 人口過密の領土

米の耕作は優れた条件で行われている（少なくとも二毛作）。しかし人口は4400万人（平均人口密度は300人/km²以上）で、人口密度が1200人/km²に達する農村地帯もある。そのため、作物を輸入する必要がある。ただ幸運なことに、東パキスタンには世界中で評価されている三つの耕作物がある。茶とサトウキビ、そして特にジュートである。ベンガル地方はこしばらくの間、ジュートの供給を独占している。

3. 独立に関する問題

かつてはジュートの大半はカルカッタで耕作されていた。しかし今日では政治的国境が引かれたことにより、生産国と加工国が分断された。東パキスタンは特に東パキスタン最大の都市であるダッカ（人口40万人）にジュートの加工工場を設置している。また、ヨーロッパやアメリカと直接貿易ができるようになるために、総力を注いでチッタゴンに近代的な港を建設している。

第三節 多様な高校の教員が問題を協議で作成（1986年以降）

この受験準備教育は、1980年代にバカロレア取得率が30%弱に上昇したことを受けて激化し、広く問題視されるようになった³⁹。そこで1986年以降は、問題を作成・選択する問題選択委員会（commission de choix）の設置が全大学区に義務づけられた。委員会は、大学教員の委員長1名と、大学区内の多様な高校の教員数名、視学官1名で構成された⁴⁰。

このように多様な高校の教員が協同で問題を作る組織が成立し、平均的な水準の生徒を対象にした高次の学力が問われるようになった。しかし大学教員が作問の責任者であったために、なおも高校の教育内容以上の知識が求められた。実際、1986年の内部通達に、数学の「試験問題の適当な出題範囲と難しさを保つことに注意しなければならない。〔中略〕しかし近年では、この点が常には守られていない」と記されている⁴¹。その中で1990年代にはバカロレア取得率が50%を超えて大衆化し、暗記中心の受験準備教育への非難はいっそう激しくなった⁴²。

そのため1997年からは、上述の問題選択委員会が問題作成委員会に改組され、委員長が大学教員1名から大学教員と視学官の共同委員長に変更された。その理由については、「1995年の

バカロレア試験で生じたいくつかの困難（問題の物理的または印刷上の問題、学習指導要領の精神と問題の不適合）は、問題選択の大学区総長への委任方法を再定義する必要を示している」と述べられている⁴³。このように、学習指導要領に詳しい視学官の権限が委員会の一員から問題作成の責任者へと強化されたのは、高校の教育内容の範囲内に問題を収めることが目的であった。

以上より、問題作成に関する制度の変遷は次の四つに大別できよう。①大学教員が作成（1808年の創設より第二次世界大戦前）、②レベルの高い高校の教員が作成（第二次世界大戦後から1985年まで）、③大学教員の下で多様な高校の教員が協同で作成（1986年から1996年まで）、④大学教員と視学官の下で多様な高校の教員が協同で作成（1997年以降）である。

各制度下で問われた学力は表3のようにまとめられる。①高校の教育内容以上の知識を記憶する学力から、②高校の教育内容以上の知識に基づいて、優秀な生徒を対象にした「理解」を表現する高次の学力、③高校の教育内容以上の知識に基づいて、平均的な水準の生徒を対象にした「理解」を表現する高次の学力へと、能力の質と水準が変化した。ここでは能力の水準は試験成績の優秀さを、能力の質は認知行動の複雑さを意味している。そして④の改革で知識の範囲が高校の教育内容に限定され、平均的な水準の生

徒を対象にした、「理解」を表現する高次の学力の評価が志向されるようになった。したがって問題作成委員会は、この高校の教育目標と重なる高次の学力を評価の対象とする評価観に基づいて創設されたといえる。

表3 バカロレア試験問題で問われた学力の変遷

能力	知識		高校の教育内容の範囲内	高校の教育内容の範囲外
	質	水準		
「理解」を表現する		高い		②
		平均	④ ←	③
		低い		
記憶する				①

（表3は筆者が作成）

第三章 採点組織に表れた評価観

第一節 論述試験派と客観テスト派の論争

続いて第三章では、バカロレア試験の採点に関する議論をたどり、採点組織の評価観を探る。採点については、採点者間の採点のばらつきが古くから指摘されていた⁴⁴。この疑惑は、ニューヨークのカーネギー財団がコロンビア大学教育学部国際教育研究所に委託した、試験に関する国際調査（以下、カーネギー調査）で初めて検証された。バカロレア試験は将来の指導者層を選抜する重要な試験であり、高校教員が個別に行っていた採点の正確さが問われていたためである⁴⁵。

