社会教育学の「原風景」と成人の学習

三 輪 建 二

はじめに

今から20年以上前の大学院修士課程時に、私は日本社会教育学会（以下本学会とする）に入会した。学校教育を修了した社会人や職業人の学習過程分析に関心をもっていたが、当時の日本社会教育学会は、成人の学習過程の展開を後述するというよう、国の社会教育政策に立ち向かう、反体制のための理論の構築および行動に関心をもつ会員が多かった。入会当初から本学会の研究動向に共鳴を入れるほどとまでいえる感じ、現在でもそのとまでいを払拭されていない私が、本誌において本学会の「原風景」を描くことには正直、ためらいがある。それでも敢えて引き受けた理由は、編集部の依頼が、単なる学会の研究動向をレビューするのではなく、また、各専門分野なり専門学会の枠に縛られないことなく、執筆者の個性を生かしながら執筆してよいということだったためである。私自身に研究者としての個性があるとすれば、以下の3点になるのではないかと思う。

博士課程に進学してからは、ドイツ科学交流会（DAAD）経費留学生としてドイツ連邦共和国のミュンスター大学に留学し、成人の学習論を研究する機会に恵まれた。最近ではドイツのほかオーストリア・スイス・スウェーデンなど北米の成人の学習論について研究を進めている。日本の社会教育政策の動向には関心を示しつつも一定の距離を置いた研究を、学習論という立場から続けることができるようになる。今回の報告ではこのような、やや「外側」の立場から本学会の動向をぶり返すというスタンスを取り、比較観の視点から学会の特色を明らかにすることができるのではないかと思うようになったのである。

つきに、1990年代からは学会幹事のほか、断続的なながら研究担当理事、年報担当理事、組織担当理事や事務局長の仕事を受け持つ、学会年報第48集『成人の学習』（2004）の編集、研究大会や研究活動のあり方を再検討する委員会への参加など、小規模ながら本学会の「内側」から、研究活動や組織改革に携わる経験もある。第三に、成人の学習論は現在、従来の政策・制度論的な社会教育研究とは異なる新たな研究パラダイムを開拓しつつあることを示す。同時に、このような研究分野が途切れた状態にあるが、戦後から脈々と続く社会教育実践分析研究を結実させるだけでなく、さらに発展させようとしているのではないかという私なりの見解を、この場を借りて整理してみたいという思いもある。

以上のように、学会の外側と内側の両方の視点から、また成人の学習論の位置づけを再確認するという視点から、本学会の「原風景」を描いてみたいと考えるようになった。本論は、成人の学習論という立場から読み解くことのできる本学会の原風景について、私なりのふり返りを試みるものである。

1. 社会教育学のアイデンティティの模索

本学会は1954年創設されたが、創設当初のオービニオン・リーダーは宮原誠一（当時東京大学教授）であった。宮原の社会教育論についてはすでに数多くの研究集積があるが、私なりに捉え返してみると、4つの視点があったと考える。

① 学習課題論・学習内容編成論：日本社会の矛盾を構造的に把握するマルクス主義等の社会科学理論を社会教育論の基礎にすえ、支配階級の上からの政策と民衆の下からの要求を対峙させる理論を展開した。学習課題論としては、社会矛盾を明らかにするための研究の設定と内容編成論を探求した。

② 自己教育論：デュービの民主主義教育論を「生活方法としての民主主義」ととらえ、日
常生活の中からの学習課題の設定と、住民主体の話し合い学習を中心にとする社会教育の方法論を導き出そうとした。

③ 学習活動の構造化論：学習サークルを出発点とし、セミナーをへて農民大学（信濃産業大学）へと至る、三重構造の学習モデルを築き上げようとした。

④ アクション・リサーチ：研究者が実践の外に立って客観的に実践を分析するのではなく、学習者・地域住民とともに学習過程に関わりながら調査するアクション・リサーチの研究方法を重視した。


これに対して、『社会教育の計画と施設』（1980）では、勃興する住民運動の展開をふまえ、地域住民自身が学習内容を編成する主体に、さらには地域の社会教育計画の主体になりうるという理論が藤岡貞彦を中心に展開されるようになった。宮原の主張の中にある学習内容編成の視点だけではなく、住民の自己教育活動とそれを支える学習活動の構造化のうえでもリーティをもって展開されているという問題提起として理解できる。

