

早稲田大学審査学位論文

博士（人間科学）

越境的活動が成人の
自律的なライフキャリア発達に与える影響

Impact of Cross-Border Activities on
Autonomous Life Career Development for Adults

2022年1月

早稲田大学大学院 人間科学研究科

広瀬 由美子

HIROSE, Yumiko

研究指導担当教員： 向後 千春 教授

目次

序論	1
第1節 研究の背景	1
第2節 先行研究	4
第3節 研究の目的と構成	27
第2章 越境的活動関与者の学習に対する意識と行動（研究1）	31
第1節 実践共同体に関わる成人の学び直し促進・阻害要因と学習行動	32
第2節 実践共同体に関わる成人の過去成長体験の表出	43
第3節 地域・社会貢献活動への関与と学習行動との関連	58
第4節 本章のまとめ	73
第3章 越境的活動とライフキャリア発達との関連（研究2）	76
第1節 越境的活動が自己成長主導性に及ぼす影響	77
第2節 自己成長主導性尺度「資源の活用」因子の特性	87
第3節 本章のまとめ	94
第4章 越境的な相互作用が省察に与える影響（研究3）	96
第1節 「ココロミ」プログラムの開発と予備調査	97
第2節 ライフキャリア学習プログラムの実践と評価	108
第3節 本章のまとめ	121
第5章 研究の総括	123
第1節 研究の成果	123
第2節 今後の展望	131
引用文献	133
謝辞	144
付記	145
付録	146

第1章 序論

第1節 研究の背景

本論文は、成人の自律的なライフキャリア発達を目指し、越境的な相互作用が省察を促すことを明らかにすることで、生涯学習のあり方とそれを踏まえたライフキャリア支援の方法を検討するものである。

現在、日本の平均寿命は世界一の水準となった。先進諸国の高齢化率を比較してみると、我が国は1980年代までは下位、90年代にはほぼ中位であった。2005年には最も高い水準となり、急速に高齢化が進んでいる（内閣府 2018a）。加えて、少子化により歴史上経験したことのない速さで超高齢社会を迎えた。2020年の総人口に占める、65歳以上の高齢者割合を国ごとに比較すると、日本（28.7%）は世界で最も高く、次いでイタリア（23.3%）、ポルトガル（22.8%）などとなっている。また、日本の高齢者の就業率は、主要国の中でも高い水準にある（総務省 2020）。そのうえ、職業そのものが再編成され、絶え間なく変化している。新しい技術や社会システムに適応できなければ、生産性を維持したまま長期にわたり働き続けるのは難しい。このように日本では少子高齢化が急速に進み、さらにデジタル化やグローバル化というマクロな社会経済的要因とあわせて労働を取り巻く環境は大きく変化してきている（下村 2013）。2013年の高年齢者雇用安定法の改正により、65歳まで働くことが当たり前となり、さらに2021年4月以降は70歳まで働き続けることができる制度を整備することが企業の努力義務として新たに加わった（厚生労働省 2020a, 大和総研 2020）。日本における労働人口の89.5%が雇用者で、自営業は7.9%である（労働政策研究・研修機構 2021）。企業の雇用制度変更は多くの個人に影響を及ぼすことになる。

人生100年時代を提唱したGratton and Scott (2016)では、常に学び続けながらキャリアを転換させていく人生のマルチステージ化が進み、健康が維持できる個人は80歳まで働くことも視野に入れることを示唆している。つまり、今日の多くの労働者は、安定し

た雇用に基礎を持つ堅実な生活を発展させるのではなく、生涯にわたる学習をとおして柔軟性のある能力を維持していかなければならなくなった (Savickas 2011)。人生 100 年時代は、まさに生涯学習社会といえよう。すなわち、社会に出てからも学び続ける、学びながら働くことが当然となった世界が到来する (リクルートワークス研究所 2018)。

しかしながら、日本型雇用システムでは、長期雇用を前提に職務を限定せずに採用されるため、個人は企業主導による「受け身」の教育訓練によって職務を広げてきた。そのため、個人は特別な強いキャリア意識を持たず、自分から学ぶことに慣れていないことが指摘されている (リクルートワークス研究所 2018)。内閣府 (2018b) の生涯学習に関する世論調査によると、年齢を経るごとに、企業から学ぶ機会を与えられる人、自ら学ぶ意欲のある人は減少する傾向があると報告されている (風間 2018)。健康寿命の延伸とともに、ライフステージに応じてどのような働き方を選ぶか、就労以外の学びや社会参加などをどのように組み合わせていくかといった生き方の選択を支える環境整備が課題となっている (厚生労働省 2020b)。

人生全体を通して自己決定をしていくために、学習能力を重視する必要がある。さもないければ、その人間の能力は、急速に時代遅れになるからである (Bandura 1995)。組織から見ると、個々の組織メンバーが自律的キャリアを実現し高度な自律性と能力を発揮できれば、組織はその能力を活用でき、組織および個人の双方にとって好ましいことになる。また、個人から見ても、予期せぬ変化に適応するために自律的キャリアが望まれる (宮島 2012)。とはいえ、キャリアとは就業にとどまらない (辰巳 2011)。それはライフキャリアという概念にまで拡大し、より包括的に捉えていく必要がある。Super (1980) では、個人にとって満足でき、社会にとっても利益となる自己概念の発達と実現をキャリアと定義した (Hansen 1997)。ライフキャリアとは、生涯にわたり学び・成長しながら個と社会の両側面から人生の役割を統合・再統合し、形成されていくものである (Hansen 1997, 河崎 2011)。個人の成長は、発達の、環境的、または意図的プロセスによって刺激される (Robitschek 1998)。三輪 (2011) によれば、「学んだ成果を地域や社会に生かし、個人

の要望と社会の要請とのバランスに立ち、他の人びとや団体、地域と連携し、ネットワークを広げながら学び続けるモデル」がこれからの持続可能な社会を目指すうえで重要な鍵になる。つまり、自律的なライフキャリアとは、生涯にわたり学び続け、自身の成長プロセスに意図的に関与しながら、社会環境や他者との関係性に呼応しつつ発達していくものだといえる。

近年、企業・組織という境界の内外でなされるバウンダリーレスな学習環境に着目した研究 (e.g. 荒木 2007, 香川・青山 2015, 石山 2018) への注目が高まってきている。この動きを加速させている背景要因のひとつに、人生のマルチステージ化がある (Gratton and Scott 2016)。これまでは「教育⇒仕事⇒引退」という 3 ステージが主流であった。しかし、寿命が延びれば、2 番目の「仕事」のステージが長くなる。一方で、企業寿命は短縮傾向にある (経済産業省 2018a)。これからは個人が自らのキャリアを企業に委ねるのではなく、教育や多様な働き方から自身に合った選択をしていくマルチステージの人生が予測される。Gratton and Scott (2016) では、マルチステージの人生を支えるのが、経験や人的ネットワークなどの無形資産 (生産資産・活力資産・変身資産) としている。向後 (2020) によれば、マルチステージの人生において最も重要なのは 3 番目の変身資産である。生涯学習は、知識やスキルを身につけるということ以上に、変身資産の 1) アイデンティティの発見, 2) 互いに成長を促す人間関係, 3) ルーチンを壊し、新しい経験に開かれた姿勢の獲得を可能にする場として機能することが期待できるとした。つまり、生涯学習の場には、「新しい経験に開かれた姿勢」や互いに「成長を促す関係性」が、アイデンティティの発見を促し、自律的なライフキャリアにつながるような環境が必要になると考えられる。しかし、特定の組織とその職場の中での閉じられた人間関係によって働いているだけではこれら一連の要素を獲得する機会が限られてしまうだろう。そのため、マルチステージ化における自律的なライフキャリアには、職場内にとどまらず越境的活動や社会参加を含め、個と社会の両側面の視点をもった生涯学習が重要になる。

第2節 先行研究

自律的なライフキャリア発達には、職場内にとどまらず社会参加を含めた越境的活動や継続的な学習が重要である。継続性をともなう生涯学習の場には、「新しい経験に開かれた姿勢」や互いに「成長を促す関係性」がアイデンティティの発見を促し、自律的なライフキャリアにつながるような環境、および、支援が求められる。よって、本節では、21世紀に必要なコンピテンシーと成人の学習行動分類から、成人の社会的学習システムへの参加とアイデンティティへの影響を検討する。次に、ライフキャリア発達の指標として自己成長主導性に着目し、その特性について先行研究にもとづき論じる。最後に、省察促進やアイデンティティ再構築の支援つながるキャリア理論と質的アセスメントの先行研究を概観する。

1. 生涯にわたる学習とキャリアデザイン

本項では、本研究の対象である成人の特性を踏まえながら、21世紀に求められるコンピテンシーにもとづき先行研究を概観する。次に、成人の学習行動分類からインフォーマル学習における越境志向に触れ、越境的活動、および、実践共同体についての先行研究を概観していく。

(1) 21世紀に必要なコンピテンシーとライフデザイン

近年、OECD および EU において、職業訓練・生涯学習とキャリアについて論じる文献が目立つようになってきた。その理由として、先進諸国ではグローバルな知識社会への移行にともない、学校段階の教育だけでは不十分であり、生涯にわたる学習が必要不可欠とされていることがある（下村 2013）。さらに、これからの時代を生きていくうえで必要なコンピテンシーや能力・スキルがそれぞれの国や国際組織において検討されている。日本では、個人がライフステージの各段階で活躍し続けるために、2006年に設定された社会人基礎力として3つの能力「前に踏み出す力（Action）」「考え抜く力（Thinking）」「チームで働く力（Teamwork）」と12の能力要素を「人生100年時代の社会人基礎力」とし

て位置付けた（経済産業省 2018b）。そのうえに、自らキャリアを切りひらく能力を発揮するために 3 つの視点「学び：学び続けることを学ぶ」「統合：多様な経験・能力・キャリアの組み合わせ」「目的：自己実現・社会貢献」が加えられている。米国からはじまり多国籍フレームワークで検討された ATC21s（The Assessment and Teaching of 21st Century Skills：21 世紀型スキル）では、新たに必要となった能力が 10 個にまとめられている（Griffin et al. 2012）。このように各組織が提示した資質・能力目標項目について、Fadel et al.（2015）を参考に表 1.1 をまとめた。経済産業省（2018b）が提示した先述の

表 1.1 日本および諸外国組織が提示したコンピテンシー

	日本（経済産業省） 人生100年時代の社会人 基礎力と3つの視点	ATC21s 21世紀型スキル	OECD（DeSeCo） キー・コンピテンシー	EU キー・コンピテンシー
認知 スキル	<考え抜く力> 課題発見力 計画力 創造力 <チームで働く力> 発信力/傾聴力/柔軟性 状況把握力/規律性/ ストレスコントロール力 ・視点1【学び】 学び続けることを学ぶ	【思考の方法】 ・創造性とイノベーション ・批判的思考/問題解決/ 意思決定 ・ 学び方の学習/メタ認知 【仕事の方法】 ・コミュニケーション ・コラボレーション	省察性（考える力） （協働する力） （問題解決力）	学び方の学習
社会 スキル	<前に踏み出す力> 主体性/働きかけ力/実行力 ・視点2【統合】 多様な経験/能力/キャリアの 組み合わせ ・視点3【目的】 自己実現/社会貢献	【社会生活】 ・ 人生とキャリア発達 ・ 個人の責任と社会的責任 ・シチズンシップ	<自律的活動力> 大きな展望 権利/利害/限界や要求表明 人生設計と個人的プロジェクト <異質な集団での交流力> 人間関係力 協働する力 問題解決力	進取の精神と起業精神 社会的・市民的コンピ テンシー 文化的気つきと表現
基礎的リ テラシー		【仕事のツール】 ・情報リテラシー ・ICTリテラシー	<相互作用的道具活用力> 言語・記号の活用 知識や情報の活用 技術の活用	第一言語・外国語 数学と科学技術 デジタル・コンピテンス

※下線は「キャリア」「省察」「市民性」に関わる能力

3 視点「学び」「統合」「目的」は、1) 省察性・学び方の学習・メタ認知、2) キャリアデザイン、3) 市民性・社会性に重なることがわかる。つまり、21 世紀の「キャリアデザイン」には「省察」「市民性」がより重要になっていると考えられる。メタ学習の次元のことを OECD では「省察性」(reflectiveness) と呼び、EU のキー・コンピテンシー (Reference Framework of Key Competencies) や ATC21s では「学び方の学習」(learning how to learn) と呼ぶ。メタ認知 (meta cognition) とは、考えることについて考えるプロセスとされる (Fadel et al. 2015)。「学び方の学習」では、何が自らのモチベーションを高めているのかを理解して、自分に適した作戦を立て、継続的に自己調整していく必要がある (三宮 2014)。なお、ATC21s や OECD が示したコンピテンシーは、主に未成年を中心とする次代を担う人材が身に付けるべきスキルとして提示されている。しかし、日本の「人生 100 年時代の社会人基礎力」は就学前から中高年社会人まで全ての層を対象としている。その背景に、急速に進む少子高齢化や日本型雇用システムの終焉があろう。中高年を始めとする職業人には、自律的なライフキャリア、自身にあった教育や働き方に向けてのマインドセットが強く求められていることがわかる。

日本ではキャリアと言えば、組織任せのことが多く、いわゆる企業主導型のキャリア開発が中心であった。そのため、特に中高年以降においては、昨今の急激な労働環境の変化に戸惑う人も少なくないことが予測される。日本のキャリア教育をみると、小中学校は 2008 年、高校は 2009 年に学習指導要領改訂の際に盛り込まれている (文部科学省 2011)。つまり、中高年者の多くは学校でキャリア教育を受けていないといえる。日本のキャリア教育は大きく分けて 2 つの領域で行われてきた。ひとつは学校段階の児童期から青年期までを中心とした進路指導・キャリア教育的ガイダンス、もうひとつは企業内外で雇用者・組織人を対象とした人材育成的なキャリア開発である。しかし、企業で行われる「雇用主体」のキャリア開発は、日本企業の多くをしめる中小企業においては事実上行うことが難しい (下村 2009)。このように、ライフデザインが万人に求められる時代になると、格差はモノの不平等にではなく、生活を設計していく能力においてこそ重要な問題

になる（権 2010）．渡邊（2014）によれば，職業人としての学びの目的は，より望ましい形でキャリアをデザインすること，自分なりの職業人生をはじめ軌道修正しつつ歩むことである．例えば，専門職としてキャリア形成すること，ワークライフバランスを考慮しながら中長期的な見通しで働き続けること，退職後の人生に備えること，などがある．すなわち，キャリアデザインは生涯にわたる学習目的の一つといえる（松本 2019）．

学習は生涯にわたって続いていく営みである．とはいえ，初等中等教育（K-12：幼稚園から高校3年生まで）の目標とその後の人生における学習目標は分けて考える必要がある．Holmes et al.（2019）によれば，成人後の学びが必要とされる理由として，次の3つが示されている．一つ目は，経済的理由である．就くことができる仕事が変わり続けるなかで，職業に関する専門的知識を得る必要がある．二つ目は，市民としての理由からである．情報が爆発的に増え続け，事実を知ることがますます難しくなるなかで，例えば，投票上の争点についてきちんとした知識をもつ必要がある．三つ目は，個人的理由からである．新しい趣味を身につけることや，自分に挑戦したり，他人と関わったりするなど，個人的な成長や楽しみは，長い人生を生きるうえで不可欠である．このように成人が学ぶ理由には，キャリアを仕事のみにとどめずに，個と社会，ワークライフバランスの要素が含まれている．このことから，21世紀のライフデザインでは，生涯学習を含めてライフキャリアを個と社会の側面から統合的に捉えていく必要があり，その支援には「省察」「市民性」が重要なファクターとなるといえる．

(2) 成人の学習環境と越境的志向

21 世紀に入ってから急速な情報化の進展により学校教育以外の学習機会やオンラインを始めとする学習形態は広がりを見せている。生涯学習には学校教育というフォーマルな、あるいは社会教育の講座などのノンフォーマルな学習、読書会などのサークルや自治体など地域性のあるグループやボランティア・NPO 団体におけるコミュニティ活動などインフォーマルな学習が含まれる (山内 2013)。近年、職業に関する専門的知識を得るために、社会人となった後もスキルアップすること、すなわち「学び直し」の必要性が高まっている。「学び直し」には、生涯学習、成人学習、リカレント教育、社会人教育、企業内教育訓練、自己啓発といった、多様な言葉で呼ばれてきた学びが含まれる (本田 2020)。学び直しの具体的な学習形態は、大学などの学校、通信教育・オンライン講座を受けることやセミナーへの参加、書籍による独学等その方法は様々である (内閣府 2018b)。しかしながら、日本の学び直しは他の先進諸国に比べて不足しており、学び直しの提供機関の制約、費用、時間、学び直しの成果への評価の低さなど多面的な阻害要因が見出されている (本田 2020)。誰もが享受できる学び直しの機会が個人の職業や人生、そして社会全体に活かされるような環境が求められる。学び直すことは、社会人にとってまさに新しい経験であり、学び直しを促進するには、「新しい経験に開かれた姿勢」が重要なファクターになると考えられる。

次に、成人の学習行動に関わる先行研究をみていく。高田・辰巳 (2020) によれば、成人の学習行動は、先行研究 (長岡 2006, 中原・荒木 2006, 荒木 2008) をもとに、「学校型学習」「経験型学習」「内省型学習」「対人型学習」の 4 つに分類される (表 1.2)。学校型学習は仕事と学習を切り分けた考えであり、職務現場を離れて行う Off-JT やフォーマル学習に対応する学習とされる。フォーマル学習 (formal Learning) とは、学級単位での公的な教育機会である研修などの「職業外 (off the job)」と職場環境の外で行われる構造化された学習と定義される (Manuit et al. 2015)。高田・辰巳 (2020) によれば、「経験型学習」「内省型学習」「対人型学習」はインフォーマル学習に位置付けられる。インフォ

ーナル学習 (informal learning) は、フォーマル学習以外の学習であり、体制化されたプログラムではない場面で生じる。それは、経験の結果として知識や技能を修得する偶発的な学習といえる (高田・辰巳 2020)。

日本の職場における学習支援は、主に管理職の能力開発を目的とされ、「学校型学習」が中心であった。しかし近年、職場における「経験型学習」領域の実証研究も蓄積されつつある (松尾 2006)。経験から学ぶ個人の資質に着目する研究 (e.g. 楠見 1999, 2014 ; 荒木・中原・坂本 2011)、リーダーや熟達者の仕事経験に着目するもの、経験から学ぶための組織的文脈に着目する研究 (e.g. 松尾 2006, 中原 2013)、職場での経験学習の支援に着目する研究 (e.g. 中原 2010, 2013) などがある。職場での学習に関する研究領域は、ワークプレイスラーニング (workplace learning : 以下 WPL) と呼ばれる。WPL は、個人の主体的な学習を支援する考え方で、「個人や組織のパフォーマンスを改善する目的で実施される学習その他の介入の統合的な方法」と定義される (中原・荒木 2006)。経営教育において最も影響力のある理論の一つが Kolb (1984) の経験学習 (experiential learning) である (松尾 2006)。中原 (2013) によれば、経験学習の源泉には「経験・実践の重視」と「経験の内省」がある。「経験・実践の重視」は、よりビジネス志向と管理傾向が強くなる。一方、「経験の内省」は、個人がいったん実践・事業・仕事現場を離れ、自らの行為・経験・出来事の意味を、俯瞰的な観点、多様な観点から振り返ること、意味づけることである。新しい知識や技術を学ぶことの他に、変動の激しい社会であるからこそ、自らの価値観や生き方を丁寧に振り返ることを内に含んだ学びが意味を持つことになる (三輪 2011)。

先述した高田・辰巳 (2020) の学習行動 4 分類の基盤になっている先行研究として、長岡 (2006) による WPL の 4 つの学習観モデルがある。1 つ目が学校や研修といった教育プログラムにより習得した知識やスキルを職場に応用する「学習転移モデル」である。2 つ目が経験から自身の知見を紡ぎ出すことを学習と捉える「経験学習モデル」、3 つ目は学習者自身があるべき姿を描き、自分自身の状況を意識的に省察することにより問題意識

を育む「批判的学習モデル」である。4つ目は学習を個人の経験というよりも、社会的活動への参加として捉える「正統的周辺参加モデル」である。

さらに、WPLの4つの学習観モデルのなかの経験学習モデルと批判的学習モデルは、いずれも個人の経験に基づく省察に着目する点が共通している。荒木（2008）はこれらをまとめて「経験による内省学習観」とした。正統的周辺参加モデルは、学習を個人の経験というより、ある社会的活動への参加を学習と捉える立場をとり「参加学習観」とされる。WPL研究には「職場志向」と「越境志向」がある。「職場志向」は職場内という境界（仕事経験と学習）を対象とする。「越境志向」は越境（職場以外の学習活動）を対象とする。このような荒木（2008）の研究が、学習と越境の関係に注目が集まる端緒となったとされている（石山 2018）。

「越境志向」のなかでも、経験による省察という学習観に立つ「越境経験アプローチ」は、職場を越境した学習活動全体にも目を向けて個人の熟達や発達を促す経験に着目する。荒木（2007, 2009）は、キャリア確立を促す学習環境として、社内外の「実践共同体」の重要性について指摘し、越境することによる職場以外の環境要因との関係に着目した。企業で働く個人のキャリア確立を促す実践共同体では、1) 職場を越えて多様なメンバーが集まり、2) メンバーの多様性が活かされるような緩やかな活動を行い、3) コーディネーターによる配慮型リーダーシップがメンバー間の対話を促すとされる。石山（2013）の研究では、知識労働者が企業外の実践共同体で得られた知識と経験を所属企業に還流するプロセスを提示した。いずれも企業と実践共同体の往来により得た経験や省察を所属企業や仕事に帰着させることを目的とし、専門的職業従事者が中心となる研究群といえる。

他方、参加による学習という学習観に立つ「越境参加アプローチ」では、仕事や職場への影響に限らず、職場を越境した学習活動全体に着目する（荒木 2008）。このアプローチにおいて、学習やキャリア発達は人々が同時に複数の文脈（共同体）を横断しながら、それぞれの文脈の中で、道具や制度、他者との相互作用によって知識やアイデンティティを変容させていく（荒木 2021）。このような変容過程に着目する理論に文脈横断論（香川

2008, 2011) がある。文脈横断論 (cross-contextual learning theory) では、従来の、教室や遊び場面など単一状況に埋め込まれた学習過程の研究から、ある状況と別の状況 (例えば、学校教育と日常生活での認知) との間の乖離やつながり、それらの間をまたぐ過程で見られる発達的变化、つまり複数の状況間をまたぐ学習・発達過程を重視する (香川 2011)。

以上、成人をとりまく学習環境に関わる先行研究を概観してきた。企業で働く個人のキャリア形成について学習に着目した研究は少なく、学習に関する研究においてもその多くは組織での仕事経験に着目するものである (荒木 2021)。一方で、序論で述べたように、近年ではマルチステージ化する人生に対応できるキャリアと生涯学習の重要性が高まってきた。しかし、生涯学習の一環として、キャリア発達やその支援に着目した研究は少ない。また、近年注目される越境的活動においても個人的・社会的側面を踏まえた研究はまだ足りていない。なお、本論文では以降、「内省」を「省察」という表記で統一する。

表 1.2 成人の学習行動分類

先行研究	fomal learning		informal learning	
高田・辰巳 (2020)	学習型学習	経験型学習	内省型学習	対人型学習
中原・荒木 (2006)	ワークプレイスラーニング			
長岡 (2006)	学習転移 モデル	経験学習 モデル	批判的学習 モデル	正統的周辺 参加モデル
		経験による内省学習観		参加学習観
荒木 (2008)		職場経験 アプローチ	(職場志向)	職場参加 アプローチ
		越境経験 アプローチ	(越境志向)	越境参加 アプローチ
中原 (2013)		経験・実践重視	経験の内省	経験・実践重視 経験の内省

(3) 実践共同体の学習メカニズムとアイデンティティ

越境 (boundary crossing) とは、個人が同時に複数の実践共同体に所属することを前提とし、それぞれの共同体間を移動することである (Engeström et al. 1995). Lave and Wenger (1991) によれば、実践共同体とは「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技巧を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」と定義される。企業組織で働く社会人は通常、組織に所属すると同時に実践共同体の一員になる多重所属の状態にある (松本 2015)。「実践」は、フォーマルな手続き的活動に対して、インフォーマルでダイナミックな活動であり、きっちりとした組織とは違い、境界が曖昧で、その参加の条件が緩いという特性がある (金光 2009)。

このような特性があることから、実践共同体は、仕事の場でも研修の場でもない、学習の「第三の場所」といわれる (松本 2015)。そして、その実践共同体の学習メカニズムには、「非規範的視点」がある。非規範的視点とは、Brown and Duguid (1991) によって提唱された概念で、組織などで当たり前とされている考え方ややり方 (規範的知識) と対比され、仕事の改善や学習、そして変革の源泉になるとされる (松本 2018)。企業や学校といった既存の組織の枠を越える実践共同体は、社会的学習システム (social learning system) とも呼ばれる (Snyder and Wenger 2010)。実践共同体の概念は、社会的側面で学習を考えるためのより広い概念的枠組みの一部であり、社会と個人が互いに構成する参加関係にある。これらの考え方は他者との関係性を重視する社会的学習理論 (social learning theory) の考え方と重なる (Wenger 2010a)。この社会的学習システムに参加しながら獲得するアイデンティティが、「学習市民性」 (learning citizenship) である。学習市民性とは、自身のアイデンティティをどのように生かすのか、つまり、学習に進んで参加し、自発的にコミットメントしていこうとする倫理観のことである (荒木 2021)。例えば、所属している、これから所属しようとしているコミュニティにどのように貢献するのかを考えること、異なる状況の人を結びつけ、関与者の学習能力の可能性を広げようとするなどなどが学習市民性とされる。これらには、社会と個人が互いに構成する参加関

係があり、ここでは「成長を促す関係性」が生起する可能性が考えられる。職場を越えて、実践共同体などの越境的活動に参加するには、「新しい経験に開かれた姿勢」が必要であろう。参加することで非規範的視点を得て、そこで生起する「成長を促す関係性」のなかから学習市民性というアイデンティティを醸成していくことができるのではないかと考えられる。

実践共同体への参加過程は、アイデンティティ形成の過程でもある (Lave and Wenger 1991, Wenger 1998)。実践共同体に参加することで、個人は職場以外の多様なメンバーとの関わりを持つことができる (荒木 2021)。しかしながら、日本では欧米や中国と比較して職場以外の人と交流を持つ社会人の割合は低く、多くの人は人間関係が社内に閉じていることが指摘される (リクルートワークス研究所 2020)。中原 (2010) によれば、キャリアとは職場の内外に広がる様々な人との関わりの中かで発達し形成されるものである。Wenger (1998, 2010b) は、実践共同体への 5 つの参加軌跡を示し、参加者のアイデンティティ形成に関わるとした。一方で、実践共同体から抜け出すプロセスにおいてもアイデンティティ形成が行われ、新しい関係を築く、別の立場を見つける、新しい視点で自身や社会を見直すなどが含まれているとされる。実践共同体への 5 つの参加軌跡は以下のとおりである (Wenger 1998, 荒木 2007, Wenger 2010b)。

●周辺軌跡 (peripheral trajectories)

選択または必然的により、ある軌道は十全的参加にはならない。しかしそれらは、コミュニティへのアクセスとアイデンティティに十分貢献しうる実践を提供すると考えられる。

●向中心軌跡 (inbound trajectories)

新参加者は、目指す共同体の実践への十全的参加者となることを想定して参加する。現時点で周辺的な参加であっても、彼らのアイデンティティは将来の参加に向けられている。

●内部軌跡 (insider trajectories)

アイデンティティの形成は目指す共同体への十全的参加者になっても終わらない。新しい

出来事、新しい要求、新しい発明、新しい世代全てが、アイデンティティを再吟味する機会となり、アイデンティティ形成は続く。

●向周辺軌跡 (outbound trajectories)

子どもたちが成長するときのように、共同体の外に向かう軌跡。どのような参加の形が次に起こることを可能にするのが重要である。

●境界軌跡 (boundary trajectories)

境界を橋渡しし、実践共同体をつなげることに価値を見出す軌跡。境界を越えてアイデンティティを維持することは、このような仲介者的な作業において最もデリケートな課題のひとつである。

荒木 (2007) では、仕事におけるキャリアの確立は実践共同体への参加によって促されることを明らかにし、さらに実践共同体への参加経験だけでなく、参加のあり方がキャリアの確立に影響するとした。Wenger が示す 5 つの参加軌跡の中でも、先行研究で検討されることが多いのは境界軌跡 (boundary trajectories) である (荒木 2007, 石山 2014)。この境界軌跡において、複数の実践共同体を橋渡しする行為を仲介 (brokering) と呼ぶ。しかし、仲介ができる人はそれほど多くはなく、限られている。そのため、より幅広い層の成人を対象とする生涯学習を検討するには、十全参加 (full Participation) ではないものの、実践共同体へのアクセスがアイデンティティを促すとされる周辺軌跡 (peripheral trajectories) にも着目する必要がある。個人が複数の実践共同体間に同時に所属するという多重成員性 (multi-membership) の考えに基づくと、アイデンティティは単一の共同体における成員性ではなく、過去から未来へと続く時間軸の中で多様な役割を統合したものといえる (Wenger 1998)。つまり、アイデンティティは人生の過程で絶えず再吟味され、参加をとおした相互作用から生じると考えられる。

従来の研究において、越境的活動の重要性は指摘されてきた。しかしながら、どのような活動が個人の成長を促すかについては明確にされてこなかった (松尾 2020)。とはいえ、就労以外の活動参加と個人の心理的要因に着目した先行研究が全くないということではな

い。西田（2000）では、社会活動への参加（PTA 活動、趣味、学習、自治会、ボランティアなど）が就労と異なった形で、心理的 well-being と強く関連するとした。心理的 well-being 尺度は Ryff（1989）によって開発され、西田（2000）が日本語版を作成している。心理的 well-being は人生全般にわたるポジティブな心理的機能とされる。その特徴には人生における課題の認識、経験に対して開放性がある（Keyes et al. 2002）。また、サードエイジ（Laslet 1987）に着目した片桐（2017）では、仕事人間だった退職シニアが社会参加するうえでの促進・阻害要因をもとに「社会参加位相モデル」を考案している。このモデルでは、フェーズ 0 は無活動、フェーズ 1 は趣味など一人で活動・学習する、フェーズ 2 は趣味や楽しみのグループに加入、行政や大学などの講座に参加している、フェーズ 3 はボランティアなど貢献活動に参加しているという 4 つの階層に分類される。ここから、社会参加のなかでも貢献活動は参加へのハードルが高いことがわかる。また、上位フェーズの社会参加活動を行っている人は、主観的幸福感や生活満足度が高いことが報告されている（片桐 2017）。さらに、石山（2018）では、自分の領域と明確に異なる領域の人々と協働する活動である「ボランティア活動」「地域コミュニティ」「異業種交流」が、本業における業務改善活動を促していることを明らかにした。以上の研究結果を裏付ける調査として、リクルートワークス研究所（2018）がある。この調査では、活動の場がある人ほど学びを継続する傾向があることが報告されている。様々なコミュニティがある中で、キャリア展望が最も高かったのは「ボランティア・NPO」で、次いで「社外ネットワーク」「スクール・講座・大学」に所属する人であった。これらの社外活動にはなんらかの、「成長を促す関係性」が生起しているのではないかと考えられる。それに対して、最もキャリア展望が低いのは「同じ部署の同僚」にコミュニティが閉じている人であった。このことから、職場など主に所属・関与するコミュニティとは違うコミュニティとの交わりをもつこと、つまり越境的活動がキャリア発達の促進に寄与する可能性が考えられる。

このように社会的活動の重要性は多くの先行研究や調査報告書で指摘されている。しかしながら、社会的活動に関連する要因についての実証研究はこれまであまりされていない

(茨木ら 2017). そこで、本論文では越境的活動における相互作用には、実践共同体の学習メカニズムである「非規範的視点」「学習市民性」に着目した。この学習メカニズムが個人の省察を促し、アイデンティティの発見、さらにそのプロセスにおいてライフキャリア発達につながるモデルを想定した。また、本研究の背景では、継続性をともなう生涯学習の場には、「新しい経験に開かれた姿勢」や「成長を促す関係性」がアイデンティティの発見を促すような環境が求められることが示唆されている。これらのファクターを成人の学習行動分類（高田・辰巳 2020）におけるインフォーマル学習タイプに重ねてみると、非規範的視点と「新しい経験に開かれた姿勢」は「経験型学習」に、学習市民性と「成長を促す関係性」は「対人型学習」に近い概念だと考えられる。アイデンティティの発見を促す学習は「省察型学習」といえる。さらに、社会参加活動のなかでもボランティアなどの貢献活動は、「社会参加位相モデル」の最上位にあり、また生活満足度との関連からも、下位フェーズの活動より「成長を促す関係性」がより多く生起している可能性が考えられる。学び直しは、先述のとおり「新しい経験に開かれた姿勢」に近いといえる。これらの理論と視点の関係性を踏まえて、図 1.1 を作成した。

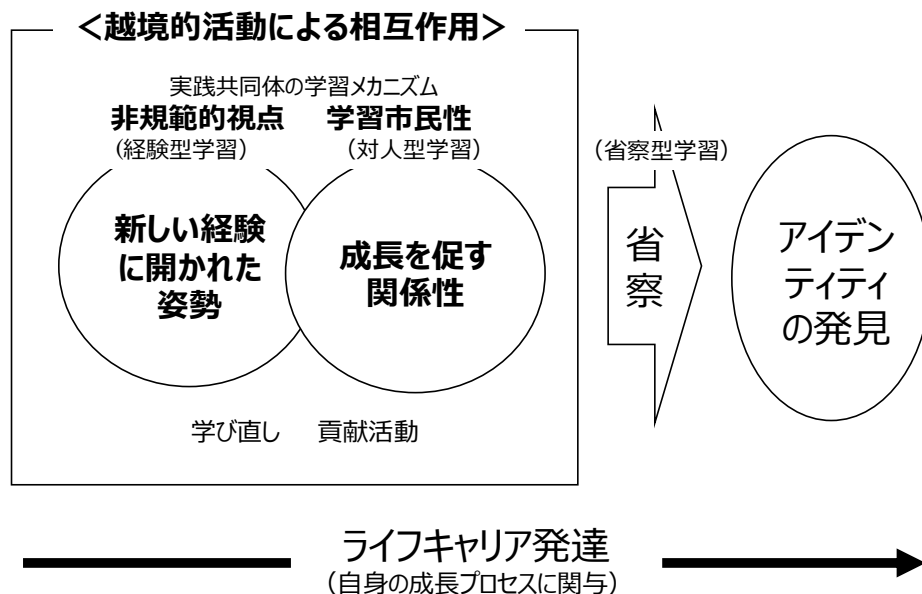


図 1.1 生涯学習の場に求められる環境

2. 自己成長主導性

前項では、越境的活動に着目し、成人の社会的学習システムへの参加とアイデンティティへの影響について概観した。実践共同体や越境的活動への参加がライフキャリア発達を促す可能性が示されている。本項では、ライフキャリア発達の促進度合を測る指標として、自己成長主導性に着目し、自己成長主導性尺度とその特性に関わる先行研究について概観する。

(1) 自己成長主導性尺度

自律的なライフキャリアには、生涯にわたり学び続け、自身の成長プロセスに意図的に関与していくこと、つまり自己成長主導性が必要である。自己成長主導性（Personal Growth Initiative）とは、自身の成長プロセスに積極的かつ意図的に関与し、変化、発展する態度に関わる概念である（Robitschek 1998, 大嶋ら 2020）。

Robitschek（1998）は個人的、職業的な転機について悩む人や新しい何かを発見したいと考える成人を対象とした教育プログラムの評価指標として1因子構造の自己成長主導性尺度を開発した。自己成長主導性が職業の意思決定や自己効力感と関連性をもつこと（Bartley and Robitschek 2000）、職業的アイデンティティを予測すること（Robitschek and Cook 1999）や希望ならびに楽観主義を測る尺度と高い相関を示すことが報告されている（Shorey et al. 2007）。

さらに、認知的・行動的な側面を多元的に把握することを目的に、「変化への準備」「計画性」「資源の活用」「積極的な行動」による4因子構造の自己成長主導性尺度Ⅱ（PGISⅡ）が開発された（Robitschek et al. 2012）。これを邦訳したPGISⅡ日本語版（徳吉・岩崎 2014）が発表されて以降、日本国内でも実証研究がみられるようになった（大嶋ら 2020）。「変化への準備」は自己の中で何を変えることができるか、その変化をいつ起こすかを特定する能力で、「計画性」はこの変化の手順を計画する能力とされる。「資源の活用」では学習の必要性、他者や社会との関係性から方略を検討し、「積極的な行動」は自

