生涯学習・社会教育学研究　第25号　2000年

# タスキーギ学院における農業拡張制度化過程

成　　玖　美*

## Systematizing Process of Agricultural Extension Work at Tuskegee Institution

Koomi SUNG

This paper's purpose is to examine the systematizing process of agricultural extension work at Tuskegee Institution according to the development of federal policies in industrial education.

From 1880's, Booker T. Washington, the principal of Tuskegee Institution , had been at great pains to reinforce its relationship with federal and state governments. At that time, most of African-Americans in the South was poor and didn't have political power. Under the disadvantageous condition, he found a way to maintain stability of his school by defining its agricultural extension work as public education system.

From his letters and other historical materials, this paper has traced his discouragement and successes in the developing process of agricultural extension work at Tuskegee Institution. He achieved buiding of the Agricultural Experimental Station and the first appointment of Negro Demonstration Agent by federal government. In case of the Smith-Lever Act, he appealed to federal government officials for their influence over the budget distribution for African-Americans.

Tuskegee Institution opened up a way to the agricultural extension work for African-Americans in the South.

目　次

序
Ⅰ　南部黒人と農業教育
　A　就業事情
　B　農業教育
Ⅱ　黒人土地供与大学
　A　第二次モリル法
　B　設置状況
　C　黒人土地供与大学の実情
Ⅲ　タスキーギ学院の公的基盤づくり
　A　基盤安定への取り組み
　B　農業試験場の設置
Ⅳ　タスキーギ学院の農業拡張
　A　農業協同デモンストレーションワーク
　B　ジェサップワゴン
　C　スミス・レバー基金の公平な分配を求めて
結

＊日本大学　非常勤講師

## 序

本稿は，世紀転換期のアラバマ州タスキーギ学院（Tuskegee Institute）の農業拡張制度化過程を，連邦政府による農工業振興政策の展開過程に沿って，検討するものである。

筆者は以前タスキーギ学院の南部黒人教育実践を検討し，そこに思想的限界があることを認めつつ，南部黒人生活の現実的向上の「プロセス」としてその実践を評価した[1]。本稿は学院の様々な教育実践の中でも，政府の農工業振興政策とからみつつ発展をした，農業拡張の制度化過程に注目する。

アメリカ農業拡張の制度化過程については，周知のように，1862年モリル法による土地供与大学（land-grant college）の成立，1914年スミス・レバー法による「協

**表1　1910年　人種別農林畜産業就業人口比率**

| | 全就業人口[注] | 農林畜産業 | % | それ以外 | % |
|---|---|---|---|---|---|
| 白　人 | 32,774,056 | 9,681,069 | 29.5 | 23,092,987 | 70.5 |
| 黒　人 | 5,192,535 | 2,893,375 | 55.7 | 2,299,160 | 44.3 |

注）10才以上人口のうち職業に就く者。割合（%）は各人種就業人口全体を100%とする。
出所：United States, Bureau of the Census, *Negro Population in the United States 1790－1915*, Arno Press, 1968, p.503.より作成

**表2　1910年　地域別黒人農林畜産業就業人口比率**

| | 全就業人口[注] | 農林畜産業 | % | それ以外 | % |
|---|---|---|---|---|---|
| 北部・西部 | 600,182 | 48,212 | 8.0 | 551,970 | 92.0 |
| 南部 | 4,592,353 | 2,845,163 | 62.0 | 1,747,190 | 38.0 |
| 北部・西部男性 | 397,321 | 46,628 | 11.7 | 350,693 | 88.3 |
| 南部男性 | 2,781,233 | 1,795,610 | 64.6 | 985,623 | 35.4 |
| 北部・西部女性 | 202,861 | 1,584 | 0.8 | 201,277 | 99.2 |
| 南部女性 | 1,811,120 | 1,049,553 | 58.0 | 761,567 | 42.0 |

注）10才以上人口のうち職業に就く者。割合（%）は各地域の就業人口全体を100%とする。
出所：表1に同じ。

同農業拡張事業（Cooperative Agricultural Extension Work）」，そして1917年スミス・ヒューズ法による職業教育振興といった流れが重要である。

日本の社会教育研究でも，アメリカ成人教育制度史研究の基礎を築いた，海後宗臣[2]，駒田錦一[3]，森口兼二[4]，山田順一[5]らによって，この経緯が紹介・検討され，資本主義化政策をすすめる連邦政府が教育政策に直接関与していくエポックとして，認識されてきた[6]。また小池源吾[7]，五島敦子[8]らの「大学拡張」運動研究は，連邦政策と連動しつつ大学の役割が変化する同時代の動きを検討している。

本稿はこのアメリカ成人教育制度史の過程を，人種隔離が進む南部黒人大学の置かれた状況からとらえようとするものである。言い換えれば，制度化を押し進める政府や，その流れに影響を与え得る主流大学や協会などの視点からではなく，大きな声を上げなければ何も獲得できないマイノリティ大学の視点の側から，当時の状況・経緯を読み解くことを目指すものである。その際，特に，当時の南部黒人教育基盤の不安定さ，及び，その中で公的補助を獲得しつつ基盤安定化に取り組むタスキーギ学院の現実的な奮闘を明らかにすることを，目標としたい。

タスキーギ学院の農業拡張についてはJames[9]やDenton[10]らの研究があるが，それらは学院の実践や学長ブッカー・T・ワシントン（Booker T. Washington）の功績を描写しているものの，それをアメリカ成人教育制度史の流れに位置付けようとする意図は見られない。一方Mayberryは連邦政府の政策とリンクさせながらタスキーギ学院農業拡張の歴史をまとめており，参考となる[11]。

以下，Ⅰでは南部農業教育がいかなる状況であったかを捉え，Ⅱでは連邦農工業振興政策の中で生まれた黒人土地供与大学について検討する。そしてⅢではタスキーギ学院が州政府との駆け引きをしながら農業教育の基盤を築いていく過程について述べ，Ⅳで，農業拡張実践を制度化し，南部黒人農業拡張の基盤を築くまでの過程を検討する。

## Ⅰ　南部黒人と農業教育

### A　就業事情

アメリカ南部は周知の通り，20世紀初めから工業化の波が押し寄せ，農業人口が次第に減少するものの，伝統的には農業を中心的な産業として発展してきた地域である。表1は1910年当時の農林畜産業従事者の割合を「人種別」にみたものである。白人は農林畜産業従事者が29.5%，それ以外の職業が70.5%である一方，黒人は55.7%が農林畜産業に就いており，それ以外の職業に就く者は44.3%である。白人と比べ，黒人は農林畜産業に従事する割合が多かったことがわかる。

さらに黒人の就業状況を「地域別」に見ると（表2参照），当時黒人全体の約9割が住んでいた南部では，黒人の62.0%が農林畜産業に就いており，それ以外の産業従事者は38.0%である。一方北部では黒人でも農林畜産業に就く者が8.0%しかいない。また女性に注目すると，北部の黒人女性で農林畜産業に就くのは0.8%に過ぎないが，南部黒人女性は，その58.0%が農林畜産業に就いている。

これらの数字から，南部では男性だけでなく女性も含め，過半数の黒人が農林畜産業に就いており，北部黒人や白人の就業事情と大きな違いがあったことが認められるのである。

### B　農業教育

農業を主な産業とする南部黒人にとって，農業教育の充実は，その現実的生活に直接影響を与える，重要な鍵であったと予想されるが，では，南部での農業教育はいかにすすめられていたのだろうか。ここでは，True の整理を中心に見ていく。アメリカ農業拡張の起源とされる農事協会（agricultural society）は，18世紀後半から北東部州で組織され始めたが，やがて19世紀中ごろには農業講習会（Farmers' Institute）と呼ばれる冬期の移動式農民講座が発展する。農業講習会では農科大学の教師などが中心となり，農業問題の相互討論や農芸化学・地質学の講座や実験，青年農業研究グループ育成などが行われた。また1867年に最初の農業者保護組合（グランジ）が結成され，農業講習会の推進を支えたとされる[12]。

これら農業講習会あるいは同内容の公開集会は，1890年までの間に26州で設立されている。南部州でもアラバマ，ミズーリ，ノースカロライナ，サウスカロライナ，テキサス，ウエストバージニア，デラウエア，ケンタッキー州で設立がみられた[13]。農業講習会に州が金銭補助を行った最初の例は，1885年，ウィスコンシン州議会がウィスコンシン大学[14]に農業講習会開催権限および資金使用を認めた例とされるが[15]，1891年には14州で農業講習会のために州の特別支出や州農業協議会からの寄付がなされ，南部州では，アラバマ，デラウエア，メリーランド，テキサス，ケンタッキー，ノースカロライナ，テネシー，バージニアで行われている[16]。

さらに1896年には各州の農業講習会関係者の意見交換等を目的にアメリカ農業講習会管理者組合（American Association of Farmers' Institute Managers）が組織され，翌年の第2回年次集会では，農業教育のための土地供与大学に対する連邦政府による財政援助が提議されている[17]。

しかし以上のような農業講習会の制度的発展は，主に北部州を中心としたものであった感がある。例えば，1899年度農業講習会事業に使用された公共資金約15万ドルのうち，最も多額の充当金を得た州は，ニューヨーク，オハイオ，イリノイ，ミネソタ，ウィスコンシン，ミシガン，インディアナ，バーモントの8州であり，すべて北部州である。また農業講習会の指導／監督官が専任であった州は，ニューヨーク，イリノイ，ミネソタ，ウィスコンシン，ミシガン，ペンシルバニア，サウス・ダコタ，メリーランド，ウエストバージニアの9州で，3分の2が北部州であった[18]。

さらに，これらの農業講習会に南部黒人はどれほど参加できていたのだろうか。当時南部黒人の多くが無学の農民であり，農業講習会は南部黒人の重要な教育機会と成りえたはずである。しかし True の記述に，“1904年頃ノースカロライナ州で黒人のための特別講習会がはじめられた” とあるように[19]，南部においては農業講習会参加においても人種隔離のルールが浸透していたと推測される。したがって，少なくとも19世紀末までにおいては，農業講習会が南部黒人農民に与えた恩恵は，大きくはなかったと考えられるのである。

## Ⅱ　黒人土地供与大学

### A　第二次モリル法

周知のように，連邦政府は資本主義経済の中での農業発展を重視し，1862年の農務省設立，モリル法成立と，農業振興政策に乗り出した。このモリル法によって，農工業の振興に寄与する勤労大衆向けの大学としての理念を与えられた土地供与大学が各州に設立されたことも周知の通りである。

さらに1887年にはハッチ法により土地供与大学に連結した農業試験場の設立が定められる。そして1914年，スミス・レバー法によって，連邦農務省－土地供与大学－郡が協同で農業拡張事業を行うシステムが確立された。その支部は，土地供与大学内や街におかれ，現在にまで続いている。

しかし，人種隔離政策をすすめる南部州では，連邦政府による農業振興資金を黒人が公平に受け取ることができたわけではない。モリル法を根拠に指定された土地供与大学のほとんどが白人専用であり，黒人の入学機会は閉ざされていたのである。

この状況に対し，連邦政府は土地供与大学への援助を補充した1890年の第二次モリル法において，事実上南部州に黒人のための土地供与大学を設立するよう要請する内容を盛り込んだ。これが，今日1890 Institutions とも呼ばれる，南部州に存在する黒人土地供与大学の根拠となったのである。

第二次モリル法の内容をみると，まず条文は土地供与大学に対する金銭的援助の増額をうたい，その直後に“この法律に基づく金銭は，学生の入学条件に人種や肌の色による区別をおこなうすべての州および属領地の大学の援助や維持には支払われない”としている。さらに“黒人学生の農業・工業教育のために州の歳入から援助を受ける類似の性格をもつ教育機関を設立した，もしくは今後設立する予定である州においては，この法律の下に白人大学と前述のように設立された黒人大学の間で基金が公正かつ平等に分配されていることを，州議会が内務省長官に提案・報告しなければならない”としている。

このように第二次モリル法は，事実上，人種隔離を制度化する南部州に，新たに黒人大学を設立することを要請しているのである。その際，“基金は二つに分けられ相応に支払われなければならず，黒人のための機関は，1862年の法律の下に含まれていたならば受けたはずの最大限の恩恵を受ける権利，および白人と黒人の分離大学に関して従うべき前述の規定を実現する権利をもつ”として，白人大学と黒人大学の間での平等な分配を方向付けている。

### B　設置状況

第二次モリル法成立後，南部州は新たに黒人大学を設立するか，あるいは既存の私立黒人学校を土地供与大学と指定するかのどちらかの方法によって，黒人土地供与大学の整備にあたった[20]。

ただし第一次モリル法を黒人大学にも適用した例もあった。いずれも，私立黒人大学（学校）を黒人土地供与大学として割り当てた例である。まずミシシッピ州では，1871年設立のアルコーン大学にミシシッピ大学と共に第一次モリル法を適用させた。アルコーン大学は1892年に州が第二次モリル法の適用を決めてから，黒人用大学として明確に位置づき，最初の黒人土地供与大学とされている。またバージニア州でも第一次モリル法の基金を黒人実業学校の草分けであるハンプトン師範農業学院にも供与し，第二次モリル法後も同程度の供与を行っている。ただし同州は1920年にバージニア師範大学校に基金供与を移動している。一方サウスカロライナ州では，1872年当時黒人によってコントロールされていた州議会が，第一次モリル法を黒人私立大学だったクラフリン大学に適用している。しかし1879年，土地供与基金証書を別目的に使用し，基金全てを失うという事件があり，同年州議会は土地供与基金を州財源で再建，白人土地供与大学との間で二分した。1896年，クラフリン大学から支援が引き上げられ，新しくオレンジバーグにサウスカロライナ黒人師範・産業・農業カレッジを建設している。

他の州では，第二次モリル法後はじめて，黒人土地供与大学を整備した。既にある大学を土地供与大学として指定した例が8州，新しく大学を建設した例が6州である。

既存大学を指定した例のうち，既に州が支援していた黒人学校を黒人土地供与大学として指定した例としては，ルイジアナ州のサザン大学，ミズーリ州のリンカーン大学，アーカンソー州のブランチ師範カレッジ，アラバマ州のハンツビル黒人師範・産業学校，ケンタッキー州のケンタッキー州立産業学校，フロリダ州の州立黒人師範学校である。一方，メリーランド州のプリンセスアンアカデミーとテネシー州ノックスビルカレッジは，私立黒人学校が黒人土地供与大学として指定された例であり，後に州の学校として接収されている。尚，テネシー州は1912年に新たにナッシュビルに農産業師範学校を建設し，こちらが黒人土地供与大学となっている。

一方，第二次モリル法後新たに黒人大学を建設して土地供与大学とした例としては，ウエストバージニア州のウエストバージニア大学校，ジョージア州のジョージア州立産業カレッジ，デラウェア州のデラウエア黒人州立カレッジ，テキサス州のプレーリービュー州立師範産業カレッジ，オクラホマ州の黒人農業師範大学，ノースカロライナ州のノースカロライナ農業技術カレッジがある。

また，運営面でみても，各州によって違いがあった。フロリダ州とウエストヴァージニア州では，州の公立高等教育施設のすべてに責任を持つ州管理委員会の運営下に黒人土地供与大学を置いた。アラバマ州，ルイジアナ州，テネシー州では，州教育委員会の運営下に黒人土地供与大学を置き，メリーランド州とテキサス州では他の州立大学の理事会が黒人大学の運営にも責任を負った。その他の10州では，各大学独自の理事会が運営に責任を持ったとされる。

### C　黒人土地供与大学の実情

これら黒人土地供与大学は，黒人農業教育にどのような役割を果たしていたのだろうか。年代は下るが，アメリカ連邦内務省の1930年『土地供与大学調査（*Survey of Land-Grant Colleges and Universities*）』のデータを中心に見ていく[21]。

まず学生数についてみると，1928年当時の南部全体における黒人大学学生数は1万2922人である。そのうち黒人土地供与大学の学生数は3527人であり，割合にして27％である。ただし州によってその割合に大きなばらつきがあり，デラウェア州，ミズーリ州，オクラホマ州は，黒人土地供与大学が州内にある唯一の黒人大学であるため，在籍率が100％である。またウェストバージニア州

とフロリダ州では在籍率がそれぞれ74%，70%と比較的高いが，一方ジョージア州の6%，アラバマ州とメリーランド州の4%という例もある。州内に他に有力な黒人大学が存在したか否かによって，黒人土地供与大学の学生在籍率に違いが出ているものと推察される[22]。

次に財政面についてみる。まず各大学の収入源であるが，これも大学によってばらつきが大きい。大学平均でみると，収入源を大きく「連邦資金」「州資金」「寄付」「大学自身の資金」とわけた場合，そのうち「州資金」が平均45.2%と比較的大きい。モリル法やスミス＝ヒューズ法を根拠とする連邦資金は，合わせても平均11.1%と，収入の1割程度である。また，アメリカの大学にしては，寄付による収入が少なく，この項目を設けている大学は6校にすぎない。また学生からの授業料の割合は，白人土地供与大学のそれが10.8%であるのに比べ，5.6%と半分程の割合である。これら寄付の少なさや授業料割合の小ささは，当時の南部黒人の全体的な収入の低さと無関係ではないであろう[23]。

一方，支出に関してみると，大きな特徴として，いわゆる正規の学生教育にかける割合が平均55.6%と高い一方で，拡張教育への支出を挙げている大学がわずかに4校であり，その割合は平均で0.3%に過ぎない点が注目される。拡張教育は土地供与大学の重要な使命であるはずだが，ほとんどの黒人土地供与大学ではそれが実行されていなかったことが伺われる[24]。

また各大学の学部や学科構成についてみると，「教育学」がすべての大学で開設されており，黒人土地供与大学が黒人学校教師養成の場であったこととの関連が確認される。また「農業」が1つの大学をのぞいて開設されており，他には「自然科学」「機械工学」「家政学」が比較的多くの大学で開設されている。農工業振興のための土地供与大学としての性格を保持していると言えよう。ただし，ほとんどの大学では職業／農業教育のレベルは中等教育程度で，むしろ教養教育面の高等教育に力を注いでいたと，コメントされている。その背景には，黒人学生が実用的な教育よりも文化教養的な教育を好み，他の私立大学へ流れる傾向があったためとされる[25]。また，南部黒人初等・中等教育の整備が不十分であり，大学生の数が十分確保できなかったこと，また，土地供与大学の理念が大学経営陣に十分浸透していなかったことも，農工業教育不整備の原因と考えられる[26]。

一方「拡張教育」については，9つの大学で実施されていることが認められるが，これらはどれも，独立した部門としては存在していなかったと記述されている。先に見た拡張教育への支出額の低さを見ても，拡張教育は正規学生の教育の付随として存在しており，精力的な拡張教育が展開されていなかったことが伺われるのである[27]。

このように見てくると，黒人土地供与大学が農民を中心とする南部黒人住民への教育に果した影響力がさほど大きなものではなかったのではないかと考えることが可能であろう。True も，黒人土地供与大学での農業教育は，他の産業教育や教養教育よりも内容的に劣り，十分な装置を備えた農業実験施設や農場をもつ大学もごくわずかであったと書いている。その理由として彼は，大学教師が，教師というよりは「農民」であったか，或いは北部で教育を受けた理論を重視する教師であったため，また，大学の白人理事が黒人学生のニーズに真に共感をもっていなかったためであると指摘している[28]。

また Mayberry は黒人土地供与大学について，“その設立目的以外には，リーダーシップ，組織構造，援助源やその量のような点で絶対的な共通点はない。その多くがリソース不足のため発展を妨げられてきた”と述べている[29]。このように，第二次モリル法によって州の黒人住民に広く奉仕する大学として成立した黒人土地供与大学であったが，実際には，資金不足や理念の不徹底のため，農工業振興や住民への拡張教育は不十分であったと言える。

## Ⅲ　タスキーギ学院の公的基盤づくり

### A　基盤安定への取り組み

以上確認したように，初期の黒人土地供与大学は資金不足などのため十分な発展をみせず，南部黒人農民のための教育にも大きな役割を果たし得てはいなかった。では，人種隔離の特に厳しいアラバマ州において，タスキーギ学院は黒人農業教育の基盤をつくるために，どのような取り組みを行っていたのだろうか。特に，連邦／州政府と学院の関係を深めようとする，ワシントンの働きかけに注目して見ていくことにする。

まず，前章で検討した黒人土地供与大学とタスキーギ学院との関係をおさえておく。タスキーギ学院は，厳密には第二次モリル法に根拠を持つ黒人土地供与大学ではない。先述のように，アラバマ州ではハンツビル黒人師範・産業学校（現アラバマ農工大学）が，歴史的に正統な黒人土地供与大学である。しかし現在，黒人土地供与大学に関する議論をする際，タスキーギ学院（現タスキーギ大学）は同じ性格を持つ大学として同列に扱われ，連邦政府も公式に黒人土地供与大学システムの一部とみなしている。その理由について Mayberry は，①タスキーギ学院がアラバマ州政府によって設立され，②1899年に土地供与を受け，③当初より農業プログラムに従事してきたため，としている[30]。

a．設立経緯

ここで設立経緯について確認しておく。タスキーギ学院は1881年，アラバマ州議会によって設立が決定されている。設立を定めた州法には，“アラバマ州議会は，州内タスキーギに，黒人教師教育のための師範学校設立を定める”とある。また学院維持（実際には教師の給与）のために年2000ドルの支出を定めている[31]。つまり学院は当初，州立学校として設立されたことは明らかである。

しかしその後，ワシントンが北部との人脈を強くして寄付を獲得する活動に積極的であったこともあり，学院が州立学校であるかの判断に，疑問が出されることもあった。例えば次のような出来事があった。1887年，当時ペリー郡マリオンという町にあった州立黒人学校の移転計画が州政府内でおこり，この学校の学長であったW. B. Patersonは移転候補地の中でも州都モントゴメリーを希望し，政府もこれを有力視していた。

しかしモントゴメリーとタスキーギは比較的距離が近く，黒人州立学校が地域的に遍在してしまうとの理由で，ワシントンはこの案に抵抗し，W. Loganら協力者を使ってロビー活動に腐心した。ワシントンはローガンへの手紙に，“たとえその大学がモントゴメリーに来ても，学生の獲得の面でタスキーギ学院が大きな影響を被ることはないと信じている”と書いているが，その不安が全くなかったわけではなかろう[32]。

このときワシントンらの抵抗に対してモントゴメリー移転推進派[33]は，「タスキーギ学院は州立学校ではなく，ある宗派の影響下にあり，財産は北部人に握られている」として，州立学校の遍在というタスキーギの言い分を考慮する必要はないとした。これに対しワシントンはLoganへの手紙で，タスキーギ学院が州によって設立され，州の委員会（Commissioners）のコントロール下にあり，州からの支出金を受けていること，また学院の理事12人中８人が南部人であることなどを挙げ，学院が州立学校であることを強調している[34]。しかし結局，州立黒人大学移転はモントゴメリーに決定している。

b．連邦公有地供与をめぐって

また第二次モリル法の適用をめぐってもワシントンは州議会に積極的にアプローチした。アラバマ州議会は第一次モリル法の適用による土地供与大学として，1872年オーバーンにアラバマ工芸学院を設立した。やがて1890年，第二次モリル法を受けて，アラバマ州は黒人土地供与大学の指定を検討し始めることとなる。このときワシントンは，先述のPatersonと，ハンツビルにあった黒人学校の学長W. H. Councilとともに話し合いをもっている。三人は，第二次モリル法の基金が正当に黒人学校に分配されることを求め，また三つの黒人学校でその基金を分け合おうというプランをもっていた[35]。しかし州政府は第二次モリル法による基金を，白人学校と黒人学校それぞれ一校ずつに分ける方針だったため，三つの黒人学校はそれぞれ自分の学校が選ばれるようロビー活動を行った。特にPatersonの学校とタスキーギ学院の間でのかけひきは熾烈で，ワシントンは「泥試合にならないように」と協力者に念を押すこともあった。タスキーギ学院はこのときも北部から多額の寄付を受けているという理由で反対を受けることがあった[36]。

結局，Councilの学校が選ばれて黒人土地供与大学となり，タスキーギ学院はその座につくことができなかった。

一方，1896年からワシントンは，連邦政府から土地供与を受けるためのロビー活動に取り組んでいる。1896年１月，「アラバマ州内にある連邦公有地のうち25000エーカーを，タスキーギ学院のものとする」という法律案が，連邦議会に提出されている[37]。同年３月には，同内容は同州モンテヴァロの白人女子産業学校にも適用する法律案に変更された[38]。

法案提出の前後からワシントンと協力者が精力的に法案成立の根まわしを行っていた様子は，残された多数の書簡類によって伺い知ることができる[39]。ワシントンは白人教育者に宛てた書簡の中で，アラバマ州が供与された連邦公有地の売却益を教育のために使うことはほんのわずかであると訴えている。そして二つの学校が直接土地供与を受けることで，そのすべての収益を南部の黒人・白人教育に利用することができるのだと書いている[40]。また別の場所では，何年も占有されないままの連邦公有地を農地にし，シェアクロッピング制度に縛られている黒人農民を独立自営農民へと解放する計画の実行に役立てたいと語ったとされる[41]。この法案は無事1899年２月に連邦議会を通過し，学院は連邦からの土地供与を受けることができた[42]。

このようにワシントンは連邦／州政府の公的後ろだてを得ることによって学院の基盤を固めることを重視した。そして以下に見るように，農業教育の基盤づくりにおいても，この方向性がとられていくのである。

**B　農業試験場の設置**

次に，ワシントンが州や連邦へのロビー活動によって学院の農業教育部門を充実させていく過程についてみていこう。創立当年から学院が食糧を確保してわずかでも収益を得るために土地を開墾し作物を植えつける農作業をおこなっていた事実は，よく知られている[43]。しかし「農業」が学院の公式な教育カリキュラムとして位置付

けられるのは，もう少し後のことである。

創立当時の1881－1882年版のカタログによると，学生数112名中，１年生とみなされるJuniorクラスは28名，それ以外の学生は準備（Preparatory）クラスに在籍していた。しかしカタログにはすでに４年間のカリキュラムが示されており，師範学校らしく，英・数・理・社および音楽と体育科目を中心に編成されている。その中で３年生にあたるA Middleクラスになると動物学と植物学が，４年生にあたるSeniorクラスにはさらに化学とともに鉱物学が準備されており，学年が上がるほど，農工業系の授業の比重が高くなることが感じられる。しかし，カリキュラム全体の構成から見れば，まだいわゆる師範学校的な性格が全面に出ていることが認められる[44]。

学院のカタログにはじめて「産業部門」の項が登場するのは1890－1891年版カタログであるが，そこで「農業」は他の産業と並び「産業部門」の一つの実業科目として位置付けられている[45]。カタログから判断できる限り，独立した「農学部」が登場するのは1897－1898年版からである[46]。そしてこの農学部の設置に関して重要なのは，1897年に設置されたアラバマ州立農業試験場の存在である。

農業試験場の設置は，前述のハッチ法によって，土地供与大学に設置されることになっており，アラバマ州では白人大学であるアラバマ工芸学院に設置されていた。しかし1896年ごろから，タスキーギ学院に農業試験場を設置する法案が州議会に提出され，それが州議会を通過するよう，ワシントンは協力者と尽力している[47]。そして1897年に成立した州法で，黒人のための農業試験場支局（Branch Agricultural Experiment Station）と農業学校（Agricultural School）をタスキーギに設置し，タスキーギ学院と共同で運営することが定められている[48]。本来は土地供与大学に置かれる農業試験場がタスキーギ学院に置かれた背景には，この頃全国的に有名になりつつあったワシントン個人への評価，および着実に発展していた学院への評価と，ワシントンらの精力的なロビー活動があったと考えられる。

農業試験場設置活動と並行して，ワシントンは高等レベルの農業教育を実現するために，アイオワ州立大学を出たばかりの黒人農学者G. W. Carverを招き，農学部長とした。農学部の目的についてカタログには，“科学的かつ実用的な指導を行い，農業，酪農，教師など将来の職業に直接役立つ知識を学生に獲得させる”とある[49]。Carverは後にピーナッツやさつまいもの研究で全国的に知られる研究者となったが，一方でワシントンが学院創立当時からそうしていたように，週末はバギーに農機具や農産物を載せて近くの農村を回り，実践的な農業指導をおこなっていた。そして学院に農業試験場が設置されると，Carverがその責任者となり，さらに週末の巡回指導が続けられた[50]。こうして，学院では19世紀末からすでに，大学のスタッフが近くの農村を回って実践的な指導を行うという，アウトリーチ型農業拡張が始められていたのである。

