

英国成人教育におけるコミュニティ教育

上 杉 孝 實

A Study of Adult and Community Education in the United Kingdom

UESUGI Takamichi

序

英国の成人教育にあっては、前世紀以来、労働者階級を中心とした大衆に高等教育レベルの教育の普及をはかることを主眼とし、非職業的な教育内容、クラス形態の教育方法が重視されてきた。そこには、「知は力なり」ということばに象徴されるように、社会関係学科 (social studies) をはじめとするリベラルな学科目の知識を身につけることが、個人の発達を促し、社会を動かす力をつけることになるという考えが存在する。ここに、成人を対象としたリベラルな教育をもって成人教育ととらえる英国固有の成人教育概念が成立する。

しかし、近年、このような成人教育のとらえ方をゆさぶる動きが顕著になっている。その一つは、生涯教育やリカレント教育の考え方と関連させて、職業教育も含めて成人の教育をとらえ直すとするものであり、連続的に学校で学んだ後の教育を永続教育 (continuing education) として、従来の成人教育をも含めて統合的に教育を進めようとするものである。1977年設置の成人教育・永続教育審議会 (Advisory Council for Adult and Continuing Education) はその動きを進めるものであり、その観点から多くのレポートを出している。すでに1944年の教育法以来地方教育当局 (LEA=Local Education Authority) を中心に義務教育修了後の人びとを対象とした職業教育が、継続教育 (further education) の重要な柱として展開され、数多くの継続教育カレッジ (college of further education) が設けられている。加えて大学における医学教育、教職教育、その他の専門教育の永続教育も盛んになっているのである。

もう一つは、コミュニティ教育 (community education) の考え方であり、成人教育をコミュニティと関連づけて展開しようとするものであって、ユースワーク (youth work) やコミュニティワーク (community work) との結合をはかることによって、クラス中心のわくをこえる部分を持つとともに、対象の拡大を期するのである。コミュニティ教育の考えは、英国の植民地時代のアフリカにおける地域開発 (community development) と成人教育の統合の試みや1920年代ケンブリッジシャー (Cambridgeshire) におけるモリス (H. Morris) のビレッジ・カレッジ (village college) のとりくみに淵源を求めることができるが、1960年代以後その動きが強まる。スコットランドにあっても、1975年の成人教育に関するアレキサンダー委員会のレポート (Alexander Report) は、「成人教育はコミュニティ教育の一側面とみなされるべきであり、ユース・アンド・コミュニティサービスと共にコミュニティ教育サービスにくみ込まれるべきである。」¹⁾と述べ、スコットランドコミュニティ教育審議会 (Scotland Council for Community Ed-

ucation) の設置をもたらししたのである。このコミュニティ教育も生涯教育やリカレント教育の考えに添うものとしておさえられ、フォーマルな教育だけでなくノンフォーマルやインフォーマルな教育も重視されるのである。

この二つの動きのうち、前者は、英国における技術教育のたちおくれ、産業と教育のギャップに対応しようとする面があり、成人の教育を広い立場からとらえようとするものであるのに対して、後者は、アカデミックな学習が必ずしも具体的な生活問題とつながっていないことへの対応であり、コミュニティの問題にとりくむ活動に成人教育がかかわることの重要性を指摘するものである。したがってこの二つの動きはもともと必ずしも関心を同じくするものではないが、共通しているのは、伝統的な成人教育が実際には多くの労働者階級を惹きつけることなく、中流階級への偏りが見られることの問題視である。

高等教育機関の数が限られ、労働者階級からの進学者がまれであった時期にあっては、クラスとくにテュートリアルクラス (tutorial class) による非職業的な成人教育は、労働者階級のリーダー教育に大きな役割を果たしたが、多くの労働大衆の参加するものとなったわけではない。今世紀における市民大学 (civic university) の形成など高等教育機関の拡大、なかでも1963年のロビンズ・レポート (Robbins Report) 以後の大学の増設は、労働者子弟の進学も進めることになる。とはいえ、労働者階級子弟の大学生中に占める比率は、この間ほとんど変わらず、男性労働人口中%近くを肉体労働者が占めるのに、その子弟は大学では%以下であることが注目されねばならない²⁾。大学の増加は労働者階級以上に中流階級に有利に働いた面もある。一方、成人教育中大学構外教育部 (extra-mural department) やこれとの結びつきの強かった労働者教育協会 (WEA=Workers' Educational Association) のクラスの労働者階級の比率は、大学内部のコースと変わらず低率であり、LEA のクラスでも中流階級が労働者階級の3倍以上を占めているのである³⁾。

労働大衆にとって、まず切実な生活問題に目が注がれるのであり、生計を支える手段となる職業教育や労働にかかわる教育が無視できないものとなる。同時に、非職業的な性格を持ちながらも、住宅問題をはじめ日々の生活の中で直面している問題を解決するためのとりくみとつながった教育が求められることになるのである。これまでの成人教育における社会関係学科は、労働者の置かれている立場や問題に目を向け、その解決に展望をもたらすことを重視して、力が注がれてきたものであった。しかしその学問中心の進め方、センター等を集めて行われるクラス中心の方法は、中流階級文化への偏りを持った学校において疎外を体験した労働大衆、生活に追われる多くの人びとにとって近づきやすいものではなかったのである。コミュニティ教育は、具体的な問題へのとりくみと結びついた学習を身近な場で展開することによって、これまで教育にかかわることの少なかった人びとの参加を進めるものである。

しかしながら、コミュニティ教育の概念はいまだあいまいであり、多義的である。また理念と実態のずれも大きい。教育の本質をめぐってコミュニティ教育に対する批判も行われている。本稿は、さまざまなコミュニティ教育観について整理を行うとともに、その成立と展開の社会的背景を考察し、その機能を実態に即して分析しようとするものである。その際、伝統的な教育観とそれを支える構造との関連が明らかにされねばならない。

日本においては、成人という対象に即してでなく学校教育に対比されるものとして社会教育概

念が成立することによって、学校形態とは異なるノンフォーマルやインフォーマルな方法において社会教育の存在意義が見出される傾向があった。また、社会教育はしばしば地域における社会教育に力点を置いてとらえられ、実生活に即する教育に重点が置かれてきた。学校外の青少年教育も社会教育に包摂して考えられ、団体活動等が教育活動として意味あるものとされてきた。この点英国のコミュニティ教育と重なりあう面を持つといえる。しかし、成人の特質に添った教育を考え、人間を自由にする教育、知育に重点を置き、学校教育とも重なりを持つ英国成人教育の中から現れたものが、単純に日本の社会教育と同様であるとはいえないであろう。日本では、生活問題についての系統的教育の不足が問題になる一方、生涯教育の名のもとで社会教育の広域化、システム化がはかられているが、同じ名のもとに、英国では、教育の柔軟化、地域化が試みられ、学科の系統的教育中心を修正するたかたちで生活問題へのとりくみが志向されているのである。このような差異を支えるものを明らかにすることも課題である。

1. コミュニティ教育の概念

今日におけるコミュニティ教育の概念はきわめて多様である。コミュニティ教育という概念が広がっていくのは、1950年代以後、コミュニティ・カレッジ（community college）の名のもとで学校に成人教育分野、さらにはユースサービス分野を加えていくことを通じてであり、また、1970年前後から地域開発や地域行動（community action）と結びついた教育活動が盛んになることを通じてである。ここから、「コミュニティ教育は地域開発の教育的次元である。」⁴⁾と定義されることもあるが、その意味あいはいさぎまである。学校の新しい試みに着目して、学校の中にコミュニティの問題をとり入れること、学校がコミュニティの活動に参加すること、コミュニティの住民が学校運営に参加すること、学校が地域活動の拠点となることなどをコミュニティ教育としてとらえることが多い。また、コミュニティ・カレッジの例に見られるように、コミュニティの親や他の成人に対する教育機会を拡充すること、社会活動や文化活動も含めてレクリエーションや教育を世代をこえて盛んにすることなどをコミュニティ教育としておさえることも多い。地域開発や地域行動との結びつきの中からは、全コミュニティ住民のために社会的、レクリエーション的、文化的、教育的資源を統合すること、ノンフォーマルやインフォーマルな教育を含めて教育を考えること、コミュニティが自身の教育過程に継続的にかかわることなどをコミュニティ教育とみなす面が強くなっていく。

このような内容、方法面におけるコミュニティ教育の把握も重要であるが、対象をどこに見出しているかがなお問われなければならない。「コミュニティ教育の目的は、生涯活動としての学習を推進し、年齢、性、階級、信条、地位に関係なく、継続的な教育の機会を与え、人びとが生活の質を改善し、十分社会に参加するよう準備することである。」⁵⁾というとりえ方は、理念としてはかなり一般的であるとしても、実際にはこれまで教育から疎外されがちな人びとに焦点をあてる例が多く見受けられる。このような対象面にも着目して、ミー（G. Mee）とウィルトシャー（H. Wiltshire）は、コミュニティ教育概念が次のようにヴァリエティに富んでいることを示している。「成人と青少年の統合教育」「地域の住民一般を意味する『コミュニティ』に関心が向けられた教育」「伝統的な成人教育によっては通常手がのべられていない住民に関心が向けられた教育」「権利剥奪の状態にある、また不利益を蒙っている人びとに関心が向けられた教育」

「コミュニティ感覚を創り出すことをめざす教育」「地域行動や地域開発をめざす教育」⁶⁾。これらは、方法面でのコミュニティ教育の把握が含まれていず、包括的な概念整理にはなっていないが、対象という重要な側面をとらえたものである。

これらを整理すると、コミュニティ教育は ① 内容において、コミュニティへの参加とコミュニティのニーズに根ざした教育 ② 方法において、伝統的なスクーリングをこえた多様で柔軟な学習を重視し、地域行動とも結びついてなすことによって学ぶことを評価する教育 ③ 対象において、青少年と成人を統合的にとらえる教育 ④ 対象において、これまで教育疎外状況にあった人びとに焦点をあてた教育と考えられる。そこには、成人教育参加層の拡大につながる生活問題、地域問題の重視、ユースワークやコミュニティワークとも結びついた教育方法の多様化が見られるのである。

ここで用いられる「コミュニティ」は、一方では現実の地域社会を意味し、他方では理想の社会を意味している。コミュニティのニーズに根ざした教育を考える場合、現にある地域、とくにパリッシュ (parish) のような身近な地域が念頭に置かれる一方、それを紐帯の強いものにしようという意図が働いていることが多い。地域開発は、「積極的な参加でもって全地域(whole community)にとってよりよい生活を増進させることを企図した運動」⁷⁾ととらえられるが、ここにも現にある地域とめざす社会が含まれている。コミュニティを共属感情を持った人びとから成る地域社会ととらえ、あるときにはそれが失われつつあるのを回復しようとし、あるときにはそれを基盤にしながらより人びとのつながりのある社会をつくろうとすることが多いのである。コミュニティがゲマインシャフト (Gemeinschaft) に置き換えられることもしばしばある。しかし、本質意志に根ざし結合それ自体に意味を見出すゲマインシャフトは、必ずしも常に地域社会を念頭に置くものではなく、共同精神にもとづくさまざまな結合体を意味するのである⁸⁾。

今日においては地域性と共同性のずれが大きくなっているものであり、それ故、現実と理想というコミュニティの両義性が生じるのであるが、さらには、地域性よりも共同性に重点を置いて、地域をこえて共同精神の見られる社会をコミュニティととらえる傾向も強まってくる。この立場からは、地域性に比重をかけたコミュニティの把握はロマンティックであると評される。ゲマインシャフトそのものも、利益社会 (Gesellschaft) 化が進む今日、人間の部品化、人間結合の機械化へのアンチテーゼとしての意味は持つものの、現実的ではない。しかし、共同の利害関心の見られる社会としてコミュニティをおさえるとき、具体的には階級の問題が浮かびあがってくることになる。そこで、コミュニティ教育を労働者階級の教育に引きつけて考える立場が成立するのである。

