

定年退職期における生涯学習の支援の方向

久 保 喜 邦
(安田女子大学大学院)

【要旨】

定年退職は、雇用労働者にとって人生の一大転換期であり、定年退職時の学習は多くの関心事である。定年退職後の一定期間を定年退職期と定義し、その期間の学習について考察する。定年退職期の生涯学習では、就業時代に刷り込まれた前提や価値観及び行動様式を見直し、それまでの地位や役割から解放された新たな思考枠組みのもとで、自由と多様性が許容される個性的な高齢期の生き方を探求・確立することが課題となる。この関連で、古い思考枠組みを見直し、新しい思考枠組みの構築にかかわる「変容学習論」は、定年退職期の学習の在り方に関する生涯学習の研究において大きな示唆を与える。本研究は、メジローの変容学習論におけるパースペクティブ変容の過程に着目し、定年退職期における生涯学習の支援の方向を明らかにしようとしたものである。

1. はじめに

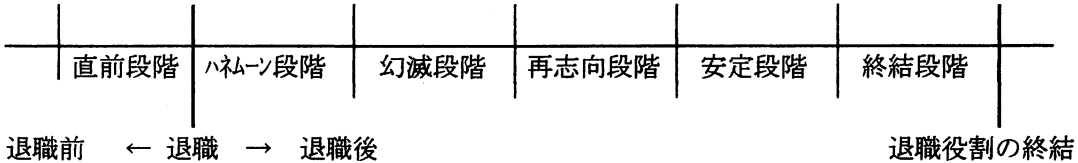
人びとは、個人の人生や職業や地域で新しい状況に出会った時、しばしば変化した状況に適応する上で困難を経験する。それはそれまでの経験や前提や価値が刷り込まれ、それが新しい選択に対して抑圧的に機能することによるものと考えられる。現代社会の多くの雇用労働者にとって、このような意味における状況の変化として、定年退職前後における人生・生活上の地位・役割の変化は最も重要な変化である。この時期にどのように対応するかは、個人的にも社会的にも多くの人の関心事になっている。その過渡期を成功裡に乗り越え得るか否かの鍵となるのは、当該個人が定年前の豊かな人生及び労働経験を定年後の新しい状況における成長と学習の基礎として、いかに資産化して、定年退職後の独自の人生・生活の実現と充実につなぐかである。その過程における円滑な移行を個人の知識、技能、価値、及び理解の面で開発・促進することがこの時期の生涯学習の中心的課題である。

本研究におけるこのような仮定と課題設定は、定年退職期における私自身及び同僚の実体験や体験談に基づいている。定年退職者にとって定年退職前後をつなぐ学習は、いわば個人のライフサイクルの変化や移行に対処するための学習課題であり、平均余命が延長する状況の中で、これまで以上に多くの人びとに重要性を増してきている。しかし、この時期の個人のパーソナリティの再編や意味パースペクティブの変容過程に焦点化した生涯学習の研究は、これまでなかったように思える。本研究は、このような問題意識のもとに、主題に関する基礎的な理論研究として、メジロー(Mezirow, J.)が提唱する「成人期の変容学習論」に着目し、定年後の限られた時期の学習支援の方向に接近を試みたものである。

2. 定年退職過程

定年退職とは、「一定の暦年齢に到達したならば職業活動から退く」社会的慣行であり、機能的には「一定の社会規範に従って、経済的に生産的な人間から非生産的な人間へと移行する地位と役割の変化」¹⁾を意味する。わが国の場合、「高年齢者等の雇用の安定に関する法律」によって、1998 年より、企業に対し 60 歳以下の定年退職を禁ずる義務を課しており、主要な企業では、概ね 60 歳が定年とされている。

アチュリー (Atchely, R. C.) は、『退職の社会学 (The Sociology of Retirement, 1976)』で、退職を社会的役割の変化として捉え、その過程を退職過程として、第 1 図に示すように 6 段階に分けて分析している。



第 1 図 アチュリーの退職の各段階

アチュリーによれば、人びとは退職の直前段階において、退職についていろいろな空想をめぐらす。ハネムーン段階では、人びとは退職前に空想したことを実行しようとする。今まで暇がなくてできなかったことを何もかもやりたがる幸福感に満ちた段階である。たいていの人はハネムーン段階をいつまでも続けることができず、やがて何らかの日常性の中に落ち着く。生活の満足を得ることができる日常性に落ち着き、安定段階にいたる人もいるが、人によっては退職に適応していくことが容易ではない。

