

「必要課題論」再考

岡田 龍樹

1. 社会教育と学習内容の編成

教育において、しばしばその内容は学習課題と表現され、学習者みずからが学ぶことを欲した要求課題と、学習者が学ぶことを要請された必要課題とに分けて考察されることがある。とりわけ、社会教育の領域では内容編成にかかわって、さかんに議論されてきた「課題」であった。そうした議論の中心にあったのは、「必要課題論」であり、民間セクションから市場の原理にもとづいた多様な学習機会の提供がなされるようになると、公的な社会教育においてはとりわけ「必要課題」の提供こそがその存在理由であるように認識されてきた。

ところで、社会教育における内容編成については、1970年代の初期に、次のような指摘が見られる。

社会教育の教育内容ということばは、あまり慣用されておらず、したがって、まだ熟していない。(中略)そもそも社会教育という概念それ自体があいまいである以上、その教育内容について議論することも容易ではない。社会教育の研究において、教育内容論はこれまでもっとも遅れた、未開拓の分野であったといえよう。研究者にとって社会教育内容論は労多くして功少ない不毛の研究領域なのであった。(碓井,1971, p.217)。

一九六五年頃までの社会教育研究を検討してみると、成人の学習内容について深く立ち入って考察した著書・論文が非常に少ないのに気付く。(中略)その理由としては社会教育の対象となる成人は年齢も社会的階層も職業もさまざまであり、求める学習も多様であり、これを理論的に体系化するということは困難であるという現実的理由が第一にあげられる。(中略)また、学習内容にあまり立ち入らなかった理由としては社会教育研究者の禁欲的な態度も指摘できる。つまり、学習内容は学習者自らが決定するものであり、プログラムの提示を行うことは戦前の強化運動に連なる危険があると考えられた。(辻・古野,1973,p.11)。

1970年以前のこうした状況のもと、ひとつの触媒となって学習内容研究に刺激を与えたのが、1971(昭和46)年の社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方」である。「国レベルで、社会教育についての一般的基礎理論が初めて体系化され

たという点で、この答申は、戦後だけでなく、わが国の社会教育の歴史において、画期的といつていいほどの意味を有する」(新堀,1986,pp.6-7)と評価されるように、社会教育概念の体系化に生涯教育理念の導入を図ったこととともに、今後拡充を図っていく必要のある社会教育の内容が「教養の向上、情操の陶冶に資する教育」「体育・レクリエーションに関する教育」「家庭教育の振興、家庭生活の向上に資する教育」「職業に関する知識・技術の向上に資する教育」「市民意識・社会連帯意識の醸成に資する教育」「国際性の啓蒙に資する教育」の6項目に整理され示された。

これを一つの契機として、社会教育行政 = 公的社会教育の役割が検討されるとともに、その文脈で学習課題論として必要課題(1)の整理・検討が行われるようになったのである。

本稿では、1970年以降、「必要課題論」に積極的に取り組み、公的社会教育の存在意義を主張してきた新堀通也の研究を中心に整理分析するとともに、「必要課題論」の今日的な意義を再検討する。

2. 必要課題分析の枠組み

必要課題論への取り組みの原点となった、新堀による社会教育・生涯学習に関する初期の労作が『社会教育の方向 - 変動社会の教育ビジョン - 』(1970)である。この中ではまだ必要課題という表現は出てこない。

社会教育の対象が多様で非固定的であることから、「あらゆるものが社会教育の内容になりうる」(p.51)としながら、個人を公人と私人に分け、それぞれの諸側面を分類し、それに生活場面对応させることによって5つの社会教育の内容を提示した(図1)

