

継続高等教育機関としての大学院のあり方に関する一考察 ——リカレント教育が大学院教育に及ぼす影響に着目して——

笹井宏益

A Study on the Graduate School as an Institution of Continuing Higher Education: Focusing on the Influence of Recurrent Education on Graduate Education

Hiromi Sasai

Tamagawa University Research Institute, Machida-shi, Tokyo, 194-8610 Japan.
Tamagawa University Research Review, 29, 1-13 (2023)

Abstract

This paper reviews the history of this lifelong education philosophy, organizes the features of recurrent education that have emerged from it, and discusses the university as an institution of continuing higher education based on it from the following three perspectives. (1) What is the position of higher education institutions in individuals' career development? (2) How should the conditions for recurrent education be organized? (3) What are the contents and forms of study and teaching methods in recurrent education?

キーワード：生涯教育，リカレント教育，学び直し，継続高等教育，K-20，接続，キャリアアップ，
キャリアチェンジ，キャリア探索，専門職大学院，専門職大学，専門性，社会システム

Keywords：recurrent education, re-learning, continuing higher education, k-20, connections, career
advancement, career change, career exploration, professional graduate schools, professional
universities

1 はじめに

近年，雑誌やインターネットなどにおいて，「リカレント教育」や「学び直し」，さらには「リスキリング」といった言葉をしばしば見かけるようになっている。こうした言葉（概念）が使われる背景には，一度大学を卒業して社会に出た人が，再度，大学院その他の高等教育機関において学ぶことの重要性や必要性を強調する意図があるものと考えられるが，その背景には，経済社会の変化が激しく，学校での学修¹⁾だけでは生涯にわたって有意義な職業生活・社会生活を送ることが困難になっているという認識，言いかえると，高等教育機関での再学

修をととして，学び続けることが必要な時代になっているという時代認識がベースにあるものと考えられる。

こうした認識は，まさに1960年代以降急速に普及した生涯教育思想（生涯学習理念）が基盤としている時代認識を受け継ぐものであるとともに，アメリカにおいて，1990年代後半からいくつかの州で導入されるようになった「K-20」にかかる考え方と軌を一にするものと言えよう。K-20とは，幼稚園から大学までの教育（K-16）に加えて，大学院をはじめとする高等教育機関での学修をK-16修了後も継続するという考え方であり，その点において，高等教育機関は，継続高等教育機関（continuing higher education institution）としての位

置を占めることになる。

本稿は、このような生涯教育思想（生涯学習理念）の歴史を振り返り、その中で生まれてきたリカレント教育論などの考え方を整理するとともに、それらの基軸となっている継続高等教育機関としての大学のあり方に関して、①個人のキャリア形成における高等教育機関の位置をどのように考えるか、②リカレント教育にかかる条件整備をどのように考えるか、③リカレント教育における学修内容や形態、授業の方法をどのように考えるか、という3つの観点から考察を加えたものである。

2 生涯教育（生涯学習）の体系における高等教育機関の位置

(1) リカレント教育論の登場と展開

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年代のスウェーデンの経済学者や教育関係者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、そこで体系化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、先進国を中心に世界に大きな影響を与え続けてきており、日本においても、政府の審議会をはじめ様々な場面で議論されてきており、文部科学省の施策の中にも数多く採り入れられてきている。

2015年3月には、政府の教育再生実行会議が「『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」を提言し²⁾、日本版リカレント教育論とでも言うべき「学び直し論」が大きくクローズアップされた。そこでは、職業教育論のみならず、キャリア形成論や社会参加論などの観点から、様々な提言がなされている。さらに近年は、企業のDX推進に焦点を当てたりリカレント教育論とでも言うべき「リスクリリング」の重要性や必要性にかかる記事が、雑誌やインターネット上に溢れている。

(2) ユネスコによる生涯教育論

さて、リカレント教育論に先立ち、個人の学びを社会全体の変化との関係でとらえる考え方として、ラングラン（Paul Lengrand）以降、ユネスコの生涯教育論（以下「古典的生涯教育論」と言う。）は、世界中に影響を与え続けてきた。その主張の要点は、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分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、学校教育という社会システム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した。「学ぶ」という概念の拡大は、学習者の主体性や自律性を、自分自身が生きていく時間と空間、さらには関係性（人と人との関わり合い）の中にあらためて位置付け直す作業をとおして、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ったことは言うまでもない。実際に、1972年に提出された、ラングランに続くフォール（Edger Faure）らによるユネスコのレポート『Learning to Be』（日本語訳名『未来の学習』、1975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」に対する意味付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た。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を主体的に創出・構築することが重要とされるという視点

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、そこから教育や学習という営みの意義をとらえ直している。

- ②教育や学習という営みにかかる機会や場は、社会的に広範囲・多領域に存在するものであり、かつ個人の人生において継続的に得ることが可能なものとしてとらえる視点

教育や学習という営み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継続的に統合・活用することが重要であるとしている（前者は life wide education, 後者は lifelong education と呼ばれる）。

