学校の成績は、子どもの将来をどこまで語れるか

学校の成績だけでは見えない、子どもの学ぶ力とその先の人生

2026.10.20 戸倉塾 代表 戸倉徳也

要旨

本稿は、子どもの能力を、現在の課題を遂行する「現在能力」と、知識・技能を獲得し直す過程に着目する「更新能力」という二つの視点から検討する。両者は重なりを持ち、独立した能力分類ではない。学校の成績、進学、採用、就職後の評価、転職、起業・経営、AI時代の技能変化を、公的資料と学習研究に基づいて考察する。成績と学歴は重要な情報だが、能力全体や将来の適応を単独で表さない。一方、学び直す力も基礎知識から独立した万能の力ではない。本稿は、点数への不安について制度・指導・情報共有・家庭事情を検討し、教科の到達度と学習過程を併せて把握する方法を提案する。成人研究は社会的背景として参照し、更新能力や戸倉塾の指導の効果を直接実証する根拠とは扱わない。教育には今できることを増やすとともに、つまずいた際に支援を利用して再び学べる過程を育てる役割がある。

キーワード：現在能力、更新能力、学習評価、自己調整学習、生涯学習、教育と職業

1 問題設定と研究方法

子どもの教育について、保護者が「今の成績で、将来は大丈夫だろうか」と考えるのは自然なことである。成績は進学の選択に関わり、その後の就職にもつながり得る。しかし、学校卒業時点の評価だけで、数十年に及ぶ人生で必要になる能力を説明できるだろうか。仕事の内容、技術、生活上の課題は変わる。教育の成果を考える時間軸を、次の試験から学校卒業後へ延ばす必要がある。

本稿の問いは、①学校で測られる到達度は能力のどの部分を示すか、②学歴や技能の役割は職業人生の局面によってどう変わるか、③子どもが未知の課題に対応して学び直す力を、日常の教育でどう育て、確認できるか、の三点である。中心となるのは、現在の到達を高める教育と、能力を更新する教育との関係である。

方法は、既存の参照文献を起点に一次公開元を確認する、選択した文献に基づく叙述的な文献考察である。文部科学省、RIETI、OECD、JILPT、中小企業庁の公開資料と、自己調整学習の研究レビューを扱い、2026年10月20日までに確認できた資料を用いる。採用基準は、出典・対象・方法を確認でき、本稿の問いに関係することである。研究レビューは理論整理、個別研究は限定された対象の知見、政策報告書は制度・社会的背景として位置付ける。

検索・確認の範囲は参照先の公式サイトと原論文を中心とし、成人技能、学び直し、経営者のリスキリング等に関する検索で補った。文献全体を網羅する系統的レビューではなく、選択の偏りや未検討の研究が残り得る。研究間で対象・測定方法を区別し、日本の全児童や全企業への一般化や、異なる資料を同一人物の追跡調査として扱うことを避ける。本稿の貢献は新能力の発見ではなく、現在の到達と学習過程を併せて保護者に説明する枠組みの提案にある。資料の報告、著者の解釈、検証を要する仮説、実践への提案を区別する。

2 現在能力と更新能力の定義

現在能力とは、ある時点で、一定の条件のもとで知識・技能・思考等を用い、課題を遂行する面に着目した呼称である。「漢字が書ける」「文章の根拠を読み取れる」「因数分解を理解して解ける」といった教科学習に加え、仕事では「現在の業務を正確に遂行できる」「顧客の課題を説明できる」などが含まれる。暗記量だけを指す概念ではない。

更新能力とは、未知または変化した課題に対し、不足する知識・技能を認識し、情報を探して評価し、他者や道具を利用して学び、試し、結果に基づいて方法を修正する面に着目した呼称である。「因数分解を学び直す」「新しいソフトウェアを試して業務に取り込む」などが例となる。情報の信頼性評価、適切な道具の利用、質問・協働も含める。