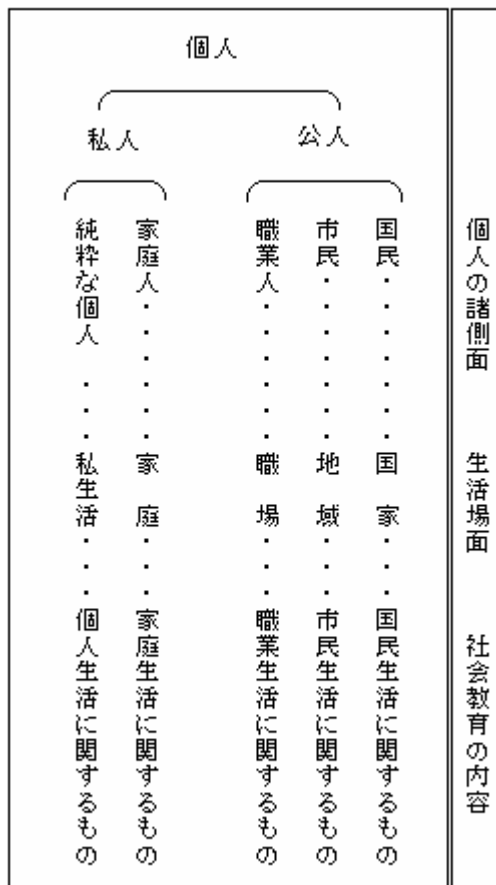
社会教育においては、社会は公的であるから、「公人に対して直接、学習の要求を提出し」、「私人に対しては私人の完成は私人の満足にもつらなり、ひいては社会の進歩や安定に貢献するため、間接的に各種の要求を提出する」。そしてこうした「個人の要求、社会の要請にこたえるものが、社会教育の内容となる」(pp.50-51)とする。

ここでは、社会教育行政 = 公的社会教育の方向を論じる視点として、個人が「公人」と「私人」に分類され、それぞれに国民、市民、職業人(以上公人)、家庭人、純粋な個人(以上私人)という個人の立場が整理された点と、必要課題と要求課題という用語は使わず、「社会の要請」と「個人の要求」という表現が用いられていた点を指摘しておきたい。

また、社会的要請に基づく部分を「上からの社会教育 = 公教育としての社会教育」とし、個人的要求に基づく部分を「下からの社会教育 = 私教育としての社会教育」(新堀,1970,p.96)とも表現している。「上からの社会教育」という表現はクールで挑戦的であるが、『上からの』社会教育には、往々にして自己教育としての社会教育の理念が忘れられる傾向があるが、「民主的な社会においては『上からの』社会教育は公教育理念に支えられて、『公の』社会教育となり、『下からの』社会教育への援助促進というサービスの役割を中心とするようになる。そこでは公 - 私は上 - 下とイコールではない」(284)として、

学習者の自発性を尊重する自己教育の重要性を説いている。

図1 社会教育の内容



(出典) 新堀, 1970, p. 50.

碓井や辻たちの指摘に見られるように、社会教育の研究において、その教育・学習内容を検討することさえ敬遠され憚られていた状況において、社会からの要請としての必要課題論に注目し、その内容と構造を明らかにしようとしたのであった(2)。

社会教育を個人の要求と社会の要請ととらえる考え方は、2006(平成18)年に改正された教育基本法にも踏襲されることになる。すなわち、第十二条(社会教育)では、その第1項で「個人の要望や社会の要請にこたえ、社会において行われる教育」が国及び地方公共団体によって奨励されるべき社会教育として定義されている(3)。個人の要望と社会の要請はそれぞれ要求課題と必要課題に対応すると考えられる。

80年代にはいると、必要課題というタームを用いた社会教育内容編成論がつつぎと発表される。

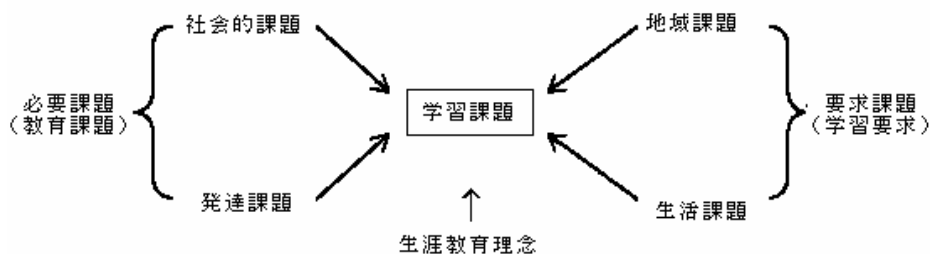
テキストとして編まれた『社会教育学』(1981)では、編者として第一章「生涯教育と社会教育」を担当し、「社会教育において個人が学習すべき課題」(p.16)を学習課題として、学習課題を必要課題と要求課題とに分けて考察する。新堀に従うと、必要課題と要求課題は、次のように定義される。

