



Title	社会的排除に取り組む「協同の教育」の構造
Author(s)	鈴木, 敏正; Toshimasa Suzuki
Citation	社会教育研究, 19, 1-19
Issue Date	2000-12-01
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28530
Type	departmental bulletin paper
File Information	19_P1-19.pdf



社会的排除に取り組む「協同の教育」の構造

鈴木敏正

1 社会的排除の問題構造

われわれは、1997年度から99年度にかけて文部省科学研究費にもとづく国際協同調査研究（「日英周辺地域における地域社会発展と成人教育訓練の役割」）を実施し、その成果を「社会的排除と『協同の教育』」（北海道大学高等教育機能開発総合センター『生涯学習研究年報』第7号、2000年3月、以下、「報告書」と略）として報告した。本稿は、この報告で不十分であった部分を一部補いつつ、上記調査研究の成果を総括するために必要な問題提起をしようとするものである。

われわれは、1990年代を覆ったグローバリゼーションという動向の中で「社会的排除」の問題を考えるとところから出発した。その前提としては、地球的規模での、そして国家的・地方的なレベルでの地域的・階層的格差が社会的に容認できないようなまでに拡大したという理解がある。それは、格差拡大の深刻さというだけでなく、そのことが人間を差別・抑圧することにつながるということ、そのことを「容認できない」とする民主主義的な運動の発展がグローバルに拡がってきていることを反映している。

格差拡大を生み出している主導力は、とくに東欧社会主義体制崩壊後における、アメリカを頂点とする世界資本主義体制であり、そこにおいて野放図に展開する多国籍企業を中心とする資本の運動である。そして、それを加速してきたのが、1980年代以降における、先進諸国を中心とする新自由主義的・新保守主義的政策であり、その国際的展開のもとで発展途上国で採用された開発独裁的政策であった。こうした政策には、第三世界と先進国の非政府組織などからの批判があり、ヨーロッパ諸国などにおいて一定の方向転換がはかられつつあるのが、1990年代、とくにその後半から現在にいたる動向である。日本ではむしろ、90年代不況を乗り切ろうとして新自由主義的・新保守主義的政策が強化されてきたが、政策転換を求める声は次第に高まってきている。

新自由主義からの転換の内実を検討するために、われわれはまずイギリスを中心とする「第三の道」を取り上げてみた。それは旧来の政策の「継続と断絶」の両側面をもち、なお去就は明らかでないが、社会的に排除された地域や階層への政策がその動向を判断する試薬となっていることは間違いないであろう。われわれが社会的排除の問題が集中する地域として、ヨーロッパの辺境であるイギリスの北アイルランドと、日本の辺境である北海道とを比較しながら調査研究をしようとするのは、こうした点を吟味するためでもある。しかし、北アイルランドを取り上げる場合、イギリス中央政府で採られている新たな政策の吟味をすることだけでは終わらない、次のような特徴があ

る。

第1に、北アイルランドが長い間、国際地域紛争の典型例として考えられてきたということである。東欧社会主義国の崩壊ののち、国際地域紛争は代表的な地球的問題群となってきたが、北アイルランドはイギリスとアイルランド、あるいはプロテスタントとカソリックの対立を中心とした紛争の歴史を経て、とくに1994年の「休戦」以来、紛争解決のための具体的な努力が重ねられており、労働党政権はとくにその実現を重要視している。しかし、長い間の紛争は、多数派のプロテスタントによるカソリック住民の社会的排除だけではなく、それぞれのコミュニティにおいても複雑な社会的排除の関係を生み出しており、それらの解決のためには地域住民自身の意識変革を含む対立克服の努力を不可欠のものとしている⁽¹⁾。

第2に、イギリスにおける生涯学習政策の展開である。この点については、「報告書」第1編第1章で、日本と対比しながら述べてきたところであるが、たんにすべての人々に権利としての生涯学習を保証するというだけでなく、とくに「社会的に排除された人々」に対する政策的対応が焦点になっているということが注目される。そこでは、抽象的・普遍的な政策理念にもとづくものとは異なる特殊具体的な実践を必要としているはずである。国際地域紛争のみならず貧困対策などの現実的な政策課題をかかえている北アイルランドは、その重要な試金石となっている。

第3に、グローバル化の進展である。とくにヨーロッパ統合の動きは、北アイルランドの動向をイギリス1国、あるいはイギリスとアイルランド共和国の関係だけでは理解できないものとしている。北アイルランドを含むアイルランドは、アメリカとも歴史的に深い関係があるという事情もある。しかし、これも「報告書」でふれたことであるが、イギリスの保守党政権時代にあっても、EC/EUからの多様な資金が北アイルランドに投入され、また地域諸組織はその自律的発展のために、イギリスに限らない多様な資金を導入していて、とくに「ヨーロッパ資金」は、「社会的に排除された地域」として位置づけられた北アイルランドに、そうした地域への対策を目途として投入されてきたということである。それだけに、最近の「ヨーロッパ資金」の制度改革は、旧制度で「目的1」地域として位置づけられてきた北アイルランドに大きな影響を与えることが予想されるのである。

第4に、社会的排除の問題に取り組む地域行動と地域社会教育実践の蓄積があるということである。とくに排除されてきたカソリックのコミュニティでは、みずからの地域における自治的活動としての地域行動が多様に展開されてきた。成人教育も、イギリスにおいて中心的な大学成人教育や継続教育だけでなく、それらも地域社会に深くかかわっていくような地域社会教育実践の蓄積がある。それらは、上記のような資金上の理由もあって、社会的に排除された地域や階層に焦点化したものであった。

われわれが比較研究の対象としてきた北アイルランドには、少なくとも以上のような特徴があるということをおまえておかねばならない。それらは、北アイルランドがわれわれのテーマにとっての典型例であるということと同時に、その特殊性をも示すものであるからである。

さて、これらの特徴を念頭におきつつ、社会的排除の構造を理解する上では、おおきく言って4つのレベルのことを区別と関連で捉えなければならないであろう。

第1に、すでにふれた、グローバリゼーションと新自由主義的・新保守主義的政策である。それらが当面する社会的排除をもたらす基本的な要因であるとしても、これらだけに問題を限定するわけにいかないところに現代の問題の複雑性があると言える。現代は「危機の時代」であり、そこで問われているのは、当面の政策転換だけでなく、戦後に発達した福祉国家体制であり、さらに近代革命によって生まれたシステム、そして人間的存在それ自身でもあるからである。それらのいずれの危機も相互に関連しあっており、どの危機への対応も他の危機への対応をぬきには解決しがたい「重層的危機」の関係になっている。

こうした理解の上で、第2に、福祉国家的政策の反省がある。戦後の福祉国家的政策が貧困問題を解決することができず、むしろ拡大ないし固定化する側面をもっているということが明らかになったのは、1960年代の後半であった。いはば、排除をなくそうとする福祉が排除を生み出すという逆説的な現実である。そこでは、「貧困の多重的性格」、「貧困の罌」、「貧困の世代的再生産」などが問題にされたが、それらは現在でもなお問われ続けているものであり、むしろ1990年代に入っからは、社会的排除に取り組む際に対応すべき実践的な課題となってきた。

