



Title	内容重視の授業における試し合い
Author(s)	岡崎, 洋三
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学留学生センター研究論集. 2006, 10, p. 91-98
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/50745
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

内容重視の授業における試し合い

岡崎 洋三*

要 旨

内容重視の日本語の授業において筆者が「試し合い」と呼ぶ活動について実践報告する。本報告では、4技能を修得する授業、基礎的な漢字語彙を習得する授業、基礎的な読解力を習得する授業についての報告を行なう。本稿でいう「試し合い」とは、緊張感を持って内容のある学習活動を行なおうとする協働的知的作業であり、教育内容をつくるための方法でもある。この「試し合い」は、アンドラゴジーの物語アプローチ的学習におけるエピソードになっていく。

【キーワード】 試し合い、内容重視、物語アプローチ、アンドラゴジー

1 はじめに

本稿における内容重視というものは、教育内容としても学習内容としても双方に「価値がある」と認識を共有できるものを言う。

いわゆる専門日本語は、概念的に価値ある内容をもつものであり、対していわゆる総合的な日本語はその一般性において内容に幅があり、教育活動および学習活動において内容があるかどうかを試したり確かめあったりする必要がある。本稿でとりあげる内容とは、あまり専門的でない内容の方である。

教育内容と学習内容の違いは、前者が教育する側にとってのものであるのに対して、後者は学習する側にとってのものであるということである。この両者はまったく同じものにはならないのが実情であろう。すなわち、教師がこういうことを教育内容として教えたと表明しても、学習者がそれとまったく同じことを学んだと認識しない場合があるということである。この両者には通常何らかの「ずれ」や違いがある。

「価値がある」ということについては、まず「意味がある」ということが前提になる。学習活動において、表現したいことが表現できるということは「意味」があり、伝えたいことが伝わることには「意味」があり、

学習したいことが学習できることには「意味」があるというものである。このような「意味」は有意義性というものであり、「価値」になりうるものである。「意味」と「価値」は同じものではないが、本稿においては、ほぼ同じものとして使うことにする。

この「意味」づくりは、教師と学習者の双方が協働作業的に構築するものであり、「意味」のずれが大きい場合は何らかの問題を抱えているとみなす立場に筆者は立っている。この協働構築性という点において、筆者は社会文化的アプローチの枠組みの中にいる。そして、後でふれるアンドラゴジーの観点にも立っている。

学習活動をはじめとして、およそ言葉によるコミュニケーションというもののについての筆者の立場は、西口 (2003) が言うように、コードモデルではなく、バフチンとオングの言語論に筆者は依拠している。とくに、「応答の可能な範囲を推測できていなくてはならない」¹という点を本稿において基本的な前提としている。これについては、コミュニケーションにおけるアフォーダンスとでもいうようなものを示唆させる。

以下、本稿でいう「意味」づくり、およびそのための方法としての「試し合い」という概念を2節で紹介し、3節でその具体的事例について報告する。

* 大阪大学留学生センター非常勤講師

4節で再び「試し合い」について考察し、「試し合い」をより必要とする学生タイプについてのある仮説を述べる。

最後にアンドラゴジーの物語アプローチの観点による今後の方向性と課題を述べる。

3節で報告する事例はすべて大阪大学留学生センターでの筆者担当の授業における2005年10月までのものである。

2 試し合い

2-1 「試し合い」とは何か

「試し合い」とは、まず第一に、初日の授業における教師の学習者への働きかけにおいて観察されやすいものである。教師は、学習者に対して未知の部分が多く持つがゆえの質疑応答やレディネスチェック的問答を行なう。こういうことについてはどういう反応や返答があるかということを学習者に対して問う。一方、学習者の方も教師に対して知らないことが多いため、疑問や知りたいことを教師に聞く。「試す」というのは、どういう結果や応答が展開されるか予測しきれないものについて問うことである。予測可能な範囲内のことがらについては、「試す」とは言わない。

第二に、「試し合い」とは、新しい認知や気づきのためのものである。何らかの新しいものを認知するための実験性があり、それを認知する観察性が必要とされる。

第三に、「試し合い」には、その予測可能性に関して程度の差がある。反応や結果に対する予測可能性が高いものは試し合い性が低い。まったくどういう反応や結果が出て来るか分からない「試し合い」には冒険性がある。ここで言う冒険とは *Nothing venture, nothing gain* 的なものである。

