

対話的な関係を築く学習支援の視点 ：ジェンダー問題学習における他者への配慮

富永貴公

1 はじめに一社会教育研究における「府中青年の家」事件再考

1990年、「東京都府中青年の家」事件によって、日本の同性愛者運動は顕現した。公共サービスである宿泊施設利用の拒否に対し、裁判による異議申し立てが行われた（風間&河口，2010）。同事件の最終的な判決文では、「一般国民はともかくとして、都教育委員会を含む行政当局としては、その職務を行うについて、少数者である同性愛者を視野に入れた、肌理の細かな配慮が必要であり、同性愛者の権利、利益を十分に擁護することが要請されているものというべきであって、無関心であったり知識がないということは公権力の行使に当たる者として許されない」と述べられ、原告の勝訴でもって終結した。

同事件については、社会教育裁判・判例研究のなかで、「当該使用不可等の処分の取り消しや損害賠償を求めつつ、同時に、自らが属する団体の主張の正当性を行政側に認めさせ、広く社会に行政側の判断の不当性を問題提起し、ひいては行政に影響を及ぼそうとの意図を有して提訴していたのではないかと思料される」「政策形成型社会教育裁判」の事例として取り上げられている（森部，2006，122頁；127-8頁）。また、社会教育を「大人の『特別活動』」としたうえで、そこでの「紛争」を検討する研究では、同事件を「従来の性に関する事件は男女の社会的・文化的性差、つまりジェンダーが問題となってきたが、性のとらえかたが変わってきた、というより変えなくてはならないことを示す象徴的事件」とし、その判決を「行政当局に少数者の権利擁護を促したことは」、 「学習権保障の観点から重要かつ示唆多き判決」としている（徳村，2000，61-72頁）。すなわち、性的マイノリティによる権利主張への応答を社会教育主事資格教育の課題として引き受けようとするれば、同事件の判決文で示された社会教育職員の「無関心」や「知識がないこと」は許されないとする認識を共有したうえで、「性のとらえ方」を転換し、「肌理の細かな配慮」を行う力量の形成が求められているのである。

しかし、社会教育職員および裁判における東京都の対応が、裁判の原告を始めとする同性愛者運動によって検討（風間，1997）される一方で、当時から現在に至るまで、性、ジェンダーに関わる社会教育研究において、同事件は取り上げられていない。

そもそも、セクシュアリティに関わる社会教育は、中澤智恵によれば、「複数回行われる講座の中で一回程度、取り上げられるケース」、「子どもに対する性教育という視点で、家庭教育学級等で取り上げられるケース」、「講義形式の概論的な内容」が多く、「学習事業・活動の蓄積は十分とは言えないのが現状である（中澤，2001，204-17頁）。すなわち、実践的にも理論的にも、セクシュアリティを対象とするジェンダー問題学習は、十分に検討されていないのである。

さらに、津田英二は、「ジェンダー学習」の展開について、障がいをもつ女性が「意味ある他者」とし顕現することによって、「政治・経済体制や科学技術などを通して、他者性（意志の及ばぬもの）の顕現を抑圧する」「現在の成人男性健常者中心の社会」における「権力構造の変革を試みること」が必要だと述べる（津田，2001，218-29頁）。

これらの指摘は、ジェンダー問題学習における性の捉え方が、性的マイノリティ、あるいは、障がいをもつ女

性たちを他者として、その顕現を抑えてしまい、「肌理の細かな配慮」を欠いていることを示しているのであろうか。まずは、これまでのジェンダー問題学習をふりかえり、セクシュアリティや障がい生きる人々の視点から問い直す必要がある。

他方、英国では、2002年に施行された1998年人権法（Human Rights Act）により、ヨーロッパ人権条約が定める権利を国民に保障し、とりわけ、同法第8条はすべての国民が「その私生活、家族生活、住居および通信の尊重を受ける権利」を保障している。その私生活の尊重を基盤として、同性愛者たちの権利保障が追求されており、さらに、1995年の障害者差別禁止法とあわせて、障がいをもつ人々のセクシュアリティの尊重、それらに関わる公的支援についての議論が行われている。

そこで、小論では、障がいをもつ同性愛者たちと彼らを支援する人々についての英国における調査研究（Abbott and Howarth, 2005）を取り上げ、さらに、同調査を行ったデビット・アボット氏に対する聞き取り調査¹⁾の結果とあわせ、ジェンダー化され、セクシュアリティと障がい生きる学習者との関係のなかで、学習支援者に求められる他者への「配慮」についての理論的、実践的な視座を得ることを目的とする。

