



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	北アイルランド成人教育の構造とNon-Formal Educationの意義：ベルファスト貧困地域を中心に
Author(s)	鈴木, 敏正
Citation	北海道大學教育學部紀要, 68, 1-61
Issue Date	1995-07
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29477
Type	departmental bulletin paper
File Information	68_P1-61.pdf



北アイルランド成人教育の構造と Non-Formal Education の意義

——ベルファスト貧困地域を中心に——

鈴木 敏 正

The Structure of Adult Education in Northern Ireland and the Role of
Non-Formal Education : A Case Study of the Deprived Area in
Belfast

Toshimasa SUZUKI

目 次

I	課題と方法	2
1	国際比較研究と社会教育構造論	2
2	定型的・不定型的・非定型的教育	3
3	本稿の構成	5
II	3 類型提起の背景	6
1	第三世界の教育開発と不定型的教育	6
2	生涯学習と不定型的教育	9
3	民衆大学と不定型的教育	14
4	非定型的教育の制度的認知	17
III	北アイルランド成人教育の歴史的展開	19
1	分離後の北アイルランド成人教育	19
2	戦後北アイルランドの成人教育	21
3	トラブルズ下の新展開	22
4	現局面—公的セクターとボランティア・セクター—	25
IV	類型化の指標と諸事例	27
1	北アイルランドと教育 3 類型	27
2	分析のための指標	29
3	代表的諸事例	32
(1)	定型的教育	32
(2)	不定型的教育	34
(3)	非定型的教育	36

V 西ベルファストにおける成人教育の構造	39
1 過程志向的構造分析	39
2 西ベルファストの地域的特質—『Obair 報告書』—	40
3 非定型的教育から不定型教育へ	42
4 不定型教育から定型教育へ	45
5 不定型教育と地域社会教育の構造化	48
N 総括	51

I 課題と方法

1 国際比較研究と社会教育構造論

本稿の課題は、イギリスの北アイルランドにおける成人教育の諸形態を、主としてベルファストにおける事例によって紹介しつつ、地域社会教育を構造的に把握する、あるいは実践的に構造化するにあたっての「不定型教育 Non-Formal Education」¹⁾の意義を明らかにしようとするところにある。

したがって本稿は、第1に、日英比較研究の一環として理解されるであろう。すでに別のところで述べているように、これまでの社会教育研究における比較研究は制度論的あるいは理論的な研究が中心であった。さらに実践論的な比較研究を発展させようとするとき、われわれがまず検討すべきは地域社会教育 Community Adult Education の動向である。そのように考えたときに、注目されるのが北アイルランドなのである。Community Adult Education は、イギリスにおける「偉大な伝統 Great Tradition」としての市民教養教育 Liberal Adult Education と、それを批判する1980年代以降の新保守主義的教育政策、とりわけ1992年「継続・高等教育法 Further and Higher Education Act」の前後から支配的になってきている職業・技術教育の重視、さらには初等・中等学校を基盤とする従来の「地域教育 Community Education」に対してすら、オルタナティブとしての位置にある²⁾。

第2に、本稿の研究領域は社会教育構造論として位置づけられるであろう。それは、比較研究をすすめるために第一義的に不可欠な領域と考えられる。しかし、これまでは現実に社会教育実践が展開されている地域における教育・学習の構造を明らかにするというよりも、全国的な動向や、地域社会教育構造のうち興味があると思われる一部をとりだして紹介するといったスタイルが多かったように思われる。

とはいえ、第3に、これまで教育構造・社会教育構造をとらえる明確な視点が確立されているわけではないから、地域社会教育構造をとらえる枠組み自身が議論の対象となるであろう。この点については若干くわしくふれておかねばならない。

一般に、教育の諸類型を明らかにするための基準としては、教育の目的、主体、対象、内容、方法、組織、財政的基盤などをあげることができる。これらのうち、より基本的な指標は、誰が、何のために、誰に対しておこなう教育かということ、すなわち教育主体、教育目的、教育対象（学習者）の関係であろう。日本ではすでに、こうした理解にもとづく堀尾輝久氏の「教育の3重構造」（支配者階級の自己教育、支配者階級による労働者大衆の教化、労働者の自己教育）の理解がある³⁾。社会教育の領域においては、1950年代前半における「社会教育構造論争」をへて、50年代末に提起された小川利夫氏の枠組み、すなわち公的社会教育と国民の自己教育運動の矛盾

・対抗関係において社会教育構造を把握しようとする定説的理解がある⁴⁾。

しかし、こうした理解は現実の地域教育構造を把握するにはおおまかすぎるし、学校教育とは異なる成人教育に固有な構造を理解するには不十分である。教育一般としても、現実の教育構造はその規模や組織、財政によって規定されていることはいうまでもない。しかしながら、われわれが現実の教育構造をより実践論的に把握しようとするときには、これらをふまえつつ、何よりも教育の内容と方法の発展諸形態を問わねばならない。

教育・社会教育構造論において基本的なことは、提起する論理段階の理解である。筆者はこれまで、社会教育学の構築を考える場合に、すくなくとも原論・本質論・実践論（計画論）の論理段階が区別されるべきことを主張してきた⁵⁾。それぞれの論理段階にはそれぞれ固有な社会教育形態論が存在するのであるが、そうした形態論の理解を前提にしてこそ、諸形態の必然的な相互関連としての「構造」を問題にすることができるのである。このような理解にたつならば、堀尾氏の教育構造論は原論的性格が強いし、小川氏の社会教育構造論は本質論的な性格をもっていることができる。

もちろん、そうした視点にたっても、それぞれの議論をさらに具体化することもできる。たとえば、堀尾氏の教育構造論は、支配者と労働者大衆という「基本的な階級」だけでなく、中間階級を加えることが必要となるであろう⁶⁾。小川氏の社会教育構造論は、国民の「自己教育運動」さらにはその基盤となる「社会的陶冶過程」に内在する矛盾の発展を基本的視点にすることによって、あらためて国家論の視点から新たな分析を発展させることもできるであろう⁷⁾。

しかし、現段階で必要なことは、こうした展開をふまえつつ、実践論レベルでの構造論を発展させることである。地域住民の自己教育活動と社会教育労働の統一としての社会教育実践の理解においては、学習の内容と方法のレベルまで展開して、しかもそれらを統一して把握する必要がある。より具体的に言えば、社会教育においてはとくに学習内容に留意しつつ、地域住民の意識変革にかかわる実践の諸形態を問題にしていかなければならない⁸⁾。

1950年代前半の「社会教育構造論争」においては、学習の内容や方法にかかわる議論もみられたが、それ自体が構造分析や実践分析に耐えうるようなかたちで提起されていなかったがゆえに、その後の発展がみられない⁹⁾。あらためて、本質論的な理解を前提とし、発展形態論をふまえた実践論的な社会教育構造論¹⁰⁾が求められている。社会教育実践過程の分析につながるような構造的把握、いわば「過程志向的構造分析 Process-oriented Structural Analysis」が必要なのである。

2 定型的・不定型的・非定型的教育

ここで、そのような研究を進める第1次の接近として、本稿では「定型的 formal」、「不定型的 non-formal」、「非定型的不formal」という3つの教育類型区分をとりあげ、とくに成人教育における「不定型的教育」に固有な意義をあきらかにしようとする意図をもっていることにふれておかなければならない。

本稿でとりあげる「不定型的教育 Non-Formal Education」（以下、NFEと略）という概念は、P. H. Coombsらによって1968年に提起され、ユネスコをはじめとする国際連合や世界銀行などの国際的諸機関によって一般的に使用されているものである。Coombsの古典的定義によれば、NFEとは「(教育活動として) 独立して活動しているか、なんらかのより広い活動の重要な一特徴としてであるかは問わず、制度化された定型的教育の外部において、一定の学習者集団と学習

目的のために役立つことを意図している、組織化された教育活動」である¹¹⁾。

この定義の前提となっているのは、いうまでもなく定型的・非定型的教育の理解である。同じところでCoombsは、非定型的教育Informal Education（以下、IFEと略）を「どの個人も日常的経験、および彼・彼女らの環境にある教育的影響と諸資源—家族と近隣、労働と遊び、市場、図書館およびマスメディア—から、その態度、価値、技能および知識を獲得しているような、真に生涯的な過程」であると規定している。これに対して定型的教育Formal Education（以下、FEと略）とは、「階層化された構造をもち、年次的に順序づけられた『教育システム』で、初等教育から大学教育にまでおよび、普遍的・学術的勉強に加えて、多様な特殊化された計画やフルタイムの専門的・技術的訓練を含む」とされている。

このような意味でのNFEの必要性は、いわゆる第三世界を中心にして展開された教育的開発の必要性から生まれてきたものである。日本語の文献においては、すでに渋谷英章氏によるインドのNFE、西井麻美氏によるブラジルのNFEについての紹介がある¹²⁾。渋谷氏はさらに一般化して、上述の教育3類型について整理している¹³⁾。これらの教育3類型やNFEの理解は、Coombsの定義を踏襲したものであり、渋谷氏のNFEの整理では、目的・対象については「社会のさまざまな集団の学習要求にこたえることを目的とし、年齢、経済的状态、学歴など、参加する要件に厳しい制限はない」こと、組織については「学習者や地域の状況に対応して多様で柔軟な組織が要求される」こと、経費については、物的条件では「既存の施設設備」、人的条件では「さまざまな地域の専門家」を活用でき、「教育以外の財源から経費を引き出すこともできる」ことを特徴としてあげている¹⁴⁾。

また西井氏によれば、一般にNFEは、①「学校教育体系に相当する」FE及び「社会化をになう体系に相当する」IFE以外の領域に相当するが、さらに②「組織的な教育実践である」こと、③「教育内容は学習者の生活ニーズに基づいて規定される」こと、④「教育形態は多様で柔軟性を有する」という特徴をもつ¹⁵⁾。①、②は既述のCoombsの定義そのものであり、④は内容的に含まれていたものであるから、とくに③の点を強調しているところに特徴があるといえる。氏は、NFEの特質は「教育計画が立てられるという面においてformalな教育組織の要素をもち、教育内容が生活ニーズによって規定されるという面においてinformalな機能と柔軟な構造を持つ」というF. E. オゴーマンの整理を紹介している。

本稿でも、こうした理解を前提にして検討するが、あらかじめ付言しておくべきことは、学習と教育の区別、それにもとづくIFEの理解の違いである。Coombsにはじまる理解では、IFEは「生涯的な過程」で、しばしば「社会化」過程と等置されている。筆者は学習を「社会的陶冶過程」と「自己教育」（相互教育と狭義の自己教育の統一）の区別と関連のもとに把握すべきであると考えているが¹⁶⁾、こうした視点からするならば、これまでのIFE論においては、社会化過程として理解されている社会的陶冶過程の構造的分析ができていないということを別にしても、「自己教育」の側面の理解が希薄であるということを指摘できる。IFEも「教育」であって、厳密には「学習」一般と区別されるべきであるとするならば、「社会的陶冶過程」をふまえつつも、「自己教育」活動としてのIFEに着目すべきである。実際にのちにみるように、3つの教育類型のうち、自己教育すなわち学習の目的・内容・方法に対する学習者の参加・統制が最も明確にあらわれるものがIFEなのである。もちろん、社会教育実践を自己教育活動と社会教育労働の統一と考える筆者の枠組みからすれば、IFEにおいても社会教育労働が果たすべき重要な役割があり、現実に果たしているといえるのであるが。

さて、これらを前提にしながら、ここではさらにNFEないしIFEの重要性が先進国においても重視されてきていることに注目してみたい。それは何よりも、既存の制度的なFEへの批判として、それらに対するオルタナティブとして提起されてきている。したがって、単に先進国にもある発展途上国的な要素、とくに開発的教育の必要性の再認識にもとづくものだけではない。

まず指摘しておくべきことは、戦後日本の社会教育との関係であろう。周知のように、日本の社会教育法（1949年）はその第2条（社会教育の定義）において、社会教育とは「学校の教育課程として行われる教育活動を除き、主として青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動」であると規定し、第3条は、「国及び地方公共団体の任務」として「すべての国民があらゆる機会、あらゆる場所を利用して、自ら實際生活に即する文化的教養を高め得るような環境を醸成する」としているからである。

FEはほぼ学校教育と等置されているのであるから、「学校の教育課程として行われる教育活動を除き」という規定は、たとえば西井氏の整理における①の特徴であり、「組織的な教育活動」は②そのもの、「實際生活に即する文化的教養」は③、そして「あらゆる機会、あらゆる場所を利用して」は④に相当するということができる。この限りでNFEは、日本の「社会教育法」にいう社会教育の理解とまったく同じであるということになるであろう。

したがって、NFEの検討をしようとするならば、必然的に日本の社会教育そのものの比較研究を意識せざるをえないのである。こうした視点からは、たとえばドイツ成人教育方法論の検討をした三輪建二氏の最近の研究が注目される。氏は「ノンフォーマルな教育」がドイツの継続教育政策や日本の「生涯学習の体系化」の中で一定の存在意義をもっているのではないか、ということの問題意識のひとつとして学説史的検討を進めている。そして、「社会的・経済的要請に対峙しておとなの学習者の日常意識の物象化の克服とアイデンティティの再安定化に貢献する」という教育目的をもつ「日常意識志向の成人教育」は、「主流であるフォーマルな継続教育・生涯学習に対し、ノンフォーマルな成人教育の方向のひとつの方向を代表している」と結論づけている¹⁷⁾。三輪氏も意識しているように、このような「日常的意識志向の成人教育」はNFEの全体をカバーするものではないが、それがNFEを代表するものであるか、あるいはNFEの本質的なものであるのかについてはさらなる検討を必要とするであろう。理論的には、NFEを「成人教育方法論」という視点から議論することの意義と限界が問われるであろう。

また、継続教育・生涯教育論は、学校教育中心の教育体系に対する批判として生まれてきているということ、後述するように、むしろそこからNFEの必要性が強調されてきたということをふまえるべきである。生涯学習の体系化や職業教育の重視は、単純に「フォーマルな教育方法をめざしている」¹⁸⁾とはいえないのである¹⁹⁾。もちろん、その際に、とくに先進国を対象として比較研究する場合には、成人教育の制度化がより進んでいるという条件のもとでNFEが問題にされているということを念頭におくべきである。それは整備の遅れている学校教育形態に對置してNFEが主張されてきた発展途上国とは異なるであろう。

3 本稿の構成

本稿では、以上のことをふまえて、社会教育（成人教育）構造論の視点からイギリス・北アイルランドの事例をとりあげることとする。いうまでもなく、イギリスは近代以降、世界において最も早く成人教育における制度的・定型的教育の発展がみられた国である。これに対してイギリスの一部とされてきた北アイルランドは、イギリスのみならずヨーロッパの周辺地域であり、

FEに限定されない教育形態を含んだ「地域社会教育 Community Adult Education」の発展がみられる。

こうした関係の中で、北アイルランドにおいては最近、上記3形態への注目、とくに無定型的教育についての理論と実践の蓄積がある。本稿では、こうした研究の中で、とくに R. Moreland や T. Lovett の研究について注目してみたい。とくに Moreland のこのテーマに関する研究は、現在のところ博士論文²⁰⁾以外に公表されておらず、日本はもとより世界においてもほとんど知られていないと思われるので、その研究を紹介しつつ批判的検討をするということも本稿のひとつの課題となる。

以下、まずⅡにおいては、FEに対するNFEないしIFEが重視されてくる背景について検討する。上述のような経過から、まず発展途上国の開発にかかわってNFEが問題となってきた事情、そして生涯教育・学習論とのかかわりが検討されなければならないであろう。ここではさらに先進国でのNFEを理解するにあたって、次の2つのことに注目してみたい。第1に、民衆大学の位置づけをめぐるNFEの意味が論じられているということである。それは、民衆大学の歴史的再評価にはじまり、滞在型成人教育センターの現代的意義を問うところまできている。第2に、最近においてIFEの意義が見直され、そのための資格コースまでが現れてきているということである。NFEは、FEのみでなく、IFEとのかかわりでも検討されなければならないことはいうまでもないであろう。

Ⅲでは、本稿のテーマを考える前提として、北アイルランドにおける成人教育の歴史的展開を素描しつつ、その特徴についてふれてみたい。そこではイギリス本国との差異、北アイルランドにおいてNFEが提起されてくる背景の検討が中心となるであろう。これをふまえてⅣでは Moreland の研究をとりあげ、その教育3類型論の特徴と問題点を検討しつつ、それらの諸事例を紹介してみる。Ⅴは、以上のことをふまえて、北アイルランドにおいて最も「権利剝奪された地域 deprived area」であり、それがゆえに多様な地域活動・地域社会教育実践がみられる西ベルファスト地区をとりあげ、「過程志向的構造分析」の視点から、地域社会教育構造におけるNFEの意義について事例的に検討してみたい。最後にⅥでは、これらの総括として3類型論の意義と限界を整理しつつ、地域社会教育の構造的把握、あるいは実践的構造化におけるNFEの役割を中心に議論してみる。

Ⅱ 3類型提起の背景

1 第三世界における教育開発と不定型教育

現代の学校教育に代表されるFEに対する批判者として国際的に著名なのは、I.イリイッチとP.フレイレであろう。前者はその『脱学校論』によって、後者は「銀行型教育」に対する「課題提起型教育」を提起したことで知られている。彼らの議論の特徴と問題点については別のところで述べたことがあるので繰り返さない²¹⁾。

たぶん文明論的ないし社会学的議論から学校を批判するイリイッチに対して、フレイレは現実の識字教育や農業技術普及事業にたずさわりつつ既存の教育の在り方を批判する。その理論と実践は、社会教育実践論的な視点からFEに対するオルターナティヴの展開の意義を考えようとするわれわれにとって、検討に値する重要な意味をもっている。「課題提起的教育」という基本的な理解にもとづいて提起されている、教育目的としての学習者の「意識化」、学習内容としての「限界的・生成的テーマ」、学習方法としての「対話的学習」、学習組織としての「文化サーク

ル」などは²²⁾、学校教育＝銀行型教育したがってFEに対する対極としての、IFEの内容をなすものとして理解することができるであろう。

しかし、最近のフレイレは、一方では学習活動をより現実生活における実践とむすびつけるために「意識化」の概念を放棄し、他方では「自治体レベルの教育行政の中で」よりフォーマルな教育に関心をもちつつ、みずからの仕事を「全面的に再編しつつある」ことが報じられている²³⁾。単にFE（「銀行型教育」）に対してIFE（「課題提起的教育」）を対置するだけでなく、それらを相互関連的・構造的に把握することが求められているのである。そこにおいては、NFEの位置づけも必要となってきたと考えられる。

それは、単に成人教育や地域社会教育の構造的把握のためというよりも、フレイレがフィールドとしてきたブラジルやチリのようないわゆる第三世界の現実からも必要となっているといえる。封建的要素が残存し、しかも地主や自国の資本家のみならず、世界の憲兵＝アメリカ合衆国や多国籍企業の支配のもとにあるというその現実こそは、フレイレが「課題提起的教育」を提起することになった背景である。しかし、教育的制度とりわけ成人教育制度が未発達でありながら、否、それがゆえにこそ政府諸機関は、発展途上国として抱える諸問題を解決するために、既存教育制度の枠を超えた成人教育活動を展開しなくてはならなかったのである。そこにNFEが求められるようになってくるのである。ここで、施設や人員にたいして多額の費用がかかる学校教育に比して、一般にNFEが「安上がり」の教育形態であるという事情が大きく作用していることも指摘しておかなければならないであろう。

他方で、そうした教育の展開は、民間の教育活動、とくにフレイレの理論にもとづく識字教育運動に影響を受け、その内容の一部を取り込んで展開している。ブラジルでは、こうした識字教育運動も含めてNFEと呼んでいる。そして、その用語が制度的教育としてのFEに対置して使用されているかぎりには、IFEも含んでいるのである。

ブラジルにおけるNFEの展開については、すでに西井麻美氏による紹介がある。氏は、それがブラジルにおいて注目されてきた1970年代以降の動向を整理している。とりあげられているのは、「教育文化省及び関係機関」、「教育文化省以外の省の諸機関」、「その他の公共団体、民間団体等」と区別された「実践主導主体」のうち、最初の主体によって展開されたensino supletivo（補習教育、補足教育）とMOBRAL（ブラジル識字運動）である。

それらのプログラム内容の検討の結果、西井氏はNFEは単なる教育活動領域の拡大や学校教育の代用策ではなく、次第に「生活を営む学習者の状態」を前提とした教育構想をもち、「生活構造全体に関連した」プログラムになっていき、それと深い関係にある「社会の要素や教育価値の問題についても教育内容に含める」ことになってきている、と結論づけている²⁴⁾。

こうした動向は、補習教育・補足教育からはじまったNFEがどこにたどりついたのか、きわめて具体的な目標のある識字教育がその現実的な成果をあげるために何が必要となっていったかという点で注目されるであろう。われわれはここで、戦前における日本の社会教育の展開、その理解にかかわって定説となってきたいわゆる宮原理論、すなわち学校教育の「補足」、「拡張」および「以外」という社会教育発達形態、あるいはそれに小川利夫氏から提案された「代位」あるいは「移行」形態の理解を加えて想起することができるであろう²⁵⁾。それらのいきつく先が、上述の社会教育法における社会教育の規定であるということができるのである。

しかし、ここで、社会教育法を支えた基本的理念が、「みずから・・・高め」（第2条）という条文にあらわれている「自己教育」の論理であったことを指摘せざるをえない。さきにNFEの諸

特徴は日本の社会教育のそれと「まったく同じ」であると言ったが、実はもっとも肝心な点において保留せざるをえないのである。そのような視点にたった場合、問われるべきは、自己教育活動の展開にともなう、いかなる意味においてNFEが求められるようになってきたかということである。西井氏の「実践主導主体」の分類によれば、「その他の公共団体、民間団体等」とされている領域においてNFEが必要となってくる論理とプロセスが問われているといえよう。そこにおいて、フレイレの、あるいはフレイレの理論の影響を受けた実践が展開されているということを考えるならば、自己教育の展開の延長線上になぜNFEが位置づけるかが明らかとなる可能性がある。

さらに、先進国となっていく日本において、NFEの視点から社会教育の検討をしようとするならば、学校教育以外の成人教育の領域において展開されているFEを考慮しなければならないであろう。先進国においては成人教育の制度的展開が多様にみられ、NFEやIFEが提起されるときには、学校教育そのものというよりも、学校教育的な定型的成人教育、あるいはより一般的に公的成人教育・社会教育が意識されているからである。

他方で、西井氏が紹介しているブラジルでの展開から学び発展すべき点は、NFEをすすめる中心的ないし包括的な概念が、1970年代には「開発」であり、80年代前半には「生涯教育」であったということである²⁶⁾。地域開発や生涯教育を展開しようとする教育実践において、なぜNFEあるいはIFEが必要となるのか、その論理が解明されなければならない。

生涯教育については後述することにして。開発にともなう必要となるNFEは、制度的あるいは公的成人教育の側からではなく、地域住民の側から、さらにその学習活動を援助する教育実践者の側からみるならば、いかなるものとして位置づけられるのであろうか。この点、開発とNFEの関係を検討し、NFEとは「人々がみずからの生活に対する統制を獲得し、実質的に改善をすることをとおして、参与的で主体的力量形成をしていく過程 participatory and empowerment process である」²⁷⁾という結論にいたったD. M. Ewertの議論があるのでとりあげてみよう。

Ewertは開発 development という概念を、救済 relief や復興 rehabilitation とは厳密に区別して、なんらかの介入によって、社会の基本的な問題を解決することをめざした長期的な過程であると理解する。したがって、そのような社会的変化にかかわるNFEは、開発の哲学、理論および実践にわたる広範な脈絡において理解されなければならない。

こうした視点にたってみると、開発の課題は、すでにみたような学校と開発の関係や、成人の識字の問題だけでなく、世界の周辺的地域としての発展途上国における「従属」の問題や、技術的援助の問題でもある²⁸⁾。ここでNFEに必要とされてきた戦略は次のようなものである。

第1に、「批判的意識」である。いうまでもなく、フレイレの理論とその発展がめざされているのであるが、Ewertは、それが地域にねざした教育として展開しようとしたときに、主体的力量形成 empowerment が問われるという。

第2は、「参加促進 mobilization のための教育」である。ここで事例とされているのは、タンザニアやニカラグアでの成功的な識字教育である。後者ではフレイレ流の実践がめざされたが、前者ではさらに、作家のワークショップ、農村新聞、農村図書館、ラジオによるキャンペーン、民衆開発大学、識字後訓練などの多様な活動がなされ、70年代に文盲率は7割から2割に低下した。

第3は、民衆教育 popular education である。ラテンアメリカからはじまった民衆教育は、東南アジア、アフリカから北アメリカにまでひろがっていった。それは政治的・社会的な脈絡において、広い意味での人々の経験から出発し、農民・労働者や他の限界的な地位におかれている人々

