

(生涯)教育・学習論における「統合」概念 — E. C. リンデマンの「統合」論を中心に—

山田 誠
(愛媛大学)

【要旨】

本稿の目的は、生涯教育論の鍵概念である「統合」について検討することである。まず、先行研究における議論の傾向を踏まえ、「統合」研究の枠組みに関する試案を提示する。次に、教育のシステム化原理としての統合、及び、個人における人格の統合に関する議論について、各々先行研究をもとに考察する。そして、「統合」概念のさらなる探究を進める手がかりとして、教育の目的は、「統合された人間」ではなく「統合する人間」をつくることであると主張するエデュアード・リンデマンの統合論について検討し、その特質を明らかにする。

1. はじめに

「統合 (インテグレーション integration)」は、生涯教育論における主要な鍵概念である。例えば、クロップリーとダーヴェ (Cropley, A. J. and Dave, R. H.) は、生涯教育は3つの主要な原理、すなわち「垂直的統合—生涯を通じた教育」、「水平的統合—教育と生活の結合」、「学習のための必要条件—生涯教育の手段 (教育可能性 (educability)、動機付け及び自己イメージ)」によって定義されるとし、この3つの原理の履行のための教育システム組織化の方針 (policy) として、生涯教育体系 (lifelong education system) の5つの主要な概念特徴、「全体性 (totality)」、「統合 (integration)」、「柔軟性 (flexibility)」、「民主化 (democratization)」、及び「自己達成 (self-fulfilment)」を挙げている¹⁾。

管見では、これまでの統合に関する議論は、一方では、教育のシステム化原理としての生涯教育の中心的概念のひとつとして、教育 (学習支援) システムの統合に関わるものと、他方では、生涯教育の理念として、個人における (人格の) 統合に関わるものにと、大別できるように思われる。では、教育システムの統合と個人における統合との間の関連性についてはどのように考えればよいだろうか。確かに、両者が関連するものとして語られる場合が少なくないものの、システムの統合が、個人の統合に対して、何を、どのようにもたらすのかは、生涯教育 (学習) の文脈において、必ずしも明確にはされてこなかったのではなかろうか。そこで考えられることは、ひとつは、「統合」の概念について、さらに深く探求する必要があるということであり、もうひとつは、教育システムの統合と個人における統合の間に、人間の学習経験、学習過程を位置づけ、その研究の進展を、いわば媒介として、二つの統合の関係を解明することが求められるのではないかということである。この関連で、ピーター・ジャーヴィス (Jarvis, P.) は、彼の次のような学習の定義におい

て、ひとつの重要なポイントに「統合」の概念を位置させており、人間の学習それ自体の理解における「統合」概念の重要性が示唆されている。

全人格 (the whole person) —すなわち身体 (遺伝学的、肉体的、及び生物学的な) と精神 (知識、技能、態度、価値、情動、意味、信念、及び感覚) —が社会的状況を経験し、次いでその状況の内容が認知的、感情的、あるいは実践的に (あるいはそれらのあらゆる組み合わせによって) 変容 (transform) して、個々人の人格が持つ個人誌 (biography) に統合 (integrate) され、結果として絶え間なく変化する (あるいは、さらに経験を重ねた) 人格に帰着するという、生涯を通じての様々なプロセスの結合 (combination)。²⁾

上述のような研究関心に基づき、本稿では、まず、教育のシステム化原理としての統合、及び、個人における統合の、おのおのに関する議論について、いくつかの先行研究をもとに考察した後、「統合」概念についての探求を進める上で、エデュアード・リンデマン (Lindeman, E. C.) による「統合」に関する議論を取り上げ、検討してみたい。

