

政策としての「リカレント教育」の意義と課題

——「教育を受け直す権利」を足がかりとした制度設計にむけて

佐々木英和

(宇都宮大学教授)

リカレント教育とは、組織的で体系的な教育機会を、人生の各時期に分散し配分することを基軸にした概念である。歴史的に見て、日本のリカレント教育政策は、十分に履行されないまま不発に終わってきたが、その根本原因は「やりにくく、わかりづらい」という原理的特質にある。本稿は、この特性を多角的に解明することを手がかりにして、リカレント教育の振興のための制度設計や法的整備につながりそうな展望を得ようとするものである。第一に、諸々の個人が教育期と労働期などを循環的に繰り返すことについては、その条件整備として、大学と産業界、文教行政と労働行政などといった各セクターどうしが領域横断的に連携を取ることの難しさを直視しなければならない。第二に、教育概念そのものの未整理状況がもたらす悪影響を見すえ、「教育」と「学習」、「教育されること」と「教育を受けること」との関係などを整理することにより、「子どもが大人から教育されること」であると決めつけられがちな従来の教育観について、「社会人や職業人が自ら主体的に教育を受けるかどうかを決めること」として理解し直す必要がある。第三に、「学び直し」概念について、「①学習し直し、②学習活動の行い直し、③教育の受け直し、④教わり直し」の四段階を意識して構造的に把握し直した上で、リカレント教育を施策化する筋道を探るべきなのである。

目次

- I はじめに
- II 「リカレントたること」の政策的意義と実際の限界
- III 「教育たること」の行政的制約と理論的含蓄
- IV 「リカレント」と「教育」との組み合わせたることの展開可能性
- V まとめにかえて

I はじめに

2017（平成29）年は、「リカレント教育」という一見して目新しい言葉が、国策として劇的なまでに脚光を浴びた年であった。それは、193回国会（常会）閉幕の翌日の6月19日に開かれた記

者会見の冒頭発言で、安倍晋三内閣総理大臣が、日本を誰にでもチャンスがあふれる国へと変えていくために「人づくり革命」を断行すると明言し、「リカレント教育を抜本的に拡充し、生涯にわたって学び直しと新しいチャレンジの機会を確保する」と宣言したことに始まる¹⁾。

また、安倍首相自らが議長である「人生100年時代構想会議」が翌年6月に出した「人づくり革命 基本構想」でも、「リカレント教育は、人づくり革命のみならず、生産性革命を推進するうえでも、鍵となるものである」と、その革命性が強調された上で、「リカレント教育の受講が職業能力の向上を通じ、キャリアアップ・キャリアチェンジにつながる社会をつくっていかねばなら

らない」と高らかに宣言された²⁾。このとき、その具体的方向性として、「教育訓練給付の拡充」・「産学連携によるリカレント教育」・「企業における中途採用の拡大」の三つが明示された。

だが実は、このリカレント教育という言葉は、決して新しい日本語ではない。実際、OECDのCERI (= Centre for Educational Research and Innovation) が1973 (昭和48) 年に出した報告書“Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning”が、翌年にOECD編『リカレント教育——生涯学習のための戦略』と題されて、文部大臣官房 (当時) により訳出されており、教育関係者の間では相当程度まで認知されていた (OECD 1973=1974)。さらに、1992 (平成4) 年に出された生涯学習審議会答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」 (以下「1992生涯審答申」と略す) は、リカレント教育に関する各種提言をまとめたものにもなっている。この答申は、1990年代前半の文部省 (当時) が、生涯学習局 (当時) を中心として「生涯学習社会」の建設をめざす中で、リカレント教育が重要理念の一つであったことの証左である。

以上の事実を踏まえると、リカレント教育とは、盛り立てようとする行政的努力がなされていたけれども、いわば不発に終わっていた政策だと評価せざるをえない。現在の状況は、長期間にわたって塩漬けにされていた言葉が再び取り出され、店先の一番目立つところに並べ直されたようなものである。

では、今後のリカレント教育は、一体どのようなになっていきそうか。筆者は、リカレント教育は、「総論容認、各論放置」という状態で、店ざらしにされたまま形骸化していく可能性が高いと見ている。というのは、これまでもそうだったが、リカレント教育の「わかりづらさ」や「やりにくさ」を直視する姿勢が根本的に欠けていることが、実行時に高い障壁になり、もっぱら場当たりの制度設計するのみで、その運用効果も上がらないと思われるからである。だが逆に言えば、一見して遠回りのようであっても、こうした原理的問題を深掘りして解明することこそが、これまでのリカレント教育関連施策の限界を超えるため

に必要な有効だと考えられる。

本稿は、「リカレント教育」という言葉が「リカレント」と「教育」との合成語であることを思考の原点に置いて展開する。第一に、「リカレントたること」に政策的意義がある一方で、それこそが「やりにくさ」の中核に位置すると指摘する。第二に、「教育たること」が足枷となる一方で、そこに潜む「わかりづらさ」の蓄積を理論的に解きほぐす中に、実践的可能性が見出せる。第三に、「リカレント」と「教育」との合成語であることに「やりにくく、わかりづらい」という二重の困難が生じることを見すえつつ、その困難をテコの支点にして、建設的な展望を探る。

Ⅱ 「リカレントたること」の政策的意義と実際の限界

言葉として、「リカレント教育」といった場合、「教育」という単語を形容する「リカレント」が載っている。ここで注目すべきは、こうした形容がなされることによって、いわゆる伝統的な教育概念にも大幅な変更が加えられることである。つまり、教育機会を享受することを想定された主体は、従来はまだ働いていない子どもたちに限定されがちだったけれども、成人や社会人にまで広がったのである。それどころかむしろ、リカレント教育では、政策関心の重点が職業人へと移行しているところに、ポイントがある。ただし、このことは、教育機会の提供者にとって、苦勞の元にもなっている。

1 「循環的たること」の意味と前提

現代日本において「リカレント教育」といった場合、「教育」という単語を形容する「リカレント」は、「循環的な」という意味で用いられる。したがって、それは、「循環教育」と訳されることがある (新井 1996)。

(1) 「フロントエンド」モデルと「リカレント」モデル

リカレント教育概念を手っ取り早く理解するためには、従来の伝統的な学校教育システムが、各

人の人生の初期の時期に教育を受ける活動を集中させて終了させることと比較すればよい。従来は、教育における「フロントエンド・モデル (front-end model)」, つまり人生の「初期 (front)」に組織的な教育の機会を集中的に提供され、それによってその人の教育は「終わる (end)」という考え方だった (池田 1996)。この人生モデルでは、学校教育を受けた後は、もっぱら労働にいきなり時期が続くというような一方的で直線的なライフスタイルがイメージできよう。学校教育を受け直すために人生を後戻りすることは、選択肢としては用意されていない。

この「人生初期で終わり」モデルに対して、「リカレント・モデル (recurrent model)」では、学校教育を終えた人間が、働き出した後にも、改めて教育を受け直すことが可能である (池田 1996)。つまり、学校教育を受ける時期が固定されておらず、必要や希望に応じて、教育期を柔軟に選択できる。リカレント・モデルは、教育期・労働期・引退期などを個人が自由に組み合わせられるような弾力性を保持している (藤井 1997)。