が、心理的・政治的に主体的力量形成をしていくことをめざした。ここでは、識字運動からさらに拡大して、フィリピンの民衆劇場運動、あるいは労働運動・社会運動と結びついて、より総合的な成人教育を展開しているアメリカ合衆国のハイランダー・センターの事例があげられていることが注目される。

第4は、地域を基盤とする統合的教育である。80年代におけるアフリカの飢饉は、単に食糧問題だけでなく、健康、栄養、教育から飲料水、社会サービスなどにわたるきわめて構造的な問題であることをあきらかにした。こうした問題に対応するためには地域社会レベルでの、健康・農業から政治にわたる NFE が求められている。その中でもとりわけ成人教育活動のはたす重要な役割が認識され、基本的な健康と民衆教育のための国際ネットワークが、国際成人教育協会 ICAE によって組織化されるようになった。そこにかかわった G. Gran は、「開発は人々とともにはじまる、すなわち、意識高揚、参加、そして自己決定的組織を通した主体的力量形成とともに」と述べている。

以上のような開発過程にかかわる諸パラダイムから、NFE の一般的な特徴がうかがいがってくる。Ewert によれば、それは「計画よりも過程」、「主体的力量形成のための NFE」、「参与」、「ボランティアな担い手の勃興」である。もちろん、現段階で NFE はいくつかの問題をかかえている。経済的制限、外部資金への依存、理論と実践のギャップ、社会的に不利益をえていて人々や地域の広範な存在、分散的な開発活動などである²⁹⁾。しかし、上掲の NFE の一般的特徴こそ、じゅうらいの FE に対する批判であり、その再検討をせまるものであったといえる。

2 生涯学習と不定型教育

NFE を発展途上国のみならず、学校をはじめとする教育の制度化が進んだ先進国（ここではとくに発達した資本主義国を念頭においている）でも重要な教育の領域として理解するためには、先進国でもよりひろい意味での「開発ないし発展 development」の課題があることを指摘するか、それにかかわる理念を提起することが必要であった。前者では、まず先進国における開発問題、とくに農村や都市（とくにイナシティ）の地域開発と教育を結びつけようとするときに、すぐに理解されるものであった³⁰⁾。そこからは、development の意味をよりひろい視野で意味づけること、さらにはそれを教育学の論理で位置づけることが求められるようになってくる。

この延長線上に「生涯教育・生涯学習」の理念がある。よく知られているように、生涯教育の理念はユネスコがリーダーシップをとって普及してきた経過があるから、先進国と第三世界を問わずに一般化している。既述のように西井氏はブラジルにおける NFE の展開を検討して、80年代に生涯教育の理念が、定型的教育を含めた教育の全体的改革にかかわるものとして、さらに NFE が「人々の生活構造全体に関連するもの」として理解され、導入されてきたことを指摘している。

NFE という概念の生みの親である Coombs は、1980年代末において、NFE の視点から教育の将来戦略を論じ、「非定型的、定型および不定型教育の複合」としての「すべての年齢の人々のための、生涯にわたる学習過程」の重要性が理解されてきているという³¹⁾。それを実践的にすすめていくためには、3つの誤った理解、すなわち①教育は他の領域から分離されて発展する、② NFE は FE の代替物で、それと並行的なシステムである、③ NFE は貧困者向けで、本来的なものの劣等な代用品である、という理解を打ち破らなければならない。すべての国の、すべての年齢層、すべての生涯過程と生活状況において必要とされる生涯学習という考え方は、こうした課題

に対応する包括的な概念として考えられている。

Coombs が新たな担い手として注目しているのは、第1に、FE と NFE の混成である。先進工業国家における事例としては、大学開放・構外教育、遠距離教育、オープン・ユニバーシティの活動などである。第2は、特別な開発のためのNFEの統合で、社会的不利益をえている人々、とりわけ農村住民のために、たとえば健康、栄養、住宅、雇用拡大、子ども・女性の地位向上といったプログラムで、多様なNFE活動を調整・統合する動きである。第3は、成人教育における新たな方向で、統合的で多様な目的をもった、地域を基盤とする教育においてはNFEの重要性がこれまで以上に高まってきている、と言う。皮肉にも、こうした活動が展開されればされるほど、成人教育のアイデンティティが問われるようになってきており、現実には、成人教育への最も多くの、そして最も熱心な参加者が10代の青少年であるというような場合もみられる。

いずれにしても、より包括的な教育戦略、より効果的な教育諸形態の連携が必要になってきており、生涯教育の視点からNFEを位置づけなおすことが求められてきているのである。ここでは、このような指摘に先立って、とくにアメリカ合衆国での動向をふまえながら、学校外教育 out-of-school education ないしNFEを生涯学習の視点から、「経済的・社会的および個人的発展のための教育」として位置づけていたH. B. ReedとE. L. Loughranの編著『学校を超えて』³²⁾に着目してみよう。

この編著では、学習を「個人あるいはグループにおいてなんらかの行為変化をもたらすもの」とし、教育を「生活の質を改善するという目的をもった、個人またはグループに影響をあたえるような意図的で明確な組織的努力」というように一般的に把握するがゆえに、学習のシステムの最も大きな部分はインフォーマルな部分からなると考える。教育の領域でも、より大きな部分は不定型的なものであり、定型的な部分は一部にしかすぎない。この場合のNFEとは、特定の必要をみたすような学習をすすめる意図的なはたらきかけであり、事例としては、協会、各種スカウト、自助グループ、企業、政府諸機関、図書館、労働組合などの活動が考えられている(pp. 2—3)。

このようなNFEが今日において重要となってきた理由としては、第1に、中年と高齢者が増加してきているという人口構成の変化がある。こうした年齢層の学習においては、既存のFEだけでは対応できず、NFEが支配的であるという事実があげられる。第2は、公権を喪失した人々、たとえば黒人やヒスパニックなどのマイノリティの存在である。こうした層に対してはFEよりNFEのほうが有効であることが理解されてきている。さらに、70年代以降にひろまった生涯学習の考え方は、NFEを不可欠の一環とする学習・教育の在り方を問うてきた。この場合の生涯学習とは、Daveによって整理されているように、学習は①生涯をとおして、②NFEおよびIFEの条件において、③生活の質を向上させることを目的として生まれる³³⁾というものである。

しかし、生涯教育・生涯学習はなお理念的・理論的・包括的で、個人の発達を中心においたものであり、第三世界の開発とかかわって市民権をえてきたNFEが、実践的・特殊的で、個人とともに集団的な開発を重視してきたこととの間にギャップがある。したがって、生涯学習の視点からNFEを検討するためには、第1に、多面的な視点からその教育的機能を明らかにし、第2に、個人的なものと同時に集団的な教育に注目して、第3に、理論と実践を統一するものでなければならない(p. 7)。

ここでReedらは、研究の枠組みとして、〈表—1〉および〈表—2〉に整理されているよう

な, FE から NFE にいたる連続体をとらえる諸スケールを提起している。実際の分析においては, 学校外教育の諸事例を10のアプローチからとりあげ, それぞれをこの表にある両極をもつ5段階の連続体として整理している。

〈表一1〉生涯学習のスケール(1)

教 育 的 変 数	より定型的	より定型的でない
	より構造的	より弾力的
	より抽象的	より具体的
	より客観的	より主観的
目 的	知識の形成と維持	知識の個人的・集団的応用
	より認識的	より心理的・身体的
	より将来的	より直接的
内 容 と 順 序	抽象的シンボル体系	具体的・経験的
	論理的組織化	心理的組織化
	学術的原理	学 際 的
	予測可能な順序	秩序だっていない
	要求と必要条件	少ない要求
時 間 単 位	長 期 的	短 期 的
	フルタイム	パートタイム
	タイトな時間割	柔軟な時間割
	設定された期間	条件的な期間
学 習 者	年齢選択的	包括的年齢
	事前の厳密な選択	一般的選択基準
ス タ ッ フ	専 門 的	素 人 志 向
	主たる人生目的	従属的人生目的
	高度に訓練	短期的訓練
	明確な役割	あいまいな役割
	資格取得者	非資格取得者
教育・学習へのアプローチ	指導的教師	援助的助言的教師
	より教師に責任	より学習者に責任
	学習者は受動的	学習者は積極的

(出所) H. B. Reed and E. L. Loughran, *Beyond Schools: Education for Economic Social and Personal Development*, University of Massachusetts, 1984, pp.18-19

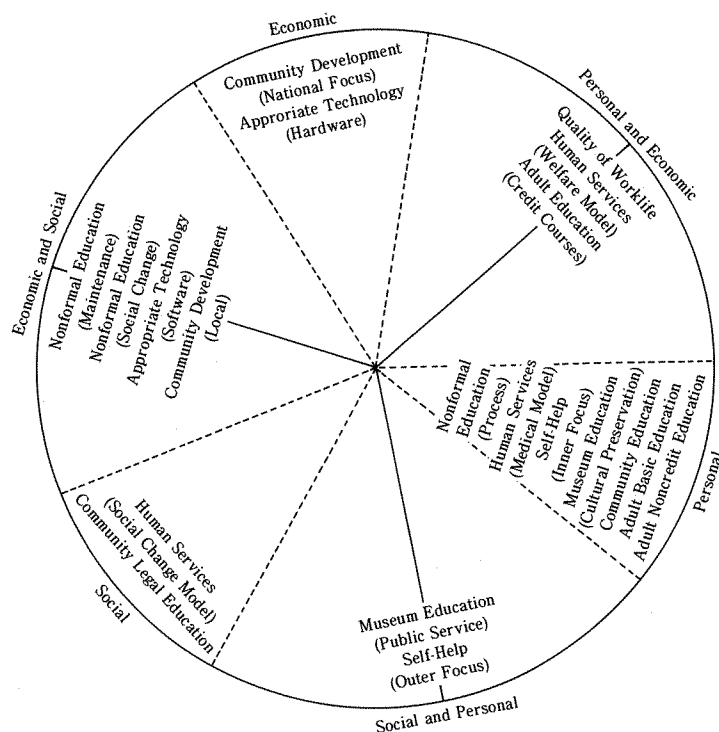
〈表－2〉 生涯学習のスケール(2)

報 酬 と 評 価	外的報酬	内的報酬
	より競争的	より協同的
	知識の評価	実践の評価
	結果志向的	過程志向的
	量的評価	質的评价
カリキュラムの材料及び 資源	複合的技術	単純な技術
	商業的生産	地域的生産
	書と話のメディア	多元的メディア
財 政 的 資 源	多額な支出	小額な支出
	長期的投資	短期的投資
	ほぼ政府援助	多用なスポンサー
	精密な評価過程	精密でない監査
	硬直的配分	弾力的配分
施 設 資 源	主要な永久的建物	二流の一時的建物
	特別な設置空間	弾力的空間
	高額な維持費	小額な維持費
	非使用者による建造	使用者による建造
権力、統制および行政	規則・形式・手順	人 格 的
	階級組織的	水 平 的
	身分・資産による権力	能力による権力
	役割による意志決定	分有された意志決定
	制度的組織労働者	非組織的労働者
	管理者的リーダー	調整的リーダー

(出所) 〈表－1〉に同じ

その10のアプローチとは、成人教育、適正技術教育、地域社会開発、地域社会教育、法制度的地域教育、人的サービス、博物館教育、NFE、労働生活の質的向上、自助である。これらの生涯教育活動は、全体として、経済的・社会的・個人的発展をめざすものとして理解されている。それぞれのアプローチの位置づけは〈図－1〉のようである。

〈図一1〉 学校外教育への諸アプローチ



(出所) H. B. Reed and E. L. Loughran, *ibid.*, p.29.

この図でNFEは、経済的・社会的発展をめざすものと個人的発展をめざすもののなかに位置づけられているが、その内容については次のように理解されている (p. 28)。すなわち、NFEは「弾力性、包括性、相互関連性、参加、低コスト、機能主義、適用性といった特徴を強調する、多くの学校外教育機関の教育学」であるが、その教育の目的から3つに分けて考えられる。第1は「過程」型で、学校教育と異なるオルターナティブな側面であり、どのような目的が推進されるべきかにはあまり注意をはらわない。第2は「体制維持」型で、とくに第三世界の諸国における大衆に対する低コストのやり方として、国家的目的に対する貢献をうながし、公権喪失者の不穏な動きを沈めることを目的としている。第3は「社会変革」型で、社会の低階層、少数派および他の公権喪失グループの主体的力量形成を援助するものとみなされ、基本的な社会構造を変化するという明確な努力である。

この3つの類型のNFEは〈表一1〉と〈表一2〉のスケールではかれば(より定型的なものからより不定型的なものに向かって、1点から5点への5段階)、「過程」型はすべての項目において5点、「体制維持」型は学習者、教育・学習へのアプローチ、財政および施設で5点であるほかはすべて3点、「社会変革」型は目的、内容と順序、学習者、教育・学習へのアプローチ、カリキュラムの材料および資源、施設において5点で、時間単位、スタッフ、報酬および評価、そして財政的資源において3点、さらに権力・統制・行政においては1点と位置づけられている。

このように位置づけられたNFEを再検討したReedは、その特徴について次のように結論づけている (p. 69-70)。すなわち、NFEは「前進的で実践的な個人的および集団的な事柄」に学習を

関連づけようとする努力である。これまでは第三世界の農村開発に焦点があったが、しだいに都市への適用、工業国における地域社会開発との関連が注目されてきている。その教育的な方法と目的は、家族、農場、企業および地域社会といった日常生活機能によって脈絡づけられる。その学習は、短期的で、単純な状況の中でおこり、地域的に発達した材料を利用し、多様な年齢のグループを巻き込んでいる。教育・学習方法は、高度に相互的で、経験的なものを志向している。

実践家の中には、価値自由か改革か、経済的開発か総合的地域社会発展か、権力構造維持か社会的不利益層の主体的力量形成かといった議論がある。主体的力量形成と自助を目的としなければ、NFEは「上からの」過程としても展開しうるが、NFEのすべての段階での「草の根の参加」を考える人々は、それらがNFEのもっている本来的な性格と矛盾すると考えている。

以上のようなReedの結論は、生涯学習というきわめて大きな枠組みで、広範なNFEの活動を類型化しようとしたものである。したがって、NFEの具体的な実践の内容にたちいったものではない。NFEとIFEの区別がなく、ほぼ同一視されていることも指摘しておかねばならないであろう。私見によれば、それは自己教育活動と社会教育労働の区別と関連が理解されていないからである。

それでは、NFEの「本来的な性格」があらわれるような、社会改革的で、人々の「参加」をおとした主体的力量形成につながるようなNFEの展開論理はどのようなものであろうか。次に、NFEの視点からそうした事例を検討したものをとりあげてみよう。

3 民衆大学と不定型教育

その事例とは、北欧や北米において展開された民衆大学 Folk College (ないし民衆高等学校 Folk High School) の運動である。19世紀、早いものでは1840年代に創設された民衆大学を、NFEの典型例としてあらためて位置づけ直そうとしたことで注目されるのは、ピッツバーク大学教育学部で国際開発教育プロジェクトを展開した、R. G. Paulstonらの研究である。ここでは、その代表的成果である編著『別の夢、別の学校—社会的・民族的運動における民衆大学』に注目してみよう³⁴⁾。

まず、NFEとしての民衆大学の位置づけである。Paulstonらは、これまでのNFEを概観し、「下からの変革」にかかわる民衆大学を位置づけるために、〈図—2〉のようなNFEと、それが議論されるキーワードとなっていた「開発」をめぐる諸次元をあげる。

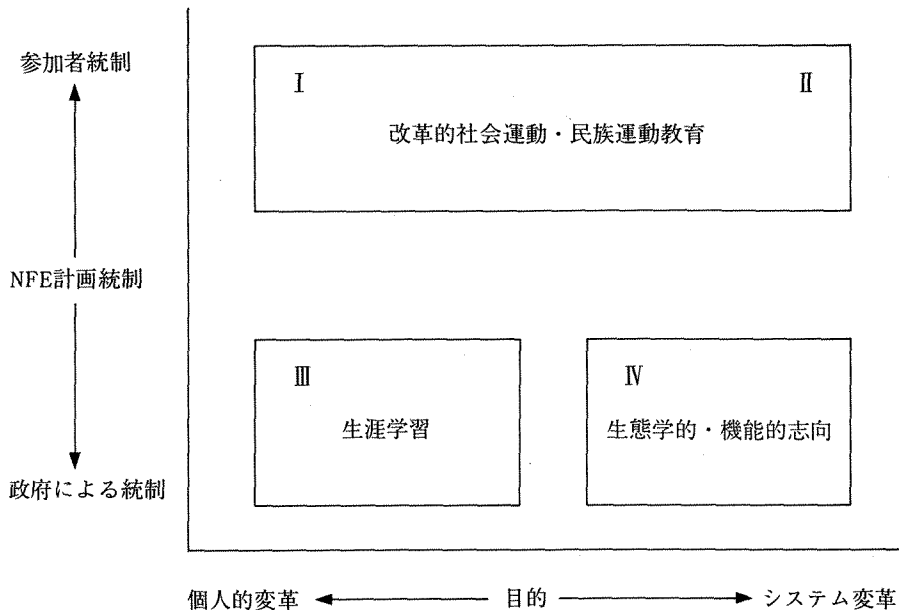
この図によれば、従来のNFEの多くは、「開発」の視点から展開されたもので、Ⅳの次元に入る。その代表的論者は、人的資源論を展開するF. Harbisonと、第三世界ないし農村の開発をリードしてきた、既述のCoombsである。

Harbisonはまず、「人的資源」を「ある経済において財の生産あるいはサービス活動に適用されるような、あるいは適用されるべき、人々のエネルギー、技能、能力、および知識である」とする。それは現段階において相対的に未開発な資源であると同時に、既存の定型的教育だけでは十分に発達させることができないという性質をもっている。ここにNFEが求められるのである³⁵⁾。

彼によればNFEは、第1に、FEの枠を超えた広範な学習機会を提供し、第2に、FEのオルタナティブないし代替物であり、第3に、FEによって得られた技能や知識を普及し、第4に、多くの国の大多数にとって唯一の学習機会であり、第5に、FEの歪みをただすひとつの対抗力であり、第6に、中央集中的・官僚的定型教育よりも、しばしばより大きな革新の機会を提供する。こうした理解は国家的に規定された、主として経済的な目的に結びついており、したがって、そ

の実行はそのような国家的目的に規定され統制される場合が多い。

〈図一2〉 NFE と「開発」の諸次元



(出所) R. G. Paulston, *Other Dreams, Other Schools: Folk College and Ethnic Movements*, University Center for International Studies, University of Pittsburgh, 1980, p.7

Coombs らによって提起されてきた農村開発論的なNFEも、この人的資源論と大きく変わるところがない。たしかに Coombs は、一般的・基礎的教育だけでなく、家族・地域社会での教育、職業的教育の場から、統合的教育の必要性を論じている。また、経済領域に限定されない総合的な開発を問題にしている。地域住民の参加や、脱中央集権的な責任体制の必要も指摘している。しかし、それらはより注意深く考えられた国家的開発の遂行のためである。Coombs の第1義的関心は、農村地域の上からの開発である。

これらに対して、NFEを根拠づける新たな理念として登場した「生涯学習」は、個人的な発達を基本的な視角においている。ここで Paulston が念頭においているのは、周知の P. Lengrand の議論である。Lengrand は、現代人への挑戦としての急激な社会的・技術的・科学的変化にたいして、とくに大人がつねに「教育的状態」にあることの重要性を指摘し、そのためにも教育過程の統一・統合としての生涯教育が求められていると考える。その生涯教育とは「人格の統一的全体的かつ継続的な発達を強調することによって、職業、人文的表現力、一般的教養、その他各人がそのために、またそれによってことを成し自己実現するような、さまざまな立場が必要とするものと、そのための教育訓練との間に、恒久的なコミュニケーションを創り出すような教育の課程や方法を思いつくようにと誘うもの」³⁶⁾である。

このような生涯教育にもとづいて、NFEがどのように位置づけられ、どのように特徴づけられ

ているかは、生涯教育の提起そのものが理念的であったこともあって、必ずしも明確でない。しかし、注目すべきことは、その理念が個人的変革をめざすものであったとしても、NFEの計画に対する統制という視点からするならば、「政府による統制」に近いものとして理解されていることである。そして、NFEの新たな枠組みは、以上でみてきたような次元のものに対して、学習参加者の統制によるものとして提起される。

それは「解放的NFE」と呼ばれ、典型例は「運動によって統制された民衆大学」、「戦闘的民衆大学」とされている。社会運動や民族的運動によって支えられ、集团的・改革的努力によってオルターナティヴを創造することを志向しない民衆大学は、保守的リベラルに転化するものと考えられているからである。それは革命あるいは民族的理念を外から押しつけることによって達成できない。北アメリカで労働運動、市民権運動などにかかわって発展してきたハイランダー・センターの主張にあるように、「人々から学び、教育を彼らが現にあるところから出発せよ」なのである³⁷⁾。

もちろん、すべての民衆大学がこのような志向性をもっているわけではない。北欧と北アメリカで展開した民衆大学の概要は、〈表一3〉のように整理される。その運動は1830年代のデンマーク、ノルウェイにおける提起からはじまり、1920年代に主要なピークを迎える。北欧ではデンマークからはじまり、ノルウェイ、スウェーデン、フィンランドに発展していった様子がわかる。アメリカ合衆国の資料はないが、具体的な事例としては労働大学とハイランダー・センターが検討されている。

〈表一3〉 民衆高等学校の展開

	デンマーク	ノルウェイ	スウェーデン	フィンランド	アメリカ 合衆国
最初の提起	1832	1837	1867	1861	1876
最初の設立	1844	1864	1868	1889	1878
最初の国家援助	1851	1875	1872	1905	なし
20世紀のピーク	1920-21	1920-21	1921-22	1920-21	1913-14
1890年学校数	68	12	25	5	3
最近学校数	70	74	110	82	?
最大学生数	8600	5881	11957	5898	?

