



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	「地域づくり教育」への国際的連関
Author(s)	鈴木, 敏正
Citation	北海道大學教育學部紀要, 73, 155-180
Issue Date	1997-06
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29533
Type	departmental bulletin paper
File Information	73_P155-180.pdf



「地域づくり教育」への国際的連関

鈴木 敏 正

International Relationship towards Community Development Education

Toshimasa SUZUKI

目 次

I はじめに —「地域づくり教育」とその背景—	155
II 内発的発展論と「地域づくり学習」	157
III 「学びにおける逆転」からエンパワーメントへ	160
IV 「開発における参加」と教育的プロセス	164
V 地域社会発展のための成人教育	167
VI 地域社会教育実践の展開	172
VII おわりに — 過程志向的構造分析へ —	175

I はじめに —「地域づくり教育」とその背景—

本稿の課題は、現段階における国際的な課題として、「地域社会発展 community development」にかかわる「地域社会教育 community adult education」、すなわち「地域づくり教育 community development education」が求められてきていることを明らかにするところにある。ここで「地域づくり教育」というのは、地域住民が地域づくりの活動を展開する際に必要となる自己教育活動を援助し組織化する実践である。

筆者はこれまで、「主体形成の社会教育学」の立場から、地域づくりを進めるためには地域住民の主体的な学習活動（自己教育活動）が不可欠であると主張してきたが、その学習活動は何よりもまず地域づくり実践そのもののの中に含まれ、地域づくりと不可分に展開するという理解から、「地域づくりの学習的編成」が求められることを指摘した⁽¹⁾。そこでは「学習の構造化」が求められ、「地域づくり学習」と呼ぶべき領域の設定が必要になるが、自己教育活動の展開という視点から見るならば、「現代の理性」が問われるものであった。

そこで、こうした視点から自己教育活動の諸実践を位置づけ、具体的な「地域づくり学習」の実践分析も行ってみた⁽²⁾。しかし、日本においてはなお「地域づくり教育」という理論的・実践的な領域が一般に認知されているわけではない。そこで、国際的にみて「地域社会教育」が最も発展している地域のひとつと考えらるイギリスの北アイルランドを取り上げ、中でも典型的な民間の成人教育センターとしてのアルスター・ピープルズ・カレッジの展開過程に即して「地域づくり教育」の成立過程とその内実を検討してみた⁽³⁾。これらに基づいて「地域づくり教育」の性格を特徴づけるならば、次のように言うことができる⁽⁴⁾。

すなわち「地域づくり教育」は、第1に、地域社会教育と地域社会発展（地域づくり）の接点に位置づくものであるが、地域社会発展の手段ではなく、また、地域社会教育一般でもなく、独自の目的・内容・方法をもつ教育実践である。

第2に、現代において求められている「不定型教育」の代表的実践である。それは学校教育型

の「定型教育」や、地域住民の自由な学習としての自己教育活動＝「非定型教育」と区別される領域をもちながら、それらを媒介し構造化する教育実践である。

第3に、しばしば教育活動と訓練活動との結合がなされ、教育関連活動としての普及・保健・看護・コミュニティワーク・ソーシャルワークなどとの連携において展開されるものである。

第4に、それが援助・組織化する学習活動は、専門的な教育施設の内部というよりも、地域社会において展開されるものであり、地域づくりという社会的活動と不可分の関係で展開されるものである。筆者はこれを、社会教育専門施設においても行われる「前段自己教育」としての意識化や自己意識化とは異なり、理性形成が実践的に問われる「後段自己教育」の過程に位置づけているが⁽⁵⁾、とくに社会的活動とかかわる学習という意味で「社会学習 social learning」と呼ぶことができる。

第5に、学習者としての地域住民と地域社会教育実践者の協同によって推進される「地域社会とともにある教育」である。それは学習者によって展開される「地域社会における教育」とも、教育実践者が主体となって進められる「地域社会のための教育」とも区別される。

本稿では、以上のような特徴をもつ「地域づくり教育」が求められる国際的な経緯を明らかにしたい。その際、不定型教育としての「地域づくり教育」についてはすでに検討してきたところなので⁽⁶⁾ 重複を避け、地域社会発展と成人教育・地域社会教育の接点において「地域づくり教育」が成立してくる事情について焦点をあわせることにする。

現段階の日本において「地域づくり教育」が求められる背景は、第1に、地域づくりそのものの展開にあるであろう。地域づくりの中でもとくに地域の資源と地域住民の力量に依拠していこうとする「内発的発展」においては、「人づくり」と結びついた学習活動が必要となってくる。

第2に、地域生涯学習政策の展開がある。従来の公的な社会教育とは異なり、総合行政として推進されている地域生涯学習行政においては、地域づくりがひとつの大きな目的となっている場合が多い。それはいわゆる学社連携にはじまり、労働行政や厚生行政そして産業行政との連携を重視するもので、生涯学習そのものによる地域づくりも展開している。

第3に、社会教育の新たな発展方向としてである。これまで、とくに公的な社会教育はその教養主義的性格が批判されてきた。地域の再建をめざす地域づくりに教育活動が不可欠であることが理解されてきている今日、そこで社会教育が重要な役割を果たすのでなければ地域社会での存在意義を失ってしまうであろう。それ以上に、「地域づくり教育」は、教育全体の中で社会教育の位置づけをする上で重要な領域である。

国際的にみるならば、第1に、第三世界における地域開発の展開がある。貧困な諸国の自立的発展にとって教育が重要であることは一般に理解されるようになってきている⁽⁷⁾。そこでの開発が先進国からの押しつけではなく、みずからの歴史的・文化的・自然的な条件を生かして自主的・主体的に開発を進めようとするときに地域住民の自己教育活動が不可欠なものとなり、それを援助・組織化する教育実践、すなわち「地域づくり教育」が求められるようになってくるのである。

第2に、これとほぼ同じ論理で先進諸国の中からも、社会的に不利益を被ってきた諸地域から「地域づくり教育」が生まれてくる。それは衰退するイナーシティや、過疎化する農村、あるいはさまざまなマイノリティの集団が居住する地域において展開している。

第3は、以上と結びつきながらも、成人教育とくに地域社会教育の展開から「地域づくり教育」が求められてくる。そこで意識されているのは、自由主義的な教育や改良主義的（福祉国家的）な発想による成人教育の限界である。

以上のことをふまえて本稿は、次のように構成されている。まずⅡにおいて、日本における内発的發展論から、それに照応する地域社会教育が求められてきていることを指摘する。次いでⅢでは、内発的發展論が形成されてくる背景となった、第三世界での開発論を取り上げ、そこで提起されている開発にかかわる教育訓練の転換、とくに R. チェンバースが強調する「学びにおける逆転」の意味と、そこから生まれてくる地域住民の「エンパワーメント」の必要性を強調する J. フリードマンの開発論における学習活動の性格づけを考察する。そしてⅣにおいて、地域住民が参加する開発における教育実践の内実を、P. オークレーの整理に基づいて検討する。

これらをふまえてⅤでは、先進諸国とくに英米における実践例として、フレイレの理論と実践を發展させようとしたカークウッド夫妻のものと、「地域社会發展のための成人教育」の到達点とみることができる E. ハミルトンの理解を吟味する。さらにⅥでは、そこから生まれてきた課題に実践的に取り組んでいたものとして、アンティゴニッシュ運動と T. ラベットの地域社会教育実践をとりあげて「地域づくり教育」への展開過程を検討する。Ⅶは、まとめである。

Ⅱ 内発的發展論と「地域づくり学習」

まず、日本でもっともポピュラーな「内発的發展 endogenous development」論からみていくことにしよう。それは、次節でみる国際的な開発論の中から生まれてきたもので、それまでの先進諸国とりわけアメリカ主導型の開発⁽⁸⁾に対して、第三世界の各地域における文化や伝統、あるいは人間としての基礎的な要求や生態系を重視した開発を進めようとして生まれた考え方であるとされている⁽⁹⁾。

「内発的發展」という考え方が日本で一般に知られる契機となったのは、鶴見和子・川田侃編『内発的發展論』（1989年）である。そこで西川潤は、内発的發展の思想は「近代以降、つねに他民族・他者とそして自然を収奪することにより、人類の限られた一部に富を集積し、このような価値観を唯一絶対のものとしてすべての人間に押しつけることを至上命令としてきた欧米起源の資本蓄積・經濟成長論、近代化論にたいするアンチテーゼとして、人類の多数の側から生まれてきたもの」であると言う。「内発的發展」という用語の起源について西川は、スウェーデンのダグ・ハマーショルド財団が1975年に国連の經濟特別総会に提出した報告書の中であるとしたが、最近でもそうした理解が受け入れられている⁽¹⁰⁾。

もっとも、同財団のパンフレット『今、何をなすべきか？：もうひとつの開発』が提起したのは「オルターナティブな開発」であり、「人間中心の開発」であった。すなわち、「すべての男性と女性一人間としての男性と女性一の開発モデル」、「世界の多数を占める貧困層の基本的ニーズの充足をめざす開発」、「表現、創造性、快活、自己決定などのニーズを充足させることにより、人間が人間らしくあることを保証する開発」であった⁽¹¹⁾。「内発の開発（發展）」を主導したのは、時期的には重なるが、単一發展モデルである W.W. ロストーの段階的開發論（『經濟成長の諸段階』、1960年）を厳しく批判した、ユネスコの専門家会議のようである⁽¹²⁾。

用語のプライオリティ争いはともかく、「内発的發展」が戦後世界体制が崩壊しはじめた時期に、まさに「現代的」な概念として提起されてきたことには留意してよい。そこには産業社会や西欧型文化モデルへの批判があり、それに対して自分たち自身から、さらには人間としての生き方から出発して、新たな地域社会を形成しようという運動があった。その背景には、先進国主導型の開発が經濟的侵略を越えて「文化的帝国主義」の展開となり、第三世界に「文化的疎外」をもたらして、ついには「主体の喪失」に至らしめるものであったという評価がある。

こうした視点を明確に打ち出して注目されるのが、ベルギーの NGO である「文化と開発・南北ネットワーク」の所長、T. ヴェルヘルストである。彼は、開発とは「究極的には、文化的とでも言うべき総合的な過程」であり、「文化こそが開発にその存在意義と目的を与えてくれる」と言う。しかるに従来の開発論、しかも内発的發展論ですらも、経済と政治の分野に集中し、文化をなおざりにしてきた。彼は、そもそも「内発的發展とは、経済的、政治的かつ文化的自立への一過程」なのであり、「自己への信頼」を確信し、経済的活動と政治的決定の主導権を取り戻すためには、何よりもその基本となる「文化的基盤の確立」が不可欠である、と主張する⁽¹³⁾。

