

「再チャレンジ支援」と生涯学習政策

伊 藤 康 志
(文部科学省)

はじめに

「再チャレンジ」支援策（最初のチャレンジや新たなチャレンジに係る支援策も含む）については「国民ひとりひとりがその能力や持ち味を十分発揮し、努力が報われる公正な社会」、「多様な機会が与えられ、仮に失敗しても何度でも再チャレンジができ」「働き方、学び方、暮らし方が多様で複線化した社会」の仕組みを構築するための政策として構想され、平成19年度から政府全体として取組が進んでいる⁽¹⁾。若年者、中高年、女性、経済的弱者等多岐にわたる層の「再チャレンジ」支援策が展開されている。その出自から政治的衣装を纏い過ぎている傾向があり、その政策・施策が十分に評価されていないかもしれないが、本稿では生涯学習政策として行われている「再チャレンジ」支援策について取り上げ、その意義と課題について論考する。

平成18年5月に公表された「再チャレンジ可能な仕組みの構築」（「多様な機会のある社会」推進会議中間とりまとめ）では、具体的には「再チャレンジを可能とする柔軟で多様な社会の仕組みの構築（人生の複線化）」を目指し、①働き方の複線化、②学び方の複線化（いつでも学び直しを可能に）、③暮らし方の複線化に整理し関連する各施策をまとめている。「学び方の複線化」には、「大学等における社会人の『学び直し』の推進（大学等における社会人のキャリアアップや再就職等に役立つ実践的な教育コースの開設等）」とともに

4 特集 いつでもチャレンジ可能な社会の生涯学習

「新たなチャレンジが可能となる地域におけるワンストップサービスの構築」が挙げられた。

現在、地域において「大学、専修学校、生涯学習センター、公共職業能力開発施設等の様々な教育訓練機関」があるが、それぞれ個別の領域の中に留まっており、再就職、起業等新たなチャレンジをしようとする人々が必要な支援を十分に受けられる環境にない。このため、これら多様な機関・施設が連携することで、地域の身近な場所の窓口で人材の募集や教育訓練等の情報が得られ、「再チャレンジ」について相談できる仕組みの具体化を求めている。

一方、平成19年の中央教育審議会中間報告「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について」（以下、「中教審中間報告」）では、この「地域におけるワンストップサービスの構築」を生涯学習支援の観点から読み替え、『学び』の機会を総合的に提供・支援するシステムの構築」を提案した。具体的には、大学、専修学校、企業、NPO、行政部局等の連携によって、「就業・起業やボランティア活動等社会参加等の新たなチャレンジをしようとする人に対し」「キャリア形成支援を含めた学習相談を行うとともに、必要な知識・技術が修得できる学習機会を」提供する「学習相談から社会参加までを一貫して支援する学習支援システム」の意である。

中間とりまとめの指摘をこえて、就労支援のみならず、ボランティア活動であろうと、NPO活動であろうと人々の新たな活動（チャレンジ）を「学習成果の活用」として支援する仕組みである。

1 生涯学習政策の転換と「再チャレンジ」支援

（1）学習成果の「評価」と「活用支援」

生涯学習政策と「再チャレンジ」支援策との交差を見るために、これまでの経過と課題について概観したい。

臨教審第二次答申⁽²⁾は「生涯学習体系への移行」の節の中で、「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、学習の成果が適切に評価され、多面的に人間が評価されるように人々の意識を社会的に形成していくこと」が必要と説いたが、学習機会の整備・提供と

ともに実は「評価」こそが重要であったと言える。評価がどうあるべきかについては鋭意研究、検討が行われたが、実際公民館等での学習成果の「曖昧さ」に対しては評価自体も曖昧なものにならざるを得ず、課題認識・整理や方法論の提示の域を出ず実効ある施策が進まないままに推移してきた（行政担当者の実感としても如何に学習ニーズに対応した学習機会を開発・提供するかが専らの関心事だった）。

