HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	欧州審議会宣言「成人教育と地域社会発展」（1986年）の現段階的意義
Author(s)	鈴木, 敏正
Citation	北海道大學教育學部紀要, 71, 253-276
Issue Date	1996-09
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29517
Type	departmental bulletin paper
File Information	71_P253-276.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

欧州審議会宣言「成人教育と地域社会発展」(1986年)の現段階的意義

鈴木敏正

On the Declaration of Council of Europe: Adult Education and Community Development, 1986

Toshimasa SUZUKI

目　次

I　はじめに ── 第3の成人教育改革路線 ── …… 253
II　文化協同評議会プロジェクト第9号 …… 256
　1　経過と目的・方法 …… 256
　2　パイロット事業総括 …… 257
III　最終会議「成人教育と地域社会発展」 …… 259
　1　概要 …… 259
　2　基調報告 …… 260
　3　論点開示 …… 261
IV　分科会での討論 …… 263
　1　分科会A …… 263
　2　分科会B …… 265
　3　最終総括 …… 266
V　会議宣言とその内容 …… 267
　1　地域社会発展について …… 267
　2　成人教育について …… 267
　3　「協同」の発展について …… 268
VI　おわりに ──「地域づくり教育 Community Development Education」へ ── …… 269

I　はじめに ── 第3の成人教育改革路線 ──

1986年3月,「欧州審議会 Council of Europe」, 厳密には審議会の中でとくに文化・教育の領域の審議・政策立案をする「文化協同評議会 Council for Cultural Cooperation (略語はフランス語表記でCDCC)」は,「成人教育と地域社会発展 Adult Education and Community Development」と題する会議宣言を採択する。本稿の課題は, この宣言に至る経過と会議の内容を紹介・検討しつつ, その現段階的な意義を考察するところにある。

この宣言 (以下, CDCC宣言という) の意義については, 現在のところまで日本においてはほとんど議論されていないし, そもそも紹介もされていないと言ってよい。しかし, ヨーロッパではもちろん, 日本において地域社会の発展にかかわる社会教育や生涯学習のあり方を検討するう

えでも大きな参考となる問題提起をしており，それらは現在においても重要な意義をもっている。

CDCC宣言は，長期にわたる構造的な不況で「ヨーロッパの危機」すら叫ばれていた中で，「地域社会発展 Community Development」に新たな方向をさぐりつつ，そこにおいて成人教育の果たす役割を明らかにし，他方で，地域社会発展にかかわることによって成人教育の革新の方向を示そうとしたものである。それは，その後の欧州共同体（現欧州連合，EC/EU）の構造政策・地域政策に大きな影響を与え，それらを具体化する「欧州構造資金」などにおける成人教育訓練活動の比重を増大させることになった。

そのことについては別に検討されるべきことである(1)。本稿で注目するのは，この宣言をより広く長い視野で位置づけた場合に，歴史的大転換期にあるこの時期に，先進諸国が集中するヨーロッパから打ち出された成人教育改革路線であるということである。

周知のように，1980年代の半ば，日本においては「戦後教育の総決算」を標榜する中曽根首相の諮問機関であった臨時教育審議会が発足する。そしてその第2次答申（1986）が打ち出した「生涯学習体系への移行」は，その後の行政主導の教育改革路線の中心的なスローガンになっていった。それは客観的にみれば戦後体制の変革というよりも，日本の企業社会・企業国家化，あるいは消費社会化に対応した教育改革路線であったということができる(2)。

この生涯学習政策に対して研究者や実践家によって批判的に対置されてきたのが，同時期に，日本も参加して採択されたユネスコの「学習権宣言」（1985）であった(3)。学習を人権中の人権とし，「人々をなりゆきまかせの客体からみずからの歴史を創造する主体に変えるもの」と理解して，具体的に「6つの学習権」を提起するこの宣言(4)は，「権利としての生涯学習」の視点と学習課題についてのレアリティを欠く，日本の生涯学習政策と対照的なものであった。その内容は資本主義の国にも社会主義の国にも，北の国にも南の国にも共通する普遍的な価値をもつものであるが，とりわけ行政的には第三世界からの提起として受けとめられることが多く，日本の社会教育・生涯学習の中に充分浸透しているとは言えない。

これに対して1980年代半ばにおける「第3の成人教育改革路線」としてのCDCC宣言は，とくに構造的不況下で「社会的に排除」されてきた先進国の諸階層や地域社会を念頭において提起されているものであるといえる。それは，こうした階層や地域に焦点をあわせた地域社会発展の活動に結びつけることによって成人教育を革新しようとするものであるところに大きな特徴がある。

それまでヨーロッパから生まれた成人教育への国際的な提言としては，1970年代にはじまるOECDの「リカレント教育」や，ILOの「教育有給休暇」が注目されてきたのであるが，それらはどちらかと言えば，先進国の強力な労働組合運動を背景としていたといえる。最近ではより一般的に，日本の生涯学習が「消費」型であるのに対してヨーロッパのそれは「投資」型であるとする議論(5)が話題を呼んでいる。

たしかに，それらはヨーロッパにおける成人教育・生涯学習のひとつの特徴を示しているといえるかも知れない。しかし，80年代半ばにおける成人教育の改革という視点からみるならば，CDCC宣言にみられるような地域社会発展とのかかわりこそが注目されるのであり，その点では「低成長時代」に入ってから地域づくりにかかわる社会教育・生涯学習の実践が展開されてきた日本と共通の傾向がみられるのである。

地域社会発展 community development それ自体は，1950年代以降，第三世界の「後進性」を克服するための活動として取り組まれてきた(6)。そこでは成人教育活動とくに不定型教育の展開

を不可欠とした(7)。第三世界における「開発教育 development education」の重要性が強調されてきたこと(8)は周知のとおりである。しかし最近では,第三世界が先進国に追いつくというよりも,それぞれの地域社会における固有の発展が追求されてきている。そうした中から,「主体的力量形成 empowerment」をめざす「開発」や,そのための「社会学習」の重要性が指摘されてきている(9)。このいわば「オルターナティヴな開発路線」は,先進諸国にとっても重要な意味をもつものであり,CDCC宣言の路線と重なり合うところが多い。

CDCCは,その調査・審議活動をとおしてEC/EUに教育・文化領域における政策提言をしてきた。1986年宣言も,欧州審議会加盟諸国におけるパイロット事業,協同調査を行い,その分析と結果にかかわる討論にもとづいて宣言されたものである。そうした意味においてCDCC宣言は単なるオルターナティヴな提言ではなく,広範な経験とそれらの研究調査の集約にもとづくもので,EC/EUの成人教育訓練にかかわる基本政策の提案であり,実際にその政策の変更をもたらしているのである。

本文で詳述することになるこうした経過をみるならば,同じ先進資本主義国を中心とした成人教育改革路線として,日本における生涯学習路線と対比されるべく,CDCC宣言はもっと注目されてよいのではなかろうか。本稿でこれを紹介・検討する最大の理由である。

ところで,CDCC宣言はヨーロッパ全体を視野においたものであるが,各地域ごとにみれば,宣言以前にすでに地域社会発展にかかわる成人教育が展開されていることはいうまでもない。その中でも注目されるのは,1960年代末期に展開されたイギリスの「教育優先地域プロジェクト」であり,とくにリバプールでの実践にもとづいて,T.ラベットにより提起された革新的な「地域開発モデル」の成人教育である(10)。そこから生まれる地域社会教育の特徴は,第1に,目的・内容としての地域社会における協同性・公共性の追求,第2に,方法としての(学習者の経験を重視する)自己教育,第3に組織としてのネットワーク・パートナーシップであり,その延長線上に,革新的な「地域行動モデル」の実践が求められ,さらにそれを促進する「独立した成人教育センター」が求められるようになってくる(11)。

おなじくラベットがかかわったもので,より密接にかかわるものとしては,1985年に「欧州委員会」の支援によって開催された,イングランド・北アイルランド・アイルランドの3つの民間成人教育センター(民衆大学)共催の国際会議「地域社会教育と失業」をあげることができる(12)。この会議は,「脱中心主義的アプローチ」,「地域社会の参加」,「新しい形態の社会的所有,地域企業・協同組合の重要性」,「社会的不利益を被っている人々」と社会的に有益な活動をする組織への積極的差別化の必要,社会問題としての失業に対する「公的責任」,訓練活動を地域社会教育の一環に位置づける必要,を共通の確認事項として開催された。そして会議終了後,「欧州社会基金」からの支援,教育訓練活動のためのネットワーク,地域社会教育センター,関連するカリキュラム開発の必要性などを提言している。

地域社会発展とかかわることによって革新的な成人教育を提起しようとしているCDCC宣言には,これらと異なる脈絡のもとで生まれたものであるとはいえ,おそらく「地域社会教育」として同様な論理を読み取ることができると予測できる。したがって本稿では,この点の吟味も課題となる。

以下,IIではCDCC宣言を生み出す背景となった「プロジェクト第9号」の概略とそのパイロット事業の総括にふれ,IIIでは宣言が発表された会議について,その概要と提案を検討する。さらにIVにおいて,この会議のワーキング・グループでの議論にも立ち入った上で,Vでは宣言の内

容を紹介し吟味することにする。Ⅵはまとめである。

なお，本稿では単なるdevelopmentは「開発」と訳すが，community developmentのように，文化・教育活動をも含む，地域社会からの総合的なdevelopmentについては「発展」という訳語を使用する。日本においては「開発」という言葉が，行政ないし企業の活動を示すものとして使用されてきたという事情を考慮したからである。

