

知の循環型社会における 自立した個人の育成と生涯学習

葛 原 生 子
(広島県立生涯学習センター)

1. はじめに～視点とアプローチ

少子高齢化、グローバル化といった社会の大きな変化の中で、生涯学習推進にも新たな方向性が求められている。教育基本法を始めとする関係法の改正後、最初の中央教育審議会答申「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について～知の循環型社会の構築を目指して～」(平成20年2月)は、そのような文脈において、我が国の今後の生涯学習の方向性を示す一つの指針となっている。

本稿では、この中でも重要なキーワードとなっており、今後生涯学習の振興を考えていく場合に不可欠の視点となる「自立した個人の育成」に焦点づけ、その内実をより具体的に検討していきたい。

そのためには、まず「自立した個人」をどのようにとらえるかを明らかにする必要がある。はじめにでは、その点を踏まえて、「知の循環型社会における自立した個人の育成」という課題に接近するための本稿でのアプローチを提示する。

「自立した個人」をどうとらえるか。まず、前出の中央教育審議会答申に即してみていくと、次の三点があげられる。一つ目のとらえ方としては、「生

きる力」,「人間力」を身につけた人。より具体的には、この答申においても言及されている経済協力開発機構(OECD)の「主要能力(キーコンピテンシー)」の考え方の中に見ることができる。それは、「単なる知識や技能」だけでなく、それらを「単に適用する」ことを越えて、「革新的で、創造的で、自己主導的で、内発的動機づけをもち、したがってさまざまな社会領域において自己の決定や行動に責任がもてる(親,パートナー,雇用主,従業員,市民,学生,あるいは消費者のいずれであっても)」個人,さらに「自ら考え、自らの知識や行動指針を作り出す」ことのできる個人というとらえ方である。自分の学びや体験を、人生の重要で複雑な課題に対して複合的に活かし、自分の人生・生活を自らの責任で生涯にわたり切り拓いていく「包括的(ホリスティックな)生活者」としての自立である。⁽¹⁾ 第二に、我が国の行財政改革との関連で特筆されている「自立したコミュニティ(地域社会)」の形成に資する「自立した個人」。すなわち、行政サービスが縮小される中で、各個人が自己の責任において主体的に自らの人生を豊かにするための判断を行うと同時に、自ら公的サービスの役割をも果たす自立した個人となり、そうした自立した個人からなる地域社会が自らの課題に対して自らの力を統合して解決する自立した地域社会の形成を行うという考え方である。これは、行政からの自立、市民(地域住民)としての自立の強調である。さらに第三として、「知の循環型社会」との関連では、各個人が、自らのニーズに基づき学習した成果を社会に還元し、社会全体の持続的な教育力の向上に貢献するといった、学習者としての成熟を踏まえた学習者としての自立の側面にも言及されている。

このことに加えて、現代社会における「自立した個人」をとらえる場合に、「関係の自立」という考え方に着目したい。社会学者の天野正子は、団塊世代の男性に対するアンケート調査を踏まえ、「男と女、障害者と高齢者を含めて、人が誕生から死にいたる自らの人生の選択と決定を、他者との支えあいや援助関係のなかで最大限に充足できる状態」⁽²⁾という、もうひとつの自立のとらえ方を示している。これは、自立を生涯にわたるダイナミックなプロセスとしてとらえると同時に、他者との「自覚的な協同関係」を前提としているところに、その独自性がある。天野は、人間は一人一人が自己完結的な存在だとする西欧型自立論にひそむ危うさを指摘し、自立と依存は、必ずし

も二者択一的な概念ではないとしている。個人の自立は、程度の差こそあれ、他者への依存なしには成り立たず、サービスの経済化などによって、そのことが見えにくくなっているのが現代社会の特徴だと指摘している。「ここでいう他者との相互援助や支えあいは、日本社会に根強い『もたれあい』や、個人の自由を認めない共同体主義的な規範をさすのではもちろんない。関係性をきりすてたところに個人の自立を求めるのではなく、むしろ他者との協同関係があるからこそ、人びとは安心して自立の方向を模索しうるのである」⁽³⁾と述べ、協働の時代、あるいはソーシャル・キャピタルがクローズアップされる今日、「自立した個人」をとらえる有効な視点が示されている。