## Ⅳ　タスキーギ学院の農業拡張

### A　農業協同デモンストレーションワーク

前章でワシントンが公的制度化による学院の農業教育基盤づくりを志向し，農業試験場設置という成果を得たことを見た。では，1914年スミス・レバー法による協同農業拡張システムの確立までの過程において，タスキーギ学院はどのような位置にあるのだろうか。またワシントンはどのような取り組みを行っていたのだろうか。

アメリカ南部における農業拡張の発展過程をみるとき，「農業協同デモンストレーションワーク」の流れが重要である[51]。これは，1880年代から元アイオア農科大学学長Seaman A. Knappが中心となって始めた，デモンストレーション農場での農業指導運動である。1886年，Knappはルイジアナ州で，北部からの農業移住者の定着と近代農法による米作に成功し，1898年には連邦農務長官の要請で，米の品種改良のため日本・中国・フィリピンを調査している。またこの頃から農務省耕種局長と計り，南部沿岸諸州に多くのデモンストレーション農場を置いている。

この農業指導方法がさらに注目されたのは，20世紀初めに猛威を振るった害虫ワタミハナゾウムシに対する取り組みであった。1903年，Knappの指導のもと，テキサス州のデモンストレーション農場がワタミハナゾウムシの影響を受けながらも収穫を挙げ，1904年には広範なデモンストレーション事業が開始された。また農務省によってデモンストレーション指導員が任命されるようになり，初年はテキサス，ルイジアナ，アーカンソー，翌年にはオクラホマ，ミシシッピにも拡大した。具体的には，ひとり10～20の郡を担当する指導員が典型的な農家を訪れてその土地の一部の耕作を指導し，周辺の農民もそこに足を運んで指導を受ける方法がとられた。

当初，連邦の資金は害虫駆除のために支出され，厳密には教育目的には使用できなかったが，1906年からは一般教育委員会（General Education Board）が農業教育の資金を提供する協定がなされる。また同年から，一つの「郡」のみを担当する郡指導員が任命されている。

### B．ジェサップワゴン

一方タスキーギ学院では，1906年５月，ニューヨーク

のMorris K. Jesupから資金を得て，新たにジェサップワゴン（Jesup Wagon）という馬車を準備し，これまで以上に充実した装備での巡回農業指導を始めた。この活動は，まさに当時ナップを中心として連邦農務省が進めていたデモンストレーションワークと，主旨を同じくするものであった。Mayberryは次のように書いている。

“1906年の秋，アメリカ連邦農務省農業協同デモンストレーションワーク特別エージェントであったKnapp博士は，タスキーギ学院を訪れ，Carverとそのスタッフと共に，南部黒人農民のためのデモンストレーションプログラムを始めることについて協議した。ワシントンはこのとき，自分が行っている，成果を出しながらも財政的には不安定な農業拡張事業を，連邦政府の農業拡張と関係付ける機会をつかんだ。Knappはニューヨークの一般教育委員会によって提供される資金，ワシントンはスレーター基金から資金を得て，ジェサップワゴンを使いメイコン郡とその周りの郡でデモンストレーションワークを行う人間を雇用するための経費をシェアすることに合意した。”[52]

こうして，タスキーギ学院を卒業したばかりのThomas M. Campbellが，1906年12月，アメリカで最初の黒人デモンストレーション指導員として任命されるのである。約一ヶ月後，John B. Pierceがバージニア州のハンプトン学院を本拠地として高南部で同様な地位を与えられ，この二人の任命が，アメリカ農務省の黒人農業拡張事業の始まりを記したのであった。

Campbellによれば，ワシントンは彼を任命する際，“この仕事を始めるにあたってあなたに考えて欲しいのは，もっとも指導を必要としている農民達が，それを得られていないということです。私たちは，情報を彼らに与えなければなりません…何をすべきかを口で言うかわりに，それをどうやってやるのかを見せれば，彼はそれを決して忘れないでしょう”と話したという[53]。またワシントンはジェサップワゴンによる巡回指導を「移動農民大学（Farmers' College on Wheels)」と呼び，“学院が子どもを教えているあいだに，ワゴンは農場でその父親を教えるのだ”と話したとされる[54]。彼が，無学のおとなの教育を重視していた節が伺われよう。

また農場でのデモンストレーションが終わった後には，毎回その場所で女性や子どもを含めた集会が開かれ，各コミュニティで農業を成功させている農民が話をすることになっていた。特に，同じ農産物の出来がいいものと悪いものを比べて，肥料のやり方や農作業への取り組み方などによって収穫に差が出ることを示し，深く耕し，周到に土を準備することの大切さを伝えたとされる[55]。

**C．スミス・レバー基金の公平な配分を求めて**

そして1914年5月，いよいよ連邦政府はスミス・レバー法を成立させる。すると同年7月，アラバマ州知事の命により州の視察団が，スミス・レバー基金の適用の是非をはかるため，学院を調査に訪れた。特に，農学部，農業試験場，エクステンション部ら，農業関連部門を中心に視察が行われたが，視察団は学院の活動を高く評価し，基金の30%を黒人大学に分配するよう，報告書で結論付けた。

しかしワシントンは，本当に黒人に基金が配分されるかどうか，安心しなかった。8月，連邦農務省秘書官に書簡を送り，“できる限り，あなたの影響力を使って，南部黒人が適切で公平な基金の分配を得られるようにして欲しい。そのような影響力なしには，ほとんどの州で，黒人は基金をごくわずかしか得られないか，全く得られないのではないかと，恐れている”と書いている。ワシントンはさらに第一次モリル法からこれまでに連邦政府からアラバマ州政府に与えられた基金，計10万280ドルのうち，黒人が得たのは2万2500ドルに過ぎないと具体的な数字を示して，南部州の実情を訴えている[56]。

さらに11月，ワシントンは連邦教育省の特別官にも同様の主旨を訴え，教育省の方から農務省秘書官へ働きかけて欲しいと，書簡を送っている[57]。また12月には，マスコミ宛てに文書を出し，南部黒人農民の現状をふまえ，デモンストレーションワークによる食料生産性の向上指導が重要であるとして，黒人指導員の数を早急に増やし，黒人農民の多い場所へ配置するよう訴えた。そしてその資金は，スミス・レバー基金や，Knappが管理する連邦デモンストレーション基金から支出すべきであると，主張している[58]。このように，ワシントンはスミス・レバー法による農業拡張振興基金が南部黒人に公平に分配されるよう，各方面に働きかけたのであった。

結局アラバマ州は，実際にはタスキーギ学院に黒人農業拡張の本拠地を置きつつ，白人土地供与大学であるアラバマ工芸大学にオフィシャルブランチを置くという形をとった。タスキーギ学院は黒人農民指導にスミス・レバー基金の一部を使用する責任を負ったが[59]，南部全体で見た場合，スミス・レバー基金は白人大学が独占する形になった。Trueによれば，スミス・レバー法案にも第二次モリル法のように黒人農業拡張の規定を入れようとする試みがあったが，黒人農民の指導は現に白人指導員が行っており将来もそれが続くであろうこと，また黒人土地供与大学が農業拡張を効果的に行い得るか疑わしいこと，さらに白人と黒人に資金使用責任をわけることは人種的軋轢をひき起こすとの感情があったなどの理由で，実現しなかったという。そのため，資金管理は各州議会に任せられることになり[60]，結局黒人土地供与大学

にはスミス・レバー基金が配分されないという結果を導いたのであった。

一方デモンストレーションワークの文脈では，黒人農業拡張に進展が見られた。スミス・レバー法以後，Campbellは地区（district）指導員となり，さらに1918年には低南部７州のフィールド指導員となった。そして高南部フィールド指導員となったPierceと共に，南部州の黒人農業拡張を拡大し，コーディネートする職務を任された。また南部州では地区又は郡担当の農業指導員や家庭経済指導員，さらに少年クラブ指導員等の黒人指導員が任命され，1921年にはその数237人を数えている[61]。またタスキーギ学院の移動学校は他州でも模倣され，やがて南部中に広まることとなったのであった。

## 結

以上見てきたように，貧困な黒人層からの寄付が期待できず，政治的にも黒人が劣位にある当時の南部州において，ワシントンは州政府や連邦政府との関係を強化し，公的制度として黒人教育の基盤を確保しようとする現実的な姿勢を見せた。その成果は限られたものではあったが，黒人土地供与大学が果たせなかった南部黒人農業拡張制度化の役割を，タスキーギ学院が担い，方向付けていったという点は，確認されておくべきであろう。

最後に，本稿はタスキーギ学院の農業拡張制度化過程をあとづけることを目的としたため，その思想史的検討には踏み込めなかった。この点については，論を改めての課題としたい。

1）タスキーギ学院の教育実践については，拙稿“アメリカ南部再建期後の黒人実業教育”『日本社会教育学会紀要』No.35，1999.を参照のこと。
2）海後宗臣“アメリカの社会教育”＜日本社会教育学会編『日本の社会教育第２集』国土社，1956.＞
3）駒田錦一“アメリカにおける社会教育法制の成立と展開”＜吉田昇編『社会教育法の成立と展開』東洋館出版，1971.＞
4）森口兼二“アメリカ合衆国における成人教育施設の在り方－公民館との比較的観点を中心として”＜古木弘造編『外国の社会教育施設』光文書院，1965.＞
5）山田順一“米国における『ADULT EDUCATION』の成立過程について－比較社会教育史構成のための一素材”『日本福祉大学研究紀要23』1973.／山田順一“アメリカ”＜小堀勉編『講座・現代社会教育Ⅲ欧米社会教育発達史』亜紀書房，1978.＞
6）尚，スミス・レバー法で制度としての確立を見るいわゆる「農業拡張」については，社会教育研究としては詳細な研究が進んでいない。その一因として，アメリカ農業拡張システムが戦後日本に移入され，農林省所管のシステムとなったことも関係していよう。事実，アメリカ農業教育・農業拡張史を理解する基本文献であるTrueの著作は，農林省の指揮下で翻訳がなされている。Alfred Charles True，『合衆国に於ける農業エクステンション・ウワークの歴史』［*A History of Agricultural Extension Work in the United States 1785-1923*, U. S.D.A., 1923.］吉武昌男訳，農林省農業総合研究所，1950./A. C. True,『合衆国に於ける農業試験研究の歴史』［*A History of Agricultural Experimentation and Research in the United States, including a History of the United States Department of Agriculture*, U.S.D.A., 1937.］吉武昌男訳，農林省農業総合研究所，1950.
7）小池源吾“シカゴ大学における大学拡張の定着過程に関する研究”『日本社会教育学会紀要』No.16，1980.／小池源吾“19世紀末アメリカにおける大学拡張の諸相”『大学論集』第14集，1985.
8）五島敦子“1910年代後半アメリカにおける大学拡張の組織化－全米大学拡張協会設立期の活動に注目して”『名古屋大学教育学部紀要（教育学）』第45巻第１号，1998.／五島敦子“ヴァン・ハイズの大学拡張構想”『日本社会教育学会紀要』No.36，2000.
9）Felix James “Booker T. Washington and George Washington Carver : A Tandem of Adult Educators at Tuskegee”＜Harvey G. Newfeldt and Leo McGee eds., *Education of the African American Adult : An Historical Overview*, Greenwood Press, 1990.＞
10）Virginia Lantz Denton, *Booker T. Washington and the Adult Education Movement*, University Press of Florida, 1993.
11）B. D. Mayberry, *The Role of Tuskegee University in the Origin, Growth and Development of the Negro Cooperative Extension System 1881-1990*, Tuskegee University, 1989.
12）True，『合衆国に於ける農業エクステンション・ウワークの歴史』pp.1-18.
13）*ibid*., pp.18-19.
14）ウィスコンシン大学はモリル法による国有地の供与後，1888年に農学部が組織されている。久保田信之“土地供与大学の個別研究（そのⅠ）”『学習院女子短期大学紀要』第36号，1997，pp.13-14.
15）True, *op.cit*., p.22.
16）*ibid*., p.19.
17）1914年スミス・レバー法の通過後，従来の農業講習

会の仕事は協同農業拡張システムに含まれるなどの理由により，1919年組合は解散している。*ibid*., pp. 32-35.
18) *ibid*., pp. 28-29.
19) *ibid*., p.30.
20) 以下，各州の黒人土地供与大学設置経緯については，次の記述による。B. D. Mayberry, *A Century of Agriculture in the 1890 Land-Grant Institutions and Tuskegee University : 1890-1990*, Vantage Press, 1991, pp. 6-36.／久保田信之 "土地供与大学の個別研究（そのⅡ）"『学習院女子短期大学紀要』第37号，1998./ *United States Department of the Interior Bulletin : Survey of Land-Grant Colleges and Universities*, No. 9, 1930, pp. 837-847.
21) 尚，本紀要は第1部から第9部までは一般的な（白人）土地供与大学についての記述が続き，最後の第10部で「黒人土地供与大学」という項目立てがされている。ここから黒人土地供与大学が周辺的な位置付けをされていたことが伺われる。
22) *ibid*., pp. 844-846.
23) *ibid*., pp. 857-859
24) *ibid*., p. 860.
25) *ibid*., pp. 843-844.
26) *ibid*., pp. 845-846.
27) *ibid*., p. 876.
28) A. C. True, *A History of Agricultural Education in the United States 1785-1925*, Arno Press & The New York Times, 1969, p. 286.（初版は U.S.D.A. 1929）
29) Mayberry, *op.cit*., p.8.
30) Mayberry, *The Role of Tuskegee University in the Origin*（前出）, p.77.
31) Louis R. Harlan ed. *Booker T. Washington Papers*, vol. 2, University of Illinois Press, 1972, pp. 107-109. 以下同書はBTW Papersと表記し，巻号と出版年を示す。
32) *ibid*., p.378.
33) あるワシントン協力者はワシントンへの手紙で,「モントゴメリー移転推進派はタスキーギ学院と移転した黒人大学を統合し，白人学長を置こうとしている」と書いている。実際にそのような動きがあったのかは不明だが，そのような噂が立つような状況であったことは，ワシントンを不安にさせる一因であったとも推察できる。*ibid*., p. 366.
34) *ibid*., p. 370.
35) *BTW Papers*, vol. 3, 1974, pp. 77-78, p. 95, pp. 122-123.
36) *ibid*., pp. 99-101, pp. 106-107, pp. 111-112, pp. 113-114, pp. 124-125.
37) *BTW Papers*, vol. 4, 1975, pp. 104-105.
38) *ibid*., p. 132.
39) *ibid*., pp. 104-105. から p. 340 までの関係書簡参照。
40) *ibid*., p. 262.
41) *ibid*., p. 353.
42) *BTW Papers*, vol. 5, 1976, p. 39.
43) Booker T. Washington『奴隷より立ち上がりて』[*Up from Slavery*, Bantam Books, 1901] 稲澤秀夫訳，中央大学出版部，1978，p. 117，p. 123. など参照。
44) *Catalogue of the Tuskegee Normal and Industrial Institute, 1881-1882./BTW Papers*, vol. 2, pp. 165-178.
45) *Catalogue of the Tuskegee Normal and Industrial Institute, 1890-1891*. なお，実質的にはそれ以前から，農業をはじめれんがづくり，大工，かじ屋などの産業教育は行われていた。
46) *Catalogue of the Tuskegee Normal and Industrial Institute, 1897-1898.*
47) *BTW Papers*, vol. 4, p. 250, p. 252-253.
48) *Catalogue of the Tuskegee Normal and Industrial Institute, 1897-1898.*/Mayberry, op.cit., pp. 22-23.
49) *Catalogue of the Tuskegee Normal and Industrial Institute, 1897-1898.*
50) Thomas Monroe Campbell, *The Movable School Goes to The Negro Farmer*, Arno Press & The New York Times, 1969, pp. 81-82.（初版 Tuskegee Institute Press, 1936.）
51) 以下，「農業協同デモンストレーションワーク」の説明は，True,『合衆国に於ける農業エクステンション・ウヮークの歴史』pp. 87-110. による。
52) Mayberry, *op.cit*., p. 71. Campbell 任命の経緯等については以下も参照。*BTW Papers*, vol. 9, 1980, pp. 121-122./Campbell, op.cit., p. 93.
53) *ibid*. (Campbell), p. 93.
54) *ibid*., p.93.
55) *BTW Papers*, vol. 9, pp. 131-134, pp. 175-181./ Mayberry, *op.cit*., p. 73.
56) *BTW Papers*, vol. 13, 1984, p. 109.
57) *ibid*., p. 175.
58) *ibid*., pp. 193-195.
59) *ibid*., pp. 298-314.
60) True, *op.cit*., pp. 149-150.
61) Mayberry, *op.cit*., p. 87

生涯学習・社会教育学研究　第25号　2000年

# 米国の大学における高齢者主導型プログラムの成立と展開

## ―― 世代相互の場としての大学開放の可能性 ――

中　川　恵里子*

# The Formation and Development of the Retired Driven University Program in USA

## ―― The Possibility of Opening Universities for Intergenerational Understanding ――

Eriko NAKAGAWA

In Japan opening universities or colleges for adults has remarkably developed in these 20years. But I am afraid it is available for older learners. On the other hand many programs for older people which had been derived from the educational models of American community colleges, called Koureisha Daigaku or Tyouju Gakuen, have started in this decade. Then is it possible to provide these programs for older people as university or college education programs, and that, in the way more corresponding to community needs?

From this point of view, I am going to introduce university or college programs specifically designed for retired adults, especially member-driven one, called LIR : Learning in Retirement, which has developed since the 1980's and now spread over 160 universities or colleges in U.S.A.. The analysis of this developmental process of the model will show us how and why universities or colleges dare to provide such programs for older learners. Then we will find the possibility of opening higher education for the intergenerational understanding between young adults and the elderly.

目　次

序章　高齢者教育と成人教育の大学における結合
　A　日本における大学開放と高齢者大学
　B　米国の高齢者主導型大学開放モデル
Ⅰ章　高齢者にひらかれる米国の大学
　A　高齢者への大学開放の方法と支援
　B　高齢者のための特別プログラム
Ⅱ章　高齢者主導型 LIR モデル成立の背景
　A　米国における高齢者教育の展開
　B　LIR プログラム成立の背景
Ⅲ章　ノースキャロライナ大学退職者センターの場合
　A　退職者センターの設立
　B　LIR プログラム開発と世代相互の教育
　C　センター事例からみた LIR の展開と役割
終章　高齢者主導型大学開放モデルの可能性と課題

*生涯教育計画コース　博士課程5年

## 序章　高齢者教育と成人教育の大学における結合

### A　日本における大学開放と高齢者大学

社会人入学や聴講生・科目履修生受け入れ制度の整備，および公開講座の充実など，この20年の間に大学の開放は飛躍的に進んだといわれる。しかしながら，退職期を迎えるような中高年や高齢者といった年齢層の人々にも利用しやすい学習の場であるのだろうか。

一方，高齢者を対象とした教育は，70年代に始まる生きがい政策や80年代の長寿社会対策の示す高齢者の自助・自立を求める政策にみられるように，弱者処遇的なものから高齢者が自らの生き方を創造できるような方向へと，学習・社会参加の機会が福祉や社会教育行政を中心に拡大されてきた[1]。そして90年代には，いわゆる大学教育型をめざす高齢者教育，すなわち，一定のカリキュラムをもとに学習を提供する兵庫県いなみの学園や米国のコミュニティカレッジをモデルにしたといわれる

長寿学園や老人大学が全国の都道府県に急速につくられるに至った[2]。このような傾向について，野々村恵子は，「受講者の学習要求と行政の意向とがあいまってつくられてきた学習の場であることは間違いないが…，地域に根差した社会教育の原則をどう考えるのか…。」「○○大学，○○学園という名の学校化が目につくが，どうして「大学」でなければならないのか。「大学」への憧れなのか。「大学」にいっているという自己満足なのか。「大学」といっておけばよいとする担当者の姿勢なのか。…生活者のために必要な大学像を世に問うような「高齢者のための，高齢者による，高齢者大学」をつくることを考えたらどうだろうか。」と，知識・教養を学ぶ学校教育スタイルでなく，高齢者の立場からの生活にねざした教育の必要性を提起している[3]。

それでは，このように高齢者が大学というものにこだわるのだとしたら，正規の大学の開放と高齢者大学というこの二つの流れを結びつけることはできないものであろうか。しかも，単に従来の大学教育を高齢者にも開放するというだけでなく，高齢者の立場からの生活に根ざした，すなわち，地域課題に対応し，団体や人間関係，市民的共同性を育てるような大学開放の在り方は，世代相互の理解を進めるという社会的課題からも望ましいと考えられるが，それは可能なのだろうか。従来の研究においては，成人教育と高齢者教育とは異なるものとして２本だてで展開してきたし，実践においても，高齢者を分離した教育事業が発達してきたといえる。それでは，各々の特性は活かしつつも，両者が相互関係を育てうる方法は模索できないのだろうか。そして，大学がその接点となるように機能することは可能だろうか。

例えば，大学開放として実施されている幾つかの方法の中でも，公開講座は地域社会との結びつきが大きいといわれる。しかし，上智大学公開講座の受講生を対象にしたアンケート調査分析によると，上智大学の場合は高齢者の利用が僅かであること，また，提供される内容の質や方法と共に，仲間作り等の社会的関係作りへの要望も高いという調査結果が報告されている[4]。これらの結果を分析して香川正弘らは，「地域に根差すという視点から言えば，高齢者の利用の拡大や団体育成等，社会的関係作りの方向も必要ではないか」と指摘している[5]。この「社会的関係作り」は高齢者教育で強調される課題の一つであり，高齢層の利用の拡大に大きく関る事項である。したがって，高齢者も利用しやすい開放の在り方を模索することによって，既存の大学開放自体が改善されることが予想されよう。とはいえ，地域社会へのサービスは大学教育の本流とはみなしにくい。ゆえに，なぜ大学があえてこのような事業に取り組むのかを明確にすることが，大学が高年齢層への開放を発達させる上での重要な課題となるであろう。

### B　米国における高齢者主導型大学開放モデル

本論文は，このような問題意識のもとに，米国において80年代後半から急速に発達し，160を超える大学（全米大学継続教育協会，1989年報告による[6]）で実施されている，高齢者主導型教育モデル（Learning In Retirement：以下 LIR とする）を取り上げ，地域に根ざす「高齢者による高齢者のため」の組織が正規の大学の場でいかに成立し，運営されうるのか分析を試みる。

先行的研究については，米国コミュニティカレッジにおける高齢者教育の実態を分析した「コミュニティ・カレッジの高齢者教育（コミュニティ・カレッジ論，三浦嘉久，1990年）[7]」および，中高年の大学教育への参加の実態を日米の大学へのアンケート調査に基き比較分析した研究報告書，「高齢社会対応の大学開放の方法と問題に関する国際比較研究（西出郁代，2000年）[8]」など，米国における高齢者の大学利用の実態を捉えた貴重な取り組みが僅かであるが存在し，参考になる。これに対して本論は，中高年への開放の現状を把握する点で両研究を参考にしながらも，特に高齢者自身が運営に参加するプログラムモデルに注目し，それが高齢者教育の流れの中で成立に至る過程分析を通して，地域に根ざす大学開放の在り方を高齢者主導型組織と大学成人教育との関わりに見出そうとする点に特徴をもつ試みである。

このように複雑な成立状況への理解を促すため，実際に LIR がどのように展開しうるのかという詳細な事実描写を本稿では特に心掛けた。構成は，１章で，米国における高齢者への大学開放の実態を概観する。２章では，本論のテーマである高齢者主導型 LIR モデル成立の背景を，高齢者教育理論と実践の流れをふまえて考察する。３章では LIR の事例として，ノースキャロライナ州立大学アッシュビル校退職者センターとそこでの高齢者プログラムの成立と展開をおう。終章では，１～３章を用い，同プログラムの教育的意味と課題を総括する。なお，LIR の具体的な構造，指導者，運営課程，プログラム作りに関する議論は，枚数の関係上，本論では保留する。

## Ｉ章　高齢者にひらかれる米国の大学

米国の大学は高齢者層にどのように開放され，彼らの学習をサポートしているのだろうか。本章は，まず，大学で学ぶ高齢者の実態と支援について概観する。

### A　高齢者への大学開放の方法と支援

高齢者が大学で学ぶといっても，その方法は多様であ

ろうが，全米300近くの大学へのアンケート調査（1999年）を実施した西出郁代の報告（2000年）によると，55歳以上の学生が100人以上在籍する大学は約半分もある。ちなみに同調査によると，日本の大学では２％程度であるから，米国の大学は中高年層にかなり開かれていることがわかる。この登録学生数については，米国の場合，学部，大学院，エクステンション（拡張部門），夏季プログラムやその他多様なプログラムまで含めて回答している大学が少なくないことと，コミュニティカレッジも多いことから，数量的違いがでてくると考えられる。しかし，このような事項を含めて，米国では多様な方法が存在し，中高年も利用しやすいという事実は認めざるをえないであろう。（日本の場合は，学部・大学院，短大や２部，通信教育部，科目履修生，聴講生等を含む）

それでは，高齢学生に対しての便宜やサポートはどのように実施されているのだろうか。米国では，次のような，多彩かつ具体的な方策で支援がおこなわれている[9]。

1　入学選考の際の特別措置
2　経済的援助：授業料減免，奨学金やローン制度，大学・学生団体主催のイベントや売店の割引
3　高齢者向け教育プログラムの提供：エルダーホステルプログラム，LIR プログラム等
4　教育的配慮：高齢学生向けガイダンス，カウンセリング，科目に関するセミナーやワークショップ
5　施設的配慮：図書館や食堂の使用，高齢学生情報センター，シニア談話室，娯楽センター，駐車場の使用，身障者用設備
6　生活面：高齢学生援護会，シニアクラブの結成

授業料の特典に関しては，無料，州の基金によるもの，減額措置等が一般的だが，その他，定員にゆとりがある場合は無料で正規の大学クラスへの出席が許されるという特典がある。コミュニティカレッジの63%，４年生大学の43%で実施されている授業料のこの措置が広く利用されてはいない事[10]，また，正規の学生の登録後の入学許可は二流の学生扱いではないかという指摘もあるが，これに対する経費の補填がない事を考慮すれば，利用するしないに関らず，用意されている事自体に大学側の柔軟な配慮が感じられよう。また，施設面では，特別プログラムの会員にも，図書館や学生食堂，談話室や駐車場の使用が許可されていることは特筆に値する。なぜなら，高齢学生にとって，これらは会員同士の友好を深めたり，自主運営のための拠点となり，キャンパスが居場所となるという点で重要であるからだ。仮に利用しなくても，大学側に受け入れられているという満足感が帰属意識を育むのではなかろうか。しかし，このような支援は必ずしも大学側にとって負担になるだけではない。そこから大学への帰属意識や愛着心が育まれ，大学や参加事業への寄付やボランティアが促進されたり，高齢学生の参加によってイベントが成功するなど，利益もまた享受しうる[11]。そして，このような高齢学生との相互関係を通して，大学や学生主催事業が活性化されているのである。それでは，LIR のような高齢者むけ特別プログラムにはどのようなものが実施されているのだろうか。

### B　高齢者のための特別プログラム

高齢者むけ特別プログラムには，大学主導型，高齢者（参加者）主導型，エルダーホステルのように NPO を本部とするものなどが主要なモデルとしてあげられる。

#### 1　大学主導型 LIR プログラム

大学（一般的に継続教育部門）によって，運営，企画，管理されるモデルである。大学は，まず，コミュニティリーダーや知識人，同窓会等からなる顧問団を組織してニーズを調査し，地域の学習市場の質や規模を見極め，パンフレットやダイレクトメールを準備する。この顧問団は大学と地域を結ぶ重要な役割を果たす。プログラムは普通，大学の有給職員であるコーディネーターによって運営されるが，必要に応じてその他の大学職員が当てられる。コースは通常，正規の大学教員か非常勤講師が担当し，それに対して継続教育部と同じ要領で給料が支給される。大学主導プログラムで最も成功している例は，キングスボローコミュニティカレッジの「私の番（My Turn）」というプログラムである。ここでは，履修単位が認定され，高齢学生の多くは学位を求めて学習している。また，フォーダン大学がスポンサーする「60歳のカレッジ（Sixty's College）」も成功している例である[12]。

