

取されている人々の要求に生涯教育は答えるべきだという立場である。もし、変動する社会への適応や順応としての側面のみを強調して生涯教育政策が推進されるならば、富める者はより裕福に、抑圧され搾取される層はその境遇に固定化されることになっていく。それに対して、ジェルピは、生涯教育の本質を「草の根からの活動の新しいシステムへの調整と文化運動を要求する闘争」として位置づける。

生涯教育が既成の秩序の強化の道具とならないためには、①自己決定学習、②個人のモチベーションに答えるもの、③新しい生活の方法の中で発展する学習のシステム、の3要素が不可欠であるという。生涯教育は、教育専門家にのみ任せてはならないし、教育制度のなかにのみ限定されてはならない。ジェルピは、とくに労働を大きく位置づける。労働の場の日常から、労働者が自らを創造していく教育活動の組織者になることを求める。

ジェルピの議論は、日本社会にどのような成人基礎教育をどのように求めていくのかを考える際の方法論としても参考になる。ジェルピは、弁証法的なアプローチから生涯教育の対象・内容・システムを論じていく。生涯教育を論じる際、ジェルピは、現代社会における教育的あるいは文化的要求に対する応答として理想的にとらえるのではなく、また、文化的支配や統治の新しい形態としてのみとらえるわけでもない。ジェルピは、これこそが唯一の解であるといった論法を用いない。二元論はむしろ議論を停滞、矮小化してしまうからである。社会のあり様についても同様である。しかし、かといって無秩序で暴力的な世界を擁護す

るわけでもない。現状で不利益を被る人たちの権利擁護の観点から社会のあり様が問われ続け、その実現にむけた当事者を中心とした草の根レベルの連帯が立ちあがることを期待する。ジェルピの生涯教育論とは、人間的解放という立場から、社会を変革していく視座と方法について論じたものとしても読むことができる。

3 成人基礎教育保障にむけた実践の胎動

3-1 成人基礎教育保障にむけた市民的連帯の芽生え

話を再び足元に戻そう。成人基礎教育保障が制度化されていない日本において、90年代以降、公立夜間中学校の未設置地域を中心に、学び直しを支援するボランティアな組織活動の設立が相次いでいる。こうした活動は、自主夜間中学と呼ばれており、2011年12月現在、全国で27校確認できている。自主夜間中学は、地域や団体の実状にあわせて、さまざまな活動形態がとられている¹⁵。

公立夜間中学校と比べると、自主夜間中学は、設備や人員配置、予算の面で大きく劣る。しかし、公立ではないからこそその強みもある。形式卒業者をはじめとして、基礎教育が必要な人すべてに門戸を広げることができる。また、目の前の学習者の現実から柔軟に学習内容や活動形態を変化させることもできる。今日、自主夜間中学の活動は、公立夜間中学校の未整備を補足する応急処置的なものに留まらない。公立夜間中学校から漏れ落ちる学習者の存在やニーズを可視化させ、実践を通して、新たな運動論を提示している。自主夜間中学の多様

な展開は、「あるべき姿」や「答え」を決めつけることに対して、最大限に留保しつつ、当事者である学習者のニーズと現状の制約とを弁証法的に問い続ける中で、実践の方向性を見つけ出すという方法の現れといえよう。

こうした実践の胎動を受けて、2006年、日本弁護士連合会は、「学齢期に修学できることのできなかった人々の教育を受ける権利の保障に関する意見書」を提出した。この意見書は、全国夜間中学校研究会が、自主夜間中学関係者の意見も組み入れながら行った約6年に及ぶ人権救済の申し立ての成果である。さらに、全国夜間中学校研究会は、翌年、意見書の具現化をめざし、『すべての人に義務教育を！21世紀プラン』を今後の指標として作成した（資料1）。

他方で、外国人住民の生活保障と学習権保障を求める市民的連帯や、ホームレスや生活困窮者の支援団体などの取り組みも活発化している。支援対象や領域を越えた横

断的連帯を築けるかが、成人基礎教育保障に向けた次のステージへの鍵となろう。

3-2 成人基礎教育保障にむけた取り組みの実践例

3-2-1 「くるかい」の理念と活動概要

筆者が設立から運営に関わっている取り組みを紹介しよう。釧路自主夜間中学「くるかい」（以下、「くるかい」）は、2009年5月に開校した。釧路市は人口約187,000人、北海道の東部に位置する。基幹産業である水産業、石炭、パルプの斜陽に伴い、地域経済は極めて厳しい状況にある。開校当時の有効求人倍率は、0.26。生活保護の受給率は、全国平均の13.0%をはるかにしのぐ46.1%であった（10%＝1%）。実に釧路市民の21人に1人が生活保護を受給している計算になる。加えて、子ども時代の基礎学力不足という問題も深刻である。北海道の学力は全国平均を下回る。釧路とその周辺地域は、さらに道内平均を大きく

資料1 すべての人々に義務教育を！21世紀プラン（抄録）

1.「夜間中学校の広報」を行政施策として求めます。

夜間中学校の存在を知らない義務教育未修了者すべてに「教育を受ける権利があること、義務教育を必要とする人々のために夜間中学校があること」を知らせること

2.「公立夜間中学校の開設」を行政施策として求めます。

- (1) 全都道府県及び政令指定都市に最低1校以上の公立夜間中学校を開設すること
- (2) 公立夜間中学校開設を求める自主夜間中学のある自治体に公立夜間中学校を開設すること

3.「自主夜間中学等への援助」を行政施策として求めます。

行政に代わって義務教育未修了者の「教育保障」を担っている自主夜間中学への行政からの十分な施設提供や財政援助等の実施

4.「既存の学校での義務教育未修了者の受け入れ・通信制教育の拡充」

- (1) 小学校、中学校、特別支援学校等で、広く義務教育未修了者を受け入れること
- (2) 各都道府県での通信制教育の実施
- (3) 全国各地の通学困難な義務教育未修了者のための個人教師派遣
- (4) その他、義務教育保障に必要なこと

下回る。何かははじめようとする際に必要な最低限度の学力さえ十分に身につけていないままに社会に放り出される人が少なくないと予想できる。このような地域で自主夜間中学を開校するに際し、私たちは次のような点を心がけてきた。

まず、「義務教育未修了者の学習権保障」から「成人の基礎教育保障」へと運動の力点と理念を移行した。この問題は、学校教育を享受できたか否かではなく、成人がその地域で生きていく上で必要な知識や技能の保障問題として議論されるべきであると考えた。「教育と福祉の間にある問題」（小川利夫）に加えて¹⁶、「教育と労働の間にある問題」も視野に入れる必要があることがわかってきた。成人基礎教育は、個人の就労権や生存権の保障と同時に、釧路という街の存続・復興を左右する労働力の問題と直結する。こうした課題意識を教育畑以外の人々にも共有していくことをめざした。

しかし、教育・福祉・労働にまたがる成人基礎教育問題を「くるかい」単体で背負

うには荷が重すぎる。自主夜間中学であるので、ヒト、モノ、カネの面で、取り組めることには限界がある。ならば、地域総体として成人基礎教育保障に取り組む体制ができればよいのではないかと考えた。つまり、地域にある多様な機関や資源がつながり、互いの得意とする領域から成人基礎教育に相当するものを提供しあうシステムを地域に根づかせていくという展望である。そうした地域の成人基礎教育提供機関の一つとして、小中学校の教科学習の学び直しを中心とした学習支援組織として「くるかい」が地域に根づいていけばよい。できないことは、地域の他の機関につないでいく。それでも地域にないものは、知恵を出し合い新たに創りだせばよい。視野は広く、守備範囲は狭く。夢は大きく、活動は一步ずつ。結果、図1のようなネットワークができた。