(出所) R. G. Paulston (ed.), *Other Dreams, Other Schools: Folk College and Ethnic Movements*, University of Pittsburgh, 1980, p.266, より作成

Paulstonらは、これらの民衆大学を支える社会運動を、F. L. Tullisのいう「構造的束縛」という概念を使って類型化しようとしている。「構造的束縛」とは「グループの行動する能力と、環境条件の制限内で行動する際の明確な機会との乖離」である (p. 31)。その理論的手続きの検討は省略するが、Paulstonらは社会運動および民族的運動を、4つの「構造的束縛」、すなわち政治的・経済的・民族文化的・社会宗教的なものに分け、これらと運動の4つの目的、すなわち分離主義的、反動的、改良的、転換的なものをクロスさせた16に分類している (p. 44)。

しかし、民衆大学のNFEとしての特徴、その展開の論理はあきらかにされていない。とくに、

民衆大学が必ずしも成功的であったというわけではないから、その運動の変質、たとえばNFEからFEへの転化、あるいはFEとの関連構造が問われることになるが、その点でPaulstonらの研究は明確ではない。

NFEとしての民衆大学の研究は、その後ほとんどみられない。それには、民衆大学の多くが制度化されていったということ、アメリカ合衆国では民衆大学がほとんどみられなくなったということが影響しているであろう。しかし、イギリスではなお、多くの問題をかかえながらも滞在型カレッジ Residential College が活動している³⁸⁾。これらをFEとは異なるNFEとみることができかどうかも含めて、再検討が必要となっているといえる。その際、Paulstonらの研究の成果をふまえながらも、それらを他の教育形態との構造的関連において把握するような理論的展開がはからなければならないであろう。のちに本稿でとりあげるアルスター・ピープルズ・カレッジは、NFEとしての滞在型カレッジの典型例である。

4 非定型的教育の制度的認知

3つの教育類型という視点から見て、とくにイギリスにおいて注目すべき最近の動向は非定型的教育IFEないし教育における非定型性 informality への関心の高まりである。それはついに、全国YMCA大学でIFEのコースを生み出すまでにいたっている。

IFEが注目されていることを示すのは、I. Jeffs と M. Smith の編著『非定型的教育を利用して』(1990)の出版であろう。彼らのバックグラウンドは、福祉活動、ソーシャル・ワークであり、必ずしも教育学や成人教育論ではない。しかし、福祉活動を進めるうえでのIFEの重要性への気づきが、それをより一般的に提起させることになったのである³⁹⁾。

IFEは多様な物的・社会的状況でおこり、事前に決められた形態があるわけではない。しかし、それは単に身近で日常的な生活から生まれてくる教育形態というだけでなく、その特徴は対話、批判的思考および行動との結びつきにあり、そのアイデンティティは、学習者がみずからが活動している社会や文化との対話にかかわっていくということにある。そして、それらはより構造的な形態をとるようになってきて、FEとの関連も密接になってきている。

しかし、そのカリキュラムは構造化されてきているとはいえ、あくまでも「結果としてのカリキュラム」ではなく、「過程としてのカリキュラム」あるいは「行動としてのカリキュラム」であり、コースなどを含む「有機的カリキュラム」も問題にされてきている。その教育についての内容、方向そして過程についても、次のようなことが共通に問題となる。

すなわち、IFEの教育者は、まず①特殊な社会的・文化的状況に入る、②「良いこと」についての個人的ではあるが共有された理念、批判的に考察し、行動を省察する能力、「正しい」ことよりも「良いこと」を選択する性向、事例、イメージ、理解、行動のレパートリー、そしてアイデンティティと役割についての理解をもつこと、③一定の状況にある人々との、そして人々との対話を促進すること、④その中から新たな考え方や行動が生まれる、⑤このことは状況と、関係する個人、かわりのある他の人々、そして教育者自身に影響をあたえる。このようにIFEの重要性とその内容が理解されてくると、IFEに従事する「教育者」のための教育が求められる。それは「なすことによって教える」というOJTだけでなく、より定型的方法による教育の必要を意味する⁴⁰⁾。

実は、この著書の編者のひとりであるSmithは、全国YMCA大学の「IFE専門研究センター」の講師である。このYMCA大学は、全国唯一の、IFE教育者のための学部・大学院のコースを

もっている。そこで、この制度化された IFE 教育の内容を紹介しておこう⁴¹⁾。

どの教育者も FE と IFE の複合したものを利用しているが、後者を利用している人々を「非定型的教育者 Informal Educator」と呼ぶ。彼らは、日常生活の一部としてのさまざまな会合や社会的活動などを学習のための環境として利用する。彼らの働く領域はお互いに異なっても、社会的教育 Social Education や人間関係における専門家であり、グループやコミュニティの生活を促進し、人々が学習機会を獲得することを可能とする。スコットランドではそのような教育者を「地域社会教育者 Community Educator」と呼び、南の諸国では「不定型教育者 Non-Formal Educator」、そしていくつかのヨーロッパの国々では「アニマトール Animateur」ないしは「社会的教育者 Social Educator」と表現していると理解されている。みられるように、IFE と NFE の厳密な区別はしていない。

IFE の具体的な領域としては、たとえば①学校では、不登校者への対応、授業後のクラブ活動、人格的・社会的教育計画、人格的危機にある子どものための活動、②継続教育では、学生への助言・カウンセリング、学習技能向上の援助、学生自治会などの諸団体の援助、③ソーシャル・ワークでは、地域での生活改善グループやデイケア・センター、家族センターでの活動、さまざまな行動計画による気晴らし、教育的なケースワークの仕事、自助活動、④成人・地域社会教育では、学級や諸活動の計画と実行、アクセスや識字教育計画、地域住民の意志決定への参加、グループや設備の管理運営援助、⑤青年活動では、地域社会における青年活動、カウンセリングと情報提供、クラブ活動や休暇計画の促進、冒険・経験の機会の創造、スポーツ技術の訓練、文化創造活動、青年非行問題への対応、⑥健康推進では、食生活・習慣の改善、性教育、健康の生活スタイルの確立、など非常に広範囲にわたっている。

現在のところ、イギリスでは IFE それ自身のための資格はないが、スコットランドにおける「青年および地域活動 Youth and Community Work」の領域における「地域社会教育実践者 Community Educator」は実質的にそれに相当すると考えられている。YMCA 大学における「非定型・地域社会教育 Informal and Community Education」は、スコットランド以外の「青年および地域活動」、スコットランドの「地域社会教育」、そして他のいくつかのソーシャル・ワークのための資格にみあうように開設されている。

学生が取得する単位は、おおきく 3 つのレベルにわかれており、①レベル 1 として、調査とコミュニケーション、IFE の理論と実際、人間関係論、社会および社会的組織、専門的活動の省察、②レベル 2 として、地域社会研究、教育思想と社会理論、諸個人・グループとの活動、組織的・政治的發展、専門活動の省察、③レベル 3 として、専門研究、成人および地域社会教育、個人研究、識字教育などの選択、専門活動の省察がある。各レベルにある「専門活動の省察」をはじめ、ヨーロッパのみならず世界的視野にたった、多様な状況での実践が取り上げられるよう配慮されている。調査活動では、ケニア、ウガンダ、ナイジェリア、ザンビアのアフリカ諸国においても取り組まれている。これらを通して、学生が自律的で、「反省的かつ専門的実践家 reflective and professional practitioner」となることが期待されているのである。

以上のような動向においては、IFE は NFE に含まれている場合もあり、両者の区別と関連は明らかでないが⁴²⁾、IFE の評価のたかまり、その内容がカリキュラム・シラバスにまで具体化されてきているということは、NFE の理解にも反映せざるをえないであろう。

Ⅲ 北アイルランド成人教育の歴史的展開

ここでは、現段階における北アイルランドの成人教育の構造を検討していくにあたって、その歴史的展開における諸特徴をみておくことにする。イギリスにおける成人教育の特徴についてはすでに、生涯学習という視点からの包括的研究、とくにその中心となってきた大学成人教育、さらには日本との比較研究を意識した地域社会教育という視点からの研究がある⁴³⁾。イギリスの一部としての北アイルランドには、これらの研究で明らかにされたものといくつかの共通の特徴をもっている。

しかし、北アイルランド成立の歴史的経過、地方政府のあり方、何よりもいわゆる北アイルランド紛争の存在は⁴⁴⁾、北アイルランドの成人教育をイギリス本土のそれとは異なったものにしていく。その一般的な特徴としては、次のような点をあげることができる⁴⁵⁾。

第1に、北アイルランドの政治的遠隔性である。上述のような、イギリスにおける北アイルランドの特殊な位置は、1921年から72年まで「自治政府」があったこととあわせて、北アイルランドに特有の成人教育を展開させる条件となった。第2は、行動的・脱中央のボランティア部門の大きさである。とりわけ、1969年以降における北アイルランド紛争の新展開（いわゆるトラブルズ The Troubles）は、政府の統治能力の欠如をあきらかにするとともに、地域住民のさまざまな自治的活動、いわゆる「地域行動 Community Action」を活性化させた。それは地域社会にねざすさまざまな成人教育活動を発展させた。第3に、失業・貧困対策としての訓練活動の重要性があげられる。イギリスでもっとも失業率の高い地域であり続けた北アイルランドでは、失業問題がもっとも大きな社会・経済問題であり、それに対する対応としての成人教育を発展させる必要があった。第4に、イギリスの中では、もっとも広大な農村と多数の小農民をかかえている地域として、固有の農村教育を展開することが求められていたということをあげることができる。

以下、このような特徴がいかなる歴史的経過をたどって形成されてきたかをみていくことにしよう。

1 分離後の北アイルランド成人教育

1921年に北アイルランドがアイルランド自由国から分離され、連合王国の一員となって以来、戦前における全体的な政治的関心は初等・中等教育に集中され、成人教育へのかかわりは民間の労働組合・協同組合運動、大学拡張運動、いくつかの教会活動に限られていたということが出来る。イギリスでみられるような大学開放活動は小規模で、1930年に設立された労働者教育協議会 WEA の影響力も非常に限られたものであった。

こうした事情を反映して、成人教育は産業教育ないし職業教育が中心で、しかもそれはイギリス本国の制度と動向にしたがったものであるという評価もある⁴⁶⁾。また、民間の成人教育運動がイギリス本国に比べて弱かったために、戦前の北アイルランド成人教育の特徴は高度に制度化された定型的教育が支配的であったことであるという指摘もある⁴⁷⁾。しかし、そうした中でも上述したような北アイルランドの諸特徴があらわれているのである。

分離以後の北アイルランドにおける教育政策の重点が学校にあったことは確かである。分離直後に設立された教育省（北アイルランド）は、2千あまりの小学校、54の中等学校のほか、39の地域に配置されていた19の技術教育施設を管轄することになった。それを支えたのは、ひとつに地方行政機構の整備であり、ふたつに1923年の教育法であった。これらは、政治的には北アイル

ランドにおけるローヤリストないしユニオニスト（イギリスへの帰属を主張する人々）とプロテスタントのヘゲモニーを固めるための条件であるとみられているが、教育条件からするならば、成人教育・訓練にはほとんど関心が示されていなかったと言える。

その理由は、第一に、行政の教育的関心は、北アイルランド紛争という対立的状況にあって、何よりも学校に対する宗教的統制に注がれていたからである。それは、多数派のプロテスタントにとっても少数派のカトリックにとっても同様であり、デリーなどでみられた非宗派的統合教育の動きもかき消されがちであった。イギリス本国における市民主義的な、あるいは労働運動に支えられた成人教育運動も、セクト主義的分断が進展している北アイルランドには入り込む余地がなかったと言える。

第二に、分離前の活動を引き継いだ技術教育施設は労働省の管轄となったが、その主要な関心は当初、退役軍人の再教育にあったということがあげられる。民間の活動としては、労働組合や協同組合が組合員教育を展開したが、それらは都市に限られ、しかも小規模であった。

しかし、20年代においても新たな方向がみえはじめる。職業・技術教育政策は、戦後処理的な段階から、次第に失業問題対策に移っていく。「家政婦不足」に対応した女性失業者教育、技術習得と中等教育終了を目的として技術教育センターで展開されたイブニング・コースがはじまり、次第に小学校やテクニカル・カレッジ、あるいはカトリックの教会を利用したものへと展開していく。こうして、1930年に教育庁が行った調査によれば、技術教育施設のイブニングクラスに通う学生18千人あまりのうち、成人の割合は、北アイルランド全体で約3分の1、ベルファストでは4割弱、デリーでは5割強となっている。その教育は全体として定型化されたものであり、その内容は初歩的教育訓練カリキュラムを成人向けにしたものであった⁴⁸⁾。

1920年代から30年代にかけて（そしてその後も）、北アイルランドはイギリスで最も貧困な国であった（1932年の公式統計で、失業率は28%）。1920年の失業保険法 Unemployment Insurance Act や1934年失業法 Unemployment Act、それにもとづいて設立された失業助成委員会 Unemployment Assistance Board は、公的援助にもとづく教育訓練活動を制度的に保障した。しかし、北アイルランド政府の財政的逼迫はこの制度を十分に生かすことを許さなかった。1938年に労働大臣によって提案された、4つの訓練センターを開設するという計画も、翌年における大蔵大臣の反対で反故になってしまった。イギリス本国でみられたような、失業者対策としての労働キャンプ⁴⁹⁾などの施設の設置もみられなかった。政府は技能訓練センターをつくるよりも、その必要があるものをイギリス本国に送ることを優先した。そうした中でも、1930年のベルファストにおける青年教育センター Juvenile Instruction Centre 設立などは注目される成果とされているが、設備・教材の不足は否めなかった。

ともあれ、こうした北アイルランドの成人教育は、イギリス本国におけるそれが、大学と民間の教育運動を中心に展開したものであったのと大きく異なる。たしかに、クイーンズ大学は早くから構外教育をはじめ、1932・33年度からは新たに労働者教育協会 (WEA) との合同委員会をつくってその拡充につとめていたが、その学生は353人、37・38年度になっても377人で、イギリスでの動向に比較すべくもなかった。それは、北アイルランドにおける成人教育運動の弱さを示すものであり、さらにはまた、それを支える統一的労働組合運動の弱さ、それらに対する支援をする余裕のなかった北アイルランド政府の財政的事情などの結果であろう。

しかし最後に、このような動向の背景に、失業者を中心とした統一的労働運動の発展を恐れた政府の政策的意図もあったことにふれておかねばならないであろう。とくに、失業問題の深刻化

とともに、1930年代には労働運動において、プロテスタントとカトリックの労働者階級の同盟を進める動きが高まってくる⁵⁰⁾。こうした運動は、1932年にひとつの頂点に達するが、「失業労働者委員会」によって組織されたストライキに対する警察の暴力的攻撃を契機にして、一時的に無政府の暴動状態になる。この暴動いらい政府は、労働者の連帯を強めるようなもの、とくに当時のプロテスタントとカトリックの労働者の統一要求であった失業対策については極端に警戒するようになった。もちろん、労働組合や WEA の要求していた自由主義的・市民教養的な成人教育の普及にもである。それらはイギリスへの統合を基本的な政策とする北アイルランド政府にとって、アイルランド的・カトリック的なものに対する「イギリス的なもの Britishness」とはみなされず、労働組合的なもの、ときには共産主義運動的なものと理解されたのである。

2 戦後北アイルランドの成人教育

第二次世界大戦の影響は深刻であった。アイルランド自由国が中立を守ったのに対して、イギリスへの忠誠ということもあって連合国側に参加した北アイルランドでは、多くの人々が戦線に送られると同時に、造船・航空をはじめとする軍需産業に大量の労働者が動員された。それゆえにまた、ドイツの攻撃の標的とされ、とくにベルファストは大規模な空襲をうけることになった。このような打撃からの復興計画は、連合王国全体の動向から影響をうけた、福祉国家的な政策によるものであった。教育政策におけるそれは、終戦直前に発表された『教育白書』⁵¹⁾に現れている。白書における成人教育・継続教育に関する叙述は少いが、それらは戦後教育改革の方向を示すものであった。

公的システムとしての成人教育が確立されたのは、戦後のことであるといえる。上述の『教育白書』において注目されることは、第一に、全日制および夜間の技術教育センターが、戦後の産業復興にとって不可欠な技能的労働者、技術者、高級官僚の教育訓練を促進するために重要な役割をはたすべきだとしていることである。第二に、戦前の成人教育がクイーンズ大学と WEA の合同委員会による小規模のものに限られていたことを認め、戦後は地方行政の責任において市民教養教育 liberal adult education を、とくに継続教育活動をとおして推進すべきであるとしている。

しかし、財政的制限はこうした方向での展開を遅々としたものにしていった。制度的にも、これらは1947年教育法によって初めて具体化したといえる。その間の重点は、技術教育センターにあったといえる。クイーンズ大学と WEA の合同委員会には認定された費用の65%が国庫から支給されるようになったため、その開放講座には1949・50年に111クラス、2798人の学生が参加するというように、急速な拡大をみた。また、リズバーンにある「友愛学校 the Friends' School」を利用した宿泊型夏期学校なども組織されるようになった。とはいえ、市民教養教育の領域におけるこうした発展にもかかわらず、それらは北アイルランドにおける住民のわずかな部分にしかかわらなかった。

技術学校 (Technical School、技術教育施設の中で学校として制度化されたもの) は、戦後の技術教育の発展をになうものとして期待されていた。その将来においては、全日制で、中等教育に相当する若い世代の教育の中核となるものとされていたのである。しかし、教育省の報告によれば、増大しているのはむしろイブニングクラスに通うパートタイム学生としての成人であり、48・49年には約25千人、翌年には約27千人となっている。教育内容は全体として定型的なものであったが、こうした事情を反映して、授業内容の革新に取り組む教育者もあらわれてきた。この

延長線上に、後述するような、北アイルランドの成人教育を特徴づける継続教育カレッジが展開していく。

1947年教育法（北アイルランド）は成人教育に関しては特別にふれていないが、第39項は地方教育担当政府機関が他の団体と協力して適切な施設を配置すべきこととしている。これにもとづいて、48年からはベルファスト教育委員会が労働者クラブむけの成人教育プログラムをはじめ、引き続いて他の地方教育委員会も同様なプログラムを開始している。50年代には、各地方政府が成人識字教育などのコースを多くのセンターで始めた。これらは、50年代の公的成人教育の代表的なものとなっている。

60年代に入ると、成人教育における制度化が一層すすむと同時に、それらにおける分化もみられるようになってきた。それまで合同委員会で協力して市民教養教育の事業をすすめてきたクイーンズ大学とWEAは、クイーンズ大学が大学での開放講座に集中し、WEAが大学外の成人教育活動に乗り出すというように、機能的分化が進行しはじめる。継続教育の領域では、北アイルランド各地に継続教育カレッジ創設の動きがみられるようになってくるが、ベルファストではそれぞれ異なった活動に焦点をあわせた3つの継続教育カレッジが生まれる。すなわち、①科学的・技術的教育を提供する技術カレッジ、②経済的・企業的教育を提供する事業学カレッジ、③その他の包括的な成人教育機会を提供するリュパート・スタンレイ・カレッジである。

また、ベルファスト近郊には1966年にアルスター・カレッジが設立されたが、すぐにアルスター・ポリテクニクとなった。さらにイギリス本国にはじまったオープン・ユニバーシティのベルファストでの設立は、北アイルランド全体にわたる成人教育の発展を促した。

以上のような戦後60年代までの北アイルランド成人教育を概観するとき、その特徴としてあげられるのは、次のような点である。第1に、成人教育の発展を保障する法制度の整備があまりみられないことである。しかし、これは日本などと比較していえることで、イギリス本国とも共通しているといえる。第2に、イギリス本国と対照的なことは、地方自治体によって保障される成人教育センターが微弱であるということである。これは、北アイルランドにおける市町村レベルでの地方自治制度が確立していないこととも関係している。第3に、WEAが独自の成人教育を展開できていないことに示されるように、労働組合運動と結びついた成人教育運動がなお弱体であるということである。これは、労働組合運動そのものの問題でもある。最後に、失業対策からはじまり、つねに失業問題を背景としている職業・技術教育については蓄積があり、そこから発展した継続教育が行政のかかわる成人教育の中心となっているということである。それは成人・青年基礎教育と職業教育が結合したような、北アイルランド独自のものであり、その制度化が進んでいることがイギリス本国と異なる大きな特徴であるといえる。

このような特徴をもった北アイルランド成人教育が、1960年代末からはじまった「北アイルランド紛争」＝トラブルズのもとでどのように変容したのか、それが次に検討されなければならない。

3 トラブルズ下の新展開

トラブルズの勃発は、それまでの成人教育機関における受講者数を急激に減少させた。これに対して主要成人教育機関がとった対策は、アウト・リーチ活動の拡充である。1972年に北アイルランド政府がなくなりイギリスの直接統治に移行したときに、地方行政組織改革の一環としてとられたのが、5つに区分された地域に配置される「教育・図書委員会 Education and Library

Board」の設置である。イギリス本土における「地方教育当局 Local Education Authority」とは異なり、これらの委員会は北アイルランド教育庁 (DENI) によって財政的にも行政的にも支えられている。それらは、各地域における「継続教育カレッジ」と青年活動に対する行政的な責任をもっている。こうして北アイルランドにおけるほとんどの人口集中地域では、技術カレッジないし継続教育カレッジをもつようになった。

80年に行われた調査によれば、北アイルランドの人口の95%が継続教育のためのカレッジから5マイル以内に住んでいた。80年代における継続教育の学生数は、前半には増大傾向にあったが後半には高原状態になり、職業コースのフルタイムに15千人あまり、パートタイムに約40千人、非職業コースに各年45千人から50千人となっている。急速に増大しつつあるのは高等教育コースで、80年代はじめのフルタイム200人、パートタイム800人が、80年代末にはそれぞれ600人と2600人となっている。これらの数字は北アイルランドの総人口約150万、中心となる後期中等教育相当年齢層（16歳から18歳）が80年代はじめに88千人であったことを考えれば、かなり高いものであるといえる。しかし、この年齢層はその後次第に減少していき、90年代には77千人、とくにその前半には73千人にまで落ち込むことが予想されていた。このことが、後述する新保守主義的教育政策とあいまって、継続教育カレッジ統合政策を登場させることとなる⁵²⁾。

トラブルズ下では、民間活動を含めた多様な成人教育の発展もみられた。70年代においては、紛争が激化し、ときには無政府状態がみられた一方で、ボランティアな地域行動、地域づくり運動の発展がみられた。こうした運動の延長線上に、地域社会教育 Community Education、社会的教育 Social Education、あるいは女性のための特別なプログラムの重要性が強調された。公的セクターが急速に変化する状況に対応できないときに、数多くのボランティアなグループが地域社会と教育の組織化に乗り出したのである。地域社会におけるモラルの低下という事情もあって、これらの草の根の地域活動では自助的活動の重要性が強調された。対立する両派から無数の文化的活動グループが生まれた。とりわけ当初においては、政治的理由で拘束されている人々に対する政治的・文化的・歴史的教育の重要性が指摘された。なかでもオープン・ユニバーシティは、入獄している人々が一定の資格をとるためのチューターと学習材料を提供するのにきわめて重要な役割を果たした。

1975年にBBCをとおして成人識字プロジェクトがはじまったことは、北アイルランドにおける成人基礎教育を発展させるきっかけとなった。ボランティアなチューターの増大が学習者との1対1の学習を可能とし、各教育・図書委員会は成人識字の照会サービス機関を設置し、継続教育カレッジがその教育活動の主要責任団体となった。

北アイルランドにおける技能訓練については、教育政策としてではなく産業政策として展開されてきた。戦前の産業訓練はほとんど青年徒弟制度のもとで実施されてきたといっていよいが、重厚産業の停滞はそうした仕組みを崩壊させている。雇用者と被雇用者を含む「産業訓練委員会」は、労働行政を効率化させるものとして1964年に設立されたが、不況と失業問題に悩む北アイルランドではとくに政府の役割が大きい（産業訓練委員会への政府資金の比率は、1970-71年度で22%）。その後も、地方における地域訓練ワークショップなどの活動とあいまって職業訓練教育への継続的取り組みへの要求が高まってきている。

1980年代におけるサッチャー政権のもとで、新保守主義的な政策の展開がイギリスの成人教育のあり方を大きく変えてきたことは周知のとおりである。それは、①これまでの地方教育当局を中心とする地域主義的教育行政を整理・統合してより中央集権的なものに変えていくこと、②民

営化・民間活力の導入をすすめて国家の財政負担を縮減すること、③それまでのリベラルな成人教育から、とくに不況・失業問題対策としての職業技術教育を強化すること、この3つに特徴づけることができるであろう。

こうした動向は、もちろん、連合王国の一部である北アイルランドにも反映している。公的サービス縮減・市場価値の導入にはじまり、高失業率の地域として、訓練活動や地域経済発展の必要性が強く叫ばれた。成人教育は、あたかも経済政策に依存するかのように主張されてきたのである。訓練活動は、第一義的には北アイルランド経済開発庁(DED)の管轄のもとにおかれるようになってきた。産業訓練においても民間活力の利用をすすめるということで、1990年には第3セクターとしての訓練雇用機構(TEA)が設立され、これが北アイルランド全体の訓練活動の援助・調整をするようになった。

訓練活動にかかわる統制が緩和され、民間あるいはボランティア部門からの参入が推進されたので、それまで中心的役割を果たしてきた継続教育カレッジは、それらとの競争関係に入ることとなった。継続カレッジの評価に指導的産業団体が加わり、カレッジの統合が進行中である。こうした動向に拍車をかけるものとして注目されるのが、新しい全国的な資格基準、すなわち全国職業資格(NVQ)の導入である。それは、これまでのように継続教育のコースへの参加自体に価値をおくというよりも、能力の評価に重点をおくような転換をもたらすものとみられている。

経済開発省が展開してきた最も重要な計画で、北アイルランドに固有なものと考えられてきたのは、1980年にはじまる地域雇用行動(ACE)である。その一部はヨーロッパ共同体社会基金(SFEC)の中の地域援助資金の助成を得ているものであるが、政府の雇用・訓練政策の要とされてきたものである。それは各地方の地域雇用行動計画をとおして、とくに貧困地域においてボランティア活動や地域活動にかかわる人々を1年契約で雇用するというものである。ここでも単なる雇用政策から次第に訓練活動が重視されるようになり、被雇用者に少なくとも5分の1(週労働日の1日に相当)の時間を学習のためのコースか訓練活動に割り当てることが義務づけられている。この計画にもとづく労働者はより大きな計画に集中する傾向があるが、そうした労働者に対して訓練コースを提供するボランティアな機関・団体の急速な増大をもたらしている。

こうした動向は、これまでの成人教育機関のあり方を大きく変えつつある。ひとつは、前述の継続教育カレッジの統合で、それを象徴するのはベルファストにあった3つの継続教育カレッジが1990年に統合されて「ベルファスト継続高等教育施設 Belfast Institute of Further and Higher Education」となったことである。ふたつは、1984年にアルスター大学が創設されたが、それにともないポリテクニクがなくなり、第4のキャンパスとして、デリーにあってユニークな教育・研究活動を展開していたマギー・カレッジが位置づけられるようになったことである。アルスター大学では、それまでの継続教育と職業教育、とくに社会人の学習の理念をいかにするために「成人継続教育学部 Department of Adult and Continuing Education」を設立した。これに対して基礎教育については、1990年に北アイルランド全体の継続教育カレッジにまかせられることになった。アルスター大学もクイーンズ大学も、継続教育と社会人教育、そしてより専門的なコースの提供において、他の成人教育機関と競争関係に入っているといえる。

これらに対して、80年代後半の北アイルランドにおいては、地域グループのための地域社会発展やリーダーシップ形成、資格取得コース、さらには子どもをもつ母親のための特別コースなどが展開しつつあった。また、識字や計算といった基礎的教育あるいはアイルランド語教育が、ボランティアな教師の参加によって拡大しつつある。

