

英國的社區教育：發展的辯證^①

Isn S Martin 著

張德永·王文瑛 譯

前 言

社區教育的文獻多數是反歷史的和部分的。社區教育被視為是一個自由流動的、無時間限制的概念，常常跟單一機構的形式作連結，如社區學校化的形式。這篇文章呈現的論點認為，社區教育歷史的描述沒有簡單的或直線式的年代表，在論及與教育的關係中，「社區」被視為是一種特殊歷史的和情境的意識型態構念，「社區教育」只有放回其歷史和情境中，用有系統和有辨別力的方法，尋找社區教育與國家政策的關聯，社區教育才有其意義，其分析的工作，應朝向政策與實務之內與之間的緊張和矛盾的動態探討之。從這裡，我們可以看出社區發展的辯證關係，反映出社區概念同時具有激進與保守意涵雙重矛盾的本質，可進一步體驗與探索。本章特別注意政府所扮演的角色，不論是中央的或是地方的，探討他們因應物質與意識型態情境變化，所採用的教育政策與推動的實務。如同Baron（1989）所強調的，我們需檢視的社區教育歷史主題，是探討「在不同時代、不同地方，以及政府本身隨著時代變遷發生結構性改變的各種情形下，對於社區概念的使用」。

本章著重於社區教育與成人教育連結的意義，一方面透過探討正式教育政策不同階段，另一方面透過非正式的實務政治力的分析找出其發展。正如Brian Simon（1985）所說的，教育政策和實務總是處於辯論和鬥爭的地位，政策無意造成的結果常常和有意造成的結果一樣重要。

「歷史紀錄明顯的呈現出教育進步並非必然的，進步也不是直線式的，前進中常會遭遇挫折、新危機及所有人意識型態與政治的鬥爭」。

此種論點將焦點擺在社區教育主要的發展階段，以及政策與實務特質之間的辯證。

在文章開頭必須強調，本文的重點放在社區教育中成人教育的層面，至於其他的層面，如義務教育階段或青年工作，只有在對本文主題有影響時，方被納入考量。

社區學校與學院運動

我們最大的需要就是用心經營一個社區的系統教育。

（Henry Morris, 引自Ree1973, p87）

英國社區學校與學院運動的起源^②，通常認為根源於亨利·摩里士（Henry Morris）於1920年代到1930年代間於劍橋郡所發展的「村莊學院」（village colleges）。宣稱社區學校與學院運動根源於此的正統性，可以說高估了摩里士在未來發展的重要性，也可以說卻低估了他獨特的成就。在戰後期間，社區學校與社區學院的擴展，雖然有部分是摩里士概念影響，但主要是對於新政策情況的回應，村莊學院尤其是一種「以情境為理論基礎」的產物。

亨利·摩里士從1922年到1954年擔任劍橋郡的教育主管，在這段期間，他持續使用「村莊學院」的概念來作為其鄉村社區與教育的主要觀點，這歷經長期的奮鬥：第一所村莊學院於1930年設立於索斯頓（Sawston），直至摩里士退休前才設立了第五所。

想了解摩里士的成就及其限制，必須釐清1920年代到1930年代的社會經濟及政治環境。摩里士面對當時的情境，他相信鄉村的生活方式即將消失，社區的傳統文化瀕臨瓦解，鄉村的經濟日漸貧困，能提供的工作機會也減少，地方的居民，尤其是年輕者和有能力者，流動到城市去尋找工作的事業，鄉村人口減少，以摩里士的觀點，鄉村有日漸衰退的危險。

另外，地方的領導存在著嚴重的危機，地方鄉紳與教區牧師的權威形象因為不能隨著時代變遷，而日漸萎縮與過時，造成鄉村地區領導體系嚴重的中空，摩里士擔心鄉村將被城市的資本商業利益所占據，鄉村文化所代表的生活方式將敲起喪鐘，日漸消失。在這方面，摩里士的看法認為商業休閒這種「消極性的娛樂」，是頹廢的、反人文的，這與他思想中的反城市主義一致，而且他深信政府政策是受城市議題所霸占，他說：「英國從十九世紀到現在的教育政府系統，整個發展是以城市發展為主體。」同時，他深信鄉村問題需要由鄉村來解決。

當時，為地方多數孩童提供的基本教育學校，大部分仍由教育控制，只提供非常有限的課程。較佳資源和較一致的初級、次級教育的發展，仍受到挫折，因為主要兩大提供者：教會與政府，仍處於敵對競爭的狀態。摩里士主張擴張公立教育的部分，意味著他將持續作戰，從地方教會手中得到全面的控制權。

摩里士的觀點和作法，主要撰寫於1924年著名的備忘錄，題目為：「村莊學院：鄉村地區教育與社會設施提供的備忘錄，以劍橋郡為例。」他詳盡地陳述，要求劍橋郡的公共教育增加，形成一個初級和中級學校的一致系統，並在鄉村地方，以「村莊學院」的形式，建立一個激進的、新的鄉村機構。

我們必須強調的是，摩里士的觀念主義根源於某種實用主義，村莊學院能以實際的方式開發經濟規模，提供貧民與散居鄉村的人有次序的、易獲取的公共服務。與丹麥民眾高等學校不同的，村莊學院基本上是地區性的機構，這種實用觀點反應當時時代背景：社會強烈的要求中等學校的推廣教育，1924年Tawney發表的「為所有人而設的中等教育」，1926年Hadow報告書「青少年的教育」，及1919年成人教育委員會報告書，皆強而有力地證明博雅成人教育的擴張。

村莊學院應該變成社區再造的中心：一個整體性的機構，整合教育、社會、文化和休閒活動於一個「新的機構」，成為單一但多面向的鄉村機構。它可提供一個支持、鼓舞和充實鄉村學習和生活的另一項選擇。

摩里士相信，教育必須是開放的、包容的和整合的，他不斷地批評「傲慢無禮的學校」，也可以說是很早倡導終身教育與反學校的人：

「我們最需要的是重建對於教育及其系統的概念，我們要覺察到教育與生活的連結，教育應該是社區所有人實現較佳生活的動機和手段。在這個時刻，我們政府系統的注意力幾乎都在兒童與兒童的教師身上，我們應給予所有社區成人一個有機的教育提供方法。……我們必須將我們教育的場所制度化，使它們成為團體生活的中心，而不只是用來討論和教導的一個班級。」

村莊學院被視為是一個新的教育的、文化的和社會的機構，提供社區再造的觸媒。它是一個包含各年齡層，多目標的中心，提供所有年齡的人，教育的、社會的和文化的的需求，村莊學院將形成一個中心：

「所有鄉村生活中多樣但各自獨立的活動，如學校、社區活動中心、閱讀室、下午班、農業教育課程、婦女機構、童子軍團、娛樂場地、鄉村圖書館及各種休閒俱樂部等，皆集於此中心。」

對於摩里士而言，村莊學院的概念可填補他所謂的「無鄉紳鄉村」的領導中空狀態，他認為村莊學院可支持特殊的社區生活觀點：

「此建築可表現英國鄉村地方的精神，這是人道的、謙遜的、崇尚耕種的永久尊嚴。可喚起鄉村孩童與居民的情感與尊榮，並凸顯鄉村生活方式的重要性。」

正如前述，這些概念成爲事實歷經長時間的奮鬥，除了劍橋郡的兩個村莊學院以外，其他的都設立於1944年義務教育法案之後，若沒有這個立法，摩里士的概念也許無法得到實現，於戰後設立的有Leicestershire, Devon, Cumberland三個社區學院。

摩里士的策略，是運用社會對一般中等教育學校的不斷要求的聲浪，提出激進的和有雄心的教育再定義，及符合社經時代社會意義的教育。他在許多方面都是一個激進且富想像力的思想家，他延伸地方政府的角色，認為地方政府不只是學校教育的提供者，在國家負起推動公共教育的角色，也應負起成人教育的責任。另外，他希望連結教育與社區生活，在這部分，他是個普及化教育的倡導者：他注意社區的幸福，推動的方案以有系統的方式分析社區的各種需求。

另一方面，摩里士也是一位父權主義者，他認為他知道什麼對社區居民是好的，期望扮演他的村莊學院的「監護人」。這種父權主義是他長久的信念，他強調「懷古的有機主義」，及重視「民俗的方法」。他基本上是往回看，而非向前看。摩里士嘗試使用教育來支持社區的觀點，將社區價值置於有機關係與社會一致之上，相信鄉村社會在權力和利益衝突上，與都市社會存在著基本的不同。

有關權力、利益與差異等議題的模糊性，在隨後社區學院與社區學校發展中可以看出：

「社區的概念，認為其具有一致的本質，能夠由一個單一的機

構推動，反映出早期的作者認為學校，尤其是村莊學院，是可代替教會，作為社區凝聚、分享共同價值和慈善工作的中心，也就是認定社區大致上是同質的。」

這也許可以用以解釋摩里士為什麼不喜歡勞工教育聯盟，也比大學成人教育運動聯盟更為激進的原因，他認為階級鬥爭主要在城市，與鄉村有機與和諧的社會關係，是一個強烈的對比。

戰後社區學校與社區學院運動大量擴張，主要可由政策來做解釋。在這部分，很值得強調摩里士如何於戰爭期間，填補政府缺乏政策所造成的中空。相反的，戰後期間，教育逐漸變成由上而下的、政策導向的，政策同時受社會和教育目的引導。社區學校與學院的概念從鄉村傳到城市郊區及城市，傳到城市內部，這些都是政治與實務考量的產物。

1944年的「教育法案」，建議設立「郡級的學院」，以提供部分時間的教育，以及為年輕人提供非全時教育的休閒與娛樂，此法案開創擴展摩里士的觀念。雖然郡級的學院並未受到中央的繼續推動，卻鼓勵一些地方教育當局於戰後計畫並發展社區學院。成人教育受到關注，使得地方教育當局在成人非職業教育中，逐漸扮演一個負責的主體，根據1954年的Ashby Report指出，當時的成人非職業教育的發展相當薄弱。值得注意的是，倫敦關於這個社區教育整體模式發展得很慢，主要是因為大戰期間，倫敦郡立委員會獨立於地方教育單位之外，另外發展成人教育與青年工作的專家服務。我們必須承認，整體模式應用於不同的人群，有其限制存在。

由於需要結合中等學校大量擴充，與考量經濟因素，所創出來實務的作法，就是增加學校設施的應用，提供額外的服務和設施給廣大的民眾。例如1955年教育部門為了回應增加的成人教育需求，於是提供給學校少量但明顯的經濟誘因，使學校成為成人教育的下午班機構。1960年為了擴展青年服務的提供，中央政府補助學校經費，開放學校

