

コミュニティ学習支援者の力量形成サイクルの実際
福井大学公開講座「学び合うコミュニティを培う」
、1年目の軌跡をふりかえって

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-10-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 杉山, 晋平 メールアドレス: 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/10098/6878 |

コミュニティ学習支援者の力量形成サイクルの実際

福井大学公開講座「学び合うコミュニティを培う」、1年目の軌跡をふりかえって

杉山 晋平

はじめに

平成23年度より、長期にわたる実践と省察のサイクルを通じて社会教育関係職員(=コミュニティ学習支援者)の実践力形成を目指す新しい研修が福井大学公開講座として出発した¹⁾。本講座「学び合うコミュニティを培う」は、公民館主事をはじめとする社会教育関係施設の職員、生涯学習・社会教育行政に携わる専門職員、ならびにコミュニティと学習に関わる多様な専門職を対象とした講座である。筆者は、幸いにもその出発に立ち会い、微力ながらはじめての1年間の運営に関わることができた。その概要については後述するが、本講座は単に奇を衒ったという意味で新しいわけではない。むしろ筆者の知る限り、少なくとも3つの歴史的な背景が交差し、響き合うことで結実した挑戦となっている。

第1の背景として、近年、日本社会教育学会を中心に進められてきた「社会教育職員問題」をめぐる議論がある²⁾。中央教育審議会答申『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』や社会教育法改正をめぐる論議、あるいは、市町村合併や財政削減といった合理化路線への傾斜が強まる中で、あらためて社会教育専門職員の位置づけ、専門性、養成・研修のあり方が強く問い直されている。本講座は、それらの議論に呼応した具体的なアクションの1つとなっている³⁾。

第2に、より長期にわたる歴史的背景として、福井市の公民館実践の蓄積とそれを支えてきた公民館主事による自主的な学習会「つむぎの会」、そして、それ通じて育まれてきた福井市教育委員会社会教育課(現生涯学習室)、当時の福井大学教育地域科学部社会教育研究室の柳沢昌一氏らの協働関係がある⁴⁾。本講座には、その「つむぎの会」に参加している経験豊かな公民館主事をはじめ、福井市教育委員会生涯学習室の職員、そして、福井大学関係者といった幅広いスタッフがその運営に関わっている。この歴史的に培われてきた現場・行政・大学の協働関係は、本講座の立ち上げと組織的・持続的な運営にあたってとりわけ重要な位置を占めている。

そして、第3の背景として見落とすことができないのは、福井大学教職大学院の取り組みとその経験である。長期にわたる実践と省察のサイクルを核としながら、語り合いと傾聴、実践の記録化とその相互的検討を通じて専門職としての力量を高め、同時にそのようなプロセスを実現する学習コミュニティを培っていくというカリキュラム・デザインの原理は、本講座にも貫かれているものである。そのようなデザインを大学という場で組織して4年目を迎えていた福井大学教職大学院の経験は、本講座においても貴重な参照資源とされている。

本稿は、これまでの社会教育職員論の展開とそこに占める本講座の位置づけ、そして、本講座の概要と特徴について紹介し、実際の運営に関わった筆者が出発の1年の道筋をふりかえって、コミュニティ学習支援者がコーディネーターとして自らの専門性を高めていく学習とはどのようなものであるのかという点について、論点の提起を試みるものである。

1. 社会教育職員論の展開と課題

コミュニティ学習支援者とは、どのような専門性を要する専門職とされているのか。このカテゴリーには、公民館をはじめ青少年施設・女性教育施設・男女共同参画センターといった関連施設の社会教育関係職員のみならず、地域の教育・福祉・文化に関わる専門職、指定管理者やNPO職員、市民団体のスタッフといった幅広い専門職が含まれる。ここでは、その法的根拠という視点から「公民館主事」と「社会教育主事」の専門性に関わる規定を確認し、次いでその専門性解釈の移り変わりを辿りながら、そこに本講座が占める位置を示す。

(1) 専門性に関わる法的根拠

まず、公民館主事の職務に関わって、文部科学省告示第112号「公民館の設置及び運営に関する基準」に以下のような規定を確認できる。

- | |
|---|
| <p>第8条 公民館に館長を置き、公民館の規模及び活動状況に応じて主事その他必要な職員を置くよう努めるものとする。</p> <p>2 公民館の館長及び主事には、<u>社会教育に関する識見と経験を有し、かつ公民館の事業に関する専門的な知識及び技術を有する者をもって充てるよう努めるものとする。</u></p> <p>3 公民館の設置者は、<u>館長、主事その他職員の資質及び能力の向上を図るため、研修の機会の充実に努めるものとする。</u>（*下線部は筆者による）</p> |
|---|

下線部の「社会教育に関する識見と経験」、「公民館の事業に専門的な知識及び技術」といった表現からは、公民館運営に関わる職員の専門性の存在こそ読み取れるが、ここではその具体的な内容について明確な規定を確認することはできない。また、研修を通じて向上を図る「資質及び能力」についても同様のことが言える。

社会教育に関わる専門職として、各教育委員会の事務局に置かれる「社会教育主事」の場合はどうであろうか。以下の通り、法律第22号「社会教育法」においてその職務規定に専門性の存在が明記されているが、そこに具体的な内容規定を読み取ることはできない。

- | |
|--|
| <p>（社会教育主事及び社会教育主事補の職務）</p> <p>第9条の3 社会教育主事は、<u>社会教育を行う者に専門的技術的な助言と指導を与える。ただし、命令及び監督をしてはならない。</u></p> <p>2 社会教育主事は、学校が社会教育関係団体、地域住民その他の関係者の協力を得て教育活動を行う場合には、<u>その求めに応じて、必要な助言を行うことができる。</u></p> <p>（最終改正：平成23年12月14日 *下線部は筆者による）</p> |
|--|

ただし、同法では「社会教育主事となる資格を有する者」についてその要件が規定されており、その1つとして「社会教育主事の講習」の修了が挙げられている。それでは、この講習がどのような専門性を養成することを目指すものであるのか、文部科学省令第20号「社会教育主事講習等規程」を確認する。

第3条 社会教育主事となる資格を得ようとする者は、講習において次の表に掲げるすべての科目の単位を修得しなければならない。

生涯学習概論（2単位）

生涯学習概論は、おおむね、生涯学習の意義、学習者の特性と学習の継続発展、生涯学習と家庭教育、生涯学習と学校教育、生涯学習と社会教育、生涯学習社会における各教育機能相互の連携と体系化、生涯学習社会の学習システム、生涯学習関連施策の動向、社会教育の意義、社会教育と社会教育行政、社会教育の内容、社会教育の方法・形態、社会教育指導者、社会教育施設の概要、学習情報提供と学習相談の意義等の事項について授業を行うものとする。

