

イタリアにおける生涯学習支援者像の形成： 統合的生涯学習システムにおける学習支援者 の役割・機能

SATO, Katsuko / 佐藤, 一子

(出版者 / Publisher)

法政大学キャリアデザイン学部

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

Bulletin of the Faculty of Lifelong Learning and Career Studies / 法政大
学キャリアデザイン学部紀要

(巻 / Volume)

5

(開始ページ / Start Page)

157

(終了ページ / End Page)

180

(発行年 / Year)

2008-03

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00007331>

イタリアにおける生涯学習支援者像の形成 —統合的生涯学習システムにおける学習支援者の役割・機能—

法政大学キャリアデザイン学部教授 佐藤 一子

はじめに

本稿では、イタリアにおいて1990年代以降、州主導の「統合的生涯学習システム」(la formazione integrata) 構築の過程で、新たな「学習支援者」(formatore) 像が探求されている動向に注目する。ここでは国の法制度改革にもとづき、州が計画的に生涯学習の体系化をはかり、学習機会の質的な向上にむけて学習支援者の多様な機能を認知するという政策的な関与をおこなっていることが背景となっている。

統合的生涯学習システムの構築は、1990年代以降、EU加盟国全体に影響を与えている欧州委員会の生涯学習戦略と密接な関連をもつとともに、イタリア成人教育システムの伝統をふまえた現代的課題ともなっている⁽¹⁾。本稿では学習機会の革新のもとで生成してきた学習支援者をめぐる組織心理学的な職務分析のアプローチの蓄積と、社会的・制度的確立をめぐる実証的研究の成果をふまえ、学習支援の機能の多様化・現代化と学習支援者の社会的・制度的定着という両面からイタリアの動向を明らかにしたい。

成人学習の支援者については、近年、アンドラゴジー理論の展開をふまえて、学習者中心的な学習過程に即してそれを支援するという視点から研究関心の高まりがみられる。たとえば三輪建二は、アンドラゴジーとは「成人の学習を援助するアート（技術）と科学」であるとするM.ノールズの見解をふまえ、アンドラゴジーから批判的省察論への展開を論じ、職員の指導性を強調した従来の学習内容編成論ではなく、「学習課題の設定段階への参加者のかかわり、参

加者みずからの気づきと意識変容の可能性」に注目した成人学習とその支援のあり方を提起している⁽²⁾。

さらにノールズのアンドラゴジー論をめぐっては、堀薫夫が人的能力開発論との関連性を以下のように論じていることが注目される。

「ノールズの人的能力開発論としてのアンドラゴジー論は、企業などの多くの実践分野で適用が試みられていくが、彼自身はとくに、組織経営の方面に注目し、その方面の雑誌にも積極的に寄稿していく。(中略)そこでの論考の多くは、アンドラゴジー論を下地にして、訓練と学習をつなげていこうとするものであった。そこでは、たとえば、組織構成員の成長と発達をサポートするために組織構造を変革していく提言が語られている」⁽³⁾。

この点について堀は、ノールズが「一貫して訓練と成人教育の予定調和を謳っていた」と批判的にとらえつつも、「人的能力開発論の『現実的な』鳥瞰のなかで、なおかつ人的能力開発論としてのアンドラゴジー論の意義を再確認すること。ここにノールズの人的能力開発論の今日的課題が胚胎するように思う。」⁽⁴⁾と指摘している。

本稿は、ここで指摘されている成人教育と人的能力開発論の接近という理論的関心と関連が深い。統合的生涯学習システムの構築は、学校外教育・成人教育と職業訓練の包摂をめざすものであり、生涯学習の位置づけは、グローバル化のもとでの社会統合政策として全ヨーロッパ的にとりくまれている雇用政策と一体化された積極的社会政策⁽⁵⁾の一環をなしている。ここでは、公共職業訓練の大幅な改革のみならず企業内教育・訓練もまた成人学習者個々人の学習の必要性、要求からとらえかえされている。だからこそ、企業内教育のプログラマーやチューターもふくめて、学習支援者の概念が拡張され、一般化されて用いられているのである。

学習支援者の新たな登場とその機能を論じるとき、生涯学習の政策的な位置づけとその組織的・制度的基盤と切り離して学習支援の技術(アート)の側面からのみとらえることは、学習支援者を個人的な専門性や職能によって理解するという一面化につながる問題がある。学習支援者の概念が分野を超えて社会的に生成し、共有されつつある社会的背景、制度的な基盤をふくめて学習支援者のとらえ方を多様なアプローチから検討する必要がある。

本稿では、生涯学習 (formazione) が学習者中心への方法的転換を含みつつ、経済社会戦略としての政策的位置づけにもとづく新たな制度設計の課題となってきたことに注目する。そのような社会的背景のもとで、学習支援者が生涯学習機会の提供者、学習計画・機会の企画立案者、学習過程の支援者、学習内容の指導者、学習組織のマネージャー、学習過程の観察・評価者などの多様な機能を分化・共有した職能集団として社会的に定着しつつあるという社会的動向をふまえて、その全体像を組織的・集団的なプロフィールとして検討することにした。