場地作為法定與志願青年工作推動之用，在這段時間，共用學校場地與發展多重目標的設施是相當被鼓勵的。

一些地方教育當局，尤其是Leicestershire，有系統的計畫、結合綜合中學、成人教育及青年工作。大致而言，這種形式的教育發展並不多，直至1960至1970年代，全國性的綜合中學快速發展，這種形式的教育才快速的增加。在實務層面，由於經費緊縮，要求綜合性學校設立的規模愈來愈大。例如，政府為因應1960年Wolfenden Report，要求擴張公共運動與休閒的提供，他們便鼓勵地方教育當局，發展與中等學校共用的設施。

當地方教育單位於1960到1970年代執行綜合中學改造時，他們以學校場所作為社區提供服務的機構，並將此當作是實務和成本效益的考量，聯合基金與共同使用是當時教育部門的主要訴求，可由70年2月教育部的一個通告看出，通告名稱是：「分享機會：教育設施提供與社區之間的合作」。這鼓勵地方教育單位在回應日漸增加的成人教育、青年工作和娛樂需求時，能使用聯合地區委員會和志願性組織的方式，並於社區有新建築或增加新設施時，能確保社區設施的多樣性。前述通告也認為，學校設施提供多元服務是具有經濟合理性的。

很重要的，我們必須承認經濟學和實用主義，為戰後社區學校與社區學院發展提供了理論基礎。在一些個案中，社區教育模式是結合經濟與進步主義教育觀點，或為了社會重分配而產生的，但第二個目的常被低估了。以Henry Swain為例，他負責設計Sutton Centre時，建議在社區教育的一般觀點中，綜合教育的邏輯應表現出來：

「一種激進的、新的綜合學校的觀點提出了，要求由社區共同使用的建築，必須慎重詳細的加以設計。」

戰後期間，社區學校與學院運動大量擴展，從鄉村到郊區，到城市，到新市鎮，到市中心。社區學院最有系統、綜合的發展是在

Leicester郡，它是第一個由教育當局主導綜合學校改革，也是首先授予學院委員會經費控制權的地方。1949年的一個擴充教育方案，顯示出整合的社區學院成爲地方教育當局政策發展的一部分，這意味著應用摩里士概念到城市與郊區的一種自我意識覺醒。在此過程中，尋找發展「一個模式，使服務大眾的，整合地方教育的機構存在，成爲可能」。雖然許多的社區學院的發展是與綜合中學結合，隨後的發展也鼓勵擴充教育學院與初等學校的發展，發展的形式包含全權委託與部分委託兩種形式。

另外Devon和Cumbria地方的村莊學院發展，比較反應鄉村地區中學爲基礎的社區教育形式，Devon的整合模式朝向一般的「社區教師」，這些教師大部分由學校聘任，他們同時擔任青年工作、成人教育與班級教學的責任。Cumbria是一個相對而言較貧窮、人口較少的郡，它從學校設施雙重使用到州與郡委員會合作整合計畫，轉變得相當緩慢。

新市鎮如Peterborough, Telford, Milton Keynes，它們是進行宏偉的社會工程的地方，推動者相當得意他們對於整合社區教育的校園或複雜的學校建築，頗有獨到的觀點。很重要的，摩里士於1946年受聘爲新市鎮委員會的兼職顧問，他當時的專制作風，並不受委員會的委員歡迎。

社區學校與學院運動擴展至市中心區，可以說是改革主義者政府干預的最有力證據，此主題將於這章的下一部分深入探討。在市區中，社區學院規模較複雜，它成爲地方與中央協助經濟衰退與多重剝奪的單位。這些宏偉的想法，發動社會改造工程，其目的在以自覺的方法回應摩里士重生社會凝聚和分享的意識，這些都是城市明顯缺乏的價值。

若想要以成人教育的觀點來評估社區學校與學院運動的成效，立即會遭遇一個問題，就是缺乏非利益的研究或有系統的評估。大部分的文獻都是描述性的、修辭的、軼事紀錄的，呈現的方式是個案的材料，很少區分其目標、要求和行動。如同Jeffs（1983）所指出的，個

案通常由「仔細的、熟練的、個案研究的、軼事的」方式完成。

Stock描述社區教育是「一種有用的整合原則」，引用Stewart Mason於1949年在教育委員會所說的：「這種方法基本上是整合設施與資源，是對於教育、社會、文化的公共服務提供，採取非區隔的原則。」然而Jennings提到，沒有可信的研究證據支持這些機構的作法，例如，機構要滿足多數人不同的需要，要推行地區性的鄰里方案，還是推展整個社區參與的活動，到底以何者較好，並無可信的研究結果可依循。

問題也許在於，此類型的機構運用整合與繼續的原則，當評估成本及效益時，則關係到成人教育很難精確評估的問題，如Mee and Wiltshire（1978）所指出的：

「他們主張教育是一個持續且終身的歷程，不能以人為的方式區分為不同的部分或階段，相反的，它應被視為整體。機構要提供整個人生歷程的教育需求，從兒童到青少年，到成年人，到老年人。因此成人教育不能以單一的機構存在，它將由社區教育代替，社區教育是為所有年齡層和所有各種人服務的。」

這種一致的、通用的詞語容易造成誇張的情形，例如Flude and Parrot（1979）認為這些社區學院機構是英國「回流教育系統」的孕育之地，實有浮誇之嫌。

要做到合乎實際的評估，困難之一來自於社區學院訴求的宏偉與模糊，以這個觀點來看，成人教育在學校情境中辦理，本身即有其問題，如Mee and Wiltshire（1978）所指出的：一般學校作為成人教育機構，在建築上存在一些問題：

- 1.一般學校學生與成人學生有很大的差距。
- 2.學校教育是義務的、全時的，成人教育是志願的和部分時間的；兩種服務在組織和態度上有所不同。
- 3.學校傳統強調中心控制，而成人教育強調獨立。

4.所謂學校—年輕人—成年人的整合將擴充與高等教育排除在外，但這是成人教育相當重要的一部分。

Baron (1988) 將機構發展區分為「有機的」與「灌輸的」兩種類型，認為市區內的社區非常複雜，像在曼徹斯特的Abraham Moss中心，與摩里士的村莊學院的原始概念只是外表上的類似而已。Fletcher (1984) 提出警告說，「市區的社區學院最大的潛在壓力……就是變成團體生活的過度市場化」。也就是危險出在巨大的規模，妨礙社區中機構的連貫與統一，也就是經濟目的妨礙了社會目的。為了評估社區學校與學院對成人教育的效能，它的效能常隨著機構的大小與聲稱的目標範圍有關。在這方面，以學校為焦點，但與成人教育關聯性低的目標比較容易被認可，而較宏偉和整體的目標則較難評估與被支持。

McCloy 檢視村莊學院成人教育的提供，他的研究發現，村莊學院只提供非常少的成人日間擴充教育，學院設施缺乏地區性的使用，提供的形式多數是被動反應，很少主動推動，很少有地區性的需求評量作為依據，很少有外展或網路服務，另外，很少成人使用者可以參與做決定。這些偏負面的結論也由其他的研究得到證實。（例如Jennings 1980; Titmuss 1981; Wallis and Mee 1983）特別的，有證據顯示，一般「社區教師」的成人教育角色與責任，在面臨機構其他的要求時，常被削弱或犧牲了，因為學校的主要關切並不是在成人教育。

Wallis and Mee的研究指出，以學校為基礎的社區教育，主要是實際的一種考量，目的在表現出到處設立的表象，而非考量社區確實有幾個研究建議，經濟規模朝向大規模、多目標，可能造成社會和教育目標落在經濟目標之後。

更甚者，大的社區學院和建立其中的大規模經濟學的邏輯概念，可能鼓勵將社區視為一個消費概念，引起社區定義的所謂「社會性退步」，例如付得起費用的人可使用設施，有足夠動機和信心的人來參與等。即使是Andrew Fairbairn (1979)，一個社區學院的熱誠倡導者，他引用Leicestershire學院的研究，顯示出成人參與者主要來自「教育

與職業較佳的團體」，他主張一個補充式的「較符合地方性的提供網路」。

如此大的機構意義複雜，有時是由幾個部門提供經費，導致一些難處理的問題，如效能、功績和公平。如前面所說的，結果造成社區學院幾個不同管理模式的爭議。有一種是在校長底下，單一的管理，以不均等的權力來決定學校利益；相對的，另一種是聯合的管理結構，可能變得極端複雜，如Manchester的Abraham Moss Centre的監督責任分屬於地方的教育、娛樂、社會及文化服務部門共同分擔的。

作為成人教育機制的社區教育模式，在效能方面，因缺乏有系統的證據，很難有固定的結論。一般而言，某個研究認為是好的個案並沒有辦法得到驗證。Titmuss（1981）進一步認為，這是一種「根源的懷疑」，也許這些個案是否是好的個案，是由一個學校社區內部從外部相關社區獲得多少利益來做評斷，英國學校既有的官僚體系本質賦予校長大的權力，學校的合作團體很難享有平等與法定的權利，特別是優先順序判斷的標準是成本效益的話，學校無可避免會變成由校長宰制的狀況。

由機構來看，學校本身作為成人教育是有問題的，因為它的權力關係如此的不對等。由意識型態來看，成人教育的民主性格，很難適應英國學校系統的權威文化與官僚結構。成人教育的教育結果常是不明確的，因此有關社區學院的成人教育工作，只有為數很少的研究：

「成人教育於多功能機構中辦理，遭遇的困難是，對於可用的資源及能否有效的使用，抱持很大的懷疑，在共同使用的情境中，無法成為對等的夥伴關係，成人教育仍是不受歡迎的借用者。」（Mee and Wiltshire 1978, p.77-9）

更甚者，由於經濟上揚的壓力，成本復甦的邏輯，導致教育機會的分配呈現迴歸圖形而不是直線上升，必須強調的，1960年代與1970

年代宏偉發展的規模與成本，已不可能於往後十年經濟緊縮的環境中重現如此模式了。

證據顯示，戰後的社區學院與摩里士於劍橋郡創立的村莊學院相比，只是外型的類似而已。摩里士是一個貴族和父權主義者，但他的觀點基本上是激進的，二十年前即預示了國家政策的發展。他的策略穩固地建立於社區所關聯的社會與經濟實體中。相反的，持續所發展的社區學校與學院運動，主要是來自各面強加的力量，而不是教育的大眾政治力量，以此觀點來看，社區教育發展的辯證基本上是一種迴歸的形式，社區教育的激進主義，只能留給其他的發展來確認與實踐了。

