

# 1970年代フランスにおける文化政策理念の動向

—— 概観とその政治的・社会的位置 ——

久井英輔\*

## The Ideas of Cultural Policy in 1970s' France

—— Their Configuration and Positions in Political and Social Context ——

Eisuke HISAI

My argument in this paper is that ideas of cultural policy should be analyzed in terms of their political and social context, and in terms of the policies as the effect of these ideas, as well as with the view of the value of culture itself. The history of French cultural policy, after André Malraux resigned, is relevant to my standpoint. In 1970s' France, three major ideas of cultural policy, especially of "démocratisation", emerged. First, the government party and the Ministry of Culture early in 1970s promoted the idea of "développement culturel," which was related to pluralistic value and economic interests. Second, the Socialist Party presented their Gramscian idea, which was oriented to the collectivity of cultural activity, and to the social change through culture. Third, Augustin Girard, a bureaucrat of the Ministry of Culture, argued that it would not be impossible to harmonize the cultural industry with "démocratisation." His idea had much influence on successors in the Ministry in 1980s. The main points in my argument are what kind of contexts were behind these ideas, and what kind of policies these ideas resulted in.

### 目次

- I はじめに —本論文の目的と構成—
- II 「文化的発展」理念の形成
  - A 「文化的発展」理念の形成とその背景
  - B 「文化的発展」の政策動向への影響
- III フランス社会党における文化政策理念の形成
  - A 文化政策理念の形成とその背景
  - B 社会党文化政策理念の地方自治体への影響
- IV 文化産業と親和的な文化政策理念の萌芽
- V おわりに —70年代の政策理念と80年代以降の政策動向への示唆—

### I はじめに —本論文の目的と構成—

本論文の目的は、1970年代フランスにおいて文化政策、特に「文化普及」(démocratisation)<sup>1)</sup>の理念を巡って生まれた政策提言的な理念の幾つかの流れを概観することにある。それに加え、政策理念の生み出された政治的・社会的背景、及びそれらの政策理念が現実の政策に与えたインパクトについての指摘も、本論文において不可欠な作業となる。

フランスにおける文化政策に関しては、国内でも文化経済学等の領域で少なからず論じられており、例えば佐々木晃彦や垣内恵美子のように文化省の政策方針や予算の概要を論ずるものが既に存在する<sup>2)</sup>。また、特に70年代の文化政策理念に関しては、社会教育学において末本誠によるアニメーション(animation)研究が、多様な形で展開する文化理念の系譜を記述している<sup>3)</sup>。このアニメーション理念は後での本論文の記述からも示唆される

\*生涯教育計画コース 博士課程1年

ように、日本の社会教育研究で論じられてきた職員の「指導」概念の問題とも関連している。

ただし先行する邦語研究においては、フランスの文化普及の思想と現実に展開された文化政策との関連、当時の社会的・政治的背景との関連が意識的に論じられているとは言えない<sup>4)</sup>。例えば佐々木らのフランス文化政策に関する論考は、概括的・紹介的な事実説明の域を出てはいない。また、末本のアニメーション研究についても、文化を巡る理念と政治的・社会的背景との関係性は深く追求されてはいない。このことはアニメーションなどの理念が政策を巡る場で如何に生成し、解釈されたかという問い、文化政策理念の現実的な有効性への問いの不在にもつながっている。そもそも政策提言の次元で展開された諸理念の動向に関しては、社会教育学に限らず国内のフランス研究においても適切に紹介・検討されてきたと言いはない。これらに鑑みて、多少粗雑な図式化ではあっても、当時の政策理念の動向に関する俯瞰図を提示することがまず求められるだろう<sup>5)</sup>。

以上の問題意識を基に本論文では、「政策提言」としてのフランス70年代文化政策理念の動向を以下のように分節化して記述することとしたい。

1. シャバン・デルマス (Jacques Chaban-Delmas) 内閣の下で形成された「文化的発展」(développement culturel) の理念。
2. 70年代中葉以降、フランス社会党が提示してきた文化政策理念。
3. ジスカール・デスタン (Valéry Giscard d'Estaing) 政権下、オーギュスタン・ジラルール (Augustin Girard) によって提示された、文化産業・テクノロジーと文化普及の親和性を重視する政策提言。

この中で取り上げるテキストの共通性は基本的に、政府の委員会、政党、文化省官僚など、国家レベルでの文化政策の策定に直接の関心を有する立場から提示されたものである、という点である。また、既述したように、そのような政策理念がその当時の社会的・政治的背景をどう反映していたのか、当時における実際の政策実行にどのような影響を与えたかという点についても、それぞれの理念の概観に付随させて論じることとする。

## II 「文化的発展」理念の形成

### A 「文化的発展」理念の形成とその背景

68年の「5月危機」の混乱の後に大統領に就任したポンピドゥー (George Pompidou, 任期 69年6月～74年4月) の下で政府の文化政策理念形成に特に深く関わったのは、文化大臣ジャック・デュアメル (Jacques Duhamel, 任期 71年1月～73年4月) であり、また政

府内の文化問題委員会 (Commission des Affaires Culturelles) の委員長を務めたピエール・エマニュエル (Pierre Emmanuel) であった。70年代初頭における文化省の政策理念は、「文化的発展」(développement culturel) なる新しい理念の提示に代表される<sup>6)</sup>。

政府内で60年代末から70年代初頭にかけて文化政策に関する提言が形成される過程の概略をはじめに見ていきたい。まず、第6次経済社会発展計画 (対象年度 71～75年) の策定段階において、エマニュエルを委員長とする文化問題委員会が69年11月に設置され、文化省の新しい政策指針に関する議論が進められることとなる。この第6次計画の文化政策部門は、文化省から地方自治体への権限委譲、文化政策に関する諮問委員会の設置、アニメーター (animateur)<sup>7)</sup>への言及など、差異・多様性・能動性を志向する新しい着眼点がいくつか見られる提言であったが<sup>8)</sup>、そのような言及の根幹となった「文化的発展」の理念は、委員会の総括的報告書、『文化的問題』(Affaires Culturelles) として71年に発表・出版されている。ここでの政策理念の提示を受けて更に、72年5月にアルケスナンにおいて開催されたシンポジウム「文化的発展の未来予測」(“Prospective du développement culturel”)でも、「文化的発展」に関する議論が続けられた。このシンポジウムは、社会学者のモラン (Edgar Morin) や歴史家セルトー (Michel de Certeau)、文化省総務局研究予測室長ジラルールら多くの専門家を一堂に集めて、同年6月ヘルシンキでの文化大臣会議への提案を準備する目的で開催されたものであった<sup>9)</sup>。

これらの議論の中で「文化的発展」の理念は具体的などのような理念として結実していったのか。上述の文化問題委員会の報告書やシンポジウムの宣言などから読みとれる限り、「文化的発展」という理念自体は、まず文化の“包括的”(global) な定義を出発点としている。すなわち、伝統的な芸術形態に限らず、マスメディアや文化産業、具体的には新聞、書籍、レコード、ビデオ、映画、広告から、住まい、ファッションに至るまでが、文化の定義に含まれるものとして考えられる。更に、文化的活動 (ここでは文化普及とほぼ同意) を単に伝統文化・高級文化の分配、分散と考えることは危険であるという指摘もなされる<sup>10)</sup>。

更にこのような文化の包括的定義は、従来のフランス文化省の政策理念の中では省みられなかった二つの点の指摘とも通底している。第一は、高級文化に対して大多数の国民は関心を有していないという現状の把握である<sup>11)</sup>。第二は、マスメディアや文化産業を文化の包括的な定義の中に含めつつも、規制を受けないマスメディア・文化産業の活動は、人々に従属化と消費者化をもた

らすのではないかと、とする危惧の表明である<sup>12)</sup>。シンポジウム「文化的発展の未来予測」の宣言では、このような状況の下、国民に対して、自分自身の手による表現の手段を与えることが必要であることが述べられる。つまり、包括的な文化の定義は、手厚く公的保護を受けている高級文化か、完全に市場原理に導かれた文化産業か、という二極分化に陥る危険のあるフランスの文化的状況を改善するための鍵概念として提示されたのである。そしてその文化の危機的状況は、文化自身の範疇にとどまる問題としてのみ認識されていたわけではなかった。「文化的発展」の言説の中では、文化の二極分化的状況の問題は社会的危機の反映であり、その危機の克服にとって文化が不可欠な要素だとして論じられていたのである<sup>13)</sup>。

“文化の危機は社会の危機を示唆するものである。文化政策が自らのみで総合的な危機を解決する志を持ってないとしても、文化政策は一人一人がその危機に立ち向かうための援助を行うべきであり、社会に危機を管理する力を与えるようにすべきである。人間〔自身〕が生活・社会的実践の様式の作者たる権利を認めるべきである。”

では、これらの危機を回避していく理念としての「文化的発展」とは結局のところどのような意味内容を示していたのか。報告書「文化的問題」ではこの概念について以下のように定義がなされている。

“社会的、及び、経済的発展を享受している時期の社会における文化的発展とは、人間とその社会との各々の関係の質、すなわち、個人の自律の程度、世界の中に位置し、他者とのコミュニケーションを図り、そしてみずからを完全に解放することで社会によりよく参加するような個人の能力、を表現するものであるべきである<sup>14)</sup>。”

この定義自体は抽象的であるが、人々の能動性を強調した文化政策、特に文化普及の理念を意図していることは読み取れよう。これを更に具体化しているのは、シンポジウム「文化的発展の未来予測」の宣言における以下のような「文化的発展」の定式である<sup>15)</sup>。

- 1 消費の受動性を個人の創造性に置き換えること。
- 2 技術による拘束力が支配する場において人間的な責任への余地を残すこと。
- 3 単に伝承されてきた文化、或いはエリート文化の範囲の拡張を目指すのではなく、社会的多元主義に基づく文化的表現の形態の多様性を推進すること。
- 4 人間とそれを取り巻く環境との関係を改善することにプライオリティを置くこと。
- 5 現状の再生産しか目指さない文化システムを超えて、未来の危機によって生じる状況に対峙する最善

の手段を構成する創造的能力を有する個人と集団の保護を志向すること。

以上に挙げた「文化的発展」の理念の要素を総括すれば、①文化活動における「差異・多様性」の承認、②文化活動における個々人の能動的な創造性の支援、③それらの新しい文化的価値による社会的危機への対応、に分類化できるだろう。

このような理念が形成されてきた背景には、当然のことながら、爆発的な学生運動・労働運動が勃発した68年の「5月危機」に象徴される60年代後半の激動の時代の経験があったことを見落としてはならない。多くの先進工業国と同じように、60年代末期のフランスは、「異義申し立て」の時代、現存の政治・社会体制への懐疑の時代であり、そのことは文化省によって進められてきた一連の文化普及事業においても例外ではなかった。初代文化大臣アンドレ・マルロー（André Malraux、任期 59年1月～69年6月）によって進められた文化政策、特に、伝統的な、権威を付与された形態の芸術を文化施設・事業の側から民衆に提示していくことがまず重要であるというマルローの文化普及の理念と実態<sup>16)</sup>に対しては、60年代後半に民衆教育・文化運動の指導者や社会学者などの知識人、更には文化施設の職員等から様々に批判がなされてきた<sup>17)</sup>。これらの批判の多くは、「文化」を社会と隔絶された画一的な価値領域と見なすのではなく、差異と多様性に満ちた、能動的で社会変革と活性化を志向する重要な要素として捉えるという視座を有していた。「5月危機」とその翌年のマルロー退任以降、このような対抗的文化理念が、文化政策に関する実際の提言の場にも反映され始めたといえる。「文化的発展」の理念の具体化はまた、69年9月の議会演説で「新しい社会」への飛躍（フランスの“経済の脆弱さ”、“国家の機能不全”、“社会構造の擬古主義と保守主義”の克服と、“若さ”、“創造性”、“発明”への希望）を訴えた首相シャバン・デルマス（任期 69年6月～72年7月）の改革志向を色濃く反映したものであった<sup>18)</sup>。

他方、人々の能動的活動や創造性を強調する背景には、文化というキーワードを通して社会の経済的活性化・国土整備の奨励を意図する「手段としての文化」の意図があったとも指摘されている。例えばフランス文化政策に関する提言や実施過程を通史的に詳述したメスナールは、文化問題委員会の報告書が文化による社会的・経済的発展の要素、地域におけるスポーツ・文化施設の整備の要素や、国土整備の要素を強調していると論じている<sup>19)</sup>。これは後述する社会党による政策批判につながる特徴でもある。

いずれにせよ、「5月危機」を経て文化省の政策理念

に大きな転換が訪れたことは確かである。また、「文化的発展」の理念は、「資本主義からの解放」「集団性」といった言説こそ含んではいないが、文化の差異・多様性や人々の能動的活動を重視し、高級文化に偏った文化普及事業やマスメディア・文化産業の弊害に批判を加えるという点では、後に述べる社会党の文化政策理念と比較的近い地点に立っていたといえる。

## B 「文化的発展」の政策動向への影響

第6次計画の中で提示された「文化的発展」の理念は、従来の文化省の政策理念に鑑みれば画期的な性格を有していたが、これらは実際には70年代前半当時の政策にはあまり反映されなかった。というのも、第一に、「文化的発展」の理念化に力を注いだ文化大臣デュアメル自身の任期が比較的短いものだった。デュアメルの下で計画されていた事業が、後任のドリユオン (Maurice Druon, 任期 73年4月～74年3月) の任期においては引き継がれないケースも多かった<sup>20)</sup>。第二に、様々な新しい事業への着手に必要な予算も現実には文化省に配分されなかった<sup>21)</sup>。確かに、FIC (Fond d'Intervention Culturelle 文化的関与基金) の設立<sup>22)</sup>、独立諮問機関である文化的発展評議会 (Conseil de Développement Culturel) の設置、学校における芸術創造教育の改革等の画期的な政策事業が試みられたのは事実である。しかし70年代前半において、FIC以外でその使命を成功裡に果たせた新しい政策事業は多くなかった<sup>23)</sup>。更にドリユオンは文化省財政の引締めを公式に発言するようになった<sup>24)</sup>。このように、「文化的発展」の理念に基づく政策改革への動きがドリユオン以降に殆ど引き継がれなかった背景には、改革路線を掲げてきた首相シャバン＝デルマスの退陣、改革慎重派のピエール・メスマル (Pierre Messmer) の首相就任により、「文化的発展」の理念を後押しする政権内の気運が縮小してきたことが挙げられるだろう。

「文化的発展」理念の現実の文化省政策における軽視は、1974年に大統領に就任したジスカール＝デスタン (任期 74年5月～81年5月) の下でより明らかとなる。第一に、文化省が74年から77年まで庁 (Secrétaire d'Etat) に格下げされたり、この時期に策定された第7次 (76年～80年対象)、第8次 (81～85年対象) の経済社会発展計画の策定過程では文化問題専門の委員会が開かれない等、文化問題が政策的プライオリティとして言及されなくなる<sup>25)</sup>。第二に、省予算の面では文化財保護・改修事業が厚遇され<sup>26)</sup>、それ以外の分野は、特に78年以降全体的な削減を受けたことが挙げられる。中でも顕著だったのは、文化省の地方への資金提供の削減、文化の家や青年と文化の家<sup>27)</sup>といったEACs (Etablissements

d'Action Culturelle 文化的活動施設) 等で行われる文化普及事業の予算比率の減少であった<sup>28)</sup>。このように文化省予算は次第に、文化的発展という理念とは対極に位置する、高級文化重視・パリへの一極集中・プライオリティの喪失といった様相を帯びるようになった。特に予算縮小の傾向は、経済不況が深まる中76年8月に成立したバール (Raymond Barre) 内閣による緊縮財政の影響が大きかったと考えられる。

78年の第2次石油危機以降、更に強まるこの「リベラリズム」(自由至上主義・新自由主義とほぼ同義) の政策基調に追従した文化政策は、芸術家や文化人から、また文化問題を政策の優先課題の一つと位置づけてきた野党・社会党から、強く批判されることとなった。

## III フランス社会党における文化政策理念の形成

### A 文化政策理念の形成とその背景

デュアメル、エマニュエルらによって定式化された「文化的発展」の理念は、マルロー的文化普及の理念に対する批判的精神の一成果であったが、文化を国家の政策の重点課題として捉える姿勢は、以下に述べるように、国政において70年代の間一貫して野党だったフランス社会党においてより顕著であった。69年に労働者インター等の諸左翼政党の合同により結成されたフランス社会党 (Parti Socialiste) は当初、ポンピドゥー政権下で提示された「文化的発展」に対抗するだけの独自の文化政策への理念的提言を有していなかった。その独自の文化普及理念の形成に社会党が本格的に取り組み始めたのは、74年の大統領選挙での敗北の前後からのことである。

既に1973年に党内に設立されていたSNAC (社会党文化的活動事務局 Secrétariat National à l'Action Culturelle 委員長ドミニク・タッデイ Dominique Taddéi) は、大統領選直後に、同年のアヴィニョン演劇祭 (74年6月) での文化政策に関する討論会を企画する。ここでの討論から生まれた政策提言の報告が、「文化的活動の政策の一般的指針」(“Orientation générale d'une politique d'action culturelle”)である。更にこれらの議論を土台にして、75年1月には「政治的闘争における文化的活動」(“L'Action culturelle dans le combat politique”)が党内文書として作成された。またSNACによる報告以外で社会党の文化問題への姿勢を強く打ち出した政策理念提示として、やや時代が下るが、80年代に向けて作成された社会党の政策指針『社会主義プロジェクト』(Le Projet Socialiste des Année 80) が挙げられる。まず、これらのテキストから見出せる文化政策理念の諸性格を検討していきたい。