社会教育計画（2単位）

社会教育計画は、おおむね、地域社会と社会教育、社会教育調査とデータの活用、社会教育事業計画、社会教育の対象の理解と組織化、学習情報の収集整理と提供のためのシステムの構築と運用、学習相談の方法、社会教育の広報・広聴、社会教育施設の経営、社会教育の評価等の事項について授業を行うものとする。

社会教育演習（2単位）

社会教育特講（3単位）

社会教育特講は、国際化と社会教育、高齢化と社会教育、情報化と社会教育、家庭教育と社会教育、青少年問題と社会教育、婦人問題と社会教育、環境問題と社会教育、同和問題と社会教育、社会教育行政、視聴覚教育、学校開放、ボランティア活動、社会体育、健康教育、消費者教育、文化財の保護、社会福祉と社会教育、企業内教育・職業訓練、民間の教育・学習機関等の事項のうちから選択して授業を行うものとする。

（最終改正：平成21年4月30日）

ここに掲げられている科目群とその内容は、社会教育に関わる「専門的な知識や技術」が幅広く多様な領域にわたることを示しており、それらは今日の社会教育を考えていく上でいずれも重要なものである。しかしながら、それらの領域の知識に精通することが即ちコミュニティの学習を支える実践力と等価であるかと問われれば、両者の間には隔たりが残っているのも明らかであろう。

以上のように、社会教育職員の専門性に関する法的規定は、その具体性の弱さゆえに多様な専門性解釈を許容するという両義性をともなうものとなっている。それゆえ、戦後以来、特に社会教育に関わる法制度の整備あるいはその改正の前後において、職員の位置づけ、専門性、養成・研修に関わる問題が俎上にのせられ、その具体的な内容が問われ続けてきた。それでは、社会教育関係職員の専門性をめぐる解釈はどのように移り変わってきたのだろうか。次項では、その歴史を社会教育における学習論の変遷との関わりで整理し、本講座が何に呼応して出発したものであるのかを示してみたい。

(2) 学習論の変遷と職員の専門性をめぐる解釈

戦後の社会教育職員の専門性をめぐる解釈を学習論の変遷との関わりで整理した論考に平川(2009)がある。筆者の理解では、その解釈は大きく3つの局面を潜り抜けて変化してきたと捉えることができる。

まず、その前史として、戦後の公民館の設置奨励が専門職員の設置とセットで進められてきたという経緯を踏まえる必要がある。そこでの主たる争点は、専門職員に対する自治体職員としての身分保障とその制度化にあった。然るに、専門性の中身や養成のあり方についてどのような法的根拠を与えるかという点については継続的な検討課題とせざるをえない状況にあったのである。ここに、今日まで一貫して問われ続けている問題の歴史的な文脈をみることができる。

第1の局面は、1950年代に各地で活発化する青年活動とそこで重視されてきた共同学習論である。自主性と共同関係を基調とする青年活動における学習は、＜教える－教えられる＞といった静態的な学習観をのりこえるものとされ、当時の社会教育論を象徴する柱となっていた。そこに関わる社会教育職員の「指導性」は、一方では職務としての法的規定が進められる中、他方では自主と共同を摘み取り、戦前の教化・動員への回帰につながると批判の対象とされることもあった。

しかし、この「指導性」の否定は、1970年代から高度経済成長期にかけての青年活動の停滞とあいまって再び見直されていくことになった。第2の局面は、科学性・系統性をもった学習の内容・方法を編成するという職員の専門性解釈である。急激に変化し始めた社会生活において、住民の学習要求はますます高まり、その内容はより複雑に、より多様なものになっていった。それを受け、当時の社会教育実践においては、生活感覚にもとづく（断片的・流動的な）学習要求は、適切な課題設定と適切な方法で組織される学習活動へと展開していくべきという論調が強まっていった。そして、その「適切さ」は社会科学視点により担保されると理解され、科学的知識に基づく職員の「指導性」が必要だと解釈されるに至ったのである。

続く1980年代にかけては、そのような「学習内容編成」から「学習過程」への具体的な関わりという視点で職員の専門性が捉え直されていくことになった。この第3の局面への移行を可能にしたのが、国立市公民館実践や長野県松川町の健康学習実践をはじめとする各地の実践の記録化であった⁵⁾。それらの実践記録は、住民が主体となって学習の内容と方法を洗練させ学んでいくという確かな可能性を広く提起すると同時に、職員が人と人、組織と組織を結び合わせながら、住民の主体的な学習活動を支えているという実態を明らかにするものであった。また、1990年代以降、省察の実践論（D・シヨーンら）や意識変容学習（J・メジロー、P・クラントンら）をはじめとする欧米の成人学習論との交流が進み、そのような職員の専門性は固定的・段階的に捉えられるのではなく、むしろ実践への関与について省察を積み重ねていく中で形成されていくという理解が共有されるに至った⁶⁾。

(3) 知識基盤社会におけるコミュニティ学習支援者の専門性

これら3つの局面を潜りながら、近年、21世紀の知識基盤社会における社会教育の役割が問い直されている。2008年には社会教育学会の社会教育・生涯学習関連職員問題特別委員会から「知識基盤社会における社会教育の役割－職員問題特別委員会・議論のまとめ－」が提言として公表された。

知識基盤社会において豊かな地域社会を醸成していくためには、生涯にわたる質の高い学習の機会が全ての人々に保障され、住民自らが自治の主体的な担い手として人間らしい暮らしをつくりだしていくことが不可欠となる。この姿勢は、これまでの社会教育実践の蓄積に貫かれてきた原点であると言ってよい。しかしながら、市場化・自由化の進展、拡大する格差、産業の空洞化、公的セクションの縮小によって「人間形成の社会的基盤解体への傾斜」が進んでいるという現実を目を向けなくてはならない。このような歴史的局面を迎えている現代だからこそ、生涯にわたる質の高い学習の機会を保障する＜学び合うコミュニティ＞を地域に広範に実現しなくてはならないこと、そして、その発展をネットワークで支えていくシステムが必要であるという方向性が、同提言で確認されている。そこで繰り返し強調されているのが、コミュニティ学習支援者の「コーディネーター」としての専門性で

ある。

この提言を踏まえ、現在を第4の局面と捉えてよいとすれば、社会教育職員論の到達点と課題として、以下の3点を挙げるができると思う。

まず、コーディネーターという専門性の内実である。戦後の社会教育実践の蓄積を〈学び合うコミュニティ〉の展開事例として捉え直すならば、そこには住民の主体性が発揮される環境をデザインするコーディネーターとしての職員の存在を確かに認めることができる。地域社会において「人間形成の社会的基盤解体への傾斜」が進むからこそ、さらには地域課題が複雑化し領域横断的な様相を呈しているからこそ、コーディネーターという専門性解釈が知識基盤社会の社会教育の鍵となると考えられる。しかしながら、コーディネーターとはさまざまな場面で消費されてきた概念でもあることから、コミュニティ学習支援者がコーディネーターであるということが一体何を意味しているのか、慎重な検討整理がないままに制度化が先行していけば、逆に今後の社会教育の方向性が混迷してしまいかねない。