改革主義的干預與社區的問題

「國家的潛在控制增加了，勞工族群更緊密的結合於國家系統中。」

(Cockburn 1977, p101)

透過「社區的意識型態的建構」，社區在支持體系方面，可區分為二，一為主流的社區學校與學院運動特質，另一為1960年代晚期受義務教育影響發展的，為缺乏選擇權的不利社區所用的社區方法。前者開始於鄉村，慢慢推廣到城市，後者主要於城中心區，對於學校，尤其是初級學校和成人教育有大的影響。

第二類社區教育的發展歷程，主要目的是政府對於「多重剝奪」的一種干預，特別是運用於1960年代與1970年代教育優先區（EPA）與社區發展計畫（CDP）的方案。這些行動的發起關聯到當時廣泛的政策環境：特別是英國的城市方案，當時的社區發展受殖民地思想的影響；以一般的說法，關係到「教育不利」的問題（學校教育部分可

見於1963 Newsom和1967 Plowdn報告書，成人教育方面可見於1973 Russell與1975 Alexander報告書），公眾參與的問題（Skeffington Report 1969）和普遍福利主義及企業管理的問題（Seebohm Report 1968）。

有關教育優先區與社區發展計畫，有幾個觀點必須加以陳述，這些方案一部分是回應社會中「貧窮再現」的問題，也就是當時的社會似乎沒有以前好。更重要的，Enoch Powell著名的演說「血的河流」，加上1967-68美國的種族暴動激起種族衝突的恐懼。在這方面，對於移民的新控制，在設立的多種族的睦鄰服務中心，並沒有同時做社會和教育的工作。貧窮也是一個很重要的問題，界定貧窮開始重視它的癥狀與可能結果，而不是它的成因。這種「文化主義」，焦點放在「多重剝奪」的個人、家庭與次文化病理的支持形式，較不重視貧窮的物質條件與結構的位置。最後，這類型選擇性的干預，是建立於當時一種和諧的政治學，對於不公平的本質與權力的分配沒有任何基本的懷疑，而且認定不利地位者是很少的一群，所需經費便宜到能為財政單位所接受。

因此不令人驚訝的，這個領域的政策，特別是哪些為社會工程實驗所挑選的，高度反映出以「滿足需求」、補償和社會病理為前提的味道（如將問題歸因於地方社區明顯的特徵和「次文化」），也反映出所謂「不完全的機構」假設的效度問題，由此推論，可以找到技術性的解答來解決基本的「服務傳輸」問題，前二者所述，皆將教育視為主要的工具、某種程度的介入和成功的保證人。

Baron（1989）認為不利社區有三個工作過程，可協助解決出現其中的辯證問題。第一點，方案可協助管理受剝奪的社區，這主要是由鼓勵不同種類的地方參與來達成：

「這是將地方人口整合成可預期的『家庭』和『社區團體』，彼此之間設立團體委員會，政府可以發展各種資訊的流通。」

第二點，婦女和家庭生活，是社會再製的主要機構，成為改革主義者主要干預的焦點。例如，許多的注意力放在兒童養育、「父母技能」和學前「充實」方面。第三點，可能也是最重要的，「社區教育」將社區的問題再現，呈現的問題如良好規範的脫軌，資源的欠缺與需要再整合等。

接下來的實務的辯證，有兩個相關但不相同的主題是很重要的：第一個是在教育優先區，以學校為主的社區工作中，將成人建構為父母的角色；第二是在社區發展計畫中社區發展工作的取向主要是回應勞工階級社區的需要。例如，Tom Lovett在Liverpool教育優先區實驗的「社區發展方法」影響到後來的Russel報告書（1973年由教育與科學部提出），注重「教育不利」與「無參與」的問題。他們也對於Alexander報告書造成重大的影響（1975年由蘇格蘭教育部提出），並建立了蘇格蘭社區教育服務的單位。

教育優先區的計畫始於1968年，由教育科學部與社會科學研究委員會聯合贊助，在五個選擇區進行為期三年的實驗。根據Plowden報告書（1967年由中央教育顧問委員提出），這個報告書首先建議教育優先區干預為一實驗性的行動研究方案，它的一般目標是確認「所有人的教育機會均等」，特殊的目標在於尋求「提供教育標準，提升教師士氣，強化家庭與學校的連結，及協助建立對社區責任感。」

利物浦教育優先區計畫的主席Eric Midwinter，他的名字經常與社區初級學校的發展連在一起，他是一個積極的、改革的、有爭議的教育者，他推動的工作與「改革主義者」、以學校為基礎的社區教育模式相關。對Midwinter而言，社區教育是一個為社區發展「運轉的齒輪加油」的主要工具，他了解社區教育可協助重振社區草根性民主的過程，這民主過程已因大眾社會的規模與政府機器的非人格化，而日漸疏離與被嫌惡。在這些地區，教育的基本任務，是促使地方的人民對於他們所居處的立即環境獲得更大的控制力，並發展屬於自己的公民意識。

Midwinter的中心概念，是希望連結教育，尤其是學校教育與地區性生活實體的關係，改善社區認同、達成社會目標。他的作品中強調，轉換社區發展的用詞如參與、夥伴關係、自助等到教育實務。在他的觀點，初級學校是此種策略明顯的出發點，因為初級學校的地區特質，與它和兒童的家長、家庭、鄰里生活有潛在的連結。從他的作品中出現兩個成人教育的主要主題：關心家庭與學校關係的發展，包含親職教育；和與社會關聯的利益或「社區」課程。

在Midwinter看來，父母親介入兒童的學校教育是必須的，一方面可確信學校得到家庭主動的教育支持，另一方面，學校內的學習與學校外的學習可保持一致協調。如此教育與家長的夥伴關係，可以將成人人口結合進社區發展的過程。更進一步，社區的課程，使學習與立即的地區環境關聯，可支持上述兩個目標達成。這能鼓勵家長們為子女的教育貢獻權威與熱誠，透過廣泛的參與社區發展過程，協助他們獲得動機與信心。這種新形式的教育夥伴與結合，可透過成人教育，將焦點放在實際的、地方事務的方式，以獲得增強，例如有關環境、計畫、交通、住宅和教育等的決定。成人教育者，像學校教師一般，準備採用更多富想像力的、彈性的工作方法，來滿足地方居民的興趣與參與，成人教育扮演整合一般的、地區的「社區服務」的功能。

對Midwinter而言，假如社區處於「不公平和不認同的雙重危機」，這類型的教育干預是迫切需要的：

「社區教育在教育改革中不只是一種聽話的活動，也是社會紛亂的一個可能的替代性方案。」

但是他很謹慎的避開了他所謂的不切實際的激進主義，他稱自己為一個「實際主義者」，將二者區分為：

「『實際主義者』是在一個有組織的社會架構中，獲得可做得

出來的結果，所謂『偽理想主義者』是冒很多險，卻無法作成事情。如果成就是一個規準，則『修正主義者』通常會罩上『革命性的』外衣。」

強調發展兒童、父母與老師間的夥伴關係，可以說是Midwinter的中心思想，這種思想建立在性別角色的主要前提，和傳統的核心家庭模式中。事實上，他將成人建構為親職角色，這個親職角色主要是指母親，他的家庭—學校連結工作是非批判的。Jane Thompson是第一個反駁原有婦女教育觀點的成人教育者，原有觀點是站在一種強調女性溫順和家庭主義的意識型態，Jane Thompson對此提出批評，她發展出女性主義觀點的相對實務看法，隨後成為婦女教育有影響力的替代模式。在同時，Midwinter對於課程的興趣，特別是詮釋社會的關聯，引起成人教育學者間重要的辯論，這個辯論的迴響持續對社區基本成人教育有重要的影響。

很重要的，教育優先區行動研究計畫，確實刺激英國的初等教育，變得更進步並以兒童為中心。然而，他們同時表現出改革主義者的干預，提供潛在異議的社區回到非常的結構裡，最後，回過頭來壓迫他們，也就是粉飾社會因階級、性別、種族差異而存在的不平等。在這方面，Harold Entwistle（1978）嘲笑此為「撤退到地方主義裡」，也就是這種社區的特別建構，有可能既不公平亦缺能力。

全國優先教育區計畫的主席A H Halsey在最後評估報告的第一章，認為此計畫以「教育性的手段、政治性的結果」學校作為社區選擇模式的主要機構，並對貧窮與結構性不平等邊緣性有所影響，是他認為有繼續使用的可能：

「教育可視為社會政策的垃圾桶——一個處理社會問題的儲藏室，但解決的答案常是不明確的，或本身有許多互相較勁的力量，這些問題常被稱為「教育問題」，期待學校解決之。」

從教育優先區與社區發展計畫工作，出現批評與相反的實務看法，認為「不利」的概念隱含了使用此方法助長了對真正問題的逃避，如Thompson（1980）所言：

「……不利的概念是非批判性的，關係到廣泛的範圍，如身體的和人格的缺點和社會環境，這些人被連結在一起，而複雜的社會、經濟和政治表現出的不平等，並不被挑戰。」

這個觀點相當正確，它同時包含了官方的想法與專業的實務。例如，這個觀點被Peter Clyne的重要研究「不利地位的成人」（1972）所引用，這個研究是由Russell委員會所委託的，這個觀點也持續出現在這個領域後來的作品中。（例如Fordham等（1979））。

如前面提到的，傳統特質的婦女教育，不能解決其問題，可能加劇基本問題的嚴重性，因為她們總是被評定為家庭、丈夫、孩子的附屬品。在Southampton推動的「婦女學習的第二次機會」方案，批判和拒絕以往的方法，企圖有系統的呈現婦女學生的利益，將她們視為是一個特殊利益的社區，分享被男性壓迫，和家庭、社區、工作場所受到父權主義對待的經驗。（見於Thompson 1983; Taking Liberties Collective 1989）需要強調的，方案發展的信念，來自對父系社會權力結構與價值基礎的拒絕，認為傳統博雅成人教育機構，這種官方認可的社區教育與社區發展的觀點，在婦女教育的觀點上是在打迷糊仗。

Thompson這個方案的重要影響，在於清晰地分析課程中原本和諧一致的觀點，它從起點思索，認為這是教育過程嚴重的、需加以挑戰的地方，不做任何的讓步。課程必須連結社會事實，有關性別不平等、歧視和壓迫的事實，以學生的個人經驗作為證據，也作為學術的研究。直接駁斥傳統婦女社區教育的主流，其任務在於提出婦女的傳統角色是有問題的，將性別當作是一個社會建構來檢視，而不再只是一種「自然」的現象。

