

自由研究

「生涯学習社会」について

椎野 信雄

(文教大学国際学部)

On "Lifelong Learning Society"

SHIINO NOBUO

(Faculty of International Studies, Bunkyo University)

要旨

「人生学びである」という考えが、「生涯学習」という言葉で表現され始めたのは、国際社会の動向と関連した20世紀後半のことである。しかしながら、「日本」的な「人生学び」と「生涯学習」という表現には概念の相違が存在している。本稿は、後者の「生涯学習」をキー概念として論じられている「生涯学習社会」とは何かを、「生涯学習」という理念の誕生をフォローすることによって、日本(語)社会を背景にして社会的に探究する。

1. はじめに

「人生、一生涯学びである」という発想は、日本社会において目新しいものではない。生きることと学ぶことを関係づける言葉は意外と身の回りや日常生活に散見されるだろう。「修行を重ねる」「心身を鍛練する」「修養を積む」「稽古に励む」「習い事に通う」という表現はよく聞かれる言葉である。あるいは孔子の『論語』の人生訓の初めは「吾れ十有五にして学に志す」であり、これは人生における学びのすすめの書である。また明治期の代表的啓蒙書は福沢諭吉の『学問のすすめ』であった。このように日本社会は、今も昔も、人生における学びが非常に強調されている社会と言えるだろう。

こうした「人生、学びである」という考え

方が、「生涯学習」という言葉で表現され始めたのは、国際社会の動向と関連した20世紀後半のことである。しかしながら、と言うよりもそれ故に、「日本」的な「人生、学び」と「生涯学習」という表現には概念の相違が存在している。例えば、「人生、学び」論には個人レベルにおける精神主義的人格陶冶論の傾向があるが、「生涯学習」には精神論的自己研鑽論の傾向はなく、公の社会において生涯にわたって知識・技術を学ぶことの意味があるだけだ。本稿は、後者の「生涯学習」をキー概念として論じられている「生涯学習社会」とは何かを、日本(語)社会を背景にして社会的に探究するものである。まずは「生涯学習」という理念の誕生をフォローしてみる。

2. 「生涯学習」理念の誕生

「生涯にわたって学ぶ」という概念が国際社会において登場してきたのは、1960年代の半ばだと言われている。初めは、「生涯学習」という表現ではなく、「生涯教育」として提唱されたのである。「生涯教育」とはどのような理念として登場してきたのだろうか。[1]

2-1 「生涯教育」の提唱

第二次世界大戦後、世界における産業社会の教育システムに大きな状況変化が生じてきた。産業革命以来、近代産業社会は効率的・競争的な経済発展（生産活動）にみあった「効率的な」教育システムであるフロントエンド・タイプの教育システムが求められてきた。フロントエンド・タイプの教育システムとは、生産活動のための準備期間としての教育が前もって完了してから、その後の生産活動期間においてその準備期間の成果を活用するという教育システムのことである[2]。しかし、20世紀の後半に、この教育システムは機能不全に陥ってきた。人生の前半における、産業活動の準備期間としての教育と、その後の人生の後半の経済活動という人生の段階というものに変化が生じてきたのだ。準備期間と活動期間の二分化が成立しなくなり、人生の後半における教育も求められるようになったからである。

こうした中で、1965年にパリのユネスコ（UNESCO国連教育科学文化機関）本部で開催された第3回世界「成人教育推進国際委員会」で、ユネスコ成人教育部長のポール・ラングラン（Paul Lengrand）（1910～）が、討議資料としてl'education permanenteというワーキングペーパーを提出した。その冒頭で『教育は、児童期、青年期で停止するものではない。それは、人間が生きているかぎり続けられるべきものである。教育は、こういうやり方によって、個人ならびに社会の永続的な要求に応えなければならないのである。』と述べられている。これが「生涯教育」理念の第一声

だと言われている。

1967年のユネスコ総会は、この後の教育基本原理として「生涯教育」を採択したのである。ユネスコの「生涯教育」論では、life-long integrated education（生涯にわたる統合的な教育）という用語が用いられ、学校教育と学校外教育（社会教育）の時間的・空間的「統合」が強調されていた。

ラングランのワーキングペーパーは、当委員会の日本代表である波多野完治によって日本語に翻訳され、『社会教育の新しい動向』（ユネスコ国内委員会）という小冊子として1967年に出版された。仏語のl'education permanenteは英語ではlife-long educationと表現されていた。当初、日本では「恒久教育」「永久教育」などという用語が用いられたこともあったそうだが、次第に「生涯教育」という術語に統一されていったそうである。

