

「再研修」および「再研修」カリキュラム設計についての考え方

－成人教育の特性をふまえた長期的学習支援の可能性－

佐藤恵美子

池上摩希子

馬場 尚子

小林 悦夫

0. はじめに

「再研修」は、厚生省が平成8年度より新たに開始した中国帰国者（以下、「帰国者」）を対象とする日本語学習支援事業である。対象者、また再研修の期間等については、次のような規定がなされている。

- 自立研修センター（以下、「二次センター」）修了者等、帰国後1年以上を経過した帰国者（親族を含む）のうち、再度日本語を学習することを希望する者。特に働きながら学習を継続する者を主な対象者とする（ただし、原則帰国後5年以内の者とする）。
- レベルに応じて、2年以内とする。研修時間帯は、働きながら学習できるよう、平日夜間及び土、日曜日、授業時間は、週あたり4時間を基準とする。

厚生省は、この新たな支援事業を全国の二次センターで展開するにあたり、平成8年6月、「再研修カリキュラム委員会」を設け、再研修を試行実施する二次センターと中国帰国者定着促進センター（以下、「所沢センター」）の協働による再研修指導指針とそれに基づくカリキュラムモデルの作成を計画した。本稿は、この「再研修カリキュラム委員会」の活動を通して作成された研究ノートから、再研修および再研修カリキュラムの設計についての考え方をまとめたものである。

構成としては、第1章で、帰国者に対する公的学習支援としての再研修の位置づけおよび再研修の特性について述べ、第2章では、成人教育としての再研修を計画していくにあたり、生涯学習・社会教育の分野で参考となる知見を収集する

ことを試みた。第3章では、再研修の特性、成人教育の特性をふまえ再研修カリキュラムを設計していくための考え方についてまとめるとともに、これに基づいて作成されたカリキュラム設計の枠組みについて紹介する。

1. 再研修の位置づけ

1-1. 公的学習支援としての再研修の意義

平成8年度は、厚生省が「中国残留邦人の内、永住帰国を希望する者はすべて3年以内に帰国させる」という方針を打ち出したその3年度目にあたる。厚生省は、当初見込まれた帰国希望者の帰国は平成8年度でほぼ達成されたとしており、それ以降に帰国の意志が表明されたあるいは確認された者の帰国が、平成9年度以降に続き、やがてゆるやかに減少していくだろうと予測している。日中国交回復から25年が経過し、その間、一次帰国ラッシュ、二次帰国ラッシュの時代を経て進められてきた国の永住帰国実現の事業も、ようやくその収束の時期が近づいてきたとすることができよう。これは、また、帰国当初の学習支援事業として行われてきた定着促進センター（以下、「一次センター」）・二次センターにおける従来の研修も、遠くない将来その役割を終える時期が来ることを示すものである。永住帰国の完了が射程に入ってきた現在、再研修の開始は、公的学習支援の重点が、帰国当初の支援から、その後の長期的継続的支援へと移行しつつあることを意味するものと言えるだろう。

以前より、各地の二次センターや地域のボランティア日本語教室からも長期的支援の必要は叫ばれており、ボランティアによる様々な支援もすでに各地で着実に積み重ねられてきている。再研修も、こうしたボランティアによる先駆的な取り組みを通して、長期的支援の必要性に対する社会的な合意が形成されてきた流れの中で実現したものといえることができるが、公的学習支援の対象が、初めて一次・二次センター修了後の帰国者へと向けられたことの意味は大きい。各地の二次センターで実際に再研修を受講することができれば、帰国者の学習機会が拡大すると同時に、再研修の実施により、長期的学習支援のあり方、そして、それに対する公的支援のあり方についての模索が本格化するからである。

1－2．再研修の特性

それでは、帰国者に対する第二言語としての日本語教育（J S L 教育）¹⁾において、この再研修はどのように位置づけられるのであろうか。ここでは、以下の観点から一次・二次センターにおける従来の研修と再研修とを対比させ、そこから再研修の特性と意義を捉えることを試みたい。

①研修の機能と目的

一次センターと二次センターで当初目指されたのは、前者が「帰国直後の予備的集中指導」であり、後者が「定着地での日常生活により密着した指導を行うことによって自立に向けての準備を行うこと」であった。この一次・二次センターの機能を、総体として「帰国当初に行われる、自立に向けての予備的集中指導」と捉える時、再研修の開始は、「自立に向けての支援から、自立後の支援へ」、あるいは「日本社会で生活していくための予備的集中指導から、社会生活と並行しての長期的継続的な学習の支援へ」の展開と捉えることができるだろう。

従来の一次・二次センターの研修では、研修の時間帯は、平日または平日の午前か午後に設定されている。平日の昼間に集中指導を受けるということは、本来の意味での日本社会への「定着」「自立」はまだ始まっていないと言うべきであろう。これに対し再研修の場合、学習対象者は、就労している者、つまり日本社会で社会人としての生活を始めている帰国者が対象者の中心として想定されており、就労のかたわら学習を継続しようとする帰国者を長期的展望から支援しようとするものである点が大きな違いである。J S L の学習者である帰国者は、学習の領域が生活のあらゆる範囲にわたり、生活者として日本社会と関わるための総合的インターアクション能力が必要とされている。こうした学習・習得は主に実際の社会接触を通して、自律的にまたは無意識に進められる。また学習・習得のプロセスは、サバイバルの段階から、生活の安定を、さらに生活の改善を目指す段階、そして日本社会においてアイデンティティーを確立させ最終的な自己実現を目指す段階まで、生涯的に継続される。このような意味で、帰国者は、長期的生涯的に多様な学習ニーズを持ち続ける存在と考えられる。こうした帰国者のニーズに対し、従来の研修はサバイバル段階における学習の機会を保障するものでしかなかった。再研修の開始は、初めて、その後の長期的学習支援を公的に行お

うとするものとして大きな意義を持つものと言える。

②研修の内容

従来の研修では、研修内容は日本社会に入るにあたっての準備的学習段階として、生活上最低限必要とされる日本語力や行動力を身につけるとともに、J S L 学習者としての準備性を高めることを目標として設定されていた。また、こうした研修内容の決定については、基本的には指導者主導の形でなされている点も従来の研修の特性であろう。これに対し再研修では、研修内容は学習者のニーズに基づいて決定されること、従って学習者のニーズに応じて多様なカリキュラム（コース）が開発されなければならないことが大きな違いとなる。

従来の研修では本来の意味での社会生活はまだ始まっていないことは①でも述べたが、このため、この時期の学習者には、生活体験の中から生まれる学習動機やニーズに乏しい面があった。また、研修受講を前提としてその間の生活が保障されるという受け入れシステムの点からみても、受講者にとって研修はいわば「義務教育」的なものとして設定されていたとすることができよう。