学び方も現時点で利用できる力であるため、更新能力は広い意味での現在能力に含まれ得る。両者は重なりを持つ二つの視点であり、独立した測定軸でも、人を二種類に分ける分類でもない。同じ人でも分野や課題によって必要な支援は異なる。背景知識、疲労、不安、利用できる支援も行動に影響するため、ある時点で学べないことから固定的な能力不足を判断してはならない。

両者は相互に支え合う。語彙、読解、計算、分野の知識が不足すれば、説明の理解や情報の真偽判断も難しくなる。一方、学習方法を見直せれば、現在使える知識・技能を増やせる。したがって、更新能力を重視する教育も、基礎知識の習得と練習を必要とする。学び直せる可能性と、今できることの確認を併せて扱うことが重要である。

3 学力・得点・評定・学歴を区別する

本稿では学力を、知識・技能、理解・思考・問題解決、学習を調整して継続する力を含む広い概念として用いる。得点は特定の試験における回答の評価であり、評定は教科の学習状況を一定の基準で総括した評価である。学歴は学校教育をどこまで修了したかという履歴であり、大学名はその履歴に付随する情報である。互いに関連しても、同じものではない。

文部科学省は、現行の学習評価を「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の三観点で説明している。主体的な態度には、粘り強い取組と、自ら学習を調整しようとする側面が含まれる［1］。2026年3月30日の審議会検討資料も現行制度を整理するが、見直しの議論

は確定した制度と区別する［2］。学校教育の理念を暗記や得点だけを目的とするものと記述するのは正確ではない。

ただし、制度が多面的な評価を掲げていることと、個々の試験・授業・評定でそれが十分に実現していることは別の問題である。どの能力を、どの課題で、どの程度測れているかを検討するには、実際の問題、答案、評価基準、授業中の活動を確認する必要がある。全国学力調査、入試、定期試験、通知表も目的と形式が異なる。

試験で解けたという情報は重要である。しかし、初見の問題への対応、資料を調べる行動、援助要請、失敗後の修正は、資料や相談を制限した短時間の試験だけでは捉えきれない。他方、家庭で時間をかけてできた課題だけでも、自力で理解しているかは分からない。測定条件を明示し、複数の課題から判断することが必要になる。

４ 学びの進歩と得点が一致しない場合

学習の遅れから回復する過程では、本人の理解が前進しても、学校の試験得点にすぐ表れない場合がある。例えば、分数が分からなかった子が計算を理解し、その説明を読んで次の内容を学べるようになっても、学校の試験が関数や図形を中心に出題すれば、その変化は十分には得点化されない。これは測定範囲と学習内容のずれで説明できる。

学校の出題範囲も進むため、過去の自分と比べた到達の改善と、現在の学年内容への到達は同時ではない。また、学年内順位は周囲との比較であり、本人が伸びても他の生徒も伸びれば変わらない。評定は原則として目標に準拠するため、順位と評定を同じ仕組みで説明することも避けなければならない［2］。

ただし、この説明から「得点が上がらなくても普通であり、それでよい」と一律に結論づけることはできない。学習範囲の選択、学習時間、保持の程度、問題文の読解、時間配分、誤答の原因を検討し、指導を修正する必要がある。進歩があるという説明にも、以前できなかった課題がどの条件でできるようになったかという証拠が求められる。

保護者への報告では、①今回の得点と誤答、②同じ基準で確かめた基礎の到達、③自分で調べ説明し修正する行動、④次に取り組む内容と学校の出題範囲との関係を示すとよい。成長を具体化することは、学習支援の責任を明確にし、得点へ結び付くまでの見通しを共有するために必要である。

５ 保護者の不安と評価制度の関係

学びの進歩について説明を受け、その場では理解した保護者が、次の試験では再び点数を心配することがある。本稿は、その背景に「説明を理解すること」と「進路上の不利益への不安が解消すること」の違いがある、という仮説を提示する。評定や入試が進路を左右する限り、家庭が得点を重視する行動には制度上の理由がある。

