

京都教育大学

平成 27 年度 修士論文

高齢期の発達を支え地域社会の課題解決につながる生涯学習の可能性
—高齢者の自己実現と生涯学習のかかわり—

学校教育専攻 学校教育専修

井上 力省

指導教員：村上 登司文

指導教員：伊藤 悦子

目次

序章	1
問題の所在	
研究目的	
研究仮説と研究方法	
第1章 高齢期における生涯学習の特性	5
第1節 自己の発達と生涯学習	5
第2節 自己と他者をつなぐ生涯学習	9
第3節 自己と社会をつなぐ生涯学習	13
第2章 退職教員と生涯学習	17
第1節 退職教員と生涯学習とのかかわり	17
第2節 退職教員の生涯学習に関する調査	20
第3節 退職教員の生活志向性	29
第3章 地域とかかわる生涯学習	33
第1節 地域学習団体へのインタビュー調査	33
第2節 インタビュー内容と生涯学習の関連性	36
第3節 インタビュー調査の考察	43
終章	47
参考文献・資料一覧	51
参考資料（調査票）	

序章

1. 問題の所在

(1) 高齢化社会に求められる生き方

1965 年、ユネスコでポール・ラングランが生涯教育を提唱してから半世紀、識字教育や成人教育という名の生涯学習は広がった¹。日本では社会教育や生涯教育、生涯学習と呼ばれているものの、生涯学習をめぐる言説の混乱は未整理のようにおもわれる。生涯学習のなかにある本質的な意味を整理し、その可能性をあきらかにすることは、少子高齢化社会と生涯学習社会に高齢者が、どう生きるかという課題を示すことになるだろう。特に少子化²とあわせて高齢化の問題は、各国が直面する緊急性の高い問題である。

2015 年(平成 27 年)、日本の人口は 65 歳以上が 3395 万人、総人口に占める割合は 26.8% を超え、国民の 4 人に 1 人以上の割合である。後期高齢者(75 歳以上)は、13.0%で、8 人に 1 人以上である。予想では 2035 年(平成 47 年)には、65 歳以上が 33.4%を占め、3 人に 1 人となり、75 歳以上は 20.0%となる³。公立小中教員の退職者数も増加し続ける⁴。その後、教員は全体的な人口減少のあおりを受けて、徐々に少なくなるとはいえ、高齢化の割合が減るわけではない。生涯を生き抜くための経済的な保障のほかに「生活の質」を向上させようという意識は高まり、高齢化とともに生涯学習の役割は期待されるものと思われる。

(2) 生涯学習の必要性

初めて生涯教育の意義を示した中央教育審議会答申(1981)のあと、臨時教育審議会答申(1985)は、生涯学習体系を提示した。これをうけて生涯学習振興法(1990)⁵が制定され、教育基本法(2006)においても、「生涯学習の理念」として示されている⁶。2007 年以降、団塊の世代(1947～1949 年生まれ)が退職し始めてから、社会全体に占める高齢者の割合が増加し、認知症など高齢化にともなう問題が顕在化している。

¹ ラングランの「生涯教育について」は、1965 年ユネスコでの成人教育推進国際委員会の第三回委員会にワーキング・ペーパーとして提出されたものである。

² 増田寛也編『地方消滅 東京一極集中が招く人口危機』中央公論新社、2014 年、p.29。
出生率低下に伴う少子化は、人口減少をもたらす。推計によると、2010 年から 2040 年までの間に、20 歳から 39 歳までの女性人口が 5 割以上減少する市区町村は、896 自治体で全体の 49.8%で生じるとされる。

³ 総務府統計局「高齢者の人口」<http://www.stat.go.jp/data/topics/topi721.htm>。2015 年 12 月 28 日取得。

⁴ 文部科学省「平成 25 年度学校教員統計調査」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1356146_1.pdf、
2015 年 12 月 28 日取得。10 年近く 2015 年水準を上回ると推計されている。

⁵ 文部科学省「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律」1990 年。

⁶ 教育基本法、2006 年改定の第三条に生涯学習の理念として提示されている。

一方で地方公共団体は生涯学習センターを設置し生涯学習を推進している。政府は教育振興基本計画（2015 年）を制定し、生涯学習社会⁷の到来を見通している。少子高齢化と人口減少に対応できる社会が求められている今日、生涯学習も新たな段階に入っているものと予想され、その意義を捉え直すことが求められている。

（3）生涯学習をめぐる言説の混乱―求められる新たな生涯学習観―

1988 年(昭和 63 年)に文部省「社会教育局」が「生涯学習局」に改組されたことによって、公民館や生涯学習センターで行われる社会教育施策が生涯学習であるというイメージが先行した。大学やメディアによる生涯学習講座の案内も、趣味、教養、健康増進といった余暇の改善や資格取得という趣旨の生涯学習が多い。高齢期の余暇活用を目的とした生涯学習の中には、学習活動を商品化するような民間企業まで現れている⁸。未だに生涯学習のとりえ方は多様である。高齢者だけのものであるとか、学校教育を離れた人々が、現代社会に対応できる新しい知識や技能の習得、高齢者の余暇の充実といった見方⁹や、リカレント教育として、知識・技能修得のための企業内教育の一面も指摘されてきた。

今津孝次郎は、教育言語の曖昧性の事例として生涯学習を取り上げている。この用語が教育理念のレベルから政策レベル、さらには具体的な個々の実践レベルにまで及び、青少年から成人・高齢者まであらゆる世代を対象とし、学校から社会教育・企業内研修まで広範な場を含み、さらには教育活動だけにとどまらなると今津は指摘している¹⁰。また生涯学習については、幼児から高齢期までの生涯を通して学ぶ教育権の行使であるとするとりえ方がある一方で、生涯学習が官治型の社会教育志向を残して、教え教えられる関係性から脱却できないという批判¹¹もある。そこで「生涯学習とは何か」とあらためて問わざるをえない¹²。

⁷ 1992 年に提出された生涯学習審議会答申の中で、生涯学習社会が記されている。

⁸ シニア世代に向けた生涯学習ビジネス「カルチャーレストラン」<http://www.cosmotopia.co.jp/culture/> 2015 年 6 月 22 日取得。

⁹ 田中雅文・坂口緑・柴田彩千子・宮地孝宣（2009）『テキスト生涯学習―学びがつむぐ新しい社会 第二版』学文社、p17。

¹⁰ 今津孝次郎「教育言説としての『生涯学習』」『教育社会学研究』第 54 集、1994 年、pp.48-49。

¹¹ 松下圭一『社会教育の終焉』公人の友社、2003 年。松下は社会教育行政と生涯学習の課題について言及している。

¹² 天野正子「ライフコースと教育社会学―特集にあたって」『教育社会学研究』第 46 集、1990 年。天野は、「生涯学習論・学習社会論の背景には、学習者にとってなぜそれを学ぶのかについての意味づけ（relevance レリバンス）をあたえ得ないものになってしまった、これまでの学校教育のもつ『抑圧性』に対する批判があるにもかかわらず、これまでの生涯学習をめぐる議論には能動的におこなわれる多様で個別的な学習要求や教育必要の存在が見落とされている」と指摘している。

2. 研究目的

生涯にわたって生き抜き、高齢期における自己実現を可能とするために、生涯学習の有用性を明らかにすることを本研究の目的とする。そこで生涯学習の特性を把握し、その有用性について理解することを試みる。ハヴィガーストやエリクソンが指摘しようとしてきた発達課題¹³を克服する上で、生涯学習は深く関係していると思われる。高齢期の発達をささえる側面から、生涯学習が内包する可能性は探求されるべき課題ではないだろうか。

住野好久・中山芳一は、こどもの「生きづらさ」に取り組む生活指導実践においては「発達支援」「権利保障」「ケアリング」の視点で接することが、共感的な対話によって安心感を生み、子どもたちが安心して自己肯定感と自己実現できる居場所をつくりだしていくととらえている¹⁴。高齢期における生涯学習においても、これら 3 つの視点は議論されてよい。本研究では生涯学習が、自己とのかかわり、他者とのかかわり、社会とのかかわりなど、自己を起点として社会までもつなぎ、高齢期の自己実現を創出する特性を内包していることに着目する。

3. 研究仮説と研究方法

高齢期における生涯学習に焦点をあてる。退職教員の生活の変容と生涯学習のかかわりからの研究仮説は以下の 3 つである。

- ① 高齢期の生涯学習は、自己実現にかかわる次の 3 つの特性を内包する。自己の発達をうながし、ケアリングによる自己と他者との人間関係をもたらし、自己と社会をつなぎ地域課題の解決に貢献するという特性である。
- ② 生涯学習と生涯教育、社会教育など違いが不明確だという言説の混乱の要因は、生涯学習を学校教育カリキュラムの延長としてとらえ、教える教えられる教育から脱却できていないことから招かれたものである。生涯学習は自主的、主体的な学習である。
- ③ 生涯学習社会の展開に、地域に関わる退職教員が果たす可能性は高く、高齢者の生涯発達と地域の課題解決への力となる。

以上の仮説をふまえ「退職教員の生涯学習に関する調査」と「地域で活動する学習団体へ

¹³ R.J.ハヴィガースト(1900-1991)は、アメリカの教育社会学者で人間の各発達段階(年齢)ごとに発達課題があるとする発達課題論を提唱した。E.H.エリクソン(1902-1994)は、ドイツ生まれの精神分析学者、発達をライフサイクルとしてとらえ、自我発達の側面から発達を 8 段階にわけ、発達上における対立と克服に着目した。

¹⁴ 住野好久 中山芳一「教育実践における発達支援・権利保障・ケアリングの三位一体に関する研究」『岡山大学教育実践総合センター紀要』第 10 巻、2010 年、pp.21-30。

のインタビュー調査」によって、自己実現に関わる生涯学習の可能性を提示する。

第1章では生涯学習が内包していると考えられる3つの特性を考察する。1つ目は自己と発達との関係性である。生涯学習が自己との関わりにおいて、何をもたらすのかということである。発達心理学の研究成果から生涯学習をとらえる視点である。エリクソンの発達段階論、自己実現や生涯発達の最終段階である統合の概念が、生涯学習とかかわることを明らかにする。2つ目は自己と他者との関係性である。生涯学習が個人で行う場面より、集団で他者とかかわりのなかで行われることから、そこにある人間関係において、何がもたらされるのかという視点である。ミルトン・メイヤロフ、ネル・ノディングスらのケアリング論が提唱するケアの概念が、生涯学習にも含まれることを考察する。生涯学習がもっている特性としてケアリングにもとづく人間関係があり、自己肯定感を養い、生きがいとなることを検討する。また強制されない選択縁¹⁵でつながる人間関係が、人生に対する自己決定権への渴望であり、自分の人生を自分の力で選択でき、コントロールできるものと見なしたいという、『選択の科学』¹⁶でも指摘される生きる意欲につながることを論じる。3つ目は、自己と社会との関係性から生涯学習を捉えてみる。生涯学習は、生きる権利(生存権)であり、地域課題の解決にもつながるという視点である。教育は学習権にもとづくこと、社会と関わる生涯学習は学習権のもとにあるという立場から考察する。教育行政は、学習の権利を保障するために条件整備をおこなう義務があり、生涯学習の主体性を深化させていくものとする。

退職教員と生涯学習に論究した先行研究については、第2章第1節で詳述する。生涯学習には、これらの特性があることを想定し、退職教員の生活の変容と生涯学習のかかわりが生きがいとなること、地域課題を解決することにつながることを第2章で検証する。退職後の生活志向性を把握し、高齢期一般の自己実現と関係するものと捉えたい。第3章では、退職教員や高齢者が数多く参加し、地域で活動している団体の代表者へのインタビューによる質的調査から、各団体の活動が、研究で考察した、これら3つの特性を内包している生涯学習であることを例証する。最後に高齢期の生涯学習が自己実現を築き、地域の課題解決にかかわることを指摘する。また、生涯学習とノンフォーマル教育との接続の可能性が市民自治意識形成にかかわることも提示する。

¹⁵ 上野千鶴子編『「女縁」を生きた女たち』岩波書店、2008年、p.58。

¹⁶ シーナ・アイエンガー（櫻井祐子訳）『選択の科学』文春文庫、2014年、p.47。

第1章 高齢期における生涯学習の特性

第1節 自己の発達と生涯学習

人間は生涯にわたり発達するといわれるが、幼年期から老年期に至る段階での研究において、「まだ誕生から青年の社会参加の時期までの問題として語られることが多い。」と堀薫夫はとらえ、高齢期の発達研究である教育老年学を提唱している¹⁷。老年期は、隠居ということばで示されるように、発達研究の中心ではなかったが、高齢化が進み、仕事を終えた後の生活時間の長さを考えると、高齢期をいかに過ごすか、生き抜くかという問題が顕在化したのは理解できよう。発達が時間軸で説明されることによって、加齢にともなう高齢期のエイジング研究が注目されてきたのである。

高齢期の発達について、どのような課題があるかは、大人になるまでのプロセスを発達とみる従来の発達概念、すなわち生涯のライフコースとその途上の課題群を明らかにするハヴィガーストの発達課題論や、成人期以降の発達で人間の精神や自我に着目したエリクソンらの発達段階の考え方に負うところが多いとする堀は、成人期以降の発達を考える上で、人間の発達を「時間的経過のなかで、個体の本質（可能性）が徐々に現れてくるプロセス」とし、三つのモデル発達観が共存しているとする。それは、成長—社会化としての発達、生涯のプロセスとしての発達、自己実現としての発達である¹⁸。特に自己実現は、成人期以降の発達観では注目されてよい。本研究においても高齢期の自己実現をもたらす一つとして自己と発達に焦点をあてている。

本節では自己の発達には、5つの要素が関連していると論述する。5つの要素とは、内発的動機づけによる選択、自律、有能感にもとづく自己効力感、選択的最適化による補償、可塑性などである。これらの要素が関連し、統合されることで自己の発達があると思われる。「人は生涯、自己選択の問題に直面し続ける」¹⁹とあるように自ら主体的に選択することは、内発的動機づけを形成する。統制されずに選択する生き方は、自己の形成そのものであるという指摘がある。つまり、選択は人生を切りひらく力になる。わたしたちは選択を行い、そして選択自身がわたしたちを形作るのである²⁰。学校や職場では人から求めら

¹⁷ 堀薫夫『生涯発達と生涯学習』ミネルヴァ書房、2010年、p.2。

¹⁸ 堀薫夫「＜誌上シンポジウム＞生涯発達論と教育提案論文」『名古屋大学教育学部紀要教育心理学科』Vol.38、1991年、pp.16-19。

¹⁹ エドワード・L・デシ リチャード・フラスト（桜井茂男訳）『人を伸ばす力—内発と自律のすすめ』新曜社、1999年、p.12。

²⁰ シーナ・アイエンガー、2014年、p.392。

れ、責務としてかかわる行動も多い。特に新自由主義の価値観を重んじる社会では、競争や成果主義への期待が浸透し、社会的な生き方に地位や報酬など外発的動機づけによる達成行動も見受けられる。産業の世界ではアメとムチもエネルギー源として利用され、外発的動機づけが一般的に利用されていた²¹。

しかし職場から離脱した退職者の多くは、外発的動機づけに依拠する必要はない。行動の結果を気にすることもなく、行動そのものに価値をおく生き方を選択できる。学習の結果ではなく学習そのものに価値を見出すのである。高齢期における生涯学習は内発的動機づけにもとづく選択によって行われる自律的学習であると理解できよう。過去・未来ではなく現在に重きをおく考え方は、直感として古典の中にも見受けられる。「汝が思うままにできるのは、自分の行動だけで、行動の結果ではない。報酬目当てで行動したり、怠惰に屈したりすることがあってはいけない」と記されたヒンドゥー教の聖典、バガバッド・ギーターの一節から、シーナ・アイエンガーは、結果に対する執着を捨て、正しい行動をとることに意識を向けなくてはならないと述べている²²。

「自律 (Autonomy) ということは、私が自己の生の意味を生きることである」²³というメイヤロフの言葉から、生きることが自律であり、自己の発達と不可分のものだ理解できる。好きなことを、自由にするという意味は、内発的動機づけによって選択した行動を意味している。「自律的であることは、自己と一致した行動をすることを意味する。言い換えれば、自由に自発的に行動することである」²⁴とエドワード・L・デシらは説明する。また、「自律性とは、選択をして行動することを意味する。つまり他者からの制約を受けずに行動できるし、他者と円満に相互共存もできる、ということだ」²⁵とダニエル・ピンクも同様に選択と内発的動機づけから自律が促されると指摘している。

自律は、高齢者の介護予防という実践的側面からも注目されている。日常生活が自律的に送られているかどうかという観点から健康状態を捉える必要性を説く森田婦美子は、「生きがい」や「自己実現」に向かうこころのありようが自らを高め、学習する行動を決定すると

²¹ ダニエル・ピンク (大前研一訳) 『モチベーション 3.0—持続する「やる気！」をいかに引き出すか』講談社、2015 年、p.52。

²² シーナ・アイエンガー、2014 年、p.101。

²³ ミルトン・メイヤロフ (田村真・向野宣之訳) 『ケアの本質—生きることの意味—』ゆみる出版、2007 年、p.161。

²⁴ エドワード・L・デシ リチャード・フラスト、1999 年、p.3。

²⁵ ダニエル・ピンク、2015 年、p.158。

強調している²⁶。また、成人教育における人格達成や地域社会とのかかわりで自律的達成を目的としたノルウェーの成人教育法を、宮坂広作は紹介している²⁷。このように自律は高齢期における心身の発達のみならず、成人の人格達成においても関わっていることが見て取れる。生涯学習は、自己の発達や自律を促す方向に導くものではないだろうか。

次に、有能感にもとづく自己効力感も自己の発達をささえる要素だと指摘したい。生涯発達心理学の成果に従えば、有能さが加齢によって一律に衰退するわけではなく、求められることは高齢者の知的有能さを生かし、その有能さを発揮できるように助けることである²⁸。能力が発揮できる相互の人間関係は有用であるとされるが、それは限定的であり、「達成に向けて努力するときのみ有能感(コンピテンス)を感じることができるのである」²⁹。内発的動機づけに関連しているこの有能感とつながる達成感は、動機づけに影響を及ぼす自己効力感³⁰とみることができるのではないだろうか。生涯学習における自己効力感の向上は、自己の発達を促進することにつながっていよう。浅野志津子は、高齢期の生涯学習に参加する学習行動に自己効力感があることを指摘する³¹。自らを高めたい、何かに関わりたいという欲求は、自己の発達への欲求であると説明できる。