「文化的活動の政策の一般的指針」では、第6次計

画・文化問題委員会の提示した文化政策理念に批判を加えつつも、「文化的発展」理念における包括的な文化概念が共有されていることが窺える。

“今日非常に広範な意見の一致が、文化の包括的な性格 (caractère global) に関して顕著に見られる。文化はもはや、文学的及び芸術的「創造者」の排他的特権として考えることはできないし、文化の領域をそれらのような「芸術作品」に留め置くこともできない。文化の完全な定義は、文化の全ての側面を考慮に入れるということの意味する<sup>29)</sup>。”

伝統的・エリートの文化の特権を認めず、文化の定義を包括的に捉えるこの姿勢は、高級文化や大衆文化・文化産業を画一的とみなし、これらが地方レベルでの多様な民衆文化（ここでは特に労働者文化が挙げられている）を抑圧してきた、とする主張<sup>30)</sup>にもつながっている。このような SNAC の定式は、社会党が結党以来その政策方針全般に関わるスローガンとしてきた「差異 (différence) ・多様性 (diversité) への権利」の理念を文化政策理念の領域で具体化したものでもあった<sup>31)</sup>。

SNAC の報告は、単に「文化的発展」における包括的な文化の定義と同様のテーゼを示すにはとどまらなかった。この報告は更に、文化が本来有する集団的性格を提示している。

“文化は本質的に集合的現象なのである。個人的文化というものには存在しない。或いは、寧ろ個人的な文化というのは、その本人が属する集団全て——家族、学校、職業、近隣、社会階級、組合、党など——にわたって、人が他者との絆の多様性を見出すための運動なのである<sup>32)</sup>。”

この見地から、高級文化の専門分化或いは文化産業による“受動的”(passive)な文化享受の趨勢に対抗するための理念として、有用性・経済的功利性を超越した能動的な文化活動によって得られる批判精神と“意識化”(prise de conscience)が掲げられる。この目的を達成するためには、支配的な高級文化と大衆文化に汚染された人々の意志に任せるだけでは不十分であるとされる。従って、文化を提示する立場にある者、つまりアニメーターと民衆との相互対話を積極的に支援する政策的介入の必要が唱えられるのである<sup>33)</sup>。このような指導者と民衆とのコミュニティレベルでの文化を媒介とした相互対話の推進が、社会党の依拠する文化普及理念としてのアニメーション論の基本的構造である<sup>34)</sup>。

また、『社会主義プロジェクト』では、SNAC の報告を受け継ぎつつ、マスメディアや文化産業に対する批判がより激しい表現で展開されている。

“マス・メディアはたくさんの矛盾したメッセージで

個人を襲っている。マス・メディアは、問題の複雑さを個人に示しはするが、それを理解する手だては与えない。マス・メディアは個人を困難に直面させはするが、それを克服するための答えを見つめる力をかれに与えない。”

“収益性を高めている文化産業は欲望を商品の受動的な消費に向かわせている。これはある人にとってはもうけの泉であり、多数の人々にとっては、生活の苦しさにつける幻影的な薬となっている。文化産業は「公益の趣味」と呼ばれるものを引き合いに出すが、それは、自分たちの利益のために、文化産業が作りだしたものである。商業主義の社会は、人間の全部を、販売されている、ろくでもない見世物の見物人にだんだん変えている。文化要求は気ばらしの要求に矮小化されている<sup>35)</sup>。”

文化産業に敵意を向けるこの種の批判は、文化産業、とその産物たる大衆文化が、元来多様である文化活動を「規格化」(standardisation)してしまうという憂慮と結びついていた。このような批判の矛先は特に、70年代末の文化省予算の停滞や、文化産業と文化普及の関係を肯定的にみなす文化省官僚ジラルの議論（後述）に、向けられたものだった。例えば『社会主義プロジェクト』の中では、“市場原理”や“文化消費”の概念を振りまく文化省の活動が“文化活動に関する国家の任務の放棄にアリバイとして役立っている”と、厳しい調子で批判がなされている<sup>36)</sup>。

更にこのような批判と通底する特徴として挙げられるのは、「経済発展の手段としての文化」の否定である。この特徴は例えば、SNAC の「文化的活動の政策の一般的指針」において“文化は直接的な有用性を満たすものではなく、寧ろ直接的なコミュニケーション性を有するものである”という定式として表われているものであり<sup>37)</sup>、また批判精神・意識化の重要性やアニメーションの必然的な要請を導く先述の定式にもかい間見ることが出来る。つまりこの姿勢は、文化を解放への方策としては認める一方で、経済の活性化に直接資する文化という道具的・手段的発想を否定するものであった。

これらの社会党の政策提言に見られる文化政策への強い関心は、60年代後半にテクシエ (Jacques Texier)、ピオット (Jean-Marc Piotte)、ポルテリ (Hugues Portelli) らによってフランスで幅広く論じられたアントニオ・グラムシ (Antonio Gramsci) の思想の影響を反映していた。例えば SNAC の報告では、経済における解放だけでは文化における解放を保証することはできず、資本主義を克服した計画経済にあっても、自由を保った芸術創造への支援がなされるべきだ、と論じられている。つま

り、文化問題を経済や政治の問題と結び付けて論じながらも、文化固有の問題性が労働者階級の解放に関わる問題として相対的に独立して存在しており、それに対する対処もまた一定の独自性をもってなされるべきと考えられたのである<sup>38)</sup>。こういった主張は、社会変革において経済体制・下部構造の変容が全てを決定するという伝統的マルクス主義理解からは一定の距離を持っていたといえる。すなわち、文化領域を単なる上部構造としてではなく、現実を再構成していく能動的な力として捉える<sup>39)</sup>、というグラムシ思想の影響を強く受けていたのである。

無論、社会党による文化普及の理念の要素は、高級文化や商業的文化の受動的享受を問題視する点で、政府の下で提示された「文化的発展」理念と多くの要素を共有していた。しかし同時に、①経済的手段としての文化の否定、②文化の本質的な集約性、③社会主義的変革・解放における不可欠の要素としての文化、アニメーションの重要性、といった諸点において、「文化的発展」からは差異化された要素が社会党の文化政策理念に明確に存在したことも見落としてはならない。

## B 社会党文化政策理念の地方自治体への影響

この社会党の文化政策理念の形成が同時代において、現実の公的な文化政策事業にどのようなインパクトを与えたかについても、若干触れる必要があろう。

ジスカール・デスタン政権の経済政策への不満を吸収する形で、76年3月の地方議会選挙で社会党は全国的な勝利を収め、70年代末における主要なコミューン（市町村レベルの自治体）の議会・首長の多くは社会党与党、及び社会党・共産党連立与党となる（首長選は議員の互選）。これら地方自治体の左翼政権は、文化に関する問題や生活の質に関する問題を強調するようになった<sup>40)</sup>。ジスカール・デスタン政権の下で文化省予算の対総国家予算比は70年代末には低下し始めていたが、他方地方レベルではその文化支出は全体的に増大する傾向にあった。中でも左翼政党が与党となったコミューンの文化支出は平均的コミューンの支出以上に大きく拡大していった<sup>41)</sup>。当時の中央政権のリベラリズム・文化支出軽視の傾向に対し、社会党など左翼与党の自治体は逆に文化への関与を重視する傾向を顕著に見せたのである。

社会党は公式にはフランス全土における文化政策理念の統一性と共通の目的を強調した。すなわち「差異・多様性」やアニメーション理念を核とした文化普及事業を地方自治体の文化政策に導入しようと試みた。但し現実には、そのような理念が各コミューンレベルでの文化政策のプライオリティとはならなかった。当時の多くの社会党首長は、文化予算が有効に使われていることを有権者

にわかりやすく示すため、劇場・美術館建設などの特別なプロジェクトやフェスティバルを志向する傾向が強かった。また、オーケストラ設立や劇場支援などの高級文化の普及も自治体によって強く志向された事業であった<sup>42)</sup>。また何らかの文化施設・文化普及プログラムを作っても、それらに見合う長期的な展望を考慮していた自治体が少なかったことも指摘されている<sup>43)</sup>。

更に、自治体文化政策が拡大し一定の支持を得るにつれ、「解放」と結びつく文化理解が次第に弱化したとする指摘にも注目できよう。当時の地方自治体の文化政策を調査した社会党員のプティエ・カステリ（Claude Petit-Castelli）は、文化普及事業においてアニメーションへの関心は続いているが、社会変革への関心との繋がりは失われつつある、と言及している。その理由として彼は、文化の家などで活動するアニメーターが社会主義的な関心をもったボランティアから、芸術自体を目的とする職業的指導者にかわりつつある状況を挙げている<sup>44)</sup>。

以上に見たように、社会党与党の地方自治体における文化政策には、当時の状況下での政治的戦略としての要素が少なからず付与されていたがゆえに、また、社会主義的な「解放」への理念と文化普及事業との現実における結びつきの困難さのゆえに、社会党による理念には必ずしも沿わない傾向が生まれてきた、といえる。

## IV 文化産業と親和的な文化政策理念の萌芽

60年代・70年代のマスメディアの発達と大衆文化の興隆はまた、以上に挙げた二つの政策理念の系のいずれとも異なる政策提言の方向性の萌芽を生み出した。それは、前二者が基本として否定的なまなざしで捉えていた大衆文化産業を、むしろ「文化普及」の重要なエージェントとして位置づける立場である。このような議論はむしろ80年代以降の政策提言の中で大きな位置を占めるようになるのだが、70年代後半において反響を呼んだ文化省研究予測室長 A. ジラールの議論は、その嚆矢となるものであり、80年代以降の現実の文化省による政策事業の展開を予兆するものでもあった。

ジラールはまず、現代における文化政策に関わる「三つの現象」として①ここ20年における公的文化支出の急激な増大、②その一方で、文化施設の利用者数の停滞、③文化産業の生産物による作品と鑑賞者（public）の接触の増大、の三点を提示する<sup>45)</sup>。そして、全ての文化政策は人々の文化に対するアクセスの拡大、すなわち文化普及と地方分散（décentralisation）の政策であることを指摘した上で、“文化普及と分散の進展は、公権力により補助された「生産物」(produit) によってよりも寧ろ、市場でアクセスできる産業の生産物のより大きな豊

かさによって、実現されつつあるのだ”と述べ、文化施設の利用に頼らずとも各種メディア、オーディオ・ヴィジュアル機器によって「文化的効果」(effet culturel)は変わらず得られるのだ、と主張する<sup>46)</sup>。

ジラールはまた、EACsで活動するアニマトゥールや文化活動家(militants)が、ラジオ・テレビ、商業文化といった文化的エージェントによる影響力と比較して、自らの施設の人々に対する影響力について自問するようになっている、と指摘する。つまり彼らは

“余暇・休暇での活動を含む最も広い意味で捉えられた一般的文化生活の重要な発展を認め、同時に、企業内や街の中における文化的アニメーションの影響力の弱さに—それが停滞しているのであれ後退しているのであれ—気づかざるを得なくなっている。”

というのである。ジラールは、アニメーション活動について、人々がそのエリート的性格を認識し始めていること、予算投入の大幅増大がその活動への参加者の増大につながらなると、あくまで教育システムに匹敵する民衆の指導であると規定された活動であったことを指摘し、その限界を述べる。人々と文化との接触を拡大したいのならば、文化産業を文化普及の重要なエージェントとして認めることは必然である、と彼は言うのである<sup>47)</sup>。

彼は、商業生産に基づく文化普及の過程が、全く弊害のないものと見なすわけではなく、またその過程が芸術の実習訓練(les apprentissages)、人間同士のふれ合いや、集団・個人による表現活動の実践等、アニメーションの引き受けてきた活動の代用にならないことも認めている。しかしこれらの実践の場となるアニメーションの活動が文化産業と共存することは不可能ではないと彼は考える<sup>48)</sup>。営利活動と文化普及とは必ずしも対立するものではなく、また文化産業による文化普及もアニメーションとの間に接点を見いだし得るというのである<sup>49)</sup>。

“集団による表現を重視するアニメーションと、作品[の鑑賞]を重視する産業メディアの普及との間には、有機的連関(articulation)が見いだされ得るべきだ。というのも、その連関は、ありのままの現実の核心にある新しいテクノロジーと、新しい社会的要請との間の接点であるからだ。このことによって、文化的活動は諸矛盾によって自身を封じてしまう恐れのある逆説的なエリートイズムを脱するだろう。”

ジラールの議論はアニメーションを中核とする文化政策理念を全否定したわけではなく、文化産業の重要性を無条件に肯定したわけでもなかった。しかし、この文化理念は社会党だけでなく共産党からも「資本主義イデオロギー」だとする批判を受けた<sup>50)</sup>。それは、既に見た『社会主義プロジェクト』における文化産業批判にも現れて

いる。文化省研究・予測室長であったジラールの主張は、国民の文化活動や文化産業、アニメーション活動に関するデータをふまえた上で導き出されたものだったが、保守回帰、緊縮化という70年代後半の文化省政策の動向とも相まって、アニメーション否定の論理として捉えられた傾向があったことは否めない。

彼の議論はそれ自体の提示が既に70年代末だったこともあり、ジスカール・デスタン期の文化政策自体にはそれほど反映されなかった。だが、社会党政権下、特に83年頃からオーディオ・ヴィジュアル技術支援を中心とした文化産業対策を、文化省が重視するようになったことは<sup>51)</sup>、ある意味ではジラールの主張の先見性を示すものであった。彼のように文化と商業のつながりを肯定的に捉える論理は、80年代において文化省官僚のルナル(Jacques Renard)、ドナ(Olivier Donnat)、コニョー(Denis Cogneau)等に引き継がれ、文化政策の策定にも少なからぬ影響を及ぼすこととなる<sup>52)</sup>。

#### V おわりに —70年代の政策理念と80年代以降の政策動向への示唆—

以上に見たように、68年の「5月危機」というフランスの経験は、「差異」「多様性」「能動性」「社会変革」といった社会的価値と芸術文化とを結びつける言説を政策提言の場にまで浮上させてきた。文化省の「文化的発展」理念と社会党の文化政策理念とは、多くの共通性を有しつつも、後者がグラムシ思想の影響から解放への経路としての文化とその集団性を強調し、また文化産業・文化の経済的手段化への批判をより明確に表した点で、当時の政治的イデオロギー対立を反映させていた側面をも持つ。その状況の中では、後に社会党政権が実質的に採用したジラールの文化産業肯定論も、資本主義イデオロギーの発露として批判の対象となった。

この過程において特に注目すべき点は、アニメーション理念が現実において必ずしも実質の伴わない政治的スローガンの性格を帯びたこと、さらにはアニメーション理念の実践局面での困難と矛盾を指摘する形で文化産業肯定論が導き出されたことである。その点からも、理念の現実的な社会的・政治的位置の確認は、アニメーション理念の現実的有効性を再検討する上で欠かせないのである。

更に言えば、これらの70年代における理念の動向は、80年代フランス文化政策の変容を分析する上でも重要な位置を占めている。本論文では詳しく触れられなかったが、社会主義的な「ミッテランの実験」の一環<sup>53)</sup>としてしばしば言及される社会党政権期の文化省政策の拡大は、既に社会党の中で70年代の内に醸成されてきた文化政策理念の実現化の過程として捉えられる。解放の経路とし

て文化を捉える社会党の基本理念は、82年以降の文化省予算の大幅な拡大として明確に現実化し<sup>54)</sup>、一方その政策拡大は同時に「文化的発展局」の設置<sup>55)</sup>という形で、文化的多様性の政策的推進という「文化的発展」の理念の具体化としても現れた。だが、文化政策の量的拡大は従来の「文化的発展」や社会党の理念のみで充溢されていた訳ではなく、特に83年以降はむしろジラールが先見した文化産業の積極的肯定の様相を呈するようになった。このように矛盾を孕みつつ展開した80年代以降のフランス文化政策の動向と評価を再検討する上でも、その動向の礎となった70年代の政策理念の展開をより詳細に論じていく必要がある。

以上のように、文化政策に関する理念・提言という対象の検討は、それを社会的文脈から個別に切り抜かれた単なるテキストとしてのみ論ずべきものではない。その考察は、政治的・社会的状況の中で政策理念が生成・解釈される様相、理念の系相互間の通底・対立関係、同時代及び後の時代の政策動向に事実として及ぼした影響、等の点からより深められなければならないのである。

