

成人教育における地域と知識の問題

上 杉 孝 實

The Problems of Community and Knowledge in Adult Education

UESUGI Takamichi

は じ め に

高等教育において支配階級に独占されている知識を労働者階級にも広げる意図を伴って発展してきた英国の成人教育において、その機関中心の教育への参加が中流階級に偏っている現状が批判され、知識内容のあり方も問題にされるようになる。コミュニティ教育は、地域ベースの教育を進め、知識としても生活と関連の深いものを重視することによって、伝統的成人教育の限界を越えようとしている。しかし、同じようにコミュニティ教育の名称が用いられても、地域のとらえ方、知識観は多様なものであり得る。一方、日本においては、学校教育に対比されるものとして社会教育概念が存在することによって、学校で中心になる知育とは異なった教育が社会教育の特色とされやすい。当初から地域ベースで、必ずしも知識に重きを置かない教育が展開される可能性があるのである。

英国の成人教育においては、他のヨーロッパ諸国と共に、古代ギリシャに起源を求めることができる知育中心の教育観、知が徳につながるといった教育観と結びついたスクーリング重視の教育が力を持ってきた。これに対し、日本では、共同体的色彩の濃い社会を、急いで制度化した学校を通じて近代化しようとしたこともあって、学校と学校外の社会のずれが意識されやすかったともいえる。また常に「知育偏重」が問題にされるように、知育中心の教育観が必ずしも強いものでなく、徳育に著しく傾斜した教育が強調される傾向もあったのであり、学校教育批判がなされ続けてきたのである。

英国におけるコミュニティ教育は一見日本の社会教育に近いものを感じさせるが、上記のような社会的背景の差が、簡単に両者を同一視することが問題であることを示している。にもかかわらず、コミュニティ教育の発展は、日本の社会教育の蓄積を改めて見直すべきことを示唆する。同時に、日本におけるコミュニティ政策の展開のもとで、社会教育のあり方を探るに際して、コミュニティ教育を比較参照の対象とすることが有効であると考えられる。本稿では、英国における地域ベースの成人教育がどのような知識観を持つのか、そしてどのような課題をかかえているのかを検討した後、それとの対比で、日本の社会教育の性格を、地域との関連でとらえ、そこにおける知識の扱われ方に注目しながら、今日的課題を考察する。

I. 英国成人教育とコミュニティ教育

1. 伝統的成人教育における知識観

「知は力なり」(Knowledge is power.) というスローガンにうかがわれるように、英国の成人

教育における労働者教育の伝統は、労働者の力を高めるために、知識を獲得し、知性を開発することを重視するものであった。NCLC (the National Council of Labour Colleges) によって展開された労働カレッジ運動のような独立労働者教育運動にあっては、教育の目的を階級支配からの解放に置いて、マルクス主義経済学など明確に階級的立場に立った知識の習得がめざされた。これに対して、労働者教育協会＝WEA (the Worker's Educational Association) は、教育の目的を労働者の向上といった社会的目的 (social purpose) に置き、労働者の置かれている状態を把握するために経済学など社会関係科目 (social studies) に重点を置いていたが、主流としては、教育の目的を個性的存在としての個人の発達に見出し、多様な知識に触れることによって自己判断力のある人間形成がなされるとする考えが力を持つようになる。ここでは、多様な見解に対する自由な論議が強調され、教師が特定の考え方を与えることを避けようとし、ソクラテス的方法が重要とされる。

英国大学成人教育の「偉大な伝統 (Great Tradition)」について論じたウィルトシャー (H. Wiltshire) は、社会人となる準備としての社会化 (socialization) が中心となる青少年の教育に対して、成熟した市民としての権利・義務を負う成人の教育にあっては、自己発見・自己開発といった個性化 (individuation) に意義を見出している¹⁾。だが、個性化は、他者との関わりを前提として成立するのであり、個性の表現は、公の知識体系である言語を媒介としてなされるのであって、成人教育の社会的目的とのつながりは認められるのである。ウィルトシャーもその点をふまえ、市民としての成人教育における社会的目的の重要性を強調し、とくに WEA にあっては社会への目を培う社会科学のコースの提供に意義があるととらえるのである²⁾。

しかし、個人主義的教育観においては、社会的目的は、従属的に扱われがちであるだけでなく、教育の独自性を損なうものとみなされやすい。個人の発達以外の外的な目的に役立つという観点から教育をとらえるならば、教育が政治と化したり、自由な思考が阻まれて、同調を促すものとなるというのである³⁾。パターソン (R. W. K. Paterson) は、個人の発達は本質的に意識 (awareness) の拡大にあるとみなし、客観的な知識の合理的な明晰さに向かうところに個人としての発達を認めるのである。そして、成人教育にとって重要な知識は、目的のための手段としてでなくそれ自体の価値、認識的価値にもとづいて決定されるのであり、現実を顕わにする度合、それが顕わにする現実の価値によって測られると考える。それは、我々の経験全体を規定し形づくる現実の基本的、構成的様相の知識である。専門化した知識の分科は、我々の経験全体の完全な理解に不可欠のキイとなるカテゴリーや過程や原理を示す基礎的な知識形態の応用として価値があるというのである⁴⁾。

このような教育観・知識観は、普遍的価値を持つ知識の存在を前提として、その伝達に教育の意味を求めることになる。成人教育においては、学習者の主体性尊重を理由として、個人のニーズに応じた教育の重要性が主張されることも多いが、そのままでは、教育が、教育であるために必要な目的についての価値判断に基礎づけられることにならないとして、批判の対象になる⁵⁾。コミュニティのニーズに応ずるという立場も同様に扱われることになる。個人のニーズを強調する立場は、普遍的価値の伝達に重きを置く立場に対して改良的・進歩主義的とみなされる面があるが、公に分有され確かめられている知識から離れて、主観的個人的知識観に傾き、より徹底したレッセフェールの個人主義にもつながる。内容よりも過程の重視にも導かれやすい。

個人主義的観点から普遍的に価値ある知識としてリベラルアーツを重視する人文主義は、成人教育にも影響を及ぼしている。英国の伝統的な成人教育は、高等教育の労働者への拡張を志した WEA、大学を中心に発達してきただけに、アカデミズムの潮流を反映している。実生活に距離を置き、観念の世界を広げる科目を学ぶことによって、自由な人間、幅のある人間形成をめざす人文主義的文化理想は、英国に特徴的な成人教育概念つまり非職業的でリベラルな教育としての把握にも影響しているのである。時代を超えて生命を保つ古典は、それだけ普遍的価値を持つものとして、教育において枢要な位置が与えられる。

しかし、このような知識は、労働に従事し、生活を担わなければならない民衆にとって関連深いものではない。それに対して労働から離れ、閑暇に恵まれた貴族、ジェントリーなど上流階級にとっては、身につけやすいものであり、意味あるものである。ヴェブレン (T. Veblen) にしたがって⁶⁾、地位の高さを労働から解放されていることで示す「衡示的閑暇 (conspicuous leisure)」の機能を持つととらえることが可能である。地位上昇のアスピレーションが強く、非肉体労働に従事する中流階級も、上流階級の行動様式をモデルとすることによって、人文主義的文化理想を採用しやすいのである。これによって、階級 (より厳密には階層) 間の差異がクローズアップされる。これらの知識が普遍的価値を持ち、上位に位置づけられることによって、それと日常的になじみが薄く、習得も容易ではない労働者階級に対し、支配階級の文化を通じてのヘゲモニーが確立するのである。

大学等で支配層に独占されていたリベラルな教育を労働者にも普及させようとする成人教育は、一見その地位の向上をもたらすかのようなものである。しかし、それは、支配層の文化への同化を促すことであり、労働者階級の文化は劣等視され、そこから脱却すべきものとされることを意味する同化は、同化を促す側の優位を保障する機能を持つ。しかも置かれている現実とのギャップから同化は容易ではなく、一部の者が成功を収めるに過ぎないのが通例である。高等教育機関のみならず成人教育の拡大によって、形式的にはすべての者にすぐれた知識を獲得する機会が開かれているということになるので、同化の失敗すなわち地位向上の失敗は、個人の責任に帰せられる。成人教育は、労働者階級そのものの地位向上というより、個人の引上げに寄与することになり、同時にクーリングアウトの機能を示すことにもなる。

さらに、大学や WEA の提供する成人教育が、大学正規コースの教育内容をモデルとしても、実際にはその通俗化が生じ、正規コースと同等の評価を受けるわけではない。大学構外教育部の大学内における地位にもそのことは表れている。近年その地位は上昇しつつあるようであるが、それは、高学歴者の多い専門的継続教育を担当することが増大していることや、若年層の人口比の減退の中で、大学の存続のためにも成人へのアプローチが求められていることが関係しているのであり、従来の成人教育内容それ自体の評価にもとづくとはいえない。

成人教育で扱われる知識の中流階級への偏りは、成人教育事業への参加層の中流階級への偏りにつながっている。WEA の成人教育クラスの発足当時の労働者階級の比率の高さは、高等教育機関の少なさから、その代理的機能の意味がより強かったこともあろうが、WEA の教育目的が労働者階級の地位向上をはかる社会的政治的運動との関係の上に成り立っていて、社会関係科目に重点を置く傾向がより強かったことと無関係ではない。その後の成人教育の拡大は、主として中流階級を顧客として、人文的科目の増大を伴って行われてきたといえる。多くの民衆にとって、

まだしも、身近な生活と関連の深い家事に関する技術、疎外的な労働に対して慰安となる趣味、日常なじんでいる身体を用いる技術が学ばれやすいのであり、技芸科目や身体活動が、住民のニーズに敏感な地方教育当局＝LEA (Local Education Authority) の提供する成人教育事業の中心になっていくのである。調査結果によれば、各 LEA を通じて提供されるべきとされるものについての一致が見られるのである⁷⁾。LEA 所管のセンターやカレッジでの成人教育コースへの参加者は、下層中流階級への偏りが強く、労働者階級の参加は熟練労働者に集中して見られる。

このように、大学構内各学部、大学構外教育部、WEA, LEA といった諸機関を通じて知識の配分が行われているのであり、それが若干は個人的移動を促しながらも基本として階層維持の機能を果たし、階級関係安定に役立っているのである。

2. 進歩主義とコミュニティ教育

労働者の成人教育への参加を進めるために主に方法が問題にされることが多い。フォーマルなクラス形態の学習は、学校教育において疎外を体験しがちであった労働者にとってなじみにくく、困難を感じるものであるため、ノンフォーマルやインフォーマルな教育を重視することになる。アウトリーチやなすことによって学ぶことに特色を見出すコミュニティ教育が登場するのは、このような文脈においてである。しかし、方法は内容によって規定されるものであり、その知識観が問われることになる。