次に、そのような力量がどのように形成されていくものなのかという検討課題である。先述の省察的实践論との接触は、社会教育領域のみならず、近代合理主義的な専門性解釈を転換する重要な契機となった。その志向性を〈学び合うコミュニティ〉論に敷衍することで立ち現れるのは、持続性（sustainability）の問題である。「生涯にわたる質の高い学習の機会を全ての人々に保障していく」とことと「それを実現するコミュニティを培っていくこと」を不可分の課題として捉えるならば、より長期的な展望をもった継続的な「実践と省察のサイクル」の組織化が必要であることが再確認できる。

そして、それら2つの課題は、「公的セクションの縮小」が進む厳しい状況の中、そのような力量を養成する教育・研修機関の実践的なカリキュラム開発・改善という具体的なアクションに結びつけて探られるべき課題である。持続性という観点がつきつけているのは、従来のフロント・エンド型の専門職養成から、生涯にわたる専門職の力量形成を支える教育・研修体制への抜本的な移行である。この第3の課題、つまり、専門職養成・研修カリキュラムの具体的改善と切り離さずに先の2つの課題を検討することで、戦後から引き継がれてきた社会教育職員論をより実質的なものとしていくことができるのではないかと考える。

2. 福井大学公開講座「学び合うコミュニティを培う」

本節では、以上のような社会教育職員論の到達点と課題を踏まえながら、平成23年度に出発した福井大学公開講座「学び合うコミュニティを培う」の概要と特徴を述べる。初年度は、福井市と越前市の公民館主事の方々に参加していただくことができた。平成24年度には勝山市からの参加も加わり、徐々にではあるが受講者の地域的な広がりも生まれつつある⁷⁾。本節では、その中から福井市の公民館をとりまく状況を確認し、本講座の概要について述べることとする⁸⁾。

(1) 福井市の公民館をとりまく状況

福井市の公民館は、「地域住民にとって身近な施設、地域に密着した生涯学習の拠点」となることを目指し、原則として小学校区ごとに設置されている。具体的には、中央公民館をあわせて50の公民館と6つの分館が設置されており、公民館運営審議会を通じて住民の声を反映した公民館運営が進められている。

公民館の事業は、「教育事業」(学級・講座の開催、自主グループの育成、学習資料・情報の提供)

と「公民館運営事業」（貸館・施設管理、運営審議会の開催）という2つの柱で構成されている。しかし、その業務の範囲は拡大し続けている。昭和59年からは市内41の出張所で行ってきた行政事務を引き継ぎ、それに加えて各地区の関係団体（自治会連合会・体育協会・青少年育成市民会議等）の指導・育成、連絡調整、そして、地区事業（区民体育祭・夏祭り・敬老会等）にも公民館が携わっている。さらには、防災関係機関の活動拠点としての機能も公民館に位置づけられ、その業務は多岐にわたるものとなっている。文字通り、地域の自治と学習を支える拠点としての役割を求められていると言えよう。

職員体制については、各公民館に館長が1名ずつ、主事が地区の人口5,000人未満で2名、それ以上であれば3名が配置されている。福井市の公民館主事は4年を任期とする特別非常勤職として身分が保障されている。先述の通り、多岐にわたる公民館の業務の円滑な遂行を図るために、勤務時間が週30時間から35時間へ見直され、その際に賃金も引き上げられた。表1は、福井市公民館主事の賃金体系を整理したものである。

さらに、福井市では、公民館主事を対象とした研修が合同・テーマ別・ブロック別といった形式で年間を通じて組織されており、拡大する業務範囲、複雑化する地域課題に向き合う公民館職員の専門性を高める工夫が図られている。また、公民館主事が社会教育主事資格を有する場合、その賃金月額には大幅に引き上げられている（表1）。これは、社会教育主事講習の受講を通じて公民館主事が自らの専門性を高めていくことを市として積極的に奨励しているものと受けとれよう。

表1 福井市公民館主事賃金体系

| 公民館主事 | 賃金月額（円） | 社会教育主事有資格者 | 賃金月額（円） |
|-------|---------|------------|---------|
| 1期目 | 158,700 | 1期目 | 190,300 |
| 2期目以降 | 175,600 | 2期目 | 200,800 |
| | | 3期目 | 210,400 |
| | | 4期目以降 | 218,600 |

* 羽田野・杉山(2011)より抜粋

ところで、現職の公民館主事がこの社会教育主事資格を取得する際には、「社会教育主事講習等規程」を満たす講習を受講し、修得すべき科目の単位を認定される必要がある。しかし、平成23年4月現在、北陸地方で社会教育主事講習を文部科学省より委嘱されている教育機関は、金沢大学のみである。したがって、福井県内の現職公民館主事が当該資格を取得しようとする、金沢大学で毎夏開講されている当該講習を約30日間にわたって受講しなければならず、資格取得を希望する福井市の公民館主事にとっては大きな負担をとまなう場合が多い。

そのような地域的背景を踏まえても、本講座が他ならぬ福井県で出発することの意味、そして、そこに寄せられている期待は大きい。今後、本講座における受講者の学習成果をどのように具体的かつ制度的に評価し位置づけていくのか。この点は、本講座の準備段階から検討されてきた重要な課題であり、現在もその検討と調整が進行しているところである。

(2) 本講座の運営体制

図1の通り、本講座の運営体制は福井市教育委員会生涯学習室、「つむぎの会」、そして福井大学関係者の協働によって成り立っている。各回の講座の前には生涯学習室職員と福井大学関係者との間で講座の進め方、運営上の課題について協議の場がもたれる。また、講座当日には「つむぎの会」の経

験豊富な公民館主事の方々が運営に合流し、小グループでの学び合いにファシリテーターとして参加する。各回の講座終了後は、ファシリテーターとして関わった各グループの様子をふりかえり、それを共有しながら今後の方向性について協議するミーティングも設定されている。後述する夏・冬の集中研究では、外部講師として倉持伸江氏（東京学芸大学・准教授）、篠原岳司氏（滋賀県立大学・准教授）にご協力いただき、受講者の省察と実践の記録化を支えるスタッフ体制を厚くして運営に臨んでいる。また、各回の講座実施にあわせてニュースレターが発行されている。これは、受講者・運営スタッフはじめ本講座に関わるメンバーが、職場、地域、本講座での学びについて執筆した原稿を編集したものであるが、講座内では学習資源として、講座外部には学習活動の内容・成果の発信媒体として効果的活用されている。