これに対し再研修では、学習者は、生活の様々な領域、様々な社会的役割、そして人生設計のそれぞれの段階で具体的な生活課題を抱えながら生活している人々である。学習ニーズはより切実で明確である。大半がすでに就労しているということであれば、生活への自信もついているし、また何よりも忙しい身でもある。研修の内容や形態が自分のニーズに合わないと思えば、受講を希望しないであろうしコースの途中であってもすぐにやめてしまうことも起こりうる。次章でも述べるが、これは学習意欲の問題というよりも、むしろ成人学習者の一般的特性と考えるべきだろう。社会生活と並行して行われる成人教育においては、学習の内容は学習者によって主体的に選択されたものでなければ学習として成立し得ない。再研修の内容は、何よりもまずこの成人教育の原則に基づいて計画されなければならない。

③研修のシステム

従来の研修では、原則として一次センターでは4ヶ月間、平日の午前と午後、二次センターでは8ヶ月間、平日の午前または午後の学習が所与のものとして設

定されていた。この期間に、帰国直後の帰国者すべてを受け入れ、集中的に所定の内容の研修を行った後に日本社会に送り出さなければならないという緊急性から、研修のシステムには効率性が強く求められていたと言える。このため、特に一次センターを経過していない呼び寄せ家族が増加している二次センターでは、センターの物理的条件（指導者の数や教室数等）から、クラス内に適性或学習歴の多様な学習者を抱えたまま一斉授業を中心として所定の学習を進めていくという方式がとられることとなった。この、受講希望者すべてを受け入れなければならないという点、期間や時数が一律に定められているという点、また研修の内容も定められている点が、再研修と大きく違うところである。

再研修においても予算上の制約から可能な範囲での効率化は求められるものの、従来の研修とは異なり、受講生をニーズやレベル（学習適性或日本語の既習度）を同じくするものに限定し、受講生に合わせて研修の内容や研修の時間帯・頻度等を自由に設定することが可能となる。その結果一コースの受講者数は少なくなるものの、コース数やコースの研修期間を柔軟に設定し時間数や期間を配分することで、長期的には多くの受講希望者に対応していくことが可能になると考えられる。

また、これまで見てきた再研修の特性の面から、研修運営のシステムについても、従来のものとは異なる体制と役割が必要となる。どのようなコースをどのような時間帯に開設するか、ニーズに基づくコース・カリキュラムの開発はどのように行うか等々、新たな対応が迫られる。再研修では、こうしたことがらに柔軟に対応できる運営システム自体の構築も重要な課題となると考えられる。

2．成人教育の特性

再研修においては、学習者としての帰国者は社会生活と並行して学習を継続する成人であり、こうした学習者に対する学習支援を考えると、成人教育(adult education)の知見が参考になる。本章では成人教育に関する先行研究を簡単にまとめ、そこに散見できる成人教育の特性から実際に再研修カリキュラムを考える際の留意点を導きだそうと試みた。

2-1. 成人教育の発展

人が生涯にわたる学習を行うときに、これを援助する重要な教育領域として生涯教育・生涯学習がある。社会教育は生涯教育の下位概念であり、広義には学校教育と家庭教育を除くすべての教育活動をさすが、狭義には行政が行う社会教育事業やそれに関連する教育活動のみを社会教育とすることもある。また、学習対象者がライフステージのどの期にあるかで教育領域を分けると、青少年教育、成人教育、高齢者教育という分け方ができ、それぞれが社会教育の下位概念となる。本稿では、成人教育(adult education)を、ライフステージ²⁾別の領域としてではなく、広義の社会教育をさすものとし、「正規の学校教育以外の場で、成人が学習を継続するための機会を提供しその学習を支援する営み」と捉えていくこととする。

成人教育の範囲や意義、目的は、教育がなされる国により、また、その国の状態により異なり、学習内容によって、基礎教育、職業教育、一般的教養と大別できる。基本的な読み書きに関する知識や技能が不足している成人が少なくないところでは、基礎教育としての識字教育が成人教育の中心をなしている。また、例えば、アメリカなどでは、伝統的には、就労のためあるいはより専門的な職能を得るため必要な知識や技能を伝える職業教育が成人教育の中心的な部分であったが、最近では、こうした実利的な価値よりも「よりよく生きるために」といった価値に重きを置いた成人教育の在り方が追求されるようになってきている。こうした傾向はアメリカだけのものではない。生涯教育理念の具現化に伴い「学習社会」³⁾が出現した結果、成人教育は「自己実現」「生涯学習」のキーワードの元、基礎教育として学校教育を補完する以上のものとして今日的役割が求められていると言えるだろう。

2-2. 成人学習者の特徴

成人教育を子どもに対する教育と比較すると、まず、教育者と成人学習者との関係が教師や親と子どもとの関係とは異なるものであることが挙げられる。また、その学習への参加の仕方は、子どもに対する教育にはある程度「義務」的なものが認められるのに対して、成人教育の場合は原則として「自発」的であると言える。小池(1992)にはノールズ(Knowles, M..S.)の提示した成人学習者の特徴

が紹介されている。ノールズはアメリカにおいて成人教育に固有の理論（アンドラゴジー；Andragogy）の理論的な体系を確立したが、その理論は成人学習者の特徴を前提に構築されている。小池(前掲)から引用すると、成人教育においては「①自己概念(Self-concept)は、依存的パーソナリティのそれから自己管理的人間のそれへと移行する、②経験の貯えが増大し、これが学習への資源の増大を意味する、③学習へのレディネスは、しだいに社会的役割の発達課題に定位されるようになる、④時間的パースペクティブは知識の延期的応用から即時的応用へと変化し、学習のオリエンテーションも教科中心から問題中心へと移る」(p.172)とされている。この他、ドレイブス(1990)にある、より現場に根ざした示唆を加えて、成人学習者の特徴を以下にまとめてみた。

【成人学習者の特徴】

1)成人学習者の自己概念は依存型ではなく自己管理型である

成人学習者は自分自身のことを自身で管理したい、管理できる、と考えている。学習に関しても、それを自己管理したいという性向がある。

2)成人学習者は経験を増大させることで学習リソース（資源）を増大させる

成人学習者は生活経験を重ねれば重ねるほど、結果として学習資源を増大させていくことができる。その資源を利用して、さらに学習が進められる。

3)成人学習者には学習に対するレディネス（準備性）がある

成人学習者は気持ちの上で学ぶ準備をして学習に参加する。また、成人学習者はそれぞれ過去に豊富で多様な学習経験を持ち、それゆえ学習に対する態度や取り組み方は多様である。また、成人学習者はそれまでに形成された独自の認識を有しているので、例えば「学校」や「課題」についての認識もそれぞれに異なる。

4)成人学習者は知識の即時的応用を求める

成人学習者は学習で得られる（と期待される）知識が、すぐに実生活で応用できるものであることを期待する。成人学習者にとっては時間は無限にあるものではなく貴重なものである。よって、近い将来に学び終わられるものや具体的な課題を好む傾向がある。

