

日本における成人教育方法論の構造に関する一考察

米 岡 裕 美

A Study on the Structure of Adult Education Methodologies in Japan

Yumi YONEOKA

1 はじめに

日本では、成人教育方法論については、十分な議論がなされてこなかった。今日、成人学習論は急速に進展してきているが、成人をおしえることやその方法をめぐる議論は進んでいない。ここには、成人を対象とした学習論や教育論が近年になるまで焦点となつてこなかったという側面と、「成人教育」という用語や枠組みが定着していないという側面、さらに、いかにおしえるかという教育方法論が注目されてこなかったという側面とがある。

このうち、成人学習論や生涯学習の学習論などの学習論は、近年、急速に発展してきている。日本に根差した体系的な成人学習論の構築を試みている三輪建二は、それまで成人の学習という用語が日本で積極的に取り上げられてこなかった理由として、次の2点を指摘している¹⁾。まず、学習課題に対するこだわりである。時々の社会問題を学習問題として設定し、住民に啓発することが社会教育の任務であるとして、社会教育関係職員や社会教育研究者の関心や労力は学習課題の発掘と学習内容編成やその理論化に向けられてきた。2点目には、社会教育研究では、青年、女性、高齢者など学習者層ごとの実践と研究に重点がおかれ、それらを包括する概念としての「成人」概念に関心が集まらなかったことが挙げられている。しかし、特に、社会教育学会による成人学習をタイトルに含んだ2つの書が刊行されるなど、2000年代における成人の学習の検討は着実に進んでいる²⁾。

その一方で、成人教育に関する検討は成人学習論の進展ほどには進んでいない。アンドラゴジーやポストアンドラゴジーなど欧米の成人教育や成人学習に関する理論研究は盛んであるが、これらは成人の学習論として位置づけられ、議論される傾向にある³⁾。また、成人学習支援に関する検討は行われていても、焦点は、支援者の力量や計画立案などにある⁴⁾。さらに、学習支援そのものを論じる際にも、学習者層ごとの支援や施設の種類ごとの学習に関する検討や、ワークショップなど特定の学習支援の手法を取り上げる場合が多く⁵⁾、おとなの学習を直接的に支援することについて、体系的に論じているものは数少ない。

渡邊洋子は日本において成人教育学の構想を行っているが、その中で、社会教育において成人教育・成人学習という認識枠組が明確化されてこなかった理由を、次のように説明している⁶⁾。第一に、戦後社会教育は戦前の教化中心の社会教育の強い否定の上に成立したことが根底にある。戦前におとなが教育されたことへの深い反省と嫌悪感から、戦後の社会教育は、「教え導く営み」としての「教育」を拒絶し、個別の学習状況を共同で作り出すことにエネルギーを集約してきた。そして、研究上でも、マニュアル化への懸念から、実践研究は、学習援

助の専門性や知識・技術の問題としてではなく、実践者の経験値や相互の関係性、問題認識の共有化の問題として取り組まれてきたのである。第二に、学習者と直接に具体的場面で関わる講師は、専門分野の高度な知識や技術があれば、成人の学習やその援助に関する知識や技術は不要という前提があったため、成人が学ぶことの特性とその援助の専門性に目が向けられてこなかったということがある。

以上の渡邊の指摘は、成人教育という枠組みが焦点化しなかった理由であるが、これは、成人教育方法論が注目されてこなかった理由でもある。特に第二の点は、社会教育の専門性についての議論とも関わっている。社会教育の専門性については、学習の企画や運営を含む社会教育関係職員の職務をベースとして行われ、その理論的深化や実践分析などは盛んに行われてきた。一方で、学習者に直接、具体的場面で関わる講師が、いかに学習を援助するか、いかにおしえるかということについては十分な議論がされてこなかったのである⁷⁾。

