

제 17회 한일학술교류연구대회

第17回 日韓學術交流研究大會

초고령사회 한국과 일본 노인교육의 과제와 전망

超高齡社会における
韓国と日本の高齢者教育の
課題と展望

2026年 5月 23日(土)

부산대학교 인덕관(釜山大学校 仁徳館)



한국평생교육학회·일본사회교육학회
韓國平生教育學會·日本社會教育學會

초고령사회 한국과 일본 노인교육의 과제와 전망

超高齡社会における韓国と日本の高齢者教育の課題と展望

2026年 5月 23日 (土) 부산대학교 인덕관 101호 釜山大学校 仁德館 101号室

프로그램 일정표

시간 時間	세부내용 内容	
9:00 ~	접수 受付	
9:20 ~	개회식 開會	사회: 이은주 (명지전문대학) 司會: 李恩珠 (明知專門大學)
	양국 학회장 인사 兩學會長의 挨拶	이지혜 (한국평생교육학회 회장 · 한림대학교) 李智惠 (韓國平生教育學會長 · 翰林大學) 오카 사치에 (일본사회교육학회 회장 · 규슈대학교) 岡幸江 (日本社會教育學會長 · 九州大學)
세션 I 세션 I		좌장: 양병찬 (국립공주대학교) 座長: 梁炳贊 (國立公州大學)
9:40 ~	노인교육과 노년기 학습에 대한 이론적 탐구와 성찰 高齢者教育と高齢期学習に関する理論的探究と省察	이병준 (부산대학교), 위미나 (국립한국해양대학교) 李秉竣 (釜山大學), 魏美娜 (國立韓國海洋大學)
10:25 ~	일본 노인교육 제도와 실천의 역사적 전개 日本における高齢者教育の制度と実践の歴史的展開	쿠보타 하루스케 (와세대학교) 久保田 治助 (早稲田大學)
11:10 ~	토론자: 강대중 (서울대학교) 討論者: 姜大仲 (ソウル大學)	
11:30 ~	전체토론 綜合討論	
11:50 ~	점심식사 午餐	
세션 II 세션 II		좌장: 박정현 (부산대 미래시민교육원) 座長: 朴庭賢 (釜山大學 未來市民教育院)
13:20 ~	실천공동체로서 제3기 인생대학: 위례인생학교 사례 분석을 중심으로 實踐共同體として第3期人生大學 -ウイレ人生學校事例分析を中心に	이로미 (한국방송통신대학교), 최일선 (경희대학교) 李口ミ (韓國放送通信大學), 崔一先 (慶熙大學)
14:05 ~	고령자 학습 지원을 둘러싼 과제와 전망: 오사카부 고령자대학에서의 사례를 중심으로 高齢者學習支援をめぐる課題と展望 -大阪府高齢者大學校での取り組みを中心に	호리 시게오 (오사카교육대학교) 堀 薫夫 (大阪教育大學)
14:50 ~	토론자: 전수경 (한국노년교육학회 회장 · 남서울대학교) 討論者: 全水鏡 (韓國老年教育學會長 · 南ソウル大學)	
15:10 ~	전체토론 綜合討論	
15:30 ~	휴식 休憩	
세션 III 세션 III		좌장: 이은주 (명지전문대학) 座長: 李恩珠 (明知專門大學)
15:50 ~	생애현역사회 실현을 위한 한국의 선제적 노년교육: 세대 통합과 실천적 모델을 중심으로 生涯現役社會の實現に向けた韓國における先制的高齢者教育-世代統合と実践モデルを中心に	강소량, 박선영, 김지현 (서울시50플러스재단) 姜小浪, 朴先泳, 金知炫 (ソウル市50プラス財團)
16:35 ~	시민대학을 통한 노인 자원봉사 양성 市民大學を通じた高齢者ボランティアの養成	사이토 유카 (카니가와대학교) 齊藤 ゆか (神奈川大學)
17:20 ~	토론자: 와다 유 (릿쿄대학교) 討論者: 和田 悠 (立教大學)	
17:40 ~	전체토론 綜合討論	
18:00 ~	폐회 閉會	사회: 이은주 (명지전문대학) 司會: 李恩珠 (明知專門大學)

초고령사회 한국과 일본 노인교육의 과제와 전망

한국어 자료집

韓国語資料集



목차 contents

[세션 I] 좌장: 양병찬 (국립공주대학교)

노인교육과 노년기 학습에 대한 이론적 탐구와 성찰	9
일본 노인교육 제도와 실천의 역사적 전개	37
세션 I 발표 내용에 대한 토론	48

[세션 II] 좌장: 박정현 (부산대 미래시민교육원)

실천공동체로서 제3기 인생대학: 위례인생학교 사례 분석을 중심으로	53
고령자 학습 지원을 둘러싼 과제와 전망: 오사카부(大阪府) 고령자대학에서의 사례를 중심으로	63
세션 II 발표 내용에 대한 토론	71

[세션 III] 좌장: 이은주 (명지전문대학)

생애현역사회 실현을 위한 한국의 선제적 노년교육: 세대 통합과 실천적 모델을 중심으로	76
시민대학을 통한 노인 자원봉사 양성	87
세션 III 발표 내용에 대한 토론	96



초고령사회 한국과 일본 노인교육의 과제와 전망

양국 학회장 인사



환영사

일본과 한국에서 찾아와 주신 여러분을 진심으로 환영합니다.

1991년부터 이어져 온 한일 양국 평생교육 교류의 역사는 이제 30년을 훌쩍 넘었고, 2010년 두 학회의 공식적인 학술교류협정 이후 17회째를 맞이하는 오늘에 이르기까지 깊은 신뢰와 학문적 연대를 축적해 왔습니다. 올해도 먼 길을 마다하지 않고 찾아주신 오카 사치에 일본사회교육학회 회장님과 호리 시게오 교수님을 비롯한 일본의 참여자 여러분께 감사드립니다.

올해 제17회 한일학술교류연구대회는 대한민국 최대 항구도시이자 개방과 교류의 상징인 부산에서, 그중에서도 지역 학술연구의 중심점인 부산대학교에서 개최하게 되어 그 의미가 더욱 각별합니다. 특히 일본과 지리적으로 가장 인접한 이곳 부산에서의 만남은, 평생교육의 또 다른 실천 현장을 체험할 수 있는 기회가 될 것입니다. 바다를 건너 이웃한 두 나라가 이곳 부산에서 평생학습 연구의 현재와 미래를 함께 모색하게 되어 매우 기쁩니다.

이번 연구대회의 주제는 ‘초고령사회 한국과 일본 노인교육의 과제와 전망’입니다. 양국은 전 세계에서 유례없이 빠른 속도로 인구 고령화를 경험하고 있으며, 이는 평생교육 영역에 근본적인 인식 전환과 실천적 대응을 요구하고 있습니다. 노년기를 단순히 쇠퇴나 돌봄의 대상으로 바라보는 것을 넘어, 이들이 어떻게 자신의 삶을 재구성하고 사회적 학습 공간 안에서 능동적으로 교류할 수 있을지에 대한 깊이 있는 논의가 절실한 시점입니다.

이번에 함께 나누는 한국과 일본의 실천사례와 이론적 탐색은 양국이 맞이하고 있는 공통의 고민에 대한 소중한 응답이 될 것입니다. 한일 양국의 연구자와 실천가들이 서로의 경험을 거울삼아 초고령사회의 새로운 평생학습 공동체를 그려보는 생산적인 시간이 되기를 기대합니다.

일본의 시인 마쓰오 바쇼(松尾芭蕉)는 “세월은 영원한 나그네요, 오고 가는 해 또한 나그네”(月日は百代の過客にして、行きかふ年もまた旅人なり)라고 얘기했습니다. 우리 모두 시간을 여행하는 나그네라면, 오늘 이곳 부산에서의 만남은 그 여정 중에서 마주친 소중한 교차점이 될 것입니다.

모쪼록 부산대학교에서의 짧지만 밀도 높은 이틀이, 양국 연구자들이 서로의 통찰을 나누고 격려하는 진정한 교류와 연대의 장이 되기를 소망합니다. 멀리서 오신 손님들에게는 부산의 정취가 따뜻한 위로가 되고, 우리 모두에게는 초고령사회라는 공동의 과제를 함께 풀어갈 용기를 얻는 시간이 되기를 기대합니다.

교류의 장을 만드느라 애쓰신 양국 학회 관계자, 세심한 지원을 아끼지 않은 부산대학교 관계자, 그리고 참석해 주신 모든 분께 깊은 감사의 인사를 올립니다.

2026년 5월 23일 한국평생교육학회 회장 이지혜

환영사

관계자 여러분의 노력 덕분에 제17회 한일학술교류연구대회를 개최하게 된 것을 진심으로 기쁘게 생각하며 짧게 인사의 말씀을 전합니다.

이 학술 교류가 오랫동안 지속되어 오는 과정에서 한국 측과 일본 측 모두, 넘어야 할 수많은 벽이 있었을 것으로 짐작됩니다. 특히 해외와의 연구 교류에 있어서는 여러 국가와의 지식을 공유하고 교환하는 과정이 반드시 필요합니다. 그 과정에서 '왜 유독 한일 관계가 특별한가'라는 의견 또한 적지 않았을 것이라 생각합니다.

저는 개인적으로 일본 사회교육에 있어 한국, 그리고 한국 평생교육에 있어 일본은 국제 교류 속에서 서로에게 결코 'One of them'이 아니라고 생각합니다. 그 이유는 한일 양국은 역사적으로도 바다를 사이에 두고 있는 이웃 나라이기 때문입니다. 많은 유학생들이 성장하여 양국의 가교 역할을 하고 있습니다. 특히 최근에는 연구나 업무 목적이 아니라, 젊은이들이 관광이나 '팬덤' 등 다양한 이유로 자연스럽게 양국을 오가고 있습니다.

가장 일상적으로 마주하는 '다른 타자'로서의 양국을 통해, 서로 다른 타자에게 배우는 법을 배웁니다. 한 사람의 시민으로서의 물론이거니와, 평생교육 및 사회교육의 차세대를 짊어질 신진 연구자들이 한일 양국의 연구로부터 배울 수 있는 구조가 구축되어 왔다는 점에 대해 그 무게를 다시금 실감합니다. 이는 단순히 일본이나 한국 연구의 전문가가 되는 것을 넘어, 국제 연구 교류의 기초를 배우는 소중한 기회가 되고 있다고 생각하기 때문입니다.

일본의 교육학 관련 제반 학회 중에서 사회교육학만큼 한국과의 교류를 오랫동안 깊게 이어온 영역은 없다고 생각합니다. 이는 그간 본 대회를 비롯하여 일상적으로 한일을 오가며 교류를 심화해 오신 선배 연구자분들의 선견지명과, 유학생들의 지속적인 노력이 있었기에 가능했던 일이라 생각합니다. 본 대회가 시작되었던 당시에 비해 현 사회의 글로벌화는 더욱 진전되었고, 최근 세계 곳곳에서는 평화와 거리가 먼 위기 상황들이 발생하고 있습니다. 이는 한일 양국과도 결코 무관하지 않은 '세계적 위기'라고 할 수 있는 상황의 확산입니다. 이러한 현실은 평생교육·사회교육에 있어서도 공통의 과제, 즉 함께 마음을 모아 논의해야 할 주제들이 더욱 늘어나고 있음을 의미할 것입니다. 본 대회가 일부 관심 있는 연구자들만의 교류에 그치지 않고, 보다 많은 이들이 언제든지 가벼운 마음으로 양국의 연구 교류에 참여할 수 있는 대회로 발전해 나가기를 진심으로 기원합니다.

이제, 이렇게 교류를 심화해 온 동료인 한국 평생교육 연구자 여러분께 최근 일본 사회교육학계의 상황에 대해 한 가지 보고드리고자 합니다. 그동안 일본의 많은 사회교육 연구자들은 연구자가 국가 정책 형성에 깊은 영향을 미치는 구조를 능동적으로 만들어 온 한국 평생교육 연구의 현장을 경이로운 시선으로 바라봐 왔습니다. 일본의 경우 사회교육 관련 학계가 분열되어 있었고, 그 결과 일본 사회교육학회는 문부과학성과 거의 단절에 가까운 상황이 오랫동안 지속되어 왔기 때문입니다. 하지만 학회와 문부과학성 측의 상황 변화에 힘입어, 최근 5년 정도에 걸쳐 상황이 개선되고 상호 교류가 생기기 시작했습니다. 특히 지난 1년 사이에는 정책 형성을 위해 개별 연구자 차원이 아닌, 학회 차원에서 구체적으로 의견을 교환할 기회도 가질 수 있게 되었습니다. 이는 커다란 변화이지만, 이러한 변화의 바탕에는 한국 평생교육 연구의 모습에서 얻은 고무적인 영향이 컸으며, 이것이야말로 본 연구 교류가 낳은 성과 중 하나가 아닐까 생각합니다.

앞으로 단기적, 장기적으로 우리의 이 연구 교류가 어디를 향해 나아갈 것인가. 구체적인 연구 교류와 더불어 이러한 조망과 관련된 논의를 포함하여, 올해도 한국평생교육학회 여러분과 만나 활발하게 토론할 수 있기를 기대합니다.

2026년 5월 23일 일본사회교육학회 회장 **오카 사치에**

초고령사회 한국과 일본 노인교육의 과제와 전망

세션 1

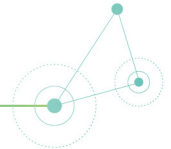
좌장: 양병찬 (국립공주대학교)



노인교육과 노년기 학습에 대한 이론적 탐구와 성찰

이병준 (부산대학교 교수)
위미나 (국립한국해양대학교 연구교수)

노인교육과 노년기 학습에 대한 이론적 탐구와 성찰



이병준 (부산대학교 교수)¹⁾

위미나 (국립한국해양대학교 연구교수)

I. 서론

- 한국 노인교육 scene에 대한 관찰과 비평 -

1. 한국의 노인교육 - 맥락적 이해

(1) 한국은 이제 전체 인구 중 65세 이상 인구가 20%를 상회하는 급격한 초고령화의 흐름 속으로 진입하였다. 이중 전체 인구의 18%가 이르는 베이비부머 2세대 (1964년-1974년생)가 향후 본격적인 사회적 은퇴 연령에 도달하여 사회경제문화적 큰 변동이 예상된다. 이들은 이전 세대보다는 학력수준이 높은 그룹으로 라이프스타일의 다양화가 예측된다. 아이러니하게도 고령자, 노인세대는 소비에 있어 큰 손인 반면, 우리나라는 여전히 OECD 기준 노인소득빈곤율이 여전히 가장 높은 상태이다. 이와 더불어 노인인구 중 적지 않은 수가 우울증에 OECD 국가 중 노인자살율 또한 1위의 오명을 얻고 있다.

(2) 노인교육이 이러한 초고령사회에서의 사회문제를 모두 해결할 수는 없으나 당사자들이 위기상황을 이겨낼 수 있도록 도와주는 역할은 할 수 있다. 그러나 - 발표자의 생각으로는 - 현재의 접근방식으로는 쉽지 않다고 생각된다. 사회경제적으로 훨씬 어려움에 처한 노인집단은 우리가 교육프로그램을 통해 만나기가 쉽지 않은 것 같다. 아니면 연구자들이 다양한 노인교육의 장(場; field)으로 진입하여 보다 상세한 관찰과 현장의 이해가 필요해 보인다. 일을 해야만 생계유지가 되는 노인들은 교육프로그램에의 참여가 어려운 듯하며 일자리를 준비하는 단기직업훈련을 제외하고교육에 참여하는 노인들은 오히려 여유가 어느 정도 있는 분들인 것 같다.

2. 노인교육 장(場)의 복잡성

(1) 현재 우리나라 노인교육의 장(場)은 매우 다층적이어서 (이병준·주현정·김향미, 2019 참조) 연구자의 입장에서 자주 업데이트가 필요해 보인다. 역사적으로 초기에는 민간이 주도해 노인대학(노인교실)을 운영해왔고, 개인 또는 종교단체 들은 상당 기간 동안 한국의 노인교육을 담당해왔다. 이후 대국민 노인복지서비스의 체계화를 통해서 중앙정부(보건복지부)와 지역정부의 연결망 아래 노인종합복지관 운영 서비스의 일환으로 노인대학(노인교실)과 노년사회화교육이 지속적으로 이루어져 왔다. 현재 노인종합복지관의 서비스는 기초자치단체의 재정여력에 따라 서비스의 수준 차이가 상당해서 현재 노인종합복지관의 역할변신에 대한 고민이 가

1) yibyungjun@pusan.ac.kr

속화되고 있다. 만 65세가 되어도 노인종합복지관의 서비스를 이용하지 않는 노인들이 많고 서비스가 취약계층 케어 수준이라고 생각하여 노인복지관의 서비스를 외면하는 고학력 신규 진입자들도 늘어나고 있다.

(2) 최근에는 지자체가 평생교육기관(대학평생교육원)에 시니어교육을 위한 예산을 지원하면서 학력이 높은 신규 노인교육의 수요를 커버하고 있는 상황이다. 이 영역은 새롭게 부상하는 영역으로 전국규모의 연구가 필요해 보인다. 구성된 프로그램에 대한 만족도는 사실상 종합선물세트가 같은 형태를 띠고 있어 문제가 많은데 시행착오와 지역내 경쟁 속에서 거쳐 프로그램의 완성도가 높아져 갈 것으로 보인다. 최근에는 중앙정부의 정책사업의 일환으로 노인친화캠퍼스조성 프로젝트 속에서 노인교육을 활성화하는 프로젝트가 진행되고 있는데 이는 지역 대학의 생존전략과 연계하여 성인학습자들의 확보와 연계된 전략 및 지역전략산업과 연계하여 시니어캠퍼스를 전략적으로 활용하는 대학의 시도로 읽혀진다.

(3) 이와 더불어 평생교육의 영역에서는 기초자치단체의 평생교육이 정책으로 노인을 주 target group으로 설정하는 경향이 많아지고 있는데 신중년대상 평생교육 등의 이름으로 기존의 평생학습관 프로그램을 이원화하는 특화전략의 경향마저 보이고 있다. 노인인구의 증가속도가 가파라서 이러한 추세는 더욱 가속화될 것으로 보인다.

(4) 이외에도 민간에서의 노인대학은 개인과 종교단체를 기반으로 여전히 활발하게 움직이고 있으며, 백화점 문화센터에도 시니어 학습자들이 적지 않아 그야말로 고령학습자 또는 노인학습자들이 교육프로그램의 주류로 떠오르고 있다.

(5) 60세이상 일자리 및 사회참가활동과 관련해서는 보건복지부의 관리 아래 '시니어클럽'이 기초자치단체 기반으로 자리하고 있는데 시니어클럽 운영단체의 역량에 따라 노인일자리사업을 통해 소득보전을 하고 있는 상황이다. 국가가 진행하는 몇 가지 유형으로 구조화된 노인일자리사업은 최소한의 소득제공의 형태로 사업이 운영되고 있다. 시니어클럽에서 사업단을 운영하여 수익을 내는 모델도 있다. 시니어클럽에서는 직업훈련과 창업훈련들이 드물게 제공되며 일자리 제공 및 매칭의 성격이 강하다고 볼 수 있다. 법인이 자체 발굴한 일자리와 관련하여 일자리의 종류가 다양하지 않고 진입이 어려운 편이고 지속적으로 하기도 쉽지 않다. 직업훈련 또한 체계적으로 이루어지고 있지 않다.

(6) 최근에는 시니어클럽과 함께 광역시에 장노년일자리지원센터 또는 노인취업교육센터 등이 설치되어 교육훈련과 함께 생애설계 상담, 그리고 일자리 연계 등의 서비스를 해주고 있다. 서비스대상 연령층이 다소 낮아졌고 생애설계 교육과 상담이 부분적으로 이루어지며 취업알선이 이루어지고 있으니 그 한계는 뚜렷하다.

(7) 지자체가 추진하는 사업 중 50+ 생애재설계대학 프로젝트가 있다. 서울에서 시작하여 부산 등으로 확산되어 운영되고 있는데 시도의 예산 규모에 맞게 사업들이 운영되고 있다. 서울의 경우 캠퍼스가 구축되어 운영되고 있는 반면 지역의 경우 공모를 통한 지원사업을 형태로 진행하고 있기도 하다. 초기 50+ 생애재설계대학은 생애전환기에 놓여진 50세-64세 고령자를 대상으로 생애전환교육지원, 교양 및 여가, 직업훈련, 동아리활동지원 등 다양한 콘텐츠를 원스탑으로 지원해주는 서비스를 해오고 있다. 최근에는 이 사업에 대한 정책적 요구가 일자리 연계를 강조하면서 처음 정책도입취지와는 다르게 고용에 취약한 50대, 60대를 위한

직업능력개발사업들의 내용으로 채워지고 있는 추세를 보인다. 이는 일자리문제가 상당히 심각한 수준에 이르고 있다는 것을 반증하고 있다.

(8) 고용노동부를 중심으로는 한국산업인력공단에서 여성을 포함하는 준고령자 대상의 직업훈련들이 위탁운영되고 있다. 그리고 폴리텍대학의 경우 직업능력개발과정에 고령자 및 노인 그룹이 갈수록 증가하고 있는 추세이다. 현재 만 64세까지를 정책서비스 대상으로 설정하고 있는 고용노동부의 노사발전재단 등을 통한 4대 보험이 가능한 고령자 일자리 정책에는 특별한 새로운 대책은 없는 상태여서 보건복지부와 지역정부가 함께 리드하는 각종 일자리 알선, 직업훈련, 노인교육 등이 한국 노인교육 장(場)을 주도하고 있다고 말할 수 있다.

(9) 보건복지부라인과 교육부라인 이외에도 문화관광체육부라인을 통해서 지역문화재단을 통해 그리고 지방문화원을 통해 문화예술교육과 문화교육강좌가 지속적으로 열리고 있다. 청춘예술대학 등등의 흐름속에서 다양한 예술강좌 및 예술교육프로젝트들에 고령자/노인들을 포함시키고 있다. 전체적으로 조망하자면 우리나라의 노인교육의 국가주도 공급주의적 특성을 가진다.

3. 정책-실천-이론 : 성찰과 비평

(1) 실천과 정책은 이론과 담론에 기반한다. 노인복지에서 고안된 '예방적 복지'담론은 노인복지영역에서 향후 노인교육을 강하게 드라이브 걸겠다는 것을 표방한다. 예를 들면 '활동적 노화'라는 담론은 노년기 삶의 여러 영역들을 포괄적으로 묶는 다양한 실천을 지향한다. 노인을 위한 단순 여가교육의 차원에서 머물렀던 노인교실(노인대학)은 '진지한 여가'담론을 통해 새로운 도약의 계기를 준비하고 있다. 노년기의 교육과 학습의 장이 player가 많아지고 접근방식도 다양해지며 점점 더 복잡계가 되어가는 느낌이 드는 가운데 평생교육학 내지 노인교육학에서의 이론과 담론은 과연 어떠한 상태에 놓여져 있는가를 성찰하는 것이 오늘 발표의 주제이다. 노년기의 직면하게 되는 새로운 삶의 방향성의 설정을 포함하는 여러 위기의 상황들에 대해 노년기 교육과 학습은 교육학적 관점에서 어떠한 이론과 접근방식으로 장착되어야 할 것인가?

(2) 현재 노인교육의 전문가들이라고 불리우는 연구자들의 논리를 살펴보면 아쉽게도 발달심리학의 이론 또는 노인복지학적 논리, 그리고 경우에 따라서는 노년사회학과 노인여가학의 논리체계에 기초하고 있다는 것을 확인할 수 있다. Havigurst의 발달과업이론과 Maslow의 욕구단계설을 포함한 여러 이론들이 노인교육학의 이론체계속에 스며들어있다. 발달심리학의 논리와 노인복지학의 논리를 좀 가져다 사용했기로서니 무엇이 문제가 될 것인가라고 반문할 수 있다.

(3) 이에 관해서는 두 가지 문제가 제기되는데 첫째는 발달심리학, 노인복지학, 노년사회학, 노인여가학의 이론 자체가 문제가 아니라 이들 이론만으로는 현재의 위기상황 및 사회문제를 해결할 수는 없다는 점이다. 교육학적 관점에서의 이론과 논리가 필요하다. 둘째는 노인교육학을 포함하는 평생교육학이 자체의 독자적인 이론과 논리 체계가 없으면 향후 정책과 실천의 현장에서 어떠한 전문성으로 노인교육서비스에 임할 수 있겠는가 문제이다. 심리학, 사회복지학 등에 비해 독자적 논리체계와 이론이 없기에 사회가 비용을 지불하면서까지 전문인력으로 쓸 수 있을까의 문제이다. 사실 이 문제는 오래전부터 예견되어 왔으나 이제는 학문공동체가 이 문제의 해결을 위한 노력이 필요한 시점이다.

II. 노년기 학습자(學習者)를 이해하기

- 학습자의 일상적 내러티브적 재구성 -

노년기의 학습은 한편으로는 노년기 인간시민 자신의 주된 관심 영역으로 몰입하여 깊어지기도 하고, 다른 한편으로는 새로운 경험의 세계로 확장되기도 한다. (이와 더불어 더 깊고 더 넓은 도전보다는 자신의 상황에 침잠하며 학습과 경험에 대한 무의식적 저항을 하는 경우들도 있다.) 이러한 경향은 노년기 학습의 특징이라고도 볼 수가 있다.) 자신의 확실한 관심에 집중한다는 측면과 삶의 새로운 영역의 발견을 통한 이동²⁾, 이는 몰입과 유동이라는 두 단어로 묘사할 수 있을 듯하다. 발표자는 노년기 학습자를 이해하기 위하여 2025년 가을학기에 부산대학교 평생교육원에서 개설, 운영되었던 <Second life academy>의 과정에 참여한 분들과의 상담과 워크숍에서의 이야기들을 정리보았다. 노년기 학습자들의 교육과 학습에 대해서 고민한다고 할 때 우선적으로 그들의 생활세계에 대한 이해와 해석이 토대가 되어야 한다고 생각하였다. 아래의 내러티브는 그들이 상담과 workshop 속에서 언급한 부분들을 정리한 것인데³⁾, 본 발표에서는 중요하다고 생각되는 네 가지 정도만 언급하고자 한다. 이 내러티브들은 대체로 기존의 연구에서 주목하지 않았던 부분들로 이론과 실천, 그리고 정책의 재구조화에 도움이 될 것으로 보인다.

1. 속도 : '세상은 너무 빠르다. 이제는 나의 속도에 맞춘 삶을 살고 싶다'

학습자들이 언급한 내러티브 중 하나는 이제는 사회적 속도가 아니라 나의 속도에 맞는 삶을 살고 싶다는 것이다. 한국 사회는 무척 빠르게 진행되고 있고 새로운 것들의 정책적이고 제도적인 도입도 빠르기에 적응하기가 무척 어렵다는 얘기들을 이구동성으로 하고 있다. (물론 사회적, 문화적, 기술적 가속에 행복감을 느끼는 소수도 당연히 존재한다.) 이와 더불어 기술적 혁신도 빠르고 뭔가 빨리 일을 해내는 사람을 능력 있는 자로 속도를 쫓아가지 못하는 사람은 무능력하거나 게으르다고 평가하는 사회문화적 특징을 가지고 있다. 이러한 사회적 가속화에 따른 소외문제의 진단은 독일의 사회철학자 하르트무트 로자의 후기 근대 시간성 비판에서 이미 언급된 바 있다 (Rosa, 2020). 이러한 사회적·기술적·문화적 가속화는 피로도를 가중시켜왔다고 볼 수 있다. 전부는 아니더라도 최소한 상당수의 사람들에게 “피로사회”(한병철, 2012)를 권하는 사회문화적 환경이 존재함은 부인할 수 없다. 이는 노년기의 교육과 학습은 이전보다는 훨씬 더 slow learning이 되어야 한다는 것을 암시한다. 최소한 Rosa가 언급한 “감속화”(Rosa, 2020)를 통한 속도의 균형감을 가지게 도와주는 학습과 교육이어야 한다는 것이다. 물론 이러한 감속화의 흐름은 일부 프로그램에서는 확인될 수 있다.

2. 신체적 지식 : '내 몸이 중요하다'

노년기 학습과정에 참여한 이들은 대체로 자신의 몸과 신체적 상태에 대해 생각보다 중요한 지점으로 언급

2) 여기에서 새로운 영역의 발견으로 이행하는 것을 자칫 유행을 쫓아가는 것과는 구별되어야 할 필요가 있다.

3) 본 발표문에서는 그들의 내러티브를 있는 그대로 드러내는 작업을 축약하여 연구자가 재구성하여 제시하였음을 밝힌다. 학습자 내러티브는 추후 발표되는 학술논문에서 확인바란다.

하는 경향을 보인다. 이 점은 우선적으로 건강교육이 중요한 교육적 과제가 되어야 한다는 해석으로 볼 수 있다. 그러나 건강교육에 대한 강조를 넘어서 몸과 신체적 상태에 대한 민감성을 살펴볼 필요가 있다고 본다. 인간학적으로 언급하자면 인간의 유한성, 즉 노화와 죽음에 대한 지각이 본격적으로 시작되는 시점이기도 하다 (이병준외, 2020). 이는 한편으로는 신체적 핸디캡의 상황들이 늘어나면서 교육과 학습에서 이 점을 고려해야 한다는 것을 의미할 수도 있지만, 다른 한편으로는 몸으로 느끼면서 학습-전유하는 체험학습을 훨씬 더 편하게 느낀다는 측면에 주목해야 한다고 해석할 수 있다. 교육과 학습에 있어서의 신체의 피로도, 신체의 활성화에 대한 민감성이 훨씬 더 높고 신체의 부정리듬으로부터의 복원에 높은 관심을 보인다. 요약하자면 노년기에는 훨씬 감각적인 부이 부각된다고 볼 수 있으며, 지식도 몸에 스며드는 체화된 지식, 즉 “신체적 지식”(Böhme, 1985)에 중요성을 둔다는 것이다. 세상을 경험하는 방식에 있어 머리보다 몸이 훨씬 더 전면 에 나선다는 의미이다. 이러한 흐름은 학습의 중심에 몸, 즉 신체성이 놓인다는 것을 의미한다. 노년기에는 ‘몸’이 쾌적하고 신체의 활성화가 동반되는 학습이야말로 조화리듬을 생성, 유지하는 것으로 자연스럽게 받아들여지게 된다. 이러한 관점에서 ‘성공적 노화’, ‘활동적 노화’, ‘생산적 노화’ 담론은 비판적으로 재검토될 필요가 있다.

3. 리듬 : ‘이제 나만의 삶의 리듬을 찾고 싶다’

나의 삶의 리듬은 노년기 학습자들에게 빈번하게 언급되는 주제이다. 노년기의 학습은 학습 자체가 독립적으로 자리하고 있는 것이 아니라 삶의 질, 자신의 삶의 리듬과 연결되어야 한다고 본다. 앙리 르페브르(H. Lefebvre)의 개념으로 요약하자면 내 삶의 세계와 관련하여 부정리듬들이 있다면 이를 조화리듬으로 변화시킬 수 있는 ‘차이리듬적 개입의 성격을 가진 교육과 학습’에 많은 관심을 가진다는 경향성으로 해석될 수 있다 (Lefebvre, 2013/1992). 이는 요즘 평생교육과 노인교육에서 언급되는 ‘행복’은 조화리듬과 다르지 않다고 볼 수 있다. 이는 일상의 부정리듬에서 벗어나 조화리듬을 찾고 회복하고 유지하기 위하여 교육에 참여하거나 학습을 하는 것이다. 부정리듬에서 벗어나 조화리듬의 상태를 회복하고 싶다는 차원에서 노년기의 인간 시민은 교육과 학습에 기대하는 바가 있다고 볼 수 있다 (이병준, 허은정, 2024). 학습도시 담론 또한 리듬 분석의 관점에서 관찰, 접근될 필요가 있으며 (이병준, 황규홍, 2016), 공동체에서의 학습 또한 이러한 리듬의 관점에서 새롭게 조망할 필요가 있다고 보겠다 (이병준, 이경아, 2015)

4. 관계재설정 : ‘살아온 관계들을 새롭게 정립하고 싶다’

노년기에 놓여진 인간시민은 살아온 삶에 대한 시행착오를 통해 얻은 성찰의 지점을 가볍게 생각하지 않는다. 특히 은퇴를 경험한 학습자들은 어떠한 계기를 통해 관계에 관련된 그간의 삶의 오류를 털어내고 싶다고 이야기한다. 삶 속에서의 시행착오와 오류는 대체로 ‘관계’의 문제와 직결된다. 여기서 관계란 세상(세계)와의 관계와 나와 나의 관계를 모두 포함한다. 이때 교육과 학습이 새로운 전기를 마련해 줄 수 있다면 그 교육은 매우 큰 삶의 전환의 의미로 느껴지게 될 수 밖에 없다. 인간은 끊임없이 “자기학습”과 “세계학습”을 하는 존재이다 (Bokelmann, 2000: 652). 훔볼트에 따르면 자기와 세계와의 적극적인 상호작용을 촉진하는 것이 인간교육의 핵심이다(Humboldt, 2019/17). 이러한 관계의 재설정을 통해 일을 바라보는 관점이 변화되어 자신이 원하는 일의 방식을 찾는 것이 가능해진다. 이와 함께 인간관계와 관련해서 은퇴 후 밀려오는 인간관

계의 덧없음 속에서 '우정'을 바라보는 시각이 달라지게 된다. 아울러 가족구성원들과의 관계 개선을 희망하는 부분들은 대부분의 남성 은퇴자들에게서 발견되는데 - 물론 삶의 동반자와 자녀들과의 관계회복이 어렵기는 하지만 - 어떠한 노력을 기울여야 가족공동체의 복원이 가능한지 이해하게 된다. 이러한 주제들은 노년기에는 보다 단순하면서도 맑게 살고 싶어한다는 의지와 희망을 읽을 수 있는 부분, 즉 '비움'이라는 주제와도 관련되는데 우리는 오히려 새로운 '채움'에 몰두하고 있는 것은 아닌지?

III. 노년기 인간시민(人間市民)⁴⁾에 대한 이론적 성찰

- 인간학(人間學; anthropology)적 논의 -

위에서 언급된 노년기 학습자들의 경험에 대한 일상적 재구성은 연구자들에게 '노인교육과 노년기 학습에 관한 이론적 재구성이라는 새로운 과제'를 던져준다. 지금까지 우리나라 노인교육의 담론에서는 인간과 시민으로서의 노인에 대한 아래와 같은 인간학적이고 철학적이며 문화적인 논의는 비교적 덜 주목되었다고 발표자는 생각한다.

1. 인간은 카멜레온이다 : 변신에 열려있는 노년기 인간시민

한국 사회에서는 나이가 들었다고 하면 변화에 부정적이고 뭔가 굳어진 정체된 듯한 평가들이 많이 확산되어 있다. 현상적으로 발견되는 부분들도 없지 않으나 이는 연령차별적 시각이다. 그러나 실제로 노년기 학습자들의 일상경험의 이야기를 들어보면 끊임없이 변신하고 싶어 하는 모습을 확인할 수 있다. 이러한 교육학자인 Bokelmann은 인간의 존엄에 대한 논의 속에서 변신에 대한 갈망은 모든 인간이 지니고 있다는 점을 언급하고 있다.

“인간은 외부의 힘에 의해 확정이 된 존재도, 확정될 수 있는 존재도 아니다. 인간은 그의 스스로 자유로운 의지 속에서 가능성과 변형가능성을 보여주며, 여기에 인간의 존엄이 있는 것이다.” (Bokelmann, 2000: 648)

그런데 이러한 논의를 노년기에는 '하나의 정체성'을 찾아간다고 해석하는 것은 맞지 않는다고 생각된다. 이미 프란츠 카프카가 언급한 <변신>을 그리고 마틴 하이데거가 <변용>을 이야기한 부분을 보아도 인간에게 '하나의 정체성'만을 강조하거나 강요할 필요는 없다. 다양한 나의 모습을 찾을 수 있도록 도와주고 격려해주는 것이 노년기의 인간시민을 위한 교육적 행위의 지향점에 포함되어야 할 것이다.

4) 발표자가 인간시민이라는 단어를 사용하는 것은 Rousseau가 그의 전체 저작을 통해 그런 근대의 탄생과 함께 생겨난 브르조아지의 두 가지 얼굴, 즉 개인적 존재로서의 인간(Mensch/Human being)과 사회적 존재로서의 시민(Bürger/Citizen)이 여전히 현대사회에서도 야누스의 모습과 같이 함께 가지고 있다는 점을 강조한다는 측면에서 이 발표에서는 상호이해를 위해 일회적으로 사용하고자 한다.

2. 인간은 해석적 존재이다 : 재해석과 재구성을 시도하는 노년기 인간시민

인간은 끊임없이 자기와 세계를 해석하고 이해하려는 존재이다. 인간의 의지에 의한 것이 아니라 세계에 던져진 존재이기에 그리고 그의 유한성 때문에 존재와 행위의 의미를 해석한다. 이러한 '정체성의 재조직화'는 불안가뭇 커지는 삶의 위기 상황, 즉 전이(transition) 상황에서는 더욱 활성화된다. 실제로 미지의 세계인 노년기로의 이행은 많은 불안감을 동반한다. 때문에 여러 다양한 전이 과정 속에서 리미널리티(liminality), 즉 기존의 가치, 관점등이 송두리째 뿔어나가는 '사이경험'을 동반한다. 사람이 완전히 달라졌다는 표현은 이러한 사이경험의 결과물인 것이다. 인간은 삶 속에서의 변화를 추구하면서도 동시에 나라는 존재의 실체를 확인해가고 싶어한다. 이는 노년기에도 마찬가지로 해당된다. 이를 누군가는 '정체성(identity)'로 표현하기도 한다. "정체성의 문제"는 "현실적 자아와 가능성적 자아 사이의 관계" 문제이다 (Mollenhauer, 2005: 219).

"정체성으로 표현되는 사태는 넓게 잡더라도 '나'라고 말하는 사람과 이 '나' 자기 자신에 대해 말하는 것 사이의 관계를 말한다. 정체성은 오직 이 관계를 의미할 뿐이다."(Mollenhauer, 2005: 205)

이러한 정체성은 수많은 변신의 과정 속에서 내가 확인하고자 하는 그 순간에 확인된다. 이는 양자의 세계를 위치와 속도, 입자와 파동으로 파악할 수 밖에 없는 물리의 세계와 다르지 않다. 변신이 '과정'이 '흐름'이라고 본다면, 정체성은 아마도 확인하는 그 순간은 '실체'일 것이다. 노년기의 인간시민이 자신이 어떠한 존재인가를 확인하고자 하는 그 순간 또는 상황에는 정체성의 모습으로 나타날 것이다. 이 확인은 지나온 삶에 대한 "생애사적 재구성"(이병준, 2010; Alheit, 2024) 작업을 통해서 정리된다. 교육이 지향하는 바는 인간 존재를 이해하고 해석하고 의미를 부여하는 행위를 도와주는 것이다. 리오타르(J.F. Lyotard)에 따르면 인간에게 불안감을 주는 것은 인간으로서의 주장되는 정체성이 그에게서 멀어져 가고 있기 때문이다. 노년기와 같이 불안감이 커지는 삶의 위기의 상황에 이러한 생애사적 재구성 활동은 노년기에도 끊임없이 요구되는 "자아상의 재조직화" (Mollenhauer, 2005: 207)를 도와줄 수 있다.

3. 인간은 호모듀플렉스이다 : 자유와 소속감을 동시에 갈망하는 인간시민

루소(J. Rousseau)가 그린 근대 부르주와(Bourgeoisie)의 모습은 인간(Mensch)과 시민(Bürger)이라는 두 얼굴을 지닌 야누스(Janus)의 형태인데 이 양면적 모습은 그간의 이론적 진화를 꿈꾼 많은 이론가와 사상가들의 노력에도 불구하고 변하지 않고 있다고 발표자는 생각한다. 이러한 측면에서 보자면 노년기의 인간 시민은 때로는 자유로이 나 스스로이고 혼자있고 싶어하고 때로는 사회적 관계망속에서 소속감을 갖고 싶어한다. 건강과 경제적 어려움 이외에 외로움이 한국 노년기의 중요한 화두라는 점은 많은 연구들을 통해 이미 알려져 있다. 이러한 노년기 삶에서 발견되는 문제를 형식사회학자인 짐멜(G. Simmel)의 친교(Geselligkeit) 개념을 통해 이론적으로 그리고 현실적으로 해결에 다가갈 수 있다. 짐멜은 인간이라는 개인적 정체성과 시민이라는 사회적 정체성을 함께 느끼고 경험할 수 있는 이상적인 공간을 '친교의 공간'으로 설정하였다. 공간을 사회적 상호작용의 공간으로 이해하는 짐멜은 이러한 이론적인 제안을 통해 이 둘(인간, 시민) 간의 이상적인 조화적 실현을 현실세계에서 구현할 수 있는 준거를 친교의 공간에서 찾을 수 있게 해주었다 (이병준·박정현, 2012; 이병준·장소은, 2013). 노년기의 인간시민들에게는 루소가 언급한 두 얼굴을 함께 느낄 수 있는

사회적 상호작용의 공간이 필요하다. 교육공간 또는 학습공간이라는 좁은 인식에서 벗어나 이러한 접근시각이 노인교육학에서 지향해야 할 하나의 지점이 될 수는 없을까? 교육과 학습이 이러한 친교의 공간의 조성이라는 접근과 함께 고려된다면 교육이 따로 놀면서 이들의 삶을 걸도는 일은 없을 것이다. 이를 위해서는 교육 담론은 공간담론으로 스며들어야 할 것이다 (이병준, 2017). 왜냐하면 단순한 학습공간이 아닌 사회적 상호작용의 공간을 조성해주는 것만으로도 충분히 노년기의 인간시민이 스스로 느끼고 사고하고 판단하며 행위하는 것이 가능해지게 도와주는 ‘교육적 행위’가 이루어진다고 볼 수 있기 때문이다 (이병준, 1998).

“감각적이고 구체적이며 신체적인 인간은 다면적이며, 획일적이거나 일방적인 지배를 받지 않고, 자율적인 주체도 아니다. 이러한 불완전하고 조건부로 자유로운 인간은 매우 취약하고 쉽게 영향을 받는 존재인데, 이는 그가 타인과의 관계 속에서 스스로를 규정하려 애쓰기 때문이다.”(Bokelmann, 200: 660)

IV. 노년기의 교육(教育)과 학습(學習)을 이해하기

- 인식의 확장을 통한 재개념화의 구상 -

노년기의 교육과 학습은 어떻게 (재)개념화될 수 있을까? 이론적으로 개념화하는 작업은 노인교육적 실천과 활동 그리고 노년기의 학습의 범위와 경계를 설정해줄 수 있다. 새로운 학문적 발견을 통해 범위가 재설정될 경우 그 경계는 확장되기도 한다. 때문에 교육과 학습에 대한 재개념화 작업은 언제나 필요한 ‘이론적 실천’이다. 특히 우리나라의 현 상황과 같이 노인교육에 대한 슬로건들이 늘어나고 다양한 학문들에서의 담론들이 확산되고 있는 상황에서는 더욱더 그러하다. 때문에 실천과 정책은 방향성과 활동지형도의 설정, 그리고 타 실천 영역과의 점점 부분에서의 연계협력에 대한 논의는 이론적 성찰에 기반해야 할 필요가 있다.

1. 교육에 대하여

노년기의 교육, 노인교육에 대해서 이야기할 때 많은 전문가들은 교육을 그냥 우리가 접해온 당연한 ‘예전의 그 활동’으로 생각한다. 즉, 이러한 맥락에서 본 발표자는 교육이 응용과학적 관점이 아닌 독립과학적 관점에서 하나의 학문/과학이론(Wissenschaftstheorie)의 차원에서 정립되어야 한다고 본다. 교육은 가르치는 수업 (teaching) 또는 상담(counseling) 활동이라고 생각한다. 교육을 시스템(system)이나 구조(structure)가 아니라 행위이론(Handlungstheorie)의 관점에서 언급한다면 ‘교육적 행위’를 규명하는 것이 교육학의 핵심과제이다. (이는 마치 막스 베버(M. Weber)가 사회학의 학문적 정체성을 사회적 행위가 무엇인가를 규명하려고 했던 것과 같은 맥락이다.) 이러한 논의의 맥락에서 본 발표자는 노년기의 교육과 학습에 있어서는 노인과 관계하는 교육적 행위는 어떠한가 하는 것을 살펴보는 것이 핵심적인 물음이 되며 초점이 대상이 된다고 생각한다. 이러한 측면에서 성인교육학과 노인교육학 이론은 일반교육학의 기초적인 이론적 논의가 벗어날 수는 없다. 이러한 측면에서 지금까지 우리나라 노인교육 담론에서 비교적 잘 언급되지 않았던 ‘교육적 행위의 근본형태에 대한 논의’ (Prange·Strobel·Eisele, 2014)를 통해 노인교육적 실천의 확장 가능성을 검토할 수 있다. 이에 발표자는 노년기 교육과 학습에서 고려될 수 있는 교육적 행위의 근본 형태들을 지면적 제

약 상 일부만 검토하도록 하겠다.

(1) 교육 I : ‘보여주기’

교육적 행위라는 어떠한 행위일까? 이러한 물음은 조금은 진지하게 교육학의 본질을 탐구하고자 하는 전문가들에게 한번은 던져졌을만한 질문이다. 발표자가 지금까지 찾을 수 있었던 교육적 행위의 원형은 ‘보여주기’라는 행위이다. 보여주는 것이 교육적 행위의 기원이다. 아니면 최소한 교육적 행위의 근본 형태 중 하나일 것이다. 박물관, 미술관에서의 전시행위는 보여주기의 전형이다(이병준, 2011). 그럼 이에 뒤따르는 질문은, 무엇을 보여줄 것인가? 그리고 어떻게 보여줄 것인가? 라는 두 가지 물음일 것이다. 원래 보여주기라는 기본적인 인간의 교육적 행위가 교육학과 연결되었을 때에는 기성세대가 후속세대에서 세계를 보여주고 제시하는 실천의 과제로 전환된다 (Mollenhauer, 2005/1983). 보여주는 방식은 말(orality)으로써, 이미지(picture/icon)으로써, 문자(text)로써, 그리고 기술적 형상(technical picture)으로써 인간이 발전시켜온 매체의 역사와 함께 했을 것이다(Flusser, 2001/1996). 교육학의 담론에서는 Comenius가 그의 『그림으로서의 세계』에서 이미지로 세계를 보여주고자 했던 노력은 이미 잘 알려진 사실이다. 이러한 보여주기는 제시(presentation)과 재현(representation)의 형식으로 이루어진다 (Mollenhauer, 2005/1983; 이병준·김경미, 2019)⁵⁾

“사물들을 표현하는 기호들을 전수받아 기억 속에 ‘간직’하고 있는 사람은 하나의 체계를 전수받은 것이다.” (Mollenhauer, 2005/1983: 41)

인간의 기대수명이 이제 100세를 훌쩍 넘기게 될 현재와 미래의 시대에 있어 노년기의 인간시민은 이제 공자가 언급했던 지천명의 존재는 아니다. 이들 또한 불확실성과 불안정 속에서 살아가고 있다. 성인이지만 노인이지만 배워가야 하는 존재인 것이다. 이렇게 볼 때 기존의 삶과 세계를 해석하는데 있어 고착된 해석틀(Deutungsmuster)을 가지고 있는 노년기의 인간시민들에게도 세계를 바라보는 새로운 양식들을 제시하고 보여주는 교육적 행위는 여전히 유효하다고 생각된다. 이러한 맥락에서 우리나라의 노인교육은 이들에게 세계를 어떻게 제시하고 재현해서 보여주고 있는가라는 물음을 던질 필요가 있다. 제시와 재현은 교육전문가들의 몫이기는 하지만 이를 위해서는 세상을 읽어낼 수 있는 해석적 역량이 필요하다.

(2) 교육 II : ‘인간-세계의 주체적 관계 맺기를 도와주기’

교육은 흔히들 적응을 위한 새로운 지식의 전달에 집중하는 경향을 보인다. 이러한 경향성은 모든 교육기관이 시적응교육을 강조하는 우리나라의 현재 현상을 살펴보면 쉽게 이해가 된다. 교육은 지식전달이라는 것은 변치않는 공리이다. 이러한 지식전달 패러다임은 서구에서 백과사전학파의 논리와 다르지 않다. 세상의 모든 지식을 익히게 하고 이를 통해 세계를 잘 이해할 수 있다는 방식이 그것이다. 그러나 서구에서 계몽주의와 함께 태동된 인간형성이라는 개념에는 교육/도야(Bildung)은 ‘인간과 세계와의 적극적 상호작용’을 의미한다 (Humboldt, 2012/1794).

“우리의 자아를 세계와 결합시킬 때에만 가장 보편적이고 가장 약동적이며 가장 자유로워질 상호작용을

5) 최근의 철학과 사회과학 논의에서는 재현불가능성을 논의하는 흐름도 상당하다. 이러한 담론적 주장에 대하여 재현을 강력한 기반으로 하는 교육이론의 새로운 논쟁이 필요하다.

통해서 해결된다. 오직 이 상호작용만이 이제 인간 인식의 모든 분야의 작업에 대한 판단의 실제적인 척도가 된다 (...) 인간에게 필요한 것은 단지 자신의 감수성과 자발성의 상호작용을 가능하게 만들어줄 어떤 대상이다. 오직 이 대상만이 그의 전 본질을 그 완전한 능력과 통일성 속에서 몰두시키고 충족시킨다.” (Humboldt, 2012/1794: 19-22)

훔볼트의 논의는 약 100년 이후 듀이(J. Dewey)의 민주주의와 교육 논의를 통해 '자유로운 의사소통과 상호작용'이라는 핵심테제와 연결된다 (Dewey, 2007/1916). 이러한 관점에서 보면 교육은 학습자인 인간 시민이 그들이 직면하고 있는 세계(생활세계)와 어떠한 방식으로 관계를 맺을 것인가를 성찰하는 기회를 제공하고 주체적인 관계맺기를 도와주는 것이다. 이러한 관점에서 볼 때 시시대의 노인교육은 노인들이 시라는 새로운 세계와의 관계를 개인적으로 어떻게 맺고 살아갈 것인가를 생각하게 해주는 성격을 지녀야 할 것이다. 관계맺음의 방식은 개인의 판단에 의해 각자가 선택할 수 있어야 한다.

2. 학습에 대하여

한국에서 논의되는 학습에 관한 이론들은 대체로 외국의 학습이론들에 기반한다. 이들 이론들은 대체로 심리학적 토대 속에서 학습과정을 설명하는 모델이며 주로 개체발생(Ontogeny)적 관점에서 생애주기에 대한 논의 속에서 학습을 이야기한다. 기존의 성인학습이론들은 - 베이트슨, 엥게스트롬, 알하이트와 같은 학자들 일부를 제외하고는 - 대체로 교육과 학습에 관한 전통적인 담론들은 다소 협소하다는 느낌을 준다. 이러한 설명체계들은 과연 한국인들이 학습하는 양상을 잘 설명할 수 있을까라는 물음이 오래전부터 생겼다. 발표자에게 던져진 화두는 “한국인들은 어떠한 방식으로 학습하는가?”(이병준 외, 2015)라는 물음이었다. 수입된 외국의 개별 성인학습이론들이 과연 한국인들의 학습을 얼마나 잘 설명하고 있을까? 그 이론들 중에서도 특히 어떠한 학습이론이 설득력이 있을까? 발표자의 관찰의 결과는 ‘한국인들은 문화적으로 학습한다’는 것이다. (물론 형식교육을 통해서도 인간형성의 과정을 경험하고 있지만). 이러한 한국인의 문화적 학습의 경향성을 ‘일상학습’ 또는 ‘무형식학습’이라는 개념으로 설명할 수도 있으나 두 개념이 가진 내용성은 한국인의 학습 과정과 현상을 설명하기에 충분하지 않다. 따라서 발표자는 결론적으로 이를 ‘문화적(cultural)’이라는 수식어가 더 적합하다는 판단 아래 ‘문화적 학습(cultural learning)’이라고 부르기로 하였다. 이를 위해서는 이론적 재조합이 필요하다는 판단에 이르렀는데, 세계적으로는 문화적 학습에 대해 연구하는 여러 연구자 그룹들이 서로 다른 방식으로 연구를 진행해오고 있는 것을 확인할 수 있었다.

(1) 학습 I : 문화적 기억, 세대 & 학습

문화적 학습은 문화적 실천에의 참여과정 속에서 발생하는 전유(appropriation) 과정을 설명한다. 문화적 실천은 일상적 문화에서부터 제도화된 문화에 이르기까지 폭이 넓다. 문화의 의사소통적 기억과 문화적 기억을 통해 세대를 거쳐 전승된다 (Assmann, 2004/1999). 이 과정에서 문화는 매체를 통해 확산되기에 문화적 실천을 이해하기 위해서는 매체적 실천에 대한 관심을 함께 가질 필요가 있다. 현재 세대 간의 차이와 갈등이 사실상 주도 매체의 활용 차이에서 오는 부분도 적지않다고 보면 문화와 매체와의 관계를 쉽게 이해할 수 있다. ‘기억담론’의 관점에서 보면 우리 사회에는 다양한 의사소통적 기억과 문화적 기억의 흔적과 체계들이 남겨져 있다. 이 영역은 교육학의 영역은 아니지만 세대를 통한 문화적 기억의 전유라는 주제를 다루기에

계통발생(Phylogeny)적 차원에서 인간의 또는 집단과 공동체의 학습을 설명할 수 있다. 기억을 개인의 인지, 학습 심리학적 관점이 아니라 문화적 기억 담론의 차원에서도 논의할 수 있어야 한다.

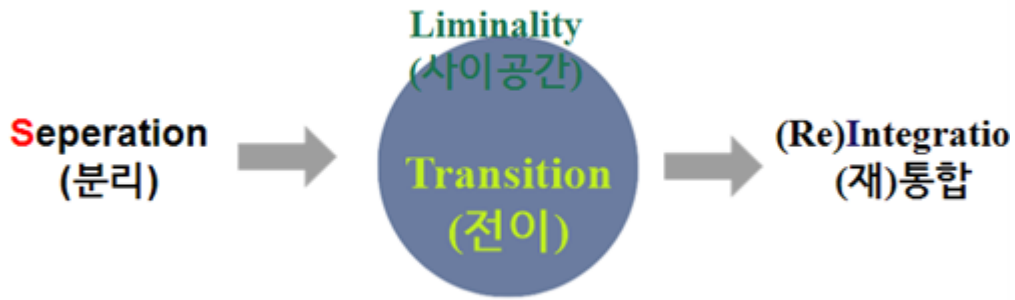
“문화적 기억에는 자체 기구가 없기 때문에 매체와 정치에 의존할 수 밖에 없다. 생생하고 개인적인 기억에서 인위적이고 문화적인 기억으로의 이행은 기억의 왜곡, 축소, 도구화의 위험성을 지니고 있기 때문에 다분히 문제성을 지니고 있다. 그리고 이런 축소와 강화는 공공의 비판, 성찰, 토론을 통해서만이 해결될 수 있다.” (Assmann, 2004/1999: 16; 이병준, 2008: 57에서 재인용)

(2) 학습 II : 의례학습

문화적 기억담론과는 다른 관점에서 학습을 문화적 접근방식으로 연구한 것은 인류학이다. 의례는 사회적으로 구조화된 의례적 조성의 틀 속에서 인간이 학습하고 있음을 잘 보여주는 사례로, 우리의 삶 속에는 수많은 의례적 조성의 체계와 문화가 있다 (Wulf, 2013; 이병준, 2018: 132). 이전에는 의례에 대한 부정적인 이미지가 확산되어 있었으나 최근에는 의례를 통해 공동체복원에 대한 논의 등이 이루어지며 의례가 가지는 긍정적인 면들에 주목하기 시작했다 (Wulf, 2013). 의례는 공동체적 행위양식으로 신체적 행위와 반복적 실천을 통한 신체적 기억이라는 메카니즘을 지니고 있는데, 체계화된 의식에서부터 일상 의례에 이르기까지 폭이 넓다. 의례는 “사회적인 실재를 생성해내고 해석하고 유지하며 변화시키는 상징적으로 코드화된 신체과정”(Wulf, 2001: 90)이자 “재현적이고 상징적인 행위에 대한 신체적인 실행”(Fischer-Lichte, 2003: 34)이다. 의례는 원래 교육의 형태로 고안된 것은 아니나 의례 속에서 문화를 학습하게 된다.

(2) 일찍이 <통과의례>라는 개념을 발굴한 Van Gennep의 논의를 인류학에서는 지속적으로 발전시켜 왔다. Van Gennep와 V. Turner의 ‘분리-전이(경계성)-(재)통합’이라는 (통과)의례의 전이/경계성 과정에서 학습의 발생된다. 삶의 세계의 다양성 속에서 다양한 가치의 혼돈과 재정립의 과정을 가지게 한다. 흔히 이러한 경험의 시기에 생애사적 재구성 작업이 발생한다. 노년기 인간시민의 변신에 대한 의지는 전이(transition)과정 속에서의 경계성(liminality)경험을 통해 가능하다. 임시적 경험의 의례과정의 조성은 프로그램과 다양한 문화적 실천 속에서 가능하다. 비엔날레에서의 전시와 3시간짜리의 연극과 공연, 특별한 공간의 체험도 이러한 임시적 의례화를 통한 기존의 관점과 가치에 대한 성찰을 유도한다. 노년기의 학습자를 위한 교육프로그램도 이런 이론적 관점에서 접근하면 연출의 최적화를 지향하게 된다. (아마도 교육현장의 실무자들은 자신들의 일이 예술가들의 연출과는 다르다고 여길 것이다. 발표자의 시각에서는 동일할 수도 있다고 본다.)

노년기의 전이 & 학습 과정



[그림 1] The process of transition
: the cultural anthropological perspective

V. 노인교육 이론의 재구성 (1)

- 과정적 접근 -

1. 진단

현재 한국의 노인교육이 많은 부분이 정부중심적으로 이루어지고 있다고 볼 때 노년기의 학습자를 특정 연령으로 구획하는 기획과 설정은 흔히 접할 수 있다. 4060이라든지 5060이라든지, 혹은 50+라고 해서 50세부터 64세까지라든지 또는 60세 이상이라든지 매우 많다. 이러한 방식의 행정적 접근은 크게 아래와 같은 두 가지 범주에 의해 작동된다.

(1) 첫 번째 방식은 10년 주기로 구분하는 방식이다. 이것은 산술적으로 편리하고 세대를 구분하는 방식에서 흔히 발견된다. 예를 들면 10대, 20대, 30대, 40대, 50대, 60대, 70대 이런 식이다. 이러한 인공적 생애주기의 리듬설정으로 새로운 연령구획단계로 접어들면 심리적인 변화도 함께 경험하게 되며 이는 연령차별을 위한 제도적 토대로 작동하기도 한다. 왜 48세와 52세는 다른 수준에 있는 것인지, 왜 57세와 61세는 다른 학습자로 취급되어야 하는 것인지 등등.

(2) 두 번째 접근방식은 행정적이고 정책적인 구획화의 문제이다. 우선 만 65세가 노인복지법 등에 의한 한국사회에서의 공식적인 노인으로 간주되는 시기이기에 64세의 학습자와 66세의 학습자는 함께 묶이기가 어렵다. (물론 앞에 언급한 10년 주기에 입각한 60세 이상의 학습자로 설정되는 경우에는 예외적이기 하지만) 64세와 66세는 행정적으로 그리고 정책적으로 완전히 다른 학습자 집단이 되고 만다. 지방자치단체에 의해 전개되고 있는 50+ 생애재설계대학이라는 프로젝트(프로그램) 또한 마찬가지이다. 50+는 50세에서 64

세까지의 학습자를 대상으로 한다는 것을 의미한다. 여기서 64세까지가 기준이 되는 것은 65세부터는 보건복지부가 관할하는 노인복지법의 노인에 해당하기 때문이다. 고령자고용촉진법에서는 55세와 60세가 등장한다. 이렇듯 연령을 기준으로 한편으로는 고용노동부가 다른 한편으로는 보건복지부가 학습자집단을 관리하고 있다. 이러한 맥락에서 우리나라의 만 65세이상의 노인교육은 대체로 사회복지(노인복지)의 영역의 프로젝트로 간주된다. 이를 위한 중앙정부의 보건복지부와 지역정부의 노인복지담당은 행정적으로 서로 기획-실행의 관계로 연결되어 있다.

(3) 위와 같은 현실 속에서 연구는 이러한 현실을 벗어나기는 실제로 어렵다. 한국에서의 이론과 실천, 그리고 정책은 이러한 현실적인 장벽 속에서 움직인다. 연구대상자들도 관행적, 행정적, 정책적 기준에 의해 움직인다. 다만 이론 또는 담론에서는 현실적, 정책적, 제도적 연령구획화를 비판적으로 검토한 의견개진이 가능하다. 이에 이론이 좀 더 적극적으로 현실세계를 재구성하도록 요청해야 할 필요가 있다고 본다.

2. 새로운 방향성

(1) 노년기의 교육과 학습에 대하여 과정적으로 접근하자는 것은 크게 세 가지 차원이다. 하나는 인간 개체로 보는 관점에서 인류로까지 확장시키는 교육의 관점을 지닌다는 측면으로 여기서는 마이클 토마셀로(M. Tomasello)와 같은 진화인류학적인 시각을 만나게 된다. 요즘 나오는 인류세 논의가 있으나 한국의 교육담론에서 '인류'라는 언급을 듣기는 쉽지 않다. 한국교육은 생물학적 생존세대에만 초점을 두는 접근이며 너무 근시안적이라는 것이다. 두 번째는 노버트 엘리아스(N. Elias)의 문명화 과정 속의 학습이라는 이해방식으로 인간의 아비투스 형성은 오랜 시간의 결과물이라는 관점을 가지자는 것이다. 엘리아스가 주장하는 결합태(figuration)은 상호의존적 인간들이 이루는 역동적인 관계의 패턴으로 인간은 이 과정 속에서 전유되고 학습되며 아비투스를 형성한다는 지점이다. 세 번째는 이러한 문명화 과정은 자연스럽게 세대담론과 연결되기에 세대의 관점 또는 세대 간의 관계성의 차원에서도 바라보자는 것이다.

(2) 특히 노버트 엘리아스(N. Elias)의 '문명화 과정'에 대한 논의는 우리에게 시사점을 준다. 교수-학습이론에서와 같은 짧은 교육을 통해 뭔가 학습된다는 것도 인정할 수 있지만 '더 깊이 체화되는 것은 문화적인 것'으로 시간의 축적 그리고 반복적 경험이 필요하다. 엘리아스에 따르면 인간의 사회생활의 모든 개별현상들은 이 항구적 운동의 전체 흐름 속에서 고찰될 때에 비로소 이해 가능해진다. 어떤 특정부분만을 전체로부터 분리해낼 수는 없다. 이 부분들은 운동의 정황 속에서 형성되면, 그 안에서 특정한 단계나 물결의 일부로서 이해되어야만 한다 (Elias, 1999: 368). 노년기의 교육과 학습에 관한 이론과 실천, 정책 또한 장기적인 조망이 절대적으로 필요하다. 학습은 엘리아스의 생각을 차용하자면 인간과 사회는 결코 현실에서 분리되어 나타나지 않으며, 개인적, 사회적, 역사적 차원들은 결합되고 융합되어 창발적이고 우연적으로 생성되며 노년기의 학습 또한 정태적인 차원이 아닌 동적인 차원에서 바라볼 필요가 있다. 때문에 학습을 하나의 긴 호흡의 과정(process)적 관점에서 바라보는 것이 필요해 보인다. 이는 정책과 실천 뿐만이 아니라 연구에 있어서도 마찬가지이다.

(3) 엘리아스의 문명화 과정 속 학습을 이해함에 있어 세대담론을 고려해야 하는 것은 세대가 고유한 세대

리듬을 지니고 있기 때문이며 (이병준·위미나·윤도혜, 2019), 각 세대의 집단심리구조와 공동의 아비투스로서 침전된 것을 이해하는 것은 노년기의 교육과 학습 논의에서도 필요해 보인다. 세대는 세대 나름대로의 “학습 아비투스 (learning habitus)” (이병준·정미경, 2021)를 형성, 체화하며 세대의 특성을 보여주는 “세대엔텔레키”가 표현되고 이를 통해 “각 세대는 실제로 그들만의 질적인 통일성”(Mannheim, 2013/1928: 30)을 형성한다. 여기서 서구의 문명화과정과 같은 긴 시간적 흐름을 어떻게 지금 여기의 노인교육의 실천과 연결할 것인가라는 물음이 제기될 수 있는데, 한구적 상황에서 문명화 과정 담론과 세대담론이 현실적인 해석틀로 활용가능한 것은 유럽과는 달리 한국사회의 문명화과정은 압축성장했다고 볼 수 있기 때문이다. 산업화세대, 386세대, MZ세대 등은 이들 간의 연결과 공유의 지점도 있지만 세대만의 집단기억의 지점들이 존재하며 현재 여러 세대들이 함께 동거하고 있고 그들의 서로 다른 관점과 해석틀이 공존하는 것이 바로 한국사회이기 때문이다. 한국적 민주주의라는 아비투스는 세대들이 이어온 문명화과정의 결과물이다. 노년기의 교육과 학습에 대한 정책, 실천, 이론 또한 이러한 지점들의 함께 보자는 것이다.

“인간은 진정한 의미에서의 도덕적이고 합리적이며 자유로운 존재로 스스로를 만들어 나가지 않으면 안 된다. 이 창조적인 노력은 세대 간에 걸친 장기간의 느린 교육활동에 의하여 이루어진다.” (Dewey, 1987/1916: 165)

(4) 이러한 차원에서 제도적, 정책적 차원에서 연령구획화가 필요하나 노년기의 학습과정은 생애시기를 움직이며 유동하는 과정으로 보아야 한다는 것이다. 59세와 60세, 64세와 66세, 69와 70세의 차이는 사실상 개별적인 수준에서 발견되는 것이지 정책적인 구획화를 제외하고는 어떤 과학적인 논리는 없다. 이론적 논의의 확장과 심화를 통해 정책과 제도, 그리고 실천의 혁신을 이끌어내야 한다. 이에 대한 대안으로 엄격한 연령구획적 접근보다는 행정적으로 분절되어지는 연령들간의 갭을 이어주는 차원에서 ‘과정적으로 접근’ 하자는 것이다. 그림은 크게 그리고 그 가운데에서 정책적으로 설계되어지는 작은 퍼즐들을 놓아두고 이들 간의 단절이 있을 경우에는, 보다 거시적이고 장기적인 이론적 조망 속에서, 다리를 놓는 또 다른 정책과 실천이 가능해질 수 있다. 이를 위해 심리학에서 주로 활용된 단계(stage)이론이 아닌 과정(process)에 관한 담론들을 연구, 학습하여 적용해볼 것을 권한다. 과정이론은 철학에서부터 사회학, 인류학, 연극학 HRD 등등에 이르기까지 포괄적으로 활용되고 있다. 물론 심리학에서는 life-span psychology의 흐름이 있기는 하지만 문명화 이론과 같이 보다 큰 사이클에 그리고 동적인 흐름에 주목하는 방법을 채택해보자.

(5) 노년기 학습자들의 주체적인 되어가기의 과정, 변화해가는 과정을 follow up하기 위해서는 정책과 실무의 기획자들의 ‘해석적 역량(hermeneutic competency)’이 탁월해야 한다고 생각한다. 학습자라는 축도 고정되어 있지 않고 유동하며, 학습자들이 마주치는 세상(생활세계)도 변화하고 있기 때문이다. 노년기의 교육이 지금 여기라는 현실세계(reality)에서 학습자와 생활세계가 어떻게 상호연관되어가고 있는지를 포착, 파악, 해석할 수 있어야 이 축간을 연결할 매개체를 프로그램으로 구성하여 제시할 수 있다.



VI. 노인교육 이론의 재구성 (2)

- 생활세계적 접근 -

1. 진단

(1) 발표자는 우리나라 평생교육 지형과 마찬가지로 노인교육에서도 학습자에 대한 이해가 충분하지 않다고 생각한다. 현재의 주류적 접근은 학습자층을 샘플링하여 설문조사를 실시함으로써 요구를 파악해내는 양적 조사의 방식이다. 이미 교육에 참여하고 있는 학습자들을 대상으로 하여 잠재적인 교육의 요구를 수(數)에만 기초해 파악해내는 것에는 한계가 있는 것 같다. 적극적인 인터뷰들을 통해서 빙산의 일각이 아닌 학습자들이 현재 실생활에서 경험하고 있는 세계를 확인해볼 필요가 있다.

(2) 양적인 데이터로 학습자들을 이해하는 방식 이외에 제기될 수 있는 다른 한 가지 문제는 노년기의 인간시민에 대한 거시적 사회문화 분석 또한 잘 이루어지고 있지 않으며 이 또한 관점의 다양성이 함께 제공되고 있지 않다고 생각된다. 통계수치에 기초한 거시적 분석자료들은 있으나 그 외의 접근은 한국사회에서는 아쉽지만 차단되어 있는 것 같다. 노년기 교육과 학습에 접근하기 이전의 단계, 즉 학습자의 생활세계에 대한 파악은 너무 피상적인 수준에 그치고 있다. 전문성이 발휘되어야 하는 부분은 여기인 것 같은데...

2. 새로운 방향성

(1) 발표자의 생각으로는 학습자 분석을 위한 접근 패러다임이 전환되거나 보완되어야 한다고 생각한다. 그것은 질적 접근, 해석적 접근이다. 우리 지역에서 또는 우리 사회에서 살아가는 노년기의 인간시민들이 현재

직면하고 있는 ‘생활세계(生活世界)에 대한 이해(理解) 해석(解釋)’이 필요하다(Berger/Luckmann, 2013/1966). 일과 여가 그리고 학습은 삶 속에서는 상호연결되어 있다. 가치추구, 소비패턴, 여가활동 스타일, 일을 이해하고 실행하는 방식, 미적 취향 등 노년기 학습자층이 움직이고 있는 라이프스타일 전반에 걸친 해석이 필요하다. 다른 영역에 비해 평생교육과 노인교육 분야는 많이 늦는 것 같다고 느껴진다. 노년기 교육과 학습은 이러한 생활세계지향(Lebensweltorientierung; life world orientation)에 기반할 필요가 있다. 특히 삶의 질, 행복, 활동적 노화 등을 언급하면서 노년기의 인간시민의 일상에서 느끼고 경험하는 세계를 철학적, 인문학적, 사회과학적, 문화과학적, 미학예술학적 관점에서 다양하게 해석된 연구물들을 교육학적 관점에서 독해할 필요가 있다. 정책의 기획과 프로그램의 개발 및 실행도 이러한 지향성을 견지해야 한다. 이에 기존의 전통적인 계층연구에 기반한 학습자분석이 아닌 가치, 소비, 여가 등 라이프스타일까지를 고려한 사회문화적(social milieu based) 접근이 필요해 보인다.