得点は分かりやすく、比較しやすい。一方、学び方の変化は観察に時間がかかり、将来へのつながりも不確実である。ただし、不安の再燃には別の説明もある。基礎の進歩の証拠や進路に間に合う見通しが不足している、指導計画の適否を判断できない、費用や時間に見合う成果が心配である、といった可能性である。制度・指導・情報共有・家庭事情を競合する説明として扱い、制度の問題だけに帰してはならない。

学校の評価は、学習改善のための情報であると同時に、選抜に用いられる情報でもある。前者では誤りを発見して学び直すことが重要になるが、後者では限られた条件で達成度を比較する必要がある。この二つの用途の緊張が、授業・家庭・塾を得点中心へ向かわせる可能性がある。改善には指導方法だけでなく、評価と選抜の接続を検討する必要がある。

これらは原因や寄与の大きさを保護者調査で検証した結果ではない。説明内容、進歩の記録、進路上の期限、家庭の事情を併せて確認する必要がある。制度変更にも比較可能性、公平性、運用費用等の課題があるため、具体的な評価と選抜の接続に即した検討が求められる。

6 教科を学ぶ意味と選抜の妥当性

「その知識を将来使うのか」という問いは、教育内容を考える出発点となる。因数分解、細胞の構造、地理の知識などを、全員にどこまで求め、何の目的で評価し、進路選抜にどの程度用いるかは検討に値する。しかし、直接仕事で使わない内容であっても、概念理解、科学的判断、社会理解、次の学習への入口になる可能性がある。

検討すべきなのは、内容の有用性、学習を通じて育てたい思考、到達基準、選抜での重みを別々に説明できるかである。覚えた名称を再生できることと、仕組みを理解して説明できることは異なる。実生活との接点や学ぶ目的を示し、理解と活用を伴う課題へつなげることが、学習内容の意味を伝えるうえで重要になる。

ある教科で身に付けた考え方が、職業や生活の別の課題へ自動的に移るとは限らない。例えば、数学の解き方を振り返る経験と、職場で業務を改善する能力との間には理論的な共通点があっても、同じ成果が保証されるわけではない。場面の違いを説明し、学び方を別の課題でも試す機会が必要である。

したがって、教科内容を全廃することも、一律の暗記到達だけで子どもの可能性を判断することも、本稿の結論ではない。共通の基盤を保障しながら、子どもの理解と支援の必要性を把握し、その知識を使って調べ、考え、学び直す経験を組み込むことが課題となる。

7 採用と就職後の評価における学歴の役割

以下の成人関連研究は、学校卒業後も技能と学習を考える必要があるという社会的背景として参照

する。企業の評価、成人の技能、学習行動、事業の業績はそれぞれ異なる対象・指標であり、本稿の更新能力や子どもへの指導効果をまとめて実証するものではない。

新卒採用では、企業は応募者の職務実績を十分に観察できない。そのため、学歴、専攻、成績、資格、面接、適性検査等を組み合わせて将来の働きを推定する。この局面で大学名が能力の手掛かりになるという説明には合理性がある。ただし、大学名には入学前の能力、家庭環境、教育経験などが関係し、大学教育そのものの効果とは区別しなければならない。

荒木・川口・小野塚によるRIETIの研究は、日本の大手製造業二社の大卒ホワイトカラー従業員の人事データを分析した。同じ過去の上司評価でも名門大学卒業者の昇進確率は高かったが、その影響は勤続年数と職位が上がるにつれて弱まった。モデル上、企業による能力の初期推定の誤差が約三〜四年で半減すると推定された［4：要旨・第1節］。

ここでいう「雇用者学習」の主体は企業であり、職務遂行の情報から従業員への判断を更新する過程を指す。従業員本人の学び直しや、本稿の更新能力の効果を測定した研究ではない。二社のモデル推定を全企業へ一般化することや、一定年数後に学歴の影響が消えると解釈することもできない。上司評価と昇進は組織内の評価であり、人間の能力全体の測定ではない。