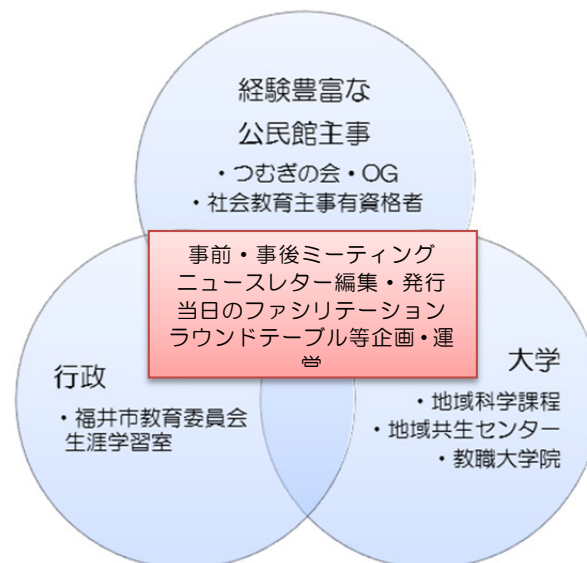


図1 本講座の協働運営体制

加えて、平成23年度は1月に開催された東京ラウンドテーブル（早稲田大学）に「つむぎの会」から中嶋貴美江氏と田村栄子氏、福井大学から柳沢昌一氏、羽田野慶子氏、筆者が参加し、本講座の取り組み、その意義と課題を紹介する機会が得られた。また、福井市側から福井大学関係者を講師として研修に呼んでいただき、小グループでのセッションに参加してより多くの公民館主事の方々と交流することで、ファシリテーターとしての経験を積むという機会も得られている。

以上のような一連の運営プロセスは、新しい研修をデザインし、受講者の実際の学習活動を支える支援者としてのFDサイクルという側面をあわせもつものとなっている。

(3) カリキュラムの構成と特徴

本講座のカリキュラムは、2年間にわたって4つのサイクル（Cycle A・B・C・D）を積み重ねていくことを想定して構成されている。この4つのサイクルは、表2にある通り、従来の社会教育主事講習において修得を要する4つの科目に対応した時間設定と内容になっている。しかしながら、繰り返しのなるが、本講座のカリキュラムの要となっているのは長期にわたる実践と省察のサイクルを通じた実践力の形成である。表3に示されるように、現行の社会教育主事講習一般と比較するならば、短期集中の伝達型講義とは対照的に、地域において日々の学び合いと自治を支えるコミュニティ学習支援者が既に積み重ねてきた実践経験を活かし、集団的に専門性を高めていくことを重視している。

表 2 本講座と社会教育主事講習の対応関係

| テーマ | 主事講習科目 | 時間数 | 開講時期 |
|-------------------------|--------|-------|-----------|
| Cycle A 生涯学習のプロセスとその諸局面 | 生涯学習概論 | 45 時間 | 2011 年度前期 |
| Cycle B 学習の展開と組織を支える | 社会教育計画 | 45 時間 | 2011 年度後期 |
| Cycle C 課題研究・事例研究 | 社会教育演習 | 45 時間 | 2012 年度前期 |
| Cycle D 実践事例研究 | 社会教育特講 | 55 時間 | 2012 年度後期 |

* 羽田野・杉山(2011)より一部改

表 3 本講座と従来の社会教育主事講習の対照関係

| コミュニティ学習支援者の新しい研修 | 従来の社会教育主事講習 |
|-------------------------------------|---------------------------------|
| 公民館主事はじめコミュニティの学習に関わる多様な専門職が対象 | 派遣社会教育主事となる教員等が対象 |
| 2 年間（半年サイクル×4 回） | 約 1 カ月間 |
| 既に公民館実践の経験を積み重ねていることを活かした実践と省察のサイクル | 社会教育実践の経験が乏しいことを前提とした短期集中・伝達型講習 |

一連の Cycle は、図 2 のように、小グループでの実践の交流と検討、実践の記録化と評価、経験豊富な公民館主事・行政・大学の協働による支援体制とが結びつきながら展開していく。さらに、自分たちの学習の成果をより広い領域の専門職との出会いと交流を通じて見つめ直し洗練させていく機会として、年に 2 回の福井ラウンドテーブルへの参加を各 Cycle の柱として位置づけている。平成 23 年度には年間を通じて 20 回の講座が実施されたが、表 4 は Cycle A・B の各回で設定されたテーマを整理したものである。

以上のようなカリキュラム・デザインの下で実施を積み重ねてきた本講座であるが、次章では、運営スタッフとして関わった筆者の経験をふりかえって、本講座における受講者の学びの軌跡を辿り直し、コミュニティ学習支援者が自らの専門性を高めていく学習を考えていくにあたっての論点の整理を試みたい。

