

成人学生の「学び」の経験に関するライフイベントの意義 —成人発達論を中心として—

真野 敏子

はじめに

近年、放送大学の全国化や大学院設置および従来型の大学における社会人への開放化が加速する中で、大学・大学院の社会人学生が増加し、これらの社会人学生と伝統的（一般的）な学生との比較調査や成人教育研究の成果から、両者の異質性が明らかにされてきた¹⁾。また、社会・生涯教育における高等教育研究や成人教育研究の中で、「伝統的（型）学生」と「非伝統的（型）学生」²⁾、「フルタイム学生」と「パートタイム学生」³⁾という呼称が定着してくるなど、これらを従来の社会人学生という捉え方を超えた新しいタイプの学生の出現と捉え直すことができる。

本稿で用いる成人学生のご概念は、社会人学生、非伝統的（型）学生、パートタイム学生とも称される学生を含意し、adult studentやmature studentと同義である。日本語の社会人学生という区分は、職業など社会人としての具体的役割を持つとともに学生でもあるという外在的地位を示すことが多い。それに対して成人学生という捉え方は、社会人学生という語との互換性を持つが、成人性（adulthood）という内在的特性にも踏み込んでおり、広く成人学習者（正課の学生以外の学習者を含む）の中における成人学生という見方を可能にする。本稿では、社会人学生をとくに「社会人としての具体的役割を持つ学生」という意味で用いるほかは、主として成人学生を用いる。

このように成人学生の特性を成人性に着目して捉えると、生活の中で活性化されていくプラクティカル・インテリジェンス⁴⁾や、生涯発達と、人生の意味ある出来事としてのライフイベントに注目することが重要となってくる。こうした捉え方をすることで、従来からの社会人という枠組みによる理解から多様な成人学生の実態へと理解が進めば、それによって伝統的學生への理解も従来より多様な捉え方を促す、という相互効果も期待できる。両者の異質性は、年齢や、年齢の進行に伴う発達段階であるステージによる差異として見られてきたが、そうした差異は拡大した成人学生層の中にも存在するのであり、年齢やステージでのみ括るのではない新たな視座が求められる。

そこで本稿は、おとなとしての特性である成人性への着目と、成人学生の「学び」の経験に注目し、わが国の生涯学習論や成人教育学に影響を及ぼしてきた欧米を中心とする成人発達研究の動向とわが国の成人学生を対象とした先行研究から、成人学生の「学び」の経験とその意味づけにおけるライフイベントの意義を明らかにすることを目的とする。そのために、まず今日の成人発達論の展開を生涯発達の観点から整理し、次に、先行研究に示された成人学生の「学び」の経験から、彼ら成人学生にとっての「学び」の意味をライフイベントと経験の意味づけから検討する。

1. 成人発達論の展開 —成人性とライフイベントへの注目—

生涯発達心理学者バルテス (Baltes, P.B.) は、発達の学際的研究においては「生涯発達の観点は、領域の枠を越えそれらを統合するための独自の議論の場を提供する」⁵⁾と位置づけている。バルテスによれば、生涯発達心理学の理論的観点は、①発達の変化が多方向性を持つ ②年齢に結びついた要因と結びついていない要因をともに考慮する ③成長(獲得)と衰退(喪失)とのダイナミックで持続的な相互作用に注目する ④個人の生涯が歴史に埋め込まれていることその他の文脈的要因を強調する ⑤発達における可塑性(変化可能性)を含んでいること、である⁶⁾。

今津は、社会学の立場から、1970年代以降に社会科学のいくつかの分野で「生涯発達の観点」が採られるようになり、「発達」「社会化」「ライフコース」という概念が社会学や心理学、文化人類学などの学問的背景の下で、学際的にも相互に交流しあっている、と述べている⁷⁾。このように、人間の発達の観点は、近接する学問領域の中で相互に補完的・交流的に共有されてきており、人間発達のダイナミクスを見据えた生涯発達の観点は、成人学習者と成人学生の理解にとって重要である。

以上を踏まえ、ここでは(1)生涯発達における成人性の位置づけを検討し、(2)成人の発達と「学び」に関する研究の新しい流れの特徴と従来の発達理論との違いを論ずる。

(1) 生涯発達における成人性 (adulthood)

