

## 能力観の変遷と生涯学習

金子 忠史  
(青山学院大学)

### 1. 生涯学習の概念・領域と分析の視点

#### (1) 古典的な生涯学習論

人が学ぶということは、乳幼児期から高齢期の生涯に亙る営みである。このことは、人類の誕生以来古代から言い古されてきたことであり、学習社会と呼ばれる今日の社会の特有な新しい概念ではない。生涯教育の古典とも目されている中国の孔子の『論語』には、人生15～70歳を志学(15歳)、而立(30歳)、不惑(40歳)、知命(50歳)、耳順(60歳)、従心(70歳)の修養の6段階が示され、仁に基く道徳的な理想の実現を目指す自立的な学習が強調された。またわが国では、室町時代の能役者世阿弥は、『花伝書』において、7歳～50有余まで年齢に適応した7段階に亙る稽古の注意を論じている。7歳から稽古をはじめ、12、13歳より声と姿を活かす基礎的な技を、17、18歳より精神力を鍛え、24、25歳より若盛りの稽古を積み、34、35歳より過去を知り、将来の進路をわきまえ、44、45歳より真の花を極めた役者となり、50有余にして老木の花を見せる。チェコの教育学者コメニウスは、汎知主義の立場から、生涯に亙る年齢段階に応じた7段階の学校を構想した。①「誕生前の学校」、若い母親を対象とした両親教育、②幼年期の母親学校、③少年期の母国語学校、④若年期の学校、⑤青年期のラテン語学校、⑥壮年期の大学、⑦「死の学校」、自分の人生の総決算をする。それぞれ時代や社会や立場は異なるも、生涯学習・教育論には枚挙に暇が無い。

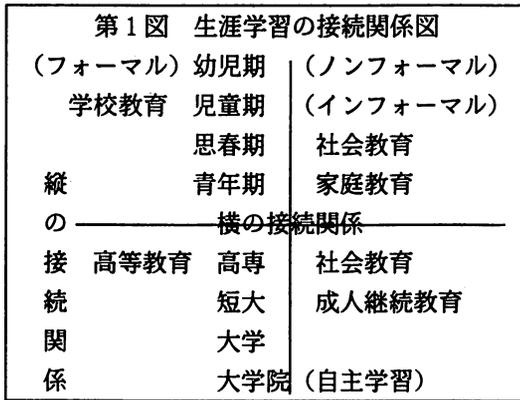
## (2) 生涯学習のカリキュラム体系

筆者は、かつて学習者の立場からのカリキュラム体系を概観して次の4種類を列挙したことがある。先ず第一に学習者が生まれ落ち、成長・成熟し、また生存していくためのその特定の時代の、また特定の国や社会の成員としての基礎能力、知識、技能、市民や社会人としての資質、即ち文化リテラシーとしてのカリキュラムがある。それは基礎教育、普通教育や一般教養教育に関わる。第二に専門職業としてのカリキュラムがある。それは、準専門職、半専門職、専門職やプロフェッショナルな高度の専門職の多様なレベルと、各種の職業分野の資格証や免許状に結びつくカリキュラムがある。第三にスポーツ、音楽、演劇、趣味・娯楽、読書・教養を始め、わが国の茶道、華道、書道、武道、剣道、柔道、相撲、囲碁、将棋等の副業的な家元制度の世界が別に発達し、それぞれ独自のノンフォーマルな資格免許制度とそれ独特な副業的なカリキュラムが発展してきた。第四に、学習者は、これらの学術的及び副業的な単位、学位あるいは資格や免許とは全く無縁で、無関係な純粋に趣味・娯楽・スポーツ等のため、独学で生き甲斐としての自立的な自主学習のカリキュラムを創造する世界があることも否定出来ない。これらのカリキュラムのうち、文化リテラシーと専門職業の大部分は、フォーマルな学校制度のスクーリングに負うところが極めて大きい。学習者は、これら4種類のカリキュラムの中から自立的に自主学習の手段として自由に選択したり、あるいは自らのカリキュラムを創造することによって、自律的なカリキュラム編成をとともに可能にすることが、健全な学習社会の在り方として好ましいと筆者は信ずる。

