

教職に関する科目「教育原理」の教授方法・内容の充実・改善に関する一考察

——「教職の意識」をめぐる教育思想に着目して——

志々田まなみ*・天野かおり**

1. 研究のねらい

平成18年（2006）年に改正された教育基本法では、第3条に「生涯学習の理念」が追加された。「国民一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会の実現が図られなければならない」ことがこの法律で示された。かつての文部省において、生涯学習の理念を教育機構上に位置づけるために筆頭局として「生涯学習局」が設置されたのが、昭和63（1986）年7月であるから、およそ30年近くを経て、法律上にも生涯学習の理念が位置づけられたことになる。

わが国の教育制度に生涯学習という理念が反映される契機となったのは、昭和62（1987）年10月に閣議決定された「教育改革推進大綱」¹⁾である。そこでは、文教部門だけでなく政府全体として積極的に教育改革を推進していくことが確認された。同大綱をうけ文部省では、先述した部局改造が行われ、家庭教育、学校教育、社会教育、スポーツや文化活動を束ねる傘概念として生涯学習の理念が、我が国の教育行政機構上に反映されたのである。しかしこの部局改造の際、社会教育局は局から課に降格され、生涯学習局の内部組織となったため、あたかも「社会教育局」が「生涯学習局」と名称を変えた

かのごとき誤解を生起させたのである。こうした中央省庁の部局改造とそれにまつわる誤解は、不幸なことに各自治体にも伝播していくこととなる。90年代以降、多くの都道府県や市町村の自治体において、社会教育担当部署の名称が「生涯学習」を冠するものに変更されていった。ここから「生涯学習」=「社会教育」という混乱が生まれたのである。

この誤解が招いたさらなる不幸は、学校教育や家庭教育など、社会教育以外の教育分野において、生涯学習という理念が浸透しにくくなったことである。新しい教育基本法の第13条には、「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力に努めるものとする」という、学校・家庭・地域の連携協力に関する規定が設けられている。もともとこの第13条は、過度な期待によって飽和状態になった学校教育の状況を緩和するために、生涯学習の視座から出された教育改善のあり方を提示するものであった。すなわち、地域にある教育機会を統合すべく協議する役割と責任を、保護者、教育関係職員を含むすべての国民が有していることを明示したのである。そこでは、学校中心の教育システムから脱却し、地域社会が主体となって地域の教育活動を再編成することが意図されている。しかしながらこれまでの子どもの教育は、学校教育、社会教育、家庭教育という縦割りのなかでとらえられてきた。そのうえ、「生涯学習」=「社会教育」に、「生涯学習」=「成

* 広島経済大学経済学部准教授

** 尚綱大学文化言語学部准教授

人学習」,「生涯学習」=「趣味教養の向上のための学習」という誤謬も相俟って,生涯学習理念に基づくこうした新たな学校教育観の浸透は妨げられている。

残念ながらこうした誤解を抱いているのは教員も例外ではなく,学校教育にかかわる人々にとって生涯学習理念の認知度は高いとはいえない状況が続いている。教員免許状の取得に際して,生涯学習の理念について学ぶ科目は必修とされていないという一事をとってみても,いかに学校教育の専門性において生涯学習の概念が軽視されているかが理解できるだろう。教職課程を履修する学生が生涯学習理念にもとづく学校教育の役割や教職の意義を深く理解できるようになるためには,子ども期の学校という限定された時空間での教育成果に絶対的な価値をおく学校教育中心主義の問題点を理解したうえで,教育思想や教育史における矛盾を見つけ出したり,制度的な問題点について批判的に考察したりするような講義内容が必要となる。

こうした問題意識にもとづいて,学校教育・教員は子どもたちの生涯学習を支援する重要な担い手であるという観点から,教職課程の必修科目である「教育原理」の教授方法や内容について検討を行う。この科目は,教育職員免許法に定められている「教職に関する科目」のうち,教育職員免許法施行規則によって「教育の基礎理論に関する科目」として位置づけられており,その内容として「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」を含めることが必要とされている。しかし,教職を志す学生を主たる対象とする「教育原理」のテキストの多くが,古代ギリシアの哲学者たちの教育思想から今日までの教育思想を時系列にそって解説したものか,もしくは初等教育,中等教育,高等教育といった学校種や各国の学校教育制度に沿って,それぞれの土台となっている教育理念やその歴史を解説したもので占められているのが,現状である。

