

日本におけるリカレント教育の構造と機能の分析 ——学び直し論との関連を踏まえて——

笹井宏益

Analysis of the Structure and Function of Recurrent Education in Japan: Based on the Relationship with the Theory of Re-learning

Hiromi Sasai

Tamagawa University Research Institute, Machida-shi, Tokyo, 194-8610 Japan.

Tamagawa University Research Review, 26, 17-32 (2020)

要 約

本稿では、ユネスコの生涯教育論の文脈におけるリカレント教育の思想や理念としての特徴を明らかにするとともに、高等教育機関や学習者による取組、特に、学修機会へのアクセス、履修形態、カリキュラム、教育の方法、学修の成果に対する社会的評価といった点について、現状を踏まえて分析している。

Abstract

This paper clarifies the characteristics of recurrent education as an idea in the context of UNESCO's theory of lifelong learning. And it analyzes the efforts by higher education institutions and learners, especially on access to learning opportunities, course formats, curriculum, educational methods, and social evaluation of learning outcomes based on the current situation.

キーワード：リカレント教育、学校と社会の接続、カリキュラム、教育の方法、アンドラゴジー、学修の成果、社会的評価

Keywords : Recurrent Education, Connection between school and society, Curriculum, Educational Methods, Andragogy, Learning Outcomes, Social Evaluation

1 はじめに

本稿は、近年、社会的に話題になっている「学び直し論」の原型であるリカレント教育論の論理と教育や学習を進めていく上での特徴を構造としてとらえ、そうした構造の下で、日本において、どのような取組がなされいかなる実態にあるのか等について、今後の課題を含めて

明らかにしようとするものである。

言うまでもなく、リカレント教育論は、その思想体系はもとより、行政機関や大学等の高等教育機関による具体的取組、さらには個人や企業の受け止め方等に関して、多角的な分析アプローチが採られており、研究上の論点も多種多様である。こうしたことを踏まえ、本稿は、リカレント教育に関して、西欧、特にユネスコの生涯教育

論の文脈におけるリカレント教育の思想や理念としての特徴を明らかにするとともに、日本における行政施策や高等教育機関による取組や個人の意識や行動の特徴等に焦点を当てて分析し、リカレント教育特有の構造と機能を浮かび上がらせることを目的としている。

経済協力開発機構（OECD）によるリカレント教育論は、ユネスコの生涯教育論の系譜を引き継ぎつつも、1970年代におけるスウェーデンの経済学者たちの着想と理論化を踏まえて、OECDが体系化したものである。もともとOECDは、第二次世界大戦後、ヨーロッパの経済復興のために創設された国際機関であり、そこで構想されたリカレント教育論は、職業人育成論とキャリア形成論の性格を併せ持つものであるという点で、つとめて現代的な意義を持っている。実際に、それは、1973年の報告書公表時から現在に至るまで、世界に大きな影響を与え続けてきた。日本においても、政府の審議会での議論をはじめ雑誌やインターネット上の記事や実践レポートなど、様々な場面で取り上げられてきており、近年では、日本版リカレント教育論とでも言うべき「学び直し論」として大きくクローズアップされている。このことは、リカレント教育にかかる思想や実践が、着実に日本社会に浸透しつつあることを示すものと言えよう。

本稿では、後述するように、学習活動や仕事を含めた社会的活動の連続性／非連続性を「接続」という言葉で表し、そこに焦点を当ててリカレント教育の構造と機能を論じている。学修者の主体性に基づく知識やスキルの連続的／非連続的な向上を基本的な視座として分析することにより、リカレント教育を具体化し有意義なものとする際の条件を最適化することが可能になると考えたからである。

2 リカレント教育という概念

(1) 古典的生涯教育論の基本的枠組み

生涯教育が国際的に議論されるようになった出来事としてしばしば挙げられるのは、ユネスコの成人教育部長であったラングラン（Paul Lengrand）による提案である。1965年、パリで開催された第三回成人教育推進国際委員会において、ラングランは、『生涯教育（Éducation permanente）について』と題するワーキングペーパーを提出した。そのペーパーの要点は、経済社会の高度化・複雑化などが進展する中で、人々が豊かな人生を歩むた

めには、社会の変化に適切に対応することが必要であり、それゆえ、①学校を卒業した後も人生の各段階で常に自身の持っている知識やスキルを刷新し続けたり、②学校や家庭等で学ぶだけではなく広く地域や社会において様々な形で学んだりすることが求められる、という点にあった。前者は、教育活動にかかる機会や場の「垂直的統合」、後者は、同じく「水平的統合」と呼ばれている。

こうした「時間的に継続して教育を受けること（Lifelong education）」と「空間的に様々な場で教育を受けること（Life wide education）」は、人々が享受する教育活動の意味をとらえ直すという作業をとおして、学校教育それ自体を相対化するとともに、「学ぶ」という概念を著しく拡大することをもたらした。「学ぶ」という概念の拡大は、人間の成長発達プロセスにおける個人学習の意義や様々な社会的活動における「生きる力」の重要性などを認めることにつながるとともに、教育する側よりも学習する側の立場や視点を強調することに帰結する。実際に、ラングランに続くフォール（Edger Faure）らによるレポート、*Learning to Be*（日本語訳名『未来の学習』、1972年）では、学習者による「学習活動」を基本的視座においた考え方を追求しており、以降「生涯教育」から「生涯学習」へという大きな流れが生まれてくることになる。

ラングランやフォールらによる古典的生涯教育論は、いわば「教育や学習という営み」（以下「教育／学習」と言う。）に対する意味づけに関わるパラダイム・シフトとでも言うべき視点を提供している。その基本となる点は、次のようにまとめられよう。

- ①**社会との関わり合いによって個人の人生が創生・構築されるという視点**
常に変わり得る社会の在りように対し個人は生涯をつうじてどのように対処していくべきかという点を重視し、そこから教育／学習の意義をとらえ直している。
- ②**教育／学習にかかる機会や場を、広範囲・多領域に存在するものであり、かつ継続的に取得することが可能なものとしてとらえる視点**
教育／学習にかかる機会や場は学校教育以外でもたくさん存在し、自らの発達段階やおかれた状況等を踏まえて、それらを自らの人生のために統合・活用することが重要であるとしている。
- ③**学校教育を相対化してとらえる視点**
学校教育は極めて重要なものであるが、それゆえにこ

そ生涯にわたって行われる教育／学習の一部として位置付け直す必要があり、人間の生涯にわたる成長発達を見据える中で、若年期に学校教育において何を教え何を学ぶことが最も望ましいのかという点に焦点を当てて意義付けることが重要であるとしている。

これらの視点は、学校教育という社会システムの役割と機能を、一人ひとりの生涯にわたる成長発達プロセスの中の一部として位置付け直し、教育／学習を個人が豊かな人生を創り続ける上での原動力と同義的にとらえている点で、画期的なものと言える。また、そうしたことを最適化する条件として、i) 学習活動の継続性（時間的連続性）、ii) 学習活動の空間的広がり（広域的多様性）、を重視している点は、生涯教育思想の本質的な部分として、現在でも広く受け継がれている。

こうしたユネスコの生涯教育思想は、1996年に、ドロール（Jacques Delors）らによって組織された21世紀教育国際委員会のレポート、*Learning: The Treasure Within*（日本語訳名『学習：秘められた宝』）に結実している。ここでは、“Learning to know” “Learning to do” “Learning to live together” “Learning to be” といった学習の4本柱が示されており、とりわけ、ドロール自身が同レポートの序章において述べているように、「Learning to live together」、すなわち「他者と共に生きることを学ぶ」ことが、個人が豊かな人生を歩んでいく上で最も重要とされている。「異なる文化を有する他者と良い関係を創り共に生きていくこと」を生涯にわたる学習活動の一つの形として位置付けたことは、その後の世界に大きな影響を与えることとなった。