必要課題:「社会教育に限らず、すべての教育は自発的な学習意思を基礎にしなくてはならないにしても、本人が現在、自覚せず意識していないかもしれないが、学習しなくてはならない課題がある。(中略)こうした課題を必要課題(ないし教育課題)という」(p.18)。

要求課題:「多様で個性的な道を取りうる社会教育は、具体的・個別的な地域と個人が、直接要求し自覚する課題に取り組みなくてはならない。これを要求課題(ないし学習要求)という。」(p.18)

そして、社会教育において個人が学習課題を引き出すための基本的枠組みないし手続きとして、必要課題(教育課題)を「社会的課題」と「発達課題」に二分し、要求課題(学習要求)を「地域課題」と「生活課題」に二分している(図2)。

図2 学習課題の基本的な枠組み



(出典) 新堀,1981,p.18

ここでは、社会教育審議会答申(1971)を受けて、先に挙げた6つの課題が「社会的課題」に当たり、生涯各時期における社会教育の課題から「発達課題」を引き出し、それら二つを必要課題の下位項目としている(p.18)。そして、社会教育を「究極的には生涯教育と同じく個人の自己実現、人格の完成、またそれを通しての社会の向上を目指している」(p.16)と考え、必要課題と要求課題との組合せ、あるいは接点に社会教育の学習課題を導き出すとする。社会教育の課題は、まず「個人」から出発し、社会からの要請と個人の要求と

の間に析出するとした考えは変わっていない。そして、その「基本的原理・哲学となるのが、社会教育に対する見識であり、生涯教育の理念にほかならない」(p.19)とされる。生涯教育の理念を理解し、社会教育に対する見識を発揮するものとして、学習者自身と社会教育の専門職員が想定されていると思われる。

生涯教育論が登場し、その理念が普及するとともに、発達課題論が社会教育における学習内容編成のひとつの有力なツールとなっていた。「発達課題といえばハヴィガーストというように最近よくいわれるですけど、ここ数年、あらためて脚光を浴びたという気がするんです」(福留,1985)というように、R.J.ハヴィガースト(1958,1995)がそのタネ本となっていた。「個人が学ばなければならないもろもろの課題、すなわち生涯の発達課題は、われわれの社会において健全な成長をもたらすものである。発達課題は、個人の生涯にめぐりくるいろいろの時期に生ずるもので、その課題をりっぱに成就すれば個人は幸福になり、その後の課題も成功するが、失敗すれば個人は不幸になり、社会で認められず、その後の課題の達成も困難になってくる」(1995,p.25)（「すなわち」以降、翻訳書に傍点あり。原著はイタリック。）という発達課題は、社会教育の内容編成において、とくに現場に大きな影響を与えていた。発達課題は、発達のプロセスに応じて社会や文化から要請され、期待されるものとして描かれている。

公的社会教育の存在理由をあらためて問うて、必要課題の分析に正面から取り組んだのが『公的社会教育と生涯学習』(1986)である。ここではライフの概念によって必要課題分析の枠組みが設定される。

英語のライフの日本語訳を、タテ(生涯) ヨコ(生活) レベル(生命、生)で分類し、さらにライフの主体=その担い手を個人と社会に分け、必要課題の理論的分析図式がマトリックスとして表示された(表1)。

表1 必要課題の理論的分析図式

	必要課題	
	個人のライフから	社会のライフから
タテのライフ(ライフ・サイクル)	発達課題	歴史課題
ヨコのライフ(ライフ・スペース)	生活課題	地域課題
ライフの層(ライフ・レベル)	人格課題	文化課題

(出典)新堀,1986,p.77

ここでは、81年には要求課題として分類されていた「地域課題」「生活課題」も含めて、6つの課題がすべて「必要課題」としてくくられている。その上で、「個人のライフから導