しかし、加齢とともに心身の衰えは避けて通ることは出来ず、自立した生活は困難となる。日常生活で可能だったことが不可能となる喪失を補うためには、自助努力や社会的支援をうける必要がある。堀は、後期高齢者のポジティブ・エイジングとしてポール・バルテスの「選択的最適化とそれによる補償」³²に注目し、獲得と喪失が合体された連続体として生涯発達をとらえることが、現実的だとみている³³。また渋谷昌三も喪失したものに固執せず、違う目標に取り組み、まですることから工夫してみる。小さなことでも一つでも成果があれば、自信となり自尊感情 (self-esteem) や自己効力感を生むのである³⁴と

²⁶ 森田婦美子「介護予防教育その1－高齢者の発達と教育ニーズ」『奈良佐保短期大学研究紀要』第15号、2008年、p.96。

²⁷ 宮坂広作『生涯学習の理論』明石書店、1990年、p.12。

²⁸ 高橋恵子 波多野誼余夫『生涯発達の心理学』岩波書店、1990年、p.182。

²⁹ エドワード・L・デシ リチャード・フラスト、1999年、p.89。

³⁰ 心理学者バンデューラ(1925-)は自己効力感を動機づけの一要因としている。

³¹ 浅野志津子「高齢者の生涯学習参加に対する自己効力感—放送大学生を対象に—」『日本教育心理学会総会発表論文集』第42巻、2000年、p.280。

³² 渋谷昌三『老いを愉しむ 老境の心理学』角川書店、2015年、pp.35-38。発達心理学者のポール・バルテスは、老年期に適応して幸せに生きる方法としてSOC理論という考え方を提唱していた。SOCとは補償をともなう選択的最適化(selective optimization with compensation)の略で、失われたものを補償することを意味すると渋谷は説明している。

³³ 堀薫夫「ポール・バルテスの生涯発達論」『大阪教育大学紀要 第IV部門 教育科学』第58巻、第1号、2009年、p.177。

³⁴ 渋谷昌三、2015年、pp.35-38。

述べている。このように喪失の補償は、生きることに有用なものだけを選択していくという高齢期の発達そのものと理解できるのである。生涯学習は、喪失の補償を果たす選択的最適化の可能性を有しているとも考えられよう。

最後に、脳の可塑性が自己の発達とかかわっていることである。高齢期の脳の認識能力において、70歳を過ぎると短期記憶は急速に衰える。長期記憶をつくる力も衰え出す。しかし、語彙に関しては70歳、80歳と歳を重ねてもあまり変化はない³⁵。高齢期では短期記憶が弱い、結晶性知能は比較的保持でき、言語や経験判断力などの得意分野を伸ばすことも可能だという指摘もある。舟島なおみによると、経験の豊かさや正確さと結びついた結晶性知能は、60歳頃まで上昇を続け、その後、緩慢な下降曲線を描く。しかし下降の程度はそれほど急激ではない。また新しいことを操作し学習する能力である流動性知能は67歳くらいから急激に下降する。これは、経験や学習と関連する結晶性知能が老年期に入っても比較的遅くまで維持されることを示す³⁶。生物としての人間がもつ能力は、高齢期における学習の意味を見いだすのであろうか。身体機能の後退が不可避である高齢期は、忘却と喪失、不自由という課題に直面する。

しかし、脳には環境の要求に応じて変化する強靱でよく発達した能力がある。これが可塑性である。可塑性は生涯を通じて存在するものの、ある種の学習では最も効果的に行われる最適期があるが、最も重要なことは生涯を通じて脳の中心的な特性であり続けるという点である³⁷。「可塑性とそれが及ぼす影響は、脳を特徴づける重要な要素である。学習が生涯にわたって可能だという根拠が理解できれば、教育者や政策立案者、そしてすべての学習者に大きな利益となるだろう。実際、可塑性は『生涯学習』に対する有力な神経科学的論拠となっているのである。」³⁸S.J ブレイクモアらは高齢期における学習の意味を「学習はどんな年齢でもできるもので、学ぶのに遅すぎることはない。老年になると多少能力減退するが、脳は老年になるまで、可塑性をもち続けている。すなわち変化する環境に適応し新しい情報を獲得するという能力は維持されている」³⁹と明らかにしている。

³⁵ 高島明彦『淋しい人はボケになる 認知症になる心理と習慣』幻冬舎、2014年、p.62。

³⁶ 舟島なおみ『看護のための人間発達学 第4版』医学書院、2011年、p.231。舟島は、結晶性知能とは、文化条件の影響を受け、経験の豊かさや正確さと結びついたものであり、流動性知能とは、新しい場面に適応するとき、情報を捉え操作する能力、つまり新しいことを学習する能力であり、生まれつきもつ能力と結びついていると指摘する。

³⁷ OECD 教育研究革新センター(小川麻紀 徳永優子訳)『脳からみた学習—新しい学習科学の誕生』明石書店、2010年、pp.24-25。

³⁸ OECD 教育研究革新センター、2010年、p.50。

³⁹ S.J ブレイクモア U.フリス(乾敏郎 山下博志 吉田千里訳)『脳の学習力-子育てと教育へのアドバイス-』岩波書店、2012年、p.219。

人間の発達を築く脳の可塑性は生涯学習と密接に結びつくことによって、自己効力感から自己実現への道筋を開拓していくものと捉えることができよう。また神谷美恵子は「人間のころはある範囲の中ならば、おどろくほどの可塑性と適応性を持っている」⁴⁰と身体的側面のみならず、精神的側面においてさえ自己の成長を肯定的にとらえて思索している。心理学、脳科学が実証した成果は、人間のもつ適応性が高齢期においても継続するということなのである。その媒介となる行動が学習行動であり、特に人間関係のなかでの学習行動の刺激が、脳の可塑性を拡大し自己の発達の道筋となるものだと考えられる。自己の発達をささえる、以上述べたこれらの要素はすべて生涯学習と無関係ではないのである。

第2節 自己と他者をつなぐ生涯学習

生涯学習における自己と他者の関係、すなわちそこにおける人間関係の特性を3つの視点から考察する。人間関係の有用性、ケアリング、自律である。

1.人間関係の有用性

幼少期からの人間的発達を、「他者の感情に対する感情的反応は、感情というものを（自分だけでなく）他者ももっていることに気づく—これを『心の理論』といいます—」⁴¹と論じる柏木恵子は、それは、人間が社会的動物であるということを意味していることから、人の発達を他者とのかかわりにおいて着目している。自己が他者との感情と共に成長するならば、高齢期での人間関係の変容は極めて重要な課題である。

退職は既存の人間関係に大きな変容をもたらす。李義昭は「退職もまた、仕事仲間との別れであり、人間関係の喪失である」⁴²と強調する。この変容について久保喜邦は「人材としての役目を終えた寂しさを感じるだけです。突き詰めれば、効率的運営を目指す競争社会から離れた寂しさだけかもしれません」⁴³と述べる。既存の社会的価値観に翻弄された社会人が、社会的役割を終えた喪失感からもたらされるものだと理解できる。退職は物理的な関係の喪失のみならず、精神的な喪失という変容なのである。

この変容を土台として、生涯を生き抜いていく力となる高齢期の発達をささえるものが、学びと共に築かれる新たな人間関係だと思われる。社会の中の人間関係を広く扱う場合には、同様の心の働きが「社会的認知」という言葉で語られる。社会生活を適切に送るため

⁴⁰ 神谷美恵子『こころの旅』日本評論社、1974年、p.220。

⁴¹ 柏木恵子『おとなが育つ条件』岩波書店、2013年、p.51。

⁴² 李義昭「福祉社会と生涯学習」『追手門経済論集』48(2)、2014年、p.102。

⁴³ 久保喜邦『定年後学習のすすめ—第二の人生を楽しむために—』文芸社、2014年、pp147-148。

や、周囲の人たちとうまくやっていくための社会的能力が社会的認知である⁴⁴。しかし高齢者との関わりが不十分であることから、発達研究などがすすんでいない点を堀は「高齢者との実際の接触そのものが、エイジングへの偏見是正に向けて第一に考えられるべきことなのかもしれない」⁴⁵と研究課題を指摘している。これは加齢ということを危機としてとらえる高齢者観をあらため、発達のステップという観点から、高齢期の生活実態を捉え、そこに含まれる課題を明らかにすることの必要性を示唆している。

加齢に伴う人間関係には個人差があり、生涯を生き抜く力となりうる要素とも関連している。柏木は、ネットワークの重要性は加齢とともに大きくなっていき、社会的地位の喪失や心身機能の衰えなどの危機を乗り越えるためには、多様な活動への参加や選択縁による対人ネットワークによる主観的幸福感が求められると指摘している⁴⁶。この選択縁とは、主体的な選択性の高い人間関係を意味している⁴⁷。対人ネットワークが高齢期における幸福追求の重要な要素とするならば、生涯学習は高齢期の自己と他者をつなぐ機能をもち、高齢期における発達をささえ、自己実現にかかわるものと予想される。

2. ケアリング

生涯学習における学びの中でつながる人間関係は、もともとケアリングの特性が内包され、生涯学習がその特性を引き出す媒介となっていると考えられる。小林建一は、ケアリングの概念は看護や介護、福祉などの分野のほかには教育の分野においても重要であるとし、生涯発達の視点からケアリングをとらえ、その人間形成機能に注目することは、「ケア」力の生涯発達を促す学習理論について考察することにもつながるとしている⁴⁸。また、庄井良信も人間の弱さの意味を改めて気づくことや、他者への配慮や慈しみを大切にする社会としてケアリング・ソサイティの必要性を指摘し、ネル・ノディングスらの研究成果からケアリングという概念が今日の教育に欠かせないものだとしている⁴⁹。生涯学習を通じてケアリングによる人間関係が広がれば、障がいのある人や、体力面で劣る高齢者などの社会的弱者、マイノリティーの人権が守られる社会となり、そこに庄井の指摘するケアリング・ソサイティが構築できるものと思われる。

⁴⁴ 伊古田俊夫『社会脳からみた認知症』講談社、2014年、pp.147-148。

⁴⁵ 堀薫夫『教育老年学の構想－エイジングと生涯学習－』学文社、1999年、p.140。

⁴⁶ 柏木恵子、2013年、p.51。

⁴⁷ 上野千鶴子編、2008年、pp.8-12。

⁴⁸ 小林建一「教育における「ケア」の哲学の境位：「ケア」力の生涯発達と学習」『日本教育学会大会研究発表要項』70、2011年、pp.244-245。

⁴⁹ 庄井良信「弱さと失敗をいとおしむ＜視線＞」『教育』4月号、かもがわ出版、2014年、p.7。

人間の弱さを排除するのではなく、互いの弱さや失敗を受け入れることが出来る社会を築くことの基盤が学校教育にあり、関係性が成り立つ場は、生涯学習の中にも存在すると考えられないだろうか。特に高齢者が生涯学習に参加するとき、利害関係もなく、強制されることもない人間関係のなかで学びを継続している。それは趣味や教養、興味や関心を同一にするゆるやかな人間関係である。目的を同じくする集団に身を置き、相互に学び合う関係性を渋谷は「つながり」が人生を豊かにする⁵⁰と述べる。生涯学習での人間関係づくりは居場所づくりである⁵¹。そこで他者とのつながりが深まれば、高齢者にとっても、居心地が良い居場所となるだろう。このような居場所に魅力を感じて、ボランティア・ガイドの活動を長く継続している団体もある（「平和友の会」⁵²など）。

人間関係の魅力は集団の魅力を築くことにもなるという社会心理学で研究された集団凝集性の観点からも、集団の構成員の人間関係の意味は大きい。高齢期における人間関係がもたらす発達は、自己と他者とがつながり、自律を促進するものといっても過言ではない。

3. 自律

生涯学習は高齢期の人間関係をささえ、ケアリングによって自己は発達すると考えられる。高齢期の発達が、充足感をもった自律の獲得に向かうためには、ケアリングが注目されよう。しかし、退職者は職業労働から離れ、職場以外の新たな人間関係をつくり出す。職場の同僚との会話は急速に減少するため、地域やサークル仲間との活動に加わり、自己の行動を広げようとする。高齢者が、孤独を克服し自律するためには、この人間関係の構築が重要な課題と予想できる。自立とは、身の回りの生活を一人でできることでもあるが、さらに自己の意思で選択し行動する精神的な部分も含む自律を、生涯学習はケアリングでの人間関係で育むのではないだろうか。本研究では、自律を自己選択、生涯学習におけるケアリングから獲得できる、主体的な意思を含む意味として、自立をさらに深化させた段階と捉えている。

高齢者が他者を受け入れ大人として自立することは、他者と共感的に生きる自己の発達を支える。自己肯定感を高め、人生を肯定的に捉え、他者への希望を導くだろう。柏木は「おとな」であることの条件は自立であり、幼弱者病者への配慮と援助、ケアの心と力を備えていることは、おとなの必須の条件である。超長命となった今日、男女問わず求めら

⁵⁰ 渋谷昌三、2015年、p.108。

⁵¹ 渋谷昌三、2015年、p.140。

⁵² 「平和友の会」は、立命館大学国際平和ミュージアムのボランティア・ガイドらによって、1993年11月に結成された団体で、退職教員が数多く参加している。現在の会長は伊藤昭。

れる「おとなの育つ条件」であると指摘している⁵³。

生涯学習における自己と他者との関係におけるケアリングは、他者の自律を受け入れ、自己が自律することなのだと考えられる。ケアについて「ケアするというのは、負荷された心的状態、つまり、なにかや、だれかについての、心配や、恐れや、きづかいの状態の中にあることである。言いかえると、ひとが、なにかやだれかに関心や、好みがある場合に、そのなにかやだれかに対してケアすることである。」⁵⁴と考察するネル・ノディングスは、最も深い人間的な意味でひとつひとつの要素がケアリングに含まれていると主張する。従って、だれかについての状態にあるとは、他者との共感すなわち他者とともにある自己を意味し、生涯学習においては共に学び生きるための共感と見なすことができる。

人間同士の関係性は行動のそれぞれの場面を導くが、深谷友里香は、ケアリングにおける「行い」は目に見えるケアの行為を意味し、「関与」はその目に見える行為を越えたケアリングの内面に目を向けたものを意味すると指摘している⁵⁵。生涯学習が内包する人間関係は外発的動機づけから離れ、自律とかかわることによって自己実現に近づくことは「相手をケアすることにおいて、その成長に対して援助することにおいて、私は自己を実現する結果になるのである」⁵⁶とミルトン・メイヤロフが示唆している。

また「ケアはケアする人から受ける人への一方通行ではなく、ケアする人が人間として生きる意味をケアを受ける人とかかわり合う過程の中で探りつつ、相手の成長を促し、自己実現を図り、自立をめざせるようにしていくというのである」⁵⁷と指摘した城ヶ端初子らの論証は、ケアをする行為が一方通行ではないこと、ケアは自己の発達であり自己実現への現在進行過程だと理解できる。ケアが現在形でありプロセスであることは、過去や未来を語らず、今ある自己の発達であり、そのものが生きるということなのだろう。ケアリングにもとづく高齢期の自己実現は、自他との区別なく自己も他者も受け入れることができる精神的な高まりまで成長することを意味しているのだろうか。

「私が自己の生の意味を生きているとき、生きることの過程がそれ自体で十分なものと

⁵³ 柏木恵子、2013年、p.97。

⁵⁴ ネル・ノディングス(立山善康 林泰成 清水重樹 宮崎宏志 新茂之訳)『ケアリング 倫理と道德の教育－女性の観点から』晃洋書房、1997年、pp.13-14。

⁵⁵ 深谷友里香「ネル・ノディングスのケアリング論についての一考察－『行い』と『関与』に着目して－」『武庫川女子大学大学院 教育学研究論集』第9号、2014年、pp.29-35。

⁵⁶ ミルトン・メイヤロフ(田村真・向野宣之 訳)『ケアの本質－生きることの意味－』ゆみる出版、2007年、p.69。

⁵⁷ 城ヶ端初子 樋口京子 脇本澄子 井上康子「ケア・ケアリング概念および看護理論の現状と展望」『大阪市立大学看護学雑誌』第4巻、2008年、p.4。

身にしみて感じられる。人生というのは生きていくこと自体がすでに十分なものと感じられ、私が望むことは、ただそういう人生をおくる機会を得たいということなのである」⁵⁸とメイヤロフは述べている。他者を受け入れる精神的な成長は、自己の成長でもある。生涯学習は自己と他者をつなぎ、自律を促すという特性を有していると思われる。

第3節 自己と社会をつなぐ生涯学習

高齢期の生涯学習は自己と社会をつなぐ特性があり、その特性は3つの要素から成立していると考えられる。1つは地域の課題解決にかかわることである。2つには歴史の証言として次世代への継承、過去と未来をつなぐという要素である。このことは社会教育の実践で指摘されていた⁵⁹。最後に学習権にもとづく市民自治意識の獲得である。これらの要素を考察すると、生涯学習は自己と社会をつなぐことによって、高齢期の自己実現に関わっているものと考えられる。

退職者は定年を肯定的にとらえ、「人生の楽しさ」を追求し、「地域のため」「社会への貢献」を決意し、フィールドを仕事から地域へ移行させる⁶⁰という指摘は、背後に人間関係の変容があることを示唆していよう。退職と同時に、同僚との関わりは減少し、地域での人間関係は増加する。地域に貢献したい、役立ちたいという気持ちが強いことは調査結果から知ることができる⁶¹。李は、高齢化による「人間関係の喪失」を埋め合わせるものに着目している⁶²。

加齢に伴って人間関係や地域活動に意味を見出す傾向があることは「高等教育は、人生後半におけるボランティア活動への参加と明らかな相関があり、高等教育修了者は、中年期後半に地域社会に関与する傾向が他よりも強くなる」⁶³という報告からもわかる。職場以外の生活拠点が地域であることを、入江詩子らは、地域社会は生活の延長線上にあり、そのため自己実現や生きがいは社会の中で実践してこそ、その価値をより発揮する⁶⁴と提