進歩主義的成人教育にあっては、生活と関連の深い学習内容を盛り込むことが課題となる。生活に直接役立つ知識が評価されるのである。ここでは、知識は相対的なものとみなされ、知識獲得の過程が重視される。このような用具的知識観は、個人の多様なニーズに応えようとすることによって、多くの人を引きつける可能性を持っている。ただし、そのニーズが具体的な要求として現れるとは限らない。分業化の進む社会にあっては、さしあたりの要求が、限定された世界における部分的知識の獲得であることが多い。そのままでは、必ずしも視野の拡大に到らず、現に存在する知識の配分の枠内にとどまることになりやすい。

ケディ (N. Keddie) が示す⁸⁾ ように、成人教育における個人的ニーズの強調、学習者中心の全面的発達の主張は、初等学校の考え方に近く、科目中心で資格の賦与につながる中等・高等教育機関の地位の高さの前に、軽く扱われるという現実がある。知識の社会的規定を問い、支配的な価値への挑戦なしには、労働者階級の集団的向上はもとより、個人的引上げも成人教育に期待することは实际的でない。せいぜい現状への適応を助ける機能を果たすに過ぎないのである。確かにバーンステイン (B. Bernstein) のいう⁹⁾ 集合コード型 (collection code type) に対して統合コード型 (integrated code type) のカリキュラムは、分業の壁を破り、特定領域の知識の保有にもとづく権威の階梯をくずすことになる。科目の壁が薄く、学習者中心で進められる成人教育は、統合コード型を特徴とするのであり、知識の統制による支配に対抗する要素を含むが、それがマージナルな世界の範囲にとどまる限り、全体にとっては順機能を示す下位文化を構成することになるのである。

労働者階級の問題を文化の貧しさに見出し、不利益を蒙っている人びと (the disadvantaged) といったとらえ方によって、問題を個人の不適応、教育不足に帰することは、社会の支配的価値そのものに手をつけないことを意味する。したがってそこに展開される教育は、補償教育の域を

出ないものになる傾向がある。成人教育についてのラッセル委員会の報告（1973年）に対する批判の一つは、このことに関連してのものであった¹⁰⁾。コミュニティ教育の一つの流れであるコミュニティ・カレッジ／スクールのとりくみにあっても、アカデミックな科目中心から問題中心のカリキュラムへの移行、地域の諸個人諸集団に対する働きかけと活用、住民の運営参加によって、開かれた教育をめざしているものの、多くは、知識観そのものの変革に焦点があてられるよりも方法にウエイトが置かれて、変革的というより改良的な立場にあるといえ、その範囲においても理念と実態とのギャップは小さくない¹¹⁾。

コミュニティ教育が、伝統的な成人教育に対置され、進歩主義的ととらえられるのは、洗練された知識の結晶とみなされたアカデミックな科目の習得よりも生活問題解決の学習に重点を置くことのほかに、これとの関連で機関をベースとするというより地域をベースとするということがあり、地域住民のためというより地域住民とともにが強調されることにある¹²⁾。「コミュニティ」を前面に出すことによって、成人教育機関のクラスのみならず、地域で諸集団が展開するノンフォーマル、インフォーマルな教育を包含して、さまざまな教育力を活用することが意識されてくる。伝統的教育は、普遍的価値の伝達に重点を置くので、それに通じた教育者の学習者に対する意図的働きかけを教育の基本として、スクーリングを方法の中心にすえる。善 (the good) の追求としての教育は、ある役割に必要な資質を養う訓練 (training) と区別される¹³⁾が故に、独立性の高い教育機関が不可欠とされる。それだけに、知識と生活の遊離、アカデミックな知識と日常的知識とのずれも生じやすく、生活にとりくむ人びとにとって親しみにくいものとなりやすいのである。

「コミュニティ」は多義的であり、どの側面に着目するかによって教育のあり方も変わってくる。コミュニティは、共同生活の基礎的諸条件を共有して共に生活を送っている地域社会を意味してきた¹⁴⁾が、地域における生活の包括性が失われるにつれ、共同性と地域性が必ずしも重なり合わなくなることによって、どちらの属性に重点を置くかが問題になってくる。共同性に比重をかけた場合には、従来コミュニティの器官とみなされてきた結社 (association) にも、人びとの強い紐帯がみられるとき、コミュニティがあるとするとらえ方になる。地域性にウエイトを置くときは、地域社会に何らかの共同価値を見出そうとすることになる。いずれにしても、コミュニティは多かれ少なかれ単なる事実をこえた価値がつきまとった概念であり、築かれるべき集合体として用いられることが少なくない。

あるがままの地域社会をコミュニティととらえようとするとき、現実には階級・階層・権力関係等によって利害関心の分化が見られるので、コミュニティ感情といった主観的レベルにおいて共同性を確保しようとすることになりやすい¹⁵⁾。教育の役割も、そのような感情の培養を通じての地域の統合性の維持に求められることになる。このような保守的・ロマンティック・コミュニティ観に対して、個人の自由の増大を前提としたリベラル・イデオロギーにおいては、さまざまな集団の中の機能的関係からも共同の意識、価値が生じ、共同のアイデンティティ感によってメンバーが結びつけられるとき、機能的コミュニティ (functional community) の成立が認められることになる¹⁶⁾。具体的には地域内の機能集団にも注目するのである。ここでは、個人のニーズとコミュニティの問題を結びつけて考え、多くの人びとのコミュニティ生活への参加の力を高めることに教育の役割を見出すことになる。

このようなコミュニティ教育は、コミュニティ・ワークとの関連を深めることになる。コミュニティワークは、個人の問題の社会的次元に重点を置いて、多くの人びとの参加によってコミュニティ自らによる問題解決の力を発展させようとするもので、ワーカーは、非指示的方法（non-directive technique）を用いて、その方向への変化を助けるととらえられる¹⁷⁾。コミュニティ教育は、そのような問題解決をめざしての活動と連携することで、活動に役立つ新しい技術や知識を獲得するといった、なすことによって学ぶことが促進される。また、教育を通じて、問題の意識化をはかることによって、コミュニティの問題に向けてのとりくみが促される。

コミュニティ・ワークやコミュニティ教育の展開される地域は、労働者の居住区が多い。プラウデン報告書（1967年）にもとづく教育優先地域（Educational Priority Area）は、その典型である。ここでただなすことによって学ぶことを促したり、アウトリーチやインフォーマルな方法によって労働者階級の教育参加を進めても、コミュニティ全体として問題が解決されるのではなく、単に個人的発達の助けとなるに過ぎず、基本的には現状維持につながることも少なくない。これはラベット（T. Lovett）ら¹⁸⁾によって、コミュニティ・オーガニゼーション／教育モデルとされたものである。これに対して、地域問題を解決するためにコミュニティ全体に関わって、機関や組織に必要な情報、助言、組織的な学習の機会等を提供することによって、集団的とりくみが活気づけられる。このように、地域レベルでの知識で、協同、調整によって解決され得るというのは、リベラルな改良の立場である。ラベットらによれば、コミュニティ・デベロップメント／教育モデルとされるものである。

これらにあっては、教育上の知識と日常的なそれとのずれを少なくすることに意が注がれ、行動的な知識が重視される。だがその知識は新しく創り出されたものとは限らないし、広い世界へ導くよりも身近なところへの定着を進めることになることもしばしばである。社会の中に基本的には、対立や矛盾があることを前提とする葛藤モデル（conflict model）にもとづくものではなく、調和を前提とした合意モデル（consensus model）の線が強いものである。

3. ラディカルなコミュニティ教育

労働者の成人教育への参加が積極的になり切れないのは、方法もさることながら、その内容が労働者の解放への展望をひらくものと受けとめられるものでなく、またその観点に立った学習の動機づけに欠ける点があるためであるとみなすこともできる。知識に関していえば、支配層にとって価値あるものとされた知識が、労働者階級にとって、切実な問題と切り結ぶものと映らないのに対し、実用主義的な知識の方がより親しみのあるものとなる。しかし、それだけでは、問題の基本的原因に迫ることが困難であり、自らの価値を自覚するまでに到らず、自信につながらないことが多い。問題を社会のしくみとの関連で把握し、文化の相対性を認識して、自ら知識創造に関わることが重要であることから、現状についての批判意識の深化と問題解決のための変革に向けての社会的政治的行動と学習を結びつけていくところにラディカルなコミュニティ教育の特徴がある¹⁹⁾。

進歩主義的コミュニティ教育にくらべ、実用主義的知識よりも政治的知識に重点が置かれ、抑圧をもたらす権力構造の解明に力が注がれるのであり、日常生活と政治の結びつけがはかられるのである。現実が社会的につくられ、知識は社会的階級的規定を受けているのである。支配

層の保持する知識の普及というかたちで与えられる立場に立つならば、従属的地位が持続されることになるとして、問題提起にもとづいて、討議を通じて自分たちで知識をつくりあげて体験し、歴史を担う主体としての自信をはぐくむことがめざされるのである。労働者階級にとって学校が疎外体験の場であり、親しみにくいものであるというだけでなく、既成知識の注入が行われ、抑圧機構化しているとみなすことによって、脱学校化、生活の場であるコミュニティをベースとした教育が採用されることになる。そこには、イリイチ (I. Illich) やフレイレ (P. Freire) の影響が強く見受けられる²⁰⁾。

「コミュニティ」は、利害を同じくした労働者階級の地域にポイントを置いて用いられる。中流階級にくらべて労働者はまだしも相互連帯の地域生活をなしているとともに、基本的な問題解決のためにも、個人レベルのとりくみによる地位上昇への試みでなく、共同のとりくみによって、集団としての階級の布置の変革が期待されることから、コミュニティが強調されるのである。労働組合も労働者階級の利害を守るためにあるとはいえ、それに関わらない未組織労働者も少なくなく、とくに被抑圧状況の激しい人びとがはずれていることが多いことから、また職場にさまざまな生活条件が重なっているとはいいい切れなことから、地域への着目が行われるのである。ときに労働組合そのものが既成制度として、機能が限定されたり、機能的自律性を示して存在自体が目的化したり、他の労働者に対して既得権擁護にまわるということもあり得る。

「コミュニティ・アクション」は、広義にはボランティア活動をも含んだ公の機関によらない地域行動をさすが、狭義には、地域における問題解決のための政治的行動を意味するようになっていく。当初のラベットは、コミュニティ教育をコミュニティ・デベロップメントとの結びつきにおいてとらえていた²¹⁾が、後にコミュニティ・デベロップメントとコミュニティ・アクションを区別し、後者をよりラディカルなものとしておさえるようになる²²⁾。これに対して、ジャクソン (K. Jackson) らから、問題をより広い社会に見るのではなく、地域に限定しがちになることについての批判がなされる²³⁾ことによって、さらに、コミュニティ・アクション／教育モデルとソーシャル・アクション／教育モデルとの区分が行われる²⁴⁾。後者は、コミュニティ・アクションに関わりながらも、地域問題の源が、より大きな社会の政治的経済的社会的構造にあることを、教育を通じて明らかにすることに力点が置かれる。前者が教育において過程を強調するのに対して、後者は動機づけと内容に重きを置くのである。

