

バカロレア哲学試験は何を評価しているか？

—受験対策参考書からの考察—

坂 本 尚 志

（京都大学高等教育研究開発推進センター）

What does the French Baccalaureate Test in Philosophy Evaluate?: A Study on Self-learning Books for High School Students

Takashi Sakamoto

(Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, Kyoto University)

Summary

This study aimed at clarifying the evaluation method used in the philosophy test for the French baccalaureate. Our approach did not consist of tackling the national curriculum, but in focusing on effective strategies used by students on a relatively lower level, through self-learning books, which allow the students to prepare for the test in a “pragmatic” way. The purpose for these students is simply to achieve a good score in the test. These books teach them what is important in composing copy for essays. The examination of these works has revealed the constituent elements of good copy: it is not about creativity or about philosophic originality, but a respect for the fixed argument form which the student has to assimilate during the year, as well as exact quotations from philosophic works, which means that memorization of such material is a key to success. The philosophy test in the French baccalaureate is thus an exercise which demands the art of memory, more than simple philosophic reasoning.

キーワード：フランス、バカロレア、哲学、評価

Keywords: France, Baccalaureate, Philosophy, Evaluation

はじめに

フランスの教育制度の特徴としてしばしば言及されるのが、リセ（高等学校）最終学年における哲学教育と、バカロレア（大学入学資格試験）における哲学試験である。文系、理系を問わず、すべての高校生が哲学を必修として学び、哲学試験はバカロレアの第一日目の最初の科目として実施される。この哲学の特権的な位置こそが、フランス人の思考力を鍛え、またフランスの哲学的伝統を守り育てていることは疑いない。フランスにおける哲学教育の重要性については、日本の教育システムとの差異を強調しつつ紹介されることが多い。柏倉（2011）は、グランド・ゼコールに学ぶエリートたちの教養の基礎を築くものが、文学作品を通じて学ぶフランス語と、中等教育の総仕上げとして論理的推論を学ぶ哲学であることを指摘している。もちろん、哲学教育の重要性はエリート教育に限ったことではない。2003年に国民教育省令として出された高等学校最終学年における哲学教育のカリキュラムでは、哲学教育の目的は、「判断力を育てるために注意深く作られた訓練に、各生徒が接することを奨励し、また、生徒に初歩的な哲学的教養を身につけさせることである」とされている¹⁾。哲学は思考力を鍛える道具であり、教養の重要な一要素である。また、国民教育総視学官を務めたマルク・シェランガム（Marc Sherringham）は、哲学教育がめざすものを、「思考の自由、すなわち人間と市民の形成に関わる構成的自由であり、それはまた共和国のフランス的理想を基礎づけることに寄与する自由である」と述べ、この教養が共和国の理念ならびに民主主義と密接に関連することを示している

(Sherringham, 2003)。

とはいえ、高校で哲学を学んだフランス人すべてが、哲学的思考を身につけていると考えることは誤りでであろう。哲学が不得意な生徒、嫌いな生徒はもちろん存在する。そうした生徒の存在を抜きにしてフランスの哲学教育を理解しようとすることは、哲学教育の理想形、あるいは最良の部分のみを抜き出すことである。それは哲学教育という実践の厚み、複雑性を無視することにつながってしまう。成績中位の生徒、あるいはいわゆる「落ちこぼれ」の生徒が、いかに哲学と付き合っているのかは、哲学教育の理想化によっては理解しえない。平凡な生徒や、「落ちこぼれ」の学習も確実に哲学教育の一部であり、こうした見えにくい実践に注目することによって、哲学教育に新たな視線を向けることができるのではないだろうか。

本稿では、フランスの哲学教育におけるさまざまな実践を、エリート教育や理想化とは異なる視点からの検討を試みる。哲学が苦手な生徒にとって、哲学試験はバカロレアにおいて乗り越えるべき大きな関門である。彼らはいかにしてこの試練に対処するのか。

高校で行われている実際の哲学教育を対象にし、そこで学ぶ生徒の学習行動を分析することができれば、このような問いに直接的な回答を与えることができるかもしれない。しかし、教員によって内容、教育方法が大きく異なる哲学教育それ自体を対象とすることは、一般性の担保、情報源へのアクセスの面からも容易ではない。生徒を対象にすることも、むしろ困難である。そこで、本稿では、多くの高校生が学習の補助として使用するバカロレア哲学試験の参考書の構成、記述を参照し、バカロレア哲学試験において何が求められており、どのような対策が行われているのかについて考察したい。

バカロレア哲学試験に関する参考書は、数多く出版されている。その大半が、国民教育省が定めたカリキュラムに沿って構成されており、生徒が学習の補助として用いやすいようになっている。また、ワークブックなどの補助的な教材も存在する (Leguil, 2008 など)。これらの参考書には、国民教育省のカリキュラムに準拠した形式で、総説、重要概念の解説、扱われる問題、知っておくべき著作の引用などが整理されている。多色刷りのものも多く、重要部分が視覚的に理解できるような工夫がなされている。また、模範解答だけでなく、生徒の答案を添削したものを掲載することで、陥りやすい間違いを解説しているものもある。固い文体の解説書だけでなく、口語体を使用して親しみやすさを強調した参考書もあり、多様なレベルの生徒を対象としていることがうかがえる。