ここで注目すべきことは、第1に、「文化」の理解である。ヴェルヘルストは、文化とは「経済、技術、社会を一つに包含する全体」、「一つの共同体の暮らしのあらゆる側面の根底ですすんでいる動的な過程」であり、「ある人間の集団がその自然的社会的環境にうまく適応するために編み出した、独自の解決策の体系全体」である。したがって、それは個々の民芸品や芸術といったものではなく、生活の中にある民衆文化・土着文化で、宗教、英知、価値観、ノウハウ、共同体に蓄積された知識といったものである⁽¹⁴⁾。

第2に、開発の論理がもたらす「文化的疎外や精神性の貧困化、そして主体の喪失は、ヨーロッパ人を苦しめている病気でもある」と理解していることである。現在の「西欧の危機」が意味するものは「自分たちの内に秘めた文化的アイデンティティから次第に切り離されてしまい、もはや自己で決定を下すことができない」ということである。したがって彼は、第三世界の開発にかかわろうとする NGO は「何よりも自国で支配的な社会的政治制度を変革することに努めるべき」であって、その経験をもってはじめて、「異文化間の交流」、第三世界の人々と「共に連帯して闘う」ことが可能になると言う⁽¹⁵⁾。

ヴェルヘルストが「文化的疎外」を克服し「文化的自立」をもたらすような「内発的發展」論を展開する論拠は、以上のようなものである。彼は、1985年、EECとACP(アフリカ、カリブ、太平洋諸国)の66カ国で締結された「ロメ協定III」が「社会・文化協力」、「自分たちの文化的アイデンティティの促進」の条項をはじめて盛り込んだことに期待を寄せている。それは「各文化共同体に固有の価値やノウ・ハウを考慮しないような開発プロジェクトは、もはや受け入れられないということが公式に意志表示」されて、EECとACPの双方で批准されたと考えられるからである⁽¹⁶⁾。

さて、日本においては鶴見和子が、1976年、アメリカ社会学における近代化社会開発論を批判し、「後発国もまた、内発的發展がありうる」と「地域における文化遺産(伝統)と、地域住民の自己変革と主体性」を重視して、「多系的」な「内発的發展」を提起した。それはその後、「目標において人類共通であり、目標達成への経路と、その目標を実現するであろう社会のモデルについては、多様性に富む社会変化の過程」であると定義されている⁽¹⁷⁾。そして、80年代以降、日本における「内発的發展論」のオピニオン・リーダーとなっていた宮本憲一がこの考え方を採用するにいたって、彼の影響を受けた地方財政・地域経済学者たちに急速にひろまり、一般によく知られる概念となっていたのである⁽¹⁸⁾。

ここで注目しておきたいことは、その理念においてばかりでなく、現実内発的發展を進めようとするほど、結局、その担い手の形成が問われるから、「地域住民の自己変革と主体性」を形成するための学習・教育的契機を重視せざるをえないということである。たとえば宮本は、鶴見らの共編著と同じ年に出版された『環境経済学』の最終章を「内発的發展と住民自治」としている。そこで内発的發展については、「地域の企業・組合などの団体や個人が自発的な学習によ

り計画をたて、自主的な技術開発をもとにして、地域の環境を保全しつつ資源を合理的に利用し、その文化にねざした経済発展をしながら、地方自治体の手で住民福祉を向上させていくような地域開発」であると定義し、「自発的な学習」や「自主的な技術開発」を重視していた⁽¹⁹⁾。

さらに宮本は、環境の質を維持・向上させるためには、自治権と環境権の確立、住民参加の制度化だけでなく、「人民の文化水準（人間の『質』といってもよい）と自治能力（地域の政治や経済を管理する能力）」を形成するための教育、とりわけ「社会教育」が必要であることを強調した。そして、環境教育においてはデスクワークだけでなく「体験学習」や「フィールドワーク」、「学際的な講義」や「現地調査」が重要であるとし、注目すべき世界的な動向として、①環境教育と「都市・地域計画への知的参加」の結合、②学習するだけでなく「自ら創造すること」、③「環境教育の国際交流」をあげ、「民衆レベルの国際的な環境教育に未来社会の期待がかかっている」と結んでいた⁽²⁰⁾。

以上のような指摘は、社会教育学の立場から「地域づくり学習」は「現代的理性」の形成過程であるとしてきた筆者の視点⁽²¹⁾からしても注目される。すなわち、何よりも筆者が現代的理性形成の出発点であると考えている「環境教育」と内発的発展論の接点において「社会教育」、「民衆レベルでの国際的な環境教育」が重視されているということである。具体的には、①観察的理性形成にかかわる「フィールドワーク」や「現地調査」、②行為的理性形成にかかわる「自ら創造すること」、③公共的理性形成にかかわる「都市・地域計画への知的参加」が具体的に指摘され、協同的理性形成も「自ら創造すること」の中に事実上、含まれていると考えられるからである。

しかし、『環境経済学』において提起されたこれらの指摘は、その後の内発的発展論において十分に展開されているとは言えない。のみならず、内発的発展の理解そのものにおいて学習・教育活動の位置づけが弱くなってきている。たとえば、宮本の提起を受けて保母武彦は、当初、内発的発展の「外的な基礎条件」として①平和、②大企業への規制、③分権と地方自治をあげ、さらに「地域内」の基礎条件として、①住民の自発的参加に基づく民主的な政治と行政、②環境保全の社会計画とこれを枠組みとする地域経済計画、③住民の文化水準の向上、「社会教育と自己学習」をあげていた（カッコは筆者）⁽²²⁾。しかし、内発的発展論をより詳細に展開している近著では、「人権の擁護、人間の発達、生活の質的向上を図る総合的な地域発展を目標とする」という「原理」の指摘はあっても、「社会教育と自己学習」への言及はない⁽²³⁾。

とはいえ、内発的発展の典型として紹介されている事例においては、保母も学習活動の重要性を無視することはできない。全体として町長や区長のリーダーシップを強調するほどには地域住民の主体形成の過程（したがって、学習過程）が重視されていないくらいがあるが、北海道下川町では地域づくり運動・学習活動をする町民の中から第2世代のリーダーが育ってきていることに、同町の内発的発展の「強み」をみている。また、宮崎県綾町での重要な教訓として、自治公民館活動を通じた地域住民の学習活動を指摘している。さらに、新潟県塩沢町の事例では旧村の「石打区」の自治活動があり、そこで環境や伝統文化の保存・継承、次世代の教育と国際交流活動が展開されていることを重視してる⁽²⁴⁾。

問題は、これらが内発的発展の論理の中に不可欠のものとして、具体的に組み込まれていないことである。また、これらの学習・文化活動が従来の社会教育活動と異なる固有の意味や、区や自治公民館の果たす役割とその限界などは考察されていない。日本における「地域づくり教育」の内実を明らかにするためには、これらの検討は不可欠であろう。

「地域づくり教育」の固有の論理の理解にかかわって重要な提起をしていたのは、それまでの内

発的発展論の成果をふまつつも、それらにやや批判的であった守友裕一である。すなわち守友は、内発的発展論は農村における事例を出発点として展開してきたが、その評価が適切であったかどうかと問い、「農村における基本問題に切り込んでいるのかどうか、それと国民経済の枠組みとの関連は如何といった点で、大きな弱点」をもっていたとする。しかし、守友の分析は決して経済構造の検討に終始しているわけではなく、結論においては、21世紀の地域づくり運動の進路は「相互の差異を認め合い、それを共同の資産として新しい社会を形成していく力とするという、協同と連帯、人間発達の流れに位置づけていくことが必要」であると言う⁽²⁵⁾。

守友がこのような主張するのは、ひとつに、「地域の再生」を人間発達の視点から捉えて、「人間の才能の共同資産」という「見えない財」を発展させることを重視する池上惇の議論を援用するからである。池上は「発達の経済学」からさらに「文化経済学」へと展開し、地域の「固有価値」=個性を相互に活かし合うような内発的発展を強調している⁽²⁶⁾。そこには、既述のヴェルヘルストの主張に重なるものがあると言える。

より重要なのもうひとつの論拠であり、宮本に代表される内発的発展論の基本的な問題点を次のようにみるからでもある。すなわち、宮本理論は鶴見らの議論から得られた「演繹的結論」であり、地域の諸事例はその傍証としての役割しか果たさず、「地域の現実から出発し、地域のかかえる課題を、国全体の変革のプログラムと結合して提起する点で弱さ」が生まれたのであり、「課題化的認識の方法の弱さ」が現れたのである、と⁽²⁷⁾。

この「課題化認識」とは、言うまでもなく、上原専禄が「法則化認識」と「個性化認識」に対して地域認識の固有の方法として提起したものである。地域を主体的に、抵抗・変革の場と捉える上原のこの理解を重視した守友は、「地域の現実を主体的にどう変革していくのか、そうした課題化認識の方法こそが、地域をとらえる上で最も大切なのである」⁽²⁸⁾と言う。この点が、守友において徹底され、具体化されて、対象とした地域の住民において「課題化認識」が形成されてくる学習過程が分析されているわけではない。しかし、内発的発展論を批判的に発展させるという方向において、「課題化認識」の意義が指摘されたことは重要である。

「課題化認識」は地域をいかに把握するかということから提起されているもので、地域づくりそのものの展開過程に即した「認識」の展開を具体的に検討するためには不十分である。厳密に言えば、認識の側面だけでなく、価値意識の側面を含めた「意識」の総体の分析が必要である。しかし、内発的発展論において、狭い意味の地域経済学、あるいは地域の客観主義的な分析の限界が理解されてきていることに注目すべきである。それは「地域づくり教育」の出発点であると言える。

こうした視点から筆者は、上原の言う「課題化認識」は「法則化認識」と「個性化認識」を否定するものではなく、弁証法的に止揚するものであり、それは「悟性化」と「自己意識化」を実践的に統一する理性形成の論理であると理解し、具体的に、研究者ではなく地域住民の、「地域づくり学習」の過程における意識変革として展開し、実証を試みた⁽²⁹⁾。

Ⅲ 「学びにおける逆転」からエンパワーメントへ

さて、内発的発展論が生まれてくる母体であった、第三世界の開発論においては、「地域づくり教育」という視点から見てどのような展開がみられたのであろうか。それは先進国主導型の開発に対して、既述のように第三世界の諸地域の主体性を尊重した開発を求めるところから主張されてきたものであり、「オルタナティブな開発」、「人間的開発」、あるいは「参加型開発」などと

呼ばれ、最近では環境問題を重視した「環境型開発」や「持続可能な開発」⁽³⁰⁾、よりラディカルに「脱開発」⁽³¹⁾を主張するものもあらわれてきた。

ここでは、本稿の視点からみて重要と思われる議論をみておくことにしよう。まず、それまで第三世界の農村でほとんど無視されてきた地域や階層に注目すべきこと、すなわち「最後のものを最初にすること putting the last first」を強調し、「学びにおける逆転」を提起していた、R. チェンバースの『農村開発論』(1983年)である。