その後ラングランは1969年に「生涯教育」概念を次のように整理している。

『生涯教育とは何か：

「生涯教育」ということばは、ひじょうに広い領域をさすものとして用いられている。すなわち、ある場合には、特定の技術の訓練や再教育のコースをさすものとして、厳密に職業教育を意味することがある。しかしまたそれは、個人の人格を全面的に発達させるどころまではいかないにしても、ある特定の仕事のために人を訓練するのではないという意味に広く解されて、成人教育とほぼ同じ物をさすこともある。しかし今やこのことばは、これまでの伝統的な成人教育、ないしは、職業教育の概念には含まれていなかった新しい活動と研究の領域をさすものとして、しだいにひん繁に用いられはじめている。つまり、新しいタイプの教育を展開しようとする願いが、このことばにはこめられているのである。

現段階においては生涯教育ということばは理念の面でも実際においても、まだ明確に定義することのできないひじょうに複雑な概念

である。おそらくわれわれとしては、生涯教育にかかわりのある多様な要因を体系化して、これらの間の相互関係を示す試みをすべきであろう。生涯教育ということばによっていわんとしている第1のこと - おそらく、もっとも広く受け入れられているであろうこと - は、教育とは、ひとりの人が初等・中等あるいは大学のいずれかを問わず学校を卒業したからといって終了するものではなく、生涯を通して続くものであるということである。・・・』

ラングランにとって「生涯教育」とは生涯にわたって統合された教育のことなのである。こうしたラングランの「生涯教育」論は、70年代における教育論の中心課題であった。

1973年にOECD(経済協力開発機構)のCERI(教育研究革新センター)は、報告書「リカレント教育(Recurrent Education)」で、生涯教育構想の一つとして、リカレント教育論を提唱した。ラングランの生涯教育論にある抽象的理念ではなく、職業上の技能の向上のための教育へ回帰するという論である。リカレント(回帰)教育とは、人生の教育時期と労働時期を、学校教育終了後も各人の要求に応じて、繰り返すことができるような教育システムである。つまり、学校を卒業して社会に出てからも、必要に応じて再び学校で学べるようにする教育制度である。例えば、高等教育機関は職業人の人生段階に応じた再教育機関という役割も果たすようになるのである。

2-2 「生涯教育」から「生涯学習」概念へ

しかしながら80年代になると、「生涯教育」理念に対する批判が多く見られるようになった。強制される「教育」概念から主体的な「学習」概念への、あるいは教育する/される側から学習する側への、視点の移行が見られるようになったのだ。もっとも、ラングランの「生涯教育」概念は総花的なものであり、「教育」と言えども主体的な学習行動の支援という面を含んでいたのであるが。

1980年代にラングランに代わってユネスコ

生涯教育部長になったエットーレ・ジェルピ(Ettore Gelpi)は、学習者の自発性・主体性を強調した。ユネスコの人権尊重の視点から第三世界の人々の立場に立って、抑圧された人々(女性・子供・移民・労働者・第三世界の人々)の要請に応えることが生涯教育の理念であるとしたのである。

「生涯教育」から「生涯学習」概念への使用の変更の契機の一つになったのは、1983年にアメリカの成人教育研究者のM.ノールズ(Malcom Knowles)がユネスコ教育研究所に提出したワーキングペーパー「生涯学習コミュニティの創造」や、R.M.ハッチンス(シカゴ大学総長 [1899-1977])の『学習社会』(learning society) 1968だったそうである。

ハッチンスの「学習社会」の定義は、「すべての成人男女に、いつでも定時制の成人教育を提供するだけでなく、学ぶこと、何かを成し遂げること、人間的になることを目的とし、あらゆる制度がその目的の実現を志向するように価値の転換に成功した社会」のことである。価値の転換とは、教育目的が、職業教育から人間になるための教養教育へ転換することである。彼は、自由時間が労働時間を上回るのが未来社会だと展望し、自由時間における自己実現として学習を重視し、そうした社会の実現のためには制度の充実よりも価値の転換の方が必要であり、人々は「かしこく」「立派に生きる」ことを求め、教育はそのために人々に援助すべきである、そして「人間であり続ける方法は、学習を続けることである」と主張していたのである。

