

# 大学入試でテストされる能力のタイポロジー<sup>1</sup>

—アメリカ、日本、イラン、フランスの大学入試問題比較から—

\* 渡 邊 雅 子

1. はじめに—何が試験でテストされているのか
2. 先行研究における類型化の試み—選抜過程のタイポロジー
3. 大学入試でテストされる能力の類型—能力のタイポロジー
4. 4カ国の大学入試のシステムと能力に関する議論
5. 調査方法
6. 試験の構造とテストされている能力
  - 6-1. 応用型能力—アメリカのSAT「文学科目試験」
  - 6-2. 共同体型能力—日本のセンター試験「国語」
  - 6-3. 法定立型能力—イランのコンクール「ペルシャ語と文学」
  - 6-4. 政治型能力—フランスのバカロレア「フランス語」
7. 考察と結論—「能力のタイポロジー」の可能性

## 1. はじめに—何が試験でテストされているのか

「どのような能力がいかなる目的で試験されているのか」。この問いは多くの社会学者が取り組んできた課題である（Weber 1946, Durkheim 1969, Bourdieu and Passeron 1977）。それは、実際の試験でテストされているのは常識で考えられていることや公表されていることとは食い違うことが多く、さらにマクロのレベルでは試験が想定外の機能を社会の中で果たしていることが明らかにされてきたからである。例えば、ウェーバー（Weber 1946: 426-428）は、中国の科挙試験でテストされていたのは、官僚に必要とされる専門的なスキルではなく、「文化的な地位集団」の一員になるために必要とされる文学的教養に規定された世界観と立ち振る舞いへの順応であったと指摘している。デュルケム（1969）もまた、ギリシャ・ローマ時代の優雅な修辞法が革命前のジェズイットの学校で試験されたのは、当時のブルジョワ家族の宮廷文化への憧れを満たすためであったと同時に、17世紀に萌芽した個人主義への歴史的傾向を体现していると述べている<sup>2</sup>。ブル

デューとパスロン（Bourdieu and Passeron 1977: 175）も、試験は受験者の既存の知識への「知的誠実さ」を測るものであると述べている。受験者の論述答案の技術的な間違いが「不誠実」「邪な巧妙さ」「無頓着の罪」などの道徳的欠如を表現する言葉を使って評価されていることにそれは如実に現れているという。試験の効用は受験者の知的・道徳的順応の程度を測ったり、時代の要求を体现したりするにとどまらない。論文や口述試験でいかなる書く・語る様式が使われようと、いったんそれが試験に適用されると、それらはコミュニケーションのルールを規定する権威となり、さらには教授法や知識そのものをも規定する権威となり得るのである（Bourdieu and Passeron 1977: 142）。試験でテストされているものは、その時々、社会的な権力構造や歴史的なトレンドに深く関わると同時に、教育の形態や知識そのもののあり方にまで影響を及ぼすことが過去の研究から明らかにされている。それゆえ、どのようなタイプの知識がいかなる目的で最も価値あるものとされてきたのかを分析することが過去の試験研究の中心を占めてきた。

1990年頃より、目まぐるしく変化する予想不可能な世界を生き延びるための新しい能力とは何か、そのような能力をどう育成するかがグローバル化と絡

\* 名古屋大学大学院教員

めて世界規模で議論されるようになった (Rychen and Salganik eds. 2003; 本田 2005; 松下編 2010; 石井 2015)<sup>3</sup>。OECD が示した汎用力重視の能力観は多くの国々の教育改革に影響を与え、日本においては大学入試もそれに連動して根本的な改革が議論されている (文部科学省 2014)。しかしながら議論が始まった 1990 年代から 2015 年現在まで入試の基本構造には多くの国で変化がみられず、大学入試は各社会の状況や必要性に応じて、様々な形態と内容で個別に行われているのが現状である。そこで本稿は試験でテストされている能力とはいかなるものか、その類型化を試みる。能力の類型モデルをタイポロジーとして提示することにより、能力の構成要素と各タイプの能力の質の違いを体系的に比較することが可能になるだろう。4 カ国の実際の試験問題の分析により提示する能力のタイポロジーの有効性を検証し、比較分析枠組みとしてのタイポロジーの可能性を探りたい。

## 2. 先行研究における類型化の試み—選抜過程のタイポロジー

教育システムは 3 つの顕在的な機能を持っているといわれる (Hopper 1977)。まず、子どもが持っている能力のレベルとタイプにより子どもを選別すること。2 番目は選別した子どもを様々なカテゴリーに振り分け、それらのカテゴリーに適する教育を提供すること。3 番目には子どもが受けた教育のレベル、質、量に応じてそれらに相応しい職業に子どもたちを振り分けることである。これら 3 つの機能のうち、2 番目と 3 番目の機能は最初の機能をもとに遂行されるため、選抜の過程を通して教育システムの構造を理解することが最も重要であると理解されてきた (Hopper 1977: 154)。この合意にもとづいて、選抜過程に関する調査・研究が数多く行われ、類型化の試みも選抜過程を中心に行われてきた。

例えばターナー (1960) は、社会規範と階層移動に注目して教育システムの類型化を行った。ターナーが提示した 2 つの社会上昇のタイプは、「庇護移動 (sponsored mobility)」と「競争移動 (contest mobility)」と呼ばれる。これらのタイプ分けの指標は、「いつ」「どのような形で」「誰によって」選別が行われるかに注目したものである。イギリスに代表される庇護移動は、既存のエリートによってエリートたるにふさわしい資質があるかどうかを尺度に早期に選抜が行われ、階級内の規範や行動様式を身につけさせることに価値を置く教育が行われる。ひとたびエリート以外の集団に分けられてしまうとその先で大衆向けの教

育が行われるため、敗者復活してエリートの地位を得ることは不可能である。他方アメリカに代表される競争移動は、すべての者が最後まで競争に参加できる機会を保障するシステムである。参加者はあらゆる戦術を駆使してエリートの地位を獲得する努力を続ける。競争移動では、最終的な選抜を遅らせることによりいつまでも競争に参加させ努力を促す。教育は上昇移動の手段として位置付けられているため、教育内容にエリートとそれ以外の区別はつけない。既存のエリートが集権的に選抜を行う立場にはなく、競争は自由市場における需要供給の原則に則って行われる。

発表以来半世紀以上を経てなお教育システムの類型では最もよく知られかつ有効であるといわれるターナーのタイポロジーであるが、「庇護型—競争型」の二項対立で示されているため、それ以外の基本性質を持つ多くの国々への適用が困難だと指摘された。そこで、ホッパー (Hopper 1977) がターナーの類型を拡張したモデルを提案した。ホッパーの類型では、「普遍主義 (universalism)」と「個別主義 (particularism)」に加え、「集合主義 (collectivism)」と「個人主義 (individualism)」イデオロギーの 2 つの二項対立を指標として立て、これらをクロスさせて 4 つの教育選抜のイデオロギー—「貴族主義的」、「父権主義的」、「能力主義的」、「共産主義的」イデオロギー—を演繹的に導き出した。この 4 分割表の 4 象限にホッパーは欧米を中心とした 8 カ国を位置付けてそれらの国々の教育選抜の形態を体系的に比較した。

さらなる対象国の拡大は中島ら日本の研究者によって組織的に行われた。中島ら (中島編 1986) は世界 23 カ国の大学入学試験を詳細に調査し、そこから帰納的に入試を 4 つのタイプに分けた。ホッパーが「どのよう」、「いつ」、「だれによって」、「なぜ」選抜が行われるかに注目して指標を立てたのに対して、中島らは、以下の 5 つの項目に注目して、4 つのタイプの試験—「伝統型」、「能力型」、「開放型」、「社会主義型」—を特定した。5 つの項目とは、1) 大学の目的 (why), 2) 評価される能力と質 (what), 3) 入学の方法 (how), 4) 入学者像 (whom), 5) 最終判定の主体 (who) である (中島編 1986: 7)。ターナーとホッパーのタイポロジーが教育システム全般の形態を比較したのに対して、中島は高等教育に注目して、申請者を選抜する際の大学が拠って立つ原理と目的を主たる指標にして大学入試の類型化を行った。

ターナー、ホッパー、中島は、選抜過程とそれに関連するイデオロギーに注目して試験と教育システムを類型化した。彼らは、選抜形態が教育システムとそれ

を支える規範と制度を特徴付ける重要な指標だと見なした。しかしながらこれらの研究は、実際の試験によっていかなる能力がテストされているのかを実証的に比較検討することに焦点を置いていない。ホッパー（1977: 159）は試験によってテストされる能力を、専門的な能力、一般的な能力、生得的な属性の3つのカテゴリーに分け、自身が提唱した4つのイデオロギーの各タイプにこれら3つの能力がどう配分されるのかを演繹的に推測した。一方中島ら（中島編 1986: 20-30）は、試験で測られる能力を、基礎学力、高度の一般教養、人物・資質・属性（社会・経済的背景）の3つに分類した。中島は各タイプのイデオロギーがどの能力を強調するのかを分析したが、能力そのものについては議論していない。教育システムの最初の機能が子どもの能力によって選別することであると述べられているにもかかわらず、その能力についてはブラックボックスに入れられたままである<sup>4</sup>。そこで本稿では、教育目標と教育内容（知識の形態）に注目してそれらを指標とした能力のタイポロジーを提案する。