第三世界の農村開発に実践的にかかわってきたチェンバースは、みずからを含めて、開発援助をするものが「アウトサイダー」であると理解することから出発する。自分たちは、知識における「周辺」に対する「中心」に、農村に対する都市にいて、しばしば「農村開発ツアー」のかたちで農村の貧困を理解しようとしている。チェンバースは、そこから「6つのバイアス」が生まれてくると言う。すなわち、①都市周辺、あるいは道路のあるところの周辺しか見ないという「場所に対するバイアス」、②開発プロジェクトが行われたか行われている地域が中心となるという「プロジェクトのバイアス」、③農村のエリート、男性、新しい施設・技術の利用者、活発な人々などの「接触する相手に関するバイアス」、④1年のうち最も生活が困難な雨季を避けるという「乾季のバイアス」、⑤最も貧しい人々との接触を避けるという「礼儀正しさと臆病さから生まれるバイアス」、⑥専門的な知識や価値観からしか農村をみない「専門分野へのバイアス」である。彼は、これらのバイアスを乗り越えて、「知られざる存在の人々」に注目しなければならないことを強調する⁽³²⁾。

それが「最後のものを最初にすること」ということなのだが、そのために彼は、これまでのアウトサイダーの知識と価値観、開発とそのための調査の方法などを批判的に再検討し、「逆転」のための「ニュー・プロフェSSIONナリズム」や、実用的調査法としての「速成農村調査法」などを提起するのである。それらをふまえてチェンバースが主張しているのが、「学びにおける逆転」なのである。その意味は、以下のようなものである⁽³³⁾。

それはアウトサイダーが持っている固定観念、すなわち彼らが農民を教育するとか、貧しい人々の生活を向上させるのだといった考え方を転換させ、アウトサイダーが「農民や農村の貧しい人々から学ぶ」という方向、むしろ「農民がアウトサイダーたちを教育し、アウトサイダーたちの目を覚まさせ」るようにすることである。この「学びにおける逆転」を実現するためのアプローチとしてチェンバースは、次の6つを挙げている。

すなわちアウトサイダーが、第1に、「腰を降ろして、尋ね、耳を傾ける」ことである。単にアウトサイダーが「生徒」となるというだけでなく、「気軽に集まった小さなグループが自分達の知識や考え方を交換することに」によって得られるものを重視することでもある。第2に、「最も貧しい人々から学ぶ」ことである。最も貧しい人々自身が「どのように物事に対処しているか」については、「彼らがエキスパートであり、何も知らうとしない愚かなアウトサイダーたちよりもはるかに知識がある」。そうした理解は、「貧しい人々が自分達の力で運命を変えていくことができるようにする」ためにも不可欠である。

第3は、「その土地の伝統的技術の知恵から学ぶ」ことである。そのためには、地元で使用されている言葉の編纂、ゲームや対象物の数量化、あるいはランク付けといったアプローチもある。第4は、「共同で行う研究・開発」である。「農民のおかれている状況の中で農民とともに」共同研究をしたり、「新しい技術を開発したり試したりするパートナー」として認めることである。

第5は、「働きながら学ぶ」ことである。「農民やその他の人々とともに実際に体を使って働くこ

とによって、また彼らがしていることを自分でもやってみることによって」学ぶことである。第6は、「シミュレーションゲーム」である。それは貧しい人々の世界を直接経験する時間もチャンスもない場合に、ロールプレイや討論などによって学習するもので、チェンバースは「農村開発に関わる研修所や大学のカリキュラムにも組み入れるべき」であると言う。

以上のようなアプローチをとる「学習における逆転」には、次のような長所があるとチェンバースは結論づける。すなわち、①農村の人々にイニシアティブをあたえ、彼らが自発的に情報を提供したり、考えを発展させたりするようになる、②質問する者とそれに答える者との関係をより対等なものにする、③中央に集積された知識に新たな知識をつけ加え、「教師である農村の人々と生徒であるアウトサイダーの双方にとって」分かち合いや、共に学ぶ過程となりうる、ということである。

こうした結論の限りでは、「学習における逆転」は中央による開発をより効果的に進めるための、改良主義的方法であるということができるかも知れない。しかし、チェンバースは「学習における逆転」は「マネジメントにおける逆転」なしには起こり得ないことも指摘している⁽³⁴⁾。それは基本的に権威主義・官僚主義から「参加型」への転換を意味しているのであるが、トップが計画したものを下にいる者が実施するような「青写真型アプローチ」から、村人とプログラム担当者が共に知恵や持てるものを出し合うような「学習過程アプローチ」への転換とも表現されている。「学習における逆転」と「マネジメントにおける逆転」とが相互規定的であるとも言えるであろう。

彼はさらに、「学習における転換」以外にも、「コミュニケーションのスタイル」、「スタッフの人事移動」のあり方、「貧しい人々のエンパワーメント」を挙げている。とくに注目すべきなのは最後の点であり、分権化を進め、行政や公共サービスを、人々を力づけ、手助けするような機関にするためには、「貧しい人々がもっている権利」を明確にすることと、「共通の利害を持った人達がグループをつくって、自分達の権利を要求できるようにすること」が条件であると言う。

そして、アウトサイダーとしては「個人によるアクション」が重要であることを強調する。それは何よりも、「認識を深めることが、必ずしも意識変革につながるとは限らない」、「意識が変わったとしても、行動が変わるとは限らない」、「行動を変えれば、そこから得られる経験によって、意識や認識を変えることができる」と考えるからである。認識と意識を区別しながらも、開発においては（意識変革をとまなう）行動こそが重要な意味をもっているということが強調されているのである。また、「各個人が行動を変えることによって、社会を新しい方向へ導いていくことができ、またそれによって自らも変わっていく」からであるとも言っている。

筆者はこれまで、意識を認識と価値意識の統一と考え、意識変革過程として学習過程を捉えて、「地域づくり学習」においては地域づくり実践そのものを学習過程として理解することや、社会変革と自己変革を統一することの重要性を強調してきた。そうした視点にたって、上掲のチェンバースの指摘に注目しておきたい。

しかしながら、チェンバースの議論は全体としてアウトサイダーの側からの自己批判的総括であり、アウトサイダーが「地域住民とともに」開発を進めることの重要性を強調するものであった。そのことは、「学習における逆転」といってもあくまでアウトサイダーの学習の転換に重点があり、地域住民自身の学習過程についての検討がなされていないことに現れている。われわれは、地域住民のエンパワーメントの過程としての「オルタナティブな開発」のあり方を問わねばならない。

そこで次に、『エンパワーメント：もうひとつの開発の政治学』という著書を著した J. フリード

マンに注目してみよう。その基本的思想は「日本語版への序文」、「まえがき」に表現されている⁽³⁵⁾。

すなわち、フリードマンは貧困を「政治的なもの」として捉え、「社会的な力の剥奪の一形態」と言う。この剥奪された力を再獲得していく過程がエンパワメントにほかならないのだが、その際に、社会的・政治的・心理的の3つの形態のエンパワメントがあるものとし、個人を社会的動物として捉える立場から「世帯」を出発点に考える。そこでは「世帯が、社会的な力の基盤を相互的、螺旋状的に築いていくなかで、社会的な力を獲得し、その過程を通してさらに『政治的な力』が生まれてくる」と考えられている。つまり、社会的エンパワメントから政治的エンパワメントへという螺旋的なプロセスが考察の中心になるのであるが、個人的なものとしての心理的エンパワメントはこれらのあらゆる局面で生じるとされている。

オルタナティブな開発については、一般に参画型民主主義、適正な経済成長、性の社会的な平等、世代間の平等などを主張する実践と考えられているが、フリードマンは「自分たちの歴史を創る主体としての民衆」に対する思い入れを述べ、「民衆のエンパワメント—一人々の集団的な自己エンパワメント—これが、オルタナティブな開発実践の核心」とであると言う。ここでわれわれは、学習活動を人々が「みずからの歴史を創る主体に変えるもの」とであると謳ったユネスコ「学習権宣言」(1985年)を想起しても良いであろう。

このような「エンパワメント路線」は、『『なわばり』としてのコミュニティにおける自律的な意志決定、地域自立(自給自足ではない)、直接(参加的 participatory)民主主義、経験に基づく社会的学習』を重視する。世帯を単位にしながらも「小さな地域」を出発点とし、全国的・国際的規模にまでひろがるエンパワメントを考えているのであるが、エンパワメントの過程が同時に「経験に基づく社会的学習」の過程であると考えられていることに注目しなければならない。オルタナティブな開発の目的は「主流派の方か、オルタナティブの方かの二者択一を迫ることではなく、両者を劇的に変容させ、力を剥奪された人々を政治的、経済的プロセスに包摂し、市民として、また人間としての権利を認めさせる」という「弁証法的」なものであるから、経験重視の学習も「理論的な知識との創造的な緊張関係」にあるものとされている。

フリードマンは以上のように現実的かつ弁証法的に「オルタナティブな開発」を考えるのであるが、そこでは力を剥奪された人々が「集団的に自らが切りひらくエンパワメントのみが有効」であり、「真のエンパワメントは、決して外から与えることができないもの」とであるとされている。外部機関の役割は彼らが「伝統的な依存関係から逃れる手助けをすること」であり、「貧しい人々が自らのコミュニティで活発に動く際に生じる恐怖を克服できるよう彼らを導き、肯定的な自己像と自信あふれる発言をもって地域社会のリーダーを決め、その人を支持し、共同で問題解決が図れるよう彼らを励ます」こと、すなわち「集団行動による学習」を常に強調してしかるべきであると言う⁽³⁶⁾。

この過程でフリードマンは、専門家は「民衆のためというよりも、民衆とともにあるべきである」として「開発の学習アプローチ」を重視する、既述のチェンバースの見解に賛意を示しながら、新しいやり方を貧しい人々自身が身につけるという「学習こそがエンパワメント路線の重要な側面」であり、「相互学習」が強調されなければならないとしている⁽³⁷⁾。

こうしてオルタナティブの開発の教訓として「社会的学習アプローチを適用すると、成功する可能性が高い」ことを指摘するのである。すなわち、開発において中心的な役割を演ずるのは地域であり、「外部のエージェント」は「媒介や仲介者」となり、国家は「ゲームの基本的ルールを決める補完的、支援的な役割」にとどまる。そうした事業は微妙で時間のかかるものであるが、

地域を中心にするためには「相互学習、忍耐強い意見聴取、異なった意見の受容」が必要であり、「プロジェクト自体に社会的学習の過程が含まれているものと考え、何が完遂され、何が失敗したのかをたびたび評価すること、また実施過程において適切な軌道修正を行う用意があること」が重要であると考えられている⁽³⁸⁾。

以上のように「集団的自己エンパワーメント」をめざす「オルタナティブな開発」においては「社会(的)学習 social learning」が不可欠であるとされている。ただし、その内容は必ずしも具体的かつ体系的に理解されているわけではない。専門家と地域住民の「相互学習」と地域住民の間の「相互学習」の区別と関連、経験と理論の「創造的な緊張関係」、「肯定的な自己像」を獲得するための学習、「集団的行動による学習」、プロジェクトの「評価」活動など、それぞれの意味と具体的な内容を明らかにするとともに、相互の関連を動態的過程において位置づけるような「開発学習」の理論化が求められているといえよう。