2. 教育のシステム化原理としての統合

ポール・ラングラン (Lengrand, P., 1910-2003) は、「人格の統一的全体的かつ継続的な発達を強調する」³⁾ 生涯教育の理念を具体化するうえで、「学校教育とか社会教育とか、または非形式的教育施設とか、それぞれの教育部門についていうと、『生涯永続教育』の諸要素はだいたい現れているとみてよいのだが」⁴⁾、それらをまとめて全体としてとらえ、教育諸部門の責任分担をはっきりさせ、その分担に応じて、教育を構造化するための「原理」が欠けているとした。そこで、彼は、「システム化」(ないしは体系化)、すなわち、「全体として考えられる教育の過程の異なった側面や時機の間に連絡を設定し、それらの接続や相互依存関係を明らかにすることをねらう諸研究」⁵⁾ の必要性を主張する。そして、「教育は、これからはその一部分は他の部分と相互に補い合い、まさに他の部分との関係においてしか意味をもたないような首尾一貫した脈絡ある構造物として見なされることができ」、「かくして、理論の領域においても具体的な実践の領域においても、推し進めていくべきであるのは、一連の調和化である。」とした⁶⁾。ラングランにおける、こうした、教育の構造化のための「原理」や「システム化 (体系化)」、あるいは「調和化」と密接な関連を持つ概念が、「統合」であると考えられる。

実際、1965年12月、ユネスコ主催第3回成人教育推進国際委員会は、ラングランの提出したワーキング・ペーパー「生涯教育について」をもとに協議を重ねた結果、その趣旨に賛同し、ユネスコに対して次のように勧告した。

ユネスコは、委員会に提出された論文に示された『生涯教育』という原理を承認すべきである。それは、最も若い時期から生涯の終わりまで、人の一生を通じて継続するものとして、それゆえに統合的な組織であることを要するものとして考えられる教育の全過程に命を吹き込み、活動させる原理であると、簡潔に定義されるといってよい。命の持続する間を通じての垂直的次元と、個人および社会の生活の種々の面全体にわたっての水平的な次元の双方について、必要な統合が達成されるべきである。⁷⁾

伊藤俊夫は、「= integrated =」の概念を「生涯教育構想の根幹をなす」ものと捉え、「統合」の概念は、人々の生涯にわたる学習を保障することを前提に、教育が行われる場や機会、内容を相互に、かつ、時系列的なラセン形に統合し、その実をあげようとする教育機能の総合的構築論である。しかし、ここでは、便宜上、統合の概念を4類型に分けてみる。その第一は、教育が行われる場＝学校・家庭・社会＝の統合を図る水平的統合の概念、第二は、人間の生涯にわたる学習を時系列的に強化、再編する垂直的統合の概念、第三は、現職教育や技能・技術訓練という職能教育の強調がもたらす教育内容の片寄りを補正し、全人的な高まりをねらう内容的統合の概念、第四は、福祉志向や行政の合理化を目的とする側面を持ち、また、都市経営や地域開発の方法論的色彩を包含した手段的統合の概念である。」と解説している⁹⁾。ラングランやユネスコにおける「統合」論に依拠し、統合の概念について上記の第一から第三までの3類型に類似した捉え方が多く見られる中で、第四の類型の位置づけがあることにより、「統合」が、教育の分野においても「合理化」や「効率化」といった目的のための手段にも適用されうることを視野に入れることができる。

宮坂広作は、「教育一般などというものはないのである。だれのための、何をめざしての、だれの立場による教育か、という具体的内容を明らかにすることなしに、生涯教育論がそれらをどう改善・拡充しうるのか、すべきなのかは立論できないはずである。」⁹⁾という見解を示すとともに、ユネスコの「楽天的な」生涯教育論における統合に関する言説に対して、「人びとに働きかけてくる各種各様の影響力を、教育的なものとは非教育的なものに分別し、より教育的なものを選びだし、それらを結合し、統合していくばあいの価値基準および主体の問題を決定するのはまことに容易でない。」と、統合の具体化に関わる実際的課題を指摘する¹⁰⁾。「統合」というと、部分や要素全体を包括して、「結合する」、あるいは「まとめる」、「寄せ集める」といったことをイメージしがちであるが、宮坂のいう「分別」や「選びだし」といったことも、「統合」実現のプロセスに位置づける必要があるかどうかは、重要な検討項目のひとつであると考えられる。また、宮坂は、「生涯教育は、従来の家庭教育・学校教育・社会教育・企業内教育等を再編成するための新しい指導理念であるというのだが、学校教育・社会教育のような公教育と、家庭教育や企業内教育のような私教育とが、簡単に〈統合〉されたり、〈再編成〉されたりしてはたいへん困るのである。無原則的にそれをやられると、いま教育について発言力をいちばんもっている経済なり経営の論理にしたがってすべての教育が画一化されることもありうるからである。」¹¹⁾と、公教育部門と私教育部門との「無原則的」な統合に強い危惧を示している。