こうした中で、1982年に設立された、北アイルランドで最初の滞在型成人教育センターとしてのアルスター・ピープルズ・カレッジが発展し、90年には教育庁が北アイルランドにとって重要な成人教育センターであることを認め、その活動を援助するようになったことが注目される。このカレッジは、とくに政治的・文化的・経済的領域における地域社会教育を展開し、他のボランティア部門の諸グループのセンターともなっている。

4 現局面—公的セクターとボランティア・セクター—

現在のところ、北アイルランドには成人教育のための特別の法律はない。成人教育・訓練はまず、さまざまな政府機関の活動の一部として展開されてきた。残りが1947年教育法（北アイルランド）にもとづき、地方教育当局によって、そして1973年「教育・図書委員会」制度によって再編されてきたのであるが、1988年の「教育改革法」、1992年の「継続・高等教育法 Further and Higher Education Act」および「地方自治法 Local Government Act」といったイギリス全体の法制度改革によって新たな段階を迎えつつあるのが現局面であるということができる。

こうした経過に規定されて、北アイルランドにおける成人教育はきわめて多様である。一般的に言うならば、行政的には、訓練活動は経済開発庁、成人教育は北アイルランド教育庁の管轄・援助のもとにあるといえる。しかし、多くの団体が成人教育・訓練活動にかかわっている。たとえば雇用のための訓練・教育は訓練雇用機構（TEA）をとおして調整されている。特定の技能形成にかかわる訓練ワークショップが北アイルランド全体で提供されている。最近では、TEAの基準にあうならば、いかなる団体も訓練活動をすることができるのであるが、実際にそうした活動を展開しうる民間団体が数多く存在する。加えて、経済開発庁が、訓練活動を不可欠のものとして含む ACE 計画を進めているのである。

成人教育機関についていうならば、5つの「教育・図書委員会」が、それぞれの地域にある「継続教育カレッジ」の運営に責任をもっている。この継続カレッジが中等教育システムと統合されていることは、イギリス本土と異なる北アイルランドの大きな特徴であり、16歳から20歳の青年を対象にした中等教育卒業資格（GCSE）や大学入学資格（Oレベル・Aレベル）の取得のためのコースが位置づけられている。また、同委員会は成人教育のために利用される初等および中等教育の学校の管理にも責任をもっており、成人識字照会活動や、成人のための教育的ガイダンス活動も行っている。

しかし、90年代にはいって前述のような統合政策が進行しており、80年代末に26あった継続教育カレッジのうち22が統合の対象となり、それらを90年代半ばまでに半数以下とする行政計画の具体化が進行中である。この結果、中央集中傾向も進み、統合された「ベルファスト継続・高等教育カレッジ」は1990・91年度フルタイム換算学生数で、継続教育31千人あまりの27%、高等教育2,4千人の実に58%を、スタッフ数では総数2708人の28%を占める「マンモス校」となる。それまでは行政からの統制をうけながらも、各継続教育カレッジではそれぞれの特性をいかすような実践もみられたのであるが、そうした活動がますます困難になってきており、他の継続・高等教育機関との競合の中で、そのアイデンティティが問われるようになってきている⁵³⁾。

また、北アイルランドには2つの総合大学があり、それぞれ大学開放活動・構外教育などをとおして成人教育活動にかかわっている。すなわち、アルスター大学は完全に独立した学部である成人継続教育学部をもち、クイーンズ大学は付属の継続教育施設をもっている。また、オープン・カレッジは、北アイルランドにおける遠隔地学習に責任をもっており、かなりの量の学習材料

を出版したり、専門的な開発コースを提供している。これらの最近の動向については後述する。

以上が主要な公的成人教育部門である。しかし、北アイルランドで最も数が多く、多様で、特徴的な成人教育部門はボランティア部門であるといえる。その中で大きなものといえば、まず「労働者教育協議会 (WEA)」がある。また、「北アイルランド・ボランティア行動協会 (NICVA)」は地域社会発展と地域社会教育にかかわるグループの最大の統一組織である。これらの地域活動組織は、コミュニティ・センターや家庭センターを利用して活動しており、最近ではとくに女性のためのコースを提供するグループがめだってきている。

北アイルランド全体にわたるこのほかの組織として、「コミュニティ・ワーク教育フォーラム」は、なんらの資格ももっていない人々に対する学習のネットワークをつくりつつある。70年代から80年代にかけて、無数の地域社会発展をすすめる担い手が、個人的発達、文化および歴史教育、あるいは仕事にかかわる技能形成のための学級や講座を開設してきた。こうした中から、80年代半ばには、地域社会教育活動の調整をするために、「北アイルランド地域社会教育協議会」も生まれている。前述の「アルスター・ピープルズ・カレッジ」は、滞在型成人教育センターとして広範な地域社会教育グループに柔軟な諸資源を提供しつづけている。

ここで付言しておくべきは、農村における地域行動の発展であろう。北アイルランドでは広大な農村をかかえながら、成人教育活動として農村が注目されることはなかった。これを打ち破ったのが、1980年代後半に展開したボランティアな「農村行動計画 (RAP)」である。とくにそのアクションリサーチ的手法にもとづく調査活動結果は、農村の貧困の再発見となり、農村に固有な地域活動を援助することの重要性を訴えた。この結果は政府を動かし、90年代に入って「農村開発協会 (RDC)」を創立させ、ボランティア・ネットワークである「農村地域社会ネットワーク (RCN)」を組織化することになった。これらの援助により農村地域社会教育はさまざまな地域づくり活動と結びついて、新たな段階に入っている⁵⁴⁾。

以上のように、地域行動と呼ばれる領域はきわめて多様で、政治的にもさまざまな色合いをもっており、全体として分散的で、しばしば相互に対立的でもある。こうした中で行政あるいは半行政的組織によるそれらの組織化は、ボランティア部門をひとつの「国家のヘゲモニー装置」とするものであるという理解もある⁵⁵⁾。また、多くの地域行動組織・グループがそれらの財政的基盤として大なり小なり依拠している ACE 計画による助成については、ほんらいなすべき失業対策を教育訓練活動に代替させるものであるとも批判されてきた。

しかしながら、そこには二面性があり、たとえば ACE 計画を利用した教育訓練活動は、その内容編成における自由度が高く、地域住民の主体的力量形成のための実践として展開する可能性が多く含まれている。そして、深刻化する地域課題を解決することに行政が無力であることが明らかになり、ボランティア部門に依拠せざるをえなくなればなるほど、その可能性を現実化する条件が生まれてくる。もちろん、そのためには現実存在する地域組織・グループの内部と相互における矛盾・対立を克服していくことが不可欠であるが、地域社会教育実践としてそうした取り組みをする動きが広範に現れてきていることは、これからみていくところである。

そうした中で注目されるのは、地域行動諸組織・グループ間のネットワーク活動の発展であり、それらが取り組む地域づくりの実践が「新しいパートナーシップ」を求めるようになってきているということである。それは、ひとつに、多様なボランティア諸領域、近隣関係から北アイルランド全体にひろがるボランティア諸組織の間のいわば「水平的パートナーシップ」であり、もうひとつは、ボランティア諸部門と公的・行政的諸部門との「垂直的パートナーシップ」であ

る。これらにおいては、これまでの個々の関連諸領域を超えた、地域再建・地域づくりへの「総合的ないし統合的アプローチ comprehensive or integrated approach」が求められており、そこにおいて教育訓練活動が不可欠かつ基本的な役割を果たすことが理解されてきている⁵⁶⁾。

以上のような動向こそが、北アイルランドの現局面において、FE、NFEおよびIFEを含めた成人教育・地域社会教育実践への総合的アプローチが求められ、したがってNFEの意義と役割が検討されてくるようになってくる基盤なのである。以下、章をかえて、これら教育3類型がどのように提起されているかを検討することにしよう。

IV 類型化の指標と諸事例

1 北アイルランドと教育3類型

さて、以上で見てきたような北アイルランドにおける成人教育の歴史的・現段階的特徴をふまえながら、その社会教育構造をいかに理解していったらよいのであろうか。ここでは、Rosemary Morelandの研究⁵⁷⁾を紹介しつつ検討してみる。まず、Morelandが3類型の教育の必要性和それらの提供者の基本的特徴をいかに把握していたかからみていくことにしよう。

北アイルランドにおいて今後の地域社会教育 community adult educationを進めようとする場合にはもちろん、成人教育の構造を把握する場合にも、従来の制度的枠組みにおける成人教育の範囲だけで現実の教育構造を理解することができないことは一般に理解されてきている。のみならず、地域社会教育の領域においては、むしろ制度的枠組みを超えたところで展開している地域住民の学習活動にその本質をとらえるような議論がしばしばみられたし、そうした傾向は最近においてより強まっている。そこであらためて制度的教育と非制度的教育それぞれの性格、それらの関係をとらえなおすような理論的枠組みが求められてきているのであり、そうした課題に対応するために提起されているのが、FE、NFE、IFEという3類型の関連において地域社会教育の構造を把握しようとする試みである。

それでは、北アイルランドの脈絡において、なぜ非制度的教育の役割が重視され、あらたな教育構造の理解が必要とされているのであろうか。その理由はおおきく2つの分けて考えることができる。ひとつは、ヨーロッパで最も「権利剥奪されたdeprived」地域としての北アイルランドの特質から強調されているものであり、もうひとつは、そうした地域でも進展している急激な社会変動、あるいはそうした地域だからこそ求められている社会変革への対応から要請されているものである。

まず前者である。北アイルランドは「解決すべきあらゆる問題をかかえている」と言われている。政治的問題としては、民族的・宗教的対立にはじまり、そこから生まれる差別、セクト主義の問題がある。経済的には、深刻な不況と失業問題、これらにともなう低賃金、負債問題がある。社会的には、健康・住宅といったサービスの立ち遅れ、あるいは過疎化のすすむ広大な農村、再開発過程で急激に変動する都市社会への地域住民の不適應の問題がある。また、こうした中で、これまでの共同体とくに家族と地域社会の変容、対立を含みながらも対応にとまどっているカソリックとプロテスタントの両教会組織、とくに矛盾が集中している女性と青年における道徳的・文化的問題などが指摘されている。以上のような問題を解決しようとする成人教育では、行政的にもボランティアな組織においても、制度的教育よりも非制度的教育の方が有効であると考えられている。

非制度的教育の必要に対する後者の理由は、こうした問題への従来の対応を補強するものとし

て考えられている。すなわち、上述のような地域課題に応えるためには、都市においても農村においても、地域社会にはじまり社会全体につながる急激な変動に対応し、行動の目的や課題を選択し、それに対して積極的な挑戦をしていく必要がある。そのためには、イリイチ流のネットワーク論や、フレイレ流の省察—行動モデルをさらに発展させるような成人教育実践が必要である。

ここでMorelandが依拠するのは、ShönやEmeryといった教育論者の見解⁵⁸⁾と、生涯教育・学習の理念である。すなわち、彼らは「変化」のもつ教育的意義を強調する。Shönはネットワークにおいて重要なことは互いに関連する多面的な相互関係にある諸要素のひとつとまりを理解することで、そのためには、専門的研究よりも、問題解決のための学際的な接近と、学習者のより多くの参加と地域での統制が必要となると考える。行動に結びつく知識を獲得するためには、既存の知識よりも、「いま、ここ」の経験が重要で、不確実性・独自性・価値対立という3つの非決定的領域への挑戦が求められているという。

また、Emeryは変化する社会における「社会的価値の危機」と、それに対応する自律的諸個人と彼・彼女らの相互学習の意味を強調する。それは既存の教育システムを支える思考からの180度の転換を必要とし、人間は外的な資源としての知識からだけでなく、むしろ「自分自身の世界から有用な情報を引き出す能力」をもっていること、「個人がその環境から直接的に必要なとされる情報を獲得する力能」をもっていることを理解することから出発すべきであると述べている。

生涯教育・学習はこうした議論の延長線上に位置づけられる。それは何よりも諸個人の、「生活をとおして学習する能力」に信頼をおく。教育の役割は、学習者がみずからの生活課題を解決するために思考することとおして、そうした能力が発揮され発展することを援助し、促進することにかかわる二方向性のものである。それは生活をとおして「学習することを学ぶ」ことの重要性を指摘する。そして価値ある学習は諸個人の生活過程をとおして、とりわけ急速な変化の時代においてこそ真価を発揮すると考えられるがゆえに、ほんらい学際的なアプローチと総合的な教育形態を必要とするものであり、したがって階層化された組織や官僚的なものには批判的ならざるをえないのである。こうした新しい教育と教育のありかたをあらわす包括的な理念が生涯教育および生涯学習にはかならないのである。

このような生涯学習についての理解は、生活にねざす自己教育活動の重要性を指摘しているという点で、行政主導ですすめられてきた日本における生涯学習の考え方と大きく異なるということができよう。とはいえ、それがなお理念的で明確な教育理論を欠落させているという点では、日本における現状と同様である。ユネスコの成人教育担当責任者であって、革新的な生涯教育論として日本においてはよく知られているE. Gelpiの主張も、イギリスとくに北アイルランドでは十分に紹介され知られているとは決して言えない。MorelandはGelpiの生涯教育論の革新的・弁証法的性格を評価し、生涯教育が、一方では急速な社会の変化に適応・調整するための手段となる可能性と、他方において、より公正で平等な社会を創るために社会変化を促進する力となる可能性の二つを、矛盾したかたちで含んでいることを指摘している。

その上で彼女が提起する「生涯学習」の枠組みにおいては、既存の官僚的教育組織の「脱制度化」をはかりつつも、制度的教育のもっている有効性を評価して、FE、NFE、IFEの区別と関連のもとで学習機会を全体的・総合的に把握しようとするのである。ここで指摘すべきことは、これらの学習機会が、第1に、それぞれが平等な価値をもつものとして、第2に、連続的な変化の過程にあるものとして理解されていることである。こうして、オルターナティブな学習形態を求

めつつ、制度的・定型的成人教育を相対化しようとしているのである。

さらに重要なことは、こうした理解を成人の学習機会一般にあてはめようとしているのではなくて、具体的な地域、とくに最も貧困で権利剝奪された状態にある地域における地域社会教育の脈絡において考えてみようとしていることである。それらの地域は、急激な社会変化に翻弄され、その影響をもっとも厳しいかたちでうけている。もし、生涯学習が「すべての人間は自分自身の環境から直接的に必要な情報を獲得する能力」をもっているというところから出発するというならば、もっとも社会的不利益をえている地域でこそそのことが検証されなければならない。また、「成人教育はそれ自体が目的ではなくて、他の目的（生活課題の解決）のための手段である」というならば、ありとあらゆる生活課題・地域課題をかかえているそれらの地域こそ、生涯学習が必要とされているはずである。そこでは、単に「生活をとおして学ぶ」とうだけではなく、むしろそれらの課題を解決するための地域活動・社会運動が必要とされ、現に展開しており、それらを発展させるためのオルタナティブな教育形態の創造が求められている。

これらの問題は相互に関連しあっている。したがって、その解決のためには総合的な政策と行政的対応が必要とされているのであるが、官僚的な国家機構は、全体としてはもちろん、個々の領域においても有効な対応ができていない。のみならず、いわゆる北アイルランド紛争の展開は、しばしば地域に無政府状態をすらつくってきた。それは、成人教育の領域においても同様である。しかし、こうした状況であったがゆえに、地域においてさまざまなボランティアな活動が生まれてきた。人口150万の北アイルランドにおいて、そのようなボランティア的地域活動組織数は、1970年代には4～500、最近では800～1000といった推計がなされている。こうした中には、地域における成人教育活動をしているもの、あるいは他の活動を主要な目的としていながらも成人教育活動をしている組織やグループが数多く含まれている。それらこそ非制度的教育、とくに IFE の主たる提供者となっているのである。

それらの活動のリーダーや教育実践者においては、しばしば I. イリイチや P. フレイレが引き合いに出され、従来の制度的教育、とくに学校教育に対する批判が繰り返されているのである。実践的には、制度的教育の普及が困難な貧困地域あるいは権利剝奪地域にとくに集中し、そうした地域における諸課題の現実的解決につながるような、そのための担い手を形成するような教育活動が重視されている。

2 類型化のための諸指標

それでは教育の3類型は、どのようなものとして特徴づけられ、具体的に検討されていくのであろうか。ここで、Moreland の研究成果を紹介してみよう。

Moreland によれば、これまでの教育システムを批判する論者、たとえば Illich, Freire, Gelpi, Jackson⁵⁹⁾などは、教育システムの隠された目的を明らかにしてきたが、これらに対して彼女が注目する Evans, Emery, Schön, Glosterなどは、外にあらわれた目的のミスマッチや、急激な変化への不適応を指摘する⁶⁰⁾。その際、学習者は直接的かつ即座にみずからの環境から学んでおり、それらと教育システムのギャップから批判的な思考、さらには、みずからの学習に対する統制と責任が生まれ、そのためのオルタナティブな教育システムの創造がみられるようになってくると考えられている。

こうした過程で問題となる教育諸形態全体をカバーするのが生涯学習の思想であり、FE, NFE, IFEの3形態なのである。Morelandの議論の特徴は、これらの議論を北アイルランドの脈

絡において理解しようとするときに現れる。すなわち、北アイルランドにおける成人教育の特徴を、社会的に不利益をえている人々に対して、彼・彼女らの自分たちが日常的な生活において直面している諸問題に取り組むことを援助する地域社会教育にあると理解し、学習者が取り組んでいる地域行動を、新しく出現した学習形態であると考えるときにである。この地域行動は非定型的なものであるが、複雑な諸問題に取り組むのに必要な批判的な思考や技能を形成するものであり、それこそが伝統的な教育システムが対応できない学習活動なのである。

しかし、この地域行動は一般にかならずしもひとつの教育形態とみなされていないし、研究はせいぜい優良事例の紹介に終わっている。しかも、それらにおいても、価値やイデオロギーを含めた研究は行われておらず、必要とされている「実践に基礎を置く総合的なアプローチ」⁶¹⁾はなされていない。これらの難点を克服しつつ、教育3類型の全体を吟味しなければならない。

その検討はおおきく、それらを支える教育学(理念、目的、教育実践)と社会的構造(焦点、諸資源、組織的構造)に分けてみることができる。具体的に検討すべき項目には、制度的なものかボランティアなものかからはじまり、地域的配置、対象年齢、規模、教育戦略、取り上げられているテーマ、「下から」の組織か「上からの」組織か、意志決定機構と権力、個人的か集団的か、責任体制などがある。Morelandは、「北アイルランド・ボランティア活動協会」と「コミュニティワーク・フォーラム」が収集している454の事例について検討・整理した結果、教育3形態について、〈表一4〉のような特徴をあげている。

FEとNFEないしIFEの区別は明瞭であり、表にあげられている諸指標については、これまでみてきたような理解からしても首肯できることなので、あらためて説明するまでもないであろう。

この表で新たに注目されるのは、IFEが地方組織voluntary regional organizationと地域組織local community organizationとに区別されていることである。何よりもIFEの数の多さが、その区分を必要としたのである。さしあたっては、表にみるように、その活動の範囲(「焦点」)が主要なメルクマールであり、前者は市域の広域行政区ないし各地方(北アイルランドは行政的に26の地方Districtsに分けられている)以上にひろがるものであり、後者はせいぜい区Wardないし町村レベルのもので、日常生活圏にあるものと考えられる。しかし、それがゆえに、それらには一定の質的差異も認められる。

すなわち前者の地方組織は、教育よりも学習に力点があり、教育以外の他の目的を実現する手段としての学習、問題志向的で、生活にかかわるテーマをとりあげ、行動と結びついた学習を重視している。その対象は広範な、社会的に不利益をえている人々にあるが、教育に対する学習者の統制はほとんどみられず、伝統的な教育方法によっているとみなされている。こうした組織で働いているのはしばしば「地域雇用行動ACE」による1年契約の労働者で、講師は通常は専門的な教育者であるが、政府からは独立的である。

これに対して後者の地域組織は、より小規模であるが、地域社会にねざしたものである。取り上げられているテーマは、地域社会関係改善、失業問題、平和活動などで、とくに青年・女性・失業者に焦点をあわせた学習実践が多い。行動と教育・学習を結びつけようとしており、必要に対応した学習、諸問題への意識高揚が重視されているが、より安価な学習材料・条件で活動し、ネットワーク化が重要な課題となっている。学習の組織、コース内容の決定などに学習者の参加が位置づけられているが、実践されているさまざまなプロジェクトはスタッフによって進められている場合が多い。

〈表－４〉 成人学習機会の諸類型

	定型的	不定型的	地方非定型的	地域非定型的
理念	伝統的	かなり新規	新規	同左
	教育独占的	生活全般	同左	同左
	競争的	協同的	同左	同左
	個人的	個人的・集团的	個人の	同左
目的	消費者志向的	長期的かかわり	同左	同左
	教育のための教育	行動にかかわる教育	問題解決型学習	同左
	事前バック	問題基盤の広い視野	同左	同左
	専門性発達と失業	社会的不利益層	同左	同左
	学術的	学問と実践の結合	実践的	同左
	学習資源提供	地域グループ支援	同左	大きな機会への接近
教育実践	伝統的方法	二方向教育	専門的教育者	同左
	専門的教師の統制	学習者の統制	専門家の統制	学習者の統制
	柔軟な参加条件	経験重視	柔軟な参加条件	同左
焦点	大規模	同左	同左	小規模
	広範な地域	同左	同左	地域社会基盤
	中立的アクセス可	同左	同左	社会的不利益地域
諸資源	専門的スタッフ	ACEとボランティア	同左と専門的構造	同左
	高価なメディア	安価なメディア	高価なメディア	安価なメディア
	政府資金	多様なスポンサー	同左	同左
組織構造	制度的	ボランティア	ほぼボランティア	同左
	トップダウン	より民主的意志決定	ある程度民主的	ボトムアップ
	政府への依存	同左	政府から独立	政府依存
	政府への責任	より民主的責任制	同左	同左

(出所) Rosemary Moreland, *Towards a Learning Society*, The University of Ulster (unpublished), 1993, p. 295

さて、ここに挙げられた諸特徴は、各教育形態の差異を浮かび上げさせるとともに、いくつかの重複があることをも明らかにしている。とくにNFEと2つのIFEの間には共通の点が多く、その差異は質的というよりも量的なものである場合もいくつかある。FEがアカデミックな教育、IFEは「問題を基盤とした学習 issue-based learning」が中心であり、NFEは、それらの活動を援助する役割を果たしていると考えられるのである。そこでMorelandは、3つの教育形態は異なった機能をもっているが、「連続的」であり、互いに競争的であるというよりも「相互補完的」であると結論づける。そこには、生涯学習論的視点から3つの教育形態を検討しようとするMorelandの考え方が反映しているであろう。

しかし、これらの3類型は実際に「連続的」なのであろうか、いかなる意味において「相互補完的」なのであろうか。たとえば表の「教育実践」において、NFEが「二方向教育」であるのに対して、2つのIFEが「専門的教育者」によるものであるというようなことは、その教育実践の

吟味をしてみなければ、必ずしも「連続的」であるとはいえないであろう。地域IFEが「学習者の統制」によるものであるのに対して、地方IFEが「専門家の統制」によるという指標についても同様である。また、「諸資源」の中で、NFEと地域IFEが「安価なメディア」であるのに対して、なぜ地方NFEが「高価なメディア」となるのか、そのことと「組織構造」において、前2者が「政府依存」的であるのに対して後者が「政府から独立」的であることとはいかに関連しているのか、なども明らかにされねばならないであろう。

これらについて検討するためには、それぞれの教育形態における具体的活動、およびそれらの間の現実的な関係を吟味してみなければならない。

3 代表的諸事例

ここで、北アイルランドにおけるFE、NFE、IFEの3種類の成人教育提供者は、具体的にどのようなかたちをとってあらわれているかをみておくことにしよう。

政治的・宗教的・民族的对立を含む北アイルランドの基本的諸問題に対して、一般に、FE教育提供者は中立的なアプローチをとる。これに対して、NFE提供者は社会的・政治的諸問題について特定の見解をとって対応している。IFE教育提供者には、ボランティアな組織と草の根の地域活動をするグループがあり、前者は単一の問題をとりあげ、後者はそれに加えて多面的な地域課題をとりあげることが多い。以下、それぞれ具体的な事例をとりあげてみよう。

(1) 定型的教育

主たる定型的教育FE提供者としての制度的教育の展開については、すでにふれたとおりである。現段階の代表的なFE提供者としては、継続教育カレッジ、大学成人教育、および放送大学の3つをあげることができる。全体として、制度化・規格化された、自由主義的な成人教育を提供しているといっていよい。

継続教育カレッジは、自由主義的成人教育提供者の中で最大規模のものである。北アイルランドに統合前の1980年代に27、現在進行中の統合によって13となるカレッジをもち、各地域ではさらに初等教育・中等教育の学校や図書館、あるいは地域センターを利用して、就学後の継続教育を展開している。1クラスあたり最低16人以上の参加者を前提としたさまざまなコースを提供することが主たる活動である。それは、一般教養、趣味から中等教育卒業資格や大学入学資格にかかわるコース、さらには職業・技術教育訓練にまでおよんでいる。5つの「教育・図書委員会」の管轄下にあるため画一的で官僚的な性格をまねがれることはできないが、政治的・宗教的・民族的には中立的立場をとり、地域センターでの活動はより弾力性がある。