- ③学校教育という社会システム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や学習という営みを支える基盤的なもの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、若年期の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直す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における一部分、しかし最も重要なものとして位置付け直し、教育や学習という営み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。

(3) 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、『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。その本質的特徴とでも言うべき点は、次のとおりである。

第一に挙げられる点は、大学を修了した後の社会人が、大学院など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。古典的生涯教育論は、学校や地域あるいは企業等において、職業能力の向上や生活上の豊かさを追求するために必要とされる教育活動について、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教育活動には限定していなかった。リカレント教育論は、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ことにこそ意義があるという、学校というシステム化された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、そうした経緯から、リカレント教育論においては、産業社会の発展と社会人の生涯にわたる成長発達との関係に着目し、一人ひとりの有する専門的な知識・技術のリフレッシュに着目していることが挙げられよう。このことは、言いかえると、「若年期に集中している教育の機会」を人生の様々な時期に分散・拡大することを強調するものであるとともに、そうした分散・拡大された教育の機会において、専門的な知識・技術のリフレッシュを行う役割を、学校、特に高等教育機関に求めているものと言える。

その一方で、リカレント教育論においては、「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「学校と社会とのあいだを行ったり来たりして自らのキャリア（生き方）を自由に選択・創出していく」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、これを実践することは、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とも言え、その意味で、リカレント教育論は、一つの「キャリア形成モデル＝生き方モデル」を提供するものなのである。

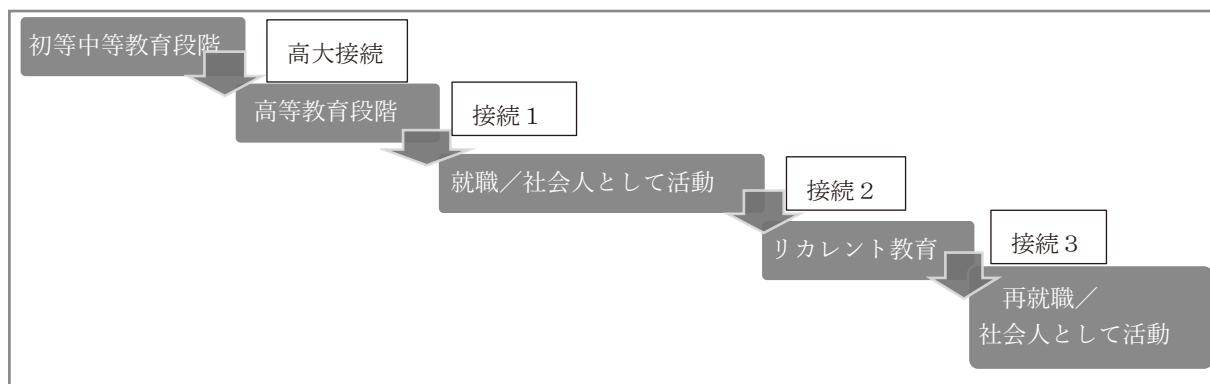


図1 リカレントモデルにおける個人のキャリア形成プロセス

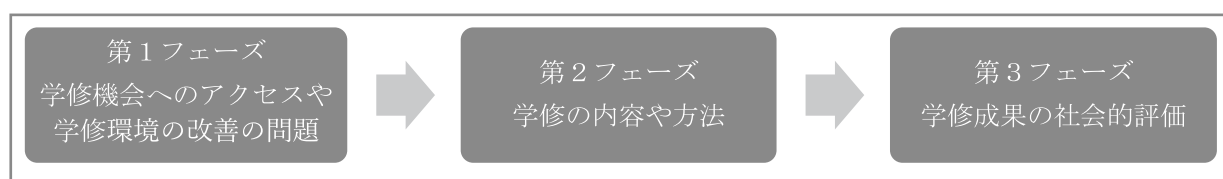


図2 リカレント教育の前後における「接続」の3つのフェーズにおける課題

3 キャリア形成における高等教育機関の役割

(1) リカレントモデルにおける高等教育機関の位置と役割

ここで、リカレントモデルに沿ったキャリア形成における高等教育機関の位置について考えてみよう。

図1は、学校を卒業して社会人となり一定期間仕事をした後大学院などに再入学し、学校修了後に再度就職や起業をして社会人として活動する、リカレントモデルを図に表したものである。

この図において、「高大接続」とは、高校を卒業して大学に入学するなど学校教育のシステム内での接続であり、「接続1」とは、大学を卒業して企業に就職するなど、大学での学生生活から産業界での職業生活への移行、すなわち、生活上の価値意識や行動の規範などが学生時代のそれとは差異を生じる世界への接続である。「接続2」はリカレント教育として大学院などに入学するという段階であり、「接続3」は大学院などを修了後社会に戻る段階である。これらの接続は、いずれも「異なる世界」への移行であり、言い換えれば、一人の人間が、自らのキャリア形成を軸として、職業生活→学生生活→職業生活というように、生活上の価値意識や行動規範などが大きく変わる世界を次々と移行していくことから生まれるものである。