己成長のための積極的な行動に関連する。Robitschek et al. (2012) によると自己成長主導性は人生における意図的な認知 (intentional cognitive), 行動 (behavioral), または感情変化 (affective change) のプロセスに積極的に関与する場合に使用されるスキルとされる。PGIS IIはそのスキルを評価する指標である (Borowa et al. 2020)。ライフキャリアの発達には、生涯にわたり学び続け、自身の成長プロセスに意図的に関与しながら促されていくものである。つまり、PGIS IIが高いほど、自身の成長プロセスに対しての関与度が高く、ライフキャリア発達が促進されているといえる。なお、先述の図 1.1 に重ねると、「変化への準備」因子には、「新しい経験に開かれた姿勢」が必要となり、他者や社会との関係性が影響する「資源の活用」因子は「成長を促す関係性」に関連すると考えられる。Robitschek et al. (2012) は、「資源の活用」についてさらなる改善の必要性に言及している。自己成長のための個人の資源には必然的に限界があり、他者や社会的資源を活用することが、自己成長をより促進させる可能性があるとする。しかしながら、「資源の活用」の下位項目「成長しようと思うとき、資源を活用する」では、自身の資源なのか、社会や他者に関わる資源なのかが明確にされていない。そのため、「資源の活用」については、今後の研究課題とされている (徳吉・岩崎 2014)。

(2) 「資源の活用」と共同体感覚

Robitschek et al. (2012) の調査では、「資源の活用」は PGIS II の他因子と比較して平均値、下位尺度相関が低くなっている。この結果については独立性・自立性の高いヨーロッパ系アメリカ人を対象としていることが指摘されている。相互依存性が高い文化では周囲から提供される資源の質も高くなり、成長機会や他者との関係性が自己成長に影響しやすい傾向がある (Robitschek et al. 2012)。日本を含めアジア系の国では、自己を他者と互いに結びつけた人間関係の一部と捉える相互協調的自己観の強い文化があるといわれている。さらに高田 (1999) によれば、特に青年期においてこの相互協調性が強い傾向がある。このことから、就職前の学生を対象とするキャリア支援を検討するうえで、大嶋ら

(2020) は、Adler の主要理論のひとつである共同体感覚と自己成長主導性の関連に着目している。共同体感覚とは、自分は共同社会の一員であるという所属の感覚であり、他の人と結びついているという「共感的で情緒的な絆」などと表現される (古庄 2008)。共同体感覚は、「自己受容」「信頼」「所属」「貢献」という 4 つの感覚から構成されている (高坂 2011, 向後 2015)。Adler (1964) によれば、共同体感覚は生まれつきのもではなく、意識して育てなければならない。また、共同体感覚には、環境や状況が異なっても変化するとは考えにくい特徴がある (高坂 2011)。よって、文化や国民性による影響が示唆されている「資源の活用」には、共同体感覚に共通する特性があるといえる。つまり、「資源の活用」は意識して育てることができるのではないかと考えられる。

大嶋ら (2020) は、人生の中でも共同体感覚的な関わり方を通じて共生する経験をさせるような支援が就職前の学生に必要であると示唆している。しかし、このような支援は学生に限らず、学校を卒業した成人、なかでも第二の人生への準備を始めよとしているミドル世代にも必要ではないだろうか。共同体感覚的な関わり方を通じて共生する経験には、互いに「成長を促す関係性」や「資源の活用」に共通する概念が含まれる。越境的環境でこれらの関係性が自然に生起することが理想ではあるものの、支援があることでその効果がより促進されることが期待できる。先行研究ではメンバーが親密に安心して自身の考えや経験を語る可以提供するコーディネーターの配慮型リーダーシップの重要性が示されている (荒木 2009)。また、職場や社会活動のなかでも、グループ内の参加者たちが代わる代わる発揮していく、すなわち権限によらないリーダーシップという考え方がある (日向野 2018)。実際にそのようなリーダーシップの必要性が急速に高まっている。その理由に、現代社会は変化のスピードが速くなり、従来型の「権限によるリーダーシップ」では対応しきれなくなっていることがある。従来のリーダーシップが個人の特性を表すのに対し、「関係的主導 (relational leading)」の考え方では、つながりをもつ人が互いに影響を及ぼし合い、力を発揮しながら未来を目指す力を重視する (Gergen 2009)。つまり、「成長を促す関係性」には、支援する・支援されるという意識

や関係的主導的な概念が必要だといえる。このようなスキルを備えておくことは、自身にあった「成長を促す関係性」をより構築しやすくなり、変化に対応できる可能性が高まると考えられる。

(3) ライフステージとアイデンティティ

キャリア発達とは、過去・現在・未来の時間軸の中で、社会との相互関係を保ちつつ、自分らしい生き方を展望し、実現していく力を形成する過程である（菊池 2012）。健康年齢の長期化にともない人生で多くのステージやキャリアを経験するようになると、そのすべてを貫く 1 本の柱、つまりアイデンティティをもつことがより重要となってくる（Gratton and Scott 2016）。とはいえ、アイデンティティの構成は青年期を一つの区切りとしながらも、その後も何度も見直され、生涯にわたって発達し、達成されていくものである（Ericson 1959）。中年の危機といわれる 40 代半ばでは、家族、友人、仕事、地域社会と自身を問う時期とされる（Levinson 1978）。人生を時間軸に分けたステージにおけるそれぞれの段階で課題があり、その課題に取り組むことを通じて人間的な成長を遂げていく（Super 1980）。つまり、キャリアは年齢やライフステージにしたがってある程度段階的に発達していくことになる。一方、発達とは成長だけでなく、人生における喪失や衰退も発達と捉え、多方向にわたることが示唆されている（やまだ 1995）。また、発達の捉え方は多様であり、発達の過程は個人が経験する仕事や活動によって動的に変化する（荒木 2021）。すなわち、成人のキャリア発達の課題は、環境の変化など外的・客観的なキャリア上の危機問題を自身のライフステージにあわせて、個人的な内的・主観的キャリアの問題としていかに捉え直すかにあるといえる（下村 2013）。よって、自身の成長プロセスに意図的に関与する概念とされる自己成長主導性は、変化に対応するライフキャリア発達の指標として有用であると考えられる。

3. 質的キャリア・アセスメント

自律的なライフキャリアとは、生涯にわたり学び続け、自身の成長プロセスに意図的に関与しながら、社会環境に呼応しつつ発達していくものである。前項では、ライフキャリア発達の指標として自己成長主導性に着目した先行研究について概観した。また、自己成長主導性の特性、および、ライフステージとアイデンティティの関連についても検討した。本項では、社会構成主義の理論からグループワークに着目し、ライフキャリア支援アセスメントについての先行研究について概観する。

(1) 省察とグループワーク

近年、キャリア研究において注目されているのが、コンストラクション系のキャリア理論である。この理論は不確実性を乗り越えていくためのアイデンティティの構成と再構成のプロセスやライフテーマに焦点があてられている（下村 2015）。人は自らの人生を一連のストーリーとして解釈し、自分の中に意味や価値を認めることで、安定性を見出すことができる（労働政策研究・研修機構 2016）。ナラティブ（語り、物語）は過去の出来事の客観的な報告というより、現在の視点から捉えた今までの経験の説明を示す特徴がある（Savickas 2011）。この理論が注目される背景として、客観的な数量による適職や適性の判断には限界があり、変わりゆく世界で自らを成長へと推し進めるにはメタ的次元の省察がより重視される（Fadel et al. 2015）。省察とは、自分自身の人生経験を自ら振り返るといった個人的な営みであるものの、グループでの学習活動における学習者相互の学びのなかに位置づける場合、他者やグループの存在を前提として営まれる（三輪 2011）。このようにメタ的次元の省察が重視されることから、欧米を中心に質的キャリア・アセスメント領域研究への関心が高まってきている（下村 2013, Fadel et al. 2015）。

下村（2015）によれば、実践から導き出した理論の一つの究極的な形が、質的キャリア・アセスメントを用いた対話、すなわちグループワークである。つまり、グループ内のやりとりをとおして個々人の省察が促され、グループの中で対話が交されると個々を足し

たもの以上に豊かになることが期待できる (Korthagen 2001)。Korthagen は、ユトレヒト大学のイフロス (IVLOS) 教育研究所での取り組みから、省察における ALACT (Action→Looking back on the action→Awareness of essential aspects→Creating alternative methods of action→Trial) モデルを提唱した。経験による学びの理想的なプロセスは、行為と省察がかわるがわる行われることである (中田 2010)。ALACT モデルは、Kolb (1984) の経験的学習サイクルモデルを参照に描かれた。このモデルは、教師教育領域における省察プロセスとして提示されたものの、成人一般に関してもあてはまると考えられる。その汎用性は広く、様々な職業や場面で使用することができる (坂田ら 2019)。ALACT モデルは、「1) 行為」「2) 行為の振り返り」「3) 本質的な諸相への気づき」「4) 行為の選択肢の拡大」「5) 試行」の 5 段階からなる。Korthagen (2001) によれば、省察が深まる際の鍵となるのは、第 3 局面の「本質的な諸相への気づき」である。しかし、一般的にはリフレクションといっても第 3 局面を飛ばしてしまっていることが多い (坂田ら 2019)。例えば、坂田ら (2019) は「手っ取り早く悩みを解消したかのように感じさせるために具体的なガイドラインを提示することで、学習者のリフレクションのプロセスから第 3 局面を切り落としてしまう。これでは『なんちゃってリフレクション』にしかならない」と述べている。つまり、第 3 局面の「本質的な諸相への気づき」を経ずに、第 2 局面の「行為の振り返り」から第 4 局面の「行為の選択肢の拡大」に向かう省察は、「技術的省察」や「行為志向」にとどまることになる (二宮ら 2018)。

Korthagen の理論は徹底した社会構成主義的な考え方に立脚している (坂田ら 2019)。社会構成主義では、現実や真実は人間関係の中にあり、言語を通して構成されていくという考え方をする。例えば、知識を形成する言葉の意味はすべて社会的な相互作用、つまり関係性から生じていると主張する関係性理論 (relationship theory) の立場から「自己概念」が論じられ、「自己についての語り」(narrative) が注目されている (渡辺 2018)。このように個人ではなく「関係」を重視する社会構成主義における学びにおいて、個人間の「差異」は学習共同体の豊かな相互作用を生み出す母体として、生かすものとされる

(Gergen and Gergen 2004, 広石 2005). 想定していなかった学びの事実に接した時に、「多様性」や「差異」と「本質的な諸相への気づき」が結びつく (中田 2010). Korthagen は、この第3局面に進むことを促す省察の視点として、教師と学習者がお互いに何を望み、行い、考え、感じたのかを浮かび上がらせ、その「差異」に着目している。一般成人に置き換えると、社会における事実を個々の経験にもとづき、非規範的視点で捉えることで「本質的な諸相への気づき」が可能となると考えられる。

以上の先行研究から、ライフキャリア発達を支援する学習プログラムにおいて、「多様性」や「差異」と「本質的な諸相への気づき」が重要なファクターになると考えられる。

(2) キャリア理論と学習プログラム

Cranton (1992) は、学ぶこととは、「経験によってもたらされる思考、価値観、態度の持続的な変化」と定義している。つまり、学ぶことは、個人内に「変化」を生起させ、自己の「成長」を促すことである。個人内「変化」の視点から、キャリア理論の先行研究をみていく。Hall (1996a) は、組織ではなく個人がキャリアを形づくると述べて、変幻自在のキャリア (protean career) という概念を提示した。変幻自在のキャリアでは、常に学び続けることで、自らの人生やキャリアの方向性を再構築できる能力が重視される (Hall 1996a, 1996b)。Hall (2002) の理論はキャリアの段階に関係なく周囲の人々と相互に学び合うことによってキャリアが発達すると考える「関係性 (relation)」アプローチをとる。自己分析したり、闇雲に何かに取り組むより、自身を客観的に評価し、省察し、そしてそれらを他者に支援してもらう方法を知る必要がある (Hall 1996b)。荒木 (2021) によれば、Hall と同じくキャリア発達において個人の学習重視する理論が「計画された偶発性理論 (planned happenstance theory)」(Mitchell et al. 1999) である。計画された偶発性理論は、日頃から自分の好奇心を広げ、自らチャンスをつくり、行動への障壁を積極的にのりこえる努力を日常的なプロセスの中で行い続けることが重要とされる (Krumboltz and Levin 2004)。また、Krumboltz (2009) は個人のキャリア発達の重

要な要素として、個人が人との関わり合いの中で学ぶことに着目し、クライアントの学習を刺激することをキャリア・カウンセリングの最終目標のひとつとしている。しかしながら、一方で Krumboltz の理論に対しては、キャリア形成の結果的な説明として、個人のキャリアを考察する場合には対応可能であるものの、個人の日常をアンラーニング (unlearning) するための学習・研修プログラムの中に組み込むことは困難という批判も存在する (花田・宮地 2003)。アンラーニングとは、いったん学んだ知識や既存の価値観を意識的に棄て去り、新たに学び直すことである。よって、計画された偶発性理論は自身を振り返り、アイデンティティを再構築するといったプロセスには十分ではないといえる。他方 Hansen (1997) では、人生の役割、つまりアイデンティティについて「仕事」「学習」「余暇」「愛」の統合こそが重要であるとし、ライフキャリアの概念に基づく統合的ライフ・プランニングを提唱した (河崎 2011)。この理論は、人生の役割を概念化した Super (1980) や Gellat (1989) の積極的不確実性モデルをはじめとする多様な学問的アプローチから発展させたものである。Hansen は、キャリア発達、成人発達やジェンダー役割の理論、女性学や新しい男性像に関する研究、多文化理論など、幅広い分野を吸収しながら、統合的な理論構築を試みている。なかでも現在でも全米の初等・中等学校のガイダンス活動のなかで実践されている「Born Free」(Build Options, Reassess Norms, and Free Roles through Educational Equity) プログラムの開発と実践が Hansen の理論形成の基盤となっている (渡辺 2018)。なお、Hansen の統合的ライフ・プランニングのプログラムを提供する場合、個別のカウンセリングよりも、ワークショップやクラスなどの形式のほうが実行可能とされる (渡辺 2018)。ここまで本論文で言及してきたキャリアと学習に関する主な理論について、インフォーマル学習の経験型学習、省察型学習、対人型学習タイプ (表 1.2) に沿って分類すると図 1.2 のようにまとめることができる。なお、図中の年数は本論文で掲載した最新の参考文献を記載した。

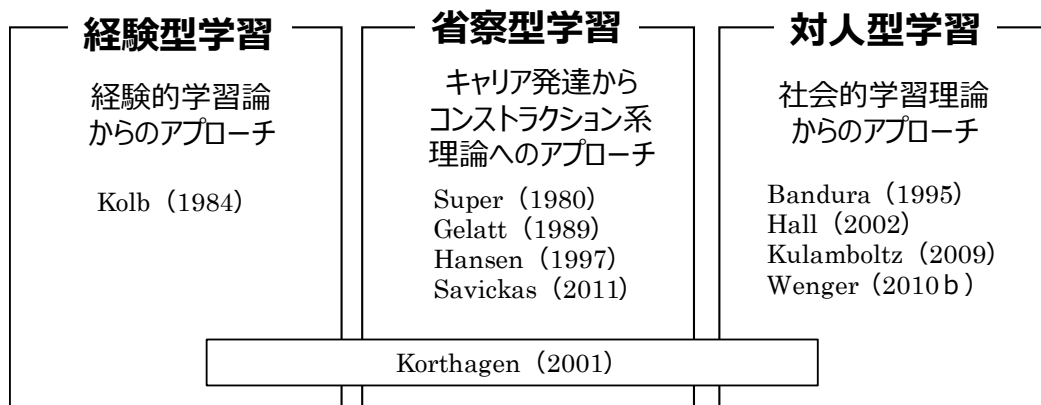


図 1.2 インフォーマル学習タイプ別に分類した研究群

次に、ライフテーマに焦点をあてた質的アセスメントの先行研究をみていく。本論では、Krumboltz や Hansen の流れを踏まえながら、コンストラクション系のキャリア理論を背景とするライフデザインプログラムに着目する。ライフデザインプログラム (Burnett and Evans 2016) は、質的アセスメントを用いてアイデンティティ構築や省察を促すアプローチをとる。また、このプログラムは、スタンフォード大学の学生を対象に開発されたもので、多様な経歴や所属学部を生かしたコラボレーションや創造力を刺激するデザイン思考を基盤としている。ライフデザインプログラムは次の5つのステップで構成される。

- 1) 「仕事」「遊び」「愛」「健康」の観点から現状を確認し、
- 2) 人生観と仕事観を文章にまとめ、
- 3) グッドタイム日誌を一定期間続け、
- 4) マインドマッピングを作成し、
- 5) 最終的に方向性が違う3つのライフ・プランニングを行う。

また、このプログラムでは人生の行き詰まりや固定観念を越えるために「視点の転換 (リフレーミング)」を促すグループでの実践が推奨されている。しかし、ライフデザインプログラムを日本の成人を対象に実践する場合、2つの課題が考えられる。一つ目は学びや過去の観点がなく、仕事と人生、現在と未来のそれぞれ2軸となっていることである。二

つ目は、ライフ・プランニングの最終ゴール（ステップ 5）までの負荷が高く、全行程を完全な形で実装するには時間的な課題が残る。

実践研究の多くは学生を中心とする若年層を対象とするものであり、成人のキャリア研究は未だ十分ではない（下村 2013）。特に成人の場合、過去・現在の価値観やライフテーマを引き出す手法は自分自身について学ぶという概念を強調する効果がある（Gysbers 2006）。特に日本の成人の場合、長期にわたり機能してきた日本型雇用システムの変化にともない、より一層自律的なライフキャリアが求められている。そのため、生涯にわたって学ぶという認識を高めていくような支援が重要になってくる。しかしながら、我が国では、ライフテーマに焦点をあてた質的アセスメントを用いた実践研究の蓄積は少ないと言わざるを得ない（渡部 2015）。

第3節 研究の目的と構成

1. 研究の目的

社会変化にともない、自律的なライフキャリア発達には、生涯にわたる継続的な学習が不可欠である。本論文では自律的なライフキャリアとは、生涯にわたり学び続け、自身の成長プロセスに意図的に関与しながら、社会環境に呼応しつつ発達していくものと定義する。ライフキャリア支援を目的とする生涯学習の場には、「新しい経験に開かれた姿勢」や「成長を促す関係性」が、「アイデンティティの発見」を促すような環境が必要である。そこには越境的活動や実践共同体の学習メカニズムが鍵になると考えられた。しかし、成人を対象とするキャリア研究は職場でのキャリア開発が中心であり、越境的活動をともなうライフキャリア支援の実践研究は、まだ不十分である。前節において先行研究を概観することにより、以下のような状況が確認された。

2.1 節では、成人の社会的学習システムへの参加とアイデンティティへの影響を論じた。21 世紀に求められるコピテンシーの世界的潮流から、キャリアデザインは生涯にわたる学習目的の一つであり、「省察」と「市民性」が重要な要素になっている。本論文では、マルチステージ化する人生における生涯学習のあり方を検討するうえで、学校や研修などのフォーマル学習ではなく、インフォーマル学習（経験型・省察型・対人型）が含まれる実践共同体などの越境的活動に焦点を当てる。実践共同体の学習メカニズムの特性には「非規範的視点」と「学習市民性」があり、たとえ十全参加でなくても、実践共同体へのアクセスは、アイデンティティを促すとされる。このことから、学び直しや貢献活動など職場を越えた越境的活動の社会的学習システムへの参加が省察を促し、アイデンティティの発見、さらに自律的なライフキャリアにつながる機会になり得ることが期待できる。

2.2 節では、越境的活動をともなうライフキャリア発達の指標を検討するため、自己成長主導性の特性について論じた。自己成長主導性尺度Ⅱは、「変化への準備」「計画性」「資源の活用」「積極的な行動」の4因子で構成される。4因子のなかでも「変化への準

備」は「新しい経験に開かれた姿勢」がより求められる。「資源の活用」については、自己成長のための個人の資源には必然的に限界があり、他者や社会的資源を活用することが、自己成長をより促進する可能性が指摘されている。ここから、「資源の活用」は他者との互いに「成長を促す関係性」に関連する因子だと考えられる。

2.3 節では、省察の理想的な過程を示したとされる ALACT モデルをもとに、グループワークにおける省察を促進するファクターを検討した。省察が深まる際の鍵となるのが、第3局面の「本質的な諸相への気づき」である。この気づきは、特に想定していなかった学びの事実に接した時に生じる「多様性」や「差異」とつながることにより、省察の効果が高まるとされることが示されている。これらの観点をふまえ、本論文では日本の成人を対象とする場合の課題を検討し、越境的環境を生かしたライフキャリア学習プログラムを開発する。さらに、開発したプログラムを実践し、越境的相互作用、すなわちグループワークにおける相互作用の省察促進効果を検討する。

以上の社会背景および先行研究をふまえ、本論文では以下の3点を明らかにすることを目的とする。

- (1) 越境的活動関与者は学習に対してどのような意向があり、行動をとっているのか
- (2) 越境的活動に関与する人ほど、ライフキャリア発達が促進されているのか
- (3) ライフキャリア学習プログラムをとおして、越境的な相互作用は個人の省察を促進するのか

2. 研究の構成

本論文は以下の3つの章を中心に構成される。一つ目は「越境的活動関与者の学習に対する意識と行動」(第2章)、二つ目は「越境的活動とライフキャリア発達との関連」(第3章)、三つ目は「越境的な相互作用が省察に与える影響」(第4章)である。

第2章(研究1)では、越境的活動に関与する人の学習に対する意識・行動について調べる。越境的活動関与者のニーズを把握することにより、第4章(4.1節)での越境的環境を生かしたライフキャリア学習プログラムの開発に向けての示唆を得ることを目的とする。本章の2.1節と2.2節では地域活性化と個人のライフデザインをテーマに活動するひとつの実践共同体組織の協力を得て、実践共同体に周辺軌跡的に参加する成人を対象に調査を実施した。2.3節ではライフステージ・活動関与別の傾向を明らかにするため、20～70代900人を対象に調査を実施した。

第3章(研究2)では、就業状況にある成人を対象に越境的活動が自己成長主導性に及ぼす影響を調べる。その結果を第4章のライフキャリア学習プログラムの実践・評価へとつなげることを目的とする。3.1節では、年代・活動関与別に自己成長主導性の傾向を調べる。3.2節では、前節で導かれた結果について別パネルで調査を行い、再現性の検証を試みる。また、「資源の活用」に着目し、活用する資源の内容(自身の資源、社会・他者の資源)によって、年代・活動関与別による違いがあるのかを明らかにする。

第4章(研究3)では、第2章で得た示唆をもとに、ワークショップ形式のライフキャリア学習プログラムの開発と予備調査を4.1節にて行う。4.2節では、開発したプログラムをとおして省察の効果を検証する。越境的環境におけるプログラムの実践をとおして、自己成長主導性の変容が年代・グループメンバー構成による違いがあるのかを調査する。また、越境的環境における他者との相互作用が個人の省察を促すのかを参加者の発話による分析から明らかにする。

本論文の構成は図1.3のとおりである。



図 1.3 本論文の構成

第2章 越境的活動関与者の学習に対する意識と行動 (研究1)

越境的環境を生かしたライフキャリア支援の方向性を探るためには、まず越境的活動関与者の学習に対するニーズを把握する必要がある。そのため、本章では越境的活動関与者の意識・行動を明らかにすることを目的として調査を行った。ライフキャリアには個人的・社会的側面がある (Hansen 1997)。本章では、越境的活動関与者がどのような意識にもとづいて学習を捉え、個人的側面と社会的側面のバランスを図ろうとしているのかを明らかにし、その結果にもとづいて、どのような支援の方向が考えられるのかを検討する。

2.1 節では、実践共同体の学習メカニズムの特性を踏まえ、越境的活動関与者の学び直しを促進・阻害する要因と学習行動についてオンライン調査を実施した。この調査では、実践共同体に関わる成人を対象に、学び直し促進要因を抽出し、それらが学習形態の選択にどのように関連しているのかを明らかにすることを目的とした。また、過去の学習経験の影響を調べるため、学び直し経験と阻害要因との関連を検討した。

2.2 節では、ライフキャリア発達とは自身の成長プロセスへの意図的関与とされることから、実践共同体に関わる成人における過去の成長体験の表出状況についてオンライン調査を実施した。この調査では、2.1 節で導かれた学び直し促進要因が、過去の成長体験表出と心理的 well-being にどのように関連しているのかを明らかにすることを目的とした。

2.3 節では、2.1 節で検討した学び直し促進要因のひとつである「地域・社会へ貢献」に着目し、幅広い年代の成人を対象に学習行動との関連についてオンライン調査を実施した。この調査では、地域・社会貢献活動の実践群・意向群・非関与群に分類し、学習行動の違いを明らかにすることを目的とした。また、地域・社会貢献活動内容に関する自由記述をもとに、実施群と意向群のライフステージに応じた傾向についても調査した。

第1節 実践共同体に関わる成人の学び直し促進・阻害要因と学習行動

1. 目的

成人学習傾向の特徴には、学習者の目指す到達目標や当面する課題、具体的な学習ニーズや学習実態に即した問題解決を中心とする点がある（渡辺・Herr 2001）。しかし、成人教育の研究と実践の理論を開発してきた Cranton（1992）によれば、学習者の表明するニーズを満たしていくような自己決定的な方法だけでは、学習者が今抱いている前提を乗り越えていく機会を与えられない。学習者が表明しているニーズは、その人の価値観や信念、期待などを前提に基づいているため、そのニーズとなっている前提を調べる必要がある。先行研究から実践共同体の学習メカニズムの特性には、非規範的視点や学習市民性があることが示されている。このことから、実践共同体参加者の学習に対する意識には、これらの特性が影響しているという仮定のもと、本節の調査では以下の2点を明らかにすることを目的とした。

- (1) 学び直し促進要因は、非規範的視点や学習市民性に関連するのか、また学習形態の選択に違いがあるのか
- (2) 学び直し阻害要因は、学び直し経験有無によって違いがあるのか

2. 方法

(1) 調査対象と手続き

全国の県や市などの地方自治体と連携するX実践共同体（以下、協力組織）を通じ、同組織関与者を対象にオンライン調査を行った。回答は任意で、無記名にて行った。回答期間は2017年12月19日～27日で、71人から回答を得た。個人が特定されないよう得られたデータは統計的な処理をする旨を依頼文と質問票に記載した。

X 実践共同体は、地方創生と個人のライフデザイン支援を目的に、複数の企業の協業によるコンソーシアム型プロジェクトとして、2015年に設立された。活動内容は地方移住・交流の促進、転職・結婚を含めたライフデザイン支援、地域産業の活性化などをテーマとするワークショップやイベント・ツアープログラムなどであった。協力組織からの情報を受信する登録者数は2000名程度（男性20%、女性80%）であった。さらに、実際に地域を越えた交流プログラムへの参加経験者は200名程度で、Wenger（2010b）がいうところの周辺軌跡（peripheral trajectories）の状態といえる。本調査の回答者はこの層が中心となっていると考えられた。また、本調査の対象者の特徴は2つある。一つは、協力組織の活動テーマが、ライフデザインと地域活性化という個人的・社会的側面をもっている点である。二つ目は、協力組織の構成メンバーは女性が多いという点である。Gratton（2011）は2025年に予測される社会変化のひとつに、女性の社会進出や影響力が大きくなり、一方でバランス重視の生き方を選ぶ男性が増えることを挙げている。よって、本調査の対象者は、今後変化が予測される社会や個人の意識実態を仮説として把握するうえで、適していると判断した。倫理的配慮はプロジェクト幹事事務局のガイドラインに準じた。

(2) 調査内容

(a) 学び直しに対する促進要因

学び直しをしたいと考える理由に関する設問16項目を作成した。これらの設問項目の作成においては、「教育・生涯学習に関する世論調査」（内閣府2016）の設問を参考に、対象者が回答しやすいように項目を追加および修正して用いた。回答方法には「1. 全く思わない」「2. 思わない」「3. どちらともいえない」「4. そう思う」「5. とても思う」の5件法を用いて、回答結果は1～5点に得点化した。

(b) 過去1年間に学習した形態

過去1年間に学習した形態を調査するために、「社会人の学習ニーズに関する調査」（国立教育政策研究所 2013）を参考に、対象者が回答しやすいよう項目を一部変更して用いた。具体的な設問項目は「1. 1人で（本や参考書籍だけで）」「2. 1人で（ラジオやテレビを用いて）」「3. オンライン学習で（eラーニングなど）」「4. 放送大学や社会通信教育で」「5. 同好の学習サークル，友人・知人の学習グループで」「6. 地域・団体などが行うワークショッププログラムで」「7. 公民館などの県や市町村が行う学級・講座で」「8. 民間のカルチャーセンターの教室や研修プログラムで」「9. 大学・大学院などの公開講座で」「10. 大学・大学院などの正規課程で」の10項目であった。回答方法には、「1. はい」「2. いいえ」の2件法を用いた。各学習形態において、1と回答した人を実施群、2と回答した人を非実施群とした。

(c) 学び直しに対する阻害要因

学習を始めるに当たって難しいと感じる点に関する設問14項目を作成した。これらの設問項目の作成においては、「社会人の学習ニーズに関する調査」（国立教育政策研究所 2013）の設問を参考に、対象者が回答しやすいよう項目を追加および修正して用いた。回答方法は「1. 全く思わない」「2. 思わない」「3. どちらともいえない」「4. そう思う」「5. とてもそう思う」の5件法を用いて、回答結果は1～5点に得点化した。

(d) 学び直し経験

学び直しの経験を尋ねる設問は「あなたは、学校を出て一度社会人となった後に、大学、大学院、短大、専門学校などの学校や地域・自治体、民間・団体などが実施するプログラムで、学んだことがありますか」であった。回答方法は、「1. 学んだことがある（現在学んでいる）」「2. 学んだことはないが、今後は学んでみたい」「3. 学んだことはなく、今後も学びたいとは思わない」「4. 現在学生で、社会人になったことはない」であった。1と回答した人を学び直し経験有り群、2と3の回答者を学び直し経験無し群とした。

3. 結果

(1) 有効回答数

回答数は71人であった。うち、社会人経験のない学生1人を除いた社会人70人を有効回答とした。性別内訳は男性5人、女性65人であった。年代内訳は20代4人、30代38人、40代24人、50代3人、60代1人であった。社会人になってからの勤続平均年数は16.1年 ($SD=6.8$) であった。勤務形態の内訳は正社員36人、契約・派遣24人、その他10人であった。

(2) 学び直し促進要因別の学習行動

(a) 学び直し促進要因尺度の抽出

学び直し促進要因についてたずねた16項目について、探索的因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った。固有値1.0で因子数を決定した結果、5因子が抽出された。負

表 2.1 学び直し促進要因 因子分析結果（最尤法・プロマックス回転）

	I	II	III	平均	SD
第1因子：地域・社会へ貢献 ($\alpha=.86$)					
10 地域や社会をよりよくするため	.97	-.03	-.11	3.51	1.16
11 人の役に立つため	.95	-.06	.03	3.57	1.20
15 学習したことを人に伝えたり教えたい	.55	.10	-.01	3.11	1.22
16 学ぶことで自分を表現したい	.50	.22	.00	3.39	1.27
第2因子：人脈・仲間づくり ($\alpha=.88$)					
13 人脈を広げたい	-.01	1.03	-.05	3.76	1.08
9 友人や仲間をつくりたい	.01	.80	.02	3.80	1.06
14 自分を変えるきっかけがほしい	.21	.57	.12	3.81	1.21
第3因子：仕事スキル向上 ($\alpha=.78$)					
1 現在の仕事に必要な知識・能力を身につけたい	.17	-.02	.84	4.19	0.82
2 将来の仕事、キャリアアップや転職に備えたい	-.10	-.03	.84	4.34	0.83
5 資格や学位をとりたい	-.11	.07	.60	3.90	1.05
因子間相関					
	I	II	III		
I	-	.64	.31		
II		-	.43		
III			-		

荷量が.40未満の項目と.35以上の多重負荷を除外して因子分析を繰り返し行ったところ、解釈可能な3因子10項目が得られた。回転前の3因子による分散の説明率は66.32%であった。第1因子は、地域や社会、人の役に立つためという項目が高い因子負荷量を示したため、「地域・社会へ貢献」と命名した。第2因子は、人脈、友人や仲間に関する項目が高い負荷量を示したため、「人脈・仲間づくり」と命名した。第3因子は、将来や現在の仕事に必要な知識・能力についての項目が高い因子負荷量を示したため、「仕事スキル向上」と命名した(表2.1)。内的整合性を検討するために、 α 係数を算出したところ、「地域・社会へ貢献」で $\alpha=.86$ 、「人脈・仲間づくり」で $\alpha=.88$ 、「仕事スキル向上」で $\alpha=.78$ であった。

(b) 学び直し促進要因尺度と学習形態との関連

過去1年に参加した学習形態と学び直し促進要因尺度3因子の相関を調べるため、順序尺度と連続尺度の分析に適しているポリシリアル相関係数を用いて分析を行った。学習形態における実施者の人数とあわせて、その結果を表2.2に示した。「仕事スキル向上」では、特に「10. 大学・大学院などの正規課程で」($r=0.74$)と強い相関がみられた。「4. 放送大学や社会通信教育」($r=0.60$)、「9. 大学・大学院などの公開講座」($r=0.43$)とも正の相関が確認できた。「人脈・仲間づくり」では「4. 放送大学や社会通信教育」($r=0.27$)、「2. 1人で(ラジオやテレビ)」($r=0.26$)、「1. 1人で(本や参考書籍)」($r=0.22$)と弱い相関があり、「地域・社会へ貢献」ではいずれの学習形態とも相関はみられなかった。

さらに、分析結果の再現性を確認するため、各学習形態の実施群と非実施群に分類し、学び直し促進要因における群間差による効果量(d)を算出した(表2.2)。「仕事スキル向上」における実施群と非実施群で大きな効果量による差が確認できたのは、「10. 大学・大学院などの正規課程で」「4. 放送大学や社会通信教育」であった。「人脈・仲間づくり」では、「4. 放送大学や社会通信教育」「2. 1人で(ラジオやテレビ)」において中程度に

近い効果量であった。「地域・社会へ貢献」は、いずれの学習形態においてもほとんどない～小さい効果量であった。

表 2.2 過去 1 年間に実施した学習形態と学び直し促進要因の関連

	人数	地域・社会 へ貢献	人脈・仲間 づくり	仕事スキル 向上
1 1人で（本や参考書籍だけで）	46 (66.7%)	0.07 0.12	0.22 0.40	0.26 0.43
2 1人で（ラジオやテレビを用いて）	21 (30.4%)	0.08 0.08	0.26 0.44	0.10 0.12
3 オンライン学習で（eラーニングなど）	20 (29.0%)	-0.09 -0.17	-0.10 -0.17	0.32 0.45
6 地域・団体が行うワークショッププログラムで	20 (29.0%)	-0.02 -0.13	-0.06 -0.10	0.12 0.20
8 民間のカルチャーセンターの教室や研修プログラムで	18 (26.1%)	0.12 0.27	0.15 0.23	0.34 0.44
5 同好の学習サークル、友人・知人の学習グループで	17 (24.6%)	-0.13 -0.27	-0.10 -0.16	0.01 0.02
7 公民館などの県や市町村が行う学級・講座で	15 (21.7%)	0.16 0.30	0.14 0.21	-0.01 -0.02
9 大学・大学院などの公開講座で	13 (18.8%)	-0.10 -0.29	-0.08 -0.15	0.43 0.57
4 放送大学や社会通信教育で	8 (11.6%)	0.09 0.08	0.27 0.52	0.60 0.87
10 大学・大学院・専門学校などの正規課程で	8 (11.6%)	0.13 0.29	0.16 0.33	0.74 1.01

上段は相関係数(r), 下段は効果量(d), カッコ内は対象者70人に対しての学習実践割合

(3) 学び直し阻害要因尺度と成長・目的に対する態度との関連

(a) 学び直し阻害要因尺度の抽出

学び直しを始めるにあたっての問題点についてたずねた設問 14 項目について、探索的因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った。スクリープロットの急落から、2 因子構造が妥当であると判断し、因子数を 2 に指定して、再度因子分析を行った。負荷量が .40 未満の 2 項目を除外して、さらに因子分析を行ったところ、解釈可能な 2 因子 12 項目が得られた。回転前の 2 因子による分散の説明率は 49.02%であった。第 1 因子は、自分自身内の決定要因が不足していることから「決定要因不足」と命名した。第 2 因子は、環境的条件としている項目が高い因子負荷量を示したため、「学習環境不備」と命名した（表 2.3）。内的整合性を検討するために、 α 係数を算出したところ、「決定要因不足」で $\alpha=.87$ 、「学習環境不備」で $\alpha=.78$ であった。

(b) 学び直し経験有無別による t 検定

学び直し経験の設問について尋ねたところ、「1. 学んだことがある（現在学んでいる）」は 44 人、「2. 学んだことはないが、今後は学んでみたい」は 25 人、「3. 学んだことはなく、今後も学びたいとは思わない」は 1 人であった。1 を選択した学び直し経験群（44 人）、2 と 3 を選択した経験無し群（26 人）に 2 分類した。