このプログラムの長所は，大学の職員が運営するので効率がよく，大学に順応し易く，大学とのトラブルが少ない。大学からの職員は，他プログラムとかけもちの継続教育部門の中級の専門家か，経験のあるパートタイムの職員が多いが，会員が大体800人以上になると，フルタイムの事務職員がつけ加えられる。その後，必要になるのが専門的ディレクターである。参加者は，会員主導型より幾分受動的であり，コース終了後，すぐに帰宅する者が多いことから，キャンパスを居場所とはしにくいようだ。しかしながら，大きなプログラムでは活発な社会・文化活動を発展させた例も報告されている[13]。

以上から，大学主導型は対象者を高齢者に限定した大学継続教育の一部と考えられ，単位認定を除けば，日本の大学公開講座や高齢者大学に近いスタイルといえよう。

#### 2　高齢者主導型 LIR プログラムの概要

本論の主題であるこのモデルは，80年代後半から90年代にかけて，多くのカレッジやユニバーシティで新しい教育モデルとして急速に発達してきた。それは，アメリカン大学のように，高齢者団体が大学に交渉して設立される場合もあれば，デラウェア大学のように，大学側が地域の退職者団体にもちかけて始まる場合もある。いずれの場合も，同意書が作られ，推進グループが大学から割り当てられた有給職員と共に，プログラムを発展させ，新たな会員を募集する。大学教員が計画の策定や指導を助ける場合もあるが，コースは通常，会員自身が教えるため，指導者がいる科目の開講に限定されるという制限もある。そして，履習単位は認定されない。人気の高いコースは文学，歴史，国際事情，美術鑑賞，外国語，絵画であり，ブリッジ，コーラス，手工芸等のリクレーションを含む場合が多く，知的なものと娯楽的なものとのバランスが特に重要であることが指摘されている。全米最大はブルックリン大学の退職者協会で，2300人の会員を有する[14]。会員の募集は口コミが有効であるが，デラウェア大学生涯教育アカデミーでは，20分で大学から成人教育部までを紹介するビデオが80代の創設者によって開発され，この方法は他大学にも拡大した[15]。

プログラムはリーダーの関わり方や質に大きく依存するため，変則的であるが，会員の学習ニーズに対応し易く柔軟性をもつ。同窓会や学生団体のように一つの運営スタイルが発達した結果，大学側と衝突した例も報告されている。総じて，大学や他プログラムや外部団体とネットワークを形成し易く社会的広がりに富むといわれる。そして，そうした広がりの中で，会員は積極的なボランティアとして活躍し，大学の基金作り，留学生の語学指導，学生へのカウンセリング，キャリアに関する情報提供などの活動を通して，世代間の相互関係を楽しんでいるのである。また，運営の多くを会員ボランティアがこなすことで経費が節約でき，ホスト大学に対して財政的自立を達成し易い。会員が増加し財政的自立を達成すると，多くの有給職員が付け加えられ，大学主導型に近似してくる傾向が報告されている。学習上の運営は会員主導であるが，財政面は大学の経理（継続教育部門）が担当するため，実際は，各大学の教育哲学や政策に大きく影響されるようである。会員の２／３は女性で，経済的に，また教育・家庭状況に恵まれた者が多く，大学の継続教育と併用する例がよくみられる[16]。

カリフォルニア大学バークレー校大学拡張部部長であり，同大学LIRセンター名誉会員のM.R.スターンは，大学拡張部で非指示的教育を実践する成人教育者であるが，彼の言葉を借りると，LIRの教育は「非指示的であるが，大学が関らないという意味ではなく，関ること，説得力のあるアドバイスを与えること，大学が管理することの境目は微妙である[17]」と，大学との微妙なバランスの上に成立しているという。このように，会員主導型LIRは，あくまで大学の教育・財政政策の枠内で会員による自己決定が保障されるという限界はあるものの，このように開かれた関係の中で，退職者の能力が活用され，大学や大学生，地域社会との間に多様な世代相互の関係を形成する可能性を有しているのである。

3　その他高齢者むけプログラムと関係者の資質

エルダーホステルは，地方大学との提携によって短期間の宿泊を伴う教養教育を提供する，ボストンに本部を置く世界的に有名な非営利組織である。世界に1300以上の参加施設があり，会員数は17万近い。会員主導型LIRモデルと比較すると，学術的レベルの厳格さという点では評価が高いものの，運営主体はホスト大学やホステルであるため，会員による自己決定や運営参加の機会は少ない。参加者の80％以上（一般高齢者では15～17％）が何らかの高等教育経験者であり，高学歴層に偏る利用がしばしば指摘されている。1988年，従来の宿泊型に加え，単位認定のないカレッジレベルのコースを提供するため，全米コーディネイティング事務所を開設したが，その際に注目したのが会員主導型モデルであった。エルダーホステルの他に，放送メディアを利用した遠隔地教育など，その他多様な大学拠点型モデルが存在するが，LIRを含め，それらのプログラムの75％が，メンバーの授業料に対する税金控除の特典を有することから，正規の教育組織として，多くが社会的に認知されているといえよう[18]。

こうした高齢者むけプログラムでは，大学成人教育関係者がコーディネーター役を勤める場合が多い。彼らに共通して求められるのは，高齢者と共同する必要から，高齢者文化を理解し，リーダーや専門家でなく，学習のファシリテータとして関るスキルであるといわれる。

このように，大学成人教育関係者の試行錯誤的な努力を媒介として，米国成人教育の基本原理，自己決定の原理は生涯を通じて応用できるらしい，つまり，高齢学習者も自己決定への強いニーズをもつことが会員主導型LIRなどの発展によって裏付けられていくのである[19]。次章では，LIRがどのような背景のもとで成立したのか，高齢者教育の展開を踏まえながら明らかにしていく。

## Ⅱ章　高齢者主導型LIRモデル成立の背景

### A　米国における高齢者教育の展開

高齢者むけの教育は，この30年程の間に，アダルトスクール，コミュニティセンター，コミュニティカレッジ，シニア市民センター，教会，シナゴーグ等で数多く提供

されるようになった。このような高齢者を対象とするプログラムは，1970～80年代に財政的効率性から成功し拡大してきた[20]といわれるが，このような実践を支える高齢者教育議論はいかに展開してきたのだろうか。

H. R. ムーディー（1977, 1988年）の議論[21]をもとに，ノースキャロライナ大学哲学教授で同大学退職者センター長マンハイマーは，高齢者教育の哲学的前提，つまり人生後半の教育に対する考え方の変化を，次の５段階を用いて時系列で説明している。

第一は，高齢者はさらなる教育の機会など必要としないし受ける価値もないという拒否の段階（rejection stage），第二は，1960～70年代の時期に始まる高齢者教育が特別なセラピーとしての価値をもつというソーシャルサービスの段階（social service stage），第三は，高齢者が他年齢集団と何ら異ならず，すでにある教育体系の主流へと合流していくという主流化の段階（normalization stage），第四は，人生後半における学習が人間的成長を遂げる上で特別の可能性をはらむという自己実現の段階（self actualization stage），第五は，人間的成長が社会的関係やコミュニティの問題と複雑に絡み合い，その中に高齢者は力を得ながら参入していくという解放の段階（emancipation stage）である。この半世紀の間に，第一の拒否の段階から第四・第五の自己実現や解放という，より高次の段階まで，高齢者教育に対する考え方は発展をとげてきたといわれる[22]。

ムーディーの段階説と同じものが，高齢者が回顧することに対する考え方における，この半世紀の動きにもみられる。例えば，1940～50年代初期に教育を受けたソーシャルワーカーは，高齢者が過去を回顧することを止めさせるよう教育を受けたと言われる。なぜなら，当時，回顧は一種の病理とみなされ，過去の世界に浸り，現在との接触をなくしてしまうと考えられていたからである[23]。しかし，1960年代になると，研究者は回顧が健全な人生の見直しの一過程であると考えるようになった。つまり，人が死を意識するようになると，自然に人生について考えるようになるが，それによって引き起こされるのが回顧であるというのである[24]。1970年代始めには，歴史，哲学，芸術分野の研究者の中には，回顧は学習プロセスを一新するような人生後半期の創造性への潜在的力を内包すると主張する者もでてきた。過去の思い出には，老衰ではなく，英知が含まれているというのである[25]。

このように，高齢期についてラディカルな再評価がなされ，高齢学習者のもつ潜在力が注目されるようになったにも関らず，教育者が高齢者と協力しあうような方法はほとんど開発されなかった。高齢者のためのプログラムは散発的にでてくるに留まり，しかも，その大半がデモンストレーションのためのプロジェクトという形で，芸術や博愛のための全米寄付協会などの国家レベルの組織から資金を得ていた。こうしたプロジェクトは大成功を収めたことが強調されるものの，多くの組織は外部からの助成金終了と同時にプロジェクトを終了してしまうのであった。高齢者の教育ニーズに配慮することは，大学，図書館，シニアセンターにおいてでさえ，当時それほど優先事項としてみなされていなかったのである[26]。

ベトナム戦争後の不景気からの回復と共に，従来とは異なる年齢層の人々が職業につくための手段として教育機関に戻り始めた。継続教育・生涯学習という概念が一般化し，多くの企業が従業員の学費を負担するようになる[27]。1976年に副大統領モンデールが中心となり，あらゆる年齢の人々が平等に教育を受けられるよう支援する生涯学習法（Lifelong-learning Act）制定の動きがあったが，団体間利益調整の失敗により，この法は成立に至っていない[28]。同じく1976年に，エルダーホステルとエイジングに関する全国会議（NCOA）のシニアセンター・ヒューマニティーズ・プログラムが開始された。エルダーホステルは高齢者に低コストで教育と旅行の機会を提供するよう始められたが，実際は中流階級の専門職を退いた人々の間で脅威的なひろがりをみせたのである。これに対して，NCOA は，オリジナル作品集を用いて読書や話し合いの場を提供し，低学歴層を集めることに成功した。しかし，70～80年代前半のこのような動きの影響力は小さく，高齢者教育を大きく前進させるには至らなかった。1980年代後半になると，高齢学習者の状況が変化し，LIR のような大学拠点型をはじめとした高齢者むけ事業が急増し，現在も特に特権的階層の間でこの普及傾向は続いているといわれる[29]。それでは，このような高齢者教育の展開の中で，会員主導型 LIR モデルはどのように成立・発展してきたのだろうか。

## B　LIR プログラム成立の背景

### 1　成立の背景

大学における高齢者むけプログラムが1970年代後半から急激に増加する中で，特に会員主導型 LIR の急速な成長は，1980年代後半から始まる。UCLA 大学拡張部部長 M. R. スターンによると，大学成人継続教育から自然発生的に発達してきたという[30]。

米国で最も古い会員主導型 LIR 組織は，1962年に設立された「社会研究ニュースクール（The New School for Social Research）」の「退職者協会」である。この協会は，その後約20年間にわたって存続したが，時期早尚であったためか，大きな影響力はもたなかった[31]。ウィスコン

シン州立大学ミルウォーキー校の研究によると，高齢者の学習ニーズに対する高等教育側の対応は比較的最近の現象であり，プログラムの成長は80年代半ばまでは非常にゆるやかであった[32]という。しかし，十分教育を受け，若く健康で活動的な，そして現役時代に成人・継続教育を経験した人々が大量に退職期を迎える時代がやってきた[33]。また，この30年に，65歳以上の貧困層の割合が１／３に減少し，55～65歳の年齢層の２／３が貧困レベルの２倍以上の収入をもって快適な退職を迎えているという統計上の数値[34]も，経済状態と健康と教育に恵まれた退職者層の出現を説明している。ロチェスター工科大学名誉教授P. A. ミラーは，この新たなコホートの出現によって，プログラム発達の基盤をなす，価値意識の変化が生じたという。すなわち，彼らによって学習が余暇と結びつけられ，労働のための余暇という近代の価値観を超越し，余暇自体に独立した価値を見出そうとする価値意識の変化が促されたというのである[35]。

また，前述したR. J. マンハイマーは，五つの側面からLIR発達の理由を説明している。例えば，人口学的には高齢者数が増加したこと，経済学的には学習市場機会が増加したこと，社会学的にはかつてないほど豊かで十分教育を受けた新たな年齢集団が出現したこと，政治的には高齢者の組織的な声が増大してきたこと，思想的には成人の発達と人生後半の目的に対する考え方が変化したこと等がLIRの急速な発展を促したとしている[36]。

このようにLIRが急激に発展した背景には，高齢者をとりまく大きな状況的変化があったのである。

### 2　大学教育開放の流れ

一方，大学側はいかがであろうか。産業のレベル向上を目差した政府からの土地附与システムの発展を経て，1900年初頭～半ばにかけて，職業技術指導や学生数増加に対応すべく，州立大学やコミュニティカレッジが整えられ，また，英国から導入された大学拡張の理念も州立大学を中心に実践的展開をみせた。その結果，大学も地域に広く貢献するよう求められるようになる。近年，職業技術やサービスのための資格賦与プロセスを統治することによって，伝統的な学生層のみならず，パートタイムの成人学生となるような一般社会人の人気を集め，大学はその評判を上げるに至ったが，それによって，中流階級の人々を専門職化すると同時に，職業を官僚化し，日常化するという社会的変化を促したといわれる[37]。

このように，米国の大学解放は，職業技術と資格賦与を媒介に地域社会に貢献してきたといえるが，それによって引き起こされた官僚化に対抗的な価値，すなわち，創造的な余暇と自己管理を追求するLIRが，まさにその大学開放の一形態として発達してきたという事実は非常に興味深い現象といえよう。P. A. ミラーは，LIRの発達は，近年における米国の大学の在り方に挑戦的な皮肉な結果を齎していると評している[38]。

このように，LIRは，経済状態と教育に恵まれ，しかも現役時代に成人継続教育を体験し，大学という場に抵抗を感じない中高年層の出現によって，従来の大学開放の在り方へのオルタナティブとして生み出され発達してきたといえる。これは，退職期への移行という個人の発達課題に際して，職業のためのという手段的価値を超越し，余暇や人生そのものを充実させようという表出的な価値を退職者が共に受容していくのをサポートするという中高年自身にとっての教育的意味をもつと同時に，近代以降の価値意識を捉え返すという社会的意味をもつ点に注目すべきであろう。次章では，LIR組織が大学で成立・発展してきた過程について，ノースキャロライナ州立大学退職者センターの場合を具体的におっていく。

## Ⅲ章　ノースキャロライナ大学退職者センターの場合

### A　退職者センターの設立[39]

文科系州立大学である同大学の退職者センターは二つの考え方を実現すべく創設された。一つはノースキャロライナに移住してきた大量の高齢者のために，特別な継続教育プログラムがあってもよかろうという考えであり，もう一つは，同大学自体の変革と密接に関係していた。

新しい大学学長のもとで，教職員や運営陣は，学費の大幅値上げを伴わず，同大学をいわば公立のアイビー大学に変えようという大胆な計画を実行するに至った。このようなスクールイメージを定着させるためには，他との違いを出すためのカリキュラム改革と共に競争力が必要であった。その一つの方策が，高齢学習者むけプログラムを提供するセンターを推進する事であった。高齢者の才能や知識，経験の蓄積もまた，大学の目差すカリキュラム改革の可能性を孕むものとみなされたのである。

しかし，そうした考えは中々広まらなかった。教職員の中には，そのようなセンターの意義を見出せないとか，疲弊しているキャンパス資源の無駄使いだという者，また，高齢者の教育ニーズに応える事は大学の目標外にある，或いは特別に年齢で区別する組織を高齢者は必要としない，つまり，高齢者は正規のコースに登録できるはずだと主張する者もいた。また，同大学の目的は若い人々に質の高い文系教育を授けることだが，それはそうした目的から逸脱するのではないかという疑問も出された。同大学の若い人々とは，18～22歳の学生，および20代半ば～30代半ばで働きながら大学に通う成人学生を意味していた。このように，センター設立以前の大学関係

者の高齢者教育への理解は，ムーディーの説く第１～３段階に相当するような次元であったのである。

関係者の中に高齢者教育の経験者はいなかったが，学長はマイアミ大学老年学センターの設立に熱心に関り，そのセンター長を勤めた経験があった。さらに彼の妻はマイアミ大学で社会老年学の学位を取得し，ニュースクールやハーバード大学，デューク大学などのLIRプログラムをよく知っていた。

センターの構想を州議会でアピールするには，地元の政治家や州議会代表等，州の権力者の理解を得る必要があった。彼らにとってセンターは大学の評判に付加される資産であり，地域経済を強化する一要素であった。なぜなら退職者が流入することで税基盤が強化され，地域の商業経済が活性化する事が期待されたからである。そこで，高齢者むけプログラムモデルを開発する州の実験機関としてのセンターの重要性を大学側は彼らに強調したのだった。このアプローチは賢明であり，センター構想は州議会で多くの賛同を得，創設が決定したのである。

以上から，LIR組織の大学での設立は，学長や継続教育部長等，大学要職者の理解と参加に重要な鍵があること，また高齢者事業は地域の活性化や大学イメージ向上に繋がり，それが推進力として機能した事がわかる。次に，同センターがLIRを開発した過程をおっていく。

### B　LIRプログラム開発と世代相互の教育

#### 1　コミュニティリーダー育成プログラム[40]

最初に開発されたプログラムモデルは，既存のものをアレンジしたリーダーシップ集中セミナーであった。これは，全日７回隔週で開かれ，高齢者に地域の歴史，課題，ニーズ，機会等を知ってもらい，クラス終了までにボランティアか起業家としての機会を選択するのを支援する。ユナイティドウェイやアッシュビルシンフォニーのための募金活動，囚人の再出発を助ける支援活動，学校ボランティア指導者プログラム等，このプログラムが育てたシニアリーダーが活躍する地域事業は多彩かつ独自性に富む。開発モデルは州のその他８地域で開始されることになり，センターによる支援が実施されるなど，プログラム開発，実施，支援という州全体の高齢者教育推進機関としてのセンターの成長が始まるのである。

#### 2　高齢者カレッジプログラム[41]

次に開発されたプログラムは高齢者カレッジであり，代表的な高齢者主導型モデルといえる。ここでは，退職者からボランティア教師を募集し，老年学，歴史，コンピューターに至る幅広い分野で多くの人材を発掘した。退職した大学教授，科学者，医師，企業のエグゼクティブ，作家，芸術家等が彼らの専門分野とのつながりを維持し，副業の機会，知識や経験の共有を求めて集まった。ボランティア教師に加え，同大学著名教授が高齢学習者の内的世界を理解するため，毎学期一人コースを担当したが，この場合は大学継続教育並みの謝礼が支給された。

１学期には165人の登録者が３学期までに倍増し，さらに，CFS（駐車許可証，図書館利用，文化イベント割引など大学生のもつ特権）加入の会費収入により，財政的自立を達成した。そこで，小ビジネスを目差す企業家コース，地域の病院の共同支援による健康促進コース，「人生旅行」討論グループ，高齢化と経済，教育，ビジネス，健康に関するデータ収集コースなどが加えられた。

同センターの特徴は，単にプログラムを増殖させるだけでなく，相互関係を形成していく点にある。例えば，「人生旅行」の討論リーダーは，高齢者カレッジプログラムの会員から募集され，研修を受けて育成される。高齢者カレッジの会員は，高齢者センター，公立図書館，コミュニティセンターでもリーダーとして活躍する。また，健康促進コース終了者はプロジェクトを担当し，ストレス管理，ユーモアの効用，低脂肪・低コストのイタリア料理に至る多様なワークショップで，地域の多くの高齢者を動員した。このように地域社会に貢献できることで，高齢者は学びの喜びを増幅していったのである。

高齢者カレッジが豊かな人材の宝庫であることに気がつくと，大学は学部の非常勤講師を高齢者カレッジ会員から探そうとした。こうして，正規の大学と高齢者カレッジと両方で教える会員もでてきたのである。また，会員と大学生，両方から調査員を募集・育成し，アパラチア地方委員会から助成金を得て，この地方に流入する高齢者の与える経済・社会的影響に関する調査活動も組織された。このような大学との相互乗り入れ事業は，高齢者の能力を活用すると同時に，大学生や教職員との世代間理解を深め，大学教育自体を革新する可能性をもつものと期待されるが，センターは，今度はこうした事業を世代間教育プログラムとして本格的に開発し始めた。

#### 3　世代間教育プログラム：SAIL[42]

1989年，長期間計画が練られた後，新たに「世代間学習高齢者アカデミー(SAIL)」が増設された。これは，様々なプロジェクトでの優れた専門家や市民としての経験豊かな退職者と大学生を結ぼうとするプログラムである。例えば，元プロスポーツ選手であり，アマチュア指導を続けながら，何度か継続教育を利用し，企業の技術者，そして管理者になった経験豊かな退職者が，大学のスポーツ選手に卒業後のスポーツと職業との両立の仕方についてカウンセリング指導を担当したのである。

このような指導者の多くはセンター事業の参加経験者から選ばれたが，ことに大学で急増しつつある成人大学生はこのような退職者とキャリアの在り方について考える機会を必要としたため，SAILは高齢者の新しい社会的役割を開発する事を通し，高齢者教育の社会的文脈における在り方とは何かを大学に提示することに成功していく。つまり，このような大学生へのサポートを通して，「質の高い小さな公立のアイビーとしての革新的独自性」という大学のめざすイメージ作りに，同センターの哲学をうまく結びつけていった結果，センターはSAILを通して大学キャンパスに融合し，大学生や教職員の日常生活に溶け込んでいったのである。

彼らが高齢者と直接接し，SAILプログラムの力量を理解するようになると，センターへの偏見や嫉妬は薄らいでいった。こうしたプロセスを通して，高齢者にとっての自己実現や解放とは何かという「高齢者についての教育」の重要性への理解を促し，高齢者教育が他世代に与える潜在的影響についての意識を喚起したのである。これがまさにSAILプログラムの目的であり，同センターの教育哲学なのであった。このSAILの成功は，75 000フィートの広さをもち地域施設として同大学が誇る「世代間交流センター」施設建設への動きに繋がっていく[43]。

このように，センターの成功は，単に高齢者教育の論理を主張するのでなく，大学側の教育方針にうまく呼応しながら，いや，むしろ，大学教育や若い学生，また地域社会に貢献することそれ自体が高齢者にとっての自己実現であり，高齢者教育の目的であると，より幅広い社会的な文脈の中に高齢者教育を位置づけ，同時にこうした高齢者教育の意味への理解を促すことを通して，大学教育自体を革新していったことにあるといえよう。

### C　センター事例からみたLIRの展開と役割

同センターの例でわかることは，LIR組織の設立や発展は，学長などの大学要職者や継続教育責任者による理解や政治力が第一に大きく影響するということである。次に問われるのは，高齢者むけ事業によって大学や地域社会（特に州立大学の場合）がいかにプラスになるかという点であろう。なぜなら，高齢者事業は地域社会への奉仕という，大学が社会的役割を果たす点では重要といえようが，それだけでは敢えて事業を実施する強力な要因にはなりにくいからである。この例の場合は，大学教育の革新やイメージアップに結び付けられ，退職者の経験が大学の教育力向上に上手に活用されたといえよう。

次に事業の維持・発展段階で問われるのは，大学からの財政的自立であろう。学習面での運営は参加者主導であっても，財政面は大学継続教育部門が管理するから，設立当初の大学への財政的依存状態からいかに自立を確立していくかが，高齢者組織側の視点にたった長期的維持・発展を促進するために必要であろう。しかし，こうした財政的自立は，参加者の会費やボランティア負担に依存する事を意味し，高齢者の能力を活用し，参加意識を高めるという参加者主導型の利点が強調される反面，経済的にも能力的にも恵まれた層に参加が限定されるという問題を生じさせているといえないだろうか。参加者は女性が圧倒的に多く，男性では専門職退職者が多いことから，経済的問題よりも，むしろ男性の場合は何かしら専門性を持たない者は参加しにくい状況が推測される。しかしながら，開発モデルは単に学ぶだけでなく社会的役割や活動を創り出す目的をもち，その恵まれた参加者が大学拠点プログラムとは縁のない人々も巻き込むような地域活動へと学習経験を活かし，発展させている事実は注目すべきであろう。この事実から判断すると，高齢者主導の大学拠点型プログラムの役割とは，多様な高齢者層とも関りを形成しうる地域活動の核となるべきシニアリーダーや，若者と高齢世代の架け橋となるような，大学での世代間教育の担い手を育成することにあるとみなしてよいのではなかろうか。つまり，多様な人々の参加を目標にするのでなく，指導者となるべき層に，ある程度対象をしぼった事業であると位置づけられよう。

## 終章　高齢者主導型大学開放モデルの可能性と課題

以上のように，退職者センターの場合は，高齢者教育と大学成人教育とを結ぶことによって，世代間教育を通した大学教育の改革とイメージアップ，地域の経済的・文化的活性化などの成果を複合的に達成することに成功したが，ノースウェスタン大学継続教育部長D.E.コリンズは，なぜ大学がLIRを設立するか，その動機について，①地域サービス②大学のPR③大学教育の革新④州の行政的責任（公立の場合）⑤長期的基金作りの機会（会員からの寄付の期待）⑥世代間学習の機会，をあげている[44]。そして一般的には，地域サービス型は授業料が安く奨学金制度を充実させているが，大学教育革新を目的とする場合は授業料が高めで地域課題への関心は薄いとして，大学側の財政政策がLIRの運営方針に大きく影響する事を指摘している[45]。故に財政的自立の達成は，多様な大学プログラムが存在する中で，高齢者や地域の視点にたった発展を主張する上で重要な課題であるといえよう。そのための方策としては，財団や個人からの寄付の開拓，奨学資金の確立，合理的な授業料の設定，ボランティアコーディネイトの充実等の課題が指摘されよう[46]。

このように，LIRは公的保障があるわけではなく，M. R. スターンがいうように，大学との微妙な関係性の上に成立するため，組織的基盤の確立が大きな課題として存在する。しかし，そのように存在基盤が不安定であるからこそ，退職者センターの例にみられるように，高齢者相互に，また他世代との間に，そして大学組織や地域社会との間に，多様なつながりを求めつつ，相互依存と自立という社会的関係性を構築する必要性があったし，また，それが今後の課題ともいえよう。しかし，それに向けた努力の過程そのものが，「人間的成長が社会的関係やコミュニティの問題と複雑にからみあい，その中に高齢者は力を得ながら参入していく」という，「解放の段階」に至る高次元の教育的意味を内包しているといえないだろうか。しかし，この段階に至るまで，およそ半世紀にわたる社会的変化が高齢者教育の発達に必要だったように，このような社会的関係を構築できる力量を備えた高齢者，すなわち，経済状態と教育に恵まれた高齢者コホートの出現を待たなければならなかったのである。

高齢者を対象とする教育は，「人生後半期の教育は人間的成長を遂げる上で特別の可能性をはらむ」とムーディーが「自己実現の段階」で説くように，1970～80年代にかけては個人の発達段階上特別なものとして他から分離して発達してきた。しかし，80年代半ば以降のLIRの発展では，高齢者が共同しつつ他世代や地域社会と積極的に相互関係を構築していく中で社会的役割を創造していくという，むしろ幅広い社会的文脈の中にその教育的意味が見出されるようになってきているといえよう。つまり，個人的自己実現から解放の段階に向かう教育哲学的発達が，LIRの発展の過程に見出されるのである。

米国では，大学成人教育が地域への教育サービスの一端を担ってきた歴史が存在する。しかし，高齢者層の高学歴化，恵まれた経済状態など，日本においても米国と似たような状況がやってきている。大学は，現代の高齢者を惹きつける多様な教育的資源を有する場である。本論のテーマとしてきた教育形態が一つの選択支として求められる時代は日本でも遠くはないのではないだろうか。

## 注

1）小川剛「高齢者の生涯学習」『高齢者社会年鑑 '92』サンケイ新聞データシステム，1992年，pp. 116-123.

2）野々村恵子「高齢者の学習機会の多様な広がり」，関口礼子編『高齢化社会への意識変革』，勁草書房，1996年，pp. 180-192.

3）同上，pp. 194-208.

4）「上智大学公開学習センター受講生の大学開放意識に関する調査研究」上智大学学内共同研究＜調査研究1＞『生涯教育の観点からみた大学教育の在り方に関する研究—大学開放講座に関する研究－』(最終報告書）1994年3月，pp. 1-45. 同調査研究では，受講生の属性，受講理由，受講後の満足度，学習する際の問題点，今後の課題等についてアンケート調査を数量分析している。

5）香川正弘（他）同上，pp. 15-16. pp. 42-45.