(2) 생활세계는 노년기 인간시민이 교호해야 할 세계들이자 의미구성의 세계이다. 건강, 일, 관계, 정치, 예술, 종교, 기술, 교육/학습 등등 노년기 인간시민 스스로가 어떠한 관계를 맺을 것인가에 대한 판단이 필요한 삶의 영역들이 많다. 생활세계를 이해하고 해석할 수 있는 역량. 이러한 생활세계 이해는 일상성에 대한 이해와 연결되는데 그 일상성은 은폐되어 있는 경우들도 많아서 노년기의 인간시민이 거리두기를 통해 해석하기가 만만치 않기에 ‘대리적 해석’이 요구된다. 이와 더불어 적응을 위한 지식전달이 아니라 주체적인 판단을 도와줄 수 있어야 한다. 노년기의 교육과 학습의 핵심적인 역할은 주체가 스스로 어떠한 관계를 생활세계의 영역들과 맺을 것인가를 도와주는 것에 있다. 다양한 영역들에 대한 가이드도 필요하지만 그 영역에서의 관계맺는 방식의 다양한 접근들도 노년기의 교육과 학습에서 ‘제시(提示), 즉 보여주어야 한다’. 어떻게 관계를 맺을 것인가는 학습자가 주체적으로 판단하여 결정할 수 있도록 풍부한 정보제공과 충분한 학습자료 그리고 사고하고 판단할 시간을 주어야 한다.

VII. 노인교육 이론의 재구성 (3)

- 문화적 접근 -

1. 진단

(1) 현재 한국에서는 성인교육과 노인교육을 포함하여 교육전문가들이 가지고 있는 전문성의 핵심 도구(tool)는 ‘수업’과 ‘상담’이다. 이 중 평생교육영역에서는 최근 평생학습상담이라는 새로운 전문적 활동영역이 점차 확산되어 가고는 있으나 교육프로그램(특히 강좌)를 기획하고 개발하고 운영하는데 그 전문성이 있다고 보는 데에는 이견이 없을 것이다. 물론 워크숍이나 아웃도어 프로그램이 일부 있으니 주된 흐름은 지식과 경험을 전달하는 교육, 즉 강좌이다. 발표자는 이를 ‘전통적인 교육적 접근 (educational approach)’라고 부를 것이다. 물론 여기서 말하는 교육적 접근이라는 개념은 필자가 사용하는 관점으로서의 교육적이라는 의미를 말하는 것이 아니라 한국사회에서의 ‘학문공동체(scientific community)’(T. Kuhn)에서 이해되고 활용되는 교육영역에서의 전문적 활동방식을 말한다. 이러한 논의를 노년기 교육과 관련시켜 생각을 확장해보면 강좌와

같은 교육을 통해 노년기의 인간시민에게 도움을 주게 된다. 노년기의 교육과 학습을 위해 준비할 수 있는 활동방식은 강의, 워크샵, 상담 (부분적으로 체험)과 같은 방식을 채택하게 된다. 그러나 이러한 전통적인 교육적 접근이외에 다른 접근 및 실행방식은 현재의 교육전문가들은 갖추고 있지 않다고 보여진다. 특히 문화적, 예술적, 미학적 접근방식의 활용은 극히 소수의 특별한 경험을 지닌 실무전문가들에서만 발견된다. 과연 이러한 좁은 전통적인 교육적 활동방식만으로 충분할 것인가?

(2) 교육프로그램의 운영과 관련해서는 교육프로그램을 실시하는 여러 비형식교육기관이나 복지기관과는 큰 차이가 없어 보인다. 그렇다면 다른 영역에서의 교육실천과 차별화가 있을 수 있는 부분은 교육프로그램의 개발과 기획이라고 볼 수 있는데 평생교육전문가들이 주로 사용하는 방법론은 요구조사 또는 벤치마킹이 대부분이다. 물론 연구에 기반하여 기획되는 경우들도 있고 경험있는 실무자들의 오랜 경험에 의해 프로그램이 제안되는 사례들도 종종 발견된다. 문제는 노인교육을 포함한 평생교육 담론에서 학습이 중심이 되면서 학습자 지향, 학습자 중심이라는 미명아래 학습자 요구를 금과옥조로 여기는 경향이 팽배해있다는 것이다. 물론 학습자들의 요구를 확인하는 부분은 필요하다. 그러나 이러한 접근방식은 노인복지영역에서 노인교육을 실시하는 사회복지사들에게도 똑같이 발견된다. 그렇다면 복지적 관점과 교육적 관점에는 차이가 없다는 주장이 제기될 수 있으며 이에 대한 논리적 정당성을 확보해서 소통하지 못한다면 평생교육적 관점에서의 노인교육의 전문성은 향후 독자성을 강조하기 어려울 것이라고 보여진다. 현재의 평생교육사 양성과정 교과목을 이수한 실무자들이 노인교육 프로그램을 기획하고 개발하며 설계한다고 할 때 이러한 전통적인 방식에 변화를 기대하기는 어렵다. 한국에서의 전문인력양성이 너무 표준화되고 있고 기계화되어 있다.

2. 새로운 방향성 : 문화적 학습이론

- 학습의 한국적 맥락을 설명·이해할 수 있는 학습이론의 요구

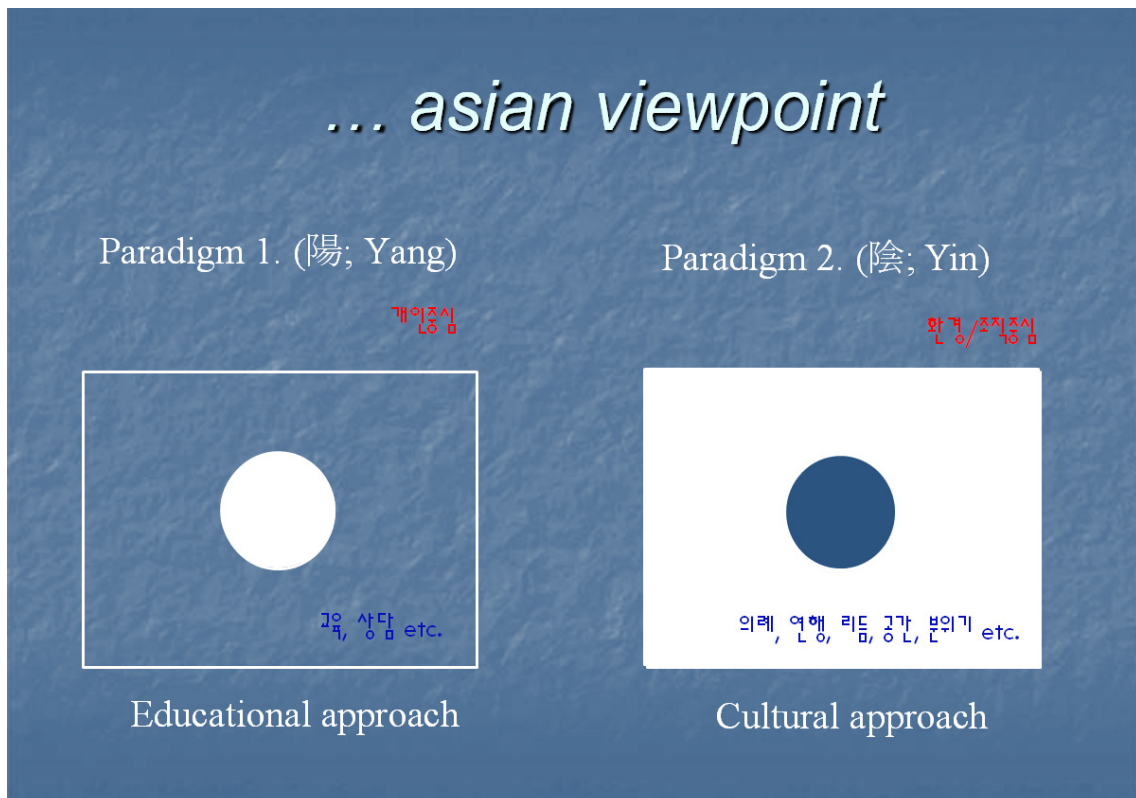
(1) 학습이론의 제안과 적용에 있어 한국적 맥락과 현상을 잘 설명할 수 있는 학습이론이 필요하다. 기존의 노인, 성인학습이론들의 이론적 풍부함은 충분히 시사하는 바가 크나 한국인들의 문화인지 매커니즘을 설명하는데에는 한계가 있지 않을까 싶다. 전술한 바와 같은 발표자의 관찰과 연구에 따르면 한국인들은 문화적으로 학습한다. 여기서 문화적이라는 부분은 문화적 기억, 의례, 퍼포먼스, 분위기, 공간, 리듬 등 여러 가지 담론들의 재조합을 통해서 설명될 수 있다. 노년기의 학습이론을 문화적 관점에서 새로이 들여다 보는 것은 좁은 의미의 교육영역에서의 교수-학습 실천이 아니라 교육적 관점이라는 이론적 감수성을 지닌 채 문화 속에서 실천되고 전유되고 있는 다양한 현상들을 검토하는 작업에서 시작된다 (이병준, 2018: 131).

(2) 이러한 맥락에서 서구의 근대화 과정 속에서 그리고 그 영향으로 기능적으로 분화되었던 ‘교육적 실천과 문화적 실천 사이의 잊혀진 관계의 복원’이 시급해 보인다. 이는 계보학적인 접근을 통해서 가능할 것으로 보인다. 이러한 시도에 Mollenhauer의 교육-문화 해석학 이론은 많은 시사점을 준다. 보여주는 문화적 실천의 모든 행위들은 교육적인 맥락을 가지기에 교육적 행위이론은 이러한 문화적 실천 행위들의 교육적 가치를 검토하여 노년기 교육과 학습의 현장에서 적극적으로 활용할 수 있어야 한다. 이러한 관점에서는 전시행위와 연출행위, 의례와 분위기 조성행위는 교육적 행위로 그리고 조화리듬의 복원을 위한 차이리듬의 개입행위 역시 교육적 행위로 해석되어야 한다. 사물과 물질성의 활용 역시 마찬가지이다. 이에 대해서는 사회물질성 담

론(T. Fenwick)과 활동이론(Y. Engeström) 등에서 함께 언급하고 있다.

(3) 노인교육/학습 프로그램은 하나의 임시적 그리고 일시적인 의례적 경험의 공간이다. 이는 인류학적 관점은 우리 교육학에게 주는 선물과 같은 것이다. 이러한 측면에서 보면 학습은 의례적 학습이고 학습공동체는 의례공동체가 될 수 있다 (이병준, 2018). 제한된 시간 속에 기획된 교육프로그램을 통해 리미널리티(liminality) 경험이라는 임팩트가 제공되는 학습경험이 노년기의 학습자들에게 전유될 수 있다면 이는 훌륭한 프로그램이라고 볼 수 있다. 프로그램이 기존과는 다른 관점과 가치를 일시적인 혼돈의 상태로 흔들어놓을 수 있다면 이것은 훌륭한 문화적 실천이자 교육적 실천이다. 이 점에서 (노인복지적 행위로서의 노인교실(노인대학)프로그램과는 차별화된다. 현재 노년기 학습자들을 위한 교육프로그램의 기획에 있어서 리미널리티 경험의 전유라는 차원에서 접근하는 시도들은 얼마나 있을까?

(4) 노인교육을 포함하는 평생교육의 실천이 미래에 확장될 부분은 매우 넓다. 제도화된 구획화를 통해 노인교육적 전문성의 다양한 무기(tool)를 축소시킬 필요는 더더욱이나 없다. 평생교육은 이제 문화를 만나러 가야 한다. 수업이나 강좌를 기획하는 것만으로 노인교육의 전문성을 주장하기에는 그 실천은 이제 너무 대중화, 일반화되어 전문성의 영역이라고 보기가 어렵게 되어버렸다. 더 중요한 것은 이러한 수업과 강좌에 치중하는 방식으로는 노년기의 삶의 리듬을 복원하기에는 역부족이라는 것이다. 문화적 실천이라는 우회적인 길이 필요하다.



Ⅷ. 결론

1. 이론의 재구성

【교육학적 관점의 독자성】

본 발표내용은 노년기의 교육과 학습에 관한 이론적 재구성에 관한 것이다. 이와 관련하여 가장 시급한 부분은 노년기 발달심리학, 노인복지학, 노년사회학 등의 관점에서와는 다른 교육학적 관점을 독자성을 정립하는 것이다. 우리가 강조하는 학제적 접근과 통섭, 융합 또한 개별학문적 관점의 독자성(독립성)을 전제로 한다. 이러한 맥락에서 노인교육학의 정체성은 노년기의 인간시민을 위한 교육적 행위는 어떠한 것이어야 하는 가라는 근본물음에 대한 답변들이 제시되어야 한다(이병준, 1998). 이는 관점 정립의 문제이며 교육학적 관점이 정립되어야 정책과 현장에서의 경쟁과 혼란속에서 교육학적 전문성의 존립근거가 확보되는 것이다(박응화·이병준, 2009). 이는 타 영역의 배척의 문제가 아니라 고유한 관점의 근거를 학문적으로 확보하는 것을 의미한다. 복지적 행위의 관점에서 예방적 복지차원에서 노인교육을 전개하는 정책과 현장에 대해 과연 평생교육, 노인교육 전공자들은 어떠한 관점적 차별화의 스탠스를 가질지 정말 궁금하다. 그리고 발달심리학의 관점에서 노년기의 발달 지원의 차원에서 심리학 전공자들이 노년기의 교육과 학습을 이끌 때 (평생/노인)교육학 전문가들은 어떠한 입장을 취할까 사뭇 궁금하다. 노년의 시기를 제3 또는 제4의 사회화 시기로 간주하여 성공적인 사회화가 이루어질 수 있는 다양한 일을 포함한 시민참여활동을 사회학자들이 언급할 때 (평생/노인)교육학 전문가들은 어떠한 입장을 견지하며 코멘트할 수 있을까 매우 궁금하다. 정리하자면 교육영역의 확보만으로 전문성을 강조할 수는 없고 관점의 전문성이 현장영역의 전문성을 담보할 수 있다. 이러한 논리는 노년기에 복지서비스도 발달관련 서비스도 사회화를 위한 지원서비스가 필요하지 않다는 배제의 의미가 아니다. 연계와 협력을 위한, 공존을 위한 교육학적 자리매김에 관한 것이다(이병준 외, 2001; 이병준·장소은·박주혜·박정현, 2020). 정책기획의 입장에서, 현장에서의 실천계획의 차원에서 사회복지학적 관점과 교육학적 관점에 별반 차이가 없다보니, 현장(field)은 갈수록 현존하는 힘의 논리에 의해 교육적 관점에서의 현장이 축소되고 있는 상황이다. 이러한 상황에서 초고령사회에서의 노년기 교육과 학습에 대한 다음 세대 연구자들의 책무성의 최우선 과제는 이 물음에 대한 해답을 찾는 데 있다고 본다. 이론적 실천 및 토대 없이는 정책과 현장에서의 확장은 없다. 교육학적 관점은 '스스로 사고하고 느끼고 판단하며 행위하는 것이 가능하도록 도와주는 실천'(이병준, 1998)이다.

【해석학적 노인교육론 - 과정적, 생활세계적, 생애사적 접근】

인간이 자기 자신과 세계에 대한 이해와 해석의 과정을 통해서 성장한다고 할 때 이는 심리학에서 언급하는 단계적 발달 개념과는 다르다. 인간이 속해 살아가고 있는 생활세계에서의 경험은 세대를 거쳐 문명화과정을 거쳐 진화하게 된다. 다소 멀리보고 장기적인 전망 속에서 그들이 경험할 세계를 조성해줌으로써 삶과 유리되지 않으며 하나의 자연스러운 흐름속에서 전이/경계경험을 통해 자신이 살아온 삶을 재조망하고 재해석 재구성하여 자유로운 변신이 가능하게 도와줄 필요가 있다. 때문에 루틴한 일상을 새롭게 볼 수 있는 사

건을 직면하게 해주는 교육적 행위들을 타당성을 정립할 수 있는 이론이 요구된다. 발표자는 노인교육의 이론구축에 있어 해석학적 전통이 매우 필요하다고 본다. 교육학자인 벤너(D. Benner)에 따르면 인간은 삶 속에서 사고와 행동이라는 행위를 지속적으로 하며 살아가는데 이를 해석적 순환과정이라고도 부를 수 있다 (Schleiermacher; Gadamer). 이러한 사고-행동간의 성찰적, 실천적 행위는 자신과 세계에 대한 해석과 재해석의 지속적 순환 관계를 형성해준다.

【교육적 실천과 문화적 실천의 재결합】

노년기 인간시민의 삶의 일상 속으로 훨씬 더 깊게 들어가 대리해석을 수행해내는 작업이 요구되는데 이에 문화적 텍스트의 해석과 교육학적 전환의 작업이 요구된다. 이를 위한 해석적 렌즈가 필요하며 이를 위해 여러 다른 학문에서 학습과 전유의 과정을 이해하고 설명했던 담론들과의 상호교류는 매우 중요하다. 한 가지 예만 든다면 연극학/퍼포먼스 이론이 인류학에서의 의례적 학습과정의 설명논리를 빌려와 연행성의 미학이라는 독자적 이론체계를 구성한 것(Fischer-Lichte, 2017/2004)은 우리에게 시사하는 바가 있다. 하나의 사례로 에리카 피셔-리히테(E. Fischer-Lichte)의 연구성과를 언급하는 이유는 문화에 대한 논의에서 학습과 관련된 교육적 행위의 우회적 접근에 대한 이론적 풍성함이 있기 때문이다. 학습도시(와 마을만들기)에 관한 논의 또한 도시담론과 공간담론(이병준·박정현, 2012; 이병준·장소은, 2013; 이병준, 2017)에 근거한 (문화적 기억)담론(이병준, 2008)과 (도시의 흔적)담론, 그리고 리듬분석담론(이병준·황규홍, 2016; 이병준·허은정, 2024) 또한 이론적으로 포섭할 수 있는 잠재력이 풍부하다.

2. 정책

- 시민적 관점에서의 정책기획과 질적 정책비평

(1) 평생교육과 관련된 정책기획에 있어서 경직성은 오래전부터 체감되고 있다. 이 지점을 Illich가 국가주의, 공급주의라고 아주 오래전에 직시하고 비판한 논의는 이제는 정책비평에 있어서도 수용될 필요가 있다고 본다. 우리나라에서는 평생교육과 관련하여 정책비평이 사실상 실종되었다고 봐야 한다. 왜냐하면 비평에 임해야 할 교수, 연구자, 학자들이 모두 player로 정책실행 현장에서 뛰고 있기 때문이다. (이에 대한 성찰적 작업이 이루어지기도 하지만..)

(2) 초고령사회에서의 노인교육 및 노인학습과 관련해서는 정책의 기획이 훨씬 더 유연하고 섬세할 필요가 있다. 앞에서 언급된 속도, 리듬, 균형, 일상의 주제들이 정책기획의 단계에서 논의되고 검토되어야 한다. 수(數)에 기반한 정책성과평가는 공급주의에 기반할 수 밖에 없다. (투자대비효과 검증의 차원이기에) 시민의 관점에서 정책을 바라볼 때에는 질(質)에 기반한 정책논의가 훨씬 더 중요하다. 체감은 생활세계, 일상에서 느껴져야 하기 때문이다. 행정적 행위는 표준화와 관리를 지향하고, 교육적 행위는 시민의 자발성, 주체성을 지향하기에 서로의 방향은 다르다. 삶의 질에 관한 모든 것들이 어떻게 수로만 언급될 수 있을까? 교육과 문화를 하나의 관점에서 접목하는 정책기획은?

(3) 정책을 설계하고 기획할 때 반드시 시민의 시각에서 성찰하여 실행에 있어서의 접근방식이 초점 등 디

테일에 훨씬 더 신경을 써야 한다. 노년기 인구가 많아지면 노인들의 시민성과 판단력 등에 의해 사회와 국가의 향방이 결정될 수도 있듯이 대규모 강좌를 통한 정치가, 행정가들의 표발관리의 도구화 보다는 소규모 집단에서의 토론과 학습을 통한 사고 및 문제해결능력의 축적이 중요하다. 이 경우 참여자수를 정책의 성과 목표를 둘 경우 후자적 접근은 아예 런칭될 수조차 없다.

3. 실천의 혁신

- 해석적 역량강화, 문화적 실천으로의 확장

(1) 초고령화사회에서의 노년기 교육과 학습을 위한 현장에서의 실천적 접근은 훨씬 더 수준 높은 난이도가 높은 접근 방법이 요구된다. 이와 관련해서는 크게 두 가지 결론이 도출될 수 있다. 첫째는 요구조사 뿐만 아니라 생활세계에 대한 해석 작업이 필요하다. 설문지를 통한 교육요구를 파악하는 것은 다른 학문영역에서도 자주 사용하는 것이어서 이를 가지고 전문성 운운할 수는 없다. 이를 위해서는 노년기 삶의 과정, 일상성, 생활세계를 모두 살펴볼 수 있는 폭넓은 심미안이 필요하다. 현장전문가의 인문학적, 사회과학적, 문화적, 예술적 깊이에 따라 해석적 능력이 달라질 듯하다. 둘째는 프로그램은 적응적 지식습득을 위한 전달매체가 아니라 학습자들이 직면하고 있는 개별 세계와의 관계맺기를 도와주는 것으로 인식되어야 한다. 셋째는 강의라는 전통적 방식의 교육적 접근에서 벗어나 문화적 실천을 매개할 수 있는 현장능력이 요구된다. 강사를 초청하여 강좌를 기획하는 것은 이제 어느 전공을 공부한 실무자도 해낼 수 있다. 교육학적 관점만 견지한다면 훨씬 더 다양한 문화적 실천을 위한 tool을 활용할 수 있어야 한다.

(2) 노년기의 인간은 무리로부터 벗어나고 싶은 욕구와 함께 일정한 소속감을 가지고 싶어하는 욕구를 함께 가진다. 개인적인 나를 찾을 수 있으면서도 사회적인(때로는 공동체적인) 나를 동시에 찾을 수 있는 이상적인 공간이 있다면 교육학적으로 매우 의미가 있을 것이다 (Simmel). 비공식적인 자발적인 학습의 공간에서부터 교육프로그램에 이르기까지 이 두 가지를 발견하고 충족시킬 수 있다면 이는 좋다. 학습문화의 조성 과 확산은 평생교육 정책담론에서 지속적으로 제시되어 왔으나 이 개념적 해석에는 한계가 있었던 것 같다. 학습문화란 “학습과정을 위한 물질적인 조건들(예를 들면 학습환경, 자료들, 공간들, 행위들 등), 상징적인 연관관계(예를 들면 해석틀, 사회적 환경 또는 계급적 특성, 권력관계 등), 그리고 상상적인 기투(예를 들면 교육적 사고, 공동체 의식, 개발모형 등)으로 정의”(Wulf, 2000: 2; 이병준, 정미경, 2012: 81에서 재인용) 된다. 노년기를 보내는 인간시민들을 위한 학습문화의 조성은 매우 중층적이고 학제적이며 융합적, 복합적으로 시도되어야 한다.

4. 결어

- 관통하는 핵심가치 : 상호의존성, 공존 & 균형

(1) 발표자는 교육적 실천을 모든 실천의 최상위에 놓는 교육학자의 입장에 반대한다. (대표적으로 장상호 교수의 교육본위설). 그 까닭은 인간은 실존적 삶을 위해 포기할 수 없는 여러 실천영역들을 지니고 있는데 그 실천영역들간에는 위계가 없고 상호의존하기 때문이다. 우리는 교육적 실천의 삶도 살지만 경제적 실천도의 삶도 정치적 실천의 삶도 예술적 실천의 삶도 그리고 종교적 실천의 삶도 살게 된다. 이 실천들간에 위계

를 설정했던 많은 시도들이 있어왔지만 그 실천들간의 상호의존성을 간과하여 이들간의 민주적 공존이라는 질서가 훼손되는 순간 그 사회는 자정능력을 잃게 된다. 노년기 교육과 학습의 정책과 현장에서도 독립성과 상호의존성, 그리고 공존과 균형이 중요하다. 노인복지가 노인교육의 현장을 '예방적 복지'라는 이론적 개념으로 획일화시킬 때 "자기학습"과 "세계학습"을 위한 노인교육의 미션을 교육학적으로 확실히 정초함(Bokelmann, 2000: 652)에 없이 다른 학문영역에서도 손쉽게하고 있는 요구조사와 벤치마킹에만 의존할 때 초고령화사회에서의 평생교육의 설자리는 아마 사라질 것이다.

(2) 노년기의 인간시민을 위한 학습과 교육을 생각할 때에는 균형(balance)이라는 핵심을 잊지 말아야 한다. 노년기에는 균형된 삶을 살고자 하는 의지가 본능적으로 기본적으로 깔려있다. 고독감과 소속감의 균형, 인간과 시민 간의 균형, 일과 여가의 균형, 주체와 세계와의 균형 등등. 노인교육은 '자기와의 관계맺기' 그리고 '세계와의 관계맺기'를 도와주는 것이지 노년기의 인간/시민이 변화되어가는 세계에 적응을 위한 지식과 기술의 습득이 교육이 아니다.

참고문헌

- 기영화 (2007). **노인교육의 실제**. 학지사.
- 김영석 (2017). 노인교육의 철학적 기초 탐구. **노년교육연구**, 3(1), 33-51.
- 김영석 (2021). 노년교육학의 학문적 정체성 탐구. **노년교육연구**, 7(1), 23-47.
- 김정석 & 조현연 (2017). 인구고령화 시대, '생산적 노화' 담론에 대한 비판적 검토. **사회과학연구**, 24(2), 7-28.
- 김중서 (1984). 노인교육과정 개발. 유네스코한국위원회 (편), 노인문제와 노인교육에 관한 세미나 보고서, pp. 236-240.
- 김주현, 염지혜 & 김태일 (2018). 한국노년학의 사회학 분야 연구동향. **한국노년학**, 38(3), 705-723.
- 김지현, 이병준 (2018). 노인미술교육 참여 수강생의 학습과정에 대한 내러티브 연구. **문화예술교육연구**, 13(1), pp.49-66.
- 김한별 (2019). 평생교육의 관점에서 살펴본 노년기 성인의 학습경험 탐구방식. **노년교육연구**, 5(2), 41-56.
- 김현숙, 박연환 & 김영선 (2018). 한국노년학의 보건·의료·건강영역 연구동향. **한국노년학**, 38(3), 745-766.
- 박성희 (2018). 활동적 고령화를 위한 노인교육의 방법. **노년교육연구**, 4(2), 71-85.
- 박응희, 이병준 (2007). 평생교육 시장분석을 위한 이론적 모형에 대한 연구. **교육사상연구**, 21(1), pp.139-155.
- 박응희 & 이병준 (2009). 노인교육 담론에 대한 교육학적 탐구. **교육의 이론과 실천**, 14(1), 21-38.
- 박응희, 한현우, 정미경 & 이병준 (2011). 대도시 노인문화예술교육에 대한 현황분석 - 부산광역시의 노인교실과 노인복지관을 중심으로. **문화예술교육연구**, 6(1), pp.125-149.
- 박지연, 이병준 (2013). 도시와 공간 담론의 문화예술교육적 해석 - 도시문화예술교육의 가능성 탐색. **예술경영연구**, 25, pp.205-228.
- 손현미, 이병준 (2015). 다문화간호 경험 간호사의 문화적 역량 발달에 관한 연구. **문화예술교육연구**, 10(3), pp.1-25.
- 신미식 (2007). 평생교육방법으로서의 한국노인교육의 발전방향: 노인교육담론을 중심으로. **평생교육학연구**, 13(1), 1-24.
- 양윤정 (2011). 노동시장참여 중심의 '활동적 노화'와 그 한계. **국제노동브리프**, 9(3), 49-62.
- 양홍권 (2019). 메타인지적 관점에서의 '노년교육학'의 학문적 정체성 탐색 [학술대회 발표자료]. 2019년 한국노년교육학회 춘계학술대회, 아주대학교.
- 원영희 & 한정란 (2012). 교육복지 관점에서 본 노년기 교육의 문제점 및 개선방안. **평생교육학연구**, 18(4), 239-263.
- 윤현숙, 김영범 & 허소영 (2006). 한국 노년학 연구에 대한 비판적 고찰. **한국노년학**, 26(3), 447-460.
- 이경진, & 최일선 (2023). '노인일자리 사업' 참여자의 자서전쓰기 프로그램에서 나타난 전환학습 사례연구. **노년교육연구**, 9(2), 46-71.
- 이경아 (2017). Bateson 학습이론에 기반한 해석적 조직학습 모형 개발에 관한 연구 : 삼성전자 적용을 토대로. 박사학위논문 부산대학교.
- 이병준 (1998). 사회교육학의 학문적 전문성에 관한 고찰. **평생교육학연구**, 4(2), pp.51-80.
- 이병준 (2001). 지역 인적자원개발의 모델과 방향 - 산업, 고용, 교육, 문화의 통합적 관점에서. **지방교육경영**, 6(1), pp.1-16.
- 이병준 (2009). 노버트 엘리야스 (Nobert Elias) 인간과학이론의 교육학적 함의에 대한 연구. **교육철학**, 39, pp.223-241.

- 이병준 (2011). 교육적 범주로서의 전시행위에 관한 이론적 탐구. **문화예술교육연구** 6(1), pp.1-14.
- 이병준 (2017). 평생교육, 마을만들기를 통해 공간을 배우다. 공간담론과 교육담론의 연결고리 찾기. **성인계속교육연구**, 8(3), pp.1-18.
- 이병준 (2018). 의례적 학습이론에 대한 성인교육학적 고찰. **문화예술교육연구**, 13(5), pp.131-142.
- 이병준 외 (1999). 21C 노령화사회를 대비한 노인교육 활성화 방안 연구. 교육부 정책연구과제 (99-2-1).
- 이병준 외 (1999). 준고령자 직업훈련 프로그램 개발 연구. 고용보험기금과제.
- 이병준, 박응희 (2006). 평생학습활성화를 위한 미술관교육 프로그램개발을 위한 모형연구. **조형교육**, 28, pp.243-265.
- 이병준 외 (2010). **문화역량과 문화예술교육**. 서울: 교육과학사.
- 이병준, 장소은 (2013). 학습공동체 : 사회적 공간 및 친교 담론적 접근. **교육사상연구**, 27(2), pp.123-137.
- 이병준, 박응희 & 정미경 (2013). N. Elias의 문명화이론에서 바라본 문화인지. **문화예술교육연구**, 8(2), pp.227-239.
- 이병준 외 (2015). **한국인은 어떻게 문화적으로 학습하는가?** 부산: 예소.
- 이병준, 이경아 (2015). 신입사원의 문화인지 발달에 관한 문화기호학적 연구 - 드라마 <미생>의 서사를 중심으로. **기호학연구**, 43, pp.192-226.
- 이병준, 이경아 (2017). K. Mannheim 세대이론의 성인교육적 함의연구. **문화예술교육연구**, 12(3), pp.101-116.
- 이병준, 김경미 (2017). 재현의 교육학적 의미에 관한 연구. **문화예술교육연구**, 14(4), pp.163-181.
- 이병준, 위미나 & 윤도혜 (2019). Karl Mannheim의 세대이론에 대한 비판적 탐구와 성인교육적 함의. **성인계속교육연구**, 10(2), pp.1-20.
- 이병준, 주현정, 김향미 (2019). 고령사회에서의 노인학습망 조성을 위한 핵심가치에 대한 탐구. **교육의 이론과 실천**, 24(3), pp.1-18.
- 이병준, 장소은, 박주혜 & 박정현 (2020). 노인교육과 노인복지 간의 연계 및 역할분담에 대한 고찰. **성인계속교육연구**, 11(4), 179-205.
- 이병준, 김향미, 장소은 & 주현정 (2020). 노화와 죽음에 대한 교육학적 성찰 - Elias의 문화사회학적 논의를 기반으로. **문화예술교육연구**, 15(1), pp.183-202.
- 이병준, 정미경 (2021). 학습아비투스에 대한 이론적 탐구 - 문화인지연구의 분석토대. **문화예술교육연구**, 16(1), pp.1-18.
- 이병준, 석영미, 마루오시, 이지인 & 손혜진 (2021). 일상학습의 개념화에 대한 탐색적 연구. **문화예술교육연구**, 16(6), pp.151-174.
- 이윤경 외 (2013). 평생교육 관점에서 바라본 노년교육의 현황과 정책과제. 한국보건사회연구원.
- 이윤조 외. (2016). 경기도 노인 평생학습 활성화 방안 연구. 경기도평생교육진흥원.
- 이정민,이병준 (2023). 실천공동체의 공동체학습 경험과 공동체역량의 발달과정에 관한 연구. **성인계속교육연구**, 14(1), pp.131-161.
- 이정복 (2015). 노인교육의 학제 간 연구의 필요성: 지역 자치 활동과 노년교육 연계 가능성을 중심으로. **한국지역사회복지학**, 53, 367-399.
- 임정신 & 윤창국 (2019). 노년 계층이 인식하는 '잘 늙어감'의 의미에 관한 현상학적 접근. **평생교육학연구**, 25(2), 29-60.
- 장유정 (2017). **노인과 스마트 미디어 교육**. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 장지은 & 오민석 (2015). 일본의 고령자 보람취로에 관한 평생교육적 고찰: 실버인재센터의 일 교육의 특징을 중심으로. **노년교육연구**, 1(1), 41-68.
- 정태윤 & 윤가현 (2018). 한국노년학의 심리학 분야 연구동향. **한국노년학**, 38(3), 767-782.
- 최수연 & 최일선 (2022). 노년기 교육요구 분석을 위한 이론적 틀로서 McClusky 노년교육요구의 적용 타당성 탐구. **노년교육연구**, 8(2), 25-49.

- 최일선, 박지숙, 최수연 & 오정희 (2024). 신노년층을 위한 평생교육 정책 연구. *노년교육연구*, 10(2), 1-24.
- 최일선 (2019). 지식의 맥락성과 노년교육. *노년교육연구*, 5(2), 21-38.
- 최희경 (2010). '신노년' 정책 담론에 대한 비판적 재검토: 활동적 노화, 성공적 노화, 생산적 노화를 중심으로. *한국사회정책*, 17(3), 41-65.
- 한병철 (2012). *피로사회*. 파주: 문학과 지성사.
- 한정란 (2001). *교육노년학*. 서울: 학지사.
- 한정란 & 김영석 (2018). 한국노년학의 교육 분야 연구 동향. *한국노년학*, 38(3), 685-703.
- 한정란, 원영희, 박성희 & 최일선 (2009). 중년층과 노년층의 노인교육 요구. *평생교육학연구*, 15(4), 131-161.
- 한효섭 & 전은희 (2012). *노인교육개론*. 한국노인교육연구소; 부성출.
- 허준수, 김찬우 & 이민홍 (2018). 한국노년학의 사회복지분야 연구동향 분석. *한국노년학*, 38(3), 725-744
- Alheit, P., & Dausien, B. (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. In L. Krappmann et al. (Eds.), *Biographische Sozialisation* (pp. 257-283). Lucius & Lucius.
- Alheit, P., & Hoerning, E. M. (Eds.). (1989). *Biographisches Wissen*. Campus.
- Assmann, A. (2011/1999). *기억의 공간. 문화적 기억의 형식과 변천*. 서울: 그린비.
- Atchley, R. C. (2001). *Social forces and aging: An introduction to social gerontology* (9th ed.). Wadsworth.
- Becker, S., et al. (2000). *Handbuch Altenbildung*. Opladen.
- Berger, P./Luckmann, Th. (2013/1966). *실재의 사회적 구성*. 서울: 문학과 지성사.
- Böhme, G. (2010). *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Bielefeld/Basel: SIRIUS.
- Bokelmann, H. (2000). Der Mensch - ein Chamaeleon. Anmerkungen zum Verhältnis von Erziehung und Würde. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 46. H.5, S.647-661.
- Bfstj. (1998). *Materialien zum Modellprogramm Seniorenbuero* (Bd. 11).
- Cumming, E., & Henry, W. E. (1961). *Growing old: The process of disengagement*. Basic Books.
- Dewey, J. (2007/1916). *민주주의와 교육*. 서울: 교육과학사.
- Elias, N. (1999/1939). *문명화 과정 I*. 서울: 한길사.
- Fischer-Lichte, E. (2017/2004). *수행성의 미학. 현대예술의 혁명적 전환과 새로운 퍼포먼스 미학*. 파주: 문학과 지성사.
- Flusser, V. (2001). *코뮤니콜로지*. 서울: 커뮤니케이션북스.
- Friendenthal-Haase, M. (2005). Wissenschaft und lebenslanges Lernen: Zur Neubestimmung des Verhältnisse von Bildung und Lebensalter. In U. Otto (Ed.), *Partizipation und Inklusion im Alter* (pp. 19-35). Edition Paideia.
- Fuhr, D., & Raband, M. (Eds.). (1994). *Zur Lebenssituation von Frauen im Vorruhestand*. Kassel.
- Geissler, D. (1995). *Zwischen Anpassung und Konfrontation: Hochqualifizierte Frauen im Umgang mit Machtverhältnissen in Beruf und Gesellschaft*. Bielefeld.
- Glendenning, F. (2000). Educational and social gerontology: Necessary relationships. In : F. Glendenning (Ed.), *Teaching and learning in later life: Theoretical implications* (pp. 77-86). Ashgate Publishing Company.
- Humboldt, W. von (2019/1793). *인간교육론 외*. (양대중 역). 서울: 책세상.
- Kade, J. (1994). Lebenslanges Lernen im Alter. In S. Kade (Ed.), *Individualisierung und Älterwerden* (pp. 169-178). Klinkhardt.
- Kade, S. (2001). *Selbstorganisiertes Alter: Lernen in "reflexiven Milieus"*. Bertelsmann.
- Kade, S. (2007). *Altern und Bildung: Eine Einführung*. Bertelsmann.
- Kade, S. (Ed.). (1994). *Individualisierung und Älterwerden - der paradoxe Weg in die Moderne*. In S. Kade (Ed.), *Individualisierung und Älterwerden* (pp. 17-46). Klinkhardt.
- Lefebvre, H. (2013). *리듬분석. 공간, 시간 그리고 일상생활*. 서울: 갈무리.

- Lehr, U. (2000). *Psychologie des Alterns* (9th ed., revised by U. Lehr & H. Thomae). Quelle & Meyer.
- Mader, W. (2005). Alterwerden in einer alternde Gesellschaft? -Auf dem Wege zu pluralen Alterskulturen. In W. Mader (Ed.), *Alterwerden in einer alternden Gesellschaft*: (pp. 13-36). Leske + Budrich.
- Mader, W. (Ed.). (1995). *Altwerden in einer alternden Gesellschaft: Kontinuität und Krisen in biographischen Verläufen*. Leske + Budrich.
- Mannheim, K.(2013/1929). **세대문제**. 서울: 책세상.
- Marotzki, W. (1995). Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Eds.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (pp. 55-89). Leske + Budrich.
- Mollenhauer, K. (2005/1983). **가르치기 힘든 시대의 교육**. (원제: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Bildung). 서울: 삼우반.
- Naegele, G. (1992). Bildungs- und Freizeitmodelle für Frührentner. In F. Karl & W. Tokarski (Eds.), *Bildung und Freizeit im Alter* (pp. 139-154). Verlag Hans Huber.
- Naumann, S., Klehm, W. R., & Hagenmann, I. (1998). 'Junge Alte' - im Transformationsprozess (ZWAR-Projekteberichte, Vol. 3). ZWAR.
- Oswald, W. D. (2000). Psychologische Alternshypothesen. In S. Becker, L. Veelken, & K. P. Wallraven (Eds.), *Handbuch Altenbildung* (pp. 106-117). Leske + Budrich.
- Peterson, D. (1976). Educational gerontology: The state of the art. *Educational Gerontology*, 1(1), 61-73.
- Peterson, D. (1980). Who are the educational gerontologists?. *Educational Gerontology*, 5(1), 65-77.
- Peterson, D. A. (1990). A history of the education of older learners. In R. H. Sherron & D. B. Lumsden (Eds.), *Introduction to educational gerontology* (3rd ed., pp. 1-19). Hemisphere Publishing Corp
- Pöggeler, F. (2000). Lernen, alt zu werden: Die Zukunft der Altenbildung. In S. Becker, L. Veelken, & K. P. Wallraven (Eds.), *Handbuch Altenbildung* (pp. 464-476). Leske + Budrich.
- Prange, K./Strobel-Eisele, G. (2014). *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Kohlhammer.
- Reimann, H., & Reimann, H. (Eds.). (1994). Interaktion und Kommunikation im Alter. In H. Reimann & H. Reimann (Eds.), *Das Alter: Einführung in die Gerontologie* (3rd ed., pp. 103-139). Stuttgart.
- Rosa, H. (2020/2013). **소외와 가속. 후기 근대 시간성 비판**. 서울: 앨피.
- Stdatt Essen. (1995). *Städtische Leistung fuer ältere Menschen im Zeitraum 1989-1993*.
- Veelken, L. (1990). Sozialisations-theoretische Aspekte im Zusammenhang von "Älterwerden und Bildung". In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Ed.), *Älterwerden und Bildung* (pp. 13-16). Soester Verlagskontor.
- Veelken, L. et al. (Eds.). (1994). *Gerontologische Bildungsarbeit: Neue Ansätze und Modelle*. Vincentz Verlag.
- Wulf, Ch. (2013). *Anthropology*. USA: Chicago University Press.
- Wulf, Ch. u.a. (2007). *Lernkulturen im Umbruch*. Wiesbaden: vs Verlag.
- Zeman, P. (1999). Was ist "moderne" Altenarbeit? Fachtagung "Paradigmawechsel in der Altenarbeit", Bonn, Germany (pp. 17-19).

일본 노인교육 제도와 실천의 역사적 전개

쿠보타 하루스케 (와세다대학교 교수)

일본 노인교육 제도와 실천의 역사적 전개



쿠보타 하루스케 (와세다대학교 교수)

1. 서론: 문제의 소재와 본고의 목적

1.1 문제의 소재: '교육과 복지의 사각지대'

· 노인의 학습을 둘러싸고 교육행정과 복지행정 양쪽이 관여하면서도 그 위치가 모호한 채로 추이해 왔다. 이 문제는 오하시 겐사쿠(大橋謙策, 1990)가 '교육과 복지의 사각지대(谷間)'로 명확히 지적한 이래, 일본의 노인교육 연구에서 중요한 논점이 되어 왔다. 오하시는 노인의 학습이 교육행정과 복지행정 어느 쪽에서도 주변화되어 있으며, 전문적 지원 체계를 구축하기 어려운 구조적 과제가 있음을 지적하였다.

· 이 문제의 배경에는 전후 일본에서 사회교육과 복지의 제도적 분리가 있다. 1949년 사회교육법 제정, 1963년 노인복지법 제정에 의해 교육과 복지는 각각 고유한 법적 근거와 행정 체계를 갖게 되었다. 그러나 노인의 학습은 평생학습·사회교육의 관점에서, 노인복지·개호예방(介護予防)의 관점에서도 논의되면서, 양 행정에서 '부수적' 사업에 머무르기 쉬웠다. 제도적·예산적 근거가 분산되어 현장에서의 전문성이 확산되기 어려운 구조적 과제가 존재한다.

· 이 '사각지대' 문제는 단순한 행정의 칸막이(縦割り) 문제에 그치지 않는다. 오가와 도시오(小川利夫, 1976)가 제창한 '교육복지(教育福祉)' 개념은 사회적 배제 상태에 있는 사람들에 대한 '학습 보장'을 중시하며, 교육은 단순한 지식 습득이 아니라 복지적 권리의 실현에 기여하는 것으로 자리매김하였다. 오가와와 논의는 교육과 복지를 대립적으로 파악하는 것이 아니라, 양자의 유기적 연계를 통해 사회적 약자의 권리 보장을 실현하고자 하는 시도였다.

· 그러나 1990년 평생학습진흥법 제정 이후, 노인의 학습은 복지행정의 '부수 업무'에서 교육행정의 '고유 영역'으로 위치가 변화하였다. 이 변화는 노인을 '복지의 대상'에서 '학습하는 주체'로 재인식하는 패러다임 전환을 수반하는 것이었다. 노인은 보호·지원받아야 할 존재에서 스스로 배우고 자아실현을 도모하는 존재로 재정의되었다.

· 2000년대 이후 개호보험(介護保険)제도의 도입에 따라 다시 교육과 복지의 '재결합'이 주목받게 되었다. 개호예방의 관점에서 공민관(公民館) 등에서의 학습 활동이 '사회복지의 증진'에 기여하는 것으로 재평가되었다. 여기에는 복지제도의 효율화(개호예방)가 요구되는 가운데, 사회교육이 담당해 온 '모이고·배우고·연결되는' 기능이 다시 복지적 가치로 자리매김되는 상황을 볼 수 있다.

1.2 선행연구 검토

· '교육과 복지의 사각지대' 문제를 이론적으로 심화시킨 연구로서 오가와 도시오와 오하시 겐사쿠의 업적을 들 수 있다.

· 오가와 도시오(小川利夫, 1976)는 교육과 복지를 통합적으로 파악하는 '교육복지' 개념을 제창하였다. 오가와와 사회적 배제 상황에 있는 아동·청년에 대한 학습 보장의 필요성을 논하고, 학교교육 시스템에서 빠져나간 자들에 대한 '교육과 복지의 사각지대' 문제로 제기하였다. 오가와에게 교육은 사회복지의 일환이며, 복지적 권리의 실현에 기여하는 것이었다. 이 관점은 이후 노인교육을 단순한 '여가 활동'이나 '교양 강좌'가 아닌

권리로서의 학습 보장으로 자리매김하는 이론적 기반을 제공하였다.

· 오가와와 '교육복지' 개념의 특징은 교육과 복지를 대립적으로 파악하는 것이 아니라, 양자의 유기적 연계를 통해 사회적 약자의 권리 보장을 실현하고자 한 점에 있다. 그는 복지가 '구제'나 '보호'를 의미하는 반면, 교육은 '자립'이나 '주체성의 회복'을 의미한다고 지적하고, 양자가 통합됨으로써 진정한 의미에서의 인간 존엄의 회복이 가능해진다고 논하였다. 이 논의는 노인을 단순한 '복지의 대상'으로 파악하는 것이 아니라, 학습을 통해 사회 참여를 실현하는 '주체'로 파악하는 관점을 제공하였다.

· 오하시 겐사쿠(大橋謙策, 1990)는 이 오가와와 문제의식을 노인교육에 적용하여, 노인의 학습이 교육행정과 복지행정의 '사각지대'에 놓여 있는 현상을 비판적으로 분석하였다. 오하시에 따르면, 교육행정은 노인학습을 '평생학습의 일환'으로 자리매김하지만 예산적·인적 자원은 한정적이며, 복지행정은 노인학습을 '개호예방'이나 '보람 만들기(生きがいくり)'의 수단으로 파악하지만 교육적 전문성이 부족하다. 그 결과 노인학습은 양 행정의 주변에 자리매김되어 전문적 지원 체계가 구축되기 어려운 구조적 과제가 발생하고 있다.

· 오하시의 지적에서 중요한 것은 이 '사각지대' 문제가 단순한 행정의 칸막이 문제가 아니라 노인의 학습권 보장이라는 본질적 과제라는 점이다. 교육행정도 복지행정도 각각의 논리로 노인학습을 자리매김하지만, 그 결과 노인학습이 '부수적' 취급을 받게 되어 전문성이 확립되지 않는 모순이 발생하고 있다. 오하시의 이 문제를 해결하기 위해서는 교육과 복지의 유기적 연계뿐만 아니라, 노인학습을 독자적 전문 영역으로 확립할 필요성을 논하였다.

· 이 오가와·오하시의 문제 제기를 받아 일본에서는 다양한 연구 전개가 이루어져 왔다. 쓰지 유타카(辻浩, 2003, 2017)는 지역복지를 중시한 사회교육론으로의 전환을 제창하고, 복지 마을만들기에서의 주민 참여를 통한 주체 형성의 과제가 사회복지와 평생학습의 공공성을 추구하는 논의로 이어진다고 지적하였다. 쓰지는 '작은 자치(小さな自治)' 론으로서 자유로운 학습의 보장, 철저한 정보 공개, 예산 편성에의 주민 참여의 중요성을 논하고, 교육복지 실천을 담당하는 NPO·시민 활동과 공적 사회교육의 연계를 중시하였다.

· 마쓰다 다케오(松田武雄, 2015, 2019)는 '사회교육복지' 개념을 제창하고, 지역복지로서 노인과 노인을 지원하는 지역 주민의 학습에 대한 논의를 심화시켰다. 호리 시게오(堀薫夫, 1999)는 노인의 학습을 담당하는 행정의 교육과 복지, 광역과 지역에 근거한 실천의 4유형화를 수행하고, 노인교육 실천의 대부분이 복지행정에서 이루어지고 있는 실태를 시각적으로 제시하였다.

· 또한 노인교육의 역사적 연구로서, 구보타 하루스케(久保田治助, 2018)는 1954년 나가노현 이나시에서 고바야시 분세이(小林文成)가 개시한 '라쿠세이학원(楽生学園)'을 일본 노인교육의 선구적 실천으로 자리매김하고, 그 이후의 전국적인 고령자대학·노인대학의 학습 모델이 되었음을 밝혔다. 라쿠세이학원은 프랑스 U3A(1973년)보다 약 19년 앞서 설립되었으며, 노인이 '현대의 젊은이와 대화할 수 있는 노인이 되는 것', '가정이나 사회에 기여하고 있다는 자각을 갖는 것'을 학습 목표로 하여, 노인의 주체적 학습과 사회 참여를 중시한 실천이었다.

· 이 '교육과 복지의 사각지대' 문제는 일본에 고유한 것이 아니다. 한국에서도 이병준(李炳竣) 외(2020)가 동일한 문제를 지적하고 있다. 한국에서도 교육행정이 담당하는 노인교육(시니어대학, 시니어아카데미)과 복지행정이 담당하는 노인교육(노인대학, 노인학급)이 명확히 구별되어 있으며, 그 연계와 역할 분담이 과제가 되고 있다. 이병준 외(2019)는 Sylvia Kade와 Ivan Illich 등을 참조하면서, 공급자 중심이 아닌 학습자 중심의 노인학습 네트워크 구축을 제창하고 있다. 이러한 연구들은 '교육과 복지의 사각지대' 문제가 한·일 양국에 공통된 구조적 과제임을 시사하고 있다.

1.3 연구 문제(RQ)

· 이상의 선행연구를 바탕으로, 본고에서는 다음과 같은 연구 문제(Research Question)를 설정한다.

RQ1: 역사적 변천의 구조적 이해

전후부터 현대에 이르는 일본 노인교육과 복지행정의 관계성은 어떻게 변천해 왔는가? '복지의 대상'에서 '학습하는 주체'로, 그리고 '교육과 복지의 재결합'으로의 변화는 어떠한 사회적·정책적 맥락 속에서 발생하였는가?

RQ2: '사각지대' 문제의 현대적 형태

'교육과 복지의 사각지대'라는 구조적 과제는 현재 어떤 형태로 나타나고 있는가? 2000년대 이후 개호보험제도 도입, 지역포괄케어시스템의 구축은 이 '사각지대' 문제를 어떻게 변용시켰는가?

RQ3: 종활학습·죽음교육과 주체성의 문제

종활(終活)학습·죽음교육(죽음준비교육)이라는 오늘날의 과제는 노인의 주체성과 돌봄(케어)의 문제를 어떻게 재검토하고 있는가? 데스카페(Death Café)의 자발적 대화의 장과 행정이 제공하는 '종활 강좌' 사이에는 어떠한 긴장 관계가 있는가?

RQ4: 동아시아에서의 비교적 시좌와 유기적 연계의 가능성

'교육과 복지의 사각지대' 문제는 동아시아 초고령사회에 공통된 구조적 과제인가? 한국을 비롯한 동아시아 각국·각 지역에서 교육행정과 복지행정의 유기적 연계는 어떤 조건 하에서 가능한가? 각국·각 지역에서 '교육행정이 담당하는 노인교육'과 '복지행정이 담당하는 노인교육'의 제도적 차이와 융합·연계 논의는 어떻게 전개되고 있는가?

RQ5: 이론적 재검토의 필요성

종활학습의 제도화는 노인교육에서의 돌봄이 국가와의 관계에서 흔들리는 것은 아닌가? 피케티(Piketty)의 불평등론, 센(Sen)의 역량 접근법(Capability Approach)은 이 문제를 어떻게 조명하는가?

1.4 본고의 목적과 구성

· 본고의 목적은 상기 연구 문제에 답하기 위해 전후부터 현대에 이르는 일본 노인교육과 복지의 관계성 변천을 추적하고, 시대별로 '노인의 배움'이 어떠한 논리로 논의되어 왔는지를 구조적으로 검토하는 것이다. 그 위에 종활학습·죽음교육이라는 오늘날의 과제를 통해 노인의 주체성과 돌봄의 문제를 피케티와 센의 이론적 시좌에서 재고한다.

· 나아가, 한국에서의 노인교육과 노인복지의 연계에 관한 논의(이병준 외 2020), 독일에서의 '성찰적 밀리외(reflexive Milieus)' 론(Kade 2001)을 참조하면서, 동아시아라는 비교적 시좌에서 '교육행정이 담당하는 노인교육'과 '복지행정이 담당하는 노인교육'의 융합과 연계에 대한 논의를 심화시킨다. 일본, 한국에 더하여 대만과 중국의 노인교육 전개를 시야에 넣음으로써, '교육과 복지의 사각지대' 문제가 동아시아 초고령사회에 공통된 구조적 과제임을 밝힌다. 그리고 이 학습 자체가 본래의 죽음교육이나 데스카페의 주체성 문제, 노인교육에서의 돌봄이 국가와의 관계에서 흔들리는 것은 아닌가라는 문제를 제기한다.

· 본고의 구성은 다음과 같다. 제2장에서는 노인의 정의를 둘러싼 동향과 사회적 배경을 정리한다. 제3장에서는 전후부터 1960년대에 걸친 복지 틀 안에서의 학습을 검토한다. 제4장에서는 고도경제성장기부터 1990년대에 걸친 교육정책으로서의 확립 과정을 분석한다. 제5장에서는 2000년대 이후 복지와 교육의 재결합과 새로운 과제를 논한다. 제6장에서는 종활학습과 죽음교육의 전개를 한일 비교를 통해 구체적으로 검토한다. 제7장에서는 주체성과 돌봄의 흔들림이라는 문제를 피케티와 센의 관점에서 이론적으로 고찰한다. 제8장에서 결론과 전망을 서술한다.

2. 노인의 정의를 둘러싼 동향과 사회적 배경

2.1 '고령자'의 정의와 재정의

· '고령자'의 정의는 시대와 함께 변화해 왔다. 일본에서는 1963년 노인복지법 제정 시 65세 이상을 '노인'으로 자리매김하였으나, 이는 당시의 평균수명과 퇴직 연령을 반영한 것이었다. 그러나 평균수명이 남성 81.05세, 여성 87.09세(2022년)에 이른 현재, 65세라는 기준의 타당성이 의문시되고 있다. 일본노년학회·일본노년의학회는 2017년에 고령자의 정의를 75세 이상으로 상향하고, 65~74세를 '준고령자'로 하는 제언을 하였다.

· 한국에서도 '노인'의 정의를 둘러싼 논의가 활발하다. 한국 노인복지법은 65세 이상을 노인으로 정의하고 있으나, 고령화율의 급속한 상승(2025년 초고령사회 진입 전망)에 따라 노인의 사회 참여와 학습의 방식이 재검토되고 있다. 대만은 2018년에 고령사회에 진입하였으며, 중국에서도 2022년 시점에서 60세 이상 인구가 2억 8천만 명을 넘어 동아시아 전체가 초고령사회의 과제에 직면하고 있다.

· 이러한 고령자 정의의 변용은 노인교육의 대상과 내용에도 영향을 미친다. '고령자'가 누구를 가리키는가에 따라 교육의 목적이 '여가 충실'에서 '사회 참여', 나아가 '사생관(死生觀)의 탐구'까지 다양하게 전개될 수 있기 때문이다.

2.2 초고령사회의 진행과 동아시아의 공통 과제

· 동아시아 각국은 구미에 비해 매우 빠른 속도로 고령화가 진행되고 있다. 일본은 2007년에 초고령사회(고령화율 21% 이상)에 진입하였으며, 2025년에는 고령화율이 약 30%에 달할 전망이다. 한국은 2000년 고령화사회, 2018년 고령사회에 진입하여 세계 최고 속도로 고령화가 진행 중이다.

· 이 급속한 고령화 속에서 동아시아 각국에 공통되는 것은 노인의 학습이 '교육'과 '복지' 양면에서 논의되면서도 그 제도적 기반이 충분히 정비되지 않았다는 과제이다. 일본에서는 사회교육법과 노인복지법, 한국에서는 평생교육법과 노인복지법, 대만에서는 종신학습법과 노인복지법처럼 교육과 복지가 각각 별도의 법적 근거에 기반하고 있다. 이 제도적 분리가 노인교육에서의 '사각지대' 문제를 동아시아에 공통된 구조적 과제로 만들어 내고 있다.

3. 전후부터 1960년대: 복지 틀 안에서의 학습

3.1 전후 부흥기의 노인과 지역복지 활동

· 전후 일본에서 노인의 학습은 복지의 틀 안에서 시작되었다. 1947년 일본국 헌법 제25조(생존권), 제26조(교육을 받을 권리)의 제정은 모든 국민의 복지와 교육의 권리를 보장하는 것이었으나, 노인의 학습에 대해서는 명시적 규정이 없었다.

· 이 시기 노인의 학습은 주로 지역의 자치 공민관과 경로회(敬老會, 노인클럽)를 통해 이루어졌다. 1946년에 제도화된 공민관은 '집단의 일원'으로서 지역 주민이 함께 배우는 장으로 기능하였으며, 노인도 그 안에 포함되어 있었다. 그러나 노인을 대상으로 한 독자적 교육 프로그램은 존재하지 않았으며, 노인의 학습은 지역복지 활동의 일환으로 자리매김되어 있었다.

3.2 노인복지법의 제정과 '복지의 대상'으로서의 노인

· 1963년 노인복지법 제정은 노인의 처우를 체계적으로 규정한 획기적인 법률이었다. 동법은 노인의 '심신의 건강 유지'와 '생활의 안정'을 목적으로 노인복지시설의 정비, 노인클럽의 육성 등을 규정하였다. 그러나 노인

의 교육·학습에 대해서는 직접적인 규정이 없으며, '레크리에이션'이나 '보람 만들기'의 일환으로 자리매김되는데 그쳤다.

· 한편, 1954년 나가노현 이나시에서 고바야시 분세이가 개시한 '라쿠세이학원'은 일본 노인교육의 선구적 실천으로 주목된다(구보타 2018). 라쿠세이학원은 노인이 '현대의 젊은이와 대화할 수 있는 노인이 되는 것', '가정이나 사회에 기여하고 있다는 자각을 갖는 것'을 학습 목표로 하여, 프랑스 U3A(1973년)보다 약 19년 앞선 실천이었다. 이 실천은 노인을 '복지의 대상'으로만 파악하는 당시의 지배적 관점에 대해 노인의 주체적 학습과 사회 참여의 가능성을 제시한 것이었다.

4. 고도경제성장기부터 1990년대: 교육정책으로서의 확립

4.1 노인학급·노인대학의 전국 전개(1965년~)

· 고도경제성장기의 도시화·핵가족화는 노인의 사회적 고립을 심화시켰다. 문부성(당시)은 1965년부터 노인학급의 설치를 추진하여 공민관을 거점으로 한 노인 대상 학습 기회가 전국적으로 전개되었다. 노인학급은 노인에게 대한 '교양의 향상', '건강의 증진', '레크리에이션'을 목적으로 하여 노인교육 제도화의 단초가 되었다.

· 그러나 이 시기의 노인교육은 '복지의 대상'으로서의 노인관에 기반하고 있었으며, 노인을 '배움을 받는 쪽'으로 자리매김하는 경향이 강하였다. 학습 내용도 행정 측이 일방적으로 설정하는 것이 많았으며, 노인 스스로의 주체적 학습 요구에 부응하는 것이라 하기 어려웠다.

4.2 교육복지론의 전개와 평생학습정책으로의 전환

· 1970년대 이후 오가와 도시오의 '교육복지' 개념 제창을 계기로, 교육과 복지의 관계를 이론적으로 재검토하는 움직임이 활발해졌다. 전술한 바와 같이, 오가와는 교육과 복지의 유기적 연계를 통한 사회적 약자의 권리 보장을 중시하였으며, 이 논의는 노인교육 분야에도 파급되어 노인의 학습을 '권리'로 파악하는 관점이 서서히 침투해 갔다.

· 1981년 중앙교육심의회 답신 '평생교육에 대하여'는 학교교육 중심의 교육 체계를 재검토하고, 인생의 모든 단계에서의 학습 기회 충실을 제언하였다. 나아가 1990년 평생학습진흥법 제정에 따라 노인의 학습은 '평생 학습'의 틀 안에 명확히 자리매김되었다.

· 이 전환은 노인을 '복지의 대상'에서 '학습하는 주체'로 재인식하는 패러다임 전환을 수반하는 것이었다. 호리 시게오(堀薫夫, 1999)는 노인교육의 실천을 교육행정과 복지행정, 광역행정과 지역밀착형의 4유형으로 정리하고, 실태로서 대부분의 노인교육이 복지행정 아래에서 이루어지고 있음을 시각적으로 제시하였다. 이 분석은 '학습하는 주체'로의 전환이 이념적으로는 진행되면서도, 제도적·실천적으로는 '복지의 부수 사업'에 머물러 있다는 모순을 밝혔다.

5. 2000년대 이후: 복지와 교육의 재결합과 새로운 과제

5.1 개호보험제도 도입과 교육복지의 재결합(2000년~2010년대)

· 2000년 개호보험제도 도입은 노인교육과 복지의 관계에 새로운 전기를 가져왔다. 개호보험제도는 기존의 조치제도에서 계약제도로의 전환을 의미하며, 노인을 '서비스의 수급자'에서 '서비스의 선택자'로 재정립하였다. 이 전환은 노인의 주체성을 제도적으로 승인하는 것이었으나, 동시에 '자기 책임'의 논리를 도입하는 것이기도 하였다.

· 개호예방의 관점에서 공민관 등에서의 학습 활동이 '사회복지의 증진'에 기여하는 것으로 재평가되었다. 2006년 개호보험법 개정에서는 개호예방사업이 제도화되어, 지역지원사업으로서 '개호예방교실', '전도예방교실' 등이 전국적으로 전개되었다. 이것들은 복지행정이 주관하는 프로그램이지만, 그 내용은 학습·교육적 요소를 다분히 포함하고 있어 교육과 복지의 '재결합'을 실질적으로 촉진하였다.

· 쓰지 유타카(辻浩, 2003, 2017)는 지역복지를 중시한 사회교육론으로의 전환을 제창하고, 복지 마을만들기에서의 주민 참여를 통한 주체 형성이 사회복지와 평생학습의 공공성을 추구하는 논의로 이어진다고 지적하였다. 마쓰다 다케오(松田武雄, 2015, 2019)는 '사회교육복지' 개념을 제창하고, 지역복지로서 노인과 노인을 지원하는 지역 주민의 학습에 대한 논의를 심화시켰다. 이러한 연구들은 교육과 복지의 '사각지대'를 이론적으로 가교하고자 하는 시도였다.

5.2 지역포괄케어시스템의 구축과 제도적 전개(2010년대)

· 2012년 사회보장·세제 일체개혁 이후, '지역포괄케어시스템(地域包括ケアシステム)'의 구축이 국가 정책으로 추진되었다. 이는 살아온 지역에서 의료·개호(돌봄)·예방·주거·생활 지원이 포괄적으로 제공되는 체제를 목표로 하는 것이며, 2015년 개호보험법 개정에서는 '새로운 종합사업(新しい総合事業)'이 창설되었다. 이 사업에서는 기존의 개호예방사업을 시정촌(기초자치단체)의 재량에 맡기고, 주민 주체의 '모임의 장(通いの場)' 창출이 추진되었다.

· 주목해야 할 것은, 이 '모임의 장'이 사회교육의 '공민관'과 복지의 '지역포괄지원센터(地域包括支援センター)'의 기능을 융합시킬 가능성을 가지고 있었다는 점이다. 후생노동성은 노인이 주 1회 이상 모이는 '모임의 장'의 수를 정책 목표로 설정하고, 2019년에는 전국 약 12만 8천 개소에 달하였다. 이러한 장소에서는 체조·건강 강좌뿐만 아니라 취미 활동, 세대 간 교류, 지역 과제 학습 등, 종래의 사회교육이 담당해 온 기능이 실질적으로 전개되고 있었다.

· 그러나 이 전개는 동시에 새로운 '사각지대' 문제를 낳았다. '모임의 장'은 복지행정(후생노동성)의 관할이며, 사회교육행정(문부과학성)과의 제도적 연계는 충분하지 않았다. 사회교육주사(社会教育主事)의 관여는 한정적이었으며, 학습 지원의 전문성이 확보되지 않은 채 복지적 목표(개호예방·프레일 예방)에 종속되는 형태로 운영되는 경향이 강해졌다. 호리 시게오(堀薫夫, 1999)가 지적한 '복지행정에서의 노인교육'의 문제가 새로운 형태로 재현된 것이다.

5.3 코로나19가 초래한 사회구조의 단절(2020년~2022년)

· 2020년 초부터의 코로나19(COVID-19) 세계적 유행은 노인교육에 파괴적 타격을 주었다. 긴급사태선언 발령(2020년 4월)에 따라 공민관·평생학습센터·노인복지센터 등은 모두 폐쇄되었으며, 노인의 학습 기회는 하루아침에 소멸하였다. 전국의 '모임의 장'의 약 90%가 활동을 중단하고, 노인의 사회적 고립이 급속히 심각해졌다.

· 코로나19는 노인교육에서의 세 가지 구조적 문제를 노출시켰다. 첫째, 디지털 격차(digital divide) 문제이다. 많은 교육·학습 활동이 온라인으로 전환되었으나, 노인의 인터넷 이용률은 70세 이상에서 약 60%(2020년 총무성 조사)에 머물러, 스마트폰이나 PC 조작에 익숙하지 않은 노인은 온라인 학습에서 사실상 배제되었다. 교육의 디지털화는 학습 접근의 평등을 확대하기는커녕 새로운 배제를 만들어 낸 것이다.

· 둘째, 노인의 신체적·정신적 건강에의 심각한 영향이다. 외출 자제에 의한 운동 기능 저하(코로나 프레일), 사회적 교류 상실에 의한 인지 기능 저하, 우울 증상의 증가가 보고되었다. 후생노동성 조사에서는 코로나19

전후로 요개호(要介護) 인정률이 상승 경향을 보였으며, '모임의 장'의 중단이 개호예방 효과를 역전시켰음이 시사되고 있다.

· 셋째, 노인에 대한 사회적 낙인(stigma) 문제이다. '노인은 중증화 위험이 높다'는 의학적 사실이 '노인은 외출해서는 안 된다'는 사회적 압력으로 전화되고, 나아가 '곤대(老害)' 담론과 결합되어 노인의 사회 참여 자체가 부정적으로 인식되는 풍조가 강해졌다. 노인 스스로도 외출을 자제하여 사회에서 '보이지 않는 존재'가 되어 갔다.

5.4 포스트 코로나 시대의 노인교육 재구축

· 2023년 5월 COVID-19의 5류 감염증 이행 이후, 노인의 학습 활동은 서서히 재개되었으나, 코로나 이전 상태로 단순히 회귀한 것은 아니다. 포스트 코로나 시대의 노인교육에는 몇 가지 구조적 변화가 인정된다.

· 첫째, 대면과 온라인의 하이브리드형 학습의 정착이다. 코로나19를 계기로 일부 노인은 스마트폰이나 태블릿 조작을 습득하고, LINE이나 Zoom을 활용한 학습 활동에 참여하게 되었다. 자치단체에 의한 '노인 디지털 리터러시 강좌'의 개설도 각지에서 진행되고 있어 디지털 격차 해소를 향한 노력이 제도화되고 있다.

· 둘째, '고립 방지', '사회적 연결의 재구축'이 노인교육의 중요한 목표로 명확히 자리매김되었다. 2024년에는 고독·고립대책추진법이 시행되어, 노인의 사회적 고립에 대한 대책이 법적으로 자리매김되었다. 이 움직임은 노인교육을 '학습'으로서만이 아니라 '사회적 포용'의 수단으로 파악하는 관점을 강화하고 있다.

· 셋째, SNS를 통한 에이지리스(ageless)한 관계성의 출현이다. YouTube, Instagram, TikTok 등의 플랫폼에서는 연령을 초월한 배움의 장이 생겨나고 있으며, 노인이 '배우는 쪽'이 아니라 요리·원예·전통 공예 등의 지혜를 발신하는 '가르치는 쪽'으로 활약하는 사례도 증가하고 있다. 이는 종래의 행정 주도 노인교육과는 다른, 자기조직화된 학습 공간의 출현으로 주목된다.

· 그러나 이러한 변화는 동시에 노인교육에서의 '사각지대' 문제를 더욱 복잡화시키고 있다. 디지털 리터러시 교육은 교육행정과 복지행정 중 어느 쪽이 담당하는가, 고립 방지책은 복지적 개입인가 교육적 지원인가, SNS상의 자기조직화된 학습은 공적 지원의 대상이 될 수 있는가. 포스트 코로나 사회에서도 교육과 복지의 '사각지대'는 여전히 미해소이며, 오히려 노인교육의 영역이 확대됨에 따라 그 '사각지대'는 더욱 넓고 깊어지고 있다고도 말할 수 있다.

