

イギリス成人教育の方法論的成立に関する史的考察

—初期テュートリアル・クラスの生成過程に注目して—

渡 邊 洋 子

1 「成人教育」という枠組

本論の問題意識は、「成人教育」と呼ばれる領域がそもそも何をもって成立したのかという根本的な問いから出発している。より現代的文脈に沿って言えば、「成人教育」という枠組の独自性と現代的意義を問おうとするものである。近年、「生涯学習」が教育改革の理念として世界的に受容され、時間的・空間的に最も広がりをもった理念として、政策上も運動上も重要課題に掲げられてきた。また、経済・社会・文化のグローバル化が進行し、科学技術やIT・ICT技術が飛躍的に発展する中で、知識経済の進展や市場原理の深化が「生涯学習」の根幹に大きな影響を及ぼすようになった。「生涯学習」は、あらゆる地域や文脈に共通する価値として共有される一方で、人々の生活や生き方の個々の現実や多様性（ローカルな価値）を基盤とした生涯学習社会をいかに展望するかが、新たな課題となってきた。

筆者は、イギリスにおける「生涯学習」と「成人教育」の関係性や接合点を検討することを通して、このような課題にアプローチしたいと考えている。同国は産業革命期以降、成人教育の先駆けとして独自の境地を拓き、非職業的教養教育の伝統とそれを支える社会資本は長期にわたり、国際社会で高い評価と注目を得た。だが、80年代以降、イギリス政府が職業教育・訓練へと軸足を移し、2000年以降はEUと連動する「生涯学習」政策を展開する中で、「成人教育」はすでに死語に近づき、「成人教育」の名のもとに蓄積された理論的・実践的蓄積と固有の価値は、過去の「遺物」とみなされるに至った。本論は、「成人教育」への回帰やその擁護ではなく、むしろ、従来の「成人教育」という領域や枠組が、イギリス社会において「生涯学習」へと単純に「発展的解消」され得るものか否かを歴史的に検証するための、作業の一端に位置づいている。

イギリス社会において「成人教育」は、当初から独立領域として成立していたわけではない。宗教活動や慈恵的な取り組み、政治運動や相互扶助的な社会活動、労働者の自己教育運動などの中から、徐々に独自の価値と方法論をともなう実践領域として「生成」してきたと言ってもよいだろう²。本論では、20世紀初頭のイギリス社会でのこのような「成人教育」adult educationの成立過程を、実践的方法論learning/teaching strategyの生成過程に焦点をあてて考察する。

具体的には、イギリス初の労働者教育組織WEA（Workers' Educational Association、1903年創立）が、大学との協力の下に労働者対象の方法論として編み出した「テュートリアル・クラス」を取り上げる。「テュートリアル・クラス」とは、おおむね「1クラス30人程度の受講生が一定期間、定期的・継続的にクラスに出席し、チューターの援助のもとで、講義、ディスカッション、文献購読、小論文の執筆、個別指導を組み合わせる学ぶ学習のあり方」とまとめられよう。

「チューター」とは、成人の学習活動を、あらゆるアプローチで支援・援助する成人教育者（学習支援者）のことである。本論では、このテュートリアル・クラスの「学習形態」としての成立の経緯、要因や諸要素、および方法論的な独自性に注目していきたい。

従来、テュートリアル・クラスは「イギリス固有の成人教育方式であり、少人数の受講生を対象に系統的な学習を可能にするもの」³などと評価されてきたが、日本のわずかな先行研究⁴ではWEAの代表的事業として位置づけられるに留まり「イギリス固有の成人教育方式」の成立要因や特色などが十分に検討されてきたとは言い難い。19世紀前半から実施され始めた大学拡張講義は通常、大教室での講義という形をとった。そこでは実物提示や時間配分などの工夫はあったが、受講生の有する知識・経験やニーズに拘らず、画一的な学習経験が提供されていた。新たな方法論への要望のもと試行錯誤から生まれた「テュートリアル・クラス」は、まさにイギリス成人教育の本質を最も顕著に体现する実践的方法論と言えよう。その最大の貢献は、学習プロセスにおけるチューターと受講生との「教える」―「教えられる」の（一方向的な）タテの関係性を「学ぶ」／「おしえる」の（双方向的な）ヨコの関係性に変換し得たことにありと筆者は考える⁵。今日「学ぶ」／「おしえる」の構図は欧米の成人学習の場で広く共有される⁶が、この構図の成立経緯はほとんど解明されていない。本論の考察を通し、この点についても示唆を得たい。

イギリス成人教育史上、民間運動とは性格の異なる画期的な取り組みとして必ず言及されるのが、1919年の復興省成人教育委員会「最終報告書」Final Report（通称'1919 Report'）である。国家が「成人教育」の意義と役割を積極的に評価した公的文書として知られる。第一次大戦後の復興政策の中で、戦後社会の担い手である「善き市民・公民の育成」を掲げた国民教育の中核に成人教育が位置づけられた。成人教育委員会のメンバーにはWEAの幹部も含まれ、翌20年には、ノッティンガム大学で世界初の「成人教育学」教授（Robert Peers）が誕生した。戦間期は、民間、政府、大学がこぞって「成人教育」の確立に尽力し、戦後に至って、大学、LEA、WEAの連携・協力で、成人教育機会の提供に関わるゆたかな社会的基盤が形成されたのである⁷。

だが、経済の長期的停滞からの脱却を目指したサッチャー改革以降、成人教育をめぐる構図は大きく変化する。経済と教育の結びつきが強調され、従来、軽視されていた職業訓練・教育の取り組みが本格化した。同時に市民的教養を重視する成人教育の予算が大幅に削減され、成人教育事業にも経済効率の論理が持ち込まれた。1980年代に職業教育・訓練を中核に成人の学習機会を再構成する新たな用語「生涯継続教育」continuing educationが導入されると、「成人教育」は新しい概念に徐々に取って代わられた。90年代に再編・設置された教育技能省（Department for Education and Skills）はEUの生涯学習政策と連動し、青年期以降の職業教育・訓練と社会人の高等教育を重点課題とした生涯学習政策を展開してきた⁸。とはいえ、現在に至る教育技能省の政策指針においては、「生涯学習」という包括的な概念を用いつつも、さらに「子ども」「若者」「成人」の三つのターゲットに重点課題が絞られてきている⁹。

筆者は、本論の考察を手がかりに、このように政策理念がめまぐるしく変化する現代のイギリス社会にとって、「生涯学習」に内在するグローバルな価値が「成人教育」というローカルな価値や内実といかなる形で接合点をもち得るのか、またそれがイギリス社会にとってどのような意味をもつのかを考える手がかりを得たい。そのことによって同時に、職業教育（「キャリア形成」）をキーワードに文部科学行政から厚生労働行政に軸足を移しつつある日本の「生涯学習」政策の

動向をグローバルな視野で捉えつつ、その諸課題や可能性について「人々の生活や生き方に根ざした（ローカルな）学び」の視点から探究していくための示唆を得られればとも考えている。

以下、チュートリアル・クラス運動の前史として大学拡張運動の経緯とWEAの取り組みを位置づけ、労働者階級における新たな学習／教育形態へのニーズがチューリアル・クラス構想の素地となっていたことを跡づけた後、初期チュートリアル・クラスの動向と実態、および具体的課題について考察していきたい。

2 チュートリアル・クラス運動前史 —大学拡張運動とWEA事業—

（1）大学拡張運動の経緯

19世紀のイギリス成人教育史において「最大のできごとは、大学拡張University Extensionの成立と発展だった」との見方¹⁰もなされるほど、18世紀までのイギリスの大学は、貴族や上流階級の人々に占有されており、国教会の信者である男性のみが入学して「ジェントルマン」としての教育を受けるというものであった。そこには、身分・階級、宗教、ジェンダーの制約の三つの制約が存在した。大学拡張運動とは、これらの制約を乗り越え、より多くの人々に大学を開放しようという趣旨から生まれた運動と実践であった¹¹。

1830年代以降、オックスフォードとケンブリッジという二つの「時代遅れの古典的な大学」に対し、時代状況に即した教育ニーズにより対応した大学に改革し、限定された教育事業を開発・拡大すべきとの社会的圧力が高まった。そこで、大学文化をどうしたらより広い層の人々に開放していくことができるかとの議論が生み出された¹²。例えば1831年、エディンバラ大学教授のウィリアム・ハミルトン卿Sir William Hamiltonが『エディンバラ・リビュー』誌で、「オックス・ブリッジ」におけるカレッジの特権的地位を批判し、大学は国民の施設としてより開放的であるべきだと主張した。このような考え方が大学拡張運動の基調をなしていた。

現代的意味での大学拡張¹³は、1873年にケンブリッジ大学で正式に発足したとされる。その経緯を見てみよう。1867年、同大学トリニティカレッジのフェロー、ジェームズ・ステュアートJames Stuartは、婦人教育協会の招聘により、リヴァプール、マンチェスター、シェフィールド、リーズの各地で全8回の連続講義を行った。テーマは科学史であった。聴衆の大部分が女性教師であり、毎週500人もの受講者が熱心に授業を受けたという。これを契機に、北イングランド女性高等教育促進協議会が結成され、文学、歴史学、自然科学教科の連続講義を組織し、女性を対象とするより高度な試験を行うこととなった¹⁴。その後4、5年間、彼はイングランド各地とスコットランドで同様の講義を行い、女性のみならず男女勤労者の受講希望を受け入れた。またメカニクス・インスティテュートMechanics Instituteの斡旋により、クルーCreweで鉄道員への講義を、またロッチデイルRochdaleの生活協同組合でも講義を行った。

ステュアートは、このように講師が大きな町を巡回し各地で講義する、「巡回大学」peripatetic universityの構想を抱いており、1871年にこのような事業を正式なものとして認めるよう、ケンブリッジ大学当局に申し入れた。また「それ〔教育—引用者〕を供給することがわれわれに課せられた義務であると、私は信ずる。そして、大学の恩典を全国に及ぼすそのような

