「桜本から、東京タワーは見えない」

FRIENDS PROJECT 2009
サービスラーニングの認識論的考察

高橋研一郎

Calamvs Gladio Fortior

慶応義塾大学図書館に嵌め込まれたスティンドグラスの言葉から、

より自戒的な意味をこめて

目次

はじめに

第一章 FRIENDS PROJECT 2009

章末添付資料

第二章　サービスラーニングとしてのFP2009

2-1　サービスラーニングとは何か
2-2　サービスラーニングと社会学
2-3　サービスラーニングの実践類型(typology)とFP2009への適用
2-4　サービスラーニングの教育的効果
2-5　サービスラーニングによる「社会変革」の可能性と、
　　FP2009の「理念」について

章末添付資料

第三章　　認識論的暴力について

3-1　　書くことの暴力性
3-2　「日本」という地政学的空間へ
3-3　　サービスラーニングの閉塞

章末添付資料

参照･参照文献
おわりに
謝辞

はじめに

本卒業論文は、筆者の所属する慶応義塾大学法学部政治学科のゼミナールである「塩原良和研究会」と、川崎市川崎区桜本に位置する社会福祉施設「川崎市ふれあい館」との間で 2009 年度に行われた「大学」と「地域」をつなぐ「協働実践」である FRIENDS PROJECT 2009(以下、FP2009)を事例にし、認識論的な考察を加えたものである。本卒業論文の目的は、この FP2009 が掲げた理念である「『関与』: 自分とは異なる他者とひとりの人間として関わりあい、『対話』: 誠実な話し合いの中から、『対等』: 目の前の相手となるべく対等な関係を築き、『変革』: そこから社会全体を変えていく、『希望』: その可能性について希望を持ち続ける」の達成可能性について ―プロジェクト期間が終わってしまったという意味で事後的にではあるが― 認識論的に省察していくことにある。

「塩原良和研究会」は多文化共生･多文化主義を中心的なテーマとして扱っている社会学のゼミナールであり、「川崎市ふれあい館」は地域の「外国人住民」と「日本人住民」との交流を目的にした社会福祉施設である。筆者を含むゼミナールの学生たちは、学外課題として、この「川崎市ふれあい館」で 2009 年 5 月から 7 月にかけてフィールドワークを行った。フィールドワーク先では、渡日したばかりの外国籍または外国に文化的なルーツを持つ子ども、いわゆる「外国につながる子ども」への学習支援活動に参加し、授業で得た知識を支援現場の現実に照らし合わせる機会を得てきた。FP2009 は、そうしたフィールドワークの延長線上で実施された「大学の授業で学んだことを生かしながら、大学の外の人々と連携して取り組むプロジェクト」であった。

FP2009 は「大学における教育現場」と「地域における支援現場」との「協働実践」であったが、大学側のコンテクストではあくまでも「教育活動」の一環であった。このような「大学の授業で学んだこと」を「大学の外」で生かしていく教育手法は、アメリカ合衆国の大学教育現場において 1980 年代より「サービスラーニング」として注目を浴び、アメリカ全土に渡って普及してきた。従来からあるインターンシップや、体験学習といった職業体験的な学外活動とは異なり、この「サービスラーニング」は人員や資源が不足している福祉領域において実施されているのが大きな特徴である。近年、この「サービスラーニング」は海を渡り日本の教育現場にも導入され始めている。

FP2009 は「サービスラーニング」と位置づけられていたわけではないが、本卒業論文においては、以下の二つの理由により筆者は FP2009 を「サービスラーニング」として操作的に位置づけることにした。

第１に、FP2009 へアプローチする概念枠組みとして職業体験的なニュアンスの強い「インターンシップ」や「体験学習」が適切ではないこと。「大学」と「地域における支援現場」をつなぐ FP2009 の活動実態に、これらの言葉では上手く接近しえないと筆者は考えていた。FP2009 を最もよく説明しうると思われた「ボランティア実習」という枠組みも、実務家を養成する日本語教育学や福祉学ならまだしも、少なくとも学部レベルでの社会学のディシプリンには馴染まないという理由で採用しづらいものであった。それに対して、「サービスラーニング」は「大学」のリソースを「地域における支援現場」に提供し、「地域における支援現場」は学生たちに現実世界に接する機会を提供するといった相互関係を前提としており、FP2009 の構図に良く当てはまるものであった。

第二に、先行研究の蓄積の多寡という理由を挙げることができる。「ボランティア実習」という名のもとでの体系的な先行研究はあまりなく、あっても学術分野ごとに散在してしまっていた。一方で、「サービスラーニング」に関する先行研究はアメリカの教育現場においてかなり体系的に蓄積されてきているため、FP2009 の分析への参考資料として有益であると考えた。特に、「サービスラーニング」が「社会変革」を引き起こす可能性を指摘している社会学者たちによる先行研究論文は、FP2009 が掲げた理念の達成可能生を考察していく本卒業論文の参照資料として大変有用であるように思われた。

筆者は、「サービスラーニング」に関する先行研究から、「大学の授業」と「支援現場」をつなげる統合(integration)の役割を果たすのが、学生たちに課せられる「記述行為」であるということを理解した。つまり、「支援現場」で直接的に見聞きした経験を人文科学の諸概念や諸理論を使用して「省察(reflect)」 していく作業である。この「サービスラーニング」という教育手法が多くの論者によって「革新的」と言われる所以は、この「記述行為」による「学習」と「経験」の統合がもたらす教育的効果にある。この「省察(reflection)」によって学生は「認識技術(Cognitive-skills)」と呼ばれる技能を習得することになる。C.W.ミルズの言葉を借りるならば「社会学的想像力(sociological imagination)」と言い換えることができる技能である。

> 社会学的想像力を所有している者は巨大な歴史的状況が、多様な諸個人の内面的生活や外面的生涯にとって、どんな意味をもっている

> かを理解することができる。社会学的想像力をもつことによって、いかにして諸個人がその混乱した日常経験のなかで、自分たちの社会的位置をしばしば誤って意識するかに、考慮を払うことができるようになる。日常生活のこの混乱の内部でのみ、近代社会の構造を探求することができ、またその構造の内部でさまざまな人間の心理が解明される。このような方法によって、人それぞれの個人的な不安が明確な問題として認識され、また公衆の無関心も公共的な問題との関連の中に設定されるようになるのである

本卒業論文が主に依拠する先行研究は、「サービスラーニング」を実践する教育者の集会を契機として生まれた「Service-Learning in the Disciplines」の『Cultivating the Sociological Imagination: Concepts and Models for Service-Learning in Sociology』に収められた社会学者による諸論文である。このタイトルにも表されているように、同書では「社会学的想像力」と「サービスラーニング」は許嫁のような関係にあるものとして主張されている。例えば、この社会学とサービスラーニングの親和性に関して、James Ostrow は、「地域社会プロジェクトへの学生の参加は、彼らの社会学的想像力を掻き立てる素晴らしい動力になっている」と主張している。

社会学的想像力の拡張は自己に近接する世界を越える認識のハビットをもたらしうる。Sam Marulloは、サービスラーニングの経験が「(クラスルームで使用する) 教材の更なる理解を可能にするだけではなく、異なる現実という比較基準を提供することで、彼ら (学生) 自身の人生経験をより広いコンテクストの中に位置付けること」を可能にすると指摘している。そして、「典型的な私立の裕福な学生だけではなく、大学生一般にとっても、貧困者の生活条件に接することはとても教育的な経験」になるとも言う。

こうした「教育的効果」に関して塩原良和は、「洞察」という言葉を使用して以下のように述べている。

> 実際、大学生をボランティアとしてふれあい館をはじめとする支援現場に送り出すことには、大きな教育的効果があった。学生たちは、外国につながる子どもたちと実際に交流し、対話することで、文字通り教科書どおりには進まない現場の実態に戸惑いながらも、多文化社会状況に対する洞察を深めていった

このように、「サービスラーニング」が学生にもたらしうる「社会学的想像力（sociological imagination)」や「洞察」は、Marullo によって「社会変革」の可能性にまで飛躍的に高められる。

> おそらく、もっとも革命的(revolutinary)で議論喚起的なサービスラーニングの要素は、社会変革への可能性であるだろう。サービスラーニングは、アメリカ社会において深まりつつある都市的、社会的、そして経済的な諸問題への応答として出現した比較的新しい学術的な運動(academic social movement)である。……中略……サービスラーニングのプログラムは、もし適切に実施されるのであれば、現状(status puo)に対して批判的なものになるだろうし、最終的には不正な構造や抑圧的制度へ対抗(challenge)するものとなるであろう

筆者は、「大学」と「支援現場」をつなげる「サービスラーニング」が、学生に有益な機会を与えると考えている。FP2009 という「サービスラーニング」に参加した一人の学生である筆者が「教育的効果」を語る立場にはいないが、少なくとも「省察」すべき「貴重な経験」を得たことは間違いのないことであった。そして、教科書で得た知識には及ばないリアリティーを直接的(firsthand)に感じることができたことも確かであった。しかし筆者は、上記した通り「サービスラーニング」が社会問題を深く理解することを可能にする「社会学的想像力」をもたらすという点においては賛同するが、「サービスラーニング」が直ちに「社会変革」へとつながるといった Marullo のオプティミズムを共有することはできない。

サービスラーニングに向けてナイーブな期待を寄せる Mrullo は、サービスラーニングという「大学」と「地域」の間に行われる協働が「非対称的な知の権力関係」に貫かれているということをまったく考慮にいれていないからである。サービスサイトにおいて「学生」と「当事者」との間に展開する関係性は、「観察する者」と「観察される者」、「記述する者」と「記述される者」、「声を代弁する者」と「声を代弁される者」といった非対称的な関係性である。この関係性を克服しない限りは「サービスラーニング」は「社会変革」へと資することはないであろう。本卒業論文を通じて筆者は、この非対称的な構造を生み出している、学生による「記述行為」と、その前提作業となる支援現場における「観察行為」を「省察」していく。そして、そのことは同じように「社会変革」を理念として掲げている FP2009 を「省察」

していくことでもある。

この省察の結論部分を以下に引用しておく。あらかじめ述べておきたいのは、この結論がやや悲観的なものとなっているということだ。しかし、こうした悲観的な結論は、「終わり」を意味するのではなく「始まり」を意味するものだと筆者は主張して本論文を閉じる予定である。この「省察」は、スタートラインに立つための宿題のようなものであると捉えて頂きたい。

> 「支援現場」と「大学における授業」の蝶番の役割を果たす、他者領有の危険性に裏書きされた「記述行為」と、支援現場に私たち学生が意識的にも無意識的にも持ち込んでしまう、「中心から眺める」姿勢に裏書きされた「観察行為」の両者を、私たちが自己批判的に省察するプロセスを踏んで克服してゆかない限り、FP2009における私たち学生の活動が、本当の意味での「変革」へと結びつくことは決してないだろうし、私たちの「良心的」な活動が、ややもすると不平等な権力構造の再生産と現状維持へと見事なまでに貢献してしまう危険性は、明瞭な朱線でもってマークされねばならない。

以下に引用したのは、筆者が FRIENDS PROJECT 2009 報告書に向けて書いた文章である。本卒業論文は、この文章の延長線上にあるものであるといえる。

「FRIENDS PROJECT。
このプロジェクトがなんであったのか、その正体をつかみかねているのが今の正直な気持ちだ。

FRIENDS PROJECT に対する当初の過剰な期待が、現実に均されて萎縮しているのかもしれない。私がこのプロジェクトに持っている感情は二律背反的であり、「楽しかったね」の一言で済ませられるものではない。だからといって、あまり複雑に考えたくもない気持ちもある。

FRIENDS PROJECT を主観的に捉えるならば、それはとても有意義なものであったと思う。単純に、映像を共に作って行く試みは楽しいものであり、そこには笑顔しかなかった。しかし、このプロジェクトを一歩引いた視線で眺めたときに訪れる不快感も確固として存在している。

川崎市にある、社会福祉法人青丘社運営のふれあい館に集まる子どもたちは、

言わば〈社会的必然性〉によってその場所へと引きつけられている。彼ら／彼女らを取り巻く社会構造が、彼らをして支援を受けられる場所へと誘引している。渡日間もない子どもへの教育支援の不備という行政による怠慢や、経済的理由から民間の学習塾には行けないといった理由など、多岐にわたる様々な要因が彼らをしてふれあい館に集わせている。

しかし、私たちがあの場所を訪れ、そしてプロジェクトの終了とともにふれあい館を去った理由を誰か説明できるだろうか。私たちは、〈社会的必然性〉によって、あの場所にいたのではない。〈社会的必然性〉によって引きつけられた訳ではない私たちは、ある〈まなざし〉を持って、ふれあい館を訪れてしまっていたのではないだろうか。研究、調査、興味、関心、同情、正義感、倫理観、呼び方は何でも良いのだが。物騒な〈まなざし〉を携えて行ってしまった私たちの在り方は、今一度真摯な反省を必要としていると、私は強く感じている。

FRIENDS、つまりは友達という呼び名には相応しくない〈まなざし〉への自分なりの反省の機会こそが FRIENDS PROJECT が私たちにもたらした、最大の成果ではないだろうか」

本卒業論文のタイトルである「桜本から、東京タワーは見えない」について説明しておかなくてはならないだろう。FP2009 では、映像作品を三つ制作した。その内の一つの映像作品に、FP2009 に参加した私たち学生側のコンテクストに焦点化し、キャンパス外での活動、それも社会的立ち位置の異なる人々との活動において参加者それぞれが抱いた、それぞれの想いがインタビュー形式でまとめられているものがある。その作品中のインサートカット（映像と映像をつなげるために、あるいは何かしらの意味をもたせるために映像の流れとは外れるが、演出上挿入されたカット）に「東京タワー」のカットがある。その「東京タワー」のカットは、編集を行っていた慶応義塾大学の三田キャンパスの一室から日が暮れた後に撮られたもので、不鮮明に赤く光る東京タワーのそれ自体としては特に意味のない映像である。しかし、その作品中にインサートされると何かしらの意味を帯び始める。

FP2009 が終わり、今年度は FP2010 が始まっている。新しく入ゼミした三年生とともに、一年前に私たちが作った作品を一緒に見る機会があった。上映後は皆で討論になった。その討論の最中で、塩原良和が上記した東京タワーのカットについて、それが私たち学生の意識あるいは無意識に潜む何かを象徴しているのではないかと発言した。その時に出た言葉が「桜本から、東京タワーは見えない」というフレーズであった。単純にこの言葉を捉えて

みるならば、川崎区桜本にある「川崎市ふれあい館」で撮られた映像を、私たちは「東京タワー」を近くに見る事ができる都内一等地で編集しているという物理的な距離感であるだろう。しかし、この東京タワーのカットは都内一等地にキャンパスを抱える「慶応義塾大学」という大学で学ぶ私たち学生のポジショナリティーを象徴していると見る事もできるという話になった。筆者も、この作品の編集過程に加わっていたのだが、何かしらの意図をもってこのカットがインサートされた記憶はない。

この討論が進むに連つれて、上記に引用した自身の文章で使った〈まなざし〉をこの「東京タワー」のカットは象徴しているのだと考えるようになっていた。それは「中心から眺める」視座であり、その「中心」は「日本人性」であるかもしれないし、「男性」あるいはもっと抽象的には「マジョリティ」であるのかもしれない。とにかく、筆者が意識の底で考えあぐねていた問題意識を、この「桜本から、東京タワーは見えない」という言葉は最も良く掴んでいるように感じられた。このフレーズに対して、その討論の場にいた私たち学生一人一人は、それぞれ異なる注釈を加えたのではないだろうか。

「桜本から、東京タワーは見えない」、
本卒業論文は、このフレーズに対して、あるいは先に述べた東京タワーのインサートカットに対しての、私なりの自己批判的注釈の試みである。

第一章　FRIENDS PROJECT 2009

「ボランティアから始まった在日外国人の中高生と慶応大生の交流を、同大学生がビデオ映像にまとめた。カメラの向こうにいたのは、明るく振る舞いつつも疎外感を抱え、つながりを求めている子どもたち。表面的なかかわりでは知り得ない、その内面に触れた学生たちの葛藤（かっとう）と希望が詰まった「出会い」の記録だ。

舞台は川崎市川崎区桜本、地域で暮らす外国人との交流施設「市ふれあい館」。言葉の壁から勉強が遅れがちな中高生向けの学習サポートボランティア事業に、フィリピンや南米出身の子どもたちがやってくる。このボランティアに、ゼミ研究の一環として学生が通い始めたのは今年４月のことだ。

女子高校生に教わって一緒に踊ったダンス、互いの人生を振り返りながら語り合った10年後の夢―。笑いあり、真摯（しんし）な告白ありと、収められた映像からはともに過ごした時間の濃さが伝わってくる。

意外にも、子どもたちは気さくだった。「生き抜く力、たくましさが違う」。３年生の服部菜央さん（20）は、異国で肩身の狭い思いを強いられているという外国人のイメージが、覆されたという。

一方で、「壁」の存在を思い知らされる出来事もあった。ある日のこと。目の前で携帯電話が鳴った。フィリピン人の友だちが交通事故に遭ったらしい。「警察には絶対、あいつが悪いと疑われるに決まっているんだ」。心配より先に出たそんなひと言に、３年生の菊池美峰さん（21）はがくぜんとした。「そう言わせる日本の社会って、何なのだろう」

「外国人が否定的にとらえられる中で、『共に生きる』ことを肯定的に伝えるにはどうしたらいいのか」。編集作業には、そんな反問がついてまわった。ゼミで学生を教える塩原良

和准教授は「一方的に教える関係ではなく、対等な関係を築くことが多文化共生社会の第一歩。その難しさも含めて、いい経験になったのでは」と振り返る。

17日夜に、同館で開かれたビデオの試写会。「夢はバスケットの選手か、でかい会社に入ること」。スクリーンの中で無邪気に語る後輩を、じっと見詰める高校生の姿があった。

県立鶴見総合高校３年、岸本リチャードさん（21）。学校を休みがちなその後輩を毎朝、迎えに行くのが日課というリチャードさんは、「彼は昔の自分なんです」。フィリピンから来日間もないころ、孤独を埋めるように夜の街をうろついた経験が自分にもあった。「悪いリチャードからいいリチャードに変われたのは、支えてくれる日本人との出会いがあったから。今回のビデオづくりが、彼にとってもいい出会いの始まりになってくれたら」と期待する。

服部さん、菊池さんが声をそろえる。「もはや外国人抜きに日本の社会は成り立たない。自分の問題として考えていきたい」。学生たちは今もボランティアに通い続ける。来年２、３月には、一般向けにビデオの上映会を行う予定だ。」[1]

神奈川新聞に掲載されたこの記事は、筆者の所属する慶応義塾大学法学部政治学科の塩原良和研究会の学生と、前述した「川崎市ふれあい館」に通う「外国につながる子ども」たちとの間で実施されたFRIENDS PROJECT 2009(以下、FP2009)という「大学における教育現場」と「地域における支援現場」をつなげた「協働実践」を取材したものである。本節では次章から行われる考察のためにFP2009の概要を述べておきたいと思う。

筆者の所属する慶応義塾大学法学部政治学科の塩原良和研究会は、2008 年度に開講されたばかりの新しいゼミナールであり、筆者は 2009 年度に入ゼミした第二期生にあたる。塩原良和研究会は社会学をディシプリンにしており、ゼミナール全体のテーマは「多文化主義･多文化共生」となっている。以下に引用したものは、2010 年度シラバスに記載された塩原良和研究会の紹介文である。

[1] http://news.kanaloco.jp/localnews/article/0912290024/

「グローバル社会学」からの視座
准教授 塩原 良和

授業科目の内容：
この研究会では，急速に変化し続ける「グローバル化」「高度近代」のあり方について，社会学的な観点から学んでいきます。学生は自分の選んだ研究テーマに取り組み,4年生の年度末に卒業論文を提出してもらいます。テーマは自由ですが，たとえば以下のようなことに関心のある学生の参加を希望しています。

·国民国家・都市・地域の「多民族・多文化化」によって引き起こされる現象
·移民，難民，外国人，先住民族をめぐる諸問題と主流社会との関係
·個人の人生やアイデンティティの変容
·グローバル化・高度近代のなかの文化変容・文化実践
·新自由主義と福祉国家
·日本および世界における貧困と社会的排除