このように、同じコミュニティ教育ということばを用いても、その立場は多様である。すべての人びとの利害関心には基本的に葛藤がなく調和的であるとする合意モデル (consensus model) に立つならば、コミュニティ教育は、既存の地域社会において人びとの共属感情を強めコミュニティ意識を高めるもの、より多くの人びとを体制の中に編入したり、社会の部分的改良をはかるものとして扱われることになる。そこでは、支配的な価値規範の伝達が重視されることになる。これに対して、階級的利害対立を不可避のものとする葛藤モデル (conflict model) の立場からは、直面している問題の背景に支配のための力が働いていることを見抜き、利害関心を同じくする者が団結して問題解決にあたり現状を変える力をつける教育を意味することになる。ここでは、

権力関係や政治経済の動きをとらえる学習に重点が置かれるのである。貧困状態にある人や権利剝奪状態にある層に関心を寄せ、その人たちの参加を促すために地域のニーズや利害に関連したカリキュラムを構成したとしても、補償や個人の向上のわくをこえないものは、基本的には葛藤モデルに立つものではない。

前記①～④のコミュニティ教育のいずれかが合意モデルで他が葛藤モデルであるというように分けることはできない。いずれにあっても、この二つの立場は含まれ得る。等しくこれまで教育疎外状況にある人を対象としていても、個人的な引上げをはかるのか集団的な力の上昇をはかるのか、また既成秩序への編入をめざすのか構造の変革をめざすのかで分かれるのである。コミュニティ教育は、単にコミュニティについての教育ではなく、コミュニティのための教育であるとも考えられる。既存のものに適應するのではなく、つくるべきものとしてコミュニティをとらえるとしても、それがどのようなものか、どのようにして達成されるかでちがった考え方が存在するのである。また、コミュニティ教育はコミュニティの中での人びとのニーズに関連した教育で、個人的・相互的援助を進めるものであって、教育プログラムや運営についての決定への学習者の参加を強調するものともいわれる⁹⁾。コミュニティ・カレッジは、このようなコミュニティ教育の考えに添う教育機関であり、学習者の運営参加が促されているが、その内容は常に変革的なものであるとはいえない。

コミュニティ教育の目的としては、知的芸術的能力発達の機会の提供、レクリエーションやレジャー活動を楽しむことの促進、市民的権利と責任の理解及び認識の発達、社会目的をめざす個人的社会的参加と自発的な活動の鼓吹などの教育を、すべての人に生涯にわたって用意することなどがあげられる¹⁰⁾。しかし、これは、成人教育一般の目的ととくに異なるものではない。これに対してラディカルなコミュニティ教育は、対象を被抑圧者に置き、抑圧する構造に挑戦し、社会行動につながる教育を考えるのであって、教育自体によって個人的地位向上をはかるものではない。ここから、教育の目的は、階級的自覚を持たせ、政治経済的文脈で事態を把握することに置かれるのである。これが伝統的な労働者教育と異なるのは、底辺労働者、障害者、女性、移民、少数民族というように抑圧される人びとへの視点を鮮明にしていることと、実際には地域を問題にすることが多いということである。

理念からいえば、働く場におけるコミュニティ教育も成り立つのである。しかし、住宅問題など生活問題が生起しているのは地域においてであり、同じ立場の者が居住している区域でのとりくみが課題になる。これまでの労働組合との結びつきで行われたとりくみが、雇用労働者の職域中心の賃金待遇改善に限定されがちであったことへの批判も見られるのである。フォーマルな行政のわくをこえたリーダーシップと組織に特色の見られる地域行動と結びつくかたちで、地域の人びとの中にはいり（outreach）、問題についての討論や実践を通じて学習のネットワークをつくりあげていくというように、これまでの人を集め教える中心一周辺モデル（centre-periphery model）からの脱皮が促されることになる。

相互の話しあいや活動を通じて学ぶノンフォーマルな方法や、日常の経験とか環境から学ぶインフォーマルな方法の重視は、日本の社会教育の考えに近く、具体的な生活問題から政治経済構造に迫る学習の展開は、共同学習論や生産大学等での実践にある生産学習と政治学習の結合と重なる。確かにラディカルなコミュニティ教育にあっては、イリッチ（I. Illich）の脱学校社会

(deschooling society) の考え¹¹⁾やフレイレ (P. Freire) の課題提起学習、対話的学習の重視¹²⁾につながる面がある。しかし、コミュニティ教育は学校教育をも含むものであり、学校が地域のすべての人に開かれ、人びとの生活にとって関連の深い課題にとりくむことを指向している面も持っている。コミュニティ教育がしばしばコミュニティ・スクールと結びつけてとりあげられるのもこのことを示している。

日本におけるコミュニティ・スクールの運動が、国家による教育の画一的統制への批判の意味を持っていたのに対し、地方分権の色彩の濃い英国では、学校制度の形式性を問題にし、その柔軟化を進めるのである。住民のためでなく住民と共にということが主張される。アメリカのコミュニティ教育においても、学習がクラス外での多くの活動の中から生じるという認識のもとに、学校が他の機関の協力によってコミュニティ・サービスを行うということに、コミュニティ・スクールの意義が示されてきた。生活経験の重視や共通教育の推進は英国にも共通するものであるが、リベラルな教育の伝統が強く複線型学校体系を長期維持してきた英国よりも発展は早かった。それだけに階級的観点は稀薄であった。

大学が大衆化され、実学尊重の傾向のあるアメリカと異なって、エリート型の大学を保持してきた英国では、成人教育は、アカデミックなものを大衆に広げる機能を持つことによって、概念がせまいものになっていたのであり、対象の限界や生活と教育内容のギャップを克服するには、新たにコミュニティ教育の概念が提起される必要があったのである。こうして、成人教育は、コミュニティ教育のよりアカデミックな部分としてとらえ直される。成人教育及びコミュニティ教育 (adult and community education) というように、成人教育との関連でコミュニティ教育が考えられることが多いのが英国の特徴である。

2. コミュニティ教育の成立と展開

(1) コミュニティ・カレッジの成立

英国においてコミュニティ教育の考えが広がる上で功績のあったものとして、まずモリスのビレッジ・カレッジの構想¹³⁾があげられる。ケンブリッジシャーの教育長 (Secretary for Education) となった彼がこの構想を公の文書にしたのは1924年のことである。そのねらいは、都市の発展の蔭で取り残されていく農村文明の振興のため、農村の学校を再組織化して、青少年が進学のために農村を離れなければならないことを防ぐとともに、より高度な教育を成人を含め多くの人に提供することにあった。具体的には、青少年・成人共同のホールや図書館を学校に具え、地域の文化センターとして機能するビレッジ・カレッジをつくりあげるのである。実際にケンブリッジシャーで最初につくられたビレッジ・カレッジは、1930年のソーストン (Sawston) であり、第二次大戦が始まるまでにさらに三つのカレッジがつくられている。このモリスの思想及び実践はケンブリッジシャー以外にも及び、1949年には、ピーターバロ (Peterborough) のグリントン (Glinton) に同様のカレッジが開かれ、レスターシャー (Leicestershire) でもこの種のカレッジが構想されて、1954年に開校している。

これらは最初からコミュニティ教育の名と結びついたコミュニティ・カレッジとしてとらえられていたわけではない。しかし、モリスの教育観には地域の生活と結びついた教育の重視、経験の重視が見られた。彼はアメリカにおいてデューイ (J. Dewey) の影響を強く受けている¹⁴⁾。モ

リスは、書物中心、知識伝達中心の伝統的な教育家と異なって、農業教育やレクリエーションにも関心を示し、図書館や実験室の機能を重く見ている。ビレッジ・カレッジは、青少年の学校と成人の活動施設の二つのウィング (wing) から成るとともにあいだにビレッジホールを持つことが構想され、コミュニティセンターとして機能することが期待されたのである。

この時期は、労働者への高等教育の普及をめざすWEAが、19世紀後半以来の大学拡張運動と提携してテュートリアルクラスを拡げていっている段階であるが、モリスはWEAの活動が、農村に影響するところの少ない都市の運動であり、それに相応する高等教育拡張運動が農村にないことを問題にしているのである。第一次大戦後の英国成人教育のあり方を示すために出されたいわゆる1919年レポートにあっても、この大学とWEAのボランティアな運動に期待がかかっている¹⁵⁾。LEAによって夜間学習センター (Evening Centre) のような非職業的教育機関を設置することが勧められたが、ロンドン以外の反応はにぶかった¹⁶⁾。

このように、モリスの考えは、子どもを土地につなぎとめ、農村文明を振興することにあつたが、保守的傾向の強いケンブリッジシャーでこの構想を実現するには若干の時間を要したのである。当時ケンブリッジ市は行政上ケンブリッジシャーとは別であり、ケンブリッジシャーの学校は小規模であつて、5～14歳の子どもを一つの建物または部屋に収容したものであつた。高い地位をめざす者は、都市のグラマースクールを志向していたのである。モリスの構想する12のカレッジの実現はむずかしく、彼が教育長をやめる1954年までには五つできあがつたに過ぎないが、第二次大戦後の計画で、デボン (Devon)、レスターシャー、サマーセット (Somerset)、後にはカンバーランド (Cumberland)、ダービーシャー (Derbyshire)、モンマスシャー (Monmouthshire)、ノッティンガムシャー (Nottinghamshire) と普及していくことになる。このうちサマーセットは、1948年に21のビレッジ・カレッジの計画を進めた。カレッジの実現はうまくいかなかったが、中等学校はしばしば継続教育・成人教育機関を伴った¹⁷⁾。1944年教育法 (Education Act) によって、LEAは、義務教育修了後の人びとに継続教育の施設を提供することを義務づけられたのであり、これがこれらの一連の動きを支えることになるのである。

コミュニティ・カレッジの名称が登場してくるのはレスターシャーにおいてである。1949年、レスターシャー文教委員会 (Education Committee) の『レスターシャー継続教育計画及びカウンティ・カレッジ計画 (Leicestershire Scheme for Further Education and Plan for County Colleges)』は、モリスの影響を受けた教育長 (Director of Education) メイスン (S. Mason) の手になる『コミュニティ教育』と題する覚書きによって発展させられた。ここではコミュニティを教育的社会にするという考え方を採用し、ビレッジ・カレッジに代わる名称としてはカウンティ・カレッジ (County College) が用いられたが、これは1944年教育法の中の義務的パートタイム継続教育の場をさすものとして使われているカウンティ・カレッジと混同される恐れがあるため、1953年文部省 (Ministry of Education) から名称変更を求められ、コミュニティ・カレッジということばが用いられることになったのである。

この計画は、農村地域においては、多目的機関でのみ継続教育の施設は十分に発展することができるという見解にもとづいて、中等学校に基礎を置いて、コミュニティの社会的、レクリエーション的活動の場を整えようとするものであつた。そこには、成人や青年の活動のために、集会室、体育館、工芸室、運動場、図書館などが設けられ、一人の施設長 (warden) のもとにカレッ

ジの運営がなされるものであった。コミュニティセンターとしては、このほかに、継続教育のカレッジや小学校に基礎を置いたビレッジセンターあるいは町における近隣センターが設けられることになったのである。これらにあっては、住民自身による運営とコミュニティのすべての人に對する教育機会の提供がめざされている¹⁸⁾。