6）Fischer, R. B., Post-Retirement Learning in Fischer, R.B. and Blazey, M. L. (eds.), *Students of the Third Age*, National University Continuing Education Association American Council on Education, Macmillan Publishing Company, New York, 1992, p. 19.

7）三浦嘉久「コミュニティ・カレッジの高齢者教育」『コミュニティ・カレッジ論』高文堂出版，1990年

8）西出郁代『高齢社会対応の大学開放の方法と問題に関する国際比較研究』2000年3月，神戸大学留学生センター。

9）同上，pp. 15-18.
Fischer, R. B.，前掲，p. 19.

10）Peterson, D. A., Aging and Higher Education, in Thornton, J. and Birnen J. (eds.), *Education and Aging*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1987, p. 47.
また，ムーディは，この制度の利用率の低さを根拠に，正規の大学クラスに入り易くするだけでなく，高齢者向けプログラムが開発される必要性を強調している。
Moody, H. R., *Abundance of Life, Human Development Policies for in Aging Society*, Columbia University Press, New York, 1988, pp. 205-212.

11）Young, K.E., LIR Program and Organization Models, in Fischer, R. B. and Blazey, M. L. (eds.), *Students of the Third Age*，前掲書，p. 33
Blazey, M. L., Starting Your Own Learning in Retirement Program in Fischer R. B. and Blazey M. L. (eds.), *Students of the Third Age*，前掲書，p. 42

12）Young, K. E.，前掲，p. 26.

13）Young, K. E.，前掲，pp. 26-28.

14）同上

15）Blazey, M. L.，前掲，pp. 40-41.

16）Young, K. E.，前掲，pp. 26-28.

17）Stern, M. R., Coasting Home, Fischer, R. B. and Blazey, M. L. (eds.), *Students of the Third Age*，前掲書，pp. 134-135.

18）Fischer, R. B.，前掲，pp. 19-20.
全米大学継続教育協会（NUCEA）による高齢者むけのプログラムについての調査に基づく。

Blazey, M. L., Program Survey, in Fischer, R. B. and Blazey, M. L., (eds.), *Students of the Third Age*, 前掲書, p. 151.
エルダーホステルの詳細については次を参照のこと Mills, E. S., *The Story of Elderhostel*, Univ. of New England, 1992（豊後レイコ他訳『エルダーホステル物語』エトレ出版, 1995年）
19) Fischer, R. B., 前掲, pp. 19-20.
20) Broomall, J., K., Intergenerational Synergy in Fischer R. B. and Blazey M. L. (eds.), *Students of the Third Age*, 前掲書, pp. 120-121.
21) Moody, H.R., Philosophical Presupposition of Education for Old Age, *Educational Gerontology*, Vol. 1, 1976, p. 2.
—*Abundance of Life*, 前掲書, pp. 194-196. ムーディの段階説については, 4段階説（Educational Gerontology, Vol. 1 ; 1976 上記で議論）について, 堀薫夫（『教育老年学の構想』学文社, 1999年, pp. 6-9）の概説および, L. ローウィ&D. オコナーによる解説（L. ローウィ&D. オコナー著, 香川正弘・西出郁代（他）訳, 高齢社会を生きる高齢社会に学ぶ, ミネルヴァ書房, 1995年, pp. 15-20.）があるが, ノースキャロライナ大学哲学教授 Manheimer は Abundance of Life（1988上記）におけるムーディの議論をもとに, 新たに解放の段階（emancipation stage）を加え, 5段階説を論じている。
Manheimer, R. L., Creative Retirement in a Aging Society in Fischer R. B. and Blazey M. L. (eds.), *Students of the Third Age*, 前掲書, p. 124.
22) 同上, p. 124.
23) 同上, pp. 124-125. 詳しくは Dobrof, R., Introduction : A Time for Reclaiming the Past, in Kaminsky, M. (ed.), *The Uses of Reminiscence : New Ways of Working with Older Adults*, The Haworth Press, New York, 1984. を参照のこと。
24) Butler, R. N., The Life Review : An Interpretation of Reminiscences in the Aged *Psychiatry*, Vol. 26, 1963. pp. 65-76
25) Manheimer R.L., 前掲, pp. 124-125.
Kaminsky, M., Transfiguring Life : Images of Continuity Hidden Among the Fragments, in Kaminsky M., (ed.), *The Uses of Reminiscence, New Ways of Working with Older Adults*, The Haworth Press, New York, 1984.
26) Manheimer R.L. 前掲, p. 125.
27) 同上
28) Moody, H.R., *Abundance of Life*, 前掲, p. 197.
またモンデール法（生涯学習法）については, 若松文「アメリカ生涯学習法に関する一考察」『日本社会教育学会紀要』No. 30, 1994年 pp. 46-54. を参照のこと。
29) Manheimer R.L., 前掲, pp. 125-126.
30) Stern, M.R., 前掲, pp. 134-135.
31) Manheimer, R.L., 前掲, pp. 125-126.
32) Fischer, R.B., 前掲, p. 18.
当時の高等教育側の対応については以下を参照のこと。Okun, M. A., (ed.) *New Directions for Continuing Education : Programs for Older Adults*, no.14, Jossey-Bass, San Francisco, 1982.
Covey, H.C., American Higher Education and Older People, *Educational Gerontology*, 1981, 6, pp. 373-390.
33) Miller, P. A., Introduction : Negotiating the Retirement Rite, In Fischer R. B. and Blazey M. L. (eds.), *Students of the Third Age*, 前掲書, pp. 125-126.
34) Fischer, R. B., 前掲, p. 15.
35) Miller, P. A., 前掲, pp. 4-5.
36) Manheimer R.L., 前掲, p. 125
37) Miller, P. A., 前掲, p. 4
当時の大学拡張については, 小池源吾「十九世紀大学拡張の一考察」今治明徳短期大学研究紀要1号, 1968年を参照のこと。
38) Miller, P. A., 前掲, p. 4
39) Ronald L. Manheimer, 前掲, pp. 125-128.
40) Ronald L. Manheimer, 前掲, p. 127.
41) 同上
42) Ronald L. Manheimer, 前掲, pp. 127-128.
43) Ronald L. Manheimer, 前掲, p. 128-129.
44) Collins, D. E., & Eesley, J. S., Resource Allocation and Fee Setting In Fischer R. B. and Blazey, M. L. (eds.), *Students of the Third Age*, 前掲書, pp. 84-85.
45) Collins, D. E., & Eesley, J.S., 前掲, p. 85.
46) Collins, D. E., & Eesley, J.S., 前掲, pp. 90-97.

生涯学習・社会教育学研究　第25号　2000年

# 芸術・文化への公的支援と「正統性」の問題

## ── 1980年代フランスにおける文化省の政策を事例に ──

久　井　英　輔*

# Public Supports for Culture and "Legitimacy" : the Case of the Ministry of Culture in 1980s' France

Eisuke HISAI

In this paper I give a politico-sociological explanation of the expansion and transition of the cultural policy (or public supports for culture) in 1980s' France. "Ideology" is not always a useful concept to clarify how a cultural policy is changing, because the cultural ideology of socialist government did not correspond to the programs the Ministry of Culture really designed in 80s. Such a discrepancy can be called "politicization." This term means the tendency of "culture" to become a typical policy area rather than a unique field of human endeavor in developed countries. As a key concept to explain the phenomenon of "politicization," I use "legitimacy" in politico-sociological terms. Some cases of programs in 80s are described here : support for mass culture, development of cultural industries, assist to cultural diversity and "animation," "Fête de la Musique" and "Grands Projets." We can see two trends in the cases above : visualization of economic utility of culture, and visualization of positive action toward culture. These trends of "politicization" resulted from a specific quality of policy-making in modern societies. It can be said that the more expanded a cultural policy the more political legitimacy was needed to the policy.

目　次

Ⅰ　はじめに
　A　本論文の目的
　B　社会教育，文化政策研究における本論文の意義
　C　80年代フランスの文化政策に関する先行研究
Ⅱ　80年代前半の文化省による政策事業の諸相
　A　社会党政権の誕生と文化大臣ラングの就任
　B　諸事業の動向
　　1　大衆文化支援
　　2　文化産業支援　－文化と経済の融合へ－
　　3　「アニマシオン」と「差異・多様性」
　　4　グラン・プロジェと音楽祭－象徴性と祝祭性－
　C　80年代の動向についての総括
Ⅲ　政策批判・分析と「正統性」
　A　80年代の政策動向への諸批判
　B　正統化を巡るメカニズムと文化政策の「政治化」
Ⅳ　おわりに
注・引用文献

＊生涯教育計画コース　博士課程２年

## Ⅰ　はじめに

### A　本論文の目的

現代社会において「文化」という要素が政策的に重視される背景には，どのような要因が働いているのか。本論文は，この根底的な問題意識に基づきつつ，公的な文化支援としての文化政策の有する性格について考察するものである。この考察は，単に文化を巡る政策の根幹にある理念的・イデオロギー的な可能性・限界を検討するものではない。寧ろ本論文の趣旨は，国家による文化政策が文化支援枠組の中心に位置するフランスの80年代の動向を事例として検証することによって，公的文化支援

の拡大と文化理念の両立の困難さという，文化政策が「政策であるが故に」抱える問題を扱うことにある。

80年代のフランスでは，社会党政権下において文化の政策的重点化が未曾有の規模で進められた。81年度の文化省予算が29.7億フランだったのに対し，82年度は59.9億フラン，83年度は69.9億フランに増大しており，西側諸国に新自由主義が台頭したこの時期において，フランスの事例は明らかに特異であった。それとともに，大衆文化・文化産業支援，種々のフェスティバル事業，壮大な規模のグラン・プロジェ（grands projets）等，従来の政策の規模・範囲を遥かに超えた国家の文化関与が進められた。他方その文化政策は，必ずしも当初の社会党の文化政策理念には合致していなかった。例えば，大衆文化の領域は，従来社会党がその政策理念の中で敵視する領域でもあった。また社会党が批判した経済の活性化のための手段としての「文化」という姿勢も，社会党自身によって採用された。逆に指導者と民衆との文化を通した対話による「意識化」を図っていくという「アニマシオン」(animation）理念を軸とした文化普及事業については，その拠点となるEACs（文化的活動施設 Établissements d'Action Culturelle）[1]の事業が市場主義的変質を見せ始めた。

これらの動向は，政党の有する理念だけでは文化政策の実際の変容過程が説明できないのではないか，という疑問を浮上させる。これに関して，文化政策が理念堅持型の政策決定から，文化に関する理念以外の様々な政治的配慮に影響される政策決定へと推移していく一般的傾向を，カミングズとカッツ（M. C. Cummings, Jr. & R. S. Katz)は，文化政策の「政治化」(politicization）として表現している[2]。政治学・社会学の用語を援用すれば，政治権力の「正統性（legitimacy)」の調達（つまり「正統化」)という要請に基づいた政策決定パターンのシフト，と言える。このことを，フランス文化省の政策動向の検討によって明らかにするのが本論文の作業である。

## B　社会教育，文化政策研究における本論文の意義

このように本論文の考察は，社会教育学でも扱われてきた文化政策の検討・批判という研究の方向性を，実際の政策を巡る政治学的・社会学的力学を視野に入れたより有効なものとすることを目指している。

フランスの事例に関する研究に限らず，また社会教育学の中での研究に限らず，文化政策に関する日本国内での研究においては，上に挙げた政治学・社会学的要素について議論されることは少なかった。文化経済学においては，文化享受の価値や経済的波及効果を所与としつつその効果的な活用策を考察する立場が代表的なものであり[3]，また自治体文化行政論においては，地域アイデンティティの形成やまちづくりに効果的な施策について考察する立場，市民の合意に基づく自治体文化戦略形成を目指す立場等が見られる[4]。いずれにせよ，現実の文化政策・文化行政自体に働く政治学的力学について本格的に論及する研究は，従来あまり見られなかった。

「文化政策と政治」の論点は，体制による統制への批判，イデオロギー批判という形では従来から言及されてきた。社会教育学における文化政策研究では，70年代後半以降の「文化」重視の全国的な政策傾向を統制的，経済主義的として批判する研究が多く見られる[5]。そしてその批判的視座は，文化的表現活動自体の普遍的価値[6]や権利論・文化享受の協同性[7]等の理念と結合され，政策批判論としての一定の意義を有してきた。但しこれらの研究では，統制的・イデオロギー注入的な観点に偏って政策形成過程が議論されてきたといえる。つまり，先行研究でも確かに政治の問題は重視されていたが，政策・行政への批判としても，またそれらを巡る機制の把握の上でも，文化と政治的なるものとの関連性の捉え方が一面的だったことは否めない。本論文は日本の事例を対象としたものではないが，文化政策の現実の様相が統制・イデオロギー・理念の反映だけでなく政治権力の「正統性の調達」という機制の反映でもある，とする筆者の立場は，文化政策に対する一面的な批判・比較研究を避ける上で，有効な方法論的オルターナティヴとなるだろう。

## C　80年代フランスの文化政策に関する先行研究

80年代フランスの文化政策に関する分析的な研究については，フランス国内では当然多くの論考がある。文化省が1992年に刊行した研究レビューでは，83～92年の期間で文化政策とその制度に関するものだけで44の研究書が紹介されている[8]。また英語圏でも，フランス国内ほどではないが多くの研究が存在する。

それらの中で歴史的経緯の総体的な把握のためには，ワンジェルメ（R. Wangermée）とメスナール（A.-H. Mesnard）の研究が有用である[9]。一方政治学的な観点からの記述としては，ジャーナリスティックな視角からではあるがハンター（M. Hunter）による研究がある[10]。また政治学や社会学における「正統性調達」の要素を「文化宗教」の語で示唆したものとしては，フュマロリ（M. Fumaroli）の著作が挙げられる[11]。英語圏の研究ではルースリー（D. L. Looseley）やワシュテル（D. Wachtel）による研究がある。ルースリーは80年代の政策を詳細に検討し，その中の「政治化」に相当する動向を指摘・考察している。またワシュテルは左翼政党の文化理念史と

その80年代における実際の帰結という観点から文化省の政策を論じている[12]。なお邦語による研究では，フランス文化政策に関してはごく概略的に扱われるか他国との制度的比較として言及されることが多く，フランスや英語圏の研究を紹介する作業もわずかしか行なわれてこなかった[13]。

本論文では主に，上に記した国外での先行研究に依拠しつつ政策動向を記述していく。但し文化政策の政治的側面を意識した諸先行研究においても，80年代フランスの文化政策の動向を事例に即して辿ることで終わっており，政治学・社会学的な理論的説明を付与する作業は十分ではなかった。従って本論文では，単なる先行研究紹介ではなく，「正統性」概念を軸とした政治学・社会学的な視点からの理論化の試みを提示したい。この点については，政策現象と「正統性」(言い換えれば国民世論の承認）との関連性はあまりに自明な関係であり説明に値しないという見解もあり得よう。しかし，80年代と比較して小規模であった時期のフランスの文化政策は寧ろ政策担当者の理念を色濃く反映したものであり，国民の高い支持を期待するゆえに理念的原則からの乖離が生じる，という状況は明確には窺えなかった[14]。従って従来理念堅持的な決定に従っていたフランス文化政策の性格がいかに変化したのかを検証する作業は，決して論証不要な自明的関係の分析には留まらない。また，文化政策に関しては，そのような視点による実態分析自体の蓄積が特に国内の研究において稀少であることは上に見た通りであり，その意味でも本論文の採用する方法論は決して自明な説明に堕するものではないだろう。

なおフランスでは文化省以外の省庁（教育省，外務省など）の政策でも芸術文化支援と見なされる事業が行われてきたが，本論文では，文化省が芸術文化への公的支援において際だった役割を担っており，フランスにおける政策と正統性との問題を考える上で最も重要である[15]という点から，基本的に文化省の政策を扱うこととする。

## Ⅱ　80年代前半の文化省による政策事業の諸相

### A　社会党政権の誕生と文化大臣ラングの就任

1981年5月，インフレ，失業，貿易収支悪化を解消できなかったジスカールーデスタン政権からの訣別を訴えたフランス社会党のミッテランが大統領戦に勝利し，同年6月の国民議会選挙を経て社会党を中心とする政権がフランスに誕生した。社会党政権は，70年代から独自に提示してきた文化政策理念の具体化のため，文化大臣に著名な文化人でもあるラング（J. Lang 任期81年6月～86年3月）を就任させた[16]。ミッテラン政権の下で，ジスカールーデスタン期に策定された第8次（81～85年，途中で中断される）経済社会発展計画の中で軽視されていた文化支援事業は新たな優先課題と位置づけられ，第9次計画（84～88年）の文化政策指針となる報告書「文化の至上命令」(L'Impératif Culturel)[17]においては，不況・社会停滞の根底におけるフランスの文化的危機を指摘する主張が貫かれた。これらの文化政策への積極的意図を受けて82年度の文化省予算は前年度に比べ2倍以上に増大し，「文化重視」というミッテラン政権の性格は，明らかに前政権から区別しうるものとなった。

しかし文化省により実現化された政策事業を詳細に見るならば，その実際の展開を単に70年代からの社会党の文化理念の反映として捉える訳にはいかない。70年代において社会党は，高級文化や商業文化の受動的享受を批判し文化的差異・多様性を重視するというポスト「5月危機」的な理念的気運を有するとともに，「経済的手段としての文化」の否定，文化の本質的な集団性，社会主義的変革における「アニマシオン」の不可欠な役割，といった諸理念からなるテクスト群を生産していた[18]。しかし，社会党政権下の政策の実態は，70年代に形成された理念に忠実とは言い難かったのである。その点について幾つかの政策事業の事例を以下で見ていきたい。

### B　諸事業の動向

#### 1　大衆文化支援

大衆文化支援の典型例としては，従来文化省の政策から殆ど無視されてきた大衆音楽の領域での支援がある。演奏活動支援としては，ラ・ヴィレット公園におけるパリで初めてのロック音楽専用ホール，「ル・ゼニット」(Le Zénith）の建設（完成84年1月)，リハーサル場所を探すミュージシャンのためのパリのガイドブックの作成（84年）等が注目される。その他様々な支援をあわせると，ジャズ・シャンソン等への支援として約199万フランが使用された（83年度)[19]。

より文化省による大衆文化支援の独自性をアピールしたのが，漫画に対する支援の表明である。この事業への着手は，漫画が文化表現の形態として社会的に認知されてきたことを意識したものでもあった[20]。またファッションデザインにも注目が向けられている。82年3月にラングはルーヴル美術館の中にファッション美術館を設立することを発表し，また FIACRE (Fonds d'Incitation à la Création 芸術創造奨励基金）を通した支援も開始された[21]。さらに，従来商業ベースのみで行なわれてきたサーカスやオペレッタに対しても支援が行われるようになった[22]。

このように従来支援対象とされなかった領域を「文化的」と見なし政策対象化するラングの方針は，全般的に

国民の高い支持を得ていた[23]。もっとも，大衆文化支援への予算額は「伝統・高級文化」への支援と比べれば，概して非常に規模が小さかった。例えば上記の大衆音楽支援の予算が199万フラン（83年度）だったのに対し，パリに拠点を置くオーケストラ（3団体）への省の支援予算は4298万フラン，地方のオーケストラ（14団体）への支援は9079万フラン（共に84年度）だった。大衆文化の領域への支援は，寧ろ新しい文化領域への関与の積極性を示す象徴的なものであった，とも捉えられるのである[24]。

### 2　文化産業支援　－文化と経済の融合へ－

文化と経済との関係を背反的でなく調和的に捉える政策担当者の言説は，社会党政権の初期から見いだせなかった訳ではない[25]。しかしこの両者の関係が文化産業支援への重点的予算配分という形で重視され，文化政策事業の経済的な有用性をより直接的にアピールできる側面がより強調されていったのは，83年以降である。

この年文化省は地方選挙後の内閣改造を経て，文化的発展局（Direction du Développement Culturel）内に文化経済・コミュニケーション担当官を設置し，文化産業支援予算の運用や融資対象となる事業連携の任に充てた。同年10月には，映画・文化産業融資機関の設置を含む7億5000万フランの文化産業支援を第9次計画における文化事業の新たな優先課題とすることが，ラングによって発表される[26]。これを受けて特にオーディオ・ヴィジュアル産業支援を中心とする事業が83年以降拡充され，映像技術産業のための“Plan Recherche Image”（映像研究計画，83年～），産業再編省との共同による音楽産業支援のための“Plan Son”（「音」の計画，84年～）等が立案・実行された[27]。

また，文化省の取り組む政策を網羅的に紹介した85年の広報パンフレット（*La Politique Culturelle* 1981－1984）においては「文化と経済」の章が設けられている。ここでは「文化と経済の和解」が掲げられるとともに，映画産業や映像・音声技術開発への支援，さらには文化政策事業による雇用創出の成果がアピールされている[28]。

83年の地方選は，後でも触れるように社会党に対する厳しい審判が下された選挙であった。これを境に，国の経済的活性化の手段としての文化の有用性を示す経済志向的な側面は，上述のように明確に可視的な形で展開されるようになったのである。

### 3　「アニマシオン」と「差異・多様性」

他方，84年以降予算が大きく削減されたのが，地方自治体への支出と文化普及事業の予算である[29]。84年以降，地方レベルでの文化普及事業は次第に停滞化するか，採算があうと見なされる活動形態が重視されるようになっていく。「文化的発展」関連の支出額は，81年（約4億フラン）から82年（約11億フラン）にかけては急増しているが，83年には約9億フラン，85年には約7億フランとまもなく減少傾向に転じている[30]。

実際の政策事業はどのように展開したのか。ラングの文化省改革によって新たに設置された文化的発展局は，文化普及事業を管轄し「差異・多様性」や「アニマシオン」理念の具体化を託されていた。このうち「差異・多様性」の理念を特に象徴していたのは，労働者文化，地域文化，エスニック・マイノリティ文化のように，「単一の伝統的な高級文化」「規格化された大衆文化」に「抑圧」されてきた文化実践への支援であった。労働者文化については，84年に約600万フランが予算に計上され，約70の企業委員会[31]が文化的発展局からの支援を受けている[32]。地域文化については，83年に局内に「地域言語・地域文化」関連予算が設けられ，約500万フランが計上される。この予算によりブルトン，ラングドックールション等独自のアイデンティティの強い地域圏で，地域言語，伝承芸術の振興事業への支援が行なわれた[33]。エスニック・マイノリティの文化活動への支援も文化的発展局によって進められる。その事業の中では特に，イスラム系等の移民コミュニティを対象とする文化交流フェスティバルやアニマシオン活動への支援が，中心となっていた[34]。

しかし重要なのは，公的文化支出全体との比較で見るとこれらの事業が重点化されていたとは必ずしも言えない，という点である。ワンジェルメは，大多数の自治体が文化普及事業全体に対して文化省からの支出金の3分の1以下しか使用せず，また地方レベルにおいて文化享受の面でのマイノリティに対する支援や地域文化支援には，各々省からの支出金の4％，1％しか使用されなかったと指摘する。またこれらの事業支援のための制度的整備も，高級文化の普及事業と比較して限定されていた[35]。さらに支援事業の多くは，期間限定の特別計画の中で行なわれ，体系的で自律した財政基盤を与えられなかった[36]。このように「差異と多様性」の理念は，実際には地方レベルでは優先されてはいなかったのである。

次に文化的発展局の「アニマシオン」理念に関わる事業を，その管轄する施設の点から見てみよう。以前から地方における文化普及施設として位置づけられてきた文化の家，文化的活動センター等のEACsは，70年代以来財政悪化・活動停滞の状況にあった。ラングはこれに対し，積極的な財政支出増額と立て直し策とを提示した。省からEACsへの通常支出は81年から84年まで約16倍

に，投資型支出は約２倍に増額された（それぞれ360万フランから5800万フラン，75万フランから163万フラン）[37]。また，EACsの建て直しのためにラングは，中央から有能な芸術家を館長として改めて派遣し，EACsを内部から改革していくという案を提示した[38]。

しかしこの改革は同時に，館長が詳細な活動・財政計画を提示しその遂行責任を負うという，EACsをいわば企業経営体にする試みでもあった。この運営方針を受容するEACsの数は，83年以降EACsへの予算が削減に転じるにつれ次第に増大し，86年にはEACsの約75％がこの効率的運営，独立採算，観客・利用者のマーケティングを重視する運営方針を受け入れている[39]。

また実際の活動内容を見ると，83～84年にかけて，従来は活動の中心だった演劇上演が全般として減少し，他方映画やジャズ・ロック音楽など文化産業と結びつきの強い領域が，経済的効率性，観客・利用者増大の観点から重視され出したことが指摘されている[40]。

文化産業支援，また以下に見るフェスティバル事業とグラン・プロジェが政策の中で重点化される一方，文化的発展局の担う文化普及事業は，文化省の政策の中では決して比重の大きいものとは言えず，また市場志向へのシフトを見せる側面も有していたのである。

### 4　グラン・プロジェと音楽祭　－象徴性と祝祭性－

グラン・プロジェと音楽祭は，双方とも80年代前半社会党政権期における文化省の政策がその独自性を積極的に示そうとしたことを指摘する上で，説明を欠かすことのできない事例である。

従来からグラン・プロジェにおける文化施設建造事業計画は，文化省の管轄にありつつも大統領にその決定権が委ねられていた。ミッテランはジスカール－デスタン期のグラン・プロジェ事業計画に見直しを加えつつ引き継ぎ，さらに多くの新しい建造計画（ルーヴル美術館の大改修計画であるグラン・ルーヴル，第二オペラ座の建設，ラ・ヴィレット公園内の音楽シティ等）を加えて未曾有の規模でのグラン・プロジェに着手し始めた[41]。

グラン・プロジェの諸計画は，社会党の文化理念を具現化する象徴ともなってきた。その代表が，グラン・プロジェによる様々な建造物の中でも最も広く知られるルーヴル美術館入口のガラスの巨大ピラミッドである。この建造物は「透明性」「開放性」を象徴し，社会党の文化普及への意図を象徴するものであった[42]。しかしここで重要なのは，グラン・プロジェが文化省の政策において予算面で最重点化されるようになり，それに伴って地方自治体と文化普及事業への支出の削減が生じたという点である。上院議会の報告を基に具体的に見ると，81年度予算においてグラン・プロジェ関連支出は省予算の約2.1％であったが，86年には省予算の約24.7％にまで至る[43]。グラン・プロジェへの政策重点のシフトには，大規模な建造計画自体のアピール度の高さ，計画遂行のための莫大な支出に見合う経済的有用性への期待，が影響していたと考えられる。グラン・プロジェに対しては，高コスト，パリ集中という批判の一方で，その建造物が地方での観光資源として有用であると考えられ，中央の意向に沿った地方でのグラン・プロジェ事業が各自治体で受容される例も多かった[44]。また雇用創出，国内産業の宣伝効果や，フランス，パリの国際的な文化的地位の向上のイメージ戦略もミッテラン，ラングらによって意図されていた[45]。世論調査でもグラン・プロジェへの支持は高く[46]，さらにはグラン・プロジェ偏重への政策シフトに対してラングも協力的であり，省内の不満にもかかわらずグラン・プロジェのための犠牲を厭わない姿勢を明確にしていたことが指摘されている[47]。

このようにグラン・プロジェは社会党の文化政策理念の象徴的提示とともに，雇用促進・観光財としての経済的有用性や，ナショナル・シンボルの可視化による文化関与の積極性を提示する性格を有していたのである。

次に，80年代前半期の文化政策の「祝祭性」を印象づける「音楽祭」（“Fête de la Musique”）を採り上げたい。音楽祭は，1982年６月21日に第一回目が開催され，その後も毎年夏至の日に開催されることとなるフェスティバルである。ラングや音楽・舞踊局長フルーレ（M. Fleuret）らの発案によるこのフェスティバルは，フランスにおける（特に若年層の）アマチュア音楽演奏人口の増加という趨勢を強く意識して計画されたものである[48]。第一回フェスティバルの核として強調されたのが，フランス全土の音楽ホールや路上・公園等の野外において，人々の自発的参加による30分間の即興演奏を夜の同一時間帯に一斉に行うというプログラムであった。全国の都市のプロ・アマチュアのミュージシャンを始めとする約500万人に対し，参加が事前に呼びかけられた。そのジャンルは，オーケストラやブラスバンド，合唱団のみならず，ロックやポップスにも及んでおり[49]，若年層の参加を特に重視したフルーレらの意図が窺える。