5)成人学習者の学習は問題解決型である

成人学習者は社会や職場や家庭の中で、また、それぞれのライフステージごとに具体的な課題に遭遇し、それを解決したいと望む。よって、成人の学習は教科中心ではなく問題解決型となる傾向がある。

6)成人学習者の学習動機は内発的である

成人学習者に対しては、外部から与えられる報酬や規則や罰則では学習に対する「動機付け」にはならない。成人学習の動機付けには、自己の内部から発生する誘因がより重要となる。

7)成人学習者の学習は心理的身体的な要因で妨げられる

学習しようとする積極的心情はだれもが持つが、成人学習者は、ときに、自己イメージを過小評価してしまい、それが学習を妨げてしまう。例えば、自分が学習するには力量不足なのではないかと思ったり、年齢や学歴や社会経験の不足が劣等感の原因となったりする。また、身体的な状態も学習に影響しやすいので、学習環境、特に、照明、騒音、文字の大きさなどに工夫と配慮が必要となる。

こうした成人学習者の特徴には、学習支援者が留意すべき点をいくつも見ることができる。成人の学習を促進させるためには、こうした成人学習者の特徴をふまえ、学びやすい環境を作って支援することが必要となる。

2－3．成人の学習を阻害する要因

前述の成人学習者の特徴からも導かれることであるが、成人は成人であるが故に、その学習が進まないという事実もある。小池(前掲)には、アメリカで実施された調査の例から、成人の学習を阻害する要因として、

- a.学習者の境遇に起因する障害(situational barriers)
- b.制度に起因する障害(institutional barriers)
- c.情報に関する障害(informational barriers)
- d.心理的社会的障害(psychosocial barriers)

の4点が紹介されている(pp.174-175)。a.学習者の境遇に起因する障害とは、各人が置かれているライフステージから生じる障害、すなわち、経費や時間の不

足、家事育児に伴う責任、地理的条件などをさす。b は学習者の要求と既存のコースやプログラムが合わないことなど、c は利用可能な情報から遠いこと、情報の入手方法を知らないことなど、d は学習するには年齢が高すぎる、自信がないと思ってしまうことなどをさす。

ここでは、調査結果の分析からわかったことに注目したい。4つに分類された阻害要因の中で、a、b を学習活動に参加しない理由とした回答が多かったが、これは、回答が社会的に容認されやすい項目に集中した結果である、という解釈がなされている。つまり、「時間や費用を理由にあげる方が、学習に対する自信とか興味関心の欠如ほどには、自らの体面を損なわずにすむ」(前掲、p.175)ということである。また、情報不足や誤った情報から学習活動への参加を見合わせる判断をしていたケースが多かったと言う。学習を希望し学習機会が手近に存在しても、適切な情報を入手できないと学習活動には結びつかず、結局、時間が無い、費用がかかる、といった理由が学習から遠ざかる理由として表面に浮上することになる。次に、社会的経済的地位が低い階層では情報入手に対する意欲が低いことが指摘されており、これは、学習するにあたっては動機づけが重要なことを示唆している。前節でも述べたとおり、成人学習者の心理的な特徴として、学校での学習に失敗した経験を持つ学習者は不当に低い自己評価を形成することがあり、このことが学習活動への参加を妨げる。その結果、学歴が高くレディネスも高い人ほど学習参加に積極的で要望も高く、学歴が低く社会的に不利な立場にある人ほど、学習から遠ざかるという傾向が出てしまう。成人の学習を支援するために各種の調査を行い、結果を学習活動全体の立案や方法・内容の選択に生かそうというとき、ここで述べた阻害要因とその現れ方について十分に考慮し、学習機会の不公正を拡大再生産することがないようにしなければならない。

2-4. 成人教育の特性

成人学習者の特徴から、およそ成人学習者は個別化された「自己管理的学習 (Self-Directed Learning)」を求めることが導かれる。この「自管理的学習」の考え方は、成人教育の中心となる概念であり、その定義は「学習を孤立化せず、教師や指導者や教材や教育機関など種々の教育資源を利用して行われ、その特徴は、学習者自身が自己の学習全体の計画、コントロールおよび監督の第一義的責任を

持つことにある」とされている(日本生涯教育学会編；1992.p36.)。この定義からもわかるように、自己管理的学習は他者からの支援を全く受けない学習を意味するわけではない。他者からの援助を受ける場合も受けない場合も、他者の管理から独立した立場を保ち、学習者自身がイニシアティブをとって学習課程全体に主体的に関わる学習である。さらに言えば、学習者が学習計画や学習方法を選んだり決定したりするときに発動される自律性だけでなく、より根元的な自律性、すなわち学習の目的や意味を選択し理解し自覚する自律性を持つことが求められる学習である。

このような自己管理的学習の意味と、成人学習者の特徴やその学習阻害要因を考えると、成人の学習が成功するためにはそこに適切な援助が必要であることが理解できる。自己管理的学習の場合、学習者に十分な自発性があるかどうか、また、学習者の学習動機が強固で明確なものかどうか学習を成功させる要めとなる。特に、さまざまな阻害要因の影響下、学習に主体的に取り組めないでいる学習者や学習動機が意識されていない学習者にとって、適切な援助は学習を成功させその成功体験を次の学習機会につなぐために不可欠のものである。また、過去の学校教育での経験から、学校に対する否定的なイメージを持っている学習者の場合には、新たな成人学習の機会があっても「これまでの学校とは違う」という理解なしには心理的な安定が得られないこともある。こうした理解を促進することも、成人教育を計画する際には重要な要因となってくるのである。

近年、教育の分野では、教師主導型の伝統的なアプローチに対して、学習者中心主義といったアプローチが言われており、学習は学習者の主導で進み、学習者自身の決定に基づいたものであるべきだと主張されている。しかしながら、学習の内容や方法を計画するとき、学習者よりも教師の方がより効果的にそれを行えることも多い。そうした判断がなされずに学習者中心で学習活動を押し進めた結果、学習者相互の関係が生かされなかったり学習の深まりや広がり欠缺たりする場合もおこり得る。こうしたことを考慮すると、自己管理的学習においては、学習者おのおのが必要な援助を自律的に受け入れ、リソースとして活用しながら、おのおのの学習を展開させることが重要であると考えられる。成人教育の役割はこれを支援することにある。

また、ドレイブス（前掲）には「指導者の仕事は『白紙状態』を満たすことで

はなく、すでに学習者自身の持つ考えや技術を再編成する手助けをすることに他ならない」(p.18)という考え方が示されている。すなわち、成人教育では、学習者の豊富で多様な経験を意味あるものと認め、それをもとに学習を進めることが重要である。また、「授けるものと授かるもの」といった関係に基づく「教授－学習」パターンにとらわれることなく、柔軟で多様な関係性から学習を捉える必要があることを示している。これもまた、成人教育には忘れてはならないことがらである。