⁵⁸ ミルトン・メイヤロフ、2007年、p.149。

⁵⁹ 島田修一編『地域にくらしと文化をひらく—社会教育実践の創造』国土社、1987年、p.53。

島田らは社会教育実践のなかで地域課題から学習課題を見続けることや、歴史の証言者としての公教育及び職員であることに言及している。

⁶⁰ 齊藤ゆか「定年退職後の生活の変化と個のボランティアリズムの形成要因—『プロダクティブ・エイジング』を可能にするための教育・学習の方向性—」『聖徳大学生涯学習研究所研究紀要』第1号、2003年、p.71。

⁶¹ 第2章第2節で述べる。

⁶² 李義昭、2014年、p.102。

⁶³ OECD 教育研究革新センター、2010年、p.348。

⁶⁴ 入江詩子 佐藤快信 菅原良子「ボランティアと生涯学習との接点」『長崎ウエスレヤン大学現代社会学部紀要』第5巻第1号、2007年、p.57。

示している。これらの指摘から、退職後の生活が地域と深く関わっていくものと考えられる。

生活の延長線上に地域の課題があり、そこから学習課題が明らかになることを、島田らは、「私たちが行動の中で発見した『地域課題』を、どう『学習課題』化していったか」と述べ、学習への要求は、一つの学級や講座で完結するものではなく、学習することによって、自らの要求は広がっていくものだと説明している⁶⁵。すなわち公民館や生涯学習センター、カルチャーセンターなどでの文化・教養講座に参加することは、学びへの関心を獲得するきっかけではあるが、そこから自己と社会をつなぐ生涯学習へと発展していくことが重要なのである。

地域課題を解決することにつながる生涯学習は、社会教育実践や地域の学習活動にみることができる。小国喜弘は考古学者の指導の下に、小学生から大学生、さらには地域の人々を巻き込んで行われた岡山県月の輪古墳発掘は、国民の起源の再構築をめぐる市民主導の運動だったと記している⁶⁶。この地域運動は、地域課題が学習課題となり、歴史の証言として過去と未来をつなぐかたちで生涯学習が深まった一例といえよう。生涯学習が地域課題の解決にかかわる場合、グローカル（glocal）な視野のもとでの学習課題化の必要性も指摘されている⁶⁷。地域とかかわる学習集団については、第3章で論述する。

地域課題は、そこに生きる次世代の課題でもある。生涯学習は、自然、環境、伝統文化、人権、平和構築といった課題を次世代に示し、引き継ぐことでもある。「地域学習は、地域のありのままの人間生活から出発する。ありのままの地域の現実と教育内容の創造とが結びついていくところに地域学習の意義がある」⁶⁸と渋谷忠男は京都の丹後での教育実践から、手段としての教育ではなく主体的な創造にもとづく地域学習を提唱した。地域課題を学習課題とする生涯学習に地域の人に参加する意味は、直面する生活から派生する学びを共有することとなる。渋谷は、大人が学び子どもが育つ場が地域での学習であると考え、「地域と教育の会」を組織し、共に育つという意味から「教育は共育」⁶⁹であると主張した。ありのままの生活をみずえることで地域課題がみえてくる。地域課題は学習課題を明確に

⁶⁵ 島田修一編、1987年、p.49。

⁶⁶ 小国喜弘『戦後教育のなかの＜国民＞—乱反射スル「ナショナルリズム」』吉川弘文館、2007年、p.99。
月の輪古墳発掘（1953年）は、5ヶ月でのべ1万人が協力した。1953年民主主義科学者協議会でも大きく取り上げられ、国民的歴史学運動の最大の成果の一つとして当時から注目されてきた。

⁶⁷ 新海英行「地域のエンパワーメントと住民の主体形成—地域づくりは人づくり—」『名古屋柳城短期大学研究紀要』第35号、2013年、p.7。

⁶⁸ 渋谷忠男『学校は地域に何ができるか』農山漁村文化協会、1988年、p.196。

⁶⁹ 広松伝 渋谷忠男ほか『地域が動きだすとき』農山漁村文化協会、1990年、p.156。

するが、それは大人と子どもを含む地域の過去と未来をつなぐものではないだろうか。

自己と社会をつなぐ生涯学習は、市民性や自治意識の形成に関係すると思われる。地域の課題を解決するために、生涯学習は人権・平和構築を市民社会に広げるものと期待してよいが、地方教育行政と関わる場面においても生涯学習の主体性は確立されていなければならない。そこで生涯学習には、学習権の具体的な行使という視点が必要だと思われる。生涯学習を学習権という人間の権利として捉えることは、生涯学習社会に生きるすべての人に、人間の尊厳と生活の質、民主主義的な価値を守るために重要であると考えられる。堀尾輝久（1991）は『人権としての教育』のなかで国民の学習権と生涯学習論について次のように言及している⁷⁰。

財界と政府主導の『生涯学習論』が提起されているとき、それに対決する視点として、国民の、その生涯にわたっての学習権の思想を対置することはきわめて重要である。この意味における国民の学習権とは、国民の知的欲求の自由、真実を知る権利の総称であり、それは文化や教育に関する基本的人権の確立へ発展する観点である。
・・・[中略]・・・国民の全生涯にわたっての自己実現の権利としての学習権の思想だといえよう。

堀尾は人の全生涯にかかわる、すべての教育について、学習権の視点を持つ意味を重視しているのである。生涯学習を学習権とする思想から、地方教育行政は学習権を保障するために教育義務を果たすことになり、生涯学習を支えるために教育行政は存在するものと理解できる。学習権の論理について、佐藤忠男は下中弥三郎⁷¹が「教育を受くることは、社会成員の義務ではなくて権利である。国家は、均等に、国民教育を施設する義務がある」と書いたことを紹介している⁷²。宇佐見香代の研究によると、下中弥三郎は『教育の機会均等』は『教育を受くる権利』－学習権－は、人間権利の一部なりと、明確に学習権宣言をし、学習権を基盤として、教育の機会均等、それを保障する公教育制度、これに基づく学校体系が構想されている⁷³という。

⁷⁰ 堀尾輝久『人権としての教育』岩波書店、1991年、p.4。

⁷¹ 下中弥三郎は、兵庫県生まれで出版人・教育家であり、1914年平凡社を創立した。また大正時代に初の教員組合である啓明会（1919年）を組織し、教育改造の四綱領をまとめ学習権を主張していた。

⁷² 佐藤忠男『学習権の論理』平凡社、1973年、p.230。

⁷³ 宇佐見香代「下中弥三郎の教育思想：教育的価値論を中心に」『奈良女子大学教育学年報』第8号1990年、p.60。

教育と学習の関係性については、社会教育の分野においても論議されてきた。金侖貞は、学習権概念の構築に影響を与えた堀尾輝久と小川利夫を比較し、国民の学習権と国家の教育権との関係性を考察している。つまり教育への国家の統制や介入から子どもの学習権を守るため、教育を組織していく運動過程を重視する堀尾と、社会教育の自由を守るため住民を教育の主体としようとするが、公権力の関与によって、社会教育行政が、住民の学習権を侵害する危険性を残しているとする小川と、分けて整理している⁷⁴。社会教育は、教える主体と教える内容が教育行政によって指導されるという特性を持っているため、教育権と統制との関係を孕みやすいのである。そこで学習権からの視点が必要なのである。

学習権を生存権とし、この権利を具体化することが、生涯学習であるとする大田堯は、ヒトにとっての学習は生涯にわたるものととらえ、その行為は脳における情報系の「代謝」活動であり、他の代謝活動と並んで、人が生きることそのものである生存権の一部であると考えた⁷⁵。大田は学習そのものが人間形成に必要不可欠な生物的行為と位置づけ、人間存在にとって普遍的な意味をもつ生存権と説明する。また桑原敏明は、生物はみずからの環境に適応しつつ学習を重ね、この学習の集積として発達していくと記し、この生きる欲求をもとにして、すべての者にこの欲求を満たす学習を権利として保障しようとするのが「学習権」である⁷⁶ととらえ、人間の発達に学習が不可分であることを示唆する。ユネスコの学習権宣言においても「学ぶ権利は、人類の生存のために欠くことのできない道具なのである」⁷⁷と明記されている。

教育権と国家統制の争点は、戦後、家永教科書訴訟で論議された。教育を受ける権利が学習権と同義性をもつという杉本判決は、教育権を明確にし、学習を人間の本性と意味づけた。その意義は生涯学習にも含まれているものと理解されてよい。教育行政は、学習権を守り補完するための役割が第一義であると、佐藤も『学習権の論理』で指摘している⁷⁸。生涯学習は、学習権にもとづく具体的な活動であり、学ぶことそのものに意味のある、人間の発達と不可分の関係があるものと期待できるのである。

⁷⁴ 金侖貞「社会教育における学習権概念に関する一考察」『生涯学習・社会教育学研究』第28号、2003年、pp.53-61。

⁷⁵ 大田堯『かすかな光へと歩む一生と学ぶこと』一ツ橋書房、2011年、pp.146-147。

⁷⁶ 桑原敏明「生涯学習権保障の探求」『日本教育行政学会年報』No.33、日本教育行政学会、2007年、p.283。桑原は学習権を生涯学習権としてとらえている。

⁷⁷ ユネスコにおける第4回成人教育国際会議宣言、1985年。

⁷⁸ 佐藤忠男、1973年、pp.90-91。

第2章 退職教員と生涯学習

第1節 退職教員と生涯学習とのかかわり

退職教員を含む高齢者全体が生涯学習にかかわる意義について、高島涼子は「社会の重荷とする見方や第一線から退いた無用の存在という高齢者から、社会の有用で貴重な人物資源とする見方へと変化させた。高齢者に対する見方、高齢者観の変化は、高齢者の生涯学習の必要性を認識させたといえる。」と指摘している⁷⁹。高齢者が有用な存在であるという見方は、いまや教育行政においても見ることができる⁸⁰。

退職教員の生活の変容と生涯学習についての先行研究は、主に三つの視点から説明することができる。一つは、教えるという仕事を担ってきた教員の専門性、管理職としての経験や教員パーソナリティなどの教員独自の特性に注目していることである。二つには、退職教員は、地域社会から求められる役割があるとし、地域活動に退職教員がどのような形で参加できるか、生涯学習の指導者としての役割という視点である。この視点については、地域における住民の学習運動をささえる力に、学校の教師が地域学習に参加し、学習と運動を推進する中核の部分に立っていると宮原誠一は注目していた⁸¹。最後に退職後の充足感、自己効力感、自己実現がいかにうみだされるかという視点である。

教職の特徴である学習活動、地域性、人間関係における多様性などが、退職後も活かされ、生涯学習という形態で活動の場を広げるとき、教員個人にとっても地域にとっても有意義であると思われるが、退職教員と生涯学習に焦点をあてた研究は依然少ない。南本長穂らは、現職教員と退職教員を対象とした質問紙調査によって、教師教育のあり方や教職の課題を、生涯学習との関連性から明らかにするものである。現役の教員であったことをふまえ、現職教員を含んだ中で教師教育の生涯化を考察している⁸²。南本らは、教員のライフサイクルを退職教員から回顧し、どのような学習や経験が教員の力量形成に役だったかを調べることで、教職の課題を明らかにしようとした。また定年退職した教員に注目し「教師」としての社会的役割と期待は生涯学習社会づくりにおいて、教員の教育力に負う部

⁷⁹ 高島涼子「高齢者生涯教育における図書館の役割」『京都大学 生涯教育学・図書館情報学研究』vol.4、2005年、pp.195-202。

⁸⁰ 京都府教育庁「京都府公立学校退職教員教育サポート支援システム」

http://www.kyoto-be.ne.jp/kyoshoku/cms/?page_id=107、2016年1月11日取得。定年退職後の教員の専門性を、子どもたちへの学習支援、生活指導、進路指導などの教育に活かしている。

⁸¹ 宮原誠一『社会教育論』ほるぷ出版、1984年、p130。

⁸² 南本長穂 加野芳正 村上光朗「生涯学習の視点からみた教師教育の課題—現職・退職教員への質問紙調査から—」『日本教育社会学会大会要旨集録』(41)、1989年、pp.110-111。

分も少なくないと指摘している。周囲から「先生」と呼ばれることによる社会参加の促進効果と、教員自身の積極的態度による「先生」呼称の促進効果とがあると、大塚洋子も論じている⁸³。

村上光朗らは、高齢者の増加と職業構造が及ぼす社会の変容に注目し、能力主義、業績主義の台頭が、高齢者を社会の一員から閉め出していることや、また教師教育の生涯化の視点から長いスパンで現職教育の必要性があること、元教師というキャリアが退職後の生活に与える影響、さらに退職後の生涯学習の実態について、退職教員 961 名（有効回答 595 名）を対象に調査を行っている⁸⁴。高島と同様に村上らの研究から、社会と家族にとって高齢者をマイナス・イメージで捉えるのではなく人間の尊厳を持つ人として捉えることや、高齢期の生きがいある暮らし方を人生設計のなかに組み込んでおくことの有用性について理解できる。高齢期を、生きがいをもって生き抜いていくことは、退職教員にとって見過ごすことのできない課題となっている。

教員特性としてのリーダー性と地域性に着目した大塚は、地域社会との密着性の強い小学校の退職教員と管理職経験者が地域社会活動への参加率が高くなる傾向がある⁸⁵ことを明らかにしたが、細江容子は、定年退職によって社会的地位や社会的有用感などを失う変化にたいして、退職後の適応がどのように形成されるか、地域参加型（活動理論）、悠々自適型（離脱理論）とする大塚の適応モデルが、二つに分かれる理由と、それぞれに生活満足を得る要因が不明確だと指摘している。

細江は教員のパーソナリティに注目し、絶えず物事を達成しようとする意識の強い人は、「地域参加型」のライフスタイルを望み、弱い人は退職後、悠々自適型で家族アイデンティティを持つ場合が多い傾向にあるという調査結果を得ている⁸⁶。細江はパーソナリティ特性を軸にして、退職後の生活満足度を調査したが、肯定的自我概念との関係は検証していない。生活満足度を促進する肯定的自我と、自己効力感とはつながるものと思われる。

自己効力感について浅野は、高齢期を迎えても学習行動をおこす自己効力感の源泉を遂行行動の達成、代理的体験、言語的説得、情緒的喚起の 4 つを挙げた研究（Bandura⁸⁷）

⁸³ 大塚洋子「退職教員の地域社会活動参加」『日本家政学会誌』Vol.46、No.2、1995 年、p.111。

⁸⁴ 村上光朗 加野芳正 南本長穂「退職教員の生活実態と学習活動—生涯学習の観点から—」『香川大学教育学部研究報告』第 1 部、79 号、1990 年、pp.97。

⁸⁵ 大塚洋子、1995 年、p.117。

⁸⁶ 細江容子「退職教員における生活満足度の規定要因」『上越教育大学研究紀要』、No.18、1998 年、pp.425-437。本人のパーソナリティ特性が役割アイデンティティや生活志向、社会活動を規定するとし、小中学校の退職教員 1415 人を対象に岩手、新潟、神奈川、愛知、福岡で調査を行っている。

⁸⁷ Bandura（1925～）はカナダ人心理学者。自己効力感や社会的学習論を研究。

のなかの、遂行行動をとりあげ、どのように高齢者が自己効力感を形成していくのか、65歳以上の放送大学生 13 名に面接調査をおこなう方法で検証している。その結果、高等教育終了者は学校での学習経験から自己効力感をえているのに対し、中等教育修了者では、社会に出てからの資格試験など学習経験以外の部分で自己効力感が達成され、初等教育修了者では、その傾向がさらに強まることを説明している⁸⁸。学習経験の多寡が生涯学習経験と関連するものとして注目される。早い段階での自己効力感の形成、学習体験の機会が生涯学習参加の背景にあると推測できる。生涯学習に参加しない理由や自己効力感が生涯学習への参加に影響する背景を調査した岩原明彦らは、人間関係の構築によって満足度をうむ生涯学習は、自己効力感が低くても一度利用してみる機会が極めて重要であると指摘している⁸⁹。

しかし、これら先行研究の前提となっている生涯学習は、学校のカリキュラムの延長線上にあると指摘されてよい。学校教育で行われていたことが、学校外で同様に行われるという古い生涯教育をイメージしているように思われる⁹⁰。生涯学習は、自主性に基づく学びであり、社会参加型学習から地域社会への貢献も可能な学習形態であると考えられる。「教える、教えられる」といった関係でなく「学んだことを伝えあい、そこから学び合う」と捉えることができよう。生涯学習が内包する本質的な意味合いが、充分には把握されてはいないと考えられる。また実施されたアンケート調査の対象者では、校長・教頭など学校管理職経験者が村上(1990)らの研究では41.7%、細江(1998)の調査では男性が50.1%と多数であるため、管理職の視点が強くあらわれている。管理職未経験の退職教員であれば、教職の悩みは子どもとの人間関係のなかで生まれてくると予見しやすい。とくに自分の実績をあげて上司や同僚から評価されたい気持ちが多いという回答は、管理職経験者ならではの特徴だと推察できる⁹¹。

退職教員は、生涯学習の指導的役割を担うことが期待されているが、教師文化をひきづった形で生涯学習に参加すると、学校型の学習をもちこんでしまうという課題もあることは否定できない。脱学校化、脱教師文化をいかに構築するかは、今後の検討課題と村上らは述べているが、一方で宮原の指摘にあるように、教師であった特性を活かすことが出来ることは、退職教員が生涯学習を普及させていくことも考えられる。ボランティアガイド

⁸⁸ 浅野志津子、2000年、p.280。

⁸⁹ 岩原明彦 八田武志 川上綾子「高齢者の生涯学習に対する意識構造」『人間環境学研究』2(1)、2004年、p.55。

⁹⁰ 堀尾輝久、1991年、p.43。

⁹¹ 村上光朗、1990年、p.108。

などには、教師の専門性が発揮できる側面がある。

退職教員は、さらに増加することが予想されている⁹²。ハヴィガーストの指摘する発達課題の克服として生涯学習が関与するという視点⁹³が必要であろう。ひとりの発達課題として指摘した問題が社会や集団の中に平行し前後して存在している。実際の社会生活では他者とのかかわりなどの生活課題と関連していると小川利夫らは指摘する⁹⁴。退職教員が生涯学習にかかわることで、高齢期の課題と可能性を明らかにできると思われる。

