

生涯学習政策における「現代的課題」の学習振興に関する一考察 ——男女共同参画社会へ向けた学習を手がかりに——

赤尾 勝己

1——生涯学習政策の転換——現代的課題の学習の強調

近年、21世紀における「持続可能な社会」(sustainable society)を構築することをめざした学習が重要であることが国際社会において喧伝されつつある。そこでは、地球市民としての現代的課題についての絶えざる学習が必要とされている。本稿では、日本の生涯学習政策において、現代的課題についての学習を、国家が振興しようとする背景にある社会的要因とその振興方策について、男女共同参画社会という現代的課題を例に述べようとするものである。

1992年の生涯学習審議会答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」では、次のように現代的課題に関する学習の振興の必要性が打ち出されている。

「現代的課題には多様なものがあるが、それを生涯学習の中で取り上げるに際しては、学習者の事情や学習者を取り巻く状況などに即してとらえることが大切である。そのため、学習機会を提供する側にあっては、このことに十分留意しつつ、学習者個人、家庭、地域社会、国、国際社会、地球といった様々な視野から現代的課題を検討することが期待される。」⁽¹⁾

そして、学習課題の選択にあたり、それが豊かな人間の形成に資すること(豊かな人間性)を基本としながら、社会的観点から見てどれだけの広がりを持っているか(社会性・公共性)、どれだけその学習が時代の要請に即応しているか、緊急・必要であるか(現代性・緊急性)などの観点から行なわれることが重要であるとされている。

そのうえで、次の19の学習課題が例示されている。

「生命、健康、人権、豊かな人間性、家庭・家族、消費者問題、地域の連帯、まちづくり、交通問題、高齢化社会、男女共同参画社会、科学技術、情報の活用、知的所有権、国際理解、国際貢献・開発援助、人口・食料、環境、資源・

エネルギー」⁽²⁾

これらの現代的課題は、並列的に存在しているのではなく、互いに関連しあいながら、社会問題を構成している。これらの問題を真剣に学び考えることによって、これからの日本社会のよりよいあり方を構想していくことが人々に求められている。従来の先行研究においては、現代的課題の重要性を所与の前提としながら、それをいかに参加型の学習方法を使って効果的に学ばせればよいか、という成人学習方法論上の問題意識からなされる研究はあっても⁽³⁾、どのようにして現代的課題が生成し、それについて学ぶ人々が、社会にどのようなインパクトをもたらしていくかについての研究は十分になされてこなかったように見える⁽⁴⁾。

このような現代的課題の学習を振興しようとする国家の意思は、国家が人々に向けてこれらの課題を学んでほしいという意向を表明している点で、視点を変えれば、行政による「上から」の学習内容の統制を意味する。これはまた、人々の多様なライフスタイルを許容する度合いが増してくる中で、標準的な日本人の発達を前提とした「発達課題」に基づく学習内容の提示からの離脱を意味している⁽⁵⁾。国家の生涯学習への介入様式が、画一的なライフスタイルから抽出された発達課題に基づく学習から、現代的課題に基づく学習に変わってきたのである。

日本の社会教育においては、かつて「青年学級」や「婦人学級」における学習内容を文部省が決めていこうとする動きがあった。1956年には、「青年学級学習課程編成資料」が配布された。また、1957年には、「婦人学級学習課程編成資料」の配布が企図された。これらは「学習指導要領」の社会教育版とも言えるものである。これらの動きについては、国家による社会教育の学習内容への介入として、青年団体や女性団体から反対運動が起きた。しかし、今日の現代的課題をめぐる問題は、そうした境位では解けない。環境問題に代表されるような、誰もが学ぶ必要がある、きわめて議論の多い課題を人々が学ぶことはやはり大切なことである。それを学ぶことなしには、私たちは「地球市民」として、21世紀の日本社会を持続させることはできない。その意味で、国家は「省察的な学習者」(reflective learner)を必要としているのである⁽⁶⁾。

さらに、こうした生涯学習政策における現代的課題の学習を振興させようとする背景には、公民館や生涯学習センターなどの公的生涯学習関連施設における、税金を使った学習機会の提供についての市民オンブズマンや行政監査によ