成人をめぐる社会的環境は大きな変化を見せており、それに伴って学習ニーズも顕在的潜在的に増大し多様化している。支援者側はこうしたニーズに対して適切な供給が行えるよう、体制を整えていかなければならない。そして、その体制は、従来の枠組みでは、「学習に無関心である」とか「学習を拒否している」とされてしまうような人々に対しても、開かれたものでなければならない。こうした人々の学習ニーズを探ることで学習に対するニーズと関心を把握しそれに対応できるものとするのが肝要と考える。

3．再研修カリキュラム設計の考え方

3－1．学習ニーズ把握の考え方

前章にあるように、成人学習者の特徴としては、学習動機が内発的であること、問題解決型の学習であること、学習で得られた知識の即時的応用を求めること等が挙げられる。従って成人教育においては、学習者の動機や生活課題から生じる学習ニーズの的確な把握が学習の成否を決めるポイントとなることが指摘できよう。再研修においても同様に、学習者の学習ニーズに基づいてカリキュラム設計がなされることが重要な方針となる。

それでは、成人学習者の学習ニーズはどのように表れるものと考えられるだろうか。学習ニーズには、「何が学習したいか」の問いに即答される明確で顕在的なニーズと、本人には意識されていない、または、表には出てこないが何らかのきっかけで引き出され得る潜在的なニーズがあると考えられる⁴⁾。前章で、成人学習者の学習は心理的身体的な要因で妨げられることを取り上げたが、帰国者の再研修においても、年齢や学歴、健康状態により、自己の能力を過少評価してし

もう学習者が少なくないこと、その結果、学習に対する積極性が持てなくなり、学習ニーズも顕在的なそれとしてはなかなか表れにくい場合があることを考慮する必要があるだろう。例えば、高齢の帰国者は、自分の記憶力や持続力などに対する限界から学習に対して強い諦めを持つ傾向があり、日本語によるコミュニケーションに対する強い不安全感を持ちながらも、それを学習の要求として表出しない場合が多いと考えられる。また、高齢者層に限らず、過去の学校教育や日本語教室での経験において学習に対する達成感が得られなかったような学習者の場合にも、学校・教室といった学習の場に対する敷居の高さや抵抗感から、やはり学習ニーズが顕在化しないことが起こり得る。こうした学習者層に対しては、「このような内容をこのような進め方で行う学習なら自分にもついていける」という意欲に結びつくような学習メニューを提示することで、ニーズを掘り起こしていくことが必要なのではないだろうか。

また、青壮年層の場合は、日本の社会状況が十分に把握できないため将来設計が明確に立てられない、従って自己の課題がまだ漠然としているような時期や、一家の担い手となる立場から、来日してしばらくは生活の経済的な基盤作りが関心の中心となり、学習に対する優先順位が低くなる時期もあると思われる。この層においては、来日後、生活の目的や社会的役割が幾度か大きく変化すること、その変化の局面ごとに新たな知識や技能が必要となることが予測される。従って、青壮年層においては、学習者個々人のライフステージと学習の課題を結びつける手助けとともに、長期的なスパンでニーズの掘り起こしを試みる必要があるであろう。

一般的に、一次・二次センター修了後の学習継続に対するニーズは非常に高いと考えられる。しかし、前章でも指摘されているように、成人教育では、学習機会への自発的な参加を待つだけでは、学習適性も高く過去においても学習機会に恵まれてきた者のみがますます多く学び、学習を最も必要とすると考えられる学習者層が少なく学ぶという結果を生みやすい。社会的に不利益を被ることが多いと考えられる学習者層⁵⁾の学習権を守り、学習機会の均等を図るためにも、学習ニーズを顕在的なそれとして表すことの少ない学習者層に配慮して、潜在的ニーズの掘り起こしが試みられねばならないだろう。

「（潜在的な学習ニーズは）学習によって明確化され意識化されてくる」、ま

た「学習機会がニーズを生み出す」（藤岡1989、p25）と言われている。ニーズが潜在化しやすい学習者層に対するニーズの掘り起こしは、実際の学習機会を通して行われることが有効であるとしても、その前提としてはまず学習者が実際に学習機会を選びとることが必要となる。再研修の場合も、この意味において、研修事前のニーズの掘り起こしとそれに基づくカリキュラム設計が重要な意味を持つ。研修過程におけるニーズの育成とその把握とともに、事前のニーズ掘り起こしを視野に入れたニーズ把握をいかに行うかが再研修の成否の鍵となると考えられる。

3-2. 学習ニーズ把握の観点

前節で、潜在的学習ニーズの掘り起こしを含めたニーズ把握が必要なことについて述べたが、それでは、ニーズ把握の方法はどのようなものが考えられるだろうか。具体的方法としては、ニーズ把握を行おうとする側の条件や対象となる学習者のタイプに応じ、書面によるアンケート調査や、口頭によるインタビュー調査等が考えられるが、いずれにせよ自由回答方式や漠然とした項目立てによる質問方式の調査では、潜在的な学習ニーズも視野に入れたニーズの把握は困難であろう。学習行動に結びつく可能性（実際に再研修の受講を希望するかどうか）を含め、よりの確なニーズの把握を行うためには、書面による調査であれ口頭による調査であれ、幅広い観点から取り出された具体的学習項目を提示し、項目ごとに学習の意志を問う方式が確実ではないかと考えられる。

それでは学習ニーズ把握の観点はどう設定していけばよいであろうか。再研修においては、「何を学習したいか」という「①学習内容」とともに、「何のために学習したいか」という「②学習目的」の観点を設定し、これに「どのような期間どのような時間帯で、どのような地理的条件の教室であれば受講が可能か」「どのような授業方式による学習を希望するか」という「③学習条件」「④学習形態」の観点を加える形でニーズの把握を試みるのが有効なのではないかと考えた。また、①、②については、さらに以下のような観点から項目を立てていくことを試みた。

再研修は「社会生活と平行しての長期的な学習の支援」として位置づけられる。つまり、帰国者のライフロング（生涯の時系列、例えば年代、ライフステージ、

社会的役割など）とライフワイド（生活の諸場面）の両面から構成される様々なニーズに応じていくことが目的である。そのためには、J S L教育、あるいは異文化適応教育としての日本語教育の発想（佐藤、小林1994、p.18）にのっとったニーズ把握を行う必要があるだろう。また、成人学習者が「学習の場」に対して持つ期待の側面もまた観点として考慮する必要があると考えられる。「学習の場」を求める心理は、就職や進学、資格の取得や能力の向上といった何らかの目的や目標の達成を目指すニーズによるものだけではない点に注目する必要があるのではないか。なぜなら、社会的・文化的に孤立化しやすい帰国者、特に就業も困難で家に引きこもりがちな高齢の帰国者にとっては、「学習の場」への期待が、コミュニケーションの機会そのものへの希求に基づく場合が少なくないと思われるからである。学習を通して何らかの技能を高め知識を得るといった目標達成的側面よりも、人とのつながりを持つこと自体を目的とし、そこに生きがいや充足感を見い出したいとする期待の側面は、日本社会におけるアイデンティティを求めるJ S L学習者にとって、重要な意味を持つものではないだろうか。こうしたニーズに注目した「学習の場」の捉え方も必要となるのではないかと考え、便宜的にこれを「非達成的ニーズ／親和的ニーズ⁶⁾」と捉えることとした。