また卒論研究のほかに，このゼミでは学外でのフィールドワークや実践プロジェクトに力を入れています。急速な社会変動によってあらゆる「境界線」が解体・再編される世界に生きる私たちは，これまで出会ったことのない人や文化と出会うことを避けることができません。社会変動について考えることは，私たち自身がそのような人や文化とどのように関わるのかを考えることに他ならないのです。この研究会ではフィールドワークや実践を通じて他者との対話と協働の可能性を模索し，分断や排除を乗り越えた新しい共同性や連帯のあり方について,ともに考えていきたいと思います。

筆者の所属する慶応義塾大学法学部政治学科では、学生が希望すれば第三学年からゼミナールに所属することができる。法学部政治学科の場合、第一学年と第二学年を神奈川県横浜市港北区日吉に所在する「日吉キャンパス」で過ごし、基礎科目と一般教養科目を習得した上で、第三学年からは東京都港区三田にある「三田キャンパス」に移動する。ゼミナールは基本的にはこの「三田キャンパス」において開講される。筆者が所属する塩原良和研究会も「三田キャンパス」において開設され、FP2009 を実施した 2009 年度では、毎週木曜日にゼミナールの授業が行われていた。

ゼミナールに入るためには、各ゼミナールの指導教官によって指示される課題を提出するなどして選考を通過しなければならない。2009 年度の塩原良和研究会の入ゼミ課題は以下であった。

2009年度 塩原良和研究会 選考レポート課題

以下の課題について論じなさい。

あなたがこのゼミに入ってから研究してみたいテーマについて、詳しく説明しなさい。ただし、以下のリストにある文献を最低ひとつ読み、その内容と関連づけながら論じること（読んだ文献名を明記してください)。また、その研究テーマがあなた自身の卒業後の進路にどのように関係してくるのかも説明すること。

＜文献リスト＞

・ 塩原良和『ネオ・リベラリズムの時代の多文化主義――オーストラリアン・マルチカルチュラリズ ムの変容』三元社、2005年
・ 関根政美・塩原良和編『多文化交差世界の市民意識と政治社会秩序形成』慶應義塾大学出版会、2008年
・ガッサン・ハージ（塩原良和訳)『希望の分配メカニズム――パラノイア・
ナショナリズム批判』御 茶の水書房、2008年
・ガッサン・ハージ（保苅実・塩原良和訳)『ホワイト・ネイション――ネオ・ナショナリズム批判』 平凡社、2003年
・鶴本花織・西山哲郎・松宮朝編『トヨティズムを生きる――名古屋発カルチュラル・スタディーズ』 せりか書房、2008年
・青木保ほか編『シリーズ アジア新世紀 第7巻 パワー――アジアの凝集力』岩波書店、2003年
・有末賢・関根政美編『戦後日本の社会と市民意識』慶應義塾大学出版会、2005年
・保苅実『ラディカル・オーラル・ヒストリー』御茶ノ水書房、2004年
・テッサ・モーリス＝スズキ・吉見俊哉編『グローバリゼーションの文化政治』平凡社、2004年
・倉沢愛子ほか編『岩波講座アジア・太平洋戦争８ 20 世紀の中のアジア・太平洋戦争』岩波書店、
2006年
・伊豫谷登士翁編『移動から場所を問う――現代移民研究の課題』有信堂高文社、2007年

・渡戸一郎・鈴木江理子・APFS編著『在留特別許可と日本の移民政策――「移民選別」時代の到来』
明石書店、2007年
・『シリーズ 多言語・多文化協働実践研究』（１～６）東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、2008年
（http://www.tufs.ac.jp/blog/ts/g/cemmer/publication_01.html）

字数：5000字～6000字（MS Wordまたはそれと互換性のあるワープロソフトで、A４判で作成すること）

面接：レポートを提出した方は、統一選考の際に面接を行いますので、指定された日時・教室に集合してください

（一部省略）

この選考レポート課題をパスすると、「統一選考」と呼ばれる面接選考へと進む。筆者が進んだ面接選考においては以下の課題が出された。

課題：

あなたが塩原ゼミに入ってから、他のゼミ生と協働で取り組みたい研究または活動を具体的に説明してください。

なお、この場合の「活動」とは、大学の授業で学んだことを生かしながら、大学の外の人々と連携して取り組むプロジェクトのことです。

＊ 1～2 分間でプレゼンテーションができるように準備しておくこと

上記のように、筆者が受けた入ゼミ面接課題は「大学の**外**の人々と連携して取り組むプロジェクト」について、面接参加者の間でアイデアを出し合って、プレゼンとしてまとめるという内容のものであった。選考レポート課題が学術的な研究テーマをまとめるものであったのに比べると、この面接課題は「活動」への適応を見

るという趣旨であった。ここで注目したいのは、その「活動」はキャンパス外部の人々と行うものであると但されていることだ。この、「大学」と「大学の外の人々」との間で行う「プロジェクト」は、先に引用したシラバスに示されているように今年度(2010)に入っても塩原良和研究会の大きな特色となっている。こうした学外における授業項目を正式に設置しているゼミナールは筆者の知りうる限りではあるが、慶応義塾大学法学部政治学科のゼミナールにおいて他にはないと思われる。

さて、選考の結果として筆者の代である第二期生には14名の三年生が選ばれ、一期生である四年生8名に加わり、2009年度のゼミ活動がスタートした。以下は、筆者の代である二期生を中心にした、2009年度通年の活動履歴である。[2]

「春学期(前期)」

4/9　オリエーテーションおよび読書グループづくり
4/16　グループ別に輪読文献候補リスト作成
4/30　全体輪読『多文化共生社会と外国人コミュニティの力（吉富志津代)』『ふれあい館活動実践記録』
5/7　グループ輪読準備
5/14　グループ輪読準備
5/21　全体輪読『ひとを分けるものつなぐもの（佐藤郡衛・吉谷武志編)』
5/28～6/25　グループ輪読　（この間並行して、FRIENDSプロジェクトのための事前調査および、ふれあい館学習サポートフィールドワーク）
7/2～9　FRIENDSプロジェクトのための話し合い
9/7～9/9　夏合宿（那須塩原）
9/25　映像撮影講習会

「秋学期(後期)」

10/1　全体輪読『後期近代の眩暈（ジョック・ヤング)』
10/15　卒論のためのラウンドテーブル、映像編集講習会
10/22～11/5　卒論のためのラウンドテーブル
11/12　FRIENDS経過報告会
11/22～23　三田祭展示
11/26　全体輪読『自己論を学ぶ人のために（クリス・ロジェク)』
12/3　卒論のための講義

[2] http://www.clb.law.mita.keio.ac.jp/shiobara_seminar/09.html
2009/11/28/14:31

12/10　FRIENDS 映像検討会
12/17　FRIENDS の理念について話し合い
1/7　全体輪読『カルチュラル・スタディーズを学ぶ人のために（アンソニーエリオット)』
1/14　全体輪読『ラディカル・オーラル・ヒストリー（保苅実)』

2009 年度のゼミナールの基本活動を概観していくことにする。まず、基本授業としての文献輪読は、一期生も参加は自由であったが基本的には同期のゼミ生全体で行う「全員での文献輪読」と、研究テーマが近似するゼミ生同士によって行われる「グループ別文献輪読」の二つの方法によって行われた。この二つの方法による「文献輪読」の課題は授業内で配布されたハンドアウトで以下のように指示されていた。

① 全員での文献輪読(３回)
･多文化共生、とくに外国につながる子どもたちに関する文献を中心に→
　FRIENDS プロジェクト、フィールドワークとの関連
･特定の人がレジュメを切るのではなく、全員にワークシートを事前に完成させてもらい、それをもとにディスカッションをする

② グループ別文献輪読(準備 2 回･輪読 5 回･総括一回)
　･関心が近い人でグループをつくる
　･それぞれのグループごとに
　A 読む文献を探して決め
　B 文献を読み
　C 内容をまとめてグループごとにプレゼンテーションをする
　･各個人が期末に読書レポートを提出する

第一回目の「全員での文献輪読」では、4 月 30 日に『多文化共生社会と外国人コミュニティの力（吉富志津代)』と『川崎市ふれあい館 20 周年事業報告書(88~07)』の二つが課題文献として指導教官より出された。この第一回目の「全員での文献輪読」のワークシート(輪読参加者の各々が作成するレジュメのようなもの)作成にあったってゼミ生に対して出された問いは２つあり、以下であった。

課題文献：

メイン：吉富志津代『多文化共生社会と外国人コミュニティの力』
現代人文社、2008 年
サブ：川崎市ふれあい館 20 周年事業報告書

問１．メイン文献を読んで、あなたにとってもっとも重要だった発見は何か。その理由を述べよ。
問２．メイン文献で行われている「自助組織」「支援組織」の事例分析と、サブ文献で記述されている川崎市ふれあい館の事例を比較検討せよ

「全員での文献輪読」の方法は、各々のゼミ生が A4 一枚程度のワークシートを作成し、クラスルームで円形になって、始まりは指導教官の導線にそって、次第に学生の主体的な流れにそって議論していくというものであった。厳密に学術的な議論というものではなく、ゼミ生は自由に意見を述べ交換した。

この「全員での文献輪読」に加えて、ゼミ生は研究テーマが近似している同期生とグループを構成して少人数の「グループ別文献輪読」を実施した。4 月 16 日に、グループ別に輪読文献候補リストを作成して、 5 月 28 日～6 月 25 日にかけてグループごとに輪読をおこなった。2009 年度二期生の場合は、三つのグループに別れて興味関心が重なる文献を選択して「全員での文献輪読」と同じような要領で、各人がワークシートを作成して持ち寄り討論を行った。指導教官はグループ別文献輪読の運営にはアドヴァイスの他はあまり関与せず、学生による自主的な運営に任せた。「全員での文献輪読」の大きなテーマは「多文化主義･多文化共生」であったが、「グループ別文献輪読」で採用した文献の領域は必ずしも「多文化主義･多文化共生」とは重ならないものであった。

この大学の「内部」で行われた「全員での文献輪読」と「グループ別文献輪読」に平行して行われたのが、後に FP2009 の活動場所となった「川崎市ふれあい館」における「フィールドワーク」であり、学外での課題であった。このフィールドワークの課題は前記した①全員での文献輪読（３回）と②グループ別文献輪読（準備 2 回･輪読 5 回･総括一回）に続いて、以下のように指示されていた。 大学の「内部」で行われた二つの輪読課題と、大学の「外部」で行われた以下の「フィールドワーク」課題の合計で三つの授業項目は相乗する形で進行していったと言える。

①フィールドワーク：川崎市ふれあい館学習サポートまたは神奈川県立鶴見総合高校学習サポートにボランティアとして参加する

A. ふれあい館学習サポート
http://www.seikyu-sya.com/fureaikan/index.html

〒210-0833 川崎市川崎区桜本 1-5-6
·開催日
　毎週木曜日：7-9PM(毎回 1〜2 名受け入れ)
　毎週土曜日：1-3PM(毎回 1〜2 名受け入れ)
·活動内容

外国につながる高校生(中学生の場合も)の勉強の補習や試験勉強のサポート(主に日本語で行う。フィリピン系の子どもの場合は英語も使用可能)

·フィールドワーク期間：5-6 月

B. 鶴見総合高校学習サポート
http://www.tsurumisogo-ih.pen-kanagawa.ed.jp/index.html
〒230-0031 神奈川県横浜市鶴見区平安町 2-28-8
·開催日
　毎週月曜日：3:40-5pm
　5 月 23 日(土)·5 月 30 日(土)：10-12am(試験対策)
·活動内容
　外国につながる高校生の勉強の補習や試験勉強のサポート

C. 活動への参加について
·活動に参加する日は、各自の都合の良い日を自由に選んでよい。
　ただし、参加する日を事前に決めて塩原まで申告すること
　(欠席する場合は事前に申し出ること)
·ゼミ生に要求されること
　期間中、ひとり最低二回活動に参加し、そこでの経験を記録してフィールドワー
　クレポートを作成し、提出する
·保険：活動中の事故については慶応の保険が適用(ただし移動中の事故については
　適用されないので注意)

「FRIENDS PROJECT」の名称が定まったのは一期生のみで活動していた 2008 年度秋学期だが、具体的な活動開始は二期生がゼミナールに入った 2009 年度春学期からであった。FP2009 の実施準備は春学期と夏休み中の合宿にかけて行われた。上記した三つの授業項目である、①全員での文献輪読(３回)と②グループ別文献輪読(準備 2 回·輪読 5 回·総括一回)、③フィールドワークの間を縫うようにして行わ

れたのが、この FP2009 の実施準備であった。この三つの授業項目と FP2009 の実施準備は切り離されて進行したわけではなく、相互に関わりながら進展していったと言える。

FP2009 の紹介及び、実施の通時的な流れは、蜂屋絵美里(編)『FRIENDS PROJECT 2009 報告書』(以下、「FP2009 報告書」)の p1、5、9 に詳しいため、編者の承諾を得て章末に資料として添付したのでご覧頂きたい。

FP2009 のような「大学における教育現場」と「地域における支援現場」を結びつける教育手法は、なにかしらのニーズが一致しない限り可能なものとはならない。「大学の授業で学んだことを生かしながら、大学の外の人々と連携して取り組むプロジェクト」であった FP2009 は、そもそもどういった経緯で可能になったのだろうか。FP2009 は学生によって主体的に実施されたものであったが、それ以前に塩原良和と FP2009 の協働実践相手である「川崎市ふれあい館」との間に「つながり」があって初めて可能になったものであった。こうした「つながり」がいかにして生まれたのかを塩原は、ふれあい館の職員である原千代子との共同執筆論文である『外国人住民支援現場と大学教育の「協働」の可能性：川崎市ふれあい館を事例に』において詳しく説明している。「地域における支援現場」と「大学における教育現場」とのニーズの一致に関して、塩原は以下のように述べている。

> 日本における外国人児童生徒を支援する市民活動の多くは、ボランティア支援者に依存している。ふれあい館の学習サポートも例外ではなく、恒常的なボランティア不足に悩まされていた。塩原は、自身が東京外国語大学教員として統括を担当している多文化コミュニティ教育支援室に登録した学生ボランティアをふれあい館の学習サポートに送り出すことを提案した―中略-多文化コミュニティ教育支援室は、ふれあい館まで通う交通費を補助することでこうした学生をサポートした。外国につながる中高生にとって、年齢の近い「お兄さん」「お姉さん」的な存在で、英語やその他の語学にも堪能な大学生が親身に勉強を教えてくれる機会はとても貴重であった。また大学生にとっても外国につながる子どもたちの社会状況や想いを肌身で学び、自ら実践に参画する場になっていた(塩原･原,2010,p5)

日常のルーティーンの範囲では相互に接触を持たない「大学における教育現場」と「地域における支援現場」との間の連携を可能にさせるのは、一つにはこのような双方のニーズの一致があげられる。しかし、こうしたニーズの一致を潜在的なものに留めておくのではなく、それらを発見し浮かび上がらせる担当者どうしの交流

の空間が必要であることは言うまでもない。その当時東京外国語大学教員であった塩原と、「川崎市ふれあい館」職員である原は、東京外国語大学多言語･多文化教育研究センターが実施する「協働実践研究プログラム」において出会い「つながり」を築いた。この東京外国語大学多言語･多文化教育研究センターが実施する「協働実践研究プログラム」は以下のように説明されている。

> 協働実践研究プログラムは、多言語･多文化教育研究センターの事業のひとつとして 2006 年 9 月に開始された。このプログラムは、「いまやますます複雑な様相を呈している日本社会の多言語･多文化状況を把握し、問題に対処していくために、さまざまな分野の人々が対等な立場で協働する」ことを目的とし、経済、教育、法律、医療、行政など、各分野の実務家および大学内外の研究者が参加している（塩原･原, 2010, p4）

大学内の職業的研究者と大学外の専門家との間に築かれた「つながり」の中で「ニーズの一致」を見いだすことができたからこそ、FP2009 のような「大学の授業で学んだことを生かしながら、大学の外の人々と連携して取り組むプロジェクト」は可能になった。先の引用にもあったように、支援現場側のニーズとしては、ボランティアスタッフの充足などがあげられる。一方での大学側のニーズは、学生への「教育的効果」であると塩原は以下のように述べている。

> 実際、大学生をボランティアとしてふれあい館をはじめとする支援現場に送り出すことには、大きな教育的効果があった。学生たちは、外国につながる子どもたちと実際に交流し、対話することで、文字通り教科書どおりには進まない現場の実態に戸惑いながらも、多文化社会状況に対する洞察を深めていった（塩原･原, 2010, p7）

しかし、こうしたニーズの一致があったとしても、それを実行に移してそうしたニーズの調整をしながら相互の現場の連携を継続していくことの困難さも、塩原は指摘している。まず、「大学全体のカリキュラム」や「教員の勤務体制」などの制約の結果、双方の自由な裁量で大学側が学生を送り出し、支援学生現場側が学生を受け入れるということが困難であったことを挙げている。そして、ボランティア数の過不足を臨機に埋め合わせることや、授業期間を終えた後の学生ボランティアの自主的な継続が距離などの問題により困難であることなども指摘している。

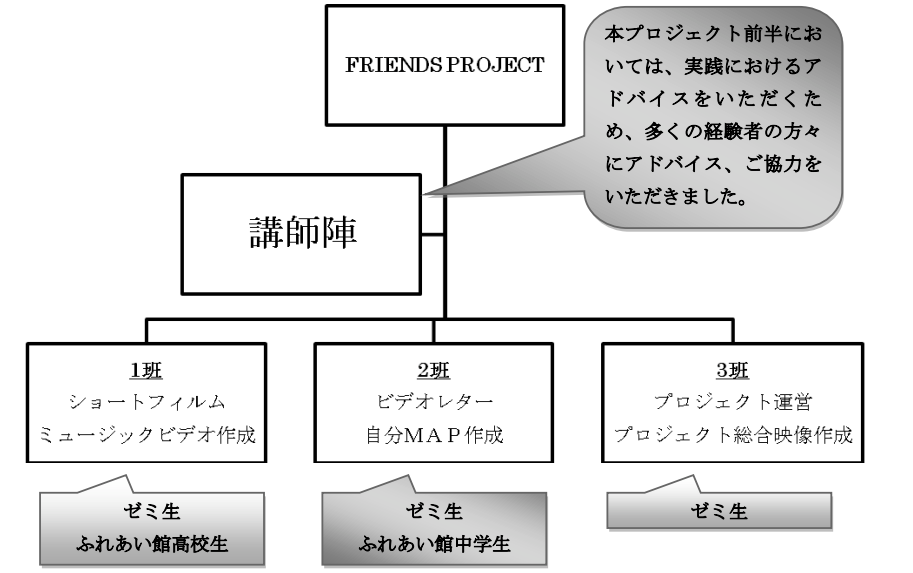
このような困難を抱えつつも、「協働実践研究プログラム」において築かれた塩原と原との「つながり」は、塩原が慶応義塾大学に赴任してからも継続し、その「つながり」の上にFP2009が生まれた。FP2009が生まれた経緯を塩原は次のように説明している。以下の文章は、指導教官のコンテクストにおいてFP2009がどのように位置づけられていたのかを知る上で重要であるので、少々長いがパラグラフごと引用したい。

> 慶応義塾大学のゼミは、３・４年生が２年間続けて履修し、授業運営において教員の自由度が高いものであった。半期もしくは１年単位の講義履修が主流の日本の大学にあって、この授業形態は学生が長期にわたって現場に足を運び、外国人当事者や支援者との信頼関係を構築して実践を行うのに適している。そこで、大学生の多文化社会・多文化共生への学びを深めると同時に、支援現場の意識や状況にもプラスの影響をもたらすような協働の実践をゼミの活動として行うことを、2008年の冬に塩原は学生に提案した。もちろん、当初から大学生たちが私の意図をすべて理解したわけではなかった。しかし議論を重ねるうち「外国につながる子どもたちとの対等な関係性づくり」をテーマにして実践を始めることに決まった。ひとりの学生が、この実践に「FRIENDSプロジェクト」と名付けてくれた(塩原・原, 2010, p7)

「大学における教育現場」と「地域における支援現場」を「つなげる」試みであったFP2009が掲げた理念は、「『関与』: 自分とは異なる他者とひとりの人間として関わりあい、『対話』: 誠実な話し合いの中から、『対等』: 目の前の相手となるべく対等な関係を築き、『変革』: そこから社会全体を変えていく、『希望』: その可能性について希望を持ち続ける」であった。私たちが、この理念を達成しえたか否かは定かではない。少し欲を持っていえば部分的には達成しえたのだろう。しかし、いくつかの点において同理念の達成は難しいものであった。次章及び第三章にかけて、FP2009をもう一度整理した上で、この理念についての取り留めのない考察を加えていきたい。