この関連で、波多野完治は、ラングランの「生涯教育システム」論を考えるときの、注意すべき論点として、(1)ダイナミックなシステム、(2)ホメオスタティックなシステム、(3)体制化されたシステムについて記述した後、(4)個人システム、ということについて、「生涯教育を考える場合、ひとまず、単位となるのは『個人』としての生涯」であって、「個人と国家との関連は、ユネスコ全体としてはむずかしい問題だが、ラングランの真意は、どんな国でも、個人の生涯教育がひとまず、システム化の原理になるべきだ、ということであるようだ。」としている¹²⁾。さらに続けて、(5)サブシステム、の項目では、「さいごにたいせつなのは、生涯教育では、システムとしての最終の『組織権』は個人にあるので、その他のシステムはすべて、これに対するサブシステム、または、サブ・サブシス

テムという関係にある、ということであり、「個人のシステムとしての生涯的完成を『助力』するのが国家や学校の生涯教育的機能であって、それ以上であってはならぬ。」と述べる¹³⁾。統合に関する解明との関連において、この波多野の見解は、改めて吟味してみる必要があるように思われる。

その後の、教育のシステム化の原理としての統合に関する研究には、末本 誠による生涯教育政策における「統合」の論理についての批判的な検討¹⁴⁾、井上講四による統合の概念図（「マトリックス（全体見取り図）」）の描出と具体化に関する一連の継続的な研究¹⁵⁾等がある。

3. 個人における統合

斎藤伊都夫は、生涯教育研究の課題の一つとして「『統合』の理論の解明がある」と指摘している¹⁶⁾。斎藤は、「生涯教育の真の意義は生涯を通じてもつあらゆる教育がその人の人格に統合されることによって実現される。」とし、また、統合の「二つの側面」、すなわち「垂直的統合」と「水平的統合」によって「生涯教育は真の効果を発揮する」とした上で、統合の本質についての常識的な解釈を越えて、「いったい統合とはいかなる心的構造をいうのか。それはどのような過程を経て成立するのか。統合を促進するためには何が必要であるか。統合についてはこうした問題が理論的に明らかにされていく必要がある。」と主張する。生涯教育が、あらゆる教育の人格における統合を追求するものであるならば、教育のシステムの面での統合にとどまらず、人間の「心的構造」の面での統合の解明が必要であるというのである。

池田秀男は、「一方で教育の生涯的再配分と統合により、他方で教育諸資源や多様な教育パターンの連携や統合により、生涯教育は個人の生涯における継続的な学習を段階的ないし反復的に援助しながら、全教育資源の最も効果的かつ適切な統合化をはかることによって、個人の人間としての生涯的完成と学習社会の形成を目ざしている。その過程は、一人前の社会人を育成する伝統的教育の目標以上のものを含んでおり、個人が生涯にわたって『完全な人間』（complete man）として生まれ変わっていくドラマに比せられる。」¹⁷⁾と述べている。この主張に関連づけていえば、フォール報告書が「教育の基本的目標の広義の定義」として提示した「人間の身体的、知的、情緒的、倫理的統合による『完全な人間』の形成」¹⁸⁾を可能とする統合の解明が必要であるということになる。