第2節 退職教員の生涯学習に関する調査

1.調査目的

退職教員の生活における変容と生きがい感を把握し、どのような課題があるか、生涯を生き抜くためには何が必要なのかを明らかにする。退職教員の自己実現に生涯学習が関わっていること、高齢期の孤独の克服や人間関係の構築をささえるために生涯学習が有効であり、地域の課題を解決する可能性もあることを検証することが調査目的である。

2.調査対象と方法

退職教員：回答数 134 人（退職教職員 237 人に質問紙を配布した。回収率 56.5%）

①配布による回収—回答数 38 人（120 名配布 回収率 31.7%）

2014 年 10 月 17 日 第 1 回府立退職教員まつり（京都教育文化センター）

主催：京都府立学校退職教職員まつり実行委員会

2015 年 11 月 9 日 第 22 回西京支部作品展（京都市西京文化会館ウェスティー）

主催：退職教職員互助組合西京支部

②郵送による回収—回答数 96 人（117 人送付 回収率 82.1%）

2014 年 11 月第 1 回目回収、2014 年 1 月第 2 回目回収

京都教育大学同窓会員の一部、その他の退職教員に調査を依頼した。

③集計方法は統計処理ソフト SPSS と js-STAR⁹⁵を使用。

⁹² 文部科学省「公立小・中学校年齢別教員数」平成 24 年 3 月 31 日、
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_2.pdf、2015 年 11 月 25 日取得。退職者数は平成 30 年度まで増加、その後減少するが平成 25 年度と同水準となるのは、平成 36 年と予想されている。

⁹³ 村上光朗、1990 年、p.100。

⁹⁴ 小川利夫編『生涯教育』日本図書センター、1999 年、p.112。

⁹⁵ 田中敏（信州大学）、中野博之（上越教育大学）、小山亮（富山大学）らが開発した統計ソフト。
技術評論社 <http://gihyo.jp/book/2012/978-4-7741-5019-2/support> からダウンロードできる。

3.調査の結果

調査回答者は134人で、男性は64.9%（87人）、女性は35.1%（47人）である。年齢構成は、65歳以上が55.2%（74人）と半数以上を占めている。

後期高齢者に相当する75歳以上は、19.4%（26人）である（図1）⁹⁶。

平成72（2060）年には高齢化率は39.9%に達し、2.5人に1人が65歳以上と予想される（図2）。10年後の2025年以降、団塊の世代が後期高齢者に相当するが、本調査においても、この世代が回答の多数を占めている。60歳以下は4人に1人、早期退職者も含まれている。70歳未満が67.2%（90人）である（図1）。この年齢階層は、再任用や臨時雇用など、仕事を継続している人も多い。また生涯学習に積極的に参加している年齢階層と予想される。

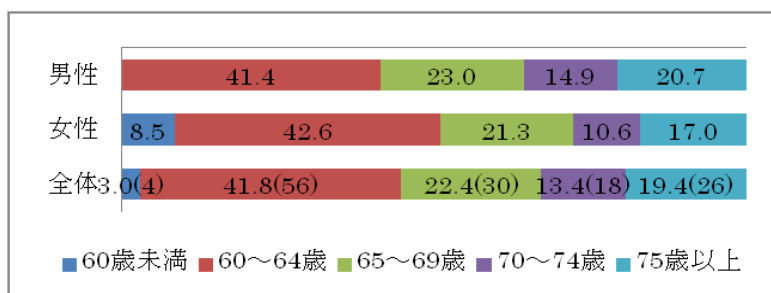
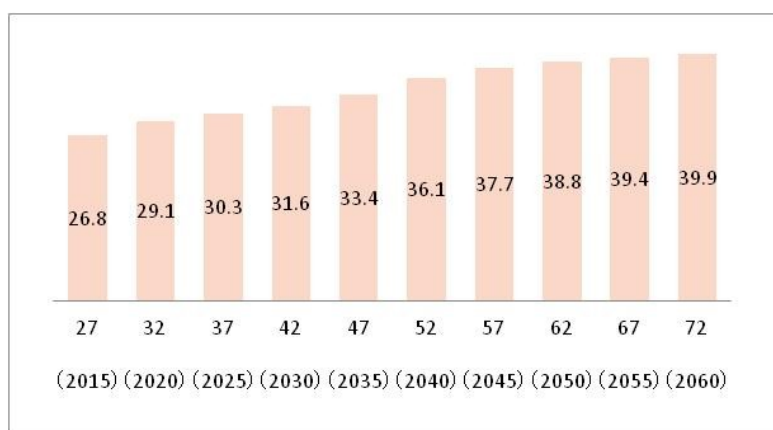


図1 回答者の性別と年齢構成 単位：%（人数）



出所：国立社会保障・人口問題研究所

「日本の将来推計人口(平成24年1月推計)」をもとに筆者作成

図2 65歳以上の人口推移

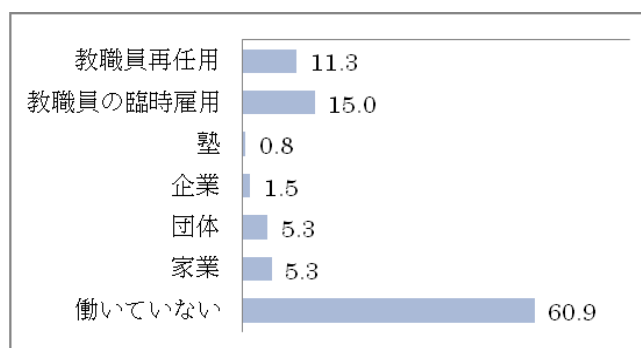


図3 退職後の労働 (n=133)

⁹⁶ 内閣府「平成25年版 高齢社会白書」によると、いわゆる「団塊の世代」＜昭和22（1947）～24（1949）年に生まれた人＞が65歳以上となる平成27（2015）年に3,395万人となり、その後も増加し、平成54（2042）年には3,878万人でピークを迎え、以後は減少に転じるが高齢化率は上昇する。

表 1 退職時の勤務校と退職後の労働

		退職後の労働							合計
		教職員 再任用	教職臨 時雇用	塾	企業	団体	家業	働いて いない	
退職時の 勤務校	保育園・幼稚園	0	0	0	0	0	0	1	1
	小学校	5	6	0	1	4	5	35	56
	中学校	0	1	0	0	1	0	9	11
	高校	10	12	1	0	1	2	29	55
	支援学校など	0	0	0	1	0	0	2	3
	大学	0	0	0	0	0	0	3	3
	その他	0	1	0	0	1	0	2	4
	合計	15	20	1	2	7	7	81	133

今回の調査では 80 歳以上の人からの回答も得ている。現在、働いていない人は 60.9% (81 人) である (図 3)。教職員再任用制度を利用した雇用の延長は、65 歳まで可能であるため、退職と同時に継続雇用とされるケースもある。前期高齢者 (65 歳から 74 歳) の段階では、働くことも選択の視野に入れることができ、継続して働いている場合もある。後期高齢者 (75 歳以上) になると、ほぼ仕事から離れている。年金受給年齢の後退と、生産労働人口 (15 歳から 64 歳) の減少は、退職年齢の引き上げにつながる可能性がある。労働環境が生涯学習にあたえる影響は無視できない。

現在、働いていない人は 60.9% (81 人) である。他方、仕事を継続している人は、高校では 55 人中 26 人と多く、ついで小学校が 56 人中 21 人であったが、中学校では 11 人中 2 人と少ない (表 1)。調査人数が少ないため、明らかではないが、中学校での仕事の過重さを示しているのかもしれない。小高にくらべ中学校独自の理由があるのかもしれないが、本調査からは確認できない。教職員再任用と

臨時雇用を含めると 35 人が教職の仕事を継続している。再任用を経験した後、塾で講師をしている人もいる。

小学校と高校では就労状況に校種での有意差は見られない (表 2)。

しかし、高校の方が小学校よりも教職関連 (再任用・非常勤講師など) での労働が多い。検定結果では有意差が

表 2 就労状況

	働いている	働いてない
小学校	21	35
高 校	26	29
p= 0.3398, ns: (.10<p) 有意でない 以後、検定結果は χ^2 検定		

表 3 退職後の就労・教職関連

	教職関連	その他	働いてない
小学校	11	10	35
高 校	23	3	29
$\chi^2 (2) = 8.559, p < .05$ 以後、() 内は自由度			

みられ、高校では教職関連が、小学校では、それ以外の職種が多いことを示している（表 3）。小と高の校種によって働く度合いに差はなく、小学校では 37.5%、高校では 47.2%が働いている。教職関連

が多いのは高校である。小学校に比べ、数学、英語など教科ごとの専門分野で教えることが出来るだけでなく、短時間の非常勤講師としても雇用されやすい傾向があることか

ら、教科専門性や雇用機会の多さが、違いをもたらしていると思われる。

教員退職後の人間関係は大きく変容する。職場の同僚などとのつながりは激減する。92.2%（119 人）が職場の人間関係が少なくなったと回答している。このことは、退職後の生活が孤独に直面することを意味していると推測される（表 4）。

一方で深まった人間関係を多い順に示すと、家族、サークルなどの仲間、友人、地域の人の順である（表 5）。家庭での時間が増えると家族と過ごす時間は多くなる。

注目されるべき点は、サークルなどの仲間や地域の人とのかかわりが増えていることである。仕事を継続している多忙な仲間との交際は難しいことから、退職後あえて職場の同僚とのつながりを保とうという人は 2 人と少ない（表 5）。新たな人間関係を積極的に広げようという生活の様子が認められる。

退職後の教員は、自由な時間をどのように使うかという点で、家事参加への時間を指標にしてみた（表 6）。

表 4 退職後少なくなった人間関係

		人間関係で少なくなったグループは					
		友人	職場	地域	サークル (仲間)	その他	合計
性別	男性	1	74	4	3	1	83
	女性	0	45	1	0	0	46
	合計	1	119	5	3	1	129

表 5 退職後深まった人間関係

		人間関係で深まったグループは						
		家族	サークル (仲間)	友人	地域	同僚	その他	合計
性別	男性	21	21	15	20	1	4	82
	女性	12	10	13	8	1	2	46
	合計	33	31	28	28	2	6	128

表 6 退職後の家事参加

		退職後、家事をよくするようになったか				合計
		そう思う	ややそう思う	あまりそう 思わない	そう思わ ない	
性別	男性	36	25	17	6	84
	女性	28	11	7	1	47
	合計	64	36	24	7	131

$\chi^2(3)=4.056, ns$

表 7 家事参加と生涯学習参加との関連性

		生涯学習をしたことがあるか				合計
		よくして いる	たまにし ている	あまりし ていない	全くして いない	
退職後、 家事を よくす るよう になっ た	そう思う	32	16	11	4	63
	やや思う	19	14	3	0	36
	あまり思 わない	5	6	10	2	23
	そう思わ ない	2	4	0	1	7
	合計	58	40	24	7	129

$\chi^2(9) = 21.780, p < .01$

学校に勤務していた頃に比べ、時間的なゆとりが生活に潤いをもたらしていると思われる。家事の時間が増えていることは、積極的に家庭に関わろうとする姿が推測できる。多忙な中での消極的な家事労働から、時間を有効に使って積極的な家事労働が維持されるならば、高齢者の自立や、創造的な生き方という観点においても重要な要因と考えられるのではないだろうか。退職後の家事参加における男女間の χ^2 検定による有意確率（両側）は $P=0.256$ であり、有意差は見られない。男性が家庭に依存する傾向があるかは不明である。

男性は現職時代に比べ、退職後、家事労働に協力し、女性は退職後も家事労働に従事している状況が見える。男女とも退職により増えた自由時間の一部を家事労働に費やしているのである。家事労働への積極性が、生涯学習への参加を導くとは判然としないが、家事をするようになったとあまり思わないひとほど、生涯学習をあまりしていないという関連性は、注目されてよい（表 7）。

表 8 退職後の労働と生涯学習経験との関係

		生涯学習をしたことがあるか				合計
		よくして いる	たまにし ている	あまりし ていない	全くして いない	
退職後の 労働	教職員再任用	2	5	7	1	15
	教職員臨時 塾	6	8	3	3	20
	塾	0	1	0	0	1
	企業	0	1	1	0	2
	団体	5	2	0	0	7
	家業	1	3	3	0	7
	働いていない	46	20	10	4	80
	合計	60	40	24	8	132

$\chi^2(18) = 31.510, p < .05$

退職後の労働と生涯学習への参加について関連性を調べてみると、働いていない人は、生涯学習をよくしている傾向があり、教職員再任用者はあまりしていない傾向があることがわかる（表 8）。比較的に自由時間を確保しやすい人は参加しやすいのであろう。

このことは、生涯学習社会を構築する要件として、自由時間の確保という課題が浮かび上がってくるのである。労働時間の短縮を含む労働条件の改善が重要となり、さらに生涯現役社会に生涯学習をどのように維持するかという課題も予想されよう。

表 9 生涯学習の経験と生きがいの関係

		生涯学習は生きがいになると思うか				合計
		そう思う	ややそう 思う	あまりそう 思わない	そう思わ ない	
生涯学習を したことが あるか	よくしている	41	16	0	3	60
	たまにしている	16	24	0	0	40
	あまりしていない	7	14	3	0	24
	全くしていない	3	2	3	0	8
	合計	67	56	6	3	132

$\chi^2(9) = 46.073, p < .01$

生涯学習の経験が生きがいになるという関連性は、明確に現れている。生涯学習をよくしている人ほど、生涯学習は生きがいになると回答している部分に有意差が多い。また経験のないひとや、少ない人ほど生きがいになると思っていない。高齢期の生きがいの部分に生涯学習が関連していると思われる（表 9）。

また生涯学習意欲と生きがいについても、積極的意欲のある人ほど、生きがいを感じ、消極的な人ほど、生きがいになるとは思わない傾向にある。生涯学習に積極的であるか消極的であるかによって、生きがい感は変容すると考えられる（表 10）。退職教員の生きがいづくりに、生涯学習の役割が大きいと考えることができよう。

表 10 生涯学習意欲と生きがいの関係

		生涯学習は生きがいになると思うか				合計
		思う	やや思う	あまり思わない	思わない	
生涯学習を しようと思 うか	思う	62	28	0	2	92
	やや思う	6	23	2	0	31
	あまり思わ ない	0	5	2	1	8
	思わない	0	0	2	0	2
	合計	68	56	6	3	133

$\chi^2(9) = 84.929, p < .01$

表 11 生涯学習経験と高齢者の自立心の関係

		生涯学習は高齢者の自立心を支えると思うか				合計
		そう思う	ややそう思う	あまりそう 思わない	そう思わ ない	
生涯学習を したことが あるか	よくしている	50	7	1	2	60
	たまにしている	20	17	3	0	40
	あまりしていない	10	13	1	0	24
	全くしていない	3	3	2	0	8
合計		83	40	7	2	132

$$\chi^2 (9) = 31.243, p < .01$$

生涯学習の参加経験と高齢者の自立心との関係を示している結果（表 11）では、生涯学習をよくしている、たまにしている人ほど、自立心を支えると思っている傾向にある。参加経験が少ない人ほど、自立心を支えると思っていない。生涯学習は高齢者の自立心を支えることに関連があり、参加経験者ほど自立心を育てると、肯定的に捉える傾向が見られる。自ら選択し、主体的に学ぶことが生涯学習であることを考慮すると、それ自体が自律していることを意味すると仮定できる。

生涯学習経験と高齢者の孤独克服との関連（表 12）は、生涯学習に参加した経験があるひとは、高齢者の孤独を克服できると感じている。生涯学習での人間関係が、孤独克服に重要な効果を与えているものと思われる。

参加経験のない人は、孤独克服につながるとは思わない傾向にあるが。孤独は個人の意志の問題だから、人間関係が築かれたからといって、解決できるものではないと考えているのだろうか。しかし、生涯学習に参加すれば、人間関係がもたらす効果も体験できるともいえるだろう。

表 12 生涯学習経験と高齢者の孤独克服

		生涯学習は高齢者の孤独を克服すると思うか			合計
		そう思う	やや思う	あまり思わない	
生涯学習を したことが あるか	よくしている	36	21	3	60
	たまにしている	18	21	1	40
	あまりしていない	8	14	2	24
	全くしていない	3	2	3	8
合計		65	58	9	132

$$\chi^2 (6) = 19.068, p < .01$$

表 13 生涯学習への意欲と地域課題解決への意識との関係

		生涯学習は地域の課題解決に役立つと思うか				合計
		そう思う	ややそう思う	あまりそう 思わない	そう思わない	
生涯学習を しようと思 うか	そう思う	33	42	14	3	92
	ややそう思う	3	18	9	1	31
	あまりそう思 わない	1	3	3	1	8
	そう思わない	0	0	2	0	2
	合計	37	63	28	5	133

$\chi^2(9) = 20.120, p < .05$

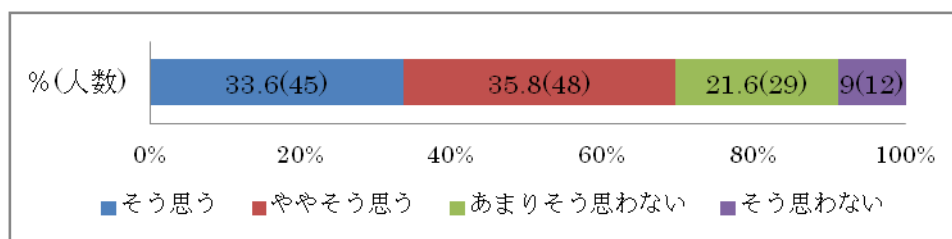


図 4 退職後も知識や経験を社会に還元できてるか (n=134)

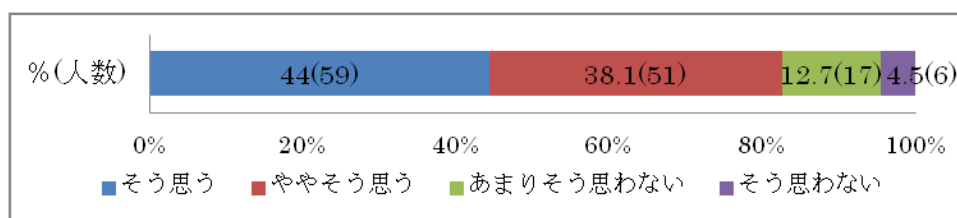


図 5 退職後も知識や経験を活かせる場があれば参加したいか (n=133)