教師が「試す」という意識のないまま何らかの言葉かけや活動を行ない、予想外の反応が学習者から返って来るということがある。この予想外の反応は新しい認知となり、授業後のふりかえりにおいて「試し合い」性があったとみなすこともできる場合がある。

第四に、学習者の学習における自律性を養いつつ、

学習者の個別性を教師が伸ばそうとする際に、こういう課題を出してみたらどういう反応や結果が出るかを試し合うというものである。非受身的学習を行なわせようとする際に見られやすいものである。

第五に、「試し合い」というのは双方向性のあるものであり、学習者が教師に対してするものでもある。こういう質問を教師にしたらどういう返答があるかとか、こういう態度をとったらどういう反応があるかを試すというものである。教師側が「試し合い」という意識を持ちつづけて学習者に接し、教室活動を展開していくうちに学習者が何らかの影響を教室文化的に受けて、教師に対して「試し合い」性をもつようになることがありえる。

第六に、「試し合い」は、比喩としては、スポーツの試合があげられる。スポーツにおける試合とは、日常の練習に比べて緊張感の高いものであり、実力を発揮してベストを尽くし、相手に勝とうとする行為である。学習における「試し合い」は、やはり何らかの緊張感を伴うものであり、今ある自分の能力を乗り越えてより良い学習を行なおうとするものである。具体的な誰かに勝とうとするというよりも、その過程においてある種の「たたかい」的なものをもっていると言える。「試し合い」に限らず、教室活動はすべて協働作業的に行なわれることが期待されており、教師はスキャホールドイングもするし、言語的援助も行なう。しかし、教師と学習者、学習者と学習者はそれぞれ自立性や個別性をもつ個人として相対している存在であり、援助されたり指導されることからすべてのことがいつも始まるわけではない。また、教師と学習者の間には成績をつける者つけられる者というような権力的な非対称性もあるのである。横並びの関係だけでなく、相対して「たたかう」ことによって何かをつくろうとする関係にもあるのである。それは、スポーツの試合の比喩で言えば、良いゲームというものをお互いにつくろうとすることであるだろう。

このような「試し合い」の授業全体の中での量的および質的ありかたはさまざまである。基本的には、「試し合い→新しい認知→新たな試し合い→新しい認知」のサイクルを繰り返すことになる。このサイクル

の中に、特に「試し合い」を意識しないやりとりや活動が入ることになる。概して、「試し合い」が多くなると、それだけ集中力やエネルギーを必要とすることになる。

2-2 「試し合い」はなぜ必要か

第一に、緊張感のある学習活動を持続するためのものである。授業が進んでクラスのことがわかるようになるにつれて安定感も慣れも出て来る。と同時に、緊張感もなくなっていく場合がある。「試し合い」は「だれない」ための接し方であり、活動である。

第二に、非受身的な授業参加を学習者に促すためである。いわゆる適切な指導を教師が行なうことによって学習者は快適に学習することができて、学力も伸びるかもしれない。しかし、それは教育内容を受身的に消化しているだけの消費者的学習になる場合もあるのではないだろうか。学習者の非受身的で、自律的で主体的な参加を奨励する為に「試し合い」が必要なのである。

第三に、創造的なものをうむためのものである。その人らしい新しい表現ができるようになることや、新しい認知と気づきを通じて新しい発想や考え方を得るようになるためのものである。「試し合い」とは、そのための実験性と冒険性があるものである。

第四に、学習者について知りつづけるためのプロセスとして「試し合い」は必要である。新学期になり新しい学生を迎える度に、教師は授業前に準備していたものを修正する必要があることが多い。例えば同じ初級レベルのクラスと言ってもレベルが高くなったり低くなったりする場合があり、クラスの雰囲気や学生の特徴も異なるものである。やや大袈裟に言えば、クラスのレベルを表す名称は同じでも、新学期ごとに現実のクラスは異なると言える。そこで、授業においては、およそ二つのプロセスが同時進行することになる。一つは、その時間の目標に限りなく近づいていくプロセスである。通常はこのプロセスが授業というものを表しているとも言える。これに対して、教師が学習者について少しでも知ろうとするプロセスが同時進行的にあり、この両者は車の両輪のようなものである。

学習者について知ること、その時間の目標への達成度も変わるのである。

第五に、価値ある存在としての確かめ合いとしての「試し合い」を必要とするということがある。教師は教師としての価値ある存在であるということを自他ともに確かめつづけるために、学習者は学習者として価値ある存在であるということを確認するために「試し合い」が必要なのである。自己評価と他者評価のためのものである。