制度は、大学が教育に関わってこれまで保持してきた地位を持ち続けるために、また大学が望まれるような社会への浸透力を持ち続けるために必要だと信ずる」¹⁵との論拠を示した。1873年、同大学は地方での講義の実施を認め、ノッティンガム Nottingham、レスター Leicester、ダービー Derby で各3回の講義を実施した。この講義は翌年も他の町で実施された。受講生はどこでも100人を越え、事業は本格化した。1875年にステュアートは機械工学の教授に任命され、大学拡張事業の中心人物となった。

ステュアートは、地方、特に産業都市の女性と勤労者が、カレッジに居住できない状況にありながらも、正規学生として大学に進学し高等教育を受けたいという強い需要があること、しかし、メカニクス・インスティテュートや夜間学校は教育水準が低く、組織的・系統的な教育活動が行われていないために、需要が満たされない状態にあることを問題視した。そして、このような人々にこそ、大学に籍を置く一流の学識ある講師が教える必要があると考えた。また彼は「大学はひろく全国民に教育の機会を提供すべきである、貧富や性別によってその機会が左右されてはならない」「大学には多数のフェローがおり、しかもほとんどカレッジの仕事をしていないフェローを多数抱えている」「そういうフェローを地方での公開講義や学級指導に活用するのは、大学にとってなんら問題はないはず」「しかし、そういう講師の待遇はなるべく手厚くすべきであり、地方の人々が経済的に支え得ない場合には、大学が支援すればよい」¹⁶と主張した。

大学拡張事業には、1876年にロンドン大学、1878年にオックスフォード大学が参加した。事業の運営は、ケンブリッジ大学では「地方講義委員会」、ロンドン大学では「大学拡張協会」 Society for the Extension of University Teaching が担当した。後発のオックスフォード大学では、1892年に「拡張代表組織」 Delegacy Extension を新たに組織したが、「当時は改革の機動力はケンブリッジより弱く、1885年以前のオックスフォードではほとんど何も起こらなかった」という。他の地方大学もこの事業に参画するようになったが、「大学拡張は、成人教育の自由市場において競争の激しい他の一連の組織に比べ、それほど一体化した運動ではなかった。ただ、二つの古典的な大学とロンドン大学の間には、何らかの形で、息の根を止めるような熾烈な競争があった」¹⁷とも言われている。

（2）労働者階級にとっての大学拡張運動

大学拡張運動は、1880年代後期から90年代初期にかけて、6万人に及ぶ学生が聴講したときに最盛期に達したものとされる¹⁸。89-90年までには、オックスフォードで100以上、ケンブリッジセンターで67の大学拡張コースが提供されており、1891-2年には、オックスフォードで279、ケンブリッジの295へと増大した。1891年に至ると、大学拡張の取り組みは、「国民全体のため」という包括的・抽象的な対象を掲げたパイオニア的試みとして理解されるようになる。実際には、貧困層や労働者階級など特定の社会集団を対象とするよりむしろ、需要に応じる「レッセフェール」的なアプローチを取っていた点が特徴的だったと指摘されている¹⁹。

ステュアートは教育機会をすべての階級に一度に提供すべきと考えていたが、1885年以降、オックスフォード拡張委員会の書記を務めたマイケル・サドラー Michael Sadler が94年、「大学拡張は、労働者だけのために意図されたのではなく、婦人たち、事務員や店員の若者、そして働く人々という三つの異なる階級のニーズに対応することを願ったものである」と述べた。この発言は、

「この校外事業の発展は、単に労働者階級の必要に対してのみならず、女性および下層中産階級とともに古典的大学から事実上締め出されていた側の高等教育への要求に対しても応ずるものであった」²⁰、との考察とも一致する。とはいえ、実態をみると、19世紀の大学拡張運動の受益者層は、圧倒的に中産階級であった。特に中産階級の女性に人気があったことは、ステュアートの連続講義の例に顕著に示される。明確なデータはないが、おそらく受講生の三分の二程度が成人女性や女子学生だった²¹と推測される。中産階級の若い男性は少なかったという。そればかりか、協同組合協会からかなりの援助を得たにもかかわらず、概して、労働者階級の関心を引くには至らなかった。労働者階級の男性は、受講生のわずか20～25パーセント程度であり、労働者階級の女性は当初から対象とみなされてもいなかったため、皆無に近い状況であった。

この理由としては第一に、受講料という現実的な問題が挙げられる。大学拡張事業においては、受講料と地方の財政支援が、運営の基盤となっていた。熱心な労働者階級の受講生の中には、「週休1ポンドをやっと超える程度の給料しかもらえない私に、家事を何とか切り盛りし、生活や身なりを恥ずかしくないように整え、その上に、連続講義コースのために6シリング払えなんてひどいことが、よく期待できるものだ」²²と不満を述べる者もいたという。もうひとつの重要な要因について、イギリス成人教育史研究者フィールドハウスFieldhouseは、以下のように述べている。本論の主題に関わるので、少し長いが、引用しておきたい。

ほとんどすべての19世紀成人教育に共通していることではあるが、[大学拡張に労働者の参加が少なかった一引用者]理由のひとつに、この種の教育に対する労働者階級の需要を、大学が過大評価していたことが挙げられる。労働者階級の大多数はまだ、わずかに基礎的な初等教育を受けただけだったのである。しかしながら、理由はそれだけではなかった。多くの労働者階級の人々は、大学拡張の中にある、なじみのないブルジョア文化や、一部の講師のアカデミックなアプローチ方法に、居心地の悪さを感じていた。それらの講師たちは、文化的・階級的な境界線を越えるのが困難なために、労働者階級の聴衆にとって意味深い講義をすることができずにいた。また同時に、労働者階級の期待は、成人教育は、社交的で娯楽的なものか、政治的で有用なものか、いずれかであるべきだというものだったために、大学側の講師の教育認識とは相容れなかったのである。このような、講師と労働者階級の受講生との相互理解の欠如が、中産階級の地方委員会によってさらに強化された。労働者階級の人々は、慇懃無礼でどこことなく見下したようなやり方により、否応なしにそこから疎外されることになったのである²³。

大学拡張事業はこのように、1880年代と90年代に「労働者階級の支持をひきつけ損なってほとんど進展を見せなかった」にもかかわらず、「大学人と労働者階級の受講者の間に結びつきが生まれたのはこの事業によってであ」²⁴るとされる。さらに、ケンブリッジ大学でチューターをしていたコンスタブルは、大学拡張の問題点について、次のように述べている。

第一に、大学拡張運動は、大学の事業のある側面を代表するものにすぎず、大学以外の活動ほどには、働く人々には魅力的には映らなかったのである。一方で、大学というものは、教授活動の中心、すなわちすでに蓄積された知識に関する権威的なコミュニケーションの中心であ

る。他方で、大学とは、未知のものと既知のものの間にある境界線を押し広げ、より充実した幅広い人生への手段を見出すという共通の目的をもって団結した受講生集団でもある。すなわち、各メンバーが自分を、これらの目的のためにともに献身する、偉大な伝統の後継者と捉えている集合体なのである。実践においては、これらの二つの側面は、不可分に関わっている。しかし大学拡張運動においては、大学の事業の教えたがる側面がより強調されたのであった。このことは、受講生に、一定水準の教育があり、一定の基本的な任務を引き受けようとする意思のあることを、必要条件とするものであった。すなわち、通常の形態の大学で教授されることを吸収するのに必要な教育的な備えをもっておらず、また信頼感なく批判的な精神をもってその教授活動に立ち向かう、ほとんどの労働者階級の聴衆にはそぐわない講座だった。さらに、働く人々は人生を知っていたので、拡張講座のテーマはしばしば、労働者たちにとっては、人生にとってそれほど重要でなく人生に関わりのないもののように思われたのである。これらの理由によって大学拡張短期講座は、とりわけ、働く人々にとっては妥当なものとは言えないし、教室での授業活動がほとんど提供されなかったという事実は、個々の受講生の困難さに取り組み、質疑によって彼らの批判精神を満足させる機会がほとんどないことを意味するのである。

大学拡張運動ではすなわち、「すでに蓄積された知識」の伝達という役割が最優先されたのであり、労働者たちが求めた「未知のものと既知のものの間にある境界線を押し広げ、より充実した幅広い人生への手段を見出す」役割は、ほとんど期待できない状況にあった。

(3) WEAの組織化と労働者教育事業

とはいえ、大学拡張運動の成果は、過小評価されてはならないだろう。このような大学拡張講座で学んだ若者が、労働者階級の人々の生活とニーズに立脚した高等教育レベルの学習機会を求めて設立したのが、WEAである²⁵。創設者は、14歳で学校を離れ、オフィスで働き始めたアルバート・マンスブリッジ Albert Mansbridge (1876-1952) である。マンスブリッジは同時に大学拡張コースを受講し始め、同時に協同組合教育活動に深く関わるようになった。そこで彼は、大学拡張運動が高等教育への強い要求をもつ労働者たちを引きつけられていない点に気づき、大学拡張運動にも労働者が主導権をもって関わるべきと考えた。そこで彼は1903年、オックスフォードの会議で妻とともにWEAを設立し、既存の大学拡張に労働者が参加できるような工夫、労働者自身が運営に参加し、自らの声を反映させられる方策、労働者が受けたいと望むような教育内容と方法などに、具体的に取り組み始めたのである。

以下、設立初期のWEAの組織としての概要を、1919年の復興省成人教育委員会『最終報告書』'Final Report'における解説を手がかりに跡づけてみたい²⁶。