そこで、本稿では「自立した個人」を、様々な生活領域に自立的にかかわりながら、それらの統合された包括的個人として自分の人生を自分の責任で切り拓いていく生涯にわたる発達的でダイナミックなプロセスとしてとらえる。そして、そのプロセスにおいて、他者との協同関係を不可欠なものとする「関係的自立」の考え方を視野に入れていくこととする。

このように「自立した個人」をとらえ、その育成について本稿では、次の二つの観点から具体的に検討していくこととする。その第一は、キャリア形成、特に「ライフキャリアの形成」の観点からのアプローチである。ライフキャリアは、キャリアを職業だけでなく様々な社会的役割を包摂しながら、それらと個々人の独自の生き方を切り結ぶダイナミックな発展過程ととらえることのできる概念である。また近年、このようなキャリアに対する考え方の広がりと同時に、キャリアは会社や組織など他者が主導するものではなく、個人が主体となり、自分のキャリアは自分が責任をもって生涯を通して作りあげていくものであるという「自律的キャリア形成」の考え方が浸透してきつつある。⁽⁴⁾ このようなキャリア概念のとらえ直しによって、自立した個人の育成にキャリア形成という観点からアプローチする端緒と意義が見出されると考えている。次に、第二の観点は「知の循環型社会」との関連で特にクローズアップされる必要があると考えられる、学習主体としての個人の自立、すなわち「学習者としての自立」の側面である。本稿では、この二つの観点「ライフキャリアの形成」と「学習者としての自立」に関連して、これまで蓄積されてきた知見を抽出することを通して、これらが知の循環型社会

における自立した個人の育成において鍵となる要素であることを明らかにすると同時に、その内実をとらえ、それに基づく生涯学習振興のあり方について若干の考察を加えるものとする。

2. ライフキャリアの形成と自立した個人の育成

キャリアとは経歴であり、従来は「職歴」のように単一の役割を中心にとらえることが一般的であった。それに対しライフキャリアとは、人の一生を通しての様々な役割の組み合わせとその発展の過程、すなわち生活・人生を全体としてとらえる多面的経歴のことである。

本章では、このようなライフキャリアの形成をめぐる理論や研究の中から、自立した個人の育成に関わる知見を抽出していきたい。

(1) 「多様なキャリアの形成」と自立

文部科学省「キャリア教育の推進に関する総合的研究協力者会議」はキャリアの定義を、「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」⁽⁵⁾としている。この定義にも見られるように、キャリアを「ライフキャリア」として包括的にとらえることが一般化してきているが、このような生涯キャリア発達の考え方を打ち出したのは、スーパー（Super,D.）である。スーパーは、キャリアの多面的側面、すなわち個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割を、子ども、学生、余暇を楽しむ人、市民、職業人、及び家庭人とし、これら6つの人生の主要な役割が生涯にわたって結合したり連続したりする過程を、可視化する図として「ライフキャリア・レインボー」を提示した。⁽⁶⁾ これを見ると、ライフワイドな次元として多様なキャリア、あるいは複合的キャリアを形成していく側面と、ライフロングな次元としてそのようなキャリアを、生涯にわたって再編成していく生涯発達の側面を把握することができる。個々人は、それぞれこの二つの次元の交差したポイントにおり、その場その場で、他者との協同関係も視野に入れながら、自らの人生の選択と決定を積み重ねていく。