哲学教育の理念が公式プログラムや政府関係者・教員の発言、行動によって体现されているとするならば、これらの参考書は、理念に対するいわば戦略的な対応であると言える。問題となるのは教養と思考力を身につけた市民となることであるよりも、バカロレアの哲学試験で良い (あるいはそこそこの) 成績を収めることである。したがって、参考書の記述はおのずと「試験で点が取れる答案」の書き方に焦点を当てることになる。そこから、バカロレア哲学試験の「評価基準」を読み取れる可能性が出てくる。参考書の執筆者のほとんどが、哲学のアグREGATION (agrégation, 上級中等教育教授資格) 取得者であり、哲学教育に教員として関与している、あるいは関与していたことを考慮すると、評価基準を理解するための材料として参考書を用いることは妥当であると考えられる。

このような前提に基づき、本稿では、いかなる要素がバカロレア哲学試験において重視されているかを、参考書の分析によって理解することを試みる。まず、バカロレア哲学試験の概要を述べた後、生徒の答案の添削例、模範解答を材料に、評価において何が重視されているのかについて考察する。この検討によって明らかになるのは、哲学試験の目的が決して哲学的才能や独創性を評価するのではないこと、そして、良い答案に不可欠なのは、明確な論旨だけでなく、著作の章、節にも言及された正確な引用が必要であることである。一般的な常識とは異なり、哲学試験もいわば「暗記科目」としての側面を持っており、決して単に「高次の学力」(細尾, 2008) や「思考の練磨と思慮深い判断力の形成」(綾井, 2008) を問うだけではないことを示すことが、本稿の目的である。

1. バカロレア哲学試験の概要

哲学の授業は、最終級 (la terminale) と呼ばれるリセの最終学年において一年間行われる。授業時間は文学系で週8時間、経済・社会系で4時間、科学系で3時間となっている。哲学の教授資格を持った教員が担当し、さまざまな哲学的主題の扱い方、それに関する哲学者たちの主張を学ぶ。その過程で、バカロレアでも出題される、ディセルタシオンと呼ばれる小論文の作成練習が課題として出され、バカロレアへ向けた準備を行う。

なお、国民教育省制定のカリキュラムには、扱うべき概念、著者、そして、これらの概念、著者との関連で扱われ、そのほとんどが対概念のペアで作られている「手がかり (repère)」が示されている（たとえば、絶対的／相対的、抽象的／具体的など）。取り上げられる概念は意識、言語、社会、自由など多岐にわたるが、大きく5つの領域に分類される。その5つとは、主体、文化、理性と現実、政治、道徳である。著者に関しては、古代と中世、近世、現代から、57人の著者が選ばれている。以下に扱われる概念と著者の一覧を示す。

表1 哲学教育が扱う概念（文学系コース）

領域	概念
主体	意識、知覚、無意識、他者、欲望、存在と時間
文化	言語、芸術、労働と技術、宗教、歴史
理性と現実	理論と経験、証明、解釈、生物、物質と精神、真理
政治	社会、正義と権利、国家
道徳	自由、義務、幸福

表2 哲学教育で扱われる著者

時代	著者
古代・中世	プラトン、アリストテレス、エピクロス、ルクレティウス、セネカ、キケロ、エピクテトス、マルクス・アウレリウス、セクストス・エンペイリコス、プロティノス、アウグスティヌス、アヴェロエス、アンセルムス、トマス・アキナス、オッカムのウィリアム
近代	マキャベリ、モンテーニュ、ベーコン、ホッブズ、デカルト、パスカル、スピノザ、ロック、マルブランシュ、ライプニッツ、ヴィーコ、パークリ、コンディヤック、モンテスキュー、ヒューム、ルソー、デイドロ、カント
現代	ヘーゲル、ショーペンハウアー、トクヴィル、コント、クルノー、ミル、キルケゴール、マルクス、ニーチェ、フロイト、デュルケム、フッサール、ベルクソン、アラン、ラッセル、バシュラール、ハイデガー、ウィトゲンシュタイン、ポパー、サルトル、アレント、メルロ・ポンティ、レヴィナス、フーコー

これらの概念と著者の著作が哲学教育の対象となるが、特に教科書は存在しない。個々の教員が、それぞれの概念について、リストに挙げられた著者の著作を参照しつつ授業を行うことになる。その意味で教育方法の自由度は高いと言える。しかし、注意すべきは、高校で行うべきことは、大学の哲学科で行われるような哲学史的な視点からの研究ではなく、著者の議論を、歴史的な脈から切り離れた形で、複雑な思考の範例としてとらえる視点からの教育である（Sherringham, 2006）。その意味で哲学教育は決して専門の哲学研究ではなく、より広い一般的な思考力をはぐくむ教育なのである。

一年間の哲学の授業を終えた生徒はバカロレアを受験する。フランスの普通バカロレアは、文学系、経済・社会系、科学系の三つのコースに分かれている。リセ第二学年末にフランス語の予備試験が行われ、第三学年末に数学、外国語、歴史、理科などの試験が行われる。後者は毎年6月に行われるが、コースを問わずすべての受験生が、初日の一番目の科目として哲学を受験する。試験は記述式で、試験時間は4時間である。問題は3題の中から1題を選択する。そのうち2題は小論文（ディセルタション）問題であり、残り1題はテキスト説明である。小論文が、問題文の問いに対して後述の議論の構成、規則を守りつつ解答することを求められているのに対し、テキスト説明では20行程度の哲学的著作の引用の構造を明らかにし、その構成要素間の関係を記述することが要求される。たとえば、2012年の問題は以下の通りであった（フランス本土、文学系に対する出題）。