アボットらの調査は、知的障がい者福祉を対象としており、社会教育や成人教育の視点に意識的ではない。そのため、福祉の場における当事者と支援者の関係から、学習者と学習支援者の関係を論ずるには限界がある。しかしながら、先に述べた英国の法整備に関わって、知的障がいとセクシュアリティを生きる当事者のアドヴォカシーと支援、当事者のみによっては構成され得ない社会教育の場と学習支援のあいだには、共有される価値があるのではないだろうか。

まずは、ジェンダーに関わる社会教育研究として、女性問題学習論の展開を概観し、そこでの到達点と課題を検討する。ついで、女性問題学習の他者として指摘されてきた障がいをもつ女性の経験、障がいをもつ性的マイノリティの経験と彼らの支援を担う人々の経験から、どのような配慮が求められているのかを考察する。最後に、性に関わる他者への配慮にもとづいて、学習支援者と学習者の関係が、社会教育の場にどのように現出しえるのかを検討する。

なお、本稿における「社会教育」は、公的社会教育施設が提供する講座型の学習機会のみならず、より広く、市民団体による活動を含む。両者に通底する学習者と学習支援者の関係を拓きたい。

2 ジェンダーをめぐる社会教育研究の到達点と課題

2.1 婦人問題学習の展開

戦後の社会教育研究は、青年と女性を主たる学習主体として蓄積されてきた。とりわけ、女性の社会教育活動については、国際婦人年、女性差別撤廃条約を背景に婦人問題学習が広く展開された。この学習について、深井耀子は「婦人解放の主体としての自己形成にとって必要な知識と実践的能力を身につけるための教育学習活動」とした（深井, 1982, 27頁）。

隆盛する婦人問題学習の展開を牽引した実践のひとつが、1971年から開催された国立市公民館の「市民大学 セミナー 私にとっての婦人問題」である。同館の職員であった伊藤雅子は、「女が学ぶことの上でいま最も欠けているのは、女が女であるためにうけている抑圧や差別の事実を女自身が直視すること」だとし、「まず問題を女の外（たとえば封建遺制や貧困など）に求めるよりも、日常生活や女自身の意識のひだにまぎれこんで女を縛っているものを洗い出し、内在する矛盾と外的な状況との関わりをたどりながら差別の相貌を見ようとした」と述べた（伊藤, 1973, 216頁）。

この国立市の実践について、熊谷真弓は、「婦人問題の学習は、単に知識を得る、という姿勢や、個人の生きがい論のレベルではなく、性差別の現況をつくり変えていく、その主人公としての主体性を育むもの」とし（熊谷, 1995, 25頁）、婦人問題学習一般へと帰納していく流れが生み出される。この流れは、講座形式の学習を「単に知識を得る」承り学習と批判し、個人の生活に還元され、社会的な行動および態度に結びつかない学習の成果を「個人の生きがい論」として捨象する婦人問題学習を定式化したといえる。

しかし、この婦人問題学習を通じて、性差別によって主体形成を奪われてきた他者としての女性たちが、公的

社会教育施設によって提供される講座型の学習の場という意味で限定的ではあるが、社会教育の場に確かに顕現した。婦人問題学習は、学習者としての女性たちによる自身に付与された他者性の顕現としてあったのである。

2.2 女性問題学習としての女性学教育および女性学学習の意義

婦人問題学習は、1980年代以降、女性問題学習として実践される（伊藤，1993，19頁）。その全国的な展開に際し、国立市公民館の実践が「モデル」とされたことに対して、その内容と方法に関わる疑問が提起された（渡邊，1999，8頁）。

朴木佳緒留は、第一に、女性問題学習の方法に関わって、『『知識を得る』』ということは、すでに自分がもっている概念世界または認識と新たに提示された知識を突き合わせ、自分なりの思考回路をとおして、自らの概念世界をつくりかえるということのはず」であり、「自分の内面を他に向かって表明せずとも、知識を理解し、認識していく過程で、変革に向かう主体の形成も行なわれる」と指摘している。朴木は、第二に、その内容に関わって、「女性問題は、ありとあらゆる社会のシステムに関わって現象しているのであり、女性が自覚的に取り組むだけでは解決に向かわないことは自明」であり、「女性問題は女性だけではなく、男性も含むすべての人（上の例では職場の上司、多くは男性であろう）が学び、了解することによって解決に向かうはずであるし、また社会の公正さ（fairness）をつくる道でもある」と述べている（朴木，1996，136-8頁）。

また、神田道子は、「女性問題学習を具体的に展開していく内容をなすものとして、女性学の学習があり、それを計画化し明示した」「女性学学習プログラム」について、「女性問題学習は多様な方法で試みられ、行なわれるが、女性学プログラムはその一つであり、それは、女性学という立場性を明確に持った、新しい学問研究を学習材料として活用する方法である」と述べている（神田，1990，8頁）。朴木もまた、「女性問題学習の学習内容となりうる『知識』』として、女性学の発展によって、「女性問題学習の内容とするにふさわしく整えられてきた」と述べており（朴木，1996，144頁）、女性学を内容とし、それらと自身の認識を突き合わせることによる女性問題学習が提起されたのである。