そのような手詰まりをこえて、学習成果の「評価」よりも「活用」から検討を加えようとしたのが、平成11（1999）年の生涯学習審議会答申「学習の成果を幅広く生かす」である。その冒頭には「新しい社会の創造と生涯学習・その成果の活用」「いつでもチャレンジ可能な社会の創造に向けて」とあり、「行政がこれまで行ってきた施策の中心は学習機会の提供にあった」とした上で、これからは「学習の成果の活用促進にも力を入れる必要がある」「そのための社会的な仕組みの構築等が重要な課題になる」と指摘している。①キャリア（職業、職歴ばかりでなく社会的な活動歴を含む）開発、②ボランティア活動、③地域社会での活動と三つのテーマを挙げ検討を加えている。

今日の「再チャレンジ」支援策や中教審中間報告にも通じる、当時においては画期的な着眼（「評価」は学習成果の活用のための手段であって評価自体が目的ではない。人々が学習成果を縦横に活用し社会で活躍することこそが重要で、多面的な評価はそこから生まれる）であったが、結果としてその後の政策・施策への波及は殆どなかった。個々人の学習成果の記録として「生涯学習パスポート」の仕組みが提案されたが、同答申にも指摘されているように「自己評価を基本とするため主観的な記載にならざるを得ず（学習成果の「曖昧さ」故の主観的な学習記録）、それをどのような仕組みによって通用化させるかが課題として残された。一部の地方公共団体で採用されたが学習歴の自己確認、奨励としての「学習の覚え」以上の役割は果たせていない。

なお、個人のキャリア開発という視点を設定しながら、職業能力の向上や就労等の支援については、当時の行政状況においてはやむを得ないが、既にある政策手段・装置（社会教育行政を中心）の範囲内に留まっている。

（２）生涯学習政策の転換

この生涯審答申以降、「学習成果の活用」の視点（本来、何故生涯学習を行

政が支援する必要があるかという本質的な問題を内包しているのだが）はある種棚上げされ、政策の重点はいわゆる青少年、子どもや家庭をめぐる社会的課題の解決への対応に否応なく移った。一方、平成10(1998)年の特定非営利活動促進法を契機としたボランティア活動、NPO活動の活発化や「新たな公共」という理念など、生涯学習政策を学習者個人の視点とともに社会の視点から照射する、言わば社会との接点をめぐる論点がここ数年で浮上し強調されてきた。「生涯学習に関する審議のあり方というものが曲がり角に来ているかなと」「どちらかという国民一人ひとりの潜在、顕在の生涯学習ニーズに対して、どういうふうにそれに対応していくかという、ある意味、顧客満足型の生涯学習政策の展開だった」が、社会環境が整ってきた今日、「国として、日本として何が課題なのか、その課題解決のために生涯学習という、この方策、予算を活用して、どういうふうに我々は向かっていくのか」という中教審委員の発言⁽³⁾はこの間の事情を端的に示している。

平成16(2004)年中教審審議経過の報告⁽⁴⁾を踏まえ、3年後の中教審中間報告では「今後の生涯学習振興方策の基本的な考え方」として、「個人の要望」に対して「社会の要請」を、「生きがい・教養」に対して『『職業的知識・技術』を習得する学習』（の強化）を対置させている。前者がこれまでの生涯学習政策の中心課題や実態であった。「個人の要望と社会の要請のバランスの確保」という表現で緩衝されているが、現実にはこれまで後者に関する施策が殆ど取り組まれなかったことを考えれば、ある意味、生涯学習政策の転換を強く示唆していると言える。中間報告では、学習の成果が「適正に評価」される社会をこえ「適切に生かすことができる」社会の実現（教育基本法第3条参照）、「国民一人一人の資質・能力の向上を通して、社会全体の活性化を図っていく生涯学習社会の実現」を目指すことが極めて重要とも指摘している。