OECDの成人技能調査では、日本で学歴等を調整しても数的思考力と賃金との関連が残る。就業者では、数的思考力が一標準偏差高いことが約10%高い賃金と関連し、教育年数についても一標準偏差長いことが約10%高い賃金と関連する［5：賃金に関する節・表A.4.8］。一標準偏差は国内の技能得点や教育年数のばらつきを表す単位であり、1点や1年の増加を意味しない。この結果は技能と学歴の両方が持つ情報を示すが、更新能力の測定でも、技能訓練や進学による個人の昇給を保証する因果推定でもない。

以上から、学校での到達や学歴は社会への入口に関わる一方、入社後の評価には職務経験の情報が加わると考えられる。ただし、入口で得た機会が、その後の配置、経験、人脈にも影響し得るため、「後で実力が評価されるから進学は関係ない」とは言えない。長期的な学びと、進路上の選択肢の確保を併せて考える必要がある。

8 転職と社会人の学び直し

転職では、応募者の経験、専門性、実績、新しい業務への対応可能性が評価材料に加わる。とはいえ、採用基準は職種や企業で異なり、学歴・資格が応募条件となる場合もある。転職市場全体で学歴の役割が消えるという結論には、別の検証が必要である。重要なのは、学校で得た履歴に、その後獲得した技能と経験が重なるという点である。

JILPTの「社会人の学び直し調査」は、二〇二四年に全国の二十三〜五十九歳の大卒以上の正社員を対象としたインターネット調査である。転職時に勉強した人の学習方法では独学が69.4%と最も多かった。また、自己啓発の目的については、七割以上が転職・独立を想定せず、現職での技能向上や

自己成長、業務効率化を目的としていた［6：公表概要「2．転職経験と勉強」「4．自己啓発の取り組み」］。

この結果は、学習が学校卒業や転職時だけで完了するものではないことを示す。一方、同調査では学び直しに消極的な人も多く、学ぶ必要性の認識、時間、費用、学習方法の助言等が課題となる。対象が大卒正社員の調査モニターであるため、全就業者の代表値として扱うことはできない。

企業による支援にも差がある。JILPTの従業員五人以上の企業を対象とした調査では、二〇二三年度に業務命令に基づき通常業務を離れて行う教育訓練（OFF-JT）を実施した割合は、五〜九人の企業で16.2%、三百人以上で76.1%だった［7：公表概要・図表2］。一〜四人の企業は対象外であり、OJTや自己啓発支援等を含む学習支援全体の割合でもない。本人の意欲とともに、職場や制度が提供する機会を考える必要がある。

9 起業・経営と能力の継続的更新

雇用される場合には採用者による選抜がある。起業・開業では、商品やサービスを顧客が選ぶという評価が加わる。顧客の困りごとを理解し、価格、資金、人材、商品、競争環境を検討し、結果に応じて改善する行動が重要になる。もっとも、学歴、資格、信用、人的つながりが事業の入口に影響する場合もあり、市場評価だけで全てが決まるわけではない。

二〇二五年版中小企業白書では、経営者がリスキリングに取り組む事業者は、取り組まない事業者より売上高・付加価値額の変化率の中央値が高い。また、人材育成にも積極的に取り組む傾向が示される［8：第2-1-72・73図］。白書は成長や組織の学習風土への寄与の可能性を述べるが、本稿の更新能力を測定した結果ではない。

ただし、観察上の関連から「学び直せば必ず業績が上がる」とは言えない。好調な企業ほど学習に資源を使えるという逆方向の関係や、経営者の特性などの要因も考えられる。学習の有無だけでなく、学んだ内容を実際の判断と行動へどう適用したかが、検討すべき問いになる。

事業の継続や終了には、景気、資金、立地、人材、後継者の有無等も関わる。事業の終了を経営者の能力不足だけで説明することはできず、学ぶ行動と、学習を実行へ移せる条件を分けて検討する必要がある。