2.3 「女性問題学習」の学習観と方法

国立市公民館の実践を検討する村田晶子は、女性問題学習について、「女性差別を公共の課題、社会教育の課題として位置づけ、制度や人びとの社会通念や慣習、意識の襞に紛れ込んでいる女性差別を見抜いて克服していくための力量を獲得し、同時に女性自身がこれまで感じてきた男性中心社会での疎外感や違和感に目を向け、そこから社会変革の方向、新たな価値観の創出を模索する学習」としている（村田，2006，5頁）。

この学習観から、村田は、「女性学研究から導き出された課題を学習課題とするという、学習者にとって外在的な学習課題設定で果たして学習者の意識変革、社会の形成主体を育てる学習は可能であろうか」と問い、女性学知を女性問題学習の内容とすることは、「学習の視野や知識の限界は女性学の発展に規定されているととらえ、女性学の知見に学ぶことが世界を認識し自らの内面を広げる」との認識に起因すると述べ、「高等教育機関で論じられる女性学は、市民の中で行なわれる社会教育、女性問題学習より高度であるという認識が前提にある」と批判する（同前，29-30頁）。

さらに、村田は、女性問題学習の方法、すなわち、「共同で行われ、社会を規定する価値観を共同で問い、創り変えていくこと」の意義について、「学習のプロセス、内容や方法とともに、公共性の吟味に付しながら自己決定していく主体的な学習のあり方が女性問題の解決とともに追究されていくことが重要なのである」（同前，30-1頁）と述べている。

国立市公民館における実践を「モデル」とする「女性問題学習」が、女性学という学問知を学習内容とせず、女性たちが共同で規範を問い直すことに価値をおいてきことは、今日的にも重要な意義をもっている。しかし、「公正さをつくる道」としての女性問題学習、女性たちが共同で行う「公共性の吟味」と「自己決定」を軸とする女性問題学習の展開を考えると、朴木が指摘した男性による学習の位置づけに加え、学習者間の差異、その場にはない女性たちとの差異をどのように学習の内容としていくのかが問われる。この問いは、学習の場でもとづいたり、育まれたりする「当事者（性）」の強調に関わる。当事者やその経験の重視は、たとえば、学習者の理

解や学習の組織化をすでにある当事者像に沿ったかたちで行ってしまう、あるいは、当事者ではないと自己を認識している人々への配慮を欠いてしまうことによって、学習者を分断してしまう。

婦人問題学習を通じて、付与されてきた他者性を顕現させた女性たちの学習は、その深まりのなかから、「公正さ」や「公共性」へとつながる女性問題学習という道を見出してきた。この道は、公的社会教育施設が提供する学習の内という限定を越えて、社会の方へどのように還していくことが可能であるのかという問いのなかで拓かれてきたのだと捉えることもできる。この到達点から、当事者であることの強調がもつ問題と女性内部の多様性を踏まえ、社会的な公正さや公共性を追求するジェンダー問題学習がどのように考えられるだろうか。

3 障がいとセクシュアリティを生きる人々と支援者の経験

3.1 女性問題学習における障がいをもつ女性という他者

女性問題学習の「公共性」と、そこでの「当事者」を確認するうえで、障がいをもつ女性の生活現実課題提起的である。津田英二は、コンフリクトと共闘を重ねてきた女性運動と障がい者運動の接点として、優生思想、ケアの問題、障がいをもつ女性のジェンダー問題の三点から検討し、第一に、「再生産の権利をめぐる国家や近代科学技術と身体との自己疎外関係を問う」学習、第二に、「家父長制をめぐる権力関係、市場経済がもたらす権力関係、そしてその狭間に障害をめぐる権力関係が複雑に絡み合う問題」としてのケアについての学習、第三に、性をもたない存在として社会的に価値付けられることに起因する「性の社会規範からの逸脱状況」（例えば、相手を性的存在としてみなさなくてもよいという観念のもとで、性的関係を強要してはならないという規範が弱まるという事態）、「母になってはいけないという社会規範」、性別役割分業からの排除への配慮によって、「障害・民族・性的指向などによって生じる女性の経験の多様性を、ジェンダーに基づく権力関係によって統合的に説明」すること、「障害をもつ女性をはじめとする多様な視点からの問題提起や学習過程を取り込んでいく」学習を課題として提起する（津田、2001、218-29頁）。