ラングランの提案、フォール報告書、ドロール報告書など、ユネスコによって提唱された古典的な生涯教育（生涯学習）思想の基本的な特徴をわかりやすくまとめると、次のとおりである。

ア. 個人が豊かな人生を歩む（生涯にわたって成長発達をする／キャリアを形成していく）上で、生涯をとおしての教育／学習は不可欠なものである

イ. 教育／学習は、学校教育というシステム内で完結するものではなく、社会に出てからも、その変化に対応して必要となるものである

ウ. 教育／学習を実践する上で、実践にかかる「時間的連続性」「広域的多様性」「他者との関係性」と言った条件を最適化することが重要になる

(2) OECD によるリカレント教育論

1973年、経済協力開発機構（OECD）の教育研究革新センター（CERI）は、*Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*（日本語訳名『リカレント教育—生涯学習のための戦略—』）という報告書を公表した。この報告書は、国際的に大きな反響を呼び、翌1974年にはその日本語訳が刊行されるなど、日本でも急速に関心が高まった。そこでの基本コンセプトは「青少年期という人生の初期にのみ集中していた教育政策を個人の全生涯にわたって労働、余暇、その他の活動と交互に行う」という点にある。OECDは、この教育改革を「血液が人体を循環するように、個人の全生涯にわたって循環させよう」と表現した。こうしたコンセプトを具体化した、リカレント教育論の特徴とでも言うべき考え方は、次の点にある。

第一に挙げられる点は、主に学校教育を終えた後の社会人が、大学や大学院あるいは専門学校等の教育機関を利用して再教育を受けるという点を重視していることである。ラングランに代表される古典的な生涯教育論は、職業能力の向上を目的とした、時代が求めている高度な知識や技術の習得はもちろん、生活上の豊かさを追求するために必要とされる教育／学習を、生涯にわたって継続したり社会の様々な場で行ったりすることの重要性を強調してはいるものの、学校という教育機関での学習実践に限定してはいなかった。こうした「教育／学習にかかる多様な機会や場を自己の成長発達プロセスに統合してゆく」という古典的な生涯教育論の考え方は、理論面・実践面双方の面で、これまでの教育／学習の在り方に根本的な検討を迫るものであったということが出来るが、リカレント教育論は、こうした古典的な生涯教育論の思想的文脈を踏まえつつも、一度社会に出た人が学校に戻りそれを利用して再教育を受けるという、学校という教育機関の持つ教育作用を重視している点に最大の特徴がある。

この背景には、もともとOECDが経済協力をつうじて産業社会の発展を志向する国際機関であり、その原動力として、一人ひとりの勤労者や経営者が、最新の職業的知識・技術を習得し仕事に活かしてもらうことを志向している機関であることが挙げられよう。すなわち、リカレント教育論は、産業社会の要請に対応しつつ、職業人・社会人の生涯にわたる成長発達の在りように着目しており、産業社会の発展のためには、一人ひとりの社会

人の有する専門的な知識・技術のリフレッシュが必要であると考えている。そして、それを実現するためには、何よりも学校、とりわけ高等教育機関が大きな役割を果たすべきであると考えているのである。他方、社会への開放を目指す高等教育機関にとっても、少子化が進行する中社会人の存在は改革を進める上で重要な意義を持っていることは言うまでもない。リカレント教育論は、学校という教育機関の社会的活用に関心をもち、学校という教育機関の社会的活用に関心をもち、「社会人再教育のために学校を活用する」という点を本質的なものとしている。それゆえに、この論理は、必然的に高等教育機関をはじめとする教育システム全体の改革に帰結することになる。ここで言う高等教育機関の改革とは、単に教育サービス提供の相手方が多様になるという点にとどまらず、それぞれの機関における教育の内容や方法、入試等の選抜方法や成績評価の方法をも含んでいる。さらには、学生募集の対象や方法、学生支援サービスの内容等を含め高等教育機関の運営全体についても抜本的な改革を迫るものである。

他方、「リカレント教育は、義務教育後、あるいは基礎教育後のあらゆる教育に対する包括的教育戦略であり、その本質的特徴は、労働を主とした余暇や引退生活といった諸活動と教育を各個人の生涯にわたり回帰的に分散するところにある。」（前掲『リカレント教育—生涯学習のための戦略—』135頁、1974年）と述べられているように、リカレント教育論では、「社会に出た後学校に戻り、一定の知識・技術の習得をはじめ、さらには学位や資格等を取得した上で、再度社会に戻って活躍する」という社会人としての生き方モデルが奨励されている。このような「学校と社会との間を行ったり来たりして自らの人生を創っていく」とする往還の論理が、リカレント教育論の第二の特徴である。こうした営みを奨励する点が、まさに「リカレント = Re-current」と言われるゆえんでもある。

この「往還の論理」の意味するところは具体的にどのようなことであろうか。リカレント教育の主役は一人ひとりの社会人であり、社会人がこうした営みを実践することは、その職業生活をはじめとする生活全般に大きな影響を及ぼす。すなわち、リカレント教育の実践は、自分のため、会社のためといった目的的な知識・技術の習得にとどまらず、実践者の生活全般や人生設計を変えることにつながる営みであり、その意味で、リカレント教育論は一つの「生き方モデル」を提供するものである。その際、「知識やスキルを習得すること」が「人生を

変えること」につながるものと考えれば、リカレント教育は、まさに個人のキャリア形成において重要なステップアップの機会を提供するものと位置付けることができる。このように考えると、改革が求められているのは、高等教育機関だけではないことがわかる。リカレント教育の実現を図る場合には、企業や行政はもちろん会社の同僚や家族を含めて、社会全体の改革が避けて通ることはできないのである。

3 日本におけるリカレント教育の構造と機能

このように見てくると、リカレント教育論が、古典的生涯学習論の基本的枠組みを踏まえつつも、学校教育を生涯にわたる教育／学習の中の一つのコンポーネントとして位置付け、それを有効に活用することを奨励したり、学校と社会との往還の論理を採用して、教育／学習を個人と社会との間の双方向的な課題としたりするなど、いくつかの本質的な特徴を持っていることが理解されよう。次に、その日本における構造と機能について具体的に見ていきたい。

(1) リカレント教育の実践における「接続」の重要性

リカレント教育論には、前述のようにいくつかの本質的特徴があるものの、基本的には、古典的生涯教育論の枠組みの中にあるものである。それゆえ、その実践に当たっては、活動にかかる「時間的連続性」「空間的多様性」「他者との関係性」といった条件を最適化することが重要になる。

その一方で、リカレント教育論は、生涯教育論の枠組みの中に「学校と社会との往還」を取り入れているため、図1に示すように、様々な段階での「接続」がクローズアップされることになる。なぜならば、「時間的に連続した学習活動の機会や場を確保できるか」や「空間的に多様な学習活動の機会や場を確保できるか」、さらには「学習活動をめぐって他者と良好な関係を創れるか」といった条件を最適化するためには円滑な「接続」がどうしても必要になるからである。

図1は、リカレント・モデルにおける個人のキャリア形成の段階を示したものである。ここに示すように、多くの人たちは、豊かな人生を歩む（生涯にわたって成長発達をする／キャリアを形成する）上で、一つの段階か