更新能力は成功を保証する力ではなく、変化を捉え、選択肢を検討し、行動を修正する力と位置づけるべきである。事業を続けることだけでなく、撤退、再就職、事業転換を含め、損失を抑えて次の道を探す判断にも関わり得る。

10 AI時代に求められる学ぶ力

AIの普及は、必要な技能を変化させる。OECDは二〇二六年の資料で、AIの影響を既存業務の自動化、新しい業務・職業の創出、生産性の向上という複数の経路で整理している。AIによる影響を受けやすい職業と、職業全体が自動化されやすいことは同義ではなく、高技能の仕事にも非定型的判断や対人技能が残る［9］。

同資料は、読み書き・数的思考・科学的知識等の基盤、ICT技能、批判的思考・創造性・協働等を組み合わせる必要性を示す［9］。この整理は、AIが答えを出すから知識が不要になる、という見方を支持しない。AIの出力を理解し、誤りを見つけ、目的に合うか判断するにも知識が必要である。

教育上の課題は、操作方法を一度覚えることに加え、課題を定め、出力の根拠を確認し、他の資料と照合し、試した結果を評価する経験を育てることである。AIを利用して課題を終えたことと、本人が理解したことを区別し、道具なしで説明できる部分と、道具を使って判断できる部分を確かめる必要がある。

将来の仕事を全て予測して、必要な知識を学校で教え切ることは難しい。だからこそ、現在能力を確かなものにしながら、新しい道具や未知の課題に対応する学び方を育てるという二つの視点が必要になる。その際、技能の変化への適応を個人だけに任せず、教育、職場の研修、成人への支援を接続することも重要である。

11 自己調整学習と戸倉塾の実践

自己調整学習は、理解や学習状況を把握し、目標と方法を選び、実行し、振り返って調整する学習を指す。Panaderoのレビューは、認知、メタ認知、行動、動機、感情を含む理論と、発達段階に応じた指導を整理している［3：要旨・結論］。本稿の更新能力は、この目標設定・状況把握・方法修正を取り入れ、情報の信頼性評価、道具の選択、質問・協働にも着目する。ただし、これらも既存理論と重なり、独自の新能力として実証されたものではない。現在の到達だけでは伝えきれない学習過程を保護者と共有するための呼称である。

戸倉塾では、子どもの「分かりません」に対し、「分からないとき、どうする？」と問い返し、問題を読み直す、分からない箇所を言葉にする、辞書・参考書・ICTを調べる、必要な質問をする、試して誤りを説明する、やり直すという過程を重視している。ここでは正解へ到達することと、その過程を本人が扱えるようになることの両方が目標となる。

この問いかけは、理解できない子を放置する方法として用いてはならない。調べ方が分からない場合には教師が手本を示し、説明を読めない場合には読み方を支援し、難し過ぎる課題は段階を戻す。その後、必要な支援を調整し、本人が担当できる部分を増やす。支援を受けることと自立は矛盾せず、適切に質問できることも学ぶ力である。

学習の遅れ、注意や読み書きの困難、不安や疲労等がある子には、短い課題、明確な手順、利用しやすい資料、休息、達成可能な目標などの調整が必要となる。同じ手順を一律に求め、できないことを意欲不足と判断することは避ける。失敗を安全に扱える環境と、再挑戦できる機会が更新の過程を支える。

この実践と自己調整学習、成人学習、経営者の学び直しには、課題認識と方法修正という理論的な共通点がある。しかし、成人の調査は、子どもの特定の指導が成人学習や所得、昇進、起業の成果につながることを直接検証していない。戸倉塾の指導についても、その因果効果は検証していない。共通する行動様式の説明と、実際に確認された長期成果を区別する必要がある。