6. 오늘날의 과제: 종합학습과 죽음교육의 전개

6.1 일본에서의 종합학습의 구체적 사례

· 2010년대 이후 일본에서는 '종합(終活)'이라는 말이 널리 보급되어, 공민관이나 평생학습센터에서 '종합 강좌'가 다수 개최되게 되었다. 종합학습은 엔딩노트 작성, 유언·상속, 장례·묘지, 디지털 유품 정리 등, 인생의 종언을 향한 준비를 내용으로 하는 것으로, 종래의 노인교육에는 없던 새로운 학습 영역이다.

· 예를 들어, 각지의 공민관이나 평생학습센터에서는 '인생의 엔딩을 생각하는 강좌', '종합 세미나' 등이 정기적으로 개최되고 있으며, 지역포괄지원센터와의 연계를 통한 종합 상담회도 이루어지고 있다. 이러한 실천의 특징은 '죽음의 준비'라는 소극적인 것이 아니라, '마지막까지 나답게 사는 것'이라는 적극적 의미 부여가 이루어지고 있다는 점이다.

· 나아가, 영국에서 시작된 '데스카페(Death Café)' 운동이 일본에도 도입되어, 카페 형식으로 죽음에 대해 자유롭게 이야기하는 시민의 자발적 대화의 장이 각지에서 열리고 있다. 데스카페는 행정 주도가 아닌 시민의

자발적 활동이며, 참가자의 주체성이 중시된다는 점에서 행정 주도의 종합 강좌와는 다른 성격을 지니고 있다.

6.2 한국에서의 죽음교육의 전개

· 한국에서도 '죽음교육(죽음준비교육)'의 노력이 전개되고 있다. 노인대학이나 노인복지관 등의 복지시설, 또한 일부 교육기관에서 죽음에 대한 공포를 경감하고, 사생관을 심화시키며, 남은 인생을 더 잘 살기 위한 교육이 이루어지고 있다.

· 이병준 외(2020)의 연구가 밝힌 바와 같이, 한국에서는 노인복지서비스가 보건·심리치료·교육을 포괄적으로 다루고 있으나, 각각이 독자적인 학문과 전문인력 양성 체계를 이미 가지고 있음에도 불구하고, 복지의 프레임 안에서 일괄 관리되고 있다. 죽음교육 또한 이 구조적 과제 속에 자리매김된다. 즉, 죽음교육이 '교육'으로 이루어지는가, '복지서비스'로 이루어지는가에 따라 그 내용과 방법이 크게 달라질 수 있는 것이다.

6.3 교육행정과 복지행정의 융합·연계 가능성

· 한일 양국에서의 종합학습·죽음교육의 전개는 교육행정과 복지행정의 융합·연계 논의를 활성화시키고 있다. 한국에서는 노인대학(복지행정)과 시니어대학(교육행정)의 역할 분담과 연계가 과제로 논의되고 있으며, 이병준 외(2019)가 제창한 '노인학습망'의 구축은 공급자 중심이 아닌 학습자 중심의 네트워크 형성으로서, 이 연계의 새로운 방향성을 시사하고 있다.

· 일본에서도 공민관(사회교육시설)과 지역포괄지원센터(복지시설)의 협동 가능성이 주목되고 있다. 종합학습은 사회교육의 '배움' 기능과 복지의 '돌봄' 기능이 교차하는 영역이며, 양자의 '전문성의 공백'을 메우는 유기적 연계의 필요성이 인식되고 있다.

· 나아가, Kade(2001, 2007)가 논한 '성찰적 밀리외' 론은 이러한 연계의 방식을 생각하는 데 중요한 시사점을 준다. Kade는 노인의 학습이 자기조직화된 공간에서 이루어지는 것의 의의를 강조하는 한편, 그러한 공간이 국가 정책에 의해 '관리'될 위험성을 지적하였다. 종합학습·죽음교육의 제도화는 바로 이 '자기조직화와 국가 관리의 긴장 관계'의 구체적 표현이다.

7. 이론적 고찰: 주체성과 돌봄의 흔들림

7.1 데스카페와 주체성의 문제

· 데스카페 운동의 이념은 죽음에 대해 자유롭게 이야기하는 대화를 통한 사생관의 탐구에 있다. 참가자는 전문가의 '가르침'을 받는 것이 아니라, 대등한 입장에서 자신의 사생관을 말하고 타자의 이야기를 들음으로써 자기의 사생관을 심화시킨다. 이 의미에서 데스카페는 노인교육에서의 '주체성'의 하나의 이상형을 제시하고 있다.

· 그러나 종합학습이 행정 주도로 제도화되는 과정에서 이 주체성은 변용을 강요받는다. 행정이 제공하는 '종합 강좌'는 미리 설정된 커리큘럼에 기반하여 운영되며, '바람직한 종합의 방식'이 암묵적으로 규정된다. 노인은 '학습하는 주체'인 동시에 행정이 제공하는 프로그램의 '수혜자'로 자리매김되어, 데스카페 본래의 자발적 대화의 장과는 이질적인 공간이 형성된다.

7.2 돌봄과 국가의 관계: 피케티와 센의 관점에서

· 이 주체성의 문제를 이론적으로 심화시키기 위해 토마 피케티(Thomas Piketty)와 아마르티아 센(Amartya Sen)의 관점을 도입한다.

· 피케티는 『21세기 자본』(2013)에서 자본주의 사회에서의 불평등의 구조적 확대를 논하였다. 노인교육의 맥락에서 피케티의 논의는 두 가지 점에서 시사적이다. 첫째, 노인은 경제적으로 가장 취약한 계층에 위치하기 쉬우며, 교육·학습에의 접근이 경제적 조건에 의해 제약될 수 있다는 점이다. 둘째, 국가가 노인교육을 '효율화'의 관점에서 재편할 때, 그 배후에는 재정적 제약과 불평등 확대라는 구조적 문제가 존재한다는 점이다.

· 셴의 역량 접근법(Capability Approach)은 노인의 '기능(functioning)'과 '선택의 자유(freedom)'를 어떻게 보장할 것인가라는 물음을 제기한다. 셴에게 중요한 것은 사람이 실제로 무엇을 달성하고 있는가뿐만 아니라, 무엇을 달성할 수 있는가라는 잠재적 가능성의 폭이다. 노인교육의 맥락에 적용하면, 노인이 종합학습이나 죽음교육에 참여하는 기회가 있는 것만이 아니라, 그 학습을 통해 스스로의 사생관을 주체적으로 형성하는 '자유'가 실질적으로 보장되어 있는가가 물어지게 된다.

7.3 문제 제기: 누구를 위한 종합학습인가

· 피케티와 셴의 관점을 바탕으로 하면, 종합학습의 제도화에는 다음과 같은 근원적 물음이 부상한다. 즉, 행정 주도의 종합학습은 국가 재정의 지속가능성을 위한 '바람직한 죽음'의 유도인가, 아니면 노인 스스로의 실존적 과제로서의 사생관 탐구를 지원하는 구조인가, 라는 물음이다.

· 개호보험제도의 지속가능성이 물어지는 가운데, '종합'은 노인 자신을 위한 것인 동시에 돌봄 부담·의료비 경감이라는 사회적·재정적 목표와도 결부되어 있다. 노인이 '나답게 마지막을 맞이하는 것'을 선택하도록 권장되는 한편, 그 '선택'이 실질적으로 어느 정도의 자유를 수반하고 있는가는 신중하게 검토되어야 한다.

· Kade가 지적한 '자기조직화가 국가에 의해 관리될 위험성'은 여기서 현실적 문제로 나타난다. 노인교육에서의 돌봄이 국가와의 관계에서 흔들리는 것은 아닌가. 이 물음은 '교육과 복지의 사각지대' 문제의 현대적 표현인 동시에, 동아시아 초고령사회에 공통된 구조적 과제이기도 하다.

8. 결론과 전망

8.1 본고의 총괄

· 본고는 전후부터 현대에 이르는 일본 노인교육과 복지의 관계성 변천을 추적하고, '교육과 복지의 사각지대' 문제가 시대와 함께 어떻게 변용해 왔는가를 검토하였다. 전후 부흥기의 '복지 틀 안에서의 학습', 고도경제성장기의 '교육정책으로서의 확립', 2000년대 이후의 '복지와 교육의 재결합'이라는 변천은, 노인이 '복지의 대상'에서 '학습하는 주체'로, 다시 '교육과 복지의 재결합' 속에서 재정립되는, 흔들리는 과정이었다.

· 종합학습·죽음교육이라는 오늘날의 과제를 통해 노인의 주체성과 돌봄의 문제를 검토한 결과, 다음의 지견을 얻었다. 첫째, '교육과 복지의 사각지대'는 여전히 미해소의 구조적 과제이며, 종합학습은 이 문제를 새로운 형태로 재제기하고 있다. 둘째, 데스카페의 주체성과 제도화된 종합학습 사이에는 자기조직화와 국가 관리라는 긴장 관계가 존재한다. 셋째, 피케티의 불평등론과 셴의 역량 접근법은 종합학습의 제도화가 노인의 실질적 자유를 어느 정도 보장하고 있는가를 비판적으로 검토하는 시좌를 제공한다.

8.2 향후 과제

· 본고의 검토를 바탕으로 향후 과제로서 다음을 제기한다. 첫째, 교육행정과 복지행정의 유기적 연계에서 전문직의 협동 체계 구축이 불가결하다. 사회교육주사와 사회복지사의 연계, 혹은 노인교육의 독자적 전문직 양성이 요구된다.

· 둘째, 한일을 비롯한 동아시아 각국에서의 비교 연구의 심화가 필요하다. 이병준 외(2019, 2020)가 제시한 '노인학습망'의 구상이나 교육행정과 복지행정의 연계 모델은 일본에도 시사가 풍부한 것이다. 동아시아 초고령사회에 공통된 '사각지대' 문제를 각국의 제도적·문화적 맥락을 바탕으로 비교 검토하는 것이 향후 연구의 중요한 방향이 된다.

· 셋째, 노인의 주체성을 진정으로 존중하는 학습 지원 체계의 구축이 요구된다. Kade의 '성찰적 밀리외' 론이 보여주듯이, 노인 스스로가 자기조직화한 학습 공간의 의의를 인정하면서, 그것이 국가에 의해 '관리'되지 않고, 노인의 실존적 탐구를 지원하는 구조를 구상할 필요가 있다.

· 마지막으로, 피케티와 센의 이론적 시좌를 바탕으로 한 공정한 고령사회의 실현을 향한 논의가 불가결하다. 종합학습이 '효율적 죽음'을 유도하는 장치가 아니라, 노인 한 사람 한 사람의 잠재적 역량을 개화시키고 선택의 자유를 실질적으로 보장하는 학습으로 전개되기 위해서는, 교육과 복지의 '사각지대'를 넘어선 포괄적 정책 구상이 요구된다.

참고문헌

- 오하시 겐사쿠(1990) 「교육과 복지의 골짜기」 『사회복지연구』 47호, pp.13-19.
- 오가와 도시오(1976) 「교육복지의 과제」 『교육학연구』 43(4), pp.286-296.
- 구보타 하루스케(2018) 「일본 고령자교육의 선구적 실천으로서의 라쿠세이학원 연구」 『사회교육학연구』 54(2), pp.45-58.
- 호리 시게오(1999) 『고령자교육학의 구축을 향하여』 미네르바서방.
- 츠지 히로시(2003) 「지역복지를 중시한 사회교육으로의 전환」 『일본사회교육학회연보』 37, pp.45-61.
- 츠지 히로시(2017) 『사회교육에서의 '작은 자치'의 가능성』 동양관출판사.
- 마쓰다 다케오(2015) 『사회교육복지의 여러 양상과 과제』 대학교육출판.
- 마쓰다 다케오(2019) 「사회교육복지의 전개와 지역 만들기」 마쓰다 다케오 편저 『지역 만들기와 사회교육적 가치의 창조』 대학교육출판.
- 일본노년학회·일본노년의학회(2017) 「고령자에 관한 정의 검토 워킹그룹 보고서」.
- 이병준·장소은·박주혜·박정현(2020) 「노인교육과 노인복지 간의 연계 및 역할분담에 대한 고찰」 『성인계속교육연구』 11(4).
- 이병준·주현정·김향미(2019) 「고령사회에서의 노인학습망 조성을 위한 핵심가치에 대한 탐구」 『교육의 이론과 실천』 24(3).
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
- Kade, S. (2001). *Selbstorganisiertes Alter: Lernen in reflexiven Milieus*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kade, S. (2007). *Altern und Bildung: Eine Einführung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Piketty, T. (2013). *Le capital au XXIe siècle*. Paris: Seuil. (피케티, T. (2014) 장경덕 역 『21세기 자본』 글항아리.)
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Oxford: Clarendon Press. (센, A. (1999) 이상호·이덕재 옮김 『불평등의 재검토』 한울아카데미.)

토론

세션 I 발표 내용에 대한 토론

강대중 (서울대학교 교수)

세션 I 발표 내용에 대한 토론



강대중 (서울대학교 교수)

일본과 한국은 각각 제2차 세계대전과 한국전쟁 이후 태어난 베이비붐 세대의 본격적인 은퇴로 사회 전반의 고령화가 빠르게 진행되고 있다. 이들은 오랫동안 경제활동인구의 가장 큰 비중을 차지하며 산업화를 주도했고, 경제 규모의 팽창과 더불어 가장 강력한 구매력을 지닌 집단을 형성해 왔다. 1인 1표의 선거 제도 아래에서 정치적 영향력 또한 매우 크다. 아마도 앞으로 상당 기간 동안 노년기의 베이비붐 세대는 양국 사회정책의 최우선 고려 대상 집단으로 남아 있을 것이다. 이전 세대에서는 크게 주목받지 못했던 노년기 삶의 다양한 측면에 대한 관심이 높아지고 있는 것은 자연스러운 결과이며, 그 한 영역으로 노인교육에 대한 관심 역시 확대되고 있다. 쿠보타 교수의 발표와 이병준·위미나 교수의 발표는 일본과 한국에서 노인교육이 전개되어 온 과정을 폭넓게 검토하면서, 향후의 발전 방향을 제안하고 있다.

먼저 쿠보타 교수는 복지행정과 교육행정 양측의 지원에도 불구하고, 제2차 세계대전 이후 일본의 노인교육에는 여전히 '사각지대'가 존재한다고 지적한다. 그 이유는 노인교육이 교육행정과 복지행정 모두에서 부수적인 과제로 취급되어 왔기 때문이라는 것이다. 일본의 노인교육은 복지 담론 안에서의 학습 지원 시기를 거쳐, '교육복지' 담론의 확장(1970년대), 생애학습진흥법 제정(1990년대), 개호보험제도의 도입(2000년대), 지역포괄케어시스템의 도입(2010년대) 등 일련의 제도적 변화를 경험하면서 교육과 복지의 결합을 시도해 왔다. 그러나 교육행정과 복지행정 간의 유기적 결합은 쉽지 않았고, 그 결과 사각지대가 여전히 남아 있다는 것이 쿠보타 교수의 진단이다. 이러한 상황 속에서 그는 최근 등장한 죽음교육·종활학습이 노인교육을 둘러싼 교육행정과 복지행정의 새로운 결합 계기가 될 수 있다고 전망한다. 노인 스스로가 죽음을 말하고, 죽음을 준비하며 살아가는 주체가 되는 과정을 지원하는 종활학습·죽음교육은 사회교육의 배움 기능과 복지행정의 돌봄 기능이 필연적으로 중첩되는 영역이기 때문이다. 이 점에서 쿠보타 교수는 기존의 사회교육이나 사회복지와는 구별되는 노인교육만의 독자적 전문성이 구축될 가능성, 더 나아가 독자적 전문직이 출현할 가능성까지 전망하고 있다.

이병준·위미나 교수는 노인의 빈곤과 자살 문제가 심각한 한국 사회의 현실을 제기하며, 한국의 노인들이 이러한 문제에 대응할 수 있도록 노인교육 또는 평생교육이 충분히 지원하지 못하고 있다고 지적한다. 그들은 그 원인으로 부처와 기관에 따라 노인교육의 현상이 파편화되어 있는 현실, 프로그램 접근성의 문제뿐 아니라, 노인교육에 관점을 제공해 온 발달과업이론이나 욕구단계설과 같은 기존 이론들이 한국 사회가 직면한 노년기의 문제를 해결할 가능성이 제한적이라고 진단한다. 이에 따라 이병준·위미나 교수는 노인학습자의 생애 단계에서 나타나는 욕구와 필요에 대한 이해, 교육에 대한 관점(보여주기, 인간과 세계의 주체적 관계맺기 도와주기), 학습에 대한 확장된 관점(문화적 기억의 세대 전승으로서의 학습, 통과 의례 과정에서 발생하는 학습)을 제안하면서 노인교육이론의 재구성 방향을 세 가지 차원에서 제시한다. 첫째, 노인학습자를 유동적 과정 속에서 구성되는 주체로 인식할 것. 둘째, 노인의 생활세계로부터 출발하여 노인학습자를 이해할 것. 셋째, 노인교육 프로그램을 의례적 경험 공간으로 상정함으로써 문화적 학습이론을 구축할 것. 나아가 결론에서는 이론적·정책적·실천적 차원에서 노인교육 혁신을 위한 구체적 방안도 함께 제안하고 있다.

두 발표는 모두 교육행정의 관점과 복지행정의 관점이 중첩되고, 더 나아가 이병준·위미나 교수의 발표에서 중요하게 다루어진 문화적 관점까지 개입하는 노인교육의 복합적·다중적 개입 상황을 공유하고 있다. 쿠

보타 교수가 일본에서 교육행정과 복지행정이 중첩되는 상황 속에서 양측 모두 개입하기 어려워하거나 혹은 양측 모두 외면하는 '사각지대'의 출현을 문제 삼았다면, 이병준·위미나 교수는 노인교육 혹은 평생교육이 독자적 관점을 확보하지 못함으로써 실천 현장에서 입지가 축소되고 있는 현실을 지적한다. 나는 두 발표가 공통적으로 제기하는 바로 이 지점에 대해 간략히 논평하는 것으로 토론을 대신하고자 한다.

두 발표는 모두 노년기 삶의 지원이 다양한 관점과 다양한 실천 영역을 통해 가능하다는 점을 인정하고 있다. 사실 노년기와 가장 멀리 떨어져 있는 아동기와 청소년기의 삶을 지원하는 일 역시 다양한 관점과 영역의 실천을 통해 이루어진다. 학교는 그러한 다양한 관점과 실천이 복합적으로 이루어지는 대표적 현장이다. 오늘날 학교는 교육 외에도 아동과 청소년의 삶을 지원하는 다양한 기능을 요구받고 있으며, 한국의 경우 최근 20여 년 동안 복지 기능이 학교의 중요한 기능으로 자리 잡아 왔다. 학교에는 교과를 가르치는 교사 외에도 다양한 직종의 사람들이 함께 일하고 있다. 학교가 의무취학과 의무교육이라는 강력한 법적 지원을 바탕으로 독점적 전담기관으로 발전해 온 것과 달리, 노인교육을 담당하는 전문기관은 매우 파편적인 형태로 발전해 왔다. 더구나 한국의 광범위한 노인 공공일자리 정책사업을 고려해 보면, 노년기 삶의 지원은 전문기관보다 일반 행정기관에 상당 부분 의존하고 있는 실정이기도 하다.

노년기의 삶을 지원하는 행위와 제도는 앞으로 더욱 다양하게 발전할 것이며, 그 속도 또한 빨라질 가능성이 높다. 그러나 노인교육 영역에서 학교와 유사한 독점적 기관이 형성될 가능성은 높지 않다고 생각한다. 노인종합복지관이 보다 많은 노인이 접근 가능한 기관으로 발전할 수는 있겠지만, 그 기능만으로 모든 노인의 요구와 필요를 충족시키기는 어려울 것이다. 노인은 결코 단일한 집단이 아니다. 경제적 수준, 거주지역, 정치적 성향, 학력 수준, 가족관계의 질 등에 따라 노년기의 삶은 매우 상이하게 전개된다. 이처럼 각양각색의 노인들은 다양하고 다층적인 욕구와 필요를 가지고 있으며, 이에 대응하는 노인교육 역시 학교와 같은 표준화된 교육과정을 발전시키기 어려운 조건에 놓여 있다. 따라서 이 문제는 이병준·위미나 교수가 제기하듯 교육학의 독자적 이론과 관점이 형성된다고 해서 자연스럽게 해결될 수 있는 성격의 것은 아니라고 생각한다. 노년기 삶을 지원하는 목적과 방법이 다양한 만큼, 이를 담당하는 영역과 기관, 실천 역시 더욱 세분화될 가능성이 크다. 교육적 지원 자체 또한 더욱 미분화될 것이다. 다른 전문 분야가 교육을 부수적으로 결합하는 사례 역시 증가할 수 있다. 노년기의 교육적 요구와 필요가 독자적으로 매우 커지지 않는 한, 노인교육은 보다 큰 요구와 필요를 다루는 영역(예컨대 일자리 제공)이나 전문기관(예컨대 돌봄 서비스 제공) 속에서 부차적 혹은 보완적 차원으로 다루어질 가능성이 크다.

그렇다고 해서 노인교육의 중요성이 감소하는 것은 아니라고 생각한다. 노인 학습자 역시 습득·참여·창조의 삶을 살아가기 때문이다. 나는 학습을 습득·참여·창조의 은유로 이해하며, 그러한 학습을 지원하는 행위와 제도를 교육이라고 이해한다. 특히 건강한 고령화, 독립적인 노인생활, 고령자 문화의 독자적 형성이 사회 전반에서 진전되면서, 이른바 '학습 문제'는 개별 노인의 차원에서뿐 아니라 노인 간 관계, 세대 간 소통의 차원에서 더욱 중요하게 부각될 것이다. 평생학습이라는 개념이 노년기 학습을 중요하게 포괄하는 방식으로 수용되어 온 것 역시 이러한 사회적 변화를 반영한다고 볼 수 있다. 쿠보타 교수가 언급한 종횡학습·죽음교육이나 일본·대만·중국에서 중요한 정책 의제로 다루어지고 있는 세대 간 학습(intergenerational learning) 역시 이러한 변화 속에서 등장한 현상이라고 할 수 있다.

마지막으로 발표자들에게 질문을 드리며 토론을 마무리하고자 한다. 쿠보타 교수는 종횡학습·죽음교육의 장면에서 독자적 전문성이 구축될 가능성을 제시하였다. 그렇다면 이러한 전문성은 대학 등을 통한 새로운 전문가 양성 체계로 이어질 것인가? 아니면 사회복지사의 특화 영역, 혹은 최근 일본에서 발전하고 있는 사회교육사의 특화 영역으로 자리 잡게 될 것인가? 쿠보타 교수는 이를 어떻게 전망하는가? 또한 쿠보타 교수가 제시한 종횡학습·죽음교육이 노인교육(평생교육) 영역의 독자적 관점과 이론을 생성할 가능성에 대해 이병준·위미나 교수는 어떻게 평가하는가?

초고령사회 한국과 일본 노인교육의 과제와 전망

세션 II

좌장: 박정현 (부산대 미래시민교육원)



실천공동체로서 제3기 인생대학:
위례인생학교 사례 분석을 중심으로

이로미 (한국방송통신대학교 교수)
최일선 (경희대학교 교수)

실천공동체로서 제3기 인생대학:

위례인생학교 사례 분석을 중심으로



이로미 (한국방송통신대학교 교수)

최일선 (경희대학교 교수)

I. 서론

1.1 연구의 배경: 연령통합사회로의 패러다임 전환

제3기 인생대학(University of the Third Age, 이하 U3A)은 프랑스에서 대학 기반 노년기 교육의 모델로 시작되었으나 이후 영국에서 노년기 자조 학습공동체의 한 형태로 확립되며 세계적인 노년기 교육의 한 모델로 자리 잡았다. 이러한 제 3기 인생대학은 현재 초고령사회를 맞은 우리나라의 노년기 교육과 학습의 지형의 현황을 진단하고 그 지속가능한 발전방향을 모색하려는 학자와 실천가들에게 관심을 끌어왔다.

이런 관심의 기저에는 현대 사회의 인구구조 변화에 따라 노년기를 상실 또는 쇠퇴로 바라보던 기존의 시각에 근본적인 수정이 필요하다는 사회적 요청을 반영하고 있다. 기대수명의 연장으로 인한 노년기의 장기화는 생애주기의 재구조화를 촉발하였으며, 노년기 시민의 경험이 지닌 다양성과 분화는 교육 현장에서 이를 적극적으로 수용하고 포괄할 수 있는 새로운 평생교육 담론의 형성을 요청하고 있다.

즉, 평생교육은 이러한 생애주기의 재구조화에 의해 선언되어 온 연령통합사회(age-integrated society)의 요청에 따라 노년기 학습자가 필요한 교육과 학습을 생각해야 하는 일이 시급해졌다. 과거 사회구조가 학습(청년), 일(중장년), 여가(노년)라는 생애주기를 분절해 온 '연령분절사회(age-segregated society)'였다면, 현재를 포함한 미래의 지향점은 이러한 활동이 전 생애에 걸쳐 유연하게 통합되는 '연령통합사회(age-integrated society)'이다(Riley & Riley, 2000). 따라서 노년기를 단순히 휴식이나 쇠퇴의 시기로 규정했던 전통적 관점은 현재 평균 수명의 비약적인 연장과 함께 근본적인 변화를 요구받고 있다.

최근엔 초고령사회 진입에 따른 연금, 의료, 복지 비용 증가 등을 우려하는 목소리가 연령주의(ageism)와 결부되면서 노인의 연륜과 지혜를 존중하고 공경해 오던 전통적인 태도 역시 찾아보기 어렵게 되었다. 이러한 상황에서 특히 연소노인(young-old)에 해당하는 베이비부머 세대의 노년기 진입이 본격화되었으며, 현재 50대인 1970년대 생까지 고려할 때 향후 10년 이내에 해당 세대 전체가 노년층으로 편입될 시점이 임박해 있다. 이런 상황에서 급격히 늘어나고 있는 노년기 시민의 교육과 학습에 대한 논의는 더 이상 미룰 수 없는 시대적 과제가 되었다.

그러나 우리 사회 노년기 교육과 학습의 지형은 여전히 척박하다. 최근 들어 정부 기본계획안 등에서 '고령자 평생교육'의 이름으로 노년기 평생교육이 강조되기 시작한 상황임에도 전통적으로 고령자가 중심인 문해교육을 제외하고는 노년기 학습자의 특성을 구체화하고 반영하고 있는 평생교육 영역, 정책 및 사업은 찾아보기 어렵다. 한편 고용노동부 및 보건복지부의 관련 몇몇 사업은 상당한 정도로 노년기 시민을 대상으로 포함하지만 교육보다는 취업 연계 또는 직업훈련에 초점을 두거나 교육의 경우에도 이들의 복지증진 차원에서

접근하고 있어 학습자가 주체적으로 삶의 의미를 재구성하고 새로운 정체성을 형성해 나가는 평생교육의 가치를 담아내기에는 한계가 있는 상황이다(김경애, 2025).

노년기 교육과 학습의 역할은 연령통합사회의 일-여가-학습의 한 부분인 동시에 전체를 아우른다고 볼 수 있다. 학습은 단순히 지식을 습득하는 행위를 넘어 일과 여가를 매끄럽게 연결하고 개인의 삶을 주체적으로 설계하는 '교량적 역할'을 수행할 수 있기 때문이다. 여기에 더해 자조적인 노년기 학습은 학습자를 단순한 교육의 수혜자에서 지식의 생산자이자 공동체의 운영자로 위치시킴으로써 노년기 삶에 새로운 사회적 활력과 실천적 의미를 부여하는 동력이 될 수 있다는 점에서(신용주, 2013) 학술적 및 실천적인 가치가 크다.

1.2 연구의 목적 및 필요성

본 연구는 국내의 대표적인 노년기 자조적 학습공동체로 잘 알려진 '위례인생학교'를 분석 대상으로 삼는다. 위례인생학교는 영국의 U3A(University of the 3rd Age, 이하 U3A) 모델을 한국적 맥락에 맞게 창의적으로 수용하고 정착시킨 사례로 평가받고 있다. 초기 설립 주체가 분당의 '아름다운 인생학교'를 통해 노년기 학습의 내용과 방법론을 탐색했던 실천적 성과가 이후 위례 지역에서 본격적인 운영 모델로 안착되었다. 이러한 자조적 학습 모델은 현재 세종과 춘천 등 각지로 확산되면서 노년기 자조적 학습 모델을 적용한 실험이 이어지고 있다.

이러한 위례인생학교의 실천은 학습의 주도권이 노년기 학습자가 주축이 된 학습공동체 내부에 존재한다는 점에서 학습의 사회문화적 접근(social theory of learning)을 적용하여 분석할 이론적 근거가 충분하다. 즉, 교육을 개인에 대한 일방적인 지식 전달로, 학습은 개별적인 인지적 정보 습득의 과정으로 국한해 온 전통적 관점 대신 공동체적 참여를 통해 새로운 정체성을 획득하고 재구성(becoming)해 나가는 과정, 그리고 이로 인해 개인과 조직이 상호 변용되는 역동적인 과정을 포착할 수 있는 이론적 틀이 요구된다.

이러한 맥락에서 학습에 대한 사회적 이론의 대표적 이론 중 하나로 간주되어 온 웅거(Wenger)의 실천공동체(Communities of Practice, 이하 CoP) 이론을 분석틀로 활용하는 것은 위례인생학교 내에서 학습이 어떻게 사회적 참여의 양상으로 펼쳐지는지, 그리고 구성원들이 어떻게 노년기 학습자로서 정체성을 형성해 나가는지를 고찰하는 데 유용하다.

II. 이론적 배경

2.1 연령통합 사회와 신노년 학습의 분화 필요성

노년기 학습은 변화하는 사회적 환경 속에서 노인이 자립적인 능력을 유지하고 성공적인 노화(successful aging)를 달성하게 하는 핵심 기제이다(Rowe & Kahn, 1997; 한정란, 2005; 이해주 2021)¹⁾²⁾. 기존의 노년교육이 여생에 접어든 노인들의 소외를 방지하기 위한 활동의 일환으로 존재하는 측면이 컸다면 최근 노년

1) Rowe, J. W., & Kahn, R. L. (1997). Successful aging. *The Gerontologist*, 37(4), 433-440. <https://doi.org/10.1093/geront/37.4.433>

2) 한정란 (2005). 노년교육론. 학지사.

기 평생교육 또는 고령자 평생교육의 담론은 학습을 노년기 삶의 전 과정과 분리될 수 없는 본질적 활동이자 존재의 양식(mode of being)으로 재정의하고 있다. 이는 학습을 단순한 지식의 소유가 아닌, 끊임없는 성찰을 통해 자신을 구축해 나가는 '되어감(Becoming)'의 과정으로 보는 존재론적 관점과 맞닿아 있다(Jarvis, 2009). 전 생애에 걸쳐 학습과 일, 여가가 유기적으로 순환하는 형태로 이행해 가는 변화 속 노년기 학습은 노년기에 새롭게 직면하게 될 일과 여가를 매끄럽게 이어주는 교량적 역할을 수행한다. 즉, 학습을 통해 은퇴 이전의 전문성을 사회적 기여가 중심이 되는 일의 가치로 전환하거나, 소모성 휴식이 아닌 창조적인 자기계발형 여가로 이끄는 결정적 변수가 됨을 의미한다. 즉, 학습을 통해 노년기 시민은 자신의 생애 경력을 재해석하고 새로운 사회적 역할을 부여받거나 찾아가며 노년기 삶을 만들어 나가는 것이다(이해주 2021).

따라서 노년기 교육은 인생 후반기의 서사를 주체적으로 완성해 나가는 삶의 재구조화 과정 그 자체로 이해되어야 한다. 이를 실현하기 위해서는 교수자 중심의 일방향적 정보 전달이나 학습의 연속성을 담보하기 어려운 단기적·일회성 프로그램을 넘어서야 하며, 이에 따라 학습자 간의 유의미하고도 지속적인 상호작용 속 지식의 공유와 창조가 일어나는 공동체 기반 학습의 의의는 더욱 증대될 수 있다. 특히 전 세대 노인에게 비해 다양한 생애 경로를 거친 베이비부머 세대의 등장은 이들의 분화된 학습 욕구를 수용할 수 있는 자조적이고 실천적인 학습 형태의 필요성을 더욱 역설하고 있다(서영국, 2024; 서영국, 이로미, 2025). 이들은 대개 이전 세대 노인들과는 확연히 다른 특성을 보인다. 압축적인 경제성장과 민주화를 주도해 온 이들은 높은 교육 수준과 풍부한 사회적 경험, 그리고 고도화된 전문적 경력 자산을 보유한 집단이다. 이들에게 학습은 단순한 소일거리가 아니라 자신들이 구축해 온 생애 자본을 사회적으로 재투입하고 제3기 인생의 자아실현을 이루기 위한 적극적인 투쟁이자 주권적 권리로 인식된다(최원영, 2020; 서영국, 2024)³⁾. 따라서 이들 세대가 주도하는 노년기 학습은 기존의 경로의존적인 결핍 보강 및 취미 위주의 교육 프로그램에 대한 비선호 또는 거부와 동시에 자신의 삶을 주체적으로 설계하고 사회에 유의미한 영향력을 행사할 수 있는, 한층 고차원적인 학습에 대한 요구로 이어질 수 있다. 결국 한국의 노년기 교육 지형은 이들 베이비부머 세대의 등장과 함께 '받는 교육'에서 '하는 학습'으로, '의존'에서 '자조'로 그 패러다임이 근본적으로 변화해야 하는 상황을 맞이하고 있다고 볼 수 있다.

2.2 실천공동체(CoP) 이론 기반의 분석틀: 정체성 학습과 학습공동체

1) 학습 패러다임의 전환: 사회적 참여로서의 학습

전통적인 학습 이론은 오랫동안 학습을 고립된 개인의 머릿속에서 일어나는 인지적 과정, 즉 외부의 지식을 내부로 받아들여 저장하는 과정에 주목해 왔지만 1990년대 이후 성인교육학의 핵심 패러다임은 이러한 개별적·인지적 관점에서 벗어나 학습이 일어나는 구체적인 맥락과 사회적 관계에 주목하는 상황 학습(situated learning)으로 전환을 맞이하였다.

이러한 인식의 전환을 주도한 상황학습 이론가들(Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990)⁴⁾⁵⁾은 학습이 진공 상태에서 일어나는 지적인 과정이라기보다는 개인이 참여하는 사회적 '상황'에 뿌리를 둔다고 주장한다. 이들에게 학습이란 개인이 공동체에 참여하며 그 집단의 문화와 역사, 실천 방식을 익혀가는 과정이다. 즉,

3) 최원영 (2020). 100세 시대의 새로운 도전. 사학, 160, 24-25.

4) Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.

5) Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. Oxford University Press.

학습의 본질은 지식의 양적 증대가 아니라 '사회적 실천에 대한 참여의 심화'에 있는 것이다.

이들 중 레ιβ와 웅거(Lave & Wenger, 1991)는 이러한 과정을 설명하기 위해 정당한 주변적 참여 (legitimate peripheral participation, LPP)라는 개념을 제시했다. 초심자가 공동체의 핵심적인 실천으로 나아가며 정체성을 획득하는 과정은 단순히 기술을 배우는 것이 아니라 공동체의 역사와 가치를 내면화하며 점진적으로 그 세계의 일원이 되어가는 과정이다. 웅거(Wenger, 1998)⁶⁾는 여기서 한 걸음 더 나아가 학습을 사회적 맥락 안에서의 '사회적 참여(social participation)'로 정교화하며 실천공동체(communities of practice, CoP) 이론을 제시한다. 그에게 학습은 일상과 분리될 수 없는 실천의 궤적 내에 내재된 본질적 과정으로 이해된다. 즉, 학습을 단순한 지식의 습득을 넘어 공동체 참여를 통해 우리가 누구인지를 끊임없이 재구성해 나가는 '정체성 형성(becoming)'의 여정으로 정의한다. 이러한 관점은 학습의 주체를 '인지적 개별자'에서 '사회적 행위자'로 이동시켰다는 점에서 성인학습 이론의 근본적인 패러다임 전환이라고 바라볼 수도 있다.

성인학습이론으로서의 웅거의 주장은 노년기 교육을 바라보는 시각에도 중대한 시사점을 제공한다. 노년기 학습을 단순히 노화나 쇠퇴를 늦추기 위한 특정 지식습득의 과정으로 보는 것이 아니라 새로운 사회적 실천에 참여함으로써 인생 후반기의 새로운 정체성을 구성해 나가는 역동적인 주체적 실천으로 재정의하게 하는 것이다.

2) 웅거의 실천공동체(CoP) 이론과 사례분석에의 함의

웅거(1998)는 학습을 특정 사회적 맥락 안에서의 '사회적 참여'로 규정하며, 이를 설명하기 위해 의미(meaning), 실천(practice), 공동체(community), 그리고 정체성(identity)이라는 네 가지 상호작용적 요소를 제시한다.

첫째, 의미(meaning)는 경험을 통해 삶의 의미를 구성해 나가는 과정이다. 둘째, 실천(practice)은 공동의 목표를 위해 사회적 자원을 공유하고 실행하는 과정이다. 한편 공동체(community)는 상호작용을 통해 소속감을 형성하고 유대를 강화하는 사회적 실체이며, 마지막으로 정체성(identity)은 학습과 참여를 통해 '되어감(becoming)'의 과정을 거치며 형성되는 자기 인식이다. 그러니까 학습은 이 네 가지 영역이 유기적으로 결합하여 나타나는 '사회적 참여'의 결과물이다.

이러한 개념들은 이 연구의 분석 사례인 위례인생학교와 같은 노년기 자조학습 공동체가 단순한 취미 활동을 넘어 참여자들의 삶을 어떻게 재구성하는지를 분석하는 데 적절한 이론적 도구를 제공한다. 본 연구는 이 네 가지 요소를 기반으로 하되 '실천 속 정체성의 구성 원리'와 '학습공동체'라는 두 가지 핵심 축을 중심으로 위례인생학교의 역동성을 분석하고자 한다.

3) 이론적 분석틀: 실천 속 정체성 및 학습공동체의 구성원리

첫 번째 축인 '정체성의 구성원리'는 학습자가 실천에 참여하며 스스로를 어떻게 정의하고 변모시켜 나가는 지에 주목한다. 즉, 정체성을 고정된 자아나 내면적 본질로 보지 않고 실천공동체에서의 참여 속에서 형성되는 관계적이고 과정적인 구성물로 이해한다. 웅거는 정체성이 실천 속에서 형성되는 방식을 다음의 다섯 가지 특징으로 설명하며 이를 통해 기존의 심리학적·사회학적 정체성 이론과 구별되는 독자적 관점을 제시한다.

첫째, 정체성은 협상된 경험(negotiated experience)이다. 웅거에 따르면 정체성은 사회적으로 정의되지

6) Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

만 단순히 담론이나 범주에 의해 규정되는 것이 아니라 참여(participation)와 객체화(reification)의 끊임없는 상호작용 속에서 협상되는, '살아있는 경험'으로 형성된다. 정체성은 이 두 요소 사이의 생성적 긴장 속에서 형성되며, 단순한 사회적 역할의 내면화로 환원될 수 없다. 이러한 관점은 정체성을 사회적 상호작용의 산물로 본 미드(Mead)의 이론과 접점을 갖는다(Mead, 2010). 미드는 자아가 '일반화된 타자'의 관점을 내면화하는 과정에서 형성된다고 보았다. 그러나 웅거는 정체성을 고착화된 자아 구조가 아니라 실천 속에서 세계와 관계 맺는 방식으로서 경험되는 '존재 양식(mode of being)'으로 이해한다는 점에서 차이를 보인다. 즉, 미드가 자아의 형성 구조에 초점을 둔다면, 웅거는 실천적 맥락 속에서 의미가 협상 되는 '경험 그 자체'의 사회적 구성에 주목한다.

둘째, 정체성은 능력으로서의 공동체 소속(community membership)이다. 즉, 공동체 내에서 책임을 지고 유능하게 행동할 수 있는 수행적 역량의 획득이다. 웅거는 공동체의 구성원이 된다는 것을 소속이나 범주적 귀속을 넘어 그 공동체의 방식으로 세계를 이해하고 행동할 수 있는 일종의 유능성(competence)의 획득으로 본다. 여기서의 정체성은 '내가 무엇을 알고 있는가'가 아니라 무엇이 중요하고 당연하거나 낯선지를 구별할 수 있는 실천적 감각이자 공동체가 추구하는 가치에 대해 책임(accountability) 있게 반응하는 수행적 능력으로 나타난다. 이러한 관점은 체화를 강조하는 부르디외(Bourdieu)의 아비투스(habitus) 개념과 유사성을 갖는다(Bourdieu, 2006). 부르디외 역시 개인이 사회적 구조를 체화하여 세계를 특정한 방식으로 인식하고 실천한다고 본다. 그러나 부르디외가 정체성을 구조의 내면화와 계급적 위치의 표현으로 설명하는 데 비해 웅거는 정체성을 공동체에 참여할 수 있는 역량(competence)과 참여에 대한 책임을 지는 수행적 과정으로 이해한다는 점이 다르다.

셋째, 정체성은 시간 속 궤적(trajectories)으로서 재구성된다. 웅거는 정체성을 고정된 상태가 아니라 과거·현재·미래를 잇는 학습의 궤적(trajjectory)으로 이해한다. 개인은 실천공동체에 참여하는 경로를 따라 이동하며 그 과정에서 자신의 정체성을 지속적으로 재협상하고 재구성한다. 여기에서 공동체는 단순한 현재의 활동공간이 아니라 과거의 역사와 미래의 가능성이 교차하는 장이 되며, 정체성은 이러한 시간적 맥락 속에서 형성된다. 이러한 관점은 정체성을 전(全)생애주기의 발달 과정으로 이해한 에릭슨(Erikson)의 이론과 유사하게 '시간성'을 강조한 것이다(Erikson, 2014). 그러나 에릭슨이 정체성을 특정 연령대의 단계적 위기의 해결로서의 정체성을 설명하는 데 비해 웅거는 정체성을 참여의 경로와 방향성 속에서 끊임없이 조정되고 재해석되는 연속적인 과정으로 본다는 점이 다르다.

넷째, 정체성은 다중 소속의 결절점(nexus of multimembership)이다. 웅거는 개인이 여러 실천공동체에 동시에 참여하며, 정체성은 이러한 다중 소속의 결절점(nexus)으로 형성된다고 본다. 각 공동체는 서로 다른 의미 체계와 능력 기준을 요구하며, 개인은 이러한 차이와 긴장을 조정하면서 자신의 참여를 조직해야 하는 과업을 안게 된다. 여기서 정체성은 이러한 다양한 참여 경험을 파편화된 상태가 아니라 하나의 삶의 연속성으로 통합하는 과정이고 때로는 매우 사적인 성취로 나타난다. 이러한 관점은 상황에 따라 다양한 역할을 수행하는 자아를 강조한 고프만(Goffman)의 이론과 부분적으로 유사하다(Goffman, 2016). 그러나 고프만이 정체성을 상황별 역할 수행의 '연출'(presentation)으로 본 데 비해 웅거는 이를 서로 다른 실천 경험을 하나로 엮어내는 관계적 구성과정으로 이해한다. 즉, 고프만이 상황에 따라 달라지는 정체성의 변이, 심지어는 때에 따라 써야 하는 '가면(mask)'에 주목한다면 웅거는 그 변이들을 조정하고 화해시켜 삶의 일관성을 확보하는 통합하는 구조로서의 정체성을 강조하는 것이다.

다섯째, 정체성은 국지적 참여를 광역적 맥락 속에 위치시키는 관계(local-global interplay)에서 형성된다. 웅거는 정체성이 단지 특정 공동체 내부의 국지적 참여만으로 형성되지 않고 그 참여를 더 넓은 사회적 맥락

속에 위치시키는 성찰적 과정에서 형성된다고 본다. 사람들은 자신의 참여가 더 넓은 제도, 범주, 담론 속에서 어떤 의미를 갖는지 파악하려 하며, 이러한 광역적 표상과의 관계가 정체성 형성의 중요한 요소가 된다. 특히 광역적 범주와 제도는 더 공적으로 객체화되어 있기 때문에 개인은 이를 통해 자신의 참여를 이해하고 정당화한다. 이러한 관점은 정체성을 사회적 장(field) 속의 위치와 관계 속에서 이해한 부르디외(Bourdieu)의 이론과 접점을 가진다. 그러나 부르디외가 정체성을 객관적 구조 내에서의 계급적 위치성으로 설명하는데 비해 웅거는 더 넓은 질서(broader scheme of things) 속에 국지적 참여를 위치시키려는 실천적 자기 이해의 과정으로 설명한다.

두 번째 분석의 축인 '학습공동체의 구성 원리'는 이러한 정체성 학습이 일어날 수 있도록 지지하는 사회적 실체와 그 작동 원리에 주목한다. 앞서 살펴본 바와 같이 웅거는 실천 속에서 형성되는 정체성을 학습의 핵심으로 이해한다. 그러나 이러한 정체성 학습은 개인 내부에서 자생적으로 발생하는 것이 아니라 특정한 사회적 조건 속에서 가능해진다. 웅거는 이러한 조건을 '학습공동체(learning community)'라는 개념으로 제시하며 정체성과 학습이 실천 속에서 어떻게 조직되는지를 공동체 수준에서 설명한다. 따라서 학습공동체는 단순히 학습이 이루어지는 집단이 아니라 정체성 학습이 가능하도록 하는 사회적 구조로 이해할 수 있다. 이러한 관점에서 그는 학습공동체의 구성 원리를 네 가지 측면에서 제시한다.

첫째, 실천 속 학습과 정체성의 상호구성이다. 웅거는 학습과 정체성을 분리된 차원이 아니라 실천 속에서 서로를 구성하는 관계로 파악한다. 공동체에서의 참여는 단순한 활동 수행이 아니라 그 공동체가 규정하는 역량(regime of competence)과의 관계 속에서 자신의 경험을 재구성하는 과정이다. 이 과정에서 개인은 자신이 누구인지를 새롭게 이해하게 된다. 따라서 학습은 단순한 지식의 축적이 아니라 경험과 역량 사이의 상호작용을 통해 자신의 위치를 재정 의하는 과정이며, 정체성은 이러한 학습의 결과이자 동시에 학습을 가능하게 하는 조건으로 작동한다. 이처럼 학습공동체는 구성원들이 공동의 실천에 참여하면서 자신의 경험을 공동체의 역량과 끊임없이 조율할 수 있도록 하는 구조를 갖는다. 즉, 학습공동체는 정체성과 학습이 상호구성되는 장이다.

둘째, 참여와 비참여의 구조 속 발생하는 주변성과 주변화의 재구성이다. 학습공동체는 참여만으로 구성되는 공간이 아니라, 참여와 비참여가 함께 조직되는 구조를 갖는다. 웅거는 이를 주변성(peripherality)과 주변화(marginality)의 구분을 통해 설명한다. 주변성은 공동체의 실천에 접근할 수 있는 가능성을 내포한 위치인 반면, 주변화는 그러한 참여 가능성이 제한되거나 차단된 상태를 의미한다. 따라서 학습공동체는 단순히 참여를 확대하는 것이 아니라, 구성원들이 주변적 위치에서 점진적으로 참여를 확장할 수 있도록 하는 구조를 포함해야 한다. 또한 비참여의 경험이 단순한 배제가 아니라, 자기 정체성을 유지하거나 재구성하는 자원으로 작용할 수 있도록 해야 한다. 이처럼 학습공동체는 참여와 비참여의 관계를 재구성함으로써 다양한 형태의 정체성 형성을 가능하게 하는 장으로 작동한다.

셋째, 소속 양식의 결합과 정체성 형성이다. 웅거는 공동체에의 소속이 단일한 방식으로 이루어지는 것이 아니라 참여(engagement), 상상(imagination), 정렬(alignment)이라는 서로 다른 세 가지 양식의 결합을 통해 형성된다고 본다. 참여는 공동의 실천에 직접 관여하는 과정을 의미하며, 상상은 자신과 공동체, 그리고 더 넓은 세계를 연결지어 의미를 구성하는 능력을 의미한다. 그리고 정렬은 공동체의 규범, 목표, 구조와 자신을 맞추는 과정을 의미한다. 이 세 가지 양식은 각각 독립적으로 작동하는 것이 아니라 다양한 방식으로 결합되면서 정체성 형성과 학습을 가능하게 한다. 예를 들어 참여와 상상의 결합은 자신의 경험을 반성적으로 재구성하는 데 기여한다. 학습공동체는 이러한 다양한 소속 양식이 상호작용하며 작동할 수 있는 구조를 포함하며, 이를 통해 구성원들은 자신의 정체성을 다층적으로 형성해 나간다.

넷째, 동일시와 협상가능성의 재구성이다. 학습공동체는 정체성과 의미가 지속적으로 재구성되는 장이다. 뉘는 이를 동일시(identification)와 협상가능성(negotiability)의 개념을 통해 설명한다. 동일시는 개인이 공동체와 자신을 연결짓는 방식이며, 협상가능성은 공동체의 의미와 실천에 영향을 미칠 수 있는 가능성을 의미하는데, 이 개념에는 의미 형성과 실천에 대한 영향력의 차이를 둘러싼 미시적 권력관계가 내포되어 있다. 학습공동체에서는 이러한 두 차원이 끊임없이 재구성되면서, 구성원들은 공동체에 속하는 방식과 그 안에서 의미를 만들어내는 방식을 조정하게 된다. 특히 공동체 내부뿐 아니라 외부 제도와의 관계 속에서도 이러한 재구성은 이루어지며, 이는 학습공동체가 보다 넓은 사회적 맥락과 연결되는 방식을 규정한다. 이처럼 학습공동체는 의미 형성 과정에 대한 참여와 영향력이 분배되는 구조 속에서 정체성 학습이 이루어지는 장으로 이해할 수 있다.

III. 사례 개요 및 예비연구 결과 분석

3.1 노년기 자조적 학습공동체 '위례인생학교'

위례인생학교의 설립은 분당 지역의 선행 사례인 '아름다운인생학교(2013년 설립)'의 운영 노하우와 인적 자산이 위례 신도시라는 새로운 지리적 맥락과 결합하며 탄생하였다. 설립자는 분당에서의 성공적인 정착을 확인한 후, 특정 개인의 리더십에 의존하지 않는 '시스템 중심의 자조 모델'을 확산시키고자 2020년 8월 성남시 위례스토리박스에서 위례인생학교를 개교하였다. 설립자 초대 교장 체제를 거쳐 현재는 새로운 교장이 선임되는 등 안정적인 리더십 전이를 통해 조직의 지속가능성을 입증하고 있다.

또한 위례인생학교는 지자체와 민간이 협력하는 '관민 협업형 자율 운영 모델'을 취한다. 성남시(성남문화재단)는 물리적 거점인 '위례스토리박스' 공간과 행정적 홍보를 지원하며, 학교 운영위원회는 교육과정 기획, 강사 관리, 공동체 활동 등 실질적 운영 전반을 자율적으로 책임진다. 조직 구조는 교장 및 운영위원회(6명) 중심의 의사결정 체계를 띄며 별도의 외부 지원금 없이 회원들의 회비(가입비 1만 원, 과목당 2만 원 수준)로만 운영되는 완전 자립형 재정 모델을 갖고 있다.

운영 개요 및 현황은 다음과 같다: 위례인생학교는 '누구나 가르치고 누구나 배우는' 상호주의적 학습을 핵심 원리로 삼는다. 2020년 40명으로 시작하여 2026년 현재 약 520 여 명의 회원을 보유하고 있으며, 매 학기 200~300명의 회원이 학습에 참여하고 있다. 전문직 은퇴자 및 숙련된 취미 활동가로 구성된 약 50여 명의 무급 자원봉사 강사단(코디네이터)이 운영되고 있으며 교육과정으로 인문학, 외국어, 예술, 경제 등 약 20 여개의 정규 강좌와 심화 동아리 활동이 운영되고 있다.

3.2 예비연구 결과 분석

본 연구는 위례인생학교의 운영 역동과 참여자들의 학습 경험을 심층적으로 파악하기 위해 본 조사에 앞서 예비연구(pilot study)를 수행하였다. 분석 결과, 노년기 학습자들이 공동체 내에서 경험하는 학습의 역동성과 정체성 변화의 핵심적인 양상을 도출할 수 있었다. 개별 학습자들이 겪는 정체성 변화의 핵심적인 양상과

함께 위례인생학교가 학습공동체로서 기능하게 하는 독특한 구조적 역동성을 도출할 수 있었다. 예비연구의 분석 결과는 다음과 같은 네 가지 주요 범주를 중심으로 정리된다.

(1) 수동적 여가를 넘어선 ‘역동적 주체’로의 되어감(Becoming)

위례인생학교 참여자들은 은퇴 후 주어지는 전형적인 노년기의 삶, 즉 단순히 시간을 보내는 수동적 여가에 안주하지 않고 스스로 가르치고 배우는 능동적 학습 주체로서의 정체성을 구축해 나간다. 이들의 정체성은 학교의 수업을 비롯한 다양한 실무 속에서 끊임없이 변모하는 궤적을 그리며 형성된다.

특히 주목할 점은 이들이 운영자, 강사, 학생이라는 서로 다른 위치를 고정된 위계로 인식하지 않고 상황과 필요에 따라 각 역할을 유연하고 역동적으로 오간다는 점이다. 이러한 역할의 순환은 노년기 정체성을 단순히 ‘쇠퇴하는 사람’에 가두지 않고, 공동체의 실천을 이끄는 활동가로 거듭나게 하는 ‘되어감(becoming)’의 핵심적인 기제가 된다.

또한 이들은 사회 속의 다양한 지인 모임이나 동호회에 소속되어 있으면서도 위례인생학교의 학습자 또는 코디네이터로서 수행하는 역할을 여타의 사회적 관계망보다 우선순위에 두는 태도를 보인다. 이는 다중 소속의 결절점에서 인생학교의 정체성을 삶의 핵심으로 선택하면서도 동시에 다른 모임과의 관계 속에서 유연성을 발휘하며 공동체의 가치를 전파하는 주체적 노력을 보여준다.

(2) 객체화된 학교가 부여하는 배움의 무게와 역동적인 의미 협상

위례인생학교는 ‘학교’라는 명칭을 통해 단순한 모임이나 조직 이상으로 배움의 무게감을 부여하고 있으며 이를 매개로 구성원들이 자신의 삶을 재해석하도록 돕는다. 여기서 ‘학교’라는 복고적 명칭은 단순히 과거를 추억하는 수단을 넘어 참여자들에게 자신과 타인의 학습에 대한 공공성의 의무와 상징적 깊이를 부여하는 객체화(reification) 장치로 작동한다. 이는 위례인생학교가 진지한 학습의 장임을 선포함으로써 구성원들의 참여 태도를 보다 공고히 한다.

이러한 객체화된 틀 안에서 구성원들은 자신의 풍부한 생애 경험을 바탕으로 교육과정을 주체적으로 재구성할 수 있는 접점을 찾으며 끊임없이 새로운 의미를 생산해 낸다. 예를 들어 ‘금융과 경제’ 수업에 참여하는 학습자들은 금융기관 고위직을 역임했던 강사가 전달하는 전문 지식을 수동적으로 수용하는 데 머물지 않는다. 이들은 자신의 노년기 자산 관리 방식을 주체적으로 결정하고, 이를 실제 삶에 적용하는 구체적인 경로를 스스로 설계하며, 그 실행 과정에서의 경험과 통찰을 강사를 비롯한 동료 학습자들과 활발히 공유해 나간다. 이 과정에서 가르치는 사람과 배우는 사람의 경계는 무너지고, 모든 참여자는 서로의 경험을 귀하게 여기며 이를 공동의 지식으로 변모시켜야 한다는 상호적 책무성(Mutual Accountability)을 깊이 있게 내면화하게 된다.

(3) ‘경계 넘기’를 통한 사회적 정당성 확보

위례인생학교는 소위 ‘여유 있는 엘리트 노인들의 사교 클럽’이라는 일부 시선을 명확히 인지하고 있으며, 이를 극복하기 위해 의도적인 경계 넘기를 지속적으로 시도해 왔다. 대표적인 사례로 성남시 구도심에 인생학교 개교를 추진했던 활동을 들 수 있다. 비록 이 시도가 최종적인 성공으로 이어지지는 못했으나 이는 학습공동체가 계급적·지역적 동질성에 갇히지 않고 사회적 외연을 확장하여 보편적 노년기 시민학습 모델로 나아가려 했던 주체적 고민의 산물이었다고 볼 수 있다.

이러한 경계 넘기의 노력은 ‘안나의 집’ 봉사활동과 같은 실천을 통해서도 나타난다. 배식과 설거지를 중심

으로 하는 봉사활동은 학교 내부에서 축적된 학습경험을 지역사회의 실제적인 고통과 연결하는 중요한 중개 (brokering) 활동이 된다. 이를 통해 참여자들은 개인적인 배움의 유희를 넘어 지역사회에 깊숙이 뿌리내린 (embedded)된 시민으로서 정당성과 자부심을 획득하며, 공동체의 경계를 사회적 기여라는 드넓은 지평으로 확장한다.

(4) 일·학습·여가의 '통합적 실천의 장' 구현

위례인생학교는 연령통합사회의 이상을 현장에서 실질적으로 구현해 내는 통합된 실천의 장으로서 기능한다. 학습자는 자신의 과거 '일(직업적 경험)'을 현재의 배움과 가르침을 위한 핵심 자원으로 전환한다. 그리고 이러한 학습 과정은 다시 즐겁고 활기찬 사회적 상호작용인 '여가'로 자연스럽게 승화된다.

결과적으로 참여자들에게 이곳에서의 활동은 더 이상 일, 학습, 여가라는 파편화된 영역으로 분리되지 않으며 노년기의 삶을 하나의 일관된 흐름으로 엮어내는 통합된 실천으로 경험된다. 이러한 실천의 통합성은 노화로 인해 발생할 수 있는 삶의 단절감을 극복하고, 자신의 생애 서사를 능동적으로 완성해 나가는 강력한 동력을 제공한다.

IV. 논의

위례인생학교가 보여주는 한국형 자조적 노년기 학습모델은 관(官) 주도의 평생교육 시스템이 가진 한계를 넘어서는 대안적 가능성을 시사한다. 외부 지원에 의존하지 않는 철저한 자조성(self-help)과 도보권 내의 지역 거점성(locality)은 노년기 학습자가 단순한 수혜자를 넘어 운영의 주체로서 학습 생태계를 자생적으로 유지할 수 있음을 입증하는 증거로 볼 수 있다. 특히 교수자와 학습자의 경계를 허문 이러한 체계는 고령층의 잠재된 지적·사회적 자본을 공적 영역으로 이끌어 냄으로써, 현재 국가적으로 추진 중인 '노년기 시민의 지역 자산화'라는 노년기 평생교육의 정책적 지향과 궤를 같이한다(이로미, 2025).

하지만 이러한 모델이 지속가능한 생태계로 안착하기 위해서는 몇 가지 구조적 과제를 해결해야 한다. 우선 초기 열의 있는 구성원 중심의 폐쇄적 운영을 경계하고, 새로운 구성원의 유입을 활성화하는 동시에 일부 청년 세대와의 교류를 병행하는 개방적 시스템을 구축해야 한다. 특히 Si와 같은 최신 디지털 기술 학습에서 나타나는 고령층 내부의 한계를 극복하기 위해, 청년 세대의 전문 역량을 유기적으로 연계하는 '역멘토링(reverse mentoring)'은 학습공동체로서의 역량을 고도화하고 세대 통합을 실현하는 핵심적인 전략이 될 것이다. 또한 본 연구에서 확인된 계층적 동질성 문제는 자칫 공동체를 특정 계층의 전유물로 고립시킬 위험이 있다. 성남 구도심에서의 시도와 실패가 보여주듯 지역적 맥락과 계층적 차이를 아우르는 포용적 확산 전략이 필요하다.

끝으로 위례인생학교가 구축한 기존의 회비 제도나 직함 부여는 구성원의 책임감을 붙들며 매는 강력한 '심리적 닻'으로서 조직의 결속을 유지하는 핵심 동력이라고 평가할 수 있다. 이 모델이 한국 사회의 보편적인 노년교육의 강력한 대안으로 자리매김하기 위해서는 이러한 내부적 결속 기제를 실천적 지속성을 담보할 수 있도록 정교하게 체계화하는 한편, 사회적 약자와의 연대 및 지역사회 공헌 활동을 통해 외부적 정당성을 확보해 나가는 노력이 병행되어야 한다.

참고문헌

- 김경애. (2025). 초고령·장수사회와 디지털 대전환의 교차점, 고령 세대의 평생교육을 어떻게 다시 설계할까? KEDI Brief, (2025) 제11호. 한국교육개발원.
- 서영국 (2024). 은퇴한 베이비부머의 학습기반 실천활동에 관한 연구: 위례인생학교를 중심으로. 한국방송통신대학교 대학원. 석사학위논문.
- 서영국, 이로미. (2025). 은퇴한 베이비부머의 학습기반 실천활동 연구: 위례인생학교를 중심으로. 노년교육연구, 11(1), 150-177.
- 신용주 (2013). 노인의 자기주도학습 가능성과 노인복지에의 시사점. *Andragogy Today: International Journal of Adult & Continuing Education*, 16(4), 61-84.
- 이로미. (2025). 연령통합사회를 위한 노인 평생교육 재구상. 국가평생교육진흥원.
<https://www.nile.or.kr/usr/wap/detail.do?app=11526&seq=2170709&lang=ko>
- 이해주. (2021). 노년기 학습참여와 성공적 노화와와의 관련성 탐색. *통합인문학연구*, 13(2), 7-45.
- 최원영 (2020). 100세 시대의 새로운 도전. *사학*, 160, 24-25.
- 한정란 (2005). 노인교육론. 학지사.
- Bourdieu, P. (2006). 구별짓기 (최종철 역). 새물결. (원저 1979년 출간)
- Erikson, E. H. (2014). 유년기와 사회 (송제훈 역). 연암서가. (원저 1985년 출간)
- Goffman, E. (2016). 자아연출의 사회학 (진수미 역). 현암사. (원저 1959년 출간)
- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a Person in Society*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203551202>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Mead, G. H. (2010). 정신·자아·사회: 사회적 행동주의자가 분석하는 개인과 사회 (나은영 역). 한길사. (원저 1934년 출간)
- Riley, M. W., & Riley, J. W., Jr. (2000). Age integration: Conceptual and historical background. *The Gerontologist*, 40(3), 266-270. <https://doi.org/10.1093/geront/40.3.266>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rowe, J. W., & Kahn, R. L. (1997). Successful aging. *The Gerontologist*, 37(4), 433-440. <https://doi.org/10.1093/geront/37.4.433>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

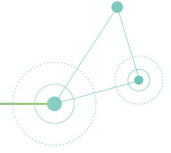
**고령자 학습 지원을 둘러싼
과제와 전망**

: 오사카부(大阪府) 고령자대학에서의 사례를
중심으로

호리 시게오 (오사카교육대학교 명예교수)

고령자 학습 지원을 둘러싼 과제와 전망

: 오사카부(大阪府) 고령자대학의 사례를 중심으로



호리 시게오 (오사카교육대학교 명예교수)

목차

- I. 일본의 고령자 학습 지원과 고령자대학
 - 1. 일본에 있어서의 고령자 학습 지원과 한일 사회의 고령화
 - 2. 고령자대학에서의 학습
- II. 오사카부 고령자대학의 실천
 - 1. 오사카부 고령자대학의 연혁
 - 2. 오사카부 고령자대학의 특징
 - 3. 2025년도 강좌의 특징
- III. 성과와 과제, 전망

I. 일본의 고령자 학습 지원과 고령자대학

1. 일본의 고령자 학습 지원과 한일 사회의 고령화

일본에서는 고령자(시니어층)를 주요 대상으로 하는 학습의 장으로서 고령자대학, 공민관 및 복지센터의 시니어 교실 등이 존재하지만, 시정촌의 시민 대상 강좌나 방송대학 등 일반 시민을 대상으로 하는 학습의 장에서도 결과적으로 많은 고령자가 참여하고 있다. 즉 현실적으로는 고령자 대상이든 일반 시민 대상이든 일본 사회교육의 주요 참여층은 중·고령층이라고 할 수 있다(일본사회교육학회, 2022).

일본에서는 사회의 저출산·고령화가 현저해지고 있으며, 그 큰 요인은 베이비붐 세대(1947~1949년생)의 고령화에 있다(Hori, 2016). 일본에서는 현재 이 세대가 후기 고령기(75세 이상)에 도달한 이른바 ‘2025년 문제’가 주목되고 있다.

베이비붐 세대(한국: 1955~1963년생)의 고령화 문제는 한국 사회에서도 두드러진다(호리堀, 2022). 가까운 장래(2045년경)에 한국의 고령화율은 일본을 추월할 것으로 여겨진다. 필자는 일본과 한국 모두 고령화의 큰 요인은 (베이비붐 세대를 낳은) 과거의 ‘전쟁’에 있다고 생각한다. 또한 중국도 한 자녀 정책 등의 영향으로 2070년경 고령화율에서 일본을 추월할 것으로 여겨진다.

참고로 2025년에 있어서의 고령자(65세 이상)의 비율은 일본 29.4%, 한국 20.3%이며, 아동(14세 이하)의 비율은 일본 11.1%, 한국 10.6%였다(총무성, 2025).

2. 고령자대학에서의 학습

일본·한국·중국 등에서는 고령자대학/노인대학이라는 학습의 장이 많이 존재하지만, 서구에서는 이를 ‘제3기 대학(The University of the Third Age = U3A)’이라고 부르는 경우가 많다(Formosa 2018; 호리堀 2022). 일본에서는 문부성(당시)이 1965년에 고령자 학급 개설 보조를 시작하고, 1973년에 고령자 교실 개설 보조를 시작한 것이 국가 수준에서의 최초의 고령자 교육 사업으로 여겨진다. 당시에는 공민관이나 노인 복지센터 등에서 지역에 기반을 둔 고령자의 학습·교류의 장에 대한 지원이 추진되고 있었다.

1969년에는 효고현 가코가와시(兵庫県加古川市)에 이나미노 학원(いなみ野学園)이 개설된다. 이는 부지 면적 44,114㎡의 대규모 학교형 고령자대학 전용 시설이다. 이후 1970년대부터 80년대에 걸쳐 도쿄도 세타가야구 노인대학, 오사카부 노인대학, 나고야시 코조 학원(鯉城学園) 등 도쿄도, 오사카부, 나고야시 등의 대도시에 이러한 학교형 고령자 교육의 장이 개설되어 간다(마키노牧野, 2009; 호리堀, 2012, 2020). 이나미노 학원은 당초 현 교육위원회가 관할했으나 이후 복지 행정 계열인 효고현 이키가이(삶의 보람) 창조 협회의 산하로 편입되었다. 오사카부 노인대학이나 세타가야구 노인대학, 코조 학원은 당초부터 복지 행정 계열의 고령자 대학이었다. 현재 일본에서는 이러한 대규모 고령자대학의 대부분이 복지 행정 계열이며, 교육위원회 계열은 거의 사라졌다. 교육위원회는 점차 학교교육 지원에 특화되고, 복지 행정은 평생학습이나 고령자 학습 지원을 개호 예방·지역 복지의 틀 안에 위치시키게 되었다. 여기서 사회복지협의회의 역할이 크다. 한편 전통적인 대학에서도 릿쿄(立教) 세컨드 스테이지 대학 등 시니어층을 대상으로 한 대학 개방의 실천도 등장하고 있다(기노시타木下, 2018).

II. 오사카부 고령자대학의 사례

1. 연혁

이하에서는 일본에 있어서의 고령자대학 학습 지원의 사례로서 오사카부(大阪府) 고령자대학의 실천에 주목한다. 표 1은 이 고령자대학의 연혁을 나타낸 것이다.

오사카부 고령자대학은 1979년에 오사카부 민생부 소관 아래 오사카부 스이타시(吹田市)에 오사카부 노인대학으로 개설되었다. 이후 지역복지추진재단에 운영이 위탁되었고, 사카이시(堺市)와 히가시오사카시(東大阪市)에 남부 강좌와 동부 강좌가 개설되었으며, 스이타시(吹田市)를 북부 강좌로 하여 총 1,500명 규모의 3개 거점 고령자대학이 되었다. 그러나 재정 사정으로 2007년에 오사카시 내로 일원화된 뒤, 2009년의 하시모토 개혁에 의해 오사카부 고령자대학은 폐지되었다.

그러나 당시 수강생들이 스스로 운영하기로 하여 2009년 4월, 행정이 개입하지 않고 고령자 스스로 운영하는 NPO 법인 오사카부 고령자대학이 출발하였다. 이후 지역 기반 학습 강화를 위해 2013년에 오사카 구민 칼리지, 2016년에 오사카 부민 칼리지가 설립되었다.

그러나, 2020년에는 코로나 사태로 개강 연기 등의 조치가 취해졌다. 한편, 다른 부현 지자체의 고령자대학이나 오사카시립 종합평생학습센터와 교류회를 실시하였다.

연월	내용
1979년 4월	오사카부 노인 종합센터(스이타시吹田市)에 오사카부 노인대학을 설립(오사카부 민생부 관할)
1982년 4월	운영을 오사카부 지역복지진흥재단에 위탁 → 이후 남부 강좌(사카이시堺市)와 동부 강좌(히가시오사카시東大阪市)를 개설
2007년 4월	오사카부 사회복지회관에 오사카부 고령자 대학으로 일원화
2009년 3월	오사카부 고령자 대학 폐지(하시모토 개혁)
2009년 4월	NPO법인 오사카부 고령자 대학 개교 : 고령자 스스로가 고령자 대학을 운영
2013년 4월	NPO법인 오사카 구민 칼리지 설립
2016년 4월	NPO법인 오사카 부府민 칼리지 설립
2017년 4월	인정 NPO 법인화
2020년 4월	코로나 사태로 인해 4월 입학을 9월로 연기
2020년 6월	오사카 시니어 대학 교류회 개최

2. 오사카부 고령자대학의 특징

다음으로 오사카부 고령자대학의 주요한 특징에 대하여 언급한다(동 대학 홈페이지도 참조).