「真正有用的知識」傳統，在較激進的概念中，意味著教育目的與過程必須是「實際的」。也就是，根源於具體的、有關人的情境中，進而分析、挑戰並予以改變這些情境。這個概念在Thompson做方案目的的總結時可以看出：

「教育機會能夠重分配，以各種成人學生喜歡的學習環境來滿足他們的需求，對於過去因為社會、政治和經濟因素受到最少教育的人，他們有權如此期待。這意味著對於婦女，尤其是工作的婦女，他們應受到正向的差別待遇。」

既然了解了傳統社區教育提供，和它對後來女性主義實踐影響的批判情形，最重要的是強調這類工作的三個特性：

- (1)它首先承認課程乃是知識與權力之關係的反映。因此，「社會關聯性」必須從發展一個確定的和挑戰性的分析角度加以詮釋，使婦女建立其生活意義，甚至改變其生活。
- (2)這個計畫相當明確且毋庸置疑的要以沒有正式教育資格的勞工階級的婦女為目標，這種再分配的目的和超額捐助一樣，後來被認為是正確的。而參與和奉獻的維持，正可說明隱含在「教育的不利者和文化剝奪者」的主要話題中，傳統對「冷漠」和「靠不住」說法的不真實。
- (3)可以十分確信的是：社區教育很難在主流白人主宰的教育機構維持下去，因為會有被「吞併」和「中立化」的持續性危險。亦即，社區教育是要爭取自主，當計畫脫離以大學為依據，而進入一個以社區為基礎的婦女教育中心時，就成功了（雖然它總是認為最後的挑戰是改變主流的提供與實踐，而不是逃避它）。這類工作，特別是以被正式認為需要補充的干預和基本技術的勞工階級婦女為目標的工作，已經成為社區為基礎的成人教育的重要部分，如果總是不穩定和經費不足，也會成為破

壞性的一部分。就實質上來說，重要的是在婦女學習要以「主體」對待她們，而不是把她們當作專業干預的「客體」，並且珍視她們的性別經驗，作為一種可用的教育資源，而不是一種需要矯正的不完備。

1960年代晚期和70年代早期所發起的「英國貧窮方案」的行動研究綱要指出：教育優先區和社區發展計畫中所貢獻的成教工作者是從在勞工階級社區中的「非參與」和「教育不利」的角度來強調問題，而用許多新的方法和取向來加以實驗。這綱要刺激了革新實務的改變，特別是Keith Jackson和Bob Aschroft在利物浦（Liverpool）「社區發展計畫」工作；而Tom Lovett也在勞工教育協會的支持下，在「教育優先區」計畫工作。他們試圖考驗成人教育的以地方為基礎的「社區發展取向」，而在挑戰它普遍的「個人主義的意識型態」過程中，導致了一個關於問題性質與適當成人教育因應的強烈的爭辯。這兩種論辯和其衍生的以社區成人教育為基礎的實務，對後來的發展有形成性的影響。

在檢驗出現的實務前，重要的是確認產生於Lovett工作中的以鄰里為基礎的社區發展取向和在Jackson工作中所發展出來的逐步增進的結構主義批評之間的「辯證」。後者被Jackson用有力的報告標題總結如下：「社區發展的邊緣性：成人教育的應用」。這個造成更激進的社區發展計畫工作者的排斥，因為他們認為社區發展計畫綱要是基於社會病理學而來的，所以有必要以結構性的關係將重要的問題加以界定。正如「社區發展計畫的各個計畫報告」中所指出的：

「多元剝削的問題必須從結構限制（也就是外在的因素），而非心理動機（也就是內在的動機），再加以界定和詮釋。計畫小組逐步了解到不利者的病癥不可能藉由任何個人的主要不正常現象，或被界定為病態的行為的家庭，加以適當的解釋。即使在社會不適應明顯之處，只從個人能力不足的角度，而視之

為和外在環境的外來壓力的產物一樣，似乎不是最好的解釋。」

Jackson的作品和其工作的發展，證明了逐漸增加的「關於一些社區發展計畫工作者所強調的使用『社區』作為一種消除制度病態，而使他們人性化」的懷疑主義。他尤其批評官方認可，也是地方問題的結構性決定因素之社區方法，和他們所代表的虛假的一致的意識型態產生混淆。他們的邏輯乃是一種無能的狹隘主義、基於貧乏課程的補救教育，也認為是一種社會控制而非社會行動。因此，即然了解到：「社區觀念使最重要的社會和經濟關係模糊化」Jackson於是在深思熟慮後，將其觀念轉到較穩定的階級背景，然而值得強調的是，Jackson從未排斥成人教育在掌握不利的勞工階級領域中的以地方為基礎的方法。他反而相當堅持這些方法在廣泛分析中應有系統的基礎，並且透過強調知識、權力和行動關係的特性、依據歷史地根植在自主的勞工階級教育傳統中。

約莫同時，另一個相關的論辯也在「成人教育」期刊的文章中發生，Kenneth Lawson相當輕視的將成人教育批評為「實用的工具主義」不以為然地將社區教育和既有的「文化傳布與個人發展」的博雅價值作比較。依據Lawson的觀點，社區教育目前的主張是危險的，因為它的目的和目標上以一種虛假的掩飾，誤導了政治和政黨的本質。

Lawson的批評引起了Colin Kirwood的尖銳答辯，大意是：在勞工階級社區中發展相關成人教育實務時，博雅傳統和問題解決方案一樣，不會有中立或毫無問題的情形。

在這個論辯過程中，社區為基礎的成人教育已然成型。正如前述，在適度因應持續被界定為「不利」的和「非參與」問題方向，它影響了羅素（Russell）和亞力山大報告的思想。後來在1980年代，在人力服務委員會的逐步支持下，國家干預結構性的失業的管理，更進一步促進社區成人教育的發展，然而許多成人教育家對參與人力服務委員會贊助的、相當狹窄的職業性的措施，和教育科學部贊助的少量、卻

具有發展工作和創造性的提供之間，具有矛盾的感情。在這方面，由成人及繼續教育署在Leeds大學所執行的教育科學部贊助的「拓荒性工作」尤其重要。

因此，現在眾所周知的社區為基礎的成人教育乃是起源於試圖將成人教育導向眾所認同的社區發展的目標。

簡而言之，這些目標有：(1)刺激基層參與和自助的過程，展開對地方需求的相關因應，使人們了解把教育當作問題解決活動的實際價值，在這方面最明顯的是，空大以科目為中心的學習者為中心的角度，確立其社區教育的理論基礎，如專注於不同成人角色及不同生命階段的成人的興趣需求與問題；並專注於其經驗的而非學術的背景，如關注使成人學習者了解和解決日常生活的實際問題和挑戰。因此，在社區為基礎成人教育中，課程來源的可能性遠及於環境，也注意到參與者，並且它的目標在Freire的措辭中，既是「提問題」的也是「問題解決」的。

作為一種實務的形式，它的確反映了許多對傳統博雅教育的「入學組織」的批評。也就是說，它著重儀式和知識嚴謹度、以及只專注於滿足知識的需求，不試圖去處理「集體的經濟和社會需求」，無法和人類生活的具體環境相連結，這些都受到評批。在他對社區發展幻滅之前，Keith Jackson確認在勞工階級領域的成人教育中最重要挑戰是「協助社區團體中接受較少正式教育，和在其工作生活中較少有機會發展社會的、組織的、與知識的技巧的成員。」

這意謂著新的工作與思考方式，就教育學來說必有一種向外延伸的和需求取向的教育傳送系統的改變，而這需要相當的政治和結構的改變，才能達到完全的成功。而它的重要起步乃是透過以社區為基礎的、確認社區需求的，並在社區中能吸引成人又和成人有關的教育規劃，方能達成。

因此，社區不僅成為教育活動場所的另一選擇，也成為賦予課程發展和進行批判對象的教育資源，這種邏輯可能會在方法上比在意識

型態上更激進。事實上，雖有Paterson和Lawson的博雅的（自由的）憂慮，真正的危險是，成人教育變成只是不偏離殖民本源的、卑下的、可選擇的、相當保守的社區發展過程的陪襯物。

因此，重要的是要避免地方主義和文化主義的缺點。從另一方面來看，最佳的社區為基礎的成人教育，也挑戰傳統階級分析的粗糙的化約主義者的本質。例如「拓荒」工作，相當明確的用地理位置、性別、種族和年齡如何在階級職位中調和的方法，以質疑結構的不平等。因此，這種工作乃受到「雙重不利」的觀念的影響，因為藉由另外的身分和職位，階級不平等和失業就增加了。

1960年代和70年代早期的工作，對以社區為基礎的方法用在成人教育之上相當有興趣，因為藉由這種方法，可以再分配教育機會，並再連結課程中的社區文化和階級問題。然而從本質上看，這種工作很難普及化，因為它的焦點是地方性的，它的財源不穩定，而且它的位階是邊緣性的。除此之外，源於社區基礎的成人教育，關切三種主要的問題：(1)課程；(2)工作者的角色；(3)機構實際例子來作為參考架構：①利物浦暑期的第二機會學習計畫；②Tom Lovett早期的工作；③Leeds大學的拓荒創舉。

早期的第二機會學習方案於1976年創立於利物浦，它是文教區發展計畫和教育優先區經驗的直接結果，它特別反映了Keith Jackson的批評：狹隘主義和缺少嚴謹的成人教育社區發展方法，有別於1972年的住宅經驗方案，和他與地方人士的工作經驗。

「第二次機會」本來是試圖挽救這個經驗的正面特性，並避免其缺失。它特別尋求和地方勞工階級的活動主義者共事，並藉由「在課程中發展分析，使社區、階級和具備有用知識的與自主勞工階級自我教育的歷史傳統再度連結。而這種當代的努力有二：(1)自助的勞工階級自我教育的歷史傳統；(2)真正有用知識的原則。

從教育能夠提升批判的理解和導致行動（更清楚的說是實踐）的角度來看，這並非意謂拒絕，而是對「關聯」的再定義。積極區分的

原則要透過有目標的篩選，學習支持的系統性提供、充裕的成員和資源提供，方可奏效。

將地方關聯性和社會與教育目的結合在一起，導致許多關於課程本質的爭論。「第二次學習機會」的本意相當明確地是要在共同的政治主張和目標上建立課程，並以賦予歷史活力和知識要求的方式來發展課程。另一方面，Lovett的工作雖然仍以勞工階級社區的成人教育和地方社會、文化與經濟條件的關係為主要的關切主題，但都是較中庸且實用的。「拓荒工作」則相當明確的植根於意圖維繫涵蓋廣泛課程範圍的社會目的與博雅教育之目標與價值之雙重承諾。在過程中，它相當一致的證明「關聯性」的地方性界說是如何的成為批判的，以及環境分析的和地方社會與文化行動的有效起始點。