II 文化協同評議会プロジェクト第9号

1 経過と目的・方法

欧州審議会は，1970年代後半から成人教育の領域における活動を強化してきた。オイルショック後，ヨーロッパ全体を覆っていく不況が深刻化し，それが「ヨーロッパの危機」として理解されてくるにつれて，次第に経済のみならず社会的・文化的領域における革新にかかわる成人教育の役割を重視するようになった。とりわけ80年代に入ってからは地域社会発展に果たす成人教育の「駆動的な力」に注目するようになったのである。

参加諸国における地域社会発展の具体的な経験をふまえつつ，そこにおける成人教育の役割を明らかにしようとして組織的に展開されたのが，審議会で教育・文化活動について責任をもつ「文化協同評議会CDCC」のプロジェクト第9号「成人教育と地域社会発展」である。このプロジェクトを支えていた確信は，「教育は開発の基本的な前提条件であり，教育の目的である人間的資源を向上させることは開発にとって死活の条件である」(13)ということであった。

ところで，このプロジェクトはCDCCにとって，成人教育にかかわる活動の第3段階のものであると理解されている。第1段階は1975年から76年にかけて，成人教育専門家を動員しておこなわれた情報交換，とくにオイルショック後においてメンバー諸国にあらわれた共通する諸問題の相互理解である。第2段階は77年から81年にかけて，専門家のみならずフィールドワーカーも参加して進められた。主としてプロジェクト第3号「成人教育の発展」によるものである。ここで成人教育にかかわるさまざまな事例と考え方が集められ，記録され調査され評価された。そこから生まれてくる成人教育政策への提言は，81年の欧州審議会閣僚会議に報告されている。

これらをうけ，82年から，第3段階としての「成人教育と地域社会発展」プロジェクトがはじまったのである。このプロジェクトでは，メンバー諸国における特定の地域それぞれの具体的な必要にみあって遂行される，現場での実践に対して提言をすることが求められている。その概要は以下のようである。

このプロジェクトの目的は，「地域的発展local and regional developmentにおける経済的・社会的・文化的革新の要素としての成人教育が寄与するもの」を明らかにすることである。なお，この脈絡において，一定の優先的グループ（とくに女性，高齢者および非識字グループ）への配慮をすることが強調されている。

この目的を実現するために重視されたのは，①現在進められているもののなかで最も重要な革新的な経験を明確にすること，②新たな担い手と進行中の諸経験の発展を促進すること，③政策的提言に結びつけるために，これらの経験を評価するための手段を開発すること，④同様な経験の相互作用を促進するための刺激を与えること，である。

方法としては「協同モニタリングco-operative monitoring」が重視された。とくに第2段階の活動をとおして，多様な成人教育諸機関のネットワークの重要性が理解されてきたからである。それは，諸地域で行われるプロジェクトをネットワーク化し，進行する過程における相互交流を

推進しようとするものである。そのことによって諸プロジェクトの相互発展を促進し,「共同評価 joint evaluation」を行い,政策決定者・実践家・専門家が協力して将来のための諸提案ができるようにはかっているのである。それは「研究—行動—研究」過程にあり,教育訓練的状況における「継続的かつ批判的な協同」にあるものと理解されている。ひとつのアクション・リサーチの手法がとられていると言ってよいであろう。

プロジェクト・グループは,メンバー諸国から推薦があった70ほどの事例の中から14のパイロット・プロジェクト地区を選定した。それらは上述の研究目的や目的グループについて配慮しながら選定されたもので,それぞれの研究テーマは次の3つの領域に整理されている。

すなわち,第1に,「広範な地域的諸課題に関連する,日常的生活における意志決定への女性および男性の参加」である。これにはスイス,スペイン,ポルトガルおよびイタリアのプロジェクトが対応している。第2は,「失業に対する対応と経済構造調整の諸結果」である。これに対応するのは,フィンランド,ベルギー,スウェーデン,デンマーク,ドイツおよびフランスの諸プロジェクトである。第3は,「女性および男性の社会的・文化的役割の革新」である。このプロジェクトはオランダ,イギリス,トルコおよびノルウェーで進められた。

協同モニタリングの活動は82年から83年にかけての2年間弱の期間に実施され,84年のはじめにはストラスブールでモニタリング・グループの最終会議が開催されている。これらに基づいて,次のようないくつかの総括セミナーが開催された。

すなわち,まず84年後半の2つのセミナーで,「経済的展望を含む,失業に対する地域社会の対応」および「地域社会における意志決定構造への女性および男性の参加の意義」というタイトルで実施された。これに並行して協同モニタリングについてのヒアリングが行われている。

次いで,85年に組織された共同セミナーである。そのテーマと提案国は以下のようである。「地域社会発展の脈絡における失業への対応」(ドイツ連邦共和国),「社会運動と成人教育専門職員にかかわる代表的諸部門の間での協同」(ベルギー),「開発にかかわる成人教育諸プロジェクトの協同のための方法的指針」(ポルトガル),「労働生活における諸変化——学習のための機会?」(北欧文化協同),「地域社会教育と地域社会発展プロジェクトのネットワークのための仮説」(スペイン),「失業問題への教育的対応の諸側面」(イギリス),「地域開発,社会的革新および経済的生産性」(フランス),「開発プロジェクトのネットワーク」(イタリア)。

以上の経過をふまえて1986年3月,メンバー諸国の代表と国際的諸機関・非政府組織のオブザーバーが一同に会した最終会議(本論文末尾の〈資料1〉)が開催され,そこでの議論にもとづいた会議宣言(同〈資料2〉)が採択されるのである。

2 パイロット事業総括

さて,14のパイロット事業については,3つの協同モニタリングごとに報告書[14]がまとめられているが,これらを総括する報告書[15]が,1985年,プロジェクト助言者であったW. ジェームスによって提出されている。この総括報告は同時に最終会議へのひとつの提案となっているので,ここでとくにCDCC宣言の内容にかかわるものをみておくことにしよう。

この総括報告書の主要部分は,「システム論」的な視点から立てられた6つの要素にしたがって3つのグループごとに経験が整理されたものである[16]。6つの要素とは,①システムの対象者,②主要にかかわる担い手,③実際の行為者,④転換過程(一定のインプットが望ましいアウトプットに転換される仕方),⑤環境的制限(システムが所与としなければならない環境の諸特性),⑥

世界観 Weltanschauung（特定の選択がなされる，またはなされないことにいたる枠組み・構想）である。

これらの諸要素にもとづく結論はごく一般的なものか非常に限定的なものであり，この「システム論」的な整理が成功しているとはいえない(17)。

たとえば，第1グループ（意志決定への女性および男性の参加）では，2つの機能（参加への刺激付与と，参加のいっそうの促進）をもつ新たな組織が必要とされ，組織の諸タイプが一般的に整理されているが，それらのあり方は多様で「理想的なものはない」とされ，効果的な影響力を発揮するためのあり方を明らかにすることは「現在のところ，われわれの能力を超えている」とされている。第2グループ（失業・経済構造調整への対応）でも「諸プロジェクトはきわめて多様で同じものはまったくない」ことが指摘され，第3グループ（女性及び男性の社会的・文化的役割の進化）では，この問題は「イデオロギー的な検討」を必要とするとされ，革新的な発展は「協同 cooperation と協働 collaboration の発展，そして地域においてより大きな一貫性を生み出すためのインプットとアウトプットの協調 harmonising が，女性及び男性の役割の発展に教育的な寄与をすることを最終的に沈静化しないかどうか問題にすることになる」と述べるのにとどまっている。

最終会議に影響を与えたのは，むしろ各プロジェクトの整理にあたってジェームスが行った全体的なまとめ（「経緯と諸特徴」）である。そこでは，次のようなことが強調されている(18)。

第1に，今日の生活上のもっとも大きな特徴は「変化」であるという時代認識である。それは「青年時代が常態となる」時代であるとも表現され，「変化が激しくなると，コンセンサスは壊れ，多数性があらわれ，対応の多様性が可能となる」と考えられている。それは「進歩と成長」の時代における急激な社会的・科学技術的な変化への対応が生涯教育の主要な課題として提起されたP．ラングラン，あるいは日本の社会教育審議会答申（1971年）などとは異なり，むしろその限界がみえてきて，「選択」のあり方が問われている段階のものである。

第2に，「変化」に積極的にかかわることの教育的意義が強調される。この点では，F．E．エメリーやD．シェーンの「変化」と「学習」に関する議論(19)に近いとも言えるが，ジェームスはこれを地域社会発展の理解と結びつけ，選択を他人にまかせることは「疎外への方策 recipe for alienation」となるが，変化が常態となることは人々がそれにかかわることが可能となる諸条件が広範に生まれてきていることであると理解している。

第3は，地域社会発展とは「人々がみずからの未来にかかわること」であり，「問題の捉え方を変え，人々が変化の推進者となること」を可能にするという理解である。その確信は，「人々が彼らの地域社会において発展の生産者であり主体となる必要があること，かれらがそうなることを学びうること」にある。