(2) 「生涯教育論」と「リカレント教育論」

いわゆる「生涯教育 (= lifelong education)」の現代的理念が広がったのは、1965 (昭和 40) 年に、ラングラン (Paul Lengrand) を中心として、ユネスコ (UNESCO = United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) で提案されて以来である (波多野 1972)。多くの人が、「リカレント教育論」と「生涯教育論」とが似ているように感じているだろうし、政策担当者の中にも、両者を全く区別しないまま、漫然と政策を立てている人がある。これらについて、どのような関係にあると整理すべきだろうか。

変化が激しく、その加速度も増し続け、その変化の方向性が予測しにくい時代には、過去の知識は陳腐化するので、教育享受の機会が人生の初期にしか得られないのでは、長い人生を生きる上では不都合である。生涯教育論であれリカレント教育論であれ、その大前提として、教育を享受するという営みについて、人生の一時期という部分的なものに限定されるという固定観念を捨ててお

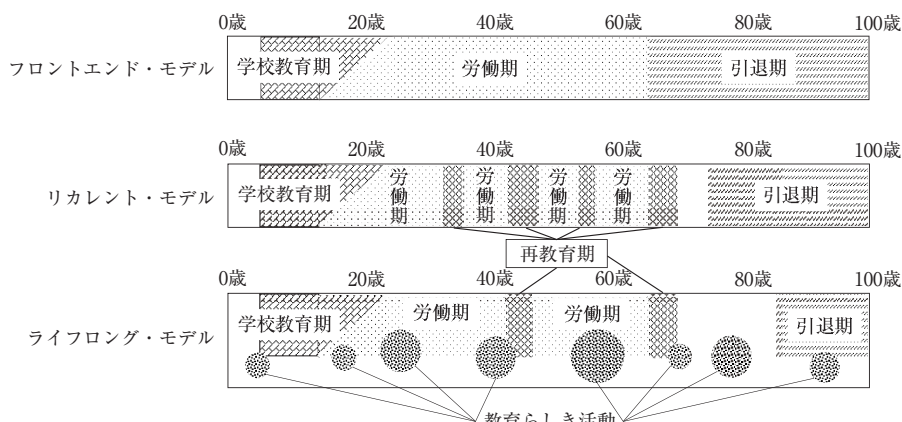
り、人生全体にまたがって存在すると想定している点で共通している。だが、いわば可能性として想定された教育享受の期間の過ごし方は、リカレント教育のほうが限定的で固定されやすい。

まず、生涯教育論は、生涯にわたって「いつでも」教育を受けることが可能なものとみなす。この場合の教育概念は、必ずしも従来の学校教育のように、閉じた空間において組織的に行われるものに限定されない。むしろ、家庭や地域社会などで行われている教育はもちろん、マスメディアなどによって人間が受ける影響などまで含めて、教育概念を柔軟化し拡大して考える。言い換えれば、あらゆる生活場面に「教育らしき活動」を見出す考え方であり、その意味で「どこでも」教育を受けることが可能だとみなすのである。このようにして、生涯教育論は、教育享受の期間を、人生全体に細かく拡散していく。

これに対して、リカレント教育における教育概念は、必ずしも学校的ではないにしろ、基本的には組織的・体系的なものが想定されている。たとえば、大学卒業後に 10 年以上働いた後、違った仕事に就くために、大学に入り直して、パッケージ化された教育機会を 4 年間受けるものがある。学校教育を受けるチャンスが、20 歳前後までで終わっていたものが、何歳になっても得られるというわけである。しばらく働いた後に、ある時期に集中的に学校教育を受けるといったことを繰り返し、就学期と就労期を循環させ、人生全体に還流させることになる。リカレント教育とは、教育を受ける機会について、人生全体に拡散させるというよりも、分散させた固まりを何回か再出現させるものである。

そこで、「フロントエンド・モデル」や「リカレント・モデル」に対比させて、生涯教育論については「ライフロング・モデル」と呼びたい。この 3 モデルを対比するために、人生 100 年時代を前提にして図式化すると、図 1 のようになる。ライフロング・モデルは、他の 2 モデルを包括できる柔軟性を持つ。また、フロントエンド・モデルとリカレント・モデルとは必ずしも相対立する概念ではなく、前者に後者を足し算すれば両立するし、教育機会の選択肢が広がったとみなせる。

図1 人生100年時代における教育機会の享受可能性モデル



出所：筆者にて作成。

2 「循環」の大前提としての「連携」

リカレント教育は、人生モデルを基準にして構築された教育概念である。この抽象的な理念型は、どのように政策化されていこうとしたのか。

(1) 諸個人の「人生戦略」としての意味合い

リカレント教育をシステムとして機能させることによって、学業生活と職業生活とを組み合わせることが可能になる。個人の側から見た場合、リカレント教育は、単に学校教育が終わって働き出した後に「再び教育を受ける」というような意味合いだけに収まりきらないスケール感がある。リカレント教育は、人生プランや人生設計を自ら戦略的にデザインするものでもある。

よって、再び教育を受ける期間とは、人生における集中投資の時期になる。喩えて言えば、自分のキャリアを飛翔させるためのトランポリン、自分の人生の方向を変えるためのインターチェンジ、自分の人生の基盤が危機に瀕したときのセーフティネットなどとして活用するために創出した時間なのである。

2019（平成31）年4月には、国が就職氷河期世代に対して「人生再設計」を提案した際に、リカレント教育が話題になった³⁾。能力開発等と就職促進との双方を見据えた「出口一体型」システムが提言されたのである。

(2) 各セクションの「連携」の必然性

人生を縦断的に構成し直した諸要素は、政策的には領域横断的水準で配置し直される。そこでは、「連携」がキーワードになる。

教育と労働との循環は、行政レベルでは文教行政と労働行政との循環になる。それは、高等教育政策と労働政策、人材養成政策と産業政策といった政策どうしの循環である。

こうした循環性を実行・実現するためには、以前なら文部省と労働省、現在なら文部科学省と厚生労働省とが、組織間で密接に連携することが必要になる。さらには、以前なら通商産業省、現在なら経済産業省も、両省庁の連携に絡むことになる。とはいえ、政策目的の違う省庁どうしが施策や事業を連携させていくのは、手間の要ることであつた。

現場レベルでは、大学・大学院と産業界とが連携しなければならない。産業界として、従来は企業内教育で事足りていた事柄の代替をリカレント教育に期待するという思惑もあった。だが、一口に大学と言っても、規模の大小、文系と理系、国公立と私立といった違いがあり、業種はもちろん、地域ごとの事情も多岐にわたる産業界の多種多様なニーズに応えられるだけのカリキュラムを提供できる大学は、極めて少なかった。

そもそも、こうした大がかりな連携は、大きな困難を伴う。社会システムの変更も含め、よほどの大鉈を振るう覚悟がないと、現実化しない。その意味で、政策的に「循環的たること」を推進す