ハネムーン段階が過ぎて生活のテンポがゆっくりしてくると、沈滞、幻滅、さらには憂鬱な気分を味わう人がある。退職前の空想が現実離れしていればいるほど、退職者は空しさと幻滅を感じることが多くなる。幻滅段階の後に来るのが、一種の出直しを図る再志向段階であり、人びとは最小限の満足が得られるような退職後の生活の仕組みと型を築こうとする。この段階で自分なりの価値基準を確立し安定段階に至る。多くの高齢者は、まだ安定段階にあるうちに死が退職者の役割を停止するが、一部の人は高齢に伴う病気や障害によって、退職者の役割から病人又は身体障害者の役割を持つことになる。終結段階は、退職者の身分を終わり被扶養者となる段階である²⁾。

この退職過程を学習の面から捉えるならば、人びとは退職前、経済的に生産的な人間として、日常的な知識に基づき新たな知識を獲得し、それを実際面で適用する実用的で社会順応的な学習を行なう。退職により、それまでに獲得した知識、価値、スキル、及び理解を活用して、退職後の生活を形成しようと試みる段階がハネムーン段階である。退職後、退職前に獲得したもので、退職という新しい経験に違和感を持つことなく対処する人は、そのまま安定段階を迎え、退職前に獲得した思考枠組みを温存したまま高齢期を迎える。ハネムーン段階で多くの人は、退職前に獲得したものでは、退職後の生活に充実感を抱くことができず、未知の状況との出会いを問題にし始める段階が幻滅段階である。この段階を経て、人びとは未知のものに対処するためのさまざまな学習を行い、未知の状況への対処方法を模索する段階が再志向段階である。この再志向段階で、未知の状況に対応する適切な対処方法が学習されるならば、その人なりに満足できる安定段階を迎えることができるが、適切な学習がなされず、再志向段階の学習が「狭い習慣的行為の範囲内に留まるよう

になればなるほど、自分の行為をその都度、内省や省察をしながら意味づけていく可能性はますます少なくなる」³⁾。このような状態で安定段階に至るならば、経済的に生産的立場で身に付けた思考枠組みを温存したまま高齢期を迎え、生産に従事しない人間の生活の意味を、「生産的」な人間の思考枠組みで捉えようとするために、高齢期を満足に送ることが困難になる。退職後、アチュリーが述べる安定段階に至るまでの段階で、どのような学習がなされるかによってその人の安定段階、すなわち高齢期の生き方が左右されるものと考えられる。

アチュリーは、退職過程の各段階は、退職の典型的な進行過程を示しているにすぎないのであって、退職の各段階を暦年齢とか一定の時期とかに結びつけて考えることはできない、としているが、レビンソン(Levinson, D. J.)の「老年への過渡期」の考え方⁴⁾を参考にすれば、退職時からアチュリーが述べる安定段階に至るまでの期間を4年ないし5年と考えることができる。本研究では、定年退職後アチュリーが定義する安定段階に至るまでの期間を「定年退職期」と呼び、レビンソンのいう「過渡期」と類似の性質を有する期間と考え、その期間の学習を定年退職期の学習として捉えることにした。

3. 経済的に生産的な人間的前提及び価値観

定年退職期の学習にかかわる第一の研究課題は、定年退職前の「生産的」な人間の思考枠組や行動特性の基礎となる前提や価値観を明らかにすることである。

近代社会では、働くための用具や設備を個人が所有することが困難となり、ほとんどの人びとは目的を持って合理的に組織された組織体に雇われなくてはならない。人びとは長年にわたる組織体の持つ前提及び価値観との相互作用のもとで、自己の前提及び価値観を形成する。前提とは、自明当然と考えられている仮定であり、価値観とは、前提と前提に基づくパースペクティブから生み出される視座である。

マートン(Merton, R. K.)は、合理的に組織された形式的組織の理想的なタイプをビューロクラシーとして捉え、「ビューロクラシーの構造とパーソナリティ(Bureaucratic Structure and Personality)」について述べている。