障がいをもつ女性たちの経験を通して見出される「再生産の権利」、「ケア」、「女性の経験の多様性」という学習課題は、女性問題学習における「女性」の転換を迫る。「女性」とは見なされず、「再生産」や「ケア」に関わって権利を奪われてきた女性たちの経験は、女性学がこれまでも問題としてきた「保護か平等か」、すなわち、母性や女性性の保護か、男性並みの均等かという問いの前に、「女性」というカテゴリーがどのように生成され、そこにどのような特性が付与されてしまうのか、「人間」に差異をもたらす権力とは何かという問いを提起する。この複雑に生じる分断とその打開について、以下では英国における調査研究から考察する。

3.2 障がい者の語りにおける「無性化」

アボットらによる調査研究は、知的障がい（learning difficulties）²⁾をもつゲイ、レズビアン、バイセクシュアルの男女（以下、LGBT）の経験を明らかにすること、彼らが遭遇するバリアや偏見を検討し、地方自治体やボランティア団体が提供するサービスの実際を明らかにすることを目的として行われた。

知的障がいをもつLGBTへのサポートについての考えおよび経験について、全英20のサービスで働くスタッフ71人と、同性間の関係をもつ、あるいはもちたいと考えている知的障がいをもつ20人の男女にインタビュー調査が行われた。いずれも半構造化面接法を採用し、ジェスチャーでの応答も言葉で確認された。

この調査研究の背景には、これまでの知的障がいもち、かつ、他の男性と性的関係にある男性の調査研究が、HIV予防、あるいは性的虐待との関連で行われてきたが、彼らの感情や経験は明らかにされてこなかったこと、他方、知的障がいもち、かつ、同性愛者である女性については、「マイノリティのなかのマイノリティ」として、ほとんど研究が行われていないことがある。

その障がい者の語りをアボットらは6つのカテゴリーに整理している。その概要は以下である。

①最初の感情と「カミングアウト」

全員がカミングアウトを経験していた。そこでは、拒否されることへの恐怖と不安があった。多くは比較的、

ポジティブな反応を家族から得て、ネガティブな反応を経験したのは少数であった。恐怖のひとつは、サービス利用を禁じられてしまうことにあった。

② LGBT であることの省察

男性のほぼ全員がゲイであると自身を表現したのに対し、女性は、半数がバイセクシュアル、半数がレズビアンであると表現した。自身のセクシュアリティを間違ったことだと多くが感じ、少数はいまだに感じている。

③ ホモフォビア（同性愛嫌悪）と差別

1 人を除いて、いやがらせを受けた経験がある。言葉による侮辱の多くは家族によるものであった。多くは専門家から直接的、間接的なホモフォビアを経験しており、4 人は職場で深刻な差別と嫌がらせを経験した。半数は、路上や電車、バスのなかで、肉体的な、あるいは言葉による侮辱を見知らぬ人から経験した。鬱や孤独感の経験は、語りのなかでのきわめて重要な位置を占め、男性二人は自殺未遂、女性一人は自虐と自殺を考えた経験があった。

④ 他の LGBT との出会い

LGBT の知人の存在によって、大きな違いがあり、出会いへの欲求は強いメッセージのひとつであった。たいていはゲイバーやクラブにいった経験があり、それを楽しんだ人もいれば、そこで差別を経験した、あるいは単純に楽しめなかったという人もいた。

⑤ 関係

性的／親密な関係を多くが経験していたが、インタビュー時に関係を結んでいる者は少数であった。関係を築くうえでポジティブな面と困難の両方があった。ポジティブな面のひとつは、日常をともにする誰かがいることであった。

⑥ 必要なサポート

サポートと独断的でないことを求めている。セクシュアリティを発展させ、性的な生活を営むことができるように支援するポジティブで、当事者中心のサポートがおこなわれているサービスもある。しかし、スタッフとサービスが敵意を示す多くの例もあった。他の LGBT に出会ううえでの実効的なサポート、さらにこのことを彼らの職務の一部であるとの理解を求めている。

⑦ 希望と夢

5 名は、将来子どもが欲しいと考えており、そのうち 4 名は、スタッフと家族に思いとどまるように説得されている。ほぼ全員が、関係を結ぶことに対する希望を述べた。(Abbott&Howarth, 2005, pp.viii-ix)

カミングアウトの不安 (①)、ホモフォビアの脅威 (③)、同性愛者間の差別 (④) を経験しながらも、日常を誰かとともに過ごしたいという願い (⑤, ⑦) は、LGBT によって共有される経験であると思われる。しかし、アボットによれば、違いよりも共通点の方が多いが、健常者との一番大きな違いは、彼らの生活に対する家族の力の大きさである³⁾。実際に、家族やスタッフへの依存度が高く、カミングアウトおよび将来への希望に対する他者の影響は大きい (⑥)。