さて、これらの「接続」に内包される問題とは具体的に何なのであろうか。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、人間の生涯を「個人のキャリア形成のプロセス」ととらえると、図1の「接続2」及び「接続3」において生じる課題とは、図2に示すとおり、第1のフェーズとして、「学修機会へのアクセスや学修環境の改善の課題」、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課題」、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課題」であることが推察される。

言いかえると、継続高等教育機関としての大学の役割を考える場合には、第1フェーズや第3フェーズでの接続で生じる課題を視野に入れつつ、第2フェーズのあり方、すなわち、社会人学生の受け入れ先である高等教育機関における学修の内容や方法にかかる課題に焦点を当てて考察していく必要がある。

表1 学修機会へのアクセスや学修環境の改善にかかる措置

| 改善措置項目 | 学修者にとっての意義 |
|--------------|--|
| 夜間大学院の設置 | 時間的アクセスの改善（昼は仕事をして）夜間に大学院に通うことができる |
| 夜間・昼夜開講制の導入 | 時間的アクセスの改善（昼は仕事をして）夜間に大学院に通うことができる |
| サテライト教室の設置 | 距離的アクセスの改善（距離が短くなることにより）大学院への通学の利便性が高まる |
| 教育訓練給付制度の適用 | 経済的アクセスの改善（助成を得られることにより）授業料等の経済的負担が軽くなる |
| 通信制の導入 | 時間的・距離的・経済的アクセスの改善（オンラインなどを活用することにより）自分の都合の良い時間や場所で、また比較的安価に学修することができる |
| 社会人特別選抜制度の導入 | 社会人の特性に応じた入試制度の導入（面接や小論文で入試を受けることができる） |
| 科目等履修生制度の導入 | 時間的・距離的アクセスの改善・学修内容の選択の幅の拡大（学修の単位をモジュール化することで、自分の都合の良い時間や場所、内容を選択して学修することができる） |

（注）文部科学省の公表資料に基づいて筆者がまとめた。

4 学修機会へのアクセスや学修環境の改善にかかる課題（第1フェーズにおける課題）

第1フェーズにおける課題，すなわち，学修機会へのアクセスや学修環境の改善の課題については，1990年代以降，文部省（当時）は，大学設置基準など諸制度の改正によって改善の努力を進めてきた。表1は，その主なものをまとめたものである。

こうした改善措置は，関係行政機関が，日本の現状を踏まえつつ，リカレント教育の普及につながる条件整備を行ったものとして一定の評価はできるものの，早くからリカレント教育を推進してきたスウェーデンなどヨーロッパ諸国と比べてみると，経済的アクセスの改善措置（授業料等の支援や訓練税の導入）や，教育有給休暇制度の導入など時間的アクセスの改善措置において，大きな課題を残しているものと言える。

5 学修の形態や内容に関する課題（第2フェーズにおける課題）

さて，リカレント教育は，大学院の学習の形態や内容にどのような影響を与えるのであろうか。大学院が，継

続教育機関としての役割を果たすためには，この点を明らかにし，その望ましい在りようについて考察を加える必要がある。

（1）教育や学修の形態にかかる制度上の改善措置

表2は，（2）で述べたような学修機会へのアクセスや学修環境の改善措置を踏まえた上で，高等教育機関における学修の内容や形態（第2フェーズにおける課題）について，制度上どのような改善措置がなされてきたかをまとめたものである。

表2において示されているように，文部科学省は，専門職大学院制度の創設（2003年），履修証明プログラム制度の導入（2007年），職業実践力育成プログラム認定制度の導入（2015年），さらには専門職大学制度の創設（2019年）を施策として実施しており，職業実践力育成プログラム認定制度の広報の際には，「社会人のキャリアアップ，キャリアチェンジのための学びを応援します」とのスローガンが掲出されている。こうした一連の施策を見ると，専門性の向上・拡充という学修目的の背景には，個人のキャリアアップやキャリアチェンジがあることが推察される。これらの施策の留意事項として，次の

表2 学修内容や形態の改善にかかる制度上の改善措置

| 改善措置 | 学修者にとっての主たる意義 |
|---------------------|--------------------------|
| 長期・短期在学コースの開設 | 学修にかかる選択の幅が拡大する，専門性が向上する |
| 長期履修学生制度の導入 | 学修にかかる選択の幅が拡大する，専門性が向上する |
| 専門職大学院制度の創設 | 実践的な専門性が向上する |
| 専門職大学制度の創設 | 実践的な専門性が向上する |
| 職業実践力育成プログラム認定制度の導入 | 実践的な専門性が向上する |
| 履修証明プログラム制度の導入 | 学修にかかる選択の幅が拡大する，専門性が向上する |

（注）文部科学省の公表資料に基づいて筆者がまとめた。

ような事項が挙げられている³⁾。

- ①対象とする職業の種類及び修得可能な能力を具体的かつ明確に明示する
- ②関連分野の企業等の意見を取り入れ、対象とする職業において必要な実務に関する知識、技術及び技能を修得させる
- ③履修証明プログラムの修了者には学長名で履修証明書を交付する
- ④授業は、主に実務家教員や関連企業等と連携した授業やグループ討論、フィールドワーク等の科目で構成し、実践的・専門的な授業を行う
- ⑤社会人が受講しやすい環境を整備する（週末・夜間開講、集中開講、IT活用等）