Ⅰ．ＦＲＩＥＮＤＳ　ＰＲＯＪＥＣＴとは

2009 年に始まった、塩原良和研究会の大学生と川崎市ふれあい館における外国につながる子どもたちの協働プロジェクトです。ゼミ活動をきっかけに、学習サポートという形で川崎市ふれあい館の外国につながる子どもたちと出会ったゼミ生は、普段は日本社会で息苦しい思いを経験することが多いにも関わらず、いざ自分の興味分野となるといきいきと活動する彼らに魅力を感じ、何かを一緒に始めたくなりました。　それが、映像作品の作成を通じて協働を実践し、互いに自己表現と自己肯定の機会を得ることを目標とした本プロジェクトです。



「関与」: 自分とは異なる他者とひとりの人間として関わりあい
「対話」: 誠実な話し合いのなかから
「対等」: 目の前の相手となるべく対等な関係を築き
「変革」: そこから社会全体を変えていく
「希望」: その可能性について希望を持ち続ける

1

添付資料 1

■タイムスケジュール

年/月/日	春学期実施概要
2008 年 9 月	塩原ゼミ開講
12 月	FRIENDS POROJECT 発足（1 期生による）
2009 年 2 月	ゼミ合宿
4 月	塩原ゼミ 2 期生入会
5 月・6 月	塩原ゼミ 2 期生、ふれあい館にて学習サポート開始 ＦＰのためのニーズ調査インタビュー開始
7 月	ゼミ生内ワークショップ体験 ゼミ内ＦＰ中間報告プレゼンテーション
8 月	メーリングリストによるゼミ内意見交換

FRIENDS PROJECT は、塩原ゼミ開講と共に少しずつそのカタチの模索が始まりました。

当初は、外国につながる子どもたちの大学進学への道を開くきっかけとなるようなエスニック・キャンププロジェクトやキャンパス・ツアーを計画していました。

2 期生、**ふれあい館において学習サポート**を開始。(1 期生は 2008 年度に既に体験済み) 毎週木曜日の夜 7 時から 9 時まで、ゼミ生 2~3 人がふれあい館に通い、そのゼミ生のうち、2 人は定期的なふれあい館のスタッフとしてその後もふれあい館に通うようになりました。

2009 年 4 月に 2 期生が加わり、改めてＦＰを考え直すことに。そもそも子どもたちは、「大学進学」を望んでいるのかについて疑問を持ち、**ニーズ調査として外国に繋がる子どもたちと関わりの深い学校や団体に 3、4 人のグループに分かれて、インタビュー**に伺いました。

それぞれのインタビュー内容は、紙媒体にまとめ、7 月のプレゼンにて全員で共有しました。

詳細は次頁参照

7 月には、先進的なワークショップの実践者である東京外国語大学多文化コミュニティ教育支援室、国際理解教育専門員の木下理仁氏より**ワークショップを体験**させていただく。

例）エアおおなわ、シール色分けゲーム
多文化政策優先順位シミュレーションなど

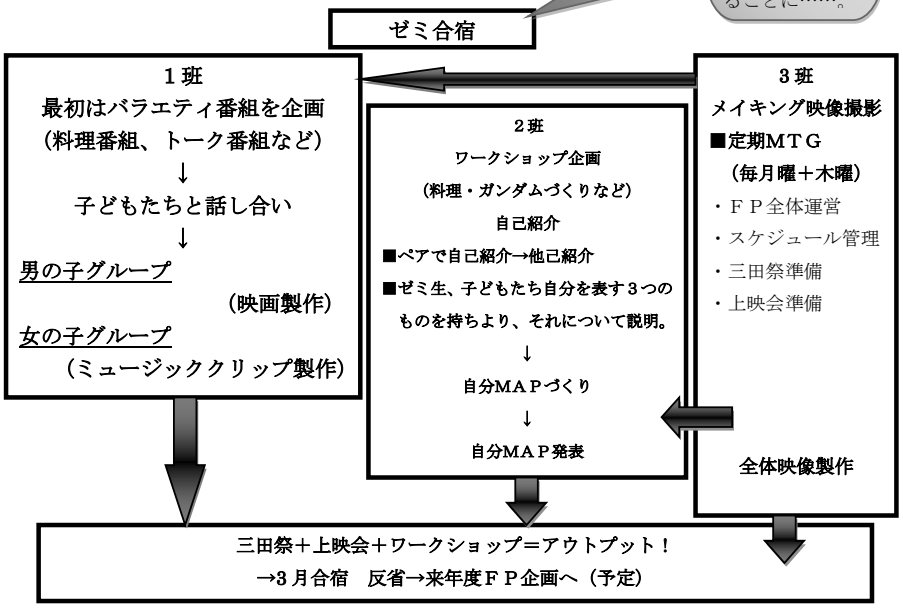
夏の長期休み中は、**ゼミのメーリングリストに**春学期の活動から学んだこと、そこから得たＦＰへのアイディアなどをゼミ生 22 人、先生それぞれ**全員が意見を投稿**し、9 月の合宿に向けて思考を深めました。

添付資料 2

年/月/日	＜秋学期実施事項＞
2009年9月7日～9日	ゼミ合宿
9月24日	映像制作研修１（永野絵理世さん：撮影の基礎） ふれあい館初打ち合わせ（1班、3班撮影開始）
10月3日	2班ワークショップ・撮影開始
10月15日	映像制作研修２（永野絵理世さん：映像編集の基礎）
10月29日	1班撮影終了
11月5日	三田祭用映像作品集中撮影日
11月7日	2班ワークショップ・撮影終了
11月23日～11月24日	三田際展示
12月10日	ゼミ全体映像講評会
12月17日	ＦＰ理念追究会議 ふれあい館上映会
12月最終週	3班映像集中編集週間
2010年1月14日	3班映像完成
1月15日	日吉授業上映会（渡辺暁先生スペイン語）
1月18日	三田の家上映会（協力：手塚千鶴子先生）
2月3日	日吉来往舎ＷＯＲＫＳＨＯＰ型上映会
3月2日～9日	春ゼミ合宿を予定

2班自分ＭＡＰとは、過去の自分から十年後の自分までの自分の人生を模造紙にイラストと文字で記したものです。

春学期の活動を経て、ふれあい館の子どもたちと協働実践をすることを決定。以降、三班に分かれて活動をすることに……。



9

添付資料 3

第二章　サービスラーニングとしてのFP2009

塩原良和は「FP2009報告書」において、FP2009という協働実践を始めた理由を以下のように述べている。

> 私が自分の教育実践の一環としてこの活動をはじめたのは、大学生が授業で学んだ知識を生かして学外で実践を行い、そこから得た様々な経験を徹底的に省察することでより深い学びを得てもらいたいからでした（蜂屋(編), 2010, p37）

大学内の授業で学んだ知識を、学外における実践で学生が活かしていく。このような大学内部と大学外部をなぐ教育実践の手法は、アメリカ合衆国の大学教育においては「Community Service-Learning」あるいは「Service-Learning」いう呼称(以下、サービスラーニングに呼称を統一)のもとに1990年代から無視できない潮流を全国レベルで形成してきている。

本卒業論文の執筆に当たって、筆者はFP2009という教育実践を考察するために、最適なアプローチを模索していた。体験学習やインターンシップといった類似の教育実践に関する先行研究は存在していた。しかし、「四年制大学で社会学を学ぶ学生」が「外国人住民支援組織」において活動するというFP2009の客観的な図式を、職業体験的要素の強い体験学習やインターンシップの図式と重ね合わすのには少々無理があった。アメリカ合衆国の教育現場に取り入れられているサービスラーニングという教育実践が、主に非営利組織や社会福祉組織における学生の実践活動を指すものであり、なおかつ大学内部での授業と連動した取り組みであるということを知り、筆者はこのサービスラーニングという教育実践及び理論がFP2009へアプローチするうえで最も適切な概念枠組みであると考えるようになっていった。

しかしながら、塩原はFP2009をサービスラーニングと明確に位置付けていたわけではなく、口頭でも研究会で配布された文書おいてもサービスラーニングという名称を使用したことはなく、 FP2009をサービスラーニングとして直ちに位置づけるには問題があった。また、筆者自身がこのサービスラーニングという言葉を知ったのはつい最近のことであり、FP2009参加時に同実践をサービスラーニングであると認識していたわけではないことも述べておくべきであろう。 こうした理由から、FP2009をサービスラーニングとして何の断りもなく位置付けて考察を進めていくことはできないだろう。しかし、サービスラーニングに関する文献を読み進めてい

くうちに、以下で詳述していくが、FP2009の教育実践は多くの点においてサービスラーニングの範疇に入るものであると筆者は考えるようになっていった。

そのため、FP2009をサービスラーニングと位置付けることは、まったくもって事後的であり筆者による恣意的な命名であるのだが、サービスラーニングに関する先行研究が提供する諸概念や諸理論を参照してFP2009の諸側面を浮かび上がらせるためにも、本卒業論文においてはFP2009を「操作的」にサービスラーニングとして位置付けてみたい。言うまでもなく、FP2009をこうしてサービスラーニングと位置付けることは、筆者による主観的で「恣意的な操作」であって、塩原やFP2009に参加した他の学生及び生徒の総意に基づいているわけではない。

ところで、FP2009をサービスラーニングとして位置付けることで、筆者はFP2009に記述的に接近し理解していく一つの視点を手に入れたわけであるのだが、それは同時に他の視点からFP2009を見る可能性を失うことでもある。40人以上が関わったFP2009という実践を理解し、価値づけていく方法と視点は参加者の数だけあるのことは言うまでもない。以下に述べる取り留めもない考察も、そうした多種多様な視点のうちの一つとして捉えてもらいたい。

本章は全5節で構成されている。まず、2-1「サービスラーニングとは何か」においてはサービスラーニングの歴史的発展について、サービスラーニングにとっての二つの大きな契機に着目して概観していく。その二つの契機とは、1985年の「Campus Compact」の設立と1990年に発効した「the National and Community Service Act of 1990」であり、これらの出来事によってアメリカ合衆国の教育現場には、サービスラーニングが大きく普及し始めていった。そして、2-2「サービスラーニングと社会学」では、多くの学術領野(ディシプリン)に渡って採用されているサービスラーニングであるが、FP2009が社会学のゼミナールから生まれたことを踏まえて、サービスラーニングと社会学の関係性について「社会学的想像力」という言葉を通して述べていく。

2-3「サービスラーニングの実践類型(typology)とFP2009への適用」においては、アメリカ合衆国におけるサービスラーニングに関する先行研究を踏まえて、サービスラーニングの実践類型(typology)について整理し、FP2009に適用することで、FP2009の諸側面を整理したい。2-4「サービスラーニングの教育的効果」においては、サービスラーニングという教育実践が潜在的に持たらしうる教育的効果を、Georgetown Universityで社会学のサービスラーニングを実践しているSam Marulloの議論に依拠してまとめていく。

2-5では、FP2009の理念である「『関与』: 自分とは異なる他者とひとりの人間として関わりあい、『対話』: 誠実な話し合いの中から、『対等』: 目の前の相手となるべく対等な関係を築き、『変革』: そこから社会全体を変えていく、『希望』: その可能性について希望を持ち続ける」の達成可能性を、教育実践としてのサービス

ラーニングが「社会変革」へと貢献する可能性を強調するMarulloの議論と照らし合わせることによって考察していく。

2-1 サービスラーニングとは何か

サービスラーニングは1980年代後半からアメリカ合衆国の教育現場で導入されて来た教育学的な方法論であり、ネオ・リベラルな思潮とも複雑に絡まり合うという契機を含みながらも、連邦政府、地方政府、公的教育機関、市民社会のそれぞれにおける実践者、教育者、職業的研究者、学生らによって多方向的に発展させられてきた概念、理論、政策、実践である。サービスラーニングという教育実践がアメリカ合衆国全域の大学教育現場において採用されるようになるには、二つの大きな契機が必要であった。一つ目の契機は、草の根レベルでの出立で1985年に形成された「Campus Compact」である。「大学間協定」とでも訳せる「Campus Compact」は、サービスラーニングの普及のためにアメリカ合衆国の高等教育機関の連携を目指して設立された。二つ目の契機は、連邦政府レベルでの呼応の動きであり、1990年にアメリカ連邦議会を通過し、当時の大統領であったブッシュ父（George Herbert Walker Bush）によって署名され発効した「 the National and Community Service Act of 1990」である。この連邦レベルでの法制定によって、教育機関におけるサービスラーニングへの補助金が可能になった。

「Campus Compact」は、当時のブラウン大学（Brown)、ジョージタウン大学（Georgetown)、スタンフォード大学（Stanford)の学長（presidents）及び、非営利・無党派の教育政策研究機関である「the Education Commission of the States」の代表、これら四人の教育者による草の根レベルでのイニシアティブによって1985年に開始されたものである。その当時、マスメディアは大学生を物質的で営利的な関心しかない世代として描写する傾向があった。このような、いわゆる「ミーイズム」のイメージとは裏腹に、上記の四人の教育者は、実のところ多くの学生が地域活動(community service)に参加している実態を認識していた。そのため、学生の地域活動を支える制度的な整備さえすれば「他の多くの学生が、これにならうだろう」と考え「Campus Compact」の設立を目指したという。[3]

草の根レベルで出立した「Campus Compact」であるが、今現在では1,100以上の大学学長を結びつけ、サービスラーニングに関わる約600万人の学生を代表する組織へと成長している。公立あるいは私立を問わず、４年制及び２年制の大学教育機関（higher education）が協定参加者としてメンバーとなっており、これらの教育機関は、地域社会との連携によって義務教育過程（K-12 education）に関わる活

[3] http://www.compact.org/about/history-mission-vision/ 2010/11/08/ 1:08

動をはじめとして、保健衛生、環境、貧困、識字、高齢者介護などの領域においてサービスラーニングの活動を展開している。[4]「Campus Compact」の役割は 公式webサイトにおいて、以下のように述べられている。

> キャンパスから生まれる市民活動(civic engagement)を支える唯一の全国的な教育機関連携組織として、Campus Compactは市民としての能力を育てあげる地域における公共活動(service)を促進し、地域との間に大学が効果的なパートナーシップを形成できるように支援し、そして地域を基盤とする市民学習を授業カリキュラムに統合しようと試みている教授陣への資源と訓練とを提供しています[5]

「Campus Compact」によるサービスラーニング整備への協力支援活動の結果、協定参加校の内で98%以上の学校が、少なくとも一つ以上の地域組織との連携を維持しているという。1985年の設立から20年間の活動のなかで、「Campus Compact」は2000万人以上の学生のサービスラーニングに関与してきた。驚くべきことに、サービスラーニングに参加する学生が行う地域活動を貨幣換算すれば年額57億ドルにも及ぶという。毎年、「Campus Compact」に関わる学生は数千の地域社会において危急に必要とされている活動(desperately needed services)に参加しているという。例としてあげるならば、教育機会が制限された子どもへのチュータリング、低収入家庭のための家屋建設、環境保全に関する調査研究、高齢者、病人、貧困者、野宿者へのケアといった活動へと多くの学生が毎年参加していく。学生たちは議会へのロビーイングから、非営利組織の設立に至るまで多くの行動に出ているという。「Campus Compact」は自身の活動の目標として、サービスラーニングに必要な資源を提供することによって、学生たちを「市民」へと育て上げることを掲げている。[6]

> 教育を深めると同時に、地域生活の質を向上させるという方法によって、学生を責任ある市民へと教育することに貢献しているカレッジや総合大学は、多様性のもとでの民主主義にとっての不可欠な行為者であり建築家になりうると、Campas Compactは思い描いていま

---

[4] http://www.compact.org/about/history-mission-vision/ 2010/11/08/ 1:08

[5] http://www.compact.org/about/history-mission-vision/ 2010/11/08/ 1:08

[6] http://www.compact.org/about/history-mission-vision/ 2010/11/08/ 1:08

す。私たちは、市民的な地域活動にプライオリティーを与えるようにと高等教育機関に働きかけているのです[7]

サービスラーニングにとって二つ目の契機である「the National and Community Service Act of 1990」の制定は、1989年1月20日に執り行われたブッシュ父による就任演説（inaugural address）において繰り返し使用された"thousand points of light "、訳すならば「千束の光り」という言葉が象徴するネオリベラルな福祉代替政策の延長線上にあった。この就任演説においてブッシュ父は以下のように「千束の光り」というフレーズを使用している。

私はこれまで、国中に星のように広がる地域組織によって成される善行がもたらしてきた千束の光りについて話してきました。私たちは、手を携えて励まし合い、時に導き、時に導かれ、互いに報いながら働いていくのです[8]

「the National and Community Service Act of 1990 」の目的は、「アメリカ合衆国の、人間、教育、環境及び公衆安全の領域において満たされていないニーズ」に答えるために、「市民的責任の倫理とコミュニティ精神をアメリカ合衆国全域にわたって再生する」ことであるとしている。(the National and Community Service Act of 1990 p1) この連邦法の延長線上にあるものとして、1993年にクリントン政権は「the Corporation for National and Community Service（以下、CNCS)」 を設立する。CNCSは日本でいうところの独立行政法人としての位置づけがなされており、複数の地域活動奨励プログラムを運営している。その内の一つが「Learn and Serve America（以下、LSA)」と呼ばれるプログラムで、全国の教育機関で実施されるサービスラーニングへと補助金を交付しているものである。[9] LSAの年度報告書である「Learn and Serve America Performance Report Program Year 2006-2007」において、LSAの使命と目標は以下のように述べられている。

---

[7] http://www.compact.org/about/history-mission-vision/ 2010/11/08/ 1:08

[8] http://www.nationalcenter.org/BushInaugural.html 2010/11/08/ 17:34

[9] http://www.servicelearning.org/what_is_service-learning/history 2010/11/8 18:16

> Learn and Serve Americaは、 サービスラーニングのプログラムを支援することによって市民による社会参加とボランタリズムを全国規模で促進しています。サービスラーニングプログラムは、100万人以上の学生が地域ニーズを満たせるように支援すると同時に、学術スキルを向上させ、良き市民としての習慣を身につけることをも助けているのです。10年以上に渡り、Learn and Serve Americaはサービスラーニングとして知られている実践、つまりは、サービスと学校カリキュラムの統合を行ってきました。効果的なサービスラーニングプログラムにおいては、Learning(学習)とService(活動)の両者に力点が置かれています。例えば、質の高いサービスラーニングプログラムに参加している学生は、どこの授業においてと同じように、何を学んだかによって評価されるでしょう。しかし同時に、彼らはコミュニティにとって本当に実りある活動プロジェクトを実施することも期待されているのです。Learn and Serve Americaにおける全てのプログラムは、プログラム参加者の知識、能力、市民的責任、そして市民的なアンガージュマンをどのような方法で促しているのかを明らかにするよう課されているのです[10]

LSAは補助金(grants)という形式で、州教育機関(State Educational Agency; SEA)、NPO、単科大学及び総合大学、法的に指定されたアメリカ先住民族であるIndian Tribesなどへと資金を支給する。これらの受給者は仲介者として働き、実際に活動を行なうローカルプログラムへとさらに補助金(sub-grant)を支給し、技術的なアドヴァイスやローカルプログラムの評価を行なう。これらのローカルプログラムが地域と大学を繋ぐパートナーシップの構築を現場レベルで行っている。このように、州の仲介者を挟みながら、LSAは連邦レベルで、サービスラーニング活動の資金面での援助を行っている。

サービスラーニングにとっての二つの大きな契機であった、「Campus Compact」と「 the National and Community Service Act of 1990 」についてこれまで概観してきた。以下では、サービスラーニングのアメリカ合衆国における実態を、「Campus Compact」が提供している統計資料から簡単にまとめていきたい。以下では、アメリカ合衆国におけるサービスラーニングの相対的な実態を、「Campus Compact」が提供する「Service Statistics 2008: Highlights and Trends fr om

[10] Learn and Serve America: Performance Report for Program Year 2006-2007. (2008). the Corporation for National and Community Service ,p.v (この資料は、 http://www.learnandserve.gov/pdf/PERFREP/LSA_Report_07.pdf にて取得可能。筆者アクセスは 2010/11/08/20:51)