池田秀男は今日、少子高齢化など社会の大きな変化の中、「厚生・労働・社会・福祉対策などに含まれる『学習要素』の重要性から、従来とは違った新しいタイプの生涯学習の『オポチュニティ（機会）』は拡大される傾向にある」一方、「従来型の社会教育をベースとする生涯学習政策の対応には限界があり、いまあらためて生涯学習の生き残りをかけたパラダイムの見直しと新しい理論枠組に基づく施策の推進が求められている」と指摘している。

池田が当面の検討課題として挙げた「学習参加者の希望と意欲を育み」「学

習の発展とその成果を使用して活躍できる地位達成の展望を開く」「従来進めてきた学習成果の評価とボランティア活動中心の活用支援策をはるかに越えた新しい方策の開発」が必要という指摘⁽⁵⁾は、中教審中間報告の提案を具体化する上で貴重な論点を与えてくれる。

2 「再チャレンジのための学習支援システムの構築」事業

(1) 事業の骨格とねらい

中教審中間報告の提言を具体化したのが、文部科学省予算で平成19年度から実施されている「再チャレンジのための学習支援システム（以下、「再チャレンジ学習支援システム」）の構築」事業である。同事業は地域における実践的な調査研究を大学、専修学校、民間企業、行政等で構成する協議会に委託するもので、協議会の事務局は行政であれ、NPOであれ、大学であれ自由となっている。北海道再チャレンジ学習支援協議会（道教育委員会）、富山県再チャレンジ学習支援協議会（富山大学）、多摩地域再チャレンジ学習支援協議会（（社）学術・文化・産業ネットワーク多摩、以上括弧内が事務局）など16カ所が採択され取組を始めている。企画募集型の事業（再チャレンジ支援対象も若年者から高齢者まで多様）であって、また就労支援を中心とするか社会参加支援を中心とするかも各協議会の企画次第で全体として一様の取組を進める訳ではない。例えば多摩地域では若年者の第二新卒の就労支援を、富山では団塊・シニア層の支援にも取り組んでいる。

①再チャレンジ（就労支援・社会参加）に結びつく講座等の調査把握（洗い出し）と開発、②再チャレンジ機会の確保・橋渡し、③学習から再チャレンジまでを支援する学習相談等の試行を通じて、当該地域の実情を踏まえた仕組みを構築しようとするものである。取り上げたいのは教育委員会等が事務局となっている事業である（実は殆どが大学を中心とする取組であって、教育委員会等が事務局を担っているのは北海道、青森、千葉の3件しかない。生涯学習支援の主たる担い手は既に大学ということだろうか）。

教育委員会等が取り組む目的を把握するために、北海道再チャレンジ学習支援協議会の例を取り上げる⁽⁶⁾。

公開されている資料によれば、事業実施の背景として「学習成果の活用方策の検討と社会参加への方向転換」「個人のキャリアに結びつく学習など新たな取組の必要性」が挙げられ、『就労支援』という新たな視点からの生涯学習の取組」「学習成果の活用や個人のキャリアに結びつく学習への転換」という方向を打ち出している。「再チャレンジ」支援策の登場以前に北海道でもこれまでの学習機会提供を中心とした生涯学習支援策に手詰りと閉塞感を抱き、何らかの転換を模索していたことがうかがえる。大なり小なり、同様の問題意識は他の都道府県等にも共有されているのではないだろうか。

また、雇用問題として求人倍率・失業率や景気の低迷など北海道の厳しい状況を受けて、『再チャレンジ』意欲の喚起による雇用状況の改善」がねらいとされている。従来なら生涯学習支援、就労支援と、別々のアプローチとなるものを、それぞれの資源・ノウハウを持ち寄り共有することで一体的に取組を進めようとしている（社会の流動化・複雑化によって一の行政領域だけで全て対応することが困難となっている。但しその際、各行政領域の固有性・目的をどう担保するのかが同時に課題となる）。