後來，「第二次機會形式」的創舉大量增加，並對擴充和高等教育入學課程的發展有影響。所以現在有各類使用「第二次機會」用語的社區和學院為基礎的課程。然而，他們的目的和方法已變得較傳統。幾乎無可避免的，我們可以得到這樣事實：這些創造性的工作乃是源於在具體情境中所塑造的一個非常清楚、明確的政治承諾。此外，改變中的政策環境、持續的經費削減，以及個人主義的霸權，都使得這些工作的最初目的和目標很難保存。

「第二次機會方案」的邏輯，事實上在Keith Jackson後來於北方學院所發展的工作中，更加凸顯出來。雖然有持續的經驗壓力、和逐漸增加的敵對政治環境，那裡仍保存一些最初的觀點和許諾。Jackson在他的利物浦經驗中所得到的結論，就反映了這種情形：(1)成人教育需要內在機構與專業的改革；(2)和勞工活動主義者建立新型態的關係；(3)發展出使社會意識和覺醒成為教育方案明顯特性的手段。例如：北方學院在持續和工會人員與社區活動者的合作中，它尋求保存激進的傳統，並培育其學生作為「與生俱來的知識分子」，而能在其社區中致力於社會和政治的行動。應該注意的是，北方學院也回應了對最初的「第二次機會工作」的批評，認為它呈現出白人、男性、和勞工階

級的文化。雖然這種分析繼續維持，在學生生活上的性別，和具種族問題特性的招生和課程方面，有更明確的覺察。

「第二次機會實踐」很少妥協於「進步的北方」，大部分是因為它的應辦事項都被清楚的界定。正如Keith Jackson所說的：將勞工階級的活動主義者團結起來，和自主的社區團體所提供的間接協助格格不入。「拓荒工作」在方法上較具彈性，但卻堅持清楚的教育目標的重要性。因此，雖然許多工作以相對非正式和非教導式的方式進行，導師和學生也被期望能更有系統和規律性。

另一方面，Tom Lovett也準備好要更具實驗性和彈性，Midwinter強調Lovett必須從頭做起，也就是和對成人教育無明顯興趣或對政治行動無明確主張的團體合作，描述如何使成人教育的一般實踐成為它的首務（他的技術是：尋求非正式的團體組合，並逐步推斷教育行動的問題，最後導出了課程）。然而，應該強調的，在他所有的工作中（從早期在利物浦到最近在北愛爾蘭）Lovett一直關注成人教育和社會或文化行動的連結。這些可以用Freire的意念加以理解——在社區的各種複雜體中進行檢驗和探究，以鼓勵採取各種選擇來改進人們的認同、正直、安全和自尊感。

Lovett在利物浦教育優先區計畫早期工作中的說明所產生的社區為基礎的成效有兩個主要特徵，這些都對成人教育者的角色有實際意義：

- (1)他發現有必要從事許多耗時和耗力的基礎工作，就是要使自己熟悉地方環境和發展人際關係。這些需要社區工作者的技巧，更甚於成人教育者的技巧。
- (2)他了解到工作的基本任務是改變傳說的「中心—邊陲」之假定式的階級和課程模式，以挑戰根植於其中的權力關係。

Lovett的觀點是，問題在於提供者，而非社區。因此地方工作者首先必須評估社區的興趣和需求，然後分配教育的資源，以便從地方居民而非傳統提供者的角度加以回應。工作者的主要角色應該是從安

排關係和資源網路，以確保從經驗發展教育工作，並關注地方居民，而非依賴外來者的既定成見和方便性。

Lovett認為，成人教育者必須較不偏重有關教育的事務，而要準備使認知和情感過程的區分模糊化，事實上，就是在情感過程建立認知過程。他認為社區為基礎的成人教育本質上應以人而非以科目為中心。正如Fordham等人所說的（也反映在他們後來發展成人教育學習網路的經驗中）：導師必須成為專精於學習過程的組織者，而非在技術學習方面的專家。

Tom Lovett的工作主要是將成人教育和現存非正式社區網路內的潛在教育興趣和資源加以連結。相對的，Leeds大學的「拓荒」工作，乃是基於更多正式的機構間合作應該當作是一個「主要運作原則」的觀點。它證明了刺激成人教育地區需求的、以社區為基礎的方法如何才能帶動塘內的地方機構的教育工作。這個計畫也顯示：這種合作和協調是實務有效的先決條件。正如這個例子中，不可避免的是，贊助金微薄，人員卻高度膨脹，但是這樣的安排（合作和協調方式）都刺激了聯合勸募以及學生的進步，並能成功的將示範性的工作轉讓給其他機構。

從這個工作也可清楚的了解到：設定目標和發展在相當程度上要依賴機構間的密切配合。舉例來說，在地方性的、以社區為基礎的環境所提供的課程，對低教育程度且是無薪工作階級的婦女提供了相當有效的機會，而她們很少對官方指派的失業中心感興趣，因為至少她們不會被正式的認定為失業人口。同樣地，和地方教育與勞工教育協會合作，也可以防止重複的浪費，確保工作的持續性，並讓計畫成員有機會進行適當的專業發展和諮詢工作。

社區為基礎的成人教育是一個重要，卻具高度邊際性和脆弱性的工作領域。它面臨的問題有贊助期限短、兼職員工（即部分時間員工）多、和人員流動率高等。它的矛盾性使它有變成只是暫時的、只此一次的和象徵性的危險。計畫來來去去之間，常常消失得沒有跡象可循。

工作的勞力密集特質，使得很少有時間做系統的監督、評估和傳播觀念。當傳統的提供者受迫於全國政策去發展更狹的職業和市場取向供應時，這類的工作就逐漸萎縮。另一種選擇就是必須適應新環境、變成以機構為本位、逐步的走向個別性和以功績為主。正如前述，有別於最初的「利物浦創舉」的「第二次機會」課程已經增加了。雖然如此，在普遍的不利環境中，社區為基礎的成人教育仍能在當前成人教育的版圖中保有一些空間，而仍能持續有可能在社區環境致力於教育機會的逐步再分配。社區基礎的成人教育的重要性在於當地方層級出現令人不悅的、且是結構不平等的社會目的的成人教育時，它仍固執地追求實際。

蘇格蘭的發展：在社區教育服務中的成人教育

「那些成人教育對他們來說應該是最有價值的人，卻參與得最少。」

(Alexander Report 1975, p.15)

蘇格蘭的社區教育一直以一個獨特的方法發展。它採取單一的地方權責機構——社區教育服務中心的模式，其目的在於結合非職業成人教育、青年工作、和社區工作的服務提供。蘇格蘭社區教育服務中心是亞力山大成人教育報告：「變遷的挑戰」的主要結構性結果，而此報告相當於1973年的羅素報告。

這個報告的整合服務受許多因素影響，它尋求解決在蘇格蘭處於相對弱勢地位的非職業成人教育。雖然蘇格蘭的博雅和激進傳統有其特殊的歷史根據，地方當局的成人教育提供一直緩慢發展。蘇格蘭高等教育長久以來所建立的相當開放和民主的入學管道，使非職業的博雅成人教育的發展受到忽略這件事實可以部分解釋緩慢發展的原因。

從這方面來看，值得一提的，在蘇格蘭，大學校外學位部門和勞工教育協會從不授予「權責單位」應有的法律地位，因此變成幾乎要完全仰賴地方政府的贊助，並使得獨立的地方成人教育服務機構的發展減少了可得的資源。此外，蘇格蘭當時也沒有發展社區學校或學院傳統。亞力山大建議書受到成人教育應協助消除「不利」的信念所影響。這個主要的顧慮也由於報告所委託的研究證據而更增強，該研究顯示：成人教育的高度遞減的參與率是由各種廣泛的非參與問題所造成的。這提供了方便有效的經費之行政管理，以及潛在之社會再分配的合理性基礎，以為開拓相對的延伸的青年和社區服務的地方性基本結構，而為發展更多地方性和因應式的供應型態。這個報告反映了當時的普遍興趣，在機構間的地區服務傳遞以及被引入社區發展和教育優先區計畫中的成人教育社區發展方法方面。然而，都沒有考慮到博雅成人教育、青年工作和社區發展極端不同的意識型態根源與文化實務，部分是受到了有影響力的1968年的Gulbenkian社區工作報告的刺激。

以實用的關係為某些成人與青年服務進行整合，似乎是引人注目的一件事。這不但充分利用早已明顯的擴張，以因應1964年的蘇格蘭幼童與青年的Kilbrandon報告，已經根深蒂固在青年和社區工作的資源。它也以假想因應式的、以鄰里為基礎的知識，以及目前地方當局人員和及其和志願部門加強聯繫的技術，增強了成人教育工作者的工作。在此同時，似乎有一個很強的案例以更清楚的教育目的，融入青年和社區工作。

重要的是將實用的，和再分配的理論基礎與改革者社會民主干預的特性加以結合，事實上也已經在「青年與社區服務常設諮詢委員會1968年的利益的社區」的報告中所關注的重點中揭示出來了。該報告指出：利益的社區意義乃在非正式擴充教育的範圍內，改善青年與社區服務的進一步發展，並促進法定機構和相關志願組織之間的合作。

值得注意的是1975年亞力山大報告的出版，在時間上與地方政府的改革和蘇格蘭的新的九個兩層制地方行政組織和三個單層制的島嶼

行政組織的出現同時，這些前所未有大規模的單位對新服務的發展可提供適當的資源基礎。同時，亞力山大建議也反映了在國家政策內，介於有利於大規模經濟和策略計畫的「中心化」，和在地方層級藉由鼓勵委託強制、責任制和參與來增進地方民主的「時代特性的關注」雙元主義。這個雙元主義是形成1974年地方政府重組基礎的1969年Wheatley會議提案的重點。在亞力山大的觀點中，地方為基礎的社區教育服務在培養「多元民主」，以協助在控制介於國家的代議政治和社區的參與政治之間的緊張方面，扮演了重要的角色。簡而言之，成人教育迎接「變遷的挑戰」的時間似乎已經成熟了。

從蘇格蘭社區教育服務後來發展的角度來看，特別是其中成人教育的未來，應該要強調的是亞力山大會議綱要非常狹隘。它所提及的觀點特別受限非職業成人教育的地方機構的提供，或者受限於1945年蘇格蘭教育法案所稱的，有些奇特的「非正式的擴充教育」。正因如此，報告的執行特別意圖強化蘇格蘭的成人教育，而在廣泛的成人和繼續教育領域中，產生了因為孤立這個特別且傳統上具缺點的供應部分的、非意圖的效果。在往後數年間，這種情形明顯的阻礙了蘇格蘭成人與繼續教育的全國性政策體制的發展。在這個方面，也值得一提的是1969年蘇格蘭教育法案中「非正式擴充教育」的定義是「為社會的、文化的，和休閒的活動，以及身體的教育和訓練提供適當的設施」，它並沒有澄清新服務的特別教育的理論基礎。