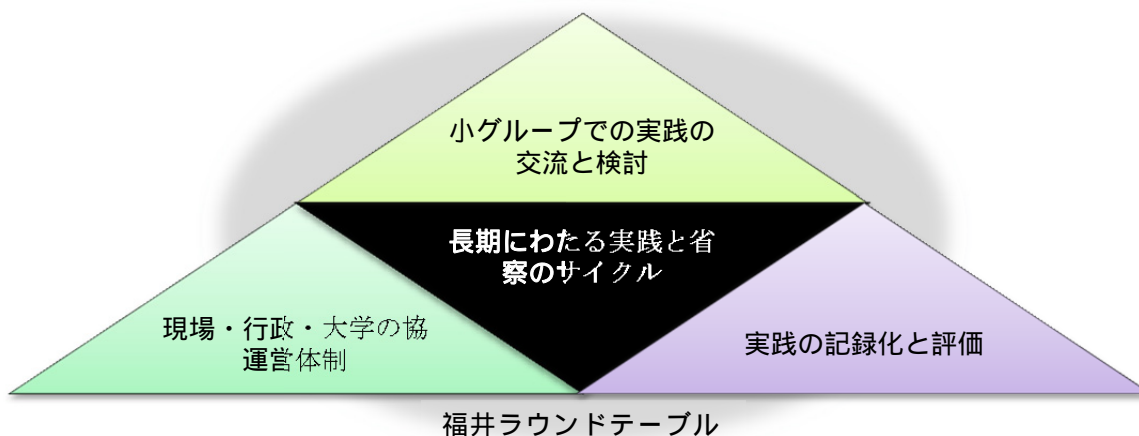


図 3 本講座の学習活動の構造イメージ

表 4 平成 23 年度 Cycle A・B 各回のテーマ設定及びスケジュール

| Cycle A 生涯学習のプロセスとその諸局面 | | | |
|-------------------------|------|---|----------------------|
| 5/16 | 3 時間 | 実践経験を伝え合う・聴き合う | |
| 6/13 | 3 時間 | 社会教育・生涯学習の目的・課題を探る | |
| 6/25 | 4 時間 | 領域を超えて開かれたコミュニケーションをつくり学ぶ (福井ラウンドテーブル) | |
| 6/26 | 5 時間 | | |
| 7/11 | 3 時間 | 生涯学習と社会教育：実践の省察と課題の確認 | |
| 8/2 | 7 時間 | 夏の集中研究 | 学習のプロセスと学習コミュニティの発展 |
| 8/3 | 7 時間 | | 学習のプロセスと学習コミュニティの組織化 |
| 8/18 | 7 時間 | 夏の集中研究 | 実践の展開過程の評価と展望 |
| 8/19 | 7 時間 | | 実践の展開過程を跡づけ、検討する |
| Cycle B 学習の展開と組織を支える | | | |
| 10/17 | 3 時間 | 実践の展開をふりかえり、いまを語り、探究する主題を探る | |
| 10/31 | 3 時間 | 実践の展開とそれを支える条件を探る（事例研究） | |
| 11/21 | 3 時間 | | |
| 12/12 | 3 時間 | 活動の展開をふりかえり、その意味を探る | |
| 1/5 | 7 時間 | 冬の集中研究 | 実践の展開過程の評価と展望 |
| 1/6 | 7 時間 | | 実践の展開過程を跡づけ、検討する |
| 1/23 | 3 時間 | 実践と省察の記録を読む | |
| 2/20 | 3 時間 | | |
| 3/3 | 4 時間 | 領域を超えて開かれたコミュニケーションをつくり学ぶ (福井ラウンドテーブル) | |
| 3/4 | 5 時間 | | |
| 3/19 | 3 時間 | 1 年間の展開をふり返り、次年度の展開を探る | |

3. 講座の運営に携わってみえてきたこと

前節で紹介した本講座のカリキュラム・デザインの原理は、実際に受講された方々の経験を通じてどのように具体化されていったのだろうか。〈学び合うコミュニティ〉のコーディネーターの力量形成のプロセスは、その両者の相互作用の歴史として捉えていく必要があるだろう。本講座は出発して 1 年が経ったばかりであり、そのプロセスの総体を論じるには早計である。本節では、今後の議論に備えて、筆者が講座の運営に携わってみえてきたことをふりかえり、実践記録として残しておきたい。

(1) Cycle A: 実践を見つめ直す、その足場をつくる

戸惑いからの出発 本講座のカリキュラム・デザインの意図は、受講された方々の期待と予め完全に一致したものではなかった。むしろ、本講座は受講された方々の「戸惑い」から出発しており、それは新しい学習のモードの次元に飛び込んでいく際の重要な手がかりを示すものであった。

表 4 に示した通り、本講座は、「実践経験を伝え合う・聴き合う」と題して、互いに〈3 つの種〉を持ち寄って、それをもとに小グループで各公民館での実践経験を交流することから始まった。その様子は、自分とは違う地区の取り組みに興味深く聞き入ったり、直面する課題に共感しながら頷いたり、地区によって直面している課題の違いに気づかされたりといったように、初回から熱のこもったもの

になっていった。前節で触れたように、福井市では年間を通じて公民館主事を対象にした研修が組織されており、受講者も互いに顔を見知った仲である。しかしながら、初回の講座では、それを感じさせないくらい互いの地区や公民館の様子、そこで自らがかわる取り組みと意思が交流されていった。

しかし、終盤に近づくにつれ、このような話し合いがこの先も毎回繰り返されるのか、講師による講義はないのか、はたしてこのような時間を重ねていくことにどのような意味があるのかといった、不安ともとれる小さな戸惑いの色が微かに小グループの中に滲んできた。それでもなお、小グループのやりとりは熱を帯び続け、思いをこめた言葉が交わされ続けていった。

筆者はどうであったかと言えば、同じカリキュラム・デザインの原理をとっている福井大学教職大学院での勤務を始めて間もなかった時期のことである。中・長期的な展望を持たないままに、受講者の「戸惑い」に対する戸惑いがなかったかと言えば、多少なりともあったというのが本当のところであった。だが、それ以上に、小グループでの熱のこもった時間を通じて、そのような戸惑いを上回る可能性への「予感」を受講者の方々と共有している感覚を抱いていた。

表3に掲げたように、本講座が目指しているのは、従来の伝達型講習とは対照的な新しい学習のモードに基づく専門職の力量形成である。その新しさゆえに、前もって本講座における自らの経験の持つ意味をわがものとするのができないのは必然であるとも言える（この点は、筆者も然りである）。

より重要なのは、新しい学習のモードへの接触は、決して不安と戸惑いで完結するものではなかったという点である。思いをもった存在としてあらためて仲間に出会い（直し）、熱を帯びた時間を共有していく小グループの様子が示しているのは、不安や戸惑いだけでなく、可能性への「予感」であった。これから経験していくことの価値を予感させる他者との出会いが、本講座の出発において決定的な位置を占めていた。

つながる経験を土台に Cycle A が始まって間もなく、6月の福井ラウンドテーブルへの参加が設定されている。翌7月にはそこで得られた経験を小グループでふりかえるセッションに取り組むが、先の受講者の方々の「予感」が少しずつ「確信」へと近づき始めたのもこの時期であった。

7月のふりかえりにおいて、筆者がファシリテーターとして関わった小グループでは、特にラウンドテーブル2日目に実施された多様な領域の専門職との交流に話題が集中した。受講者の方々は、さまざまな校種の学校教員の実践報告を紹介し合い、そこで提起された課題を社会教育の専門職としてどのように受け止めていくかという議論を深めていった。

議論が中盤にさしかかっていくと、専門領域を違えながらも自らの力量を高めようと学んでいく教員に感銘を受け、とりわけ、生徒、教員、保護者といったように人と人を“つなげる”という領域をこえた共通の専門性に気づいていく受講者の方々の姿に立ち会った。ある受講者は、そのような共通性が存在するからこそ領域をこえた対話が成立するし、領域が異なるからこそ互いの気づきも生まれてくるという気づきを語っていた。その発言に、他の受講者は深く頷きながら耳を傾け、筆者自身も強い説得力を感じていた。

その説得力の強さは、どこからやってきたものだったのだろうか。当時をふりかえって、本講座のカリキュラム・デザインに貫かれている重要な性質に気づいた。それは、自らが“つながる”という経験を土台にして、コーディネーターという専門性解釈を深めていくという省察的実践の性質である。

人であれ、組織であれ、“つなげる”ということがコーディネーターの役割の中心にあること、それが<学び合うコミュニティ>をコーディネートしていく上で非常に大切であるということは、あらためて問うまでもない周知の命題である。それを確認するにとどまるならば、従来の講義伝達型の研修と大きく変わらないうらう。

小グループで語られ、共有されていったのは、初めて対面する他領域の専門職と“つながる”とい

ラウンドテーブルでの経験であり、“つなげる”という共通の専門性への気づきであった。自らが“つながる”という経験を身体化しながら、“つなげていく”という専門性が対象化され、表現されていく。経験によって血が通わされた言葉には独特の鼓動のリズムが生まれ、それが経験を共有する者たちの集団的なふりかえりを演出していく。新たな可能性への「予感」を生みだした小グループでのつながりが、他領域とのつながりを媒介しながら、自分たちのコーディネーターとしての役割を高め合うつながりへと発展し始めていく兆しを感じられた。