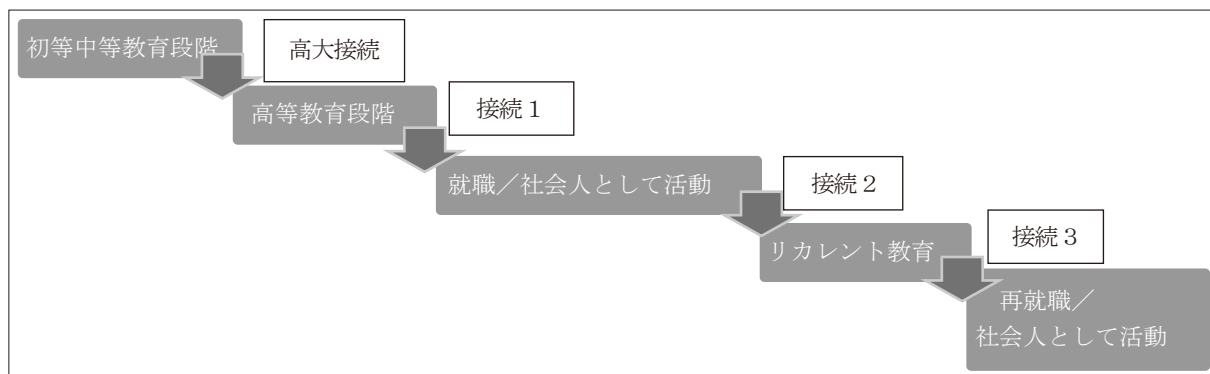


図1 リカレント・モデルにおける個人のキャリア形成プロセス

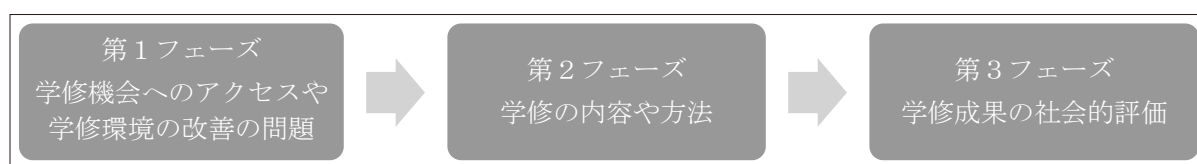


図2 リカレント教育における「接続」の3つのフェーズ

ら別の段階へと移行するためいくつかの「接続」を経る。厳密に言えば、まず「小中接続」や「中高接続」があり、続いて「高大接続」がある。さらには、高等教育修了時には就職活動を行い社会と接続することになるし（図1の接続1）、一定期間社会で活動をした後リカレント教育を実践することになれば、大学院などに入る際に「学校に接続」することになる（図1の接続2）。さらにそこを修了して再度社会に戻る際にも「社会に接続」することになる（図1の接続3）。

個人が豊かな人生を歩む（生涯にわたって成長発達をする／キャリアを形成していく）ことを考えた場合、こうした「接続」の問題の持つ意味は極めて大きい。にもかかわらず、日本社会ではあまり意識されてこなかった。そうした背景には、明治期に始まった「西欧諸国に追いつけ追い越せ」という近代化政策が人々の単線的な上昇志向を促し、結果として、学校教育はより上位の学歴や学校歴を獲得するためのステップ台として機能するようになったことが考えられよう。ここでは、「末は博士か大臣か」とか「どんなに苦労しても子どもには大学ぐらいは卒業させてやりたい」といった、上昇志向を基礎とした一元的なキャリア意識や目的意識が、親・保護者は言うまでもなく社会全体に浸透しており、上昇するための環境や段階が変わることによって生ずる「接続」の問題は、ほとんど自覚されないままできた。こうした右肩上がりの上昇カーブを無自覚に歩いていく、フロント・

エンド型の生き方志向は、近年弱まりはしたものの、第二次世界大戦やバブル経済の崩壊といった紆余曲折を経ても、今なお続いている。

さて、「接続」とは具体的に何を意味するのであろうか。例えば、小中一貫教育を具体化しようとする場合にしばしば問題となるのは、教育／学習の環境が変わることに伴う子どもたちの学力低下や情緒の不安定化の問題である。こうした問題意識を踏まえつつ、古典的生涯教育論が理論的前提としてきたように、人間の一生涯を「個人の連続した成長発達のプロセス」ととらえると、図1の「接続2」及び「接続3」において生じる問題とは、例えば、職業生活から学生生活へ、あるいは学生生活から職業生活へと、教育／学習を含めてこれまで送ってきた生活の環境が変わることに伴い生じるいくつかの差異（食い違い）に端を発するものであることがわかる。そうした差異として主に考えられるのは、①教育／学習をめぐる時間的条件が変わることに伴う差異、②教育／学習をめぐる空間的条件が変わることに伴う差異、③教育／学習をめぐる他者との関係性が変わることに伴う差異、の3点である。これらは、従前から「教育／学習（以下「学修」と言う。）の機会へのアクセスや学修環境の改善の問題」としてとらえられてきた問題であるが、リカレント教育を、個人が「生涯にわたって成長発達をする／キャリアを形成していくプロセス」ととらえ直すと、図2に示すとおり、第2のフェーズとして、社会人学生の受け

入れ先である教育機関における「学修の内容や方法の問題」、さらには、第3のフェーズとして、教育機関を修了した後の「社会人学生の学修成果に対する評価とその活用の問題」が存在していることがわかる。以下、順次検討していく。

(2) 第1フェーズにおける接続について

学修機会へのアクセスや学修環境の改善の問題については、従前から、①入学し学修するための時間がない・授業の時間帯が合わない、②教育機関の場所が遠い・教育機関への通学が困難、③入学したり学修を継続したりするための経費が高い、といった阻害要因が指摘されてきた。このような「時間的阻害要因」「空間的阻害要因」「経済的阻害要因」、さらにはこれらが背景となった「履修形態にかかる阻害要因」は、直接的には学生と大学側

との間に生じる問題ではあるものの、1980年代以降、政府は、こうした阻害要因を克服するため、大学設置基準をはじめ高等教育機関の運営に関わる制度を柔軟化したり様々な関連施策を講じたりして、リカレント教育を促進する仕組みを作り上げてきた。表1は、これに関する主な行政施策をまとめたものである。なお同表中、Aは時間的阻害要因に関連する項目、Bは空間的阻害要因に関連する項目、Cは経済的阻害要因に関連する項目、Dは履修形態に関連する阻害要因である。

これを見ると、学修機会へのアクセスや学修環境の改善については、上記に掲げた阻害要因の克服に向けて、一応は適切な措置が講じられてきたことがわかる。そこで、そうした制度や施策を踏まえつつも、実際に社会人学生と大学との接続が円滑に機能しているか否かについて、さらに検討をしてみる。

表2は、学修機会へのアクセスを含めて、社会人の学

表1 学修機会へのアクセスに関する主な行政施策

名称	概要	
夜間大学院の設置	社会人の通学上の利便を図るため、専ら夜間において教育を行う	A
夜間・昼夜開講制の導入	社会人の通学上の利便を図るため、夜間や昼夜の時間等に教育を行う	A
サテライト教室の設置	社会人の便宜を図るため、本校以外の通学に便利な場で授業を行う	B
教育訓練給付制度の創設	一定要件の下で教育訓練受講に支払った費用の一部が支給される	C
通信制の導入	印刷教材等メディアを活用して授業を行う	D
社会人特別選抜制度の創設	社会人を対象に小論文や面接等を中心に行う入学者選抜制度	D
科目等履修生制度の創設	一科目ごとの履修により単位の取得を可能とする制度	D

出典：文部科学省の資料をもとに筆者が作成。

表2 社会人の学び直しを促進するために大学側が重視している教育環境 上位10項目

順位	項目	%	
1	夜間、休日等の社会時に配慮した時間帯での授業を開講していること	57.5	A
2	体系的な教育カリキュラムを充実させること	52.6	D
3	科目等履修生制度を活用すること	27.3	D
4	教員を充実させること	25.4	D
5	シラバスを詳細化させるとともに外部からも参照可能とすること	21.4	D
6	長期分散型のコースを充実させること	18.8	D
7	短期間で終了できるコースを充実させること	17.0	D
8	インターネット授業ができるシステムを整備すること	16.1	D
9	通学しやすい場所に学校や教室を整備すること	15.6	B
10	授業料を安く設定すること	15.3	C