る監視がある。そこで、現代的課題＝公的課題についての学習が行なわれているのであれば問題はない。これが、もしも趣味的な学習であれば、受益者負担で民間のカルチャーセンター等でやってもらえばとよいという意見が出される。公的な生涯学習関連施設は税金によって運営されている以上、学習機会を提供する際に、支援する学習内容についての説明責任（accountability）が生じてくる。そこで、少なくとも、趣味の講座よりも、社会をよりよくするための現代的課題についての学習に税金を使って支援することであれば異議は出にくい。ただし、講座の内容があまりに政治的に革新的であると、保守的な議員や住民から反対意見が出されることもある。ここには地域社会の政治性（politics）が絡み、その場合、学習プログラムの内容を無難なところに納めなければならない。

ところで、このような「現代的課題」に関する学習の強調は、住民から見れば、ある日突然「上から降ってくる」という印象をぬぐいきれない。しかし、その多くは国際連合等の世界システムの中から生み出されている。それが国家レベルに降ろされ、さらに地方自治体レベルに降りてくるのである。もちろん、自治体の行政と住民の関係は、予定調和的な関係にはないことを理解することが肝要である。これらの問題に真剣に取り組む住民が、環境問題や福祉問題について、自ら住んでいる地域の行政の不備を批判するようになったとしても不思議ではない。これは現代的課題についての学習が、行政にとって「諸刃の剣」として機能することを意味する。今や、社会システムそのものが、人々による一定の「刷新的な学習」を必要としており、そのことが、社会システムを刷新する——この国の資本主義システムを刷新、延命化の——ための与件ともなっているのである⁽⁷⁾。

本稿では、以下において、現代的課題の中で、男女共同参画社会というテーマを中心に、その学習の必要性が生成される過程をたどり、それについて学んだ人々がどのようにして社会変革の主体となっていくのか、その可能性について概観していくことにしたい。

2——現代的課題の生成過程

2-1 国際レベル

国際連合（以下、国連）は、世界システムの中枢に位置し、2002年4月現在、加盟国は189カ国にのぼる。そこへは各国の政府代表者に対する請願活動

(lobbying) も盛んになされている一方で、非政府組織 (NGO) や非営利組織 (NPO) からの働きかけがあり、非民主的な国家において抑圧を強いられている人々による社会運動を受けとめる場にもなっている。国連では、分野別に様々な国際会議が開催されている。ここで決議されたことや議論されたことが、国際社会における現代的課題をめぐるトレンドを形成する。

男女共同参画社会というテーマに関しては、これまで1975年の第1回世界女性会議 (メキシコ)、1980年の第2回世界女性会議 (コペンハーゲン)、1985年の第3回世界女性会議 (ナイロビ)、1995年の第4回世界女性会議 (北京)、2000年の国連特別総会女性2000年会議 (ニューヨーク) というように、5回の会議が開催されている。

この間、1976年から1985年を「国連婦人の10年」と定めている。1979年には「女性に対するあらゆる形態の差別の撤廃に関する条約」(女性差別撤廃条約) が、国連総会で採択された。だが、国連内部での決議は、いつもスムーズにいくわけではない。国家間 (とりわけ先進産業国と発展途上国の間) には利害の対立があり、溝を埋めるのが困難である。したがって、決議された内容の多くは、妥協 (compromise) の産物にならざるをえない。しかし、国連で議論されたことは、なんらかの強制力をもって、加盟国に降ろされてくる。

コースゴー (O.Korsgaard) は、グローバルな市民社会の形成とグローバリゼーション、成人教育の関係について次のように述べている。

「グローバルな市民社会のネットワークは、これまでのところ、脆弱で安全ではない基盤に基づいている。ある学者は、グローバルな市民社会は、我々の眼前で構成されつつあると主張してきた。そこでは、グローバルなパースペクティブから、人権、女性の平等、エコロジー、社会的救済の努力といった問題を処理する際に、ますます多くのNPOが働いている。今日、下からのグローバリゼーションが、急速に進行している。(中略) グローバルな市民社会の発展は、国民国家 (nation-states) と公民 (civil citizen) の歴史的なつながりを、ゆっくり解体する可能性を開いている。そうした発展は、国家的な連帯だけでなく、グローバル全体を考慮するという考え方を育成するであろう。