第3に、社会的排除と国民国家との関係である。近代的国家による社会的統合が、同時にそこから排除される人々を生み出すことは、M. ヴェーバーなどの社会学者によって指摘されてきたことである。これらは、ナショナリズムの展開が「非国民」を生みだし、他民族を排除するという問題に端的に現れている問題であり、グローバル化の中でますます深刻になってきている問題でもある。

しかし、社会的排除の問題は、国家に統合された人々にも現れる。フーコーは、国家権力が私生活の領域にまで及び、独特の「監視体制」を展開することを、そしてハーバマスは国家権力と貨幣権力によるシステム世界が生活世界を植民地化することを強調した。これらは国民の疎外、国民内部の序列化・差別化と排除を生み出す。それは、国家と市民社会に生まれる制度と中間団体、それらにおける官僚制・団体活動によって促進されていると考えられるから、社会的排除の構造を明らかにし、その克服をめざすならば、諸制度と中間団体の批判的検討を不可欠のものとする。フーコーなどによって指摘されてきた「不可視の権力」による社会的排除は、このこととあわせて問題にすることができるであろう。

第4に、個人と組織との関係であり、およそ階級・階層的で競争的な社会において一定の社会組織やグループを形成することは、他の社会組織・グループを排除するという傾向をもつというだけでなく、個人的・集団的なレベルにおいて、一方での包摂と他方での排除を生むということである。それは、形式的に一定の組織に包摂された諸個人の間においても実質的に起こりうることである。

そこで問われるのは、社会組織やグループの質、組織化の内実である。「報告書」でとりあげた「社会的資本」の議論の焦点はそこにある。具体的には、社会組織の民主性、開放性、諸個人の自由の

保証といったことが課題となる。それは社会組織の展開において実現されるダイナミックな自由として、「選択の自由」だけでなく、「拒否の自由」、「批判の自由」、そして「創造の自由」の重層的な形成でなければならないであろう。

第5に、社会教育・成人教育実践がほんらいの課題とする意識変革の問題があるであろう。社会的排除がいかに現在のわれわれをとりまく構造やシステムによって規定されているとしても、人々の日常的意識をくぐってはじめて現実のものとなるものである。「排除の意識」はしばしば無意識的なものとして存在するが、それは社会的・共同的存在としての人間にとってはほんらい虚偽意識であり、「疎外された意識」の一形態にほかならない。そのような「排除の意識」を克服していく意識変革の過程にかかわることこそが教育実践の固有の課題となる。

その際、「排除の意識」を克服していく主体は、まず社会的に排除された人々自身であることが確認されなければならない。自己教育活動としての意識変革過程が問われなければならないゆえである。そこでは、もちろん、排除された人々間での（狭義の）相互教育を含むし、むしろそれが出発点となるであろう。また、社会的排除は「排除される人々」と「排除する人々」の関係において現実的なものとなるのであるから、そうした関係を変革していくという展望のもと、「排除する人々」の意識変革としての自己教育活動の発展も不可欠のものとする。このような拡がりをもつ自己教育活動を援助し組織化する活動が成人教育・社会教育実践にほかならないのである。

さて、以上のような一般的な問題構造の理解を前提にしつつ、ここではわれわれの調査研究をふまえた今後の研究課題を整理しておくことにしよう。

2 社会的排除問題のグローバル化

いまや、社会的排除への取り組みはグローバル化している。「報告書」ではそれをユネスコやヨーロッパ諸国の動向においてみてきたところである。江坂正己氏は最近、1990年代後半における国際労働機構（ILO）の国際労働研究所（IILS）や国連開発機構（UNDP）の取り組みを紹介し、とくに前者における「社会的疎外」（江坂氏による Social Exclusion の邦訳）概念の展開過程とその意味を考察し、「中間諸制度」の再定立をとおして「社会的疎外の多重次元の、動態的な現れをグループやアクターに即して分析することにより、動態化への援助や公共的政策的介入の的確性を獲得しようとする努力の経緯」⁽²⁾を明らかにしようとしている。同論文は、われわれの協同研究を総括する上でも重要な論点を提起していると思われるので、ここでふれてみよう。

まず第1に、「社会的疎外」概念の方法論的位置づけ（p.81～83）である。それは Social Exclusion を「社会的排除」ではなく、「社会的疎外」と訳す理由にもかかわることであろう。彼は、社会教育研究における「疎外」は都市化・工業化の下での「住民の孤立化した生活スタイルやその精神的スタイルを指す意味（alienation）」と理解されてきたが、筆者らの主体形成論において「人格的疎外」

が提起され、人格の発達の相から「働きかける対象/目標として生活（活動/過程）が改めて大きく位置づけられてきている」と言う。しかし同時に、そこに「制度」を媒介させる必然性が生まれるのであり、「社会的疎外」概念は、この制度的視角を「それに関与または影響を与えるエージェントや示差的なグループを含めて、重視している」と強調する。

彼が目指す制度は、A. ギデンズが展開する「社会の構造化と再構造化」といったグランドセオリーとは次元を異にし、「疎外を拡大」したり「疎外からの回復」が期待されたりする「中間的諸制度」であり、とくにそれらにかかわる公共政策の一環としての生涯学習論を展望しようとしている。それはまた、政治経済的および社会市民的次元に「日常の深層から関わる文化の次元への実践的政策的コミットのあり方」にかかわってくる。これらを含めて江坂氏は、Social Exclusion を「社会的疎外」と邦訳し、そうした視点からのアプローチを試みているのである。

さて、ここで方法論的な議論を展開するつもりはないが、江坂氏が社会教育研究に通説的な「疎外」論を理解し、「制度論に媒介された疎外論」を主張する時には、社会学的な疎外の理解、たとえば P.L. バーガーと T. ルックマンが制度化を「物象化」論の視点から検討していったようなこと⁽³⁾が前提にあると言えるであろう。しかし、彼らの物象化論や江坂氏の疎外理解は、ヘーゲルやマルクスによって創始された疎外論や物象化論とは異なるものである。疎外論と「社会的排除 Social Exclusion」論を異なるものとして理解することによって、後者が提起していることの意味をむしろ浮き彫りにすることができるのではないかと思える。もちろん、社会的排除は現代の地域住民の自己疎外と無縁のものではなく、そのひとつの現象形態と考えることはできるのではあるが。

われわれが当面しているテーマに即してみるならば、次の2つのことが重要であろう。ひとつは、社会的排除の問題が政策的に焦点化してくるのは、EC/EU の3次にわたる「貧困計画」であったということである。江坂氏もこの過程をたどり、とくに第三次貧困計画（1989～94）が「諸現象・要因の多重次元性、諸機関・主体とのパートナーシップ、不利益者自身の参加をキーワードとする構造的かつ総合的性格」を明らかにし、「貧困プロジェクトから構造政策へ」の道を切り開いたことを指摘している（p.86）。筆者はこの過程を、北アイランドでの動向において具体的に検討し、全体としては「貧困対策から統合的開発政策をへて地域づくり教育へ」という方向であったことを指摘した⁽⁴⁾。

