



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	Community Adult Education と地域社会教育実践の論理 : Tom Lovettの理論と実践 (その1)
Author(s)	鈴木, 敏正
Citation	北海道大学教育学部紀要, 63, 173-196
Issue Date	1994-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29432
Type	departmental bulletin paper
File Information	63_P173-196.pdf



Community Adult Education と地域社会教育実践の論理

—— Tom Lovett の理論と実践 (その1) ——

鈴木 敏 正

Community Adult Education : the Theory and Practice of Tom Lovett

Toshimasa Suzuki

目 次

I 課題と構成	173
II Community Education : 4つのモデル	176
1) Lovett の類型化の意義	176
2) 4類型の本質論的・構造論的把握	177
III E. P. A. から C. A. R. E. へ	179
1) EPA プロジェクトの到達点	180
2) CARE プロジェクトの前提	183
IV 地域社会教育実践の構造	185
1) 観察的＝行為的理性から協同的・公共的理性へ	185
2) 調査と教育・訓練から自己教育主体の形成へ	187
3) 「学習の構造化」と教育的オルターナティブの創造	188
V 総括と残された課題	189

I 課題と構成

国際化が叫ばれ、地球時代とさえ言われる今日、社会教育における比較研究の重要性はますます高まっていくことになるであろう。

しかしながら、これまで比較研究は、日本において社会教育実践をすすめる際に必ずしも切実なものとして考えられてこなかったのではなかろうか。それは、第1に、比較研究が諸外国の社会教育制度や理念・理論の紹介に終わる場合が多く、現実に行われている社会教育実践の内実にまでせまるものが少なかったこと、第2に、日本と諸外国との差異を明らかにするようなアプローチが多く、それらに共通する論理を追及するような視角が欠落していたからであると思われる。

このような国際比較研究の特徴は、日本社会教育学会が編集した『社会教育の国際的動向』(1988年)によくあらわれているが⁽¹⁾、その後の生涯教育・生涯学習の比較研究においても、そうした傾向に大きな変化はない。たとえば、佐々木正治・諸岡和房編『世界の生涯教育』はユネスコ成人教育会議や国際成人教育協議会 ICAE などの生涯学習の国際的動向をふまえて、世界各國の生涯教育の考え方と制度的特徴を述べ、社会教育基礎理論研究会編『諸外国の生涯学習』は諸外国の成人学習理論の紹介を中心にしながら、教育改革の動向にもふれているという構成をとっている⁽²⁾。

もちろん、これらは一冊の書物で世界の社会教育・生涯学習について叙述しようとする限界があるであろう。これらに対して、これまで最も研究の蓄積がある日英比較研究について言えば、佐久間孝正『英国の生涯学習社会』はサッチャー政権下のイギリスの生涯学習・社会教育の状況をよく伝えており、生涯学習政策下の日本の現状と共通する問題点の指摘を含んでいる。しかしそれでもなお、同書が社会学的視点から書かれているためか、社会教育実践の展開論理にまでは踏み込んではいないのである⁽³⁾。

諸外国の制度や理論の紹介をし、日本におけるそれらとの差異を明らかにすることに意味がないわけではない。それどころか、そうした作業は比較研究をすすめる場合に不可欠な前提であろう。しかし、ほんらい比較研究とは、互いに異なるものの内部に共通する論理が存在することを前提にしてはじめて可能となるはずである。いま必要なことは、彼我の現代社会教育実践としての共通の論理とそれらの関連構造を解明し、それぞれがその論理を豊かにしていくものであることを明らかにしていくことである。

このように考えた場合、さしあたってとりくむべきひとつの研究課題は、先進資本主義諸国の地域社会教育 *community adult education* の理論と実践にまなぶことであろう。なぜならば、第1に、市町村自治体を範域とする地域社会教育実践こそが、戦後日本の社会教育の基本的な特徴をなすと考えられるからである。そして、第2に、現段階において問われている最も緊要な政策的課題は地域生涯学習の計画化であり、第3に、求められている主要な社会教育の実践的課題は「地域づくりの学習の編成」であると考えられるからである⁽⁴⁾。

以上のことをふまえて本稿は、1970年代後半以降の英国において展開された「地域社会教育と地域行動 *Community Education and Community Action*」、とくにその中心となってきた Tom Lovett⁽⁵⁾の理論と実践に学ぶことを課題とするものであるが、今回は Lovett ののかかわった1960年代末から80年代はじめにかけての実践をとりあげる第1報である。このような課題を設定したのは、上述のような問題意識から、単に日本においては最もよく知られているイギリスの事例をとりあげてみようとしたからだけではない。

筆者は別のところで、日本の社会教育は実践論的にみれば地域社会教育であるとして、*community education and cultural action* という英訳を与えてみた⁽⁶⁾。それは、地域住民を学習主体＝自己教育主体とし、市町村レベルの自治体職員を専門職員として社会教育実践が展開されていることと、そこに身体的・精神的な文化活動・文化創造活動が重要な領域として含まれているということを重視したからにはかならない。後述のように、Lovett の地域社会教育 *community adult education* の概念には、こうした日本の社会教育の特徴も含みうるのであるが、彼がさらに radical なアプローチとして *Community Education and Community Action* を提起するとき、われわれが「地域づくりの学習の編成」を現段階的課題として考える発想と重なり合うものがあると考えることができる。これらは Lovett の理論と実践をとりあげようとする、さしあたっての理由である。

ところで、「地域社会教育」という視点から日英の比較研究を進めている先行研究としては、上杉孝實氏の継続的研究があり⁽⁷⁾、その一歩抜きん出た社会学的検討は大いに参考になる。しかし、これも社会教育の制度論的にみた差異の理解に重点があり、実践論のレベルでの展開がみられない。また、W. Cowburn はむしろ実践者の意志や思いとは別に、社会科学的立場を徹底するために地域社会教育 *community education* の制度、とくに *community school* と *community college* に重点をおいた理解をし、スコットランドでの経験をふまえて、*residential college* としての

Northern College にその radical な展望を見いだしている⁽⁸⁾。われわれは、社会科学的立場を徹底するならば、制度論的視点だけでなく、地域住民＝労働者の陶冶過程と社会教育労働の形成過程を問題にしなければならないと考えるが、それ以前に、これらには地域住民の自己教育過程をみていく視点の欠落があることを指摘しなければならないであろう。

日本では姉崎洋一氏らのグループが、イギリスにおけるリベラルな伝統をふまえつつ、それを越える活動として、リーズ大学における Pioneer Work の検討をへて、同じく Northern College に着目している⁽⁹⁾。その点では、後述するように、北アイルランドの実践の中からアルスター人民大学 The Ulster People's College を創造してきた Lovett と重なり合うところがあるとも言える。しかし、Northern College と People's College の差異を議論する以前に、それらのアプローチの違いに注目しなければならないであろう。すなわち、Lovett は学校・大学教育の延長としての滞り型大学 residential college とは異なり、住民の自己教育活動と地域社会教育実践の展開を基盤にした、自由大学としての側面をもつ people's college を提起しているところに大きな特徴があるのであり⁽¹⁰⁾、その形成過程にこそわれわれが注目すべき点が存在する。

本稿ではこうした視点から、アルスター人民大学創立(1982年)以前に Lovett が関わった「教育優先地域 Educational Priority Area プロジェクト(1968～71年、以下、EPA)」と「地域行動調査と教育 Community Action Research and Education プロジェクト(1977～81年、以下、CARE)」という二つの実践、とくに後者に焦点をあてて検討することにする。

筆者はすでに、自己教育過程を基礎にして地域社会教育実践を分析していく方法を提起し、それにもとづいて日本の代表的実践の検討を行っている⁽¹¹⁾。上述のような意味での比較研究をおこなう場合に、その分析枠組みが前提になっていることはいうまでもない。ここではそれらを繰り返して述べることはしないが、はたしてその枠組みは community adult education、とくに Lovett が展開した Community Education and Community Action の展開過程を分析していく場合にも有効であろうか。また、その枠組みをふまえるならば、Lovett の理論と実践をいかに内面的に批判することが可能であろうか。さらに翻って、日本の社会教育実践を研究する上で、そのような検討からいかなる示唆を得ることができるのであろうか。これらのことを明らかにすることが本稿の具体的な課題となる。

そのためにⅡでは、最初に、Lovett による地域社会教育の類型化を検討する。そこでは本質論的な検討、すなわち現代的人格としての労働者の自己疎外から必然化する陶冶と自己教育の構造の視点から再整理することが必要となるであろう。こうした検討をふまえてはじめて実践論的分析が可能となる。すなわち、Ⅲにおいては EPA から CARE への展開過程を追うが、それらが意識化から自己意識化をへて現代的理性の形成を要請ようになる過程であることが明らかになるであろう。そして、Ⅳでは CARE の実践の展開構造を検討するが、それらはまさに現代的理性の構造化を問うているということが示されるであろう。Ⅴは、それらをふまえたまとめであり、得られる示唆を述べてみることにする。

なお、本稿でとりあげる Lovett の文献は、① T. Lovett, 'Adult Education, Community Development and the Working Class', 1975, 2nd ed. 1982, ② T. Lovett, C. Clarke, A. Kilmurray, 'Adult Education and Community Action', 1983, ③ Tom Lovett (ed.), 'Radical Approaches to Adult Education: A Reader', 1988, とくに②である⁽¹²⁾。それぞれ①は EPA, ②は CARE の実践をまとめたものであり、③はその後より総合的な視点から成人教育へのラディカルな接近を再構成した編著である。以下の引用では、これらの文献番号のみで示すことにする。

Ⅱ Community Education : 4つのモデル

1) Lovett の類型化の意義

Lovett は、その実践の経験をとおして、地域社会教育 community education の4つのモデルをあげている。すなわち、リベラルな地域組織 community organization / education モデル(A), リベラルかつ改良主義的な地域開発 community development / education モデル(B), ラディカルな地域行動 community action / education モデル(C), 真にラディカルな社会行動 social action / education モデル(D), である⁽¹³⁾。これらのモデルについては、すでに上杉孝實氏や西井麻美氏の紹介があるが、なお概括的であるので⁽¹⁴⁾、やや詳しく再整理してみれば、〈表-1〉のようである。