Campus Compact’s Annual Membership Survey(以下SS2008)」から見て行きたい。SS2008によれば、協定参加校1,190校における学生数の約31%近くがサービスラーニングを始めとする地域活動に参加している。学生達は、2007-2008年の一年間で総計2億8千2百万時間の活動を行い、57億ドル相当のサービスを生産したと報告されている。地域活動への学生一人あたり一週間の平均参加時間は、3.7時間であるという。

次に図１を見て頂きたい。SS2008においては、大学を含む高等教育機関(higher education)を特質に基づいて13のカテゴリーに分類している。これらの特質に基づいて、地域活動への参加率(% of students involved)及び参加時間(Ave # of hrs/wk)に注目すべき違いが見られる。地域活動への参加率(% of students involved)を見ると、信仰／宗教関係(Faith-Based/Religiously Affiliated)の大学及び、歴史的にアフリカン･アメリカンが主流(Historically Black College/University)の大学においては、ともに61%と突出して高い参加率(% of students involved)をマークしている。

STUDENT SERVICE BY INSTITUTIONAL CHARACTERISTICS

	% of students involved	Ave # of hrs/wk
Business	34	3.2
Community College	13	4.4
Commuter	24	3.7
Faith-Based/Religiously Affliated	61	2.9
Historically Black College/University	61	13.9
Land Grant	31	4.5
Liberal Arts	38	3.5
Minority-Serving	29	4.0
Professional	35	3.2
Research/Comprehensive	35	3.7
Residential	40	3.2
Technical	22	3.5
Tribal	25	7.4
National Average	**31**	**3.7**

% of students involved in community service, service-learning, and civic engagement activities

Average # of hours per week each student participated in service-related activities

図 1　出典：
Service Statistics 2008: Highlights and Trends from Campus Compact’s Annual Membership Survey

SS2008では、この理由を特に説明してはいないが、主にキリスト教における奉仕活動の伝統や、アフリカン･アメリカンが主流を占める大学の立地場所が、アメリカ社会における相対的な貧困地域と重なっているという理由から説明がつくだろう。参加率(% of students involved)では同率を保つ両者ではあるが、参加時間(Ave # of hrs/wk)を見ると、前者においては2.9時間と短いが、後者では13.9時間と全国平均の3倍近くと圧倒的に突出している。こうした統計結果を見てみると、キャンパスと地域支援組織をつなぐサービスラーニングという教育実践が、どのような場所で本当に必要とされているのかが分かるであろう。

次に図２を見て頂きたい。図２は、Campus Compact協定参加校がどのような領域におけるサービスプロジェクトを支援しているのかを示している。協定参加校のうちで、81％の大多数のキャンパスが取り組んでいるのはK-12 educationと呼ばれる、アメリカ合衆国における義務教育過程に関するサービスプロジェクトである。その他にも、緊急宿泊施設/野宿者(Housing/homelessness)、高齢者(Senior/Elder)などの分野から、有権者登録から情報配布などの投票支援(Voting: registration, information)に至まで、実に幅広い領域でサービスプロジェクトは展開している。FP2009に近いテーマとしては、多文化主義/多様性(Multiculturalism/diversity)が挙げられ、63%の協定参加校が取り組んでいる。

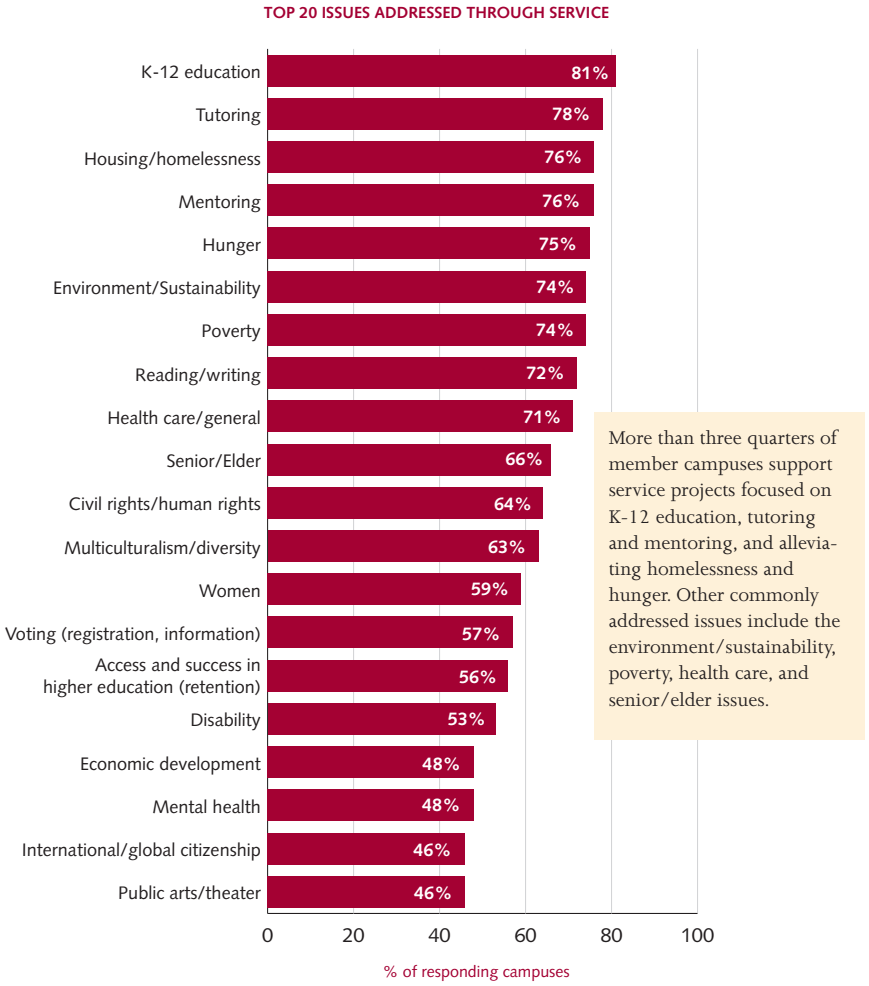


図 2　　出典：
Service Statistics 2008: Highlights and Trends from Campus Compact’s Annual Membership Survey

また、日本においてもサービスラーニングを公式的に導入している大学機関がある。例えば、国際基督教大学では2001年に「サービス・ラーニング・センター」を設置し、サービスラーニングを以下の様に位置付けている。

「サービス・ラーニング」は、学生が自発的な意志にもとづいて一定の期間、社会奉仕活動を体験することによって、それまで知識として学んできたことを実際のサービス体験に活かし、また実際のサービス体験から自分の学問的取組みや進路について新たな視野を得

る新しい教育プログラムです。「国際サービス・ラーニング」、「コミュニティ・サービス・ラーニング」などの授業を決められた履修手順で学び、サービス活動を行うことによって単位が与えられます[11]

このような「大学における教育現場」と「地域における支援現場」をつなげる教育学的手法は、サービスラーニングという名前が与えられる以前より、「ボランティア実習」などの別の既存の名前のもとに行われてきている。日本の大学教育現場を見渡して見たときに、サービスラーニングに近似した教育学的手法を採用しているところは数多くあるのではないだろうか。今後、こうしたサービスラーニングに近似した活動がサービスラーニングとして改名され日本の教育現場に普及していくかは定かではない。しかし、アメリカ合衆国の大学教育現場で過去20年近くに渡って蓄積されてきたサービスラーニングに関する膨大な先行研究が輸入され始めるにつれて、サービスラーニングと銘打った教育活動が急激に普及する可能性はあるだろう。

何よりも、日本においても進行するネオリベラルな諸改革による福祉の削減が今後も進んでいけば、人件費のかからないボランティアを奨励する政策がサービスラーニングの名の下に行われる可能性は存在している。こうした可能性の考察は本節の射程を超えるものであるが、いわゆる「多文化共生」という分野における社会ニーズに対する福祉支出を代替するかたちで学生などをボランティアとして動員する上で、サービスラーニングというのは使い勝手のよいものとなってしまうかもしれない。非専門的で、継続的に関与しえない学生を代替動員し続ければ、生半可な政策に終始してしまい、然るべきソーシャルワークが行われなくなってしまうだろう。こうした現実が、アメリカ合衆国においてもう既に存在していることは、上に参照したSS2008の統計資料から推測しうるであろう。

2-2 サービスラーニングと社会学

サービスラーニングは実に多くのディシプリンにおいて採用されている教育実践である。筆者の所属する慶應義塾大学法学部政治学科の塩原良和研究会は前述

[11] http://www.icu.ac.jp/liberalarts/service_l.html 2010/11/08 18:30

した様に社会学のゼミナールである。FP2009をサービスラーニングの事例として取り上げるならば、やはり社会学とサービスラーニングの関係性についても述べておくべきだろう。サービスラーニングの社会学教育における重要生はM.Burawoyによる「公共社会学」の提唱を機に指摘され、さらなる注目を浴びた。当時、アメリカ社会学会の会長であったM.Burawoyは、2004年の「2004 ASA Presidential Address: For Public Sociology 」においてサービスラーニングの重要性を以下の様に指摘している。

> 毎年、私たちは社会学を専攻する25,000人の新しい修士号取得者を生み出しています。可能性に満ちた一つの公衆=publicとしてこれらの学生たちを捉えてみること、これは一体何を意味しているのでしょうか。学生たちを空っぽの容器に見立て、熟成されたワインを注ぎ込むといったことや、まっさらな石版と見立てて私たちの深遠な知識を彫刻していくといったことを意味していないことは確かでしょう。そうであるよりも、学生たちを濃密な人生経験を背負った人々であるとみなして、今ある彼らを形作った歴史的･社会的なコンテクストを踏まえさせた　上で、彼らの濃密な人生経験をより深い自己理解へと彫啄していくことであるべきではないでしょうか。社会学の偉大な伝統に助けを借りて、彼らの私的な問題を公共的な問題へと換えていくのです(Burawoy, 2004, p. 9)

そう述べるBurawoyは、こうした教育を実践するために社会学は何よりも「対話＝a dialogue」であるべきだと主張する。そうした「対話」は、教育者と学生たちとの「対話」であり、学生と学生自身の人生経験との「対話」であり、学生同士による「対話」であるとしている。そして、そのような学生による「対話」は最終的には大学の垣根を越えて広い「公共/公衆=public」との「対話」であるべきであるとBurawoyは述べている。そうした「大学の垣根を越えた＝beyond the university」ところでなされる「対話」の良き模範例としてBurawoyが例示するのがサービスラーニングである。

> サービスラーニングは（そのような「対話」の）良き模範例となるでしょう。学生たちは学びのプロセスのさなかに、より広い世界への社会学の公使となって、多様な公共/公衆との関わりをクラスルームに持ち帰るのです(Burawoy, 2004, p. 9)

アメリカ合衆国のミシガン大学（Michigan State University）を中心にして、サービスラーニングは1990年代よりキャンパス外での参与観察の実践を通じた学生の学習方法として大学機関における社会学教育の現場に定着してきたとされる。ミシガン大学におけるサービスラーニングの専門オフィスであるthe Center for Service-Learning and Civic Engagement at Michigan State University（ミシガン大学サービスラーニングCE）は、サービスラーニングを「活動的で、奉仕活動に焦点化した、地域に根付いた、互恵的で統合された学習機会」であり、参加する学生は「学術、人格、専門性の発展及び市民的責務へのコミットメントの形成と強化」を図る機会を得るとしている。[12]

このミシガン大学を中心にして、1994年より「 The Michigan Journal of Community Service Learning」（以下、MJサービスラーニング）という研究誌が発行されており、サービスラーニングに関する質の高い調査研究、理論、教育学的考察などを蓄積してきている。MJサービスラーニングの目標は以下のように掲げられている。

> コミュニティを成長させること、サービスラーニングを採用する教育者、キャンパスとコミュニティのパートナーシップを作り出す実務家、そしてコミュニティに関与する学術研究者による実践を深めること、この分野に関わる人々の間に知的活力を維持し発展させていくこと、コミュニティに関与する学術研究を奨励し、そうした業績に対する学術的正当性を担保すること[13]

MJサービスラーニングにおけるサービスラーニングに関する先行研究は社会学に限定されたものではなく、ディシプリン横断的なものとなっている。この先、日本の大学教育現場においてサービスラーニングが普及するにつれて、MJサービスラーニングは第一線の先行研究として先ずもって参照引用されることになるものと思われる。自身が教育者としてBentle Collegeでサービスラーニングを実践し、Campus CompactのSenior AssociateでもあるEdward Zlotkowskiは、MJサービスラーニングを以下のように評している。

---

[12] http://www.servicelearning.msu.edu/about-the-サービスラーニングce 10/11/8 18:35

[13] http://www.umich.edu/~mjcsl/about.html 10/11/8 18:45

> MJサービスラーニングは、サービスラーニングに関心のある人々だけではなく、進歩的な教育改革にコミットする全ての人々にとって計り知れない価値を持っています。各号は私たちの実践についてのみならず、私たちのやっていることを説明しうる諸範疇そのものを再概念化=reconceptualizeするように挑み立ててくるのです[14]

次節からの論述を通じて主に参照するのは、上記したEdward Zlotkowskiがシリーズの編者を努め、「Campus Compact」における教育者の集会を契機として生まれた「Service-Learning in the Disciplines」の『Cultivating the Sociological Imagination: Concepts and Models for Service-Learning in Sociology』に収められた社会学者による諸論文である。

社会福祉を専門領域とする社会学者のBarbara H. Vannは同書に収められた論文において「サービス・ラーニングに関する文献議論が山積し続ける中で、それぞれの学科の論者たちは、サービス・ラーニングがどのように彼らの学問領域に結びついているのかを描き始めている」(Vann,2005, p.83)と指摘し、その中でも社会学を「サービス・ラーニングに最も簡単にリンクしやすい科目の一つ」(Vann,2005, p.83)であると位置付けている。

この社会学とサービスラーニングの親和性に関して、James Ostrowは、「地域社会プロジェクトへの学生の参加は、彼らの社会学的想像力を掻き立てる素晴らしい動力になっている」(Ostrow,2005,p.1)と主張している。Ostrowは学生の社会学的想像力の拡張は「不可避的」であるとさえ言う。

> サービス・ラーニングは不慣れな状況へと学生を巻き込んで行く。そして、学生は何かしらの理解へと追い込まれるのである。つまるところ、私たち（教師）が学生に対して教育上の関与を行ったり、理解の方向付けをしなくても、学生たちは勝手に再帰的になっていくのである(Ostrow,2005,p.3)

Ostrowからの引用の中に登場する社会学的想像力＝Sociological Imaginationという言葉に注目したい。この言葉は周知のとおり、1959年に出版されたC.Wright.MIllsの著作タイトルであるが、この言葉はサービスラーニングの教育的効果を説明する上で多くの論者によって取り入れられている。本論文の主要参考文献でもある『Cultivating the Sociological Imagination: Concepts and Models

[14] http://www.umich.edu/~mjcsl/about.html 2010/11/8 18:45

in Sociology』は、この二つの言葉を結び合わせた最たるものであろう。C.W.Millsは、この「社会学的想像力」を以下のように定位している。

> 社会学的想像力を所有している者は巨大な歴史的状況が、多様な諸個人の内面的生活や外面的生涯にとって、どんな意味をもっているかを理解することができる。社会学的想像力をもつことによって、いかにして諸個人がその混乱した日常経験のなかで、自分たちの社会的位置をしばしば誤って意識するかに、考慮を払うことができるようになる。日常生活のこの混乱の内部でのみ、近代社会の構造を探求することができ、またその構造の内部でさまざまな人間の心理が解明される。このような方法によって、人それぞれの個人的な不安が明確な問題として認識され、また公衆の無関心も公共的な問題との関連の中に設定されるようになるのである（ミルズ,1965=1959,p.6）

社会学的想像力の拡張は自己に近接する世界を越える認識のハビットをもたらしうる。Sam Marulloは、サービスラーニングの経験が「(クラスルームで使用する）教材の更なる理解を可能にするだけではなく、異なる現実という比較基準を提供することで、彼ら（学生）自身の人生経験をより広いコンテクストの中に位置付けること」(Marullo,2005,p83)を可能にすると指摘している。そして、「典型的な私立の裕福な学生だけではなく、大学生一般にとっても、貧困者の生活条件に接することはとても教育的な経験」になるとも言う。

地域における支援組織に学生をボランティアとして送り込むことがもたらす「教育的効果」を指摘した塩原の言葉をもう一度引用したい。

> 実際、大学生をボランティアとしてふれあい館をはじめとする支援現場に送り出すことには、大きな教育的効果があった。学生たちは、外国につながる子どもたちと実際に交流し、対話することで、文字通り教科書どおりには進まない現場の実態に戸惑いながらも、多文化社会状況に対する洞察を深めていった(塩原･原,2010,p7)

こうして見ると、サービスラーニングは社会学的想像力という社会学のディシプリンが目標とする教育的効果を最も良く達成するツールであるように思える。こ

の社会学的想像力の拡張をもたらしうるサービスラーニングの現実おける諸実践の類型＝typologyと、それらの実践がもたらしうる教育的効果について、FP2009の分析と同時並行する形で次節以降に詳しく見ていくことにしたい。

2-3　サービスラーニングの実践類型(typology)とFP2009への適用

R.L.Sigmonは、サービスラーニングをサービスとラーニングへの力点の置き方を比較基準にして、三つの類型に整理している。Sigmonは、クラスルームでの学習に重点化し、サービスサイトでの経験はミニマムなものに留るものを、英語表記でservice-LEARNINGと表現している。このservice-LEARNINGの対極にあるのが、クラスルームでの学習をミニマムに、サービスサイトでの経験に大きく時間を費やすSERVICE-learningである。極端な場合、クラスルームではサービス（キャンパス外授業）に向けてのオリエンテーリングのみ行い、後は全てキャンパス外において行われるものもある。Sigmonが理想とするのは、両者の中間にあるSERVICE-LEARNINGである。SERVICE-LEARNINGにおいては、クラスルームでの学習とサービスサイトでの経験のどちらにも同じくらいの時間をかけるように図られ、二つの場所での学生たちによる学びの相互作用を最大限に高めることができるように設計されているという。

J.R.Kendric,Jr.は、このSigmonの三類型を踏まえてサービスラーニングの諸側面の整理を行っている。Kendricは39のサービスラーニングの事例をもとにして、サービスラーニングのカリキュラムがどのように組み立てられているのかを整理している。Sigmonの大枠的な三類型に加えて、Kendricは9つの側面に従ってサービスラーニングの授業は組み立てられていると指摘している。

> これらの諸側面は、サービスの経験がどのようにして得られているのかについて詳細な洞察を与えてくれ、指導教官がサービスラーニングをデザインするためのガイドラインを提供してくれる
> (Kendric,2005,p.40)

Kendricが指摘する9つの側面は、以下である。(Kendric,2005,p.40)

① OBLIGATION(義務)
② LOCATION (実施場所)
③ SCOPE(範囲)

④ INTENSITY(集中度)
⑤ STRUCTURE(構造)
⑥ INTEGRATION(統合)
⑦ SOCIAL SERVICE/SOCIAL CHANGE ORIENTATION(社会的奉仕／社会変革志向)
⑧ SKILLS DEVELOPMENT/CONCEPT APPLICATION(技術発展／概念適用)
⑨ EVALUATION(評価)

以下では、この9つの諸側面について説明をし、FP2009へと適用してみたい。

① OBLIGATION(義務)

この項目が示しているのは、サービスラーニングを採用する授業の中でサービス(キャンパス外活動)が義務化されているのか、任意参加であるのか否かである。FP2009でも、「川崎市ふれあい館」を始めとして、学外における地域施設のフィールドワークが単位習得のための義務として課されていた。「期間中、ひとり最低二回活動に参加」ということであり、二回目以降は任意参加となっていた。このフィールドワークはFP2009の準備期間にあたり、FP2009実施期間内の活動もゼミナールの活動として参加が義務づけられており、筆者が所属していた１班は、「川崎市ふれあい館」を約一ヶ月間毎週木曜日に訪れていた。そのため、一人一人の参加回数は異なるが、筆者の場合で言えば合計６回ほどゼミナールの活動としてキャンパス外での課題を行った。

② LOCATION (実施場所)