1. Que gagne-t-on en travaillant ? (働くことで何を得的のか)
2. Toute croyance est-elle contraire à la raison ? (あらゆる信仰は理性に対立するか)
3. スピノザ (Spinoza) 『神学・政治論』の一節の説明

一見したところ、非常に高度な内容を問うているように思えるだろう。確かに、日本の高校生がこの問いに対して

満足のいく答案を書くことはできないと思われる。しかし、これらの問いは、哲学教育のプログラムに沿って授業を受け、準備をしてきた生徒に対して投げかけられたものである。フランスの高校生はこのような問いに答える訓練を受けて来たのであり、ここで試されているのは、個人の哲学的才能や文才ではなく、一年の継続的訓練の成果なのである。その過程を無視して、問題の（表面上の）難しさを強調することは、バカロレア哲学試験の本質を見誤ることにつながる。

2. 解答を書くまで

では、この試験でどのような答案を書くべきなのか。学習参考書を手がかりに見ていこう。特に Godin (2011) と Braz (2007) を参照した。『落ちこぼれのためのバカロレア哲学』と題された前者は口語的スタイルで、わかりやすく哲学講義を展開している。この「落ちこぼれのための～」シリーズは歴史、社会、言語などのさまざまな領域に関しての入門書を多く刊行している。これに対して、後者の『バカロレア哲学試験—方法論、講義、添削例』はぎっしりと文字の詰まった、いわゆる教科書的な形式をとり、堅めの文体で解説がなされている。また、前者がさまざまな記号やレイアウトの工夫によって最低限知っておかねばならない知識を整理しているのに対し、後者はより高度な答案を書くための技術にも言及されている。しかし、こうした形式の違いにも関わらず、両者の説くバカロレア対策の基本は非常に似通っている。なお、ここでは小論文問題の解答のみを扱うこととしたい。

初めに行うこととして挙げられているのが、問題文の精読である。短い問題文には読み解くべき多くの情報があることが強調される。問題文を読んでまず明らかにすべきことは、それが何の概念についての問いであるかということである。たとえば上記の問題文であれば、「文化」領域の「労働と技術」、「宗教」がそれぞれ該当する。それによって、重要な論点、主要な学説、引用すべき著作などがある程度限定される。とはいえ、概念の絞り込みは初歩的な段階にすぎない。そこで満足して答案を書きだしてしまえば、それはその概念について生徒が知っていることをただ羅列するだけにとどまり、低い評価しか与えられないであろう。まず認識すべきは「それぞれの問題文が、それ自体の存在を持っている」ということである (Braz, 2007)。生徒が注意を向けるべきは、問題文のすべての語、表現である。冠詞が定冠詞であるか、不定冠詞であるか、そして名詞や動詞に複数の意味がある場合は、それぞれの意味について、それがもたらす含意を検討しなければならない。その後、問いを構成するこれらの要素の間にいかなる関係が存在するかを見分ける必要がある。この関係こそが、問題文の独自性を形づくり、解答の方向性のある程度限定するのである。たとえば、「自由はさまざまな限界に従属しているのか」という問いと「自由はさまざまな限界に従属しているにすぎないのか」という問いは、「～にすぎない (ne...que)」という表現の有無によって区別されている。前者においては、肯定あるいは否定の観点を選び、自由と限界の関係について論じることが求められている。後者においては、「～にすぎない」という表現によって、問題文に対して否定の立場を取った上で、それを乗り越えることが暗黙の裡に求められている (Braz, 2007)。「いかなる諸条件のもとで自由は可能か」と「自由は可能か」という二つの問題文の違いはより明確である (Godin, 2011)。前者は自由の可能性は認めた上で問いを提起しているのに対し、後者は自由の可能性それ自体を問題にしている。つまり、問題文の細部によって、取りうる解答の方向性がまったく異なる。精読によってはじめて、生徒は可能な解答を絞り込むことができる。

問題文の読解によって、扱われている概念を識別し、そして解答の方向性を見定めることの重要性を強調した後に、小論文の構成について議論は移る。導入部、2 から 4 の部分から成る展開部、そして結論部の 3 つによって構成案を作ることが強く推奨されている。いかなる問題、いかなる対象であれ、この構成案に沿って答案を書くことが求められている。この規則を守らない「独創的な」答案は、仮にそれが哲学的にすぐれた議論を展開していたとしても評価されないであろう。

生徒が導入部で行うべきことは、問題文を正確に理解していることを示すことである。Godin (2011) は二つの方法を紹介している。第一に、問いを異なる形で提起すること、第二に、語の複数の意味を定義することである。どちらの方法も、生徒が問いの複雑性を十分に考慮に入れていることを明らかにする。Braz (2007) はそこからさらに一歩進んだアドバイスを行っている。問題文とその構成要素である語の定義によって、問題文はいくつかの問いに分割可能である。たとえば、先に出した「自由はさまざまな限界に従属しているのか」という問いは、個人の自由とその限界、共同体における自由とその限界、普遍的な自由とその限界という複数の水準に切り分けられ、それぞれについ

て問いが立てられる。もちろん、これらの問いはすべて問題文から派生したものであり、その意味において問題構制（problématique）としての一貫性を保っている。展開部ではこれらの問い一つ一つを検討していくことになる。問題文からどのような問いが展開可能であるかを明示することによって、展開部の構成を決定することが導入部の大きな役割である。