3 事例報告

以下の事例報告では、はじめにクラスの概要を紹介し、次に「試し合い」以外と見なしうる活動について述べ、そして「試し合い」事例について報告する。事例は、「試し合い」というものの性質を表すと思われるものを若干例ずつ紹介する。

クラスの概要は、大阪大学留学生センター発行の日本語科目履修ガイド(2005-2006)の記述に基づいている。入門レベルから上級のレベルまで、およそ5段階にクラスは分けて開講されているが、本報告は、このうち初級レベルと中級レベルのクラスについてのものである。また、一人の担当者が受け持つ授業はどのクラスにおいても最低15回で終わるものであり、多い場合で倍の30回になっている。

3-1 初級前半レベルの漢字語彙クラス

非漢字文化圏の学習者で認識再生できる漢字30字以上の学生を対象に、日本語能力試験の3級漢字245字を含む約400字の漢字を学習する。教科書は『みんなの日本語初級Ⅰ 漢字 英語版』(スリーエーネットワーク)と『大学研究室で使う漢字とことば』(大阪大学留学生センター)である。

教室活動の基本として、教師による漢字と漢字語彙の意味と用法についての説明があり、学習者は主として音読練習と書き練習を行なう。必要に応じて応用的な練習も行なう。一斉指導だけでなく、何か作業をさせている際に巡回的に個別指導を行なうこともある。学習者からの質問の中には、「試し合い」的とみなせ

るものもある。

事例1 カードを使った漢字語彙の応用的練習

教科書の付属『みんなの日本語 初級I 漢字カードブック』（スリーエーネットワーク）を以下のように使った。このカードの大きさは6 cm×8 cmで、表に漢字語彙（例えば「自転車」）が書いてあり、裏をめくると「じてんしゃ」という読みと、例文「じてんしゃでスーパーへ行きます」が書かれている。（行はふりがなつき）

復習および定着練習として20程度の語彙カードを上述の本から用意し、学生は3人で一つのグループをつくる。カードを学生が見やすいように並べて教師と学生が相対し、まず一人の学生がカードを一枚好きなように選んでとりあげ、読みを言い、次にその語彙を使った例文を即興で言う。教師はその正確さと適切性を判断し、必要に応じて補足説明をする。そして、カードの裏をめくらせ書かれている例文を読み上げさせる。以上のことをカードがなくなるまで3人の学生で順に繰り返す。3人の学生で20枚程度のカードを使うという量的設定は、90分の授業の中で十数分程度この活動を行なうという時間配分によるものでもある。

クラス的人数が十数人程度になる場合は、まず全員に何か課題をあたえて作業させる時間をつくり、その時間内にグループ毎に順にこの活動を行なっていくというやり方がある。

この活動の「試し合い」性は、まず語彙が読めるかどうかを試し、例文をつくれるかどうかを試し、カードの例文が理解できるかどうか試すというものがある。次に、学生が作る例文は教科書等で習ったようなものかどうか、既習事項を使ったものかどうかを知ることができる。そして、3人のうち誰がどういうカードを選ぶかはその場で決まることなので、どういう選び方をするかを見ることができる。

事例2 最初の専門語彙の選定

初級前半レベルのクラスにおいても、学期の終わりに専門漢字語彙を試み的に扱うことがある。この際、それまで学習しつづけてきた3級漢字語彙とのギャッ

プは大きく、クラスとして最初に扱う専門漢字語彙の選定は「試し合い」的なものになりやすい。

化学を専門範囲内とする学生に対して、「素」のつく元素記号を水素、塩素、炭素、酸素…とハンドアウトにして提示してみた。漢字の学びやすさと教えやすさを意識した提示の一つという意図であった。すると学生たちは前向きな反応を示したものの、同時に語彙の意味内容自体への関心も生じたようで、カタカナで表記されている元素記号の漢字表記を聞いてきたり、「素」を使わない元素記号を聞いてきたりした。この反応を見て、短期的な専門漢字語彙の取り上げ方としては、元素記号の日本語表記にはこういうものがあるということを知らせる程度にして、「いま、ここ」的に重要な語彙を8個決めようという指示を出した。ある学生が選んだ語彙は「癌」「微生物」「培地」「酸素」「殺菌」「毒素」「薬学」「健康」というものであった。