WEAは、労働者階級の人々と教育団体と個人会員によって構成され、その設立目的は、「労働者の教育への関心を刺激し、労働者階級が成人教育への要求を表現し充足できるための機構を創り出すこと」にあった。WEAの役割は、個人や支部に属する諸集団の要望に応じてクラス・講義、その他の教育事業を提供するための計画・準備などを行うものであり、具体的には、第一に、学習要求ごとに受講生を組織し、大学ないしLEAに教育設備を提供してもらう方法、第二に、WEA自体が、加盟団体を通して講義やクラスを組織・提供するという方法が取られた。

全国組織としてのWEAは、トレードユニオン、トレードユニオン評議会議会委員会、協同組合、全国成人学校連盟教育委員会、ワーキングメンズクラブや機関組合、YMCA、大学、その他の多様な教育団体などと提携を結んでいたが、活動単位は支部branchで、支部は地区Districtごとにまとまっていた。1918年の時点で、イングランドは9つの地区に分かれ、ウェールズとスコットランドは独立した地区を構成し、各地区には、活動単位である支部の代表、地区の加盟団体、地区の個人会員が含まれた。支部の加盟団体も、トレードユニオン支部、成人学校、協同組合団体、ワーキングメンズクラブ、教育組織などであった²⁷。

このような組織的広がりをもったWEAの活動は実に多様であった。チュートリアル・クラスは、中でも最もその存在意義を高めたものであるが、WEAが大学との連携においてチュートリアル・クラスを生み出し得た素地として、他の活動に言及しておきたい。主なものは、1年継続クラス、冬季クラス、公開連続講義、学習サークル、講師等の派遣、見学旅行、会議などである。

WEAの活動のうち、1年継続クラスは、LEAが提供するものもWEAが提供するものも、しばしば、将来の大学チュートリアル・クラスの土台を形成するものだったのであり、それらは、次に続くチュートリアル・クラスを組織するための準備段階として、慎重に企画された。ゆえに、この意味では、WEAの事業がチュートリアル・クラス運動に伝えたものは重要であった。

またWEAはLEAの援助を受け、冬季クラスの組織化を請け負った。ほとんどのLEAは、受講生の要求に対応したクラスを提供しようとしたが、受講生を集められず、WEAは多くの地域で、この予備的な組織的事業を担った。LEAと協同で受講生を集め、ニーズや願望を確実に捉え、表明されたニーズに見合ったクラスの提供に尽力したとされる。また公開連続講義はWEA活動に共通する特徴であり、ほとんどの支部は、他の組織のために、あるいは他の団体と協同で、単発講義や連続講義の講師を提供した。

学習サークルは全体として、少人数の受講生が不定期に集まる学習活動で、チューターのフォーマルな教授活動や課題作文を伴わないものであった。現代的に言えば、ノンフォーマルな活動に相当する。会場はメンバーの家であり、会場場所は毎回変わった。WEAはこの学習サークルシステムを開発し、ほとんどの支部において、教科（テーマ）ごと、また地方から要求が出た問題ごとに学習サークルを組織した。

その他の活動としては、支部が加盟団体や他の組織に講師・教師を派遣したり、他の援助の提供を行うことも、一般的であった。また性格が幾分異なるのは、WEAが時々召集し、加盟団体の代表と他の労働者階級組織ないし教育組織を招いて公共的関心事を取り上げる会議であった。多くの支部は、地方自治機関、美術館、歴史的関心のある場所への訪問を組織した²⁸。

このように、WEAが提供した、ないし設置の段取りを行ったクラスと学習サークル、講義、会議で扱われる教科やテーマは、かなり広範な領域に及んだ。そこでは、特に歴史、経済、文学が人気のある教科であったが、植物学、音楽、フランス語、衛生学などのクラスもあった。多くの支部は、女性が特に関心をもつ問題に関するクラスを用意した²⁹。このテーマ領域の広範さと女性を中心とする学習者の関心領域やニーズの重視は、チュートリアル・クラス生成の素地として、大きな影響を及ぼしたと思われる。

3 テュートリアル・クラスの基本構想

(1) 労働者階級における新たな学習／教育方法論へのニーズとWEA

大学拡張講座は、前述のように、多くの中産階級の人々が「当たり前」のように享受し共有していた知的・文化的環境、そしてブルジョア文化を基盤とする学問世界や言語文化、秩序意識や社会規範などを前提に提供されたのであった。それゆえに、拡張講座に参加した労働者たちは、「大学」という環境の中に有形・無形に存在する、支配的な文化や言説、ある種の支配イデオロギー（少なくとも、中産階級の社会的優位を自明視する価値観）などへの不信感、そして学問文化への「異文化」的な違和感を、感じざるを得なかったのである。

これらは結果として、労働者階級の人々に、学習ニーズが満たされないことへの欲求不満などを強く感じさせるものだったと思われる。労働者階級の中には、大学拡張講座への抵抗感（時には敵愾心）や不満が根強かった。このような実状が労働者のための新たな学習機会と学習／教育方法論を求める機運を徐々に形成していったのであろう。テュートリアル・クラスが生み出された間接的な要因については、次のような指摘がある。

WEAとテュートリアル・クラス運動は、働く男女が増加する中で、過去25年間に徐々にその表現方法を見出した諸力の当然の産物である。協同組合運動、ワーキングメンズカレッジ、大学拡張運動の三つは、教育への同じ願望を満足させることを狙った異なる方法である。だが、労働者の中には、単なる短期の連続講義のみならず、集中的で継続的な学習を求める人たちがいた。また、長年にわたって自ら悩みの種を抱え、それまで執拗に解決を求めてきたにもかかわらず未解決なままの多くの問題の中核に到達するために、教育を求める人たちがいたのである。

働く男女は、上から自分たちに授けられる教育を拒み、自分たちが知りたいと願うことを自分の手で知らねばならない。また、知りたいことを手に入れたいという願いを、自分自身の努力によって、実現しなければならないのである。³⁰

テュートリアル・クラスの最初の意図は、それが第一に労働者階級のためのものであるべきであり、今日のテュートリアル・クラスの最も重要な特徴のいくつかをもつものであるべきだということであった。すなわち、コースが継続的であること、講義後あるいは講義前にクラス活動があること、そして受講生は小論文を課されるということであった。実践において、これらのアイデアはかなり修正されたが、結果として取ることになった形のうえでは、テュートリアル・クラス運動は、目覚ましい成功を達成し、その勢いや重要性において停滞する兆しはまったく見られていない。³¹

(2) オックスフォード大学のテュートリアル・クラス構想

1907年8月、WEAはオックスフォード大学で会議を招集し、議題「労働者の人々のためにオックスフォードは何ができるか」を掲げて協議した。ゴアGore司教が座長となり、オックスフォード・ケンブリッジ大学の拡張当局関係者、協同組合関係者、トレードユニオン関係者の三者に加

え、教育局常任書記ロバート・モラントRobert MorantとヒートH.F.Heatが出席したとされる。同会議では、ポーツマスの船大工マタビッシュJ.M.Matavishが、オックスフォード大学が労働者たちのために何ができるか、について有名な演説を行っている。またモラントは同会議で、テュートリアル・クラスへの補助金の支出を約束している。

この会議で画期的だったのは、オックスフォード大学とWEAからの労働者の代表が、趣旨を達成するために合同委員会を結成した点である。同委員会は「他の大学の模範とされるようになったテュートリアル・クラスの管理・運営手段を提供したもの」と言われ、以後、いずれの大学にしても、テュートリアル・クラスを設置する際には、必ずこの形式が踏襲されることとなった。同委員会の最終報告書『オックスフォードと労働者階級の教育』は1909年11月に刊行された。同書は、テュートリアル・クラスの理論的基礎を提供するものとみなされ、「次に続く発展の基礎を形成する諸原理を打ち立てるもの」「まさに、運動に一貫性と明確な形態を与えるもの」と高く評価されてきた。同書の構成は、以下のとおりである。

- 第一章 労働者に特に影響を及ぼす教育運動
- 第二章 オックスフォードの大学とカレッジその目的、歴史、基本財産
- 第三章 オックスフォード大学拡張運動
- 第四章 大学教育への労働者の要求
- 第五章 大学の限界に挑むテュートリアル・クラス運動
- 第六章 オックスフォードへの労働者の入学許可
- 第七章 労働者階級の受講生の修了後の動向
- 第八章 提言事項の要約

第五章の記述によれば、テュートリアル・クラスに関するオックスフォード大学の第一の提案は、「ある選ばれた工業の街に、30人未満のテュートリアル・クラスを創設し、労働者と大学の代表が協議した学習プランを実施すべきである」というものであった。オックスフォードは担当教師を指名し、その給料の半分以上を支払うべきであり、その教師はカレッジないし大学から指名され、オックスフォード大学の講師としての地位を得るべきである、とされた。

テュートリアル・クラスの組織は第一に、これらのクラスが労働者のニーズを満たすものであり、それは、労働者が全身全霊でサポートする価値があるものだという、労働者代表の強い信念に依拠していなければならないので、労働者の代表団がクラスの成功に向けて、自らの願望と自らの持ち場で力を尽くす覚悟を表明することが不可欠である、とされている。それゆえに、テュートリアル・クラスのような学級は、メンバーを維持する意思と能力があり、必要な財政的負担の一部を担える労働者階級組織のあるセンターで開設することが望ましいとされた。

具体的には、WEAの支部、ないし他の労働者階級協会（トレードユニオン、トレードカウンスル・友愛協会、協同組合協会など）との協同が目指された。LEAの支援は常に歓迎された。そのような団体の責務として、メンバーの定期的な出席に責任をもち、クラスと大学・教育院・LEAとの間の連絡役となる書記を任命すること、クラスの中のメンバーの関係性を調整すること、オックスフォードから採用される教師の選抜に見解を述べること、テュートリアル・クラス

事業を地区に周知すること、全般的に、必要となるであろう管理運営的な日々の仕事のかなりの負担を担うことなどが課された。労働者の代表組織の手で教育を運営することの第一の利点は、提供される教育が労働者のニーズに見合うものになっていることが保証されることであった³²。