このような歴史的な経緯や社会教育実践を背景として、おとなをおしえるという枠組みによる検討は進んでおらず、特に、いかにおしえるか、いかに学習を支援するかという方法面からの検討は非常に少ない。参加型学習に関しては、実践のすすめ方や理論の検討が散発的に行われているが⁸⁾、これらを包括的に方法論として焦点化するには至っていない。

しかし、今日の日本において、成人をいかにおしえるか、成人がいかに学ぶかということは、大きな課題となっている。例えば、経済のグローバル化や雇用の流動化、さらに長引く不況のもと、従来、企業がその内部で担ってきた社会人の人材育成機能が外部化され、あるいは個人の責任とされ、学校を離れた成人をいかに教えるか、成人が自らいかに学ぶかという問題が表面化している。また、団塊の世代の大量退職が続き、彼らが担ってきた知や技をいかに継承するかということや、逆に退職後の高齢者がいかに新たな生活や生きがいを見つけ、取り組むかということが、重要な課題となっている。

このような課題に取り組むためには、学習者の視点による成人の学習論だけではなく、それをいかに支援するか、いかにおしえるかというおしえる側の知や技について、広く共有できる形の知として練り上げる努力が必要である。

そこで、本稿では、まず、日本における成人学習論や成人教育論において、成人をおしえる方法がどのように問題とされてきたのかを整理し、次いでなぜ十分に議論されてこなかったのかを、その議論の構造の特徴に注目して検討する。

なお、本稿では、学習の企画からコーディネート、評価までを含む社会教育関係職員に求められる学習者支援と区別するため、実際の学習場面での学習者支援を「おしえる」と表記する⁹⁾。「教える」という表記を用いないのは、講義形式以外の働きかけも含めた学習者への働きかけについて考察するためである。日本においては、教師が一方的に知識を伝える形式を中心とした学校教育の経験が幅広く共有されており、「教える」という言葉からは、そのような教授形式が想起されやすいため、これと区別する。そして、小学校から始まる人生初期の連続したフルタイムで教育を受ける生活を修了した学習者を「成人学習者」ととらえ、成人学習者をおしえる方法についての検討を「成人教育方法論」として包括する。

2 成人の教育方法をめぐる議論の特徴

日本の研究において、おとなの学習を直接支援するという意味での学習者支援について体系的に言及したものは数少なく、方法についての議論がなされているものはさらに少ない。

その中で、成人教育の方法を意識的に検討したものとして、山口武彦・御子貝雅子・平野晋の研究がある¹⁰⁾。山口・御子貝・平野は、リンデマンやノールズなど、邦訳された欧米の成人教育論や成人学習論を横断的に検討し、おとなの学習者の特質を抽出し、不安を解消する学び、経験やコミュニケーションを活かした学びを支援する方法や実践例を検討している。

また、成人教育の方法を中心的に論じたものではないが、学習支援者の留意点などを通じて、学習支援のあり方に言及しているものとして、三輪建二がいる。三輪は、おとなが学ぶという視点を中心に、地に足のついた生涯学習の理論と実践の創造をめざし、成人学習論と学習支援者の検討を行っている¹¹⁾。三輪は、おとなの学習者像およびおとなの学習の意味を検討し、欧米の成人学習論の発展が、社会教育実践の蓄積と接合する可能性を指摘している。さらに、おとなの学習の支援者についても検討を加え、学習支援者には省察が必要であり、学習支援者もおとなの学習者であるという認識が重要であると主張し、省察と実践のサイクルをつくることを目指し、その実践例の検討などを行っている。

一方、渡邊洋子は、「おとなの学びをどのようなものとして捉え、いかなる形で実現し、どう支援・援助するか」をめぐる理論的・実践的考察の科学として成人教育学を定義し¹²⁾、方法論も含んだ、より広い意味での成人教育についての検討を行っている。渡邊は、日本の現状を問いなおし、今後を展望するための分析枠組みとして、成人教育学を提唱し、欧米の成人教育の理論的動向を踏まえ、日本の生涯学習の現状やその課題を指摘している。

