

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ましたが、当時の日本社会教育学会は、成人の学習過程の展開を後づけるというよりは、国家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よりはむしろとまどいを感じ、現在でもそのとまどいを払拭しきれていない私が、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ることなく、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思えば、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、ドイツ学術交流会(DAAD)給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アメリカ合衆国・カナダ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ていることになる。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ふり返るというスタンスを取り、比較考量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。

つぎに、1990年代からは学会幹事のほか、断続的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ち、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った経験もある。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と同時に、この研究分野が逆説的に、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年に創設されたが、創設当初のオピニオン・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蓄積があるが¹⁾、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しうるテーマの設定と内容編成論を探究した。
- ② 自己教育論：デューイ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

*みわ けんじ お茶の水女子大学

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すすめ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（信濃生産大学）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。

宮原誠一以降の本学会の社会教育論は、基本的にはこれらの4つの視点・柱を継承・発展させてきたが、大きくまとめるならば、1980年代半ば頃までは、①の学習課題論・学習内容編成論、あるいは社会教育の政策・制度論に重点が置かれていたといえる。学会創設50周年を記念して発行された『日本社会教育学会50年のあゆみ』（2003）²⁾にまとめられている年報特集テーマ一覧をみると、1960年代は、『現代公民館論』（1965）、『社会教育の現代化—大学と社会教育』（1967）、『都市化と社会教育』（1969）など、現代化や都市化などの社会変貌にともなう諸矛盾や社会問題を新しい学習課題に設定するという考え方が示されている。1970年代では、『社会教育法の成立と展開』（1971）、『社会教育職員論』（1974）、『学習権保障の国際的動向』（1975）、『コミュニティと社会教育』（1976）、『社会教育職員の養成と研修』（1979）など、変貌する社会の中での社会教育政策・制度のアイデンティティを、法律論、地域・コミュニティ論、職員論などをもとに再検討するという内容になっている。

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えてい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³⁾。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土台とする学習活動の構造化のうごきもリアリ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。

とはいうものの、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かならずしも進展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・態度へのとまどいは、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こととまどいがあったことを、正直に述べておきたい。

2. 研究の多様化

1980年代後半にはいると、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たとは言い切れないかもしれないが、すくなくとも、学習課題論・学習内容編成論や政策・制度論とは別のうごき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

中央教育審議会答申「生涯教育について」（1981年）では、生涯学習と生涯教育が併記されていたが、1980年代以降、とくに臨時教育審議会（1984—1987年）以降は生涯教育の名称が行政文書から見えなくなり、行政が担当する場合でも生涯学習体系、生涯学習政策などと呼ばれるようになった。これと合わせて、都道府県や市区町村の教育委員会では、社会教育課にかわり生涯学習課が設置されるようになる。本学会は、生涯学習政策の展開の中での社会教育行政の守備範囲の限定・縮小に危機感を覚え、宿題研究を設置し、『生涯学習体系化と社会教育』（1992）、『地方自治体と生涯学習』（1994）、『現代社会教育の理念と法制』（1996）、『地方分権と自治体社会教育の展望』（2000）、『社会教育関連法制の現代的検討』（2003）などの年報を刊

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」がもつ今日的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ということが、1990年代以降の特色になっている。

それはまず、会員数の増加となってあらわれている⁴⁾。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、学会員の政策・制度論的な社会教育研究への関心の高まりに由来するとは言いつても切れない。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月に開催される研究大会の自由研究発表の本数(複数発表者も1と数える)とテーマを、1989年、1999年、2004年で見ることにしたい⁵⁾。

1989年の自由研究発表数は31であったが、1999年は78、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・午後の部に振り分けても10室から12室は用意しないと裁きき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」の部会では、1989年は「近代的な社会教育観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ー研究、フレイレ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枠を超えた市民活動の位置づけ、市民活動支援といった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・制度論的な社会教育研究(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・生涯学習課以外の行政分野の事業(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る会員が増えているということはある。