1 学習支援者の系譜

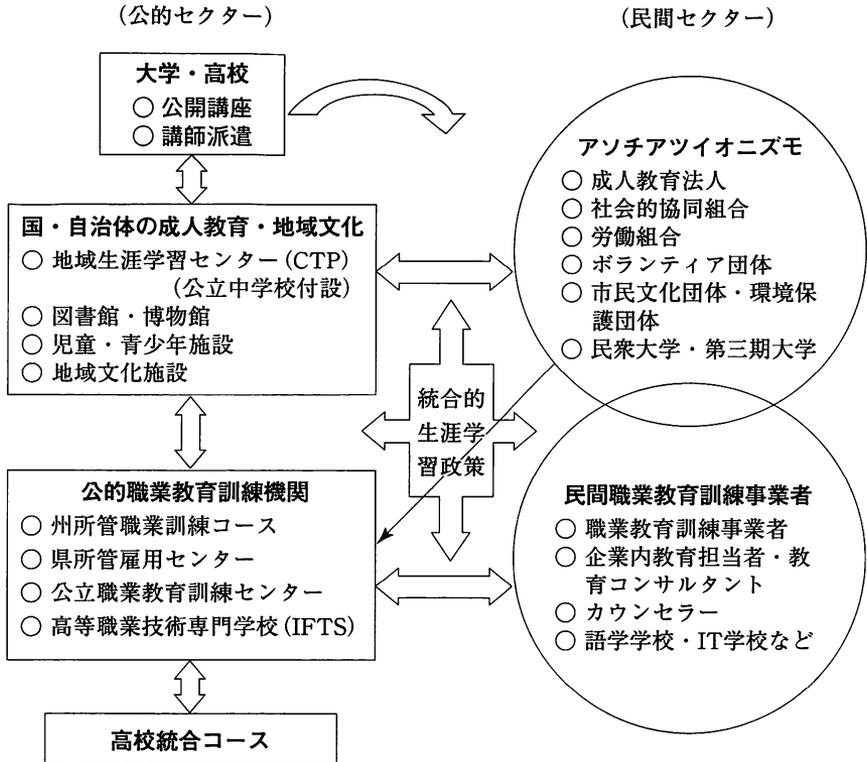
学習支援者の中核には教育学や成人教育学などの専門的な養成課程を経た専門家が含まれているが、学習支援の仕事においては、たとえば受講生のマーケティングやEラーニングのコンピューターメンテナンスなどの経営・技術的な実務能力、あるいは学習組織の経営能力も欠くことはできない。他方で、戦後の成人教育界で形成されてきた成人教育の専門家・講師 (educatore, docente dell'educazione degli adulti) という伝統的な理解もなお通用している。

そのような現状からみると、学習支援者自体が、新しい理論枠組み、ないしは一定の領域 (特に労働や職業に関連する領域、人間形成科学部などの大学における養成課程など) で実態化している新たな職種として形成途上にあるという側面も持っている。この点については、イタリアにおける生涯学習概念の現代的生成と定着の検討とあわせて、さらに掘り下げていく必要がある⁽⁶⁾。

以下では、生涯学習分野の学習支援者 (以下、生涯学習支援者) の歴史的形成と実態を四つの系譜に即して把握する。(図-1 参照)

第一は、伝統的な民間成人教育団体や非営利セクターの学習文化事業を担う人々である。アソチアツイオニズモと呼ばれる団体活動の系譜には、戦前から多くの成人教育指導者がおり、専従職員がいる社会教育文化センターも数多く設置されている。民間ボランティアズムを基盤として発祥し、定着してきたが、戦後になると公的補助による事業や施設の運営委託が広がり、行政との協働関係が強まっている。民衆教育 (educazione popolare)・民衆文化活動 (cultura

図-1 生涯学習支援者の歴史的形成と四つの系譜



(図は、佐藤一子作成による)

popolare) の伝統をひき、1970年代に入ると、成人教育 (educazione degli adulti)、社会教育文化活動 (attività socio-educativa culturale)、青少年指導 (animazione) などの多様な活動がとりくまれるようになった。アソチアツイオニズモの領域で、「成人教育」「生涯学習」は厳密な概念として確立しているわけではないが、教育文化的活動は広くとりくまれている事業となっている。

第二は、公立成人教育・地域文化施設の職員 (operator)、成人教育関連行政の担当者たちのグループである。制度的な「成人教育」は1990年代まで国の権限に属しており、夜間民衆学校や150時間コースなどの学校補完的の事業、そして近年では地域生涯学習センター (CTP) の設置などが柱となっている。こ

れに対して州や基礎自治体（コムーネ）の権限は、幼児教育、放課後学童クラブや青少年センター、障害者自立支援施設、職業訓練センター、図書館、文化施設など多様な地域的社会的教育文化分野にわたり、そこで働く職員も幅が広く多様である。図書館司書や保母、教育文化系職員は自治体レベルで専門性に応じた採用試験と雇用契約が実施されている。

第三は民間の職業教育訓練事業者など職業訓練（formazione professionale）の機関・事業に従事する人々、第四は、公的な職業訓練機関の職員・講師である。

公的職業教育訓練機関に従事する人々は、一般に職員（operatore）と呼ばれ、民間の事業者は広く職業教育訓練事業者（agenzia formativa）と呼ばれている。法人格をもち、職業訓練施設などを所有し、法人格を取得している民間事業者は「認定」職業訓練事業者（agenzia formativa accreditata）と呼ばれる。事業者には国際規格のISO9001の認定を受けることが奨励されており、民間だけではなく公益法人・公的機関も認定法人となっているケースが少なくない。認定職業訓練事業者は、公私の区別なく、州の教育事業の受託資格をもつ法人という政策上の位置づけ、協働関係のパートナーであるととらえられている。しかもその事業内容は狭義の職業訓練だけではなく、青年教育、女性の社会参加など広義の生涯学習の事業提供に及んでいる実態がある。アソチアツイオニズモの領域にも認定生涯学習法人が広がっており、図にみるようにアソチアツイオニズモと民間職業教育訓練事業者は重なり合いつつ、公的機関との協働関係を発展させており、生涯学習事業者という性格をもちはじめている。

統合的生涯学習システムの政策実現に際して、職業教育訓練は生涯学習の主要な分野となり、狭義の職業訓練（formazione professionale）という用語ではなく、広義の生涯学習（formazione）の語がこの分野で広く用いられるようになった。教育内容や指導のあり方もそれに依拠して大きく変化していることが特徴的である。そうした変化の中で、職業教育訓練事業者も生涯学習機会の提供者＝事業者という意味合いで、生涯学習事業者＝学習支援者（formatore）と一般的によばれるようになってきたと理解することができる。この動向はすでに1980年代に始まっていたが、1990年代にEUの生涯学習戦略の影響を受けて決定的となってきている。

今日、生涯学習支援者と呼ばれる人々は主にこの四つの系譜のどれかに属しつつも、法制度的、機能的にそれぞれが共存・協働し、従来とは異なる新しい職能集団を形成しつつある。同時に従来よりも細かい職務機能と専門性をもって任用面でも役割が分化しつつあることが注目される。なお図には講師派遣をおこなう大学・高校や高校統合コースを付加した。