ることは、可能性よりも限界性を露わにし形骸化していくのが半ば宿命づけられていた。

3 リカレント教育概念の曖昧化

各種の連携は、言うは易いが、実行・実現は一筋縄に行かなかった。つまるところ、連携棚上げのリカレント教育は、生涯学習振興施策の一部として回収されていくに至った。

1992生涯審答申は、リカレント教育が多義的な概念であり、諸外国でも、その捉え方や重点の置き方は様ではないという前提認識に立ち、リカレント教育の機能について、その教育内容や対象等により、大まかに類型化した。すなわち、①社会の変化に対応する、専門的で高度な知識・技術のキャッチアップやリフレッシュのための教育機能、②既に一度学校や社会で学んだ専門分野以外の幅広い知識・技術や、新たに必要となった知識・技術を身に付けるための教育機能、③現在の職業や過去の学習歴・学習分野に直接のかかわりのない分野の教養を身に付け、人間性を豊かにするための教育機能、の三つである。

こうして、いわば「日本型リカレント教育施策」は、概念的な曖昧さを大前提として構成されていった。これは、生涯学習振興を第一目的とした現実的対応という意味では、決して間違いではなかった。だが、リカレント教育を実際に施策化する上では、施策目標が曖昧化するなどの意味において、失敗の元になったのである。

(1) 職業教育としての「リフレッシュ教育」の特筆化

1992生涯審答申は、リカレント教育について、「職業人を中心とした社会人に対して学校教育の修了後、いったん社会に出た後に行われる教育」と定義している。「職業人を中心とした」という表現の裏を返せば、日本的なリカレント教育概念においては、その対象が職業人だけではないことが逆照射される。

こうなると、リカレント教育を享受する主体が広がりすぎて、ひいてはリカレント教育概念は曖昧化する。そこで、文部省（当時）は、職業能力の向上という側面を特別扱いして、「狭義のリカ

レント教育」に相当する概念として、わざわざ「リフレッシュ教育」という新しい日本語を生み出したのである（西阪 1994）。リフレッシュ教育は、新たな知識・技術を修得したり、陳腐化していく知識・技術をリフレッシュしたりすることを目的としており、①対象者が職業人であること、②教育内容が職業上の知識・技術に関することであること、③実施機関が高等教育機関であること、といった必要条件を付帯した概念だと説明されている（西阪 1994）。

たしかに、2020年代の今となっては、このリフレッシュ教育という言葉を目にするのはほとんどない。だが、1990年代には、高等教育局の専門教育課に「リフレッシュ教育企画官」という官職が置かれており、「リフレッシュ教育推進協議会」や「リフレッシュ教育フォーラム」などを全国レベルや地域レベルで開催し、大学等と産業界とが情報交換や意見交換を行い相互の理解を深めるための機会も設けていたし、実際に社会人技術者などを対象とした教育事業を実施していた。

(2) パートタイムのリカレント教育概念

そもそものリカレント教育理念は、個人の人生全体を見すえ、労働に集中する時期と、教育を受けることに集中する時期とを、交互に繰り返す回帰的な考え方である。たとえば、ある技術者が、1年間は集中的に専門的教育を受けると決め、仕事からいったん離れて、フルタイムで教育を受けた後、改めて職業生活に戻るといった形態が基本となる。

ところが、1992生涯審議答申で定義されるリカレント教育には、「職業から離れて行われるフルタイムの再教育のみならず、職業に就きながら行われるパートタイムの教育も含む」のである。すなわち、その職業生活を中断することなく、勤務時間後や休日などを効果的に活用するタイプのリカレント教育が公認されたのである。具体的には、大学等が地域や産業界と連携・協力しながら、社会人に対応した履修形態の多様化・弾力化、公開講座の充実、出張講座の開設など、広く学習機会を提供することが求められた。

こうして、勤労者は、自らの職業キャリアを中

断することなく、働きながらリカレント教育機会を得ることができるようになった。だが、こうした柔軟な発想転換は、リカレント教育概念を解体し拡散化させ、それと生涯教育や生涯学習との区別を曖昧にしてしまった。

(3) 「リカレントらしさ」の形骸化

リカレント教育は、教育政策と労働政策との交差点に位置させなければ、政策としての実効性が担保できない。教育政策を入口とすれば、労働政策が出口に相当するが、入口と出口とが循環的に連携していく必要がある。

だが、以前であれば文部省と労働省、現在なら文部科学省と厚生労働省との協働作業は、なかなかうまくいかなかった。結局、各々にリカレント教育の名辞を持つ施策を進めて行くに至った。

文部省・文部科学省のリカレント教育政策は、学習成果を仕事や労働に生かすといった出口論の弱いものになった。むしろ、教育行政といえども、出口意識が皆無だったわけではない。実際、1999（平成11）年に出された生涯学習審議会答申「学習の成果を幅広く生かす——生涯学習の成果を生かすための方策について」では、リカレント教育という表現そのものは出てこないけれども、「個人のキャリア開発」が主題化され、「ボランティア活動」と「地域社会の発展」とあわせて、生涯学習の成果を活用促進していく際の一つの重要な方向性として強調されている。だが、企業などの組織の中で雇用されて働く人、新規に事業を起こす人だけでなく、女性や高齢者にも、政策的目配りをしているけれども、その具体策は乏しかった。その後の文教行政でも、職業教育に相当する内容については、大学等の高等教育機関などでは各種メニューを十分に提供できなかったし、競争的資金などを用いて新たに事業を創造できたとも言いがたく、入口レベルで目詰まりしていた。

このようにして、出口ももつなげず、入口も曖昧化してしまい、循環することを棚上げしたリカレント教育政策は、「リカレントらしさ」を半ば放棄した諸事業の集合体にすぎなくなった。政策にダイナミックさがないまま、申し訳程度の付け足しのように看板に「リカレント」を掲げている

でも、戦略性に乏しい職業訓練の域を出ないものと化した。

Ⅲ 「教育たること」の行政的制約と理論的含蓄

従来ほとんど指摘されてこなかったことだが、「教育」という単語が含まれていることが、日本におけるリカレント教育政策の潜在的な足枷であり続けた。この皮肉な事態は、なぜ生じたのか。

第一に、法律論的な文脈において、リカレント教育を、純粋な意味での教育政策とは位置づけにくかった。この事情については、1949（昭和24）年に制定され、2006（平成18）年に改正された教育基本法の第1条の「教育の目的」を参照すると、はっきりする。

（教育の目的）

第1条 教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。

つまり、「教育基本法における教育の目的」は「人格の完成」であり、職業的な意味での「人材養成」とは必ずしも一致しない文脈で構成されている。すると、直に「人格の完成」をめざさない点で、リカレント教育は、教育政策としては積極的に位置づけにくく、「教育」を看板に掲げた労働政策もしくは経済政策にすぎないと批判されることも度々あった。実際、リカレント教育に対しては、産業界の関心の高さに比して、教育界が極めて冷淡であった。大学関係者にとって、リカレント教育は、企業内教育の外部委託のように捉えられ、ほとんど誰も本腰を入れたがらなかった。

第二に、リカレント教育の機会を享受する主体が成人・社会人・職業人となれば、子どもの教育を第一義に考えがちな教育関係者の興味を引かないのも、自然な成り行きである。リカレント教育は、教育行政に携わる関係者が自分たちの本分ではないと考えたとしても応分の理があり、教育政策担当者の意識の中で、優先順位としては、上位