〈表-1〉 community education の4つのモデル

	地域組織モデル	地域開発モデル	地域行動モデル	社会行動モデル
ア プ ロ ー チ	自由主義的	改良主義的	革新的	真に革新的
視 点	諸個人	被剝奪地域	地域社会	全体社会
関 心	学習機会	制度とグループ	学習過程重視	内容・動機重視
目 的	個人的向上	地域改良	オルターナティブ	主要制度変革
内 容	レク・職業教育	地域課題	日常生活課題	社会・経済・政治
方 法	普及・調整	組織間協同	対話と討論	知的体系的学習
組 織	既存枠組織・制度	ネットワーク	活動グループ	自由大学
事 例	継続教育	E. P. A. Proj.	C. A. R. E. Proj.	People's College
批 判	個人主義	社会病理的視点	地域主義	教育理解の狭さ
	競争構造無視	協調主義	知的内容軽視	教育エリート化
	地域課題軽視	局所的問題視	方法主義	職業左翼育成

第1のAモデルは、その中心的目的を住民諸個人の個人的成長におき、そのために関連諸組織や制度の普及と相互の調整をおこないつつ、学習機会の拡大につとめる。事例としてはリベラルな伝統を引き継ぐ大学構外教育や WEA, 継続教育諸機関の活動があり、その内容は教養形成、レクリエーションから職業教育にまで及ぶ。このモデルに対しては、対応が個人主義的で、社会全体の競争構造を無視し、地域課題を軽視するという批判がある。

Bモデルは、対象を貧困地域や被剝奪地域 the deprived area におき、それらの地域の教育的改良をめざして、関連組織とグループのネットワーク化とそれらの協同を進めようとする。コミュニティ・スクール運動から発展していった、EPA プロジェクトが典型例である。地域組織モデルのかかえる問題に対応する改良主義的なものであるが、基本的には自由主義的アプローチの延長線上に位置づくものである。このモデルは、対象とする地域と住民を社会病理的視点からとらえ、局所的・部分的問題として理解する傾向があり、活動は協調主義的である。

これらに対してCモデルは、地域社会全体を視野に入れ、とくに地域活動グループに注目し、対話と討論をとおして日常生活課題を学習していく「過程」を重視する。そしてこれらを発展

させ、地域課題を具体的に解決していく地域オルターナティブを求めるのである。事例としてはさまざまなコミュニティ活動とかかわる成人教育があるが、ここでとりあげるのは、アルスター新大学の地域志向型教育から発展していった、CARE プロジェクトである。このモデルは既存の組織と成人教育の活動を批判的に乗り越えようとする点でラディカルなものであるが、とすると地域主義に陥り、その実践においては地域活動と学習活動が不分明になり、過程を重視するあまりに学習内容を軽視する傾向がある。

最後に D モデルは、活動の基盤を地域におきながら、地域だけでなく社会全体を視野に入れ、学習の内容や動機を重視し、社会・経済・政治を中心とする体系的学習をすすめ、社会の主要制度の変革をも志向する学習をめざす。このモデルは欧米各地の労働者大学ないし民衆大学やアメリカのハイランダー・センター、さらには Lovett がその創設者としてかかわったアルスター人民大学に代表されるものである。このモデルには、社会運動を強調するあまり、教育独自の理解が狭くなり、しかも社会・経済・政治にかかわる知的体系の学習をも求めるため、結果として教育エリートや職業左翼を育成するということになりがちである、という批判がある。

以上のような Lovett の類型化は、例えば文献②と同じ年に出版され、その後再版が重ねられている S. Brookfield の著書における地域社会教育 community adult education の、多分に形式的な 2 つのモデルや 3 つのタイプ⁽¹⁵⁾に比較してより実践的に具体的である。しかも、成人教育の視点から地域社会教育をみる Brookfield の区分は、Lovett のモデルに含まれているといえる。すなわち、Brookfield はまず地域社会教育を、自由主義的 liberal なモデルと解放的 liberating なモデルに区分するが、それは Lovett の A、B と、C、D のモデルの差異に含まれる。また彼は地域社会教育を、地域社会に対する for the community 教育、地域社会における in the community 教育、および地域社会の of the community 教育にタイプ分けしているが、それらはそれぞれ、A、C、および B ないし D に関連している。

また、アメリカを中心に展開している「地域にねざす成人教育 community based adult education」を整理した E. Hamilton と P. M. Cunningham は、それを地域開発 community development と民衆教育 popular education とに区分し、それらの統一が可能かどうかを議論しているが⁽¹⁶⁾、この 2 つは B ないし A と、C および D の区別に相当するであろう。

さらに、コミュニティ・スクールの実践に留意しながら地域社会教育 community education の類型化を試みた I. Martin は、合意 consensus 理論にもとづきながら中等学校を中心とする「普遍的 universal」モデル、多元主義 pluralism 的な理解から初等学校を基盤とする「改良主義 reformist」モデル、および、葛藤 conflict 理論によりながら地域における労働者の活動グループに依拠する「革新的 radical」モデルに区分けし、Lovett は Freire や脱学校論者とともに最後のタイプに位置づけられている⁽¹⁷⁾。この分類はそれぞれ、Lovett のモデルの A、B、C に関連するといえるが、学校を中心にみているということは別にしても、〈表-1〉に明らかなように、また後述するように、Lovett を Martin のいう「革新的モデル」に押し込めることはできない。

以上のように、community education であれば、community adult education であれば、あるいはまた community based education であれば、地域社会教育の類型理解としては、事実上、Lovett の 4 モデルがその後の研究に大きな影響を与えており、しかも最も具体的であるといえるであろう。

2) 4 類型の本質論的・構造的把握

現実の地域社会教育実践を念頭におき、具体的であるがゆえに、これらのモデルは相互に入り

組んでいる。Lovett は、これらのモデルには基本的な社会的仮説（social assumption）の差異があるという（①、1982年版への序文）。「自由主義的」、「改良主義的」、「革新的」、「真に革新的」という区別は、それが基本的なメルクマールであることを示している。〈表-1〉は、こうした視点からできるかぎり整合的なものを整理したのであった。

しかしまた、A は地域組織と地域活動 community work を、B は地域活動と地域開発を、それぞれ結びつつ成人教育と関連させたものであり、さらに C は地域教育と地域行動、D は地域教育と社会行動を結合させたものであると理解されている（②、pp. 36-40）。そうであるとすると、たとえば地域組織と地域活動を結び付けて成人教育に関連させる方法は、リベラルにも改良主義的にも、さらにはラディカルにさえなりうるであろう。逆に、地域教育と社会行動の結合についてもラディカルばかりでなく、リベラルなものもありうるであろう。同じことは、他のモデルにも言い得る。

実際に、たとえば、A はリベラルの伝統を拡張するものであるが、次の点で伝統的なものと異なるという。すなわち、第1に、労働者階級の住む特定の地域社会への集中、第2に、労働者の参加だけでなく計画への統制の試み、第3に、利用しうる成人教育の機会の包括性と、教育のネットワークにおいて調整されうる範囲、および地域の必要に関連する度合である（②、p. 36）。これらは Lovett のいう A というよりも B のモデルに近く、第2や第3の点の内容や程度によっては C や D のモデルにも含まれると言ってもよい。

さらに現実の実践の理解となると、これらのモデルと一義的に対応するわけではなく、それぞれの要素を含んでいる場合が多い。たとえば、リバプールで行われた EPA プロジェクトは A の実践も含んでいるし、C の要素もある。同じくリバプールで並行して展開された Vauxhall プロジェクトは、A からはじまり、D の実践にまで登場している（②、pp. 36, 40）。

以上のような難点が生まれてくるのを避けるためには、これらのモデルを、たんに相互に排他的な類型ではなく、それぞれが現代社会において固有の意義をもつ重層構造において理解する必要がある。そのためにまず重要なことは、地域住民の自己教育活動に基本的視点を置いた地域社会教育実践の、実践論的というよりも本質論的な、類型論的というよりも構造論的な検討である。

すなわち、第1に、われわれが社会教育実践と言う場合、自己教育活動と社会教育労働の統一と考えているのであるが、Lovett はこのうちの社会教育労働の視点から実践をみている。地域社会教育実践の類型化を試みる際には、むしろ社会教育労働の根拠たる自己教育に基本的視点を置かねばならない。第2に、本質論的に検討して行くためには、現代的人格としての地域住民の自己疎外と社会的陶冶の展開過程にそくして地域社会教育の質的展開を明らかにする必要がある。第3に、類型論として展開するためには、一般理論やその例証だけでなく、形態論的視点が前提になるということである。第4に、こうしてはじめて可能となる、相互に関連しあいながらも相対的に独自の論理をもつ諸形態の展開過程において諸類型を把握しなければならない。

このような方法論にかかわる点についてはすでに提起してきているところである⁽¹⁸⁾。以下、それらを前提にして、Lovett の4つのモデルの関連を再整理してみれば、次のようになるであろう。

すなわち、A は商品・貨幣論レベルにおける自己疎外に対応したものであり、平等と自由の抽象的理念に立脚して、諸個人の学習機会の増大につとめるが、現実の社会の不平等と不公正につきあたって、社会的に不利益を得ている（disadvantaged）諸個人ばかりでなく諸階層、さらに「剝奪された地域 deprived area」を特定の対象とした、B のような実践を展開せざるをえない。

しかし、それらにいかん改良的な意義があり、地域住民間の相互承認が進展し、地域課題に対する理解が形成されたとしても、社会的な不利益や「剥奪された」状態を生み出す構造そのものを問うことができず、むしろその実践の制度化によって、矛盾を拡大再生産するおそれもある。