障がい者は、他者との親密な関係、性的な関係と無縁だとして、家族や支援者から「無性化」されてしまう。そのなかで、彼らは、ケアを受ける者でありながら、他者と親密な関係を築こうとする者として、自己を引き裂かれる。このことが、とりわけ、「マイノリティのなかのマイノリティ」としての障がいをもつ女性同性愛者たちにとって、より重要な課題であることは、その自己定義 (②) から了解できる。

3.3 スタッフの語りにおける障がい者内部の差異への配慮

他方、身近にあるスタッフの語りは、以下を概要とする 8 つのカテゴリーで構成されていた。

① セックスとセクシュアリティに関わる仕事へのアプローチ

サービス利用者の一大関心事であるにも関わらず、この問題の対策は、多くのサービスで講じられていない。わずかなサービスのうち、少数のスタッフたちは、率先して取り組んでいた。

②セクシュアリティに関わる仕事へのバリア

このサポートに対する懸念や遠慮があった。これらは、経験と自信の欠如、ポリシーと訓練の機会のギャップ、先入観と（潜在的な）反動に対する懸念に関わる。

③サービスにおけるホモフォビアとヘテロセクシズム

異性愛者のスタッフは、個人的な生活を議論することによって、彼らのセクシュアリティを常に言明せざるを得なくなると考えていた。LGBTのスタッフは、LGBTのサービス利用者との相互作用に懐疑的である。多くは同僚にカミングアウトしていたが、利用者に対してはほほしていない。

④知的障がいをもつLGBTの人々とのスタッフの経験

スタッフの大多数は、知的障がいをもつLGBTを知っている、あるいは知っていた。

⑤プライバシー

親密さやセックスのために知的障がいをもつ男女のプライバシーが守られる場所はほほない。

⑥女性の女性との関係

不可視であるが、女性間の親密さの表現やふれあいはプラトニックで、基本的に問題とされない。

⑦LGBTの「シーン」

アクセスについての困難がある。ゲイが集まる場所はとくに歓迎されず、交通手段へのアクセス、両親とケアラーのまなざしがバリアになり得る。

⑧関係のサポート

サポートをするうえで、見通しが得られないことによる苛立ちを経験していた。しかし、生活のこの側面をサポートするための革新的で、考え抜かれた方法によるスタッフとサービスの成功例が多くあった。(Abbott&Howarth, 2005, pp.ix-x)

LGBTか異性愛者かを問わず、サービス利用者はプライバシーを守られ、他者と親密な関係を築くことが難しい状況に置かれている（①、⑤、⑦）。さらに、障がい者たちが述べた「無性化」の経験に関わって、支援者たちは、障がいをもつLGBTが存在することを知っている（④）にも拘らず、支援にセクシュアリティを持ち込むことに対する嫌悪（①）や不安（②）があり、LGBTのスタッフであっても、LGBTである障がい者と自らについて語ることを躊躇する状況がある（③）。

さらに、「無性化」が女性により強固に働いていることは、アボットらの調査上、女性の調査対象者を紹介してもらうことがきわめて困難であったこと（Abbott&Howarth, 2005, p.x）、女性同士の性的な関係が男性同士のそれに比して不可視である（⑥）ため、障がいをもつ女性たちが、女性同士の性的な関係を求めようにもどのようなモデルもないこと、それゆえ、スタッフたちにとって彼女らへのサポートがより困難であることから、理解できる。

しかし、同じくLGBTである支援者によって、障がいをもつLGBTのプライバシーを十全に尊重するケアが行われているケースもある（⑧）。当該の支援者は、以下のように述べている。

「私は、やるべきこと以上には何もしなかったが、私はカミングアウトしているし、ここにい、できる限りのことはやっている。問題の所在を明らかにするようなことを積極的にやってきたとは言えないけれど、もしも私の気に障るようなことや、セクシュアリティに対する配慮が欠けるようなことがあれば、私は絶対に問題として提起する」（Abbott&Howarth, 2005, pp.50）

アボットらによる調査研究は、福祉の場における支援の改善に寄与することを目的としていた。そこでの、障がいをもつLGBTは、支援者に対して「独断的でないこと」を求めている。アボットもまた、公的な財政にもとづく「ケアラー」として徹することによって、障がいをもつLGBTの支援という職務を十全に果たすことが必要だと述べた⁴⁾。すなわち、福祉の場における支援者は、自身のセクシュアリティよりも職業人としての自己を最優先すべきだとされるのである。