### 3. 大学入試でテストされる能力の類型—能力のタイポロジー

能力のタイプは、教育目標とその目標達成のための教育内容（知識の形態）に深く関わっている。近代の学校成立以来、これらの要素についてはふたつの異なる考え方の体系がある（Gwynn 1947）。教育目標については「技術」なのか「価値」なのかが二項対立的に捉えられている。技術目標は教育を個人の目標達成のため、あるいはある技術的な目標達成のための手段と捉えるのに対して、価値目標は、価値の達成を教育目標とする（例えば人格の形成や、市民の育成、学ぶことそのものの価値など）<sup>5</sup>。教育内容については、「体系的知識」を重視するのか、「経験的知識」を重視するのかで鋭く対立している。体系的知識が、時間をかけて蓄積され体系化されて権威づけられた各学問領域固有のシステムを持っているのに対して、経験的知識は個人の社会・歴史的な環境に強く影響される。体系的知識が、知識の正当性と継続を重んじるのに対して、経験的知識は社会の変化に伴い変化してゆく知識と実社会への応用をより重視する<sup>6</sup>。

これら2つのタイプの教育目標と目標達成の手段としての教育内容の2つのタイプを組み合わせることにより、4つの能力タイプを得ることができる<sup>7</sup>（図1参照）。4つの能力タイプとは、「応用型」「共同体型」「法則定立型」「政治型」能力である。以下に各能力の定義を述べる。

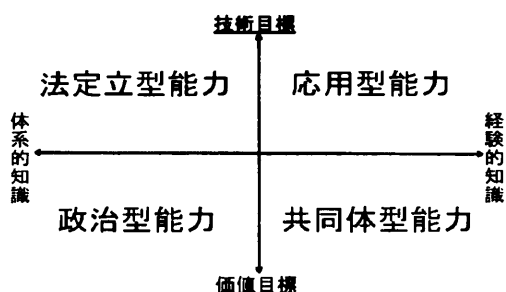


図1 能力のタイポロジー

1. 応用型能力とは、経験的な知識を実生活に応用する能力である。個人の目標達成のために日常生活の中で直面する問題を解決する手段として経験的知識を道具的に修得することを基本とする。この能力を使う目的は個人により決められるため、目的、手段ともに道徳的、規範的な価値は問わない。
2. 共同体型能力は、場を構成する人々の意図や感情を読み取る能力を指す。明文化されたルールや体系化された価値観によってではなく経験にもとづき場を構成する人々と瞬時に間主観性を築くことができる共感能力を指す。共同体型能力の目的は、目まぐるしく変化する状況に応じて、その場その場に相応しい行動を取ることであり、名称が示すように、共同体持続のための社会的なスキルと捉えられる。
3. 法則定立型能力は、ルールや法則を理解する能力を指す。ルールや法則の正しさと正当性の源泉は、体系的な知識（科学、法律、宗教など）にある。体系的な知識によって確立された正しいルールと原理に従い、正しい答えを得ることが重要である。この能力は社会の秩序維持に貢献する。
4. 政治型能力とは、正当化された既存の知識や概念の新規な組み合わせにより新しい前提やものの見方を創造する能力である。新しいものの見方は、「合意された手続き」に従って提示されなければならない。この手続きをきちんと踏んで新たな前提を示せることが政治型能力の重要な点である。この能力は知的伝統を資源として受け継ぎながらそれをもとに社会の革新（イノベーション）を行うスキルと捉えられる。

この能力のタイポロジーを使って、本稿は4カ国の大学入学試験—アメリカのSAT、日本のセンター試験、イランのコンクール、フランスのパカロレア—を分析する。

#### 4. 4カ国の大学入試のシステムと能力についての議論

このセクションでは、試験問題を分析する基礎知識として4カ国の試験の特徴と能力測定に関わるこれまでの議論を取り上げる。

SATは、アメリカ東部の有名私立大学が中西部の優秀な生徒に奨学金を与えるための選抜試験として20世紀初めに使用された事から始まる<sup>8</sup>。SATは心理学者のカール・ブリガム（Carl Brigham）が開発した知能テストの改良の過程から生まれたことが示すように適性検査の性質が色濃く、初等教育や中等教育の教育課程とは切り離された形で、高等教育を受けられる潜在的能力を測るものだった。裕福な家庭の子どもに有利とされる初等・中等教育の達成度を測る学力検査や論述試験とは対照的に、SATは社会・経済的、文化的に異なるグループ間の点数の偏りを極力無くす事に最大の努力を払ってきた。アメリカ文化の最も深い希求である「機会の平等」の考えにもとづき、生まれではなく能力によって選ばれたエリートが社会を導くための科学的かつ客観的方法としてSATは捉えられている。この「能力」とは試験によって測られる「知能（intelligence）」であるとニコラス・レマンは述べている（Lemann 1999: 56）。

しかしながら、大学入学申請においてSATの占める位置は比較的軽く、志望動機等を記した申請のエッセイや高校の成績、課外活動などとともにSATの点数は評価される（Kaplan 2015: 5）。特に有名私立大学への申請では、生徒の将来の目的と過去の経験が結び付けられた志望動機のエッセイが最も重要であるといわれている（Lemann 2011: 281）。志望動機のエッセイでは個人の経験とその解釈が他の志望者との差別化を図る最も有効な資源と考えられている。

アメリカのSATとは対照的に、日本のセンター試験は大学の入学審査に決定的な役割を果たす。センター試験は国の統一カリキュラムにもとづいて作られ、年に一度一斉に行われる。受験者はセンター試験の点数にもとづいて志望大学を決め、各大学が2次試験を行って入学者を決定する。センター試験は学力試験（達成度を測る試験）のように見えるが、そうではないと考えられている。例えば佐々木（2012）は、以下のような特徴を挙げている。1）センター試験は、ある資質や能力を持った生徒を入学させるための試験ではなく、大学が入学定員を満たすまで志願者を絞り込むための試験である。2）そのため入学者選抜のための一点刻みの試験となる。3）よって、センター試

験はバカロレアのように生徒の中等教育の達成度を測るものではなく、SATのように高等教育を受けられる潜在力を測る試験でもない。こうした背景から、センター試験は暗記した知識量のみを測る試験であると学者や教育者、メディアなど多方面から批判され続けてきた。

他方センター試験が暗記に特化しているとの批判の反論として述べられているのが、試験でテストされているのは生徒の志向や態度であるとの主張である（天野 2006、長尾 1994）。試験の準備を通して養われるのは、勤勉、忍耐力、粘り強さであり、これらの態度は産業界や政府の指導者たちから求められているものである。天野（2006）によれば、こうした志向を含めて会社や政府が求めているのは「訓練可能性」であるという。日本の会社が求める仕事内容は明確に示されておらずまた客観化されていない場合が多い。そのうえ個人の興味や専門領域とも関連が薄い。そうした日本の環境で求められている「訓練可能性」とは、目まぐるしく変化する状況に合わせて常に新しい知識や技術を身につけていける総合的な能力である（天野 2006: 293）。また長尾（1994）は乾（1990: 136）を引用して、試験でテストされ社会で流通しているのは「一般的抽象能力」であると述べている（長尾 1994: 134-135）。センター試験という国内で統一された試験によって決定される学力偏差値は、具体的な課題や職務に限定されない「一般的抽象能力」の指標として教育のみならず社会一般に広く深く浸透してきた。経済及び産業界から多様な能力が求められ教育改革もその要求を反映する形で行われながら、偏差値による能力査定の一元化が推し進められてきた矛盾は、日本の能力観を語る上で重要な意味を持つと長尾（1994: 134）は述べている。能力についてのこうした議論がある一方で、日本の教育研究においては学力の上昇・下降が大きな関心事であり続けたため、過去の調査研究では学力についての多様な議論が展開されてきた（荻谷・志水編 2004: 2）。しかしながら、なにが学力の構成要素となっているのかという学力の前提については合意が得られておらず、どのように試験によって測られるのかということについても合意を得るには至っていない。

イランのコンクール（konkur）はフランス語の競争的試験を意味するコンクール（concours）に由来しており、イランの国立大学に申請するための統一試験である。コンクールはすべて多肢選択式の問題で構成され、宗教を含む高校で教えられるすべての科目が提供されている。各科目試験は25の問いから成っており、受験者は4時間半で250問を解かなければならない<sup>9</sup>。

この試験が国立大学の合否判定の唯一の指標であるため、受験者の10%しか国立大学に入学することができないコンクールの競争は苛烈を極める。私立や公立大学は独自に大学入試を行っており、その試験はコンクールと似ているが難易度は低いといわれている。