とはいえものの、社会構造の矛盾の提示と、住民主体の学習というふたつの視点がどのように統合されるのかについての学習過程分析や、研究者と住民共同のアクション・リサーチによる社会教育実践分析がなからず実施しなかったのは事実である。そのため、研究者や社会教育職員があらかじめ提示する学習課題を地域住民が学ぶということを、住民の自己教育活動という枠組みで把握してきた可能性を、完全に否定することはできなかったのではないだろうか。私が入会時に抱いた本学会の研究姿勢・態度へのとどまる、このような研究姿勢に向けられていたのである。自己教育活動、学習活動の構造化、アクション・リサーチの視点を丁寧に展開することなしに、なぜ、学習課題論・学習内容編成論や政策・制度論がクローズアップされるのか、それをどうして住民主体という言葉で言い切れるのかというとまでいってあたったことを、正直に述べておきたい。

2. 研究の多様化

1980年代後半にはいって、本学会の研究は、研究対象においても、また研究方法においても転回を見せるようになる。他の教育系学会と類似した動きもあるだろうが、本学会独自の動きもあるといえるかもしれない。宮原誠一の4つの視点のうち、住民の自己教育論、学習活動の構造化論、アクション・リサーチへの接近が見られれたとは言い切れないのでしかいかず、少なくとも、学習課題論・学習内容編成論や政策・制度論とは別のうえが生まれたといえる。ここでは主に、1990年代以降の本学会の研究動向を素描してみたい。

(1) 研究対象の拡大・多様化

行した。そして、『教育』行政学や『教育』法制度論などの研究成果をふまえながら、「公教育としての社会教育」あるいは「権利としての社会教育」がもつ目的の意義と必要性を再確認する研究活動を行ってきている。これらは、学習課題論・学習内容編成論の視点を踏襲したものである。

その一方で、社会教育の公教育的理念にアイデンティティを求める研究や研究態度からは一定の距離をおこうとする会員が増えていることだが、1990年代以降の特色になっている。

それはまず、会員数の增加となってあらわれているが、本学会の会員数を見ると、設立当初の1955年には250名程度であったが、1979年には635名と600名を、1989年には729名と700名を越えている。その後も会員数はコンスタントに増加し、1994年には836名と800名を、2000年には909名と900名を突破している。2004年の会員数は976名であり、1998年度から発足した団体会員の本年度の数23団体を加えると、本年度は999名の個人会員および団体になったことになる。来年度に1,000名を突破することはほぼ間違いない。

会員数の増加は、学会の政策・制度的適応の社会教育研究への関心の高まりに由来することは言い切れない。むしろ、名称は日本社会教育学会であるとはいえ、より広範なテーマへの関心の高まりを反映していると考えられる。

このことを裏づけるために、毎年9月あるいは10月に開催される学会研究発表の本数（複数発表者も1と数える）とテーマを、1989年、1999年、2004年で見るにしたい。

1989年度の自由研究発表数は31であったが、1999年は78で、そして2004年は112となっており、この15年間で4倍近くも増加したことになる。1990年代後半からは自由研究発表の部屋割作業が学会事務局長の大切な仕事になり、発表時間を午前・午後の部に分けても10室から12室は用意しないと載されない状況が続いている。

自由研究発表のテーマを内容別に見ると、たとえば、「理論研究」の部では、1989年は『近代社会教育論としての施設中心主義』についての1本のみだったが、1999年には、NPO論（4本）、ハーバーマスの理論などが登場するようになり、2004年には批判的リテラシ研究、フレイヴェの教育理論とフェミニズムとの関連を問う発表なども登場している。「学習活動」の部会についても、1989年には野外活動や学校外教育の発表があったが、1999年は社会教育行政の傾を越えた市民活動の位置づけ、市民活動支障というテーマのものが登場し、2004年にはNPOの活動のほか、アクション・ラーニングなどの企業内教育の学習論、情報化社会における生涯学習プログラム研究、エイジング研究などもとりあげられている。

単純な比較はできないが、1990年代から現在にかけては、学習課題論・学習内容編成論的な、あるいは政策・制度的論の社会教育研究（社会教育施設研究、社会教育関係職員研究など）のほかにも、たとえば社会教育・生涯学習課外および行政分野の事業（知事・市区町村部局での事業など）、民間教育機関における成人の学習活動、一般市民やNPO・NGOによるインフォーマルな学習・教育活動をテーマとする自由研究発表が増えていること、成人の学習活動とその支援のあり方をテーマとする研究が増えつつあることがわかる。