## (3) 生涯学習の分析の視点～学習の接続関係と自己教育力の確立～

第一図は、ユネスコの分類を基礎にして、フォーマルな学校教育、ノンフォーマルな社会教育、インフォーマルな家庭教育及び自立的な自主学習に加えて、年齢段階に応じた垂直的な縦の接続関係、同年齢段階の学校教育と家庭・社会教育との水平的な横の接続関係を図式化したものである。

いずれの枠組みの接続関係においても、学習者の学習の異なった部門の連続性と不連続性が共通の課題となり、学習の継続性、その時間的経済性、その効率性や効果が求められる。学習の無駄な重複や反復、あるいは学習の重要な部分の脱落や欠落といった学校制度・社会制度上の欠陥が、如何に最



小限に食止められるかといったことが、生涯学習的な視点にたって学習者の能力や学力の円滑な発展にとって重要な課題となる。前述したカリキュラムをはじめ、卒業履修要件、単位の相互認定や互換、進学や就職指導を含む進路指導等が検討課題となる。

## 2. 能力観・学力観の変遷と生涯学習の発達課題

### (1) 能力・学力の概念

能力や学力に関する一義的に規定され得るような教育学上のコンセンサスはいまだ確立していない。特に人間の能力については、生涯学習論と同様、古来から数多くの学者・思想家たちによって取り上げられてきた。それは学問分野や時代や文化圏によっても概念上の内容は大きく異なる。一般的には能力は、先天的要因と後天的要因、素質（遺伝）と環境のいずれかに重きをおくかによって学問上の対立が見られる。それゆえ、能力に関連した用語も多種多様に使用されていることも事実である。第一法規出版の『教育学大事典』（1978年）や『新教育学大事典』（1990年）によると、関連用語として一般知能として intelligence または ability, 特殊知能として芸術分野等の才能 talent, 適性 aptitude, 現段階の発達を示す成就力である achievement や performance, その到達可能な限度を示す capability, 潜在的な能力（性能）の capacity, その天賦の才能 endowment, 能力心理学で使う faculty, 経験によって取得する技能 skill, 学習者が環境との有効な相互作用を営む能力としての competence (competency) などが挙げられる。

従って学力とは、後天的に取得された能力 achievement または学習によって得られた能力 academic achievement であるとされる。このことから分か

るように、学力の概念は、よりフォーマルな学校教育またはそれに近いノンフォーマルなスクーリングの結果獲得される能力という意味が強い。本論では、intelligence, skill 及び competence を包括する能力を対象とする。

## (2) IQ, EQ及び多重的知能(MI)

まずIQは、学業成績の予測を目的として開発されたビネー(Binet, A.)の知能検査に始まり、ドイツのシュテルン(Stern, W.)によって知能指数(IQ)という測定法が開発され、アメリカでターマン(Terman, L.)によるスタンフォード・ビネ知能尺度として定着し、普及した。しかし知能という認知的な能力に関しても、脳細胞の発達過程の分析から他の能力の存在が究明されることとなった。

例えば、脳神経外科医のドーマン, G. 博士は、脳障害を持つ乳幼児の治療から健常児の早期教育にいたるまでIQを中心とする能力開発の研究を行い、人間には6種類の知的能力、即ち視覚、聴覚、触覚、運動、言語及び手技の能力が存在するとし、その7つの発展段階ごとの能力別の行動的特色を示し、後述する「人間発達プロフィール」の表にまとめた。