重要而值得強調是此報告的目標在提出蘇格蘭成人教育的輪廓，並且提出能協助人們面對快速的經濟、科技和文化變遷的要求的建議。基於此，成人教育乃扮演一個強化多三元民主的主要角色，而這也反映出了當時國家改革主義者所干預的要務和憂慮。處理社會和教育的不利者最重要的關注，意謂著變遷的挑戰最有可能遭受變遷的負面結果，甚至有可能和政治過程產生異化和疏遠，而主要是從成人教育因應這些團體的興趣需求的角度來覺察。這也幫助解釋了報告的中心興趣是在發展能使人們感到相關的、有吸引力的和可取得的成人教育方

法。它也暗示了何以委員會提議要將成人教育和受到社區發展的化學（合成）過程所催化的青年和社區工作之間有密切的聯繫。青年和社區工作不僅在地方基礎結構上有更多的發展，比起傳統的以科目為中心和以機構為基礎的成人教育，它被視為更接近人群，更容易取得和「對使用者具有和善性」。這意謂著既要將成人教育民主化，也要將其大眾化，正如Tett所說的：

「亞力山大報告試圖創造一種環境，使成人教育從祇是致力於有信心重回教育機構的富足的少數人的休閒追求，變成能夠容納過去不參與成人教育供應的，更具關聯性和地方基礎的艱難性工作。

爲了因應委員會的建議，Sir Kenneth Alexander證實道，其基本意圖是：成人教育在社區中將法定機構和志願機構加以連結，利用青年工作的基礎，應該創造一個「讓更多人知道教育機會的廣泛網路」。此外，他也承認這個建議中的一些困難被低估了。

因此，亞力山大的主要建議是：成人教育應該視作社區教育的一部分，而且應該與青年和社區服務融入一個社區教育服務之內。主要的結構性結論而有隨地區不同的差異，在大部分新蘇格蘭及其島嶼當局建立一個整合式的社區教育服務。值得再強調的是，這個服務工作由於明顯地強調積極的差別待遇而有利於「不利者」和傳統上非參與的團體，因此其有地方為基礎和社區取向的方法特性。

從後來的發展來看，有必要強調兩點關於新服務中成人教育地位的原始觀念。第一：一般認為成人教育應該是一個新整合服務的功能，而在此服務中，成人教育者和青年工作者應該在共同目標之下成爲一起工作的「共同盟友」。重要而值得強調的是，原始報告中並未替後來的將共同盟友變成多目標的一般工作者的改變說法進行辯護。第二：亞力山大所堅持的、作爲新服務發展的基礎，而特別是用以增加以成

人教育權力的情境，從未實現。報告要求在成人教育的新任務、訓練和研究上作必要的投資，以便從開始便和青年工作平等的合作，這也反映了一項事實，當報告出版時，就已經估算出青年工作者比成人教育工作者數量多，約為7：1。

事實上，亞力山大報告的主要結構性建議的執行並無任何意圖去滿足爲了成功的先決條件的需要，使得新的合作從開始就非常不和諧，也不公平。

在新服務開始之初，成人教育有關缺點中的問題後果和報告執行之後數年間既定的趨勢相妥協，而傾向於將社區教育的發展當做是一般存在的權利。正如前述，亞力山大報告確認社區教育整合模式的潛在利益是爲了成人教育和青年工作。所要面對的更密切的工作關係將包括確定「知識與專家的共同核心」、發展功能性的合作型態，並將社區工作技術融入實務之中。然而，應用這種新的合作觀念到社區教育工作者的訓練的後來意圖，逐步取代亞力山大報告中爲了普遍主義的廣泛觀念作較大整合的重要性實務建議。因此，像「專業教育與社區教育訓練中的Carnegy報告」就引介了所有社區教育工作者所需要的一般知識與技巧的，共同的與可轉化的重要觀念。蘇格蘭社區教育委員會後來的報告——「應付變遷的訓練」中，對隱含在其中焦點的喪失與功能的降低有更深入的闡明。這個報告提出一個基於源於社區工作實務之一般過程技術的重要精髓的訓練模式，並降低成人教育和青年工作中的專家主義，使成爲適於特別環境的純粹可選擇的地位。成人教育的這種應用正可用以下事實加以說明：在服務中的許多成員，現在只把自己描述成「社區工作者」，並不明確的提及他們的教育角色。因此，概括性的論點需要再陳述：蘇格蘭社區教育服務以一種有別於原先設想的關係的方法發展，透過此方法「共同聯盟」會利用他們特別的專家主義，以發展協調的地方策略。

依照一般原則的服務所產生的專業認定問題，因逐漸增加的不利環境而擴大，因此有必要發展新的服務。Kirwood提議道，開始之初，

也有一個更基本的問題：社區教育作為一個一般性的、科際整合服務的真正觀念早已成爲一個早期的，甚至幾個世紀前的共同社會福利主義的過時產物。

服務的效能很難評估，因爲很少進行有系統的研究。少部分現有的詳細研究指出：一般方法的發展對工作要素中的成人教育有系統性的負面效果。導致無能的目的混淆，並喪失了任何可以明確認定的教育原理。發現指出，非指導性和輔助性團體工作對青年工作傳統的主導，阻礙了系統學習與認知發展。據證實：亞力山大報告剛施行之初，非職業成人教育的正式註冊率有實際衰退的現象，而且要提高傳統非參與團體的參與率也有普遍的困難。後來的研究證實：社會遞減的參與率問題依舊存在，而男性明顯的在大部分成人教育供應中缺席。

雖然如此，從觀察可清楚得知（缺乏更有系統的證據）：正如亞力山大所認爲的，大部分社區教育工作者的確專注於「不利者」的領域和「非參與」團體。他們工作中的成人教育問題似乎不是採取傳統班級課程的相當標準的模式，就是融入無論其價值如何，卻沒有主要教育性的一般性活動的廣泛範圍之中。這使得社區教育服務中的成人教育產生了真正的兩難困境，要強調的是，它卻被認爲要成爲主要的受益者，因此Barr指出：蘇格蘭此刻較少被討論的社區教育問題之一是，它很難了解。Bryant以「秘密的教育」一詞總結了這個困難的部分。這說明了服務工作的教育成分被以傾向於隱蔽的或至少是非常不正的術語來表達。例如，學習是偶發性的累積而非獨立的實體，就隱含在主要的社區教育官員的模糊聲明中：

「該服務支持廣泛團體和活動，而它的角色是要增進這些團體和活動中固有的學習基礎。」

這當然不是本篇前面部分所提的那類以社區爲基礎的成人教育，也不是亞力山大委員會所設想的。如果和早期一篇報告的論點比較也

很有趣，該報告的標題是「成人教育：此時與彼時」（事實上報告並未正式出版）：

成人教育不應被視為是參與者認為其在某處私自參與的一種偶發的過程事件，而是一種因應成人不同生活階段需求的服務。

從這個觀點來看，重要而必須注意的是服務中的成人基本教育部分，整體來說保有一個特別的地位，已經維持一個更明確的教育理論，並持續的發展有效的和重要的再分配的實務。從另一方面來說，無疑的，自蘇格蘭成人教育協會在成人教育提供之下所發展的贊助於1991年取消，以及後來蘇格蘭成人基本教育署納入蘇格蘭社區教育委員會之後，蘇格蘭成人教育的全國性型態就嚴重受挫了。此外，Newbattle基督學院（蘇格蘭唯一的成人寄宿學院）的持續爭取生存，似乎是此刻令人哀傷的重要訊息。

雖然如此，值得爭論的是，近年來，社區教育以一個地區性的地方服務當局的真正存在，對於一些行政和專業架構的保留，頗有幫助，也維繫了在逐漸艱難的時代中，公共部門對成人教育、青年工作和社區發展的承諾。

這也協助確定了在地方計畫中的一些真正創發性工作的發展，這些工作最初透過城市援助協會的贊助，最後被納入地方當局提供的主流之中。

在社區為基礎的成人教育中，最明顯的實務發展的例子是「Gorgie-Dalry成人學習計畫」，它創立於愛丁堡的城市中心地區，這個計畫的工作已經為全國和國際廣泛熟知，它被認為是在英國的都會環境中少數系統性且有完整的規劃、根據Freire的哲學與方法論，且以社區為基礎的成人教育。然而，重要的是，這個計畫從一開始就對其教育目標、成人學習者，以及來自於地區婦女團體的原始倡議相當清楚。

前不久，Corgie-Dalry成人學習計畫的工作專注於在蘇格蘭認同與和文化事務有關的，以社區為基礎的成人教育課程。這和當前蘇格蘭真正的民眾社會運動有關，而這個運動是由於對無法反映和代表他們

利益的蘇格蘭政治系統的逐步覺醒，而被特別增強。事實上，Galloway認為在蘇格蘭的任何真正的社區教育的普遍形式，都被安排到恰當的位置以契合和表明源於排拒代表性政治文化之疏離的文化政治學的豐富內涵。在這方面也很重要的是，確認一些社區教育工作者在蘇格蘭成功的以社區為基礎的運動（如反抗選舉稅和水權被剝奪）中扮演了重要的角色。因此在更多激進的和改革性的工作者的工作中，產生了足以說明蘇格蘭社區居民的真正和具體關注的動態跡象。

這些也表示了90年代初期和社會文化行動的這些趨勢，開始對訓練性的課程有所衝擊。這也意謂著，蘇格蘭的文化政治學最後可以協助轉化其社區教育服務的專業文化。在一些訓練情境中任用了對蘇格蘭社區之大教育，以及其課程發展的內涵有更清楚認識的成員，而強化了這種動態性。1990年，「觀念」期刊的成功出版，證明了爲了蘇格蘭的，以社區為基礎的教育和社會行動的更進一步相關理論基礎的發展，已引起更多人的興趣。

政策環境的改變也爲蘇格蘭社區教育工作者創造了發展更多明顯的教育角色的機會。特別是當教育逐漸變得市場化時，在對好好安排以提供教育指導的各種管道，和地方為基礎的形式的關鍵性需求的看法上，有逐漸增加的情形。然而，這對工作者的訓練也有重要的意涵。此外，相當明確的是，一些擴充教育學院將在教育市場的未來視爲和北美社區學院模式同樣地路線，是一種各年齡層的、多元目標的機構。也有證據指出：中等學校（特別是在Strathclyde地區的）同「填補」地位的方式安置成人，以補足逐漸降低的入學率，也有非常成功的市場化經驗。然而，必須強調的是，這幾乎不是亞力山大報告所設想的、以社區為基礎的成人教育類型。