成人性発達の研究に大きな影響を与えたのは、エリクソン (Erikson, E.H.) の発達概念であった。また、1970年代以降に登場したレヴィンソン (Levinson, D.J.) やシーヒー (Sheehy, G.) らは、成人の中年期の発達段階に焦点化し、成人も変化し発達する存在であることを示した⁸⁾。日本でも、1970年代以降、エリクソンの発達概念は心理学の領域を超えて影響を及ぼし、教育学を含む広範な領域でエリクソン研究が展開された⁹⁾。エリクソンの漸成的発達図式にある「前成人期」(成人前期) および「成人期」(成人後期) には、青年期の後から老年期に至るまでのおとなとしての長い期間が組み込まれており、成人の発達において、獲得と喪失という対概念が重要な意味を持つことが示唆されている¹⁰⁾。発達における獲得と喪失のダイナミクスは生涯を通じた過程で起きているが、成人期は世代間ライフサイクルの連携の要にあり、世代間の循環を通じて喪失から生成への橋渡しや、個人を超えた時間的展望が含まれており、そこに成人性発達におけるエリクソンの発達概念の意義があるといえよう。エリクソンのライフサイクル論は彼の生涯にわたって修正・彫琢されているが、その基本となるアイデンティティ発達理論は、時系列に沿って順次的に、年齢の枠組みが拡大されたステージによって発達を捉えている。

一方で、古典的な発達観における年齢区分や年齢枠を拡大した時期区分の意味は、成人発達において減少し消滅しつつあるという見方もある。アメリカの社会学者ノイガーテン (Neugarten, B.L.) は年齢規範による考え方を提起してきたが、ライフサイクルが流動的になってきたことで「伝統的なタイムテーブルがなくなり、年齢に関連する役割も同じ時期に起こるとは限らなくなる」とし、年齢にとらわれない社会の到来を示唆した¹¹⁾。成人教育の領域における理解では、文化や社会との

関係における「人間的成熟」¹²⁾が重視される。人間的成熟を「涵養されるもの」と捉え、戦後の日本人研究で『日本人の生き方 ―現代における成熟のドラマ―』を著した文化人類学者プラース (Plath, D.W.) は、「人間的成熟に関する生活史上の時期区分を新しい角度から見直すことが必要となる」と、生涯発達への重要な視点を示した¹³⁾。プラースは成熟を、長い時間の奥行における親しい人々との相互作用の結節点と見ている。

渡邊は、イギリスの成人教育研究者ジャーヴィス (Jarvis, P.) の、成人とは「人が自らを成人だと感じ、その人が自らの属する社会集団から成人として扱われるような年齢になることである」という定義から、その年齢は世界各国でばらつきがあることを、またカナダの成人教育者クラントン (Cranton, P.) の成人の定義「自らの文化やサブカルチャーの中で成人期の社会的役割を引き受けるようになった者」をあげ、いずれも固定的な年齢区分によらず、あるいは年齢による区分を無意味だとしている点を指摘している¹⁴⁾。また、日本で古くから使われてきた「一人前」という言葉の成人との類似性をあげ、「一人前」の基準は年齢でも経済的自立の度合いでもなく、自らの社会や文化の中で、状況に応じて適切とみなされる行動・態度・言動を判断し、なすべきことをやり遂げることができることである、という¹⁵⁾。

成人性をこのような人間としての文化的成熟の度合いとしてみるなら、個人としての発達が自らと社会・文化的関係との中で培われる面を重視する必要がある。自らの属する社会やそこでの文化との相互関係は、具体的にはその人の人生の局面における出来事 (life event) や経験を通して培われることが多いと考えられる。これらは成人を、年齢や成人前期・後期あるいは中年期などのステージで輪切りにして理解するよりも、より広い時期の全体におけるプロセスとして捉え得ることを示しているといえよう。