これを理論的展開としてみるならば、「貧困化論から疎外論をへて地域社会教育実践論へ」ということになろう。したがって、社会的排除の問題を疎外論的視点から把握し、さらにそれを生涯学習論と結びつけようとするならば、(1)貧困化論を自己疎外論として再構成すること、(2)自己疎外論をふまえて社会教育実践論を展開すること、さらに(3)それらをふまえた生涯学習計画論を展開することが必要となる。社会的排除論をふまえて生涯学習論を展開するためには、これらの理解は基礎理論として不可欠のものとなろう。筆者はこれまで、これらにかかわる一定の提起をしてきた⁽⁵⁾。

もうひとつは、制度化ないし「中間的諸制度」にかかわって「社会的疎外」を捉えようとしてい

ることである。「中間的諸制度」とは、国家と市民社会の間に存在するもので、国家の側からのものと市民社会の側からのものがあり、それらの中に矛盾・対抗関係、そして相互浸透関係が存在することをふまえておかなければならない。しかし、「社会的疎外」とのかかわりでそれらの制度を検討する際には、疎外論一般ではなくて現代における「疎外された社会的労働」の視点から把握する必要がある。

福祉政策であれ労働政策あるいは生涯学習政策であれ、それらには、そうした領域における諸実践を支える社会的労働がある。各種制度はそれらの「社会的労働の疎外された形態」として把握されなければならない。そうしてはじめて、単なる政策理念の転換だけではなく、「社会的労働」のあり方を現実的に変革することをとおして「社会的疎外」を克服していくという実践的課題が明らかになるからである。筆者は社会教育制度を、自己教育活動の社会化としての「社会教育労働」の疎外された形態と理解し、そうした視点から、その疎外されたあり方を克服していく基本的方向を、(地域住民の自己教育活動を発展させていくという展望のもとに) 地域住民と社会教育専門労働者・関連労働者の協同・協働・共同を展開していくことに求めてきた⁽⁶⁾。

また、社会的排除に取り組む政策的・実践的課題から「中間的諸制度」を検討していくためには、「社会的疎外」論だけでは十分に扱うことのできない政策科学的視点を必要とするであろう。江坂氏は、「社会的疎外」概念がグローバル化していくことにともない、「分析概念から真の政策概念」(p.91)へと発展してきていることを指摘している。しかし、政策科学においては問題の「課題化認識」や「計画的思惟」が求められる。それらはこれまで、計画論や地域社会発展論において問われてきたものであり、地域における生涯学習・社会教育を「未来にむけて総括」する生涯学習計画化に不可欠な理論的視点であると言える⁽⁷⁾。

さて、以上のような理論的課題を含みつつ、社会的排除論のグローバル化=脱ヨーロッパ化が進展しているのであるが、江坂氏は ILS や UNDP での議論を次の3つの論点で整理しているので(pp.91-100)、さらに具体的にそれらについてふれておくことにしよう。すなわち、(1)疎外の生活的社会的様相、(2)公共政策への橋渡し、(3)文化的パラダイム・アイデンティティ、である。

(1)について江坂氏は、個人選択的説明を排し「構成的説明」をとることによって改善可能性への道を切り開き、とくに中間的諸制度を媒介にした疎外の相関的メカニズムに注目し、グローバル化にともなう国家の能力の減退にかかわる疎外などにも焦点をあてていることを指摘している。その上で重要なことは、「社会的疎外」把握における「状態」と「過程」の分析であるとされている。すなわち、「状態」把握においては、多重次元性が重視されており、そのことによって貧困と疎外の関係についても「入れ子関係」、「重複関係」、「非重複関係」といった類型化を可能にしたり、リスクの問題などの新次元も注目されている。「過程」把握においては、国家・市場・市民社会諸組織などへの「包摂 inclusion」過程そのものが疎外過程を生み出すといった視点、すなわち、より大きなシステムへの包摂、包摂された組織の「かたまりの底」への固定、諸集団・組織による他者の排除、

諸制度間のミスマッチ、ランキング社会における「期待の構造」の存在、達成価値の強調による破壊的結果、逆にインセンティブの喪失などが整理されている。ここでは、1で述べた社会的排除の構造の一般的理解に加えて、「状態」と「過程」の統一的把握が必要とされていると言ってよい。

(2)については、上述の「中間的諸制度」=戦略的政策領域が注目されているのであるが、それらは「基礎的市場」、「市民的諸権利」、「市民社会」の3つに区分されている。基礎的市場とは「収入の発生やリスクの削減を決定する」あらゆるものであり、その平等化、とくに教育と政策ミックスによる市民的諸権利の平等化、そして労働市場への参入だけでなく、家族・会社のミクロなレベルにおける関係・実践をも考慮に入れて、政策道具としての「協同的スキル associational skill」が強調されていることが注目される。こうした中で経済的・社会的・文化的な市民的諸権利（市民性）が、グローバリゼーションのもとでの社会的疎外を「相殺するメカニズム」になりうるとして、その拡充が求められているのである。これらの諸権利と「創造的相乗化」の関係にあるべきだとされているのが、市民社会の「協同的組織」の活動である。

「参加の制度化」は、「下からの参加」を「上からの参加」に結びつける可能性をもっているが、草根の努力を吸収したり、官僚化・画一化をもたらしたり、将来の参加への努力を台無しにしたる危険性をもつ。そこで「質のある参加」、とくに能力向上・文化的知覚・エンパワーメントを含むこと、とくに社会的資本においては信頼・相互利益・支援ネットワークが重視されているとしている。そして、これらを展開するために「社会的疎外」は評価的かつ政治的であり、政策的介入が意図されるがゆえに「計量問題」が重要な論点となっていることが指摘されている。

これらにかかわって問題とされている(3)文化については、3つの側面から整理されている。すなわち、(i)「制度という甲羅に合わせて定型化」されるものとしての「相関的文化」、(ii)統合と疎外の双方を貫いて制度化を規定する深層的価値にかかわる「基底的文化」、そして(iii)貧困・剝奪の中でも保持されるもので、保護され平等待遇へと伸張されるべきものとしての「文化的アイデンティティ」である。(i)では制度化が、(ii)ではその解体・ゆがみ・閉鎖が、そして(iii)ではその喪失が、社会的疎外をもたらすものと考えられているようである。それらへの対応のあり方については明確でないが、文化問題への多次的アプローチをみることができる。

さて、以上のような江坂氏の ILS および UNDP での議論の整理をみるならば、社会的排除の問題はかなり具体的・実践的・政策的な課題となっていることが明らかである。研究的な視点からみると、上述の基礎理論的な課題のほかに、次のような課題があるであろう。

第1に、社会的排除を本質—形態—状態の統一において把握することである。それは、既述の社会的排除と貧困の統一的把握の課題でもある。社会的排除の諸現象はきわめて多様である。それがゆえに、現段階の主要形態を把握することが重要な課題となる。しかし、それはまたグローバルに展開する資本蓄積のもとで進行する貧困の蓄積、そのもとでの地域住民の自己疎外の展開とのかわりで理解されなければならないであろう。