IV 「開発における参加」と教育的プロセス

さて、それでは以上でみてきたような、地域住民のエンパワーメントをめざす「オルタナティブな開発」の視点にたって、そのために必要な「社会学習」を進める教育実践の過程はいかなるものであろうか。現在のところ、この点について一般に合意されているような理論や実践モデルがあるわけではない。「オルタナティブな開発」が「多系的な」発展をすると考えれば、それは当然のことかも知れない。しかし、それでもなお、そうした多様な発展形態の理解を含めて、われわれはこの「社会学習」の論理を探って行かねばならない。

ここでは、「オルタナティブな開発」の中でとくに「参加型開発」と呼ばれている開発のあり方を総括したP. オークレー編著『民衆とともにあるプロジェクト』(1991年)に注目したい。それは、ひとつに、この著書は国連食糧農業機構 (FAO)、国際労働機構 (ILO)、国連女性開発基金 (UNIFEM)、そして世界保健機構 (WHO) の委託によって実施された研究の成果であり、第三世界における開発の豊富な事例について、実践的な視点から再検討したものであるからである。もうひとつは、基本的に「上から下へ」の視点をもつ従来の「参加型開発」に対して、「下から上へ」の方向を持つ「開発における参加」を強調しているからである⁽³⁹⁾。一般に、地域住民が参加する開発の実践の検討には、地域住民の学習過程が不可分に含まれていると考えられるが、それはこのような「下から上へ」のアプローチをとる場合に明確になるものである。

オークレーは、それまでの「参加」の解釈には「貢献としての参加」、「組織としての参加」および「エンパワーメントとしての参加」の3つがあったことを指摘した上で、住民参加は「地元住民のエンパワーメントに不可欠なものとして捉えられる場合にのみ」本物であると主張する。そして、参加の実践に関する3つの主要な「原則」として、①「住民が主役」であること、②「住民の知識」を開発の基礎とすべきこと、③「女性を対等なパートナーとして位置づけること」をあげる。その他の原則としては、④「長期間」にわたるプロジェクト、⑤「管理ではなく自治」、⑥「住民参加に影響する構造的問題」、⑦「固定的な目的でなく内生的な目的」、そして⑧「地元の反応ではなく地元の行動」をあげている⁽⁴⁰⁾。これらは、フリードマンがいう「エンパワーメント」のための「オルタナティブな開発」の考え方と基本的に重なっていると言えるであろう。

われわれの視点からして次に注目すべきは、オークレーが「参加の実践における主要素」として①外部機関、②プロジェクト担当者、③プロジェクト集団、④組織、⑤教育的プロセス、⑥経済的基盤の6つをあげ、その中に「教育的プロセス」を含めていることである。実は、他の主要

素の中にも教育的・学習的契機が含まれているのであり、それら全体を「社会学習」として考える必要があるのであるが、まずこの「教育的プロセス」からみていくことにしよう⁽⁴¹⁾。

ここで彼は、2つの解釈の区別が大切であることを強調している。それは、従来の普及活動にみられるような「情報としての教育」と、エンパワーメントの概念に密接に関連するという「意識化としての教育」である。後者は、周知のように、P. フレイレの理論と実践によって発展してきたものであり、「住民の精神的孤立を打ち破り、深く染み込んだ無力感と劣等感を逆転させ、住民が、みたままのことを説明・発言・分析・計画し、計画された行動を実行できるように備え」て、「開発における積極的な関与のための基礎」となるものである。こうした理解については批判もあったが、「参加のプロセスにとって、意識化としての教育が重要な最初の土台であるという見解に対して挑戦する人はほとんどいない」と理解されている。

となると、教育的プロセスは「最初の土台」としての位置づけしかないのであろうか。しかし、他方でオークレーは「参加は教育プロセスの一部」であるとも言って、教育をより広い範囲で捉えている。それは、狭い意味での「教育」の枠を超えた教育的活動が他の要素の中に見られるからであろう。

たとえば、上記の主要素のうちの「外部機関」は別としても、「プロジェクト担当者 (project agent)」は、喚起者 (animateur)、変革担当者 (change agent)、活動者 (activist)、促進者 (facilitator)、媒介者 (catalyst)、集団組織化担当者 (group organizer)、さらには教育者 (educator) や仲立人 (broker) などと呼ばれていて、チェンバーが強調していたように、「村落住民のためでなく、村落住民とともに仕事をしよう」として、次のような役割をもった活動が期待されている。

すなわち、①危機の意識を引き起こすような「喚起」、②住民が結束し連帯して、継続的に関与できるような構造と組織をつくるような「構造化」、③企画された行動を実行できるように支援する「促進」、④他の組織やサービスとの紹介・連絡・調整をする「仲介」、⑤同じような状況と問題に直面している住民の間の連携を手助けする「結合」、⑥直接的な役割から退き、徐々にプロジェクトの実効や運営をするよう住民を奨励する「撤退」である。

これらが地域住民の広い意味での学習を促進するものであり、したがってプロジェクト担当者の地域社会教育実践であることは言うまでもないであろう。オークレーは、従来の参加型開発が「専門家と村落住民との関係は、基本的に先生と生徒」であったのに対して、上記のような「開発における参加」を進めるプロジェクト担当者はこうした関係を打ち破ろうとしていることを指摘している。

次に、「プロジェクト集団」においては、プロジェクトの「受け取りメカニズム」（いわば「受け皿」）としての集団と区別して、「社会行動としての集団」が注目されている。この社会行動集団に共通な特徴として、インドにおける OXFAM の支援によるプロジェクト集団の研究に基づいて紹介されているのは次のような点である。つまり、①貧困と低開発の原因に関する共通した分析と、貧困層のエンパワーメントをとおした社会変革の必要性に関する共通した信念、②理論—実践—行動—省察という共通した方法論、③5人から20人の中核集団、④学校外教育、路上での演劇、指導者の訓練、法律家補助員の訓練を含めた幅広い活動、⑤飲料水、融資、賃借権、土地の利用などに関する要求を推進するための活動、である。

これらの特徴のほとんどは、「オルタナティブな開発」を進めるために必要な学習活動、「社会学習」とそれらを援助する教育活動であることは明かである。ただし、その中心的な活動は、

「意識化としての教育」とは内容も方法も異なる過程であることに注目しなければならないであろう。

また、集団の進化におけるひとつの段階と考えられる「組織」においては、従来型の村落組織に対して、「参加のための組織」が考えられている。その特徴は、①土着の組織様式に基づく、②組織の有機的な成長、③内発的な進化、④構成員による自己運営、⑤行動の重視、⑥抑圧を避けるための指導力と意志決定の再定義、⑦既存の構造への脅威、⑧小規模な構成員と参加、である。このような参加型組織の本質として「教育、結合、継続的な躍動」を考えるオークレーは、その発展と成長を特徴づけるものとして、当然のことながら、「教育と訓練」を位置づけている。それは、そもそも「組織的な発展のプロセスは、基本的に、いかに組織を運営するかについて村落貧困層が学習する教育的なプロセスである」と考えるからである。

さらに、参加のプロセスを飛躍させるための足掛かりとしての「経済的基盤」についてである。それまで NGO による支援は「教育的な基盤と対比して、経済的な基盤にあまり重点をおかなかった」が、それは「経済的便益を生じさせるだけでなく、参加のプロセスに関する他の側面が発展できるような中核」として考えることもできる。「組織化の活動と、経済発展のためのプログラムの間の二元論は、誤り」(バーシン)である。

こうして、参加のプロセスの重要な要素として位置づけられた「経済的基盤の発展」については、次のような議論がなされていると言う。すなわち、第1に、有形の便益に関しては、動機づけ、または証拠として機能するから、住民の積極的関与に役立つであろう。第2に、教育的プロセスと、具体的な行動の必要性和を関連づけ、資源基盤と自信・連帯の両方を発展させる。第3に、意識づくりの活動のみのプロジェクトからの離脱が進行している中で、参加促進の強力な焦点を提供する。また、①個人構成員ではなく、集団全体の資源を増やすことになること、②住民が将来において大きな責任を果たしうるような、プロジェクトの運営や実施に関連した技術と知識を強化すること、③経済システムに関する理解を促進し、将来において経済システムとわたりあえるように準備する、といった可能性も重要であろう。

もちろん、これらの可能性が現実化するためには、組織的・経済的運営の諸問題だけでなく、既存の経済諸勢力との競争・対立にも立ち向かっていかなければならない。より重大なことは「個人が利用可能な資源の組合せに基づいた経済活動は、分裂的であり、プロジェクトの受益者のなかに緊張と対立を生み出す」ということであろう。しかし、これらの諸問題を解決するための集団的な活動に、「社会学習」そのものが含まれているとも言えるであろう。

以上のように、オークレーの言う「教育的プロセス」から視野を拡げ、「社会学習」、あるいは日本の「社会教育」の視点にたってみれば、「開発における参加」の過程はほとんど社会学習とそれを援助・組織化する社会教育実践の展開過程として理解することができる。そのことは、参加の方法や評価についてみればより明確である。

オークレーは、参加の方法論は「まだ実験の時期」にあると言いながら、次の「四つの原則」があることを指摘する。第1に、プロセスを強調すること、第2に、認識づくりと経済的活動との均衡を確保すること、第3に、可能なかぎり地元を基盤として構築すること、第4に、住民とプロジェクト職員との提起的な接触を維持すること、である。これに基づいてとられる道具(手段)としては、①「経済的あるいは物理的な活動」、②「プロジェクト集団の会合と議論」、③「ワークショップ、セミナー、あるいはキャンプ」、④「民衆演劇と歌」、⑤その他(サークル、小集団、公開会議とキャンペーン)があげられている⁽⁴²⁾。

これらのうちの②から⑤が、社会教育実践において採用される方法であることを否定する人はいないであろう。①では、「単純にそれが達成するかもしれない目標にとってのみ有益なだけでなく、集団の結束力、連帯、組織的技術を発展させるのを支援する方法として有意義」であると理解されているところから、生産・労働学習として考えられていると言ってもよいであろう。

また、もっとも最近の関心として「いまだ未成熟期」にあるという「参加の評価」については、「定量的であると同時に定性的」、「静的でなく動的」、「モニタリングの中心的な重要性」、そして「参加型評価」の4つの「主要な原則」が指摘されている。とくに強調されているのは、「定性的な評価」であり、それは記述的(自然主義的)、発見的、全体論的、帰納法的、解釈的であり、「プロジェクトは躍動的で進化しており、あらかじめ設定された方向を必ずしもたどらない、という仮説」に基づき、評価者と「プログラム参加者との、彼ら自身の環境における、継続的で緊密な接触」が重要であるとされている⁽⁴³⁾。ここには、「社会学習」の過程志向的性格があらわれていると言えよう。