(2) 成人の発達と「学び」をめぐる連続モデルとライフイベント・移行期モデル

ところで、アメリカの代表的な成人教育研究者メリアム (Merriam, S.B.) とカファレラ (Caffarella, R.S.) は、成人期の心理的発達に関する近年の先行研究の流れを、以下の三つのカテゴリーに分けている¹⁶⁾。その一は、連続モデルすなわち発達を連続する段階的な向上と見る考え方である。年齢群による発達枠組みと課題を示したハヴィガーストの発達課題論、エリクソンの発達段階論を始め、レヴィンソン、コールバーグら多くの発達論がここに含まれる。年齢や時期区分による人生の各ステージに注目する点で共通しており、20世紀後半にいたるまでこうした発達観が主流であった。その二は、ライフイベントと移行期の概念であり、人生の意味ある出来事が成人の発達を促すという考え方である。年齢に関連するライフイベントは存在するが特定の年代とライフイベントを通常は関連づけていない。移行期はライフイベントにより創出されたり、プロセスとしてのライフイベントの概念に近いという。これらのモデルの多くが90年代を中心に提出されている。その三は、主として女性学に基づきもう一つのモデルとして出されてきた、関係性を発達の中心概念として考える関係モデルである。他者に対する共感性が中心となり、感情の認知を含む学習場面の対人関係や協働の重要性が強調される。

これらのカテゴライズの前提は、成人の発達にはオルタナティブな(もうひとつの)見方があり、正しいあるいは最善の発達の仕方は存在しないことである。そこで、本稿では連続モデルとライフイベント・移行期モデルとの違いに注目する。二つの理論のアプローチは対照的であり、連続モデルが発達の類似性と共通性に注目して普遍的な形を見出そうとするのに対し、ライフイベント・移行期モデルは発達の相違点に注目して多様性や複雑性を明らかにしようとするものである。

メリアムらは、多くの成人学習研究が、「成人は人生において発達上の問題と変化に直面したときに、学習活動に参加しようという気持ちになることが多い」(アスラニアン、ブリュッケル、メリアムら)、「人生の移行 life transition は、成人が学習経験を見つけ出す動機づけになる」(アスラニアンとブリュッケル)、「学習活動への参加が成人にとってライフイベントと移行期に対応する方法のひとつである」(アスラニアン、ブリュッケル、メリアムら) ことを提示しているという¹⁷⁾。これらは、人生の出来事やそれに関わる移行経験と「学び」との関与・対応関係に言及するものである。こうした動向は1980年代後半から90年代において見られるようになり、現代社会における高齢化や社会の多様化による暦年齢的規範の解体から、成人の発達には、ステージにおける規則的変化よりも人生における出来事との関係が意味を与えることが、注目されるようになってきたことを示すといえよう。

発達の連続モデルの一つである発達課題論は、現在も成人学習や生涯学習に関する多くの文献の目次に、自明のごとく、人生の各時期に整然と区分された学習課題として提示されている。実際に発達課題論は、わが国の生涯学習推進体制の下で学習課題設定の指標として用いられ、多くの自治体の方策に取り入れられてきた経緯がある¹⁸⁾。しかし、日本の生涯学習プログラムが依拠してきたハヴィガーストの発達課題論は、1940～50年代のアメリカ社会の中産階級家庭を念頭に構想されており、渡邊は、「女子差別撤廃条約」の理念にも抵触する性別役割分業や特定の価値観の選択をも「発達」の一部と捉える発想の、既存の社会規範を無批判に踏襲する問題性を批判した¹⁹⁾。連続モデルにおけるこうした点についての批判的内省的振り返りは、管見する限り少ない。

以上の発達の順次性と段階性を重視する理論と、個々人やコホートや社会におけるイベントと移行に注目する理論とは、ときに関連しあうこともあり、前者の蓄積が及ぼしてきた影響も無視できない。しかし、後者の観点からは、ステージごとの発達観では捉えられない経験の個性や経験の意味づけを検討する際に有力な視座を提供すると思われる。

2. 成人学生の「学び」の経験の意味づけとライフイベント

1では、成人の発達をとらえる際にライフイベントの視点が有力であることを述べてきた。ここでは、成人の「学び」に注目し、ライフイベントとのかかわりについて論じる。

成人の発達の主たる要素は、①どのような経験をするか、また、自らの経験をいかに認識・解釈するかによること、②生物学的な意味での成熟に伴う変化よりも、経験による認識の変化のほうが影響力が大きく重要であること、などが明らかにされている²⁰⁾。例えば、エイジングの結果として

の変化はそれ自体よりも、それがどのように経験され自らによっていかに捉えられているか(否定的にか受容的にかなど)、のほうがかはるかに意味は大きいのである。したがって、成人学生の「学び」を対象とする研究には、「学び」の経験を「学び」の中だけでなく、成人を取り巻く環境や人生の意味ある出来事であるライフイベントとの関連と意味づけにおいて捉えることが、不可欠であると考ええる。