中教審中間報告では、今後、人々の学習活動を促進するために必要な視点として、あらゆる意欲的な活動の基盤となる「人間力の向上」を第一に挙げている。雇用状況の改善のためにはエンプロイアビリティの問題が重要だが、これは単なる職業技術（スキル）の訓練・修得で足りるものではなく、社会人として必須の基本的な能力（経済産業省による「社会人基礎力」⁽⁷⁾の考え方など）が昨今必要と指摘されているが、外形的な能力以上に「人間力」が求められる。「人間力」があって、はじめてコミュニケーション能力等にかかる技術の修得が役に立つ。この意味でも生涯学習政策と労働政策の連携による相乗効果が期待される。

（２）「生涯大学システム」と「再チャレンジ学習支援システム」

「再チャレンジ学習支援システム」の性格を確認するために、平成 9（1997）年に同じく文部省（当時）で進められ、全国で実践的な調査研究が行われた「生涯大学システム」事業と比較してみよう。

「生涯大学システム」⁽⁸⁾とは「あおもり県民カレッジ」、滋賀県の「淡海カレッジ」など、全国に普及・定着した県民カレッジ等のモデルとなった仕組

みである。

	生涯大学システム	再チャレンジ学習支援システム
生涯学習の 理念	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（平4生涯審答申）	国民一人一人が、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会 (教育基本法第3条)
背景・目的	・社会の成熟化、生涯学習基盤の整備 ・学習ニーズの多様化・高度化・専門化、生活圏の広域化への対応 ・学習機会（「入口」）提供を中心とする広域的な学習サービス網の整備	・知識社会化、流動化、社会問題の噴出、「新たな公共」 ・個人の要望と社会の要請のバランス、職業的知識・技術の獲得 ・職業から社会参加まで広義のキャリア形成（「出口」）を支援する総合システム
運営主体・ 連携機関	・都道府県（生涯学習推進センター） ・都道府県を中心に域内市町村、大学、民間教育事業者等の学習機会提供機関等	・都道府県域、中核市域 ・大学、首長部局、教育委員会、NPO等の多様な運営主体（どこでも可） ・学習者が希望するキャリア形成を支援するために有効な機関等（学習機会提供機関に限らない）

こうして一覧化すると明確になるが、「生涯大学システム」は学習機会（「入口」）提供モデルであって、「再チャレンジ学習支援システム」はキャリア形成（「出口」）支援モデル、学習成果の活用支援モデルである。「生涯大学システム」も学習機会の提供のみならず学習成果の評価・活用支援を視野に入れていたが、先に指摘したように「曖昧」な学習の成果は「曖昧」にならざるを得ず、学習事実に対する奨励的な評価の域を出ていない。だが、学習成果の活用は個々人の領域であって（行政がそこまで支援する必要があるのか）、

域内の学習活動の活発化をもって生涯学習支援の目的とするなら奨励的評価で十分とも言える(例えば「あおり県民カレッジ」は学生数1万人を誇り、そこから「学生」の自主的な学習活動や社会参加の取組がうまれる「学びの共同体」として十二分の役割を果たしている)。要は行政としてそこで充足するかどうかである。

なお、この「再チャレンジ学習支援システム」で支援すべき「キャリア」の範囲もここで明確にしておく必要があるだろう。特に「ボランティア等社会参加」をどう捉えるかである。例えば河野真理子(2004)⁽⁹⁾は、ボランティアとキャリアの位置づけについて、キャリアとは「他者から評価されることで成り立」ち、「対価を支払うべき価値あるサービスを、無償で提供し貢献した場合は、ボランティアもキャリアに入る」としている。本システムにおいても従来の「生きがいとして何となくボランティアがしたい」といった漠としたもののまでを「キャリア」には含めず、ある程度の責任と自律をもって(同時に専門的な知識や技術をもって)社会との接点を求めるものに限った方がよい(でなければ、また「曖昧」の中に)。