に來にくい。

第三に、極めて根深い問題として、教育概念をめぐる通俗的な思い込みこそがリカレント教育の普及を阻んでいたと、筆者は強調する。それは、社会人が、自らの職業能力を高度に向上させることに關して、教育を受けさせられたり教育されたりする客体となることを嫌悪する一方で、必要なときには独学を進めたり自分で教育機会を探したりせざるをえず、自己責任に帰されてしまい、社会的な条件整備にほとんど期待できないという事態を招いている。

だがだからこそ、リカレント教育の「教育たること」について、幾層にも絡み合った複雑な混沌状態を解きほぐすことができれば、前向きな展望を得ることができるはずである。これまでは、教育概念そのものの明確化の努力は先送りされがちだったが、それを根底から整理し直すことに挑まざるをえない。

1 「教育」と「学習」との関係性の再把握

教育を生涯にわたるものとみなす考え方を国策的に普及させようとした時点では、「教育」と「学習」との関係を、概念レベルで整理する意識がはっきりあった。1981（昭和56）年に出された中央教育審議会答申「生涯教育について」（以下「1981中教審答申」と略す）は、「生涯教育の考え方」について、「生涯学習のために、自ら学習する意欲と能力を養い、社会の様々な教育機能を相互の関連性を考慮しつつ総合的に整備・充実しようとする」ものだと定義している。つまり、生涯教育を政策的に語るときには、「教育」とは、「教えること」に還元されるような単純な概念でなく、「学習を促すための条件整備」として捉え直されなければならない。

リカレント教育についても、こうした発想は踏襲されている。「教育」と「学習」とを混同してならないことについては、1992生涯審答申を読み直せば、明らかである。

リカレント教育の「教育」という用語は、学習機会を提供する側の立場に立ったものであるが、リカレント教育で学習することは生涯学習の一環である。

リカレント教育における学習は、生涯学習の重要な一部をなすものである。

概念整理の仕方として、「リカレント教育における学習」という表記により、生涯学習振興の一部にリカレント教育を位置づけているのである。だが、この答申の整理の仕方とは別に、実際の場面では、「教育」と「学習」との関係については、概念的混乱が起きている。この混乱状況を整理し直すことは、その必要性が連呼されてきたのにもかかわらず、なぜリカレント教育が普及しなかったかの理由を考えるヒントになるはずである。

（1）教育概念に関するユネスコとOECDとの違い

1970年代にまで遡るが、OECDは、「生涯学習」に対しては、一人ひとりが主体的に生涯にわたって学習を継続する概念である点で肯定的であり、この生涯学習を個人が効果的に進めていくための戦略として、リカレント教育を活用することを推奨している（OECD 1973=1974）。だが他方で、OECDは、「生涯教育」に対しては否定的態度を示して、自らの提唱するリカレント教育を、ユネスコ流の生涯教育論と区別したがるのである（OECD 1973=1974）。

なぜ、このようなことが生じているのか。それは、新井郁男のまとめ方にしたがえば、ユネスコとOECDとでは、教育概念の把握の仕方が極めて対照的であり、前提とする教育観が大きく異なるからである（新井1996）。

ユネスコ流の生涯教育は、「教育を享受する時期」を人生全体にわたる範囲にまで拡大するために、教育概念を幅広く捉え、学校教育に代表される組織的教育を曖昧化してしまう考え方である。ユネスコは、仕事を通じて技術を修得するOJT（On-the-Job Training）とか、読書のような形態のインフォーマルな学習も教育のなかに含めて考えているため、教育概念を曖昧にし、広く拡散してしまう。

これと比較すれば、OECDの教育概念は狭く、体系的で組織的なもののみに限られる。つまり、学校とかそれに準じた機関での教育である「フォ

ーマルな教育」と、1970年代において新しい概念として提示された「ノンフォーマルな教育」つまり、学校に準じた教育・訓練だけを「教育」と考えていた。よって、OECD流のリカレント教育は、教育を享受する時期を人生の各時期に分散する考え方であるけれども、「体系的で組織的な教育そのもの」を人生全般にわたって拡散し曖昧にするものでは決してない。したがって仮に、こうした教育概念を徹底させて生涯教育を実践するならば、人生が学校教育的な性格で覆い尽くされ窮屈になるという結末に陥ってしまうので、それは不可能だし望ましくもないというわけである。もっぱら体系的で組織的なものという方向で「生涯教育」を理解するのであれば、それは排除されるべき概念になる。

いずれにせよ、OECD流のリカレント教育論は、「生涯教育」と「生涯学習」との区別を必須とする議論である。これは、そもそも論として、「教育」と「学習」とを区別すべきところに由来している。

(2)「学習すること」と「教育を受けること」

あえて乱暴な言い方をすれば、人間は、何かを意図的に学ぼうとしなくても、長く生きているうちに何らかのことを学び取っている生き物である。学校を卒業してから、もっぱら仕事に打ち込むような人生を送っていても、後から振り返ってみて、様々な知識や技術および経験などを身につけていたということは非常によくある話だろう。それが仕事に直に役立つ事柄ならば、結果的にOJTの成功である。こうした発想を基点とした構造的な議論を展開したい。

第一層として、人間の「学び」もしくは「学習」とは、良い悪いの基準とは別に、また不安や嫌悪など好ましくないものの体得も含めて、結果的に生じたか否かが基準になり定まってくる結果概念だと指摘できる(佐々木 2015)。学習とは、学校に通っていなければ実行不可能だという営みではない。

第二層に関して、「学習活動」と「学習」とは、概念レベルで明確に区別されなければならない(佐々木 2018)。学習活動とは、学習するという目

的があって行う活動であり、結果よりも行為そのものに力点が置かれている。これに対して、学習とは、「結果的に学習できていたか否か？」が問われる概念であり、結果それ自体が学習活動をつうじて得られたか否かは問題にならない。ひるがえって考えれば、「結果的に学習できている」という状態を創出するための目的意識的な営みたる学習活動は、「学習すること」の一つの方法として位置づけし直せる。直接的な仕事を離れて行う業務の学習活動は、OffJT (Off-the-Job Training)の一形態と言えよう。

この学習活動についても、学校に行かなくても十分に進められる。書籍や雑誌、テレビやラジオ、インターネットなどの各種メディアを活用して独学を進めることもできるし、カフェなどに集まったりオンラインでつながったりして集団的に学びあうことができる。

第三層について、大変に重要なことだが、「学習すること」と「教育を受けること」とを同一視してはならない。職業人に限らず、生活者にとって、「教育を受けること」とは、「学習すること」を実践する際の一つの有力な方法として、相対化されうる。むろん、学習しようと意志する者にとって、学習活動を進める方法には、一人で学ぶという選択がある。だが、それ以外にも、専門家などの他者の力を借りるやり方があるという意味で、学校に通って「教育を受けること」が、学習方法の選択肢の一つとして選ぶのである。学習者は、「教育を受けないでも学習できる」とか、「教育を受けないで学習活動にいそしむ」という側面を多分に持っているが、学校教育を受けてしまってもよい。むしろ、「効果的・効率的に学習する」ために「教育を受けること」を選ぶべきかもしれない。

第四層として、これまた根本的なことだが、「教育を受けること」と「教わること」とは、決して混同されてはならない。「教わること」とは、「教育を受けること」の一部を占めるにすぎないものであり、その一つの方法として相対化されなければならない。