#### 注・引用文献

- 1) “démocratisation”には「大衆化」「民主化」という訳語もあるが、いずれもフランスの文脈において現実に使用される意味を包括的に示してはいないと考え、本論文では基本的に「普及」ないし「文化普及」と訳出した。フランスにおいて“démocratisation”の概念が政策提言として本格的に取り上げられたのは人民戦線内閣期（1936-37, 38）以降のことであるが、この概念がフランスにおいて常に民衆による決定、民衆の能動性といった要素を包含してきたとは限らない。一般的には、国民の芸術文化へのアクセスを保証し、階層差・地域差をなくす活動・理念を指す語として使用される用語と理解すべきであろう。
- 2) 佐々木晃彦、「フランスの文化行政と芸術活動支援体制の研究 - 『芸術』に対する日仏間行政対応の違い -」(『九州共立大学経済学部紀要』, No. 64, 1993年, pp.47-72); 垣内恵美子、「主要諸外国の文化政策」(根木昭他編, 『文化政策概論』, 晃洋書房, 1996年, pp.243-262.)
- 3) 末本誠、「現代フランス社会教育の展開 - Animation socioculturelle 概念の形成 -」(『東京大学教育学部紀要』, Vol. 23, 1983年, pp.167-180.)
- 4) 70年代フランス文化政策の変遷と政治的・社会的背景との関わりに触れた海外の先行研究としては、Looseley, D., *The Politics of Fun: cultural policy and debate in contemporary France*, Oxford/Washington, D.C.: Berg, 1995; Mesnard, A.-H., *Droits et Politique de la Culture*, Paris: Presses Universitaires de France, 1990; Wachtel, D., *Cultural Policy and Socialist France*, Westport: Greenwood Press, 1987等がある。
- 5) 加えて、この時期の政策提言の検討は、81年に成立した社会党政権の政策の特質としてしばしば注目されてきた文化省の政策拡大化を再検討する上でも重要となる。その重要性に関してはV章で触れたい。
- 6) 「文化的発展」理念を論じた文献として本文で後述する他に、Emmanuel, P., *Pour Une Politique de la Culture*, Paris: Seuil, 1971がある。なお“développement culturel”の訳語には「文化奨励」「文化推進」「文化開発」等があるが、ここでは文化と社会が多様かつ能動的な形で発展するという理念の特徴を強調するため、「文化的発展」と訳出した。因みに「文化的発展」の語は統計類などで文化普及(démocratisation)を単に漠然と示す意味で使われることも多い。
- 7) アニマトゥールとは一般に、アニメーション理念(後述)に基づいて、様々な団体・運動・組織・施設において文化活動、青年教育、民衆教育等を運営・推進していく専門的職員のことを指す。
- 8) Wangermée, R., “Rapport du groupe d’experts européens” (Wangermée et Gournay, B., *Programme Européen d’Evaluation: la politique culturelle de la France*, Paris: La Documentation Française, 1988, pp.9-273) p.36.
- 9) このシンポジウムの宣言は *Développement Culturel*, No. 13, 1972, pp. 2-3 に掲載されている。
- 10) *Ibid.*, p.2.
- 11) Commissariat général du Plan, *Affaires Culturelles: action culturelle*, Paris: La Documentation Française, 1971, pp.15-16.
- 12) *Ibid.*, pp.16-18.
- 13) *Développement Culturel*, No. 13, pp.2-3. 引用は p. 2 から。[ ] 内は引用者による補足(以下も同様)。
- 14) Commissariat général du Plan, *op. cit.*, p.14.
- 15) *Développement Culturel*, No.13, p.3.
- 16) マルローの文化政策理念の根本には、芸術が万人を共感させる力を有するものであり、芸術作品を民衆の目前に提示することこそがその価値の理解に必須の条件であるという文化普及への態度があった。Looseley, *op. cit.*, p.40.
- 17) *Ibid.*, pp.42-46.
- 18) シャバン・デルマスの演説については、渡邊啓貴,



- 『フランス現代史—英雄の時代から保革共存へ—』、中央公論社、1998年、p.169を参照されたい。
- 19) Mesnard, *op. cit.*, p.105.
- 20) *Ibid.*, p.104.
- 21) 文化省予算の対国家予算比率は、60年代前半には概して40%前後だったのに対し、73年からは50%台に達している。しかしこの省の予算額は大統領直轄の大規模な文化施設建設（ポンピドゥー・センター等）を含んでおり、一般事業の経費が大きく増額されたわけではない。Wangermée, *op. cit.*, p.67.
- 22) FIC は他省庁との共同出資により、地域・マイノリティ文化や教育活動など新しいタイプの文化プロジェクトを資金援助する制度である。設立から10年間で約1300のプロジェクトに支援を行っている。
- 23) 文化的発展評議会は文化省の政策の再検討・文化省との対話・文化省への刺激を与える機関としての位置づけで設立されたが、実際には評議会の提言が目されることは殆どなく、ドリユオンの任期には文化省と評議会との意思疎通すらなくなってしまった。Looseley, *op. cit.*, p.52. 芸術教育改革に関しても、従来義務教育において最年少学年だけに行われていた芸術創造の授業を全ての学年に拡張することが提案されたが、全面的な実施には至らずいくつかの部分的な変化が達成されるに留まった。Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, *L'Art et l'Ecole : enseignements et pratiques artistiques*, Paris : Hatier/L'Etudiant, 1993, pp.20-22.
- 24) Mesnard, *op. cit.*, p.103.
- 25) *Ibid.*, pp.109-111 ; Wangermée, *op. cit.*, p.34, 39.
- 26) 例えば、78年には文化財局が文化省内に設置され、同年、美術館支援、史跡保護に対して大幅増額が行われる。また80年は文化財年間に指定された。
- 27) これらの施設について詳しくは、末本誠、「社会の主体形成と施設—フランスの『文化の家』と『青年と文化の家』—」日本社会教育学会編、『社会教育の計画と施設』、東洋館出版社、1980年、pp.188-198> 参照。
- 28) 「文化的発展」(この場合文化普及事業の意) 目的の省予算は72~75年までは省予算全体の約15%を占めていたのが、その後次第に低下、80年には約10%となる。*Développement Culturel*, No.67, 1986, p.8. EACsもその影響を大きく受けた。また地方への支出削減は文化庁長官ギー（Michel Guy, 任期 74年6月~76年8月）の下で、自治体との「文化憲章」として遂行された。この政策は文化事業に関する地方への権限委譲という目標を有していたが、現実には地方への文化支出削減の意図として批判されることが多かった。Looseley, *op. cit.*, p.55.
- 29) SNAC, “Orientation générale d'une politique d'action culturelle” <*Nouvelle Revue Socialiste*, No.4, 1974, pp.12-31> p.17.
- 30) *Ibid.*, p.29.
- 31) Looseley, *op. cit.*, p.114.
- 32) SNAC, *op. cit.*, p.17.
- 33) *Ibid.*, pp.18-20.
- 34) “animation” には「活性化」という訳語もあるが、「経済の活性化」等という場合との混同を避けるためここでは「アニメーション」のままで表記する。無論社会党だけでなく多くの教育・文化理論家、実践者が、アニメーションに関する考察を第二次大戦後から行ってきた。これに関し末本は、社会文化的アニメーションの議論の共通の土台が、“西欧の高度に進んだ産業社会における人間の主体性・創造性の危機の自覚とその克服への模索”といえる、とまとめている。末本、「現代フランス社会教育の展開」p.169.
- 35) それぞれ、Parti Socialiste, ed., 『社会主義プロジェクト』[*Le Projet Socialiste des Années 80*, Paris : Club Socialiste du Livre, 1980] 大津真作訳、合同出版、1982年、p.238, 239. からの引用。
- 36) *Ibid.*, p.239.
- 37) SNAC, *op. cit.*, p.20.
- 38) *Ibid.*, pp.20-21.
- 39) 中村正、「地平としての文化—グラムシの文化社会学—」松田博編、『グラムシを読む—現代社会像への接近—』、法律文化社、1988年、pp.167-203> pp.168-169.
- 40) Wachtel, *op. cit.*, p.26.
- 41) 文化省の調査では78年時点でコミューンの全体予算に対する文化予算比は平均7.3%、全国の約75%のコミューンが8%未満だった。*Développement Culturel*, No.55, 1983, p.1. 他方ワシュテルによると、アヴィニヨン、グルノーブル、アングレーム、プレスト等の主要な社会党与党のコミューンが、78年において総予算の8%以上を文化関連支出に計上していた。Wachtel, *op. cit.*, p.26.
- 42) *Ibid.*, p.28.
- 43) *Ibid.*, p.28.
- 44) Petit-Castelli, C., *La Culture à la Une, ou l'Action Culturelle dans les Mairies Socialistes*, Paris : Club Socialiste du Livre, 1981, p.50.
- 45) Girard, A., “Industries culturelles” <*Futurible*, No.17,

- 1978, pp.597-605 > p.598.
- 46) Ibid., p.598. 引用も同所から。
  - 47) Ibid., p.602.
  - 48) Ibid., p.605.
  - 49) Ibid., pp.603-604. 引用も同所から。
  - 50) Looseley, *op. cit.*, p.55.
  - 51) 文化省は社会党政権下の83年に、文化産業支援予算の運用や融資対象事業の調整を行う文化経済・コミュニケーション担当官を設置した。同年10月には、映画・文化産業融資機関の設置を含む7.5億フランの文化産業支援が発表され、特にオーディオ・ビジュアル産業に対しては、「映像研究計画」(83年開始)、音楽産業支援のための「音の計画」(84年開始)等の計画が立案・実行された。
  - 52) Renard, J., *L'Elan Culturel: la France en mouvement*, Paris: Presses Universitaires de France, 1987; Donnât, O. et Cogneau, D., *Les Pratiques Culturelles des Français 1973-1989*, Paris: La Découverte/La Documentation Française, 1990; Donnât, "Politique culturelle et débat sur la culture" <*Esprit*, No.144, novembre, 1988, pp.90-101.>
  - 53) そのような観点からの議論としては, Forbes, J., "Cultural policy: the soul of man under socialism" <Mazey, S. & Newman, M., eds., *Mitterrand's France*, New York: Croom Helm, 1987, pp.131-165> がある。
  - 54) 81年度省予算が29.77億フラン (対国家予算比0.47%)であったのに対し, 81年度は59.94億フラン (同0.76%) にまで増額したのはその象徴的事例である。
  - 55) 但し現実には労働者文化・地域文化・マイノリティ文化等「多様な文化」の支援は, 伝統文化・高級文化への支援に比して極めて小規模だったことが指摘されている。Wangermée, *op.cit.*, p.119, 219, 248.

# 第三期の大学にみる中高年教育の可能性

——英仏モデルの比較を通して——

中 川 恵里子\*

## The Possibility of Education for Older Adults in the Practices of U3A —— Based on the Comparison of English and French Models ——

Eriko NAKAGAWA

Why do we segregate older adults from younger in the adult-education? What differences are there in education for older adults and younger ones? In this paper, we try to reaffirm the necessity and possibility of the education for older adults through the analysis of the process which international movements of adult-education, U3A, have remarkably developed all over the world. One of the reason why I notes NPO as education systems is that they seem to be flexible to offer learning and training chances to older adults, and the other is that they sensitively reflect the consciousness of people.

Two substantially different approaches—the original French approach and the self-help approach in England—have become the dominant U3A models adopted by other countries. First, we will introduce the idea of the third age. Then we compare French U3A models, which co-operate with formal universities, with English ones which I have already introduced in another paper. The view points of the analysis are “experience” and “plurality”.

- 目 次
- はじめに
- I 第三期という概念とフランス U3A
- A 第三期という概念の登場
- B フランス U3A 発展の背景
- C 諸機能をめぐる議論と実際
- D 新しい動向
- II 英国 U3A
- A 英国 U3A 発展の背景
- B 自助のアプローチとその展開
- C ケンブリッジ U3A
- D 非営利組織としての自立と支援
- E 多様化とネットワーク化へ
- III 英仏 U3A の比較を通して
- A 高齢者対象の教育の展開

- B 民間非営利組織としての可能性
- C 高齢者教育としての議論
- D 高齢者教育の方法として
- 多元性と課題

はじめに

平均寿命の伸びに伴い、介護などが社会問題化する一方で、引退後の元気な時期をどう創っていくべきかが、個人の、また、社会全体の重要な課題になりつつある。

我が国では、このような課題に対応すべく、70年代に登場した「生きがい」対策の影響のもとで、教養教育からボランティア等の社会参加活動に至るまで、寿大学や高齢者大学などと呼ばれる高齢者を対象とした教育・文化事業が福祉や社会教育行政によって活発に展開されてきた。戦後の我が国における高齢者を対象とした教育実践は、50年代における老人クラブや老人学級等の福祉行政による弱者保護的色彩をもつ事業にはじまり、このよ

\* 明治学院大学非常勤講師

うに旧くから高齢者を対象として分離し、制度として確立してきたという特徴をもつ。

しかしながら、近年における中高年の高学歴化や嗜好の多様化に伴い、生きがい対策の対象としてでなく、自分たち自身で学習・文化活動を組織し、自治体などと協力しつつ、高齢化社会の課題に対処していこうとする自助的なグループ・団体の動きがでてきている。一方、大学や大学院レベルの教育を求め、正規の学生となり、若い学生と共に学ぶことを選ぶ中高年も増加しつつある。

以上のように、多様化しつつある高齢者の学習や社会参加の傾向に対し、高齢者教育を考える際にとりわけ問題にされていた、若い時代の教育の不足を補うという教育的補償の問題や高齢期の学習能力の低下に関する認知的問題など、近年の研究の成果によって、より若い成人との違いがそれほど問題でないことが明らかにされつつある今日、高齢者のみを対象とした教育がなぜ必要であり、どのような特質をもつのか、また、それは、どのような内容や方法、組織の在り方が相応しいのかを改めて実践面から問い返す必要があるのではないだろうか。

このような問題を考察する手掛かりとして、筆者は、高齢者を対象とした教育が、どのような背景のもとで組織化され、展開してきたのかを社会・文化、及び教育制度的背景の中で分析することを試みている。その顕著な例として、日本においては生きがい政策が展開した70年代にフランスでおこり、現在、世界各地で急激に発展している引退した人々の教育・文化活動を目的とする国際的成人教育運動、「第三期の大学（Universities of the Third Age, 以下U3Aとする）」の理念を共有する非営利組織の動向に注目している。そして、高齢者自身が自主運営し、教えるという英国独自の自助（セルフヘルプ）の様式で発展し、国際的に注目を集めている英国U3Aが成人教育から成立してきた過程を分析した。（拙稿「イギリスの第三期の大学」）

筆者が、成人教育機関としての非営利組織に注目する理由は、社会や文化、教育制度的背景の中でのその実践的展開過程そのものが、高齢層の学習・文化活動への要求や意識のみならず、高齢者やその教育に対する社会的意識を敏感に映し出すメディアであると同時に、非営利組織という形態が、高齢者の学習・文化活動や社会参加の機会を提供する一方法として、また、フォーマルな教育制度の在り方に示唆を与えるものとして、多様な可能性をもつのではないかと考えるからである。

本論では、英国U3Aについての筆者による考察結果をふまえつつ、U3Aの理念が生まれたフランスにおける動向と比較検討するという方法を試みる。このフランスにおける大学提携型のオリジナルモデルと、第三期

の人々自身による自助を特徴とする英国モデルという二つの対照的なアプローチは、U3Aの代表的モデルとして他国から認められているものであり、その他の国々では、これら親モデルの要素のいくつかを合併しつつ各国の状況にあう形が進化してきた<sup>1)</sup>とされている。

英国U3Aにおける分析では、第三期の人々の経験を活用する自助の方法による自立的な運営が、従来の英国成人教育の伝統的方法とは異なる参加型の高齢者教育の可能性を拓いてきただけでなく、非営利組織の強力な経営基盤として機能し、英国における80年代以降のU3Aの急激な発展を支える要因となってきたことを見てきたが、大学提携型のフランスモデルではどうであろうか。また、このような運営上の違いを超えて、第三期の教育として共通するものは何であろうか。

本論では、まずI章で、U3Aの理念的基盤である第三期とは何かを明確にしつつ、フランスにおけるU3Aの実践的展開過程を明らかにする。II章では、筆者による従来の分析結果を交え、英国における展開過程を再考する。III章では、I、II章の結果を用い、時代的流れ、文化、社会、制度的文脈の中で、「第三期の大学」という共通の理念をもつ教育がどのように組織化され、実践的に展開したのかについて、両国の比較分析を試みつつ、上述した問題を考察する。なお、U3Aの急激な発展を受け、英国では、Carnegie UK Trustが1991～3年に初の全国調査<sup>2)</sup>を実施している。

## I 「第三期」という概念とフランスU3A

### A 「第三期」という概念の登場

U3Aの理論的根拠をなす第三期とは何であろうか。思春期という概念が19世紀後半に出現したように、第三期という概念は、20世紀後半にフランスで登場した。1975年に設立されたU3A国際協会（Association of Universities of the Third Age: AUTA）の二代目会長Mayenceは、「第三期とは、職業への従事をやめ、全面的に独立を楽しむ時代である」と定義し、単に退職後というだけでなく、この時期はそれ自体確立されるべき全く新しい時期であり、他者から孤立する第四期と区別することができるが、第三期によって第四期への移行を調節できることを強調した<sup>3)</sup>。

また、英国モデルの理論的基盤を作ったLaslett（1989）も、「強制的退職と年金、寿命の伸び等が50年代以降、多くの産業国で、第三期と呼ばれる比較的新しい現象、つまり、健康で活動的で自己実現を追求できる時期を生んだが、その到来や依存と老衰の時期である第四期への移行は、年齢によらず個別的なものである<sup>4)</sup>と、第三期の過ごし方の重要性を強調する。