「くるかい」は、毎週火曜日の夕方、釧路市総合福祉センターを会場に活動している。現在、実質的な参加者は、学習者25名、

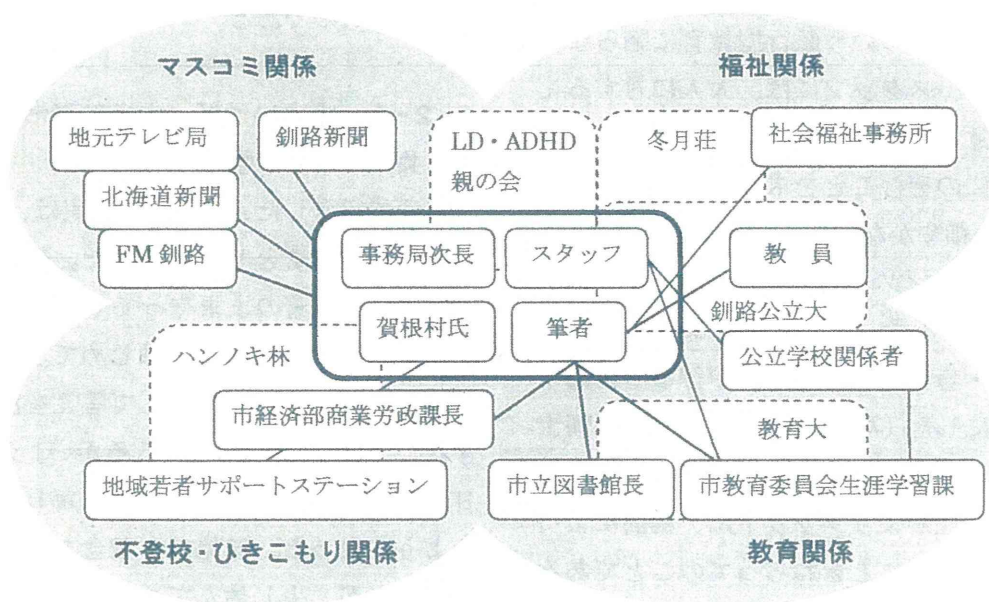


図1 釧路市における「くるかい」のネットワーク

スタッフも同数である。学習は、休憩を取りながら90分間行う。国語、算数・数学、英語に分かれてグループをつくり、マンツーマン形式で学習支援が行われる(写真1)。

学習者の年齢層は、20代以下が12%、30代～40代が15%、50代～60代半ばが38%、60代後半以降が35%と幅広い。稼働年齢層が6割強を占めるのは、「くるかい」の特徴であり、福祉や労働との連携を意識してきた成果でもある。義務教育の未修了者は、2割強で、残りは形式卒業者である。スタッフも多様な人材が集っている。職歴の内訳は、現役教師(時間講師・再雇用含む)が18%、教職退職者が18%、大学生が29%、公務員・会社員・自営業等が25%、専業主婦やパート・求職者等が10%である。

日々の活動においては、学習者にとっても、スタッフにとっても、「くるかい」が生を支えあう場となることをめざしている。支えあい、学びあい、認めあう。そうした場づくりを意識した。そのために、一つには、スタッフは「教師」ではないという共通認識を設立当初より繰り返し確認している。フレイレのいう銀行型教育に陥らないためにも、スタッフには、大人に対する礼節や敬意を忘れず、共に学ぶ仲間として学習支援にのぞむことを求めている。二つには、きめ細やかな学習支援ができるように、なるべくマンツーマンに近いスタッフ数の確保をめざした。三つには、懇親会やクリスマス・忘年会のような年中行事も企画することにした(写真2)。これは学習者同士の仲間づくりを促すほか、スタッフと学習者の関係性がよりフラットに、場面によっては反転することをねらったことである。四つには、当事者である学習者の「声」を

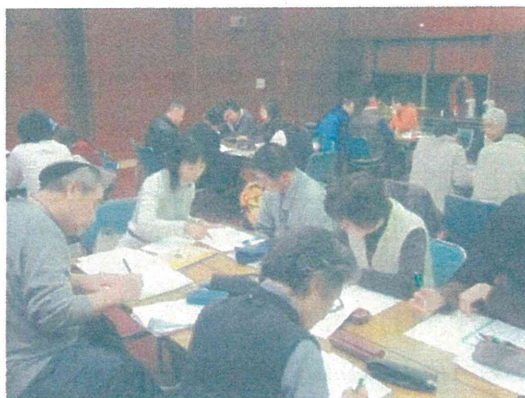


写真1 学習活動の風景



写真2 湖畔散策後のバーベキュー

運営に反映すべく、学習者同士の話し合いを定期的にもつようにしている。今年実施した「修学旅行」は、そうした「声」を実現させたものである。

3-2-3 小さいけど、大きな変化—仲間と共に取り戻す学び

冒頭で紹介したAさんとは、実は、「くるかい」の学習者として出会った。彼は、仕事帰りに作業着のままやってくる。「こんなに勉強したのは生まれてはじめて。いつも試験ではえんぴつを転がして答えを決めてきた」。試験が近づくと「くるかい」の活動日以外にも、ペアのスタッフと毎日勉強するようになった。結果は、残念ながら不合格だったが、少し休んでまた挑戦することである。

「くるかい」の活動を通してみえてきたことは、「機能的リテラシー」の習得は、その人を取りまくさまざまな関係性を再構築していくプロセスと同時に行われなければならないということである。学びから排除された人が新しい一歩をふみだすためには、他者との関係、社会との関係、そして自分との関係をもう一度編み直す必要がある。私たちは関係性の中で傷つき、関係性の中で癒される。結局、ひとはひとの間でしか生きることはできない。しかし、否定され続けたひとが再び関係性の中に飛び込むには相当の勇気を必要とする。したがって、仲間と共に回復する学びは、独特の作法を求める。あなたにここに居て欲しいというメッセージを込めながら関わり続け、待ち続けなければならない。たとえ変わらなくてもいい、今のままでも十分だという含みを込めながら。

「くるかい」では、「する」ことに先立ち、「いる」ことに価値が置かれる。まず、大事なことは、あなたがここにいるということ。そうしたメッセージが響きあうなかで生まれる仲間と共に取り戻す学び。そのドラマの一端をいくつか紹介しよう。

■柿田桃子さん（仮名・60代後半）

柿田さんは、中学校は卒業しているが読み書きに自信がなかった。そうした負い目から出かけることは少なく、自宅の庭で花いじりをして過ごす毎日だった。彼女が「くるかい」入学を決意したのは、遠方の大学に進学が決まった孫に手紙を書きたいと思ったからだ。

参加当初は、緊張で手をふるえながら書いていた。文章もつまりながら読んでいた。

日常生活で頻出度の高い漢字の反復練習からはじめて、文章の書き方や表現方法を体系的に学んでいった。彼女は、参加1年目の文集にこう綴っている。「私は人とのつきあいも下手で、大勢の人の中に入ることが嫌でした。ところが少し変わってきたと思います。グループの皆さんともよく話をできるようになりました。親しく話せる友もできました」（文集第1号）。