「社会学習」の視点からみて重要な原則は、実践では「自己評価」とも呼ばれている「参加型評価」であろう。それは参加の評価においては「地元住民が直接的に関与すべき」であること、というよりも「住民が主役」であるべきであるという理解に基づいている⁽⁴⁴⁾。そうした視点からの評価活動はまだはじまったばかりであるとされているが、それは地域住民が地域の、そして自己教育の主体となる過程としての「地域計画づくり」、「地域生涯学習計画づくり」の実践に不可欠なものと考えてよからう。

以上のようにみてくれば、「開発における参加」は地域社会教育実践の展開過程そのものであるとさえ言える。しかしながら、オークレーは多くの開発プロジェクト、とくに NGO のそれにおいては、理念や目標において地域住民のエンパワメントをめざす「開発における参加」が強調されたとしても、「方法論と評価に関する理解の不足」があること、「下から上へ」のアプローチの強みを「体系的に利用していないこと、この複雑なプロセスについての知識と理解を構築していないこと」を指摘している⁽⁴⁵⁾。全体的に未熟であるとされているこれらの理論と実践の展開こそ、「地域づくり教育」を構築するために必要なことなのである。

V 地域社会発展のための成人教育

さて、以上のような第三世界における「オルタナティブな開発」をめぐる議論をふまえて、先進国における地域づくりとかかわる教育実践、すなわち「地域づくり教育」への方向をさぐっていくことにしよう。

フリードマンは、オルタナティブな開発が「豊かな国」に対して提起している問いかけを考察し、それは「グローバル・システム」にならなければならないと結論づけている⁽⁴⁶⁾。ヴェルヘルストも、「豊饒の中の疎外」と「窮乏の中の疎外」を不可分のものとして考え、西欧でも「文化的自立」をめざす内発的發展が必要であることを強調していた。

日本における「内発的發展論」は農村の地域振興にはじまり、中小都市へ、そして環境づくりや文化運動と重なり合って、地域づくりの一般論として定着しつつある。しかし、それらにおいて必要なものとして理解されてきている学習・教育活動については、本格的な研究が見あたらない。こうした議論が地域経済学者や財政学者、あるいは国際の開発論者などによって提起されており、必ずしも教育学者とくに成人教育学者によってではなかったことからすればやむをえないことであるかも知れない。

しかしながら、これまでの検討からもうかがえるように、「地域づくり学習」は従来の学習のあり方とは異なった視点や内容・方法を必要とするから、成人教育学の立場から考えても、新たに取り組むべき課題であると言える。それを推進するための教育は、制度化されて、自由主義的というよりも保守的になる傾向にある成人教育を革新するためにも必要なことである。それは成人教育一般ではなく、「地域社会教育 community adult education」として展開し、それを「地域社会発展 community development」と結びつけようとする時に成立する。

とくにイギリスやアメリカを例にとってみるならば、1960年代にソーシャルワーカーなどを先頭にして進められた貧困対策、70年代のコミュニティワーカーによる地域社会再建活動、そして80年代以降のマイノリティ対策や「地域社会に根ざす教育 community-based adult education」などにおいて、地域社会発展に取り組む活動が展開され、そうした中で次第に、それらにかかわる成人教育の重要性が理解されるようになってきた。しかし、ここでこれらの経過をたどる余裕はない。これまでみてきたことをふまえて、代表的な理論と実践にしばってみていくことにしよう。

まず、オークレーが開発にかかわる固有の「教育的プロセス」と言った「意識化としての教育」への取り組みである。とりあげるのは、フレイレの「意識化」の理論を適用し発展させようとした、カークウッド夫妻を中心とした実践である。それは、1979年から10年間にわたって、イギリスのエジンバラ市の労働者居住地区(ゴージー・ダルリー)において「成人学習プロジェクト Adult Learning Project, 以下 ALP」として実施された。

ALP の実践過程の全体像は〈表-1〉によって示される。それがフレイレ理論の具体化であること⁽⁴⁷⁾、そして地域社会発展の「最初の土台」(オークレー)であることはよく理解できるであろう。

〈表-1〉 成人学習プロジェクト (ALP) の実践過程

ALP 担当者と共同探求者	10. 新たな探求	過程を繰り返す
学習計画への参加者その他の住民	9. 行動結果	問題にかかわる地域行動, 新しい組織の創造, 個人的な成果
住民へ一般勧誘	8. 学習計画	参加者募集, 自分で話す, 専門家の説明, 対話
ALP 担当者, 共同探求者, 専門家/技術者	7. カリキュラムづくり	主題の計画づくり, 専門家/技術者への支持
同前, プラス住民へ一般勧誘	6. コード解説	質問によるグループでのコードの討論, テーマと対立の抽出
同前	5. コード表示	状況の選択と明確化, 芸術家/写真家への支持, 関連づけ
ALP 担当者と, 共同探求者となる意志のある者	4. 共同探求活動	住民の面接, 生活諸要素の観察, 諸発見の討論
ALP 担当者	3. 共同探求者の発見	個別訪問, 地域集会開催, ALP 担当者募集
同前	2. 1次資料の調査検討	地域探索, 専門家, 地域諸組織等との結びつき
最初は ALP 担当者, 後に住民/共同探求者	1. 2次資料の調査検討	図書館, 地方・中央政府省庁, 大学等の訪問
誰が	諸段階	如何に

(出所) G. Kirkwood and C. Kirkwood, *Living Adult Education: Freire in Scotland*, Open University Press, 1989, p.6

このプロジェクトをとおして、子どもための遊び場や、親のためのセンターづくり、文筆活動や写真のためのワークショップ、あるいは失業者のための技能交換活動などの「地域行動」が創造された。このようにして、学習→行動→より高度の学習、というサイクルが現実的に形成されたことは、ALPの大きな成果であったということができよう。

しかし、ここで第9段階に位置している「行動結果」の学習の意味については明確ではない。この学習計画においては、当初から何らかの行動が生まれてくることが期待されているが、「行動そのものについては別の問題である」とカークウッドは言う。そこでは、自己理解、自己受容、個人的成長あるいは社会的機能において一定の成果があるであろうとして、あくまで個人的変革を重視している。その結果について夫妻は、他の住民と協同で特別な問題に取り組んだり、地域に新しい組織を創造したり、または自分自身の生活における個人としての行動変化になったりするであろうと述べているだけである⁽⁴⁸⁾。

それは、フレイレの「意識化」理論を前提にしたことの限界であろう。たしかに、意識化の実践を「地域行動」に結びつけたことにカークウッドの積極性があるが、「地域づくり教育」への発展のためには、まさにここでの実践である「地域行動」や「地域組織づくり」を地域社会教育として位置づけるような展開が必要であった。

そこで、とくにアメリカにおける多様なマイノリティ社会での地域社会発展と成人教育の実践の成果をふまえて、『地域社会発展のための成人教育』を体系化しようとしたE. ハミルトンを取り上げて、「地域づくり教育」への方向と課題を検討してみることにしよう。

ハミルトンによれば、アメリカ社会はいまや「制度的援助から地域の自助への移行期」にある。こうした時代に、地域の改良というミクロなレベルから社会変革をはじめめるものとして「地域社会発展のための成人教育」を強調するのである。その主たる仮説は、究極的には地域社会発展につながるような成功的な「社会行動 social action」は、地域社会の生活に影響を与えるような社会的諸現象についての学習と、その学習を問題解決とそのための計画化に適用することにかかっているということである⁽⁴⁹⁾。

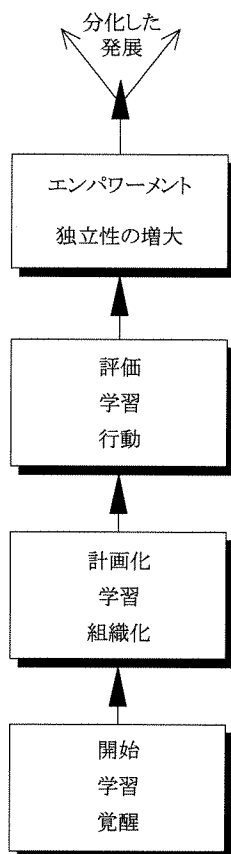
ここで対象とされているのは「地域社会にねざす成人教育」である。それは、学際的なもので、「過程志向的なもの」と「目的志向的なもの」の2つの次元をもつとされているが、注目すべきことは次の2つの点である。

すなわち、ひとつに、「地域社会にねざす成人教育」は「不定型教育 Nonformal Education」と同義のものとされていることである⁽⁵⁰⁾。不定型教育の理解はクームスのものを前提にしているのであるが、真に地域にねざした教育のコントロールは地域住民の手にあり、それぞれの地域には固有の特殊な問題があるがゆえに、弾力的な不定型教育によらざるを得ない、と言う。その特徴は、「学習者中心的で、地域資源を使用し、地域を志向する内容、援助者と学習者との水平的な関係、即時的な焦点、包括的な年齢層にかかわる」教育であるとされている。

もうひとつは、学習理論から言えば、「社会学習 social learning」にかかわるものであるとされていることである⁽⁵¹⁾。社会学習は「経験との遭遇と、動態的な社会現象に適応し、それと調整することによって得られる」もので、定型的教育ではなく、市民が批判的な思考をする技能を発展させるような、非定型的教育と不定型的教育を含むとされている。それはまた、「地域社会学習 community learning」と不可分のものであり、そこにおいて「学習は自己志向的で、経験によって推進され、社会的な役割にかかわるものである」と理解されている。

それでは、地域社会発展のための成人教育はどのように展開するのであろうか。ここでは、ハ

〈図-1〉 地域社会発展モデル (E. ハミルトン)



(出所) E. Hamilton, *Adult Education for Community Development*, Greenwood Press, 1992, p.97

ミルトンが G.I. ディーンと W.D. ダウリングの「成人教育モデル」を改良して作成した〈図-1〉の「地域社会発展モデル」の5段階を紹介しておこう⁽⁵²⁾。

第1段階は、「覚醒—学習—開始」である。最初は2～3人の個人が問題に気付くところからはじまる。情報を比較したり評価したりするためのインフォーマルな集まりがもたれる。より具体的な資料が得られる見通しがあれば、次の集まりをもつことになる。この段階では、事実についての共通理解を発展させるよう努力されるから、「自己指導的学習 self-directed learning」が進行する。次には、問題を明らかにしたり、抗議したりするために地域社会の外部との接触が行われる。問題の重要性を気付いた2～3の個人のかかわりの仕方によるが、グループを拡大して、のちに「もとの中核グループ」と呼ばれるようなものが生まれる。

第2段階は、「組織化—学習—計画化」である。これは最も困難で時間のかかる段階である。組織化の努力がはじまるが、それは一般市民をどれだけ教育できるかにかかっている。教育戦略は、非定型的学習、不定型的学習、そして自己指導的学習が統合されたものとなる。これは、市民が組織的活動に参加するにともなって自発的なものになる。中核グループに参加した市民が加わって計画化戦略がとられるようになる。地域社会内外から専門的な力量をもった者が求められ、特