こうした個人における統合に関して、ラングラン自身、「要するに、生涯教育というのは、非常に多面的な、いろんな側面を持つ人間が、本当に人間らしいホールマン（全人）、コンプリートマン（完全な人間）として成長していく準備をするプロセスに貢献するようなものであります。」と述べ、「ですから、生涯教育の問題を考える場合には、弁証法的な思考、考え方、物事を相対的に考えるアプローチ、歴史的に見る迫り方、あるいは科学的に見る迫り方——これはすでに本の中でも書きましたが、そういった迫り方をする必要があると思います。」という考えを示している¹⁹⁾。

4. 「統合」概念に関する探求に向けて

ここでは、（生涯）教育・学習論における「統合」概念についての考察の一端として、主に、「統合（integration）」概念に関するリンデマン（E. C. Lindeman, 1885-1953）による

議論を取り上げてみたい²⁰⁾。

1935年2月、米国アトランティック・シティで開かれた教育長の会議において、カリキュラムの編成にあたっての「統合」という概念の意義と位置をはっきりさせる必要があるとの提案がなされ、その研究をゆだねられた、全米的な組織を持つ「カリキュラム研究協会」のもとに組織された「インテグレーション研究委員会」の8人の委員の1人として、リンデマンも選ばれた。彼らによって、統合についての芸術、生物学、哲学、精神病理学、社会学的方面からの理論的研究が、1年を要してまとめられた。リンデマンの担当した「第二章 教育的概念としての統合」も、当時の学校教育におけるカリキュラム編成に関する論考であるが、米国における成人教育の先駆的貢献者であるリンデマンによる「統合」概念に関する議論に注目し、「統合」概念についての探求の一端としたい。

(1) 「“big” word」としての「統合」

当時のアメリカにおいて、「統合」は、大きなことば、誇大なことばとなっていたようである。上記「インテグレーション研究委員会」の委員長、タマス・ホプキンス (Hopkins, L. T.) によれば、「統合 integration という名詞やそれに文法的に関係のある名詞は、過去十年間、教育・目的・過程・結果をあらわすのに用いられて来たが、その程度も次第に多くなり、その意味も次第に拡大されて来た。」²¹⁾という。

リンデマンは、この「統合」ということばについて、次のように述べている。

すべての「大きな」ことばと同様に、このことばもその特殊な意味を失いつつある。ことばはしばしば用いられると、必ず意味の拡散が起る。一つの術語に重荷をになわせるのが重ければ重いほど、ますます早くこの特殊性は失われる。このような規則は価値的な内包を有していることばの場合には、とくによくあてはまる。その含まれている価値が、容易に一般に承認されるものである時には、そのようなことばは安易に借用されて、そして借用されるたびに意味を拡げて行く。統合という術語の中に内在する価値は全体とか統一とかいうものである。なによりも分裂的傾向、断片的となり、分断された経験という特色を持った時代では、思慮ある人々が統一をあらわすいろいろな概念を求めてそれに手を伸ばそうとするのは当然のことである。だからこそ、統合ということばがわれわれの時代に流行するようになったのである。²²⁾

「大きな」ことばである「統合」の多義性が指摘されている。また、このことばが多用されるようになった当時の社会状況についての、リンデマンの認識が読み取れる。そこには、30年後に、「統合」を重要概念とする生涯教育を提唱したラングランにおける、次のような社会状況の認識とも通底するものがあるように感じられる。

現代人は分離の犠牲者である。すべての物事が重なり合って現代人を分割し、その統一性を破壊してしまう。たとえば、社会の諸階級への分化、断片化された労働——そこでは個々人は生産の構造も全体的な目標もつかめないし、そこでの自己の位置も確定できない——肉体労働と頭脳労働との対照、それから生み出される二つのタイプの人間、イデオロギーの衝突と集団的神話の崩壊、そして身体と精神・物質的価値と精神的価値