たしかに、ややもすると、「大学教育を受けること」といえば、教授陣から専門知識を授かつ

ている講義時間ばかりが思い浮かべられがちである。だが、ある社会人が大学生という身分を得られれば、授業を受ける以外にも、大学図書館を自由に使用できたり、年下の仲間との交流に恵まれたり、独学では限界だった専門知識について仲間と学習会を開いて深めていったり、自分の好きなときにキャンパスの雰囲気を味わったりできるなど、諸々の学習チャンスや教育機会に恵まれることになる。このように、大学において教育を受けている時間とは、プロフェッショナルから教わっている時間だけに限定されるものではなくて決していない。したがって、「教わること」とは、多様な要素を含む「教育を受けること」の一つの側面ではあっても、必ずしも唯一無二のものではなく、まして全てを占めるわけではない。

結論すれば、学習者が諸々の教育機会を享受することを見すえた包括的な概念の諸様相について、「目的－手段」関係で整理し直すと、第一層として「結果として学習する」、第二層として「学習という結果を得るために、学習活動を行う」、第三層として「学習活動を行う際に、教育を受けるという手段を選択する」、第四層として「教育を受ける際に、教わるという手段を選択する」という段階にしたがって理解することになる。「①何も生じていない―①学習する―②学習活動を行う―③教育を受ける―④教わる」という立体構造で、学習機会もしくは教育享受機会を把握し直さなければならない(佐々木 2018)。

2 「教育されること」と「教育を受けること」とが混同されてきた問題点

人によっては、「教育」という言葉を耳にしたとき、「(他人から)されるもの」ではあっても「(自分で選んで)受けるもの」だとは決して思えないようである。教育に対するイメージ形成は、その人が子ども時代に受けてきた教育経験によることが多いが、自らが受け身の存在に縛られたものとして感受されがちである。教育という営みについて、「自ら選択して受けるもの」ではなく、もっぱら「義務的・強制的に受けさせられるもの」だと決めつけている成人は大変に多い。こうした人達が、リカレント教育関連の講座等を、自

ら積極的に希望して受講する可能性は低い。

いずれにせよ、「教育」について概念規定するときには、「教育を受けること(=receiving education)」と「教育されること(=being educated)」とを区別することは見逃されがちである。これらを半ば無自覚に一緒くたにして考えているままでは、リカレント教育の恩恵を被ることが可能な勤労者が、自ら可能性を放棄するようなものである。

(1) 「教育されること」と「教育されていること」

日本語として軽く聞き流してしまいがちだが、「教育される」と「教育されている」とでは、根本的に意味合いが違う。「教育される(=be educated)」とは、教育結果が主題化されそうなことを予感させつつも、教育プロセスに焦点が当たった言い方である(佐々木 2013a)。これに対して、「教育されている(=be educated)」とは、何らかの教育プロセスを経たかどうかは別として、既に到達している「状態」を示した概念であり、実質的には「よく教育されている(=be well-educated)」状態を意味する(佐々木 2013a)。

人材の獲得に関して、ある専門分野について、最初から「よく教育されている(=well-educated)」人材を募集するという手があるけれども、何らかの形で「教育されていく」過程も経ずに、つまり半ば生まれつき「よく教育されている」人材は、基本的に存在しない。他方で、ある個人が、「教育されていく」ことによって、いとも簡単に専門的人材として「よく教育されている」状態に達するとも限らない。だが、そもそも「教育されていく」という過程を経ないから、「よく教育されていない」ままで終わる。人材の中には「自ら学び取る」能力の高い人もいるけれども、「教育されていく」ことによってこそ、「よく教育されている」というレベルに到達するチャンスを得る面が大きい。まして、変化の激しい時代には、何らかの新しい専門知識等について、若年層だけでなく、ベテランの職業人にも「教育される」機会が必要となってきている。

それでは、社会人がリカレント教育をつうじて

「教育されていった結果」として、「よく教育されている状態」になるとは、どういうことか。そのような意味での優秀さは、それにふさわしい実力を身につけている人材であることの証明が必要だという話につながる。いわゆる「雇用されやすさ」の形式的証明として、資格や免許、単位修得や履修証明などが重要度を増して、それらの制度的整備のあり方が議論の俎上に載ってくる。

とはいえ、「よく教育されていること」が、それこそ本当に正しいことかどうかは、実は別問題である。特定のステークホルダーにとってのみ「都合のよい」ように「教育されていってしまう」こともあろう。この点について、「教育されていく危険」と「教育されていないがゆえに晒されそのような危険」とを両天秤にかけて、総合的に判断する必要がある。

(2) 「教育を受けること」と「教育されていくこと」

人は、「教育を受ける」という形で教育機会に参加・参画する選択をすることにより、「教育されていく」という過程に取り込まれていく。教育プロセスとして、「教育を受けること」と「教育されていくこと」とは、基本的に重なり合う(佐々木 2013a)。

むろん、「教育を受ける」からといって、「教育されていく」プロセスを完全になぞっていくとは限らないし、まして「よく教育されている」状態に至るとは保証されない。それこそ、教育を受ける人の状況も含めて、様々な条件が絡み合う。だが、「教育を受けること」をつうじてしか得られないという意味での「よく教育されている」状態が必要な場面も多い。その代表格が、いわゆる専門的な知識や技術である。改めて、教育機会の提供が必要条件となる場面の多さに気づけよう。

(3) 「教育を受けるかどうか」を決めること

日本国憲法第 26 条第 2 項には、「すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負う」と明示されている。この条文は、日本国民の「普通教育を受けさせる義務」を意味するが、ここで「教育を

受けさせられる」のは、当該国民が保護する子女であり、義務教育に相当する年齢の子ども達である。よって、子ども達には、「教育を受けるべき義務」はなくとも、実質的に「教育を受けるべき責任」が生じてくるとみなせる(佐々木 2015)。この事態は、「教育は、子どもが受ける営みだ」という強力な固定観念の源泉でもある。こうした子どもの事情に比して、すでに成人している人には、憲法上は、「教育を受けるべき義務」も「教育を受けるべき責任」もない。他方で、「成人が教育を受けてはならない」という禁止も存在しない。よって、「教育を受けるかどうか」は、成人自らの選択に委ねられている。

むろん、「リカレント教育を受けさせられる」という形の半強制的な状況は、雇用関係次第では当たり前のように生じる。会社命令や社長命令で、何らかの研修を受けることが求められることがあるし、実際に行われている。つまり、「リカレント教育を受けさせられる義務」が理論上は想定されるし、実務上も既成事実化している。だがそれでもやはり、成人には、職業選択の自由も含めて、「教育を受けるかどうか」を決めることのできる選択余地が大きく残っている。ここでは、「教育を受けること」により生じうる積極的可能性に目を向けておきたい。

3 社会人にとっての「教育を受ける権利」

1981 中教審答申に立ち返ると、「生涯学習」について、行政支援の基本的着眼点となる「望ましい生涯学習のあり方」が提案されていることが確認できる。

今日、変化の激しい社会にあって、人々は、自己の充実・啓発や生活の向上のため、適切かつ豊かな学習の機会を求めている。これらの学習は、各人が自発的意思に基づいて行うことを基本とするものであり、必要に応じ、自己に適した手段・方法は、これを自ら選んで、生涯を通じて行うものである。その意味では、これを生涯学習と呼ぶのがふさわしい。