次に、大学成人教育である。最も長い構外教育の伝統をもつクイーンズ大学 The Queen's University of Belfast は、成人教育学部 School of Adult Education があり、構外教育のための付属センター＝継続教育施設 Institute of Continuing Education をもっている。ここで、1993・94年度で23の分野にわたる成人教養教育が展開されているが、最近では女性問題研究のような社会問題や、作文や映像技術といった実際的な技能形成にかかわるコースも設けられている。とくに特徴のあるのは語学教育で、さまざまなレベルにあわせた教育の中には、「外国人のための英語教育センター (TEFL)」をとおして、北アイルランド在住の外国人のための英語教育やその教師の養成を行っている。また、これらのセンターのほかに、北アイルランド全体にわたる23の地方センターがあり、教養的なクイーンズ大学講義のほかに、地域の特性にあわせた野外教育活動や地域

文化教育活動が行われている⁶²⁾。

これに対して、より地域社会との結びつきが意識されているアルスター大学では、4つのキャンパスにまたがる「成人継続教育学部 Department of Adult and Continuing Education」をもち、それを支えるセンターとして、デリーにあるマギーカレッジにおける「継続教育施設 Institute of Continuing Education at Magee College」と、ベルファスト近郊のジョーダNSTOWN・キャンパスにある「地域社会調査開発センター Community Research and Development Centre」をもっている。これらのセンターでは、北アイルランドの社会的・文化的・政治的・経済的諸問題を、とくに社会的不利益をえている地域を対象にして調査研究をし、教育訓練活動を展開している。これらの成果にもとづいて、地域社会教育、地域社会のアイデンティティ形成、地域社会発展のための技能・技術獲得の必要性が理解されているため、アルスター大学が提供するコースやクラスは単なる自由主義的教養形成に止まらないものをもっている。

たとえば、ジョーダNSTOWN・キャンパスでは1994・95年度に51の年間コースと、55の短期(2ヶ月)コースを開催している。後者は趣味・教養・スポーツにかかわるものが多いが、前者には日常生活に必要な知識獲得・技能形成(人間関係・家族関係改善、作文技術、情報処理、自己管理、カウンセリング、個人・家族関係法、女性問題、課題解決技術から成人教育チューター養成のためのコースなど)が含まれている。また大学キャンパス以外に地域センターを利用した32のコースがあり、そこではさらに北アイルランド紛争にかかわるコース、女性のためのコース、地域研究にかかわるコースなどが設けられている⁶³⁾。年間コースで注目すべきは、構外資格コース、すなわち大学入学の資格につながる7つのコース(依存症研究、考古学・歴史研究、地域経済発展、地域ドラマ、地域社会関係論、宗教学、家族研究)が開設されていることである⁶⁴⁾。

これらは、地域社会の諸問題を解決することに貢献することが大学憲章にも謳われているアルスター大学⁶⁵⁾の特徴をあらわしているが、成人継続教育学部自体が大学の組織の一部であり、そのシステムの一部として活動しなければならない。さらに1994年9月には、成人継続教育学部は統合されて、「社会科学・健康・教育学部」の中に包摂されることになった。継続教育施設と地域社会調査開発センターは存続しているが、地域社会での学習・教育要求とのフィードバックを発展させるシステムをいかに再構築していくかが大きな課題となっている。

この点、オープン・カレッジはある意味において小回りのきく学習機会であるといえる。1969年にイギリス本国ではじめて以来、急速に発展し、71年には北アイルランドで活動をはじめている。90年代に入ると、150を越すコースを開催し、年間千人以上の参加者を得ている。遠距離学習と出版活動によって、ベルファストやデリーといった中心的都市から離れたところに住んでいる人々も自由に学習活動に参加できる機会を拡充したことは大きく評価されている。さらに北アイルランドでは、紛争とりわけ予防拘禁制度(1971年)にともない急増した「政治犯」としての入獄者にとって、学習をはじめたり継続したりすることができる主要な機会となったことは重要な意味をもっている。

しかし、学習資料としてのパックは、イギリス全体のために用意されているので、その中に地域社会教育の領域が創られたり、地域活動を援助するための学習内容や、討論を基礎にしたパックなどが開発されてきたのにもかかわらず、北アイルランドがかかえる学習必要に応えるようにはなっていない。

第3の定型的教育提供者としての放送教育は、より広範な人々に働きかける。イギリス放送協

会 BBC は、1954年にラジオの、1963年にテレビの成人教育むけ番組を開始している。その後、オープン・カレッジとの協力関係により、こうした番組はイギリス社会の中に定着してきているといえる。北アイルランドでは、アルスター・テレビ（民放）が、週にわずか10時間ではあるが、組織的には地域社会教育提供者からなる助言委員会をおき、さらに地域社会、女性、青年、失業者といった小委員会を設けて地域の特徴を打ち出そうと努力している。しかし、放送教育は全体として、問題提起的というよりも啓蒙的であり、標準化され集中化される傾向がある。そのひとつの大きな要因は、とくに地方放送にとって、独自番組を製作するのにはコストがかかりすぎるということがある。

放送教育が地域社会教育発展に果たしうる可能性を示したものとして、1977年から3年間にわたってデリーで展開された地域行動調査教育プロジェクト（CARE）がある。これはアルスター新大学の継続教育施設とBBCラジオの協同によって生まれたプロジェクト「われわれにおこっていることは何か」というシリーズで、地域住民自身の参加によって一連の地域的諸問題が提起され、それらの議論をととして地域課題への批判的意識、自己確信の発展がみられたとされている。参加者の数の限定、放送番組のもっている非弾力性、地域社会教育専門労働者の位置づけの弱さなども指摘されているが、放送教育の可能性を示している⁶⁶⁾。しかし、このプロジェクトのもっている「革新性」、その作成コストの「割高さ」がゆえに、BBC はその後、この種の番組づくりをおこなっていない。

(2) 不定型教育

不定型教育 NFE 提供者の代表的事例としては、WEA（北アイルランド）、アルスター・ピープルズ・カレッジ、女性教育プロジェクトがあげられる。これらは、地域づくりや地域行動にかかわって、地域社会教育を提供するものである。社会的に不利益を得ている人々と地域を対象にして、成人教育のアウトリーチ活動を展開するが、そこには地域活動家の意識高揚から訓練活動までも含む。

WEA の戦前からの主要な活動は、すでにみたように、クイーンズ大学との協同活動にあった。しかし、教育省からの財政的援助は合同委員会とクイーンズ大学構外教育部に対してなされていたために、直接的に資金を獲得して独自のプログラムをつくらうとする動きが WEA の中で高まり、ついに1968年、合同委員会は解散することになる。その直後にはじまったトラブルズの中で独自のコースを発展させようとしたとき、それまでクイーンズ大学が講師を派遣するのに対して WEA はクラスを組織するという役割分担にあったことが生かされる。そして、79年からは労働組合研究と地域社会教育にかかわるカリキュラム開発が組織的に行われるようになる。後者では次第に、社会的な不利益を得ている人々（失業者、高齢者、女性、農村社会）に重点が移っていく。

女性研究支部、失業問題行動プロジェクトなどが組織化されていくとともに、WEA のコースへの参加者は増大し、1982・83年には7千人を超えるようになる。しかし、組織拡大は同時にその管理の困難の増大を意味し、経営危機から事務局長と財政担当が辞任するという事態にいたり、この時からボランティアの運営参加を促進するという方向が強化される。1991年には教育庁からの援助も受けられるようになり、5つの「教育・図書委員会」管内にひとりずつのチューター兼オルガナイザーを配置できるようになった。女性問題、失業者問題に加えて、「民衆史」、「反セクト主義」、さらには「60歳後学習」などのプログラムが組まれることになった。

しかし、1991年にイギリス本国の WEA の統合が提起されることになるにおよび、独自のプロ

グラムを展開してきたイングランド以外の支部とくにウェールズと北アイルランドはこれに反対し、1993年、北アイルランド WEA はひとつの有限会社となって完全に独立する。とはいえ、その活動のための収入は、1993・94年度で教育庁の継続教育関係費からが64%、おなじく地域社会関係改善費から12%、他の基金からが5%、受講者の授業料からが19%となっており、その4分の3を教育庁に依存している⁶⁷⁾。1992年から95年にかけての発展計画では、教養学習、労働組合研究、女性問題教育、創造的芸術、高齢者教育、再学習、文化的伝統、地域社会教育訓練の8つの活動領域が確認されている⁶⁸⁾。この計画にもとづいて、1990年代の前半をとおして WEA が提供するコース数は約400から700余りに、学生数は約6千から9千を超えるまでに拡大している。

以上のように WEA は、政府からの財政的支援を受けて、チューターによる講義を中心とした活動を展開し、最近において拡大傾向にある。しかし北アイルランドの WEA は、多分に教養主義的なイングランドのそれに比べて、地域課題に応えるようなコースを重視して展開してきた。たとえば地域社会教育関係では、さまざまなボランティア組織や地域グループとの話し合いを行い、組織管理運営のための「役割訓練」、「グループ活動」あるいは「社会的・政治的教育」などのコースを提供し、ときにはそれらのグループと協同でフォーラムや研究集会を開催している⁶⁹⁾。この限りにおいて、北アイルランド WEA は、FE というよりも NFE の提供者であるといえるのである。

次に、単一のテーマから NFE を提供しようとしているものとして、女性教育プロジェクト (WEP) をあげることができる。1983年に、成人教育・地域教育の活動家たちによって、政府や「北アイルランド・ボランタリー・トラスト」、「ベルファスト必要地域計画」などの資金的援助をえて設立された。当初は女性問題の理解、意識高揚をめざすコースを提供することを中心に活動していたが、それらをとおして自己確信と新たな選択を追求するようになってきた。地域の女性グループに対しては、財政的に許す限り、受講料の免除、交通費、育児サービスと昼食費の保障などの措置をとってきた。学習要求や女性問題チューターの訓練要求にかかわる地域調査を実施したり、ワークショップを開催した。インフォメーション・デーを開催し、女性諸グループ相互の情報交換をおこうことなどをとおして、インフォーマルな女性グループネットワークを創ってきた。最近では第三セクターである「ベルファスト形成活動 (MBW)」などの資金を得て、女性各グループがみずからを組織化し運営する技能を形成することを目的とした学習活動をすすめている。

しかし、このような取り組みは、それぞれのプロジェクトの資金によって規定されており、かならずしも WEP 独自の計画にしたがって展開できているわけではない。活動のための資金獲得であったはずが、資金獲得のための活動になる傾向が生まれてきているのである。

最後は、総合的な視点から NFE を展開するアルスター・ピープルズ・カレッジ (UPC) である。UPCは1982年に設立された、北アイルランドで唯一の、宿泊施設をもつ成人教育センター＝レジデンシャル・カレッジである。文化的・政治的問題、社会的・経済的問題を取り上げて、課題志向型の教育を展開する。既存の成人教育機関に対してオルタナティブなカリキュラムを創造し、地域社会関係論、地域社会発展論、最近では地域経済発展論など、地域社会の発展にかかわるコースを運営するほか、セミナー、ワークショップや課題ごとの諸会議、地域諸組織・グループとの協同による地域調査などを実施している。こうした活動の資金は、さまざまな基金・財団、政府諸機関などからの助成金によっている。上述のコースは、アルスター大学との共催のかたちをとっており、同大学とのかかわりは強い。このことは、資金提供者の政策的・行政的意

図への対応, FEの提供者であるアルスター大学との組織的関係調整の問題を生み出している。
NFEとしてのUPCの特徴については後述する。

(3) 非定型的教育

北アイルランドにおける典型的なIFEは地域行動・文化行動と結びついて展開されてきたと理解されている。それは何よりも地域における諸課題を解決するために、「なすことを通して学ぶ」過程であるとされており、社会学でいうような「社会化過程」一般とは異なる。

このようなIFEは戦前においてもみられ、1930年代にみられた住宅協議会や協同組合、信用組合の活動はそれらの典型的なものであると考えられる。戦後、とくにトラブルズのもとで展開した地域行動として特徴的なものは、いわゆる地域社会関係改善活動である。1969年に地域社会関係改善委員会 Community Relations Committeeが設立されて以来、カトリックとプロテスタントの両コミュニティの和解をはかるための行政的努力がなされてきた。74年には地域社会関係改善庁が発足し、行政が本格的に融和活動に乗り出してくる。しかし、その活動は行政的・官僚的で、イベント的なものを主体とするものであったがために、地域の活動家は次第に失望していく。現実には、トラブルズはますます激しくなり、行政的努力による解決への展望には多くの疑問が投げかけられてくる。

これに対して、民間のさまざまなボランタリーな活動が生まれてくる。それらは「地域行動 Community Action」と呼ばれ、直接的に地域社会関係の改善をめざすというよりも、カトリックとプロテスタントが共通に抱えている問題への取り組み、すなわち住宅問題に対応する借家人協議会や、失業問題に対応する生産協同組合活動、さらにはそれぞれのコミュニティのアイデンティティを求める文化活動といったかたちで展開されるようになる。それらは必ずしも教育活動として意識的であったわけではないが、教育関係者にはまさに「なすことによって学ぶ Learning through Doing」であると認識されるようになってくる。

こうした動向の中で、地域社会関係改善行政も次第に教育・文化活動を重視するようになり、その活動は次第に教育庁に移っていき、1988年からの「文化的伝統グループ」のプロジェクトを経て、90年には新たに地域社会関係改善協会 Communitiy Relations Councilが発足する。1991年から94年にかけての発展戦略では、その活動領域として地域社会関係改善のためのフォーラムの提供、地域社会開発、ボランティア団体への資金提供、訓練活動、アクション・リサーチの5つをあげ、より地域行動に密接にかかわり、教育訓練あるいは調査活動を重視するようになってきている。また、それらを推進するために、「融和活動委員会」だけでなく「仕事と地域社会委員会」、「文化的伝統委員会」を設け、狭い意味での地域社会関係改善活動からの脱皮をはかろうとしている⁷⁰⁾。

さて、1970年代に雨後の筍のように生まれた地域行動組織・グループは、それらのネットワーク団体のひとつである「コミュニティ・ワーク教育フォーラム FCWE」の推定では800に及んでいる。それらは、大きく単一の問題を扱う地方ボランタリー・グループと、単一の問題だけでなく総合的な課題にとりくむ地域グループに分かれるものと理解されている。M. Fitzduffは地域社会関係改善にかかわるグループのタイプ分けを試みている。それによると、活動の焦点からみると、①両コミュニティの相互理解、②半セクト主義的活動、③反脅迫活動、④文化的伝統保存活動、⑤正義と権利を守る活動、⑥政治的選択肢を検討する活動、⑦神学的多元主義的活動、⑧対立克服活動に分けられている。また、その活動の文脈からは、①政治的問題の明確化、②地域社

会発展, ③保安活動, ④環境保全, ⑤経済的発展, ⑥批判的思考の訓練, に分類されている⁷¹⁾。

これらのボランティアな地域行動のネットワーク組織として最大のものが「北アイルランド・ボランティア行動協会 NICVA」であり, その目的は社会変革にかかわるボランティア部門の発展, ボランティア組織・地域社会グループを代表する政治活動, 北アイルランド住民の生活にかかわる意志決定における民衆統制, 暴力と差別に反対する反セクト主義的運動, 社会的に不利益を得ている人々や地域における地域行動, そして集团的・協同的・ネットワーク的活動などの推進があげられている。1993・94年には, 会員となっている組織・グループは253を数え, 13名からなる運営委員会と12名ヨーロッパ委員会(ヨーロッパのボランティア団体との交流・情報交換を進めるために設けられている)があり, 職員は管理部門に6名, 開発部門2名, ヨーロッパ部門5名, 情宣部門7名, 訓練部門4名の計24名が働いている。180万ポンドの財政規模であるが, 政府(健康・社会サービス省)からは31万ポンドだけで, ほとんどがさまざまな団体・基金からの寄付によってまかなわれている⁷²⁾。

ここで, 地域行動と呼ばれ, IFE の代表的事例とされているものの中で, Moreland が挙げているものを紹介してみよう⁷³⁾。いずれもベルファストで活動しているものである。

まず, 地方 IFE としては「北ベルファスト地域社会資源センター」がある。これは, さまざまな地域組織・グループの活動を援助するために70年代のはじめて設立されたもので, 北ベルファストに7つのセンターをもち, ベルファスト市委員会, 北アイルランド・ボタントリー・トラストその他の基金の援助によって運営されている。地区内の約100のグループがこの施設を利用しており, それらの代表からなる運営委員会・施設委員会をもっている。自主的活動の促進を原則としており, 地域住民の「自己信頼」を育て, 地域での雇用促進, そして地域社会関係改善を目的とした教育活動(主として学級の開催)を行っている。それらの活動については, 地域社会関係改善協会の指導をうけており, 資金は行政の地方委員会の援助をうけている。目的を実現するために, 地域住民の管理運営への実質的な「参加」が重要な課題となっている。

なお, 次章では西ベルファストの事例をとりあげるが, そこで同様な活動をしているものには「広域西ベルファスト地域社会協議会」がある。その活動の特徴は, スポーツ・レクリエーション活動を重視し特別の活動計画をもっていること, ACE労働者をえて「個人的発達」コースを設けているところにある。

これらは総合的的地方 IFE であるが, 特定の対象にしばった活動をしているものとしては「ジンジャーブレッド」をあげることができる。これはもともと1970年にロンドンにはじまった運動で, 片親などのいわゆる「欠損家族」の社会的・経済的条件の改善を, 自助的活動を中心にして展開しようとするものである。北アイルランドでは1978年に設立され, 40のセンターをもっている。それぞれで取り組むべき課題を決定し, 実行するために頻繁な会議をもち, 年次総会のほか, 執行委員会体制をもっている。その活動は, 単位グループに対する助言, カウンセリング, 情報提供であり, 1日集団旅行・レクリエーションや, 育児ローテーション活動, 学習のためのコースや討論会も開催している。それらの活動のための資金は「ヨーロッパ社会基金」や北アイルランドの「地域雇用行動 ACE」などから導入していて, センターには育児室を設置しているところが多く, ディレクターのほか, グループ担当職員, 育児担当者, ACE労働者などが職員として働いている。

次に, 地域 IFE のうち, 総合的に活動しているものの事例として, 西ベルファストにある「ディヴィス地域社会センター」をあげよう。このセンターはカトリックの低所得層が集中する

ディヴィス地区にあり、教育専門施設ではないが、地域住民が集団的に「生活の質の向上」をめざすのを援助することにその目的をおいている。利用者代表からなる運営委員会が組織されており、コミュニティ・ワーカーとその助手がスタッフとして働いているが、その活動は社会的なものから、文化、教育そしてレクレーションにまで及んでいる。利用者の大半は女性で、子どもをもつ母親のための育児室もあり、それぞれグループ活動をととした学習がなされている。たとえば「家族グループ」は、着付け教室や工芸教室などの個人的な要求にもとづく活動をしているが、それらは家族の束縛からいったん解放されて自由な学習・文化活動をする場として位置づけられている。また、「母親と子どもグループ」はより意識的に地域の課題に取り組んでおり、失業・女性問題・（青年の）破壊活動・健康問題などをとりあげ、外部から講師を呼んで学習・討論活動をしている。さらに「ディヴィス研究グループ」になると、とくに地域福祉の視点から、地域の歴史・社会についての学習に取り組み、調査活動を実施し、その結果を出版することなどをおして自分たちのみならず地域諸課題の理解を住民や行政が深めるような実践をしている。

最後に、地域づくりとくに仕事づくりに取り組んでいる地域IFEとして「リゴニール改善協議会」に注目してみよう。この協議会は1974年に北ベルファストのリゴニール地区に設立された、地域社会発展のための、地域ぐるみのボランティア組織である。北アイルランドの伝統産業であるリネン工業で栄えた地区であったが、1960年代におけるその衰退とともに過疎化し、失業率40%という「都市の中にある農村」となっている。1980年代には、住宅条件の改善、地域の公共施設の建設、環境改善などの活動をしてきたが、90年に、地区の困難な条件を逆手にとって総合的な地域づくりを進めるための「リゴニール発展計画」を作成する。ベルファストにとって貴重なすばらしい景観と歴史的・産業的遺跡をもつ地区の条件をいかして、地域おこしをしようという計画である。地域経済再生のためのセンターももち、「地域雇用行動」計画にもとづく16人の職員が働いているが、さらに、代替エネルギー・センターやスポーツ・センターを設置する予定である。これは草の根の地域づくり運動といえるが、そうした活動をすすめるためにも、地域課題にそくしたさまざまな教育訓練活動が展開されており、それらをおして地域住民が「自信」をもち、未来への希望をもつようになってきている⁷⁴⁾。

さて、以上のような事例をみるならばMorelandの特徴づけについて一定の説明はできる。たとえば、地方IFEがその組織において「政府から独立」しているというのは、それなりに独立した運営委員会が組織されているからであり、教育実践における「専門家の統制」といっても各利用者グループの自主的活動の援助をするという意味においてであろう。これに対して地域IFEがより「学習者による統制」を実現しやすいのに組織構造においては「政府依存」的であるというのは、より小さな組織だけに政府の資金や専門的職員の影響力が高くなっていることを示しているといえる。しかし、これらはまさに専門的職員の成人教育担当者としての力量と、学習者としての地域住民の主体的力量の関係によって規定されている。したがって、これらの特徴は、教育3類型の「連続性」を示すというよりも、それらの関連構造においてIFEにあらわれた矛盾的性格を示していると言った方がよいであろう。

IFEの現状における問題点としては、まず、それらの活動が「成人教育」活動としてなお公共的にコンセンサスをえていないということ、したがって多くはつねに資金獲得の問題に悩んでいるということが挙げられる。それらは成人教育とみなされないか、せいぜい周辺的な活動としてしか理解されていない。活動が広範であるわりには、その内容も個別的・分散的にしか紹介されていない。

それは単に、FE あるいは NFE との協力関係ができていないというだけでなく、IFE 相互のネットワーク活動が不足しているということにも影響されている。地域行動にかかわる諸グループ・組織の関係は希薄で、相互に他のグループがどのような活動をしているのかよく知らないという場合が多い。また、IFE としての積極性を打ち出そうとすればするほど、行政的活動・定型的活動に対して批判的となるから、それらが用意するネットワーク活動にもなかなか参加しようとはしない。ここに IFE の意義を明らかにすることによって、それらのネットワークを創り、NFE や FE との協力関係をすすめていくという実践的課題が生まれているのである。

しかし、それらは意識的にそのことを追求し、現実にある矛盾・対立を克服していく努力なしに達成できない。次に、西ベルファストの事例によってその実態をみていくことにしよう。

V 西ベルファストにおける成人教育の構造

1 過程志向的構造分析

以上でみてきたように、FE、NFE、IFE という教育 3 類型の理解においては、単にそれぞれを別個にとりだして、それらの特徴をあげるだけでは不十分である。次に問題にすべきは、それらの関連構造を問うことである。

そのために有効な方法は、具体的なひとつの地域において、これらの諸類型がどのような関連にあるのかを考察することであろう。ここでは、西ベルファストを事例としてとりあげてみることにする。西ベルファストの地域的特質については後述するが、ヨーロッパで最も権利剥奪された地域と言われてきた北アイルランドの中でも最も貧困な地区で、カトリック系住民が集中しており、またトラブルズが最も深刻なかたちであらわれている地区とされている。

ところで、これらの教育諸類型の関連構造はいかにして把握されるべきであろうか。教育提供者と教育形態は決して一義的に把握することはできない。ひとつの教育提供者が複数の教育形態をとっていることのほうが、現実にはむしろ多いからである。もちろん、一定の時期、一定の条件においては、ある教育提供者が採用している教育形態の主要なものは 3 つのうちのいずれかであることもある。しかし、ここで主要な対象としている NFE についていえば、他の 2 つの類型の教育にかかわっていることが、むしろ一般的な状態なのである。

そこで注目すべきは、具体的な事例における展開過程である。その展開過程を追っていけば、他の諸形態とのかかわりもみえてくるはずである。3 つの類型の関連構造は、そのうえで検討することができるであろう。ここで筆者がとろうとしているのは、いわば「過程志向的構造分析 Process-oriented Structural Analysis」である。

具体的には、まず Moreland が西ベルファストにおける NFE の事例としてあげている「コンウェイ教育センター」を中心に吟味する。「コンウェイ教育センター」は、上述のような特質をもつ西ベルファストの中から、いわば草の根の地域社会教育センターとして展開してきた。したがって、より純粋に NFE の形成過程を考察することができるであろう。ここでは、これに北アイルランドにおける NFE の典型のひとつとしてあげられていた「アルスター・ピープルズ・カレッジ」の西ベルファストにおける実践を重ねて検討することにしよう。