第2に、排除と包摂の弁証法的関係とそこにおける矛盾関係、したがって、排除を克服しようとする条件の形成過程を明らかにするという課題である。排除は包摂をぬきに理解できないし、包摂の中にも排除がある。現代の先進国資本主義国においては、形式的に包摂されながらも実質的には排除されるということがむしろ一般的である。もちろん、形式的にも明確な排除がある。しかし、排除も包摂も、現代の社会関係を再生産するための重要な機能である。したがって、社会的に排除された階層・個人や地域を生み出す構造そのものが問われなければならない。

第3に、社会的排除にかかわるものとしての権利・市場・制度・文化そして教育の関係を究明するという課題である。それは排除を重層的な構造において把握するという課題であり、経済的・社会的・政治的そして文化・教育的な意味での「市民性 citizenship」の形成を問題にすることでもある。その際、制度については既述したが、市場については、市場一般と労働市場を区別する必要があるし、事実上その中に含まれる資本・賃労働関係を商品・貨幣関係と区別しつつ関連づけて理解しなければならないであろう。

第4に、社会的排除に取り組む諸政策・諸実践の論理を把握するという課題である。そこで重要となるのは、自由主義・改良主義・革新主義・改革主義の区別と関連である。自由主義的な取り組みは、現実の社会における不平等と社会的排除を生み出す構造そのものを問うことはない。社会的に排除された人々と地域を対象とした特別な政策が改良主義的なものとして取り組まれることは必然である。しかし、そうした政策を展開すればするほど、社会的に排除されている当事者自身が問題の解決に取り組むような実践を位置づけることが不可欠であることが理解されるようになる。それは、排除された住民を政策展開の主体とし、政策的対応を彼らの活動を援助するものと考えるところで革新的なものである。こうした政策や実践ののち、排除を生み出す制度や枠組み・構造そのものを変革することを目的とする改革主義の活動が生まれてくる。これらは循環的な過程であると考えられ、相互の関連構造が明らかにされなければならない。

第5に、上記にかかわって、地域住民が社会的排除を克服するエンパワメントないし主体形成にかかわる教育実践の固有の論理、その展開メカニズムを解明するという課題である。参画型民主主義は結局、市民のエンパワメントの過程を問い、それを援助・組織化する活動、すなわち地域社会教育実践の役割を位置づけなければならなくなってくる。もちろん、われわれはこの課題に焦点化するかたちで研究を重ねてきた。

3 「協同の教育」の方へ

われわれは、日英周辺地域としての北海道と北アイルランドをとりあげ、とくに「社会的に排除された」人々の主体形成＝エンパワメントをめざす教育的働きかけの在り方を検討してきた。そして、それらをひろく community development education, すなわち「地域社会発展教育」ないし

「地域づくり教育」と呼んできたのであるが、いまそれらをより積極的に「地域創造教育」⁽⁸⁾と言うことにするならば、その核心は自己実現と相互承認の過程を編成する「協同の教育」である。

一般に、地域住民自身による地域創造とその担い手形成にかかわる地域創造教育が求められるのは、「報告書」でも述べたように、われわれの生きる現段階がグローバリゼーションに対応する「グローバル」な実践が必要とされている時代だからにほかならない。そして、グローバリゼーションが多国籍資本と超国家的権力によって推進され、その結果として「社会的排除」の問題が深刻化していることをふまえるならば、新たな方向はグローバルな「協同」の発展にしか見いだし得ないこともまた明らかであるように思える。

なぜならば、グローバリゼーションは何よりも市場経済の徹底とそれを推進する新自由主義的政策の展開によってもたらされているものであるからである。それらによって生活のあらゆる領域に商品・貨幣的世界が拡がることは、それだけわれわれの相互依存関係が拡がり、グローバルな規模での「社会化」が進展することを意味しているが、それは同時に一人ひとりの個人を競争関係に立たせ、アトム化・孤立化させることを意味する。そして、そうした傾向は、世界資本主義のもとでの富と貧困の蓄積、格差拡大による生活不安をともなって展開しており、それらに対応するために何らかの「協同」が必要とされているのである。

つまり、現代に生きる諸個人、とくに日本を含む先進国の諸個人は、実体としてはグローバルに展開する「社会的個人」としての「地球的市民」になっているのであるが、現在の社会関係の中では、そして意識の上でも「私的個人」としての「消費者」となる傾向にある。この「私的個人」と「社会的個人」の矛盾を克服して、実質的かつ意識の上でも「社会的個人」=地球市民となっていくことが求められているのであるが、そのプロセスは、自己教育活動としての学習活動を不可欠なものとして含んだ主体形成（自己実現と相互承認の意識的編成）過程である。「協同」の実践がこうした自己教育活動の一環として位置づけられるときに、現代的な、創造されつつある教育的価値を含んだ「協同の教育」として理解されるのである。

もちろん、この場合の「協同」はいわゆる国際地域紛争にみられるような民族主義や原理主義的宗教、あるいは外国人を排除するような国家主義、あるいは極端なイデオロギイ的「共同体主義」に吸収されるようなものであってはならないであろう。それは、地域社会に根拠をもつ実践であり、まさに Think Globally, Act Locally! Think Locally, Act Globally! という方向に拡がっていく「多元的普遍主義」の運動である。それは参加する者の自由を保証する民主主義的なものであり、連帯・同盟・ネットワークなどと呼ばれるものからはじまり、協同だけでなく協働、共同などとして展開する広い意味での「協同」であり、それらの重層的な展開として考えられるものである。

しかし、理論的に考えるならば、それらの「協同」の展開には質的な発展過程と、相互に関連する構造的連関があり、相互豊穡的・螺旋的な展開が想定される。現状では、そのことを指摘しておくことが有益であろう。

近代に生まれた「国民国家」と、市民社会にまで展開する国家の官僚制を乗り越えて、国家を市民社会に吸収する方向で社会的集団の発展を考えたのはA. グラムシであった。彼は社会的集団が発展する方向として、3つの段階を考えた。すなわち、1) 経済的・同業組合的統一、2) 社会集団全成員の連帯意識の形成、3) 普遍的な知的・道徳的統一、である。それは、地域住民の自然発生的な諸グループが、(T. ラベットが「報告書」で展開した)「地域行動モデル」あるいは「文化行動モデル」をへて「社会行動モデル」の実践へと至る成人教育実践の展開過程に照応する⁽⁹⁾。われわれが言う地域創造教育は、この移行を推進する上で重要な意味をもつ地域社会教育実践である。

グラムシのいう社会的集団の発展過程は、同時にその構成員が「屈服的・従属的意識」を克服して、批判的自己意識を形成し、「知的・道徳的改革」を進め、それにかかわる「有機的知識人」を形成することを通して「実践の哲学」を獲得していく過程である⁽¹⁰⁾。その際に重要な実践が、社会的実践にかかわりつつ「知的・道徳的改革」を進めること、すなわち「現代の理性」の形成にかかわる成人教育実践であり、それこそまさに「報告書」でいう「地域づくり教育」であり、地域創造教育なのである。