実践の課題に向き合って その後の夏の集中研究は、 と の2回設定されており、各回とも2日間にわたり朝から夕方まで、個人で進める執筆作業と小グループでの交流をもとにしたセッションとを積み重ねながら進められた。 では、学習のプロセスと学習コミュニティの発展を捉える理論的な枠組みを提起した『コミュニティ・オブ・プラクティス』(E・ウェンガー他著、2002年、翔泳社)を各自で読み進め、互いの理解を交流し深めていくことができた。 では、各自が公民館が関わってきた実践の歩みを跡づける記録を作成し、それを紹介し合いながら今後の展望を切り拓くための議論に取り組んだ。ここでは、 で経験されたことを中心にふりかえりたい⁹⁾。

の成果となった各受講者の実践記録は、実践を積み重ねていく中で経験してきた疑問・違和感・迷い・戸惑いを起点に、実践の歩みを跡づけ、今後の展望を切り拓くための課題を丹念に描き出すという試みの結晶となった。公民館実践に関わる中で抱いてきた疑問や違和感、戸惑いをやり過ごさずに、自分(たち)の限界を実践の課題として明らかにしていく。それを可能にする省察とは、時として苦しさをもともなう難しい作業となった。

この実践の記録化は、Cycle A を通じて培われてきた受講者・運営スタッフの双方を含む参加者相互の関係性を足がかりとして展開されていった。勤務経験や勤務地区を違える受講者たち、長きにわたって福井の社会教育を支えてきた経験豊富な「つむぎの会」のメンバー、そこに福井市教育委員会生涯学習室・大学関係者が合流し、互いに語り合い、聴き合うサイクルを積み重ねてきたことで、公開講座という足場への安心感と信頼感が醸成されていたのである。

このことを最も強く象徴していたのが、戸惑いや躊躇いをとれないながらも「実は」と自らが実践を積み重ねていく中で抱いてきた本音とも言える思いが語られていった場面であった。それに対する応答は、深い共感であったり、別の角度からの解釈や助言であったり、一様ではなかった。しかし、自分の思いを表現する言葉をじっくり探り、それが声となって表出される瞬間を待つという集中研究に固有の時間の流れが生まれていた。金木美東里氏(福井市清明公民館)は、自らの実践記録を以下のように締め括っていた¹⁰⁾。

時間がかかるのは当たり前と開き直って、公民館職員が結束に向けて動き出せば自ずと何かがつかめるかも知れない。時間がかかる。長い目と広い視野を持つ。一人ではなく職員全員でそういう流れにしていきたい。まずは議論しあうことから始めよう。帰ったらそのことを強く主張しようと思う。公開講座の前向きなエネルギーが私の気持ちを駆り立ててくれる。公民館に帰ってもこの気持ちが萎えませんが。

実践の再構成に向けた「前向きなエネルギー」は、他でもない小グループでの語り合い・聴き合い、今後の展望を切り拓こうとする交流そのものから培われていったことを感じさせる一節である。ここに表明されている通り、実践の再構成には「時間がかかる」。この先、「気持ちが萎え」てしまうような困難に直面することもあるだろう。しかし、長期にわたり本講座を通じて学び合いのつながりを培っていくことが、現場の同僚たちと培っていく学び合いのつながり、そして、地域の中で培っていく

学び合いのつながりと関連し、拡張していくという直観が込められた一節である。事実、金木氏の実践の再構成に向けた具体的な動きが、Cycle Bにおいて少しずつその形をとりはじめていくのである。

(2) Cycle B: 実践の評価と展望をつむぐ力をつくりだす

記録へのこだわり Cycle Bは、夏の集中研究 で執筆した各自の実践記録を読み合い、今後の課題を互いに確認しあう作業から始まった。その後、運営スタッフの側から他の地域で取り組まれた実践の記録を用意し、受講者の方々が各自の問題意識にもとづいてそれらの中からいくつかを選択して読み進め、事例研究を進めていくセッションが組織された。

このセッションのねらいは、内容を深める、すなわち、他の実践事例の展開を丹念に吟味しながら、その展開を支えていたものを探りあて、自らの実践の展望を切り拓くことにあると筆者は理解している。もちろん、そのような内容的な深まりもなかったわけではないが、むしろ、それをこえた学びも生じつつあったようにも筆者には感じられた。

筆者がファシリテーターとして関わった小グループでは、各自が選んだ実践記録を読み進めながら、一見すると上述のねらいとは逆方向とも思える感想が交わされ始めていた。例えば、ある受講者の方は、自らが中心的に関わっている子ども・若者を対象にした公民館実践の記録を検討されていたが、「手にとるほどに自分が見ようとしていたものが霞んでいくようだ」とその感想を語っていた。すると、別の受講者からも「何か求めている視点とは違っていったような感じだった」、「ちょっと腑に落ちないというか、結びつかないというか」といった感想が交わされていったのである。

当初、筆者は、受講者の方々が実践の展望を切り拓くに耐えうる別の実践記録を用意しようと追加資料の検索にあっていた。しかし、運営スタッフのミーティングやその後続く冬の集中研究での各自の実践記録の改訂を通じて、筆者自身の理解は大きく変化していった。端的に言えば、上述のような受講者の方々の感想は、用意された実践記録への不満なのではなく、「実践の展開が跡づけられた記録とはどのようなものであるのか」といった自らの実践の記録化へと架橋されていく問いの芽だったのである。自分が手にとった実践記録において「自分の見ようとしていたもの」が霞んでいくという感覚を持たれた受講者の方は、「自分の見ようとしていたもの」の存在を再確認しながら、その輪郭を強くなぞり直す記録化の作業に移っていった。同様に、「求めている視点」や「腑に落ちない何か、結びつかない何か」についても、自らの実践記録の改訂にあたって、その意味が不満から問いへと反転していったという風である。

他方で、この事例検討を通じた学びは受講者の間で一様ではなく、優れた実践記録からもまた多くが学ばれていったことも付言しておきたい。例えば、先に紹介した金木氏は、長野県松川町の事例とそこでの公民館主事の関わりについて検討し、自らが夏の集中研究 で記録化した実践の到達点も踏まえ、そこで得られた「主事が地域に徹底的に向き合い、住民の思いに触れられるためにじっくり時間をかけ、それを職場で共有していく」という視点がいかに重要なものであるか、受講者の方々の前で紹介している。その視点は、実際に「主事さんの歩け歩け運動」、「館内珈琲コーナー（談話スペースのテコ入れ）」といった清明公民館での新たな取り組みへの呼び水となり、そのような実践の再構成と記録化を通じて、コーディネーターとして「聴く」という専門性解釈がより深められていくこととなったのである。