現在では、孫に月1回手紙を書いているという。さらに、彼女の生活にとって、大きな変化があった。ご近所さんに誘われて生涯学習講座に参加することにしたのだ。これまで何度も誘われたが「敷居が高すぎる」ので、理由をつけては断ってきたそうである。後日、講座の様子を自分から作文にして持参し、グループの仲間に披露してくれた。

■黒板純くん（仮名・17歳）

小学校3年生から不登校の彼は、母、兄と3人家族。「くるかい」も「適当に流す」つもりだったという。対人関係に不安があるとのことで、母親同伴で、別室でのスタートだった。心と体がガチガチに緊張させながらの参加で、半年間は、声をかけても一言返事だった。

やがて、和室から大部屋に移動してくるようになった。笑顔を見せてくれるようになった。有志参加の登山にも連続参加している。ペアのスタッフと一緒に、合同学習会で堂々と報告者を務めた。生活も大きく変わった。漢字が書けるようになった。住所も覚える気がなかったのが、自宅でも学習するようになった。また、品物が見つからない時、店員さんに話かけることができ

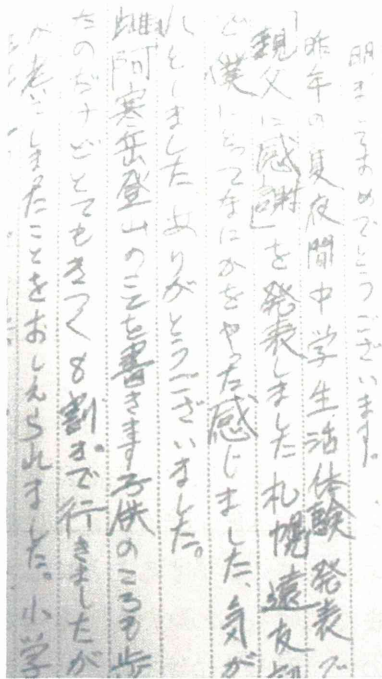


写真4 2年目の文集

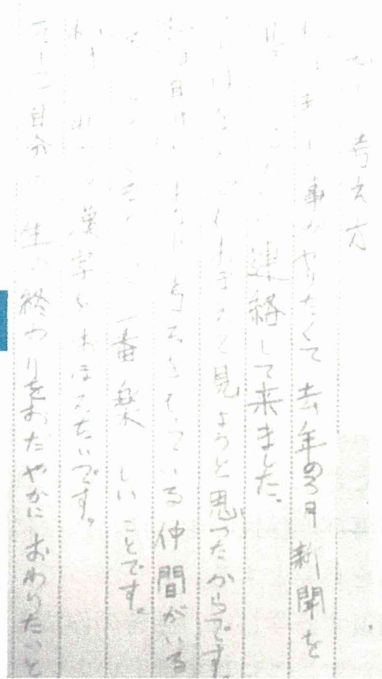


写真3 1年目の文集

るようになった。「人と話すのがめんどくさくなくなった」からだという。「くるかい」経由で募集していた赤い羽根街頭募金にも自ら手をあげてくれた。

そして、彼は、通信制高校生になった。「今の学校は楽しい」という。勉強もよくしているようだ。高校に提出する課題レポートで満点をとっていた。この夏からアルバイトもはじめた。

■海山通さん（仮名・60代前半）

彼は、「くるかい」最古参の一人だった。過去形なのは、今夏、亡くなったからだ。生活保護の職員のすすめで参加することになった。中学校は卒業しているが、読み書きに不自由していたからだ。参加当初、字を書くときは、その大きな体を丸くしながら、左腕でノートを隠しながら書いていた。

文集には、次のような一節がある。「私は自分と同じ考えをもっている仲間がいるこ

とがくるかいで一番楽しいです」。彼は行事や有志の登山も含めて皆勤だった。今年度の「くるかい」初日、年始のあいさつでのエピソード。学習者の代表は、「去年終わってから今日までまったく勉強してません。そしたら全部忘れちゃいました」。そしたら、海山さん「僕もそうだよ。みんなそうだよね」。会場は大爆笑。「そうよ」「私もよ」といった声が飛び交う。

彼の字の変化をみてほしい。1年目は丁寧でまとまった字だ（写真3）。しかし、その背後には、自信のなさがあったように思う。恰幅がよく、豪快に笑う彼らしい字を取り戻した（写真4）。私にはそう思える。身よりのない彼の最期は病院のベットだった。彼の住まいにはすぐに業者が入り、彼が生きてきた形跡はどこにもない。しかし、私たちは彼のことを忘れない。

おわりに

貧困や排除ということばは、特定の個人や家庭を形容することばではなく、<からだ・場・社会関係の織物>が傷ついた社会のあり方そのものを名指すことばとして理解すべきである¹⁷。貧困・格差問題は、経済的な貧困問題を中核として、不安定な衣食住、適切なケアの欠如、文化的資源の不足、基礎学力の不足、低い自己肯定感、社会や他者への不安感・不信感、孤立・排除など様々な複合的不利が網の目のように関連しあいながら成立している¹⁸。

しかし、だからこそ、どこか1ヶ所が変われば連鎖的に反応がおこり、全体として改善に向かうのではないか。そこに筆者は、現代の貧困に抗する成人基礎教育の可能性をみる。成人基礎教育を通した「機能的リテラシー」の習得は、自らの人生への欠落感を埋めていき、自己肯定感や生きる希望や意欲を回復していくプロセスでもある。社会参加や働くための第一歩として、学び直しの場を必要とするひとは少なくない。日本社会においても、成人基礎教育を就労権や生存権の保障として明確に位置づけ、制度化していく必要がある。

「くるかい」に限らず、私たちのすぐ隣でドラマは起こっている。まずは、そのことに気づいてほしい。そして、できる範囲で関わってほしい。きっと喜んで迎え入れられるだろう。そこで、あなたは今まで身に付けてきたものとは別様の学びのあり様にふれるだろう。お互いのかげがえのなさを体感しあう関係を基盤にして、学習者同士が、さらには彼・彼女たちと伴走する「私」もまた変わっていく。そうした関係に、ぜ

ひ身を置いてもらいたい。まずは、見学だけでもいい。成人基礎教育保障問題を「私たち」の問題として引き受け、必要な時に一緒に声をあげる仲間になってほしい。新しい学びの作法を身につけた人が増えていけば、社会はきっと変わっていく。

*本稿をベースとして、適宜加筆修正するかたちで、次の2点の依頼論文を執筆した。

①添田祥史 2012「釧路市における格差・貧困問題と成人基礎教育—釧路自主夜間中学『くるかい』の現場から—」『教育の研究と実践』第7号、北海道教育学会

②添田祥史「現代の貧困と成人基礎教育」現代の貧困と成人基礎教育」、松田武雄編著『現代社会と社会教育・生涯学習』九州大学出版会（第5章を執筆担当）、2012年11月発刊予定

¹ 湯浅誠『反貧困—「すべり台社会」からの脱出』岩波新書、2008年

² 大江洋『関係的権利論—子どもの権利から権利の再構成へ』勁草書房、2004年

³ 貧困や排除ということばは、特定の個人や家庭を形容することばではなく、<からだ・場・社会関係の織物>が気づいた社会のあり方そのものを名指すことばであるという岩川の見解は興味深い。岩川直樹「貧困と学力—状況への感受性と変革のヴィジョンを呼び覚ます」、岩川直樹・伊田広行編著『貧困と学力』明石書店、2007年