サービスの実施場所がキャンパス内かキャンパス外であるのか否かに関する項目である。(Kendric,2005,p.41)サービスラーニングといっても物理的にキャンパス外における活動に必ずしも限定されるわけではなく、大学内部におけるソーシャルサービスも学生たちによって十分に組織しうる。例を挙げれば、留学生支援サークルにおける活動と授業のタイアップもサービスラーニングになりうるのである。FP2009では、キャンパス外において活動が行われたが、FP2009のブレストミーティングにおいては、キャンパス内の留学生とのプロジェクトも話題に上がった。

③ SCOPE(範囲)

範囲というのは、サービスサイトがどのような問題領域に渡っているのか、あるいは限定されているのかということを示している。サービスラーニングは、前述したように多くの問題領域において実施されている。ひとつの授業で、高齢者介護施設や小学校、ホームレス支援施設など学生一人一人の選好に応じたサービスサイ

トが設定されることもありうる。(Kendric,2005,p.41) FP2009は、多文化主義･多文化共生を主題にしており、外国人住民支援施設での活動に限定されていた。

④ INTENSITY(集中度)

集中度は、サービスサイトに訪れる学生がどのくらいの責任を分担していくのかという役割責務の集中度と、授業時間に比してどのくらいの時間をサービスサイトに割くのかという時間の集中度の二つを示している。(Kendric,2005,p.42) FP2009では、前者については、学習支援活動以上の責任を負わされてはいない。基本的には、学生は「外国につながる子ども」の教科学習の補助を行う。施設の運営や、アドヴォかシーなどの責任の分担はなされていない。後者の時間については、①において述べたように筆者の場合は６回程度キャンパス外の活動に参加した。一回の活動は、２～３時間であった。任意での参加は一人一人異なるが、ゼミの活動としてのトータルの参加時間は毎週木曜日90分の通年授業時間の総計に比べれば少ないと言える。このことから、FP2009がSigmonの三類型のservice-LEARNINGの類型に直ぐさま当てはめられるとは言えない。Sigmonの三類型における比重はあくまでも、質の問題であり、実際の時間量ではない。問題はどちらを重視するかである。

⑤ STRUCTURE(構造)

構造は、学生のクラスルームでの学習とサービスサイトでの経験がどのようにリンクするのかを決定する。(Kendric,2005,p.44)構造が閉じたカリキュラムでは、指導教官がペーパー課題の形で、サービスサイトでの経験に関していくつもの質問を設定し、教科書での学習とのつながりを意識させる手法を採用している。FP2009では、フィールドワークレポートの提出という形式を採用していたが、記述する内容は自由であり、形式も自由であったことから開かれた構造をとっていたといえる。

⑥ INTEGRATION(統合)

統合は、サービスサイトでの経験とクラスルームでの学習をどう統合させるかについての違いである。ペーパー形式の課題によって、学生が経験と学習を統合させる手法から、フリーディスカッションによる統合の仕方まで多種多様に存在しうる。(Kendric,2005,p.44-45) FP2009では、フィールドワークレポートの提出が一回あった他は、記述式の課題は特に出されなかった。全体文献輪読において、FP2009との関連を問うワークシートが出されることがあった。FP2009における統合は、主にディスカッションにあった。授業内でのFP2009の企画会議や、反省会などを通じて統合がなされていた。その他、授業外においてもカフェやファミリーレストラン、あるいは居酒屋などの日常会話に追加されて、私たち学生はサービスサイトでの経験とクラスルームでの学習内容を統合する機会を得た。

⑦SOCIAL SERVICE/SOCIAL CHANGE ORIENTATION(社会的奉仕／社会変革志向)

この項目は、サービスラーニングのサービスが社会的奉仕に重点を置くのか、社会変革活動に重点をおくのかの違いである。(Kendric,2005,p.46)この二つは明確に分離することはできない。SOCIAL SERVICEの活動が、応急措置的であろうと長期的な社会変革への地道な作業であることは十分にあるからである。ここにおける、社会変革志向とはアドヴォカシー活動やロビー活動など闘争的側面の強い活動をさしている。FP2009は、どちらの要素も含んだものであったと言える。しかし、学習支援活動の延長線上にあり、特に地方議会などへのロビー活動を組織することはなかった。そのため、どちらかと言えば社会奉仕的活動であったと言える。しかし、繰り返すがこの両者は明確に区分できるものではなく。私たち学生が参加した学習支援活動は学習機会の均等化にむけた長期的な社会変革志向をもった活動であったともいえる。

⑧ SKILLS DEVELOPMENT/CONCEPT APPLICATION(技術発展／概念適用)

技術発展は、授業で学んだ調査手法をサービスサイトで試行し、習得していくことであり、概念適用はクラスルームで学んだ概念をサービスサイトの現実に適用していくことである。(Kendric,2005,p.47) FP2009は、学部生による活動であり専門的な調査法の実地訓練を，目的としたものではなかった。しかし、概念適用に関しては「多文化主義･多文化共生」という概念をサービスサイトにおける現実に適用していくということが意識されていたと言える。

⑨ EVALUATION(評価)

評価の仕方に関する側面である。カリキュラムによっては、サービスサイトにおける受け入れ側のスタッフと大学のスタッフとの間での協議によって成績が決定されるという。FP2009の場合は、指導教官による評価であった。何を評価対象とするかによってもカリキュラムごとに異なっている。サービスサイトにおける活動に対してなのか、クラスルームにおける学習結果に対してなのか、もしくは両者に対してのものなのか、である。ゼミナールの成績評価方法は以下であった。
(Kendric,2005,p.48)

全員での文献購読（ワークシート＋討論　個人評価）:　　3%×3回＝ 9%
グループ･プレゼンテーション（グループ全員が同じ評価）:10%×2回＝20%
個人読書レポート（個人評価）:　　＝20%
フィールドワークレポート（個人評価）:　　＝30%
FRIENDSプロジェクト活動成果プレゼンテーション(グループ別評価) ＝21%

合計＝100%

A=80%以上
B=70%以上80%未満
C=60%以上70%未満
D=60%未満

2-4　サービスラーニングの教育的効果

Sam Marulloは「Sociology’s Essential Role; Promoting Critical Analysis in Service-Learning」において、サービスラーニングがもたらしうる7つの教育的効果を述べている。(Marullo,2005)

① 概念的･理論的な理解力(Conceptual and Theoretical Understanding)
② 認識技能の発展(Cognitive-Skills Development)
③ 価値観の育成(Values Education)
④ 市民としての責任感の醸成(Citizenship)
⑤ 多様性(Diversity)
⑥ 地域貢献の必要性(Service)
⑦ 社会変革へのアドヴォカシー(Social Change Advocacy)

本節においては、これらの教育的効果に対するMarulloの議論を順に概観しつつ、それらをFP2009へと適用していくことを試みてみたい。

概念的･理論的な理解力 (Conceptual and Theoretical Understanding)

Marulloは、サービスラーニングは学生を地域生活における社会問題へと直接的(firsthand)に対峙させる仕組みを提供するものであり、こうした社会学教育の手法はアメリカ社会学のルーツであるシカゴ学派のフィールドワーク教育の伝統に淵源があると述べた上で、サービスラーニングはそうした伝統を「更に新しくしている(renews)」と指摘している。(Marullo,2005,p12)　直接的(firsthand)に社会問題を知ることによって、社会学というディシプリンが提供する諸概念や諸理論を学生たちはもっとよく理解しうるとMarulloは以下のように述べている。

> サービスラーニングは、私たちの学生に社会学を概念的･理論的により良く理解させる機会を提供している。なぜなら、彼らが活動を行う地域の諸問題は、これまでも常にそうであったように、そしてこ

れからもそうあるように、社会学が扱ってきた中核的な問題であり続けるからだ(Marullo,2005,p12)

Marulloは、社会学が社会的相互作用や集団の力学、そして制度的あるいは構造的な関連性を科学するものである以上、直接的に人々の関係性を観察するという教育手法は、「かなり理にかなった(quite logical)」ものであると述べ、クラスルームでの教材(materials)が提供する知識を現実に則して検証する機会を与えてくれるサービスラーニングを、以下のように評している。

サービスラーニングの課題は、学生が社会学のコースで読み聞きした諸主張(claims)を、サービスサイトで観察(observe)している現実(the reality)でもって検証することを可能にする。こうした経験は学生たちが読む教材をよりよく理解することを可能にするだけではなく、異なる現実の基準点を設けることによって、彼らの人生経験をより広範なコンテクストに位置づけてみることを助けるのである(Marullo,2005,p14)

認識技能の発展
(Cognitive-Skills Development)

コミュニティサービスを展開していく中で、学生たちは現実の社会的相互作用や問題解決を要求する場面に遭遇する。そうした遭遇の中で、学生は社会学の諸概念や諸理論を踏まえて、現実に即した「認識技能(Cognitive-Skills)」を発展させる。ここで言う「認識技能(Cognitive-Skills)」とは、ある社会問題を個人の怠惰や精神状態などに求めるのではなく、社会構造や制度的欠陥などにその原因を追求する技能であるといえる。Marulloによれば、「認識技能(Cognitive-Skills)」は「批判的思考の技能(critical-thinking skills)」、「問題解決の技能(problem-solvong skills)」、「紛争解決の技能(conflict-solving skills)」の3つの要素に分けられる。まず、「批判的思考の技能(critical-thinking skills)」についてMarulloは以下のように述べる。

社会問題に対する過度に単純化された(simplistic)個人的(indivisualistic)な説明を、学生がボランティア活動の中で遭遇する複雑な諸現実と対面させてみるとき、批判的思考の技能は強化される。読書、クラスディスカッション、教員と学生との対話、そして学生と地域のパートナーとの相互行為は、制度的、構造的、システム的な要因を、学生たちが観察している問題群へと適用するこ

とを強いるのである(Marullo,2005,p15)

アメリカ合衆国においては、人間生活の様々な問題を精神分析的に説明する強い傾向があるという。そこでは、個人的(indivisualistic)な原因が探られ、処方が与えられる。上記のようにMarulloは、サービスラーニングに参加することでこうした精神分析的な認識の傾向が次第に「批判的思考の技能(critical-thinking skills)」にとって代わると述べる。これと同様のことは、「Sociology and Service-Learning: A Critical Look」の中で、K.J.Strandによっても指摘されている。(Strand,2005)

> 学生たちが人間の行動を「心理化(psycologize)」してしまうといった、アメリカに普及している一般的な傾向を取り除くため、私たちの多くは多大な労力を傾けている。学生たちを社会学的洞察へと緩やかに導く過程で、私たちは学生たちに社会問題のルーツを個人にではなくて社会構造に見るよう仕向けるのである(Strand,2005, p.31)

社会問題の原因のありかを個人に追い求めることを止めて、「批判的思考の技能」によって社会構造や社会制度、システムにその原因を見いだすようになれば、次に育成されるのは「問題解決の技能(problem-solvong skills)」である。サービスサイトで学生が観察する諸問題を実際に解決しようと試みる際に、この技能が育成されるという。学生たちは諸問題を解決しようと試みるにあたって、問題の複雑さ、解決を阻む官僚制的規制や資源の限界などの障壁に直面する。一筋縄ではいかないこうした現実をMarulloは「現実世界の挑戦(real world challenges)」と呼び、現実世界が学生に投げかけてくる挑戦こそが、「問題解決の技能(problem-solvong skills)」を発展させるのだとして、以下のように述べている。

> 現実世界の挑戦(real world challenges)が、高度な知識とクラスルームで学んだことを、現実の湿地帯(swaps of reality)の中に持ち込んで変化を生み出すように学生たちに要求することで、学生たちは問題解決の技能(problem-solvong skills)を発展するように挑まれるのである(Marullo,2005,p16)

3つ目の要素である「紛争解決の技能(conflict-solving skills)」は、サービスサイトの状況が常に紛争に満ちていることから発展しうるという。社会福祉施設やNPOは十分な資源を持たないことから常に利害を巡る対立が生じているとMarulloは指摘する。サービスラーニングに参加する学生は、当事者(clients)の側に立って(on behalf of clients)、こうした利害対立を解決しようと思索するようになる。例えば、地域の議会や行政へのロビーイングなどのように「当事者(clients)」に利するような資源の配分を獲得する過程で、そうした配分に反対する勢力との間に落としどころを見つけようとするにあたって「紛争解決の技能(conflict-solving skills)」が育成されていく。(Marullo,2005,p16)

「認識技能(Cognitive-Skills)」を構成する3つの技能である「批判的思考の技能(critical-thinking skills)」、「問題解決の技能(problem-solvong skills)」、「紛争解決の技能(conflict-solving skills)」を見てきた。Marulloはこれらの技能の発展育成を容易にする分析ツールを社会学が提供しうるのだと述べた上で、以下のように述べている。

> 学生たちがサービスサイトで活動を行い、社会問題を解決しようとするとき、社会学的なパースペクティブは心理学的な、または個人特異的な説明を許さず、問題の構造的要因を検証するように学生たちに強いるのである(Marullo,2005,p16)

この「認識技能(Cognitive-Skills)」を育成するためには、前節で述べたように統合(integration)のテクニックとしての「読書、クラスディスカッション、そして教員と学生との会話が認識技能(Cognitive-Skills)を発展させるようにデザインされている必要がある」とMarulloは述べている。

価値観の育成(Values Education)

サービスラーニングは、学生たちの価値観を変容させる可能性を持つ。日常的に接触することのない多様性に満ちた人々と出会い、それらの人々が直面する社会問題を知るに及んで学生の内面には社会的な正義感が育成されうるとMarulloは主張している。

> 学生たちの価値観の育成は、彼らが直面している問題よりも大きな問題に直面している人々との接触(exposure)によって、それらの問題の解決にコミットする人々と協働(working with)することによって、促進されていく(Marullo,2005,p12)

サービスサイトでの経験は、それまで抱いていた価値観を相対化した上で、学生の内面に新たな価値観を育むことによって、社会的正義の観念や、人間の生命や尊厳への尊重が生じてくる。このプロセスをMarulloは「探求(exploration)-気づき(realization)-内面化(internalization)」の順に整理している。
(Marullo,2005,p17)

市民としての責任感の醸成
(Citizenship)

サービスラーニングを通じて地域貢献を果たすことは、学生にとって市民としての責務(citizenship)や、政治参加の技能を身につける機会にもなる。

> 体系的な市民教育を推進している人々にとって、サービスラーニングはデモクラシーにおける責任ある市民性（citizenly）に必要な技能と展望を教えこむ原動力であると捉えられている
> (Marullo,2005,p18)

サービスラーニングに参加した学生は、卒業後に社会に出た後にも、市民として社会貢献への意欲(impulse)を持ち続けることになるのである。サービスラーニングはその副次的な効果として、市民の育成という可能性を秘めているのである。

多様性
(Diversity)

サービスラーニングは学生に社会の多様性を認識させる何よりの機会でもある。人種、階級、エスニシティー、ジェンダー、宗教、国籍、性的選好などを横断する様々な差異を持った多様性に実際に接触(expose)することによって、学生は社会の多様な在り方を肌で学んでいくのである。

多くの学生たちは、典型的には人種によって分離され階級的差異の少ない、かなり均質的な地域で育ってきている。サービスラーニングの経験は学生たちに地域における広範囲に及ぶ階級、人種、民族、その他の社会的範疇に属する人々との接触をもたらすだろう
(Marullo, 2005, p19-20)

地域貢献の必要性
(Service)

サービスラーニングは「大学」と「地域」の間に有益な関係性を構築しうるものである。近年、企業の社会的責任(CSR)という言葉が注目されているように、個人単位のみではなく、法人(corporation)単位でも地域社会への貢献が必要であるといった倫理観が醸成されてきている。Marulloはサービスラーニングを、3つの実践を通して、法人としての「大学」による地域貢献の延長線上にあるものであると位置づけることができるという。第１の実践は、最も助けを必要としている人々に直接的な支援を提供するというもので、日常的にコミュニティから受けている恩恵へのリターンとしての大学の責務の一環であるとするものである。第2の実践は、大学は学術的なリソースを動員してコミュニティが直面している問題の性質に関して、基礎的あるいは応用的な調査を提供するものである。これは、時に参加型調査(participatory action research)とも呼ばれ、コミュニティメンバーと協働して問題を定義し、解決方法を見いだすべき調査を行うことを意味している。第3の実践は、サービス提供における効率性のアセスメントと代替案の提示である。

大学は知的あるいは知識に基づいた資源、専門家、そして学生を、サービス提供の過程で動員する能力を地域に供給するのである
(Marullo, 2005, p. 21)

このように「大学」は大学が有するあらゆる資源を動員して、地域との間に協働関係を築くことができる。そして、それはまた法人としての大学の社会的な責任でもある。そしてサービスラーニングに参加する学生は、このような「大学」と「地域」の協働に参加することを通じて、法人の社会的責任についても学んでいくことになるのである。これらの学生は、卒業後やがてどこかの法人に所属し、所属先の法人が社会的責任を果たすようにと導いていくのである。

社会変革へのアドヴォカシー
(Social Change Advocacy)

Marulloは、この「社会変革へのアドヴォカシー(Social Change Advocacy)」をサービスラーニングがもたらしうる最も「革命的で議論喚起的」な教育的効果であると主張している。

> おそらく、もっとも革命的(revolutinary)で議論喚起的なサービスラーニングの要素は、社会変革への可能性であるだろう。サービスラーニングは、アメリカ社会において深まりつつある都市的、社会的、そして経済的な諸問題への応答として出現した比較的新しい学術的な運動(academic social movement)である。……中略……サービスラーニングのプログラムは、もし適切に実施されるのであれば、現状(status puo)に対して批判的なものになるだろうし、最終的には不正な構造や抑圧的制度へ対抗(challenge)するものとなるであろう(Marullo,2005,p22)

Marulloは、サービスラーニングは社会全体に対して革命的な可能性を潜在的に持ちうるものであり、「大学」と「地域」の関係を変化させ、近隣のコミュニティのみならず、広域のコミュニティの福祉にとって有益なパートナーシップを構築しうると指摘している。サービスラーニングは単なるサービスの提供に終始することなく、学生たちに複雑な社会問題の解決を可能にする「認識技能(Cognitive-skills)」を身につけさせることで、次世代のリーダーを育成する可能性を秘めている。

> サービスラーニングは、現代の社会問題の複雑さを精確に理解しうる学生の世代を生み出す原動力になりうるだろう。あらゆる可能性を含めて、次世代の活動家やリーダーたちがこの運動から生まれてくるかもしれないのだ
> (Marullo,2005,p23)

2-5　サービスラーニングによる「社会変革」の可能性と、FP2009の「理念」について

前節までを通じて、サービスラーニングとは何か、どのような教育手法なのか、どのような教育的効果や社会的インパクトをもたらしうるのか、簡略ながらも理解して頂けたかと思う。前節で見たように、Marullo はサービスラーニングが「社会変革」を引き起こす可能性を指摘した。本卒業論文の目的は、FP2009 をサービスラーニングとして位置づけた上で、FP2009 が掲げた理念の達成可能性を検討することにある。

FP2009が掲げた理念は、「『関与』: 自分とは異なる他者とひとりの人間として関わりあい、『対話』: 誠実な話し合いの中から、『対等』: 目の前の相手となるべく対等な関係を築き、『変革』: そこから社会全体を変えていく、『希望』: その可能性について希望を持ち続ける」であった。

前節でも述べたように、Marullo はサービスラーニングを「社会変革」につながるものとして、「もっとも革命的で議論喚起的なサービスラーニングの本質は、社会変革への潜在的可能性であるだろう」と述べ、「サービスラーニングのプログラムは、もし適切に実施されるのであれば、現状(status puo)に対して批判的なものになるだろうし、最終的には不正な構造や抑圧的制度へ対抗(challenge)するものとなるであろう」(Marullo,2005,p22)と主張している。また、Marullo はサービスサイトにおける実社会での経験と学習を、他者の福祉(to the welfare of others)につなげるべきであるという論旨の中で、サービスラーニングにおけるクラスルームでの学習がサービスサイトでの経験と結びつくことで得られる「分析的視覚＝analytical component」を肯定的に評価して以下のように述べている。

> サービスラーニングの分析的な側面こそが、サービスラーニングに革命的な可能性を与えるものなのである。なぜなら、この側面こそ

が不平等と不正義、そして抑圧の、システム的、社会的性質を精確に明らかしうるのであるから。(Marullo,2005,p23)