また生涯学習への意欲の高い人ほど地域の課題解決に役立つと、積極的に肯定する傾向がある（表 13）。これらの結果（表 9 から表 13）は、高齢期における自己実現と結びつく要件であると考えられる。生涯学習に肯定的であることは、人生に肯定的なのかも知れない。逆から言えば、自己実現をうみだし納得する人生を歩むために、生涯学習は大いにかかわっていることが見て取れる。

退職後、知識や経験を社会に還元できているという教員は 69.4%である（図 4）。活かせる場があれば参加しようとする意志のある教員は 82.1%であり（図 5）、機会さえあれば、退職教員の生涯学習への参加が拡大する可能性を示していると同時に、退職教員の知の地域への還元という志向性を示していよう。

4.考察

退職後の生活の変化と生涯学習の関連性について、調査結果から把握できた内容を整理すると、退職教員の積極的な生涯学習観が自己実現を究める生きがい創出に、以下のように関わっていることが理解できる。

- ①家事労働への参加意識と生涯学習への参加は関連性がある。高齢期の自立とかかわる日常生活での積極性は、生涯学習への意欲につながるものと考えてよい。
- ②新たな人間関係の構築が、高齢期の重要課題であることがわかる。退職後の人間関係では、職場の同僚とのかかわりが激減する。退職後も職場の同僚など関係を深めているというのは、1.6%（2人）であることは、職場を離れると新たに現職の同僚とつながっていくことが極めて少ないことを意味している。
- ③退職教員の参加意識は高い。現在、生涯学習をしている人も、過去に経験がある人も含めて、全体で75.8%である。退職教員の4人に3人が経験をしている。生涯学習への参加意識は高く、92.5%（123人）が肯定的である。高齢期に向かう健康生活は最大の関心事であるとはいえ、生涯学習も退職教員の大きな関心ごとであり⁹⁷、あわせて高齢期の生活を支える貴重な時間だということを示している。
- ④生涯学習に参加しない理由の上位3つは、きっかけがない、身近に場所がない、一緒に仲間がいないである。多忙だけでなく、参加機会の拡大方法も課題であり、どう広げることが焦点となる。きっかけ、タイミング、チャンスといったことが大きな理由である。
- ⑤生涯学習が、地域社会の課題解決にまで派生する学びであると積極的にとらえている。地域課題の解決に対しても121人中90人（74.3%）が役立つと回答している。生涯学習参加状況についての地方と都市の格差、少子高齢化社会における地域差については、調査対象者が主に京都府内であるため、不明である。今後の研究課題となるだろう。
- ⑥自由時間の確保は、生涯学習社会のための前提条件である。生涯学習の拡大にとって、意欲と機会だけではなく、労働時間の短縮など労働環境の改善が求められる。
- ⑦生涯学習に参加した人や、参加意欲をもっている人ほど、生きがいを感じ、自立心、孤独の克服に肯定的であり、自己実現と深く関わっていることがわかる。生涯学習は高齢期の生きる意欲につながると推察できる。

⁹⁷ 2014年の内閣府「生涯学習に関する世論調査」によると、参加状況は健康やスポーツ、趣味的なものが多い。教養的なものは比較的少ない。20歳以上の成人を対象にしているため生涯学習をしたことがないひとは、42.5%である。これは2010年の調査51.4%からは減少している。すなわち生涯学習参加者は増加傾向にある。

第3節 退職教員の生活志向性

「退職教員の生涯学習に関する調査」の調査票に自由記述欄を一つ設けている。本節では自由記述から、第1章で論じた生涯学習の特性との関連性を把握する。

1.自由記述の目的と方法

質問項目は「退職後の人生に必要なことは何だと思いますか。自由に書いてください」という内容で、どのような状況や活動に価値を見出しているのかを知ろうとするものである。そこから回答者の生活の変容と生活志向の特徴を考察した。生涯学習の意義を、生活実感である記述内容をもとに自己と発達、自己と他者、自己と社会という観点から捉えようとした。記入者は116人（回収134人のうち、未記入は18人である）、内訳は75才以上（24人）、70-74才（16人）、65-69才（25人）、60-64才（46人）、60才未満（5人）。記述内容から類似性のある文言を分類（表14）し、生涯学習との関連性が認められるかを分析している。健康という言葉は多く現れるが、その他に散見される言葉の頻度から、高齢期の生活志向を把握する。

2.退職教員の生活志向性

A健康とB安定とC家庭の3分類は自己の置かれている状態を示す軸と考え、静的志向ととらえている。D行動は、自己が向かう状態の方向性を示す軸ととらえ、動的志向と位置づけている。高齢期の生活状態を、静的志向と動的志向に分類することで、高齢期の生きがい創出の指標として、役立てることができるのではないだろうか。「家族仲良く過ごす」「心と体と経済的なゆとり」「安心して暮らせること」「健康とお金」という回答から、退職後の生活が、安定していることを望んでいよう。ABCのカテゴリーに共通する静的志向は、安定であろう。本人のおかれている状態が、健康でかつ経済的、精神的な安定の状態にあることを意味している。すなわち自己をとりまく環境が安定している状態を示している。

退職教員は静的志向が安定している状態で、さらに動的志向を求める傾向がみられる。この自己の外側に向かっていく自己実現への欲求については、M.チクセントミハイも注目している⁹⁸。安定という基本的な欲求が満たされることは、生涯学習へと向かう必須の条件とみなすことができよう。自己実現へと向かう高齢期の行動には条件があり、自由に選

⁹⁸ M. チクセントミハイ（今村浩明訳）『楽しみの社会学—不安と倦怠を越えて—』思索社、1979年、p44。「自己目的的な行動参加は実際に年齢とともに、また裕福になるほど強くなるということである。このような関係はマズロウ(1954,1962)が唱えたような欲求階層の理論、つまり人間はより基本的な諸欲求—安全への欲求、尊敬への欲求等—が充足されて、はじめて自己実現に関心を持ちうるという理論に適合している。

択できることが必要である。シーナ・アイエンガーは『選択の科学』の中で「実際、自分に病気に勝つ力があると信じたいという患者の欲求は、病める人も健やかなる人も、老いも若きも、だれもが本能的に必要とする、人生に対する自己決定権への渴望なのである。わたしたちはどんなに悲慘な状況にあっても、自分の人生を、自分の力で選択でき、コントロールできるものと見なしたいのだ」⁹⁹と自分の意志で選択し決定するという、自由を求める人の欲求について説明している。

表 14 退職後の人生に必要なこと

分類項目		自由記述の回答に見られる言葉	
A	健康	健康 運動 体	静 的 志 向
B	安定	ゆとり お金 年金 生計 生活リズム 精神的活動 生活の軸 経済 居場所 安心	
C	家庭	家族 配偶者 伴侶 子ども 孫	
D	行動	趣味 自由 生きがい 外出 学習 仕事 行動力 自分の意志 読書 教養 興味 好きなことをする やりたいこと 学び 勉強 生産的活動 予定をつくる 気分転換	動 的 志 向
E	自己と発達	意欲 目標 目的 役割 熱意 選択 やりがい 問いかけ 前向きに生きる 決定力 好奇心 自己存在感 前進している実感 充実感 希望 関心 計画	自 己 実 現
F	自己と他者	人とのかかわり 仲間 人と交流 人とのつながり 人とのつきあい 仲間とのかかわり 人間関係 友だち コミュニケーション 誰かの役に立つ 交友を多くする つながり 介護 ボランティア	
G	自己と社会	社会とのかかわり 社会に貢献する 社会とのつながり 地域での活動 地域への参加 地域での居場所 社会参加 コミュニティ ネットワーク 研究・研修会への参加	

注：質問文は「退職後の人生に必要なことは何だと思いますか。」

⁹⁹ シーナ・アイエンガー、2014 年、pp.47-48。

Dの行動パターンはすべて自己決定を本質とする。「健康、好きなこと、やりたいことができること」「健康のみ、健康さえ有れば自分の考えで自由に行動、活動が出来る」「好奇心や研究心を満たすこと。今までは時間にしばられていたが、今は恣に生活できる」「健康。経済的前提があるなら自由に自分のやりたいことをしてのびのび生活すること」「社会とのつながりで、地域の人と交流し、しかもそれが、自分が心から嬉しいと喜べる中味、いやいや義務感にしばられないこと」などの言葉から、誰からもしばられることのない自由な時間を有意義に使うとしている高齢期の特徴が見られる。安定という静的志向から、さらに生きがい感を高めるために動的志向へと向かうのであろうか。「趣味を持ち、外へ出て行き、人と交流すること」という記述と同じことは、桂坂古墳の森保存会¹⁰⁰の代表 K も、外に出て人とともに学び、遊ぶことの重要性を指摘している。このことは、自己の発達には他者と社会との接続を意味していよう。

E（自己と発達）、F（自己と他者）、G（自己と社会）は本研究で考察している項目である。これらは自己の発達を支え、高齢期の自立した生活に関連していると思われる。中西正司・上野千鶴子は、障害者の自立の問題から当事者主権を説明している。「自立生活運動は、重度障害者の絶望のなかから生まれた。かれらは社会の中で生活し、経験を積んで成長していくことを『危険を冒す権利』として訴え、みずからの人生の主権者であり、自己決定と自己選択によってこれからは生きていくのだと宣言した。これが自立生活運動である」¹⁰¹という指摘は、高齢期にも当てはまることではないだろうか。自己の発達と成長のために当事者として、自己を育んでいく意味合いとして理解できる。

F（自己と他者）の分類項目は、E（自己と発達）G（自己と社会）に比べ多くの記述が見られる。「意識的に外にむけて、コミュニケーションをとっていかないと孤立し、さみしくなると思います。家庭以外にも自分の居場所（必要とされていると感じられるもの）を見つけ、笑顔で穏やかに過ごすことだと思います」「自立可能な経済力と健康。家族、友人、地域の人たちとの支え合う人間関係」「職場や地域での人とのつながりを大切にする。自分から積極的にすすめること」などである。

後期高齢者は、家庭の安定状態のほかに行動とケアリングによる人間関係の重要性を指摘している。行動と自己と他者に関する記述が多く見られることから、高齢者は家に閉じこもりがちだから家庭の重要性が指摘されるだろうという見方は、一面的であると思われる。

¹⁰⁰ 桂坂古墳の森保存会は、京都市西京区にある大枝古墳群の保存活動を行っている。第3章で詳述。

¹⁰¹ 中西正司 上野千鶴子『当事者主権』岩波書店、2003年、pp.22-23。

る。予想以上に後期高齢者は活動的だと考えられるのではないか。消失と獲得がダイナミックに関係し合って展開する過程が生涯発達である¹⁰²という指摘をふまえると、DやFなど、他者とかかわる動的志向は、後期高齢者の発達を支える行動を示しているものと推測できる。

Gの項目は、自己と社会とのかかわりに関する記述からの分類である。自己の役割と社会への貢献が、重要であるとの指摘も多い。地域社会に参加し、役立つことができるという気持ちは、自己効力感を生み出すと考えられる。地域や社会にかかわっていくということは、自己と他者との人間関係を築くということでもある。「退職により仕事を通じて社会に関わることがなくなっても、社会と関わって活動し、人々の役に立てることを通じて自分のやりがい、生きがいを確認できる場を独自に持っていること」「現職の間は多忙のため殆ど地域に関わることが出来なかった。その分地域のために自分の出来る活動や行事などに参加することが必要だと思う」「夢或いは生きがいを持ち続けること。自分の存在が社会貢献できていると感じ、生きられることは大変幸せだと思っている。また能力開発をすることで、脳の活性化を図る」など、回答の多くに、生涯学習が内包している特性を示すことばが散見される。退職後の生活が生涯学習と伴走し合うことで、自己実現の可能性を示唆していよう。

¹⁰² 柏木恵子 古澤頼雄 宮下孝弘『新版 発達心理学への招待』ミネルヴァ書房、2005年、p.25。

第3章 地域とかかわる生涯学習

第1節 地域学習団体へのインタビュー調査

1.調査目的

教育行政が把握していない地域の学習団体が行う活動には、従来の社会教育の実践でえた内容を、主体的に展開している部分がある。このことは、高齢期の生涯学習が、自己の発達を支えるという特性のほかに、地域文化の継承や子どもたちへの教育活動にかかわることを意味している。第一章で考察した生涯学習の特性を例証する目的で調査を行った。

2.方法

調査内容は、団体の活動と生涯学習との関連性、構成員の特徴、活動目的、運営方法、代表者の思いなどについてである。地域の学習活動団体に対してインタビュー（聞き取り）調査を行った。調査に当たっては、質問項目に従って行う半構造化インタビューと、参加者の気持ちや課題などについては自由に応えてもらうようにした。京都教育科学研究会については、参与観察法による調査も行った。

3.分析方法

地域の学習活動団体を生涯学習との関連性でとらえ、3つの類型化に従って着目する。Aタイプ（自己発達型）、Bタイプ（ケアリング型）、Cタイプ（地域社会貢献型）すべて内包していることが生涯学習にとって重要と考えられるが、各団体において比較的良好に現れている特性から類型化をはかった。

4.調査対象団体の概要

表 15 調査の対象と類型

団体	京都教育科学研究会	桂坂古墳の森保存会	乙訓の自然を守る会
代表	Y（62才）	K（80才）	M（75才）
結成	1991年	2011年	1983年
会員	約60人	約70人	約400人
実施	2015年2月4日	2015年2月18日	2015年3月3日
類型	A（自己発達型）	B（ケアリング型）	C（地域社会貢献型）
特性	学びを通しての自己発達	古墳を通しての人間関係	自然保護による地域貢献

これらの団体を活動スタイル、構成員、活動場所、地域住民との関わりなどの特徴から3つの類型に分類した。参加者が学習に直結しているスタイルである「京都教育科学研究

会」は自己発達型、高齢者と子どもの交流や他の地域集団との関係がある「桂坂古墳の森保存会」は、多様な人間関係での学びがあるとし、ケアリング型とした。里山保全や行政との対応によって地域課題の解決をすすめている「乙訓自然を守る会」を、地域社会貢献型とした。

(1)京都教育科学研究会¹⁰³（以下、京都教科研と呼ぶ）：自己発達型（Aタイプ）

「乙訓雑誌『教育』¹⁰⁴を読む会」は、現在、京都教育科学研究会「京都教科研」として活動している。雑誌『教育』（かもがわ出版）を編集している教育科学研究会¹⁰⁵の全国大会に参加した京都・乙訓の小学校教員 Y と O、高校教員 I（筆者）の 3 名で 1991 年に設立された学習団体である。1980 年代に教科書問題¹⁰⁶が起こり、教育を取り巻く政治状況や教育問題に関心をもった京都府乙訓地域の教員が、教育実践からだけではなく研究者や教育に関わる多様な援助職、保護者、学生からも学ぼうとした。

乙訓教育会館で、毎月第 3 土曜日の 18 時 30 分から 2 時間程集まって学習している。教育雑誌である『教育』の特集に関係する論文や記事の内容を、毎回のテーマとする。報告者が問題提起をし、参加者同士で議論するやり方で運営されている。テーマによっては、その分野に関心を持っている人に来てもらうという形式も多い。参加者は早期退職者や定年退職者が多い。退職者は子ども理解や教育課題を現場から少し離れて、間接的にまた客観的に教育を捉えようとしている。現職を離れて退職後も彼らが会に参加する意味はどこにあるのか、次に示したのは、筆者の参与観察による学習会の様子である。

第 3 土曜日の夕方 6 時過ぎ、京都教育科学研究会事務局の Y は乙訓教職員組合の事務所の玄関の鍵を開ける。ときどき地元の小中学校の教員が別の学習会のために集まっていることもあるが、大抵使うことができる。配付資料を揃え、お茶を入れ、部屋の準備を整える頃、数名の仲間が集まってくる。会の代表 N は、大学教員を定年退職したあとも長く参加している。O も小学校教員を定年退職した。代表・事務局 3 名とも退職者である。報告者は雑誌『教育』の特集をまとめたレポートを持ってくる。Y が司会役となり、参加者一人一人に感想や近況報告をきく。参加者は順番に簡単な読後感や日常の出来事を話す。職場での悩み、現代教育の課題などを忌憚なく、お

¹⁰³ 1990 年の教育科学研究会全国大会（東京で開催）に京都から参加したメンバーで結成。

¹⁰⁴ 1933 年発刊された。1951 年復刊。国土社から、現在はかもがわ出版から刊行されている。

¹⁰⁵ 1937 年、教育の科学的研究をめざして城戸幡太郎らが結成。戦後再建された。初代委員長は勝田守一。現在は佐貫浩。

¹⁰⁶ 日本を守る国民会議編『新編日本史』原書房が 1986 年、検定合格。家永三郎教科書裁判があった。

茶を飲みながら自由に話し合う。子ども理解の困難さ、教員のストレス、学校を取り囲む教育制度など話題はつきない。

(2)桂坂古墳の森保存会¹⁰⁷（以下、保存会と呼ぶ）：ケアリング型（Bタイプ）

「桂坂古墳の森保存会」は2011年6月26日、京都市指定の『大枝山古墳群（古墳時代後期に築造された14基の円墳）』の「優れた文化財としての価値」を認識し、「現状のまま保存」して「この古墳群を含む桂坂古墳の森の良好な自然、景観」を維持しながら地域の歴史・自然を学習する場として活用していくとともに、住みよいまちづくりに資することを目的に設立された団体である¹⁰⁸。会長のKは、桂坂自治連合会の広報係を担当していた。連合会の会長から、「古墳の保存について何とかならないか」と相談をうけ、保存運動にかかわりはじめた。Kは地域にある「もっこの会」¹⁰⁹と「京都市文化財保護課」にも協力を依頼するなど多方面に活動を広げようと努めた¹¹⁰。現在会員は70名ほど、顧問や賛助会員という多様な形で桂坂以外の人も参加している¹¹¹。

「保存会」は、春と秋に特別一般公開を開催する。日常的には清掃作業など古墳の維持管理である。史跡であるため、京都市から委託されるかたちで、古墳の管理を保存会が請負ってることになる。他の地域でも似たような保存会があり、鍵の管理など委託されているという。

(3)乙訓の自然を守る会（以下、自然を守る会と呼ぶ）：地域社会貢献型（Cタイプ）

1988年の国体誘致に関連して、長岡京市は西山総合公園計画を策定した。開発と自然保護、環境保全の問題が浮かび上がってくると、Mらは開発と自然保護に関心をもった。Mは次のように経緯を説明する。