の二分などが結果として生み出されたものである。²³⁾

(2) 統合の種々の意味

リンデマンは、教育者が統合という概念を用いる文脈を、以下のように分類・整理している。

- 1 心理学的には、統合は学習者のパーソナリティーの総体に関する教育者の配慮をあらわす総括的な名辞である。
- 2 教育的には、インテグレーションは、種々の教材を学習の単元あるいは問題解決の状況に関係せしめる教授過程をあらわすのに用いられる。
- 3 社会学的には、インテグレーションは三様に活用される、すなわち
 - a 相互に影響し合うパーソナリティーとしての一個人と他の個人との間の望ましい関係を示す。
 - b 一個人と社会の組織的な制度との間の望ましい関係を示す。
 - c 社会の一組織的制度(たとえば、学校)と複雑な文化に関係している他の諸制度との間の望ましい関係を示す。²⁴⁾

(3) 教育の目的は「統合された」ではなく「統合する人間」

リンデマンは、「統合と教育は、力動的に相互に結合される必要がある。」とし、「**先ず第一に、統合は、自己満足と結びつくいろいろな統一と力動的な変化と結びつく統一とを区別するような解明を必要としている。これらのことばの使用が考えの筋道に及ぼす影響は極めて恐ろしいものであつて、われわれがお互に統合ということばを名詞として用いないようにすれば、われわれの仕事は軽くなると考えられるほどである。**」と、統合における「**力動的な変化**」を不可欠のものとして重視する²⁵⁾。そして、「**生活が続かぎり、完全な統一あるいは統合に達することはあり得ない。完全に統合された人とか社会というものは、仮に考えてみれば、死んだものだけである。これらの魅力ある概念に含まれているほんとうの価値は、明らかに活動的・力動的なものである。**」²⁶⁾と述べる。

さらに彼は、次のように、教育の目的は、「**統合された人間**」ではなく「**統合する人間**」をつくることであると主張する。

われわれは、統一の方向に歩みを進めて行くが、われわれは、決してわれわれの目的地に到達することはできない。統一する経験は有益であり、健全であるが、統一された経験は、忘却さるべきである。生活と経験とは統合性という性質を持つかもしれない、すなわち、統合的な色調をあらわすかもしれない、しかし、統合そのものには達することはできない。完全な人とは既存の確実性をしつかりと固守する人ではなく、むしろ自分の確実性に対して絶えず新しい試練を求めて行く人である。(中略)教育は**統合された社会**で充ち足りてはたらく**統合されたパーソナリティー**をつくることを求めるのではなく、むしろ**統合する社会**で力動的に生活する**統合する人間**をつくるのである。²⁷⁾

(4) 教育を有機的な文脈の内部に位置づけ直すこと

リンデマンは、教育、カリキュラムにおける統合性を促進するための多様な実験の意義を認めつつも、この取り組みにおける「現在の何よりの困難は、これらの実験がまだ『考案』、『実習』、すなわち機構とみなされているという事実から生じている。」²⁸⁾と指摘する。そして、「統合は有機的であって、機械的ではない過程である。」²⁹⁾とし、「私は、現在の仕事は、教育を有機的な文脈の内部に位置づけ直すことだという試論をあえて提出しているのである。さらに進んで、私は、教育の機械的な考案は、手段と目的とのいずれから見ても有機的である教育の理解に対する補助具とみなされた場合にしか、ほんとうの意味を持たないであろうと考えている。」³⁰⁾と述べるとともに、「この概念に具体性を与えることについての何よりの困難は、すべての手段はその能率が科学に依存している以上機械的になりがちだという事実から生ずる。この困難はやわらげることはできようが、仕事は決して単純ではない。」³¹⁾と指摘している。

(5) 有機的教育のための「断言」

リンデマンは、自ら「現在の形では厳重な批判を要する吟味されていない断言と見える」ものであるとしつつ、次のように「一組の関連する諸命題を定式化すること」³²⁾を試みる。

第一の「断言」は、「教育は、もし人間関係を改善することができるならば、社会の進歩と一線上にあり、かくて社会的な名分が立つであろう。」³³⁾と述べられる。これについて彼は、「人間関係の種々の様式は、人間の動機と目的に由来しているものである。科学、とくに社会科学が、人間関係を改善する道具として利用されるならば、人間の目的や動機は価値の本性や価値の場の理解なくしては理解できないのだから、これらの教えは、そこで、哲学との和解を見出さなければならない。」³⁴⁾、「科学と哲学、価値と充足、目的と能力——これらは相互に有機的に関係し合わなければならない。どのように、またどこで、それは効果的に行われるだろうか。明瞭な答えは、経験の全体の流れの中でまたそれを貫いて、ということである。」³⁵⁾と主張する。