出される必要課題は個人に意識され自発的に要求される要求課題と一致する程度が大きい
が、社会のライフに由来する必要課題はその程度が小さい。また同じく社会のライフに由
来する必要課題にしてもすでに述べた通り、社会の範囲が広い場合ほど、個人の要求課題
として意識されにくい」(p.76)と解説される。すなわち、必要課題と要求課題の区分けは、
単純なものではなく、学習者個々の自覚の問題とされる。比較的意識されやすい個人のラ
イフに分類される課題は要求課題となりやすく、個人的生活から遠いライフにかかわる課
題は、課題として意識されにくい。「学校教育が必要課題から要求課題へ転化発展させる教
育技法を求めるとすれば、社会教育では要求課題から必要課題へという方向が重要」(p.70)
であり、とりわけ公的社会教育においては「要求課題から離れた必要課題に着目する必要」
(p.77)が指摘される。そのために、必要課題のプログラム化が必要とされる。「公的社会教
育は広い立場、遠い視野をもってその発見に努めるとともに、これをいかにして学習要求
と結びつけて展開するか工夫と研究を行わなくてはならない。それは社会教育のプログ
ラム立案や教育方法の研究と実践にほかならず、さらには社会的要請の分析や将来予測、
人間の発達課題、成長課題に関する専門的見識に支援されなくてはならない。公的社会教
育にとっては、公私を問わずそうした社会教育専門家の養成、研修が一つの大きな課題と
なるのである」(p.23)。

そして必要課題を具体的に導出するために、「生活課題」に注目し、それを公的生活と私
的生活とに分けて図式化されたものが表2である。なぜ「生活課題」なのか。それは、誰
もが「各種の社会に所属し、各種の生活空間で生活する」(p.80)からであり、ひとりの人
間として「同時にいろいろな生活を送る」(p.81)からにほかならない。それぞれのライフ・
スペースから必要課題は生まれるのである。これは、倉内(1983,p.94)がいうように社会教
育では、「教科カリキュラムのような知識の体系に見合って学習領域を設ける考え方ではな
く、学ぶ者の生活経験の領域から学習領域を立てていく構成原理」をとるからである。

表2 個人のライフと必要課題

	個人の地位	ライフ・スペース	生活課題
公人	世界市民	世界	国際的教養
	国民	国家	国民的教養
	市民	地域社会	市民的教養
私人	職業人	職場	職業的教養
	家族	家庭	家庭的教養
	純粋な個人	余暇	人間的教養

(出典) 新堀, 1986, p.81

図1と比較すると、公人として「世界市民」が加えられ、「職業人」が私人に組み換えられている。「公」と「私」はベクトルの両極を示しているものと解釈すれば、両者の境目に拘泥する必要はないであろう。「私」を基準に考えるとすれば、「純粋な個人」の生活から空間的にどれだけ遠く離れているかによって、要求課題になりやすいものと、必要課題として公的社会教育が着目し、支援しなければならなくなるものがあることを示している。

この研究の成果は、総合研究開発機構編集『事典]1990年代日本の課題』(1987)として、木田宏らとともに「第23章生涯学習」部分に再掲され、さらに生活課題におけるそれぞれの教養を大領域と小領域に分けて、学習課題の詳細が提示される(p.886)。

また、「生涯学習における必要課題のカリキュラム化に関する総合的研究」(1891)では、その報告書において課題分析の図式は表3のようになる。「数多くの専門家・シンクタンク・官庁・世論調査機関」などが行った90年代予測を踏まえ、社教審答申(1971)と臨時教育審議会の最終答申(1987)から、7つの生活空間に対応した社会的課題の名称が取られた(p.18)。ここでは「公人」と「私人」の線引きは図中から消え、「個人の地位」として「学生・生徒」が新たに追加されている。そして「上位社会」と「下位社会」という概念が導入され、上位(広域)の社会に下位社会や個人が依存する程度がおおきくなり、個人はますます身近な関心に集中するようになってきていること、社会がより複雑になるにつれ、個人からより遠い上位社会(国や世界)に対する影響力が小さく、個人は無力感、疎外感を持つようになり、ますます必要課題と要求課題は分裂していくこと(p.19)が指摘される。

表3 課題分析の図式

個人の地位	生活空間	生活課題	社会的課題
世界市民	世界	国際的教養	国際化
国民	国家	国民的教養	高齢化
市民	地域	市民的教養	都市化
職業人	職場	職業的教養	情報化
学生・生徒	学校	基礎的教養	高学歴化
家族	家庭	家庭的教養	核家族化
純粋な個人	余暇	人間的教養	成熟化