このような音楽祭のコンセプトに対しては保守系紙等による批判があったものの，第一回の音楽祭は人々の音楽演奏活動への強い関心を引きつけた。83年以降も「音楽祭」が毎年開催されていること，音楽祭に対する世論の支持，特に若年層による高い支持が形成されていったことに、その成功はあらわれている[50]。このような音楽祭に代表されるフェスティバル形式の事業[51]がこの時期に重視された理由としてルースリーは，文化普及に関す

る理念を前面に掲げた文化的発展局の事業が必ずしも成功せず，文化政策の有用性をアピールできないという状況を受けて，国民にとって社会党政権による文化関与の積極性をより有効に提示できる「祝祭」の場へと政策の重点が次第に移行したのである，と述べている[52]。

このように，グラン・プロジェの象徴性と音楽祭の祝祭性とは，経済的有用性や文化的関与の積極性を示す要素として機能していたと考えられるのである。

### C　80年代の動向についての総括

この時期の文化省の多様な政策事業の網羅的把握は，限られた紙幅の中ではもとより不可能であり，以上の記述では当時の文化政策の全体像として当然不十分である。しかし，社会党政権の文化政策の方針に現れた言説，及び政策の動向が革新的文化理念と経済的・政治的な要請との間でのジレンマの中にあったことは，明らかに窺えよう。このような社会党の文化政策の傾向は，1983年以降により顕著に現れる。経済不安に対し社会党政権が有効な対策を施せなかったことが影響して83年３月の地方議会選挙では社会党は敗北し，これを受けてモーロワ(P. Mauroy) 内閣の改造が行なわれる。このような中，文化省の政策も規模の大幅な縮小は免れるものの，経済的有用性・政治的アピールの要請への妥協をより迫られるようになったのである。これまで見てきた事例から，この政策動向の要素として，「文化の経済的有用性」の重視，及び「文化関与の積極性」の可視化への要請，の二つが抽出されるだろう。

なお，80年代後半の文化省政策の状況について簡潔に辿っていくと，86年３月の国民議会選挙の結果，社会党に代わりシラク（J. Chirac）を首相とする右翼系内閣が成立する。この政権で文化大臣に指名されたレオタール（F. Léotard　任期　86年３月～88年５月）は文化普及を中心とする文化関与には元々積極的ではなく，実際に彼によってラング期の政策方針を転換する機構・事業改革が行われた。

しかしその改革は結局，社会党政権期の政策との差異を際立たせるものではなかった。レオタールは省予算削減に着手したが，削減の主要な対象は80年代前半までに既にかなりの事業が終了していたグラン・プロジェ関連費用であり，グラン・プロジェの経費を除外した文化省予算の対国家予算比の推移を見ると，ラング期とレオタール期との間に大きな格差は見られなかった[53]。またレオタールの下で文化的発展局は廃止されるが，その業務自体が消滅した訳ではなく，ある程度の規模縮小は被ったものの事業の内容自体に大きな変化はなかった[54]。さらにレオタールは社会党による文化政策の象徴的存在とも言える「音楽祭」の廃止案を一度は決定するが，文化省官僚の反対により廃止案を撤回している[55]。

レオタールはいわば前任者に対する国民的支持という大きな足枷のある状態で政策の提示を進めなければならず[56]，またラングの下で政策実行に従事した文化省官僚の多くが政権交代後も省内に留まっていたため，レオタールにとって予算の削減や大幅な方針転換は容易には着手し得るものではなかった[57]。ラングによる文化省の政策は80年代後半以降をも規定する性格を有していたのである。

## Ⅲ　政策批判・分析と「正統性」

### A　80年代の政策動向への諸批判

80年代後半以降，文化人あるいは文化政策事業に携わっていた官僚などにより，文化政策を巡る論議が著作や論文の形で多く見られるようになった。これらの議論は政党レベルの対立のみならず，80年代の文化省の一連の政策に対してどのようなスタンスをとるべきかという点での様々な立場が見られた。

ラングによる文化省の政策に対する批判的見解には，その内容から大きく四つの系が挙げられよう。

第一に挙げられるのは，ラングの政策が実際には，社会党が従来掲げてきたような文化普及の理念から逸脱していたことを批判する議論である。例えばシャンベリーの文化の家の職員であったコーヌ（J. Caune）は芸術文化と民衆との間の懸隔を埋める「文化的活動」の理念が民衆教育運動から派生してきたこと，60年代から80年代の間にその意味を次第に変化させてきたこと，を指摘する[58]。彼は特にジラール（Augustin Girard）[59]に代表される文化政策の市場主義アプローチの出現を批判しつつ，EACsが単なるマーケットとなり，社会の階層分化への対処という問題に直面しなくなったことを指摘する[60]。

第二には，大衆文化・文化産業を支援対象に浮上させたことに対する批判がある。文化普及の観点から批判した各論者（コーヌ等）もこの種の批判を行っているが，よりこの点を厳しく追及したのが哲学者・文学者のフィンケルクロート（A. Finkielkraut）である[61]。彼は普遍的・啓蒙的文化概念の立場に依拠して多元的文化概念に攻撃を加え，多様な文化という理念の下で寧ろ人類の普遍的価値が蔑ろにされることへの危機感を表明した[62]。

第三には，文化普及理念そのものが「文化」という言説を利用した一種の国家的プロパガンダである，とする芸術学者フュマロリによるラディカルな批判的立場がある。彼はラングの政策だけでなく，人民戦線政府以来の文化普及や地方分散の理念自体を懐疑的に捉える。即ち，彼は寧ろ理想的なのは高級文化の保護に限られていた第

3共和制時代の文化政策であったとし，人民戦線以降の文化普及の政策目標化，そして社会党政権下で顕著になった文化政策のプライオリティ化が，宗教に代わり文化を国家による支配のための「プロパガンダ」[63]としようとした行為であった，と批判する。

第四には，文化普及理念の必要性を認めつつ，そのエージェントが国家に集約されていることへの批判，つまり文化支援の公共性の国家独占というフランスの状況への批判を投げかける立場がある。元文化省官僚でADMICAL（Association pour le Développement du Mécénat Industriel et Commercial 産業・商業メセナ推進協会）の理事でもあったリゴー（J. Rigaud）は地方自治体，企業，国内外の文化団体等，様々な文化支援の母体が存在することを主張し，また文化領域が拡張し曖昧化する中で，国家のみが文化支援を主導することは不可能になりつつあると指摘する[64]。彼は国家の文化に関わる役割を全く否定している訳ではないが[65]，文化普及の目的を肯定的に捉えつつも国家の力の限定性を正面から議論した彼の論点は，予算面では文化政策の分権化が進んだとはいえ依然として「文化は国家の支えるもの」という伝統がいまだ強いフランスの状況を見るならば，重要な指摘であろう。

このような批判のうち，80年代のフランス文化省の政策拡大と変容のメカニズムについて重要な示唆を与えているのは，第一，二の批判のような文化理念に内在的な議論よりも，第三，四の批判のように公権力の営為としての政策自体の性格にまで踏み込んだ議論であると思われる。無論，理念レベルでの批判にも存在意義はあるが，ここではフュマロリやリゴーの批判が，次節における「正統性」を切り口とした文化政策に関する考察との関連で示唆的であることを強調すべきだろう。

### B　正統化を巡るメカニズムと文化政策の「政治化」

80年代前半の政策動向を見ると，「差異・多様性」「アニマシオン」を忠実に具体化しようとする文化普及の試みは，社会党政権，文化省にとって「文化関与の積極性」や，「文化の経済的有用性」を効果的に示せない事業と見られるようになっていったと考えられる。というのも，これらの事業は市場原理を拒否する性格上，大きな需要を見込めない事業であることが多い。例えば「アニマシオン」理念を支えていた「意識化」の概念は潜在的な文化要求の喚起を重視するものであり，顕在化した文化需要への一義的対応とは相容れず，またこれらの事業による経済的な波及効果も期待するものではない。従って政策対象としての「文化」の重みが増すほど，また「文化」を巡る財政状況が厳しくなるほど，それらに公的な資金を大量に注入する政策の論拠を維持できなくなる傾向があると考えられる。

IIで見たように，社会党政権期の文化政策においては，文化関与の積極性や経済的有用性を強くアピールできる政策へのシフトが見られたが，このように従来の理念を離れて様々な政治的配慮が文化政策の中に反映されていく趨勢（「政治化」）についてカミングズとカッツは，文化政策の規模拡大に伴い「文化」という領域は他の政策領域と同様の政治的過程が適用される場へと推移する，と述べる。即ち「文化」が政府のアジェンダの中で重要な位置を占めるに伴い，文化政策は「人間的探求のための固有の領域」としての政策領域から，他領域と同様の政策決定ルールに基づく典型的な政策領域へと変容するという。この「政治化」の傾向はその是非に関わらずある程度不可避的な趨勢である，と彼らは指摘する[66]。

この「政治化」の概念は，社会学，政治学における「正統性」の概念を用いて再定義できる。政治学的に見た国家（ないし政治権力）と社会との接点は，社会の生産活動の余剰からの資源の獲得，官僚組織等に必要な人材の社会からの獲得，政策等を提示することによる国民の支持・承認の獲得，の三つの観点から考察されうるが[67]，本論文における文化政策の検討は，第三の観点，つまり「社会からの承認」を軸にした考察として位置づけられる。この国家・政治権力に対する「社会からの承認」は，ヴェーバー（M. Weber）社会学の権力概念における「正統性」，即ち社会の中の行為者がある秩序を義務や理想，効力を持つべきものと見なす状態或いはその程度[68]，と同義であるといえる。

この正統性（ないし正統性を獲得するという意味での「正統化」）の概念を，現代国家の政策に対する分析方法として図式化したのはオッフェ（C. Offe）である。彼は，現代社会における社会システムは経済システム・政治行政システム・規範（正統化）システムに分化していると論じ，特に正統性に関しては，政治行政システムが福祉国家的政策遂行を規範システムに「入力」し，規範システムが社会成員の忠誠を政治行政システムに「入力」している，と述べる[69]。即ち，現代社会では社会権を満たす様々な政策が政治権力にとって正統性の源泉となるということを，彼は指摘している。ハーバーマス（J. Habermas）はこのシステム論的考察を取り入れつつ，現代では国民要求の察知とそれへの対応が政治権力の正統化の重要な要素となり[70]，伝統によって自律していた文化領域への政策的関与も正統性調達の一側面になる[71]，と述べる。ハーバーマスと同様の指摘は，ホーン（D. Horne）によって「権利」の理念が存立する社会状況の観点からもなされている。彼は，ある程度の自由権が保

証された民主主義社会では政治的・社会的・経済的な「市民権」(＝社会権）の延長線上に「文化権」が措定される傾向がある，と述べる。政府には経済市場への介入と同様に，時に「イデアの市場」即ち芸術文化の領域への介入も要請されるという[72]。ホーンの指摘も，国家に代表される政治権力の正統性の維持が，現代社会においては「文化権」の保証という介入的行為を要求することを示唆している。

このように，文化が政策領域として重点化される過程は，現代社会における福祉国家的・社会権保障的政策を通した正統性の調達の重要性の増大に強く関連している。このことは，カミングズとカッツが指摘した文化政策の「政治化」の趨勢が政治権力と社会との相互関係の中で生ずる現象の一局面であることの現れでもある。

無論，80年代フランスの文化政策の形成には，対立政党からの差異化戦略として独自の文化理念を作り出してきた社会党の政権獲得という要因が大きく働いていた。しかしその政策の実際の展開過程を，「統制」「イデオロギー注入」の観点や政策理念の反映という観点からのみ分析することは一面的であろう。一度社会党政権の諸政策の中で重点化された文化省の政策には，大きな資源を投入するだけの理由付けを明示的な形で国民に示す必要が生じた。それにより，予算拡大の一方で従来の文化普及理念が軽視されるという逆説的な「政治化」の現象が導かれたと考えられる。そしてその現象においては，既に見たように文化関与の積極性の提示と文化政策の経済的有用性の提示とが，混淆しつつ表出したのである。

## Ⅳ　おわりに

本論文では，文化理念に内在する価値の問題は敢えて回避して論を進めてきた。筆者はこの問題を矮小化するつもりはない。しかし，芸術・文化への支援も国家／政治権力による政策の一つであり，社会と国家との関係性の上に立脚する営為である以上，その政治学・社会学的側面を考察することは不可欠である。社会党政権下での文化政策の動向を「やはり新自由主義的であった」とイデオロギー批判の形で捉えるのは容易である。しかし忘れてはならないのは，その新自由主義と反対の文脈にある文化理念が政策実践の場に移される時に逆説的な政策実態を現出せしめる政治学・社会学的機制が存在する，という点である。これは統制批判・イデオロギー批判論だけでは捉えられない政策史の側面なのである。

80年代フランスの経験は，事業の華やかさや大規模さによって同国の「文化への信念」を再認せしめるだけの事例ではない。その経験は，公的文化支援自体の有する構造的・根元的な問題を我々に伝えるという意味でも，またそれとともに様々な文化支援母体（国家・自治体，企業，NPO等）の性格や存立基盤に対する視角を理論的に提示するという意味でも，重要な事例なのである。

## 注・引用文献

1）文化の家（maison de la culture），文化的活動センター（centre d'action culturelle）等の文化省管轄下の文化普及施設の総称。なおaction culturelleは「文化的活動」と訳したが，このactionには，「（民衆への）積極的な働きかけ」というアニマシオン理念に共鳴する意味が含まれていることに留意すべきである。

2）Cummings, M. C. Jr. & Katz, R. S., "Government and the arts in the modern world : trends and prospects" <Cummings & Katz, eds., *The Patron State : Government and the Arts in Europe, North America, and Japan*, New York/Oxford : Oxford University Press, 1987> p. 366.

3）梅棹忠夫・総合研究開発機構編『文化経済学事始め—文化施設の経済効果と自治体の施設作り—』学陽書房，1983年；池上惇『文化経済学のすすめ』丸善，1991年；松原隆一郎『豊かさの文化経済学』丸善，1993年等。

4）前者の例としては岡本包治編『まちづくりと文化・芸術の振興』ぎょうせい，1992年等。後者の例としては松下圭一・森啓編『文化行政　—行政の自己革新—』学陽書房，1981年；松下圭一『市民文化は可能か』岩波書店，1985年等。

5）大串隆吉・草野滋之「社会教育の危機的状況と文化問題」〈『月刊社会教育』No. 322，1983年，pp. 27-35〉；朝田泰「文化政策の動向について　—文化の重視は何を意味するか—」〈『月刊社会教育』No. 333，1984年，pp. 18-25〉等。

6）北田耕也『大衆文化を超えて　—民衆文化の創造と社会教育—』国土社，1986年，pp. 158-188.

7）佐藤一子『文化協同の時代　—文化的享受の復権—』青木書店，1989年，pp. 2-23，113-158.

8）Ministère de la Culture et de la Communication, *Les Études Réalisées*, 1992, pp. 9-27.

9）Mesnard, A-H., *Droits et Politique de la Culture*, Paris : Presses Universitaires de France, 1990 ; Wangermée, R., "Rapport du groupe d'experts européens" <Wangermée, R., et Gournay, B. (Conseil de l'Europe et Ministère de la Culture et de la Communication), *Programme Européen d'Évaluation : La Politique Culturelle de la France*, Paris : La Documen-

tation Française, 1988, pp.9-273.>

10) Hunter, M., *Les Jours Les Plus Lang*, Paris : Édition Odile Jacob, 1990.

11) Fumaroli, M.『文化国家　―近代の宗教―』［*L'État Culturel : Essay sur une Religion Moderne*, Paris: Édition de Fallois, 1991］天野恒雄訳，みすず書房，1993年。

12) Looseley, D. L., *The Politics of Fun : Cultural Policy and Debates in Contemporary France*, Oxford/Washington D. C.; Berg, 1995 ; Wachtel, D., *Cultural Policy and Socialist France*, Westport : Greenwood Press, 1987.

13) 但し友岡邦之の研究は，80年代の文化政策に対しナショナル・アイデンティティの構築という観点から分析したものであり，本論文の主張にもつながるものとして重要である。友岡「時代に適応する国民文化　―1980年代フランスにおける文化政策の大規模化をめぐって―」〈『ソシオロゴス』Vol.21，1997年，pp.13-27.〉

14) 例えば初代文化大臣マルロー（A. Malraux）の下での60年代の政策は，高級文化の保護と民衆への提示という彼の文化理念が強く反映されており（Looseley, *op. cit.*, p.40），世論の支持への明確な期待は窺えなかった。

15) 84年において文化省は，国の芸術文化関連支出全体の約57.3％を支出している（*Développement Culturel*, No.67, 1986, p.22に記載された数値から算出）。

16) ラングは，60年代からブレヒト（B. Brecht）の表現主義やアヴァン・ギャルディスムに思想的影響を受けつつ国際的な学生演劇活動を展開してきた。77年にはパリ市議会議員となり直後に社会党に入党，党内の文化的活動代表部長を務めていた。彼の経歴についてはLooseley, D.L., "Jack Lang and the politics of festival" <*French Cultural Studies*, Vol. 1, No. 1, February, 1990, pp. 5-19>参照。

17) Commissariat Général du Plan, *L'Impératif Culturel*, Paris : La Documentation Française, 1982.　特にpp. 17-26.

18) これらの理念について詳しくは久井英輔「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―」〈『生涯学習・社会教育学研究』第24号，1999年〉pp.2-6参照。

19) Looseley, *The Politics of Fun*, pp. 124-125.　予算額についてはMinistère de la Culture, *La Politique Culturelle 1981-1984 (Musique et Danse)*, 1985, p.3参照。

20) Looseley, *op. cit.*, pp. 125-126.

21) *Ibid.*, p.126.

22) Ministère de la Culture, *La Politique Culturelle 1981-1984 (Synthèse)*, p. 15.

23) Looseley, *op. cit.*, pp. 123, 127.

24) Ministère de la Culture, *La Politique Culturelle 1981-1984 (Musique et Danse)*, p.3.

25) 例えば，ラングは雑誌のインタビュー記事で，市場の中で文化産業の果たすべき役割を論じている。"Je ne suis pas anti-Américain" <*Les Nouvelles Littéraires*, 28 octobre, 1982> p.12.

26) Looseley, *op. cit.*, pp. 129-130.

27) Ministère de la Culture, *La Politique Culturelle 1981-1984 (Synthèse)*, p. 24 ; Looseley, *op. cit.*, p.130.

28) Ministère de la Culture, *op. cit.*, pp. 23-30.

29) 文化的発展協定などによって地方自治体へ支出される予算は85年度から86年度にかけて半減した（1億2600万フラン→6300万フラン）。また文化的発展局の予算も約4分の3に削減された（5億2400万フラン→4億900万フラン）。Sénat, Commission de Finances, *Rapport Général*, No. 96, adopté par l'Assemblée Nationale, Annexe No. 7, TomeⅢ, "Culture", 21 novembre, 1985, p. 14.

30) *Développement Culturel*, No. 67, octobre, 1986, p. 16.

31) 余暇・文化問題を企業単位で扱う，各企業の労使の代表で構成する委員会。1945年に設置が義務化された。

32) 事業例として企業間を巡回する移動図書館や，ナントにおける労働者文書協会の設立等が挙げられる。Ministère de la Culture, *La Politique Culturelle 1981-1984 (Développment Culturel)*, 1985, p. 7.

33) 事業例としてベズィエールのオック語情報文書センター，ニームの「芸術創造の家」，ペルピニャンのカタロニア語文書センター等が挙げられる。Ministère de la Culture, *op. cit.*, p.9.

34) これらの事業は主に移民庁，社会事業基金との共同で行われ，文化的発展局はこれらの事業に約380万フラン（83年）を計上している。この他障害者，囚人，徴集兵等，文化享受面での「マイノリティ」を対象とした事業計画も同局により作成された。*Ibid.*, pp. 8-9.

35) Wangermée, *op. cit.*, p. 119, 248.

36) *Ibid.*, p.219.

37) Ministère de la Culture, *op. cit.*, p.4.

38) "C'est le choix des personnes qui guide d'abord nos actions (Un entretien avec M. Jack Lang)" <*Le Monde*, 19 juillet, 1983, pp. 1, 15.>

39) Looseley, *op. cit.*, p. 108.

40) Wangermée, *op. cit.*, p. 208.

41) 80年代のグラン・プロジェの経緯に関して詳述した代表的文献としては Chaslin, F., *Le Paris de François Mitterrand : Histoire des Grands Projets Architecturaux*, Paris : Gallimard, 1985.

42) このピラミッドの美術館理念における意義については，西野嘉章『博物館学　―フランスの文化と戦略―』東京大学出版会，1995年，pp. 137-147参照。

43) Sénat, Commission de Finances, *op. cit.*, p. 9.

44) Wangermée, *op. cit.*, p. 160.

45) Looseley, *op. cit.*, p. 140.

46) 86年6月の *L'Événement du Jeudi* 誌上の調査によると，国民の約4分の3がグラン・プロジェ全体に対し肯定的評価を与えている。Bezard, C., "Il se prend pour Ramsès II, le Président?" <*L'Événement du Jeudi*, 26 juin, 1986> p. 77.

47) Wachtel, *op. cit.*, p. 72.

48) 第1回音楽祭の計画策定から実施までの経緯については Hunter, *op. cit.*, pp. 143-151参照。

49) *Le Monde*, 4 juin, 1982, p. 25 ; *ibid.*, 21 juin, 1982, p. 8.

50) 調査機関 Louis Harris-France による85年の世論調査によると，「音楽祭」開催に関して77%（15～17歳の層では89%）という支持が与えられている。Louis Harris-France, "Les Francais et la culture", 1985, pp. 5, 10-11, 16.

51) 他にも80年代には，"La Ruée ver l'Art"(「芸術に向かう人々の波」), "La Fureur de Lire"(「読書への情熱」), "Portes Ouvertes dans les Monuments Historiques"(「史跡の開かれた門」)等のフェスティバル事業が開催され，国民的な人気を博していった。Rioux, J.-P., "L'Impératif culturel" <*L'Histoire*, No. 143, 1991> p.57.

52) Looseley, *op. cit.*, pp. 168-169.

53) 85, 86年度予算（ラング期）では各々0.70%，0.70%，また87, 88年度予算（レオタール期）では各々0.70%, 0.71%である。数値は Cardona, J. et Lacroix, C. (Ministère de la Culture et de la Communication), *Chiffres Clés 1991*, Paris : La Documentation Française, 1991, p. 110 から算出。

54) Mesnard, *op. cit.*, pp. 138-139.

55) Hunter, *op. cit.*, pp. 253-254.

56) Looseley, *op. cit.*, pp. 168-169.

57) Hunter, *op. cit.*, pp.248. なお，ラングは88年5月から93年3月まで再び文化大臣を務めている。

58) Caune, J., *Culture en Action, de Vilar à Lang : Le Sens Perdu*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1992, pp. 21-24.

59) Girard, A., "Industries culturelles" <*Futurible*, No. 17, septembre-octobre, 1978, pp. 597-605.>

60) Caune, *op. cit.*, pp. 266-270, 332-333. 同様の論として Bertin, J., "À la recherche de la culture perdue" <*Politis*, 9 juin 1988, pp. 39-41> ; Abirached, R., *Le Théâtre et le Prince 1981-1991*, Paris : Plon, 1992.

61) Finkielkraut, A. 『思考の敗北あるいは文化のパラドクス』[*La Défaite de la Pensée*, Paris : Gallimard, 1987] 西谷修訳，河出書房新社，1988年。

62) *Ibid.*, pp. 159-177. 同様に旧来の文化的ヒエラルキーの重要性を主張した論として Schneider, M., *La Comédie de la Culture*, Paris : Seuil, 1993.

63) Fumaroli, *op. cit.*, p. 19.

64) Rigaud, J., *Libre Culture*, Paris : Gallimard, 1990, pp. 96-104, 333-354, 424.

65) *Ibid*, pp. 376-379.

66) 注2参照。

67) 猪口孝『国家と社会』東京大学出版会，1988年，pp. 150-160.

68) Weber, M.『社会学の根本概念』[Weber, "Soziologische Grundbegriffe" <*Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen : J. C. B. Mohr, 1922>] 清水幾太郎訳，岩波書店，1972年，pp. 50-51.

69) Offe, C., "Krisen des Krisenmanagement" <Jänicke, M. ed. *Herrschaft und Krise : Beitrage zur politikwissenschaftlichen Krisenforschung*, Opladen : Westdeutscher Verlag, 1973> p. 213. 但し山本啓『ハーバマスの社会科学論』勁草書房，1980年，pp. 228-229の引用による。

70) Habermas, J.『晩期資本主義における正統化の諸問題』[*Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*, Frankfurt a. M. : Suhrcamp Verlag, 1973] 細谷貞雄訳，岩波書店，1979年，pp. 106-118.

71) *Ibid.*, pp. 75-76, 79.

72) Horne, D., *The Public Culture*, Sydney : Pluto Press, 1994, pp. 208-213.

生涯学習・社会教育学研究　第25号　2000年

# 寺中作雄の公民教育観と社会教育観の形成

上　原　直　人*

## The Investigation of Sakuo Teranaka's Idea on Civic Education and Social Education

Naoto UEHARA

Sakuo Teranaka is the proposer of Citizens' Public Hall ("Kominkan") and his idea can be regarded as the origin of Postwar Social Education. Generally, Teranaka's idea has been discussed mainly in relation to "Kominkan koso". However I think his idea should be examined more broadly in the process of Social Education. Thus, the present study focuses on how he formed his Idea on Social Education from the point of promotion of Civic Education ("Komin kyoiku").

Three stages can be found in the process of formation of his idea : the first stage is his proposition of "Kominkan koso" (in the end of 1945), the second stage is the Vice-Minister of Education notice (July of 1946)expressing the establishment of the Citizens' Public Hall ("Kominkan"), and the third stage is the "Social Education Act" (June of 1949) whose trend had been growing from the beginning of 1948. In this paper, I explain details of each stage, and discuss how his thoughts and activities can be organized as a whole theory.