ここでさらに「協同」活動としての社会的実践にともなう地域社会教育を、その内容の展開と結びつけて理解しようとするならば、上述したように、現段階において「協同」が必要とされる根拠にまで立ち戻ってみなければならない。それは、生活のあらゆる領域に商品・貨幣関係、したがって資本・賃労働関係が浸透した段階における、交換、生活、労働、分配・再分配、それらの再生産の構造を基盤にして、それらにかかわる「協同」活動、それらにともなう地域社会教育実践の構造を考えてみることを必要とする。

筆者はこれまで、同じく「キョウドウ」と発音するものでも、協同 *Assoziation*・協働 *Zusammenwirken*・共同 *Gemeinschaft* を異なる意味をもつものとして意識的に区別して使用してきた。前提となるのは市民社会において自立した諸個人であり、彼・彼女らが自由意志にもとづいて、共通の関心事についての目的を実現するための協同組織 *association* をつくるときの組織活動を「協同」と言った。次いで、こうした組織やグループによって構成員が分業や協業にもとづく労働を行うような場合を「協働」と呼んだ。さらに、この協同・協働の成果にもとづいて、何らかの共有資源をもち、あらたな質の活動を発展させるときに「共同」と考えることにしたのである。これらはそれぞれ、組織論的・労働論的・所有論的に広い意味での「協同」を捉えてきたものであるが、それらは相互に関連しあっており、螺旋的に発展するものと考えられるのである。

ここでは、こうした理解を前提にしながら、上述のように商品・貨幣関係が生活のあらゆる領域に浸透してきている現代における「協同」の内実を捉えるために、次のような「協同活動」を区別と関連のもとで考えることにしよう。

まず商品・貨幣の世界一般の展開にともなう「協同」である。それは自立した私的人格としての市民が自分たちに共通な私的あるいは公共的目的のために自由意志にもとづいて行う組織活動であ

り、「意志協同 association」であるということが出来る。それは個人的利益と公共的利益の間を振動する協同であり、協同活動の中でもっとも私的性格が残存しているものである。共通の利害にもとづく協同組織においてはすべて、まずはこうした協同がなされる。市民組織の代表としてはボランティア・ネットワークや民間非営利組織(NPO)、あるいは消費者協同組合が考えられるが、公教育を「私事の組織化」⁽¹¹⁾と考えるのもこうした協同を出発点として考えていると言える。

しかし、それらの組織活動はグラムシのいう同業組合的な組織性にのみとどまっているわけではない。たとえば、消費者協同組合が公正な取引を要求し、とくに大資本への対抗を明確にする時には、集団内に「連帯意識」が形成されていくことになるのである。それは事業主導型の協同組合から脱皮し、組織活動を重視し、組合員の意識変革を問うときにつねに問題にされてきた。21世紀にむけても、そうした意味での消費者組合からの転換、新しい協同の在り方が提起されている⁽¹²⁾。

そこでは、協同の内実が問われるようになってくる。生活協同組合の組合員は、商品を購入する単なる消費者ではなく、その中心は労働者・勤労者としての生活者であり、協同組合活動は彼らの生活を協同で擁護し、発展させるためであることが問題にされるようになってくるのである。教育の領域でも、公教育を「私事の組織化」として理解することは国家的な支配・管理に対しては積極的意義をもちうるが、それだけでは新自由主義的政策が推進する市場化には有効に対応できなくなり、学校を「学びの共同体」として実体的に組織化するような視点が提起されてきている⁽¹³⁾。これらの主張と実践においては、生活や教育の質を形成するための協同活動が重視される。その意味で、「生活協同 cooperation」ということができるであろう。

しかし、こうした協同は賃労働(労働力商品)という形態のもとでの生活、あるいは学校という形態のもので教育を前提にしたものであり、これらの形態を変革したり、労働を含む生活全体にかかわるものではない。そこで、労働活動そのものにかかわる協同が問われるようになってくるのである。労働活動は資本主義のもとでは資本による剰余価値生産に規定されているのであるが、生活における社会化が進展するとともに、生活領域が社会的生産となってくる傾向もみられる。ここでは、「流通過程に延長された生産過程」だけでなく、いわゆるインフォーマル経済も含まれる。より意識的には、労働者協同組合などの社会的経済の展開によって、必ずしも剰余価値そのものを目的としない生産領域が広がってきている。こうした中で行われる協同は、「生産共働 collaboration」ということができよう。

生産活動は一般に、労働者の諸能力→労働→生産物という諸契機の展開過程であるが、生産の成果は再び労働過程に投じられたり、労働力の再生産のために使われたりするという分配活動をともなう。それは必要労働と剰余労働、あるいは過去—現在—未来への労働の分配でもあり、つきつめると自由時間の位置づけをともなう時間の配分の課題となる。それらを意識的に行うおうとするならば、労働者協同組合活動において典型的であるように、「分配協同 sharing」とでもいうべき「協同」活動を必要とする。それはまず、労働過程への参加者の間での問題であるが、生産物は、商品

としては事後的にはあれ、社会的に評価されることが不可避であり、そうした意味では社会的分配関係をともなう。それは、いわゆる産直活動をとおした生産者と消費者の関係に端的にみる事ができよう。

ところで、商品・貨幣関係を前提にして、以上のような労働者の諸能力→労働→生産物の全体にわたる資本・賃労働関係は（拡大）再生産される。それは資本蓄積、したがって富と貧困の蓄積の展開であり、その中で社会的諸関係も再生産される。社会的排除の問題は、商品・貨幣関係においても、諸能力→労働→生産物のそれぞれの局面においても生じるのであるが、人間と人間の社会関係がそれ自体として固有に問われるのは、この論理レベルにおいてである。この資本蓄積にともなう社会的排除に対応する「協同」活動は、ほんらい資本によっては再生産することが困難な労働力（人間）と土地（自然）の、それぞれと相互の共同的結合・共用資源 commons を根拠とする、地域住民の「地域共同 synergy」であるといえることができる。それは、地域において展開する上述のようなさまざまな「協同」を総括する位置にある。

以上でみてきたことをまとめてみるならば、〈表1〉のようになるであろう。表に示してあるのは、「公民と市民の分離」として存在する地域住民の矛盾を、さらに市民における「私的個人と社会的個人の矛盾」を、多様な協同関係の形成をとおして克服していく過程である。現代人の自己疎外の展開にともなう社会的排除を克服していくためには、意志協同・生活協働・生産共働・分配協同・地域共同という重層的な「協同」活動の展開を必要とするが、それらはそれぞれに対応した自己教育活動、典型的には権利学習・生活学習・労働学習・分配学習そして地域づくり学習を不可欠とする。21世紀に求められているのは、これらの学習の「構造化」であり、それらの意識的編成である。

〈表1〉 協同関係と自己教育活動の展開

公民	主権者	受益者	職業人	納税者	地球市民＝ 地域住民
市民	消費者	生活者	労働者	生産者	
自己教育活動	趣味・教養 権利学習	自己形成 生活学習	地域行動 労働学習	協同組合活動 分配学習	地域づくり 学習の構造化
協同関係	意志協同	生活協働	生産共働	分配協同	地域共同
自己疎外＝ 社会的陶冶	生活過程＝ 商品・貨幣	類的諸能力＝ 労働力商品	労働＝ 剰余価値生産	生産物＝ 労賃	人間関係＝ 資本蓄積