従来の「入口」を起点とした社会教育行政の延長としての対応では「出口」支援は困難であろう。「出口」を起点にどのような支援が必要か、どのような仕組みが有効かを検討する新しい視点、方法論が求められる。現時点において幾つか考察してみる。

3 「再チャレンジ学習支援システム」構築をめぐる幾つかの視点

(1) 学習者の「希望と意欲」と社会参加

群馬県生涯学習センターでは平成14(2002)年度から「群馬キャリアデザイン支援事業」⁽¹⁰⁾の取り組みを進めている。「自分のキャリア(生き方・働き方)は自分でデザインするそして自分の地域は自分でつくる」をテーマに、「『職業人』中心の生き方から、『個人』としても『地域人』としても自己成長や自己実現を目指して、必要な能力の開発・向上を図る」ことによって、(地域)社会との接点を学習者自らが求め行動することの支援を目的としている。平成18年度には「個人としてのキャリアデザイン支援」「地域人として

のキャリアデザイン支援（地域活動支援編）」「キャリアデザインの視点からの団塊シニア支援」といった各講座が企画・実施されている。

この取組は「再チャレンジ学習支援システム」事業が目指す、就職から社会参加までの「出口」を学習者自身が見つけ出す作業を「キャリアデザイン」として捉えている。経営学者であるシャイン⁽¹¹⁾が挙げたキャリアをめぐる内省として三つの問いがある。①自分は何が得意か、②自分はいったい何をやりたいのか、③どのようなことをやっている自分なら、意味を感じ、社会に役立っていると実感できるのか、である。この回答作業を個人的な内省とともに、多様な学習者が参加し相互に刺激しあう、集合学習・相互教育の場である講座として組み立て提供している（その中で成人教育研究の成果や事業ノウハウが生かされている）。

これまでの生涯学習支援策は、生活課題から生まれる学習ニーズに対応する学習機会を如何に提供するかであり、学習以前の希望や意欲の領域への対応は殆どされていない。勿論、学習者の内面に（特に行政が）関与することには慎重であるべきだが、学習者自身が見つける作業を支援することは出来るのではないだろうか。

あまり物事を広義に捉えすぎる（キャリアデザインが人生指南になったり、生涯学習と同義になったり）とまた漠としたものになる。社会との接点についても支援側によって意図的な誘導をしていないかは常に点検する必要があるが、学習者自身が自分の希望するキャリアをある程度イメージした上で、その達成のために必要な学習に取り組むことは、その後の学習の発展や社会参加等を貫く強い意欲を育むことにもなる。システム論になるとどうしても参加する個々人の内面は捨象されるが、「意欲」という能動的要素を如何に組み込むかは、社会との接点（行政支援の必要性の担保）という視点を得た現在、学習者の主体性の「枠」から切り離して検討すべきではないか。

（２）新しい学習相談のあり方の検討

学習相談についても新しいあり方が求められる。平成４（１９９２）年の生涯学習審議会答申⁽¹²⁾では「学習者をその求めに適した学習機会等に結び付けるため」と、学習機会の選択援助が学習相談の主たる役割とされたが、一方で本来連続している、学習に至る動機と具体的な学習ニーズに線引きをして

いる不自然さがあり（現場では人生相談的なものも含め対応しているようだが）、消化不良のまま、ほぼ学習機会情報の橋渡し役と大差ない状況となっている（学習以前を学習相談ではなく講座として引き受けたのが「群馬キャリアデザイン支援事業」）。

中教審中間報告では「キャリア形成支援を含めた学習相談」、「社会人の学び直しの相談から学習後の社会参加までのカウンセリングを含めた学習相談」を行う学習相談員の育成が必要と指摘されているが、ここで指摘されている学習相談の内容・方法、学習相談員に求められる能力については未だ明確なものがない。