第二の「断言」は、「発生的な観点から見ると、教育は学習者が経験において相次いで起る危機に対処するのを助けるように計画された指導の一連である。」³⁶⁾というものである。彼は、「成長における危機は、学習者の生涯を通じて起るものではあるけれども、一連の危機が、統合する教育的経験にとって非常によい機会を供する時期がある。」³⁷⁾とし、「それは、子どもが基準的学校制度の第七学年を終える時にはじまり、そして第十一年に入るころに終る。」³⁸⁾と述べている。ところが社会の諸制度も、学校も、また教師の現状も、青少年がこの年齢に直面する障害となっていることを、彼は指摘する。大学についても、「今や大学の学部から流れとなって子どもの上におちかかる教材の洪水は、各々その標識を貼付し、次々にそれぞれの忠誠を要求するのであるが、それは、学習を統合的経験たらしめることから引き離しているわれわれの教育制度における悪い分離の皮切りをなしている。」³⁹⁾として批判する。そして、「ここで考察しているような学校の基礎的な原則は、統合的な経験を求める人間の有機的な探究から引き出されなければならない。統合的な経験の条件となる必要な習慣の基礎にある意味は、この成長段階で最も発達するというのが私の仮説である。」とし、「統合という目標に集中する学校は生徒を、単に知識としてではなく、彼の当惑するような疑問に関係する経験としての知識の世界へ導き入れることができよう。」と述べている⁴⁰⁾。

(6) 教育の真の機能

最後に彼は、「教育の真の機能は、人間のエネルギーの自由な流れに対して道を開き、個人的ならびに社会的行為の正当性（価値）に対する検証を供給することである。」⁴¹⁾とし、その仕事について次のように述べている。

その第一の仕事は、時代を考慮して自己の進路を定め、歴史と歩みをともにして行くのに助力を与えてやることである。その第二の仕事は、生徒が自己の動機を理解し、識別の仕方を学び、そして動機の発展における模倣性を避けて行くのに助力を与えることである。またその第三の仕事は、学習者が価値についての批判的な感覚を発達させるのに助力することである。このような備えを持てば、生徒は、世界が変わるにつれて次々と自己の進路を定め、社会関係が推移するたびにあらたにこれにならうように要求する動機を持ち、正義と秩序と自由とに価値を役立たしめる不断の学習の基礎を置いたことになるであろう。この道にそってこそ教育における統合の希望があると私は信じている。⁴²⁾

5. おわりに

「統合」は、生涯教育の文脈における教育のシステム化の原理としては、概ね、生涯学習を保障するため、教育の場や機会、内容を相互に、かつ時系列的に結合（して、まとまりある全体を形成）するという意味を有しているといえよう。しかし、教育システムにおける統合実現のプロセスには、統合の主体や価値基準等に関する問題点も指摘されてきている。一方、生涯教育は、教育システムの統合化を図ることによって、個人における「完全な人間」としての人格の統合に貢献しようとするものであるが、人間の「心的構造」としての統合の理論的解明が課題とされている。

本稿では、先行研究の検討を通じて、統合論における上記のような実際の及び理論的課題を確認したが、とりわけシステムの統合と個人の統合との関連については、結論に至るまでの考察を行うことはできなかった。だが、リンデマンの議論から、統合的な教育（学習）経験、及びそれと制度（学校や社会の諸制度）のあり方との関わりについて、学習主体における「意味（meanings）」の発達に注目した解明の必要性が示唆された。