さらに同様な神経医学者ゴールマン, D. は、「EQ 心の知能指数」を取り上げ、人間の本能的な感情をつかさどる情動、即ち感情、怒り、恐怖、幸福感、愛情、驚き、嫌悪感、悲しみ等を感じ取り、抑制する知性をEQとした。この知性は、ドーマンと同じく乳幼児期からの早期の情動学習によって促進することが出来るとした。「多重的な知能」(Multiple Intelligences, MI)を主張するガードナー, H. は、人間の知性には、音楽的知性、身体運動的知性、論理数学的知性、言語的知性、空間的知性、対人知性(interpersonal I.)及び心内知性(intrapersonal I.)の7種類があると説明した。とりわけ、ゴールマンは、ガードナーが「人格的知性」と呼ぶこれら対人知性と心内知性の2つを、彼の心の知能指数EQと関連づけている。

## (3) 能力の発達課題理論

以上の知能や知性で代表される人間の能力も、ドーマンの能力開発論に見られるように生活年齢の段階に応じた心身の発達と行動的特色で示される発達課題が存在すると主張する研究者が増大してきた。

精神分析学者エリクソン, E.H. は、各年齢段階における自己の主体性(self-identity)、自我の形成過程という視点から、乳児の口唇期、幼児前

期の肛門期、児童期の遊戯期または性器期、学童期の潜伏期、青年期、若い成人期、成人期、成熟期の8つの時期に分ち、二律背反的な自我の危機をめぐる克服・対処の仕方に発達課題を見出だしている。

またハヴィガースト, R. J. は、個人の生涯に亘って各々の時期に遭遇する発達課題の達成度に応じて成功・不成功が、その個人に幸福や不幸をもたらすとみなし、乳幼児期、児童期、青年期、壮年初期、成人期及び老年期の少なくとも6つの時期に分ち、それぞれの時期の発達課題を明示している。彼は、生涯教育は、まさに学習者が生涯各期の発達課題の達成を確実にすることを援助するものであると主張した。

さらに知能や知性とは異なるが、コールバーグ, L. は、独自の道徳性発達段階理論を展開する。彼のアプローチは、道徳教育の認知的発達段階論であり、道徳的な推論あるいは判断の発達、即ち道徳的な意思決定における葛藤の役割の形成におく。この段階は、生活年齢の発達段階と対応するが、個人差によって必ずしも一致しない。彼は、次の前慣習的、慣習的及び脱慣習的の3つのレベルと、懲罰及び服従指向、手段的・相対主義的指向、对人的な調和指向、法律及び秩序指向、社会契約的、法律指向及び普遍的な倫理的な原理指向の各レベルに2つの段階を含む6つの発達段階を考える。

筆者は以上の諸理論を踏まえ自我の確立と教育学との関連図表を構想した。

◎学習者の自己教育力、自己の主体性 (self-identity)、自我の確立

幼児期——自我の芽生え (保護管理的保育、開発的保育、アカデミック保育)

思春期——自我の成長、早熟化現象、

青年期——進路指導 (進学指導と就職指導)、自己のキャリア決定による自我の確立、以上が児童・青少年教育学 (pedagogy) の段階

成人期——結婚と子育て、職業生活、成人教育学 (andragogy) の段階

高齢期——定年退職、子どもの独立、社会的役割、健康及び人間関係の維持・喪失と自我の危機、高齢者教育学 (gerogogy, educational gerontology, eldergogy) の段階

死期——自我の有限性と危機、死生観、死生学 (thanatology, death education) の段階

(但し、死期は必ずしも高齢期の後に来るとは限らない。)

### 3. 児童青少年期の発達課題と能力

～pedagogy のめざすもの～

#### (1) 乳幼児期

先に引用したドーマンは、1984年の著書『子どもの知能は限りなく』の中で、「人間の脳には、一兆個以上の細胞がある」、「脳の重要な成長は、6歳までに完了する」、「脳は使うことで成長する」、「どんな一連の事実を教える場合にも、1歳児に教える方が7歳児に教えるより簡単である」、「幼児の脳の発達過程を加速するためには、脳の成長の秩序だった過程を認識し、視覚、聴覚及び触覚への刺激を頻度、強度、持続時間を増やしながらかと与えるだけで良い」と述べる。彼の「人間発達プロフィール」によると、人間の6種類の各能力の発展段階を7つに分け、最高の第7段階に達するのは平均児で満6歳、英才児で満3歳、遅進児で満12歳としている。