以上のような受講者の方々の記録へのこだわりから再確認すべき視点がある。それは、時間性、すなわち実践の歴史的把握という視点である。

夏の集中研究 における実践の記録化では、受講者各自のかかわる実践の行きづまりがさまざまに表現された。それを解決可能な課題として捉え直すためには、それまでの実践の展開を跡づけ、その

延長上に展望を見通していく作業が不可欠となろう。全国的に注目される実践事例を集めたにもかかわらず、批判的に何度も実践記録を吟味していく受講者の方々が示していたのは、即自的な技術や実務的なアイデアではなく、歴史的な視点に立った実践記録への渴望であった。どのように実践の展開を支えているものを表現することができるのか、どのように課題を解決可能なものとして捉え直し、それを今後の展望へと結びつけていくことができるのか。

以上のような一連のプロセスを経て、受講者の方々は記録を書くことの意味を深め、それを共有した上で、続く冬の集中研究では、自身の実践記録の改訂が進められていった。

省察の痛みをのりこえて 以上の事例研究を経て、冬の集中研究では、夏の集中研究 で執筆した実践記録を各自で改訂していくセッションが設けられた。

ところで、実践の歩みをふりかえてその展開を辿り、今後の展望を切り拓くという営みは、時として痛みや辛さをとまなう場合がある。自らのかかわる実践が行きづまりに直面していたとすれば、その問題状況を深く捉え直すということは、いわばその渦中に身を置く自分自身の限界を明確にしていくことにもつながっていく。冬の集中研究において、筆者がファシリテーターとして立ち会ったのは、まさにそのような事態であった。

各自がパソコンに向かい、原稿の改訂作業を進める中、筆者は受講者の1人である山下留美子氏から「書けなくなってしまった」という相談を受けた。別室で事情を聴いていくうちに、「なぜあの時に気づけなかったのか、なぜあの時に動けなかったのか。なぜあの時に...」といったように、問題の本質に近づくにつれ、取り返せない過去の自分の失敗を責めてしまうかのような語りに出会うことになったのである。文字通り、痛みと辛さをとまなうその語りに対して、筆者は“よき聴き手”としてどのように応答してよいのか、自分の言葉を見つけることができなかった。しばしの沈黙の中、ただただ胸がギュッと締めつけられる思いがこみあげてくるのを感じていた。実践の展望という可能性を紡ぎ出していくことは、時として自分自身を含めた現在の実践状況の限界を確定するという作業をとまなう。

結論から言えば、山下氏は豊かな実践の展開を記録として丁寧に叙述し、課題に向き合い続けていく意志を記録の中に表明するに至った。それを実現するにあたって、実践の来し方(=過去)に視線を合わせて問題を語り直しながら、身体を少しずつ前に向けて、新たな一步を踏み出す姿勢が整うのを待っていた小グループの存在は欠かせないものであった。ただし、小グループで交わされていたやりとりは、決して傷の舐め合いでも、形式的な励ましでもなかった。実践の来し方と行く末(=展望)が交わる角度、言い換えれば、難しい現在の状況の只中で芽生えつつある取り組みの意味を見つめ直す、それを支えるやりとりとなっていたのである。その具体的な内容については本講座の第1年次報告書を参照されたいが、氏の実践記録は、「愚かだった自分」を見つめ直す前半部から、芽生えつつある実践の展開に目を向けてコーディネーターとして「発展できる自分」の役割を描き出す後半部へと角度をつけた構成となっている。

冬の集中研究で改訂された実践記録は、その後も福井ラウンドテーブルでの実践報告に備えて改訂が重ねられていった。Cycle Bの最終回となる講座では、福井ラウンドテーブルへの参加とそこで挑戦した実践報告、そして、本講座の一年間のふりかえりが小グループで進められた。最後に、各グループでの交流の様子が全体の場で発表され、平成23年度の公開講座は幕をおろした。

ふりかえる、記録するという苦しい作業を通じてしか見直せないことがある。しかし、悩んでいるのも、それに向き合っているのも自分だけじゃない。なぜ公民館でなくてはならないのか、なぜ主事として自分たちがいるのかという意味が少しずつ自分のものとなり、自分たちの職に“誇り”を感じるようになってきた。最後に本講座の全体の場に向けられた各グループからの語りは、年度当初に受

講者の方々と共有した可能性への「予感」が新たな学習のモードへの「確信」となっていく手応えを感じさせるものであった。

おわりに

本稿では、これまでの社会教育職員論を踏まえながら、知識基盤社会における〈学び合うコミュニティ〉のコーディネーターとしてコミュニティ学習支援者の役割が増大していくことを確認し、それに対する具体的なアクションである福井大学公開講座「学び合うコミュニティを培う」の概要と実際を紹介した。本文中で提起してきた検討課題は、いずれも本講座の今後の展開を踏まえながら慎重な議論を要するものであるが、最後に運営スタッフとして関わった一年間をふりかえって、コミュニティ学習支援者の力量形成に関わるいくつかの論点を提示したい。

まず、コーディネーターという概念は、人と人、組織と組織をつなげるといった役割を想起させるものであるが、そこで求められている出会いとつながりの質について、未だ十分に検討されているとは言えない段階にある。地域に〈学び合うコミュニティ〉を培っていくにあたって、それを支える公民館主事の方々が本講座においてどのように〈学び合うコミュニティ〉を培っていくのかという点に、その手がかりが示されていくと考える。受講者の方々が、本講座を通じて他者と出会い（直し）、互いのつながりを深めていくことが、地域のコーディネーターとしての取り組みへとどのように架橋されていくのか。引き続き、本講座を通じて考えていきたい検討課題である。

第2に、コーディネーターの力量形成を論じるにあたっての“つながり”という概念の扱いである。本講座では、“つなげる”という役割を単に命題的な理解にとどめるのではなく、むしろ、カリキュラムを通じて自らが他者と“つながる”という経験を身体化しながら、“つなげる”という専門性を対象化し、高めて合っていくという可能性が示された。しかし、本稿でとりあげた金木氏・山下氏をはじめ、第1年次報告書に掲載された実践記録からは、人と人、組織と組織を“つなげる”以前に、1人ひとりの公民館主事自身がいかに地域の住民や組織と“つながる（つながっている）”かがその後の展開を大きく左右していることが読み取れる。コーディネーターの“つなげる”という営為は、決して点と点を線で結ぶような機械的な作業ではない。受講者の方々の経験に即して、本講座・職場・地域の“つながり”がどのように関連していくのかに注目しながら、その営為の内実を検討していく必要がある。