こうして、日本の生涯学習振興政策では、「自発的意思」が強調され、「自発性」は基本原則に

相当する。生涯学習とリカレント教育との関係で言えば、「リカレント教育における学習」は、生涯学習の一部であるから、行政支援のあり方として自発性が基本となる。だが、この「自発性原則」がもたらした行政的効果について、長期的視点に立って反省的考察を加えなければならない。

(1) 個人学習や自己啓発に依存しすぎる生涯学習振興体制

まずは、イギリスの経営学者のリンダ・グラットン (Lynda Gratton) が³、政府主催の「人生 100 年時代構想会議」の有識者議員として、2017 (平成 29) 年 9 月に開催された第 1 回会議で発言した内容を引用する。彼女は、「マルチステージの人生」と「家族構成の変化」といった二つのポイントを指摘した上で、三つ目について、以下のように続ける⁴⁾。

第三のポイントとして、生涯にわたる学習について申し上げたいと思います。私は著書を書き終えて以降、これが極めて重要であるということが非常にはっきりとわかってきました。生涯にわたる学習が難しいのは、個人が単独でできるものではないからです。それは、政府、企業、教育機関など複数のステークホルダーが関わる仕組みです。

彼女が言うには、前年に日本でも訳書が出され爆発的に売れた共著『ライフシフト——100 年時代の人生戦略』(グラットン／スコット 2016) を執筆したことにより、生涯学習の重要性が明確にわかったとのことである。だが、一般には生涯学習は個人任せで進められがちなので、そこに大きな限界があり、政府・企業・教育機関などによる社会的な条件整備が整わないと首尾よく行かないという見解に至っているのである。

むろん、生涯学習では、それに応じた活動を学習者が行うかどうかの選択も含めて、自発性が最大限に尊重されなければならない。また、高度に情報通信が発達した社会では、必要や希望に応じてオンラインで情報や知識を獲得することが可能な条件も整っており、「学習できる」という意味での独学環境は十分に醸成されている。21 世紀

社会では、生涯学習をするか否かや、どのように進めるかは、個人の自発的判断に任せるべきだし、そうできる条件も相当に整っている。

だが、このことは、諸個人が生涯学習を進めることができるための条件を行政が整備することを禁じるものではない。それにもかかわらず、個人が学習するための「お節介」を放棄し、個人学習や自己啓発に任せっきりにする「学習文化」が生まれた。ここでは、「自発性の尊重」が、条件整備を棚上げにしてよい口実や免罪符になっているし、自己責任論に転化されることすらある。

こうして、成人が行う生涯学習の現場は、個人任せになりがちで、条件整備という意味での「教育」が疎かにされても、逃げ口上は揃っている。生涯学習振興のための予算が真っ先に削られがちで行政文化の中で、リカレント教育に対する予算を積極的につけようとする姿勢は生まれにくい。

(2) 「職業教育を受ける権利」の法的可能性

まず、国の最高法規である日本国憲法において、教育について、どのような規定がなされているかを確認しておく。

第 26 条 すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。

この第 26 条の「教育に関する規定」の第 1 項は、「教育を受ける権利」を「すべて国民」に対して保障している。言うまでもなく、「すべて国民」という表記に含まれる具体的対象から「成人」を排除すべき理由は全くない。実際、2000 年代前半には、日本の立法府の「教育を受ける権利」に対する公式見解として、「教育」が、学校教育に限られず、社会教育をも含むという理解の下に、「教育を受ける権利」については年齢上の制限はないと断言されている⁵⁾。憲法上は、子どもだけでなく大人も含めて「教育を受ける権利」を有することが自明である。この憲法の条文について、「教育基本法にいう教育の目的」である「人格の完成」に必ずしも縛られない目的を設定して、「教育を受ける権利」の内容に「職業教育

を受ける権利」も含まれうるとみなせよう。

日本国憲法では明示されていないけれども、教育法学分野で定説化していて当たり前のように用いられる言葉として、「学習権」が、生存権や社会権と並置される形で強調されることがある（兼子 1976）。先の筆者の議論を踏まえれば、「学習すること」や「学習活動を行うこと」を実質化するための有力な方法として、「教育を受けること」が位置づくので、これを権利理論レベルに移行して考え、「学習権」を実現するための一つの方法として「教育を受ける権利」を位置づけし直すことが可能になる。ここで、「学習」は、「教育基本法にいう教育の目的」に縛られる概念ではないから、成人の「学習権」の一つの選択肢として「職業教育を受ける権利」の存在を強調してよいはずである。

しかしながら、成人の多くは、こうした権利意識を抱いていない。たしかに、「教育」という言葉を耳にしたとき、半ば条件反射的に「教育されてしまう」とか「教育を受けさせられる」といった強制性を連想し、「上から押しつけられる」ことに生理的嫌悪感を持つ人がいるとすれば、それは健全な感情であろう。だがだからといって、自ら能動的に「教育を受けること」の可能性を放棄してしまってよいわけではない。

IV 「リカレント」と「教育」との組み合わせたることの展開可能性

英語的に考えて、「リカレント」と「教育」との組み合わせは、相性が良いのだろうか。まず、形容詞“recurrent”の元となっている“recur”という動詞に「不快なこと」が「再発する」という意味があることを踏まえたい⁶⁾。また、他の英和辞典でも、「回帰熱」を意味する“a recurrent fever”や、「繰り返し起こる誤り（問題）」を意味する“a recurrent error [problem]”といった用例が出ており、“recurrent”という単語が出てくる場面は、それこそ繰り返したくない状況である⁷⁾。よって、“recurrent education”が「繰り返されたくないのに、繰り返されてしまう教育」を意味するというようなブラックジョークす

ら成り立つ。子ども時代に受けた教育イメージが悪い人には、リカレント教育は、避けることができるなら避けたいことである。

だが、こうした限界が露呈されることは、かえって可能性を創造し直すための臨界点に達したこともある。「イヤイヤ教育され直す」ものとしてでなく、「自ら主体的に教育を受け直す」という形で、社会人や職業人を対象とした教育機会を把握する視点が必須である。よって、「教育され直す義務」でなく「教育を受け直す権利」を確立すべきであろう。

1 「改革」のエンジンとしてのリカレント教育

リカレント教育は、十分に実現できればという条件付きであるが、根本から個々人の人生や社会システムを変革する力が高い。そのため、それは、いくつかの政策的場面で、「改革」のエンジンに位置づけられることがある。

(1) 「大学改革」とリカレント教育

1990 年代初頭の時点で、文部官僚の齋藤諦淳は、大学を青年期だけの教育機関と考えるのは、外部の既成知識を取り込むことを主とした成長型の観念であると喝破している⁸⁾。齋藤は、成熟社会における大学は、豊かな市民に学習の場を提供したり、自ら創造し開発する社会人や職業人を迎え入れたりする生涯学習機関に変わらなければならないという認識を示し、大学教育システムそれ自体を根本から変える方向性として、「リカレント」というキーワードを強調する（齋藤 2008）。

生涯学習というと、片手間の大学開放事業だけが思い浮かべられるが、高度社会のオン・ザ・ジョブまたはオフ・ザ・ジョブのリカレント教育等には極めて専門的なものがあり、大学院を含めてリカレント型の生涯学習機関として大学をとらえ直す時、18 歳人口だけを基礎とする従来の高等教育の規模の想定は過去のものとなる（齋藤 2008）。