以下、まず 2 では、このセンターの活動とのかかわって西ベルファストの地域的特質にふれてみる。次に 3 で、IFE とのかかわりを、このセンターを支える「スプリングヒル・コミュニティハウス」の活動を取りあげて検討する。さらに 4 では、このセンターの活動を基盤にして、FE へと発展する志向性のあるものとして、「ホワイトロック継続教育センター」とのかかわりをみる。それ

らをふまえて、地域社会教育の構造の中でのNFEの意義をさぐるために、「アルスター・ピーブルズ・カレッジ」による「地域づくり教育」の実践をとりあげてみることにする。

2 西ベルファストの地域的特質—『Obair 報告書』—

「コンウェイ教育センター」は「コンウェイ工場 Conway Mill」のひとつのフロアにある。「コンウェイ工場」は、ベルファストの伝統的産業であったリネンの旧工場である。1867年に建築され、地域産業の花形工場として活躍してきたが、戦後におけるリネン工業の構造的不況で、1974年以来、工場の機械は動いていない。1979年、この施設を購入したのが「パウンド・ローニー社会クラブ」である。このクラブは、施設の3分の1しか使用する必要がなかったため、のこりを地域社会のために役立つように、とくに仕事の創造、教育・文化活動、その他の地域活動のために提供することになった。こうした活動をするために設立されたのが、有限会社「コンウェイ通り地域社会発展プロジェクト」である。

この「プロジェクト」の理事は、前「聖ジョーンズ教会」の副牧師で教育者であるD.ウィルソン神父、政治家・事業家であるF.カーヒル、そしてベルファスト市委員会によって雇用された法学士でコミュニティワーカーであるC.ブラッドレイなど7人である。有限会社といっても非営利団体で、その目的は、地域社会における仕事の創造、地域開発の促進、社会サービスの拡充、地域社会教育の展開など、産業的・社会的・文化的・教育訓練的な「総合的プロジェクト」を展開することにある。

こうした活動をすすめるための一環として、ひとつのフロアが、すでにウィルソン神父をリーダーとして西ベルファストで地域社会教育活動を展開していた「スプリングヒル・コミュニティハウス」に無料で貸し出されることになった。これを契機に設立されたのが、「コンウェイ教育センター」である。旧工場の1階には、食堂、3つの学習室、テレビ室、劇場、そして育児室が設けられ、これらが教育文化活動展開の物的条件となった。その活動の展開については後述しよう。

ところで、このセンターの活動のひとつの重要な領域となっているのが、西ベルファストの地域課題への取り組みであり、そこには地域課題を明らかにするための調査研究活動も含まれる。そうした活動の成果のひとつは、西ベルファストの最大の地域課題である失業問題にとりくんだ報告書『西ベルファストにおける失業—Obair 報告書』(1988年)である⁷⁵⁾。Obairとはゲール(アイルランド)語で「仕事work」という意味である。西ベルファストにおける雇用問題についてのキャンペーン活動をするために、1987年、「コンウェイ教育センター」で開催された集会を契機にして結成された。それは非政治的・非セク特的な活動で、雇用問題に関心があり、Obairの目的に賛同するすべての人々に開かれた運動である。88年3月に採択された「キャンペーン憲章」は、第1に、有意味で適切な支払いのある雇用にアクセスすることは基本的な人権であること、第2に、雇用における機会均等も基本的な人権であること、第3に、大多数の人々が何年も強制された失業状態にあるような長期的な大量失業は、彼らの人権に対する継続的な冒瀆につながることを、を指摘している。

ヨーロッパやアメリカにもひろがる国際的キャンペーンとなっていったObairの活動の最初の仕事のひとつは、西ベルファストにおける失業問題の性格とその原因を明らかにするための調査活動に取り組むことであった。雇用・失業問題についての基本的な情報、より立ち入った情報が決定的に不足しているという認識からである。この調査をまとめる作業にあたったのがアルスター大学のB. RolstonとM. Tomlinsonで、その補助作業をしたのがObairのG. McAteerであ

り、その結果生まれたのが、上掲の報告書である。

公式統計によると、1980年代はヨーロッパ全体で失業者が急速に増大した時期であった。85年の失業率は、ヨーロッパで最も高い国のひとつであるイギリスで11%、中でも北アイルランドは19%、ベルファストは24%であったが、西ベルファストでは郊外でも40%、市街地では実に51%であった（〈表一5〉）。この地域を調査した報告書は、およそ次のような結果をみた。

〈表一5〉 ベルファストにおける失業率の推移

	1978	1985
ベルファスト	14.2	24.1
うち東部市街地	15.1	32.7
東 部 郊 外	6.1	12.1
西部市街地	41.3	50.8
西 部 郊 外	25.4	39.6
(参考) U K	7.4	11.4
北アイルランド	(13.7)	(18.6)
フ ラ ン ス	6.3	10.4
西 ド イ ツ	3.1	7.9

(資料) Northern Ireland Housing Executive, *Greater Belfast Area Household Survey 1985*。参考統計は、J. Moon and J. Richardson, *Unemployment in the UK*, Gower, および *Unemployment Bulletin* で、1980年と85年のデータ。

第1に、西ベルファストの経済的衰退である。もともとこの地域の仕事は、女子はリネン工業、男子はその他の不熟練の運輸・建設産業というのが一般的であった。60年代の不況は、これらの産業に最も大きな影響をあたえ、概算で約4分の3が失われたとされている。これに対して、公務・サービスの仕事が拡大し、とくローヤル・ビクトリア病院の開設は大きな雇用の場の創設となった。しかし、失われた仕事を回復するにはほど遠く、70年代後半における工業開発もほとんど短命に終わった。かくして、男子における高失業率と、女子における潜在的失業の拡大、ないし公的セクターや私的なサービス・流通部門におけるパートタイムの就業という結果になっているのである。

第2に、失業をめぐる広範な問題についてである。上述のような残された仕事領域の縮減に直接的な影響をあたえているのは、1980年代の新保守主義的な理念と政策である。公的部門の合理化と、それに対する個人主義的対応が西ベルファストのような地域に最も深刻な結果をもたらす。実質5割を超え、地域によっては8割以上になる高さの失業率は、経済的問題にかぎらない社会問題をひきおこす。それは、とくに女性、青年や子どもの問題に集中し、精神障害・自殺から非行・暴力・道徳的退廃にまで及ぶ。大人の世界においても、とくにカトリック労働者に対する差別・おどしが残っていること、それらが自由主義的イデオロギーのもとで「構造的差別」となっ

ていることが明らかにされる。

第3に、これまでの政策・行政の検討である。とくに80年代の新保守主義的政策や、それを支えてきた貨幣数量説や、最近の「脱工業社会論」的発想にもとづく政策が西ベルファストにおける失業問題を解決する方向にはなっていないこと、北アイルランド政府の無責任な対応が明らかにされ、単に経済的ばかりでなく、「社会的目的」を持った政策の必要性が強調されている。

以上のように『Obair 報告書』は、西ベルファストの失業問題は、長期的・構造的なもので、カトリックに対する「差別」によって増幅されたものであるがゆえに、「介入主義的」戦略を必要としており、教会やセクト主義の排除をしてはじめて解決の方向がみつかる旨を指摘している。これらをふまえて、当面、西ベルファストの失業問題を検討する「新しいフォーラム」と、公的な責任体制を明確にし、広範な領域の人々が参加できるような「特別委員会」を設置し、具体的に失業問題を解決するための「計画づくり」をすべきであると主張している。そして、みずからも意見聴取と情報収集、仕事の創造、訓練活動、差別撤廃、社会サービス活動の5つの領域にわたって、26項目の「特別提案」をしているのである。

このような報告書が作られたのは最初のことであり、関係方面に大きな影響を与えたのであるが、ここで問題にするのは、このObairと同じ「コンウェイ工場」の中にあって、地域社会教育・文化活動を展開してきた「コンウェイ教育センター」の活動である。MorelandによってNFEの提供者とされているこのセンターは、『Obair 報告書』が明らかにしたような特徴をもつ西ベルファストにおいて、他の諸組織とのどのような関連構造において活動してきたのであろうか。

3 非定型的教育から不定型的教育へ

既述のように、「コンウェイ教育センター」の地域社会教育活動の出発点であり、その後はその基盤となっているのが「スプリングヒル・コミュニティハウス」である。このコミュニティハウスは、西ベルファスト・ホワイトロック地区のスプリングヒルにあって、非定型的な地域社会教育を展開してきた。その創設者はD.ウィルソンであり、センターの代表者でもある。したがって、コミュニティハウスからセンターへと展開するウィルソンの理論と実践の展開は、同時にIFEからNFEへの展開をも示しているといえることができる。

カトリック神父であったウィルソンが地域社会教育活動をはじめのきっかけとなったのは、教会の権威主義に対する批判からであった⁷⁶⁾。神父として地域住民に直接はたらきかけることを教会から拒否されたウィルソンは、1972年、協力者とともに「スプリングヒル教育プロジェクト」をはじめ、4つの部屋をもつ公共住宅の空き家を利用して「スプリングヒル・コミュニティ・ハウス」を開設し、まず地域住民が自由に集まり話し合える空間をつくった。そこから、地域住民の要求の発展に応じて、希望する学習を援助し、仕事の獲得のための教育・訓練、そして「人民劇場」などの地域文化活動を展開していく⁷⁷⁾。

この活動はすべての行政・教会・政治的団体から独立していることが宣言されているが、慈善団体としての登録を受け、さまざまな基金（国際アイルランド基金、北アイルランド・ボランティア・トラスト、ジョセフ・ローン・トリ・慈善基金、B.B.C、ジョン・ムーア基金、北方協同、希望の窓、女性教育プロジェクト、北アイルランド芸術協会、教会婦人団体、アメリカ・アイルランド基金など）の助成によって活動してきた。

ここで展開している「スプリングヒル教育プロジェクト」の主要な目的は、「人々が自分の生活のコントロールをすることを、それが唯一、彼らに対価のある仕事や必要とする教育を獲得し、

みずからの尊厳と価値を感じることでできる方法であるという確信のもとに援助する」⁷⁸⁾ ことにある。そのために、「地域住民がみずからの教育過程にかかわり、市内で可能なすべての設備を利用し、教育のみでなくみずからの仕事の豊かさを創造することを援助する」。あくまで、自己教育過程の援助にかかわることが強調されているのである。

ここでは、誰が誰と何をするかについては「完全な自由」をもつ。参加者の要求にもとづいて、2つの教育活動がすすめられている。ひとつは定型的教育で、言語や文学などの組織されたコースや、中等教育終了資格や大学入学資格のためのコースまでが提供されている。これらは、通常ではこうした学習機会を利用できない、社会的に不利益をえている人々のためと考えられているから、すべて無料で実施されている。もうひとつは非定型的教育で、人々は自分の思ったことを議論し、話題提供者を選択し、彼・彼女らと意見の交換をする。

しかし、その組織はできるかぎりインフォーマルなものにするような努力がなされている。4人の理事と1人の施設管理者がいるが、そのほかの委員会は作らず、その運営にはチューターや学生（参加者）が参加する。「すべての参加者が提案者であり、提案者となりうる」というのがコミュニティハウスのモットーである。たとえば、誰かが新たなコースや現地研修、ゲストスピーカー、文化活動やイベントなどの提案をするならば、それらは条件が許す限り実行されるべきだと考えられている。

このような活動はもともと成人を念頭においたものであった。しかし、地域における不登校の子どもが目立つようになり、それに対して学校が子どもを「地域にまかせる」といった無責任な対応をとるにいたって、1976年から、ボランティアの教師をつのり、コミュニティハウスでの授業を開始する。その活動は、図書館や博物館、レジャーセンターでの活動から、週末宿泊学習にまで及ぶようになる。

それは「スプリングヒル学校グループ・プロジェクト」と呼ばれている。このプロジェクトは、現在の学校制度を批判するためというよりも、現実さまざまな理由でそこから排除されている10代の青少年が増加しているという事実から出発し、彼らの教育要求と教育制度のギャップを埋めようとする「オルターナティブな学校」たらんとする活動である。そのために、生徒と親、学校に対する相談活動も行っている。このプロジェクトに参加した生徒の7割は正規の学校にもどっている。しかし、他方で、行政の福祉担当者や、ソーシャルワーカーに勧められて、新たに参加してくる生徒も増加している。彼・彼女らのほとんどは、貧困で「破壊された」家庭に育ち、しばしば小さな罪をおかしているものである。

プロジェクトが最近取り組んでいるのは情報技術教育である。成人の就職のために、コミュニティハウスの1室に数台のコンピューターを設置してはじめた情報教育は、青少年の教育にも利用されてきている。彼らの基本的問題が自己評価の低さであると理解している学校グループ・プロジェクトでは、自己と自己の可能性を発見するために、生徒が創造的な仕事につくことが重要であるとする。その結果、10代の彼・彼女らがすぐれた力を発揮する情報処理技術（芸術的表現を含む）に着目したのである。

成人による活動のためにすでに手狭になってきたコミュニティハウスにこうした実践が加わると、新たな施設への要求は切実なものとなる。上述の「コンウェイ工場」の話がもちあがったのは、こうした時であった。旧工場の二階に新たな事務所をおき、教育センターを開設することを決定したのは、以上のようなコミュニティハウスの状況と、「コンウェイ工場」がメイン道路に面していて、より多くの人々がアクセスしやすいという事情であった。それから、上述したような

設備ができあがっていったのであったが、当初は、そのほとんどが寄付と無料奉仕活動によるものであった。

「コンウェイ工場」では、コミュニティハウスでの活動に比して、定型的なコースが充実し、参加者の数も飛躍的に増大した。不登校者のための学校も、一般の学校にひけをとらないようなカリキュラムを用意することができるようになった。作家グループは著名な作家を講師にむかえ、地域メディアを利用した活動を開始した。4つの地域グループの活動を中心とする劇場は、創作劇から古典劇まで取り組むようになった。アフリカ、アメリカ、ヨーロッパで同様な活動をしているグループ・団体との国際交流もはじまった。さまざまなテーマによる地域集会や会議、政治的フォーラムも開催できるようになった。育児室をもったために、女性の参加率がとくに高くなった。当初45名ではじまった受講者数は、5年とたたないうちに400を超えるようになった。

コンウェイ教育センターは、「定型的および非定型的な学習状況において、自分の考えを表現し他人と交流し合い、実践的な技能を獲得するという教育過程は、自己確信と批判的省察をはげます」こと、これはひとつの「挑戦」であり、ひとびとの「主体的力量形成empowerment」を促す活動であると理解している。「定型的および非定型的教育」を、学習者の要求に応じて組み合わせ、「主体的力量形成」をはかっていくという活動は、まさにNFEの積極性を示していると言える。しかし、あくまで「何を学ぶかを決めるのは人民自身である」ということが徹底されている。その運営は、ウィルソンをはじめとする4人の理事（うち、E. Bestは住み込み、夜間クラス担当で、チューター兼事務局長）を中心にすすめられているが、スプリングヒル・コミュニティハウスと同様、意識的にインフォーマルに活動することが重視され、学生とチューターの参加が促されている⁷⁹⁾。

このような考え方を具体化するためにウィルソンによって提唱され具体化されているもののひとつに、「オープン・プラン教育」がある。それは、教育内容は学習者が決めるものであるという理念のもと、学習者自身が毎週、講義出席、集会参加、討論会、読書会などの教育形態や内容を決めていくというコースである。自由に学ぶという考えから、あらかじめ決められた授業料はなく、参加者のカンパによって運営される。学生の状況にあわせ、その生活や要求に照応して学習内容を編成するという視点は、あらかじめシラバスが決められている定型的なコースの中でも追求されている。ウィルソンは自分たちの活動全体（スプリングヒル・コミュニティハウスとコンウェイ教育センターを基盤とするもの）が「オープン・ハウス」、「オープン・カレッジ」の実践であると述べている。

以上のような「コンウェイ工場」での活動は、早い時期から行政や既存の定型的教育提供組織からも注目され、いくつかの援助がなされてきた。まず、失業対策・経済開発の観点から、「小企業開発庁 LEDU」や経済開発省が乗り出してきた。1983年から84年にかけて、「コンウェイ工場」を企業活動地域（ホワイトロック工業団地）にあるものと認め、地代・諸手数料に対する助成措置の対象とし、工場内に「青年訓練センター」を設置した。さらに経済開発省は、「地域雇用行動 ACE」計画にもとづく2人の労働者を配置した。

教育関係では、北アイルランドで最も権威のある継続教育カレッジであるリュパート・スタンレイ・カレッジが、コンウェイ教育センターをその地方センターとして位置づけ、ベルファスト教育・図書委員会が、パートタイムのチューターの賃金を負担することになった。ローンントリー財団や北アイルランド・ボランティア・トラストが資金提供をするようになる。オープンカレッジ、WEA、芸術協会などとの協同活動も進んでくる。

しかし、このようなセンターの活動に大きな困難が訪れた時期があり、それは現在まで続いている。その契機は、カトリック地域で草の根の活動する「コンウェイ工場」は、IRA やその政治的組織であるシンフェイン党の宣伝媒体になっているというある議員の議会での質問であり、それにもとづく政府の「政治的判断」である⁸⁰⁾。北アイルランドの将来について話し合うにあたって、アイルランド共和国が発言権をもつことをイギリス政府が公式にみとめた1985年の「イギリス・アイルランド協定」に対するユニオニストの猛烈な反対運動が背景にある。

まず1985年に、教育センターに配置されていた2人の保育労働者に対するACEにもとづく助成が、「安全性に問題がある」という理由で中止される。引き続いて、経済開発省、さらに小企業開発庁の援助が打ち切られる。こうなると、政府関連諸機関も手を引くようになり、87年には、継続教育カレッジのみならずWEA までが、みずからの活動に対する政府の助成が打ち切られることを恐れて、コンウェイ教育センターとの関係を断ち切るようになった。

かくして、同センターは現在、さまざまな小規模民間基金による財政運営を余儀なくされている。しかし、ボランティアあるいはパートタイムのチューターや職員の努力もあって、こうした中でも上述したような活動は続けられており、最近2、3年でもその学習参加者は約400人（イベント的活動、集会活動などへの参加者を除く）を数えている。その大半は女性である。また、複合施設としての「コンウェイ工場」には、教育訓練活動をあわせて行う地域企業も活動をつづけており、協同組合企業である「西ベルファスト・タクシー協議会」をはじめ、「コンウェイ・モータース」、「西ベルファスト自動車工場」、「C & C 家具販売」、「ぶなイスフレーム」、「ガラス工芸デザイン」、さらには「コンウェイ玉突ホール」までが、合計約50人の職員・労働者を配置して事業活動をしている。

4 不定型教育から定型教育へ

1970年代、北アイルランドには26、ベルファストには3つの継続教育カレッジがあったが、西ベルファストにはひとつもなかった。最寄りのカレッジにいくにしても、交通費がかかるだけでなく、トラブルズが激化する中では危険でもあった。80年代に入ると、ベルファストに4つめの継続教育カレッジを西ベルファストにという声が住民や教育関係者の間で高まってくる。

のちにアルスター大学教員となるP. Murphyは、西ベルファストの中でも最もカトリック的といわれているフォールズにあり、2300人という女子学生をかかえる「聖ルイス統合カレッジ」で教師をしていた。コミュニティ教育担当者としての経験から、地域住民のための継続教育の必要を強く感じ、1983年9月、地元雑誌『スコープ』に、「継続教育カレッジは不必要である」とする「ベルファスト教育・図書委員会」を批判する論文を投稿する。これが関係者と住民に大きな反響を呼ぶことになる⁸¹⁾。

「スプリングヒル地域社会教育プロジェクト」はこうした要求を組織化し、「コンウェイ工場」のホールに500人あまりをあつめた地域集会を開催する。集会は、この運動を継続するために、「成人地域社会カレッジ（西ベルファスト）委員会」を結成する。この委員会が取り組んだのは地域における教育要求の調査活動である。調査のための資金集めや、16の地区で取り組まれた面接調査などに多くの住民が参加した。この結果、1984年、『学習への叫び』⁸²⁾という報告書ができあがる。

この調査では、学術的な資格の取得につながる教育、個人的・地域的发展のための教育、成人基礎教育、職業教育の4つのタイプの教育に対する要求が調査されているが、その主要な結果は

次のとおりである。①68%の回答者が成人・地域社会カレッジが必要であるとしている、②64%がアカデミックな教育に関心をもっている、③50%が職業教育に関心がある、④47%が個人的・地域的发展のための教育に賛成している、⑤成人基礎教育に関心があるのは25%である、⑥40%がフルタイムのアカデミックおよび職業的な教育に賛成している、⑦主としてカトリック地区の69%は第4のカレッジに賛成である、⑧シャンキル（プロテスタント地区）の66%は成人教育の条件整備改善に賛成である、⑨失業者はとくにフルタイムのアカデミックないし職業的な教育を強く望んでいる、⑩シャンキルとカトリック地区では顕著な差異がある。

こうしてベルファストにおける「第4の継続教育カレッジ」の重要性は具体的に確認され、行政・関連団体との合意形成、適当な場所さがしがはじまった。そして、ついに1988年、聖トーマス中等学校が利用可能であり、それをリュパート・スタンレイ継続教育カレッジの付属とすることを、カトリック維持学校協会と「教育・図書委員会」で合意するところまでこぎつけることができた。その後、この地域センターは地域教育センターとしてより独立した地位を与えられ、「ホワイトロック継続教育センター」となるのである。

このセンターの主たる目的は、基礎的な教育訓練を提供すること、継続教育・高等教育への参加を促進することによって雇用を改善することにあるとされている。とくに各種資格取得が重要な目的となっている。しかし、すでにみたような西ベルファストの状況においては、資格取得が就職に直結するわけではない。それは実際には、学生が自信を取り戻し、少しでも視野をひろげるためのものであると考えられている。

教育訓練活動としては、継続教育カレッジに共通する昼夜の、フルタイムとパートタイムのコースの提供が主要なものである。それは基本的技能、訓練・職業、一般教養からレジャーにまで及ぶ。それらは全体として、他の継続教育カレッジのカリキュラムと大きな違いはない。しかし、このセンターには他の継続教育カレッジにはみられないいくつかの特徴がある⁸³⁾。文化活動と称されているダンス・祭り・劇・クリスマス活動などの活動が重視されているほかに、制度的には次のような点が注目される。

第1に、利用者委員会が組織されていることである。それはスタッフと学生の有志によって1989年に設立された。その目的は、学生にセンターの活動についての情報を提供すること、重要と思われる問題についての議論の場をもうけること、そして学生が自分の意見を自由にのべることのできる場とすることである。2ヶ月に一回、共通部屋で開催され、すべてのスタッフと学生に開かれており、毎回数十人が参加する。センター長も参加するが、あくまでインフォーマルなものである。話題は学生の勉強条件やスタッフの労働条件の改善に関するものが多いが、以下にあげる活動はこの話し合いの中から生まれ実現したものである。

すなわち第2は、「試験基金」をもうけていることである。経済的に貧困な学生が多いことに配慮し、諸種の資格取得に対する経済的負担を軽減しようとするものである。さまざまな助成金の獲得活動をするほか、資金を獲得するためのイベントも企画・実行する。信用組合制度をとり、庶務・会計係がひとり週4時間働いている。課題は、貯蓄の習慣も条件もない学生たちに積立をすすめることである。

第3は、保育室を設置していることである。いうまでもなく、女性の学習をすすめるためであるが、これが保育労働者と学生、子どもも参加した委員会で運営されていることが注目される。「教育・図書委員会」にかけあって、1つの部屋を借りることができることになったが、設備も人も助成の対象にはならなかった。他の民間の基金の援助をうけ、ひとりのフルタイムの保母が

ACE 労働者として働いている。この保育室の管理のために、保育労働者（ボランティアをふくむ）・学生・センター長からなる運営委員会がつくられている。

ホワイトロック継続教育センターがかかえている基本的な問題は、センター長やスタッフが地域センターたらんとして地域と地域住民の状態にみあった教育活動を展開しようとして努力しているにもかかわらず、その全体的な意志決定があくまでリュパート・スタンレイ継続教育カレッジの一環として、したがって行政（「教育及び図書館委員会」）の統括のもとになされているである。たとえば、利用者委員会という場があるとはいえ、スタッフと学生が自由にインフォーマルに話し合えるような場所と時間をつくることができていない。継続教育カレッジ全体のカリキュラムと大きく異なるようなものを位置づける余地は少ない。センター長もリュパート・スタンレイの経営委員会の代表なのである。その意志決定に学生が参加することは難しい。

既述のように、リュパート・スタンレイ継続教育カレッジは現在、「ベルファスト継続・高等教育学校」に統合されている。この新設学校は、上記継続カレッジのあるカレッジ広場のほかに、ベルファスト市内に4つのセンターをもち、ホワイトロック・センターもそのひとつとなっている。「企業および経営」、「創造的・人的サービス」、「一般・継続教育」、「医療・健康・社会サービス」、そして「技術」の5つの学部（それぞれ3つの学科をもつ）があり、資格につながるもの、つながらないものをあわせて、それぞれ平均して100ほどのコースを提供している。そのほかに、「成人教育訓練計画」というアウトリーチ活動を展開しており、日中には60、夕方には30の地域センター（コミュニティ・センター、教会ホール、家族センター、学校など）でクラスをもっている。こうしたアウトリーチ・センターは西ベルファストに22あり、その中にはスプリングヒル・コミュニティハウス、ホワイトロック継続教育センターも含まれる⁸⁴⁾。