2 成人教育指導者 (educatore)・成人教育機関の職員 (operatore) の歴史的形成

2-1 民間成人教育指導者及び団体雇用職員

成人教育活動を担う専門家は、民間成人教育団体、公立教育文化施設、地方自治体において、歴史的に形成されてきた。

戦前から1960年代にかけては、民間団体が法人として成人教育事業を実施しており、それらの団体には成人教育指導者として国際的に知られた著名な専門家もいる。大学拡張の伝統が強い英米、民衆大学の発達した北欧・ドイツなどと異なり、イタリアではアソチアツイオニズモと呼ばれる成人教育の民間的伝統が現在にいたるまで根強い。社会改良家、成人教育思想家、宗教家、労働組合活動家、市民文化活動家などのバックグラウンドをもつ人々が団体活動と一体化した成人教育事業を実施してきた。とくに識字教育の分野と労働者の社会的向上を目的とする職業訓練、そして市民的な文化レクリエーション活動の分野には多くの施設を設置して活動する大きな市民団体が存在しており、民衆教育 (educazione popolare)・民衆文化 (educazione culturale)・社会教育文化活動 (attività socio-educativa culturale) の領域を形成してきた。

1970年代に始まる地方分権化の動向の中で、市民参加の一環として地域施設の運営や事業が市民団体に委託され、あるいは市民団体が実施していた民衆大学 (università popolare)、第三期大学 (università dell'età libera) への公的補助が増大し、民衆教育・社会教育文化活動・成人教育 (educazione degli adulti)・生涯教育 (educazione permanente)・生涯学習 (formazione) などの系譜が合流・混在する状況が生まれてきた。

たとえば、イタリアキリスト教労働者協会 (Associazioni Cristiane Lavo-

ratori Italiani=ACLI) が1951年に設立した職業教育法人 (Ente Nazionale ACLI Istruzione Professionale=ENAIIP) は、国内20州のうち17州と海外6カ国をふくむ23支部をもち、多数の専任・非常勤の職員・講師を擁し、諸プロジェクトをつうじて多額の公費補助を受けている国内有数の職業教育訓練法人である。アソチアツイオニズモを基盤に誕生している認定法人の代表的な例である。

1990年代以降、今まで法人格をもたなかった団体も、社会的協同組合法⁽⁷⁾ やボランティア法⁽⁸⁾、アソシエーション法⁽⁹⁾ によって法人格を付与され、州政府の登録団体として認知され、協定による協働事業を実施している。その多くが、成人教育・職業訓練、医療保健、文化活動、青少年指導、環境保護、移民や社会的弱者支援などの公益的な市民活動を目的としており、教育・社会文化関連施設の受託と教育文化事業の実施の担い手となっている。イタリアの非営利団体は約20万団体、そのうち3分の1が法人格をもつといわれている。民間団体における成人教育・社会文化活動の担い手は、古典的な成人教育指導者から新しい専門家・団体雇用職員へと層が厚くなりつつある。

2-2 公的機関の施設職員と自治体の成人教育担当者

文化財保存や修復、古書保存などが大きな比重を占める国立、州立博物館の職員、あるいは古典的な劇場で働く芸術系技術系職員は、一般に成人教育職員とは区別され、より限定的な高度の訓練を受けた専門家である。それに対して末端自治体 (コムーネ) における図書館や博物館、文化センター、青年・児童施設などでは、地域住民の社会教育文化活動と一体化した事業が日常的に実施されており、施設職員は市民団体と協働する成人教育活動の担い手となっている。施設職員のなかには、図書館司書や学芸員、劇場・文化センター事業系職員などがおり、多くの場合大学や専門機関の養成課程を経ている。また児童青少年施設では、指導員 (animatore) や相談員 (consulente) など、教育学・成人教育学・心理学などのバックグラウンドをもつ指導員が配置されている。青年・児童施設は2-1で述べた関連団体に運営委託されているケースが多い。

また市・県・州には成人教育を担当する部局に専門職的に任用されている職員が長期にわたって勤務している実態が見られる。大学で教育学や成人教育学

を学び、入職雇用契約で専門性を保障され、自治体政策をつうじて成人教育・地域文化の振興に従事している。しかし一般に成人教育分野の専門職制度は国の法律ではなく、自治体の判断によっているため、一律ではない。

1997年から各地の学校に付設されるようになった地域生涯学習センター (Centro Territoriale Permanente per l'Istruzione e la Formazione in Età Adulta=CTP)⁽¹⁰⁾ は国の機関であり、職員構成については、センター長は校長が兼務、常勤・非常勤の講師 (大半は教員資格者) と企画運営をおこなう職員 (これも教員出身が多い)、1、2名の事務職員が配置され、学校的形態の運営がなされている。地域生涯学習センターは、国の法制度によって全国的に設置されている中核的な成人教育機関であるが、その職員構成をみると成人教育固有職員という考え方はまだ確立されていないことがわかる。

3 職業訓練分野の事業者と公立職業教育訓練機関の職員

3-1 生涯学習・職業教育訓練事業者 (agenzia formativa)

民間の職業教育訓練事業者は、中小零細企業が大半を占めているイタリアの産業構造のなかで1950年代から技術継承、若年者養成などの場として多様な発祥をみている。1978年に制定された職業教育訓練基本法⁽¹¹⁾のなかで、州が実施する公共職業訓練事業が事業者に委託される場合の協定対象としてagenzia formativaが受託者として明記され、法規定をもつ事業主体として位置づけられた。職業教育訓練基本法では、協定の対象を職業教育訓練事業者に限定しているのではなく、「法人、教育的・社会的目的をもった団体、職業教育訓練事業者及びその組合、協同組合等」と規定しており、社会的協同組合、アンシエーションやボランティア団体も委託の公募に参入しうる仕組みがつくられている。実際、トスカナ州の規定によると職業教育訓練や生涯学習事業の委託対象には、①社会的協同組合 (cooperative sociale)、②民間企業 (imprese)、③生涯学習・職業教育訓練事業者 (agenzia formativa)、④社会的パートナー (市民団体、労働組合)、⑤行政・公的機関の5つのカテゴリーが列举されている。

ここで用いられているformazioneの概念は、狭義の職業訓練 (formazione

professionale) だけではなく、成人対象の幅広い社会的教育をふくむ内容に拡張されてとらえられていることがわかる。formazioneがlifelong-learningと同義の用語として定着することにより、伝統的な成人教育 (educazione degli adulti) がその一部に包摂され、民間職業教育訓練や企業内教育と一体化されつつあり、用語の背後にある実態の多様性をどうとらえるかという点で課題も生じているといえる。