(出典)新堀,1991,p.17

辻功と古野有隣らが『日本人の学習 - 社会教育における学習の理論 - 』(1973)で、社会教育の内容論に迫ったのは、主として要求課題の把握の方向からであった。しかし、住民の学習要求だけでなく、「社会の必要」を考慮すべきであることも指摘していた。過去に

必要課題を論理的に整理しようとした研究があり、それらは2つの型に分けられるという(p.68-69)。ひとつは、「社会の必要」を「国家の要求」と解しようとする研究であり、この場合「社会の必要」は明確に押さえられるが、「社会の必要」を敬遠するか排除する方向へ導かれた。もうひとつは、研究者が「今日の社会の構造や機能を分析し、そこから演繹的に社会の必要や要請を抽出し、提示するタイプ」であり、当時の学習内容論の大部分を占めている。しかし、辻は、「社会の必要」は、教育行政当局や若干の人々が個人的に思案するものではないとし、住民の学習要求の中に反映している要請をまず抽出し、つづいて普通の市民が他の市民に要請する日常性の規範(4)を明らかにしたうえで、両者の「結び集合」を第一次の「社会の要請」として押さえることを提案している(p.71-72)。

新堀が「必要課題」を抽出しようとしたプロセスも、辻の提案と相反するものではない。少なくとも過去の2つの型にあてはまるものではなく、ひとり思案して演繹された課題を羅列しようとするものではない。その際のベースが人びとのライフ・スペースの視点であり「生活課題」への注目であった。

こうした必要課題抽出のプロセスは、プログラム作成という社会教育現場の現実にあてはめるなら、必然的に、人びとの要求課題を入り口にして、必要課題の自覚へ導くという道筋になる。そこで、その際の社会教育専門家、あるいは社会教育指導者の役割が重要になってくる。

3. 公的社会教育における専門的指導者の役割

今日、公的な社会教育は危機的な状況にあると筆者は考えている。それは単に社会教育行政が所轄する領域が、他の部局へ移管されたり、民間へ開放されたりしているからではない。また新堀から学ぼう。

例えば文部行政からいっても、本来、社会教育の重要な領域であったスポーツとか、職業訓練とか、文化財の保護普及などの仕事が次第に重要となり組織化するにつれて、体育局とか初中局とか文化庁などに仕事が移管されているが、それだけ社会教育が拡充したと解釈できる。(中略)社会教育には分家の繁栄が本家として喜ぶべき一面もあるということを忘れてはなるまい。結局のところ、教育は個人の幸福と社会の発展とを目指す活動なのだから、この目標がよりよく達成される限り、、、(新堀,1970, pp.19-20)

ここでは主として学校教育(分家)との関係で社会教育(本家)の重要性と主張されているのであるが、例えば民間団体や地域のNPOが社会教育行政の領域を担っていくことは、ある意味で本卦還りならぬ「本家帰り」-社会教育の原初的形態への回帰-であり、「喜ぶべき一面」であるといえよう。

しかし、「必要課題」と「要求課題」という点から人びとの社会教育、もしくは生涯学習の学習課題を考えたとき、「社会教育行政の存在根拠は実は、社会教育に個人的要求と社会的要請との対立が存するという困難性にこそあるといわねばならない。それが対立すればこそ、社会的にその調和が図られねばならないからである」(新堀,1970,p.96)といわれるような社会教育の矜持が、ともすると揺るがされているのではないかと感じないではいられない。個人の幸福と社会の発展とを目指してあえて困難を引き受けていく専門的指導者が社会の中に養成されるべきであろう。そうした専門的指導者は行政の中にのみ存在すればいいわけではない。民間団体やNPO、あるいは企業の中にもそうした人材が育ってこそ、社会教育が拡充したといえるからである。

行政の中であってそうした専門的指導者の役割を担う社会教育主事職の任用数は、1996(平成8)年度に6,796人だったのが、1999(平成11)年度6,035人、2002(平成14)年度5,383人と減り続け、2005(平成17)年度には4,119人にまで減少している。2005年度の落ち込みは町村合併による教育委員会事務局の絶対数の減少が主たる要因と考えられるが、社会教育主事養成課程を置く一大学教員としては、おだやかではいられない。

