

実践報告

開発途上国への海外派遣プログラムにおける
学生たちの「学び」について

(関西学院大学「国際ボランティア」プログラムの事例)

安居 信之^AStudent's Learning in Overseas Long/Medium-Term Participatory Program
to Developing Countries

(A Case Study of "the International Volunteers" in Kwansei Gakuin University)

Nobuyuki YASUI^A

Abstract: The learning experience in overseas provides not only educational opportunities but also impacts for students' personal growth. They can have good chances to think globally which they have not done before. Meanwhile, teachers and staffs are always searching for program contents, teaching methods and materials to educate undergraduates, and then encourage them to be globally-minded individuals. Now a challenge is the way how we can help developing those students effectively. Kwansei Gakuin University (Center for International Education and Cooperation) was awarded both "Go Global Japan Project (GGJ)" and "Top Global University Project (SGU)" by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). It has been engaged in global competency education and practiced with the International Volunteers Program. Through close monitoring and careful observations, the university learned that the students who completed their volunteer activities in developing countries could really expand their capabilities such as awareness for poverty gap, historical view points and cross-cultural understanding. In this article, while introducing two different theoretical concepts; *Situated Learning* by Lave and Wenger and *Problem-Posing Education* by Freire, the author finds out what and how impact students' capability and what is lying down behind those changes.

Keywords: Situated Learning, Problem-Posing Education, Overseas volunteer activity
キーワード：状況的学習、問題解決型教育、海外ボランティア活動

1 はじめに

海外経験で得た「学び」¹⁾は、ことさら若い世代の学生たちにとっては、自らを大いに成長させる糧となる。また将来のキャリア形成にも少なからぬ影響を与えることは言うまでもない。昨今、我が国において、グローバル人材の育成に積極的に取り組んでいる大学は決して少なくはない。例えば、「グローバル人材育成支援」事業 (GGJ) には 42 の大学が、さらにスーパーグローバル大学 (SGU) には 37 の大学が採択されている。それ以外にも各々の大学においては、短期のみならず

中長期にわたった特色のある海外派遣プログラムが運営されている²⁾。その一方で、グローバル人材の育成にあたっては、学生に対して、どういった教育内容を、いかなる方法にて行えば、実りある「学び」をもたらすことができるのか。高等教育機関の現場では、多くの教職員が日々、暗中模索の中、試行錯誤と創意工夫を積み重ねているのが実情ではないだろうか。

2013 年より関西学院大学³⁾において実践されているグローバル人材育成の試みのひとつ「国際ボランティア」プログラムでは、参加した学生たちは、現地で様々な困難に直面するが、それを克服して任期を終え

A: (株) 国際開発センター 経済社会開発部

帰国した姿には、概して成長の跡が見て取れる。現地での「学び」が学生たちの成長に何らかの形で寄与していることは疑うべくもない。

そこで本稿では、実践の中から得られた具体的な証左を通じて、学生たちの中で何が「学び」として芽生え、それが如何に育まれていくのか、そのプロセスについて分析並びに検証を試みたい。

2 「状況的学習」と「問題解決型教育」

本稿では、理論的なバックボーンとして、レイヴとウェンガーによる「状況的学習」と、パウロ・フレイレの「問題解決型教育」に着目する。学生の「学び」を分析するにあたって、この二つの理論を援用して考察を進めてゆく。

2.1 レイヴとウェンガーの「状況的学習」

文化人類学者のレイヴとウェンガーは、その著書『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』^{1,2)}において、「状況的学習 “situated learning”」という概念を、「正統的周辺参加 “legitimate peripheral participation”」という新たな分析的考え方を提示して説明することで、この斬新な学習論をより広く一般に普及させた。