このように、ラディカルなコミュニティ教育の典型は、コミュニティ・アクションとより広い社会運動との結合に関わる教育に求めることができる。この種の行動を進め、環境をより適切なものに変革するには、思考を深めることが必要であり、それが促されるところに教育が成立すると考えられる。しかし、これは、教育概念をあいまいにするだけでなく、政治と教育が混同され、教育を社会統制の具にすることにつながるとする批判がある。また、コミュニティを善きものとする前提のもとに、教育がそのための手段になっているとして、前提そのものに疑問が投げかけられる²⁵⁾。行動の過程で学ばれることは多くても、それがただちに自由な思考と広い視野の確保につながるとはいいい難いし、問題を多角的にとらえる知識が身につくとは限らない。行動においては意思の統一が強調されることもしばしばであるが、それは熟考や自由な考えの交流と矛盾することが少なくない。政治的にニュートラルなポーズをとることが、政治的支配を隠蔽し、現状維持をはかる政治的機能を持つ故に、むしろ教育の政治的性格が明確であることを示すべきとす

る考えはあり得るとしても、なお政治と教育の差異と関連についての論議が必要になる。

コミュニティ教育において集団の発展が重視されるのは、個人的引上げをはかることによって、抑圧をもたらす構造は手つかずの状態になり、全体としての解放はあり得ないからであるが、集団の中でこそ個人の変革がなされるということも関係している。個人では、支配的な文化に同化の道を歩みやすいが、集団の中で経験の交流を重ねることによって新しい知の創造の可能性が開かれる。しかし経験重視はともすると経験の枠内に思考がとどまる経験主義に傾きがちである。身近に経験する直接接触可能な社会とメディアに頼らざるを得ない間接接触のより広い社会とでは、把握の方法も異ならざるを得ない。身近な社会の拡大が広い社会になるものでなく、歴史的規定の中にある広い社会の動きが身近な社会に反映しているのであり、集積され体系化された知識によって、全体社会の理解をはかる必要がある。可視的な地域の問題へのとりくみを通じて、日常的知識を科学的知識とつなぐことが課題となるのである。

コミュニティ・アクションそのままでは、経験の域を越えないことも多い。コミュニティ教育が単にコミュニティ・アクションの教育的側面としてのみ把握されるならば、却って行動の幅を狭いものにし、成果も乏しいものにするということになりかねない。コミュニティ・アクション／教育モデルにとどまる段階からソーシャル・アクション／教育モデルへの移行は、知識体系の重要性和それを媒介にして認識の深化をもたらす教育の独自性を認めることになるはずである。イリイチに従って脱制度化を試みるだけでは、問題を解くことが困難であり、問題意識の覚醒と科学の学習が欠かせないものになる。学習者の主体性・知識創造過程参加の重視から、「成人教育」の概念以上に「成人学習 (adult learning)」の概念が好んで用いられるようになりつつあるものの、学習者との対話を通じて、その広い社会的文脈の下での批判的意識の発展に関わる教育者の役割は、重要なものと考えられるのである。

ジェルピ (E. Gelpi) は、現代社会の抑圧的勢力に対抗する上で、自己管理による学習 (self-directed learning) の必要性を説いている²⁶⁾。外部から課せられる教育に対して、自らが教育の主体となることが求められるのであり、それぞれの持つ知識・経験が教育力として活用されねばならないのである。これは、教える者と教えられる者といった通常教育上の分業を超えることを意味する。だが、そのような教育力を結びつける教育者の役割は消えるものではない。いわば学習ネットワークの調整者であり、独立学習グループを活気づける者である。人のニーズは客観的であらかじめ認め得るかたちで存在するものでなく、時代と個人の関与が、必要な明細な知識をもたらすという観点²⁷⁾から、人びとが現に浸っている状況から出発することが企てられ、センターから周辺へ影響を及ぼしていくのではなく、それぞれの生きる場における自律的な学習に焦点があてられるのである。問題は、そのような学習がどれほど深まりのあるものになり、構造の把握に到るものになり得るか、そのため教育上の知識はどのように扱われるかということにある。

4. コミュニティ教育における知識の問題

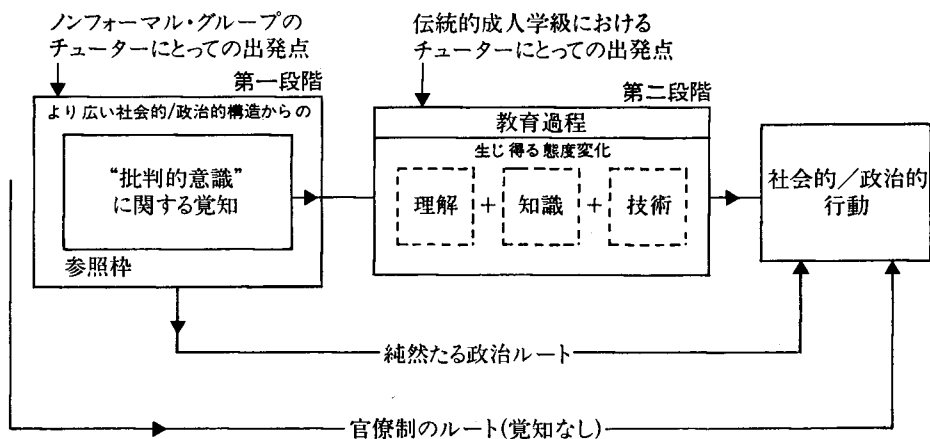
コミュニティ教育において、問題の意識化がはかられ、個人的経験や地域問題の論議に基礎づけられた知識が、自発的学習の出発にあたって重要な位置を占めるものとして扱れるとしても、なすことや討議によって学ぶことで広さと厳密さのある知識とつながるかどうかは疑問になる。行動と教育の結びつきにあっても、行動に関連する知識・見解があらゆる角度から集められ、分

析されることなしには、限られた効果しか持ち得ない。これまでに蓄積されてきた多様な知識に触れることが意図的になされない限り、容易に広い社会の把握には到らない。文化の相対性についてめざめ、労働者階級の文化に価値を置くとしても、支配的な文化における思考の積み重ねと発展とのつき合わせを抜きにしては、学習者を狭い範囲にとどめることになる。

行動・運動に関連した知識として、政治的分析に関わるもの、社会科学、貧困や搾取の原因を追及するもの等があげられる²⁸⁾が、それらは、合理的、科学的な思考の構成物であり、系統的な学習によって獲得されてきたものである。一方、口承文化など民衆文化や労働を学習内容とすることによって、支配層の文化からの解放がはかれるが、この場合も、支配的な文化との照合、その批判的検討を通じて、価値の布置状況の改変が行われる必要がある。知識の細分化、専門分化は、全体的展望を困難にし、構造的把握が不十分なまま部分的展望のもとで、改良が試みられる程度にとどまり、結果的に現状維持に寄与することになる。従って、変革のための教育は、出発点は部分的なものであっても、各部分の相互関係の理解に重点を置き、全体的展望を得ようと努めるのである。環節社会と異なって、現代の分業社会は部分の有機的連関が強いだけに、たとえば一つの職業や地域の問題も掘り下げていけば、他の職業や地域との関連、それを支える全体構造に迫ることが可能である²⁹⁾。そのためには、継続的な学習の積み重ねが不可欠になる。

フォーダム (P. Fordham) らは、変革に向けてのノンフォーマルな成人教育として、自らの実践にもとづき、図のようなモデルを描いている³⁰⁾。ここでは、広い社会的政治的構造との関連で批判的意識をよび起こすことが出発点となることに、ノンフォーマルな成人教育の特色が見出されている。そのような学習の動機づけにもとづいて、従来のクラス形態の学習をも活用していくことが考えられるのである。ノンフォーマルなグループにおける対話を通じての意識化、自己の価値の発見から文化創造に到る過程において、被抑圧者の知的自律性にも基礎づけられながら、問題をめぐる知識体系・多様な見解が用意され、それと触れあうことによって、自己変革がなされ、社会的政治的行動が有効なものとなるのである。ただし、実際には、行動から学習へ、学習

図 ノンフォーマルな成人教育と社会変革



(P. Fordham et al., Learning Networks in Adult Education, p. 221)

から意識化へといったサイクルもあり得る。

コミュニティ教育は、単にコミュニティづくりのための教育とみなされやすい一面を持っているが、コミュニティの問題を手がかりとして、社会全体を把握する力をはぐくみ、広い視野から問題解決にあたり、社会を主体的に動かす力を形成することにポイントがあるといえよう。このようなコミュニティ教育にあっては、たとえ支配層のコントロールのもとにつくり出された知識体系であっても、そこに含まれている発展の要素に着目して、その批判的摂取が課題となる。ただし、リベラルというより解放 (liberating) の視点に立つことが前提となるところに、ラディカルなコミュニティ教育の特色があるのである。ラベットが、フレイレの影響のもとにリバプールや北アイルランドでの実践、カナダの聖フランシス・ザビエル大学における運動やアメリカのテネシーの民衆学校でのとりくみの検討の後、グラムシ (A. Gramsci) の考えに近づき、対話や課題提起の教育を評価しながらも、階級的分裂を止揚し真の民主主義を実現する知識体系の提供を必要とみるのである³¹⁾。スクーリング、教授もただ排除されるべきものではない。すべての権威が抑圧的であるのではなく、理性にもとづく権威は、すべての民主主義者にとって価値ある継承物であるとみなされるのである。

ジェルピは、教育が抑圧関係にあるのは、生産関係における抑圧的分業を反映しているためであるととらえる³²⁾。学習内容としての知識が、労働における分業というかたちでの生産上の社会関係に関連づけられているのである。単にスクーリングを批判するだけでなく、学習における知識の再構成が課題となる。現代社会における知識は教育専門家のみに帰属するものでない。労働と教育の関連は深く、労働に関する知識を労働に従事する人びとから切り離すことはできない。労働者も教育者たり得る。失業や雇用状態も含めて労働の問題をとりあげることを通じて、現存の知識の社会的構成を変形し、知識の社会的配分を変える道が開かれてくる。生産関係に表れた支配－従属的分業は、家族、地域から国家、国際社会にまで及んでいる。南北問題はその例である。ジェルピは、このような分業に目を向ける教育を重視し、また教育における分業を克服することを重要とみなすのである。

コミュニティ教育において、地域の問題へのとりくみを通じて意識高揚をはかり、労働者階級の文化に着目しながら、学習者主体のもとに広い社会的視野を確保する上で、生計を支え生活条件を規定している労働や分業の問題と関連づけた学習の意義は大きい。これによって、労働者が高い関心のもとに学習に参加し学習が身近なものとなるだけでなく、労働者共同の利害関心が見出され、連帯をもって学習が進められ、自らが教育の主体となって自己管理学習を推進することが可能となるのである。教育－被教育のハイアラーキーの確立によって文化面で成人が既成の教育機関に依存の状態になることからの脱却をはかるコミュニティ教育にとって、労働問題は、知識の民主化の手がかりとなるのである。労働に関する知識は、分業体制のもとで社会的に構成される時、しばしば職業技能に関するそれに限定されやすい。しかし、それをつきつめていくなれば、科学的技術的知識に到る芽は含まれている。