1975年にミラノで設立されたイタリア生涯学習事業者協会 (Associazione Italiana Formatori) は、本報告で用いている「生涯学習支援者」の呼称を早くから明記している全国組織であり、職業訓練と成人教育を含む生涯学習の事業者について民間サイドで実務研究を積み重ねてきている⁽¹²⁾。この協会の規定によると、会員は「労働に関連する組織の領域で、専門的に生涯学習・職業教育訓練や成人教育に従事するあらゆる人々」が加入対象者であるとされている。活動目的として、「公私の生涯学習・職業教育訓練組織に従事している人々が、当面する諸問題について専門性を高めることに資する」よう研究討議をおこない、文化的教育的活動を推進し、「組織における教育過程に関する研究をおこない」、「学習支援者の専門性に固有のとりくみについて情報を共有し」「生涯学習・職業教育訓練・能力開発の専門領域についての出版事業をおこなう」ことなどがあげられている。

協会では1980年以降、この領域の事業者・専門家養成にもとりくんでおり、さまざまなレベルの研修コースを開設している。協会の研究活動においては、欧米の経営教育・職業教育訓練理論が体系的にくみとられ、特に産業心理学的研究や人的能力開発理論について、イタリアの労働組織の実態をふまえた独自の展開が試みられている。この団体がよりどころとしているformazioneの概念は、ヨーロッパ雇用戦略を背景とする政策化の動向と一体化した職業訓練分野だけではなく、非営利セクターやアソチアツイオニズモの領域における教育文化指導者の実務研究の蓄積と実態をも反映していることが注目されるのである。

3-2 公的職業教育訓練機関の職員と高等職業技術専門学校（IFTS）の社会的パートナー

1978年の職業教育訓練基本法から20年を経て、イタリアの公共職業訓練制度は1990年代後半に大きな転換をとげる。その詳細は本稿では割愛せざるをえないが、職員との関連で要点のみ述べておきたい⁽¹³⁾。

第一に、国所管の雇用センターが州に移管され、各県ごとに職業教育訓練機能を大幅に強化した包括的な雇用訓練センター（Centro per l'impiego）として再出発したことである。特に中学校卒業後、15歳から18歳までの高校に進学しない青年が、義務＝権利教育期間としてなんらかの訓練を受けることを義務づけた法が規定されたことにより、この年齢層を対象とする初期教育訓練、企業内実習、見習い制度などが新たに実施されることになった。あわせて、高校に職業教育訓練統合コースが開設され、在学中の生徒も州所管の職業訓練コースとの相互乗り入れに参加することが促進されている。

第二に、ポスト後期中等教育機関として高度職業技術専門学校（IFTS）が新規に開設されたことである。1200時間から2400時間のカリキュラムで、18歳以上の青年を対象として、大学とは異なる職業的専門性を習得することを目的とし、学習時間の3分の1が実習にあてられる。特にユニークなことは、この教育課程の設置については、企業、高校・大学、労働団体、自治体の四者が社会的パートナーとなり、カリキュラムの決定から受講生の選抜、学習過程のフォロー、修了認定をおこなうことが法律で義務づけられた点である。全国で年間約7000名が履修している、決して大規模ではない課程であるが、各地方の産業実態を反映したカリキュラムが実験的に設けられ、企業側、学校側、労働側の社会的視野と教育的要請が調整され、高度な職業的専門性の習得を可能にするような内容論と指導論が深められている。

二つの改革は、高校教育と職業訓練・成人継続教育・訓練の新たな次元での統合、企業内教育と公的な教育訓練の相互乗り入れ、職業訓練と生涯学習・コミュニティ教育の統合などをつうじて、新たな教育内容と指導方法論の発展を促している。公的職業教育訓練機関の職員、あるいは社会的パートナーとして運営のテーブルについている関係者は、初期訓練、後期中等後訓練、成人継続訓練などについて、指導技術的な側面とともに政策的、社会的な視野をもった

対応をせまられている。また、こうした改革をきっかけとして今までのべてきた四つの系譜が、合流・混在する契機が地域社会にさまざまな形でうまれている。formazioneが、狭く従来の職業訓練にとどまらずに、一般成人教育、継続教育を含む新たな生涯学習の内実をもちはじめているのである。

この改革をきっかけに公的な教育・訓練システムに従事する雇用センター(Centro per l'impiego)の教育訓練事業系職員(operator)やカウンセリングや相談業務に応じる専門職員(派遣業務、契約業務である場合が多い)などの存在が重要性をもつようになった。地域の雇用の実態と訓練を必要とする受講生のニーズにそって、相談をおこない、履歴書作成の支援をおこない、コースを開設し、企業内実習のカウンセリングや同伴をおこない、企業内研修の観察・評価をおこなうなど、多岐にわたるきめ細かい学習者支援の機能が求められている。コースの企画立案と学習者の相談・同伴などが雇用センターの支援業務としてモデル化され、これによって学習支援者の新しい役割・機能が広く認識されるようになり、またこれらの業務を適切に果たすという教育的効果の観点から、教育・訓練事業者の認定と評価がなされるようになってきた。

4 生涯学習機会の提供者(provider)と学習支援者(formatore)

4-1 学習機会の提供者のカテゴリー＝支援者の所属する機関・団体

以上概観したように、学習支援者は、分野ごとに特定の機能と共通する職能を共有しているとみられる。その実態を明らかにするうえで、ノンフォーマル教育における学習機会の提供者(provider)の各セクターに従事する専任・非常勤職員という視点から、学習支援者の機能を総合的に分析するという研究関心が深められてきた。これまで多様なセクターの系譜ごとに実態としてばらばらに存在していた職能集団を、統合的生涯学習システムの構築という政策動向に即して統一的にとらえようとする理論的枠組みと実証的な調査方法が検討されるようになった。

表-1は、労働者職業教育訓練開発機構(ISFOL)が、ノンフォーマル教育の学習機会の提供者のカテゴリーごとに登録名簿を収集して全国的にアンケート調査を実施し、その回答から「提供者」の属性とその割合を一覧にまとめた