「状況的学習」のコンテキストでは、本来学習とは、教室の場などで所与の教育カリキュラムに沿って何か特定のスキルや知識を教えられるということに限ったものではなく、日常生活の中の様々な場面そのものの中に埋め込まれていて、そこから取得していくものとされている。特にレイヴとウェンガーは、西アフリカ・リベリアでの仕立屋をはじめとする徒弟制に関する研究を通じて、学習は「実践コミュニティ “community of practice”」へ参加する過程で生ずるものであり、その過程は学び手が当該のコミュニティに正式メンバーとして活動に加わることから始まるとしている。そしてその参加の形態は、初歩的なものから徐々に深い部分に関わっていくように変化していくものと述べている。このような「実践コミュニティ」に対するかわり方を、レイヴとウェンガーは、「正統的周辺参加」と呼び、「社会的実践の側面として学習理論を定式化する」³⁾ことで、これまでとは異なる新たな理論としての「状況的学習」の構築を試みた。ちなみに「正統的周辺参加」の対象となる「実践コミュニティ」の一例としては、例えば学校のサークルや各種ボランティア団体、ボーイスカウトや消防団など、その人が所属し

ているという意識を明確に得られる集団と考えれば理解し易いであろう。また窪田(2011)⁴⁾は従来の学習と状況的学習を比較検討する中で、特に学習材料の選択に関して、従来の学習では教え手の視点で媒介されるのに対して、状況的学習では学習材料は日常の実践の中に置かれているものなので、学習者自らの視点で求めるものであると指摘している。

2.2 フレイレの「問題解決型教育」

一方、ブラジル人の教育学者であり教育思想家のパウロ・フレイレは、その著書『被抑圧者の教育学（原タイトル“*Pedagogia do oprimido*”）』^{5,6,7)}の中で、「銀行型教育 “banking education”」と「問題解決型教育 “problem-posing education”」⁸⁾という、教育に対する相対峙する二つの概念モデルを提起している（以下の表1を参照）。

「銀行型教育」とは、知識の伝達を中心にして、教師による講話形式のアプローチによってなされ、教師と生徒の関係は常に教える者と教えられる者に二分される。学習の対象は、まず教師が認識し熟考するものとされ、その後、生徒に伝えられることによって学ばれる。これに対して「問題解決型教育」は、問題の解決を指向して、対話を重視した学習のアプローチとなる。教師と生徒の関係は、共に学ぶ者として、互いに教え、教えられる立場である。学習の対象は、生徒にとっては省察のきっかけとなるものであり、教師にとっては自ら主体⁹⁾として認識するとともに、さらに生徒と共に常に熟考し直し続けるものであるとしている。

表1 銀行型教育と問題解決型教育

	銀行型の教育	問題解決型の教育
学習アプローチ	知識の伝達中心	問題解決指向
授業のスタイル	教師による講話、反対話的	対話重視 「対話なくして問題解決型学習はない。」
教師と生徒の関係	教える者と教えられる者	互いに教え、教えられる立場。共に学ぶ者。
学習の対象	まず教師が認識し、生徒に伝える。	生徒にとって、省察を求めるきっかけ、学びの起爆剤。

出典：フレイレ著、三砂訳『新訳 被抑圧者の教育学』⁷⁾より筆者作成

フレイレ自身、「問題解決型教育」を「世界と共にあるいは世界の内にいる人間の存在の仕方を批判的に自分で発見していく不断の努力の現れ」としている。さらに彼は、世界と意識について、「人間は自分と世界を同時に省察できるようになると、自らの認識は広がっていき(中略)『それ自身としてみえていない』ものに『意識的』な『まなざし』を向けられるようになる」。その結果、「以前にすでに客観的なものとして存在していたけれども、深い意味で認識されていたわけではなく、ときには認識されていたかどうかもわからないものが、問題化され挑戦されるものとして『立ち上がって』くる」⁷⁾と述べている。また里美(2010)⁸⁾は、問題解決型教育について、「訝りをもって世界と対する、自明とされているものを疑い、世界を「問題」としてとらえる、といった意味合いが、この言葉にはつよくこめられている」と指摘している。「問題解決型教育」における「学び」のエッセンスは、里美の言葉を借りれば、自ら「問題を立てる」こと、すなわち「みずからの状況を対象化し、問題化する」ことにあると言える。