これらの説明は、教育や学修の形態に関するものであり、大学院が、社会人のキャリアアップやキャリアチェンジを促すリカレント教育を実施する際には、これらにかかる対応が求められると言っても良いであろう。

(2) 学修者の将来や仕事に関する価値観の特徴

他方、学修者の側はリカレント教育を受ける（学び直す）ことについて、どのように考えているのであろうか。これに関して、三好きよみ、川崎知己及び南裕子による興味深い論文⁴⁾がある。この論文においては、社会人を「社会人大学院修了者群」「在籍者群、社会人大学院への入学志向者群」「社会人大学院を志向しない群」の3群に分け、それぞれの特徴を明らかにするとともに、各群の仕事に関する価値観、将来に関する考え方、職場環境への満足感、学歴に関する価値観等について群ごとの比較分析が行われている。

三好らによれば、「社会人大学院修了者群」及び「在籍者群、社会人大学院への入学志向者群」は、「社会人大学院を志向しない群」と比較して次のような特徴を有しているとされる。

- ①自分のこれからの人生や生き方に関心が高く、自分を活かせるのであれば、現職にこだわらず、リスクがあっても将来の生活設計や自己の能力開発を考え転職や異動を積極的に考えるなどの志向性が高い
- ②充実した将来を求めて自分の能力をさらに高め、もっと自分を活かせる仕事をしたいと考え、行動に駆り立

てる促進要因の一つとして、自分の最終学歴をより自分の満足するものに変えていこうとする意識が見られる

- ③職場環境への満足感と家族・大切な人のサポートの知覚については、これら3群に有意な差は見られないことから、職場環境への満足感や家族・大切な人のサポートは、社会人大学院への入学の促進要因にはならない
- ④大学院入学時には、家族や職場の理解よりも、時間の確保や経済的な見通しについて重要視している

これらのことから、リカレント教育（学び直し）を志向する原動力となるものは、賃金アップや昇進といったキャリア形成上の短期的な利益よりも、自分の人生や生き方に関するキャリア意識であることを結論づける。③で示されているように、職業を遂行する過程や職場環境から生まれる「専門性を向上させようとする欲求」よりも、その前提とも言うべき「将来にわたって自分の人生や生き方を見通してキャリアを形成しようとする意識あるいは新しいキャリアに挑戦しようという意識」が社会人をリカレント教育へと向かわせていることが推察されるところとしている。その一方で、「職場環境や家族・大切な人のサポートは社会人大学院への入学の促進要因にはならないと推測される」としているのは、昨今、政府や経済界をあげてリスクリングを奨励しているにもかかわらず、なかなか進展しない理由を解き明かす鍵となる指摘であると考えられる。

このように、自分が望ましいと思うキャリアを形成しようとする意識ないし動機付けは、企業など特定の組織体の意向の反映というよりは、つとめて個人ごとに生まれ展開するものであり、その意味で、いわば個人のライフスタイルに影響を受けていると言えるであろう。

(3) 社会人がリカレント教育により修得したい知識・技能

ところで、2016年の文部科学省による調査によれば、「社会人が習得したい知識・技能」と「企業が従業員に習得させたい知識・技能」において、それぞれ「専門的知識」がトップの項目として掲げられている。ここでいう「専門的知識」とは、学修者が社会人として現に就いている職業にかかる知識と考えられ、職業に関する専門的知識の習得がリカレント教育の内容となるケースが多いことが示されている。

さて、ここでいう「専門的知識」の内容とは、どのよ

表3 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

（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。

表4 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

（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。

表5 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

（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。

うなものであろうか。次の表は、社会人が学び直しをする理由について、上位の10項目を並べたものである。

上表のうち、1位、3位、4位を見ると「現在の職務を支える広い知見・視野を得る」「現在の職務における先端的な専門知識を得る」「現在の職務に直接必要な基礎的な知識を得る」という項目が比較的高い割合を占めている。このことは、学修者全般を見れば、先端のまたは高度な専門的な知識を習得したいというニーズとともに、専門分野に関連する幅広い視野や基礎的な知見

を身に付けたいというニーズも見受けられることを示している。これに加えて、5位の「現在とは違う職場・仕事に就くための準備をする」を項目も一定の割合を示している。こうしたことを考えると、自己のキャリアに関し、隣接領域など専門分野に関連する領域も含めて学修することを目的として、リカレント教育を受けていることが推察される。なお、興味深いのは、第7位に「社外等の人的なネットワークを得るため」が掲げられており、専門的な知識の習得よりも、人間関係（人脈）の広がり

に期待している人も少なくないことが分かる。

(4) キャリア形成と学士力概念

(2) で紹介した論文における指摘に加えて、上記の表 5 から、リカレント教育にかかる目的の多くは、個人が、自らにとって望ましいキャリアを形成しようとする意識をもとに形成されることが示唆される。その方向として、