イランにおいては、1979年のイスラム革命までは学術的な指標、すなわちコンクールの点数が唯一の大学入学のための指標であった。しかし革命後は、革命の理想である「社会的公正」と「大学のイスラム化」を確立するために、社会・経済的に不利な立場にある家庭や地域出身の生徒と、革命成就のため思想的にコミットしてきた家族出身の生徒が有利な扱いを受けてきた（Sakurai 2004: 390）。こうして社会、経済、政治的な指標がアカデミックな指標よりも優先権を得ることにより、学術的に能力が低い生徒が国立大学に多く配分される結果を引き起こした。それがより能力の高い生徒の間に不満を産む最も大きな要因となっている。しかしながら、広い教育内容の範囲を含む膨大な多肢選択式の問題と、論文や口述試験など多肢選択式以外の試験が課されないイランの大学入学試験の性質は、すべての受験者に等しく知識の暗記に集中することを強いているといわれる<sup>10</sup>。さらに限られた短い時間内で多くの問題を解く試験で高得点を得るために、受験テクニック修得目的の塾通いが都市部を中心として一般化している。2012年の教育改革でこれまで試験準備のみのために費やされていた後期中等教育の最後の1年（高校4年）が廃止となり、その1年が初等教育に付け足されることになったが（2013年より実施）、受験圧力は緩和されずさらに下に向かってかけられる結果になったといわれている。

フランスのバカロレアは高校課程の修了を証明する国家資格である。この卒業証書を取得することにより、生徒は大学入学資格を得る。さらにこの卒業証書を使って、大学以外の高等教育機関への試験の申請が可能になると同時に、様々な国家試験の受験が可能になる。フランス社会においては、バカロレアは職や社会的な地位を得るために必要不可欠な資格である（Vasconcellos and Bongrand 2013）。この資格を得るために行われる試験もまたバカロレア（*baccalauréat*）と呼ばれている。

バカロレアの最も大きな特徴は、すべての質問に論文の形式で答えなければならないことである。数学や科学の試験ですら、どのように解答を得たのかの説明が求められる。正しい答えを提示しても、この説明が不十分であると大きな減点の対象となる。人文学と社会科学系の科目については、論文の書き方の形式が厳

密に決められている。これらの形式に沿って書かれていない論文は不合格となる。それらの中でも、フランス式論文と呼ばれるディセルタシオン（*dissertation*）は人文・社会科学に共通して最も頻繁に使われる形式である。

ディセルタシオンは、フランス革命後の新しい社会と教育の象徴として19世紀にフランスで創られた論文形式である（Chervel 2004）。ディセルタシオンは、既存の知識の新たな組み合わせや、知識と個々人の経験や観察を結びつけ、弁証法を用いて論ずることにより、知識と経験の新たな関係を発見する方法として、また新しい前提を創出する方法として革命後試行錯誤の末に開発された。試験で出された「問い」の本質を把握し、受験者自らが別の「問い」に変換してそれらの問いに答えつつ、正・反・合の弁証法の3部構成で答えるディセルタシオンは、中世以来続いていたラテン語による文献注釈の学問の伝統を打ち破り、修辞学で枠付けられてきた知識と教授法の形態を吹き飛ばしたといわれる（Prost 1968: 248）。しかし新たな前提の提案は、古典や国民文学などすでに正当化され権威付けられた知識の厳密な引用によって行われなければならない<sup>11</sup>。従って、ディセルタシオンは新しい社会の象徴である一方で、その形式を使って実際に書く者に、自らをギリシャ・ローマに淵源を持つ西洋文明の遺産の相続者である誇りを持たせるといふ（住谷他 2005: 76）。

ブルデューとパスロン（1977: 142）は、ディセルタシオンはフランス社会における書いたり語ったりする際のコミュニケーションのルールを規定したのみならず、教授法や知識そのもののあり方までを規定したと述べている。弁証法の基本的構造を持つディセルタシオンは、高等教育のエリート機関であるグランゼコールから、大学、公務員試験、一般企業の就職試験まで幅広く使われており、この論文の書き方の修得無しには、社会・経済的な地位の獲得は不可能である（Bourdieu and Passeron 1977; Beaud 2006）。試験における書き方の単なる形式を超えて、幼稚園から後期中等教育に至るフランスのカリキュラムは最終的にディセルタシオンが書ける「準備」として段階を踏んで綿密に組まれているといっても過言ではない（渡邊 2012）<sup>12</sup>。

これらの先行研究では、日本のセンター試験とイランのコンクールは暗記力を測る試験であると批判され、アメリカのSATは知能（intelligence）をもとに客観的に潜在能力をテストしていると受けとめられ、またバカロレアはディセルタシオンに表現される伝統的

表1 4カ国の大学入試（入学資格試験）概要

|             | 米国   | 日本                               | イラン   | フランス   |
|-------------|--|----------------------------------|---|--|
| 試験項目        | 1. SAT (I & II)<br>2. 志望動機エッセイ<br>と課題エッセイ<br>3. 高校の成績・<br>課外活動<br>4. 推薦状 | 1. センター試験<br>2. 各大学による<br>2次試験   | 1. <u>コンクール</u><br>( <i>konkur</i> )<br>一般と専攻別<br>科目(5専攻) | 1. バカロレア<br>(Baccalauréat)<br><u>一般バカロレア</u><br><u>技術バカロレア</u><br><u>職業バカロレア</u> |
| 試験形態        | SATI: 多肢選択問題<br>+25分のエッセイ試験<br>SATII: 科目別多肢選<br>択問題                      | 1. 多肢選択問題<br>2. 多肢選択問題<br>+ 記述問題 | 多肢選択問題  | 大論述問題<br>(3時間半～4時間)<br>+ 口述試験(20分)   |
| 試験の<br>タイプ  | 適性試験<br>(Aptitude test)  | 達成度試験<br>(Achievement<br>test)   | 達成度試験   | 達成度+ 適正試験  |
| 評価され<br>る能力 | I 推論力+書く技術<br>II 各教科の基礎知識  | 各教科の基礎知<br>識                     | 各教科の基礎<br>知識  | 思考過程と高度な<br>教養知識   |

\* 下線部分が本稿の分析対象

知識の体得とそれを使った思考の過程を見る試験であるといわれている。しかしながら、これらをシステムティックに比較しながら、いかなる能力がテストされているのかを明らかにした研究は非常に数が限られている。そこで、本稿では文学（国語）の試験問題に注目し、先に提案した能力のタイポロジーを使用しながら、試験でテストされている能力を実証的に明らかにしたい。先行研究からは、4つの試験は以下のタイプに分類されると考えられる。アメリカのSATは「応用型」、日本のセンター試験は「共同体型」、イランのコンクールは「法則定立型」、フランスのバカロレアは「政治型」に属する（表1の4カ国の大学入学試験の概要を参照）。

## 5. 調査方法

大学入試でテストされている能力を分析するために、本研究では文学・国語の試験に注目する。試験科目の名称は、アメリカでは「文学 (literature subject exam)」, 日本では「国語」、イランでは「ペルシャ語と文学 (*adabyat*)」, フランスでは「フランス語 (*Français*)」である。国語ないし文学は、受験者の専攻にかかわらず調査対象である4カ国の大学入試で必修科目とされている。その上、文学は直接的に国の公

式言語と関わり、いかにその公式言語と文学作品が分析されているか—例えば質問の特徴や、試験で頻出される文学のジャンルや対象—には各国により大きな違いが見られる。言語はものの考え方やすべての知識の根幹を成すものであり、文学はことばを使って世界観や情感を育むものでもあることから、教育目標と内容を指標とした包括的な能力の類型間の違いを比較するには適当な科目であると考えられる。

国語・文学の試験問題の比較では、試験の構造的特徴—質問の量と質、試験時間、取り上げられるジャンル—と、正答を得るための方略と試験問題の採点方法を分析対象とする。これらの項目を比較するために、本研究では大学入試の過去の問題を集め解答と解説を加えた過去問題集を使用する<sup>13</sup>。過去問題集は、2014年時点で入手可能な最も新しいものを対象とした。これらの過去問題集は、理想とする教育目標に考慮したものではなく、試験で高得点を取るための訓練すべき技術や態度に焦点を当てている。よって、試験に受かるための能力の実態を明らかにしているものと考えられる。

