

フランス教養教育の概観から得られる一つの哲学的示唆

中 村 大 介

はじめに

本稿では、先行研究及びヒアリングの成果を踏まえて、フランスにおける「教養 culture」教育を概観する。最初にフランスにおける教養教育の歴史を簡単に振り返る。その上で、フランス教養教育の象徴的存在としてしばしば取り上げられるバカロレア試験を軸として現状をまとめる。そして最後に歴史と現状から簡単な示唆をおこないたい。

1. フランス教養教育小史

本節では綾井桜子氏の研究¹を参照しつつ、フランスにおける教養教育の変遷を辿ることにする。ここでは現状を考察する上で重要な 19 世紀以降の展開に焦点を合わせるが、その前に、中世以来のフランスにおける教育の伝統、及びフランス近代の教育制度について簡単にまとめておこう。

まず、フランスでは伝統的に自由学芸のいわゆる「自由七科」のうち、言語に関わる三科 — 文法学・論理学・修辞学 — が重視されてきた。そしてこれら三科の上に「哲学」が学ばれる。ここに見られるのは「ユマニテ」を中心とした教育、すなわち、〈古典的な著作を読み、書く能力を学ぶことで徳性を涵養し、人間が全体として形成される〉という考えの重視である。19 世紀以降の「科学」教育は、この枠組みの上で導入されることになる。次に、近代的な教育制度については、19 世紀初頭以降、大学での高等教育は専門職養成機関であり、中等教育、つまり中学校（コレージュ）と高校（リセ）が教養を具現化する場となる。これは現在まで続く、フランスの基本的な教育制度設計である²。

さて 19 世紀におけるフランスの科学教育は、デュルケムによれば文学教育に比べて、様々な

¹ 綾井桜子『教養の揺らぎとフランス近代 — 知の教育をめぐる思想』、勁草書房、2017 年。

² ちなみにフランスでは 2019 年現在、小学校五年、中学校四年、高校三年という学級制度を取っている。

移動を強いられる不安定な立場にあり³、また科学は社会的威信を与えるという点でも、古典文芸に比べて劣位に置かれていた。それでも中等教育における科学教育は、以下の二つの役割を担っていた。第一に、エコール・ポリテクニク等における高等教育を準備することであり、第二に、自由経済競争と工業化を背景に高まった、(高等教育に進まず)商工業の管理職に就く者の実用的なニーズに対応することである。そして後者の実用的な志向は、大学入試資格取得要求への高まり、及び行政の専門家といった新しい職種を出自とする生徒の増大などを背景として、1880年代には「実用性に留まらない科学的知識を与えたい」という中間層の要求へと変化する。ここで登場するのが、〈科学による教養〉という考えである。文部科学大臣でもある化学者ベルトロが1891年に「科学が普遍的なユマニテの知的教育に主要な役割を果たす」と述べ、古典教養よりも科学的教養を優位においた。

しかしこうした「ユマニテ」概念そのものが、19世紀末には凋落していく流れの中にあった。学問の専門分化に伴い「ユマニテ」自体が文学という一学科に変貌すると共に、この概念は二つの方向から批判された。第一のものが、教育は職業準備を目的とすべきであるという、啓蒙の時代に展開された議論を引き継ぐ批判である。そして第二のものが、自己形成をはかるといふ、公教育に収まりきれない理念を持つはずのこの「ユマニテ」という概念が社会的エリートの証明になってしまった、という批判である。だがユマニテのこうした失墜はまた、新たな教養概念も招き寄せることになった。

ユマニテが凋落したとはいえ、[...]近代国民国家〔第三共和制〕は、その政治的社会的秩序の安定のために、一定の能力を備えたエリートを必要としていた。国民的統一という課題にむけて知的統一を図るといふ、中等教育に託された課題からすると、知は、分断化、細分化されたものであってはならなかった。「一般的教養」といふ新しい教養概念が登場したのは、そうした背景のもとである⁴。

現在、「教養」といふ語で、フランスで言われている実質的内容はここにある。つまり、自由学芸の中心を担っていた「ユマニテ」が学問の細分化により文学という一学科に格下げされた後、科学を含むそうした細分化を統合するものとしての「一般的教養」が、国民的統一という政治的課題のもとで登場したのである⁵。そしてこの統合の中心的役割を担っているのが、高校の最終学年で学ばれる「哲学」といふことになる。哲学は確かに、普遍的な知の統一を可能にするといふ