人文主義の流れを汲むリベラルな教育にあっては、むしろ労働からの解放に重点があり、閑暇との関連で教育の評価が見られる。ハッチンス (R. Hutchins) は、労働のオートメーション化が進む現代社会にあって余暇が増大し、すべての人が、古典ギリシャ社会で労働を奴隷にゆだねた市民のようになり得る時が近いと見て、古典的人文的科目を中心とした自由教育の今日的意義

を主張している³³⁾。経済発展のためのマンパワー教育が、国際的経済競争ともつながって世界を分裂させがちであるのに対して、このような自由教育は、人間性を追求するものであり、それは人類の共通の課題であって、世界コミュニティ実現の道を歩むことになるのである。人間的である (humanhood) ための学習が目標となり、これを支える社会を学習社会 (learning society) として、あるべき社会を描いた彼の考えは、より多様なものを含んではいないもののユネスコのフォール・レポート『人間であるための学習 (Learning to Be)』に反映している。

確かに、疎外をもたらず分業下の部分労働から逃れて、レクリエーションや趣味学習に関心を寄せる人は多いし、余暇の充実をはかる学習の意義は小さくない。さらに人間に広がりをもたらず学習の必要性は増している。しかし、現に多くの人が労働に従事し、生産関係の中にあることも事実であり、そこにおける疎外をそのままにして余暇でその回復をはかっても、疎外をもたしている労働状況そのものは変わらないのであるから、それは、疎外から目をそむけ、基本的解決を避けることになる。また、生活の中でかなりのウエイトを持つ労働に代わって余暇に生きがいを見出そうとすると、強迫的な余暇行動となり、ゆとりも失われやすい。人間性の追求を行うのなら、人間疎外の問題にとりくみ、疎外の条件の除去に努めねばならなくなる。労働が人間及び社会をつくり規定してきたのであり、現段階にあっても、人間であるための学習の内容として労働をとりあげることが重要なのである。

5. コミュニティ教育と余暇活動

コミュニティ教育がノンフォーマルやインフォーマルな方法によって、教育参加層の拡大をはかろうとすると、レクリエーションとの関連づけも問題になってくる。コミュニティ教育がコミュニティワークとの結びつきを求め、コミュニティ・カレッジのとりくみが成人教育と青少年教育の統合を試みることによって、1969年のミルソン (F. Milson) やフェアバアン (A. N. Fairbairn) の提言³⁴⁾に見られるように、ユースサービスとコミュニティ・ワークの結合の結果ユース・エンド・コミュニティ・ワークを担ってきたワーカーが、コミュニティ教育の担い手として位置づけられるようになる。ユースサービスにおいては、レクリエーションが重要な内容であったこともあって、コミュニティ教育において、認識を深める学習よりも、身体的・技芸的活動が広がる可能性がある。

ただし、コミュニティ・デベロップメント的アプローチを成人教育に適用することは、認識を深める学習を軽視することではなく、理念としては、むしろ、民主主義の発展に必要な問題中心の知的学習をつくり出すことにねらいがあるとされる。1975年のアレキサンダー報告書は、従来の成人教育概念をコミュニティ教育概念の中に包み込み、そのよりアカデミックな部分として位置づけるというように、教育のとらえ方を広げ、社会的・文化的、レクリエーション的活動の教育性に着目した。それは、スコットランドにおけるアカデミックな伝統的成人教育とレジャー活動中心のインフォーマルな継続教育との分立を克服しようとするものであった。これらの教育の目的は、レジャーやレクリエーションのためだけでなく、市民が意思決定過程に参加し、影響力を行使していくのに必要な知識を扱うことにあるとされるのである。地域に住む人びとが、自らの生活に影響を及ぼす問題に共同でとりくむことに対する援助に、コミュニティ・デベロップメント・アプローチの意義が見出されているのである³⁵⁾。

それにもかかわらず、スコットランドの LEA の提供するコースの大半は、身体的活動や実用的科目であって、科学や社会に関する科目は数％に過ぎないといった実情が報告されている³⁶⁾。地域における活動がそのまま地域問題へのとりくみにつながるものでなく、問題の意識化、学習への動機づけにおける教育者の役割は小さくない。多くのコミュニティ・ワークが非指示的方法をとることと合わせて、コミュニティ教育にたずさわる者が、ユースワーカー、コミュニティ・ワーカーの経験だけに頼ることの問題が浮き彫りになるところである。コミュニティ・カレッジの動向として、学校教育部門と成人教育部門とから成るものから、学校教育部門とコミュニティ教育部門とから成るものへと移行するものが、ユース・エンド・コミュニティ・ワークを包み込む中で見られるようになり、コミュニティ・チューターとして、教育担当とレクリエーション担当に分れる例がある³⁷⁾。教育とレクリエーションの統合が課題であるとはいえ、時間を要する問題となっているのである。

近代合理主義は、機能的合理性の肥大化となって現れ、官僚制に典型的に見られるように、感情的なものを抑え排除することで、行動の予測可能性、計算可能性を増し、経済発展を支える合理的経営が進められてきた。しかも、官僚制は、生産能率との結びつきをこえて、社会生活の統制に向かう。バーガー (P. L. Berger) らは、官僚制にあっては、官僚のみならず利用者也強い感情の抑制の必要に直面し、同時に無力感を生み出す状況を分析している³⁸⁾。このように自我の抑圧状態にあって表出を妨げられた感情は、ときに衝動的な噴出を示すことになる。それだけに、気晴らしその他のさまざまな感情操作に左右されやすい。

1960年代後半以来めだつた対抗文化 (counter culture) の動きは、全体的人間の回復をはかるものであったが、機能的合理性への反撥は感情の側面のクローズアップとなり、反知性的な方向に走る傾向も見られた。コミュニティは、人間の部分化、利害制約的結合の強い官僚制など機械的な機構・機能集団に対して、人間全体を包みこみ、計算抜きでの連帯の見られる生活集団として、追求の対象となる³⁹⁾。対抗文化と結びついたコミュニティ実現の試みは、現実には孤立的になり、短命に終るものが多かった。歴史的法則への関心を欠いた復古的ロマン主義からコミュニティの強調が行われる場合、実際には幻想のもとに利害の対立を隠蔽する機能を果たすことになりがちであるが、対抗文化にあっても、反知性的になるならば、かえって合理主義の支配に操作されやすく、平等なコミュニティが志向されていても、現実から隔離されて、下位文化化される可能性が大きいのである。

現実の認識には知識が必要である。しかし、機能的合理性のもとの知識は、部分的、断片的なものになりやすく、また本質の解明よりも技術的、用具的な知に偏りやすい。バーガーらは、工業生産に内在的な認識様式として、組合わせ的性格 (componentality)、官僚制に伴う認識様式として分類好み (taxonomic propensity) をあげている⁴⁰⁾。前者は、要素を自足的単位とみなして分解したり組み合わせたりすることを考えるものであり、後者は、現象を分類することに関心を寄せ、分類が終れば満足するものである。このような認識様式に関係した部分的知識によっては、現実の全体像の把握は困難である。現象の背後にあるものをとらえるためには、知識の構造化が必要であり、それは系統的学習によって獲得されるのである。分化した専門的科目の習得がただちに総合的理解を進めるものではないし、専門家がこの点で秀でているものではない。むしろザイデルフェルト (A. C. Zijderfeld) の指摘するように⁴¹⁾、アマチュア主義、ディレッタン

ト主義にその可能性が見出される。専門世界の職業化・制度化、方法への関心の傾斜などは、自明性への挑戦を困難にする。遊びと真面目を結びつけたディレクタントは、制度的拘束をこえて総合に向かい、新しいものを創り出すことが少なくない。

感性の一方的強調が問題であり、知性が重要であるとしても、知性が感性と結びつくことなしには、学習が実践的行為に到らないし、問題解決意志、学習意欲も高まらない。実践的課題を重視するコミュニティ教育にあっては、この知性と感性の結合がはからねばならないのである。女性学コースなどにおいて、切実な疎外体験・被差別体験の交流が学習過程で重要な位置に置かれる⁴²⁾のも、このことと関連してのことである。学習内容として民衆文化に着目することも、単に多くの民衆にとって学習へのアプローチが容易であるというだけでなく、知と情の総合がそこには見られやすいということがある。民衆の労働や生活の中からつくり出された民衆文化には、人びとの思いと生活認識が融けあって一体となっているのである。そこでは、人びとは、“高尚な”文化の普及の対象として受動的立場に置かれるのではなく、文化創造の担い手として、主体的にとりくむことができるのである。

このことは、人文諸学を無意味とすることではなく、それらを民衆サイドから練り直し、新たな民衆文化創造の契機とすることが課題となることを意味する。すでに1919年レポートにおいて、従来の社会関係科目に加えて、科学、現代語、音楽、言語、文学、ドラマ、手工芸を成人教育で進めることを提言し⁴³⁾、その後、大学構外教育部や WEA のコースで、科学や人文諸学の比率が増す傾向が見られた。そこには、科学的認識とともに、人間性の追求への関心が見られるのであるが、どれだけ学習者が思想をつくり出し、思想が表されるシンボルをつくり出すようなとりくみになっていたかが問われるのである。コミュニティ教育において、地域の民衆文化にとりくむことを通じて、従来の人文諸学にも触れ、トータルに文化を問題とすることが期待されるのである。

6. コミュニティ教育と成人教育機関・団体

コミュニティ教育は、地域ベースの成人教育の推進に力を注ぐものであるから、地域に根ざした成人教育機関・団体の役割が重要になる。この点で、LEA 所管のコミュニティ・カレッジや成人教育センターの機能が注目されるが、施設内においてはともかく、アウトリーチで、地域のさまざまなグループや機関と接触することに用いられる時間は少ない現状にある。また内容においても、コミュニティ教育としての特性が見られる範囲はかなり限られている⁴⁴⁾。マイノリティの問題をとりあげたり、現行の価値規範を相対化するコースを設定しようとする、LEA と葛藤が生じることもある⁴⁵⁾。これらの多くのとりくみがリベラル＝進歩主義の域にとどまることになるのである。

ラディカルなコミュニティ教育は、地域の WEA や大学構外教育部のスタッフによって進められる傾向にある。全体から見ればその数はわずかであるが、LEA にくらべれば、これらの機関・団体は公権力から比較的自律的な立場にあり、リベラルなとりくみを特色としてきたことが、多様な知識を扱うことを可能にしたといえる。しかし、一般的には、大学や WEA の事業での文化的価値や知識の選択と伝達の特徴をなすのは、支配層の価値の反映であり、高い地位を示すアカデミックな性格の強さが、中流階級への偏りを示してきたのである。また近年では、大学が、継続的教育 (continuing education) の政策に沿うかたちで、専門的職業の再教育に重点を置く