4 地域社会教育実践の構造

以上のことをふまえて、われわれが焦点をあわせたのは成人教育の革新の動向であった。それは、社会的に排除されたり抑圧されてきた人々や地域を対象にした実践であり、一般に「地域社会教育実践」の展開として考えられるが、そこにはいくつかの発展形態をみる事ができる。

「報告書」でラベットは、国際的・世界史的な視点から革新的な成人教育の動向を整理し⁽¹⁴⁾、現段階におけるその諸形態としての地域社会教育実践の5つのモデルを提示した。すなわち、地域組織・地域開発・地域行動・文化行動・社会行動の各モデルである。それらは彼自身の実践的経験をもとに整理されたものである。

本協同研究の前提となるラベットとの議論の過程で筆者は、とくに地域行動・文化行動の相互関連の問題と同時に、それらを社会行動モデルの実践に結びつけるためには「地域づくり学習」を位置づけるような新モデルの開発が必要ではないかと提起して、それをラベットがリーダーとなったアルスター・ピープルズ・カレッジの実践の歴史的展開過程と実践構造において実証してみた⁽¹⁵⁾。

ラベット自身は、こののち定型教育・不定型教育・非定型教育という教育3類型論にもとづいて地域社会実践の分析を重ねている。彼とその共同研究者であるローズマリー・モアランドの研究については、その研究過程の一部に参加した筆者が紹介しているが⁽¹⁶⁾、彼らは本協同研究の進行過程において、ベルファスト市の実態調査にもとづく研究成果をまとめている⁽¹⁷⁾。その際、彼らは成人の学習機会を定型・不定型・非定型の教育三類型による「学習連続体」と理解している。そこで不定型教育 Non-Formal Education は、北アイルランドで広範に展開している非定型教育（ボランティアな組織・グループと地域社会組織とに分かれる）と、大学や継続教育カレッジなどによって提供される定型教育との中間に置かれている。

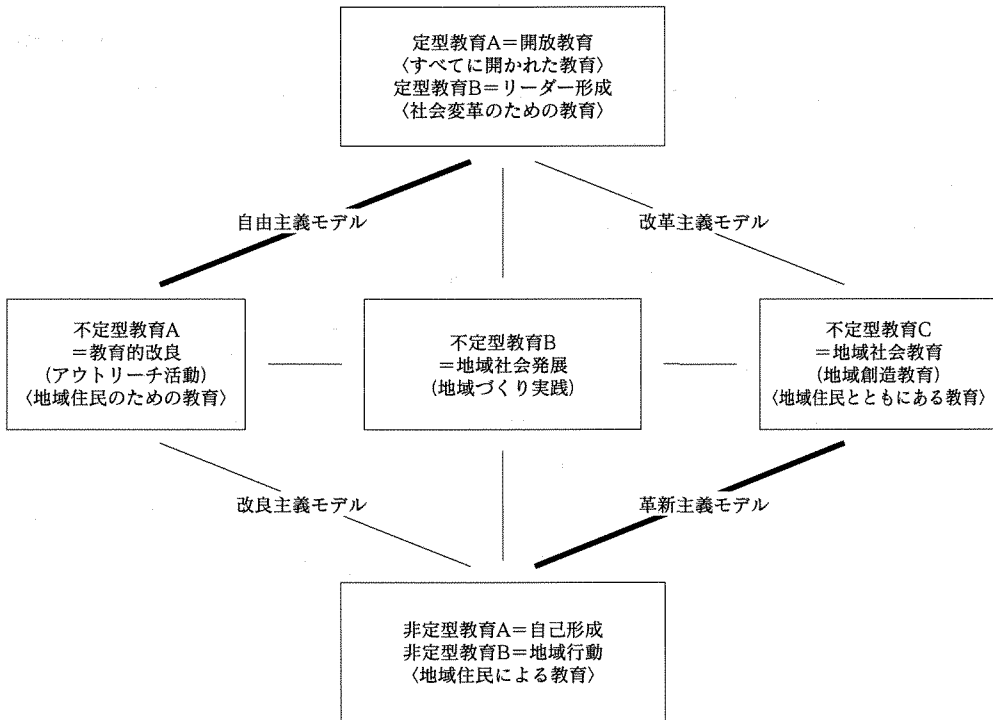
もちろん、地域において展開される現実の成人教育実践は多様で複雑であり、これらの類型は固定的なものとして適用されているわけではない⁽¹⁸⁾。筆者は不定型教育を、制度的諸機関に所属する専門的成人教育担当者によって提供される定型教育と、学習者が中心となって組織化される非定型教育（日本の自己教育活動に相当する）の間にあって、それらの矛盾を教育実践者と学習者の協同・協働・共同によって克服しようとして、学級や講座あるいはたまり場やサークル活動にとどまらない多様な教育実践を展開し、定型教育と非定型教育を媒介するような教育と考えてきた。

これらをふまえると、地域社会教育の構造は、次のような7つの諸実践モデルの関連として、〈図1〉のように示すことができる。

ここでは、地域社会教育の本来的な活動として焦点となる不定型教育を教育的改良・地域社会発展・地域社会教育の3つの実践モデルに区分している。また、ラベットが地域社会教育の諸モデルとして提起したことをより厳密にするために、自由主義・改良主義・革新主義・改革主義の区別と関連を考えてみた。

こうした理解にもとづいて地域社会教育実践の構造を把握することができる。たとえば、本協同研究が比較研究の中心的な対象地としたデリー市の場合をとってまとめてみれば、次のようになる。

北アイルランドにおいて開放教育モデルの定型教育を提供する典型的な施設は、大学と継続教育カレッジである。デリー市は人口約10万、ベルファスト市に次ぐ北アイルランドの第二の都市として、アルスター大学マギー・カレッジと北西継続高等教育施設があり、社会人に対して多様な講座



〈図1〉 地域社会教育実践の構造

を提供している。マギーカレッジの活動の実際については、「報告書」第2編第1章および第7章でみてきたところである。

教育的改良モデルの不定型教育の典型的な実践は、地域社会に「届ける教育」として、大学成人教育が地域における公共的・協同的施設を利用するアウトリーチ活動である。北アイルランドにおける最近の特徴は、単なるアウトリーチ活動にとどまらず、より積極的に地域社会におけるアクション・リサーチを展開し、さらに地域社会発展にかかわる諸グループ・組織とのパートナーシップによる成人教育実践を展開しつつあるところにある⁽¹⁹⁾。

たとえば総合大学であるアルスター大学では、成人学習者のための大学入学資格取得につながる「地域社会発展コース」を設けていたが、それはより組織的・構造的なものとなってきた。すなわち、このコースは一方で、地域センターを利用したアウトリーチ活動を拡充すると同時に、他方で、同大学マギー・カレッジにみられるように、資格取得後に大学卒業・学士取得、さらには大学院入学資格・修士および博士の学位取得にまでつながるコースが構造化されてきている。