ものである。

ISFOLの調査は、イタリア全州から収集された5,305機関・組織を標本とし、回答の得られた1,295組織・機関についてカテゴリー分類したものである。この表から、図-1で概念化した学習支援者の系譜が、生涯学習の提供者のカテゴリーとしてとらえた場合にどの程度の比重を占めているのか、概況をみることができる。教育訓練機関については公私の区別をしていないこと、非営利セクターの団体が占める比重がきわめて高いこと、自治体の教育機関による学習機会の提供は量的にかなり限定されていることなどの実態を読み取ることができる。ただしこの調査では、学習機会の供給者の調査にとどまり、生涯学習支援者についての検討はおこなわれていない。

4-2 生涯学習の職員に関する場と機能の分析

トスカーナ州の教育・職業訓練・労働政策部では、2001年に『生涯学習の場における職員』⁽¹⁴⁾という興味深い調査報告書を刊行している。この調査の枠組みとして用いられた「場」(luoghi)と「職員」(operatori)は、表-2、表-3のようにカテゴライズされている。

なお調査票では表-2が縦軸、表-3が横軸として作成されているため、調査対象項目は $42 \times 9 = 378$ となる。また、表-2は、「生涯学習の場」であるとともに、トスカーナ州における「統合的生涯学習政策」の事業体系を示しており、事業内容の区分に従って具体的な予算措置をとる事業が実施されていることが項目作成の目安となっている。

たとえば、社会保健サービスは、社会保健サービス管区ごとに市・県からは独立して実施されている業務であるが、地方自治体や地元の社会的協同組合が個別に支援をおこなっており、事業の中で相談員や自立支援のための生活指導をおこなっている団体雇用職員が多数存在する。ツーリズムや文化財・環境文化などの分野でも、文化・環境施設の業務委託のなかで環境教育や文化財教育、子どもたちのための体験活動支援などが広く行なわれている。表-1にみるように非営利セクターの占める比重が大きいこともうなずける。

表-1 学習機会の提供者の性格とその割合

各セクターにおける主要な機関・団体	全体に占める割合 (%)
公私の教育訓練機関・組織	48.8
○雇用センター	3.1
○地域生涯学習センター	22.6
○技術高校	10.3
○職業高校	4.0
○その他の学校	4.4
○自治体の教育機会提供機関	0.3
○大学	0.3
○その他の公私教育訓練機関・組織	3.8
非営利セクター	37.1
○民衆大学・第三期大学	8.6
○ボランティア団体	18.6
○文化・レクリエーション団体	6.0
○協同組合	0.9
○NGO	0.5
○その他の非営利団体	2.5
文化施設	10.6
○図書館	10.3
○博物館	0.1
○その他の文化施設	0.2
それ以外の国・自治体の行政部局	3.0
○国	0.2
○州	1.7
○県	0.3
○コムーネ	0.8
それ以外のタイプの組織	0.5
合計	100.0

出典：ISFOL, *Adult Education : Supply, Demand and Lifelong Learning Policies*, 2004, p.75.

トスカーナ州の統合的生涯学習のとらえ方は、民間セクターをふくむマクロな社会的アプローチにもとづいている。その理論的な解釈モデルは、『『ダイナミックな学習共同体』は、伝統的な教育システムの内部にのみ見出されるので

はない。(中略) 学習機会の提供は、システムとその規則の伝統的な支配と比べて、一定程度自立的である。それは、公衆のために、きわめて多様性のある学習要求を受け止めて、最前線で現代的に機能しているに機関・事業者 (agenzia) によって保障されるのである⁽¹⁵⁾ というとならえ方にたっている。

ここでは、生涯学習の新しい市場の誕生と、その根底にある個々の市民の「学習要求」(domanda) に目がむけられている。その観点から、学習支援者とは、「公私の主体を問わず、学習情報を伝達するというよりも情報を獲得するよう促進し、学習者の動機付けをおこない、学習に容易にとりくむことができるように支援する役割を果たす者」であると規定される⁽¹⁶⁾。学習者が自らの学習要求の充足を求めてタテ・ヨコに移動し、それぞれの学習機会において適切な学習成果をあげることができるように、支援する「組織的な」文脈から、複合的な学習支援者像を描き出そうとしているのである。

このような考え方をふまえて、生涯学習の場と提供者について表-2と表-3にもとづく標本調査がおこなわれ、「職員」「場」「機能」の定性的な整理がなされた。表-4は、その概要を筆者が一覧にまとめたものである。

表-4に見るように、「場」の特性に応じて職員の機能が限定されるとともに、

表-2 生涯学習の場 (学習機会を提供する事業者)

提供主体の類型	提供される事業内容の区分と事業の名称
学校	幼児 小学校 中学校 高等学校
成人教育	基礎 中級 高等技術専門学校
職業訓練	基礎 継続 その他
社会的人権	青年 女性 移民 環境 高齢者
社会保健サービス	児童 健康 性 心身障害者 母性・父性 薬物依存 その他
文化環境	読書振興 マルチメディアの識字 ツーリズム ワークショップ 文化団体 文化財・環境文化 その他
身体環境	(表記なし)
労働環境	雇用センター 労働安全 積極的労働政策 複合労働契約 その他
同伴サービス(個人対象)	情報 カウンセリング オリエンテーション 認定 能力のバランスシート作成 学習支援者の養成 その他

出典：Regione Toscana, *Gli operatori e i luoghi della formazione*, 2001, pp.13-15.