蘇格蘭社區教育走向專業化的趨勢和實務的要求之間，似乎同時有逐漸增加的矛盾。例如，一方面，Strathclyde地區委員會要致力於面對普遍主義相關的功能與目的的弱化（雖然它在工作中已使用適當的社區發展方法），它仍然藉由將自己完全定位在社會工作部之中，並

鼓勵社區教育工作者在成人教育或青年工作中採取更多的專業角色以尋求社區發展的理論基礎和共同責任。而這些和亞力山大最初的構想相當雷同。另一方面，蘇格蘭社區教育委員會所引介的社區為基礎的專業訓練課程之保證系統，對作為專業主義品質保證的普遍主義的支持有影響，這種發展也證實了漢米爾頓研究在社區教育服務內的專業主義動態性的推論。如果不是意料之中，這個諷刺的結果是受丁堡大學社區教育研究所課程的取消。由於在成人教育和社區發展中有一個研究所教學和研究的特別明顯的傳統，這些很有效的排除了包含蘇格蘭社區教育的最初訓練的唯一機構的情境。

1996年地方政府關於社區教育服務未來的改革前景仍存有許多不確定性。最近朝向專業主義和成就評量的建議對於服務的更完整輪廓，以及其本身認同的更清楚感受，將有所幫助。然而，仍待觀察的是，是否所存的新的和許多更小的蘇格蘭地方當局（機構）會有一個適當的資源基礎，以保持像社區教育服務一樣可得的各種範圍的法定提供。

結論：「新時代」的教育與社區

「新的政治學藉由地方性的故事論述而引人注目，而對地方性故事論述乃是在社區教育中特別興趣的某一點。」

(Westwood 1992, p.243)

地方政府和中心化國家逐漸增加的衝突成為1980年代的一種新的、卻是生命短暫的社區教育建構。在這個事例中，這些措辭被地方教育當局（大部分但非完全排拒勞工單位的控制）廣泛的利用，以作為發展一個更相關的、廣泛的和平等地方教育服務之有組織性的概念。基本上，這是一種動員大眾支持，以為含有社區觀念（社區是從共同居住，分享共同利益和社會目標來定義）的地方性教育政治學辯護的企

圖。因此，成人教育乃成爲應該有公共責任和民主管理的地方教育服務相關範圍中，不可分割的一部分。

社區教育的方案提供了一種公共服務在地方傳遞的教育發展的觀點，而這對市場化系統的零星化和競爭也有一種抑止作用。透過Henry Morris對建立社區教育基礎的關注，社區教育也以系統的方法在地方性環境中進行政策發展。在Newham市的政策闡釋中，也許最容易表達這種宣示意義：

「社區教育本身不會產生一個公正的社會，也不能保證解決Newham市的社會、教育與經濟的問題。然而，重要的是社區教育提供了這些問題領域的相關解決辦法。基本上它包含了：確認人們的教育權，和鼓舞並增進人們管理自己機構、教育與生活的能力。」

建構整體發展的地方教育服務的社區教育方案須有五項原則：

- (1)公平的獲取機會。
- (2)終生教育（包括發展終生學習的本領）。
- (3)機構間的協調與合作，以確保服務的落實。
- (4)課程要和地方人士的興趣、問題與期望有關。
- (5)機構管理者的合夥。

當然，以地方爲基礎的政策發展潛力已經被中央政府朝向商業化、商品化和私人化的公共服務導向所削弱。藉由1980年代教育立法的一般效果，特別是1988年的「教育改革法案」，是要使權力集中，而同時卻解除控制，使地方政府減弱，最後也挑戰其極端的合法性，而「社區教育」對此幫助有限。

另一方面「新時代」的觀念指出了因社會環境變遷而來的政治干預所產生的問題與可能性，該論點指出：對於英國及1980年代先進資本主義社會經濟、文化和政治勢力的聚合，產生了全球性影響，需要

有新了解，並和社區中的人有真實的相處經驗。一些評論家對此情形所產生的複雜與不可預測性提出了新辯證的建構可能性。因此，更受歡迎的和激進的教育政治學便產生了。

對Westood來說，「新時代」代表了追求成人教育的激進傳統的機會，而永久放棄了使過去的理論與實務無效的粗糙的階級分析。她指出激進成人教育既是粗糙扭曲的加害者，也是受害者，當然也排斥現代主義，認為這種說法強調了工人階級的一致觀點，此觀點強調白人、男性工作者的同質性，其政治學和生產有密切關係。

在「新時代」的背景中的社區教育新建構似乎提供了將社區作為新的競爭場所的可能性，在此，社區和進步社會運動結合，以發展既有個別差異，也能協調一致的激進教育議題。Gilroy有力的指出：當代英國社會黑人的經驗只能經由社區生活的競爭與儀式中的階級地位的協調觀點加以了解。此外，他認為大商身分西人的主要興趣與關心社區的消費政治學，更甚於工作場合的生產政治學。

「新時代」的部分論點當然和中央集權制的父權主義與壓迫形式站在同一觀點。在這方面應該注意的是，國家政策的不能意圖的結果已經為社區為基礎的教育新形式打開了機會。一方面，市場化和「集權制」使社區教育往商品化或只是公共關係訓練的惡性發展。另一方面，他們也展現了社區教育者所開拓的新做法：「新的象徵形式是從地方政府的贊助轉向對大眾權力的接受」。同樣地，教育系統內逐漸增加的片斷化和差異性，代表了在地方層次出現了更為「真正的另一種與民主議題」的潛在性。當然，也有反對發展的新社區的例子，為了保持學校對廣泛教育機構的投入，致力於合作而非競爭，父母和機構管理者在西敏寺遊行要求對地方教育有更實際的贊助，學校卻要選擇跳脫權威的控制。

民主與對代議政治普遍失望的市場主張，這兩種觀念的並存，產生了「民主無能」的普遍意識，這種結果也引發了有關「共產社區主義」爭論的形式的社區意識型態的一再出現。當然，它也刺激了對進

步社會運動文化政治學的新興趣。

當然，「新時代」的論點總是有爭議的，而它的意涵也相當模糊。資本主義正被改革，而不是變型，任何看似天真或自滿於權力與正義分配的方法，卻是值得懷疑的。此外，以某些現代主義思想形式被讚揚的相對主義和特殊主義，卻容易被認為是具保守的目的。另一方面，「新時代」以一些階級分析和激進成人教育的主要對話的一些傳統形式，隱約的替邊緣的、甚至是靜默團體發出聲音，因此其論點對許多婦女和黑人具有吸引力。

「新時代」所做的事，似乎意謂著在一個變遷與不穩定的世界中，社區教育者被恰當的安排，以在逐漸分裂的個人和集體經驗的世界中工作。因此，為了社區教育的「新時代」的真正挑戰，必須在更大眾式和民主的教育形式中錘鍊出來，並且在此過程中，要以尊重差異、提升團結的一般政治文化觀點，和社區的政治文化學再度聯結。

附 註

- ①：這篇報告最近發表於Fieldhouse R等人著（1996）*A History of Modern British Adult Education* Leicester, UK:National Institute of Adult Continuing Education (England and Wales), pp109-41 (ISBN 1 872491 66 4)
- ②：社區學院指的是整合的、多目標的機構，通常建於中學內，有獨立的建築，社區學校則是學校附設一些設施和功能而成。本文二者是放在一起討論，皆是機構發展的一種型態。

參考書目

- Alexander, D., Leach, T. and Steward, T. (1984) '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 Aoexander Report', *Studies in Adult Education*, 16, pp.39-57.

- Alexander, D. and Martin, I. (forthcoming) 'Competence, curriculum and democracy', in Mayo, M. and Thompson, J. (eds.) *Adult Education, Critical Intelligence and Social change*, Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Aoexander, K. (1993) 'Critical reflections', *Edinburgh Review*, 90, pp.29-40.
- Allen, G. and Martin, I. (eds.)(1992) *Education and Community: The Politics of Practice*, London: Cassell.
- AMA/CEDC (1991) *Looking at Community Education*, Coventry: Association of Metropolitan Authorities/Community Education Development Centre.
- Baron, S. (1988) 'Community and the limits of social democracy', in Green, G. and Ball, S. (eds.) *Progress and Inequality in Comprehensive Education*, pp.82-101, London: Routledge.
- Baron, S. (1989) 'Community education : from the Cam to the Rea', in Walker, S. and Barton, L. (eds.) *Politics and the Processes of Schooling*, pp.82-99, Milton Keynes: Open University Press.
- Barr, J. (1987) 'Keeping a low profile: adult education in Scotland', *Adult Education*, 59, 4, pp.329-34.
- Benington, J. (1974) 'Strategis for change at the local level; some reflections', in Jones, D. and Mayo, M. (eds.) *Community Work One*, pp.260-77, London: Routledge and Kegan Paul.
- Bogdanor, V. (1994) *Local Government and the Constitution*, Society of Local Authority Chief Executives.
- Bryant, I. (1984) *Radicals and Respectables: The Adult Education Experience in Scotland*, Edinburgh: Scottish Institute of Adult Education.
- Calder, J. (1983) 'The Open University Community Education Programme', in Tight, M. (ed.) *Opportunities for Adult Education*, pp.173-87, London: Routledge/Open University Press.
- Calouste Gulbenkian Foundation (1968) *Community Work and Social Change* (Gulbenkian Report), London: Longman.
- CDP (1974) *The National Community Development Project: Inter-Project Report*