このように、18 歳人口の急減を事前予測して、大学教育のあり方を生涯学習対応型へと急転換すべきなのは、大学生生き残り策の提案といった意味

合いも含んでいた。その切り札が、リカレント教育政策だったのである。

21世紀以降は、政府側が「大学自らによる内的改革」に期待するのではなく、「大学の外からの改革」を進めるようになってきた。2010年代には、首相官邸が主催する教育再生実行会議が、「大学改革、待ったなし」という半ば強制的な姿勢を見せている。2013（平成25）年5月に出された同会議第三次提言「これからの大学教育等の在り方について」では、「大学＝18歳入学」という日本型モデルを打破し、大学・専門学校等において社会人が新たな能力を獲得するための学び直し機能を質・量ともに強化すると宣言している。また、2015（平成27）年3月に出された同会議第六次提言「『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」でも、「生涯で何度でも、学び中心の期間を持つ人生サイクルを」と「大学等を若者中心の学びの場から全世代のための学びの場へ」といったキャッチフレーズのもと、リカレント教育に対応した大学改革が急ぎ立てられているのである。

（2）「働き方改革」とリカレント教育

2015（平成27）年9月に安倍晋三首相が唱え始めた「一億総活躍社会」という理念の実現に向けた最大のチャレンジとして、翌年には「働き方改革」が本格的に動き出した。この改革は、「同一労働同一賃金の実現など非正規雇用の待遇改善」、「長時間労働の是正」、「高齢者の就労促進」というように、国民の「働き方そのもの」に焦点が当たっていた。

だが、この改革では、「働き方」の前提条件についての政策的関心は不十分である。というのは、リカレント教育の必要性和緊急性を認知しているにもかかわらず、「働き方改革」を「教育の受け方改革」と対にして構想し実行するといった戦略的視点が弱いからである。長い人生における「教育の受け方」を、働き始めてからも何回でも繰り返せるリカレントモデルに移行させなければ、「働き方」は十分に改革されないだろう（佐々木2019）。

いずれにしても、こうした事態が生じるのは、

少なくともこれまでは、リカレント教育が「やりにくく、わかりづらい」政策であったことの証左である。今後は、リカレント教育は、複数ある戦術の一つとしてしか位置づけられない現況を脱却し、「働き方」と「教育の受け方」とをつなぐ「つがい目」となって循環的役割を果たすエンジンとして、重要戦略に位置づけ直されると予測される。

2 「学び直し」概念の構造的理解

第一次安倍晋三内閣時の2006（平成18）年12月に策定された「再チャレンジ支援総合プラン」の中で、「いつでも『学び直し』ができる社会の構築」という文脈において、文部科学省委託事業「社会人の学び直しニーズ対応教育推進プログラム」が予算化され執行された。この事業は、大学が獲得をめざす競争的資金であったこともあり、「学び直し」という日本語を普及させるのに一役買った。だが、その中身は漠然としている。

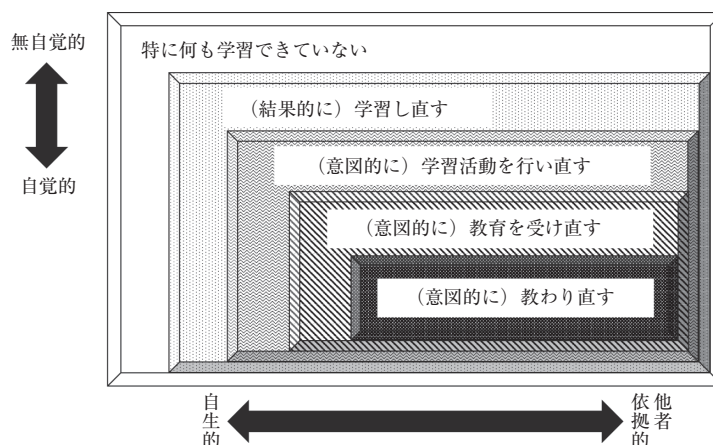
（1）「学び足し」と「学びほぐし」

言葉としての「学び直し」とは、学校卒業後に「再び学ぶ」という形式を示した言葉であるが、「学び直す」際の内容も問われなければならない。筆者は、その方向性は、大きく二極化していると捉え直している。

一方では、足し算の発想がある。社会変化などに伴い、新しい知識・技術や経験などを増やすという方向で「学び足す」ことについて、筆者は、「学び足し」と呼んでいる（佐々木2017）。

もう一方は、引き算の発想になる。これまでの人生で身につけてきた知識や経験は、必ずしもプラスのことに限られないし、自分に染みついてしまった固定観念から自由になる必要が出てくることもある。ここで、“unlearn”という英単語を持ち出すと、それには、悪い習慣などについて、「～をやめる」とか「～を意識的に忘れる」といった意味がある⁹⁾。鶴見俊輔は、この単語を「まなびほぐす」と訳している（鶴見1999）。過去の知識や経験を相対化し反省的に見直し、改めて自分の中で消化し直すことについては、「学びほぐし」という表現がふさわしい。

図2 「学び直し」の機会についての構造的理解



出所：筆者にて作成。

以上のように、「学び直し」を進める基本的方向性には、実質的に「学び直し」と「学びほぐし」がある。仰々しい言い方をすれば、これらの営みには、人生全体を視野に入れた「生き直し」につながるような深みと広がりがある。

(2) 「学び直し」と「教育の受け直し」

筆者の理論的立場として、「学び直し」と「リカレント教育」とを厳密に分けて考える。というのは、「学び」と「教育」とは、次元の違う話であり、両者を混同すべきではないからである。裏を返せば、「リカレント学習」という言い方をすれば、「学び直し」との区別に、それほど神経質にならなくてよい。

先に、「学習する—学習活動を行う—教育を受ける—教わる」という構造を提起した。これを応用し、「学び直す」という営みは、「学習し直す—学習活動を行い直す—教育を受け直す—教わり直す」という構造で成り立っていると把握し直せる。図2は、縦軸で「無自覚的—自覚的」という対比を、横軸で「自生的—他者の依拠」という対比を行って図式化し、この様相を構造的に示したものである。なお、「特に何も学習できていない」状況を、デフォルト状態として設定している（佐々木 2018）。

まず、「学習し直す」が、当事者が無自覚的であったり無意図的に進行していたりする自生的事態であるのに対して、「学習活動を行い直すこと」

は、「学習し直せている」という成果を生み出すことを目的とした自覚的な営みである。次に、意図的に「学習活動を行い直す」際に、何らかの他者の力を借りるという方法の一つとして「教育を受け直す」という選択肢が存在する。さらに、「教育を受け直す」場面において、積極的に「教わり直す」という方法を選ぶことも可能である。

そこで、「リカレント教育」とは、広義には、個人個人の生涯を見すえて教育条件を整備し直すこととみなしうる。「循環的に教育を受ける」ということが意味することの中核には、「教育を受け直す」ということがある。この「教育の受け直し」のうち、特に労働との関係が深いものをリカレント教育もしくはリフレッシュ教育と呼ぶという理解がよいだろう。「学び直し」の一つの方法として、リカレント教育を選択できる。社会人や職業人にとって、学び直しや学びほぐしの効果的な機会が得られることが期待できよう。