しかし、社会教育の場における学習支援者は、福祉の場における支援者と異なり、ただ、学習者の経験に対し、自己を消去して受け入れることだけを求められているのではない。むしろ、福祉の場であっても、先に述べた LGBT である支援者は、「絶対に問題として提起する」と述べた。このような問題提起とその追求は、同じ LGBT でなければならぬことではないはずである。むしろ、「LGBT」という同質性にもとづく支援は、カテゴリーを強化し、外部への回路を困難にする可能性もある。学習者と学習支援者は、それぞれのあいだにある違いをどのように学習の場で顕現せしめ、対話的な関係を構築し得るだろうか。

4 セクシュアリティと障がいをめぐるジェンダー問題学習の展望

4.1 ライフ・ストーリーという方法論の可能性

戦後の社会教育は、戦中の国家総動員体制に内化したことの反省から、「国民の自己教育」、「民主的社会教育」による主体形成を論じてきた。この流れが、社会や集団、国家に対峙する国民を措定してきたことに対し、現在、個人および自己を出発点として、そこから「主体形成」を再構築しようとする流れがある。

末本誠は、「人は、過去の出来事を個人ないしは集団の自己形成の契機としながら、現実の生を営んで」おり、その「出来事を個人または集団が自ら筋立て、そこにひとつの物語を作りだすことに教育・学習的な意義を見いだそうとする」「ライフ・ストーリーあるいは伝記的な手法による成人教育」の可能性として、「すべての人が経験を基にした『知』をもち得るという事柄が、学習の能力をめぐる可能性という点で、最も初源的な公平性を意味する」ということ、「誰もが自己の経験を持ちまたそれを踏まえた『知』をもっているという前提から生まれる、『知』の所有関係の変化」、すなわち、「誰もが語り手として『知』を提供することができると同時に、今度は自分が聞き手として『知』の提供を受けることもできるという、『知』の交換可能性ないしは『知』の相互性という新しい視点」を提起すること、「ライフ・ストーリーが問題にする、『自己』を基軸にすえた『ローカルな知』と普遍性という問題」に関わって、「ライフ・ストーリーは、語ることを通して自己の内と外の世界を結合させる。このような過程を経て、個別の中の普遍が実現される」ということ、の3点を指摘している（末本、2008、26頁；32-6頁）。

「知の交換」は学習者の同質性を前提としない。むしろ、経験にもとづく、交換可能な違いを前提とする。この可能性に賭して行われるジェンダーに関わる権力構造の複雑系に意識的な実践においては、学習者個々の経験とそれらの差異への配慮を学習集団に促す。

これまでの女性問題学習の場で当事者と想定されてきた「女性」と、その他者であった障がいをもつ人々、同性愛者である人々との関係を学習の場にもちこむことによって、豊かな「知の交換」が成立し得る。アボットらによる調査研究はそもそも、障がいをもつ LGBT たちの経験が未だ自明でないことを問題としていた。他者の諸経験は言葉にされることのないまま据え置かれており、経験に言葉を付していくことそれ自体、権力を奪い返すことである。まずは、他者の声に耳を傾け、それが言葉にされる契機を提供することが学習の場に求められる。

4.2 学問知という他者との知の交換

アボットらの調査研究は、障がい者と健常者、異性愛者と同性愛者の共通点とともに、両者の違いを見出した。健常者、異性愛者、男性というカテゴリーの他者として、無性化、異常化、不可視化といった社会的な機能のなかで、自己を引き裂かれる人々がある。

そのような他者の声を前にしたとき、耳を傾ける者自身の「内在的な矛盾」、内なる他者との対話は不可避である。女性たちの意識改革を求めた国立市公民館における女性問題学習は、「日常生活や女自身の意識のひだにまぎれこんで女を縛っているもの」と向き合うことを重視した。性差別のなかであって、それに抵抗する女性たちもまた、自己を引き裂かれる人々であった。

この内なる他者との対話に際し、今日までに蓄積されてきた女性学は、個人の諸経験と意識に生じる矛盾を理解するうえで、学習者の他者として存在しえる。確かに、学習者の経験を学問知で一方向的に意味付けてしまう

ことの権力には、自覚的である必要がある。とりわけ、障がいをもつ LGBT が、スタッフに「独断的でないこと」を求めたように、支援者の態度によって学習者の尊厳が奪われることもある。辻智子は、社会教育の場で、学習支援という役割を担うとき、「相手の経験を、女性学の『共通用語（性別役割分業や母性神話といった言葉）』を用いて私が容易に言いかえたり説明しようとしてしまい、拒絶される。」「そういう時の私は、決まって、女性学を『教えてあげる』という態度を示している。日頃、自戒しているつもりだが、とっさの場で露呈してしまう。『研究』の場に身を置く者のおごりであろう」と述べている（辻&内藤，2000，104-9 頁）。社会教育における学習の場もまた、権力的な社会的諸関係のなかで成立しており、そこには学習者と学習支援者という立場を通じて差異が生成される。辻がその経験から述べるように、「研究」の場にあることのもつ社会的な意味や学習支援という言葉でも消去し得ない権力が、社会教育の場には生成されることがある。