キャリアと言えばまず一番に職業が想定されるように、ライフキャリアの重要な柱の第一は職業キャリアである。この職業キャリアの形成を自立した個人との関係でとらえると「経済的自立」と連関する。では、この経済的自立とはどのような状態なのか。また経済的自立を促進するキャリアの形成とはどのようなものなのか。前出の天野正子は、通常の意味での経済的自立は、経済的に「自活」していることをさす場合が多いが、自活していることと、職業人としての自立を示す経済的自立とは異なることを指摘している。企業や組織に深く組みこまれた「もたれあい」の構造を直視し、企業や組織に自らの価値を基準に「限定的」に関与し、そこで働くことを自らが主体的に意味づけていく「会社からの自立」を経て、自分自身の価値にもとづいて生活していくに必要な経済力をもつこと。これを、本来の意味での「経済的自立」としている。⁽⁷⁾そして、男性にとっても女性にとっても、このような意味での経済的自立がなければ、現代社会において、双方にとって「包括的（ホリスティックな）生活者」としての自立が困難であるため、我が国においてもワーク・ライフ・バランスが重要な政策課題となっているのである。職業キャリアの形成に焦点づけて、「企業から少し距離をおいたところで、自分のキャリアと能力を開発するという視点に立ち、会社を越えて社会的に通用する専門的能力を磨くこと」や、そのための「能力育成の自己管理」などが言われるようになってきている。⁽⁸⁾

また近年、ライフキャリアの中でも、市民（地域住民）としての役割がクローズアップされてきており、「社会活動キャリア」⁽⁹⁾という言葉も使われはじめ、「市民的自立」が、自立した個人にとって必須要件となっていていえる。そして、このような市民として自立した人々が、「生活の場を同じくするもの同士の交流や自治にもとづく関係づくり」⁽¹⁰⁾、すなわち関係的自立を築く日常的実践が、ソーシャル・キャピタルの基盤となる。社会活動キャリアは、このような地域におけるインフォーマルな結びつきから、地縁組織、さらには NPO のような市民活動団体を通しての社会活動といった日常実践の積み重ねである。この社会活動キャリアを人々のライフキャリアにおける多様なキャリアの一つの柱として位置づけ、その形成を考えていくという試みはまだ緒についたばかりであるが、個々人の市民的自立と同時に、「自立したコミュニティ（地域社会）」の形成につながっていくという二重の意味に

において、今後ますます重要視されるようになるであろう。

自立した個人の育成を考えていく場合に、以上のような「経済的自立」、「市民的自立」、またここでは詳しくは触れないが親として子どもとして、さらには配偶者としてといった家族関係や再生産労働に関わる「生活的自立」が、一人一人の多様なキャリアの形成において促進されていくという視点が必要であると言えよう。

（２）ライフキャリアの形成と意味ある学習

次に、このようなライフキャリア形成過程に、学習活動がどのように関わ
るのか、ライフキャリア形成の視点から、自立した個人の育成と生涯学習を
考える上で必要な知見を、メリアン（Merriam, S.B.）の成人発達と成人学習に
関する研究からみていきたい。⁽¹¹⁾ メリアンは、成人期の発達や変化に対する、
成人教育、あるいは学習活動の関わりや意味合いを一貫して探求している。
その中で、多くの成人発達理論がとってきた連続型アプローチ発達過程を
単線型で連続的な段階としてとらえるアプローチに疑問を呈し、それに替
わるものとしてライフイベント枠組の有効性を強調した。年をとるにつれて
発達する正しい方法とか、最も良い方法というものはなく、まただんだんと
段階的に成長、成熟していくというのでもない。人はある時、あるライフイ
ベント（生活事象）とトランジション（過渡期）を経験し、ターニングポイ
ントに遭遇する、そういう分岐する線をつくっていく過程として、生涯発達
をとらえる枠組である。この枠組に基づいて、成人の発達と学習活動の関わ
りを把握するために、「成人期の仕事と愛と学習」質問紙とインタビューを併
用して、質的研究を実施している。この質問紙は、20年間の範囲で主要なラ
イフイベントを日記のようにリストアップし、その各々に対する主観的評価
と、重要な学習経験の時期と内容、及びその学習を重要にしたもの（重要性）
を記載する日記的道具である。これは、様々な生活役割と不可分に結び付き、
相互に作用しあっている成人の学習を把握するために、ライフイベントを指
標とするライフキャリアの文脈に学習暦（学習活動キャリア）を位置づけ、
学習の意味も確認しようとしたものである。このことによって、ライフキャ
リアの形成は画一的で客観的なものではなく、一人一人が自分の生きている
物語を作り上げていく過程であるという考え方と、その過程における学習の