そこで、地域住民に固有な「生活の論理」と生活実践に依拠した社会教育実践、すなわち C が求められることになる。それは資本主義の下では「労働力商品」論レベルでの自己疎外に照応した自己教育の展開の援助・組織化ということになる。そのような実践はさらに、さまざまな形態での地域行動、それらによる自己実現と相互承認、すなわち「労働の論理」（「剰余価値生産論」レベル）を求めるようになる。こうして、このモデルの進んだ形態においては地域におけるオールタナティブの創造が求められ、実践されていくが、それらはさらに、活動の成果としての仕事をめぐる評価を含む「分配・再分配の論理」（広義の「労賃論」レベル）、したがって社会的な平等と公正の問題をあらためて問うようになるから、それらを媒介にして社会行動との関連が問題となる D の実践につながっていくのである。それが、社会の予盾的再生産の論理を問う「蓄積論」レベルでの自己疎外に対応した自己教育・社会教育実践になることは、言うまでもない。

以上の本質論的整理を前提にするならば、なぜ A と B が共通の論理を含むかが理解できるであろう。それらは商品・貨幣論レベルでの自己疎外に対応したものであり、その限りで共通性をもつのである。それらはまた C と D を展開する普遍的な基盤にもなるものである。そこに、Lovett の A モデルでの叙述が C や D でもあらわれてくる理由がある。

また、重要な分岐点となる B から C への展開においては、労働力商品論レベルと労働過程論レベル、つまり、自由主義的モデルを乗り越えようとする「生活の論理」と「労働の論理」の区別と関連が問題となるのであるが、Lovett はこの問題について意識的ではないということも指摘できるであろう。

さらに実践的には C から D へ展開することが重要な課題となるが、それらを媒介する論理が Lovett においては明確ではない。それは、たとえば、C は過程重視であるのに D は内容・動機重視というように、ほんらいそれぞれのモデルにおいて統一的に理解されるべきことを悟性的に分離している、あるいは「重視」という現象的・量的把握にとどまっているからである。学習内容については日常生活課題と社会・経済・政治問題を媒介するものが地域課題であるはずなのに、その固有の意義があいまいで、地域課題は地域教育担当者の側から B モデルの特徴として位置づけられているからである。

もちろん、以上のような問題点はあくまでモデル設定におけるものであって、実践的にはこれらは克服されていかねばならないはずである。本稿では、Lovett の 4 モデルを筆者の枠組みで補いつつ、具体的な実践過程をみていくことにしよう。

Ⅲ E. P. A から C. A. R. E. へ

Lovett のモデルはきわめて実践論的に提起されており、それらの展開メカニズムが問われなければならない。Lovett が地域社会教育 community adult education を主張するの、community education の実践的展開の一過程においてであり、その上で、radical な接近として「地域社会教育と地域行動 Community Education and Community Action」を提起している。それは地域活動・地域づくりとかかわる地域社会教育であり、われわれの提起してきた「地域づくりの学習的編成」⁽¹⁹⁾の視点と重なり合うものと想定される。このようなことをふまえて、A および B から、C ないし D への、すなわち自由主義的・改良主義的モデルから革新的モデルへの展開に

注目してみよう。

ここでは、1) において地域開発モデルとして出発した EPA の到達点を整理し、2) において地域行動モデルとしての CARE への展開がいかなる実践をとおしてなされたかを検討する。それぞれ、とくに断らないかぎり、1) は文献①、2) は文献②にもとづくものである。

1) E. P. A. プロジェクトの到達点

EPA はもともと、初等教育に関するプラウデン報告(1967年)にもとづき、翌年から教育的に剝奪された状態にある地域 the disadvantaged or deprived area で取り組まれた、積極的差別化 positive discrimination の教育実践である。しかし、Lovett が指導した、リバプールの EPA プロジェクトは自由主義的・改良主義的性格をもった EPA 一般とは異なり、地域開発モデルを乗り越える radical な側面をもつものであった。

すなわち、中流階級的な画一的・競争的あるいはエリート救済的な教育に代えて、剝奪と不平等の悪循環を立ちきり、すべての子どもに利益をもたらすような「社会教育と地域行動 social education and community action」を強調する⁽²⁰⁾。そしてまず、「コミュニティスクール」の概念により、学校を地域変革の原動力と考え、社会的・経済的・政治的平等を援助するための機関として位置づけていた。そこでは、子どもの教育のためにも「親の教育」が求められ、さらにコミュニティスクールを現実化するために、その成人教育としての発展が必要となってくるのである。

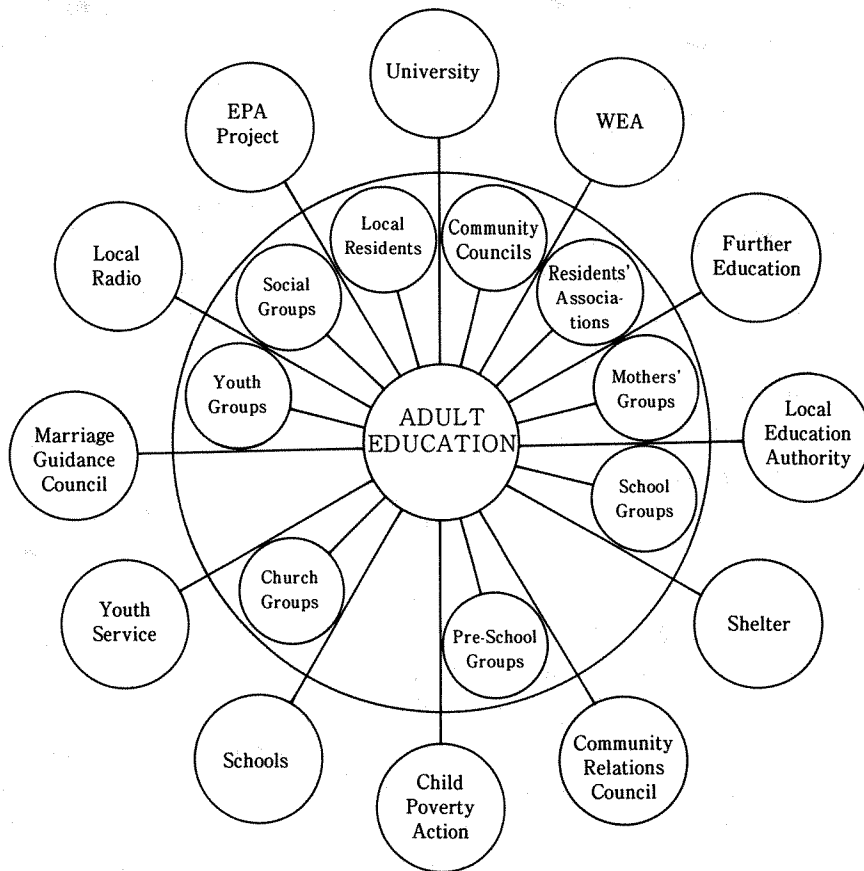
ここで指摘しておくべきことは、その社会教育実践としての主要な教育内容が、(少なくともその出発点としては)まさに教育問題であるということ、つまり我々のいう「教育の教育」が展開されているということである。

すでに指摘してきたように、「教育の教育」は「健康の教育」などと並んで地域住民の自己意識の形成を促す典型的な自己教育の形態である⁽²¹⁾。そこでは、子どもについての意識化のプロセスは、親や成人としての自分の生活への意識をみなおすことになり、その過程をとおして自己意識の形成が促され、さらにはその普遍化によって、子育ては地域課題であることを理解していくプロセスを含む。このような自己教育過程を徹底させようとするならば、EPA プロジェクトは単なる改良モデルを越えて革新的モデルへと展開することは必然である。もちろん、それはそうした展開を意識的に追及することによってはじめて可能となる。

それらは、たとえばイギリスにおける地域社会教育の中心とされてきたスコットランドにおける実践的経験をふまえて、Kirkwood 夫妻が発展的かつ具体的に定式化しているところでもある⁽²²⁾。その共著名(“Community Education — Freire in Scotland”)にもうかがうことができるように、P. Freire の意識化 conscientization の理論の発展がめざされているのであるが、それはリバプールにおける T. Lovett の場合でも同様であった。

EPA プロジェクトは、それぞれ互いに重複しあいながらも、3つの段階に区分されるアクション・リサーチ的戦略にもとづいて展開される。すなわち地域と地域住民を知る「探索と研究(exploration and investigation)」、住民の反応を確かめ、成人教育の再評価をする「経験と評価(experiment and evaluation)」、以上をふまえて実行モデル、パイロット・モデルを策定・実践する「統合(consolidation)」の3つである(①, pp. 31~3)。この第3段階において、包括的かつ協同的な成人教育すなわち地域社会教育 community adult education の必要性が強調される(①, pp. 45~7)。その具体的な在り方は、〈図-1〉に端的に示されている。

〈図-1〉 地域社会教育のネットワーク



注) 文献①, p.128より

この図において、中央の小さな円はフィールド・ワーカーとしての成人教育担当者（そのチーム）を、大きな円は地域社会教育の活動領域を示している。大きな円の内側にある多数の小円は地域住民による諸グループであり、外側にある小円は地域社会教育にかかわる施設や制度や組織である。ここでは、基本的には「中央・周辺 centre-periphery」モデルにもとづくアクション・リサーチ的接近を乗り越えるような、「成人教育のネットワーク adult education network」が提起されている（①, pp. 127～31）。

ここで指摘しておくべきことは、第1に、この「成人教育のネットワーク」はI. Illichの「学習網 learning web or learning network」が求めているような脱制度論的なものではない⁽²³⁾、ということである。この地域社会教育は、組織論的にいうならば成人教育を中核にして、地域に基盤をおく諸活動を統合するものであり、単なる選択の自由を拡大するためのものではない。そもそもネットワーク・システムそのものだけでは労働者階級のために教育的な資源と機会を再構築するのには不十分であるが、LovettはさらにIllichが労働者階級の文化・価値・生活様式の理解を欠落させていると批判する（①, p. 138）。

地域社会教育は、第2に、労働者の生活現実においては失われているようにみえながら、あるときには確信や希望のかたちで、その日常生活文化（言語や思想、マナー、態度など）の中に

生きている協同社会 community を実践的・動態的パースペクティブにおいて喚起させる (①, p. 139)。目的論・内容論から community adult education が求められる理由である。第3に、地域社会発展の侍女 hand-maiden ではなく、そのもっとも重要な役割は、人々がみずからの地域の性格や歴史的発展、直面する諸問題とその変化の理由、そしてオールタナティブな行動の方向を確かめるのを援助することにある (①, p. 46)。方法論的にみるならば、自己教育こそが地域社会教育の基本であることが指摘されているといえる。