以上の観点を下敷きに、①～④について考えられる項目例を以下に示す。

①学習内容

- ・行動達成能力
- ・技能別日本語力
- ・要素別日本語力
- ・日本事情・一般教養
- ・異文化間理解・異文化調整能力
- ・自学自習能力
- ・生活技能 等

②学習目的

- ・職場や日常の生活場面をより円滑に営むため
- ・近隣や地域社会の日本人あるいは親戚とより深くつきあうため
- ・進学、資格取得、就職、転職のため
- ・一般教養を得るため（定住外国人が知っておくべき日本事情、一般日本人

の持っている知識)

- ・地域の帰国者や日本人との接触の機会を得、交流や情報の交換を行うため
- ・趣味、教養、娯楽のため 等

③学習条件

場所、時間帯、通学頻度、研修期間、開始時期、費用、家庭学習に割ける時間等

④学習形態

一斉授業、小グループ指導、マンツーマン指導、通信教育、スクーリング、等

また、具体的なカリキュラムの内容（プログラム）を考えていくには、こうした観点からニーズを捉えることに加え、それらのニーズを生み出す学習者の背景についても、これを把握しておく必要があると考えられる。学習ニーズに影響を与えるものとしては、「⑤学習者のライフステージ」、「⑥学習レディネス」、「⑦学習リソース」の三つの項目を取り上げた。以下、⑤～⑦について具体的項目列举を試みた。

⑤学習者のライフステージ

- ・デモグラフィックな属性（性別、年齢、国籍、孤児・婦人との関係、来日年月日等）
- ・学習者の生活状況（家族構成、未婚、職業、住居、健康状態、家族内の役割等）

⑥学習レディネス

- ・学習適性
- ・日本語レディネス
- ・異文化接触に対するレディネス

これらを知る手がかりとして

中国や日本での学習歴（学歴、日本語学習歴、外国語学習歴）、日本での職歴、中国語識字力、日本語既習度（日本語力）のレベルチェックテスト（自己評価による査定等の方法も含めて）等

⑦学習リソース

学習リソースには以下の三種類が考えられる（.田中、斉藤1993）。

- ・人的学習リソース　：学習者が家庭、職場、近隣、知人、地域等で持つ人間関係のネットワーク
- ・物的学習リソース　：学習者が所有している、教材、学習機器、通信手段、図書館等
- ・社会的学習リソース：行政や学習者が属する地域の様々な団体・機関等が企画する学習や、レクリエーションやスポーツなどの諸活動参加の機会

なお、このような学習ニーズおよびその背景把握の観点から作成された学習ニーズ調査の具体例については、安場(1997、pp.62-70)に紹介したものを参照されたい。

3-3. 再研修カリキュラム設計の考え方

再研修では、設定した一定の期間に参加する見込みの学習者（群）に対して計画される学習の総体を「コース」とし、その「コース」の目標を達成するための具体的学習活動のまとまりを「プログラム」とする。

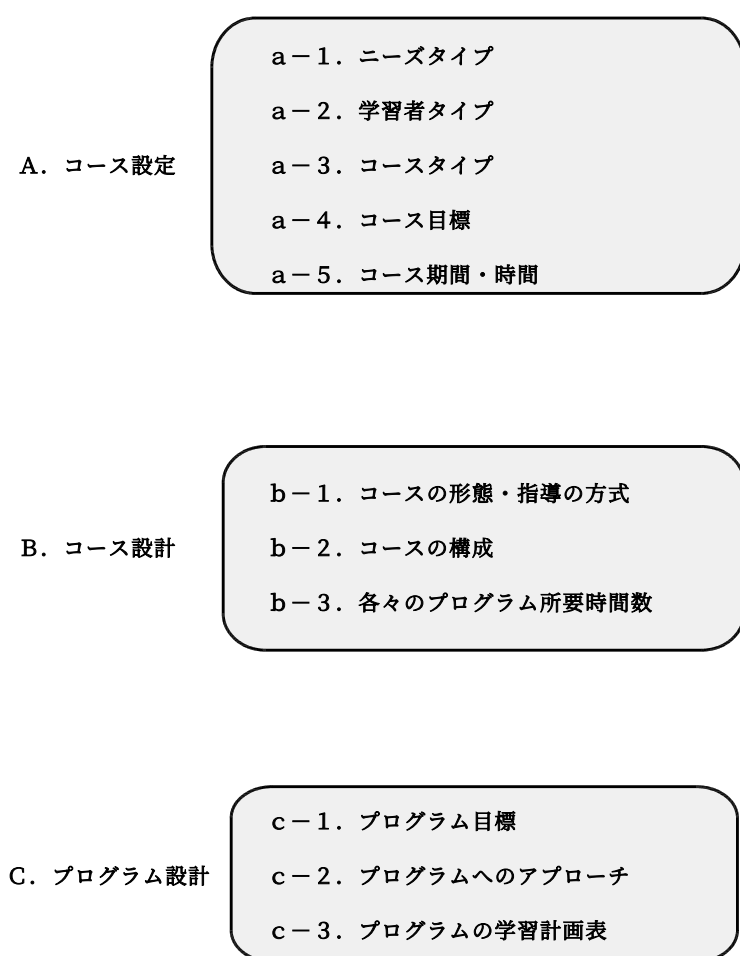
設計の手順としては、まず、把握された再研修対象者の学習ニーズに基づいてコースのアウトラインを決定する「コース設定」を行う。この段階では、どのようなタイプの学習ニーズに対応するコースとするか、また、どのような学習適性や日本語力レベルの学習者に絞るかを決定し、ニーズに基づいたコース目標の設定とともにコースの期間と時間をどのように設定するかも決定しなければならない。

次の段階としては、コース目標の達成をどのようなプログラムで実現していくかの大枠を計画する。コースによっては複数のプログラム群からなる場合もあるだろうし、単一のプログラムからなる場合もあるだろう。複数のプログラムから構成される場合には、プログラム群を時間軸に対してどう配列するか（時間軸にそって順次配列するのか、並行して配列するのか）、また、プログラムとプログラムをどう関係づけるか等、コースの基本的構成がここで決定される。そのようなプログラムからなるコースを、基本的にどのような学習形態で行うかもここで想定しておかなければならないだろう。これを、「コース設計」の段階と捉える。

そして、最後の段階として、いよいよ具体的な「プログラム設計」を行うことになるわけであるが、この段階については、従来の日本語教育におけるプログラム設計とおよそ同じ手順となるため、説明は省くこととする。