目　次

Ⅰ　はじめに－戦後社会教育観の形成と寺中作雄－
Ⅱ　「公民教育」と寺中作雄の公民館の発想
　A　「公民教育」施策と寺中作雄
　B　寺中作雄の公民館発想の論理
Ⅲ　寺中作雄の公民教育観の深化と社会教育観の形成
　A　次官通牒化とCI&Eの影響
　B　社会教育観の形成
Ⅳ　本稿の示唆と今後の課題

## Ⅰ　はじめに－戦後社会教育観の形成と寺中作雄－

寺中作雄は，公民館の提唱者であり，社会教育学研究においても，戦後の社会教育の出発点を語る上で欠かせない人物といえる。これまでの研究においても，寺中は，公民館構想[1]との関連で，幾度となく言及されている。しかし，そのほとんどが，寺中が，文部次官通牒「公民館の設置運営について」(1946年7月5日)後に著した『公民館の建設－新しい町村の文化施設－』(1946年10月，公民館協会）のみに偏っているという点は，見逃してはならない。確かに，『公民館の建設』は，彼の数ある著作・論文の中でも最も体系的に公民館論が記されているといえるが，このことは，寺中が，公民館構想の中に還元して捉えられていることを意味している。しかし，戦後社会教育の形成は遅々としていて，その意味では，公民館構想が，社会教育形成の中核的な意味をもっていた様相が強い[2]ことを考慮に入れるならば，寺中を公民館構想の中に還元して論じるだけでは不十分で，あらためて，彼を戦後社会教育の形成上に位置づけて捉えていく視座が重要になってくるのではないかと思われる。その意味では，“その（公民館＊筆者加注）名称の由来を，当時復活されたばかりの文部省社会教育局内で，彼（寺中作雄＊筆者加注）が公民教育課長であったことに求めることもあるが，とすればむしろ当時「公民教育」課が設置された状況のなかから，公民館の名称及び構想の背景をとらえておくことの方が重要であろう。”[3]という小林文人の指摘は示唆的である。

本稿では，寺中が「公民教育」[4]を振興する目的で公民館を発想していることを鑑み，公民教育思想を基底部に据え，寺中がどのような社会教育観を形成していったのかという視点を重視していく。具体的には，戦後教育

＊生涯教育計画コース　博士課程１年

改革期における寺中のいくつかの論稿について，次の三段階に分けて検討していく。第一段階が，寺中が公民館を発想した時期（1945年終わり～1946年初め）で，寺中の公民館発想とそれを支えた論理について考察する。（Ⅱ章Ｂ節）第二段階が，公民館構想が公式発表（1946年４月）されてから，文部次官通牒「公民館の設置運営について」(1946年７月）が出される前後までの時期で，特に，CI&E（アメリカ占領軍民間情報教育局）が寺中の公民教育思想にどのような影響を与えたのかについて考察する。（Ⅲ章Ａ節）そして第三段階が，社会教育法制定への気運が高まる1948年４月から社会教育法制定（1949年６月）までの時期で，寺中がどのような社会教育観を形成していったのかを考察する。（Ⅲ章Ｂ節）

寺中作雄の思想について検討している研究としては，笹川孝一，大平滋に代表されるような，戦後自己教育論，相互教育論の系譜の出発点に寺中作雄を位置づけようとするものがあげられる。笹川は，寺中作雄を筆頭とする戦後初期社会教育行政者の「自己教育・相互教育」観が，戦前体制内リベラリストの田澤義鋪や下村湖人の「公民」観の流れを引くものであり，そこに，真の民主主義的運動との対抗関係を見出している[5]。一方で，大平滋は，寺中の自己教育観について，“戦前の公民育成的な田澤，下村の思想と施設利用による社会教育を重視した川本の自己教育観の継承であり，その中心は公民育成である。”[6]とまとめているが，寺中の自己教育観が戦前公民育成と連続していると批判的に捉えている点では，笹川と共通している。本稿で，戦後社会教育観の形成上に寺中を位置づけ，公民教育思想から寺中の思想を捉え返すという視点を重視することによって，寺中の思想について，より多角的な評価が可能になるように思われる。

本稿での検討を通じて，寺中個人の思想のみに焦点をあてるという限界はあるにせよ，戦後社会教育の本質とは一体どのようなもので，それがどのように形成されていくのかについて，再考する契機を提起できるものと思われる。

## Ⅱ　「公民教育」と寺中作雄の公民館の発想

### Ａ　「公民教育」施策と寺中作雄[7]

寺中作雄は1937（昭和12）年に東京帝国大学法学部を卒業後内務省に入り，見習いとして島根県・富山県に配属され，警部補の仕事，地方課で自治行政の監査，地方の選挙事務などを担当している。この間に，当時の地方の実態，特に選挙をめぐっての国民の政治関心や意識の低さをまざまざと見せつけられたことによって，彼は真に地方自治を担うにたる公民としての教育と訓練の必要を強く感受したといわれている。やがて文部省に配置換えされるのも束の間，翌年1938（昭和13）年には応召され中国に渡っている[8]。中国から復員後は，1944（昭和19）年総務局動員企画課課長補佐，同課長等を経て，戦後は，1945（昭和20）年10月文部省社会教育局が復活し，局長に関口泰が就任すると，翌11月には公民教育課が設置され，寺中はそのポストに抜擢される。これは戦後直後の，国民形成の重要な目標の一つとして大きく打ち出された「公民教育」施策の流れを受けてのものであった。つまり，1945年11月には，文部省内に公民教育刷新委員会が設置され，翌12月には，答申（第一号，第二号）が出され，「公民教育」の体系が示され，学校教育の領域では，この影響を受けて，「公民科」を設置しようとする公民教育構想が展開されている[9]。公民教育刷新委員会の第一号答申においては，「社会教育ニ於ケル公民教育」という項も設けられていて，社会教育の領域でも「公民教育」をその基本に据えていこうという姿勢が読みとれる。実際に，後述するように，1946年４月の戦後初の衆議院総選挙に向けて，社会教育施策として，「公民」啓発に関する施策がいくつか出されている。そして，寺中は，このような教育界の動向の中で，1945年12月に，公民館構想を持ち出すのである。なお，公民教育課は1946（昭和21）年３月に社会教育課に吸収合併されるが，同時に，寺中も社会教育課長に就任している。その後は1949（昭和24）年６月に社会教育課長を降り，会計課長に就任し，1952（昭和27）年１月から1955（昭和30）年９月まで社会教育局長を歴任している。この戦後10年間の社会教育との関わりの中で彼は，公民館創設と社会教育法の制定等に中心的に関わり，戦後社会教育創設に多大な影響を及ぼしたといえる。

### Ｂ　寺中作雄の公民館発想の論理

寺中作雄が公民館構想をはじめて持ち出したのが，1945（昭和20）年12月の「社会教育委員制度復活」に関する局議においてである。寺中のこの発想は，「公民教育の振興と公民館の構想」という題名で，1946（昭和21）年１月の『大日本教育』誌に掲載されている[10]。この論文においては，公民教育の振興のために公民館を構想するという視点が明確に位置づけられている。なお，同時期に，「終戦後の公民教育と選挙」(『文部時報』第824号，1946年１月）という題名の論文も出されている。両論文とも，民主主義体制確立のために公民教育を奨励するという論調で，「公民教育の振興と公民館の構想」の中で，公民館構想が具体的に示されている。以下では，両論文に即して，寺中作雄の公民館の発想とそれを支えた論理について考察していく。

まず，寺中作雄の考える民主主義についてであるが，

敗戦後の生活不安の中で，国民ひとりひとりが平和的文化国家を建設してゆかなければならない義務と使命をもっていることを掲げている。

“此の仕事（平和的文化国家の建設＊筆者加注）は従来の様に，上からの命令を俟って唯々として其の指示の侭に動くとか，一定の方針に従って其の方針の侭に進むとか言ふものではなく，国民自身の仕事として，国民の意思と力を以てやり遂げなければならない仕事である。命令を下し，方針を定める仕事も亦国民自身が研究し，国民自身が協同して作り上げてゆくのである。それは民主主義の使命であり，民主政治の本領である。”[11]

このような民主主義観に基づいて，以下に示すように民主政治実現のために公民教育の振興を強調しているのである。

“民主主義政治は与論の尊重と民意の暢達を第一議としている。与論政治は国民の明智と良識に信頼し其の政治道義を確認するところから出発している。国民の明識と道義を信頼することは唯公民教育の適正なる裏づけによってのみ可能である。”[12]

それでは，寺中のいう「公民教育」とはいかなるものなのか。その本質は，彼の「自己と社会との関係の捉え方」に見出せるのである。

“自己とは社会に於ける自覚的個性の存在であり，社会我である。社会の中に自己を見出すと共に，自己の中に社会を見出すことが近代の特徴であり，現代人の任務である。そしてこれこそが「人の人たる所以」である。自己を自己として完成し，大なる社会我として大成することは人の人たる使命である。国民は今こそこのことを唯一の念願として，自己により国家公共に奉仕し個性によって社会に貢献し以て新生日本の礎石を建設せんことを冀求している。”[13]

このような「自己と社会との関係」に基づいて，寺中は，公民教育の目的を以下のようにいっている。

“公民教育こそ人の個性を社会我に迄昇華せしめ以て個性に依る国家公共人の奉仕に「空白」せんことを使命とするものである。個性の中に埋もれた政治的良識と社会的道義に眼醒せしめ，以て良き公民としての資格に光あらしめる為の教育が公民教育である。”[14]

それでは以下に，寺中が公民教育の特徴をどのように捉えていたのかを「公民教育の振興と公民館の構想」に即して検討していく。寺中は，公民教育の特徴として，次の三点をあげている[15]。第一が，“公民教育は実践教育”であるという点で，自ら団体を構成し，其の運営に触れることによって初めて公民教育の目的を達成できるとしている。第二が，“公民教育は相互教育”であるという点で，団員相互に体得した所を相互に研究し，批判し，討論し，質疑し合うことによって初めて，相互に身についた見識となるとしている。第三が“公民教育は綜合教育”であるという点で，公民教育の主眼として立憲人としての自覚に立ち確固たる政治的見識を身につけて社会的活動をなす人を養成することを掲げながらも，政治的見識にとどまらない幅広い，情操の陶冶，科学的智能の啓発等を含めた公民教育が実施されることを期待しているのである。なお，「終戦後の公民教育と選挙」においては，公民教育の特徴として，「相互教育」，「実践教育」，「環境教育」があげられている[16]。ここで，注目しなくてはならないことは，「相互教育」，「実践教育」という公民教育の特徴は，両論文において共通で，その内実もほぼ等しいものであるが，「公民教育の振興と公民館の構想」で見られる「綜合教育」という特徴に代わって，「終戦後の公民教育と選挙」においては「環境教育」という特徴が掲げられている点である。「環境教育」という特徴について，寺中は以下のように述べている。

“公民教育は右に述べた如く，相互の協力と実地の訓練を必要とするが，かかる教育を可能ならしめるためには我々の生活自体をして公民教育を受くるに適当なる環境たらしめる事を根底としている。〔……〕公民教育に適当なる環境とは何か，それは国民生活に於ける精神的且物質的余裕である。〔……〕われわれは私生活の余暇を単なる享楽や遊興の為に行使する代りに，自ら文化を語り教養を高める為に行使するだけの心構へが必要であり，かかる心構へを抱かせる様な環境を持たねばならぬ。常住坐臥，われわれの目に触れ耳に触れるものをして教養の糧たらしむる様に社会施設を改善する必要がある事は勿論であり，かかる文化的社会施設を通じて自然の公民教育が行はれなければならぬ。其の具体的計画案については別に稿を改めて考へて見たいと思ふ。”[17]

上記の指摘では，“公民教育に適当なる環境とは何か”というところから，“かかる文化的社会施設”という後の公民館構想への示唆がなされている。また，“別に稿を改めて”とあるのは，その内容，時期からして，「公民教育の振興と公民館の構想」の論稿を指していると捉えて間違いないだろう。その意味でも，「終戦後の公民教育と選挙」と「公民教育の振興と公民館の構想」とは同時期（1946年1月）に出された論稿であるが，前者の方が先に書かれたことは予想できる。したがって，「終戦後の公民教育と選挙」の中で，公民教育の特徴の一つとして掲げられている「環境教育」とはまさに，公民教

育の場としての「公民館」のことであり，それが具体化した「公民教育の振興と公民館の構想」においては，「綜合教育」という教育内容を示す特徴が生まれているのであり，この変化は，寺中の公民教育観の中での発展と捉えられるのではないだろうか。

次に寺中が，公民教育の場としてどのようなものを想定していたかを検討していく。寺中は，公民教育の場としては，家庭と社会をその柱にあげ，学校をむしろ補足的部分としている。そして，社会教育において公民教育を担うべき機関として公民館を以下のように提唱しているのである。

“今日公民教育の画期的振興を策すべき秋に当って全国各町村に於いて綜合的公民学校たる「公民館」の設置を提唱したい。公民館の構想は未だ私案の域を脱しないが，大体に於いて社会教育の中心機関として義務教育の府たる国民学校に並んで其の教育的二大支柱の一たらしめんとするものであり，教育的権威ある専任館長と数名の其の幕僚を当置せしめ不断に社会教育の施設を開設し，又常に町村民の親睦社交の場として開放し，日常茶談の中に其の文化的啓発と政治的向上を期せんとするものである。要するに公民館は現在の図書館施設と青年学校とを綜合したものを基軸とし，公会堂，各種団体本部にも活用してあらゆる成人町村民の精神的教育的中心として運営せらるる。”[18]

また，公民教育のもっとも直接的な方法として，寺中は選挙を掲げている。

“公民教育は平時に於ける相互の実践教育であるが，其の教育は選挙に於いて其の効果を発現するものであると共に，選挙によって公民教育に貢献すること最も重大であり且直接的なのである。〔……〕選挙に際会して，先づ候補者の政見人格を批判検討する努力が為され，選挙を終って自ら投票した候補者の政治的行動を監視批判することは最も大きな公民教育の実践である[19]”。

寺中は，具体的に，選挙に対処する公民教育を段階的に捉えている[20]。まず第一段階が，政治的関心を養うことで，第二段階が，“親しき選挙”より“正しき選挙”への向上即ち政治的良心を養うことで，この段階では，物質的誘惑や心理的強制によらない公正自由なる意思によるものでなければならないとしている。そして最後の第三段階では，“正しき選挙”より更に“良き選挙”への前進を目標としており，この段階では，選挙民自ら確固たる政治的立場を取り，国政に関する自己の意見を候補者を介して議会に反映せんとする積極的自覚に立った選挙態度が要求されるのである。寺中がこのように選挙に対処する公民教育を重視する背景には，1946年4月の戦後初の衆議院総選挙を控えていたことがあげられる。実際に，この時期には，社会教育局通牒「総選挙ニ対処スベキ公民啓発運動実施細目ニ関スル件」(1945年12月4日)，社会教育局通牒「公民啓発運動ノ一環タル青年常会ノ開催ニ関スル件」(1946年1月29日）等，「総選挙のための公民教育の振興」をうたった社会教育施策も出されている。

以上，公民館発想時における寺中の公民教育観を探ってきたが，このような公民教育観をもとに，どのような公民館案を編み出したのか，以下に「公民教育の振興と公民館の構想」にみられる公民館案を検討していく。

まず，公民館の設置に即応して中央に於ける公民教育指導者団の組織の必要性も説いているが，後の文部省次官通牒（1946年7月）で発布される公民館構想の中には，これほど具体的なものは見られない[21]。

“要するに政界，言論界，思想界，文壇，教育界，評論界等の権威ある文化人を大同団結して公民教育者連盟の様な組織で，中央から地方へ地方から中央へ文化指導の為の文化人の往来を盛にし，いつも地方の人々の抱懐する文化的欲求に応じ適当な指導と啓発が行はれ，中央の文化人を囲んで活発な意見交換や討議討論が行はれる機会に恵まれることが絶対の要請であろうと思ふ。”[22]

上記の発想は，文部省によって主催された「公民教育指導者講習会」に通ずるものとも捉えられる。公民教育指導者講習会は，都道府県に於ける公民教育の指導者に対して公民教育に関する諸般の事項を理解せしめ，公民教育の普及徹底のために，文部省が主催となって開かれたもので，第一回は，1946年4月25日～29日，第二回は，1947年6月25日～28日，第三回は1948年7月6日～9日に開催されている。ちなみに第一回の講習会で，当時の社会教育局長佐藤得二によって，公民館構想がはじめて公式の場で発表されている[23]。

公民館の財政については，“その負担，経費，管理，経営等すべて町村に於て之に任ずるのが本旨”としながらも，町村財政の実情から，国費を以て補助・負担することを奨励している。ただし，“町村として飽くまで自町村民の向上を実力涵養の為の施設であるから国費の世話にならぬ事を本旨として考ふべき”として，いずれは，各町村が国費に頼らないように担っていくべきことを強調しているのである[24]。

また，公民館職員の問題については，職員，訓導教諭等の制度と別に，新しい公民館職員制度の創設を訴え，職員の養成の為に，中央及主要なる地方に専門的な養成

機関，又は師範学校に公民館職員の専門部を作ることを期待している。そして，公民館職員の求められる資質としては，“広く法制，経済，文学，政治学等の大要に通じて居なければならぬことは勿論，時事一般について不断の研究研修を行ひ，常に時勢の流を察し，新しい幾多の問題に遅れる事なく興味と熱意を以て之に対処して行く真面目な態度が必要である”[25]としている。後の，次官通牒の中には，少なくともこのような職員の養成制度案は見られない。

以上，本章では，寺中作雄の公民館発想については，彼の論稿をもとに検討してきたが，それを支えた論理として「公民教育」というものが大きく横たわっていたことがあらためて浮き彫りになった。次章では，このような公民館発想時の彼の公民教育観が，その後の彼の社会教育観の形成にどのような影響を与えたのかを中心に考察していく。

## Ⅲ　寺中作雄の公民教育観の深化と社会教育観の形成

### A　次官通牒化と CI&E の影響

次官通牒前後に寺中によって書かれた論稿は，公民館構想が具体化してきたこともあって，それ以前に比べると，公民館に関する記述が多くなっていくが，「公民教育の課題」(『日本教育』,1946年5月6月合併号）のように，全く公民館について触れられていない論稿もあることも押さえておく必要があろう。そこには，“社会の為に　社会と共に　社会を負ふ……人民。”[26]という人民の側からの民主主義の定義が表記され，寺中の民主主義観が端的に示されている。ここでいう“社会の為に”は公共心の涵養につながり，公民教育の第一歩とされる。“社会と共に”とは，社会と共に考え行動し生活する性格の涵養を意味し，“社会を負ふ”とは自己の行動に対する社会的責任の自覚を意味し，自由と責任とが民主主義の根底に位置づくことを意味している。つまり，寺中は公共，協同，責任を民主主義の三要素として重視していたのである[27]。

また，文部次官通牒に示されている公民館構想と，寺中が初めて公民館構想を記述した先述の論稿「公民教育の振興と公民館の構想」を比較してみると，いくつか相違点も見られる。先述の公民教育指導者団の構想や，公民館職員養成制度については，次官通牒においては記述はほとんどない。一方で，次官通牒では，“公民館は町村に各一ヶ所設ける外，出来得れば各部落に適當な建物を見付けて分館を設けること。”[28]と公民館分館案がはじめて掲げられている。しかし，ここで，「公民教育」という文脈に則して考えた時に，特に注目しなくてはならないのが，次官通牒では公民館委員会案が掲げられている点である。公民館委員会について以下のように記述されている。

“公民館事業の運営は公民館委員会が主体となって行ふこと。公民館委員会の委員は町村会議員の選挙の方法に準じ全町村民の選挙によって選出するのを原則とすること。〔……〕公民館委員会の任務は公民館運営に関する計画や具体的方法を決定し，町村当局や公民館維持会と折衝して公民館運営に関する必要な経費を調達経理し，又町村内の産業団体文化団体との間の連絡調整に當るものであること。”[29]

ただし，上記の公民館委員会案は，寺中が発案したわけではなく，CI&E の成人教育担当官，J・M・ネルソンから出されたものである。[30]社会教育局から最初に GHQ/SCAP・CI&E 教育課に，公民館の設置（Establishment of Civil Halls）に関する提案がされたのは，ネルソンが日本に着任した直後の1946（昭和21）年5月2日で，以後，5月から7月にかけて，文部省社会教育課の寺中作雄と CI&E の成人教育担当官，J・M・ネルソンとの間で協議がなされていく。ネルソンは，提出された公民館の設置に関する提案に対して，早速5月16日の協議において修正案を出していて，大田高輝はその内容を，ネルソンの“Weekly Report”(会議・報告メモ）をもとに，公民館を青年学校に付設することに反対であること，公民館の分権化を強調すること，さらに青年学校長も村長も必ずしも公民館長になるべきではないこと等とまとめている。さらに，その報告メモには，“むしろ構想が村長に提出され，選出された（elected）町議会の助言にもとづいて，公民館委員会を選出するための地域選出（community election）が行われるべきであるように思われよう。同委員会が館長を任命し，適切な規模の諮問委員会（advisory committe)を任命すべきである”という公民館委員会（civic hall board）構想案が示されていたことにも着目している。

公民館委員会案を寺中が受け入れたという意味でも，寺中の公民教育観の深化とも捉えられる[31]。ただし，それ以前の寺中にはそのような自治的な発想が全くなかったわけではない。それは，ネルソンとの協議以前に，寺中は，公民教育の方法の一つとして，“団体の結成によって，身近な小社会の運営を継続させる事”[32]を重要視していて，「地域」,「民主性」という視点は弱いが，自治観念は見られるのである。したがって，寺中の公民教育観という文脈に即して捉えるなら，住民自治という特徴を柱にすえた公民館委員会案というものを媒介として，自治観がより強固なものになったと捉えられる。

次に，次官通牒後に，寺中が公民館について初めて体

系的に著した『公民館の建設』(1946年10月，公民館協会）について検討する。まず，寺中は，国家再建のために，特に次の三点を掲げている。第一が，民主主義を我がものとして，平和主義を身についた習性とする迄にわれわれ自身を訓練するということで，第二が，豊かな教養を身につけ，文化の香高い人格を作ることで，第三が，身についた教養と民主主義的な方法とによって，郷土に産業を興し，郷土の政治を立て直し，郷土の生活を豊かにすることである。そして，これらの課題（平和化，文化の振興，民主化）を担う中核として公民館を掲げているのである[33]。

そして，寺中は，“公民館は公民の家である。公民たる者が公民の資格に於いて集まり，其処で公民として適わしい修養や社交をする施設と言う意味である。”[34]と公民館の本質を捉えているが，ここで寺中のいう「公民」の意味も検討しておく必要があろう。寺中は「公民」について以下のように述べている。

“公民と言う言葉は市制町村制に於て市町村の公務に参与する為の資格即ち選挙資格を持つものとして定められた条件に該当する市町村の住民の意味ではない。即ち法律上の公民資格ある人の意味でなく，実質上の公民資格ある人又は公民資格を得んと務める人の意味である。言い換えれば，自己と社会との関係についての正しい自覚を持ち，自己の人間としての価値を重んずると共に，一身の利害を超越して，相互の助け合いによって公共社会の完成の為に尽す様な人格を持った人又は其の様な人格たらんことを求めて務める人の意味である。”[35]

また，「国民」,「臣民」,「人民」という概念について，

“公民の外に国民と言う言葉もある。国民と言う場合には，国家－即ち社会のうちで最も重んずべき団結で，地域を画し，主権を持った政治的な集団－の一員としての身分を謂う。臣民と言う言葉もある。之は封建的な関係で君主と結ばれた身分としての観念が強い。人民と言う場合，この場合は，国家とも君主とも繋がりがなく政府と対抗する意味の各個人の集りを指す様に思われる。”[36]

と指摘した上で，上記に掲げた「公民」的人格を最重要視しているのである。

上記に見られる「公民」の把握は，公民館発想時に見られた，「自己と社会との関係に立つ公民教育」の本質と同様なものである。つまり，寺中にあっては，公民館発想時から強調されてきた「社会公共の為」に尽す「公民」という視座は，次官通牒後にも受け継がれていることが分かる。

このような「公民」という公民館の本質的要素とも捉えられる論を展開した後に，寺中は，公民館の持つべき機能として，社会教育，社交娯楽，自治振興，産業振興，青年養成の五点をあげている[37]。第一の社会教育機関では，教える者と教えられる者とが融合一体化して互いに導きあう相互教育の形が取られる。第二の社交娯楽機関では平時の町村民の社交の場所となって，娯楽を通して公民精神の礎が築かれる。第三の町村自治振興機関では，自己と社会公共との連帯の観念が理解される。第四の産業振興機関では，科学の普及と民主主義の確立に貢献する。そして，第五の青年養成は，新日本建設を青年に期待しているあらわれである。ちなみに，『公民館の建設』の直前の論稿「町村公民館の性格」(『教育と社会』1946年８月号）においては，公民館の機能として，社会教育，社交娯楽，自治振興，産業振興の四点があげられており[38]，第五の青年養成は，『公民館の建設』において，新たに付け加えられたものといえる。

### B　社会教育観の形成

『公民館の建設』(1946年10月）以後，寺中は，『公民館の経営』(公民館シリーズ第３集）(1947年６月，社会教育連合会),『優良公民館の実例にみる－公民館はどうあるべきか』(公民館シリーズ第６集）(鈴木健次郎と共著，1948年５月，社会教育連合会）等を執筆しているが，いずれも公民館の具体的な運営，経営，事例に焦点があてられているので，本稿では特には言及しない。そして，寺中は，「社会教育の方向」(山田清人他編，『学校と社会』,文明協会，1948年11月）において，はじめて社会教育全般に関することを記述している。また，「教育委員会と社会教育」(『文部時報』,第855号，1948年12月）においては，教育委員会制度の発足（1948年７月）に伴い，それとの関連で社会教育がどうあるべきかについて教育行政論の見地から論じている。

ところで，このように寺中が社会教育全般に関する論稿を執筆するようになった背景には，社会教育法制定への気運と関連がある。次官通牒の発布（1946年７月）後，教育基本法（1947年３月）において，第七条「社会教育」の規定が設けられ，以後，学校教育法（1947年３月),教育委員会法（1948年７月）など，教育法制に関する一連の整備がすすむにともない，公民館を中心とする社会教育も法制化する動きが高まってくる。1947年４月に社会教育法草案第一案ができ，その後幾度かの変遷を経て，1948年４月12日の教育刷新委員会による「社会教育振興方策について」の建議で，法制化の動きは急速に進んでいったのである[39]。

このように，寺中は，1948年終わり頃になると，社会教育全般に関する記述をするようになっていくのである

が，それまでの寺中の記述が，公民館，公民教育に関するものが中心だったことを考えると，それまでの寺中の公民館観，公民教育観がどのように，彼の社会教育観の形成に寄与したのかは重要な視点である。

まず，寺中が，社会教育の本質をどのように捉えているかという点であるが，人によって行われる教育の外にもっと大きな側面として，「社会」のもつ教育力を重視している[40]。つまり，社会教育は，“個々の人が行う教育でなく社会が行”うもので，“人の社会生活そのもの”であり，“社会そのものが偉大なる教育者”なのである。社会のもつ教育力を重視した上で，寺中は，社会教育の主体，対象，手段がすべて社会にあるとする“社会教育とは社会が社会によって社会を教育する教育である”[41]という大正期社会教育官僚の小尾範二の定義に共感している。このような定義に基づいて，寺中は，社会教育の目的を“よき社会の形成，よき社会人の育成”としているのである。ここでいうよき社会人とは，寺中によれば，“独断的な英雄的な人格でなく，追随的な奴隷的人格でなく，自主的でかつ協力的平和的な社会性ある人格”をいうのである。

このように寺中の社会教育観というのは，「社会」が主体でも客体でもあるのであり，そして，社会教育の目的としては，“よき社会の形成”とともに，“よき社会人の育成”を掲げており，ここには，「人」が「社会」に包摂される，言いかえるなら，「社会」に位置づくものであるとする考え方が見られるのである。したがって，ここでいう「社会人」とは，寺中が，1946年頃に度々口にしていた「公民」と近いものと捉えられる。また，「社会」に視座をおく社会教育観にあっては，学校教育もそれに包摂されることになる。この点に関して，寺中は以下のように述べている。

“学校教育は社会教育を背景として社会教育の基礎の上に成り立っているものであって，社会教育の厚い保護と激励の温床の中に学校教育が育つのである。何故なら社会の理解と支持によって初めて学校の事業に活を入れることができ，社会との連携融合があってはじめて，学校教育による知識が生きるのだからである。”[42]

以上のような社会教育観のもとに，寺中は社会教育の特徴として，「相互教育」，「環境教育」，「実践教育」，「綜合教育」，「実用教育」の五点を奨励している[43]。第一の「相互教育」については，“社会教育の主体は社会であり，その対象もまた社会であるということは社会教育が社会における社会人相互の教育である”ことがその根拠となっている。第二の「環境教育」については，“社会教育は教育活動として人によってなされるというよりは，社会環境が自ら人に働きかけて無意識の中に之を薫化する面が多い”ことに基づいて，“社会の教育力を利用することによって，教育的社会環境を作ることをその要点”として掲げている。具体的には，“一堂に人を集めて講演を聞かせるよりも，人の集まる環境を教育的に施設すること，又教育的施設に魅力をもたしめて自ら人の集まるような環境を作る”ということである。第三の「実践教育」については，“社会教育は観念上の教育，単なる精神教育でなく，身を以て民主主義を実践し，自治訓練を体験する教育でなければならなく”，“自ら団体の一員となり，団体役員の任務について，団体の生活を体験することは，自己と，社会との関連を知り，相互扶助，公共奉仕，自治協同，権利観と責任観を自覚する，第一の近道である”としている。第四の「綜合教育」については，“社会教育の内容は人間性の全面にわたるべき”という観念に基づいて，“単に科学的知能だけの教育や，意思だけの訓練ではなく，広い分野に亘る智識の涵養”が必要だとしている。第五の「実用教育」については，“実際生活に即した日常諸問題の解決に答え，人間の生活文化の向上と進歩に貢献するようなものとしなければならない”としている。