社会教育学の学としてのアイデンティティをどこに求めるのかについては、本学会のコンセンサスはまだ出来上がっていない。しかし、行政領域である社会教育という領域概念にアイデンティティを求め、領域の縮小に対する危機感を唱える会員もいる反面、自由研究発表数の増加、内容の多様化にあるように、研究領域の拡大を積極的に受け止めない会員が増えているということはできる。

（2）研究方法への独自の視点

本学会での社会教育研究はこれまで、研究方法や研究ディシプリンに対しあまり強い関心をもってこなかったといえる。これには二つの理由が考えられる。

まず、「実践と結びついた研究」という理由が指摘できる。学会設立の当初から、社会教育研究は現場の社会教育関係職員との共同作業として進められてきたことが多い。社会教育の政策や制度が抱える現実的な課題を、会員が共通で取り組む「学習研究」や「課題研究」のテーマとすることが多い、他の教育系学会に比べて研究の職員との共同研究を大切にしてきたこと、社会学や心理学、哲学などの関連分野からの専門用語をそのまま採用することを敬えてせず、「国民の学習権」や「権利としての社会教育」など、現場の人びとや一般市民が社会教育実践の中で用いることのできるような用語を選び出して提示するといっ
た点は、本学会の大きな特色となっている。

次に、「領域概念としての社会教育」という理由を指摘することできる。社会教育法によりと教育は「学校教育法に基づき、学校の教育課程と
て行われる教育活動を除き、主として青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動（体育及びレクリエーションの活動を含む）」をいう（第２条）となっている。社会教育は、学校教育以外という点であり前領域概念であり、研究方法を示す概念といえない。したがって、たとえば日本
教育史学会、日本教育学会、日本教育心理学会などのような、研究ティシプルをそのまま学会名とする教育学学会とは異なり、社会教育の
研究方法は多様でありうることになる。その結果、大学院生などの若手研究者は別として、会員の多
くは縦横諸科学の研究方法の動向にあまり強い
関心をもっていいない。研究方法の関心は現
場の実践的課題への関心が強く、その課題解決に
ふさわしい研究方法を採用する研究姿勢をもつ傾
向があるといえる。

社会教育の研究方法に見る「実践との結び
つき」と「多様性」は、いくつかの問題をもたら
していることも実証である。ただし、枚数の制約
もあって、ここでは論文や文献の例示をとどけ
ていない点、あらかじめお断りしておきたい。

研究方法に対する関心の高さないことは、日本
教育学会や日本教育学会などで定期的に議論
されているテーマ、たとえば、量的な研究（数量
的調査）と質的研究（エスノメソドロジー、グ
ラウンドメディアーセミナーなど）をめぐる議論、心
理学主義化その批判といったテーマについて真
剣に議論しないという研究風土を生じている。
アンケート調査などの実証主義的な研究が、一部
の生徒発表研究や学習関心調査のぜひでは必要
ずしもさかんなではなく、主観的な体験と印象風に
記述する論文が生み出されることがある。これと
は別に、研究方法への精緻な吟味、社会教育の現
実との関連を言うことなしに、他の教育学学会で
の研究方法をそのまま採用する研究態度が見られ
ることもある。また、行政学・政治学などの他領
域の研究者は「社会教育の終焉」(松下圭一)など
と批判され、同じ教育学の分野でも、研究方
法の共通と協働があまりみられないこともあって、
防衛意識を含むなか、従来の社会教育研究の枠組
みにかかってこだわろうとする会員もいるので
ある。

以上のような問題をはらみつつも、本学会が
もっている研究方法への独自の立場・態度は、か
ならずしもマイナス面のみであったとは思わないと
とくに実践と結びついた研究方法という点では、
宮原誠一が提示したアクション・リサーチの研究
手法が現在あらためて見直されるようになり、住
民の自己教育活動や学習活動の構造化という視点
を組み入れながら、相互主体的な学習過程論、社
会教育実践分析研究、実践の理論、ライフヒストリ
ー研究などとしてまとまりつつあるといってよ
う。以上の論点についてはつきの3．であらため
て論じてみたい。

3 成人の学習論の可能性

ここでは、私自身の専門分野である成人の学習
論が本学会でどのように展開されているのかを素
描することにする。私自身としては、成人の学習
論は、これまでの、学習課題論・学習内容編成論
に偏重していた社会教育研究のパラダイム転換に
寄与し、新しい研究手法を求めつつある会員の
ニーズに応えつつあると考えている。同時に、
宮原誠一の社会教育論に代表される、民主主義的
な自己教育論・学習活動の構造化論、アクション・
リサーチの視点を、こんにちはにおいて活かしうる
研究領域になっているのではないかという負担を
もっている。成人の学習論について、上記の問題
意識をふまえた研究動向、さらには成人の学習論
に基づく学会改革の動向をまとめておきたい。