こうして、単なる community education や community based education とは異なる、成人教育としての地域社会教育 community adult education が、どのような実践(目的・内容・方法・組織)の到達点において、どのような方向性において求められるかが具体的に明らかとなるのである⁽²⁴⁾。それは、地域住民がその自己疎外を克服するために社会性(協同性、公共性)を再獲得するというパースペクティブのもと、彼・彼女らの自己教育活動を援助するものとしての成人教育に固有な役割が意識された時に成立するのである。それがゆえにまた地域社会教育は、狭義の成人教育担当者と、関連労働者(学校教育、社会サービス、労働組合運動、地方自治体、マスコミなど)、地域住民の重層構造⁽²⁵⁾を最初から前提にしているのである。

さて、地域社会の発展における成人教育の役割については、大きく、次の3つのカテゴリーに整理されている。第1に社会行動 social action⁽²⁶⁾と自助、第2に討論とグループワーク、第3に文化・階級とコミュニケーション、である (①, p. 52~3)。

第1のカテゴリーを特徴づけるものは、「なすことによって学ぶ learning through doing」ことである。たとえば、サリスベリでの事例をあげれば、地域住民は当初、教育よりも社会的・レクリエーション的アメニティの不足を問題している。そこで地域のハンドクラフト・センターをコミュニティ・センターに転換することに関心があつまる。成人教育担当者(Lovett)の示唆により、その要求が組織化され、センターの運営委員会がつくられる。こうしてできたコミュニティ・センターではボクシングやダンスからがらくた市、ヘアドレッシング教室にはじまり、映画会や討論会などの活動が展開される。この間、成人教育担当者の役割はコミュニティ・ワーカーのそれに似た援助者としてのものである。これらの活動をとおして、フレイレのいう「意識化」の過程の援助をするのである (①, p. 57)。

このような「なすことによって学ぶ」活動はまた、より組織的な活動、たとえば、親とボランティアによる「夏休みの子どもの遊び」の組織化をも生み出す。遊びの場所と機会を喪失した子どもにたいしてなされるこのような実践によって、親を中心とする成人は経験を拡大し、自信をもち、組織的力量を獲得するのである。それらは学習=生活実践をとおした自己意識化⁽²⁷⁾のプロセスであるといつてよいであろう。

こうした地域での諸活動に含まれている学習的諸契機に着目しながら、急速に変化する地域社会における諸個人や家族の諸問題について討論するのが、第2のカテゴリーのグループ・ワークの活動である。そこでは、地域住民が主体となる参加型あるいは協同型のグループ活動がめざされている。それらが展開するのは、パブや火曜クラブから、母親対象のもの、コミュニティ・センターを利用したものなどきわめて多彩である。それらによって意識化・自己意識化の学習実践が意識的に追及されているのである。

第3のカテゴリーでは、こうして形成されてきた自己意識の普遍化が求められる。ここで Lovett は、B. Bernstein の言語理論と P. Freire の教育論に依拠しながら、「社会的気づきと意識化 social awareness and conscientization」のプロセスを実践的に追及する。その際に、とくに重

視されているのは地方ラジオ放送の利用である。社会構造と社会変化が地域住民の生活に与える影響を、家族・近隣・学校・教会などの諸問題において具体的にとりあげ、人々が生きている現実に対する彼らのコメントや見解から歌謡や劇、さらにより客観的にとらえるエッセイまで、さまざまな形態で再構成し、表現する実践である。これらがしばしばチューターの援助による対話や討論のかたちで放送されるのである。Lovett は、このような地方放送をサイレント・マジョリティのための「公共の舞台 public platform」として位置づけている(①, p. 118)。自己意識の普遍化をはかり、地域課題の学習をすすめる形態としての、日本における地域集会・サークル連絡会・地域大学、あるいは印刷物の発行などの活動と対比されるべきものである⁽²⁸⁾。

ここまできてはじめて成人教育のネットワーク化としての地域社会教育が現実的に問われることとなる。Lovett は最後に、その展開をはかるうえでも「社会行動」(「地域行動」を含むものと理解される)との関係を強めることが今後の課題であることを指摘している。上述の第3のカテゴリーの中にはすでに地域行動モデルの実践が含まれているし、第1や第3のカテゴリーの理解には社会行動モデルと共通のものも含まれている。しかしながら、radical なモデルが正面から実践的に追及されるようになるためには、その前提条件の蓄積が必要であった。

2) CARE プロジェクトの前提

地域行動から社会行動を視野に入れた地域社会教育実践は、北アイルランドにおける CARE においてとりくまれる。しかし、それが可能となったのは EPA での実践的経験(とくに「地域開発」モデルを超える、自己意識の形成とその普遍化の地域社会教育実践)があったからだけではない。第1に、現実の社会変化と地域での諸運動の展開が、そうした社会教育実践を要請したからであり、第2に、北アイルランドにおける地域社会教育実践の蓄積があったからである。

Lovett は、1960年代が social work, 70年代が community work の時代であるとしたら、80年代は成人教育の時代であるという。それは、成人教育にかかわる活動が多様に展開されているという意味と、そのほんらいの発展が求められているという二つの意味をもつであろう。しかし、80年代は同時に「社会的・政治的秩序の危機」の時代であり、それが労働者階級の日常生活にまで及んでいるがゆえに、地域活動と社会運動に結び付けていくような視野をもった地域社会教育であってはじめて有効なものとなると考えられている。それは、不安・孤立・混沌にたちむかい、必要と希望を統一し、新しい社会的秩序と運動を生み出すような実践である(②, p. 25)。「危機の時代」=「主体形成の時代」=「社会教育の時代」という筆者の時代認識⁽²⁹⁾と共通するものがあるといえるだろう。

その上で Lovett らは、北アイルランドにおける主テーマは「労働者階級が直面する分裂と対立」(②, p. 75)、とくにカソリックとプロテスタントとの対立であると理解している。もちろん、これは「包囲された社会 society under siege」(同上, p. 44)として、解決されるべきあらゆる問題をかかえていると言われている北アイルランドに固有な地域的特徴をふまえたものである。しかし、彼らはそれらを特殊な地域問題として理解するのではなく、ヨーロッパさらには現代の資本主義国の労働者が直面する共通の問題の一環として理解している。そのような意味において、まさに「人間の人間からの疎外」の克服が問題となっているのであり、実践論に固有な視点からの取り組みがなされているといつてよい⁽³⁰⁾。

さて EPA は、労働者階級が直面する諸問題を地域における諸サービスの調整や、地域諸問題への公的参加によって解決しようとするもので、基本的に自由主義的で民主主義的コントロール

をめざすものであったが、それらをふまえつつ、それらを乗り越える必要がある。

北アイルランドでも1970年代以降、「地域組織モデル」や「地域開発モデル」の地域社会教育実践の展開があった。とくに注目されるのは、1972年にロンドンデリーで設立された、アルスター新大学マギー・カレッジ付属の継続教育研究所 Institute of Continuing Education を中心に展開された、地域社会志向型教育 community oriented education である。ここでは地域組織モデルにはじまり、地域行動モデルと社会行動モデルの連携にいたる実践の発展過程があり、その最後に位置づけるのが CARE プロジェクトなのである。

まず研究所の施設開放が行われ、研究所と WEA および地域の継続教育カレッジの協力による委員会で組織化された学級やコースが設けられた。そこで成功したのは、どこでもある自由主義的成人教育のカリキュラムではなく、地域社会研究 community studies と地方研究グループ local study groups であった。

1973年には、レジデンシャル・カレッジ運動の影響をうけながらも、地域住民が働きながら学習することを考慮し、パートタイム学生に比重をおいて受け入れる成人学生のための基礎研究コースが設けられた。これは自由主義的でアカデミックな性格をもち、地域の発展には間接的にしかかかわらないが、地方研究グループの形成はインフォーマルで、地域社会に基礎をおくものである。後者は、たとえば、就学前児童の問題についての話し合いからはじまり、母親一人一人の問題、地域の共通の問題へと発展していくフレイレ流の文化サークル的側面をもち、成人の意識化・自己意識化の学習実践を展開している。

こうして自己と自己の環境を考察することによって、地域住民は自己信頼 self-confidence と新しい自己のイメージを獲得し（自己意識の形成）、より活動的になっていき、地域行動モデルへと展開していく（②，p. 67）。

これに並行して、地域開発モデルの実践も推進されている。すなわち、住民や諸グループおよび地域関連労働者のためのコース、学級、セミナー、ワークショップが開催され、福祉の権利や利益、ラジオ・テレビを含むコミュニケーション、コミュニティ活動の戦略と戦術、地域問題の背景などが学習されている。そして、関連するグループ・組織・機関の人々が参加する諸会議が組織され、共通の問題についての討論がなされているのである。これらはまさに、地域課題の解決は対話とコミュニケーションの進展によって解決されるという理解にもとづくもので、Lovett は「地域開発モデル」そのものであるという（同上）。

しかし内容的には、地域住民間の相互承認を媒介とする自己意識の形成とその普遍化の過程を含むものであり、それがゆえに地域活動家たちには、すぐにこうしたアプローチの限界がみえてくる。そして、地域活動と社会運動に目がいくようになる。研究所のチームはそこで、地域行動モデルと社会行動モデルを結合するような社会教育実践に取り組もうとする。そこから生まれてくる地域社会教育実践の方法とは、教育担当者と地域活動家との双方向コミュニケーションから対話と討論にいたる過程であり、広範な共通課題をとりあげる第1段階の会議とセミナー、特定の課題に集中する第2段階のワークショップと課題別のコースがある。いずれも地域活動家に焦点をあわせたものであるが、自己意識の普遍化をめざして地域課題の学習をする地域集会活動に照応するものであるといえよう。

これらと、地域活動・社会運動にかかわる、新しい社会的秩序の指導者と知識人を育てるような教育活動の実践的必要性とがむすびつき、1977年、さまざまな信用機関と慈善団体の財政的援助を受けて、研究所に CARE プロジェクトが発足するのである。プロジェクト・チームは、地