3 学生たちの「学び」： 実践からの再考

3.1 関西学院大学における「国際ボランティア」プログラムについて

現在、関西学院大学では、国際教育・協力センターのもとで、「国連ユースボランティア」と「国際社会貢献活動」の二つのサブプログラムからなる「国際ボランティア」プログラムが運営されている。本稿において分析の対象である学生たちが実際に参加してきた当該のプログラムについて、以下に概観する。

「国連ユースボランティア」は、元々は2004年に「国連情報技術サービス (UNITeS) ボランティア」として始まったものであるが、その後2013年に国内の5大学、2016年にさらに3大学が参画し、現在、関西学院大学が基幹校となって、8つの連携校とともにコンソーシアムを形成している。なお、関西学院大学からは、筆者が在職していた2016年度末までの累計で延べ90人の学生が派遣されており、派遣先はアフリカやアジア、大洋州、中米、欧州など29ヶ国にまたがっている。

他方、「国際社会貢献活動」は、関西学院大学が独自にコーディネートするものとして2013年にスタート

した。2016年度末の時点で計108人が参加し、派遣先は東南アジアの諸国を中心に、欧州、豪州を含む9ヶ国にのぼる。

この2つのサブプログラムで構成される「国際ボランティア」プログラムは、端的に言えば、学生が大学在学中に約5カ月間、主として開発途上国のNGOや学校、国連の現地事務所等にインターン生やスタッフとして赴き、現地のカウンターパートとともに現場の業務に従事する。任期を全うすることで単位の認定もなされることから、大学の正規の授業の一環として、ある程度の長いスパン、直に国際開発の現場経験を積めるという意味では、斬新で挑戦的な教育プログラムと言える。また本プログラムに関係する教職員は、派遣前、派遣中、派遣後のすべてのプロセスにわたって学生への積極的な指導及び支援にあたっている⁹⁾。

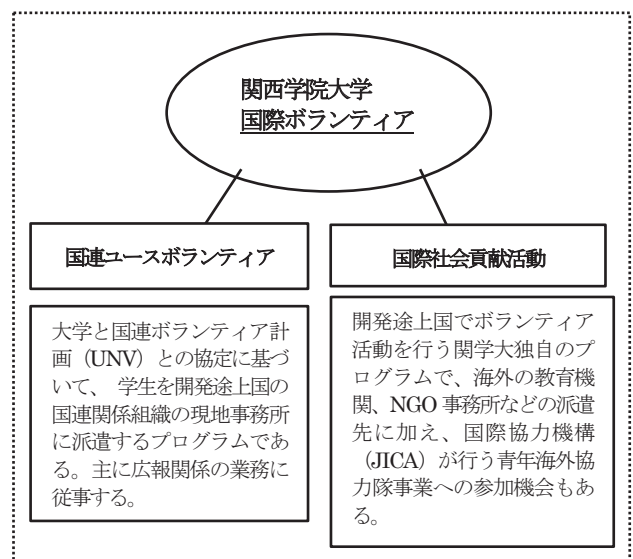


図1 関西学院大学における「国際ボランティア」プログラムの構成と概要

ボランティア活動や非営利団体(NPO)の活動に関して、三輪(2010)⁹⁾は「参加者自身が活動のなかで学んでいる。(中略)このような意味での学習は、活動対象の日常生活の状況と切り離されるのではなく、それらと表裏一体的な関係のもとに生まれている」として、状況的学習がなされていることを指摘している。同様に、本稿で取り上げている関西学院大学における「国際ボランティア」プログラムも、まさに状況的学習が豊かに展開されている実践の一つと言えるであろう。

また本プログラムの運営にあたっては、学生が現地

へ赴任した後も、担当教員は毎週初めに現地から送られてくる学生の Weekly Report に丁寧に目を通し、その一つ一つにメッセージを送り返している。このことで教員と学生は、学生の気づきや「学び」をタイムリーに共有するとともに、そこからまたさらに教員と学生間の対話が形成されていくのである。この点において本プログラムは「問題解決型教育」の考え方が底流に息づいていると言えるのではないだろうか。