カーネギー調査では、フランス委員会の委員であったソルボンヌ大学理学部教授のロージェ（H. Laugier）が、心理学者のウェイバーグ（D. Weinberg）とともに、バカロレア試験の論述試験の採点に関する実験調査を1932年に行った。6教科の答案を100枚ずつ抽出し、各答案を5人の教員に採点させた。その結果、哲学などの文系教科のみならず、数学などの理系教科においても、合否を左右する程大きな採点のばらつきがみられた⁴⁶。

ドシモロジーを提唱したピエロンはこの調査結果などを援用し、従来の論述試験では評価の観点の重みづけや評価指標が採点者間で異なるために採点のばらつきが大きいと指摘した。そして公正さを確保するために、「正確さの客観的な管理」ができる客観テストの必要性を主張した。客観テストは問題が多様かつ多数で、受験者の適性を正確に測定できると考えていたためである⁴⁷。

これに対し教育学者のピオベッタ(J.-B. Piobetta)は、論述試験は受験者の能力全体を評価できるものの、客観テストは記憶力などの「単純な知能」しか測れないと批判した。その上、創造力などの「教育が求める知能」と異なる「単純な知能」のみを測ると教育を歪めると警告した⁴⁸。

その後バカロレア試験の論述試験の採点に関する実験調査が多数行われ、カーネギー調査と同様に、採点のばらつきが一貫して示された⁴⁹。これをもとにピエロンは、「採点者が多かれ少なかれ持っている不安定さや気まぐれで成功か失敗かが決まるなんて、受験者はなんと哀れだろう！」と、ピオベッタの指摘に反論した。そして、採点者の主観が採点に反映されない客観テストでは採点のばらつきがなくなるという理由から、客観テストを試験全般に導入することを主張した⁵⁰。

このように客観テスト派と論述試験派の論争が繰り返されたものの、客観テストはバカロレア試験には取り入れられなかった。それは世論の多くが、客観テストは「単純な精神作用」や反応の速さしか測れず、思考の厳密さや表現の優雅さ、論証力などの「洗練された能力」を評価できないと考えていたためである⁵¹。客観テストで担保される信頼性（評価対象を正確に測定しているか）の高さは、公正性の点から魅力的であった。しかし高校の教育目標は一貫して、規定の教育内容について「位置づけ、描写し、説明し、比較する」⁵²力などの高次の学力であった。そのため高校教育を歪曲しないように、このような高次の学力を評価でき、妥当性（当初意図したものを評価しているか）の高い論述試験が支持されたと考えられる。

これは、ドシモロジー学者の中にさえ、客観テストの導入に反対する者がいたことから伺える。カーネギー調査のフランス委員会代表のデクロ(A. Desclos)は、客観テストは正確な測定ができると評価したもの、妥当性については疑問視していた⁵³。また近年ではバシェ(F. Bacher)が、「選択して構成し、論述し、話す能力をほとんど調べること」ができず、測定対象が狭い客観テストのみを使用すると、重要な教育目標が教員や生徒に無視される危険性を指摘している⁵⁴。こうして採点のばらつきをなくすという課題は、高校の教育目標としてめざされている高次の学力を評価するという課題と両輪となって、バカロレア試験に課されることとなった。

第二節 モデレーションを行う採点組織の成立

ではこの課題に対して、どのような解決策が採られたのだろうか。バカロレア試験における採点のばらつきを減らすために、一部の大学区では、採点者間の調整手続きが自発的に行われていた。1930年代には合意委員会が置かれ、採点方法についての合意が図られていた。また同時期から合否判定委員会において、採点結果の比較や内申書の参酌が行われていた⁵⁵。1960年代には調整委員会が設けられて採点者間で得点分布が比較され、採点結果が調整されていた⁵⁶。

1980年代になると、前述したバカロレア取得率の上昇で世間の関心が高まり、採点のばらつきが教育雑誌などで広く指摘されるようになった⁵⁷。そのため、受験者が自分の答案の採点に関する情報を請求したり抗議をしたりすることが急増し、社会問題となった。