## 6. 試験の構造とテストされている能力

4カ国の文学・国語科目試験の構造的な特徴を表2

表2 文学・国語試験の4カ国比較

|                       | アメリカの SAT<br>(文学科目試験)                                | 日本のセンター試験<br>(国語)  | イランのコンクール<br>(ペルシャ語と文学)                             | フランスのバカロレ<br>ア(フランス語)                             |
|-----------------------|--|--|---|---|
| 試験方法                  | 多肢選択   | 多肢選択   | 多肢選択  | 論述 + 口述   |
| 試験時間                  | 60 分   | 80 分   | 27 分  | 4 時間 + 20分  |
| 問題数                   | 60から63 問   | 24 から36問   | 25 問  | 論述2 問+口述 1問                                       |
| 内容                    | 詩 (50%) + 多様な<br>ジャンルの文学<br>作品(50%)                  | 評論, 小説, 古典,<br>漢文  | 古典ペルシャ文学  | 詩, 小説, 演劇<br>1)コメント,<br>2)デセルタシオン,<br>3)発明的記述     |
| テストされる能力              | 効果的な推論と<br>効率性                                       | 共感力と<br>間主観性   | 修辞的規則   | 論じ方の手続きと<br>方法(弁証法)                               |
| 能力類型                  | 応用型  | 共同体型   | 法定立型  | 政治型   |
| 各社会で<br>求められる<br>メタ能力 | 情報の性質を素<br>早く見極め効率<br>的に処理し未来<br>予測を行う。個の<br>目的達成に貢献 | 他人の心情理解を<br>通して瞬時に「内面<br>の共同体」を作り、<br>「場」の状況を把握。<br>共同体維持に貢献 | 詩的比喩を通して<br>社会と自然の法則<br>と原理を把握する。<br>社会秩序の維持<br>に貢献 | 共有された方法と<br>手続きを踏み、新<br>たな前提を創造す<br>る。社会革新に貢<br>献 |

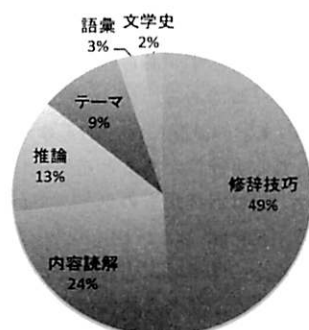


図2 アメリカ SAT 文学の問題構成

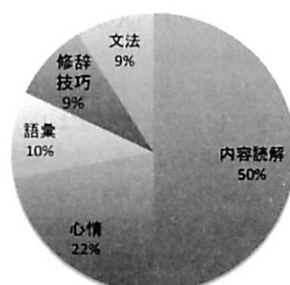


図3 日本センター試験国語の問題構成

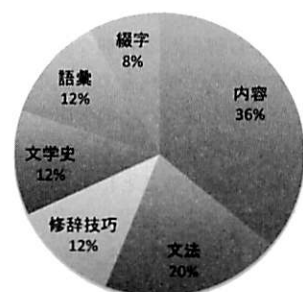


図4 イランコンクールのペルシャ語と文学の問題構成

にまとめた。また、図2から4に問題の分類結果を示した<sup>14</sup>。さらに各試験で特徴的に現れる問題の実例を示した。

#### 4カ国の試験における問題の実例

SAT「文学科目」診断問題 (Kaplan 2012: 31-43)

ジャンルを問う問題 (Kaplan 2012: 39)

「この詩は……の典型である」

- A) バラード, B) 頓呼法, C) 哀歌, D) 叙情詩,  
E) ソネット

推論問題 (Kaplan 2012: 39)

「このテキストから語り手はどのようにと推測されるか」

- A) 愛する人のために泣き続けた、B) 新たな人生の喜びを見つけた、C) 焦がれつづけた、D) 15年間死を喫いた、E) 離れていった人に不誠実となった

センター試験「国語」問題 (2014年)

心情を問う問題

傍線部 A「ほーっと吐息をついて縫い物を畳の上に置いた」とあるが、このときの道子の心情はどのようなものか。その説明として最も適当なものを、次の①から⑤のうちからひとつ選べ。(教学社2014: 25)

コンクール「ペルシャ語と文学」の問題 (2014年 文学専攻)

同じ意味を問う問題

「もし宝石が下水の中に落ちたとしてもそれが宝石であることに変わりはなく、もし塵が空高く舞い上がったとしてもそれは塵であることに変わりがない」という韻文と同じ意味を持つ韻文を以下の4つの選択肢から選べ。

バカロレア「フランス語」の問題 (2013年 経済と社会科学専攻)

問1 提示されたテキスト (A から C) すべてに現れる母性的な人物像の特徴を述べよ。(4点)

問2 次のテーマからひとつを選択して論ぜよ(16点)

批評 : 「テキスト C について批評せよ」

フランス式論文 : 「小説家は登場人物を偉大な人間として描く必要があるか。与えられたテキスト (A から C) とこれまでのあなたの読書経験から論ぜよ」

発明的記述 : 「テキスト A の母親の行いから発想を得て、あなたの視点から偉大な面を持った普通の人間というものを描写してみよ」

**6-1. 応用型能力ーアメリカの SAT 「文学科目試験」**

「応用型能力」は経験的知識に高い価値を置き、個々人の目標達成のために実生活にそれを適用する能力を指す。

SAT 文学科目試験は1時間で約60問の多肢選択問題を解かせる。多肢選択の問題は、6つから8つの長めの文学作品の抜粋を読んで、質問に最も適当と思える答えを5択からひとつ選ぶ形式である。作品の半分は詩であり、残りは小説等の散文である。人気の高い問題集であるカプラン (Kaplan 2012: 4) によれば、文

学の試験問題は、受験者の「テキストの厳密な読解力」を測るようにつくられており、テキストの内容や修辭的技巧、たとえば構成要素や形態やジャンルなどを問うている。したがって、受験者は文学史的な知識及び著名な作家や作品を覚える必要はなく、あくまでも出題されたテキストを選択の根拠とすることが求められている。

図2が示すように、SAT の診断試験では修辭的技巧に関する問いが最も大きな割合を占めており (49%)、文学一般に共通する技術的知識について主に問うているかのような印象を受ける。しかしながら問いの分析から明らかになるのは、ここでテストされているのは修辭的技巧の知識ではなく、情報の種類や性質を素早く見抜き処理する能力だということである。SAT の文学科目試験では、受験者は多様な文学のジャンルに親しみ、かつジャンルの違いに敏感であることが求められている。なぜなら、それぞれのジャンルは特別な目的とその目的を達成するための特別なスタイルや修辭技法を持っているからである。たとえば、もし与えられたテキストがソネットであると受験者が特定できたならば、テキストは物語を語っているのではなく、あるトピックについて論じていることが分かり、受験者はすばやく論点に焦点を絞ることが可能になる (Kaplan 2012: 17)。ジャンルについての知識は、文学的なテキストのみならず、あらゆる種類の情報に適用可能な有益なツールである。

事実 SAT の文学の試験には、あらゆる種類のジャンルが出題される可能性があると述べられており、問題集のカプランには21種類ものジャンルが例として記載されている (Kaplan 2012: 10)。どのようなテキストが出題されるかの基準は、当該作品が知っておくべき国民文学であるかや著名な傑作であるかといったことではなく、テキストに「文学的なメリット」が認められ、「多くの問いを産み出す」ことができれば、いかなるタイプの作品でも出題される可能性があるという (Kaplan 2012: 10)。唯一除外されるのは特定の文化的、宗教的背景から得られる特別な知識に左右されるようなテキストである。受験者の多様な文化・宗教的背景に考慮し公平性を保つための配慮がなされていることは問題集にも明記されている (Kaplan 2012: 10)。多様なジャンルを出題することにより、受験生は様々な場面に応用可能な方法を習得して実際に使いこなせるようになることを期待されているのである。

SAT の試験でもうひとつ強調されているのが「推論する能力 (inference)」である。このカテゴリーは試験問題で2番目に大きな割合を占めている (24%)。



典型的な推論の問題は、与えられたテキストの部分以外の場面で何が起きているのかを受験者に推測させたり、語り手がこれから何をすると考えられるかを推測させたりするものである（Kaplan 2012: 39-41）。与えられたテキストを論拠として、受験者は自然界で起きていることや人間の行動について論理的に推測することを求められている。この技術はテキストの情報をもとに不確実性を排除して未来を予測することに寄与すると考えられる。

さらに、問題集で繰り返し助言されているのが、時間を賢く使うことである。試験における時間配分の大切さは4カ国のすべての問題集で述べられているが、アメリカの問題集はSAT試験でいかに時間を使うべきかにかなりの頁を割いている。カプランによれば、SATの成功の鍵は「素早さ」にあるとされている。「テキストはテキパキと素早く読むこと」、もしゆっくり読んでいたら、「テキストに足を取られ、意味をつかめなくなる」（Kaplan 2012: 8-11）。「SATにおいては答えを得る過程は全く重要ではない」、重要なのは「正答を得ることである」（Kaplan 2012: 6）。したがって、難しい問題は飛ばし、得点を最大化するためにすばやく問題の間を行き来することを勧めている（Kaplan 2012: 6）。実際他の国と比較しても、SATの文学試験は複数の長いテキストとともに数の上でも最も多くの問いを出題しており、「素早さ」はこの試験で最も重要な属性であることがわかる。多目的に応用可能な有効かつ効率的な推論力は、実生活の場においても受験者に素早い決断を行う助けになるであろう。