ハッチンスの学習社会論は、1972年のユネスコ教育開発国際委員会報告書「フォール報告書」(Learning to be)に継承されている。委員長の元フランス首相フォール(E. Faure)の名に因んだこの報告書は、「人間は存在を続け、また進化していくために、間断なく学習をしていかざるを得ないのである」として、生涯学習論の上に学習社会論を築くことを強

調している。学習者は、教育の客体から自己教育の主体に変えられ、財産・知識・地位・権力などを「持つための学習（learn to have）」から、自己の能力を発揮する「在るための学習（learn to be）」への転換が求められたのである。

1985年3月29日の第4回ユネスコ国際成人教育会議で「学習権宣言」（学習の権利に関するパリ宣言）が採択された。『学習権を承認するか否かは、人類にとって、これまでもまして重要な課題となっている。学習権とは、読み書きの権利であり、問い続け、深く考える権利であり、想像し、創造する権利であり、自分自身の世界を読みとり、歴史をつづる権利であり、あらゆる教育の手だてを得る権利であり、個人的・集団的力量を発達させる権利である。成人教育パリ会議は、この権利の基本的人権の一つとしての重要性を再確認する。』『学習権は、たんなる経済的発展の手段ではない。それは基本的人権の一つとしてとらえられなければならない。学習活動はあらゆる教育活動の中心に位置づけられ、人々を、なりゆきまかせの客体から、自らの歴史をつくる主体にかえていくものである。』かくして学習の権利は人間が人間になる権利と捉えられるようになったのだ。人間が人間になるためには生涯にわたる学習が必要不可欠となったのである。

1997年7月の第5回国際成人教育会議は、「成人の学習に関するハンブルグ宣言」を採択した。『生涯をとおした教育権と学習権は、これまで以上に必要なものとなっている。それは、読み書きの権利であり、質問し分析する権利であり、教育機会にアクセスする権利であり、個人および集団の技術と能力を発達させ、生かす権利である。』（12節）生涯学習（生涯教育）の権利が公認されたのである。

ハンブルグ宣言には、次のような一節も含まれている。『成人の学習は文化的多様性のもつ豊かさを反映すべきであり、伝統的な、

また先住民の知識と学習システムを尊重しなければならない。すなわち、母語で学習する権利が尊重され、実践されなければならない。成人教育はマイノリティ・グループと、先住民と、遊牧民のもつ口承の知恵を保存し、記録として残すという、さしせまった挑戦に直面している。』（15節）生涯学習には、現存する社会的不平等の再生産を是正することも含まれているのである。

以上見てきたことから分かるように、「生涯学習」概念には、概して三つの側面が同居している。「学習権」的な生涯学習観と、一般教養的な生涯学習観と、職業再教育的な生涯学習観である。「学習権」的な生涯学習は、基本的人権の一つとして捉えられ、世界における歴史主体形成の手段であり、社会的不平等を是正した社会参加をめざすものである。社会問題・市民活動などを中心とした人間解放のための生涯学習である。一般教養的な生涯学習とは、趣味・教養・文化・スポーツ・余暇活動など非専門的・非実用的・非職業的な生涯学習のことである。自己実現・個人発達・人格陶冶型の生涯学習である。そして職業再教育的な生涯学習とは、産業界・企業の意向（能力主義など）を反映した成人の職業的養成のための再教育（リカレント教育）を中心とした生涯学習である。以上の3つの側面は相互排他的なものではなく、相互に関連しながら「生涯学習」概念を構成している。この3つの側面は、生涯学習観を考察する時には常に含められるべきものである。

3. 日本の生涯学習政策の変遷

日本(語)社会における「生涯学習」概念の導入は、政府の諸審議会の答申などを中心に推進されてきた。行政的に「生涯教育」という概念がまずは広がり、その後の臨時教育審議会の議論や答申などから「生涯学習」という用語が広がったのである。71年の中教審答申(46答申)がその端緒だとされている。以

下、その経緯を外観してみる。

まず、1966（昭和41）年の中央教育審議会答申「後期中等教育の拡充整備について」において次のような提言がある。

『学校教育中心の教育観にとらわれて、社会の諸領域における一生を通じての教育という観点を見失ったり、学歴という形式的な資格を偏重したりすることをやめなければならない。』

つまり、学校（中心）教育や学歴（偏重）社会への批判から「生涯教育」の政策化が開始されたのである。

1971年4月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について」では、生涯教育の観点に立つ教育体系の整備が説かれていた。