レスターシャーは、ケンブリッジシャーにくらべてより都市的な郊外的要素の強い地域であり、進歩的で、中等教育をすべての者に提供することに力を入れ、1950年代なかばには、11歳時の選抜試験 (Eleven-plus Examination) を廃止して、総合制学校 (comprehensive school) 方式を採用するのである。1965年、11歳時の選抜試験の廃止と総合制学校方式による中等教育の再編成に関する労働党政府提出議案の議会通過に先立っているのである。レスターシャーでは、11～14歳のハイスクールは総合的で主としてモダンスクールの構内につくられていて、14歳段階で意思にもとづいてアップースクールに進む一方、ハイスクールに残る者もあった。このハイスクールにコミュニティ・カレッジが設けられたのである。このカレッジの構想は1951年文部大臣によって承認され、1954年、アシュビー・ド・ラ・ズーチ (Ashby-de-la-Zouch) のアイヴァンホー中等モダンスクール (Ivanhoe Secondary Modern School) に初のコミュニティ・カレッジが設けられた。施設長にはケンブリッジシャーのビレッジ・カレッジの施設長職にあった人が迎えられている。1958年には成人のためのウィングがつくられた。以後1969年までに全カウンティにこの総合教育計画が実現を見ることになる。学校は1967年に完全な総合制中等学校になった¹⁹⁾。

1960年、ユースサービスに関するアルブマール報告 (Albemarle Report) が出され、ユースクラブ、ユースセンターの拡充がはかられるようになると、文教委員会は、コミュニティ・カレッジに従来の成人教育のウィングに加えて青年のウィングを置き、青年と成人のコミュニティへの統合を進めることになる (1964年)。コーヒーバー、ゲームルーム、ホビールーム、休息室など青年のための独立部分が用意されることになるのである。このユースサービスの発展がコミュニティ教育に大きな影響を及ぼすのである。これについては後に述べる。

レスターシャーのコミュニティ・カレッジも発足した当時は、学校にコミュニティ・カレッジの施設がつけ加えられたといったいどのものであり、当初からコミュニティ・カレッジとして目的的につくられたものではなかった。古いグラマースクールを移す必要もあって1964年に初めてアップースクール及びコミュニティ・カレッジというかたちのものとしてビューチャンプ・カレッジ (Beauchamp College) が開設された。1969年—1971年につくられたカレッジは、中等学校上級 (sixth form) の社交・学習区域を、成人教育及びユースワークのための施設と統合するものであった。1976年、1977年には完全に統合されたコミュニティ・カレッジが開かれている。これらにあっては、機能の二重性は否定され、すべてのスタッフが、アカデミック、レクリエーション的、社会的など活動分野によって分けられることなく継続的な教育にあたるとともに、学ぶ側も、生徒、青年、成人など年齢グループで特別なものとして区分されないものである。このほか、レスターシャーは、20以上のプライマリーコミュニティセンターを持っていて、すべての小学校も、夜間学級、クラブ室等成人用の施設を持つなどコミュニティ・スクールのかたちをとっている。1960年代に、ブリードン・オンザヒル (Breedon on the Hill) 村が、文教委員会に對し、新しい学校に成人部門をつけることを求め認められるなど地域の積極的な働きかけも見られるのである²⁰⁾。

中等教育の再編成、総合制学校の拡がりがコミュニティ・カレッジの発展に関係していることは、デボンシャーの例にも見ることができる。ここはケンブリッジシャーに似た環境であり、その影響を受けてビレッジ・カレッジを最初に発足させたのは、サウス・モルトン(south molton)中等学校で1952年のことである。ここでは、コミュニティの使用のための設備とフルタイムの成人教育オーガナイザーが置かれるとともに、ケンブリッジシャーとちがって、学習者の運営参加がはかられた。しかし、文教委員会が既存の中等学校に基礎を置いたコミュニティ・カレッジ設立のための提言を起草したのは1966年になってからのことであった²¹⁾。

(2) コミュニティ教育機関の発展

農村部で始まったコミュニティ教育の動きは、しだいに都市部にも及んでくる。ニュータウンは、新しい町だけにコミュニティ建設が課題になる。大都市近郊では、職住の分離から生活のコンパートメンタリゼーションが問題になる。これらには若い人々が多いこともあって、教育問題も大きく浮かびあがってくるのが少なくない。ここに地域開発と結びつけて教育が考えられるようになり、全生活を営む力をつける施設が求められてくる。

1971年開かれたサウス・テルフォード (South Telford) のメイドレイ (Madeley) 教育レクリエーションセンターはその例であり、総合制学校、スポーツセンター、成人教育・ユースワーク機関が統合されている。また、ミルトン・ケインズ (Milton Keynes) のニュータウン開発公社、カウンティ、農村地区参事会 (Rural District Councils)、内務省 (Home Office)、教育科学省 (Department of Education and Science) の共同計画では、コミュニティサポートを重視して、中等学校、ユースセンター、健康センター、レクリエーション・レジャーセンター、図書館、劇場、音楽堂、成人教育施設、キリスト教センター、買物区域などから成るスタントンベリー・キャンパス (Stantonbury Campus) がつくられている²²⁾。

規模の大きい都市にあっては、生活の部分化が一層顕著になり、コミュニティの喪失が問題になる一方、不平等の存在がめだつのである。その克服のために子どものみでなく親の教育参加をはかることが課題になるが、成人教育のクラスにあっても中流階級への偏りが強いことが問題になるのである。全国成人教育協会 (NIAE=National Institute of Adult Education) の調査によれば、1968年で LEA のクラス参加者の75%が中流階級で、労働者階級は23%に過ぎない。これが大学構外教育部や WEA などの責任団体 (Responsible Bodies) のクラスになると、中流階級の82%に対して労働者階級は15%とさらに差が開くのである²³⁾。

すでに1950年代後半において WEA のクラスに占める肉体労働者の比率は16%で、1930年代後半の半数であることが示されている²⁴⁾。別のデータによれば、1911-12年には、WEA のクラスを中心であったテュートリアルクラスには、57%の肉体労働者が含まれていたのである²⁵⁾から、その変化は大きいといわざるを得ない。これは職業構成の変化に対応する数字とはいえないし、WEA のクラスの参加者数は、1938-39年にくらべ1956-57年は38.9%の増加であることを考えると、絶対数としても肉体労働者の参加が減っていることになるのである。この間家事従事者もしくは主婦が25%から35%にふえているが、中流階級と見られる職業従事者も増加を示しているのである²⁶⁾。

このような背景があって、権利判奪状態にある層あるいは労働者階級のニーズに合った地域の教育機関をつくる動きが強まってくる。すでに19世紀後半以来、このような機能を果たすものと

してセツルメントがいくつも設けられてきたが、これらの多くが教育センターになる一方で、以前にも増して統合的な地域教育機関が必要となってきたのである。1970年代にこの動きは顕著になる。マンチェスター (Manchester) におけるアブラハム・モス・センター (Abraham Moss Centre) はその一つで、ここにはロウアー、ミドル、アッパーの各段階の学校が含まれ、アッパースクールは、完全に継続教育カレッジと統合されている。図書館、劇場、スポーツセンター、食堂などはコミュニティ全体に奉仕するとともに、託児室、老人や障害者のためのクラブ室、青年ウィング、短期宿泊ブロックなどはコミュニティの各層にサービスするのである²⁷⁾。ノッティンガムシャーの炭鉱街におけるサトン・センター (Sutton Centre) も類似の機関である。

コベントリー (Coventry) も、1950年代なかばに総合制中等学校を足踏させた。この学校を個人、家族、公私の組織をつなぐ大コミュニティセンターとして発展させる計画が建てられた。1969年には、移民が多くその半数がアジア人であることもあって、地域開発計画地域とされた。1972年、モダンスクールを吸収して二つのコミュニティ・カレッジが目的地的につくられた。これらは問題をかかえた社会的優先区域 (social priority area) に設けられている²⁸⁾。

大都市にあっては、成人教育やユースサービスなどがそれぞれ独自に発展していることが、かえってコミュニティ・スクールの導入をむずかしくする。ロンドンはその例である。それでもノース・ウェストミンスター・コミュニティ・スクール (North Westminster Community School) のように、三つの総合制中等学校の連合で新たにつくられ、中等教育段階の生徒に、近隣やコミュニティの要求に合う教育を行うとともに、成人の夜間学習や家族に基礎をおいた対外活動をおこなっているところもあるのである²⁹⁾。

このようなコミュニティ教育の進展に、ユースサービスの発展が大きく寄与している。ユースサービスが成人教育関係者にも注目されるようになるのは第二次大戦中のことである。1939年、教育院 (Board of Education) は、義務教育修了後学校を離れた20歳までの若者の社会的身体的発達を促す教育が長い間無視されてきたことを問題にしている。全国青年委員会 (National Youth Committee) は、国中の運動に対して指導助言を行うために設けられた。1940年、教育院は、この年齢層に対する身体的レクリエーションと全国的サービスのための施設の提供及び拡充の問題をとりあげている³⁰⁾。この頃、ユースサービスの進歩的プログラムは、成人の生活のニーズにのみ基礎づけられるという考えも見られ、ユースカレッジの提唱も行われている³¹⁾。戦時にあって青少年に対する関心が高まり、成人との統合が課題になっているのである。

1960年のアルブマール報告にもとづき、ユースセンターの建設、ユースリーダーの養成が進むことによって、コミュニティ・カレッジの中に青年のためのウィングが設けられる事例は先に示したとおりであるが、この報告の考えは、基本的には青年の独自性を強調していて、成人社会との分離を進めることになるとの批判もなされた³²⁾。この点、必ずしもコミュニティ教育における統合の考えを支えるものではなかったのである。

これに対し、1970年代のユースサービスとしては、ユースワークとコミュニティワークの統合が提唱された³³⁾。これは60年代後半の青年の脱社会傾向に対処するものでもあり、成人社会との統合を進め、青年施設の活動よりも地域での活動を重視するもので、コミュニティ教育の考えに添うものであった。この提唱において中心的役割を果たしたフェアベアソン (A. N. Fairbairn) は、レスターシャーのコミュニティ・カレッジ推進者である。ユースサービスでは、社会性を養う教

育 (social education) に重点を置いて、グループワーク等の方法を用いてきた。そしてこれらに習熟したユースワーカーが計画的に養成されてきたのである。これがコミュニティ教育において、これまでの学校教育・成人教育では十分でなかった方法・人材を用意することになったのである。コミュニティ・カレッジにおけるコミュニティ・チューター (community tutor) の多くは、ユースサービスの世界から供給されるのである。

(3) ネットワークモデルのコミュニティ教育

多くの不利益状態にある人、労働者階級にとってよそよそしい文化を帯びた学校のイメージは、これらの層の教育参加を妨げるように働く。教育がこれらの人に担われるものになるためには、中心一周辺モデルでなくネットワークモデルが必要であるとの主張が現れる。地域の人びとの生活の中で学習グループの組織化が進められ、あらゆる機会を活用して学習が展開されることが重要であり、なすことによって学び、問題解決に向けてとりくむコミュニティ教育が志向されるのである。学校と家庭の連絡 (home-school liaison) をこえて、アウトリーチの方法がとられる必要があると考えられるのである。労働の場における産業上の関係や労組での意思決定に関連した学習はよく行われてきたとはいえ、労組の教育がしばしば改良的になって労働者の生活全体を問題にしていないということも問題になる。WEA でも、労働者の生活及びその基盤をとりあげるよりも、教養の普及に傾いたところが少なくない。社会関係学科の学習比率がさがって、科学とともに文学、言語、芸術の比率が上昇しているのである³⁴⁾。そこで労働者の生活問題をその居住地域においてとりあげ、解決への地域行動と結びつけて社会学習を進めることが試みられてくる。とくに、1967年のプラウデン報告 (Plowden Report) にもとづいて、教育優先地域 (EPA=educational priority area) の設定が行われ、差別をなくすための特別な配慮 (positive discrimination) が前進したこともこの動きを支えることになる。

