



Title	ミクロ・リセに学ぶ高校中退後の支援
Author(s)	中西, 美裕
Citation	教育文化学年報. 2025, 20, p. 12-20
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/102534">https://doi.org/10.18910/102534</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

## ミクロ・リセに学ぶ高校中退後の支援

中西 美裕

### 1. はじめに

本稿の目的は、フランスにある「ミクロ・リセ (Micro Lycée)」での調査報告をもとに、高校中退にかかわる支援について検討することである。ミクロ・リセとは、「高校を一度以上離れた経験のある人を対象として高等教育へのアクセスのために必須となるバカロレア資格の取得を目指した教育を行う、小規模の高校」(島埜内 2024, p.192) のことである。セカンドチャンススクールの一つとして知られており、「通常の高校と同様の教育課程を小規模な学校で実施している公立学校」(園山 2022, p.34) である。また、バカロレアとは、「フランスにおける後期中等教育の修了認定資格であると同時に、大学入学や各種国家試験の出願が認められる資格」(阿部・倉元 2023, p.171) であり、高校(リセ)卒業後に試験を受けることで得られる。就職においても求められることが増えており、近年ではバカロレア取得の重要性がより高まっている。こうした中、フランスでは 2018 年にバカロレア改革が発表され、2019 年から 2022 年にかけて進められてきた(阿部・倉元 2023)。その結果、これまでほとんど「一発勝負」であった最終試験の科目を減らし、内申点 (contrôle continu) を導入することと試験期を分散させることが大きな変化となった(同上)。本稿ではこうした制度変革の中で奮闘する 2 校のミクロ・リセの教員への聞き取り調査をもとに、在籍する生徒像や教員の関わり方、カリキュラム等の特徴を描く。これによって、日本における高校中退にかかわる支援について考察する。

日本とフランスでは教育システムが大きく異なるため、単純に比較することができないものの、ミクロ・リセを取り上げることで高校中退に関わる支援の検討が可能になると考えた背景は二つある。一つ目は、高校卒業がその後の人生における社会への参画(大学進学や就職)に重要性を増している点である。日本では、高校進学率は 98.6% (文部科学省 2024a) と高水準であるものの、1 年間で約 1.5% (46,238 人) が中退している現状がある(文部科学省 2024b)。これに対して酒井 (2015, p.15) は、高校中退の問題が過小評価されていると批判し、「高校に進学し高卒資格を得ることは、社会への十全な参加を果たす上で必須に近い条件となっている」と指摘している。こうした課題は、バカロレアが取得できないことによって就職にも不利が生じているフランスと同様の課題が見受けられる。二つ目は、義務教育を終え中退というリスクがある高校段階にお

いて、メインストリームの学校のあり方のみならず、非主流の後期中等教育についての議論を深めていく必要性がある点である。日本においては高校中退後の学び直しの場合は通信制高校・定時制高校、あるいは2023年より名称が変更された「学びの多様化学校」が中心的に担っており<sup>(1)</sup>、特に定時制高校や通信制高校などには「不登校、高校中退、発達障害、学業不振、非行傾向、外国籍（ニューカマー）などの生徒たちが集まる傾向にある」（伊藤 2010, p.13）という。こうした生徒が多く集まる非主流の後期中等教育において高校における中退リスクを減らすための支援策を講じることも重要であるものの、その後の高卒資格の取得やそれに際する学び直しの間を得られることへのアプローチはマイクロ・リセに学ぶところが多いだろう。

## 2. 調査概要

2023年9月11日～12日にパリ市内にあるマイクロ・リセを2校（X校、Y校とする）訪問し、それぞれ2時間ほどのインタビューを行った（表1）。インタビューは在仏日本人の方に通訳を依頼し、基本的にはフランス語と日本語を介して実施した。