傾向が強まっている⁴⁶⁾。この観点からは、大学はコミュニティ教育に適切な機関ではないということになりかねない。ニュートラルな性格の強調は、変革のためなど社会的目的のための教育を忌避することにもなりやすい。

それでも、大学は、学科目について批判的分析を行うことに意義を見出し、教育的実験や研究を任務とするのであり、労働者のためといった構外教育部の歴史的使命と相まって、地域問題にとりくむに必要なクラスの設置等は進められるのである。とくにコミュニティ・アクションのリーダーの教育には重要な機能を果たす。ロンドンデリーのアルスター新大学のマギー大学カレッジ附設継続的教育施設（1972年創設）は、コミュニティを指向した教育を大規模に発展させることをめざしたものであり、コミュニティが大学の教育資源を自由に用いることができるようにすることによって、北アイルランドの社会的、経済的、政治的諸問題の解決への援助を試みているのである⁴⁷⁾。リーズ大学では、地域の関係機関と連携しながら、失業者、女性、退職者等が、社会環境を理解し、直面している社会問題の解決のための方法をつくり出す知識を獲得するためのコースの提供に努めてきた⁴⁸⁾。大学がコミュニティ教育に関わることは、充実したスタッフによって、リベラルなアプローチをとることで、これまで学校後の教育機会に恵まれなかった地域の人びとに、問題に迫る長期のコースを提供するとともに、アクション・リサーチによってその効果を高めるための工夫をこらすことが可能になることに求められる⁴⁹⁾。

大学成人教育のリベラルな伝統は、多様な見方を強調することによって、権威に批判的な目を育てる面があり、教育が狭い訓練になることを防いで、自由な思考、広い視野の獲得を助ける機能を持っている。事実と意見を区別する能力の重視は、ときに学習者を観照的態度に導き、真に有用な知識を求める労働者階級の参加を妨げてきたが、知識の社会的構成そのものも学習の素材とし、あらゆるパースペクティブを分析することによって自己判断力を形成することは重要である。実践的課題をとりあげ、行動にあたってとるべき道を検討するに必要な知識の獲得がはかられるならば、教育の独自性の発揮の上において、現実を動かす力が形成されることになる。被抑圧者の解放に焦点をあてるコミュニティ教育との触れあいによって、もともと存在した大学成人教育の社会的目的——不平等をもたらししている構造や営みに立ち向かう知的用具の供給——を再認識し、リベラルな伝統を新たなものにすることができるのである。コミュニティ教育は、リベラルな大学成人教育との結びつきによって豊かなものになり得ると考えられるのである。

WEA は、大学以上に労働者の地位向上という社会的目的を明確に持っていた。NCLC に批判されたように、その立場は政治的であることを避けることによって、問題の根源に迫らず、政府や支配層の援助によって維持されることが、このことにつながっているという面はあったが、その学習者主体の運営、討論中心の学習の推進、多様な思想への自由なアプローチ等は、教育を民衆のものにする上でも重要である⁵⁰⁾。地区 WEA や支部の独立性の尊重も、地域に応じた民主的な運営と教育の推進に役立っている。ラベットのコミュニティ教育の実践がリバプールの WEA においてのものであったことも偶然ではない。WEA の活動は労働組合の活動と結びつき、それに役立つ知識の提供に努めることによって、その社会的目的によく沿うことになるが、労働者全体の生活を問題にすると、EPA など労働者のコミュニティをベースとした教育も欠かせないものになるのである。ただ、WEA の多くの力が、労働者にもリベラルでアカデミックな知識を提供することで地位の向上をはかることに注がれるようになり、その結果、中流階級の参加

が主流になるという実態のあったことは否定できない。それでも、権利保障が不十分な人びとに向けての教育に関心を持ち、自主的団体として、新しい試みを企てる傾向のあることも見逃がせないことである。

1973年のラッセル報告書でも、改めて WEA の活動が分析され、その後、この報告書の分類にもとづいて WEA は、活動の重点を不利益状態にある人びとへの教育、労働組合や産業関係科目の教育、社会的政治的教育に置いて、これらの事業の比率が増す一方、リベラルでアカデミックな科目の比率は減少を示すのである⁵¹⁾。社会的政治的教育には、人びとをコミュニティ活動で重要な位置を占めるようにする役割教育も含まれている。女性学コースにも力を入れている。切実な問題をかかえる人びとへのアプローチ、地域での討議集団の組織化、地域諸機関、団体の連携の促進に、WEA の果たす役割は小さくなく、コミュニティ教育の推進に重要な位置を占めるのである。

大学や WEA 等のコミュニティ教育への関わりが注目されるとはいえ、実際に地域に関心を寄せ、コミュニティ・デベロップメントにとりくむことの多いのは LEA であり、これを抜きにしてコミュニティ教育を考えることはできない。LEA 単独でのとりくみには限界があり、ラディカルなものにはなり難いが、大学や WEA と提携してのとりくみは少なくなく、成果も大きい。サザンプトン、リバプール、リーズ、ブラッドフォード等でのコミュニティ教育の実践には、LEA も一枚加わっているのである。プロジェクトチームへの参加、スタッフ等のための資金援助などがなされているが、行政の豊富な資源の提供、活動の場・拠点の提供、学習のネットワーク形成における人的資源の活用など、LEA のなし得る範囲は広い。コミュニティ・ベースでの学習集団の組織化、その教育活動の援助には、地域の各種機関・団体で直接住民に接している第一線のメンバーが相互に連携をはかって、チームを形成することが効果を大きいものにする。この点で、LEA 所管の成人教育機関のチューターが、WEA のチューター／オーガナイザーや大学のスタッフ、さらには社会事業や雇用促進事業をはじめ各種の行政・事業にたずさわっている第一線職員との連携の一つの核になり得るのである⁵²⁾。成人教育機関の行政からの自律性の強さ、住民との結びつきがこのことを支えるのである。

II. 日本の社会教育とコミュニティ教育

1. 地域社会教育の歴史的性質

機関中心、クラス中心の英国成人教育の伝統と異なって、日本の社会教育にあっては、学校教育との対比のもとで、地域ベースの、インフォーマル、ノンフォーマルな教育の比重が高かった。社会教育は、地域社会を意識した教育として展開される傾向の強いものであり、その意味では、当初からコミュニティ教育に近いものがあったといえる。社会教育が官庁用語としても定着するようになる上で寄与の大きかった乗杉嘉寿にあっても、欧米諸国に肩を並べるためにも国家と家以外の社会に関わる教育の必要性の認識があり、具体的な社会としてはまず地域社会が念頭に置かれることになる⁵³⁾。田沢義輔や下村湖人にあっては、社会教育はいわば地域社会人形成に意義があることになる⁵⁴⁾。

しかし、リベラルな伝統的成人教育の限界を破るために登場してきた英国のコミュニティ教育と、そのような伝統を欠いた日本の地域社会教育との差異は小さくない。前者にあっては、学習

参加層の偏りと関連して、リベラル成人教育の知識観そのものにとらえ直しがはかられるのであるが、後者にあつては、生活改善に必要な知識や公的生活に必要な知識の重視は見られるものの、重点を意志の教育に置くものや地域社会への情動的包絡に置く立場も多かった。下村湖人は、「日本に知育の不徹底ということはあつても、知育の偏重ということはある得ない。そして知育の不徹底はいつも知育を生活から切りはなして行ふからだ。」⁵⁵⁾と述べ、進歩主義的知識観に近いものを示しているし、学習方法としても、学習者中心の相互教育を採用しているが、同時に協同生活を通じての友愛感情の形成、協同体への全一的情感の培養を重視している⁵⁶⁾。湖人らには見られた知性、科学性の尊重は、近代合理主義批判、学校教育批判、知育批判が続いて、社会教育における反知育、徳育がクローズアップされることによって、脇に追いやられがちであつた。これはまた、資本主義による農村の収奪現象を都市のもたらす悪として、反都市思想、農村郷土社会への心情的コミットメントを促すことになる。この傾向は、農村恐慌の著しかった昭和初期に強まったのである。

英国のコミュニティ教育の一つの源流であるモリス (H. Morris) のビレッジ・カレッジの理論と実践は、工業化のもとで置き去りにされかねない農村社会を基盤とするものであるが、そこでは都市における人文的、アカデミックな教育でなく、農村の生活の向上に必要な産業や環境に関する用具的知識の獲得に重点が置かれ、学校教育の拡充による成人教育と青少年教育の統合が試みられているのである⁵⁷⁾。日本においても、大正期以後デンマークの国民高等学校（民衆大学）を範例として農村教育が行われ、農業技術の普及がはかられた例は見られるけれども、狭小な土地に過剰な人口をかかえ、資力も乏しい状態のもとで、節約と勤勉の倫理、郷土人としての一体感の強調で生活と秩序の維持がはかられる傾向があつたのである。

社会問題の発生への対応としての社会政策が、富国強兵策のもとで財政的基盤を伴わないまま展開されるとき、社会事業も人びとの心の操作に傾斜し、社会教育は社会事業の精神版として扱われてきた。ここでも、表面的にはコミュニティ教育との類似性が認められるが、問題の本質に迫り、その解決に必要な知識を得るというよりも、自力更生、相互扶助、連帯精神の振興に力が入れられてきたのである。ラベットのコミュニティ・オーガニゼーション／教育モデルの域を出るものが乏しかったのは、この当時、時代的制約もあり、日英共通のことであるが、リベラル教育観の乏しい社会教育観にあつて、教育の独自性、自律性を意識した上での社会事業との結びつきというより、社会事業の一側面としての社会教育といった色彩が強いところに日本の特色がある。これは単に文部省にくらべ内務省の力が著しく大きかったという事実のみにもとづくのではなく、教育観全体にも関わることである。

知が徳をも規定するとし、知育を教育の中心として位置づけるのは西洋的なものであるととらえ、知徳の合一、全人教育を東洋的あるいは日本的なものとみなして、その名のもとに徳育の強調が行われるのは、今日においても見られることである。学校教育に対してもしばしば知育偏重の非難が浴びせられるが、自然に働きかけ、労働を遂行する上でも知性が欠かせない以上、その力を形成する学校教育が知育中心になる必然性を持っていることから、それとの対比で社会教育の役割が、徳育なり望ましい態度の形成なりに求められやすいのである。また、儒学の影響もあつて、教育は行動のための手段ととらえられ、政治の手段ともなりがちであり、教養主義への批判が強い。リベラルな教育が、政治的中立を標榜することで、人びとを政治に向かわせず、現状

維持の政治的機能を果たしているとラディカルなコミュニティ教育から批判されると対照的に、社会教育は、当初から思想善導の政治的性格を持たされることが多かった。そこには、レッセフェールが保守本流である国と国家による社会統制が保守の立場として前面に出る国との差異が反映している。後発的資本主義国家の場合、国家と資本主義の結びつきが表面に現れざるを得ないのである。