それでは、どのように第三期をすごすことが第三期を維持し、第四期への移行を遅らせるのであろうか。

学習・文化活動などの知的活動が認知的機能の維持に与える影響に関しては、教育のエンパワメント的性格が高齢者の依存性を遅らせたり、減少させたりする可能性をもつ事 (Groombridge, 英)<sup>5)</sup>、知的興味を維持することが認知的機能を維持・増進させる可能性をもつ事 (Macneil&Teague, 米)<sup>6)</sup>、選択しうる知識の幅が広いほど、自立性が維持されやすい事<sup>7)</sup>などが議論されているものの、その効果について明白な結果は出されていない。このように認知的裏付けを欠くまま、高齢期の教育は今や実践の方が先行し、その最も成功している国際的事例がU3Aであるといわれている。

## B フランスU3A発展の背景

U3Aのような一つの理念が進展する政策的環境は、まず、フランスで確立された。1968年に、正規の大学に対し、今まで以上にコミュニティ教育を提供するよう求める法律<sup>8)</sup>が出されたのである。その背景には、60年代の大学紛争を契機に高等教育の改革を求める動きがあり、教育全体の構造の作り直しのために提示された事項を支援する責任を既成の大学に担わせようという意図があった。それ以前には成人教育、特に高齢者教育そのものに関心をもたれることはあまりなく、仕事や家庭での社会的責任を終えることはしばしば善を終えることを意味し、高齢者は惨めな者として描かれることが多かった<sup>9)</sup>といわれる。したがって、大学で高齢者にふさわしい講義を実施することは、すぐさま歓迎される状況ではなかったのである。

### 1 トゥルーズでの誕生

フランスU3Aは、1972年、トゥルーズ社会科学大学 (Toulouse Universities of Social Sciences) の国際法教授であり、高齢者の活力に関する社会医学の調査研究に関心をもつ Vellas が引退者に対してサマースクールを開催したことに始まる。彼が用意した講義、コンサート、案内付き見学会、文化的諸活動等のプログラムは、多くの高齢市民に非常に熱心に受け入れられ、一年間のプログラムへと発展した。そして、周辺の都市でもサテライトプログラムが開催されるようになる。当時の試みについて Vellas は、「大学がその資源を用いて、お年寄りの生活状態を改善するために何ができるかを見つけることが目的でした。」と、高齢者のニーズに関する経験的なアプローチとしての調査研究活動の一環でもあったことを語っている<sup>10)</sup>。

彼の実践がラジオやテレビで報道されることにより、

U3Aの考え方はフランス国内外に広まり、1975年までにはベルギー、スイス、ポーランド、イタリア、スペイン、合衆国、カナダのケベック州でU3Aのプログラムが開催されるに至る。同年、早くもこの新たな概念を内包する活動について国際討論会が開かれ、U3A国際協会 (IAUTA) が設立された。以降、毎年恒例の会議が国際的に開催されている。しかしながら、国内組織であるU3Aフランス国内ユニオン (UFUTA) がパリの退職教員クラブ、MGENに事務所を開いたのは1980年になってからである。その後、1983年には約130のセンターを有する組織として成長していく<sup>11)</sup>。

このように、フランスU3Aは地方を中心に起きてきただけでなく、当初から国際的傾向をもっていた。同時に、各センターはその地域の設立物として固有のテーマを有しており、これは、フランスの公教育が中央集権的性格をもつものに対し、「教育制度に一石を投じるような」性格をもっていた<sup>12)</sup>と評されている。

### 2 地域的发展と大学との関係

オリジナルなモデルは大学の資源を高齢者に開放する形で発展した<sup>13)</sup>が、70年代終わりから異なるアプローチが発達しはじめた。例えば、大学の一構成要素として分離している例、行政組織である高齢者の福祉部局と提携する例、自治体が直接創設する例、グルノーブルのように地域の様々な大学センターにU3Aが立ち上げたいと企画するプログラムをもちかけて交渉するという自発的組織として独立している例、パリのナンテールのように生涯教育研究所と提携する例など、地域に即して多様な形式が出てきている。しかし、どの形態にせよ、共通しているのは、内容的に大学レベルのアカデミックな水準が追求されていることだ<sup>14)</sup>。このことは、フランス国内ユニオンが近年に至るまで、大学と各支部との直接の提携を主張してきたことや、1983年にパリで開催された退職者及び高齢者の国内会議において、「大学という名前の信頼性を保つために、大学学部の教師の割合を増加することが望ましい」と提起された例<sup>15)</sup>などからも明らかである。

このように大学との関係や大学レベルの教育が強調される背景には、高等教育制度に基づく地域と大学との関係があげられるであろう。フランスではほとんどが国立大学であり、1968年、高等教育改革のための法律が出されて以来、各大学はその地域の大学として高等教育の責任を担う役目を担ってきた<sup>16)</sup>。同様に、地域の高齢者教育の責任も大学が担う形が形成されてきたといえる。大学側にとっても、地域サービスと同時に、高齢社会に向けた教育プログラムの開発という研究事業に第三期の

人々の参加が得られるという利点もあったのである。

財政的基盤についても、その資源を利用するという意味で大学依存度が高い。その他、メンバーからの授業料や寄付、地方行政からの直接の助成などが主な資金源である。しかし、経済情勢の悪化から、大学がスポンサー役から手を引き始め、利用者負担が増加する傾向が指摘されている<sup>17)</sup>。

### C 諸機能をめぐる議論と実際

トゥルーズU3Aの女性参加者は、「第三期の理念は非常に良いと思います。なぜなら、歳をとると、外に出かけ、起こっていることを観てみようとする努力を絶やさぬよう努めなくてはならないからです。これは、健康と知性のために絶対必要です。」と、U3Aが身体的・知的刺激を提供する場であることを強調する。また、男性の一人は、「クラスに出席することはとても大切です。なぜなら、ドアから中に入ると、煩わしいことをすべて忘れ、快適で和やかな気分になれるからです。そこでは友人や共感を見出すことができます。人との触れ合いは我々の年齢ではとても大切なのです<sup>18)</sup>。」と、クラスへの参加そのものに意味があるという。それでは、U3Aがもたらす教育的機能は、どのように議論されているのであろうか。グルノーブルU3Aの創始者、Filibert グルノーブル大学教授は、以下の事項をあげている<sup>19)</sup>。

#### ①引退した人々の社会参加の促進

U3Aは孤立しがちな引退者の社会参加を助ける。

#### ②知識の探求や知的能力を発展させる楽しみ

U3Aは知識の提供や探求そのものを重視する。

#### ③既存の教育制度を変える可能性

成人教育を活性化することによって、学習者に自主権を与えないフランスの伝統的教育方法に影響を与える。

#### ④自分の人生の解釈し直しと新たな方向づけ

人生の統一性や意味を再生産し、人生と共通の歴史を解釈し直す作業はコミュニティへの貢献となる。

また、トゥルーズのVellas教授は、認知的、身体的、そして社会的発達の促進を指摘する。ここでは、両者に共通する社会参加の促進と知的刺激の提供、および、教育全体を変える機能について、その実際をみていきたい。

### 1 社会参加と教育への影響

U3Aは引退者なら誰でも参加できるが、実際、どのような人々が参加しているのであろうか。

U3Aが大学の一部であるアミンズで、四年以上の在籍者を調査した<sup>20)</sup>ところ、一人暮らしの女性の参加が多く、その年齢は50-86歳と幅広い。また、農業従事者やブルーカラーが少なく、夫婦そろっての参加が多いなど

の結果が得られている。また、最も参加しやすいタイプは、中等教育を受けているが、知的・教育的ゴールを達成する機会をもたなかったことに不満を抱いている人々であり、最も参加しにくいタイプは、若い時代に教育システムによって学習への興味を失った人々、もしくは、非常に高い教育への達成感をもつ人々であるとされている。以上の報告から、孤立しがちな者の社会参加も可能にしているが、若い時代に教育的恩恵の少なかった人々に対する教育的補償という点では限界も存在していることがわかる。

参加の動機については、①知的・文化的刺激を求めて、②社会参加のため、③学生という社会的地位が得られることがあげられ、欠席がほとんどなく、学習への参加を仕事のひとつと捉える傾向がみられるなど、知的刺激と同時に、社会的身分や居場所を提供する機能が求められているといえよう。また、U3Aへの参加がきっかけとなり外部の活動へも興味を発展させていく例や友人が増え生活が改善されたと報告する者が多いことから、U3Aが人間関係や社会参加への意欲そのものを活性化する機能をもつことが考えられる。

一方、第三期の人々のみを対象にすることの問題に関して、トゥルーズU3Aでは、身体的プログラムなど、第三期の人々にはその年齢に必要な教育内容があり、同世代という楽しさがあるだけでなく、例えば、語学を習得する際、若い人々は本能的に学ぶのに対して、高齢者は文法から学ぶように、年齢の補償にはより合理的で組織化された方法が必要であることが指摘され、第三期の人々のみを対象にする利点が強調されているのである。また、高齢学生から得られるフィードバックが大学から派遣された若い先生たちを通し、大学教育にも影響を与える可能性が議論されるなど、U3Aが高等教育の在り方を変えていくのではないかと期待が存在する<sup>21)</sup>。しかし、このような期待にも関わらず、退職教員の55%が入会するパリの退職教員クラブ、MGENでは、先生と高齢学生とのクラス外交流に関する企画を、高齢学生側がほとんど利用していないという報告もある。

### 2 知的刺激の提供

フランスU3Aでは大学レベルのアカデミズムが追求されるというものの、学位や資格は授与されず、入学に際してどんな資格も要求されない。提供される内容は、歴史、語学、身体・健康関係プログラム、芸術等が多く、中でも語学コースは人気が高い。大学の教員であるトゥルーズU3Aの現代語学の講師は、「語学コースは、記憶を訓練する規則的な機会を提供するだけでなく、第三期の人々が外国の文化に触れる機会を提供するという

意味で、知的刺激と実践的な訓練が結合した優れたプログラムである<sup>23)</sup>と評価する。退職教員クラブ、MGENでも、語学は同様に人気がある。ここでは、知識の取得、つまり学習のための学習が高度に価値づけられ、取得した知識を実践や社会的活動に応用するプログラムはほとんどみあたらない<sup>23)</sup>。

退職教員たちは高い教育的達成を望む一方で、資格の取得や試験にはほとんど興味を示さず、職業的抑圧から開放され、好きな事を自由に学べる幸福感や豊かさの感覚が報告されている<sup>24)</sup>。このように、フランスU3Aでは、知識を学ぶことそれ自体が重視される傾向があるが、その背景にはどのような考え方が存在するのだろうか。

グルノーブル第三期の大学のPhilibertは、「実践上必要なものとして蓄積された知識や経験、自己の人生、及びその共通の歴史を新たな知識によって解釈し直す作業は、人間が人間として生きる道を見つけることが難しい今日、彼らのコミュニティへの、また人間コミュニティ全体への顕著な貢献となりうる<sup>25)</sup>」と、人生や経験の再解釈のためであり、そのことが、第三期の人々だけでなく、社会全体、また人類全体の今後の道筋に示唆を与えるものとして意味のあることであると、前述した④の機能を強調するのである。

#### D 新しい動向

80年代に入り、運動の勢いが和らいできると、対象を第三期の人々に限定せず、地域のより幅広い対象者に対して教育を補償していくことが目指されはじめた。例えば、主婦、中退者、失業者、身体障害者、若者、大学生などにもコースが拡大され、その時間帯も第三期の人々のみを対象としていた頃は昼であったのがフリータイム制になり、名称にも変化がみられる。例えば、ナンシーでは、「第三期と余暇の大学」、サンティエヌヌでは、「第三期とみんなのための大学」、リヨンでは、「あらゆる年齢の大学」、グルノーブルでは、「世代間相互の大学」、ミュルーズでは、「第三期の大衆大学」などである。

また、経済情勢の悪化から、大学がスポンサー役から手を引き始めたり、利用者負担を増すかわりに、提供する内容や方法を変化させるという現象がみられる。例えば、形式も、公開講座、大学の講座へのアクセス、契約コース、学習グループ、ワークショップ、遠足や身体健康プログラムなど多様化され、従来の楽しみのための学習から、仕事の技術を取得する学習へと重心を移行させる傾向がみられる。しかし、高齢者の参加は、依然として、人文科学や芸術などの教養教育が中心である<sup>26)</sup>。

このように、フランスU3Aは、正規の大学と提携する形で、大学レベルの知的教養教育を第三期の人々に

提供する形で発展したが、これは、高齢者へのサービスと同時に、高等教育改革やコミュニティサービス推進の一環としての役割をもっていたのである。高齢者への教育提供組織が、このように成立、独立し、その後、コミュニティ教育機関としてすべての人々の教育機会の補償を掲げ、一般化していくのも、地域の高等教育や福祉全体の向上をめざす行政政策の一翼をになった大学から生まれたという背景を持っていたからであろう。次章は、英国U3Aの発展過程を振り返り、とくに非営利組織として、第三期の人々による自主的運営がどのように組織され、第三期の人々自身の成長に繋がっていったのかを補足していきたい。

## II 英国の第三期の大学

英国において最初のU3Aがケンブリッジに設立されたのは、フランスより約10年遅く1981年のことであった。ヨーロッパ大陸におけるU3Aの動向が伝わりつつも英国で遅れた理由は、成人教育制度が発達していたことと、エリート主義的体質をもつ大学の伝統的在り方が関係しているといわれる。設立に際して、フランスU3Aの関係者、Filibertの関与も有ったものの、主に英国の成人教育関係者が中心になり、既存の大学や成人教育の高齢者教育に対する限界を補う形で、英国独自のモデルが考案された。これが第三期の人々自身が教え、自主運営する自助（セルフヘルプ）形態の英国モデルであり、80年代以降、急激に発展し、1993年には、イングランド、スコットランド、ウェールズ、そして北アイルランドをあわせると約240、メンバーは3万人を超えた<sup>27)</sup>。

### A 英国U3Aの発展の背景

このような急激な発展の背景には、高齢人口の増加や早期退職の拡大に伴い、若く元気な引退者が増加するという現象が生じたことがあげられる。それに伴い、WEA（労働者教育協会）やLEA（地方教育当局）等の成人教育機関も参加者の高齢化に対応すべく方針を修正したり、産業界では退職準備教育を実施する動きがみられたが、全体として高齢者への公的教育サービスの立ち遅れが指摘されている。OU（大学開放）の基盤をつくった成人教育関係者 Raslet は、20年代の学校教育義務年限のために、高齢者の教育事情が悪く、成人教育機関への参加もわずかであることを指摘し、高齢者の教育的権利を主張すると同時に、WEAやOU等の成人教育機関が高齢者の受け入れに関して制度的限界をもつことを明らかにした<sup>28)</sup>。そして、「第三期の人々にとって、大学と同様のアカデミックなものは不快と言わないまでも不適切であるらしい。」と、階級問題を内在する英国の高齢者

にふさわしい方法や内容があると考えたのである。そして、Midwinterらと共に、70年代に発達したコミュニティ教育や近年活発化しているセルフヘルプ団体のノンフォーマルな方法<sup>29)</sup>を応用し、第三期の人々自身が地域資源を利用し自主運営する、自助形態のモデルを提起した。それ以後、英国U3Aの理念や政策上の基礎となってきた「ケンブリッジU3Aの目的、原理、施設の形態<sup>30)</sup>」がそれである。誰もが教え、運営するというこの理念は、教授方式の教育的伝統の強い80年代はじめの英国において革新的なものであり、最初のU3Aがケンブリッジに設立されることが報道された時、大きな関心が寄せられたのである<sup>31)</sup>。

このように、英国では、高等教育に対する高齢者層のネガティブな意識や無関心、従来のフォーマルな成人教育機関の選択の幅の少ない教授スタイルの形態、授業料の負担など、成人教育機関の高齢者への教育提供における限界が認識され、それらを改善すべく、成人教育関係者らによって英国独自の形態が考案され、発展してきた。

## B 自助のアプローチとその展開

自助のアプローチでは、教える者と教えられる者との間の区別を取り払い、メンバーは学習者であると同時に先生になるし、研究活動に従事することもある。この理念は、引退した第三期の人々の経験や知識に基づくものである。考案者のRaslet自身、「英国モデルは非常に理想主義的であったが、この理想主義は、80年代という沈滞した時代に人々にアピールするには有効であった。」と振り返る。しかし、近年の発展は、当初のペーパープロジェクトが具現化された結果というより、それを基礎としつつも、地域にあった多様な形が生みだされたからだと分析する<sup>32)</sup>。

英国のU3Aに関する分析は、Rasletが教育機会の補償や高齢者の教育的権利という側面から、Allmann<sup>33)</sup>が自助のアプローチについて成人の学習プロセスという視点から、Radcliffe<sup>34)</sup>が運動論の視点から、RennieとYoung<sup>35)</sup>がコミュニティ教育と相互的援助における感情移入の観点からそれぞれ議論を展開しているが、高齢者教育の権利を追求する団体、FREEのコーディネーター、Nortonによると、これらの議論に一貫して流れるテーマは「自己決定」であるという。彼女は80年代における四つのケーススタディをもとに、自助モデルがどのように実践的に展開していったのかについて、以下の六つの発展段階をあげながら、全国レベルでの分析を試みている<sup>36)</sup>。