本章では、これらを中心に、日本において、成人学習論や成人教育学という観点から、教育の方法が、どのように言及され、扱われてきたかを検討する。

まず大きな特徴は、成人学習者をおしえる方法の検討は、学習支援者の役割や留意点など学習を支援する「人」に関する検討を立脚点として、議論が進められているということである。例えば、山口・御子貝・平野は、論の冒頭で、「学習支援者の支援上の留意点」についてまとめとしている¹³⁾。三輪も、学習支援者に関する検討において、学習支援者の役割を整理するなかで、「教える役割」や「問い直す役割」などのそれぞれに学習を展開するのに適した技法や方法があるとして、講義やワークショップなどの方法に言及している¹⁴⁾。渡邊は、成人教育学の基本原理の整理と検討の中で、学習援助者の役割を整理したうえで、具体的な学習の展開プロセスのそれぞれの段階で検討すべき点を整理している。その中で、学習の形態や方法について、レクチャーやディスカッションなど主要なものが紹介されている¹⁵⁾。これらは、内容的には、学習を支援する方法や留意点自体が問題とされている場合も含まれているが、議論そのものは、成人教育者、学習支援者に関する議論として立論されているのである。

次に、後述するワークショップに関する議論を別とすれば、学習の手法については、簡単な紹介にとどまり、手法としての意義や特徴、留意点などを深く追究し、また、それぞれの手法の間の関連や位置づけ、共通する検討項目などを体系的に論じているものはないということである。渡邊は、欧米の成人教育実践では、様々な学習方法の特徴と長所・短所を活かし、使い

分ける実践が蓄積され、多岐にわたる学習方法があるとしながら、主なものとして、レクチャー（講義・講演）、ディスカッション（全体・グループ）、参加型学習を取り上げ、現状や長所、留意点などを簡単に説明している¹⁶⁾。山口・御子貝・平野は、おとなの特質に対して、グループ討議やロールプレイなどの学習手法がどのような効果や問題点・留意点があるかを検討している。この際、各手法について説明を加え、効果と問題点を表として整理している¹⁷⁾。三輪は、前述のように学習支援者の各役割について、どのような手法が利用できるかという文脈で学習手法に言及しているほか、ワークショップのいくつかの技法を簡単に紹介している¹⁸⁾。

学習支援の文脈での学習方法については、このようにいくつかの手法を取り上げ、簡単な解説がなされているだけであるが、ワークショップなど注目される学習・教育手法に関しては、簡単な解説を超えた検討がなされている。例えば、三輪は、ワークショップの特徴や意義を整理し、検討課題として、楽しさの追求の意味や参加者主体の学習法という考え方について、楽しくなければならぬのか、参加者が前提なのではなく、参加者の主体性は到達目標ではないのかと指摘している。また、参加者を操作する危険性も指摘し、より省察的なワークショップとしていく必要があることを提起している¹⁹⁾。また、津田英二は、学習者中心の学習・教育方法論としてワークショップが注目を集めているとし、ワークショップは学習者中心の組み立てを持っていても、「学習者の主体性を動員した思想改造となる可能性がある」ことを指摘し、批判的省察を含みこんだ実践である必要性を指摘している²⁰⁾。このように、注目されている手法について、学習支援という視点から詳細に検討されることはあるが、他の手法でも同レベルの検討を行い、それらを包括的にまとめる方法論として検討されるところには至っていないのが現状である。

このように、成人教育方法に関する議論は、論としてのまとまりを持って成立していない状況である。これは、前述のように、成人や成人教育という概念枠組みが成立してこなかった日本の歴史的な背景がある。しかし、それだけではなく、成人の学習や教育をめぐる議論においては、そもそも方法論が焦点化されない、方法論そのものが位置づけがたい状態である。

なぜ方法論は焦点化されないのか。そして、方法論が焦点化されず形を結びにくい中で、方法に関する関心は、成人の学習論や成人教育論の中に、方法論以外の形でどのように位置づけられているのか。