このような教育活動は自律性の高い大学によって行われやすい。キール大学 (University of Keele) が労働者階級に対して近隣で直接教育に参加できるようにしたことや、リバプール大学 (University of Liverpool) が WEA と提携して EPA の福祉・政治問題を提起する教育計画を展開したことはその例である。リバプールの成人教育では、1960年代まで、20の近隣夜間学習センター (neighbourhood evening centre) での主として婦人を対象とした実用的科目の夜間クラスが中心になっていて、学生委員会 (student committee) を持っているものもわずかであり、労働者階級の参加が不十分であった。この反省の上に立って1970年代に新しいとりくみが展開されるのである。

WEA の EPA テューター・オーガナイザーは、借家人組織などコミュニティグループのために、家族、教育、地方当局の構造、地域の利害関心及び問題などに関するコースを提供している。ここでは問題中心の学習が行われているのである。それとともに、EPA の成人教育にとくに責任を持つフリーランスの WEA テューター・オーガナイザーが任命された。彼はデタッチト・ワーカー (detached worker) として他のワーカーや地域のリーダー及び居住者と接触し、EPA プロジェクトチームによって組織されたデパート内の教育展示会 (話しあう問題についての PR) に参加、回答用紙つきリーフレットを配布している。また教育関心についての戸別調査をおこなっている。このほか、居住者のための助言機能を持つコミュニティセンターの設立を援助したり、パブでの討議を地方放送局の「生活問題」プログラムに結びつけておこなったり、夏のあそびの

計画をたてたり、さまざまなグループとともに働いているのである。

一方リバプール大学は、地域開発担当の教員を任命し、地域の施設長 (warden)、ユースワーカー、警官、牧師などのためのコースを設けるとともに、近隣グループと結びついて、多様な運営技術の教育を進めた。さらに、ドック近くの地域の開発プロジェクトにたずさわるチームを任命し、保守的な1972年住宅法に関する住民集会を開いたり、地方問題に関する学習グループを支えたり、近隣ワーカーのための現職訓練コースを開いているのである。

ここには、1960年代に政府が12の大都市で展開した地域開発プロジェクトに見られる考え方に対する批判が存在する。このプロジェクトでは、貧困問題を心理的に扱い、その上で貧困文化の再生産を断とうという考えが強かった。これに対して、成人教育によって貧困の原因である経済や権力が分析されねばならないと考えるのである。また、EPA の考え方では、住民と関連づける教育が、単に直接のニーズにこたえるというせまいものになっていたり、コミュニティ教育の名のもとに何でも教育であるにとらえられていることを批判し、問題解決の資源、知識、技術、意識、概念の分析をする成人教育を求めているのである。成人教育や他の社会的サービスにおけるオーソドックスな専門家の用具的役割についても批判的であり、彼の教育的社会的価値が明白にされねばならないと考えるのである。住民の参加を強調し、成人教育は行動グループとの協議を通じて現れるべきであるとする。もっぱら賃金問題に関心を集中する労組に対しても批判の目を向け、地域の生活をとりえ働く場をこえて資源や権力にせまる手段の広汎な分析が必要であるとみるのである。

WEA にあってこの任にあたってきたラベット (T. Lovett) は、これまでの制度的アプローチをとりかえるなら、教育は、無関心あるいは性に合わぬとみなされてきた人びとに届くものになるという結論を導き出し、デボンをはじめ多くの他の地方にも影響を及ぼしたのである³⁵⁾。

ポーツマス近郊のレイ・パーク (Leigh Park) でも学習のネットワークづくりが見られる。1973年から、新地域プロジェクトに関連した成人教育にとりくむにあたって、サザンプトン大学 (University of Southampton)、WEA、ハンプシャー・カウンティ (Hampshire County) は、新しい労働者階級への接近をはかる。住民との対話の上に立って、地域のニーズにもとづいた問題解決学習を、ノンフォーマルな討議グループの育成や住民集会の開催などを含めて学習のネットワークをつくることによって進めていくのである。これもラベットたちの仕事に触発されているのである。こうしてさまざまな行動グループが育ってくる³⁶⁾。若者や失業者が多く、教育が不十分で、居住条件をはじめ多くの問題をかかえながら、既成の成人教育やユースサービスが縁遠いものであった裏には、その内容における文化的偏りとクラス中心、センター中心の方法に問題があったのである。

ロンドンにあっては、内ロンドン教育当局 (Inner London Education Authority) によって、アウトリーチのプログラムが展開されている。ここでは進歩的な教育が志向され、脱学校的方法も採られているのである。

これらは、労働党の力の強い地域において展開されやすいのである。もとよりこのことは、コミュニティ教育全体が保守党とあいられないことを意味するものではない。コミュニティ感情の維持やコミュニティ・カレッジに見られる施設の多目的利用は、伝統の保持や経費の節約の観点から保守党によっても進められるのである。しかし、ラディカルなコミュニティ教育はもちろん

のことながら、コミュニティ教育の方向がより多くの人びとに公的な費用で教育を保障するという観点に立ち、総合制学校化によって学校体系を変えようとするとき、レッセ・フェール的、能力主義的教育観とは、ずれが生じることになる。

(4) コミュニティ教育の一般化

1972年の地方政府法 (Local Government Act) によって、これまでの英国の地方自治体は再編成され、LEA が変わることによって成人教育システムにも変化が生じたところが少なくない。オックスフォードシャー (Oxfordshire) の場合、従来のオックスフォードシャー、オックスフォード市、ノース・パークシャー (North Berkshire) によって新しい自治体が構成されるにあたって、新たな成人教育政策の研究が行われ、1974年に『成人教育・コミュニティ教育のための政策 (Policy for Adult and Community Education)』が出された。これまでの各自治体の政策をふまえながら、新たな自治体としてまとまった政策が必要になったのであり、従来の三つの LEA によって、成人教育、ユースアンドコミュニティサービスの名のもとに行われてきた多様な政策は、総合的なコミュニティ教育サービスの中にまとめられるべきであるとされたのである。

コミュニティ教育サービスは、その目的として、生涯を通じてすべての人にオープンである教育サービスの施策を持つべきであるという。そして、継続教育カレッジを母体とした五つの地域カレッジ (area college) と人口2万～3万に一つのコミュニティ・カレッジの設立を提唱した。ここでは単一の型のコミュニティ・カレッジでなく、地方の伝統や環境に合わせてさまざまな建物、施設を用いることにしている。これは、従来のオックスフォードシャーの学校ベースのコミュニティ教育センターと類似している。学校ベースの成人教育センターを中心とするところもある。コミュニティ教育への動きが強まっても、簡単にコミュニティ・カレッジになるわけではない。しかし、コミュニティ教育センター増加の動きは見られるのである³⁷⁾。

1973年のラッセル報告 (Russell Report) にもコミュニティ教育についての言及は見られる³⁸⁾が、1975年、スコットランドの成人教育に関するアレキサンダー報告は、コミュニティ教育を、公私の機関による社会的、文化的、レクリエーション的、教育的施策を通じて、また、コミュニティの多くの自主グループへの参加を通じての個人にとって有効な教育機会であるとおさえている。成人教育は、その一側面であり、とくによりアカデミックな側面あるいはより伝統的なクラスやコースを扱う場合にさすものであるとし、ユースアンドコミュニティワークとともにコミュニティ教育サービスに編入されるべきであると考えられている³⁹⁾。以後スコットランドでは、スコットランドコミュニティ教育審議会等によってコミュニティ教育の推進がはかられてきたが、1982年には、スコットランド・コミュニティ教育センター (Scottish Community Education Centre) と合同してスコットランド・コミュニティ教育評議会 (Scottish Community Education Council) も発足している。

大部分の LEA は、成人教育とユースアンドコミュニティワークを統合するとともに、LEA 外の成人教育団体の活動のいくつかを方向づけしなおすことによって、コミュニティ教育サービスの発展をはかっている。ただし、高等教育や産業に基礎を置いた教育、労組教育における成人教育は、コミュニティ教育とは別のカテゴリーでとらえられる場合もある。スコットランドにあっては人口の64%を占める労働者階級で成人教育参加者中の比率は20%と少なかった⁴⁰⁾。その一

方で、長い間、地方によるコントロールという民主的なシステムのもとで教育が行われ、LEA が主な成人教育機会の提供者であったこと、人口稀薄な地域が多いことが、このような動きを支えている。昨今は、英国の中でも多い若者の失業問題と関連して、ユースサービスの必要性が高まっているのである。

北アイルランドにおいても、70年代にコミュニティ・スクールへの動きが見られる。1973年、地方政府の再編成で 8 LEA から 5 LEA に変わるのを契機に、新設のモダンスクールであるモンクスタウン (Monkstown) などで夜間学習の施設や図書館を設ける例がある (1975年)⁴⁷⁾。一方、1972年新設のアルスター新大学 (New University of Ulster) のマギー大学カレッジ永続教育機関 (Institute of Continuing Education at Magee University College) は、労働者階級のコミュニティ問題へのとりくみの援助にあたり、地域グループと提携しながら、地域行動につながる教育を展開するのである。たとえば、1974年には、「政治と地域行動」に関する会合が組織され、地域グループの代表が集まり、政治家、公務員、専門家と共に彼らの問題について討議している⁴⁸⁾。前記のラベットがこの機関で働き、地方放送の利用など多様な教育資源の提供に活躍しているのである。カトリックとプロテスタントの対立があり、問題の深刻な北アイルランドにあって、地域における労働者の連帯形成への試みが進められているのである。

アイルランド青年評議会 (National Youth Council of Ireland) の『コミュニティ教育とコミュニティ・スクール』(1980年)は、コミュニティ教育は地域開発の教育的次元にとらえ、人びとが下から問題を持ちあげることに意義を見出している⁴⁹⁾。1981年には、ベルファスト教育・図書館委員会 (Belfast Education and Library Board) は、『ベルファストにおける成人教育・コミュニティ教育 (Adult and Community Education in Belfast)』で、コミュニティ教育を、地域の自己開発への参加のために地域の組織化と可動化を強調する開発過程の部分にとらえ、このような自己開発の教育的要素は、アスピレーションを高め、人びとがニーズを見分けかつ表明し、コミュニティの構造と歴史についての理解を進めること、個人が変化に影響を及ぼしたこれを規制し、環境を統制し、ニーズに合う効果的で適切な方法を発展させようとするものであるという⁴⁹⁾。そして、教育プログラムや運営についての意思決定への参加を重視するのである。

このように、コミュニティ教育の考えは国内外各地に拡がりつつある。とはいえ、問題は少なくなく、実現は必ずしも容易ではない。コミュニティ・カレッジに例をとってみると、1976年までに25のLEA がその地方の一部または全部にこれを確立する政策を決定したといわれる。また、コミュニティ・スクールまたはカレッジとよばれるあるいは自称する200以上の学校が、50 LEA で存在しているといわれる⁴⁹⁾。約半数の LEA に存在するのである。成人教育、永続教育審議会のカウンティ調査によれば、成人教育が主としてコミュニティ・スクール又はカレッジで行われているところは8である⁴⁹⁾。大勢としては、専門成人教育センターや継続教育カレッジを中心とするところが多いのである。その問題については後に述べる。

3. コミュニティ教育の実態と機能

(1) 施設とスタッフ

まず、コミュニティ・スクールまたはカレッジの実態について見た場合、その施設、スタッフ等が問題になる。施設については、成人教育センターや成人学校でも、青少年の学校にベースを

置き、学校と併用するものが少なくないが、その場合、成人にとって必ずしも適切な設備でなかったり、日中の学校優先で使いにくいという問題が生じる。コミュニティ・カレッジにあっては、早くからモリスは、成人や青年独自の施設の必要を主張し、成人の夜間クラスの部屋や諸団体の集会室を設けることに努めているのである⁴⁶⁾。