『今日の激しい変化に対処するためにも、また各人の個性や能力を最大限に啓発するためにも・・・生涯にわたる学習の機会をできるだけ多く提供することが必要になっている。』

『こうした状況に対処するため、生涯教育という観点に立って、教育全体の立場から配慮していく必要がある。』

『生涯教育という考え方はこのように生涯にわたる学習の継続を要求するだけでなく、家庭教育、学校教育、社会教育の三者を有機的に統合することを要求している。』

『あらゆる教育は生涯教育の観点から再検討を迫られているといつてよい。』

かくして日本（語）社会における生涯教育の促進は、社会教育の役割を重視することから始まったのである。

1971年6月の中央教育審議会答申「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」では、生涯教育の観点から学校教育を見直すことが指摘されたのだ。

『今後の学校教育は、家庭・学校・社会と通ずる教育体系の整備によって、新しい時代を担う青少年の育成にとってのいっそう本質的な教育の課題に取り組みなければならない。』

そして1981年の中央教育審議会答申「生涯教育について」では、「生涯教育」でなく「生涯学習」という用語が初めて使用された。

『生涯教育の意義

人間は、その自然的、社会的、文化的環境とのかかわり合いの中で自己を形成していくものであるが、教育は、人間がその生涯を通じて資質・能力を伸ばし、主体的な成長・発達を続けていく上で重要な役割を担っている。

現代の社会では、我々は、あらゆる年齢層にわたり、学校はもとより、家庭、職場や地域社会における種々の教育機能を通じ、また、各種の情報や文化的事業の影響の下に、知識・技術を習得し、情操を培い、心身の健康を保持・増進するなど、自己の形成と生活の向上とに必要な事柄を学ぶのである。

したがって、今後の教育の在り方を検討するに当たっては、人々の生涯の各時期における多様な教育機能とを考慮に入れることが必要である。・・・

今日、変化の激しい社会にあって、人々は、自己の充実・啓発や生活の向上のため、適切かつ豊かな学習の機会を求めている。これらの学習は、各人が自発的意思に基づいて行うことを基本とするものであり、必要に応じ、自己に適した手段・方法は、これを自ら選んで、生涯を通じて行うものである。この意味では、これを生涯学習と呼ぶのがふさわしい。』

ここでは、生涯を通じた学習で、学習する人の自主性・自発的選択が強調されている。生涯教育の対象を「企業内教育」なども加えて拡大し、にさらに「学歴（偏重）社会」から「（生涯）学習社会」への転換を提言しているのだ。

1980年代の教育改革に関して、中曽根内閣総理大臣（当時）直属の諮問機関として1984年8月に発足した臨時教育審議会は、1987年8月までに、4次に渡る「教育改革に関する」答申を出した。臨時教育審議会の答申では、次のように述べられている。

『生涯学習体系への移行

さらに、国民の生活水準の上昇、高学歴化、自由時間の増大などを背景として、国民の価値観が高度化、多様化している。今や国民は物質的要求の充実から質的充実や精神的・文化的充実の方により大きな価値を認めるようになってきており、いわゆる自己実現の欲求が高まるとともに、個性的かつ多様な生き方を求めている。

また、今後の情報化や国際化の進展に対応して、新しい知識や技術を継続的に学習していくことが不可欠になるものと考えられる。

教育に対するこのようなインパクトに対して、生涯を通ずる学習の機会が用意されている「生涯学習社会」、個性的で多様な生き方が尊重される「働きつつ学ぶ社会」を建設することが重要である。』

この答申においては教育改革の基本的視点として「個性重視の原則」「生涯学習体系への移行」が挙げられているのだ。

『今次教育改革において最も重要なことは、これまでの我が国の根深い弊害である画一性、硬直性、閉鎖性を打破し、個人の尊厳、個性の尊重、自由・自律・自己責任の原則、すなわち「個性重視の原則」を確立することである。この「個性重視の原則」に照らし、教育の内容、制度、政策など教育の全分野について抜本的に見直していかねばならない。』

『我が国が今後、社会の変化に主体的に対応し、活力ある社会を築いていくためには、学歴社会の弊害を是正するとともに学校中心の考えを改め、生涯学習体系への移行を主軸とする教育体系の総合的再編成を図っていかねばならない。学校教育の自己完結的な考え方から脱却し、人間の評価が形式的な学歴に偏っている状況を改め、どこで学んでも、いつ学んでも、その成果が適切に評価され、多元的に人間が評価されるよう、人々の意識を社会的に形成していく必要がある。』