次に、学び直し経験有り群と経験無し群における学び直し阻害要因の平均値を比較するため、 t 検定を行い、効果量を算出した（表 2.4）。その結果、学び直し経験有り群において学び直し阻害要因「決定要因不足」の平均値が有意に低く、効果量は中程度であった。

表 2.3 学び直し阻害要因 因子分析結果 (最尤法・プロマックス回転)

	I	II	<i>M</i>	<i>SD</i>
第 1 因子：決定要因不足 ($\alpha=.87$)				
14 何を学んでいいのかわからない	.87	-.10	2.77	1.29
13 どのようなコースが自分にあうのかわからない	.86	-.11	3.14	1.18
12 学習のきっかけがつかみにくい	.73	.07	3.00	1.18
10 一緒に活動する仲間がいない	.67	.04	2.79	1.25
11 学習を続けられるか自信がない	.56	.28	3.31	1.15
8 受講や資格取得の効果が定かでない	.52	-.09	3.31	1.07
6 受けたい講座やサービスがない	.47	.02	3.04	1.18
9 学習のための情報が得にくい	.46	.27	3.01	1.16
第 2 因子：学習環境不備 ($\alpha=.78$)				
3 日程などの都合が合わない	-.16	.95	3.66	1.11
1 仕事や家事・育児が忙しくて時間の余裕がない	-.02	.78	3.66	0.96
2 身近に学習する場所がない	.06	.57	3.26	1.16
5 職場や家庭の理解がない	.17	.48	2.79	1.18
因子間相関				
	I	II		
I	-	.41		
II		-		

表 2.4 学び直し経験有無別にみる阻害要因

学び直し 阻害要因	経験有り群 (44人)		経験無し群 (26人)		<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
決定要因不足	2.84	0.81	3.41	0.80	-2.86 *	-0.71
学習環境不備	3.26	0.77	3.48	1.00	-1.06	-0.26

* $p < .01$

4. 考察

(1) 学び直し促進要因と学習形態との関連

本研究の1つ目の目的は、「学び直し促進要因は、非規範的視点や学習市民性に関連するのか、また学習形態の選択に違いがあるのか」を調べることであった。

学び直し促進要因についての探索的因子分析の結果、「地域・社会へ貢献」「人脈・仲間づくり」「仕事スキル向上」による3因子が抽出された。「地域・社会へ貢献」には、「社会や人のため」という意識が高く、その一方で「学習したことを人に伝えたり教えたい」

「自分を表現したい」という項目が下位尺度に含まれており、社会の要請と個人の要望が併存していた。このことから、「地域・社会へ貢献」は個人の要望と社会の要請のバランスに立とうとする意識であり（三輪 2011）、社会的学習システムに参加しながら獲得するアイデンティティである「学習市民性」に関連していると考えられた。

「人脈・仲間づくり」では、「自分を変えるきっかけがほしい」という項目が下位尺度に含まれており、現状の仕事や日常生活にはない、新たな視点を他者との交流やネットワークから得ること、つまり「非規範的視点」を直接的に求めていると推察できた。過去1年間に実施した学習形態との相関、および、実施群と非実施群とを比較したところ、「仲間・人脈づくり」では、1人で学習する本や参考書籍、ラジオやテレビ、通信教育において実施・非実施群間にほぼ中程度の効果量が確認できた。このことから、日頃、1人で学んでいることを生かす場、一緒に活動する仲間を必要としている可能性が考えられた。

「仕事スキル向上」では、下位項目「将来の仕事、キャリアアップや転職に備えたい ($M=4.3$)」「現在の仕事に必要な知識・能力を身につけたい ($M=4.2$)」は、学び直し促進要因の下位項目の中で高い平均値を示していた。さらに学習形態における相関、および、実施・非実施群間を比較したところ、大きい相関と効果量を示したのはカリキュラムが明確な大学や通信教育であった。資格や学位の取得、仕事に生かすなど、目標や目的が明確になっていることが、具体的な学習形態の選択につながる傾向が他因子よりも高いことがわかった。

荒木（2007）は、メンバーの多様性を生かす実践共同体への参加が、キャリアの確立を一層促すとしている。仕事のためにすでに学習行動を日常的に行っている場合、さらなる成長や新しい経験を求めて越境している可能性が推察できた。ここから、地域や社会活動に関わることで、仕事だけでは得られないこと、もしくは仕事で得たことを地域や社会活動に生かすなど、職場とは違う領域において、自身の成長を満たしたいというニーズがある可能性が考えられた。一方、「地域・社会へ貢献」では、いずれの学習形態においても、ほとんどない～小さい効果量を示した。このことから、「地域・社会へ貢献」では既存の学習形態ではない学びを求めている、もしくは、貢献するために、自身の能力をどういかにばよいか、何を学べばよいか定まっていなかった可能性が考えられた。

(2) 学び直し経験有無別にみる阻害要因

本研究の 2 つ目の目的は、「学び直し阻害要因は、学び直し経験有無による違いがあるのか」を調べることであった。

学び直し阻害要因についての探索的因子分析の結果、「決定要因不足」「学習環境不備」の 2 因子が抽出された。「決定要因不足」では決め手や自信がないなどの内面的側面が強く、「学習環境不備」では、時間や日程、周囲の理解など、環境的な側面が影響していた。また、社会人になってからの学び直し経験有無別における阻害要因を調べたところ、学び直しの経験がない人ほど、「決定要因不足」を阻害理由とする傾向があった。環境面における阻害要因は、仕事や家庭における負荷状況に応じて、学び直し経験有無に関わらず起こり得ることから、有意差がなかったと考えられる。一方、心理面での阻害要因については、先行研究（Bandura 1995）によると、人は自分の対処能力を超えていると思う活動や環境を避ける傾向がある。しかし、それをできると判断したときには活動に挑戦し、その環境を選択するといわれている。つまり、学び直しの経験があるという認識が新たに学習を始めることに対しての心理的障壁を低くする効果があること、さらに次の学習行動につながりやすいことが推察できた。このことから、学び直しへの意向を持ちながら、実際

の学習行動に至らない場合は、学ぶことに対する価値がはっきりしないことが学習参加を阻害している可能性があると考えられる。そのため、この「決定要因不足」を乗り越えて、学び直しにつなげるには、学ぶための目標や理由を明確にする必要があることが示唆された。

5. 結論

本調査では、実践共同体参加者の学習に対する意識には、非規範的視点や学習市民性が影響しているという仮定のもと、どのような学び直し促進・阻害要因があるのかを検討するためにオンライン調査を行った。その結果、次の2点が明らかになった。

(1) 学び直し促進要因には、「地域・社会へ貢献」「人脈・仲間づくり」「仕事スキル向上」の3因子が抽出された。「地域・社会へ貢献」は社会的学習システムに参加しながら獲得するアイデンティティとされる「学習市民性」に、「人脈・仲間づくり」は新たな視点を他者との交流やネットワークから得ようとする「非規範的視点」に関連すると考えられた。「仕事スキル向上」はカリキュラムが明確な学校型学習と、「人脈・仲間づくり」は1人で学習する形態と正の相関が確認できた。「地域・社会へ貢献」では、いずれの学習形態においても相関はみられなかった。「地域・社会へ貢献」では既存の学習形態では、貢献するために、自身の能力をどういかにせよいのか、何を学ばよいか定まっていなかった可能性が考えられた。

(2) 学び直し阻害要因には、「決定要因不足」と「学習環境不備」の2因子が抽出され、学び直し経験がない人ほど「決定要因不足」を理由に学び直しに至らない傾向があった。そのため、この「決定要因不足」を乗り越えて、学び直しにつなげるには、学ぶための目標や理由を明確にする必要があることが示唆された。

第2節 実践共同体に関わる成人の過去成長体験の表出

1. 目的

前節では、実践共同体に関わる成人を対象に、学び直しの促進・阻害要因について調査を行った。その結果、1) 学び直し促進要因によって、現在の学習形態選択に違いがあること、さらに 2) いままで学び直し経験がない人ほど「決定要因不足」を理由に学び直しに至らないことが明らかになった。このことから、本節では現在の学習志向と過去の経験、および、心理的 well-being との関連に着目した。心理的 well-being は人生全般にわたるポジティブな心理的機能で、その特徴には人生における課題の認識、経験に対して開放性がある。つまり、過去の経験を自身の成長として認知・表出できる人は、自身に合った学習志向があり、心理的 well-being が高いと仮定した。

そこで、本節では、過去の成長体験表出状況に着目し、心理的 well-being、および学び直し促進要因との関連を調べるため、以下の2点を明らかにすることを目的とした。

- (1) 過去の成長体験を表出できる人ほど、心理的 well-being が高いのか
- (2) 学び直し促進要因は、成長体験の表出や心理的 well-being に影響するのか

2. 方法

(1) 調査対象と手続き

全国の県や市などの地方自治体と連携するX実践共同体を通じ、同組織の関与者を対象にオンライン調査を行った。回答期間は2018年8月22日～30日に設定した。個人が特定されないよう、得られたデータは統計的な処理をする旨を依頼文と質問票に記載した。回答はいずれも無記名で行い、任意であった。倫理的配慮はプロジェクト幹事社事務局のガイドラインに準じた。

(2) 調査内容

(a) ライフステージ別の体験

ライフステージ（以下、ステージ）別にどのような体験が自身の成長や交流関係に影響しているかを調べるため、設問は3つのステップを踏む構成とした。回答者は1) ライフステージ別に印象に残る体験・活動をひとつ選択する。2) 選択した体験について、その後の成長や交流関係に影響を及ぼしたかを尋ねた。回答は「1. 影響している（した）」「2. 影響していない」の2択とした。3) 「1. 影響している（した）」と回答した場合、その体験を通じて、どのような変化があったのかを自由記述回答で尋ねた。さらに、社会人になってからの成長や交流関係に影響した体験や経験について、任意（自由記述）で尋ねた。

ステージについては、幼少から就業前までを5期に区分した。具体的には「Ⅰ. 幼少～小学校低学年（3年生）」「Ⅱ. 小学校高学年（4～6年生）」「Ⅲ. 中学生」「Ⅳ. 高校生」「Ⅴ. 高校卒業から就業前まで」であった。なお、小学校時代については、小学校3年までの低学年と4年からの高学年で分けた。9歳以降の小学校高学年の時期には、幼児期を離れ、物事をある程度対象化して認識することができるようになる（文部科学省2009）。Ⅴ期については高校卒業以降の進路は個人差があり、最終学歴が高校の場合は就業までの春休み期間となり、その他は短大や大学などでの在学期間を想定した。

体験の選択項目については、文部科学省（2002）、および、鈴木（2007）を参考に13項目を作成した。具体的な選択肢は、「1. 自然体験（キャンプ、フィールドワークなど）」「2. 農作物づくり体験」「3. 社会生活体験（乗り物体験、買い物体験、施設利用体験など）」「4. 勤労体験（生産活動、職業の体験、アルバイト、インターンなど）」「5. ボランティア体験（介護的体験、奉仕的体験など）」「6. 異文化体験（国際理解体験、外国人との交流体験、外国語体験、留学など）」「7. 文化や伝統・歴史に親しむ体験（美術館、博物館、史跡などでの体験など）」「8. 連盟・NPO活動（ボーイ・ガールスカウト、環境活動など）」「9. スポーツ（地域や連盟のチーム活動、学校の部活・サークルなど）」「10.

地域での交流体験（祭り体験，季節の行事など）」「11. 民間のワークショップやイベント」「12. その他（自由回答）」「13. 印象に残る体験や活動はない，覚えていない」であった。

(b) 学び直し促進要因

前節で抽出された学び直し促進尺度による特性を調べるため，学び直し理由を尋ねた。設問項目は，学び直し促進要因として 2.1 節で抽出された「地域・社会へ貢献」「人脈・仲間づくり」「仕事スキル向上」因子からそれぞれ負荷量が高い 2 項目，合計 6 項目を使用して，学び直しの理由を尋ねた。地域・社会へ貢献に関わる項目は，「地域や社会をよりよくするため」「人の役に立つため」の 2 項目であった。人脈・仲間づくりに関わる項目は，「友人や仲間をつくりたい」「人脈を広げたい」の 2 項目であった。仕事スキル向上に関わる項目は，「現在の仕事に必要な知識・能力を身につけたい」「将来の仕事，キャリアアップや転職に備えたい」の 2 項目であった。回答方法は「1. 全く思わない」「2. 思わない」「3. どちらともいえない」「4. そう思う」「5. とてもそう思う」の 5 件法を用いて，回答結果は 1～5 点に得点化した。

(c) 心理的 well-being

体験の表出，および学び直し促進要因による心理的 well-being の違いを調べるため，心理的 well-being 尺度日本語版（西田 2000）を使用した。調査対象者の負担を軽減することを目的として，設問項目は「人格的成長」「人生の目的」「自律性」「自己受容」「環境制御力」「積極的な他者関係」の各因子から因子負荷量の高さを基準に 2 因子ずつ，合計 12 項目とした。回答方法には「1. 全く思わない」「2. 思わない」「3. どちらともいえない」「4. そう思う」「5. とてもそう思う」の 5 件法を用いた。回答結果は，1～5 点に得点化した。なお，西田（2000）では心理的 well-being 尺度の回答は 6 件法を採用している。しかし，本調査ではオンライン上での回答であることを考慮し，回答の負担を軽減するため，5 件法とした。

3. 結果

(1) 有効回答数

就業経験がある 65 人（男性 13 人，女性 52 人）から回答を得た。回答数の年代内訳は 20 代 4 人，30 代 31 人，40 代 21 人，50 代 9 人であった。勤務形態の内訳は常勤職 52 人，非常勤職 7 人，その他 6 人であった。年収は 300 万円未満が 23 人，300～700 万円未満が 27 人，700 万円以上が 15 人であった。最終学歴は高校が 6 人，短大・高専が 23 人，大学・大学院は 36 人であった。

(2) 成長体験表出と心理的 well-being 度との関連

(a) 成長体験のライフステージ別表出

最初の設問ではステージ別に最も印象に残る体験，さらにその体験がその後の成長や交流関係に影響した体験（以下，成長体験）であったかを尋ねた。ステージ別の成長体験表出状況を表 2.5 に示す。成長体験があったと回答した人は，幼少～小学校低学年までにおいては 31 人，小学校高学年では 43 人，中学生では 45 人，高校生では 43 人，高校卒業以降から就業前までの期間では 51 人であった。さらに，全ステージを通しての成長体験表出状況から，本調査の対象者を 3 群に分類した。「表出高群」は 5 期のステージ全てに，その後の成長や交流関係への影響があったとした 22 人，「表出中群」は 3～4 ステージにおいて影響があったとした 21 人，「表出低群」は 2 ステージ以下で影響があったとした 22 人であった。各群の成長体験のステージ別表出数をあわせて表 2.6 に示した。

表 2.5 ライフステージ別成長体験の表出人数

成長体験項目	I	II	III	IV	V
	幼少～ 小学校 低学年	小学校 高学年	中学生	高校生	高校卒業 ～就業前
1 自然体験	19	12	1	1	2
2 農作物作り	1	2	1	0	0
3 社会生活体験	2	1	2	1	1
4 勤労体験	0	4	3	7	21
5 ボランティア体験	0	2	2	6	0
6 異文化体験	0	3	1	3	9
7 文化伝統体験	0	3	1	2	3
8 連盟・NPO	0	1	0	0	1
9 スポーツ	1	7	25	11	4
10 地域交流体験	5	5	2	3	1
11 民間ワークショップ	0	0	0	0	5
12 その他	2	2	5	9	4
13 ない/覚えてない	1	1	2	0	0
人数計	31	43	45	43	51

表中の数字は、最も「印象」に残った体験にあてはまる回答肢(項目1～13)を選択し、さらにその体験が自身の成長や交流関係に影響があったと回答した人数を表す

表 2.6 表出度 3 群におけるライフステージ別表出数

	人数	ステージ別成長体験の表出数				
		I	II	III	IV	V
表出高群	22	22	22	22	22	22
表出中群	21	8	14	18	16	20
表出低群	22	1	7	5	5	9
計	65	31	43	45	43	51

表出高群は5期のステージ全て、表出中群は3～4ステージ、表出低群は2ステージ以下の表出があった

(b) 成長体験表出度別にみる心理的 well-being 度

現在の心理的 well-being (以下, PWB) を総合的に測るために, 設問とした 12 項目は合算し PWB 度とした. PWB 度の内的整合性を確認するため, 逆転項目処理をしたうえで 12 項目の α 係数を算出したところ, $\alpha=.83$ と十分な値が示され, 分析に使用することとした.

成長体験表出度別 3 群間における心理的 well-being の傾向を調べるため, PWB 度の得点が高い順から PWB 高群 (20 人), PWB 中群 (24 人), PWB 低群 (21 人) の 3 群に分類し, χ^2 検定を行った ($\chi^2 (4) = 16.12, p<.01$). その結果, 表出高群では PWB 高群の人が多く, 表出低群では PWB 低群の人が有意に多く出現した (表 2.7). 次に成長体験の表出度 3 群間における PWB 度の差異を調べるため, 分散分析を行った. その結果, 0.1%水準で有意差があった ($F (2, 62) = 10.74, p<.001, \eta^2=.26$). さらに, Tukey の HSD 法 (5%水準) による多重比較を行ったところ, 「表出高群」が最も平均値 ($M=45.5$) が高く, 「表出中群」 ($M=40.1$) とは 5%水準 ($d=0.92$), 「表出低群」 ($M=36.8$) とは 0.1%水準 ($d=1.28$) の有意差があった. なお, 「表出中群」と「表出低群」間では中程度の効果量 ($d=0.54$) による群間差が確認できた.

表 2.7 表出度 3 群別にみる心理的 well-being 度

	人数	SWB高群	SWB中群	SWB低群	<i>M</i>	<i>SD</i>
表出高群	22	12 ▲	7	3 ▼	45.5	6.6
表出中群	21	6	10	5	40.1	5.0
表出低群	22	2 ▼	7	13 ▲	36.8	7.0
計	65	20	24	21	40.8	7.2

▲有意に多い, ▼有意に少ない, $p<.05$

(c) PWB 度・表出度高群のステージ別成長体験

PWB 高群において、就業前までの体験と社会人になってからの体験についての記述に、関連があるのかを検証するため、サンプル事例を抽出した。抽出にあたっては、PWB 高群のなかで、幼少から就業前までの 5 ステージ全てに記述があり、さらに任意回答を求めた社会人になってから影響があった体験についての記述があった事例とした。

社会人になってからの成長や交流関係に影響を及ぼした体験について自由回答（任意）で尋ねたところ、47 人（72.3%）が回答した。PWB 高群、かつ表出高群は 12 人で、そのうち社会人になってからの体験を記述していたのは 9 人であった。これら 9 人の記述内容を表 2.8 に示した。社会人になってからの記述は、現状に近い考え方が表出されていると想定して、ここを基点に過去のステージで記述された成長体験との関連を検討した。その結果、下記の特徴がみられた。

- 1) 社会人になってから影響があった体験についての記述と小学校時代（I 期もしくは II 期）の成長体験に共通すると推察できた部分に下線を付した（表 2.8）。その結果、9 事例のうち、8 事例において、共通点が確認できた。
- 2) 社会人になってから影響があった体験・経験についての記述から、学び直し促進要因に関わる「交流」「貢献」「学習」についての言及があるかを調べた。その結果、「交流」では、異業種交流会や地域・人間関係など、「貢献」ではボランティア、選挙活動、面倒みるなど、「学習」では勉強会、語学、ワークショップなどに言及されていた。その表出数をカウントした結果、「交流」について言及していた事例は 6 事例（A・B・C・D・E・H）、「貢献」については 5 事例（E・F・G・H・I）、「学習」については 5 事例（A・B・G・H・I）であった（表 2.8）。「学習」は、「交流」「貢献」のいずれかに重複していた。

表2.8 心理的well-being度高得点層のライフステージ別成長体験事例 (A～E)

事例	幼少期～ 小学校3年生	小学校4～6年生	中学生	高校生	高校卒業以降	社会人になってから	交 流 学 貢 献
A	1 自然に触れ合ったり、アケビ ズに動き回ることが好きになっ た。結果、新しいことに挑戦 したり出かけることが大好きな 性格になった。	7 この頃、父に連れられて様々 な博物館や美術館に足を運 んでいました。その影響で、 大学では文芸について研究 していました。	9 部活動の経験で、人間的に 成長できました。	9 部活動を通じて心身ともに強くなり ました。また、人間関係についても 学びました。	11 様々な人や物事に触れることによ り、自分が何を成し遂げたいか、ど んな人間になっていきたいかが明確 になった。	異業種交流会や勉強会に参加 し、自分の世界がぐっと広がった。ま た、向上心溢れる方々との出会い がきっかけでさらに行動力が付いた。	1 1
B	10 お祭りのお神輿や山車をひく 経験で、伝統文化を知ること ができた。単純に楽しかった し、普段は知り合うことにな い地域の人との交流が新鮮 だった。	1 最低限のガババルカ力が身 についていた	4 その後の進路を考えていく うえで、興味のある仕事を体 験できたのでイメージしやす かった。	5 社会の役に立つことのやりがいを感じ ることができた。	4 実際「働く」経験をできたことが、そ の後のという分野や業種で仕事をし ていきたいか、というイメージにつな がった。	異業種交流会 保有資格に関する勉強会	1 1
C	1 先輩との上下関係などの社 会性を学びました。	5 介護施設での経験で少子 高齢化の将来のイメージが 出来ました。	10 地域社会への貢献を学び その後生徒会で地域スポー トをさせて頂きました。	9 遠征などに行き、沢山の人脉を得 ました。	4 沢山のの人に会い、アルバイトでの勤 労だけでなく旅行をしたり沢山の経 験が出来ました。	沖縄でのスポーツチーム運営を通じ て文化の違いを感じ、また台湾など との交流もそこから生まれました。	1
D	1 自然の生き物が大好きにな り、ペットを飼うようになった。	9 サッカーを始めて、活発な性 格になった。	9 サッカーを通して、精神的に 強くなった。	9 サッカーを通して、闘争心が強くな り、努力の積み重ねの重要性を学 んだ。	9 サッカーを通して、幅広い交友関係 を築けた。	スポーツジムに通うことにより、交友 関係が大幅に広がった。	1
E	10 近隣付き合いの積極性を高 めた	1 自然との調和を知る	9 組織社会の上下関係を知る	4 社会意識の開花	6 国際観念の向上	地域活動、ボランティア活動等を通 じての広域交流	1 1

表2.8 心理的well-being度高得点層のライフステージ別成長体験事例（F～I）

事例	幼少期～ 小学校3年生	小学校4～6年生	中学生	高校生	高校卒業以降	社会人になってから	交 流 学 習 貢 献
F	1 自然に興味を持った	10 色んな人と親しくなった。	9 スポーツの楽しさ、生涯付き合える仲間を得た。	5 看護師の道に進むきっかけとなった。	4 お金を稼ぐのがわかった。	進学運動	1
G	1 協調性などを学んだ	1 友人など、上下関係などを学びました	9 世の中の厳しさを学んで、社会人になって役立ちました	6 異文化な人との交流で差別的な考えはなし	6 異文化な人との交流で差別的な考えはなし	インターン生の面談をみる機会があったて、語学・教育面に興味を持った	1 1
H	1 地元愛が湧いている。感覚が、自然を求めて、そこへ臨むりたくなる	6 外国の人と話せなくても仲良くなりたくなるし、海外への興味は尽きません	9 部活で人をまとめる立場になり、でも自分はリーダーむけではないので、それでもまとめるきやいけない時に、自分が一番上でまとめるという意識よりは他の人たちをななすべく動かし、意見をださせチーム全体によるまとまりを作ること学べた	12【ひたすち作品作りで没頭し、そのために気になる本を読み耽った。考えが合わない狭い考えの人達と無理につきあうことが嫌で、群れない道を運びました】じぶんが納得行くことや信念を置く根性が身に付いた。今はフリーランスなので、もともと群れないのがあってる。そのなかで同じで共通点がある人達とはより仲良く、そつでない人達とは違う考えを学ぶという意識が働いた	12 演劇部で舞台美術、宣伝美術をしていたが、今の仕事に全て繋がっている	自分から興味ある分野のイベントやワークショップ、ボランティアに参加することで、自身が豊かになり、またその交流で人間関係も広がり、後々にも色んな形で縁ができていく	1 1 1
I	1 記憶があり、学んだという実感があることは初めての家族以外での団体行動や他者との共同作業です。人とバランをとって作業したり、行動したり、得意不得意が何となくあると感じ、得意なこと得意な人がやりながら協力することを学んだと思います。私に得意なことには進んで取り組んだことがいいなと思いついたことだったので思っています。	9 小学校高学年からは部活が始まったり、部活ではなくても体育で得意な種目がある人が地区や県のスポーツの大会があり、いくつかの種目で学校の代表として出場する経験をしました。学校の代表として取組まない行動や結果を出したいと、気持ちが固まりました。	9 本格的な部活に入り、地区や県の大会に出場する経験を通して、毎日の様に練習すること、チームメイトと協力して上を目指す事、を続ける事で努力する、努力すると結果が伴うという事を体験して学びました。	9 高校でも部活に入りスポーツを通して、中学生で学んだ事、体験した事をより深く感じる事になりました。また高校生での違いはより精神的に強く、努力しても目指している結果が得られなかった時に、どのようにすれば良かったか等、思考に多様性や客観性が持てる様になりました。	7 文学、美術などに興味を持つ様になり、世界が広がりました。また、人によりいろいろな才能があり、考え方の多様性があることを、客観的に感じ、自己と他者、人々のダイバシティを実感して、自分の考え方や行動に反映出来る様になりました。	興味が多岐にわたったり、その時の時勢について疑問に思う事が多様化したので頻りに民間のワークショップやイベントに参加したり、ボランティアをしたり、語学を学んだり、メディアから受ける情報だけでなく、なるべく自分で体験することを重視して活動してきました。意外にワークショップやセミナーなどで経験者から直接学んだ話をきくと、本質が捉えられることが多く、偏見やメディアを新吾みにすることなく、自分で情報をキヤッチして、判断出来る様になりました。	1 1

表中の1～12の数字は表2.5の成長体験項目番号を示す

計 6 5 5

(3) 学び直し促進要因による分析

(a) 学び直し促進要因と PWB 度の関連

学び直し理由をたずねた 3 因子 6 項目について、因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った（表 2.9）。内的整合性を検討するために、 α 係数を算出したところ、地域・社会へ貢献では $\alpha=.85$ 、人脈・仲間づくりでは $\alpha=.91$ 、仕事スキル向上では $\alpha=.71$ となり十分な値が得られた。そのため、以降の分析には学び直し促進要因尺度「地域・社会へ貢献」「人脈・仲間づくり」「仕事スキル向上」を使用することとした。

これら学び直し促進要因について、PWB 度別の群間差を調べるため、分散分析を行った。その結果、1%水準で有意差があったのは、「地域・社会へ貢献」（ $F(2, 62) = 5.42$, $p < .01$, $\eta^2 = .15$ ）であった（表 2.10）。さらに、Tukey の HSD 法（5%水準）による多重比較を行った。平均値をみると、「PWB 高群」が最も平均値が高く（ $M=3.75$ ）、「PWB 中群」（ $M=3.13$ ）、「PWB 低群」（ $M=2.81$ ）であった。「PWB 高群」は、「PWB 低群」と 1%水準で有意差があり、大きな効果量を示した（ $d=0.95$ ）。

表 2.9 学び直し動機 因子分析結果（最尤法・プロマックス回転）

	I	II	III	M	SD
第 1 因子：地域・社会へ貢献（$\alpha = .85$）					
地域や社会をよりよくするため	.95	-.05	-.08	3.02	1.08
人の役に立つため	.78	.09	.10	3.42	1.04
第 2 因子：人脈・仲間づくり（$\alpha = .91$）					
友人や仲間をつくりたい	.02	1.03	-.09	3.88	1.04
人脈を広げたい	.00	.81	.10	3.72	1.17
第 3 因子：仕事スキル向上（$\alpha = .71$）					
現在の仕事に必要な知識・能力を身につけたい	-.07	.11	.78	3.74	1.06
将来の仕事、キャリアアップや転職に備えたい	.07	-.11	.72	3.82	1.06
因子間相関	I	II	III		
I	-	.21	.09		
II		-	.38		
III			-		

また、PWB 度 3 群内において、最も高い平均値を示した学び直し促進要因をみると、「PWB 高群」では「人脈・仲間づくり」($M=4.10$)、「PWB 中群」では「仕事スキル向上」($M=3.96$)、「PWB 低群」では「人脈・仲間づくり」「仕事スキル向上」($M=3.50$)が同点で、「地域・社会へ貢献」が 3 群のなかでも最も低かった ($M=2.81$)。

表 2.10 心理的 well-being 度群別にみる学び直し促進要因の記述統計と分散分析

	度数	地域・社会へ貢献		人脈・仲間づくり		仕事スキル向上	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
SWB高群	22	3.75	1.13	4.10	1.19	3.85	1.04
SWB中群	21	3.13	0.82	3.81	0.94	3.96	0.57
SWB低群	22	2.81	0.83	3.50	1.01	3.50	1.13
計	65	3.22	0.99	3.80	1.06	3.78	0.94
<i>F</i> 値		5.42 **		1.69		1.45	
η^2		.15		.05		.04	

** $p < .01$

表 2.11 成長体験表出度別にみる学び直し促進要因の記述統計と分散分析

	度数	地域・社会へ貢献		人脈・仲間づくり		仕事スキル向上	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
表出高群	22	3.43	1.13	4.20	1.00	3.70	1.18
表出中群	21	3.26	0.78	3.36	1.09	3.86	0.88
表出低群	22	2.95	1.01	3.82	0.96	3.77	0.72
計	65	3.22	0.99	3.80	1.06	3.78	0.94
<i>F</i> 値		1.32		3.76 *		0.14	
η^2		.04		.11		.00	

* $p < .05$

(b) 学び直し促進要因と成長体験表出度の関連

学び直し促進要因について成長体験の表出度別の群間差を調べるため、分散分析を行った。その結果、5%水準で有意差があったのは、「人脈・仲間づくり」($F(2, 62) = 3.76, p < .05, \eta^2 = .11$)であった(表 2.11)。さらに、「人脈・仲間づくり」において Tukey の HSD 法 (5%水準) による多重比較を行った。平均値をみると、「表出高群」が最も平均値が高く ($M=4.20$)、次いで「表出低群」($M=3.82$)、「表出中群」($M=3.36$)であった。「表出高群」は、「表出中群」と比べると 5%水準で有意差があり、大きな効果量を示した ($d=0.81$)。「表出低群」は「表出高群」「表出中群」ともに有意差はみられなかった。

また、成長体験の表出度 3 群内において、最も高い平均値を示した学び直し促進要因をみると、「表出高群」では「人脈・仲間づくり」($M=4.20$)、「表出中群」では「仕事スキル向上」($M=3.86$)、「表出低群」では「人脈・仲間づくり」($M=3.82$)であった。

4. 考察

(1) 成長体験表出別の心理的 well-being 度

本研究の 1 つ目の目的は、「過去の成長体験を表出できる人ほど、心理的 well-being が高いのか」を調べることであった。

過去の成長体験表出度 3 群における PWB 度平均値の比較を行った。その結果、「表出高群」の PWB 度は有意に高かった。なお「表出高群」は幼少から就業前までの全てのステージに記述した人で構成されていた。本研究では自身の成長として過去の経験を認知できることが、学習行動や心理的 well-being 向上につながると仮定した。先行研究 (Savickas 2011) では、過去の体験は現在の視点から捉えた今までの経験の説明を示す特徴があるとされる。特に幼少期は、現在から最も遠いものの、人間の原点に近い記憶といえる。Savickas (2011) は、アイデンティティ再構築を支援するカウンセリング手法のひとつとして、幼少期の体験を重視する。そこで、社会人になってからの成長体験が、就

業前までのステージで表出された記述内容と関連があるのかを検証するため、PWB 高群かつ表出高群の 9 人を事例としてサンプル抽出した。社会人になってから影響があった体験と小学校期の成長体験に共通すると推察できた事例は 9 事例のうち、8 事例であった。ここから、PWB 度高群において、過去ステージと社会人になってからの成長体験には、共通する概念が表出される可能性が示唆された。先行研究 (Savickas 2011) によると、人は自分を発達させ、自分のライフテーマを追求するための材料と資源を現実世界から集めようとする報告されている。ここから PWB 度が高い人は、現在の自分を追求するための素材として過去の体験を表出している可能性が考えられた。また、過去の成長体験を段階的に想起することは、「表出高群」では自身の考え方や目的を促すプロセスになり得ると考えられた。一方、「表出低群」では高校卒業～就業前における表出割合が高く、幼少期の成長体験表出はほとんどみられなかった。「表出低群」では遠い過去と自身の人生をリンクさせ意味づけることは容易ではないことが推察できた。このことから、「表出低群」に対しては、他者の表出事例を共有することで、自身の過去体験表出が促されるような支援が考えられた。

(2) 学び直し促進別の成長体験表出と心理的 well-being 度

本研究の 2 つ目の目的は、「学び直し促進要因は、成長体験の表出や心理的 well-being に影響するのか」を調べることであった。

学び直し促進要因の「地域・社会へ貢献」「人脈・仲間づくり」「仕事スキル向上」について、心理的 well-being 度別 3 群による分散分析と多重比較を行ったところ、「地域・社会へ貢献」において、「PWB 高群」と「PWB 低群」の間に大きな効果量による有意差があることがわかった。「地域・社会へ貢献」を学び直し促進要因とする人、つまり学習市民性がある人ほど、心理的 well-being が高い状態にあるといえる。先行研究では社会活動への参加は就労と異なった形で、心理的 well-being と強く関連することが報告されている (西田 2000)。また、心理的 well-being の特徴には、人生における課題の認識、経験に

対して開放性があるとされる (Keyes et al. 2002). ここから、学び直し促進要因の「地域・社会へ貢献」は、他因子と比較して最も心理的 well-being との関連が強いことから、人生における課題の認識とあわせて、「経験に対して開かれた姿勢」を受容する可能性がある因子といえる。また、過去の成長体験「表出高群」についても PWB 度が高いことから、同様の傾向が考えられる。

さらに、学び直し促進要因別に、成長体験表出度 3 群による分散分析と多重比較を行った。その結果、「人脈・仲間づくり」では「表出高群」と「表出中群」の間に大きな効果量による有意差があることがわかった。さらに成長体験の表出度 3 群別に、最も平均値が高い学び直し促進要因をみると、「表出高群」では「人脈・仲間づくり」、「表出中群」では「仕事スキル向上」であった。前節において「人脈・仲間づくり」は、「非規範的視点」を必要としており、自身で学んできたことを生かす場を必要としている可能性が示唆されている。ここから、「表出高群」は幼少期から社会人になるまでのすべてのステージにおいて、成長体験を自分なりに認識し、それを表出できる層といえる。また、PWB 高群かつ表出高群である 9 事例の自由記述から、「交流」に言及していた事例は 6 件、「貢献」は 5 件、「学習」は 5 件であった。なかでも「学習」は、「交流」「貢献」のいずれかと重複していた。ここから、「仕事スキル向上」にとどまらず、「人脈・仲間づくり」「地域・社会へ貢献」の要素を学びに取り入れることが、成長体験の表出をより促し、PWB 度を高める可能性が考えられた。

一方で、「表出低群」は「表出中群」よりも「人脈・仲間づくり」の平均値が高くなっていた。「表出低群」は、自身の成長プロセスの認知が不十分であり、表出につながらない状態にある。そのため、それを補うことができるのが人脈や仲間と関わること、つまり「非規範的視点」を必要としているのではないかと推察できた。また、「表出低群」は「地域・社会へ貢献」が他群と比較して有意に低かった。Adler (1964) によれば、個人の自己中心的な関心を社会的活動や有用な生活に移すこともカウンセラーの仕事のひとつ

としている。ここから、「地域・社会へ貢献」、それに関連する「学習市民性」を高めるような支援が、特に「表出低群」の PWB 度向上につながる可能性が考えられた。

5. 結論

本調査では、過去の成長体験を認知し、表出することは、現在の学び直し促進要因や心理的 well-being に関連しているのかを検討するために、オンライン調査を行った。その結果、次の2点が明らかになった。

- (1) 過去の成長体験の「表出高群」は、心理的 well-being 度が高い傾向にあることが確認できた。過去の成長体験を想起することは、「表出高群」では自身の考え方や目的を促すプロセスになり得る可能性が示唆された。「表出低群」に対しては、他者の表出事例を共有することで、自身の過去体験表出が促されるような支援が考えられた。
- (2) 心理的 well-being が高い人ほど「地域・社会へ貢献」が高いことから、「地域・社会へ貢献」は心理的 well-being との関連が強いことがわかった。また、表出が多い人ほど「人脈・仲間づくり」が高い傾向があった。「仕事スキル向上」にとどまらず、「地域・社会へ貢献」「人脈・仲間づくり」を学び直し促進要因として意識する人は、心理的 well-being 度や成長体験の表出度が高くなる可能性が示唆された。