レスターシャーでは、地域の大きさやニーズによって、二つのコミュニティ・カレッジの等級を考えている。一級の場合、成人談話室、成人ゲーム室、講義・音楽室、会議室、青年談話室、青年ゲーム室が置かれるのに対し、二級の場合は、成人と青年で部屋を分けることなく、談話室、ゲーム室、講義・音楽室、会議室が設けられるのである⁴⁷⁾。青年のための施設は、文部大臣が1960年に目的に応じた分離した建物について主導するまでは、実際には実現しなかったのである。もちろん、すべての学校施設が空いているときには、これを地域が使うということがあるが、コミュニティ・カレッジと通常の夜間学校とのちがいの一つは、前者が、成人の活動やユースワークのために目的につくられた施設を持つということにある。しかし、財政問題等で、これは容易には実現しない。施設の併用で学校優先になっていることが少なくない。学校そのものの新設の場合に初めて実現することが多いのである。青少年人口減少に伴う学校統合によって、施設の転用が行われることもある。

シックスフォームの社交・学習区域と成人教育及びユースワークのための専門施設とを統合する試みは、この年代の若者と成人を結びつけるとともに、生活と発達において連続性を保ち、成人教育への移行も容易にすることになる。図書館の配置も教育効果を大きいものにする。しかし、カレッジ・学校の設置場所が、地域の中心ないしショッピングセンターから離れた交通不便なところにある場合、利用者は限られてくるのである。スポーツ施設の設置はよく見かけるものであって、これによって多くの人のカレッジへの参加が促されるのである。

レスターシャーでは1974年前のカウンティ区域で、モダンスクールはハイスクールに、グラマースクールはその上のアップースクールになり、1972年の義務教育年限引上げ以来、アップースクールで学ぶ14-16歳に加えて、17、18歳で在学する者もふえてくる。こうしてアップースクールをベースとして学校とカレッジの統合が進められ、生徒中心的学习(student-centred learning)の展開によってユースワークとの接近がはかられている⁴⁸⁾。義務教育修了後ただちに社会に出た青少年の教育を考えると、ハイスクールの方が身近にあることもあるとはいえ、アップースクールをベースとした方が、より年齢に適した扱い、成人との統合が期待できるのである。このことは、シックスフォームとの結合によって一層効果的になるのである。成人が学校のクラスを利用したり、青少年と成人が同じクラスやクラブで活動するところに統合の実現が見られるのである。

この場合、スタッフのあり方が問題になる。コミュニティ・スクール／カレッジにあっては、教育を統合的に進めるため、原則として、学校教員が成人教育とくに成人クラスをも担当することが求められる。しかしクラス以外の成人教育、スポーツ・レクリエーション、ユースワーク、コミュニティワークになると、これまでの教員では、用いる方法が異なるのでとまどいも少なくない。それ故、これらを担当するスタッフを配置せねばならないことが多い。成人担当チューター、青年担当チューターと分かれていること——1973年のレスターシャーのウェランドパーク・カレッジ(Welland Park College)の例⁴⁹⁾——も少なくないが、より統合を進めるものとして、

コミュニティ・チューターの名のもとに、対象年齢を限定することなくコミュニティ教育を進めるものもある。この場合、教育担当とレジャー担当に分れる例がある——レスターシャーのビューチャンプ・カレッジなど⁵⁰⁾——。レスターシャーでは、コミュニティ・チューターは、当初勤務時間の40%をコミュニティワーク、60%を学校の仕事に用いることになっていたが、後には少なくとも40%教え、半分は直接コミュニティとかわることになっている⁵¹⁾。

ミーとウィルトシャーの調査によると、コミュニティ・スクールの場合、他の成人教育機関とちがって、成人教育者の半数近くが成人教育においてでなくユースワークにおいて経験を積んだ人である⁵²⁾。1970年代にユースワークとコミュニティワークの統合が進められたことも、必要なコミュニティワーカーをユースワーカーから得るかたちで、ユースワークの経験者を多く含むことになったといえる。しかし、もともと成人教育者はクラス中心で教員に近く、ユースワーカーと方法的にはギャップがあったのである。ただ学校の教員よりチューターとしての性格が濃く、かつチューター・オーガナイザーの仕事には、ユースアンドコミュニティワーカーに近いものがあったのである。

フルタイムのコミュニティ・チューターの数是一个の学校に1人あるいは2人ということも少なくないが、すべてのスタッフがコミュニティ・ティーチャーとして、ただ学校セクターだけでなく成人教育を含んだより広いコミュニティ活動に奉仕することを理念としているのである。学校の中に、1/3の時間を成人及び青年活動に振りあてる1人のコミュニティ・ティーチャーを配置するもの——ケンブリッジシャーの小学校——⁵³⁾や、すべての教員が10%の時間をカレッジのコミュニティ活動にさくコミュニティ・ティーチャー契約を結ぶ例もある——レスターシャーのヒンド・レイズ・カレッジ（アップパースクール）など——⁵⁴⁾。すべての教員が契約に応じているわけではないが、スタッフの統一を進める試みである。学校セクターの担当であろうとコミュニティセクターの担当であろうと、合同で任命されることが理念となっているのである。

しかし、実際には、両者の統合が十分進んでいるとはいえない。学校教員が学校セクター以外にかかわるという姿勢が強いとはいえない。ミーとウィルトシャーの調査でも歴史の長い小中規模の農村や郊外のコミュニティ・スクールのプログラムでは、成人向けの昼間の活動はきわめて少なく、夜間に集中している⁵⁵⁾。この時間の問題や方法の差異で、スタッフの統合はそれほど容易ではないのである。

スタッフの統合を進める上で管理職の位置づけが重要になる。学校長（Headmaster）には従来のマスターのイメージが伴い、成人や多くの人にとっては成人教育センター等でも用いられているウォードン（Warden）の方がなじめるというのがモリスのビレッジカレッジの長についての見解であった⁵⁶⁾。実際には、ウォードン＝マスターのもとに学校及びそれ以外のセクターが一緒に置かれる方式と、校長（Principal）のもとに副校長（Deputy Principal）が置かれ、その1人はコミュニティ教育部門を担当し、そこにコミュニティ・チューターが配置される方式とがある。後者は、コミュニティ教育部（Department of Community Education）を設けるが、部長は副校長でなかったものが移行してきたのである⁵⁷⁾。前者の方が統合的であるという印象を受けるが、この場合ウォードン＝マスターはしばしば学校セクターに比重をかけて、青年、成人部門のスタッフがフラストレーションを感じる事が少なくないと指摘される⁵⁸⁾。長が学校教育の経験にもとづいて選ばれることが多いこともこれに関係している。先の調査でも、コミュニティ・スクー

ルの長は継続教育カレッジの長よりも成人に関する仕事が少ないように見えるのである⁵⁹⁾。そこでかなりの権限をもつ成人教育・ユースワーク部門の長が求められることになる。ノーサンバーランド・カウンティ（Northumberland County）の場合、1966年からティーチャー・ウォードンは、継続教育・ユースサービス担当副校長（Deputy Head—further education and youth services—）に変わった。この副校長とその下のチューターは、仕事の50%をユースサービスに、25%を学校教育に、25%を成人教育にあてることになったのである⁶⁰⁾。

専門分化が進む今日、それぞれ専門の領域に専念して力を発揮することを望む者は多い。発達過程の青少年と一応の成熟を前提とした成人に対する教育の姿勢は必ずしも同じではない。子ども対象の教育学（pedagogy）に対し、成人対象の教育学（andragogy）は、自己教育の援助に重点を置く。教授と集団活動推進とは必ずしも方法的に同じではない。統合が必要だとすれば、それに応じたスタッフの養成が不可欠になる。いくつかの大学において、コミュニティ教育でディプロマやマスターの学位が取れるのであり、成人教育学科等にコミュニティ教育の科目が用意されている。オックスフォード大学のように構外教育部でコミュニティ教育に関する2年コースのプログラムを提供しているところもある。ここではグループワークやコミュニティ・オーガニゼーションの学習を行い、地域において実習もする。しかし、まだこのような教育を受けたり資格を持つ者は少ない。コミュニティ・スクールでは、専門成人教育機関より教員としての経歴を持つ者は多いが、成人教育のディプロマを持つ者は少ないのである⁶¹⁾。

（2）運営と教育内容

コミュニティ教育が「住民とともに」を特質としてうち出すとき、どのような教育運営がなされているかが問われることになる。モリスは、LEA に責任を持つビレッジ・カレッジの運営組織として、小学校の管理者、カウンティ参事会によって任命された地方代表、ケンブリッジ大学理事会によって任命された代表、パリッシュ参事会など他の利害関係者代表から成るものと考えた⁶²⁾。ここには学習者の代表はいっていない。1977年のテイラー報告（Taylor Report）は、各学校は、LEA の代表、スタッフ、親、コミュニティの四つのグループから同数のメンバーが出て構成する運営組織を持つべきであるとした⁶³⁾。

レスターシャーでは、コミュニティ・カレッジに評議会（Council）と運営委員会（Committee of Management）とが置かれている。評議会は、加盟クラブや団体から各2名、カレッジメンバー50名につき1名、青年ウィングのメンバー50名につき1名、コミュニティ・カレッジ上級職員、カレッジ及びその構外クラスの教員の代表6名、コミュニティ参事会の任命による代表6名から成る。さらに評議会は必要に応じて8名以下のメンバーを選ぶことができる。この会は100名から150名と多人数になるため、日常的な決定は評議会によって任命された運営委員会がおこなう。ここには、上級職員4名、メンバー代表4名、加盟団体代表2名、コミュニティ参事会代表2名、スタッフ代表2名、その他4名が集まる。おもな行事に際しては作業集団（working party）が組織される⁶⁴⁾。評議会に学習者代表が多いこと、上級職員以外のスタッフ代表の参加の见られることが特徴であり、民主的な運営がはかられている。オックスフォードシャーでは、コミュニティ・カレッジは、カウンティ及び地区（district）参事会の代表、地域センターの代表、任意団体の代表、おもな利用者から成る運営委員会（Management Committee）を持つべきであるとしている⁶⁵⁾。利用者代表を加えても非参加住民の意思をどのように反映させるかといった問

題が残っている。

次にコミュニティ教育の特色が教育内容にどのように表れているかが問われねばならない。ミーとウィルトシャーの調査⁶⁶⁾では、近年つくられた大規模なコミュニティ・スクールでは、他の成人教育機関にくらべ、不利益状態にあるグループ (disadvantaged groups) のためのコースを多く持っている。この機関の多くが大都市内部や再開発地域に設けられていて、底辺状況にある住民に関心を持つためである。個人の管理や家庭経済に関するコースは他にくらべ少ない。これに対して、長い歴史を持つ小中規模の農村や近郊に多いコミュニティ・スクールでは、他の成人教育機関にくらべて比較的余暇の楽しみに関連したクラフトや芸術的技能のコースが多い。身近な地域の多様な人への接近をはかるためと考えられる。コースの絶対数としては健康やフィットネスの維持に関するものが多いことも、日常的なものの重視の表れである。小中規模のものにくらべて大規模のコミュニティ・スクールで知的認識的なコースが少ないのは、都市にあっては、他の成人教育機関の存在を前提として、コミュニティ・スクールとしては EPA などに対象を限定することが関係していると考えられる。

専門的成人教育機関では小規模なものを除いてアカデミックな学科目に比重がかかっているのにくらべると、コミュニティ・スクールではこれは少なめである。大学や WEA がアカデミックなものを中心としてきたのにくらべれば、LEA は技芸・体育を多く採用しているが、中でもこれまで参加の十分でなかった層へのアプローチに力を入れ、ユースワークを採り入れているコミュニティ・スクール／カレッジは、専門的成人教育機関以上にこれらのコースを多く用意することになるのである。成人教育・永続教育審議会の調査⁶⁷⁾でも、芸術やクラフトが最も多くの人の、とくに女性の興味の対象となっているのである。