このように大規模になり、官僚的組織機構をもつ継続教育カレッジの枠内では、NFE 提供組織としての「コンウェイ工場」を基盤にして、地域住民の運動によって生まれたFE提供組織＝ホワイトロック継続教育センターも、その運営の自由度において、学生の参加などの民主化において、一定の限界をもたざるをえないのである。しかし、そうした中で、上述したような取り組みがなされていることは、注目に値するであろう。

以上でみてきたように、IFEとしての「スプリングヒル・コミュニティハウス」、NFEとしての「コンウェイ教育センター」、そしてFEとしての「ホワイトロック継続教育センター」は、それらの経過からして、ある「連続性」がある。しかし、それは予定調和的な連続性にあるわけではない。そこには次のような特徴があるであろう。

第1に、「スプリングヒル・コミュニティハウス」はある意味で最大の「定型的教育」ともいえるべき教会組織に対する反発・批判から生まれているということである。第2に、「コンウェイ教育センター」はその延長線上に生まれたといえるにしても、それは、政府の地域社会教育政策に対する運動を組織化することなしには存続しえなかった。第3に、「ホワイトロック継続教育センター」は地域住民の教育要求を組織化することによってはじめて生まれたものである。第4に、そのセンターにおいても、FEと、学生たる地域住民の要求との矛盾をみることができる。

こうしてみると、NFEのあり方を検討する場合に、まず前提となるのは、FEとIFEとの矛盾・対立である。NFEにはこの対立にいかにかかわるか、それをいかに止揚するかということが問われているということが言えるであろう。

5 不定型な教育と地域社会教育の構造化

さて、ここで指摘しておくべきは、上述の運動はいずれも、「学習の自由」の保障、あるいは学習条件の整備にかかわるものであり、必ずしも地域社会教育実践そのものの展開にそくしたものである。すでに筆者が提起している社会教育の実践過程という視点からするならば⁸⁵⁾、これまでみてきたような定型的教育は「意識化」とくに「悟性化」の活動で、IFEは「自己意識化」の実践であるといえる。とするならば、NFEに求められているのはそれらの実践的統一としての「理性化」の実践であろう。

また、これまでNFE提供者の事例として検討してきた「コンウェイ教育センター」は、IFE提供者としての「スプリングヒル・コミュニティハウス」と「基本的に同じ論理で取り組んできた」(ウィルソン)ということに留意せざるをえない。すでにみたように「コンウェイ教育センター」では、客観的にはともかく、主観的には学習者の自由度を最大限に保障しようとするIFEの理念が強調されているのである。したがって、この事例によっては、IFEとの緊張関係を含むNFEの特徴はみえにくい。

そこでここではさらに、北アイルランドの代表的NFE提供者としてのアルスター・ピープル・カレッジ(以下、UPC)のアウトリーチ活動を取りあげ⁸⁶⁾、西ベルファストにおけるNFEの活動の具体的内容をみておくことにしよう。検討するのは、西ベルファストのサフォークで取り組まれた「地域訓練再生プロジェクト Community Training and Regeneration Project」である。このプロジェクトはひとつの「地域づくり教育 Adult Education and Training for Community Development or Regeneration」と考えられる⁸⁷⁾。カレッジは南ベルファストにあるが、西ベルファストの中でも最も南に位置するサフォークにとっては、「コンウェイ教育センター」よりも近くにある地域社会教育センターである。

既述のようにUPCは、Morelandが3つの教育形態の特徴を整理するにあたって念頭においていたNFEである。それは北アイルランド全体にわたって活動する成人教育センターとして、一方では地域行動・文化行動にかかわる地域社会教育実践を展開しており、他方では定型的教育としての資格コースをアルスター大学との協同で開催している⁸⁸⁾。地域づくり教育が展開されるのは1990年代にはいつからであり、教育訓練活動をとおして地域づくり活動を援助することを目的とする「地域訓練再生プロジェクト」は、1991年から93年にかけて、地域組織との協同でとりくまれている⁸⁹⁾。サフォーク活動エリアでは、「サフォーク地域社会サービス・グループ」(ひとつの代表的INF)との連携で進められた⁹⁰⁾。

このプロジェクト遂行のために、2つの活動エリアに一人ずつの「訓練担当者 Training Officer」が配置された。その任務は、第1に、地域グループ・組織との連絡をとること、第2に、地域の教育訓練要求、とくに地域づくりにかかわるものを把握すること、第3に、適切な訓練・開発コースを組織化すること、第4に、地域づくりに地域住民が参加するような、効果的な教育訓練計画を明らかにすることである。したがって、その評価は地域諸グループの発展、それらの教育訓練活動と地域づくり活動への参加の程度によってなされるものとされている。

サフォーク活動エリアはサフォーク地区を含む4つの団地からなり、人口約4千、うち20歳未満が5割である。失業率は55～85%、63%の家庭は何らかの公的扶助によって生活しており、17～20%が片親家族である。主たる雇用機会地域行動ACE計画であり、大量かつ長年の失業は、とくに若い世代の希望を失わせており、そうした状況を背景に、セクト的分断による暴力・テロ活動も頻繁にみられた。

このような状況にもかかわらず、というよりも、それがゆえにこそ、さまざまな地域行動が展開されている。その中には、第1に、ジンジャーブレッド、女性グループ、子どもをかかえる母親グループ、失業者クラブ、借家人クラブ、障害者グループなどの「自助グループ」、第2に、地域行動計画、青年訓練計画、企業センター、地域社会企業計画、職業訓練計画などの「仕事づくり」組織、第3に、青少年計画、高齢者・障害者への家庭訪問グループ、食事提供活動、就学前児童プレイグループ、諸種相談活動などの「地域社会サービス」、第4に、住宅や環境改善、社会施設設置、生活向上、地域社会関係改善活動などの「地域社会活動」がある。これらは、短期的に雇用される労働者の援助をえながら、ほとんどが地域ボランティア活動として展開されている。資金不足がどこでも問題にされ、担い手の教育訓練活動は、たとえ価値のあるものと思われても取り組まれていない。ここでは、その必要性を理解する「準備活動 readiness」も重要な取り組みとして位置づけられなければならない。

プロジェクト実施の第1段階は「コンタクトづくり」である。まず、各種資料とUPCのそれまでの活動によって名前が知られている諸グループとのコンタクトづくりがはじまり、リストとその活動概要が作成される。とくに諸グループで働いている労働者、鍵となる活動家との信頼関係を作ることが重視される。この活動は、地域センターとしてのサフォーク・コミュニティサービス・グループを本拠として行われ、最終的にプロジェクトに協力することになった28のグループに対しては、記録された正式訪問だけでも、それぞれ最低5回行われている。サフォーク地区では、住民協議会、コミュニティサービス・グループ、青年クラブ、母親と子どもグループ、青年協調グループ、借家人グループ、オランモア企業委員会（地域社会企業設立のための住民組織）、NETWEST（西ベルファストの地域社会グループ・組織のネットワーク）、学習と発達グループ（学習不適応の子どもに対する援助活動）が参加することになった。

第2段階はセミナー活動である。セミナーは3回にわたって開催され、それぞれ①プロジェクトに関する情報提供、②女性と地域づくり、③サフォーク活動エリアにおける地域社会教育についての報告・討論がなされた。第1のセミナーでは、15のグループからの参加がみられ、公式にプロジェクトの紹介がなされ、利用しうる訓練活動・諸施設についての情報を盛り込んだパンフレット類が提供される。また、地域づくりに関する最初の段階の討論が促進された。第2のセミナーは、とくに訓練活動に興味をもっている女性グループを対象にして、ともすれば孤立化しがちなこれらのグループがともに集まって交流・情報交換をし、具体的に地域づくり活動にかかわる議論に参加する場を設けるために開催され、7つのグループからの出席をみた。

第3のセミナーは、議論の最初からの住民参加が重要であるという認識から、事前における各グループでの討論をふまえ、9つのグループからの参加によって開催された。また、おなじく事前に、訓練担当者と西ベルファストで活動している制度的諸機関（教育省、訓練雇用機構、ベルファスト形成活動など）との討論と会合がなされ、プロジェクトと関連諸機関との調整・問題整理がなされている。セミナーはUPCの2人のチューターからの問題提起ではじまったが、討論の後、ワークショップがもたれ、さらにそれをふまえた全体討論が行われている。そこでは、地域におけるインフォーマルかつ繊細な気配りのできる活動条件の重要性、地域社会教育活動の難しさと諸設備の不足、統一した協同行動をさらにすすめる必要性が確認されている。これらの結果は、『季報』によって関連諸グループに報告されている。

プロジェクトの第3段階は、教育訓練活動である。以上のような活動をとおして地域づくりに対する理解が進んでくると、新たな広範な情報をえ、地域づくりに必要となる技能形成をはかる

ことの重要性が認識されてくる。とりわけ各グループの地域づくり担当労働者、「鍵となる労働者 key worker」における訓練要求が高まる。そこで教育訓練活動がはじまるわけであるが、それらはそれぞれのグループの必要と要求に応じて展開されるものとされている。したがって、教育訓練の内容は自己信頼の回復、情報処理、工芸技術、組織・グループ管理、計画づくりと評価法など、きわめて多岐にわたる。

サフォーク地区での事例をあげれば、次のようなものがある。地域出版グループは、地域出版活動についての教育訓練に、フォールズ地区委員会職員とジャーナリストをチューターにして取り組んだ。地域出版の意義にはじまり、出版物の編集、写真・プリント・情報処理技術などを学習している（週1日3時間、8週）。住民協議会は、カレッジの職員を組織担当にして、地域社会グループ管理をテーマにとりあげている。組織管理の問題を、とくに当面している住宅問題への対応の課題をとおして学習しようというわけである。住宅行動計画の借家人協同担当職員をチューターにして、住宅法制度や具体的な事例に学ぶともに、コミュニティワークの概要、紛争にかかわる準軍事組織への対応なども学習内容に組み込んでいる（週1日2時間半、8週）。コミュニティサービス・グループは計画づくりと評価のテーマに取り組んだ。それまで14年間の活動実績をふまえて、新たに意欲的な3カ年計画を作成するために、計画づくりに必要な知見と情報をえようとしてはじまった。これは、UPCの宿泊学習と、2日間の集中コース、さらに1日のフォローアップ学習の計4日間で実施されている。訓練活動といえども、各地域グループの必要と要求、参加可能な形態を考慮して開催されていることがわかっていく。

プロジェクトの第4段階は、継続教育訓練と地域づくりの発展である。継続教育訓練には、継続教育カレッジなどの既存定型教育を利用する場合と、上述のようなグループがさらに活動を発展する場合、あるいは新たに地域フォーラムや芸術委員会などの教育訓練組織を組織していく場合がある。こうした展開の中でもとくに注目されるのは、UPC自身が、アルスター大学との共催で「地域社会発展」と「地域社会関係改善」という2つの長期（1年間）のコースをもっていて、より専門的で継続的な学習の場を保障しているということである。

しかし、UPCの教育訓練は地域づくりと別のものではない。それは地域づくりのためのものであり、地域づくりそのものが地域社会教育実践であると考えられている。したがって、上述の教育訓練活動を評価する重要な基準は、地域づくりそのものの発展である。これまでみてきたような諸グループ・組織における発展だけでなく、新たに地域社会教育条件改善のための運動、女性の訓練活動のためのネットワーク組織、地域企業活動の発展と地域経済発展計画づくり、子どものための地域社会間協同活動、などがはじまっている。これらの中からさらに広範な学習必要・学習要求が生まれ、新たな地域づくり教育が展開するであろうことは容易に予想される。

以上のように、NFEとしてのUPCにより、4つの段階にわたって展開された地域づくり教育・訓練は、IFEとFEの矛盾を止揚し、それぞれの積極的意味を生かしつつ結びつけていくという役割を果たしているといえる。つまり、セミナー、ワークショップや実践的教育訓練活動を通して、地域における成人教育・社会教育実践を構造化しつつあるのである。それは、地域における学習活動の自然的成長の結果ではなく、地域行動から出発し、地域住民が地域課題を理解し、協同活動をとおして解決していくために必要な学習と主体的力量形成をめざす「地域づくりのための教育訓練」として意識的に追求してきた結果なのである。

VI 総 括

これまで、北アイルランド・ベルファストにおける成人教育の展開を、社会教育実践論的な視点から構造的に把握するために、とくに不定型教育 Non-Formal Education の役割に焦点をあてて検討してきた。それは、国際比較研究を進めるための重要な視点としての、実践論的な社会教育構造論の発展に寄与することを意図したものであった。

方法的には定型的教育 FE・不定型教育 NFE・非定型教育 IFE という 3 類型の理解を前提とするものであるが、NFE は日本の「社会教育」にきわめて類似した概念として、IFE は学習一般と区別される「自己教育」の論理を含むものとして考えることができる。このような理解、とくに IFE については日本での一般的な理解と異なるが、それらの意味については、Ⅱ以降で展開してきたことによってほぼ確認できたと思われる。社会教育労働の視点からするならば、IFE が多様な自己教育活動を援助する実践であるとするならば、NFE はそれらを組織化し構造化する実践であるということができる。

従来の 3 類型論の基本的な問題点は、3 つの教育類型を悟性的に分離した上で、それらの特徴を教育の目的、主体、対象、内容、方法、組織、財政的基盤、国家機構との関係などの諸指標によって特徴づけることに終始してきたところにある。現実にはこれら 3 類型は相互に入り組んだ関係にあるから、その区分においては、諸指標間で矛盾がおきたり、ひとつの指標においても整理しきれなかったりすることがしばしばであったわけである。それは類型論そのものの限界でもあった。問われるべきは、それらの発展過程であり、関連構造である。「過程志向の構造分析」が求められたゆえんである。

NFE の具体的な理解においては、FE がまぎれこんだり、しばしば IFE と混同されてきた。しかし、第三世界における開発教育にかかわって理解されてきた NFE においては、たとえば Ewert が批判的意識、参加、主体的力量形成といった側面を強調しているように、ラディカルに把握しようとするほど、自己教育的価値を確認せざるをえなくなっている。ほんらい自己教育としての IFE を根拠にしてはじめて NFE が成立するわけであるから、それらの関連構造を問わなければ、NFE のラディカルな理解において IFE の特徴があらわれてくるのは、ある意味で当然のことなのである。

同様に、FE は社会教育労働の疎外された形態としての社会教育制度を前提として展開されているわけであるから、NFE と相互移行的である。そこではつねに「ほんらいの NFE」(Reed) とその疎外形態である FE の対抗関係が問題にされる。こうした議論の延長線上に、3 つの類型の総体あるいは「複合」(Coombs) として将来的な発展方向をとらえようとする志向性が生まれる。その典型的な議論が生涯教育・学習論なのである。しかし、それはなお理念的であったり、現実の矛盾関係を無視して、3 類型の相互依存性や連続性を強調する傾向がある。

これに対して、NFE の具体的な形態として民衆大学や人民大学が提起されたり、伝統的成人教育とは異なる領域において展開されてきた IFE を制度化する動きがあることが注目される。前者では、解放的な民衆大学の歴史的経験にまなびながら、現段階における滞在型カレッジを再評価する方向に進んでいる。後者では、IFE は日常的生活の中から生まれながらも、その基本的特徴は「対話、批判的思考および行動との結びつき」にあると理解され、そこから「過程としてのカリキュラム」、「行動としてのカリキュラム」あるいは「有機的カリキュラム」を創造する努力が重ねられてきている。しかし現状では、それらが成人教育全体の中で位置づけられ、他の教育形

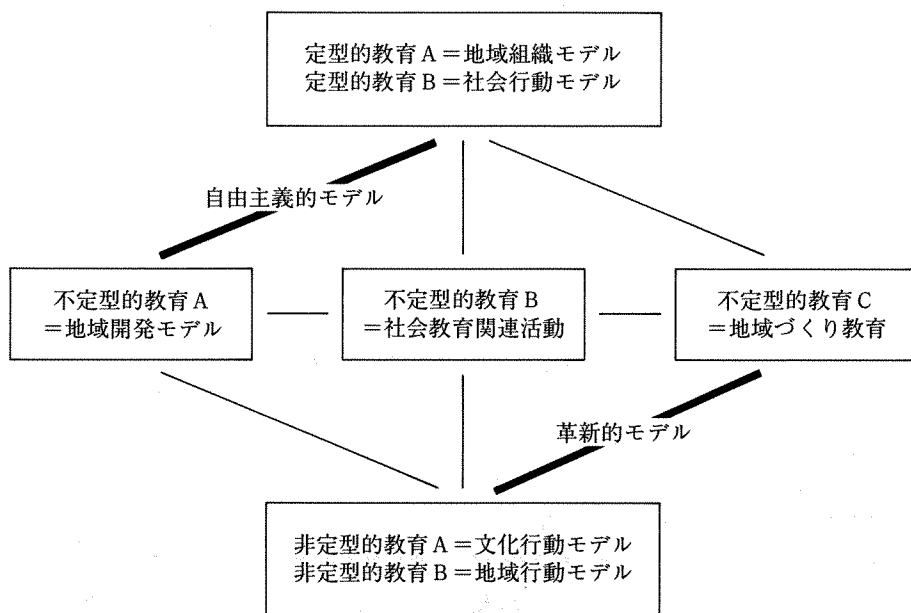
態との関連において現実にはどのような機能を果たしているかということの検討の上にたった議論はほとんどみられない。

本稿が北アイルランドとくにベルファストの貧困地域における地域社会教育構造の検討をととしてNFEの意義を明らかにしてみようとしたのは、以上のような理解の上にたったのものであった。対象地域の歴史的・現段階的特徴については繰り返さないが、そこには、国際的地域紛争＝「トラブルズ」の厳しい現実があるのにもかかわらず、否、それゆえにこそ多様な形態の地域社会教育実践の豊かな展開があった。そして現局面においては、それらのネットワーク活動、水平的・垂直的な「新しいパートナーシップ」を求める動きが注目される。

そうした状況を反映してすでに、生涯学習の観点からFE、NFEおよびIFEの教育3類型論を適用して北アイルランド成人教育の構造を理解しようとするMorelandの研究も生まれていた。しかし、なお悟性的な類型論の限界をぬけていない。

これらの検討の上に、本稿ではとくに西ベルファストの代表的なIFEとしての「スプリングヒル・コミュニティハウス」、NFEとしての「コンウェイ教育センター」、FEとしての「ホワイトロック継続教育センター」の展開過程と相互関連、および代表的NFEとしてのアルスター・ピープルズ・カレッジのアウトリーチ活動＝「地域づくり教育」の吟味をしてみた。得られた結論を総括するならば、〈図-3〉のようになるであろう。

〈図-3〉 教育3類型と地域社会教育実践モデル



ここでは、「過程志向的構造分析」の立場から、3類型とくにNFEについての類型化を進めつつ、それらをT. Lovettによって提起された5つの地域社会教育実践モデルと重ねあわせ、補充してみた。5つのモデルとは、自由主義的な「地域組織モデル」、自由主義的かつ改良主義的な「地域開発モデル」、革新的な「文化行動モデル」および「地域行動モデル」、真に革新的な「社会行

動モデル」とされているものである⁹¹⁾。これらは次のような関連構造になるであろう。

「地域組織モデル」は、クイーンズ大学やアルスター大学の構外教育、そして継続教育カレッジの活動によって代表される「定型教育A」である。そこでは、教養・文化・スポーツから職業・技術的技能形成にまでわたって、多様なコースが用意され、それぞれに対応する講師陣がさまざまな市民の学習・文化要求に応えている。その中には市民教養主義の伝統、中等教育や識字教育などの基礎教育、および資格取得につながる職業・技術教育が含まれており、全体として自由主義的な教育理念によって運営されている。

しかし、西ベルファストにおける『学習への叫び』が示しているように、こうしたモデルによっては結果として排除されてしまう多くの地域と人々がある。そこに、これらの地域や階層における教育・文化活動を優先的に進めようとする「地域開発モデル」の実践がはじまる。「不定型的教育A」である。アルスター大学の継続教育施設や地域社会調査開発センターの活動は、そうした方向に踏み出している。「ホワイトロック継続教育センター」も西ベルファストにあってそうした志向性をもっていたが、継続教育カレッジ全体の組織機構の中であって、「定型的教育A」をぬけだすことができないでいる。

地域組織としての「不定型的教育A」の典型は、「コンウェイ教育センター」である。そこでは、「学習の自由」を基本的理念にしながら、権利剝奪された地域＝西ベルファストの住民の実態にあわせて、学習者の費用負担、交通条件・育児の必要などを考慮し、できるかぎりIFEの要素を取り入れようとしている。教養的学習・文化活動・資格取得の機会をできるかぎり地域住民の間に拡充していこうとする運動であるといえる。そのかぎりでは、FEの最大限の利用をはかるように努力されているのである。

しかし、その発展の経過でみたように、この活動の前提となっているのは、IFEとしての「スプリングヒル・コミュニティハウス」の実践である。そこでは、自由に参加してくる地域住民が対話と討論をとおして、批判的意識をもち、自己信頼を獲得し、主体的力量形成をしていく過程をとくに重視している。それは「非定型的教育A」、すなわち「文化行動モデル」の実践であるといつてよい。それは、地域社会教育実践者ではなくて、学習者を地域社会教育活動の主体として理解している点において革新的モデルなのである。

ところで、こうした実践が生まれてくる背景にあるものは、北アイルランドにおいて広範に展開している地域行動である。すでにみたようにそれは、地域社会関係改善、社会福祉、仕事づくり、地域経済発展など、多様な領域において発展しており、それらから生まれてくるのは純粋な学習・文化活動としての「文化行動モデル」だけではない。そこでは、地域行動そのものが学習実践として、すなわち「なすことによって学ぶ」過程であると理解されている。そこに「非定型的教育B」、つまり「地域行動モデル」の実践が成立する。これも、行動する地域住民を主体として考えている限りにおいて、革新的モデルと言える。

ところで、地域行動の多様性に規定されて、それらの活動を援助し組織化する組織もきわめて多様である。地域行動のネットワーク活動から「北アイルランド・ボランティア行動」までの地域的ひろがり、さらには「女性教育プロジェクト」や「地域雇用行動」のような単一のテーマから、「地域社会関係改善協会」に代表されるようなより総合的なテーマによって組織された諸組織がある。これらはE. Gelpiのいう「教育を第一目的としない構造」⁹²⁾であり、そこに社会教育関連労働が展開していると言える。「女性教育プロジェクト」さえもが、地域における女性問題の解決を目的として組織されているのである。しかし、それがゆえにこそ、既存の教育形態にとらわ

れずに、目的を達成するために必要な、多様な学習の機会の組織化を行っているのである。これを、「不定型的教育B」としてよいであろう。

しかしながら、「不定型的教育B」は地域社会教育そのものの発展を目的としているわけではない。そこに地域におけるさまざまな自己教育活動を援助し、組織化し、構造化する組織としての「不定型的教育C」が求められるのである。われわれはこの典型をアルスター・ピープルズ・カレッジの実践、とくにその「地域づくり教育」の展開にみてきた。そこでは、地域諸グループ・組織の要求と必要に応じて、セミナー、ワークショップ、諸会議、課題別短期講座を展開している。また、IFEとFEを柔軟に組み合わせた教育訓練活動が展開されており、一方では地域行動・地域づくり、あるいはそれに連なるIFEのさらなる発展を促し、他方では、希望に応じて長期コースのようなFEでの学習を進めることができるような学習機会が用意されていた。

後者は、アルスター大学との共催で実施される地域社会関係論・地域社会発展論・地域経済発展論といったコースに典型的である。主として地域行動・地域社会教育実践のリーダーを養成するものとなっているが、あらかじめそれらに必要な学習内容としてのシラバスが設けられている。実際の運用は弾力的であるとはいえ、ひとつのFEである。そこでは、ともすると地域主義的になったり、かかわっている活動に視野が限定されたりする傾向のある地域行動・地域社会教育に対して、そうした活動をより広い社会的脈絡の中で位置づけ、科学的に分析する力量を獲得することが求められており、その意味で「定型的教育B」としての「社会行動モデル」の教育実践であるといえる。

このようにみえてくれば、NFEにおいては地域における社会教育実践の構造化がはかられており、とりわけ「不定型的教育C」においてはそのことが意識的に追求されていることがわかる。いわばNFEは、FEとIFEの矛盾を実践的に解決する形態なのである。そして、それこそが（IFEやFEと異なる）NFEの地域社会教育構造における役割なのである。それは「構造化する構造」として、学習の構造化の軸となる社会教育形態なのである。