そこで本論は,生涯学習の理念を基軸にすえ,その思想と歴史を起点とした教育思想史を再構成したり,生涯学習社会の中での「学校」の位置づけを再考することを通じて,生涯学習社会における「教職の社会的意義」をとらえるために必要とされる基礎理論の教授方法や内容について検討を試みることにした。

とくに近年,教職課程を構成する科目群のなかでも,「教職に関する科目」に向けられた批判は強く,中央教育審議会でも,「教職課程の認定の際には厳正な審査を行っているものの,近年,教員として必要な資質能力を責任を持って育成しているとは必ずしも言いがたい教職課程」²⁾が増加しているなどといった指摘もある。それだけに多くの教職課程において「教職に関する科目」の質的確保は大きな課題であり,その一翼を担う「教育原理」という講義をめぐる考察はきわめて重要な意義を持つものと考ええる。

2. 教育思想史の再構成—ポール・ラングランの生涯教育論を起点に—

今日我々が生涯学習と呼んでいる教育理念は,ポール・ラングラン (Paul Lengrand: 1910–2003) の教育思想を起源としている。彼は1965年にユネスコ (正式名称は,国際連合教育科学文化機関; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) の第3回成人教育推進国際委員会において「l'éducation permanente」という教育理念をはじめて提唱した。彼がこの理念をまとめた報告書内で用いた「l'éducation permanente」というフランス語は,英語版において「life-long education」や「life-long integrated education」と翻訳され,現在ユネスコでは,「life-long integrated education」(生涯にわたる統合された教育)を公式に用いている。日本語では,当初フランス語版報告書を翻訳した「恒久教育」,あるいは「永続教育」といった用語が用いられることもあったが,現在では英語版に

表1 学校教育・社会教育の関係性に言及した答申の一覧³⁾

年	審議会名	答 申 名
昭和46年	社会教育審議会	急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について
昭和46年	中央教育審議会	今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について
昭和56年	中央教育審議会	生涯教育について
昭和62年	臨時教育審議会	教育改革に関する第四次（最終）答申
平成2年	中央教育審議会	生涯学習の基盤整備について
平成4年	生涯学習審議会	今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について
平成8年	生涯学習審議会	地域における生涯学習機会の充実方策について
平成10年	生涯学習審議会	社会の変化に対応した今後の社会教育行政のあり方について
平成11年	生涯学習審議会	学習の成果を幅広く生かす—生涯学習の成果を生かすための方策について—
平成11年	生涯学習審議会	生活体験・自然体験が日本の子どもの心をはぐくむ
平成12年	生涯学習審議会	新しい情報通信技術を活用した生涯学習の推進方策について
平成14年	中央教育審議会	青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について
平成20年	中央教育審議会	新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について—知の循環型社会の構築を目指して—

ある「life-long education」を訳した「生涯教育」が定訳となっている⁴⁾。

この生涯教育という理念が、なぜユネスコという機関で提案され、普及・推進されることとなったのかという背景は、それまでの、そしてその後の教育思想の展開を理解する上で大いに役立つ。以下は、ユネスコの目的について規程しているユネスコ憲章第1条1項である。

「この機関の目的は、国際連合憲章が世界の諸人民に対して人種、性、言語又は宗教の差別なく確認している正義、法の支配、人権及び基本的自由に対する普遍的な尊重を助長するために教育、科学及び文化を通じて諸国民の間の協力を促進することによって、平和及び安全に貢献することである。」

古代の教育としてよく取り上げられる、古代ギリシアのパイデア（paideia）にはじまる教養教育思想の系譜に位置付くプラトン（Platon：B. C. 427-347）のアカデメイアにしても、アリ

ストテレス（Aristoteles：B. C. 384-322）のリュケイオンにしても、貴族や有産階級の男性にのみ開かれた教育である。そののち近世に至るまでの間、教育は一部の人種や階級、性、宗教などに制限されながら発展していく。近代に入り、産業革命や市民革命、宗教改革などによって社会の仕組みが大きく変わろうとも、今度は国家主義の理念のもと、教育は人権や基本的自由が大きな制約を受ける時代を経験した。つまり、第二次世界大戦終結後の1946年、国際連合の経済社会理事会の下で教育、科学、文化の発展推進を担う専門機関としておかれたユネスコが提唱する教育とは、こうした旧社会の教育や学校の弊害から人々を解放することを企図するものであった。

その後、ユネスコにおけるランゲランの職と理念を引き継ぎ、実現可能な具体的方策を指し示したエットーレ・ジェルピ（Ettore Gelpi：1933-2002）が、国際的・階級的分業と複線型教育、エゴイズムと消費社会の論理に規定された教育、エリート主義的な教育・文化の支配な