公開大学 (Open University) が永続教育の一つとして提供しているコミュニティ教育コースは、家庭生活や地域生活で役割を演ずることを助けるための短期コースとして、1983年には次のものを用意している。「人生の最初の時期」「就学前の子ども」「親とティーンエイジャー」「高齢者の世話」「退職計画」「健康の選択」「消費者の決定」「家庭におけるエネルギー」「学校の統治」⁶⁸⁾。ここでは、コミュニティ教育は、親、消費者、被雇用者、市民のいずれであろうと生活の特定の側面を総合的に見ることを助けるものであるというように広くとらえられている。学問体系にもとづく科目でなく、また職業科目でもなくて、問題中心のコースであるところに特色が見出されている。ここまで拡げて考えれば、女性に新しく社会的進出や第二の人生の開拓のための教育をおこなう NOW コース (New Opportunities for Women) などもコミュニティ教育の一つとなろう。

しかし、コミュニティ教育は、ノンフォーマルグループ等の社会的政治的構造に根ざした問題の討議などを通じて批判的意識がめざめることをねらう面もあり、プログラム指向だけでなく過程指向であるところにも特徴がある。住居、雇用、教育等の問題の中の権利剥奪構造について、情報提示—討論—認識—解決のための行動とつないでいくには、住民の主体的参加、コミュニティグループの活動が重要になる。ラベットは、権利が少ない状態に置かれた地域 (underprivileged community) における成人教育機関の役割として、地域開発とつながること、地域開発の資源となること、親と学校に援助すること、個人的・道徳的・社会的問題討議のためのフォーラムをおこなうこと、レクリエーション及び楽しみの拡張をおこなうこと、カウンセリングサー

ビスをすることをあげ、EPA 等では他の機関・組織との統合をはかることが必要であり、社会変化と過程に寄与することが成功にかかわることを指摘している⁶⁹⁾。

コミュニティ・カレッジへの加盟団体、クラブの活動をレスターシャーの例で見ると、身体的活動36%、コミュニティサービス・行動27%、芸術・娯楽21%、社交16%となっている。とくにハイスクールに基礎を置くカレッジでは、コミュニティサービス・行動が身体的活動と肩を並べていて、身近な教育機関でのコミュニティ活動の比重の大きさを示している⁷⁰⁾。

コミュニティ教育への参加状況を見ると、レスターシャーでの1970-71年、1972-73年の調査⁷¹⁾では、コミュニティ・カレッジはカウンティの1/5の成人人口が容易に訪れ得るところにあるが、成人クラスへの登録者の半数がコミュニティ・カレッジのものであることから、夜間学習センターや継続教育カレッジよりも高率の参加者を得ていることがわかる。登録者中の肉体労働者の比率男32%女39%（ただし夫の職業にもとづく）は、1968年 LEA クラスの23%よりも多く、コミュニティ・スクールのあるていどの成功を意味している。とはいえ、この地方での肉体労働者の人口比は64%（1966年国勢調査）であるから、まだまだ中流階級への偏りが見られるのである。レイ・パークでは、男女こみの職業調査⁷²⁾によると、成人クラスの参加者中に占める肉体労働者の比率は36%、不参加者中に占めるこの層の比率は24%と比較的労働者の参加が多いことを示している。主婦は参加者中12%、不参加者中32%と参加が少ない。1950年代後半の WEA クラスとくらべて肉体労働者の参加者中に占める比率は倍あり、主婦は半分である。それでも半熟練・未熟練労働者は不参加者中14%に対して参加者中4%と低く、ネットワークモデルの必要性が主張されるのである。

底辺に置かれている人びとの参加を阻んでいるのは内容・方法だけでなく、費用である。今日保守党政権の財政引締め策はとくに成人教育予算の抑制に強く表れている。必ずしもコミュニティ・カレッジではないが、ダービーシャー（Derbyshire）の成人教育クラスに例をとると、1976年には参加者のうち39%が肉体労働者であったが、1981年には24%に減っている。主婦、55歳以上、退職女性も減っているが、とくに肉体労働者で減少が著しい。この5年間に小売価格は87%上がったのに対し、受講料は240%も上がっていることが関係していると考えられる⁷³⁾。

ラッセル報告は、成人教育経費を教育予算の1%から2%にふやすべきであるとした。しかし、1975-76年労働党内閣時に0.6%であったものが1980-81年には0.4%になっているのである。中央政府の成人教育補助は1980-81年で25%近く引き下げられ、続く3年間に平均33%のカットが計画されている⁷⁴⁾。インフレ対策もあるが、基本的にはお余力モデル（residual model）の成人教育観が表れていて、職業教育にくらべてしわ寄せが顕著に見られるのである。

4. コミュニティ教育をめぐる論議

（1）コミュニティ教育の主張とその批判

英国教育界において支配的な地位にあった人文主義（Humanism）の教育観は、実生活と距離を置く学科の学習によって人間が自由になることをねらうもので、長いあいだ暇と金を欠き生活に追われる労働者等にとって縁遠いものであった。しかしこれが価値の高いものとされることによって、労働者の向上をめざす成人教育にあってもその普及がはかられる面がある。またそこで高い評価を持つ体系的知識を、労働者の地位を高める武器としてとらえる必要が強調されるので

ある。その際とくに重視されたのが社会のしくみの理解につながる社会関係学科であり、地位向上を、一般教養の習得による個人の発達に見出すか政治的な学習を通じての階級運動に見出すかのちがいはあっても、学問を自らのものにすることに主眼が置かれてきたのである。ただし大学内部の教育と異なって、テュートリアルクラスによって、少人数で討論、個別指導がおこなわれ、かなり学習者中心の進め方がとられた。それにしても、多くの人にとって容易に近づき得るものでなく、そこをこえるために経験重視の進歩主義の採用が必要になる。モリスの教育観はこの上に立つものであるが、戦争のためもあるが、第二次大戦までに成人教育においてコミュニティ教育の考えが広がったとはいえない。成人教育の指導者にとって、伝統的な成人教育の評価は依然として高いものであった。

しかし、実態としては、多くの人への教育サービスの普及の観点から、さまざまな成人教育の展開が、とくに第二次大戦後顕著になる。まず1944年教育法にもとづいて、LEA の成人教育が伸びてくる。もっとも、職業教育にくらべると非職業的な成人教育は、教育法の規定では文化的訓練とレクリエーション活動となっていて、位置づけが弱い面がある。それでも、この規定によって、従来の大学構外教育部や WEA のクラスとは異なった技芸的・レクリエーション的活動が成人教育として展開されることが多くなってくる。同時に、大学構外教育部や WEA のノンクレジット (non-credit)、テュートリアルクラス中心の成人教育にも変化が生じ、短期コースや資格につながるコースが増大する。大学構外教育部で WEA との提携コースが大戦終了時には90%あったのが、1956年には40%になる⁷⁵⁾というように、大学構外教育部が独自で多様なコースを用意するようになるのである。

1950年代なかばには、この動きとの関連で成人教育観をめぐっての論議が起きている。ウィルトシャーは、大学成人教育の偉大な伝統 (Great Tradition) として、①人文的あるいはリベラルな学科、②思慮深い市民が典型的学生、③非職業的態度を学生に要求、④自己選抜のみが唯一の選抜、⑤特徴的な方法としてのソクラテス的方法をあげている。これに対して、最近次のような政策が現れているとして新しい動きに批判を加えるのである。①教育運動が教育サービスになっていきつつある。②すすんで職業集団のためのコースや試験・判定につながるコースを提供しようとしている。③何が中立的教育サービスであるかは教育エリートにまかされている。④講義というおなじみの大学内部の技術に戻る傾向がある⁷⁶⁾。これらの批判に対して、ケリー (T. Kelley) らは、多様な人びとの必要に応ずることが重要であるという観点から反論をおこなっている⁷⁷⁾。

成人教育の中心をなしてきた大学成人教育の意義を、教養の普及による労働者階級のリーダー養成運動に見る考えと、より多様な人びとのニーズに合わせてその拡大をはかる考え方の差異が表れているのである。また、成人教育を、個人の発達促進に重点を置いてとらえるものと、社会変化をもたらすことに重きを置いて考えるものとのちがいも存在するのである。コミュニティ教育は、伝統的な成人教育とは異なるものとして、この成人教育の拡張の流れに乗るものである。

1970年代以後は、アウトリーチのコミュニティ教育も現れる中で、これを英国におけるリカレント教育の具体化であるとする主張もおこなわれるようになる。スクーリング重視の伝統の強い英国にあっては、リカレント教育や生涯教育は教育の制度的性格を打破するところに意義が見出される傾向がある。ラッセル委員会や成人教育・永続教育審議会の考え方は、リベラル＝デモク

ラディックな成人教育の伝統から発展したもので、不利益状態にある人への普及をはかる実証主義的＝テクノクラディックな永続教育の立場に立つのに対して、リカレント教育は、教育システムそのものの変革をめざすもので、より人間中心主義者（humanist）のアプローチをとるものとする論者もいる⁷⁸⁾。リカレント教育の考え方の中には、経済発展との関係で職業教育重視の観点が濃いものが見られ、英国でもその観点到立つ者もあり⁷⁹⁾、永続教育に近い考え方もある。簡単に上記のようにとらえることはできない。また、内容として労働を問題にすることと職業教育を重視することとの差同についての認識が明らかでないという問題点がある。けれども、従来の伝統的成人教育をはみ出することは確かである。

このような教育観に対しては、教育概念の拡散をもたらし、教育と訓練、教育と社会化の区別をあいまいにし、教育の本質を見失わせるという批判がある。また、リカレント教育が、教育を人生の早期に集中させるフロント＝エンドモデル（front-end model）を批判することに対して、学習された思考パターンや多様な知的技術がなければ、知識創造の社会的過程にはいることはできないという反批判がおこなわれている。さらに、リカレント教育で個人が自由に教育を選択することを主張することに対して、その際の個人の自律性は、教育の結果出てくるものであり、知識の相対視は、客観度の高い知識の存在及びその論理の必要性、知識の公共性を無視する結果になると問題を提起するのである。知識体系にもとづいた連続性のあるカリキュラムによって学習者を指導することの必要性が強調されるのであり、その上で初めて学際的アプローチが可能になるとされるのである。この指導に教育の特質が見出されるとともに、教育は人間を発達した自由な存在にするものであり、価値を帯びたものである点で、ある役割に方向づける訓練と異なるものであるとみなされるのである⁸⁰⁾。

現行の制度的教育の持つ階級的偏りや制度自体の目的化から教育を解放しようとするのが、教育を柔軟にとらえることになり、それによって、教育の中心となっているものを見失わせることがあることは認められる。多くの人にとって切実な生活問題とのかかわりのもとで教育を進めることが求められるとしても、教育の本質を見落とすことなく、教育の中心と周辺を明らかにしないと、影響すべてが教育となって、混乱が生じる。成人教育の内容が文化的にバイアスのかかっていることは問題になるが、普遍的なものをめざすのは教育の本質である。成人教育の入口は多様であっても入口は必ずしもセンターではない。一方、いま、ここ（now and here）をこえた人格の発達が必要であるとしても、それは社会化や現実との接触を前提とすることなしには不可能であり、‘洗練された’文化はあり得るとしても、さまざまな人による批判的分析なしには独善や腐敗につながることも歴史の示すところである。生涯教育やリカレント教育は、成人教育概念の代りになるものではなくて、教育の一つの観点としてとらえることが重要なのである。

コミュニティ教育は、レジャー志向の教育やアカデミックな教育よりも実際生活上の諸問題へのとりくみを重視するが、これに対しては、教育が、社会統制の手段となり、その独自性を失うことへの警戒の声があがる。また結合自体を善と見ることに疑問が投げかけられ、コミュニティ概念があいまいで、さまざまな集団やより広い社会との関係が必ずしも明らかでないことが問題視されている。そのような見解の裏には、教育の意味は個性化、人格の発達にあって、職業とか地域開発のためではないという考えがある。これは、リベラルな教育に見られるように、精練された知識を媒介として考える力をつけ、視野を拡大させることに重きを置く立場である。この立