3.2 現地での「学び」: Weekly/Final Report より

ここでは国際社会貢献活動のプログラムの一環として、フィリピンおよびマレーシアの NGO に派遣された筆者担当の学生たちを取り上げ、派遣期間中を通じて各週の活動と振り返りの記録として提出される Weekly Report、並びに派遣を終えるにあたりそれまでの活動全体を振り返って作成される Final Report の記述を引用しつつ、学生たちが現地でどのようにして「学び」を深めていったのか、以下、3つのテーマに事例を絞って検討する。尚、レポートの原文が日本語の場合は日本語で、英文の場合には英文として、記述された表現をそのまま引用することとしているが、便宜上、一部筆者が説明を加えた部分についてはカッコで括った。

3.2.1 【事例1】 貧困と格差について

まず最初のテーマとして、貧困と格差について取り上げる。フィリピンに派遣された学生たちの多くは、赴任後、比較的早い段階で、このテーマについて意識する。

・「マニラには大きな近代的なショッピングモールや、大きなホテル、マンションがたくさんありますが、その一方で、ボロボロの建物や、路上に座り込んでいる人々、道に散乱する多くのゴミなど格差をととても感じます。高速道路の高架下にはトタンでできた家に住む人々の姿もありました。フィリピンは格差が大きいとは聞いていましたが、都市の中での格差、都市と農村の格差を実際に目の当たりにしました。」(3回生, Aさん)

・「ビルが次々と立ち並ぶ中で貧困層の人々は生きていくために物乞いをしなければならないという

状況を目の当たりにして改めて貧富の格差がどれだけ拡大しているかを理解することが出来た。」(2回生, B君)

・“Many people, especially child and woman are begging me. Poverty problem is more serious. In fact, there is no work, so many people are slept on the road.”(3回生, C君)

Aさんは首都マニラの街中や地方出張の折に訪れた村の様子に、また B君と C君は物乞いの人たちに直面して、この国の貧困と格差の現実を自らのこととして意識するようになった。この他にも、派遣学生の多くが、フィリピンにおける現状について同様の言及をしている⁴⁾。実際、学生たちは赴任前から講義やニュースの中で、その事実自体を知っていたはずである。にもかかわらず、驚きをもってこの現実を受け止めるのはなぜだろうか。これは、派遣された途上国に自らの生活を置いたことで、状況的学習が展開される環境が生まれた。その上で、今まで頭だけで理解していた貧困や格差が、現実に身近な存在として初めて自身のこととして結び付いたからではないか。そして、それが新鮮な発見となって現れたのであろう。これがまさに「状況に埋め込まれた学習」からの気づきであり、かつ問題意識が芽生えるということである。このような「学び」の萌芽を踏まえて次のステップとして、直接間接に、仕事や学ぶことへの動機付けへと繋がって、自身の変化及び成長に至るものと推察される。

実際、離任を目前にして、Final Report 内の記述には、次のような学生の変化や成長が伺われる。

・マニラという世界的に見ても格差のひどい都市に住んでみると、毎日のように物乞いする人々を目の当たりにする。ジプニーに乗ると、床を這って私たちの靴を拭いてお金をもらおうとする人にもよく遭遇する。はじめは、現地の人々の貧しい人々に対する無関心さにひどく心が痛んだ。しかし、怖いことに、数ヶ月住んでみると、その光景に慣れを覚え始めてしまっている自分がいた。この意識の変化に気付いた時は、罪悪感に苛まれた。自分が社会貢献をしているはずなのに、その貢献は毎日、目の当たりにする貧困の人たちになんの影響も与えられてい

ないと感じたからだ。(2回生, D君)

D君がこのプログラムへ応募するきっかけは、たまたま機内で隣に乗り合わせた男性からかけられた「本当に途上国を知りたいのなら現地の人たちと同じもの食べ、住んで、働いてみなさい」という一言だった。そして「今回の派遣で、良くも悪くもこの意味が分かった気がする。」と締めくくっている。これがまさに、誰に教えられたものではなく、自らが考え、感じ、掴んだ彼自身の「学び」の成果である。