意味を提示した。

このようなメリアンの研究成果を、ライフキャリアの形成と学習活動との関連で抽出すると、次の2点にまとめられる。第一は、ライフキャリアを形づくる主要な生活上の出来事と学習内容は必ずしも直接結び付いておらず、その成果も様々である。自分自身による成果の確認と主観的価値付けによって、学習が個人にとって意味あるものとなり、その学習成果の確認と意味づけこそが、その個人のライフキャリアを形づくっている。第二に、ライフキャリア形成において重要性の高い学習経験は、フォーマルな設定での学習（提供者がプログラム化した学習機会）よりも、インフォーマルあるいは自己管理的学習（self-directed learning）である。

ライフキャリアの形成においては、学校教育や社会教育だけでなく、インフォーマルな学習や自己管理的学習も視野に入れることが不可欠であり、またその中で、学習者自身による学習成果の確認と主観的評価を促進することが、ライフキャリアを形づくる上で「意味ある学習（meaningful learning）」となることを示唆していると言えよう。

(1)からの知見も踏まえると、「経済的自立」、「市民的自立」、「生活的自立」などの「多様なキャリア形成」における自立が、一人一人がつくりあげていく独自のライフキャリア形成過程において促進されるような、「意味ある学習」が埋め込まれていくキャリア形成支援が求められるのである。

3. 知の循環型社会における「学習者としての自立」

知の循環型社会における「自立した個人」を考えていく場合に、学習者の成熟を踏まえた「学習者としての自立」の観点からの検討は不可欠である。これは、ライフキャリアの文脈でいうと、学習主体としての個人の自立を促進する「学習活動キャリア」の形成と言える。このような学習者としての自立については、これまで主として自己管理的学習研究として取組まれてきた。これに加え、近年では地域社会ベースの学習成果の社会的活用がクローズアップされ、学習成果の活用に関連する研究も蓄積されている。

そこで本章では、自己管理的学習、及び学習成果の活用、その中でも「学

習のトランスファー (transfer of learning)」の考え方をめぐる研究の中から、参考となる知見を抽出していきたい。

(1) 自己管理的学習能力の開発

自己管理的学習の定義は研究者により様々であるが、自己管理的学習研究の研究、すなわちメタ研究に取組んだキャファレラ (Caffarella, R.S.) は、「自分自身の学習活動を計画し、実施し、評価することに対して、他の人の支援がある場合であれ、ない場合であれ、自分が第一義的にイニシアティブをとる学習の形態として、最もしばしば説明されてきた」と述べている。そして、キャファレラ自身は、「自分の責任で行う学習 (learning on one's own)」と言う表現を使っている。そして、このような「学習における自己管理、あるいは自立の考え方は、主としてフォーマルな教育実践の枠外で研究されてきた」中で、「学習者の自己管理を、組織化された学習に合体させる」研究に取組んだ。⁽¹²⁾ フォーマルな場、すなわち教育機関等の提供する組織化されたプログラムに、学習者の自己管理という考え方を導入する実践研究において、自己管理的能力を次の12項目で示した「自己管理的学習能力自己診断表」を開発した。⁽¹³⁾

- 1) 必要な時には教師や仲間の支援を得て、自分の学習ニーズを現実的に自己診断する能力
- 2) 学習ニーズを、達成可能な学習目標に置き換えることのできる能力
- 3) 自分の支援者、相談者として、教師とかかわる能力
- 4) 様々な学習目標に合致した人的、物的資源を認識する能力
- 5) 教師の資源を活用する際に、自分がイニシアティブをとる能力
- 6) 学習資源を利用するための効果的な方法を選ぶ能力
- 7) 学習方法を、イニシアティブをもってうまく実行する能力
- 8) 活用した資源から、知識や技能を獲得する能力
- 9) 仲間と協同的にかかわり、その仲間を自分の学習の自己診断、計画、実施のための資源とみなす能力
- 10) 個人的な学習の障害を処理し、それに対応する能力
- 11) 学習への動機づけが弱まった時、それを再生する能力
- 12) 自分の活動を評価し、その進み具体について他の人から助言を得る能力