成人教育、民衆教育 (popular education) は、ヨーロッパにおいて約200年もの間、国家的・民主的発展のてこ (lever) になっている。グローバリゼーションと呼ばれるものによって、成人教育には新しい考え方が必要とされている。最終的な定義は与えられないが、南アフリカでは、虹の国家 (rainbow nation)

という概念を伴う新たな考え方を明瞭にする多くの試みがなされつつある。新たな考え方は、今日、グローバルとローカルが相互に結合し依存している現実に基づいて構築されなければならない。」⁽⁸⁾

ここでは、現代的課題についての学習がグローバル (glocal) な視点から取り組まれる必要が述べられている。また、ハンブルグでのユネスコ主催の第5回国際成人教育会議の第4ワークショップ「女性のエンパワーメントの促進」(Promoting the Empowerment of Women) では、成人教育の役割について次のように述べている。

「女性に対する差別は制度的な性質を有するので、それらの障壁を打破するには、ある種の公的制度上の立法や、アファーマティブ・アクション (affirmative action) のような政府の支援が必要でもある。フォーマルな教育はいくつかの限界を有するが、それでもエンパワーの要素を持つ。少数であれ人々が専門職や政治エリートになれるのは、フォーマルな教育を通してである。他方、ノンフォーマルな教育は、現状に挑戦するよりよい立場にある。女性の成人教育の挑戦は、生涯学習のパースペクティブにおいて、フォーマル/ノンフォーマルなシステムを結合することである。成人教育は、幼児期から成人期へ進む全体的な一包みの文脈において、ジェンダー問題を扱うべきである。」⁽⁹⁾

2-2 国家レベル

国連が主催する国際会議で議論された内容を各国がどう受けとめるかは、各国が置かれた政治状況によって左右される。その国がどのくらい民主化されているかによる。非民主的な国家であれば、市民が現代的課題について学習することや、それに基づいて行動することに対して妨害や弾圧を加えることもあろう。そうした国々においては、市民運動は「地下に潜る」ことになる。

国連で1979年に女性差別撤廃条約が採択されて、日本では6年後の1985年に同条約は批准された。これによって、「雇用の分野における男女の均等な機会及び待遇の確保等女子労働者の福祉の増進に関する法律」(男女雇用機会均等法)が制定された。それは1989年の『学習指導要領』の改訂にも反映され、中学校と高校における家庭科の男女共修化を実現した。1999年には「男女共同参画社会基本法」が制定された。2001年には「配偶者からの暴力の防止及び被害者の保護に関する法律」(DV防止法)が制定された。

ところで、現代的課題の学習を振興するように文部省の答申が提起すること

は、国家による学習内容の統制を意味する。それは権力関係によって、特定の学習内容を強制することでもある。こうした事態は、現代的課題に取り組む市民運動が体制内化→権力化していくことをも意味する。広瀬裕子は「被抑圧者の権力」という観点から、次のように指摘する。

「左派自由主義的言説の代表でもあるフェミニズムは、しかしバックラッシュ期を通じても順当な浸透力を発揮し、単に社会的認知度を高めるだけでなく社会的正当派としての位置づけを獲得してきた。それはアカデミズムの領域にあっても、行政の領域にあってもいえる。フェミニズムが配置される場所は、スポットライトの強弱はあるにしても、また本音建て前の駆け引きはあるにしても、今ではオフィシャルに正しさを代表する場所になっている。公的な場ではフェミニズムを批判することは難しい状況が既にある。そういった意味ではフェミニズムは、反論を許さない権力である。」⁽¹⁰⁾

しかし、この体制内化→権力化は悪いことであろうか。一概にそうとは言えない。これについて木村涼子は次のように応答している。

「……行政が政策の柱とする「男女共同参画」という理念が、果たしてフェミニズムの思想（フェミニズムといっても単一ではありえないが）と一致するものであるかについては疑問がある。内実としての方向性のずれについての疑問をのこしつつも、フェミニズムの立場からの要求運動と公的政策が表面的には一致するようにみえる現在、フェミニズムと公権力の関係に注目し、考察を加えることは肝要であろう。」⁽¹¹⁾