(3) テュートリアル・クラスの誕生

テュートリアル・クラスの発祥地ロッチデイルは、ランカシャー工業地帯の前哨地点で、マンチェスター大学拡張部とオックスフォード大学拡張部から講師が派遣され、多くの熱心な聴衆が集まる場所であった。この地域は、WEAの第二の支部にあたるロッチデイル教育ギルドが1905年に結成されたほか、ハドソン・ショウHudson Showのような、熱狂的な学習要求を駆り立てる拡張講座の講師を有していた。また、「シェークスピアとラスキン」「市民性」「経済学と家政」「作文」「(成人限定の)算数」など多様なテーマが学ばれ、荷馬車組合の要請で「馬の世話」まで教えられていたこと、植物標本が地域の博物館で収集され、マンチェスターの劇場や美術館への周遊旅行も行われていたことなどの教育的素地の上に、人々の教育要求が発酵し、沸騰点に達していたとも表現し得る³³。

この地でのテュートリアル・クラスの誕生については、宮坂広作が実地検分と原資料から詳細に跡づけている。以下、それを手がかりに、経緯の概略をまとめてみよう³⁴。

1903年にWEAが結成され、ロッチデイルにも労働者教育推進の中心組織が創られると、そこに集まった人々は、組織的・連続的・系統的な、質の高い教育機会を熱望した。マンズブリッジはそれを受け、ロッチデイル支部に対し、2年間のクラスへの出席、小論文(essay)の執筆、できる限り広範囲のテーマに関わる文献講読をすることを誓約すれば、最高級のチューターを見つける努力をすると回答した。費用は、オックスフォード大学のニュー・カレッジが大学拡張部に対して資金を供出するとの約束を取り付けた。ロッチデイルの人々の学習要求が本格的なものと確信したマンズブリッジは、約束どおり、グラスゴウ大学の経済学教授トウニーR.H.Tawneyをチューターに指名した。

またロングトンからも、同様のクラスを持ちたいという依頼を受けたため、テュートリアル・クラスは1908年1月から、一人の講師が2クラスを「掛け持ち」という形態で開始され、「テュートリアル・クラス・モデル」となった³⁵。『労働者教育協会—その最初の50年間』(*The Workers' Educational Association: The first fifty years*)の著者メアリー・ストックスMary Stocksは、「最初の二つのテュートリアル・クラスが、トウニーのリーダーシップの下に始まったことはまったく幸運であった。というのは、アカデミックな卓越性が、このように、後に続くチューターや受講生のために確立されたからである」と述べている。ストックスはまた「それ(テュートリアル・クラスの実験—引用者)は、成人教育の進歩にとって、最も特殊で意義深い貢献であり、学問と労働の間の密接に統合したパートナーシップというマンズブリッジの偉大な思想の最良の成果であった」と評価している³⁶。

なお、テュートリアル・クラスに関わるWEAの役割は、「大学合同委員会と協同してテュートリアル・クラスを計画準備し、通常、テュートリアル・クラスの設置に関わる事業の組織化を担う」というものであった。WEAとテュートリアル・クラス運動の間に密接な関係があったことは、例えば、WEAの総書記が、オックスフォード大学テュートリアル・クラス委員会名誉書記

の一人でもあり、WEAのミッドランド地区の書記は、バーミンガム大学合同委員会の書記のひとりであり、ヨークシャー地区書記はリーズ大学とシェフィールド大学の合同委員会の合同書記を兼任していた³⁷。

4 初期テュートリアル・クラスの発達と具体的展開

(1) テュートリアル・クラスの基本形態

1920年代初頭、ケンブリッジ大学のテュートリアル・クラス・チューターW.G.コンスタブル(Constable)は、テュートリアル・クラスとは何かを、次のように簡潔に説明している。

まず出発点として、テュートリアル・クラスは、大学によって指名されたチューターのガイダンスの下で、一定の決められた期間内に何らかのアカデミックな科目を学習することに取り組む男女労働者、言い換えれば、定期的に授業に出席し、さらに一定の課された分量の小論文にまで取り組もうとするような男女労働者で構成される学級、と描くことができよう。³⁸

より具体的なテュートリアル・クラスの解説は、1919年の『最終報告書』に見出される。第一次大戦後の戦後復興のために設けられた復興省の傘下で、「善き市民・公民の育成」を目指して設置された成人教育委員会によるものである。同書では、民間の成人教育運動を踏まえた教育事業や学習活動の見取り図が提供され、それをもとにイギリス政府の成人教育への関与のあり方が検討・提言されているために、第一次世界大戦後に至るイギリス成人教育史の概要を知る上で、大きな手がかりとなるものである。同書において、大学テュートリアル・クラスは次のように描かれている。

大学テュートリアル・クラスは、連続した3年間、大学の合同委員会によって提供された教師の下で自らが選んだ教科を学習することに合意した、32人を超えない男女の集団で構成されるものである。各々の年には、2時間の授業を24回行い（9月29日ミカエル祭からイースターから復活祭の間）、必要な文献講読とチューターの期待に応える水準の小論文への取り組みが求められる。WEAの支部が主導権をとって設置することもあり、労働者階級と教育組織と、時には成人学校が会議を行ってその後に設置することもある。その必須の特徴は、(1) 学習の継続性、(2) フリー・ディスカッションと講義の組み合わせ、(3) 受講生同士、そして受講生とチューターとの相互援助と協同、である。学習の継続性によって、あらゆる観点が確実に表明され、教師の偏見や受講生のいかなる部分での偏見も修正され得る。相互扶助の精神によって、クラスは、多くのフォーマルな教授行為に比して教育的により貴重な、協同性のある生活を得ることができる。各々のクラスには、大学委員会によって、講座のテーマに関係する本の蔵書が提供される。³⁹

すなわち、テュートリアル・クラスとは、労働者組織と大学が連携・協力することによって、大学拡張講座で提供される講義の一方方向性や学習経験の一過性に対し、労働者たちが抱いていた

違和感や欲求不満などを払拭し、「学ぶ側」の立場から工夫を凝らして学習効果を上げようとする、新たな学習・教育の形態＝方法論であった。具体的には次のような手法が取られた。

チューターは大学が指名・派遣し、3年連続で、30人程度の受講生が毎週2時間の授業を24回ずつ受け、文献講読と小論文に取り組むのに必要な様々な対応を引き受けた。受講生にかなりのコミットメントが求められる学習であったが、受講生側にはむしろ、当初から、学習への意欲と自覚を積極的に表明することが求められていた。2時間の授業は最初の1時間がチューターによる講義、次の1時間がディスカッションに充てられた。

また特筆すべき点としては、一定時間の個別指導の時間が設けられたことが挙げられる。これは、「チューターが受講生に個別に会える機会を確保することを意味するのみならず、働く人々の生活を支配する諸条件の下で、チューターが通常、1週間に一晚、数時間しか町に滞在することしかできないという事実によって、調整するのが非常に困難な事柄」と認識されていた⁴⁰。

テュートリアル・クラスで目指された目標とその独自の特色については、先のコンスタブルが次のように述べている。

必須条件は、信頼感を生み出し、保証のない憶測を避けるために、知の探求における団結という考え方を強調することである。すなわち、それは、受講生の実際的な知識と経験を出発点とみなし、教えることを働く人々の人生と密接に関わるものにしていくことなのであり、また教授活動をできる限り、継続的でシステマティックで個人的なものにしていくことなのである。このような方向性をもつ教育を、テュートリアル・クラスは提供しようとしたのである。

(2) 初期テュートリアル・クラスの動向

① クラス数・受講生数の推移

まず、時代状況によるテュートリアル・クラス 的数的な推移と分布状況を見ておきたい。

表1からわかるように、1907年に初めてのクラスが設置されて以後、テュートリアル・クラスは着実に増大し、イギリス各地に広がっていった。その後、第一次世界大戦の影響で99クラス(1916-17年)まで数を減らしたが、戦後の復活は早く、翌17-18年には121クラス、1918-19年には153クラスに復活したとされる。

表1 テュートリアル・クラスの数的変遷⁴²

	1907-08	1908-09	1909-10	1910-11	1911-12	1912-13	1913-14
クラス数	2	8	32	72	102	117	145
受講生数	78	237	1,117	1,829	2,485	3,176	3,234

分布状況としては、イングランドではほとんど北部とミッドランドの工業地域に集中していた。初のテュートリアル・クラスは、前述のように、オックスフォード大学の下に創設された。

1913-14年までには、イングランド・ウェールズのすべての大学、クィーンズ大学、ベルファスト、そしていくつかのユニヴァーシティ・カレッジがクラスを創設していた。以後、エディンバラ大学とアバディーン大学が運動に参加したが、最大数のクラスを有したのはオックスフォードのほか、ロンドン大学、リーズ大学、リヴァプール大学、マンチェスター大学である⁴³。オックスフォード大学やケンブリッジ大学が設置する地域はかなり広範に分散していたが⁴⁴、それ以外に新たに参入した大学は、比較的設置しやすい地域にクラスを開設したとされる。オックスフォードやケンブリッジは当時、大学の基本方針として、大学を積極的に社会に開き、社会に貢献することを打ち出していた。このため、条件が整いにくい地域にも積極的に設置を働きかけたことが背景にあると考えられる。