そこで以下に、(1)わが国の成人学生の「学び」の経験に関する先行研究から、成人学生の特性とそこに見られる「学び」の特徴を整理し、(2)成人学生にとっての「学び」の意味をライフイベントと経験の意味づけの視点から検討する。

(1) 成人学生の「学び」の経験とその特徴

「学び」は、通常「学習」と言い換えられることが多いが、学習または学びをどう捉えるかは、経験による行動変容の結果や過程として見るか、変化の可能性を含めて見るか、個人の中で起きるものと見るか社会的共同行為や相互行為の中で起きるものと見るかを含めて、立脚する領域や立場の違いにより多義的である。また、「学習」は生涯学習、学習社会、学習ニーズなどのように「教育」の対概念として用いられるほか、人間の心理や行動・認知に関する説明としても用いられ、その場合は人間の生物学的な側面や機能的な側面に視線が注がれる。佐伯は、「学習」は本人の意図や学習内容が関与しなくても生起するが、「学び」は学び手の主体的な意志や学ぶことの意味が関与すると捉え、「(人間の)全体としての統一体として機能しているところにこそ学ぶということの本質的特質がある」とし、学習=学びを人間の全体性に関わることという考え方を提唱する²¹⁾。

以上を踏まえ、本稿は学び手の主体的な意志と学ぶ意味の関与を重視し、人間の全体性を捉える視点から「学び」を用い、「学び」と互換性のある文脈で用いられるタームとしては「学習」も併用する。「学び」の経験は自他によって意味づけられ、統合され、再編されると考えられる。そこで、現実の大学というフィールドで、成人学生自身は「学び」をどのように意味づけているのか、以下に三つの先行研究から概観する。

社会人学生にとっての夜間大学院の意味を明らかにしようとした早野らの調査によれば、夜間大学院への入学目的には、職業に直結したもののほかに、学ぶことそのものを目的としてや、自分の可能性に挑戦、人生の転機・状況脱皮など、多様な目的があげられ、「学び」をきっかけに変化した事項には「職業生活の充実」とともに、思考の枠組みの広がり、人間の捉え方や生き方の問い直し、学習意欲の高まりなどの「内面的な変化」をほとんどの人があげたという²²⁾。

また、伝統的學生との比較により非伝統的學生の特性と学習スタイルを把握しようとした小池の調査においても、「いま、大学で学ぶこと」の意味について、自らを振り返り再構成しようという欲求や自己を問い直そうとする姿勢が見出されている²³⁾。小池は、非伝統的學生は学ぶことについて明確な目的意識と強い動機づけを持ち、学習者としての自分を高く評価しており、学習過程における自己主導性の発揮のあり方も、「教師と一緒に」という穏便な発揮の仕方に、「自己主導性のまさしく成人らしい発露」を見ている²⁴⁾。ただし、これらの非伝統的學生の多くは「もともと高学歴を

保有し、しかも学習を継続することに強い欲求を持つ典型的な自己主導的学習者たち」でもあった²⁵⁾。

学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程を、放送大学学生と一般大学学生との比較で、学習への「積極的関与」と「継続意志」を指標に調査研究をした浅野は、放送大学学生は一般大学学生に比べ「自己向上志向」と「特定課題志向」の学習動機が有意に高く、「学習することによって自分を向上させたいと思い、学びたい課題もしっかり持っている」こと、「自己向上志向」を学習動機として持つことが学習の長期継続に役立つことを述べている²⁶⁾。

上述した三つの異なるタイプの成人学生を対象とする調査結果に共通して見られる成人学生の特性は、①内面的・精神的変化を重視している ②「学び」の主体としての自信を持っている ③向上と継続への欲求が強い、ということができよう。これらの特性が職業や年齢を超えて見られることは、成人性の視点から「学び」の経験をとらえる上で注目すべきであろう。

(2) ライフイベントと「学び」の視点

前述のように成人学生は学習動機や問題意識が強く、それは「豊富な生活体験が学習資源」²⁷⁾となっているからだとする見方は、成人学生の「学び」についての多くの有力な理解であるが、学習動機や問題意識の資源となる「生活体験」は、ライフイベントと関係の深い個人に固有のものである。