表1 インタビュー対象者

学校名	名前	インタビュー実施日
X校	A先生	2023/9/11
	B先生	2023/9/11
Y校	C先生	2023/9/12

マイクロ・リセは公立校であるために、無償で通うことができ、学校によって受け入れ学年が決まっている<sup>(2)</sup>。しかしその一方で、他の高校（リセ）とは制度的に独立しており、年間8万ユーロの助成が教育省から行われている。これによって、経済的にもカリキュラム的にも自立した組織として運営が可能となっている。マイクロ・リセの誕生の経緯として、C先生は二点の要因があったと語った。一点目に教師の立場としては、既存の学校教育システムに限界を感じており、カリキュラムの内容などから全てを変えて革新的な方法を試してみたかったという。実際、マイクロ・リセは「実験的な教育機関」（島埜内 2024, p.195）として位置付けられており、「従来のな学校に疑問を持ち、それを問い直す志向性を持っている」ため、例えば教員と生徒の両方が過ごすことができる共有スペース<sup>(3)</sup>が設けられていたり、週に1回の面談があったりと「生徒—教師間に想定されてきた上下関係や権威主義的な関係からの脱却を目指した、水平的な関係性の構築」（同上）が目指されている。二点目に、生徒の立場としては高校中退後、バカロレアを得られないことで就職や進学は困難になるが、それに対するフォローアップの仕組みが乏しいという課題があった。これらに対応するために2000年より開始されたという経緯を持つ。

### 3. 調査結果

本節ではインタビューデータをもとに、島埜内(2024)では描かれていなかった点に着目して記述していく。具体的には教員の生徒への関わり方について、マイクロ・リセのカリキュラムについて、支援ネットワークについての3点を検討する。

#### 1) 教員の生徒への関わり方について

マイクロ・リセに在籍する生徒について、A先生は一言で表すと「マイクロ・リセに来る以外に解決方法がない生徒」と説明した。具体的には、高校生の頃にバカロレア取得とは異なる道を勧められ中退してしまったり、不登校になってしまった生徒や、何かしら家庭に問題を抱えている生徒、外国からの生徒<sup>(4)</sup>、病気や学校フォビア(学校嫌い)などの生徒がいるという。そのため、少人数制が採用され、例えばX校では教員1人につき4人の生徒を担当している。

マイクロ・リセの最大の目的はバカロレアの取得であるものの、そのために必要な日々の健康面や生活面も重視した教員による手厚いサポートがなされている。例えば上述の面談の実施や共有スペースの開放の他に、X校では職員室の開放も行っており、「教員が授業をせずにただいるだけの時間」(B先生)が週に2時間設けられている。こうしたフリーの時間と態度を示すことは、生徒が気兼ねなく相談を持ちかけたり、教師とのコミュニケーションを生み出したりするきっかけとなっており、とても大切であるという(B先生)。また、Y校では共有スペースで教員と生徒でチェスをしたり一緒に昼食をとったりすることもあるといい、こうした活動は「信頼関係を築くきっかけになっているかもしれないが、これをすれば生徒がこうなるということは期待していない」(C先生)と強調する。こうした、リラックスできる環境の整備やコミュニケーションが取りやすくなるような工夫について言及しつつも、教員としての関わりには正解がないことも述べられていた。教師によっては個別の電話番号を生徒に教えている人もおり、時には休日に生徒からヘルプの電話がかかってくることもあるという。こうしたことはある意味「仕方のないこと」(C先生)と話しており、献身的な教師の姿が伺えた。

さらに、マイクロ・リセを中退してしまうことを防ぐために、X校では「生徒が何時に来ても良いというスタンスを持ち、教師はそれを受け入れる」「午前中に登校していない生徒には担当の教員から電話をし、登校できるよう促す」「授業を受けられなかったらドキュメントかオンラインの授業でバックアップして授業についていけるようサポートする」「宿題は提出しなくてもばつ印はつけず、待つ姿勢を大切にする」という点を大切にしているという(A先生, B先生)。このように、多くの工夫を実践するものの、実際には授業の欠席率は高いという。例えば、「25人のクラスではだいたい毎回の参加者は12人くらいになる」(B先生)。

これらの献身的な教員像や、生徒一人ひとりへの寄り添いの姿勢などは、島埜内(2024)の描写とも重なる点が多々ある。しかし一方で、「集団の力を私たちは信じているので」と