- ①自発的なイニシアティブ形成の段階
- ②公開の集会を開催し、地域の意見や理解を求める段階

- ③理論を実践化するためワーキンググループを作る段階
- ④学習グループによる主流プログラム作成の段階
- ⑤メンバーのニーズを反映し多様化が促進する段階
- ⑥ネットワーク化と全国組織発展の段階

このような分析から、成人教育関係者が中核となりながらも、いかに苦労や失敗を重ねつつ、第三期の人々の参加や自己決定力が引き出され、自助的組織運営に結び付けられていったかが推察されよう。次に、Nortonの分類では、五番目の発展段階にあたるケンブリッジU3Aの80年代における展開をみていきたい。なお、ケンブリッジU3Aは、1981年に英国で初めて設立されたU3Aであり、英国U3Aの「基本形」とされながら、その後、各地での発展に影響を与えてきた。

## C ケンブリッジU3A

製造業での重役のポストを早期退職後、ケンブリッジU3Aの研究局長を勤めたFutermanは、自らも第三期にあるが、その発展のプロセスを次のように報告している<sup>37)</sup>。

自助セミナーが実行可能か否かについての世論の反応をみるための試みであるイースタースクールが1981年に開催され、約75人の参加者の意見をもとに、自助施設へのニーズが確認され、委員会が組織されるに至る。そして以下のようなプログラムが実施された。

- ①基礎講座—ある関心事の学習の基礎となる毎週の講義と其れに関する連続セミナーを組み合わせた企画
- ②多様なテーマを扱う毎週のプログラム—美術史、政治学、音楽、英文学、彫刻、絵画クラス
- ③言語ワークショップ、—北京語から古代ギリシャ語まで多くの言語をカバーするが、人気の高いヨーロッパの言語に関しては能力別クラスが編成される。
- ④調査研究分科グループによる調査—「テレビに描かれる高齢者のイメージ」についての研究報告は出版されている。また、調査グループは独自のモニタリングを使い、メディア関連研究を企画。

このようなプログラムに加え、ニュースレターを定着させることにより、メンバーの知的訓練の機会やコミュニケーションの促進を図ったり、死別やその他の困難を抱えるメンバーを支える「ピ・フレンジング・サービス」を提供するシステムが構築され、劇場訪問旅行やクリスマスディナーなどの行事を担当する社会活動グループやスポーツ活動も活発化しつつある。財政は、5～20ポンドのメンバーの年会費が基本収入であり、募金、バザーなどの収益も事業拡大と事務所やスタッフの確保をめざし、ファンドとして管理されている。

このように、ケンブリッジは文化・教育的にとりわけ



恵まれた地域であり、講師を依頼しやすく、知的刺激を享受する環境が整っているといえるが、それらが多様な社会的活動に発展、応用されていったという点に、第三期の人々自身が決定できる自主的運営の柔軟さと強みがみられる。しかしながら、その発展への道のりは決して平坦ではなく、試行錯誤の連続であったようだ。しかし、そのような経験を共有することによって、第三期の人々の中に自分達の組織を発展させていこうという自主性や自己決定力が培われていったのである。

この展開を Futerman は次のように表現している<sup>38)</sup>。

「市内全域の様々な場所で、片手に満たないほどのボランティアの力で運営されている現在のプログラムは、精神分裂病を超えて、多重精神病と呼べるべきものであるかもしれない。この奇跡が、人員面でも収容設備面でも恒久に解決をみいだせる時がくるまで、もう少し続けてくれることをただ祈るばかりである。このことが常に討論的となっている。この複雑なシステムはいつも奇跡のようにみえる。活動はすべてボランティアによって準備されるのだ。実は、他組織で集めた経験を参考に、計画準備チャートなるものが作られている。私はそれを前例の存在しない U3A にとり入れられないかと考えてきた。しかし、一方で、メンバーの善意という大きな蓄えもある。そうした善意が決断力を発揮してきたのだ。そして、多分に即興性と想像力を用いて、私たちは U3A を当初構想していた方針に沿って、何とか運営することができた。」

このように、事業が拡大されるに至り、複雑な運営システムやマネジメントを支える有給スタッフ、特に、秘書、教室の手配や機器の操作をするテクニカルアシスタント、チューターとセミナーの連絡を図り、クラスや時間割等を監督する教育分野の経験をもつ管理者へのニーズが強く指摘されはじめていく<sup>39)</sup>。つまり、自助といえども、専門スタッフの必要性が組織的發展とともに生じてきたのである。

#### D 非営利組織としての自立と支援<sup>40)</sup>

個々の支部が組織化される過程をみてきたが、全国組織である第三期トラストも各支部の成立を支援してきた。1983年、第三期トラストは慈善委員会 (Charity Commissioners) にチャリティ団体として登録された。その目的は、「教育の促進、特に中高年むけの教育」とされている。第三期トラストは選挙による代表者からなる全国委員会のメンバーと各支部の代表を含む評議委員会によって管理され、ロンドンに事務所をもつ。このような全国組織をもつものの、各支部は自由な名称をもつことができ、自治的に運営されている。

各支部もまた、チャリティ団体としての資格をもち、地域施設を無料で使用する等の支援を受けているが、公共的助成を訴えるところもある。例えば、積極的に支援を受けているロンドン U3A の場合、ボランティア & クリスマン・サービス・チャリティから寄付を受け、ロンドン大学構外教育部に事務所を置き、北ロンドンポリテクニクから管理スタッフとボランティアを提供されている。外部からの支援に頼らない姿勢を掲げる支部もあるが、どのくらいの規模なら自給的経営が成立するのかについても、メンバー数が 20~500 と多様な例が存在し、一般的な基準はない。しかしながら、自助の形態は、通常、大きな負担である講師料がないため、慎ましやかな自給的運営が可能なのである。

#### E 多様化とネットワーク化へ

近年における展開は、Norton による分類では 5、6 段階目に相当する多様化とネットワーク化という言葉で特徴づけられよう。地域に則した多様な形態と支部間をつなぐ緩やかな協力関係の構築は、90年代における英国での急激な発展を支える大きな要因となってきた。

しかし、その人気の一般的な要因については、会費が安い、コミュニティホールや図書館、メンバー宅などを利用するのでアクセスし易く親しみやすい、カリキュラムや教え方などが多様性、柔軟性に富んでいる等があげられている。また、地域の他の U3A と共同開催される講演会などが増加する傾向にあり、U3A ヨークでは「退職後の積極的健康維持について」「歳を重ねることの哲学的見方」等のシリーズが人気をよんでいる<sup>41)</sup>。

また、聞き取り調査<sup>42)</sup>によると、参加者は一人暮らしの女性が多く、男性ではチューターとしての基盤をもつキャリアに恵まれた男性が多いこと、また、同時に成人教育機関や他の活動にも参加する多忙な人が多いことが報告されている。このように、90年代における参加者は、多様な学習・社会参加活動の選択肢の一つとして U3A を利用する傾向をもち、80年代始めの英国 U3A 設立当初の目的であった、成人教育機関への参加が困難な者の参加や若い時代の教育の不足を補償する役割が、変化しつつあるといえる。

このような第三期の人々の学習活動の多様化傾向に対応すべく、U3A も、個人の選択しうる科目の幅を拡大し、各分野の専門性を高めるために、国内外における U3A 間のネットワーク化を促進している。例えば、全国組織である第三期トラストは、語学、科学、芸術、オーラルヒストリー、テクノロジーの分野において、全国科目ネットワークを形成している。また、第三期のメンバーの言語的スキルを NPO 組織のために使おうと試

みる通訳・翻訳者ネットワークや、地理的分布を活用し高齢者のための情報データバンク作りを目指すネットワークにみられるように、U3Aの専門化やネットワーク化によって、地域を超えたサービスをめざすベンチャープロジェクトが出てきている。この種の活動には、高学歴化しつつある第三期の人々の経験を有効活用するだけでなく、同時に高齢者のイメージや地位を高める効果が期待されている<sup>43)</sup>。

今後の課題としては、学位等をもち主体的に情報を集め、要求を明示できる高齢者が増えたことから、エイジングやU3A自体の研究にメンバー自身に関わることが期待されている他、第四期の人々の参加の問題、世代相互の問題、マルチメディアを利用した遠隔地教育の可能性等の議論が出てきている<sup>44)</sup>。このような多様な課題を抱えるものの、自助形態の強みは、社会的変化に対応しつつ運営を変えていける柔軟性をもつことであろう。

### Ⅲ 英・仏モデルの比較を通して

フランスでは大学主導型が、英国では自助の形態が考案され発達したが、その後15年以上にわたる社会・経済的变化を経験する中で、両者がたどった経過を踏まえつつ、両モデルがそれぞれ高齢者教育組織としてどのような可能性をもつのか、その背景にはどのような考え方や議論が存在するのか、民間非営利組織として大学提携型と自助型のもつ可能性等について比較・検討を試みる。

#### A 高齢者対象の教育の展開

フランスU3Aは、地域の高等教育や福祉の改革をめざす政策的意図を担う大学から高齢者への教育提供組織が生まれ、その後、経済政策的合理化に伴い、すべての人々を対象にしたコミュニティ教育組織として一般化していくという、民間非営利組織といえども行政政策の間接的影響のもとで展開してきた。そして、その運動の中心となったのは、主に大学関係者であった。一方、英国U3Aは、従来の成人教育機関が高齢者への教育提供において限界をもつという認識のもとに、成人教育関係者が中核となり、第三期の人々による自立的運営による高齢者専門組織として発展してきた。すなわち、フランスU3Aは高齢者対象の教育の分離→一般化の過程を、英国の場合は高齢者対象の教育の分離→専門化という対照的な経過をたどっている。この経過を高齢者のみを対象にすることの有効性や世代間相互の関係の構築という視点からみてみたい。

フランスの場合は、当初、高齢者教育のプログラム開発という研究目的をもち、高齢者独自の教育課題と方法が存在するという主張のもとで専門組織が設立・発展し

てきたが、世代間交流の促進と経済的合理化のために、地域教育組織として一般大衆むけの施設となっていたのである。ここにおいて、世代間交流は、他世代と学習の場を統合することによって目差されたのであった。

一方、英国U3Aの場合は、Rasletの言葉をかりると、「U3Aは第三期の人々を若い人々から区別することによって彼らに社会的立場を提供しているが、それは若い人々とより密接な共同と相互関係を構築するための社会的立場である」<sup>45)</sup>と、区別することによって世代間相互の関係が社会的に促進できることを強調している。実際、英国U3Aが支部間ネットワークを促進させることにより、第三期の人々個々人の多様化する学習要求に応えるだけでなく、高齢者ならではの視点や立場を活かし、地域社会全体へのサービスに挑戦し始めている近年の動向は、この主張を裏付けているといえよう。

#### B 民間非営利組織としての可能性

それでは、民間非営利という組織形態はどのような高齢者教育への可能性をもつのであろうか。英仏共に、基本的には民間非営利という立場をとり、地域に則した多様な形態を特徴とするが、80年代以降の経済的状況の変化に対しては、大学や行政組織との提携によって成立しているフランスU3Aより、自助形態の英国U3Aのほうが、地域に適したレベルで柔軟に対応してきたといえよう。もっとも、フランスの場合、中央集権的な体質をもつフランス教育制度に一石を投じるのではないかという期待を担っていたU3Aではあるが、それらにも大学レベルの知的水準が求められたという点に、フランスの伝統とも呼べるべき姿勢が伺える。また、自助の形態では、運営や教えることを通じて自らの経験を活用することによって、社会的役割や自己表現の機会が創出されているが、同時に、そのような活動が経営資源として活かされるというフィードバックが形成されているところに、非営利組織としての経営的強さが認められるのである。とかく、外部からの支援が社会・経済的情勢の変化を受け易い高齢者教育において、英国モデルは一つの組織の在り方を提起しているといえよう。実際、国際的にも自助型U3Aは、ポルトガル、スペイン、ニュージーランド、オーストラリアなどで、近年、急速に発展している<sup>46)</sup>。

#### C 高齢者教育としての議論

このような自助のアプローチの学習的意味については、80年代にAllmannが社会心理学の立場から、成人の思考のプロセスにおける経験の役割の分析をもとに、学習プロセスだけでなくグループプロセスをマネジメントす

る重要性を説き、自己決定型学習の共同的意味について考察している。また、90年代には Withnall と Percy が、「高齢者教育の特殊性は彼らの有する経験にあり、高齢者においては、学習へと導かれる経験は何層にも重なり融通性をもつ。高齢者は、自分の経験と折り合いをつけるべく、経験を解釈し直し、経験から意味を引き出すことによって過去や未来に新たな視点を開拓する必要があるが、それは知識の取得によってだけでなく、他者と経験を共有したり、経験を資源として活用する日常的実践の中で可能となる。」と、高齢者の重層的な経験を引き出し、社会的実践を通して共有していくことの重要性を明らかにしつつ、自助と相互関係の原理<sup>17)</sup>を導いている。また、エイジ・コンサーン・イングランドは、「高齢者がある程度自主管理し、意思決定することによって学習が自分のものであるという感覚をもつことが特に重要である」<sup>48)</sup>と自己決定型学習が高齢者個人に齎す意識について言及している。以上のように、自助の形態によって、高齢者個人の参加意識が高められると同時に、個人の蓄積した重層的な経験を社会的に共有しあうことによって、参加者個々人の経験が意味づけられ、人生に統合的指針が与えられるというのである。つまり、高齢者の多様で重層的な経験の蓄積が、自助と相互関係によって、多元的<sup>49)</sup>に統合されていくと考えられているといえよう。

一方、フランスでは、80年代にグルノーブル U3A の Philbert が、「第三期の人々に必要なものは、人生や経験を解釈し直すための知識であり、それが、個人の人生だけでなく、コミュニティや人類全体の新たな方向づけや改革につながる」<sup>50)</sup>と、新たな知識による解釈のし直しによって、新しい人生、ひいては新たな社会が導かれることを主張し、U3A に教育制度や地域社会全体を変革する可能性を見出している。この80年代におけるフランス U3A の変革論に対し、英国モデルの考案者 Rasllet は、「英国自助モデルの理想主義は80年代の社会にアピールするには有効であったが、90年代における発展はその多元的な発達によるものである。」と、英国での展開を評している。そして、「変革とは擦り切れた言葉であり、ラディカルに新たな教育的プログラムや組織を設立することで社会全体を作り直そうという提起は、古代ギリシャの時代から、効果のないことが繰り返し強調されてきた」<sup>51)</sup>と、その実践的効果に問いを投げかけることによって、英国 U3A の考え方がフランスの理想主義に追随するものでないことを強調するのである。

#### D 高齢者教育の方法として

学習実践の方法として両者を比較した場合、フランスモデルの長所としては、一定のレベルが保持され信頼で

きること、短所としては、高齢者のニーズが反映されにくく、表現的欲求が満たされにくいことがあげられる。英国モデルの場合、長所としては、学ぶだけでなく教える、運営するという表現的活動が期待でき、それらを通して協同性や社会性が育成されること、カリキュラム等に柔軟性があることがあげられ、短所としては、提供される内容のレベルや選択肢の幅の問題、安定性や安全性、信頼性の課題があげられよう。しかしながら、個々の支部の抱えるこれらの課題が、ネットワーク化の促進によって超越されつつある。

社会参加や教育の補償の問題に関しては、両者共、教育から離れていた一人暮らしの高齢女性の参加が多いこと、U3A への参加が外部の活動にも興味を発展させるきっかけとなっていること等の報告があることから、U3A はフォーマルな成人教育では得られにくい社会的機能を提供しているといえるが、近年における第三期の人々の教育事情の改善や高学歴化の傾向に伴い、教育機会の補償という意味あいは薄れ、多様な社会参加機会の中の選択肢の一つとしての役割を果たすようになってきたといえる。英国の Withnall と Percy は、高齢者にとって、学習・社会参加の機会に選択の幅のあることとそれについて十分な情報が得られることの重要性を90年代に主張している<sup>52)</sup>。U3A はその選択肢を豊かにする一つの機会として、また、ネットワーク化による選択肢の拡大や高齢者関係の情報のデータベース作り等の近年にみられる挑戦は、現代高齢者の多様な要求に柔軟に 대응する機関としての自助の潜在的可能性を明示するものであるといえよう。

全国組織に関しては、両者共、U3A フランス国内ユニオン、第三期トラストという組織をもち、理念は掲げつつも地域性や多様性を認めるという姿勢が両国における発展を導いてきた。しかし、このことは反面、支部間のコミュニケーションの希薄さという課題を生じさせているが、英国第三期トラストは、ネットワーク化を促進させることで個々の組織の限界を克服することを目指している。一方、国際組織である U3A 国際協会は、トゥルーズ大学に事務局をおき、国連、ユネスコ、WHO、欧州会議から信任を受ける一つの NGO として活動している。その Jacques 会長もまた、国際協会の役割はネットワーク化と組織の維持や設立の支援にあることを表明しているが、高齢者教育を政治的アジェンダに位置づけ、その地位を向上させていくことへの期待が寄せられている<sup>53)</sup>。