Braz（2007）では、導入部に関してもう一点推奨されていることがある。それは、導入部の初めに、問いを現実の文脈において例示することである。ただし、それは生徒の個人的体験に基づくものであってはならない。できうるならば、具体的事例は文学作品から取られるべきである。もちろんこの文学的事例は問題文に合致したものでなければならず、そのために生徒はあらかじめそれぞれのテーマに関連した文学作品についての知識を蓄積しておくことが求められている。ただし、文学作品は哲学的な性格を持たないため、展開部において事例に言及することは避けられるべきであると注意されている。

展開部で行うことは、問題文の形によって異なる。問題文は二つに大別される。分析的問題と弁証法的問題である（Godin, 2011）。前者は複数の解答が可能な問いであり、「何によって芸術作品はそれと認められるのか」のような問題である。後者は「はい」「いいえ」のような互いに相反する二つの答えを要求する問いである。「芸術作品は必ず美しくなければならないのか」のような問題がこれに該当する。可能な解答、選択肢のそれぞれに一つの部分（複数の段落からなるまとまり）を割いて論じる。なお、分析的問いは可能な解答が三つ以上になることがしばしばであり、答案の分量が増えること、また対立点が明確でないために生徒が知識の羅列に走る傾向が強いことなどから、現在はほとんどの問題文が弁証法的問題となっている²⁾。構成案を作成する時に求められるのは、各部分の出発点と到達点を明確にした上で、その内部の構成、必要な引用を書き出すことである。各部分、各段落で思考が発展するダイナミズムを示すために、それぞれの終わりに問いを提起し、その問いに答える形で論を展開することが推奨される場合もある。

このような展開部を経て、結論では、可能な選択肢を検討したことによって、問題文が提起した問いにいかに関答えられるかを示さねばならない。問いに対して肯定、否定のどちらの立場を取ろうと、それが展開部における議論によって裏付けられている限り問題はない。また、問いそれ自体を批判し、単なる肯定、否定の二項対立に陥らない結論を出すことも、それが論理的帰結であれば認められる。その際、導入で文学作品に触れた場合は、そこに再び立ち返り、考察の結果それがどのように理解できるかを述べる。

構成案の例をいくつか挙げておこう（Godin, 2011）。たとえば、「人間の本性に不公正の起源を求めるべきか」という問いに対しては、「不公正は人間が本来持つ悪意、ねたみ、不平等に由来する」というテーゼと「不公正は社会と歴史の産物である」というアンチテーゼが想定できる。この二つ選択肢を導入部で提示し、展開部でそれぞれを検討し、結論部においてどちらかに軍配を上げるのが基本的な構成である。

これに対して、「あらゆる意見を認めるべきか？」という問いはもう少し細かい議論を行うことができる。賛成意見の論拠としては、寛容であることの必要性や思想の自由があるだろう。反対意見の論拠としては、人種差別などの危険で受け入れがたい意見も存在するというものがある。とはいえ、どちらも極端であることは否めず、両者を総合した意見を述べる必要が出てくる。それは以下になるだろう。「認めるとは賛成することではない。ある意見は、それが私的で個人的なものにとどまる限り危険ではない。しかし明らかにあらゆる意見を公的に表明することを受け入れることはできない。」このような構成案をもとに、議論を行うことが求められている。

3. 高得点の秘訣：引用

以上が小論文の構成であるが、実際に議論を行う際に特徴的なこととして、引用の扱い方がある。議論を進める中で、哲学者の著作の引用を行うことが、良い答案を書くために、そして高い評価を得るために必要であることが強調されている。しかし、問題文に関係のありそうな著作をやみくもに引用するのはかえって逆効果である。自分の主張、議論を補強するためにのみ引用はなされるべきであり、不適切な引用は、かえって採点者の心証を悪くすると述べている。また、引用を行うにあたって、典拠は正確でなければならない。「アリストテレスがこう言った」ではなく、「アリストテレスは『ニコマコス倫理学』1.V.8においてこう言った」と、引用文の出所を示さなければならない。もちろん、引用文自体も正確である必要がある。正確な引用が可能であるためには、一年を通じて哲学的著作に触れ、

重要な部分を暗記しておかなければならない。もちろん、著作一冊を暗記するのではなく、授業計画と関連がある哲学書の一節を覚えれば十分である。このような作業を容易にするための教材として、哲学における重要な引用を集めた著作なども存在する (Huisman, Vergez and Le Strat, 2008 など)。このことは、哲学の学習が、単なる論理的思考力の育成にとどまらない側面を持つことを表している。哲学試験で良い評価を得るためには、こうした適切な引用が不可欠である。つまり、「暗記科目」としての要素も哲学教育には存在すると言えるだろう。

哲学試験の評価は、他のあらゆる教科と同じく、20 点満点で行われる。10 点以上が合格であり、10 点～12 点は可 (passable)、12 点～14 点は良 (assez bien)、14 点～16 点は優 (bien)、16 点以上は秀 (très bien) という評価が与えられる。採点基準は公開されていないが、Godin (2011) に紹介されている以下の採点基準は、上記の一般的な採点方法を、哲学試験の評価に当てはめたものと考えることができる。