いう A 先生の語りからは、個別的なかわりに偏重しない様子が伺えた。それは、マイクロ・リセに通う生徒の背景を踏まえてこそその意見として語られた。

みんなと一緒に目的に向かっているんだっていう、そういうのを感じてもらうのも必要だと思うからです。グループの一部として所属してるんだっていうのは重要なことです。

(A 先生インタビュー)

これらの点を踏まえて、次項ではカリキュラムや授業に関わる観点を取り上げる。

## 2) カリキュラムについて

生徒の個別的背景に目を向けつつも、生徒集団としての力を大切にするという姿勢は、X 校のみならず Y 校でも語られた。例えば新学期には 2 週間、学校という場や、学校での決められた時間、あるいは生徒同士が互いに慣れるための時間が用意されており、これは一般的なリセとの違いであると強調されていた (C 先生)。特に、生徒同士が知り合うための企画が用意されており、例えば 1 週目にはお芝居をしたり、自己啓発のプログラムに取り組んだり、2 週目には午前のみ授業、午後は美術館への訪問などの課外活動が組み込まれているという。こうした活動は、生徒の所属感を醸成するために重要なものとして位置付けられている。

一方、島埜内 (2024, p.195) はマイクロ・リセの特徴として個別性を挙げ、「それぞれの生徒の特定のニーズに合わせて調整された時間割に基づいて」学習が進められていると述べている。しかし、今回の調査対象者からは異なる見解が得られた。X 校、Y 校ともに、生徒にカリキュラムの選択肢は基本的にないという。「選択肢があることがむしろ生徒らを不安定にさせる」(A 先生) と考え、基本的には生徒に個別の授業選択をさせることはせず、一律のカリキュラム<sup>(5)</sup>となっている。とはいえ、通常のリセよりも教科(領域)横断的な授業が積極的に行われていることが特徴であると両校で語られた。また、バカロレアの科目ではないものの、生徒が興味を持ちそうな科目(哲学、地政学、図工、社会学など)も開講されており、学校で学ぶことの楽しさを伝えるために工夫していることがうかがえた。

しかし、先述の通りバカロレア改革に伴って内申点も評価対象となった。これまでは試験一発勝負だったので、試験に向かって生徒を頑張らせればよかったが、内申点のためには毎日遅刻なしに登校するといったことや、宿題をやるといった継続的な努力が必要となり、教員として対応が難しくなったという (C 先生)。また、2 年生の成績からバカロレアの評価対象となったため、これまで 3 年生で巻き返しができていた生徒の巻き返しが難しくなっている。Y 校の教員は、2 年生時点の成績を鑑みて、バカロレアの取得に影響が出ると判断した場合、生徒に留年を勧めることになるが、それを受け入れる生徒は少ないという。制度が変わったばかりのため、影響などは本稿で十分に検討することはできないが、今後こうし

た生徒への対応が非常に困難になり、マイクロ・リセは危機に瀕する可能性があるとのことだった。

さらに、ヨーロッパでは昼休みに帰宅したり、あるいは昼過ぎには学校が終了することもままあるというが、マイクロ・リセは朝から夕方まで開いているという。

一般的には、こうした困難を抱えた生徒には、学校を短時間の開校にすることや自由なカリキュラムを選択させることが有効的だと考えるかもしれない。しかし、この学校はむしろその逆を重視している。(生徒にとって) 1 日の長い時間を過ごす場があることが重要であり、誰かが常駐していて長く開いている場所こそが必要なのだ。

(B 先生インタビュー)

Y 校も同様に朝から夕方まで開いており、マイクロ・リセは生徒にとって安心して過ごせる重要な場所になっているという。C 先生は「この多くの生徒が夏休みは好きではないという」と語り、「家庭にちょっと危険人物がいるということもあるので」と、家庭に困難を抱えた生徒にとっては日中に過ごせる場所があるという点が重要であることがうかがえた。

### 3) 支援のネットワークについて

上述の通り、マイクロ・リセには困難を抱えた生徒が多く在籍しているため、その支援は重層的に整備されている。特に重要な役割を担う心理カウンセラーは、週に 1 回来校し、最近登校していない生徒の様子を共有している。また、生徒指導補助員 (assistant d'éducation)<sup>(6)</sup> という、授業を行わず教員のサポートをする役割の者が週に 1 回訪れ、教員との面談を行う。面談では気になる生徒についての相談を行い、必要に応じて教育支援者自身が生徒とコンタクトを取ることもあるという。