「場」を横断して共通する職員の機能も示されている。ここで析出されている学習支援者は、1～6が、学習過程の展開される現場で、学習者に直接コミットし、支援する現場職員、7～11が、実施・運営する組織の経営・管理をおこなうマネジメント業務に従事する組織者、12～14が政策の立案・決定・執行およびその理論的整理をおこなう専門家という三つのカテゴリーに大別されることがわかる。すなわち、①学習過程の支援者、②学習組織の経営・運営者、③政策の企画・立案担当者である。

①の学習過程の支援者としてあげられている人々のなかで、チューターとよばれる人々が新しい職種として重視されてきている。学習支援者の概念自体が、生涯学習の再定義とかかわっており、BDA（必要性の分析→専門分野の講師→教室の講座 *bisogni-docenti-aula*）という伝統的な図式からの脱却が現代的な生涯学習の特徴であると理解されているからである⁽¹⁷⁾。

表-3 職員の機能別カテゴリー

職員の機能と職種名称	
教育計画策定者 (<i>pianificatore della formazione</i>)	
人事政策担当者 (<i>politiche del personale</i>)	
学習提供組織の運営責任者(<i>direzione e gestione di agenzie formative</i>)	
生涯学習機会提供計画の立案者(<i>programmazione dell'offerta formativa</i>)	
生涯学習の企画立案者(<i>progettista di formazione</i>)	
監督・評価者(<i>controllo e valutazione</i>)	
個々人の学習要求を支援するチューター (<i>tutor per servizi di supporto alla domanda individuale</i>)	
学習過程のチューター(<i>tutor di attivita formativa</i>)	
講師・教育指導者(<i>docente</i>)	

出典：表-2に同じ。

表-4 生涯学習機会を提供する職員と場と機能

	職員	主な場	主な機能
1	システムのサポートをおこなう技術者 (<i>tecnici di supporto</i>)	労働組織内部 遠隔教育、文化施設	サポートシステムの運営、 庶務、教材準備、広報・資料収集
2	教室や企業におけるチューター	企業内職業訓練・継続訓	個人・グループの教育計画

	ター (tutor d'aula o di azienda)	練 雇用センターの15-18歳 訓練、IFTS、企業の見習 い制度、研修	の適正化 データベースにより多様な 職員とコンタクト、教育の 場の整備、教材の準備、受 講者名簿作成、受付、経過 観察、資料収集、受講生の 動機付け
3	教育過程運営における専 門的チューター (tutor specializzati nella gestione del processo formative)	企業内職業訓練・継続訓 練、雇用センターの15- 18歳訓練、IFTS、企業の 見習い制度、研修	活動計画、多様な職員の個 別対応、教育の場の整備、 受講者名簿作成、受付、講 師に関する情報、経過観察、 資料収集、受講生の動機付 け
4	個別教育サービスのチュー ター (tutor di servizi formativo individualiz- zati)	雇用センター・青年セン ター・広報係・相談窓口、 IFTS、成人教育機関・団 体、社会的弱者への支援 事業	情報提供、資料収集、オリ エンテーション、コンピテ ンスのバランスシート作 成、データベースの作成、 就労支援、見習い・研修の 経過観察、積極的労働政策 の推進、就労の場への配置、 職業相談
5	専門分野の講師 (docenti disciplinari, esperti nei diversi ambiti)	成人教育機関、職業学校、 IFTS	専門分野のカリキュラムに そった教授活動、教育計画 に応じた講師の支援・受講 生へのサービス、統合的な 教育計画の実現
6	教育工学・教育方法の専 門技術者 (operatori spe- cializzati in tecnologia della formazione)	青年・成人教育のあらゆる 機会・場	教育組織・方法の側面で計 画をよりよく実現するため の関与、対象別の工夫、プ ロジェクトの評価
7	企画立案者 (progettisti)	あらゆる機会・場、教育 モデルの革新の必要にせ まられている企業	ファンドレイジング、特定 状況から必要とされる教育 課題と企画案とのすりあわ せ、人材や資源の評価、特 定課題の企画の練り上げ、 採択への対応

8	人材活用部門担当者 (adetti alla gestione delle risorse umane)	企業の人材養成計画部門、 人事部門、産業大学	企業内教育への対応、新規採用者の教育、オリエンテーションによる個別社員教育、教育機会の選択、結果の評価、企業の人材力の評価、企業教育の企画立案のコーディネート
9	生涯学習機関のマネージャー (manager di agenzia formative)	青年・成人への学習機会の提供機関、事業者、アソシエーション、協会、基金	人材の活用、施設・財源運用の管理、ファンドレイジング、企画立案の管理、手続き・成果のレベルの質のコントロール、結果の評価
10	教育訓練組織の責任者 (dirigenti di agenzie formative)	生涯学習機関・団体、教育システム	生涯学習市場の管理、生涯学習機関・団体の中期的発展戦略を練ること、生涯学習の成果についての研究に関する情報、学習機会の質や適正なコストなどの一般的な評価
11	評価者 (valutatori)	行政組織、私的機関・団体、国際機関 (特にEU) と関連する組織	既存のモデルに従った質の認定、プログラムの事前評価、企画立案やその適切性についての事前評価、観察・視察システムの構築と運用
12	計画立案者 (program-matori della formazione)	国・州・地方の担当部局、政策立案・執行組織	諸計画の解釈、所轄部局の政策選択の表明に同意したうえでの評価の要素への対応、国・州・地域の作業プログラムを練ること、制度間調整のサポート、実施計画の立案、施策実現のための公募
13	計画策定者 (pianificatori della formazione)	EU戦略にもとづくナショナルアクションプランと州のマスタープランの計	戦略にもとづく短期・中期・長期計画策定、財源及び可能な財源の手当、計画

		画策定当局	策定から立案にいたる政府の 手続きの確定、異なる制度 レベル・多様な主体間の 調整、管理と評価のための 予算措置
14	生涯学習の研究 (ricercatori in scienza della formazione)	大学、企業、法人、その他の機関・団体	学術的研究、決定への参加、 商業的な機会の生産への協力

出典 表-2・3に同じ。pp.42-55より佐藤一子作成。

②の経営・運営者も、新しい支援者像といえる。企画立案者 (progettista) は内容面の企画だけではなく、その企画の必要性の説明や実施のためのファンディングの側面にもかかわっており、広い意味でマネジメントの一環をなしている。機関・事業者 (agenzia) は、企画から実施の全体にわたって質を求められ、評価にさらされる。機関・事業者が法人として認定され、事業の質を評価され、行政との協働関係を発展させるうえで、有能な企画立案者を擁することが民間事業者にとっても課題となっている。

③の政策担当者は、生涯学習支援者としては古典的であるが、その役割は変化している。地域発展計画・雇用計画などの諸計画への位置づけ、社会的パートナーとの協働関係の発展、異なる制度レベルの相互調整など、高度で視野の広い調整能力が求められている。そうした関係づくりが計画立案にも反映され、政策決定過程が合意と参加の手続きを重視する方向に変化してきている。