その活力の源泉は、地域社会諸グループとのパートナーシップにある。その数は、1999年5月現在で23に及んでいるが、主要なものとしては、マギー・カレッジが位置するアイルランド北西部全体にまたがる「北西パートナーシップ」をはじめ、地域センターとして、主として地域行動モデル

の実践を展開している「ローズマウント資源センター」,「ボグサイドおよびブランディウェル・イニシアティブ」,「シャントロー地域パートナーシップ」, 課題ごとの地域グループとして自己形成モデルの実践を中心に展開している「ローズマウント女性グループ」,「子どもの貧困問題行動グループ」,さらには、地域社会発展モデルの実践組織として、環境問題に取り組む「フォイル川流域協議会」,そしてアイルランド共和国側の地域社会発展協同組合である「イニショウエン農村開発企業」,「社会的経済」を展開する「北アイルランド協同組合開発機構」がある。本協同研究ではこれらの活動に注目し、行政的活動にかかわるコミュニティ・ケアとあわせて、実態調査の重点の対象としてきた。

マギー・カレッジのアウトリーチ・コースは、全体としては教育的改良モデルの実践を展開しているのであるが、地域の公共的・協同的施設において実施されている。その構成は一定の問題群ごとのモジュール方式により、学習内容は地域社会諸グループとのパートナーシップにもとづく共同討議によって実質的に決められている。たとえば、「私と地域社会」,「社会構造・社会運動・社会変革」,「地域社会発展」,「組織活動」,「地域経済発展」,「プロジェクト開発」といったものである。これらのテーマをみただけで、地域づくりに必要な実践的な知見の形成がめざされていることがわかる。こうした学習が、情報教育など実的な力量形成をめざす諸訓練と結びつけられ、地域社会発展モデルの実践とも関係づけられているのも重要な特徴である。

ところで、北アイルランドの公的教育施設は、5つの地域に分けられた教育・図書委員会の管轄のもとにある。地方中核都市であるデリー市には、北アイルランド北西部を範域とする継続教育カレッジを含む学校、図書館などが配置されている。デリー市が所有する成人教育関連施設は、市の6つの委員会のひとつである「レクリエーションおよび余暇活動」委員会が管理している⁽²⁰⁾。委員会には、レジャー・センター、観賞芸術、身体表現芸術、文化遺産・博物館、公園・オープンスペース、そして地域社会発展の各課があり、それらが管轄するスポーツ施設は3、レジャー・センターは3、コミュニティセンターは3、博物館は4、劇場・芸術センターは3を数える。

日本の公民館に相当するような施設として、市の北部、カトリック地域にあるシャントロー・コミュニティセンターをあげてみれば、そこには4人の市の職員が配置されている。センターは地域諸グループとの連携によって運営されている。1997・98年度にはのべ3万8千人の利用があったが、その利用者層は多様である。センターをベースにして活動しているボランティア・グループは15あり、地区の青年クラブ、各種スポーツクラブ、老人クラブ、環境保護グループ、アマチュア・ラジオ・グループ、バグパイプ演奏グループ、子ども劇場ワークショップ、手話グループ、伝統ダンス教室などである。地域には地域づくり活動に取り組むグループが20ほどあり、上述のマギー・カレッジの活動は、これらのうちの「大シャントロー地域パートナーシップ」との連携で推進されている。

しかし、北アイルランドとくにデリーで特徴的なのは、地域社会によって管理運営されている地域施設である。その中でとくに有名なのは、市の南部にある5つの小規模地域施設のうちのひとつ

である「鳩の家」地域資源センターである。このセンターは、北アイルランドの中でも最も貧困なカトリック地区で、地域紛争の焦点となり、そのために最も多くの死者を出してきたボグサイドにあり、活動範囲は隣接するブランディウェル地区を含む。カトリックとケルトのアイデンティティを守るための教育・文化活動を行い、自助的な地域づくり運動を展開してきた⁽²¹⁾。自己形成モデルと地域行動モデルの非定型教育を統一するような活動をしてきたと言える。

1984年に設立されて以来、このセンターは、「政治的判断」によって政府援助を打ち切られた時もあったが、貧困地域における自助的地域づくり運動が評価されて、経済開発省の地域雇用行動(ACE)などの援助を受けて発展し、最近では約30人(すべて地域住民からの臨時的雇用)が働く施設となっている。関連する地域住民すべてが参加できる総会が最高議決機関であるが、日常的な管理運営は地域から選出される11名からなる運営委員会によっている。また、「ボグサイドおよびブランディウェル女性グループ」と課題ごとの委員会が設けられている。92年には、別の場所に青年・芸術センターが設立され、97年からはもとのセンターの改築が行われている。二階建てで、一階には受け付け、キッチン、育児室、相談室のほか、3つの小研修室があり、二階にも、管理室、会議室、倉庫のほかに、3つの小研修室がある。

最近の主要な教育・文化活動は、地域住民の学習・文化活動の場の提供、電話相談を含む生活相談活動、女性活動の促進、雇用と教育の場としても位置づけられている育児、青年の参加を促す青年センター活動、そして高齢者のための社会クラブ活動に区分されている。これら以外の事業としては、家屋改築・修繕、庭造り、地域ケア、縫製、諸訓練のための講座開催がある。全体として、女性による自己形成モデルの実践を展開しながら、地域行動モデルの実践を促進する活動が中心となっていると言える。

このようにして地域住民のエンパワーメントと同時に、地域社会企業(協同組合)活動による仕事づくりをめざしてきた「鳩の家」の最近の実践は、より組織的になってきており、マギー・カレッジの地域社会発展研究施設のパートナーのひとつである「ボグサイドおよびブランディウェル・イニシアティブ」の中心的な担い手となっている。地域社会教育モデルや地域社会発展モデルの非定型教育の実践が重要な位置を占めるようになってきているのである。

以上のことは、「鳩の家」がまさに改革主義モデルの実践によって生まれた「地域共同」の施設となってきたことを示している。それらこそ、地域創造教育を展開する中心となる実践モデルなのである。

5 地域社会教育実践と「協同の教育」

これまで、社会的排除に取り組む成人教育の展開を、理論的には「協同の教育」の展開(第3節)、実践的には地域社会教育実践の動向(第4節)としてみてきたが、前節でみたことから推測できる

ように、それらは相互に関連しあっている。最後にそのことを確認してまとめよう。

まず、開放教育モデルの実践は、自由主義的・普遍主義的な理念にもとづいたものであり、近現代の法にもとづく権利の平等と、市場（商品・貨幣的世界）における「交換の自由」の実現をめざすものである。この理念を実現するために社会的に排除された人々や地域において組織化される協同は、まず「意志協同」である。成人教育の領域で中心となる学習は、広い意味での権利学習（社会や制度についての学習を含む）であり、平等な自由を実現しようとする趣味や教養学習である。

教育的改良モデルの実践は、地域住民を私的人格と捉える開放教育モデルの限界を克服し、社会的に排除された階層・地域に入り込み、教育実践によってその現実的生活を改良しようとする。ここでは社会的・公的生活に限定されない生活全体のあり方が問われ、生活者としての地域住民の組織化、すなわち「生活協働」がめざされる。地域社会教育実践の取り組みの中心は、権利学習や教養学習から「生活学習」へと移行していく。その実践は現実的生活と同時に、生活意識のあり様を問うことになり、結局は、教育実践者によって理解された「生活」ではなく、地域住民がみずからの意識と要求によって捉えなおした生活、「生活の論理」が重要なものとなってくる。