⁴ 高校中退者のほとんどが、貧しい家庭に育ち、まともに勉強する機会も与えられずに、とりあえずいわずゆる底辺校に入学

- し、やめていくという。青砥恭『ドキュメント高校中退—いま、貧困が生まれる場所』、ちくま新書、2009年。
- ⁵ 野元弘幸「外国人の子どもたちの排除の構造と対抗的教育実践の原理—日系ブラジル人の子どもたちとブラジル学校を中心に—」日本社会教育学会編『社会的排除と社会教育』(日本の社会教育第50集)、東洋館出版社、2006年。
- ⁶ 宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育—不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会、2005年。
- ⁷ 運営上の助成は、日本国政府からではなく、地方自治体の判断で行われている。
- ⁸ 藤田美佳「日本語学習の場を足がかりとした外国人配偶者の地域参加—農村に嫁いだ韓国人高齢女性の生活を通して—」、日本社会教育学会編『成人の学習』(日本の社会教育第48集)、東洋館出版社、2004年。
- ⁹ 上杉孝實「識字と成人基礎教育について」『こんな居場所をつくりたい』大阪府教育委員会、2000年。
- ¹⁰ 公立夜間中学校で実際に起こった実際のエピソードをもとに映画化したものに、山田洋次監督の映画『学校I』がある。
- ¹¹ 学習権宣言の訳と解釈は、藤田秀雄編著『ユネスコ学習権宣言と基本的人権』教育史出版会、2001年によっている。
- ¹² 添田祥史「日本における識字実践・研究の潮流—東アジアと夜間中学増設運動」、『東アジア社会教育研究』、第16巻、TOAFAEC、2011年
- ¹³ パウロ・フレイレの邦訳著書には、主著『被抑圧者の教育学』の他、『伝達か対話か』、『自由のための文化行動』、『希望の教育学』がある。また、フレイレの思想的特徴とその形成過程は、ガドッチによる『パウロ・フレイレを読む』に詳しい。
- ¹⁴ 生涯教育論というとポール・ラングランの名前が真っ先にあがるが、ジェルピはその後任としてユネスコの生涯教育部門の責任者を務めた。エットレー・ジェルピ『生涯教育—抑圧と解放の弁証法』(前平泰志訳)、東京創元社、1983
- ¹⁵ なかには、沖縄のNPO法人「珊瑚舎スコーレ」のように、公立夜間中学校に準じたレベル学習内容と開校日数を提供している団体もある。また、行政が市民団体に運営補助金と活動場所を支給し週5日間の学習機会を提供する「北九州方式」もある。
- ¹⁶ 小川利夫『教育福祉の基本問題』勁草書房、1985年。その視座は今日なお示唆に富む。
- ¹⁷ 岩川前掲書。
- ¹⁸ 子どもの貧困白書編集委員会編『子どもの貧困白書』、明石書店、2009年

6-3 成人キャリア教育試論

添田 祥史

【要約】

本科研で開発するカリキュラムの中核概念の一つとして成人キャリア教育を提起するための基礎作業を行った。まず、キャリア教育導入の背景、政策動向、理念及び獲得される能力の変遷を整理した。次に、アンドラゴジー（成人教育学）における学習支援論を紹介した。以上をふまえて、援用する際の論点整理として、①成人性への配慮、②既得知識・技能及び経験への配慮、③成人の学習としての「基礎・汎用的能力」の保障システムの構築、④人間回復の基盤となる「社会的居場所」と「所属」の担保の4点にわたって論じた。

1 本稿の背景と目的

本科研の最終的な目標は、生活保護受給世帯の就労自立を促す成人基礎教育カリキュラムの開発にある。生活保護行政において自立支援プログラムが制度化されていくなかで、申請者は教育学研究の知見をこの分野に持ち込めないかと考えた。

そうした視座から先進事例として全国から注目を集めている釧路市生活保護自立支援プログラムの修正作業にも関わってきた。筆者は、本科研の研究蓄積をふまえて、生活保護自立支援プログラムを「私」の再獲得・再構築に向けた学びの提供というイメージでとらえることを提言した。自らを見つめ直し、過去と未来の基点としての現在をどう生きるかを考える。そのためには、新しい物の見方や考え方、情報やスキルを身につけていく必要がある。この主張は、賛同され、報告書にも反映された（『釧路市生活保護受給者自立支援にかかわる第二次

ワーキンググループ会議報告書』、釧路市福祉部生活福祉事務所、2010年）。このことは、本科研の方向性の確かさを現場レベルでも確認できたといえる。

さて、本科研の目標を達成する最終段階に入ったときに、カリキュラム開発の参考例のようなものを探してみようと近接領域の蓄積に目を向けてみた。そこで筆者が着目したのがキャリア教育論であった。教育学研究でも比較的新しく成人教育学を専門とする申請者には、あまりなじみのない分野であり、恥ずかしながら不勉強であったこの分野は、生活保護自立支援プログラムの体系化の参考レベルではなく、カリキュラムの柱になり得るものであることがわかってきた。

そこで本稿は、キャリア教育論の特質と本科研への援用可能性を明らかにしていく。さらに、援用する際に必要となる論点（成人性、生涯発達、基礎教育の学び直し等）についても考察を深めていければと思う。

2 キャリア教育論とは¹

2-1 誕生の背景と政策動向

キャリア教育は、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義されている（中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」）。それによると、キャリア教育は、学校教育を構成していくための理念と方向性を示すものであり、その基本的方向性は、①幼児期の教育から高等教育まで体系的にキャリア教育を推進すること、②その中心的として、「基礎的・汎用能力」を確実に育成するとともに、社会・職業との関連を重視し、実践的・体験的な活動を充実することであるとされている。

キャリア教育の内実を見ていく前に、誕生の背景と政策動向を確認しておこう。「キャリア教育」という用語が文部科学省で初めて登場したのは、1990年中央教育審議会答申であった。これは、初等中等教育と高等教育との接続を考えるのと同時に、学校教育と社会、すなわち職業生活との接続も視野に入れたものであった。

その背景となったのが、フリーター志向の広がり、いわゆるニートの増加、新卒者の早期離職の増加などにみられる若年層の雇用問題であった（中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」平成11年11月）。こうした若者問題を「深刻な現状と国家的課題」として認識し、政府全体としてその対策を講ずる枠組みの中に位置づけられたのが、キャリア教育であ

った（文部科学省国立教育政策研究所生徒指導研究センター『キャリア発達にかかわる諸能力の育成に関する調査研究報告書』平成23年3月）。

文部科学省は、平成14年「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」の調査研究報告書をまとめ、後述する4領域8能力と呼ばれる獲得すべき能力の例を示した。次いで、平成16年「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議」から最終報告書がまとめられ、4領域8能力論は、急速に学校に普及していくことになった（同2012）。