域活動や社会運動にはたす成人教育の役割を迫及していくわけであるが、それは地域住民がみずからの仲間を新しい社会秩序の、広い意味におけるリーダーと知識人に鍛えていくことなしに達成できないと考えている。そこでは地域諸課題への革新的かつ包括的な対応と地域活動そのものへのかかわりをとおして、参加者が意識的・批判的に学習していくプロセスを援助することが迫及され、地域活動家たちが「実践的なものと知的なものと文化的なものを結合」していくことが期待されているのである(②, pp. 69~70)。まさに、筆者のいう自己意識の普遍化を基盤にする、現代的理性の形成が問われているといえる。

現代資本主義社会に共通なものや北アイルランド全体にかかわるものをみすえながらも、具体的な地域行動に焦点をあわせた革新的モデルの社会教育実践の構造とはいかなるものであるか。以下、これを検討してみることにしよう。

IV 地域社会教育実践の構造

CARE の実践を報告している文献②は、次のような章別構成をとっている。すなわち、序章のあとに、第1章 成人教育と社会変動、第2章 地域行動と社会変動、第3章 地域社会教育 community education と地域行動、第4章 北アイルランドにおける社会変動と地域行動、第5章 北アイルランドにおける地域社会教育と地域行動、第6章 行動の省察、第7章 文化行動とメディア、第8章 地域行動のための調査と情報活動、第9章 地域行動のための教育と訓練、第10章 地域社会教育と労働者階級、第11章 地域社会教育と社会運動、そして結論である。

これらのうち、第1章から第3章までが一般的・理論的な問題、第4、5章が北アイルランドの歴史的・地域的狀況と(前章で述べた) CARE の前提となる活動、第6章からが CARE の事例研究となっている。とはいえ事例研究もその形式は、時系列的に、あるいは分野別に実践報告をしているというよりも、CARE で中心的役割を果たした Lovett らがその活動をとおして重要であると考えた点をまとめているという性格が強く、とくに最後の2つの章は将来的な展望を含めた理論的諸問題を整理するというかたちになっている。しかしながら、それがゆえに彼らの問題構成を理解するにはこの章別編成が重要な意味をもつと考えるので、以下では、実践総括にかかわる第6章以降の構成にしたがって、CARE の実践的・理論的な意味を考察してみたい。

その際、地域づくりにかかわる社会教育実践の展開過程として筆者が提起してきた「現代的理性」の形成、すなわち観察的理性→行為的理性→協同的理性→公共的理性という展開論理、および「地域づくりの学習的編成」、「地域生涯学習の計画化」として提起してきた実践的課題の理解が前提になるであろう⁽³¹⁾。

1) 観察的=行為的理性から協同的・公共的理性へ

Lovett はすでに、EPA プロジェクトを終えてのちの課題として、地域活動と社会変革にかかわる地域社会教育をあげ、「行動についての省察 reflection upon action が基本である」(①, p. 152)と述べていた。まさにこの地域行動の省察からはじまるのが、CARE プロジェクトである。すでに前章でみたように、環境としての地域を理解しようとする学習は展開されていたのであるが、地域住民が自己と地域との関係を、それらを媒介する「地域行動」の省察をとおして把握しようとするところにまさに現代的理性の形成をめざす学習実践としての意義がある。そして、それは行動 action そのものの学習的意味を理解する行為的理性の形成に直結する。

注目すべきことは、それまで依拠してきた Freire の理論、すなわち学習者が対話と討論をと

うしてみずからの客観的におかれた状況とそれらに対するみずからの意識を知るという方法を批判的に乗り越えようとしていることである。ここではむしろ、「すべての人間は哲学者である」という理解のもと、諸個人における思想と行動とを結合して把握しようとした A. Gramsci から学ぼうとしている⁽³²⁾。すなわち、自己意識化と区別される現代的理性（筆者の定義によれば「意識と自己意識の実践的統一」）の形成の方向が追及されているのである。

地域行動は、行動 action と考察 interpretation と内面化 internalisation の3つの要素から成り立つものと考えられている（②，p. 74）。省察は、具体的な内容としては、（1）地域行動とそれに関連する諸問題、および（2）文化的価値と態度の問題の2つのレベルで考えられており、方法ないし組織としては、前者では小集団、後者では地域ラジオ放送などを利用している。とくに地域行動の省察においては、それらにかかわる諸問題（論争点 issue から問題 problem 把握へ）についてのワークショップと会議が組織化されている。

これらをとおして、参加者（主として、さまざまなグループや組織の活動家）は成人教育を地域行動に関連づけていく際の教育の目的、過程、内容に対する関心を高めていくが、とりわけ内容的には地域活動における文化的諸価値と態度への反省がおこり、「文化行動」を展開する必要性が意識されるようになる。それは第7章で展開される。

「文化行動 cultural action」という概念は、いうまでもなく、P. Freire の「自由のための文化行動」からきている。Freire は、「自由のための文化行動」は、革命権力と一体になって行われる「文化革命」と異なり、民衆の「内に取り入れた現実としての沈黙」だけでなく「対外的事実としての沈黙」に立ち向かい、「パワー・エリートの支配に反対」して遂行されるもので、それを「特徴づけるものは対話であり、そのきわだった目的は、民衆を意識化すること」であると言う⁽³³⁾。その典型的実践としてあげられているのは成人の識字過程であるが、Lovett らはこれらをふまえつつも、さらに発達した資本主義国の労働者がかかわる文化に関する現実的行動を問題にしている。

すなわち、CARE では地域における文化活動および文化行動を援助し、それらをとおして労働者階級が文化的劣等感をはねかえし、みずからを文化的に表現することを促進した。地域文芸活動諸グループの活動や一般的教育・訓練プログラムにおける劇や文学の利用などとともに、CARE がもっとも力を入れたのは地域ラジオ放送の利用である。とくに官僚的・中央集権的になっているマスメディアに対して、地域でのメディアへの参加は、地域住民の社会に対する従来とは異なった見方、孤立観や劣等感を克服しての自己信頼、新しい地域や社会的諸関係の意義についての理解を深めることが期待されている。つまり、集団的な文化行動をとおして、地域住民の中にあたらしい協同が生まれ、地域における協同性を再認識することが重視されているのである。地域住民の間のコミュニケーションの形成に重点があった EPA におけるラジオ放送利用よりも、より積極的な位置づけになっているといえよう。

「われわれに起こっていることは何か、そしてなぜ」というテーマで、普通の住民の日常生活におこっていることをとりあげた地方放送のシリーズは好評で、地域でかかえている共通の諸問題や対立に関する対話と議論を促進した。住民がみずからの生活と経験を自由に表現することが重視されたために、組織性や専門性が配慮されていないこと、あるいは放送時間が固定されているためにビデオやカセットなどのより機動性のあるものの必要性も指摘されてはいる。しかし、文化創造活動が協同活動として取り組まれ、公共的活動をとおして地域住民の相互承認がなされているところに重要な意味があるといえよう。

2) 調査と教育・訓練から自己教育主体の形成へ

すでにこれまでの活動において、調査・情報活動は行われている。それは小図書館の利用、イブニング・クラスにおける地域社会調査、特別調査計画、さらには大学開放活動による地域研究などである。しかし、それらにおいては調査の方法や内容が非継続的であり、あるいは悪い意味でアカデミックにすぎた (②, p. 101)。われわれからみれば、これらも観察的理性の形成にむけた社会教育実践ではあるが、「地域行動・社会行動」モデルのレベルにみあった、より高次の観察的理性の形成が求められていたといえよう。第8章ではそれが問われている。

上述のような調査に対して、住民の自主的・主体的調査活動の主張は重要な意義をもつが、一定の理論と訓練を要する調査方法の問題と、調査目的とを区別する必要があるのに、それらを混同する傾向がある。この結果、たとえば自己調査 *self-survey* 方式は直接的な経験主義となり、誤解や偏見にもとづいて行われるばあいがしばしばである。また、国際成人教育協議会 ICAE の B. L. Hall らが提起した「参加型調査 *participatory research*」は注目されるが、現象学的な文化的相対主義の立場をとるために、その主張はあいまいで一貫しない⁽³⁴⁾。現実には、労働者階級が直面する課題は経済的・政治的原因で起こる場合が多いのだから、それらを含めて理論的・科学的に分析することができる調査でなければならない。

こうした問題を克服するためには訓練された調査者と労働者諸組織との協力による調査が行われなければならない。そうした視点から、たとえば調査・情報センターは、労働者の諸組織やグループが参加する運営委員会をとおしてセンターの活動を管理し、データ・バンクやシンク・タンの機能を果たし、労働者教育の基盤となることによって重要な役割を果たすであろう。緊要なことは、有能な調査者と地域の労働者が組織的な関係を発展させることである (②, p. 111)。もちろん、継続教育研究所と CARE のチームはそのような活動の中心となってきたのである。

それでは、地域活動にかかわる住民はどのように教育・訓練されてきたのであろうか。第9章は、この問題を取り上げている。

CARE は地域における諸グループと活動家の直接的要求に応えるために短期コースとワークショップを開催していたが、それらによっては対応できない多くの関連諸組織とグループに対しては、地域ラジオ放送と地域教育フォーラムという方法がとられ、さらに2年間のパートタイムの地域研究のコースが設けられた。それらは、地域活動家とそのグループがみずからの地域社会教育実践を発展させるために何が必要かを学ぶ機会である。それには方法・技術と原理・目的の問題がある。

まず方法論的というならば、北アイルランド教育局の援助のもとにおこなわれる地域社会教育フォーラムがある。このフォーラムでは、ラジオを利用した地域問題の討論が行われ、そこから浮び上がる学習要求に応える教育機関を組織化し調整して、週末ワークショップが開催される。重視されるのは内容やカリキュラムよりも形式・組織編成の仕方である。

次に、大学構外教育による地域研究がある。そこでは地域活動に必要なあらゆる知識と実践的力量の形成がはかられる。その中には地域の歴史・社会構造論、社会変動論から組織論も含まれ、その活動は CARE プロジェクトが終わってからも継続されている。