この疑問を検討するため、次章において、方法論をめぐる議論の構造を、成人学習論とそれを踏まえた成人学習支援者論を体系的に論じている三輪建二『おとなの学びを育む一生涯学習と学びあうコミュニティの創造』（鳳書房、2009年）の議論に注目し、その議論の構造を明らかにする。

3 成人教育方法論をめぐる議論の構造

三輪は、次の3つの観点を枠組み（フレーム）としてとりあげ、成人学習論の分類と検討を行っている²¹⁾。

- ① おとなの学習者をどのような観点から学習の主体ととらえようとするのかという立場によ

るによる分類

- ② 誰が教えるのか、誰が学ぶのかという観点からの分類
- ③ 学習についての認識のあり方に注目した分類

以下、①～③について、三輪の主張を整理する。

①は、おとなの学習者が学びの主体になっていくことに注目する立場である。これによって分類した場合、3つの段階がある。最初の段階は、おとなの学習者をあくまで教育対象としてとらえ、学習主体として位置づけられない考え方である。おとなの学習者よりも教える教科や課題のほうに教育者の関心があるという点で、学習課題論・学習内容編成論は、この立場に位置づけられる。次は、おとなの学習者の理解に重点をおく立場の成人学習論である。この立場では、おとなの学習者の特性に関心が集まっているが、あくまでおとなの学習者は教育や研究の対象にとどまっている可能性があり、学習主体としてじゅうぶんに位置づけられていない。第三の立場は、学習をめぐる主体形成論である。学習者であるおとなが、社会生活や社会変革の主体となっていくためには、学びにおいても主体になっていくことが必要ではないかとする立場である。この立場にはいくつかに分けて論じることが可能であり、例として、ノールズのアンドラゴジーやクラントンやメジローの到達目標としての自己決定学習、意識変容の学習などが挙げられている。

②は、誰が決定するのかという立場から、教育者決定型、学習者決定型、相互決定型の3つのタイプの成人学習論に分類される。教育者（他者）決定型の学習とは、教育者が決定した教育プログラムに沿って学習者が学ぶものであり、学習課題論・学習内容編成論はここに位置づけられる。学習者（自己）決定型の学習とは、学習の目標の設定から評価までの学習のプロセスのすべてを、学習者自らが責任を持って行うものである。アンドラゴジーがここに位置づけられる。相互決定型の学習とは、学習者と教育者が学習活動にともに取り組む学習である。同時に、知の一方的な伝達ではなく、教育者の問いかけをとおして学習者がみずからの学習ニーズや価値観などを問い直し、意識変容の学習を進めていく相互学習のプロセスでもあり、意識変容の学習論がこれにあたる。

③は、ハーバーマスが提唱した技術的関心、実践的関心、解放的関心と呼ばれる3つの関心を用いた分類である。技術的関心とは、ものごとを原因・結果の因果関係で考えようとする関心である。これは、外的な自然をコントロールしたいという欲求を土台にしている。実践的関心とは、他人を理解したい、他人から理解されたい、文化や価値観を理解したいという欲求を土台とする関心である。解放的関心は、自分自身や他者を形作っている文化の社会規範や価値観そのものを批判的にふり返ることや、文化を形作っている社会規範や価値観を変化させることに関心をおくものである。

三輪は、この3つの分類の関係について、クラントンの議論を参照し、ここに記述した順に教育者の立場や学習が進展するととらえ、クラントンの図と議論を参照して①と②の関係を図1のように表現している。