第3節 地域・社会貢献活動への関与と学習行動との関連

1. 目的

前節までは、ひとつの実践共同体の事例研究として、その共同体に関与する成人を対象に学び直し促進・阻害要因と学習行動との関連、さらに成長体験表出状況との関連を検討するため、オンライン調査を行った。

本節では、学び直し促進要因のなかで最も心理的 well-being と強い関連が示された「地域・社会へ貢献」に着目した。そこで、本節の調査では地域・社会貢献活動と「学び直し」を含む学習行動との関連を定量的に調べることを目的とし、幅の広い年代を対象にオンライン調査を行った ($n=900$)。先行研究に、仕事人間だった退職シニアが社会参加するうえでの促進・阻害要因をもとに提唱された社会参加位相モデルがある(片桐 2017)。社会参加活動を行うなど、このモデルの上位フェーズにある人は主観的幸福感や生活満足度が高いことから、ライフキャリア発達が促進されていると考えられる。そのため、本研究では社会参加位相モデルの下位フェーズの学習をする人ほど、上位フェーズにある貢献活動を行っているかと仮定した。以上を踏まえて、以下の2点を調べることを目的とした。

- (1) 学習を積極的に行う人ほど、地域・社会貢献活動をしているのか
- (2) 貢献活動内容と学習形態の選択は、ライフステージに応じて行われているのか

2. 方法

(1) 調査対象と手続き

地域産業の活性化・産品販売を目的に全国の地域情報を提供する協力組織を通じ、同組織の情報受信登録者を対象にオンライン調査を行った。回答は任意で、無記名にて行った。回答期間は2019年3月1日～13日で、956人から回答を得た。個人が特定されないよう得られたデータは統計的な処理をする旨を依頼文と質問票に記載した。倫理的配慮は早稲田大学倫理委員会(承認番号:2018-281)に準じた。

同組織は、地域産品をオンラインにて紹介・販売や地域情報の発信を行うことで、地域の生産者と消費者をつないでいる。同組織からの情報受信登録者数は約 10 万人であった。登録者の属性は全国在住の幅広い年代や職業で構成されていることから、本研究の調査対象者として適していると判断した。

(2) 調査内容

(a) 学び直しによる学習行動の関与状況

学び直しによる学習行動に対する関与状況を調べるため、「スキルや知識をアップグレードするなど学び直しの行動をとっていますか」と尋ねた。回答方法は「1. 行動した（現在、行動しているを含む）」「2. 行動していないが、今後行動したい」「3. 行動していないし、特に考えていない」のいずれかを選択させた。得られた回答については、1を「学び直し実施群」、2を「学び直し意向群」、3を「学び直し非関与群」とした。

(b) 地域・社会貢献活動の関与状況

地域・社会貢献活動（以下、貢献活動）の関与状況を調べるため、「地域や社会に貢献するための行動をとっていますか」と尋ねた。回答方法は「1. 行動した（現在、行動しているを含む）」「2. 行動していないが、今後行動したい」「3. 行動していないし、特に考えていない」のいずれかを選択させた。さらに、1または2を選択した回答者を対象に「それは具体的にどのような行動ですか」と自由回答で尋ねた。得られた回答については、回答1を「実施群」、2を「意向群」、3を「非関与群」とした。

(c) 過去1年間に実践した学習形態

具体的な学習行動を調べるため、過去1年間における学習形態別実践の有無を2件法「1. はい」「2. いいえ」で尋ねた。設問は、「この過去1年間に、あなたはどのような学習をしましたか。それぞれの項目について、あてはまるもの1つお選びください」であった。提示した学習形態項目は、「社会人の学習ニーズに関する調査」（国立教育政策研究所、2013）を参考に、11項目を作成した。具体的な設問項目は「1. オンライン学習で（e ラ

ーニングなど)」「2. 1人で(ラジオやテレビを用いて)」「3. 1人で(本や参考書籍だけで)」「4. 放送大学や社会通信教育で」「5. 同好の学習サークルやコミュニティで」「6. ワークショッププログラムで」「7. 公民館や美術館・博物館などの教室・講座で」「8. カルチャーセンターの教室・講座で」「9. 大学・大学院・専門学校などの公開講座で」「10. 大学・大学院・専門学校などの正規課程で」「11. 職場の教育・研修で」であった。

3. 結果

(1) 有効回答数

回答数は 956 人であった。回答項目に欠損がある回答者を除外した 900 人を有効回答とした。分析対象者の性別は男性 399 人 (44.3%)、女性 501 人 (55.7%) であった。職業は会社員／公務員 451 人、自営自由業 102 人、専業主婦 (夫) 178 人、定年退職者や求職中などを含むその他 169 人であった。最終学歴は高校卒までが 319 人、短大・高専卒が 209 人、大学・大学院卒が 372 人であった。年齢の分布は、20代 21 人、30代 113 人、40代 188 人、50代 291 人、60代 205 人、70代 82 人であった。

なお、本研究におけるライフステージ区分は、Levinson (1978) と茨木ら (2017) を参考に 39 歳以下を若年期、40～54 歳を中年前期、55～64 歳を中年後期、65 歳以上を高年齢期の 4 群に区分した。その結果、若年期は 134 人 (14.9%)、中年前期は 326 人 (36.2%)、中年後期は 260 人 (28.9%)、高年齢期は 180 人 (20.0%) であった。

(2) 貢献活動関与別の学習行動

地域・社会貢献活動の関与状況について尋ねた設問の回答から実施群 227 人 (26.3%)、意向群 138 人 (15.3%)、非関与群 535 人 (59.4%) であった。学び直し行動に対する関与状況について尋ねた設問の回答から学び直し実施群は 308 人 (34.2%)、学び直し意向群は 165 人 (18.3%)、学び直し非関与群は 427 人 (47.4%) であった。「地域・社会貢献活動 (3 群)」と「学び直し行動 (3 群)」の関連を調べるため χ^2 検定を行った。その結果、

学び直し実施群では、貢献活動の実施・意向群が多く、非関与群が少なかった。学び直し意向群では貢献活動の意向群が多く、学び直し非関与群では貢献活動の非関与群が多かった (χ^2 (4) =171.12, $p<.01$) (表 2. 12)。また、ライフステージ別に貢献活動関与状況をみると、実施群では高齢期が多く、非関与群では中年前期が多かった (χ^2 (6) =30.74, $p<.01$) (表 2. 13)。

次に、貢献活動関与度別の学習行動を調べるために、過去1年間に実施した学習形態の実践率、および平均値による3群間の分散分析と多重比較 (Tukey の HSD 法 5%水準) を行った (表 2. 14)。さらにそれぞれの群間差の大きさを確認するために、効果量を算出した。その結果、いずれの学習形態においても貢献活動の実施群・意向群の学習実践率は、非関与群よりも高かった。また、貢献活動関与群別の学習形態は、3つのタイプに分類 ([1] [2] [3]) できた。一つ目のタイプは、実施群が意向群・非関与群と比べてより実践していた「2.ラジオやテレビ」「5.同好の学習サークルやコミュニティ」「7.公民館や美術館・博物館などの教室・講座」「9.大学・大学院・専門学校などの公開講座で」であった。二つ目のタイプは、実施群・意向群の差がほとんどなく、非関与群との間に差がみられた「1.オンライン学習」「3.書籍」「6.ワークショッププログラム」「8.カルチャーセンターの教室・講座」「11.職場の教育・研修」であった。三つ目のタイプは、3群間において有意な差がみられなかった「4.放送大学や社会通信教育」「10.大学・大学院・専門学校などの正規課程」であった。さらに、学び直し行動と学習形態11項目との関連を調べるため、各形態別に学び直し行動有り群の人数と出現率を算出した。自身のスキルや知識をアップグレードするなどの学び直し行動をとる人の割合は 53.2~71.4%の範囲で各形態に出現した (表 2. 14)。

表 2.12 学び直し行動別の地域・貢献活動状況

学び直し	計	地域・社会貢献活動		
		実施群	意向群	非関与群
実施群	308	127 ▲	64 ▲	117 ▽
意向群	165	36	52 ▲	77 ▽
非関与群	427	64 ▽	22 ▽	341 ▲
計	900	227	138	535

▲有意に多い, ▽有意に少ない, $p < .05$

表 2.13 ライフステージ別の地域・貢献活動状況

ライフ ステージ	計	地域・社会貢献活動		
		実施群	意向群	非関与群
若年期	134	30	27	77
中年前期	326	56 ▽	49	221 ▲
中年後期	260	75	43	142
高齢期	180	66 ▲	19 ▽	95 ▽
計	900	227	138	535

▲有意に多い, ▽有意に少ない, $p < .05$

表2.14 地域・社会貢献活動関与度による過去1年間に実施した学習形態の人数比較

分類	学習形態	I 実施群 n=227		II 意向群 n=138		III 非関与 n=535		F	群間差の効果量 (d)			学び直し 行動有り
		全体 n=900				I & II	I & III		II & III			
[1]	2 1人で(ラジオやテレビを用いて)	121 13.4%	52 22.9%	16 11.6%	53 9.9%	12.1***	0.29	0.38	0.06	74 61.2%		
	5 同好のサークルやコミュニティで	99 11.0%	54 23.8%	19 13.8%	26 4.9%	31.8***	0.25	0.64	0.36	60 60.6%		
	7 公民館や美術館・博物館などの教室・講座	94 10.4%	47 20.7%	15 10.9%	32 6.0%	19.2***	0.26	0.50	0.20	50 53.2%		
	9 大学・大学院・専門学校などの公開講座	43 4.8%	26 11.5%	5 3.6%	12 2.2%	15.6***	0.28	0.43	0.09	30 69.8%		
	1 オンライン学習 (eラーニングなど)	120 13.3%	50 22.0%	29 21.0%	41 7.7%	19.1***	0.02	0.45	0.44	81 67.5%		
[2]	3 1人で(本や参考書籍だけで)	312 34.7%	116 51.1%	66 47.8%	130 24.3%	33.8***	0.07	0.59	0.53	187 59.9%		
	6 ワークショッププログラム	58 6.4%	27 11.9%	15 10.9%	16 3.0%	13.5***	0.03	0.39	0.38	43 74.1%		
	8 カルチャーマーセーターの教室・講座	79 8.8%	32 14.1%	21 15.2%	26 4.9%	13.0***	0.03	0.35	0.35	43 54.4%		
[3]	11 職場の教育・研修	172 19.1%	54 23.8%	37 26.8%	81 15.1%	7.1**	0.07	0.23	0.31	96 55.8%		
	4 放送大学や社会通信教育	28 3.1%	9 4.0%	4 2.9%	15 2.8%	0.4	0.06	0.07	0.01	20 71.4%		
	10 大学・大学院・専門学校などの正規課程	15 1.7%	6 2.6%	4 2.9%	5 0.9%	2.2	0.02	0.14	0.17	9 60.0%		

上段は人数、下段は学習形態別の実施率を示す

多重比較における効果量 (d) の目安は小.20, 中.50, 大.80 (Cohen 1992)

p<.01, *p<.001

(3) 活動内容別ライフステージ・学習行動

(a) 自由記述データによる分類

調査対象者がどのような貢献活動内容に関与し、その活動内容によりライフステージや学習行動に違いがあるのかを検討するため、貢献活動の実施群・意向群から得た自由回答記述をもとに分析を試みた。1人当たりの平均文字数は実施群では17.9文字、意向群では15.5文字であった。これらの記述データから、筆者が活動の場や対象、役割など貢献内容に関わる単語を抽出・コード化を行った。その結果、607コードが生成された。これら607コードについて回答記述の文脈も踏まえて共通する概念による分類を行った結果、17種類のカテゴリが生成された。なお、「地域」「ボランティア」という単語については、実施群・意向群ともに出現数が多いことから、それぞれひとつのカテゴリとした。抽出・分析については教育研究組織内において助言を得た。

回答記述より抽出された単語からカテゴリ分類した事例の二つを示す。第一の例として、意向群の「オリンピックがあるので、外国語おもてなしボランティアに申込みます」という記述については、外国語から「能力活用化」、ボランティアからカテゴリ「ボランティア」に分類した。「地域のボランティア活動などをしてみたいと考えている」という記述については、地域からカテゴリ「地域」、ボランティアからカテゴリ「ボランティア」に分類した。第二の例として、実施群の「ゴミ拾い、献血等ちょっとしたことは日常的に続けている」という記述については、ゴミ拾いからカテゴリ「環境問題」、献血からカテゴリ「医療サポート」と分類した。「自治会の委員をしている」とについては、自治体からカテゴリ「居住域」、委員からカテゴリ「役職」と分類した。

さらにカテゴリの内容によって分類した結果、活動分野として【コミュニティ】【奉仕提供】【社会課題】、活動理由として【経験活用】【ネットワーク】の2分類5貢献活動タイプに類型化された。実施群・意向群別にカテゴリ出現割合を表2.15に示した。

表 2.15 活動分類とカテゴリ別の出現数

活動分類	カテゴリ	出現した単語例	出現割合		
			実施	意向	
コミュニティ	居住域	地元/町内/自治会/管理組合	13%	7%	
	役職	役員/委員/理事長	11%	2%	
	地域	地域	8%	14%	
	行事	行事/祭り	2%	2%	
奉仕提供	ボランティア	ボランティア	14%	25%	
	募金・寄付	募金/寄付	4%	1%	
	医療サポート	献血/骨髄バンク/ワクチン	2%	1%	
社会課題	次世代支援	子供/青少年/学校/PTA/学童/指導	9%	7%	
	スポーツ文化	スポーツ/文化芸術/公民館/育成/啓蒙	7%	6%	
	環境問題	清掃/保全/省エネ/地産地消	6%	5%	
	災害・防災	災害/防災/消防団/除雪	5%	4%	
	多様性問題	高齢者/障害者/孤独/自殺/貧困/ニート	4%	5%	
	福祉・教育	福祉/動物愛護/健康/食育	3%	5%	
活動理由	仕事の一環	仕事/会社のCSR	3%	3%	
	経験活用	経験/資格/特技/趣味/語学/通訳/勉強/プロボノ/行政協力/提案/企画	2%	8%	
	ネットワーク	団体への参加	NPO/団体/センター/大学	3%	1%
	つながり交流	交流/会/サークル/同窓会	3%	4%	
計			438	169	
			100%	100%	

【コミュニティ】は、地域コミュニティに関わる4つのカテゴリで構成された。具体的なカテゴリは、地元・町内など地域住民が生活している「居住域」やそのエリアの「行事」、居住域における自身の「役職」、居住域に限定しない「地域」であった。【奉仕提供】では「ボランティア」「寄付・募金」「医療サポート」に関わる単語が出現した3つのカテゴリで構成された。【社会課題】は、様々な社会課題における解決の一助となる活動として「次世代支援」「スポーツ文化」「環境問題」「災害・防災」「多様性問題」「福祉・教育」の6つのカテゴリで構成された。【経験活用】は現在の仕事が貢献活動であるという「仕事の一環」、自身が持つ能力や経験を活かす「能力活性化」、【ネットワーク】はNPOや組織などで活動する「団体への参加」、交流や〇〇の会などつながりを重視した「つながり交流」のカテゴリで構成された。

また、【コミュニティ】で出現した単語において、実施群では居住区域内を表す「地元」「町内」、役割や責任を担うことを表す「役員」「委員」が多く、これらの単語は一つの回答記述において、あわせて使用される傾向がみられた。意向群では、エリアの限定がされない「地域」という単語が多く出現した。また、実施群・意向群ともに最も多く出現した単語は、【奉仕提供】の「ボランティア」であった。実施群では活動領域とあわせて「ボランティア」が記述されていた。意向群では具体的な内容までの想定はなく「ボランティア」という単語のみを使用する傾向がみられた。【経験活用】において、実施群では経験を蓄積してきた現在の仕事について、意向群ではこれから生かしたい自身の経験についての記述が複数みられた。具体的な記述事例として「週末など、仕事を休まない範囲での需要があれば通訳ボランティアをしてみたい」「現役引退後、今の職業で養ったノウハウを啓蒙していきたい」など、経験や能力を活用したプランを示す記述が意向群にはいくつかみられた。

(b) ライフステージ別にみる活動分類出現傾向

5 貢献活動タイプ内で 1 人から 2 つ以上の単語を記述した重複分を除いて、1 人 1 カウントとして、貢献活動タイプ別に出現する人数を算出し、ライフステージ別の出現傾向（人数、構成比、特化係数）を調べた。その結果を表 2.16 に示した。活動分野において、【コミュニティ】は、高齢期に多く若年期に少ない傾向があった。【奉仕提供】は若年期に多く、高齢期に少ない傾向がみられた。活動理由における【経験活用】では若年期が多く、中年前期は少なかった。【ネットワーク】では中年前期が多く、若年期が少なかった。

表 2.16 ライフステージ別の活動分類出現人数

ライフ ステージ	活動分類						
	活動分野				活動理由		
	コミュ ニティ	奉仕 提供	社会 課題	延べ 数計	経験 活用	ネット ワーク	延べ 数計
若年期	17	25	24	66	6	1	7
	25.8%	37.9%	36.4%	100%	85.7%	14.3%	100%
	0.7	1.2	1.1		1.7	0.3	
中年前期	36	34	35	105	8	13	21
	34.3%	32.4%	33.3%	100%	38.1%	61.9%	100%
	1.0	1.0	1.0		0.7	1.3	
中年後期	49	46	48	143	12	11	23
	34.3%	32.2%	33.6%	100%	52.2%	47.8%	100%
	1.0	1.0	1.0		1.0	1.0	
高齢期	42	23	36	101	10	9	19
	41.6%	22.8%	35.6%	100%	52.6%	47.4%	100%
	1.2	0.7	1.0		1.0	1.0	
全体	144	128	143	415	36	34	70
	34.7%	30.8%	34.5%	100%	51.4%	48.6%	100%
	1.0	1.0	1.0		1.0	1.0	

上段が出現人数、中段は構成比、下段は特化係数を示す

(c) 貢献活動タイプ別の学習形態と特性

貢献活動タイプ別に1年間に実施した学習形態を調べるため、貢献活動タイプ別人数計を分母とした学習形態別数の割合を算出し、比較を行った(表 2.17)。その結果、【経験活用】では、「1. オンライン」「11. 職場の研修」、【ネットワーク】では、「5. 同好サークルなど」「7. 公民館など」「4. 放送大学・通信」に高い傾向がみられた。また、学び直し行動と貢献活動タイプとの関連を調べるため、タイプ別に学び直し行動率を算出した。その結果、53～64%の行動率が示され、貢献活動タイプ別に大きな差異はみられなかった。

また、貢献活動タイプ別に実施群・意向群の比率、および貢献活動タイプ間の重複を確認した。その結果、活動分野の【コミュニティ】【社会課題】では実施群、【奉仕提供】では意向群が多い傾向がみられた。活動理由の【経験活用】では意向群が多く、【ネットワーク】では実施群が多い傾向がみられた。貢献活動タイプ間の重複傾向をみると、【ネットワーク】の5割が【コミュニティ】と、【社会課題】の4割が【コミュニティ】と、3割近くが【奉仕提供】と重複していた。

表2.17 活動分類別の学習傾向

貢献活動 タイプ	人数 実施 計	意向 群	貢献活動タイプ 間の重複					学び直 し行動 有り	1年間に実施した学習形態別人数と割合											
			I	II	III	IV	V		[1]					[2]					[3]	
									2	5	7	9	1	3	6	8	11	4	10	
I コミュニティ	144	110	34	—	27	57	9	16	76	24	26	29	8	28	71	17	23	38	5	3
	100%	76%	24%	19%	40%	6%	11%	53%	17%	18%	20%	6%	19%	49%	12%	16%	26%	3%	2%	
II 奉仕提供	128	82	46	27	—	40	4	8	70	30	23	19	10	32	62	16	20	36	5	2
	100%	64%	36%	21%	31%	3%	6%	55%	23%	18%	15%	8%	25%	48%	13%	16%	28%	4%	2%	
III 社会課題	143	104	39	57	40	—	9	9	81	27	35	24	18	35	85	22	15	28	4	4
	100%	73%	27%	40%	28%	6%	6%	57%	19%	24%	17%	13%	24%	59%	15%	10%	20%	3%	3%	
IV 経験活用	36	20	16	9	4	9	—	2	23	8	7	5	5	13	20	5	4	15	0	1
	100%	56%	44%	25%	11%	25%	6%	6%	64%	22%	19%	14%	14%	36%	56%	14%	11%	42%	0%	3%
V ネットワーク	34	25	9	16	8	9	2	—	19	7	11	10	3	4	13	2	6	8	11	0
	100%	74%	26%	47%	24%	26%	6%	56%	21%	32%	29%	9%	12%	38%	6%	18%	24%	32%	0%	
学習形態別の出現割合平均			20%	22%	19%	10%	23%	50%	12%	14%	28%	9%	2%							

※上段は人数、下段は貢献活動タイプ別人数を分母とした割合

※学習形態は表2.14の分類と項目番号、太字は学習形態別の出現割合平均を基準に10%以上高い数値

4. 考察

(1) 貢献活動関与別の学習行動

本研究の1つ目の目的は、「積極的に学習を行う人ほど、地域・社会貢献活動しているのか」を調べることであった。

本研究では、貢献活動関与3群と学び直し行動関与3群の関係を調べるため χ^2 検定を行った結果、学び直し実施群では貢献活動に関与する人が多かった。また、過去1年間の学習形態別の活動実施状況をみると、学習する比率が全般的に高かったのは貢献活動の実施群で、続いて意向群であった。いずれの学習形態においても貢献活動の実施群・意向群では、非関与群より学習を実施していた。以上の調査結果から、学習行動への関与が高いほど、貢献活動を行っていることが明らかになった。さらに具体的な学習行動について調べるために、貢献活動関与3群における学習形態選択状況を確認したところ、[1]実施群が選択する傾向が高かった学習形態、[2]実施群・意向群の選択状況に違いがみられなかった学習形態、さらに[3]群間差がみられなかった学習形態の3つに分類できた。

以下では、分類された学習形態の選択理由とあわせて考察を試みる。貢献活動の実施群には退職者を含めた高齢期の人も多く含まれていることから、生活のなかにあるラジオ・テレビ学習や身近に交流できる同好のサークルやコミュニティは、貢献活動に関与する人にとって参加しやすい学習形態であると考えられる。大学などの公開講座については、社会意識が高いことが想定される実施群にとって、日常の活動領域境界を越えて興味のあるテーマを学ぶ場として活用しやすい学習形態だと推察できた。また、実践群と意向群の参加状況に差がみられなかったカルチャーセンター、ワークショップは、参加者同士の交流もあり、これから地域・社会貢献活動を行いたいと思っている人にとって参加しやすい学習形態といえるかもしれない。書籍やオンライン学習は、忙しい人でも学習時間確保の調整がしやすいため、様々な領域のテーマにアクセスし、視野を広げることができる学習形態といえる。そのため、仕事を含めて社会の課題や動向にも興味を持つ人が活用しやすいことが推察される。群間差がみられなかった「放送大学や社会通信教育」「大学・大学

院・専門学校などの正規課程」は、資格や学位取得など目的が明確な学習であるといえる。そのため、貢献活動への関与度による影響がほとんどないと考えられた。ここから、学習行動をとる人は、学習形態に関わらず「新しい経験に開かれた姿勢」を備えている可能性が高いと考えられる。さらに社会参加位相モデル（片桐 2017）の上位フェーズにある貢献活動への関与者では、同好のサークルやコミュニティ活動など、他者との交流をとおして、「成長を促す関係性」を得やすい学習環境にあるのではないかと推察できた。

(2) 活動内容別ライフステージ・学習行動

本研究の 2 つ目の目的は、「貢献活動内容と学習形態の選択はライフステージに応じて行われているか」を調べることであった。

貢献活動内容は、活動分野として【コミュニティ】【奉仕提供】【社会課題】、活動理由として【経験活用】【ネットワーク】の 2 分類 5 貢献活動タイプに類型化された。【コミュニティ】では、中年期～高齢期を中心に役員や委員という責任や役割を担う単語が多く出現していた。【奉仕提供】は、若年期での出現が多く、寄付・募金など、自分ができる範囲のことを日常的に行うといった姿勢が推察できた。ここから、それぞれの時期に応じた役割を果たしていくキャリア発達（Super 1980）やライフステージにあわせた貢献活動を行っている可能性が示唆された。なお、【社会課題】では、ライフステージ別の違いがほとんどみられなかった。年代を問わず、社会課題に対して関心がある人が貢献活動に関与する傾向があるといえる。また、【社会課題】は【コミュニティ】【奉仕提供】との重複がみられたことから、他の貢献活動分野を通して社会課題意識が醸成されたとも考えられる。

次に、貢献活動タイプ別にライフステージと学習形態の関連をみると、【経験活用】では、若年期の出現が多い傾向があった。仕事が忙しい現役世代であり、オンラインや職場研修が学習の場となっていることがうかがえた。【経験活用】では意向群が多い傾向にあることから、もうひとつ背中を押す支援が求められる。自身の経験や能力を活用しながら

貢献活動への参加を促進するうえで、オンラインや職場研修を活用した支援は有用と考えられる。【ネットワーク】では、中年前期が多い傾向があり、同好サークルや公民館などを学習の場として、コミュニティを中心にネットワークを広げていることが推察できた。さらに、この層においては放送大学・通信による一人での学習に交流活動を重ねることでより高い学習効果を求めている可能性が考えられた。

5. 結論

本調査では、地域・社会貢献活動への関与と学習行動の関連を検討するため、20～70代900人を地域・社会貢献活動の実施群、意向群、非関与群に分類し比較した結果、以下のことが明らかになった。

(1) 積極的な学習行動をとる人ほど、貢献活動に関与していた。貢献活動の実施群は高齢期が多く、ラジオ・テレビ学習、同好のサークルやコミュニティを選択する傾向が高かった。実践群と意向群の参加状況に差がみられなかったのは、カルチャーセンター、ワークショップであった。

(2) 貢献活動内容は、活動分野の【コミュニティ】【奉仕提供】【社会課題】、活動理由として【経験活用】【ネットワーク】に類型化された。高齢期では【コミュニティ】、若年期では【奉仕提供】が多い傾向がみられた。【経験活用】は若年期、意向群での出現が多く、【ネットワーク】は中年前期が多い傾向があった。意向群では、自身の経験や能力を生かすために準備をする人と活動内容が漠然とした人が混在していた。

本調査をとおして、ライフキャリア発達を促す越境的環境のデザインには、ライフステージを踏まえた生涯学習の視点と個々人の貢献活動に対する関与状況に応じた支援が必要であることが示唆された。特に意向群では、自身の経験や能力を生かすという目標をもつことが、貢献活動への参加を促すことになる可能性が示唆された。また、学習形態としてワークショップは、地域・社会貢献活動の実施群と意向群の交流を図るうえで、双方に参加しやすい学習形態といえる。

第4節 本章のまとめ

本章では、越境的環境を生かしたライフキャリア支援の方向性を探るために、個人的・社会的側面を踏まえて越境的活動関与者の意識・行動について調査をした。

2.1 節では、実践共同体に関わる成人を対象に、学び直し促進・阻害要因を抽出し、それらが学習形態の選択や学び直し経験の有無とどのように関連しているのかを明らかにすることを目的とした。学び直し促進要因には、「地域・社会へ貢献」「人脈・仲間づくり」「仕事スキル向上」の3因子が抽出された。実践共同体の学習メカニズムとされる非規範的視点は「人脈・仲間づくり」に、学習市民性は「地域・社会へ貢献」に関連すると考えられた。学び直し阻害要因には、「決定要因不足」と「学習環境不備」の2因子が抽出された。「仕事スキル向上」はカリキュラムが明確な学校型学習、「人脈・仲間づくり」は1人で学習する形態に関連が確認できた。「地域・社会へ貢献」ではいずれの学習形態とも関連がみられなかったことから、貢献することに対して自身の能力をどういかせばよいのか、何を学ばばよいのかが定まっていない可能性が考えられた。また、学び直し経験がない人ほど「決定要因不足」を理由に学び直しに至らない傾向があった。そのため、この「決定要因不足」を乗り越えて、学び直しにつなげるには、学ぶための目標や理由を明確にする必要があることが示唆された。

2.2 節では、2.1 節で抽出された学び直し促進要因が、過去の成長体験表出度（高群・中群・低群）と心理的 well-being 度（高群・中群・低群）にどのように関連しているのかを明らかにすることを目的とした。その結果、成長体験の「表出高群」では「人脈・仲間づくり」が高かった。また、「地域・社会へ貢献」では、他因子より心理的 well-being が高い状態にあることが明らかになった。「仕事スキル向上」にとどまらず、「人脈・仲間づくり」「地域・社会へ貢献」を学び直し要因として意識する人は、成長体験の表出度や心理的 well-being 度が高くなる可能性が示唆された。

2.3 節では、地域・社会貢献活動の実践群・意向群・非関与群に分類し、学習行動の違いを明らかにすることを目的とした。その結果、積極的な学習行動をとる人ほど、貢献活

動に関与していた。学習行動をとる人は「新しい経験に開かれた姿勢」を備えている可能性が高く、非規範的視点が得られる環境や地域・社会貢献活動への参加に対するハードルが低くなることが推察できた。さらにそれらの活動をとおして、「成長を促す関係性」から学習市民性が活性化する循環にあると考えられた。また、地域・社会貢献活動内容に関する自由記述をもとに、実施群と意向群のライフステージに応じた傾向についても調べた。その結果、意向群では自身の経験や能力を生かすために準備をする人と活動内容が漠然とした人が混在していた。ここから、特に意向群では自身の経験や能力を生かすという目標をもつことが、貢献活動への参加を促す可能性が示唆された。

ここまでの調査から、成人の学習や活動に対する意識・行動の実態を踏まえて、越境的活動関与者が個人的・社会的側面のバランスをどのように図っているのかについて、次の3点が明らかになった。

- ・ 学び直し促進要因には、「地域・社会へ貢献」「人脈・仲間づくり」「仕事スキル向上」があった。実践共同体の学習メカニズムとされる非規範的視点は「人脈・仲間づくり」に、学習市民性は「地域・社会へ貢献」に関連すると考えられた。
- ・ 過去の成長体験の表出高群では「人脈・仲間づくり」、心理的 well-being 度の高群では「地域・社会へ貢献」が高かった。「仕事スキル向上」にとどまらず、「人脈・仲間づくり」「地域・社会へ貢献」を学びに取り入れることは、成長体験の表出度や心理的 well-being 度が高くなる可能性が示唆された。
- ・ 積極的な学習行動をとる人ほど、地域・社会貢献活動に関与していた。若年期では経験活用の意向、中年前期はネットワーク志向があった。特に貢献活動の意向群では自身の経験や能力を生かすという目標をもつことが、貢献活動への参加を促す可能性が示唆された。

以上より、ライフキャリア支援には目標や気づきを促すような支援が必要であり、次の3つの留意点が示唆された。

- ・人との交流や貢献など「学ぶための視野を広げるような支援をする」
- ・交流や社会性による成長の過程など「過去の体験から想起をさせるような支援をする」
- ・行動へと後押しするうえで「自身の経験や能力を生かすことを促すような支援をする」

これらの支援方法は、成人を対象とするライフキャリア学習プログラムに組み込むことが可能だと考えられる。また、プログラムは、越境的環境において実践することで、成人のライフキャリア支援をより効果的に機能させることが期待される。なお、研究1の対象者は正規・非正規雇用者などが混在している。また、本調査では職場へのコミットメントやワークシェア状況までは確認できていない。そのため、本研究の結果を一般化するには限界がある。この点については、今後の研究において新たな検討が必要である。

第3章 越境的活動とライフキャリア発達との関連 (研究2)

前章では3つのオンライン調査から越境的活動関与者の学習に対する意識の実態を明らかにした。その結果、学び直し促進要因には、「地域・社会へ貢献」「人脈・仲間づくり」「仕事スキル向上」が抽出された。「仕事スキル向上」にとどまらず、「人脈・仲間づくり」「地域・社会へ貢献」を学び直し要因として意識する人は、成長体験の表出度や心理的well-being度が高くなる可能性が示唆された。また、積極的な学習行動をとる人ほど、地域・社会貢献活動に関与していることが明らかになった。

本章では、これらの示唆を踏まえて、越境的活動をする人はライフキャリア発達が促進されていると仮定した。そこで、自己成長主導性に着目し、ライフキャリア発達の指標としての有用性を検証するため、越境的活動との関連を調べた。

3.1 節では、「資源の活用」の内容（自身の資源、社会・他者の資源）を明確化した設問を組み込んだ自己成長主導性尺度短縮版を作成する。その尺度を使用して、現在就業している成人を対象にオンラインによる定量調査を実施した。この調査では学習や越境的活動への関与が自己成長主導性に影響しているのか、また自己成長主導性はライフステージによる違いがあるのかを明らかにすることを目的とした。なお、調査設問には、学び直し促進要因「仕事スキル向上」「地域・社会へ貢献」「人脈・仲間づくり」に沿って、「1. スキルや知識をアップグレードするなど学び直し」、越境的活動として「2. 地域や社会に貢献」「3. 人的ネットワークや交流の多様化」を想定した。

3.2 節では、3.1 節で作成した自己成長主導性尺度短縮版の再現性を確認するために、別パネルでのオンライン調査を実施した。さらに、この調査では「資源の活用」に着目し、活用する資源の内容によって、年代・活動関与別に違いがあるのかを明らかにする。

これらの調査により、本章では、自己成長主導性が越境的活動をとるライフキャリア発達の指標として有用であることを検証する。

第1節 越境的活動が自己成長主導性に及ぼす影響

1. 目的

本節では、学習、および、貢献活動やネットワーク活動などの越境的活動への関与がある人ほど、自己成長主導性が高くなるかを調べる。

先行研究から「変化への準備」因子には、「新しい経験に開かれた姿勢」が必要だと考えられる。「資源の活用」因子では、他者や社会的資源を活用することが自己成長をより促進する可能性があるとされている (Robitschek et al. 2012)。このことから、「資源の活用」因子は「成長を促す関係性」に関連することを想定した。本調査では、活用する資源の内容を明確にしたうえで、さらにプログラムなどの運用上簡易に調査ができるよう10項目の自己成長主導性尺度短縮版を作成した。また、ライフステージにおけるそれぞれの課題に取り組むことを通じて人間的な成長を遂げていくとされる (Super 1980)。また2.3節でも越境的活動のひとつである地域・社会貢献活動への関与がライフステージ応じて変化する可能性が示唆されている。そこで本節では、自己成長主導性は越境的活動の参加状況によって違いがあるのかを年代別に検討する。本節の調査では、以下の2点を明らかにすることを目的とした。

- (1) 越境的活動への関与がある人ほど、自己成長主導性は高いのか
- (2) 越境的活動の参加状況と自己成長主導性の関連は、年代別に違いがあるのか

2. 方法

(1) 調査対象と手続き

地域産業の活性化を目的に全国の地域情報を提供する協力組織を通じ、同組織の情報受信登録者を対象にオンライン調査を行った。回答期間は2019年3月1日～13日で、956人から回答を得た。調査は無記名で行った。倫理的配慮は早稲田大学倫理委員会（承認番号：2018-281）に準じた。

(2) 調査内容

(a) 自己成長主導性尺度短縮版の作成

自己成長主導性尺度短縮版（以下、PGIS）の作成にあたって、設問項目は自己成長主導性尺度Ⅱ日本語版（徳吉・岩崎 2014）を参考に、因子負荷が高い項目を基準として選定した。具体的には、「計画性」から「自分自身を変えるために、実現可能な目標をどのように設定するかを知っている」「自分自身を変えるために、実現可能な計画をどのように立てるかを知っている」「どのような段階を踏めば自分自身が求める変化を遂げられるかを知っている」の 3 項目、「積極的な行動」から「私は自分を向上させようと積極的に取り組む」「私は、絶えず人として成長しようとしている」の 2 項目、「変化への準備」から「私は今、自分自身が何らかの変化をする態勢が整っていると言うことができる」「自分自身が変わるために、何が必要かを理解している」の 2 項目を選定した。「資源の活用」から「自分自身を変えようとするとき、積極的に支援を探し求める」、および「成長しようと思うとき、資源を活用する」の 2 項目を使用した。なお、後者の「成長しようと思うとき、資源を活用する」については原著者である Robitschek et al. (2012) の示唆を参考に、「自身の資源（時間・お金・スキルなど）」と「人的ネットワークや社会的資源」の 2 つに分けた。そのため、「資源の活用」に関わる項目は 3 項目となり、4 因子の合計項目数は 10 項目であった。また、自己成長主導性尺度Ⅱは 4 因子別の分析が可能であり、さらに総括的に把握する場合は、1 因子として活用できると徳吉・岩崎（2014）は示唆している。そこで、本研究では、4 因子別の分析を行うほかに、10 項目の合計を「自己成長主導度」として、あわせて分析に使用する。

回答方法は 6 件法とし、「1. 全くあてはまらない」「2. あてはまらない」「3. あまりあてはまらない」「4. ややあてはまる」「5. あてはまる」「6. かなりあてはまる」とした。回答結果は、1～6 点に得点化した。