一方、美学を専攻する別の学生に対しては、はじめから概念的に重要だと思われる漢字語彙をこちらで選び、提示してみた。漢字の学びやすさや教えやすさは考慮しなかった。これについては、筆者にこの分野についての予備的知識があり、内容の重要度によって語彙を選定するのが自然だと思ったということがあった。学生とは、漢字についての説明よりも、その語彙の意味内容について理解を深め合った。この学生にも同じように重要語彙を8個選ばせたところ、「自画像」「宗教」「外の風景」「無常」「視点」「能の演者」「型」「現実」という語彙を選んだ。

学生自身が選んだ専門語彙については後日テストをしたが、それまでの3級語彙についてのテストよりも正解率が上がった。

3-2 初級レベルの読解クラス

非漢字文化圏の学習者で認識再生できる漢字が100字以上の学生を対象に、徐々に一般的な話題の概念的な文章に進み、後半ではやや複雑な文章も扱う。教材はハンドアウトのかたちでその都度手渡される。市販教材の一部をそのまま使ったもの、一般印刷物を教材化したもの、教師がつくったものに大別される。

筆者が教材を選ぶに際しては、内容を何よりも優先

する。それは、学生の専門に近いというものではなく、それが読解できることで日頃の行動にも何らかの影響が出るようなものである。具体的には、例えば、健康法に関するもの、睡眠に関するもの、席の座り方とポジショニングに関するものがある。

他には、「読めた」ということが一つの正解を導き出すような読み物や、日本語の漢字語彙についての新書レベルの文章がある。具体例としては、買い物でいくら払ったかを問う文章や、鈴木孝雄の『日本語と外国語』（岩波新書）の一節がある。

複数の市販物の一部を利用したが、そのままそれだけを使うということではなく、学期毎に学生の様子に応じてハンドアウトを改訂し、読解教材の内容を伝える補助とした。読み始める前に、スキーマを活性化させる活動を行ない、重要な漢字語彙についてやや丁寧な説明を行なった。相対的に文法的なことがらにはあまり時間をとらなかった。

必要に応じて復習クイズを行ない、原則としてその時間内に採点して返却した。（学生に何か作業をさせている間に採点する。）全部で5問程度の復習クイズは、1問は最もよくできる学生でも予想正答率が50%程度のものを入れた。これは「試し合い」的な意図に基づくものであるが、このクラスに限らず、筆者が作成するクイズには「試し合い」性が含まれている。以下の事例で紹介するクイズは、あえて言えば復習という位置づけになるが、通常の復習クイズより応用的なものである。

事例3 国当てクイズ

クラスの学生の出身国を当てるクイズをつくった。「昔の名前はペルシャです」とか「世界で水が一番きれいと言われている国です」などの文章を読み、国名を言い合うというものである。

教師側の意図としては、手作りの「いま、ここ」性のある教材をあたえることによって学習意欲を刺激したいということと、アジアとヨーロッパの学生たちが双方の国々についてどのくらい分かるか試したいというものがあつた。各自、自分の国については分かるだろうという設問を作った。

結果は、自分の国をはじめ、アジアの学生はアジアの国々については分かり、ヨーロッパの学生についても同じことが言えた。しかし、アジアとヨーロッパとでは双方の国々についてお互いに正解がほとんどわからなかった。これについては、例えば「昔の名前はペルシャです」という設問の場合、「ペルシャ」が分からないと正解が分からないということになる。「世界で一番水がきれいと言われている国です」については、ボトムアップ处理的に読解できたとしても、正解が分かるかどうかは分からない。こういうふうに言われている国についての知識があれば、トップダウン处理的に正解できたであろう。

3-3 初級レベルの総合日本語クラス

・日常的なコミュニケーションが口頭でできるようになること、情報や知識を口頭で伝えて簡単な意見が表明できること、漢字500字程度の混じった文章が理解できるようになることを目指すクラスである。教科書として『初級日本語 げんきⅡ』（The Japan Times）を使う。

教科書を消化することは、授業全体の教育内容の中で、三分の二から四分の三程度の比重を持つ。残りは、教室における日々の「いま、ここ」的な相互交渉的やりとりにより、教育内容（学習内容）が決まっていく。

事例4 「～がほしい」の例文づくり

学習者から「お金がほしい」などの例があげられるなかで、「せいふのこうかんになりたい」という意味のことを表現したいという発言があり、それは日本語では「せいふのこうかんになりたい」と言いますというやりとりを行なった。「～たい」がこの日の授業の学習項目になくとも、表現したいことが表現できるようになるということは本稿で言う意味があることなので、「～たい」は後で勉強しますというふうには言わなかった。