力

これは、学習することそれ自体を学ぶ、「学習することの学習」、その中でもメタ認知技能—自分自身が、考え学習することについて考えることができる技能—に関連している。まず自分を学習者として認識し、「学習者としての自分」を見直し、自分が学習するプロセスについて理解することから始まる。そして、自分の学習過程をモニタリングし、反省的に振り返ることによって効果的な学習ができるようになる。効果的に学習できるようになると、自分に合った学習スタイルを認識できるようになると同時に、様々な状況において、多様なスタイルで柔軟に学ぶことのできる「通な学習者 (gourmet learners)」—学習に対する良いセンスをもつ人⁽¹⁴⁾—になることにつながっていく。そして、これは、個々人の学習者としての自立の第一歩となるだけでなく、このような人々の存在が学習機会提供者を刺激し、地域の学習機会の質を向上させることにもなるのである。

学校教育において中心をなす他者管理的学習 (teacher-directed learning), すなわち、自分の学習活動のイニシアティブや責任を他者に委ねる学習活動の経験が多く蓄積される中で、このような自己管理的学習能力を開発する場を意図的かつ計画的につくっていくことが重要となる。

(2)「学習者としてのキャリア」への着目とその成果の活用

また、学習者としての自立は、学習活動経験の長年の積み重ね、「学習者としてのキャリア」(学習活動キャリア)の形成過程においてもとらえることができる。筆者は、40歳代から60歳代までの女性を対象とした20年間にわたる「学習活動キャリア」の形成に関する質的調査研究⁽¹⁵⁾を行った。その結果、学習者としての成熟の過程として、学習の「享受」から「参加」、「創造」へ⁽¹⁶⁾という学習者としての主体の変化が明らかになった。最初は学習機会の利用者として、既存の講座やグループにいわゆる「お客さん」として参加しているが、学習者としての経験を重ねていくと、次第に主催者側に参加するようになったり、「自分の学びたいことを、学びたいように学びたい」と自分で学習グループを主宰するようになる人もでてくる。さらに、その役割の大変さと楽しみを知ると、仲間やさらには地域の人々のための学習の場をコーディネートしたり、プロデュースする方に興味が生じ、行政等から助成金を受け

て地域で講座を開催したり、イベントを企画したりする。社会教育主事講習を受け、町の生涯学習推進員として、それが仕事になった人もいる。これは、学習機会の利用者（user side）から提供者（provider side）への移行であり、学習者としてのキャリアの積み重ねによる学習成果の活用と言える。近年少しずつ各地で広がりつつある生涯学習支援 NPO の活動もその延長線上に位置づけられるだろう。学校、あるいは社会教育施設などの既存の教育機関からの自立である。そして、既存の教育機関に依存しない対等な関係、すなわちパートナーシップのもとで、地域における協働が可能になるのである。「学習者としてのキャリア」の積み重ねによる「学習者としての成熟」が、学習者としての自立を促し、ひいては持続可能な地域の教育力の向上につながっていくという一つの道筋である。利用者側と提供者側を越境し、自由に行き来する学習者として自立した個人は、知の循環型社会における重要な資産である。その重要性の認識と、育成が求められるのである。

（３）学習のトランスファーを促進する学びのネットワーキング

知の循環型社会の鍵となるのは、学習成果の社会的活用の促進である。ここで問題になるのは、「学習成果」と「社会的活用」が必ずしも連続的なものではなく、そこに断絶があることである。この課題に関連して、学校外の学習成果の評価システムや、人材バンク等の研究や実践が積み重ねられてきているが、ここでは「学習者としての自立」の観点から考えていく手がかりとして、「学習のトランスファー」という考え方に着目する。ここでいう学習のトランスファーとは「教育プログラムに参加した結果として、学んだことが参加者にとって効果的に応用されること」⁽¹⁷⁾である。これは学習プログラムの参加者が、いかに自分が学んだことを個人的に、または職業上、あるいは公的生活において統合していくかということにかかわるが、特に、学習活動を通じて力をつけ、何かを変えようとする人々それが自分自身、あるいは他の人々の変化であろうと、実践活動、組織、または社会における変化であろうとを支援するために有効な考え方である。学習成果活用の問題を、学習者自身とプログラム開発に関連づけながら、それだけにとどまらず成果の受け入れにかかわる関係者、関係機関、及び地域社会や社会全体との間でダイナミックにとらえようとするところに特徴がある。筆者はこの考え方を参