(1) プロジェクト研究「成人の学習」

一例として、私自身も関わったプロジェクト研
究「成人の学習」をとりあげる。2002年度からは
本学会のプロジェクト研究として、「成人の学
習」が発足した。私自身は研究担当理事としてこ
のプロジェクト研究に取り組んだ。そして、「成人
の学習を組織するとは」(2002年6月集会)、「学び
のプロセスの革新」(2002年研究大会)、「参加型学
習の可能性と課題」(2003年6月集会)、「学習の組
織化とは」(2003年研究大会)というテーマ研究が
進められ、その成果を「成人の学習」(2004)にまと
めている。このプロジェクト研究では、実践の省
察（ふり返り・リフレクション）がキーワード
になっていた。2年間の研究成果の到達点を要約
的にまとめてと、以下のようになる。
① 成人および成人の学習の幅広い理解
・社会教育実践に関わる地域住民や一般市民の
・大学、大学院などの学校教育機関や
・民間教育機関で学ぶ人びと、企業人、NPOで
・活躍する人びとをも成人とし、彼らの学習を
・成人の学習ととらえる。
・成人の学習を支援する人びとも成人とし、彼
・らの学習（学習支援をめぐっての学習）も成
・人の学習としてとらえる。学習支援も学習
・者であるという理解を深める。

② 学習観・学習支援観の転換
・成人の学習を、新しい知識を身につけること
・だけに限定せず、参加者みずからが実践を記
・録し語り、実践を共同でふる返す「省察的実
・践」（reflective practice）としてとらえる。
・学習を支援する人びとの力量形成を、みずか
・らの専門職としての専門的知識の向上をめざ
・すだけではない。学習支援や教育実践を記録
・し、共同でふる返る「省察的実践」としてと
・らえ、学習支援観、力量形成のあり方に関する
・考え方の転換をはかる。

③ 省察的実践を進めるコミュニティづくりと
organizational learning
・参加者同士で、また職員同士で省察的実践に
・より力量形成をはかるコミュニティ（仲間、
・職場環境）づくりを考える。社会教育職員の
・地位は不安定化しつつあるが、力量形成をは
・かるコミュニティづくりを確保するという観
・点を大切にする必要がある。
・省察的実践を進めるコミュニティづくりの考
・え方を、さらに、組織改革へと展開させる努
・力を行う。D. ショーンは硬直化した組織を学
・習する組織へと組み替えていく必要性を指摘
・し、E. ウェンガーやY. エンゲストロームも、
・組織における協働的コミュニティの発展
・過程をとらえる視点と枠組みを提示している。
・省察的実践を出発点としての organizational
・learning を、社会教育を組織化する原理とし
・て、学校改革や大学改革・大学院改革のため
・の原理として、さらには大学内部での社会教
・育養成課程を改革する原理、社会教育関係職
・員の養成や研修を再構築するための原理とし
・て活用する。

④ 研究方法の転換
・社会教育実践分析のあり方についても、実践
を研究の客体とする操作的・断片的な理解か
・ら、アクション・リサーチによる省察的な検
・討へと転換する方向を探す。
・教育者と参加者、行政職員と参加者、あるいは
・参加者間で見られるパワー（権力）の構造
・に注目し、それを自覚化し、反省的にとらえ
・おなおすことも学習に位置づけようと試みる。
・省察的実践の意味を、J. メジローのいうよ
・うに、自分の信念の根拠、前提になるものの存
・在性に気づき、意識変容を行うものとして位置
・づけようと試みる。

始めに述べた宮城誠一の4つの視点と比較検討
してみると、学習課題論・学習内容編成論的、政
策・制度論的な理解はあまり前面に出ず、かわり
に、①では学習者の自己決定的な学習が、③では
学習活動の組織化論が、④では質的アクショ
ン・リサーチ的な研究方法が模索されており、宮
原社会教育論が現代において再評価されているこ
とが分かる。たとえば、学習活動の組織化論につ
いていえば、学習論が学級・講座内での学習の
過程と方法を研究するという枠組みを越えて、省
察的実践を行う仲間・コミュニティづくりという
観点から、職員研究へと拡大し、さらには学習論
（学習する組織論、organizational learning論）の
視点からの大学改革研究や社会教育制度改革論に
みられるように、組織論にまで拡大している。アク
ション・リサーチについていえば、分析的な研
究手法ではなく、研究者も実践者かつ学習者とし
て同時に学習過程と研究過程に責任をもつ研究
のあり方が模索されている。