このように、教員・生徒ともに様々なサポート体制がある一方で、X 校ではスクールソーシャルワーカーが必要であるにもかかわらず不在であるという。この背景には、そもそもスクールソーシャルワーカーの待遇や、複数の学校を受け持つことといった過酷な労働環境などが理由で、なり手が少ないことがある。こうした現状により、スクールソーシャルワーカーは教育委員会が見つけられていないという (B 先生)。

また、対象が高校 2 年生からの X 校では、Nouvelles chances 校 (ニューチャンス校 ≡セカンドチャンス校) との連携を重視している。ニューチャンス校は、高校 1 年生から受け入れている学校のため、学校が合わなかった生徒などのマイクロ・リセへの転校を受け入れることもあるという。ニューチャンス校とマイクロ・リセとの大きな違いは、前者が職を得ることを目標に掲げているのに対して、後者はバカロレア合格が目標になっている点である。特にニューチャンス校との連携には、FESPI (Fédération des établissements scolaires publics innovants) という、マイクロ・リセのような革新的な



公立学校の連盟に加盟する中で、情報共有を図っているという。

一方、近年の変化として、これまで多くの場合生徒や保護者個人から教師、あるいは学校に電話がかかってきて入学の希望を受け付けていたが、現状は PIL (pôle innovant lycéen)<sup>(7)</sup> というネットワークから紹介される傾向が見られるという (C 先生)。こうした点は、フランスにおける中退予防／中退後支援に際していくつものセーフティネットの機能と、そのネットワークの構築が行われている証左であると読み取れる。

#### 4. 考察

本稿ではフランスのマイクロ・リセでの調査報告をもとに、未だ邦文で議論されていない点について言及してきた。第一に、教員の生徒への関わりについて、生徒個人々の背景に目を向けつつも、生徒同士の関係や所属感に基づく「集団の力」に着目している様子が明らかとなった。また、献身的な教師像やその仕事の無限定性などは、これまで一枚岩に欧米の学校の教師像として日本との比較で持ち出されていたものとは異なり、困難を抱える生徒が多く在籍する学校においては普遍的な姿勢とも捉えられる点であり、今後の研究における重要な示唆と言えよう。その一方で、調査対象者らは、生徒の傷ついた経験などについて個別的に話を聞いたりサポートしたりすることが必要な場面もあることも承知しており、現在はそのバランスを模索している段階であるということが述べられていた。

第二に、カリキュラムについては個別的ではなく、学校として一律のカリキュラムに則っていることが明らかになった。これは、島埜内 (2024) の指摘とは大きく異なる点であり、単なる調査対象校による違いであるのかどうかを含めて、今後更なる調査が必要となる点であろう。また、バカロレア改革に煽りを受け、内申点が重視されることによる公平性の課題についての議論は始まっているが (阿部・倉元 2023, 坂本 2020)、こうした際に内申点を保ちにくい生徒像、すなわちマイクロ・リセに通うような、何らかの困難を抱えた生徒が多く在籍する高校での評価の方法に困難が生じうるという点は看過されてきたであろう。

第三に、マイクロ・リセを取り巻く支援ネットワークの重層性について、生徒・教員の両方を支援する人材の配置や、困難を抱えた生徒が多く在籍する他の学校種との関わりがうかがえた。その一方で、スクールソーシャルワーカーの待遇の低さによる不足は日本と類似しており、課題と今後の方策について共に検討できるのではないかと感じた。現状、日本においてスクールソーシャルワーカーはスクールカウンセラーと同様に重点的に扱われるようにはなってきているものの<sup>(8)</sup>、予算は半分である (文部科学省 2023a)。こうした課題はあるものの、公的な機関で何かしらの困難を抱えた生徒が集まりやすい学校が、ここまでネットワークを広く持っていることは注目に値するであろう。また、特別予算がついており、国としても重点を置いていることがわかった。