男女共同参画社会基本法やDV防止法の制定も、市民による運動、行政との闘争の成果である。これらの法律やそれに基づく学習機会の設定によって、職場や地域社会での女性差別や、男性からの暴力を受けてきた女性がどれだけ救われることになるであろうか、その成果ははかりしれないと思われる。これらの法に基づく生涯学習機会の提供によって、人々の意識の啓発が図られることが期待されるところである。

ジャービス（P.Jarvis）は、国家と成人教育の関係について、「闘争の場としての国家」という観点から次のように述べている。

「国家は統制のための権力を保持しなければならない。よって、制度化された成人教育は多くの部分が上からの教育形態であり、国家政策の道具となるであろう。国家が控えめな位置に立って個人や利害集団が利害関心を表明できるようにする、そうしたリベラルで多元主義的な社会においてのみ、上からの教

育は国家によって定義される利害関心ではなく、むしろ国民の利害関心を満たすために作用するものとして、部分的ながら見なされるのである。実際、フェミニズム運動やエコロジー運動のような社会運動においてのみ、成人教育は純粋に対等な関係によるプロセスとなりうるかもしれない。なぜなら、その場合、成人教育は国家ではなく運動メンバーの利害関心を満たす道具となるからである。」⁽¹²⁾

ここには、男女共同参画社会をめざす生涯学習の提供が、運動側のヘゲモニー (hegemony) によっても担われていることが示されている。

2-3 地方自治体レベル

ところで、佐藤一子は、現代的課題の学習について、「国家・社会的見地から公共性を付与し、趣味・教養的な学習は私事的なものとして受益者負担にするという論理で公共性の判断が行政の論理によって主導され、狭くとらえられていくという問題点を含んでいる。一面では公共性の観点から優先されるべき内容を提起しているが、反面では「自由化」論以上に「学習の自由」を制約するおそれがある。」⁽¹³⁾と批判している。この批判は、国際レベルと国家レベルからの現代的課題についての学習の要請が何を狙っているのかをつぶさに検討していく必要があることを示している。だが、たとえ「上から」の公共性の提起であっても、その学習の内実を私たちが創りあげていくきっかけにしていくことはできるはずである。地方自治体の中には、国家に先がけて、市民運動が行政をリードして、その運動を行政が受けとめて施策を行なっている所もある。グローバルな観点から、「世界的に考え地域で行動する (think globally, act locally)」ことを地で行く市民ネットワークもある⁽¹⁴⁾。

また、男女共同参画社会基本法の制定にちなみ、その精神を実効あるものとするために条例を作る自治体も出てきた。2002年5月1日現在、35都道府県、44市区、11町村、計90の自治体で、男女共同参画に関する条例が制定されている。それらの動きは地方自治体を取り巻く政治性によって左右される⁽¹⁵⁾。こうした男女共同参画社会に関する条例をつくる自治体の中には、条例案の段階で、住民への公聴会を開きパブリック・コメントを求める自治体もある。さらに、「男女共同参画社会宣言都市」は、2001年3月現在37市区町にある。これは「生涯学習宣言都市」という手法と同じであり、男女共同参画について、行政が力を入れていることを内外にアピールして、行政内部における予算配分の

優先権（priority）を獲得できる効果がある。ただし、行政主導で住民の意思が不在である場合もある。

最近、女性センターや公民館などの生涯学習関連施設における女性学関連の講座が増えてきた。ここでは、その例として2000年度箕面市立中央生涯学習センター「春の講座」の学習プログラム「ドメスティック・バイオレンス（DV）を考える」を挙げておこう。（下表）

3—学習プログラムの創造

上記の施策は、各自治体の生涯学習関連施設における男女共同参画社会へ向けた学習の振興につながっていく。そうした講座に参加した学習者が、社会を変えていく主体（agent）になっていく可能性もある。