このような組織では、一連の職務や地位が組み合わされていて、職務と見なされる統合された行為が明確に区分され、分化した統制と制裁の体系は規程という形をとっている。役割の割り当ては、形式化されたインパーソナルな手続きによって確かめることができる専門的な資格検定に基づいて行なわれ、訓練された有給の専門家の活動は、明確に定められた一般的、抽象的規則に支配されるので、特殊な事例ごとにいちいち特殊な指令を発する必要はなくなる。認められた一つの地位から発する権威、すなわち統制権は、職務に伴うものであって、職務上の役割を遂行する特定の人物に具わっているのではない。ビューロクラシーの主な長所は、技術的能率にあり、正確、迅速、巧みな統制、連続、慎重、及び投入に対する適量の効果などが重視され、その技術について、経済上の私的な競争相手や潜在的な敵意を持った外部の政治集団には、こちらの情報がもれないようにする必要がある。ビューロクラシー構造のもう一つの特徴は、組織の構成員には共通の運命があると感じているが、人間関係の非人格化を強調していることである⁵⁾。

このビューロクラシー構造の特徴は、わが国の官僚制組織はもちろん、企業組織の実態

もこれに類似している。企業における組織を適正に構成するための原則は、①専門化の原則、②職務権限の原則、③例外の原則、④管理範囲の原則、⑤命令一元化の原則である。各組織はこの原則に基づき、具体的に「職務分掌規程」「権限規程」「就業規則」などの形で雇用労働者を規定している。全ての雇用労働者は、これらの規程のもとで行動することが義務付けられ、それが自明当然のこととされている。

「社会構造の効果は、結局において集団成員に適当な態度と心情をしみ込ませることができるかどうかに係っている」⁶⁾とされるように、組織は組織の特質に成員が順応することを期待すると共に、順応するように圧力をかける。目的を持つ組織に雇われている人間は、ビューロクラシー的前提の下で、自己の前提及び価値観を長年にわたり刷り込まれる。すなわち、規程に基づく判断及び行動、インパーソナルな手段による役割の割り当てと職務に伴う権威や統制権、技術的能率の重視と非開示性、人間関係の非人格化と運命共同体意識、このようなものを自明当然のこととする考え方が、「生産的」な人間には定着する傾向がある。その結果、長年組織構成員として生活してきた雇用労働者は、組織が持つ前提及び価値観を自己の前提及び価値観に投影したまま定年退職する。ところが、定年退職後は、権威や規範にとらわれず、新たな人間のかかわりを再構築し、能率にとらわれずゆったりと自分のペースで生きることが、高齢期を充実感をもって生きるために必要なことと考えられている。定年退職期において、退職前に身に付けた前提や価値観と高齢期に求められる前提や価値観との乖離に気づき、それを修正する学習が求められるであろう。

4. 定年退職期における生涯学習

定年退職期の学習は、学習支援ないし教育的配慮の教育学の観点から捉えると、アンドラゴジー(Andragogy)とエルダゴジー(Eldergogy)をつなぐ学習として捉えることができるし、ライフサイクル的視点から捉えれば、「人生第二の時期」と「人生第三の時期」をつなぐ学習として捉えることもできる。生涯学習は、生まれ変わって行く発展過程であり、この発展過程には、「形を作っていく(forming)」過程と「形を変えていく＝変容していく(transforming)」過程とがある⁷⁾。定年退職期のような一大転換期の学習においては、「変容していく」過程に重点を置き、それまでに身に付けている前提や価値を見直し、新たなライフスタイルへの「転生」ないし「再生」の可能性を秘める新しい思考枠組みの再構築が課題となる。このような定年退職期の学習は、ライフサイクル的視点の生涯学習の文脈で捉えられるべきものである。

(1) 生涯学習の概念

生涯学習は、社会的、政治的、個人的、教育的などさまざまな観点から定義されているが、ELLI(European Lifelong Learning Initiative)は、1999年にローマで開催された生涯学習に関する最初の世界的な会議で、生涯学習の活動レベルの定義として次のように公式化している。「生涯学習は、諸個人が生涯を通して必要とする全ての知識、価値、スキル、及び理解を獲得し、それらを自信、創造性、及び喜びをもって、あらゆる役割、状況、及び環境の中で活用する誘因と力を付与する人間能力の開発過程であり、そのための継続的な支援過程である」⁸⁾。