また、別の学習者から「へいわがほしい」という例文が出されたので、「戦争がないということがいいことだ」というような意味ですか」と確認すると、「こころのへいわ」がほしいという意味だということがわかつ

た。しかし、この学習者が表現したかったことはもっと複雑だということがわかり、いわゆる初級レベルでは語彙が限られていてぴったりの言葉を探していると、別の学習者から「しずかなところ」はどうかという発言があった。「こころのへいわ」を何とか表現したかった学習者は「しずかなところ」では不満の様子であったが、しかし、これ以上この表現練習だけに授業時間を使うことはやめた。

この二例（特に後者）の学習者は自分にとって意味があることを表現しようとした。表現できるかどうか分からないが表現してみたいことに、積極的かつ「私らしく」取り組んだ。しかし、教師の予測をかなり超えていたという点で、例文づくりにおける「試し合い」性を感じさせられた。

3-4 中級レベルの総合日本語クラス

インフォーマルな会話を含めてさまざまな場面で日本語が話せるようになること、少し複雑な文章が辞書の助けを借りながら読めるようになることを目指す。教科書として『An Integrated Approach to Intermediate Japanese』（The Japan Times）を使用する。

教育内容としては、テキストを消化することは全体の半分から三分の二程度の間の比重を占め、残りは教師と学習者の「いま、ここ」的な意味のある相互交渉的作用により、教育内容（学習内容）が決まっていく。

事例5 「最近、好きなもの」の発表

「いま、ここ」性を重視した学習活動。まず教師自身が最近好きなものを発表した。槇原敬之の「You are so beautiful」という歌を聞かせて歌詞について説明し、なぜこれが好きかを説明した。この歌を教材にしたいという教育的意図はなく、筆者自身がこのとき誰かと前向きに話したいものの中の一つで、かつ日頃接している学習者にも理解できそうなものとして取り上げただけであった。このような、個人の主観性ははっきりと出て、かつ教育的配慮を意識しない活動自体に何らかの教育的問題がある場合はあるであろう。しかし、「試し合い」性は高い活動である。

学生たちはこの課題に前向きに取り組んだ。洞窟に入るのが好きだという発表を行なった学生をはじめ、ほとんどすべての発表が初めて聞くことであり、予想を超えていた。

ただ、この活動は初めから何らかの意外性があることは期待されてはいた。本当に意外だったのは、ある学生が好きなことではなく好きじゃないことについての発表を行なったことと、別のある学生が「好きなことについて紹介した」と言いつつも、実はそんなに好きじゃないことについて発表したことが質疑応答の中でわかってしまったことだった。この二人の学生については以後折りに触れて教師として考えさせられるようになった。

4 学生についてのある仮説

3節で紹介した「試し合い」は、全体の中の一部の事例である。本稿で報告していないものを含めて全体をふりかえれば、中にはあまり意味のなかった「試し合い」や、改善が望まれるものがある。

この点についてさらに詳しく考察しようとする、学生についてのある仮説が出て来た。それは、ある特徴をもった学生については、「試し合い」についての改善が望まれることが多いということである。それは、専門的学習や研究室での研究が順調な学生と、そうでない学生の区別である。後者の学生、研究室等での研究生活が順調ではない学生は、日本語の授業においても精神的に不安定で学習が着実ではなく、教師にとってもどう指導すればよいかが「みえにくい」存在である。そこで、より多くの「試し合い」を必要とするようになったり、より意味のある「試し合い」が望まれるようになるというわけである。

この仮説にもとづくと、それがどういう日本語の授業であるかということよりも、学生の専門的学習の状態がどうなっているかに注目することになる。一般的な傾向として言えば、修士や博士課程の学生に対して研究留学生は、まだ正式に（正統的に）研究室に参加していないという不安定さがある。研究留学生の中にも、既に研究室に適応している者もいればそうでない

者もあり、後者は精神的に不安定である。

一年間の短期留学生の場合も、専門らしい専門を持たない学生も中にはいるように思われるのだが、そういう学生の日本語の授業における遅刻欠席の多さは相関関係があるように思われる。

また、正式な大学院生といっても、さまざまな理由で研究生生活が順調でないという場合は、やはり日本語の授業においても消化不良をおこしたり、学習が着実ではない場合が多い。