しかしながら、こうした技能の技術的訓練は、実際には価値や態度、政治的判断の教育と切り離すことはできない。なぜなら、技能形成においてもある種の感性 *sensibility* (②, pp. 126-7) を形成することが不可欠であるから。これらにかかわるのは教育目的であり、その意味については第10章で論じられる。

教育における目的の問題は、未来社会の理解にかかわっている。戦後のイギリスにおける教育についての論争は、まず機会均等をめぐって、それを促進するものと疑念をもつものにわかれたが、60年代に入ると革新的なオルターナティヴを求める動きがあらわれた。しかし、この結果、70年代には現象学的ないしは知識社会学的接近が中心となった。こうした経過からは、2つのパラダイム、すなわち自然主義的な学習ネットワークを主張する I. Illich と、産業と社会を管理する能力の形成を重視して批判的・科学的な実践哲学の形成を強調する A. Gramsci が考えられる。

CARE は P. Freire の教育学に多くを依拠してきたが、それは多分に実存主義的であり、比喩的あるいは循環論的議論に終わっており、具体的にどのような知識がいかに教育されるべきかという実践的な規定がみられない。重要なことは、教育方法は教育目的に対しては第2義的であり、教育には旧型教育をも含む必要があるということである⁽³⁵⁾。ここでは、Gramsci の理解との共通性を指摘できるであろう。

教育者は教育しなければならない。そこで大切なことは、すべての権威が抑圧的であるわけではないということ、「理性に基づく権威 authority based on reason」(②, p. 144) がすべての民主主義者にとって価値のある伝統だということである。

3) 「学習の構造化」と教育的オルターナティヴの創造

それでは「理性に基づく権威」はどのような内容によって構成されるのであろうか。第11章の課題である。

Lovett らは、これまで議論してきた成人教育と社会変動、地域行動、あるいは労働者階級との関係は、次の4つのカテゴリーをめぐってのものであったという。すなわち、選択 choice, 権威 authority, 関連 relevance, 目的 purpose である。「選択」と「権威」は民主主義の問題、「関連」と「目的」はそれらをいかに知的にするかという問題である。

「選択」においては、民主主義と市場の関係がもっとも重要な局面となるが、単なる消費者としての選択の問題ではなく、「社会全体の民主的コントロールの視点をもった組織化」が問われていることが強調される。「選択の自由」から「批判の自由」をとおして「創造の自由」への発展が問題にされていると言ってよい。「権威」の問題では、まず自律的な労働者文化を基盤にした文化的自己評価が出発点となることが指摘される。そこから求められている権威は、合理的かつ普遍的な探求と自由な人間的实践の権威であることが強調される。それは、悟性的な認識をふまえつつも、それを実践的に乗り越えようとする「現代的理性」の展開であると考えてよからう。

「関連」の問題では、教育と生活とのかかわりが問題となるが、それは教育プログラムそのもののへの関心という経験的な側面と、その内容にかかわる認識的な側面がある。「関連」という概念は未成熟ではあるが、「実際生活に即する文化的教養」⁽³⁶⁾、「学習の構造化」が問われているといえる。「目的」の問題はカリキュラムの長期的基準にかかわるものであり、経験から自動的に生まれるものではない。しかし、それは観念的・宗教的あるいは自然主義的なものではなく、人間の意思と自然的・物的環境との関連のより緻密な理解を含む世俗的な合理主義であり、実体的な情報や技能、論理 discipline の体系から生まれ、社会的コントロールにつながるものである。ここでも実践的な「理性」の創造⁽³⁷⁾にみあった「学習の構造化」が求められているといえるだろう。

1980年代、それまでの努力にもかかわらず北アイルランドはヨーロッパで最も貧困で剝奪された地域になっている。産業空洞化と失業・貧困、「二つの社会」の対立の激化などである。こう

した中で福祉国家的政策が浸透しつつあり、地域行動も形式化・制度化される傾向がある。これらに対して CARE は、半専門職的活動というよりも社会運動を構築するための援助をしてきたが、Lovett らは「結論」において、その成果は限定されたものであったと言う。

既存の制度的枠組みを乗り越えるためには、現在と未来の社会のビジョンをもち、未来への希望と潜在的力量を教育過程に結び付けていくような社会的・政治的センスを必要とする。それらを形成するのは、集団的活動によって労働者階級を統一し、深刻な社会的・経済的・政治的問題を解決していく過程において、「平等と友愛と社会的正義」に基礎をおく新しい社会へのビジョンをもたらすような、真に革新的な教育的オルターナティヴ、ラディカルな教育の制度とネットワークである。そのひとつの実践がアルスター人民大学であることはいうまでもない。

V 総括と残された課題

以上でみてきたように、EPA から CARE へと発展する Lovett の「地域社会教育と地域行動」の理論と実践は、筆者が、意識化・自己意識化をめざす地域住民の自己教育活動の展開をふまえ、理論的には現代的理性の形成といい、実践的には「地域づくりの学習的編成」、「地域生涯学習の計画化」として提起してきた枠組みによって理解することができる。総括として、あらためて Lovett らの理論と実践の展開を筆者の枠組みとクロスさせてみるならば、〈表－2〉のようである。

〈表－2〉 自己教育過程の展開構造

	地域組織モデル	地域開発モデル	地域行動モデル	社会行動モデル
意識化	施設開放・コース	諸会議・セミナー		
直接的自己意識	地方研究グループ	ワークショップ		
自立的自己意識				
普遍的自己意識		ネットワーキング		
観 察 的 理 性	地域社会調査	アクションリサーチ	参 加 型 調 査	組織的協同調査
行 為 的 理 性			地 域 行 動 省 察	地域行動・社会 行動・地域社会 教 育 研 究
協 同 的 理 性		コ ミ ュ ニ ケ ー シ ョ ン 活 動	地 域 文 芸 活 動 等	
公 共 的 理 性			地 域 メ デ ィ ア	教育フォーラム
自己教育主体				4つのカテゴリー
社会教育計画化	社会教育条件整備	社会教育労働計画	自己教育計画	地域社会教育計画

全体としては、筆者のいう自己教育の展開過程と Lovett のモデルの発展とが並行していることが明らかであろう。Lovett の諸モデルはそれぞれに先行するモデルを前提にしていること、それらのモデルはすでに次にくるモデルで課題となる実践を含んでいること、しかし、それらを十分に展開するための媒介を欠落させており、それを埋めるかたちで次のモデルが展開していることがわかるであろう。

すなわち、より進歩的な視点からとりくまれた地域組織モデルは、直接的・自立的な自己意識の形成を促すような地方研究グループなどの学習実践を展開したばかりでなく、それを超えて観

察的理性の形成にかかわる地域社会調査研究活動まで展開している。しかし、それらを媒介して、地域課題を理解するような普遍的自己意識の形成をめざす実践は取り組まれていないがゆえに、地域社会調査も外在的で、非継続的あるいは（悪い意味で）アカデミックにならざるをえない。そこで次に、その普遍的自己意識の形成をめざすネットワーク活動を中心とする、地域開発モデルが展開されるのである。このモデルでは、アクション・リサーチによる観察的理性の形成もみられるのであるが、それはなお「中央－周辺」的発想の枠の中にある。また、そのコミュニケーション活動は、協同的・公共的意識の形成をも含んではいるが、なお抽象的で生活・労働実践に媒介されたものではない。

したがって、観察的＝行為的理性の形成からはじまる地域行動モデルが求められるのである。そこでは観察的理性もより高次のものが求められ、「参加型調査」や「自己調査」から、さらに社会行動モデルへと移行するような、訓練された調査者と労働者住民による組織的協同調査が重視される。そして新たに、文化行動を協同活動として、しかも地域メディアを媒介にして展開することによって、協同的・公共的な理性の発展がめざされているのである。

最後に、それまでにおいてもそれぞれのモデルに対応する地域社会教育計画はあったのであるが、それらが「社会教育実践の未来に向けた総括」⁽³⁸⁾としての社会教育計画であるためには、地域住民＝労働者が自己教育主体となるための固有の社会教育実践を必要とする。それこそまさに社会行動モデルで展開されるべきものであったのであり、内容的には「理性に基づく権威」を打ち立てようとするものであった。すなわち、「社会の民主的コントロール」のパースペクティブのもと、あらためて地域行動・社会行動と地域社会教育実践そのものを意識的な学習の対象にすえ、その成果を討論する公論の場としての「地域教育フォーラム」などを展開しつつ、教育の目的と内容と方法とを統一していくような「学習の構造化」を志向するものである。そうした方向性を具体化するためには、当時の状況では、既存の制度的枠組みを超えた教育的オルターナティブ、すなわち「アルスター人民大学」の創造にまで至らざるをえなかったのである。

もちろん、このような理解にたった上で、なお実践的・理論的に学ぶことが多い。実践的には、第1に、地域行動そのものを第一の省察の対象にして観察的＝行為的理性の形成を実現していること、第2に、文化行動を協同活動として、しかも地域メディアを媒介にして取り組むことによって協同的・公共的理性の形成がなされていること、第3に、参加型調査 *participatory research* を評価しつつも、地域教育関連機関と地域住民による組織的調査の重要性を指摘していること、第4に、教育の方法・技術と内容・目的との関係、社会の民主的コントロールの視点とのかかわりにおける「学習の構造化」の方向である。

理論については、第1に、リベラルからラディカルな接近への転化過程において成立する「地域社会教育 *community adult education*」の厳密な理解、第2に、本質論にかかわる地域社会教育の構造的把握、第3に、実践論にかかわる Freire の内在的批判と Gramsci の再評価、ひろくは、現象学的・実存主義的議論の批判的検討があるであろう。

このような Lovett の理論と実践は、現局面における日本の地域社会教育実践、とくに地域生涯学習の計画化において⁽³⁹⁾、さらには個別的に、例えば、「現代的人権」の発展にかかわる諸実践⁽⁴⁰⁾や、「文化的享受の復権」という視点から注目されている「文化協同」⁽⁴¹⁾の活動を社会教育実践論的に検討するうえでも、おおいに参考になるものであろう。また、現段階の実践と理論だけでなく、日本の歴史的経験との比較研究も可能となる。たとえば、日本における自由大学の形成過程、とくに戦後の共同学習運動、あるいは島村のアクション・リサーチから生産大学への展