- ①これまでの専門性を連続的に発展させることで、より高い賃金やポストを得たり仕事内容の充実を図ったりするなど、キャリアをアップすること
- ②これまでの専門性を隣接分野などに拡大させる中で、転職をしたり起業や独立を図ったりするなど、キャリアをチェンジすること
- ③これまでのキャリアを中断して新しいキャリアを探索すること、

といった3つのケースが浮かび上がる。

2008 年の中央教育審議会答申では、学士課程教育をとおして育成される「学士にふさわしい力（学士力）」という概念が示されている（表 6 参照）。大学院などでのリカレント教育においては、学修者が一定の学士力を有していることを前提に、個々人の学修目的に沿って、キャリアアップ、キャリアチェンジまたはキャリア探索を促す教育を実施することになる。表 7 は、これら3つのケースにおいてリカレント教育を実施する場合、それぞれ相対的に重要と考えられる項目に印（◎と○印）を付けたものである。

すなわち、表 7 のうち「キャリアアップ」に関しては、キャリアアップは、特定の専門性を連続させ発展させることで行われることが一般的であり、それゆえ、知識・理解を連続・発展させることが基本となる。併せて、キャリアアップにつながる高度なスキルと、これまでの学習経験を統合させ創造的思考力と結びつけることが必要となり、「A」「C」「D」の領域が比較的重要になると考えられる。

また、「キャリアチェンジ」に関しては、キャリアチェンジは、一定の専門性をベースに、それを援用し

表 6 学士力概念の構成

| |
|---|
| A：知識・理解 |
| 専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解する |
| B：汎用的技能 |
| コミュニケーション・スキル／数量的スキル／情報リテラシー／論理的思考力／問題解決力 |
| C：態度・志向性 |
| 自己管理能力／チームワーク／リーダーシップ／倫理観／市民としての社会的責任／生涯学習力 |
| D：統合的な学習経験と創造的思考力 |
| これまで獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力 |

（注）2008 年の中央教育審議会答申を踏まえて筆者がまとめた

表 7 キャリアアップ、キャリアチェンジ、キャリア探索にかかる教育上の重点項目

| 学士力概念における能力 | キャリアアップ | キャリアチェンジ | キャリア探索 |
|-------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| A：知識・理解 | ◎ 特定の専門分野にかかる連続的・発展的な知識 | ◎ 幅広い専門分野にかかる基礎的・汎用的な知識 | ◎ 職業に関する基礎的な知識 一般的な教養 |
| B：汎用的技能 | ◎ | ◎ | ◎ |
| C：態度・志向性 | ○ | ○ | ◎ |
| D：統合的な学習経験と創造的思考力 | ◎ | ◎ | ○ |

出典：中央教育審議会答申「学Ⅰ課程教育の構築に向けて」（2008 年 12 月）より

たり拡大したりすることで行われることが一般的であり、それゆえ、汎用性のある知識と技能を身に付けることが基本となる。ここでは、「A」「B」「D」の領域が比較的重要になると考えられる。

他方、「キャリア探索」に関して言えば、キャリア探索は、自己の興味関心に基づいて、キャリアの方向を探索するものであり、それゆえ、職業に関する基礎知識や一般的な教養、さらには興味関心を具体化しようとする意欲や志向性が基本となる。ここでは、「A」「B」「C」の領域が比較的重要になると考えられる。

このように、キャリアアップ、キャリアチェンジ、キャリア探索それぞれにおいて、学士力をベースにした能力のうち、強調される能力は若干異なると考えることもできるが、キャリアアップ、キャリアチェンジ、キャリア探索には、いずれも「A」「B」「C」「D」すべてが一定程度必要であり、学士力全体を身に付けることが、キャリアアップ、キャリアチェンジ、キャリア探索を成功させる実践的な鍵となることがうかがわれる。

(5) 専門職教育と学士課程教育

ところで、福留東土は、シカゴ大学ビジネススクールの事例を中心に、アメリカのビジネススクールにおける専門職教育がどのようなプロセスで構築されてきたかを分析している⁵⁾。

シカゴ大学ビジネススクールは、ビジネススクールの先行事例が当時ほとんど存在せず、学内における認知度も低く極めて制約的な条件のもとに置かれた中で、紆余曲折を経て発展してきた。当初、そのカリキュラムは、専攻ごとに経済学や関連する分野の既存の科目をまとめたただけであったが、その後の改革で、ビジネスの分野にのみ特化した内容のカリキュラムではなく、リベラルアーツを含んだ大学教育を統一的な体系の中に位置付けようとするものとなった。その背景には、大学関係者が、経営管理者は物理的及び社会的環境によって規定された条件のもとでビジネスの管理を行うのが通例である、といった状況を認識するようになったことが挙げられる。