どを、「構造的・文化的暴力」としての教育⁵⁾と呼び、克服すべき対象とみなしたことは、現代の教育思想を理解するうえで欠かせないものだといえよう。

「ユネスコは幼い子ども時代から死に至るまで、人間の一生を通して行われる教育の過程—それ故に全体として総合的な構造であることが必要な教育の過程—を作り上げ活動させる原理として、生涯教育という構想を承認すべきである。そのために人の一生という時系列に沿った垂直的な次元と、個人及び社会の生活全体にわたる水平的な次元の双方について、必要な統合を達成すべきである⁶⁾。」

このラングランの理念については、おおよそ以下の2点にまとめられるのが一般的である。

①人間は胎児期から高齢期まで成長し続けるものであり、そのためすべての年齢期の人間に教育、学習が必要であるという“ライフロングという視点に立った教育・学習の捉え方”と、②生涯にわたる教育機会を拡充するためには学校だけでなく、家庭や社会といったあらゆる場が教育的機能を発揮し、一つの教育として統合されていかなばならないという“ライフワイドという視点に立った教育・学習の捉え方”が必要とされる。

“ライフロングという視点に立った教育・学習の捉え方”から教育思想を理解しようとするれば、幼児から高齢者までの様々な段階にある人間のための教育を構想した人物をあげることになる。すなわち、ルソー (Jean-Jacques Rousseau : 1712-1778) やペスタロッチ (Johann Heinrich Pestalozzi : 1746-1827)、フレーベル (Friedrich Wilhelm August Fröbel : 1782-1852)、モンテッソーリ (Maria Montessori : 1870-1952) といった子ども期を中心とした教育を論じる、今日では

いわば古典ともいうべき教育思想家の理論から、ハヴィガースト (Robert James Havighurst : 1900-1991) やエリクソン (Erik Homburger Erikson : 1902-1994) といった生涯発達やエイジングなどといった現代的な教育課題を提示した人物の教育思想を取り扱うことになるだろう。

一方、“ライフワイドという視点に立った教育・学習の捉え方”にもとづいて教育思想を論じようとすれば、学校から家庭、職場、コミュニティ施設、民間教育施設など、多様な場での教育を構想した人物の思想を紹介することとなる。学校であれば、これもまた古典的なコメニウス (Johannes Amos Comenius : 1592-1670) やオウエン (Robert Owen : 1771-1858) などの大人数の教育方法や教具の開発に尽力した人物から、ヘルバルト学派とよばれるヘルバルト (Johann Friedrich Herbart : 1776-1841)、ツィラー (Tuiskon Ziller : 1817-1882)、ライン (Wilhelm Rein : 1847-1929) といった一連の教育哲学者の思想ははずせない。また家庭、職場等のノンフォーマル教育であれば、デューイ (John Dewey, 1859-1952) やパークースト (Helen Parkhurst : 1887-1973) などのプラグマティズム教育の思想家や、フレイレ (Paulo Freire : 1921-1997) やイリイチ (Ivan Illich : 1926-2002) のような解放教育の思想家たちへの言及も必要になる。

このように、ラングランの「生涯教育」を起点として教育史を再構成し、講義を展開してはじめて、今日の教育制度全体が人権や基本的自由に対する普遍的な尊重を人びとの内面に築くためのシステムとして構築されてきたことを、教職志望の学生たちに理解させることが可能となろう。また、時間軸、空間軸に分けて教育そのものを分析することにより、あらためて学校教育制度の社会的意義や人間の発達における教育の役割を再考することができるものとする。とくに今日のわが国では、教育を受けたいと渴

望する経験や、教育を必要だと実感する体験が乏しい時代が到来して久しく、子どもたちの教育を受ける権利を守るという責務が教員に課されていることを見落としがちである。その一方で、親世代の経済格差が子世代の教育格差、学力格差へと連鎖している実態が危惧される現状であればこそ、こうした一生涯を視点に入れた教育観は、これからの教員にますます必要になってくるもの考える。

3. 「学校」の社会的な位置づけの再考—生涯学習機関としての学校を理解する—

教育活動として「生涯学習」を説明しようとする時、いつも困難さがつきまとう。なぜならば、生涯学習という分野は、概念としては存在するが、活動実態としては存在しないからである。すなわち、学校や社会教育施設、あるいは家庭といった場で学んだ時、我々は学校教育、社会教育、家庭教育などに参加したと理解するのであって、それを生涯学習だと認識してはいないからである。このように、生涯学習は様々な教育・学習機会の傘概念であって機会そのものではないところに、生涯学習における「学校」の位置づけやその役割の理解をはかるうえでの混乱が生じやすい。