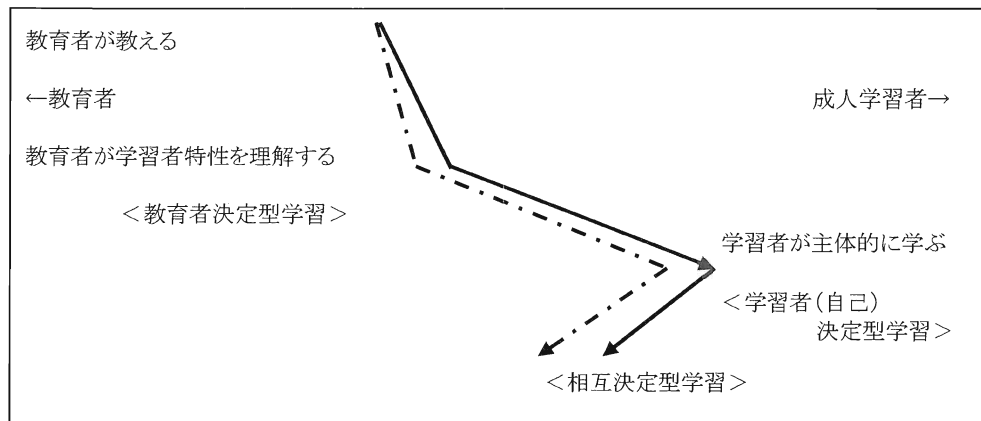


図1 教育者決定型・自己決定型・相互決定型

(出典: 三輪建二『おとなの学びを育む—生涯学習と学びあうコミュニティの創造』鳳書房、2009年、61頁)

この図は、①及び②にあるような学習の分類に留まらず、成人学習支援者の成長と成人学習の理論の発展の様相を描いているものである。つまり、成人学習の理論は、教育者が教えるものから学習者（自己）決定型学習を経て相互決定学習者に発展してきたものとして、理論の系譜がとらえられている。同時に、成人学習支援者については、同じ図により、教える存在から学習者が主体的に学ぶことを支援する存在を経て、学習者とともに相互に学ぶ存在へと至る成長の道筋が描かれているのである。なお、図1に描かれる破線は、理念上は実線の道筋をたどるが、実際の学習場面では、学習支援者がより「教える」側に寄りがちであることを示している。

他方、①と②の枠組みは重なるところがあるが、③は角度を異にしており、どの段階の学習においても③のそれぞれの関心が位置づけられると三輪は説明する。

このように3つの分類枠組みを提示したうえで、三輪は、続けて、学習課題論・学習内容編成論、学習者理解に重点をおく成人学習論、学習主体の形成をめぐる成人学習論について、それぞれに含まれる成人学習論を再度詳細に検討している。そして、それぞれの学習論について、②、③の分類に当てはめるとどうなるかということを結論的に示している。この三輪の分類をまとめると、表1のようになるだろう。なお、③の分類において、技術的関心とされているものについては、これを実践的関心や解放的関心に向けていく必要があること、実践的関心、技術的関心とされているものについても、技術的関心で読み取らないように留意すべきであることが指摘されている。

この表を見ても明らかなように、三輪は、②、③の枠組みを持って、歴史的に発展してきた各成人学習論を分類している。①で立てた分類軸は用いられていない。というより、①の観点から「分類」した学習論を、②、③の軸で「分析」しているという構図なのである。①の観点、学習者の主体形成をめぐる立場による成人学習論の違いは、成人学習論の歴史的発展の系譜であるのに対して、②、③の観点は、成人学習論の特徴を分析する軸である。すなわち、①の分類軸と、②及び③では、分析の次元が異なるのである。これを混同したまま、①、②、③のす

べてを分類枠組みとして同次元に扱っているため、三輪はその著書において分類枠としてこれら3つを同列に提示しておきながら、続く成人学習論の分析では、成人学習論の展開に従って成人学習論を提示しつつ、②、③の軸によって各論を特徴づけ、その問題点の指摘を行っている。

表1 三輪による成人学習論の分類

①学習者の主体をめぐる立場（成人学習論の発見の系譜）		②決定者による分類	③学習の認識枠組みによる分類
学習課題論・学習内容構成論		教育者決定型	技術的関心
学習者理解に重点をおく成人学習論	生涯発達論	教育者決定型 （から学習者決定型へ）	技術的関心
	学習ニーズ論	教育者決定型	技術的関心 実践的関心
学習主体の形勢をめぐる成人学習論	アンドラゴジー	（学習者決定型学習）	実践的関心
	ポスト・アンドラゴジー	学習者決定型学習へ	開放的関心
	省察的实践論		