出典：文部科学省「社会人の大学等における学び直しの実態把握に関する調査研究」(2016年) N=1036
「%」は全21項目のうち主に当てはまるもの5つまで選択した全体数における当該項目数の割合

び直しを促進するために大学側が重視している教育環境について、全項目のうち上位に掲げられている10項目を示したものである。これらのうちAからCまでについては、表1と同様に「阻害要因」に関する項目であり、Dについては、阻害要因が背景になってはいるものの「履修の在りよう」に関する項目である。

他方、表3は、学修機会へのアクセスを含めて、社会人の学び直しを実践するために学生が大学側に希望している教育環境について、同じく上位に掲げられている10項目を示したものである。

さて、上記の表2と表3における阻害要因とを比べてみると、表4のとおりである。

この比較表からわかるように、学修機会へのアクセスに関して、「社会人に配慮した時間帯での授業」「授業料を安く設定」「通学しやすい場所に学校や教室を整備」「インターネット授業」といった項目の必要性については、大学側、学生側双方の認識が一致している。また、教育環境に関して、「体系的な教育カリキュラム」「教員の充実」「短期間で終了できるコースの充実」といった項目の必要性についても、大学側、学生側双方の認識は一致している。

その一方で、学生側が「休学や退学・再入学を柔軟に受け付ける」「時間帯を自由に選択可能」といった、履修形態のさらなる柔軟化を求めているのに対して、大学

表3 社会人の学び直しを促進するために学生が大学側に期待している教育環境 上位10項目

順位	項目	%	
1	授業料を安く設定すること	44.2	C
2	夜間、休日等の社会人に配慮した時間帯での授業を開講していること	43.2	A
3	教員を充実させること	28.2	D
4	体系的な教育カリキュラムを充実させること	27.3	D
5	インターネット授業ができるシステムを整備すること	26.9	D
6	休学や退学・再入学を柔軟に受け付けること	22.5	A
7	通学しやすい場所に学校や教室を整備すること	21.3	B
8	時間帯を自由に選択可能にすること	19.3	D
9	短期間で終了できるコースを充実させること	18.2	D
10	教育訓練給付金制度を活用すること	17.2	C

出典：文部科学省「社会人の大学等における学び直しの実態把握に関する調査研究」（2016年）N=7484
「%」は全21項目のうち主に当てはまるもの5つまで選択した全体数における当該項目数の割合

表4 社会人の学び直しを促進するための教育環境〔A～D〕の改善項目の比較
(A, B, Cにかかる共通項目については網掛けで、Dにかかる共通項目については下線で表示している)

大学側が重視している項目		学生が大学側に期待している項目	
1	社会人に配慮した時間帯での授業	1	授業料を安く設定
2	体系的な教育カリキュラム	2	社会人に配慮した時間帯での授業
3	科目等履修生制度の活用	3	教員の充実
4	教員の充実	4	体系的な教育カリキュラム
5	シラバスの詳細化と公表	5	インターネット授業
6	長期分散型のコースの充実	6	休学や退学・再入学を柔軟に受け付ける
7	短期間で終了できるコースの充実	7	通学しやすい場所に学校や教室を整備
8	インターネット授業	8	時間帯を自由に選択可能
9	通学しやすい場所に学校や教室を整備	9	短期間で終了できるコースの充実
10	授業料を安く設定	10	教育訓練給付金制度の活用

出典：同上。一部筆者が編集している。

側は既存の履修形態を前提に考えていることが推察され、両者の食い違いも明らかになっている。こうした食い違いを今後どのように克服していくか、両者に問われる問題であり、例えば、モジュール方式の学修やオンラインを利用した学修の導入なども、積極的に検討する必要があるだろう。

(3) 第2フェーズにおける「接続」について

第2フェーズにおける「接続」では、①学修内容、②学修方法、が問題となる。まず、①の学修の内容・方法や履修期間の改善に関する施策を見てみよう（表5参照）。これを見ると、社会人の学修活動をより良いものにするために、行政施策として、専門職大学院や専門職大学など専門性志向の新しいタイプの大学院・大学が設置されてきたことがわかる。このことを含めて、後述するように、教育再生実行会議が主導した「学び直し論」は、社会人の専門性にかかる学修の拡充を促しており、それに対応した施策であると言える。

ア. 職務内容と教育内容（学修内容）との関係性

表6及び表7は、それぞれ「社会人が習得したい知識・技能」及び「企業が従業員に習得させたい知識・技能」を掲げたものである。

これらを比べてみると、両者とも「専門的知識」の習得が圧倒的に高くなっており、日本の大学・大学院では、専門的知識を習得させるためのカリキュラムや教育方法が求められていると言えよう。そのほかの項目について見てみると、社会人の側では、自身の思考力や認知能力とでも言うべき基礎的な能力を深化・拡大したいという意向が見受けられる。これに対して、企業の側では、計画力・プロジェクト管理能力・リーダーシップ・実行力といった現場での実務能力（コンピテンシー）の育成を期待する声が多い。このように考えると、社会人の側と企業の側とで、習得したい（させたい）知識・技能に一部食い違いが生じていることがわかる。そのように考えてくると、先に述べた社会人の側が考える「専門的知識」と企業の側が考える「専門的知識」とは同じものなのだろうか。それを次に分析する。

表8は、「社会人が学び直しをする理由」を掲げたも

表5 学修の内容・方法、履修形態の充実に係る施策

名称	概要
専門職大学院	社会の各分野において国際的に通用する高度で専門的な職業能力を有する人材の養成を行う大学院
専門職大学	将来的に産業をリードできる人を育成するため、産業界と連携しながら専門的なことを広く実践的に学ぶ大学
長期在学コース／短期在学コース	大学院の年限を短期または長期に弾力化したコース（ただし短期在学コースは修士課程及び専門職学位課程のみ）
長期履修学生制度	学生が職業等を有している等の事情により、修業年限を超えて一定の期間にわたり計画的に教育課程を履修し、卒業（修了）させる制度
科目等履修生制度	大学等の正規の授業科目のうち、必要な一部分についてパートタイムで履修し、正規の単位を習得できる制度

出典：文部科学省の資料をもとに筆者が作成。

表6 社会人が習得したい知識・技能（上位5項目）

順位	項目	%
1	専門的知識	73.1
2	論理的思考力	45.4
3	問題設定・解決能力	33.3
4	情報分析能力	28.3
5	プレゼンテーション能力	25.4

出典：文部科学省「社会人の大学等における学び直しの実態把握に関する調査研究」（2016年）N=7484
「%」は23項目のうち当てはまるもの5つまで選択した全体数における当該項目数の割合

表7 企業が従業員に習得させたい知識・技能（上位5項目）

順位	項 目	%
1	専門的知識	74.5
2	計画力・プロジェクト管理能力	31.2
3	リーダーシップ・実行力	26.2
4	問題設定・管理能力	24.8
5	提案力	22.7

出典：文部科学省「社会人の大学等における学び直しの実態把握に関する調査研究」（2016年）N=7484
「%」は23項目のうち当てはまるもの5つまで選択した全体数における当該項目数の割合

表8 社会人が学び直しをする理由（上位10項目）

順位	項 目	%
1	現在の職務を支える広い知見・視野を得るため	50.7
2	学位を取得するため	47.2
3	現在の職務における先端的な専門知識を得るため	36.9
4	現在の職務に直接必要な基礎的な知識を得るため	23.0
5	現在とは違う職場・仕事に就くための準備をするため	22.4
6	資格を取得するため	22.2
7	社外等の人的なネットワークを得るため	15.5
8	所属する企業から等から受講を勧められたため	5.6
9	昇進・昇級のため	4.9
10	現在もしくは別の職場への復帰するための準備をするため	4.3
—	その他（「学識を深めるため」「企業をするため」他）	9.3

出典：文部科学省「社会人の大学等における学び直しの実態把握に関する調査研究」（2016年）N=7484
「%」は11項目のうち当てはまるもの3つまで選択した全体数における当該項目数の割合。