平成16年度には、学校におけるキャリア教育推進のためにはじめて予算が充てられ、「インターンシップ連絡協議会」、「キャリア教育推進フォーラム」、キャリア教育推進地域の指定が実施された（総額1億4千万円）。翌年から「キャリア・スタート・ウィーク」事業を開始し、中学校における五日間連続の職場体験活動を推進するために四年間合計11億円が投じられた。その結果、平成20年度には、職場体験活動の実施率は、96.5%と急速に高まり、5日以上の実施が2割に上る結果となった（国立教育政策研究所『平成15年度職場体験・インターンシップ実施状況等調査』及び平成20年度の同調査）。平成18年度の教育基本法改正において教育の目標の一部として「職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと」が位置づけられ、それに伴い学校教育法においてそうした態度の習得を義務教育の目標の一つであることが規定された。さらに、平成20年度中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善」が発表

され、キャリア教育は学校教育として積極的に推進する旨が確認された。これまでの総括と展望すべく平成 20 年に文科省は中央教育審議会に「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」を諮問した。中央教育審議会は「キャリア教育・職業教育特別部会」を設置し、約 2 年間にわたる審議の末に、平成 23 年 1 月末、答申を文科省大臣に提出した²。

さて、こうした政策動向の変遷から確認してきたのには理由がある。それは、本科研及び生活保護自立支援プログラムを推進する行政と関わって、次のような教訓を確認するためである。

第一に、キャリア教育は、長年にわたる専門家チームを組織し、真摯な協議と現場からの反応をふまえて、ブラッシュアップされてきた点である。とくに、現場の小学校、中学校、高校、大学の教師が政策立案に加わったことは、実効性を高める上で有効な方法であったといえよう。

第二に、教育関連予算としては相当額の予算が長期間持続的に投入されたということである。とくに、就業体験の受け入れ先発掘の鍵となる地域のネットワークづくりにもきちんと予算を計上したことは高く評価されてよい。近年、協働が時代のキーワードとなっている中で、企業や NPO と協働した行政施策の実施を求める動きが活発化しているが、概して、協働の基礎となる関係づくりには相当のコストが必要であり、そのメンテナンスにも人員と労力を要する点への理解は不可欠である。

第三に、キャリア教育はその実施するために、現場の関係者が手に取りやすく、かつ見やすい各種パンフレットや資料を多数

準備し、かつ、インターネットで簡単に一括ダウンロードできる体制をとっている。たとえば、『キャリア教育ガイドブック実践編』や『キャリア教育コーディネート集』（ともに経済産業省）では、見出しやイラストを駆使して、理念や実践上の留意点を説明している。全国の先進事例等を紹介したのものとなっている。これらと比べると、生活保護自立支援プログラムの説明資料の「硬さ」は一目瞭然である。現場での創意工夫を求めるのであれば、視座の豊富化は不可欠であり、現場の職員が手に取りやすい資料を用意することの意義は大きい。

2-2 キャリア教育の理念と獲得すべき能力論の変遷

キャリア教育は、Competency-Based を基本原理として採用する。すなわち、「情緒性の高い言説」ではなく、育成する能力を基盤として発達段階にあわせて系統的に学習内容を構造化していくという考え方にたつ。そこには、「ある課題への対処能力のことで、訓練によって習熟するもの」という意味を含意しているという（平成 8～9 年度文科省委託研究・国立教育政策研究所生徒指導研究センター「職業教育及び進路指導に関する基礎的研究」）。

では、どのような能力を獲得すればよいのか。その議論の変遷を追う作業は、本科研においてどのようなカリキュラムを生成していくかを考える上で参考になる。

まず、前述の委託研究の成果として 4 領域 12 能力が示され、小学校の小・中・高学年、中学校、高校に区分して発達段階に応じて身に付けるべき能力が例示された。平成 14 年には、4 領域 8 能力となった(表 1)。

表1 キャリア発達にかかわる諸能力(例)(4能力8領域)

領域	能力	能力説明
人間関係 形成能力	自他の理解 能力	自己理解を深め、他者の多様な個性を理解し、互いに認め合うことを大切にして行動していく能力
	コミュニケー ション能力	多様な集団・組織の中でコミュニケーションや豊かな人間関係を築きながら、自己の成長を果たしていく能力
情報活用 能力	情報収集・ 探索能力	進路や職業等に関する様々な情報を収集・探索するとともに、必要な情報を選択・活用し、自己の進路や生き方を考えていく能力
	職業理解 能力	様々な体験等を通して、学校で学ぶことと社会・職業生活との関連や、今しなければならないことなどを理解していく能力
将来設計 能力	役割把握・ 認識能力	生活・仕事上の多様な役割や意義及びその関連等を理解し、自己の果たすべき役割等についての認識を深めていく能力
	計画実行 能力	目標とすべき将来の生き方や進路を考え、それを実現するための進路計画を立て、実際の選択行動等で実行していく能力
意思決定 能力	選択能力	様々な選択肢について比較検討したり、葛藤を克服して、主体的に判断し、自らにふさわしい選択・決定を行っていく能力
	課題解決 能力	意思決定を伴う責任を受け入れ、選択結果に適応するとともに、希望する進路の実現に向け、自ら課題を設定してその解決に取り組む能力

出典：文科省『小学校・中学校・高等学校キャリア教育の手引き』2006年

この4領域8能力は、「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)」として、あくまでも一案であり、「キャリア発達に関わる見取り図ともいうべき性格を持つと同時に、子どもたちにどのような能力・態度が身に付いているのかをみるための規準」として示され、「今後、この例をもとに、各学校の実状に応じて学習プログラムの枠組み等を作成」することを求めた(文科省『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議最終報告書』平成16年)。

しかし、現場では、固定的・画一的な運用が目立つようになったという(文部科学省国立教育政策研究所生徒指導研究センター『キャリア発達にかかわる諸能力の育成

に関する調査研究報告書』平成23年3月)。また、本来目指された能力との齟齬や誤読がみられる実践もあったという。

加えて、「4領域8能力」自体に内在する問題も指摘された。キャリア発達は生涯にわたって続くものであることから、本来は、生涯のライフ・スパンを視野におさめて構想されるべきところを、小学校、中学校、高校までの例示に留まっていた。また、「社会人基礎力」(経済産業省)、「就職基礎能力」(厚生労働省)といった類似概念も登場し、生涯にわたるキャリア発達を促すためのキャリア教育の基盤の一貫性・系統性が十分に保持されにくい状況が生じてきた(国立教育政策研究所、平成23年前掲報告書)。

以上の経緯をふまえて、平成23年1月末、中央教育審議会は答申「今後の学校におけ

るキャリア教育・職業教育の在り方について」をとりまとめた。ここでようやく冒頭で登場したキャリア教育の定義が登場に至る。関連する部分を引用して紹介する。

人は、他者や社会との関わりの中で、職業人、家庭人、地域社会の一員等、様々な役割を担いながら生きている。これらの役割は、生涯という時間的な流れの中で変化しつつ積み重なり、つながっていくものである。また、このような役割の中には、所属する集団や組織から与えられたものや日常生活の中で特に意識せず習行的に行っているものもあるが、人はこれらを含めた様々な役割の関係や価値を自ら判断し、取捨選択や創造を重ねながら取り組んでいる。

人は、このような自分の役割を果たすこと、つまり「働くこと」を通じて、人や社会にかかわることになり、そのかわり方の違いが「自分らしい生き方」となっていくものである。

このように人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見出していく連なりや積み重ねが「キャリア」の意味するところである。