- 0-5 点 : 問題文あるいはテキストがまったく理解されていない。内容のない答案。受験者は小論文あるいは哲学のテキスト説明が何かを知らない。
- 6-10 点 : 問題文あるいはテキストが理解されていない (6-7 点)。しかし書き、考えをまとめる努力がみられる (8-9 点)。大部分の答案はこの範囲に属する。
- 11-15 点 : 主題あるいはテキストが良く理解されている。受験者は小論文あるいはテキスト説明ができる。分析でき、議論でき、自分の知っていることを繰り返すだけでは満足していない。
- 16-20 点 : あらゆるすぐれた美点を持った答案 (問いの理解、諸観念の構成、引用の豊富さ、など)。

この採点基準からも、問題文の正確な理解 (読解)、的確な構成、そして引用の重要性が理解できるだろう。特に、高得点を取るためには、良い議論の構成のみならず、哲学的著作の適切な引用という一年間を通じた記憶の作業によってはじめて可能になる要素が不可欠であることも明らかである。

4. 添削例と模範解答に見る評価基準

次に、参考書に掲載された添削例を見ながら、実際にどのような点が評価の対象となっているのかを見ていきたい。参照したのは Braz (2007) の巻末に付された答案である。これは生徒の実際の答案ではなく、「生徒が作成するようなタイプの」答案であるものの、頻繁に見られる間違いが網羅されている「理想的な」良くない答案であると考えることができるだろう。この添削例では、教師のコメントが注釈の形で掲載されている。文末に資料として付したのは、この答案の全訳である。

では、この添削例で何が指摘されているのだろうか。5 つの点を特に指摘しておきたい。第一に、問題文の分析や語の定義が不十分であることが強調されている (注 3、4、7)。これは問題文の読解に関する問題である。第二に、議論が単なる論拠の列挙になっており、そこから問いを立てていないというコメントがある (注 14、27、29)。問題とされているのは、論拠の間に論理的つながりが無いことである。第三に、哲学的内容のない議論、あるいは哲学的に不正確な議論についての指摘がある (注 2、11、19、30、37、38)。哲学という領域で有効な議論、論の運びを行うことが必要なのである。第四に、展開部の議論の流れが不自然であるということがある (注 14、24、28、31)。特に、展開部の各段落間のつながりが不明確であることが問題とされている。最後に、引用の不正確さが挙げられている (注 12、18、21、26、36)。書名のみで引用箇所が示されていないもの、そしてテキストは引用されているが不正確であるものにコメントが付されている。

これらの指摘から明らかになるのは、哲学試験の評価において問題になっているのは、哲学的概念ならびに哲学固有の立論と展開の手続きを尊重すること、そして参照すべき著作を正確に引用することという二点であるということである。すなわち、単なる論理的思考力や記述力を試すだけでなく、哲学という領域の枠組みの中で、哲学固有の問題の扱い方を遵守しつつ議論を展開することが求められている。

Braz (2007) には、この添削例に加えて、模範解答が掲載されている。既に上で言及した「自由はさまざまな限界に従属しているのか？」という問題文に対するこの解答をすべて掲載することは行わないが、いくつかの特徴を指摘しておきたい。まず、自由と限界の問いの事例として、ドストエフスキー『罪と罰』におけるラスコーリニコフの例

が挙げられる。そして、問題文が分析され、「自由」「従属」「限界」という三つの語の意味が定義される。そこから、自由とその限界についての三つの理解が導き出される。すなわち、人間の本性としての自由とその限界、他者との関係における自由とその制約、普遍的な意味での自由とその限界である。これらの三つの解答は、問題文に対する三つの可能な選択肢である。個人から共同体へと、個別的なものから普遍的なものへと議論の対象を徐々に広げつつ、各選択肢が展開部において順番に検討される。ここで特徴的なのは、一つの選択肢について一人の著者のテーゼを中心に据えて議論することによって、論旨を明確にしていることである。第一の問いに対しては、スピノザ『エチカ』、第二の問いについてはホッブズ『リヴァイアサン』、そして最後の問いではカント『人倫の形而上学』の一節がそれぞれ検討対象として選ばれ、それらに依拠しつつ議論を進めている。注目すべきは、段落間、そして展開部の各部分間のつながりが、常に問いの提起によって行われていることである。ある段落における議論が、次に進むべき議論の方向を指し示す。この方向は問いの形式で明らかにされ、次の段落はこの問いに答える形で構成される。展開の各部分も問いと解答という形によって関係づけられ、結果として、小さな問いの連鎖によって大きな問いへの答えが導かれるという構造が作られる。このような検討によって、「自律は、それが理性の先験的かつ規範的原則に基礎づけられている限りにおいてのみ理解可能となる」という結論が導かれ、その結論がラスコーニコフの例に応用される。こうして模範解答は「ラスコーニコフの犯罪がわれわれに示すのは、自由は確かに所与のものではあるが、自律を基礎づけるためには、それは秩序立てられていなければならないということである」と結ばれる (Braz, 2007)。

もちろん、この解答はあまりに模範的なものであると考えることは間違いではない。この満点の答案とは異なり、多くの生徒は問題文の理解、構成、引用のどこかに何らかの瑕疵を抱えている。だが、この模範解答が指し示すのは、哲学教育が、そして哲学試験が何を評価し、どこまで生徒を導くことを目的としているかということである。