ここで自由主義的・改良主義的なモデルから革新的なモデルへの展開が求められる。教育実践の主体は専門的労働者から地域住民に移り、本来の意味での地域住民の自己教育活動が展開していく。「生活の論理」が問うのは地域住民自身の日常的意識、その自己意識のあり方である。その発展は、女性問題学習などに典型例をみた、自己形成モデルの学習によって具体化されるものである。それはまた、自分たちがこうありたいと思う生活を地域において実現しようとする多様な取り組みを生み出す。そこには「なすことをとおして学ぶ」という学習が含まれており、それを意識的に位置づけた活動は地域行動モデルの地域社会教育実践となる。地域行動や地域づくりには「分業にもとづく協業」が含まれ、あらたな協同活動としての「生産共働」が発展する。

そしてこの協同活動がより組織的に発展し、より社会的な活動となっていった時に、「社会的経済」の実践が生まれる。そこでは、「生産共働」だけでなく、協同活動の成果を参加者の間からさらに社会的に分配する（される）ことを意識的に問題とする「分配協同」の実践が重要な位置を占めるようになる。そのための「分配学習」においては、参加者一人ひとりの、そして協働・共働の活動の評価、その成果の社会的・経済的評価と意味付けが中心的な学習内容となる。それは、社会的経済、中でも労働者組合活動に代表的なものであるが、その領域はモノやサービスの生産だけでなく、文化・芸術そして教育活動それ自身にもひろがっている。

これまでみてきたような学習活動の全体を関連づけ、既存の枠組みを乗り越えて、地域社会教育実践の視点から新たな地域を創造していく活動が、改革主義モデルとしての「地域社会教育モデル」である。その典型は地域づくりの実践、実体的な協同社会を地域に創造していく「地域共同」の実践と不可分に結びついた「地域創造教育」である。筆者は、地域創造教育の領域として、地域における学習のネットワークに支えられた「公論の場」の形成、地域調査学習、地域行動、協同活動と

しての地域づくり実践，地域社会発展計画づくり，そして地域生涯学習計画づくりの6つの領域を提起しているが⁽²²⁾，これらを相互豊穡的・螺旋的に展開することをとおして，地域における学習の全体を「構造化」していくことが地域社会教育実践の主要な課題となるのである。

そこでは，このような地域における多様な協同活動と成人教育実践をより広い社会の中で，現段階ではグローバルな視点をもって，まさに「グローバル」に位置づけ・意味づけることができるような地域社会教育実践を含む。それは，これまで社会行動モデルの実践として理解されてきたもののバージョンアップということになるであろう。

以上のようにみてくるならば，社会的排除の問題に取り組む協同活動と地域社会教育実践は相互に関連した構造をもっており，それらの実践諸領域を相互規定的・相互豊穡的に発展させるような時空間を地域において創造していくことが重要な意味をもってきていると言える。

注

- (1) この点，拙著『平和への地域づくり教育』筑波書房，1995。
- (2) 江坂正己「『社会的疎外』概念の展開と生涯学習計画（その1）」『志學館大学文学部研究紀要』第22巻第1号，2000，p.100。以下，江坂氏からの引用は同論文。
- (3) P.L. バーガー/T. ルックマン『日常的世界の構成——アイデンティティと社会の弁証法——』山口節郎訳，新曜社，1977（原著1966），第2部参照。
- (4) 拙著『地域づくり教育の誕生——北アイルランドの実践分析——』北海道大学図書刊行会，1998，第2部を参照されたい。
- (5) (1)については，拙著『主体形成の教育学』御茶の水書房，2000，とくに第2章（初出1989），(2)については，同『自己教育の論理』筑波書房，1992，とくに第1章，(3)については，山田定市編『地域づくりと生涯学習の計画化』北海道大学図書刊行会，1997，における拙稿などを参照されたい。
- (6) 拙稿「社会教育の本質と制度」神田・遠藤・宮崎編『生涯学習を組織するもの——現代社会教育構造論——』北樹出版，1997。
- (7) 拙稿「生涯学習計画化における実践総括の意義」山本・高倉・木村編『自己教育の主体として——地域生涯学習計画論——』北樹出版，1998。
- (8) この点，叢書『地域をつくるまなび』北樹出版，とくに第1巻『『地域をつくる学び』への道』および第2巻『生涯学習の構造化』，2000，2001，を参照されたい。
- (9) 拙著『エンパワーメントの教育学——ユネスコとグラムシとポスト・ポストモダン——』北樹出版，1999，pp.129-30。
- (10) 同上，pp.110-2。
- (11) 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店，1971。

- (12) 田中秀樹『消費者の生協からの転換』日本経済評論社, 1998, 21世紀生協理論研究会編『現代生協改革の展望——古い協同から新しい協同へ——』大月書店, 2000。
- (13) 学校教育のあらたな再定義としては, たとえば佐藤学『カリキュラムの批評』世織書房, 1996, pp.17-20。
- (14) よりくわしくは, T. Lovett ed., *Radical Approaches to Adult Education: A Reader*, Routledge, 1988.
- (15) 拙著『平和への地域づくり教育』前出, とくに第5章とエピローグを参照されたい。
- (16) 拙稿「北アイルランド成人教育の構造と Non-Formal Education の意義」『北海道大学教育学部紀要』第68号, 1995。のちに一部省略の上, 拙著『学校型教育を超えて』前出に収録。
- (17) Rosemary Moreland and Tom Lovett, *Lifelong Learning and Community Development, International Journal of Lifelong Education*, Vol.16, No.3, 1997, p.209.
- (18) たとえば, 農村部での実践をもとにした, Tom Lovett, *Community Education and Community Development: the Northern Ireland Experiences, Studies in the Education of Adults*, Vol.29, No.1, 1997, では, 教育三類型をそれぞれ「地域社会のための教育」, 「地域社会にかかわる教育」, 「地域社会とともにある教育」に対応させ, 不定型教育に相当する「地域社会にかかわる教育」では, 地域諸グループとの対話を重視するが教育は講座や学級の形態で行われるものとしている (p.40)。その問題点については, 拙著『地域づくり教育の誕生』前出, 第II部を参照。
- (19) 拙稿「地域社会発展と大学成人教育の革新」日本社会教育学会編『高等教育と生涯学習』1998, 東洋館出版社。
- (20) 以下, デリー市役所での聞き取りのほか, Recreation & Leisure Department, *Annual Report and Grant Aid Allocation 1998-99*, Derry City Council, 1998.
- (21) Seamas MacGrianna and P.E.S. Ua Conchubhair ed., *Essays on Class and Culture in Ireland*, University of Ulster, 1992, Patricia McKenna etc., *A Development Plan for Dove House Community Trust*, RCD Print, 1996.
- (22) 拙著『『地域をつくるまなび』への道』前出, 序章など。