ライフイベントと移行期について、メリアムらは、ライフイベントは人間のライフサイクル上で個々人の人生のさまざまな側面を形作り方向性を与えるもの、という考えを紹介し、ライフイベントを「個人的な領域」と「文化的領域」との二つの基本的な形態に分けられるとする²⁸⁾。個人的なイベントとは、例えば生と死、結婚や離婚など、文化的なイベントとは、社会的歴史的出来事としての戦争や社会運動、自然災害との遭遇などがあり、人が特定のイベントをどのように経験するかは多くの要因が影響する。ライフイベントに関連する移行期は、イベントの経験を通しての転換点となるプロセスであり、「古い現実と新しい現実との緩衝地帯」(ブリッジス)である²⁹⁾。ライフイベントをイベントそのものの特質から見れば、就学や就職、定年退職、老親の介護などはある程度予測可能で社会的に可視的な出来事であり、出会いや別離、事故や病気など思わぬ出来事との遭遇や喪失体験など予測困難で不可視的な出来事もある。しかしまた、ひとつの出来事はこのように截然と分けることが適切とはいえないこともある。それは、経験をどう意味づけるかという問題にも関わってくる。

2の(2)で取りあげた小池の調査では、成人学生自身による「学び」の意味づけは、職業生活に関連するものと全く関連しないものがあった。関連しないものとしては、例えば「社会的ニーズ(商業的価値観など)にとらわれず、純粹に学術的知識を得る」、「仕事上のプラスアルファを求めて大学で学ぶというのでは、あまりにも窮屈だ。知的好奇心を満足させるため」などの回答があげられた³⁰⁾。あえて現在の必要性や実利性に拘泥しない「脱職業」「脱日常」ともいえる選択である。成人学生の学びは職業との直接的関連性にものみ限定されるわけではなく、むしろ表面的には見えにくい人生の来歴の中で学びの意味を捉えることが重要となる。「脱職業」や「脱日常」は職業や日常性の

否定を意味するものではなく、それらを重層的に含みながら循環するものと捉えることができる。こうした見方からすれば、職業上の必要性はその一つに過ぎないことになる。生活を職業と余暇と家庭生活の時間配分によって捉えるよりも、人の生きる時間は重層的に経験されており、経験は過去にとどまらず、未来にも開かれていくのである。

ライフストーリー研究に独自の視座を提供しているやまだは、人生を物語ることの意味について、短いスパンで自己の行動の説明や内観を研究する従来の心理学研究に対し、「人生という長い時間軸のなかで人が自分自身の経験をどのように組織化するか、どのように意味づけるかという問題」に取り組むことは、知のパラダイムと方法論の変換にむすびつくという³¹⁾。これを上述の成人学生の「学び」の動機に照らしてみると、現在の職業との関連性は比較的短いスパンで、全く関連しない動機や脱職業性志向は、人生のより長い時間軸で捉えることができる。やまだは、発達観において「発達段階論」から「人生の物語論」への移行が大きな転換になるという³²⁾。「人生の物語論」は人が生きている経験を組織し意味づける行為にもとづくので、ライフイベント・移行期モデルに重なるものといえる。

まとめ

本研究では、伝統的学生とは異質な存在であり、かつ従来の社会人学生という捉え方の枠を新たに組み替えた多様な成人学生の持つ成人性に着目して、成人学生の「学び」の経験とライフイベントのかかわりを検討し、「学び」の経験の意味づけにおけるライフイベントの意義を考察した。その結果、90年代以降を中心として欧米で議論されている成人発達論の知見や、わが国の成人学生を対象とした研究などに照らして、次の点が明らかになった。

第一に、成人性と成人の捉え方には、ライフサイクルの流動化により、固定的な年齢区分や発達のステージによる時期区分への批判的見直しが提起され、生活史や社会・文化との相互関係を重視する捉え方があること。第二に、成人期の心理的発達に関する先行研究の流れにおいても、発達課題論や発達段階論などの連続モデルとは対照的なアプローチであるライフイベント・移行期モデルが、成人の「学び」と関与・対応の関係にあること。第三に、成人学生の「学び」の経験に見られる特性には、職業や年齢を超えた共通点があり、「学び」の経験をライフイベントや人生の「物語論」として捉えることが有効であると示唆されることである。