ジャービスは、次のような「学習のパラドックス」（paradox of learning）を指摘する。

表 ドメスティック・バイオレンス（DV）を考える——女性の人権の視点から——

回	日程	タイトル	講師
1	5月28日（日） PM2:00～PM4:00 中央生涯学習 センター 2F 講義室	女性への暴力の現状と 法的な取り組み ——女性への暴力防止法の 視点から——	弁護士 長谷川京子さん 大阪府警察本部生活安全総務課 山下陽子さん 大阪府警察本部被害者対策室 西田圭子さん
2	6月4日（日） PM1:30～PM4:30 メイプルホール B1F リハーサル室	〈一般公開講座〉 「心の傷」をいやすために ——心的外傷と その相談体制について——	ドーンセンター相談担当コーディネーター 川喜田好恵さん S&Sネットワーク共同代表 精神科医 稲川美也子さん
3	6月18日（日） PM2:00～PM4:00 中央生涯学習 センター 3F 講座室	震災こうべで見えてきたもの ——DV電話相談、自助グループ 活動を通して——	ウイメンズネットこうべ代表 正井礼子さん
4	7月2日（日） PM2:00～PM4:00 中央生涯学習 センター 3F 講座室	〈特別編〉 男性の「感じる心」を 回復するためには ——男たちの 脱暴力プログラム——	メンズサポートセンター 味沢道明さん
5	7月23日（日） PM2:00～PM4:00 中央生涯学習 センター 3F 講座室	シェルター活動から 見えてきたもの ——運営して困った ことなど——	スペースえんじょ代表 上田美江さん

「少なくともある形態の政府にとって、安定のためには、政府が提示するメッセージを非省察的（unreflectively）に受け取る人々が必要である。もしもあまりに多くの人々が、政府の立場を省察し批判するならば、このことは権力を行使する人々にとって脅威となろう。」⁽¹⁶⁾

「つまり、政府は、人々の間に非省察的な学習者（unreflective learners）を必要とする。それによって、政府は力を使わずに統治できる。しかし、民主主義の理念は、人々が政治過程において、自らの関心を表明するためには、省察的な学習者であることを要求する。学習が省察的であるとともに非省察的であるという事実は、一つの逆説（paradox）である。」⁽¹⁷⁾

「国家は、革命という形態なしに生き残ろうとするならば、安定性を図るために、省察的な学習者以外に、非省察的な学習者を必要とすることは明らかである。換言すると、政府が安定性を遂行するためには、非省察的に学び従う従順な人々を必要とする。しかし、学習はそれよりも複雑である。——人々は省察的に学ぶ自由をもち、順応的ではない結論に至る。この過程は、国家の権力を行使する人々にとって潜在的に破壊的である。同時に、民主的な社会が生き残るためには、その市民によってたえず潜在的に、影響され変革されなければならない。」⁽¹⁸⁾

つまり、社会には、一方で現代的課題の学習に取り組む一定数の省察的な学習者が必要であり、これによって社会の刷新が図られ、他方で、所与の社会に満足している大多数の非省察的学習者が必要であるということである。国家や地方自治体にとっては、あまり多くの前者に目覚めてもらって現行の行政の不備を衝かれるのは困るという思惑がある。あくまでも行政の施策の枠組を突き破らないようにしてほしいという期待が働く。しかし、この枠組は時代とともに変容していく。こうした中で、省察的な学習者や先鋭的な市民が主導する現代的課題に関する市民企画講座も増えつつある。

従来、日本の生涯学習関連施設における学習プログラムの計画は、職員が当該自治体の住民の学習ニーズ調査を行い、それに基づいてなされることがよいとされていた。それはアメリカで伝統的な成人教育プログラム計画理論の考え方に基づいていた⁽¹⁹⁾。しかし、1990年代中頃のアメリカにおいて、こうした考え方に修正を迫る考え方が出てきた。それは、学習プログラムの計画は、学習者のニーズに対応するという技術的な行為ではなく、計画者がプログラムを通してどのような社会を創ろうとしているかが反映される社会的・文化的・政

治的・倫理的行為だとする理論である⁽²⁰⁾。こうした観点から、生涯学習関連施設における現代的課題に関する学習プログラムの企画に関わる人々の世界観、社会観、人間観が問われてくることになる⁽²¹⁾。市民企画講座では、男女共同参画社会、環境、福祉、国際理解等の現代的課題に関する学習プログラムを市民が企画して、職員との企画委員会議の中で一定の結論を得たうえで、講座として実施できる。もちろん、この過程は決して容易ではない。地域社会の政治性が絡む権力関係の中で、講座実施をかけた市民と職員との関心の違いによる継続的な時には激しい応酬をともなう協議がなされることもある⁽²²⁾。