こうしたカリキュラム改革に対する評価は高く、学生数は増加の一途をたどった。福留は、こうしたシカゴ大学ビジネススクールの事例を踏まえて、次のように結んでいる。

ビジネススクールが現代まで続くその原型を形成したのは、1960年代以降の時期であるとされている。それ

は修士段階の教育課程としての確立であったのだが、その基盤としての学士課程教育の存在が忘れられてはならない。ビジネス教育の未成熟な状況の中で展開された専門職教育の体系を構築しようとするシカゴ大学の試みは、専門化した教育に特化するのではなく、大学教育全般を有機的に結びつけようとする方向性を持った先駆的なものとして、その積極的な意味を見出すことができるのではないだろうか。

シカゴ大学ビジネススクールの事例は、専門職教育というものが、ビジネスの分野にのみ特化した内容にかかる教育だけではなく、それを支える学士力＝学士課程教育と結びついてきたからこそ発展してきたことを示唆するものであろう。表5に掲げたとおり、専門性の範囲は広範でかつ深い。これに加えて、専門性の向上を志向する学修者から見れば、専門性のどこに焦点を当て、どのような意味付けをするのか、まさに多種多様である。教育を提供する大学側からすれば、学士課程教育と結びついてこそ、専門性の向上を目指す教育が可能になるのである。

(6) 授業の方法に関する問題

①専門職修士課程の授業方法の特徴

次に、授業の方法について見てみよう。表8は、一般の修士課程と専門職修士課程を比較したものである。

このうち、授業方法に関しては、専門職大学院、専門職大学、教職大学院のいずれも、「事例研究」、「現地調査」、「双方向・多方向に行われる討論・質疑応答」を基本としている。このことは、キャリアアップやキャリアチェンジにかかる学修の場合には、学修者自身の主体的・自律的な学びを促す授業が求められることを示唆している。すなわち、授業では、専門的な知識・技能を理解したり身に付けたりすることにとどまらず、様々な情報収集や学生同士のディスカッション、振り返りなどの方法により、様々な価値を発見したり、あるいは価値を付加・統合したり、さらには新しい価値を創出したりすることが望まれているのである。日本やアメリカの多くのビジネススクールが、授業にケーススタディを採り入れていることは、そのことの証左でもあろう。

②アクティブ・ラーニングの実践事例

次の事例は、2015年に、青山学院大学にて「ワークショップデザイナー・プログラム」(履修証明プログラム)

表8 修士課程と専門職修士課程との制度比較

| | 修士課程 | 専門職大学院 | 専門職大学 | 教職大学院 |
|-----------|--------|--|-----------------------------------|---------------------|
| 実務家教員の割合 | — | 3割以上 | 2割以上 | 4割以上 |
| 授業の方法 | — | ・事例研究 ・現地調査 ・双方向・多方向に行われる討 論・質疑応答 ⁶⁾ | ・同左 少人数教育が基本（法律基 本科目は50人以下） | ・同左 学校実習・共通科目：必修 |
| 教育課程連携協議会 | — | 社会（出口）との連携を強化する観点から、当該職業に関連する事業を行う者等（産業界等）の協力を得て、教育課程を編成し、円滑かつ効果的に実施するため、教育課程連携協議会の設置を義務付け | | |
| 学位 | 修士（〇〇） | 〇〇修士（専門職） | 法務博士 （専門職） | 教職修士 （専門職） |

（注）文部科学省資料より筆者が編集

を受講した人（30代・女性）の話である。

私は、場づくりやアートの可能性、心のケアに興味がありましたが、2013年、特別養護老人ホームでの若年性認知症芸術療法研究サポートに参加したことを契機に、芸術療法（アートセラピー）の実践的な学びをしてみようと考えました。そこで、青山学院大学にて、「ワークショップデザイナー・プログラム」を受講しました。そこで学びは刺激的なものでした。何が刺激のかと言うと、「実践的な場づくり」を直接学ぶことができたし、何よりも大学という環境の中で、異業種の人たちとの交流ができ、あらためて対話の重要性を認識しました。なんというか「学びのしっぽ」がつかめたような感覚を得たというのが正直なところです。

この経験から自分の中の枠が外れて可能性が拡大しました。良い意味でこれまで認識していた「自分」がぼやけた結果、無意識に持っていた境界線がなくなったように思います。「俯瞰して見る意識」「日常の選択行動の変化」「学びを楽しむ欲求」が強くなりました。

これを修了して以降、私は、芸術療法と心のケアに関する一般社団法人の立ち上げに関わったり、アートセラピー活動の一環としてパステルアートの講師としての活動も開始したり、心のケアを行うための相談活動も開始しました。

（注1）2022年9月10日 九段生涯学習館にてインタビュー。

（注2）ワークショップデザイナー・プログラムとは、異なる背景を持つ社会人が、大学で、ワークショップの理論と実践を学んでいくプログラム。「コミュニケーションの場づくりの専門家」としてコミュニケーションをベースにした参加体験型ワークショップの企画運営や、多様な「共同」の結び目となる活動していくための学びを行う。

この事例は、表8に挙げられた「双方向・多方向に行われる討論・質疑応答」が、交流や対話をとおして、その人の学習に対する意識や自己認識などが変わり、キャリア形成に大きな影響を与えたことを示している。