5. おわりに

以上に概略を示したような哲学教育、試験によって、確かに生徒はヨーロッパ文化の一つの基礎である哲学の教養を身に付けることができるだろう。それは哲学教育の理想の一つである。しかし、バカロレアの哲学試験において評価されるのは、決して教養そのもの、あるいは独創的な思考や人間性ではない。むしろ問題となっているのは、哲学という枠組みと、授業において学んできた議論の構成の尊重であり、自由な想像力や思考の展開ではない。哲学を通して生徒が学ぶのは、この「思考の型」であり、そしてその「型」に内実を与える要素の一つとして、引用を記憶する必要が強調されているのである。そして、「思考の型」そのものも、ある意味においては、記憶と反復練習によって、その使い方に習熟しなければならない対象である。おそらく、哲学を学ぶことによって得られるこの「思考の型」は、その最良の場合にはモデルとして機能するであろうし、そうでない場合には、論じる対象の独自性を顧みず、機械的に議論の型をあてはめるような「紋切り型」として機能することになるであろう。「論理のたて方、議論の構成を学校教育で学ぶため、みなが同じような議論をふりまわす傾向」(柏倉、2011)の存在は、こうした「型」の刷り込みを物語る例であると言えるだろう。

哲学教育そしてバカロレア哲学試験は、おそらく論理的思考力を身に付けるための一つの有効な方法であろう。しかし、試験において評価される「思考力」は決して独創性や創造性と等価ではない。それは型の習得と反復によって獲得されるものであり、その意味でフランスの哲学教育は、ひとつの規律・訓練の形であるとさえいえよう。学習参考書の分析は、こうした「思考の型」の修得において、カリキュラムにおいて描かれる目標とは異なるアプローチが存在することを明らかにする。重要なのは、哲学教育をその制度、理念からのみ理解するのではなく、そこで行われている、ある意味で反理念的な実践に着目し、それを描き出すことで、哲学教育に関する実践の多層性を明らかにすることであろう。

註

- 1) カリキュラム (Programme de philosophie en classe terminale des séries générales) は国民教育省サイトにて閲覧可能である。(http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm)
- 2) 分析的問題の形式としては「～とは何か」(例:「科学的理論とは何か」)「なぜ～か」(例:「なぜ人は思考する

のか」などがある。弁証法の問題としては「～は可能か」(例:「他者を認識することは可能か」)「～しなければならないか」(例:「身体と精神を対立させるべきか」)「～は存在するか」(例:「自然の秩序は存在するか」)などがあげられる。

引用文献

- Braz, A. (2007). *L'épreuve de philosophie au baccalauréat : méthodologie, cours, exemples corrigés*, Paris, Ellipses.
- Godin, Ch. (2011). *Le Bac Philosophie pour les Nuls*, Paris, Éditions First.
- 柏倉康夫 (2011).『指導者(リーダー)はこうして育つ—フランスの高等教育 グラン・ゼコール』吉田書店.
- Leguil, C. (2008). *La philosophie au bac : séries L/ES/S*, Paris, Bordas.
- 細尾萌子 (2008).「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、152-160 頁.
- Huisman, D., Vergez, A. and Le Strat, S. (2008). *1000 citations philosophiques*, Paris, Nathan.
- 綾井桜子 (2008).「後期中等教育」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、112-120 頁.
- Sherringham, M. (2006). *L'enseignement de la philosophie en France. La revue de l'inspection générale*, 3, 61-67.

【資料 1】生徒の答案添削例 (Braz 2007, pp. 229-233.)

問題 1 (生徒の答案): 「意識は幻覚にすぎないのか？」

まず、意識はわれわれを動物と区別するものであるように思える¹⁾。なぜならば、われわれが考えること、それはわれわれを人間として定義する要素だからである。意識はそれ自体において日々絶え間なくわれわれに付き従っている²⁾。意識という用語それ自体が日常的に使用されている。例えば、ある状況に気付く (prendre en conscience d'une situation)、率直に (en toute conscience) 反応する、意識を失う、良心に恥じない／良心がとがめる (avoir bonne ou mauvaise conscience)、意識せずに行動する (agir sans conscience)。これらの表現は語の多義性を示しているが、そうした意味はおそらく以下の定義に要約されるだろう。それはわれわれの内にあり、われわれが存在することを気付かせる能力であるが、これはわれわれが生きている限りにおいてである³⁾。それから、意識はわれわれが現実を知り、判断する能力であり、その上、われわれの行為、思考、感情を、われわれが行動し、考え、感じるその時に認識する能力である⁴⁾。

ところで、幻覚とは知覚したものや見たものの誤った解釈に「すぎず」、したがって、人が何かに関して持つこの見かけは、現実のものではない⁵⁾。この誤った知覚は、おそらく感情や見たものの魅力的な特徴、あるいはわれわれを誤謬へと至らせる諸感覚によって影響されているのであろう⁶⁾。しかし、もし意識がひとつの力、ひとつの能力、あるいはわれわれの存在に関する思考を可能にするなにかであるなら、それは物質的な何かではない。ゆえに意識は幻覚の一種でありうるし、それはわれわれの想像力によって作られ、あるいはわれわれ自身を知りたいという欲求によって構成されるものである⁷⁾。しかし、意識は単なる幻覚にすぎないのであろうか⁸⁾。意識は他とは異なる特徴を持っているのだろうか。それとも共通の一要素が問題になるのか。道徳的観点においては、意識は道徳の諸法則に従っているのだろうか。もし意識が物質化されていないなら、どのようにそれを考えることができるのか⁹⁾。