なお、スコットランドでは、1914年にテュートリアル・クラスの設置が始まっている。

② 受講生の構成と特徴

テュートリアル・クラスは、どんな人たちが受講したのだろうか。コンスタブルは、受講生のメンバー構成や属性について、以下のように述べている。

クラスのメンバーは、男性の場合も女性の場合も、主に労働者階級に属する成人であった。受講生の年齢に関する全般的な統計は手に入っていないが、個々のクラスのうち特定のものは、ほとんどの受講生が20歳から40歳の間の年齢であることを示唆しており、これらの大多数はまた、30歳未満である。ブリテン諸島においては、1913-14年には、3,234人の受講生が在籍し、そのうち746人が女性であった。1917-18年においては、2860人のうち、1179人が女性であった。女性の割合が急速に上昇した要因は、もちろん戦争である。1913-14年には、3035人の受講生のうち、623人が事務員や電信技手、308人が教師、160人が商店の手伝い、193人の女性が自宅労働者であり、1278人が何らかの形の熟練肉体労働者であった。1917-18年には、2860人の受講生のうち、414人は事務員や電信技手であり、438人が教師であり、250人が主婦ないし家事労働者であり、70人が商店の手伝いであり、919人が熟練肉体労働者であった。ここで再び、メンバー構成における違いはおそらく、ある程度までは戦争が原因であり、女性の受講生の割合が増加したことによるものである。⁴⁵

このように、受講生の年齢構成は20～40歳代と比較的、若年層が多く、テュートリアル・クラスの一つの特徴を示している。男女比は全般的に男性が女性を上まわるが、全体に対する女性の割合は著しく増加している。引用文中の1913-14年で23,1%、1914-15年が25,6%（男2,347人、女811人）、1915-16年に34,3%（男性1506、女性786）、さらに1916-17年には41,7%（男1122、女804）⁴⁶ のようにである。これは、コンスタブルの指摘のように、第一次世界大戦の勃発により、総力戦体制下に男性たちが前線に駆り出される一方、多くの女性たちが社会機構のあらゆる領域に動員され、実質的な社会進出と社会認識を期待されたことが背景となっている。また職業構成は、先のメモランダムに掲載された、1913-14年度の3,035人の受講生の職業調査（表2）から、事務員・電気通信士が受講生全体の五分の一以上を占め、教師が一割程度、紡績労働者、家事労働者、技師、店員、炭鉱労働者、印刷工などがそれに続くことが伺える。

これらの受講生に共通して見られた姿勢や態度について、チュートリアル・クラス中央合同諮問委員会の書記次長ウィニフレッド・ビートン Winifred Beaton は、「すべての人が人道的で寛容な態度を培う機会をもつべきであり、誰も自分が心から渴望している知の獲得を拒まれるべきではないという、国民教育制度へと道を拓くような運動のパイオニアであった」⁴⁸ と評している。次のような内発的動機と内的充実感への志向は、この「パイオニア」としての自覚と誇りが無関係ではないと思われる⁴⁹。

表2 チュートリアル・クラス受講生の職業構成 (1913-14年、総計3,035人)⁴⁷

事務員・電話通信士 623*	教 師 308	紡績労働者 235	家事労働者 193	技 師 177
店 員 160	炭鉱労働者等 148	印刷工 144	金属工 95	建設工 83
大工・建具工 82	他の工場労働者 65	鉄道労働者 63	仕立屋・ドレスメーカー 61	保険業 59
郵便配達、トラム運転手、警官 58	陶 工 57	長靴・靴職人、皮職人 52	倉庫番 47	(他の)労働者 31
現場監督・管理者 26	食料品関係 25	製本屋 9	その他 234	

当然の成り行きとして、運動の精神は純粹であり、物的に他者より有利になるようなことはまったく求めなかった。行く手にある最終目標は、教育を受けた民主主義であった。いわゆる階級支配によるのみならず、労働者階級だけでさえなく、あらゆる箇所が公正さで表され、正義に支配されたものであるべきだというコミュニティであった。コースの終了を特徴づけるのは、試験やディプロマではなかった。運動の初期、3年継続クラスの終了時に受講生に試験合格証を与えることが賢明だと考えた者もあったが、受講生がまったく欲しがらなかったために、試験合格証はとうとう一度も授与されなかったのである⁵⁰。

ここにも受講生たちの「志」の高さが反映していると見ることができよう。また文中で言及された「教育を受けた民主主義」(educated democracy)は、『最終報告書』において「成人教育」の目指すべきものとして高らかに謳われた理念である。この理念は、労働者階級の教育を「市民性の涵養」や「公民教育」を掲げた「成人教育」という枠組に転換させることで、一定程度、労働者教育から階級性=反権力のエネルギーを抜き取ることに寄与し得たものと思われる。ビートンはさらに、チュートリアル・クラスに出席する受講生の自覚や覚悟について、次の点を強調した。

忘れてならないのは、チュートリアル・クラスに参加しようとする受講生は、自分が取り組み始めている課業は、かなり骨の折れるものだということを知っている点である。受講生たちは、出席、小論文の執筆という明確な制約の義務を負い、不可避な原因によって妨げら

れない限り、定期的に出席し、求められる執筆作業に取り組むことを約束するのである⁵¹。

後世の人々から高く評価され賞賛されることになったイギリス成人教育に内在する理想的価値は、このような「パイオニア」を自負する受講生たちの、理想主義的でねばり強い学習活動への取り組みのから生み出されたものと見なすことができるであろう。

③ 組織・運営体制

オックスフォード大学の構想の下、チュートリアル・クラスの実施運営に関わる合同委員会は、大学側代表者7名とWEA代表者7名で構成されることになった。そのメンバーには、成人教育に理解や共感のある人物が選ばれたようである。また大学側と労働者側の代表として、合同の秘書が二人指名された。このことは、クラス運営に大学と労働者の協同の原理が適用されることを明白に示した。他方、大半のチュートリアル・クラスは、受講生による子会社的なクラスを生み出した。それらは多くの点でチュートリアル・クラスと類似していた。例えば、スタッフォードシャーでは1918-19年に、510人の受講生を含む23クラスが開講され、それらのすべてがロングトン学級を母胎としていた。他の場所でのチュートリアル・クラスには、公的には終息したものの、一種の学習サークルとしてインフォーマルに継続されたものもある。

5 チュートリアル・クラスにおける授業の実際

(1) 授業の基本形態

1920年段階でのチュートリアル・クラスの授業の実際について、自らがケンブリッジでチューターとして実践に携わっていたコンスタブルは、以下のように述べている。

クラスはいまや明確に、定員が32人に制限され、一般には3年間のものとなっている。それを保証する環境がありさえすれば、クラスをより長期間続けることを妨げるものはなにもない。毎年、冬季には隔週24回の講義が提供され、メンバーは残業や病気のような不可避の原因によって妨げられない限り、定期的に出席することを誓うのである。そして、メンバーは二週間ごとに、小論文ないし同程度のレポートの執筆に取り組んだのである。クラスの集まりは一般に仕事が終わった後の夕方に行われ、2時間続いた。最初の1時間は講義に充てられ、二時間目はクラス全体によるディスカッションに充てられた。このようにして、チュートリアル・クラスの特有のねらいを確実に実現することができたのである。

この「特有の狙い」とは、すなわち、学習の継続性であり、「講義への単なる受動的な出席とは区別される、授業における受講生たちの能動的な協同性」である。コンスタブルは、この能動的な協同性こそが、「個別的ではっきりとしたチュートリアルらしさ」であったと述べている⁵²。それは同時に、現代の成人教育研究の主要概念の一つ「自己主導型学習」Self-Directed Learningともかなりの共通点を有するものと考えられる。

(2) 教科内容とシラバス

初期のテュートリアル・クラスで扱われた教科は、あらゆる領域に及んでいた。1914-15年の記録から主だったものを見てみると、154クラスのうち、77クラスが「経済学と産業史」、32クラスが「現代ヨーロッパ史と政治的自由の歴史」、15クラスが「英文学」、9クラスが「心理学と哲学」、6クラスが「政治科学」、4クラスが「生物学」、3クラスが「地方政府」であった。第一次大戦後の1918-19年には、153クラスのうち、54クラスが「経済学」か「工業」か「社会史」であった。20クラスの「心理学と哲学」と27クラスの「英文学」は増加し、「現代ヨーロッパ史」は15クラスに減った。他の教科としては、「音楽」、「プラトンの国家」、「(戦後)復興問題」などが取り上げられていた。

教科に関わって注目されることは、政治的・社会的性格をもつ教科への関心の高さであった。この点について、コンスタブルは、以下のように分析している。

労働者たちの成人教育欲求は概して、自分たちの日常生活の中で何が起きているのかについて、意味を理解し説明したいという願望によるものであった。それは、労働者たちがますます政治力を持つようになったこと、また政治力を持ちたいという意識が高まったことによって、刺激された願望である。知を求める人には、あらゆる生活範囲において、自らの問いについて、自分が最もなじみのあり、最も重要だと考えるものを基礎にして、自らの探索を行おうとする傾向があるのである。さらに、経済学や歴史学のような教科は、古典や数学のように、長く退屈な時間をかけて技術的装置を獲得することを求めなかった。それらの教科の第二に重要な特色は、それらが非技術的で非職業的なものだったということである。テュートリアル・クラスでは、受講生に金銭を稼ぐ力をつけさせることはまったくしなかったし、また用語の狭い意味において、彼らを社会的・財政的に「向上」させ得るものではなかった。このことが、テュートリアル・クラスとテクニカル・スクール(工業学校)やイブニング・スクール(夜間学校)との違いを生み出していた。全体として、テュートリアル・クラス運動は、教育そのもののための教育要求を代表するものであった。すなわち、人間存在に関わる諸問題を解決したい、人生をより充実させより豊かにしたい、人生の処し方をより賢明なものにするような精神の習癖を培いたいというような願望によって生じた、知への飢餓感を満足させるためのものであった。確かに、テュートリアル・クラスに来た人々の中には、より狭い視野でより短期的な目的を抱く者もいただろう。たとえば、かなり多数の受講生たちが、トレードユニオン、協同組合、地方政府など、何らかの形の公的でヴォランティアな事業に携わる人々であり、時おり、これらの仕事に直接に役立てるためにのみ、テュートリアル・クラスに参加した人々もいた。しかし、ほとんどの場合、このような意図は、手近な価値よりは、それとはまったく別の、教育への純粋な熱狂に発展していくことになるのである。そして、どんな場合にでも、このクラスに参加するための固有の動機は、物質的に誰かより有利になろうという利己的な動機ではなかったのである。⁵³