山本恒夫は、今後の社会の流動化によって、人々の転職や起業など職業間の移動やボランティアなど社会的活動間の移動が盛んになる（ボランティアがNPO活動に、NPO活動がそのまま職業にといった具合に）との予測を行い、両者を合わせて「仕事移動」と定義し、学習以前に「仕事移動」をめぐる個々人の希望・可能性について「診断」する「仕事移動診断の構想化」を提唱している⁽¹³⁾。主に若年者の就労支援を論じた別稿では、「学習を始める前にある程度転職・再就職の方向を見定め、どのような学習が必要かを学習者が知ることへの支援は殆ど行われていない」、「学習を始める前の対応策はまだ手つかずのままになっている」とも指摘している⁽¹⁴⁾。このことは若年者に限らずあらゆる層の人々に、また就労に限らず社会参加を含めたあらゆるキャリア形成に該当するものと言える。また中教審中間報告では「職業教育の重要性に鑑み」としてキャリア・コンサルタント制度⁽¹⁵⁾の活用を提言し、具体的には（学習相談員との）養成カリキュラムの一部相互乗り入れの検討も示唆している。

キャリア・コンサルタントは現在、短期間に5万人近くの有資格者が生まれ活躍している。近年、「キャリア」は宮城まり子（2006）⁽¹⁶⁾のように幅広い視野で捉えられており、キャリア・コンサルタントに必要な能力の見直しの中でも、「職業だけでなく、ボランティア活動等の職業以外の活動を含むものであることを十分に理解する」とある⁽¹⁷⁾。

学習相談員の実態が伴わない現状の中、キャリア・コンサルタントとの役割分担と連携についての研究は急務である。

（３）教育プログラムと「評価」の循環

学習成果の評価についても、学習成果の活用支援の目的が明確になったことで具体性が見えてきている。目的が明確になれば手段・方法も明確化される。換言すれば求められるキャリアが明確であればあるほど、実現するために必要な能力も学習も明らかになり、そのための評価方法も確定できる。

平成19年に学校教育法が改正され（第105条）、「大学等によって提供される比較的短期の教育プログラムを受講して得られた学習の成果に対し、学位以外の一定の『履修証明』を与える取組」が制度化された。これによって大学等（専修学校においても同様の措置が可能に）が特定の職業や仕事のために必要な能力育成を行う実践的な教育プログラムを提供し、その学習の成果を客観的に証明する手立てが得られたことになる。「再チャレンジ」支援策に登録された大学等における「実践的な教育コース（プログラム）」の評価を「履修証明」で行うことが可能となり、そのためのプログラム開発を大学に委託する国（文部科学省）の新規事業（「社会人の学び直しニーズ対応教育推進プログラム」）も始まっている。

これらは、評価する仕組みの確立と同時に評価する対象（実践的な教育プログラム）自体の拡充を図るものであり、質の高いプログラムが出来ればまたその評価の社会的信用度が高まり、社会的信用度が高まればプログラムの受講者が増えるという循環による、大学等の生涯学習支援「市場」の活性化が意図されている。加えてプログラム開発は地域の企業等のニーズや協力等を踏まえて行われる、言わば「需要」を見越した「供給」である（随分とある種世知辛い施策かとは思いますが、他省庁の施策においてこのような手法を採用する例は意外と多い。今後、教育政策においても経営的な視点が求められてくる）。

「再チャレンジ学習支援システム」においても、その持つ専門的な学習資源から大学、専修学校の果たす役割は大きいですが、従来型の趣味・教養、学習者の交流を主とした公民館等の講座との連携を意図しつつ、上記の様な仕組みをどのように構築すべきであろうか（中教審中間報告では「登録生涯学習検定制度（仮称）」の構想を提案）、また必要であろうか。