そこで1986年の通達では、上述の調整手続きを全国に普及させるために、採点者の研修を行う合意委員会と、採点結果を統計的に調整する調整委員会、統計的手法と内申書の参酌で採点結果を調整する合否判定委員会からなる、採点組織の設置が全大学区に提案された⁵⁸。しかし採点の調整手続きは、通達で提案された通りには必ずしも実施されなかった。義務づけられてはいなかったために、一部の大学区では採点組織が設置されなかったためである。さらに採点組織が設

置された大学区でも、採点者の多くは自分の採点結果の修正を拒んだためである⁵⁹。

こうした状況の中で、受験者や保護者が、採点者間で採点がばらついているのは不平等と抗議するようになった。特に 1994 年には、哲学の全国コンクールで二等賞を取ったものの、バカロレア試験で 20 点満点中 1 点であったことを受験者がテレビで公表し、採点のばらつきに関する議論が巻き起こった⁶⁰。この時期に採点のばらつきが世間の注目をあびたのは、「2000 年までにバカロレア水準（高校最終学年）に到達する者の割合を当該年齢層の 80%に」という政府のバカロレア取得者倍増計画が 1985 年に発表されたことを受け、1990 年代にバカロレア取得率が急増して 50%を超え、採点の公平性が強く求められるようになったためであると考えられる。

そこで 1995 年からは、採点組織の設置が全大学区に義務づけられた。その理由としては、「近年のバカロレア試験では、試験の採点に関する様々な事件のために、試験の円滑な実施が妨げられた。これらの事件の多くは、同じ答案の点数が採点者間で大きく異なることがいくつかの教科の二重採点の実験調査で示されたことを契機に生じたものであった。〔中略〕採点の統一性と教員の教育的自由及び合否判定委員会の至上権とを両立させる必要がある」と述べられている⁶¹。ここから、採点組織の設置の義務化は、採点のばらつきを緩和するためであったことがわかる。

以上の検討から、採点組織は、高校の教育目標としてめざされている高次の学力を採点のばらつきなく評価するという評価観に基づいて成立したといえよう。そのために、公平性は確保できても低次の学力しか測れない客観テストは退けられ、高次の学力を評価できる論述試験が保たれた。そしてこの論述試験の枠内で採点のばらつきを減らすために、高校教員から任命される採点者間のモデレーションという、高校教員の協同で評価基準を統一する方法が採択されたのである。

おわりに

本稿では、問題作成や採点に関する議論を歴史的に検討することにより、バカロレア試験の評価観を探究することを課題とした。バカロレア試験には、高校教育を歪曲せずに論述試験における公平性を保証するために、評価方法の妥当性と信頼性、公正性をすべて確保することが期待されていた。そのため問題作成や採点に際しては、高校の教育内容についての、平均的な水準の生徒を対象にした「理解」を表現するという、高校の教育目標と重なる高次の学力を、採点のばらつきなく評価することが志向されるようになった。多様な高校の教員が協同で問題作成と採点を行うバカロレア試験の体制は、この評価観を具体化するしくみとして成立したのである。

日本では近年推薦入試やアドミッション・オフィス入試（AO 入試）が必ずしも学力検査を課さない形態で普及・拡大し、2007 年度には大学入学者の約 4 割が、小論文（比較的短い文章で答えさせる論述試験）や面接で選抜されている⁶²。受験者や高校、大学にとって利害関係の大きいハイ・ステイクスな大学入試では、信頼性や公正性が求められるとともに、高校教育を乱さないように妥当性を確保することも重要となる。しかし、自由に表現できる小論文や面接には採点者の主観が入りやすく、信頼性や公正性の保証は困難である。その上、知識の記憶力が問われる筆記試験も歴史的には出題されており、妥当性が必ずしも担保されるわけでもない⁶³。したがって、小論文や面接などの試験形式を大学入試に取り入れる際には、妥当性と信頼性、公正性とともに高めるためには、どのような教育内容や水準、質の学力をどのように評価するべきかという評価観を吟味し、それに基づいて問題作成や採点の組織や方法を設定する必要があるといえよう。

今後の課題としては、次の二点をあげておきたい。一つは、本稿で明らかにしたバカロレア試験の評価観が、フランス社会における能力観やメリトクラシー論と結びついてどのように変容してきたのかを歴史的に明らかにすることである。もう一つは、モデレーションの論拠であるドシモロジーの理論的展開を辿り、客観テストを否定するなどの、アメリカの精神測定論とは異なるフランス独自の理論的特徴とその要因を探究していきたい。