#### 多元性と課題

近年における U3A の多様化とネットワーク化の傾

向は、現代高齢層の学習・社会参加要求の多様化・高度化傾向に応えるために発達した一方で、それが、自助の運営主体としての高齢層の力量の高まりによって齎されているという相互関係が認められる。このように、民間非営利における自助の運営は、学習主体としての高齢層の変化や成熟に伴い、それを運営資源としながら柔軟に展開しようという意味で、様々な経験を蓄積する多様な個人としての性格を主張する現代高齢者が、経験を意味づけ、自己の人生として統合し、高齢者の一人として社会的に協同関係を構築していくための共有しよう一つの有効な方法であるといえよう。

多様な要素が相互に独立し、独自性を保ちつつも相互依存（引き立てあい）を通して統合していく、「多様の中の統一」とも呼べるべき様相を、キャレン（Horace Kallen）は文化的多元性（cultural pluralism）として論じている<sup>54)</sup>。個人のレベルにおいては、多様な個人が、学習・文化活動の機会を選択しながら、複数の団体と機能毎に緩やかに繋がっているという、90年代の英国U3Aの調査にみられる現代高齢学習者の在り方は、ここでいう多元性に向かうものといえないだろうか。また、団体のレベルでは、自立的運営によって個々のU3Aの多様化が促進しただけでなく、科目毎、また指導者の役割毎のネットワーク化によって機能的に統合していく90年代にみられるU3Aの重層的な展開もまた、多元的発達と捉えることができよう。このような背景には、高齢者として一様に捉え切れず、社会階層、ジェンダー、エスニシティ等を加味すべき英国社会に特徴的な文化的問題、ひいては個人として独自の文化的アイデンティティを主張するようになった現代高齢層の多様な在り方が推察される。英国の自助の様式にみられる展開は、より敏感に現代の様相を表現していると同時に、それに対応しつつ、社会的力として機能する高齢者教育組織の在り方を提起しているといえよう。

個人としての自律と多様性、多様な集団への機能的、重層的な参加という傾向は、我が国の高齢学習者にもみられる近年の傾向であると考えられるが、それが一個人の中でどのように学習として統合され、高齢期の発達に結びついていくのだろうか。また、依存と衰退の時期である第四期においても可能な学習活動として発展しようのであろうか。

一方、U3Aは趣味や教養中心の学習内容を提供してきたといえるが、日本の退職者においては、資格取得や職業教育への需要も高い。このような点において、正規の教育機関や行政組織との協力関係の作り方によって、U3Aの可能性がより開かれていくことが期待されよう。本論は、仏語の文献に直接当たることができなかったと

いう限界をもち、フランスにみられる、U3Aとフォーマルな組織との協力関係の在り方について、十分深めることができなかった点が残念である。今後の課題としたい。

## 注

- 1) Swindell, R., & Thompson, J., An International Perspective of the University of the Third Age, *Educational Gerontology*, 21 : 429-447, 1995, p.431
- 2) 調査報告書, The Carnegie Inquiry into the Third Age, *Final Report. Life, Work and Livelihood in the Third Age*, Carnegie United Kingdom Trust, Dunfermline, 1993 を参照のこと。
- 3) Radcliffe, D., The International Perspective for U3As, in Midwinter, E. (ed.), *Mutual Aid Universities*, Croom Helm, London, 1984, pp.61-62.
- 4) Laslett, P., *A Flesh Map of Life*, Harvard University Press, Cambridge, 1991, p.152.
- 5) Groombridge, B., Learning, Education, and Later Life. *Adult Education*, London, 1982, 54, pp.314-325. Swindell, R., & Thompson, J., 前掲書, p 430.
- 6) MacNeil, R., & Teague, M. Aging and leisure : *Vitality in Later Life*, Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall, 1987. Swindell, R., & Thompson, J., 前掲書, p 430.
- 7) Swindell, R., & Thompson, J., 前掲書, p.430.
- 8) 1968年の大学紛争を契機に、フォール文部大臣が高等教育改革のため出した法律、フォール法と呼ばれる。手塚武彦他編、『現代フランスの教育—現状と改革動向』早稲田大学出版部, 1988年
- 9) Sheffield, M., *Third Age-Second Youth, The University of the Third Age*, Post Production Transcript, BBC Open University Production Centre, Walton Hall, Milton Keynes, 1984
- 10) 同上
- 11) Radcliffe, D.,前掲書, pp.62-65
- 12) 同上書 pp.63-64
- 13) Sheffield, M.,前掲書 p 4
- 14) Swindell, R., & Thompson, p.435  
Radcriff, D., U3A : *A French model for the later years*, Paper presented at the annual conference of the Comparative and International Education Society, 1982, New York City (ERIC Document Reproduction Service No.ED 228134)
- 15) Radcliffe, D., 前掲書 pp.62-64
- 16) 国際教育辞典, 教育交流社, 1991年, p.614。  
また、手塚武彦他編, 前掲(8)。

- 17) Swindell, R., & Thompson, J. 前掲書, pp.442-443.
- 18) Sheffield 前掲書 p 2. p 5
- 19) Philbert, M., *Contemplating the Development of Universities of the Third Age*, in Midwinter, E. (ed.), *Mutual Aid Universities*, Croom Helm, London, 1984, p.50-60.
- 20) *Aging International*, What Motivates Students Attending Universities of the Third Age?, Wasington, D. C.:International Federation on Aging, Vol.8, No.4, 1981, p.5-8.  
(仏語原文) Vanbremeersch, M., & Margarido, A., Les Etudiants de l'Université du 3<sup>e</sup> Age de l'Université de Picardie, *Gérontologie et Société*, June/July 1980.
- 21) Philbert, M. 前掲書 pp.53-54.
- 22) Sheffield, M. 前掲書 p.14.
- 23) *Aging International* 前掲書 p.5-8,  
(仏語原文) Levetautrat, M. & BurasTugendhaft, *Les Etudiants du Troisième Age dans les Universités du Troisième Age-le Club des Retraités MGEN de la Région Parisienne*, January 1981.
- 24) 同上.
- 25) Philbert, M. 前掲書 pp.57-60.
- 26) Swindell, R., & Thompson, J., 前掲 p 432. pp.442-3
- 27) Carnegie UK Trust (英) は、91~93年にわたり英国 U 3 A の全国調査を実施した。前掲 2) 参照
- 28) 拙稿「イギリスの第三期の大学」日本社会教育学会紀要1999年度, No35, p79  
Laslett, P., *The Education of the Elderly in Britain*, in Midwinter, E. (ed.), *Mutual Aid Universities*, Croom Helm, London, 1984, pp.20-21. および, Midwinter, E., *Universities of the third Age: The English Version*, in Midwinter, E. (ed.), *Mutual Aid Universities*, Croom Helm, London, 1984, pp.12-14.を参照のこと。
- 29) Rennie, J., Young, M., *Major Influences on U3A Development*, in Midwinter, E. (ed.), *Mutual Aid Universities*, Croom Helm, London, 1984, pp 91-100.
- 30) Norton, D., *U3A Nation Wide*, in Midwinter, E. (ed.), *Mutual Aid Universities*, Croom Helm, London, 1984, pp.108-111.
- 31) 拙稿, 前掲, p81
- 32) Laslett, P., 前掲書, pp.172-174. p.161.
- 33) Allman, P., *Self-Help Learning and Its Relevance for Learning and Development in Later Life*, in Midwinter, E. (ed.), *Mutual Aid Universities*, Croom Helm, London, 1984, pp.12-14.
- 34) Radcliffe, D., 前掲書
- 35) Rennie, J., Young, M. 前掲書
- 36) Norton, D. 前掲書, pp.107-124
- 37) Futerman, V., *Cambridge U3A*, in Midwinter, E. (ed.), *Mutual Aid Universities*, eds. Croom Helm, London, 1984, pp.127-133
- 38) 同上書 pp.132-133
- 39) 同上
- 40) Norton, D. 前掲書, pp.114-120
- 41) Withnall, A., & Percy, K., *U3A York*, in Midwinter, E. (ed.), *Good Practice in the Education and Training of Older Adults*, Department of Continuing Education, Lancaster University, Arena, 1994, pp.115-122.
- 42) Falcon, D., *Educational Opportunities for Retired Adults in a Town in Northern England*, unpublished master's dissertation, Department of Educational Studies, University of York, York 1991.
- 43) Swindell, R., & Thompson, J., p.444-445.
- 44) 拙稿, 前掲, p84.
- 45) Laslett, P., 前掲書 pp.176-177
- 46) Swindell, R., & Thompson, J. 前掲書 p429
- 47) Withnall, A., & Percy, K., *Conclusion*, in Midwinter, E. (ed.), 前掲書, pp.150-160-
- 48) 同上書 p74
- 49) 多元性とは、キャレンによると、多様の中の統一であるという。多元論とは哲学用語であり、世界が唯一の原理からなると考える一元論に対して、相互に独立した複数の原理や価値によって、世界を捉える立場であり、その各要素は、独自性と相互依存(引き立てあい)という特徴をもつのが、多元論の基底的特質である。H. Kallen, 小林哲也, 江渕一公編, 「他民族社会の発展と多文化教育」『多文化教育の比較研究』1993, 九州大学出版会, pp. 14-15参照のこと
- 50) Philbert, M. 前掲書 pp.52-57.
- 51) Laslett, P., 前掲書 4), p 177.
- 52) Withnall, A., & Percy, K., *Concepts of Good Practice*, 前掲書, pp.73-76.
- 53) Swindell, R., & Thompson, J. 前掲書 p 445.
- 54) 49) を参照のこと。

# 余暇活動としての学習における「主体」概念の検討

張 智 恩\*

## The Investigation of 'Subjectivity' on Learning during Leisure Time

Jieun JANG

As the amount of leisure time has increased with the society being industrialized further, academic and social attention to leisure life has intensified. Accordingly, related issues have been raised, such as functions and types of leisure, and its meaning to individuals and society. However, our recognition is that behavioral patterns to enjoy the leisure are hardly articulated, which might result in a social problem.

On the basis of the recognition, this article investigates on characteristics of adult subjects who participate in life-long education as leisure activities. This article suggests the following propositions: First, 'learning during leisure' can be changed to 'learning as leisure'. The former comes simply with free time and atmosphere, while the latter requires subjects' attitude to enjoy through leisure activities. Second, this change is made possible to new subjects whose attitude is 'objective-oriented' and 'state-oriented'.

To reinforce the previous propositions, the following research is conducted: First, from the viewpoint of leisure or play, subjects' characteristics oriented to states, such as enjoyment or inner satisfaction, are uncovered with the aid of theory by Jacques Henriot. Second, the subjects' characteristics related to general objects, such as adaptation or recreation, are revealed on the basis of well-renowned reports. Third, these two sets of subjects' characteristics are combined and modified, and a new set of subjects' characteristics is proposed for the objective of learning and leisure to be realized simultaneously.

目次	B 適応の主体
はじめに	C 創造の主体
I 余暇における主体概念：「主体」と「主態」の区別の必要性	D 享受の主体
A 「主体」	E 「余暇における学習」から「余暇としての学習」へ
B 「主態」	結び
C 余暇を享受する方法と主体の理解	はじめに
II 「余暇における学習」	高度経済成長の時代を経た1970年以降の日本社会においては、週休二日制などの労働時間の短縮、平均寿命の伸び、家事労働の合理化などにより、生活の中に占める自由時間が増大して来た <sup>1)</sup> 。その結果、人々の日常生活において、仕事や義務とは異なる性格の生活の領域が拡大してきた。いわゆる余暇活動としてのスポーツ、余暇
A 余暇概念の三つの側面	
B 余暇概念を踏まえた成人学習の理解	
III 「余暇としての学習」	
A 余暇の二元的属性	

\*生涯教育計画コース 博士課程2年

活動としての芸術、余暇活動としての学習など、自由な精神に基づき、自由な活動を行うことにより、自由時間を有意義に過ごすという生活様式の時間である。

白石克己はこのような、“人間の自由への要求やそこから生まれる活動を高めること”<sup>2)</sup>として余暇教育の意義を提起する。しかし、これが余暇生活の理想だとしても、それに至る方法、すなわち、自由な時間と活動を享受できる能力がなければ、余暇において、人々は仕事や義務に取り組む行動様式で自由時間を処理し、人間的、個人的時間の可能性を失う恐れがある。1970年の国際レクリエーション協会が制定した「レジャー憲章」において、人間はだれでもレジャーを享受し、これを活用する方法を学ぶ権利を持つという提言がされているが、これは余暇享受の原理や方法についての教育の必要性を示唆しているといえよう。

本稿はこうした問題意識の上で、活動の目的と余暇の目的を同時に実現する方法を、余暇活動を行う主体の視点から把握していく。その際、余暇の目的と活動の目的をそれぞれ考察し、二つの調和によって楽しさや充足感などの良い感情を経験し、享受を実現する主体の特性と構造を考察する。特にフランスの哲学者ジャック・アンリオ (Jacques Henriot) の議論を参考にしながら、余暇活動に取り組む主体を「主体」と「主態」<sup>3)</sup>に区別して論を進める。ただし、本稿では、様々な余暇活動の中でも、社会教育や生涯教育で対象とされる学習活動に限定して、議論を進めていく。

## I 余暇における主体概念：「主体」と「主態」の区別の必要性

### A 「主体」

一般的に、社会教育は成人の主体的な人間としての継続的成長を目的にし、その方法においても、主体の実現を考慮し、教育過程を推進するとされる。このように社会教育において主体概念が絶えず強調されることには、いくつかの理由があると考えられる。

第一は成人の生活世界における特性によるものである。成人は自分の日常生活の領域から、その生活が属しているより広い社会にまで、常にさまざまな問題の処理を必要とする状況の中で生きている。しかし、そうした状況は多様性、可変性および不確実性で満ちているため、主体の人間でなければ自己が願う方向で問題解決することが難しい。

第二に、上記のような問題解決を通じた望ましい存続という意味を超え、より賢く変化に適応するためにも、主体が必要となる。世界は個人の成長を上回る速度で変化している。そのため、主体としての態勢を持たなければ

ば、変化に対して絶えず努力するしかない劣等な立場に置かれるか、あるいは、文明の変化による恵みから孤立した人間になる恐れがある。

そして第三の理由は、ある本質的価値にもとづく文化の創造のためである。さまざまな形態の住民運動や芸術文化活動を通じた美的連帯などは、同一の問題意識や感動によって、社会の支配価値や不正に対抗するという意味で共同を表す<sup>4)</sup>。こうした場合、革命や戦争のように対抗勢力の存在を完全に否定するためではなく、その存在を認めつつ、自らの立場を表明するために否定という方法をとるという意味で、対抗が文化的に理解される。

このように主体の特性は、まず個人が社会にかかわるところで生じる問題解決、変化への適応、文化創造などの様々な課題解決のために、意識的にある方向性を持って行動する面に見出すことができる。

### B 「主態」

ところで、我々の生活の中には、課題から解放される自由な時間がある。そうした自由時間を生活領域として構造化しようとする努力の結果、労働時間の段階的減少などの制度化によって余暇社会への発展が実現されてきた。

余暇時間において、人間は課題と取り組む存在から、素直な個人へ戻る事ができる。そして、文化的であると同時に自然の一部として、他者あるいは世界とかかわることができ、そうした生活を享受できる。このような場における主体は、課題に取り組む主体とは異なる存在様式を持つと思われる。すなわち、明確な方向と目的に自分を一致させ、意識的に行動する主体とは異なり、方向付けられた意識に媒介されること無く、自分と世界を吟味し、楽しみながら自由に存在する主体のあり方である。

このように、ありのままの世界と情態を眺め、その本来的状態にもどろうとする態度を「主態」として、「主体」と区別したい。

そもそも、「主態」という言葉は、フランスの哲学者アンリオがその著書『遊び』でとりあげたものである。アンリオによると、実存するとは“自己から距離を保って存在することであり、自分が現にありのままのものとして、また同時に自分がそうありたいと望んでいるものとして自己を同時に意識することである”<sup>5)</sup>。そして、このような“実存のありとあらゆる具体的な形式の根底には、すべての選択を可能にするものとして遊びが存在する”と言う<sup>6)</sup>。さらにアンリオは、“主体が自分自身に対して、ある種の立場をとることを可能にしてくれる主体内の仕組み「遊び」を指し、“主態的立場”と呼ぶ<sup>7)</sup>。

筆者が、遊び意識としての「主態」を、主体のもう一

つの特性として把握しようとする理由は、アンリオが述べるように、“主体が存在しうる能力を測るべきものとしての企て（投企）と「遊びの余裕の幅」との間に、密接で必然的な関係”があり、“想像し、意志しうる自覚的実存のあらゆる形式を成り立たせる”基盤として「遊び」が存在するという考えに同感するからである<sup>8</sup>。

アンリオは、シンボルの遊び、規則の遊び、偶然の遊び、そして模擬の遊びなど、様々な構造や規則によって遊びの形態が列挙されるが、それらが統一的に「遊び」と見なされる根拠は、すべての遊びに遊びとしての統一性を与える核心としての、行為者の意識に求められると指摘する<sup>9</sup>。つまり、遊びの実在性は人間の中のみあり、より具体的には、自分が遊ぶということを認識する遊び意識によって成立するといえるのである。