こうした状況にあって、社会教育行政における専門的指導者、直接には社会教育主事は、自らの専門家としての能力に磨きをかけるとともに、地域社会の中に専門的指導者を養成していく力量が期待されることになるはずである。専門的指導者の専門性にはさまざまなものが含まれることになるだろうが、内容編成にかかわっては「必要課題」のプログラム化についての見識をもつことは重要な課題である。

1971(昭和46)年の社教審答申に始まり、その後の生涯学習審議会も「必要課題」の具体的項目について言及している。例えば、1996(平成4)年の生涯学習審議会答申において、現代的課題が例示されるが、それ以降、各県の生涯学習行政の動向にそれらの反映らしきものを看取できるようになったが、現代的課題のとらえ方がはなはだ問題であった(宮阪,2002,pp.75-76)という指摘がある。すなわち、審議会答申にあげられた項目をそのまま学習課題とするだけで、その先の深まりが見られない。「それら自体が学習課題であることは事実だが、それらは社会変動の要因であり、それらと与件としてさまざまな社会問題が発生してきている」のであるから、「一人ひとりの生活に重くのしかかってくる困難な問題を解決すべく、衆知を集めて立ちむかうこと」(宮阪,2002,pp.78-79)が必要なのである。

「ご用聞き行政」的スタイルですむものでない。住民・市民にとってほんとうに必要な学習機会とはどのようなものかについて深く省察することが必要である。国の生涯学習審議会が要請した「現代的課題」への取り組みについて言っても、どういう角度から、どういう内容で構成するか、担当者の見識が必須なのである。(宮阪,2002,p.32)

新堀による「必要課題」分析の枠組みの発展過程を細かく見てきたのだが、でき上がっ

た図表の中に示された具体的な課題の名称が重要なのではない。あまりにも見事に整理された枠組みであるから逆に、専門的指導者は多忙な業務に追われついそれらの中からひとつをつまみ出して学習プログラムとしてしまう陥穽となってしまうのか。審議会答申や研究者の枠組みはひとつの権威になって、それを前に主体的な思考が閉ざされるのか。だから具体的な必要課題の項目を提示することに問題があるのだというのでは、60年代への逆戻りであり、この間の多くの研究者の研鑽は水泡に帰す。そうではない。重要なのは、必要課題が導き出されてきた思考の過程を真摯に学び、なぜ必要課題を設定する必要があるのかをしっかりと理解することである。その上で、提示された具体的な課題を参考としながら、それぞれの地域の実情や事業の目的に応じて、学習プログラムを立案していくことである。

ところで、最近「権威に関する通常正当化テーゼ」というものがあることを知った。ジョゼフ・ラズという人が提唱しているらしい(長谷部,2006)。少々長くなるが引用してみよう。

ラズによれば、人が権威に従うべきなのは、権威がそう命ずるからという理由以前に、その人にそうした行動をとるべき独立の理由がすでに存在するからであり、しかも、各人がそれぞれ独自に自分のとるべき行動が何かを判断するよりも、権威の命令に従った方が、各人がとるべき行動をよりよくとることができるからである。

例えば、私が英会話の教師のいう通りに発言すべきなのは、私が自分で判断して発音するよりも、よりよく英語を習得することができるからだし、私が英語を習得すべきなのは、教師にいわれたからという理由以前に、私に英語を習得すべき独立の理由、例えば、アメリカに出張しなければならぬ、という理由があるからである。(中略)

ラズの分析からわかることは、権威が権威であるのは、それ自体の固有の根拠によるわけではないことである。権威が権威でありうるのは、権威に服従する側がどのような問題に直面しており、どのような行動が要求されているかに依存している。権威と称する人や団体に果たして服従すべきか否かは、服従する者にあてはまっている問題状況との関係で相対的に決まる。英会話の教師でも、会社の上司でも、同じことである。(長谷部,2006,pp.181-183)

権威の通常化テーゼに従うと、たとえば教育学の分野において研究者の研究成果に権威があるとすれば、それは研究者が学習者の直面している問題や要求されている課題の本質を正確にくみ取って理論化できている、ということになる。結局、研究はいつも市井の人びとに評価されるのであって、単なることば遊びでは権威にもならないのである。社会教育が蓄積してきた「必要課題論」は学ぶにたる権威をもっているといえるのではないだろ