「働くこと」とは経済活動に関わる賃労働に限らず、「自分の役割を果たして活動すること」というように幅広く捉えていること、さらに、キャリアとは単に職歴を指すのではなく「自らの役割の価値や自分との関係を見出していく連なり」として位置づけられていることが特徴的である。

表2 「基礎的・汎用的能力」の構成要素と内容

能力	位置づけ	定義	具体的項目例
人間関係形成・社会形成能力	社会とのかかわりの中で生活し、仕事をしていく上で基礎となる能力	多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに、自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ、他者と協力・協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することができる力。	<ul style="list-style-type: none"> ■他者の個性を理解する力 ■他者に働きかける力 ■コミュニケーション・スキル ■チームワーク ■リーダーシップ 等
自己理解・自己管理能力	子どもや若者の自身や自己肯定感の低さが指摘される中、「やればできる」と考えて行動できる力。キャリア形成や人間形成の基盤となる力。	自分が「できること」「意義を感じること」「したいこと」について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ今後の成長のために進んで学ぼうとする力	<ul style="list-style-type: none"> ■自己の役割の理解 ■前向きに考えられる力 ■自己の動機付け ■忍耐力 ■ストレスマネジメント ■主体的行動 等
課題対応能力	自らが行うべきことに意欲的に取り組む上で必要なもの。	仕事をする上で様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる力	<ul style="list-style-type: none"> ■情報の理解・選択・処理 ■本質の理解 ■原因の追究 ■課題発見 ■計画立案 ■実行力 ■評価・改善 等
キャリアアップランニング能力	社会人・職業人として生活していくために生涯にわたって必要となる能力	「働くこと」の意義を理解し、自らが果たすべき様々な立場や役割との関係をふまえて「働くこと」を位置づけ、多様な生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活用しながら、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力。	<ul style="list-style-type: none"> ■働くことの意義や役割の理解 ■多様性の理解 ■選択 ■行動と改善 等

出典：中教審答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」（平成 23 年1月）より筆者

そして、その中核として提起されたのが「基礎的・汎用的能力」であった。それは、「分野や職種にかかわらず、社会的・職業的に自立に向けて必要な基盤となる能力」とであるとされている。その具体的内容として、次の4つを示している。以下、筆者が答申からその定義、位置づけ、具体的能力に分けて再構成してみたのが表2である。

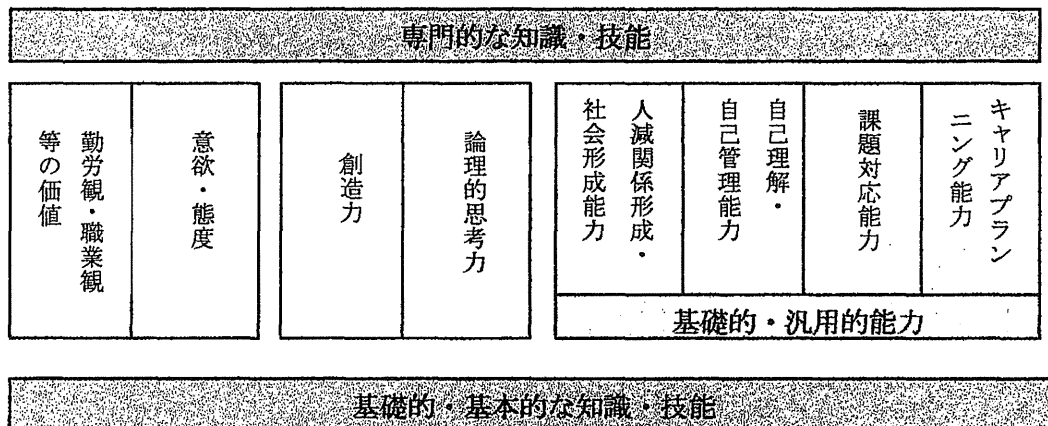
3 職業教育及びその他の能力との関係

キャリア教育は、「キャリア教育・職業教育」と表記されることが多い。平成23年1月、中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」（平成23年）によれば、職業教育とは、「一定又は特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てる教育」と定義され、「実践性をより重視すること」が求められている。職業教育は、「専門分野の学習とその後の進路を固定的にとらえるものではなく、特定の専門分野の学習を端緒として、これに隣接する分野や関連する分野に応用したり、発展したりしていくことができる広がりをもつ教育である」という観点も重要である。

両者の関係は、キャリア教育が「普通教育、専門教育を問わず様々な教育活動の中で実施される。職業教育も含まれる」のに対し、職業教育は「具体の職業に関する教育を通して行われる。この教育は、社会的・職業的に自立に向けて必要な基盤となる能力や態度を育成する上でも、極めて有効なものであると述べられている（同第1章）。

この答申では、これまでのキャリア教育の政策の総括をふまえて、「生涯学習の観点に立ったキャリア形成支援」の必要性が強調されている。「学校教育を離れた後の職業に関する学習の場としては、自己学習のほか、企業内教育・訓練等様々な方法があるが、中でも学校は、その中核的な機関として保有する教育資源をいかし、生涯学習の観点に立ってキャリア形成を支援する機能の充実を図ることが期待される」。

答申では、「基礎的・基本的な知識・技能」を土台として、「専門的な知識・技能」を上には挟み込むたちで、「勤労観・職業観等の価値観」、「意欲・態度」、「創造力」、「論理的思考力」を前述のキャリア教育の4能力を示している（図1）。以下、答申の記述を要約するかたちで紹介しよう。



出典：中教審答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」より筆者一部修正

図3 基礎的・汎用能力と他の能力との関連図

■基礎的・基本的な知識・技能

「読み・書き・計算」等の基礎的・基本的な知識・技能を習得することは社会に出てからも極めて重要な要素である。これは初等中等教育においては、学力の要素の一つとして位置づけられ、新学習指導要領における基本的な考え方の一つでもある。また、社会的・職業的自立に直接的に必要な、税金や社会保険、労働者の権利・義務等の理解も必要である。

■基礎的・汎用的能力

(略)

■論理的思考力、創造力

物事を論理的に考え、新たな発想等を考え出す力である。論理的思考力は、学校教育における学力においては「思考力、判断力、表現力」として表れる。社会を健全に批判するような思考力を養うことにもつながる。創造力とは、変化の激しい社会において、自ら新たな社会を創造・構築していくために必要である。これら論理的思考力、創造力は、基礎的・基本的な知識・技能や専門的な知識・技能の育成と相互に関連させながら育成することが必要である。

■意欲・態度及び価値観

学校教育においては、学習や学校生活に意欲をもって取り組む態度や、学習内容にも関心をもたせるものとして、その向上や育成が重要な課題であるように、生涯にわたって社会で仕事に取り組み、具体的に行動する際に極めて重要な要素である。意欲や態度が能力を高めることにつながったり、能力を育成することが意欲・態度を高めた

りすることもあり、両者は密接に関連する。

価値観は、人生観や社会観、倫理観等、個人の内面にあつて価値判断の基準となるものであり、価値を認めて何かしようと思ひ、それを行動に移す際に意欲や態度として具体化するという関係にある。勤労観・職業観も含む。

■専門的な知識技能

どのような仕事・職業であっても、それを遂行するためには一定の専門性が必要である。専門性をもつことは、個々人の個性を發揮することにもつながる。自分の将来を展望しながら自ら必要な専門性を選択し、それに必要な知識・技能を育成することは極めて重要である。今後は企業内教育・訓練のみならず、学校教育においても取り組んでいく必要がある。