成人の学習論はその意味で、宮城誠一の描いた
社会教育研究のモデルを継承しつつも、研究対象
と研究方法の多様化というあらたな動向を視野に
入れながら、社会教育研究の学的アイデンティ
ティとなる学問分野のひとつになりつつあると
いてよいのではないだろうか。

(2) 成人の学習論と本学会の改革
省察的実践を進めるコミュニティ・仲間づくり、
学習する組織づくりという点で、本学会の六月集
会および研究大会の組織・運営上の改革が一定程
度進んだことも取り上げたい。
たとえば 1996 年の六月集会（千葉大学）から、
あらたに「ラウンドテーブル」が発足している。
近年の自由研究発表数の増加は、各会員の個別的なニーズを示すものであり、それがそのまとまる共同研究の発展・結実することにはなりにくい。その一方で、これまでの共同研究としては、理事会が責任をもってテーマ設定をする「宿題研究」「理論研究部会」「課題研究課題」が存在していたが、900名を超える会員のニーズすべてに十分に応えることは困難になっている。以上の理由から、社会教育研究の共同性を志向しつつも、理事会が責任をもつ部会のほかに、会員からの発案による継続的な研究を模索した結果として、日本教育学会の動向を参照しながら、ラウンドテーブルが設置されたのである。私も1996年の六月集会で数名のメンバーとともにラウンドテーブルをたて、実践の報告をふまえた社会教育実践分析研究や学習記録の意味について話し合うこととしている。

もう一つは、プロジェクト研究の改革である。本学会は東京での六月集会のほか、東北・北海道、東海・北陸、関西・中国・四国ブロック、九州・沖縄の各ブロックごとに毎年六月集会（あるいは研究集会）を開催しており、研究活動が一極に集中しないような工夫をしている。しかし、それでも、在京の理事を中心に宿題研究・課題研究を設定することは、東京中心の研究活動につながっているのではなくかという問題が指摘されている。そこで、ワーキング・グループでの検討を踏まえ、日本教育社会学会の研究体制を参考にしたうえで、2004年度から、テーマごとに積極的に研究している研究者グループを募り、そのグループがテーマ設定をし、研究活動を展開し、理事会がそれをサポートしていくような、新しい方式のプロジェクト研究を採用するようになった。

これも、会員の自己教育から学習活動の組織化を展望したうえである。また成人の学習論研究の成果といえるのではないかと思う。成人の学習について理論的検討を深めつつも、研究大会の組織や運営のあり方が成人の学習の内面にふさわしくないとするならば、研究テーマと実践とのあいだに齟齬が生じていることになるからである。

おわりに
本論の後半は、本学会における研究動向を、私の専門分野である成人の学習論に引きつけてまとめる内容になった。最後に、冒頭で本学会の原風景を「外側」から理解することにかかわる論点を示して、本論をおわりにしたい。それは、社会教育の比較研究の位置づけを求めざるを得ない問題であり、私自身、ドイツや北米の成人教育論を研究している立場から考え続けていることである。

本学会では、年報の編集において、海外の動向といった部門を設置するなど、海外の理論から学ぶという研究姿勢を続けてきた。成人的学習論においても、欧米を中心とした理論の展開を日本に取り入れる傾向があった。しかしながら、学習者（参加者）主体の学習、記録に基づく学習の相互確認、気づきから意識へ展開への学習過程、学習と行動への関連性、学習支援者の役割といったことについては、日本の成人学習論はすでに国際的な水準に達しているのではないかと思うようになっている。欧米の成人学習論が年報や学会報告におい
て引用される場合であっても、それは先進的な理論だから導入したということであるよりはむしろ、日本における社会教育実践の成熟に伍して、学習過程論やアクション・リサーチの研究蓄積がなかったことに対応しているのであり、私自身もそのような立場から、海外の成人学習論と日本の社会教育実践研究を重ねてきたつもりである。

本学会の研究大会・自由研究発表では、2002年から海外研究・比較研究の部会を廃止したが、それも、日本と海外の社会教育・成人教育研究の相
互交流という研究環境を再構築し、それを部会の構成にも活かした結果ではないかと考えている。