幼児期は、このように脳の成長の極めて著しい時期でもあり、それは単に一般的な知能の発展のみならず、ゴールマンの指摘するEQに関わる情緒面の知性の発達も著しい。一般に乳幼児を対象とする社会・教育機関には、安全で健康な環境における子守を中心とした保護管理的な保育の場である託児所、遊戯を中心とする社会的、情緒的、身体的及び言語的な発達をめざす開発的な保育の場である保育所、読み、書き、話し方、聞き方、計算等のアカデミックな認知的な発達をめざす小学校入学準備教育を中心とする幼稚園とがある。これらの機関はいずれも複数の機能を兼ね備えているが、幼児期の自我の芽生えを健全に導く使命を持っていると言える。

#### (2) 思春期

わが国の中学校教育は、13～15歳という思春期の年齢の生徒を取り扱っているが、思春期という独特な年齢段階の専門の学校教育段階という意識は薄い。1960年代以降、わが国もアメリカとともに青少年の栄養状態が著しく向上し、身体的、生理的、精神的及び社会的な成長が目覚ましく、いわゆる思春期の早期化・早熟化をもたらした。過去50年前あるいは一世紀前の青少年に比べて、思春期の到来が男子で15歳から13または14歳、女子で14歳か

ら11または12歳と早まったと言われる。アメリカではいち早くこれに対応して、1960年代以降初等教育の年限の短縮と中等教育の年限の延長という学校制度改革が行われ、従来のジュニア・ハイスクールが対象とした第7学年から第9学年のうち、第9学年をシニア・ハイスクールに切り離し、初等教育の第6または第5学年を取り込んでミドルスクールという学校を設立するようになった。6-3-3制から5-3-4制または4-4-4制が誕生した。

思春期の中間年齢層(10~14歳)は、精神的にも肉体的にも、また社会性の面でも極めて変動の多い不安定で動揺が激しい、特有な成熟への過渡期にある。従って前期中等教育は、自我の成長期に合わせて次の6つの機能、共通教育による統合、個々の関心、能力、素質の探究、進路選択に対するガイダンス、多様な学習要求に対する教育の分化、責任ある市民の育成に関わる社会化及び児童期から青年期への移行過程の接続関係に留意する。

### (3) 進路指導期

高等学校の進学率が97%に達したわが国では、生徒の能力、適性、興味、関心、進路の多様化に伴う普通科高等学校の変容と職業専門高校の新展開が見られ、また生涯学習をめざして成人を対象とする高等学校の開放講座の設置及び学校施設の開放、生徒のボランティア活動、勤労体験・生産奉仕活動などの体験活動の重視など一連の改革が見られる。従来の偏差値重視に基づく進路指導の在り方を是正する高校教育の個性化・多様化が推進されてはいるが、進路指導の生涯学習的な配慮に基づく根本的な再検討は見られない。

アメリカでは、連邦政府が主体となって1970年代には「キャリア教育」(CE)が、また1994年以降も「就学から就職への移行」によるキャリア教育の再強調がなされ全国的なモデルづくりに着手した。CEは、広義には全生涯に亘る進路指導(進学指導と就職指導)の教育であり、各人はCEを通じて自己の適正な進路を発見し、意識し、探究し、選択し、体験することによって自己の主体性(self-identity)あるいは自我を確立することにあつた。CEは、青少年にキャリア(進路)に対する広い選択眼の養成と進路選択の意思決定と実践を促進し、生涯教育的な進路選択の系統性と一貫性をモデル化したこと、理論と実践、知的訓練と実務訓練との統合、学校教育の長期化の弊害の除去と青少年の社会的成熟と成人になる方途の発見に貢献した。