教育行政の改革の方向として「画一よりも

多様を、硬直よりも柔軟を、集権よりも分権を、統制よりも自由・自律を重んじる」ことが提示されていたのだ。さらに、「教育改革の成否は、(21世紀の)我が国の将来を左右する重要な課題である」と指摘されている。

また「教育改革に関する第3次答申」1987年では次のように述べられていた。

『生涯学習社会にふさわしい、本格的な学習基盤を形成し、地域特性を生かした魅力ある、活力ある地域づくりを進める必要がある。このため、各人の自発的な意思により、自己に適した手段・方法を自らの責任で選択するという生涯学習の基本をふまえつつ、地方が主体性を発揮しながら、まち全体で生涯学習に取り組む体制を整備していく。』

地方自治体は、主体性を発揮して、まち全体で生涯学習に取り組む体制を整備することが推奨されたのだ。

臨時教育審議会第1次答申(1985年6月)の直後に、内閣に教育改革推進会議が設置され、7月には文部省内に教育改革推進本部が設置された。1987年10月に「教育改革に関する当面の具体的方策 - 教育改革推進大綱 - 」が閣議決定された。1988年6月に、文部省の社会教育局が生涯学習局に改組された。

1989年1月に、中央教育審議会は「生涯学習の基盤整備について」を答申した。

『生涯学習は、生活の向上、職業上の能力の向上、自己の充実を目指し、各人が自発的意思に基づいて行うことを基本とするものであること。

生涯学習は、必要に応じ、可能な限り自己に適した手段及び方法を自ら選びながら生涯を通じて行うものであること。

生涯学習は、学校や社会の中で意図的、組織的な学習活動として行われるだけでなく、人々のスポーツ活動、文化活動、趣味、レクリエーション活動、ボランティア活動などの中でも行われるものであること。』

この答申を受けて、1990年6月に「生涯学習の振興のための施策の推進体制の整備に関する法律」（「生涯学習振興法」）が制定された。その第1条は次のようになっている。

『第一条(目的)この法律は、国民が生涯にわたって学習する機会があまねく求められている状況にかんがみ、生涯学習の振興に資するための都道府県の事業に関しその推進体制の整備その他の必要な事項を定め、及び特定の地区において生涯学習に係る機会の総合的な提供を促進するための措置について定めるとともに、都道府県生涯学習審議会の事務について定める等の措置を講じることにより、生涯学習の振興のための施策の推進体制及び地域における生涯学習に係る機会の整備を図り、もって生涯学習の振興に寄与することを目的とする。』

この法律に基づいて、1990年8月に、文部省に文部科学大臣の諮問機関として生涯学習審議会が発足した。都道府県および市町村でも生涯学習推進会議が設置され始めた。生涯学習審議会は、2000年に廃止されるまで答申を幾つか出したのである。廃止後、同審議会の機能は、中央教育審議会の生涯学習分科会が継承することになった。

1991年2月に「生涯学習の振興に資するための都道府県の事業の推進体制の整備に関する基準」等が出され、生涯学習センターの設置が始まった。これ以降、「いつでも、どこでも、だれでも」学べる「生涯学習社会」に向けて、「民間活力」も導入しながら「総合行政」として「生涯学習」を推進することになったのである。

2001年1月に文部科学省が発足し、これまでの「生涯学習局」が再編され「生涯学習政策局」（政策課・学習情報政策課・調整企画課・生涯学習推進課・社会教育課・男女共同参画学習課）が設置された。中央教育審議会（教育制度分科会・生涯学習分科会）と国立教育政策研究所を所管することになった。

「生涯学習政策局」は、生涯学習に係る機会の整備の推進に関する基本的な政策の企画・立案を掌握する、文部科学省の筆頭局になったのである。

4. むすび - 「生涯学習社会」について -

1992年の生涯学習審議会答申「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」では、生涯学習社会を構築する必要が指摘されていた。生涯学習社会とは「人々が、生涯のいつでも、自由に学習機会を選択して学ぶことができ、その成果が社会において適切に評価される」社会である、とされたのだ。