(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⁶⁾。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「宿題研究」や「課題研究」のテーマとすることが多かったこと、他の教育系学会に比べて現場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、哲学などの隣接諸科学からの専門用語をそのまま採用することを敢えてせず、「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⁷⁾。

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。社会教育法によると社会教育は「学校教育法に基き、学校の教育課程とし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くまで領域概念であり、研究方法を示す概念とはいえない。したがって、たとえば日本教育史学会、日本教育社会学会、日本教育心理学会などのような、研究ディシプリンをそのまま学会名とする教育系学会とは異なり、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、会員の多くは隣接諸科学の研究法の動向にはあまり強い関心をもっていない。研究方法への関心より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られる「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事実である。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多くしていない点、あらかじめお断りしておきたい。

研究方法に対する関心が高くないことは、日本教育学会や日本教育社会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）と質的な研究（エスノメソドロジー、グラウンデッド・セオリーなど）をめぐる論議、心理学主義化とその批判といったテーマについて真剣に論議しないという研究風土を生み出している。アンケート調査などの実証主義的な研究が、一部の生涯発達研究や学習関心調査⁸⁾をのぞいては必ずしもさかんでなく、主観的な体験を印象風に記述する論文が生み出されることもある。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問うことなしに、他の教育系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からは『社会教育の終焉』（松下圭一）⁹⁾などと批判され、同じ教育学の分野でも、研究方法の共有と協働があまりみられないこともあって、防衛意識からなのか、従来の社会教育研究の枠組みにかえってこだわろうとする会員もいるよう

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あってよい。以上の論点についてはつぎの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。と同時に、宮原誠一の世界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、こんにちにおいて活かしようとする研究領域になっているのではないかという自負をもっている。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年六月集会）、「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年六月集会）、「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¹⁰⁾。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ると、以下のようなことになる¹¹⁾。

- 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ほかに、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（学習支援をめぐる学習）も成人の学習としてとらえる。学習支援者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、実践を共同でふり返る「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なく、学習支援や教育実践を記録し、共同でふり返る「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ことが必要である。
 - ・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研究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る。

- ・教育者と参加者、行政職員と参加者、あるいは参加者間に見られるパワー（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。

始めに述べた宮原誠一の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、②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では質的でアクション・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・講座内部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、研究者も実践とかかわり、参加者ととも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、宮原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あっ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、それがそのままの共同研究に発展・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」が存在していたが、90名を超える会員のニーズすべてに十分に答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年の六月集会から数名のメンバーとともにラウンドテーブルをたちあげ、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、話し合いを継続している。

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たのではないかという問題が指摘された。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ている。

これも、学会員の自己教育から学習活動の組織化を展望したうごきであり、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実にあふさわしくないとすれば、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」から理解するといったことにかかわ

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めぐる問題であり、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いた。成人の学習論においても、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、気づきから意識変容への学習過程、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く。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呼応し、学習過程論やアクション・リサーチの研究蓄積があったことに対応しているのであり¹²⁾、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、それは、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土壌を再確認し、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だろうか¹³⁾。

- 1) 宮原誠一「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継承をめぐる諸問題』『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)』(雄松堂出版、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設』(日本の社会教育第24集)東洋館出版、1980。藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』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2)のほか、『日本社会教育学会紀要』の巻末に事務局長が担当・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4分の1を占めている。
 - 7) 鈴木真理も「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・梨本雄太郎編著『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『社会教育の終焉 新版』公人の友社、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) 佐藤一子が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: Seiichi, Miyahara - Die Etablierung der demokratischen Erwachsenenbildung in Japan nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Elizabeth Brugger/Rudolf Egger (Hg.): Quer Denken: ErwachsenenbildnerInnen im 20. Jahrhundert. 1994. Verband Wiener Volksbildung. この独文の書物ではリンデマン(米)、デ・サンクティス(伊)、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・リサーチ、アクション・ラーニング、日々の実際の学習などの文脈でそれぞれが特徴づけられている。Ichiko Sato, *Seiichi Miyahara's Theory and Practice of Social Education: Establishment of Democratic Adult Education 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る必要があると考える。