地域社会教育実践の展開過程から言うならば、一般にFEが「意識化」とくに「悟性化」の教育活動で、IFEが「自己意識化」の実践であるとするならば、NFEにおいてはそれらの統一としての「理性形成」が問われているといえる⁹³⁾。筆者は地域づくり学習を現代的理性の形成にかかわる代表的自己教育活動のひとつであると考えているが⁹⁴⁾、その意味で「地域づくり教育」はNFEの本来的内容をなすものであるといえる。代表的NFEとしてのアルスター・ピープルズ・カレッジが90年代に入って、その活動の中心を「地域づくり教育」にしていることは、この意味で十分に首肯できることなのである。

また、そこではまず全国的・世界的課題と個別的・個人的課題の統一としての地域課題の理解が求められるのであるから、前者の学習に適合的なFEと、後者の学習に適合的なIFEが組み合わせられ、構造化されなければならない理由も明らかであろう。そこから、「行為的理性」、「協同的理性」および「公共的理性」の形成が課題となるという視点からは、地域行動・社会行動を基盤におく「地域づくり教育」が展開し、そこにおいて集团的協同活動が重視されていることも、行政との新たな「パートナーシップ」形成の重要性が指摘されてきていることも了解されるのである。

さらに、3つのNFEの関係にもふれておく必要があるだろう。「不定型的教育A」は、自由主義的・改良主義的モデルとして、「すべての市民があらゆる場所、あらゆる機会に学習できる」ような条件整備をすること、すなわち生涯学習の理念を実現する活動であるといえる。「不定型的教育

B」は、地域社会教育実践において社会教育関連労働・関連労働者を位置づけることの重要性、したがってまた総合行政としての地域生涯学習の必要性を示している。「不定型的教育C」は、これらとかがわりつつ社会教育専門施設・専門労働者が地域社会教育実践の展開においていかなる役割を果たすべきであるかを問うているといえる。そして、これら全体を根拠づけているのが、地域住民の自己教育活動としての IFE なのである⁹⁵⁾。

このように考えるならば不定型的教育 Non-Formal Education は、社会教育法（1949年）における定義に照らして日本の社会教育と同じ概念であるというだけでなく、現段階の社会教育・生涯学習の理解、さらには今後の社会教育の展開の方向性を示しているということもできるのである。

最後に、本稿では定型的教育・不定型的教育・非定型的教育という教育3類型の理解を前提として地域社会教育構造の検討をしてきたが、その方法論の意義と限界についても指摘しておかねばならないであろう。しかし、それらの具体的諸形態の展開過程と相互関連構造を、Lovett の5つの地域社会教育実践モデルを利用して説明したことが、すでにその意義と限界を示している。すなわち、この教育3類型論は、社会教育本質論の理解を前提とし、社会教育実践過程の分析をしていく以前に、地域社会教育実践モデルの展開とその構造的連関を把握しようとする時に、その有効性を発揮するものであるということが出来る。

つまり、この3類型論をもって社会教育の本質的構造を理解することはできないし、また他方で、社会教育実践過程の分析をすることもできない。そのことをふまえずに（何の媒介項もなく）本質的な関係に適用するならば、公的社会教育と自己教育活動、あるいはそれらの中間的諸形態の理解との混同をまぬがれえないであろうし、具体的な社会教育実践を直接的に分析しようとするならば、入り組んだ現実の社会教育諸形態を前にして收拾がつかなくなるであろう。

付記；本稿は筆者が、1994年3月から12月にかけて、文部省在外研究員としてイギリス・北アイルランドにあるアルスター大学のトム・ラベット教授のもとで研究をした成果の第一報告である。トム・ラベットの理論と実践、本稿で代表的NFEとしたアルスター・ピープルズ・カレッジについては、近刊の拙著『平和への地域づくり教育』（筑波書房）を参照されたい。

（注 記）

- 1) Non-Formal Education (NFE) の和訳に定訳はない。本稿ではさしあたって、Informal Education (IFE) については、これまで定型的ではないという否定的意味が強調されてきたことを考慮して「非定型的教育」とする。NFE については当初、あらかじめ定型化された教育の内容・方法・組織がないという意味で「無定型的教育」としていたが、「それでは表現が強すぎるし、NFE にも必ずしも型がないわけではない」という上杉孝實教授のご指摘にしたがって、多様な教育諸形態を組み合わせた柔軟なものであるという意味で「不定型的教育」という訳語を用いることにする。記して謝意を表する次第である。
- 2) この点、拙稿「Community Adult Education と地域社会教育実践の論理—Tom Lovett の理論と実践(1)—」、『北海道大学教育学部紀要』第63号、1994年、を参照されたい。
- 3) 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』、岩波書店、1971、p.6。
- 4) 小川利夫『社会教育と国民の学習権』、頸草書房、1973、p.266。
- 5) 拙著『自己教育の論理—主体形成の時代に—』、筑波書房、1992、序章第二節、第一章などを参照されたい。
- 6) たとえば、中間階級として農民を加え、農民教育論の基礎構造を議論することもできる。拙稿「農民教

- 育・学習の基礎構造」, 美土路達雄監修『現代農民教育論』, あゆみ出版, 1987年。
- 7) 拙稿「戦後日本における社会教育制度の展開」, 山田・鈴木編著『社会教育労働と住民自治』, 筑波書房, 1982, を参照。
- 8) この点, 拙稿「社会教育実践分析の対話的基盤を求めて」, 『社会教育研究』第13号, 1993, pp.88~9, でもふれている。
- 9) 拙稿「社会教育における『教育構造論争』再検討の視点」, 『社会教育研究』第4号, 1982, 参照。
- 10) 同上, p.53。しかし, この拙稿では, 本質論と実践論の区別と関連が十分にふまえていない。
- 11) P. H. Coombs, R. C. Prosser and M. Ahmed, *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*, International Council for Educational Development, 1973, p. 10. NFEにかかわるCoombsの研究としては, これ以前に, P. H. Coombs, *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*, Oxford University Press, 1968があり, その後には, P. H. Coombs, M. Ahmed, *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help?*, Johns Hopkins University Press, 1974, P. H. Coombs, *The World Crisis in Education: A View from the Eighties*, Oxford University Press, 1985, などがある。
- 12) 渋谷英章「インドにおけるNonformal Educationの論理構造」, 『筑波大学教育系論集』第7巻, 1983, および西井麻美「ブラジルの1970年代以降におけるNonformal Educationの概念」, 社会教育基礎理論研究会『諸外国の生涯学習』, 雄松堂, 1991。
- 13) 渋谷英章「フォーマルエデュケーション」, 「インフォーマルエデュケーション」および「ノンフォーマルエデュケーション」, 日本生涯教育学会編『生涯学習辞典』, 東京書籍, 1990, pp.43-45。
- 14) 同上, p.45。なお, NFEの視点から日本の教育の実態をみたものに, 総合研究開発機構編『わが国のノンフォーマル教育の現状と課題—生涯教育の視点より—』, 全国官報販売協同組合, 1980, があるが, その検討は別の機会としなければならない。
- 15) 西井麻美「ブラジルの1970年代以降におけるNonformal Educationの概念」, 前出, p.5。西井氏は, ブラジルではout-of-schoolとnonformal educationの概念および実践の領域の区別は明確でないとして, 後者に前者を含めて検討している。定型的成人教育が未成熟であることを示しているといえよう。
- 16) 拙著『自己教育の論理』, 前出, p.90。
- 17) 三輪建二『現代ドイツ成人教育方法論—成人の日常意識とアイデンティティ』, 東海大学出版会, pp.10-11, 308。
- 18) 三輪, 同上, p.11。
- 19) たとえば, RadcliffeとCollettaは, 人的資源開発という視点から, 定型的教育は認知的で「知識」の獲得, 非定型的教育IFEは感性的で「態度」の形成をめざしているのに対して, 不定型教育NFEでは心理的原動力と「技能」形成が課題となると整理している。D. J. Radcliffe and N. J. Colletta, *Nonformal Education*, in C. J. Titmus, *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*, Pergamon Press, 1989, p.61。このわりきった整理の適否はともかく, NFEが, とくに第3世界において, 技術・職業教育訓練を重要な領域として展開してきたということはふまえておかねばならないことであろう。
- 20) Rosemary Moreland, *Towards a Learning Society*, Department of Adult and Continuing Education, The University of Ulster (unpublished), 1993。
- 21) 拙著『自己教育の論理—主体形成の時代—』, 前出, 第一章第二節を参照されたい。
- 22) いうまでもなく, P.フレイレが『伝達対話か』(原著1967年), 『自由のための文化行動』(同1970年), 『被抑圧者の教育学』(同1970年)など, いずれも邦訳(亜紀書房)があり, よく知られている著書において提起している主要な強調整点である。

- 23) M. ガドッチ『パウロ・フレイレを読む』里見実・野元弘幸訳、亜紀書房、1993（原著1989）。この点、拙稿「Community Adult Education と地域社会教育実践の論理」、前出、の注（27）、（35）でふれた。
- 24) 西井、前出、pp.18,20。
- 25) 小川氏は最近、これらを「学校外教育」、「継続教育」および「自己教育」の3形態に整理しなおしている。小川「人間の形成と社会教育の構造」、同編『新社会教育講義』、大空社、1991、p.11-13。
- 26) 西井、前出、pp.17-8。
- 27) D. M. Ewert, *Adult Education and International Development*, in, S. B. Merriam, P. M. Cunningham (eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education*, Jossey-Bass, 1990. p.96. 以下、Ewert からの引用は同論文。
- 28) Bock 夫妻は、発展途上国において NFE に課せられてきた役割を、「社会的向上化への代替的ルート」、「近代的労働力のための訓練」、「農村開発」および「政治的統合」の4つに整理している。J. C. Bock and C. M. Bock, *Nonformal Education Policy: Developing Countries*, in C. J. Titmus, *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*, Pergamon Press, 1989, pp.65-66.
- 29) こうした問題が残っていることは、NFE 活動などの努力にもかかわらず、先進国と発展途上国の間だけでなく、後者の内部の階級的分化の構造が改善されるどころか、かえって格差拡大がみられるということであろう。ここからおこってくる問題については、同上論文、pp. 66-67 も参照。
- 30) 発展途上国における主要な課題であった農村開発の問題に対して、先進国の都市開発、とくにインナーシティの開発にとって、非制度的教育が重要な意味をもつことを明かにした典型的な事例として、イギリスのリバプールにおける「教育優先地域プロジェクト (EPA)」をあげることができるであろう。この実践とそれにかかわる理論の展開については、T. Lovett, *Adult Education, Community Development and the Working Class*, University of Nottingham, 1975, および拙稿「Community Adult Education と地域社会教育実践の論理」、前出、を参照。
- 31) P. H. Coombs, *Formal and Nonformal Education: Future Strategy*, C. J. Titus, *ibid.*, pp.57-60.
- 32) H. B. Reed and E. L. Loughran, *Beyond Schools: Education for Economic, Social and Personal Development*, Community Education Resource Center, University of Massachusetts, 1984. 以下、引用は同書。
- 33) こうした理解については、たとえば、R. H. Dave (ed.), *Foundations of Lifelong Education*, Pergamon Press, 1976
- 34) Rolland G. Paulston (ed.), *Other Dreams, Other Schools: Folk College in Social and Ethnic Movements*, School of Education, University Pittsburgh, 1980. 以下、断らない限り引用は同書。この編著の第1章は、以前に Paulston and G. LeRoy, *Strategy for Non-Formal Education*, Teachers College Record Vol. 76 No.4, 1975, として発表されたものである。Paulston には、*Non-Formal Education*, Praeger, 1972, などの著書があり、Coombs らとともに最も早い時期の NFE の研究者である。
- 35) この点、F. Harbison, *Human Resources as the Wealth of Nations*, Oxford University Press, 1973, pp.80-83 などを参照。
- 36) P. Lengrand, *An Introduction to Lifelong Education*, UNESCO, 1970, 波多野完治訳『生涯教育入門』、全日本社会教育連合会、1980, p. 58.
- 37) F. Adams, *Unearthing Seeds of Fire: The Idea of Highlander*, J. F. Blair, 1975.
- 38) 姉崎洋一「イギリス成人教育の可能性 (3)ーノーザンカレッジの場合」、愛知県立大学『児童教育科学

論集』第26号, 1993, 参照。

- 39) T. Jeffs and M. Smith, *Using Informal Education: An Alternatives to Casework, Teaching and Control?*, Open University Press, 1990.
- 40) 同上, pp.18-19,134
- 41) 以下, YMCA George Williams College, *The Promise of Informal Education*, Centre for Professional Studies in Informal Education, YWCA George Williams College, 1994, および Centre for Professional Studies in Informal Education, *Study Materials: Notes for Writers*, YWCA National College, 1992, などを参照した。なお, YMCA George Williams College は通称で, YWCA National College が正式な名称である。
- 42) Jeffs と Smith は, 定型的教育も不定型教育もともに制度化されたものと理解し, それらの教育者は官僚的組織によって専門的教育者として供給されると考えている。しかし, 彼らは資金提供者というよりも教育の行われる「場面」を重視しているから, 定型的教育と非定型的教育の特徴づけだけに終わっていて, 不定型教育については特別に論じていない。Jeffs and Smith, *ibid.*, pp.4,7-14.
- 43) それぞれ, 佐久間孝正『イギリスの生涯学習社会』, 国土社, 1989, 宮坂廣昨『生涯学習の理論』, 明石書店, 1990, 上杉廣實『地域社会教育の展開』, 松籟社, 1993, などを参照。
- 44) 北アイルランドについての一般的な歴史的特徴については, J. Bardson, *A History of Ulster*, The Blackstaff Press, 1992, 政治・経済的問題については, B. Rowthorn and N. Wayne, *Northern Ireland: The Political Economy of Conflict*, Polity Press, 1988, 社会的生活については, R. Jenkins (ed.), *Northern Ireland: Studies in Social and Economic Life*, Avebury, 1989, 文化的・歴史的传统については, R. F. Foster, *Modern Ireland: 1600-1972*, Penguin Books, 1989, などを参照。
- 45) T. Lovett, C. Clarke and A. Kilmurray, *Adult Education and Community Action*, Croom Helm, 1983, T. Lovett, D. Gunn and T. Robson, *Education, Conflict and Community Development in Northern Ireland*, Community Development Journal, Vol. 29 No. 2, 1994 および, D. Morrow, *Understanding Conflict and Finding Ways Out: Teaching and Learning with Adults in Northern Ireland*, in F. Poeggeler and K. Yaron(eds), *Adult Education in Crisis Situations*, Magnes Press, 1991, D. Morrow, and R. Moreland, *Northern Ireland*, in P. Jarvis (ed.), *Adult Education and Training in Europe*, NCAE, 1992, を参照した。以下の叙述では, 多くをこれらによっている。
- 46) たとえば, D. Morrow, and R. Moreland, *ibid.*, pp. 375.
- 47) J. Field, *Policy-Borrowing and Adaptation in the Development of Continuing Education in Northern Ireland, 1921-50*, in S. Marriott and B. J. Hake, *Cultural and International Experiences in European Adult Education*, Leeds Studies in Continuing Education, p.150.戦前の動向については, とくにこの論文を参考にした。
- 48) J. Field, *ibid.*, pp. 138-9
- 49) 失業対策=教育訓練施設としての労働キャンプについては, John Field, *Learning through Labour: Training, Education and the State 1890-1939*, Leeds Studies in Continuing Education, University of Leeds, 1992.
- 50) この時期の労働運動の動向については, Emmet O' Connor, *A Labour History of Ireland 1824-1960*, Gill and Macmillan, 1992, Andrew Boyd, *The Rise of the Irish Trade Unions*, Anvil Books, 1972 の関連部分を参照。
- 51) The Ministry of Education, *Educational Reconstruction in Northern Ireland*, His Majesty's

- Stationery Office, 1944.
- 52) Department of Education (Northern Ireland), *Signposts for the 90s: A Review of Further Education*, 1990.
- 53) Review Group on Further Education, *Report to the Minister for Education on the Planning and Funding of Further Provision in Northern Ireland*, Coopers & Lybrand, 1992.
- 54) さしあたって, M. R. Murray and J. V. Greer, *Rural Development in Northern Ireland: Policy Formation in a Peripheral Region of the European Community*, Journal of Rural Studies, Vol.8 No.2, 1992, M. R. Murray and J. V. Greer (eds.), *Rural Development in Ireland: A Challenge for the 1990s*, Avebury, 1993, などを参照。しかし, 農村社会教育の展開については別稿で検討すべきであろう。
- 55) T. Robson, *The State, Community Action and Employment in Northern Ireland*, Community Education, Research and Development Centre, University of Ulster (Unpublished), 1992.
- 56) T. Lovett, D. Gunn and T. Robson, *ibid*, p. 185. こうした理解は, 1980年代末以降のヨーロッパ諸国において共通認識になってきている。その先駆けとなったものとしては, W. James, *Some Conclusions from the Co-operation of 14 Development Projects, The CDCC's Project No. 9: "Adult Education and Community Development"*, Council for Cultural Co-operation, Council of Europe, 1985, をあげることができる。
- 57) R. Moreland, *ibid*. 以下, Moreland の研究は, この博士論文による。なお, この論文の指導教官は Tom Lovett である。
- 58) F. E. Emery (ed.), *Systems Thinking*, Penguin, 1976, D. Schön, *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey Bass, 1987, などによる。
- 59) 前3者に比して Jackson は日本ではあまり知られていないが, イギリスにおける革新的地域社会教育論の代表的論者である。K. Jackson, *Adult Education and Community Development*, Studies in Adult Education, Vol.2 No.2, 1970, K. Jackson, *Community Adult Education-The Professional Role*, Adult Education, Vol.44 No.3, 1971 などを参照。
- 60) Moreland があげているのは, 前出の Schön および Emery のもの以外では, 次のような著作である。N. Evans, *Post-Education Society*, Croom Helm, 1985, M. Gloster, *Non-Formal Education: Implications for the Recurrent Education of Teachers*, Paper presented to the Australian Adult Education Association, 1980.
- 61) S. Ranson, *The Management and Organization of Educational Research*, Centre for Education Management and Policy Study, School of Education, University of Birmingham, 1993.
- 62) The Queens University of Belfast, *Programme 1993/94*, Institute of Continuing Education, School of Adult Education, Queens University of Belfast.
- 63) Department of Adult and Continuing Education, *Adult and Continuing Education, Course Directory, September to June '95*, University of Ulster.
- 64) Department of Adult and Continuing Education, *Certificates in Extra-mural Studies*, University of Ulster, 1992.
- 65) The University of Ulster, *Charter, Statutes, Ordinances and Regulations 1994-95*, p.4.
- 66) T. Lovett, C. Clarke and A. Kilmurray, *Adult Education and Community Action*, Croom Helm, 1983, Chapter 7 (Cultural Action and the Media).

- 67) The Workers' Educational Association (Northern Ireland), *Annual Report 1993-4*, p.34.
- 68) The Workers' Educational Association (Northern Ireland), *Moving Forward: A Development Plan for the Workers' Educational Association (Northern Ireland District) 1992-95*, 1992.
- 69) 代表的な活動としては、1988年に地域づくり運動を支援するために主催した研究集会「失われた地平と新たな地平」がある。この集会では、地域づくり教育にかかわる実践家や研究者によって、女性行動、コミュニティ・サービス、農村活動、貧困対策、地域企業活動、地域社会関係改善、政治教育そして地域づくり教育訓練などの広範な領域にわたる報告・討論がなされ、90年代における地域づくり教育展開のひとつのきっかけになった。E. Deane (ed.), *Lost Horizons, New Horizons: Community Development in Northern Ireland*, Workers' Educational Association in association with the Community Development Review Group, 1989. 最近のWEAは、地域づくり・地域社会教育のリーダー養成のための研究集会を開催している。
- 70) Community Relations Council, *First Report 1991*, pp.9-11.
- 71) M. Fitzduff, *Approaches to Community Relations Work*, Community Relations Council, 1991 (first published in 1989).
- 72) Northern Ireland Council for Voluntary Action, *Annual Review 1993-94*.
- 73) これらのうち、前2者はMorelandの論文(前出)による紹介、最後の事例は筆者の聞き取りによるものである。
- 74) くわしくは、Ligoniel Improvement Association, *The Way Forward: A Strategy for Community Development and Economic Regeneration*, 1993, および、Ligoniel Improvement Association, *Annual Report 1993*, を参照。
- 75) B. Rolston and M. Tomlinson, *Unemployment in West Belfast: The Obair Report*, Beyond the Pale Publications, 1988.
- 76) くわしくは、D. Wilson, *The Role of Adult Education in a Working Class Community: With Special Reference to the Springhill Community House Project, Belfast*, The Institute of Continuing Education, The New University of Ulster (An Assertion for the Degree of M. A.), 1978.
- 77) ここでの叙述は、ウィルソンからの聞き取り、および、D. Wilson, *Transcripts*, Springhill Community House (unpublished) によった。
- 78) D. Wilson, and others, *Springhill Community House*, Springhill Community House, 1994. 以下の引用は、この文献と筆者の聞き取りによる。
- 79) Open Plan Education については、J. Shaehy, *Exile and the Kingdom*, The Queen's University (unpublished), 1994, も参照した。
- 80) 同じ時期に、「政治的判断 political vetting」によって、いくつかの地域社会教育活動センターへの政府およびその関連機関からの助成が打ち切られている。「コンヴェイ工場」と並ぶ代表的事例とされているデリー市の「ハトの家 Dove House」の経過と活動内容については、S. MacGrianna and P.E.S.Ua Conchubhair, *Essays on Class and Culture in Ireland*, Community Development Studies Unit, Department of Adult and Continuing Education, University of Ulster, 1992, とくに T. Robson 論文を参照。
- 81) この経過については、P. Murphy, *Going Community for Voluntary Schools*, Community Education Development Centre, 1985, を参照。
- 82) S. Irwin, *A Cry for Learning: A Report on the Demand for Adult and Community Education in*

West Belfast, Committee for an Adult Community College, 1984.

83) 以下, Moreland, *ibid.*, を参照した。

84) Belfast Institute of Further and Higher Education, *Prospectus: 1994-1995*, 1994.

85) 拙著『自己教育の論理』, 前出, 第1章参照。

86) Moreland がとりあげた3つの事例のうち, WEA は民間団体であるとはいえ, その主要な活動はさまざまな教養的・趣味的コースの提供であり, かなり定型的教育に近い活動をしている(最近の動向については前述)。また, 「女性教育プロジェクト」は女性問題という単一のテーマについての広域活動組織であるが, とくに西ベルファストにおいてめだった活動をしているわけではない。第3の事例＝アルスター・ピープルズ・カレッジを取り上げる理由である。

87) The Ulster People's College, *Education and Training for Community Development and Solidarity between Communities*, 1993. なお, 拙著『自己教育の論理』, 前出, 第3章参照。筆者は, 現段階における地域づくり学習を, 現代的理性形成にかかわる代表的な社会教育実践としてとりあげている。

88) IV の3でみた, アルスター大学の7つの構外教育のうち, 地域社会関係論と地域経済発展論がそれに相当する。後者は地域社会発展論の発展であるが, アルスター・ピープルズ・カレッジでは, その固有の意義を重視し, あらためて地域社会発展論をカレッジで継続して開催している。

89) The Ulster People's College, *Annual Report 1991-2, 1992-3*.

90) The Ulster People's College, *Community Training and Regeneration Project: Education and Training for Community Development*, 1993. 以下, プロジェクトの内容はこの報告書による。

91) 地域組織, 地域開発, 地域行動, 社会行動の4つのモデルの特徴とその理解については, 拙稿「Community Adult Education と地域社会教育実践の論理」, 前出, を参照されたい。これらの整理は1980年代前半までの Lovett の理論にもとづいたものであったが, 彼はのちに, 革新的なモデルに「文化行動モデル」を加えている。T. Lovett, *Adult Education and the Working Class*, in D. O' Sullivan (ed.), *Social Commitment and Adult Education*, Cork University Press, 1989. これは以前の地域行動モデルに含まれていたもので, フレイレ流の文化行動を意識し, 独立したモデルとして設定したものである。

92) E. Gelpi, *Lifelong Education*, 前平訳『生涯教育—抑圧と解放の弁証法』, 東京創元社, 1993, pp.35-6,43.

93) したがって, I でふれた三輪建二氏のいう「おとなの学習者の日常意識の物象化の克服とアイデンティティの再安定化」に貢献するという「日常意識志向の成人教育」は, その限りでは, NFE というよりも IFE の中に含めるのが適当であるといえる。

94) 拙著『自己教育の論理』, 前出, 第3章。

95) 渋谷英章氏は, インドの事例の教育制度論的検討から, NFE を「FE の補完物」, 「FE の代替物」そして「FE と統合されるべきもの」の3つに類型化し, そこでは「発展」や「大衆」という概念をはじめ, 計画の作成者・遂行者の社会認識が問われていることを指摘している(渋谷「インドにおける Nonformal Education の論理構造」, 前出)。実践論レベルの教育構造論的視点から, FE のみならず IFE との関係重視する筆者の3類型の理解と対比されたい。