考にして、学習のトランスファー、すなわち学習成果の活用の障壁となるものと、活用を促進するものを明らかにする調査研究を試みた。⁽¹⁸⁾ 調査対象は、筆者もそのプログラム開発及び実施に携わった特定の学習プログラムの参加者たち（第1期～9期生）とした。その結果4つの障壁と1つの促進に関わる要因が明らかになった。唯一学習のトランスファーを促進する力、すなわち成果活用の推進力として確認されたものが、学習者の継続学習とそれを支えるプログラム修了者の多様なグループであった。プログラム修了後の継続学習と成果活用との間の相関性（表1）と、このような継続学習の機会としてあげられているものの多くが、プログラム修了者のいわゆる「後グループ」であることがわかったのである。

表1 継続学習と成果活用の程度

N = 173					(%)
成果の活用 継続学習	活用して いる	どちらとも いえない	活用して いない	無回答	計
学習している	81.5	5.4	2.2	10.9	100.0
どちらともいえない	57.1	23.8	14.3	4.8	100.0
学習していない	32.8	19.0	46.5	1.7	100.0

そこで、プログラム修了後の継続学習とそれを支える修了者の多様な「後グループ」、すなわち「学びのネットワーク」がどのように機能し成果活用を促進しているのかをケース・スタディで見ていくことにした。⁽¹⁹⁾ その結果をまとめたものが、図1である。まずグループ・ネットワークの生成過程とその重層性が把握できた。プログラムへの参加による同期生とのグループ・ネットワークを基盤（第一段階）として、第二段階として、プログラム修了者内部のグループ・ネットワークが、第三段階として、修了者のネットワークが外部の多様な人々やグループとの接点をつくり、外部とのネットワークが形成されていく3段階の生成過程である。プログラム修了者の多様な「後グループ」を中心に、各グループ内やグループ間で、さらにグループ「外」の人々と「学習における意味ある他者（significant others of learning）」⁽²⁰⁾としてお互いに学びをシェアし合う、相互依存的なつながり、すなわち学びのネットワー

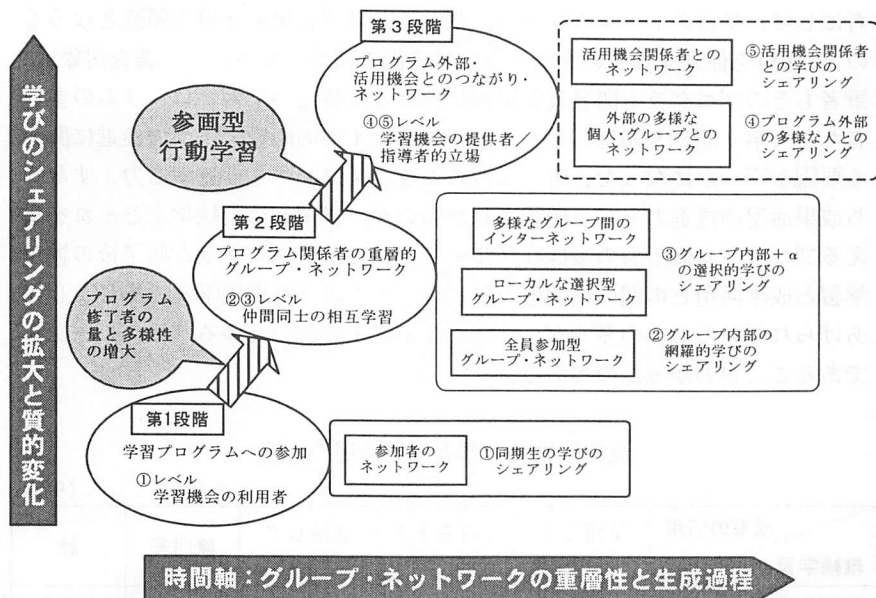


図1 学びのネットワークの生成過程

クがつくられている。そして、3段階の生成過程のステップアップには、このような学びのシェアリングの量的拡大とともに、その質的变化が伴っていることがわかった。これは(2)でとりあげた「学習者としての成熟」の過程と同一視できる。ここで特に注目できることは、第二段階から第三段階の移行に伴う質的転換が、地域や社会の具体的課題に取組む「行動学習(action learning)」によるものであったことである。修了者グループが、活用機会関係者を含むプログラム外部の人々やグループに働きかけ、協働して、地域社会の中に行動と学習と成果が結びついた生産的行動学習、すなわち「参画型行動学習(participatory action learning)」⁽²¹⁾の場を自ら創り出しており、これが学習のトランスファーを促す鍵となっている。