第4は，成人教育は，地域社会発展にかかわることによって，「人々が消費者というよりも変化の創造者となり，犠牲者よりも主体となることを可能とする」という理解である。

以上のようなことが強調される背景には，次のような事態の変化があると理解されている(20)。

すなわち，①知の統制は圧倒的に教師から学習者へシフトしている。開発を推進する学習においては，「知は人々によって，不十分なことを変革する彼らの経験と行動についての省察から組織化され生み出される」。ここでは，問題は知の伝達ではなく，知の生産と使用である。②専門家とそのクライアントという依存関係は変換されている。開発のための学習と行動においては，「力のあるものとないもの，援助者と被援助者，行動的なものと受動的なものなどの，あらかじめ決め

られた役割分担があるわけではない」。

③教育は強力な地域的要素を発展させる。開発のための教育は，地方とその諸問題の理解，地域社会で問題解決に貢献する諸資源についての理解を発展させねばならない。地域アイデンティティの発展は，地域社会の過去から未来にいたる時間的な連続性と，地域社会の諸個人と諸グループとを関連づける空間的な連続性についての気付きを必要とする。④開発への責任は次第に地方レベルに移っている。地方はより迅速に，弾力的かつ非官僚的に行動できる。包括的な対応，特殊な問題をかかえた諸個人や諸グループの援助に焦点が移ってきた。

⑤教育訓練は開発のためであるから，教育はかかわる一連の諸組織のうちのひとつにしかすぎない。地域社会発展の包括的な性格である。学習と発展は連続的なものというよりも統合的な活動として見られてきた。⑥教育へのアクセスの枠組みが異なってきた。学習は地域社会発展のためであってそれ自体のためではなくなる。条件整備における（場所と時間に制約されない）弾力性，さらに進んだ計画に入っていくための特別なプログラムが必要となってきている。

以上のような理解は，パイロット・プロジェクトにおいて協同モニタリング・グループがみずから地域的発展にかかわり，その教育訓練的要素の展開に貢献してきたという経験から導かれたものである。ここで注目すべきは，プロジェクトの目的は「開発」におかれており，それを達成するための目標や方法，組織・経営，計画などは「教育というより開発の性格」をもっていたということである。実際，以上のような開発にかかわる成人教育訓練の特徴は，通常の教育機関というよりも地域社会発展にかかわる開発諸機関においてあらわれたのである。

ここからジェームスは「開発と教育をお互いに区別する必要はない」と言う(21)。実践において教育は直接的に開発の担い手に結びついているわけではない。これまでの教育は個人と学校にかかわってきたのであり，それらが存在する地域社会そのものにかかわってきたわけではない。彼はまた，（教育が目的とする）個人の発展は「ある状況の中では地域社会の発展に敵対する」とも述べている。

地域社会発展と成人教育訓練との同一性と差異の理解が問われ，既存の教育訓練機関のあり方の見直しが求められていたと言えよう。これらの課題は，最終会議においてどのように議論され，具体化されたのであろうか。

III　最終会議「成人教育と地域社会発展」

1　概要

CDCCのプロジェクト第9号の最後を飾り，1986年3月に開催された会議「成人教育と地域社会発展」は，この領域におけるそれまでの欧州審議会の活動を公表し，いくつかの考慮すべき政策ガイドラインとヨーロッパ会議およびその会員諸国のレベルで実行可能なことを明示することを目的としていた。

この目的を実現するためにCDCCでは，次の3つの点の解明を重視することとした(22)。すなわち，第1に，人間の可能性を引き出すことによって，社会一般と地方とくに地域社会が，ヨーロッパでおこっている新たな文化的・経済的・社会的様態に対応できるような，「革新的な力 innovatiove force」としての成人教育，第2は，「統合的な地域社会発展 integrated community development」の枠組みにおいて，定義され行動に移されることのできる共通の目的と戦略，第3に，プロジェクト第9号による14のパイロット事業の間の密接な相互協力から引き出しうる経験に基礎づけられ，将来のために考案される共通の戦略にかかわるような，「ヨーロッパの協同

European cooperation」の将来，である。

会議の内容は大きく2つの部分に分かれ，それに対応したワーキング・グループが組織化されている。第1は，プロジェクト第9号の一環としてなされた活動を紹介し，学ぶべき主要な教訓を引き出すためのグループである。ここでの討論は，14のパイロット事業についての事例研究の発表にはじまっている。第2は，ヨーロッパにおける成人教育と地域社会発展の将来の仕事の基礎となるべき主要な原則ないし基準を明らかにすることであった。

前者では分析的吟味，後者では総合的な政策立案がめざされている。とはいえ，この会議は具体的に立ち入った仕事をすることと，「相互豊饒化」の利益の両方を追求したので，参加者は全体集会とワーキング・グループで交互に活動することを求められている。

実際の会議は4日間にわたり，本論文末尾の〈資料1〉に示すようなスケジュールで開催された。

この資料にみるように，3つの全体集会における提案と意見交換，2つの分科会のワーキング・グループにおける討論が主たる部分であるが，参加者が会議の主題に立ち入って議論できるように，2つの分科会それぞれに6つのワーキング・グループが設けられた。

ここでは，この会議がどのような脈絡ではじまったかを示す，主催者側からの「基調報告」と，「論点開示（一般報告）」の主要な内容をみておくことにしよう(23)。

2 基調報告

イギリス出身のI．リチャードによってなされた「基調報告」は，会議をとりまく状勢としてとくに失業問題，雇用危機を強調している。彼によれば，その要因としては6つがある。すなわち，①人口の問題(とくに12～15年前のベビーブームの世代が就職を求める時代になってきたこと)，②世界的不況，③基礎的産業のリストラ，④新技術の導入，⑤労働市場への女性の参入，⑥中小企業の雇用創造の低水準，である。

こうした中で念頭におかれるべきは，長期的構造不況の影響を最も深刻にうけている「青年，女性，50歳以上の高齢者」である。プロジェクト当初に配慮されるべきとされていた階層よりも範囲が広がり，青年や中年層が含まれていることは，この間の不況の深刻化を反映しているといえる。

それは単に仕事がないという問題だけではなく，「社会的連続性 social cohesion の欠如ないし喪失」にもあらわれている。したがって，失業問題の長期化に対応した政策・活動の必要性である。たとえば，労働市場に関しては伸縮性が重要となってきており，「より洗練され，繊細で，反応豊かな産業訓練の方法」が求められてきているが，同時に退職者などに対する個別的対応，さらには「労働時間の減少と再組織化の必要」といった長期的課題に応えていかねばならなくなってきている。

ここで注目されることは，「仕事の創造過程」の意義を強調し，とくに小規模な仕事，サービス部門の重要性を指摘していることである。リチャードは，「小規模企業主義 small-scale entrepreneurialism」を，とくに地方と地域社会レベルにおいて促進すべきことを強調する。それは，ヨーロッパの失業対策として日本で注目された，大企業を中心とする「ワークシェアリング」などとも異なり，いわゆる「脱工業化社会」の動向を視野にいれつつ，「生産性」は低いかもしれないが，「仕事の創造」という視点から「雇用創出力」が大きな部門を重視したものであるといえる。

以上のような時代における成人教育の役割については，次の3つのことがあげられている。す

なわち，①「永続教育 education permanente」の重要性であり，仕事の弾力性が求められるにしたがって，その発展は望ましいだけでなく基本的なものになってきたと理解されている。②教育と職業訓練の区別については，どうでもよいようになってきたということである。職業訓練と雇用創出の区別も問題にされなければならない。たとえば「欧州社会資金 ESF」も労働市場対応の職業訓練としてでなく，雇用創出の手段としても検討されなければならない。③教育訓練，成人教育そして「永続教育 permanent education」は，労働の流動性と弾力性を高めるから，多くの政府にとって魅力的なものとなるであろうということである。

以上のようにリチャードは，労働・労働市場の性格変化に照応して，教育訓練システムも変わらざるをえないことを強調している。彼は言う，「それ(労働の変化)に同化し，それを受け入れ，ともにやっていき，利用していくことによって，長期的にはそのことからわれわれすべてが利益を得ることができる」，と。

3 論点開示

これに対して，「論点開示」を行ったフランス出身のH．ジュブネルは，労働問題に限らないより広い視野から，当面する課題を位置づけている。彼によれば，現在は「産業革命いらいの最大規模の変化の時期」である。そして，産業革命がもたらした，労働者と消費者との分離，GNP，科学・技術の発展を内容とするモデルへの疑問が提出されている時代である。

そうしたモデルは，①専門化された労働者と決して満足しない消費者，②こうした社会に適応できない，あるいは手段をマスターできない人々の社会からの排除，③都市に集中した人々のアイデンティティの喪失と伝統的相互扶助グループの崩壊，④生態系と環境の破壊，⑤われわれにとって大切なものではなく高価なものの過大評価，などをもたらした。かくして「消費者社会」が問題となったが，その時（70年代前半）には着実な成長はとまり，伝統的な戦略では対応できないような変化が現れてきたのである。リチャードが指摘したような生産システムの危機は，社会的保護と統制の公的システムの崩壊と結びついている。

このような状況下では，技術と資本の移転で発展をもたらすというこれまでの方法には限界がある。「開発」は全体的で，多様な経済的・社会的・文化的・技術的要因を含む複合的な過程であり，問題の核心的な部分における決定的な契機は，いま・ここで諸個人の実際生活の経験と密接に結びついた目的に向かう「人間的なエネルギーの動員 mobilization of human energies」なのであり，「人的資源の開拓 cultivation of human resources」，人間的な可能性を開花させることが発展の第1条件なのである。