国体の関係で長岡京市が、バドミントン会場をつくるのに、体育館が欲しかったんですね。西山総合公園計画を出したんです¹¹²。僕はチョウチョが好きなので、あそこ

¹⁰⁷ 京都市西京区の住宅地、桂坂の中央部にある大枝古墳群の保存活動を行っている。

¹⁰⁸ 桂坂古墳の森保存会「編集後記」『大枝山古墳とその時代』桂坂古墳の森叢書1、2013年、p.40。

¹⁰⁹ 全京都建設協同組合で古墳や考古学に関心のある人たちが構成されている団体である。

¹¹⁰ 保存運動に協力した団体は、桂坂自治連合会、山の手倶楽部、夢まちプロジェクト、緑水会、建築協定協議会、西洋環境開発など地元の地域で活動している団体である。

¹¹¹ 顧問には、自治連合会や元もっこの会、元行政関係者以外に国際日本文化研究センター、京都大学工学部、神戸国際大学、京都市埋蔵文化財研究所など歴史学、考古学、都市計画、都市環境学の研究者も参加している。

¹¹² 1988年（昭和63年）の京都国体で、長岡京市はバドミントン会場となり体育館が使用された。

に住んでいるウラジロミドリシジミ¹¹³という蝶が、壊滅するからと、だから反対しよう、仲間集めて「乙訓の自然を守る会」をつくったんです。

現在、体育館は建設され、市民に利用されてはいるものの、地元の反対もあるため第三期計画はストップした状態である。その後、ポンポン山のゴルフ場建設問題もおこる¹¹⁴。最初、「自然を守る会」は M を含めて 15 名ぐらいで集まった。現在は会員 400 名を超える団体に成長している。半数以上は退職者が参加している。

第 2 節 インタビュー内容と生涯学習の関連性

1. 自己と発達

「京都教科研」の活動から、自己と発達の関連性を読み取ることができないだろうか。事務局の Y は、教科研が生涯学習と関係しているとは思っていなかった。定年退職後、教育学を学ぶ自分の立ち位置がわからなかったという。自らの学びを生涯学習と捉え直すことで、自分自身の主体的な学習と見なすことができた、次のように語っている。

退職してからは、立ち位置というのがどうかと思って、退職してもまだ評論家のように言うてるという不安もあったり、現場にいないのにという感覚でどうなんやろという不安もあった。自分自身の学習として、生涯学習というのもありかと思った。生きがいでもあるし、楽しみでもあるわけで。縛りもないし言いたいことは言うし、「ねばならない」というわけでもないし、二人であっても三人であっても十人でも気にしないで続けてこれた。行きたい時にいき、学びたい時に学ぶ。主体的な学びで、自ら学ぶという感じやね。

内発的動機づけによる選択、自己効力感をもつことは、自己の発達をささえる。Y は教師生活を続けてきた経験から、自己客観視ということの重要性を指摘する。仲間と語り合い学びあう中で、自分の考え、判断をよりよくしていく。主観的な考えから、客観的に

¹¹³ 本州中部では高原地帯の疎林に多い。

森林総合研究所「ウラジロミドリシジミ」<http://www.affrc.go.jp/labs/seibut/bcg/bcg00019.html>、2015 年 7 月 20 日取得

¹¹⁴ 1992 年（昭和 4 年）開発業者から申請された計画の不許可を京都市が決定している。

第一法律事務所「ポンポン山事件の一つの区切りに当たって」

<http://www.daiichi.gr.jp/publication/johobox/p-2012/p-071/>、2015 年 7 月 20 日取得。

考えていく力を京都教科研で知った。生涯学習は、自己客観視へと向かう発達を促すことを示唆していよう。

自己客観視ということが、教師をやっていくうえで、大事なとらえかたやと思う。自己を客観視できないと、舞い上がってしまって、自分の力で子供がかわったとか思ってしまう。舞い上がらず、おちこまずということのために自己を客観視することが大事だと思う。生涯学習の観点で考えると、退職後も京都教科研を続けていることで、吹っ切れるものがあった。

「京都教科研」と同様に「自然を守る会」も、自主的な活動であるが、さらに調査活動を自由に選択できる多様なグループを会の中に形成している。グループ間の人的移動も自由であり流動的でもある。グループの結成も興味関心が一致する集団として自然に生まれていると、下記引用のように M は指摘する。その中でも調査活動を重視し、科学的な学びを継続していることに変わりはない。「自由は必然性の洞察」といった哲学者ヘーゲルは、選択できる自由の背景には、学習による知識獲得が必要であると考えた¹¹⁵。生涯学習は自由を保障するものだと理解できよう。

自然観察会は、自然保護グループ、調査グループ、里山を守るグループとこれが三つ。いろんなきっかけで、かかわりで入ってきます。ちょっと肌が合わんからといって、違うグループに移ったりします。すごい流動的なんです。定着率はいいんです。一度入るとやめる必要がないんです。グループに分かれていくのは、自然発生的に自分たちで、鳥の好きな連中が「皆、集まれ」で鳥の調査グループができたりしますね。

2. 自己と他者

「京都教科研」の風土として、主体性の尊重、強制性の排除、権威主義をとらないという部分が見られる。仲間同士での学びは、だれが生徒か先生かとかわからない。そこに学びの原点があると思われる。そういう部分が京都教科研にあるのだろう。生涯学習と関係

¹¹⁵ ノーベル物理学賞を受章した益川敏英は、書籍等でヘーゲルの自由について説明している。一つのレバーをひくと 100 万円が、もうひとつのレバーをひくと青酸ガスがでてくる条件で「レバーをひいてください」といったとき、偶然に任せる条件では自由はないという例を挙げ、ヘーゲルはある行動をとるとその結果はどうなるかという必然性を洞察した上で、どういう行動をとるか決めるのが、自由なのだといっていると、無規定や偶然に身を任せるのでないと、ヘーゲルの自由について紹介している。

しているのかという問いかけに対して、Yは次のように語っている。

上下関係もない、自ら主体的に学ぶ人たちで続けてきた。退職してからも何かこのつながりが残っていくのは面白いと思う。だれかの話を聞くとか、特定の話を聞くとか、参加してる人の年齢とか経歴とかは一切関係なく、対等平等の関係でお互い一つの問題として語り合うことが大事なことだと思う。

一方、「保存会」の活動は、古墳の森を保存する人たちが集まり、地域住民や子どもたちとの交流の場となっている。世代を超えて、古墳を通して学び合う人間関係には、ケアリングが内在しているように思われる。会長のKは「保存会」の活動が、多くの人に支えられているからこそ可能であるとし、特に「もっこの会」との連携を重視している。

「もっこの会」というのがまた協力的なんです。「もっこの会」というのは、これです。全京都建設協同組合。古墳に関心を持つ方が集まっています。その方々が協力してくれています。造園やさんとか、いろんなのがあるんです。あちこちの文化財の発掘とか、ベルトコンベヤーあるでしょう。ああいうものを設置したり、いろんなことをしているわけです。古墳の発掘作業にかかわっておられたからですね、あちこちで現地説明会ありますよ、とか、よく知ってるんです。皆さん興味あれば、行って下さいとか教えてくれるんです。

高齢化がすすみ人口が減少しはじめていく時代に、高齢者が生きがいをもてるかどうか、社会全体の課題だと指摘されている。保存会の活動で高齢期の生きがいは何か。どういうところに生きがいを感じているか。Kは次のように語っている。

部屋の中で学習するだとか、古墳の森の中で作業するだとか、お互いに話しをするとか、情報交換するとか大事なことです。結局、外で親ぼくをひろげ、部屋だけで勉強するとは限らない。戸外、外で活動する。その意味で桂坂のこの人たちにも機会になっていただいて、外で話しをしてもらいたい。ハイキングをやってみたり、写真撮影をやってみたり、いろんな機会を設けることが必要と思います。Oさんという写真の指導もできる方がいらして、連絡して撮影会のようなことを行ったりもしたり。外

での親睦会とかできないかなと思います。外でやるっていうのはよい事です。作業もしんどいことばかりではありません。やれる人とやれない人がありますし、今回はここで参加します、というわけです。活動作業を大事にしています。

Kは、勉強会は部屋でやることだけではないと捉えている。「保存会」と交流のある関西学生考古学研究会も、実際外へ出て、活動することに幅が出るという。また活動を通して親睦をはかるのが一つの場所であると指摘する。定年退職し仕事がなくなると、同僚との人間関係が減るが、それはあらたに地域の人との人間関係を築くということにもなる¹¹⁶。会員同士が保存会の作業を通じて人間関係をつなぐ要素がある。これが自己の生きがいにもなり、孤独にはならないという生涯学習のある部分ではないかとも考えられる。しかしKは、自らの保存会とのかかわりを、生涯学習とは考えていない。

生涯学習という意識は全くありません。定年退職する前からずっとやって来て、特に広報とか会報を助けるのは、連続してやってきました。生涯学習という観点は思いませんでした。自治連合会の会長さんから言われて「じゃ、やりましょうか」でやってきました。構えることはなかったですね。こちらが問題に付き合ってきた。だから、自分としては生涯学習というと、身構える感じですね。

「自然を守る会」においても、会員同士の人間関係は、上下関係のない公平さがあり、議論しあい、相互に学びあい、調べあつてえた知識を、会員同士に還元している。親の会（本部役員のひとたち）は、会員の活動を手助けしているとMは説明する。

グループによって楽しみがね、里山クラブだったら、昼の料理を楽しみにいかはるね。手伝ったりね。また小泉川クラブというのが、桂川から源流まで、菊の群生地を守る調査とか、一人一人がみんなグループごとに楽しみを自分たちで考えてます。役員はやってほしいことを応援しています。山歩きしても、生息を調べるのもお金が要らないし、自然保護っていうのは、あまりお金いらないます。

一方「保存会」は古墳保存を通して、次世代への歴史や文化の継承を重視している。桂坂

¹¹⁶ 人間関係の変容については、第2章第2節参照。

小学校 3 年生が「地域学習－桂坂地域探検隊－」として、6 年生が「歴史学習」として古墳見学に来る。子どもたちの地域歴史学習に、保存会は「古墳の森」を学習場所として提供し、ボランティアとして会員が説明を行っている。次に挙げたのは、2014 年 6 月 19 日発行の会報No.4 に掲載された桂坂小学校 3 年の子どもたちの感想の一部である。

古ふんの森さんへ

古ふんの森はイノシシがでるけど大しぜんを見せてもらっておもしろかったです。古ふんのどうくつの中にはいったのは初体験で、すごくしぜんで、はこぶ時、バラバラではこんで、ならべる所をまちがえないように、番号を書くというアイデアもすごいと思いました。とても広くしぜんで、とてもおもしろかったです。 (F 男子)

古ふんの森のみなさんへ

わたしは、イベントの火おこしや、1 年に 1 回だけ入れる、おはかがそろったこふんの森が大好きです。わたしは、こふんの森がかつらぎ公園にあるというのをはじめてしました。わたしは、あんなにたくさんのおはかがあるとは思わなかったので、すごいなあと思いました。いろいろお世話になりました。 (I 女子)

感想を読んだ「保存会」の人たちは、子どもたちから、新たな学習課題を発見し、次のように報告している。課題の克服は、地域や教育に還元されていく。

小学生 3 年生の子たちの感想文を読んで、「古墳の森」の維持・保存活動にとり大きな励みとなりましたし、また、後々に伝えていく責任の重さも感じました。私たちは古墳の事を普段は文字・文章で伝えており、そのために、聞きことば（音声で伝えることば）として果たして聞き手にうまく伝わっているのか無頓着でした。例えば、「移築古墳」や「盗掘」などは日常生活とはちょっと無縁のことばです。今後はその説明にも一工夫が必要ですし、見学の折にその場で見てもらう、分かりやすい解説書・図面なども用意しておいたほうがよさそうです。

高齢者らが地域の子どもの学習に協力し、子どもたちからあらたな発見をえて、保存会の活動に活かしていく。地域課題が学習課題となり、次世代への継承という生涯学習の特

性が見受けられる。世代を超えケアリングを通した人間関係は、高齢期の生涯発達を考えると、一つの方向性を示しているものと考えられる。

3.自己と社会

公民館などで行われる社会教育と比べて、「京都教科研」での学びは自主性、独立性、平等性をもつ生涯学習としての特性があると考えられる。「京都教科研」の活動は、高齢者の孤独の克服、自立支援に役立っているのかも知れない。カルチャースクールや生涯学習講座、公民館での催しとは、違った特性があることを Y は感じ取っている。

K へのインタビュー調査から、地域の課題解決型学習としての生涯学習の役割や可能性を考察した。K は 2015 年 4 月で 80 歳、桂坂に転居してから 5 年目、52 歳の時「しらかば自治会」の会長となり、自治連合会¹¹⁷にかかわりはじめ広報係を引き受けた。その頃に古墳の保存運動の地域問題がでてきたのである。

2010 年（平成 22 年）に京都新聞に記事が載りました。古墳の森の発掘調査なさった人たちが 1980 年頃ですね。その時に埋蔵文化財だとか西洋環境開発の担当者、松竹京都撮影所の人たちが 4 人ほどの人たちが、この記事を見て古墳の森がかなり荒れてると、まあそう言うようなことで何とかしなあかんと、松竹のプロデューサーの方と大枝中学校の先生が、発掘調査を撮影した 16 ミリのフィルムに収めてあったんですね、それを DVD に編集し直して、大枝中学校の方へもっていかれたんです。この先生が桂坂自治連合会の方に、そのことで話しをもってこられました。

高齢化は地域社会から影響が出てくると思われる。会員の多くは、高齢化していく。その先をどうするかという課題は切実である。リタイアしても 65 歳・66 歳くらいの人は作業などができるという。地域外の参加者をいかに増やすかという点で、「保存会」は学区外の人にも発信していく工夫を考えている。

現在、K は古墳のことを小学生にもわかるように教材化しようとしている¹¹⁸。また大枝小学校、大枝中学校など近隣の学校には資料を渡し、大学生など若者への参加も呼びかけ

¹¹⁷ 桂坂地域には各地区に自治会がある。かえて自治会、しらかば自治会、けやき自治会など 16 の自治会それぞれが自治会館をもち活動している。各自治会から代表が出て、桂坂全体の組織である桂坂自治連合会を組織している。

¹¹⁸ 桂坂古墳の森保存会は『桂坂にある大枝山古墳群—小中学生のみなさんに』を 2015 年 10 月に完成させている。

ている。地域の課題を伝えようとしてきた K は、「現職のころからかかわってきただけ。自然に接してきました。」「地域と人間関係を広げているのは、今までの生き方ですね？」と語り、若いひとに期待をもっている。

これら三つの団体は、社会教育における活動とは異なり、自主的、主体的な学習活動が中心である。一方で生涯学習社会を推進する自治体行政の取り組みもある。生涯学習センター設立など、法律においても生涯学習施策は臨教審以後すすめられている。行政が推進するとしても、強制力を働かせることはできにくいものと考えられる。団体の活動と行政のすすめる生涯学習との関係性、「自然を守る会」の活動と自治体との関係で、困ること、または支援されるということはあるのだろうか。「保存会」と同様に「自然を守る会」も、行政の役割は活動に伴う環境整備だと強調している。今後の生涯学習のあり方の基本を、示しているのではないだろうか。M は行政との関係について次のように説明する。

生涯学習というかね、僕はね役所（自治体）からね、支援もらおうという気がないんです。財政的にも一切、助成金ももらわないようにしているんです。助成金ももらわずにできるだけ自主的にやる。

生涯学習の拡大を行政や地方自治体は、ボランティア団体や地域団体の交流会を催し、相互交流と情報交換をすすめているが、必ずしも成果はあがっていないと M は指摘する。

行政は交流会やるんですがね、あんまりボランティアの発展につながらないですね。やはり自分から興味ある団体へ行って、はなしをきいていかないとだめです。生涯学習センターも集約してはいるけど、つなごうとしてもつながらないし。その会が自分のところで意欲を持っていけないとだめみたいです。外へ出て行こうという意欲に欠けるとひろがらないです。

M は長く「守る会」をまとめてきた経験から、社会・地域に貢献するという気持ちも、下記引用のように強い。地方行政では、改善できない環境政策の部分に、「自然を守る会」ができることで協力してきた。行政が主体的に生物環境を守る施策を構築することに期待している。

僕は地域社会に貢献するという気持ちはもってますけども。「会報」に投稿する人たちも、そう意識を持ってると思いますね。自分で調査をして、その結果を「会報」に発表できるんです。そういう人はやっぱり自分でやったことを載せてもらったら、社会的な意味があるんだなと思いますね。社会貢献、自然保護をもっと国民的なものになりたいという気持は、僕自身もでてきてます。自然を守ろうと思うと、地元の人も話しをしなければならない。

第3節 インタビュー調査の考察

1. 社会教育の実践と生涯学習

インタビューを行った学習団体に注目する際、従来の社会教育の展開と、実際行われてきた日本国憲法下での社会教育内容が、学校教育ではできない教育内容を蓄積したことは見落としてはいけないだろう。戦前では、自治の訓練は家庭にはじまり、つづいて学校が協力して涵養に努め、さらに社会教育が加わることによって「完全なる陶冶」が行われるとする主張もあった¹¹⁹。各地域での社会教育実践のなかに、生涯学習としての芽を育てたものがあり、そこに焦点を当てることが必要である。社会教育実践から生涯教育を捉え、そこにある生涯学習観を確かめることは、地域社会に貢献する生涯学習を見いだすことに繋がるものと期待できる¹²⁰。例えば長野県松川町の健康学習は、生活の延長として派生する地域課題を仲間（グループ）と共に明らかにし、築きあげた社会教育実践であった¹²¹。この実践では学びの継続性を維持するために、専門家や社会教育に携わる人が学習者を支援した。その後グループ学習は意識の変革をもたらし、さらに学ぼうとする動機となっている。

学習権のもとに地域課題解決にとりくむとき、もはや社会教育から自立しはじめるものと考えられる。生涯学習として独自性を保つのである。学習者の主体性は、松川町の健康学習において、契機は社会教育行政であっても、継続した取り組みは生涯学習として発展していくものと確認できるのではないだろうか。