おわりに

生涯学習政策として、社会参加支援は顔けたとしても、職業能力の向上や就職・転職等の支援に参入することに疑義を感じるかもしれない。あるいは、「出口」から設定される学習機会があまりにも実際の知識・技術に偏らないか、本来、学習者の自発性、主体性を前提にした「曖昧さ」故の自由度やゆとりといったものが削がれ、随分と生涯学習が窮屈なものになりはしないかと危惧を抱くかもしれない。但し、ここで考察したのは公共政策としての生涯学習政策をめぐってであって、一般的な生涯学習論ではない、生きがいや純粋な学習関心によって学習を求めることについての支援の重要性は、どこまで行政が関与するかは別として依然として変わらない。社会的な課題に何ら有効な貢献が出来ない政策は生き残れるだろうか、と問われているだけである。

一方で社会教育行政については地域の教育力、ソーシャル・キャピタル形成の面から再評価され固有の役割を見出しそうである（学校教育に飲み込まれるかもしれないが）。生涯学習政策自体が引き続き、国（文部科学省）、教育委員会を中心に展開されるべきなのか、あるいは理念を共有しつつ多様な行政領域が参入するのか。人々の内面の成長こそが深刻な社会問題を解く鍵ではあるが、労働・雇用問題、少子高齢化、経済成長などマクロな課題に「方策・手段」として組み込まれ拡散してしまったとき、一体何が残るのだろうか（行政現実においては正にその方向に進みつつある）。

注

- (1) 政府全体の取組については、<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/saityarenzi/index.html>
文部科学省の再チャレンジ支援に関する取組については、『教育委員会月報』平成19年8月号、第一法規を参照。
- (2) 臨時教育審議会答申「教育改革に関する第二次答申」、昭和62年
- (3) 中央教育審議会生涯学習分科会国民の学習活動の促進に関する特別委員会（第1回、平成17年7月21日）議事録から。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo2/siryou/002/05112501.htm

- (4) 「今後の生涯学習の振興方策について」中央教育審議会生涯学習分科会審議経過の報告, 平成16年3月
- (5) 池田秀男「新生涯学習パラダイムの確立と当面の研究課題」日本生涯教育学会年報第26号, 2005
- (6) <http://www.dokyoai.pref.hokkaido.lg.jp/hk/sgg/eli/saicha>
- (7) <http://www.kisoryoku.net/user/login>
- (8) 「地域における生涯大学システムの整備について」文部省生涯学習局, 平成9年「学習機会提供を中心とする広域的な学習サービス網の充実について」生涯学習審議会社会教育分科審議会施設部会報告, 平成6年
- (9) 河野真理子「グランドキャリアデザイン 一人ひとりの生涯にわたるキャリアの考え方」『社会教育』12月号, (財)全日本社会教育連合会, 2004, P8-17
- (10) <http://www.manabi.pref.gunma.jp/gllc/>
- (11) シャイン (Edgar H. Schein), 金井壽宏『働くひとのためのキャリア・デザイン』PHP研究所, 2002, P36
- (12) 「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」生涯学習審議会答申, 平成4年
- (13) 山本恒夫「生涯学習支援としての仕事移動診断の構想」八洲学園大学紀要創刊号, 2005
- (14) 山本恒夫「再チャレンジ支援の課題」前掲『教育委員会月報』P2-5
- (15) 平成14(2002)年に制度化され, 厚生労働省が民間機関による「キャリア・コンサルタント能力評価試験」を指定。基本的知識や相談実施に必要なスキルなど130時間に及ぶモデル・カリキュラムが設定されている。
- (16) 宮城まり子「キャリアコンサルタントの理論と実際」『キャリアサポート』駿河台出版社, 2006, P. 34。宮城はキャリアを「生き方, 働き方を通じた, 一人一人の個人の生涯にわたる自己表現の仕方, そのもの」と定義している。
- (17) 「キャリア・コンサルティング実施のために必要な能力体系の見直し等に係る調査研究」報告書, 中央職業能力開発協会, 平成18年, P6