(b) PGIS の妥当性を検証するための指標

現在の幸福度を測るため、伊藤ら（2003）が作成した主観的幸福感尺度の 5 分類「満足感」「自信」「達成感」「失望感」「至福感」で構成される 15 項目を使用した。本尺度は WHO の SUBI をもとに心理的健康の個人差測定として作成され、青年から成人まで適用できるとされている。本研究では主観的幸福感の「失望感」は逆転処理をして全 15 項目の得点を合計して「幸福度」とした。回答方法は設問に応じた選択肢を原著どおり使用し 4 件法とした。回答結果は 1～4 点に得点化した。

仕事に対するキャリア確立度合いを測るため、荒木（2007）が作成したキャリア確立の 3 因子「社会的役割の獲得感」「キャリアの意欲と展望」「専門領域の自覚」で構成される 10 項目を使用した。本調査の対象者が答えやすいように専門的・限定的な用語は避けるなど、一部文言を修正して用いた。荒木ら（2011）は一次元の尺度として扱うことを妥当としていることから、10 項目の得点を合計して、仕事における「キャリア確立度」とした。回答方法は、「1. 全くあてはまらない」「2. あてはまらない」「3. どちらともいえない」「4. あてはまる」「5. 非常にあてはまる」の 5 件法を用いた。回答結果は、1～5 点に得点化した。

(c) 各種活動への関与

学習、および、越境的活動の行動状況を調べるため、設問は「1. スキルや知識をアップグレードするなど学び直しの行動をとっていますか」「2. 地域や社会に貢献するための行動をとっていますか」「3. 人的ネットワークや交流の多様化に向けての行動をとっていますか」とした。回答方法は、「1. 行動した（現在、行動しているを含む）」「2. 行動していないが、今後行動したい」「3. 行動していなし、特に考えていない」の 3 件法を用いた。回答 1 は「行動あり」、2 は「意向あり」、3 は「行動なし」の 3 群に分類した。さらに、学び直し「行動あり群」については、地域・社会貢献活動、もしくはネットワーク・交流活動をあわせて行っている「学び直し+活動群」と「学び直しのみ群」の 2 群に分類した。

3. 結果

(1) 有効回答数

回答者 956 人のうち、現在有職にある 20～60 代で回答に欠損がない 608 人を本研究の有効回答とした。分析対象者の性別は男性 268 人 (44.1%)、女性 340 人 (55.9%) であった。職業は会社員・公務員 434 人、自営自由業 80 人、主婦 (夫) を含むその他 94 人であった。勤務形態は正社員 390 人、契約・派遣 63 人、パート・アルバイト 104 人、その他 51 人であった。最終学歴は高校卒までが 202 人、短大・高専卒が 136 人、大学・大学院卒が 270 人であった。年齢の分布は、20 代 17 人、30 代 91 人、40 代 155 人、50 代 222 人、60 代 123 人であった。なお、本調査における年代別分析は、20 代と 30 代をあわせて 20-30 代 (108 人)、40 代 (155 人)、50 代 (222 人)、60 代 (123 人) の 4 分類とした。

(2) PGIS の妥当性

(a) PGIS の確認的因子分析

PGIS は、「計画性」「積極的な行動」「資産の活用」「変化への準備」の 4 因子を想定して、確認的因子分析を行った。内的整合性を算出したところ 4 因子とも $\alpha \geq .80$ 以上の信頼性のある係数が得られた (表 3.1)。モデルの適合度指標は GFI=.92, AGFI=.85, CFI=.96, TLI=.93, RMSEA=.11 であった。一般的に、GFI, AGFI, CFI は 0.9 以上であれば説明力があり、RMSEA は 0.05 以下で当てはまりがよく、0.1 以上であればよくないとされる (豊田 2007)。従って、このモデルは AGFI がやや低く、RMSEA が高かった。なお、これらの値は、先行研究の大学生を対象とする自己成長主導性尺度 II 日本語版の調査結果 (修正調整前) とほぼ同じ傾向 (CFI=.91, TLI=.83, RMSEA=.11) を示した。

PGIS の妥当性を確認するために、幸福度とキャリア確立度との Person の相関分析を行った。その結果、自己成長主導度はキャリア確立度 ($r=.64$)、幸福度 ($r=.58$) との間

に1%水準で有意な中程度の正の相関が確認された。あわせて各尺度の記述統計と α 係数を示した (表 3.2)。

表 3.1 自己成長主導性尺度短縮版の確認的因子分析

	F1	F2	F3	F4	M	SD
F1 計画性 ($\alpha = .91$)						
6 自分自身を変えるために、実現可能な計画をどのように立てるかを知っている	.90				3.2	1.12
9 どのような段階を踏めば自分自身が求める変化を遂げられるかを知っている	.88				3.3	1.13
2 自分自身を変えるために、実現可能な目標をどのように設定するかを知っている	.85				3.3	1.12
F2 積極的な行動 ($\alpha = .88$)						
5 私は自分を向上させようと積極的に取り組む		.94			3.6	1.21
1 私は、絶えず人として成長しようとしている		.83			3.8	1.19
F3 資源の活用 ($\alpha = .84$)						
10 成長しようと思うとき、人的ネットワークや社会的資源を活用する			.81		3.5	1.18
8 成長しようと思うとき、自分自身の資源 (時間・お金・スキルなど) を活用する			.79		3.9	1.16
4 自分自身を変えようとするとき、積極的に支援を探し求める			.79		3.2	1.15
F4 変化への準備 ($\alpha = .80$)						
7 自分自身が変わるために、何が必要かを理解している				.84	3.5	1.17
3 私は今、自分自身が何らかの変化をする態勢が整っているといえる				.78	3.3	1.18
因子間相関						
	F1	F2	F3	F4		
F1	—	.75	.81	.87		
F2		—	.74	.77		
F3			—	.76		
F4				—		

※ 数値は標準化推定値である

※ $\chi^2 = 258.28$, $df = 29$, $p < .001$; GFI=.92, AGFI=.85, CFI=.96, TLI=.93, RMSEA=.11

表 3.2 相関分析と記述統計量の結果

	1	2	3	最大値	最小値	M	SD	α
1 自己成長主導度	—	.58*	.64*	6	1	3.46	0.96	.95
2 幸福度		—	.65*	4	1	2.70	0.50	.91
3 キャリア確立度			—	5	1	3.37	0.72	.92
自己成長主導度は6件法、幸福度は4件法、キャリア確立度は5件法								* $p < .01$

(b) 活動関与度群別の分散分析

各活動への関与度による自己成長主導度，幸福度，キャリア確立度の違いを調べるため，各活動の関与度3群「行動あり」「意向あり」「行動なし」における平均得点を算出し，分散分析を行った．活動種類は「1. スキルや知識をアップグレードするなど学び直し」「2. 地域や社会に貢献」「3. 人的ネットワークや交流の多様化」である．その結果，いずれの指標とも0.1%水準で「行動あり」の平均値が最も高く，3つの指標のなかでもPGISは，最も大きな効果量 (η^2) .14～.18を示した (表 3.3)．さらに，自己成長主導度の関与群間における有意差をみると，地域・貢献貢献活動の実施群と意向群のみが有意ではなかった．つまり，地域・貢献貢献活動の意向群は他活動の意向群と比べてPGISが高くなる傾向がみられた．

表 3.3 各種活動における行動関与別の記述統計と分散分析結果

	<i>n</i>		自己成長主導度		幸福度		キャリア確立度	
			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
学び直し	231	1 行動あり	3.94	0.88	2.88	0.45	3.63	0.63
	111	2 意向あり	3.48	0.80	2.69	0.47	3.35	0.62
	266	3 行動なし	3.03	0.90	2.54	0.52	3.15	0.75
	608	<i>F</i>	67.41 *		29.67 *		31.01 *	
		η^2	.18		.09		.09	
地域・社会 貢献	139	1 行動あり	3.97	0.93	2.93	0.44	3.67	0.64
	106	2 意向あり	3.78	0.79	2.79	0.47	3.54	0.63
	363	3 行動なし	3.17	0.91	2.58	0.50	3.20	0.72
	608	<i>F</i>	47.76 *		28.67 *		27.52 *	
		η^2	.14		.09		.08	
ネットワー ク・交流	93	1 行動あり	4.27	0.83	3.00	0.45	3.81	0.60
	75	2 意向あり	3.76	0.74	2.76	0.44	3.46	0.55
	440	3 行動なし	3.24	0.92	2.62	0.50	3.26	0.73
	608	<i>F</i>	56.46 *		23.03 *		25.90 *	
		η^2	.16		.07		.08	

※ 太字は大きい効果量 (.14以上) を示した数値

* $p < .001$

(3) PGIS 4 因子における年代別・活動関与別傾向

(a) PGIS 因子の特性

PGIS 4 因子について、年代別に分散分析と多重比較 (Tukey の HSD 法 5%水準) を行った (表 3.4)。さらにそれぞれの群間差の大きさを確認するために、効果量 (η^2) を算出した。その結果、年代別の有意差が最も大きかったのは「資源の活用」 ($F=7.24$, $p<.001$, $\eta^2=.04$) であった。20-30代の「資源の活用」 ($M=3.92$) は、40代 ($M=3.43$)、60代 ($M=3.47$) とは1%水準で、50代 ($M=3.41$) とは0.1%水準で有意に高かった。また、「積極的な行動」 ($F=3.26$, $p<.05$, $\eta^2=.02$) では、20-30代 ($M=3.98$) が、40代 ($M=3.57$)、50代 ($M=3.63$) よりも5%水準で高かった。

表 3.4 年代別にみる PGIS 下位尺度の記述統計と分散分析結果

	<i>n</i>	計画性		積極的な行動		資源の活用		変化への準備	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
20-30代	108	3.49	1.19	3.98	1.24	3.92	1.10	3.53	1.23
40代	155	3.24	1.09	3.57	1.23	3.43	0.98	3.33	1.07
50代	222	3.25	0.98	3.63	1.05	3.41	0.97	3.30	1.01
60代	123	3.34	0.87	3.68	1.02	3.47	0.96	3.45	1.02
<i>F</i>		1.65		3.26 *		7.24 ***		1.41	
η^2		.01		.02		.04		.01	

* $p<.05$, *** $p<.001$

(b) 活動関与別比較

活動状況による PGIS の違いを調べるため、学び直し行動あり群 (231 人) について、「学び直しのみ群」(132 人)、「学び直し+活動群」(99 人) に分類した。さらに PGIS 4 因子について年代別に、「学び直しのみ群」「学び直し+活動群」の多母集団による分散分析を行った。その結果、全ての因子、年代において「学び直し+活動群」が高い平均値を示した。さらに、大きな効果量 (d) を示したのは「積極的な行動」で 60 代 ($d=1.02$)、「資源の活用」では 20-30 代 ($d=0.86$) であった。中程度ではあるものの大きい効果量に近い差異が確認できたのは、50 代 ($d=0.77$) の「資源の活用」、40 代 ($d=0.76$) の「積極的な行動」であった。「変化への準備」では年代が高くなるほど、効果量が大きくなっていることがわかった。「計画性」は、いずれの年代に差異がみられなかった (表 3.5)。

表 3.5 年代・活動実施別の PGIS 得点比較

年代	群	人数	計画性			積極的な行動			資源の活用			変化への準備		
			M	SD	d	M	SD	d	M	SD	d	M	SD	d
20-30代	学び直しのみ群	29	3.70	1.03	0.61	4.09	1.13	0.71	3.99	0.88	0.86	3.76	1.07	0.61
	プラス活動群	20	4.32	0.98		4.90	1.17		4.75	0.89		4.43	1.12	
40代	学び直しのみ群	35	3.43	1.29	0.55	3.74	1.26	0.76	3.58	0.98	0.61	3.60	2.37	0.69
	プラス活動群	18	4.09	1.03		4.64	1.03		4.15	0.79		4.36	1.04	
50代	学び直しのみ群	54	3.46	0.78	0.59	3.88	0.82	0.59	3.53	0.76	0.77	3.45	0.86	0.82
	プラス活動群	39	3.94	0.87		4.42	1.04		4.15	0.87		4.14	0.82	
60代	学び直しのみ群	14	3.71	0.71	0.55	4.00	0.85	1.02	3.98	0.82	0.41	3.79	0.91	0.82
	プラス活動群	22	4.14	0.79		4.82	0.76		4.39	1.11		4.45	0.75	
		231 人	多重比較における効果量(d)の目安は小.20, 中.50, 大.80 (Cohen, 1992)											

4. 考察

(1) PGIS の妥当性

本調査の1つ目の目的「越境的活動への関与がある人ほど、自己成長主導性は高いのか」に対しては、以下のように考察できる。

本調査では、調査対象者の活動状況を把握するため、「1. スキルや知識をアップグレードするなど学び直し」、「2. 地域や社会に貢献」、「3. 人的ネットワークや交流の多様化」を設定した。これらの活動への関与度による自己成長主導度の違いを調べため、各活動の関与度3群「行動あり」「意向あり」「行動なし」における分散分析を行った。その結果、いずれの活動においても0.1%水準で有意差があり、平均値は行動あり群が最も高く、次いで意向あり群、行動なし群であった。

さらに、比較検討のため、幸福度、および、キャリア確立度でも同様の分析を行ったところ、自己成長主導性が活動関与度3群間の差を示す効果量 (η^2) が最も大きかった。ここから、自己成長主導性は、越境活動をともなうキャリア発達の指標として適していると考えられた。また、自己成長主導度はキャリア確立度 ($r=.64$)、幸福度 ($r=.58$) との間に中程度の正の相関が確認され、さらに PGIS4 因子の α 係数は.80~.91 を示した。このことから、PGIS 短縮版はライフキャリア発達の指標として妥当性があると考えられた。

(2) PGIS 4 因子における年代別・活動関与別傾向

本調査の2つ目の目的「越境的活動の参加状況と自己成長主導性の関連は、年代別に違いがあるのか」に対しては、以下のように考察できる。

まず、PGIS 4 因子における年代別傾向を検証する。PGIS 4 因子について20-30代、40代、50代、60代による分散分析を行った。その結果、有意差がみられたのは「資源の活用」($\eta^2=.04$) と「積極的な行動」($\eta^2=.02$) であった。「資源の活用」の平均値が最も低かったのは50代、「積極的な行動」では40代であった。PGISの平均値は、4因子全てにおいて20-30代が高く、次いで60代であった。アイデンティティの構成は青年期を一つ

の区切りとしながらも、その後も何度も見直され、生涯にわたって発達する (Ericson 1959)。40代半ばは中年の危機といわれ、家族や仕事、地域社会など自分を問う時期とされている (Levinson 1978)。Levinson (1986) によれば、生涯を通じて探求し続ける意味や目的について関心は、人生の後半において特に重要になる。つまり、中年期以降は、個と社会の観点からのアイデンティティ再構築が必要なステージだといえる。

次に、PGIS 4 因子について「学び直しのみ群」「学び直し+活動群」による年代別傾向を重ねてみる。「学び直しのみ群」と「学び直し+活動群」における群間差の効果量が大きいほど、活動による効果があると考えられる。大きな効果量を示したのは、「資源の活用」では 20-30 代、「積極的な行動」では 60 代であった。つまり、これらの層は学び直し行動に貢献やネットワーク活動が加わることで、よりその因子が高くなる効果が期待できると考えられる。「計画性」ではいずれの年代においても、群間差は中程度の効果量であった。「変化への準備」では、50 代、および、60 代ともに「学び直しのみ群」と「学び直し+活動群」における群間差の効果量が大きかった。また、若年から年代があがるほど効果量が大きくなる傾向がみられた。ここから、年代があがるほど、学び直し行動とあわせて越境的活動を行うプロセスのなかで、「新しい経験に開かれた姿勢」が備わり、「変化への準備」を向上させると考えられた。

5. 結論

本節では、越境的活動への関与が自己成長主導性に影響しているのか、またライフステージによる違いがあるのかについて調査した。その結果、次の 2 点が明らかになった。

- (1) 学び直し行動、および、地域・社会貢献、ネットワーク活動といった越境的活動への関与がある人ほど、自己成長主導性が高かった。
- (2) 「資源の活用」では 20-30 代が他世代と比べて有意に高く、50 代は最も低かった。
一方で、学び直し行動とあわせて越境的活動を行う人は、年代が上がるほど、「変化への準備」が高くなっていた。

第2節 自己成長主導性尺度「資源の活用」因子の特性

1. 目的

本節では、前節で作成した自己成長主導性尺度短縮版（PGIS）の再現性を検証する。また、PGIS を作成するにあたって留意した「資源の活用」（自身の資源、社会・他者の資源）について、年代別の傾向を検討する。本節の調査では、以下の2点を明らかにすることを目的とした。

- (1) PGIS の越境的活動関与度による傾向には、再現性があるのか
- (2) PGIS 因子「資源の活用」は、年代別に違いがあるのか

2. 方法

(1) 調査対象と手続き

調査会社を通じ、同社に登録するモニター回答者を対象にオンライン調査を行った。回答期間は2021年6月28日～30日であった。すべての項目で同じ選択肢を選ぶなどの不適切な回答についてのスクリーニングを実施し、回答に不備がないことを確認した。

回答者は現在就業状態にあり、年代別内訳は20代、30代、40代、50代、60代の各年代60人で合計300人であった。性別は各年代で男性30人、女性30人で、合計で男性は150人、女性は150人であった。勤務形態内訳は正社員201人、契約・派遣社員40人、自営・自由業48人、経営者・役員11人であった。調査は無記名で行った。

(2) 調査内容

(a) 自己成長主導性尺度短縮版

自己成長主導性尺度短縮版（以下、PGIS）の「計画性」3項目、「積極的な行動」2項目、「変化への準備」2項目、「資源の活用」3項目、計10項目を使用した。回答方法は6件法とし、「1. 全くあてはまらない」「2. あてはまらない」「3. あまりあてはまらない」

「4. ややあてはまる」「5. あてはまる」「6. かなりあてはまる」とした。回答結果は、1～6点に得点化した。なお、PGIS 4因子別の分析を行うほかに、10項目の合計を「自己成長主導度」として分析に使用した。

(b) 活動への関与

スキルや知識をアップグレードするような学び直し、ボランティア活動、地域貢献活動についての活動状況を尋ねた。設問は「あなたの活動状況にあてはまるものを1つお選びください」であった。回答方法は、「1. 活動した（現在、活動しているを含む）」「2. 活動していないが、今後活動したい」「3. 活動していなし、特に考えていない」の3件法を用いた。得られた回答については、回答1を「実施群」、2を「意向群」、3を「非関与群」とした。

3. 結果

(1) 自己成長主導性尺度短縮版の再現性

(a) 確認的因子分析

自己成長主導性尺度短縮版（PGIS）は、「計画性」「積極的な行動」「資産の活用」「変化への準備」の4因子を想定して、確認的因子分析を行った。内的整合性を算出したところ $\alpha=0.71\sim0.85$ の妥当性のある係数が得られた（表 3.6）。モデルの適合度指標は $GFI=0.92$, $AGFI=0.84$, $CFI=0.94$, $TLI=0.91$, $RMSEA=0.12$ であった。一般的に、 GFI , $AGFI$, CFI は 0.9 以上であれば説明力があり、 $RMSEA$ は 0.05 以下で当てはまりがよく、0.1 以上であればよくないとされる（豊田 2007）。従って、このモデルは $AGFI$ がやや低く、 $RMSEA$ が高かった。なお、これらの値は、先行研究（徳吉・岩崎 2014）、および 3.1 節における調査結果とほぼ同じ傾向を示した。

表 3.6 自己成長主導性短縮版の確認的因子分析

	F1	F2	F3	F4	M	SD
F1 計画性 ($\alpha = .85$)						
6 自分自身を変えるために、実現可能な計画をどのように立てるかを知っている	.83				3.2	1.21
9 どのような段階を踏めば自分自身が求める変化を遂げられるかを知っている	.79				3.4	1.27
2 自分自身を変えるために、実現可能な目標をどのように設定するかを知っている	.80				3.3	1.12
F2 積極的な行動 ($\alpha = .71$)						
5 私は自分を向上させようと積極的に取り組む	.90				3.6	1.21
1 私は、絶えず人として成長しようとしている	.82				3.4	1.19
F3 資源の活用 ($\alpha = .81$)						
10 成長しようと思うとき、人的ネットワークや社会的資源を活用する			.82		3.4	1.18
8 成長しようと思うとき、自分自身の資源（時間・お金・スキルなど）を活用する			.73		3.2	1.16
4 自分自身を変えようとするとき、積極的に支援を探し求める			.77		3.7	1.17
F4 変化への準備 ($\alpha = .85$)						
7 自分自身が変わるために、何が必要かを理解している				.69	3.2	1.22
3 私は今、自分自身が何らかの変化をする態勢が整っているといえる				.79	3.6	1.17
	因子間相関					
	F1	F2	F3	F4		
	F1	—	.69	.86		
	F2		—	.73		
	F3			—	.73	
	F4				—	

※ 数値は標準化推定値である

※ $\chi^2 = 146.80$, $df = 29$, $p < .001$; GFI=.92, AGFI=.84, CFI=.94, TLI=.91, RMSEA=.12

表 3.7 活動関与度別にみる自己成長主導性の記述統計と分散分析結果

	学び直し			ボランティア			地域貢献活動		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
実施群	76	39.5	8.7	112	37.6	9.6	88	37.4	9.6
意向群	86	36.6	6.5	55	34.8	7.1	61	36.9	8.5
非関与群	138	29.6	9.1	133	30.9	8.9	151	31.1	8.5
計	300	34.1	9.3	300	34.1	9.3	300	34.1	9.3
F		39.9 ***			17.1 ***			17.9 ***	
η^2		.21			.10			.11	

*** $p < .001$

(b) 活動関与度群別の分散分析

自己成長主導度について、学び直し、ボランティア、地域貢献活動のそれぞれの関与群別に平均値による3群間の分散分析を行った。その結果、いずれの活動においても、自己成長主導度の平均値は実施群が高く、次いで意向群、非関与群であった。また、いずれの活動においても0.1%水準の有意差があり、中程度～大きい効果量 (η^2) を確認できた(表 3.7)。さらに、活動別に群間差の効果量 (d) みると、大きい効果量を示したのは、学び直しの「実施群・非関与群」($d=1.10$)、「意向群・非関与群」($d=0.86$)で、「実施群・意向群」($d=0.37$)は小さい効果量であった。ボランティアでは「実施群・非関与群」($d=0.72$)が中程度、「実施群・意向群」($d=0.31$)、「意向群・非関与群」($d=0.46$)は小さい効果量であった。地域貢献活動では、「意向群・非関与群」($d=0.71$)、「意向群・非関与群」($d=0.66$)は中程度、「実施群・意向群」($d=0.00$)は差がなかった。

(2) PGIS4 因子の年代別傾向

PGIS 4 因子について、年代別に分散分析と多重比較 (Tukey の HSD 法 5%水準) を行った(表 3.8)。さらにそれぞれの群間差の大きさを確認するために、効果量を算出した。その結果、年代別に有意差があったのは「資源の活用」($F=5.54$, $p<.001$, $\eta^2=.07$)で、中程度の効果量を示した。20代の「資源の活用」($M=3.92$)は、40代 ($M=3.32$)、60代 ($M=3.32$)と1%水準で、50代 ($M=3.17$)とは0.1%水準で有意に高かった。

さらに、「資源の活用」の内容によって、年代別に違いがあるのかを調べるために、「自身の資源 (時間・お金・スキルなど)」「人的ネットワークや社会的資源」の項目について、年代別に分散分析と多重比較 (Tukey の HSD 法 5%水準) を行った(表 3.9)。その結果、「自身の資源 (時間・お金・スキルなど)」($F=2.91$, $p<.05$, $\eta^2=.04$)は小さい効果量で、「人的ネットワークや社会的資源」($F=5.59$, $p<.001$, $\eta^2=.07$)は中程度の効果量で、いずれの項目とも年代別に有意差が確認できた。年代別に差異をみていくと、「自身の資源 (時間・お金・スキルなど)」では20代 ($M=4.10$)が、50代 ($M=3.43$)と比べて5%

水準で有意に高かった。また、「人的ネットワークや社会的資源」では 20 代 ($M=3.98$) は、40 代 ($M=3.28$), 60 代 ($M=3.37$) とは 1%水準で、50 代 ($M=3.05$) とは 0.1%水準で有意に高かった。

表 3.8 年代別にみる自己成長主導性下位尺度の記述統計と分散分析結果

	人数	計画性		積極的な行動		資源の活動		変化への準備	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
20代	60	3.63	1.19	3.83	1.15	3.92	1.10	3.61	1.23
30代	60	3.22	1.08	3.48	1.33	3.54	1.03	3.38	1.16
40代	60	3.34	1.08	3.41	1.15	3.32	1.03	3.43	1.05
50代	60	3.12	0.87	3.25	1.01	3.17	0.85	3.16	0.87
60代	60	3.33	0.94	3.55	0.85	3.32	0.76	3.36	0.90
<i>F</i>		2.05		2.19		5.54 ***		1.42	
η^2		.03		.03		.07		.02	

*** $p < .001$

表 3.9 年代別にみる「資源の活用」下位 2 項目の記述統計と分散分析結果

年代	人数	自分自身の資源 (時間・お金・スキルなど)		人的ネットワークや 社会的資源	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
20代	60	4.10	1.27	3.98	1.37
30代	60	3.72	1.30	3.53	1.26
40代	60	3.53	1.20	3.28	1.17
50代	60	3.43	1.01	3.05	0.98
60代	60	3.68	0.95	3.37	0.86
<i>F</i>		2.91 *		5.59 ***	
η^2		.04		.07	

* $p < .05$, *** $p < .001$

4. 考察

(1) 自己成長主導性尺度短縮版 (PGIS) の再現性

本調査の1つ目の目的「PGIS は、越境的活動関与度による傾向に再現性があるのか」に対しては、以下のように考察できる。

PGIS の確認的因子分析を行ったところ、内的整合性は $\alpha=.71\sim.85$ 、モデルの適合度指標は、先行研究 (徳吉・岩崎 2014)、および 3.1 節における調査結果とほぼ同じ傾向であった。また、学び直し、ボランティア、地域貢献活動のそれぞれの関与群別に、自己成長主導性の分散分析を行った。その結果、いずれの活動においても、実施群が最も高く、次いで意向群、非関与群となり、中程度～大きい効果量で有意差が確認できた。以上より、PGIS は越境的活動関与度による傾向において再現性があることが明らかになった。

(2) 「資源の活用」における年代別傾向

本調査の2つ目の目的「PGIS 因子『資源の活用』は、資源の内容と年代による違いがあるのか」に対しては、以下のように考察できる。

PGIS 4 因子のなかで年代別に有意差があったのは「資源の活用」であった。20 代の平均値が最も高く、40 代、60 代と続き、50 代が最も低かった。さらに、「資源の活用」の内容によって、年代別に違いがあるのかを調べた。その結果、「自身の資源 (時間・お金・スキルなど)」では、20 代が有意に高く、50 代が低かった。「人的ネットワークや社会的資源」では、20 代が 40 代、60 代とは 1%水準で、50 代とは 0.1%水準で有意に高くなった。ここから、「資源の活用」のなかでも、年代別に有意差が大きいのは、「人的ネットワークや社会的資源」で、20 代が最も高く、50 代が最も低いことがわかった。

先行研究から「資源の活用」は、共同体感覚に共通する特性が含まれる可能性が示されている。日本では、自己を他者と互いに結びつけた人間関係の一部と捉える相互協調的自己観の強い文化があり、この傾向は特に青年期に強いとされる (高田 1999)。また、高坂 (2011) によれば、共同体感覚は環境や状況が異なっても変化するとは考えにく

い特徴がある。このことを踏まえて、大嶋ら（2020）は自己成長主導性と共同体感覚との関係に着目し、学生のキャリア教育の一環として、共生することの経験を拡大させるような支援が対象者の共同体感覚を助長する可能性を示唆している。本調査の結果では、「資源の活用」は若年層において高い傾向があり、さらに 50 代を中心とするミドル層が最も低かった。このことから、特にミドル層に対して、「資源の活用」を刺激するような支援の必要性が高いといえる。また、例えば 20 代と 50 代など、ライフステージが違うメンバーの組み合わせでプログラムを行うことで、それぞれの世代が刺激を得ることができるのではないかと考えられた。

5. 結論

本節では、前節で作成した自己成長主導性尺度短縮版（PGIS）の再現性、および、「資源の活用」の年代別傾向を検討することを目的に調査した。その結果、次の 2 点が明らかになった。

- (1) 学び直し、ボランティアや社会貢献活動などの越境的活動への関与がある人ほど、自己成長主導性が高かった。PGIS の内的整合性は十分であり、越境的活動をとともなうライフキャリア発達の指標として再現性があることが明らかになった。
- (2) PGIS のなかで年代別の有意差があったのは「資源の活用」のみで、20 代が最も高く、50 代が最も低かった。なかでも「人的ネットワークや社会的資源」は、「自身の資源（時間・お金・スキルなど）」より年代による差異が大きかった。

第3節 本章のまとめ

本章では、「資源の活用」の内容（自身の資源、社会・他者の資源）を明確にした設問を組み込んだ自己成長主導性尺度短縮版を作成した。

第2章（研究1）で学び直し促進要因「仕事スキル向上」「人脈・仲間づくり」「地域・社会へ貢献」が抽出されたことを踏まえ、「1. スキルや知識をアップグレードするなど学び直し」「2. 地域や社会に貢献」「3. 人的ネットワークや交流の多様化」を設問とした。そのうえで、越境的環境を生かしたライフキャリア支援を行うための指標として、自己成長主導性の特性と有用性について年代別に検討することを目的とした。

3.1節では、越境的活動への関与がある人ほど、自己成長主導性が高くなるかを明らかにすることを目的とした。その結果、自己成長主導性は学び直し、地域・社会貢献やネットワーク活動といった越境的活動への関与がある人ほど高く、ライフキャリア発達の指標として妥当性があることが示唆された。「資源の活用」では、20-30代が他世代より有意に高く、最も低かったのは50代であった。一方で、学び直し行動とあわせて越境的活動を行う人は、年代が上がるほど、「変化への準備」が高くなることが示唆された。

3.2節では、自己成長主導性尺度短縮版の再現性、および、「資源の活用」の年代別傾向を検討することを目的とした。その結果、学び直し、ボランティアや社会貢献活動などの越境的活動への関与がある人ほど、自己成長主導性が高く、自己成長主導性は越境的活動をともなうライフキャリア発達の指標として再現性があることが明らかになった。また、共同体感覚に共通する特性が示されている「資源の活用」のなかでも、「人的ネットワークや社会的資源の活用」では20代が他世代よりも有意に高く、50代が最も低かった。

以上より、共同体感覚や「成長を促す関係性」に関連することが想定された「資源の活用」については若年層において高い傾向があり、50代が最も低かった。また、年代が上がるほど、学び直し行動とあわせて越境的活動を行うプロセスのなかで、「新しい経験に開かれた姿勢」や「変化への準備」が高まる可能性が考えられた。よって、自己成長主導

性を指標として、ライフステージや活動関与状況に応じた支援が可能であり、ライフキャリア発達の指標として有用だと考えられる。

本章における 2 回の調査結果から、特に第二の人生を準備するステージにある 50 代を中心とするミドル層では、「資源の活用」を刺激するような学習プログラムの必要性が高いことが示唆された。また、自己成長主導性は学び直し、ネットワーク活動、ボランティア、地域貢献において、実施群が高く、次いで意向群、非関与群が有意に低かった。しかし、地域貢献活動の意向群では実施群との群間差の効果量はほとんどなく、他活動の意向群と比べて PGIS が高くなる傾向がみられた。ここから、特に地域貢献活動の意向群には行動に向けての契機となるような支援が期待される。

第4章 越境的な相互作用が省察に与える影響 (研究3)

第2章ではオンライン調査を実施し、越境的活動関係者の学びに対する意識の実態を明らかにした。その結果、ライフキャリア支援の方向として以下の3点が示唆された。

- ・学ぶための視野を広げるような支援をする
- ・過去の体験から想起をさせるような支援をする
- ・自身の経験や能力を生かすことを促すような支援をする

第3章では、自己成長主導性の特性と有用性について検証した。その結果、自己成長主導性は越境的活動をする人ほど高いことが明らかになった。「成長を促す関係性」との関連が想定された「資源の活用」は若年層において高い傾向があり、50代が最も低かった。また、年代が上がるほど、学び直し行動とあわせて越境的活動を行う人は、「新しい経験への姿勢」や「変化への準備」が高くなる可能性が示唆された。

本章では、前章までの示唆を踏まえて、ライフキャリア学習プログラムの開発を行い、越境的環境におけるプログラム実践をとおして、グループワークにおける相互作用がどのように個人の省察に影響を与えるのかを検証する。

3.1節では、ワークショップ形式のライフキャリア学習プログラムを開発し、運用に問題ないかを検証する。また、予備調査をととして、30～50代の成人を対象に2回の実践(15人)を行い、プログラム事前事後における自己成長主導性の変容を調査した。

3.2節では、開発したプログラムを越境的環境のもと、20～60代の成人を対象に9回の実践(69人)を行い、プログラム事前事後における自己成長主導性の変容を調査した。本調査では、参加者による相互作用が省察を促すことを明らかにすることを目的に、グループワークや他者の発言に影響された発話をグループ作用として、その出現頻度から省察促進の効果を調べた。

第1節「ココロミ」プログラムの開発と予備調査

1. 目的

本節では、越境的環境において機能するライフキャリア学習プログラムを開発し、実践2回による予備調査を行った。

序章では、米国の学生を対象に開発されたライフデザインプログラム (Burnett and Evans 2016) を参考に、日本の成人を対象とする場合の課題を示した。これらの課題と本論文の前章までの示唆を踏まえて、本節では就業経験のある社会人を対象にライフキャリア学習プログラムとワークシートを作成することを第一の目的とした。また、開発したプログラムは自己成長主導性尺度Ⅱ (以下、PGISⅡ) を用いて予備調査を行った。プログラムの運用面、および、プログラム前後における自己成長主導性の変容について確認することを第二の目的とした。

すなわち、本節の予備調査は以下の2点を明らかにすることを目的として行った。

- (1) 開発したココロミプログラムの運用面において問題はないか
- (2) 自己成長主導性は事後にどのように変容するのか

2. プログラムの開発

(1) 先行実践プログラム

ココロミプログラム開発にあたっては、先行研究のライフデザインプログラム (Barnet and Evans 2016) を参考に、日本の成人を対象とする場合に留意すべき2つの課題を検討した。一つ目が、「学び」と「過去」の観点をプログラム内に取り入れる。二つ目は、成人が参加しやすいように限られた時間内で、より効果的に省察を促進する必要がある。そのため、プログラムは参加に対する負担を軽減するため2時間半を目途とすること、さらにプログラム全体を振り返るフェーズを設けることとした。これらの視点を踏まえて、ライフキャリア学習プログラムを構成するフェーズとワークシートを検討した。

(2) ココロミプログラムの特徴と概要

プログラムの構造には、大きく 3 つの特徴がある。一つ目は、自身の現状や過去、特性や可能性に基づいて自己を認知することである。二つ目は、ワークショップ形式によるグループワーク、すなわち、他者との対話により新しい見方に触れながら、人生を俯瞰することである（メタ認知的モニタリング）。三つ目は、自分について書く・話すという「外化」をすることで自身を振り返る（省察）ことである。この一連を組み込んだココロミプログラムは、社会人経験のある幅広い年代や就業状況にある成人を対象に、アイデンティティの発見へのプロセスとして省察を促すことを企図して開発した。

ココロミプログラムは 6 つのフェーズ（以下、Ph とする）で構成した。現在（Ph1）、過去（Ph2）、自身の特性（Ph3）や可能性（Ph4）についての自己認知を深めたうえで、参加者は行動に向けての計画を作成し（Ph5）、最後にプログラム全体の振り返りを行う（Ph6）。プログラムをとおして、参加者は省察性を機能させることで、自身に合ったライフ・プランニングの考え方、観点の引き出し方を学習することを狙いとしている。

ファシリテーターによる進行のもと、参加者はワークシートを記入する「個人ワーク」とその内容を他者と共有する「グループワーク」を交互に行う。実践の時間はファシリテーターからの冒頭の注意事項、ワークシートの記入の仕方や発表の手順などの説明、および休憩を含めて 2 時間半とした。各 Ph の活動、狙いと時間配分を表 4.1 に示す。Ph3 は Ph4 と連動する項目があるため、Ph4 とあわせてグループ共有することとした。休憩時間枠では、当日の進行状況によって時間調整をすることを想定した。ワークシートの書き方の説明、時間配分など、全体の進行まとめたファシリテーションマニュアルを用意した。各 Ph にワークシート 1 枚、計 6 枚を使用した（図 4.1）。

また、本論文の研究 1 で示唆された第 1 の留意点「学ぶための視野を広げるような支援」に対して、学習についての認知を高めるため、Ph1「現在の私」のワークシートに学びの観点を組み込むこととした。

第2の留意点「過去の体験から想起をするような支援」に対して、自身の人生における体験や感じたこと、キャリアについて、誕生から現在までを俯瞰的にモニタリングするために Ph2「私の過去」を設けた。