このことを達成するためには①社会の再生産の最も重要な道具である教育システムを「個人の適応可能性と革新性」を発展させる方向にむけ，②フォーディズムの基本タイプの原理の上にできあがっているような諸組織を，そのメンバーが「目的や諸資源の管理」に参加をすることによって，より多くの「表現の自由」を得るようにしなければならないのである。かくしてこそ，プロジェクトがその確信としてきたように，「教育は開発の基本的な前提条件であり，教育の目的である人的資源の向上は開発の不可欠の条件である」。

プロジェクト第9号は3つの要因によって促進された。すなわち，①成人教育についての考え方のめざましい変化。とくに1970年代に，経済的危機，技術的変化，女性と男性の役割変容などの多様な要因の組み合わせによって，絶対的に必要となったこと，②高まる地方及び地域の覚醒。経済的危機によってもたらされた諸問題に取り組むために，帰属意識の分かち合いを基盤にして，

社会的な同盟をかためるために最適の場所としてである。「国家は主要な問題を扱うにはあまりにも小さく，重要でない問題を扱うにはあまりにも大きい」（A．キング）。③協同調査 Cooperative Monitoring の拡大。いまや，諸経験について気づいたことを比較する相互作用的なネットワークが形成されている。

以上の3つを結びつけようとしたパイロット計画をふりかえってジュブネルは，基本的な問題は「地域の住民による自分たちの問題についてのコントロール」，つまり「参加型民主主義」の問題であるが，人々が最も参加しやすいのは，「地方の意志決定および行動への参加」である，と言う。中心的な考え方は，「与えられた条件を変えようとする自発的な行動を行う必要から生まれてくる」ものである。したがって，「継続的な自己学習」についての訓練が地域社会発展の主要な要素であり続ける。この種の訓練は，伝統的な制度においては支配的ではないが，個人的・集団的な関係を活性化し，「最も広い意味での個人の可能性と創造性」を呼び起こすような過程で最大に発揮されるものである。

ジュブネルによれば，地域社会発展を推進するためにあたって，パイロット事業から学ぶべき教訓は以下のとおりである。

①ある時には急激におこり，ある時にはゆっくりと進行するような「地域問題」が存在し，そのことが人々を不安にし，ときに地域資源を軽蔑させることの理解。②個人的関心を調整し，共通であると考えられる地域レベルでの同意を形成する必要性。③公衆的な覚醒を引き起こす方法は，直接的，段階的，あるいは複合的な問題にみあってなされなければならず，しばしばマスメディアの利用，個人的コンタクト，関連する問題についての集会，問題別質疑，特別な行動についての会談や会議といったかたちをとる。

④協同しようとする人々がなすべきことの目的を明らかにする必要。循環的な過程においては，必要と目的は変化し，相互作用し，より複雑になる。⑤すべての人々に対する基本的な訓練（政治的・職業的・労働組合的なものを含む）。⑦財政的および人的な資源の最適利用。現在のところ，地域社会発展に適合的な予算的規則はない。しばしばボランティアであるような参加者による継続的な自己学習が必要となる。

⑦可能な資源を最も有効に結びつけ，大きな弾力性をもてるような戦略が必要。その際，4つの基礎的な原則がある。1）協同で働き，ひとつの団体が他を支配するようなことがない「ネットワーク」を形成して，諸団体のグループによって進めること，2）グループの中に「プロジェクトを体現するようなグループ・団体ないし機関」が存在し，それがいつも担い手の源泉となること，3）慎重にしかし体系的に発展し，常に経験にもとづいて行動が正され変更できるような「再評価」がなされること，4）「行動のためのモデル」ないし実行可能なモデルにしたがって展開された多くの経験をもっていること，である。

⑧いくつかの社会経済的な環境が革新的な開発プロジェクトにとって有利になっていること。1）経済的・産業的なものの決定的な影響。農村では現在は利用されていない「潜在的な経済」の再活性化が問題となっている。市街地と産業的な地域では，オルタナティヴと弾力性のための見通しが「中小企業の領域」に求められている。さらに経済的な意志決定における「地方ないし地域のセンター」が，その戦略を決定する自由度をもつようになってきている。もちろん，地域が外部の市場に依存していることも忘れてはならないのであるが。

2）教育的条件整備の点では，多様な領域をカバーし，多様な人々に対応するような教育制度とその手段と方法の「弾力性」が，地域社会発展計画を援助する主要な要因になっている。3）

プロジェクトの実行には国家の行政機構も影響力を発揮しているが,「脱中心的な政府システム」が中央集権的なそれよりも豊かな環境を提供している。重要なことは,地方,地域,全国,そして国際的な責任団体がそれぞれ最適なやりかたで行動することである。4)社会の多様なグループの間での「協同の伝統」と,一定の特徴と文化的伝統をもったあるグループへの「帰属意識」が,より革新に,開かれた文化的脈絡を提供している。

以上の教訓をふまえ,「経験をとおして学ぶ」ようなかたちの訓練が必要となってきいるが,そこには5つのポイントがあるとされている。それらにおいては,非定型的・不定型的な地域社会教育の固有の意味が理解されてきているといえる。

すなわち,①地方の担い手の推進(コミュニケーションと協同の水路),②覚醒をひきおこす行動(マスメディア,討論集会,情報提供,集団活動,文化的キャンペーンなど,プロジェクトが進行するにつれて「気づきの過程」は組織的になる),③目的・計画の定義(弾力的,微視的計画,継続的な評価,評価グループ),④諸資源の利用(教育計画が実際の発展計画になる,学校の地域社会への開放,訓練センターの計画と活動への参加,「非定型的な教育」の大規模な活用,地域社会計画のための特別なセンター,経験に基盤をおいた「活動的な学習」,プロジェクトの計画・実行に適合的な多様な方法の採用,訓練と短期・中期・長期の計画との密接な関係,「理論と実践の交替」に基礎を置く訓練活動),⑤プロジェクト間のネットワーク(とくに欧州審議会メンバーにおける,より広い協同)。

最後にジュブネルは,「技術的ヨーロッパ」は「文化的ヨーロッパ」なしに実現しないことを強調している。そこには地域社会発展は「創造と調整の形における文化的発展に依存する」という理解とともに,ヨーロッパの主要な資産は「相互文化交流によって保護され育成される,文化的伝統と人間的可能性にある」ということが公認されるべきであるという主張がある。経験主義の国・イギリスからきたリチャードが失業問題対策を重視しているのと対照的で興味深いが,「投資型」でも「消費型」でもない,文化創造の独自の役割と形態が強調されていることに注目すべきであろう。

Ⅳ 分科会での討論

会議での実質的で最も立ち入った議論は,2つに分科会とそれぞれに6つずつ設けられたワーキング・グループにおいて行われた。12のワーキング・グループそれぞれの議論を紹介する余裕はないので,分科会ごとに全体的な動向についてまとめておくことにしよう(24)。

1 分科会A

この分科会の目的は,プロジェクト事業で明らかになったことを整理することにあった。

まず,地域社会発展の必要性が生まれてくる条件としては,不況の影響が確認された。それは大きく分けて,「段階的崩壊」(地域の衰退,アイデンティティ喪失)と「突然の事件」(工場閉鎖など)によるものがある。注目すべきことは,ひとつに,経済的困難だけでなく失業によって地域住民がうける苦悩(心理的な問題),もうひとつに,これと密接に結びつく「既存の社会的枠組みの崩壊」が指摘されていることである。

かくして地域社会発展には「あらゆる側面」が含まれる必要があるというだけでなく,むしろ「雇用創造よりも社会の活性化のほうが重要」であることが強調されている。また,それを進めるためには大衆的支持と地方政府の支援が必要であるが,さらに地域社会,「社会的グループ social

group」が理解し参加することが不可欠であることが確認されている。

こうした理解にいたるのに大きな影響を与えたプロジェクトの事例として，A2グループの吟味の対象となった，ドック（造船所）閉鎖に直面したスウェーデンのランドスクローナがある(25)。失業は経済的問題を超えた社会的・心理的影響をあたえたが，労働組合とドック経営者が中心となって，地域の諸機関からなる対策委員会と，地域振興のための事業体を設立した。とくに労働組合は集会・情報収集・訓練活動のためのセンターを設置し，それを地域住民すべてに開放した。当初は政府諸機関が援助要求を拒否したために，さまざまな地域づくりのためのネットワークと協同組織が生まれた。こうしてドック周辺には多くの中小企業が生まれ，地域経済が多様化し，以前のドック労働者は中小企業の被雇用者ないし企業家となった。そこでとくに指摘されたことは，機能的訓練と区別される個人的・社会的訓練を含む，新たな種類の「基礎的訓練」の必要性，関連諸機関・制度の間での対話の促進である。

このような事例の検討をふまえて分科会Aは，地域社会発展のためには調整的・計画的団体の創出，脱中心化された政府の地方機関の活動が不可欠であり，政府の介入は「地域の必要に適合的なもので，援助的な役割 facilitating role」に限定されるべきことを強調する。そうした脈絡の中で，学校とくに大学の役割の重要性も指摘している(26)。