一方今日、人権問題をはじめとする現代的課題をめぐる学習プログラムにおいては、従来の講義形式中心にとどまることなく、学習者も楽しめるような「参加体験型学習」が流行している。これは、ワークショップ、ロールプレイング、シミュレーション等を利用することで、学習場面での学習者の能動的参加を促している⁽²³⁾。学校教育においても現代的課題と結びついた新たな教育知識が構築されていく可能性がある。これから「総合的な学習の時間」をプロデュースする教員が、子どもたちとともにどのように「世界を創る」か、どのように子どもたちを「参加体験型学習」にいざなうかが問われている。中・高校において、メディア・リテラシーを育成する男女共同参画学習プログラムも出てきた。ここにおいて、学校教育における「総合的な学習の時間」と、生涯学習関連施設における現代的課題に関する学習との連続性、関連性が指摘できよう。

4—学習者のアイデンティティ変容との関連性

上記の学習プログラムに参加した省察的な学習者が、新たな社会運動の担い手となり、国家や世界システムへ発信していく、新たな社会を構築する主体となっていく可能性もある。ジルー（H.Giroux）は、批判的教育学の立場において、1990年代より抵抗論（resistance theory）から境界論（border theory）へ重心を移動させている。彼は、社会において人々を差別・分割する境界（border）を超えていく社会的行為主体の生成に社会変革の可能性をかける。そこに次のような境界教育学（border pedagogy）の構想が関わっている。

「差異という概念は、関係的に見られなければならない。それは差異を、民主主義の再構築と民主的公共圏（public spheres）としての学校の可能性を深化させ、より広い政治性（politics）と結びつける。

境界教育学の概念は、たんに学習者に多様な文化的歴史・空間を開くだけでなく、多様な言語、経験、声 (voice) と交差した境界地 (borderlands) に移動する中で、いかにアイデンティティが脆弱なものであるかについての理解を示唆する。ここには統一された主体はない。あるのは、その声と経験が、完璧な一枚岩の文化の物語に合致しない、特殊な重みをもった歴史と混ざりあった学習者である。

境界教育学は、最後に、合理性や理性の地理 (geography) の外側での学習と行為の統語論 (syntax) について、教育者が再考する必要性を指摘する。例えば、人種差別的・性差別的・階級差別的な物語 (narratives) は、純粹に限定された分析手法では扱えない。文化的政治性 (cultural politics) の一形態として、境界教育学は、どのように学習者が、これらの物語に特異なイデオロギー的・感情的な傾倒 (investments) をしているか、に関わらなければならない。これらの関心のすべては、カルチュラル・スタディの言説と関連している。」⁽²⁴⁾

このような境界教育学に基づく教育実践の原理は、子どもたちを対象とした学校教育のみならず、成人教育における現代的課題についての学習場面においても応用できるであろう。ティスデル (E.Tisdell) は、フェミニスト教育学 (feminist pedagogy) の立場から、成人教育における講師と学習者のアイデンティティの変容について、ポスト構造主義の観点から次のように述べている。

「成人教育と学習者中心の学習のアプローチは、常に成人学習の経験の重要性を強調してきた。しかし、人間の経験のジェンダー化された性質 (gendered nature of human experience) と成人学習との関係を指摘したのは、ただフェミニスト教育学だけであった。……そこには、(ジェンダーと同様に、人種、階級、感情的・性的指向性、有能さ、年齢を含んだ) 講師と参加者の立場性と、これがどのように学習環境に影響しているかについての直接的な注目がある。(中略) アイデンティティの移ろいゆく性質 (shifting nature) についての直接的な議論は、アイデンティティの社会的構成における個人と構造のつながりに与えられた注目と同様に、学習者と講師のアイデンティティも、成人学習の環境において静的 (static) ではないという事実を際立たせている。これは成人教育におけるポスト構造主義的フェミニスト・パースペクティブにおいて示されている。」⁽²⁵⁾

つまり、ここでは女性差別という事象に取り組む講師と学習者が、自らのアイデンティティをも相対的なものとして、批判的な検討に付す必要があること

が論じられている。省察的な学習者には、単に社会の不平等に対して意識的であるだけでなく、自らの認識やアイデンティティを形成してきた歴史 (life history) についても意識的でなければならないことが強調されている⁽²⁶⁾。