したがって、ライフサイクルの流動化と成人発達の多様な捉え方のもとでは成人の「学び」を、発達の規則性や順次性に重点を置く従来の連続モデルからのみ捉えることには限界性があり、ライフイベントと移行期の観点から成人学生の「学び」の経験の個性や経験の意味づけを捉えることで、新たな研究の枠組みができると考える。しかし、ライフイベント・移行期モデルは、成人の発達研究に新しい視点を提供するものであるが、成人の発達すべてをカバーするものではないことにも留意すべきで、生物的・心理的・社会文化的変化としてのエイジングの観点を含む複数の観点の一つとして位置づけられるであろう。

成人学生の学びについての先行研究は、成人学生と伝統的學生との差異を浮き彫りにした反面、伝統的學生との相対的差異が成人学生の特性として一般化されうるのか、成人学習者の中でも大学という場で学ぶ者との成人学習者との共通性や差異性があるのか、については触れていない。また、志向と実際の経験は必ずしも一致するとは限らない。よって、対象者の経験のプロセスは個人レベルにおいてもさらに検討する必要がある。さらに小池は、高学歴者ほどその後の学習機会にも多く接することになる現象と、学習機会の格差の拡大について言及しており³³⁾、こうした成人学生の学歴者化の傾向は、「生涯学習機関として、広く社会人等に大学教育の機会を提供する」と位置づけられる放送大学の入学者にも見られるものであり³⁴⁾、このことにも留意すべきである。

以上を踏まえて、成人への高等教育開放の流れが、社会の生涯学習における成人の「学び」とどうかかわり、高等教育における成人学生の「学び」の経験は、そうした機会の外に置かれた人々の経験とどのように整合が可能であるのかを視座に入れつつ、成人学生の個別の「学び」の経験をライフストーリーの中に取り入れることを今後の研究課題としたい。

〔注〕

- 1) 浅野志津子「学習動機が生涯学習参加に及ぼす影響とその過程 —放送大学学生と一般大学学生を対象とした調査から—」『教育心理学研究』第50巻第4号2002年。小池源吾「非伝統的学生の特性と学習スタイル」『日本社会教育学会紀要』No.38 2002年。早野喜久江・他「社会人学習者にとっての夜間大学院の意味 —東洋大学夜間大学院の場合—」日本社会教育学会編『高等教育と生涯学習』（日本の社会教育第42集）東洋館出版社、1998年、など。
- 2) 両者は、連続的な学校体系の中で学ぶ一般の学生を指す「伝統的學生」に対し、社会人学生などを指す「非伝統的學生」などのように対比的に用いられる。小池は、「非伝統的學生」という語は論者により多義的に区分され、従来高等教育を受けられなかった女性やマイノリティーをさす場合などにも用いられることがあるとした上で、「adult student」「mature student」とはほぼ同義で「非伝統的學生」を用いている（小池、前掲書、p.67）。
- 3) パートタイム学生とは「学生として登録されているが、職業や家庭の仕事などその他の義務があり、そのためにフルタイムで学習を行うことができない成人」（ジャービス）のことを指す（パオロ・フェデリーギ 編、佐藤一子・三輪建二 監訳『国際生涯学習キーワード事典』東洋館出版社、2001年、p.144）。
- 4) スターンバーグとワグナーにより知能検査などで測られる知能とは区別され、知識の内容・運用に関わる知力。堀はエイジングによる「知恵」と結びつけている（堀 薫夫「知的能力の変化をめぐって」麻生 誠・堀 薫夫 編『生涯学習と自己実現』放送大学教育振興会、2002年、pp.64～65）。
- 5) バルテス「生涯発達心理学を構成する理論的諸観点 —成長と衰退のダイナミックスについて—」東洋・他 監訳『生涯発達の心理学（1 認知・知能・知恵）』新曜社、1993年、p.203。
- 6) バルテス、同前書、p.173、p.179。