① 고령자 스스로 자원봉사를 통해 고령자대학을 운영하고 있다는 점

오사카부 고령자대학은, 오사카부 고령자대학의 폐지에 의해 탄생한 경위를 갖고 있으며, 기본적으로는 오사카부 행정과의 관계는 거의 없다. 이사장 이하 자원봉사 스태프 약 200명에 의해 운영되고 있다. 즉 고령자 자신이 자원봉사로 운영하는 고령자대학이라는 점이, 이 곳의 최대의 특징인 것이다.

② 연령 제한의 철폐

고령자 스스로 운영함으로써, 운영에 자유도가 높아진다. 우선 연령 제한이 철폐되었다. 이에 의해 예를 들면 부모와 자녀가 함께 참가하는 등의 형태에 의해, 30대의 참가자도 탄생하였다.

③ 지역 제한의 철폐

행정으로부터의 구속이 없어짐에 의해, 오사카부 이외의 어느 지역으로부터라도 참가가 가능하게 되어 있다. 실제로, 2026년도 수강자의 거의 9%가 오사카부 외로부터의 참가자였다.

④ 인기가 있는 강좌는 수를 늘리고, 인기가 없는 강좌는 재검토한다

2026년 4월 기준, 이사장에 대한 인터뷰 조사에 의하면, 인기가 있는 강좌는 보이스 트레이닝, 음악, 라이프스타일, 탐방·아웃도어 강좌였다. 즉 단순한 강의에 머무르지 않는 강좌가 인기가 있다는 것이었다. 이전에는 역사 강좌가 인기가 있었지만, 최근에는 변화하고 있는 듯하다. 한편으로 실험적 과목을 포함한 10주간의 단기 강좌도 7강좌 개설되어 있다. 필자도 단기 강좌의 강사를 맡고 있다(「미스터리를 즐기다」).

⑤ 클래스 디렉터 제도

강사와 수강자를 연결하는 역할을 수행하는 것이 클래스 디렉터의 존재이다. 주로 수강생 중에서 선출되며, 강좌의 준비나 자료 작성 등, 수강자와 강사의 사이에 서서 양자를 연결하는 중요한 역할을 수행한다.

⑥ 오사카 구민 칼리지와 오사카 부민 칼리지의 설치

오사카부 고령자대학에서는, 보다 지역에 뿌리내린 학습의 장을 제공한다는 목적 아래, 오사카 시내의 구레벨에 오사카 구민 칼리지를 9개교 설치하고 있다. 아울러 히가시오사카시(東大阪市)나 히라카타시(枚方市), 야오시(八尾市) 등, 오사카부의 시정촌 수준에서도 부민 칼리지가 16개교 설치되어 있다. 또한 이들은, 각 자

치체가 운영하는 고령자 교실과의 구분은 딱히 하고 있지 않다고 한다.

⑦ 다채로운 교실의 강의 설치

오사카부 고령자대학의 본체 시설(오사카시 교육회관)은 반드시 대규모인 것은 아니다. 그로 인해 오사카부 지역내의 많은 장소를 활용하여 강좌가 개설되고 있으며(역사박물관이나 나가이長居 유스호스텔 등), 탐방 강좌 등에서는 지역 그 자체가 교실이 된다. 대학에서의 개설도 검토되고 있었다.

⑧ 수강료의 징수

행정이 주최하는 강좌(=오사카부 노인대학)일 때에는 수강료가 무료였으나, 현재는 연 60,000엔(단기 강좌는 연 20,000엔)을 받고 있다. 민간운영의 발상이 담겨 있다고 말할 수 있다.

⑨ 1년제이지만 계속 수강은 가능

강좌는 모두 1년제이지만, 계속 수강은 가능하며, 2026년도에서는 계속 수강자가 약 60%, 기존 수강자가 약 15%, 신규 수강자가 약 26%였다. 강좌 수강의 추첨에서는 신규 수강자가 우선되는 경우가 있지만, 수강자의 약 75%가 2회째 이후의 수강자이다.

⑩ 많은 과외 활동 및 사회참여 활동의 장

클럽 활동이나 자주 기획 강좌, 문화제, 체육대회, 사회참여 활동의 알선 등, 강좌 수강 이외의 활동도 많이 제공되고 있다. 기본적으로 강좌 수강은 오전 중이며, 오후에는 자주 기획 강좌나 클럽 활동(자율 참가) 등의 장이 제공되고 있다.

3 . 2025년도 강좌의 특징

오사카부 고령자대학의 이념은, 개설 당초부터 크게 변하지 않고 있다. 즉, 평생학습을 축으로 하여, 거기에서 동료 만들기·건강 만들기·사회참여로 연결해 간다는 이념이다. 또한 오사카부 고령자대학의 명칭은, 일반적으로는 코다이(コーダイ)라고 불리고 있다. 이것은 수강자에 대한 명칭 공모에서 탄생한 네이밍으로, 기존의 시니어 대학이나 고령 대학과는 달리, 고령자의 느낌이 나지 않도록 하는 것이 의도되어 있다.

2025년도 수강자 수는 2,401명(단기 강좌 제외)으로, 수강자 수는 매우 많다(2026년도에서는 단기 강좌를 포함한 수강자 수는 2,700명을 넘고 있다). 수강자의 성별은 남성 1,021명(42.5%), 여성 1,380명(57.5%)이며, 연령별로는 50대 이하 36명(1.5%), 60대 702명(29.2%), 70대 1,394명(58.1%), 80대 이상 269명(11.2%), 거주지별로는 오사카 시내(거주자) 1,039명(43.1%), 오사카부 (48.0%), 오사카부 이외(8.7%)였다.

개설 강좌는, 크게 사회참여, 교양, 간사이 재발견, 자연과 환경, 스킬, 건강, 취미, 단기 강좌의 범주로 나뉜다. 이들 가운데에는 독특한 강좌도 많다. 예를 들면, 양조를 즐겁게 배우는 과, 안티에이징 파워 보이스 과, 컴퓨터로 시작하는 디지털 사진 활용과, 일본 건축과 일본 정원 탐방과, 오사카 거리 영어로 안내과 등, 끊임없이 새로운 학습 내용의 개척이 이루어지고 있다.

Ⅲ. 성과와 과제, 전망

오사카부 고령자대학의 대처에 의한 성과와 과제, 그리고 향후의 전망에 관하여, 이를 종합하는 형태로 4가지 점을 고찰하고자 한다.

우선 주목하고 싶은 점은, 수강자 및 스태프의 중심이 되는 층이 「70대」라는 점이다. 종래의 고령자 학습 지원론에서는 60대 혹은 퇴직·자녀 독립 이후의 층을 염두에 두고 논의되는 경우가 많았다. 그러나 오늘날에는 60대에서는 아직 일을 계속하고 있는 자가 많으며, 오히려 70대가 고령자대학의 수강·운영에 있어서 중심이 되고 있다. 이 점은 일본노년학회 등이 제창한 고령자 75세설과도 일정 정도 부합한다고 말할 수 있다(일본노년학회·일본노년의학회, 2017).

필자들은 이전에 고령자대학의 한일 비교 연구를 수행하였는데, 그 내용에 따르면, 한일 모두 75세 전후에서, 평생학습 영역에 있어서의 학습 활동과 그것에 대한 의식의 임계치(threshold)가 엇보인다는 것이었다(Hori, Choi & Park, 2018, 오사카 교육대학 평생교육계획론 연구실 2018). 즉 고령자의 학습 활동은, 65세나 70세 전후가 아니라, 75세 전후에서 큰 변화가 보인다는 것이다. 이것은 동시에 평생학습 영역에 있어서의 고령자 75세설의 재확인이라고도 말할 수 있다.

또한 서양에서는 후기 고령기를 주요 대상으로 하는 「제4기 대학(Learning for the Fourth Age=L4A)」도 싹트기 시작하고 있다. 고령자 학습 지원은 70대에서 80대에게 유효한 학습 내용의 제공이 요구되고 있다고 말할 수 있다.

둘째로 주목하고 싶은 것은, 고령자가 학습자일 뿐만 아니라, 학습 지원의 운영 주체(agency)가 되고 있다는 점이다. 기존의 고령자대학은 행정이나 사회복지협의회 등이 그 운영을 담당하였으며, 고령자는 학습 현장에서 참가자인 경우가 많았다. 그러나 오사카부 고령자대학에서는 고령자 스스로가 고령자대학의 운영이나 커리큘럼 작성에 참여하고 있다. 그렇기 때문에 고령 학습자 자신의 학습 요구에 보다 가까운 위치에서 대응하고 있다고 말할 수 있다(NPO법인 오사카부 고령자대학 2017; 하토리服部 2022). 또한 단기 강좌라는 명목으로, 실험적·도전적인 강좌도 개설하고 있다.

오사카부 고령자대학에서는 행정과 일정한 거리를 유지하고 있으며, 그로 인해 행정으로부터의 지원은 거의 받지 않고 있다. 반대로 인근의 고령자대학이나 평생학습센터 등과 적극적으로 교류회를 개최하거나, 정규 대학의 학생을 강좌에 초청하기도 하고 있다.

세번째로 생각하고 싶은 점은 계속 수강의 방식이다. 오사카부 고령자대학에서는 일단 1년제를 채택하고 있지만, 계속 수강자와 기존 수강자의 비율이 75%를 차지하고 있기 때문에 실질적으로는 계속 수강을 인정하고 있다고 말할 수 있다. 예전의 오사카부 노인대학에서는 수강료는 무료였지만 수강 기회는 평생 1회뿐이었다.

필자는 과거에 계속 수강 제한이 없었던 효고현 니시노미야시(兵庫県西宮市)의 미야미즈 학원(宮水学園) 사례를 조사했는데, 그 결과 계속 수강 횟수가 증가할수록 강좌보다 인간관계를 중시하는 경향이 나타났다(호리堀 2010). 즉, 거주하는 시·군·구 내 고령자 대학에서는 ‘학습을 통한 인간관계 형성’이라는 기능이, 수강이 일상화되면서 교우 관계 자체를 자기 목적화로 이어질 수 있었다. 하지만 고령자 대학에 다니는 것이 생활의 일부가 된 고령자에게는 지속적인 수강이 중요한 일일 것이다.

네 번째로 생각하고 싶은 것은 고령자 대학에서의 학습 목표이다. 청소년의 경우, 고등학교나 대학 등에서의 학습은 취업 등 미래 생활의 기반을 다지거나 자격·학력을 갖추기 위해 필요한 경우가 많을 것이다. 그렇다면 고령자 대학에서의 학습 목표는 어떤 것일까? 고령자의 학습에서는 앞으로의 생활 준비나 자격·학력을 위한 목표가 반드시 적절한 것이라고는 할 수 없을 것이다.

확실히, 학습을 지역 활동이나 사회 공헌 활동으로 연결한다는 방향성은 많은 고령자 대학에서 제시하고 있는 목표이다. 하지만 현실에서는 이런 성향을 크게 보이지 않는 ‘학습 전념형’ 수강생도 일정 수 존재하고, 시간을 때우기 위해 오는 사람도 있다. 즉, 평생학습 활동과 사회참여 활동의 연결은 중요한 방향 목표이지

만 반드시 강제되는 것은 아니며, 양자 사이에는 일정한 거리감이 존재한다. 삶의 의미를 만들고 건강을 증진하는 것도 고령자 대학의 목표가 될 수 있지만, 이것들이 반드시 평생 학습에만 국한된 목표는 아니다. 따라서 고령자의 교육·학습에 고유한 목표를 협력적으로 창출하려는 노력이 요구되고 있을 것이다(호리堀, 2018).

*번역 : 김형선 (주오대학교)

참고문헌

- Formosa, M. (ed.) The University of the Third Age and Active Ageing. Springer, 2018.
- 服部祥子編『シニア世代の学びを社会に活かす：神戸市シルバーカレッジでの学習と社会貢献』ミネルヴァ書房, 2022年.
하토리 사치코(편저) 『시니어 세대의 학습을 사회에 활용하기: 고베시 실버 컬리지에서의 학습과 사회 기여』 미네르바 쇼보, 2022년.
- 堀薫夫「高齢者大学の機能の変化に関する調査研究：西宮市高齢者大学における10年間の受講者層の変化」日本老年社会科学会編『老年社会科学』第32巻第3号2010年, 338-347. 호리 시게오, 「고령자 대학의 기능 변화에 관한 조사 연구: 니시노미야시 고령자 대학에서 10년간 수강자 층의 변화」, 일본노년사회과학회 편『노년사회과학』 제32권 제3호, 2010년, 338-347.
- 堀薫夫編『教育老年学と高齢者学習』学文社, 2012년. 호리 시게오(편저) 『교육노년학과 고령자 학습』 학문사, 2012년.
- Hori, S. Japan, in Finsden, B. & Formosa, M. (eds.) International Perspectives on Older Adult Education. Springer, 2016, pp.211-220.
- 堀薫夫『生涯発達と生涯学習(第2版)』ミネルヴァ書房, 2018년. 호리 시게오『생애 발달과 생애 학습(제2판)』 미네르바 쇼보, 2018년.
- 堀薫夫「高齢者大学という『場』」, 牧野篤編『人生100年時代の多世代共生：「学び」によるコミュニティの設計と実装』(シリーズ 超高齢社会のデザイン第10巻) 東京大学出版会, 2020년, pp.73-84. 호리 시게오 『고령자 대학이라는 '장소', 마키노 아츠시(편) 『인생 100년 시대의 다세대 공생: "학습"에 의한 커뮤니티 설계와 구현』(시리즈 초고령 사회의 디자인 제10권, 도쿄대학 출판회, 2020년, pp.73-84.
- 堀薫夫『教育老年学』放送大学教育振興会, 2022년. 호리 시게오『교육노년학』 방송대학 교육진흥회, 2022년.
- Hori, S., Choi, I. & Park, J. A Comparative Study of Older Adult Learning in Korea and Japan, Educational Gerontology, 44 (5-6), 2018, 354-367.
- 木下康仁『シニア 学びの群像』弘文堂, 2018년. 키노시타 야스히토 『시니어 학습의 군상』코분도, 2018년.
- 牧野篤『シニア世代の学びと社会』勁草書房, 2009년. 마키노 아츠시 『시니어 세대의 학습과 사회』케이소쇼보, 2009년.
- NPO法人大阪府高齢者大学校編『高齢者が動けば社会が変わる』ミネルヴァ書房, 2017년. NPO법인 오사카부 고령자 대학교(편)『고령자가 움직이면 사회가 변한다』미네르바 쇼보, 2017년.
- 日本社会教育学会編『高齢社会と社会教育』(日本社会教育学会年報第66集) 東洋館出版社, 2022년. 일본사회교육학회(편) 『고령사회와 사회교육』(일본사회교육학회 연보 제66집) 동양관 출판사, 2022년.
- 日本老年学会・日本老年医学会編『高齢者に関する定義検討ワーキンググループ報告書』2017년. 일본노년학회·일본노년 의학회(편) 『고령자에 관한 정의 검토 워킹그룹 보고서』 2017년.
- 大阪教育大学生涯教育計画論研究室編『高齢者学習支援に関する調査研究：NPO法人大阪府高齢者大学校を事例として』 2018년. 오사카 교육대학 평생교육계획론 연구실 편『고령자 학습 지원에 관한 조사 연구: NPO법인 오사카부 고령자 대학을 사례로』 2018년.
- 大阪府高齢者大学校ホームページ (<https://osaka-koudai.or.jp/>) 2026년. 오사카부 고령자 대학 홈페이지 (<https://osaka-koudai.or.jp/G/>) 2026년.
- 総務省統計局「統計からみた我が国の高齢者」 (<https://www.stat.go.jp/data/topics/pdf/topics146.pdf>) 2025년.
- 총무성 통계국 '통계로 본 고령자' (<https://www.stat.go.jp/data/topics/pdf/topics146.pdf>) 2025년.

토론

세션 II 발표 내용에 대한 토론

전수경 (한국노년교육학회 회장 · 남서울대학교)

세션 II 발표 내용에 대한 토론



전수경 (한국노년교육학회 회장 · 남서울대학교)

두 발표문을 함께 읽으며 매우 흥미로운 문제의식을 공유할 수 있었습니다. 특히 한국의 위례인생학교 사례와 일본 오사카부 고령자대학 사례는 모두 초고령사회에서 노년기 학습이 단순한 여가나 복지 차원을 넘어 새로운 시민적 정체성과 공동체적 실천을 형성하는 핵심 기제로 작동하고 있음을 잘 보여주고 있다는 점에서 큰 의미가 있다고 생각합니다.

무엇보다 두 발표를 읽으며 자연스럽게 영국의 U3A(University of the Third Age)를 떠올리게 되었습니다. 잘 알려져 있듯이 U3A는 1970년대 프랑스에서 시작된 이후 영국에서 독자적인 형태로 발전하였으며, 현재는 세계적인 노년기 학습운동으로 자리 잡고 있습니다. 특히 영국형 U3A는 대학 중심 모델보다는 “회원이 서로 배우고 가르치는(peer learning)” 자조적 학습공동체 모델로 발전하였다는 특징을 가지고 있습니다. 현재 영국에는 1,000개가 넘는 U3A 조직과 수십만 명 이상의 회원이 활동하고 있으며, 중앙정부의 직접적인 통제보다는 지역 공동체 중심의 자율적 운영 원리를 강조하고 있습니다. 또한 강사와 학습자의 경계를 엄격히 구분하지 않고, 회원 스스로 자신의 전문성과 경험을 공유하며 학습공동체를 만들어 간다는 특징이 있습니다. 이러한 점에서 오늘 발표된 위례인생학교와 오사카부 고령자대학은 단순히 프로그램 중심의 노인교육이 아니라, 영국형 U3A와 유사한 자조적·참여적 노년학습 모델이라는 점에서 매우 중요한 의미를 가진다고 생각합니다.

특히 위례인생학교 사례에서 나타난 “누구나 가르치고 누구나 배우는” 구조와 오사카부 고령자대학에서 강조된 “고령자 스스로 운영하는 대학”의 원리는 영국 U3A가 강조해 온 자기주도적 학습, 상호학습(mutual learning), 공동체 기반 운영 철학과 매우 닮아 있다고 생각합니다. 이는 초고령사회에서 노년기 시민을 단순한 복지의 대상이나 교육의 수혜자가 아니라, 지식 생산과 공동체 운영의 주체로 바라보아야 한다는 점을 다시금 시사해 준다고 생각합니다.

첫째, 두 발표 모두 기존의 ‘노인복지 중심 접근’에서 벗어나 노년기 학습을 ‘정체성 재구성(identity reconstruction)’의 과정으로 바라보고 있다는 점이 매우 중요하다고 생각합니다. 위례인생학교 사례에서는 은퇴 이후의 노년기 시민들이 단순히 여가를 소비하는 존재가 아니라, “가르치고 배우는 활동적 주체”로 변화해 가는 ‘되어감(becoming)’의 과정이 강조되고 있습니다. 또한 오사카부 고령자대학 사례에서도 고령자가 단순한 수강생이 아니라 운영자이자 자원봉사자로서 학습공동체를 이끌어 가고 있다는 점이 강조되고 있습니다. 이는 노년기 학습을 단순한 취미 프로그램이나 고독 예방 차원이 아니라, 새로운 사회적 역할과 시민적 정체성을 형성하는 과정으로 이해해야 함을 보여주는 매우 중요한 사례라고 생각합니다.

둘째, 두 사례 모두 ‘자조적 학습공동체(self-directed learning community)’의 가능성을 보여주고 있다는 점에서 시사점이 크다고 생각합니다. 특히 위례인생학교의 상호주의적 구조와 오사카부 고령자대학의 자율 운영 모델은 기존의 공급자 중심 평생교육 체제와는 다른 새로운 학습 패러다임을 보여준다고 생각합니다.

지금까지 한국의 노인교육은 대체로 복지관, 평생교육원, 지자체 프로그램 중심의 하향식 구조가 많았으며, 학습자는 주어진 프로그램에 참여하는 소비자적 위치에 머무르는 경우가 많았습니다. 그러나 두 발표 사례는 학습자 스스로 교육과정 운영, 강좌 개설, 공동체 활동에 참여한다는 점에서 매우 다른 성격을 보여줍니다. 특히 이러한 자조적 구조가 단순한 프로그램 운영 방식의 변화가 아니라 노년기 시민의 자율성과 자기효능감, 그리고 사회적 참여를 강화하는 방향으로 이어질 수 있다는 점에서 중요한 의미를 갖는다고 생각합니다.

셋째, 한편으로는 이러한 자조적 학습공동체 모델이 일정 수준 이상의 문화자본(cultural capital)이나 사회적 자원을 가진 중산층 노년층 중심으로 운영될 가능성에 대해서도 고민이 필요하다고 생각합니다. 위례인생학교 발표에서도 “엘리트 노인들의 사교 클럽”이라는 외부의 시선을 인식하고 있었으며 이를 극복하기 위한 경계 넘기의 노력이 언급되었습니다. 오사카부 고령자대학 역시 일정 수준의 수강료와 자율운영 구조를 가지고 있다는 점에서 실제 참여 가능한 계층이 제한될 가능성도 존재한다고 생각합니다. 따라서 향후 고령자 학습공동체가 보다 포괄적인 시민학습 모델로 발전하기 위해서는 지역 간, 계층 간, 건강 수준 간 격차를 어떻게 완화할 것인지에 대한 고민도 함께 이루어질 필요가 있다고 생각합니다.

넷째, 두 발표를 읽으며 한국과 일본 모두 “제3기 인생(third age)” 중심의 논의가 활발하게 이루어지고 있다는 점도 흥미롭게 느껴졌습니다. 그러나 앞으로는 건강 악화나 돌봄 의존성이 증가하는 “제4기 인생(fourth age)” 시기의 학습에 대해서도 더 많은 논의가 필요하지 않을까 생각합니다. 현재의 고령자대학이나 인생학교 모델은 비교적 건강하고 활동적인 노년층을 중심으로 운영되는 경향이 강합니다. 그러나 초고령사회로 갈수록 후기 고령층, 치매 초기 노인, 돌봄 의존 노인 등을 위한 학습과 사회참여의 방식 역시 중요한 과제가 될 것으로 보입니다.

마지막으로 두 발표에 대해 각각 궁금한 점과 향후 추가적으로 논의되면 좋을 부분을 간단히 말씀드리고자 합니다.

먼저 위례인생학교 발표와 관련하여, 현재 참여자들의 학습 지속성(sustainability)이 어떤 방식으로 유지되고 있는지 궁금하였습니다. 특히 공동체 내부의 리더십 세대교체나 신규 회원 유입 과정에서 어떤 어려움과 갈등이 존재하는지, 그리고 이를 어떻게 조정하고 있는지에 대한 논의가 추가된다면 자조적 학습공동체의 지속가능성을 이해하는 데 큰 도움이 될 것 같습니다. 또한 현재의 참여자들이 주로 어떤 사회경제적 배경을 가지고 있는지, 참여에서 소외되는 노년층은 없는지에 대한 논의도 함께 이루어진다면 더욱 풍부한 연구가 될 수 있을 것이라 생각합니다.

다음으로 오사카부 고령자대학 발표와 관련하여, 행정으로부터 독립된 자율 운영 구조가 가지는 장점은 매우 인상적이었습니다. 그러나 동시에 공공지원 없이 운영될 때 재정적 지속가능성이나 세대 간 운영 참여의 문제는 어떻게 해결하고 있는지 궁금하였습니다. 또한 최근 일본 사회에서도 후기 고령층 증가와 디지털 전환 문제가 중요한 이슈가 되고 있는데, 향후 온라인 학습이나 AI·디지털 기술 활용을 고령자대학에서 어떻게 수용하고 있는지에 대한 논의도 매우 흥미로운 후속 연구 주제가 될 수 있을 것 같습니다.

두 발표 모두 초고령사회에서 노년기 학습이 단순한 프로그램 운영을 넘어 삶의 의미를 재구성하고 새로운

공동체적 시민성을 형성하는 중요한 과정임을 잘 보여주고 있다고 생각합니다. 앞으로 이러한 자조적·실천적 학습공동체가 한국과 일본의 평생학습 정책 속에서 어떻게 제도화되고 확산될 수 있을지에 대한 지속적인 논의와 연구가 이어지기를 기대합니다.

초고령사회 한국과 일본 노인교육의 과제와 전망

세션 III

좌장: 이은주 (명지전문대학)



**생애현역사회 실현을 위한
한국의 선제적 노년교육:**

세대 통합과 실천적 모델을 중심으로

강소랑, 박선영, 김지현 (서울시50플러스재단)

생애현역사회 실현을 위한 한국의 선제적 노년교육:

세대 통합과 실천적 모델을 중심으로



강소량 (서울시50플러스재단 정책연구팀 팀장)
박선영 (서울시50플러스재단 정책연구팀 연구위원)
김지현 (서울시50플러스재단 정책연구팀 연구위원)

I. 서론: 노년교육은 어디서 시작되는가

노년교육은 생애발달의 어느 시기부터 시작되어야 하는가. 교육노년학(educational gerontology)이 출발하던 시점부터 이 질문은 논쟁의 중심에 있었다. Peterson(1976)은 이 분야를 처음 정의하면서 노년교육의 대상을 '노인'이 아닌 '중년 이상(middle aged and older)'으로 설정하였다. 이 선택은 우연이 아니었다. 노화는 특정 나이에 갑자기 시작되는 것이 아니라 중년기부터 이미 진행되는 과정이며, 그 과정을 교육이 언제 만나야 하는가는 여전히 열려 있는 질문이다.

이 질문은 노년교육을 바라보는 두 가지 시각의 차이를 드러낸다. 하나는 '노인을 대상으로 하는' 교육(education for the aged)이다. 은퇴 이후의 적응, 여가, 건강, 사회참여를 지원하는 것으로, 교육노년학의 전통적 담론이 여기 속한다. Hachem(2020)이 정리한 바에 따르면, 이 담론은 인본주의 계열(자아실현·여가 중심)과 비판적 계열(해방·의식화 중심)이라는 두 철학적 패러다임이 지배해 왔다. WHO(2002)의 활기찬 노화(Active Ageing) 프레임워크 역시 건강·참여·안전을 강조하는 또 다른 버전의 같은 시각이다. 다른 하나는 '노인으로서 살아가기 위한' 교육(education for aging)이다. 노화가 본격화되기 이전, 생애 전환기부터 미리 개입하여 노년기의 삶을 설계하도록 돕는 실천이다. 이 두 번째 시각이 초고령사회가 새롭게 요청하는 방향이며, 이 논문이 탐구하는 '선제적 노년교육(proactive aging education)'의 개념적 출발점이다.

한국의 2차 베이비부머 세대(1964~74년생, 약 954만 명)는 이 두 번째 시각의 필요성을 가장 극명하게 드러내는 집단이다. 이들은 아직 노인이 아니다. 그러나 이들은 이미 노인이 될 준비를 강요받고 있다. 이 논문은 노년교육의 실천 모델로 서울시50플러스재단이 지난 10년간 수행해 온 교육·지원 실천을 분석하고자 한다. 나아가 이 모델이 노년교육의 대상과 시간 지평을 어떻게 재정의하는지, 그리고 세대 통합의 관점에서 어떤 함의를 갖는지를 논의하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 한국 1·2차 베이비부머의 세대적 특성과 차이

한국의 베이비부머는 두 차례의 출생률 고점을 중심으로 구분된다. 1차 베이비부머(1955~63년생, 약 705

만 명)는 한국전쟁 직후의 복구기에 태어나 산업화의 선봉에 서 있던 세대이다. 교육 기회가 제한적이었고, 제조업·건설업 중심의 노동시장에서 경력을 쌓았으며, 연공서열과 평생직장의 논리 안에서 살아왔다. 이들의 은퇴연령 진입은 2023년으로 완료되었으며, 이로 인한 노동인구 감소는 2015~23년간 연간 경제성장률을 0.33%p 하락시킨 것으로 추정된다(이재호·강영관·조윤해, 2024).

2차 베이비부머(1964~74년생, 약 954만 명)는 전혀 다른 세대적 조건에서 성장하였다. 한국 경제성장이 본격화된 시기에 청년기를 보내며 대학 진학률이 크게 높아진 세대로, 전문대졸 이상 고학력자 비율이 높고 전문가·사무직에 종사하는 비율이 상대적으로 높다. 디지털 전환 초기 시대를 직장 경험 속에서 맞이하면서 IT 활용 능력도 이전 세대보다 뛰어나다. 서울시50플러스재단의 소비·정보활용 트렌드 분석에 따르면, 이 세대의 온라인 소비건수 증가율(55~59세 272%, 60~64세 275%)이나 대학·대학원 소비건수 증가율(50대 324% 이상)은 이들이 능동적 학습자이자 소비 주체임을 보여준다(하재영·박선영, 2024). 건강이 허락하는 한 계속 일할 계획이라는 비율이 4명 중 3명에 달하며(고용노동부, 2024), 계속 근로 희망 평균 연령은 73.3세이다.

두 세대의 차이는 노년교육에서도 결정적이다. 1차 베이비부머를 위한 노년교육이 적응과 여가에 초점을 맞출 수 있었다면, 2차 베이비부머는 그 틀로는 설명되지 않는다. 높은 인적자본, 강한 근로의지, 그러나 동시에 구조적 생존 압력에 놓여 있는 이 세대는 기존의 어떤 노년교육 담론도 전제하지 않았던 학습자 유형이다.

2. 2차 베이비부머가 직면한 '전환'의 구체적 지점들

2024년부터 2차 베이비부머가 본격적으로 법정 은퇴 연령(60세)에 진입하기 시작하면서, 이들 앞에는 세 가지 층위의 전환이 동시에 요구된다.

첫째, '일'의 전환이다. 주된 일자리 평균 퇴직 연령은 49.4세이지만, 실질적으로 일을 멈출 수 없다. 연금 수급 개시까지 평균 13년의 소득 공백이 발생하며(박선영·강소랑 외, 2025), 이 공백은 국민연금만으로 메울 수 없다. 재취업 시도는 필연적이지만 퇴사 후 5년 이내 재취업에 실패하는 비율이 32.4%에 달하고(유진성, 2022), 특히 여성의 경우 재취업까지 평균 6.3년이 소요되어 남성의 4배를 넘는다(강소랑 외, 2019). 단순히 직업을 바꾸는 것이 아니라 일의 의미와 형태 자체를 재구성해야 하는 '일의 전환'이 필요하다.

둘째, '정체성'의 전환이다. 전문직·사무직 중심으로 20~30년의 경력을 쌓아온 이들이 그 경력 자산을 어떻게 재정 의하고 새로운 역할을 찾을 것인가의 문제이다. 재취업 활동을 생각할 때 '불안하다'고 답하는 비율이 56.6%, 자신의 고용가능성을 긍정적으로 평가하는 비율이 40.3%에 불과하다(하재영 외, 2025). 이 불안은 심리적 문제가 아니라 정체성 전환에 수반되는 구조적 경험이다.

셋째, '부양'의 전환이다. 이 세대는 노부모 부양, 자녀 지원, 자신의 노후 준비를 동시에 감당하는 '삼중 부양 구조' 안에 있다. 중장년층 월 부양비용은 평균 111.2만원으로 월 소득의 38%에 달한다(한국리서치, 2022). 더불어 2차 베이비부머는 만혼 추세로 인해 환갑을 넘어서도 미성년 자녀를 부양해야 하는 경우가 늘고 있어, 부양의 시간 지평 자체가 이전 세대와 다르다.

3. 기존 노년교육 담론의 한계

앞서 살펴본 세 가지 전환의 복합성 앞에서 기존 노년교육 담론은 두 가지 근본적 한계를 드러낸다.

첫째, '시간'의 문제이다. 인본주의 계열과 비판적 계열을 막론하고 기존 담론은 이미 노인이 된 사람을 대상으로 한다. 은퇴 이후의 적응, 여가, 의식화를 다루는 교육은 전환이 이미 일어난 후에 개입한다. 그러나 2차 베이비부머에게 필요한 것은 전환이 일어나기 전, 혹은 한창 진행되는 중에 이루어지는 개입이다. 치료적(remedial) 접근이 아닌 예방적·선제적(proactive) 접근이 요구된다.

둘째, '구조'의 문제이다. 인본주의 담론은 노인 학습자가 더 적은 책임과 더 많은 여가 시간을 누리며 자아실현을 추구할 수 있다고 전제한다(Hachem, 2020). 그러나 한국의 2차 베이비부머에게 학습은 자아실현의 여유가 아니라 생애 전환을 버텨내기 위한 실천적 선택이다. 구직 목적 1순위가 생계유지(82.3%, 하재영 외, 2025)인 현실은, 이 세대의 학습이 자발적 자아실현과 구조적 생존 강제 사이의 긴장 속에 있음을 보여준다. 이 논문은 이를 '구조적으로 강제된 전환(structurally compelled transition)'으로 개념화하고, 기존 담론이 이 현실을 담지 못한다고 주장한다.

이러한 한계를 인식할 때, 선제적 노년교육의 필요성이 드러난다. 이는 기존 노년교육의 대안이 아니라 그 확장이다. '노인이 된 이후를 위한 교육'이 여전히 필요하지만, 그것만으로는 충분하지 않다. '노인으로서 살아가기 위한 교육'이 전환기부터 시작되어야 한다. 서울시50플러스재단의 10년은 그 실천의 장이다.

III. 연구방법: 서울시50플러스재단 사례 분석

이 논문은 서울시50플러스재단의 10년간(2016~2025) 실천을 선제적 노년교육의 사례로 분석하고자 한다. 재단은 2013년 '인생이모작지원센터'로 출발하여 2016년 공식 재단으로 확대·개편된 이래, 만 40~64세 서울 시민 중장년층을 대상으로 경력설계, 직업교육, 일자리를 통합 지원해 왔다. 서울 전역에 5개 캠퍼스와 13개 자치구 센터를 운영하며, 서울시 중장년(40~64세) 약 360만 명, 서울 전체 인구의 37.7%를 대상으로 한다.

재단이 설립된 시기는 1차 베이비부머가 막 은퇴 연령에 진입하던 시점이었다. 이후 10년간의 실천은 1차 베이비부머의 전환기를 거쳐 2차 베이비부머의 진입을 맞이하는 자연스러운 종단적 사례를 형성한다. 이 논문은 재단이 수행한 주요 사업들을 선제적 노년교육의 세 층위(정체성 재설계, 역량 재구축, 사회적 역할 재정)로 분류하고, 각 층위의 내용을 분석하였다.

IV. 연구결과: 선제적 노년교육의 3층 실천 모델

10년간의 실천을 분석한 결과, 50플러스재단의 프로그램들은 '수혜자 → 학습자 → 공급자 → 교육자'로 이어지는 순환적 전환 경로를 형성하고 있음을 확인하였다. 이를 세 층위로 구조화하면 다음과 같다.

층위	핵심 질문	대표 사업
1층 정체성 재설계	나는 누구인가를 다시 묻는다	- 50+인생학교 (서평원으로 이관) - 경력설계 집단상담 프로그램(T.R.I.P.)
2층 역량 재구축	무엇을 할 수 있는가	양코르커리어 인턴십 디지털직무역량강화, 40대직업캠프 중장년취업사관학교
3층 역할 재정의	어떤 존재로 살 것인가	가치동행일자리, 50+컨설턴트, 시니어민간일자리지원

1층: 정체성 재설계 - '나는 누구인가'를 다시 묻는 공간

선제적 노년교육이 기존 노인교육과 가장 다른 지점은 바로 이 층위에 있다. 기존 노인교육이 이미 은퇴한 사람의 여가와 적응을 돕는다면, 1층은 아직 퇴직하지 않은 혹은 막 퇴직한 사람에게 묻는다. "당신은 직업 말고 무엇으로 자신을 설명할 수 있습니까?"

이 질문이 왜 필요한가. 2차 베이비부머의 상당수는 압축 성장기를 통과하면서 직업 정체성 외의 자아를 발전시킬 여유 없이 살아왔다. 그런 이들에게 퇴직은 단순한 일자리 상실이 아니라 자아의 토대가 제거되는 경험이다. 재취업 활동을 생각할 때 56.6%가 불안하다고 답하고, 자신의 고용가능성을 긍정적으로 보는 비율이 40.3%에 불과한 것은(하재영 외, 2025), 기술이나 경력의 부족이 아니라 정체성의 문제에 더 가깝다.

재단의 생애설계상담은 이 지점에서 출발한다. 경제·건강·관계·경력 경로를 통합적으로 점검하는 1:1 상담으로, 일자리를 찾아주는 것이 아니라 지금 자신이 어디에 서 있는지를 먼저 보게 한다. 이것이 모든 전환의 출발점이다.

정체성 재설계가 특히 어려운 이유는, 이 작업이 본질적으로 혼자 할 수 없다는 데 있다. 경력설계집단상담 T.R.I.P.은 그 어려움에 대한 구조화된 응답이다. 변화관리(Turn) → 자기분석(Recognize) → 대안탐색(Inspect) → 계획수립(Perform)의 4단계로 구성된 이 프로그램은, 경력성장형과 경력전환형 두 경로를 제공하면서 참여자 각자의 전환 지점에 맞는 과정을 밟도록 설계되어 있다. 특히 1단계(대안탐색)에 위치한 '사람책(Human Book)'은 이 프로그램의 핵심 장치다. 강사가 지식을 전달하는 방식이 아니라, 비슷한 전환을 먼저 걸어간 실제 인물이 자신의 경험과 노하우를 직접 이야기하는 방식이다. 2025년 사람책으로 참여한 이들의 면면이 이 프로그램의 성격을 잘 보여준다. 33년 방송인 생활을 마감하고 드론강사로 세 번째 삶을 살고 있는 사람, 육아 퇴직 후 자격증 세 개를 취득하여 컨설턴트로 전직한 사람, 영어 교사였다가 18년 여행 블로그를 경력으로 전환하여 강사이자 작가가 된 사람 — 모두 참여자와 같은 전환의 막막함을 통과하고 새로운 역할을 찾아낸 이들이다. "저 사람도 나와 비슷한 자리에서 시작했다"는 인식은 어떤 정보나 조언보다 강력하게 전환의 가능성을 열어준다.

이러한 프로그램들의 효과는 수치로도 확인된다. 재단 사업 참여자는 미참여자보다 생애설계준비도가 유의하게 높고($p < .001$), 그중 생애설계진단·상담과 경력설계 교육이 가장 강한 영향을 미쳤다(임소현 외, 2024). 나아가 생애설계준비는 자기효능감을 경유하여 삶의 만족도를 높이는 것으로 나타났다. 직업을 연결해주는 것이 아니라 삶을 주도하는 사람으로 변화시키는 것 — 이것이 1층 교육의 목적이자 성과다.

2층: 역량 재구축 - 전환을 가능하게 하는 학습

정체성을 재설계했다고 해서 전환이 자동으로 이루어지는 것은 아니다. 2층은 그 간극을 메우는 역할을 한다. 그런데 이 층위의 핵심은 기술을 가르치는 것이 아니라, 학습자의 잠재 역량과 시장의 실제 수요를 연결하는 설계에 있다.

기업수요조사는 여기서 중요한 출발점이 된다. 기업이 중장년에게 요구하는 미래역량 1위는 기술이해와 활용(25%), 2위는 유연성(16%), 3위는 공감과 경청(13%)이다(박선영·강소랑 외, 2025). 단순 기능이 아니라 경험에서 우러난 복합 역량 — 이것은 오히려 중장년이 가진 자산이다. 문제는 그 자산이 시장에서 제대로 언어화되지 못하고 연결되지 않는다는 것이다. 2층 교육은 이 연결을 만드는 실천이다.

재단의 경력인재지원사업은 그 연결의 현장이다. 이 사업은 10년간의 진화를 담고 있다. '양코르커리어 인턴십'으로 출발하여 '4050 인턴십'을 거쳐, 현재는 '경력인재지원사업'으로 운영되고 있다. 명칭의 변화는 단순한 리브랜딩이 아니다. 인턴십이라는 틀 — 검증되지 않은 사람이 기회를 얻는 구조 — 에서, 이미 경력을 가진 사람이 새로운 맥락에서 그 경력을 발휘하는 구조로의 개념적 전환을 반영한다. 풀타임 채용형과 파트타임 직무체험형의 두 경로로 운영되면서, 완전한 전직을 준비하는 사람과 경계를 탐색하는 사람 모두를 수용한다. ESG 관련 직종으로 전환을 준비하던 53세 참여자가 직무체험형으로 실제 업무를 수행하고 역량을 검증받아 정규직으로 채용된 사례는, 이 사업이 무엇을 목표로 하는지를 잘 보여준다. 그에게 필요했던 것은 새로운 기술이 아니었다. 쌓아온 경험을 새로운 맥락에서 발휘할 기회와, 그것을 시장에 증명할 통로였다.

이러한 사업들이 개별적으로 존재하는 것을 넘어, 하나의 체계로 통합한 것이 2026년 새롭게 런칭한 중장년취업사관학교다. 탐색반 → 취업훈련(정규반·속성반) → 경력인재지원(취업 매칭) → 사후관리로 이어지는 원스톱 지원체계로, 서울 5개 캠퍼스와 자치구 센터망을 활용하여 권역별로 운영된다. 탐색반은 직무설명회와 직업체험 형태로 방향을 아직 정하지 못한 사람들을 위한 진입 통로이고, 정규반은 전기기능사·공조냉동기계기능사 등 자격 취득 중심의 깊이 있는 훈련과정이며, 속성반은 공동주택 관리자, 라이프케어 전문가, 시니어 인지교육 지도사 등 중장년 친화적 직무에 빠르게 진입하는 단기 집중과정이다. 이 구조가 말해주는 것은 명확하다. 중장년의 직업훈련은 일률적인 한 가지 경로로 이루어질 수 없다는 것 — 어디에 있는지에 따라, 얼마나 빠르게 전환이 필요한지에 따라, 어떤 역량을 가지고 있는지에 따라 다른 경로가 필요하다는 것이다.

이 총위의 교육적 의미는 기술 습득보다 더 깊은 곳에 있다. 중장년이 직업훈련을 이수하고 새로운 분야에서 일을 시작할 때 일어나는 것은 단순한 직종 변경이 아니다. "나는 아직 배울 수 있고, 새로운 역할을 할 수 있다"는 자기효능감의 회복이다. 기업 만족도 조사에서 중장년 채용 후 만족도가 52.4%로 높고 불만족이 4.6%에 불과한 것은(박선영·강소랑 외, 2025), 이 세대의 역량이 실제로 시장에서 통한다는 증거이자, 2층 교육이 가능성을 열어준다는 실증이다.

3층: 역할 재정의 - 일을 넘어선 존재 방식의 학습

3층은 이 논문이 선제적 노년교육의 가장 독창적인 기여로 보는 층위다. 여기서 50+세대는 교육의 대상이 아니라 교육의 주체가 되고, 서비스의 수혜자가 아니라 사회적 자원의 생산자가 된다. 학습자가 교육자로, 구직자가 컨설턴트로 전환되는 이 순환은 기존 노인교육 담론이 상상하지 못했던 구조다.

가치동행일자리 사업은 2016년 재단 출범과 함께 '보람일자리'라는 이름으로 시작되었다. 이름 자체가 당시의 설계 철학을 담고 있었다. 중장년의 경험을 사회적으로 의미 있는 곳에 연결하여 보람을 느끼게 하겠다는 것. 이후 이 사업은 '서울 중장년 가치동행일자리'로 개편되었다. '보람'에서 '가치'와 '동행'으로의 전환은 사소한 명칭 변경이 아니다. 중장년의 경험이 사회적 가치를 만들어내고, 참여자와 사회가 함께 간다는 쌍방향성을 담는다. 서울시 핵심 가치 6대 분야 — 동행, 돌봄건강, 환경친화, 사회참여, 안전도시, 지역동행 — 에 걸쳐 운영되는 이 사업은, 참여 자격이 만 40~67세로 중장년과 시니어를 함께 아우른다.

주요 사업 유형을 보면 이 사업의 성격이 더 분명해진다. 장애인동행, 어르신급식, 학교안전, 도서관·문화 시설 지원 등 권역별 공동사업과 함께, 외로움돌봄동행단(고독가구 발굴·상담), 정원텃밭지원단(학교·기관 텃

발 관리 및 체험교육 보조), 스마트오아시스동행단(고령층의 식료품 접근성 개선 및 금융사기 범죄 예방 디지털 지원) 등 특화사업이 운영된다. 이 목록에서 눈에 띄는 것은 업무의 성격이다. 이것은 단순 노동이 아니다. 디지털 격차를 메우고, 고독한 이웃을 발굴하고, 어린이에게 자연을 가르치는 일 — 중장년의 경험과 관계 역량이 실질적으로 필요한 역할이다.

참여를 위해서는 기초교육이 필수로 선행된다. 변화관리(중장년 정책 이해, 새로운 일에 대한 마인드셋) → 의사소통(DISC 유형 이해, 네트워크 확장) → 구직역량(구직 서류 작성, 포털 활용) 3단계로 구성된 이 교육은, 단순히 사업 절차를 안내하는 것이 아니라 참여자가 새로운 일에 대한 준비를 갖추게 하는 학습 과정이다. 가치동행일자리 참여 자체가 교육으로 시작한다는 점이 이 사업을 단순한 일자리 공급과 구분한다.

이 층위에서 학술적으로 가장 주목해야 할 구조는 가치동행일자리 안에 설계된 '중장년 취업상담 컨설턴트' 유형이다. 가치동행일자리 참여자 중 이 유형에 배치된 이들은 재단 캠퍼스에서 비슷한 고민을 하는 다른 중장년의 취업 상담과 경력 탐색을 돕는 역할을 수행한다. 재취업 과정의 어려움을 직접 겪어본 사람이 같은 처지에 있는 이를 돕는다 — 이것이 이 역할의 핵심이다.

성과와 역량을 인정받은 이들은 다음 단계로 이동할 수 있다. 서울시 매력일자리 사업의 '중장년 경력전환 컨설턴트'다. 가치동행일자리보다 전문성과 처우가 높게 설정된 이 공공일자리에서 캠퍼스 컨설턴트로 활동하며, 체계적인 취업 상담과 경력 설계 지원을 수행한다. 그리고 여기서 경력과 네트워크를 더 쌓은 이들 중 일부는 민간 전직지원 컨설턴트나 HR 전문가로 이동한다. 재단의 사업소개자료가 설명하는 이 경로를 한 줄로 표현하면 이렇다. "수혜자 → 가치동행 컨설턴트 → 매력일자리 캠퍼스 컨설턴트 → 민간 전문가." 공공이 민간으로 가는 징검다리 역할을 하는 구체적 모델이다. 취업 지원을 받으러 온 사람이 결국 다른 이의 취업을 돕는 사람이 된다 — Field(2006)가 강조한 사회적 자본의 자기재생산이 이 구조에서 실현된다.

이 순환은 60세 이후에도 이어진다. 그러나 여기에는 중요한 문제 인식이 앞선다. 기존의 노인일자리 사업은 직접일자리 중심, 복지 중심으로 운영되어 왔다. 공공이 일자리를 만들고 노인에게 제공하는 방식이다. 이 구조는 시니어를 능동적 경제 주체가 아닌 복지 수혜자로 위치시키고, 여전히 역량이 충분한 이들도 역량과 무관하게 동일한 공공일자리로 수렴시킨다는 한계를 가진다. 서울시니어일자리지원센터(60세 이상 대상)는 이 한계를 정면으로 겨냥한다. "기존 공공일자리와 다른, 일하고 싶은 신노년에게 적합한 서울형 일자리를 발굴·공급한다"는 취지를 가진 이 사업은, 개인의 학력, 경력 등 역량을 반영한 민간일자리를 발굴하고 연계하는 것이 핵심이다.

이를 위한 지원 체계는 네 단계로 구성된다. 취업교육(탐색과정과 기업 수요 맞춤 취업연계과정) → 시니어 인턴십(채용형 3개월·직무체험형 최대 6개월) → 채용지원금(인턴십 종료 후 2개월 고용 유지 시 100만원 지급) → 시니어동행기업인증(시니어 채용과 고용 유지를 실천하는 우수기업 인증). 이 단계적 구조는 시니어를 취업시키고 끝내는 것이 아니라, 기업이 시니어를 지속적으로 채용하는 생태계를 만드는 것을 목표로 한다. 재단이 이 사업에 붙인 이름 '시니어 잡챌린지(Job Challenge)'는 60세 이상도 일자리에 도전할 수 있다는, 패러다임 전환의 선언이다.

3층 전체를 관통하는 논리는 하나다. 50+세대의 경험과 역량은 복지의 틀 안에 가둬둘 수 없는 사회적 자원이다. 공공이 그 자원을 발굴하고, 경력 사다리를 제공하고, 시장으로 연결하는 체계를 만들 때 — 선제적 노년교육의 순환이 완성된다.

V. 논의: 선제적 노년교육의 의미

1. 세대통합적 실천으로서의 의미

50플러스재단의 3층 모델이 보여주는 가장 중요한 통찰은, 중장년 교육이 단순한 개인의 생애 문제가 아니라 세대 간 연결의 문제라는 것이다. 이를 두 가지 방향의 세대통합으로 분석할 수 있다.

첫째, 수직적 세대통합이다. 2차 베이비부머는 노부모 세대와 자녀 세대를 동시에 부양하는 '긴 세대'로서, 세대 간 교육 생태계의 중심에 있다. 부양비용이 월평균 111.2만원, 소득의 38%에 달하는 현실에서(한국리서치, 2022), 이 세대가 50대에 경력을 재설계하고 사회적 역할을 유지하는 것은 자신의 노후를 위한 것인 동시에, 부모 세대에 대한 돌봄 역량을 유지하고 자녀 세대의 교육 지원을 가능하게 하는 조건이다. 선제적 노년교육에 대한 공적 투자는 따라서 한 세대가 아닌 세 세대를 동시에 지지하는 교육적 투자이다. 이것은 평생교육을 개인의 자기계발로 보는 시각을 넘어, 세대 간 재생산 구조 안에서 교육의 사회적 기능을 파악하게 한다.

둘째, 수평적 세대통합이다. 3층 모델의 컨설턴트 경로 — 가치동행일자리 취업상담 컨설턴트에서 매력일자리 캠퍼스 컨설턴트를 거쳐 민간 전문가로 이동하는 구조 — 는 동세대 안에서 학습자가 교육자이자 지원자로 순환하는 생태계를 만든다. Field(2006)가 사회적 자본의 핵심으로 강조한 신뢰와 호혜의 네트워크가 이 구조 안에서 자기재생산된다. '나와 같은 어려움을 통과한 사람'이 교육자가 될 때, 학습의 신뢰도와 공감의 깊이는 전문가와의 관계에서 만들어지는 수준과 다르다. 이것은 기존 노인교육에서 전문가-수혜자의 단방향 구조가 수평적 학습 공동체로 전환되는 실천이며, Withnall(2006)이 강조한 후기 생애 학습의 사회적 호혜성이 구체적인 제도 안에서 구현된 사례이다.

2. 선제적 공공정책으로서의 의미: 전환 사건을 부드럽게 건너는 지원 체계

생애 전환(life transition)은 성인학습 연구의 오랜 주제이다. Schlossberg(1981)는 성인이 경험하는 전환을 예상된 전환(anticipated), 예상치 못한 전환(unanticipated), 비사건적 전환(non-event)으로 분류하면서, 전환이 개인의 역할·관계·일과·가정에 변화를 가져오는 '사건(event)'에 의해 촉발된다고 보았다. 그리고 전환을 성공적으로 이행하는 것은 지식이나 기술보다 자원 — 자기 자신에 대한 이해, 사회적 지지, 전략, 환경 — 의 충분성에 달려 있다고 강조하였다.

이 관점에서 볼 때, 한국의 2차 베이비부머는 다중적 전환 사건이 압축적으로 몰려오는 집단이다. 주된 일자리 퇴직(평균 49.4세), 자녀의 독립과 부모 부양 부담의 본격화, 건강의 첫 신호들, 디지털 전환에 따른 직무 역량 재편 — 이 사건들은 거의 동시에, 그리고 충분한 준비 없이 찾아온다. 문제는 이 전환이 개인의 선택과 의지의 문제이기 이전에, 연공서열 임금 구조, 미성숙한 연금 제도, 급속한 기술 변화라는 사회적 조건에 의해 상당 부분 강제된다는 데 있다. 퇴직을 원하지 않지만 퇴직해야 하고, 쉬고 싶지만 쉴 수 없는 구조 — 이 논문은 이를 '구조적으로 강제된 전환(structurally compelled transition)'이라 개념화한다. 이것은 기존 전환학습 이론에 대한 부정이 아니라, 그 이론이 충분히 주목하지 않았던 전환의 구조적 조건에 대한 보완이다.

이 맥락에서 선제적 노년교육의 의미가 분명해진다. 선제적 개입이란 전환 사건이 발생하기 이전, 혹은 전환이 시작되는 순간에 교육이 만나는 것이다. 이직과 퇴직을 고민하는 40대에게 경력 방향을 점검하게 하고(40대직업캠프, T.R.I.P.), 막 전환기에 진입한 50대에게 정체성 작업의 공간을 제공하며(경력설계상담, 경력인재지원사업), 전환을 이미 경험한 사람이 다른 이의 전환을 함께 걸어주는 구조를 만드는 것(가치동행일자리 컨설턴트) — 이 모든 실천이 전환을 매끄럽게 건너도록 돕는 지원 체계이다. Schlossberg(1981)의 표현을 빌리면, 자원이 부족할 때 전환은 위기가 되고, 자원이 충분할 때 전환은 성장이 된다. 50플러스재단이 제공하는 것은 자원이다 — 자기이해, 사회적 지지, 경력 전략, 그리고 그것을 가능하게 하는 공공 환경.

기존의 공공 고령자 정책이 전환 이후의 문제를 사후적으로 처리하는 데 집중해 왔다면, 이 모델은 전환 그 자체를 교육의 대상으로 삼는다. 어르신 사회활동 지원 예산 2조 4천억 원 대비 고용부의 중장년 재취업 예산이 543억 원이라는 불균형(동아일보, 2026.3.5.)은, 공공 투자가 여전히 전환 이후의 복지에 압도적으로 집중되어 있음을 보여준다. 선제적 교육 투자가 사후 복지 지출을 줄이는 예방 투자가 된다는 논리는 정책 경제학적으로도 성립하며, 재단의 실증연구는 이를 뒷받침한다. 생애설계진단·상담과 경력설계 교육이 생애설계준비도에 유의미한 긍정적 영향을 미치고(임소현 외, 2024), 생애설계준비가 자기효능감을 경유해 삶의 만족도를 높이는 것이 확인되었다는 사실은, 선제적 개입이 측정 가능한 성과를 가진 실천임을 보여준다.

3. 노년교육 담론에 대한 학문적 시사점: 일의 정체성에서 존재의 정체성으로

첫째, 노년교육의 대상과 시간을 재정의한다. Peterson(1976)이 교육노년학의 대상을 '중년 이상'으로 설정한 것은 탁월한 출발점이었으나, 이후 담론은 대체로 은퇴 이후로 수렴되어 왔다. 50플러스재단의 실천은 이 수렴을 실천적으로 확장한다. 전환이 시작되는 40~50대부터 개입하는 이 모델은, '예방적 교육노년학(preventive educational gerontology)'이라는 새로운 실천 영역의 가능성을 열어 보인다. 기존 노인교육이 이미 노인이 된 이후의 적응을 돕는 '노인을 대상으로 하는' 교육이었다면, 이 모델은 노인이 되기 이전부터 준비를 시작하는 '노인으로 살아가기 위한' 교육이다.

둘째, 직업교육과 평생교육의 통합 가능성을 보여준다. 교육노년학과 직업교육훈련(VET)은 오랫동안 분리된 영역으로 다루어져 왔다. 전자는 여가·자아실현·사회참여에, 후자는 취업·기술 습득에 초점을 맞추었다. 그러나 이 이분법은 2차 베이비부머의 현실 앞에서 설명력을 잃는다. 이들에게 재취업은 단순한 소득 확보가 아니라 정체성의 문제이고, 직업교육은 단순한 기술 습득이 아니라 자신이 여전히 사회에서 가치 있는 존재임을 확인하는 과정이다. 50플러스재단의 중장년취업사관학교가 기술훈련에 커리어전환 교육을 결합하고, T.R.I.P.의 집단상담이 진로 탐색과 자기이해를 함께 다루는 것은 이 통합의 실천적 표현이다. 직업교육과 평생교육은 이 세대에서 분리될 수 없다.

셋째, 그리고 가장 근본적인 시사점은 '일'과 '정체성'의 관계에 대한 것이다. 한국의 2차 베이비부머는 인생의 핵심 시기를 '일을 중심으로 살아온 세대'이다. 이들에게 직업은 생계 수단이었을 뿐 아니라, 사회적 위치를 정의하고 자신의 존재 가치를 확인하는 주된 통로였다. Erikson(1963)의 발달 이론에서 중년기의 핵심 과제는 '생산성(generativity)' — 다음 세대에 무언가를 남기고 기여하는 것 — 이지만, 한국의 압축 근대 맥락에서 이 생산성은 대부분 '일'이라는 단일한 경로를 통해서만 실현되어 왔다.

문제는 그 '일'이 갑자기 사라질 때 발생한다. 퇴직은 단순히 직업을 잃는 사건이 아니라, 자신을 정의해 온 정체성의 토대가 허물어지는 경험이다. 이 충격이 클수록 노년기로의 이행은 더 어려워진다. 기존 노인교육이 이 지점에서 '여가를 즐기고 건강을 유지하라'는 처방을 내놓을 때, 일을 통해 살아온 이 세대는 그 처

방을 낮설게 느낀다. 자신의 존재 가치를 재정의하는 작업 없이, '일 이후의 삶'은 공허하게 남는다.

여기서 선제적 노년교육의 가장 깊은 의미가 드러난다. 이것은 일을 잃은 이후에 대안을 찾아주는 교육이 아니라, 일을 잃기 이전부터 '일 이외의 자신'을 천천히 발견하도록 돕는 교육이다. 경력설계집단상담 T.R.I.P.의 I단계(대안탐색)에서 사람책과의 만남이 중요한 이유가 바로 여기 있다. 참여자들이 만나는 것은 새로운 직업 정보가 아니라, '일 이외의 방식으로 존재 가치를 찾아낸 사람의 이야기'이다. 가치동행일자리가 소득을 제공하면서 동시에 사회적 역할을 부여하는 것도, 그 역할을 수행하면서 새로운 '쓸모'를 경험하게 하는 것이다.

Moody(1988)는 노년교육의 목표를 삶의 의미(meaning of life)를 탐구하는 것에서 찾았다. 이 논문의 분석이 보여주는 것은, 그 탐구가 노인이 된 이후에야 시작될 필요가 없다는 것이다. 오히려 일을 통해 정체성을 형성해 온 세대일수록, 일이 서서히 변화하는 50대부터 천천히, 그리고 지속적으로 '일 이후의 자기'를 준비할 시간이 필요하다. 이 과정이 충분히 이루어질 때, 노년기로의 이행은 갑작스러운 추락이 아니라 완만한 착지가 된다. 선제적 노년교육은 그 완만한 착지를 위한 활주로를 미리 닦는 일이라 할 수 있겠다

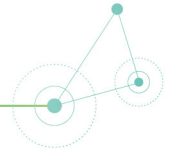
참고문헌

- 강소랑·조규형·이서연·김민주·강시온 (2019). 서울시 50+세대 실태조사 - 직업이력 및 경제활동. 서울시50플러스재단
- 고용노동부 (2024). 중장년 내일 찾기 지원 방안. 서울: 고용노동부.
- 동아일보 (2026, 3월 5일). [단독] 노인 일자리 예산 2조 넘는데... 중장년 재취업 지원 500억 그쳐. <https://www.donga.com/news/Society/article/all/20260305/133466008/2>
- 박선영·강소랑·박용철·정흥준·박선효·조현민 (2025). 중장년 재취업 활성화를 위한 기업요구와 정책지원 전략. 서울시50플러스재단.
- 하재영·김지현·조태준·최수정·김동호 (2025). 2025 서울시 중장년 일자리 수요조사. 서울시50플러스재단.
- 유진성. (2022). 중·고령층 재취업의 특징 및 요인 분석과 시사점. KERI Insight, 22(2), 1-32.
- 이재호·강영관·조운해 (2024). 2차 베이비부머의 은퇴연령 진입에 따른 경제적 영향 평가. BOK 이슈노트, 제 2024-17호. 한국은행.
- 임소현·김태선·안진아·이은설·정애경·최계원 (2024). 서울시 중장년 생애설계준비 심층분석 II. 서울시50플러스재단.
- 장경섭 (2009). 가족·생애·정치경제: 압축적 근대성의 미시적 기초. 창비.
- 하재영·박선영 (2024). 2024 서울시 중장년의 소비 및 정보활용 트렌드 분석. 서울시50플러스재단.
- 한국리서치 (2022). 중장년(45~64세) 부양부담 실태와 인식 조사.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order* (2nd ed.). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Hachem, H. (2020). Is there a need for a fourth statement? An examination of the critical and humanist statements of educational gerontology principles. *International Journal of Lifelong Education*, 39(5-6), 465-477.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moody, H. R. (1988). Toward a critical gerontology: The contribution of the humanities to theories of aging. In J. E. Birren & V. L. Bengtson (Eds.), *Emergent theories of aging* (pp. 19-40). New York: Springer.
- Peterson, D. A. (1976). Educational gerontology: The state of the art. *Educational Gerontology*, 1(1), 61-73.
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18.
- WHO (2002). *Active ageing: A policy framework*. Geneva: World Health Organization.
- Withnall, A. (2006). Exploring influences on later life learning. *International Journal of Lifelong Education*, 25(1), 29-49.

시민대학을 통한
노인 자원봉사 양성

사이토 유카 (카나가와대학교 교수)

시민대학을 통한 노인 자원봉사 양성



사이토 유카 (카나가와대학교 교수)

1. 서론

노년기는 '생애 마지막 단계'이다. 사회에서 장로(長老)는 일찍이 전통의 전달자이자 선조 대대로 내려온 가치의 수호자로서 연속성을 담당해 왔다(Erikson et al., 1986/1990). 그러나 17세기 후반에 이르러 근대적 은퇴 개념이 형성되면서 조부모상에 대한 새로운 사회적 이미지가 등장하기 시작했다(Pat, 2005/2009).

2025년 현재 일본은 세계 최장수국으로 평균 수명은 남성 81.09세, 여성 87.13세이다. 이는 싱가포르나 한국 등 아시아 주요 국가들과 유사한 수준이다. 인간 수명의 연장은 반가운 일이지만, 고독화의 심화는 중요한 사회적 과제로 남아 있다. 이에 따라 노년기에도 개인이 사회에 필요한 존재로 지속적으로 자리매김하는 것이 중요하다.

필자는 지금까지 노년기의 활발한 참여(vital involvement) (Erikson et al., 1986/1990, 히노하라 1993)에 주목해 왔으며, 특히 배움을 활용하는 노인 자원봉사에 관한 연구를 수행해 왔다(사이토우 2006, 2017, 2022). 이러한 흐름은 WHO(2002)가 제창한 액티브 에이징(Active Ageing)의 이념과도 궤를 같이 한다.

따라서 본 연구에서는 노년기의 생산성과 자원봉사활동 간의 관계를 분석하고, 노년기 자원봉사를 어떻게 육성할 수 있을지에 대해 검토한다. 특히 일본 시민대학의 사례를 중심으로 그 가능성과 해결해야 할 과제에 대해 논하고자 한다.

2. 노년기 생산성과 자원봉사

(1) 노인의 생산성

노인의 생산성에 대해서는 지금까지 노년학을 중심으로 개인 및 사회에 미치는 영향에 관한 많은 실증 연구가 축적되어 왔다. 주요 관점은 다음의 세 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 노인과 건강의 연관성이다. 시바타(2013, 2019)는 노인의 생산성이 심신의 웰빙에 긍정적인 영향을 미친다고 지적하며, 건강 수명을 늘리기 위해서는 수단적 자립뿐만 아니라 그 상위 단계인 상황 대응 능력이나 사회적 역할 수행 능력을 최대한 유지하는 것이 중요하다고 강조하였다. 도쿄도 건강장수의료센터 '사회참여와 지역보건 연구팀'의 후지와라 등(2017, 2019)은 노인의 생산성을 유지하고 타인과의 유대나 사회적 관계를 지속하는 활동 모델로서 세대 간 교류 프로그램 연구를 수행해 왔다.

둘째, 노인과 자원봉사 활동의 연관성이다. 자원봉사 활동이 노인의 심신 건강에 미치는 영향에 대해서는 의학 및 지역 보건 복지 관점에서 다양한 분석이 이루어져 왔다. 시바타는 노인의 사회 공헌 활동은 신체적, 인지적 기능 저하를 예방하고, 여명을 연장시킨다고 밝히며, 건강과 사회참여 간의 연관성을 제시하였다. 또한 스기하라(2019)는 직업에서 은퇴한 남성의 경우 우울 수준이 높아지는 경향이 있으나, 퇴직 이후 자원봉사 활동에 참여하는 경우 우울증 발생 확률이 낮아진다는 점을 실증적으로 밝혔다.

셋째, 노인과 행복감의 연관성이다. 곤도우(2016)는 노년학에서 주목받아 온 '에이징 패러독스(Aging Paradox)', 즉 노화에 따라 부정적인 상황이 늘어남에도 불구하고 노인의 행복감은 낮아지지 않는다는 현상

을 규명하였다. 나아가 최근의 종단연구를 통해 행복감이 높은 개인일수록 장수할 가능성이 높다는 점을 제시하였다. 또한, 곤도우는 초고령기에 자신의 신체적 약화를 경험하는 과정을 수용하고, 그 속에서 기쁨을 발견하는 '노년적 초월'의 개념을 설명하며, 이는 노화에 따른 자원 상실을 자연스러운 것으로 받아들이고, 어려움을 어려움으로 느끼지 않게 되는 심리적 강인함의 발달"을 의미한다고 보았다.

(2) 노인 자원봉사의 특성과 활동 지속

자원봉사¹⁾란 일반적으로 스스로 앞장서서 행동하는 주체를 가리킨다. 카네코(1992)는 어려운 상황에 처한 사람을 만났을 때, 자신과 타인의 문제를 분리하여 인식하는 것이 아니라 상호의존성이 촘촘히 엮힌 관계망((Tapestry) 속에서 자신도 넓은 의미에서는 그 문제의 일부라고 파악하고, 상대방에 대한 관여 방식을 스스로 선택하는 사람을 자원봉사자로 정의하였다. 자원봉사는 주체성과 자주성을 전제로 하며, 그 활동은 박애주의나 인도주의적 옹호 사상에 기반한 사회교육 사업에서 기원하며, 사회교육과 깊은 관련이 있다.

일본에서 자원봉사 참여율은 연령이 높아질수록 감소하는 경향을 보인다(총무성 2016). 65세 이상은 25.3%, 75세 이상은 20.0%에 머물러 약 5명 중 1명 수준에 그친다.

이에 인생 후반기 생산적 활동의 지속 과정에서 어떠한 갈등과 과제가 발생하는지를 규명하기 위해 반구조화 인터뷰(2022년)를 실시하였다. 자체 조사에서 밝혀진 노인 자원봉사의 특성은 다음과 같다.

첫째, 사회적 역할과 자아실현의 상실에 따른 갈등이다. 그 동안 지역사회로부터 기대와 책임을 수행해 온 만큼 기존의 직함이나 역할에서 시점을 판단하기가 쉽지 않다. 둘째, 활동에 필요한 기술 및 능력에 관한 갈등이다. 개인의 생애 경험과 축적이 상이하여 기술이나 역량의 차이가 발생하므로 이를 보완하기 위한 적절한 학습 기회의 제공이 필요하다. 셋째, 건강 및 체력 저하에 관한 갈등이다. 노화에 따른 체력 저하는 불가피하며, 청각·시각 저하, 보행 불안정, 판단력 저하 등이 나타난다. 또한 신체적 쇠약에 대한 주변의 시선도 신경 쓰인다. 넷째, 자기 유용감(Self-usefulness) 및 참여 기회의 상실에 관한 갈등이다. 인간은 누군가에게 도움이 되고 싶다는 욕구를 가지기 때문에 오랫동안 지속해 온 활동을 중단하거나 변경하는 결정은 쉽지 않다.

이상의 내용을 종합하면, 노인 자원봉사를 건강 여부에 따라 참여 가능/ 불가능으로 단순하게 이분법적으로 구분하기는 어렵다. 오히려 개인의 참여와 존엄 사이에서 어떻게 타협점을 찾을 것인가가 공통의 과제라고 할 수 있다.

3. 시민대학을 통한 자원봉사 육성: 학습 프로그램의 평가

(1) 시민대학

시민대학이란 학교교육법에 의해 정해진 정규 대학이 아니라 지역사회를 기반으로 고등교육 수준의 강좌를 제공하는 성인교육 사업(비형식적 교육 장치)을 말한다. 시민대학의 원류는 노동자를 중심으로 한 민중 교육 운동과 시민에게 대학의 지식을 개방하는 대학 확장 운동이라는 두 가지 흐름에서 찾을 수 있다. 오늘날 공공 서비스 제공형 시민대학에는 교양을 중시하는 유형과 시민 참여를 중시하는 유형이 공존하고 있으며, 본 연구에서는 후자인 시민 참여형에 초점을 둔다. 시민 참여란 학습자(성인)가 어떠한 의사결정 프로세스에 참

1) 자원봉사의 태동기는 '인도주의'나 '자선 사상' 등의 인간 부흥 운동, 구빈법 제정 등의 사회적 약자에 대한 구제 제도, 내셔널 트러스트 운동 등이 탄생한 시기로 독지가들의 사회적 활동은 기존의 혈연이나 지연을 넘어 확산되었다. 또한 일본 사회 활동의 원류는 그 땅에 뿌리 내리고 사는 사람들이 '토(土)'가 나그네인 '풍(風)'을 대접하는 행위를 거듭함으로써 풍요로운 '풍토(風土)'를 구축하고, 일상의 자연 사회를 지탱하는 호조(상부상조) 조직이나 상부상조 정신을 기반으로 한 활동에 있다(코우로키 2003).

여하고 개입하는 것을 의미하며, 시민의 참여를 통해 시민성이나 지역사회 참여 역량이 함양되는 것으로 해석된다(사이토우, 2020).

이에 시민 참여를 도입하고 있는 시민대학을 다음의 다섯 가지 관점에서 평가하고자 한다.