地域社会が問題にされても、階級や階層との関連でとりあげられるよりも、地域社会一般の問題として扱われることによって、現実の利害対立を隠蔽する機能が果たされることが多かった。和の精神の強調は、その典型例である。また、市民形成、生活改善を重視した乗杉や地域社会人形成に重点を置いた田沢や湖人にしても、地域社会と全体社会を同心円的に把握する傾向が強く、地域の積みあげによって全体を考えるのであり、全体社会の動きの地域への影響の解明による社会構造改造へのアプローチは弱く、それに必要な科学の習得が課題とはなっていない。自律的思考や日常生活の合理化は促されても、方法のレベルにとどまりかねない。コミュニティ・デベロップメント／教育モデルに近づくとしても、それが限界である。このようなアプローチは、ファシズムに対する批判とはなり得ても、究極的には無力な立場に置かれるのである。

地域社会教育では、団体生活の教育的機能といったインフォーマルな教育が中心になることによって、団体活動が即教育と考えられた。たとえば、田沢は、青年団で行う政治教育は、団生活そのものであり、団体の運用を経験することにあると見ている⁵⁹⁾。先に見たような日本における教育観は、あらゆるものに教育を見出しやすいのであり、その意味では、知育を効果的に行うスクーリングに教育概念が限定されがちだったヨーロッパ諸国で、その概念を広げるために、今日生涯教育概念が用いられているのとくらべれば、日本にあっては、もともとそれに近い教育概念があったともいえる。コミュニティ教育が生涯教育の考えに沿うものとされるのも、そこでは生活と教育の結合、教育機会の拡大が期待できるからである。この点、日本の社会教育は、知識の習得、構成に関心を集中することが欠ける一方、生活行動と教育を結びつけてとらえ、団体によって、教育と実践をつなぐことを容易にするものであった。また、団体活動の重視は、ラディカルなコミュニティ教育に見られる連帯、共同の強調、リベラルな教育観、個人主義への批判に通ずるものがある。むしろ、全体の名による個の抑圧があっても、問題になりにくい状況さえ認められる。個の思考の交流から成る集团的思考の尊重が、ときに結局思考するのは個人であることを無視するかたちで、常に集団場面に人をさらそうとすることもある。

以上のように、日本の社会教育は、さまざまな点で英国のコミュニティ教育と異なりながらも、相通ずるものを形づくり、第二次大戦後にも影響を及ぼしている。英国の成人教育が労働者教育として始まったことに見られるように、何らかのかたちで近代資本主義社会の矛盾——教育機会の拡大とその不平等性もその一つである——への対応として成人教育が成立し、さらにそこにある近代主義＝個人主義の克服としてコミュニティ教育の登場がある。日本の社会教育は、近代化への対応と同時に、前近代的なものを克服しないままで近代の矛盾への対応もはかることが課題となることから、コミュニティ教育と同じとりくみが必要となる一方、近代個人主義を十分くぐらぬままで、共同態埋没につながり、知性の開発が不十分になる可能性を持つことになるのである。反面、共同態を通じての自律の可能性を探る戦略的位置に立つことになる。

2. 戦後における地域社会教育

第二次大戦後の社会教育においても、地域ベースのとりくみが重視されてきた。公民館が社会教育機関として普及するところに、戦前に乏しい施設ベースの社会教育の可能性が開かれたものの、公民館は地域社会教育の拠点であり、地域諸団体の連絡調整の機関ともみなされることによって、その活動は地域活動と重なりを示すことが多い。施設の不足から、組織や機能としての公民館が多く見られたことも、この傾向を支えることになる。戦前の中央集権に対する批判と身近な地域からの民主化が課題とされることによって、地域社会教育に力が注がれる。コミュニティ・スクール運動の展開もあって、地域教育計画のとりくみは、地域の成人教育をも含むものとなる。

戦後初期においては、近代化、生活の合理化に重点が置かれるが、社会の同心円の把握の傾向は、アメリカに強い社会観、民主主義観の影響もあって強く、地域を独立変数であるかのように扱うことによって、社会全体を見通す知識よりも、身近な経験の重視に傾く向きが少なくなかった。グループ・ワークの導入により、民主化が進むとされたことも、その一例である。湖人は、教育の民主化を「地域協同社会の集団意志構成に協力せしめること」と結びつけてとらえ⁵⁹⁾、農村婦人の政治教育は、参政権中心でなく、公民権を中心にすべきことを説いていた⁶⁰⁾。村の全一性の強調が見られ、全一的情感育成と生活文化の向上に力点が置かれている⁶¹⁾。そこにはアノミーへの警戒がうかがわれる。

これに対して、家族主義的前近代的要素の除去、主体的合理的精神の確立を課題とする見解も有力であり、農村の民主化、封建的土地制度の排除、生活文化の向上が強調される⁶²⁾。このような近代的なるものの評価は、近代の超克が課題となる時代においても必要とされる。「資本主義の限界が明白である時代においても、この人間類型は経済制度と共に一擲せらるべきでなく、却って歴史的制限からの解放を通じて新しく承認され確保されるべきである。」⁶³⁾(清水幾太郎)との主張は、近代的人間類型の確立を促すものであった。そこには、近代以前の非合理主義と「行動のエクスタシー」との結びつきへの警戒が見られる。このような近代的人間類型は、包括的な集団から解放され、機能の分化した諸集団に関わることを通じて自己の主体性が形成されるところに成り立つとされる。これは、ジンメル (G. Simmel) の社会的分化論に典型的に見られる近代的な社会と個人の関係のとらえ方である。近代的人間の成立における教育以外の社会的、経済的意義の大きさへの着目は、教育の社会的分散を図る必要、つまり団体・機関がそれぞれの業務或いは機能に即して教育を行うことの必要や、教育における文化偏重を改めて、教育活動における多面的な社会的接触を重んじることの主張⁶⁴⁾につながっている。

地域主義に立脚した社会教育が進められる一方で、このような近代主義的立場から、地域網羅集団からの脱皮、関心別機能集団の形成、機能的教育の推進が唱導されたことは、グループ・ワークの普及とつながり、地域民主化の重要な方法とみなされることになる。しかし、そこでは、知識の問題が必ずしも前面に出ず、民主化を阻む社会のしくみの認識を欠きがちであった。地域教育計画にしても、進歩主義的であるとともに現象的把握への偏りが指摘されている。また、近代主義的立場から、個の集団への埋没が封建的なものとして克服の対象とされる一方で、連帯を欠いた個の問題は、1950年代後半からの大衆社会論の広がりまで、とりあげられることが乏しかった。この点、1940年代後半の中井正一の社会教育実践における知識重視、集団の論理への着目、封建的なものに潜みながら近代の個人主義的競争にもつながる抜けがけ根性の問題視には、注目

すべきものがある⁶⁵⁾。

身近な経験重視でありながら、集団による学習者の主体的認識の重要性を強調した1954年からの共同学習論は、コミュニティ教育の思想に通ずるものを多く具えている。生活的・実践的な課題をとりあげ、奥深い内心の要求を見ぬき、それを自覚させることによる学習の動機づけの重要性が指摘され、地域生活に学習の素材を見出し、講師依存を避けて、討議を通じて集団思考を発展させることが促されている。また、実践と関係した学習のたいせつさが強調され、学習と団体活動の結合が説かれている⁶⁶⁾。コミュニティ・アクション／教育モデルに近いものがうかがわれるのである。小集団における相互作用を重視する点で、グループ・ワークと共通の要素を持ちながら、認識を深めることに重点を置く点で、民主化の障害を明らかにし、実践の方向を探ることを進めたのである。

だが、その学習はともすれば経験主義的に身近な現象について話しあうにとどまり、経済の回復、発展に伴って封建的なものが見えにくくなると、学習の停滞がめだつようになる。現代社会の問題の解明には社会のしくみにメスを入れる知識が必要であり、そのような知識の習得には系統的学習が欠かせないのである⁶⁷⁾。多くの地域の問題は地域レベルのみで解決できるものでなく、それを規定している政治の動きを把握する必要があるとして、農村では、サークル・セミナー・農民大学(理論学習)の三重構造によって、生産学習と政治学習の結合をはかった生産大学のとりくみが1960年に始まり、都市では、居住環境整備を求める住民運動との関わりで、政治学習を進めようとする枚方テーゼが1963年に出されることになる。以後、公害をはじめとする地域破壊から生活を守ろうとする住民運動において、問題の本質に迫るための社会科学学習や自然科学学習が試みられる。また、京都府のろばた懇談会のように、地域ベースで諸行政の教育資源の開発をはかる地域問題学習も進められる。そこには、すでにソーシャル・アクション／教育モデルにつながるものが見られるのである。しかし、成人教育におけるリベラルな教育の伝統の乏しいところで、運動即教育として、教育の独自の価値があいまいになったり、生活即教育として、広い視野から問題をとらえる知識の習得が不十分になる例もしばしば見られた。宮坂広作は、日本の社会教育思想において、社会変革と人間変革とを無媒介に結合させる傾向のあることを指摘し、政治的価値と緊張関係を保ちつつ高次の次元で教育的価値を設定することの必要性を主張している⁶⁸⁾。教育的価値とは、科学的・芸術的価値を享受し、創造する主体的能力を意味するのである。日本の社会教育にあっては、知識の教授＝学習や確かな認識の発展ということに対する真剣な努力が欠けていたことも、批判の対象となり、改めて科学的認識の重要性が強調されるのである⁶⁹⁾。学習と、それを効果的なものにし広がりや深まりのあるものにするための配慮としての教育の混同も生じやすい。運動の学習成果には大きなものがあり、実践を志向する学習は運動につながなければならないが、意思の統一を必要とすることの多い運動即教育とはなり難く、運動が幅のあるものになるためにも、自由な思考の交流を進める教育の意義が追求されなければならないのである。

戦前戦後を通じて、地域網羅性の高い団体の活動と結びつけて社会教育を考える傾向が見られ、社会教育社会の狭さが問題であったが、住民運動と社会教育の結びつきには、それを越えて、多くの人びとの学習活動、多様な団体・グループのとりくみが、社会教育として意識される道が用意されていた。しかし、枚方テーゼの依拠したのは、住民運動の主体となった新興団地を中心と

した新中間層や組織労働者であり、同様の観点から自治体改革のための学習、社会科学学習を主張した公民館人の中には、「地域社会は生産の現場とはちがった意味をもつものであるということをも認めるなら、公民館活動の主たる対象はあえて「新中間層」にあると割り切った方がよさそうである。」⁷⁰⁾との論も見られたのである。ムラの拘束性から脱却しての新しい地域づくりに、このような層への期待が寄せられるのであるが、より切実な問題に直面している被抑圧の立場にある人びとに依拠することなしには、社会教育の階層的偏りは克服されず、問題を根元からとらえなおすことに容易にはつながらなかったのである。この点が、コミュニティ教育と関連させて、なお追求されなければならないところである。