この定義に付随する説明によると、ここでいう「知識」は、情報階梯(information ladder)⁹⁾に図式化されている、データ(data)→情報(information)→知識(knowledge)→洞察(insight)→知恵(wisdom)という情報の進化に示される情報の解釈による「知識」である。

「価値」は、教育過程から学ぶ最も重要な属性であり、個人の価値体系は学習によって個人の可能性を開発する積極的な姿勢を生み出すものである。「スキル」は、学習を行動に転換する能力であり、新しいスキルの開発は、学習に対する個人的誇りや楽しみを付与し、自信や積極的な見方に導くものである。「理解」は、知識やスキルの適用によって生ずる個人の理解力の大躍進(breakthrough)を意味しており、洞察につながるものである。

この定義では、学習することを決断するのは個人であり、学習機会の真の促進剤は個人の学習動機のみであると考えられる。ここに述べられる「誘因」とは、単に情報や学習機会を提供することで個人を刺激するだけでなく、誰でも学習するに相応しい個人であり、歓迎されているというメッセージを提供することである。「力を付与する」とは、学習を通して自分自身の可能性を開発するために、個人がパワーを手中に収めることで、学習者にひとたび力が付与されると、自分で決定し問題を解決し行動を通して考え、自分の人生を手に入れる能力を持つようになることである。

この定義に言う「諸個人の人間能力の開発の誘因となり力を付与する継続的な支援過程」は、生涯学習の支援と促進の在り方の示唆を含んでいる。定義における「支援(support)」は、次のように多元的に考えられている。

- ・ 特別の訓練を受けた専門家、例えば、いわゆる学習カウンセラーの支援。
- ・ 学習上の問題の有無に関係なく、新しい学習者に示される歓迎的・共感的態度。
- ・ 人びとのニーズの多様化や複雑化に対処するための学習インフラの開発。
- ・ 学習者が求める非威嚇的な評価と資格システム。
- ・ 学習者のニーズにマッチして、成功志向の理解し易い個別的な処理方法。

ELLI が公式化した生涯学習の定義は、このように多元的な学習の支援過程として捉えているのが特徴である。ELLI の生涯学習の概念では、各個人の進歩を阻むものは、生物学的・身体的な能力に起因するものでなく、自分自身に課する期待の制限や期待の欠如に起因するものであると考えられている。人間は、自分自身の可能性を達成するために飛躍的な進歩をなし得るし、機会があり経験するならば、飛躍的進歩を楽しむものだという信念に基づき、人間の能力に対する楽観的な見方をとっている。このような生涯学習の見方は、高齢期に向けて人間の可能性に陰りを感じ始める定年退職期の学習を検討する際に大きな励ましと元気を与えてくれるであろう。

(2) 定年退職期の学習

ELLI の定義に基づいて定年退職期の学習を定義すれば、「定年退職期の学習は、定年退職者個人が高齢期に必要な全ての知識、価値、スキル、及び理解を獲得し、それらを自信、創造性、及び喜びを持って、高齢期の役割、状況、及び環境の中で活用する誘因と力を付与する人間能力の開発過程であり、そのための支援過程である」、と公式化することができる。定年退職期の学習をこのように捉える時、それを具体的に把握するためには、「定年退職者個人が高齢期に必要な全ての知識、価値、スキル、及び理解」、及び「高齢期

の役割、状況、及び環境」とは何かを明確にしなくてはならない。社会的期待が高い世代に対しては、社会が求める期待に基づきその世代の個々人が必要とする「知識、価値、スキル、及び理解」を提示することができるし、さまざまな情報からそれらを把握することもさほど困難ではない。各世代に期待されるものが提示される典型例は、生涯発達の観点から示される発達課題に見ることができる¹⁰⁾。しかし、社会的期待が低く、ほとんど束縛がなく自由で多様な生き方が許容される高齢期に社会が期待するものは少なく、他の世代に提示されるようなものを提示することは困難である。また「高齢期の役割、状況、及び環境」に関しても、さまざまな客観的情報が提示されるが、定年退職者個々人が、客観的情報を自己の思考枠組みで解釈し、「高齢期の役割、状況、及び環境」をどのように認識するかに関わる問題である。