（※三輪の議論をもとに筆者作成）

この次元の混同を解消した場合、②、③の軸によって、各成人学習論を位置づけるという整理が可能となる。それを行ったのが、図2である。つまり、三輪の提示する成人学習論の分類枠組みは、実はこのような構図として描けるのである。

このような構図を無意識的に描いているという上で留意すべきであるのは、この構図の描き方には、暗に価値観が含まれているという点である。三輪は、随所で、技術的関心より実践的関心や解放的関心へ向かう必要があることを主張している。また、図1に表わされているように、教師決定型から学習者決定型や相互決定型へ向かうことが示されている。すなわち、図2で言えば、左下から右上へ向かって発展する、あるいは向かうべきであることが、暗に示唆されているのである。

もう1つ、この議論で留意すべきであるのは、この図2には、省察的实践論が位置づけられないということである。三輪は、学習支援者も自らの学習支援の実践について、常に省察と学びを続ける学習者であることを自覚することが重要であるとする。それによって、自らの実践や関心が技術的関心に留まっていたり、教師決定型の学習支援になっていたりすることに気づき、実践を変革していくことにつながるからである。

例えば、同書の中で、様々な領域の学習支援者の力量形成の研修プログラムを検討した三輪は、研修が、一般的には、啓発的な研修から出発しながら実践的関心へ移行する傾向があるが、

実際には、それぞれの分野の喫緊の課題を学習課題に据え、それをいかに解決するかという技術的関心に基づいて研修プログラムが組み立てられる傾向があると指摘する。また、新しい専門職理論と実践や新しい学習論を求めて、省察的实践論や組織論を学んだとしても、学び方が技術的合理性の枠内にとどまる傾向も問題視する。このような技術的関心で学習が組み立てられ、また学習論が学ばれることを三輪は問題として指摘し、これらが生じるのは、「支援や援助のあり方や方法の検討に注意が向けられており、みずからの支援や援助について時間をかけて省察するという発想が少ないことがあげられる。いいかえれば、みずからの実践について省察するという『学び』を続けることが、したがってみずからがおとなの学習者であるという認識をもつことが、あまりないということが問題なのではないか」と指摘する²²⁾。つまり、技術的関心にとらわれることを、学習支援者の自己認識の問題に帰結させ、それを省察的实践により解消していこうとするのである。

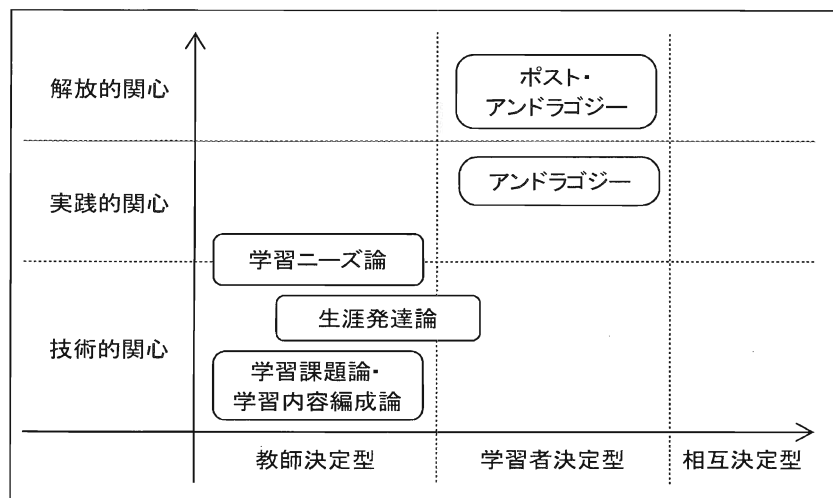


図2 三輪による成人学習論の位置づけ

(※三輪の議論をもとに筆者作成)