しかし、他方で、経験をもつ「あなた」と知識をもつ「私」の関係が学習の場に現前するとき、女性学の知をもつ学習支援者が、そのことを「おごり」として、学習するあなたと支援する私の関係を強調することは、「知の交換可能性」を閉ざしてしまう。学習支援者の閉ざされた口からは、交換可能な知の表出は期待できない。ライフ・ストーリーにもとづく成人教育の実践が課題とする「個別の中の普遍」に関わり、ここでは、女性学の知という「普遍」が学習者とのあいだにどのような関係を結び得るかこそが、社会教育の場に解を求められる問いである。

学習者の経験にもとづく女性問題の追求のなかには、ときに女性学知を学習内容とすることへの抵抗があった。「当事者」とその経験の重視は、女性学という他者の顕現を抑えてきたのである。女性学の知およびそれを体現する他者と向き合うことなしに、複雑系を解き、通底する構造に関わる知を生成する学習の可能性は拓けない。「個別の中の普遍」に加え、アボットらの調査研究が示した英国における障がいをもつ LGBT の経験を含めた「普遍」のなかに、いかように学習者たちの「個別」を位置づけるかを問うことのなかで、その場にはいない人々との関係、すなわち、社会の公正さや新たな公共性を拓く道がある。

4.3 学習支援者という他者の顕現

障がいをもつ人々と同性愛者たちの経験、それを表す学問知という他者との対話は、当事者性を重視する女性問題学習をジェンダー問題学習へと展開する。その他者である学問知には、今日、女性学のみならず、女性を分断することへの配慮をもたらず障がい学やセクシュアリティ研究、クィア研究が含まれることによって、現行の権力関係を変革する潜在力を育むジェンダー問題学習のありようが見出される。

それら学問知を学習の場に顕現させることは、社会構造を理解し、そこに自己を位置づける、すなわち、「普遍の中の個別」の理解に資するだけではない。たとえば、女性学として示される知と、自身の経験にもとづく知のあいだにある違いもまた、学習の場において顕現させることができる。それは「性別役割分業」や「家父長制」、「母性神話」という言葉では言い表せない、未だ言葉にならない「何か」であり得る。その何かが言葉を獲得していくことはまた、女性学という他者を通過することによってこそ、経験の他者との共有、さらには、共有されたものを常に不確定に問い直していく分有のための学習を生み出す。

学問知と学習者の経験にもとづく知のあいだには、違いというよりもむしろ、より権威的な差異があるのだとすることはできる。高等教育の場における研究者たちが蓄積する知との「交換」は、容易ではない。しかし、学問との「知の交換」を促す学習支援は、とりわけ、女性学教育やジェンダー問題学習の場では、これまでに豊かに蓄積されてきた（冨永，2012）。ジェンダーに関わる社会教育の実践は、学問知という他者を顕現せしめ、その他者との対話を通じて、新たな知を生成してきたのである⁵⁾。女性学の権威を問題とし、それとの対話を排除することは、学習者への信頼の欠如でしかない。ジェンダー問題学習は、学習者と学問知との対話を促し、そこから新しい言葉を獲得していく過程の支援を求める。

この過程において、社会教育職員もまた、自身の経験をもち、学習者の他者として、学習を拓く存在である。このことは、ケアを軸として構成される福祉の場と、社会教育の場の分水嶺となるはずである。ジェンダー問題学習における学習支援には、他者である知識との対話の機会を提供するばかりでなく、自身を学習者の他者として顕現せしめ、学習者と学習支援者のあいだにある違い、あるいは差異を学習の契機に転化することが求められ

ている。

5 おわりに

小論の目的は、ジェンダーおよびセクシュアリティに関わる社会教育研究の問題構成を整理したうえで、他者との対話的な関係を構築する社会教育実践、学習支援を拓く視点を提示することであった。ここには、男性同性愛者たちの異議申し立てに対し、ジェンダー化され、セクシュアリティと障がい生きる学習者との関係のなかで、学習支援者はどのような他者への「配慮」を求められているのか、という問題意識が背景にあった。

まずは、女性問題学習論の展開を概観し、そこでは、当事者であることを重視してきたことから、社会の公正さや公共性に関わって、男性やその場にいない女性、とりわけ、障がいやセクシュアリティを生きる人々の経験をどのように位置づけ得るかという課題があった。