¹ Ministère de l'Education nationale, *Repères et références statistiques*, 2009, pp.233-235. これは第2群試験後の合格率で、第1群試験の合格率は普通バカロレア試験で74.9%である。

² 藤井佐知子「フランスの資格制度—特質と課題—」日本生涯教育学会年報編集委員会編『生涯学習と資格』、日本生涯教育学会、1994年、pp.105-110。

³ 宮脇陽三『フランス大学入学資格試験制度史』風間書房、1981年。

⁴ 藤井佐知子「フランスにおける接続問題」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、2005年、pp.277-294。

⁵ 大場淳「フランスのバカロレアと高等教育の質保証に関する一考察」広島大学高等教育研究開発センター『高等教育の質的保証に関する国際比較研究』同センター、2005年、pp.69-94。

⁶ Piobetta, J.-B., *Le baccalauréat*, Paris: J.-B. Baillière et Fils, 1937.

⁷ Legrand, P., *Le bac chez nous et ailleurs*, Paris: Hachette Education, 1995.

⁸ Noizet, G., "Etude docimologique sur la correction de l'écrit du baccalauréat", in *Bulletin de l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle*, 4, 1961, pp.257-267.

⁹ Merle, P., *Les notes Secrets de fabrication*, Paris: P. U. F., 2007.

¹⁰ Oget, D., *Efficacité et coûts du baccalauréat général et technologique : quelle alternative à l'organisation des épreuves*, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne, 1999.

¹¹ 本稿での学力（教育目標）は、内容的側面を構成する知識（教育内容）と行動的側面を構成する能力の二次元で捉えている（石井英真『改訂版タキソノミー』によるブルーム・タキソノミーの再構築—知識と認知過程の二次元構成の検討を中心に—『教育方法学研究』第28巻、2002年、pp.47-58）。教育目標としての学力規定は次を参照（田中耕治『教育評価』岩波書店、2008年）。

¹² Ministère de l'Education nationale, *op. cit.*, p.202.

¹³ フランス語の口述試験については、*B. O.*, no.2003-002, 8 janvier 2003 を参照。また物理・科学の実技試験については、*B. O.*, no.27, 4 juillet 2002 を参照。

¹⁴ 拙稿「バカロレア試験制度」フランス教育学会編『フランス教育の伝統と革新』大学教育出版、2009年、pp.152-160。

¹⁵ *B. O.*, no.5, 29 juin 2006 をもとに筆者が作成した。

¹⁶ EduSCOL の HP (<http://eduscol.education.fr/D0185/accueil.htm>, 2009年11月19日確認) をもとに筆者が作成した。農業高校でのみ開設されている教科は省略した。

¹⁷ *B. O.*, no.13, 28 mars 1996.

¹⁸ *B. O.*, no.20, 18 mai 1995.

¹⁹ *B. O.*, no.24, 17 juin 2004 及び *B. O.*, no.5, 29 juin 2006.

²⁰ Piéron, H., *Examens et docimologie*, Paris: P. U. F., 1963, pp.8-14.

²¹ Noizet, G. and Caverni, J.-P., *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris: P. U. F., 1978, p.47.

²² *Ibid.*, p.48, p.51, pp.54-55, p.58.

²³ Piobetta, *op. cit.*, p.24, p.30, p.63.

²⁴ *Ibid.*, p.67.

²⁵ Goblot, E., *La barrière et le niveau Etude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, Paris: Librairie Felix Alcan, 1925, pp.126-127.

²⁶ Piobetta, *op. cit.*, p.44, pp.69-70, pp.99.

²⁷ *Ibid.*, p.70, p.93, p.107, p.113, p.118, p.138, p.162, p.182.

²⁸ *Ibid.*, p.212, pp.219-223.