教育活動や教育の構造化の焦点が統合に求められた背景には、当時の現実社会における「ディスインテグレーション（disintegration）」があり、統合は時代の課題であった。その中でリンデマンは、統合を、完成することのない「過程」としてとらえる考え方を我々に提示している。すなわち、統合における「力動的な変化」を重視し、生活が続く限り、完全に統合された人や社会はあり得ないとして、教育の目的は「統合する社会」で力動的に生活する「統合する人間」を育てることであると主張する。この視点から、我々は、生涯教育論の掲げる「完全な人間の形成」ということについて再検討してみる必要がある。

リンデマンは、教育を有機的な文脈の内部に位置づけ直し、科学と哲学は相互に有機的に関係し合わねばならないとする。そして、青少年期は、「成長における危機」が統合する経験にとっての好機を提供しうる時期であり、社会の諸制度、学校、教師は、この成長段階で、統合的な経験の条件となる必要な習慣の基礎をなす「意味」の発達の障害となつてはならず、学校の基礎的な原則は、統合的な経験を求める人間の有機的な探究から引き

出されねばならないと、リンデマンは述べる。「成人教育の目的は、経験の様々なカテゴリーに意味を付与することである」⁴⁹⁾とするリンデマンにおいて、「意味」はキーワードのひとつである。「統合的な経験の条件となる必要な習慣」、あるいはその基礎にある「意味」(の発達)は、「統合する人間」という視点から、個人における統合、そしてそれとシステムの統合との関連を検討するうえでの重要な手がかりとなると考える。それはまた、今日の学校のあり方をも問うものであり、生涯にわたる学習の基盤として培われるべきは何かということにも関連しうるものである。

リンデマンの「統合」をめぐる議論については、彼の成人教育論、そして、彼に影響を与えたジョン・デューイ (Dewey, J., 1859-1952) の哲学等との関連にも配慮して、さらに検討することが必要である。

〈注記・引用文献〉

-
- 1) Cropley, A. J. and Dave, R. H., *Lifelong Education and the Training of Teachers*, UNESCO Institute for Education and Pergamon Press, 1978, pp.9-14.
 - 2) Jarvis, P., *Learning to be a Person in Society*, London and New York: Routledge, 2009, p.25.
 - 3) ポール・ラングラン著、波多野完治訳『生涯教育入門 第一部』全日本社会教育連合会、1984年(再版)、p.58。
 - 4) ポール・ラングラン著、波多野完治訳「生涯教育について」森 隆夫編著『生涯教育』帝国地方行政学会、1970年、p.240。
 - 5) 前掲『生涯教育入門 第一部』、p.58。
 - 6) 同上、p.59。
 - 7) UNESCO/ED/219, Paris, 23 February 1966, Original: English, p.8.
(<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001263/126387eo.pdf>, 2008年3月28日参照)
 - 8) 伊藤俊夫「II 政策レベルの生涯教育概念」岡本包治・山本恒夫『生涯教育とは何か一課題から実践へ一』(生涯教育対策実践シリーズ〈1〉)ぎょうせい、1985年、pp.48-49。
 - 9) 宮坂広作「IV 誰のための生涯教育か」村井 実・森 昭・吉田 昇編『市民のための生涯教育(これからの教育4)』日本放送出版協会、1970年、p.191。
 - 10) 同、p.218。
 - 11) 同、p.224。
 - 12) 波多野完治『生涯教育論』小学館、1972年、pp.166-170。
 - 13) 同、p.170。
 - 14) 末本 誠「生涯教育政策と『統合』の論理」日本社会教育学会年報編集委員会編『生涯教育政策と社会教育』(日本の社会教育 第30集)、東洋館出版社、1986年、pp.206-215。
 - 15) 井上講四『生涯学習体系構築のヴィジョン』学文社、1998年。同「地域における生涯学習推進 30年」『生涯学習研究 e 事典』
(<http://ejiten.javea.or.jp/content.php?c=TWpZd05EWTA%3D>, 2013年4月29日参照) ほか多数。
 - 16) 斎藤伊都夫「生涯教育論研究に期待するもの」日本生涯教育学会編『生涯教育論(研究)に問われるもの』(日本生涯教育学会年報第7号)、1986年、pp.11-12。
 - 17) 池田秀男「生涯教育学としてのアイデンティティの確立をめざして」日本生涯教育学会編『生涯教育論(研究)に問われるもの』(日本生涯教育学会年報第7号)、1986年、p.30。
 - 18) ユネスコ教育開発国際委員会著、国立教育研究所内「フォーラム報告書検討委員会」訳『未来の学習(Learning to be)』第一法規出版、1975年、p.186。