## 6-2. 共同体型能力—日本のセンター試験「国語」

共同体型能力は、体験的知識に価値を置くが、その目的は人格の完成や共同体の持続等の価値観を達成するためである。

日本のセンター試験の国語科目は、評論、小説、古文、漢文の4つのセクションで構成されている<sup>15</sup>。各セクションは、6つの問題から構成されており、さらに各問から派生した複数の問題を含めておよそ32問が出題されている。すべての問いは多肢選択式であり、国語には80分が割り当てられている。

2014年の問題を分類した図3が示すように、最も多くの割合を占めているのは、与えられたテキストの内容の意味を問う問題である（50%）。しかしながら日本の国語試験の最も大きな特徴は、2番目に大きな割合を占める「心情」を問う問題である（22%）。「心情」に分類された問題は、受験者に現代小説や古文のテキストに登場する人物の感情や内面の心の動き、時

として現象として表れる事柄とは相反する思いを問うものである。過去問題集には「心情を問う問題」と規定されている（教学社 2014）。受験者は、テキストに描かれた自然描写や登場人物の態度や会話を手がかりに、登場人物が経験したであろう感情や思いを推測することが求められている。場面ごとに刻々と変化する状況の中で登場人物にはいかなる内面的な変化が生じたのかを推論する。過去の問題を見ると、登場人物の表情、仕草、声のトーンや会話内容、他の登場人物との関係などの与えられた文章の情報をもとに答えを選ぶようになっている。答えの選択肢はこうした情報をもとに作られているが、詳細な情報を多角的に結びつけて推論することが要求されており、正答を得るためには高い認知力を必要とする。この判断に受験者が個人的な価値観や一般的な道徳観を持ち込むと、作問者の罫にはまると過去問題集は警告を発している（教学社 2014: 57）。つまり、試験問題がテストしているのは受験者がいかにテキストに忠実な読みを行い推論できるかである。

こうした国語の試験問題の性質を反映して、センター試験では写実的なリアリズム小説が多く採用されている（石原 2007: 234）。人間の心情や内面そのものを直接的に描くのではなく、自然描写や動作などを外から描くのである。こうした作品採用の傾向から、文学史に関する問題はほとんど出題されない。センター試験で取り上げられるテキストは、教科書に掲載されるような国民文学や一般に親しまれた作品ではなく、多くの受験者が試験で最初に目にするような作品が選ばれる。これら多くの受験者が初めて目にするテキストは、見知らぬ状況に置かれた見知らぬ登場人物との間に、いかに素早く内的な共同体を築けるかをテストするために故意に選ばれたものである。

こうしてみると、センター試験国語は、「知識の暗記」以上の能力をテストしていることは明らかである。それどころか、内容を読み取る問題や心情を問う問題は、暗記が全く役に立たないタイプの問題である。こうした問題を解くには、小説を読んだり、映画を見たり、多くの人と関わったりする経験を積み、そうして蓄積した経験を他人との「間主観性（intersubjectivity）」構築に結び付けられる能力が必要とされる。試験勉強に特化した努力や技術的な学習がほとんど機能しないという日本の国語科目の特殊性は、センター試験の国語で満点を取るのには難しいという批判を産む要因になっている。

### 6-3. 法定立型能力—イランのコンクール「ペルシャ語と文学」

法定立型能力は、社会や自然の法則の理解を通じて普遍的な原理や真理を明らかにすることを目標としている。この目的を達成するために、技術的な知識や、各学問体系固有の知識を得る法則やルールを学ぶが、正しい答えは既存の知識の中にあるため、法定立型能力は社会の秩序維持に貢献する。

イランのコンクールの「ペルシャ語と文学」科目は25問の多肢選択問題から成り、解答時間として27分間が与えられている<sup>16</sup>。長いテキストは与えられず、1～4行程度の韻文（主として詩の一節）または散文が各問題に示されている。2014年の人文学専攻の問題を見ると、韻文で書かれたテキストが約8割を占める<sup>17</sup>。すべてのテキストは、古典ペルシャ文学からの抜粋であり、使用されている言葉は現代のペルシャ語ではほとんど使われなくなったものが大半を占める。したがって、受験者は長い歴史における様々なタイプの文学や詩の形式に慣れ親しんでいることが要求されている。

図4が示すように、文法や綴字などの技術的なスキルから、文学史、修辭的技法、テキストの内容の読み取りと、試験の名称が示す言語と文学の試験に相応しいバランスが取れた内容構成になっている。これらの内容構成のうちでも最も多くの割合を占めるのが内容の読み取りである(36%)。イランの試験の最大の特徴は、すべての読解問題が、与えられたテキストと同様の意味を持つ文（古典文学からの抜粋や詩の一部）を選択肢の中から選ぶ形式になっていることである。

この読解問題でテストされているのは、異なる時間と空間の中で一貫して現れている原理や法則を同定する能力である。たとえば、2014年の試験の問い（Q. #19）は、「もし宝石が下水の中に落ちたとしてもそれが宝石であることに変わりはなく、もし塵が空高く舞い上がったとしてもそれは塵であることに変わりがない」という韻文がテキストとして与えられている。この韻文が伝えようとしているのは、「価値のある物や人はどのような状況にあっても価値があるのに対して、同じ原理から価値のない物や人はいかに高い場所や地位に置かれようとも価値がないものである」ということである。解答の選択肢として提示されている文は、異なる時代の宗教、文化、社会、自然科学等幅広い領域から引き出される比喩を含んでおり、受験者はこうした時空や文脈の違いを超えてなお同じ原理に貫かれている一節を選ぶことが期待されている<sup>18</sup>。しかしながら、選択肢として与えられたそれぞれのテキストの意味を正確に理解するためには、文化、社会、歴史、

宗教に関する幅広い知識を持つことが要求される。それぞれのテキストは文化的、歴史的な背景が色濃く反映されているものであるために、いくらペルシャ語が堪能な者でも、その比喩的、象徴的な意味を把握することは大変難しい。しかも非常に限られた時間内で、難解かつ紛らわしい選択肢の中から瞬時に意味を読み取るには、広く堅牢な知識と長期間の訓練が必要である。

試験で鍵になるもうひとつの知識は、韻文や散文を理解するための修辭的技法である。比喩やパラドックス、対比など多様な修辭的技法は、ペルシャ語の詩においては厳密なルールがあり、多様な修辭的技法の現れる場所も決まっている。これらの修辭的なルールは、古典詩や文学を理解するには必要不可欠である。私的機関が公開している試験対策のビデオでは、主に修辭的技法のルールやそのルールに照らして何が正答で何が誤答にあたるのかを丁寧に説明している（Gozine2 2014）<sup>19</sup>。詩はその構造や形式、韻律において、「法やルール」を体现する。詩はまた時空や領域を超えて存在する普遍的な法則—自然科学的な法則や人間の本質、栄光盛衰の社会・歴史的な循環、そしてそれらの昇華のあり方を伝える。試験で出題される古典ペルシャ語の言葉の多くはもはや使われてはいないが、韻文の形式やスタイルは現代でもそのまま使われており、人生に指針を与え、場に共通の認識を与え、階層や言語的背景の違いを超えてイランの社会で脈々と息づいている。多民族・多言語国家のイランは宗教と詩によって統合されているといわれるが、広く共有されている詩であっても、字義的な意味から哲学的な含意まで理解の深さには違いがあり、その違いは技法に関する知識に始まり文学・哲学・歴史の幅広い教養的知識の有無に起因する。しかしながら、大学入試のペルシャ語と文学の多肢選択試験でテストされているのは、「法とルール」に基づいた「正しい意味」の把握である。

### 6-4. 政治型能力—フランスのバカロレア「フランス語」

「政治型能力」では、共有された体系的知識を使い、決められた手続きを踏むことによって新たな前提や視点を提供することを目的としている。

バカロレアの「フランス語」は、主として文学の知識を問う一般問題（4点）と、一題の大論述問題（16点）の2問から構成される<sup>20</sup>。この2問を4時間で書きあげる。2問答えて20点満点の試験である。論述問題で出される問いの形式は決まっており、フランス

語の場合は、「批評 (*commentaire de text*)」,「フランス式論文 (*dissertation*)」,「発明的記述 (*écriture d'invention*)」で書く問いが出され、受験者はそのうちの1問を選んで、指定された様式で書く。このように書く様式、すなわち論じる手続きが明確に決まっていることがフランスのバカロレアの最も大きな特徴である<sup>21</sup>。実際のバカロレア試験では発明的記述で書く問題を選択する受験生数は限られており、日本の高校にあたりセの授業でもこの様式の訓練はほとんど行われないため、本稿では批評とディセルタシオンと呼ばれるフランス式論文を扱う<sup>22</sup>。