教育基本法第13条で掲げられた「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」の実現にむけた取り組みのなかで生起する困難や混乱も、こうした生涯学習と学校との関係性の捉えにくさに起因しているといつてよいだろう。文部科学省は、生涯学習と学校教育の関係について、次のように述べて、学齢期の児童・生徒にとっての生涯学習機関としての学校の意味についてのみ説明している。

「生涯学習は学校教育の基盤の上に展開されるものであり、学校教育、特に小・中学校

段階の教育は、生涯にわたる学習を行うために必要な基本的な能力と自ら学ぶ意欲・態度を育てる点で重要な役割を持っている」⁷⁾

そこには、学校教育関係者とそれ以外の人々との役割分担であるとか、学齢期の子どもを除く人々にとって学校がどのような生涯学習機会をもたらす場であるべきかといった、すべての人々の生涯学習機関としての学校の位置づけについての言及はないままであった。そのため、学校教育関係者だけではなく、地域住民や保護者も主体的に取り組む学校活動の姿やその効果については理解できても、それに地域住民や保護者が主体的に取り組む意味やその制度的なしくみについては、十分議論されてきたとは言い難い。

もちろん地域住民の学校運営への参画については、これまで学校運営協議会制度（コミュニティ・スクール）⁸⁾を中心に研究が進められてきた経緯がある。しかし、この制度は学校選択制等と同様に、学校教育制度そのものの改革を主眼にすえた取り組みであるため、校長を含む教員の採用について任命権者に意見を言うことができる権限等、学校運営の重要な権限を地域住民も持つことへの学校側の抵抗は大きく、制度の浸透を阻む障害になっていることが課題としてしばしば指摘されている⁹⁾。つまり、生涯学習を推進する取り組みとして学校・家庭・地域が協力したり役割を引き受け合ったりする関係というよりは、互いに評価・監視する関係と誤認された仕組みであったといえよう。

これに対し、近年注目されている『『新しい公共』型学校』では、地域の課題解決の場としてハード（施設・設備）とソフト（児童・生徒・教職員）の両側で、学校を活用することに力点が置かれている。この学校構想は、文部科学省が平成22年度に提案したモデル事業¹⁰⁾であっ

て、残念ながら今日まで予算措置がとられるには至っていないものの、学校・家庭・地域の「共助」の関係に基づく学校運営に着目した事業である。重要な地域課題の一つとして学校教育の充実・改善にも積極的に取り組むが、基本としては学校との新たな関わりのなかで、地域の大人たちが社会との信頼関係・互いの共助ネットワークを構築するという“大人の学び”を主眼に据えている。

地域・家庭と学校との間に生じる軋轢が少ないという点で、この「新しい公共」型学校は、コミュニティ・スクールよりも、いっそう現実的な住民参画型の学校運営方策であるといえるだろうし、学校づくりと地域づくりとを連動させることにより、これまで連携することのなかった一般行政やNPOなども巻き込み、「地域社会に開かれた学校」ではなく、“地域社会によって作られる学校”の在り方が模索されている。

また、「『新しい公共』型学校」の概念に加え、近年、学校改善活動に取り組む教員の資質向上と実践的な教員養成教育との相互連携が、生涯学習社会のなかでの学校のあり方を改めて問い

直す視点として注目されている。欧米、特に北米を中心に「専門職の学習共同体」としての学校モデルが検討されるようになり¹¹⁾、こうした動きはわが国でも導入を試みるころがみられるようになった。具体的にいえば、大学の教職課程—教育委員会—学校・教員集団の三者間の連携によって、学校の教育内容や教員の授業スキル、生徒指導といった教職の専門性を高める研修や実践研究交流会が行われたり、質の高い教育実習指導の実現を目指した取り組みが実施されたりしている。

こうした児童・生徒に限らないさまざまな人々の学びを保障しつつ、学校の中核的な機能である児童・生徒の教育活動の充実・改善を進めていくことのできる学校の姿をまとめたのが、図1である。

こうした構想は一例であり、生涯学習機関としての新しい学校の役割を、教職課程を履修する学生一人ひとりが主体的に理解するような問いかけを「教育原理」の講義内でおこなうことが重要となる。そもそも、学校がなかった時代には、大人から子どもへと知識技術や文化を伝達する役割を担うのは家庭の教育力であった。