そして、第3に、そのようなコーディネーター自身がどのように実践展開を歴史的に把握していくことができるのかである。時間性の捨象、すなわち、コーディネーターの役割を“つなげる”という次元に閉じてしまうことは、先述の機械的な作業イメージを強化してしまう危うさを孕むものである。〈学び合うコミュニティ〉のコーディネーターは、決して外在的な利害調整者ではなく、実践の豊かな展開を支えていく存在である。だとすれば、その関わりは一定の価値を帯びたものであり、コミュニティ学習支援者の力量形成においてその志向性がどのように具体化されていくのかが問われなくてはならないだろう。

本稿の執筆中、平成24年度の本講座のカリキュラム（Cycle C・D）が始まった。今年度より合流した第2期受講生も加わり、福井市の社会教育主事有資格者である公民館主事の方々の協力もいただきながら、長期にわたる実践と省察のサイクルも新たな展開に突入している。引き続き、運営スタッフとして本講座に学びながら、〈学び合うコミュニティ〉のコーディネーターとしての専門性の内実、その力量形成の論理について検討し、それを支える持続的な教育・研修体制の条件整備に努めていきたい。

註

- 1) 本稿では、「社会教育関係職員」を公民館をはじめとする社会教育関連施設の職員、そして、「コミュニティ学習支援者」を地域の〈学びあうコミュニティ〉の形成と発展を支える専門職という意味で用いる。前者は勤務先の施設によって確定される分類であるが、後者は専門職の内容による分類であり、社会福祉、地域医療といった領域、市民活動や指定管理者といった多様なアクターを包含する分類である。以上の定義から、本講座の受講者である公民館主事は「コミュニティ学習支援者」であると位置づけて理解されたいが、文章中、議論の文脈に沿って適宜「社会教育関係職員」という分類を用いていく。
- 2) 日本社会教育学会における当該の議論については、「知識基盤社会における社会教育の役割 - 職員問題特別委員会 議論のまとめ」という提言として2008年に公表された。提言全文とそれに関わる論文やコメントを収録した『学び合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』（日本社会教育学会編）も2009年に刊行され、学会内外の議論が促進されている。
- 3) 同様の問題意識に立脚したアクションの1つとして、同じく平成23年度よりお茶の水女子大学主催の社会教育主事講習が始まっている。
- 4) 「つむぎの会」における学習実践の歴史的経過については、既に吉見(2011)が関係者へのヒアリング調査を通じて整理している他、本講座の第1次年次報告書に収録されている中嶋貴美江氏による「『つむぎの会』での学び合うコミュニティの実践」に著されている。中嶋氏は、「つむぎの会」の前身である学習会「学びの輪」から公民館主事の学び合いの組織化に関わり、東郷公民館主事を退職された現在も本講座の中心的な運営協力者の役割を担っていただいている。
- 5) 国立市の公民館実践の実践記録として国立市公民館市民大学センター編『主婦とおんな - 国立市公民館市民大学セミナーの記録』、長野県松川町の健康学習に関わる実践記録として松下拓『住民の学習と公民館』及び『健康問題と住民の組織活動—松川町における実践活動』があり、住民主体の学習過程の展開論理や職員の関わりをめぐる論点を深めていく貴重な手がかりとなっている。
- 6) とりわけD・ショーンの省察的实践論は専門職の力量形成に関わる理解のパラダイム転換を提起するものであるが、その意義を社会教育職員論との関わりで論じたものに宮崎隆志他(2009)がある。
- 7) 同じ福井県内であっても、公民館をはじめ社会教育施設をとりまく状況は市町によって大きく異なっている。本講座においては、そのことが参加者のみならず運営スタッフにおいても自らの関わる実践を見つめ直す重要な学習資源となっていく。このような受講者の多様性は本講座をふりかえる上で欠かせない事柄であるが、かかる論点については引き続き本講座を通じて筆者自身の経験を積み重ね、別稿にて検討することとしたい。
- 8) 福井市の公民館をとりまく状況については、福井市教育委員会が策定した「地域コミュニティ機能保持・活性化のための支援について」を基礎資料とし、既に『月刊社会教育』に掲載された羽田野・杉山(2011)に筆者が加筆したものである。したがって、ここに掲載された内容については筆者が責任を負うものである。
- 9) なお、この「夏の集中研究」の詳細については、羽田野・杉山(2011)でとりあげている。特に夏の集中研究 での理論検討の位置づけを含めて適宜参照されたい。
- 10) 本稿でとりあげた金木美東里氏（福井市清明公民館）、山下留美子氏（福井市越廼公民館）をはじめとする受講者の方々の実践記録は、福井大学公開講座「学び合うコミュニティを培う」実行委員会の編集による『福井大学公開講座「学び合うコミュニティを培う」第1年次報告書 2011.5-2012.3』として刊行されている。各公民館での取り組みとその実践評価、そして、本講座における受講生の学習の成果の具体的内容の参考資料としてぜひ参照されたい。

参考文献

- 羽田野慶子・杉山晋平 (2011)「福井大学公開講座『学び合うコミュニティを培う』 - 公民館主事の力量形成と専門職学習コミュニティの形成」, 月刊社会教育 No.674, pp.26-33.
- 平川景子「社会教育職員論の展開」日本社会教育学会編『学び合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』, pp.48-55, 東洋館出版社.
- 国立市公民館市民大学センター編 (1973)『主婦とおんな - 国立市公民館市民大学セミナーの記録』 未来社
- 松下拓 (1983)『住民の学習と公民館』 勁草書房
- 松下拓 (1981)『健康問題と住民の組織活動—松川町における実践活動』 勁草書房.
- 宮崎隆志・倉持伸江・三輪健二「学習研究の転換と専門職教育改革」, 日本社会教育学会編『学び合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』, pp.209-221, 東洋館出版社.
- 吉見江利 (2011)「地域住民が担う非常勤社会教育関係職員の力量形成 - 福井市公民館主事による自主学習会の事例より - 」, Proceedings: 格差センシティブな人間発達科学の創成=Science of human development for restructuring the "gap widening society" 16 公募研究成果論文集 Grant-In-Aid Research Awards, pp.121-130.
- 福井大学公開講座「学び合うコミュニティを培う」実行委員会編 (2012)『福井大学公開講座「学び合うコミュニティを培う」第1年次報告書 2011.5-2012.3』

答申・法令等

- 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 - (答申)」(2007年).
- 福井市・福井市教育委員会「地域コミュニティ機能保持・活性化のための支援について」(2010年).
- 法律第207号「社会教育法」(1949年6月10日, 最終改正: 法律第22号, 平成23年12月14日)
- 文部省告示第98号「公民館の設置及び運営に関する基準」(1959年1月20日, 最終改正: 文部科学省告示第112号, 2003年6月6日).
- 文部省令第12号「社会教育主事講習等規程」(1951年6月21日, 最終改正: 文部科学省令第20号, 2009年4月30日)
- 社会教育・生涯学習関連職員問題特別委員会「知識基盤社会における社会教育の役割 - 職員問題特別委員会・議論のまとめ - 」(2008年).