同様に、ムフ (C.Mouffe) は、ラディカル・デモクラシーの立場から、社会的行為主体のアイデンティティについて次のように述べている。

「ラディカル・デモクラシーの政治に参与するフェミニストにとっては、自由と平等という原理を適用すべきさまざまな社会関係を理解するために、本質的なアイデンティティを解体することは必要条件でなければならない。われわれが、合理的で自分自身にとって透明な行為主体として主体を見る観点を放棄し、また同様に、主体の位置が総合的に統一的で同質的であると見なすことを放棄した時、初めてわれわれは、多様な従属関係を理論化できるのである。一個人が、この多様性をもった存在であり得るし、ある関係においては支配的であっても他の関係では従属的であり得る。(中略)

したがって、そのように多様で矛盾するような主体の「アイデンティティ」は、つねに偶然的で不安定なもので、いくつかの主体位置 (subject positions) の交差する場所にあつて一時的に固定されたものであり、帰属意識の特定の様態に依存するものである。したがって、社会的行為主体というものを、何か統一的な、単一の存在であるかのように語ることは不可能である」⁽²⁷⁾

また、ラディカル・デモクラシーにおける公民性 (citizenship) の構想について、ムフは次のように述べている。

「われわれの定義はつねに、多様性と闘争のコンテクストにおいて生じる。自由主義は共通善 (common good) の理念を退け、市民的共和主義はそれを実体化するが、ラディカル・デモクラシーのアプローチはそれらとは異なって、共通善を「消尽点」(vanishing point) と見なす。つまり、何か、われわれが市民として行為する場合につねに引照しなければならないが、しかしけっして達成され得ないものとして見るのである。……論点はもはや、敵対関係、分裂、紛争が消滅するであろうような完全に包括的な共同体の創造ではありえない。したがって、民主主義の完全な実現は不可能であるということになる。」⁽²⁸⁾

このように、現代的課題の学習は公民性と深く関わり、世界システム—国家—地方自治体—学習者に至る循環的かつ反射的な変革のプロセスの中にある絶えざる闘争の過程にあることがわかる。それは、成人学習者の認識⁽²⁹⁾とアイデンティティそのものの変容を伴いながら、社会における階級 (class)、性

(gender)、人種・民族 (race/ethnicity) をめぐる差別構造の再生産様式を変容させる可能性をもっている。もちろん、この過程はジル―が想定するような楽観的な道筋ではないが、私たちの日常生活においてたえず民主主義を指向する中で、新たな境界を超えようとする主体の動き——アイデンティティの変容も含む——と、NPO や NGO 等での活動を通じたラディカルな意思の表明、それらをまた制度化（体制内化）していこうとする国家のダイナミックな動きに注目することが肝要であろう。こうしたグローバルな公民性をめぐる問題意識は、今や先鋭的な成人教育研究者たちにも共有されつつある⁽³⁰⁾。

本稿では、男女共同参画社会という現代的課題についての学習を中心に論じたが、環境問題や国際理解といったテーマについても、先述したような国際レベル―国家レベル―地方自治体レベル―学習者レベルにおける、循環的・反射的なプロセスが想定される。そのプロセスもまた、たえざる政治的葛藤と、学習者の認識の変容が伴っているのである。それらのテーマについては稿を改めて論じることにしたい。

注

- (1) 生涯学習審議会答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」1992年。
- (2) 同上書。
- (3) 廣瀬隆人、澤田実、林義樹、小野由美子『生涯学習支援のための参加型学習のすすめ方』ぎょうせい、2000年。東京学芸大学教育実践総合センター編『教育の現代的課題と総合学習』アドバンテージサーバー、2000年などがある。
- (4) 山本慶裕編著『生涯学習の現代的課題』（財）全日本社会教育連合会、1996年。
- (5) 赤尾勝己『生涯学習の社会学』玉川大学出版部、1998年、第2章および11章。
- (6) 省察的な学習者については、注(16)(17)(18)を参照のこと。
- (7) 鎌倉孝夫『「教育改革」を撃つ 教育と国家』緑風出版、1987年。
- (8) Ove Korsgaard, *The Impact of Globalization on Adult Education*, In Shirley Walters ed., *Globalization, Adult Education and Training*, Zed Books, 1997, p. 24.
- (9) *Raising Gender Issues: Raising gender issues in formal and non-formal setting*. A series of 29 booklets documents workshops held at fifth International Conference on Adult Education, Confintea Hamburg, 1997, p. 12.
- (10) 広瀬裕子「膠着するフェミニズムと教育における社会責任」『情況』第2