3. コミュニティ政策と社会教育

「コミュニティ」の語が、改めて日本においてよく用いられるようになるのは、1970年代以後のコミュニティ政策の展開によってである。ここでは、コミュニティは事実として以上に理想としての意味あいを持たされ、そのようなコミュニティづくりとの関係で社会教育のあり方が問題とされるのである。その端緒となった1969年の国民生活審議会調査部会コミュニティ問題小委員会の報告書には、「古い要求自治的な意識を払拭し、正しい地域の自主的責任制に基づく主張の場となり……」⁷¹⁾といったとらえ方があり、1977年の自治省コミュニティ研究会報告には「まず住民運動にあるようなエゴイズムにみちた行動にとどめず、それを通して自然に身につけてきた「地域性」と「共同性」への体感を認識に高める……」⁷²⁾といった表現が見られる。そこには、地域問題の解決に向けての住民の対行政要求が高まるのに対して、住民の自助体制を整えることによって対応しようとする政策の意図が反映されるのである。

このようなコミュニティ観を受けて「社会教育は、こうして地域社会の住民生活と密着した住民の自主性を前提とした活動でなければならないとされてきた。だが、その教育的機能の遂行はともかくとして、それが必ずしもコミュニティ形成を指向するものとして展開されてきたとはいえなかった……」⁷³⁾との評価がなされ、地域が社会教育の出発点となるのみならず、コミュニティづくりがその目標となることが期待されるのである。しかもそれは、公的社会教育の充実とは観点を異にする。「市民自治という観点からも、また今後厳しさが予想される財政上の理由からも、これからの社会教育や社会福祉は、これまでのような専任の行政職員中心の施策として拡充することは望めそうにないし、また望むべきでもないように思われる……」⁷⁴⁾といった考え方には、住民主体の社会教育と施設設置などその条件整備にあたる社会教育行政の区分を無視するか当初から矛盾するものと決めつけている点、行政職員と教育職員とが区別されていない点、現実にも職員中心で社会教育が行われるほどの職員配置はなされていないことを見落としている点、市民自治と財政上の合理化を安易に直結している点、不十分なとらえ方であるが、この線に沿った施策が展開され続けるのである。

英国におけるコミュニティ教育が、教育の中味としてコミュニティとの関連づけを探ってきたのに対し、ここでは、コミュニティに枠づけられた教育が求められているのである。コミュニティ教育が、住民主体の行動を重視しながら、教育職員が住民との対話を通じて共に教育の推進にたずさわることを評価するのに対し、ここでは、住民主導のもとでの職員の役割が軽視され、自助自前主義の自治観もそこにかからめることによって、教育の公的保障は後退するのである。住民

が行政をコントロールするという意味での自治観は稀薄である。コミュニティが一般的に論じられることによって、被抑圧の立場にある人びとに焦点をあてたコミュニティ教育とは異なるアプローチが見られるのである。自由の名のもとに、教育が私的なものとして放置されることは、持てる者の地位維持に機能することになる故に、民衆の立場から教育の公的保障への要求がなされてきたのである。公教育を通じて国家の統制も強まるという側面がありながらも、その葛藤を通じて、民衆の地位の向上、自治の実現が期されなければならないのであり、それだけに住民の運営になる、行政から一定の自律性を持つ教育機関の確立が求められるのである。

公民館はこのような教育機関であり、住民の主體的な学習を支える社会教育施設であることを理念とするが、職員のエdukation職員としての位置づけが不十分な実態から、しばしば行政機関と混同されて、地域集会施設としてのコミュニティ・センターと択一的に扱われることすらある。公民館が地域集会施設としての機能を持ちながら、さらに住民の文化学習活動を支える機能を果たすことに本来住民にとって支障はないはずであり、問題は、行政の出先機関化して、住民の運営と葛藤を生じるところにある。勤務時間や職務内容からいっても、公民館職員は、一般行政職員と異なる面が大きく、そのことを前提にして職務に専念する構えのある者の採用が必要になるのである。

ところで、コミュニティ像は、普遍的価値意識と主体的行動体系の重なった次元に求められることがある。つまり、特殊的価値意識と主体的行動体系の次元にある「地域共同体」モデルや、特殊的価値意識と客体的行動体系の次元にある「伝統型アノミー」モデルと異なり、普遍的価値意識と客体的行動体系の次元にある「個我」モデルとも異なったものとして描かれるのである⁷⁵⁾。国民生活審議会のコミュニティ小委員会が、「市民型住民層」を、「伝統型住民層」「無関心型住民層」に対置させる一方で、実際には権利要求型住民層を問題にしていたことを考えあわせると、この住民層が「個我」モデルと重ねられて、克服の対象と見られやすい。調査結果によれば、「地域共同体」と鮮明な対照を示したのは「個我」モデルであり、それが運動過程的（状況変革的）社会化が行われたとき、脱地域社会から、新しい地域社会的脈絡で再構成された「コミュニティ」が成立する可能性があると考えられる⁷⁶⁾。権利要求型は客体的行動体系に属するというよりも主体的であり、客体的な「個我」モデルは、個人的適応型とみなし得る面がある。また普遍的価値意識と主体的行動体系の次元には、地域社会的脈絡をも含んだ連帯的行動のとれる市民が位置づけられるであろう。すでに見たように、一般的にコミュニティを考える場合、共同利害関心を確定することは困難であるから、共同的なものは、シンボルに見出されたり、コミュニティ感情に求められることによって、コミュニティづくりは、シンボル操作や情動の一体感の培養ということで行われやすい。地域網羅の組織の再編成をはかったり、地域諸組織を網羅した連合組織を形成することによって、自助体制を強めるとともに、共同事業や行事の開催を通じて、共同感情を育てようとするのである。協議会組織もこのような事業団体の性格を帯びる傾向がある。社会教育は、このような組織化において団体活動を活性化し、コミュニティ意識を形成することに役立つものとみなされる。地域の問題を支えている社会構造把握のための知識の獲得に重きが置かれることは少ない。住民本位の名のもとに、教育機関の充実よりも団体中心の社会教育の振興がはかられ、公民館主事よりも、団体に指導助言を行う社会教育主事に関心が注がれる。自治に必要な認識に先立って組織化が進められるとき、教育の意義もあいまいなるものとなり、一般

行政にくみ込まれるのである。

4 社会教育の今日的課題

地域づくりは、共通の生活課題への共同のとりくみを通じてなされるものであり、解決を妨げるものの認識と変革への展望の獲得において教育の重要性が浮かびあがってくる。そのような地域づくりと関連した教育は、権利侵害に直面し強い解放要求を持つ人びとに担われたとき、大きな意味を持つてくることは、部落解放運動の高まりの中での地域総合計画樹立と関わっての学習活動からもうかがうことができる⁷⁷⁾。生活課題へのとりくみを重視してきたはずの社会教育が、最も切実な課題を持つ人びとの要求に根ざしていたとはいえないことが改めて問題になる。被抑圧状況にある人びとに依拠することによって、民主主義の実質化についての認識を深め、疎外の実態とその原因を問い、歴史学習、解放運動の学習によって、政治的につくられたものをつくりかえることの可能性と方策をとらえる道が開かれてくるのである。問題の意識化、自明性への挑戦、自らの価値の覚醒に果たす教育の役割が大きいことは、コミュニティ教育の実践においても示されたところである。

生活課題へのアプローチを考える場合、地域の諸資源の開発、諸教育力の活用と問題の本質への知的洞察力の形成が課題となり、そこに地域教育機関としての公民館の機能発揮が期待される。しかし、現実の公民館には、人びとの当面の要求としての生活技術や趣味的科目の提供に偏っているものが少なくない。また、系統的学習の重要性が提起され、高学歴化も進むことによって、「大学」的性格を強め、教育内容の高度化をめざして、必ずしも住民の生活や地域課題と切り結ばず、知的興味の充足にとどまるものも見られる。一方、住民の交流の場であることでよしとするものも少なくない。この場合、むしろコミュニティ・センターが適切とする考えにもつながりかねない。ここにも高学歴化等で、知的活動に関心を持つ市民に依拠したとらえ方が見られる。このままでは、必要課題へのアプローチや他の人びとの教育保障は切り捨てられる可能性がある。

系統的学習については、大学の組織的な開放が求められる。ただし、人びとのニーズの把握、生活課題との結合においては、地域に根ざした公民館職員の力量に期待されるところが大きく、それとの提携が必要となる。技芸学習については、それを契機に、技芸を規定する社会文化的背景や関連する生活分野に視野を広げるプログラムの工夫が、公民館職員の課題となる。とくに地域において切実な問題を持つ人に焦点をあて、共に問題の明確化、実践のための学習課題化に努め、問題解決に向けての住民の交流を支え、資源を持つ諸機関・団体との連携のもとに、その教育的活用をはかることが公民館の役割となる。公民館の存在意義はとくにコミュニティ教育の推進にあるといえよう⁷⁸⁾。ただし、それが単独で容易になされ得るものでなく、自らが調整者として他の機関・団体の人びとと第一線チームを形成することが必要なのである。単に人の訪れを待つ公民館でなく、アウトリーチも含めて、地域の人びとの生活課題を広い社会的脈絡の中に位置づける活躍が期待されるのである。

結 び

英国成人教育におけるコミュニティ教育の広がりには、単に地域をベースとするだけでなく、伝統的成人教育の知識観を問題とするものであった。すでに伝統的成人教育においても、個人的発

達という個人主義的目的と労働者の地位向上という社会的目的の達成との結びつきに見られるように、伝統的な人文主義的教育、とくに高等教育のそれが、そのままモデルになるのではなく、ニーズの重視、学習者中心の方法の採用といった進歩主義的傾向を伴うものが少なくなかったのである。コミュニティ教育においては、より明確に進歩主義的知識観が見られるようになるが、ラディカルな立場のそれは、知識の社会的構成に目を向けて、支配的文化の普及に対して、生活問題へのとりくみを通じて、知識の創造をはかりながら、社会構造の解明に向かう。この立場では、進歩主義も、内容より方法への傾きが強く、ニーズも専門家によって判定され、ニーズが社会的政治的条件に規定されているもとで知識の定義づけ、分配、評価がなされているといったことが問題にされないとして、批判の対象になる⁷⁹⁾。

しかし、ラディカルな立場も、脱学校、脱制度的側面に比重をかけて、対話・討論を通じての新たな知識構成を試みても、そのままでは、蓄積のある支配的文化に対して、マージナルな位置にとどまり、視野も限定されがちである。やはり、既成の知識内容にもとりくみ、科学を自らのものにすることが、変革のためにも必要であり、系統的学習を軽視するのではなく、学習における知識内容を変えること、つまりカリキュラムの改革に重点が置かれねばならないのである⁸⁰⁾。

日本の社会教育にあっては、早くから地域ベースのものが中心になってきたが、知識のありようが問われることが弱い歴史的な性格がある。それだけに、コミュニティ政策のもとで、社会教育の行政への従属や同調調達のための用具化が生じやすい。その一方で、知識内容を問い、生活学習と科学学習の結合の重要性を指摘する学習論が戦後積み重ねられてきているが、社会教育全体を見渡したとき、理念と実態のずれは大きい。そこを埋めるためにも、階層の問題にも着目しながら、生活と知識との関連を探り、知識の社会的規定の分析を深める必要があるとともに、社会教育機関の役割を明らかにしなければならないのである。公民館にあっては、コミュニティ教育を推進する中で、自律的な学習集団の形成による学習のネットワークづくりが課題となっている。そこで扱われる知識が、どれほど広い社会の、身近な生活なり文化に対する影響を示すものになっているかが問題となるのである。