このような構図を描き、学習支援者自身の省察的实践によって、右上の方向へ実践を向けていく。これが、ここで描かれる成人学習論の構造である。

このような構造になっているために、学習の内容や方法を検討すること、つまり、成人教育や成人学習支援の方法論が意識され、議論される基盤が形成されにくくなっている。すなわち、このように各論がそれぞれの段階に当てはめられることによって、学習内容や学習課題を中心に考察することは、技術的関心にもとづく教師決定型の行為であるとして、実践的関心や学習者決定型へ、すなわち図2における右上の方向へ発展することが求められる。また、方法を検討することは、技術的関心に基づくこととみなされ、これも実践的関心や解放的関心に転換していくことが望ましいとみなされる。そして、このような望ましい（図2における右上への）

ダイナミズムは、学習支援者の省察によって、あるいは学習自体が省察的な要素を含むことによって起こるとされる。しかし、本来、学習の内容や方法は、教師決定型であれ学習者決定型であれ、それぞれに存在し、それぞれに検討することが必要であるはずである。同様に、技術的関心に基づく学習であれ、実践的関心や解放的関心に基づく学習であれ、それぞれ、学習の支援の方法や内容は存在し、それらを包括的に検討する方法論は必要である。

このように、本来、どのような学習の型であれ、また、どのような関心に基づいていようとも、方法や内容の吟味と検討は必要であり、その知が蓄積されるべきである。しかし、上述のような議論の構造があるため、学習内容については、学習内容編成論に吸収され、より右上方に存在する学習論へ発展するという論理にすり替えられる。方法への関心や注目は、技術的関心であるとして、省察によって自己の学習を見直し、関心を実践的関心や解放的関心に高めるという論理に置き換えられる。そして、問題の焦点が、いつのまにか、何を、いかに教えるか、いかに学習を支援するか、という方法論的関心から、学習支援者の知の枠組みやそれを見直す学習支援者による省察に、いつのまにか移動している。

このように、成人学習論の議論の構造自体が、方法論への関心を他の関心へと移動させ吸収させる構造になっており、このため、方法論が焦点化されがなくなっているのである。

4 まとめにかえて

本稿では、日本において、成人教育方法論に関する議論の現状を確認し、成人学習をめぐる議論が、方法論を焦点化しがたい構造を持っているということを指摘した。すなわち、成人学習論の発展の系譜と、成人学習論の特徴による分類軸を混同して同次元で議論することによって、学習の内容や方法に関する関心を低い段階に位置づけ、内容や方法に関する関心を、高い段階の議論、すなわち、学習主体形成をめぐる学習論や実践的関心、解放的関心に振り向けるという方向付けがなされているのである。そして、これによって、何を、いかに教えるのかという方法論的な議論が、省察的实践論といった学習支援者の力量の問題へと転換していく。成人の学習をめぐるこのような議論がこのような構造を持っているために、日本において、成人教育方法論が成立する基盤が形成されがたい状況にあるのである。

もちろん、学習者の支援を論じる際に、個々の実践において、省察が組み込まれ、学習支援者自身が、自らに内在する暗黙知を発見し、同時に、自らの依拠する価値観や関心を振り返ることは、不可欠なプロセスである。しかし、省察を行うには、まず実践することが必要であり、実践するということが、何らかの具体的な行動が生じるということである。その行動や学習に取りかかる際に、どのようにすればよいのかという手順や方法が必要となる。また、実践を振り返る際にも、どのような点を振り返ればよいのか、なぜ、なにが問題であったのかなど、振り返るポイントや考え方が示されていれば、的確な確認が可能である。このような、考える際の手がかりや足場となるような方法の知を体系的に構成するのが、成人教育方法論である。逆に、方法論を用いて実践を行い、その結果を点検する場合でも、効果や方法の点検に加えて、それが狭隘な関心にとどまっていなかったか、押しつけになっていないかなどを、次元の違う位置から検討するために、省察が必要である。つまり、省察的に実践することと方法論は相反する