開過程⁽⁴²⁾との比較研究は日本の自己教育運動の特質を明らかにする上でも重要な作業であろう。

しかし同時に、Lovett の理論のこの段階での問題点も指摘できるであろう。まずⅡでとりあげたモデル設定の問題があろう。実践論としては、全体として地域社会教育担当者と地域活動家（その社会教育労働）に焦点をあわせたものであるために、地域住民の自己教育過程の展開論理はあいまいである。とくに、意識化と自己意識化の実践の区別と関連、個別的生活課題学習と社会的・経済的・政治的学習を媒介する論理と学習形態、地域行動・社会行動モデルの「学習の構造化」の内容の明確化などが問題となるであろう。われわれの立場からすればさらに、生産・労働や分配・再分配にかかわる学習の位置づけの弱さ、権力構造の問題と自治体・自治体労働者の役割の不明確さなども問題にすべきかもしれない。

これらの弱点は実践分析の不十分さだけでなく、実践そのものの限界性と結び付いているといえる。とくに地域社会教育の計画化や地域住民の主体形成過程にかかわる部分は、ほとんど理論的展望におわっている。しかし、それらはアルスター人民大学の活動によって取り組まれていると期待してよいであろう⁽⁴³⁾。われわれの次の課題は、その実践の分析である。

（本稿は1993年9月10日に脱稿し、同年10月2日に主要部分を日本社会教育学会で自由研究として発表しているが、その後一部の加筆をした。）

〈注 記〉

- (1) 日本社会教育学会編『社会教育の国際的動向』、東洋館出版社、1988。制度や理論の紹介がほとんどである中で、宮坂広作「生涯教育の思想と実践」は注目され、本稿でとりあげる community education を英国成人教育の先進性を示すものであり、その実践による P.Freire の理論の検証もあることを指摘しているが（同上、pp. 37, 42）、実践分析というよりも「成人学習論」の紹介に終わっている。
- (2) それぞれ、佐々木正治・諸岡和房編『世界の生涯教育』、1991、および社会教育基礎理論研究会編『諸外国の生涯学習』、雄松堂、1991、を参照
- (3) 佐久間孝正『生涯学習社会』、国土社、1989。これまでの国際比較研究の中で最もすぐれたもののひとつといえるこの著書は、現代は「文化の時代となることが、さまざまな国においていろいろな方法によって模索されていかなければならない」という時代認識を出発点とし、結論的には、「現実に可能なところからは始める」ために、先進国たるイギリスから学ぶという視点から「地域の学校開放」を優先させることを提案している（同上書、pp. 31, 204～6）。地域社会教育という視点からみれば、後述の自由主義的＝改良主義的な「地域開発」モデルの立場が重視されていると言えるが、本稿ではそのためにも、より革新的な社会教育実践から学ぶことが重要であることを指摘する。
- (4) これらについては、山田定市・鈴木敏正編『地域づくりと自己教育活動』、筑波書房、1992、とくに第1章および第5章を参照されたい。
- (5) Tom Lovett は1935年ベルファスト生まれで、ラスキン・カレッジ卒業、1966年地方技術大学で社会科学の講師、1969年から WEA に授助されたリバプールの教育優先地域 EPA プロジェクトへの参加、72年からロンドンデリーのアルスター新大学の継続教育研究所、77年からは同研究所で、さまざまな機関や個人に支援された CARE プロジェクトを展開、82年には、アルスター人民大学を創設、その acting director となる。その後統合されたアルスター大学「成人および継続教育」学部教授、地域社会教育研究開発センター所長となって現在にいたる。本稿では、このうち、EPA プロジェクトから CARE

プロジェクトまでの時代の実践とそれにかかわる理論をとりあげる。

- (6) 拙稿『『社会教育』の概念的把握の方法について』、『日本社会教育学会紀要』第29号, 1993, p. 6。
- (7) 最近, 上杉孝實『地域社会教育の展開』, 松籟社, 1993, にまとめられて出版されている。
- (8) Will Cowburn, "Class Ideology, Community Education", Croom Helm, 1986, chapter 7.
- (9) 姉崎洋一・左口真郎・田村佳子「イギリス成人教育の新しい可能性—パイオニアワークを中心に」、『広島大学平和科学』第14号, 1991, および, 姉崎洋一「イギリス成人教育の可能性(3)—ノーザンカレッジの場合—」, 愛知県立大学『児童教育学科論集』第26号, 1993, などを参照。パイオニアワークについては, Kevin Ward and Richard Taylor (eds), "Adult Education and the Working Class — Education for the Missing Millions —", Croom Helm, 1986, を参照。
- (10) Lovett も, リバプールの Second Chance to Learn プロジェクトが, 当初は労働者の要求に応える内容に重点をおいていたのに次第に方法が重視され, 個人的な成長が強調されることによって, 高等教育へのアクセスの手段となり, 参加者についても, 資格取得とかかわらない地域活動家は少数になってしまったことを指摘している。それはラスキン・カレッジなどの residential college が経験してきたことであり, こうしたジレンマを乗り越え, 労働者階級に「真に有益な知識」をもたらそうとするが The Ulster People's College にほかならないと述べている。Tom Lovett (ed), "Radical Approaches to Adult Education: A Reader", Routledge, 1988, pp. 155-6. residential college をめぐる議論については, 前注の姉崎論文も参照。
- (11) 拙著『自己教育の論理—主体形成の時代に』, 筑波書房, 1992, を参照されたい。
- (12) Lovett は, イギリスの radical な成人教育・地域社会教育を代表する理論家=実践家として知られており, 少し以前に出版されているこれらの文献は日本でも紹介されている。たとえば, 上杉『地域社会教育の展開』, 前出, pp. 176~80, 西井麻美「イギリスにおけるコミュニティ教育の理論の展開」(社会教育基礎理論研究会『諸外国の生涯学習』, 前出), pp. 28~34。しかし, それらはほとんどⅡで検討する4つのモデルの紹介に終わっており, Lovett の理論と実践の展開過程にそくした分析はなされていない。

地域社会教育実践としてイギリス国内および国際的に知られているのは EPA プロジェクトであり, 後述の, Stephen Brookfield, "Adult Learners, Adult Education and the Community", Open University Press, 1983, pp. 117-25, をはじめ, 地域の発展と結び付けた代表的社会教育実践として紹介されている。さらに, C. Fletcher, "Community Education and Community Development", in Colin J. Titmus, "Lifelong Education for Adults — An International Handbook", Pergamon Press, 1989, は CARE プロジェクトも含めて, 地域発展論とのかかわりで位置づけている (p. 53)。本稿では, こうした研究動向もふまえて, CARE プロジェクトの実践論的に固有な意義を明らかにすることに重点をおいている。

なお, 文献②の共著者である C. Clarke は地域組織協会 Community Organizations, その後は労働組合運動専従として, A. Kilmurray は北アイルランド社会サービス評議会の地域情報サービス職員として活動しており, とともに CARE プロジェクトにおける Lovett の研究調査助手であった。

- ・(13) Lovett は文献①の第2版(1982)で, 地域社会教育の3つのモデル, すなわち, community organization, community development, community action の各モデルをあげ, さらに, 実践的にはまだ未展開であるが, 第4のモデルとして social movement / social action モデルが存在することを指摘していた。これをふまえて提起しなおしたが, 文献②の4つのモデルである。〈表-1〉は, これらに基づいて作成したものである。

- (14) 注(9)参照。これらのうち、西井氏の論稿はより丁寧な紹介といえるが、たとえば、地域行動モデルなどの成人教育のオルタナティブを「リベラルな成人教育」としたり、その一方で「階級闘争を契機として地域問題の解決をはかろうとする」ものであるとしており（前出論文、pp. 31, 29）、いくつかの点で疑問がある。本文での筆者の整理と比較されたい。
- (15) S. Brookfield, "Adult Learners, Adult Education and the Community", 1983, pp. 66-70, 84-9.
- (16) Edwin Hamilton, Phyllis M. Cunningham, 'Community-Based Adult Education', in Sharan B. Merriam and Phyllis M. Cunningham (eds), "Handbook of Adult and Continuing Education", Jossey-Bass, 1989, pp. 439-50.
- (17) Ian Martin, 'Community Education: toward a theoretical analysis', G. Allen et. (eds), "Community Education — An Agenda for Educational Reform", p.24. なお、この分類については、西井氏も紹介している（前出論文、p. 27）。
- (18) 拙著、『自己教育の論理』、第1章第3節を参照されたい。とくに形態論については、拙稿「社会教育実践分析の対話的基盤を求めて」、北海道大学『社会教育研究』第13号、1993、pp. 88~9、でもふれている。
- (19) 山田・鈴木編著『地域づくりと自己教育活動』、前出、pp. 320~3。
- (20) 文献①、p. 21。ここで、social education という概念が、自由主義的・個人主義的・競争主義的、あるいは改良主義的なモデルを乗り越えるものとして使用されていることに注目しておきたい。著者は日本における社会教育の理論と実践、制度をふまえ、Lovett の4つのモデルのすべてにわたるものとして、social education の概念を提起している。拙稿「『社会教育』の概念的把握の方法について」、前出、参照。
- (21) 拙著『自己教育の論理』、前出、p. 106。
- (22) Gerri and Colin Kirkwood, "Living Adult Education — Freire in Scotland", Open University Press, 1989. この共著は、1979年から10年間にわたって展開された、エジンバラのゴージー・ダルリー地区での成人学習プロジェクトALPの実践報告である。プロジェクト・チームにおいてはP. Freireの理論の適用と発展が明確に意識され、その実践は、教育担当者と地域住民による、第2次資料の調査→第1次資料の調査→協同調査者の発見→協同調査→コード作成→脱コード化→カリキュラム作成→学習プログラム→行動結果→新しい調査の繰返しであると総括されている。Lovettの実践との比較研究が必要と思われるが、そのためには別の論稿を必要とする。
- (23) Ivan Illich, "Deschooling Society", Harper & Row, 1972, 邦訳『脱学校の社会』、東京創元社、pp. 142~3。ここでIllichは、「事物、模範、仲間および年長者」という4つの学習的資源を念頭におき、「公衆が容易に利用でき、学習をしたり、教えたりする平等な機会を広げるように考案された新しいネットワーク」として「教育のための網状組織」を提起している。Illichの理論の基本的な特徴と問題点については、拙著『自己教育の論理』、前出、pp. 71~5を参照のこと。
- (24) Lovett はすでに1970年代の早い時期に、このような意味における地域社会教育の概念を提起している。T. Lovett, 'Community Adult Education', Studies in Adult Education, vol. 3, no. 1, 1971.
- (25) 地域を基盤とする社会教育労働の重層的構造については、山田定市「社会教育労働・労働者論の基本視角(1)(2)」、北海道大学教育学部『社会教育研究』第6, 7号、1984, 1986、を参照。
- (26) ここでいう social action という用語は〈表-1〉の「社会行動」ではなく、それをも含む「地域行動」を指すものと考えられる。「社会行動」と「地域行動」の区別が厳密になされるのは文献①の第2版(1982年)からであるが、上杉孝實氏によれば、それはK. Jacksonらの「地域行動」モデルへの批判を契