## 4. 成人・高齢期の発達課題と能力

～andragogy, gerogogy のめざすもの～

### (1) 成人・労働期

成人期は、進路指導期に引き続いて職業生活が中心となり、それと同時に家庭生活及び一般の市民生活の主要な責任が加わり、文字通り発達課題に事欠かない。先ず成人は職業人として職業的知識・技術・技能を身につけその責任を果たさなければならない。従来の製造業中心のオートメーション化をもたらした工業革命から情報・サービス中心の脱工業化のコンピュータ・情報革命を迎えた現代の社会において、今日の労働者は、抽象化、システム思考、問題解決技能、実験的な探究及び協調心といった新たな職業技能（雇用可能な諸技能, employability skills）が求められている。アメリカの労働省必修技能委員会（SCANS）は、3つの基礎的な技能（skills）、即ち①読み、書き、計算の基礎学力、②思考技能、③責任、自尊心等の個人的資質、及び5つの能力（competences）、即ち①資源の配分、②対人関係の技能、③情報処理、④システムの運用、⑤テクノロジーの活用と応用を掲げた。

また他方、家庭人及び市民として、成人はお互いに相互学習を通じて主体的に自己主導的な経験蓄積型中心の学習を推進しなければならない。1996年のユネスコのドロール委員会は、生涯学習の4本柱、知ることを学ぶ、為すことを学ぶ、他者とともに生きることを学ぶ、人間として生きることを学ぶの学習目標とその目標達成に求められる諸能力を提示した。

### (2) 高齢期

今日世界的に見て平均寿命の延長と出生率の低下に伴って、満65歳以上の高齢者の全人口に占める比率が増大し、わが国をはじめ先進諸国を中心に14～21%と高齢社会に突入し、2010年には21%以上の超高齢社会に接近しようとしている。高齢期を65～75歳までを前期高齢期、75歳以上を後期高齢期と便宜的に区分されているが、いわゆる青年期や成人期と異なり高齢者の知能は、記憶や計算などに関係した流動性知能は加齢とともに急激に低下し、反面総合的な判断や創造性など結晶性知能は高齢でもかなり高い水準を維持

出来るとされる。またマクラスキー、H. によると、高齢者特有のニーズには、日常生活の対処的ニーズを基盤に、活動に喜びを見出だす表現的ニーズ、他者や地域のために貢献したいという貢献的ニーズ、及び生活環境に影響を与えたいとする影響的ニーズ、さらに身体的パワーや余命の減少という自己の有限性の自覚とともに、自我の危機を超越して哲学、宗教、歴史に興味を示す。これらのニーズを充足する知能も高齢者の一種の能力とみなされ得る。

他方、堀薫夫氏がまとめた pedagogy, andragogy 及び高齢者教育学である gerogogy の3つの教育学の対比でみると、成人期に求められた自己主導的な学習、経験蓄積型学習、社会的役割による発達課題、問題解決中心等の諸特色から、高齢期には加齢とともに青少年期と同じ他者依存型の学習、経験蓄積型の学習の後退、社会的役割から離れた生理的要因に基く学習課題、興味をひく教科中心の学習に復帰する傾向が見られるとされる。高齢期には一般的に健康や経済的基盤の喪失、子どもの独立、友人知人や配偶者の死に伴う孤独感、生きる目的の喪失など対処すべき生活課題は極めて多い。