（注）表中の網掛けについては、内容の差異を強調するため筆者が付した。

のである。この上位の項目を見ると、職務に関連するものが多い。社会人が学び直しをする場合、学生側も企業側も習得したい（させたい）知識・技能として「専門的知識」の割合が突出して高いことは既に述べたが、表8においても「専門的知識」に直接・間接に関連する項目が、上位を占めている。

ここで、表8において職務に関連する項目を類型化して整理してみると、表9のようになる。

これを見ると、学位の取得は別にして、現在の職務に直接的に関連する理由の割合が高くなっており、とりわけ、「現在の職務を支える広い知見・視野を得るため」が50%を超えている。また、「社外等の人的なネットワークを得るため」も15.5%となっている。他方、「現在とは違う職場・仕事に就くための準備をするため」は22.4%となっている。

これらを総合して考察すると、一般的な傾向として、

中長期的な視野も含め、現在さらには今後において職務にかかるパフォーマンスをより良いものにしようとするキャリア・アップ志向が学び直しの原動力になっていることがうかがえる。その際、現在の職務に直接的に関連することのみならず間接的に関連することも、キャリア・アップに関することであれば、学び直しの原動力になっているようである。なお、現在とは違う職場・仕事に就くための準備といった「キャリアチェンジ志向」も一定程度見られることに留意すべきである。

表9で指摘したように、社会人が学び直しをする理由としては、現在の職務を支える「広い知見・視野」や「先端的な専門知識」、「基礎的な知識」を得るためとするものが高い割合を示しているが、それらの内容をもう少し具体的に見てみよう。表10は、社会人が大学等に期待するカリキュラムの一覧である。

これらのうち上位4項目を「基礎性—先端性(応用性)」

表9 社会人が学び直しをする理由の整理

順位	項目	%
現在の職務に直接的に関連	現在の職務を支える広い知見・視野を得るため	50.7
現在の職務に直接的に関連	現在の職務における先端的な専門知識を得るため	36.9
現在の職務に直接的に関連	現在の職務に直接必要な基礎的な知識を得るため	23.0
現在の職務に間接的に関連	社外等の人的なネットワークを得るため	15.5
現在の職務に間接的に関連	所属する企業から等から受講を勧められたため	5.6
現在の職務に間接的に関連	昇進・昇級のため	4.9
別の職務に関連	現在とは違う職場・仕事に就くための準備をするため	22.4
関連性が不明確	現在もしくは別の職場への復帰するための準備をするため	4.3
関連性が不明確	学位を取得するため	47.2
関連性が不明確	資格を取得するため	22.2

出典：表8と同じ。なお、表中の網掛けについては、内容の差異を強調するため筆者が付した。

表10 社会人が大学等に期待するカリキュラム（上位10項目）

順位	項目	%
1	特定の分野を深く追求した研究・学習が可能な内容	29.7
2	知識に基づいた深い洞察力を養う内容	28.3
3	最先端にテーマをおいた内容	26.6
4	分野横断・学際性に配慮した幅広い視点からの研究・学習が可能な内容	25.7
5	研究推進能力を身に付ける内容	25.6
6	特定職種の実務に必要な専門的知識・技能を習得できる内容	21.5
7	座学のみならず実習等実践的な講義を重視した内容	20.4
8	応用・実践問題の研究・学習に重点をおいた内容	19.1
9	幅広い仕事に活用できる知識・技能を習得できる内容	18.0
10	独創的な発想による問題解決力を養う内容	17.5

出典：文部科学省「社会人の大学等における学び直しの実態把握に関する調査研究」（2016年）N=7484
「%」は13項目のうち当てはまるもの3つまで選択した全体数における当該項目数の割合

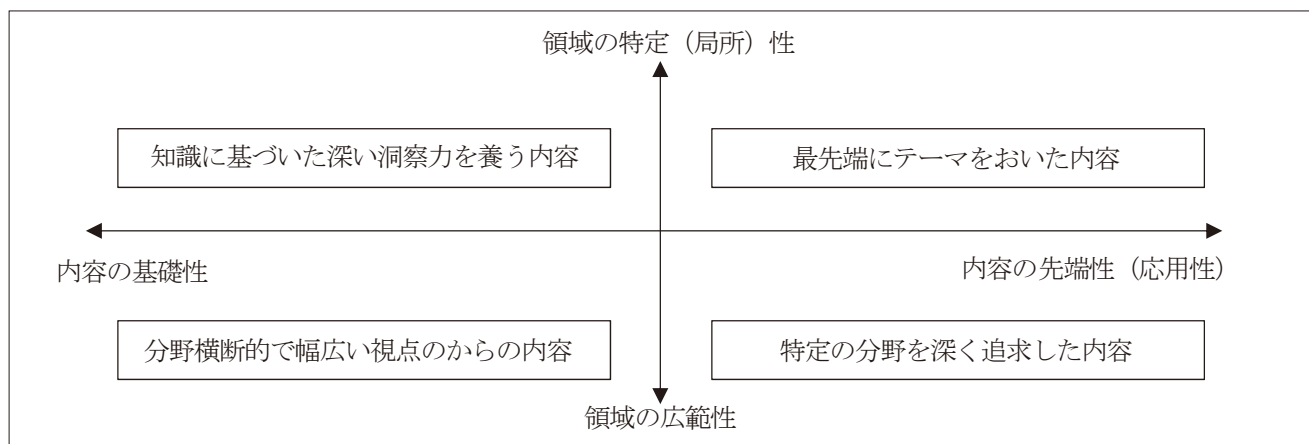


図3 社会人の期待するカリキュラムの分類（上位4項目）

(注) 表10をもとに筆者が作成

と「広く浅い領域—深く狭い領域」の2つの軸の中にモデル的に位置付けてみると、図3のようになる。

もちろん、実際のカリキュラムは、この図に示したように単純に分類できるものではないが、単に「専門的知識」や「職務に関連する知識やスキル」と言ってもその具体的内容は様々であり、一様には特定できないことがわかる。そうした傾向からすれば、カリキュラムの編成や授業計画は、何よりも個々の学修者の学修目的や興味・関心に沿ったものとするのが求められる。このことは、社会人を対象とするリカレント教育の場合、大学側としては、まず学修者のターゲティングを行い、その学修目的や興味・関心に沿った形で教育を提供することが重要であることを示唆している。

イ. 学修者のプロフィールと教育方法（学修方法）との関係性

次に、社会人が大学等に期待する教育方法について見ていきたい。表11は、その上位10項目を掲げたものである。そのトップは「専門知識・基礎知識の復習」であり、自らの専門性に関わる知識を定着させようとする意向がうかがえる。そうした際の教育（学修）の方法としては、それが専門的知識の伝達・理解を旨とする教育（学修）であることを踏まえると、いわゆる講義型になるものと推察される。そのほかに、期待する教育方法として、レポート・論文作成指導、事例研究・ケーススタディ、グループワーク・ディスカッション、個別の教育指導など、様々な方法が挙げられている。

さて、図4は、表11に掲げる教育方法を、「教師主導

的—学修者主導的」、すなわち「授業の主導権を教える側と学修する側のどちらが握っているか」という軸と、「定型的・日常的—非定型的・非日常的」、すなわち「日常的に行われている通常の授業の形なのかそうではない特別な授業の形なのか」という軸、の2つの軸で構成される4つの象限にプロットしたものである。

このように俯瞰してみると、リカレント教育の場合、様々な教育方法が採られていることが理解される。そうした実態は、リカレント教育における学修者のプロフィールが多種多様であることに由来するものと推察される。