以上はおよそ11年にわたる筆者の大学での教育経験からの仮説である。

解決策としては、第一には専門的学習に何らかの問題を抱えている学生は、やはり研究室等において解決をはかろうとすることが期待される。留学生にとってはその研究室こそが留学目的の場であり、仕事場とも言うべき所だと思うのである。

第二の方策として筆者が取り組んでいこうとしていることは、アンドラゴジー (andragogy) 的観点による指導である。アンドラゴジーとは、成人および高齢者対象の学習についての教育学である。これについて5節で述べる。

5 課題 アンドラゴジーの物語アプローチへ

アンドラゴジーは、日本の生涯教育学における一分野であるが、生涯教育学の中には、学習と教育についての次のような定義がある。関口 (2002) は、教育というものの目的は生涯学習者の育成であり、学校教育の目的は生涯学習的な学習方法を習得させることであると述べている。麻生誠・堀薫夫 (2002) では、生涯学習にはその到達目標として、学習における自己決定性 (self-directedness) がある。

ここから示唆されることは、専門的学習をしようがしまいが、生涯学習的には学習はすべての人に期待されているものだということである。生涯学習においては、学習とは「させられるもの」ではなく「したいと思うもの」であり、そのための自己決定性を目標にしているのである。

この生涯学習は、1965年のユネスコでのポール・

ラングランの提唱に始まるが、近年注目されているアプローチに、物語アプローチがある。物語アプローチとは、赤尾 (2004) によれば、成人学習者の成人期における学習や変化についての段階的・局面モデル的な見方を補完するパースペクティブであり、構築主義的・解釈的認識論にもとづいている。この物語アプローチを日本語教育に応用することを今後の課題にしたい。

物語とは、始まりがあつてさまざまな出来事が起こり、やがて終わりを迎えるものである。「終わりよければすべてよし」という物語もあれば、そうでないものもある。思えば、人はすべて物語的世界に生まれ、生きていると言える。絵本、漫画、ドラマ、映画、書物、そして実際の人の一生。物語性を持たないものはないと言っていいくらいである。

本稿の3節で報告した事例は、断片的なものである。しかし、実際のところは、第1回の授業から始まって、15回もしくは30回で終わる授業という名の物語の中に存在するものである。初日は出会いであり、最終授業は別れであり、その間にいくつかの変容的ドラマがある。このドラマとは、岡崎・西口・山田 (2003) で岡崎が考察の対象にしている人間主義的なものである。改善が望まれる「試し合い」とは、変容的ドラマがおこる「試し合い」であろう。

物語の創作者は、読者の予想は裏切るが、期待は裏切らないという。物語アプローチを日本語教育に応用することによって、このような「試し合い」を行なっていきたい。

注

¹ 西口光一 (2003) の p.269 の1行目

参考文献

- 岡崎洋三(2003)「学習者が学習内容を選ぶ教室活動 ―ビデオ教材使用の初級クラスの場合―」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第7号, p.63-76.
- 岡崎洋三(1998)「正統的周辺参加としての日本語学習 ―研究留学生対象の入門クラスでの場合―」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留

- 学生交流』第2号, p.17-27.
- 岡崎洋三・西口光一・山田泉編(2003)『人間主義の日本語教育』 凡人社
- 細川英雄編(2002)『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 凡人社
- 北浜榮子(2004)「理系留学生のための日本語教育 ― 日本事情教育を重視した専門日本語授業の実践―」『日本化学会 化学と教育』52巻, 第12号, p.835-838.
- 西口光一(2003)「言語とコミュニケーションを再考する ― バフチンとオングの言語論と第二言語教育への示唆― 」『人間主義の日本語教育』 p.245-281.
- 赤尾勝己編(2004)『生涯学習理論を学ぶ人のために』 世界思想社
- やまだようこ編(2000)『人生を物語る』 ミネルヴァ書房
- ポール・ラングラン(1976)『生涯学習入門』 波多野完治訳 財団法人全日本社会教育連合会
- 関口礼子・小池源吾・西岡正子・鈴木志元・堀薫夫(2002)『新しい時代の生涯学習』 有斐閣
- 麻生誠・堀薫夫編(2002)『生涯学習と自己実現』 財団法人放送大学教育振興会
- Rossiter, M., (1999) A Narrative Approach to Development: Implication for Adult Education, Adult Education Quarterly 50 (1)