*

意識が存在するということを意識するのは¹⁰⁾、夢、睡眠、昏睡、そして最終的には死のようないくつかの時ににおいて、意識が失われるという事実によってのみである。この喪失がなければ、意識が何であるのか、そしてそれが存在すること自体もわからない¹¹⁾。このことによって以下の考えが導かれる。すなわち、この意識とは実際のところわれわれの知性、あるいはわれわれの想像力によって作り出された幻覚である。『形而上学的省察』の冒頭でデカルトはすべてを疑うこと、そして探究の方法を懐疑から作り出すことを提案した。こうして、デカルトはまず感覚によって知られることを疑い、次に外部の事物の存在を疑い、最後に自分自身の知性、そして自分自身の意識を疑った¹²⁾。し

かしながら、もし意識が幻覚であるのなら、われわれは自分自身の行為や思考を理解できない。いいかえるなら、もし意識を幻覚として理解するなら、われわれが現実であり、存在していると考えられる能力は失われてしまう。幻覚としての意識という観念は、我々自身を、我々自身の存在を疑わせるのである¹³⁾。

それに加えて¹⁴⁾、意識は必然によって作られたという意味においても幻覚である。すなわち、自己を知ろうとする欲求、より強くあろうとする欲求、他者と意志を疎通しようとする欲求であり、それはニーチェが『悦ばしき知』(1886年、ガリマール社)において説明した通りである¹⁵⁾。その上¹⁶⁾、意識は言語による制限を受けている。われわれが意識しているのは、本当のわれわれのほんの一部にすぎない。つまり、言語によって説明されうる一部分である。それが意味するのは、われわれが意識していることはわれわれの存在と全く一致しておらず、それゆえ、この意識は現実をまったく写し取っていないということである。つまり意識とは幻覚である¹⁷⁾。ニーチェは『悦ばしき知』でこう言った。「人間は常に考えているにもかかわらず、そのことを知らない。意識に上った思考が表しているのは、思考のもっとも取るに足らない部分にすぎない」¹⁸⁾。それゆえ意識は幻覚でありうる。しかし、意識はより意味のある何か、人間により有益な何かなのだろうか。意識はわれわれをよりよく知るために役立つのだろうか¹⁹⁾。

*

デカルトは方法論的懐疑²⁰⁾によってすべてを疑うに至ったが、この懐疑によってわれわれも、われわれが疑うこと、そしてそこに思考という行為があることを認める。ゆえに、たとえ思考が懐疑のためだけのものであっても、この行為によってわれわれは自分自身の存在を認めざるをえない。こうして、デカルトは以下のように結論付ける。彼が疑っているなら、それはまさに思考する意識の存在証明である。これがコギト・エルゴ・スム「我思う、ゆえに我在り」の根本的明証性である²¹⁾。この明証性とはわれわれが疑いえない唯一のものであり、確実性である。実のところ、意識は幻覚にすぎないということはできない。なぜなら思考すること自体によってわれわれは意識を持つことになるからである。さらに、デカルトが「我思う、ゆえに我在り」と明言した時、彼がまず意識したのは、思考する能力を持っていることであり、それをまさに作りだしつつあるということであった²²⁾。この推論によって言えることは、意識は幻覚を超えた、有益な何かであり²³⁾、それによってわれわれはわれわれ自身を理解し、定義することができるということである。しかし自己意識の分析はわれわれを取り巻く世界の意識と、共通意識と切り離すことはできない。そのことは以下の例によって説明できる。眠りに落ちる時、われわれは自分自身について、そしてわれわれを取り巻くものについての意識を失うのと同じ動きの中にある²⁴⁾。

自己についての意識を持つと同時に、人は意識を持った個人の集まりに属し、また、それらの個人も一般的に、世界の中に属している。もし人がその一部である世界を理解することができたなら、人は世界よりも価値あるものとなる²⁵⁾。われわれの尊厳は思考に存在し、思考とはまさに世界が持たないものである。これはパスカル(1670)(全集)が発展させた観念であり、彼自身が以下の引用において明確に示している。「空間によって、世界はわたしを包摂し、一つの点のようにわたしを飲み込む。しかしわたしは思考によって世界を包摂(理解)する²⁶⁾。」さらにパスカルが言うのは、世界は人間を破壊する力を持っているが、人間はその事実を意識しているということである。しかしながら、「世界が人間に対して保持している優位を、世界はまったく知らない」²⁷⁾。

一方で²⁸⁾、意識を持っているという事実によって、そして道徳意識を考慮に入ればであるが、われわれは理性が命じることから出発し思考することができるようになる²⁹⁾。道徳意識が前提とするのは、それぞれの人間の中に、善または悪に思えるものを定義する助けになる価値が存在していることである。マルクス・アウレリウスの『自省録』によれば、意識の真正さは各人の魂にあり、それによってわれわれは正しく思考することができ、また公正でいられる³⁰⁾。ゆえに人間は意識を通して理性と正義に行き着くことができるのである。とはいえこの意識は、それが本当に存在するのならば、いかにしてわれわれはそれを認識し、定義できるのだろうか³¹⁾。

*

この意識は感覚を通じては認識されえない。言い換えれば、われわれは意識を嗅ぐことも、味わうことも、触れることも、見ることもできない。おそらく、意識が引き出されうるのは³²⁾、言語によって説明された他者の個人的意識が問題となる時であろう。しかし、この場合は現実の取るに足りない一部分にしかすぎないのである(ニーチェ『悦ばしき知』)。要するに、意識は具体的なものでも、物質的なものでもない。つまりそれは科学的思考のやり方によって証明されえないのである³³⁾。意識に内実を与えうるのは、集団的意識を話題にする時のみである。この場合、例え