この関連で、定年退職期には、周囲の状況をどのような前提及び価値観で解釈するかが重要な課題である。退職前に身に付けた前提や価値観が、自由と多様性が許容される高齢期の生き方を歪めることに気づき、それを修正するための学習が求められる。定年退職期の学習では、高齢期を充実感を持って生きるための思考枠組みを再構築する課題に挑戦する過程が重要な意味を持つものであり、その学習支援は、これらの課題挑戦を支援することが大きな柱になるものと考えられる。

5. 定年退職期の学習と変容学習論との関連

定年退職期の学習及びその支援の在り方を検討する時、成人学習における変容学習論(Transformational Learning Theory)は、大きな示唆を与えてくれるものである。

自己の前提や信念を批判的に自己反省し、古いものを改め、新しい前提や信念を構築し、新しい見方で自分の周囲の世界を見ようとする時の学習として、米国の成人学習において変容学習論が提唱されている。

メジローは、1970年代後半、米国のコミュニティカレッジにおける女性の再入学プログラムの研究の中で、プログラムに参加した多くの女性のパースペクティブが変容することを発見した。これを端緒として成人学習における変容学習論を構築・提唱した。

メジローは、経験に「意味を付与することは、経験の意味を理解すること、すなわち、われわれが経験を解釈することであり」、「われわれが知覚したり知覚できないもの、又は思考したり思考できないものは、われわれの準拠枠組みを構成している期待の習慣、すなわち経験の解釈の仕方を構築している一連の前提に強く影響される」¹¹⁾、として、意味を付与する二つの様相を、意味体系(meaning schemes)と意味パースペクティブ(meaning perspective)として提示している。意味体系は、「予想—結果、原因—結果を支配している関連的習慣的期待の形態」であり、「特有の解釈を形成している信念、認識、判断、態度、及び感情の特定の形態」、「特定の信念体系」¹²⁾であり、われわれの見方、感じ方、行動の仕方を支配している規則、役割、期待として定義することができる¹³⁾。意味パースペクティブは、「個人が経験を解釈する特有のやり方」であり、「価値判断や信念体系に対する基準を含むもの」¹⁴⁾で、経験の意味を解釈するための準拠枠組みを構成する前提の構造である¹⁵⁾。

意味体系及び意味パースペクティブは、社会化の過程を通して無批判に獲得されるものであり、学習の情緒的状況が強烈でそれが強化されるほど、変化に対して扱い難いものに

なる¹⁶⁾。この社会化の過程で獲得される前提の構造は、何らかの形で歪められており、その前提の歪みは、「包括されているものを恣意的に限定し、識別することを妨げ、他の見方に対する浸透性と開放性を欠き、経験の統合を促進しないような形で、現実を見るように学習者を導くもの」¹⁷⁾、である。意味パースペクティブの前提の妥当性の評定とその源泉及び帰結の吟味、と定義される批判的省察(critical reflection)¹⁸⁾によって、意味パースペクティブの前提の歪みに気づき、パースペクティブ変容が生じる、と指摘している。

定年退職者が就業時代に身に付けたビューロクラシー構造が持つ前提は、自由と多様性が許容される高齢期の生き方を恣意的に限定し、他の見方に対する開放性を欠き、経験を統合しないように作用する前提の歪みである。定年退職期において、批判的省察により、自己の前提の歪みに気づき、高齢期を充実感を持って生きることができると期待するパースペクティブに向けて修正するための変容学習が求められるであろう。

「パースペクティブ変容は、離婚、愛するものの死、職業上の地位の変化及び退職などの外部から課せられる方向の定まらないジレンマ(disorienting dilemma)に反応して生起し」、「古いやり方では理解できない異質のものやジレンマは、批判的省察や変容を促進する触媒又はきっかけの出来事になる」¹⁹⁾、とされているように、定年退職期は、それまでの体験とは異質であり、多くの人がジレンマを感じる時期である。定年退職は、パースペクティブ変容を促進するきっかけになる出来事であり、変容を促進するために活用すべき出来事であろう。

批判的省察は、前提の正当化に疑問を抱くことであり、確立された自己の習慣的期待のパターン、すなわち意味パースペクティブに挑戦することである。長期間当然とされてきた意味パースペクティブの正当性を問題にすることは、その人の自己概念の中心に近いものであった価値観の否定を伴うものである。われわれの自己評価に関する習慣的基準に対する挑戦や否定は、脅威と強い感情を伴うものである²⁰⁾、とされている。定年退職者の場合、長期間の就業及び年齢を考慮すれば、自己の価値観の否定を伴う批判的省察は、大きな脅威と感情の混乱を伴うものであろう。このような定年退職者のパースペクティブ変容を促進するためには、十分な指導と支援が必要なものと考えられる。