図1は、以上のような考え方をカリキュラム設計の構造として表したものである。

図1 再研修カリキュラム設計の構造



3－4．再研修カリキュラム設計の枠組み

本節では、3－3に示した「再研修カリキュラム設計の構造」の項目ごとに作業の内容を定義し説明したものを「再研修カリキュラム設計の枠組み」として紹介する。この枠組みは、二次センターが実際にカリキュラムを設計・実施する際の考え方の枠組みとして、また、設計したカリキュラムを記述し蓄積していく際の枠組みとして使用することで、各二次センターが共通の基盤に立って互いの蓄積を利用していくことができるようにしたものである。

帰国直後あるいは帰国当初の帰国者を対象とする従来の一次・二次センターの研修では、「自立にむけての予備的な集中指導」を行うという一律の教育目標が課せられていた。従って、そこで使用されるカリキュラムも、研修運営側が想定した帰国者一般の学習ニーズに基づいて作成され、それをある程度固定的に用いていくことが可能なものであったと言える。しかし、再研修においては、学習者のニーズの幅は大きく広がり、その多様なニーズに応えられる多様なコースの開発が求められる。各センターは、従来の研修を維持・継続しながら、こうした再研修の新たな課題に対応していかなければならない。従って、長期的な展望からこの再研修を成功させるためには、センター間の協力体制が不可欠と考えられる。各センターが、この共通の枠組みを用いて開発したカリキュラムをカリキュラムモデル⁷⁾として蓄積していくことができれば、学習者のニーズや条件を同じくするコースにそれを利用することが可能となる。また、それをもとにさらにニーズにそったバリエーションや、新たなカリキュラム開発を行っていくことも容易になるだろうと考える。

【再研修カリキュラム設計の枠組み】

A. コース設定

a－1. ニーズタイプ

学習ニーズのタイプを学習ニーズ把握の観点「②学習目的」に基づき、大きく3つのタイプに分けた。コース設定の際にはこの中から一つを選択する。

イ. <一般的日本語学習ニーズ> ; 日本語力アップを求める比較的
一般的なニーズ

ロ. <特殊ニーズ> ; 近い将来の具体的な資格や免許取得、進学など
を目的としたニーズ

ハ. <非達成的ニーズ> ; 日本人や帰国者仲間との情報交換や交流を
行う場がほしいといった親和的ニーズ

a-2. 学習者タイプ

「現在の日本語レベル〈日本語力〉」と「学習の進め方を決める〈学習適性〉」の二つの要素でコース設定は可能と考え、この組み合わせで学習者を分類する。〈日本語力〉を横軸、〈学習適性〉を縦軸とすると、下表のように【Ⅰ～Ⅳ】の四つの学習者タイプが想定できる。コース設定の際にはこの四つで学習者タイプを特定する。＊1

日本語 適性 力	日本語 未習～初歩	日本語 初級～中級前期	日本語 中級後期～
学習適性 高 ↑ ↓ 低 学習適性	Ⅳ Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ

タイプⅠ：仮名や基本的な漢字の読み書き、サバイバルレベルの生活行動
における簡単な意思の疎通も不自由で、ゆっくり反復しながら
学習を進める必要がある学習者

タイプⅡ：基本的な文字の読み書きや、簡単な文法構造の知識は身につけ
ており、サバイバルレベルの簡単な意思の疎通はできる学習者

タイプⅢ：日常の生活行動や意思疎通には困らない。比較的早いペースで
学習を進めることができると考えられる学習者

タイプⅣ：日本語はほぼ未習であるが、比較的早いペースで学習を進める
ことができると思われる学習者＊２

a-3. コースタイプ分類

コースタイプは、コースの大まかな分類枠で、ニーズタイプと学習者タイプを考え併せて、【①～⑥】の６タイプを想定した。＊３
コース設定の際にはこの中から一つを選択する。

ニーズタイプ	学習者タイプ	コースタイプ
イ <一般的日本語学習ニーズ>+Ⅰ		①復習コース
〃	+Ⅱ	②レベルアップコース
〃	+Ⅲ	③ハイレベルコース
〃	+Ⅳ	④サバイバルコース
ロ <特殊ニーズ>	/	⑤目的別コース
ハ <非達成的ニーズ>	/	⑥サロンコース

a-4. コース目標

コースはカリキュラムの大枠となるものであり、コース目標は最も上位の教育目標（学習目標）となる。従って、コース目標としては、コース全体が目指す方向性を示す教育の目的（「１）何のために学習するコースか」）とともに、その目的を達成するために必要となる具体的な学習の領域での目標（「２）何を学習するコースか」）を表すこととした。前者は３－２ 学習ニーズ把握の観点「①学習目的」に、後者は「②学習内容」に対応する。＊４

【コース目標メニュー】（複数選択可）

１）何のために学習するコースか

- ・ 職場や日常の生活をより円滑に営むため
- ・ 近隣、地域社会、あるいは親戚の日本人とより深くつき合うため
- ・ 趣味、教養、娯楽のため
- ・ 地域の帰国者や日本人との接触の機会を得、交流や情報の交換を行うため

- ・資格取得のため
- ・転職、就職のため
- ・進学するため
- ・その他（特殊ニーズに基づく目標 例：運転免許を取得するため）

2) 何を学習するコースか

（どんな項目・技能・要素を重点的に学習するか）

- ・わかりやすい発音
- ・文法知識の整理、増強
- ・仮名や漢字を読み書きする力
- ・手紙や作文を書く力
- ・お知らせや新聞を読み取る力
- ・使用語彙や文型の整理、増強
- ・生活場面や職場場面における行動達成力
- ・よりスムーズにより適切に会話する力（含む：方言）
- ・各種放送やテレビ番組を聞き取る力
- ・日本事情や一般教養
- ・自学自習の方法
- ・コミュニケーションへの積極性
- ・異文化間調整能力
- ・情報収集力
- ・生活に有用な技能（計算力・機器操作等）
- ・その他

a－5. コース期間・時間

以下の条件を確認、決定する。

- 1) コースの期間（年月日～年月日まで）
- 2) コース総時間数
- 3) 曜日・時間帯

B. コース設計

b－1. コースの指導形態

次の【あ～う】の3タイプから、学習者側の希望、運営側の条件、またコースやプログラムの目的や性格により、適切な形態が決定される。

- あ. <クラス一斉型>：基本的に、学習者が主に一斉授業の方式で
同じ時間に同じ場所で、同じ教師のもとに、同じ内容を、同じ
教材や学習法を用いて、同じ進度で学習する方式
- い. <クラス個別型>：基本的にはクラス単位で進められるが、グル
ープ単位の指導や、個別の指導も半々程度の割合で取り入れら
れている方式
- う. <完全個別型>：クラスの単位がそもそもないか、あっても学習
者が一緒に顔を合わせることが前提とされないマンツーマン
方式