3.2.2 【事例2】日本人としての歴史への認識

次に、日本人としての歴史への認識について見てみたい。右テーマは、日本との歴史的な繋がりを背景に抱えるフィリピンに派遣になった学生たちに、とりわけ意識され易いものである。学生らは、現地の人との対話を通じて、また現地の博物館や戦跡で目にしたことを題材にして、以下のように綴っている。

・「戦時中に旧日本軍が行った残虐行為が語られることも多く、そのたびなんとも言えない気持ちになります。会話は必ず『私たちは今友達だから』『ずいぶん昔のことだから気にしないで』という言葉で終わりますが、そういった話題が持ち上げられる度、今後世界に出る際の歴史教育の重要性を改めて感じる。」“I believe that looking forward is very important, but looking back the history is also very important to live NOW.” (2回生, Eさん)

・「旧日本軍がフィリピン人を虐殺している絵画や骸骨が並べられた絵画などが置かれていた。(一緒に参観したフィリピン人同僚)二人から Don't worry.と言われた。旧日本軍の占領・虐殺は人道を踏みにじった間違った行為と思うが、その行為を私たちの先代の日本人が行ったと考えるとどのように対応すればよいのか非常に戸惑った。」「戦争が人を残忍にさせるということに非常に恐怖心を抱いた。二度とこのようなことを繰り返さないためにもこの歴史を戦争経験のない私たち世代が後世に伝えていかなければならないと感じた。」(2回生, F君)

・“The place we stayed was where the Japan army

set up base camp during World War II... I think it is important to review the history because our lives are based on history,” (3回生, 前出Aさん)

・“I knew Japan had invaded the Philippines but I did not know how Japan had ruled.” (2回生, 前出D君)

・“history between the Philippines and Japan...I have to learn “true history”, because sometimes information is limited and restricted.” (3回生, G君)

Eさんの場合は現地の人々の口から直接話を聞かされる形で、またF君は同僚と行った博物館で戦時下の様子を描いた絵画を目にすることで、さらにAさんは戦跡に足を運びそこに立ったことで、自らの目の前に現れた過去の戦争の現実が新たな気づきとして意識されるに至った。他方、D君が述べているように「どのように統治 (ruled) したのか」という点においては、日本の教育の中ではほとんど言及されることはないし、またG君は「時として(歴史の)情報には制約がかけられる」といった問題にも目を向けている。

このように、学生自身が今まで知らなかったこと、知識が不十分だったことについて、新たな気づきとして意識が開かれ、さらにはそのこと自体も含めて現実に対して率直に問題を提起している。このことからして、学生自身の中に何がしかの変化がもたらされたことは言うまでもない。同時にこれらの省察を経て、今まで明確には意識していなかった自らが日本人であることを、ここに来て初めて強く意識するきっかけにもなったのではないだろうか。

3.2.3 【事例3】異文化理解：他の宗教の人々とともに

最後に事例3では、イスラム教徒の人々との関わりを通じて、異文化に対する向き合い方が変わったケースを取り上げたい。

・「(同じ年の同僚との対話)の中で学んだのは、イスラム教徒でも根本的に考えていることは日本人の私とあまり変わらないということ。彼女と話をする前は、宗教を中心に据えているイスラム教徒は西

洋の考え方とは違った考え方をしており、根本的なところで違いがあるのではないかと思っており、今考えると一種の偏見を持っていた。しかし、彼女と話す中でその考えは払拭され、「宗教」というくりにとらわれすぎず、その人自身を見て、相手の気持ちを考えながら付き合っていける人でありたい。」

(2回生, Hさん)

・” People could have negative impression against Islamic people, however at least they (Muslims) are very good persons and they always keep in their mind that they should be helpful to people in any kind of ways. I do not want people to get negative images to Islamic people from these kinds of terrorisms that only a few of them took.”