もともと、高等教育は、学校教育システムの最終段階であり、初等教育の段階から連続的に行われてきた教育の延長もしくは発展段階ととらえられるのが一般的である。そうしたこともあって、そこでの教育方法は、pedagogy（ペダゴジー／子どもを対象に行われる教育における指導の方法）的なものが主流であると考えられる。いわゆる学士課程答申における学士力概念を通底する考え方も、教師主導の教育を念頭においており、次に述べる andragogy（アンドラゴジー／大人を対象に行われる教育における学修支援の方法）の観点が極めて希薄である。言うまでもなく、高等教育機関に在学している学生、特にリカレント教育により入学してくる社会人学生の多くは「成人の学修者」としての性格を持っていることから、そうした学修者に対しては、pedagogy 的な観点に加えて、andragogy の観点から教育を行うことが重要になる。

表12及び表13は、pedagogy 的な観点に立脚する教

表11 社会人が大学等に期待する教育方法（上位10項目）

順位	項目	%
1	専門知識・基礎知識の復習	37.1
2	レポート・論文作成指導	33.2
3	事例研究・ケーススタディ	30.5
4	グループワーク・ディスカッション	24.2
5	個別の教育指導	21.6
6	企業等出身の講師や実務の最先端の講師による講義	21.3
7	実習・演習	20.4
8	企業等と連携した授業	16.6
9	アクティブ・ラーニングや課題解決型学習（PBL）	15.5
10	ICTを活用した教育方法	14.1

出典：文部科学省「社会人の大学等における学び直しの実態把握に関する調査研究」（2016年）N=7484
「%」は13項目のうち当てはまるもの3つまで選択した全体数における当該項目数の割合

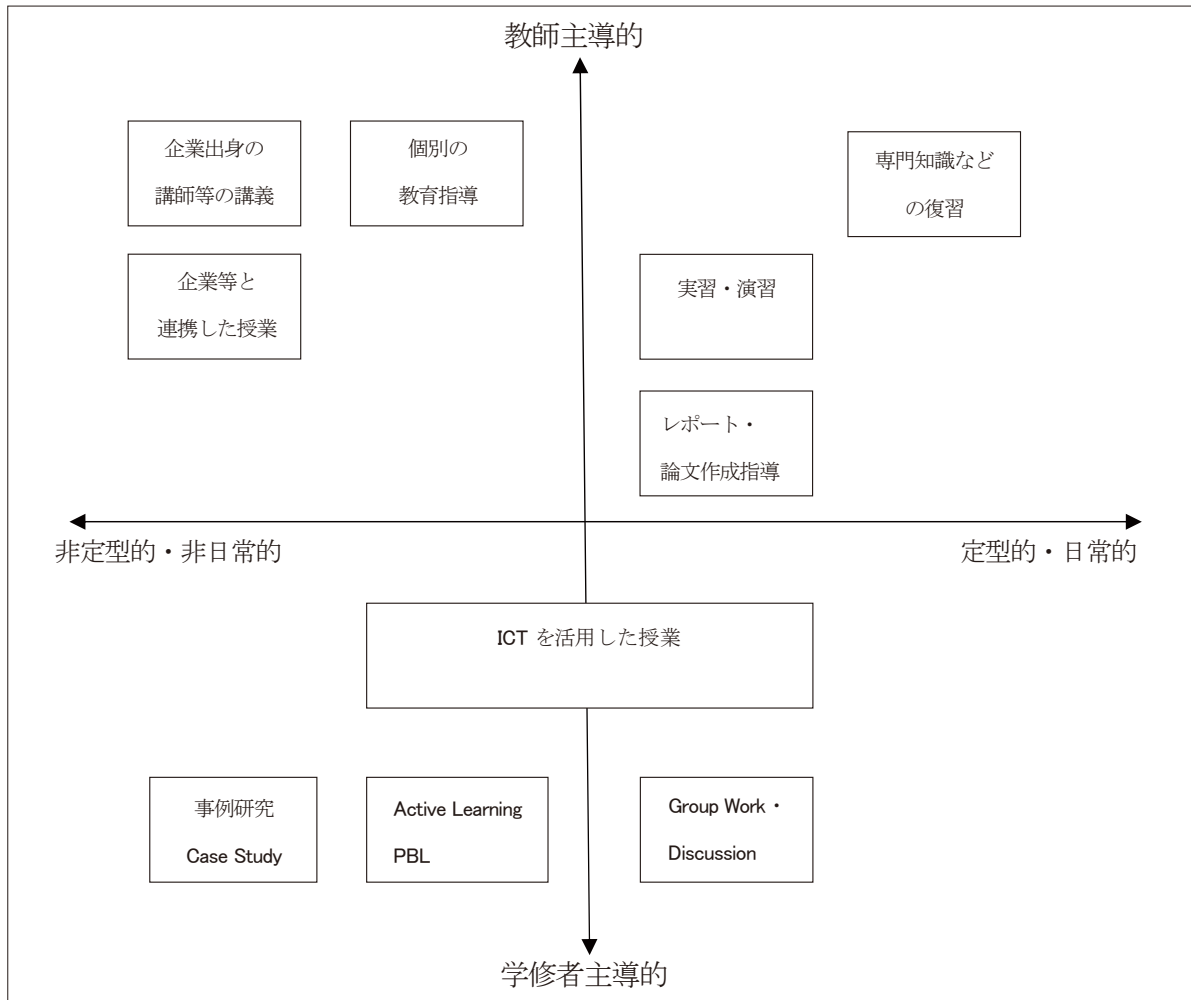


図4 教育方法の分類

(注) 表11をもとに筆者が作成

表12 Andragogy論における学修の前提となる考え方

項目	教師主導型学習	自己(学修者)主導型学習
学習者の自己概念	他者依存的なパーソナリティー	自己主導的なパーソナリティー
学習者の経験の位置付け	学習のプロセスで築き上げていくもの	学習のためのリソースとなるもの
学習へのレディネス	心身の成熟の度合いに応じて変化するもの	生活上の課題への取組に応じて生じてくるもの
学習の志向性	教科内容の習得が中心となる学習	課題解決への取組が中心となる学習
学習への動機付け	外的な報酬や罰	内的な刺激や好奇心

出典：マルカム・ノールズ『学習者と教育者のための自己主導型学習ガイドーともに創る学習のすすめー』明石書店、2005年、74頁より。
 なお、内容をわかりやすくするため、表中に太枠を付すとともに、一部表記を修正している。

師主導型学習と、andragogy的な観点に立脚する自己(学修者)主導型学習の違いをモデル的に比べたものである。このように比べてみると、学修の前提となる考え方が異なることはもちろん、学修者が学修するプロセスも大きく異なってくることが理解されよう。

このように考えると、アクティブ・ラーニングなどの

学修者の主体性を重視する教育方法を採用する場合も含めて、成人を対象として教育を行う際には、Andragogyの観点を踏まえた教育方法をどのように組み込んでいくか、また既存の教育方法にいかなる工夫を施していくか、これからの日本の高等教育機関が直面する極めて重要な課題と言えよう。

表13 Andragogy論における学修プロセスの構成要素と特色

要素	教師主導型学習	自己（学修者）主導型学習
雰囲気づくり	フォーマル／権威的／競争的／判定的	インフォーマル／相互尊重的・合意重視／協力的／支援的
学習の方針づくり	主に教師が作成	学習者の参加による意思決定で作成
学習ニーズの診断	主に教師が診断	学習者が相互に話し合いながら診断
学習目的の設定	主に教師が設定	学習者が教師と相互交渉により設定
学習プランのデザイン	・教師が学習単元に基づいて体系化 ・教師がコースの概要を作成 ・論理的な連続性を重視	・学習者が学習プロジェクトを計画 ・学習者が「学習計画」を結ぶ ・レディネスの観点から連続性を重視
学習活動	・教師の伝達する技術を重視 （学生の伝達される技術を重視） ・課された資料・文献等の講読	・学習者による探求プロジェクト ・教師に依存しない学習 ・学習者が自分の経験を活かす技術
総合評価	主に教師が評価	学習者が自分で集めた根拠資料を相互に評価