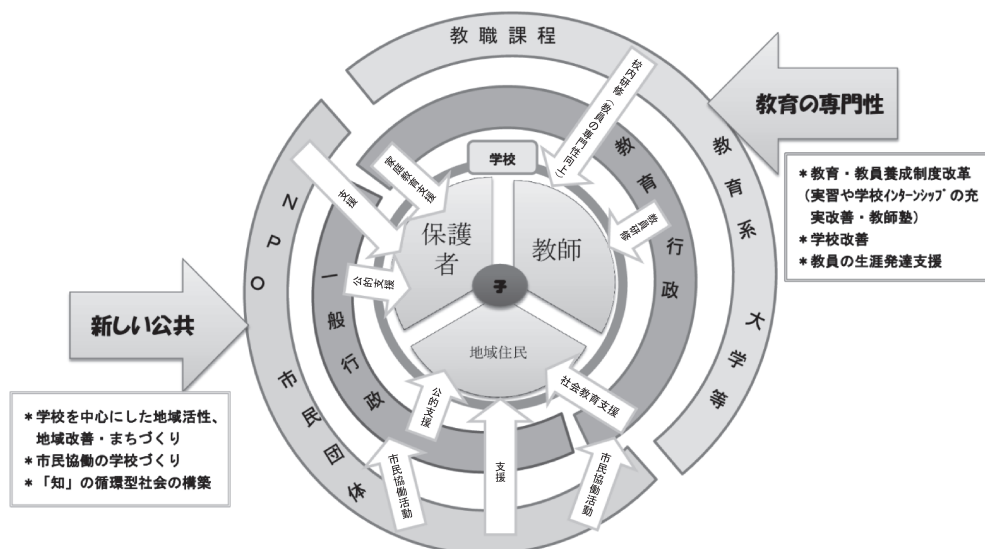


図1 地域社会と学校の関係図¹³⁾

さらに、大人も子どもも含むすべての地域の構成員たちが、地域特有の問題の解決や、年中行事の遂行のためにおこなう協同活動においては地域の教育力が発揮されてきた。ところが今日、学校の教育力ばかりでなく、家庭や地域の教育力の衰えも危惧されている。それだけに、社会全体の教育力を向上させるためには、今一度自分たちの地域のために責任を共有しあう人間関係を構築し、そうして築かれたネットワークの内側に子どもを包摂するような地域づくりが求められている¹²⁾。ネットワークの中心に学校が位置づけられているだけに、こうしたビジョンを教員それぞれが理解し、さらに地域社会の一員として学校という場を中心に協働できるような仕組み作りが必要となるであろう。

4. むすびにかえて～教職の社会的意義をとらえ続ける力～

「教育原理」という科目名からもわかるように、この科目が取り扱うべき範囲は広く、そのため多くの場合、学校教育やもしくは子ども期の教育制度、教育理論、教育思想に傾斜しがちである。また、古代ギリシアの教育から今日の教育までと取り扱う時期もあまりに長く、国や地域、政治体制も混在した状態で教育思想家やその理論、制度だけをピックアップするため、学生にとって理解が難しい科目となっている。こうした問題意識もあって本論では、“何のために教育機会が必要なのか”、“人間は何のために学ぶのか”という問いからはじめる「教育原理」を企図し、生涯学習の理念を主軸とした教育思想や教育制度の再構築を試みてきた。換言すれば、「教育原理」の全体像を掌握するための道具として、家庭教育、学校教育、社会教育を取り上げると同時に、スポーツや文化活動を束ねる傘概念である生涯学習の理念を用いて、教職課程の学生一人ひとりが教育機会の構造化を理解していく方法論を考察してきたともいえよう。

こうした人間の一生涯を展望する発達や学習の概念は、単に子どもたちの教育を理解するためだけでなく、教職を志望する学生本人のキャリア発達にもつながるだろう。教職は、日々変化する子どもの教育に携わり、子どもの可能性を開く創造的な職業であり、このため、教員には、常に研究と修養に努め、専門性の向上を図ることが求められている。教員養成制度改革の最も基本的な方針を指し示したといわれる中央教育審議会答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』において、「教員を取り巻く社会状況が急速に変化し、学校教育が抱える課題も複雑・多様化する現在、教員には、不断に最新の専門的知識や指導技術等を身に付けていくことが重要となっており、「学びの精神」がこれまで以上に強く求められている」¹⁴⁾ ことが指摘されているのはもっともであろう。