ここでもまた、テュートリアル・クラスの受講生の「志の高さ」が示唆される。また授業は通常、テューターが準備したシラバスに基づいて行われた。そのシラバスは、詳細なところま

で入念に準備される場合もあり、単純な見出しを集めたものである場合もあった。コンスタブルは、シラバスに関わる自らの経験を以下のように述べている。

私自身の経験では、詳細に叙述されたシラバスは実際、必要な適用と変化をもたせることを妨げてきたわけではない。そしてそのようなシラバスには、受講生に、受講生が網羅すべき基礎的な事柄について、一貫して知にかなう概要を示せるという利点があった。それは特に、入手可能な満足なテキストがまったくないような時に役立った。そのようなシラバスによって、チューターはまた、自分の議論の全般的な構造に関する知識を引き受けることができるようになり、また自由裁量で、教科のなかでより難解な、あるいは興味深い部分を発展させることができるようになった。⁵⁴

このように、テュートリアル・クラスでは、チューターが詳細なシラバスを準備することにより、受講生が自分の学習内容について自覚的に捉えることができるとともに、チューター自身も、自らが授業で扱う内容について客観化し、さらに受講生の興味関心と必要性、ニーズなどに合わせて、柔軟に授業を展開させることが可能になったと考えられる。

(3) 学習の柱となる4つの方法論

実際の学習場面においてテュートリアル・クラスは、講義ないしフォーマルな教授活動、ディスカッション、小論文 (essay)、そして個別指導の4つの要素で構成されていた。再びコンスタブルの叙述を参考に、各々の要素について具体的な内容を見ていこう。

A 講義

テュートリアル・クラスの講義の特徴は、①成人受講生の学習実態を踏まえて、興味を引く努力や工夫が他に増して求められるものであったこと、②受講生自身の「自己学習」を前提とする講義のため、情報伝達よりむしろ、受講生の興味関心を刺激し、サポートと励ましを与えることに重点が置かれたこと、③大学生のように試験のための学習ではないため、受講生の問題関心に沿って展開されやすかったこと、が挙げられる。

まず、講義自体は、継続的にフォーマルな形で行われたにせよ、チューターないしクラスからの質問で断続的な形で行われたにせよ、「詳細な草稿を読んで行われた、あるいはそれをもとに行われた講義は、ほとんど成功するものではなかった」という。ほとんどすべての受講生が、一日の長時間の労働で「くたくたになるようなその日の仕事を終えてきていたのだから、かれらの注意と興味を引き続けるためには、あらゆる努力がなされなければならなかった」。そのため、チューターは、何が重要かはっきりしない時には質問するよう促し、またチューターがクラスに対して示唆を求めるか、実例を提示するために質問することが奨励された。

第二の特徴は、テュートリアル・クラスが、受講生の独立学習 (independent study) を前提とするものだった点である。それゆえ講義は、情報の伝達よりむしろ、受講生の関心を刺激し、受講生自身の自己学習に向けてガイダンスと励ましを提供するものと位置づけられ

た。講義に多くのものを入れ込むことは、避けるべきと考えられていた。

第三の特徴に関わっては、チューターは講義に際し、試験を念頭に置く必要がないため、クラスにとって特別重要な事柄やとりわけ関心のある事柄に集中する余裕があったであろう点が指摘される。コンスタブルは、「たとえば、歴史の学習においては、オリジナルの権威をある程度参照することに重点をおき、特に学習方法に注意を払った1、2学期分の集中的学習の方が、より長期にわたって駆け足で必要なところを表面的になでるように概観することよりも、教科をよりよく把握することができる」⁵⁵としている。そのような学習で提供される教材で学んだ受講生は、足りない部分を自らの文献講読やレポート執筆作業によって得た知識で埋めることを期待されたのである。

講義でクラスの関心を維持し刺激し続けるためのチューターの心構えについて、コンスタブルは、「チューターは、クラス全体を教えるために配置されたのだということを忘れてはいけないし、チューター自身がそれゆえに、他のいかなる時にも増して、クラスのリーダーとしての自分の地位を維持しなければならないのだということを、忘れてはならないの・・・バランス感覚が堅実に維持されねばならないのである」と注意を促している。

B ディスカッション

講義に基づいて行われるディスカッションでは、より多くの自由があることが許容されるものであり、望ましいものとなった。そこでテュートリアル・クラスにおけるディスカッションは、「自分の見解をより発展させること」「講義のテーマに関連する質問をすること」「密接に関わる事がらについて情報を求めること」などのねらいや目的を兼ね備えたものである。コンスタブルは、ディスカッション時のチューターの役割と留意事項について、次のように述べた。

チューターは、統制と方向性を維持するよう努めなければならない。しばしば見られる傾向は、一人か二人の顕著な能力をもった受講生ないし性格的に自己主張の強い受講生が、自らの知への渇きを満たすために、また何らかの特殊な目的のために情報を得ようとして、あるいは時々、自分自身の特定の政治的・社会的見解を解説するために、独占的に話し続けるというものである。したがって、チューターは、すべての受講生がそこから恩恵を受けられるようにするために、他の受講生にも発言を促すことによって、あるいは、タイミングのいい質問をすることによって、ディスカッションをより一般化されたものにしていくべきであり、またそのことによって、要点を押さえたものにしていくべきなのである⁵⁶。

C 小論文

テュートリアル・クラスにおいては、何らかの自分独自の調査研究を含む、3、4本の小論文を書くことが課された⁵⁷。そこでは、「小論文によって、受講生にとっての講義とクラスの本当の価値が、そして、受講生がその教科について自分ひとりで文献を読み、そのテーマについてどの程度考えたかが検証される」という考え方が基本となっており、テーマに関わって自分のものになった知識を証明するよりむしろ、「自分独自の思考を奨励し、テーマ

について批判的かつ冷静な心を抱くように、受講生を訓練すること」が重視された。

コンスタブルは、このレポート執筆作業は、いくら受講生が忙しくても免除されるべきものではなく、逆に重視されるべきものだとして主張した。受講生は、執筆作業を通して、「自分が読んだことないし聴いたことについて熟考したり、それを系統立てて考えたりする」という能動的な学習を経験することができるためである。彼は、この執筆作業がなかったら「受講生はガラクタな情報の受動的な受け手に過ぎない存在になってしまう傾向にある」と主張する。これらの作業は決して強制されるべきでないが、「強制されないことに甘んじて何も考えたり書いたりしなければ、ほとんど何も得られないし、なんの恩恵を受けることもできない」と指摘する。

チューターはそれゆえ、小論文の執筆については、できる限り多くの援助をする態勢を整えていなくてはならず、特に、初等教育の欠落から生じた、(文を書かない) 習慣を、懸命に克服しようとしなければならないのである。テュートリアル・クラスではこのように、「単に知識を分け与えるのみならず、受講生の精神と判断力とを訓練し、開発する」ことが目指された⁵⁸。

D 個別指導 (individual tuition)

テュートリアル・クラスにおける個別指導は、文字通り、受講生がチューターと時間を決めて会い、学習上の具体的な課題や学習の障碍となる問題の解決法などについて、個別に話し合い、対応を協議するものであった。隔週に提出する小論文への指導・助言も、個別指導の時間を設けることの口実にされることが多かったという。コンスタブルによれば、この個別指導の時間はチューターたちにとって、非常に設定しにくいものであった。受講生たちは、日曜日以外は自由な日はほとんどなかったし、チューターは通常、一週間にいくつかの地域をまわり数カ所で仕事をしていたので、クラスが設けられる町や村には短時間しか滞在しなかったためである。

コンスタブル自身は、当日の朝に到着し、翌日には次のクラスのある地域に移動する必要があるため、受講生と会う時間が取れるのは、「クラスの開始前と終了後の時間帯だけ」だった。だが、彼は「そのような寸暇を惜しんだ個別指導を通してチューターが自分のクラスの各メンバーを個々に知ることは、テュートリアル・クラスの趣旨の達成には不可欠なものである。個別指導を通して各々の受講生の性格と達成度を知ること、チューターは、内気で遠慮深い人々を、クラスの活気に満ちたメンバーへと成長させていくことが可能になる」とその重要性を強調した。またこの機会を活用することにより、例えば「時には障碍物になる恐れのある受講生の『意気込み』を、有用で生産的な方向に、振り向けていく」⁵⁹ などの働きかけが可能になった点を明らかにした。このような個別指導の存在が、受講生の学習意欲の継続性を支えていたとも言えよう。-

(4) チューターの位置づけと役割

テュートリアル・クラスのチューターは、そこに関わる大学とWEAとの合同委員会が指名するものであった。このようなクラスでチューターを務めるのは、

I 通常の自分の仕事（研究・教育）に加え、1つないし2つのチュートリアル・クラスを担当するような大学教員、

II 他の職業に従事する傍らで1, 2クラスを担当する人々、

III チュートリアル・クラスの仕事に実際的にはすべての時間を捧げている大学卒業生、のいずれかであった。チューターの構成は大学によって異なった。例えば、オックスフォードでは主にフルタイムのチューターを指名したが、他方、ケンブリッジ大学のチューターには、一人もフルタイムがいなかった。また資格要件の水準も多様であり、在籍の正規の授業を担当する資格を持っているべきことを主張する大学も、資格をそれほど重視しない大学もあった。

チューターには、自らの仕事すべてを通して、できる限り公正かつ公平であることが期待された。ドグマ的になりすぎることがない限りにおいては、チューターは自分の信念を貫く勇気をもつべきであることが奨励され、他方で、自分への批判を歓迎して受け止められねばならない、と戒められた。コンスタブルは、この点について、以下のように述べている。