(3回生, 前出 G君)

Hさんは、多民族国家でありイスラム教徒が多いマレーシアへ派遣された学生である。派遣先での同僚との日常的な交流を通して、人としての本質的な部分に共感することで、自らの異文化に対する不十分な理解に気づき、本来あるべき異文化の人々との向き合い方について考えを巡らせている。またフィリピンに派遣になったG君は、イスラム教徒の友人知人らとの関わりを通じて、Hさんと同様に異文化との向き合い方を見つめ直すとともに、多くの人がイスラム教徒に対して抱いている誤ったイメージについて疑問を投げかけている。

HさんにしてもG君にしても、これまで異文化との関わり合い方について学習する機会は幾度となくあったはずである。しかし実際に身近な存在として日常の中で接することで、異国の地での自分の立ち位置を見いだすとともに、真の意味で異文化の人々と向き合うことを自分のこととして自らの中に取り込むことができたのであろう。

4 まとめとして

以上、3つのテーマ事例をもとに、学生たちが派遣期間中、自らが活動する環境下において、如何に問題に気づき、問題提起をするのか見てきた。これらの観察をもとに、学生たちの「学び」の構造をまとめたものが以下の図2である。

学生らは、自身の置かれた状況を、現地の人々との

かかわりの中で、直接目で見、肌で感じることで、自分のこととして対象化する(状況的学習)。この過程で、自分自身と身の回りのことを関連付けて省察することで、意識が向けられる対象が深まる。それによって新たな気づきとともに、問題の背景や原因にも思考を巡らせ、自ら問題を提起するようになるのである(問題解決型の教育)。そして、そのことをきっかけに、内面的な部分に変化をきたし、結果、考え方や日々の行動にも影響が及ぶものと考えられる。状況的学習の環境の下、この意識が深まる「学び」のプロセスこそが、学生たちを成長させる上で、重要な要素となっているのである。

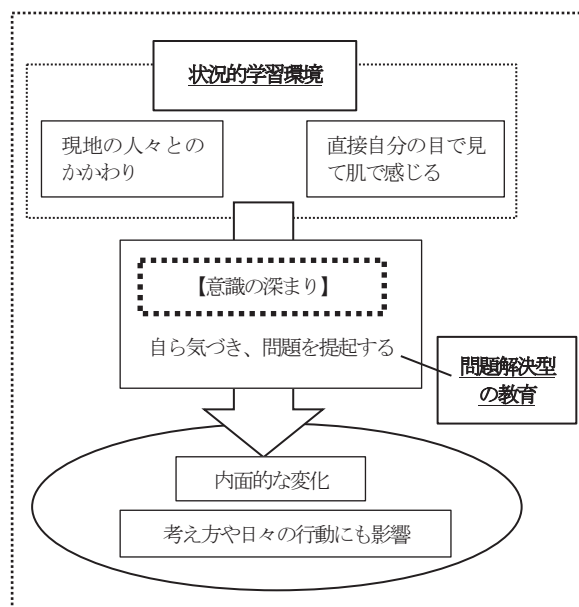


図2 学生たちの「学び」の構造

このように、本稿における分析を通じて、海外、特に開発途上国における参加/体験型学習においては、例えば「問題/課題」を自分のこととして実感できる環境/距離感(≒状況的学習環境)と「気づき」「振り返り(省察)」といった「学び」のきっかけ(≒問題解決型の教育)の双方を必要条件として整えることで、学生の成長にとってかなり有効な学習/教育の機会を提供でき得るものと結論づけられる。今後、本稿から導き出された知見が、留学、海外スタディツアー/フィールドワーク、海外インターンシップ等の実施に資することを期待したい。

謝辞

本稿は、国際開発学会第18回春季大会(2017年6月3日開催、於：関西学院大学)において発表した内容をもとに、加筆修正したものである。関西学院大学国際学部の關谷武司教授をはじめ、有益なコメントを頂いた皆様方に、心より感謝申し上げます。