ものではなく、相互に補完し合いながら、学習支援をよりよいものにしていくのである。そして、議論や実践が進む省察に比して、議論が進んでいない方法論について、その全体像やその全体の中に位置づいた個々の方法論に関する検討が急務であろう。

なお、本稿では、日本において、成人教育や成人学習について体系的に議論している主要な論者の議論のみをとりあげ、検証した。そのため、日本の成人教育や学習を巡る議論を網羅的に精査し、その議論の系譜や構造を検証したわけではない。また、成人教育方法論の成立の基盤がなされていないという現状に関する考察を行ったため、具体的な方法論の検討や、省察的実践論など、学習支援者をめぐって蓄積されてきた議論との関係の検討は行えていない。これらを今後の研究上の課題としたい。

注

- 1) 三輪建二「成人の学習」日本社会教育学会編『成人の学習』東洋館出版、2004年、9～12頁。
- 2) 日本社会教育学会編『成人の学習と生涯学習の組織化』東洋館出版、2004年（a）、及び日本社会教育学会編『成人の学習』東洋館出版、2004年（b）。
- 3) 三輪建二『おとなの学びを育む—生涯学習と学びあうコミュニティの創造』鳳書房、2009年、及び社会教育学会編、前掲書、2004年（b）。
- 4) 鈴木真理・津田英二編著『生涯学習の支援論』学文社、2003年、倉内史郎・土井利樹『成人学習論と生涯学習計画論』亜紀書房、1994年など。
- 5) 社会教育学会編、前掲書、2004年（a）、及び社会教育学会編、前掲書2004年（b）、及び鈴木真理・津田英二編、前掲書、2003年など。
- 6) 渡邊洋子『生涯学習時代の成人教育—学習者支援へのアドヴォカシー』明石書店、2002年、22～25頁。
- 7) 上杉孝實「職員論の特徴と課題」日本社会教育学会編『学びあうコミュニティを培う—社会教育が提案する新しい専門職像—』東洋館出版、2009年、125～126頁、渡邊洋子、前掲書、2002年、25～26頁。
- 8) 森ゆり『多様性トレーニングガイド—人権啓発参加型学習の理論と実践』解放出版社、2000年、及び廣瀬隆人他著『生涯学習支援のための参加型学習（ワークショップ）のすすめ方—「参加」から「参画」へ』ぎょうせい、2000年など。
- 9) なお、渡邊洋子も「おしえる」という用語を用いているが、渡邊は、全社会規模での「生涯学習社会」の実現に及ぶ広範な学習支援を包括する言葉として用いている（渡邊、前掲書、2002年、32～33頁）。しかし、本稿では、学習場面の設計や教授行為に限定したより協議の意味で、「おしえる」という言葉を用いる。
- 10) 山口武彦・御子貝雅子・平野晋「おとなの学びに関する支援のあり方—特質からみた学びの一考察—」『宇都宮大学生涯学習教育研究センター研究報告』第13、14、15号合併号、2007年。
- 11) 三輪建二、前掲書、2009年。
- 12) 渡邊洋子、前掲書、2002年、17頁。
- 13) 山口武彦・御子貝雅子・平野晋、前掲論文、2007年、105頁。
- 14) 三輪建二、前掲書、2009年、189～199頁。
- 15) 渡邊洋子、前掲書、2002年、218～224頁。
- 16) 同上書、219～225頁。
- 17) 山口武彦・御子貝雅子・平野晋、前掲論文、2007年、109～113頁。
- 18) 三輪建二、前掲書、2009年、193～199、234～245頁
- 19) 同上書、232～240頁。
- 20) 津田英二「生涯学習の支援をめぐる理論と課題」鈴木真理・津田英二編、前掲書、2003年、17～19頁。
- 21) 三輪建二、前掲書、58～69頁。
- 22) 同上書、259頁。