第3の留意点「自身の経験や能力を生かすような支援」に対しては、自身の能力や志向性、強みと感情のバランスを棚卸しする Ph3「私の好きなコト」、そして「私の好きなコト」を起点にワークを行う「私の可能性」を設けた。

表 4.1 ココロミプログラムにおけるフェーズ別の実践概要

フェーズ	活動内容	狙い	時間配分
1 今の私	現状の「仕事」「遊び」「学び」「愛」「健康」について点数化し、その理由を記入・共有	5つの観点から自身の現状を知る	記入：5分 共有：10分
2 これまでの私	自身の誕生から現在までを俯瞰し、人生の折れ線グラフを作成・共有	過去の経験を俯瞰し自身の感じ方・考え方を知る	記入：7分 共有：10分
3 私の好きなコト	好きなコト6つを書き出し、それぞれに高揚度、没入度、困難度を点数化	好きなコトから自身の特性を知る	記入：6分 休憩：15分
4 私の可能性	前フェーズで書き出した「好きなコト」を起点に、マインドマップを作成・共有	アイデアや視野を広げることと体感する	記入：7分 共有：10分
5 私のココロミゴト	計画と時期、必要なことを書き出し、各計画の高揚・没入・困難度を点数化・共有	自身に合ったライフ・プランニングの考え方を学ぶ	記入：5分 共有：20分
6 リフレクション	「感じたコト」「発見できるコト」「活かせるコト」「試してみようと思うコト」にそって記入・共有	プログラム全体の振り返りから自身への気づきを促す	記入：7分 共有：10分

※実践の時間はワークや発表の手順などの説明と休憩を含めて2時間半とした

※Ph3と4は一連するワークがあるため、あわせて共有した

各 Ph の活動内容、およびワークシートの概要は次のとおりである。

Ph1 「今の私」

現状の「仕事」「遊び」「学び」「愛」「健康」の5つの観点で点数をつける。さらにどうしてその点をつけたのか、そう思うのか、理由を右のメモ欄に記入する。グループワークでは、参加者の自己紹介を各自が記入したシートに沿って行う。この Ph では参加者は各観点における自身の立ち位置を確認すると同時に、自身や他者における評価基準を認知する。右下の空欄は、本研究では使用しない。参加者自身が重視する観点、もしくはワークショップのテーマによって設定することが可能である。

Ph2 「これまでの私」

自身の誕生から現在までを俯瞰し、人生の折れ線グラフを描く。下の空欄は人生のターニングポイントになった出来事や、人生の時期の特徴について記入し、発表するときのメモとして使用する。グループワークでは、同じテーブルの班内で折れ線グラフを見せながら共有する。また、記入時間に余裕がある人には、より俯瞰的な活動にするために人生のタイトルをつける。

Ph3 「私の好きなコト」

好きなコト6つを書き出し、それぞれに高揚度（わくわく）、没入度（もくもく）、困難度（へとへと）の点数を書き入れて、目盛り上にプロットした3点を線で結び、形の違う6つの三角形を作成する。「もくもく」はどのくらいその活動をしているとき没入できるか、「わくわく」はどのくらいその活動をしていると興奮できるか、「へとへと」はどのくらいその活動をしていると心身が疲労するのかを示している。ここから、参加者は自身の特性を知る。

Ph4 「私の可能性」

前フェーズで書き出した「好きなコト」をひとつ任意で選び、そこを起点に、隣り合っているマス目を関連するキーワードで埋めていく。すべてのマスが最初に選んだキーワードに関連づいている必要はなく、前後左右の隣りあうマスには関連づいたキーワードを連想して入れていく。自身の好きなコトからパズルのように展開し、さらに他者と共有することで、結果として自分の意外性や可能性が体感できる。グループワークでは、Ph3 と Ph4 をあわせて共有する。

Ph5 「私のココロミゴト」

3 つの計画と時期を書き出し、各計画の高揚・没入・困難度の点数を目盛りにプロットし、Ph3 と同様に 3 点をつないで三角形をつくる。「そのために必要なこと」という枠には、それを試みるために、たとえばどんな資源が必要か、準備しなければならないことなどを記入する。計画は、仕事のことでもプライベートでも、直近の小さなことでも、中長期の野望や夢など、大小のサイズ感、近い遠いは問わない。グループワークでは、各自のシートに沿って発表する。様々な段階にある参加者の計画を共有することで、各人が他者のロールモデルになること、計画実行に向けてのヒントを得ることなどが期待できる。

Ph6 「リフレクション」

本プログラムで行ったこと（行為）、考えたこと（思考）を振り返って、どのように感じたか（感情）をもとに次の4つの設問にそって記入する。設問は、1) 感じたコト 2) そこから発見できるコト 3) これから活かせそうなコト 4) 試してみようと思うコトである。また、シートには余白を十分に設け、設問以外に自身で気づいたこと、発表の際のメモとして活用できるようにした。

1 今の私 date: . . . name:

<p>仕事 スコア: /100</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>遊び スコア: /100</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>学び スコア: /100</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>愛 スコア: /100</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>健康 スコア: /100</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>その他 スコア: /100</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

© Life-Thinking Studio

2 これまでの私 date: . . . name:

0 ... 誕生		現在
----------	--	----

© Life-Thinking Studio

3 私の好きなコト date: . . . name:

<div style="border: 1px solid gray; width: 100%; height: 30px; margin-bottom: 5px;"></div> <p>もくもく (没入度) わくわく (高揚度)</p> <p>へとへと (疲労度) <input style="width: 30px;" type="text"/></p>	<div style="border: 1px solid gray; width: 100%; height: 30px; margin-bottom: 5px;"></div> <p>もくもく わくわく</p> <p>へとへと <input style="width: 30px;" type="text"/></p>	<div style="border: 1px solid gray; width: 100%; height: 30px; margin-bottom: 5px;"></div> <p>もくもく わくわく</p> <p>へとへと <input style="width: 30px;" type="text"/></p>
<div style="border: 1px solid gray; width: 100%; height: 30px; margin-bottom: 5px;"></div> <p>もくもく わくわく</p> <p>へとへと <input style="width: 30px;" type="text"/></p>	<div style="border: 1px solid gray; width: 100%; height: 30px; margin-bottom: 5px;"></div> <p>もくもく わくわく</p> <p>へとへと <input style="width: 30px;" type="text"/></p>	<div style="border: 1px solid gray; width: 100%; height: 30px; margin-bottom: 5px;"></div> <p>もくもく わくわく</p> <p>へとへと <input style="width: 30px;" type="text"/></p>

© Life-Thinking Studio

図 4.1 ワークシート (Ph1~3)

私の可能性 date: name: _____

© Life Thinking Studio

私のココロミゴト date: name: _____

© Life Thinking Studio

リフレクション date: name: _____

1 感じたコト

書き

興味

不安

自信

2 そこから発見できるコト

3 これから活かそうコト

4 試してみようと思うコト

© Life Thinking Studio

図 4.1 ワークシート (Ph4~6)

3. 予備調査

(1) 調査対象と手続き

参加者は機縁法で募集し、2019年2月に1回、5月に1回、全2回の実践を予備調査として行った。30～50代の就業している成人を対象に平日夜に実施し、質問票による事前事後アンケートを行った。参加状況、および、分析対象者の性別・職種の内訳は次のとおりである。

1回目 の参加者は8人であった。途中抜けがあった1人を除外して、7人を分析対象とした。Aグループ(7人)は、性別では男性4人、女性3人、年代別では40代1人、50代6人、職種別では企業勤務2人、自営業5人であった。

2回目の参加者は9人であった。遅刻者1人を除外して、8人を分析対象とした。Bグループ(8人)は、性別では男性3人、女性5人、年代別では30代1人、40代2人、50代4人、60代1人、職種別では企業勤務4人、自営業3人、他1人であった。

(2) 調査内容

ココロミプログラムの有用性を評価するため、プログラムの開始前と終了後で質問紙調査を行った。質問紙の項目は、性別や年代などの属性項目に加え、評価の指標として、4因子16項目で構成される自己成長主導性尺度II日本語版(以下、PGISIIとする)を用いた(Robitschek et al. 2012, 徳吉・岩崎 2014)。回答法は6件法「1. 全くあてはまらない」「2. あてはまらない」「3. あまりあてはまらない」「4. ややあてはまる」「5. あてはまる」「6. かなりあてはまる」であった。回答結果は1～6点に得点化した。

(3) 質問紙による事前事後アンケートの結果

1回目 Aグループ、2回目 BグループのPGISII 4因子における事前・事後の平均値について対応のあるWilcoxonの符号付き順位検定を行った(表4.2, 4.3)。その結果、いずれも有意な変容はではなかったものの、Aグループの「変化への準備」は大きな効果量

で、「計画性」「積極的な行動」は中程度の効果量で向上した。Bグループでは「積極的な行動」は大きな効果量で、「変化への準備」は中程度の効果量で事後に低下した。「資源の活用」はいずれのグループも変容はみられなかった。なお、Bグループは時間の関係でPh6について参加者は記入のみを行い、共有を実施しなかった。

表 4.2 PGIS II の事前事後の比較 (A グループ)

	事前		事後		<i>z</i>	<i>r</i>
	<i>MD</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>	<i>SD</i>		
計画性	3.57	0.74	3.91	0.47	1.27	.48
変化への準備	4.29	0.78	4.46	0.98	1.39	.53
積極的行動	3.68	0.66	3.93	0.69	1.06	.40
資源の活用	4.07	0.37	4.14	0.45	0.14	.05

表 4.3 PGIS II の事前事後の比較 (B グループ)

	事前		事後		<i>z</i>	<i>r</i>
	<i>MD</i>	<i>SD</i>	<i>MD</i>	<i>SD</i>		
計画性	2.98	0.82	2.90	1.10	-0.43	-.15
変化への準備	3.16	0.57	2.91	0.89	-1.09	-.39
積極的行動	3.94	0.82	3.53	1.16	-1.78	-.63
資源の活用	3.71	1.03	3.63	0.42	0.14	.05

4. 考察

(1) プログラムの運用

予備調査における 1 つ目の目的は、「開発したココロミプログラムの運用面において問題はないか」を調べることであった。

ココロミプログラム開発にあたっては、成人が参加しやすいように限られた時間内で、実践できることに留意した。予備調査の結果、参加者はそれぞれの Ph 時間内に各ワークシートを概ね記入することができていることが確認できた。時間面では、平日夜の開催ということもあり、開始時間が遅れた関係で、B グループでは、Ph6 の共有ができなかった。プログラムの開発段階では Ph6 は自身の振り返りのためにワークシートを作成し、ワーク内ではシートの記述までを想定していた。そのため、Ph6 の共有は、時間が許す限り行うという方針としていた。しかし、予備調査の結果、全体のプログラムの振り返りをグループ共有するというプロセスは、省察促進や PGIS 変容に効果がある可能性が考えられた。

(2) 自己成長主導性の変容

本研究の 2 つ目の目的は、「自己成長主導性は事後にどのように変容するのか」を調べることであった。

A・B グループいずれも有意な変容はみられなかった。しかしながら、A グループでは「計画性」「積極的な行動」「変化への準備」が中程度～大きい効果量で事後に向上した。B グループはこれらの因子は小さい～大きい効果量で事後に低下した。B グループが事後に低下した理由のひとつとして、Ph6 のリフレクションシート共有ができなかったことが考えられた。実践中は笑い声も多く会話が盛り上がる様子がうかがえた。しかし、平日夜の開催ということもあり、仕事モードからの切り替えは容易でなく、実践時間内では自身を冷静に振り返るまで行きつかなかった可能性が考えられた。また、他者の話を聞いて自身の状況に対して評価が厳しくなったことが推察された。

一方、「資源の活用」の変容は、いずれのグループにもみられなかった。ここから、「資源の活用」はプログラム受講による変容が起こりくい因子である可能性が示唆された。「資源の活用」は、前章で「成長を促す関係性」に関連することが示された因子である。ここから、「成長を促す関係性」に対する認知が促されることで「資源の活用」が向上するのではないかと考えられる。想定していなかった学びの事実と接した時に、「多様性」や「差異」が「省察」につながり、個人間の「差異」が学習共同体の豊かな相互作用を生み出すとされる（Korthagen 2001, Gergen and Gergen 2004, 広石 2005, 中田 2010）。このことから、「成長を促す関係性」の認知向上には、緩やかな越境的活動において重要な要素とされるメンバーの「多様性」が鍵になるのではないかと考えられた（荒木 2009）。

5. 結論

本節では、ライフキャリア学習プログラム「ココロミ」の開発を行い、プログラムの運用上の問題がないかを検証した。また、2回の実践（A・Bグループ）からプログラムの事前事後における自己成長主導性の変容を調査した。その結果、次の2点が明らかになった。

- (1) Ph6 リフレクションシートは記入だけではなく、記入した内容を参加者同士で共有することが、省察の促進に有用であると考えられた。
- (2) 「計画性」「積極的な行動」「変化への準備」の向上がみられたAグループ、これら3因子が低下したBグループのいずれにおいても「資源の活用」の変容はみられなかった。「資源の活用」の変容は「成長を促す関係性」に対する認知と関連し、その向上にはメンバーの「多様性」が影響するのではないかと考えられた。

第2節 ライフキャリア学習プログラムの実践と評価

1. 目的

本章では、前章までの示唆を踏まえて、ライフキャリア学習プログラムの開発を行い、その効果を検証することを目的としている。前節ではワークショップ形式のライフキャリア学習プログラムの開発と予備調査を行った。その結果、プログラム全体を振り返る際には、他者と共有することの有用性が示唆された。また、グループワークをとおして「成長を促す関係性」の認知が促進されることで、「資源の活用」因子が向上することが想定される。荒木（2009）では、キャリア確立を促す学習環境として、職場を越えた多様なメンバーによる緩やかな活動に着目している。そこで、本節の調査では、職場を越えた参加者による越境的環境のもと、開発したライフキャリア学習プログラムを実践した。本調査では年代やグループメンバーの職種構成による自己成長主導性の変容、および、越境的な相互作用が省察を促すことを明らかにすることを目的とする。そのために、20～60代成人を対象に9回の実践調査を行い、以下の2点を明らかにする。

- (1) 年代やグループメンバーの職種構成は、自己成長主導性の変容に影響を及ぼすのか
- (2) プログラム全体を振り返るフェーズ（Ph6）のグループ共有は、省察を効果的に促すことができるのか

2. 方法

(1) 調査対象と手続き

2019年5月16日～12月12日に、就業経験のある成人を対象に、東京都内5回、福岡・大阪・仙台・秋田にて各1回の合計9回、開発したココロミプログラムを実施した。参加者は機縁法で募集し、協力が得られた69人であった。本研究は早稲田大学「人を対象とする研究に関する倫理委員会」の承認（承認番号2019-004）を得て実践を行った。

参加者には取得した結果データは研究を目的として個人が特定されない形で使用されることを口頭と文書で説明があり，そのうえで参加者全員から承諾の署名を得た．

(2) 調査内容

(a) 質問紙調査

ココロミプログラムの有用性を評価するため，プログラムの開始前と終了後で質問紙調査を行った．質問紙の項目は，性別や年代などの属性項目に加え，評価の指標として，4因子16項目で構成される自己成長主導性尺度Ⅱ日本語版（以下，PGISⅡとする）を用いた（Robitschek et al. 2012, 徳吉・岩崎 2014）．回答法は6件法「1. 全くあてはまらない」「2. あてはまらない」「3. あまりあてはまらない」「4. ややあてはまる」「5. あてはまる」「6. かなりあてはまる」であった．回答結果は1～6点に得点化した．

(b) 発話録音

グループワークの発話を記録した．録音機は，小グループ（以下，班とする）のテーブルに設置した．参加者全体の発表の際には1台の録音機のみを使用した．発話記録はすべて文字化した．

(c) ワークシート記録

発話記録が不明瞭な場合に補足的に活用することを想定して，ワークシートのコピーを記録した．ワークシートは実践会場にてスキャニングを行った後，本人に返却された．

3. 結果

(1) 有効回答数

対象者69人のうち，事前事後のアンケート回答に不備があった3人，遅刻および途中で席を外した5人の合計8人を除いた有効回答者61人（有効回答率は88.4%）を分析対象とした．分析対象者の性別内訳は男性25人，女性36人であった．年代別内訳は20代6人，30代13人，40代18人，50代18人，60代4人，70代2人であった．職業の内

訳は企業勤務 37 人（公務員含む）、自営業 13 人、その他 11 人（NPO、現在無職など）であった。全 9 回（実践日順に G1～G9 と表記する）の実践概要、および、各回参加メンバーの性別、年代、職種の構成割合を表 4.4 に示した。発話分析については、G7 に記録不備があり、G8、G9 では録音ができなかったため、G1～6 の記録を分析対象とした。グループワーク中の発言全てが、グループ作用として影響があると判断し、該当回の参加者 48 人による発話を対象とした。

表 4.4 ココロミプログラムの実践概要

グループ	場所	班数	参加数	回答数	性別		年代				職種			
					男	女	20-30代	40代	50代	60代以上	企業	自営	他	分類
G 1	東京	1	5	5	3	2	2	1	2	0	4	1	0	K
G 2	東京	1	6	6	0	6	2	0	2	2	2	3	1	B
G 3	東京	2	10	7	2	5	4	3	0	0	5	0	2	K
G 4	福岡	1	7	6	3	3	3	2	1	0	3	3	0	B
G 5	大阪	1	6	5	1	4	2	2	1	0	2	0	3	B
G 6	仙台	2	14	12	7	5	2	3	4	3	5	6	1	B
G 7	秋田	2	11	10	5	5	0	6	4	0	7	0	3	K
G 8	東京	1	5	5	4	1	1	0	3	1	5	0	0	K
G 9	東京	1	5	5	0	5	3	1	1	0	4	0	1	K
合計人数			69	61	25	36	19	18	18	6	37	13	11	

分類のKは企業中心グループ、Bはバランスグループを示す

表 4.5 年代別にみる PGIS II の変容

年代	人数		計画性			積極的な行動			資源の活用			変化への準備		
			M	SD	z/r	M	SD	z/r	M	SD	z/r	M	SD	z/r
20-30代	19	プレ	3.77	1.02	3.2 **	4.38	1.00	1.0	4.02	0.91	2.0	3.62	0.97	3.0 **
		ポスト	4.26	0.92	0.7	4.49	0.94	0.2	4.37	0.80	0.4	4.22	0.93	0.7
40代	18	プレ	3.70	0.79	1.2	4.35	0.88	0.3	4.22	0.83	1.8	3.57	0.75	1.8
		ポスト	3.86	0.76	0.3	4.38	0.84	0.1	4.54	0.86	0.4	3.85	0.86	0.4
50代	18	プレ	3.69	0.81	3.7 ***	4.13	0.65	3.0 **	3.89	1.07	1.7	3.49	0.71	3.7 ***
		ポスト	4.24	0.75	0.9	4.49	0.76	0.7	4.20	0.95	0.4	4.14	0.73	0.9

** $p < .01$, *** $p < .001$

(2) 自己成長主導性の変容

プログラムによる自己成長主導性の変容を年代別、グループメンバーの職業構成別に調べるため、PGIS II 下位尺度得点の平均値について、プログラムの参加前後での対応のある Wilcoxon の符号付き順位検定による比較を行った。分析には、SPSS Statistics Version 28 を用いて、有意確率は 5%とした。効果量 (r) は、Cohen (1992) の基準を用いた。なお、PGIS II の信頼性を検討したところ、クロンバックの α 係数は、事前は.70～.87、事後では.74～.91 を示し、いずれも妥当であったため、尺度として分析に用いた。

(a) 年代別の検討

PGIS II 4 因子についてプログラムの参加前後で対応のある Wilcoxon の符号付き順位検定による年代別多母集団の比較を行った。分析対象の年代区分は、20-30 代 (19 人)、40 代 (18 人)、50 代 (18 人) とした。60 代以上は 6 人と少なかったため、年代別の対象からは除外し、分析は 20-30 代、40 代、50 代の 55 人を対象に行った。事後に大きな効果量で有意な変容がみられたのは、20-30 代の「計画性」($Z=3.2$, $p<.01$, $r=0.7$)、「変化への準備」($Z=3.0$, $p<.01$, $r=0.7$)、50 代の「計画性」($Z=3.7$, $p<.001$, $r=0.9$)、「積極的な行動」($Z=3.0$, $p<.01$, $r=0.7$)、「変化への準備」($Z=3.7$, $p<.001$, $r=0.9$)であった (表 4.5)。「資源の活用」の変容は、いずれの年代も有意ではなかった。

(b) グループ内メンバーの職業構成別の検討

PGIS II 4 因子についてプログラムの参加前後で対応のある Wilcoxon の符号付き順位検定による職業別多母集団による比較を行った。分析対象の職業区分は、企業勤務者 (37 人)、自営業者 (13 人) であった。企業勤務者では PGIS II 4 因子全てが有意に向上した。自営業者では「変化への準備」のみが有意に向上した (表 4.6)。

さらに、企業勤務者が参加したグループの職種構成によって事前事後の変容が異なるのかを調べるため、企業勤務者が 7 割以上の「企業中心グループ」(G1. G3. G7. G8. G9)、企業勤務者が 5 割以下の「バランスグループ」(G2. G4. G5. G6) に分類した (表 4.4)。企業勤務者 (37 人) は、企業中心グループ (25 人)、バランスグループ (12

人)に分類できた。これら2群のPGIS II 4因子の変容を比較した。その結果、企業中心グループでは「資源の活用」($r=0.3$)を除いた「計画性」($p<.01$, $r=0.7$)、「積極的な行動」($p<.05$, $r=0.4$)、「変化への準備」($p<.01$, $r=0.6$)が有意に向上した。一方、バランスグループでは「計画性」($p<.01$, $r=0.8$)、「積極的な行動」($p<.05$, $r=0.7$)、「資源の活用」($p<.01$, $r=0.8$)、「変化への準備」($p<.05$, $r=0.7$)の全ての因子が有意に向上していた(表4.7)。

表 4.6 企業勤務者と自営業者の PGIS II 変容

	企業勤務者 (37人)			自営業者 (13人)		
	プレ	ポスト	Z/r	プレ	ポスト	Z/r
計画性	3.73	4.12	4.3 ***	4.00	4.43	1.9
	0.83	0.77	0.7	1.06	0.96	0.5
積極的な行動	4.16	4.41	3.0 **	4.83	4.92	1.2
	0.68	0.71	0.5	1.10	1.05	0.3
資源の活用	4.00	4.34	2.7 **	4.31	4.46	0.3
	0.90	0.78	0.5	0.99	1.14	0.1
変化への準備	3.57	4.03	3.8 ***	3.65	4.48	2.9 **
	0.72	0.79	0.6	1.05	0.97	0.8

プレ・ポストは上段がM, 下段がSD

** $p<.01$, *** $p<.001$

表 4.7 企業勤務者におけるグループメンバー構成別の PGIS II 変容

	企業中心グループ (25人)			バランスグループ (12人)		
	プレ	ポスト	Z/r	プレ	ポスト	Z/r
計画性	3.55	3.90	3.3 **	4.10	4.57	2.8 **
	0.76	0.74	0.7	0.90	0.67	0.8
積極的な行動	4.05	4.25	2.0 *	4.38	4.75	2.3 *
	0.64	0.68	0.4	0.73	0.67	0.7
資源の活用	4.12	4.33	1.5	3.75	4.36	2.7 **
	0.95	0.85	0.3	0.75	0.66	0.8
変化への準備	3.41	0.65	2.9 **	3.92	4.56	2.6 *
	3.78	0.66	0.6	0.78	0.78	0.7

プレ・ポストは上段がM, 下段がSD

* $p<.05$, ** $p<.01$

(3) GR作用のフェーズ別比較

(a) GR作用の類型化

グループの相互作用が省察に及ぼす影響を Ph 別に検討するため、グループワークや参加メンバーからの影響に関わる発話をグループ作用（以下、GR作用とする）として、抽出・コード化・類型化を行った。発話記録が取得できた G1～G6 の発話記録を対象とした。分析には、定性的コーディング（佐藤 2008）を用いた。

なお、発言の抽出およびコード化は、第 1 筆者が取りまとめ、教育研究組織内で分類・分析についての助言を得た。発話のコード化を行った結果、194 コードが生成された。さらに、194 コードを類似概念で分類したところ、14 種類のカテゴリが生成された。それらをカテゴリの内容によって分類すると、[興味喚起][感情表出][省察促進][試み誘引]の 4 つに類型化された。4 分類に含まれるカテゴリとその出現数を（表 4.8）に示す。

表 4.8 グループ作用の分類とカテゴリ

分類	カテゴリ	コード化の基準	出現数
興味喚起	観察から発見	他者や場への気づきを表出	(21)
	対話から刺激	対話からの興味を表出	(8)
	人間への興味	人間や人生への興味を表出	(5)
	他者発話引用	他者に同調、相違を表出	(19)
	他者への興味	他者に反応、興味を表出	(19)
感情表出	感動	「すごい！」など感嘆を表出	(12)
	共感	他者への同調や反応を表出	(14)
	安心感	他者も同じと安堵を表出	(2)
	不安感	緊張や不安な気持ちを表出	(7)
省察促進	自己の認知	自身に対しての気づき	(23)
	他者の認知	他者に対しての気づき	(12)
	多様性認識	人それぞれ違うことを認識	(5)
	外化の効果	外化による達成感や気づき	(14)
試み誘引	試みの誘引	他者や活動から試みたいことが引き出されたと表出	(33)
カッコ内はカテゴリ内のGR作用出現数			(194)

[興味喚起]は、他者の存在や話に興味・意識が向いていることを表すコードである。14種類中5種類のカテゴリが該当した。「皆さん、私の評価より厳しい」「それぞれ書き始めた場所が違う」などの[観察から発見]、「違った畑の方とお話しできてよかった」「話を聞いて思い出した」など[対話から刺激]、他者の人生や考え方に興味があると開示するなど[人間への興味]が確認された。また、コミュニケーションを潤滑にするであろう「先ほどの方と同じで」「〇〇さんとは違って」など[他者発話引用]、「そういうもんなの?」「楽しみにしてます」など[他者への興味]が確認された。

[感情表出]は、他者の話に対する反応、自身の感覚を表すコードである。4種類のカテゴリが該当した。「すごい、感動しちゃった」「皆さん、真面目なのでびっくり」などの[感動]、「しんどいですよね」「それすごい分かる」などの[共感]、他者も同じように悩んでいる、話しやすい場である[安心感]、ワークショップへの参加が初めて、他者の積極性に焦りを感じるなど[不安感]が確認された。

[省察促進]は、他者の話を聞いたり、自身が発表することから促進された認知を表すコードである。4種類のカテゴリが該当した。「みなさんの話を聞いてると、運動が足りない」「皆さん、前向きに未来を考えて、自分はそうでもない」など、他者の話から促進される[自己の認知]、「多くの人がライフシンキングしている」「皆さん非常に感性が豊かだ」など[他者の認知]、さまざまな人や考えがあることを知る[多様性認識]、書いたり・発表することで達成感や気づきを得る[外化の効果]が確認された。

[試み誘引]は、他者との対話やプログラムでの共有活動をとおして、自身の試みたいことが誘引されたことを表わすコードで、1種類のカテゴリとなった。発言事例として例えば、「やりたいことが言語化できる人がやっぱりすごく魅力的に見えたので、まず自分のやりたいことをしっかり言語化できるようになりたい」「日々の生活に追われることって、どんな人にでも起こり得ると思ったので、定期的に自分の内面を見つめ直していきたい」

「現役世代の自己啓発意欲に驚いた。自分がしてきた経験は実は役に立つのではないかと
思う。これから試みたいことは地域貢献、若い人支援」「皆、英語にチャレンジ続けてい

る。仕事に対する考えとやりたい事が具現化した」「他の方のね、試みっていうのをいろいろ聞かせていただいて、その中で自分、これ、いいかなと思ったのもあった」など、グループの対話からの影響を受けたことを表明したうえで自身の試みたいことが発言されていた。

(b) GR 作用のフェーズ別比較

GR 作用 4 分類のフェーズ別出現傾向を調べるため、Ph 別の出現数と構成比、さらにその構成比を Ph 別 GR 作用計の構成比で除して特化係数を算出した。その結果、特化係数が 1.0 以上を示した、つまり各 Ph において出現が多かったといえる GR 作用は、Ph1 で[興味喚起]、Ph2 で[興味喚起] [感情表出]、Ph3~4 で [感情表出] [興味喚起]、Ph5 で [興味喚起] [感情表出]、Ph6 で [省察促進] [試み誘引]であった (表 4.9)。さらに詳細をみていくと、[興味喚起] [感情表出]は 3 割強、[省察促進]は 7 割以上、[試み誘引]は 9 割以上の発話が Ph6 「リフレクション」において出現していた。

また、Ph6 の共有において、参加者は他者の発言を聞きながら書き足す、シートに書けなかったが自身が話していて思いついたなどのコメントとともに発表をする様子がみられた。

表 4.9 フェーズ別のグループ作用出現数

フェーズ	興味喚起	感情表出	省察促進	試み誘引	計
	10	0	2	0	12
1	13.9%	0.0%	3.7%	0.0%	6.2%
	(2.2)	(0.0)	(0.6)	(0.0)	(1.0)
	12	5	4	0	21
2	16.7%	14.3%	7.4%	0.0%	10.8%
	(1.5)	(1.3)	(0.7)	(0.0)	(1.0)
	15	14	2	0	31
3~4	20.8%	40.0%	3.7%	0.0%	16.0%
	(1.3)	(2.5)	(0.2)	(0.0)	(1.0)
	10	4	5	1	20
5	13.9%	11.4%	9.3%	3.0%	10.3%
	(1.3)	(1.1)	(0.9)	(0.3)	(1.0)
	25	12	41	32	110
6	34.7%	34.3%	75.9%	97.0%	56.7%
	(0.6)	(0.6)	(1.3)	(1.7)	(1.0)
計	72	35	54	33	194
	100%	100%	100%	100%	100%

2段目はGR作用分類におけるPh別出現の構成比
カッコ内は各PhのGR作用計の構成比で除した特化係数

4. 考察

(1) 自己成長主導性尺度による検証

本研究の1つ目の目的「年代やグループメンバーの職種構成は、自己成長主導性の変容に影響を及ぼすのか」に対しては、以下のように考察できる。

まず、年代別にプログラム事前事後の変容を検討する。対応のある Wilcoxon の符号付き順位検定の結果、20-30代では「計画性」「変化への準備」、50代では「計画性」「積極的な行動」「変化への準備」が大きな効果量で有意に向上した。「資源の活用」はいずれの年代においても有意な変容はみられなかった。

「変化への準備」は変化に対しての態勢や時期についての認知であり、「計画性」は自分自身を変えるための実現可能な計画や目標の設定に関わる因子である（徳吉・岩崎 2014）。先行研究によると、目標設定自体がメタ認知活動のプロセスであり（三宮 2008）、自己効力に対する気づきが計画、実行につながるとある（Bandura 1995）。自己成長主導性が職業の意思決定や自己効力感と関連性をもつことが指摘されている（Bartley and Robitschek 2000）。そのため、参加者は目標・計画設定に向けて、まず自身の自己効力に気づきを得た可能性が考えられた。「積極的な行動」では、50代のみで大きな効果量で有意に向上した。成人のキャリア発達には、人生を時間軸に分けたステージにおけるそれぞれの段階での課題があり、環境の変化をいかに自身のライフステージにあわせて捉え直すことにあるとされる（Super 1980, 下村 2013）。50代では近年急速に変化する労働環境のなか、人生100年時代に向けて第二の人生を検討する必要がせまられる世代である。また、若年層と比較して、50代はワークショップやキャリア教育に慣れていない人も少なくないことが推察される。よって、この層はライフキャリア支援の必要性が高いといえる。

次に、職種による違いを検討するため、企業勤務者（37人）と自営業者（13人）の職業別多母集団による比較を行った。プログラムの参加前後で対応のある Wilcoxon の符号付き順位検定の結果、企業勤務者では PGISII 4 因子全てが有意に向上した。自営業者では「変化への準備」のみが有意に向上した。「変化への準備」は自己の中で何を変えるこ

とができるか、その変化をいつ起こすかを特定する能力とされ、「新しい経験に開かれた姿勢」に共通する概念である。ここから、企業勤務者、自営業者のいずれも本プログラムをとおして、自己の中で変えるべきことやその時期についての認知が事後に高まった、つまり「新しい経験に開かれた姿勢」にアプローチできた可能性が考えられた。一方で、自営業者では、「変化への準備」以外の因子の事前平均値が企業勤務者と比べてすでに高い状態にあることがわかる。その理由として、自主的にライフデザイン系のワークショップに参加する自営業者は企業勤務者と比べて、自律的なキャリア発達がより促されていることが推察できる。実践中の発話からも自営業者は、自身の状態確認や他者との交流のために、このようなワークショップに時々参加している様子がうかがえた。さらに、参加したグループ構成メンバーによる影響を調べるため、企業勤務者（37人）について、「企業中心グループ」と「バランスグループ」のどちらに参加したかによって2群に分類し、PGISⅡ変容を比較した。その結果、「資源の活用」では、バランスグループに参加した企業勤務者においてのみ、有意に向上した。他方、「企業中心グループ」では有意な向上はみられなかった。荒木（2009）によれば、成果を志向しない緩やかな活動を行う参加メンバーは、その活動を自身の人生や職場の活動にひきつけ、意味づけるとされる。本プログラムの活動はグループとしての成果が求められるような環境ではないことから、緩やかな活動といえる。つまり、「バランスグループ」に参加した企業勤務者は、多様性のあるメンバーとの活動から得た知識を自身にひきつけ意味づけるというプロセスのなかで「成長を促す関係性」の認知が促進されたのではないかと推察できる。つまり、「資源の活用」が事後に有意に向上した「バランスグループ」では、メンバーの多様性による差異が「成長を促す関係性」に対する気づきにアプローチした可能性が考えられた。よって、企業勤務者と自営業者が混じるなどメンバーの多様性は、「資源の活用」に影響を及ぼす可能性が考えられる。

以上より、年代やグループメンバーの職種構成は、自己成長主導性の変容に影響を及ぼすことが示唆された。

(2) フェーズ別グループ作用による検証

本研究の2つ目の目的「プログラム全体を振り返るフェーズ (Ph6) のグループ共有は、省察を効果的に促すことができるのか」に対しては、以下のように考察できる。

グループワークや他者からの影響を受けて発言された GR 作用のフェーズ別出現傾向について検討したところ、[興味喚起]は Ph5 までのプログラム全般を通して、[感情表出]は中盤の Ph3~4 で、[省察促進][試み誘引]は Ph6 において、特化係数が高い傾向がみられた。ここから、本プログラムのグループワークでは、他者との差異を知ることで [興味喚起]され、自他における創造性や意外性の表出により [感情表出]が高まり、プログラム全体を振り返ることで、[省察促進][試み誘引]が引き出されたと考えられる。

先行研究では、省察が深まる際の鍵となるのは ALACT モデルの第3局面「本質的な諸相への気づき」であることが指摘されている (Korthagen 2001)。また、「本質的な諸相への気づき」は、特に想定していなかった学びの事実に接した時に生じる「多様性」や「差異」がつながることにより、より省察の効果が高まるとされる (中田 2010)。ここから、ライフキャリア学習プログラムのグループワークにおいて省察を促進する重要なファクターは「多様性」「差異」と「本質的な諸相への気づき」であると考えられた。前項においてメンバーの多様性が「成長を促す関係性」の認知を促ながす可能性があることが示唆されている。すなわち、プログラム全体の振り返りをグループ共有するということは、プログラムをとおして参加者がそれぞれのレベルで獲得した気づきやそこに生起した「成長を促す関係性」の認知を共有することにほかならない。つまり、この「成長を促す関係性」を認知することが、ALACT モデルの第2局面「行為の振り返り」から第3局面「本質的な諸相への気づき」に向かうプロセスを促進したと考えられた (図 4.2)。

以上より、プログラム全体を振り返るフェーズ (Ph6) のグループ共有は、他者の省察プロセス、つまり「成長を促す関係性」を共有することであり、ワークシートの記述だけでは得られない、他者をとおして自身の省察に影響を及ぼしたと考えられた。