### (3) 高等教育とその周辺

1960年代以降、フォーマルな学校教育である高等専門学校、短大や4年制大学を含む高等教育の大衆化に伴って、OECDに加盟する先進諸国を中心にリカレント教育が提唱され、1970年代には中等後教育 (post-secondary education) 政策が展開された。それに呼応してキャンパスに一定年限在籍居住し、スクーリングを受ける伝統的な高等教育機関から、キャンパス外での拡張教育としての学外学習や経験学習を学術的なものとして評価する体制が高等教育機関や学外の試験諸機関によって確立されてきた。筆者は、アメリカを中心にこのスクーリングと学外学習・経験学習との比重を基礎に次の5つの高等教育機関のタイプを分類した。即ち伝統的な高等教育 (スクーリング 100%, 経験学習 0%), 拡張キャンパス (75%, 25%), 勤労学習協同教育 (50%, 50%), 個人契約学習 (25%, 75%), 試験による単位学位認定 (0%, 100%) である。1836年に中流階級の市民のための大学として創設されたロンドン大学は、試験による学位認定 (degree by examination) 機関として出発し、拡張教育の先駆となった。しかし今やアメリカでは、キャンパスの無い大学やインターネットによるヴァーチャル・ユニバーシティを出現可能にした単位蓄積型の試験による単位認定 (credit by examination) 機関

が、1985年頃確立された。このことはいわゆるフォーマルな学校や大学とノンフォーマルやインフォーマルな社会・成人機関の両方の学習領域の壁が、共通な単位認定を通じて取り払われることを意味する。これはまた教育の機会の均等化及びリカレント的な生涯学習の理念の台頭によって、大学の利用者・顧客としての学生層の多様化とその学生のカリキュラムに対する好みや統制力の増大、それと呼応して教員の影響力の衰退という二つの影響力の下に、学生の消費指向 (consumerism) の結果現れてきた。

経験学習の評価の方針や評価方法の開発に責任を持ち、実践を推進してきたアメリカ教育協議会の (ACE) の成人学生・教育資格センター及び経験学習全体の評価方法の開発を行ってきた「成人及び経験学習協議会」(CAEL) は、軍隊や企業などのスポンサーつきの経験学習とそれ以外の従前の経験学習の2種類に分類している。経験学習の評価基準によると、成人のすべての経験が、ただちに学術的な学習として評価されるのではなく、経験が学術的なものとして認定されるのはじめて単位 (credit) として授与される。カレッジ・レベルの単位は、それと同等のレベルの学習に対して授与され、その単位は、理論と実践との適切な均衡をもった学習に対してのみ授与されるとする。個人契約学習や成人が従前の仕事や生活経験で得られた能力の一つ一つを評価した公式文書 (ポートフォリオ) に基づく単位認定が行われている。

## 5. 生死学 (thanatology) に求められる能力

サナトロジーは、古くから哲学、宗教学、医学、看護学等の諸学問で取り扱われ、教育学、特に生涯教育では最近注目されるようになってきた。サナトロジーは、かつては死生学と呼ばれ、生物学的な死や来世信仰的な死の世界のみを対象とする傾向があったが、近年ターミナル・ケアで代表される死に行く過程を研究する学問である「生と死の教育」、「生から死への準備教育」、「生死学」である言われている。哲学者ハイデッガー、M. は、いみじくも人間は「死への存在、死に関わる存在」であるとし、自我の有限性の認識と代替不可能な自我の極限の死の危機を迎えるとした。死期は必ずしも高齢期の後に来るとは限らない。

平山正実氏の著書『死生学とはなにか』において、「死の教育と言うものが、将来訪れる死に対して準備を行うことを目的とするにとどまらず、死を思い、死を体験することを通じて、現在の生をより良く生きることを意図しているからである。つまり死の教育は未来と現在の生き方そのものを問い直し、より充実した生を送ることをめざす必要がある」（276頁）と述べる。