③キーコンピテンシーとアンドラゴジー論

OECDは、2003年に、DeSeCoプロジェクトの報告書において「Key Competency（キーコンピテンシー）」の概念を提示し⁷⁾、2018年には、Education 2030プロジェクトの中間報告書において「Agency（エージェンシー）」の概念を提示した⁸⁾。いわば、後者は、前者の発展的なものと考えることができるが、両者に共通することは、学習者自身が自らの人生や社会の在りようを長期的に見通し創造していくために求められる教育とは何かという視点、言いかえると、学習者自身が、生涯にわたって様々な場面で学び続けていくために教育活動として何をすべきか、という視点である。表7を参照して大学院での教育を念頭において説明すると、Aの「知識・理解」は能力の基本を形成するものであり、教員の講義を中心とする伝統的な指導法（Lecture Method）によって育成することが可能ではあるものの、B、C、Dに掲げた「汎用的技能」「態度・志向性」「統合的な学習経験と創造的思考力」については、むしろ学修者の側に能力形成のイニシアティブがあるのが通例であり、それらをどのように引き出す（促す）のかが教育の役割と言えよう。その意味では、初等中等教育においてしばしば見られる、体系的・学術的な知見を講義によって児童生徒に伝えるペダゴジー（pedagogy）論に基づいた授業方法を援用するのではなく、むしろ、ノウルズ（M.Knowles）によって代表されるアンドラゴジー（andragogy）論⁹⁾に基づいた授業方法を適宜導入して教育を行う必要があると考え

られる。すでに述べた表5において示されているとおり、社会人が志向する専門性の内容が多岐にわたっていることや、「社外等の人的なネットワークを得るため」が一定の割合を占めていることを考えると、大学院の授業において、アンドラゴジー（andragogy）論に基づいた授業方法を導入していくことは極めて重要な課題と言える。

④まとめ

以上のことを踏まえて考察すると、リカレント教育の実施に当たっては、次に掲げる点を考慮する必要がある。

ア 目的的なカリキュラム編成

カリキュラムは、学修者のキャリア形成を軸とした目的意識に基づく学修に対応していなければならない。その際には、リベラルアーツを含む大学の学士課程教育との関わりを踏まえつつ、学修者の目的を実現するために必要な専門性をどのように育成するかを十分考慮する必要がある。

イ 学修する対象層の明確化

教育（学修）内容を、専門性の観点から具体的に明確化する必要があり、その前提として、学修する対象層を明らかにしておく必要がある。

ウ 目的や内容、方法が可視化されたシラバスとそれを実現できる教員

個人のキャリア形成に役立つものとするためには、学修の成果にかかる社会的評価が得られる教育（学修）内容でなければならない。その観点から、目的や内容、方法が可視化されたシラバスが必要である。また、それを実現できる豊富な学術的知見や教育経験の蓄積を有する教員が必要である。

エ 教育（学修）内容の実現に最も相応しい授業方法の導入

授業の実施に当たっては、レクチャー・メソッドに加え、アクティブ・ラーニングを含めアンドラゴジー的な視点を取り入れた授業方法を適宜導入する必要がある。そのため、学生に対して、豊かな表現力を持って説明したり、必要に応じてファシリテートやコーディネートをしたりすることができる教員が必要である。

オ 学位や資格など学修の成果を明確に示す証明書類 キャリアをより良いものにするための社会的な

ツールとして、学位や資格、証明書、オープンバッジなど、一定の社会的な権威を持ち、学修の成果を明確に表す証明書類を発行する必要がある。

カ 上記にかかる活動を可能する学修環境（空間・時間・人間関係・学修リソースを含む）

学校は、自由な学修が保障された空間（教室など）や時間（授業時間など）、多様な関係性（教員や職員、学生同士、地域住民や企業の人たちとの関係性など）、学修するためのリソース（図書館など）を有している。そのため、例えば、静かに自学自習ができるスペース（自習室）や自由闊達に意見を交換したり発表したりするスペース（ラーニングコモンズ）、またパソコンを含め多様な視聴覚メディアを利用できる場など、それらの機能を最大限に発揮する環境をつくる必要がある。

6 今後に向けての課題

すでに述べたように、学校教育は、社会システムとして存在している。すなわち、大学・大学院を含む学校は、制度を基軸として社会的に位置付けられ、その活動は、制度によって基礎付けられ、かつ限界付けられる。それゆえ、そこでの活動に関わる学生や教職員をはじめ各ステークホルダーは、制度化に伴い一定の役割が期待されることになる。

パーソンズ（Talcott Parsons）によれば、制度化による役割期待において、規範的な要素や習慣的な要素が加わった場合、相手が自分に対して持っている役割期待に自分が同調する行動をとれば「報酬」が得られるが、反対に相手の役割期待から自分が逸脱した行動をとれば「制裁」が加えられることになり、多くの人は、自己の役割に対する相手方の反応や要求を予想して期待されている役割をこなすことになるという。すなわち、制度化は、個人を役割期待の網の中（枠組み）に半強制的に押し込み、奨励したり制約したりして、個人の行動を定型化するような効果を持つことになるのである。