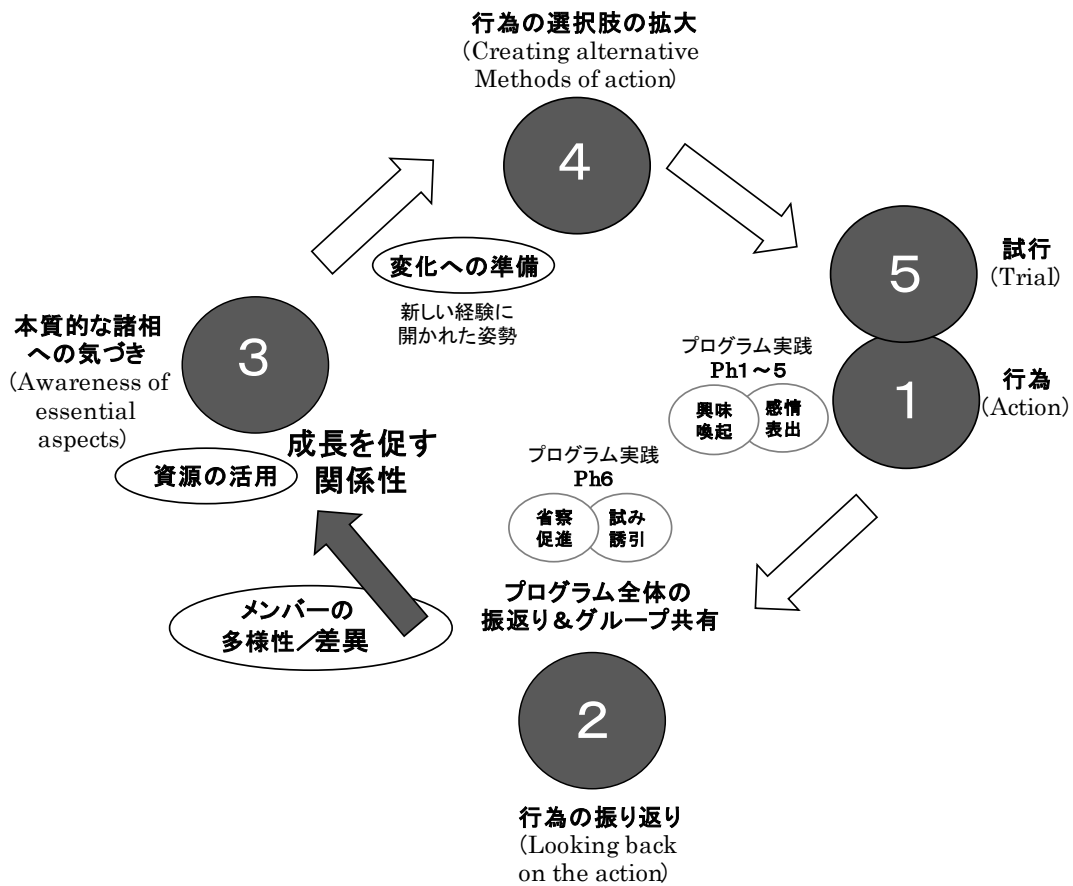


図 4.2 ALACT モデルをベースとしたプログラム実践における省察プロセス

5. 結論

本節では、開発したライフキャリア学習プログラムの実践をとおして、年代やグループメンバー構成による PGIS II 変容と越境的な相互作用が省察に及ぼす影響について調査した。その結果、次の 2 点が明らかになった。

- (1) プログラムの事前事後で自己成長主導性の変容が最も大きかったのは、50 代であった。いずれの年代においても「資源の活用」は、有意な向上がみられなかったものの、職種に多様性があるバランスグループに参加した企業勤務者では有意に向上した。

(2) 他者との関わりをとおして発言されたグループ作用は[興味喚起][感情表出][省察進][試み誘引]に類型化された。フェーズ別のその出現傾向をみると、[省察促進][試み誘引]は Ph6 で多く出現していた。

以上より、企業勤務者では自営業者が混じるなどメンバーの多様性が、自己成長主導性尺度のなかで最も変容が起こりにくい「資源の活用」に影響を及ぼす可能性が示唆された。また、プログラム全体を振り返る Ph6 におけるグループ共有は、「多様性」「差異」とおして様々なレベルの「成長を促す関係性」を認知することで、ALACT モデル第 2 局面「行為の振り返り」から第 3 局面の「本質的な諸相への気づき」が促されたと考えられた。よって、本プログラムをとおしてメンバーの多様性による差異が「成長を促す関係性」に対する認知を促し、さらにそれをグループワークで共有すること、すなわち越境的な相互作用が個人の省察を促進した可能性が示唆された。

第3節 本章のまとめ

本章では、ライフキャリア学習プログラムの開発し、越境的環境においてプログラムの実践を行い、グループワークにおける相互作用がどのように個人の省察に影響を与えるのかを検証した。

第2章（研究1）で挙げられた、越境的環境を生かしたライフキャリア支援の示唆を踏まえて、ライフキャリア学習プログラムを開発した。そして、第3章（研究2）でライフキャリア発達の指標としての有用性を確認した、自己成長主導性の変容によってプログラムの効果を検証することを目的とした。

4.1節では、就業経験のある成人を対象に開発したライフキャリア学習プログラムの実践をとおして予備調査を行った。予備調査では、2回の実践を行い、プログラムの運用面、および、プログラム前後における自己成長主導性の変容について確認することを目的とした。その結果、プログラムの最終フェーズ Ph6 におけるリフレクションシートの外化は、記入するだけでなく、他者と共有することの有用性が示唆された。また、メンバーの多様性がプログラム前後の「資源の活用」の変容に影響を及ぼす可能性が考えられた。

4.2節では、開発したライフキャリア学習プログラムの実践（9回）をとおして、年代やグループメンバー構成による自己成長主導性の変容と越境的な相互作用が省察に及ぼす影響について検討した。その結果、プログラム前後の変容が最も大きかったのは、50代であった。また、企業勤務者中心グループに参加した企業勤務者では変容がみられなかった「資源の活用」について、職種に多様性があるバランスグループに参加した企業勤務者では、事後に有意に向上した。企業勤務者では自営業者が混じるなどメンバーの多様性は、「成長を促す関係性」の認知を促し、「資源の活用」に影響を及ぼす可能性が高まること が示唆された。さらに、他者との関わりをとおして発言されたグループ作用について自由記述をもとに分析したところ、[興味喚起][感情表出][省察促進][試み誘引]に類型化され、[省

察促進][試み誘引]は Ph6 で多く出現していた。本プログラムではプログラム全体を振り返る Ph6 におけるグループ共有は、個人の省察をより促進することが示唆された。

以上より、企業勤務者では自営業者が混じるなどメンバーの多様性が、自己成長主導性尺度の他因子と比べて、変容が起こりにくい「資源の活用」に影響を及ぼす可能性が示唆された。また、プログラム全体の振り返りをグループ共有することは、「多様性」「差異」とおして多様な「成長を促す関係性」を認知することであり、そのことが ALACT モデル第 2 局面「行為の振り返り」から第 3 局面の「本質的な諸相への気づき」が促されたと考えられた。よって、本プログラムをとおしてメンバーの多様性から差異を意識することで「成長を促す関係性」の認知が促されたと考えられる。さらに、それを共有すること、すなわち越境的な相互作用が個人の省察を促進した可能性が示唆された。

第5章 研究の総括

本論文では、成人の自律的なライフキャリア発達を目指し、越境的な相互作用が省察を促すことを明らかにすることで、生涯にわたる学習をともなうライフキャリア支援の検討を行った。本章では、本論文における研究の成果を総括した上で、今後の課題について言及する。

第1節 研究の成果

ライフキャリア支援を目的とする生涯学習の場には、「新しい経験に開かれた姿勢」や「成長を促す関係性」が、「アイデンティティの発見」を促すような環境が必要であり、それには越境的活動が有用だと考えられた。本論文では、成人を対象に学習、および、越境的活動に対する意識・行動の実態からライフキャリア学習プログラムの開発・実践、さらに今後の生涯学習のあり方を踏まえたライフキャリア支援を検討した。

具体的には、以下の3点を明らかにすることを目的とした。

- (1) 越境的活動関与者は学習に対してどのような意向があり、行動をとっているのか
- (2) 越境的活動に関与する人ほど、ライフキャリア発達が促進されているのか
- (3) ライフキャリア学習プログラムをとおして、越境的な相互作用は個人の省察を促進するのか

1. 越境的活動関与者の学習に対する意識と行動（研究1）

2章（研究1）では、越境的環境を生かしたライフキャリア支援の方向性を探るために、越境的活動関与者の意識・行動を個人的・社会的側面を踏まえて明らかにすることを目的とした。越境的活動関与者は学習に対してどのような意向があり、行動をとっているのかを調べた。その結果もとに、越境的環境を生かした生涯学習の場における支援の方向を検討した。2.1節と2.2節では地域活性化と個人のライフデザイン支援を目的に活動するひ

とつの実践共同体組織の協力を得て、そこに周辺軌跡的に参加する成人を対象に調査を実施した。2.3 節では学び直しを含めた学習行動と地域・社会貢献活動に焦点をあて、ライフステージ、および、関与別（実施群・意向群・非関与群）の傾向を明らかにするために調査をした。

2.1 節では、実践共同体の学習メカニズムである非規範的視点と学習市民性に着目し、学び直し促進・阻害要因と学習行動との関連を検討することを目的とした。学び直し促進要因の探索的因子分析の結果、「地域・社会へ貢献」「人脈・仲間づくり」「仕事スキル向上」の3因子が抽出された（表 2.1）。「人脈・仲間づくり」は非規範的視点に、「地域・社会へ貢献」は学習市民性に関連すると考えられた。「仕事スキル向上」はカリキュラムが明確な学校型学習、「人脈・仲間づくり」は1人で学習する形態に相関があることが確認された。「地域・社会へ貢献」ではいずれの学習形態とも相関がみられなかった（表 2.2）。このことから、「人脈・仲間づくり」ではすでに学んできたことを生かす場に対するニーズがあると推察できた。「地域・社会へ貢献」では既存の学習形態では、貢献することに対して自身の能力をどういかせばよいのか、何を学ばばよいのかが定まらない可能性が考えられた。また、学び直し経験がない人ほど「決定要因不足」を理由に学び直しに至らない傾向があった（表 2.4）。そのため、この「決定要因不足」を乗り越えて、学び直しにつなげるには、学ぶための目標や理由を明確にする必要があることが示唆された。

2.2 節では、2.1 節で抽出された学び直し促進要因が、成長体験の表出度合と心理的 well-being がどのように関連しているのかを明らかにすることを目的とした。過去の経験を自身の成長として認知・表出できる人では、自身に合った学習志向があり、心理的 well-being が高いと仮定した。過去の成長体験表出度（高群・中群・低群）と心理的 well-being 度（高群・中群・低群）に分類し、 χ^2 検定を行った。その結果、過去の成長体験の表出が多い人は、心理的 well-being が高いことが明らかになった（表 2.7）。また、学び直し促進要因別に過去の成長体験表出状況を調べたところ、表出が多い人ほど「人脈・仲間づくり」が高かった（表 2.11）。そして心理的 well-being が高い人ほど「地域・社

会へ貢献」が高いことが明らかになった（表 2.10）。ここから、「仕事スキル向上」にとどまらず、「人脈・仲間づくり」「地域・社会へ貢献」を学びに取り入れる重要性が示唆された。

2.3 節では、積極的に学習する人ほど地域・社会貢献活動をしていると仮定し、貢献活動と学習行動の関連をライフステージ・関与状況別に検討することを目的とした。貢献活動関与別 3 群（実践群・意向群・非関与群）による分散分析の結果、積極的な学習行動をとる人ほど、貢献活動に関与していた（表 2.12）。ここから、学習行動をとる人は「新しい経験に開かれた姿勢」を備えている可能性が高く、非規範的視点が得られる環境や地域・社会貢献活動への参加に対するハードルが低くなることが推察できた。さらにそれらの行動をとおして、「成長を促す関係性」を体感する機会を得て、学習市民性が高まる可能性が考えられた。また、地域・社会貢献活動内容に関する自由記述をもとに、実施群と意向群がどのような活動を貢献活動と捉え、またライフステージに応じて違いがあるのかについて調べた。その結果、貢献活動内容は、活動分野の【コミュニティ】【奉仕提供】【社会課題】、活動理由として【経験活用】【ネットワーク】に類型化された（表 2.15）。高齢期では【コミュニティ】、若年期では【奉仕提供】が多い傾向がみられた。【経験活用】は若年期、意向群での出現が多く、【ネットワーク】は中年前期が多い傾向があった（表 2.16）。意向群では、自身の経験や能力を生かすために準備をする人と活動内容が漠然とした人が混在していた。ここから、ライフキャリア発達を促す越境的環境のデザインには、ライフステージを踏まえた生涯学習の視点と個々人の貢献活動に対する関与状況に応じた支援が必要であることが示唆された。特に意向群では、自身の経験や能力を生かすという目標をもつことが、貢献活動への参加を促すことになる可能性が示唆された。

以上の結果から、「越境的活動関与者は学習に対してどのような意向があり、行動をとっているのか」に対して、次の 3 点が明らかになった。

- ・学び直し促進要因には、「地域・社会へ貢献」「人脈・仲間づくり」「仕事スキル向上」があった。実践共同体の学習メカニズムとされる非規範的視点は「人脈・仲間づくり」に、学習市民性は「地域・社会へ貢献」に関連すると考えられた。
- ・過去の成長体験の表出高群では「人脈・仲間づくり」、心理的 well-being 度の高群では「地域・社会へ貢献」が高かった。「仕事スキル向上」にとどまらず、「人脈・仲間づくり」「地域・社会へ貢献」を学びに取り入れることは、成長体験の表出度や心理的 well-being 度が高くなる可能性が示唆された。
- ・積極的な学習行動をとる人ほど、地域・社会貢献活動に関与していた。若年期では経験活用の意向、中年前期はネットワーク志向があった。特に貢献活動の意向群では自身の経験や能力を生かすという目標をもつことが、貢献活動への参加を促す可能性が示唆された。

さらに、次の3つの留意点が示唆された。これらの支援方法は、個人的・社会的側面から目標や気づきを促すうえで有効であり、ライフキャリア学習プログラムの開発にも生かすことができると考えられた。

- ・人との交流や貢献など「学ぶための視野を広げるような支援をする」
- ・交流や社会性による成長の過程など「過去の体験から想起をさせるような支援をする」
- ・行動へと後押しするうえで「自身の経験や能力を生かすことを促すような支援をする」

2. 越境的活動とライフキャリア発達との関連（研究2）

第3章（研究2）は、越境的活動に関与する人ほど、ライフキャリア発達が促進されているのか、ライフキャリア支援の指標として有用であるかを明らかにすることを目的とした。本章では、2章（研究1）で抽出された学び直し促進要因「仕事スキル向上」「人脈・仲間づくり」「地域・社会へ貢献」を踏まえて、活動項目は「1. スキルや知識をアップグレードするなど学び直し」「2. 地域や社会に貢献」「3. 人的ネットワークや交流の多

様化」を設定した。また、「成長を促す関係性」に関連すると想定された「資源の活用」因子に自己と社会の両側面の視点を加えた自己成長主導性尺度短縮版を作成した。

3.1 節では、自己成長主導性の特性を年代・活動関与別に把握し、3.2 節では、前節で導かれた結果の再現性を確認するため、別パネルで調査を実施した。自己成長主導性尺度短縮版の 4 因子「計画性」「積極的な行動」「資源の活用」「変化への準備」について確認的因子分析を行った。2 回の調査をとおして内的整合性は.71～.91 を示し、再現性が確認された（表 3.1, 3.6）。そして、自己成長主導性は学び直し、および、地域・社会貢献やネットワーク活動といった越境的活動への関与がある人ほど高かった（表 3.5）。年代別の傾向をみると、いずれの調査においても「資源の活用」では 20 代が他の世代より有意に高く、50 代が最も低かった（表 3.4, 3.8）。また、年代が上がるほど、学び直し行動とあわせて越境的活動を行うことで、より「変化への準備」が高まることが確認された（表 3.5）。さらに、「資源の活用」の下位項目である「人的ネットワークや社会的資源の活用」を確認したところ、20 代が最も高く、年代を重ねながら徐々に低下し 50 代を底に 60 代で再び上昇する傾向がみられた（表 3.9）。以上の結果から、次のことが示唆された。

- ・自己成長主導性は学び直し、地域・社会貢献やネットワーク活動といった越境的活動への関与がある人ほど高いことが明らかになった。自己成長主導性は、自身の成長プロセスに積極的かつ意図的に関与する概念であることから、越境的活動に関与する人ほど、ライフキャリア発達が促進されていると考えられた。
- ・自己成長主導性は、ライフステージや活動関与状況に応じた支援が可能であり、ライフキャリア発達の指標として、有用だといえる。

3. 越境的な相互作用が省察に与える影響（研究 3）

第 4 章（研究 3）では、2 章と 3 章の結果をふまえて、ライフキャリア学習プログラム

を開発し、越境的環境におけるプログラムの実践をとおして、年代・職種別に自己成長主導性の変容を確認した。そのうえで、越境的な相互作用は個人の省察を促進するのかを明らかにすることを目的とした。

4.1 節では、開発したプログラムの実践（2回）を予備調査として行い、プログラムの運用面、および、プログラム前後における自己成長主導性の変容について調べた。その結果、プログラム全体を振り返る Ph6 におけるワークシートの外化は、記入するだけでなく、他者と共有することの有用性が示唆された。また、「資源の活用」はプログラム受講による変容が起りにくい因子であることがわかった（表 4.2, 4.3）。しかし、「資源の活用」は「成長を促す関係性」に関連する要素があることから、メンバーの多様性が「資源の活用」の変容に影響を及ぼす可能性が考えられた。

4.2 節では、開発したプログラムの実践（9回）をとおして、年代やグループメンバー構成による自己成長主導性の変容と越境的な相互作用が、省察に及ぼす影響について検討した。その結果、プログラムの事前事後で PGIS の変容が全般的に大きかったのは 50 代であった。一方で、いずれの年代においても有意な変容がみられなかった因子は「資源の活用」であった。しかしながら、「資源の活用」は職種に多様性があるバランスグループに参加した企業勤務者では有意に向上した（表 4.7）。さらに、他者との関わりをとおして発言された発話をグループ作用とし、抽出・コード化を行い、フェーズ別に出現数を調べた。その結果、グループ作用は「興味喚起」「感情表出」「省察促進」「試み誘引」に類型化され、「省察促進」「試み誘引」はフェーズ 6 で多く出現していた（表 4.9）。このフェーズでは、ALACT モデル第 2 局面「行為の振り返り」から第 3 局面の「本質的な諸相への気づき」が促されたと考えられた。ここから、企業勤務者では自営業者が混じるなどメンバーの多様性が、「資源の活用」に影響を及ぼす可能性が示唆された。また、プログラム全体の振り返りをグループ共有することは、参加者がプログラムをとおしてそれぞれのレベルで獲得した気づきを共有することでもあり、その行為が「成長を促す関係性」を互いに認知する機会になり得ると考えられた。

4. まとめとライフキャリア支援に向けての留意点

本論文では、越境的活動では「新しい経験に開かれた姿勢」や「成長を促す関係性」が個人の省察を促し、アイデンティティの発見、さらに自律的なライフキャリア発達につながるモデルを想定し、ライフキャリア支援の検討を進めてきた。その結果、

- (1) 学び直し促進要因には「仕事スキル向上」「地域・社会へ貢献」「人脈・仲間づくり」があり、学習行動をとる人ほど越境的活動に関与していた
- (2) 越境的活動に関与する人ほど、自己成長主導性が高く、ライフキャリア発達が促されていた
- (3) 越境的な相互作用が個人の省察を促すプロセスには、メンバー間の「多様性」や「差異」が影響することが明らかになった

以上より、越境的な相互作用が個人の省察を促進した可能性が示された。また、越境的活動には「新しい経験に開かれた姿勢」の醸成や「成長を促す関係性」による省察促進のメカニズムが内包され、ライフキャリア発達に影響を与える可能性が示された。よって、ライフキャリア支援を目的とする生涯学習の場には、個と社会の両側面をもつ越境的活動が有用であることが示唆された。

さらに、越境的活動関与者の意識・行動の実態調査から、個人的・社会的側面を踏まえたライフキャリア支援には目標や気づきを促すような支援が必要であり、次の3つの留意点が示唆された。

- ・学ぶための視野を広げるような支援をする
- ・過去の体験から想起をさせるような支援をする
- ・自身の経験や能力を生かすことを促すような支援をする

上記の留意点は、本論文で開発したライフキャリア学習プログラム「ココロミ」に可能な限り反映している。以下はそれぞれの留意点に対しての対応と実践結果を報告する。

第1の留意点に対して、Ph1「現在の私」のワークシートに「学び」の観点を設定した。参加者はPh1シートに沿って自己紹介を行うため、各自の学びに対する意識や実施度合

が冒頭のフェーズで共有される。実際の実践における Ph6 振り返りワークでは、他者の学習行動について刺激されて、自身の次なる目標を発表する人、一方ですでに学びを頑張りすぎている人はもう少しリラックスすること、もしくは努力する視点や方向性を再検討するなど、それぞれの気づきが共有された。また、企業勤務者の場合、業務とは直接関連しない個人的な学習について、職場内で話題にしにくいケースもあり得る。そのため、このような越境的環境における共有の場は、今後より重要な機能を果たすことになると考えられる。

第 2 の留意点に対して、Ph2「私の過去」を設けた。参加者自身が描いた人生ラインやターニングポイントについての語りは、聞き手のみならず、語り手自身を刺激し、話しながら気づきを得る様子が見えられた。2.2 節の結果から、過去の成長体験表出の高群と低群それぞれに適した支援アプローチがあることが示唆されている。Ph2におけるグループワークは、この支援アプローチの体現を試みたものである。過去についての想起は、表出高群では自身の考え方や目的、気づきを促すプロセスになり得る可能性が期待できる。例えば本実践中でも、人生の各所でターニングポイントがあり、ターニングポイントから浮上する強さを認識したという人、自身が楽しいと感じた時期に共通する点を分析し、発表する人もみられた。表出低群にとっては、このような他者の表出事例を共有するなど、自身の過去体験表出が促されるような支援が有用だと考えられる。

第 3 の留意点に対して、Ph3「私の好きなコト」、Ph4「私の可能性」を設定した。好きなコトでもあまり疲れなくて淡々とできること、高揚感はあるものの体は疲れるなど、思考からでなく感情による気づきを促す。さらに、Ph3 で書き出したことを起点に Ph4 ではゲーム感覚で発想を広げていく。実際、Ph3～4 におけるグループワークや参加メンバーからの影響に関わる発話では、[感情表出]が最も活発に出現していた。このフェーズでは本人も気づいていなかった意外性が現れやすく、グループ内で共感や驚きを示す様子が見えられた。自身の経験や能力は何なのか、それをどのように生かせばいいのかを思考からでなく、感情や意外性からアプローチすることが機能したと考えられた。

第2節 今後の展望

本論文では、成人の自律的なライフキャリア支援に貢献することを目的として研究を行った。本論文の意義は、生涯学習の一環として、成人のライフキャリア発達を位置づけ、越境的学習環境に関する研究の視座から学際的な分析を行った点、さらにそれにもとづいて開発したライフキャリア学習プログラムによる実証的研究につなげた点にあると考えられる。本論文の成果として、越境的相互作用によって個人の省察が促されること、ライフキャリア支援に向けての留意点がいくつか示唆された。さらなるライフキャリア支援の発展に向け、今後の課題として以下の3点が挙げられる。

(1) グループメンバーの多様性

本論文は、越境的相互作用の省察促進効果を検討するために、「資源の活用」の変容と年代・職種の違いによるグループメンバーの多様性に焦点を当てた。しかし、サンプル数が限られているため、さらなる検証が必要である。さらに、性別や多世代混合、越境的活動への関与状況などの特性を配慮することで、より「成長を促す関係性」の認知や創出が促進される可能性も考えられる。本実践調査では女性のみの多世代グループ、同じ体験を共有する地域エリアでの多世代グループでは発話量が増える傾向がみられた。ここから、メンバー構成の多様性については、グループに何らかの共通要素があることが、対話を活性化させ、省察を促す効果が高まる可能性が考えられた。今後、どのようなメンバーの多様性が「成長を促す関係性」や「資源の活用」を促すのか、さらなる検討が必要である。

(2) 成長を促す「支援する・支援される」関係

ワークショップは、参加者同士の交流や共有をグループワークとして組み込むことが可能であり、越境的環境を生かした学習効果を得やすい形態といえる。一方で、高齢になるほどワークショップの経験がなく、抵抗感をもつ人も多いことが推察できる。実際、今回

実践の参加者において、ワークショップやグループワークの経験有無による違いから緊張や気後れするというような発言があった。そのような場合はファシリテーターや参加者同士による配慮が必要となろう。しかし、本実践調査では実践回により差異が出ないようにファシリテーターはできる限り、時間進行役に徹するようにはしていた。そのため、いくつかのグループでは率先して場を盛り上げる、相槌や共感を表出する、積極的に他者に対して質問をするなどの行動がみられた。先行研究から今後は、「支援する・支援される」という意識が当たり前でできる能力や他者との相互作用を活かせるスキルがより求められることが示唆されている。越境的活動の効果を高めるために、越境を行う前の準備段階として、自身と他者の両資源を活用する意識や能力・スキル、および「新しい経験に開かれた姿勢」の醸成が課題である。

(3) 開発したプログラムのさらなる展開と検証

日本では少子高齢化・人口減少にともない、個人が働く期間が長期化している。加えて、今後は日本において外国人労働者の増加が見込まれ、国境を越えた協業はますます増えることが予測される。つまり、本論文で生涯学習の場に必要とした「新しい経験に開かれた姿勢」や互いに「成長を促す関係性」の重要性はより一層高まるといえる。開発したコロミプログラムでは、視覚的にシンプルでわかりやすいワークシートを備えていることから、外国語版への適用が可能である。今後は、外国人参加者との混在による実践、他国で実践された結果との比較など、海外の知見と日本の知見を国際的に検討しながら研究を発展させることが期待される。

生涯学習の一環として、越境的相互作用に着目したライフキャリア支援の検討はまだこれからである。今後の研究において以上の課題への取り組みが必要である。

引用文献

- Adler, A. (1964) *Problems of Neurosis*. Harper Torchbooks (長谷川早苗(訳)(2019)なぜ心は病むのかーいつも不安なひとの心理. 興陽館, 東京)
- 荒木淳子(2007)企業で働く個人の「キャリアの確立」を促す学習環境に関する研究ー実践共同体への参加に着目してー. 日本教育工学会論文誌, 31(1):15-27
- 荒木淳子(2008)職場を越境する社会人学習のための理論的基盤の検討ーワークプレイスラーニング研究の類型化と再考ー. 経営行動科学, 21:19-128
- 荒木淳子(2009)企業で働く個人のキャリアの確立を促す実践共同体のあり方に関する質的研究. 日本教育工学会論文誌, 33(2):131-142
- 荒木淳子・中原淳・坂本篤郎(2011)仕事に対する態度と職場環境が個人のキャリア確立に与える効果ー職場の支援的環境と仕事内容の明示化ー. 日本教育工学会論文誌, 34(4):319-329
- 荒木淳子(2021)企業で働く個人の主体的なキャリア形成を支える学習環境ー職場, 実践共同体, 越境ー. 晃洋書房, 東京
- Bandura, A. (1995) *Self-efficacy in Changing Societies*. UK: Cambridge University Press (本明寛, 野口京子(監訳)(1997)激動社会の中の自己効力. 金子書房, 東京)
- Bartley, D. F., and Robitschek, C. (2000) Career exploration: A multivariate analysis of predictors. *Journal of Vocational Behavior*, 56:63-81
- Borowa, D., Kossakowska, M., Harmon, K. and Robitschek, C. (2020) Personal growth initiative's relation to life meaning and satisfaction in a polish sample. *Current Psychology*, 39(1):1648-1660.
- Brown, J. S. and Duguid, P. (1991) Organizational learning and communities of practice : Toward a unified view of working , learning , and innovation . *Organization Science*, 2(1):40-57

- Burnett, W. and Evans, D. (2016) *Designing Your Life*. Alfred A. Knopf. (千葉敏生(訳)
(2017) LIFE DESIGN スタanford式 最高の人生設計. 早川書房, 東京)
- Cohen, J. (1992) A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1):155-159.
- Cranton, P. A. (1992) *Working with adult learners*. Wall and Emerson (入江直子, 豊田
千代子, 三輪健二(訳)(1999)おとなの学びを拓くー自己決定と意識変容をめざして. 鳳書
房, 東京)
- 大和総研(2020)企業に求められる定年延長への対応. コンサルティングレポート
<https://www.dir.co.jp/report/consulting/retirement-benefits/20200610021581.pdf>
(accessed 2021.10.15)
- Engeström, Y. , Engeström, R. and Kärkkäinen, M. (1995) Polycontextuality and
boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex
work activities. *Learning and Instruction*, 5(4):319-336
- Ericson, E. H. (1959) *Psychological Issues: Identity and the Life Cycle*. International
Universities Press (小此木啓吾(訳編)(1973)自我同一性:アイデンティティとライフ・サイ
クル. 誠信書房, 東京)
- Fadel, C. , Bialic, M. and Trilling, B. (2015) *Four-dimensional education: The
Competencies Learners Need to Succeed*. Center of curriculum redesign (岸学(監
訳), 関口貴裕, 細川太輔(編訳)(2016)21世紀の学習者と教育の4つの次元, 北大路書
房, 京都)
- 古庄高(2008)学校におけるアドラー心理学の新しい試み. 神戸女学院大学論集, 55(2):85-96
- Gelatt, H. B. (1989) Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for
Counseling. *Journal of Counseling Psychology*. 36(2):252-256
- Gergen, K.J. and Gergen, M.(2004) *Social Construction: Entering the Dialogue*. Taos
Institute Publication (伊藤守(監訳)(2018)現実はいつも対話から生まれる.
Discover21, 東京)

- Gergen, K.J. (2009) *Relation Being :Beyond self and Community*. Oxford University Press (鮫島輝美・東村知子(訳) (2020) 関係からはじまる 社会構成主義がひらく人間観. ナカニシヤ出版, 京都)
- 権永詞 (2010) 社会規範としてのライフデザイナー—自立した個人の創出と生活設計・生涯設計の政策的展開—. *KEIO SFC Journal*, 10(2) :101-112
- Gratton, L. (2011) *The Shift—The future of work is already here*. Harper Collins (池村千秋訳 (2012) ワーク・シフト—孤独と貧困から自由になる働き方の未来図 (2025) プレジデント社, 東京)
- Gratton, L. and Scott, A. (2016) *THE 100-Year LIFE*. Fraser and Dunlop (池村千秋訳 (2016) LIFE SHIFT 100 年時代の人生戦略. 東洋経済新報社, 東京)
- Griffin, B., McGaw, B., Care, E. (2012) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer Netherlands (三宅なほみ(監訳) 益川弘如・望月俊男(訳) (2014) 21 世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち. 北大路書房, 京都)
- Gysbers, N. C. (2006) Using qualitative assessments in career counseling with adults. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6(2) :95-108
- Hall, D. T. (1996a) Protean Careers of the 21st Century. *Academy of Management Perspectives*, 10(4) :8-16
- Hall, D. T. (1996b) *The Career is Dead—Long live the Career—A relational approach to careers*. Jossey-Bass (飯塚彩・倉橋和世・大槻富士恵・小野田純二・山田香(訳) (2015) プロティアン・キャリア・・・生涯を通じて生き続けるキャリアーキャリアへの関係性アプローチ. プロセス・コンサルテーション)
- Hall, D. T. (2002) *Career in and out of organizations*. Sage Publications
- 花田光世・宮地夕紀子 (2003) キャリア自律を考える: 日本におけるキャリア自律の展開. *Carrer Resource Laboratory*, 1 (March) :1-14
- Hansen, S. (1997) *Integrated Life Planning*. Jossey-Bass (平木典子・今野能志・平和俊・

- 横山哲夫(監訳), 乙須敏紀(訳) (2013) キャリア開発と統合的ライフ・プランニング. 福村出版, 東京)
- 日向野幹也(2018)高校生からのリーダーシップ入門. 筑摩書房, 東京
- 広石英記(2005)ワークショップの学び論:社会構成からみた参加型学習の持つ意味. 日本教育方法学会, 31:1-11.
- Holmes.W., Bialic, M. and Fadel, C. (2019) *Artificial Intelligence in Education*. Center for Curriculum Redesign (関口貴裕(編訳)東京学芸大学大学院・教育 AI 研究プログラム(訳)教育 AI が変える 21 世紀の学びー指導と学習の新たなカタチー. 北大路書房, 京都)
- 本田由紀(2020)世界の変容の中での日本の学び直しの課題. 日本労働研究雑誌, 721:69-74
- 茨木裕子・李泰俊・加藤裕子(2017)中高年の老後観, 老後の準備行動および情報活用と社会活動への参加との関連ー中年前期群と中年後期群および高齢期群との比較検討. 老年社会科学, 39(3):316-329
- 石山恒貴 (2013)実践共同体のブローカーによる, 企業外の実践の企業内への還流プロセス. 経営行動科学, 26(2):115-132
- 石山恒貴 (2014)地域活性化における実践共同体の役割:NPO2 法人による地域の場づくりに向けた取り組み事例. 地域イノベーション, 6:63-75
- 石山恒貴(2018)越境的学習のメカニズムー実践共同体を往還しキャリア構築するナレッジ・ブローカーの実像. 福村出版, 東京
- 伊藤裕子・相良順子・池田政子・川浦康至 (2003) 主観的幸福感尺度の作成と信頼性・妥当性の検討. 心理学研究, 74(3):276-281
- 香川秀太(2008)「複数の文脈を横断する学習」への活動理論的アプローチー学習転移論から文脈横断論への変移と差異ー. 心理学評論, 51(4):463-484
- 香川秀太(2011)状況論の拡大:状況的学習, 文脈横断, そして共同体間の「境界」を問う議論へ Cognitive Studies, 18(4):604-623

- 香川秀太・青山征彦(2015)越境する対話と学びー異質な人・組織・コミュニティをつなぐ。新曜社,
東京
- 金光淳(2009)「実践共同体」をとらえる社会ネットワーク・モデル。京都マネジメント・レビュー,
16:47-61
- 風間春香(2018)ミドル・シニア人材の学び直し。みずほインサイト, みずほ総合研究所
<https://www.mizuho-ir.co.jp/publication/mhri/research/pdf/insight/jp181129.pdf>
(accessed 2021.10.15)
- 片桐恵子(2017)「サードエイジ」をどう生きるか。東京大学出版会, 東京
- 河崎智恵(2011)ライフキャリア教育における能力領域の構造化とカリキュラムモデルの作成。キ
ャリア教育研究, 29:57-69
- 経済産業省(2018a)我が国産業における人材力強化に向けた研究会報告。
https://www.meti.go.jp/report/whitepaper/data/pdf/20180319001_1.pdf
(accessed 2021.10.15)
- 経済産業省(2018b)人生100年時代の社会人基礎力について。
https://www.meti.go.jp/committee/kenkyukai/sansei/jinzairyoku/jinzaizou_wg/pdf/007_06_00.pdf (accessed 2021.10.15)
- Keye, L. M. , Shmotkin, D. and Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: empirical
encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82
(6):1007-1022
- 菊池武剋(2012)キャリア教育。日本労働研究雑誌, 54(4):50-53
- 国立教育政策研究所(2013)社会人の学習ニーズに関する調査:生涯学習の学習需要の実態と
その長期的変化に関する調査研究。平成 22~24 年度プロジェクト研究調査研究報告書:
504-513
- 向後千春(2015)アドラー「実践」講義 幸せに生きる~今すぐ人生に効く 9 つのワーク。技術評
論社, 東京

- 向後千春 (2020) 社会人の学び直し—オンライン教育の実態と課題. 日本労働研究雑誌, 721: 15-25
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Korthagen, F. (2001) *Linking Practice and Theory*. Lawrence Erlbaum Associates. (武田信子(監訳) (2010) 教師教育学. 学文社, 東京)
- 厚生労働省 (2020a) 高年齢者雇用安定法の改正～70歳までの就業機会確保～.
https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyou/koureisha/topics/tp120903-1_00001.html (accessed 2021.10.15)
- 厚生労働省 (2020b) 令和 2 年版 厚生労働白書—令和時代の社会保障と働き方を考える—.
<https://www.mhlw.go.jp/stf/wp/hakusyo/kousei/19/index.html> (accessed 2021.10.15)
- Krumboltz, J. and Levin, A. (2004) *Luck Is NO Accident*, Impact Publishers (花田光世・大木紀子・宮地夕紀子(訳) (2005) その幸運は偶然ではないんです!. ダイヤモンド社, 東京)
- Krumboltz, J.D. (2009) The happenstance learning theory. *Journal of career assessment*, 17(2):135-154
- 楠見孝 (1999) 中間管理職のスキル知識とその学習. 日本労働研究雑誌, 474:39-49
- 楠見孝 (2014) ホワイトカラーの熟達化を支える実践知の獲得. 組織科学, 48(2):6-15
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press (佐伯胖(訳) (1993) 状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加. 産業図書, 東京).
- Laslet, P. (1987) The emergence of the Third Age. *Ageing and Society*, 7 (3):133-160.
- Levinson, D.J. (1978) *The season of a man's life*. Knopf. (南博(訳) (1992) ライフサイクルの心理学(上・下). 講談社学術文庫, 東京)
- Levinson, D.J. (1986) A conception of adult development. *American Psychologist*, 41:3-

- Manuti A., Pastore S., Scardigno A.F., Giancaspro M.I., and Morciano D. (2015)
 Formal and informal learning in the workplace: a research review, *International Journal of Training and Development*, 19(1):1-17
- Mitchell, K.E., Levin, A., and Krumboltz, J.D. (1999) Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77:115-124
- 松本雄一(2015)実践共同体構築による学習についての事例研究. 組織科学, 49(1):53-65
- 松本雄一(2018)実践共同体構築による学習促進の事例研究－非規範的視点と越境を中心に－. 日本経営学会誌, 41:52-63
- 松本雄一(2019)実践共同体の学習. 白桃書房, 東京
- 松尾睦(2006)経験からの学習－プロフェッショナルへの成長プロセス. 同文館出版, 東京
- 松尾睦(2020)書評/越境的学習のメカニズム－実践共同体を往還しキャリア構築する ナレッジ・ブローカーの実像. 日本労務学会誌, 20(1):41-44
- 宮島裕(2012)自律的キャリアの課題についての－考察－自律的キャリアと組織の関係－. 目白大学経営学研究, 10:105-117
- 三輪建二(2011)おとなの学びを育む:生涯学習と学びあうコミュニティの創造. 鳳書房, 東京
- 文部科学省(2002)体験活動事例集－豊かな体験活動の推進のために－.
https://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/houshi/detail/1368011.htm
 (accessed 2021.10.15)
- 文部科学省(2009)子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題. 政策・審議会
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/053/gaiyou/attach/1283165.htm
 htm (accessed 2021.10.15)
- 文部科学省(2011)キャリア教育とは何か.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/icsFiles/afieldfile/2011/

06/16/1306818_04.pdf (accessed 2021.10.15)

長岡健(2006)学習モデル—学び方で効果は変わるか—. 中原淳(編著) 荒木淳子・北村士郎・長岡健・橋元論(著) 企業内人材育成入門—人を育てる心理・教育学の基本理論を学ぶ—. pp.63-100, ダイヤモンド社, 東京

中原淳・荒木淳子(2006)ワークプレイスラーニング研究序論・企業人材育成を対象とした教育工学研究のための理論レビュー. 教育システム情報学会誌, 23:88-103

中原淳(2010)職場学習論—仕事の学びを科学する. 東京大学出版会, 東京

中原淳(2013)経験学習の理論的系譜と研究動向. 日本労働研究雑誌, 55(10):4-14

中田正弘(2010)実践課程における教師の学びとリフレクション(省察)の可能性. 帝京大学教職大学院年報, 創刊: 3-18

内閣府(2016)教育・生涯学習に関する世論調査(平成27年12月調査).