チュートリアル・クラスの受講生が、疑問を持ったりコメントしたりすることなく、チューターの言うことをそのまま受容してしまったならば、チューター自身は、何かがうまくいっていないことを確信するだろう。考えられるのは、受講生たちが、自分の言っていることを無視しているか、その価値を過小評価しているか、などである。自分の講義が、熱心で持続的な議論を生み出している限りは、すべてうまくいっているとみてよい。もし、何らかの実践的な事柄が異なった意図のもとで扱われる結果になったこととしても、それを知り得たチューターは、満足できるであろう。鋭敏な感覚と忍耐力も、チューターにおいては不可欠なものである。自分のクラスの中では、受講生はしばしば疲れが出て愚痴をこぼしがちであり、またメンバーの中には、過酷な経験をしてきたことで根強い偏見を抱くようになった者もいるのである。しかし、しばしば起こることは、最も対応の困難な受講生こそが、チューターに敵対的な批判をするのとまさに同じ資質ゆえに、結局は、最も強い味方となり、最も信頼できる支持者になるのだということである。

このように、チュートリアル・クラスのチューターは、大学の中で一定の権威を保障された大学教師と異なり、受講生が職業・社会経験を重ねた成人であるがゆえに、大学教師が通常は経験しないような職務上の課題を担うことになった。そこでは、日常世界で我々がよく経験する無関心や不信感など人間関係上のあらゆる葛藤を、鋭敏な感覚と忍耐力とで受け止めるとともに、個性的で多様な受講生への寛容な態度と柔軟かつ思慮深い対応を迫られたのである。またチューターには同時に、次のような教科内容の専門性への高度な期待がかけられた。

チューターは、常に、その教科の師でなくてはならないし、大学構内の教師の水準に十分に達していることが求められる。多くのチュートリアル・クラスで学ばれる教科（テーマ）において、受講生が有する何らかの関連する知識は、しばしば相当量に及ぶものであり、チューターが同等な立場で受講生と出会うことができない限り、チューターは決してリーダーシップを保つことはないであろう。同時に、チューターは、無知、疑い、ないし誤りを認めるこ

とを躊躇すべきではない。そしていつも、自分の知識におけるギャップを埋められるような、あるいは、特別な調査によって疑問に答えられるような、態勢をつくっておくべきなのである。このようにしてのみ、チューターは自分のクラスの真の信頼を得ることができるのであった。⁶⁰

6 テュートリアル・クラスの方法論的特色と運営上の課題

これまでに見てきたチュートリアル・クラスの様相をもとに、改めてその方法論的特色に注目してみたい。チュートリアル・クラスのチューターは、講義、ディスカッション、小論文、個別指導の4つの要素を、クラスのニーズと状況を踏まえながら、最も適切な形に組み合わせることを期待された。そこでは、大学の正規のクラスとのメンバー構成の違いが大きな意味をもったと言える。大学のように、あるクラスが年齢的にも能力的にも同質の集団で、メンバーが適度な積極性をもつ場合には、講義のようによりフォーマルな方法論が可能であり、一定程度、有効である。だが、チュートリアル・クラスでは、メンバーが年齢、能力などすべての点で多様な上、精神的にも経験的にもかなり幅のある集団であった。受講生が、チューター自身より年齢が高く、社会経験も豊富な場合も少なくなかった。チューターは、受講生の経験を重視し、より多様で柔軟な方法論を取ることが求められた。クラスの実態に合わせて、これらの4つの要素を組み合わせ、インフォーマルで柔軟性のある方法技術の活用が求められたのであった。

そこで重要なのは、チュートリアル・クラスで掲げられた「能動的な協同性」を、クラスの中でどのように実現するかであった。次の引用は、そのようなチュートリアル・クラスの運営のあり方について、実践的な観点から述べたものである。

受講生がクラスの主導権をとるべきだということは、チュートリアル・クラスの不可欠の原理である。チューターはだれも、受講生がやる気がなければ、決して押しつけない。そして受講生もまたテーマに関わって選択権をもっている。クラスは10月から4月の6ヶ月に24回あり、各々の会合は2時間からなる。最初の1時間は講義に当てられ、2時間目はそのディスカッションに充てられる。このディスカッションこそが、それを生み出した教育努力とは異なるものとして、この運動を特徴づけるものなのである。もし、クラスが大学拡張講義に出席しているような聴衆の形態を取ったならば、経済学のようなテーマに関する活気に満ちて率直なディスカッションは、かなり妨げられるものであるが、30人以下の集まりにおいては、雰囲気はただちに意見の自由な表明を助けるものになるのであり、チュートリアル・クラスに出席した人々はだれもが、受講生が燃えるような関心を抱いている問題に関する、忍耐づよく忌憚らないディスカッションによって、たいへん心打たれたのである⁶¹。

すなわち、チュートリアル・クラスにおける受講生の自己主導性と協同性は、このようなディスカッションによって引き出され、培われようとした。受講生は、講義を踏まえたディスカッションを通して教科やテーマへの問題意識を喚起され、小論文執筆の具体的作業を通して、自らが能動的に取り組む姿勢と教科やテーマについての理解と見解の表明を求められた。さらに、学習プ

ロセスの中で生じた葛藤や問題については、個別指導を通してチューターの援助を受けつつ、解決の糸口や新たな方向性を見いだしていく機会と動機づけが与えられた。テュートリアル・クラスの方法論は、受講生にこのような能動性に向けた学習経験を保障しようとしたものと言えよう。この意味で、受講生は「教えられる」存在ではなく、飽くまでも能動的に「学ぶ」存在であり、そこに介在するチューターも一方的に教授内容を「教える」存在として留まり続けることは実質的に困難であった。多くのチューターたちの葛藤と試行錯誤の中で、「学ぶ」活動を支援・援助する（「おしえる」）存在としてのチューターの役割が形作られていったと推測される。

初期テュートリアル・クラスは、決して最初からスムーズに発展し、予定調和的にそのモデルパターンを生み出していったわけではない。例えば、受講生自身の抱える問題やテキストの確保など、多くの運営上の問題があったと指摘されている。ここでは、受講生自身が抱えていた問題状況に少し言及しておこう。

受講生は、識字力や基礎知識の不足など、学習に直接関わる問題に加え、仕事時間の長さや家庭学習の時間や場所が確保できないなどのプライベートな問題を抱えていた。コンスタブルは、当時「大多数の受講生が、大学の学生が持っているような識字の基礎力を欠いていたという事実が、認められなければならない」と指摘している。受講生たちは学習の場に、「人生の現実という、より集約的な知識を持ち込んできた」のではあったが、大学人が前提とするような背景的な基礎知識はもっていなかった。そこに、受講生がテュートリアル・クラスで直面した問題状況をみて取ることができよう。加えて、学習へのプライベートな障碍はしばしば、深刻なものであった。「長い一日の仕事の後で、難解な本の内容を吸収したり、小論文を書いたりすることは、容易なことではないし、労働者階級の家では一般的なことであるが、家族全員がたった一つの居間を共用する生活の中では、困難はより大きなものとなる。既婚男女の場合には、家族責任が余暇の多くを占めることを余儀なくされた。私自身のクラスの受講生の中には、他の家族が全員床についてしまわないと、勉強を始めることができない人も何人かいた」というのが実態であった。これは、現代の社会人学習者の直面する課題とも重なるものとはいえ、生涯学習が高らかに謳われる今日の問題状況とは比較にならないほど深刻なものであったことは、想像に難くない。

7 おわりに代えて

本論は、イギリスにおける「成人教育」成立の実相を、独自の成人教育方法論として生み出された「テュートリアル・クラス」の考察を通して、解明しようとしたものである。史料的・時間的制約のため、緻密な考察や分析はできず、残された課題は多い。だが、本論においては、少なくとも、次のような示唆を得ることができた。

テュートリアル・クラスとは、イギリスというきわめて顕著な階級社会において、中産階級出身の大学人と労働者男女という異質性をもった人々の間でかわされる、双方向的な知のコミュニケーションの機会であったと言えるかもしれない。さらにそれは、中産階級文化と労働者階級文化とが、そしてアカデミックな知と民衆の経験知・生活知とが出会う場でもあった。それゆえ、テュートリアル・クラスの方法論的成立のプロセスからは、「成人教育」が、「労働者階級」という範疇に一括されてきた人々が「一人の学習者＝成人」として「知」に向かい合おうとする場面

で、階級や文化を乗り越える形で成立した概念であったことが読みとれる。また、そのような階級間の異文化的出会いの中に、チューター（多くの場合、中産階級出身者）が「媒介者＝教育者」として介在することによって、より効果的な相互理解の手法とコミュニケーションの新たな様式、すなわち「成人教育」的な方法論が生み出されていったと見ることができる。

このような仮説的な見解についてのさらなる実証的な検証作業と、このような「成人教育」と現代的文脈での「生涯学習」の接合点を探究していくことが、今後の課題である。

1 本論における「ローカル」とは、人々が生活する地域や環境、所属するコミュニティや集団、生育・生活する文化的基盤などを指している。

2 イギリス成人教育史の代表的な先行研究には、Robert Peers, Tomas Kelly, J.W.Hudsonなどによるものがある。各々の研究は「成人教育」認識が異なるため、「成人教育」の成立時期をめぐる違った見解が示されており、興味深い。なお、Michael D.Stephens, *Adult Education*, Mcmilan,1990(マイケル・D.スティーヴンス『イギリス成人教育の展開』、渡邊洋子訳、明石書店、2000年)は、イギリス成人教育史を概観する上で、貴重な見取り図を提供してくれる。

3 小川剛「イギリス成人教育から学んだもの—成人教育史研究を中心に—」お茶の水女子大学社会教育研究会編『人間の発達と社会教育学の課題』学文社、1999年、p.5。