期第11巻第3号、情況出版、2000年4月、19頁。

- (11) 木村涼子「フェミニズムと教育における公と私」『教育学研究』第67巻第3号、日本教育学会、2000年、38頁。
- (12) P.ジャービス著、黒沢惟昭、永井健夫監訳『国家・市民社会と成人教育』明石書店、2001年、64頁。(一部訳文を変えてある。)
- (13) 佐藤一子『生涯学習と社会参加』東京大学出版会、1998年、101-102頁。
- (14) 新潟県における男女共同参画社会へ向けた地域ネットワークの実践については、渡邊洋子「ジェンダー視点」を共有する地域的ネットワークの可能性と課題——「ジェンダーネット新潟」を手がかりとして——」日本社会教育学会編『ジェンダーと社会教育』日本の社会教育第45集、2001年を参照のこと。
- (15) 2002年10月現在、いくつかの自治体において、男女共同参画推進の条例を推進しようとする住民運動と、それに反対するバックラッシュを目的とする住民運動がぶつかりあっている。
- (16) Peter Jarvis, *The Paradoxes of Learning: on becoming an individual in society*, Jossey-Bass, 1992, p. 231.
- (17) *Ibid.*, p. 232.
- (18) *Ibid.*, p. 234.
- (19) M.ノールズ著、掘薫夫、三輪建二監訳『成人教育の現代的実践——ペダゴジーからアンドラゴジーへ——』鳳書房、2002年。Malcolm S. Knowles, *Modern Practice of Adult Education : From Pedagogy to Andragogy*, Cambridge, 1980.
- (20) Ronald M. Cervero, Arthur L. Wilson, *Planning Responsibly for Adult Education*, Jossey-Bass, 1994.
- (21) 赤尾勝己「アメリカにおける成人教育プログラム計画理論の動向——R.カファレラとR.セルベロの理論を中心に——」日本社会教育学会紀要第37号、2001年。
- (22) 赤尾勝己「社会教育施設における市民企画講座プログラムの形成過程に関する一考察——三つの施設での聴き取り調査を手がかりに——」関西大学文学論集第51巻第3号、2002年。
- (23) その例として、平成10年度文部省委嘱事業『男女共同参画社会に向けた学習ガイド』(財)日本女子社会教育会、1999年。平成10年度文部省委嘱「女性の社会参加支援特別推進事業」『参加体験型学習による女性の企画力養成講座』(財)日本キリスト教女子青年会女性の企画力養成事業実行委員会、1999年等を参照のこと。
- (24) Henry A. Giroux, *Border Crossing: Cultural Workers and the Politics of Education*, Routledge, 1992, pp. 174-176.
- (25) Elizabeth J. Tisdell, *Feminist Perspectives on Adult Education: Constantly Shifting Identities in Constantly Changing Times*, In Vanessa Sheard, Peggy A. Sissel ed., *Making Space : Merging Theory and Practice in Adult Education*, Bergin & Garvey,

2001, p. 283.

- (26) ポスト・モダン主義の観点から、成人学習者が「統一された主体」(unified subject)であるわけではないことを述べた論稿として、Robin Usher, Ian Bryant, Rennie Johnston, *Adult Education and the Postmodern Challenge : Learning Beyond the Limits*, Routledge, 1997, chap. 2.を参照のこと。
- (27) C.ムフ著、千葉眞、土井美徳、田中智彦、山田竜作訳『政治的なるものの再興』日本経済新聞社、1998年、155-156頁。
- (28) 同上書、170-171頁。
- (29) 成人学習者の認識変容の可能性については、赤尾勝己「成人学習者の認識変容のメカニズム——欧米の成人教育理論の成果を手がかりに——」『教育科学セミナー』第33号、関西大学教育学会、2002年。
- (30) 不破和彦編訳『成人教育と市民社会』青木書店、2002年、27-34頁。(不破執筆部分)

(関西大学)