ある特定の学習プログラムへの参加をきっかけとして、学びのネットワークを拡げ、その地域ベースの「学習する組織」⁽²²⁾を基盤として、学習成果活用の場となる「参画型行動学習」の場を学習者自らが創り出していく。これは、

学習者自らが、「学習成果」と「社会的活用」の間のギャップを埋める、あるいは橋渡しをする、知の循環型社会への変革のエージェントとなり得る可能性を示唆するものである。知の循環型社会における学習者として自立した個人の育成を考えると、学びのシェアリングやネットワーキングといったインフォーマルで不可視的な学びの形態や、参画型行動学習のような「経験学習」も視野に入れる必要があると考えられる。プログラム化された学習の意義が薄れるわけではないが、それを足場として自ら新たな学びの場を紡ぎ出す力や他者とともに協創する「学習者としての関係的自立」の促進が、これまで以上に重要な位置づけをもってくると言えるであろう。

4. おわりに～まとめにかえて

ここまで、知の循環型社会における「自立した個人の育成」について、「ライフキャリアの形成」及び「学習者としての自立」の観点から検討してきた。最後に、まとめと課題にふれて、おわりに、としたい。

現代社会に暮らす私たちは、様々な生活領域において多様な社会的役割を担って生きていく。この様々な生活領域において自立的であること、あるいは自立の意味を問い直すことが求められており、それは「経済的自立」から「生活的自立」、さらには「市民的自立」まで広範である。もはや職業中心に生きていくといった単線型キャリアの形成だけでは生きていけない時代的背景がある。「自立した個人」と一言でいっても、それは複線型の「多様なキャリア形成」とその中での様々な生活領域における多様な自立を調整しながら促進していくという、複雑で困難な動的過程としてとらえる必要がある。このような自立した個人の育成において、単一の職業キャリアだけに焦点づけたキャリア形成支援に限界があることは明らかであり、多様なキャリア形成、すなわち「ライフキャリアの形成」に焦点づけた支援へのシフトが求められる。男性にとっても、女性にとっても、さらに子どもから高齢者にいたるまで、すべての人々にとっての「包括的（ホリスティックな）生活者」としての自立を視野に入れば、このことは避けては通れない課題である。

また、このようなライフキャリアの形成にとって、学習活動は重要な意味

をもっている。しかし、学習活動がライフキャリア形成にとって「意味ある学習」となるかどうかは、学習者自身の学習成果の確認と意味づけによるところが大きい。さらにこの意味ある学習は、フォーマルな設定での学習ではなく、生活の中に埋め込まれた学びである場合が多い。このような意味ある学習が埋め込まれたライフキャリア形成支援とはどのようなものなのか、今後の検討課題である。

次に、「学習者としての自立」については、その実態を様々なかたちで、具体的な実践活動の中で確認することができる。既存の教育機関などのサービスの受け手だけであることから脱皮して、学習機会の利用者から提供者に移行したり、両者の間を自由に行き来する越境する学習者は、コーディネーターの役割を越えて、地域の生涯学習振興に参画する、行動する市民—集的に行動する実践的行為者としての市民⁽²³⁾—となっている。具体的には、各地で広がりつつある生涯学習支援 NPO などの活動である。これは、「学習者としてのキャリア(学習活動キャリア)」の積み重ねによる学習成果の活用である。