たとえば，A3グループが検討したポルトガルのブラガでは住民参加の行動的調査が試みられ，成人の識字が学校教育への関心を高めること，基礎的な前職業訓練と地域振興との関連の強さなどを指摘している。また，イタリアとスペインの農村における学校と成人教育センターの活動をとりあげたA4グループは，学校を地域社会に開放することや，大学を含む学校と不定型的成人教育の連携の重要性を指摘しているが，同時に学校教師がみずからを政府機関のメンバーと考えることからくる「協調主義的態度」，地域社会教育担当者の不安定な地位，ボランタリーな組織における過重労働などの問題点をあげている。さらにA5グループは，地域社会発展のために構造化されたカリキュラムをもつアイルランド共和国の事例に対して，フィンランドのヘルシンキ大学の地域社会教育活動に注目しており，とくに大学職員と地域諸グループの連携，総合的なアプローチの重要性，「保守的な」大学の改革の必要性などを強調している。

以上のような各プロジェクトの吟味から確認された，地域社会発展の積極的条件を整理するならば，以下のようなことである。すなわち，①地域アイデンティティの出現，②人々の間での責任感の形成，③新たな地域リーダーの登場，④既存の団結のネットワークへの注目，⑤新たなネットワークの創造，⑥地域経済の多様化，⑦仕事の創造，交流と訓練のための新たな仕組みの出現，である。

逆に，発展にとっての諸困難としては，次のようなことが指摘されている。①雇用にかかわる成人教育の資源の不足，②社会的不利益層がみずからの見解を表現することの難しさ，③地域社会発展の担い手に対する一般的なアパシーと反抗，④すべての行動を調整するような全体的な計画の選択，調整活動の実行，⑤多様な方面から挙げられてくる諸問題についての同意の形成，⑥諸機関の縦割り主義，⑦明確になった必要への教育方法の適用，⑧行政における惰性，⑨地域レベルにおける財政的困難と条件整備不足，⑩開発に積極的にかかわる人々の不安定な地位，そして⑪ECの財政的制限，⑫国家政策との調整の問題，などである。

これらの諸困難の議論の中でとくに注目をあつめたのは，オランダの民衆高等学校における「女性と文化的マイノリティに対する成人教育プロジェクト」を検討した，A6グループによる問題提起であった。すなわち，地域社会発展のための諸資源が「地域社会でより社会的不利益を被っ

ている人々よりも，すでに地域社会発展に参加し活動している人々にむけられる恐れ」である(27)。

これに対しては，A1グループは，困難を抱えた人々は自分自身の必要を明確にすることができないのだから，「彼らによって実際に表現されたもの」と「客観的な必要」とを区別して対応すべきことを指摘している。また，A2グループから新たな「基礎的な訓練」の工夫の重要性，A3グループからは，「地域住民が，自分たちの範囲と能力の中で，必要にみあい，行動をとおして，解決方法を明らかにしていくような活動」とそのための推進組織の再組織化の必要性が強調された。これらについて参加者すべてが納得したわけではない。しかし，こうした問題提起がなされ議論されているということ自体に，実践的経験をふまえてなされているこの会議の議論の意義があるといえるであろう。

2 分科会B

この分科会では，「成人教育と地域社会発展」のための政策提言づくりの内容が議論されている。

ゼロ成長の段階の地域社会発展にとって，成人教育が「対応可能な最も重要な手段のひとつ」であることが共通の理解となっている。それは，B4グループでまとめられた，「成人教育の助けなしに地域社会発展のことを考えることはできない。それは職業的な再訓練に限定されることなく，あらゆる側面（心理的・社会的側面など）を考慮に入れるべきである。」という意見に代表されている。

問題は，成人教育と地域社会発展の関連についてである。この点では，「成人教育はそれ自身が目的ではなく，現在の世界の主要な諸問題を解決することを可能にする多くの手段のうちのひとつである」というB3グループの意見が全体をリードした。ジェームスがパイロット事業の総括において提起していた問題へのひとつの答である。

成人教育には固有の目的と課題があるという視点からするならば，成人教育を地域社会発展の「手段」として考えることには問題がある(28)。しかし，この意見の背景には，地域社会発展にかかわらず，かかわっても地域社会固有の論理を配慮しない既存の教育制度への批判がある。問われているのは，成人教育の自立性を失わずに，地域社会発展の脈絡に入り込んでいく際の位置づけと具体的な展開過程の論理であろう。

分科会Bの議論によって確認されていることを整理するならば，以下のとおりである。

第1に，「草の根の担い手」の重要性である。とくに地域社会が深刻な危機に直面したときには，「直接的にかかわる人々の希望と，彼らの参加」が決定的であることが確認されている。その際，B6グループが強調した「担い手の引き金を引くのはアイデンティティの追求である」という意見があり，「社会運動はアイデンティティの明確化 identification」の必要性に基盤をおいていることが指摘されている。単に「住民主体」の確認だけでなく，そこにおける成人教育固有の課題が理解されているといえるであろう。

この点にかかわって，第2に，とくに適応・職業的リハビリ・補完的活動としての教育の失敗の経験をふまえて，「学習方法を学ぶ」，自分自身をいかに教育するかという「個人的・集団的な自己学習」の重要性が指摘されていることである。B2グループからは，そのための地域センターの設置とそこにおける成人基礎教育の重要性が提起されている。それは，失業状態になる前の訓練の必要と同時に，アイデンティティ覚醒，帰属意識，参加責任の形成にかかわるものとされ，心理的レベルにおける支援の重要性も強調されている。

第3に，成人教育は「生涯教育の一部分」(B3グループ)であり，成人教育が日常的関心になっ

たことが確認されていることである。学校的要素の採り入れも必要であるが，そのためには学校システムの変革が求められていることが強調されている。そして，ここでも「大学が地域社会発展の過程にかかわることの重要性」が指摘されている。

第4に，「地域の援助者 animateur」なしに地域社会発展は進行しないことが確認されている。B 4グループは制度化の危険性をとくに問題とし，いまや「地域社会と成人教育が不断に国家の構造に挑戦するような段階に入ってきている」とまで言っている。しかし，国家や地方政府の役割そのものを否定しているわけではない。国家が地域社会発展に関わるときには，地域課題についての「対話」，地域の担い手の理解が前提であり，それらも「地域のタイムテーブル」にしたがって行わなければならないことが強調されているのである。

第5に，資金問題である。成人教育への資金援助は，とくに失業問題と経済構造調整への対応，経済的問題における地域社会発展の効果を考えるときに，その必要性が理解できるとされている。

これらをふまえたより具体的な提言には，次の3つのことが含まれるべきことが確認されている。すなわち，①新たな協同のシステムを確立すること，②多様な経験的プロジェクト，見聞きすること，データそして諸個人の交流を基盤にして，新しい情報と情報処理技術を利用すること，③それらを研究するためのワーキンググループが設けられるべきこと，である。

3 最終総括

最終総括の報告をしたジュブネルは，以上の点を，言葉を変えてであるが，再確認していると言ってよい。そしてパイロット事業のまとめとして次のように述べている。

すなわち，「もし教育がすべての人々をして地域社会の現実と諸問題に気づかせ，人格の自由な発展を認め，かくして個人的なアイデンティティや集団的なアイデンティティの感覚の獲得を，さらに地域における技能と，進行しつつある新たな技能の学習（それはどの個人にも，適応と革新のための最大限の可能性を与えることを意味する）を認めるならばなすべきことは巨大である」[29]，と。他方において，成人教育は「目的それ自身ではなく，多くの現代的諸問題を解決するのにすぐれた方法のひとつである」とも述べられているのであるが，「人格の自由な発展」や「個人的・集団的アイデンティティ」の形成の強調には，単に地域社会発展の手段としての位置づけにとどまらないものが含まれているとみることができよう。

これに引き続いて彼は，将来への戦略においては「地域の担い手が持っている価値」をふまえつつ，成人教育はそれまでの孤立性を脱して，「脱植民地化」「脱制度化」することが必要であることを強調している。

具体的には，①内容において，とくに地域的現実への適応，②方法において，経験のいっそうの重視，③（担い手において）開発労働者，教育実践者及び被訓練者の関係の発展，④（組織において）責任ある諸制度，地域の状況に密接にかかわりつつ，地域的必要にその能力を適用させるために充分な「自律性」，が必要であると総括している[30]。地域課題学習一般にとどまらず，地域づくりの実践にかかわる「地域づくり学習」の展開が求められ，それを推進するためには地域住民・社会教育労働者・関連労働者の連携と，地域社会発展に責任を持つ地方自治の発展が不可欠であることがまとめられていると言ってよいであろう。

とくに①や②の内容についてはさらに豊かにしていく必要があるとはいえ，ここに，成人教育一般とは異なり，また地域社会発展そのものとも異なって，Ⅰでふれたような意味における「地域社会教育」の論理が確認されているといえる。

V 会議宣言とその内容

会議宣言は以上のような経過を経て，最終的な詰めがなされ，この会議の最後に採択された。CDCC宣言については日本においてほとんど紹介されていないことを考慮して，本論文末尾にその全文を訳出してみた〈資料2〉。

さて，この宣言の意義についてであるが，便宜上，1。地域社会発展についての理解，2。成人教育についての理解，3。両者による協同関係の発展，の3つに分けて整理してみよう。以下，「前文」に続く「宣言文」についてはA，「提言」についてはB，「行動提案」についてはCとして，それぞれの条文を番号によって付すことにする。