- ① 학습 프로그램에 지역 및 사회의 여러 문제에 대한 사회적 지향성이 내재되어 있는가.
- ② 학습 프로그램에 지역 및 사회 참획을 독려하는 자원봉사 요소(이하 V로 표기)가 포함되어 있는가.
- ③ 학습 프로그램 개발 과정에 시민이 참여할 수 있는 구조가 마련되어 있는가
- ④ 학습 수료 후, 다양한 사회적 활동으로 연계되는 학습 순환 구조가 존재하는가.
- ⑤ 시민대학의 운영 및 평가(학습자와 학습 지원자 간의 상호 평가)에 시민이 참여할 수 있는가

평가 기준은 ◎·○·△·×로 구분한다. 이를 바탕으로 V요소를 추출함과 동시에 시민성 및 지역사회 참획 역량 강화(임파워먼트)를 촉진하는 환경 요인을 규명하고자 한다.

(2) 시민대학의 프로그램 평가: 자원봉사 육성에 주목하며

시민 참획을 도입한 시민대학 중 5개 사례를 선정하여 이들 대학의 평가와 그 특징을 제시하고자 한다.

〈표 1〉 시민참획을 도입한 시민대학의 평가

평가항목 \ 사례	사례1 키요미타카 대학주쿠	사례2 사쿠라 시민 컬리지	사례3 마츠도 생애학습대학	사례4 이치하라 시민대학	사례5 오다와라 시민학교
① 사회지향성을 포함하고 있는 학습 프로그램인가	×	◎	○	◎	◎
② 자원봉사적 요소를 포함하고 있는 학습 프로그램인가	×	◎	△	◎	◎
③ 학습 프로그램 개발 과정에 참획할 수 있는 구조인가	○	×	◎	○	△
④ 학습 프로그램 실시 중 및 실시 후 시민이 참획할 수 있는 학습 순환 구조가 있는가	△	○	◎	◎	○
⑤ 시민대학의 운영 및 평가에 시민이 참여하고 있는가	◎	×	○	×	△

※ 평가는 필자의 주관적 판단에 의한 것임

사례 1은 전국에서 선도적으로 시민 주도형 시스템을 구축한 키요미타카 대학주쿠(清見湯大学塾)(1985년 개설, 공설민영에서 민설민영으로 전환)이다. 이 대학주쿠는 ‘놀이하는 마음으로 대학 놀이’를 이념으로 삼고, 배우는 것과 가르치는 것 모두를 평생 학습으로 위치 지어 왔다. 시민 참획의 측면에서 ③과 ⑤가 두드러진다. ③에서는 일찍이 강사 공모제와 수익자 부담 원칙을 도입하여 강좌의 다양성과 내용의 풍부함을 실현하

였다. ⑤에서는 강사 및 사무국에 의한 자율 운영이 이루어지고 있다. 그러나, 2003년 시즈오카시와 시미즈시의 합병으로 민영화가 가속화되면서, 민설민영 사무국 운영에 있어 사무량 증가와 공간 확보의 어려움이라는 과제가 발생하였다(키요미가타 대학쥬쿠 편 2004). 한편, 강좌 내용은 시민의 요구에 따라 취미·교양 중심으로 구성되어 있어 ①과 ②는 상대적으로 중시되지 않는다.

사례 2는 고령화에 선제적으로 대응하여 개설된 사쿠라 시민 칼리지(전신은 1978년 노인 단기대학, 1992년 개설, 공설공영)이다. 행함으로써 배우고, 배움으로써 서로를 높이며, 타인을 위해 헌신한다는 이념으로 운영되는 전국적으로도 드문 4년제(유료제, 학년당 100명) 시민대학이다. 이 대학은 ①은 행정 부서와 연계한 사회 지향적 강좌 및 행사를 연중 실시하고 있다는 점 ②는 2학년 이후 V 요소를 포함한 쌍방향 수업과 그룹 활동을 통해 지역 문제 해결을 지향한다는 점에서 특징적이다. 또한 학년당 2명의 담임(학습 지원자)이 이를 지원한다. ④는 사회 참획 역량을 기른 학습자들은 졸업 후에도 동창회에 자발적으로 가입하여 다양한 지역 조직에서 활동하고 있다.

반면, ③과 ⑤는 행정 주도의 운영 구조로 인해 해당되지 않는다. 관장(2019년 면담)은 다음과 같은 과제를 지적하고 있다. 즉, ③과 ⑤는 개설 초기부터 공공 서비스 성격이 유지되면서 큰 폭의 프로그램 변화가 이루어지지 않았다는 점, 학습자의 고학력화 및 시대 변화에 따른 프로그램 재검토가 필요하다는 점이다. 또한 ⑤는 학습자의 평균 연령 상승으로 인한 40-50대 참여가 적다는 점, 고용 연장 등으로 인한 중도 탈락자가 발생한다는 점, 배움에 대한 수동적 자세, 체력 저하로 인해 지역 활동 참여가 어려운 고령 학습자가 증가하고 있다는 점이다.

사례 3의 마츠도 평생학습대학(강좌) (전신은 1974년 고토부키 대학, 1985년 명칭 변경)은 1년제 시민대학(학년당 300명)이다. 연 20회 정도(월 2회)의 강연회 형식의 강좌가 무료로 실시된다. ①과 ④에 해당하는 프로그램에는 지역성과 고유성을 반영한 내용이 포함되어 있으며, 기획 단계에서 시민이 의사결정 프로세스에 참여하고 있다. 또한 ④에서는 학습자가 사회·접수·출석 확인 등의 역할을 당번제로 수행하며 운영 책임을 공유하고 있다. ③과 ④, ⑤의 측면에서는 수료 후 학습자가 시민 강사로 전환되거나 시민이 학습 지원자(기획자)가 되어 지역 사회에 참획할 기회가 많다. ②의 경우, 마츠도 생애학습대학은 학습자 수가 많아 V 요소를 포함한 프로그램은 없으나, 학습 지속 희망자에게는 V 요소를 포함하고 있는 전공과목인 '향토 학습'이 준비되어 있다는 점 등을 꼽을 수 있다. 따라서 전반적으로 참획 평가가 높다.

사례 4의 이치하라 시민대학(2013년 개설) 및 사례 5의 오다와라 시민학교(2018년 개설)는 위와 같은 선진 사례를 참고하여 설립된 비교적 새로운 시민대학이라고 할 수 있다. 두 학교 모두 2년제 시민대학(공설공영)이며, 필자는 설립 과정에서 자문위원으로 참여하였다. 두 학교의 공통점은 프로그램에 ①과 ②의 V 요소를 의도적으로 반영하여 지역 문제 해결을 위한 대화형 학습 프로그램으로 구성했다는 점이다. 또한 프로그램에 각 부서에서 필요한 지역 인재상이 명확히 제시되어 있으며, 각 영역과 관련된 견학이나 체험 등 현장 실천이 학습에 통합되어 있다. ④는 과제 해결뿐만 아니라 시민들이 서로 즐길 수 있는 프로그램도 준비되어 있어 학습자 간의 동료 의식이 싹트도록 배려하고 있다는 점이다. 수료 후에도 학습자가 서로 관계를 유지하면서 참획할 수 있는 자주 그룹이 10여 개 존재한다. 이처럼 설립 단계부터 지역 참획을 의식적으로 반영한 시민대학이기에 전반적으로 참획 평가가 높다고 판단하였다.

(3) '시민대학'을 통한 '지역 참획 역량'을 촉진하는 요인

'시민대학'의 각 사례에서 나타나는 공통점과 차이점을 토대로 V 요소를 도출하고자 한다.

우선 공통점으로 다음과 같은 사항을 들 수 있다. ① 학습 기간이 연중 지속적·연속적으로 운영된다는 점

이다. ② 학습 거점으로 공공 시설(주로 평생학습 시설)이 활용되며, 필요에 따라 지역 현장을 활용한 v요소가 프로그램에 포함되어 있다는 점이다. ③ 동료 관계, 역할 부여, 소속 공간 조성, 활동 기회 제공을 통해 학습자의 관계 변화가 촉진되고 있다는 점이다. ④ 학습자를 지원하는 존재로서 사회교육 지도원 등 학습 지원자가 중요한 역할을 수행하고 있다는 점이다. 한편, ⑤ 학습자와 학습 지원자가 학습 과정의 기획과 평가를 통합적으로 공유하는 단계에는 이르지 못했다는 점이 공통 과제로 확인된다.

다음으로 차이점은 다음과 같이 정리될 수 있다. ① 학습 대상과 관련하여 사쿠라시와 마츠도시의 사례는 노인으로 한정되어 있는 반면, 그 외의 사례에서는 일반 시민도 참여 가능하다는 점이다. ② 재정 측면에서는 마츠도시를 제외하고 모든 사례에서 유료제를 도입하고 있다는 점이다. ③ 학습 내용에 있어 키요미가타 대학주쿠는 취미·교양이 중심인 반면 다른 사례에서는 지역 자원을 활용한 사회 지향적 학습 프로그램이 운영되고 있다는 점이다. ④ 학습 방법 측면에서 사쿠라·이치하라·오다와라의 사례는 의도적으로 V 요소를 포함한 프로그램을 도입하여 학습이 지역참여로 이어질 수 있는 환경을 조성하고 있다는 점이다. ⑤ 학습 프로그램의 기획·운영·평가 전반에 시민 참여가 인정되는 곳은 마츠도시뿐이며, 사무국 운영에 시민 참여가 있는 곳은 키요미가타 대학주쿠뿐이라는 점이다. 다만 안정적인 시민대학 운영을 지속하기 위해서는 공공 서비스에 의한 지원이 필수적이라고 생각된다.

4. 결론

본 연구는 시민대학을 통한 노인 자원봉사 육성 방안을 검토하였다.

먼저 시민대학에서의 자원봉사 육성과 관련하여, 시민성이나 지역 참여 역량을 강화하기(임파워먼트) 위한 환경 조건은 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 학습자가 호기심을 갖고 자율적으로 참여할 수 있는 학습 환경이 조성되어야 한다. 둘째, 학습자가 동료와 책임을 공유하고 역할을 수행하는 의사결정 프로세스에 참여할 수 있어야 한다. 셋째, 학습자를 둘러싼 사람들과 지역과의 상호 관계성을 촉진하는 V요소를 포함한 학습이 전개되어야 한다. 넷째, 학습자가 자신의 주체적인 활동이나 학습 과정을 상호적으로 평가하고, 그 의미와 가치를 부여할 수 있어야 한다. 다섯째, 학습자의 성장을 촉진하고 관계의 변화를 지원하는 학습 지원자의 적절한 퍼실리테이션이 가능해야 한다.

그러나 오늘날 시민대학에서는 학습자의 평균 연령이 상승하고 있다. 이에 따라 학습 성과를 지역사회에 환원한다는 기존의 구상은 점차 어려워지고 있다. 이는 노인 본인과 가족의 건강 상태, 체력, 돌봄 등 여러 요인으로 인해 지역 활동 참여가 곤란해지고 있기 때문이다.

다음으로 노인이 생산성을 끌어내기 위해서는 개인과 그를 둘러싼 환경 양측에서의 임파워먼트가 필수적이다. 첫째는 개인과 시간의 관계에 관한 단계(대처능력 욕구)이다. 개인의 삶의 방식은 다양하며, 그 삶의 축적은 결코 사라지지 않는다. 롤모델로서 시니어의 존재 가치를 재확인할 필요가 있다. 존재 가치란 개인이 '존재하는 것' 자체가 가진 가치를 뜻한다. 또한 노인의 당사자성을 존중하면서 심신의 건강, 경제적 안정, 가족 관계의 안정도 중요하다.

둘째는 개인과 타인과의 관계에 관한 단계(표현적 욕구)이다. 타인과의 관계 형성을 통해 고립 상태에서 벗어날 수 있다. 시니어의 잠재적 욕구인 '관여하고 싶다', '연결되고 싶다', '확장하고 싶다'는 외향적으로 발현되며, '알고 싶다', '심화하고 싶다', '극대화하고 싶다'는 내향적으로 발현된다. 노인과의 상호 관계성을 확립하기 위해서는 동세대 간의 소통과 대화, 소속감 있는 공간 조성, 상호 역할 설정이 중요하다.

셋째는 개인의 발전과 관련된 단계(공헌적 욕구)이다. 노인의 경험 지식과 가치관을 서로 공유하고 임파워먼트하는 단계이다. 자연이나 문화와 같은 지역 자원과의 접촉, 어린이를 포함한 젊은 층과의 관계는 이문화·

이세대 교류 및 상호 학습으로 이어진다. 또한 '도움이 되고 싶다', '성과를 내고 싶다', '성장을 체감하고 싶다'라는 시니어의 욕구는 살아있다는 증거로서의 삶(Life)으로 전환될 가능성이 있다. 이 과정에서 지역 문제 해결에 기여하는 시니어가 나타난다.

넷째는 개인과 공간(커뮤니티)에 관한 단계(영향력 욕구·초월적 욕구)이다. 환경을 정비하고 지역 자원을 활용하는 가운데 자기 표현이 이루어지며, 세대 간 상호 지원을 통해 새로운 커뮤니티(리얼 커뮤니티, 버추얼 커뮤니티, 쉐어링 커뮤니티, 커뮤니티 비즈니스)의 발전을 기대할 수 있다. 이때 저마다의 삶의 방식을 존중하고, 세대 간 공동 창조가 가능한 사회를 지향하는 것이 중요하다.

향후에는 후기 노년기에 있어서의 학습과 자원봉사의 바람직한 방향을 재고하고, 돕는 것/도움받는 것이 혼재하는 영역을 전환할 수 있는 지역의 핵심 인물(Key person)의 암묵지를 규명해 나갈 필요가 있다.

번역 : 이려화(서울과학기술대학교 교육혁신원)

참고문헌

- Erik H. Erikson, Joan M. Erikson, Helen Q. Kivnick(1986) "Vital involvement in old age" W.W. Norton&Company, N.Y. (E.H. 에릭슨, J.M. 에릭슨/朝長 正徳, 朝長梨枝子訳(1990) 『老年期—生き生きしたかわりあい—』 みみず書房)
- Erik H. Erikson, Joan M. Erikson, Helen Q. Kivnick(1986) "Vital involvement in old age" W.W. Norton&Company, N.Y. (E.H. 에릭슨, J.M. 에릭슨/토모나가 마사노리, 토모나가 리에코 역(1990) 『노년기의 활발한 참여』 미미즈 쇼보우)
- 榎藤恭之(2016) 「超高齢期の心理的特徴」 長寿科学振興財団編 Aging & Health, No.79, 2016年, 28-31.
- 곤도우 야스유키(2016) 「초고령기의 심리적 특징」 장수과학진흥재단 편 Aging & Health, No.79, 2016년, 28-31.
- 日野原重明(1993) 『生きることの質』 岩波書店
- 히노하라 시게아키(1993) 『삶아감의 질』 이와나미 쇼텐.
- 藤原佳典(2017) 「高齢者のシームレスな社会参加と健康の関連」 『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』 Vol.29, pp.21-34.
- 후지와라 요시노리(2017) 「노인의 원활한 사회참여와 건강과의 연관성」 『일본복지교육·자원봉사학습학회 연구논문집』 Vol.29, pp.21-34.
- 藤原佳典(2019) 「多世代関係における高齢者のプロダクティビティ」 『Aging&Health』 No.91, 公益財団法人長寿科学振興財団.
- 후지와라 요시노리(2019) 「다세대 관계에서 노인의 생산성」 『Aging&Health』 No.91, 공익재단법인 장수과학진흥재단.
- 金子郁容(1992) 『ボランティアもうひとつの情報社会』 岩波新書.
- 카네코 이쿠요우(1992) 『자원봉사, 또 하나의 정보사회』 이와나미 신쇼.
- 興梠寛(2003) 『希望への力』 光生館.
- 코우로키 히로시(2003) 『희망을 향한 힘』 코우세이칸.
- Pat Thane(2005) "The Long history of old age" Thames and Hudson, London (パット・セイン/木下康仁訳(2009) 『老人の歴史』 東京書林)
- Pat Thane(2005) "The Long history of old age" Thames and Hudson, London (팻·테인/키노시타 야스히토 역(2009) 『노인의 역사』 도쿄 쇼린)
- 齊藤ゆか(2006) 『ボランティア活動とプロダクティブ・エイジング』 ミネルヴァ書房.
- 사이토우 유카(2006) 『자원봉사활동과 생산적 노년기』 미네르바 쇼보.
- 齊藤ゆか(2010) 「学んだことを活かす 『市民大学』の運営システムに関する研究」 『聖徳大学研究紀要』 21, 79-86.
- 사이토우 유카(2010) 「배운 것을 활용하는 『시민대학』 운영 시스템에 관한 연구」 『세이토쿠대학 연구논문집』 21, 79-86.
- 齊藤ゆか(2017) 「アクティブ・シニアのエンパワメントをめぐる課題~コミュニティとのかかわりの中で~」 『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』 29, 6-20.
- 사이토우 유카(2017) 「액티브 시니어의 임파워먼트를 둘러싼 과제~커뮤니티와의 관계 속에서~」 『일본복지교육·자원봉사학습학회 연구논문집』 29, 6-20.
- 齊藤ゆか(2020) 「市民性と地域参画力を育てるサービス・ラーニングの可能性と評価 — 『市民大学』における実践から

- 一」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』35(2), 39-50.
- 사이토우 유카(2020) 「시민성과 지역참획능력을 기르는 서비스 러닝의 가능성과 평가 —『시민대학』에서의 실천으로부터—」 『일본복지교육·자원봉사학습학회 연구논문집』 35(2), 39-50.
- 齊藤ゆか(2022) 「高齢者ボランティアにおけるプロダクティブ・エイジング概念の再検討」 『高齢社会と社会教育』 日本社会教育学会編 66, 96-108.
- 사이토우 유카(2022) 「노인 자원봉사에 있어 생산적 노년기 개념의 재검토」 『고령사회와 사회교육』 일본사회교육학회편 66, 96-108.
- 柴田博(2013) 「日本型プロダクティブ・エイジングのための概念整理」 『応用老年学』 7, pp.4-14.
- 시바타 히로시(2013) 「일본형 생산적 노년기를 위한 개념 정리」 『응용노년학』 7, pp.4-14.
- 柴田博(2019) 「Productive agingとは何か」 『Aging&Health』 No.91, 公益財団法人長寿科学振興財団.
- 시바타 히로시(2019) 「Productive aging은 무엇인가」 『Aging&Health』 No.91, 공익재단법인 장수과학진흥재단.
- 総務省(2016) 『社会生活基本調査報告』 総務省統計局, 2016年.
- 총무성(2016) 『사회생활 기본조사 보고』 총무성통계국, 2016년.
- 杉原陽子(2019) 「国際的にみた日本人高齢者のプロダクティブティ」 Aging & Health, No.91, 長寿科学振興財団, 2019年, 10-13.
- 스기하라 요우코(2019) 「국제적 관점에서 본 일본 노인의 생산성」 Aging & Health, No.91, 장수과학진흥재단, 2019년, 10-13.
- WHO(2002) “Active Ageing: A Policy Framework”
http://www.who.int/ageing/publications/active_ageing/en/(2017.8.31 액세스)
- WHO(2022) “Active Ageing: A Policy Framework”
http://www.who.int/ageing/publications/active_ageing/en/(2017.8.31.인출)

토론

세션 III 발표 내용에 대한 토론

와다 유 (릿쿄대학교 교수)

세션 III 발표 내용에 대한 토론



와다 유 (릿쿄대학교 교수)¹⁾

코멘트에 앞서 저의 입장을 간결하게 밝히고자 합니다.

저는 법학부 정치학과 출신으로 대학원은 사회학연구과에 진학했습니다. 전후 일본의 진보적 지식인과 시민운동에 대해 민중사적 시각에서 연구해 왔습니다. 양측의 보고가 프로그램 개발 및 제도 설계에 관심을 두는 데 반해, 저의 관심은 정책 배후에 있는 정치적 맥락이나 정책이 전제로 하는 인간상, 그리고 정책을 지지하는 민중 의식을 향해 있습니다. 두 보고에는 외재적인 코멘트가 되겠으나, 나름의 의의는 있을 것으로 생각합니다.

본 코멘트는 사회교육과 평생학습의 기본 목적이 민주주의의 실현이며, 자치의 주역인 '시민'을 기르는데 있다는 점을 확인하는 것으로 시작하고 싶습니다. 파울로 프레이리(Paulo Freire)의 '의식화'를 통한 사회적 억압으로부터 어느 정도 해방되어 있는지. 그것이 제가 고령자 교육을 평가하는 핵심 기준입니다.

또 한 가지, 한일 공통의 시대적 과제로 신자유주의에 어떻게 대응할 것인가 라는 점을 지적하고 싶습니다. 미셸 푸코를 따르자면, 신자유주의의 본질은 개인을 '인적 자본'을 가진 기업가나 투자자로 간주하는 사고 방식에 있습니다. 칼 폴라니(Karl Polanyi) 식으로 말하면, 시장이 사회로부터 '탈매립(disembedded)'되고, 반대로 사회를 시장 원리로 뒤덮음으로써 신자유주의 사회가 재생산되는 것입니다. 그렇기에 시장화에 저항하는 공동성, 개인화에 저항하는 사회적 연대의 사상과 실천이 가치가 있습니다. 사회교육과 평생학습의 현대적 의의는 이러한 차원을 의식하고 있느냐에 달려 있다고 저는 생각합니다.

과거에는 한국이 일본의 사회교육을 벤치마킹하고 있었습니다. 그래서 이 자리에도 일본어를 할 수 있는 한국인 연구자가 많습니다. 그러나 현재는 민주주의와 자치, 그리고 인권 의식에 있어서 한국이 일본보다 더 선진적인 나라라고 나는 생각합니다. 그리고 사회교육·평생학습의 실천과 연구에 있어서 한국은 가지고 있는데 일본에 부족한 것은 사회문제를 해결하려는 사회운동의 관점이라고 나는 생각합니다.

그럼 이제 한일 양국의 발표에 대한 논평으로 넘어가도록 하겠습니다.

사이트 보고에 대해서는 두 가지 코멘트가 있습니다.

1. '자원봉사'의 정의에 관하여

사이트 님의 정의는 현장 고령자 자원봉사자의 실태에 입각한 현실적인 요구를 반영하고 있습니다. 다른 한편으로, 사회교육은 목적의식적인 행위라는 점에서 가치가 있습니다. 그렇다면 고령자의 요구에 의거하면서도 그것을 '더 잘 살아가는 방향'으로 재구성하는 데 사회교육의 과제가 있지 않을까 싶습니다. 고령자가 사회 창조의 주체임을 자각할 수 있게 하는 것—이러한 실천적 문제의식이야말로 사이트 님이 마지막에 언급한 지역 핵심 인물(Key Person)에게 요구되는 자질이라고 생각합니다.

참고로 미나마타병을 고발하고 공해 문제와 싸운 환경학자 우이 준(宇井純)이라는 분이 있습니다. 기업 편

1) yuwada@rikkyo.ac.jp

향적인 기술론에만 치중하던 풍조에 경종을 울리고, 공해의 사회적 의미를 묻는 자주강좌 『공해원론』을 도쿄 대학에서 열었던 인물입니다. 우이는 자신의 공해 문제 사회 실천을 '자원봉사'라고 불렀습니다. '자원봉사'라는 말을 들을 때 떠올리는 사회적 통념을 바꿔 나감으로써 고령자 자원봉사를 바라보는 관점도 바뀌고, 그 형태도 사회 변혁성을 향해 서서히 열릴 수 있다고 봅니다. 저는 그것을 기대합니다.

2. 학습 프로그램의 내용에 관하여

사례로 든 시민대학의 역사 프로그램을 보았습시다만, 모두 향토사에 머물러 있습니다. 지리적·공간적으로 '가까울'지는 몰라도, 학습자에게 현대적 문제를 고민하는 데 있어 '가까운(절실한)' 주제였다고 보기는 어렵다는 인상을 받았습니다.

한나 아렌트는 저서 『인간의 조건』에서 사적 영역, 사회적 영역, 공적 영역의 3층 구조로 공공성을 논합니다. 그녀는 '근대'에 들어 사적 영역과 공적 영역 사이에 '사회적 영역(the social)'이라는 중간층이 팽창하여 양쪽을 침범하는 과정을 비판합니다. 이 논의를 바탕으로 질문을 던지고 싶습니다. 사이토 님은 키요미가타 대학 숙(清見瀧大学塾)의 '놀이 삼아 대학 놀이하기'에 대해 "사회 지향성이 결여되어 있다"고 판단했습니다. 하지만 사회지향성을 쉽게 끌어들이지 않는 비실용적인 배움 속에서는야말로 시민대학의 가치를 찾을 수 있지 않을까. '취미'의 영역을 행정적 동원으로부터 지켜내는 것이 역설적으로 시민사회의 다원성을 보장합니다. 오히려 다원적이고 자유로운 시민사회야말로 진정한 사회 지향성을 길러내는 것이 아닐까요? 시민대학의 학습을 통해 지역사회에 참여하는 경로는 사이토 보고가 묘사하는 것보다 좀 더 복잡하게 얽혀 있는 것일지도 모르겠습니다.

한국의 강·박·김 보고는 일본 측 보고에서 느껴지는 '목가성'의 정반대에 있으며, 매우 엄혹하고 리얼하다는 인상을 받았습니다. 신자유주의 시대와 사회에 적응한 고령자 교육의 실천이며, 보고에 사용된 어휘들도 '인적 자본', '교육 투자' 등 경제학적 용어들이 배경에 깔려 있습니다.

보고에서 '구조적으로 강제된 전환'이라고 표현했듯이, 시민들이 '평생 현역 사회'를 자발적으로 갈망하는 것은 아닙니다. '평생 현역'으로 남기 위해 중장년층은 다시 태어날 것을 요구받고 있습니다. 즉, 정체성을 재설계하고 능력을 재구축하며 역할을 재정의하여 '평생 학습 사회'에 적응할 것이 요청되어 있습니다. 여기서 사회적 '자립' 개념이 가동 능력의 획득으로 수렴되고, 경제적 '자립'으로 축소되어 있는 것이 아닐까 싶습니다.

여기서 다시 주목하고 싶은 것은 서울시50플러스재단의 10년간 정책 언어 변화입니다. 초기의 '인생 이모작'이라는 말에는 식물의 성장과 풍성한 결실을 '기다린다'는 은유가 있었습니다. '중장년 취업사관학교'에는 인적 자본에 대한 규율과 훈련이라는 노골적인 교육관이 드러납니다. 그리고 '보람 일자리'는 노동의 사회성을 의식하고 개인의 측면에서 삶의 가치를 찾는 주체성이 포함되어 있습니다. 이에 대해 '가치동행형 고용'에는 요구되는 가치가 먼저 존재하고 인간이 그에 맞추는 종속성이 인정됩니다. 의미 부여의 권한이 개인에서 행정·정책 측으로 이동한 것입니다.

이 변화의 배경에는 박원순에서 오세훈으로의 정권 교체가 있습니다. 서울시50플러스재단은 초기에 사회적 연대 경제를 의식하고 참여형 거버넌스를 추구했던 '혁신' 시정의 전체 맥락 속에 위치해 있었습니다. 정권 교체 후에도 재단을 폐지할 수는 없었기에 성격을 변용시키면서 조직과 실천을 지속해 온 것입니다. 그렇다면 서울시50플러스재단에서 촛불 혁명의 정신은 완전히 사라진 것일까요? 정권 교체가 있었어도 과거의 혁신과 협치(거버넌스)의 발상과 논리는 눈에 보이지 않지만 지하수처럼 현재에도 흐르고 있지는 않을까요? 이 점을 한국 측 보고자분들께 질문하고 싶습니다.

사회 변혁인가 사회 적응인가. 실제 정책은 그 시계추 사이에서 전개된다고 생각합니다. 다만 시계추가 움직이기 위해서는 두 개의 극이 필요합니다.

또한 보고에서 서울시50플러스재단 고령자 교육의 분석 결과로 '수혜자→학습자→공급자→교육자'라는 순환적 전환 경로가 형성되었다는 지적이 있습니다. 하지만 이는 '재교육'의 성공자에게 한정된 결과가 아닐까요? 실태에 관심이 있는 역사 연구자인 저는 이 경로에 올라타지 못한 사람은 누구인지, 왜 올라타지 못했는지, 모델화 이전의 구체적인 경험을 알고 싶습니다. 다시 말해 고령자 개인의 생활사나 주체성에 주목한 '실패학'이라 할 수 있는 질적 연구와, 거기서 도출되는 대안적 모델링이 필요하지 않을까라는 생각이 듭니다.

더불어 두 보고에서 공통적으로 느껴진 것은 '고령자'상의 평면화입니다. 젠더나 계층성과 같은 차이가 사상된 추상적 개인으로서 '고령자'가 논의되어 있습니다. 돌봄 역할의 젠더 비대칭성을 시야에 넣지 않는 고령자 교육론은 실제 삶의 세계에서 동떨어질 위험이 있다고 느꼈습니다.

마지막으로 우리의 사회교육과 평생학습은 우리가 행복해지기 위해 존재한다는 당연한 사실을 강조하고 싶습니다.

단, 그 '행복'을 개인의 마음을 다스리는 처방전으로 삼아서는 안 됩니다. 신자유주의는 "자기 책임하에 행복해지라"고 말합니다. 이에 대해 "적응하지 못해도 스스로 괜찮다고 생각하자"라고 답하는 것만으로는 '개인적인 것이 사회적인 것'이 되지 못하고 개인의 문제로만 머물게 됩니다.

"가난한 자는 복이 있나니"라는 예수의 말씀이 세상의 가치 질서 자체의 전복을 선언했듯이, "낙오된 자가 행복하다고 여겨지는 사회"야말로 우리가 구상해야 할 사회가 아닐까 생각합니다. 변혁해야 할 대상은 사회에 적응하지 못하는 개인이 아니라, 적응을 강제하는 사회 쪽이 아닐까요.

한국 드라마의 불후의 명작으로『나의 아저씨』가 있습니다. 아이유가 이지안 역을 맡은 작품이죠. 이 드라마의 인상적인 대사 중 하나로, 배우 유라가 영화감독이었던 기훈에게 하는 말이 있습니다."망해도 괜찮은 거구나. 아무것도 아니었구나. 망가져도 행복할 수 있구나. 안심이 됐어요."

저는 이 익살스러우면서도 뭉클한 장면을 좋아합니다. 유라의 이 말을 개인에 대한 위로가 아니라 사회에 대한 질문으로 받아들이고 싶습니다. "망해도 괜찮다"고 정말로 말할 수 있는 사회를 우리는 만들고 있는 것일까요? 고령자 교육은 그러한 사회 창조에 기여하고 있습니까?

학력사회를 살아남아 온 우리에게 이러한 인식의 전환은 쉽지 않습니다. 하지만 사회를 변혁하는 지성의 소유자가 되기 위해서는 현실을 운명처럼 받아들이는 것이 아니라, 그에 저항하며 대안적인 가치와 실천을 계속 구상하는 것이 사명이 될 것입니다. 그리고 이러한 사명을 가질 때 비로소 우리는 '지안(至安)', 즉 편안함에 이를 수 있지 않을까요.

저의 코멘트는 이 드라마의 유명한 대사로 맺고자 합니다.

행복하자!

번역 : 마츠오 유미(일본 한국평생학습 포럼)

超高齢社会における韓国と日本の高齢者教育の課題と展望

日本語資料集
일본어 자료집



目次 contents

[セッション I] 座長: 梁炳賛 (国立公州大学)

高齢者教育と高齢期学習に関する理論的探究と省察	106
日本における高齢者教育の制度と実践の歴史的展開	133
セッション I の発表内容に関する討論	145

[セッション II] 座長: 朴庭賢 (釜山大学 未来市民教育院)

実践共同体として第3期人生大学 -ウィレ人生学校事例分析を中心に	150
高齢者学習支援をめぐる課題と展望: 大阪府高齢者大学校での取り組みを中心に	162
セッション II の発表内容に関する討論	169

[セッション III] 座長: 李恩珠 (明知専門大学)

生涯現役社会の実現に向けた韓国における先制的高齢者教育—世代統合と実践モデルを中心に—	174
市民大学を通じた高齢者ボランティアの醸成	185
セッション III の発表内容に関する討論	192



超高齢社会における韓国と日本の高齢者教育の課題と展望

両学会長の挨拶



歓迎辞

日本と韓国からお越し頂いた皆様を、心より歓迎いたします。

1991年から始まった日韓両国の生涯教育交流の歴史は、すでに30周年を超えております。2010年に両学会が正式に学術交流協定を締結して以来、17回目を迎える今日に至るまで、私たちは深い信頼と学術的連帯を築き上げてまいりました。今年もわざわざ遠くからお越しいただいた日本社会教育学会の岡幸江（おかさちえ）会長、ならびに堀重雄（ほりしげお）先生をはじめとする日本の参加者の皆様に、厚く御礼申し上げます。

今年の「第17回日韓学術交流研究大会」は、韓国最大の港湾都市であり「開放」と「交流」の象徴である釜山、その中でも地域学術研究の拠点である釜山大学校で開催されることとなり、その意義は一層感慨深いものがあります。特に、日本と地理的に最も近い、釜山での出会いは、生涯教育の新たな実践の場を体感する貴重な機会となるでしょう。海を越えて隣接する二つの国が、ここ釜山で生涯学習研究の現在と未来を共に模索できることを、大変嬉しく思います。

今回の研究大会のテーマは「超高齢社会における韓国と日本の高齢者教育の課題と展望」であります。両国は世界で最も速く超高齢社会へ進入しており、これは生涯教育分野において、根本的な認識の転換と実践的な対応を要求しております。老年期を単なる「衰退」や「介護の対象」として捉えるのではなく、高齢者の方々がいかに自らの人生を再構築し、社会的学習の場において能動的に交流できるかについて、今こそ深い議論が必要だと思えます。

今回共有される日韓の実践事例と理論的探求は、両国が直面している共通の課題に対する貴重な手掛かりとなるでしょう。日韓両国の研究者と実践者が互いの経験を鏡とし、超高齢社会における新たな生涯学習共同体を描き出す、生産的な時間となることを期待しております。

日本の俳人、松尾芭蕉は「月日は百代の過客にして、行きかふ年もまた旅人なり」と詠みました。私たち全員が時間を旅する旅人であるならば、今日ここ釜山での出会いは、その旅路の中で交差するかけがえのない瞬間となるはずで

す。釜山大学校での短くも密度の高い二日間が、両国の研究者が互いの洞察を分かち合い、励まし合う真の交流と連帯の場となることを期待しております。遠くからお越し頂いた皆様には、釜山の情緒が温もりとなり、私たち全員にとっては、超高齢社会という共通の課題に共に立ち向かう勇気を得る時間となることを願ってやみません。

本大会の開催にご協力していただいた両学会の関係者の皆様、そして手厚な準備やご支援を頂いた釜山大学校の関係者の皆様、ご出席頂いたすべての方々に深く感謝申し上げます。

2026年 5月 23日 韓国平生教育学会長 李智恵（イ・ジヘ）

歓迎辞

関係各位のご尽力のおかげで、本研究大会が第17回目の開催を迎えられますことを、心からよろこび、一言ご挨拶申し上げます。

この学術交流が息長く継続されてくるにあたっては、韓国側にも、日本側にも、さまざまな乗り越えるべき壁があったことと想像しています。とりわけ、海外との研究交流には様々な国の知見の共有・交換が必要です。なぜ日韓が特別なのかという意見も少なくなかったことでしょう。

私個人は、日本社会教育にとっての韓国、韓国平生教育にとっての日本は、国際交流のなかで、互いに決してOne of themではない、と考えています。なぜなら日韓は、歴史的にも、海をまたいで“関わってしまう”隣国だからです。たくさんの留学生たちが育ち、双方の国の懸け橋として存在しています。まして最近では、研究や仕事上の目的ではなく、若者たちが観光や“推し活”など様々な理由で、あたりまえのように両国を行き来するようになっていきます。

最も日常的に出会う異なる他者としての両国を通して、異なる他者に学ぶことを学ぶ。一人の市民としてはもちろんですが、平生教育・社会教育の次世代を担う若手研究者が、日韓両国の研究に学びうるしくみが構築されてきたことの重さを改めて思います。日本や韓国研究の専門家になるという以上に、国際研究交流の基礎を学ぶ大事な機会になっていると思うからです。

日本の教育学諸学会においていえば、社会教育学ほど、韓国との交流を長く深めてきた領域を他に聞きません。それはこの間本大会をはじめ、日常的に日韓を行き来し交流を深めてきた先輩研究者の先見の明や留学生たちのその後の努力あつてのことだと思います。この大会がはじまった当時に増して、現在では社会のグローバル化は一層すすみ、加えて近年、世界各地で平和と程遠い危機的状況が生まれています。日韓にとってもまったく無縁ではなく世界危機といってもいい状況の広がりです。それは平生教育・社会教育にとっても、共通する課題、ともに心を同じくして議論すべきテーマが一層生まれてきていることを意味することでしょう。本大会が、一部の関心ある研究者のための日韓研究交流ではなく、より一層、誰もが気軽に両国の研究交流に参加できる大会へと発展していくことを、心より願います。

さてこうして交流を深めてきたお仲間である韓国平生教育研究者のみなさまへ、最近の日本社会教育学会の状況について、一点、ご報告したいと思います。日本の社会教育研究者の多くは常々、研究者が国の政策形成に深く影響を与える状況をアクティブにつくりあげてきた韓国平生研究を、驚きのみで見つめてきました。日本の場合、社会教育関連学会も分裂し、その結果日本社会教育学会のほうは、文部科学省とほぼ断絶に近い状況が長く続いてきたためです。しかし、学会およびおそらくは文部科学省側の状況の変化もあり、ここ5年程かけて事態が改善され、双方の行き来が生まれてきました。そしてここ1年ほどは、政策形成に向けて一研究者としてでなく学会として政策形成のために具体的に意見交換する機会を持つことさえ可能になりました。きわめて大きな変化がおきていますが、その変化にあたっては、韓国平生教育研究のありかたに励まされるところが大きく、本研究交流の成果のひとつではないかと考えています。

さてこれから、短期的・長期的に、私たちのこの研究交流がどこへ向かっていくのか。具体的な研究交流とともに、そういう俯瞰的な議論も含めて、今年も韓国平生教育学会のみなさまとお会いし、闊達に議論できますことを、楽しみにしております。

2026年 5月 23日 日本社会教育学会長 岡 幸江

超高齢社会における韓国と日本の高齢者教育の課題と展望

セッション 1

座長: 梁炳賛 (国立公州大学)



高齢者教育と高齢期学習に関する
理論的探究と省察

李秉俊 (釜山大学 教授),
魏美娜 (国立韓国海洋大学 研究教授)



李秉垞 (釜山大学 教授)¹⁾

魏美娜 (國立韓國海洋大学 研究教授)

I. 序論

－ 韓国高齢者教育シーンに関する観察と批評 －

1. 韓国の高齢者教育 – 脈絡的理解

(1) 韓国は現在、総人口のうち65歳以上の人口が20%を超える急速な超高齢化の流れに突入した。そのうち、総人口の18%にあたるベビーブーマー世代(1964年～1974年生まれ)が今後本格的な社会的退職年齢に達し、社会経済・文化的に大きな変動が予想される。彼らは前世代に比べて学歴水準が高く、ライフスタイルの多様化が予測されている。皮肉なことに、高齢者・高齢世代は消費において大口顧客である一方、我が国は依然としてOECD基準の高齢者所得貧困率が最も高い状態にある。さらに、高齢者人口のうちかなりの割合がうつ病に罹患しており、OECD諸国の中で高齢者自殺率も首位という烙印を押されている。

(2) 高齢者教育はこのような超高齢社会における社会問題をすべて解決できるわけではないが、当事者が危機的状況乗り越えるのを支援する役割は果たすことができる。しかし、発表者の考えでは、現在のアプローチでは容易ではないと思われる。社会経済的に非常に困難な状況にある高齢者層は、私たちが教育プログラムを通じて出会うことが容易ではないようだ。あるいは、研究者が多様な高齢者教育の場(フィールド)に参入し、より詳細な観察と現場の理解が求められるように思われる。生計を立てなければならない高齢者は教育プログラムへの参加が難しいようで、短期の職業訓練で仕事を準備する以外の教育に参加する高齢者はむしろ余裕がある方々のようだ。

2. 高齢者教育の場の複雑性

(1) 現在、我が国の高齢者教育の場は非常に多層的であり(イ・ビョンジュン・チュ・ヒョンジョン、キム・ハンミ、2019年参照)、研究者の立場から見ると頻繁な更新が必要と考えられる。歴史的に初期は民間が主導して老人大学(老人教室)を運営してきたが、個人や宗教団体は長期間にわたり韓国の高齢者教育を担ってきた。その後、国民向け高齢者福祉サービスの体系化を通じて、中央政府(保健福祉部)と地方自治体の連携ネットワークの下で、高齢者総合福祉館の運営サービスの一環として、高齢者大学(高齢者教室)や高齢者社会化教育が継続的に実施されてきた。現在、老人総合福祉館のサービスは基礎自治体の財政余力に左右され、サービス水準に大きな差があるため、老人総合福祉館の役割転

1) yibyoungjun@pusan.ac.kr

換に関する検討が加速している。65歳になっても老人総合福祉館のサービスを利用しない高齢者が多く、サービスが弱者層のケア水準にとどまっていると考えると福祉館のサービスを無視する高学歴の新規利用者も増えている。

(2) 最近では、自治体が生涯教育機関(大学生涯教育センター)にシニア教育の予算を支援し、学歴の高い新規高齢者教育の需要をカバーしている状況である。この領域は新たに注目されている分野であり、全国規模の研究が必要と考えられる。構成されたプログラムの満足度は、実質的に総合ギフトセットが同じ形態を踏襲しているため課題が多いが、試行錯誤と地域内の競争を経て、プログラムの完成度は今後向上していくと見られる。近年、中央政府の政策事業の一環として高齢者に配慮したキャンパス整備プロジェクトの中で高齢者教育を活性化する取り組みが進められており、これは地域大学の存続戦略と結びつき、成人学習者の確保に関する戦略や地域戦略産業と連携してシニアキャンパスを戦略的に活用しようとする大学の試みと読める。

(3) さらに、生涯教育の分野では、基礎自治体の生涯教育が政策として高齢者を主要ターゲット層に設定する傾向が強まっており、シニア世代対象の生涯教育といった名称で既存の生涯学習センターのプログラムを二元化する特化戦略さえ見られるようになってきている。高齢者人口の増加速度が急速であるため、この傾向はさらに加速すると見られる。

(4) さらに、民間のシニア大学は個人や宗教団体を基盤として依然として活発に活動しており、百貨店の文化センターにもシニア学習者が少なくないため、まさに高齢学習者やシニア学習者が教育プログラムの主流となっている。

(5) 60歳以上の雇用や社会参加活動に関しては、厚生労働省の管理下で「シニアクラブ」が基礎自治体を拠点に設置されており、シニアクラブ運営団体の能力に応じて高齢者雇用事業を通じて所得補填が行われている状況である。国が実施するいくつかのタイプに分類された高齢者雇用事業は、最低限の所得提供という形で運営されている。シニアクラブで事業団を運営し、収益を上げるモデルもある。シニアクラブでは職業訓練や起業訓練がまれに提供され、雇用創出とマッチングの性格が強いと見ることができる。法人が独自に発掘した雇用に関しては、種類が限られており参入が難しい傾向にあり、継続的に取り組むのも容易ではない。職業訓練も体系的に行われていない。

(6) 最近ではシニアクラブと連携し、広域市に長寿雇用支援センターや高齢者就業教育センターが設置され、教育訓練に加えてライフプラン相談や就業支援などのサービスを提供している。サービス対象の年齢層がやや低くなり、ライフプランの教育や相談が部分的に行われ、就職斡旋も行われているが、その限界ははっきりしている。

(7) 地方自治体が推進している事業の中に、50+ 生涯再設計大学プロジェクトがある。ソウルで始まり、釜山などへと拡大して運営されており、各自治体の予算規模に合わせて事業が実施されている。ソウルではキャンパスが整備され運営されているのに対し、地方では公募による支援事業の形で実施されていることもある。初期50+生涯再設計大学は、人生転換期にある50歳から64歳の高齢者を対象に、人生転換教育支援、教養・余暇、職業訓練、サークル活動支援など多様なコンテンツをワンストップで提

供するサービスを行っている。近年、この事業に対する政策的な要請が雇用連携を強調する中で、当初の政策導入趣旨とは異なり、雇用が脆弱な50代・60代を対象とした職業能力開発事業の内容で埋められる傾向が見られる。これは雇用問題がかなり深刻なレベルに達していることを裏付けている。

(8) 雇用労働部を中心に、韓国産業人材公団が女性を含む準高齢者対象の職業訓練を委託運営している。また、ポリテク大学では職業能力開発課程において高齢者やシニア層の参加がますます増加している傾向にある。現在、64歳までを政策サービスの対象と設定している雇用労働部の労使発展財団などを通じた、4大保険が適用可能な高齢者雇用政策には特別な新たな対策がなく、保健福祉部と地方自治体が共同で推進する各種の求人斡旋、職業訓練、高齢者教育などが韓国の高齢者教育の場をリードしていると言える。

(9) 保健福祉部ラインと教育部ラインに加えて、文化観光体育部ラインを通じ、地域文化財団や地方文化院でも文化芸術教育や文化教育講座が継続的に開催されている。青春芸術大学などの流れの中で、さまざまな芸術講座や芸術教育プロジェクトに高齢者・シニアを含めている。全体的に見渡すと、我が国の高齢者教育は国家主導の供給主義的特徴を持っている。

3. 政策・実践・理論：省察と批評

(1) 実践と政策は理論と言説に基づく。高齢者福祉で考案された『予防的福祉』論は、高齢者福祉領域において今後の高齢者教育を強力に推進することを掲げている。例えば「活動的老化」という論は、老年期の生活のさまざまな領域を包括的に結びつける多様な実践を志向している。高齢者向けの単なる余暇教育の範囲にとどまっていたシニア教室（シニア大学）は、『真剣な余暇』というテーマを通じて新たな飛躍の機会を準備している。高齢期の教育と学習の場は、プレイヤーが増え、アプローチも多様化し、ますます複雑化していると感じられる中で、生涯教育学あるいは高齢者教育学における理論と論議がどのような状態にあるのかを省みることが、本日の発表テーマである。高齢期に直面する新たな人生の方向性の設定を含む様々な危機的状況について、老年期の教育と学習は教育学的観点からどのような理論とアプローチで構築すべきか？

(2) 現在、老人教育の専門家と呼ばれる研究者の論理を見てみると、残念ながら発達心理学の理論や老人福祉学的論理、場合によっては老年社会学や老人余暇学の論理体系に基づいていることが確認できる。ハウィガーストの発達課題理論やマズローの欲求段階説を含む難易度の高い理論が、高齢者教育学の理論体系に浸透している。発達心理学の論理と高齢者福祉学の論理を少し持ち出して使用しただけで、何が問題になるのかと反論できる。

(3) これについては二つの問題が提起される。第一は、発達心理学、老人福祉学、老年社会学、老人余暇学という理論自体が問題ではなく、これらの理論だけでは現在の危機状況や社会問題を解決できないという点である。教育学的観点からの理論と論理が必要である。第二に、高齢者教育学を含む生涯教育学が独自の理論や論理体系を持たなければ、今後の政策や実践の現場でどのような専門性で高齢者教育サービスに取り組むことができるかという問題である。心理学や社会福祉学などに比べて独自の論理体系や理論がないため、社会が費用を負担してまで専門人材として活用できるかという問題である。実はこの問題は昔から予見されていたが、今や学術共同体がこの問題の解決に向けた努力を必要とする時期である。

Ⅱ. 高齢期の学習者を理解する

－ 学習者の日常的なナラティブ的再構成 －

高齢期の学習は、一方で高齢者の人間市民としての主な関心領域に没頭し深まることもあれば、他方で新たな経験の世界へと拡大することもある。（さらに、より深く広い挑戦よりも自分の状況に沈み込み、学習や経験に対する無意識的な抵抗をするケースもある。）このような傾向は高齢期の学習の特徴とも言える。）自分の確かな関心に集中する側面と、人生の新たな領域の発見を通じた移行²⁾、これは「没入」と「流動」という二つの言葉で表現できるだろう。発表者は、高齢学習者を理解するために、2025年秋学期に釜山大学生涯教育院で開設・運営された『Second Life Academy』のコースに参加した方々との相談やワークショップでのエピソードをまとめた。高齢期の学習者の教育や学習について考える際、まず彼らの生活世界に対する理解と解釈が基盤となるべきだと考えた。以下のナラティブは、彼らがかウンセリングやワークショップで言及した部分を整理したものだ³⁾。本発表では、重要だと考える四つ程度だけを述べたい。これらのナラティブは、概ね従来の研究で注目されてこなかった点であり、理論と実践、そして政策の再構築に寄与すると考えられる。

1. 速度：『世界はとても速い。今は自分のペースに合わせた生活を送りたい』

学習者が言及したナラティブの一つは、今は社会的なスピードではなく、自分のペースに合った人生を生きたいということだ。韓国社会は非常に速いペースで進んでおり、新しいものの政策的・制度的導入も急速なため、適応が非常に難しいという声が一様に上がっている。（もちろん、社会的・文化的・技術的な加速に幸福感を抱く少数も当然存在する。）さらに、技術革新も速く、何かを早く成し遂げる人を有能な者とし、スピードに追いつけない人は無能または怠惰だと評価するという社会文化的特徴がある。このような社会的加速に伴う疎外問題の診断は、ドイツの社会哲学者ハルトムート・ローザの後期近代時間性批判ですでに言及されている（Rosa, 2020）。このような社会的・技術的・文化的な加速は、疲労感を増大させてきたと言える。全てではないにせよ、少なくとも相当数の人々に「疲労社会」（ハン・ビョンチョル、2012）を勧める社会文化的環境が存在することは否定できない。これは、老年期の教育と学習は以前に比べてはるかにスローローニングになるべきだということを示唆している。少なくとも、Rosaが言及した「減速化」（Rosa, 2020）を通じて速度のバランス感覚を身につけさせる学習と教育であるべきだということだ。もちろん、このような減速の流れは一部のプログラムでは確認できる。

2. 身体的知識：『自分の体が重要だ』

高齢期の学習過程に参加した人々は、概ね自分の身体や身体的状態について、思った以上に重要なポイントとして言及する傾向がある。この点は、まず健康教育が重要な教育課題となるべきだという解釈と捉えることができる。しかし、健康教育の重要性を超えて、身体や体の状態に対する感受性を検討す

2) ここで、新たな領域の発見へと移行することは、流行に追随することとは区別すべきである。

3) 本発表文では、彼らのナラティブをありのままに示す作業を要約し、研究者が再構成して提示したことを明らかにする。学習者ナラティブは、後日発表される学術論文で確認してほしい。

る必要があると考える。人間学的に言えば、人間の有限性、すなわち老化と死に対する認識が本格的に始まる時点でもある(イ・ビョンジュン他、2020)。これは、一方で身体的ハンディキャップの状況が増える中で教育や学習においてこの点を考慮すべきだという意味でもあるが、他方で、身体で感じながら学習・独占する体験学習をはるかに快適に感じるという側面に注目すべきだと解釈できる。教育や学習においては、身体の疲労度や身体の活性化に対する感受性がはるかに高く、身体の不整脈からの回復にも強い関心を示す。要約すれば、老年期にははるかに感覚的な富が際立つと見ることができ、知識も身体に染み込む体得された知識、すなわち「身体的知識」(Böhme, 1985)に重要性が置かれているということである。世界を体験する方法において、頭よりも体をはるかに前面に出るという意味である。この流れは、学習の中心に身体、すなわち身体性が置かれることを意味する。高齢期には、身体が快適で身体の活性化を伴う学習こそが調和リズムを生み出し、維持するものとして自然に受け入れられるようになる。このような観点から、『成功的老化』『活動的老化』『生産的老化』という言説は批判的に再検討される必要がある。

3. リズム：『今、私だけの人生のリズムを見つけたい』

私の人生のリズムは、老年期の学習者に頻繁に言及されるテーマである。高齢期の学習は、学習そのものが独立して存在するのではなく、生活の質や自分の生活リズムと結びつくべきだと考える。アンリ・ルフェーヴル(H. Lefebvre)の概念で要約すれば、私の人生の世界に関連して否定リズムがある場合、それを調和リズムに変換できる『差異リズム的介入の性格を持つ教育と学習』に強い関心を抱く傾向があると解釈できる(Lefebvre, 2013/1992)。これは、近年の生涯教育や高齢者教育で言及される「幸福」は、調和リズムと本質的に同じであると見ることができる。これは、日常の不整リズムから脱却し、調和リズムを見つけて回復・維持するために、教育に参加したり学習したりすることを指す。不整リズムから脱却し、調和リズムの状態を回復したいという観点から、老年期の人間市民は教育と学習に期待するものがあると見ることができる(イ・ビョンジュン、ホ・ウィンジョン、2024)。学習都市論もリズム分析の観点から観察・アプローチする必要がある(イ・ビョンジュン、ファン・ギョホン、2016)、共同体における学習も同様にリズムの観点から新たに捉える必要があると考える(イ・ビョンジュン、イ・ギョンア、2015)

4. 関係再設定：『これまでの関係を新たに整理したい』

高齢期に置かれた人間市民は、これまでの人生での試行錯誤から得た省察のポイントを軽く考えない。特に退職を経験した学習者は、あるきっかけを通じて人間関係に関するこれまでの人生の誤りを払拭したいと語っている。人生における試行錯誤や過ちの多くは、概ね「人間関係」の問題と直結している。ここでいう関係とは、世界との関係と自分自身との関係の両方を含む。このとき、教育と学習が新たな転機をもたらすことができれば、その教育は非常に大きな人生の転換として感じられるほかない。人間は絶えず「自己学習」と「世界学習」を行う存在である(Bokelmann, 2000: 652)。フンボルトによれば、自己と世界との積極的な相互作用を促進することが人間教育の核心である(Humboldt, 2019/17)。このような関係の再設定を通じて、仕事を見る視点が変わり、自分が望む仕事のやり方を見つけることが可能になる。それと同時に、人間関係に関しては、退職後に押し寄せる人間関係のはかなさの

中で『友情』を見る視点が変わっていく。また、家族構成員との関係改善を望む点は、ほとんどの男性退職者に見られる。もちろん、人生の伴侶や子どもとの関係回復は困難であるが、どのような努力をすれば家族共同体の復元が可能かを理解できる。これらのテーマは、老年期においてよりシンプルで明らかに生きたいという意志と希望を読み取れる部分、すなわち『空(から)』というテーマとも関係しているが、私たちはむしろ新たな『満たし』に没頭しているのではないか？

III. 高齢期の人間市民⁴⁾に関する理論的省察

－ 人類学 (人間学、anthropology) 的議論 －

上記で言及された高齢期学習者の経験の日常的な再構築は、研究者に『高齢者教育と高齢期学習に関する理論的再構築という新たな課題』を投げかける。これまで我が国の高齢者教育に関する言説では、人間と市民としての高齢者についての以下のような人間学的・哲学的・文化的な論議は比較的注目が低かったと、発表者は考えている。

1. 人間はカメレオンだ：変身に開かれた高齢期のヒューマンシティズン

韓国社会では、年を取ると変化に対して否定的で、何か固まった停滞感のある評価が多く広がっている。現象的に見られる部分もないわけではないが、これは年齢差別的な視点である。しかし実際に高齢学習者の日常体験を聞くと、絶えず変身したいという姿が確認できる。このような教育学者であるボケルマンは、人間の尊厳に関する議論の中で、変身への渴望はすべての人間が持っているものだ指摘している。

「人間は外部の力によって確定された存在でも、確定できる存在でもない。」人間は自らの自由な意志の中で可能性と変容可能性を示し、そこに人間の尊厳があるのです。」(Bokelmann, 2000: 648)

しかし、このような議論を高齢期に『一つのアイデンティティ』を探すと解釈するのは適切ではないと考える。すでにフランツ・カフカが言及した『変身』や、マーティン・ハイデッガーが『変容』について語った部分を見ても、人間に『一つのアイデンティティ』だけを強調したり強要したりする必要はない。多様な自分自身を見つけられるよう支援し、励ますことが、老年期の人間市民のための教育的行為の指針に含まれるべきである。

2. 人間は解釈的存在である：再解釈と再構成を試みる高齢期の人間市民

4) 発表者が「人間市民」という語を用いるのは、Rousseauが全著作を通じて描いた近代の誕生とともに生まれたブリュゾアジの二つの顔、すなわち個人的存在としての人間 (Mensch/Human being) と社会的存在としての市民 (Bürger/Citizen) が、現代社会においてもヤヌスの姿と同様に共存していることを強調するためである。この発表では、相互理解のために一度だけ使用することとする。

人間は絶えず自分と世界を解釈し、理解しようとする存在である。人間の意志によるものではなく、世界に投げ出された存在であるため、そしてその有限性ゆえに存在と行為の意味を解釈する。このような「アイデンティティの再編成」は、不安が増大する人生の危機的状況、すなわち転換 (transition) 状況において、さらに活性化する。実際、未知の世界である老年期への移行は多くの不安を伴う。そのため、さまざまな転移過程の中でリミナリティ (liminality) 、つまり既存の価値や視点が根こそぎ引き抜かれる「サイ経験」を伴う。人が完全に変わったという表現は、このような間接的な経験の結果である。人間は人生の中で変化を求めつつ、同時に自分という存在の実体を確認したいと考えている。これは高齢期にも同様に当てはまる。これを誰かは「アイデンティティ (identity) 」と表現することもある。「アイデンティティの問題」は「現実的自我と可能自我の関係」の問題である (Mollenhauer, 2005: 219)。

「アイデンティティとして表現される事態は広く捉えても、『私』と言う人とこの『私』自身について語ることとの関係を指す。アイデンティティはただこの関係を意味するだけである。」 (Mollenhauer, 2005: 205)

このようなアイデンティティは、数多くの変身の過程の中で、私が確認したいその瞬間に確認される。これは、量子の世界を位置と速度、粒子と波で捉えるしかない物理の世界と変わらない。変身が「過程」が「流れ」だと考えるなら、アイデンティティはおそらく確認するその瞬間が「実体」であるだろう。高齢期の人間市民が自分がどのような存在であるかを確認しようとするその瞬間や状況には、アイデンティティの姿として現れるだろう。この確認は、過去の人生に対する「生涯史的再構成」 (イ・ビョンジュン、2010; Alheit, 2024) という作業を通じて整理される。教育が目指すのは、人間の存在を理解し、解釈し、意味を与える行為を助けることである。リオタール (J.F. Lyotard) によれば、人間に不安感を与えるのは、人間として主張されるアイデンティティが彼から遠ざかっているからだ。高齢期と同様に不安感が高まる人生の危機的状況において、このようなライフサイクル再構築活動は、高齢期にも絶えず求められる「自己像の再編成」 (Mollenhauer, 2005: 207) を支援できる。

3. 人間はホモ・デュプレックスである：自由と所属感を同時に渴望する人間市民

ルソー (J. Rousseau) が描いた近代ブルジョア (Bourgeoisie) の姿は、人間 (Mensch) と市民 (Bürger) という二つの顔を持つヤヌス (Janus) の形態であり、この二面的な姿は、これまで理論的進化を志した多くの理論家や思想家の努力にもかかわらず、変わっていないと発表者は考えている。このような観点から見ると、老年期の人間市民は時に自由に自分自身であり、ひとりでいたいと欲し、また時に社会的ネットワークの中で所属感を持ちたがる。健康や経済的困難に加えて、孤独が韓国の高齢期における重要なテーマであることは、多くの研究で既に明らかにされている。このような高齢期の生活で見出される問題は、形式社会学者ジンメル (G. Simmel) のゲシゲルト (Geselligkeit) 概念を通じて、理論的かつ現実的に解決に近づくことができる。ジンメルは、人間という個人的アイデンティティと市民という社会的アイデンティティを同時に感じ、体験できる理想的な空間を『親交の空間』として設定した。空間を社会的相互作用の場として捉えるジンメルは、この理論的提案を通じて、人間と市民という二者間の理想的な調和的実現を現実世界で具現化できる基準を、親交の場に見出すことを可能にした (イ・ビョンジュン・パク・ジョンヒョン、2012; イ・ビョンジュン・チャン・ソウン、2013)。高齢期の人間市

民には、ルソーが言及した二つの顔を同時に感じられる社会的相互作用の場が必要である。教育空間や学習空間という狭い認識から脱却し、このようなアプローチが高齢者教育学で目指すべき一つのポイントになり得ないだろうか？教育と学習がこのような親交の場の創出というアプローチとともに考慮されれば、教育が別個に遊びながら彼らの生活を覆い隠すことはなくなるだろう。そのためには、教育論は空間論に浸透すべきである（イ・ビョンジュン、2017）。なぜなら、単なる学習空間ではなく、社会的相互作用の場を創出するだけでも、高齢期の人間市民が自ら感じ、考え、判断し、行動できるようになる『教育的行為』が十分に実現できると考えられるからである（イ・ビョンジュン、1998）。

「感覚的で具体的かつ身体的な人間は多面的であり、画一的または一方的な支配を受けず、自律的な主体でもない。」このような不完全で条件付きに自由な人間は非常に脆弱で、容易に影響を受けやすい存在であり、それは他者との関係の中で自らを規定しようと努めているからである。」（Bokelmann, 200: 660）

IV. 高齢期の教育と学習を理解する

－ 認識の拡張を通じた再概念化の構想 －

高齢期の教育と学習は、どのように（再）概念化できるだろうか？理論的に概念化する作業は、高齢者教育の実践や活動、そして老年期の学習の範囲と境界を設定することができる。新たな学術的発見により範囲が再設定されると、その境界は拡大することもある。したがって、教育と学習の再概念化作業は常に必要な「理論的实践」である。特に、我が国の現状のように高齢者教育に関するスローガンが増え、さまざまな学問分野での議論が広がっている状況では、なお一層そうである。したがって、実践と政策は方向性や活動マップの設定、そして他の実践領域との接点における連携協力に関する議論は、理論的な省察に基づく必要がある。

1. 教育について

高齢期の教育、すなわち老人教育について語るとき、多くの専門家は教育を単に私たちが受け慣れた当然の『昔の活動』だと考えている。すなわち、このような文脈において本発表者は、教育は応用科学的観点ではなく、独立した科学的観点から、一つの学問・科学理論（Wissenschaftstheorie）の次元で確立されるべきだと考えている。教育は教える授業（teaching）またはカウンセリング（counseling）の活動だと考えている。

教育をシステム（system）や構造（structure）ではなく、行為理論（Handlungstheorie）の観点から言及すれば、『教育的行為』を明らかにすることが教育学の核心課題である。（これは、マックス・ウェーバー（M. Weber）が社会学の学問的アイデンティティを社会的行為とは何かを明らかにしようとしたのと同じ文脈である。）このような議論の文脈において、本発表者は高齢期の教育・学習において、老人に関わる教育的行為はどのようなべきかを検討することが核心的な問いとなり、焦点が対象になると考えている。このような観点から、成人教育学と高齢者教育学の理論は、一般教育学の基礎的な理論的議論から離れることはできない。このような観点から、これまで我が国の高齢者教育論議で比較的十分に言及されてこなかった『教育的行為の根本形態に関する議論』

(Prange・Strobel-Eisele, 2014)を通じて、高齢者教育的実践の拡張可能性を検討できる。そこで発表者は、高齢期の教育・学習において考慮され得る教育的行為の根本的な形態を、紙面的制約のため一部のみ検討することにした。

(1) 教育Ⅰ：「見せる」

教育的行為とはどのような行為なのだろうか？ このような問いは、教育学の本質を真剣に探求しようとする専門家にとって、一度は投げかけられるべき質問である。発表者がこれまで見つけられた教育的行為の原型は「見せること」という行為である。示すことが教育的行為の起源である。あるいは、少なくとも教育的行為の根本的な形態の一つであるだろう。博物館や美術館における展示行為は、見せることの典型である(イ・ピョンジュン、2011)。では、それに続く質問は、何を示すのか？そして、どうやって見せるのか？という二つの問いだろう。本来、見せることという基本的な人間の教育的行為が教育学と結びつくと、既成世代が次世代に世界を示し提示する実践課題へと転換される(Mollenhauer, 2005/1983)。見せ方は言語(orality)として、画像(picture/icon)として、文字(text)として、そして技術的形態(technical picture)として、人類が発展させてきたメディアの歴史と共にあったのだろう(Flusser, 2001/1996)。教育学の論議において、コメニウスが『絵画としての世界』でイメージを通じて世界を示そうとした試みは、すでに広く知られた事実である。このような提示は、提示(presentation)と再現(representation)の形式で構成される(Mollenhauer, 2005/1983; イ・ピョンジュン・キム・ギョンミ, 2019)5)。

「物事を表す記号を受け継ぎ、記憶の中に『保持』している人は、一つの体系を受け継いだのだ。」(Mollenhauer, 2005/1983: 41)

人間の平均寿命がすでに100歳を大きく超える現在と未来の時代において、老年期の人間市民はもはや孔子が言及した「知天命」の存在ではない。彼らもまた、不確実性と不安定な状況の中で生活している。大人であれ老人であれ、学び続けるべき存在なのだ。このように見ると、従来の生活や世界を解釈する際に固定された解釈枠(Deutungsmuster)を持つ高齢の市民にも、世界を見る新たな様式を提示し示す教育的行為は依然として有効であると考えられる。このような文脈において、我が国の高齢者教育は、彼らに世界をどのように提示し、再現して示しているのかという問いを投げかける必要がある。ジェシーとジェヒョンは教育専門家の役割を担っているが、そのためには世界を読み解く解読力が必要である。

(2) 教育Ⅱ：『人間と世界の主体的な関係構築を支援する』

教育はしばしば、適応のための新しい知識の伝達に重点を置く傾向がある。このような傾向は、すべての教育機関がAI適応教育を重視している我が国の現状を見れば、容易に理解できる。教育は知識の伝達という点で変わらない公理である。このような知識伝達のパラダイムは、西洋における百科事典学派の論理と大きく異ならない。それは、世界のすべての知識を身につけ、それを通じて世界をよりよく

5) 最近の哲学や社会科学の議論では、再現不可能性を論じる流れもかなりある。このような談話的主張に対して、再現を強固な基盤とする教育理論の新たな論争が必要である。

理解できるという方法だ。しかし、西洋で啓蒙主義とともに芽生えた「人間形成」という概念において、教育／道養 (Bildung) は「人間と世界との積極的な相互作用」を意味する (Humboldt, 2012/1794)。

「私たちの自我を世界と結びつけるときにのみ、最も普遍的で最も活発で最も自由になる相互作用を通じて解決される。」 この相互作用だけが、今や人間認識のすべての領域における作業の判断の実質的な尺度となる (…)。人間に必要なのは、単に自らの感受性と自発性の相互作用を可能にする対象だけである。ただこの対象だけが、彼の全本質をその完全な能力と統一性の中に没頭させ、満たすのです。」 (Humboldt, 2012/1794: 19-22)

フンボルトの議論は、約100年後のデューイ (J. Dewey) の民主主義と教育に関する論考を通じて、「自由な意思疎通と相互作用」という核心的テーマと結びついている (Dewey, 2007/1916)。このような観点から見ると、教育は学習者である人間市民が直面している世界 (生活世界) とどのように関係を築くかを省みる機会を提供し、主体的な関係構築を支援するものである。このような観点から見ると、AI時代の高齢者教育は、高齢者がAIという新たな世界とどのように個人的に関わり、生活していくかを考えさせる性格を持つべきである。関係構築の方法は、個人の判断に基づき各自が選択できるべきである。

2. 学習について

韓国で議論されている学習に関する理論は、概ね外国の学習理論に基づいている。これらの理論は概ね心理学的基盤の中で学習過程を説明するモデルであり、主に個体発生 (Ontogeny) 的観点からライフサイクルに関する議論の中で学習を語る。既存の成人学習理論は、ベイトソン、エンゲストロム、アルハイトといった学者の一部を除けば、概ね教育や学習に関する従来の議論はやや狭い印象を与える。このような説明体系は、果たして韓国人の学習様式をうまく説明できるのかという疑問が昔から生じていた。発表者に投げかけられたテーマは「韓国人はどのような方法で学習しているのか？」(イ・ビョンジュン他、2015) という問いだった。輸入された外国の個別成人学習理論は、果たして韓国人の学習をどれほどよく説明しているのだろうか？ その理論の中でも、特にどの学習理論が説得力を持つのだろうか？ 発表者の観察結果は「韓国人は文化的に学習している」ということである。(もちろん、形式的な教育を通じて人間形成の過程を経験していますが)。このような韓国人の文化的学習の傾向は『日常学習』あるいは『無形式学習』という概念で説明できるが、両概念が持つ内容性は韓国人の学習過程や現象を説明するには十分ではない。したがって、発表者は結論としてこれを「文化的 (cultural) 」という修飾語の方が適切であると判断し、「文化的学習 (cultural learning) 」と呼ぶことにした。そのためには理論的な再構成が必要だと判断し、世界的には文化的学習を研究する複数の研究者グループがそれぞれ異なる方法で研究を進めていることが確認できた。

(1) 学習 I: 文化的記憶、世代&学習

文化的学習は、文化的実践への参加過程の中で生じる「専有 (appropriation) 」の過程を説明する。文化的実践は、日常的な文化から制度化された文化に至るまで、幅広い領域に及ぶ。文化のコミュニケーション的記憶と文化的記憶を通じて、世代を超えて継承される (Assmann, 2004/1999)。この過程で文化はメディアを通じて拡散されるため、文化的実践を理解するにはメディア的実践への関心も併

せて持つ必要がある。現在、世代間の違いや対立は、実質的に主導メディアの活用差に起因する部分も少なくないと考えると、文化とメディアの関係を容易に理解できる。『記憶論』の観点から見ると、我が社会には多様なコミュニケーション的記憶と文化的記憶の痕跡や体系が残されている。この領域は教育学の領域ではないが、世代を通じた文化的記憶の独占というテーマを扱うため、系統発生 (Phylogeny) 的な観点から人間や集団、共同体の学習を説明できる。記憶は個人の認知や学習心理学的観点だけでなく、文化的記憶論の次元でも議論できる必要がある。