場では、スクーリングの持つ意味が重視され、ノンフォーマルやインフォーマルな教育のクローズアップによって教育の本質があいまいになることへの抵抗が見られるのである⁸²⁾。

確かに、コミュニティ教育の中で用いられているコミュニティ概念には、分析ぬきでコミュニティを価値あるものとしたり、ロマンティックな小社会のレベルにとどまるものが少なくない。コミュニティをリアルにとらえ、人びとの生活とコミュニティとの関係を明らかにする中で問題解決のための体系的学習が必要になるのである。地域開発と結びつく教育の意味は、地域開発自体が教育であるとしたり、その手段とすることではなくて、共同で問題にあたる力をつけることと考えられる。しかし、政治経済の学習をすれば必然的に現実社会についての洞察力・判断力を持つ人間が形成されるか、社会に積極的に働きかける主体性が培われるかどうかは疑問である。具体と抽象、現実と理論を結ぶ学習は、生活体験抜きにはできないし、行動による検証が重要になる。

コミュニティを問題にすることで、それをこえて存在する労働者の問題をあいまいにすることになるという批判もある⁸²⁾。コミュニティを広げたものが全体社会という同心円の把握でなく、全体社会の問題が具体的にとらえられる場としてコミュニティを把握することが必要になるのである。コミュニティ教育の中には、労働者の問題を共同利害の見られる地域からとらえていくという新しい労働者教育につながるものがあるとはいえ、コミュニティ概念の多義性を考えても、コミュニティ教育でもって労働者教育に置きかえることは適切ではないのである。

(2) 成人教育のイデオロギー性

伝統的な成人教育への批判としては、リベラルな教育の内容が実生活から遊離し、階級的な制約が見られること、支配階級の文化を普遍的なものとみなしてそれへの同化が進められ、それによって支配階級の優位性が保たれること、文化的劣位を感じさせることによって人びとの目がその生活を規定している社会構造に届かないという結果をもたらしていることなどがあげられる。ボランティアな運動の中で重視された社会関連学科も、福祉国家政策のもと公的権力もかかわって成人教育の一般化が進められる過程では、変革のためより適応のための知識になりやすいのである。1919年レポートにくらべてラッセル報告では、公的権力の役割を抑制的にとらえる部分は少ない。

伝統的成人教育は、個人主義的見地——たとえば個人的ニーズとか学習者中心的な進め方——を重視することによって、社会問題を個人の不適応ということに還元することになりやすいという批判がなされる。個人主義的なリベラルの立場が、人は本来自由であり、より自由で開明的であるべきであるというのに対し、解放を強調する立場は、問題の社会的性格、階級性格から、全階級の人びとの紐帯と自由を追求するのである⁸³⁾。リベラルな立場は、教育対象拡大のための改良を進めるものとして、コミュニティ・スクールとか、青年と成人教育サービスの結合に関心を寄せるが、解放的見地は、階級への反応に注目する⁸⁴⁾のであって、単に方法の改善をめざすものではない。コミュニティ教育が伝統的成人教育に対する批判の上に成り立っているといっても、リベラルな立場の改良の延長線上にあるとみなされるものと、解放的立場に立つことを主張するものとに分れているのである。個人主義の見地に立つ教育は、すぐれているとされる文化への同化を促す点で、すぐれた文化を持つとされる層の優位性を維持することになり、その層によって採用されやすいのである。

伝統的な成人教育であっても、高い地位を持つ大学やグラマースクールに多い学科中心（subject-centred）の進め方を避け、学習者中心の教育を進めることに意義を見出そうとする面が見られたが、これをさらにおし進めるため内容・方法面において生活経験重視の立場から改良を加えるものとして登場してきたコミュニティ教育がかなりの勢力を持つのである。ところが学習者中心の方法が小学校などでとられることが多いだけに、このような成人教育は低くみなされる現状にあるという指摘がなされる。また成人教育における不利益（disadvantage）という概念は、個人が支配的な教育＝文化構造に適応することを援助することへの関心を表しているという問題提起もおこなわれるのである⁸⁵⁾。今日エリート型教育システムの存在している英国にあって、教育機会の拡大は教育の多層化とつながっているものであって、成人教育も大学構外教育部＞WEA＞LEAと大学との類似性によって階層づけられることになるのである。それだけに、コミュニティ教育が、従来の学校における方法をこえて、問題中心でしかも科学的体系的な教育を発展させるかどうか、単なる補償教育でなく、文化批判から新しい価値の創造に到るかどうか問われることになる。

英国における教育のイデオロギー性が改めて問われるようになったのは、60年代以後にあって、従来の制度分析にあきたりず、教育文化の分析が教育の社会学的研究において進められるようになったことと関係している。1960年代政治的なできごとをめぐってイデオロギー上の対立がめだつ中で、教育改革をめぐる対立も激しくなり、学業成績の階層差の解明が課題となったのに対し、構造＝機能主義など巨視社会学的アプローチは十分有効な答を出すことができなかった。これを克服するものとして登場したのが新しい社会学（new sociology）といわれるものであり、教育制度ばかり問うことを批判し、教育の内容をとりあげ、社会的に統制された文化伝達が教育可能性に関係することを示したのである。総合制学校へという制度改革がそれ自体で教育の不平等を解消できるものでなかったことから、教育内容・方法の改革の不十分さが指摘されるのである⁸⁶⁾。階級による文化的差異、学校を通じての知識の配分など能力・知識面での階層づけが問題となってくるのであり、バーンステイン（B. Bernstein）の階級による言語社会化の差異、学校カリキュラムの研究などがクローズアップされてくるのである。

これが成人教育研究にも及んで、従来のアカデミックな社会学でよく用いられた数量的分析より質的分析たとえば個人の生活史研究が成人教育においては重要であるとして、人間中心主義的社会学（humanistic sociology）の提唱がなされる⁸⁷⁾。従来の教育機会研究をこえて教育組織の研究が進む一方、成人教育内容にふみ込んでイデオロギー分析をおこなうものが現れてくる⁸⁸⁾。60年代後半以後対抗文化（counter culture）の影響下で平等を追求する姿勢が強まるとともに、70年代以後経済危機で失業をはじめ社会問題が深刻になるにつれ、合意モデルに対して葛藤モデルが提示されるようになるのである。マルキシズムに対して好意的態度が強くない英国にあって、ネオマルキシズムと名づけられる動きが出てくる。巨視的な構造分析は荒削りのままであるが、文化のイデオロギー性、教育内容の階級的制約に関心を注ぐのである。

コミュニティ教育の動きは、個人主義にあって二つの立場の分化を示すものである。保守主義が文化的距離を前提にしてエリートと大衆の境界を保持するのに対し、リベラルな改良主義は文化的内容もさることながらコミュニケーションを重視し、文化の大衆化を進めるのである。後者が中流階級でも新中間層に支持されやすく、コミュニティスクール／カレッジの試みにつな

ることが少なくないのである。これに対し変革解放をめざす立場からのコミュニティ教育は、被抑圧者が抑圧構造に挑戦することをめざし、既成の教育機会への参加よりも、文化変革、集団的自覚、社会構造の認識と変革を強調する点で、新しい社会学の理論とつながる。労働や民衆文化を正面にすえて社会全体の文化を再構築することが課題となるのである。このようなラディカル成人教育といわれるものには、脱学校化に重点を置くネオルソー主義と構造の変革に重きを置くマルクス主義とが入り混っているものであり、この教育が発展するにつれ、そのウエイトの置きどころが問題になると考えられる。

結 語

英国のコミュニティ教育は、具体的には、既成の学校や成人教育クラスをより多くの人のものにするため教育システムを柔軟なものにするコミュニティ・スクール／カレッジ、さらに疎外された人びとの参加を進めることに重点を置いて一層教育システムの柔軟化をはかったネットワークモデルで展開されるものであった。換言すれば、コミュニティ・スクール／カレッジは、既成の教育制度と脱学校化の教育とのあいだにあるといえる。ラディカルなコミュニティ教育といえども、それが教育であるためには、問題へのとりくみがノンフォーマルなグループの活動から出発したとしても、また社会的政治的行動と結びつくとしても、問題の理解を深め、主体的にとりくむ力を形成し、幅広いものの見方を育てるクラスが存在が重要になる。この点さまざまな教育活動の統合をはかるコミュニティ・スクール／カレッジの機能が注目されるのであるが、公権力のもとその自律性がどこまで発揮されるかが問題になる。学校を住民のものとする学校解放が求められるにしても、学校教員が常に成人教育者として適切とはいえない。ボランティアな成人教育機関・団体、専門的成人教育機関の必要性がなくなるものではない。

コミュニティ教育が一般化するにつれ、その概念が拡散して本来の意図があいまいになる可能性がある。コミュニティ概念のあいまいさがこれを助長するのである。さまざまな教育の包括概念としてとらえる以上に、成人教育、労働者教育、学校教育、ユースワークなどを貫く一つの教育の視点としておさえることが重要になっている。

教育機会の拡大をはかっていく場合、アメリカのように大学の大衆化が進められてきたところでは、高等教育機関としてのコミュニティ・カレッジがある。これはすべての人に開かれながら職業教育、生活教育、一般教育、進学準備教育など多様な機能を果たしている。ニューヨーク州のカレッジのように州立大学の一部をなすものも多いのである。英国では、大学の大衆化は構外教育部以外ではさして進められず、ポリテクニク (Polytechnic) や高等教育カレッジ (College of Higher Education)、その他のカレッジを加えても高等教育進学率は2割強であり、アメリカの半分である。職業教育を中心とする点でアメリカのコミュニティ・カレッジに類する継続教育カレッジの大部分は高等教育機関ではない。義務教育後どの教育機会も利用していない者が近年でも半数見られるのである。高等教育機関の拡大は学歴志向を支えることになるが、アメリカのコミュニティ・カレッジはその要求にこたえとともに、階級的進路分け (tracking) を進め、大学へのアスピレーションを納得して引きさげること (cooling out) 機能を果たしているといわれる⁸⁹⁾。英国では、成人教育がその機能を果たすことになりやすい。

継続教育や成人教育によって多層化の上に立った教育機会の拡大がはかれることで、大学内

部への成人学生の受入れは微々たるものに留まる。21歳以上で大学にはいった者は1980年で7,183人で全体の1割ていどであり、そのうち2%がとくに配慮されて通常の資格なしではいっているのである⁹⁰⁾。スウェーデンのように、1975年の改革で、25歳以上について4年の職業経験と9年に相当する英語学習を条件に成人学生を受け入れ、ストックホルム大学では6割が成人学生であるのとは状況を異にする。コミュニティ教育がこのシステムを補完するのか、システムの変革につながるのかといった場合、現状では大勢としては前者に傾いているといえるのである。コミュニティ教育の制度化が進むことによって教育の変革機能がどうなるかが問題であり、地域の権力構造と関連させての分析が必要である。

社会諸活動を重視し、問題中心の学習を進めるコミュニティ教育には、日本の社会教育の理念に近いものがある。ろばた懇談会などの実践にも似通うものがある。しかし、学校に成人教育やユースアンドコミュニティワークの組織・施設・職員を配置し、教育の統合化を推進し、住民の運営参加をはかることは、学校政策が中央集権的、画一的で制度の硬い日本では容易に実現し難いことである。被抑圧の立場にある人に焦点をあてて社会全体をとらえ直す教育は、同和教育運動などで見られるものの、全体にはまだまだの段階である。成人教育では、成人を責任ある成熟した存在とみなしてその主体性を尊重した教育を考えることになるが、青少年も含む社会教育では、成人の教育も青少年教育の延長線上で考えられやすい。社会教育は、そのままでは成人教育を前提としたコミュニティ教育に置き換えられるものではないのである。