日本(語)社会の行政用語における「生涯学習」論の展開は、学校(中心)教育や学歴(偏重)社会への批判から始まり、人々の生涯の各段階における(生涯にわたる)「学習」が可能である「生涯学習社会」へ向かうものである。そこでは「個性重視の原則」の確立が強調されている。そしてそのために、学習者の自主性・自発性が重視されているのである。例えば、『これらの学習は、各人が自発的意思に基づいて行うことを基本とするものであり、必要に応じ、自己に適した手段・方法は、これを自ら選んで、生涯を通じて行うものである。』(1981)『各人の自発的な意思により、自己に適した手段・方法を自らの責任で選択するという生涯学習の基本』『生涯学習は、各人が自発的意思に基づいて行うことを基本とするものである』(1987)『生涯学習は、必要に応じ、可能な限り自己に適した手段及び方法を自ら選びながら生涯を通じて行うものである』(1989)という表現が散見されるのである。

行政用語における「生涯学習」論のもう一つの特徴は、「生涯学習」それ自体の定義づけは行わずに、「生涯学習」の内容を多様化していることである。多様化はしているが、1節の最後でみた「学習権」的な生涯学習観と一般教養的な生涯学習観と職業再教育的な

生涯学習観の中では、「学習権」的な生涯学習観の側面が体系的に排除されているのだ。多様化と言いながら、一般教養的な生涯学習観における多様性だけが目立っているのである。

かくして「生涯学習社会」を構築するための行政の役割は「生涯学習のために、自ら学習する意欲と能力を養い、社会の様々な教育機能を相互の関連性を考慮しつつ総合的に整備・充実しようとする」ことなのである。生涯学習のための生涯教育の制度の整備・充実ということである。「生涯学習振興法」が「生涯学習の振興のための施策の推進体制の整備に関する法律」であることは、象徴的なことである。日本(語)社会の行政用語の「生涯学習社会」は、学習者の自主性・主体性を学習する(学習権的)生涯学習を体系的に排除した上で、一般教養的・職業再教育的「生涯学習」のための制度が推進・整備される社会のようである。

注

1: 「生涯教育」を歴史上初めて提唱したのは、フランス革命期の公教育の啓蒙思想家コンドルセ(Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat Condorcet)だと言われている。彼は共和国にふさわしい市民をつくるため、成人の生涯教育を提案したのである。

2: frontend(フロントエンド) = 手始めの、前処理の、先取りの。

参考文献

麻生誠・堀薫夫『生涯学習と自己実現』日本放送出版協会2002
伊藤俊夫編『生涯学習社会の社会教育(改訂版)』全日本社会教育連合会2002
伊藤俊夫編『生涯学習・社会教育 実践用語解説』全日本社会教育連合会2002
井上豊久・小川哲也編『現代社会からみる生涯学習の論点』ぎょうせい2003

岩永雅也『生涯学習論 - 生涯学習社会の展望 - 』日本放送出版協会2002
OECD編『生涯教育政策』ぎょうせい1974
讃岐幸治・住岡英毅編『生涯学習社会』(MINERVA教職講座17)ミネルヴァ書房2001
エッソーレ・ジェルピノ前平泰志『生涯教育 - 抑圧と解放の弁証法』東京創元社 1983
エッソーレ・ジェルピノ海老原治善編『生涯学習のアイデンティティー市民のための生涯学習』エイデル研究所 1988
社会教育推進全国協議会『社会教育・生涯学習ハンドブック(第6版)』エイデル研究所 2000
生涯学習・社会教育行政研究会『生涯学習・社会教育行政必携(平成16年版)』第一法規出版 2003
関口礼子『新しい時代の生涯学習』有斐閣(アルマ)2002
マルカム・ノールズ(堀薫夫・三輪健二監訳)『成人教育の現代的実践: ペダゴジーからアンドラコジーへ』鳳書房 2002
パオロ・フェデリーギ編(佐藤・三輪監訳)『国際生涯学習キーワード事典』東洋館出版社2001
ユネスコ教育開発国際委員会(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』第一法規 1977
ポール・ラングラン(波多野完治訳)『生涯教育について』持田栄・森隆夫・諸岡和房編『生涯教育事典』(資料・文献篇)ぎょうせい 1979
ポール・ラングラン(波多野完治訳)『生涯教育入門』(第1部)(2版)全日本社会教育連合会 1990
ポール・ラングラン(波多野完治訳)『生涯教育入門』(第2部)(3版)全日本社会教育連合会 1989
ポール・ラングラン(新堀通也・原田彰編訳)『世界の生涯教育』福村出版1972