別な仕事につくことになる。情報が集められ、印刷物となり、大衆的支援によってより広い範囲に知らされるようになる。

第3段階は、「行動—学習—評価」である。この段階の主要なものは行動計画の実施である。最初の局面では、地域社会発展の専門家、中核グループの構成員、専門的力量をもつもの、そして市民の役割分担が問題となる。地域社会発展の過程を規定する諸要因のうち、どれを重視するかが重要になる。専門家と中核グループが地域住民と当該の問題にかかわる職員との間の調整をし、相互交渉をする。教育戦略は訓練と能力形成のための教育の形態をとる。活動の直接的な利益を分かち合い、地域内の対立を避けるためにコミュニケーションを改善するような「参画型評価」がなされる。

第4段階は、「自律性の増大—エンパワメント」である。以上の過程をとおして、グループへの確信とアイデンティティが生まれてくる。地域社会発展のコントロールと自己決定の結果として、自律性が増大してくる。この段階になると、住民と中核グループの水平的結合が拡大する。グループの力量が高まったので、地域社会発展の専門家の役割は減少する。目的の達成は集団的な活動の成果であると理解されるようになる。そこから、グループのエンパワメントへの気付きがおこるが、それはグループの問題解決への意志決定、何かなされるべきかについてのイニシアティブの結果である。

最後に第5段階は、「分化した発展」である。グループが地域社会の生活に意味ある変化をもたらすにつれて、他の方向への発展が生まれてくる。それには3つの方向が考えられる。第1は、中核グループが組織の焦点をいくつかの目標に拡大する場合である。それは他の組織の創造につながるような「分裂効果」を生み出す。多くの地域経済発展組織はこのようにして形成される。第2は、中核グループが新しい問題と挑戦に取り組むために、もとの組織のまま存続することを意志決定する場合である。第3は、中核グループがより強力で、資源豊かな組織、あるいはいくつかの他の組織と合同する場合である。

以上のような展開をたどるモデルは、開かれた、終わりのないモデルであり、諸段階は直線的に説明されているが、相互規定的であり、連続的な活動であると考えられている。それは「組織化」や「行動」をくぐって、地域住民が不断にエンパワメントを遂げていく過程とみることができよう。ハミルトンはしかし、これらはこのモデルの長所であるが、それによって地域社会発展の「過程」を評価するのは難しく、「主観的に推論」するしかないこと、実際には諸次元が重複しているために、具体的な活動がどの段階かを決定するのは易しくないことが問題点であると言っている。

こうした問題点が生まれてくるのは、図式的なモデルの欠陥というだけではなく、地域住民のかかえている矛盾、それを克服していく学習過程そのものの展開論理が明らかではないからであると考えられる。そこでは、事実上、組織的發展に重点があり、「行動」そのものの内実にあふれていないことが問題となろう。たとえば「分化した発展」としてしか位置づけられていない「地域経済発展組織」の展開、そこに含まれている生産・労働学習は、「地域づくり教育」に不可欠の学習過程であるが、その位置づけはない。

しかし、ハミルトンはそれ以前に、どのモデルを選択するかという際に、基本的に異なった哲学にもとづくアプローチの差異があると言う。ここで彼が前提にしているのは、「技術的援助」、「自助」、そして「対立」の3つのアプローチである。それは〈表-2〉のように理解されている。

もっとも、現実的な問題解決のためにはこれらのどれかひとつのアプローチだけでは不十分で

〈表-2〉 地域社会発展の3つのアプローチ

アプローチ	市民の態度	当局との関係	地域の社会経済的水準	目的・過程の強調
技術的支援	低い専門性, より効率的サービスが必要	権力構造との協調, 良好な結合	下位の中流階級, 一時的住民, 高度の依存性	目的が最も重要
自 助	個人間の結合を必要とする, 非組織的な市民	参画型民主主義を拡充する試みとして恐れられる可能性	中流階級, 高水準の教育, ホワイトカラー労働者	過程が支配的
対 立	抑圧され無視されている市民, 変化を引き起こすようなグループの団結の必要	権力にとって決定的な恐怖, 不信および相互関係不足	低位階級, 貧困労働者と失業市民	目的と過程が重要

(出所) 〈図-1〉に同じ, p.104

ある。ハミルトンは、「長期的には、これらのアプローチを複合化し、段階的に実施することが最も効果的な地域社会発展戦略になるであろう」⁽⁵³⁾と述べている。しかし、これらをどのように関係づけるのか、また、上述の5段階の発展モデルとどのように関連するのか、といったことにはふれていない。類型的な把握と発展段階的な理解の二元論になっているのである。

このように、地域社会発展にかかわる成人教育は、一方では、その発展過程において理解されなければならないが、他方では、アプローチの異なる諸実践モデルを関連づけるような構造的な理解を必要としている。問題は、これらをいかに統一していくかであり、具体的な実践過程においてはそのことが問われるであろう。章を変えて、そうした方向をめざしていた地域社会教育実践をみていくことにしよう。

VI 地域社会教育実践の展開

先進諸国において成人教育が、地域経済発展を含む地域社会発展にかかわってくるようになるのは、オイルショック後、1970年代後半からの構造不況が深刻化し、それに対する対応が求められてくるようになってからであると言える。筆者は70年代末以降を「地域づくりと協同運動の時代」と特徴づけてきたが、こうした運動と、地域社会を志向する成人教育の展開の接点に「地域づくり教育」が成立するのである。

もちろん、成人教育が地域社会へと展開しようとする際に「地域づくり教育」が生まれるとしたら、そうした事例はかなり以前からある。ここでは地域経済発展にまでかかわった典型として、1920年代から30年代にかけて、カナダの漁村ノヴァ・スコシアで、カトリック系の聖フランシス・ザビエル大学の大学拡張部によって展開された「アンティゴニッシュ運動」をあげておこう⁽⁵⁴⁾。

それは当時の大学拡張運動とキリスト教社会主義的な協同組合運動との結合であった。その運動を支えていた基本原理は、①個人の必要が第一義的である、②社会改革は教育からおこる、③教育は経済からはじまる、④教育はグループ活動によってなされなければならない、⑤効果的な社会改革は、社会・経済的制度の基本的な変化を含む、⑥運動の究極的目的は、地域社会のすべての人々の十全で豊かな生活である、ということである⁽⁵⁵⁾。ここには、オークレレーが言及してい

たような組織的・経済的活動の教育的意義がふまえられており、明らかに、それまでのリベラルな大学拡張運動を超えた革新的な内容をもっているということがわかるであろう。

それは、教育運動＝協同組合運動としての成人教育の進め方にもあらわれている。主なものをあげれば、①成人教育の主要な方法としての「大衆集会」、②そこから生まれた小集団学習組織としての「学習クラブ（討論サークル）」、③スカンジナビアの民衆学校に学んだ「リーダーシップ・スクール」、④地域社会組織化や協同組合管理のための「訓練コース」、⑤地域社会の諸問題に関する新たな知見獲得のための「短期コース」、⑥労働運動・協同組合運動・女性運動のリーダーたちのための「週末学校」、⑦ラジオ方法を利用した学習集団としての「ラジオ聴取グループ」、⑧誰でも参加できる草の根の「台所集会」、⑨とくに労働組合運動家のために、労働者が選択したテーマで進められる「産業学習集会」、⑩地域から州を越えたレベルまで、多様な経験を交流しあう「会議」、⑪コミュニティワークにかかわろうとする人たちのための「神学校職業セミナー」、がある⁽⁵⁶⁾。これらの多くは、戦後における地域社会教育にとっても基本的な方法である。

以上のようなアンティゴニッシュ運動は、現段階における「地域づくり教育」の展開にも大きな教訓を与えていると言える。しかし、その成立のためには、当時とは比較にならないほど自由主義的・改良主義的成人教育が普及し、「生涯学習時代」が叫ばれるようになった今日、それらを乗り越えるような革新的な地域社会教育実践を必要とする。

この点で先駆的な実践が、T. ラベットを中心に展開された、イギリスのリバプールとデリーでの地域社会教育であった。すなわち、1968年から71年にかけてリバプールで実践された「教育優先地域EPA」プロジェクトと、1977年から81年にかけてデリーで取り組まれた「地域行動調査CARE」プロジェクトである。ラベット自身の実践モデルによれば、前者は「地域開発 community development モデル」、後者は「地域行動 community action モデル」の実践である⁽⁵⁷⁾。

「地域開発モデル」は、リベラルな視点から地域社会に成人教育を提供する組織的条件整備をする「地域組織 community organization モデル」を超えて、より積極的に地域社会にかかわろうとする改良主義的なモデルで、「権利剥奪された地域」において展開される「地域開発とコミュニティワークの複合」であると考えられている。はじめは情報提供、諸資源整備あるいは助言活動などが行われ、次いで調査活動や教育訓練が加わっていく。教育は関連する諸機関の職員に対しても実施され、コミュニティワーカーと地域リーダーだけでなく、企画担当、ソーシャルワーカー、諸団体職員むけの学級・講座が組織される。こうして、彼らの間のネットワークが生まれ、当該地域の諸問題に取り組むサービス諸機関の調整、さらには対話や討論が組織されるのである。

これに対して「地域行動モデル」は、より革新的なもので、地域住民自身が「なすことをとおして学ぶ」という地域行動の教育的性格を重視する。フレイレのいう「文化行動」が念頭におかれるが、対話と討論による意識化だけでなく、地域行動、家族や地域社会における価値規範や態度の変化を重視する。したがって、地域社会芸術、地域メディア、地域出版、著作活動ワークショップなどが教育過程において重要な役割を果たすものと考えられている。これらの一部は、カークウッドの実践の中に現実に含まれていたものである。こうした活動を通して、オルタナティブなものを創造・再創造し、自分たちの日常生活を集団的にコントロールし、下から新たな社会を創っていく方向がめざされるのである。

これらの実践それぞれについてはすでに紹介したことがあるので⁽⁵⁸⁾ 繰り返さないが、これまで検討してきたところからふれておくべきことは、次の2点であろう。第1は、「地域開発モデル」から「地域行動モデル」への展開過程であり、第2は、「文化行動」から地域社会発展に直接かか

わる「地域行動」、さらには「地域づくり」への発展方向であろう。

まず、前者である。1972年にラベットはリバプールからデリーに移り、アルスター新大学の継続教育研究所で「地域社会志向型教育」を展開する。その到達点がCAREプロジェクトなのである。したがって、この「地域社会志向型教育」が両モデルの橋渡しをする位置にあると言える。この時期の実践については、1977年、CAREプロジェクトの最初の仕事として、それまでの実践の総括がなされているので、それによって概要をみておくならば次のようである⁽⁵⁹⁾。