- 29 Legrand, *op. cit.*, pp.98-100.
- 30 Piobetta, *op. cit.*, p.163, p.175, p.195, p.198.
- 31 *Ibid.*, pp.158-161.
- 32 宮脇、前掲書、pp.292-293、p.376。
- 33 Merle, *op. cit.*, pp.117-118.
- 34 Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale, *Horaires, programmes, méthodes de l'enseignement du second degré*, Paris: C. N. D. P., 1956, p.122.
- 35 “Les sujets de mathématiques du bac C étaient inadaptés”, *Le Monde*, 1978/7/7.
- 36 “Le baccalauréat C, à quoi joue-t-on?”, *Bulletin de l'Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public*, 316, 1978, p. 884.
- 37 Prost, A., *Les lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle: Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles*, Paris: Ministère de l'Education Nationale, 1983, p.135.
- 38 *Annales corrigées du baccalauréat Histoire et géographie* (Paris: Vuibert, 1961, pp.113-114)をもとに筆者が訳出した。
- 39 Prost, *Ibid.*, p.135.
- 40 *B. O.*, no.35, 10 octobre 1985.
- 41 *B. O.*, no.40, 13 novembre 1986.
- 42 Bouveresse, J. and Derrida, J., “Rapport de la Commission de Philosophie et d'Epistémologie”, in Derrida, J. (ed.), *Du droit à la philosophie*, Paris: Editions Galilée, 1990, pp. 632-635.
- 43 *B. O.*, no.13, 28 mars 1996.
- 44 Piobetta, *op. cit.*, p.182.
- 45 Desclos, A., “Introduction”, in Commission française pour l'enquête Carnegie sur les examens et concours en France, *La correction des épreuves écrites dans les examens*, Paris: A La Maison du Livre, 1936, pp.5-7.
- 46 Laugier, H. and Weinberg, D., “Elaboration statistique des données numériques de l'enquête sur la correction des épreuves du baccalauréat”, in *Ibid.*, pp. 129-132.
- 47 Piéron, H., “La technique des examens et la nécessité d'une « docimologie »”, in Laugier, H., Piéron, H., and Piéron, M. H., *Etudes docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours*, Paris: Conservatoire National des Arts et Métiers, 1934, pp.26-28.
- 48 Piobetta, J.-B., *Examens et concours*, Paris: P. U. F., 1943, pp. 14-18, pp.23-30.
- 49 Noizet and Caverni, *op.cit.*, 1978, p.27.
- 50 Piéron, *op.cit.*, 1963, p.31, p.166, p.175.
- 51 Legrand, *op. cit.*, p.129.
- 52 Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale, *op. cit.*, p.122.
- 53 Desclos, A., “Résumé, remarques et suggestions”, in Commission française pour l'enquête Carnegie sur les examens et concours en France, *op. cit.*, p.385.
- 54 Bacher, F., “La docimologie”, in M. Reuchlin, (ed.), *Traité de psychologie appliquée*: Paris: P.U.F., 1973, pp.58-59.
- 55 Piobetta, *op. cit.*, 1937, pp.285-286, p.331.
- 56 Piéron, *op.cit.*, 1963, p.161.
- 57 例えば、“L'arbitraire de la notation?”, *Le Monde de l'éducation*, novembre, 1983.
- 58 *B. O.*, no.3, 22 janvier 1987.
- 59 Legrand, *op. cit.*, pp.68-69.
- 60 “La copie par laquelle le scandale arrive”, *L'événement du jeudi*, 1994/7/14-20.
- 61 *B. O.*, no.20, 18 mai 1995.
- 62 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」2008年3月25日。
- 63 佐々木亨『大学入試制度』大月書店、1984年、pp.8-9、pp.118-126。

(教育方法学講座 博士後期課程1回生)

(受稿2009年9月7日、改稿2009年11月30日、受理2009年12月11日)

View of Evaluation in Baccalaureate in France: A Historical Analysis of Discussions on Making Exam Questions and Marking

HOSOO Moeko

The purpose of this paper is to clarify a view of evaluation in baccalaureate in France. Baccalaureate is a certifying examination that confers the completion of high school and the qualification for university admission. It is conducted near the end of high school, and candidates take exams for almost all subjects they have finished. Most are short articles. Successful candidates can be basically admitted to enter any university. I began so by revealing characteristics of the organization of evaluation in baccalaureate. It is composed of a commission on making exam questions and three commissions on marking. In the former committee, teachers of various high schools draw up exam questions upon deliberation with chairpersons of a professor and an inspector. In the latter, high school teachers who are appointed markers adjust their grades by means of moderation. I then examined historical discussions on making exam questions and marking of baccalaureate. Diverse controversies have been developed in terms of validity, reliability and equity of evaluation. Through these investigations, I pointed out that baccalaureate has a view of evaluation aiming to assess the elevated ability at the average level of students concerning what they learned in high school without wide grade variations.