機としている(上杉『地域社会教育の展開』前出, p.178)。

- (27) 意識化と自己意識化は, Freire によっても Lovett によっても区別されていない。筆者はそれらを厳密に区別したうえで, 自己意識化は学習=生活実践として取り組まれてはじめて現実的であることを強調してきた。拙著『自己教育の論理』, 前出, pp.148, 165, などを参照のこと。

Freire 自身は, 「現実を明らかにしようとする実践が, 現実を変革しようとする実践とダイナミックで弁証法的な形で結びついた時に, 真の意識化が行われる」ことを強調しつつ, 意識化の過程についてそれまでは「現実の発見が即, 変革につながるかのように主張していた」ことを自己批判し, 「方法を単純に過大評価することがなくなり, 方法はあくまで目的達成に役立つものである」と捉えるようになってきたことを述懐している。I. イリイチ・P. フレイレ他『対話 教育を超えて』, 野草社, 1980 (原著1975), pp.19, 25。なお, Freire のよき理解者である M. ガドッチは, 最近 Freire が, 「意識化」概念の「主観主義的流用」, すなわち「現実変革に不可欠な行動を伴うことなく, 現実に関する意識の単なる獲得という意味合い」で使用されることに悩まされて, 「意識化の概念を放棄した」と伝えている(モシアル・ガドッチ『パウロ・フレインを読む』里見実・野元弘幸訳, 亜紀書房, 1993 (原著1989), p.151)。

こうした「主観主義的流用」は, いかに意識化が単なる「意識の覚醒」ではなく「プラクシスに道を開くもので, その中で実現されるものである」と主張しても, それ自体が「物事の実在の理法に気づく能力をもつ」ことであり, 「考えることと行動することとの間にあるべき連関を示すことば」であると理解され, その教育実践的なプロセスが, (教育者による) 調査→テーマ化→問題提起として定式化されるならば(同上, pp.119, 53-6), 必然的な傾向であるように思われる。これに対して筆者は, 意識化一般とは区別して, 学習=生活実践としての自己意識化, さらに学習=生産・労働実践あるいは学習=地域づくり実践としての理性化を, それぞれに固有な内容と方法をもつ自己教育過程として提起しているのである。

- (28) 筆者はとりわけ, 地域課題を学習する「公論の場」としての集会活動に注目してきたのであるが(たとえば, 拙著『自己教育の論理』, pp.177-9), 「公共の舞台」を強調する Lovett は生活欲求の表現, 生活文化の創造と享受に重点をおいて自己意識の普遍化をはかろうとしたものと言えよう。
- (29) 拙著『自己教育の論理』, 序章を参照されたい。
- (30) この点を含む, 実践論の基本的な特徴については, 拙著『自己教育の論理』, 前出, 第1章第4節を参照されたい。
- (31) 同上書, 第3章第3節, および山田・鈴木編『地域づくりと自己教育活動』, 前出, 第1章第1節と第5章を参照。
- (32) もちろん, IIIの末尾でみたことも, Gramsci の「有機的知識人」論や, 「知的・道徳的ヘゲモニー」論の反映であろう。これらを含めて, Gramsci を社会教育実践論としていかに読むべきかについては, 拙稿『「実践の哲学」と社会教育実践——グラムシから学ぶべきものは何か』, 北海道大学教育学部「社会教育研究」第12号, 1992, を参照されたい。
- (33) Paulo Freire, “Cultural Action for Freedom”, 1970, 柿沼秀雄訳『自由のための文化行動』, 亜紀書房, pp.118-9, 107。
- (34) B. L. Hall らは, 1980年にユーゴスラビアで開催された「参加型調査に関する国際会議」をはじめ, participatory research に対するさまざまな批判をふまえて, あらためて「参加型調査」を提起しているが, そこでは中央および地方の権力や組織化の問題, さらに社会運動とのかかわりにもふれている。B. L. Hall and Y. Kassam, ‘Participatory Research’, “Lifelong Education for Adult”, op. cit., pp.

536-41.

- (35) 最近の Freire は、「公立学校とフォーマルな教育の問題」に関心を持ち、とくに「自治体レベルの教育行政の中で、彼は自分の仕事を全面的に再編しつつある」言われ、「規律と訓練は、学びの推進力であり、それなしには生徒は学ぶことができません」とも発言している。これらが新しい著書『希望の教育学』にどのように反映してくるのか。その内容によっては、Lovett も Freire の評価を変えなければならないかも知れない。M. ガドッチ『パウロ・フレイレを読む』、前出、pp. 166, 252, 235, 参照。
- (36) 日本の現行社会教育法第3条にいう「实际生活に即する文化的教養」の現段階的解釈は「現代的理性」の形成であるべきだという点については、拙稿「社会教育における『教養』と現代的理性」、『社会教育研究』第11号、1991、を参照されたい。
- (37) K. マルクスの指摘をふまえるならば、理性の形成とは、現代的人格がその自己疎外を克服し、日常生活において「人間に対して、人間相互の、また人間と自然との」諸関連が「透いて見える」ようになることであり、そのためには社会的生活は「自由に社会化された人間」による「生産物」として「意識的計画的に管理」されることが必要である。拙著『自己教育の論理』、前出、p. 204, 参照。Lovett はマルクスにふれているわけではないが、ここでの主張はこうした意味での「理性」の形成を意味しているといえよう。
- (38) 山田・鈴木編著『地域づくりと自己教育活動』、前出、pp. 24~5。われわれの理解によれば、地域社会教育計画は自己教育計画、社会教育労働計画、およびそれらを支える条件整備計画の総体からなり、これらと Lovett の4つのモデルとの関係は〈表-2〉のようになる。この表はまた、条件整備→社会教育労働→自己教育と展開してのちにはじめて、社会教育計画が本格的な課題たりうることを示しているが、「計画論」について議論するためには別稿を必要とする。
- (39) たとえば、「地域生涯学習の計画化」への社会教育実践的接近の典型例として、長野県松本市をあげることに多くの人が同意するであろう。それは、行政主導の生涯学習推進体制づくりとは別に、公民館主事会有志による自主的研修活動を基盤にした、教育委員会若手職員からなる「生涯学習プロジェクト・チーム」の結成にはじまる。そこでは、それまでの公民館実践を総括して、住民主体の原則と生涯学習権を再確認し（『生涯学習時代における松本市公民館のあり方〈中間答申〉』、1991年4月）、市内147の住民運動・学習活動の実践を集録した社会教育実践集『松本の根っこワーキング』（松本市公民館主事会、1991年8月）を編集する。次いで、この実践集をもとに、多分野にわたる住民とプロジェクト・チームによる「徹底討議」がおこなわれ、それらをふまえて、5つのテーマに分けられた市民の学習行動計画を含む提言書『ずくだせ ZUKUDASU まつもと——学びの森づくり』（松本市生涯学習推進懇話会、1993年3月）を策定する。
- 「5年がかりのゆっくり討議」をモットーにすすめられてきた生涯学習計画づくりは、現在最終年次に入っており、提言書で提起された行政の役割に関するテーマごとの市民集会、「生涯学習フォーラム」が展開されている（上記資料のほか、『日本の社会教育実践 1992』、社会教育推進全国協議会、1992、『第3・4回現代生涯学習セミナー記録集』、同編集委員会、1993、および『月刊 社会教育』1993年11月号、に所収の関連報告などを参照）。そこに紆余曲折はあれ、こうしたプロセスは、本稿で検討してきた Lovett の実践の展開過程と基本的に共通する部分が多く、十分に比較検討することが可能であろう。
- (40) 日本社会教育学会編『現代的人権と社会教育』、東洋館出版社、1990、所収の諸論文を参照。
- (41) 佐藤一子『文化協同の時代』、青木書店、1989、などを参照。

- 42) 社会教育基礎理論研究会『社会教育実践の現在(2)』(雄松堂, 1992)は、戦後日本の社会教育実践論の展開を宮原誠一を軸にして整理し、その社会教育本質論から島村でのアクションリサーチ、青年学習論を経て信濃生産大学にいたる過程を再検討しており、興味深い論点を提起しているが、本稿での分析結果をふまえるならば、それらは日英の比較研究を媒介として、より広い視野から吟味することも可能となるであろう。また、日本の residential college たらんとして設立された信濃生産大学は、その経過と実態からみるならば、次注にみる people's college と比較研究されるべきであろう。
- 43) 文献③(1988)において Lovett は、それまで地域社会教育の多くは集団的ではなく個人的な成長と発達を援助するものであったが、例外的なもののひとつが、労働者その他の抑圧されたグループとの協同によって、真に有用な知識をもたらすために、既存制度の「外部」に設立された The Ulster People's College であると述べている。この人民大学は、問題・課題志向的であり、そこからオルターナティブなカリキュラムが発展し、ひとびとが地域の要求にみあった社会・経済的諸形態を構築していくことに大きな役割をはたしていけるような方法と手段を解明しようとしている、と紹介されている(pp. 156, 159-60)。しかし、その具体的な実態は明らかでない。