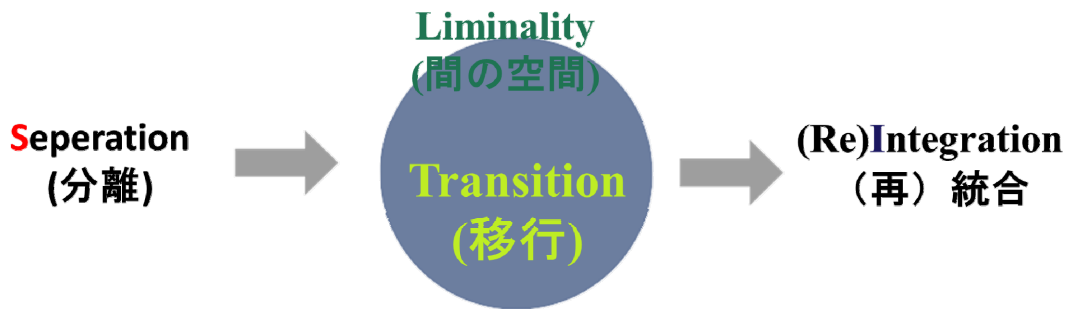
「文化的記憶には独自の機構がないため、メディアや政治に依存せざるを得ない。」生々しく個人的な記憶から人工的かつ文化的な記憶への移行は、記憶の歪曲・縮小・道具化という危険性を伴うため、かなり問題がある。そして、このような縮小と強化は、公共の批判、省察、討論を通じてのみ解決できる。」(Assmann, 2004/1999: 16; イ・ビョンジュン, 2008: 57から再引用)

(2) 学習 II : 儀礼学習

文化的記憶論とは異なる視点から学習を文化的アプローチで研究したものが人類学である。儀礼は、社会的に構造化された儀礼的形成の枠組みの中で人間が学習していることをよく示す事例であり、我々の生活の中には数多くの儀礼的形成の体系と文化が存在する (Wulf, 2013; イ・ビョンジュン, 2018: 132)。以前は儀式に対する否定的なイメージが広がっていましたが、近年では儀式を通じて共同体の復興に関する議論が行われ、儀式が持つ肯定的な側面に注目し始めました (Wulf, 2013)。儀礼は共同体的な行為様式であり、身体的行為と反復的な実践を通じた身体的記憶というメカニズムを有しており、体系化された意識から日常の儀礼に至るまで幅広い領域をカバーしている。意礼は「社会的実在を生成し、解釈し、維持し、変容させる象徴的職務としてコード化された身体過程」(Wulf, 2001: 90)であり、また「再現的かつ象徴的な行為に対する身体的実行」(Fischer-Lichte, 2003: 34)でもある。儀礼は本来教育の形として考案されたわけではないが、儀礼の中で文化を学ぶことになる。

(2) かつて『通過儀礼』という概念を発見したヴァン・ゲネップの議論は、人類学において継続的に発展させてきた。Van Gennep と V. Turner の『分離・転移 (境界性) - (再)統合』という (通過) 儀式の転移/境界性過程において、学習が生じる。人生の世界の多様性の中で、さまざまな価値の混沌と再定義の過程をもたらす。このような経験の時期には、しばしば人生史的な再構築作業が起こる。高齢期の人間市民が変容への意志を持つことは、移行 (transition) 過程における境界性 (liminality) の経験を通じて可能になる。一時的な経験の儀式過程の創出は、プログラムや多様な文化的実践の中で可能である。ピエンナーレでの展示や3時間にわたる演劇・公演、特別な空間の体験も、このような臨時的な儀式化を通じて既存の視点や価値に対する省察を促す。高齢期の学習者向け教育プログラムも、このような理論的観点からアプローチすれば、演出の最適化を目指すことになる。(おそらく教育現場の実務者は、自分たちの仕事は芸術家の演出とは違うと考えているだろう。発表者の視点では同じかもしれないと考える。)

高齢期の移行と学習過程



[図1] The process of transition
: the cultural anthropological perspective

V. 高齢者教育理論の再構築 (1)

- プロセス的アプローチ -

1. 診断

現在、韓国の高齢者教育は多くの面で政府中心に行われていると見ると、老年期の学習者を特定の年齢層に区分するような企画や設定はよく見られる。40代・60代、50代・60代、あるいは50代以上と呼ばれ、50歳から64歳、あるいは60歳以上と非常に多い。このような行政的アプローチは、大きく以下の二つのカテゴリーによって機能する。

(1) 第一の方式は、10年周期で区分する方式である。これは算術的に便利で世代を区別する方法においてよく見られる。例えば、10代、20代、30代、40代、50代、60代、70代といった具合だ。このような人工的なライフサイクルのリズム設定により新たな年齢区分段階に入ると、心理的变化も同時に経験し、これは年齢差別の制度的基盤として機能することもある。なぜ48歳と52歳は別のレベルにあるのか、なぜ57歳と61歳は別の学習者として扱われるべきなのか、など。

(2) 第二のアプローチは、行政的かつ政策的な区画化の問題である。まず、65歳が高齢者福祉法等に基づき韓国社会で正式な高齢者とみなされる時期であるため、64歳の学習者と66歳の学習者を一緒にまとめるのは難しい。(もちろん、前述の10年サイクルに基づく60歳以上の学習者に設定される場合は例外ですが) 64歳と66歳は、行政的にも政策的にも全く異なる学習者集団となってしまふ。地方自治体が展開している「50+ 生涯再設計大学」というプロジェクト(プログラム)も同様である。50+は、50歳から64歳までの学習者を対象とすることを意味する。ここで64歳までが基準となるのは、65歳からは厚生労働省が管轄する高齢者福祉法の対象となる高齢者に該当するためである。高齢者雇用促進法では、55歳と60歳が対象となっている。このように、年齢を基準にすると、一方で雇用労働部が、もう一方で

保健福祉部が学習者集団を管理している。このような文脈において、我が国の65歳以上の高齢者教育は概ね社会福祉（高齢者福祉）の領域のプロジェクトとみなされている。このための中央政府の保健福祉部と地方自治体の高齢者福祉担当は、行政的に企画と実行の関係で結びついている。

(3) 上記のような現実の中で、研究がこの現実から脱却することは実際には困難である。韓国における理論と実践、そして政策は、このような現実的な壁の中で動いている。研究対象者も慣例的・行政的・政策的基準に基づいて動く。ただし、理論や論議の場では、現実的・政策的・制度的な年齢区分を批判的に検討した意見の提示が可能である。したがって、理論がより積極的に現実世界を再構築するよう求める必要があると考える。

2. 新たな方向性

(1) 高齢期の教育と学習に対して過程的にアプローチしようということは、大きく三つの次元に分かれる。一つは、人間を個体として見る視点から人類へと拡張する教育的観点を持つという点で、ここではマイケル・トマセロ (M. Tomasello) のような進化人類学的視点に出会うことになる。最近出てくる人新世論議はあるが、韓国の教育論議で『人類』という言葉や聞くことは容易ではない。韓国の教育は生物学的に生存している世代だけに焦点を当てたアプローチであり、あまりにも近視眼的だということだ。第二は、ノーベルト・エリアス (N. Elias) の文明化過程における学習という理解方式で、人間のアビトゥス形成は長い時間の産物であるという観点を持つということである。エリアスが主張する結合形 (figuration) とは、相互依存的な人間が形成する動的な関係のパターンであり、人間はこの過程の中で独占的に学習し、アビトゥスを形成するという点である。第三は、このような文明化の過程が自然に世代論と結びつくため、世代の視点や世代間の関係性の次元からも捉えるべきだという点である。

(2) 特にノーベルト・エリアス (N. Elias) の『文明化過程』に関する議論は、我々に示唆を与える。教授・学習理論と同様の短期的な教育で何かが学習されることは認められるが、より深く体得するには文化的な要素として時間の蓄積と反復的な経験が必要である。エリアスによれば、人間の社会生活におけるすべての個別現象は、この永続的な運動の全体的な流れの中で考察されるときに初めて理解できるようになる。特定の部分だけを全体から切り離すことはできない。これらの要素は運動の状況の中で形成され、その中で特定の段階や波の一部として理解されなければならない (Elias, 1999: 368)。高齢期の教育と学習に関する理論と実践、政策もまた、長期的な視点が絶対に必要である。学習はエリアスの考えを借りれば、人間と社会は決して現実から切り離されて現れるものではなく、個人的・社会的・歴史的な次元が結合・融合して創発的かつ偶然的に生成されるものであり、老年期の学習も静的な次元ではなく動的な次元で捉える必要がある。したがって、学習を長い呼吸のプロセス的観点から捉えることが必要であるように思われる。これは政策や実践だけでなく、研究においても同様である。

(3) エリアスの文明化過程における学習を理解する際に世代論を考慮すべきなのは、世代が固有の世代リズムを持っているからであり (イ・ビョンジュン・ウィ・ミナ・ユン・ドヘ、2019)、各世代の集団心理構造と共通のアビトゥスとして沈殿したものを理解することは、老年期の教育・学習論議においても必要であると考えられる。世代はそれぞれ独自の「学習アビトゥス (learning habitus)」（イ・ビョンジュン・チョン・ミギョン、2021）を形成・体得し、世代の特性を示す「世代エンテレキ」が表現さ

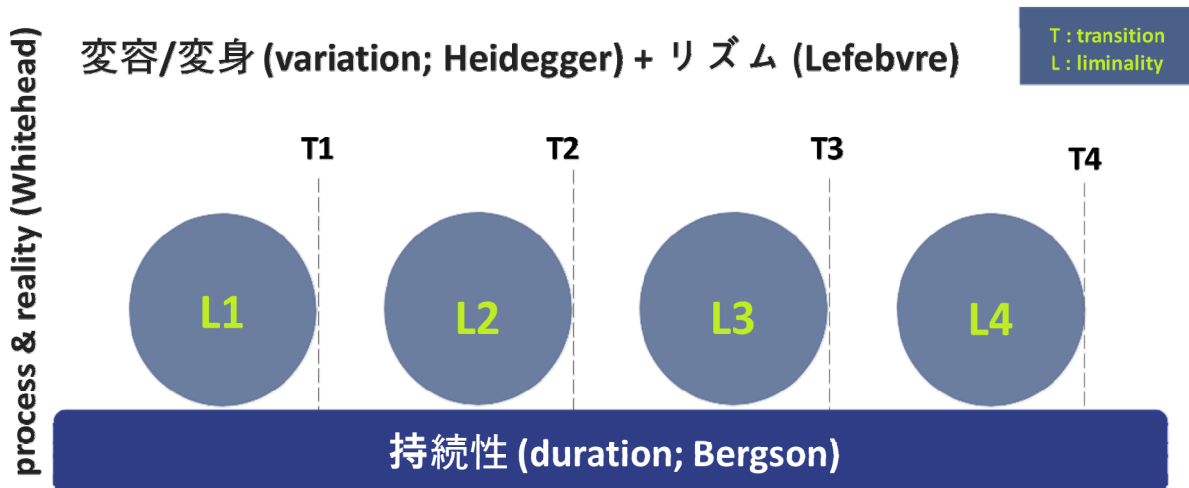
れ、これにより「各世代は実際に独自の質的統一性を持つ」(Mannheim, 2013/1928:30)という結論が形成される。ここで、西洋の文明化過程と同様の長い時間的流れを、現在の高齢者教育の実践とどのように結びつけるかという問いが提起され得る。韓国的な状況において、文明化過程の論議と世代論が現実的な解釈枠組みとして活用できるのは、ヨーロッパとは異なり、韓国社会の文明化過程が圧縮的に成長したと見るからである。産業化世代、386世代、MZ世代などは、これらの世代間のつながりや共有の拠点がある一方で、世代固有の集団記憶の拠点も存在し、現在は複数の世代が共に暮らし、彼らの異なる視点や解釈枠組みが共存しているのが韓国社会である。韓国的民主主義というアピトゥスは、世代が受け継いできた文明化の過程の産物である。高齢期の教育・学習に関する政策、実践、理論も、これらの点を共に検討しようということである。

「人間は真の意味で道徳的で合理的かつ自由な存在として、自らを築いていかななければならない。」この創造的な努力は、世代を超えた長期にわたるゆっくりとした教育活動によって実現される。」(Dewey, 1987/1916: 165)

(4) このような観点から、制度的・政策的な次元で年齢区分が必要であるが、老年期の学習過程は生涯の時期を動かし、流動的な過程として捉えるべきであるということである。59歳と60歳、64歳と66歳、69歳と70歳の差は、実質的に個別のレベルで見られるものであり、政策的な区分化を除けば科学的な論議は存在しない。理論的議論の拡大と深化を通じて、政策・制度、そして実践の革新を導き出さなければならない。その代替策として、厳格な年齢区分的アプローチよりも、行政的に分断された年齢間のギャップを埋める観点から『プロセス的にアプローチ』すべきだということである。絵は大きく描かれ、その中心に政策的に設計された小さなパズルが配置され、これらの中に断絶が生じた場合、よりマクロで長期的な理論的視点から、橋を架ける別の政策や実践が可能になる。そのため、心理学で主に用いられる段階(ステージ)理論ではなく、過程(プロセス)に関する言説を研究・学習し、適用していただくことを勧める。過程理論は哲学から社会学、人類学、演劇学、HRDなどに至るまで、幅広く活用されている。もちろん心理学にはライフスパン・サイコロジーの流れもあるが、文明化理論のようにより大きなサイクルと動的な流れに注目する方法を採用してみよう。

(5) 高齢期の学習者が主体的に変化していく過程をフォローアップするためには、政策や実務の企画者の『解釈的能力(hermeneutic competency)』が卓越している必要があると考える。学習者という軸も固定されておらず流動的であり、学習者が直面する世界(生活世界)も変化しているからである。高齢期の教育が「今ここ」という現実世界(リアリティ)において、学習者と生活世界がどのように相互に関係し合っているかを捉え、把握し、解釈できなければ、この軸間をつなぐ媒介をプログラムとして構成し提示することはできない。

流動する高齢期



[図1] old adult in second life (50/60/70/80)

VI. 高齢者教育理論の再構築 (2)

- 生活世界的アプローチ -

1. 診断

(1) 発表者は、我が国の生涯教育の構造と同様に、高齢者教育においても学習者に対する理解が十分でないと考えている。現在の主流的アプローチは、学習者層をサンプリングシアンケート調査を実施することでニーズを把握する定量的調査の方式である。すでに教育に参加している学習者を対象に、潜在的な教育ニーズを数値だけで把握しようとするには限界があるように思える。積極的なインタビューを通じて、氷山の一角ではなく、学習者が現在の実生活で経験している世界を確認する必要がある。

(2) 定量的データで学習者を理解する方法 その他に提起され得る問題として、老年期の人間市民に関するマクロな社会文化分析が十分に行われておらず、また視点の多様性も提供されていないと考えられる。統計数値に基づくマクロ分析資料はあるものの、それ以外のアプローチは韓国社会では残念ながら阻まれているようだ。高齢期の教育や学習に取り組む以前の段階、すなわち学習者の生活世界の把握は、あまりにも表面的なレベルにとどまっている。専門性が発揮されるべき部分はここにあるようだ…

2. 新たな方向性

(1) 発表者の考えでは、学習者分析のためのアプローチパラダイムは転換または補完されるべきだと考えている。それは質的アプローチであり、解釈的アプローチでもある。我が地域や社会で暮らす高齢の

市民が現在直面している『生活世界（生活世界）に対する理解（理解）解釈（化解）』が必要である（Berger/Luckmann, 2013/1966）。仕事と余暇、そして学習は、生活の中で相互に結びついている。価値追求や消費パターン、余暇活動のスタイル、仕事の理解と実行方法、美的嗜好など、老年期の学習者層が動いているライフスタイル全般にわたる解釈が求められる。他の分野に比べて、生涯教育や高齢者教育の分野はかなり遅れていると感じる。高齢期の教育と学習は、このような生活世界志向（Lebensweltorientierung; life world orientation）に基づく必要がある。特に、生活の質や幸福、活動的な老化などに言及しつつ、老年期の人間市民の日常で感じ経験する世界を哲学的、人文科学的、社会科学的、文化科学的、美学芸術学的観点から多様に解釈した研究を、教育学的観点から読み解く必要がある。政策の企画やプログラムの開発・実施においても、この指向性を堅持しなければならない。したがって、従来の伝統的な階層研究に基づく学習者分析ではなく、価値観・消費・余暇などのライフスタイルまでを考慮した社会文化的（social環境）アプローチが必要と考えられる。

(2) 生活世界は、老年期の人間市民が交わるべき世界であり、意味構成の世界でもある。健康、仕事、関係、政治、芸術、宗教、技術、教育・学習など、老年期の人間市民が自らどのような関係を築くかを判断しなければならない領域が多く存在する。生活世界を理解し、解釈できる能力。このような生活世界の理解は日常性の理解と結びつくが、その日常性は隠蔽されていることも多く、老年期の人間市民が距離を置くことで解釈するのは容易ではないため、『代理的解釈』が求められる。さらに、適応のための知識伝達ではなく、主体的な判断を支援できることが求められる。高齢期の教育と学習における核心的な役割は、主体が自らどのような関係を生活世界の領域と結びつけるかを支援することにある。様々な領域に関するガイドも必要だが、その領域での関係構築の多様なアプローチも、老年期の教育・学習において『提示（せいけつ）』、すなわち示すべきである。関係を築く方法は、学習者が主体的に判断し決定できるよう、豊富な情報提供と十分な学習資料、そして考える時間と判断する時間を与える必要がある。

VII. 高齢者教育理論の再構築 (3)

- 文化的アプローチ -

1. 診断

(1) 現在の韓国では、成人教育と高齢者教育を含め、教育専門家が持つ専門性の核心的なツールは「授業」と「カウンセリング」である。この中で生涯教育領域では、近年『生涯学習相談』という新たな専門的活動領域が徐々に拡大しているものの、教育プログラム（特に講座）を企画・開発・運営する専門性があると見ることに異論はないだろう。もちろん、ワークショップやアウトドアプログラムも一部あるが、主な流れは知識と経験を伝える教育、すなわち講座である。発表者はこれを「伝統的教育的アプローチ（educational approach）」と呼ぶ。もちろん、ここでいう教育的アプローチという概念は、筆者が用いる視点としての教育的という意味ではなく、韓国社会における『学術共同体（Scientific Community）』（T. Kuhn）で理解・活用されている教育領域における専門的な活動様式を指す。このような議論を高齢期教育と結びつけて考えを広げてみると、講座のような教育を通じて高齢期の人間市

民に支援を提供することになる。高齢期の教育・学習のために用意できる活動形態としては、講義、ワークショップ、カウンセリング（部分的に体験）といった方式が採用される。しかし、このような従来の教育的アプローチ以外の他のアプローチや実践方法は、現在の教育専門家には備わっていないように思われる。特に、文化的・芸術的・美学的アプローチの活用は、極めて少数の特別な経験を持つ実務専門家にのみ見られる。果たしてこのような狭い伝統的な教育活動方式だけで十分なのだろうか？

(2) 教育プログラムの運営に関しては、教育プログラムを実施している複数の非公式教育機関や福祉機関と大きな違いはないように見える。したがって、他の領域での教育実践と差別化できる部分は教育プログラムの開発と企画にあると考えられ、生涯教育の専門家が主に用いる手法は要件調査やベンチマークが大半である。もちろん、研究に基づいて企画されるケースもあり、経験豊富な実務者の長年の経験に基づいてプログラムが提案される事例もしばしば見られる。問題は、高齢者教育を含む生涯教育の議論において、学習が中心となり、学習者志向・学習者中心という名目の下で学習者の要求を金科玉条とみなす傾向が蔓延している点である。もちろん、学習者のニーズを確認する部分は必要である。しかし、このようなアプローチは、高齢者福祉分野で高齢者教育を行うソーシャルワーカーにも同様に見られる。したがって、福祉的観点と教育的観点到に差がないという主張が提起され得るが、これに対する論理的正当性を確保して対話できなければ、生涯教育的観点からの高齢者教育の専門性は今後独自性を強調することが困難になると考えられる。現在の生涯教育士養成課程の科目を修了した実務者が高齢者教育プログラムを企画・開発・設計するとしても、従来の方式に変化を期待するのは難しい。韓国における専門人材の育成は、あまりにも標準化され、機械化が進んでいる。

2. 新たな方向性：文化的学習理論

－ 学習の韓国的文脈を説明・理解できる学習理論の要求

(1) 学習理論の提案と適用において、韓国的な文脈と現象を的確に説明できる学習理論が必要である。既存の高齢者・成人学習理論の理論的豊かさは十分に示唆に富んでいるが、韓国人の文化的認知メカニズムを説明するには限界があるのではないかと思う。前述の発表者の観察と研究によれば、韓国人は文化的に学習している。ここでいう「文化的」とは、文化的記憶、儀式、パフォーマンス、雰囲気、空間、リズムなど、さまざまな論議の再構成によって説明できる。高齢期の学習理論を文化的観点から新たに見つめ直すことは、狭義の教育領域における教授・学習の実践ではなく、教育的観点という理論的感受性を備えたまま、文化の中で実践され、転用されている様々な現象を検討する作業から始まる（イ・ピョンジュン, 2018: 131）。

(2) このような文脈において、西洋の近代化過程とその影響により機能的に分化した『教育的実践と文化的実践の間に忘れられた関係の復元』が急務であるように思われる。これは系譜学的なアプローチによって可能になると考えられる。このような試みに対し、Mollenhauerの教育・文化解釈学理論は多くの示唆を与える。示す文化的実践のすべての行為は教育的文脈を持つため、教育的行為理論はこれらの文化的実践行為の教育的価値を検討し、高齢期の教育と学習の現場で積極的に活用できなければならない。このような観点から、展示行為や演出行為、儀式や雰囲気作りの行為は教育的行為とみなされ、調和リズムの回復を目的とした差異リズムの介入行為も同様に教育的行為として解釈されるべきである。物や物質性の活用も同様である。この点については、社会物質性論（T. Fenwick）や活動理論（Y.

Engeström)などで共に言及されている。

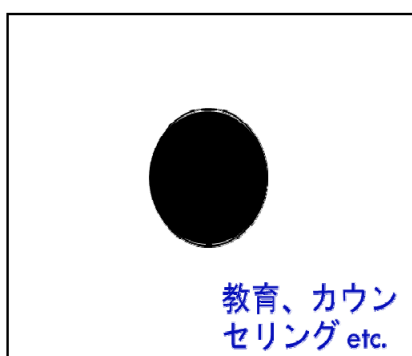
(3) 高齢者教育・学習プログラムは、一時的かつ臨時的な儀礼的体験の場である。これは人類学的観点から我々の教育学に与える贈り物のようなものだ。このような観点から見ると、学習は儀礼的な学習であり、学習共同体は儀礼共同体となり得る(イ・ビョンジュン、2018)。限られた時間の中で企画された教育プログラムを通じて、リミナリティ(liminality)体験というインパクトが提供される学習体験が高齢期の学習者にもみ提供され得るのであれば、これは優れたプログラムと言えるだろう。プログラムが従来とは異なる視点や価値を一時的な混沌の状態に揺さぶることができるのであれば、それは優れた文化的実践であり教育的実践でもある。この点で、(高齢者福祉的行為としての高齢者教室(高齢者大学)プログラムとは)差別化されている。現在、高齢学習者向けの教育プログラムの企画において、リミナリティ体験の独占という観点からアプローチする試みはどれほどあるだろうか？

(4) 高齢者教育を含む生涯教育の実践は、将来にわたって拡大できる領域が非常に広い。制度化された区画化によって高齢者教育の専門性に伴う様々なツールを縮小する必要は、むしろ全くない。生涯教育は、今や文化に触れに行くべきだ。授業や講座を企画するだけで高齢者教育の専門性を主張するには、その実践がすでに大衆化・一般化しすぎて、専門性の領域とみなすことが難しくなってしまった。さらに重要なのは、これらの授業や講座に偏った方法では、老年期の生活リズムを回復するには不十分であるという点だ。文化的実践という迂回的な道が必要である。

... asian viewpoint

Paradigm 1. (Yang)

個人中心



Educational approach

Paradigm 2. (Yin)

環境・組織中心



Cultural approach

VIII. 結論

1. 理論の再構築

【教育学的観点の独自性】

本発表の内容は、老年期の教育と学習に関する理論的再構築についてである。これに関連して最も緊急な課題は、老年期の発達心理学、老人福祉学、老年社会学といった視点とは異なる教育学的視点を独自に確立することである。我々が強調する学際的アプローチと統合、融合も、個別学問的視点の独自性（独立性）を前提としている。このような文脈において、高齢者教育学の本質は、老年期の人間市民のための教育的行為がどのようなものであるべきかという根本的な問いに対する答えを提示すべきである（イ・ビョンジュン、1998）。これは視点の確立の問題であり、教育学的視点が確立されて初めて、政策や現場における競争と混乱の中で教育学的専門性の存立根拠が確保される（朴応熙・李炳俊、2009）。これは他領域の排除の問題ではなく、固有の視点の根拠を学問的に確保することを意味する。福祉的行為の観点から予防的福祉の次元で高齢者教育を展開する政策と現場について、果たして生涯教育や高齢者教育の専門家はどのような視点で差別化したスタンスを持つのだろうか、非常に興味深い。そして、発達心理学の観点から高齢期の発達支援の観点で、心理学専攻者が高齢期の教育や学習を導く際、（生涯・高齢者）教育学の専門家はどのような立場を取るのか、非常に興味深い。高齢期を第3または第4の社会化期とみなし、成功した社会化が実現できる様々な活動を含む市民参加活動について社会学者が言及したとき、（生涯・高齢者）教育学の専門家はどのような立場を取ってコメントできるのか、とても気になる。まとめると、教育領域の確保だけで専門性を強調することはできず、視点の専門性が現場領域の専門性を保証できる。この論理は、高齢期に福祉サービスや発達関連サービスが社会化のための支援サービスを必要としないという除外の意味ではない。連携と協力のため、共存を目指す教育的な位置付けに関するものです（イ・ビョンジュン他、2001；イ・ビョンジュン・チャン・ソウン・パク・ジュヘ・パク・ジョンヒョン、2020）。政策企画の立場から、現場での実践計画の観点では社会福祉学的視点と教育学的視点に大きな違いがないため、現場（フィールド）はますます既存の力の論理に支配され、教育的視点での現場が縮小している状況である。このような状況下で、超高齢社会における老年期の教育と学習に関する次世代研究者の責務の最優先課題は、この問いに対する答えを見つけることにありと考える。理論的な実践と基盤がなければ、政策や現場での拡大は実現しない。教育学的観点は『自ら考え、感じ、判断し、行為できるように助ける実践』（イ・ビョンジュン、1998）である。

【解釈学的高齢者教育論 - 過程的、生活世界的、人生史的アプローチ】

人間が自己と世界に対する理解と解釈の過程を通じて成長するとすれば、これは心理学で言及される段階的発達の概念とは異なる。人間が属し生活している世界での経験は、世代を経て文明化の過程を経て進化していく。やや遠くを見据え、長期的な展望の中で彼らが経験する世界を創り出すことで、人生と切り離されず、自然な流れの中で転移・境界体験を通じて自らの生きた人生を再考し、再解釈・再構

築し、自由な変容を可能にする手助けが必要である。そのため、日常を新たに捉えることができる出来事に直面させる教育的行為の妥当性を確立できる理論が求められる。発表者は、高齢者教育の理論構築において解釈学的伝統が極めて必要であると考えている。教育学者ベンナー (D. Benner) によれば、人間は生活の中で思考と行動という行為を継続的に行いながら生きており、これを解釈的循環過程とも呼べる (Schleiermacher; Gadamer)。このような思考と行動の間の省察的・実践的な行為は、自己と世界に対する解釈と再解釈の継続的な循環関係を形成してくれる。

【教育的実践と文化的実践の再結合】

高齢期の人間市民の生活の日常にさらに深く入り込み、代理解釈を実践する作業が求められるが、そのために文化的テキストの解釈と教育的転換の作業が必要とされる。そのためには解釈的レンズが必要であり、他の学問分野で学習と専有の過程を理解し説明してきた論議との相互交流は極めて重要である。例を一つ挙げれば、演劇学・パフォーマンス理論が人類学における儀礼的学習過程の説明論理を借用し、演行性の美学という独自の理論体系を構築した (Fischer-Lichte, 2017/2004) ことは、我々に示唆を与える。事例としてエリカ・フィッシャー＝リヒテ (E. Fischer-Lichte) の研究成果を挙げる理由は、文化に関する議論において学習に関わる教育的行為への迂回的アプローチに関する理論的豊かさがあるからである。学習都市 (とまちづくり) に関する議論 また、都市論と空間論 (イ・ピョンジュン・パク・ジョンヒョン、2012; イ・ピョンジュン・チャン・ソウイン、2013; イ・ピョンジュン、2017) に基づく (文化的記憶) 論 (イ・ピョンジュン、2008) と (都市の痕跡) 論、そしてリズム分析論 (イ・ピョンジュン・ファン・ギョホン、2016; イ・ピョンジュン・ホ・ウインジョン、2024) も、理論的に包含できる潜在力が豊富である。

2. 政策

－ 市民的観点からの政策企画と質的政策批評

(1) 生涯教育に関する政策企画において、硬直性は昔から感じられている。この点について、Illichが国家主義・供給主義と非常に古くから直視し批判してきた議論は、現在では政策批評においても受容される必要があると考える。我が国では、生涯教育に関する政策批評が事実上失われていると見るべきである。なぜなら、批評に臨むべき教授や研究者、学者がすべてプレイヤーとして政策実行の現場で活躍しているからだ。(それに対する省察的な作業が行われることもあります…)

(2) 超高齢社会における高齢者教育および高齢者学習に関しては、政策の企画がはるかに柔軟かつ繊細である必要がある。前述の速度、リズム、バランス、日常のテーマは、政策企画の段階で議論・検討されるべきである。数に基づく政策成果評価は、供給主義に基づかざるを得ない。(投資対効果の検証という観点から) 市民の視点で政策を見る際には、質 (しつ) に基づく政策議論がはるかに重要である。実感は生活世界や日常の中で感じられるべきだからだ。行政的行為は標準化と管理を志向し、教育的行為は市民の自発性と主体性を志向するため、互いの方向性は異なる。生活の質に関するすべてのことが、どうして数値だけで語られるのだろうか? 教育と文化を一つの視点で結びつける政策企画とは?

(3) 政策を設計・企画する際には、必ず市民の視点で省み、実行にあたるアプローチが焦点など細部に

わたくしより一層配慮されなければならない。高齢者人口が増えると、老人の市民性や判断力などが社会や国家の方向性を左右することがあるように、大規模な講座による政治家や行政官の票田管理の道具化よりも、小規模な集団での討論や学習を通じた思考力と問題解決能力の蓄積が重要である。この場合、参加者数を政策の成果目標に設定すると、後者のアプローチはそもそも立ち上げることすらできない。

3. 実践の革新

－ 解釈的能力の強化、文化的実践への拡大

(1) 超高齢化社会における高齢期の教育・学習のための現場での実践的アプローチは、はるかに高度で難易度の高い手法が求められる。これに関しては、大きく二つの結論が導き出される可能性がある。第一に、要件調査だけでなく、生活世界の解釈作業も必要である。アンケートを通じて教育ニーズを把握することは、他の学問領域でも頻繁に用いられるため、これをもって専門性を語ることはできない。そのためには、老年期の生活過程、日常性、生活世界をすべて俯瞰できる広範な審美眼が必要である。現場の専門家が持つ人文的、社会科学的、文化的、芸術的な深さに応じて、解釈力は変わるだろう。第二に、プログラムは適応的な知識習得のための伝達媒体ではなく、学習者が直面している個別の世界との関係構築を支援するものとして認識されるべきである。第三に、講義という従来の教育的アプローチから脱却し、文化的実践を仲介できる現場能力が求められる。講師を招いて講座を企画することは、今やどの専攻を学んだ実務者でも実現できる。教育学的観点だけを堅持するのであれば、はるかに多様な文化的実践のためのツールを活用できなければならない。

(2) 高齢期の人間は、集団から離れたい欲求と同時に、一定の所属感を持ちたい欲求を併せ持つ。個人的な自分を見つけられると同時に、社会的（時には共同体的）な自分も同時につけられる理想的な空間があれば、教育学的に非常に意義があるだろう（Simmel）。非公式で自発的な学習の場から教育プログラムに至るまで、これら二つを見つけて満たすことができれば、それは良いことだ。学習文化の創出と普及は生涯教育政策の議論で継続的に提示されてきたが、この概念的解釈には限界があったように思われる。学習文化とは「学習過程のための物質的条件（例として学習環境、資料、空間、行為など）、象徴的な関連関係（例として解釈枠組み、社会的環境または階級的特性、権力関係など）、そして想像的な機能（例として教育的思考、共同体意識、開発モデルなど）で定義される」（Wulf, 2000: 2; イ・ビョンジュン、チョン・ミギョン、2012: 81から再引用）である。高齢期を迎える人間市民のための学習文化の創出は、非常に多層的で学際的かつ融合的、複合的に試みられるべきである。

4. 結語

－ 貫通する革新価値：相互依存性、共存&バランス

(1) 発表者は、教育的実践をすべての実践の最上位に置く教育学者の立場に反対する。（代表的には、張相浩教授の教育本位説）。その理由は、人間が実存的な生活のために放棄できないさまざまな実践領域を持っており、これらの領域間には階層がなく相互依存しているからである。私たちは教育的実践の生活だけでなく、経済的実践の生活、政治的実践の生活、芸術的実践の生活、そして宗教的実践の

生活も送ることになる。これらの実践間に階層を設定しようとする多くの試みが行われてきたが、相互依存性が軽視され、民主的共存という秩序が損なわれた瞬間、社会は自己浄化能力を失う。高齢期の教育・学習に関する政策や現場においても、独立性と相互依存性、そして共存とバランスが重要である。高齢者福祉が高齢者教育の現場を『予防的福祉』という理論的概念で統一しようとするとき、自己学習や世界学習のための高齢者教育のミッションを教育学的に明確に定義する (Bokelmann, 2000: 652) ことなく、他の学問領域でも容易に行われているニーズ調査やベンチマークだけに依存すれば、超高齢社会における生涯教育の居場所はおそらく失われるだろう。

(2) 高齢期の人間市民のための学習と教育を考える際には、バランス (balance) という核心を忘れてはならない。高齢期には、バランスの取れた生活を送りたいという意志が本能的に備わっている。孤独感と所属感のバランス、人間と市民のバランス、仕事と余暇のバランス、主体と世界とのバランスなど。高齢者教育は『自己との関係構築』や『世界との関係構築』を支援するものであり、老年期の人間・市民が変化する世界に適応するための知識や技術の習得を目的とした教育ではない。

翻訳：朴志淑 (慶一大学)

参考文献

- キ・ヨンファ (2007) 『老人教育の実際』学志社。
- キム・ヨンソク (2017) 「老人教育の哲学的基礎の探究」『老年教育研究』3(1), 33-51。
- キム・ヨンソク (2021) 「老年教育学の学問的アイデンティティの探究」『老年教育研究』7(1), 23-47。
- キム・ジョンソク・チョ・ヒョンヨン (2017) 「人口高齢化時代における『生産的老化』言説に関する批判的検討」『社会科学研究』24(2), 7-28。
- キム・ジョンソ (1984) 「老人教育課程の開発」ユネスコ韓国委員会編『老人問題と老人教育に関するセミナー報告書』pp.236-240。
- キム・ジュヒョン、ヨム・ジヘ、キム・テイル (2018) 「韓国老年学の社会学分野における研究動向」『韓国老年学』38(3), 705-723。
- キム・ジヒョン、イ・ビョンジュン (2018) 「老人美術教育に参加した受講生の学習過程に関するナラティブ研究」『文化芸術教育研究』13(1), pp.49-66。
- キム・ハンビョル (2019) 「生涯教育の観点からみた老年期成人の学習経験の探究方法」『老年教育研究』5(2), 41-56。
- キム・ヒョンスク、パク・ヨンファン、キム・ヨンソン (2018) 「韓国老年学の保健・医療・健康領域における研究動向」『韓国老年学』38(3), 745-766。
- パク・ソンヒ (2018) 「活動的高齢化のための老人教育の方法」『老年教育研究』4(2), 71-85。
- パク・ウンヒ、イ・ビョンジュン (2007) 「生涯教育市場分析のための理論的モデルに関する研究」『教育思想研究』21(1), pp.139-155。
- パク・ウンヒ、イ・ビョンジュン (2009) 「老人教育言説に関する教育学的探究」『教育の理論と実践』14(1), 21-38。
- パク・ウンヒ、ハン・ヒョヌ、チョン・ミギョン、イ・ビョンジュン (2011) 「大都市の老人文化芸術教育に関する現況分析——釜山広域市の老人教室と老人福祉館を中心に」『文化芸術教育研究』6(1), pp.125-149。
- パク・ジョン、イ・ビョンジュン (2013) 「都市と空間言説の文化芸術教育的解釈——都市文化芸術教育の可能性の探究」『芸術経営研究』25, pp.205-228。
- ソン・ヒョンミ、イ・ビョンジュン (2015) 「多文化看護経験をもつ看護師の文化的コンピテンシー発達に関する研究」『文化芸術教育研究』10(3), pp.1-25。
- シン・ミシク (2007) 「生涯教育方法としての韓国老人教育の発展方向——老人教育言説を中心に」『生涯教育学研究』13(1), 1-24。
- ヤン・ユンジョン (2011) 「労働市場参加中心の『活動的老化』とその限界」『国際労働ブリーフ』9(3), 49-62。
- ヤン・フングォン (2019) 「メタ認知的観点からみた『老年教育学』の学問的アイデンティティの探究」[学術大会発表資料] 2019年韓国老年教育学会春季学術大会、亜州大学。
- ウォン・ヨンヒ、ハン・ジョンラン (2012) 「教育福祉の観点からみた老年期教育の問題点および改善方策」『生涯教育学研究』18(4), 239-263。
- ユン・ヒョンスク、キム・ヨンボム、ホ・ソヨン (2006) 「韓国老年学研究に関する批判的考察」『韓国老年学』26(3), 447-460。
- イ・ギョンジン、チェ・イルソン (2023) 「『老人雇用事業』参加者の自叙伝執筆プログラムにみられる転換学習の事例研究」『老年教育研究』9(2), 46-71。
- イ・ギョンア (2017) 「Batesonの学習理論に基づく解釈的組織学習モデルの開発に関する研究——サムスン電子への適用をもとに」博士学位論文、釜山大学校。
- イ・ビョンジュン (1998) 「社会教育学の学問的専門性に関する考察」『生涯教育学研究』4(2), pp.51-80。
- イ・ビョンジュン (2001) 「地域人的資源開発のモデルと方向——産業、雇用、教育、文化の統合的観点から」『地方教育経営』

- 6(1), pp.1-16.
- イ・ビョンジュン (2009) 「ノルベルト・エリアス (Nobert Elias) の人間科学理論の教育学的含意に関する研究」『教育哲学』39, pp.223-241.
- イ・ビョンジュン (2011) 「教育的カテゴリーとしての展示行為に関する理論的探究」『文化芸術教育研究』6(1), pp.1-14.
- イ・ビョンジュン (2017) 「生涯教育、まちづくりを通して空間を学ぶ——空間言説と教育言説の接点を探る」『成人継続教育研究』8(3), pp.1-18.
- イ・ビョンジュン (2018) 「儀礼的学習理論に関する成人教育学的考察」『文化芸術教育研究』13(5), pp.131-142.
- イ・ビョンジュンほか (1999) 『21世紀の高齢化社会に備えた老人教育活性化方案研究』教育部政策研究課題 (99-2-1)。
- イ・ビョンジュンほか (1999) 『準高齢者職業訓練プログラム開発研究』雇用保険基金課題。
- イ・ビョンジュン、パク・ウンヒ (2006) 「生涯学習活性化のための美術館教育プログラム開発モデル研究」『造形教育』28, pp.243-265.
- イ・ビョンジュンほか (2010) 『文化コンピテンシーと文化芸術教育』ソウル：教育科学社。
- イ・ビョンジュン、チャン・ソウン (2013) 「学習共同体：社会的空間および親交言説的アプローチ」『教育思想研究』27(2), pp.123-137.
- イ・ビョンジュン、パク・ウンヒ、チョン・ミギョン (2013) 「N. Eliasの文明化理論からみた文化認知」『文化芸術教育研究』8(2), pp.227-239.
- イ・ビョンジュンほか (2015) 『韓国人はいかに文化的に学習するのか』釜山：イエソ。
- イ・ビョンジュン、イ・ギョンア (2015) 「新入社員の文化認知発達に関する文化記号学的研究——ドラマ『ミセン』の叙事を中心に」『記号学研究』43, pp.192-226.
- イ・ビョンジュン、イ・ギョンア (2017) 「K. Mannheimの世代理論の成人教育的含意に関する研究」『文化芸術教育研究』12(3), pp.101-116.
- イ・ビョンジュン、キム・ギョンミ (2017) 「再現の教育学的意味に関する研究」『文化芸術教育研究』14(4), pp.163-181.
- イ・ビョンジュン、ウィ・ミナ、ユン・ドヘ (2019) 「Karl Mannheimの世代理論に関する批判的探究と成人教育的含意」『成人継続教育研究』10(2), pp.1-20.
- イ・ビョンジュン、チュ・ヒョンジョン、キム・ヒャンミ (2019) 「高齢社会における老人学習網形成のための核心価値に関する探究」『教育の理論と実践』24(3), pp.1-18.
- イ・ビョンジュン、チャン・ソウン、パク・ジュヘ、パク・ジョンヒョン (2020) 「老人教育と老人福祉との連携および役割分担に関する考察」『成人継続教育研究』11(4), 179-205.
- イ・ビョンジュン、キム・ヒャンミ、チャン・ソウン、チュ・ヒョンジョン (2020) 「老いと死に関する教育学的省察——Eliasの文化社会学的議論を基盤として」『文化芸術教育研究』15(1), pp.183-202.
- イ・ビョンジュン、チョン・ミギョン (2021) 「学習ハビトゥスに関する理論的探究——文化認知研究の分析基盤」『文化芸術教育研究』16(1), pp.1-18.
- イ・ビョンジュン、ソク・ヨンミ、マルオシ、イ・ジイン、ソン・ヘジン (2021) 「日常学習の概念化に関する探索的研究」『文化芸術教育研究』16(6), pp.151-174.
- イ・ユンギョンほか (2013) 『生涯教育の観点からみた老年教育の現況と政策課題』韓国保健社会研究院。
- イ・ユンジョほか (2016) 『京畿道老人生涯学習活性化方案研究』京畿道平生教育振興院。
- イ・ジョンミン、イ・ビョンジュン (2023) 「実践共同体における共同体学習経験と共同体コンピテンシーの発達過程に関する研究」『成人継続教育研究』14(1), pp.131-161.
- イ・ジョンボク (2015) 「老人教育の学際的研究の必要性——地域自治活動と老年教育の連携可能性を中心に」『韓国地域社会福祉学』53, 367-399.
- イム・ジョンシン、ユン・チャングク (2019) 「老年層が認識する『よく老いること』の意味に関する現象学的アプローチ」『生涯教育学研究』25(2), 29-60.
- チャン・ユジョン (2017) 『老人とスマートメディア教育』ソウル：コミュニケーションブックス。
- チャン・ジウン、オ・ミンソク (2015) 「日本の高齢者生きがい就労に関する生涯教育的考察——シルバー人材センターにおける仕事教育の特徴を中心に」『老年教育研究』1(1), 41-68.
- チョン・テユン、ユン・ガヒョン (2018) 「韓国老年学の心理学分野における研究動向」『韓国老年学』38(3), 767-782.

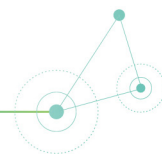
- チェ・スヨン、チェ・イルソン (2022) 「老年期教育要求分析のための理論的枠組みとしてのMcCluskyの老年教育要求の適用妥当性の探究」『老年教育研究』8(2), 25-49。
- チェ・イルソン、パク・ジスク、チェ・スヨン、オ・ジョンヒ (2024) 「新老年層のための生涯教育政策研究」『老年教育研究』10(2), 1-24。
- チェ・イルソン (2019) 「知識の文脈性と老年教育」『老年教育研究』5(2), 21-38。
- チェ・ヒギョン (2010) 「『新老年』政策言説に関する批判的再検討——活動的老化、成功的老化、生産的老化を中心に」『韓国社会政策』17(3), 41-65。
- ハン・ピョンチョル (2012) 『疲労社会』坡州：文学と知性社。
- ハン・ジョンラン (2001) 『教育老年学』ソウル：学志社。
- ハン・ジョンラン、キム・ヨンソク (2018) 「韓国老年学の教育分野における研究動向」『韓国老年学』38(3), 685-703。
- ハン・ジョンラン、ウォン・ヨンヒ、パク・ソンヒ、チェ・イルソン (2009) 「中年層と老年層の老人教育要求」『生涯教育学研究』15(4), 131-161。
- ハン・ヒョソプ、チョン・ウンヒ (2012) 『老人教育概論』韓国老人教育研究所；富成出。
- ホ・ジュンス、キム・チャヌ、イ・ミンホン (2018) 「韓国老年学の社会福祉分野における研究動向分析」『韓国老年学』38(3), 725-744。
- Alheit, P., & Dausien, B. (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. In L. Krappmann et al. (Eds.), *Biographische Sozialisation* (pp.257-283). Lucius & Lucius.
- Alheit, P., & Hoerning, E. M. (Eds.). (1989). *Biographisches Wissen*. Campus.
- Assmann, A. (2011/1999). 『記憶の空間——文化的記憶の形式と変遷』ソウル：グリニビ。
- Atchley, R. C. (2001). *Social forces and aging: An introduction to social gerontology* (9th ed.). Wadsworth.
- Becker, S., et al. (2000). *Handbuch Altenbildung*. Opladen.
- Berger, P./Luckmann, Th. (2013/1966). 『現実の社会的構成』ソウル：文学と知性社。
- Böhme, G. (2010). *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Bielefeld/Basel: SIRIUS.
- Bokelmann, H. (2000). Der Mensch – ein Chamaeleon. Anmerkungen zum Verhältnis von Erziehung und Würde. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 46. H.5, S.647-661.
- Bfstj. (1998). *Materialien zum Modellprogramm Seniorenbuero* (Bd. 11).
- Cumming, E., & Henry, W. E. (1961). *Growing old: The process of disengagement*. Basic Books.
- Dewey, J. (2007/1916). 『民主主義と教育』ソウル：教育科学社。
- Elias, N. (1999/1939). 『文明化の過程 I』ソウル：ハンギル社。
- Fischer-Lichte, E. (2017/2004). 『パフォーマンスの美学——現代芸術の革命的転換と新たなパフォーマンス美学』坡州：文学と知性社。
- Flusser, V. (2001). 『コミュニコロジー』ソウル：コミュニケーションブックス。
- Friendenthal-Haase, M. (2005). Wissenschaft und lebenslanges Lernen: Zur Neubestimmung des Verhältnisse von Bildung und Lebensalter. In U. Otto (Ed.), *Partizipation und Inklusion im Alter* (pp.19-35). Edition Paideia.
- Fuhr, D., & Raband, M. (Eds.). (1994). *Zur Lebenssituation von Frauen im Vorruhestand*. Kassel.
- Geissler, D. (1995). *Zwischen Anpassung und Konfrontation: Hochqualifizierte Frauen im Umgang mit Machtverhältnissen in Beruf und Gesellschaft*. Bielefeld.
- Glendenning, F. (2000). Educational and social gerontology: Necessary relationships. In F. Glendenning (Ed.), *Teaching and learning in later life: Theoretical implications* (pp.77-86). Ashgate Publishing Company.
- Humboldt, W. von (2019/1793). 『人間教育論ほか』(ヤン・デジョン訳) ソウル：チェックセサン。
- Kade, J. (1994). *Lebenslanges Lernen im Alter*. In S. Kade (Ed.), *Individualisierung und Älterwerden* (pp.169-178). Klinkhardt.

- Kade, S. (2001). Selbstorganisiertes Alter: Lernen in "reflexiven Milieus". Bertelsmann.
- Kade, S. (2007). Altern und Bildung: Eine Einführung. Bertelsmann.
- Kade, S. (Ed.). (1994). Individualisierung und Älterwerden - der paradoxe Weg in die Moderne. In S. Kade (Ed.), Individualisierung und Älterwerden (pp.17-46). Klinkhardt.
- Lefebvre, H. (2013). 『リズム分析——空間、時間、そして日常生活』ソウル：カルムリ。
- Lehr, U. (2000). Psychologie des Alterns (9th ed., revised by U. Lehr & H. Thoma). Quelle & Meyer.
- Mader, W. (2005). Alterwerden in einer alternde Gesellschaft? -Auf dem Wege zu pluralen Alterskulturen. In W. Mader (Ed.), Alterwerden in einer alternden Gesellschaft: (pp.13-36). Leske + Budrich.
- Mader, W. (Ed.). (1995). Altwerden in einer alternden Gesellschaft: Kontinuität und Krisen in biographischen Verläufen. Leske + Budrich.
- Mannheim, K. (2013/1929). 『世代問題』ソウル：チェックセサン。
- Marotzki, W. (1995). Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Eds.), Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (pp.55-89). Leske + Budrich.
- Mollenhauer, K. (2005/1983). 『教育が困難な時代の教育』(原題：Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Bildung) ソウル：サムウバン。
- Naegele, G. (1992). Bildungs- und Freizeitmodelle für Frührentner. In F. Karl & W. Tokarski (Eds.), Bildung und Freizeit im Alter (pp.139-154). Verlag Hans Huber.
- Naumann, S., Klehm, W. R., & Hagenmann, I. (1998). 'Junge Alte' - im Transformationsprozess (ZWAR-Projekteberichte, Vol. 3). ZWAR.
- Oswald, W. D. (2000). Psychologische Alternshypothesen. In S. Becker, L. Veelken, & K. P. Wallraven (Eds.), Handbuch Altenbildung (pp.106-117). Leske + Budrich.
- Peterson, D. (1976). Educational gerontology: The state of the art. Educational Gerontology, 1(1), 61-73.
- Peterson, D. (1980). Who are the educational gerontologists? Educational Gerontology, 5(1), 65-77.
- Peterson, D. A. (1990). A history of the education of older learners. In R. H. Sherron & D. B. Lumsden (Eds.), Introduction to educational gerontology (3rd ed., pp.1-19). Hemisphere Publishing Corp.
- Pöggeler, F. (2000). Lernen, alt zu werden: Die Zukunft der Altenbildung. In S. Becker, L. Veelken, & K. P. Wallraven (Eds.), Handbuch Altenbildung (pp.464-476). Leske + Budrich.
- Prange, K./Strobel-Eisele, G. (2014). Die Formen des pädagogischen Handelns. Kohlhammer.
- Reimann, H., & Reimann, H. (Eds.). (1994). Interaktion und Kommunikation im Alter. In H. Reimann & H. Reimann (Eds.), Das Alter: Einführung in die Gerontologie (3rd ed., pp.103-139). Stuttgart.
- Rosa, H. (2020/2013). 『疎外と加速——後期近代の時間性批判』ソウル：アルビ。
- Stdatt Essen. (1995). Staedtische Leistung fuer aeltere Menschen im Zeitraum 1989-1993.
- Veelken, L. (1990). Sozialisierungstheoretische Aspekte im Zusammenhang von "Älterwerden und Bildung". In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Ed.), Älterwerden und Bildung (pp.13-16). Soester Verlagskontor.
- Veelken, L. et al. (Eds.). (1994). Gerontologische Bildungsarbeit: Neue Ansätze und Modelle. Vincentz Verlag.
- Wulf, Ch. (2013). Anthropology. USA: Chicago University Press.
- Wulf, Ch. u.a. (2007). Lernkulturen im Umbruch. Wiesbaden: VS Verlag.
- Zeman, P. (1999). Was ist "moderne" Altenarbeit? Fachtagung "Paradigmawechsel in der Altenarbeit", Bonn, Germany (pp.17-19).

日本における高齢者教育の制度と実践の
歴史的展開

久保田 治助 (早稲田大学 教授)

日本における高齢者教育の制度と実践の 歴史的展開



久保田 治助 (早稲田大学 教授)

1. はじめに：問題の所在と本稿の目的

1.1 問題の所在：「教育と福祉の谷間」

高齢者の学習をめぐるっては、教育行政と福祉行政の双方が関与しながらも、その位置づけが曖昧なまま推移してきた。この問題は、大橋謙策 (1990) が「教育と福祉の谷間」として明確に指摘して以来、日本の高齢者教育研究において重要な論点となってきた。大橋は、高齢者の学習が教育行政・福祉行政のいずれからも周辺化されており、専門的な支援体制が構築されにくい構造的課題があることを指摘した。

この問題の背景には、戦後日本における社会教育と福祉の制度的分離がある。1949年の社会教育法制定、1963年の老人福祉法制定により、教育と福祉はそれぞれ独自の法的根拠と行政体系を持つこととなった。しかし、高齢者の学習は、生涯学習・社会教育の視点からも、老人福祉・介護予防の視点からも語られ、両行政において「付随的」な実施に留まりやすい。制度的・予算的な根拠が分散しており、現場での専門性が広がりづらい構造的課題が存在する。

この「谷間」の問題は、単なる行政の縦割りの問題にとどまらない。小川利夫 (1976) が提唱した「教育福祉」概念は、社会的排除の状態にある人々への「学習保障」を重視し、教育は単なる知識習得ではなく、福祉的権利の実現に寄与するものであると位置づけた。小川の議論は、教育と福祉を対立的に捉えるのではなく、両者の有機的な連携によって、社会的弱者の権利保障を実現しようとする試みであった。

しかし、1990年の生涯学習振興法の制定以降、高齢者の学習は福祉行政の「付随業務」から教育行政の「固有領域」へと位置づけが変化した。この変化は、高齢者を「福祉の対象」から「学習する主体」へと捉え直すパラダイムシフトを伴うものであった。高齢者は、保護・支援されるべき存在から、自ら学び、自己実現を図る存在へと再定義された。

2000年代以降、介護保険制度の導入により、再び教育と福祉の「再結合」が注目されるようになった。介護予防の観点から、公民館等での学習活動が「社会福祉の増進」に寄与するものとして再評価された。ここには、福祉制度の効率化 (介護予防) が求められる中で、社会教育が担ってきた「集い・学び・結びつく」機能が、再び福祉的価値として位置づけられるという状況が見て取れる。

1.2 先行研究の検討

「教育と福祉の谷間」問題を理論的に深めた研究として、小川利夫と大橋謙策の業績が挙げられる。

小川利夫 (1976) は、教育と福祉を統合的に捉える「教育福祉」概念を提唱した。小川は、社会的排除の状況にある子ども・青年に対する学習保障の必要性を論じ、学校教育システムから抜け落ちてしまった者への「教育と福祉の谷間」の問題として提起した。小川にとって、教育は社会福祉の一環であり、福祉的権利の実現に寄与するものであった。この視点は、のちに高齢者教育を単なる「余暇活動」や

「教養講座」としてではなく、権利としての学習保障として位置づける理論的基盤を提供した。

小川の「教育福祉」概念の特徴は、教育と福祉を対立的に捉えるのではなく、両者の有機的な連携によって、社会的弱者の権利保障を実現しようとした点にある。彼は、福祉が「救済」や「保護」を意味するのに対し、教育は「自立」や「主体性の回復」を意味すると指摘し、両者が統合されることで、真の意味での人間の尊厳の回復が可能になると論じた。この議論は、高齢者を単なる「福祉の対象」として捉えるのではなく、学習を通じて社会参加を実現する「主体」として捉える視点を提供した。

大橋謙策(1990)は、この小川の問題意識を高齢者教育に適用し、高齢者の学習が教育行政と福祉行政の「谷間」に置かれている現状を批判的に分析した。大橋によれば、教育行政は高齢者学習を「生涯学習の一環」として位置づけるが、予算的・人的資源は限定的であり、福祉行政は高齢者学習を「介護予防」や「生きがいづくり」の手段として捉えるが、教育的専門性を欠いている。その結果、高齢者学習は両行政の周辺に位置づけられ、専門的な支援体制が構築されにくいという構造的課題が生じている。

大橋の指摘で重要なのは、この「谷間」問題が単なる行政の縦割りの問題ではなく、高齢者の学習権保障という本質的な課題であるという点である。教育行政も福祉行政も、それぞれの論理で高齢者学習を位置づけるが、その結果として高齢者学習が「付随的」な扱いを受け、専門性が確立されないという矛盾が生じている。大橋は、この問題を解決するためには、教育と福祉の有機的な連携だけでなく、高齢者学習を独自の専門領域として確立する必要性を論じた。

この小川・大橋の問題提起を受けて、日本では多様な研究展開がなされてきた。辻浩(2003, 2017)は、地域福祉を重視した社会教育論への移行を提唱し、福祉のまちづくりにおける住民参加への主体形成の課題は、社会福祉と生涯学習の公共性を求める議論につながると指摘した。辻は、「小さな自治」論として、自由な学習の保障、徹底した情報公開、予算編成への住民参加の重要性を論じ、教育福祉実践を担うNPO・市民活動と公的社会教育の連携を重視した。

松田武雄(2015, 2019)は、「社会教育福祉」概念を提唱し、地域福祉として高齢者と高齢者を支える地域住民の学習についての議論を深めた。堀薫夫(1999)は、高齢者の学習を行う行政の教育と福祉、広域と地域に根ざした実践の4類型化を行い、高齢者教育実践の多くが福祉行政で行われている実態について視覚的に示した。

また、高齢者教育の歴史的研究として、久保田治助(2018)は、1954年に長野県伊那市で小林文成が開始した「楽生学園」を日本の高齢者教育の先駆的实践として位置づけ、その後の全国的な高齢者大学・老人大学の学習モデルとなったことを明らかにした。楽生学園は、フランスのU3A(1973年)に先駆けること約19年前に設立され、高齢者が「現代の若い人と話し合える老人になる」「家庭なり、社会なりに役立っているという自覚を持つ」ことを学習目標とし、高齢者の主体的学習と社会参加を重視した実践であった。

この「教育と福祉の谷間」問題は、日本に固有のものではない。韓国においても、李炳垞(イ・ビョンジュン)他(2020)が同様の問題を指摘している。韓国でも、教育行政が行う高齢者教育(시니어대학, 시니어아카데미)と福祉行政が行う高齢者教育(노인대학, 노인학급)が明確に区別されており、その連携と役割分担が課題となっている。李炳垞他(2019)は、Sylvia KadeやIvan Illichらを参照しながら、供給者中心ではなく学習者中心の高齢者学習ネットワークの構築を提唱している。これらの研究は、「教育と福祉の谷間」問題が、日韓に共通する構造的課題であることを示唆している。

1.3 リサーチクエストション (RQ)

以上の先行研究を踏まえ、本稿では以下のリサーチクエストション(RQ)を設定する。

RQ1: 歴史的変遷の構造的理解

戦後から現代に至る日本の高齢者教育と福祉行政の関係性はどのように変遷してきたのか？ 「福祉の対象」から「学習する主体」へ、そして「教育と福祉の再結合」へという変化は、どのような社会的・政策的文脈の中で生じたのか？

RQ2：「谷間」問題の現代的形態

「教育と福祉の谷間」という構造的課題は、現在どのような形で現れているのか？ 2000年代以降の介護保険制度導入、地域包括ケアシステムの構築は、この「谷間」問題をどのように変容させたのか？

RQ3：終活学習・デスエデュケーションと主体性の問題

終活学習・デスエデュケーションという今日的課題は、高齢者の主体性とケアの問題をどのように問い直しているのか？ デスカフェの自発的な対話の場と、行政が提供する「終活講座」の間には、どのような緊張関係があるのか？

RQ4：東アジアにおける比較的視座と有機的連携の可能性

「教育と福祉の谷間」問題は、東アジアの超高齢社会に共通する構造的課題なのか？ 韓国をはじめとする東アジアの諸国・地域において、教育行政と福祉行政の有機的連携は、どのような条件の下で可能なのか？ 各国における「教育行政が行う高齢者教育」と「福祉行政が行う高齢者教育」の制度的差異と融合・連携への議論は、どのように展開しているのか？

RQ5：理論的再検討の必要性

終活学習の制度化は、高齢者教育におけるケアが国家との関係で揺らぐのではないのか？ ピケティの不平等論、センの潜在能力アプローチは、この問題をどのように照射するのか？

1.4 本稿の目的と構成

本稿の目的は、上記のリサーチクエスチョンに答えるために、戦後から現代に至る日本の高齢者教育と福祉の関係性の変遷を辿り、時代ごとに「高齢者の学び」がどのような論理で語られてきたかを構造的に検討することである。その上で、終活学習・デスエデュケーションという今日的課題を通じて、高齢者の主体性とケアの問題を、ピケティとセンの理論的視座から再考する。

さらに、韓国における老人教育と老人福祉の連携に関する議論（李炳埈他 2020）、ドイツにおける「省察的ミリュール」論（Kade 2001）を参照しながら、東アジアという比較的視座から「教育行政が行う高齢者教育」と「福祉行政が行う高齢者教育」の融合や連携についての議論を深める。日本、韓国に加え、台湾や中国における高齢者教育の展開を視野に入れることで、「教育と福祉の谷間」問題が東アジアの超高齢社会に共通する構造的課題であることを明らかにする。そして、この学習自体が、本来のデスエデュケーションやデスカフェの主体性の問題や、高齢者教育におけるケアが国家との関係で揺らぐのではないかという問題を提起する。

本稿の構成は以下の通りである。第2章では、高齢者の定義を巡る動向と社会背景を整理する。第3章では、戦後から1960年代にかけての福祉の枠組みの中での学習を検討する。第4章では、高度経済成長期から1990年代にかけての教育政策としての確立過程を分析する。第5章では、2000年代以降の福祉と教育の再結合と新たな課題を論じる。第6章では、終活学習とデスエデュケーションの展開を、日韓の比較を通じて具体的に検討する。第7章では、主体性とケアの揺らぎという問題を、ピケティとセンの視点から理論的に考察する。第8章で結論と展望を述べる。

2. 高齢者の定義を巡る動向と社会背景

2.1 「高齢者」の定義と再定義

「高齢者」の定義は、時代とともに変化してきた。日本では、1963年の老人福祉法制定時に65歳以上を「老人」と位置づけたが、これは当時の平均寿命や退職年齢を反映したものであった。しかし、平均寿命が男性81.05歳、女性87.09歳（2022年）に達した現在、65歳という基準の妥当性は疑問視されている。日本老年学会・日本老年医学会は2017年に、高齢者の定義を75歳以上に引き上げ、65～74歳を「准高齢者」とする提言を行った。

韓国においても、「老人」の定義をめぐる議論は活発である。韓国の老人福祉法は65歳以上を老人と定義しているが、高齢化率の急速な上昇（2025年に超高齢社会に突入見込み）に伴い、高齢者の社会参加や学習の在り方が問い直されている。台湾では2018年に高齢社会に突入し、中国でも2022年時点で60歳以上人口が2億8千万人を超え、東アジア全体が超高齢社会の課題に直面している。

こうした高齢者の定義の変容は、高齢者教育の対象と内容にも影響を与える。「高齢者」が誰を指すのかによって、教育の目的が「余暇充実」から「社会参加」、さらには「死生観の探求」まで多様に展開しうるからである。

2.2 超高齢社会の進行と東アジアの共通課題

東アジア諸国は、欧米に比べて極めて速いスピードで高齢化が進行している。日本は2007年に超高齢社会（高齢化率21%以上）に突入し、2025年には高齢化率が約30%に達する見込みである。韓国は2000年に高齢化社会、2018年に高齢社会に突入し、世界最速のペースで高齢化が進行中である。

この急速な高齢化の中で、東アジア諸国に共通するのは、高齢者の学習が「教育」と「福祉」の両面から語られながら、その制度的基盤が十分に整備されていないという課題である。日本では社会教育法と老人福祉法、韓国では平生教育法と老人福祉法、台湾では終身学習法と老人福利法というように、教育と福祉がそれぞれ別の法的根拠に基づいている。この制度的分離が、高齢者教育における「谷間」問題を東アジアに共通する構造的課題として生み出している。

3. 戦後から1960年代：福祉の枠組みの中での学習

3.1 戦後復興期の高齢者と地域福祉活動

戦後日本における高齢者の学習は、福祉の枠組みの中で始まった。1947年の日本国憲法第25条（生存権）、第26条（教育を受ける権利）の制定は、すべての国民の福祉と教育の権利を保障するものであったが、高齢者の学習については明示的な規定はなかった。

この時期、高齢者の学習は主に地域の自治公民館と敬老会（老人クラブ）を通じて行われた。1946年に制度化された公民館は、「集団の一員」として地域住民が学び合う場として機能し、高齢者もその中に含まれていた。しかし、高齢者を対象とした独自の教育プログラムは存在せず、高齢者の学習は地域福祉活動の一環として位置づけられていた。

3.2 老人福祉法の制定と「福祉の対象」としての高齢者

1963年の老人福祉法制定は、高齢者の処遇を体系的に規定した画期的な法律であった。同法は、高齢者の「心身の健康の保持」と「生活の安定」を目的として、老人福祉施設の整備、老人クラブの育成等を規定した。しかし、高齢者の教育・学習については直接的な規定はなく、「レクリエーション」や「生きがいづくり」の一環として位置づけられるにとどまった。

一方、1954年に長野県伊那市で小林文成が開始した「楽生学園」は、日本の高齢者教育の先駆的実践として注目される（久保田 2018）。楽生学園は、高齢者が「現代の若い人と話し合える老人になる」「家庭なり、社会なりに役立っているという自覚を持つ」ことを学習目標とし、フランスのU3A（1973年）に約19年先駆ける実践であった。この実践は、高齢者を「福祉の対象」としてのみ捉える当時の支配的な見方に対して、高齢者の主体的な学習と社会参加の可能性を示したものであった。

4. 高度経済成長期から1990年代：教育政策としての確立

4.1 老人学級・老人大学の全国展開（1965年～）

高度経済成長期の都市化・核家族化は、高齢者の社会的孤立を深刻化させた。文部省（当時）は1965年から老人学級の設置を推進し、公民館を拠点とした高齢者向けの学習機会が全国的に展開された。老人学級は、高齢者に対する「教養の向上」「健康の増進」「レクリエーション」を目的とし、高齢者教育の制度化の端緒となった。

しかし、この時期の高齢者教育は、「福祉の対象」としての高齢者観に基づいており、高齢者を「教えられる側」として位置づける傾向が強かった。学習内容も行政側が一方向的に設定するものが多く、高齢者自身の主体的な学習要求に応えるものとは言い難かった。

4.2 教育福祉論の展開と生涯学習政策への転換

1970年代以降、小川利夫の「教育福祉」概念の提唱を契機として、教育と福祉の関係を理論的に問い直す動きが活発化した。前述のように、小川は教育と福祉の有機的連携による社会的弱者の権利保障を重視したが、この議論は高齢者教育の分野にも波及し、高齢者の学習を「権利」として捉える視点が徐々に浸透していった。

1981年の中央教育審議会答申「生涯教育について」は、学校教育中心の教育体系を見直し、人生のあらゆる段階での学習機会の充実を提言した。さらに1990年の生涯学習振興法の制定により、高齢者の学習は「生涯学習」の枠組みの中に明確に位置づけられることとなった。

この転換は、高齢者を「福祉の対象」から「学習する主体」へと捉え直すパラダイムシフトを伴うものであった。堀薫夫（1999）は、高齢者教育の実践を、教育行政と福祉行政、広域行政と地域密着型の4類型に整理し、実態としては多くの高齢者教育が福祉行政のもとで行われていることを視覚的に示した。この分析は、「学習する主体」への転換が、理念的には進みながらも、制度的・実践的には「福祉の付随事業」ととどまっているという矛盾を明らかにした。

5. 2000年代以降：福祉と教育の再結合と新たな課題

5.1 介護保険制度導入と教育福祉の再結合（2000年～2010年代）

2000年の介護保険制度導入は、高齢者教育と福祉の関係に新たな転機をもたらした。介護保険制度は、従来の措置制度から契約制度への転換を意味し、高齢者を「サービスの受給者」から「サービスの選択者」へと位置づけ直した。この転換は、高齢者の主体性を制度的に承認するものであったが、同時に「自己責任」の論理を導入するものでもあった。

介護予防の観点から、公民館等での学習活動が「社会福祉の増進」に寄与するものとして再評価された。2006年の介護保険法改正では、介護予防事業が制度化され、地域支援事業として「介護予防教室」「転倒予防教室」などが全国的に展開された。これらは福祉行政が主管するプログラムであるが、その内

容は学習・教育的要素を多分に含んでおり、教育と福祉の「再結合」を実質的に促した。

辻浩(2003, 2017)は、地域福祉を重視した社会教育論への移行を提唱し、福祉のまちづくりにおける住民参加への主体形成が、社会福祉と生涯学習の公共性を求める議論につながると指摘した。松田武雄(2015, 2019)は「社会教育福祉」概念を提唱し、地域福祉として高齢者と高齢者を支える地域住民の学習についての議論を深めた。これらの研究は、教育と福祉の「谷間」を理論的に架橋しようとする試みであった。

5.2 地域包括ケアシステムの構築と制度的展開 (2010年代)

2012年の社会保障・税一体改革以降、「地域包括ケアシステム」の構築が国策として推進された。これは、住み慣れた地域で医療・介護・予防・住まい・生活支援が包括的に提供される体制を目指すものであり、2015年の介護保険法改正では「新しい総合事業」が創設された。この事業では、従来の介護予防事業を市町村の裁量に委ね、住民主体の通いの場の創出が推進された。

注目すべきは、この「通いの場」が、社会教育の「公民館」と福祉の「地域包括支援センター」の機能を融合させる可能性を持っていた点である。厚生労働省は、高齢者が週1回以上集まる「通いの場」の数を政策目標として設定し、2019年には全国で約12万8千か所に達した。これらの場では、体操・健康講座だけでなく、趣味活動、世代間交流、地域課題の学習など、従来の社会教育が担ってきた機能が実質的に展開されていた。

しかし、この展開は同時に新たな「谷間」問題を生み出した。「通いの場」は福祉行政(厚生労働省)の管轄であり、社会教育行政(文部科学省)との制度的連携は十分ではなかった。社会教育主事の関与は限定的であり、学習支援の専門性が確保されないまま、福祉的目標(介護予防・フレイル予防)に従属する形で運営される傾向が強まった。堀薫夫(1999)が指摘した「福祉行政における高齢者教育」の問題が、新たな形で再現されたのである。

5.3 コロナ禍がもたらした社会構造の断絶 (2020年～2022年)