- 7) 今津孝次郎「社会化とライフコース —変動社会の人間形成—」宮島 喬 編『現代社会学 改訂版』有斐閣、2005年、pp.164～165。
- 8) 堀、前掲書、pp.54～56。
- 9) 柳沢昌一「アイデンティティ・相互性の視点」日本社会教育学会50周年記念講座刊行委員会編『成人の学習と生涯学習の組織化』東洋館出版社、2004年、pp.48～49。
- 10) 小嶋秀夫・やまだようこ 編『生涯発達心理学』放送大学教育振興会、2002年、pp.157～160。
- 11) Neugartenは、ニューガートン、ニューガルテンなどとも表記されるが、ここでは引用文献の表記に従う(フェザーマン「社会科学研究における生涯発達の観点」東洋・他 監訳『生涯発達の心理学(3 家族・社会)』新曜社、1993年、p.48。ロッシ「中年期の親と加齢」同書、p.190)。
- 12) 矢野は、生得的遺伝的に予定されたものが実現されていく成熟の概念のほかに、もう1つの意味として「おとなの完態に達していること」をあげている(矢野喜夫「発達概念の再検討」無藤隆・やまだようこ 編『生涯発達心理学とは何か —理論と方法—』金子書房、1995年、p.39)。
- 13) プラス、井上 俊・他 訳『日本人の生き方 —現代における成熟のドラマ—』岩波書店、1985年、p.5。生涯発達心理学の立場から、小林は、プラスの研究が「生涯発達」への重要な視点を示しているとして、プラスの論じる「成熟」の概念をあげている(小林多寿子「文化人類学との結びつき」無藤 隆・やまだようこ 編、同前書、P.151)。
- 14) 渡邊洋子『生涯学習時代の成人教育学 —学習者支援へのアドヴォカシー—』明石書店、2002年、p.41。
- 15) 渡邊、同前書、p.42。
- 16) メリアム、カファレラ、立田慶裕・三輪建二 監訳『成人期の学習 —理論と実践—』鳳書房、2005年、pp.117～130。
- 17) メリアム、カファレラ、同前書、p.64、p.105、p.124。
- 18) 渡邊洋子「共生・共働社会への社会教育 —生涯学習時代に学習課題の設定方法を考える—」黒沢惟昭 編『生涯学習時代の社会教育』明石書店、1992年、pp.69～70。例えば倉内四郎 編『社会教育計画』所収の資料には、90年当時に自治体が策定した、ライフステージを「成人期(前期)25～40」「成人期(後期)40～60」のように年齢で区切り、「男女の特性や役割を理解する」(成人前期)などのように具体的な学習課題を設定したものが掲載されている(同書、学文社、1991年、pp.204～209)。
- 19) 渡邊、黒沢 編、前掲書、p.72、pp.106～107、渡邊 著、前掲書、p.50。
- 20) 渡邊、前掲書、pp.44～45。
- 21) 佐伯 胖『「学ぶ」ということの意味』岩波書店、1995年、pp.3～4、p.179。
- 22) 早野ら、前掲書、pp.138～142。
- 23) 小池、前掲書、pp.59～61。
- 24) 小池、同前書、p.62、66。

- 25) 小池、同前書、p.67。
- 26) 浅野、前掲書、pp.16～21。
- 27) 香川正弘「わが国における大学開放発展の課題」小野元之・香川正弘 編『広がる学び開かれる大学 —生涯学習時代の新しい試み—』ミネルヴァ書房、1998年、p.243。成人の経験が学習の資源になるという考え方は、アンドラゴジー論の構想者リンデマンやこれを学問的に体系化したノールズ以来、成人教育・学習で受け継がれてきた。
- 28) メリアム、カファレラ、前掲書、p.121。
- 29) メリアム、カファレラ、同前書、p.123。
- 30) 小池、前掲書、p.60。
- 31) ライフストーリー研究とは「日常生活で人々がライフ（人生、生活、生）を生きていく過程、その経験を語る行為と、語られた物語についての研究」というのが、やまだの定義である。やまだようこ「人生を物語ることの意味 —ライフストーリーの心理学—」やまだようこ 編『人生を物語る —生成のライフストーリー—』ミネルヴァ書房、2000年、pp.2～5。
- 32) やまだ、同前書、p.26。やまだは、経験の組織化とそれを意味づける「意味の行為」（ブルーナー）を「物語」と呼ぶ（同書、p.5）。
- 33) 「the Education, the More education の法則」（ピーターソン）と名づけられている（小池、前掲書、pp.67～68）。
- 34) 「放送大学学生実態調査報告書」2003年、「放送大学学園要覧」2005年による。