12 現在能力と更新能力をどう確認するか

現在能力については、同じ到達基準を用いて、読める・説明できる・計算できる範囲、誤りの種類、一定期間後の保持、初見課題への適用を確認する。学校の得点と評定も併せて見る。過去の自分との比較と、学年の目標への到達を分けることで、回復の進歩と残る課題を同時に示せる。

更新能力については、①不足している点を説明する、②必要な資料を選ぶ、③分かったことと未確認のことを区別する、④質問する、⑤試す、⑥結果を根拠に方法を変える、という過程を観察する。

これらは標準化された評価尺度ではなく、支援のための観察項目である。質問や資料探索の回数が増えても、理解や到達が改善したとは限らない。「課題の条件→本人の行動→支援の内容→理解・正答の変化→後日の保持や適用」を組み合わせて記録する。一回の成功だけで判断せず、難易度と利用した支援も残す。

例えば、未習の文章題を、資料と質問を利用できる条件で提示したとする。本人は条件を図にし例題を探したが、単位で止まった。教師が単位をそろえる手本を示すと、解き直して理由も説明できた、と記録する。後日、数値を変えた同種の問題を少ない支援で解けるか確かめ、できなければ理解・保持や支援内容を再検討する。これは記録方法の仮想例であり、実測した成果ではない。類題の成功も、別領域への適用を直ちに示すものではない。

保護者との共有では、「今できること」「学び方の変化」「学校の目標までの課題」「次の支援」を簡潔に示すことが望ましい。将来の話だけで現在の困難を曖昧にせず、点数だけで進歩を見失わない情報を提供する。観察は本人を順位づけるためではなく、学習を改善するために使う。

13 考察と今後の検証課題

本稿の整理では、学校の成績は到達の一部を示し、学歴や資格は社会への入口で能力の手掛かりになり、就職後には職務の情報が加わる。転職や経営、技術変化の局面では、既存の知識を使うこと

に加えて、新しい知識・技能を獲得する過程が問題になる。ただし、この流れは概念モデルであり、全員が同じ順序をたどる人生の法則ではない。

現在の到達と、知識・技能を獲得し直す過程を併せて見ると、高い到達を示す子にも学び方を振り返る課題があり、到達が低い子にも伸びつつある学習過程があると理解できる。両者は独立した二軸として測ったものではない。また、成績が高ければ更新能力が低い、成績が低ければ創造性が高いといった決め付けにも根拠がない。各人の課題と行動を確認する必要がある。

また、生涯の教育成果は所得や地位だけではない。生活上の問題に対処すること、必要な情報を理解すること、他者と協力すること、学習へ戻れることも検討対象となる。成人技能と生活満足・健康等の関連はOECD資料にも示されるが［5］、それらを全て学校教育の効果に帰することはできない。個人の状況と社会的条件を併せて考える必要がある。

今後の検証では、到達度と学習過程を継続して記録し、家庭背景、学習時間、発達段階、利用した支援等を考慮する必要がある。得点、評定、未知の課題への対応を別々に測り、指導前後の変化だけでなく、可能な範囲で比較対象も設ける。長期追跡では進路、就業、再学習、生活の状況を確認し、特定の教育実践の効果を慎重に検討することが課題となる。

14 結論

これからの時代に必要な学ぶ力を考えるには、「今、何ができるか」と「できないことに出会ったとき、どう学ぶか」を併せて見る必要がある。現在能力は課題を遂行する面、更新能力は不足を認識し、情報と支援を利用して学び、試し、修正する面に着目した呼称である。両者は概念上重なり、相互に支え合う。到達と学習過程を併せて説明することが、本稿の提案である。

学校の成績や学歴は重要な情報であるが、子どもの能力と可能性を全て表すものではない。同時に、将来学び直せるという期待だけで、現在の到達や進路上の課題を放置することも適切ではない。教育には、今できることを確実に増やしながら、つまずいたときに支援を利用して再び学べる過程を育てる責任がある。