19)「日本の生涯教育を考える — ポール・ラングラン氏を囲んで — [座談会]」『社会教育』32 (2)、1977年、p.27。

20)E. C. リンドマン「第二章 教育的概念としての統合」タマス・ホプキンス他著、勝田守一・白根孝之共訳『インテグレーション—カリキュラムの原理と実際—』櫻井書店、1950年、pp.23-37。(E. C. Lindeman, 'Integration as an Educational Concept', in L. T. Hopkins and others, *Integration: its meaning and application*, New York: D. Appleton-Century, 1937, pp.21-35.)

コロンビア大学図書館所蔵「Eduard Lindeman papers, 1911-1953.」の「Box 5」に、「Integration as an Educational Concept」の原稿 (ca. 1936) が保管されており、従って、「第二章 教育的概念としての統合」の著者「E. C. リンドマン」は、『成人教育の意味 (*The Meaning of Adult Education*, New York: New Republic, 1926)』（堀 薫夫訳『成人教育の意味』学文社、1996年）の著者、エデュアード・C・リンデマン (Eduard C. Lindeman) であることが確認できた。ご高配をいただいたコロンビア大学図書館並びに愛媛大学図書館のレファレンス・サービスのご担当者に、心からお礼申し上げたい。

なお、勝田守一「インテグレーション—概念を整理する」『教育』3 (11)、1949年、pp.75-85が大変参考になる。また、リンデマンについて詳しくは、前掲邦訳『成人教育の意味』所収の堀 薫夫の解説及び堀 論文を参照。

21)タマス・ホプキンス「第1章 観点」タマス・ホプキンス他著、前掲邦訳、p.3 (原著 p.1)。

22)リンデマン「第二章 教育的概念としての統合」タマス・ホプキンス他著、前掲邦訳、p.23 (原著 p.21)。

23)ポール・ラングラン、波多野完治訳『生涯教育入門 (第二部)』(財) 全日本社会教育連合会、1984年 (再版)、p.5。

24)リンデマン、前掲邦訳、pp.23-24 (原著 pp.21-22、以下同様に括弧内は原著の頁)。

25)リンデマン、前掲邦訳、p.24 (pp.22-23)。

26)リンデマン、前掲邦訳、pp.24-25 (p.23)。

27)リンデマン、前掲邦訳、p.25 (*Ibid.*)。

28)リンデマン、前掲邦訳、p.30 (p.28)。

29)同前 (*Ibid.*)。

30)リンデマン、前掲邦訳、p.31 (p.29)。

31)同前 (*Ibid.*)。

32)同前 (*Ibid.*)。

33)リンデマン、前掲邦訳、p.32 (*Ibid.*)。

34)同前 (p.30)。

35)リンデマン、前掲邦訳、p.33 (pp.30-31)。

36)同前 (p.31)。

37)リンデマン、前掲邦訳、p.34 (p.32)。

38)同前 (*Ibid.*)。

39)リンデマン、前掲邦訳、p.35 (*Ibid.*)。

40)同前 (p.33)。

41)リンデマン、前掲邦訳、p.36 (p.34)。

42)リンデマン、前掲邦訳、pp.36-37 (*Ibid.*)。

43)Lindeman, E. C., *The Meaning of Adult Education*, New York: New Republic, 1926, p.195.

ちなみに、同書の索引には、「Meanings」(p.220)も、また「Integration」(p.219)も挙がっている。後者について、同書本文中には、「調和的総合(統合)」('harmonious synthesis (integration)')と併記された箇所や (p.18)、「統合とは、言葉のうへの練習ではなく、能動的な差異 (active differences) が互いに浸透し合う方法 (method) なのである。」(p.132)等の記述が見られる。