³ エミール・デュルケーム『フランス教育思想史』[1938]、小関藤一郎訳、行路社、611-612頁、及び綾井『教養の揺らぎとフランス近代』、前掲書、130-131頁を参照。

⁴ 前掲書、43頁。

⁵ それゆえ、「自由学芸／リベラル・アーツ arts libéraux」の語はフランスでは「教養 culture」と同義ではないし、現在ほとんど用いられない。ここには、「教養」といふ語が、それにまわりつく「教養主義」といふエリート主義的なバイアスの故に使用されなくなり、むしろ「リベラル・アーツ」の語が中心となりつつある日本とは、言葉の上ではねじれた関係が見られる。

役割をもはや持たないにせよ、人間及び市民の形成を目的とする、「自主的・批判的精神」の育成を担うことになる。第三共和制と親和的なカント哲学を背景としたこうした着想は、1925年の改革で制度化されるに至る。哲学を中心とした自主的・批判的精神の涵養、というこの枠組みは現在もなおフランス教養教育の根幹に位置している。

2. バカロレアをめぐる現状

フランスにおける大学入学資格試験である「バカロレア」は中等教育の総仕上げの意味合いをもつ。今さまざまに揺れるこの試験 — とりわけフランス的教養の根幹となる「哲学」の試験 — を通して、フランスの教養教育の現状を坂本尚志、細尾萌子、両氏の研究を主に参照しつつ見てみよう。

まず歴史的な注記をしておけば、バカロレアは記述試験であることで特に知られているが、作文が中等教育の中心を占めるようになったのは19世紀末のことである。1808年に制度化されたバカロレアは1880年、長らく続いていたラテン語弁論を廃止し、替わってディセルタションと呼ばれる「文学あるいは歴史をテーマとするフランス語作文」、日本でいうところの「小論文」を出題する方向へと転換した。この小論文は、文章の展開に「反論」を必ず組み込む点に特徴がある⁶。

バカロレアは中等教育修了資格試験であって「選抜試験」ではなく、合格者は基本的にどの大学でも入学できる（とはいえ大学一年生から二年生への進級で落第する学生は多く、実質的にはここで選抜がなされる）。バカロレアには、大学進学を目指すほとんどの高校生が受ける普通バカロレア、より職業に結びついた高等教育に進む技術バカロレア、職業経験を受けた高校生や就労経験のある人が受ける職業バカロレアの三つがあり、四時間にわたる哲学の試験は普通バカロレアと技術バカロレアでは必須である。哲学の試験では、「自分の権利を擁護することは、自分の利益を擁護することだろうか」⁷といった論述問題二題と哲学テキストの抜粋一題、計三題のうちから一つを選んで回答する。一つ注意すべきは、フランスの高校における哲学教育は「独創性」を育むことを目標としておらず、むしろ知識を統合しながら、自律的に考える力 — すなわち「自主的・批判的精神」 — を身につけることが目指されている、ということである。したがってバカロレアの試験においても、予想外の創造的な答案が正当な評価の対象となることは確かである

⁶ この段落の内容は、前掲書、71-76頁。なお綾井氏はジェラルール・ジュネットの見解を参照しつつ、この小論文が、ある見方の提示（正）、それとは異なる見方の提示（反）、両者を統合するような第三の見方の提示（合）というヘーゲル的な弁証法的構造を基本とすると述べている。

⁷ 2017年の普通バカロレア、理科系の問題。坂本尚志『バカロレア幸福論 — フランスの高校生に学ぶ哲学的思考のレッスン』、星海社、2018年、32頁を参照。

ものの⁸、まずは習得した「思考の型」を様々な問題にあてはめることが重視される⁹。

バカロレアには様々な問題点が指摘されている。第一の問題は、大学との接続に関するものである。先に大学一年次から二年次への進学率は低いと述べたが、その割合は4割ほどであり、離学者と留年生が大半を占める¹⁰。細尾氏の研究によれば、バカロレアの問題と大学で問われる学力の質とは、発展的に連続しているものの、バカロレアの採点が甘いため、バカロレアの問題が思い描く通りの学力像が確保されていないという¹¹。この背景の一つに、高校最終学年に到達する者の割合を当該年齢層の80%に伸ばし、バカロレア試験合格者の増大を目指す、という経済競争力強化を目的にした「80%目標」と呼ばれる計画がある。大学二年次への進学率の低さと関連する第二の問題として、フランスにおける大学の大衆化が挙げられる。2017年のバカロレアの合格率が全体で87.9%と高かったことから示される通り、現在多くの高校生が大学に進学し、1960年には31万人に過ぎなかった高等教育在籍者数は、2000年には216万人と実に7倍に増えている¹²。そして第三に、フランスの高等教育機関で8年にわたって日本語を教えた経験のある京都薬科大学の坂本尚志准教授にヒアリングしたところ¹³、基礎学力の足りない学生へのケアが必要という意識も大学には希薄である。