2020年初頭からの新型コロナウイルス感染症(COVID-19)の世界的流行は、高齢者教育に壊滅的な打撃を与えた。緊急事態宣言の発令(2020年4月)に伴い、公民館・生涯学習センター・老人福祉センター等はすべて閉鎖され、高齢者の学習機会は一夜にして消失した。全国の「通いの場」の約9割が活動を休止し、高齢者の社会的孤立が急速に深刻化した。

コロナ禍は、高齢者教育における三つの構造的問題を露呈させた。第一に、デジタルデバイドの問題である。多くの教育・学習活動がオンラインに移行したが、高齢者のインターネット利用率は70歳以上で約60%(2020年総務省調査)にとどまり、スマートフォンやパソコンの操作に不慣れな高齢者は、オンライン学習から事実上排除された。教育のデジタル化は、学習へのアクセスの平等を拡大するどころか、新たな排除を生み出したのである。

第二に、高齢者の身体的・精神的健康への深刻な影響である。外出自粛による運動機能の低下(コロナフレイル)、社会的交流の喪失による認知機能の低下、うつ症状の増加が報告された。厚生労働省の調査では、コロナ禍前後で要介護認定率が上昇傾向を示しており、「通いの場」の休止が介護予防効果を逆転させたことが示唆されている。

第三に、高齢者に対する社会的スティグマの問題である。「老人は重症化リスクが高い」という医学的事実が、「高齢者は外出すべきではない」という社会的圧力へと転化し、さらには「老害」言説と結びつくことで、高齢者の社会参加そのものが否定的に捉えられる風潮が強まった。高齢者自身も外出を自粛

し、社会から「見えない存在」となっていった。

5.4 アフターコロナにおける高齢者教育の再構築

2023年5月のCOVID-19の5類感染症への移行以降、高齢者の学習活動は徐々に再開されたが、コロナ以前の状態に単純に回帰したわけではない。アフターコロナの高齢者教育には、いくつかの構造的変化が認められる。

第一に、対面とオンラインのハイブリッド型学習の定着である。コロナ禍を契機として、一部の高齢者はスマートフォンやタブレットの操作を習得し、LINEやZoomを活用した学習活動に参加するようになった。自治体による「高齢者デジタルリテラシー講座」の開設も各地で進んでおり、デジタルデバイドの解消に向けた取り組みが制度化されつつある。

第二に、「孤立防止」「社会的つながりの再構築」が高齢者教育の重要な目標として明確に位置づけられるようになった。2024年には孤独・孤立対策推進法が施行され、高齢者の社会的孤立への対策が法的に位置づけられた。この動きは、高齢者教育を「学習」としてだけでなく、「社会的包摂」の手段として捉える視点を強化している。

第三に、SNSを通じたエイジレスな関係性の出現である。YouTube、Instagram、TikTokなどのプラットフォーム上では、年齢を超えた学び合いの場が生まれており、高齢者が「教えられる側」ではなく、料理・園芸・伝統工芸などの知恵を発信する「教える側」として活躍する事例も増加している。これは、従来の行政主導の高齢者教育とは異なる、自己組織化された学習空間の出現として注目される。

しかし、これらの変化は同時に、高齢者教育における「谷間」問題をさらに複雑化させている。デジタルリテラシー教育は教育行政と福祉行政のいずれが担うのか、孤立防止策は福祉的介入なのか教育的支援なのか、SNS上の自己組織化された学習は公的な支援の対象となりうるのか。アフターコロナの社会においても、教育と福祉の「谷間」は依然として未解消であり、むしろ高齢者教育の領域が拡大したことで、その「谷間」はより広く深くなっているとも言えるのである。

6. 今日の課題：終活学習とデスエデュケーションの展開

6.1 日本における終活学習の具体的事例

2010年代以降、日本では「終活」という言葉が広く普及し、公民館や生涯学習センターにおいて「終活講座」が数多く開催されるようになった。終活学習は、エンディングノート作成、遺言・相続、葬儀・お墓、デジタル遺品整理など、人生の終焉に向けた準備を内容とするものであり、従来の高齢者教育にはなかった新しい学習領域である。

例えば、各地の公民館や生涯学習センターでは「人生のエンディングを考える講座」「終活セミナー」などが定期的で開催され、地域包括支援センターとの連携による終活相談会も行われている。これらの実践の特徴は、「死の準備」という消極的なものではなく、「最期まで自分らしく生きる」という積極的な意味づけがなされている点である。

さらに、イギリス発祥の「デスカフェ (Death Café) 」運動が日本にも導入され、カフェ形式で死について自由に語り合う市民の自発的な対話の場が各地で開かれている。デスカフェは、行政主導ではなく市民の自発的な活動であり、参加者の主体性が重視される点で、行政主導の終活講座とは異なる性格を有している。

6.2 韓国におけるデスエデュケーションの取り組み

韓国においても、「죽음교육(デスエデュケーション)」の取り組みが展開されている。老人大学(노인대학)や老人福祉館(노인복지관)などの福祉施設、また一部の教育機関において、死に対する恐怖を軽減し、死生観を深め、残された人生をより良く生きるための教育が行われている。

李炳俊他(2020)の研究が明らかにしたように、韓国では老人福祉サービスが保健・心理治療・教育を包括的に扱っているが、それぞれが独自の学問と専門人力養成体系を持っているにもかかわらず、福祉のフレームの中で一括管理されている。デスエデュケーションもまた、この構造的課題の中に位置づけられる。すなわち、デスエデュケーションが「教育」として行われるのか、「福祉サービス」として行われるのかによって、その内容と方法が大きく異なりうるのである。

6.3 教育行政と福祉行政の融合・連携の可能性

日韓両国における終活学習・デスエデュケーションの展開は、教育行政と福祉行政の融合・連携への議論を活性化させている。韓国においては、老人大学(福祉行政)と시니어대학(教育行政)の役割分担と連携が課題として議論されており、李炳俊他(2019)が提唱した「老人学習網」の構築は、供給者中心ではなく学習者中心のネットワーク形成として、この連携の新しい方向性を示唆している。

日本においても、公民館(社会教育施設)と地域包括支援センター(福祉施設)の協働可能性が注目されている。終活学習は、社会教育の「学び」の機能と、福祉の「ケア」の機能が交差する領域であり、両者の「専門性の空白」を埋める有機的連携の必要性が認識されつつある。

さらに、Kade(2001, 2007)が論じた「省察的ミリュー」論は、こうした連携の在り方を考える上で重要な示唆を与える。Kadeは、高齢者の学習が自己組織化された空間で行われることの意義を強調する一方、そうした空間が国家政策によって「管理」される危険性を指摘した。終活学習・デスエデュケーションの制度化は、まさにこの「自己組織化と国家管理の緊張関係」の具体的な現れである。

7. 理論的考察：主体性とケアの揺らぎ

7.1 デスカフェと主体性の問題

デスカフェ運動の理念は、死について自由に語り合う対話を通じた死生観の探求にある。参加者は、専門家の「教え」を受けるのではなく、対等な立場で自らの死生観を語り、他者の語りを聴くことで、自己の死生観を深める。この意味で、デスカフェは高齢者教育における「主体性」の一つの理想型を示している。

しかし、終活学習が行政主導で制度化される過程で、この主体性は変容を余儀なくされる。行政が提供する「終活講座」は、あらかじめ設定されたカリキュラムに基づいて運営され、「望ましい終活の在り方」が暗黙のうちに規定される。高齢者は「学習する主体」であると同時に、行政の提供するプログラムの「受益者」として位置づけられ、デスカフェ本来の自発的な対話の場とは異質な空間が形成される。

7.2 ケアと国家の関係：ピケティとセンの視点から

この主体性の問題を理論的に深めるために、トマ・ピケティとアマルティア・センの視点を導入する。

ピケティは『21世紀の資本』(2013)において、資本主義社会における不平等の構造的拡大を論じた。高齢者教育の文脈において、ピケティの議論は二つの点で示唆的である。第一に、高齢者は経済的

に最も脆弱な層に位置しやすく、教育・学習へのアクセスが経済的条件によって制約されうるという点である。第二に、国家が高齢者教育を「効率化」の観点から再編する際、その背後には財政的制約と不平等の拡大という構造的問題が存在するという点である。

センの潜在能力アプローチ (Capability Approach) は、高齢者の「機能 (functioning) 」と「選択の自由 (freedom) 」をいかに保障するかという問いを提起する。センにとって、重要なのは人が実際に何を達成しているかだけでなく、何を達成しようかという潜在的な可能性の幅である。高齢者教育の文脈に適用すれば、高齢者が終活学習やデスエデュケーションに参加する機会があることだけでなく、その学習を通じて自らの死生観を主体的に形成する「自由」が実質的に保障されているかが問われることになる。

7.3 問題提起：誰のための終活学習か

ピケティとセンの視点を踏まえると、終活学習の制度化には以下の根源的な問いが浮上する。すなわち、行政主導の終活学習は、国家財政の持続可能性のための「望ましい死」の誘導なのか、それとも高齢者自身の実存的課題としての死生観の探求を支える仕組みなのか、という問いである。

介護保険制度の持続可能性が問われる中で、「終活」は高齢者自身のためのものであると同時に、介護負担・医療費の軽減という社会的・財政的目標とも結びついている。高齢者が「自分らしい最期」を選択することが推奨される一方で、その「選択」が実質的にどの程度の自由を伴っているのかは、慎重に検討されなければならない。

Kadeが指摘した「自己組織化が国家によって管理される危険性」は、ここにおいて現実的な問題として立ち現れる。高齢者教育におけるケアが国家との関係で揺らぐのではないか。この問いは、「教育と福祉の谷間」問題の現代的な現れであると同時に、東アジアの超高齢社会に共通する構造的課題でもある。

8. 結論と展望

8.1 本稿の総括

本稿は、戦後から現代に至る日本の高齢者教育と福祉の関係性の変遷を辿り、「教育と福祉の谷間」問題が時代とともにどのように変容してきたかを検討した。戦後復興期の「福祉の枠組みの中での学習」、高度経済成長期の「教育政策としての確立」、2000年代以降の「福祉と教育の再結合」という変遷は、高齢者が「福祉の対象」から「学習する主体」へ、そして再び「教育と福祉の再結合」の中で位置づけ直されるという、揺れ動く過程であった。

終活学習・デスエデュケーションという今日的課題を通じて、高齢者の主体性とケアの問題を検討した結果、以下の知見が得られた。第一に、「教育と福祉の谷間」は依然として未解消の構造的課題であり、終活学習はこの問題を新たな形で再提起している。第二に、デスカフェの主体性と制度化された終活学習の間には、自己組織化と国家管理という緊張関係が存在する。第三に、ピケティの不平等論とセンの潜在能力アプローチは、終活学習の制度化が高齢者の実質的な自由をどの程度保障しているかを批判的に検討する視座を提供する。

8.2 今後の課題

本稿の検討を踏まえ、今後の課題として以下を提起する。第一に、教育行政と福祉行政の有機的連携において、専門職の協働体制の構築が不可欠である。社会教育主事と社会福祉士の連携、あるいは高齢者教育の独自の専門職の養成が求められる。

第二に、日韓をはじめとする東アジア諸国における比較研究の深化が必要である。李炳俊他（2019, 2020）が提示した「老人学習網」の構想や、教育行政と福祉行政の連携モデルは、日本にとっても示唆に富むものである。東アジアの超高齢社会に共通する「谷間」問題を、各国の制度的・文化的文脈を踏まえて比較検討することが、今後の研究の重要な方向性となる。

第三に、高齢者の主体性を真に尊重した学習支援体制の構築が求められる。Kadeの「省察的ミリュー」論が示すように、高齢者自身が自己組織化した学習空間の意義を認めつつ、それが国家によって「管理」されることなく、高齢者の実存的な探求を支える仕組みを構想する必要がある。

最後に、ピケティとセンの理論的視座を踏まえた公正な高齢社会の実現に向けた議論が不可欠である。終活学習が「効率的な死」を誘導する装置ではなく、高齢者一人ひとりの潜在能力を開花させ、選択の自由を実質的に保障する学習として展開されるためには、教育と福祉の「谷間」を超えた包括的な政策構想が求められる。

参考文献

- 大橋謙策 (1990) 「教育と福祉の谷間」『社会福祉研究』47号、pp.13-19。
- 小川利夫 (1976) 「教育福祉の課題」『教育学研究』43(4)、pp.286-296。
- 久保田治助 (2018) 「日本の高齢者教育の先駆的実践としての楽生学園の研究」『社会教育学研究』54(2)、pp.45-58。
- 堀薫夫 (1999) 『高齢者教育学の構築に向けて』ミネルヴァ書房。
- 辻浩 (2003) 「地域福祉を重視した社会教育への転換」『日本社会教育学会年報』37、pp.45-61。
- 辻浩 (2017) 『社会教育における「小さな自治」の可能性』東洋館出版社。
- 松田武雄 (2015) 『社会教育福祉の諸相と課題』大学教育出版。
- 松田武雄 (2019) 「社会教育福祉の展開と地域づくり」松田武雄編著『地域づくりと社会教育的価値の創造』大学教育出版。
- 日本老年学会・日本老年医学会 (2017) 「高齢者に関する定義検討ワーキンググループ報告書」。
- イ・ビョンジュン・チャン・ソウン・パク・ジュヘ・パク・ジョンヒョン (2020) 「高齢者教育と高齢者福祉の連携および役割分担に関する考察」『成人継続教育研究』11(4)。
- イ・ビョンジュン・チュ・ヒョンジョン・キム・ヒャンミ (2019) 「高齢社会における高齢者学習ネットワークの構築に向けた核心価値に関する探究」『教育の理論と実践』24(3)。
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row. (イリッチ, I. (1977) 東洋・小澤周三訳『脱学校の社会』東京創元社。)
- Kade, S. (2001). *Selbstorganisiertes Alter: Lernen in reflexiven Milieus*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kade, S. (2007). *Altern und Bildung: Eine Einführung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Piketty, T. (2013). *Le capital au XXIe siècle*. Paris: Seuil. (ピケティ, T. (2014) 山形浩生・守岡桜・森本正史訳『21世紀の資本』みすず書房。)
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Oxford: Clarendon Press. (セン, A. (1999) 池本幸生・野上裕生・佐藤仁訳『不平等の再検討』岩波書店。)

討論

セッション I の発表内容に関する討論

姜大仲 (ソウル大学 教授)

セッション I の発表内容に関する討論



姜大仲 (ソウル大学 教授)

日本と韓国では、それぞれ第二次世界大戦後および朝鮮戦争後に生まれたベビーブーム世代の本格的な引退により、社会全体の高齢化が急速に進行している。彼らは長年にわたり経済活動人口の最大層を形成し、産業化を主導してきた。また、経済規模の拡大とともに最も強力な購買力を持つ集団となった。さらに、一人一票の選挙制度のもとで政治的影響力も極めて大きい。おそらく今後かなり長い期間にわたり、高齢期に入ったベビーブーム世代は、両国の社会政策における最優先の考慮対象であり続けるだろう。これまでの世代において、大きく注目されなかった高齢期の生活の多様な側面への関心が高まっているのは自然な結果であり、その一領域として高齢者教育への関心も高まっている。久保田先生の発表と、イ・ビョンジュン、ウィ・ミナ先生の発表は、日本と韓国における高齢者教育の展開過程を幅広く検討し、今後の発展方向を提案している。

まず久保田先生は、福祉行政と教育行政の双方による支援にもかかわらず、第二次世界大戦後の日本の高齢者教育には、依然として「死角」が存在すると指摘する。その理由は、高齢者教育が、教育行政と福祉行政の双方において、副次的課題として扱われてきたためだという。日本の高齢者教育は、福祉の議論の中での学習支援の時期を経て、「教育福祉」議論の拡大(1970年代)、生涯学習振興法の制定(1990年代)、介護保険制度の導入(2000年代)、地域包括ケアシステムの導入(2010年代)など、一連の制度的変化を経験しながら、教育と福祉の結合を試みてきた。しかし、教育行政と福祉行政の有機的結合は容易ではなく、その結果として依然として死角が残っているというのが久保田先生の診断である。このような状況の中で、彼は近年登場した死の学習・終活学習が、高齢者教育をめぐる教育行政と福祉行政の新たな結合契機となり得ると展望する。高齢者自身が死について語り、死を準備しながら生きる主体となる過程を支援する終活学習・死の教育は、社会教育の学びの機能と福祉行政のケア機能が必然的に重なり合う領域だからである。この点において、久保田先生は、既存の社会教育や社会福祉とは区別される高齢者教育固有の専門性が構築される可能性、さらには独自の専門職が登場する可能性にまで言及している。

イ・ビョンジュン、ウィ・ミナ先生は、高齢者の貧困と自殺問題が深刻な韓国社会の現実を提起し、韓国の高齢者がこうした問題に対応できるような、高齢者教育あるいは生涯教育が十分に支援できていないと指摘する。その原因として彼らは、省庁や機関ごとに高齢者教育の現場が断片化している現実、プログラムへのアクセスの問題に加え、高齢者教育に視点を提供してきた発達課題理論や欲求段階説など既存理論が、韓国社会が直面している高齢期の問題を解決するには限界があると診断する。

こういった状況に対し、イ・ビョンジュン、ウィ・ミナ先生は、高齢学習者のライフステージにおいて現れる欲求と必要への理解、教育に対する視点(「見せること」ではなく、人間と世界との主体的関係づくりを支援すること)、学習に対する広い視点(文化的記憶の世代間継承としての学習、通過儀礼の過程で生じる学習)を提案し、高齢者教育理論の再構成の方向性を三つの次元から提示する。第一に、高齢学習者を流動的過程の中で構成される主体として認識すること。第二に、高齢者の生活世界から出発して高齢学習者を理解すること。第三に、高齢者教育プログラムを儀礼的経験空間として想定することで、文化的学習理論を構築することである。さらに結論では、理論的・政策的・実践的次元における高

齡者教育革新のための具体的方策も提案している。

両発表はともに、教育行政の観点と福祉行政の観点が重なり合い、さらにイ・ピョンジュン、ウィ・ミナ先生の発表で重要に扱われた文化的観点までもが介入する、高齢者教育の複合的・多重的介入状況を共有している。久保田先生が、日本において教育行政と福祉行政が重なる状況の中で、双方とも介入しにくい、あるいは双方から見過ごされる「死角」の出現を問題視したのに対し、イ・ピョンジュン、ウィ・ミナ先生は、高齢者教育あるいは生涯教育が独自の視点を確保できていないことで、実践現場における立場が縮小している現実を指摘する。私は、両発表が共通して提起しているまさにこの点について、簡潔に論評することで討論に代えたい。

両発表はともに、高齢期の生活支援が多様な観点と多様な実践領域を通じて可能であることを認めている。実は、高齢期から最も遠い児童期・青年期の生活支援もまた、多様な観点と領域の実践を通じて行われている。学校は、多様な観点と実践が複合的な代表的現場である。今日の学校は、教育以外にも児童・青少年の生活を支援するさまざまな機能を求められており、韓国ではこの20年余りの間に、福祉機能が学校の重要な役割として定着してきた。学校には教科を教える教師以外にも、多様な職種の人々が共に働いている。学校が、義務就学・義務教育という強力な法的支援を基盤に独占的専担機関として発展してきたのは異なり、高齢者教育を担う専門機関は極めて断片的な形で発展してきた。さらに韓国の広範囲な高齢者公共雇用政策事業を考慮すれば、高齢期生活の支援は、専門機関よりも一般行政機関にかなり依存しているのが現状でもある。

高齢期の生活を支援する行為と制度は、今後さらに多様に発展し、その速度もより速くなる可能性が高い。しかし、高齢者教育の領域において、学校のような独占的機関が形成される可能性は高くないと私は考える。老人総合福祉館が、より多くの高齢者にアクセス可能な機関として発展することはあり得るが、その機能だけですべての高齢者の要求とニーズを満たすことは難しいだろう。高齢者は決して単一の集団ではない。経済水準、居住地域、政治的傾向、学歴水準、家族関係の質などによって、高齢期の生活は大きく異なる。このように多様な高齢者たちは、多層的かつ多様な欲求とニーズを持っており、それに対応する高齢者教育もまた、学校のような標準化された教育課程を発展させるににくい条件に置かれている。したがって、この問題はイ・ピョンジュン、ウィ・ミナ先生が提起するように、教育学独自の理論と視点が形成されたからといって、自然に解決される性質のものではないと考える。高齢期の生活を支援する目的と方法が多様であるだけに、それを担う領域・機関・実践もさらに細分化される可能性が高い。教育的支援自体もさらに微分化されるだろう。他の専門分野が、教育を副次的に結合する事例も増加する可能性がある。高齢期の教育的要求とニーズが、独自の極めて大きくなりえない限り、高齢者教育は、より大きな要求とニーズを扱う領域（例えば雇用提供）や専門機関（例えばケアサービス提供）の中で、副次的あるいは補完的次元として扱われる可能性が高い。

だからといって、高齢者教育の重要性が低下するわけではないと私は考える。高齢学習者もまた、習得・参加・創造の人生を生きるためである。私は学習を、習得・参加・創造のメタファーとして理解し、このような学習を支援する行為と制度を教育と理解している。特に健康な老化、自立した高齢者生活、高齢者文化の独自の形成が社会全体で進展するにつれ、いわゆる「学習問題」は個々の高齢者の次元だけでなく、高齢者間の関係、世代間コミュニケーションの次元においても、より重要に浮上するだろう。生涯学習という概念が、高齢期学習を重要に包摂する形で受容されてきたことも、このような社会変化を反映していると言える。久保田先生が言及した、終活学習・死の教育や、日本・台湾・中国で重要な政策課題として扱われている世代間学習（intergenerational learning）もまた、このような変化の中で登場した現象だと言える。

最後に、発表者の方々に質問を投げかけて討論を終えたい。久保田先生は、終活学習・死の教育の場において、高齢者教育独自の専門性が構築される可能性を提示した。それならば、このような専門性は大学などを通じた新たな専門家養成体系へとつながるのだろうか。それとも社会福祉士の特化領域、あるいは近年日本で発展している社会教育士の特化領域として位置づけられるのだろうか。久保田先生は、どのように展望しているのか。また、久保田先生が提示した終活学習・死の教育が、高齢者教育（生涯教育）領域の独自の視点と理論を生成する可能性について、イ・ビョンジュン、ウィ・ミナ先生はどのように評価しているのか。

翻訳：松尾 有美(韓国生涯学習フォーラム)

超高齢社会における韓国と日本の高齢者教育の課題と展望

セッション II

座長: 朴庭賢 (釜山大学 未来市民教育院)



実践共同体として第3期人生大学

-ウイレ人生学校事例分析を中心に

李ロミ (韓国放送通信大学 教授)

崔一先 (慶熙大学 教授)

実践共同体として第3期人生大学

-ウィレ人生学校事例分析を中心に



李ロミ (韓国放送通信大学 教授)

崔一先 (慶熙大学 教授)

I. はじめに

1.1 研究の背景：年齢統合社会へのパラダイム転換

第3期人生大学 (University of the Third Age、以下U3A) はフランスで大学ベースの高齢期教育のモデルとして始まったが、その後イギリスで高齢期自助学習共同体の一形態として確立され、世界的な高齢期教育の一モデルとして位置づけられた。このような第3期人生大学は現在、超高齢社会を迎えた韓国の高齢期教育と学習の地形の現状を診断し、その持続可能な発展方向を模索しようとする学者と実践家たちに関心を集めてきた。

このような関心の基礎には、現代社会の人口構造の変化に伴い、高齢期を喪失または衰退としてみていた既存の視点に根本的な修正が必要であるという社会的要請を反映している。期待寿命の延長による高齢期の長期化は生涯周期の再構造化を促し、高齢期市民の経験の多様性と分化は教育現場でこれを積極的に受け入れ、包括できる新しい平生教育談論の形成を要請している。

つまり、平生教育は、このような生涯周期の再構造化によって宣言されてきた年齢統合社会 (age-integrated society) の要請により、高齢期学習者が必要な教育と学習を考えなければならないことが緊急になってきた。過去の社会構造が学習 (青年)、仕事 (中長年)、余暇 (老年) という生涯周期を分節してきた「年齢分節社会 (age-segregated society)」であったとすれば、現在を含む未来の志向点は、こうした活動が全生涯にわたって柔軟に統合される「年齢統合社会 (age-integrated society)」である (Riley & Riley, 2000)。したがって、高齢期を単に休憩や衰退の時期として規定していた伝統的観点は、現在の平均寿命の飛躍的な延長とともに根本的な変化が求められている。

最近では超高齢社会への参入に伴う年金、医療、福祉費用の増加などを懸念する声が年齢主義 (ageism) と結びつき、高齢者の経験と知恵を尊重し、敬意に基づく従来の伝統的態度も、次第にみられなくなってきている。このような状況で特に若年高齢者 (young-old) に該当するベビーブーマー世代の高齢期進入が本格化し、現在50代の1970年代生まれまで考慮すると、今後10年以内において当該する世代全体が老年層に編入される時点が差し迫っている。このような状況のもと、急増する高齢期市民の教育及び学習をめぐる議論は、もはや先送りできない時代的課題となっている。

しかし、社会における高齢期の教育と学習の実態は、依然として十分とは言い難い。近年、政府の基本計画案などにおいて「高齢者平生教育」の名のもとに高齢期の平生教育が強調され始めているにもかかわらず、従来から高齢者を主な対象としてきた識字 (文解) 教育を除けば、高齢期学習者の特性を具体的に反映した平生教育の領域・政策・事業は依然として乏しい。一方、雇用労働部および保健福祉部の関連するいくつかの事業は、相当程度において高齢期の市民を対象に含んでいるものの、教育そのものよりも就業

との連携や職業訓練に重点が置かれており、教育においても福祉増進の観点からアプローチされているにとどまる。そのため、学習者が主体的に生活の意味を再構築し、新たなアイデンティティを形成していくという平生教育の価値を十分に体現するには限界がある状況である(金キョンエ, 2025)。

高齢期における教育と学習の役割は、年齢統合社会における〈仕事・余暇・学習〉の一部であると同時に、それら全体を包摂するものとして捉えることができる。学習は単なる知識の習得行為にとどまらず、仕事と余暇を円滑に結びつけ、個人が自らの生活を主体的に設計するための「架橋的役割」を果たし得るからである。さらに、自助的な高齢期学習は、学習者を単なる教育の受益者から、知識の生産者であり共同体の担い手へと位置づけることにより、高齢期の生活に新たな社会的活力と実践的意味を付与する原動力となり得る点において(シンヨンジュ, 2013)学術的および実践的意義が大きい。

1.2 研究の目的と必要性

本研究は、韓国の代表的な高齢期の自助的学習共同体としてよく知られている「ウイレ人生学校」を分析対象とする。ウイレ人生学校はイギリスのU3A (University of the 3rd Age、以下U3A)モデルを韓国的文脈に合わせて創造的に受け入れ、定着させた事例として評価されている。初期設立主体が盆唐(ブندان)の「美しい人生学校」を通じて高齢期学習の内容と方法論を探索した実践的成果が以後、ウイレ地域で本格的な運営モデルとして安着した。このような自助的学習モデルは現在、世宗(セジョン)や春川(チュンチョン)など各地に広がり、高齢期の自助的学習モデルを適用した実験が続いている。

このようなウイレ人生学校の実践は、学習の主導権が高齢期学習者が主軸となった学習共同体内部に存在するという点で、学習の社会文化的アプローチ(social theory of learning)を適用して分析する理論的根拠が十分である。つまり、教育を個人に対する一方的な知識伝達として、学習は、個々の認知的情報習得の過程に限られてきた伝統的な視点の代わりに、共同体的参加を通じて新しいアイデンティティを獲得し、再構成(becoming)していく過程、そしてこれによって個人と組織が相互変容される躍動的な過程を捉えることができる理論的枠組みが求められる。

このような文脈において、学習に関する社会理論の代表的枠組みの一つとされるウェンガー(Wenger)の実践共同体(Communities of Practice、以下CoP)理論を分析枠組みとして用いることは、ウイレ人生学校において学習がいかにか社会的参加の様相として展開されているのか、また構成員がいかにか高齢期の学習者としてのアイデンティティを形成していくのかを考察する上で有用である。

II. 理論的背景

2.1 年齢統合社会と新高齢学習の分化の必要性

高齢期の学習は、変化する社会的環境の中で、高齢者に自立的な能力を維持し、成功した老化(successful aging)を達成させるための重要な基盤である(Rowe&Kahn、1997;韓ジョンラン、2005;李ヘジュ2021)1)2)。既存の高齢教育が余生に入り込んだ高齢者の疎外を防止するための活動の一環として

1) Rowe, J. W., & Kahn, R. L. (1997). Successful aging. *The Gerontologist*, 37(4), 433-440.

存在する側面が大きかった場合、最近高齢期平生教育または高齢者平生教育の談論は、学習を高齢期生活の全過程と分離できない本質的な活動であり存在の様式(mode of being)として再定義している。これは、学習を単なる知識の所有ではなく、絶えざる省察を通じて自己を構築していく「生成 (Becoming)」の過程として捉える存在論的視点と通底している (Jarvis, 2009)。生涯にわたり、学習・仕事・余暇が有機的に循環する形へと移行していく変化の中で、高齢期の学習は、高齢期に新たに直面する仕事と余暇を円滑に接続する架橋的役割を果たす。つまり、学習を通じて引退前の専門性を社会的貢献が中心となる仕事の価値に転換したり、消耗性休息ではなく創造的な自己啓発型余暇に導く決定的変数になることを意味する。つまり、学習を通じて高齢期市民は自分の生涯経歴を再解釈し、新しい社会的役割を与えられたり訪れて高齢期の生活を作っていくのだ (李ヘジュ2021)。

したがって、高齢期の教育は、人生後半の物語を主体的に完成していくための生活の再構造化の過程そのものとして理解されるべきである。これを実現するためには、教授者中心の一方向的な情報伝達や、学習の継続性を担保しがたい短期的・単発的なプログラムを超越する必要がある。その上で、学習者間における有意味かつ持続的な相互作用の中で知識の共有と創造が生起する共同体基盤型学習の意義は、さらに高まるといえる。特に、前世代の高齢者に比べて多様な生涯経路を経たベビーブーマー世代の登場は、これらの分化した学習欲求を収容できる自助的で実践的な学習形態の必要性をさらに力説している (ソ・ヨングク、2024 ; ソ・ヨングク、李ロミ、2025)。これらは通常、以前の世代の高齢者とは明らかに異なる特性を示している。圧縮的な経済成長と民主化を主導してきた彼らは、高い教育水準と豊かな社会的経験、そして高度化された専門的キャリア資産を保有する集団である。彼らにとって学習は、単なる時間つぶしではなく、自らが蓄積してきたライフキャピタル (生涯資本) を社会的に再投入し、第3期の人生における自己実現を達成するための積極的な営みであると同時に、主体的に行使されるべき権利として認識されている。 (チェ・ウォンヨン、2020 ; ソ・ヨングク、2024)³⁾。したがって、これらの世代が主導する高齢期の学習は、従来の経路依存的な欠如補完型や趣味中心の教育プログラムに対する非選好あるいは拒否と相まって、自らの生活を主体的に設計し、社会に対して有意味な影響力を行使し得る、より高次の学習への要求へとつながり得る。結局、韓国の高齢期教育地形は、これらのベビーブーマー世代の登場とともに「受ける教育」から「する学習」へ、「依存」から「自助」にそのパラダイムが根本的に変化しなければならない状況を迎えているとみられる。

2.2 実践共同体 (CoP) 理論基盤の分析枠：アイデンティティ学習と学習共同体

1) 学習パラダイムの転換：社会的参加としての学習

従来の学習理論は、長らく学習を孤立した個人の頭の中で生起する認知的過程、すなわち外部の知識を内面に取り込み蓄積する過程として捉えてきた。しかし、1990年代以降、成人教育学における中心的パラダイムは、このような個別的・認知的観点を離れ、学習が生起する具体的文脈や社会的関係に着目する状況的学習 (situated learning) へと転換を遂げた。

このような認識の転換を主導した状況学習理論家ら(Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990)⁴⁾⁵⁾は、学

<https://doi.org/10.1093/geront/37.4.433>

2) 韓・ジョンラン (2005) 高齢教育論。学志社。

3) チェ・ウォンヨン (2020) 100歳時代の新たな挑戦。サハク、160、24-25。

4) Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.

5) Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. Oxford University Press.

習が真空状態で起こる知的な過程ではなく、個人が参加する社会的「状況」に根ざしていると主張する。彼らにとって学習とは、個人が共同体に参加し、その集団の文化と歴史、実践方式を身につけていく過程である。つまり、学習の本質は知識の量的増大ではなく、「社会的実践への参加の深化」にあるのだ。

これらのうち、Rave & Wenger (Lave & Wenger, 1991) は、このプロセスを説明するために正当な周辺参加 (legitimate peripheral participation, LPP) という概念を提示した。初心者が共同体の核心的な実践に進み、アイデンティティを獲得する過程は、単に技術を学ぶのではなく、共同体の歴史と価値を内面化し、徐々にその世界の一員になっていく過程である。ウェンガー (Wenger, 1998) ⁶⁾ は、ここでさらに一步進んで、学習を社会的文脈の中での「社会的参加 (social participation)」として洗練し、実践共同体 (Communities of practice, CoP) 理論を提示する。彼にとって、学習は日常から分離することができない実践の軌跡に固有の本質的なプロセスとして理解されている。つまり、学習を単純な知識の習得を超えてコミュニティ参加を通じて私たちが誰であるかを絶えず再構成していく「アイデンティティ形成 (becoming)」の旅程と定義する。このような観点は、学習の主体を「認知的個人者」から「社会的行為者」に移動させたという点で、成人学習理論の根本的なパラダイム転換と見なすこともできる。

成人学習理論としてのウェンガーの主張は、高齢期教育をとらえる視点にも重大な示唆点を提供する。高齢期の学習を、単に老化や衰退を遅らせるための特定の知識習得の過程としてとらえるのではなく、新しい社会的実践に参加することで、人生後半期の新しいアイデンティティを構成していく躍動的な主体的実践に再定義させることである。

2) ウェンガーの実践共同体(CoP)理論と事例分析への含意

Wenger (1998) は、学習を特定の社会的文脈内で「社会的参加」として定義し、これを説明するために、意味(meaning)、実践(practice)、共同体(community)、およびアイデンティティ(identity)の4つの相互作用要素を提示する。

第一に、意味 (meaning) は経験を通じて生活の意味を構成していく過程である。第二に、実践 (practice) は、共同の目的のために社会的資源を共有し実行する過程である。一方、共同体 (community) は相互作用を通じて所属感を形成し、絆を強化する社会的実体であり、最後にアイデンティティ (identity) は学習と参加を通じて「生成 (becoming)」の過程を経て形成される自己認識である。そのため、学習はこの4つの領域が有機的に結合して現れる「社会的参加」の結果物である。

この概念枠組みは、この研究の分析事例であるウイレ人生学校のような高齢期の自学習共同体が単純な趣味活動を超えて参加者の生活をどのように再構成するかを分析するのに適切な理論的ツールを提供する。本研究はこの4つの要素を基盤とするが、「実践の中のアイデンティティの構成原理」と「学習共同体」という2つの核心軸を中心に、ウイレ人生学校の躍動性を分析する。

3) 理論的分析枠組み: 実践におけるアイデンティティと学習共同体の構成原理

最初の軸である「アイデンティティの構成原理」は、学習者が実践に参加し、自分自身をどのように定義して変貌させていくかに注目する。すなわち、アイデンティティを固定された自我や内面的の本質と見なすことなく、実践共同体への参加の中で形成される関係的かつ過程的な構成物と理解する。ウェンガーは、アイデンティティが実践の中でどのように形成されるかを次の5つの特徴として説明し、これにより、既存の心理学的・社会的アイデンティティ理論と区別される独自の視点を提示する。

6) Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

まず、アイデンティティは交渉された経験(negotiated experience)である。ウェンガーによると、アイデンティティは社会的に定義されていくが、単に概論やカテゴリによって定義されるのではなく、参加(participation)と対象化(客体化)(reification)の絶え間ない相互作用の中で交渉される「生きた経験」で形成されている。アイデンティティはこれら2つの要素の間の生成的な緊張の中で形成され、単純な社会的役割の内面化に還元することはできない。この観点は、アイデンティティを社会的相互作用の産物としてとらえたミッド(Mead)の理論と接点を持っている(Mead, 2010)。ミッドは自我が「一般化された打者」の視点を内面化する過程で形成されるととらえた。しかし、ウェンガーはアイデンティティを固着化した自我構造ではなく、実践の中で世界と関係を結ぶ方式として経験される「存在様式(mode of being)」として理解するという点で違いを見せる。言い換えれば、ミッドが自我の形成構造に焦点を当てるならば、ウェンガーは実践的な文脈の中で意味が交渉される「経験そのもの」の社会的構成に注目する。

第二に、アイデンティティは能力としての共同体の所属(community membership)である。つまり、共同体内で責任を持ち、有能に行動できる遂行的能力の獲得である。ウェンガーは、共同体の構成員になることを所属やカテゴリー的帰属を超えて、その共同体の方法で世界を理解し、行動できる一種の有能性(competence)の獲得とみなす。ここでのアイデンティティは「私が何を知っているのか」ではなく、何が重要で、当然か見知らぬかを区別することができる実践的な感覚であり、共同体が求める価値に対して責任(accountability)に反応する遂行的能力として現れる。この観点は、体化を強調するブルデュー(Bourdieu)のアビトゥス(habitus)の概念と類似している(Bourdieu, 2006)。ブルデューも個人が社会的構造を体化し、世界を特定の方法で認識し実践すると考える。しかし、ブルデューがアイデンティティを構造の内面化と階級的位置の表現として説明するのに比べて、ウェンガーはアイデンティティを共同体に参加できる能力(competence)と参加に対する責任を持つ遂行的過程として理解するという点が異なる。

第三に、アイデンティティは時間的過程における軌跡(trajectories)として再構成される。ウェンガーはアイデンティティを固定された状態ではなく、過去・現在・未来をつなぐ学習の軌跡(trajector y)と理解する。個人は実践共同体に参加する経路に沿って移動し、その過程で自分のアイデンティティを継続的に再交渉し再構成する。ここで、共同体は単純な現在の活動空間ではなく、過去の歴史と将来の可能性が交差する場となり、アイデンティティはこの時間的文脈の中で形成される。このような観点は、アイデンティティを全生涯周期の発達過程として理解したエリクソン(Erikson)の理論と同様に「時間性」を強調したものである(Erikson, 2014)。しかし、エリクソンがアイデンティティを特定の年齢の段階的危機の解決としてのアイデンティティを説明するのに比べて、ウェンガーはアイデンティティを参加の経路と方向性の中で絶えず調整され再解釈される連続的な過程とみなすという点が異なる。

第四に、アイデンティティは複数所属の結節点(nexus of multimembership)である。ウェンガーは個人が複数の実践共同体に同時に参加し、アイデンティティはこのような複数所属の結節点(nexus)で形成されるととらえる。各共同体は異なる意味体系と能力基準を要求し、個人はこれらの違いと緊張を調整しながら自分の参加を組織しなければならない課題を抱えている。ここでのアイデンティティは、このような多様な参加経験を破片化された状態ではなく、一つの生活の連続性に統合する過程であり、時には非常にプライベートな成就として現れる。この観点は、状況に応じてさまざまな役割を果たす自我を強調したゴフマン(Goffman)の理論と部分的に類似している(Goffman, 2016)。しかし、ゴフマンがアイデンティティを状況別役割遂行の「演出」(presentation)と見なすことに比べて、ウェンガーはこれを異なる実践経験をひとつにまとめる関係的な構成過程と理解する。つまり、ゴフマンが状況によって変わるアイデンティティの変化、さらには時によって付けなければならない「マスク(mask)」に注目

すれば、ウォンガーはその変異を調整して和解させ、生活の一貫性を確保する統合する構造としてのアイデンティティを強調するのだ。

第5に、アイデンティティは、局所的関与を広域的文脈の中に位置させる関係 (local-global interplay) で形成される。ウェンガーは、アイデンティティが特定の共同体内の局所的参加だけでは形成されず、その参加をより広い社会的文脈の中に配置するという洞察的プロセスで形成される。人々は自分の参加がより広い制度、カテゴリ、概論の中でどのような意味を持つのかを把握しようとし、このような広域的表象との関係がアイデンティティ形成の重要な要素となる。特に広域のカテゴリと制度はより公的に対象化 (客体化) されているため、個人はこれを通じて自分の参加を理解し正当化する。このような視点は、アイデンティティを社会的場(field)の位置と関係の中で理解したブルディーの理論と接点を持つ。しかし、ブルデュエのアイデンティティを客観的構造内の階級的位置性として説明するのに比べて、ウェンガーはより広い秩序(broader scheme of things)の中に局所的参加を位置させようとする実践的自己理解の過程として説明する。

第二の分析の軸である「学習共同体の構成原理」は、このようなアイデンティティ学習が起こり得るよう支持する社会的実体とその動作原理に注目する。前述のように、ウェンガーは実践の中で形成されるアイデンティティを学習の核心として理解している。しかし、このアイデンティティ学習は個人の内部における自生的に起こるのではなく、特定の社会的条件の中で可能になる。ウォンガーはこのような条件を「学習共同体 (learning community)」という概念で提示し、アイデンティティと学習が実践の中でどのように組織されるかを共同体のレベルで説明する。したがって、学習共同体は、単に学習が行われる集団ではなく、アイデンティティ学習を可能にする社会的構造として理解することができる。この観点から、彼は4つの側面で学習共同体の構成原理を提示する。

まず、実践の中の学習とアイデンティティの相互構成である。ウェンガーは学習とアイデンティティを分離した次元ではなく、実践の中でお互いを構成する関係として把握する。共同体における参加は単なる活動の実行ではなく、その共同体が定める能力(regime of competence)との関係の中で自分の経験を再構成する過程である。この過程で個人は自分が誰であるかを新たに理解するようになる。したがって、学習は単なる知識の蓄積ではなく、経験と能力の間の相互作用を通じて自分の位置を再定義する過程であり、アイデンティティはこれらの学習の結果であり、同時に学習を可能にする条件で機能する。このように学習共同体は、構成員が共同の実践に参加しながら、自分の経験を共同体の力量と絶えず調律できるようにする構造を持つ。すなわち、学習共同体は、アイデンティティと学習が相互構成される場である。

第二に、参加と非参加の構造の中で発生する周辺性と周辺化の再構成である。学習共同体は参加だけで構成される空間ではなく、参加と非参加が共に組織される構造を有する。ウェンガーはこれを周辺性(peripherality)と周辺化(marginality)の区別を通して説明する。周辺性は共同体の実践にアクセスする可能性を内包した位置であるのに対し、周辺化はそのような参加の可能性が制限または遮断された状態を意味する。したがって、学習共同体は単に参加を拡大するのではなく、構成員が周囲の位置で徐々に参加を拡張できるようにする構造を含むべきである。また、非参加の経験が単なる排除ではなく、自己アイデンティティを維持または再構成する資源として作用できるようにしなければならない。このように学習共同体は、参加と非参加の関係を再構成することにより、多様な形態のアイデンティティ形成を可能にする場として働く。

第三に、所属様式の結合とアイデンティティ形成である。ウェンガーは、共同体への所属が単一の方法で行われるのではなく、参加(engagement)、想像(imagination)、整列(alignment)という3つの異なる

形式の組み合わせによって形成されるとみられる。参加とは、共同の実践に直接関与する過程を意味し、想像は、自分と共同体、そしてより広い世界を結びつけて意味を構成する能力を意味する。そして整列は、共同体の規範、目標、構造と自分自身を合わせるプロセスを意味する。これら3つの形式はそれぞれ独立して機能するのではなく、さまざまな方法で組み合わせることでアイデンティティの形成と学習を可能にする。例えば、参加と想像の組み合わせは、自分の経験を反省的に再構築するのに貢献する。学習共同体は、このような様々な所属形態が相互作用し動作することができる構造を含み、これにより構成員は自身のアイデンティティを多層的に形成していく。

第四に、同時と交渉可能性の再構成である。学習共同体は、アイデンティティと意味が継続的に再構成される場である。ウェンガーはこれを同時性(identification)と交渉可能性(negotiability)の概念を通して説明する。同時は個人が共同体と自分をつなぐ方式であり、交渉可能性は共同体の意味と実践に影響を及ぼす可能性を意味するが、この概念には意味形成と実践に対する影響力の違いをめぐる微視的権力関係が内包されている。学習共同体では、これらの2次元が絶えず再構成され、構成員は共同体に属する方法とその中で意味を作り出す方法を調整することになる。特に共同体の内部だけでなく、外部制度との関係の中でも、このような再構成は行われ、これは学習共同体がより広い社会的文脈とつながる方法を規定する。このように学習共同体は、意味形成過程への参加と影響力が分配される構造の中で、アイデンティティ学習が行われる場と理解することができる。

III. 事例の概要と予備研究結果の分析

3.1 高齢期の自助的学習共同体「ウィレ人生学校」

ウィレ人生学校の設立は、盆唐(ブンドン)地域の先行事例である「美しい人生学校(2013年設立)」の運営ノウハウと人的資産が、ウィレ新都市という新しい地理的脈絡と結合して誕生した。設立者は、盆唐における成功的な定着を確認した後、特定の個人のリーダーシップに依存しない「システム中心の自助モデル」を普及させることを目的として、2020年8月、城南市ウィレ・ストーリーボックスにおいてウィレ人生学校を開校した。設立者による初代校長体制を経て、現在は新たな校長が選任されるなど、安定的なリーダーシップの移行を通じて、組織の持続可能性が実証されている。

また、ウィレ人生学校は、自治体と民間が協働する「官民協働型の自律運営モデル」を採用している。城南市(ソンナム・城南文化財団)は、物理的拠点である「ウィレ・ストーリーボックス」の空間提供および行政的広報を担い、学校運営委員会は、教育課程の企画、講師の管理、コミュニティ活動など運営全般を自律的に担っている。組織構造は、校長および運営委員会(6名)を中心とする意思決定体制を有し、外部からの財政支援に依存せず、会員の会費(入会金1万ウォン、科目別受講料2万ウォン程度)のみで運営される完全自立型の財政モデルを備えている。

運営の概要および現状は次のとおりである。ウィレ人生学校は、「誰もが教え、誰もが学ぶ」という相互主義的学習を中核原理としている。2020年に40名で開始し、2026年現在では約520名の会員を擁しており、毎学期200~300名の会員が学習に参加している。専門職の退職者や熟練した趣味活動家から構成される約50名の無給ボランティア講師団(コーディネーター)によって運営されており、教育課程としては、人文科学、外国語、芸術、経済など約20の正規講座に加え、発展的なサークル活動が展開されている。

3.2 予備研究結果分析

本研究では、ウィレ人生学校の運営上の躍動的および参加者の学習経験を精緻に把握するため、本調査に先立ち予備研究 (pilot study) を実施した。分析の結果、高齢期学習者が共同体の中で経験する学習のダイナミクスとアイデンティティ変容の主要な様相を抽出することができた。すなわち、個々の学習者におけるアイデンティティ変容の中核的側面とともに、ウィレ人生学校を学習共同体として機能させている固有の構造的ダイナミクスを明らかにすることができた。予備研究の分析結果は、以下の四つの主要カテゴリーを中心に整理される。

1) 受動的な余暇を超えた『動的主体』への生成 (Becoming)

ウィレ人生学校の参加者は、退職後に与えられる典型的な高齢期の生活、すなわち単に時間を過ごす受動的な余暇に安住することなく、自ら教え、学ぶ能動的な学習主体としてのアイデンティティを構築していく。彼らのアイデンティティは、授業をはじめとする多様な実践の中で、絶えず変容する軌跡を描きながら形成される。

とりわけ注目すべき点は、彼らが運営者・講師・学習者という異なる位置を固定的なヒエラルキーとして捉えるのではなく、状況や必要に応じてこれらの役割を柔軟かつ動的に往還している点である。このような役割の循環は、高齢期のアイデンティティを単なる「衰退する存在」に閉じ込めるのではなく、共同体の実践を担うアクターへと再編していく「生成 (becoming) 」の中核的メカニズムとして機能している。

また、彼らは社会における多様な知人関係や同好会に所属しつつも、ウィレ人生学校における学習者あるいはコーディネーターとしての役割を、他の社会的ネットワークよりも優先する傾向を示している。これは、多重的な所属の結節点において、人生学校のアイデンティティを生活の中核として選択しつつ、同時に他の集団との関係の中で柔軟性を発揮し、共同体の価値を波及させていく主体的実践を示すものである。

2) 対象化された「学校」が付与する学びの重みと動的な意味交渉

ウィレ人生学校は、「学校」という名称を通じて、単なる集まりや組織を超えた学びの重みを付与し、これを媒介として構成員が自らの生活を再解釈することを促している。ここでいう「学校」という復古的な呼称は、単なる過去の想起にとどまらず、参加者に対して自己および他者の学習に関する公共性への責務と象徴的深みを付与する対象化 (reification) の装置として機能している。これは、ウィレ人生学校が真摯な学習の場であることを明示することにより、構成員の参加態度をより強固なものとしている。

このような対象化された枠組みの中で、構成員は自らの豊かな生涯経験を基盤に教育課程を主体的に再構成し得る接点を見出し、絶えず新たな意味を生成している。例えば、「金融と経済」の授業に参加する学習者は、金融機関の高位職を歴任した講師が提示する専門知を受動的に受容するにとどまらない。彼らは自身の高齢期における資産管理の在り方を主体的に決定し、それを実生活に適用する具体的方途を自ら設計するとともに、その実践過程で得られた経験や洞察を講師および他の学習者と積極的に共有している。この過程において、教える者と学ぶ者の境界は解体され、すべての参加者は互いの経験を価値あるものとして認識し、それを共同の知へと転換していくべき相互的責任 (Mutual Accountability) を深く内面化していく。

3) 「境界越境」を通じた社会的正当性の確保

ウィレ人生学校は、いわゆる「余裕のあるエリート高齢者による社交クラブ」という一部の見方を明確に認識しており、これを克服するために意図的な境界越境を継続的に試みてきた。代表的な事例として、城南市旧市街地における人生学校の開校を推進した取り組みが挙げられる。この試みは最終的な成功には至らなかったものの、学習共同体が階層的・地域的同質性に閉じることなく、社会的な外延を拡張し、普遍的な高齢期市民学習モデルへと展開しようとする主体的模索の所産であったと評価できる。

こうした境界越境の試みは、「アンナの家」におけるボランティア活動の実践にも見て取れる。配食や食器洗浄を中心とするこれらの活動は、学校内部で蓄積された学習経験を地域社会における現実的な困難と接続する重要な仲介 (brokering) 実践として機能する。これにより、参加者は個人的な学びの享受を超え、地域社会に深く埋め込まれた (embedded) 市民としての正当性と自負を獲得するとともに、共同体の境界を社会的貢献というより広範な地平へと拡張している。

4) 仕事・学習・余暇の「統合的実践の場」の実現

ウィレ人生学校は、年齢統合社会の理念を現場において実質的に体現する統合的実践の場として機能している。学習者は、自らの過去の「仕事 (職業的経験) 」を、現在の学びと教えのための中核的資源へと転換している。そして、このような学習過程は、やがて楽しさと活力に満ちた社会的相互作用としての「余暇」へと自然に昇華される。

その結果、参加者にとって当該の活動は、もはや仕事・学習・余暇といった断片化された領域として分節されることなく、高齢期の生活を一つの一貫した流れとして編成する統合的実践として経験されている。このような実践の統合性は、加齢に伴い生じ得る生活の断絶感を克服し、自らのライフストーリーを主体的に完成していくための強力な駆動力を提供している。

IV . 考察

ウィレ人生学校が示す韓国型の自助的高齢期学習モデルは、官主導の生涯教育システムが有する限界を克服し得る代替的可能性を示唆している。外部支援に依存しない徹底した自助性 (self-help) と、徒歩圏内に立脚した地域拠点性 (locality) は、高齢期学習者が単なる受益者を超え、運営主体として学習生態系を自生的に維持し得ることを示す証左である。とりわけ、教授者と学習者の境界を解体したこのような仕組みは、高齢層に内在する潜在的な知的・社会的資本を公共領域へと引き出すことにより、現在国家的に推進されている「高齢期市民の地域資産化」という高齢期平生教育の政策方向性と軌を一にしている (李ロミ, 2025)。

しかしながら、このモデルが持続可能な生態系として定着するためには、いくつかの構造的課題の克服が求められる。第一に、初期の熱意ある構成員に依拠した閉鎖的運営に陥ることを回避し、新規構成員の流入を促進するとともに、一部の若年世代との交流を併存させる開放的システムの構築が必要である。とりわけ、AIなどの先端デジタル技術の学習において顕在化する高齢層内部の限界を克服するためには、若年世代の専門的能力を有機的に接続する「リバース・メンタリング (reverse mentoring) 」が、学習共同体としての能力を高度化し、世代統合を実現するための中核的戦略となり得る。第二に、

本研究で明らかとなった階層的同質性の問題は、共同体を特定階層の専有物として固定化するリスクを内包している。城南旧市街地における試行とその帰結が示すように、地域的文脈および階層的差異を包摂する包摂的拡張戦略の構築が不可欠である。

最後に、ウイレ人生学校において確立された会費制度や役割付与は、構成員の責任意識を係留する強固な「心理的アンカー」として、組織の結束を維持する中核的動因であると評価できる。本モデルが韓国社会における普遍的な高齢期教育の有力な代替として位置づくためには、こうした内的結束メカニズムを実践的持続性を担保し得る形で精緻化するとともに、社会的弱者との連帯および地域社会への貢献活動を通じて、外的正当性を確保していく取り組みが並行して求められる。

翻訳：呉世蓮(関東学院大学)

参考文献

- キム・ギョンエ (2025). 超高齢・長寿社会とデジタル大転換の交差点、高齢世代の平生教育をどのように再設計するか？ KEDI Brief, (2025) 第11号。韓国教育開発院。
- ソ・ヨングク (2024) 引退したベビーブーマーの学習基盤実践活動に関する研究：ウィレイン人生学校を中心に。韓国放送通信大学大学院。修士学位論文。
- ソ・ヨングク、李ロミ (2025) 引退したベビーブーマーの学習基盤実践活動研究：ウィレイン人生学校を中心に。老年教育研究, 11 (1)、150-177。
- シン・ヨンジュ (2013) 高齢者の自己主導学習の可能性と高齢者福祉への示唆点。 *Andragogy Today: International Journal of Adult & Continuing Education*, 16(4), 61-84。
- 李ロミ (2025) 年齢統合社会のための老人平生教育の再構想。国家平生教育振興院。
<https://www.nile.or.kr/usr/wap/detail.do?app=11526&seq=2170709&lang=ko>
- 李・ヘジュ (2021). 高齢期の学習参加と成功した老化との関連性探索。 *統合人文学研究*, 13 (2)、7-45。
- チェ・ウォンヨン (2020) 100歳時代の新たな挑戦。 *サハク*, 160, 24-25。
- 韓ジョンラン (2005) 高齢教育論。学志社。
- Bourdieu, P. (2006). 区別づくり (崔ジョンチョル訳)、セムキョル。(原著 1979年出版)
- Erikson, E. H. (2014) 幼児期と社会 (宋ジェフン訳)、ヨナム書房。(原著1985年出版)
- Goffman, E. (2016). 自我演出の社会学 (ジン・スミ訳) ヒョンナムサ (原著1959年出版)
- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a Person in Society*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203551202>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. ケンブリッジ大学プレス。
- Mead, G. H. (2010). 精神・自我・社会：社会的行動主義者が分析する個人と社会 (ナウンヨン訳)。ハンギルサ。(原著 1934年出版)
- Riley, M. W., & Riley, J. W., Jr. (2000). Age integration: Conceptual and historical background. *The Gerontologist*, 40 (3)、266-270. <https://doi.org/10.1093/geront/40.3.266>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rowe, J. W., & Kahn, R. L. (1997). Successful aging. *The Gerontologist*, 37 (4)、433-440.
<https://doi.org/10.1093/geront/37.4.433>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

高齢者学習支援をめぐる課題と展望：
大阪府高齢者大学校での取り組みを中心に

堀 薫夫 (大阪教育大学 名誉教授)

高齢者学習支援をめぐる課題と展望：

大阪府高齢者大学校での取り組みを中心に



堀・薫夫 (大阪教育大学 名誉教授)

報告の流れ

- I・日本における高齢者学習支援と高齢者大学
 - 1．日本における高齢者学習支援と日韓社会の高齢化
 - 2．高齢者大学での学び
- II・大阪府高齢者大学校の取り組み
 - 1．大阪府高齢者大学校の沿革
 - 2．大阪府高齢者大学校の特徴
 - 3．2025年度講座の特徴
- III・成果と課題、展望

I．日本における高齢者学習支援と高齢者大学

1．日本における高齢者学習支援と日韓社会の高齢化

日本では、高齢者（シニア層）をメインの対象とする学習の場としては、高齢者大学、公民館や福祉センターのシニア教室などが存在するが、市町村の市民向け講座、放送大学など、一般市民を対象とする学習の場でも、結果として多くの高齢者が参入している。つまり現実には、高齢者向けであれ一般市民向けであれ、日本の社会教育の主要な参加者層は中高年層なのだといえる（日本社会教育学会、2022）。

日本では社会の少子・高齢化が顕著になってきているが、その大きな要因はベビーブーマー層（1947～1949年生まれ）の高齢化にある（Hori, 2016）。日本では現在、この層が後期高齢期（75歳以上）に達した、いわゆる「2025年問題」が注目されている。

ベビーブーマー世代（韓国：1955～1963年生まれ）の高齢化問題は、韓国社会でも顕著である（堀、2022）。近い将来（2045年くらい）に韓国の高齢化率は日本を追い抜くとされている。筆者は、日本・韓国とも高齢化の大きな要因は（ベビーブーマー世代を生んだ）過去の「戦争」にあると考えている。なお中国も、1人っ子政策の影響などで、2070年くらいに高齢化率で日本を追い抜くとされている。

参考までに、2025年における高齢者（65歳以上の者）の比率は、日本29.4%、韓国20.3%で、子ども（14歳以下）の比率は、日本11.1%、韓国10.6%であった（総務省、2025）。

2．高齢者大学での学び

日本・韓国・中国などでは、高齢者大学／老人大学という学びの場は多くあるが、欧米では、これらは「第三期の大学(the University of the Third Age=U3A)」と呼ばれることが多い(Formosa, 2018; 堀、2022)。日本では、文部省（当時）が、1965年に高齢者学級開設補助を開始し、1973年に高齢者教室開設補助を開始したのが国レベルでの最初の高齢者教育事業だとされている。当時は、公民館や老人

福祉センターなどで、地域に根ざした高齢者の学習・交流の場への支援が進められていた。

1969年には、兵庫県加古川市にいなみ野学園が開設される。これは、敷地面積44,114m²の大規模な学校型高齢者大学専用施設である。その後1970年代から80年代にかけて、東京都世田谷区老人大学や大阪府老人大学、名古屋市鯉城学園など、東京都や大阪府、名古屋市などの大都市に、こうした学校型高齢者教育の場が開設されていく（牧野、2009；堀、2012、2020）。いなみ野学園は当初は県の教育委員会が管轄していたが、のちに福祉行政系列の兵庫県生きがい創造協会の傘下に収められていく。大阪府老人大学や世田谷区老人大学、鯉城学園は、当初から福祉行政系列の高齢者大学であった。現在日本では、こうした大規模な高齢者大学の多くが福祉行政系列のものであり、教育委員会系列のものはほとんどなくなっている。教育委員会はますます学校教育支援に特化し、福祉行政は介護予防・地域福祉という文脈で、生涯学習や高齢者学習支援をその枠内に位置づけるようになってきている。そこでは社会福祉協議会の果たす役割が大きい。なお他方で伝統的な大学からも、立教セカンドステージ大学など、シニア層への大学開放の実践も生まれてきている（木下、2018）。

II. 大阪府高齢者大学校の取り組み

1. 大阪府高齢者大学校の沿革

以下、日本における高齢者大学での学習支援の事例として、大阪府高齢者大学校の取り組みに注目していく。表1は、この高齢者大学の沿革を示したものである。

大阪府高齢者大学校は、1979年に大阪府民生部所管のもとに、大阪府吹田市に大阪府老人大学として開設された。その後地域福祉推進財団に運営委託がなされ、さらに堺市と東大阪市に南部講座と東部講座が開設され、吹田市のものを北部講座として、計1,500名規模の3か所での高齢者大学となる。しかし府の財政事情などにより、2007年に大阪市内に一元化されたのち、2009年の橋下改革によって大阪府高齢者大学は廃止となる。

しかし当時の受講者たちが、それなら自分たちで高齢者大学を運営していこうということになり、2009年4月には、行政が介入せずに高齢者自身が運営する、NPO法人大阪府高齢者大学校が開学する。そしてより地域に根ざした学びをということで、2013年には大阪市内の区レベルに大阪区民カレッジが誕生し、さらに2016年には大阪府下の市町村レベルの高齢者大学として大阪府民カレッジが開設される。

しかし2020年度には高齢者大学はコロナ禍に直面し、開講延期やコロナ対策などの措置がとられる。他方で他府県の高齢者大学や大阪市立総合生涯学習センターなどとの交流会も実施していく。

表1 大阪府高齢者大学校の沿革

年月	事象
1979年4月	大阪府老人総合センター（吹田市）に大阪府老人大学開設（大阪府民生部所管）
1982年4月	運営を大阪府地域福祉推進財団に委託⇒その後南部講座（堺市）と東部講座（東大阪市）を開設
2007年4月	大阪府社会福祉会館に大阪府高齢者大学として一元化
2009年3月	大阪府高齢者大学の廃止（橋下改革）
2009年4月	NPO法人大阪府高齢者大学校開学：高齢者自身が高齢者大学を運営
2013年4月	NPO法人大阪区民カレッジの設立
2016年4月	NPO法人大阪府民カレッジの設立
2017年4月	認定NPO法人化
2020年4月	コロナ禍の問題により4月からの入学を9月に延期
2020年6月	大阪シニア大学校交流会開催

2. 大阪府高齢者大学校の特徴

次に大阪府高齢者大学校の主な特徴についてふれる（同校ホームページも参照）。

①高齢者自身がボランティアで高齢者大学を運営していること 大阪府高齢者大学校は、大阪府高齢者大学の廃止によって誕生した経緯をもつこともあり、基本的には大阪府などの行政とのかかわりはほとんどない。理事長以下ボランティア・スタッフ200名ほどによって運営されている。つまり高齢者自身がボランティアで運営する高齢者大学だという点が、ここの最大の特徴なのである。

②年齢制限の撤廃 高齢者自身が運営することにより、運営に自由度が高まる。まず年齢制限が撤廃された。これにより例えば親子での参加などにより、30代の参加者も誕生した。

③地域制限の撤廃 行政からの縛りがなくなったことにより、大阪府以外のどの地域からでも参加が可能となっている。実際、2026年度受講者のほぼ9%が大阪府外からの参加者であった。

④人気のある講座は数を増やし、人気のない講座は見直す 2026年4月での理事長へのインタビュー調査によると、人気のある講座は、ボイストレーニング、音楽、ライフスタイル系、探訪系・アウトドア系講座というものであった。つまり単なる座学にとどまらない講座が人気だということであった。以前は歴史系講座が人気であったが、現在では変化しているようである。一方で実験的科目を組み込んだ10週間の短期講座も7講座開設されている。筆者も短期講座の講師を務めている（「ミステリーを愉しむ」）。

⑤クラス・ディレクター制度 講師と受講者をつなぐ役割を果たすのがクラス・ディレクターの存在である。主に受講生の中から選出され、講座の準備や資料作成など、受講者と講師の間に立って両者をつなぐ重要な役割を果たす。

⑥大阪区民カレッジと大阪府民カレッジの設置 大阪府高齢者大学校では、より地域に根ざした学習の場を提供するという目的のもと、大阪市内の区レベルに大阪区民カレッジを9校設置している。あわせて、東大阪市や枚方市、八尾市など、大阪府下の市町村レベルに、府民カレッジが16校設置されている。なおこれらは、各自治体が運営する高齢者教室などの棲み分けはとくになされていないとのことである。

⑦多彩な教室の場の設置 大阪府高齢者大学校の本体の施設（大阪市教育会館）は必ずしも大規模なものではない。そのため、大阪府下の多くの場を活用して講座が開講されているし（歴史博物館や長居ユースホステルなど）、探訪系の講座などでは地域そのものが教室となる。大学での開講も検討されて

いた。

⑧受講料の徴収 行政が主催する講座(=大阪府老人大学)のときには受講料は無料であったが、現在は年60,000円(短期講座は年20,000円)徴収されている。民間的発想が込められているといえる。

⑨1年制だが継続受講は可能 講座はすべて1年制だが、継続受講は可能で、2026年度では、継続受講者が60%で、元受講者が15%弱、新規受講者が26%弱であった。講座受講の抽選においては新規受講者が優先される場合があるが、受講者のほぼ75%が2回目以降の受講者である。

⑩多くの課外活動や社会参加活動の場 クラブ活動や自主企画講座、文化祭、体育祭、社会参加活動の斡旋など、講座受講以外の活動も多く提供されている。基本的には講座受講は午前中で、午後には自主企画講座やクラブ活動(自主参加)などの場が提供されている。

3. 2025年度講座の特徴

大阪府高齢者大学校の理念は、開設当初から大きく変わっていない。すなわち、生涯学習を軸として、そこから仲間づくり・健康づくり・社会参加につなげていくという理念である。また大阪府高齢者大学校の名称は、一般的にはコーダイと呼ばれている。これは受講者への名称募集から生まれたネーミングで、従来のシニア大学や高年大学などと異なり、高齢者の匂いがしないことが目論まれている。

2025年度の受講者数は2,401名(除短期講座)で、受講者数は非常に多い(2026年度での短期講座を含めた受講者数は2,700名を超えている)。受講者の性別では、男性1,021名(42.5%)、女性1,380名(57.5%)で、年齢別では、50代以下36名(1.5%)、60代702名(29.2%)、70代1,394名(58.1%)、80代以上269名(11.2%)、居住地別では、大阪市内(居住者)1,039名(43.1%)、大阪府下(48.0%)、大阪府外(8.7%)であった。

開講講座は、大きく社会参加、教養、関西再発見、自然と環境、スキル、健康、趣味、短期講座の括りに分けられる。これらのなかにはユニークな講座も多い。例えば、醸造を楽しく学ぶ科、アンチエイジングパワーボイス科、パソコンで始めるデジタルフォト活用科、日本建築と日本庭園探訪科、大阪街かど英語DE案内科などで、たえず新たな学習内容の開拓に取り組まれている。

III. 成果と課題、展望

大阪府高齢者大学校の取り組みによる成果と課題、そして今後の展望に関して、これらを総合するかたちで、4点に絞って考察していく。

まず注目したいのが、受講者およびスタッフの中心となる層が「70代」だという点である。従来の高齢者学習支援論では、60代あるいは退職・子離れ後の層を念頭において論じられることが多かった。しかし今日では60代ではまだ仕事を続けている者が多く、むしろ70代の層が、高齢者大学の受講・運営において中心的になってきている。この点は、日本老年学会らが提唱した高齢者75歳説ともあるていど符合するものだといえる(日本老年学会・日本老年医学会、2017)。

筆者らは以前に高齢者大学の日韓比較研究を行なったが、それによると日韓とも、75歳前後で、生涯学習領域における学習活動とそれへの意識の閾値(threshold)がうかがえるということであった(Hori, Choi & Park, 2018; 大阪教育大学生涯教育計画論研究室、2018)。つまり高齢者の学習活動は、65歳や70歳前後ではなく、75歳前後で大きな変化がうかがえるということである。これは同時に生涯学習領域における高齢者75歳説の追認だともいえよう。

また欧米では、後期高齢期の者を主たる対象層とする「第四期の大学(Learning for the Fourth Age=L4A)」も芽生えてきている。高齢者学習支援は、70代から80代にかけての層に対して有効な、学習内容の提供が求められているといえよう。

第二に注目したいのが、高齢者が学習者であるだけでなく、学習支援の運営主体(agency)になっているという点である。従来の高齢者大学は、行政や社会福祉協議会などがその運営を担っており、高齢者は学習場面への参加者であることが多かった。しかし大阪府高齢者大学校では、高齢者自身が高齢者大学の運営やカリキュラムづくりを担っている。それゆえ高齢学習者自身の学習ニーズにより近いところから寄り添っているといえる(NPO法人大阪府高齢者大学校、2017; 服部、2022)。また短期講座の名目で、実験的・挑戦的な講座も開設している。

大阪府高齢者大学校では行政から一定の距離を保っており、それゆえ行政からの援助はほとんど受けていない。逆に近隣の高齢者大学や生涯学習センターなどと、積極的に交流会を開催したり、正規の大学の学生を講座に招いたりしている(他の自治体では、逆に行政の意向を尊重しすぎて、途中で講座の打ち切りがなされたという事例もある)。大阪府高齢者大学校では政治的な指向のある講座を開設することが少ないが、これもあくまで高齢者自身のニーズを尊重するがゆえのことかと思われる。

第三に考えたいのが継続受講のあり方である。大阪府高齢者大学校では一応一年制を採っているが、継続受講者と元受講者の比率が75%を占めていることから、実質的には継続受講を認めているといえる。かつての大阪府老人大学では、受講料は無料だが受講機会は一生に1回のみであった。名古屋市の大須学園では受講機会は2回までということである。

筆者はかつて、継続受講の制限がなかった兵庫県西宮市宮水学園(西宮市民のみ対象)での受講意識調査を実施したが、それによると、継続受講回数が増えると、だんだんと講座よりも交友関係を重視するようになる傾向にあった(堀、2010)。つまり居住市町村内の高齢者大学では、「学びを通じた人間関係の醸成」という機能は、受講の常態化によって、交友関係自体を自己目的化することにつながりえたのである。しかし高齢者大学に行くことが生活の一部となっている高齢者にとっては、継続受講は重要なものであるだろう。

第四に考えたいのが、高齢者大学での学びの目標である。青少年の場合、高校や大学などでの学習は、就職など将来の生活の基盤づくりや資格・学歴のために必要なものである場合が多いだろう。では高齢者大学での学びの目標とはいかなるものなのか? 高齢者の学びにおいては、将来生活への準備や資格・学歴のためという目標は、必ずしもふさわしいものとはかぎらないだろう。