出典：同上。なお、内容をわかりやすくするため、表中に太枠を付すとともに、一部表記を修正している。

(4) 第3フェーズにおける「接続」について

リカレント教育は、キャリアチェンジを含めて自身のキャリア形成のために行う人が圧倒的に多い。それゆえ、学修した成果に対して適切な評価が行われ、その評価結果が社会的に通用する（評価される）ことが極めて重要となる。そうして初めて学修者の学修目的が達成され、キャリア形成に結びつくからである。そのような評価の指標となるものの典型は、学位や資格（特に国家資格）であるが、近年は、国レベルの認定制度として、履修証明プログラム制度や職業実践力育成プログラム認定制度が創設され、多くの高等教育機関でそれらのプログラムが提供されるようになった。

近年大きくクローズアップされている「学び直し」の議論は、政府の教育再生実行会議第6次提言が大きく影響している。『「学び続ける」社会、全員参加型社会、地方創生を実現する教育の在り方について』と題されたこの提言では、これからの教育の在り方について、「急速な経済社会の変化に応じて、職業の在り方が様変わりしている中で、生涯を通して社会で活躍していくためには、学校卒業までに身に付けた能力だけでは不十分であり、社会に出た後も、学び続けることにより、新たに必要とされる知識や技術を身に付けていくことが不断に求められるということです。」と述べ、まさに、これからの日本社会におけるリカレント教育の意義を確認している。その理由として、職業をめぐる将来の変化の不明確さを挙げており、時代の要請に沿った社会人・職業人の育成の観点からこうした提言に至ったことが推察される。そ

して、これに続いて「多様な経歴を持った人々が社会の担い手として能力を発揮できる全員参加型社会の実現」も併せて提言していることを考えると、多くの人々が、学び直しにより、社会人・職業人としてさらに社会に参加し活躍することが、本人のキャリア形成や産業社会の発展にとっても望ましいことである、というメッセージを読み取ることができる。

2013年に、第二次安倍内閣のもとでいわゆるアベノミクスが提唱され、同内閣による成長戦略の柱の政策になったが、2015年の上記提言は、そうした成長戦略の延長にあると推察される。すなわち、産業社会の要請に沿った社会人・職業人の育成こそが、行き詰まった経済を再生させ成長させる重要な鍵となるとの考え方が、政策として強く打ち出されたのである。

このように、学び直し論には、アベノミクスを推進するという経済政策のもとで、再教育による職業人の資質向上を志向する面が強い。このことは、職業人が、仕事に関わる専門性を向上させ、実際の仕事を行う上で相応のパフォーマンスを発揮することを奨励することにつながっている。こうした政策レベルの意向は、表14に述べたように専門職大学院の創設など新たな政策の導入や拡充として実現されている。しかしながら、職業的パフォーマンスの向上を目指す学び直しが、実際に意義を持ち社会に広がっていくためには、学修成果に対する評価が適切になされ、その社会的通用力が確保されなければならない。

ところで、図5は、自己啓発により増加した年収額の推移を示したものである。これによれば、自己啓発、す

表14 学修成果に対する評価の向上と社会的通用力の強化に関する主な施策

名称	概要
専門職大学院（再掲）	社会の各分野において国際的に通用する高度で専門的な職業能力を有する人材の養成を行う大学院で、専門職学位を授与する
専門職大学（再掲）	将来的に産業をリードできる人を育成するため、産業界と連携しながら専門的なことを広く実践的に学ぶ大学で、学士（専門職）を授与する
職業実践力育成プログラム認定制度	社会人や企業等のニーズに応じた実践的・専門的なプログラムを「職業実践力育成プログラム」（BP）として文部科学大臣が認定する
履修証明プログラム制度	学位プログラムの他に、一定のまとまりのある学習プログラム（履修証明プログラム）を開設し、修了者に対し履修証明書を交付する

出典：文部科学省の資料をもとに筆者が作成。

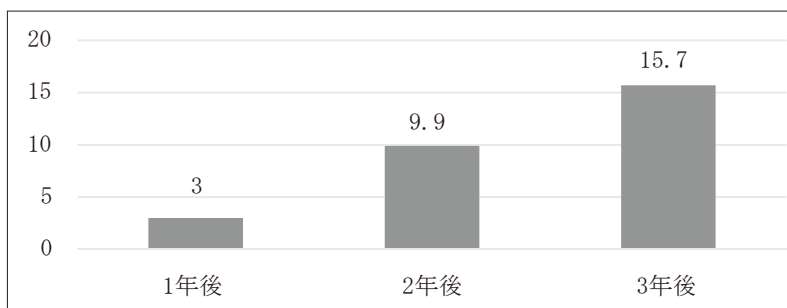


図5 自己啓発により増加した年収額（単位：万円）

出典：内閣府「平成30年度 年次経済財政報告 第2-2-10図」より
(https://www5.cao.go.jp/jj/wp/wp-je18/h06_hz020210.htmlを参照)。

なわち自らの意思で行った学修活動は明らかに経済的なリターンをもたらすものであることが理解される。

また、図6は、自己啓発により非就業者が就業する確率の変化を示したものである。これによれば、非就業者が就業する確率も、自らの意思で行った学修活動により、概ね高くなることがわかる。

しかしながら、例えば、自己啓発によって年収が上がる場合でも、就業者の何がどのように評価されて年収が上がったのか、具体的には明らかではない。既に表7において示したように、企業が従業員に習得させたい知識・技能は、突出して「専門的知識」が多いものの、2位以下に示された「計画力・プロジェクト管理能力」「リーダーシップ・実行力」「問題設定・管理能力」「提案力」といったコンピテンシー領域にまで関連する能力も、従業員に習得させたい知識・技能として上位に掲げられている。高等教育機関が、そうした企業側の期待にどこまで応えることができているかは定かではないが、教育の内容や方法をかなり工夫しないとその実現は難しいと考えられる。

言いかえれば、自己啓発に対する企業側の処遇について、図7に示したように、6割近い企業が自己啓発の成

果を処遇に反映することについて肯定的であるものの、4割以上の企業がその反映に否定的であることを考えると、高等教育機関での学び直しは、必ずしも企業の期待するものになっていない状況にあることを示唆していよう。このことからすれば、高等教育機関は、企業側の要請を踏まえ、教育内容や教育方法の改善を進めることが急務であると言える。

他方、これまで終身雇用制や年功序列制を基本とした人事管理を行ってきた産業界にとって、学修成果に対する評価の向上と社会的通用力の強化は、これまでの人事管理の前提となる考え方そのものを改めることにつながることから、なかなか一般化し得ないものと考えられる。しかしながら、リカレント教育の普及が、従業員のみならず、各企業の活動パフォーマンスそのものの向上に貢献することを考えると、産業界は、リカレント教育による学修成果に対して積極的な評価を行い昇進や人事異動などを行うなどの努力が望まれよう。

表7 企業が従業員に習得させたい知識・技能（上位5項目）（再掲）

順位	項 目	%
1	専門的知識	74.5
2	計画力・プロジェクト管理能力	31.2
3	リーダーシップ・実行力	26.2
4	問題設定・管理能力	24.8
5	提案力	22.7

出典：文部科学省「社会人の大学等における学び直しの実態把握に関する調査研究」（2016年）N=7484
 「%」は23項目のうち当てはまるもの5つまで選択した全体数における当該項目数の割合