また、この遊び意識は遊び手が遊びと自己との間に導入し、維持する遊びによって成立していることとして、距離意識を含意する<sup>10</sup>。距離があるところに遊びが存在する。ある事物の中に遊びが存在するのは、そのものの働きの中に未決定な余裕の幅がしのびこんだときである<sup>11</sup>。よく見極めるために後退し、身を引くことによって成立するものである<sup>12</sup>。それは主体としての人間が自己自身に対して他人たちに対して自分のしていることに対して、物事の正体に対して、ある種の態度をとる途端、存在し始める態度である<sup>13</sup>。アンリオは遊びをこのような態度として規定し、「主態 (situation)」概念を提起することによってその態度の記述を試みる。

主態の立場において、主体はそれ自身から身を離し、自身を超え出て自身の映像となる<sup>14</sup>。祭式執行のように真剣なことににおいては自己の役割に密着し、決して少しでも後退することがないから、自己の行為からほんのわずかでも離脱する機会や、自分の現にしていることをしつつある自己を眺めたり、自身のしていることの意味や価値について自問するような機会を持つことなどありえない<sup>15</sup>。しかし、遊びにおいて人間は自己から逃れる。彼は、「存在」から顔を背け、「存在」から身を離す。それによって存在に対して自己を勝ちとる。彼は新しく自己を存在させる<sup>16</sup>。それゆえ、遊びは“実存の道具”<sup>17</sup>といえよう。

遊び意識としての「主態」を、「主体」に対比してここで提起することに、どのような意味があるのだろうか。

まず、一つ目に「主態」は、「主体」が他者や世界と関わる場合において客観性と自由を付与できる。ある特定の方向に向けて主体を一致させすぎた場合、外部との相互作用において自己の主体の性向が過剰に支配的になり、他者と世界との客観的・対等的・正常な相互性を保

つことが難しくなる。しかし、特定の立場が無くても距離意識がある場合、外部からの刺激や問題発生に対して、そのまま真剣に受け入れることなく、その客観的実体を把握し、自分の意志による選択的なものとして理解できる。そのため、木村敏が述べるように、まじめで責任感が強く、与えられた役割に対して距離をとれない人、つまり遊べるというポジティブな能力を持たない人は、メランコリー性憂鬱などになりやすいのである<sup>18</sup>。仕事や義務のような現実の領域において課題の解決のために、方向づけられた意識にまじめに従う「主体」は確かに必要である。しかし、享受という内面的満足为目的にする余暇においては、遊び意識の「主態」に見られるような距離意識を通じて、自己と世界に対する自由な吟味が可能であり、かつ、存在様式の自由な選択と撤回が可能となると、安心して余暇における様々な経験と出会うことができるといえよう。この面で「主態」への注目は意味深い。

二つ目に、「主態」は表出される主体の存在様式の根拠についての反省と同時に、本来的自我の回復への契機を与える。我々の現実には、様々な期待と要求そして義務感を与える他者に囲まれている。個人は他者との関わりにおける様々な役割と責任感などによって分裂され、時には自分に重要ではない他者の一方的な自己世界への介入によって葛藤を蒙ることもある。このような人間関係の多様化だけではなく、交通機関の発達、情報量の増大などと関連し、個人の自己空間は拡大されつつある<sup>19</sup>。現代社会の人間の様態を指し、白石は“私たちは（中略）様々なことをことばで聞き知っているため、それだけ自己が執着する事がらが多種多様になり、混乱さえしている。（中略）そして、様々な組織の様々な人間模様の中であって、いくつかのマスクをつけた人間として振舞わないわけにはいかないのに似ている。（中略）自我が膨張するだけではなく、分裂さえする危険にさらされ、（中略）現代における自我の機能は、総合的ではなく、遠心的に働いている”<sup>20</sup>と述べる。そのため、白石は現代社会における人間に、自我の求心的機能の回復が必要であることを強調する<sup>21</sup>。

人間が本来の自己へ戻るようにはたらく求心的機能とは、「主態」が持つ「距離意識」を通じ、ありのままの自己と世界を眺めることによって自分を発見し、本来の自分にむけて存在様式を決断する過程を含むものである。「主態」は自分に対して、他者に対して、そして世界に対して、より正直な状態に近づき、それにもとづいて自分の存在様式を決めるという意味で、状態志向的主体あるいは静的主体といえよう。

このような二つの主体に対する認識に立ち、本論文で



は、まず、個人が自分の利益や理想にもとづいて方向づけられた意識を持ち、意図的に行動する主体の特性を指し、「動的主体」あるいは、「主体」と定義する。これに対して、上記のアンリオに従い、ありのままの世界を眺め、その中ですべての可能性を認める遊び意識を持つ主体の意識における特性を指し、「主態」と定義する。

また、追加的に、補償や抑圧のような外部誘因による行動に対して、ありのままの情態を感じ、その中に存在しようとする情的主体も「主態」として使うことにする。こうした情的主体としての「主態」は、上杉孝實が言うように“近代社会は所与の目的達成に向けて、合理的な手段をとることに重点を置く目的合理性が支配的な社会”として“計算可能性が重視され、人間の情動的側面は軽視されて”いるという面でもより注目すべきところである<sup>29)</sup>。

最後に「主体」あるいは「動的主体」に対して、遊び意識としての「主態」と情的主体を一括して、「静的主体」あるいは「主態」として規定し、論を進めていく。

### C 余暇を享受する方法と主体の理解

現代社会における社会教育の存在意義は、それが“多数の人間の生存や福祉に直接的に大きな影響を与えるような公共的課題”<sup>23)</sup>に取り組むという点にある。それらの公共的課題を“正しく解決しない限り、個人の自己実現などありえない”ため、“個人的発達を達成するためにこそ、公共的問題の解決”が必要となる<sup>24)</sup>。そのため、社会教育においても学校教育と同じく、人間形成という本質的目的のもとで、個と社会の well-being のために必要な課題を解決していくべきであろう。

ところで、社会教育において余暇享受の方法の模索が公共的課題として取り上げられなければならない理由は何であろうか。

労働時間の短縮により、余暇は漸次的に労働のエネルギーの再生産という手段的機能を超え、生活領域として安定し、独立していく可能性を持つことになる。しかし、産業社会における人々の余暇行動の様相は多くの問題を含んでいる。日高六郎は人々が労働と余暇に対して“人生の統一的イメージを失い、苦痛と快樂の二つの極に引き裂かれていく”労働観と余暇観の分裂、及び“生産の場で（中略）進んだオートメーション化”が余暇の場においても支配的になることを取り上げている<sup>25)</sup>。また井上俊は“人間の本来的な遊戯への欲求を余暇産業の大量生産—消費パターンに吸収することで（中略）遊戯の名を借りた新しい型の労働”が現れることを指摘する<sup>26)</sup>。このような視点にもとづいて考えると、余暇をめぐる社会問題が現れる理由は、何よりも労働における態度を余

暇へ適用することをはじめとして、余暇に適合する生活様式が不在であることの中に認めることができる。

そのため、余暇生活における態度の確立は、余暇社会への発展という現代社会の特性を踏まえると、社会教育において至急な公共的課題にならなければならないであろう。ところで、態度とは何よりも行為者の意識と情態から生まれるものであるため、活動の特性から規定された学習者としての認識だけではなく、内面的快適さや情緒的体験を目的にして社会教育や生涯教育に参加する、享受者としての動機も考慮されるべきであろう。その際、确实なのは、余暇は仕事や義務とは異なる本質を持つため、仕事や義務の領域における主体の特性を、そのまま余暇にとり入れることは難しく、そこには別の主体の特性への注目が補完される必要が生じるということである。要するに、余暇活動として学習を行なう成人学習者が、余暇の目的と活動の目的をともに実現し、享受するために備えるべき主体の特性を理解する必要があるのである。

## II 「余暇における学習」

### A 余暇概念の三つの側面

産業社会の発達によって増大してきた余暇は、後期産業社会に入り、生産性向上のための手段的機能を越え、多くの機能を持つことになる。たとえば、古代、中世の有閑階級の余暇に見られるスコーレ的余暇、すなわち、学問、哲学、瞑想などにつながる文化創造の積極的行為や、近代労働者階級の余暇において労働のエネルギーを再充電するための「休み」として使われた弛緩的行為、その他、デュマズディエが言う様々な形態の社会参加的行為などが、余暇を通じて現れている<sup>27)</sup>。それによって、現代社会における余暇は“複合的な機能を持った総合的、独立的行動体系”<sup>28)</sup>として浮かんで来、人生を豊かにするもう一つの生活の軸になりつつあり、単なる“spare time から leisure value”<sup>29)</sup>として積極的に位置づけられ、その享受を課題にしているといえよう。

ところで、新津晃一は余暇概念について、“時間概念としての余暇”“活動概念としての余暇”そして“意識概念としての余暇”の三つの側面から説明している<sup>30)</sup>。第一の「時間概念としての余暇」は、余暇活動が行われる時間の性質によって余暇を理解する概念である。ここで余暇は、社会的拘束時間や生理的拘束時間以外の「非拘束時間」「自由裁量時間」「選択的時間」「自由時間」を意味する<sup>31)</sup>。

第二に「活動概念としての余暇」は、“余暇活動の発生理由を原理的に明らかにするために、それが個人にあるいは社会にとっていかなる意味や機能を果たしているかについて説明するものである。”<sup>32)</sup>この概念は余暇を機

能的側面で定義しており、デュマズディエの言う「休息」や「気晴らし」あるいは「自発的な社会参加」や「創造力の発揮」に当たる<sup>33)</sup>。これらの二つの余暇概念は、余暇の様態や機能によって客観的に余暇を叙述する。

反面、第三の「意識概念としての余暇」は、余暇における行為主体の態度や意識と関連づけられる。すなわち、ある活動が余暇か余暇でないかを、活動者の意識、心の状態によって理解するもので、自己目的的価値を持つ余暇の内面的状態を、喜び・楽しさなどの感情や意識を伴うこととして特徴づける<sup>34)</sup>。「時間概念としての余暇」は絶対的・客観的定義であり、「活動概念としての余暇」は自由を属性とする余暇の本質に照らせば、その内容を限定できない多様性・可変性にもとづく定義である。反面、「意識概念としての余暇」は、余暇における人間の内面的な「良い状態」を意味する。余暇の属性を労働と対比して論じたピーパーの言葉を借りると、それは“自分自身との一致になるだけではなく、世界全体のリズムと調和が合うとき、生み出される”こととして、“苦勞から解放された心から、祭りを祝う人のような態度”<sup>35)</sup>といえよう。要するに「意識概念としての余暇」は特定の存在様式を持つことによって体験できる人間の内面的な情態にかかわるものとして理解できる。

## B 余暇の概念を踏まえた成人学習の理解

上記の余暇分類によって、「活動概念としての余暇」の立場から学習を見ると、学習は活動を持つ個人的・社会的意義によって余暇としての価値を持つことになる。しかし、「意識概念としての余暇」から見ると、ある価値にもとづいて行う学習であっても、その活動が、学習者の中で個人的満足や楽しさなど主観的な良い感情を生むことによってはじめて、余暇としての価値を持つことになる。それゆえ、余暇の視点から学習活動に参加する主体を理解する場合は、学習者と享受者の側面を同時に踏まえていく必要があるといえよう。

成人は、企業内教育やリカレント教育以外に、ほとんどの場合において余暇を利用し、学習を行なっている。そのため、成人学習と余暇の内的・外的関連性から、二つの余暇に関わる学習の定義が可能になる。一つは、成人学習が余暇を条件にして行われるという状況的・外的な側面を踏まえた「余暇における学習」である。もう一つは、「余暇における学習」が、学習者の主観的認識と情緒に良い経験を与えることによって至る、すなわち、「意識概念としての余暇」が実現される「余暇としての学習」である。

「余暇における学習」はいくつかの客観的な特性により、「余暇としての学習」へ飛躍できる可能性を持つと

いえよう。一つ目は、学習者の「自由」の特性である。成人学習は正規教育の未成年の学習とは異なり、いつでも学習を止めうる自由な活動である。余暇を楽しく過ごすために学習を行なう場合、学習は遊びとして位置づけられる。カイヨワは遊びを指し、“自由な活動”として定義し、“強制されればたちまち魅力的な愉快的な楽しみという性質を失ってしまう”ことを言うが、この自由の特性により、学習者は自らの内面的時間と調和を保ち、活動に取り組むことができる<sup>36)</sup>。

二つ目は「自己完結性」の特性である。「余暇における学習」を自由な活動として規定するとき、それは、遊びが持つ特性をある程度共有するといえよう。自由な活動が行なわれる客観的な状況において現れる自己完結性とは、ホイジンガが遊びの特性を論じる中で取り上げている“完結性と限定性”<sup>37)</sup>といえよう。すなわち“現実から切り離され、それだけで、完結しているある行為のためにささげられた世界”として“定められた時間、空間の限界内で行われてその中で終わる”特性である<sup>38)</sup>。山本恒夫は、成人にとって面白さを創り出す要因のひとつとして“ためになる”ということを取り上げているが<sup>39)</sup>、たとえ、有用性を得ようとする学習であっても、学習が余暇という自由で自己完結的な時間と状況下で行われるからこそ、個人は有用性への意識を超え、より純粹に活動による楽しさの探索が可能となり得る。

三つ目に、「余暇における学習」は学習持続の要因を有用性だけではなく、「娯楽性」に置いているという特性である。すなわち、学習を楽しみながら時間を過ごすという余暇の目的をもう一つの学習活動の目的にしている。“遊びの目的は面白く遊ぶことにあり、遊びのルールは「面白い遊び」を規定するルール”であるように、「余暇における学習」は、面白い学習のために様々なルールを創りだし、実践してみる自己実験の場となりうる可能性を持つ<sup>40)</sup>。

このように、「余暇における学習」は自由、自己完結性、そして娯乐的動機を含んで余暇を楽しく過ごす条件を備えている。しかし、これらの要素を活用し、「余暇としての学習」を創り出すのは活動を行い、それを享受する主体の特性によるものであるといえよう。それゆえ、「余暇」と「学習」を媒介し、楽しさと能力の両方を得る態度を、主体と関連づけ、模索する必要がある。その際、学習に見られるいくつかの主体の性格を、余暇あるいは享受の視点で再把握していく事は重要であると思われる。

### Ⅲ 「余暇としての学習」

#### A 余暇の二元的属性

ラテン語のオティムとギリシャ語のスコレと表現される二つの異なる特性が対比をなし、余暇の中に含まれている<sup>41)</sup>。語源的解釈として、「オティム」はもともと、「[何もしない]という消極的行為の状態」であり、「スコレ」は、「自己の教養を高めるという積極的行為」を表現する<sup>42)</sup>。要するに余暇は、「一方で人間の弛緩的状态や休養といった肉体的、精神的な平衡状態への志向を意味すると同時に、他方で、人間の積極的な活動、緊張状態、自己開花や自己実現を目指す肉体や精神の動的状態への志向を意味する<sup>43)</sup>ととらえられるのである。

しかし、こうした相反した二面性は、スコレの緊張的行為を支えるものとしてオティムという弛緩的特性が必要であるという関係において連結している<sup>44)</sup>。すなわち、「人間の創造的活動や行為とは、生活全体に関する「ゆとり」が一方で存在してのみ、拡張・展開していくのであって、(中略)余暇は「スコレ」と「オティム」とが相互に織り成す世界<sup>45)</sup>を意味しているものである。

こうした余暇の二元的視点を踏まえ、成人学習の必要性と目的に論及しているいくつかの著書や報告書における主体の特性を検討してみよう。

#### B 適応の主体

1970年に出された『生涯教育入門』の中で、P.ラングランは急変する現代社会の様々な危機を、加速度的変化、人口の増加、政治の領域における挑戦、情報、余暇、イデオロギーの危機などとして取り上げ、その解決のために学習が必要であると提言する。ここで一貫しているのは、現代社会の変化と諸特性からくる「挑戦」に対する「準備としての学習」という、学習の性格規定である。そして、「変化」を恒常的な現状と捉え、人間は、一生涯学ばなければならないという準備の永続的必然性を示唆することである。さらに、ラングランは現代社会の様々な挑戦に対し、いろいろな側面からの準備の必要性を指摘しているが、それらは「機能的対応への準備」「選択への準備」「教育への準備」「享受への準備」の四つに整理することができる。

第一に「機能的対応への準備」が必要となるのは、「概念と技術の更新に迫られている」現実に対して“時代について行けない人は放り出される運命にある”科学技術の進歩のためである<sup>46)</sup>。第二に「選択への準備」が必要となるのは、現代社会における情報の氾濫とイデオロギーの危機の中で“肉体や知性や道徳の世界であまりにも激しい変化”に直面するため、“人生の現実と人生の知

覚との間に均衡を(中略)保つため”である<sup>47)</sup>。第三に、「教育への準備」は“大人の蓄積した知識や指令が次の世代へ引き継がれる”ために、そして大人が“自分に注意を向けてほしいと望む”ためである<sup>48)</sup>。第四に、「享受への準備」は“教養を身につける豊かな時期と機会が”与えられた場合、人間の存在を豊かにするメッセージを解釈し、“退屈の犠牲者”にならないためである<sup>49)</sup>。