4 例えば、宮坂広作『英国成人教育史Ⅱ』（明石書店、2000年）など。

5 教育における関係性は、しばしば「教える」—「教えられる」関係として表現されるが、「教えられる」が文法上「受動態」で表わされることから、主観的な意図とは別に、「教える」側に主導権が移行しやすい関係構図であることが示唆される。このような関係性については、渡邊洋子『生涯学習時代の成人教育学—学習者支援へのアドヴォカシー』、明石書店、2002年、pp.67-69を参照。

6 例えば、イギリス成人教育の古典的名著Jeniffer Rogers, *Adults Learning*, Open University Press,2002(1989,0)（ジェニー・ロジャーズ著『おとなを教える—講師・リーダー・プランナーのための成人教育入門』、藤岡英雄監訳、徳島大学生涯学習研究会訳、学文社、1997年）や、アメリカの代表的な成人教育研究者による実践書Malcom Knowles, *Self-Directed Learning*, 1975(マルカム・ノールズ『学習者と教育者のための自己主導型学習ガイド—ともに創る学習のすすめ』、渡邊洋子監訳、京都大学SDL研究会訳、明石書店、2005)などでは、学習者自身が教育／学習場面の主体であり、教育者はその援助者にすぎないことを強調している。

7 Stephens, *op.cit.*

8 例えば、John Morganなど。

9 イギリス教育技能省HP <http://www.dfes.gov.uk/publications/5yearstrategy/> (11/22/2005)。

10 宮坂広作『英国成人教育史の研究Ⅱ』p.37。一方、イギリス教育史家のBrian Simonは、19世紀の成人教育の二つの潮流として成人学校運動と大学拡張運動を取り上げている。ブライアン・サイモン『イギリス教育史Ⅱ1870-1920年』、成田克矢訳、亜紀書房、1980年。以下の記述は、断りのない限り、宮坂前掲書の36-45ページを参照した。大学拡張運動についてはイギリス研究者による多くの研究があるが、本論では先行研究は主に同書の詳細な検討と考察に依拠する。

11 宮坂は、前掲書36ページで身分・階級と宗教の二つの制約の存在を指摘するが、以下で述べるステュアートを招聘した女性団体の活動（宮坂は同書40ページで言及）からも、大学拡張においてジェンダーの制約を乗り越えようとの動きは看過すべきでないと考える。なお、大学拡張やチュートリアル・クラス運動における男性文化と女性文化の葛藤については別稿を期したい。

12 Roger Fieldhouse et.al, *A History of Modern British Adult Education*, NIACE,1997,p.36.

13 「大学拡張」という言葉はそもそも、1845年にアシュレー卿Lord Ashleyら有力者39名がより多くの人々を大学に迎え入れる必要を説き、オックスフォード大学に、カレッジの新・増設や学生の経費軽減、奨学金などについて提言した際に初めて用いられたとされる。同提言に対し、ケンブリッジ大学のマールボロ・カレッジ学寮長ウィルキンソンM.Wilkinsonは、地方の有力者・富裕階層の寄付により、

ビショップの監督の下に地方の中流ないし下層階級の子弟で大学進学できない者のためのカレッジを建設すべきとの対案を示した。両者の意図はともに、大学の正規学生としての入学者層の拡大にあったが、「大学拡張」の発想はここを起点に発展したとされる。

¹⁴ Fieldhouse, p.37. なお、宮坂は、「女性の高等教育を促進するための北米協議会」(同訳)がステュアートを招聘したとしているが、本論では連続講義を経て同協議会が設立されたとするFieldhouseの記述に依拠した。

¹⁵ Thomas Kelly, *The History of Adult Education in Great Britain*, 1962, p.221. ここでは、Simonの『イギリス教育史Ⅱ』p.88の訳文(成田克矢)を引用した。

¹⁶ 宮坂前掲書、p.43。

¹⁷ Fieldhouse, *op.cit.*, p.37

¹⁸ 『イギリス教育史Ⅱ1870-1920年』、p.86。

¹⁹ Fieldhouse, *op.cit.*, p.38.

²⁰ サイモン、同前。

²¹ Fieldhouse, *op.cit.*, p.38.

²² *Ibid.*, p.39.

²³ *Ibid.*

²⁴ サイモン前掲書、p.341.

²⁵ WEAは、2005年時点でも一時の隆盛を見ないとはいえ、地域に根ざした地道で堅実な活動を続けている。イギリス成人教育・生涯学習史上、多大な影響力と存在感をもった組織である。

²⁶ 以下、特に断らない限り、Adult Education Committee, Ministry of Education 'Final Report.'(reprinted), *The 1919 Report, The Final and Interim Reports of the Adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction 1918-1919*, Department of Adult Education, University of Nottingham, pp.214-217による。

²⁷ 1918年の時点でWEAは219支部、2,525加盟団体、17,136人の個人会員を有した。加盟団体の内訳は、トレードユニオン、トレードカウンシル、トレードユニオン支部が953団体、協同組合団体が388団体、成人学校や同業者組合brotherhoodが341団体、ワーキングメンズクラブ・ワーキングメンズ教育機関が175団体、教育・文学協会が151団体、教師協会が65団体、大学団体が15団体、地方教育当局が16団体、他の各種団体が451団体(1914年の統計)。*Ibid.*

²⁸ 教育院の規程によらず教師がヴォランタリーに教えた1年継続クラスの一部は学習サークルと類似していたが、学習サークルは、受講生が少なく授業が不定期でフォーマルな教授活動や小論文執筆などの作業がほとんどなく、非体系的な傾向にあったという。

²⁹ WEAの提供した学習機会は、時代のニーズと要請に迅速に対応した。第一次大戦前は経済学や社会研究、戦後は、現代史、地理学、国際政治が主たる関心事となり、何百もの講義とクラスと学習サークルが設置された。多くの男女が戦争に関わる問題や戦争から派生する問題を学び、政治学、経済学、歴史学へと目を開かれた。戦後問題に関心が発展すると、「復興問題」「戦後の工業」「戦後の工業における女性」などのクラスや学習サークル、講座、講義、会議が組織された。

³⁰ Winifred Beaton 'The Tutorial Class Movement', *The W.E.A Education Year Book 1918*; reprinted with introductory essays by Herbert Delauney Hughes and Geoffrey Frederick Brown, Department of Adult Education, University of Nottingham, 1918, P.253.

³¹ W.G.Constable, 'The Tutorial Class Movement' *Cambridge Essays of Adult Education*, Cambridge University Press, 1920, p.182.

³² *Oxford and Working-class Education*, Being the Report of a Joint Committee of University and Working-class Representatives on the Relation of the University of the Higher Education of Workpeople, pp.55-59

³³ Mary Stocks, *The Workers' Educational Association: The first fifty years*, George Allen & Unwin Ltd, 1953, p.37

³⁴ 宮坂前掲著、pp.100-102.

- 35 トーニーは金曜日の晩にロングトン、翌日の土曜日午後にロッチデイルでチューターを務め、日曜日にグラスゴウに帰ったため、ロングトンが初のテュートリアル・クラスとして知られる。
- 36 Stocks, *op.cit.*, p.40.
- 37 1919 Report, p.315
- 38 Constable, *op.cit.*, pp.181-205.
- 39 1919 Report, p.190.
- 40 *Ibid.*
- 41 '1910年代の文献では、University Tutorial Class'と記述されることが多いが、ここでは、Universityのついたものもつかないものも含め、「テュートリアル・クラス」と総称する。
- 42 "Memorandum on the University Tutorial Class Movement, Submitted to the Reconstruction Committee." *The WEA Education Year Book 1918*, p.267をもとに作成。なお、このメモランダムは、1917年のマンチェスターでの会議の際に採択されたものである。
- 43 Constable, *op.cit.*, p.186
- 44 1913-14年度にケンブリッジ大学はイプスウィッチ (Ipswich) ,ポーツマスなど5カ所に、オックスフォード大学は、チェスターフィールド (Chesterfield)、グロセスター (Gloucester)、リーズ、ロッチデイル、スウィンドンなど14カ所に設置した。
- 45 Constable, *op.cit.*, p.188
- 46 *The WEA Education Year Book 1918*, p.260.
- 47 "Memorandum on the University Tutorial Class Movement, Submitted to the Reconstruction Committee."
- 48 Beaton *op.cit.* p.256
- 49 この点についての詳細な検討は、別の機会を期したい。
- 50 *Ibid.*
- 51 *Ibid.* p.257.
- 52 Contable, *op.cit.* p.187-188..
- 53 *Ibid.* p.189.
- 54 *Ibid.* pp.191-192.
- 55 *Ibid.*
- 56 *Ibid.* pp.192-3
- 57 小論文は、「長く緻密な」ものだったとされるが、管見の限り、正確な語数は不明である。
- 58 *Ibid.* pp.194-5
- 59 *Ibid.* p.193.
- 60 *Ibid.* pp.197-8.
- 61 *W.E.A Educational Year Book 1918* ,p.253

(生涯教育学講座 助教授)

(受稿2005年9月9日、改稿2005年11月28日、受理2005年12月8日)

Historical Study on the Development of the Learning/Teaching Strategy in context of Adult Education in the UK: With the Special Reference to the Formation Process of University Tutorial Class

WATANABE Yoko

This study focused on the historical process of the making of University Tutorial Movements in the UK in the 1900s. The framework of 'adult education', with its rich accumulation of its theories and practices, has been very efficient and effective in the field of lifelong and social education. After reviewing the University Extension Movement and WEA challenges for the higher education for the working-class people, we examined the newly felt learning needs for the new strategy of learning among the working-class people. We saw that they had developed into the new Learning/Teaching Model such as Tutorial Classes. Looking closely at the several important elements and features of the Tutorial Class Model, the historical meaning and pure nature of 'adult education' was examined.