以上のような問題点に加え、全国一斉のテストのみで評価することへの批判も高まり、バカロレアは大きな変革の渦中にある。まず2018年には、大学入学後の離学者・留年生を減らす目的で、内申書を用いて入学者を順位付けして高等教育機関に振り分ける高等教育進路選択システム（Parcoursup）が導入された。そして2021年から、〈試験60%・内申書40%〉の割合で、初めて内申書を導入した評価がバカロレアに導入されることになる。これにより、高校での学習成果の長期的な評価の組み込みと、受験生の大幅な増加により生じた採点コストを下げるが見込ま

⁸ 創造的な答案も正当に評価される、ということは裏を返せば、厳密な採点基準がない、ということでもある。1995年からモデレーションという制度で評価の観点（解答の簡潔さ、資料の情報と既存知識の結びつけ等）は共有されるようになったが、各観点の要求水準は採点者任せである（細尾萌子「フランスの高大接続からのヒント—思考力・表現力と内申書の評価—」、名古屋大学高等教育研究センター第156回招聘セミナー、2018年10月26日を参照、なお資料はURL: http://chet.educa.nagoya-u.ac.jp/?page_id=97よりダウンロード可）。坂本氏によれば、基準を設けないこうした採点方式の背景にあるのは、〈一つの資格を取ったら、その資格にふさわしいとされる能力は生涯にわたって維持される〉というフランス特有の資格に関する考えである（坂本『バカロレア幸福論』、前掲書、35-36頁を参照）。つまり、バカロレアを取得し、自主的・批判的精神を身につけた教員であれば、その人の採点もまた信頼できる、という訳である（したがってフランスではダブルチェックもまた行われぬ）。これはよく言えば、教員の採点が信頼され、一つの資格が社会にうまく還流している、ということである。しかしここに、アルチュセールの意味での「イデオロギー—人間が世界の中で生きる際に想像力で作り上げた一種の幻想—」を見ることもあるいは可能かもしれない。

⁹ バカロレアにおける「思考の型」については、前掲書を参照のこと。

¹⁰ 2014-5年度の大学一年生では、落第率は27.7%、離学率は29.8%で、二年生進学率は40.1%である（細尾「フランスの高大接続からのヒント」、前掲資料、7頁を参照）。

¹¹ 前掲資料、9-14頁。

¹² 大場淳「今、フランスの高等教育は?」、『大学マネジメント』、vol.13, no.2, 16頁。URL: <https://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/docs/daigaku-management/v13-02.pdf>

¹³ 2019年10月25日に京都薬科大学で行われたヒアリング。なおこの節全体にわたって、坂本氏から受けた様々な指摘や示唆が反映されている。氏に感謝したい。

れているが、その成否については無論のこと今後慎重に見ていかなければならないだろう。

終わりに

「創造者自身が、新たに生まれる子供であるためには、創造者はまた産婦として、
産婦の苦痛に耐えようと欲しなくてはならない。」
フリードリッヒ・ニーチェ

本稿を終えるにあたって、まずこれまで述べてきたことから日本の大学教育に関わる暫定的な帰結を二つ引き出した上で、哲学研究の立場から一つ簡単な示唆をおこなうことにする。

帰結の一つ目は消極的なものだが、フランスでは〈中等教育で教養教育が済み、大学では行わない〉という「建てつけ」になっているため、大学教員がフランスの「高等」教育から直接学ぶことは難しい、ということである。ただ先述のヒアリングの際、もしかしたらグランドゼコールの「準備級」— 高校卒業後、グランドゼコールに行こうとする学生が通う特別学級 — にヒントはあるかもしれない、との指摘を坂本氏より受けた。この点は今後の調査課題としたい。

帰結の二つ目は積極的なものであり、バカロレア試験対策に倣った、思考や議論の「型」の教授は有効性を持ちうるということである。バカロレアの受験対策参考書などを元に、大学でこうした教授をおこなうことは既に坂本氏が実践しており、高校までの教育課程にない方法論を、新たに学生に身につけさせる助けとなるだろう¹⁴。