注

- [1] 本稿では、「学び」を「人を内面的に変化させるために必要とされる無形の投入物」と定義し、「学び」の結果、その人の考え方や行動規範にも影響が及ぶものであるとする。
- [2] 例えば、恵泉女学園大学が実施している北タイ地域に1 Semester 学生を派遣する長期フィールドスタディプログラムなどがある。
- [3] 本稿の内容は、あくまでも筆者個人の見解によるものであり、従って本論文の内容に関係するいかなる組織・団体のそれを代表するものではない。
- [4] フレイレの原文で用いられているポルトガル語の "educação bancária", "educação problematizadora" を、小沢ほか(1979)⁶⁾では「銀行型教育」「課題提起型教育」、三砂(2011)⁷⁾は「銀行型教育」「問題解決型教育」、里美(2010)⁸⁾では「預金型教育」「問題化型教育」と、それぞれ別々の訳が付けられている。本論文の論旨や訳語の普及状況等についても考慮したものの、本稿では、文中の引用がすべて三砂(2011)⁷⁾からのものであることに鑑み、整合性の観点から、三砂(2011)⁷⁾の訳語に統一した。
- [5] 「問題解決型教育」のコンテキストでは、学びにおける主体は、生徒であるとともに教師でもあることに留意する必要がある。教師は「知る」という行為を通じて思考し、熟考し続けるわけであるが、そこには里美(2010)も指摘しているように「自分だけが主体なのではなく、相手もまた主体であることの徹底的な認知」⁹⁾のもと、生徒が考え導き出した答えに対して、教師はそれを受けてまたさらに熟考するといった、いわゆるらせん状に対話を繰り返すことが求められている。すなわち「相互主体的なやりとりの場」¹⁰⁾でなければならない。
- [6] ちなみに派遣任期を終えて帰国した後も、派遣を終えた学生のみを対象にしたゼミナール形式の授業が用意されている。その中では、派遣中に自ら立てた問題をあらためて省察し直し、それを学生間で共有し合うことで、さらに意識のレベルを高めていく。

その上で、自らの「学び」を、高校生や大学の後輩たちに向けて、今度は教える側の立場に立ってプレゼンテーションを行う。この経験は、現地での「学び」を別の角度から眺め、整理し直す、いわゆる省察の良い機会にもなり、学生にとって非常に有意義なものとなっている。

- [7] 例えば、“the thing that I have learnt and I was surprised about life in the Philippines is about its disparity.” (2回生, D君)。「身に染みて思ったのは『マニラの貧富の格差が深刻』ということだ。(中略)私は1つの都市でこれほど貧富の差がはっきりしているケースを見たことが無かったために非常にショックだった。」(2回生, F君)。“I recognized gap between the rich and the poor and it is bigger comparing to the one in Japan. But I do not know why they gap is so big.” (3回生, G君)など、フィリピンに派遣された学生は、必ずと言って良いほど、このテーマについて意識を向けている。

引用・参考文献

- 1) Lave, J. & Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2) ジーン・レイヴ, エティエンヌ・ウェンガー著, 佐伯胖訳. (1993). *状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加*. 東京: 産業図書.
- 3) 西口光一. (2001). *状況的学習論の視点* (青木直子, 尾崎明人, 土岐哲編. *日本語教育学を学ぶ人のために* pp.105-119). 京都: 世界思想社.
- 4) 窪田光男. (2011). 「状況的学習論」再考 —教育実践と研究への新たな可能性—. *言語文化* 14(1), 89-108.
- 5) Freire, P., translated by Ramos, M. B. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- 6) パウロ・フレイレ著, 小沢有作, 楠原彰, 柿沼秀雄, 伊藤周訳. (1979). *被抑圧者の教育学*. 東京: 亜紀書房.
- 7) パウロ・フレイレ著, 三砂ちづる訳. (2011). *新約被抑圧者の教育学*. 東京: 亜紀書房.
- 8) 里見実. (2010). *パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」を読む*. 東京: 太郎次郎社エディタス.
- 9) 三輪建二. (2010). *生涯学習の理論と実践 (NPO・ボランティアと生涯学習 pp.95-96)*. 東京: 放送大学教育振興会.

受付日 2018年1月15日、受理日 2018年3月10日