以上を踏まえ、調査を通してマイクロ・リセの実践や教員の持つ理念は、日本のいわゆる「しんどい学校」と同様の教師の実践をしているように見受けられた。例えば伊藤

(2009) は、高等専修学校を例に“密着型”と呼ばれるような教師と生徒の関係性を築いていることを指摘した。伊藤が対象としている高等専修学校は「生徒7人に対して教師1人という恵まれた教師－生徒比にある」（伊藤 2010, p.21）と指摘されており、ミクロ・リセと類似の状況である。こうした教師－生徒比ができる限り小さくなるような取り組みが、指導的ではなくケア的な関わりの実現に寄与し、様々な支援の必要な生徒のフォローに寄与しているのだろう。

また、ミクロ・リセのように多層な支援ネットワークは日本においては不十分な面もあり、結果的に困難を抱えやすい生徒への手厚いサポートが叶いにくい状況が生まれてしまっている。特に高校は出身地域を離れてしまうことも多いため、家庭背景の厳しい生徒についての情報共有が困難になりやすいなど、自治体との連携の難しさがある。さらに、中退リスクを減らすための支援策を講じることも重要であるものの、その後の高卒資格の取得やそれに際する学び直しの場に関しては、ミクロ・リセに学ぶところが多いだろう。その際に、個人の背景に寄り添いながらも生徒集団としての所属感を大切にするためのバランスをとっていくには、より多くのリソースが必要であり、国からの助成も含め積極的な資源の投入が求められる。同時に、困難を抱えた生徒に対してだからこそ、集団の力と個別のサポートの重要性を感じ、そのバランスを模索している点については、日本における「仲間づくり」や、同和教育を中心に発展してきた「しんどい子を中心とした学級づくり」（志水 2018, p.6）の視点を活かして検討が可能となるだろう。

最後に、今後の研究課題として、公立の学校でこのように広く学校同士・行政機関とのネットワークを有している例は日本ではまだ限定的であり、日本の先進地域との比較によっても新たなネットワーク構築のパターンが見えるのではないかと期待している。

#### 〈注〉

- (1) 近年では他にも、従来は勤労学生のための学びの場として機能していた夜間中学が不登校経験のある生徒の学びの場となっていることがある。
- (2) X校では高校2年生と3年生（約50人）を受け入れており、17歳～25歳までを対象としている。Y校は高校1年生から3年生まで（約90人）を受け入れており、16歳～25歳までを対象としている。
- (3) X校では年度初めに教員・生徒から少しずつお金を募り、支払えば共有スペースで1年間軽食・飲み物が利用できるという。通訳の方は、こうした活動は朝ごはんがなかなか食べられない生徒に対しても効果的であるという旨を言及されていた。
- (4) 一般的なフランスのリセ（高校）には18歳を超えて入学することができない。そのため、外国から移住してきた生徒の中には出身国でも高校卒業にあたる資格が取れていなかったり、言語の問題でリセに入学できなかったりするうちに18歳を超えてしまうと、学び直しができる別の機関（セカンドチャンス校など）しか道がなくなってしまう



う。

- (5) バカロレアにはいくつか種類があり、たとえばX校ではそのうちの①文学（フランス語、哲学、地理歴史、外国語など）と②社会科学（数学、人間科学、社会学、地理歴史、外国語、哲学、経済などの分野）を取得するためのクラスが開講されている。この2つに関する選択は可能である。X校の場合、各学年に①、②それぞれのクラスがあるので、2学年で計4つのクラスがある。
- (6) 「生徒指導補助員」という訳は、国立教育政策研究所（2013）による「Co-teaching スタッフや外部人材を生かした学校組織開発と 教職員組織の在り方に関する総合的研究（外国研究班） 最終報告書」 p.108 の図を参照した。
- (7) PIL とは、16 歳から 21 歳までを受け入れている、中学と高校の間にあるようなゆるい学校を指す。PIL も高校中退者を多く受け入れており、中学から高校への進学の過程でうまくいかなかった生徒なども在籍している。そのため、PLI を経て、ミクロ・リセへ進学するということが起こりうる。PIL は学校ではあるものの学習以外にも様々な活動を行っており、どのクラスも熱心な勉強よりも自分自身への信頼を回復させ、先へ進むモチベーションを高めるのが目的となっているという。
- (8) いじめ・不登校のための重点配置校数や虐待対策・貧困対策のための重点配置校数はスクールカウンセラーよりもスクールソーシャルワーカーの方が多いのにも関わらず、年度予算はスクールカウンセラーが 5889 百万円に対し、スクールソーシャルワーカーは 2313 百万円である。また、そもそも人数も日本全国でスクールカウンセラーが 3 万人程度いるのに対し、スクールソーシャルワーカーは 3000 人超（令和四年度は 3241 人）と非常に少なくなっているため 1 人で複数の学校とケースを受け持つことが通常になっている。日本ではこのほかに、スクールソーシャルワーカーのほとんどが非正規雇用であるなど、雇用形態の課題も問題視されている。