これは、教育・学習の文脈に沿って分かりやすく言えば、学校では、学生として、あるいは教師として望まれる役割が決められており、それぞれがその役割を達成しようとすることで、多くの人は、相手が期待する役割を考慮して自分の役割を果たそうとし、そうした相互行為は、徐々に、ルールや価値規範が自己の道徳規範の一部として取り込まれる事態（＝内面化）をもたらす。

すなわち、例えば、教師から〇〇を調べてほしいと指示があった際に、その指示のとおり調べて報告すると、教師は喜ぶし評価も高くなる（＝報酬を得る）が、反対に、その指示に反し多少手抜きをして調べて報告すると教師は不満足で評価も低くなる（制裁を受ける）、というような場合である。こうした経験が積み重なっていくと、多くの人は、（制裁を避け報酬を得たいので）教師が自分に対して持っている役割期待に同調する行動をとるようになっていく。

パーソンズの指摘は、学校教育が社会システムとして存在している以上、個人による学習活動を定型化する方向に導く内面的圧力が加わることを意味している。このような社会システムに内在する定型化への志向性は、学習者の主体性や個別最適な学びを志向する現代の教育のあり方と葛藤を生じる場合があるものの、学習者に、普遍的な価値を有する知見を広く身に付けてもらうという観点からすれば、極めて重要な意義を持つものと言えよう。その一方で、個人学習や社会教育活動といった、システムではない状況のもとで学習活動が行われた場合、活動を止めてしまったり一時中断したりするといったことがしばしば起こるが、学校教育の場合には、それがほとんど起こらない。このことは、学校教育が「学習活動を保障する装置」となっていることを意味しており、特筆すべきことである。なぜならば、複雑化しかつ急速に変化する現代社会において、一人ひとりの学習者がそれぞれの専門性を向上させ、より良いキャリアを形成していくためには、体系的・計画的な学修と多様なバックボーンを持った人たちとの持続的な「関わり合い」が必要であり、それは学校という場でないとなかなか実現できないからである。

まさに、そうだからこそ、社会に再出発する社会人が大学院で学ぶ際に重要なことは、学修の成果が、キャリアを形成する基盤としてきちんと評価されることであると言えよう。この点、終身雇用性が広く定着している日本社会においては、多くの場合、そうした評価の基準が社会的に共有されておらず、大学院での学修の成果と修了後のキャリアの形成とが、なかなか結びつかない状況にある。本稿に言う「第3のフェーズにおける課題」を改善する方向が見えないのである。これは、今後に向けての喫緊の課題であると言えよう。

注

- 1) 「学習」とは、一般に、個人でまた仲間と一緒に学んだりあるいは特定の教育機関で学んだりすることすべてを指すことに対し、「学修」とは、学校、特に高等教育機関において、授業はもとよりその予習や復習を含め、学問を深く学び修めることを指している。
- 2) 教育再生実行会議第六次提言『「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』（平成27年3月4日）より
- 3) 文部科学省リーフレット「Brush up Program for Professional- 職業実践力育成プログラム」より
- 4) 三好きよみ、川崎知己、南裕子「社会人大学院志向者の将来や仕事に関する価値観の特徴」、産業技術大学院大学紀要 No.12, pp.107-11, 2018 年
- 5) 福留東土「アメリカのビジネス・スクールにおける専門職教育の構築過程」、高等教育研究第6集、日本高等教育学会、2003 年
- 6) 専門職大学院の授業の基本として、次のような例示が挙げられている
 - ア. フィールドワーク（設定したテーマに関わる代表的な実践事例について、実地調査を行う）
 - イ. ワークショップ設定したテーマに即した事例を、学生がそれぞれに持ち寄る。教員は、それら事例の発表を土台として、それらの背景等についての分析・考察を導く
 - ウ. シミュレーション（授業テーマ等に関わる条件を設定し、その条件下において想定できるモデルプランを示し、その企画立案・効果等についての検証を行う）
 - エ. ロールプレイング（ある条件を設定し、その条件下で学生に役割を割り当ててプレイを行う）
- 7) OECD, Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) <https://www.deseco.ch/> を参照（2023 年 11 月 10 日）
- 8) OECD, The Future of Education and Skills 2030 <https://www.oecd.org/education/2030-project/> を参照（2023 年 11 月 10 日）
- 9) ノウルズ (M. S. Knowles) のアンドラゴジー (andragogy) 論によれば、成人は、学習に際して、次のような特徴を持つとされる
 - ア. 自律的なパーソナリティを持つ（自己概念の確立）
 - イ. 学習資源としての経験の蓄積がなされる
 - ウ. 体系的な学習よりも課題解決型の学習を志向する
 - エ. 学習のレディネスは社会生活で直面している課題に向けられる
 こうした特徴を踏まえた授業の方法として、ワークショップ型の授業やケーススタディ、あるいは振り返り（省察）や学習者同士の経験の共有などが有意義と言われている。