1 地域社会発展について

第1に，「ヨーロッパの危機」に対して「統合的発展」の必要性が強調されているといえる（前文)。「伝統的な均衡に劇的な影響を与えるような急激な変化」に対して求められている「発展」は，技術的・経済的・社会的・文化的なものなど，「あらゆるものを包み込んだ過程」である。「統合的発展」を媒介にしてはじめて，「地域開発」は成人教育訓練を不可欠のものとして位置づけるようになると言ってもよい(31)。

第2に，このような「技術革新，産業再配置，社会的諸関係および作業場での諸関係における諸変化」として現れている急激な（産業革命いらいの）変化に対しては，単に適応が求められているのではなく「革新」が必要であるとされていることである（A2)。「変化」と「革新」の関係については前述したが，ラングランや日本の1971年社会教育審議会答申における「急激な社会変化への適応」としての生涯学習の必要性理解と比較されるべきであろう。

しかし，それは文化的伝統を享受することを否定するのではない。求められているのは「伝統への必要と変化への必要の調整」（A5）なのである。ここで周知の臨教審が言う「不易と革新」とのかかわりが問題となるであろうが，この場合に重視されているのは「個人のアイデンティティとコミュニティへの希求を満足させ得るようなもの」(同上)であり，生きた個人と地域社会から離れた「超越的な価値」が問題となっているわけではない。

第3は，地域社会発展を進めるにあたって，「個人によって担われている先導的な役割」(前文)が重視されていることである。その背景には「長期にわたる民主主義と人権」を発展させてきたヨーロッパの伝統への信頼がある。と同時に，発展を統合的なものであると考えた場合に，その駆動力は「人間のエネルギー」（A6)，その「力動的な力」であり，「自分の運命をコントロールしようとする個人的な意志と能力」(前文）であるという確信がある(32)。

2 成人教育について

第1に注目されるのは，成人教育は地域社会発展のひとつの重要な手段として考えられていることである。それは，「人間的諸技能を発展させるのに理想的な手段であり，発展のための新しい力動的な力の出現に決定的な役割を果たす」(前文）とされ，「経済的・社会的・文化的革新におけるひとつの要因」であり，「地方および地域の発展のための駆動力」（A7）として理解されているところに現れている。

しかし，第2に，他方では教育は「全体としての人間的資産の発展のための継続的な過程」（A8）であり，こうした視点からは「成人継続教育は人権」（B1）であると理解されている。それ

は「自分自身の存在を形づくる」ため，その発展のために「基本的で不可欠なもの」（同上）なのである。

したがって，成人教育は「すべての人間的活動の統合的部分」であると同時に，それら人間的諸活動が「継続的な自己充足の機会を提供」（B 3）するということになるのである。成人教育と地域社会発展の二元論的な，あるいは矛盾した理解というよりも，緊張関係を含む相互豊饒化が問題となっていると言うべきであろう(33)。

こうした表現は，第3に，「学習」は（地域社会発展と同じく）「すべての人々が自分の未来を決定する」（A 4）ためのものであるという理解につながる。したがって，そうした学習にかかわる教育は，どの個人も「発展の行動的な主体となること」，「自分の未来を形づくるような選択肢の決定にかかわること」（B 6）を可能とするものなのである。学習や教育は，基本的に「自己決定」にかかわるものであることが強調されているのである。

第4は，学習の展開過程にかかわるものとして，「諸問題の気付き」から「理解と参加」への発展の必要性を指摘していることである（A 3）。これは現代の諸問題の気付きから「自分たちの共通の未来を建設する際に果たしうる役割」，「未来を形成する際の責任」（C 1）へという展開を強調することにもあらわれている。「意識化」から「協同的・公共的理性」の形成へという方向が示されているということができるであろう(34)。

第5は，このような学習を進める教育は，あくまで「実際的な経験に基づくもの」（A 6）であるとされていることである。それは一般に，人間的なエネルギーの発揮は「自分自身の諸問題」と地域課題に対応する行動に向けられる時に生まれると理解されている（同上）からである。したがって，「行動の教育的価値」や「誤りを犯す権利」（B 4）が強調されるのである。地域社会における参加が重視され，「なすことをとおして学ぶ」という，とりわけ成人教育にとって重要な学習の側面が指摘されているのである。

3 「協同」の発展について

以上のような地域社会発展と成人教育は，どのような組織的展開に支えられているのであろうか。

第1に注目すべきことは，成人教育は「個人と組織の双方のレベルにおける適応と革新」（B 2）のための基本的な条件であるということである。これは，教育は「個人のアイデンティティとコミュニティへの希求を満足させる」（A 5）ものであるという理解と重なる。したがって，ここからまた，諸個人が「意味ある団体にかかわる権利」（C 2）が強調されることになるのである。それは，いかなる権威も「市民の集団的な強さ」（前文）に代わることはできないという認識に照応する。

第2に，教育実践の側からみれば，成人教育は「学ぶべき新たな人間関係」を可能とし，「異なった社会的諸関係の導入」を必要とする（B 5）という理解につながる。教育実践は，与えられた教育組織の下で行われるのではなく，それ自体が新しい社会関係を創造する実践なのである。この点，とくに成人教育・社会教育にとって重要な理解であるといえる。

しかし，第3に，それは単なる組織的展開ではない。成人教育の視点からみるならば，「集団的な自己学習をするためのネットワーク」（C 4）なのである。この「集団的な自己学習」は，日本での「自己教育」の理解と比較検討することが必要であろうが，それを推進させる組織的なあり方として「ネットワーク」が提起されていることが注目される。

すなわち，第4に，「相互のコミュニケーションとネットワークの交換」（C 3）を発展させることの重要性が指摘されている。それは，地域社会からヨーロッパ・国際レベルまでのネットワーク（C 5）として提起されている。「成人教育と地域社会発展」のプロセスに即してコミュニケーションやネットワークの意味がより厳密に議論させなければならないが(35)，ここではまずそれらが提起されたこと自体の意義に注目すべきであろう。

最後に，「国際的協同のネットワーク」（C 5，C 6）が問われていることに注目しておこう。それは単にECの統合への志向性が働いているためであるというよりも，communityと異なるcooperation，とくに「文化協同」が提起されているからである。必ずしも成人教育実践にとっての協同の意味が解明されているわけではないが，それまで多分に理念的であった「文化協同」の意味が，地域社会での実際の活動をともなって強調されてきているのである(36)。

Ⅵ　おわりに ――「地域づくり教育 Community Development Education」へ――

この会議に参加したイギリスのジャーナリスト，N．テスターは，それまでの経過もふまえ，「成人教育と地域社会発展」の基本的な要素として，何よりもまず「制度的なネットワークの確立」をあげている。そこでは，「地域社会発展にとって完全で不可逆的なものはない」が，競争とは逆の「協同 cooperation」こそが変わらぬ性質であることが強調されている。CDCCプロジェクト第9号において「協同」が最大のキーワードであったことは，本稿をとおして確認してきたところである。その上でテスターは，8つの政策的ガイドラインを整理している(37)。

それらのガイドラインは，本稿で検討してきたことの総括に代えうるものであると思われるので，以下にあげておくことにしよう。

①発展の基本的な出発点は，地方におかれなければならない。もちろん，地方だけで活動するというわけではないし，そこでは援助と指導をする既存のネットワークとの協力関係が必要である。

②地域社会発展は単に高度の権威筋によってはじめられるのではない。むしろ，「地域課題の集団的覚醒」から生まれるものである。そうした認識こそ「継続的な学習活動」そのものなのである。発展は自然発生的なエネルギーの爆発によって生まれるものではない。それは「意識的な意志決定」と，よりよい未来を獲得しようとする「地域社会の意思統一」をする確固とした試みを必要とする。

③地域社会発展はその根源的な資源，すなわち「人間の動員」を要求する。これはいかなる発展においても通用する黄金律である。外部からの援助は重要ではあるが，それは「正しい時に必要に応じたもの」であるかぎりにおいてである。

④地方の発展は，よりひろい範囲でおこっている「経済的・社会的・文化的・政治的ないし生態的な変化」を無視してはならない。ヨーロッパにおける現段階的危機は完全雇用，限界なき成長，その他の繁栄の時代における仮説を変えてしまった。もちろん，失業がもっている他の側面も無視できない。すなわち，長期的見通しの喪失，地域社会における自己信頼と確信の低下，伝統的な価値と文化的活動の消失，しばしば衝撃的となる環境破壊，そして社会構造と世代間関係の転換，などである。

⑤発展は，「総合計画，事業計画そして予測できない環境に適応する能力」が一体になったものである。発展計画がある「固定的な構造」に親近性をもつことが少なければ少ないほど，成功することになるであろう。発展が制約されない限り，構造それ自体も発達する。

⑥地域社会発展の進展は同時に「教育訓練の過程」である。同様に教育訓練は地域社会発展から切り離すことはできない。

⑦したがって学習は「動機に基づき，目的志向的で，問題解決と結びついている」。それは伝統的な教師―生徒関係によって促進されるものでないばかりでなく，伝統的な教室での学習にも適合的ではない。「地域社会教育 community education」は，教師の声を受動的に聴くというよりもむしろ「参加と経験」にかかわっているのである。

⑧それぞれの計画が速度を増し，方向を変え，(望むらくは)成果を挙げるようになるにつれて，「従来型の役割分担」は改革されなければならない。

以上の整理をした上でテスターは，地域社会発展と地域社会教育は「不確実性の世界」に希望と前進をもたらすものであるが，それら自身が到達目標ではなくて「変化の過程」なのであるとして，地域社会発展と地域社会教育の過程志向的な性格を強調している(38)。