ばある民族に属する人々の集団の集団的意識は、習俗や伝統によって特徴づけられる。とはいえ、意識は個人的であり、個別的である、ゆえに各人に固有のものである。言い換えれば、それは相対的なのである³⁴⁾。

この意味において、幻覚としての意識は具体化される³⁵⁾。なぜなら意識は精神のうちに存在しており、各人の想像力あるいはわれわれ自身の生存の必要性の結果であるかもしれない。それに加えて、プラトン³⁶⁾はものの見た目や感覚によって知られるものは真実でも、現実でもないと考えたが、それは、感覚とはわれわれを欺くものだからである。確実なのは、他のものと同じように、意識はわれわれにとって実体を持たないものとして現れるということである³⁷⁾。

まとめるなら、意識はわれわれ自身の精神に存する能力としての幻覚である³⁸⁾。たとえ実体を持たないもののみが真実であると言えるにしても。ゆえに、意識は幻覚ではない。なぜなら人間存在の構成要素として、それによってわれわれは思考し、社会に、そして世界にわれわれ自身を参加せしめるからである³⁹⁾。

全体評価

受験者は主題をそれ自身において考えていない。それは二つの理由による。第一に、主題文の特殊性を考慮に入れておらず、結果として「～にすぎない」という限定を無視している。そして第二に、主題とは一般的な知識を哲学的厳密さなしに書き連ねるための口実などではない。この結果、候補者はいかなる問題提起の手續きも踏まず、その記述の過程において論拠を列挙するにとどまり、また、主題それ自体の特殊性に見合った十分に正確な典拠もまったく示さなかった。

註

- 1) 問題をわかりやすく示す事例が欠けている。いかなる証明もなしに即座に提起される論拠によって、導入がなされなければならない。
- 2) 絶対に避けるべきありきたりの議論。なぜならそれは考察が明らかに不十分であることを示しているからである。
- 3) 漠然とした定義。語源である *cum scientia* (知と共に) に言及すべきであったし、意識についての主体と客体を区別すべきであったろう。
- 4) 冗長な文章、そして相変わらず漠然とした定義。
- 5) 幻覚についての妥当な定義。
- 6) 議論を始めてはならない。むしろ、まず問題を定義し、その後問題を考察すること。
- 7) ここで、受験者は二つの不十分さを露呈している。まず、議論をしているものの精確さに欠けている。そして、主題文において述べられている限定「～にすぎない」をまったく考慮に入れていない。この限定は、意識が幻覚であると既に措定されていることをほのめかしている。
- 8) 主題を繰り返すことは問いを立てるためには何の役にも立たない。
- 9) これらは一般的な問いであり、主題を中心にまとまっていない。このことが明らかにするのは受験者が主題文を読めなかったということだけでなく、自分自身の知識を羅列するために主題を用いているということである。また、正確な問いのまとまりも示されず、構成についてもまったく触れられていない。
- 10) 非常に不器用な定式化。
- 11) 哲学的内容のまったくない議論。
- 12) 十分に正確でない典拠。
- 13) 議論の提示が、証明や主題への関連づけなしに行われている。
- 14) この議論の組立てが示しているのは、受験者が論拠をただ提示し、列挙するだけで、そこから問題を立てていないことである。実際には、論拠を変えるためには、問いを提起することが必要である。この問いは考察の新たな展開を示すものである。
- 15) 十分に正確でない典拠。
- 16) 論拠の羅列であることを示す文の接続。
- 17) ここで幻覚の意味を定義し、そこから概念を提示した方がよい。

- 18) 十分に正確でない典拠。
- 19) この問いが哲学的な構図において妥当なものであるためには、より洗練されねばならない。
- 20) 受験者は既に使用され、ニーチェによって乗り越えられた論拠を再び用いている。証明は一貫性を欠き、受験者は同じことを繰り返すにとどまっている。
- 21) 十分に正確でない典拠。
- 22) この点について強調し、意識は根本的真理であり幻想でないことを示した方がよい。
- 23) 「有益な」という語の選択がよくない。
- 24) 移行が不自然。受験者はこの論拠を使えるように話を持っていっているが、それは主題とまったく関連がない。
- 25) 論拠は提示されるが、まったく証明がなされていない。
- 26) 十分に正確でない典拠。
- 27) 主題のいかなる要素も深めない論拠の提示であり、主題文の限定表現にまったく立ち返っていない。
- 28) ここで考察の新たな展開を示すためにもう一つ問いを提起した方がよい。
- 29) 問題を立てる手続きがまったくない。受験者は論拠を列挙するにとどまっている。
- 30) 哲学的構図において妥当であるためには証明される必要のある論拠。
- 31) 一般的すぎる問いであり、論が後退している。なぜなら受験者はデカルトの論拠から議論を始めており、デカルトにとって意識とは明証性であり根本の真理であったからである。
- 32) 冗長で不器用な定式化。
- 33) 混乱した論拠。
- 34) 意識に内在的な相対性が問題なのか、あるいは意識の内容に対して内在的な相対性が問題なのか？
- 35) 非常に不器用な定式化。
- 36) 十分に正確でない典拠。
- 37) 完全に厳密さを欠いた論拠。答案を埋めるためにしか役立っていない。
- 38) 一般的すぎる論拠で哲学的厳密さを欠く。
- 39) 決まり文句にすぎない結論であり、まったく主題に答えていない。