V まとめにかえて

好むと好まざるとにかかわらず、リカレント教育が国家的に必要度と緊急度を増すのは不可避である。だが、「リカレント教育振興法」（仮称）を制定し、省庁横断的に制度設計を進めていかない限り、リカレント教育システムは半永久的に画餅で終わるだろう。

とはいえ、法整備が進めば、実質的に国民に

「教育され直す義務」が課されるようになる一方で、国民が「教育を受け直す権利」の主体であることが疎外される危険も生じてこよう。ここで、日本国憲法第12条の前段で、「この憲法が国民に保障する自由及び権利は、国民の不断の努力によって、これを保持しなければならない」と明示されているにもかかわらず、社会人や職業人がみすみす「教育を受ける権利」（憲法26条）を実質的に放棄したままでよいのだろうか。国民は、自らを「教育され直す客体」としてではなく「教育を受け直すことを自ら選択する主体」として強く自覚するべきではなかろうか。

- 1) 安倍内閣総理大臣記者会見（平成29年6月19日）。https://www.kantei.go.jp/jp/97_abe/statement/2017/0619kaiken.html
- 2) 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」（平成30年6月13日）。<https://www.kantei.go.jp/jp/content/000023186.pdf>
- 3) 平成31年第5回経済財政諮問会議・有識者議員提出資料「就職氷河期世代の人生再設計に向けて」（平成31年4月19日）。https://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/minutes/2019/0410/shiryu_02-1.pdf
- 4) 第1回人生100年時代構想会議「リンダ・グラットン議員提出資料（事務局による日本語訳）」。<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/jinsei100nen/dail/siryu42.pdf>
- 5) 基本的人権の保障に関する調査小委員会「教育を受ける権利に関する基礎的資料」, 衆議院第15号（平成15年2月13日の参考資料）。[http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_kenpou.nsf/html/kenpou/chosa/shukenshi015.pdf/\\$File/shukenshi015.pdf](http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_kenpou.nsf/html/kenpou/chosa/shukenshi015.pdf/$File/shukenshi015.pdf)
- 6) 竹林滋・吉川道夫・小川繁司編『新英和中辞典』, 研究社, 1967年初版[第8刷1996年], p.1481。
- 7) 南出康世編集主幹『ジーニアス英和辞典 第五版』, 大修館書店, 2019年第六刷[2014年第一刷], p.1741。
- 8) 齋藤諦淳は、文部省大学審議官・総理府臨時教育審議会事務局次長・文部省社会教育局長・文部省生涯学習局長を歴任した（齋藤2008）。
- 9) 南出編集主幹, 前掲辞典, p.2282。なお、この単語の訳語として「～を学び直す」も示されている（同上）。

参考文献（*は本稿のレビューの対象となった論文を示す）

- OECD（1973=1974）Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning.（『リカレント教育——生涯学習のための戦略』（文部大臣官房訳）。）
- *芦部信喜（2015）『憲法——第六版』（高橋和之補訂）岩波書店。
- 新井郁男（1996）『リカレント教育を考える』教育と医学の会編『教育と医学』慶應義塾大学出版会, 44（3）, pp.192-198。
- 池田秀男（1996）「フロント・エンド・モデルと生涯学習」教育と医学の会編『教育と医学』慶應義塾大学出版会, 44（3）, pp.205-211。
- *伊藤正純（1996）「曲がり角に立つスウェーデンのリカレント教育」黒沢惟昭・佐久間孝正編『苦悩する先進国の生涯学習』社会評論社。

- *OECD（1974）『生涯教育政策——リカレント教育・代償教育政策』（森隆夫訳）。ぎょうせい。
- 兼子仁（1976）『教育権の理論』勁草書房。
- リンダ・グラットン／アンドリュー・スコット（2016）『LIFE SHIFT（ライフ・シフト）——100年時代の人生戦略』（池村千秋訳）東洋経済新報社。
- 齋藤諦淳（2008）『教育改革の展開』武蔵野大学出版会。
- *佐伯胖（2004）「『学ぶ』とはどういうことだろうか」河合隼雄・工藤直子・佐伯胖・森毅・工藤左千夫『学ぶ力』岩波書店。
- *——（2012）「教育と学習」安彦忠彦・児島邦宏・藤井千春・田中博之編『よくわかる教育学原論』ミネルヴァ書房。
- *佐々木英和（2005）「『教える-学ぶ』関係についての理論的考察——『教える-教わる』関係から『生きる-学ぶ』関係へ」宇都宮大学教育学部附属教育実践総合センター編『宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要』第28号, pp.341-351。
- *——（2008）「教育と学習についての発想転換」香川正弘・鈴木眞理・佐々木英和共編『よくわかる生涯学習』ミネルヴァ書房。
- （2013a）「生涯学習概念の見取り図（10）——成人の『教育を受ける権利』をめぐる基盤的考察」宇都宮大学生涯学習教育研究センター編『宇都宮大学生涯学習教育研究センター研究報告』第21号, pp.1-12。
- *——（2013b）「『教育効率』と『教育効果』との関係をめぐる理論的考察——『学習形態論』から把握し直す『教育実践』の意味」宇都宮大学教育学部附属教育実践総合センター編『宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要』第36号, pp.387-394。
- （2015）「『生涯教育』と『生涯学習』との関係を問直す意義——『教育を受ける権利』に含意された『社会教育』の必要性和有効性」一般財団法人日本青年館「社会教育」編集部編『社会教育』第828号, pp.10-24。
- （2017）「『生涯学習まちづくり』の理論と実践——『学びあい』を社会的に振興する必要性和有効性」全国市町村国際文化研修所（JIAM）編『国際文化研修』第97号, pp.6-13。
- （2018）「『学び場』の理論——生涯学習の活動形態の多種多様性を整理する枠組み」一般財団法人日本青年館「社会教育」編集部編『社会教育』第864号, pp.6-14。
- （2019）「リカレント教育についての歴史的考察——平成の生涯学習振興政策を再考すべき必然性」一般財団法人日本青年館「社会教育」編集部編『社会教育』第876号, pp.6-16。
- *全国国立大学生涯学習系センター研究協議会（2018）『全国国立大学生涯学習系センター研究協議会 40年のあゆみ』。
- 鶴見俊輔（1999）『教育再定義への試み』岩波書店。
- *中島博（1994）『学習社会スウェーデンの道標』近代文藝社。
- 西阪昇（1994）「リフレッシュ教育の推進」（財）生涯学習総合研究所編『生涯学習情報年鑑——「財団法人日本総合生涯学習研究所」設立記念』（特別編集版）, pp.17-19。
- 波多野完治（1972）『生涯教育論』小学館。
- 藤井佐知子（1997）「リカレント教育」森隆夫・耳塚寛明・藤井佐知子編『生涯学習の扉——理念・理論・方法』ぎょうせい。
- *宮澤康人（2011）『『教育関係』の歴史人類学——タテ・ヨコ・ナナメの世代間文化の変容』学文社。

ささき・ひでかず 宇都宮大学地域創生推進機構教授。
最近の主な論文に「『生涯学習まちづくり』の歴史的展開と戦略的方向性」『社会教育』（2020年6月）888号, pp.16-22。教育学, 生涯学習論専攻。