継続教育研究所の地域社会研究部門が、地域諸グループや関連労働者に対して取り組んだ地域社会教育実践は次のようなものであった。第1は研究会議で、「政治と地域行動」、「デリーのコミュニティワーク」、「デリー再開発計画」、「将来の発展方向」などが議論されている。第2はワークショップで、「ボグサイド地区協議会の役割と機能」、「協同組合の役割」、「社会サービス諸機関の役割」などがテーマである。第3は学級ないしセミナーで、「地域社会とその開発」、「家族と地域社会」、「コミュニティとは?」、「就学前学習グループ」、「地域放送と地域行動」、「教育とコミュニティワーク」、「アイルランドにおける社会的・経済的自助」、「福祉の権利と便益」、「地域行動：実践的アプローチ」などをめぐってのものである。

こうした活動をとおして得られた教訓としては、次のような点があげられている。第1に、地域社会の人々は、教育実践者や研究者に対して懐疑的であるということである。教育実践者は人々に何かを教えようとするが、人々にとってそれは非現実的で学術的すぎる。したがって、第2に、教育実践者は地域社会により密接にかかわり、その必要に敏感になるべきであるが、人々の教育必要ははじめから明らかでない場合が多く、彼らと対話する前に教育者自身が教育されなければならない。第3に、何が必要かについては外から注入してはならず、関連する人々の間での対話と討論によらなければならない。

第4に、映画・テープ・テレビ・ラジオなどは、より深い問題についての討論を促進するのに有益であると同時に、地域行動に参加していない人々に対しても効果的である。これらを通して行動と省察の相互関係を創ることができる。第5に、行動は必ずしも学習と結びつくわけではなく、省察なき行動は無益であり非生産的でもある。この点は地域活動から学んだ最も重要な教訓であるとされている。

こうした教訓をふまえ、成人教育者の実践の展開過程は次の5つの段階を経るものと整理されている。すなわち、①地域行動にかかわる人々が経験と問題をわかちあうための出会い。成人教育者はそのような対話と討論ができるような場を創る活動をする。②地域諸グループとともに具体的なサービス提供にかかわっている人々が、特定の問題を議論するための会議。③特定の地域グループの仕組みと目的を吟味するためのワークショップ。④コミュニティワークがかかわる特定の領域に関する知識と技能を提供するセミナー。⑤地域行動とその背景、目的、社会における役割、他の経験などを批判的に吟味するためのセミナーとワークショップ（省察的で分析的な段階）。これらに加えて「宿泊型のワークショップ」の教育的意義も強調されている。

全体として、教育的対応は広範で、弾力的なものでなければならないとされている。具体的には、状況にあわせて既存のものを組み合わせるだけでなく、新しい教育的状況を創造すること、制度的なものよりも実践的なもの、あるいは批判的な討論や省察と、方法的・技能形成的・情報提供的な「手段的教育」とを結合することなどが指摘されている。

このような「地域社会志向型教育」は、文化活動を重視する「地域行動モデル」につながっている。ラベットはこうした実践を、のちに「地域行動モデル」と区別される「文化行動モデル」

と呼ぶようになる。それはたしかにフレイレの「自由のための文化行動」、すなわち、第三世界の人々が「疎外された文化」を克服し、「自分のことばを話す権利、自分自身であろうとして、自分の運命の方向を自分で定める権利」をわがものとするための「認識行為」としての教育論⁽⁶⁰⁾を理論的前提としている。しかし、識字活動の範囲を大きく越えた社会的実践としての文化活動を展開し、単なる「認識行為」以上のものに踏み込んでいる点で、ラベットの実践の創造性をみることができる。

それでは、それ以外の地域社会発展にかかわる教育訓練活動はいかなる展開をしていくことになるのか。「地域社会志向型教育」の展開は、成人教育の方法としてみれば、既述のアンティゴニッシュ運動の発展とみることもできようが、後者が協同組合運動をとおして地域経済の発展そのものと直接的にかかわっていったところに大きな違いがあり、そうした活動とのかかわりは残された課題となっていた。

CARE プロジェクトが基本的に理性形成をめざすものであったこと、その意義と限界については、すでに別のところでふれた⁽⁶¹⁾。

CARE プロジェクト以後のラベットの実践は、「アルスター・ピープルズ・カレッジ」に集中していく。そこで地域社会発展にかかわる実践は、組織的な発展にかかわる「地域社会発展 community development」と、経済的発展にかかわる「地域経済発展 community economic development」に分化していく。この2つをあわせて、広義の地域社会発展と言うことができる⁽⁶²⁾。それは、組織的発展と経済的発展の結合の重要性を指摘したオークレーの提起に応えるものであり、アンティゴニッシュ運動の現段階的発展でもある。このことによって、「政治研究」の領域も区別されて位置づくようになり、地域社会発展をより広い視野から学習することを援助する「社会行動モデル」へと連続するようになったことも注目されるであろう。

かくして、当初の改良主義的な「地域開発 community development モデル」は、革新的な「地域行動モデル」を展開することによって、1980年代末には固有の「文化行動モデル」を生みだし、この結果「地域行動モデル」に萌芽的に含まれていた実践も内容的に分化し、90年代には、組織的な「地域社会発展」と経済的な「地域経済発展」、さらには「政治的研究」とを区別しながら、前二者の統一としての新たな「地域社会発展 community development モデル」を創造しつつある。

以上のようなラベットの理論と実践の展開は、ハミルトンにおいては二元的であった類型論と発展段階論を統一していく方向を示しているという意味でも貴重な経験であったといえるであろう⁽⁶³⁾。

VII おわりに——過程志向的構造分析へ——

これまでの検討によって、本稿に言う「地域づくり教育」が、日本の地域づくり（内発的発展）からも、第三世界のオルタナティブな開発からも、そして先進諸国における地域社会発展や地域社会教育からも求められており、現段階はその胎動の時期であるということが明らかになったと思われる。

本稿ではまずIIにおいて、日本を中心に展開してきた「内発的発展論」をとりあげた。それはもともと、西欧型開発モデルを批判し、貧困な国や地域におけるアイデンティティを主張するものであったがゆえに、経済的自立以上に「文化的自立」を求めるものであった。それゆえ内発的発展論を紹介した社会学者・鶴見和子は「多系的発展」を強調するのであるが、地方自治・地方

財政学者である宮本憲一は住民自治論や環境経済学に位置づけることによってオルターナティブな「地域づくり」のあり方として提示し、その中で社会教育の重要性を指摘するようになった。それは、筆者が「現代的理性」形成の自己教育活動とした学習活動と重なりあうものであった。

その後、内発的發展論は地方財政・地域経済学者の間にひろまって一般化していくが、社会教育の位置づけは低くなる。しかし、内発的發展の典型例としてあげられている地域の実践においては社会教育が重要な役割を果たしており、経済主義的・客観主義的理解を批判する守友裕一は、上原専祿のいう「課題化認識」の重要性を強調している。筆者の理解からすれば、それこそ意識化や自己意識化と区別される理性形成の論理の基本的特徴であり、研究者ではなく地域住民がそうした認識を獲得し発展させていくプロセスが「地域づくり教育」において重視されるべきであった。

Ⅲでは内発的發展論を生み出した第三世界の開発論を吟味した。まず注目したのはチェンバーズの「学びにおける逆転」の主張であった。それはアウトサイダーとしての開発担当者がぎりぎり何ができるかに迫るもので、「貧しい人々のエンパワーメント」に必要な自己教育活動を位置づけるために不可欠な実践であった。認識だけでなく意識、さらには行動を変革することが必要なのは開発担当者だけでなく地域住民自身であり、それをくぐってはじめて「地域住民とともにある」開発が成立し、そこに「地域づくり教育」が位置づけられると言える。

そこでさらに地域住民の「集団的エンパワーメント」としての「オルターナティブな開発」を主張するフリードマンに注目してみた。彼は、そうした開発において「社会（的）学習」が重要な役割を果たすことを指摘している。そこでは専門家と地域住民の「相互学習」、経験と理論の「創造的な緊張関係」、「肯定的な自己像」獲得のための学習、「集団的行動による学習」、プロジェクト「評価」活動などの重要性が指摘されていたが、それらはなお分散的であり、これらを相互に関連づけ、動態的過程において編成するような「社会学習」の体系化が求められていた。

このことをふまえてⅣでは、オルターナティブな開発にかかわる「社会学習」の展開論理をさぐるべく「参加型開発」の諸実践を整理して「開発における参加」過程における教育プロセスを位置づけていたオークレーの議論を取り上げてみた。彼の言う「教育プロセス」そのものは、フレイレの「意識化」の実践であり、参加過程の「最初の土台」となるものであった。しかし、地域住民の参加という視点から検討された開発過程の理解では、意識化を越えた「社会学習」＝「地域づくり学習」を進める活動を重視している。

たとえば、集会・小集団学習・ワークショップ・セミナー・民衆演劇などに加えて、教育と訓練の結合、開発のための住民組織づくり、経済活動の学習の意味をふまえた生産・労働学習、さらには地域計画づくりにつながる「評価」活動などが重視されている。このような「開発における参加」の理論と実践はなお全体として未成熟であるとオークレーは言っているが、これらの学習活動こそ「地域づくり教育」構築につながるものであると言える。

以上のような第三世界におけるオルターナティブな開発に伴う「地域づくり教育」への動きは先進諸国でも確認することができる。社会的な不利益を受けている地域で、地域住民の自立や地域の内発的發展をめざして展開された開発や地域社会教育においては、多かれ少なかれ同様の展開をみているのである。Ⅴではまず、フレイレの「意識化」論を適用したカークウッド夫妻の「成人学習プロジェクト」をみた。それは事実上、学習→行動→高度の学習のサイクルを生み出すものであったが、「地域組織づくり」や「地域行動」それ自身の学習的な意味は明らかでない。これらを地域社会教育として位置づけるような実践が求められていたといえる。そこで現局面におけ

る到達点として、アメリカの多様なマイノリティ社会で展開された実践をふまえて、「地域社会発展のための成人教育」を総括したハミルトンの研究をとりあげて検討した。

ハミルトンによれば、そうした成人教育は「地域社会にねざす成人教育」で、定型的な成人教育に對置される「不定型教育」であり、学習論的には「社会学習」である。その発展モデルは覚醒→組織化→行動→自律性増大(エンパワーメント)→分化、と展開するが、開放的なものである。これらは「地域づくり教育」の側面をもっている。しかし、「行動」の内実と、その学習過程展開の論理は必ずしも明確ではない。のみならず、この発展モデルとは別に、技術的援助・自助・対立の3つのアプローチが指摘されているが、それらの相互関係にはふれられていない。類型的把握と発展段階論的把握の二元論である。

そこで最後にⅥにおいて、地域経済発展を含む地域社会発展をめざす地域社会教育実践の事例によって、この二元論を克服する方向を検討してみた。先駆的な事例としては、大学開放運動と協同組合運動を結合した戦前のアンティゴニッシュ運動があるが、「地域づくり教育」の成立のためには、こうした実践を今日の状況の中で、革新的かつ創造的に展開することが必要である。