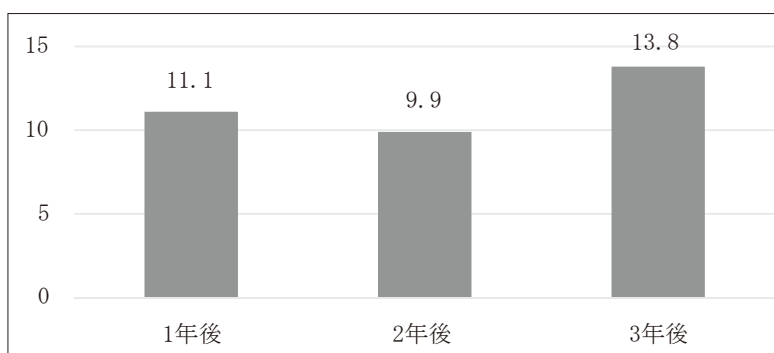


図6 自己啓発により非就業者が就業する確率の変化（単位：ポイント）

出典：内閣府「平成30年度 年次経済財政報告 第2-2-10図」より
 (https://www5.cao.go.jp/jj/wp/wp-je18/h06_hz020210.htmlを参照)。

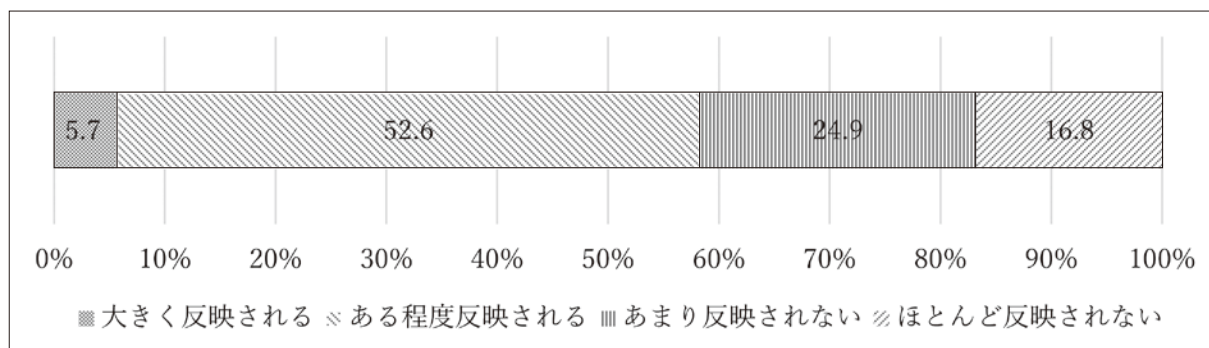


図7 自己啓発に対する企業側の処遇の状況

出典：内閣府「平成30年度 年次経済財政報告 第2-2-14図」より
 (https://www5.cao.go.jp/jj/wp/wp-je18/h06_hz020214.html)

4 今後に向けて

これまで、古典的生涯教育論の理論的枠組みを前提としつつ、人間が豊かに成長するための原動力である学習活動（学修活動）の「接続」の在りように着目して、連続／非連続の場合を含めてそれらがより円滑にまた最適になるような条件を考察してきた。

言うまでもなく、リカレント教育の実現と普及には、各高等教育機関の改革とともに、企業や社会の理解と協力が必要である。もともとリカレント教育は、主として

企業社会で働く人々を対象に考案された教育の在り方であり、これを実現するためには、高等教育機関のみならず、労働組合を含めて企業側の理解と協力が求められる。すなわち、リカレント教育は、勤労者や経営者の資質向上を実現するために、それらの人々をいったん仕事の間から切り離すことで成立するものであり、その実践に当たっては、仕事を辞めて教育を受けるのか、仕事をしながら教育を受けるのか、あるいは仕事に従事している会社からの派遣等によって教育を受けるのか、いくつかの形態が考えられる。前者は別として、後者の2つの形態

は、当該会社の理解や協力がなければ実現できないであり、それらの実現に際しては、企業側の適切な対応がどうしても必要になる。また、経営者の理解と併せて、会社の同僚や先輩、さらには労働組合の理解も必要となろう。

こうしたことを考えれば、リカレント教育は、勤労者や経営者など学修する側の意識や行動の問題であると同時に、人事管理や労務管理、企業内の人材育成方策や社員に対する業績評価など企業側のマネジメント全般に関わる課題を内包している。言い換えれば、リカレント教育は、高等教育機関側と企業側の改革がタイアップすることより、初めて社会に浸透し定着していくものと考えられるのである。

引用文献

- ポール・ラングラン（著）波多野完治（訳）、生涯教育入門、全日本社会教育連合会、1971年
- OECD 教育研究革新センター報告書、文部省大臣官房、リカレント教育—生涯学習のための戦略、文部省、1974年
- ユネスコ「教育開発国際委員会」報告書、国立教育研究所内フォール報告書検討委員会（訳）、未来の学習、第一法規、1976年
- ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書、天城勲（監訳）、学習：秘められた宝、ぎょうせい、1997年
- マルカム・S. ノールズ（著）渡辺洋子（監訳）、学習者と教育者のための自己主導型学習ガイド、明石書店、2005年
- 教育再生実行会議第6次答申「『学び続ける』社会、全員参加型社会、地方創生を実現する教育の在り方について」、2015年
https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai6_1.pdf (2020年12月1日)
- 文部科学省「社会人の学び直しに関する現状等について」文部科学省高等教育局作成資料、2015年
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/065/gijiroku/_icsFiles/fieldfile/2015/04/13/1356047_3_2.pdf (2020年12月1日)
- 文部科学省「社会人の大学等における学び直しの実態把握に関する調査研究」報告書1、2及び3、文部科学省高等教育局、2016年
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1371459.htm (2020年12月1日)
- 内閣府「平成30年度年次経済財政報告」、2018年
<https://www5.cao.go.jp/j-j/wp/wp-je18/18.html> (2020年12月1日)

参考文献

- Gosta Rehn, *Towards Flexibility in Working Life, Education and The World of Work*, National Institute of Education, pp.177-185, 1973年
- ポール・ラングラン（著）波多野完治（訳）、生涯教育入門第2部、全日本社会教育連合会、1981年
- 本田由紀、社会人教育の現状と課題、高等教育研究第4集、日本高等教育学会、pp.93-112、2001年
- マルカム・S. ノールズ（著）堀重夫ほか（訳）、成人教育の現代的実践—ベダゴジーからアンドラゴジーへ、鳳書房、2002年
- 天野郁夫（著）、日本の高等教育システム—変革と創造、東京大学出版会、2003年
- 天野郁夫（著）、学歴の社会史—教育と日本の近代、平凡社ライブラリー、2005年
- 渡邊洋子、成人教育学の基本原則と提起—職業人教育への示唆、医学教育38巻3号、日本医学教育学会、pp.151-160、2007年
- 戸澤幾子、社会人の学び直しの動向—社会人大学院を中心に、レファレンス平成20年12月号、文教科学技術調査室、pp.4-91、2008年
- 平尾智隆・梅崎修・松繁寿和、社会人大学院教育と職業キャリアの関連性—あるビジネススクール卒業生のその後、日本労務学会誌 Vol.11 No.2, pp.30-42, 2010年
- 兵藤郷、国内の経営学系大学院における社会人の学び直し—社会人入学した卒業生データより、Works Review Vol.6, pp.122-131, 2011年
- 笹井宏益ほか（著）、生涯学習のイノベーション、玉川大学出版部、2013年
- 山崎ゆき子、ユネスコにおける生涯学習概念の再検討—フランスの教育改革を視野に入れて、神奈川県立国際言語文化アカデミア紀要第3巻、pp.1-13, 2014年
- リンダ・グラットンほか（著）池村千秋（訳）、LIFE SHIFT（ライフ・シフト）、東洋経済新報社、2016年
- 塚原修一・濱名篤、社会人の学び直しから見た大学教育、日本労働研究雑誌59巻、労働政策研究・研修機構、pp.27-36、2017年
- 人生100年時代構想会議とりまとめ「人づくり革命基本構想」、2018年、<https://www.kantei.go.jp/jp/content/0000023186.pdf> (2020年12月1日)
- 山田礼子、2040年大学教育の展望—21世紀型学習成果をベースに一、東信堂、2019年