メジローは、「パースペクティブ変容は、いつも正確に次の順序とは限らないが」、次の意味創造の動きに着目して、「①方向の定まらないジレンマ、②罪や恥の感情に関する自己吟味、時には支援を求めて宗教に向かう、③前提の批判的評価、④自己の不満と変容の過程は共有され、他人も同様の变化を切り抜けてきたという認識、⑤新しい役割、関係、及び行動のための選択肢の探求、⑥行動方針の計画、⑦自己の計画実行のための知識やスキルの獲得、⑧暫定的新役割の試行、⑨関係の再調整と新しい関係の処理、⑩新しい関係と役割における能力と自信の構築、⑪自己の新しいパースペクティブによって規定される条件下での人生への再統合」²¹⁾の過程である、としている。この過程を促進する手段として、理性的な対話の形態である理想的討議(ideal discourse)を想定し、これが成人教育の目指すべきものである²²⁾、と提唱している。

6. おわりに

定年退職期の生涯学習に関する研究は、現状ではその基礎概念や理論的枠組みなども含

めて、いわば先行研究のない分野である。そこで本論で依拠したような隣接分野での先行研究を参考にしながら、主題にかかわる理論の精緻化とその具体化に向けて本研究を深化、発展させ、この時期の生涯学習の支援の方向を明らかにしていくことが、私の研究課題である。その際、定年退職者が定年前に身に付けていた自己組織化の前提やアイデンティティの偏りや歪みに気づき、それから解放された定年退職後の人生・生活に、パースペクティブ変容していく過程の支援は、これらの人びとの生涯学習の重要な課題になるものと考えている。

注記・引用文献

- 1) 副田義也編『老年社会学Ⅰ』垣内出版、1981、p.106
- 2) ロバート・C・アチュリー(牧野拓司訳)『退職の社会学』東洋経済新聞社、1979、pp.104-119
- 3) J.ヴァインベルク(三輪建二訳)『変動する社会と成人教育』玉川大学出版部、1995、p.78
- 4) ダニエル・レビンソン(南博訳)『ライフサイクルの心理学(上)』講談社、1992、p.48
- 5) ロバート・マートン(森東吾他訳)『社会理論と社会構造』みすず書房、1961、pp.179-185
- 6) ロバート・マートン、上掲書、p.182
- 7) パトリシア・克蘭トン(入江直子他訳)『おとなの学びを拓く』鳳書房、1999、p.203
- 8) Longworth,N.and Davies,W Keith,*Lifelong Learning*.Kogan Page Limited.London, 1996,pp.21-23
- 9) Longworth,N.and Davies,W Keith,op.cit.,p.93
- 10) R.J.ハヴィガースト(児玉憲典他訳)『ハヴィガーストの発達課題と教育』川島書店、1997などが代表的な例である。
- 11) Mezirow,J.and Associates,*Fostering Critical Reflection in Adulthood*.Jossey-Bass. 1990,p.1
- 12) Mezirow,J., “Transformation Theory of Adult Learning.” in Welton,M.R.ed.,*In Defense of Lifeworld*.pp.39-70,State University of New York Press,1995,p.43
- 13) Cranton,P.,*Transformative Learning*.Jossey-Bass,1994,p.24
- 14) Mezirow,J.(1990),op.cit.,p.3
- 15) Mezirow,J.(1990),op.cit.,p.xvi
- 16) Mezirow,J.(1990),op.cit.,p.4
- 17) Mezirow,J.,*Transformative Dimensions of Adult Learning*.Jossey-Bass,1991,p.118
- 18) Mezirow,J.(1990),op.cit.,p.xvi
- 19) Mezirow,J.(1990),op.cit.,p.14
- 20) Mezirow,J.(1990),op.cit.,p.12
- 21) Mezirow,J.(1995),op.cit.,p.50
- 22) Mezirow,J., “Concept and Action in Adult Education.” in *Adult Education Quarterly*. 35(3),pp.142-151,1985,pp.143-144