うか。

注

(1)必要課題という用語は1980年頃に登場する。新堀通也(1986)『公的社会教育と生涯学習』において、公的社会教育の存在理由として必要課題の視点が詳述されるが、同書の巻末でこの部分の論放が『社教ひろしま』(1980)において初出であることを確認できる。ちなみに、新堀は社教審答申(1971)が出された当時、文部省社会教育官を兼任していた。そしてその後の「必要課題」論においても中心的役割を担っていく。

(2)倉内史郎(1983)も、戦後社会教育が「あえて目をつぶっているかのよう」(p.29)である社会教育の社会統制作用に言及して社会教育の理論化を図ろうとした。

(3)教育基本法の改正については、次のような批判がある。「『個人の要望や社会の要望(マ)にこたえ、社会において行われる教育』といった受動的表現になっていることは、社会教育が本来人々の自己教育・相互教育であることの意義を後退させて」(小林,2006,79)いる。ちなみに旧教育基本法第7条(社会教育)の第1項は「家庭教育及び勤労の場所その他社会において行われる教育は、国及び地方公共団体によって奨励されなければならない。」という表現になっている。一方、教育の課題を二つの側面から捉える視点は旧教育基本法に見られるという指摘もある。「その第一条の教育の目的で述べているように『人格の完成』という文言で個人的側面を、そして『社会の形成者』という文言で社会的側面を表しており、明らかに個人的側面と社会的側面の2つが読み取れるのである。確かに、この2つの側面と、要求課題と必要課題が直接的に対応するわけではなく、個人的側面においても要求課題・必要課題の両者が見られ、社会的側面においても同様である。」(稲生ほか,1987,105)。

(4)辻は別のところで、「社会の必要」を「普通の市民が他の市民に期待する能力」と規定したという。さきに筆者はハヴィガーストの発達課題の要諦部分を長く引用したが、原著書では、イタリックとなっている直前部分に訳出されていない一文がある。訳出するとこんな具合である。「発達課題とは、もし自分がほどほどに幸せで成功していると他者から判断されたり、自分自身をそう判断できるなら、その人が学ばなければならないものである。」辻の規定する「社会の必要」を読んだとき、ふっとハヴィガーストのこの一文を思い出したのだった。

参考文献

稲生勤吾、有馬広実、吉田裕之(1987)「社会教育における学習機会提供事業の現状と問題点 必要課題の観点による診断の試み」、『教育研究』(青山学院大学教育学会) 31、

pp.103-126。

碓井正久編(1971)『社会教育』(戦後日本の教育改革10)(財)東京大学出版会。

木田宏、新堀通也、井上講四、佐々木正治、住岡英毅、瀬沼克彰、友田泰正、伴恒信

(1987)「第23章 生涯学習」、総合研究開発機構『事典』1990年代日本の課題』三省堂。

倉内史郎(1983)『社会教育の理論』第一法規出版。

小林繁(2006)「あらためて教育基本法「改正」反対を訴えます」、『月刊社会教育』No.609、pp.78-79。

新堀通也(1970)『社会教育の方向 変動社会の教育ビジョン』帝国地方行政学会。

新堀通也(1981)「生涯教育と社会教育」、新堀通也編『社会教育学』東信堂。

新堀通也(1986)『公的社会教育と生涯学習』(財)全日本社会教育連合会。

新堀通也(研究代表)(1991)「生涯学習における必要課題のカリキュラム化に関する総合的研究」<平成2年度科学研究費補助金(総合研究A)研究成果報告書>。

辻功・古野有隣編著(1973)『日本人の学習 社会教育における学習の理論』第一法規。

R.J.ハヴィガースト(荘司雅子監訳)(1995)『人間の発達課題と教育』玉川大学出版部。

R.J.ハヴィガースト(荘司雅子監訳)(1958)『人間の発達課題と教育』牧書房。

Robert J. Havighurst,(1953) Human Development and Education. Longmans, Green and Co..

長谷部恭男(2006)『憲法とは何か』岩波書店。

福留強・稲生勤吾・小林元昭(1985)<座談会>「学習プログラムにおける必要課題をめぐって」、『社会教育』40(10)、pp.19-28。