日本の成人学習論が国際的な水準に達しているということは、日本の社会教育実践と学習論を、国際的なレベルで評価すべき時期に来ていることを物語っている。本学会としては、たとえば宮原社会教育論をはじめ、社会教育実践分析研究の成果をもっと積極的に、国際的な議論の場に提示することが必要になっているのではないかだろうか。

1) 宮原誠一の社会教育論研究としては、佐藤一子「宮原誠一教育論の現代的解釈をめぐる諸問題」『東京大学大学院教育学研究科紀要』Vol.37,1998,『叢書生涯学習Ⅳ 社会教育実践の現在2』（稲松堂出版,1992）の第一部（柳沢昌一）などがある。なお、注13を参照。
2) 『日本社会教育学会 50年のあゆみ』2003年。
日本社会教育学会は1954年に創設され、2004年は50周年にあたる。なお本学会は『20年のあゆみ』のほか、30周年時には『現代社会教
育の創造」（特別年報、東洋館出版、1988）、
50周年時には「講座現代社会教育の理論」全
3巻（東洋館出版社、2004）をまとめている。
3）参照、藤岡貞彦「地域社会教育計画の成立」
同編『社会教育の計画と施策』（日本の社会教
育第24集）東洋館出版、1980。藤岡貞彦「社会
教育実践と市民意識」草土文化、1977。
4）会員数については、『日本社会教育学会50年
のあゆみ』前掲のほか、『日本社会教育学
会紀要』の巻末に事務局が担当・執筆して
いる「日本社会教育学会のあゆみ」を参照し
た。
5）『日本社会教育学会第36回研究大会発表要旨
収録』（1989）、『日本社会教育学会第46回研
究大会発表要旨収録』（1999）、『日本社会教育
学会第51回研究大会発表要旨収録』（いずれ
も日本社会教育学会編）より。
6）2004年10月1日現在、現場の職員としてま
とめることのできる会員（教育委員会、社会
教育関連施設・財団、大学を除く学校、福祉
関連施設・財団、NPOなどに所属）は262名
であり、全会員数の約16分の1を占めている。
7）鈴木真理「実践指向性の強さ」を指摘する。
鈴木真理「生涯学習における理論と実践をめ
ぐる問題」鈴木真理・樋持雄太郎編著『生涯
学習の原理的諸問題』学文社、2003、225頁。
8）藤岡英雄「「日本人の学習関心」の動向調査か
ら——NHK学習関心調査をもとに」『日本社
会教育学会紀要』No.23（1987）、堀薫夫「都市
型老人大学の社会的機能に関する調査研
究」『日本社会教育学会紀要』No.36（2000）
など。
9）松下圭一「教育の終焉　新版」公の友
社、2003。
10）プロジェクト研究「成人の学習」初年度の報
告記録は、プロジェクト研究「成人の学習」
記録集1）（日本社会教育学会研究担当、2003）
にまとめられた。またプロジェクト研究の研
究成果は、学会年報「成人の学習」（日本の社
会教育第48集、東洋館出版、2004）としてま
とめられた。
11）三輪建二「成人学習論の展開—国際的動向と
関連して」日本社会教育学会編『講座現代社
会教育の理論Ⅲ　成人の学習と生涯学習の組
織化』東洋館出版、2004年を参照。
12）たとえば、日本社会教育学会編『講座現代社
会教育の理論Ⅲ　成人の学習と生涯学習の組
織化』（同前）の第二部「戦後社会教育実践の
展開」では、戦後の社会教育実践の歴史的展
開がまとめられている。
13）佐藤一男「宮原誠一の社会教育論を独文、英
文で分析、紹介している。Ichiko Sato: Sei-
ichi, Miyahara – Die Etablierung der demok
ratischen Erwachsenenbildung in Japan nach
dem Zweiten Weltkrieg. In: Elizabeth
Brugger/Rudolf Egger (Hg.): Quer Denken:
Verband Wiener Volksbildung.この独文の書物
でんはリンデマン（米）、デ・サンクテス（
イ）、メジロー（米）、レヴァン
スと宮原らが比較検討され、アクション・リ
サーシ、アクション・ラーニング、日々の実
際的学習などの文脈でそれぞれが特徴づけ
られている。Ichiko Sato, Seichi Miyahara’s
Theory and Practice of Social Education: Estab
lishment of Democratic Adult Educa
tion In Japan after World War II. 『社会教
育学・図書館学研究』 Vol.18、1994。私自身は
さらに、長野県松川町の健康学習の展開など
を英文でまとめめる必要性があると考える。