最後に、議論に精密さを欠くことになるのは覚悟の上で、一つの哲学的示唆をおこなってみたい。フランスでは、〈ユマニテから一般的教養へ〉という教養教育の転換が 19 世紀末から 20 世紀初頭にかけてなされた。そして「一般的教養」の核となる「自主的・批判的精神」の育成としての哲学教育は今なお、フランスの教養教育の中心に位置している。なるほど、これはもはや古典的な文献の読み書きを通じて人間性を涵養することではないが、「一般的教養」が具体的には「知性の一般的陶冶 *culture générale de l'intelligence*」ないし「精神の一般的形成 *formation générale de l'esprit*」¹⁵であることから分かる通り、そこには知識を統合していく「知性」や「精神」の働きに教養の最終的な座が据えられている。このカント的な（カントそれ自身の、とは言えないにしても）着想こそ最後にメスを入れられるべきものではないだろうか。なぜなら、精神の働きの育成を俎上にあげた途端、例えば精神の働きに資する「優れた本」と「そうでない本」との選別がなされることになり、「教養主義」や「エリート主義」と踵を接してしまう危険性があるからである。では「ユマニテ」でもなく、「知性」や「精神」でもないとしたら、何が残るのか— それは「アントロポロジー *anthropologie*」と呼ばれてきたものである、ひとまずそう言うてお

¹⁴ 以下も参照のこと。坂本尚志「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」、『京都大学高等教育研究』、第 18 号、2012 年、53-63 頁。URL : https://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/bitstream/2433/169742/1/05_sakamoto.pdf

¹⁵ 綾井『教養の揺らぎとフランス近代』、前掲書、43 頁を参照。

きたい。「フマニタス」を語源とする「ユマニテ」という西洋的な主体によって発見された、対象としての人間＝「アントローポス」を研究する学問である「アントロポロジー」、すなわち人類学と今のところ訳されている学問の視点を伴走させつつ、これまで人文科学や社会科学と言われてきた学問を眺めてみることである¹⁶。したがってここで示唆したいのは、〈ユマニテから一般的教養へ〉というのは実は、〈ユマニテ／ヒューマニティーズからアントロポロジーへ〉というより大きな動きの一部となるべきではないか、ということである。

このことは何も現場から離れた、抽象的な話ではない。例えば、大学で学生たちが読むものとして、ドストエフスキーや夏目漱石といった近現代の文豪の小説、SF、ライトノベルという三つのジャンルを今借りに挙げてみよう（大まかに、教養、カルチャー、ポップカルチャーにそれぞれ対応するだろう）。精神の育成を重視する立場であれば、ついこうやってしまうのではないか。「SF／ライトノベルよりも（ではなく／だけでなく）漱石／ドストエフスキーを読んだほうがいいよ」などと。なるほど、ある教員がこれら全てをフラットに受け入れることは無理だろうし、歴史を通過してきた重みから漱石やドストエフスキーを勧めたくなるのは当然というべきだろう（また卒論指導など、これに類した言辞が必要な場面もあるかもしれない）。しかしむしろ、教員がなすべきは、ある作品やジャンルを構成してきた人の振る舞いや構造の動きに目を向けるよう促すことではないか。例えばライトノベルが好きな学生がいたとして、その小説群がいかなる断絶を経てどのように作られてきたか、そして一見無縁と見える問題設定と実はどのように隣接しているのかを、精神の自発性によってというよりも、諸作品のつながりや展開に沿った理解を促すよう促すこと。そして、教員もまた一方的に教える主体ではないのだから、学生からの応答によって新たなネットワークを自ら作ることである。「人間」と「ユマン（ヒューマン）」をほぼ同一視する言説¹⁷に取り囲まれてきた我々にとって、（教える）教員＝大人／（教わる）学生＝子供といった二分法の外に出るこうした仕事は困難や苦痛を伴う。しかし哲学研究の立場から今暫定的に、来るべき教育の一つの姿をこの点に見定めておきたい。

¹⁶ 「フマニタス」と「アントローポス」の区別は西谷修氏によるものが知られるが、ここでは「アントロポロジー」として外延を最も大きく取り、諸種の「人類学」を含めて考える。

¹⁷ ただでさえ論証の不十分なこの結論部に、さらに仮説を重ねてしまうことになるが、「ユマン（ヒューマン）」という人間観に潜む〈「神の似姿」としての人間〉— グローバリズムにおいて、人間は自由であるだけでなく、様々な意味での「創造性」を担うことすら求められる — に、とりわけて検討の眼差しを向けねばならないのではないか。