たしかに、学習を地域活動や社会貢献活動につなげるという志向性は、多くの高齢者大学で掲げられている目標である。しかし現実にはこうした志向性をあまり示さない「学習専念型」の受講者も一定数存在するし、時間潰しのために来るという方もおられる。つまり生涯学習活動と社会参加活動の接続は重要な方向目標ではあるが、必ずしも強制されるものとはかぎらないし、両者の間には一定の距離感が存在する。生きがいづくりや健康づくりも高齢者大学の目標となりうるが、しかしこれらは必ずしも生涯学習に固有の目標ではない。それゆえ高齢者の教育・学習に固有の目標を協働的に創出していく努力が求められているといえるだろう(堀、2018)。

参考文献

- Formosa, M. (ed.) *The University of the Third Age and Active Ageing*. Springer, 2018.
- 服部祥子編『シニア世代の学びを社会に活かす：神戸市シルバーカレッジでの学習と社会貢献』ミネルヴァ書房、2022年。
- 堀薫夫「高齢者大学の機能の変化に関する調査研究：西宮市高齢者大学における10年間の受講者層の変化」*日本老年社会科学会編『老年社会科学』*第32巻第3号、2010年、338-347。
- 堀薫夫編『教育老年学と高齢者学習』学文社、2012年。
- Hori, S. Japan, in Findsen, B. & Formosa, M. (eds.) *International Perspectives on Older Adult Education*. Springer, 2016, pp.211-220.
- 堀薫夫『生涯発達と生涯学習（第2版）』ミネルヴァ書房、2018年。
- 堀薫夫「高齢者大学という『場』」牧野篤編『人生100年時代の多世代共生：「学び」によるコミュニティの設計と実装』（シリーズ 超高齢社会のデザイン第10巻）東京大学出版会、2020年、pp.73-84。
- 堀薫夫『教育老年学』放送大学教育振興会、2022年。
- Hori, S., Choi, I. & Park, J. A Comparative Study of Older Adult Learning in Korea and Japan, *Educational Gerontology*, 44 (5-6), 2018, 354-367.
- 木下康仁『シニア 学びの群像』弘文堂、2018年。
- 牧野篤『シニア世代の学びと社会』勁草書房、2009年。
- NPO法人大阪府高齢者大学校編『高齢者が動けば社会が変わる』ミネルヴァ書房、2017年。
- 日本社会教育学会編『高齢社会と社会教育』（日本社会教育学会年報第66集）東洋館出版社、2022年。
- 日本老年学会・日本老年医学会編『高齢者に関する定義検討ワーキンググループ報告書』2017年。
- 大阪教育大学生涯教育計画論研究室編『高齢者学習支援に関する調査研究：NPO法人大阪府高齢者大学校を事例として』2018年。
- 大阪府高齢者大学校ホームページ (<https://osaka-koudai.or.jp/>) 2026年。
- 総務省統計局「統計からみた我が国の高齢者」(<https://www.stat.go.jp/data/topics/pdf/topics146.pdf>) 2025年。

討論

セッションⅡの発表内容に関する討論

全水鏡 (韓国老年教育学会長・南ソウル大学)

セッションⅡの発表内容に関する討論



全水鏡 (韓国老年教育学会長・南ソウル大学)

両発表をあわせて拝読し、非常に興味深い問題意識を共有することができました。特に、韓国のウィレ人生学校の事例と日本の大阪府高齢者大学の事例は、いずれも超高齢社会において高齢期の学習が、単なる余暇や福祉の次元を超え、新たな市民的アイデンティティと共同体的実践を形成する中核的なメカニズムとして機能していることをよく示している点で、大きな意義があると考えます。

何よりも、両発表を読みながら自然とイギリスのU3A (University of the Third Age) を思い起こしました。周知のように、U3Aは1970年代にフランスで始まり、その後イギリスにおいて独自の形態へと発展し、現在では世界的な高齢期学習運動として定着しています。特にイギリス型U3Aは、大学中心モデルではなく、「会員同士が互いに学び、教え合う (peer learning)」という自助的な学習共同体モデルとして発展してきた点に特徴があります。現在イギリスには1,000を超えるU3A組織と数十万人以上の会員が活動しており、中央政府による直接的統制よりも、地域共同体を基盤とした自律的運営原理を重視しています。また、講師と学習者の境界を厳密に区分せず、会員自身がそれぞれの専門性や経験を共有しながら学習共同体を形成していく点も特徴的です。このような観点から見ると、本日発表されたウィレ人生学校と大阪府高齢者大学は、単なるプログラム中心の高齢者教育ではなく、イギリス型U3Aに近い自助的・参加型の高齢期学習モデルとして、非常に重要な意味を持っていると考えます。

特に、ウィレ人生学校に見られる「誰もが教え、誰もが学ぶ」という構造と、大阪府高齢者大学で強調されている「高齢者自身が運営する大学」という原理は、U3Aが重視してきた自己主導型学習、相互学習 (mutual learning)、共同体基盤の運営哲学と非常によく似ていると思われます。これは、超高齢社会において高齢期の市民を単なる福祉の対象や教育の受益者としてではなく、知識生産と共同体運営の主体として捉えなければならないという点を改めて示唆していると言えるでしょう。

第一に、両発表はいずれも、従来の「高齢者福祉中心アプローチ」から脱却し、高齢期の学習を「アイデンティティ再構成 (identity reconstruction)」の過程として捉えている点が非常に重要であると考えます。ウィレ人生学校の事例では、退職後の高齢市民が単に余暇を消費する存在ではなく、「教え、学ぶ活動的主体」へと変化していく「生成 (becoming)」の過程が強調されています。また、大阪府高齢者大学の事例でも、高齢者が単なる受講生ではなく、運営者でありボランティアとして学習共同体を導いていく点が強調されています。これは、高齢期の学習を単なる趣味プログラムや孤独への予防としてではなく、新たな社会的役割と市民的アイデンティティを形成する過程として理解すべきことを示す、非常に重要な事例であると考えます。

第二に、両事例はともに、「自助的学習共同体 (self-directed learning community)」の可能性を示している点で大きな示唆を与えています。特に、ウィレ人生学校の相互主義的構造と大阪府高齢者大学の自律運営モデルは、従来の供給者中心の生涯教育システムとは異なる、新たな学習パラダイムを提示

していると言えるでしょう。これまで韓国の高齢者教育は、主として福祉館、生涯学習院、自治体プログラムを中心とするトップダウン型構造が多く、学習者は与えられたプログラムに参加する消費者的立場に留まる場合が少なくありませんでした。しかし、両発表の事例では、学習者自身が教育課程の運営、講座開設、共同体活動に参加している点で、非常に異なる性格を示しています。特に、このような自助的構造が単なるプログラム運営方式の変化に留まらず、高齢期市民の自律性、自己効力感、そして社会参加を強化する方向へとつながりうる点に重要な意味があると考えます。

第三に、一方で、このような自助的学習共同体モデルが、一定以上の文化資本 (cultural capital) や社会的資源を有する中産層高齢者を中心に運営される可能性についても検討が必要だと考えます。ウィレ人生学校の発表でも、「エリート高齢者の社交クラブ」という外部の視線が意識されており、それを克服するための「境界越え」の努力が言及されていました。大阪府高齢者大学も、一定水準の受講料と自律運営構造を持っているという点で、実際に参加可能な階層が限定される可能性があります。したがって、今後、高齢者学習共同体がより包摂的な市民学習モデルへと発展するためには、地域間格差、階層間格差、健康状態による格差をどのように緩和していくのかについても、あわせて検討する必要があると思われまます。

第四に、両発表を通して、韓国と日本の双方で「人生の第三期 (third age) 」を中心とした議論が活発に行われている点も興味深く感じました。しかし今後は、健康悪化やケアへの依存性が高まる「人生の第四期 (fourth age) 」における学習についても、さらに多くの議論が必要ではないかと考えます。現在の高齢者大学や人生学校モデルは、比較的健康で活動的な高齢者層を中心として運営される傾向が強いと言えます。しかし、超高齢社会が進展する中で、後期高齢者、認知症初期高齢者、ケア依存高齢者などに対する学習や社会参加のあり方も、重要な課題となるでしょう。

最後に、両発表についてそれぞれ気になった点と、今後さらに議論されるとよいと思われる点を簡単に申し上げたいと思います。

まず、ウィレ人生学校の発表に関連して、現在、参加者の学習継続性 (sustainability) がどのような形で維持されているのかが気になりました。特に、共同体内部におけるリーダーシップの世代交代や新規会員流入の過程で、どのような困難や葛藤が存在し、それをどのように調整しているのかについての議論が加われば、自助的学習共同体の持続可能性を理解する上で大きな助けになると思われまます。また、現在の参加者が主としてどのような社会経済的背景を持っているのか、参加から排除されている高齢者層はいないのかについても議論されれば、さらに豊かな研究になるのではないかと考えまます。

次に、大阪府高齢者大学の発表に関連して、行政から独立した自律運営構造のメリットは非常に印象的でした。しかし同時に、公的支援なしで運営される場合、財政的持続可能性や世代間の運営参加の問題をどのように解決しているのかが気になりました。また、近年の日本社会も、後期高齢者の増加やデジタル転換の問題が重要な関心事となっていますが、今後オンライン学習やAI・デジタル技術の活用を高齢者大学がどのように受け入れていくのかについても、非常に興味深いこれからの研究テーマになると考えまます。

両発表共に、超高齢社会において高齢期の学習が単なるプログラム運営を超え、人生の意味を再構成し、新たな共同体的市民性を形成する重要な過程であることをよく示していると思います。今後、このような自助的・実践的学習共同体が、韓国と日本の生涯学習政策の中でどのように制度化され、拡大していくのかについて、継続的な議論と研究が進むことを期待しています。

翻訳：松尾・有美（韓国生涯学習フォーラム）

超高齢社会における韓国と日本の高齢者教育の課題と展望

セッション III

座長: 李恩珠 (明知専門大学)



生涯現役社会の実現に向けた韓国に
おける先制的高齢者教育

—世代統合と実践モデルを中心に—

姜小浪, 朴姪泳, 金知炫 (ソウル市50プラス財団)

生涯現役社会の実現に向けた韓国における先制的高齢者教育

—世代統合と実践モデルを中心に—



姜小浪 (ソウル市50プラス財団 政策研究チーム長)

朴旻泳 (ソウル市50プラス財団 政策研究チーム 研究委員)

金知炫 (ソウル市50プラス財団 政策研究チーム 研究委員)

I . 序論：高齢者教育はいかにして始まるのか

高齢者教育は、生涯発達のかなる時期から開始されるべきであろうか。この問いは、教育老年学 (educational gerontology) が成立した当初から議論の中心に位置してきた。Peterson (1976) は本分野を初めて定義するにあたり、その対象を「高齢者」ではなく「中年期以降 (middle aged and older)」と規定した。この選択は偶然ではない。老化は特定の年齢において突如として始まるものではなく、中年期からすでに進行する過程であり、その過程に教育がいかなる時点で関与すべきかという問題は、いまだ開かれた問いとして残されている。

この問いは、高齢者教育をめぐる二つの視角の差異を明らかにする。第一は、「高齢者を対象とする教育 (education for the aged)」である。これは、退職後の適応、余暇、健康、社会参加を支援することを目的とし、教育老年学における伝統的な議論に属する。Hachem (2020) の整理によれば、この領域は人本主義的系譜 (自己実現・余暇中心) と批判的系譜 (解放・意識化中心) という二つの哲学的パラダイムによって主導されてきた。また、WHO (2002) のアクティブ・エイジング (Active Ageing) フレームワークも、健康・参加・安全を重視する点で、この視角の一変種と位置づけられる。

これに対して第二の視角は、「高齢者として生きるための教育 (education for aging)」である。すなわち、老化が本格化する以前の生涯移行期において予防的に介入し、高齢期の生活設計を支援する実践である。この第二の視角こそが、超高齢社会において新たに要請される方向性であり、本研究が探究する「先制的高齢者教育 (proactive aging education)」の概念的出発点である。

韓国の第2次ベビーブーマー世代 (1964~74年生まれ、約954万人) は、この第二の視角の必要性を最も鮮明に示す集団である。彼らは未だ高齢者ではない。しかし同時に、すでに高齢期への準備を強く要請されている。本研究は、高齢者教育の実践モデルとして、ソウル市50プラス財団が過去10年間にわたり展開してきた教育・支援の実践を分析することを目的とする。さらに、このモデルが高齢者教育の対象および時間的地平をいかに再定義するのか、そして世代統合の観点からいかなる含意を持つのかを考察する。

II . 理論的背景

1. 韓国における第1次・第2次ベビーブーマーの世代的特性と差異

韓国のベビーブーマーは、二度の出生率のピークを基準として区分される。第1次ベビーブーマー（1955～63年生まれ、約705万人）は、朝鮮戦争直後の復興期に出生し、産業化の先頭に立った世代である。教育機会は限定的であり、製造業・建設業を中心とする労働市場においてキャリアを形成し、年功序列および終身雇用的論理のもとで生活してきた。彼らの退職年齢到達は2023年に完了しており、これに伴う労働人口の減少は、2015年から2023年にかけて年間経済成長率を0.33%ポイント低下させたとして推計されている（Lee, Jaeho・Kang, Younggwan・Cho, Yunhae, 2024）。

これに対し、第2次ベビーブーマー（1964～74年生まれ、約954万人）は、全く異なる世代的条件のもとで成長した。韓国の経済成長が本格化した時期に青年期を送り、高等教育進学率が大幅に上昇した世代であり、短期大学以上の高学歴者の割合が高く、専門職・事務職従事者の比率も相対的に高い。また、デジタル転換の初期段階を就業経験の中で迎えたことから、IT活用能力においても前世代を上回る。

ソウル市50プラス財団による消費・情報活用トレンド分析によれば、この世代のオンライン消費件数増加率（55～59歳で272%、60～64歳で275%）や大学・大学院関連消費の増加率（50代で324%以上）は、彼らが能動的な学習者であると同時に主体的な消費者であることを示している（Ha, Jaeyoung・Park, Sunyoung, 2024）。また、健康が許す限り就労を継続する意向を持つ者は4人中3人に達し（雇用労働部, 2024）、就労継続希望年齢の平均は73.3歳である。

両世代の差異は、高齢者教育のあり方にも決定的な影響を及ぼす。第1次ベビーブーマーに対する高齢者教育が適応や余暇に焦点を当てることが可能であったのに対し、第2次ベビーブーマーはその枠組みでは十分に説明されない。高い人的資本と強い就労意欲を有しながら、同時に構造的な生存圧力に直面しているこの世代は、従来の高齢者教育のいかなる議論においても前提とされてこなかった新たな学習者類型である。

2. 第2次ベビーブーマーが直面する「転換」の具体的局面

2024年以降、第2次ベビーブーマーが本格的に法定退職年齢（60歳）に到達し始める中で、彼らには三つの層位における転換が同時に要請されている。第一に、「仕事」の転換である。主たる職業における平均退職年齢は49.4歳であるが、実際には就労を停止することは困難である。年金受給開始まで平均13年間の所得空白が生じ（Park, Sunyoung・Kang, Sorang ほか, 2025）、この空白は公的年金のみでは補填し得ない。再就職は不可避であるものの、退職後5年以内に再就職に失敗する割合は32.4%に達し（Yoo, Jinsung, 2022）、とりわけ女性の場合、再就職までの平均期間は6.3年と男性の約4倍に及ぶ（Kang, Sorang ほか, 2019）。したがって、単なる職業変更ではなく、仕事の意味や形態そのものを再構築する「仕事の転換」が求められている。

第二に、「アイデンティティ」の転換である。専門職・事務職を中心に20～30年のキャリアを積み上げてきた人々が、そのキャリア資産をいかに再定義し、新たな役割を見出すのかという問題である。再就職活動に対して「不安である」と回答する割合は56.6%に達し、自身の雇用可能性を肯定的に評価する者は40.3%にとどまる（Ha, Jaeyoung ほか, 2025）。この不安は単なる心理的問題ではなく、アイデンティティ転換に伴う構造的経験として理解されるべきである。

第三に、「扶養」の転換である。この世代は、高齢の親の扶養、子どもの支援、自身の老後準備を同時に担う「三重扶養構造」に置かれている。中高年層の月平均扶養費は111万2千ウォンであり、月収の38%

を占める(韓国リサーチ, 2022)。さらに、第2次ベビーブーマーは晩婚化の影響により、還暦を過ぎても未成年の子どもを扶養するケースが増加しており、扶養の時間的地平そのものが従来世代とは大きく異なっている。

3. 既存の高齢者教育言説の限界

前節で検討した三つの転換の複合性に直面したとき、既存の高齢者教育言説は二つの根本的限界を露呈する。第一に、「時間」の問題である。人本主義的系譜であれ批判的系譜であれ、従来の言説はいずれも、すでに高齢者となった人々を対象としている。退職後の適応、余暇、意識化を扱う教育は、転換がすでに生じた後に介入するものである。しかし、第2次ベビーブーマーにとって必要なのは、転換が起こる以前、あるいはその進行過程において行われる介入である。すなわち、治療的(remedial)アプローチではなく、予防的・先制的(proactive)アプローチが要請される。

第二に、「構造」の問題である。人本主義的言説は、高齢学習者がより少ない責任とより多くの余暇時間を享受しつつ自己実現を追求できると前提している(Hachem, 2020)。しかし、韓国の第2次ベビーブーマーにとって、学習は自己実現の余裕ではなく、生涯転換を乗り越えるための実践的選択である。求職の第一目的が生計維持(82.3%、河在英ほか, 2025)であるという現実、この世代の学習が自発的な自己実現と構造的な生存強制との緊張関係の中に置かれていることを示している。本研究はこれを「構造的に強制された転換(structurally compelled transition)」と概念化し、既存の言説がこの現実を十分に捉え得ていないことを指摘する。

以上の限界を踏まえるとき、先制的高齢者教育の必要性が明確となる。これは既存の高齢者教育の代替ではなく、その拡張である。「高齢者となった後のための教育」は依然として必要であるが、それだけでは不十分である。「高齢者として生きるための教育」は、生涯の転換期から開始されなければならない。ソウル市50プラス財団の10年間の実践は、その具体的な展開の場である。

Ⅲ. 研究方法：ソウル市50プラス財団の事例分析

本研究は、ソウル市50プラス財団の過去10年間(2016~2025年)の実践を、先制的高齢者教育の事例として分析することを目的とする。同財団は、2013年に「人生二毛作支援センター」として出発し、2016年に公式財団として拡大・再編されて以降、満40~64歳のソウル市民である中高年層を対象に、キャリア設計、職業教育、就労機会を統合的に支援してきた。現在、ソウル全域に5つのキャンパスと13の自治体センターを運営し、約360万人(ソウル人口の37.7%)の中高年層を対象としている。

財団が設立された時期は、第1次ベビーブーマーがちょうど退職年齢に到達し始めた時期に相当する。その後の10年間の実践は、第1次ベビーブーマーの転換期を経て、第2次ベビーブーマーの参入を迎えるという、自然発生的な縦断的事例を形成している。本研究では、財団が実施してきた主要事業を、先制的高齢者教育の三つの層位(①アイデンティティの再設計、②能力の再構築、③社会的役割の再定義)に分類し、各層位の内容を分析した。

Ⅳ．研究結果：先制的高齢者教育の三層実践モデル

10年間の実践を分析した結果、50プラス財団のプログラムは、「受益者 → 学習者 → 供給者 → 教育者」へと連なる循環的転換経路を形成していることが確認された。これを三層構造として整理すると、以下のとおりである。

層位	核心的問い	代表事業
第1層：アイデンティティ再設計	私は何者かを問い直す	・50+人生学校（ソウル市生涯教育振興院 へ移管） ・キャリア設計グループカウンセリング（T.R.I.P.）
第2層：能力再構築	何ができるのか	・アンコールキャリア・インターンシップ ・デジタル職務能力強化、40代職業キャンプ ・中高年就職士官学校
第3層：役割再定義	いかなる存在として生きるのか	・価値同行仕事 ・50+コンサルタント ・シニア民間就業支援

第1層：アイデンティティ再設計 —「私は何者か」を問い直す場

先制的高齢者教育が従来の高齢者教育と最も大きく異なるのは、この層位においてである。従来の高齢者教育が、すでに退職した人々の余暇や適応を支援するのに対し、第1層は、未だ退職していない、あるいは退職直後の人々に対して問いかける。「あなたは職業以外の何によって自らを説明できるのか」と。

この問いが必要とされる理由は明確である。第2次ベビーブーマーの多くは、圧縮的経済成長期を生き抜く過程で、職業的アイデンティティ以外の自己を発展させる余裕を持たなかった。そのため、退職は単なる職業喪失ではなく、自己の基盤そのものが剥奪される経験となる。再就職を考える際に56.6%が不安を感じ、自身の雇用可能性を肯定的に評価する者が40.3%にとどまる（Ha, Jaeyoung ほか, 2025）という結果は、技能や経歴の不足というよりも、アイデンティティの問題に起因する側面が大きい。

財団の生涯設計相談は、この地点から出発する。経済・健康・関係・キャリア経路を統合的に点検する1対1の相談を通じて、単に仕事を紹介するのではなく、まず自分がどこに立っているのかを可視化させる。これがあらゆる転換の出発点となる。

とりわけ、アイデンティティ再設計が困難である理由は、この作業が本質的に個人のみで遂行し得ない点にある。キャリア設計グループカウンセリングT.R.I.P.は、この困難に対する構造化された応答である。本プログラムは、変化管理（Turn）→自己分析（Recognize）→代替案探索（Inspect）→計画遂行（Perform）の四段階から構成され、キャリア成長型とキャリア転換型という二つの経路を提供しつつ、参加者各自の転換段階に応じたプロセスを設計している。

特に、第I段階（代替案探索）に位置づけられる「ヒューマン・ブック（Human Book）」は、本プログラムの中核的装置である。これは、講師が知識を一方向的に伝達するのではなく、類似の転換を先行して経験した当事者が、自らの経験とノウハウを直接語る形式である。2025年に参加したヒューマン・ブックの事例は、このプログラムの特性を象徴している。33年間の放送業務を終えドローン講師として第三の人生を歩む者、育児による離職後に三つの資格を取得しコンサルタントへ転身した者、英語教師から18年間の旅行ブログ経験を活かし講師兼作家となった者など、いずれも参加者と同様の不確実な転

換を経験し、新たな役割を確立した人物である。「あの人も自分と同じ地点から出発した」という認識は、いかなる情報や助言にも勝る転換可能性の認知を生み出す。

これらのプログラムの効果は、実証的にも確認されている。財団事業への参加者は非参加者に比して生涯設計準備度が有意に高く ($p < .001$)、特に生涯設計診断・相談およびキャリア設計教育が最も強い影響を与えていた (Lim, Sohyunほか, 2024)。さらに、生涯設計準備は自己効力感を媒介として生活満足度を向上させることが明らかとなっている。職業を単に媒介するのではなく、人生を主体的に構築する存在へと変容させること——これこそが第1層教育の目的であり成果である。

第2層：能力再構築 — 転換を可能にする学習

アイデンティティが再設計されたとしても、転換が自動的に実現されるわけではない。第2層は、その間隙を埋める役割を担う。しかし、この層位の核心は単に技能を教授することではなく、学習者の潜在的能力と市場の実際の需要とを接続する設計にある。企業ニーズ調査はその出発点として重要である。企業が中高年に求める将来能力の第1位は技術理解および活用 (25%)、第2位は柔軟性 (16%)、第3位は共感力と傾聴力 (13%) である (Park, Sunyoung・Kang, Sorang ほか, 2025)。これは単純な技能ではなく、経験に基づく複合的能力であり、むしろ中高年が有する資産である。しかし問題は、その資産が市場において適切に言語化されず、十分に接続されていない点にある。第2層の教育は、この接続を創出する実践である。

財団の「経歴人材支援事業」は、その接続が具体化される現場である。本事業は10年間の進化を内包している。「アンコールキャリア・インターンシップ」として出発し、「4050インターンシップ」を経て、現在は「経歴人材支援事業」として運営されている。この名称の変化は単なるリブランディングではない。未検証の人材に機会を提供するインターンシップという枠組みから、既に蓄積された経験を有する人材が新たな文脈においてその能力を発揮する構造への概念的転換を反映している。

本事業はフルタイム採用型とパートタイム職務体験型の二つの経路で構成されており、完全な転職を目指す者と境界を探索する者の双方を包摂する。ESG関連職種への転換を準備していた53歳の参加者が、職務体験型を通じて実務を遂行し能力を検証された後に正規職として採用された事例は、本事業の目的を端的に示している。彼に必要であったのは新たな技能ではなく、既存の経験を新たな文脈で発揮する機会と、それを市場に証明する経路であった。

さらに、これらの事業を統合的体系として再編したものが、2026年に新設された「中高年就業士官学校」である。探索課程→就業訓練 (正規課程・短期集中課程)→経歴人材支援 (就業マッチング)→事後管理へと連なるワンストップ支援体系であり、ソウル市内の5つのキャンパスおよび自治体センター網を活用して地域別に運営されている。探索課程は職務説明会や職業体験を通じて方向性が未定の者の入口となり、正規課程は電気機能士や冷暖房機械機能士など資格取得を中心とした深度ある訓練を提供し、短期集中課程は共同住宅管理士、ライフケア専門家、シニア認知教育指導士など中高年に適した職務への迅速な参入を支援する。この構造が示すものは明確である。すなわち、中高年の職業訓練は単一の経路で実現されるものではなく、個人の位置、転換の緊急性、保有能力に応じて多様な経路が必要であるという点である。

この層位の教育的意義は、技能習得を超えた深層にある。中高年が新たな分野で仕事を開始する際に生じるのは、単なる職種変更ではなく、「自分はまだ学び続けることができ、新たな役割を担うことができる」という自己効力感の回復である。企業満足度調査において、中高年採用後の満足度が52.4%と高く、不満足が4.6%にとどまる (Park, Sunyoung・Kang, Sorang ほか, 2025) という結果は、この世代の能

力が実際に市場で有効であることを示すと同時に、第2層教育が新たな可能性を開くことを実証している。

第3層：役割の再定義 — 仕事を越えた存在様式の学習

第3層は、本論文が先制的高齢者教育における最も独創的な貢献と位置づける層位である。ここにおいて50+世代は、教育の対象ではなく教育の主体となり、サービスの受益者ではなく社会的資源の生産者へと転換する。学習者が教育者へ、求職者がコンサルタントへと移行するこの循環構造は、従来の高齢者教育言説が想定し得なかったものである。

価値同行型雇用事業は、2016年の財団発足とともに「やりがい就業（ボラム就業）」という名称で開始された。この名称自体が当時の設計思想を体現している。すなわち、中高年の経験を社会的に意味ある領域へ接続し、やりがいを創出するという発想である。その後、本事業は「ソウル中高年価値同行型雇用」へと改編された。「やりがい」から「価値」と「同行」への転換は、単なる名称変更にとどまらない。中高年の経験が社会的価値を創出し、参加者と社会が共に進むという双方向性を内包している。ソウル市の中核価値である六大分野—同行、ケア・健康、環境配慮、社会参加、安全都市、地域同行—にわたって運営される本事業は、参加資格を満40歳から67歳とし、中高年とシニアを包括する。

主要事業類型を検討すると、その性格はさらに明確となる。障害者同行、高齢者給食、学校安全、図書館・文化施設支援などの圏域別共通事業に加え、孤独ケア同行団（孤立世帯の発掘・相談）、庭園・菜園支援団（学校・機関の菜園管理および体験教育補助）、スマート・オアシス同行団（高齢層の食料アクセス改善および金融詐欺予防のためのデジタル支援）といった特化事業が運営されている。ここで注目すべきは業務の性質である。これらは単純労働ではない。デジタル格差を埋め、孤独な隣人を発見し、子どもに自然を教えるといった、中高年の経験と関係形成能力が実質的に求められる役割である。

参加にあたっては基礎教育の履修が必須である。すなわち、変化管理（中高年政策の理解および新たな仕事に対するマインドセット）、コミュニケーション（DISC類型の理解およびネットワーク拡張）、求職能力（応募書類作成およびポータル活用）の三段階から構成される。この教育は単なる事業手続きの案内ではなく、参加者が新たな職務に備えるための学習過程である。価値同行型雇用への参加そのものが教育として開始される点において、本事業は単なる雇用供給と明確に区別される。

この層位において学術的に最も注目すべき構造は、価値同行型雇用の内部に設計された「中高年就業相談コンサルタント」という類型である。この類型に配置された参加者は、財団キャンパスにおいて類似の課題を抱える他の中高年に対し、就業相談およびキャリア探索支援を担う。再就職過程の困難を自ら経験した者が、同様の状況にある他者を支援する—これが当該役割の核心である。成果と能力が認められた者は、次の段階へ移行することが可能である。すなわち、ソウル市の魅力雇用事業における「中高年キャリア転換コンサルタント」である。価値同行型雇用よりも専門性および待遇が高く設定されたこの公共雇用において、キャンパス・コンサルタントとして活動し、体系的な就業相談とキャリア設計支援を実施する。そして、ここでさらに経験とネットワークを蓄積した一部の者は、民間の再就職支援コンサルタントやHR専門家へと移行する。財団の事業紹介資料が示すこの経路は、次のように要約される。「受益者 → 価値同行コンサルタント → 魅力雇用キャンパス・コンサルタント → 民間専門家」。すなわち、公的領域から民間領域への橋渡し機能を担う具体的モデルである。就業支援を受けるために来訪した者が、最終的には他者の就業を支援する主体となる—これはField（2006）が指摘した社会関係資本の自己再生産が具現化された構造である。

この循環は60歳以降にも継続する。ただし、その前提には重要な問題認識が存在する。従来の高齢者

雇用事業は、直接雇用型かつ福祉中心で運営されてきた。すなわち、公的部門が雇用を創出し、それを高齢者に提供する方式である。この構造は、高齢者を能動的な経済主体ではなく福祉受益者として位置づけ、なお十分な能力を有する者であっても、その能力と無関係に同一の公共雇用へと収斂させるという限界を有する。ソウルシニア雇用支援センター（60歳以上対象）は、この限界に正面から対応する。「既存の公共雇用とは異なり、就労意欲を有する新高齢層に適合したソウル型雇用を発掘・供給する」という趣旨のもと、個人の学歴や職歴などの能力を反映した民間雇用を開拓し、連結することを中核とする。

このための支援体系は四段階から構成される。すなわち、就業教育（探索課程および企業需要適合型就業連結課程）→シニア・インターンシップ（採用連動型3か月・職務体験型最大6か月）→採用支援金（インターンシップ終了後2か月の雇用維持時に100万ウォン支給）→シニア同行企業認証（シニア採用および雇用維持を実践する優良企業の認証）である。この段階的構造は、単にシニアを就業させることにとどまらず、企業がシニアを継続的に採用するエコシステムの構築を目的とする。財団が本事業に付した名称「シニア・ジョブチャレンジ（Job Challenge）」は、60歳以上であっても就業に挑戦し得るといったパラダイム転換の宣言である。

第3層全体を貫く論理は明確である。すなわち、50+世代の経験と能力は福祉の枠内に閉じ込め得ない社会的資源であるという点である。公的部門がその資源を発掘し、キャリアの梯子を提供し、市場へと接続する体系を構築するとき、先制的高齢者教育の循環は完成する。

V．考察：先制的高齢者教育の意義

1．世代統合的実践としての意味

50プラス財団の三層モデルが示す最も重要な洞察は、中高年教育が単なる個人のライフコース上の問題ではなく、世代間の連結の問題であるという点である。これは二つの方向における世代統合として分析することができる。第一に、垂直的世代統合である。第二次ベビーブーマーは、老親世代と子ども世代を同時に扶養する「サンドイッチ世代」として、世代間教育エコシステムの中心に位置する。扶養費用が月平均111.2万ウォン、所得の38%に達する現実において（韓国リサーチ、2022）、この世代が50代においてキャリアを再設計し、社会的役割を維持することは、自らの老後のためであると同時に、親世代へのケア能力を維持し、子ども世代への教育支援を可能にする条件でもある。したがって、先制的高齢者教育への公的投資は、一つの世代ではなく三つの世代を同時に支える教育的投資である。これは、生涯教育を個人の自己啓発として捉える視点を超え、世代間再生産構造の中で教育の社会的機能を把握することを可能にする。

第二に、水平的世代統合である。三層モデルにおけるコンサルタント経路—価値同行型雇用の就業相談コンサルタントから、魅力雇用のキャンパス・コンサルタントを経て民間専門家へと移行する構造—は、同世代内において学習者が教育者かつ支援者へと循環するエコシステムを形成する。Field（2006）が社会関係資本の核心として強調した信頼と互惠のネットワークは、この構造の中で自己再生産される。「自分と同様の困難を通過した者」が教育者となる時、学習における信頼性と共感の深度は、専門家との関係において形成されるものとは異なる次元に到達する。これは、従来の高齢者教育における専門家—受益者という一方向的構造が、水平的な学習共同体へと転換する実践であり、Withnall（2006）

が強調した後期生涯学習における社会的互惠性が具体的制度の中で実現された事例である。

2. 先制的公共政策としての意味：転換事象を滑らかに越える支援体系

ライフ・トランジション (life transition) は、成人学習研究における長年の主要テーマである。Schlossberg (1981) は、成人が経験する転換を予測された転換 (anticipated)、予期せぬ転換 (unanticipated)、非出来事的転換 (non-event) に分類し、転換は個人の役割・関係・仕事・家庭に変化をもたらす「出来事 (event)」によって誘発されるとした。そして、転換の成功的遂行は知識や技能よりも資源—自己理解、社会的支持、戦略、環境—の充分性に依存すると強調した。

この観点から見ると、韓国の第二次ベビーブーマーは複数の転換事象が圧縮的に集中する集団である。主たる職からの退職 (平均49.4歳)、子どもの独立と親扶養負担の本格化、健康上の初期的兆候、デジタル転換に伴う職務能力の再編—これらの事象はほぼ同時に、しかも十分な準備のないまま到来する。問題は、この転換が個人の選択や意思の問題である以前に、年功序列型賃金構造、未成熟な年金制度、急速な技術変化といった社会的条件によって相当程度強制されている点にある。退職を望まないにもかかわらず退職せざるを得ず、休息を望みながらも休むことができない構造—本論文はこれを「構造的に強制された転換 (structurally compelled transition)」として概念化する。これは既存の転換学習理論の否定ではなく、それが十分に注目してこなかった転換の構造的条件に対する補完である。

この文脈において、先制的高齢者教育の意義は明確となる。先制的介入とは、転換事象が発生する以前、あるいは転換が開始される時点において教育が介入することである。転職や退職を検討する40代に対してキャリアの方向性を点検させ (40代職業キャンプ、T.R.I.P.)、転換期に入り始めた50代に対してアイデンティティ再構築の場を提供し (キャリア設計相談、キャリア人材支援事業)、すでに転換を経験した者が他者の転換に伴走する構造を構築すること (価値同行型雇用コンサルタント)—これらすべての実践が、転換を円滑に乗り越えるための支援体系である。Schlossberg (1981) の言葉を借りれば、資源が不足している場合、転換は危機となり、資源が十分である場合、転換は成長となる。50プラス財団が提供するの資源である—自己理解、社会的支持、キャリア戦略、そしてそれを可能にする公共的環境である。

従来の公共高齢者政策が転換後の問題を事後的に処理することに集中してきたのに対し、本モデルは転換それ自体を教育の対象とする。高齢者社会活動支援予算2兆4千億ウォンに対し、雇用労働部の中高年再就職予算が543億ウォンにとどまるという不均衡 (東亜日報、2026年3月5日) は、公的投資が依然として転換後の福祉に圧倒的に集中していることを示している。先制的教育投資が事後的福祉支出を削減する予防的投資となるという論理は、政策経済学的にも成立し、財団の実証研究はこれを裏付けている。ライフデザイン診断・相談およびキャリア設計教育がライフデザイン準備度に有意な正の影響を与え (Lim, Sohyun ほか、2024)、ライフデザイン準備が自己効力感を媒介として生活満足度を高めることが確認された事実は、先制的介入が測定可能な成果を有する実践であることを示している。

3. 高齢者教育言説への学術的示唆：仕事のアイデンティティから存在のアイデンティティへ

第一に、高齢者教育の対象と時間を再定義する。Peterson (1976) が教育老年学の対象を「中年以降」と設定したことは優れた出発点であったが、その後の言説は概して退職後へと収斂してきた。50プラス財団の実践は、この収斂を実践的に拡張する。転換が開始される40~50代から介入するこのモデルは、「予防的教育老年学 (preventive educational gerontology)」という新たな実践領域の可能性を開示す

る。従来の高齢者教育が、すでに高齢者となった後の適応を支援する「高齢者を対象とする教育」であったのに対し、このモデルは、高齢者となる以前から準備を開始する「高齢者として生きるための教育」である。

第二に、職業教育と生涯教育の統合可能性を示す。教育老年学と職業教育訓練 (VET) は長らく分離された領域として扱われてきた。前者は余暇・自己実現・社会参加に、後者は就業・技能習得に焦点を当ててきた。しかし、この二分法は第二次ベビーブーマーの現実の前で説明力を失う。彼らにとって再就職は単なる所得確保ではなくアイデンティティの問題であり、職業教育は単なる技能習得ではなく、自らが依然として社会において価値ある存在であることを確認する過程である。50プラス財団の中高年就業士官学校が技術訓練にキャリア転換教育を結合し、T.R.I.P.の集団相談が進路探索と自己理解を統合的に扱うことは、この統合の実践的表現である。職業教育と生涯教育は、この世代において分離し得ない。

第三に、そして最も根本的な示唆は、「仕事」と「アイデンティティ」の関係に関するものである。韓国の第二次ベビーブーマーは、人生の中核的時期を「仕事」を中心に生きてきた世代である。彼らにとって職業は生計手段であるだけでなく、社会的地位を規定し、自己の存在価値を確認する主要な通路であった。Erikson (1963) の発達理論において中年期の中心課題は「生成性 (generativity) 」——次世代に何かを残し貢献すること——であるが、韓国の圧縮近代という文脈において、この生成性は主として「仕事」という単一の経路を通じて実現されてきた。問題は、その「仕事」が突如として消失するときに生じる。退職は単に職業を失う出来事ではなく、自己を定義してきたアイデンティティの基盤が崩壊する経験である。この衝撃が大きいほど、高齢期への移行は困難となる。従来の高齢者教育がこの局面において「余暇を楽しみ、健康を維持せよ」といった処方方を提示するとき、仕事中心に生きてきたこの世代にとってそれは異質に感じられる。自己の存在価値を再定義する作業なしに、「仕事以後の人生」は空虚なものとして残る。

ここに、先制的高齢者教育の最も深い意義が現れる。これは、仕事を失った後に 代替案 を提示する教育ではなく、仕事を失う以前から「仕事以外の自己」を徐々に発見することを支援する教育である。キャリア設計集団相談T.R.I.P.の第I段階 (代替案 探索) において「人の本 (ヒューマンライブラリー) 」との出会いが重要である理由はここにある。参加者が出会うのは新たな職業情報ではなく、「仕事以外の方法で存在価値を見出した人の物語」である。価値同行型雇用が所得を提供すると同時に社会的役割を付与するのも、その役割の遂行を通じて新たな「有用性」を経験させるためである。

Moody (1988) は、高齢者教育の目標を人生の意味 (meaning of life) の探究に求めた。本論文の分析が示すのは、その探究が高齢者となった後に開始される必要はないという点である。むしろ、仕事を通じてアイデンティティを形成してきた世代であるほど、仕事が徐々に変化する50代から、ゆるやかかつ持続的に「仕事以後の自己」を準備する時間が必要である。この過程が十分に行われるとき、高齢期への移行は突然の落下ではなく、緩やかな着地となる。先制的高齢者教育とは、その緩やかな着地のための滑走路をあらかじめ整備する営みであると言える。

翻訳：張智恩 (成均館大学)

参考文献

- Kang, Sorang · Cho, Gyuhyeong · Lee, Seoyeon · Kim, Minju · Kang, Si-on (2019) 『ソウル市50+世代実態調査—職業履歴および経済活動—』ソウル市50プラス財団 .
- Ministry of Employment and Labor (2024) 『中高年の明日探し支援方策』ソウル：雇用労働部 .
- 東亜日報 (2026年3月5日) 「 [独自] 高齢者雇用予算は2兆ウォン超…中高年再就職支援は500億ウォンにとどまる」
<https://www.donga.com/news/Society/article/all/20260305/133466008/2>
- Park, Sunyoung · Kang, Sorang · Park, Yongcheol · Jung, Heungjun · Park, Sunhyo · Cho, Hyunmin (2025) 『中高年再就職活性化のための企業ニーズと政策支援戦略』ソウル市50プラス財団 .
- Ha, Jaeyoung · Kim, Jihyun · Cho, Taejun · Choi, Soojung · Kim, Dongho (2025) 『2025年ソウル市中高年雇用需要調査』ソウル市50プラス財団 .
- Yoo, Jinsung (2022) 「中・高齢層の再就職の特徴および要因分析と示唆」KERI Insight, 22(2), 1-32 .
- Lee, Jaeho · Kang, Younggwon · Cho, Yunhae (2024) 「第2次ベビーブーマーの退職年齢到達に伴う経済的影響評価」BOKイシューノート , 第2024-17号 , 韓国銀行 .
- Lim, Sohyun · Kim, Taeseon · Ahn, Jina · Lee, Eunseol · Jung, Aekyung · Choi, Gyewon (2024) 『ソウル市中高年生涯設計準備の深層分析II』ソウル市50プラス財団 .
- Chang, Kyung-sup (2009) 『家族・生涯・政治経済：圧縮的近代性のミクロ的基礎』創批 .
- Ha, Jaeyoung · Park, Sunyoung (2024) 『2024年ソウル市中高年の消費および情報活用トレンド分析』ソウル市50プラス財団 .
- Korea Research (2022) 『中高年 (45 ~ 64歳) の扶養負担実態および認識調査』 .
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order* (2nd ed.). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Hachem, H. (2020). Is there a need for a fourth statement? An examination of the critical and humanist statements of educational gerontology principles. *International Journal of Lifelong Education*, 39(5-6), 465-477.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moody, H. R. (1988). Toward a critical gerontology: The contribution of the humanities to theories of aging. In J. E. Birren & V. L. Bengtson (Eds.), *Emergent theories of aging* (pp. 19-40). New York: Springer.
- Peterson, D. A. (1976). Educational gerontology: The state of the art. *Educational Gerontology*, 1(1), 61-73.
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18.
- WHO (2002). *Active ageing: A policy framework*. Geneva: World Health Organization.
- Withnall, A. (2006). Exploring influences on later life learning. *International Journal of Lifelong Education*, 25(1), 29-49.

市民大学を通じた高齢者ボランティアの育成

齊藤ゆか (神奈川大学 教授)

市民大学を通じた高齢者ボランティアの醸成



齊藤ゆか (神奈川大学 教授)

1. はじめに

高齢期は「人生の最終段階」である。社会における長老は、かつて「伝統の伝達者」であり、「先祖伝来の価値の守護者」として連続性を担ってきた(エリクソンら 1990、cf. 1986)。しかし17世紀後半になると、「近代的な引退の概念」とともに、「祖父母像の新しい社会的イメージ」が形成され始めた(パット 2009)。

2025年現在、日本は世界最長寿国であり、平均寿命は男性81.09歳、女性87.13歳である。これはシンガポールや韓国などアジア諸国の上位と並ぶ水準である。人生の長期化は喜ばしい一方で、孤独化の進行が課題となっている。高齢になっても、誰もが「必要とされる」存在であり続けることが重要であると考えられる。

筆者はこれまで、高齢期における「生き生きしたかわりあい」(エリクソンら 1990、日野原 1993)に着目し、特に学びを生かす「高齢者ボランティア」に関する研究を行ってきた(齊藤 2006、2017、2022)。こうした潮流は、WHO(2002)が提唱する「アクティブ・エイジング(Active Ageing)」の理念とも重なる。

そこで本報告では、高齢期の生産性とボランティア活動との関連を示した上で、高齢者ボランティアをいかに醸成し得るかについて検討する。特に、日本における市民大学の事例を取り上げ、その可能性と課題を論じたい。

2. 高齢期の生産性とボランティア

(1) 高齢者の生産性

高齢者の生産性については、これまで老年学を中心に、個人および社会への影響に関する多くの実証研究が蓄積されてきた。主な観点は以下の3点である。

第一に、高齢者と健康との関連である。柴田(2013、2019)は、「高齢者の productivity が心身のウェルビーイングに良い影響を及ぼす」ことを指摘し、「健康寿命を伸ばす」ためには「手段的自立、さらにはその上位にある状況対応能力や社会的役割能力をできるだけ維持すること」が重要であると述べている。東京都健康長寿医療センター「社会参加と地域保健研究チーム」では、藤原ら(2017、2019)が、高齢者の productivity を維持し、人とのつながりや社会関係を保持する活動モデルとして、世代間交流プログラム研究を推進してきた。

第二に、高齢者とボランティア活動との関連である。「ボランティア活動が高齢者の心身の健康に及ぼす影響」について、医学および地域保健福祉の視点から分析が行われてきた。柴田は「高齢者の社会貢献活動は身体障害や認知障害を予防し、余命を延長させる」とし、健康と社会参加の関連を示した。また杉原(2019)は、「職業から引退すると抑うつ的になる男性が多いが、退職後にボランティア活動を行う男性は抑うつ的になりにくい」ことを実証した。

第三に、高齢者と幸福感との関連である。権藤(2016)は、老年学で注目されてきた「エイジング・パ

ラドックス (Aging Paradox)」、すなわち「加齢に伴いネガティブな状況が増えるにもかかわらず、高齢者の幸福感は低くない」という現象を整理した。その上で、「幸福感が高い個人は長生きしやすい」という可能性を、近年の縦断研究から導き出した。また、自ら超高齢者となり身体的虚弱を経験したことを受け入れ、そこに喜びを見いだす「老年的超越」の概念を説明し、これは「加齢に伴う資源の喪失を自然なものとして受け止め、困難を困難と感じにくくなる心理的強さの発達」を示すとした。

(2) 高齢者ボランティアの特性と活動継続

ボランティア¹⁾とは、一般に自ら進んで行動する主体者を指す。金子 (1992) は、困難な状況に置かれた人に出会った際、「自分とその人の問題を切り離して考えるのではなく、相互依存性のタペストリーを通じて、自分自身も広い意味ではその問題の一部である」と捉え、「相手への関わり方を自ら選択する人」をボランティアと定義した。ボランティアは「主体性」や「自主性」を前提とし、その活動は博愛主義や人道養護思想に基づく社会教育事業に端を発し、社会教育との関連が深い。

日本では、ボランティアの行動者率は加齢とともに低下する (総務省 2016)。65歳以上では25.3%、75歳以上では20.0%にとどまり、およそ5人に1人程度である。

そこで、人生後半期における生産的活動の継続に際し、どのような葛藤や課題が生じるのかを明らかにするため、半構造化インタビュー (2022年) を実施した。独自調査から得られた高齢者ボランティアの特性は以下の通りである。

第一に、社会的役割と自己実現の喪失に伴う葛藤である。これまで地域から期待と責務を担ってきたため、役職の引き際の判断は難しい。第二に、活動に必要な技術や能力に関する葛藤である。人生経験や蓄積の違いにより、技術や能力の差が大きく、適宜、学び直しの機会が求められる。第三に、健康や体力の衰えに関する葛藤である。加齢による体力低下は避けられず、聴覚・視覚の低下、歩行の不安定さ、判断力の低下などが生じる。また、衰えに対する周囲の目も気になる。第四に、自己有用感や参加機会の喪失に関する葛藤である。人は誰かの役に立ちたいという欲求を持つため、長年続けてきた活動を中断・変更する決断は容易ではない。

以上より、高齢者ボランティアは「健康か／否か」によって「できる／できない」を単純に二分することは難しい。むしろ、個人の「参加」と「尊厳」の狭間で、どのように折り合いをつけるかが共通の課題であるといえる。

3. 市民大学を通じたボランティアの醸成：学習プログラムの評価

(1) 市民大学とは

市民大学」とは、学校教育法に定められた正規の大学ではなく、地域社会を基盤として「高等教育レベルの講座を提供しようとする成人教育事業」(ノンフォーマルな教育装置) を指す。市民大学の源流は、「労働者を中心とする民衆教育運動」と「市民に大学の知を開く大学拡張運動」の二つに求められる。今日の公共サービス提供型の市民大学には、「教養を重視するタイプ」と「市民参画を重視するタイプ」が併存しているが、本報告では後者の「市民参画」に焦点を当てる。「市民参画」とは、学習者 (成人) が何らかの意思決定プロセスに参加・参画することを指す。市民の参画を通じて「市民性」や「地域参加力」が育ま

1) ボランティアの胎動期は、「人道主義」や「チャリティ思想」などの人間復興運動、救貧法の制定などの社会的弱者への救済制度、ナショナルトラスト運動などが誕生し、篤志家の社会的活動は、従来の血縁や地縁を越えて広がった。また、日本の社会的活動の源流は、土着に生きる人々「土」が、旅人である「風」をもてなす行を重ねることで豊穡な「風土」を築き、日常の地縁社会にささえる互助組織や、相互扶助精神を基盤とした活動である (興梠2003)。

れるものと解釈する(齊藤 2020)。

そこで、市民参画を導入している市民大学を、以下の5点から評価する。

- ① 学習プログラムに、地域や社会の諸問題に対する社会志向が内包されているか。
- ② 学習プログラムに、地域や社会への参画を促すボランティア要素(以下、Vと略記)が含まれているか。
- ③ 学習プログラムの作成に、市民が参画できる仕組みがあるか。
- ④ 学習修了後、何らかの活動に関わる「学びの循環」が存在するか。
- ⑤ 市民大学の運営や評価(学習者と学習支援者との相互評価)に市民が関与できるか。

評価基準は、◎・○・△・×とする。その上で、V要素の抽出と同時に、「市民性」や「地域参画力」のエンパワメントを促す環境要因を明らかにする。

(2) 市民大学のプログラム評価：ボランティア醸成に着目して

市民参画を導入した「市民大学」について、5事例の評価とその特徴を示したい。

表1 市民参画を導入した「市民大学」の評価

事例	事例1 清見瀧大学 塾	事例2 佐倉市民 カレッジ	事例3 まつど生涯学 習大学	事例4 いちはら市 民大学	事例5 おだわら 市民学校
① 社会志向を含む学習プログラムか	×	◎	○	◎	◎
② V的要素を含む学習プログラムか	×	◎	△	◎	◎
③ 学習プログラム作成に参画できる仕組みがあるか	○	×	◎	○	△
④ 学習プログラム実施中及び実施後に市民参画する学習循環があるか	△	○	◎	◎	○
① 「市民大学」の運営や評価に市民が参画しているか	◎	×	○	×	△

注：評価は筆者の判断である。

事例1は、全国に先駆けて市民主導型システムを構築した「清見瀧大学塾」(1985年開設、公設民営から民設民営へ移行)である。同塾は「遊び心で大学ごっこ」を理念とし、学ぶことも教えることも生涯学習として位置づけてきた。市民参画の特徴として③と⑤が顕著である。③では、早期に「講師公募制」と「受益者負担」を導入し、「講座の多様さと内容の豊かさ」を実現した。⑤では、講師および事務局による自主運営が行われている。しかし、2003年の静岡市と清水市の合併により民営化が加速し、民設民営の事務局運営には「事務量の増大」と「会場確保の困難」という課題が生じた(清見瀧大学塾編 2004)。一方、講座内容は市民ニーズに応じた趣味・教養に重点が置かれているため、①②は重視されていない。

事例2は、早期に高齢化を見据えて開設された「佐倉市民カレッジ」(前身は1978年高齢者短期大学、1992年開設、公設公営)である。「為すことによって学び、学ぶことによりお互いを高めあい、他に尽くす」を理念とし、全国的にも珍しい4年制(有料制、1学年100名)の市民大学である。特徴として、①行政各部署と連携した社会志向の講座や行事を年間を通じて実施していること、②2年次以降はV要素を含む双方向型授業やグループ活動を通じて地域課題の解決を図っていることが挙げられる。これらを1学年につき2名の担任(学習支援者)が支援している。④「社会参画力」を培った学習者は、卒業後も同窓会に自主加入し、多様な地域組織で活動している。一方、③⑤は行政主体であるため該当しない。館長(2019年聞き取り)は次の課題を指摘している。すなわち、③⑤開設当初から公共サービスを維持し、

大幅なプログラム変更が行われていないこと、学習者の高学歴化や時代変化に応じたプログラム再考が必要であること、⑤学習者の平均年齢が上昇し、40～50代の学習者が少ないこと、雇用延長等により中途退学者が見られること、さらに学びが受け身となり、体力的に地域活動へエネルギーを向ける余力がない高齢学習者が増加していることである。

事例3の「まつど生涯学習大学（講座）」（前身は1974年寿大学開設、1985年より名称変更）は1年制の「市民大学」（1学年300人）である。年20回程度（月2回）の講演会形式の講座は無料で実施される。①④プログラムには「地域性・固有性を関連づけ」がある内容入され、企画に市民が意思決定プロセスに参画していること。④学習者が司会・受付・出席確認等の役割を当番制で行い、運営責任を共有していること。③④⑤修了後は、学習者が市民講師に転換したり、市民が学習支援者（企画者）になったり、地域参画をする機会が多々あること。②「まつど生涯学習大学」は大人数のためV要素を含むプログラムはないが、学習継続を希望者にはV要素を含む専攻科「郷土学習」が準備されていること等が挙げられる。それ故、全般的に参画評価は高くなる。

事例4の「いちほら市民大学」（2013年開設）及び事例5の「おだわら市民学校」（2018年開設）は、上記の先進事例を参考に開校した比較的新しい「市民大学」といえる。両校共に2年制の市民大学（公設公営）であり、筆者は立ち上げに際するアドバイザーとして関与した。両校の類似点は、①②V要素をプログラムに意図的に導入し、地域課題やその解決に向けた対話型学習として構成していること。また、各課から必要な地域人材が明瞭に示され、各領域に関連した見学や体験等のフィールド実践が学習に組み込まれていること。④課題解決だけではなく、市民が相互に楽しめるプログラムも準備され、学習者間の仲間意識が芽生える配慮があること。学習者は修了後も相互関係を保持しながら、参画できる自主グループが複数10あることなどが挙げられる。このように、立ち上げ期から地域参画を意識的に導入した「市民大学」であるため、全般的に参画評価は高い、とした。

（3）「市民大学」を通じた「地域参画力」を促す要因

「市民大学」の各事例の類似点と相違点を踏まえ、V要素を抽出する。

まず、類似点として以下の点が挙げられる。① 学習期間は年間を通じて持続的・継続的であること。② 学習拠点として公的施設（主に生涯学習施設）が活用され、適宜、地域フィールドを用いたV要素が組み込まれていること。③ 仲間関係、役割、居場所、活躍の場づくりを通じて、学習者の関係性変容が促進されていること。④ 学習者を支える存在として、社会教育指導員等の学習支援者が大きく貢献していること。一方で、⑤ 学習者と学習支援者が学習プロセスの計画と評価を一体的に共有する段階には至っていないことが共通課題として確認できる。

次に、相違点として以下が指摘できる。① 学習対象者について、佐倉市と松戸市の事例は高齢者に限定しているが、それ以外の事例では市民一般が参画可能であること。② 予算面では、松戸市を除きすべて有料制を導入していること。③ 学習内容について、清見潟大学塾は趣味・教養が中心であるのに対し、他の事例では地域資源を活用した社会志向の学習プログラムが準備されていること。④ 学習方法に関して、佐倉・市原・小田原の事例では意図的にV要素を含むプログラムが導入され、学びを地域参画へと接続する環境が整備されていること。⑤ 学習プログラムの作成・運営・評価のすべてに市民参加が認められるのは松戸市のみであり、事務局運営に市民参画があるのは清見潟大学塾のみであること。ただし、安定的な市民大学運営を持続するためには、公共サービスによる支援が不可欠であると考えられる。

4. おわりに

本報告は、市民大学を通じた高齢者ボランティアの醸成について検討したものである。

まず、市民大学におけるボランティア醸成についてである。「市民性」や「地域参画力」をエンパワメントする環境として、以下の条件が必要であると推察される。第一に、学習者が好奇心を持ち、自律的に取り組むことのできる学習環境が整備されていること。第二に、学習者が仲間と責任を共有し、役割を担う意思決定プロセスに参画できること。第三に、学習者を取り巻く人々や地域との相互関係性を促進するV要素を含む学習が展開されていること。第四に、学習者自身の主体的な活動や学習プロセスを相互に自己評価し、その意味づけ・価値づけが行われていること。第五に、学習者の成長を促し、関係性の変容を支える学習支援者による適切なファシリテーションが機能していることである。

しかしながら、今日の市民大学では学習者の平均年齢が上昇している。すなわち、学びを地域に生かすという従来の構想が成立しにくくなりつつある。これは、高齢者本人および家族の健康状態、体力、介護等の諸事情により、地域活動への参加が困難になっているためである。

次に、高齢者の生産性（プロダクティビティ）を引き出すためには、個人とその周囲の環境の双方からのエンパワメントが不可欠である。第一は、個と時間の関係に関わる段階（対処的ニーズ）である。個人の生き様は多様であり、その「人生の重み」は失われることがない。ロールモデルとしてシニアの存在価値を再確認する必要がある。存在価値とは、個人が「存在すること」自体が持つ価値を指す。また、高齢者の当事者性を尊重しつつ、心身の健康、経済的安定、家族関係の安定も重要である。第二は、個と他者との関係に関わる段階（表現的ニーズ）である。他者との関係性を構築することで、孤立状態からの脱却が可能となる。シニアの潜在的ニーズである「関わりたい」「つながりたい」「広げたい」は外向きに、「知りたい」「深めたい」「極めたい」は内向きに発揮される。高齢者との相互関係性を確立するには、同世代からの声かけや会話、居場所づくり、相互役割の設定が重要となる。第三は、個の発展に関わる段階（貢献的ニーズ）である。高齢者の経験知や価値観を相互に共有し、エンパワメントする段階である。自然や文化など地域資源への接触、子どもを含む若年層との関わりは、異文化・異世代交流や学び合いにつながる。また、「役に立ちたい」「結果を生みたい」「向上を実感したい」というシニアのニーズは、「生きている証としてのライフ」へと転換する可能性がある。その挑戦の一つとして、地域課題の解決に貢献するシニアが現れる。第四は、個と空間（コミュニティ）に関わる段階（影響的ニーズ・超越的ニーズ）である。環境条件を整備し、地域資源を活用しながら自己表現を行い、多世代が助け合うことで、新たなコミュニティ（リアルコミュニティ、バーチャルコミュニティ、シェアリングコミュニティ、コミュニティ・ビジネス）の発展が期待される。その際、各人の生き方を尊重し、多世代が相互に共創できる社会を展望することが重要である。

今後は、後期高齢期における学習とボランティアのあり方を再考し、「助ける／助けられる」が混在する領域を転換し得る地域人（キーパーソン）の暗黙知を明らかにしていく必要がある。

参考文献

- Erik H. Erikson, Joan M. Erikson, Helen Q. Kivnick (1986) "Vital involvement in old age" W.W. Norton & Company, N.Y. (E.H. エリクソン, J.M. エリクソン / 朝長正徳, 朝長梨枝子 訳 (1990) 『老年期—生き生きしたかわりあい—』みみず書房)
- 権藤恭之 (2016) 「超高齢期の心理的特徴」長寿科学振興財団編 Aging & Health, No.79, 2016年, 28-31.
- 日野原重明 (1993) 『生きることの質』岩波書店
- 藤原佳典 (2017) 「高齢者のシームレスな社会参加と健康の関連」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』Vol.29., pp.21-34.
- 藤原佳典 (2019) 「多世代関係における高齢者のプロダクティビティ」『Aging&Health』No.91, 公益財団法人長寿科学振興財団。
- 金子郁容 (1992) 『ボランティアもうひとつの情報社会』岩波新書。
- 興梠寛 (2003) 『希望への力』光生館。
- Pat Thane (2005) "The Long history of old age" Thames and Hudson, London (パット・セイン / 木下康仁 訳 (2009) 『老人の歴史』東京書林)
- 齊藤ゆか (2006) 『ボランタリー活動とプロダクティブ・エイジング』ミネルヴァ書房。
- 齊藤ゆか (2010) 「学んだことを活かす『市民大学』の運営システムに関する研究」『聖徳大学研究紀要』21, 79-86.
- 齊藤ゆか (2017) 「アクティブ・シニアのエンパワメントをめぐる課題～コミュニティとのかかわりの中で～」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』29 6-20.
- 齊藤ゆか (2020) 「市民性と地域参画力を育てるサービス・ラーニングの可能性と評価 —『市民大学』における実践から—」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』35(2) 39-50.
- 齊藤ゆか (2022) 「高齢者ボランティアにおけるプロダクティブ・エイジング概念の再検討」『高齢社会と社会教育』日本社会教育学会編 66 96-108.
- 柴田博 (2013) 「日本型プロダクティブ・エイジングのための概念整理」『応用老年学』7, pp.4-14.
- 柴田博 (2019) 「Productive agingとは何か」『Aging&Health』No.91, 公益財団法人長寿科学振興財団。
- 総務省 (2016) 『社会生活基本調査報告』総務省統計局, 2016年。
- 杉原陽子 (2019) 「国際的にみた日本人高齢者のプロダクティビティ」Aging & Health, No.91, 長寿科学振興財団, 2019年, 10-13.
- WHO (2002) "Active Ageing: A Policy Framework"
http://www.who.int/ageing/publications/active_ageing/en/ (2017.8.31アクセス)

討論

セッションⅢの発表内容に関する討論

和田 悠 (立教大学 教授)

セッションⅢの発表内容に関する討論



和田 悠 (立教大学 教授)¹⁾

コメントをするにあたって、私の立場を簡潔に述べたい。

私は法学部政治学科の出身で、大学院は社会学研究科に進んだ。戦後日本の進歩的知識人と市民運動について、民衆史の視角から研究してきた。両報告がプログラム開発・制度設計に関心を寄せているのに対して、私の関心は、政策の背後にある政治的文脈や政策が前提とする人間像、政策を支持する民衆意識に向かう。両報告にとっては外在的なコメントになるが、一定の意義はあると考える。

本コメントを、社会教育・生涯学習の基本的な目的は、民主主義の実現であり、自治の担い手である「市民」を育むことにあることの確認から始めたい。「意識化」(パウロ・フレイレ)による社会的抑圧からの解放の程度が、高齢者教育を評価する私の基軸となる。

もう1つ、日韓に共通する時代的課題として、新自由主義との向き合い方があることを指摘したい。ミシェル・フーコーに倣えば、新自由主義の本質は、個人を「人的資本」を持った企業家、投資家に見立てる思考様式にある。カール・ポランニー流に言えば、市場が社会から脱埋め込みされ、逆に社会を市場原理で覆い尽くすことで、新自由主義の社会は再生産される。だからこそ、市場化に抗する共同性、個人化に抗する社会連帯の思想と実践に価値がある。社会教育・生涯学習の現在の意義は、この次元を意識できているかどうかにかかっていると私は考える。

齋藤報告へのコメントは2点ある。1点目は「ボランティア」の定義についてである。齋藤さんの定義は、現場の高齢者ボランティアの実態に即した、現実的なニーズを反映するものである。他方で、社会教育は目的意識的な営みである点に価値がある。そうであるならば、高齢者のニーズに依拠しつつも、それをよりよく生きる方向へと組み替えていくことに、社会教育の課題はあるのではないか。高齢者が社会創造の主体であることを自覚できるようにすること——こうした実践的な課題意識こそが、齋藤さんが最後に言及した地域人(キーパーソン)に求められる資質だと私は考える。

ところで、水俣病を告発し、公害問題を闘った環境学者に宇井純という人がいる。企業寄りの技術論に終始していた風潮に警鐘を鳴らし、公害の社会的意味を問う自主講座『公害原論』を東京大学で開いた人物である。宇井は自らの公害問題の社会実践を「ボランティア」と名づけていた。「ボランティア」と聞いて思い浮かべるイメージ——その社会的常識を変えていくことで、高齢者ボランティアの見方や考え方も変わり、そのあり方は社会変革性へと緩やかに開かれていくと思う。私はそれに期待したい。

もう1つは、学習プログラムの内容に関わる。事例で挙げられている市民大学の歴史プログラムを見たが、いずれも郷土史にとどまっている。地理的・空間的に「身近」であっても、学習者にとって現代の問題を考える上で「身近」(＝「切実」)であったとは言えないように感じた。

ハンナ・アレントは、著名な『人間の条件』のなかで、私的領域・社会的領域・公的領域の三層構造で公共性を論じている。「近代」において、私的領域と公的領域のあいだに「社会的領域(the social)」という中間層が膨張し、両者を侵食していく過程を批判している。この議論を踏まえて一つ問題提起をしてお

1) yuwada@rikkyo.ac.jp

きたい。齋藤さんは、清見瀧大学塾の「遊び心で大学ごっこ」について、「社会志向が欠けている」との判断をしている。だが、安易に社会志向をもちこまない、非実用的な学びにこそ「市民大学」の価値を見出せないだろうか。「趣味」の領域を行政的動員から守ることが、逆説的に、市民社会の多元性を保障する。むしろ多元的で自由な市民社会こそが、本物の社会志向性を育てるのではないか。市民大学の学びを通じて、地域社会に参画する回路は、齋藤報告が描くよりも、もう少し複雑に絡み合ったものなのではないだろうか。

韓国の姜・朴・金報告は、「牧歌性」の対極で、実にシビアであり、リアルだとの感想を持った。新自由主義の時代と社会に適応した高齢者教育の実践であり、報告の「語彙」を見ても、「人的資本」「教育投資」論を背景とした経済学の用語が使われている。

報告では「構造的に強制された転換」という言い方がされているように、市民が「生涯現役社会」を自発的に待望しているわけではない。「生涯現役」であるためには、中高年には、生まれ変わることを求められる。すなわち、アイデンティティを再設計し、能力を再構築し、役割を再定義し、「生涯学習社会」に適応していくことが要請される。だが、ここでは社会的「自立」概念が、稼働能力の獲得へと収斂し、経済的「自立」へと切り縮められているのではないか。

改めて注目したいのは、ソウル市50+財団の10年間の政策言語の変化である。当初の「人生二毛作」という言葉には、植物の成長と、豊かな実りを「待つ」というメタファーがあった。「中高年就職士官学校」という名づけには、人的資本への規律・訓練としての露骨な教育観が現れている。「やりがい就業」には、働くことの社会性が意識され、個人の側から生きる価値を見つけるという主体性が張り付いている。それに対して、「価値同行型雇用」には、求められる価値が先にあり、それに人間が合わせる従属性が認められる。意味づけの権限が、個人から行政・政策側へと移動している。

この変化の背景には、朴元淳から呉世勲への政権交代がある。ソウル市50+財団は、社会的連帯経済を意識し、参加型ガバナンスを追求した「革新」市政の全体性のなかに当初は位置づけられていた。政権交代後も財団を廃止することはできず、性格を変容させながら、その組織と実践は継続した。それでは、ソウル市50+財団には、キャンドル革命の精神は完全に消え去ってしまったのだろうか。政権交代があっても、かつての革新と協同統治の発想と論理は、目には見えにくいだが、しかし、地下水のような仕方で現在にも流れているのではないか。いやそうではないのか。この点を韓国側の報告への質問とした。

社会変革か社会適応か。その振り子の中に実際の政策は展開するのだと思う。だが、振り子が振れるためには、2つの極が必要だ。

また、報告のなかで、ソウル市50+財団の高齢者教育の分析結果として、受益者→学習者→供給者→教育者という循環的転換経路が形成されていることが指摘されている。だが、それは「再教育」の成功者に限定された結果ではないか。実態に関心のある歴史研究者である私は、この経路に乗れないのは誰なのか、なぜこうした経路に乗れなかったのか、モデル化以前の具体的な経験を知りたいと思った。言い換えれば、高齢者個人の生活史や主体性に注目した「失敗学」とでもいうべき質的研究と、そこから立ち上がるオルタナティブなモデル化が必要ではないか。

さらに、両報告に共通して気になったのは、「高齢者」像の平板化である。ジェンダーや階層性といった差異が捨象された抽象的個人として「高齢者」が論じられている。ケア役割のジェンダー非対称性を視野に入れられない高齢者教育論では、生身の生活世界からずれていく危険性を感じた。

最後に、私たちの社会教育・生涯学習は、私たちが幸せになるためにある、という当たり前のことを強調したい。

ただし、その「幸せ」を、個人の心の処方箋にはしてはいけない。新自由主義は「自己責任で幸せになれ」と語る。それに対して、「適応できなくても自分で大丈夫だと思おう」と返すだけでは、個人的なことは社会的なことではなく、個人的なことは個人的なことに留まってしまう。

「貧しい人々は幸いなるかな」というイエスの言葉が、世の価値秩序そのものの転倒を宣言したように、「落ちぶれた者が幸いとされる社会」こそが、私たちが構想すべき社会ではないかと私は思う。変革すべきは、社会に適応できない個人ではなく、適応を強制する社会の方ではないだろうか。

韓国ドラマの不朽の名作といえば、『私のおじさん』。IUがイ・ジアン(이지안)役をやった作品である。このドラマの印象的なセリフの一つに、女優のユラが、映画監督だったギフンに対して話しかけるものがある。「落ちぶれても大丈夫なんだ。何でもないことなんだ。それでも幸せになれると思えて、安心した。망해도 괜찮은 거구나. 아무것도 아니었구나. 망가져도 행복할 수 있구나. 안심이 됐어요」。

私はこのおかしみのあるシーンが好きだが、ユラのこの言葉を個人への慰めとしてではなく、社会への問いとして受けとめたい。「落ちぶれても大丈夫」と本当に言える社会を、私たちは作れているのだろうか。高齢者教育はそうした社会創造に寄与するものになっているだろうか。

学歴社会を生き延びてきた私たちにとって、この転換は容易ではない。しかし、社会を変革する知性の持ち主であるためには、現実を運命のように受け入れることではなく、それに抗してオルタナティブな価値と実践を構想し続けることが使命となるだろう。そして、こうした使命を得て初めて私たちは「지안」、安心に至るのではないか。

私のコメントは、このドラマの有名なセリフで結ぶことにしたい。

행복하자!