保護者と教育関係者が共有すべき問いは、「どれだけ覚えたか」「何点取れたか」に加えて、「分からないことを説明できるか」「必要な助けを求められるか」「方法を変えて取り組めるか」である。学校で得る知識を、学校卒業後も使い、必要に応じて更新できるようにすること。この二つを結び付ける視点が、子どもの現在と、その先の人生を支える教育を考える基盤となる。

参考資料・注記

[1] 文部科学省（公表年記載なし）「４．教育課程の実施と学習評価」。「主体的に学習に取り組む態度」および学習の調整の説明を参照。

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/senseiouen/mext_01501.html

[2] 文部科学省（2026）「学習評価の在り方について」。教育課程部会・総則・評価特別部会、3月30日、資料1-1、検討資料⑧。現行の観点別評価・目標に準拠した評価の整理を参照。審議中の見直し案は確定した制度と区別した。

https://www.mext.go.jp/content/20260330-mxt_kyoiku01-000048610_2.pdf

[3] Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. Frontiers in Psychology, 8, Article 422. 要旨および結論の理論整理・教育段階別の示唆を参照。

https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

[4] Araki, S., Kawaguchi, D., & Onozuka, Y. (2015). University Prestige, Performance Evaluation, and Promotion: Estimating the employer learning model using personnel datasets. RIETI Discussion Paper 15-E-027. 要旨・第1節、および著者による日本語ノンテクニカルサマリーを参照。

https://www.rieti.go.jp/jp/publications/dp/15e027.pdf

[5] OECD (2024). Survey of Adults Skills 2023: Japan. Country note, 10 December. 賃金の節・表A.4.8、健康・生活満足等の図7を参照。標準偏差と教育年数は同年の本報告書 Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World? 第4章でも確認（doi:10.1787/b263dc5d-en）。

https://www.oecd.org/en/publications/2024/12/survey-of-adults-skills-2023-country-notes_df7b4a60/japan_c63b2ef1.html

[6] 労働政策研究・研修機構（2025）『社会人の学び直し調査―文系専攻者の理転に着目して―』調査シリーズNo.253、4月3日。公表概要の「研究の方法」「2．転職経験と勉強」「4．自己啓発の取り組み」を参照。

https://www.jil.go.jp/institute/research/2025/253.html

[7] 労働政策研究・研修機構（2025）『人材育成と能力開発の現状と課題に関する調査（企業調査）』調査シリーズNo.257、11月19日。公表概要の調査対象・図表2を参照。対象は従業員5人以上で、本文の指標はOFF-JT実施率。

https://www.jil.go.jp/institute/research/2025/257.html

[8] 中小企業庁（2025）『2025年版中小企業白書』第2部第1章第5節「経営者の成長意欲」、1「経営者のリスキリング」、第2-1-72・73図およびまとめを参照。関連の分析であり、本稿の更新能力の直接測定ではない。

https://www.chusho.meti.go.jp/pamflet/hakusyo/2025/chusho/b2_1_5.html

[9] OECD (2026). Skills in the AI age. OECD Artificial Intelligence Papers, No. 60. OECD Publishing, Paris, 8 July. 第2章の労働市場への影響、第3章の基礎・ICT・補完的技能、第4章の政策対応を参照。

https://doi.org/10.1787/972bd15e-en

注記１：資料の最終確認日は2026年10月20日。調査実施年と公表年は異なる。本文の関連性を示す数値は、特記がない限り、個人への因果効果や将来の成果を保証しない。参照箇所は冊子ページのほか節名・図表番号で示した。

注記２：「現在能力」「更新能力」は重なりを持つ二つの視点を表す呼称であり、標準化された心理尺度や独立した因果モデルではない。文献選択は網羅的でなく、保護者の不安に関する説明は検証を要する仮説である。

注記３：戸倉塾の実践に関する記述は指導方針の整理であり、比較実験や卒塾生の長期追跡による効果検証ではない。成人研究から子どもの指導効果を直接導くことはできない。独自の回帰分析・生涯所得推計は実施していない。