この点を含めて，地域社会教育にかかわる学習が「参加と経験」にかかわり，「動機に基づき，目的志向的で，問題解決と結びついている」という特徴は，Ⅰで紹介したT．ラベットの革新的な地域社会教育あるいはE．ジェルピの「進歩的な生涯教育」の理解(39)とも共通するものがある。しかし，こうした理解が理念的・理論的なものからではなく，「成人教育と地域社会発展」という実践的・経験的なプロジェクトをとおして，ヨーロッパ全体を見渡したそれらの総括として生まれてきたものであるということが重要な意味をもっているであろう。また，成人教育や生涯学習一般ではなく，「ヨーロッパの危機」への対応としての地域社会発展と不可分に結びついた，地域社会教育のあり方として提起されていることも留意されなければならない。

しかし，「地域課題の集団的覚醒」にはじまる「継続的な学習活動」，それらを支える地域社会教育の実践とはいかなるものであるのか，その自己教育と社会教育実践(「地域づくり教育」，Community Development Education) に固有な論理とプロセスを具体的に解明することは，基本的に後に残された課題となっていたということができる。ヨーロッパ各地における「地域づくり教育」そのものの意識的かつ系統的な創造を待たなければならなかったのである。そこには，宣言文にいう「集団的な自己学習」，「コミュニケーションとネットワーク」，「行動」そして「協同」などの自己教育過程・教育実践過程における位置づけが含まれなければならないであろう(40)。

(1) CDCC 宣言以後の EC/EU における教育訓練政策の展開，その「ヨーロッパ化」の実態と問題点については，John Field, *European Union Policy Briefings: Educational and Vocational Training Policy*, Longman, 1994, J.Field, *Towards the Europeanization of Continuing Education*, Studies in the Education of Adults, Vol.28 No.1, 1996. 北アイルランドにおける農村地域社会発展の事例については，拙稿「ヨーロッパ資金による農村再生と『地域づくり教育』の生成」，『北海道大学教育学部紀要』第69号，1995，大学成人教育への影響の事例については，拙稿「地域経済発展と大学成人教育」，北海道大学高等教育機能開発総合センター生涯学習計画研究部『生涯学習研究年報』第2号，1996，を参照されたい。

(2) 山田定市・鈴木敏正編『地域生涯学習の計画化（上）（下)』，筑波書房，1992，上巻第一章，下巻第二章第一節。

(3) 代表的なものとして，小川利夫氏を中心とした議論がある。小川編『生涯学習と公民館』，亜紀書房，1987，や小川など編『現代生涯学習読本』，エイデル研究所，1991，などを参照。

(4) そのひとつの理解としては，拙著『自己教育の論理』，筑波書房，1992，pp.21，103 を参照され

たい。

(5) たとえば岡本薫『行政関係者のための入門・生涯学習政策』，サンプリンティング，1994，pp. 26～7，など。

(6) 佐々木徹郎『コミュニティ・デベロプメントの研究』，御茶の水書房，1982，などを参照。

(7) この点，拙稿「北アイルランド成人教育の構造と Non-Formal Education の意義」，『北海道大学教育学部紀要』第68号，1995，を参照されたい。

(8) 最近の邦語文献としては，田中治彦『南北問題と開発教育』，亜紀書房，1994，がある。

(9) John Friedman, *Empowerment: The Politics of Alternative Development*，邦訳『市民・政府・NGO』斉藤千宏・雨森孝悦監修訳，新評論，1995（原著1992)。

(10) 地域社会教育実践の諸モデルの理解については，拙稿「Community Adult Education と地域社会教育実践の論理」，『北海道大学教育学部紀要』第63号，1994，を参照されたい。

(11) その経過については，拙著『平和への地域づくり教育――アルスター・ピープルズ・カレッジの挑戦――』，筑波書房，1995。

(12) 詳しくは同上書，第三章第三節を参照されたい。

(13) Nick Tester, *Adult Education and Community Development*, Council of Europe,1987, p.5. 以下，プロジェクト第9号の経過については，主としてこの報告書による。

(14) Council for Cultural Cooperation, *The 14 Pilot Experiments, Volume 1: Switzerland, Spain, Portsgal and Italy, Volume 2: Netherland, United Kingdom, Turkey and Norway, Volume 3: Finland, Belgium, Sweden, Denmark, Federal Republic of Germany and France*, Council of Europe, 1985.

(15) Walter James, *Some Conclusions from the Co-operation of 14 Development Projects*, Council of Europe, 1985.

(16) Ibid., pp.6-7. 1983年にS．サンデリン教授が提案したシステム分析の枠組みと，P．チェックランド氏の「ソフトシステム」の考え方にもとづくものとされているが，これらについては未見。

(17) Ibid., pp.22-4, 48,77.

(18) Ibid., pp.2-5.

(19) 拙稿「北アイルランド成人教育の構造と Non-Formal Education の意義」，前出，p.28，でふれた。

(20) W.James, op.cit., pp.4-5.

(21) Ibid., p.6.

(22) Council of Cultural Co-operation, *Conference "Adult Education and Community Development: Challenge and Reponse", Strasbourg, 26-29 May 1986*, Council of Eurrope, 1987, p. 6. 以下，最終会議の実際については，この報告書による。

(23) Ibid., pp.17-23 および pp.6-16.

(24) Ibid., pp.24-8, 52-87 による。

(25) Ibid., pp.54-6.

(26) Ibid., pp.57-8, 63-5.

(27) Ibid., pp.66-7. それは「構造と過程のディレンマ」とも表現されている。「プロジェクトを開始し維持するためには一定の構造が必要であるが，その構造が活動を無意味にしてしまわないか，

あるグループを排除し，他のグループに不釣り合いな力を与えることにならないか」という恐れである。

(28) この点については，拙稿「ヨーロッパ資金による農村再生と『地域づくり教育』の生成」，前出，とくに第Ⅵ章で議論した。

(29) Council of Cultural Co-operation, *Conference "Adult Education and Community Development: Challenge and Reponse"*, op.cit., p.31.

(30) Ibid., pp.32-3.

(31) 拙稿「ヨーロッパ資金による農村再生と『地域づくり教育』の生成」，前出，を参照されたい。

(32) この点，第三世界の経験からオルターナティヴな地域社会発展を提起しているフリードマンが，個人ではなく「世帯経済」を出発点に位置づけていることと対照的である。J．フリードマン『市民・政府・NGO』，前出，とくに第三章。

(33) 成人教育（地域社会教育）と地域社会発展との関係については，拙稿「ヨーロッパ資金による農村再生と『地域づくり教育』の生成」，前出，とくにⅥにおいて論じたので，参照されたい。

(34) この点については，拙著『自己教育の論理』，前出。

(35) 筆者は，「ネットワーク」活動を「自己意識の普遍化」に相当する自己教育活動として理解している。鈴木・神田ほか『地域生涯学習の計画化』，北海道大学教育学部付属産業教育計画研究室，1995，第1章第4節。

(36) 「文化協同 cultural cooperation」については，CDCCの活動全体をふまえて，市民文化活動の中から生まれてきた日本の「文化協同」（「教育協同」とは区別されている）の考え方との比較検討が必要となるであろうが，別の機会としなければならない。佐藤一子『文化協同の時代』（青木書店，1989），同編『文化協同ネットワーク』（青木書店，1992），など参照。

(37) N.Tester, op.cit., pp.21-23. なお，テスターがあげでいる4つの基本的要素の残りは以下のようである。すなわち，第2は，ネットワークにおける「基礎的な核心」（それは公式・非公式な教育施設，協会，労働組合，地域社会組織あるいは地方政府でもありうるが，時とともに変わりうる）。第3は，「慎重な，しかし継続的な前進」（大胆な，あるいは革新的な考え方は地域社会発展に不可避的なものであるが，それらは長期的な視点の下に位置づけられ，経験にもとづいて調整さけなければならない）。第4は，「普遍的な適用」（14のプロジェクトのいずれも，よりひろく適用可能なモデルとなりうる）。

(38) Ibid., p.27.