ついで、ジェンダー、セクシュアリティ、障がいに関わる複合的な差別状況のなかにある当事者と支援者の関係について、英国の調査研究を取り上げ、そこでは、当事者たちが「無性化」され、自己を引き裂かれてしまう状況があること、家族やケアをする者とのあいだに齟齬をきたし、自律を奪われてしまっていること、そのなか、支援者による配慮によって、自己の全体性を奪還している状況がみられた。

最後に、そのような性に関わる他者、差異への配慮にもとづきながら展開し得る学習支援のありようについて、「知の交換可能性」という視点が提起する「個別の中の普遍」のみならず、「普遍の中の個別」を含め、内なる他者、他者としての学問知、他者としての学習支援者との対話的な関係を築く学習支援によって、学習の新たな展開を得ることができると考えた。

このような学習支援は、ジェンダー問題学習の場のみならず、「人間」を分断する複合的な差別状況に対峙する社会教育の理論と実践を生み出すはずである。社会教育の場において、学問や学習支援者といった他者とともにある「私」は、どのように他者と向き合い、自身の関係の内実を問い、それらを豊かにし得るのか。問うべきことは多い。今後の課題としたい。

【引用・参考文献】

- Abbott, David., and Joyce Howarth., *Secret loves, hidden lives? : Exploring issues for people with learning difficulties who are gay, lesbian or bisexual*, Bristol: The Policy Press, 2005.
- 深井耀子「婦人の自己形成と婦人問題学習」室俊司編『婦人問題と社会教育 日本の社会教育第26集』東洋館出版社, 1982。
- 朴木佳緒留『「ジェンダー文化と学習」理論と方法』明治図書, 1996。
- 伊藤雅子「おとなの女が学ぶということ」国立市公民館市民セミナー編『主婦とおんな—国立市公民館市民大学セミナーの記録』未来社, 1973。
- 伊藤雅子『女性問題学習の視点—国立市公民館の実践から』未来社, 1993。
- 風間孝「同性愛者を差別することの不自由さ」, 『月刊社会教育』No.504, 1997。
- 風間孝&河口和也『同性愛と異性愛』岩波新書, 2010。
- 神田道子「女性問題学習とプログラム」, 『月刊社会教育』No.403, 1990。
- 熊谷真弓「国立市公民館における婦人問題学習」, 『月刊社会教育』No.338, 1995。
- 森部英生『社会教育の裁判と判例』エイデル研究所, 2006。
- 村田晶子『女性問題学習の研究』未来社, 2006。
- 中澤智恵「セクシュアリティに関わる学習と社会教育の課題」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』東洋館出版社, 2001。
- 西川祐子・上野千鶴子・荻野美穂『フェミニズムの時代を生きて』岩波書店, 2011。
- 末本誠「人生の出来事（ライフ・イベント）と学び—「自己」を基軸とした「ローカルな知」の可能性—」日本社会教育学会編『＜ローカルな知＞の可能性 もうひとつの生涯学習を求めて 日本の社会教育第52集』東洋館出版社, 2008。
- 徳村丞『社会教育の紛争と法—大人の「特別活動」を考える—』阿吽社, 2000。

富永貴公「成人教育における女性学再考—英国スウォンジー大学における女性学教育解体をてがかりに—」『月刊社会教育』No.680, 2012。

辻智子・内藤和美「フェミニストであることと研究者であること」『女性学』Vol.8, 新水社, 2000。

津田英二「障害をめぐる社会的課題とジェンダー学習」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』東洋館出版社, 2001。

渡邊洋子「『ジェンダーの視点』からみた社会教育実践の現状と課題」『女性教養』No.563, 1999,。

【追記】

本稿は、平成22～24年度日本学術振興会科学研究費補助金（特別研究員奨励費）の助成を受けて行われた研究成果を公表するものである。

【注】

- 1) アボット氏に対する聞き取り調査は、2010年9月30日、the Norah Fry Research Centre (University of Bristol, England, the U. K.) にて実施した。調査内容は、英国における障がいをもつ同性愛者が置かれている状況、氏の調査研究遂行上に見出された課題などである。
- 2) 同調査研究で用いられる“learning difficulties”は元来、「学習困難」の意であるが、アボットによれば、ここでは、intellectual disabilities を指す（アボット氏に対する聞き取り調査より）。
- 3) アボット氏に対する聞き取り調査より。また、アボット氏は、英国社会における同性愛嫌悪の背景には、強固な「キリスト教」があるとも指摘した。
- 4) アボット氏に対する聞き取り調査より。
- 5) 西川祐子は、「女性史・女性学講座に関しては、アカデミズムが大学の知を社会教育におすそわけするのではまったくなく、逆に社会教育から生まれたテーマを後にアカデミズムに持ち込んで理論化したのだと思う」と述べている（西川・上野・萩野, 2011, 133頁）。