¹¹⁹ 松田武雄「乗杉嘉壽の教育改革論の検討」『九州大学大学院教育学研究紀要』第3号、2000年、p.4。

¹²⁰ 宮坂広作、1990年、p.14。

¹²¹ 松下拓『健康問題と住民の組織活動—松川町における実践活動—』勁草書房、1981年。松川町の地域の母親たちがつくる若妻会の虫歯学習の取り組みから、虫歯の原因は祖父母が与えるおやつだという疑問を、アンケート調査結果により、母親が与えていたことを突き止め、学習者である若妻会の意識変革をもたらした。

2.社会教育行政と生涯学習

生涯学習が広がる以前から、すでに社会教育は日本で一定の市民権を有していた。小川は、我が国では少年や青年に対する指導の手立ては「学校教育」と呼ばれ、学校の教育活動以外の組織的な教育活動のほうが「社会教育」と呼ばれている¹²²と説明している。識字教育や外国語学習など緊急性の高い課題には、生涯学習に負うのではなく、人権保障の観点からも社会教育の役割は大きいと考えられる。エッソーレ・ジェルピは、生涯教育には、マイノリティーの利益を重視することや、自らの教育の目標、内容、方法を主体的に決定していく自己決定学習（self-directed learning）¹²³が重要だと強調した。このことは、学習条件の整備、機会の提示という部分で、社会教育が担ってきたものと考えられる。

しかし社会教育法は、公益の求める学習の範囲を示すものであるため、学校という場所以外で公権力を行使しやすい教育の場を、社会教育という分野に担わせるとすれば、権力による統制と、国民教化の装置になる危険性を今日もなお孕むことにもなる。松下圭一が『社会教育の終焉』¹²⁴で指摘した市民自治形成と社会教育との関連性に対して、教育行政はその有用性を示さなければならない。市民文化活動が活発化すればするほど、社会教育による「指導・援助」という考え方は威信を失い、自由な市民文化活動が広がれば広がるほど、社会教育行政の比重は低下すると松下は指摘しているのである¹²⁵。

社会教育行政と生涯学習のつながりは、自主的な学びの構築の問題となる学習権と教育行政の役割の明確化をもたらす。ジェルピが指摘した、すべての人々の参加、マイノリティーの重要性の意味は、公権力の統制と多数派の横暴への警鐘とも読み取れる。

ただ社会教育法下でも、本来あるべき主体性、自立性を据えた学びが、生涯学習にあることは、インタビューからも理解できる。民営化にともなう学習者の格差、市民自治による公民館等の役割など、社会教育論での課題はあるとはいえ、行政が把握していない、地域で培われた学習団体に学ぶところは多い。生涯学習における重要な学習理念が潜んでいるように思われる。

¹²² 小川利一編、1999年、p.105。

¹²³ 片岡弘勝「エッソーレ・ジェルピ氏の生涯教育論における自己形成の論理」『社会教育文献研究』第8号、1989年、p.32。

¹²⁴ 松下圭一、2003年。

¹²⁵ 山本思外里『大人たちの学校—生涯学習を愉しむ—』中央公論新社、2001年、p.129。

3.学習団体と生涯学習との関連性

A（自己発達型）の「京都教科研」の活動は、定年退職後の教員を含めて学習活動を行っている。設立当初は、不登校やいじめ、発達課題を抱えた子どもたち、授業実践などをおしての子ども理解や、学校内外での教育問題、学校運営など、現職教員の悩みを改善する一助として会は機能していた。今日、早期退職者や定年退職者の多くが会に参加している。このような退職者は子ども理解や教育課題を現場から少し離れて、間接的にまた客観的に教育を捉えようとしている。現職を離れて退職後も彼らが会に参加する意味はどこにあるのかを考えると、教育をテーマに学びを継続することが、高齢期の自立、自己の発達と成長を支えるものと確信するからであろう。さらに社会的意識の形成を培う生涯学習の場としての役割を担っているものと理解できる。

B（ケアリング型）の「保存会」やC（地域社会貢献型）の「自然を守る会」らの活動は、地域にある文化財保護や、自然の環境保全という独自の課題から始まっている。古墳発掘にかかわった人々や、文化財に関心のある労働者、自治会や自治体行政の協力の幅を広げ、関心の向かうところとなったことがきっかけである。単なる古墳の維持管理をこえて、保存運動が広まるにつれ、「保存会」の結成から地域の歴史、文化、自然、環境、まちづくり、住民の暮らしへと興味関心が拡大し、行政の思惑とは別に、主体的な学びの構築がなされている。

地域で活動する生涯学習は、学習権の具体的行使であるとはいえ、社会教育行政と深く関わっている。地域の課題を解決する目的で「保存会」も「自然を守る会」も粘り強く学習を続けてきた。地方自治体や地域住民に地域課題が認識されたことで、大枝山古墳は京都市の管理となり、「自然を守る会」は里山を地主から借りることができた。生涯学習は、市民的教養を促進し、住民自治にもとづく地域行政を成長させる可能性もある。

ネル・ノディングスのいう「動機づけの転移」¹²⁶はケアリング論でのみ指摘されるのではなく、生涯学習においても起こりうることもかもしれない。そうであれば、きっかけは何であっても、意欲、関心、行動は生涯学習の本質に迫っていくものと考えられる。

また各団体の参加者は定年退職者が多いことから、地域に根ざした高齢者の生涯学習的な場として、機能し始めているものと考えられる。清掃活動や森や河川の保全、考古学的な専門的知識や自然観察など、野外での活動を重視するのは、参加者同士が作業を通して、

¹²⁶ 深谷友里香、2014年、pp.31-32。

深谷によると動機づけの転移とは、関わることで動機が生まれケアの人間関係へと成長することである。

人間関係を肌で感じていける集団としての連帯を、意識していることに他ならない。相互に支え合う人間関係が、生きがいとなること、ここにケアリングの要素をよみとることができよう。桂坂小学校の子どもたちとの交流は、高齢者の立場からみれば、生涯発達に関連をみる。子どもから発せられた言葉や気持ちに、高齢者は反応し子どもの成長を支えると同時に、自らの発達の基盤となるという双方向的な発達が、「保存会」の活動に見い出せるのである。第一章で考察した高齢期の発達における要素に気づくことができよう。

生涯学習はジェルピのいう自己決定学習¹²⁷から派生して、地域の課題解決学習へと深化していくなれば、地域社会に貢献することを、「保存会」の活動は示している。ただ会長 K は保存会の活動が生涯学習だとは思っていない、「考えてもみなかった」と語っている。生涯学習をするために、保存会活動をしているのではない。目の前の自己の課題、それが地域の問題であっても自己の課題として、何とかしなければと行動を起こした。一つずつ、解決をしていく。退職前からの生き方が、いまの自分の活動であると内省している。

三団体のインタビューイがともに語ることは、生涯学習が先にあるのではなく、その活動は、生涯学習的であったということなのである。本研究で考察している生涯発達、ケアリング、学習権の3要素を兼ね備えた活動が生涯学習であると想定するとき、これら三団体の活動は、生涯学習であると規定できるのである。

¹²⁷ E・ジェルピ(前平泰志訳)『生涯教育』東京創元社、1983年。

終章

研究におけるアンケート調査対象は退職教員が主であって、高齢者全般を調査したものではない。また対象者の大部分が京都府内在住であるため、地域毎の比較は対象外であった。加えて退職時の勤務校では中学校が少ないため、地域間と校種間の比較検証は十分ではない面があるが、退職後の生活の変容と志向性は、教員の高齢期のものとして一般化できるものと思われる。

インタビュー調査は、社会教育行政も把握していない地域学習団体¹²⁸を京都・乙訓地域の3団体を対象とした。自然環境、歴史文化、教育などは各地域の共通課題と思われる。代表者は3名とも団体の創設に関わっていることから、目的、意義、課題の歴史的過程について明解な説明があり、設立当初の苦労や期待が聞き取れることができた。そこで共通することは、地域課題、学習課題に直面し、その克服のために団体が結成されていることである。生涯学習のために、先行して設立されたわけではない。生涯学習は課題解決に向けての方法であったのである。

内閣府の調査は、20歳以上の成人を対象としているため、今回の調査と全て比較はできないが、場所・仲間・きっかけが生涯学習への参加を促す要素は共通している。ケアリングは「動機づけの転移」よっても起こりうることから、退職後の生活の変容における動的志向性は注目されてよい。

生涯学習の言説の混乱については、高齢期の生涯学習に限定して論じた。本研究成果から、講座、教室などに参加することが生涯学習であるとする一般的な見方は、生涯学習の本質を見過ごしてしまう一面があるが、参加意欲から発展的にかかわる可能性もあることから、研究で指摘した生涯学習への窓口であることが読み取れよう。すなわち、生涯学習とは主体的な選択による学びであり、そこにある人間関係に意味があり、地域課題が学習課題となるとき、自己実現と結びつくのだと理解できる。

¹²⁸ 社会教育では、地域社会において自主的に編成され、主体的に学習活動を展開している集団を「地域の学習集団」と呼んでいるが、本研究では社会教育行政が直接関係していない集団としてとらえている。

1. 各章のまとめ

第1章では高齢期における生涯学習の特性を考察することによって、あわせて生涯学習の言説の混乱を整理することを試みた。生涯学習は自己の発達、自己と他者の人間関係、自己と社会とにかかわる統合的な活動であると論究した。学校カリキュラムの延長のような教え、教えられるというものではなく、この3つの特性に依拠するときを、本来の意味での生涯学習と指摘した。高齢期における発達にかかわるという意味からも、これらの特性が必須なのである。そこで初めて生涯学習は存在意味をもち、自己実現へと向かうのである。マズローは「人は、自分になりうるものにならない。人は、自分自身の本性に忠実でなければならない。このような欲求を、自己実現と呼ぶことができるであろう」¹²⁹と記している。

第2章では、生涯学習を牽引する集団として退職教員に注目した。学習とかかわり、地域に根ざした職種であることから、教員こそ先進的に生涯学習を理解する集団と予想されるからである。退職教員の生活の変容と課題についての調査結果は、職種による格差よりも年齢による共通項を優先できると判断し、高齢期一般の課題として当てはまるものと考ええる。調査結果によると、退職教員は、高齢期での生きがいに結びつくという理由から、生涯学習には肯定的であり、積極的な姿勢がみられた。自由記述から生活志向性の特徴を探究した結果、動的志向性が高く、活動的な高齢期であることがわかる。機会さえあれば、退職教員は生涯学習に参加し、地域に貢献し、専門性を還元する意欲も高いことは、アンケート調査から示唆された。教員は生涯学習社会にとって重要な位置にあると期待できる。

第3章では、社会教育との関連性や実践の中に、生涯学習への可能性があることを指摘した。地域の3つの学習団体へのインタビュー調査から、第2章で検証した生涯学習の特性を示し、第1章で論究した生涯学習が自己実現となる3つの特性を例証した。これらの学習団体は自己の発達、ケアリングによる人間関係、地域課題の解決につながる活動を広げている。また大人が学び子どもが育つという地域に根ざした共育の側面があることも理解できる。教育行政が、生涯学習の自主性、主体性を支える役割があることも例示した。

¹²⁹ A.H.マズロー（小口忠彦訳）『改訂新版 人間性の心理学—モチベーションとパーソナリティ』産能大学出版部、1987年、p.72。

2. 全体のまとめ

先行研究の多くは、生涯学習が高齢期の生きがいとなり、人生を豊かにするという視点はあつたものの、自己の発達をもたらす要因は何かという点が明らかにされてこなかつた。また退職教員の高齢期についての研究は未整理である。生涯学習の定義も、法律や行政から援用される傾向があり、また学校教育カリキュラムに近いとらえ方から脱却できていないと見受けられた。そこで内発的動機づけによる選択や自己効力感など発達心理学の成果を踏まえて、生涯学習の再定義を研究で論究した。

高齢期における生涯学習は、自己実現の方向性を保持する。それは疎外の克服であることを意味している。他者や社会とのかかわりにおいて、統制、喪失、外発的動機づけは、自己実現を阻むものと推測できる。主体がうみだしたものに隷従する関係性、すなわち敵対的関係になることは疎外である¹³⁰。つまり生涯学習が内包する選択、補償、内発的動機づけ、ケアリング、自律は、疎外の克服の要素としてとらえることができるという新たな仮説を本研究から見出すことができる。M.チクセントミハイは「人間関係に関わる活動によって内発的報酬を得ようとする人々の疎外の程度は低い傾向にある」¹³¹と統計的分析で論証している。

「退職教職員の生涯学習に関する調査」結果が示していることは、専門性の高い職業である教員の知識と経験が、地域社会に還元できれば、そこに新しい生涯学習の場が機能することである。同時に「生活の質」をふまえた高齢期の生きがいを支える居場所ともなる。地域の伝統文化、歴史の継承、自然環境の保全などにおいて、子どもたちを含み世代を超えて、住民をつなぐ学習の場は、地域社会を発展させるものとして期待できよう

最後に、本研究で考察できなかった2つの論点を、今後の課題と展望としたい。1つは、生涯学習社会と生涯現役社会との関係である。人口減少と高齢化の急速な進行は、定年退職後の生活を、働き続ける生涯現役社会へと、行政・企業などに意識変革をもたらしていると思われる。高齢期の生活を安定させる必要から、人々が労働を自由に選べず、生涯現役が強いられる状態であるならば、自由な学習時間は確保し難いだろう。そこで、労働も学習も自己にとって生きがいとなる社会を構築することは、生涯学習を支える上で重要な課題と思われる。退職後の生活の安定が確保され、労働は自由な選択によるものであり、働き続けても生涯学習に参加できる自由時間が確保される必要があろう。そのためには労

¹³⁰ マルクス（三浦和男訳）『経済学＝哲学手稿』青木書店、1962年、pp.108-139。マルクスは疎外された労働を論じ、労働による疎外以外に、人間から人間が疎外される人間疎外についても言及している。

¹³¹ M.チクセントミハイ、1979年、p.229。

働環境や、福祉制度の改善を含む社会全体の整備が必要である。生涯現役社会であっても、生涯学習が共存できる社会は、成熟した豊かな社会と見て取れる。生涯学習の拡大は社会全体の豊かさの指標とされてよい。

2 つは生涯学習とノンフォーマル教育との関係である。高齢者の自己実現を支え、地域の課題解決につながる生涯学習は、学校教育で実施される平和学習、歴史学習などの追加学習を補完できるのではないだろうか。つまり学校の外で行われる柔軟な参加型教育としてのノンフォーマル教育¹³²と、地域で活動する生涯学習がつながるなら、そこに新しい共育¹³³の可能性をみることができよう。子どもたちを含む学習参加者は、身近な生活課題から、地域課題を学ぶことになり、今後の展望として生涯学習は、市民自治をささえる学習として機能するものとする。

¹³² 丸山英樹 大田美幸編『ノンフォーマル教育の可能性—リアルな生活に根ざす教育へ』新評論、2013年、p.39。

¹³³ 渋谷忠男は教育を共育ととらえたことは、第1章に既述。

参考文献・資料一覧

論文

- 浅野志津子「高齢者の生涯学習参加に対する自己効力感—放送大学生を対象に—」『日本教育心理学会総会発表論文集』第42巻、2000年、p.280。
- 岩原明彦 八田武志 川上綾子「高齢者の生涯学習に対する意識構造」『人間環境学研究』2(1)、2004年、p.431。
- 小林建一「教育における『ケア』の哲学の境位：『ケア』力の生涯発達と学習」『日本教育学会大会研究発表要項』70、2011年、pp.244-245。
- 天野正子「ライフコースと教育社会学—特集にあたって」『教育社会学研究』第46集、1990年、pp.5-12。
- 今津孝次郎「教育言説としての『生涯学習』」『教育社会学研究』第54集、1994年、pp.41-60。
- 入江詩子 佐藤快信 菅原良子「ボランティアと生涯学習との接点」『長崎ウエスレン大学現代社会学部紀要』5(1)、2007年、pp.51-62。
- 宇佐見香代「下中弥三郎の教育思想：教育的価値論を中心に」『奈良女子大学教育学年報』第8号、1990年、pp.53-72。
- 大塚洋子「退職教員の地域社会活動参加」『日本家政学会誌』Vol.46、No.2、1995年、pp.107-118。
- 片岡弘勝「エッソーレ・ジェルピ氏の生涯教育論における自己形成の論理」名古屋大学『社会教育文献研究』第8号、1989年、pp.31-38。
- 金侖貞「社会教育における学習権概念に関する一考察」東京大学『生涯学習・社会教育学研究』第28号、2003年、pp.53-61。
- 桑原敏明「生涯学習権保障の探求」『日本教育行政学会年報』No.33、2007年、pp.280-291。
- 齊藤ゆか「定年退職後の生活の変化と個のボランティアリズムの形成要因—『プロダクティブ・エイジング』を可能にするための教育・学習の方向性—」『聖徳大学生涯学習研究所研究紀要』1号、2003年、pp.67-81。
- 庄井良信「弱さと失敗をいとおしむ<視線>」教育科学研究会『教育』4月号、819号、2014年、pp.5-12。
- 城ヶ端初子 樋口京子 脇本澄子 井上康子「ケア・ケアリング概念および看護理論の現状と展望」『大阪市立大学看護学雑誌』第4巻、2008年、pp.1-10。
- 新海英行「地域のエンパワーメントと住民の主体形成—地域づくりは人づくり—」『名古屋柳城短期大学研究紀要』第35号、2013年、pp.1-13。
- 住野好久 中山芳一「教育実践における発達支援・権利保障・ケアリングの三位一体に関する研究」『岡山大学教育実践総合センター紀要』第10巻、2010年、pp.21-30。

高島涼子「高齢者生涯教育における図書館の役割」『京都大学生涯教育学・図書館情報学研究』Vol.4、2005年、pp.195-202。

深谷友里香「ネル・ノディングスのケアリング論についての一考察―「行い」と「関与」に着目して―」『武庫川女子大学大学院 教育学研究論集』第9号、2014年、pp.29-35。

細江容子「退職教員における生活満足度の規定要因」『上越教育大学研究紀要』No.18、1998年、pp.425-437。

堀薫夫「＜誌上シンポジウム＞生涯発達論と教育提案論文」『名古屋大学教育学部紀要教育心理学科』Vol.38、1991年、pp.16-19。

堀薫夫「ポール・バルテスの生涯発達論」『大阪教育大学紀要 第IV部門』第58巻、第1号、2009年、pp.173-185。

松田武雄「乗杉嘉壽の教育改革論の検討」『九州大学大学院教育学研究紀要』第3号、2000年、pp.1-21。

南本長穂 加野芳正 村上光朗「生涯学習の視点からみた教師教育の課題・現職・退職教員への質問調査から」『日本教育社会学会大会要旨集録』Vol.41、1989年、pp.109-111。