さらに、日本での学校教育における知識の配分、統制とも関連づけながら、成人教育における知識の社会学的分析とカリキュラム研究を進めることが、今後の課題である。

<注>

- 1) H. Wiltshire, "The Nature and Uses of Adult Education", A. Rogers, (ed.), *The Spirit and the Form*, Department of Adult Education, University of Nottingham, 1976, pp. 136-139.
- 2) H. Wiltshire, "Education for Social Purpose", *Ibid.*, pp. 115-116.
- 3) K. H. Lawson, *Philosophical Concepts and Values in Adult Education*, The Open University Press, 1979, p. 44.
- 4) R. W. K. Paterson, *Values, Education and the Adult*, Routledge & Kegan Paul, 1979, pp. 67-102.
- 5) H. Wiltshire, "The Concepts of Learning and Need in Adult Education", *Ibid.*, pp. 145-148.
- 6) T. Veblen, *The Theory of Leisure Class*, 小原敬士訳『有閑階級の理論』岩波書店, 1961年, 40-69頁。
- 7) G. Mee & H. Wiltshire, *Structure and Performance in Adult Education*, Longman, 1978, pp. 40-41.
- 8) N. Keddie, "Adult Education: An Ideology of Individualism", J. L. Thompson (ed.), *Adult Education for a Change*, Hutchinson, 1980, pp. 45-64.
- 9) B. Bernstein, "On the Classification and Framing of Educational Knowledge", M. Young (ed.), *Knowledge and Control*, Collier Macmillan, 1971, pp. 47-69.

- 10) cf. J. L. Thompson, "Adult Education and the Disadvantaged", J. L. Thompson (ed.), *Ibid.*, pp. 86-92.
- 11) J. Wallis & G. Mee, *Community Schools*, Department of Adult Education, University of Nottingham, 1983.
- 12) C. Poster, *Community Education: Its Development and Management*, Heinemann, 1982, p. 174.
- 13) K. H. Lawson, "Lifelong Education: Concept or Policy?" *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 1 No. 2, 1982, pp. 105-107.
- 14) cf. R. M. MacIver & C. H. Page, *Society: An Introductory Analysis*, Macmillan, 1950, p. 9.
- 15) cf. *Ibid.*, p. 10, pp. 291-296.
- 16) R. Plant, *Community and Ideology*, Routledge & Kegan Paul, 1974, pp. 37-44.
- 17) B. Stewart, "A Community Adult Education Service", *Adult Education*, Vol. 49, No. 2, 1976, pp. 69-70.
- 18) T. Lovett, C. Clarke & A. Kilmurray, *Adult Education and Community Action*, Croom Helm, 1983, pp. 36-38.
- 19) cf. T. Lovett, *Adult Education, Community Development and the Working Class*, Ward Lock Educational, 1975.
- 20) D. Alfred, "The Relevance of the Work of Paulo Freire to Radical Community Education in Britain", *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 3, No. 2, 1984, pp. 105-113.
- 21) T. Lovett, "Community Adult Education", *Studies in Adult Education*, Vol. 3, No. 1, 1971, pp. 2-14.
- 22) T. Lovett, *Adult Education, Community Development and the Working Class*, Department of Adult Education, University of Nottingham, 1982, pp. 2-4.
- 23) K. Jackson, "Some Fallacies in Community Education and Their Consequences in Working-Class Areas", C. Fletcher & N. Thompson, (eds.), *Issues in Community Education*, Falmer, 1980, pp. 39-46.
- 24) T. Lovett, C. Clarke & A. Kilmurray, *Adult Education and Community Action*, Croom Helm, 1983, pp. 38-40.
- 25) K. H. Lawson, "Community Education: A Critical Assessment" *Adult Education*, Vol. 50, No. 1, 1977, pp. 6-13.
- 26) E. Gelpi, *A Future for Lifelong Education*, Vol. 1, Department of Adult and Higher Education, University of Manchester, 1979, pp. 2-4.
- 27) T. Lovett, *Ibid.*, p. 44.
- 28) T. Lovett, C. Clarke and A. Kilmurray, *Ibid.*, p. 154.
- 29) K. Mannheim, *Essays on the Sociology of Culture*, Routledge & Kegan Paul, 1956, pp. 229-239.
- 30) P. Fordham, G. Poulton & L. Randle, *Learning Networks in Adult Education*, Routledge & Kegan Paul, 1979, p. 221.
- 31) T. Lovett, C. Clarke and A. Kilmurray, *Ibid.*
- 32) E. Gelpi, *Ibid.*, pp. 45 ff. *A Future for Lifelong Education*, Vol. 2, Department of Adult and Higher Education, University of Manchester, 1979, pp. 1-13.
- 33) R. M. Hutchins, *The Learning Society*, Encyclopaedia Britannica, 1968.
- 34) Department of Education and Science, *Youth and Community Work in the 70s*, HMSO, 1969.
- 35) Scottish Education Department, *Adult Education: the Challenge of Change*, HMSO, 1975.
- 36) D. J. Alexander, T. J. I. Leach and T. G. Steward, "Adult Education in the Context of Community Education: Progress and Regress in the Tayside, Central and Fife Regions of Scotland in the Nine Years since the Alexander Report", *Studies in Education of Adults*, Vol. 16, No. 1, 1984, p. 45.
- 37) M. Spathaky, *Community Education and Recurrent Education: Ideals and Practice*, (Dissertation for Diploma in Adult Education), School of Education, University of Nottingham, 1980.
- 38) P. L. Berger, B. Berger, & H. Kellner, *The Homeless Mind*, Penguin, 1974, pp. 44-61.
- 39) R. M. Kanter, *Commitment and Community*, Harvard University Press, 1972.
- 40) P. L. Berger, B. Berger & H. Kellner, *Ibid.*, p. 32, pp. 50-51.

- 41) A. C. Zijderveld, *The Abstract, Society*, 居安正訳『抽象的社会』ミネルヴァ書房, 1976年, 236—239頁。
- 42) cf. J. L. Thompson, *Learning Liberation*, Croom Helm, 1983, pp. 108ff.
- 43) Ministry of Reconstruction Adult Education Committee, *Final Report*, HMSO, 1919, pp. 82-91.
- 44) J. Wallis & G. Mee, *Ibid*, pp. 31-64.
- 45) M. Newman, *The Poor Cousin: A Study of Adult Education*, Allen & Unwin, 1979, pp. 216ff.
- 46) M. D. Stephens, "Some National Trends", A. H. Thornton & M. D. Stephens, (eds.), *The University in Its Region: the Extra-Mural Contribution*, Department of Adult Education, University of Nottingham, 1977, pp. 181-189.
- 47) T. Lovett, C. Clarke & A. Kilmurray, *Ibid*.
- 48) R. Taylor & K. Ward, "University Adult Education and the Community Perspective: the Leeds 'Pioneer Work' Project", *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 3 No. 1, 1984, pp. 41-57.
- 49) R. Taylor, K. Rockhill & R. Fieldhouse, *University Adult Education in England and the U.S.A.*, Croom Helm, 1985, pp. 108-110.
- 50) G. Brown, "Independence and Incorporation: the Labour College Movement and the Workers' Educational Association before the Second World War", J. L. Thompson, (ed.), *Ibid*, 109-125.
- 51) M. Doyle, "Reform and Reaction—the Workers' Educational Association Post-Russell", *Ibid*, pp. 129-140.
- 52) G. Mee, *Organisation for Adult Education*, Longman, 1980, pp. 80-103.
- 53) 乗杉嘉寿『社会教育の研究』同文館, 1923年。
- 54) 『田沢義鋪選集』田沢義鋪記念会, 1967年。『下村湖人全集』6, 国土社, 1975年。
- 55) 前掲書, 126頁。
- 56) 前掲書, 75—169頁。
- 57) H. Morris, *The Village College*, Cambridge University Press, 1925 (H. Ree, *Educator Extraordinary*, Longman, 1973, pp. 143-157).
- 58) 『田沢義鋪選集』119—120頁。
- 59) 『下村湖人全集』6, 444頁。
- 60) 前掲書, 524—525頁。
- 61) 前掲書, 475—528頁。
- 62) たとえば, 川島武宜『日本社会の家族的構成』日本評論社, 1950年。『日本の社会と生活意識』学生社, 1955年。
- 63) 清水幾太郎『人間の再建』白晝書院, 1947年, 18頁。
- 64) 前掲書, 40—72頁。
- 65) 山代巴「農民運動期の中井先生」久野収編, 中井正一『美と集団の論理』中央公論社, 1962年, 268—270頁。
- 66) 『吉田昇著作集』2, 三省堂, 1981年, 52—85頁。
- 67) 前掲書, 86—98頁。藤岡貞彦「昭和30年代社会教育学習理論の展開と帰結(上)」『東京大学教育学部紀要』10, 1969年, 201—224頁。藤田秀雄「青年団における小集団学習の問題点」日本社会教育学会編『小集団学習』国土社, 1958年, 102—103頁。
- 68) 宮坂広作「社会教育実践の現代的課題」二宮徳馬編『社会教育の現代化—大学と社会教育—』東洋館出版社, 1968年, 53—91頁。
- 69) 宮坂広作「公民館学習論序説—社会教育における《教育》と《教授》の復権のために—」小川利夫編『現代公民館論』東洋館出版社, 1965年, 40—63頁。
- 70) 徳永功「公民館活動の可能性」, 前掲書, 100頁。
- 71) 国民生活審議会調査部コミュニティ問題小委員会『コミュニティ生活の場における人間性の回復』大蔵省印刷局, 1969年。
- 72) 地方自治制度研究会編『新コミュニティ読本』ぎょうせい, 1977年, 9—10頁。
- 73) 前掲書, 22—23頁。

上杉：成人教育における地域と知識の問題

- 74) 前掲書, 19頁。
- 75) 奥田道大「コミュニティ形成の論理と住民意識」『現代のエスプリ68・コミュニティ』至文堂, 1973年, 66—69頁。
- 76) 前掲書, 74頁。
- 77) たとえば鈴木祥蔵・横田三郎・海老原治善編『講座部落解放教育5・部落解放総合計画と解放教育』明治図書, 1977年。
- 78) 大橋謙策は、公民館職員に求められる力量は、今日ではコミュニティ・ワーカーの役割ではないであろうかととらえている。大橋謙策「公民館職員の原点を問う」『月刊社会教育』No. 329, 国土社, 1984年, 12—20頁。
- 79) C. Griffin, *Curriculum Theory in Adult and Lifelong Education*, Croom Helm, 1983, p. 80.
- 80) *Ibid*, pp. 200–206.

(本学部助教授)