<https://survey.gov-online.go.jp/h27/h27-kyouiku/index.html> / (accessed 2021.10.15).

内閣府(2018a)平成30年度版高齢社会白書.

<https://www8.cao.go.jp/kourei/whitepaper/w-2018/html/zenbun/index.html>

(accessed 2021.10.15)

内閣府(2018b)平成30年度年次経済財政報告—「白書」:今, Society5.0の経済へ—.

<https://www5.cao.go.jp/keizai3/2018/0803wp-keizai/setsumeimei00.pdf>

(accessed 2019.10.15).

二宮衆一・小谷祐二郎・中山和幸・中西大・久保文人・西原有香莉(2018)省察を促す授業研究のあり方についての実践的研究. 学校教育実践研究, 3:81-89

西田裕紀子(2000)成人女性の多様なライフスタイルと心理的 well-being に関する研究. 教育心理学研究, 48:433-44

大嶋玲未・菊地学・大村美菜子(2020)共同体感覚, 進路選択に対する自己効力が自己成長主導性に及ぼす影響. キャリアデザイン研究, 16:159-168

リクルートワークス研究所(2018)「どうすれば人は学ぶのか—社会人の学び」を解析する—.

Works Report 2018

リクルートワークス研究所 (2020) 5カ国リレーション調査(データ集). Works Report 2020

Robitschek, C. (1998) Personal growth initiative: The construct and its measure.

Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 30: 183-198

Robitschek, C. and Cook, S. (1999) The Influence of Personal Growth Initiative and

Coping Styles on Career Exploration and Vocational Identity. *Journal of Vocational Behavior*, 54(1): 127-141

Robitschek, C., Ashton, M. W., Spring, C. C., Geiger, N., Byers, D., Schotts, G. C.

and Thoen, M. A. (2012) Development and Psychometric evaluation of the Personal Growth Initiative Scale-II. *Journal of Counseling Psychology*, 59: 274-287

労働政策研究・研修機構(2016)職場相談場面におけるキャリア理論及びカウンセリング理論の活用・普及に関する文献調査.

労働政策研究・研修機構(2021) 統計情報; 就業者, 雇用者.

<https://www.jil.go.jp/kokunai/statistics/shuyo/0202.html> (accessed 2021.10.15)

Ryff, C.D. (1989) Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of

psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57: 1069-1081

坂田哲人・中田正弘・村井尚子・矢野博之・山辺恵理子(2019)リフレクション入門.学文社, 東京

三宮真智子編著(2008)メタ認知:学力を支える高次認知機能. 北大路書房, 京都

三宮真智子 (2014) 学びのメカニズムを学べば人は上手に学習できる. *RMS Message*, 37:6-8

https://www.recruitms.co.jp/research/journal/pdf/j201411/m37_opinion_sannomiya.pdf (accessed 2021.10.15)

佐藤郁哉(2008)質的データ分析方法:原理・方法・実践. 新曜社, 東京

Savickas, M. L. (2011) Career counseling. American Psychological Association (乙須

- 敏紀(訳)(2015)サビカス キャリア・カウンセリング理論. 福村出版, 東京)
- 下村英雄(2009)成人キャリア発達とキャリアガイダンスーライフライン法の予備的分析を中心とした検討ー. 労働政策研究・研究機構
- 下村英雄(2013)成人のキャリア発達とキャリア・ガイダンス. 労働政策研究・研究機構
- 下村英雄(2015)第1章 コンストラクション系のキャリア理論の根底に流れる問題意識と思想. 渡部昌平(編)社会構成主義 キャリア・カウンセリングの理論と実践ーナラティブ, 質的アセスメントの活用. pp.10-43, 福村出版, 東京
- Shorey, Todd D Little, CR Snyder, Ben Kluck and Christine Robitschek (2007) Hope and personal growth initiative: A comparison of positive , future-oriented constructs. *Personality and Individual Differences*, 43(7) :1917-1926
- Snyder, W. and Wenger, E. (2010) Our world as a Learning System: A communities-of-Practice Approach. In Blackmore , C. (Eds.) *Social Learning Systems and Communities of practice*, pp.107-124, Springer London
- 総務省(2020)統計トピックス No.126 統計からみた我が国の高齢者.
- Super, D. E. (1980) A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3) :282-297
- 鈴木佳苗(2007)地域における体験学習・体験活動の効果に関する研究. 日本教育工学会論文誌, 31(Suppl) :209-212
- 高田治樹・辰巳哲子(2020)学習行動の変化の探索的検討ー学習行動がキャリア意識に及ぼす影響を含めてー. *キャリアデザイン研究*, 16:5-18
- 高田利武(1999)日本文化における相互独立性・相互協調性の発達過程ー比較文化的・横断的資料による実証的検証ー. *教育心理学研究*, 47(4) :480-489
- 高坂康雅(2011)共同体感覚尺度の作成. *教育心理学研究*, 59:88-89
- 辰巳哲子(2011)キャリア教育を通じた生徒の成長ー3年間の縦断調査による自己効力感の変化. *Works Review*, 6:74-85.

- 徳吉 陽河・岩崎 祥一(2014) 自己成長主導性尺度 II (PGIS-II) 日本語版の開発と心理的測定.
心理学研究, 85(2): 78-187
- 豊田秀樹編著(2007) 共分散構造分析[Amos 編]ー構造方程式モデリングー. 学校図書, 東京
- 渡辺三枝子・Herr, E. L. (2001) キャリアカウンセリング入門人と仕事の橋渡し. ナカニシヤ出版,
京都
- 渡辺三枝子(2018) 新版キャリア心理学 キャリア支援への発達のアプローチ. ナカニシヤ出版,
京都
- 渡部昌平(2015) 社会構成主義キャリア・カウンセリングを参考としたキャリア教育教材の開発と評
価. リメディアル教育研究, 10(2), 204-210.
- 渡邊洋子 (2014) 生涯学習の内容と学習課題. 前平泰志(監修)・渡邊洋子(編著)生涯学習概
論 知識基盤社会で学ぶ・学びを支える, pp.81-98, ミネルヴァ書房, 京都
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice Learning, meaning, and identity*.
Cambridge University Press
- Wenger, E. (2010a) Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career
of a Concept. In Blackmore, C. (Eds.) *Social Learning Systems and Communities
of practice*. pp.179-198, Springer London
- Wenger, E. (2010b) Conceptual Tools for CoPs as Social Learning Systems: Boundaries,
Identity, Trajectories and Participation. In Blackmore, C. (Eds.) *Social Learning
Systems and Communities of practice*. pp.125-143, Springer London
- やまだようこ (1995) 第 4 章 生涯発達をとらえるモデル. 無藤隆・やまだようこ(責任編集)講座
生涯発達心理学 I 生涯発達心理学とは何かー理論と方法ー. pp.57-92, 金子書房, 東京
- 山内祐平(2013) 教育工学とインフォーマル学習. 日本教育工学会誌, 37(3):187-195

謝 辞

本論文をまとめるにあたり、大変多くの方々よりご指導やご支援を頂戴いたしました。ここに深く感謝の意を表します。

指導教員の向後千春先生には、5年にわたりご指導ご鞭撻を賜りましたこと、心よりお礼申し上げます。芸術環境領域という異分野から向後研究室の門戸をたたき、入学当初から多くのご指導を賜りました。社会人として得た経験や課題をどのように研究に生かすことができるのか、その方向性に迷い、なかなか光が見えないこともありました。どのような時にも、向後先生には温かくご指導をいただきました。研究の厳しさや楽しさ、そしてなによりその意義の深さを学ぶ機会となりました。深く感謝いたします。

また、審査委員をご快諾いただきました西村昭治先生、尾澤重知先生、日向野幹也先生におきましても、貴重なご指導を賜りました。先生方の的確なご助言により、論文の構成や内容が改善され、本論文を書き上げることができました。誠にありがとうございました。

さらに、共著いただいた帝京大学の森玲奈先生には、プログラム開発や実践の進め方、ワークショップによる支援の可能性を学びました。深く感謝申し上げます。

そして、本研究の調査にご協力いただいた実践共同体や協力組織をはじめ、研究の実施にご協力くださった多くの皆さまに御礼を申し上げます。

最後に、向後研究室の皆さまには、研究を進めるなかで多くの支援やアドバイスをいただきました。ともに学ぶ仲間が互いの成長を支え合うという素晴らしい環境に恵まれました。心より感謝申し上げます。ありがとうございました。

2021年10月

付 記

本論文の1章(研究1)、2章(研究2)、3章(研究3)は以下で発表したものである。

【研究1】

広瀬由美子, 向後千春 (2018) 実践共同体に関わる社会人の学び直し動機についての分析. 日本教育工学研究報告集, JSET18 (2) : 81-88

広瀬由美子, 向後千春 (2018) 体験学習が成人女性の「学び直し」に及ぼす影響. 第34回日本教育工学会全国大会

広瀬由美子 (2021) 地域・社会貢献活動への関与と学習行動との関連－自律的なライフキャリア形成と生涯学習の視点からの検討－. キャリアデザイン研究, 17 : 77-86

【研究2】

広瀬由美子, 向後千春 (2019) 自己成長主導性が成人のライフキャリアに及ぼす影響. 日本教育工学研究報告集, JSET19 (2) : 297-304

広瀬由美子 (2019) 自己成長主導性が成人のライフキャリアに及ぼす影響. しごと能力研究, 7 : 65-91

【研究3】

広瀬由美子, 森玲奈, 向後千春 (2019) 成人向けライフキャリア支援プログラムの実践と評価. 日本教育工学会全国大会

Hirose, Y and Mori, R. (2019). Development and Evaluation of the “Kokolomi” Life Career Support Program, World Education Research Association Focal Meeting.

広瀬由美子, 森玲奈, 向後千春 (2019) 成人向けライフキャリア支援プログラムの実践と評価. 日本教育工学研究報告集, JSET19 (4) : 199-206

なお, 本論文の2.3節, 3.1節, 3.2節, 4.2節は, 早稲田大学「人を対象とする研究に関する倫理審査委員会」の審査を経て, 早稲田大学総長より承認を得て行った(承認番号: 2018-281 2019-004).

付 録

付録 1 2.1 節 オンライン調査 質問票

設問 1. あなたは、学校を出て一度社会人となった後に、大学、大学院、短大、専門学校などの「学校」や地域・自治体、民間・団体などが実施する「プログラム」で、学んだことがありますか。正規の課程に限らず公開講座、オンライン、ワークショップ、体験学習など、学習の形態は問いません。この中から1つだけお選びください。※回答4を本調査対象から除外した

1. 学んだことがある（現在学んでいる）
2. 学んだことはないが、今後は学んでみたい
3. 学んだことはなく、今後も学びたいとは思わない
4. 現在学生で、社会人になったことはない

設問 2. あなたが「学び直し」をするとしたら、どのような理由があると思いますか。それぞれの項目にあてはまるもの1つだけお選びください。

※各項目について「1. 全く思わない」「2. 思わない」「3. どちらともいえない」「4. そう思う」「5. とてもそう思う」から選択

1. 現在の仕事に必要な知識・能力を身につけたい
2. 将来の仕事、キャリアアップや転職に備えたい
3. グローバルな活動や海外勤務に備えたい
4. 起業・独立を考えたい
5. 資格や学位をとりたい
6. 自分の趣味や文化・教養を深めたい
7. 自分が何をなすべきかを見つけない
8. 自由時間を有効に活用したい
9. 友人や仲間をつくりたい
10. 地域や社会をよりよくするため
11. 人の役に立つため
12. 今後の人生を有意義にしたい
13. 人脈を広げたい
14. 自分を変えるきっかけがほしい
15. 学習したことを人に伝えたり教えたい
16. 学ぶことで自分を表現したい

設問 3. 社会人になってからの「学び直し」を始めるにあたって、あなたはどのような問題点があると思いますか。それぞれの項目で、あてはまるものを1つお選びください。

※各項目について「1. 全く思わない」「2. 思わない」「3. どちらともいえない」「4. そう思う」「5. とてもそう思う」から選択

1. 仕事や家事・育児が忙しくて時間の余裕がない
2. 身近に学習する場所がない
3. 日程などの都合が合わない
4. 費用がかかりすぎる
5. 職場や家庭の理解がない
6. 受けたい講座やサービスがない
7. 学習の結果が社内で評価されない
8. 受講や資格取得の効果が定かでない
9. 学習のための情報が得にくい
10. 一緒に活動や学習する仲間がいない
11. 学習を続けられるか自信がない
12. 学習のきっかけがつかみにくい
13. どのようなコースが自分に合うのかわからない
14. 何を学んでいいのかわからない

設問 4. あなたは、過去 1 年間にどのような学習をしましたか。それぞれの項目で、あてはまるもの 1 つお選びください。※各項目について「1. はい」「2. いいえ」から選択

1. 1人で（本や参考書籍だけで）
2. 1人で（ラジオやテレビを用いて）
3. オンライン学習で（eラーニングなど）
4. 放送大学や社会通信教育で
5. 同好の学習サークル、友人・知人の学習グループで
6. 地域・団体などが行うワークショッププログラムで
7. 公民館などの県や市町村が行う学級・講座で
8. 民間のカルチャーセンターの教室や研修プログラムで
9. 大学・大学院などの公開講座で
10. 大学・大学院などの正規課程で

設問 5. あなたのことをおしえてください。あてはまるものをお選びください。

1. 性別
男性 女性
2. 年代
20代 30代 40代 50代 60代 その他
3. 勤務形態
正社員 契約・派遣社員 自営/自由業 パート・アルバイト 専業主婦（主夫）
学生 その他
4. 学校を卒業し社会人になっておよそ何年ですか。（ 年）

付録2 2.2節 オンライン調査 質問票

設問 1. 今のあなたにとって影響があった、夢中になったなど、印象に残る体験について、おしえてください。それぞれのライフステージ（Ⅰ：幼少期～小学校3年生，Ⅱ：小学校4～6年生，Ⅲ：中学生，Ⅳ：高校生，Ⅴ：高校卒業から社会人になるまで）で振り返ってお答えください。

【Ⅰ】幼少期～小学校3年生

1-1：幼少期～小学校3年生だった頃、もっとも印象に残る項目を1つお選びください。

1. 自然体験（キャンプ，フィールドワークなど）
2. 農作物づくり体験
3. 社会生活体験（乗り物体験，買い物体験，施設利用体験など）
4. 勤労体験（生産活動，職業の体験，アルバイト，インターンなど）
5. ボランティア体験（介護的体験，奉仕的体験など）
6. 異文化体験（国際理解体験，外国人との交流体験，外国語体験，留学など）
7. 文化や伝統・歴史に親しむ体験（美術館，博物館，史跡などでの体験など）
8. 連盟/NPO活動（ガールスカウト，環境活動など）
9. スポーツ（地域や連盟のチーム活動，学校の部活・サークルなど）
10. 地域での交流体験（祭り体験，季節の行事など）
11. 民間のワークショップやイベント
12. その他（具体的に ）
13. 印象に残る体験や活動はない，覚えていない

1-2：その体験や活動は，あなたの成長や交流関係に影響していると思いますか？1つお選びください。

1. 影響している（した）
2. 影響していない

1-3：「1. 影響している（した）」を選択の方は，その体験や活動を通じて，どのような変化があなたにありましたか。（自由記述）

【Ⅱ】小学校4～6年生

2-1：小学校4～6年生だった頃、もっとも印象に残る項目を1つお選びください。

1. 自然体験（キャンプ，フィールドワークなど）
2. 農作物づくり体験
3. 社会生活体験（乗り物体験，買い物体験，施設利用体験など）
4. 勤労体験（生産活動，職業の体験，アルバイト，インターンなど）
5. ボランティア体験（介護的体験，奉仕的体験など）
6. 異文化体験（国際理解体験，外国人との交流体験，外国語体験，留学など）
7. 文化や伝統・歴史に親しむ体験（美術館，博物館，史跡などでの体験など）
8. 連盟/NPO活動（ガールスカウト，環境活動など）
9. スポーツ（地域や連盟のチーム活動，学校の部活・サークルなど）
10. 地域での交流体験（祭り体験，季節の行事など）
11. 民間のワークショップやイベント
12. その他（具体的に ）
13. 印象に残る体験や活動はない，覚えていない

2-2：その体験や活動は，あなたの成長や交流関係に影響していると思いますか？1つお選びください。

1. 影響している（した）
2. 影響していない

2-3：「1. 影響している（した）」を選択の方は、その体験や活動を通じて、どのような変化があなたにありましたか。（自由記述）

【Ⅲ】中学生

3-1：中学生だった頃で、もっとも印象に残る項目を1つお選びください。

1. 自然体験（キャンプ、フィールドワークなど）
2. 農作物づくり体験
3. 社会生活体験（乗り物体験、買い物体験、施設利用体験など）
4. 勤労体験（生産活動、職業の体験、アルバイト、インターンなど）
5. ボランティア体験（介護的体験、奉仕的体験など）
6. 異文化体験（国際理解体験、外国人との交流体験、外国語体験、留学など）
7. 文化や伝統・歴史に親しむ体験（美術館、博物館、史跡などでの体験など）
8. 連盟/NPO活動（ガールスカウト、環境活動など）
9. スポーツ（地域や連盟のチーム活動、学校の部活・サークルなど）
10. 地域での交流体験（祭り体験、季節の行事など）
11. 民間のワークショップやイベント
12. その他（具体的に ）
13. 印象に残る体験や活動はない、覚えていない

3-2：その体験や活動は、あなたの成長や交流関係に影響していると思いますか？1つお選びください。

1. 影響している（した）
2. 影響していない

3-3：「1. 影響している（した）」を選択の方は、その体験や活動を通じて、どのような変化があなたにありましたか。（自由記述）

【Ⅳ】高校生

4-1：高校生だった頃で、もっとも印象に残る項目を1つお選びください。

1. 自然体験（キャンプ、フィールドワークなど）
2. 農作物づくり体験
3. 社会生活体験（乗り物体験、買い物体験、施設利用体験など）
4. 勤労体験（生産活動、職業の体験、アルバイト、インターンなど）
5. ボランティア体験（介護的体験、奉仕的体験など）
6. 異文化体験（国際理解体験、外国人との交流体験、外国語体験、留学など）
7. 文化や伝統・歴史に親しむ体験（美術館、博物館、史跡などでの体験など）
8. 連盟/NPO活動（ガールスカウト、環境活動など）
9. スポーツ（地域や連盟のチーム活動、学校の部活・サークルなど）
10. 地域での交流体験（祭り体験、季節の行事など）
11. 民間のワークショップやイベント
12. その他（具体的に ）
13. 印象に残る体験や活動はない、覚えていない

4-2：その体験や活動は、あなたの成長や交流関係に影響していると思いますか？1つお選びください。

1. 影響している（した）
2. 影響していない

4-3：「1. 影響している（した）」を選択の方は、その体験や活動を通じて、どのような変化があなたにありましたか。（自由記述）

【V】高校卒業後、社会人になるまでの期間

5-1：高校卒業後、社会人になるまでの期間で、もっとも印象に残る項目を1つお選びください。

1. 自然体験（キャンプ、フィールドワークなど）
2. 農作物づくり体験
3. 社会生活体験（乗り物体験、買い物体験、施設利用体験など）
4. 勤労体験（生産活動、職業の体験、アルバイト、インターンなど）
5. ボランティア体験（介護的体験、奉仕的体験など）
6. 異文化体験（国際理解体験、外国人との交流体験、外国語体験、留学など）
7. 文化や伝統・歴史に親しむ体験（美術館、博物館、史跡などでの体験など）
8. 連盟/NPO活動（ガールスカウト、環境活動など）
9. スポーツ（地域や連盟のチーム活動、学校の部活・サークルなど）
10. 地域での交流体験（祭り体験、季節の行事など）
11. 民間のワークショップやイベント
12. その他（具体的に ）
13. 印象に残る体験や活動はない、覚えていない

5-2：その体験や活動は、あなたの成長や交流関係に影響していると思いますか？1つお選びください。

1. 影響している（した）
2. 影響していない

5-3：「1. 影響している（した）」を選択の方は、その体験や活動を通じて、どのような変化があなたにありましたか。（自由記述）

設問 2. 社会人になってから、あなたの成長や交流関係に影響した体験や活動、経験があれば、おしえてください。（任意：自由記述）

設問 3. あなたが「学び直し」をするとしたら、どのような理由があると思いますか。それぞれの項目にあてはまるもの1つお選びください。

※各項目について「1. 全く思わない」「2. 思わない」「3. どちらともいえない」「4. そう思う」「5. とてもそう思う」から選択

1. 地域や社会をよりよくするため
2. 人の役に立つため
3. 学ぶことで友人や仲間をつくりたい
4. 人脈を広げたい
5. 現在の仕事に必要な知識・能力を身につけたい
6. 将来の仕事、キャリアアップや転職に備えたい

設問 4. あなたのお考えにあてはまるもの1つお選びください。

※各項目について「1. 全く思わない」「2. 思わない」「3. どちらともいえない」「4. そう思う」「5. とてもそう思う」から選択

1. 新しいことに挑戦して、新たな自分を発見するのは楽しい
2. 私は現在、目的なしにさまよっているような気がする*
3. 状況をよりよくするために、周りに柔軟に対応することができる
4. 自分がどんな人生を送りたいのか、はっきりしている
5. 私は何かを決めるとき、世間からどう見られているかとても気になる*
6. 私は、うまく周囲の環境に適応して、自分を生かすことができる

7. 重要なことを決めるとき、他の人の判断に頼る*
8. 私は自分の生き方や性格をそのまま受け入れることができる
9. 私は、自分自身が好きである
10. 私は、あたたかく信頼できる友人関係を築いている
11. 他者との緊密な関係を維持するのは、面倒くさいことだと思う*
12. これからも、私はいろいろな面で成長し続けたいと思う

*逆転項目

設問 5. あなたのことをおしえてください。

1. 性別

男性 女性

2. 年齢

10代	20-24 歳	25-29 歳	30-34 歳	35-39 歳	40-44 歳	45-49 歳
50-54 歳	55-59 歳	60 代以上				

3. 勤務形態

常勤職 非常勤職 (パート・アルバイト) 無職 その他

4. あなたの年収

100 万円未満	100-200 万円未満	200-300 万円未満	300-500 万円未満
500-700 万円未満	700-1000 万円未満	1000 万円以上	なし

5. あなたの最終学歴

中学 (卒業) 高校 (卒業) 短大・高専 (在学・卒業) 大学・大学院 (在学・卒業)

付録3 2.3節 オンライン調査 質問票

設問1. スキルや知識をアップグレードするなど「学び直し」の行動をとっていますか。あなたの行動状況にあてはまるものを1つお選びください。

1. 行動した（現在、行動しているを含む）
2. 行動してないが、今後行動したい
3. 行動していないし、特に考えていない

設問2. 地域や社会に貢献するための行動をとっていますか。あなたの行動状況にあてはまるものを1つお選びください。

※回答が1, 2の場合、具体的な内容を自由記述で尋ねる

1. 行動した（現在、行動しているを含む）
→（具体的な内容をおしえてください（自由記述））
2. 行動してないが、今後行動したい
→（具体的な内容をおしえてください（自由記述））
3. 行動していないし、特に考えていない

設問3. ここ過去1年間に、あなたはどのような学習をしましたか。それぞれの項目について、あてはまるもの1つお選びください。

※各項目について「1. はい」「2. いいえ」から選択

1. オンライン学習で（eラーニングなど）
2. 1人で（ラジオやテレビを用いて）
3. 1人で（本や参考書籍だけで）
4. 放送大学や社会通信教育で
5. 同好のサークルやコミュニティで
6. ワークショッププログラムで
7. 公民館や美術館・博物館などの教室・講座で
8. カルチャーセンターの教室・講座で
9. スポーツクラブの教室・講座で
10. 大学・大学院・専門学校などの公開講座で
11. 大学・大学院・専門学校などの正規課程で
12. 職場の教育・研修で
13. その他

設問4. あなたのことをおしえてください。

1. 性別
男性 女性
2. 年代
19歳以下 20-24歳 25-29歳 30-34歳 35-39歳 40-44歳 45-49歳
50-54歳 55-59歳 60-64歳 65-69歳 70代以上
3. 職業
会社員 公務員 自営・自由業 主婦（夫） その他
4. 勤務形態
正社員 契約社員 派遣社員 パート・アルバイト 無職 学生 その他
5. 最終学歴
中学（卒業） 高校（卒業） 短大・高専（在学・卒業） 大学・大学院（在学・卒業）

付録4 3.1節 オンライン調査 質問票

設問1. あなたは現在、お仕事をされていますか。

1. はい
2. いいえ

※設問1で「1. はい」と回答した人を調査対象者として選別

設問2. それぞれの項目について、あなたの行動や考えに当てはまるものを1つ選んでください。
※各項目について「1. 全くあてはまらない」「2. あてはまらない」「3. あまりあてはまらない」「4. ややあてはまる」「5. あてはまる」「6. かなりあてはまる」から選択

1. 私は、絶えず人として成長しようとしている
2. 自分自身を変えるために、実現可能な目標をどのように設定するかを知っている
3. 私は今、自分自身が何らかの変化をする態勢が整っているといえる
4. 自分自身を変えようとするとき、積極的に支援を探し求める
5. 私は自分を向上させようと積極的に取り組む
6. 自分自身を変えるために、実現可能な計画をどのように立てるかを知っている
7. 自分自身が変わるために何が必要かを理解している
8. 成長しようと思うとき、自分自身の資源（時間・お金・スキルなど）を活用する
9. どのような段階を踏めば自分自身が求める変化を遂げられるかを知っている
10. 成長しようと思うとき、人的ネットワークや社会的資源を活用する

設問3. 仕事についてうかがいます。あなたにあてはまるものを次の回答選択肢のなかから1つお選びください。

※各項目について「1. 全くあてはまらない」「2. あてはまらない」「3. どちらともいえない」「4. あてはまる」「5. 非常にあてはまる」から選択

1. 私はこれからどのような仕事をしていくのか、自分なりの目標や目的を持っている
2. 私は仕事において、必要な知識やスキルを持っていると思う
3. 私は仕事において、周囲から求められる役割をきちんと果たしてきていると思う
4. 私は仕事の中で自分が十分に活かされていると思う
5. 私はこれから仕事において、自分なりに望む目標や目的を達成していけると思う
6. 私は仕事において、うまくやっていけそうな感じがある
7. 私はこれから仕事において、自分なりの専門領域を確立していけると思う
8. 現在から将来にわたって、自分の仕事の中心にしたい専門領域やテーマが明確になっている
9. 私は「これだけは誰にも負けない」という仕事の領域を持っている
10. 私は仕事において、所属する組織が求める役割をきちんと果たしてきていると思う

設問4. それぞれの項目について、あなたの考えや感じ方にあてはまるものを1つ選んでください。

1. あなたは人生が面白いと思いますか
 - 1) 全くそう思わない
 - 2) あまりそうは思わない
 - 3) ある程度はそう思う
 - 4) 非常にそう思う
2. 過去と比較して、現在の生活は幸せだと思いますか
 - 1) 全く幸せでない
 - 2) あまり幸せでない
 - 3) まあまあ幸せ
 - 4) とても幸せ
3. ここ数年やってきたことを全体的に見て、あなたはどの程度幸せを感じていますか
 - 1) 全く幸せでない
 - 2) あまり幸せでない
 - 3) まあまあ幸せ
 - 4) とても幸せ

4. ものがとが思ったように進まない場合でも、あなたはその状況に適切に対処できると思いますか
 - 1) 全くできない
 - 2) ほとんどできない
 - 3) ときどきはできる
 - 4) だいたいできる
5. 危機的な状況（人生を狂わせるようなこと）に出会ったとき、自分が勇気をもってそれに立ち向かって解決していけるという自信がありますか
 - 1) 全く自信はない
 - 2) あまり自信はない
 - 3) ある程度自信がある
 - 4) 非常に自信がある
6. 今の調子でやっていけば、これから起きることに対応できる自信がありますか
 - 1) 全く自信はない
 - 2) あまり自信はない
 - 3) ある程度自信がある
 - 4) 非常に自信がある
7. 期待通りの生活水準や社会的地位を手に入れたと思いますか
 - 1) 全くそうは思わない
 - 2) あまりそうは思わない
 - 3) ある程度はそう思う
 - 4) 非常にそう思う
8. これまでどの程度成功したり、出世したと感じていますか
 - 1) 全くうまくいっていない
 - 2) あまりうまくいっていない
 - 3) まあまあうまくいっている
 - 4) 非常にうまくいっている
9. 自分がやろうとしたことはやりとげていますか
 - 1) 全くできていない
 - 2) ほとんどできていない
 - 3) ときどきできている
 - 4) ほとんどいつもできている
10. 自分の人生は退屈だとか面白くないと感じていますか
 - 1) 全く感じていない
 - 2) あまり感じていない
 - 3) ある程度は感じている
 - 4) 非常に感じている
11. 将来のことが心配ですか
 - 1) 全く心配ではない
 - 2) あまり心配ではない
 - 3) ある程度は心配である
 - 4) 非常に心配である
12. 自分の人生には意味がないと感じていますか
 - 1) 全く感じていない
 - 2) あまり感じていない
 - 3) ある程度は感じている
 - 4) 非常に感じている
13. 自分がまわりの環境と一体化していて、欠かせない一部であるという所属感を感じるがありますか
 - 1) 全く感じない
 - 2) あまり感じない
 - 3) ある程度は感じる
 - 4) 非常に感じる
14. 非常に強い幸福感を感じる瞬間がありますか
 - 1) 全くない
 - 2) ほとんどない
 - 3) ときどきある
 - 4) とてもよくある
15. 自分が人類という大きなつながりの一員だということに喜びを感じるがありますか
 - 1) 全く感じない
 - 2) あまり感じない
 - 3) ある程度は感じる
 - 4) 非常に感じる

設問 5. スキルや知識をアップグレードするなど「学び直し」の行動をとっていますか。あなたの行動状況にあてはまるものを1つお選びください。

1. 行動した（現在、行動しているを含む）
2. 行動してないが、今後行動したい
3. 行動していないし、特に考えていない

設問 6. 人的ネットワークや交流の多様化に向けての行動をとっていますか。あなたの行動状況にあてはまるものを1つお選びください。

1. 行動した（現在、行動しているを含む）
2. 行動してないが、今後行動したい
3. 行動していないし、特に考えていない

設問 7. 地域や社会に貢献するための行動をとっていますか。
あなたの行動状況にあてはまるものを1つお選びください。

1. 行動した（現在，行動しているを含む）
2. 行動してないが，今後行動したい
3. 行動していないし，特に考えていない

設問 8. あなたのことをおしえてください。

1. 性別
男性 女性
2. 年代
19歳以下 20-24歳 25-29歳 30-34歳 35-39歳 40-44歳 45-49歳
50-54歳 55-59歳 60-64歳 65-69歳 70代以上
3. 職業
会社員 公務員 営・自由業 主婦（夫） その他
4. 勤務形態
正社員 契約社員 派遣社員 パート・アルバイト 無職 学生 その他
5. 最終学歴
中学（卒業） 高校（卒業） 短大・高専（在学・卒業） 大学・大学院（在学・卒業）

付録5 3.2節 オンライン調査 質問票

設問1. それぞれの項目について、あなたの行動や考えに当てはまるものを1つ選んでください。

※各項目について「1. 全くあてはまらない」「2. あてはまらない」「3. あまりあてはまらない」「4. ややあてはまる」「5. あてはまる」「6. かなりあてはまる」から選択

1. 私は、絶えず人として成長しようとしている
2. 自分自身を変えるために、実現可能な目標をどのように設定するかを知っている
3. 私は今、自分自身が何らかの変化をする態勢が整っているといえる
4. 自分自身を変えようとするとき、積極的に支援を探し求める
5. 私は自分を向上させようと積極的に取り組む
6. 自分自身を変えるために、実現可能な計画をどのように立てるかを知っている
7. 自分自身が変わるために何が必要かを理解している
8. 成長しようと思うとき、自分自身の資源（時間・お金・スキルなど）を活用する
9. どのような段階を踏めば自分自身が求める変化を遂げられるかを知っている
10. 成長しようと思うとき、人的ネットワークや社会的資源を活用する

設問2. スキルや知識をアップグレードするなど学び直しの活動や行動をとっていますか。あなたの活動状況にあてはまるものを1つお選びください。

1. 活動した（現在、活動しているを含む）
2. 活動してないが、今後活動したい
3. 活動していないし、特に考えていない

設問3. ボランティア活動をしていますか。あなたの活動状況にあてはまるものを1つお選びください。

1. 活動した（現在、活動しているを含む）
2. 活動してないが、今後活動したい
3. 活動していないし、特に考えていない

設問4. 地域貢献活動をしていますか。あなたの活動状況にあてはまるものを1つお選びください。

1. 活動した（現在、活動しているを含む）
2. 活動してないが、今後活動したい
3. 活動していないし、特に考えていない

設問5. あなたのことをおしえてください。

1. 性別
男性 女性
2. 年代
20代 30代 40代 50代 60代
3. 勤務形態
正社員 契約・派遣社員 自営/自由業 経営者/役員

付録6 4.1節 4.2節 プレポスト調査 質問票

設問1. 以下の質問項目について、あなたのお考えにどの程度あてはまりますか。

あてはまる数字に1つ○をつけてください。

※各項目について「1. 全くあてはまらない」「2. あてはまらない」「3. あまりあてはまらない」「4. ややあてはまる」「5. あてはまる」「6. かなりあてはまる」から選択

1. 自分自身について変えたいと思う実現可能な目標を設定している
2. 私は今、自分自身が何らかの変化をする態勢が整っていると言えることができる
3. 自分自身を変えるために、実現可能な計画をどのように立てるかを知っている
4. 私は、自分が成長するための機会を決して逃さない
5. 自分自身を変えようとしているとき、自分の成長にあった実現可能な計画を立てる
6. 自分自身を変えようとするとき、私は助けを求める
7. 私は、自分を向上させようと積極的に取り組む
8. 自分自身が変わるために、何が必要かを理解している
9. 私は、絶えず人として成長しようとしている
10. 自分自身を変えるために実現可能な目標をどのように設定するかを知っている
11. 私はいつ明確な変化をしなくてはならないかを知っている
12. 成長しようと思うとき、資源を活用する
13. どのような段階を踏めば自分自身が求める変化を遂げられるかを知っている
14. 自分自身を変えようとするとき、積極的に支援を探し求める
15. 私は、人として成長する機会を探す
16. 私は自分自身における特定の事について、変える時がいつかを知っている

設問2. あなたのことをおしえてください。

1. 性別

男性 女性

2. 年代

20代	30-34歳	35-39歳	40-44歳	45-49歳
50-54歳	55-59歳	60-64歳	65-69歳	70代

3. 勤務形態

企業勤務 自営業 公務員 専業主婦/夫 その他

4. 勤務形態

常勤 非常勤 無職