村上光朗 加野芳正 南本長穂「退職教員の生活実態と学習活動 ―生涯学習の観点から―」『香川大学教育学部研究報告 第1部』79号、1990年、pp.97-136。

森田婦美子「介護予防教育 その1―高齢者の発達と教育ニーズ―」『奈良佐保短期大学 研究紀要』第15号、2008年、pp.93-99。

李義昭「福祉社会と生涯学習」『追手門経済論集』48(2)、2014年、pp.75-113。

書籍

A.H.マズロー(小口忠彦訳)『人間性の心理学―モチベーションとパーソナリティ』産能大学出版部、1987年。

E.ジェルピ(前平泰志 訳)『生涯教育』東京創元社、1983年。

M.チクセントミハイ『楽しみの社会学―不安と倦怠を越えて―』思索社、1979年。

OECD 教育研究革新センター(小川麻紀 徳永優子訳)『脳からみた学習―新しい学習科学の誕生』明石書店、2010年。

S. J ブレイクモア U. フリス(乾敏郎 山下博志 吉田千里訳)『脳の学習力―子育てと教育へのアドバイス―』岩波書店、2012年。

伊古田俊夫『社会脳からみた認知症』講談社、2014年。

上野千鶴子 編『「女縁」を生きた女たち』岩波書店、2008年。

エドワード・L・デシ リチャード・フラスト（桜井茂男訳）『人を伸ばす力 内発と自律のすすめ』新曜社、1999年。

大田堯『かすかな光へと歩む 生きることと学ぶこと』一ツ橋書房、2011年。

小川利夫 編『生涯教育』日本図書センター、1999年。

小国喜弘『戦後教育のなかの＜国民＞—乱反射スル「ナショナリズム」—』吉川弘文館、2007年。

柏木恵子『おとなが育つ条件』岩波書店、2013年。

柏木恵子 古澤頼雄 宮下孝弘『新版 発達心理学への招待』ミネルヴァ書房、2005年。

神谷美恵子『こころの旅』日本評論社、1974年。

久保嘉邦『定年後学習のすすめ 第二の人生を楽しむために』文芸社、2014年。

佐藤忠男『学習権の論理』平凡社、1973年。

シーナ・アイエンガー(櫻井裕子訳)『選択の科学』文芸春秋、2014年。

渋谷忠男『学校は地域に何ができるか』農山漁村文化協会、1988年。

渋谷昌三『老いを愉しむ—老境の心理学』角川書店、2015年。

島田修一 編『地域にくらしと文化をひらく—社会教育実践の創造』国土社、1987年。

高島明彦『淋しい人はボケになる 認知症になる心理と習慣』幻冬舎、2014年。

高橋恵子『第二の人生の心理学—写真を撮る高齢者たちに学ぶ—』金子書房、2011年。

高橋恵子 波多野誼余夫『生涯発達の心理学』岩波書店、1990年。

田中雅文・坂口緑・柴田彩千子・宮地孝宣『テキスト生涯学習—学びがつむぐ新しい社会 第二版』学文社、2009年。

ダニエル・ピンク（大前研一訳）『モチベーション 3.0—持続する「やる気！」をいかに引き出すか』講談社、2015年。

中西正司 上野千鶴子『当事者主権』岩波書店、2003年。

日本生涯教育学会編『生涯学習事典』東京書籍、1990年。

ネル・ノディングス(立山善康 林泰成 清水重樹 宮崎宏志 新茂之訳)『ケアリング 倫理と道德の教育—女性の観点から』晃洋書房、1997年。

広松伝 渋谷忠男ほか『地域が動きだすとき』農山漁村文化協会、1990年。

舟島なおみ『看護のための人間発達学 第4版』医学書院、2011年。

堀薫夫『教育老年学の構想—エイジングと生涯学習—』学文社、1999年。

堀薫夫『生涯発達と生涯学習』ミネルヴァ書房、2010年。

堀尾輝久『人権としての教育』岩波書店、1991年。

松下圭一『社会教育の終焉 新版』公人の友社、2003 年。

松下拓『「健康問題」と住民の組織活動—松川町における実践活動』勁草書房、1981 年。

マルクス『経済学＝哲学手稿』青木書店、1962 年。

丸山英樹 太田美幸 編『ノンフォーマル教育の可能性—リアルな生活に根ざす教育へ』新評論、2013 年。

宮坂広作『生涯学習の理論』明石書店、1990 年。

宮原誠一『社会教育論』ほるぷ、1984 年。

ミルトン・メイヤロフ(田村真 向野宣之 訳)『ケアの本質—生きることの意味—』ゆみる出版、2007 年。

山本思外里『大人たちの学校—生涯学習を愉しむ』中央公論新社、2001 年。

ホームページ

京都府教育庁「京都府公立学校退職教員教育サポート支援システム」

http://www.kyoto-be.ne.jp/kyoshoku/cms/?page_id=107、2016 年 1 月 11 日取得。

生涯学習ビジネス「カルチャーレストラン」<http://www.cosmotopia.co.jp/culture/>、2015 年 6 月 22 日取得。

森林総合研究所「ウラジロミドリシジミ」<http://www.ffpri.affrc.go.jp/labs/seibut/bcg/bcg00019.html>、2015 年 7 月 20 日取得。

総務府統計局「高齢者の人口」<http://www.stat.go.jp/data/topics/topi721.htm>、2015 年 12 月 28 日取得。

第一法律事務所「ボンボン山事件の一つの区切りに当たって」

<http://www.daiichi.gr.jp/publication/johobox/p-2012/p-071/>、2015 年 7 月 20 日取得。

文部科学省「公立小・中学校年齢別教員数」平成 24 年 3 月 31 日、

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_2.pdf、2015 年 11 月 25 日取得。

文部科学省「平成 25 年度学校教員統計調査」

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1356146_1.pdf、2015 年 12 月 28 日取得。

退職教職員の生涯学習に関する調査

調査のお願い

退職後の教職員が関わる生涯学習には、新しい可能性があると考えます。

このアンケート調査は、生涯学習のあり方を検証し、退職された教職員の現状と意識を知るために作成されたものです。回答は統計的に処理し、個人を特定することはありませんので、ありのままご回答ください。よろしくお願いいたします。

A (定年) 退職後の生活について、おたずねします。注) 回答の数字は人数、() 内は%。

* 調査票で「退職」とは 60 歳の定年や、早期退職を含んだ意味で使用しています。

問 1 あなたは「退職」後の現在、働いていますか（非正規雇用含む）一つだけ○をつけてください。

①教職員再任用 15(11.2) ②教職員の臨時雇用 20(14.9) ③塾 1(0.7)
④企業 2(1.5) ⑤団体 7(5.2) ⑥家業 7(6.0) ⑥働いていない 81(60.4)

問 2 退職後の生活で、かかわる時間が減ったものはなんですか。

減った順に 3 位まで順位をつけてください

①家族 ②趣味 ③同僚 ④運動 ⑤地域 ⑥会話 ⑦休養 ⑧友人 ⑨外出

	①家族	②趣味	③同僚	④運動	⑤地域	⑥会話	⑦休養	⑧友人	⑨外出
1位	2	2	70	6	3	10	3	4	13
2位	3	4	17	16	7	19	1	10	25
3位	0	2	14	18	4	21	1	15	19

問 3 退職後の生活で、かかわる時間が増えたものはなんですか。

増えた順に 3 位まで順位をつけてください

①家族 ②趣味 ③同僚 ④運動 ⑤地域 ⑥会話 ⑦休養 ⑧友人 ⑨外出

	①家族	②趣味	③同僚	④運動	⑤地域	⑥会話	⑦休養	⑧友人	⑨外出
1位	48	29	0	13	9	0	15	1	7
2位	15	39	1	12	11	5	20	8	10
3位	8	23	0	14	17	5	28	10	14

問 4 退職後、あなたが特に興味を持った事柄はなんですか。

3 位まで順位をつけてください

①家族 ②趣味 ③仕事 ④教養 ⑤地域 ⑥仲間 ⑦健康 ⑧生計 ⑨政治

	①家族	②趣味	③仕事	④教養	⑤地域	⑥仲間	⑦健康	⑧生計	⑨政治
1位	18	43	4	9	3	2	33	11	1
2位	15	29	3	14	8	9	37	7	1
3位	9	15	4	19	14	15	22	13	9

問 5 退職後の人生に必要なことは何だと思いますか。自由に書いてください。

問 6 あなたは、退職後に家事をよくするようになったと思いますか。一つだけ○をつけてください。

- ①そう思う 64(48.9) ②ややそう思う 36(27.5)
③あまりそう思わない 24(18.3) ④そう思わない 7(5.3)

問 7 退職後の人間関係で少なくなったグループに一つだけ○をつけてください。

- ①家族 0 ②友人 1(0.8) ③職場 119(92.2)
④地域 5(3.9) ⑤サークル（仲間） 3(2.3) ⑥その他 1(0.8)

問 8 退職後の人間関係で深まったグループを一つだけ○をつけてください。

- ①家族 33(25.8) ②友人 28(21.9) ③同僚 2(1.6)
④地域 28(21.9) ⑤サークル（仲間） 31(24.2) ⑥その他 6(4.7)

問 9 退職後の人間関係で深めたいグループを選んで一つだけ○をつけてください。

- ①家族 17(13.1) ②友人 36(27.7) ③同僚 7(5.4)
④地域 25(19.2) ⑤サークル（仲間） 42(32.3) ⑥その他 3(2.3)

B 生涯学習について、おたずねします。

問 10 一般的な「生涯学習」のイメージはどのようなものですか。

あなたが持つイメージについて強いものから順に 3 位まで順位をつけてください。

- ①幼児から高齢者まで、生涯を通じて学ぶこと
②生活を楽しみ、心を豊かにする活動をする
③趣味・教養を高めること
④高齢者の生きがいづくり
⑤公民館、生涯学習センターなど、公の機関での講座や教室における学習活動
⑥健康・体力づくりをする
⑦カルチャーセンターやスポーツクラブなど、民間の提供する講座や教室における学習活動
⑧職業上必要な知識や技能を身につけること
⑨学校における学習活動
⑩その他

	①幼児	②生活	③趣味	④高齢	⑤公民	⑥健康	⑦カルチャ	⑧職業	⑨学校	⑩その他
1位	37	38	19	9	4	14	6	1	0	1
2位	12	38	40	12	10	10	2	2	1	0
3位	10	21	35	16	8	20	12	2	0	2

問 1 1 あなたは生涯学習をしたことがありますか、またしていますか。一つだけ○をつけてください。

- ①よくしている 60(45.5) ②たまにしている 40(30.3)
③あまりしていない 24(18.2) ④全くしていない 8(6.1)

問 1 2 どのような分野で生涯学習をしたことがありますか、またしていますか。

一つだけ○をつけてください

- ①趣味や娯楽に関すること 45(36.6) ②健康やスポーツにかかわること 27(22.0)
③家庭生活に役立つもの 1(0.8) ④教養的なもの 34(27.6)
⑤地域の自然にかかわること 5(4.1) ⑥その他 11(8.9)

問 1 3 あなたは生涯学習をしようと思いますか。一つだけ印をつけてください。

- ①そう思う 92(69.2) ②ややそう思う 31(23.3)
③あまりそう思わない 8(6.0) ④そう思わない 2(1.5)

問 1 4 あなたが一番したいと思う生涯学習はどのような分野ですか。一つだけ○をつけてください。

- ①趣味や娯楽に関すること 41(31.5) ②健康やスポーツにかかわること 27(20.8)
③家庭生活に役立つもの 4(3.1) ④教養的なもの 38(29.2)
⑤地域の自然にかかわること 38(5.4) ⑥その他 13(10.0)

問 1 5 一般的に退職者が、生涯学習をする理由は何だと思われますか。

3 位まで順位をつけてください。

- ①余暇の充実 ②健康のため ③人間関係を広げる ④家庭生活に活用する ⑤自己の成長
⑥地域や社会をよくしたい ⑦その他 [その他の理由を書い下さい]

	①余暇	②健康	③人間	④家庭	⑤自己	⑥地域	⑦その他
1位	49	20	14	3	43	1	1
2位	32	36	24	2	22	13	0
3位	22	25	31	4	14	27	4

問 1 6 一般的に退職者が、生涯学習をしない理由は何だと思われますか。

3 位まで順位をつけてください。

- ①忙しくて時間がない ②きっかけがない ③費用がかかりそう ④身近な場所がない
⑤情報がない ⑥一緒に行く仲間がいない ⑦その他 [その他の理由を書いてください]

	①忙しく	②きっかけ	③費用	④身近	⑤情報	⑥一緒	⑦その他
1位	11	62	12	8	10	14	5
2位	8	29	19	27	17	22	2
3位	2	11	15	34	23	30	3

問 1 7 生涯学習は高齢者の自立心を支えるとおもいますか。一つだけ○をつけてください。

- | | | | |
|------------|----------|---------|----------|
| ①そう思う | 84(62.7) | ②ややそう思う | 41(30.6) |
| ③あまりそう思わない | 7(5.2) | ④そう思わない | 2(1.5) |

問 1 8 生涯学習は地域の課題などの解決に役立つと思いますか。一つだけ○をつけてください。

- | | | | |
|------------|----------|---------|----------|
| ①そう思う | 37(27.6) | ②ややそう思う | 64(47.8) |
| ③あまりそう思わない | 28(20.9) | ④そう思わない | 5(3.7) |

問 1 9 生涯学習は高齢者の孤独を克服すると思いますか。一つだけ○をつけてください。

- | | | | |
|------------|----------|---------|----------|
| ①そう思う | 66(49.3) | ②ややそう思う | 59(44.0) |
| ③あまりそう思わない | 9(6.7) | ④そう思わない | 0 |

問 2 0 生涯学習は、生きがいになると思いますか。一つだけ○をつけてください。

- | | | | |
|------------|----------|---------|----------|
| ①そう思う | 69(51.5) | ②ややそう思う | 56(41.8) |
| ③あまりそう思わない | 6(4.5) | ④そう思わない | 3(2.2) |

問 2 1 退職後も、あなたの専門的知識と経験は社会に還元できていると思いますか。
一つだけ○をつけてください。

- | | | | |
|------------|----------|---------|----------|
| ①そう思う | 45(33.6) | ②ややそう思う | 48(35.8) |
| ③あまりそう思わない | 29(21.6) | ④そう思わない | 12(9.0) |

問 2 2 退職後も、あなたの経験や専門的な知識を社会に還元したいと思いますか。
一つだけ○をつけてください。

- | | | | |
|------------|----------|---------|----------|
| ①そう思う | 58(43.3) | ②ややそう思う | 50(37.3) |
| ③あまりそう思わない | 22(16.4) | ④そう思わない | 4(3.0) |

問 2 3 あなたの経験を活かせる場があれば、参加したいと思いますか。
一つだけ○をつけてください。

- | | | | |
|------------|----------|---------|----------|
| ①そう思う | 59(44.4) | ②ややそう思う | 51(38.3) |
| ③あまりそう思わない | 17(12.8) | ④そう思わない | 6(4.5) |

問 2 4 「京都府公立学校退職教員教育サポートシステム」を知っていますか。

一つだけ○をつけてください。

- | | | | |
|----------|----------|------------|----------|
| ①よく知っている | 8(6.0) | ②ある程度知っている | 36(26.9) |
| ③あまり知らない | 37(27.6) | ④知らない | 53(39.6) |

問 2 5 退職教員教育サポートシステムに参加していますか〔またはしていた〕。

一つだけ○をつけてください。

- ①している〔していた〕 16(12.0) ②していない〔していなかった〕 117(88.0)

問 2 6 あなたはどのような分野の退職教員教育サポートシステムに参加していますか〔していましたか〕〔問 2 5 で①に○をした人だけにおたずねします〕当てはまるものすべてに○をして下さい。

注) アンダーラインは回答のあったところ

- ①初任者新規採用者研修指導員 4(25.0) ②教師力向上アドバイザー 1(6.3)
③常勤・非常勤講師 8(50.0) ④学習習慣確立支援事業 ⑤中 1 振り返り集中学習推進事業
⑥中 2 学力集中アップ講座 ⑦いじめ対策専門指導員 ⑧いじめ早期対応緊急指導教員
⑨生徒指導緊急指導教員 ⑩教育相談指導員 2(12.5) ⑪特別支援教育充実事業
⑫京都府立特別支援学校高等部進路支援事業 ⑬定時制・通信制教育就学相談員
⑭学校支援アドバイザー 1(6.3) ⑮高等学校就職支援教員 ⑯運動部活動振興事業

C あなた自身についておたずねします。

問 2 7 あなたの性別について、あてはまる番号に○をつけてください。

- ①男性 87(64.9) ②女性 47(35.1) ③女性・男性と答えることに抵抗がある人 0

問 2 8 あなたの年齢についてあてはまるものに○をつけてください。

- ①60 才未満 4(3.0) ②60～64 歳 56(41.8) ③65 歳～69 歳 30(22.4)
④70 歳～74 歳 18(13.4) ⑤75 歳以上 26(19.4)

問 2 9 あなたの住んでいる地域はどこですか。あてはまる番号に○をつけてください。

- ①京都市内 78(58.2)
②京都府内（市町村） 45(33.6)
③他府県（市町村） 11(8.2)

問 3 0 あなたの退職時の勤務校はどこですか。あてはまるものに○をつけてください。

①保育所・幼稚園	1(0.8)	②小学校	56(42.1)	③中学校	11(8.3)
④高校	55(41.4)	⑤支援学校	3(2.3)	⑥大学	3(2.3)
⑦その他	4(3.0)				

問 3 1 あなたは退職後、何年になりますか。

4 年以下	44(33.3)	5～9 年	42(31.8)	10～14 年	21(15.9)
15～19 年	13(9.8)	20 年以上	12(9.1)		

問 3 2 アンケートへの記入は（ ）年（ ）月です。

2014 年 10 月記入	27(20.3)
11 月記入	51(38.3)
12 月記入	2(1.5)
2015 年 1 月記入	53(39.8)

ご協力ありがとうございました