FP2009 においても、統合のテクニックとして「記述課題」が出され、社会学のディシプリンが提供する諸概念や諸理論をサービスサイトである「川崎市ふれあい館」において私たち学生が観察する社会的現実に適用して「分析」するような構成がなされていた。FP2009 に参加した私たち学生が、果たして Marullo が言うような「分析的視覚＝analytical component」を身につけることが出来たかどうかは定かではない。しかし、本質的に問いかけるべきなのは、「分析的視覚＝analytical component」、つまりは Marullo の言う「批判的思考」をはじめとする「認識技能(Cognitive-skills)」の「学生」による習得が「社会変革」をもたらしうるという考えそのものはそもそも妥当なのかという問いである。

「サービスラーニングは、現代の社会問題の複雑さを精確に理解しうる学生の世代を生み出す原動力になりうるだろう。あらゆる可能性を含めて、次世代の活動家やリーダーたちがこの運動から生まれてくるかもしれない」と述べるMarulloの期待には筆者も基本的には賛同したい。しかしながら、ここで想定されている「リーダー」というのは、サービスサイトに集う「当事者(clients)」ではなく、サービスサイトに期間限定で赴く「学生たち」であるのだ。このような「非対称性」の構造を維持した「社会変革」は名ばかりのまやかしにすぎないのではないだろうか。

このように、サービスラーニングに向けてナイーブな期待を寄せるMrulloは、サービスラーニングという「大学」と「地域」の間に行われる協働が「非対称的な知の権力関係」に貫かれているということをまったく考慮にいれていない。サービスサイトにおいて「学生」と「当事者」との間に展開する関係性は、「観察する者」と「観察される者」、「記述する者」と「記述される者」、「声を代弁する者」と「声を代弁される者」といった非対称的な関係性である。次章においては、この「非対称性」を巡る考察を展開してゆくことにする。

第三章　認識論的暴力について

前章における問題提起を受けて、本章においては、 サービスラーニングに参加する私たち学生による「記述行為」と、その前提作業である「観察行為」が理論的にも現実的にも孕みうる権力性とイデオロギー性を明らかにする作業に入っていく。サービスラーニングのサービスサイト(地域における支援現場)では、その場所に赴く「学生」とその場所に集う「当事者」との間にいくつかの関係が成立しうるだろう。成立しうる多様な関係性のなかで筆者が傾注し考察のために抽出したいのは、「観察する者」と「観察される者」、「記述する者」と「記述される者」、「声を代弁する者」と「声を代弁される者」といった非対称的な関係性である(もっとも、サービスラーニングにおける全ての関係性が今述べたようなものに限定されるわけではないだろうが)。サービスラーニングのサービスサイトで「学生」と「当事者」との間に成立してしまうこのような非対称的な関係性は、権威的で排他的な言説生産の空間である大学機関の「職業的研究者」と実証主義的な人文科学の記述対象とされる「当事者」との非対称的な知の権力関係の「再演」であると言ってみることができるかもしれない。この「再演」という言葉の意味については後に述べることにする。

前章で見てきたように、「サービス活動をクラスルームに取り入れ、さらにはクラスルームでの学習をサービス活動の経験に取り入れるために」(Kendrick,1999,p.44)サービスラーニングの学生はフィールドノート、ジャーナル、報告書、レポート、試験などの記述的な課題をこなしていることが分かった。サービスサイトにおける経験とクラスルームにおける学習を統合するというサービスラーニングの目標からして、学生は課題提出にあたって人文科学のディシプリンが用意している諸概念や諸理論を使用して、サービスサイトにおける経験を考察し、まとめるという記述的な課題をこなすことが求められている。例えば、39のサービスラーニング事例を調査したJ.R.Kendrick,Jr.は以下の様に述べている。

> 今のところ最も使用されている（統合の）テクニックは、紙媒体の記述によってサービス活動の経験をまとめるというものです（調査事例のうち87%)。分析や考察を短くまとめたものから、学期末課題程度の長さのものに至るまで、この紙面上の課題は多岐に渡っています。(Kendrick,1999,p.45 括弧内筆者)

前章において述べたように、FP2009においても以下の記述課題が出されていた。

ゼミ生に要求されること

期間中、ひとり最低二回活動に参加し、そこでの経験を記録してフィールドワークレポートを作成し、提出する

このように、サービスサイトにおける経験とクラスルームにおける学習とを結びつける統合のテクニックである「記述行為」はサービスラーニングの言わば「蝶番」の役割を果たしている。この統合のテクニックによって、サービスラーニングに参加する学生は「社会学的想像力」(C.W.Mills) を涵養しうるとして、 James Ostrowは次のように述べている。

サービス・ラーニングは学生に、社会学的想像力の知的で倫理的な重要性を認識する機会を提供するのです (Ostrow,1999,p.9)

しかしながら、サービスラーニングが私たちにもたらしてくれる「社会学的想像力」の涵養は、サービスサイトに集う「当事者」を私たちが「まなざし」、「実証主義的な概括用語」で目の前にいる他者を「理解」し、それらを「テクスト化」していくという作業に支えられている。記述にあたっての前提的な作業である「観察行為」、そして「記述行為」そのものが持つ倫理的な問題を私たちはまずもって認識すべきであるのではないだろうか。言い換えるならば、私たちは誰の何を代償にしたうえで「社会学的想像力」をサービスサイト(FP2009では「川崎市ふれあい館」)からの「手土産」としてクラスルームへと持ち帰るのであろうか。

何よりもまず、記述的な課題において、サービスラーニングの学生が「移民」、「外国人」、「労働者」、「女性」、「エスニック・マイノリティ」、「障害者」などの概括用語を濫喩(らんゆ)的に使用してしまう可能性を十二分に考慮する必要がある。「善意的あるいは良心的」な「記述行為」でさえも、一つの理論的かつ現実的な可能性として「認識論的暴力」を胚胎させている可能性を排除できるわけではない。以下の考察では、「記述行為」は「他者領有の危険性」でもって裏書きされており、その前提となっている「観察行為」に至ってはエリート主義的もしくは帝国主義的な「中心から眺める」[15]姿勢によって裏書きされてしまっている理論的かつ現実的な可能

[15] この「中心から眺める」という言葉は、テッサ・モーリス＝スズキ著の『辺境から眺める』 (2000.大川正彦 訳)の表題から着想を得たものである。モーリス＝スズキは同書の中で、帝都(メトロポリス)を中心に措定する帝国主義的な思考様式に対置する形で「辺境から眺める」という思考の視座を模索している。筆者は、この

性を私たちは先ずもって引き受けなくてはならないことを指摘していくことになるだろう。

本章は全3節で構成されている。まず、3-1において、サービスラーニングの教育実践に不可欠な要素である「記述行為」に付着する権力性及びイデオロギー性について、G.C. Spivakによってなされた最も有名な論考である『サバルタンは語ることができるか』 を概観することによって考察していく。

続く 3-2 では、『サバルタンは語ることができるか』において Spivak によって提起された「西洋の知的生産活動は多くの点で西洋の国際経済的な利害と共犯関係にある」(スピヴァク,1988=1998,p.2)という命題を、「『日本』の知的生産活動は多くの点で『日本』の国際経済的な利害と共犯関係にある」と修正しうるか否かを検討する。

最後の節である 3-3 では、大学の教育過程を通して私たちが当然のように習慣化している「記述行為」を行なうにあたって、大学機関という「主権的主体(＝sovereign subject)」(スピヴァク,1988=1998,P.1)を内面化してしまう私たち学生の「まなざし＝観察行為」のもつエリート主義的な傾向について考察する。

私たちの「記述行為」と「観察行為」が孕みうる「他者領有の危険性」と「中心から眺める」姿勢を自己批判的に省察し、それらを何らかのしかたによって克服しない限り、Marulloが期待を込めて述べているサービスラーニングの潜在的な可能性が「社会変革」へと結びつくことは決してないし、「社会変革」を同じく志向するFP2009の理念も、同様に決して達成しえないのだということを主張して本章を閉じることになるであろう。

「中心から眺める」という言葉をモーリス＝スズキの言う所の「帝都型思考様式」（同書p.23）の同義語として使用したい。

3-1　書くことの暴力性

G.C.Spivak は『サバルタンは語ることができるか』において、最もラディカルな批評と目され、被抑圧者の解放に有効的な理論及び戦略を与えるものとして歓迎されていたポスト構造主義の理論家たちの思考にさえ、過去数世紀に渡って西洋の帝国主義的プロジェクトを支えてきた知のシステムにおける主権的主体が入り込んでいることを論証した。そうした主権的主体としての西洋によるイデオロギー的な他者構成である「表象＝代表（representation）の作用はいまだ衰えてはいない」（スピヴァク,1988=1998,p.116）として、他者表象が孕む認識論的暴力が「サバルタンを連続的に構築」（スピヴァク,1988=1998,p.72）してしまっていると批判する。西洋知識人がナイーブにもサバルタンは語ることが「できる」と言明し、被抑圧者の声がそれらの知識人が産出するテキストの中に包摂される時、そこにサバルタン的な主体性が偽装されるとして、そのようなサバルタンの無毒化と沈黙の強制が「西洋という主体あるいは主体としての西洋を保持しようという、あるひとつの利害にもとづいた欲望」（スピヴァク,1988=1998,p.5-6）から生じているという。そうした意識的あるいは無意識的な「欲望」が潜みこむ西洋知識人による知的生産活動は「多くの点で西洋の国際経済的な利害と共犯関係にある」と Spivak は強力な筆致で説き起こした。

Spivakが『サバルタンは語ることができるか』において批評の標的にしたのは、主にポスト構造主義理論であったが、その他にもフェミニズム理論やマルクス主義理論などにも及んでおり、それらにも同様に潜んでいる「西洋」あるいは「男性」という主権的主体による他者表象を批判している。Spivakは、「起源におけるカタクレーシス」であるJacques・Derridaの「原暴力（archi-violence）」あるいは、「根源的暴力（violence originate）」の概念を踏まえて、「概括用語=マスターワード」を濫喩的に使用してしまうことによる他者表象が孕む認識論的暴力を一貫して問題にしてきた。（スピヴァク,1988=1998,p.115-116）

Derridaにおいては概括用語の濫喩は「あらゆる意味のシステムにおける一般条件」（モートン,2003=2005,p.61）であるため、概括用語を使用せざるを得ない人間のあらゆる認識活動は根源的な暴力を孕んでいることになる。このため、Spivakによる認識論的暴力に対する批判は上記の３つの知的潮流に限定されるだけではなく、人文科学一般をその射程に収めるものでもあるし、それ以上に生活世界にお

ける他者との関わりという日常的領域をも捕捉するものであるともいえる。もっとも、Spivakは西洋の大学機関における権威的で排他的な言説空間に批判の焦点を絞って、そうした大学機関によって保障され再生産される知的システムのイデオロギー性を明るみに出すことに集中しているのだが。

以下で、『サバルタンは語ることができるか』におけるSpivakの議論を概観していく前に、「概括用語を濫喩的に使用してしまう」という表現について簡単に説明しておく。まず、「濫喩＝catachresis」という言葉を説明するには修辞学のテキストにあたる必要があるのだが、簡単に言ってしまえば「隠喩」の不適切な使用ということになるだろうか。 アリストテレスが「隠喩」というものを類似を洞察することであるとしたことから、伝統的な修辞学の立場では「隠喩」を二者間の類比や類似を提示することであるとしてきた。(西村,2009,p.49)「濫喩＝catachresis」というのは、例えば椅子の「脚」のように人間の身体部位を似たような機能を持つ物へと適用する際に生じるという。見方によって比喩とも言えなくもないが、「すでにほんらいの隠喩としては機能しない、いわゆる「死んだ比喩」あるいは「濫喩（catachresis)」にすぎないという反論」（西村,2009,p.50）がなされるという。「濫喩」に関するこうした伝統的な修辞学の説明がなされる一方で、Spivakが「濫喩」という言葉を使用する際には、Jacques･Derridaの反形而上学の議論を念頭においており、伝統的な修辞学のそれを参照してはいないことに注意する必要がある。つまり、Derridaにおいて濫喩は「あらゆる意味のシステムにおける一般条件」（モートン,2003=2005,p.61）であるため、「意味を決定」するということは「それに含みえないものを排除」するということでもあるから、全ての言葉は明確な指示対象を持たない濫喩となるのである。

「概括用語」とは、私たちの認識活動において必要不可欠なカテゴリーである。最も一般的で私たちにとって馴染みのある概括用語は「男」と「女」であるかもしれない。日常的に使用されるこれらの概括用語の持つ政治性については、19世紀から20世紀にかけて発展してきたフェミニズムの企図によって、人文科学を学ぶ私たちの世代にとってはまずもって「常識」であるように思える。しかし、言葉の使用が孕む他者化の危険性が「常識」となったとしても、日常的には相変わらずこうした概括用語の使用と他者構成の作用は続いている。

日常的な人間の認識活動を可能にするための世界の分節化という必要性に加えて、概括用語は政治的プログラムを可能にする普遍的な集合的アイデンティティを提供するものとしても捉えられてきた。例えば、20世紀の歴史を大きく規定したマルクス主義においては「労働者」あるいは「労働者階級」という普遍的な概括用語が政治的変革主体として措定されてきたし、同じく20世紀を大きく規定し現在でも強力な政治的効果を維持し続けているナショナリズムにおいても「何々民族」という概括用語が集合的アイデンティティとして機能してきた。しかし、Spivakは、こうした政治的プログラムを支える普遍的な概括用語は、実際に「労働者」と括られる人々の間に存在する横断的な差異を無視していると主張し、そのような差異を

考慮に入れない概括用後の使用は、ある人々の歴史的存在を抑圧し抹消してしまうような暴力的包摂の作用を持つと批判している。

Spivakは、西洋知識人が「労働者」といった概括用語を安易に使用することに対して以下のような批判を展開している。

> 労働者たちの闘争なるものをこのような抽象的かつ一般的な言い回しのもとに引き合いに出すことは、まさにその無邪気さのゆえに有害なのである。それはグローバルな資本主義が現実にどのようなありようをしているのかを取り扱うことができないということを証し立てている(スピヴァク,1988=1998,p.5-6)

「第一世界」において「労働者」と括られ、またそのように自らを意識している人々と、いわゆる「第三世界」において「労働者」と括られる人々との間には到底埋められることの出来ない階層・階級的差異が存在しているということをSpivakは指摘し、例えば南アジアの農村地帯の「女性」による「リプロダクティブな労働」を「第一世界」における労働運動は表象/代表(=representation)しえないと警告している。Spivakはマルクス主義の普遍的な概念に対するこうした批判を、同じ様に西洋フェミニズムに対しても向けおり、「第三世界の女性」の経験を「中産階級白人女性」をモデルにした西洋フェミニズムの理論が提供している概括用語では表象/代表(=representation)し得ないとしている。

これより、Spivak の論考である『サバルタンは語ることができるか』を概観していく。以下では、「職業的研究者」あるいは Spivak の用語では「知識人」による概括用語の濫喩的な使用が孕む「他者を領有する危険」(スピヴァク,1988=1998,p.116)について考察し、権威的で排他的な言説生産空間である大学機関のイデオロギー性について検討していく。『サバルタンは語ることができるか』の冒頭において、Spivak は以下のように簡潔な結論を述べている。

> 今日西洋から生じてきているもっともラディカルな批評のいくつかは、西洋という主体あるいは主体としての西洋を保持しようとする、あるひとつの利害にもとづいた欲望の所産である(スピヴァク,1988=1998,p.3)

このように述べるSpivakは、その当時（1985年）「善意的」で「もっともラディカルな批評」(スピヴァク,1988=1998,p.3)であったポスト構造主義の理論家たちによって練り上げられた「主体効果(subject-effects)」論が抱える「他者領有」の契機という閉塞へと倫理的に切り込んでいく。論証の主な流れとしては、「異種混交性と他者」についての、Spivakが言うところの「最良の預言者」(スピヴァク,1988=1998,p.6)であるM.FoucaultとG.Deleuzeという二人の知識人による対談テキストを取り上げて、「そこに潜むイデオロギーの痕跡」(スピヴァク,1988=1998,p.4)を辿っていく。この論証過程で明らかにされるものを、大きくまとめることができるならば、以下の三つである。

⑴ ポスト構造主義の理論家が自らを透明な存在として描き出すときに、その透明な場所へと侵入する「西洋」というイデオロギー的主体の存在とその中心性

⑵ 透明な非代表者を装って行われる表象＝代表(representation)行為が孕む他者領有の危険性とそのイデオロギー性

⑶ 前者二つの論証から得られる「サバルタンは語ることができない」という支配的な知の権力構造に対するSpivakの現状認識

Foucaultは周知の通り、伝統的なマルクス主義が想定して来たような一枚岩の「資本家階級」という権力的主体、Spivakの言葉では「社会化された資本（socialized capital)」(スピヴァク,1988=1998,p.6)と呼ばれる単一の権力主体の実体性を疑問視し、分散的な権力の実態を「知の形成と蓄積のための効果的な諸道具」(フーコー,1980,p.134)のうちに異種混交的に見出してきた。この権力のヘテロロジーを、Foucaultはコレージュ・ド・フランスにおける講義でかの有名なパノプティコン的図式を詳述した後に、以下のように語っている。

> パノプティコン的図式、つまり、ベンサムの『パノプティコン』において活用されている主要なメカニズムは、結局、学校、兵営、病院、監獄、監視教育施設など、人間に対する権力の行使の場であると同時に人間に関するある種の知の形成の場でもあるようなほとんどの制度のなかに見いだされます……中略……パノプティコン主義は、我々の社会の内部において、一つの一般的形式として現れ、機能することができるように思われます。規律社会についてと同様、パノプティコン的社会について語ることができるでしょう。我々は、

> 規律システムの内部に生きているという事実そのものによって、一般化されたパノプティコン主義のなかに生きているのです。
> (フーコー,2003=2006,p.97)

Spivakは、「二人の積極的な活動家でもある歴史の哲学者のあいだで親しげに交わされた対談」(スピヴァク,1988=1998,p.3)の中に言明される「労働者たちの闘争」への「知識人」によるナイーブな関与の仕方を問題視する。Deleuzeの言葉を引くSpivakの言葉も含めて、少々長いが以下に引用したい。

> 労働者たちの闘争へのDeleuzeの言及も、同様に問題をはらんでいる。その言及のしかたは明らかに拝跪そのものである。「わたしたちは権力が適用されるどの点において権力に触れても、この広漠とした総体にわたしたち自身が直面させられているということに気づかないわけにはいきません。このことに気づかされるからこそ、わたしたちは必然的に……その総体をこっぱみじんにしたいという欲望へと導かれるのです。すべての部分的な革命的攻撃や防御はこのようにして労働者たちの闘争に結びつくことになるのです」
> (スピヴァク,1988=1998,p.5)

「権力が適用されるどの点」や「この広漠とした総体」というDeleuzeの言葉は、Foucaultにも共通する異種混交的な権力観を言いあらわしているが、Spivakが問題に付すのは、繰り返しの引用になってしまうが次のような言明についてである。

> (権力という総体に)わたしたち自身が直面させられているということに気づかないわけにはいきません。このことに気づかされるからこそ、わたしたちは必然的に……その総体をこっぱみじんにしたいという欲望へと導かれるのです(スピヴァク,1988=1998,p.5 括弧内筆者)

Deleuzeの意味するところはおそらく、知識人である「われわれ」も「労働者」と同じように権力に包囲されているのだというアピールであるだろう。そうであるからこそ、知識人による知的労働が為す理論的な闘争は「労働者たちの闘争に結びつくことになる」のである。先に引用した Foucaultの言葉をもう一度読み返すならば、このような一般化された被抑圧性を「われわれ」も共有しているとする「並列的」な姿勢、換言すれば「知識人」が占める「特権的な立ち位置」への無自覚を見出すことができる。

> 我々は、規律システムの内部に生きているという事実そのものによって、 一般化されたパノプティコン主義のなかに生きているのです(フーコー,2003=2006,p.97)

知識人による闘争へのこのような並列的な関与の仕方の中にSpivakはある種の隠蔽を見出して行く。まず、Spivakは「知識人たちの闘争」 の「労働者たちの闘争への結びつきは、いとも単純に、欲望のうちに位置づけられている」(スピヴァク,1988=1998,p.7)と批判し、「知識人」が権力を破壊したい「欲望」と「労働者」が権力を破壊したい「欲望」をまるでいとも簡単に交換可能であるかのように言明する無邪気さを批判し、二人の知識人が抱え込んでいるヘゲモニックな「利害」に対する知的配慮の欠如を指摘する。