また、このような「学習者として成熟」した人々は、お互いに「学びにおける意味ある他者」と学びのシェアリングを行いながら、学びのネットワークを広げていく。そして、そのような地域社会ベースの「学習する組織」を基盤として、地域や社会の具体的課題に取り組む「行動学習(アクション・ラーニング)」の場を自ら創り出す。これは同時に学習成果を社会的に活用する場を自ら創り出すことでもある。学習者としての自立は、生涯学習領域だけにとどまらず、地域社会や社会の様々な場面で行動する市民、すなわち市民的自立につながっている。個々人にとっても、社会にとっても、「学習者として自立した個人」は、知の循環型社会における鍵となる資産であり、その育成と支援、及び「学習者としての関係的自立」の促進といった「学習者の中心性(learner-centered)」に立脚した生涯学習推進が、今後さらにクローズアップされていく必要があるであろう。

<注>

- (1) ドミニク・S・ランチェン、ローラ・H・サルガニク編著、立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』明石書店、2006、pp. 88-105。
- (2) 天野正子編著『団塊世代・新論—〈関係的自立〉をひらく』有信堂、2001、p. 71。

- (3) 天野正子, 前掲書, p. 58.
- (4) 矢澤澄子・岡村清子編『女性とライフキャリア』勁草書房, 2009, pp. 4-6.
- (5) 『キャリア教育の推進に関する総合的調査協力者会議報告書』2004, p. 7.
- (6) Super,D.E., A Life Span, Life Space Approach to Career Development, *Journal of Vocational Behavior*, 16, 1980.
- (7) 天野正子, 前掲書, pp. 79-81.
- (8) 小峰隆夫・総合研究開発機構編『人口減少社会の人づくり～「人の総合力」向上を目指して』日本経済評論社, 2007, pp. 102-107.
- (9) 独立行政法人国立女性教育会館『平成20年度女性関連施設に関する調査研究報告書～連携・協働を推進しつつ, 地域づくりに参画する人材が育つために』, 2009. 国立女性教育会館では, 「社会活動キャリア」の形成に関する研究や実践活動に取り組んでいる。
- (10) 天野正子, 前掲書, p. 82.
- (11) Merriam,S.B.,and Clark,M.C., *Lifeline : Patterns of Work, Love, and Learning in Adulthood*, Jossey-Bass Publishers, 1991, 葛原生子「S.B.メリアンの成人発達と成人学習に関する研究」『安田女子大学生涯学習論集』第2集, 1999.
- (12) Merriam,S.B., and Caffarella,R.S., *Learning in Adulthood : A Comprehensive Guide* (2nd.ed.), 1999, pp.288-317, 葛原生子「キャファレラ R.S.の自己管理的学習に関する研究」『安田女子大学生涯学習論集』第1集, 1998.
- (13) Caffarella, R.S., and Caffarella, E.P., Self-Directedness and Learning Contracts in Adult Education, *Adult Education Quarterly*, Vol.36, No.4, 1986.
- (14) Cross,K.P., *Adults as Learners : Increasing Participation and Facilitation Learning*, Jossey-Bass, 1981, p.250.
- (15) 葛原生子「学習者としての成人女性に関する研究－学びのキャリアの分析を中心として－」『安田女子大学大学院開設記念論文集』, 1995.
- (16) 坂口緑「中間集団が担う生涯学習の公共性」『日本生涯学習学会年報』第24号, 2003, p. 29.
- (17) Caffarella, R.S., *Planning Programs for Adult Learning*(2nd.ed), Jossey-Bass, 2002, p.204.
- (18) 葛原生子「社会参画に向けた女性の学習活動と成果の活用」『安田女子大学生涯学習論集』第5集, 2002.
- (19) 葛原生子「エンパワーメントの視座からみた女性の学習活動に関する研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要第一部』第50号, 2001.

- (20) Antikainen,A.,Houtsonen,J.,Kauppila,J.,and Huotenlin,H., *Living in a Learning Society : Life Histories, Identities and Education*, Falmer Pess, 1996。
- (21) Folkman,D.,and Rai,K., Practicing Action Learning in a Community Context, *Adult Learning* Vol.11 No.3, 2001, pp.15-17。
- (22) ビーター・M・センゲ, 守部信之訳『最強の組織の法則』徳間書店, 1995, Merriam,S.B., and Caffarella,R.S., *op.cit.*, pp.39-43。
- (23) 不破和彦編訳『成人教育と市民社会ー行動的シティズンシップの可能性ー』青木書店, 2002, p. 12。