「批評」においては、まず与えられたテキストの著者と作品についての文学史的な背景の説明を行う（ジャンル、スタイル、歴史的背景など）。次に生徒は与えられたテキストの部分に最も相応しいと思われるテーマを自ら設定して、そのテーマについてテキストをもとに論じる。ディセルタシオンについては、生徒は弁証法を使って、ある見方と別の見方、それら2つの矛盾する見方を統合する第3の見方を提示することが求められる。例えば、2013年には、「小説家は登場人物を偉大な人間として描く必要があるか」という問いがディセルタシオンで書く問題として出題されている<sup>23</sup>。このような問いに対しては、生徒はまず「小説家は登場人物を偉大な人間として描く必要がある」と肯定的な視点とその例をテキストの中から提示し、次に「偉大な人間として描く必要はない」という否定的な視点とその例を別のテキストから挙げる。そして最後に、前提を変えることによって第3の見方を、これも与えられたテキストを例にして提示する。そこでは矛盾していると思われた2つの視点が実は同じ次元のことがらの異なる側面を示しているという新しい意味付けとして提示される。すなわち、「傑作と呼ばれる作品においては普通の人々の偉大な側面が描かれている」。これが問いに対するひとつの答えである。答えの可能性は複数あり、重視されるのはこの答えを導くために、与えられたテキストを論拠としてディセルタシオンの形式で書けるか、つまり手続きを踏んで論証できるかどうかである。

批評とフランス式論文の2つの様式に共通して要求されているのは、出題された問いの真髄は何かを見極めることである。テーマは、批評では「軸 (*axe*)」と呼ばれ、フランス式論文では「問題意識 (*problématique*)」と呼ばれる2項対立の形で生徒自身によって決められる。問いに通底するテーマを見つけるために、過去問題集は与えられたテキストを何度も注意深く読むことを勧めている (Rue de École 2007: 16)。一度目は大意

を掴むためにざっと読み、2度目にはテーマに直結しそうな言葉をマーカーで記しをつけながら熟読し、3度目には論文の構想を頭に描きながら、どの論点を論じる時にどの部分を論拠として使えそうかを色分けしていく。こうした作業を経て、テキストは色分けされた地図のような様相を呈する。自分で描いたこの地図をもとに、プラン (*plan*; フランス語では文字通り「地図」を意味する) と呼ばれる構想を書く。テーマを見極めた後には、それをどのように手続きに沿って書けるかを構造化する。ここではいかに緻密かつ大きな構図が書けるかという、「構想力」が問われる。

どの様式を選んでも求められるさらなる手続きは、与えられたテキストとそれ以外の作品の厳密な引用である。文学史に関する知識は、あらゆる問いに答える時に必要不可欠である。作品や著者について述べる際には、文学史と関連付けてヨーロッパの思想史と美術史、歴史の知識を結び合わせた広かつ深い背景から、作品や著者を意味づけることが必要であると過去問題集は述べている (Rue de École 2007: 14-15)。こうした共有された知識に深く分け入りながら、決められた構造に沿って書く論文からは、書き手の存在が抹殺されている。実際、筆者の声や意見を表現する「私 (*Je*)」という言葉が一度も使われないのがフランスの論文の際立った特徴である<sup>24</sup>。

批評とフランス式論文は単なる論文の書き方の様式にとどまらない。ものの見方や考え方の型は、これらの論文を書く訓練を通して内面化される。評論にしろディセルタシオンにしろ、あるひとつのものの見方を主張し説得することを目的にしておらず、むしろ複数の視点を分析し、様々な可能性を探りながら、それを2項対立の形にし、それを相反するかのように見せている前提を覆すことにより、対立を解消して統合する新たなものの見方を提示することが目的である。口述試験においても、一貫して同じ様式で語ることが求められている。ここでは受験者と採点者の間に厳密な手続きの合意があるが、その一方で議論の結果についてはひとつに絞らず、複数の可能性に開かれている。バカロレアの過去問題集が通常2つないし、時には3つの議論のパターンとその結果を解答例として示しているのは象徴的である (Rue de École 2007)。

## 7. 考察と結論—「能力のタイポロジー」の可能性

本稿で提示した能力のタイポロジーには、以下の4つの効用が認められた。まず、このタイポロジーにより大学入試でテストされている能力の質的な違いの理

解が深まった。これまでは、試験でテストされている知識を基礎的知識と専門的知識に区別し、そこに資質や属性を加えて、それらの知識や属性が試験のタイプによりどう重み付けが変わるのかを能力の指標としてきた (Turner 1960; Hopper 1977; 中島編 1986)。しかしながら本稿が提示したタイポロジーでは、知識を体系的知識と経験的知識に分け、さらにこれらの異なった知識の形態がいかなる目的達成のために用いられるのかを指標として付け加えることで、目標と手段を一体化し、かつその組み合わせによって導き出される能力のタイプを峻別するモデルを構築することにより、たとえば同種類の知識がテストされていると見なされている場合でも、その質的な違いやその知識を使っているメタ能力がテストされているのかが分析可能になった。過去の研究では日本のセンター試験とアメリカのSATは同じカテゴリーの試験に分類されていたが (中島編 1998)、本稿で提案したタイポロジーを使うと、課された目的が異なるために、センター試験とSATがテストしている能力は質的に著しく異なることが明らかになった。換言すれば、能力のタイポロジーは2つの指標から得られる能力のタイプを網羅的に提示しているため、それら2つの構成要素から示される各能力のシステムティックな比較を可能にしている。例えば隣り合う2つの象限は、ある性質を共有しているが、別の指標からは異なる性質を持っており、能力の違いが何に起因するのかの特定が可能になった。

2番目には、本稿が提案した能力のタイポロジーは、試験でテストされている能力の新たな側面に光を当ててを可能にした。これまで「階層レベル」で捉えられていた能力概念 (Bloom et al. eds. 1956) とは異なる指標を立てることにより、それぞれが「質的に独立したタイプ」であることを明らかにした。たとえば日本のセンター試験とイランのコンクールは、暗記力あるいは、暗記した知識しかテストしていないと批判され続けてきた。しかしながら、国語・文学の試験問題分析が明らかにしたように、センター試験に代表される「共同体型能力」は、異なる状況に置かれた人間の感情を読み取ってパターン化することにより、内面的な共同体を瞬時に作り上げ「場」を構成するロジックを読み取る高度な認知力をテストしている。他方でイランのコンクールに代表される「法定立型能力」は、修辞技法のルールと歴史、文化、宗教的な知識を統合することにより異なる学問領域と時空間に一貫して現れる普遍的法則とそこから導き出される真理を瞬時に判断する能力をテストしている。2つのケースとも

に、暗記のみでは歯がたたない。タイポロジーに現れる各能力は独立した一貫性を持つため、異なるタイプの能力を既存のシステムに接ぎ木して導入したり、段階的に取り入れたりすることは困難である。それは能力が知識内容や技術のみならず、思考とその表現法、リーダーやエリート文化のあり方と深く関わり社会のシステムと一貫性を持つからである。キー・コンピテンシーをはじめとする汎用的な資質・能力は、「要素としての能力概念」 (石井 2015: 21) を示しているのに対して、本稿で示した能力のタイポロジーは、4つの独立したタイプから成る能力のひとつの全体像を示している。

3番目に、能力のタイポロジーはOECDが提案した21世紀型能力に代表される「新しい能力」と呼ばれるものがどこに位置づくのかを見ることにより、「新しい能力」を評価するツールを提供したと考えられる。たとえば体系的な知識よりも汎用力を強調する21世紀型能力は、アメリカの「応用型」に近いと評価できる。さらに、「ポスト近代」と呼ばれる時代においては、原理や真理ではなく、間主観性にもとづいたコミュニケーションが世界を構成するといわれており (Luhmann 1996)、そうであるならば、最も伝統的と思われた日本型の「共同体型能力」が価値を持つようになると考えられる。こうした動向の中で、フランス型の「政治型能力」は、個々の目的には関与せず手続きの合意を重視して新たなものの見方や前提を提供することを評価しており、価値の合意を求めないポスト近代において革新を行うには最も高い可能性を持つ。しかしながら「法定立型能力」は、こうした動きの中で消え去るわけではなく、確固たる独自の位置を保ち続けるだろう。それぞれの能力は異なる目的を異なる領域で達成するために必要不可欠である。どれを選ぶかは、実は技術的な問題に見えながら、どのような価値を選び取るのか、つまりどのような社会を思い描くのかと不可分の関係にある。

最後に、本稿が提案した能力のタイポロジーは、現在多くの国で試みられている大学入試の改革の目的がその手段と一致しているかどうか、あるいは手段が目的化していないかどうかを検証するのにも効力を発揮するだろう。さらには、これまでの試験でテストされた能力と改革で試みられる能力測定の継続と断絶、それぞれの能力の位置付けを見る際の指標にもなり得るだろう。