(39) ジェルピは「進歩的な生涯教育」の3つの要素として，①自己決定学習，②個人の動機に応えるもの，③新しい生活の方法のなかで発展する学習のシステム，をあげていた。E．ジェルピ『生涯教育』前平泰志訳，東京創元社，1983，pp.20-21。

(40) Community Development Educationの生成過程とその内容については，拙稿「ヨーロッパ資金による農村再生と『地域づくり教育』の生成」，および拙著『平和への地域づくり教育』，ともに前出，を参照されたい。

〈資料1〉「成人教育と地域社会発展」(1986, ストラスブール) 会議プログラム

〈3月26日〉
10：00 開会宣言 (議長 Joaquin ARNGO VILA-BELDA, スペイン教育省事務局長)
欧州審議会事務局長の歓迎あいさつ
事務局からのプロジェクト第9号の説明：原則・内容・方法
10：45 基調報告 (Ivor RICHARD,「ヨーロッパにおける地域社会発展のための将来の必要と戦略」に関する欧州共同体前コミッショナー), 意見交換
12：30 昼食
2：30 全体会議
会議についての一般報告：基盤・目的・課題 (Hugues de JOUVENEL)
プログラムの実務的側面 (事務局)
3：00 ワーキング・グループAの議長および報告者の会合
3：30 ワーキング・グループA：14のパイロット計画から学ぶべき教訓, 事例報告と討論
5：50 第1日目まとめ
6：00 レセプション (Jose VIDAL-BENEYTO, 教育・文化・スポーツ責任者)
〈3月27日〉
9：00 ワーキング・グループA：14のプロジェクトからの教訓
前日からの討論の継続と報告者による総括報告の準備
12：30 昼食
2：30 全体会議
開会 (Saverio AVVEDUTO, イタリア教育省, 文化的交流責任者)
ワーキング・グループAの結論の報告, コメントと意見交換
4：00 プロジェクト第9号の結果報告 (Walter JAMES, プロジェクト助言者), 意見交換
5：15 目的と戦略に関して検討すべき諸問題についての説明(ワーキング・グループB 総括報告者)
5：45 ワーキング・グループBの議長および報告者の会合
〈3月28日〉
9：00 ワーキング・グループB：
明日にむけてどのような戦略が求められているのか？ 参考：「諸傾向と行動のための提言」
12：30 昼食
2：30 ワーキング・グループB 午前中の討論の継続
4：30 グループ・ワーク終了
ワーキング・グループの結論と提言の準備
〈3月29日〉
9：30 ワーキング・グループの報告と草案文書の提案
10：00 全体会議
議長による全体会議開催 (Patrick COONEY, アイルランド教育大臣)
総括報告者による報告：結論および提言の総括, および最終宣言の提案
全体討論, 提言と最終宣言の調整
12：45 記者会見

〈資料2〉「成人教育と地域社会発展」宣言（1986，CDCC，鈴木 敏正 仮訳）

Declaration of the Conference (Council for Cultural Co-operation, Council of Europe) : Adult Education and Community Development

「発展 Development」とは，複雑で，あらゆるものを包み込んだ過程であり，そこには非常に多くの――技術的，経済的，社会的，文化的な――要因が含まれ，その主要な駆動力は，自分の運命をコントロールしようとする個人的な意志と能力であることに鑑み，

また，ヨーロッパ社会が伝統的な均衡に劇的な影響を与えるような急激な変化にさらされ，新たな知識の獲得と新たな実践の適用を求めていることに鑑み，

また，とりわけ，この急激な変化の時期にはつねに，男性も女性も新しい技術に馴れ親しみ，職業的変化に対応し，すべての環境における適応と革新に特別な態度をとることが迫られていることに鑑み，

また，究極的には，ヨーロッパの未来とその市民の幸福は，発展のための新たな力動的な力の出現に依存するであろうことに鑑み，

また，この力動的な力は指令するために呼び起こされるものでなく，いかなる権威も，たとえそれが啓蒙的で強力なものであっても，今日の諸変化に対応しようとする市民たちの集団的な強さに代わることはできないことに鑑み，

また，これらの諸変化の局面において，ヨーロッパの主要な資源はその人間的な能力，長期にわたる民主主義と人権へのかかわり，そして未来を形づくる際に個人によって担われている先導的な役割に対する信頼にあることに鑑み，

また，したがって，人間的資産を発展させ，男性と女性が知にアクセスし，彼らが市民としての役割を充分に果たすことができるような実践に馴れ親しむことができることに優先権をおくことが望ましいということに鑑み，

また，成人教育はわれわれの時代の諸変化によって引き起こされた人間的諸技能を発展させるのに理想的な手段であり，発展のための新しい力動的な力の出現に決定的な役割を果たすということに鑑み，

「欧州審議会」の会議「成人教育と地域社会発展」への参加者は，1981年に閣僚委員会によって改良され方針が決定された勧告R (81) 17によって充分に正統化されたプロジェクト第9号の線にそって欧州審議会によって推進されてきた諸活動のきわめて積極的な結果について，かなり満足のいくようなかたちで学んできた。すでに取り組まれている14のパイロット活動から引き出しうる教訓を基盤に，1986年3月にストラスブールで組織された会議への参加者たちは以下のことを宣言する。

1。成人教育は，現在進行している明白な諸変化から要求される人間的資源と，特別な力能および態度を発展させる基本的な手段である。

2。今日のヨーロッパに生じている技術革新，産業再配置，社会的諸関係および作業場での諸関係における諸変化は，誰もが適応し革新することができ，かくして継続的な学習を行い，いまだかつてない規模で社会的に移動することを喫緊の課題としている。

3。かくしてまた，教育は男性と女性とが現代の諸問題に気づき，理解と参加の経験と志向

性，言葉を変えるならば積極性と行動(それは他をもって代え難い教育的価値をもっている)の徳性を発展させすことを可能にするものであるべきである。

4。学習は単に急激に変化する労働市場から求められる職業的な技能を獲得するためのものだけではなく，より一般的にすべての人が自分の未来を決定するのに充分な役割を果たすことができるようにすべきである。

5。教育は市民が言葉の最も広い意味での知にアクセスし，そのことによって新しい価値に馴れ親しむ一方で文化的伝統を享受すること，言葉を変えるならば伝統への必要と変化への必要とを調整することができるようにすべきである。それはとりわけ，個人のアイデンティティとコミュニティへの希求を満足させうるようなものでなければならない。

6。教育の過程はまた広く実際的な経験に基づくものでなければならない。なぜなら，発展の力動的な力は人間のエネルギーの適用の結果であるが，そのエネルギーはまた諸個人が自分自身の諸問題と地方および地域の環境からの必要に対応するような行動に向けられる時に発展するものであるからである。

7。このように定義され，不変の基礎を与えられた成人教育は，経済的・社会的・文化的革新におけるひとつの要因として，それゆえ地方および地域の発展のための駆動力として主要な役割を果たすことができる。

8。とりわけ，教育は全体としての人間的資産の発展のための継続的な過程とみなされるべきである。それは男女の感情的・肉体的・知的な諸能力，彼らの記憶と創造，彼らが異なってはいるが相補的であるという感情，そして彼らの伝統と希望にしたがって生存し活動する可能性をも含んでいる。

この目的のために，「文化協同審議会」，「欧州審議会」を構成する諸国家，そして関連する団体と個人に，参加者は次のような提言をする。

(1) 成人継続教育は人権であり，男性と女性が社会における急激な変化に対応するだけでなく，彼らが自分自身の存在を形づくるために充分な力を発揮し，その発展において積極的な役割をはたすことを可能とする基本的で不可欠なものとみなされる。

(2) 成人教育は諸個人が知識と経験を獲得し深めることができる継続的な過程であり，個人と組織の双方のレベルにおける適応と革新にむけた努力をするために基本的な条件である。

(3) 成人教育はすべての人間的な活動の統合的な部分であり，逆に言えば，これらの諸活動が継続的な自己充足の機会を提供することになるのである。

(4) 成人教育は経験をとおして得られるものであり，逆に言えば，行動の教育的価値が認識され，積極性と参加がすべてのレベルとくに地域レベルにおいて促され，かくして誤りを犯す権利が認められなければならない。

(5) 成人教育は学ぶべき新たな人間関係を可能とする，逆に言えば，異なった社会的諸関係の導入が教育の目的として加えられなければならない。

(6) すべての教育はどの個人も発展の行動的な主体となることを可能とし，したがって広く典型的なものを活用し，かかわるすべての人々の自発的な協同を生むような諸経験が推進され，その結果，誰もが自分の未来を形づくるような選択肢の決定に充分にかかわることができるようにするものである。

したがって，以下の主要な行動が採用されるべきである。

1。諸個人が現在の諸問題に気づくようにして，彼らが自分たちに共通な未来を建設する際に果たしうる役割，したがって未来を形成する際の責任を強調すること。

2。男性と女性に自分たちの未来を形成する選択と行動において充分な役割を担いうるような手段の提供，とりわけ意味ある団体にかかわる権利を認めることによって，担い手の精神，発展の行動にすべての人々の参加を推進する。

3。さまざまな方法をより学びやすくし，とりわけ相互のコミュニケーションとネットワークの交換を発展させることによって，社会の主役たちに自分たちの目的を達成することができるようにするのに必要な手段をより獲得しやすくすること。

このために，

4。情報と経験の交換をし，相互向上と文化交流をとおして可能な集団的な自己学習をするためのネットワークを設立すること。

5。プロジェクト第9号のもとにはじまった仕事の継続を，とくに欧州審議会の支援のもとで，ヨーロッパのレベルにおける省察と行動のための媒体として働くことが可能なネットワークを創造し，それが前述の諸目的を達成することを援助するような意図をもった担い手の名簿をつくり，それらの評価をし，(それらの担い手の間の永続的な結びつきを創り，コンサルタントを行うことによって)新しいアイデアの源泉となること。国際的協同のためのネットワークはまた，そのような担い手を生みだし，実施の必要性にみあった政策を打ち出すことになるであろう。

かくして，

6。「成人教育と地域社会発展」にかかわる会議への参加者たちは，「文化協同評議会」に対して，定期的な情報と経験の交流によって，急激に変化する世界の必要に継続的に対応しつつも，成人教育が発展しうるような国際的な協同のネットワークを発展させるために，(会員である諸国家に国レベルで求められている上述のような行動を実行するような政府機関を設立するという提言を含めて)あらゆる必要なステップを踏み出すことを強く提言する。参加者たちはこの領域において「欧州審議会」が果たすことができ，そして果たすべき主要な役割を強調する。