従って「生から死への準備教育」、「死生学」は、出生、入学試験、就職、結婚、昇進、退職、病気、死といった人生の各時期の節目に訪れる自我の危機に対処するために、それぞれの発達課題に応じた教育を、例えば幼児期にペットの死のような喪失体験、児童期に身体的・精神的変化や弟妹の誕生、青年期に進路選択や社会体制の矛盾での葛藤、壮年期に家庭・職場での人間関係、経済的破綻や失業等の中年期の危機、老年期の心身機能の低下、疾病、家族や職場での役割喪失、経済的貧困や配偶者の死等の各試練に対処し、克服する能力の養成を目指す一助となることが考えられる。

「死生学」の一般的な目標は、エリクソンも主張するように自我、即ち自己の主体性または統合性の根幹をなす同一性、連続性、帰属性の3要素の上に安心立命の境地で死を迎える人生観に立ち、生きている時間の貴さを認識させる「死線を越え、受容する」死生観または価値観を確立することにある。

「死生学」は、前述の発達課題に対処する諸能力のみならず、生と死に関する情報の提供、例えば末期医療措置、遺言、遺産相続、葬儀や埋葬、墓地等、悲しんでいる人々への関わり、例えば遺族を慰めること、力づけること、彼らの危機に介入すること等の行動目標も考えられる。

#### (参考文献)

- (1) Gardner, Howard: *Multiple Intelligences, The Theory in Practice*, Basic Books, 1993.
- (2) Gruhn, W. T. & Douglass, H. R. : *The Modern Junior High School*, The Ronald Press, 1971.
- (3) Kohlberg, Laurence: "Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization", in Goslin, D. A. (ed.) : *Handbook of Socialization Theory and Research*, Houghton Mifflin Co. 1969.
- (4) Mocker, D. W. & Spear, G. E. : *Lifelong Learning: Formal, Nonformal, Informal and*

*Self-directed*, ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education, 1982.

- (5)The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, U. S. Department of Labor:*Learning A Living:A Blueprint for High Performance*, SCANS, U. S. Department of Labor, 1992.
- (6)UNESCO, International Commission on Education for the 21st Century:*Learning:The Treasure Within*, UNESCO, 1996.
- (7)エリクソン, E. H. 著, 小此木啓吾訳:『自我同一性』, 誠信書房, 1973年。
- (8)ガードナー, H. 著, 松村暢隆訳:『個性を生かす多重知能の理論』, 新曜社, 2001年。
- (9)現代アメリカ教育研究会編:『生涯学習をめざすアメリカの挑戦』, 教育開発研究所, 1993年。
- (10)ダニエル・ゴールマン著, 土屋京子訳:『EQ こころの知能指数』, 講談社, 1996年。
- (11)グレン・ドーマン著, 幼児開発協会訳:『親こそ最良の医師』, サイマル出版会, 中扉の表2頁。
- (12)グレン・ドーマン著, 人間能力開発研究所訳:『子どもの知能は限りなく』, サイマル出版会, 1988年。
- (13)ハヴィガースト, R. J. 著, 荘司正子訳:『人間の発達課題と教育』, 玉川大学出版部, 1995年。
- (14)平山正実:『死生学とはなにか』, 日本評論社, 1991年。
- (15)堀薫夫:『教育老年学の構想』, 学文社, 1999年。
- (16)堀内守:『教育思想の歴史』, 日本放送出版協会, 1975年。
- (17)松井政明・山野井敦徳・山本都久編:『高齢者教育論』, 東信堂, 1997年。
- (18)拙著:『変革期のアメリカ教育～学校編』, 東信堂, 1985年。
- (19)拙著:『新版 変革期のアメリカ教育～大学編』, 東信堂, 1994年。
- (20)拙稿:「生涯学習体系の構築に関する試論～教育制度の接続関係の日米比較～」, 青山学院大学『文学部紀要』, 第四十号, 1999年, 66～67頁。
- (21)日本生涯教育学会編:『生涯学習事典』, 東京書籍, 1990年。
- (22)細谷俊夫・奥田真丈・河野重男編著『教育学大事典』第一法規, 1978年及び細谷・奥田・河野・今野編著『新教育学大事典』, 第一法規, 1990年。