ポスト構造主義の理論が前提とする異種混交的な権力観には、単一の主権的主体としての資本家階級が占める位置は存在しえない。そのため、階級・階層的な差異は隠蔽され「労働者たちの闘争」と「知識人たちの闘争」は交換可能な並列的な存在として描かれるのである。この交換可能な二つの闘争を描くことができるのはもちろん、権威的で排他的な言説生産の場所に立ち位置を占める知識人であることは言うまでもないのだが、「欲望と主体との接続が問題に値しないものとして」(スピヴァク,1988=1998,p.8)扱われるポスト構造主義の理論においては、これらの知識人が占める権力的な「立ち位置」が一貫して検討に付されないのである。Spivakはこれを、「欲望、権力、主体性の相互関係を考察することに失敗した結果、利害の理論を明確にうちだすことができないでいる」(スピヴァク,1988=1998,p.8)としてポスト構造主義が持つ未解決の「閉塞」として批判している。

この二人の知識人における自らの「立ち位置」に付着する権力性への認識の欠如は、彼らが一枚岩的に「労働者」を描く時にもさらなる「閉塞」として立ち現れる。先に挙げたDeleuzeの「労働者たちの闘争」という術言を取り上げて、Spivakは「労働者」という概括用語の FoucaultとDeleuzeによる濫喩的な使用を批判して以下の様に述べている。

> ここでは労働の国際的分業 (international division of labor) が完全に無視されてしまっているのだ。これは多くの場合にポスト構造主義の政治理論の特徴をなしている点である。労働者の闘争なるものをこのような抽象的かつ一般的な言い回しのもとに引き合いに出すことは、まさにその無邪気さのゆえに有害なのである。それはグローバルな資本主義が現実にどのようなありようをしているのかを取り扱うことができないということを証し立てている

（スピヴァク,1988=1998,p.5-6）

FoucaultやDeleuzeが「連合のポリティックス」を呼びかける際に使用する「労働者」という概括用語の中には、いわゆる「第三世界」の「労働者」は含まれえないとSpivakは言う。なぜなら、フランスという「第一世界」における「男性労働者」と「第三世界」における、特にSpivakが強調する「女性労働者」との間には到底越えられない「立ち位置＝positionality」の差異があるからだ。エマニュエル・ウォーラーステインの議論を引けばなおのこと明らかであるが、世界システムにおける中心部と周辺部それぞれにおける被搾取者に対して集合的政治プログラムの普遍言語である「労働者」という概括用語を一枚岩的にあてがうことは、Derridaの議論の参照以前に、伝統的な修辞学を参照しても明らかに濫喩であるといえる。「国内的な場面への視点の固定化」（スピヴァク,1988=1998,p.60）によって、このように一枚岩的な「労働者」を描き出すことは、「労働の国際的分業」といった世界システムのレヴェルでの権力構造の存在を隠蔽してしまうことに帰結する。

> 周辺における労働者階級のますます高まる切り捨て、そして周辺における準資本主義的労働の大規模な存在と農業構造の異種混交的状況、等々。労働の国際的分業を無視してしまっていること、「アジア」を（そして時には「アフリカ」を）透明な存在にしてしまっている（スピヴァク,1988=1998,p.6）

非イデオロギー的な主体として自らを描き出す社会化された資本の内部にいる知識人は、自らが知らず知らずのうちに行う概括用語の濫喩的な使用が、まさに「他者の構成のメカニクス」として作動してしまっていることに自覚的になれないでいる。換言すれば、知識人自らの記述行為がどのようなマクロな利害へと連鎖しているのかが、自らの記述が孕むイデオロギー性への否認を貫く彼らの議論からは一向に明らかにされないのである。テクストの生産がその時点における歴史的条件から自由でないことをEdward Saidは次のように指摘している。

> テキストとは世界内的なものであり、テキストはある程度は事件であるのであり、テキスト自体がそれを否定するように見えるときですら、テキストは社会的世界、人間生活の一部なのであり、むろん、テキストが位置づけられ解釈を受ける歴史的瞬間の一部でもあるというのが、私の立場である（サイード,1983=1995,p6）

FoucaultやDeleuzeは、自らのテキスト化作業、つまりは理論構築作業におけるイデオロギーの不可避的な侵入に対して、あまりにも無自覚的であるとSpivakは批判する。Spivakは、 Foucaultらが抱え込んでいる自らのエクリチュールに潜むイデオロギー性への無知が、被抑圧者の「主体性」を偽装してしまっているとして、「表象/代表」の問題というさらなる「閉塞」へと論述を進めていく。

> Foucaultは、生産の社会的諸関係を再生産するにあたってイデオロギーがはたしている役割を否認することにともなう、もうひとつの帰結をも明らかにしている。被抑圧者をなんの疑問もなしに主体として、あるいはDeleuzeが感嘆して評しているように『囚人たち自身が語ることのできるような状態をつくりあげる』『客体存在』として価値づけようとすることがそれである
> (スピヴァク,1988=1998,p.12)

Foucaultが描き出す「連合のポリティックス」の闘争モデルは、言わばネットワークのような形態をしていて、その一つ一つの結節点に「囚人」、「同性愛者」、「精神病患者」、「労働者」、「知識人」がそれぞれ中継者として対等に位置している。工場、学校、病院、兵舎、警察署において、これらの被抑圧者は「自分の上に行使される権力の個々的な形態、もろもろの拘束と管理にたいして、独自の闘いを開始するにいたった」(スピヴァク,1988=1998,p.58)と Foucaultはいう。

ここでSpivakが差し挟むのは、「独自の闘いを開始するにいたった」被抑圧者の「主体性」なるものは果たして存在しうるのかという疑義である。「この闘いは自分たち自身のものなのだし、闘いの目標もはっきりと理解していれば、闘いの方法を自分で決定することもでき」(スピヴァク,1988=1998,p.57-58)るのだと言うFoucaultの言明には、被抑圧者の闘争における「主体性」が前提にされている。しかしながら、ここで「主体性」を持って闘う被抑圧者の個別具体的な闘争の経験は、社会化された資本の内部にあって「剣よりも強いペン」をとることのできる知識人によってしか「主体性」を得られないのである。

> 実のところ、囚人、兵士、生徒たちの政治的アピールの保証人である具体的経験が明るみに出されるのは、あくまでもエピステーメーの診断者たる知識人の具体的経験をつうじてなのだ。どうやらDeleuzeも Foucaultも、社会化された資本の内部にいる知識人は具体的経験を振り回すことによって労働の国際的分業の強化に手を貸すことになっていることに気づいてないようである(スピヴァク,1988=1998,p.12-13)

被抑圧者の「主体性」なるものは、こうした知識人によって生産される言説の効果に過ぎないとSpivakは指摘する。言説効果によって浮上したに過ぎない偽装された被抑圧者の「主体性」の問題は、 FoucaultとDeleuzeが自らの役割を「非代表者」として位置付けていることでさらに厄介なものになっているとSpivakは訴える。「もはやルプレザンタシオンといったようなものは存在しません」と言明するDeleuzeの非代表者としての自己認知をSpivakは、「政治において用いられるような『代弁/代表』という意味でのrepresentationと、芸術や哲学において用いられるような『再現/表象』という意味でのrepresentation」 とが「いっしょくた」(スピヴァク,1988=1998,p.14)にされてしまっているとして、彼らの記述行為が他者化作用を持つまぎれもない「代表/表象」行為であると指摘する。そして、このような「代表/表象」行為は必然的にエイジェンシー・スラック及び濫喩となるわけであるから、「具体的経験を振り回す」彼らの「代表/表象」行為は「他者を領有する」結果となり、被抑圧者の「主体性」を構造的に奪い続けることになってしまう。スティーヴン モートンは、Spivakの代表／表象に関する問題意識を以下のように明解に述べている。

> 無力なサバルタンの人びとに代わって教育を受けた大都市に住む知識人が全般的な主張や理論的表明をおこなえば、それぞれのサバルタン集団が持っている重要な社会的差異を見逃してしまう危険がつねにあるのだ ……中略…… 権利を奪われてきた集団が持つ歴史的知識や体験に対するSpivakの取り組みは、そうした体験が思考の対象として完全に説明できるし知り得るものだというあらゆる考え方に(自分自身のものも含め)、徹底してあらがってきた (モートン,S.　2005=2003. p81)

「囚人」、「同性愛者」、「精神病患者」、「労働者」、「外国人」の経験をテクストの中に取り込むといっても、ジェンダー、人種、エスニシティ、階級、階層、年齢、宗教、法的地位などの横断的な差異のために、抑圧や搾取の経験は広範囲に多種多様な形で存在している。Spivakはエリートが被抑圧者の経験に接近することの基本的な不可能性を「接近不可能な空白」という言葉で表現し、まずもってこれを職業的研究者は自省的に認識すべきであることを筆致を強めて警告している。以下長いが「サバルタン」概念の導入として非常に重要な箇所であるので引用したい。

> わたしが主体としての他者は FoucaultとDeleuzeには接近不可能であるというとき、わたしが指している「他者」というのは、ポストコロニアルの知的生産活動にたずさわっている、シャーストリーのような知識人や学者たちのことではないのである。わたしが念頭

> に置いているのは、階級というスペクトルを横断して広範囲に渡って存在している一般の非専門家たち、非アカデミックな人々のことなのだ。これらの人々にむけてエピステーメーはその無言のプログラム機能をはたらかせているのである。搾取の地図を考慮することをしないで、 FoucaultとDeleuzeは一体全体、この雑多な群衆をどのような「抑圧」の格子の上に置こうというのだろうか
> (スピヴァク,1988=1998,p.36)

「階級というスペクトルを横断して広範囲に渡って存在している一般の非専門家たち、非アカデミックな人々」である「雑多な群衆」への概括用語による接近不可能性を言い表すにあたって有用性が高い用語として、周知のようにSpivakは「サバルタン」という言葉を採用した。

> FoucaultとDeleuzeによれば、(第一世界では社会化された資本による水準化と規格化が推進されていて) 被抑圧者たちは (かれら自身はこのことに気がついていないようにみえるものの)、もし機会をあたえられたならば (ここでは代表の問題を迂回することはできない)、そして連合のポリティックスをつうじてのプロレタリアートとの連帯への途上で (ここではマルクス主義的な主題が作動している)、かれらの置かれている状態を語り知ることができるという
> (スピヴァク,1988=1998,p.36-37)

概括用語の使用という「猛烈なばかりの標準志向的な善意」のもとでの「同化による認知」が「サバルタンの連続的な構築」(スピヴァク,1988=1998,p.72)につながり、結果的に「労働の国際的分業の強化に手を貸すこと」になってしまっている。「善意」や「良心」にさえ潜みこむ濫喩の使用による認識論的暴力は、過去４世紀近くの帝国主義的企図の歴史に深く根付いているものであるとSpivakは指摘していく。

「そのような認識の暴力 (epistemic violence) についての利用可能なもっとも明確な実例は、植民地的主体 (colonial subject) を他者として構成しようとする、遠く隔ったところで編成された、広範囲におよぶ、そして異種混交的な企図である」(スピヴァク,1988=1998,p.30)とし、Spivakが「現代における労働の国際的分業は十九世紀の領土支配的帝国主義によるフィールド分割の転位態」(スピヴァク,1988=1998,p.51)しかないと言い放つ時、「西洋の知的生産活動は多くの点で西洋の国際経済的な利害と共犯関係にある」(スピヴァク,1988=1998,p.2)という共犯命題へのSpivakの確信の言は強まっていく。

権力的な立ち位置を占めている「知識人」が言説生産の手段を持たない「労働者」の占めている被抑圧的な立ち位置と自らの立ち位置を交換可能なものとして捉え他者を表象するとき、「(記述するという)行為の作因者の空なる場所（the empty place of the agent)」(スピヴァク,1988=1998,p.11. 括弧内筆者)が出現しているとSpivakは主張する。知識人や職業的研究者が口を開き、場末の「労働者」とともに広漠とした権力の総体に包囲されているのだと言明するとき、そこに出現する「行為の作因者の空なる場所（the empty place of the agent)」には、「西洋というそれとは気づかれていない主体」(スピヴァク,1988=1998,p.63)がひっそりと侵入しているという。

権威的な言説生産の場である大学機関における特権的な立ち位置を忘れて、Foucaultらが自らを透明な存在として描き出す時、そこに。立ち現れる「歴史上の理論の太陽たるヨーロッパという主体」（スピヴァク,1988=1998,p.11）をSpivakは、社会化された資本と同一のものと見なして、そのイデオロギー的主体の存在を糾弾している。 つまり、これまで見てきたように、 Foucaultらによる「もっともラディカル」なポスト構造主義の理論は、「研究主体（男性もしくは女性の専門家）がみずからを透明な存在に偽装」(スピヴァク,1988=1998,p.71)することを前提とすることで、「西洋」という主権的主体の温存を「善意」のもとに許してしまっているのである。

> ひっそりと出現する主体効果は、あの理論家の一般化されたイデオロギー的主体にほとんど等しいものであろう。これは社会化された資本という法的主体ではあるかもしれない。労働者でも経営者でもなく、「力のある」パスポートを所持していて、「強い」あるいは「ハードな〔他国の通貨と容易に換えられる〕」通貨を使用する主体、なんら疑われることなく法的に正当な手続きにアクセスできるものと想定されているような主体である
> (スピヴァク,1988=1998,p.8)

この「歴史上の理論の太陽」たる西洋という主体こそ、過去数世紀にわたる西洋の帝国主義的プロジェクトを支えてきた修辞上の構造の「主人=主権的主体」である。西洋で発達した実証主義的な人文科学は、不動の中心視点としての西洋という主権的主体を措定しなくては出現しえないものであった。Spivakは『ポスト植民地主義の思想』において、西洋という主体の措定を起源として溢れ出てきたテキストの山積がもたらした帝国主義的な効果について「世界化」という、「無主の地」への帝国主義的書き込みを意味するSpivak独自の用語を使用しながら以下のように述べている。

> テクスト性の概念が提出されたのは、まさに今日―言語テクストとみなされているもの、街よりも図書館にいる存在にたいする関心を問うためであったとおもうのです。わたしが理解している限りでは、テクスト性の概念は、書き込まれていないと想定される領地での、世界の世界化の概念に関係づけられるべきです。わたしがこういう時、その領有化した土地は実際には以前書き込まれていなかったと仮定しなくてはならなかった帝国主義者の計画について、基本的には語っているのです(スピヴァク,1988=1998,p.11-12)

Spivakによれば、帝国主義的プロジェクトの陰画としての実証主義的人文科学は、車の両輪として西洋による「書き込まれていないと想定される」土地への領土拡張と植民地化を部分的に正当化し推進してきた。西洋による帝国主義的拡張期に重なる過去数世紀から現在に至るまでに産出された無数のテキスト群の中から、なぜポスト構造主義の、それも FoucaultやDeleuzeといった「善意的」で「もっともラディカル」な言説をSpivakは槍玉に上げたのだろうか。その理由は、まさに彼らが被抑圧者のために語るラディカルたちであったからなのだ。一般的に「良心的」だと見なされているこれらのラディカルな知識人たちの緻密な理論にさえ、過去数世紀に渡る大規模な殺戮と搾取を支えてきた「西洋というそれとは気づかれていない主体」が入り込んでいることに対する失望の入り混じった怒りがSpivakをしてFoucaultやDeleuzeへと批判の矛先を向けさせた。Spivakのため息混じりの怒りは以下の批判の言に現れている。

> まさしく異種混交性と他者についてのわたしたちの最良の預言者であるそれらの知識人において、このような閉塞がゆるされてよいわけがどうしてあろうか（スピヴァク,1988=1998,p.7）

Spivakは Foucaultが発展させてきた「他者の構成のメカニクス」の系譜学的研究を「Foucaultの内でなおも有益である」と評価しつつも、この他者化のメカニズムを「いってみれば植民者の構成のメカニクス」であるとした上で、「Foucaultはそれを帝国主義の―初期であれ後期であれ、プロトであれポストであれ―どの版にも関連づけていない」（スピヴァク,1988=1998,p.71)として、系譜学的思弁の限界性を指摘している。

「西洋というそれとは気づかれていない主体」（スピヴァク,1988=1998,p.63）による、認識論的暴力である「表象」が未だに大手を振るっているという厳然たる事実が、Spivakにおけるかの有名な以下の結論を導き出したのである。

サバルタンは語ることが出来ない。グローバル・ランドリー・リストに恭しく「女性」という項目を記載してみたところで、こんなものには何の値打ちもない。表象＝代表（representation）の作用はいまだ衰えてはいない。それが証拠に、彼女についての異種混交的な情報検索がなされてきたのにもかかわらず、「第三世界の女性」という固有名をあたえられた一枚岩的な主体が―ナルシシスティックな他者にたいする欲望を強化しつつ―依然として大手を振るって罷りとおっている。ポストコロニアルの女性知識人には―知識人として―この証拠を記録するというひとつの限定された任務が課せられているのであって、それを彼女は自分のものではないと麗々しく言い慕って否認するようなことはすべきではないのである（スピヴァク，G.C. 1998=1988. p141）

3-2「日本」という地政学的空間へ

これまで、Spivakの議論を概観してきたが、「日本」という場所に立ち位置をしめる「職業的研究者」による概括用語の濫喩的な使用が「西洋の国際経済的な利害と共犯関係」にあると直様に言い放つことは出来ないだろう。 この命題を「日本」という地政学的な空間に移行するためには、「日本」が現在占めている地政学的な立ち位置や歴史を考慮しなくてはならないし、ある特定の政治・社会・経済的空間について語られた知的成果物である学術理論を、別の政治・社会・経済的空間へと安易に適用することはあまり為にはならない。 しかしながら、『サバルタンは語ることができるか』においてSpivakが提起したこの命題は、１９世紀以降「西洋」をモデルにした帝国主義的拡張のプロジェクトを展開した「日本」という地政学的存在に対しては、かなりの程度適用しうるのではないだろうか。そのため、「西洋の知的生産活動は多くの点で西洋の国際経済的な利害と共犯関係にある」(スピヴァク,1988=1998,p.2)というSpivakの提起する命題を、「『日本』の知的生産活動は多くの点で『日本』の国際経済的な利害と共犯関係にある」と修正してみることが出来るかもしれない。サービスラーニングにおける学生の記述行為について考察する前に、以下でこの修正の可否を検討していく。

近代日本による帝国主義的拡張のプロジェクトを支えるように、日本においても帝国主義的な主権的主体を中心に措定する知のシステムが発達してきた。例えば、Tessa Morris-Suzukiの著作である『辺境から眺める』においては、このような知的システムの発展が辿られ思索されている。ロシアと日本によって植民地化された「アイヌ民族」の文脈に沿って、Morris-Suzukiは以下の様に述べている。

> 植民地時代の探検家たち　―ラ・ベルーズ、クルゼンシュテルン、ゴロヴニーン、間宮林蔵―　がおこなった旅は、帝都の中心から出発し、外に向かい、「奥地」にまでいたるものだった。彼らは、植民地支配をおこなう社会の物理的な武器ばかりではなく、知的な武器をも携えて、一つひとつ道を切り拓き、商人、入植者、伝染病、がその後を追った。旅から持ち帰ったのは大量の原材料であった。鉱物のサンプル、民族誌学的「骨董品」、地図、未知の人びとの話し、これらはやがて植民地支配権力がもつ拡張する知識体系のうちに編入されていった(モーリス＝スズキ,2000,p.22)

この「植民地支配権力がもつ拡張する知識体系」である「知的武器」を、Morris-Suzukiは「帝都型思考様式」(モーリス＝スズキ,2000,p.23)と呼ぶ。これはSpivakが「帝国主義の発動する認識の暴力」(スピヴァク,1988=1998,p.115-116)と呼ぶものに等しいと言えるだろう。このような「他者了解にかかわる歴史的実践とシステム」(モーリス＝スズキ,2000,p.24)を支えたのは、第一には言説の権威的かつ排他的な産出の場である大学機関であった。真実性のアウラを付与することが認められる専門家集団によって産出される言説が絶え間なく「他者了解」に関する「権威的」ガイドラインを提供してきたことは、M. Foucaultによって明らかにされたわけであるが(フーコー,2003=2006)、そうした真実性のアウラを引き出す「根源的存在」(Derrida) が実のところ「西洋」という主権的主体(sovereign subject)に他ならないと批判的に訂正したのはSpivakであったことは前節においてもう述べた。