4 答申における「生涯学習の観点に立ったキャリア形成支援」の方向性と内実

答申では、「いつでも、職業に必要な能力の向上や職業の変更等が可能となるよう、生涯学習の観点に立ち、キャリア形成支援の充実を図ることが必要である」と述べる。本科研に関わる箇所を要約して以下、確認していこう。

その背景について同答申では、中途退学者等、学校から社会・職業へ移行し移行が円滑に行われなかった者や、その後、早期離職等により職業生活からいったん離れてしまった人々の存在がある。さらに、職業に必要な知識・技能の高度化、労働市場の流動性の高まりもあり、リカレント教育のニーズはますます高くなることが述べられている。具体的な内実としては、次の2

点をあげている。

一つ目は、中途退学者や無業者等のキャリア形成のための支援方策である。「人生の中でいつでも仕事に就くことに挑戦できるような社会的仕組みが必要と考え」、そのために既存の学校等の教育機関が必要なプログラムを提供していく。とくに、出身中学や出身高校及び教育委員会は、中途退学者のその後の実態把握に努め、復学や他の高等学校等への再入学のニーズに出来る限り応えることを求めている。

専修学校においては、公共職業訓練とも連携し、すでに若年無業者等向けに職業自立のための基礎的な技能を身に付けさせる講座等を提供しており、高等教育機関においては、その保有する教育資源を活用して対人関係に課題を抱える等様々な理由により定職・学籍をもたない若年層を対象とした教育プログラムの提供や就職支援等の取り組みがみられているが、今後もそうした機能をより重視することを求めている。

社会教育施設等においても、相談や情報提供等を行うなどその一役を担うことが期待されている。

なお、学校卒業後、無業者になる恐れがある者に対しては、卒業以前の指導からその後も継続した支援が必要であるとともに、そうした支援を行うことのできる機関と適切に協力していくことを期待している。

二つ目が、職業に関する学習を生涯にわたってサポートする体制の充実である。

まずそのためには、様々な職業に必要な能力と、その能力を習得するために必要な学習が明確化される必要がある。

また、同答申では、労働市場が流動化する社会においては、キャリア形成の指針・

指標として受講したプログラムや学習内容等の質が保障・明確化され、相互の関係が体系化、明確化されることを職業資格の国際化の動きも見据えながら進めていくことが述べられている。具体的な施策としては、欧米の「資格枠組み制度」を参考に、職業に必要な能力を客観的に評価する「キャリア段位」制度の導入を進めており、さしあたり、介護人材、省エネ・温室効果ガス削減等人材、6次産業化人材を対象に試行していくという。

5 本科研への援用上の課題

5-1 作業手順

以上、審議会答申や国立教育政策研究所等の報告書からキャリア教育の概要を把握してきた。本科研並びに生活保護自立支援プログラムに関わる行政にとっても、参考になるところは大であろう。

とくに「働く」ことを広く捉えつつも、就労のために獲得すべき能力をベースにカリキュラムを編んでいくという理念とその具体的内容のいくつかは、すぐにでも本科研が最終的に開発するカリキュラムの中に取り入れたいものである。

しかし、主に学校教育において子どもや若者を中心対象に理論構成されたものであり、当然ながら援用するにも議論や論点を補う必要がでてくる。とりわけ、成人キャリア教育である以上、おとなの学習者とは何か。子どもへの教育と成人教育とはどう異なるのかについての認識が不可欠となる。

近年、成人教育学の英訳にはアンドラゴジー (andragogy) が用いられることが多い。これはアメリカの成人教育研究者マル

カム・ノールズが広めた用語で、教育学 (pedagogy) がギリシャ語の peda (子ども) と agous (指導) の合成語であるのと対比して、aner (成人) の agogus (指導) を意図してエドゥアード・リンデマンによる造語だという。ノールズは、それまで理念の段階であったアンドラゴジー概念を成人学習のプログラム開発の理論的根拠に位置づけ、「成人の特性を活かした学習援助論」として目標設定・実施・評価のサイクルを示した (堀 2004)。

今回、筆者がアンドラゴジーに着目する理由もそこにある。プログラム開発を意図する本研究と親和性が高く、子どもや若年層を中心的な対象に据えた既存のキャリア教育論を補填する論点を見出しやすくなると考えたからである。

本章では、まずアンドラゴジー的視座にたつ成人教育学の知見をレビューした後で、成人キャリア教育を構想する上での検討課題について、①成人性をめぐる問題、②学習のレディネスの非順序性と非累進性をめぐる問題、③成人の基礎教育の位置づけ、④自尊感情の回復の基盤となる社会的な「居場所」と「所属」をめぐる問題、の5点にわたり、検討していくことにしたい。

5-1 成人教育学とは

表3は、ペダゴジーとアンドラゴジーの対比を示したものである。以下、渡邊洋子 (2002) の整理から確認していく。

イギリスの成人教育研究者ピーター・ジャービスは、成人とは「人が自らを成人だと感じ、その人が自らの属する社会集団から成人として扱われるような人間になること」とみなす。他方、カナダの成人教育者

パトリシア・クラントンによれば、「自らの文化やサブカルチャーの中で成人期の社会的役割を引き受けるようになった者」であり、年齢は無意味だという。

成人期とは何か。この問いに関しては、発達心理学が果たした貢献が大きい。人間の発達の最終段階として安定かつ普遍とい考えられてきた成人期が実際にはそうではなく、むしろ変化の過程であることに気づいたからである。

渡邊によれば、先行研究の成果から成人の発達には、次の4つの前提があるという。

- ①成人の発達は、個人と環境との相互作用を通して起こるが、個人と環境の間には常に何らかの作用が働いて絶えず新たな不均衡が生み出されている。
- ②成人の発達を決定する主たる要素は、成人の経験 (成人を取り巻く環境) と成人によるその経験の受け止め方 (成人の認識・解釈) である。
- ③成人の経験、認識・解釈のあり方は、その人の「自分自身の自己認知」(アイデンティティ) のあり方によって決定される。
- ④成人の発達においては、生物学的な成熟をとともなう変化より、経験による成人の認識の変化の方がはるかに影響力が大きく重要である。

さらに、渡邊は、成人教育実践において、「学習者としての成人」には次のような特徴があることを指摘する。

第一に、成人は、過去の知識・経験を学習に持ち込む。それらは学習においてプラスに働くことが多いが、時として既得の知

表2 ペダゴジーとアンドラゴジーの対比

	ペダゴジー	アンドラゴジー	アンドラゴジーのポイント
知る必要性	学習者は、先生や大人らが教えたことで学ばねばならないことを学ぶ必要がある。	成人は何かの学習に着手する前に、それをなぜ学ばねばならないのかを知る必要がある。したがって成人学習の支援者は、学習者が「知る必要性」に気づけるようにしていく必要がある。	なぜ？ 何を？ いかにして？
学習者の自己概念	学習者の自己概念は依存的なものである。	学習者の自己概念は、自己決定的・自己主導的であろうとする。成人学習支援者は、この成人の心理的ニーズに応える必要がある。	自律的 自己決定的
学習者の先有経験	学習者の経験は、学習資源としてはあまり活用されない。活用されるのは、教師や教科書執筆者の経験である。	成人は、教育の世界に多くの多様な経験をもって参加する。この経験の豊かさと多様性は、学習への資源となる。	学習への資源 メンタル・モデル
学習へのレディネス	学習者は、教師が大事だというものを学習する構えがある。	成人の学習へのレディネスは、現実の生活状況や発達課題との関連のなかから芽生えてくる。	生活中心 発達課題
学習への方向づけ	学習への方向づけは、教科中心的で、教科内容の習得を学習ととらえる。教科の論理によって、学習内容が編成される。	成人の学習への方向づけは、生活中心あるいは問題領域中心であることが多い。実際生活上の問題解決や生活状況への適用が見通せたとき、学習はより効果的になる。	問題解決中心 文脈的
学習への動機づけ	成績や教師からの賞讃などの外的なものによって、学習に動機づけられる。	成人はもちろん外的な動機づけによって反応することもあるが、より強力な動機づけは、自尊心などの内在的なものである。	内在的価値 個人的ペイオフ