本稿が提示した4つのタイプは能力の理念型であり、ことばによる社会化が最も顕著に現れる言語と文学の試験問題を比較分析の対象とした。教育システム

と社会パラダイムの比較分析応用への可能性を今後の課題とした。

## 〔引用文献〕

- 天野郁夫, 2006, 『教育と選抜の社会史』 筑摩書房。
- Beaud, Michel, 2006, *L'Art de la Thèse (nouvelle édition)*. Paris: La Découverte.
- Bloom, Benjamin S., 1956, *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Bourdieu, Pierre and Jean-Claude Passeron, 1977, *Reproduction: In Education, Society, and Culture*, translated by Richard Nice. London: Sage Publications. (=1991, 宮島喬訳『再生産—教育・社会・文化』 藤原書店.)
- Brubaker, Rogers, 1984, *Limits of Rationality*. New York: Routledge.
- Chervel, André, 2004, "L'invention de la Dissertation Littéraire dans l'Enseignement Secondaire Français." *Pedagogica Historica* 40 (3): 261-277.
- Durkheim, Émile, 1969, *L'évolution Pédagogique en France*. Paris: Presses Universitaires de France. (=1981, 小関藤一郎訳『フランス教育思想史』 行路社.)
- Gwynn, Minor J., 1947, *Curriculum Principles and Social Trends*. New York: Macmillan Company.
- 本田由紀, 2005, 『多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化の中で』 NTT 出版。
- Hopper, Earl L., 1977, "A Typology for the Classification of Educational Systems." Pp.153-166 in *Power and Ideology in Education*, edited by Jerome Karabel and A.H. Halsey. New York: Oxford University Press. (=1980, 「教育システムの類型学」 潮木守一・天野郁男・藤田英典編訳『教育と社会変動 下』 東京大学出版会, pp. 1-18.)
- 細尾萌子, 2011, 「フランスの職業バカロレア試験に向けた学力の育成—歴史・地理の授業を例として—」 『京都大学大学院教育学研究科紀要』57: 421-433.
- 乾彰夫, 1990, 『日本の教育と企業社会』 大月書店。
- 石原千秋, 2007, 『秘伝大学受験の国語』 新潮社。
- 石井英真, 2015, 『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』 日本標準。
- Kaplan Publishing, 2012, *Kaplan SAT Subject Test: Literature 2013-2014*. New York: Kaplan Publishing.
- 菊谷剛彦・志水宏吉編, 2004, 『学力の社会学』 岩波書店。
- 教学社編, 2014, 『2015年度版 センター試験過去問研究 国語』 教学社。
- Lemann, Nicholas, 1999, *The Big Test: The Secret History of the American Meritocracy*. New York: Farrar, Straus and Giroux. (=2001, 久野温穂訳『アメリカのビック・テスト—アメリカの大学入試制度 知的エリート階級はいかに作られたか』 早川書房.)
- Luhmann, Niklas, 1996, *Social Systems: Writing Science*. Princeton: Princeton University Press.
- 長尾彰夫, 1994, 「日本型ナショナルカリキュラムの批判と分析」 マイケル・アップル, ジェフ・ウィッティー, 長尾彰夫編『カリキュラム・ポリティクス』 東信堂, pp.115-164.
- 松下佳代編, 2010, 『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー—』 ミネルヴァ書房。
- 中切正人, 2010, 「SAT Subject Tests-World Historyの研究—日米の大学入試における『世界史』の比較分析—」 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科研究紀要（教育科学）』 57(1): 91-106.
- 中島直忠編, 1986, 『世界の大学入試』 時事通信社。
- Prost, Antoine, 1968, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*. Paris: Armand Colin.
- Rychen, Dominique S., and Laura H. Salganik eds., 2003, *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Kirkland, WA: Hogrefe & Huber.
- Rue de École, 2007, *Les Incontournables Bac Français 1er*. Paris: Achevé d'Imprimer.
- Sakurai, Keiko, 2004, "University Entrance Examination and the Making of an Islamic Society in Iran: A Study of the Post-Revolutionary Iranian Approach to "Konkur"." *Iranian Studies* 37(3): 385-406.
- 佐々木隆生, 2012, 『大学入試の終焉』 北海道大学出版会。
- 住谷裕文他, 2005, 「フランスのディセルタション試験はいかに行なわれるか?—その受験風景— (上)」 『大阪教育大学紀要第V部門 教科教育』 V53(2): 59-78.
- Turner, Ralph, H., 1960, "Contest and Sponsored Mobility and the School System." *American Sociological Review* 25(6): 855-867.

Vasconcellos, Maria and Philippe Bongrand, 2013, *Le Système Éducatif 5me edition*. Paris: La Découverte.

渡邊雅子, 2011, 「ディセムレーションとエッセイ—論文構造と思考法の仏米比較—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科研究紀要 (教育科学)』58(2): 1-13.

\_\_\_\_\_. 2004, 『納得の構造—日米初等教育に見る思考表現のスタイル』東洋館出版社.

Watanabe, Yasuo, 2004, "Why Do Organizations Form Groups?: Complex Structure and Behaviors of Japanese Business Group from 1977 to 1998." Ph.D. Dissertation, Department of Sociology, Columbia University, New York. Retrieved from Pro Quest Dissertations & Theses Database, Pub. #3110181.

Weber, Max, 1946, *Essays in Sociology* edited by H.H. Gerth and C. Wright Mills. Oxford: Oxford University Press.

\_\_\_\_\_. 1978, *Economy and Society*. Berkeley: University of California Press.

#### URL

文部科学省, 2014, 「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育, 大学教育, 大学入学者選抜の一体的改革について (答申)」(中教審第177号) (2014年12月22日) 2015年9月15日閲覧 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354191.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1354191.htm)

#### 〔分析対象とした大学入試の過去問題集及びビデオ, URL〕

Kaplan Publishing, 2012, *Kaplan SAT Subject Test: Literature 2013-2014*. New York: Kaplan Publishing.

教学社編, 2014, 『2015年度版 センター試験過去問題研究 国語』教学社.

Rue de École, 2007, *Les Incontournables Bac Français 1er*, Paris: Achevé d'Imprimer.

#### URL

"Comment faire une écriture d'invention?" Retrieved August 18, 2015 (<http://www.copiedouble.com/content/comment-faire-une-%C3%A9criture-dinvention>)

"Konkur (Entrance Examination for Humanities

General 2014)." Retrieved September 30, 2014 (<http://www6.sanjesh.org/download/sar93/ensani/311-c.zip>)

"Sujets du bac de français 2013 Séries E et ES." Retrieved June 18, 2014 (<http://www.etudes-litteraires.com/bac-francais/2013/sujet-s-es.php>).

"Videos for lectures on Persian language and literature exam for humanity major" by Gozine2. Retrieved September 30, 2014 (<http://video.gozine2.ir/Media/Index/6051#1>).

#### 〔注〕

<sup>1</sup> 本稿は, Watanabe, Masako Ema, 2015, "Typology of Abilities Tested in University Entrance Examinations: Comparisons of the United States, Japan, Iran, and France." *Comparative Sociology* 14: 79-101の原稿を日本語に翻訳し加筆したものである (License: open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Non Commercial 3.0. Unported (CCBY-NC 3.0)).

<sup>2</sup> デュルケム (1969: 522)によれば, 同じ物差しで個人の達成度を測り順位をつけて競争させる試験とそのシステムは, 16世紀にジェズイットの学校によって始められたという。ルネサンス期に起こった人間中心の古代文化の復活と個人主義の高まりを, ギリシャ・ローマ時代の作品の修辞学的学習と競争的試験に置き換えることにより, 試験本来の目的とは離れジェズイット会の保持に利用されたデュルケムは考察している。

<sup>3</sup> グローバル化, 情報化, 知識基盤社会の文脈で議論されている新しい能力は「キー・コンピテンシー」と名付けられている (Raichen and Salganik 2003)。本田 (2005)は社会の原理とそこで求められる能力を近代とポスト・近代に分けて比較し, ポスト・近代で求められる能力を「新しい能力」と呼んで批判的に分析している。松下編 (2010)は「新しい能力」として提唱されている多様な能力観の歴史的背景と原理の分析を行い, 教育への影響を諸外国との比較から明らかにしている。石井 (2015)は, 1950年代以来世界的に使用され能力の分類の指標とされてきたブルームのタキソミーとキー・コンピテンシーの違いを分かりやすく整理している。

<sup>4</sup> 中切 (2010)は世界史理解に必要なと考えられる能力の指標を立ててモデル化し, 日本のセンター試験, アメリカのSATとAP (Advanced Placement)試験の問題の実証分析を行っており, 能力のモデル化と実証的な検証の嚆矢となる研究のひとつと考えられる。

<sup>5</sup> 技術目標が知識を「手段」として道具的に使い、目標と目標達成のための手段は緊密に結びついているのに対して、価値目標は価値の達成そのものを重視する。ある価値を達成するための手段は無数にありしかも何が直接的に価値の達成に結びつくかは客観的に測ることが難しいため、目標と手段は緩やかに結びついている。技術目標と価値目標はウェーバー（Weber 1946, 1978）の行動パターンの分類をもとに様々な合理性の分析を行ったブルバカー（Brubaker 1984）の形式合理性と実質合理性の議論を下敷きにしている。技術目標と価値目標という名称を使った研究としては、渡邊（2004: 172-200）がアメリカと日本の教育を具体例に詳しく論じている。教育目標の二項対立的立場では、実質陶冶（material Bildung）と形式陶冶（formale Bildung）の名称が頻用されるが、ここでは目的と手段の関係を強調するために「技術」と「価値」という名称を用いる。