以上のラングランの提言から見ると、学習の目的は、何より、変化に満ちている現実に対応し、利益を得、生活の退屈さを克服するために、必要な機能を具備することであるといえよう。つまりこの場合の学習は、社会の中で異邦人にならないこと、競争で負けないこと、そして、自己を守ることを目的として行なわれている。

ラングランは、現代人は様々な面で自己の選択と拒絶に対しての責任が問われ、教育という代価を払う人だけが存在のための能力を獲得し、そのような責任が問われる選択の前で、自律的になりうるという立場をとっている<sup>50)</sup>。反面、それらの機能や能力を意味を持って解釈し、利用する主観的な認識体としての主体の特性については、踏み込んで言及していない。ラングランは、問題に直面した時に教育がより必要とされるという前提で教育の必要性を述べているため、機能的能力を具備するための学習を重要視したと思われる。しかし、学習を通して得た様々な機能によって自己の管理者になり得ても、管理され、守られる自己の実体が見えなければ、蓄積されている知識や機能によって飾られた自己の様子を主体として意識する恐れもあるであろう。したがって、主体と関連し、二つの問題を考えることが必要になる。

ひとつは、個人側に習得される知識と機能を適切に使用しながら、自己の幸福と社会へ貢献できる人間的資質とはどのようなものかという問題であり、もうひとつはそうした資質を持つ主体として自己を確立していくプロセスはどのようなものかという問題である。何故ならば、問題に直面し、その解決のために個人が知識を使うことは往々あるであろうが、問題発生の潜在的原因になりうる日常生活において、自分の幸福のために知識を創造的・積極的に使うことは、自分を理解し、意識する主体があつてはじめて可能だからである。それゆえ、「準備としての学習」においても、主体の問題は絶えず考察される必要があり、そうした主体になるために志向すべき人間像の想定が必要となるといえよう。

#### C 創造の主体

1972年にユネスコ教育開発国際委員会が刊行した生涯教育論(Learning to be フォール委員会報告、以下でフォール・レポートと表記)は、現代社会において個人

が学びを通して獲得した様々な機能の意味について説明し、その機能を持って究極的に達成すべきいくつかの人間像を提示している。

ラングランは、文明の変化と挑戦に対し、適応の側面との関連から「準備」について述べる。しかし、フォールは、変化に直面し、挑戦に対処する人間の側の特性に注目する。フォールは、教育を、“今日の世界をより良い所に創っていき、未来の準備を願うすべての人にとって、重要かつ普遍的課題”<sup>51)</sup>と規定し、“新しい人間は個人行動の地球的次元における重要性を理解し、人類の運命に対する責任を共有し、優先順位を認識しなければならない”<sup>52)</sup>と述べ、現代社会において教育を必要とする人間側の積極的・使命的立場を強調する。さらに機械を“多くの雑多な仕事と抑圧から、人間を自由にする”<sup>53)</sup>機能的手段として理解し、コンピューターを“日常的精神労働から人間を解放し、その精神を問題設定や決定のような代わりのない機能へ専門化してくれる”<sup>54)</sup>ものと解釈し、文明の便利さを通じ、積極的に自らの存在を獲得する人間に注目する。

フォール・レポートにおける教育の目的は、人々がある特定の機能を所有することにあるのではなく、その機能を越えた目的に関係し、究極的に人間の問題に至るようになることが理解できる。要するに、個人が自己の生の主人になり、さらに社会を守り、創り出す「使命的存在」としての主体の内面的資質が、教育を通じ、問われつつあるのである。フォールは四つの点で、志向すべき未来の人間像の資質を描いている。

第一の資質は“科学的ヒューマニズム”の特性であり、抽象的考え・主観的・先入見の人間を否定し、客観性を決定価値として行動する、具体的・歴史的な文脈の中にある存在の特性を意味する<sup>55)</sup>。第二の資質は創造的特性であり、否定し反対する訓練の過程を受容することによって、新しい発明と発見を成就する特性である<sup>56)</sup>。第三の資質は使命的特性であり、多くの社会構造の機能へ積極的に参加し、また改革のための闘争を通じ、社会的次元で、より完全な自己実現をする特性である<sup>57)</sup>。

最後が“完全なる人間”としての特性である。現代の大部分の社会で人間を取り巻く一切のものは、人間のパーソナリティを構成する諸要素の分裂を促している<sup>58)</sup>。しかし“人間の精神の中には恒常的な特性がある。すなわち人間を苦しめる諸矛盾を排除すること、過度の緊張に耐え得ないこと、個々人が知的一貫性を求めようとする事、そして完全な人間としての運命と和合し、具体的に潜在力を実現し、幸福を追求することである。”<sup>59)</sup>つまり“完全な人間”とは、この世界に対応する機能を持つだけでなく、肉体的、知的、感情的、倫理的に統

合した自己との調和をもって世界に対してかかわる人間である<sup>60)</sup>。人間は、教育を通して科学的人間、創造的人間、そして使命的人間としての資質を獲得できる。しかし、自己との調和を持ってこれらの資質を発揮できる統一された内面的主体がある時、はじめて、表面的に現れる三つの人間像が「完全なる人間」として意味を持つことになるであろう。

ラングランの著書に見られる学習者は、適応のため、利益のため、危機から自己を管理するために学習を利用する、「消極的・防衛的・現実的」人間であるといえよう。しかし、フォールの報告書の人間は、完全な人間として自己の運命を想定し、その実現のための努力として学習を行う。要するに「能動的・革新的・教育的」人間といえよう。しかし、これらの二つの報告書は、想定した人間像に多少差異があったとしても、教育を、あるいは学習を、より良い条件と質を持って生きるために必要となる手段として把握している面では、同一であろう。つまりその性格の差異がどうであれ、ある本質的な価値の実現のために行う手段として、学習の意味を強調しているといえる。

これらの議論を余暇の面から捉えようと、このような学習はスコールの実現のために備えられるべきオティムの側面と通じている。そして、「活動」の持つ社会的、個人的影響力や意義によって余暇を評価する「活動概念としての余暇」に近い。反面、人類の遺産としての知識の体系を楽しみ、その学習とのかかわりを享受するもうひとつの人間像は欠けていると思われる。

#### D 享受の主体

R. M. ハッチンスは著書『学習社会論』で、人類の目的が仕事であった文化から、賢く、愉快に、そしてよく生きることを目的にする文化に移行していると捉え、その事実を認め、教育が人間の精神を自由にするよりリベラルな性格を持たなければならないことを提言する<sup>61)</sup>。仕事や結婚や学位などのために行なわれ、その目的が獲得されたときに終わる学習として教育を捉えるのではなく、継続的に人間でありたいために遂行される営みとして規定する<sup>62)</sup>。ハッチンスは“アテネの幸運なる少数人のために奴隷が行なった事を、すべての現代人のために機械が行なうようになったために、学習社会のヴィジョンの実現が可能になっており、教養人になるため、そして人間になるために学ぶことが可能になることによって、教育が本来の目的に至る”<sup>63)</sup>可能性を述べる。

こういうハッチンスの考えを吟味すると、われわれが健康な自然人として生きるために衣、食、住を持つと同様に、学習は文明人として生きるために必要な生活の

部分になってくる。同時にわれわれが健康の維持のためにわざわざ栄養剤を飲むより食生活を楽しむように、処方的意味の学習としてではなく、楽しさを与える文明人の娯楽として学習が位置づけられる。

ところで、ハッチンスは、余暇社会において奨励されるべき学習を指し、“体系的学習”<sup>64)</sup>と言う。彼は、“成人教育は大規模的に行われる場合、知的になることより、他の目的によって支えられる”ため、体系的学習は“大人が簡単に興味を持ちうるものではない”ことを指摘する<sup>65)</sup>。しかし、この“体系的学習の中止は賢くなる機会を喪失することとして見なされなければならない”<sup>66)</sup>と述べ、その重要性を強調する。

「余暇としての学習」を考える時、ハッチンスの「体系的学習」の意味は大きいといえよう。現代社会は、知識や情報が商品化しているため、自分の利益のために必要な場合、容易に情報や知識への接近及び所有が可能である。それによって、知識の理解への過程が無視され、知識が物のように所有され、知識と私との相互作用が無くなりやすい。ハッチンスが「体系的学習」を強調したのは、物として知識を具備するための学習ではなく、その知識が作られる過程の吟味や発見の経験無しでは理解できない知的成長、それ自体の享受の視点を重視したからであろう。

ハッチンスの見解を踏まえて余暇における学習の意味を考えると、「余暇としての学習」という構造は知的成長の享受の視点を優先し、学習と相互作用する人間の独特な存在様式を表していることがわかる。すなわちそれは、学習活動の中で遊んでいる人間の様子であり、そのとき、享受の視点に基づいた主体の態度によって、学習が遊びとなりうるのだといえる。

#### E 「余暇における学習」から「余暇としての学習」へ

以上を、成人学習の目的や必要性を三つの視点からまとめ、「余暇における学習」で現れ得る主体の特性を考察した。ところで、ラングラン、フォール、ハッチンスの言う学習の三つの目的を見ると、学習者が学習活動を通じて獲得することはそれぞれ異なっていた。ラングランは、適応のための機能的力量を、フォールはそれらの機能を統合できる人間的資質を、そして、ハッチンスは自己目的的な活動を行い、楽しむ能力についてのべた。しかし、それぞれの目的に共通していることは、より良い方向にむけて、すなわち成長に向けて必要となる何かを行い、それを享受する様子として余暇の二元性、すなわち「オティムとスコール」が含まれていることである。

しかし、余暇の二元性との関連によって、学習を余暇として理解できるわけではない。余暇における様々な人

間の活動が本来的な意味の余暇になるのは、享受の視点によってである。適応のためであれ、創造のためであれ、自己目的的活動のためであれ、個人が学習から喜びや楽しさなどの内面的満足を得られるとき、はじめて、「余暇における学習」は「余暇としての学習」になり得る。そして、こうした飛躍には、それぞれの学習の目的と関わって相互作用する二つの主体の特性がかかっていると見えよう。

ひとつは「適応の主体」と「創造の主体」で見られるように、成長を得るためにある目的に従い、自己と世界に対して意識的にはたらしかけ、変化を創り出す「動的主体」すなわち、「主体」の特性である。そして、もうひとつは「享受の主体」に見られるように、特別な現実的目的や特定の意識にこだわらないで、ありのままの世界と自分を理解し、意識する「静的主体」すなわち、「主態」の特性である。これは、世界のすべての可能性を認め、その世界に自分を解放し、方向づけられた特定の意識の媒介無しで、本質的・本来的な存在に戻ろうとする遊び意識にもとづくときに現れる特性である。

学習は、意識的に成長を得ようとする意図的・現実的営みであり、反面、余暇は意図性から自由になり、自然に自分や世界と調和しようとする人間の理想である。それゆえ、成長というある目的に向けて出発する「主体」は、常に、ありのままの自分と世界を吟味し、認識できる「主態」にもとづくときに、「成長」の成就と享受が可能になるのであり、そのときはじめて「余暇としての学習」が実現されるのだといえよう。

#### 結び

本稿では、余暇活動としての成人学習に必要な主体の様態と特性を考察した。その主体の特性は、義務と仕事におけるそれとは異なり、学習を行ないながら余暇の目的を実現し、享受する主体である。特に注目した点は、主体の学習に対する態度によって単に余暇を条件として行われる「余暇における学習」を、享受の視点を踏まえた「余暇としての学習」へ変化させることができるという点であった。

要するにその態度は、独自の特性を持ち、人間内部にある二つの主体、すなわち、「主体」と「主態」がそれぞれの機能を果たしながら連結する仕組みを、自我の中で創り出すことであった。すなわち、「成長を遂げる主体と、成長を吟味する主態」、「自己の利益に向けて歴史を創り出す主体と、本質的価値に向けて自己を解放する主態」、「理想に向けて存在を決断する主体と、ありのままの世界と自分へ戻ろうとする主態」など、二つの特性の共存と調和を実現する主体であった。

最後に、本稿が提起した二つの重要な論点について確認しておく。まず、第一に余暇と学習と享受の三つの側面における関連性と調和の可能性を確認し、「意識概念としての余暇」が実現される「余暇としての学習」を、余暇における成人学習のあり方として提起した。第二に、個人が「余暇としての学習」を実現するために、「主体」と「主態」を理解し、機能させる、あたらしい主体を創出する必要性を提起した。本稿では、「主体」と「主態」それぞれの特性については踏み込んで議論できなかったが、それについては今後の課題としたい。

#### 注・引用文献

- 1) 日本生涯教育学会編、『生涯学習事典』東京書籍、1990、p.238.
- 2) *Ibid.*, p.238.
- 3) Jacques Henriot『遊び』[*Le Jeu : Universitaires de France*, 1973] 佐藤信夫訳、p.152.
- 4) 北田耕也ほか、『地域文化の創造』国土社、1990、pp.11-36.
- 5) Jacques Henriot. *op. cit.*, pp.153-154.
- 6) *Ibid.*, p.154.
- 7) *Ibid.*, pp.151-152.
- 8) *Ibid.*, pp.154-155.
- 9) *Ibid.*, p.70.
- 10) *Ibid.*, p.118.
- 11) *Ibid.*, p.119.
- 12) *Ibid.*, p.120.
- 13) *Ibid.*, pp.120-121.
- 14) *Ibid.*, p.152.
- 15) *Ibid.*, p.158-159.
- 16) *Ibid.*, p.163.
- 17) *Ibid.*, p.165.
- 18) 井上俊“生活の中の遊び” <井上俊ほか『仕事と遊びの社会学』現代社会学20, 岩波書店, 1995>p.14.
- 19) 白石克己“余暇教育の領域” <江橋慎四郎編『余暇教育学』, 垣内出版, 1978>p.196.
- 20) *Ibid.*, pp.196-197.
- 21) *Ibid.*, p.197.
- 22) 上杉孝實“「週休二日制社会」と社会教育研究の課題” <日本社会教育学会編『週休二日制・学校週五日制と社会教育』東洋館出版社, 1993>p.19.
- 23) 宮坂広作『現代日本の社会教育—課題と展望』明石書店, 1987, p.67.
- 24) *Ibid.*, p.68.
- 25) 日高六郎監修『マス・レジャー論』紀伊国屋書店, 1961, p.3.
- 26) 井上俊. *op.cit.*, p10.
- 27) 松原治郎“余暇の社会学” <松原治郎編『余暇社会学』, 垣内出版, 1986>pp.4-9.
- 28) *Ibid.*, p.12.
- 29) 伊藤順康“余暇と社会教育—その序論的考察”『日本社会教育学会紀要』No12, 1975, p.28.
- 30) 新津晃一“余暇論の系譜” <松原治郎編『余暇社会学』, 垣内出版, 1986>p.174.
- 31) *Ibid.*, p.275.
- 32) *Ibid.*, p.280.
- 33) *Ibid.*, p.280.
- 34) *Ibid.*, pp.283-284.
- 35) Josef Pieper『余暇と祝祭』, [*Musse und Kult : Koesel-Verlag Gmbh & Co.*, 1965] 稲垣良典訳, p.62.
- 36) Roger Caillois『遊びと人間』, [*Les Jeux et les Hommes : édition revue et augmentée.* Gallimard, 1967] 多田道太郎, 塚崎軒夫訳, 講談社, 1994, p.40.
- 37) Johan Huizinga『ホモ, ルーデンス』[*Homo Ludens : trad.franc.*, 1951] 高橋英夫訳, 中央公論社, 1995, p.34.
- 38) *Ibid.*, pp.34-35.
- 39) 山本恒夫『庶民娯楽の面白さ』現代選書, 学文社, 1983. p.178.
- 40) 西村清和『遊びの現象学』勁草書房, 1989, p.287.
- 41) 松原治郎 *op. cit.*, p.4.
- 42) *Ibid.*, p.4.
- 43) *Ibid.*, p.4.
- 44) *Ibid.*, p.5.
- 45) *Ibid.*, p.5.
- 46) Paul Lengrand『生涯教育入門』[*Introduction à l'éducation permanente : Unesco*, 1970] 波多野完治訳, p.17.
- 47) *Ibid.*, pp.14-15.
- 48) *Ibid.*, p.56.
- 49) *Ibid.*, pp.22-23.
- 50) *Ibid.*, p.29.
- 51) Edgar Faure. *Learning to be*. Unesco, Paris, 1972, p.1.
- 52) *Ibid.*, p.7.
- 53) *Ibid.*, p.6.
- 54) *Ibid.*, p.126.
- 55) *Ibid.*, p.147.
- 56) *Ibid.*, pp.148-149.
- 57) *Ibid.*, pp.150-153.
- 58) *Ibid.*, p.154.
- 59) *Ibid.*, p.154.

- 60) *Ibid.*, pp. 154-156.
- 61) Robert M. Hutchins. *Learning Society*, Frederick A. Praeger, 1968, p. 126.
- 62) *Ibid.*, pp. 129-131.
- 63) *Ibid.*, p. 135.
- 64) *Ibid.*, p. 130.
- 65) *Ibid.*, p. 130.
- 66) *Ibid.*, p. 130.