このような新しい生涯学習支援者像の全体像を把握するうえで、職業訓練制度の改革もたらした影響は大きい。脱却すべきBDA方式は公的な成人教育システムにおいて一般的な姿であったが、EUの生涯学習戦略→統合的な生涯学習政策→すべての人に対して開かれた職業訓練 (青年教育、女性教育、移民教育など) →生涯学習機関・団体の認定と委託の過程をつうじて、チューター、グループ相談、個人相談、同伴、遠隔教育による自学自習などの新しい方法が導入されるようになった。学習支援者の役割・機能は実証的な検討とともに、学習論的な論議の中心課題にすえられるようになってきたのである。

4-3 生涯学習支援者の学習論的分析

ISFOL（「労働者職業訓練発展機構」Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori）は、雇用活性化と労働者の職業訓練計画のための調査・研究・政策立案をおこなう労働社会政策省の外郭研究機関である⁽¹⁸⁾。ISFOLは、雇用政策に関する政府と社会的パートナー（事業所連合、労働組合）との合意形成においても、国と州の制度間調整においても研究調査にもとづく問題提起をおこない、雇用訓練政策に理論的な裏付けを与える重要な役割を果たしている。生涯学習・継続成人教育、職業訓練、企業内教育の三つの異なる世界はISFOLの研究蓄積によって概念的に統合がはかられていったといっても過言ではないであろう。

ISFOLが2001年に発刊した『生涯学習の実践から理論への認知論的研究』⁽¹⁹⁾では、雇用政策・職業訓練の政策的検討からふみだして、生涯学習論、教育学、経営学、組織心理学の学際分野にわたる理論的検討をおこなった組織的研究であり、「生涯学習」の新たな概念構築をふまえて生涯学習支援者についても掘り下げた考察をおこなっている。

本書によれば、すでに1989年のイタリア生涯学習事業者協会（AIF）の大会で、ノールズのアンドラゴジー概念にもとづいて、生涯学習支援者の目的は「学習活動を促進すること」であり、生涯学習支援者とは「諸組織で働く成人学習の専門家である」と定義されている。そして先述のBDA（必要性の分析→専門分野の講師→教室の講座 *bisogni-docenti-aula*）からの脱却は、生涯学習支援者の集団内部から提起された課題であったことが指摘されている。「BDAによる生涯学習は、質の高いものであるかもしれないが、量的な必要性に対して構造的あるいはコストや柔軟性、人的要素の面で限界があり」、①きわめて幅広い人々に開かれた機会とするために、②継続的な学習を推進するために、③あらゆるタイプのあらゆる領域の学習の必要性に応えるために、④担い手や活用しうる資源や方法を拡大するために、⑤生涯学習の方法を柔軟にするために、⑥生涯学習と長時間労働という距離関係を縮めるために、BDAのみに依存することの限界を克服することが求められたのであると述べている⁽²⁰⁾。

ISFOLは、学習支援者たちが提起する課題、とりわけ、職業訓練と企業内教育がなぜこうも分断されているのか、という問いかけに応えるべく、生涯学習

の領域分断的な実態を統合する理論的な研究を重ねてきた。IT教育や知識社会への移行を視野に入れた生涯学習の展開として次のような点に注目する必要性が指摘された⁽²¹⁾。

- ① 遠隔教育の重要性
- ② 伝統的なBDAに比べて、コーチング、チューターリング、メンタリングなどの新しい方法を導入した参加型グループ学習が労働の場でより大きな効果をあげていること
- ③ 労働の場面にナレッジ・マネジメントによる特定的手段・システムの活用が導入されていること
- ④ ラーニング・オーガニゼーションの方向付けと概念構築
- ⑤ 学習者が招かれるのではなく、みずからアクセスするラーニングセンターに学習資源を集中することにより、学習者自身による自己主導的学習が支援される
- ⑥ あらゆるタイプ、分野のスペシャリストがそれぞれの分野の学習支援者として強く求められていること
- ⑦ 目的的な生涯学習、あるいは生涯学習も目的にあわせもつ事業をふくめたイントラネットシステムの構築

このような生涯学習の拡大への注目をつうじて、ISFOLでは生涯学習支援者を次のように定義した。

「新しい次元で活動する新しいタイプの生涯学習支援者とは、学習活動のために、企業や労働界、社会、そして世界に分散している既存の資源を探求し、識別し、入手し、アクセスできるようにする役割を果たし、学習活動を促進する人」である。「生涯学習支援者は、組織的、意図的、明示的、自覚的に学習過程に従事する」という点で、生涯学習のなかでも目的的な活動をおこなう。しかし生涯学習は、「事実としての」生涯学習や「意図的ではあるが教育とはみなされない文脈的な」生涯学習を含む広義のシステムであり、「生涯学習」(formazione)と「生涯学習支援者」(formatori)は概念的に区別されなければならない。生涯学習支援者は、「活用可能な資源をつうじて相乗作用を生み

出すために、生涯学習のマクロシステムに留意することが必要である」⁽²²⁾。

このような生涯学習のとらえ方をふまえたうえで、単に教室タイプではないフィールド、自学自習、遠隔教育、ラーニングセンターなどの学習場面で学習の促進をおこなう仕事の専門性を分析して、以下の9つの生涯学習支援者のプロフィールを浮き彫りにしている。

- ① 講師 (docente)
- ② マネージャー (manager)
- ③ 企画立案者 (progettista)
- ④ 学習過程の支援者 (formatore processista) (チューター、オリエンテーター、領域ごとのチューター、遠隔教育のチューター)
- ⑤ 探索者 (reperitore) (資料や方法を見つける人)
- ⑥ 教育工学分野の専門家 (strumentista tecnologo)
- ⑦ 広報・伝達者 (comunicatore)
- ⑧ 教材・プログラムの提供者 (fornitore)
- ⑨ On the Jobの支援者 (formatore on the job) (トレーナー、研修指導者、コーチ、メンター、チューター、業務分野の講師)

ISFOLの生涯学習支援者像は、先にあげたトスカーナ州の生涯学習支援者にみられた政策担当者や計画者はあげられていない。しかし、学習支援の機能の精査をつうじて、現状では業界ごとに散在している生涯学習支援者を統合し、共通項をもつ新しい生涯学習支援者像のとらえ方を打ち出している点に研究の発展的な蓄積が示される。ISFOLではさらに、生涯学習研究の要にすえているコンピテンス概念を用いて、生涯学習支援者の専門性とは「コンピテンスを形成するコンピテンスである」と表現し、生涯学習の分野での支援者養成のあり方、その社会的認知の基準をめぐる課題を提起している。