それに応える実践はラベットによって展開されていた。彼の言う「地域組織モデル」から「地域開発モデル」への展開は、なお地域社会の教育的改良をめざすコミュニティワーカーの実践に留まっていた。しかし、地域行動の省察からはじまる「地域行動モデル」の展開は、一方で、地域社会における文化創造・再創造活動を含む「文化行動モデル」を明確にしつつ、地域社会発展さらには地域経済発展を位置づける「地域づくりモデル」というべき実践を創造していた。それは、地域社会での実践をより広い視野から理解することをめざす「社会行動モデル」へとつながるものである。

以上のような展開は、地域社会発展と地域社会教育の発展過程であり、同時に諸モデルが相互に必要としあい、不可分に関連しあう構造的連関にあることを示すものである。つまり、この経験は、地域社会教育実践を検討していく方法として、類型論と発展段階論の二元論を克服する「過程志向的構造分析」とでも言うべき方向を提示しているのである。

実践としても、こうした関連構造の中ではじめて「地域づくり教育」を位置づけることができるのである。なぜならば、不定型教育としての「地域づくり教育」は、これまでにみえたような固有の実践領域をもちながらも、定型教育と非定型教育を媒介し構造化するものとして、それぞれの地域における教育構造にあわせて多様な実践モデルを組み合わせて展開するものと考えられるからである。

このことを含めて、本稿でみてきたような地域社会発展と地域社会教育の国際的な動向は、成人教育・社会教育の重要な領域として、「地域づくり教育」がまさに誕生寸前であることを告げていると言えよう。

本稿で「胎動」と言ってきたのは、実践的な領域としても理論的な領域としても、それが未だ確立され、一般的に理解されるようなものとなっていないからである。しかし、地域づくり教育は地球的規模で必要とされてきているというだけでなく、その目的も内容・方法や組織についても、それぞれ部分的・分散的ではあるが、冒頭で述べたような特徴をもつものとして理解されるようになってきている。それは今後の生涯学習・成人教育や社会教育の発展にとっても機軸となる領域であると考えられる⁽⁶⁴⁾。

(1) 山田定市・鈴木敏正編著『地域づくりと自己教育活動』、筑波書房、1992、第五章を参照された

い。

- (2) 同上のほか、拙著『自己教育の論理——主体形成の時代に——』、筑波書房、1992、第三章を参照されたい。
- (3) 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。
- (4) 以下、拙著『学校型教育を超えて——エンパワーメントの不定型教育——』、北樹出版、1997、を参照されたい。
- (5) 拙稿「地域住民の主体形成と社会教育学」、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。
- (6) 拙著『学校型教育を超えて』、前出、とくに第三章および第四章を参照されたい。
- (7) たとえば、「貧しい国々が自立し、持続的な開発努力を自分の責任で進めるためには、まずなにが必要なのか」を説明することを目的に、従来の国際開発を総括したローマクラブは、「教育こそ開発のいしずえ」として開発戦略の優先課題の第一に「教育」をあげている。その目標は①女性の権利を擁護し、男女同権を推進する「女性の教育」、②当面の課題の認識とそれへの対処の仕方の学習、③社会にたいして個人がどんな権利と責任をもっているかの学習、である。B.Schneider, *The Scandal and the Shame of Poverty and Underdevelopment*, 1995, 田草川弘・日比野正明訳『国際援助の限界 [ローマクラブ・レポート]』、朝日新聞社、1996, pp. 2, 76。
- (8) 現実には、世界銀行とそれに従う開発独裁的な国家を梃子にして、多国籍企業主導で展開されたというべきであろう。とくに内発的發展論に対置される世界銀行の開発政策には、1968年から81年の間に総裁を務めたR.S. マクナマラのリーダーシップがあり、その後半期に提起された「構造調整」政策は、70年代末以降のイギリス・アメリカ・日本をはじめとする先進諸国の政策的キー概念となっていき、第三世界の民衆には「失われた10年」をもたらすことになる。世界銀行についてくわしくは、S. George and F. Sabelli, *Faith and Credit: The World Bank's Secular Empire*, 1994, 毛利良一訳『世界銀行は地球を救えるか?』、朝日新聞社、1996、とくに第二、三章参照。
- (9) こうした経過については、鶴見和子・川田侃編『内発的發展論』東京大学出版会、1989、第1, 2, 3章。
- (10) 同上, pp. 3, 34。保母武彦『内発的發展論と日本の農村』岩波書店、1996, p.122。
- (11) J. Friedman, *Empowerment: The politics of Alternative Development*, Blackwell, 1992, 斉藤千宏・雨森孝悦監訳『市民・政府・NGO』、新評論、1995, p.34, から引用。
- (12) W.Sachs ed., *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*, Zed Books, 1992, 三浦清隆ほか訳『脱『開発』の時代』、晶文社、1996, p.31。
- (13) T. Verhelst, *Des Racines pour Vivre, sud-nord: identites culturelles et developement*, Editions Duculot, Paris-Gembpoux, 1987, 片岡幸彦訳『文化・開発・NGO』新評論、1994, pp.248-252。
- (14) 同上, pp.38, 173, 246, 252。
- (15) 同上, pp.112, 130, 230, 248。
- (16) 同上, p.242。
- (17) 鶴見・川田『内発的發展論』、前出, pp.47-9。

- (18) こうした経過については、保母武彦「内発的発展論」(宮本憲一・横田茂・中村剛治郎編『地域経済学』有斐閣, 1990), 同『内発的発展論と日本の農村』, 前出, 第3章, 守友裕一『内発的発展の道』農山漁村文化協会, 1991, IVの三, 佐々木雅幸『都市と農村の内発的発展』自治体研究社, 1994, 1の(1), などを参照。
- (19) 宮本憲一『環境経済学』, 岩波書店, 1989, p.294。
- (20) 同上, pp.342-6。
- (21) 山田・鈴木編著『地域づくりと自己教育活動』, 前出, 第五章, および拙著『自己教育の論理』, 前出, 第三章。
- (22) 保母「内発的発展論」, 前出, pp.339-340。
- (23) 保母『内発的発展論と日本の農山村』, 前出, p.3。なお, 同じく宮本の理解を発展させようとしている佐々木雅幸は, 内発的発展における「文化的生産」の重要性を強調し, 「真に文化的な生産と消費が行われるような要素がなければ人づくりは行えない」(佐々木『都市と農村の内発的発展』, 前出, p.66)としているが, 学習や教育の在り方にまでは踏み込んでいない。
- (24) 保母, 同上, pp.174-5, 181-3, 201-2。
- (25) 守友『内発的発展の道』, 前出, pp.68, 249。
- (26) 池上惇『生活の芸術化』, 丸善ライブラリー, 1993, 第三章。
- (27) 守友『内発的発展の道』, 前出, p.241。
- (28) 同上, pp.26-8。
- (29) 拙著『自己教育の論理』, 前出, pp.21-3。
- (30) この点, 岩佐茂『環境の思想』, 創風社, 1994, IIおよび補論を参照。
- (31) V. ザックス編『脱『開発』の時代』, 前出, 参照。
- (32) R. Chambers, *Rural Development: Putting the Last First*, Longman Scientific & Technical, 1983, 穂積智夫・甲斐田万智子監訳『第三世界の農村開発』明石書店, 1995, pp.21-62。
- (33) 同上, pp.374-391。
- (34) 同上, pp.392。
- (35) J. フリードマン『市民・政府・NGO』, 前出, pp.1-6, 25-29。
- (36) 同上, pp.129-130。
- (37) 同上, pp.149, 163-4。
- (38) 同上, p.235。
- (39) P. Oakley, *Projects with People: The Practice of Participation in Rural Development*, ILO, 1991, 勝間靖・斉藤千佳訳『『国際開発論』入門』築地書館, 1993, pp.268-9。
- (40) 同上, pp.160, 165。
- (41) 以下, 同上, pp.174-201。
- (42) 同上, pp.203-4, 214-27。
- (43) 同上, pp.28, 243-5。
- (44) 同上, pp.261, 266。
- (45) 同上, pp.270-2。
- (46) フリードマン, 前出, p.250。

- (47) たとえば、フレイレは、その識字プログラムにおいて、①語彙の調査、②生成語の選択、③コード表示、④学習日程・規則表作成、⑤音素系に分解してカード準備、の5段階ののちに具体的実践に入るものとしているが、それは単なる識字ではなく「学習者が批判的意識に到達する」ためである。具体的実践はコード解読の過程であり、それは①対象を眺める、②叙述する、③状況の見直し、④批判的な分析、の4段階にわたって展開されるものとされている。P. Freire, *Education for Critical Consciousness*, The Seabury Press, 1973, 里美実ほか訳『伝達か対話か ― 関係変革の教育学 ―』, 亜紀書房, 1982, pp.107-20, 266-7, および付録。
- (48) G. Kirkwood and C. Kirkwood, *Living Adult Education: Freire in Scotland*, Open University Press, 1989, p.14
- (49) E. Hamilton, *Adult Education for Community Development*, Greenwood Press, 1992, pp.XIII-XIV.
- (50) Ibid., pp.26-29. なお、不定型教育については、拙著『学校型教育を超えて』, 前出, を参照されたい。
- (51) Ibid., pp.36-8.
- (52) Ibid., pp.96-101.
- (53) Ibid., p.105.
- (54) 拙著『平和への地域づくり教育』, 前出, pp.70-1, でふれたが、邦語文献でくわしくは、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, 第1部で紹介されている。
- (55) A.F. Laidlaw, *The Campus and the Community: The Global Impact of the Antagonist Movement*, Montreal Harvest House, 1961, pp.97-8.
- (56) Ibid., pp.116-8.
- (57) T. Lovett, *Adult Education, Community Development and the Working Class 2nd edition*, Department of Adult Education, University of Nottingham, 1982, Introduction to 1982 Edition.
- (58) 拙著『平和への地域づくり教育』, 筑波書房, 1995, 第一章。
- (59) 以下, The Community Action and Community Development Project, *Adult Education and Community Development: A Summary of Work Undertaken in the above field in the Period 1972-1977*, Institute of Continuing Education, New University of Ulster, 1978, による。
- (60) P. Freire, *Cultural Action for Freedom*, 1970, 柿沼秀雄訳『自由のための文化行動』, 亜紀書房, 1984, pp.11, 20。
- (61) 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, 第V章参照。
- (62) 拙著『平和への地域づくり教育』, 前出, 第五章を参照されたい。
- (63) こうした視点にもとづく整理としては、同上書の「エピローグ」を参照されたい。
- (64) 拙著『学校型教育を超えて』, 前出, とくに終章。本稿の視点にもとづく実践分析について詳しくは、拙著『地域づくり教育の誕生』, 北海道大学図書刊行会, 近刊, を参照されたい。