上記に見られる，社会教育の特徴では，「相互教育」，「環境教育」，「実践教育」，「綜合教育」，「実用教育」が強調されていたが，1946年１月の「終戦後の公民教育と選挙」では，公民教育の特徴として，「相互教育」，「実践教育」，「環境教育」が掲げられていて，同時期の「公民教育の振興と公民館の構想」においては，「実践教育」，「相互教育」，「綜合教育」の三点があげられていた。「環境教育」という特徴の内実は異なり，「実用教育」については，公民教育の特徴として特に掲げられていなかったが，その他の特徴はほぼ共通している。したがって，寺中にあっては，彼が公民教育の特徴として捉えていたことが，そのまま社会教育の特徴として受け継がれている可能性が高い。それは，いいかえるなら，彼の社会教育観の基底に「公民教育」があるということを示している。

ところで，寺中が，戦後の社会教育の本質観念として用いられている「自己教育」という言葉を初めて使用したのは，「教育委員会と社会教育」(『文部時報』,第855号,1948年12月）という論文においてである[44]。そこで，寺中は「自己教育」を社会教育の本質として位置づけている。

“社会教育はだれからも強制されない国民の自己教育であり，自ら人間として生き，社会人として職業人として生活するための必要から生れた自主的教育で

ある意味が強い。”[45]

また，社会教育法作成後に，社会教育法を解説する主旨で寺中が執筆した『社会教育法解説』(1949年7月，社会教育図書）にも，社会教育の本質として，“社会教育は本来国民の自己教育であり，相互教育であって，国家が指揮し統制して，国家の力で推進せらるべき性質のものではない。”[46]と自己教育を積極的に位置づけている。

先に，寺中の社会教育観の基底には，公民教育観があるのではないかと述べたが，この問題は，社会教育法制定近くになって，彼が社会教育の本質として位置づけ始めた「自己教育」と，公民館発想時に特に顕著に見られた「公民教育」とが彼の中で，どのような関係にあるのかという問題につながる。本稿でのこれまで考察をふまえた時，寺中がいう「自己教育」の基底には，「公民教育」というものが大きく横たわっている可能性が高く，その意味では，社会教育法制定時においては，「自己教育」という観念は寺中の中ではそれほど熟した観念ではなく，むしろ「教育方法としての観念」の様相が強かったのではないかと捉えられるのである。したがって，寺中のいう「自己教育」は，「社会教育」の中だけでなく，「公民教育」の中にも位置づけて捉えることができるのではないだろうか[47]。

## Ⅳ　本稿の示唆と今後の課題

本稿では，寺中作雄の社会教育観がどのように形成されていったのかを検討してきたが，そこには「公民教育」観が大きく据えられていたことが浮き彫りになった。そして，「公民教育」の文脈を重視して捉えたときに，寺中の思想上の変化をいくつか提示できたと考えている。それは，本稿で，筆者が寺中作雄の思想を分析する上で示した時期区分に即していうならば，第一段階（公民館の発想時）においては，寺中が公民教育の特徴の一つとして掲げていた「環境教育」という性質が，公民館という施設観念として発現し，それによって，あらたに，「綜合教育」という教育内容を示す特徴が前面に出てきたのではないかという点を提示した。第二段階（公民館の次官通牒化）においては，CI&Eの影響もあって，公民館構想の中に公民館委員会案が盛り込まれ，それ以前から見られた寺中の「団体の結成・運営」に連なる自治観念が，より強固なものに発展したという点を提示した。そして，第三段階（社会教育法制定に至るまで）においては，寺中は社会教育の特徴を，それ以前に指摘していた公民教育の特徴とほぼ同義的に捉えていて，その意味で，社会教育法制定前後から，彼が社会教育の本質として掲げる「自己教育」という観念が，十分熟したものではなく，社会教育の本質としてよりもむしろ「教育方法としての観念」の様相が強かったのではないかという点を指摘した。

しかし，本稿では，寺中の社会教育観の形成に基底部にあった公民教育観というものが，どのような性質をもつもので，戦後教育改革期において，いかなる普遍性，意味を持っていたのかについての分析は十分なされていない。もっとも，藤田秀雄も指摘しているように，戦後教育改革期には，社会教育施策，文書において，「公民」，あるいは「公民教育」という言葉がしばしば出てくるが，その意味が確立されていなかった[48]ということもその分析をより困難にさせている。

今後の課題としては，寺中作雄の社会教育観の基底部にあった公民教育観というものの内実に迫るために，戦前における公民教育論を総体的に捉え直し，寺中のものとどう関連づけられるのかが問われなければならない[49]。そして，寺中の公民教育観が公民教育論と捉え返されるようになる時，戦後教育改革期の社会教育で発現しなかった「公民教育」の未発の可能性というものについても明らかになってくるだろう。

## 注・引用文献

1）「公民館構想」という言葉とともに，「寺中構想」という言葉もよく聞かれ，論者によっては，公民館構想と寺中構想を同義で捉えているが，朱膳寺春三の“「寺中構想」とはいうまでもなく，寺中個人の思想の骨格であって，その原点は寺中が初めて明らかにした昭和21年の帝国教育雑誌の新年号に発表したと称する「戦後社会教育の振興と公民館の構想」にほかならない”（朱膳寺春三『公民館の原点』，全国公民館連合会，1985，p. 15）という指摘をふまえ，本稿においては，寺中構想とはあくまで寺中個人の発想であって，寺中構想そのものは，公民館構想の原点であり，一部であると捉えていく。なお，朱膳寺のいう「戦後社会教育の振興と公民館の構想」の正式名称は，「公民教育の振興と公民館の構想」で帝国教育雑誌ではなく，大日本教育雑誌に掲載されている。この事実については，朱膳寺も『公民館の原点』の中でことわりを入れている。

2）戦後教育改革を推進させるために1946年8月に設置された教育刷新委員会において，46年12月6日に社会教育に関する特別委員会（第七特別委員会）が設置されている。翌47年2月7日の教育刷新委員会第22回総会においては，第七特別委員会による中間報告もなされているが，当時の第七特別委員会主査の関口泰も，“実は特別委員会と致しましても，どういうことをどういう風に進めていって宜いか分から

ないというようなこともあった"(日本近代教育史料研究会編『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』第二巻，岩波書店，1996，p.81）と述べているように，この時点での社会教育の方向性，領域は明確に定まっていなかったことが分かる。一方で，46年7月に次官通牒化された公民館は，以後各地で建設がはじまり，公民館に関する施策も積極的に出されていることからも，公民館構想が，戦後社会教育形成の中核的な意味をもったと考えられる。

3）小林文人「公民館の制度と活動」〈国立教育研究所編『日本近代教育百年史8社会教育（2）』，1974，p.889〉

4）公民教育を教育の理念・目的と捉えるか，それとも内容と捉えるかは非常に難しい問題といえる。例えば，公民教育を政治教育の系譜に位置づけて捉えるなら，それは極めて教育内容に近いものとなる。例えば，藤岡貞彦「政治教育」〈碓井正久編著，『教育学叢書第16巻社会教育』，第一法規，1970〉や藤岡貞彦「社会教育の方法」〈碓井正久編，『戦後日本の教育改革10社会教育』，東京大学出版，1971〉。本稿においては，公民教育を教育の理念・目的という意味で捉えているが，いずれにせよ，この問題については，機会をあらためて考察したい。

5）笹川孝一「戦後初期社会教育行政と『自己教育・相互教育』」〈碓井正久編『日本社会教育発達史』，亜紀書房，1980〉

6）大平滋「戦後自己教育論の展開」〈大槻宏樹編，『自己教育論の系譜と構造』，早大出版部，1981，p.117〉

7）寺中の略歴にあたっては，全日本社会教育連合会編『社会教育論者の群像』，1983；横山宏「寺中作雄という人－その人となり－」〈『月刊社会教育』，1995年1月号〉を参照とした。

8）寺中の経歴を記したものには，1937（昭和12）年に東京帝国大学を卒業し，その年の4月から内務省見習いとして地方に配属され，約1年の勤務を経て，1938（昭和13）年には応召され中国にわたったというようになっているが，以下の寺中自身の記述はその経歴をくつがえすものとなっている。"昭和11（1936）年2月20日の総選挙に対処して鮮烈な選挙粛正運動が展開されたとき，当時私は一地方県に職を奉じてこの運動の実施に若い熱情を傾倒した思ひ出をもっている"(寺中作雄「公民教育の振興と公民館の構想」〈『大日本教育』，1946年1月号〉＊横山宏・小林文人編，『公民館史資料集成』，エイデル研究所，1986に所収。)1936（昭和11）年2月20日の時点で，寺中が地方に職を奉じていたのなら，東京帝国大学卒業年は1936年以前であるし，地方行政に携わっていた期間も約三年ということなる。また総選挙の年を寺中が勘違いしていた可能性もある。寺中の記憶が間違っていたのか，それとも寺中の経歴を記したものが間違っているのかは分かりかねるが，事実関係については，今後発掘が困難であろう戦前内務省の人事録等をもとに再度確認しておく必要があろう。

9）公民教育構想については，斎藤利彦「戦後教育改革と『公民教育構想』－戦後における道徳・社会認識教育の出発－」〈『日本の教育史学』，第26集，1983〉；片上宗二編著『敗戦直後の公民教育構想』，教育資料出版会，1984を参照。ちなみに，公民教育構想は，1946年いっぱいで終焉し，1947（昭和22）年4月の「社会科」の成立へとその理念が受け継がれたとされている。この点については，勝田守一「戦後における社会科の出発」〈『岩波講座現代教育学12　社会科学と教育Ⅰ』，岩波書店，1961〉等参照。

10）1946年1月に雑誌に掲載されているということは，少なくとも12月には，寺中は，当論文を執筆していたことになる。局議における発言よりも前に，論文を書いていたかは分かりかねるが，興味深い問題といえる。

11）寺中作雄「終戦後の公民教育と選挙」〈『文部時報』，第824号，1946年1月，p.14〉

12）寺中，前掲，「公民教育の振興と公民館の構想」，p.81

13）同上，p.81

14）同上，p.81

15）以下の整理は，同上，pp.82－83に基づいている。

16）寺中，前掲，「終戦後の公民教育と選挙」，pp.15－16

17）同上，pp.15-16

18）寺中，前掲，「公民教育の振興と公民館の構想」，pp.83-84

19）寺中，前掲，「終戦後の公民教育と選挙」，p.16

20）同上，pp.17-18

21）文部次官通牒の中には，公民館運営上の方針の一つとして，"公民館は又中央の文化と地方の文化とが接觸交流する場所であるから，進んで各方面の中央講師を招いて意見を聞くと共に地方の事情を中央に通じて貰ひ，日本中の人が仲良く理解し合つて日本の再建に協力する原動力となる様に運営されねばならない。"と書かれているが，「公民教育の振興と公民館の構想」(1946年1月）に見られるものに比べる

と，公民教育指導者団の組織についての記述もないし，具体性に乏しい。『近代日本教育制度史料』(第27巻)，講談社，1958，p.202
22）寺中，前掲，「公民教育の振興と公民館の構想」，p.84
23）なお，講習会の受講者には，各都道府県ごとに，都道府県公民教育主任官，都道府県社会教育主管課の代表，公民館長，青年団，婦人団体，労働組合関係者の代表が掲げられていた。また，講習会は，講義と討論から成り，講義を担当する者は，文部省関係者，大学関係者が主であった。詳しくは，藤岡，前掲，「社会教育の方法」，pp.341-342；前掲，『近代日本教育制度史料』(第27巻)，pp.356-358，pp.389-391等を参照。
24）寺中，前掲，「公民教育の振興と公民館の構想」，p.84
25）同上，p.85
26）寺中作雄「公民教育の課題」〈『日本教育』，1946年5月6月合併号，p.14〉
27）同上，pp.15-16
28）前掲，『近代日本教育制度史料』(第27巻)，p.203
29）同上，p.204
30）以下の整理は，大田高輝「公民館指導の経過と特質」〈『社会教育学研究年報』，第6号，名古屋大学教育学部社会教育研究室刊，1987〉；新海英行・大田高輝「占領下社会教育政策と初期公民館構想」〈日本社会教育学会編，『現代公民館の創造』，東洋館，1999〉に依拠している。
31）この点について，寺中のネルソンに対する妥協という捉え方も可能であろうが，本稿では，寺中の思想の深化という側面を重視している。
32）寺中，前掲，「公民教育の課題」，p.17
33）寺中作雄『公民館の建設－新しい町村の文化施設－』，国土社，1995復刻版，pp.185-187（初出は1946年10月に公民館協会より）
34）同上，p.188
35）同上，p.188
36）同上，pp.188-189
37）同上，pp.191-202
38）寺中作雄「町村公民館の性格」〈『教育と社会』，1946年8月号，pp.11-12〉
39）小川剛「公民館」〈碓井正久編，前掲，『戦後日本の教育改革10社会教育』，p.427〉；小林文人，前掲，「公民館の制度と活動」，pp.904-907
40）以下の整理は，寺中作雄「社会教育の方向」〈山田清人他編，『学校と社会』，文明協会，1948年11月，pp.119-121〉に基づく。
41）小尾範二『社会教育概論』，大日本図書，1936，p.4
42）寺中，前掲，「社会教育の方向」，pp.118-119
43）同上，pp. 121-126
44）ちなみに，自己教育という言葉が，戦後になってはじめて公に使用されたのは，1947年11月の教育刷新委員会第45回総会における川本宇之介の発言であるとされている。川本は，“社会教育の方はその本質におきまして，我々が自己教育ということをするという意欲が盛でなければ起らないものの性質を有するように考える”と述べている。大平，前掲，「戦後自己教育論の展開」，p.116；前掲，『教育刷新委員会・教育刷新審議会会議録』(第三巻)，1996，p.159
45）寺中作雄「教育委員会と社会教育」〈『文部時報』，第855号，1948年12月，p.11〉
46）寺中作雄『社会教育法解説』，国土社，1995復刻版，p.25（初出は1949年7月，社会教育図書より）
47）このような「自己教育」を「公民教育」の枠の中に位置づけるような把握の仕方は，松田武雄が1920年代の川本宇之介の中に見出していて，その意味では，川本と寺中の比較が今後求められる。松田武雄「社会教育概念の歴史的検討－1920年代における成人教育・自己教育概念との関連で－」〈『日本社会教育学会紀要』，No.30，1994〉
48）藤田秀雄「『民主化』過程の社会教育」〈碓井編，前掲，『戦後日本の教育改革10社会教育』，p.76〉
49）この点に関して，植原孝行は，戦前にジャーナリストとして極めて体系的な公民教育論を唱え，戦後直後社会教育局長を務めていた関口泰に着目して，寺中構想と関口泰の公民教育論とに接点を見出している。植原孝行「寺中構想と関口泰の公民教育－寺中は関口から影響を受けたか－」〈『社会教育研究』，秋田大学大学院教育学研究科社会教育学研究室刊，第2号，1993〉

生涯学習・社会教育学研究　第25号　2000年

# 成人の文化活動における形成の意味

張　　智恩*

## The Consideration of the Development in the Cultural Activity of Adults

Jieun JANG

Recently, there are an increasing number of people who take part in various cultural activities for the enjoyment of hobby life in the Kominkan. The Kominkan is the representative adult education center in Japan. However, the research on the social education has concentrated on studying about the direction of the relationship between individual and society through cultural activity, instead of studying about the concrete factors that are useful to the development of humans at the small group of cultural activity.

On the basis of this recognition, this article investigates the possibility of development in small groups where people take part in cultural activities such as hobbies and personal health. And, this article suggests that the original factors or processes are useful in the development of individual during the cultural activities. Through my next article, I will propose the meaning of original interaction during the cultural activity groups.

In the previous propositions, the possibility of the development of the adult is revealed on the basis of the theory about the "Habitus" by Pierre Bourdieu. In addition, the general characteristics in the content of the cultural activity is revealed with the aid of theory from "Sign and Symbol" by S. K., Langer. The meaning of understanding the relationship between a new value or content of a cultural activity and the culture inside the individual as the result of past experiences is proposed for the continual development of participant in cultural activities.

目　次

はじめに
Ⅰ　文化活動における価値の問題
　A　価値としての文化
　B　価値中立的な文化
Ⅱ　文化活動の活動としての特性
　A　文化活動の定義
　B　文化活動の実在的意義
Ⅲ　文化活動の内容体系
　A　サインとシンボル
　B　シンボルの教育的意義
Ⅳ　個の形成における前文化活動段階の意味
　A　治療的側面
　B　形成的側面
おわりに

＊生涯教育計画コース　博士課程３年

## はじめに

戦後，公民館を中心として展開されてきた社会教育における学習内容としての文化は，国民の生活の変化に対応し，異なる様相と意味を帯びつつ，現れた。たとえば，戦後改革期から高度成長期の過程においては，生活に密着した課題解決型学習が活発に展開された。これに対して近年においては実生活の要求とは多少距離がある趣味型の学習が様々な芸術・文化・スポーツ活動を通じ，行なわれる。

1999年12月に総理府が施行した「生涯学習についての

世論調査」のデータによれば，この1年間，生涯学習に参加したことがあると回答した人の比率は44.8%であり，学習及び活動の内容で見ると，「職業上必要なこと」と「家庭生活に役立つ機能」がそれぞれ9.4%と8.5%に過ぎない。もっとも多くの人が学習している内容は「趣味的なもの」が22%でトップに立ち，続いて，「健康，スポーツ」についての順になっている[1]。

一方，既存の社会教育における文化論はよく知られているように，碓井正久の文化創造主体論，佐藤一子の地域文化に基づいた文化協同のネットワーク論，北田耕也の表現と共感による美的連帯論等が取り上げられている。このような先行研究は文化をめぐる個と社会の関係の方向性を多角的に提示して多くの示唆を与えている。しかし，地域の公民館などで行なわれている小集団形態の文化活動は趣味や健康などの個人的な目的によって行なわれている場合が多く，特定の活動内における個人的な体験過程を通じ，文化の意味が問われている場合が多いため，そのオリジナルな過程を見ていく必要があるといえよう。

これまでの公民館における小集団活動は主に学習活動として捉えられ，共同学習論，相互学習論などが主な議論として提起された。このような学習論においては意識の変化及び課題解決に有用な方法や過程等が検討されてきた。しかし，現在，公民館利用者が経験する文化活動は課題解決とともに終わる完了的学習というより，多くの場合，学びを部分的に含んでいる趣味レベルの持続的な活動世界であるといわざるを得ない。そのため，社会教育研究における学習論はこのような文化活動を含んでより包括的に把握される必要があると考える。さらに個と社会の関係を提起する際，前提となる小集団活動に対しても個の形成の過程に焦点を当て，よりミクロな視点で検討を行なう必要があると言えよう。

この論考は抽象的，社会的レベルの文化ではなく，活動を通じた文化との出会いが個の形成において持つ意味を考察する。その際，「ハビトゥス」に関するピエール・ブルデューの議論と，芸術についての普遍的な内容体系を明らかにしたS・K，ランガーの議論を手がかりにする。以下においては，Ⅰ章では，既存の社会教育研究における文化活動の理解について，特に文化が持つ価値の位置付け方を中心として検討する。続くⅡ章では，ブルデューの「ハビトゥス」の概念を手がかりにしながら，文化活動の実在的意味を検討する。Ⅲ章では，ランガーによるサインとシンボルの区別を中心に，文化活動の内容体系を整理する。最後のⅣ章では，文化活動が持つ個人における形成的意味を総括的に提起する。

## Ⅰ　文化活動における価値の問題

### A　価値としての文化

社会教育研究において文化についての議論は多様である。それらの議論を土台にし，小集団をベースにし，個人的目的で行なわれる文化活動の視点から論を組み立ててみる。この場合，個人と社会における文化の意味と志向性を問う，いわゆる価値を踏まえた文化論と，価値を意識しないで楽しく生活化された活動の部分を区別することによって価値の側面と活動の側面が調和される文化活動の実体をより正確に把握できると考える。そのため，価値志向的なものと価値中立的なものに分け，文化の特徴を考えてみよう。

まず，文化と人格形成の関係をのべたものとして碓井正久の文化創造主体説がある。碓井は，人は社会の統制作用をうけることによってかれの行動様式の総体としての人格を形成するという前提で，社会の行動様式の総体としての文化に対し，人間の行動様式の総体を人格として区別する。そして適応の形式としての人格は社会統制作用が歪んだときには歪んだ形成を遂げることを避けられなくなることを指摘し，個人の主体的文化創造が必要であると説く[2]。

碓井の議論は，社会構成員の行動様式に影響を与える社会における文化を批判的にとらえなおす個人の主体的文化創造を強調する。そしてそのような主体的文化創造により，心情と思考における歪みを修正するという治療的意味で文化を論じている。このように，碓井の議論は，文化が持つ価値を実際の文化活動に先立つ前提とするものだと言えるだろう。その結果，文化と関わる際にどのような要因と過程が人間の歪みの治療に寄与するかについての考察は，充分に具体的なものとは言えない。

碓井とは別に，文化を価値あるものとして区別し，規定しているのは宮坂広作である。宮坂の議論において文化は政治，経済を含んでいる広義の文化のうち，科学的真実，芸術的真実という人間的価値をもっとも集約的に表している狭義の文化，つまり，科学・芸術を意味する文化財として限定的にとらえられている。宮坂は教養を“文化という普遍的な価値にまで自己を形成しようとする営み”と語っている。そして，“文化の客観的価値を対象とする意図的な学習によって，文化を受容し，創造する過程でのパースナリティの形成ないし変革を構築するところに教育の独自な役わりをみとめるのであり，知性のなかにこそ人間性の中核を求めるのである”。と述べる[3]。

碓井の議論においては社会における支配文化が個の形成に影響を及ぼすため，個人の主体的態度のもとで望ま

しい形成を構築していく過程と並立し，価値としての文化が理解された。反面，宮坂は個人の働きかけとは別に既に価値あるものとして存在する文化の内容を提起し，人間の形成において客観的価値としての文化との意識的出会いが重要であることを示唆する。ところで，宮坂が言う客観的価値としての文化は学習を通じた認識過程においても理解され得るが体験的過程を通じてより深く理解できるといえよう。美術であれ，音楽であれ，舞踊であれ，それぞれの文化は一種の美的価値に関わるものであるが，その美への認識はそのような文化が持つ独特な活動における秩序を理解し，その秩序を通過することによって得られるためである。

一方，価値としての文化は上記の論者以外にも個の文化と社会の文化における関係を社会的実状に基づいて提起したものとして佐藤一子論と北田耕也論が取り上げられる。

佐藤一子は，大衆消費社会における文化的消費の拡大に見られる問題を，“文化的要求に対する市場操作の強化によって（中略）文化的生活における国民ひとりひとりの自立性，能動性，創造性を発揮する契機が失われ”るという観点から論じる。そしてその結果，“文化的消費によらない文化的享受のあり方”が国民生活から排除されることを指摘する[4]。このように，文化に関連して現れる問題を解決する糸口を，佐藤は，生活権の延長としての文化権に対する意識の高揚，心理的に強制された消費ではなく，文化的享受のために主体的に選び取られる「文化的消費」の実践，草の根の文化が活性化する地域文化の振興に見出している[5]。

佐藤の見解は価値あるものとしての文化を実践のレベルで具体化し，「文化的消費」を実践的な視点で捉えなおしたことに意味があるといえよう。さらに個人における文化享受の喪失の要因と復権の課題を社会との関係で問い，社会に対し，文化的主体性を表現していく個の拡大として地域における文化的ネットワークの活性化を提起したことが意義深い。この場合，文化は鑑賞の対象，評価の準拠としての価値だけではなく，その価値を主張し，守り，反映する意識的な生活の営為によってよりリアリティを所有してくることを意味するといえよう。このような見解は価値あるものとしての文化を取り上げた議論の中でも実践としての文化論であると性格づけられる。このような見方は，北田耕也論にも見られる。

佐藤が文化を，多角的な生活のレベルで議論したことに対し，北田耕也は美の表現と共感という，芸術文化活動に焦点を当て，論じている。

北田は“形や色や音や，その他のさまざまのシムボルを創りだし”，“他者とのコミュニケーションをはかるという人間の行動様式”を“人間の第二の天性”と言う。そして，“表現は真実に迫る努力を通し，主体を鍛えると同時に，表現された真実によって人と人とをむすびつける”ことを指摘する[6]。そしてこのような表現と共感を通し，美的共同が形成され，大衆文化に対する抵抗文化としてその共同が拡大・展開される過程を構造化する。このような表現の「個別性」と「共同」(連帯）との関係を山崎功は“個人の情念の美的昇化”が“他者への共感を呼び”，“美的共同を持つ”[7]という。この連帯は“現実に一線を画す美的連帯の消極性”により，“現実主義的な地域の世俗的力関係を相対化し，それを批判する積極的な力に転化”し，変化を求める“内発的社会的力”となる構図である[8]。

北田耕也の論は文化が持つ社会的機能とあり方を提起しているが，社会における問題と改善に直接，関与するより，美的価値に焦点化した限定的視点から社会を相対化している点が特徴である。そして美的価値が創出される芸術文化の表現過程の特性を生かしているため，文化論を文化活動の議論へ具体化していると考えられる。このような特徴は筆者がこの論考を通じ，提起している方向性と同じ脈絡に立つものであると考える。　しかし北田耕也の議論が活動者に注目し，表現行為に焦点を当てていることに対し，筆者は文化活動が他の活動とは異なって持っている内容体系を明らかにした上で，その内容体系との関係において個の形成を検討したいと考える。特に個人が実践的主体として形成される過程が文化活動の内容体系と関連してどう現れるかを検討する。

小集団内における文化活動は社会的展開まで進む以前の段階において既に個の形成に寄与できる多くの有意義な側面を含んでいる。そのため，個の形成と関連し，文化活動の特性を研究することは公民館のような地域の文化活動の現場に有用な示唆を提供できると考える。その意味で価値に対する意識から少し離れ，個人に有益さを与える活動自体の意味が問われるべきであると考える。公民館などで文化活動をおこなっている多くの成人学習者は美学や文化論あるいは，それぞれの文化が持つ個と社会における価値についての理論的学習を行なうわけではなく，特定の活動にかかわり，活動の効果的遂行を通じ，文化的生活を楽しむためである。

### B　価値中立的な文化

一方，価値概念を排除した文化についての議論として，柳父立一の議論を取り上げることができる。柳父は個性的活動から得られる楽しみのため，自発的にそのような活動を深化させることを道楽として説明する。このような道楽は，課題の対象になる文化と区別され，人々の感

度によってその良さがわかるものであり，自己満足のために合理的・効率的範囲を越えて時間やお金をかける態度を伴う[9]。

碓井や宮坂の議論における文化は価値あるものとして選別されたもの，あるいは主体形成に符合する特定の活動として捉えられ，価値が活動の成立を決定する。それに対して道楽においては活動の過程で生じる楽しさがあるからこそ活動の価値が創り出される。そのため，価値に対応する活動があるのではなく，活動の過程における楽しさを通じ，その意味及び価値が問われるのである。価値が活動の成立を決定しないという面で価値中立的であるといえよう。

柳父は道楽が人々に持続的な楽しさを与える原因を，活動における態度を通じて説明する。その際，“あるものに夢中になりすぎて他の役割を考慮できなくなると（中略）主体性を残らず，「極楽」になる”と指摘する。そして極楽に対する批判的視点で「道楽」は“境界領域でかろうじ踏みとどまり，他者に許容されているもので，かわいさがある”ことを述べる[10]。柳父の言説は，好きな活動に傾け，楽しさを増進する活動にかかわる独特なルールを意味すると考えられる。道楽におけるそのルールは活動に没入していながらでも現実の要求によっていつでも活動が撤回できる没入と距離を想定した態度であるといえよう。

ところで，柳父の議論は道楽が成立する要因を主体側の態度においてのみ見出しているため，主体が活動を支配するパターンをとっている。しかし，実際に道楽がうまれるのは活動との関わりが効果的に進行しているからであり，活動の体系に対し，主体が働きかける過程において発生する有意義な関係性によるのである。

文化活動は，碓井及び宮坂が言う価値が理解される過程であると同時に道楽の楽しさが形成される過程でもある。これらの別の議論が並立することはその理念と楽しさが実在化される活動の内容と過程においてである。しかし，既存の社会教育研究においては活動の場における文化活動の内容体系と活動者の関係性の意味が充分に考察されてきたと言えない部分がある。文化との出会いが持つ個人的な意義についての議論は碓井の心情における自由及び，北田の表現を通じた意識化の議論においてすでに言及されている。それぞれの先行研究に対してこの論稿がもつ特色は，文化活動が持つ独特な内容体系を提起し，その内容体系に基づいた個の形成を考察するという点である。