教育という分野で一生涯働く教員にとって、自らの生き方や生きがいは、教職という仕事の社会的な意義とも深く関わる。それだけに、生涯学習と社会教育、学校教育、インフォーマルな教育（各個人が行う組織的ではない学習）の概念をうまく整理し、自らに必要な学びの機会を、多様な学習機会のなかから自主的・自発的にみつけだし取り組むことのできる、学習者としての自己教育力の育成が、いまいちど教員自身に問われねばなるまい。

注

- 1) 正式名称は、「教育改革に関する当面の具体化方策について—教育改革推進大綱—」。臨時教育審議会答申のうち、当面、政府として講ずべき重要な政策課題とその具体化方針について述べられており、生涯学習体制の整備や初等中等教育の改革など七つの項目に分けてとりまとめられている。詳細は以下の通りである。

「生涯学習体制の整備」

- (1) 国民の生涯にわたる多様な学習活動の振興のため、都道府県における生涯教育推進体制の整備促進及び市町村における教育・文化・スポーツ施設等の整備並びに放送大学による学習機会の拡充等を中心とする生涯学習の基

- 盤整備等に努める。
- (2) 生涯にわたる学習機会を総合的に整備する観点から、民間教育事業との連携の在り方を含め社会教育に関連する法令の見直しに速やかに着手し、成案を得る。
 - (3) 社会における学歴偏重の弊害を是正するため、総合的観点から、企業・官公庁における採用人事の改善等に努めるとともに、公的職業資格制度の改革等により生涯にわたる学習の成果が適正に評価される社会の形成に努める。
 - (4) 職業生涯を通じ職業能力開発を総合的に推進するため、企業における職業能力開発の振興、社会人が学習できる場としての大学・大学院等の整備、職業訓練施設等の整備、育成及びこれらのネットワークなどの仕組みについて検討する。また、勤労者の自己啓発を促進するため、労働時間の短縮、有給教育訓練休暇制度の普及等を図る。
 - (5) 幼児から高齢者まで生涯を通じてその健康や体力などに応じたスポーツ活動等を振興するため、各種スポーツ・レクリエーション行事の拡充、指導者の充実等に努めるとともに、民間活力の導入等による一定の地域を総合的かつ重点的に整備するための施策について所要の調査研究を進める。
 - (6) 競技スポーツの向上を図るため、その基盤となる青少年のスポーツ活動等を促進するとともに、競技力向上のための諸般の環境条件の整備に努める。
 - (7) スポーツ活動の振興の推進に資するため、民間有識者等の協力を得つつ、速やかにその振興方策につき所要の検討を行う。
- 2) 中央教育審議会「教員養成・免許制度の現状と課題」『今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）』2006年7月。
 - 3) 執筆者作成。
 - 4) 柳田雅明「ヨーロッパにおける政策用語としての『生涯教育』と『生涯学習』」日本生涯教育学会『生涯学習 e 事典』（<http://ejiten.javea.or.jp/content.php?c=TWpZd0 5EQTQ%3D> 平成24年6月29日確認）
 - 5) 鈴木敏正『生涯学習の教育学—学習ネットワークから地域生涯教育計画へ—』北樹出版、2008年、80頁。
 - 6) ボール・ラングラン著（波多野完治翻訳）『生涯教育入門（改訂版）』全日本社会教育連合会、1971年。
 - 7) 文部科学省「生涯学習と学校」『学制百二十年史』ぎょうせい、1992年。
 - 8) 2004（平成16）年9月より新しい公立学校運営の仕組みとして、わが国にコミュニティ・スクールが導入された。このコミュニティ・スクールでは保護者や地域住民などから構成される学校運営協議会において、学校運営の基本方針を承認したり、教育活動などについて意見を述べるといった取り組みをおこなう。
 - 9) 岩永定・芝山明義・岩城孝次「『開かれた学校』づくりの諸施策に対する教員の意識に関する研究」『日本教育経営学会紀要』第44号、2002年、82-94頁。
 - 10) 文部科学省 HP（http://www.mext.go.jp/a_menu/01_1/08052911/004/004.htm、平成24年6月29日確認）
 - 11) 織田泰幸「『学習する組織』としての学校に関する一考察（2）：Andy Hargreaves の『専門職の学習共同体』論に注目して」『三重大学教育学部研究紀要』63、2012年、379-399頁。
 - 12) 佐藤一子『生涯学習がつくる公共空間』柏書房、2003年、9-22頁。
 - 13) 執筆者作成。
 - 14) 中央教育審議会、前掲答申、2006年7月。