(Knowles, M, et al, 1998 をもとに作成)

出典：堀 2002 より転載

識・経験に必要以上に依拠しがちになったり、目の前の事象に向き合あいづらくするといったマイナス要因になることもある。

第二に、成人は、確立した「認識枠組」のうえで学習に取り組む存在である。成人は、新しい状況や考え方に会おうとき、既にできあがった態度や思考パターン、固定化した物事の処し方をもとにそれに対応す

る。この認識枠組みもまた、前述したことと同じような理由で正にも負にも働く。

第三に、成人は、「意味をもった全体」として、物事を理解する存在である。子どもと比較して機械的な記憶力や再生力が低下している成人にとって、互いに関係のないばらばらな事柄を学ぶことは不得手であるが、一つ一つの事象を経験や既知の事柄と

関連づけて意味をもたせていくと、子どもよりもずっと容易にそれを理解し、学ぶことができる。

第四に、成人は、学習において自己主導性（自己決定性）を志向する存在である。自分の意思で学習を進めたいときや集団に参加したいとき、その学習に関して自分自身の考えや計画を持っているときなどには、妥当な理由なしに、他者から何らかを指示されることを好まない。

第五に、成人は学習場面で自信がなく、自分の能力を過小評価する傾向のある存在である。学習の場に慣れていない学習者ほどその傾向は高く、特に、人前で何かを発表するとか、実演するとかということについては、抵抗感が強い場合が多い。この傾向は、ドロップアウト等によって学校生活であまりいい経験をしてこなかった場合、それまでに多くの不平等や偏見による差別に苦しんできた場合などに多いように思おうという。

アンドラゴジーでは、そうした成人の学習者の特性をふまえた援助実践上の留意点として、渡邊はジェニー・ロジャースによる整理を次の5点にまとめて紹介している。

第一に、学習と教育の基本構図をきちんと理解する必要があるという点。つまり、「教えること」と「学ぶこと」を区別することが成人の学びの援助には不可欠であるという。成人教育の場でめざされるべきは、学習者が「教わり」、教育者が「教える」という一方通行の学習スタイルではなく、あくまでも主体は学習者にあり、教育者は、学びの援助や学びあいのコーディネーターといった立場を意識する必要性を説く。

第二に、成人の学習者の多くは、「パート

タイム学習者」であるという成人理解である。子どもの場合、学習（＝学校教育）を軸として生活が成立しており、それに専念できるための諸条件（生活費、学費、教材、学習環境）が家族ないし、諸制度によって一応は整備されているといえる。それに対して、パートタイムの学習者は、働きながら、あるいは子育てをしながら、人によってはそれらを両立しながら学習活動に臨むことになる。

第三に、学習の促進要因・阻害要因へのまなざしをきちんともつ必要性を説く。たとえば「忙しいから学べない」という時。「忙しくても学ぶ」に自らの生活を変えようとならないのはなぜか。そこにはジェンダーや基礎学力といった阻害要因があるのではないか。そうした背景にある阻害要因にも目を向けていく必要がある。

学習場面での促進要因としては、次のような「場」づくりが求められるという。

- ・安心感をもち、不安なく物事を試してみられるとき。
- ・関連性があり、適切だとわかるような方法で自分のニーズが満たされるとき
- ・自分たちが何をすべきかわかっているとき、とりわけ、自分自身がその目標設定に関わったとき。
- ・自分自身が積極的に関わり、没頭するとき
- ・自分がどれくらいうまくやっているかわかっているとき
- ・自分たちがおとなとして、また自身の権利をもつ個人として歓迎され、尊重されていることを知り、体験するとき

第四に、学習内容と方法・プロセスへの配慮である。成人の学習を援助する者は、次の点に留意しておく必要があるという。

- ・学習は、教材がその個人に関連するものであったり、既知の事柄に結びつけることができる時に、より促進される。
- ・新しいことと既知のこととの間の関係を理解し、適切なつながりを作るために、時間と援助を惜しまない。
- ・学習が役に立ち、かつ学習によって何か報われることがあることに気づくと、結果的に、課題を継続したり、そこに戻ったり、またそれを繰り返したりすることがしやすくなる。

5-3 成人キャリア教育の構想に向けた論点整理

以上をふまえて、冒頭に挙げた5点について論じて稿を閉じることにしたい。

①学習者の成人性に配慮した学習支援

キャリア教育は学校教育を中心として児童・生徒を主な対象として構想されてきた。いわばペダゴジーを基本原理としている。これに対して、成人キャリア教育の場合、アンドラゴジーに即した学習内容と方法を軸とした支援が行われるべきであろう。

ここにおいて、最も大きな転換が求められるのは教育者の役割と立場である。社会化の過程にある子どもに対して、「教える」対象として子どもと向きあうことは道徳や規律の伝達者として意味ある行為ではある。しかし、成人キャリア教育の対象者は、ひとりひとりの歴史と人生があつてここにいる。まずは、そのことをリスペクトするこ

とからはじめたい。成人学習において教育者は対等の立場を心がけ、個人学習の援助者であり、学びあうコミュニティの促進者であるという立場をとるのが一般的である。

カリキュラムを含む学習内容の決定に関しても、なるべく当事者が参加し、自らの学びの決定に携わる機会があることが好ましいだろう。ただし、成人の学習者の自己決定性は、生きる意欲や希望を奪われた状態からスタートする生活保護自立支援プログラム参加者には当てはまらない場合も多いだろう。成人教育研究においても自己主導性は成人の特性ではなく、むしろ目標であるとすべきだとの議論もある（メリアム2007）。状況に応じた対応が望まれる。

②成人キャリア教育における既得の能力及び経験の個人差への配慮

成人にとって最大の学習資源は経験であり、経験を軸に成人は学び、意味を再構成していく。そこには暗黙知（マイケル・ポランニー）や実践知を含む様々な知識や技能も含まれる。成人キャリア教育では、ゼロから経験と知識・技能を漸進的に積み上げていく階段型のカリキュラム構成は参考程度に留めておく必要があるかもしれない。

たとえば、長年、専業主婦をやってきたが離婚に伴い求職中の女性がいたとする。学歴は高卒で職歴はない。しかし、コミュニケーション能力は極めて高いとしよう。家事全般の専門性は、介護職等の専門性に移行しやすいかもしれない。

当事者にとって「今」最低限必要な能力を集中的に補強しつつも、職場体験等への参加と省察を通じて、自身の何が「強み」で何が「弱い」のかを探していく方式の萌