## Ⅱ　文化活動の活動としての特性

### A　文化活動の定義

文化活動を行なう成人学習者は趣味として行なう場合が殆どである。そのため，生活の維持に必要不可欠であるというわけでもないが，10年以上も続く活動団体も少なくない。このような現状は人々が活動に対する純粋な興味を長期にわたって持続していることを意味する。

ところで，文化活動は活動に参加してきた時間的経過に沿って二つの段階を経ると考えられる。第一の段階は，活動の内容及び価値体系を体験的に学ぶ段階であり，「前文化活動」の段階といえる。続く第二の段階はある程度，活動の内容及び価値を理解・習得し，活動の中で自由を確保できる「主体的活動」の段階であるといえよう。

前文化活動の概念は品川清治が編著『文化と行動』の中で“芸術と行動”を論ずる中で取り上げた前芸術行動及び前文化行動の概念についての議論を参考し，説明できると思う。品川によると，前芸術行動は個人的な意味には本格的な芸術創出に寄与され得るある経験をあらかじめ，する芸術家の内的過程を意味するものとして戦争文学に対する戦争の体験などにあたるものである。さらに，社会的な意味には，社会的に認められるべき芸術的価値はないが社会の特定の集団やジプシイのような下層の流動集団に見られる芸術行動を意味する[11]。同じく，前文化行動に対しても品川は，“文化のパターンを決定するようなあるいは文化の構成要素のパターンを決定するような個人又は集団の行動のパターンが考えられる”[12]と言う。

上記の議論における前芸術行動及び前文化行動は，芸術及び文化行動そのものに至っていないが，その本質を潜在的に含み，形成している非定型的，未社会的な様々な芸術・文化行動を比喩したといえよう。その意味で，公民館などで行われる文化活動において個人が活動の総合的性格を構成する意味体系とスキルを理解していく過程を主体的文化活動に対比させ，「前文化活動」の段階として規定できる。本稿で前文化活動の概念に焦点を当てる理由は文化活動における参加者は，活動の内容体系を学習する過程なしで活動の享受が難しいためである。それとともに，活動における無知から漸次的な理解そして親和にいたる，いわゆる主体的文化活動の前段階は個人が経験し得る様々な有意義な側面を含んでいるためである。

地域のコーラス会，大人のためのピアノ集い，舞踊会，陶芸など多くの団体の活動が公民館で行なわれている。このような活動のグループは公民館の文化祭を通じ，作品を発表したり，あるいは地域の市規模の音楽連盟会が

主催する音楽祭を通じ，日ごろの活動の成果を演出したりする。しかし，日常的な活動における特性は，独特の機能的・価値的体系に定期的・連続的にかかわる体験的活動を根幹にしている点である。そして，誰にでも開かれた団体であるが，だれでも活動を享受できるとはいえない特性を持ち，比較的長い時間をともに過ごしてきた仲間の基盤がある。上記の議論を踏まえるとこのような団体の構成員の維持を基礎づける様々な要因のなかで，前文化活動の段階の通過が占める比重は小さくないであろうと考える。

この論文で提起する文化活動は個人が初心者として活動に関わりはじめ，比較的長い期間にわたり，前文化活動の段階を通じて，アマチュアとなる過程を意味する。このような文化活動は二つの特性により，その範囲を限定し，規定できると考える。一つは独立した活動の内容・価値体系が文化的に造られている特性であり，もう一つはその内容および価値体系に体験によって関わるという特性である。たとえば，スポーツ活動としてテニスをする場合，実際ラケットを持ち，テニスが持つ独特なスキルを学び，楽しむコートにおける活動が無いまま，テニスのルールや歴史を勉強するだけでスポーツ活動をするといわない。スポーツを勉強することはスポーツの活動様式ではないからである。このため，文化活動は連続的体験によって関わる文化的内容及び価値体系を持つ活動であると定義できる。このような活動は多様に存在するであろうが，この論文においては公民館で多く見られ，このような特性をより著しく持っている芸術文化活動を通じ，文化活動の意味を深めていきたいと思う。

**B　文化活動の実在的意義**

ところで，個人はある価値的・機能的体系を持つ芸術文化活動に参加する際，活動における楽しさを享受するのみならず，形成に影響を及ぼす契機に出会うようになる。この場合，契機を与え得る刺激に対する個人の反応は活動以前に持っていた内的基盤によって異なって現れるといえよう。即ち個人がある価値的・機能的体系と関わる際，活動以前に形成されてきた内的性向によって活動に対する親近感あるいは距離感を感じるのである。このような内的性向は活動に対する動機化の程度も反映するが，ピエール・ブルデュー（Pierre Bourdieu）が論じるような，生存の条件のもとで形成され，比較的安定的に維持される心的傾向としてのハビトゥスにあたる可能性もあり得ると考えられる。

成人教育学において典型的ともいわれる成人の内的性向における特性は，未成年期を経て長期にわたる生における出来事と生きた場の社会文化的条件を背景にした安定的なハビトゥスの集積であるといえよう。このハビトゥスは自分の恒常性と自己防御を保ち続ける傾向をもち，蓄積されてきた情報を疑問視する情報を拒絶する[13]。このようなハビトゥスの特性から考える際，成人の芸術文化活動の過程に現れる効果的遂行と挫折などは単なる必要性及び動機化の高低のような要因だけではなく，過去経験と関連したハビトゥスの解釈からも照明される必要がある。さらに，ハビトゥスを解釈する立場における文化活動は過去経験の産物として身につけたハビトゥスから自由になり，自発的であれ，強制的であれ，過去の産物として形成されたハビトゥスを再評価し，解体する過程を含意することによって教育的意義を持つことになるといえよう。

教育学におけるハビトゥスは学校が教えるハビトゥスと上流階層の子弟がその出身の社会環境において身につけたハビトゥスとの親和性によって社会的選別において有益さを得るという議論としてよく知られている[14]。ところで，宮島喬はブルデューの貢献をハビトゥスの形成における象徴的支配と実際的支配を区別し，提示した点にあると指摘し，出身環境によるハビトゥスが自動的に社会的有益さを与え得るという解釈に対し，異なる見方を提起する[15]。即ち象徴的支配は学校のような非現実的な世界の中で行なわれる習得であり，実際的支配はどのような状況で何をどのように用いるべきかを全体として学び取る状況内の習得であり，いわば体得と言うべきものである。そのため，この場合，状況のパターンに応じ，変換能力の習得が重要視され，習得された行為のシェーマは意識的・無意識的行為者の営為に基づいて変換可能性や自己制御性を持つ[16]。

このような体得を通じた状況における習得は個の形成が，環境として所有されたパターン化された文化的資本（によって）より，文化的環境の意味を解釈する主体的認識の影響によって異なって現れ得ることを意味する。宮島はブルデューのハビトゥスによる再生産を“宿命的・決定論的に見ることなく，その循環を部分的にもストップさせるような変動の要素”に目を向け，“独自の適応力を持つ主観的態度性向の媒介も重視”する必要があると解釈する[17]。そのため，宮島は“所与の文化資本の貧困を補うため，自ら，別種のハビトゥスの強化，発達をはかり，（中略）第二の文化資本へと構成していこうとするダイナミックスの適応行動”を，“対抗ハビトゥス”と規定し，重視する[18]。

成人の趣味活動としての文化活動は，社会的有用性に直接はたらく選別及び評価システムを持っておらず，さらに，自由に自己に対する探検と関心を持たせる機会となる。そのため，無意識的に形成されたハビトゥスに意

志を発現できる特徴がある。要するに，既存のハビトゥスを形成してきた社会文化的環境には無かった世界を設置し，覚醒と感動により，既存のハビトゥスを見なおす機会を持ち得るといえよう。その意味で，文化活動は宮島が言う主体的働きによる第二の文化資本が形成される過程として個の形成に寄与する可能性があるといえよう。

宮島のハビトゥスの解釈にも見られるように，ハビトゥスは“所与の社会的生活条件のなかで，後天的に習得されたもの”として“簡単に修正のきかない慣性，持続性を持つ”が“条件づけられたものである以上，本然的な能力などとは異質なもの”である[19]。そのため，ハビトゥスは変化可能性を排除するのではなく，意識的な新しい経験と意志の発現によって解体と再形成が可能であるといえよう。ハビトゥスの再形成における可能性の探求は成人の成長をより実質的な議論として引き上げるものであると考えられる。

又，追加的にもう一つの文化活動の意義を関係性の回復という視点で言えると思う。成人の文化活動は活動過程における必要不可欠な表現行為によって，他者との関係を形成する。これは北田耕也が「芸術文化活動と感性」を論じるなかで提起したとおり，内面の希求に目覚め，自ら表現者たるべく決意することであり，このような表現の主体の蘇生は真の自己の回復であり，それがあってはじめて他者との人間的つながりが生まれるのを意味する[20]。このような表現活動は情報化社会における演出性，戦術性，仮面性を持つ人間像が日常化されることに対し，覚醒を与えることができると考えられる[21]。活動を通じ，内面的自己を表出し，そのような他者との共同を長く維持していく地域の文化活動集団は，仮想的世界に関わる生活の拡大によって自分及び他者との真面目な関係性を失いつつある現代人の自我像とは対照的であるといえよう。

では，成人が文化活動をすることにより，既存のハビトゥスを解体し，自己及び他者との関係性を改善していく契機を与える活動の内容体系とは何か，その活動が個人とのあいだにおいて創り出す形成の意味は文化活動のどういう属性からうまれるのか。このような視点から，続くⅢ章では，S・K．ランガー（Susanne K. Langer）の議論を通じ，芸術文化活動における内容体系とその意味を検討する。

## Ⅲ　文化活動の内容体系

### A　サインとシンボル

ここでは，現代の美学者であり，同時に哲学者でもあるS・K．ランガーの議論を参考してみる。ランガーは著書『シンボルの哲学』のなかで現代人が事実主義及び因果関係に対する絶対的信念のため，情感的反応を抑圧することを指摘し，現代人の生き方の様式には人間の心的生活の維持や人生における定位を呼び起こすシンボルに対する理解が減少し，多様なサインに従う生活が主になっていくことを述べる。たとえば，自動車の操縦はその一つ一つがあるサインに対する反応であり，その全過程に含まれた唯一の習慣はサインに従うというものである[22]。

サインに従う生活は機能的に高度に分化され，多様に記号化された機械文明及び情報化社会における生活様式に符合するものとして現代社会に対する適応の側面を浮き彫りにしている。しかし適応すること自体が生きる目的ではないという面で主体の感情や意識の表現とはあまり関係がないサイン中心の生活は人間がより人間化され得る別の異なる性格の生活との調和を必要とするといえよう。ところで，ランガーはこのようなサインと対照的な性格を持つ概念としてシンボルを取り上げ，その意義を明らかにする。

ランガーによると，サインはある対象や状況に対する兆候あるいは報告を意味する。稲妻は雷の聞こえてくることのサインであると同時に，雷は稲妻が光ったサインである。その反面，シンボルは主観を導いてそれの対象を表象させ，「心に描かせる」。そのため，シンボルはそれらの対象の代理ではなく，対象についての表象を運ぶものである[23]。サインとシンボルの差異は何よりもサインが持つ客観性にくらべ，シンボルは対象に対するある主観的イメージを意味し，言葉で表し得なく，弁論的論理で伝達できないものを表現できる独特な論理を持つ表現形式になりうる点である。

このようなシンボルへの着眼は機能的ネットワーク社会における人間のコミュニケーションが主観を表現する機会や技術を喪失することによって内的自我が円滑に機能できない問題に対して示唆を与えると考える。しかし主観の表現は社会的に受容される形式を借りない場合や恣意的である場合，むしろ問題を起す場合もあるがシンボルを通じた心情の表出は普遍的形式を持つという点でそのようなものとは異なるといえよう。ランガーの議論に戻って言うと，シンボルによる表現は「普遍性」と「形式」の概念を前提とし，成立する。“われわれの感覚経験，感情及び純粋に個人的な連想”は“個人差があるにもかかわらず”，“或る対象について”“同一の概念が多数の表像として具体化されるの”である。そして“当面の対象を含蓄的に示しうるものは，様々な姿をとっている思考あるいは心像のいずれのなかに現れてくる形式”なのである[24]。

そのため，シンボルの理解及び共感は感覚与件をめぐ

るすべてのものを具体化するある形式をみる能力によることであると言えよう。さらに人間の主観的な心的生活の維持は心象を投影できる形式を学んで他者の表象を理解・共感することによって成立するため，ある程度学習を必要とすると考える。このような学習は鑑賞者のみならずシンボルの創作者になるためにも必要となる。なぜならば，“美的感動”は“芸術的労作の源泉ではなく，それの結果”[25]として過程の中から生まれ，表現形式が創られる過程は様々なサイン体系の処理を必要とするためである。

ランガーは『芸術とは何であるか』という別の著書を通じ，芸術作品は主観的実在の客観的表出を可能にする形式を必要とすることを指摘し，それぞれの芸術における形式を説明する[26]。即ち，舞踊の場合は，互いに作用し合う力の展開であり，絵画は純粋に空間的積量からできておるが眺めるために創作された虚の積量であり，音楽は楽音が創り出す時間的経過と律動でできていることを意味する[27]。

ところで，これらの形式は，それぞれの芸術において，人間の内面的生命の本質をイメージ化するとき，利用される普遍的なものであり，その形式の中に主観を表わすための様々なサイン体系を持っている。ランガーはそれぞれのサイン体系まで踏みこんで取り上げてはいないが，主知のとおり，それらは音楽の場合，音の多様な雰囲気を創り出す機能に対する記号体系であり，絵画の場合，空間と色彩における構成技術であり，舞踊の場合，身体の多様な動作における演出能力であるといえよう。これらのサイン体系は，表現形式としての特定のイメージが端的に付与されることとは異なり，客観的知識の蓄積と長い訓練を必要とするものであるといえよう。

そのため，ランガーの議論を参考にする際に，芸術文化活動の内容として次の二点を押さえておくべきであると考える。まず，第一に芸術文化活動が内容体系としてシンボルという表現形式とその表現形式を成立させるサイン体系の双方を持っているという点である。第二に，活動者は，前文化活動の段階を通じ，体験的にこれらの内容体系についての学びの過程をもたなければならないという点である。

### B　シンボルの教育的意義

ところで，個人が前文化活動の段階を通じ，内容体系におけるシンボルを理解し，習得することはいかなる有益さがあるのであろうか。ランガーの議論を土台にし，二つの点で検討する。1つ目は，個人の認識の拡大である。ランガーによると，芸術的真理は，“シンボルが持つ迫真性”にある。そのような真理は，命題的な真理と区別され，特別な帰結を持たなく，“感覚が持つ直観的な組織化機能が対象や空間，色彩や音声に形式を与える”ものである[28]。そのため，このような非弁論的形式を認識することによって科学の意味論を越え，認識の範囲を拡大することができるのである。

二つ目は，シンボルは個人の主体的存在に影響を与えることができる点である。ランガーはサインとシンボルの関係を人生における実在を作る織物として比喩する。この場合，織物の縦糸は我々が「与件」と呼んでいるものであり，すなわちどんな意識的作用も無しによりどころとするサインであることを指摘する[29]。反面　よこ糸はシンボル体系として「内的世界」をくみ立て，正と邪の世界，要求と許容の世界において相互の行動を制限させ得るのみでなく，それらを命令でき，相互を制止させる。それによって人間は，“単に一つの場所に住むのみではなく，「空間」の中に住み”，“単に一つの時間に住むのみでなく「歴史」の中に住む”ようになる[30]。

このようなランガーの議論は，人間がシンボル形成の能力を持ち，人生を意味付けることによってより主体的になりうることを示唆する。それとともに生を通じ，表現したいシンボルを持つことにより，現実そのものが本質的に意味に満ちてくることを意味する。それゆえ，ランガーはシンボル的自由のどのような失敗も我々の人間的自由を廃棄するものであり，このような心的な安住地を持たない生活は，知性と感情の構造を欠き，全面的な無関心と言ってよいものであるといっているのである[31]。

ところで，ランガーの議論は芸術についての哲学的意味を説いたものであるため，シンボル形成の能力，すなわち，ある表象をそれぞれの表現形式によって自由に創り出す訓練が終わった主体的活動段階にあたる議論であるといえよう。しかし，芸術文化活動に参加する人々は形式を学ぶ過程に関わることによって活動の意味を理解できるため，前文化活動段階におけるシンボルと心的生活の過程には別の意味が含まれるといえよう。

## Ⅳ　個の形成における前文化活動段階の意義

ランガーが言うそれぞれの表現形式を通じ，個人が表すものは自分の感情それ自体ではなく，その感情のなかにある普遍的なものである。そしてこの主観性のなかにある特定の普遍性の表現は主体的活動の段階において創作を通じて行なわれる場合が多い。反面，前文化活動の段階においては多様なシンボルが作られるまでの過程を縮小したモデルを体験することが主な活動となっている。さらに他者のシンボルを模倣してみることによってその美的感動を共感し，感性を発達させる段階でもある。そのため，前文化活動の段階におけるシンボルは表現され

るものであるというより，理解される対象として意味づけられるといえよう。

一方，この過程はサイン活用についての学習と訓練の過程でもある。即ち特定のイメージを表す表現形式が物理的な面において特定のサインの適切な遂行と関係していることを理解し，そのサイン体系に対する習得を必要とする過程を意味する。そのため，前文化活動段階におけるサインは生に対して自己を表現していく客観的方法と道具であり，記号と物理的現状における論理的関係を成立させる機能的体系であるといえよう。

ところで，上記のように個人が学びの対象としてシンボルとサイン体系に関わる際，その過程は活動者の内的状態をそのまま投影してくれる場合が多い。主体的活動の段階においては文化活動の機能的体系を手段にし，内的生命の迫真感を表現するが，前文化活動段階においては活動者の形成と関連して別の議論が成立する。

### A　治療的側面

感情社会学の議論を参考すると，一般に人は感情の生成を意識したときに，自分らしさを感じるといわれる。そして，この感情の生成は，自分がしたいことをしているとき，感じるものとして，制度的目標に到達しようと決意したとき，経験される制度的自己とは異なる衝動的自己を経験することである[32]。このように自己の願望と符合する感情が形成され，感情を受容する場合，自己らしさを経験できる。しかし，心的生活における課題となるものはその反対の場合，即ち自己の願望とは関係無い不適切な感情が生じてその感情を処理しなければならない状況を意味するであろう。感情が問題になる場合は，一般にこのようなネガティヴなものであるといえよう。

個人が自己の中にコントロールできない不適切な感情を感じるとき，一般にはそれを解消するためにいろいろな方法を使用する。しかし，そのような感情に対する適切な診断が無く，臨時的に感情を処理する場合，同じ感情の繰り返しを避けられなくなる。しかし，カウンセリングにおいて来談者が長期にわたり，相談を受けることにも見られるように，感情に対する知的理解が感情の問題をすぐ解決できると言えない点もある。そのため，感情の処理は知的理解あるいは臨時的回避に頼るより，不適切な感情から適切な感情の持ち主となる技術を習得し，行なう練習が必要であるといえよう。

ある内容体系を持つ活動を通じた感情の表出は，活動の内容体系が感情中立的なものであるため，活動において感情が反映される形態を残す。個人はその過程においてあらわれた自己と活動との相互作用の吟味を通じ，心情を客観的に把握できる。これを治療的意味と規定してみる。

治療的意味において，文化活動はまず解放の側面において検討できる。たとえば，希求する感情であるが，失われている場合，求める感情に似ている表現形式に出会うことにより，ある程度，希求する感情を回復できる。さらに内的な抑圧を与えるネガティヴな感情に対してその感情とは異なるイメージの表現形式をよく鑑賞することにより，ネガティヴな感情を疎外させ，本来の自分の感情を解放することができる。そのほかに，形成された感情を自由に表現する対象が無い場合においてさえ，文化活動の機能的体系は感情の表現を受け入れてくれることにより，活動者にカタルシスを与えることができる。

治療の側面としてもう一つ提起できることは，碓井も指摘したように歪められた心情あるいは未形成された自己との意識的な出会いが文化活動において可能となる点である。ここで指摘する治療的意味は，上記したように，活動体系に同和することによって内的自我が自然に解放される場合の癒しとは異なるといえよう。すなわち，活動の世界が与える癒しの過程に受動的に同和するものではなく，活動との相互作用において現れる自己の内面の様相を意識的に対象化し，吟味する過程である。このような事例は，活動に対する望みはあるが，不適切な感情のため，活動への関わりにおけるバリアを感じる場合によく見られる。

たとえば，ピアノを弾く場合，苦しみの中で悦びの曲想をピアノに対する物理的な働きによってだけ，表現することは不可能である。そのため，活動体系は活動に臨む人が持つ内的バリアを告知することにより，その治療の契機を与えるといえよう。活動に対してその治療的機能を期待する理由は，様々な要求や戦略が混在している対人的関係においては内的問題の真実なありさまが変質する可能性があるためである。そのため，ありのままの内的状態を実体化し，吟味する機会として前文化活動との出会いは意味深いといえよう。

ところで，活動において個人が未経験の体系と関わる際，その体系の秩序を消化させ得る形成が必要とされる。上記の不適切な感情による抑圧がある場合，活動の遂行に抵抗が生じるように，活動との相互作用ができる機能的・人間的能力が活動者において形成されていない場合も活動に対する抵抗が発生できる。活動が持つ機能的体系はこのような不適応と未形成の部分を反映する。そしてこの場合の不適応と未形成は何よりも活動の機能的体系を構成するサイン体系を処理する訓練過程の不在から起因するといえよう。そのため，実生活に必要不可欠ではないが人々が様々な文化活動にかかわることは，その活動過程を通じ，人間として多様な能力の分化と深化が

自己のなかで現れてくることを経験するためであろう。

### B　形成的側面

文化活動の体系は，活動者に内的状態を告知し，不適応及び未形成の部分を知覚させることにより，意志の発現を呼び起こす契機となる。前文化活動段階の意義として提起した上記の治療的意味はこのような意志の形成を通して，完成されるといえよう。

特定の文化活動の体系を体験的学習によって遂行していくことはそのような文化にふさわしい自己を形成していく過程と並立する。この過程において，活動者は美的感動に出会うようになり，そのような感動を自分の生活において持続させるためにバリアを克服し，意志的行為の過程を持つ。このような過程は，フランスの哲学者，ポール・リクール（Paul Ricoeul）が提起した意志作用の連続として，決意し，決意を行為によって実在的なものに刻む意志的運動を行ない，意志する方向が持つ必然性に同意するという過程の循環を表す[33]。

又，文化活動の遂行において“非意志的なものと意志的なものとの相関関係”,即ち“欲求や情動，習慣等々が完全な意味を持つことは，意志と結びついて”であることを体験できる[34]。活動への関わりにバリアを与える内的動機を“拒絶し，拒絶された諸動機から距離を取る”[35]ような意識的克服無しでは活動の持続が難しくなるためである。このような意志過程が思考に留まらず，実現できることは，文化活動は連続的体験によって行なわれ，その体験は多少程度の差異があるが絶えず改善を要求する訓練の過程の上にあるからである。そして訓練によって形成されつつある意志は，主体的文化活動段階に至り，表現の主体として活動するとき，シンボルの形成の低力になりうる。なぜならば，シンボルは実現しようとする意志の上で，より迫真感とエネルギーを表出するイメージとして現れるためである。

ランガーが言うシンボルの表現は自分に対し，他者に対し，社会に対し，普遍的価値を呼びかけるメッセージである。このシンボルは，単なる内的状態に対するサインではなく，精神世界の志向性を表現することであり，人間的意義を主張するものとして，意志の表現でもある。そしてシンボルを表象し，他者のシンボルに同意することはある程度，意志の共感を意味するものであるため，社会教育における主な議論の主題となる社会的意義も含むといえよう。

ところで，個人生活のレベルで志向性を持つ文化を作り上げる意志力はⅡ章の対抗的ハビトゥスと第二の文化資本の形成にも見られたように，主体的働きを持って始まる。そしてその主体的働きへの意志は機能的体系と価値的体系，あるいはサインとシンボルを同時に備えている文化活動の内容体系を通じ，持続的に鍛えられ得るといえよう。

社会的有用性や業績のためのものでもなく，いつでも撤回できるものであるのに，個人が持続的に文化活動に参加する意味は様々に存在するであろう。これを人間形成の観点で捉えると，学びと体験と訓練の中で発達した意志作用の円滑化を通じ，平易な心情で，内的あるいは外的生活にかかわってくる諸現状に対し，シンボルを形成し，実践する意志の練磨への寄与であるということになる。これが本稿の結論である。

## おわりに

文化活動に対する既存の研究がどちらかというと，文化の社会的意義に焦点を当ててきたのに対し，本稿ではそれを支える基盤としての個人を重視し，個の形成に働く部分を意志形成の側面から提起した。その際，S・K.ランガーの議論を手がかりにし，文化活動の内容体系が持つ教育的意義を明らかにすることができたと思われる。今後の課題としては，文化活動の小集団における個の形成と共同の意味を芸術療法についての先行研究を土台にし，考察することが必要である。紙幅の関係で次ぎの論考の課題にする。


1）総理府『生涯学習に関する世論調査』1999，p.5-6

2）碓井正久“社会教育の内容と方法”〈小川利夫・倉内史朗編『社会教育講義』,明治図書出版社，1981〉p.114.

3）宮坂広作“社会教育実践の現代的課題”〈日本社会教育編，『社会教育の現代化－大学と社会教育－』,日本の社会教育第11集，東洋館出版社，1963〉p.62-64.

4）佐藤一子『文化協同の時代』，青木書店，1989，p.50

5）*Ibid*., p.51-60.

6）北田耕也『大衆文化を超えて』,国土社，1986，p.10

7）山崎功“芸術，文化活動と主体形成”北田耕也，朝田泰編『地域文化の創造』,国土社，1990，p.39

8）北田耕也“人の人らしさへの共感と加担”〈北田耕也，朝田泰編『地域文化の創造』,国土社，1990〉p.13-14.

9）柳父立一“時間主体性と週休二日制－「道楽としての社会教育」試論”〈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』，日本の社会教育第37集，東洋館出版社，1993〉p.79.

10）*Ibid*., p.78-79.

11）品川清治“芸術行動”〈作田啓一他『文化と行動』培風館，1963〉p.147-148.

12) *Ibid*., p. 149.

13) Pierre Bourdieu『実践感覚 1』[Le sens pratique: Les Edition de Minuit, Paris, 1980] 今村仁司他訳, みすず書房, 1988. p. 97-98.

14) 宮島喬 "文化による支配, 文化による選別"〈見田宗介・宮島喬編『文化と現代社会』, 東京大学出版会, 1987〉p. 24.

15) 宮島喬『文化的再生産の社会学』藤原書店, 1994. p. 164

16) *Ibid*, p. 165-166

17) *Ibid*, p. 167-168

18) *Ibid*, p. 163

19) 宮島喬 "文化による支配, 文化による選別", *op.cit*., p. 19.

20) 北田耕也『自己という課題』, 学文社, 1999. p. 118-121.

21) 加藤晴明 "メディア文化と情報接触"〈橋本和孝, 大澤善信編『現代社会文化論』, 東信堂, 1997〉p. 48-57.

22) Susanne K. Langer.『シンボルの哲学』[Philosophy in a new key: Harvard university press, 1957] 矢野萬理他訳, 岩波書店, 1960. p. 340-350.

23) *Ibid*., p. 67-72.

24) *Ibid*., p. 85.

25) *Ibid*., p. 322.

26) Susanne. K. Langer. 『芸術とは何か』[Problems of Art: Charles Scribner's sons, London, 1957] 池上保太訳, 岩波文庫, 1967. p. 10.

27) *Ibid*., p. 12.

28) Susanne. K. Langer『シンボルの哲学』*op.cit*., p. 326-327.

29) *Ibid*., p. 349.

30) *Ibid*., p. 357-358.

31) *Ibid*., p. 361-362.

32) 山田昌弘 "感情による社会的コントロルー感情という権力" <岡原正幸他『感情の社会学』, 世界思想社, 1997>p. 72.

33) Paul Ricoeul.『意志的なものと非意志的なもの』[Le volontaire et L'involontaire: Aubier, Editions Montaigne, 1950] 滝浦静雄他訳, 紀伊国屋書店, 1993, p. 14-15.

34) *Ibid*., p. 10.

35) *Ibid*., p. 33.