- 1973, London: CDP Information and Intelligence Unit.
- Central Advisory Council for Education (1967) *Children and their Primary Schools* (plowden Report), London: HMSO.
- Clyne, P. (1972) *The Disadvantaged Adult*, London: Longman.
- Cockburn, C. (1977) *The Local State*, London: Pluto Press.
- Cowburn, W. (1986) *Class, Ideology and Community Education*, London: Croom Helm.
- Department of Education and Science (1973) *Adult Education: A Plan for Development*, London: HMSO.
- Edwards, J. (1986) *Working Class Adult Education in Liverpool: A Radical Approach*. Manchester: Centre for Adult and Higher Education, University of Manchester.
- Entwistle, H. (1978) *Class, Culture and Education*, London: Methuen.
- Fairbairn, A. (1979) *The Leicestershire Community Colleges and Centres*, Nottingham: Department of Adult Education, University of Nottingham.
- Farnes, N. (1988) 'Open University Community Education: emancipation or domestication?', *Open Learning*, 3, 1, pp.35-40.
- Farnes, N. (1993) 'A distance education contribution to a social strategy to combat poverty: Open University Community Education courses in Glasgow', *International Journal of Lifelong Education*, 12, 3, pp.191-204.
- Field, J. (1989) 'Citizens, enterprise and community', *Journal of Community Education*, 7, 3, pp.23-6.
- Fletcher, C. (1984) *The Challenges of Community Education*, Nottingham: Department of Adult Education, University of Nottingham.
- Flude, R. and Parrott, A. (1979) *Education and the Challenge of Change*, Milton Keynes: Open University Press.
- Fordham, P., Poulton, G. and Randle, L. (1979) *Learning Networks in Adult Education*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Fraser, L. and Ward, K. (1988) *Education from Everyday Living*, Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

- Fryer, B. (1989) 'Some limitations of community adult education', *Journal of Community Education*, 7, 3, pp.26-8.
- Galloway, V. (1993) 'Democracy and the community education curriculum: a time to review?', *Edinburgh Review*, 90, pp.45-55.
- Gerver, E. (1990) 'Adult education in Scotland: open? learning?', in Corner, T. (ed.) *Learning Opportunities for Adults*, pp.27-41, London: Routledge.
- Gerver, E. (1992) 'Scotland', in Jarvis, P. (ed.) *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*, pp.389-404, Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Gilroy, P. (1987) *There Ain't No Black in the Union Jack*, London: Hutchinson.
- Hall, S. and Jacques, M. (eds.) *New times*, London: Lawrence and Wishart.
- Halsey, A. (1972) *Educational Priority: EPA Problems and Policies*, (Vol.1), London: HMSO.
- Hamilton, R. (1991) 'Professionalisation: meeting the needs of the community educators?', *Scottish Journal of Adult Education*, 10, 1, pp.34-41.
- Highet, G. (1991) 'Gender and education: a study of the ideology and practice of community based women's education', in Westwood, S. and Thomas, J. (eds.) *The Politics of Adult Education*, pp.153-66, Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- HMI (1992) *A Survey of the Provision for Adults in Schools: Strathclyde Region*, Edinburgh: Scottish Office Education Department.
- Jackson, K. (1970) 'Adult education and community development', *Studies in Adult Education*, 2, pp.165-72.
- Jackson, K. (1980) 'Some fallacies in community education and their consequences in working-class areas', in Fletcher, C. and Thompson, N. (eds.) *Issues in Community Education*, pp.39-46, Lewes, Sussex: Falmer Press.
- Jackson, K. (1989) 'A residential college in every community?', *Journal of Community Education*, 7, 3, pp.32-8.
- Jeffs, T. (1983) 'Hands up for community education', *Youth and Policy*, 2, 2, pp.12-16.

- Jeffs, T. (1992) 'The state, ideology and the community school movement', in Allen, G. and Martin, I. (eds.) *Education and Community: The Politics of Practice*, pp.17-27, London: Cassell.
- Jeffs, T. and Smith, M. (1991) 'Fallacy: the school is a poor base for youth work', in O'Hagan, B. (ed.) *The Charnwood Papers: Fallacies in Community Education*, pp.55-73, Ticknall, Derbyshire: Education Now.
- Jennings, B.(ed.)(1980) *Community Colleges in England and Wales*, Leicester: National Institute of Adult Education.
- Johnson, R. (1979) "'Really useful knowledge": radical education and working-class culture, 1790-1848', in Clarke, J., Crichton, C. and Johnson, R. (eds.) *Working-class Culture: Studies in History and Theory*, pp.75-102, London: Hutchinson.
- Johnston, R. (1992) 'Education and unwaged adults: relevance, social control and empowerment', in Allen, G. and Martin, I. (eds.) *Education and Community: The Politics of Practice*, pp.66-76, London: Cassell.
- Jones, P. (1978) *Community Education in Practice: A Review*, Oxford: Social Evaluation unit, University of Oxford.
- Keddie, N. (1980) 'Adult education : an ideology of individualism', in Thompson, J. (ed.) *Adult Education for a Change*, pp.45-64, London: Hutchinson.
- Kirkwood, C. (1978) 'Adult education and the concept of community', *Adult Education*, 51, pp.145-51.
- Kirkwood, C. (1990) *Vulgar Eloquence*, Edinburgh: Polygon.
- Kirkwood, G. (1991) 'Fallacy: the community educator should be a non-directive facilitator', in O'Hagan, B. (ed.) *The Charnwood Papers: Fallacies in Community Education*, pp.40-54, Ticknall, Derbyshire: Education Now.
- Kirwood, G. and Kirwood, C. (1989) *Living Adult Education: Freire in Scotland*, Milton Keynes: Open University Press.
- Lawson, K. (1977) 'Community education: a critical assessment', *Adult Education*, 50. pp.6-13.
- London Borough of Newham (1985) *Going Community: Community Education in Newham*, Newham: London Borough of Newham Education Committee.

- Loney, M. (1983) *Community Against Government*, London: Heinemann.
- Lovett, T. (1975) *Adult Education, Community Development and the Working Class*, London: Ward Lock Education.
- Lovett, T. (ed.) (1988) *Radical Approaches to Adult Education*, London: Routledge.
- Lovett, T. (1994) 'Bridging the sectarian divide in Northern Ireland: the Ulster People's College', *Adults Learning*, 5, 6, pp.155-57.
- Lovett, T., Clarke, C, and Kilmurray, A. (1983) *Adult Education and Community Action*, London: Croom Helm.
- Martin, I. (1986) 'Education and community: reconstructing the relationship', *Journal of Community Education*, 5, 3, pp.17-23.
- Martin, I. (1992) 'Education, community and policy', *Community Education Network*, 12, 1, pp.15-16.
- Martin, I. (1993) "'new Times": new directions?', *Adults Learning*, 4, 6, pp.143-45.
- Mathers, A (1995) 'Community education and local government reforms', *Concept*, 5, 2, pp.4-9.
- Mayo, m. (1974) 'Community development: a radical alternative?', in Bailey, R. and Brake, M. (eds.) *Radical Social Work*, pp.129-43, London: Edward Arnold.
- Mee, G. (1980) *Organisation for Adult Education*, London: Longman.
- Mee, G. and Wiltshire, H. (1978) *Structure and Performance in Adult Education*, London: Longman.
- Midwinter, E. (1972) *Projections: An Education Priority Area at Work*, London: Ward Lock Education.
- Midwinter, E. (1973) *Patterns of Community Education*, London: Ward Lock Education.
- Midwinter, E. (1975) *Education and the Community*, London: George Allen & Unwin.
- Munn, P. and MacDonald, C. (1988) *Adult Participation in Education and Training*, Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- Paterson, R. (1973) 'Social change as an educational aim', *Adult Education*, 45, pp.353-59.

- PCEO/SCEC (1991) *Adult Education in the Community Education Service*, Edinburgh: Scottish Community Education Council.
- Poster, C. (1971) *The School and the Community*, London: Macmillan.
- Poster, C. (1982) *Community Education: Its Development and Management*, London: Heinemann.
- Ree, H. (1973) *Educator Extraordinary*, London: Longman.
- Ree H. (ed)(1984) *The Henry Morris Collection*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, V. (1994) 'Feminist work and community education', in Jacobs, S. and Popple, K.(eds.) *Community Work in the 1990s*, pp.65-77, Nottingham: Spokesman.
- Scottish Community Education Council (1984) *Training for Change*, Edinburgh: Scottish Community Education Council.
- Scottish Community Education Council (1988) *Adult Education: Now and Then*, Edinburgh: Scottish Community Education Council.
- Scottish Community Education Council (1994) *Open All Hours?* Edinburgh: Scottish Community Education Council.
- Scottish Education Department (1975) *Adult Education: The challenge of change* (Alexander Report), Edinburgh: HMSO.
- Scottish Education Department (1977) *Professional Education and Training for Community Education* (Carnegie Report), Edinburgh: HMSO.
- Scottish Office Education Department (1992) *Costs and Benefits of Adult Basic Education*, Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- SCCYCS (1969) *Community of Interests*, Edinburgh: HMSO.
- Simon, B.(1985) *Does Education Matter?*, London: Lawrence and Wishart.
- Shaw, M. and Crowther, J. (forthcoming) 'Beyond subversion', in Mayo, M. and Thompson, J. (eds.) *Adult Education, Critical Intelligence and Social Change*, Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Steward, T. and Alexander, D. (1988) *Information and Guidance on Adult Learning Opportunities in Scotland*, Edinburgh: Scottish Academic Press.

- Strathclyde Regional Council (1978) *Policy Review Group on Community Development Services* (Worthington Report) Strathclyde Regional Council.
- Taking Liberties Collective (1989) *Learning the Hard Way*, London: Macmillan.
- Taylor, R. and Ward, K. (1988) 'Adult education with unemployed people', in Lovett, T.(ed.) *Radical Approaches to Adult Education*, pp.242-62, London: Routledge.
- Tett, L. (1994) 'Where have all the men gone? Adult participation in community education', *Scottish Journal of Adult and Continuing Education*, 1, 2, pp.41-49.
- Tett, L. (1995) 'Community education', in Kirk, G. (ed.) *Moray House and Change in Higher Education*, pp.59-68, Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Thomson, C. (1991) 'A community work approach in adult education', *International Journal of Lifelong Education*, 10, 3, pp.181-96.
- Thompson, J.(ed.)(1980) *Adult Education for a Change*, London: Hutchinson.
- Thompson, J. (1983) *Learning Liberation*, London: Croom Helm.
- Titmuss, C. (1981) *Strategies for Adult Education*, Milton Keynes: Open University Press.
- Wallis, J. and Mee, G. (1983) *Community Schools: Claims and Performance*, Nottingham: Department of Adult Education, University of Nottingham.
- Ward, K. and Taylor, R. (eds.)(1986) *Adult Education and the Working Class*, London: Croom Helm.
- Westwood, S. (1991) 'Constructing the future: a postmodern agenda for adult education', in Westwood, S. and Thomas, J. (eds.) *The Politics of Adult Education*, pp.44-56, Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Westwood, S. (1992) 'When class became community: radicalism in adult education', in Rattansi, A. and Reeder, D. (eds.) *Rethinking Radical Education*, pp.222-48, London: Lawrence and Wishart.
- Yarnit, M. (1980) 'Second Chance to Learn, Liverpool: class and adult education', in Thompson, J.(ed.) *Adult Education for a Change*, pp.174-91, London: Hutchinson.