むすび

以上、社会的文脈からのマクロなアプローチによって浮き彫りにされている

生涯学習支援者のとらえ方について、州の統合的生涯学習政策の観点からの研究、ISFOLの職業訓練と生涯学習の統合的な研究の動向をみてきた。他にも、地域社会の社会教育的な活動や非営利団体の教育活動に限定した専門職員論や大学における養成論などがある。また経営学の領域では、コンピテンスモデルに即して、「なすことをつうじて学ぶ」生涯学習のプロセスを認知心理学的に解明する人材養成論の蓄積がある⁽²³⁾。1980年代以降、「問題解決能力」を認知心理学的に究明してきた人材養成論から「批判的思考能力」論や「横断的コンピテンス」論が提起され、成人教育学と生涯学習論の学際的交流が深められているのである。

「学習とは、コンピテンスの獲得の過程であり、生涯にわたって学習するというコンピテンスを習得すること（学習するというコンピテンスの形成）」が学習支援の目標⁽²⁴⁾と措定されるとき、労働の場における学習と社会における学習のプロセスは連続的なものとして理解されうる。

イタリアでは長年、公的な成人教育体制は不十分であったが、1990年代以降、「生涯学習の再興」とともに、生涯学習支援者論が新たな展開をみていることがうかがわれる。今後さらに、生涯学習概念自体のイタリアの展開の過程に即して、生涯学習支援論を学習論とのかかわりで掘り下げていく必要がある。

[注]

- (1) 佐藤一子「イタリアにおける『統合的生涯学習』政策の展開」東京大学大学院教育学研究科生涯学習基盤経営講座社会教育学研究室編・刊『生涯学習・社会教育研究』第31号、2007年3月、参照。
- (2) 三輪建二「成人の学習」日本社会教育学会編『成人の学習』（日本の社会教育第48集）東洋館出版社、2004年、pp.12-13.
- (3) 堀薫夫「アンドラゴジーと人的能力開発論」同上、p.27.
- (4) 同上、p.31, 注35), p.28.
- (5) 1980年代以降のEU社会政策は、1970年代の北欧型福祉国家（平等な再配分）の追求から、労働・雇用に重点をおくワーク・ウェルフェア型福祉に変化している。深刻な失業問題に直面している南欧諸国では、雇用改善が最重要課題となっている。積極的社会政策（active social policy）とは、雇用改善、労働力人口比率の拡大、労働市場から排除されている人々のア

クセスの保障、労働力の質的向上をめざす人材養成などの積極的労働政策を柱とした社会政策であり、南欧・中欧諸国において特に重点的に導入されている。

Mara Tognetti Bordogna, *Lineamenti di Politica Sociale*, Franco Angeli, 1998, pp.29-31.

- (6) formazione は、英語の lifelong learning のイタリア語にあたる用語として一般に定着している。しかし成人教育研究では、「生涯教育 (educazione permanente)」「生涯学習 (apprendimento del tutto l'arco della vita)」が用いられることも多く、formazione が従来の成人教育概念とどのような異なる意味合いをこめて用いられるようになったのかということ自体、今後の検討課題である。上記、注(1) 拙稿p.39参照。
- (7) Legge 8 novembre 1991, n.381 Disciplina delle cooperative sociale.
- (8) Legge 11 agosto 1991, n.266 Legge-quadro sul volontariato.
- (9) Legge 7 dicembre 2000, n.383 Disciplina delle associazioni di promozione sociale.
- (10) Ordinanza Ministeriale 29 luglio 1997, n.455 Istruzione dei centri territoriali permanenti.
- (11) Legge 21 dicembre 1978, n.845 Legge-quadro in materia di formazione professionale.
- (12) イタリア生涯学習事業者協会 (Associazione Italiana Formatori) の公式ホームページより。
<http://www.aifonline.it/2007/8/27>.
- (13) 佐藤一子「イタリアにおける成人継続教育・職業訓練の体系化と就労支援」科学研究費補助金基盤研究 (B) (研究代表者・佐藤一子)『成人継続教育におけるキャリア形成と地域支援システムの構築に関する総合的研究』(研究成果報告書) 2007年 3月、参照。二つの教育改革については、Dario Missaglia, Sergio Zoppi, Gianna Gilardi, *La formazione integrata*, Franco Angeli, 2001参照。
- (14) Regione Toscana, *Gli operatori e i luoghi della formazione*, 2001.
- (15) *Ibid.*, p.25.
- (16) *Ibid.*, p.59.
- (17) ISFOL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione : un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, 2000, pp.144-145.

- (18) ISFOLは、EUの雇用戦略を国内に導入し、またイタリアのデータを国際機関に提出するうえでもオーソライズされた機関である。職業訓練基本法にもとづく職業訓練政策（*formazione professionale*）の概念が、EUの戦略・目標にしたがって生涯学習（*lifelong-learning=formazione*）へと拡張されて理解されていくうえで、ISFOLが刊行してきたおびただしい研究報告書が与えた影響はきわめて大きい。成人教育界で生涯教育（*educazione permanente*）や生涯学習（*apprendimento del tutto l' arco della vita*）という用語が通用していたが、ISFOLが研究調査のナショナルセンターとして、全国的に専門研究者を結集して、*lifelong-learning*のイタリア語として*formazione*の語を定着させていった役割は大きい。
- (19) 注(17)参照。
- (20) *Ibid.*, ISFOL, pp.140-143.
- (21) *Ibid.*, pp.144-145.
- (22) *Ibid.*, pp.148-149.
- (23) Adalsia Battistelli, Vincenzo Majer, Carlo Odoardi, *Sapere fare, essere*, Franco Angeli, 1992.
- (24) *Ibid.*, p.266.

付記：本稿は、平成19年度第54回日本社会教育学会における自由研究発表をもとにしている。本稿の執筆のための資料収集に際して、法政大学キャリアデザイン学部科研費連動研究助成金の助成を受けた。記して謝意を表する。