基本的には【あ】のクラス一斉型で行うことが多いだろうが、プログラ
ムによっては一部【う】の完全個別型を取り入れるというような形態を
併用する運営方式もあるだろう。

b-2. コースの構成

コースの内容を構成するプログラムの種類、およびプログラムとプログ
ラムとの関係、プログラム群の配置等を決定する。

b-3. 各々のプログラム所要時間数

コース終了までに一つのプログラムに使われる時間数を決定する。

C. プログラム設計

C-1. プログラム目標

プログラム目標は、コース目標をより具体的にしたものであり、プログ
ラム終了時に達成されることを目指す目標である。コース目標より具体
的になるとはいえ、プログラムの大きさや目標の性質により、この段階
では操作的定義ができない場合も多い。従って、プログラム目標は学習
内容のイメージを伝えられる程度の抽象性を残す記述になることも多い
と考えられる。プログラム目標はプログラムの内容や学習者タイプなど
によって記述内容や記述のレベルが変化するものとして捉えた。従っ
て、コース目標のようにメニュー方式による共通の目標リストを作成す

することはできないが、目標を能力のタイプ別に分類し、観点を整理することで目標立てしやすくすることを目指し、「知識」「技能」「態度」の三つの枠組みを設けた。この三つの枠組みには、以下のような内容例をさらに具体化した目標が入ることになるだろう。

「知識」；言語知識、生活行動知識、日本事情・一般教養、各種情報（生活・趣味・娯楽等）、異文化間理解のための知識（日本社会の構造、文化背景）等

「技能」；言語操作能力（含む非言語的コミュニケーションストラテジー）、生活行動力、情報収集力、自己学習力（辞書引きや学習資源の活用等）、生活技能（基本的な計算力、機器操作等）等

「態度」；日本語学習やコミュニケーション、異文化間理解、進路・生活設計等に対する姿勢づくり等

C-2. プログラムへのアプローチ

一つのプログラムの学習を計画し実施するに際して、目標の形では表現しきれない指導上の留意点を記す。具体的には、プログラム全体に関わる「活動の進め方」や「指導のポイント」、「使用教材」、「評価方法」等についての覚えや注意書きを示すものである。

C-3. 学習計画表

一つのプログラムに含まれる具体的な学習内容とその提出順序、所要時間の目安や使用教材、備考からなる計画表である。備考には、活動のタイプや形態、評価方法、その他学習項目を達成するために必要と考えられる伝達事項を記入する。

【再研修カリキュラム設計の枠組み／注】

- *1. **学習者タイプ**は、学習者をテストして特定するというものではない。このコースは大体このようなタイプの学習者を対象とするコースである、というように指導者側の判断の目安とするものである。詳しくは、厚生省（1997）参照。
- *2. 公的な支援を受けられない学習者（例えば、帰国直後の自費帰国者等）の中にこのタイプの学習者がいると考えられる。「再研修」という位置づけから、現時点では、

規の学習対象者ではないが地域の状況に応じて、受け入れの可能性は十分にあるだろう。また、表中の空欄に相当する**学習者タイプ**は「学習適性は低いが比較的高い達成度を見せている学習者」ということになるが、こうしたタイプは現実にはあまり考えられないし、例があってもかなり特殊であると考え、コース設定のための基本分類からは除外した。

- ＊３．コースタイプの分類は、ニーズタイプは３分類、学習者タイプは４分類されているので、これに基づくと、計算上は $3 \times 4 = 12$ のコースタイプが成立することになる。
- しかし、＜一般的日本語学習ニーズ＞以外は「学習者タイプ」によるコース分けは行わないこととした。なぜなら、＜特殊ニーズであれば目的により学習者タイプにあまり関わりなくコース設定が可能であったり、また、目的が特殊であればその目的を持つ学習者のタイプ自体がすでに限定されているといったことも考えられるからである。
- ＜非達成的ニーズ＞については、タイプⅠの学習者が多いのではないかと想定し、コースタイプは便宜的に一つにした。

- ＊４．目標の達成レベルについては、a-2「学習者タイプ」で、学習者のレベルが特定されているので目標のレベルについても自ずから特定されるという前提に立ち、「コース目標」メニューの中では達成レベルは考慮せず、目標の内容・領域のみ示すこととした。

４．終わりに

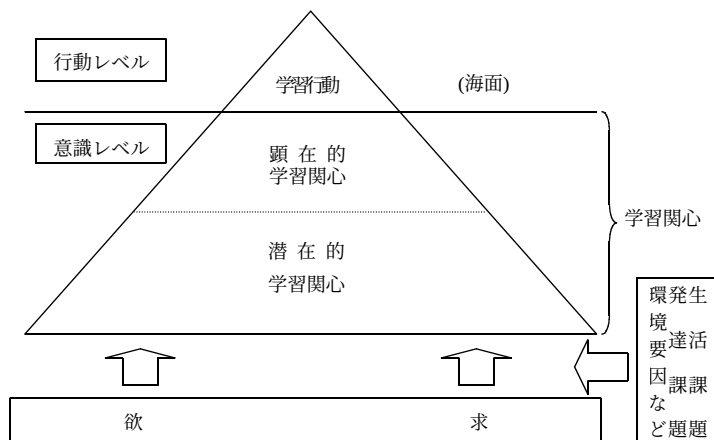
再研修はスタートしたばかりである。各地の二次センターはいわば蓄積のない状態から新たなカリキュラム開発を行い、継続的にこれを展開していくことになるであろう。こうした試みの積み重ねを通して、これまであまり学習ニーズを表明することのなかったような帰国者層も含め、様々な学習者のニーズに応えることのできる多様なコースが開発され、それがカリキュラムモデルとして蓄積されていくことを期待したい。また将来的には、二次センターの設置されている地域ではあっても教室が遠すぎて通えなかったり、仕事や家庭の事情で受講できなかったりする学習者を対象に、通信教育、スクーリング、学習相談などの方法を用いて在宅学習を支援していく方向も検討されるべきだろう。成人学習者に対する学習支援においては、教室における通常の授業（「教授－学習」活動）という形

態以外にも、こうした様々な支援の形態が工夫されなければならない。特に学習相談において、教材や学習機会の情報を提供し、学習方法について助言を与え、学習継続のための生活相談に応じることは、教室に通っている学習者も含め学習を希望するすべての学習者にとって非常に重要な役割を果たすことになると考えられる。再研修を一つの出発点として長期的学習支援の可能性を模索する試みは、成人教育の視点からJ S L教育、そして日本語教育のあり方を再定義していく試みとも捉えることができるものであろう。