#### 〈引用文献〉

- 阿部和久・倉元直樹, 2023 「バカロレア改革の現状と課題」『大学入試研究ジャーナル』 33, pp. 170-77.
- 伊藤秀樹, 2009 「不登校経験者への登校支援とその課題」『教育社会学研究』 84, pp.207-226.
- 伊藤秀樹, 2010 「高等専修学校における密着型教師—生徒関係—生徒の登校継続と社会的自立に向けたストラテジー」『東京大学大学院教育学研究科紀要』 50, pp.13-21.
- 国立教育政策研究所, 2013 「Co-teaching スタッフや外部人材を生かした学校組織開発と 教職員組織の在り方に関する総合的研究（外国研究班） 最終報告書」, [https://www.nier.go.jp/05\\_kenkyu\\_seika/pdf\\_seika/h24/report\\_list\\_h24\\_3\\_2.html](https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h24/report_list_h24_3_2.html) 1（最終閲覧日：2025/02/12）。
- 文部科学省, 2023 「学校における指導・運営体制の充実について」,

[https://www8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/kisei/meeting/wg/2210\\_02human/230417/human12\\_01.pdf](https://www8.cao.go.jp/kisei-kaikaku/kisei/meeting/wg/2210_02human/230417/human12_01.pdf)（最終閲覧日：2025/02/12）。

文部科学省, 2024a「学校基本調査 義務教育学校卒業後の状況調査 270 状況別卒業生数(3-1)」

<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&query=%E9%AB%98%E6%A0%A1%E9%80%B2%E5%AD%A6%E7%8E%87&layout=dataset&toukei=00400001&tstat=000001011528&tclass1=00001212520&metadata=1&data=1>（最終閲覧日：2025/02/12）

文部科学省, 2024b「令和5年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」

[https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt\\_jidou02-100002753\\_2\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou02-100002753_2_2.pdf)（最終閲覧日：2025/02/12）

井井朗, 2015「教育における排除と包摂」『教育社会学研究』96, pp. 5-24.

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—」伊藤美歩子編『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, p.123-142.

島埜内恵, 2024「フランスの小規模高校『ミクロ・リセ』から問い直す『学校』像」園山大祐編『若者たちが学び育つ場所—ヨーロッパの早期離学対策の現場から—』ナカニシヤ出版, pp. 191-208.

志水宏吉, 2018「同和教育の変容と今日的意義—解放教育の視点から—」『教育学研究』85(4), pp.2-14.

園山大祐, 2022「フランスにおける早期離学対策の多様性とその課題」園山大祐編『学校離れる若者たち—ヨーロッパの教育政策に見る早期離学と進路保障—』ナカニシヤ出版, pp.70-87.

## 謝辞

本調査は、大阪大学超域イノベーション博士課程プログラム（グローバルエクスプローラ）の助成を受けたものである。また、「日本 OECD 共同研究／若手研究者支援」の一環として、調査対象校の調整ならびに OECD 本部における意見交換の機会を設けてくださった OECD スキル局の皆様、心より感謝申し上げます。最後に、本調査は通訳を務めてくださった中村まゆ美氏のご協力なくしては実現し得なかったことを、ここに深く感謝申し上げます。