学校の教育課程外の組織的教育活動という社会教育のとらえ方は、学校による社会教育も含むものであるが、実態としては学校外の活動とされがちで、フォーマルな教育、知育と異なるところに特質が見出されがちで、問題の体系的掘りさがが不十分になりやすい。英国のコミュニティ教育は伝統的なフォーマルな成人教育への批判を含んでいるものの、その伝統の存在がコミュニティ教育をめぐる論議を通じて教育の本質を見失わずに教育を厚いものにすることを支えているのである。

注

- 1) Scottish Education Department, *Adult Education: the Challenge of Change*, HMSO, 1975, p. 35.
- 2) Advisory Council for Adult and Continuing Education, *Continuing Education: From Policies to Practice*, ACACE, 1982, p. 22.
- 3) National Institute of Adult Education, *Adequacy of Provision for Adult Education*, NIAE, 1970.
- 4) C. McConnell, "The Community Education Approach to Political Education", *Scottish Journal of Adult Education*, Vol. 4, No. 4, 1980, pp. 21-29. National Youth Council of Ireland, *Community Education and the Community School*, 1980, p. 13.
- 5) J. M' Kinney, "Community Education—Some Development Principles", *Scottish Journal of Adult Education*, Vol. 1 No. 4, 1975, p. 22.
- 6) G. Mee & H. Wiltshire, *Structure and Performance in Adult Education*, Longman, 1978, p. 15.
- 7) *Report of the Ashridge Conference on Social Development*, 1954.
- 8) F. Tönnies, *Gemeinschaft und Gesellschaft: Grundbegriffe der reinen Soziologie*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1963, S. 8-39.
- 9) Belfast Education and Library Board, *Adult and Community Education in Belfast*, 1981, p. 19.

- 10) Oxfordshire, *Report on Adult and Community Education*, 1974, p. 3.
- 11) I. Illich, *Deschooling Society*, Penguin, 1973.
- 12) P. Freire, *Pedagogy of Oppressed*, Penguin, 1972.
- 13) H. Morris, *The Village College*, Cambridge University Press, 1925, (H. Rée, *Educator Extraordinary*, Longman, 1973, pp. 143-157.)
- 14) H. Rée, *Ibid.*
- 15) *Report of the Ministry of Reconstruction Committee on Adult Education*, HMSO, 1919.
- 16) C. Poster, *Community Education: Its Development and Management*, Heinemann, 1982, p. 19.
- 17) H. Rée *Ibid.*, p. 138.
- 18) A. N. Fairbairn, *The Leicestershire Community Colleges and Centres*, Department of Adult Education, University of Nottingham, 1979.
- 19) B. R. Harvey, "The Community College in Leicestershire: an Interim Report", *Studies in Adult Education*, Vol. 3, 1971, pp. 154-165.
- 20) B. Jennings (ed.), *Community Colleges in England and Wales*, NIAE, 1981, pp. 34-35.
- 21) C. Poster, *Ibid.*, pp. 33-34.
- 22) *Ibid.*, pp. 38-46.
- 23) National Institute of Adult Education, *Ibid.*
- 24) S. G. Raybould, *Trends in English Adult Education*, William Heinemann, 1959, p. 250.
- 25) R. Peers, *Adult Education*, Routledge & Kegan Paul, 1959, p. 175.
- 26) S. G. Raybould, *Ibid.*, p. 250.
- 27) C. Poster, *Ibid.*, pp. 59-61.
- 28) *Ibid.*, p. 62. A. Jones, "Sidney Stringer School and Community College", C. Fletcher & N. Thompson, *Issues in Community Education*, The Falmer Press, 1980, pp. 79-85. H. Rée, *Ibid.*, p. 139.
- 29) C. Poster, *Ibid.*, pp. 69-70.
- 30) J. H. Higginson, "Serving Youth—An Appeal to Age", *Adult Education*, Vol. XIII, 1940, pp. 55-97.
- 31) C. Foster, "Youth Service: Weaning of Youth" *Adult Education*, Vol. XIV, 1941, p. 24.
- 32) F. Musgrove, *Youth and the Social Order*, Routledge & Kegan Paul, 1964, pp. 154-155.
- 33) Department of Education and Science, *Youth and Community Work in the 70s*, HMSO, 1969.
- 34) cf. R. Peers, *Ibid.*, p. 82, 124. S. G. Raybould, *Ibid.*, p. 251.
- 35) cf. T. Lovett, "Community Development—A Network Approach", *Adult Education*, Vol. 46., 1973, pp. 157-165. T. Lovett, *Adult Education, Community Development and the Working Class*, Ward Lock, 1975.
- 36) P. Fordham, G. Poulton & L. Randle., *Leaning Networks in Adult Education*, Routledge & Kegan Paul, 1979.
- 37) Oxfordshire, *Ibid.*
- 38) Department of Education and Science, *Adult Education: a Plan for Development*, HMSO, 1973, p. 30, 94, 111, 118.
- 39) Scottish Education Department, *Ibid.*, p. 1.
- 40) K. J. W. Alexander, "The Challenge: Some Key Points from the Report", *Scottish Journal of Adult Education*, Vol. 1, No. 4, 1975, pp. 7-10.
- 41) T. Lovett, "Adult Education and Community Action" C. Fletcher et. al., *Ibid.*, pp. 143-151.
- 42) National Youth Council of Ireland, *Ibid.*, p. 13.
- 43) Belfast Education and Library Board, *Ibid.*, p. 20.
- 44) C. Poster, *Ibid.*, p. 15.
- 45) Advisory Council for Adult and Continuing Education, *Survey of County Structures*, 1980.

- 46) H. Morris, *Ibid.*, p. 150.
- 47) A. N. Fairbairn, *Ibid.*, p. 6.
- 48) *Ibid.*, p. 16.
- 49) G. Williams, "Managing Community Education: A Leicestershire Case Study", *Adult Education*, Vol. 50, 1977, pp. 370-375.
- 50) M. Spathaky, *Community Education and Recurrent Education: Ideals and Practice*, (Paper for Diploma in Adult Education), School of Education, University of Nottingham, 1980.
- 51) A. N. Fairbairn, *Ibid.*, p. 31.
- 52) G. Mee & H. Wiltshire, *Ibid.*, pp. 59-60.
- 53) H. Rée, *Ibid.*, p. 140.
- 54) C. P. Marks, *Innovation in a Leicestershire Community College*, (Paper for Diploma in Adult Education), School of Education, University of Nottingham, 1979.
- 55) G. Mee & H. Wiltshire, *Ibid.*, pp. 43-47.
- 56) H. Morris, *Ibid.*, p. 152.
- 57) cf. G. Williams, *Ibid.* A. N. Fairbairn, *Ibid.*, p. 28.
- 58) K. Butler & C. Morgan, "Village College Re-examined", *Adult Education*, Vol. 39, No. 1, 1966. G. Mee & H. Wiltshire, *Ibid.*, pp. 62-79.
- 59) G. Mee & H. Wiltshire, *Ibid.*, p. 72.
- 60) T. F. Brown & D. C. Galleymore, "Adult Education and Local Government Reorganisation", *Studies in Adult Education*, Vol. 8, No. 1, 1976.
- 61) G. Mee & H. Wiltshire, *Ibid.*, p. 59.
- 62) H. Morris, *Ibid.*, p. 152.
- 63) Department of Education and Science, *A New Partnership for our Schools*, HMSO, 1977.
- 64) C. Poster, *Ibid.*, pp. 157-158.
- 65) Oxfordshire, *Ibid.*, p. 34.
- 66) G. Mee & H. Wiltshire, *Ibid.*, pp. 34-40.
- 67) Advisory Council for Adult and Continuing Education, *Adults: Their Educational Experience and Needs*, ACACE, 1982.
- 68) The Open University Continuing Education, *Community Education Courses*, 1983.
- 69) T. Lovett "Community Adult Education", *Studies in Adult Education*, Vol. 3, 1971, pp. 2-14.
- 70) E. Hutchinson, *A Study of the Leicestershire Community Colleges*, 1974. (A. N. Fairbairn, *Ibid.*, p. 74)
- 71) *Ibid.*, pp. 52-53, 57-58.
- 72) P. Fordham et al., *Ibid.*, pp. 153-155.
- 73) J. Daines, B. Elsey & M. Gibbs, *Changes in Student Participation in Adult Education*, Department of Adult Education, University of Nottingham, 1982.
- 74) *Ibid.*, p. 3.
- 75) T. Kelly, *A History of Adult Education in Great Britain*, Liverpool University Press, 1970, pp. 364.
- 76) H. Wiltshire, "The Great Tradition in University Adult Education", *Adult Education*, Vol. XXIX, 1956, pp. 88-97.
- 77) T. Kelly, "The New Approach in University Adult Education", *Adult Education*, Vol. XXIX, 1956, pp. 174-177. P. A. W. Collins, "Mr. Wiltshire's Great Tradition: Some Disagreements", *Adult Education*, Vol. XXIX, 1956, pp. 167-173.
- 78) C. Boyle, "Reflections on Recurrent Education", *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 1, No. 1, 1982, pp. 5-18.
- 79) C. Griffin, *Recurrent Education and Continuing Education—a Curriculum Model Approach*,

ARE, 1978.

- 80) K. H. Lawson, *Analysis and Ideology: Conceptual Essays on the Education of Adults*, Department of Adult Education, University of Nottingham, 1982, pp. 33-43. cf. R. Barrow, *Radical Education*, Martin Robertson, 1978. R. W. K. Paterson, *Values, Education and the Adult*, Routledge & Kegan Paul, 1979.
- 81) K. H. Lawson, "Community Education: A Critical Assessment" *Adult Education*, Vol. 50, 1977, pp. 6-13. cf. H. Wiltshire, "The Nature and Uses of Adult Education", 1966, A. Rogers (ed.), *The Spirit and the Forum*, Department of Adult Education, University of Nottingham, 1976, pp. 136-144.
- 82) K. Jackson, "Some Fallacies in Community Education and Their Consequences in Working-class Areas", C. Fletcher & N. Thompson, *Ibid.*, pp. 39-46.
- 83) N. Keddie, "Adult Education: An Ideology of Individualism", J. L. Thompson (ed.), *Adult Education for a Change*, Hutchinson, 1980, pp. 62-69.
- 84) C. Fletcher, "The Theory of Community Education and Its Relation to Adult Education", J. L. Thompson, *Ibid.*, p. 81.
- 85) N. Keddie, *Ibid.*, p. 46-47.
- 86) J. Karabel & A. H. Halsey, "Educational Research: A Review and an Interpretation", J. Karabel & A. H. Halsey (ed.), *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, 1977, pp. 46-47.
- 87) R. Ruddock, "The Sociology of Adult Education: A Plea for Humanism", *Studies in Adult Education*, Vol. 3, 1971, pp. 15-27.
- 88) cf. S. Westwood, "Adult Education and the Sociology of Education: An Exploration", J. L. Thompson, *Ibid.*, pp. 31-44. J. E. Thomas & G. Harries-Jenkins, "Adult Education and Social Change", *Studies in Adult Education*, Vol. 7, No. 1, 1975. J. E. Thomas, *Radical Adult Education: Theory and Practice*, Department of Adult Education, University of Nottingham, 1982.
- 89) J. Karabel, "Community Colleges and Social Stratification", *Harvard Educational Review*, Vol. 42, 1972, pp. 521-562.
- 90) G. Roderick, J. Bell & S. Hamilton, "Unqualified Mature Students in British Universities", *Studies in Adult Education*, Vol. 14, 1982, p. 59.

(本学部助教授)