以前より、国費帰国者と自費帰国者の別により受けられる公的支援が大きく異なること、また二次センターが設置されている地域とそうではない地域、帰国者等J S L学習者全般に対する学習支援ネットワークが発達している地域とそうではない地域の学習環境に非常な格差があることが問題として指摘されていた。再研修の開始は確かに大きな意義を持つが、一方でこれにより学習環境の地域格差はいっそう拡大することになると考えられる。こうした地域格差を解消していくには、公的支援だけではとうてい不十分であり、広くボランティアの力を取り込んだ地域教育力の発展が不可欠となる。ボランティア主導であるいはボランティアの協力を得て地域のJ S L学習者の学習を保障していくシステムやネットワークを形成していく、そのための支援ボランティアを育成するとともに、そうした活動を通してJ S L学習者と地域の日本人との相互学習を推進していくことは、現代社会の地域課題とも言えよう。地域におけるこうした幅広い学習支援活動がより有効により活発に展開されるためには、こうした支援活動自体に対する支援が重要となる。再研修カリキュラムモデルを始め帰国者に対する長期的学習支援の可能性を模索する過程で得られた成果を教育リソースとして蓄積し、それをこうした地域の支援者に提供するとともに、支援者に対するコンサルティング・サービスを提供していくことは、地域の支援活動支援の重要な方策の一つと考えられる。これからの公的支援は、再研修のように直接学習者を支援していく事業とともに、こうした「支援者支援」のシステム⁸⁾の確立およびそのためのネットワーク形成の事業を進めていくことが必要であるとする。

【注】

- 1) J S Lは [Japanese as a Second Language](#) のことで、第二の母語としての日本語教育である。異文化適応教育としての日本語・日本語事情教育といった側面も持ち合わせている。詳細は、小林(1993)を参照のこと。
- 2) ライフステージとは「人間の一生を誕生から死亡を過程として見、その一生の過程を特徴的な節目と変化によって（とらえた）いくつかの段階」（日本生涯教育学会編；1990. p. 49）と定義される。
- 3) 「学習社会(Learning Society)」は「国民一人ひとりが、自己実現、生活の向上、または職業的知識・技術の獲得などを目的として、生涯にわたって、自主的・主体的に学習を継続するような社会」であり、さらに、「青少年を対象とする学校教育を中心とした伝統的な教育システムに対する一種のアンチテーゼとして提起された概念である。しかし、そのとらえ方、基底にある問題意識などはさまざまである。」(日本生涯教育学会、1992、p.78)と説明されている。
- 4) [学習関心の氷山モデル]



上の図は、「学習関心の氷山モデル」とされるものである（藤岡1989、p.34）。図からは、すでに行動に結びついている「学習行動」と意識レベルにある「学習関心」が連続したものであることが伺える。その学習関心にも、学習者に意識されている「顕在的学習関心」と、将来は顕在化するかもしれないが、現在は学習者の意識の中で眠っている「潜在的学習関心」があると言われている。これは本稿で述べている顕在的なニーズと潜在的なニーズにほぼ対応すると言ってよい。

5) 社会教育の分野では、社会的不利益者／社会的弱者の学習権の保障が重要な課題となる。このような人々としては、日差別部落の人々、障害を持つ人々、高齢者、不就学者、在日韓国・朝鮮人の他に中国からの帰国者や外国人配偶者、南米などからの日系労働者等が挙げられる。

6) 社会老年学の分野では、社会的に孤立状態に陥りやすい高齢者はある目標を達成しようとする欲求より、人間関係の形成・維持を目的とするようになると言われている（麻生、1993）。

また、学習ニーズの枠組みとして以下の五つがあげられている。

- ①対処的ニーズ：高齢者が自律的生活を行うためのニーズ
- ②表現的ニーズ：学習活動それ自体やその過程の中に見いだされる喜びへのニーズ
- ③貢献的ニーズ：他者や地域のために役に立つ活動に参加し、これらに貢献することで回りから認められたいというニーズ
- ④影響的ニーズ：自分の生活環境により大きな影響力を与えたいというニーズ
- ⑤超越的ニーズ：身体的パワーや余命の現象という制約を乗り越えたいというニーズ

特に①は帰国者の学習ニーズと重なる部分が多い。また、②については、非達成的なニーズとして捉えられる。

7) 再研修のカリキュラムモデルは、「このようなコースタイプにはこのようなカリキュラムがふさわしい／このようなカリキュラムであるべきだ」というような基準、標準、規範という意味でのモデルを意味するものではない。コースタイプのそれぞれに多様なニーズに対応するいくつものモデルがあってもよい、というよりも、ニーズに合わせて新たなモデルがつぎつぎに開発されるような状況こそ望ましい。従って、カリキュラムモデルは一つの雛形、原型、または、見本例として考える。

8) 所沢センターでは「支援者支援」のシステムづくりとして、ニューズレター「同声・同気」（現在第9号まで発行）による帰国者支援者間の情報共有化、ネットワークづくりを行ってきたが、より幅広い範囲での教育リソースの共有化、利用を目指して、97年3月より中国帰国者および、支援者のためのホームページ「同声同気」を開設した。

【参考文献】

- ・麻生誠（1993）『生涯発達と生涯学習』放送大学教育振興会
- ・岡本包治編（1992）「『生涯学習プログラム開発』現代生涯学習全集 4」
- ・小池源吾（1992）「学習相談」『生涯教育とは何かー課題から実践へー生涯教育対策実践シリーズ<1>』岡本包治・山本恒夫編 ぎょうせい pp.169-186
- ・厚生省・再研修カリキュラム委員会作成実務メンバー（1997）『再研修カリキュラムー再研修を実施する際の、参考としてー』
- ・小林悦夫（1996）「中国帰国者教育の特性と研修カリキュラムおよび紀要幾システムの現状」『移住と適応ー中国帰国者の適応過程と援助体制に関する研究』江畑敬介他編著 日本評論社 pp.379-404
- ・小林悦夫（1993）「第二言語教育としての日本語教育の課題」『中国帰国孤児定着促進センター紀要第1号』中国帰国孤児定着促進センター
- ・佐藤恵美子、小林悦夫（1994）「カリキュラム開発および理念的目標の構造化について」『中国帰国孤児定着促進センター紀要第2号』中国帰国孤児定着促進センター
- ・田中望・斉藤里美（1993）「日本語教育の理論と実際ー学習支援システムの開発ー」大修館書店
- ・ドレイブス、ウィリアム・A（1990）『研修・訓練における成人指導の方法』財団法人全日本社会教育連合会
- ・日本生涯教育学会編著（1992）『生涯教育事典』東京書籍
- ・藤岡英雄「学習関心の把握」（1989）「『生涯学習促進の方法』生涯学習講座第5巻」佐藤守・稲生勁吾編 pp.21-40
- ・ブルーム、B.S 他（1973）「教育評価法ハンドブッケー教科学習の形成的評価と総括的評価ー」第一法規
- ・安場淳（1997）「「定住している中国帰国者の日本語学習ニーズ等」についての調査報告ーその1」『中国帰国者定着促進センター紀要第5号』中国帰国者定着促進センター
- ・Tuijnman, A.C. (ed.) (1996) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Pergamon.