

余暇活動としての学習における「主体」概念の検討

張 智 恩*

The Investigation of 'Subjectivity' on Learning during Leisure Time

Jieun JANG

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

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

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

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

*生涯教育計画コース 博士課程2年

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

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

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

I 余暇における主体概念：「主体」と「主態」の区別の必要性

A 「主体」

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

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

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

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

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

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

B 「主態」

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

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

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

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

筆者が、遊び意識としての「主態」を、主体のもう一

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

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

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

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

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

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

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

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

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

このような二つの主体に対する認識に立ち、本論文で

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

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

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

C 余暇を享受する方法と主体の理解

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

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

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

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

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

II 「余暇における学習」

A 余暇概念の三つの側面

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

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

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

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

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

B 余暇の概念を踏まえた成人学習の理解

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

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

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

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

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

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

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

Ⅲ 「余暇としての学習」

A 余暇の二元的属性

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

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

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

B 適応の主体

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

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

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

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

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

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

C 創造の主体

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

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

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

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

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

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

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

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

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

D 享受の主体

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

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

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

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

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

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

E 「余暇における学習」から「余暇としての学習」へ

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

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

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

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

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

結び

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

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

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

注・引用文献

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

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