<sup>6</sup> 体系的と経験的の知識の二項対立は、客観的真理の実在を認め、知識や技術を客観的かつ共有された文化遺産として伝達することを教育と考える立場と、子どもの興味・関心にもとづいた子どもの自発的な発展や身近な生活経験を通じた成長を教育と考える教育学の立場の違い（前者は系統学習、後者は問題解決学習とも結びつく）にも通じる。

<sup>7</sup> 類型化モデル構築の際に、「目的」と「手段」を指標として使うアイディアは、Yasuo Watanabe（2004）のStructural Conflict Model（SC Model）構築の際の指標の立て方からヒントを得た。多様な組織理論を整理するために、組織の「目的」とそれを達成するための「手段」の間に、組織内の構成員による同意が有るか無いかをクロスさせ、4つの特徴的な構造（「法・技術構造」「経済構造」「政治構造」「社会構造」）を導き出した。例えば、「政治構造（political structure）」においては、目的に対する構成員の合意は無いが、手段に対する合意は有る。具体的には、個人はそれぞれ多様な目的を持っているが、その実現のためには多数決や選挙を通じての代表者・政党の選出という合意された手続きを踏んで目的を達成したり、多数決や選挙の結果によっては妥協したりするのがこの構造の特徴である。

<sup>8</sup> SATはScholastic Aptitude Testの頭文字を取って短縮された名称であったが、1990年にはScholastic Assessment Testと名称変更が行われた。2015年現在の正式名称はSATである。

<sup>9</sup> イランのコンクールでも専攻により受験科目や同じ科目でも試験内容は異なっている。2014年時点では

5専攻に分かれている。

<sup>10</sup> イランのコンクールに関する情報は、主としてSakuraiの2007年の論文と、イランの主要な私的教育研究機関であるMeraat Educational Innovation CenterとGozine2 Instituteのスタッフへのインタビューと研究会から得た（2014年4月29日テヘランのGozine2 Institute本社にて）。

<sup>11</sup> ヨーロッパの多くの国々の試験は論述の形式を取るが、フランスほど試験論文における引用の厳密さを求めないといわれる（バカロレアと国際オプションバカロレアを受けさせるリヨンの国際学園でのインタビューから。インタビューに応じたのは、ドイツ、イタリア、ポーランド、イギリスの教員である。2012年6月18日実施。）

<sup>12</sup> バカロレアは、一般、技術、職業の3つの種類に分かれており、難易度や内容に違いはあるものの、どの種類のバカロレアにおいても論述試験が課されており、ディセルタションが使われている（詳しくは細尾（2011）を参照）。

<sup>13</sup> 本研究で取り上げた過去問題集については、引用文献の最後にまとめて記してあるので参照のこと。フランスとイランでは、受験者の専攻により異なる文学の試験が提供されており、フランスのバカロレアでは、一般バカロレアの経済・社会科学専攻の問題を、イランのコンクールでは人文学専攻の過去問題を分析対象とした。

<sup>14</sup> アメリカのSATで実際に使用された試験問題は公表されていないので、カプラン（Kaplan 2012）に掲載された、実際の試験と同じ構成と難易度を持つといわれる診断用試験（diagnostic test）の問題を分類した。いずれの国においても、文学・国語科目の試験はその全体構成や問題傾向については1990年以来20年にわたっては安定している。図3に示した日本の国語については、問題によって点数配分が異なるため、割合を示すのに点数による重み付けを行った。

<sup>15</sup> センター試験国語に関する基本情報は、過去問題集（教学社 2014）をもとにまとめた。

<sup>16</sup> 4時間半で10科目、250問を解くコンクールでは1科目25問に費やせる時間は平均27分である。

<sup>17</sup> 2014年のペルシャ語と文学の試験問題は、以下のサイトから閲覧可能である。“Konkur (Entrance Examination for Humanities General 2014).” 2014年9月24日閲覧（<http://www6.sanjesh.org/download/sar93/ensani/311-c.zip>）。

<sup>18</sup> 例えば問い#19の場合には、選択肢のテキストを含むすべてのテキストは13世紀から17世紀の古典ペル

シャ文学から引用されている。

<sup>19</sup> インターネットで公開されたベルシャ語と文学科目試験（人文学専攻）のビデオによる講義より（Gozine2）。2014年9月30日閲覧（<http://video.gozine2.ir/Media/Index/6051#1>）。

<sup>20</sup> 2つの問いの配点は、バカロレアの種類によっても異なり、本稿では一般バカロレア（*bac générale*）の配点を示した。ちなみに技術バカロレア（*bac technologique*）は、問1が6点、問2の大論述問題が14点であり、問1の一般問題の配点が高くなっている。

<sup>21</sup> フランス語に限らず哲学や社会科学等でも決まった形式があり、たとえば哲学では、問いにディセプションで答える問題2題と、与えられたテキストの解説（*explication de texte*）1題の3題の中から1題を選ぶ。歴史や地理では3題目が資料評論となる。

<sup>22</sup> 発明的記述では、与えられたテキストを他の視点から書いたり（例えば他の登場人物の視点で書いたり、テキストを読んだ高校生がテーマについて論議している会話体で書いたりする）、異なる文学ジャンルの様式で書いたり、指定されたスタイルでテーマについて議論したりすることが要求される。この様式で書くには、ジャンルについての深い理解と異なるスタイルを書き分ける高度なライティングの技術が要求されるため、高得点を取るのが最も難しいといわれる。その結果、リセの生徒は批評とディセプションに絞って訓練を積む。フランス語の教師も、発明的記述を選択す

ることを生徒に勧めない（リヨン市とバリ郊外のリセのフランス語教師へのインタビューから2010年3月15日と17日実施）。発明的記述の書き方については、以下のサイトを参照（“Comment faire une écriture d'invention?”（<http://www.copiedouble.com/content/comment-faire-une-%C3%A9criture-dinvention>）2015年8月18日閲覧）。

<sup>23</sup> 2013年の問題は“Sujets du bac de français 2013 Série E et ES”（<http://www.etudes-litteraires.com/bac-français/2013/sujet-s-es.php>）より取得（2014年6月18日閲覧）。

<sup>24</sup> ドイツやイタリアでも弁証法をもとにした論文が大学入学資格試験（アビトゥアやマツリタ）で用いられているが、いずれも「私は～思う・考える」という言葉の使用を許しており、フランスほど厳密な引用や共通教養の知識へのこだわりは見られないという。（リヨン市の国際学園における高校教師へのインタビューから。同校では、ドイツ、イタリア、ポーランド、イギリスへのオプションバカロレアのプログラムを提供している。2012年6月18日インタビュー実施）。

【謝辞】イランの現地調査と試験問題の入手には、Meraat Educational Innovation Center と同センターの Moharram Naghizade 氏、Gozine2 Institute、および名古屋大学の Sarkar Arani Mohammad Reza 准教授の協力を得た。



## Typology of Abilities Tested in University Entrance Examinations: Comparisons of the United States, Japan, Iran, and France<sup>1</sup>

Masako Ema WATANABE\*

This study proposes the creation of a typology of abilities tested in university entrance examinations regarding types of knowledge (experiential versus academic) and objective (instrumental versus value) as indices. Based on the cross tabulation of these indices, four types of abilities are extracted: generic, communal, nomothetic, and political. The proposed typology is examined by past questions on literature exams in the four countries. The analysis reveals 1) the SAT (Scholastic Aptitude Test) in the United States tests effective reasoning skills in order to address fairly the versatility and mass of applications, 2) the National Center Test in Japan examines the ability to infer human emotions deemed important for smooth social interaction, 3) the Iranian Konkur tests the understanding of universal laws for guiding principles in life, and 4) the French Baccalauréat tests the mastery of dialectic procedure for innovative thinking. Thus entrance examinations reveal the types of abilities and attitude each society values. The typology aids in understanding their qualitative differences, which past studies were unable to elucidate. Moreover, the proposed typology offers an analytical framework for systematic comparisons of varying types of abilities. This framework enables educators to evaluate new types of abilities proposed by OECD and contributes to the evaluation of reforms of university entrance examination.

---

<sup>1</sup> Original version of this paper was published as Masako Ema Watanabe, 2015, "Typology of Abilities Tested in University Entrance Examinations: Comparisons of the United States, Japan, Iran, and France." *Comparative Sociology* 14: 79–101. Japanese translated version in this volume was significantly revised and updated by the author. This text is published under the license open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Non Commercial 3.0. Unported (CCBY-NC 3.0).

\* Professor, Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University