この「中心から眺める」不動の根源的視座を持つ「帝都型思考様式」は、近代日本が「西洋」に送り出した若き留学生たちの洋行帰りのトランクケースに詰め込まれて近代化の曙光を迎える「大日本帝国」へと輸入されたのである。Morris-Suzukiが「日本の学術論文の枠組み自体、もともとはヨーロッパや北アメリカに由来するものに改作をほどこしたものであった」(モーリス＝スズキ,2000,p.21-22)と述べているように、「植民地時代の探検家たち」らが持ち帰った「植民地風鞄」(モーリス＝スズキ,2000,p.21-22) の中に詰め込まれた未知なる事物や見聞は、これら洋行帰りの青年たちが持ち帰った「西洋風鞄」にひそむ「帝都型思考様式」によって規定的に「了解」され、「大日本帝国」を支える帝国主義的な知識体系の内へと編入されていったのである。

「日本」あるいは「日本人」という「中心から眺める」ことを根源的特徴とする「帝都型思考様式」は、1945年における「帝国」の名の放棄によって消滅あるいは少なくとも弱体化したのであろうか。しかしながら、Spivakの「現代における労働の国際的分業は十九世紀の領土支配的帝国主義によるフィールド分割の転位態である」(スピヴァク,1988=1998,p.51)という言葉が事実であるとすれば、19世紀末から拡張を始める「大日本帝国」を支えた「帝都型思考様式」は、戦後の高度経

済成長を経た「経済大国日本」の言説に漂う自己耽溺ぶりに垣間見得る「東洋の白人」たるまなざしとして今でも健在しているのではないだろうか。

「十九世紀の領土支配的帝国主義によるフィールド分割の転位態である」ところの「現代における労働の国際的分業（international division of labor）」をSpivakは以下のように概略している。以下少々長いが、「領土支配的帝国主義」の植民地支配における搾取の図式と、現代的な「労働の国際的分業」の資本主義的搾取の図式とが簡明に比較され述べられているので、引用したいと思う。

> 簡単にいえば、一般的に第一世界を形成する一群の国々が資本を投下する立場にあり、一般的に第三世界を形成するもう一群の国々が投資のための場を提供している。そして、これには、買弁（コンプラドール）的な現地の資本家たちと十分な保護をうけることができずに他の諸国へと移動していくかれらの労働者たちとが、媒体となっている。ただ、十九世紀の領土支配的帝国主義のもとにあっては、産業資本の循環と成長（およびこれに付随した植民地での行政の仕事）を維持するために、輸送手段、法律、そして一定の標準に合わせた教育システムが発達した―もっとも、地場産業は破壊され、土地の分配形態に再調整の措置とられ、原料は宗主国に移転されていったにしてもである。これにたいして、いわゆる脱植民地化が実現し、多国籍資本が成長し、植民地での行政負担が軽減した結果、「開発」はいまではもう以前のものと比べうるような大規模な立法や教育システムの確立をともなうものではなくなっている。そして、このことは買弁諸国における消費主義の成長をさまたげている。最新式の遠距離電気通信手段が発達し、アジアの二つの先端に発達した資本主義が出現した結果、労働の国際的分業体制を維持することは買弁諸国のなかで安価な労働の供給を保つことに寄与しているのである
> （スピヴァク, 1988=1998, p. 51-52）

伊豫谷登士翁は、『変貌する世界都市』において「日本経済が労働力不足に直面したのは1960年代後半であるが、現実に外国人労働者が大量に流入しはじめたのは80年代後半であった」（伊豫谷, 1993, p. 205-206）として、この間に広がる20年近い「タイムラグ」を指摘し、このタイムラグを可能にした要因を「大企業と中小下請企業の二重構造」や「日本的経営」などの「日本資本主義の固有の発展形態、とくに労働市場の固有の構造に求めることができる」（伊豫谷, 1993, p. 206）とした。そうした構造のもとで、①女性や学生のパート労働、②被差別部落や在日外国人（主に旧植民地出身者）、③農村からの出稼ぎ、④膨大な零細自営層の存在を「高度成長過程」を支えた副次的労働力供給源として挙げている。（伊豫谷, 1993, p. 206）

以上の四つの労働力供給源に加えて、1960年以降いわゆる「第三世界」における安価な労働力供給源を「日本経済」が、ひっそりとしかし確実に、享受し始めたことを指摘しておくべきであろう。 日本経済が1960年代に労働力不足に直面した時、日本企業は上記の国内労働力供給のみではなく、安価な労働力を求めて生産立地を海外へと移転し始めた。 海外製造拠点を最も多く展開する日系多国籍企業の一つである「松下電気産業」は、1961年にタイにおいて最初の海外生産を開始している。(鈴木(他),2005,p.9-10) 松下電気産業が海外に生産工程を移転し始めた1960年代を伊豫谷は「転換期」であったとして、以下のように述べている。

> 転換期としての1960年代は、単に戦後体制としてのパックス・アメリカーナを支えてきた諸制度が変質あるいは動揺しただけではなかった。それは、第三世界を包み込んだ資本主義世界経済の編成そのものの構造的な転換であった。資本の世界的な活動の全面的な展開が、その基礎的な活動の場であった国民国家の枠を大きくはみ出し、これまでの世界経済の編成とは質的に異なるグローバルな統合化を著しく進めたのである (伊豫谷,1993,p.190)

伊豫谷は、「グローバルな統合化」という言葉で「第一世界」から「第三世界」への生産工程の移転を現し、そのような新しい国際経済システムは「第三世界」のモノカルチャー経済を基礎とした古典的な国際分業に対比される「新国際分業＝New International Division of Labor」の姿であるとしている。(伊豫谷,1993,p.43) そして、この「新国際分業＝New International Division of Labor」は、「これまでの自然条件に規定された原料や食糧だけでなく、工業製品をも含めた世界的分業の体系の中に第三世界が編入されたことを意味する」(伊豫谷,1993,p.191) として「第一世界」を相変わらずに中心とした新たな「ヒエラルヒー的統合化」(伊豫谷,1993,p.194) の出現を指摘している。

松下電気産業のタイへの生産工程の移転は日系多国籍企業による対外直接投資(＝foreign direct investment)の最早期を画すものであったが、日系企業による本格的な海外への生産立地の移転は1980年代後半から開始されていった。日系多国籍企業の立地行動を研究した鈴木洋太郎らによれば、この時期の日系多国籍企業による海外進出の理由を「日本国内での生産費用を割高にした円高の進展が、先進国への立地展開と発展途上国への立地展開の両方において重要な原因の一つとなっている」(鈴木(他),2005,p.72)と指摘している。企業の立地行動を規制するのは、何よりも「長期的な視点からの利潤の最大化」であり、これを立地行動の基本的なロジックとして鈴木らは以下のように述べている。

> 労働と土地といった生産要素の価格は地域により異なっている

> ので、安価な生産要素の存在する地域へ立地するならば低コスト化が可能になる。立地論で特に注目されるのは、低賃金労働地の存在と立地要因としての労働費用である。低開発地域では開発地域･産業集積地に比べて賃金が低いことが、こうした立地行動の背景になっている(鈴木(他),2005,p.72)

日系多国籍企業の海外事業活動については、経済産業省によって1971年(昭和46年)から毎年度実施されている海外事業活動基本調査に詳しい。同調査は「我が国企業の海外事業活動の実態を明らかにすることにより、各種施策の企画、立案、実施のための基礎資料を得ることを目的」としている。以下では、『第39回　我が国企業の海外事業活動：平成21年海外事業活動基本調査(平成20年度実績)』に依拠して、現在の日系多国籍企業による海外展開の実態を述べる。

同調査の調査対象は、金融業･保険業及び不動産業を除いた2009年3月末時点で海外に現地法人を有する日本の企業(本社企業)である。現地法人として調査対象にされているのは、日本側出資比率が10%以上の「海外子会社」に加え、日本側出資比率が50%以上の「海外子会社」が50%以上の出資を行っている「海外孫会社」である。同調査の統計資料は、海外事業活動を展開している本社企業へ調査票を送付し回答を得て作成されている。発送数は5,718社で、回収数は3,956社(69.2%)、その内の有効回答は3,725社であり、本社企業3,725社が出資する「海外子会社」及び間接出資する「海外孫会社」17,658社に関する統計資料となっている。

今現在(2009年3月末時点)、この統計資料から日系企業は世界中に少なくとも総計で17,658の現地法人を展開していることがわかる。全地域17,658社中で10,712社が「アジア」地域に展開しており、その約半数である5,130社が中国（中国本土及び香港）に展開している。「アジア」において中国につぎ日系企業の進出規模が大きいのがASEAN(フィリピン、マレーシア、タイ、インドネシア)となっており、2,891社が展開している。それに続くのが石油危機以降も経済成長が継続した新興工業経済地域(NIEs3)である。台湾、韓国、シンガポールのNIEs3には2,072社が展開している。日系自動車産業が多く展開しているイメージのある北米地域は2,865社とアジアに比べれば約3分の1となっている。

鈴木らは、日系多国籍企業によるアジアへの立地行動の傾向として「大まかには、進出先の重心がアジアNIESからASEAN(東南アジア諸国連合、シンガポールを除く)さらには中国へとシフト」(鈴木(他),2005,p.73)している。日系企業によるアジアでの立地行動のこうした傾向を鈴木らは以下のように分析している。

> 日系多国籍企業の発展途上国への立地行動のパターンとして、全体的にみると、市場確保を目的とした市場圏分割型から低

> コスト化·国際競争力の獲得を目的とした企業内空間分業型へと転換してきたと考えられる。また、後者になると、本拠地·日本との地理的近接性の面などからアジアに集中配置される傾向があるといえる(鈴木(他),2005,p.73)

伊豫谷は、上記のような日系多国籍企業による「生産の国際化」が、単純に「日本」がその立ち位置を占めている「第一世界」と「第三世界」の間の、具体的に言えば例として「日本」と「フィリピン」との間に「資本のフロー」といった限定された動的過程を生じさせるだけではなく、「人間のフロー」という大規模な「労働力移動」をも生み出していると指摘し、以下のように述べている。

> 日本にとって第三世界とは、なによりも、最も近く、またみずからもその成員であるアジアである。そこには、言い古された言葉ではあるが、持てる国と持たざる国の、援助する側とされる側の対極的な関係が存在する。工業製品と一次産品との分業関係、日本の多国籍企業の進出、これらの商品ならびに資本の流れとともに、ここ数年間に際だってめだってきたのが、アジア諸国から日本への労働力の流れである（伊豫谷,1993,p.203）

「生産の国際化」という、経済的合理性に基づいた一見すれば単純な現象が現在進行形の形で地球大にもたらしている影響は複雑極まりないものである。S.Sassenによる「世界都市＝global city」の議論もまた、「生産の国際化」における資本のフローに不可避的に連動して、国際経済システムの中心部を成す「世界都市」へと大規模な「労働力移動」が生じている複雑なメカニズムを明解に描き出している。『労働と資本の国際移動』の邦訳版(1992年)冒頭に掲載された「日本語版への序文」においてSassenは「日本」に関して次のように述べている。

> もし、東南アジアとカリブ海域からアメリカ合衆国への新しい移民の流入が、アメリカ経済の国際化というより広い過程の一部であるとすれば、日本経済の国際化は日本への国際的労働力移動の条件をつくり出す可能性があるのではないか、この点を検討することが必要になってこよう（サッセン，1988=1992，p.6）

日系多国籍企業による対外直接投資の帰結としての東京を始めとした大都市圏などへの移民労働力の流入は、伊豫谷が「外国人労働者の機能等価物」と呼ぶ先に挙げた、副次的な国内労働力供給や経済の二重構造などの衰退によっても更に促進されていく。1960年代には早くも労働力不足に直面していたにも関わらず、「20

年間のラグ」（伊豫谷, 1993, p. 206）をへて1980年代に入ってようやく「日本」へも「外国人労働者」が本格的に流入し始めたのである。このような越境的労働力移動は「資本の世界的な編成原理」であるとして、伊豫谷はこの編成原理が変わらない限り、越境的労働力移動への流出入圧力は終息しないだろうと以下のように指摘している。

> 現代の 第三世界から先進諸国への国際的な労働力移動は、これまでたびたび触れてきたように、資本の世界的な統合化が第三世界の農村にまで及んだことによって、歴史上類を見ない規模で展開している世界的な人工移動の一環に位置づけられるものである。すなわち、資本の世界的な編成原理のひとつとして、第三世界の農村から都市へ、さらに先進諸国の世界中枢都市へと流れる無尽蔵な労働力移動として、とらえられねばならない（伊豫谷, 1993, p. 203）

このように、「日本」は明らかに世界システムの中心を構成する諸国の一つとして、その最たる中心である「アメリカ合衆国並びにヨーロッパ」との間に共同謀議的な錯綜した関係を維持し「第一世界」と「第三世界」との間の自由貿易を推進して、「領土支配的帝国主義」の転位態としての「労働の国際的分業」を強化している。そのことは、「日本」という地政学的空間が世界の各所から富を集積あるいは搾取していることを表す諸種の統計的指標に明確に現われているし、「世界第二位の経済大国」として、「日本」における集合的意識がそうした指標に耽溺してきたことは周知の事実であろう。そして、そういった自己耽溺を生み出したものこそ「中心から眺める」慣行が育て上げた「帝国のプライド」に他ならないのだ。このような主権的主体による「中心から眺める」姿勢の相同物は、「第一世界=日本」の内部に流入する「第三世界=外国人労働者」に対する他者管理のエコノミーを内包した「公定言説化」された「多文化共生言説」にも見出すことができるだろう。

塩原良和は、1990年代以降の外国人住民の増加に伴い「外国人住民と「日本人」との好ましい関係構築をめざす「多文化共生」という言葉が次第に普及した」（塩原, 2010, p. 152）として、「共生」という言葉を文言に含んだ2000年の法務省による第二次出入国管理基本計画や、総務省によって2006年に策定された「地域における多文化共生推進プラン」などの事例をあげて、「2000年代、「多文化共生」という概念は、主にニューカマー外国人支援政策の文脈で公定言説化していった」と指摘している。続いて塩原は、このような公定言説化に伴って「共生」という言葉を換骨奪胎する「管理」の要素が「多文化共生」の言説に侵入してきていると、オーストラリアにおける「多文化主義」イデオロギーの展開に関する著者自身の研究との比較考察に基づいて、以下の指摘を行っている。

> このような日本の「多文化共生」言説の展開は、オーストラリアにおける白豪主義言説から多文化主義言説への変遷と似ている。日本の「多文化共生」は「単一民族神話」の影響力が強い社会状況下で、マイノリティが国民社会に参加を求める論理として出発したが、やがて、主流国民を優位にしたまま国民統合を維持するための管理の論理として公定言説化してきたといえるのではないか（塩原,2010,p.154）

「管理する」という述語が従う主語となるのは、上記の引用に示されているように「主流国民」である「日本人」である。このマジョリティ性としての「日本人性」に関する研究の近年における出現に触れた後で、塩原は日本社会における不動な中心点としての「日本人」について以下のように指摘している。

> グローバル化とニューカマー外国人住民の増加によって、「単一民族国家」日本という「神話」の正当性は次第に弱まっている。だが、「単一民族」ではないにしても、「日本人」を中心とした同質的社会である（べきだ）という固定観念、すなわち日本社会におけるマジョリティ性としての「日本人の優位性」は強固に維持されている（塩原,2010,p.164）

この「日本人の優位性」という思考様式こそ、中心から眺める「帝都的思考様式」(Tessa Morris-Suzuki）に他ならないと筆者は考えている。この「日本人の優位性」の基底をなすのは近代化の過程で輸入された帝国主義的な主権的まなざしであり、東洋における「白人」としての歪んだ自己認知にその源泉をもつ。

「中心から眺める」という行為を「当然視する暗黙の了解」を支えるものは、「日本人の優位性」へのナショナリスティックな「幻想」に他ならない。アングロとケルト系の「白人」が主流社会を形成しているオーストリアで生産される「多文化主義」 の言説に鎮座する「白人」の統治的主体性を刺激的かつユーモラスな流れるような批評言語で明らかにしたGhassan Hageの「ホワイト・マルチカルチュラリズム」(ハージ,1998=2003)の議論は、近年の日本における「多文化共生」言説における「日本人の優位性」をマークする試みにとって大きな一助になるであろう。

Hageは、「娘たちに読んで聞かせた」児童書である『おいしくなったシチュー（The Stew that Grew)』で展開されていく物語において「核心となってる文化的多様性の価値の賞讃が、なにか間違っていることに気づき始めた」（ハー

ジ,1998=2003,p.208)として、この「文化的多様性の価値」を賞讃する物語の中心に鎮座している「白人オーストラリア人」の存在に読者の注意を換気していく。

この『おいしくなったシチュー（The Stew that Grew)』という児童書は、「ゴールドラッシュ期のビクトリア州を舞台に、異なるエスニックな出自をもつ金鉱掘りたちが、いかにしてそれぞれの独自なエスニック食材を組み合わせて「ユーレカ・シチュー」をつくったかという物語」(ハージ,1998=2003,p.208)である。この物語の大まかな趣旨は、このゴールドラッシュ期にユーレカという場所に集まった「多様なエスニックの人々」である金鉱夫たちが、「白人オーストラリア人」であるオドリュー夫妻のシチュー鍋に「それぞれの独自なエスニック食材」を次々に提供していくというものである。(ハージ,1998=2003,p.209)

> 最初にオマリーがジャガイモを何個か、つづいてブルーが細かく刻んだ人参を、ラッドが放り込む。タフィがネギを、ネルがカブを……中略……中国人のウォンは袋いっぱいの豆、そしてその他にもたくさんの人たち。最後のほうでは、ジョニー・バクーが「ヤムイモとレッド・カンガルーの尻尾」をもって仲間に加わる
> (ハージ,1998=2003,p.210)

そしてHageは、この物語の「最初から最後までをつうじて調理することを独占的に許されているのは、たった一人なのだという点」(ハージ,1998=2003,p.210)を指摘する。その一人とは、「白人オーストラリア人」であるオドリュー夫妻の夫のほうである「ブルー」であるのだと。この物語におけるブルーの位置づけについてHageは、「全ての（調理の）プロセスの背後で、青い目（ブルー）をした真のオージー男性が、主要な意志として位置づけられている」(ハージ,1998=2003,p.211 括弧内筆者)として物語の構造における主人公を明らかにする。「多様なエスニックの人々」によって提供された「それぞれの独自なエスニック食材」をかき混ぜて、よく混合し、「おいしく」するのは「白人オーストラリア人」で「男性」であるブルーであり、ここに「白人オーストラリア人男性」が主権的主体として鎮座する「ホワイト・ネーションの幻想」が作動しているとHageは言う。

ここでHageは、価値付与の問題を議論し始める。『おいしくなったシチュー(The Stew that Grew)』において「ユーレカ・シチュー」をブルーが調理し始める前に、オドリュー夫妻の手元にあった食材は「四っつのポテト」だけであった。それをブルーの妻であるモリーは「ぜんぜんごちそうではありませんでした」と言って、「多様なエスニックの人々」に呼びかけることによって食材を提供してもらうのである(ハージ,1998=2003,p.209-210)。「白人オーストラリア人」の貧しい食材を豊かにしてくれるのは、「多様なエスニックの人々」によって提供された「それぞれの独

自なエスニック食材」である。一見すると「文化的多様性」を賞讃しているように思われるストーリーであるが、Hageはこの物語に潜む価値付与主体の問題を取り上げてみせる。

Hageによれば「ユーレカ・シチュー」の調理という「この作業を表面的に構造づける対照性は、多文化的豊かさの増大と価値付与（valorisation）の言説にかかわる古典的な対比関係である。つまり、最初にあったアングロとケルトの組み合わせの貧弱さ―「ぜんぜんごちそうではありませんでした」―は、物語の最後では豊饒な多様性を現出するにいたったシチューの具と対比される」（ハージ,1998=2003,p.211）のである。

「価値を与えるためには、価値を与える何者かと、価値づけられる何者かの両方が必要である」（ハージ,1998=2003,p.212）とした上で、 Hageはハイデガーを引いて「多様なエスニックの人々」がもたらしてくれる「多様なエスニック文化」への「白人オーストラリア人」による価値づけを「平等主義的になっていない（less than-egalitarian）」として批判する。（ハージ,1998=2003,p.212）

> 支配的白人文化は、そのまま疑問の余地なく存在しているが、移民文化は支配的白人文化のために存在している。白人オーストラリア人が関心をよせる限りにおいては、移民文化の価値やそれを保存することの妥当性は、諸文化を豊かにするその機能のうちにあるのだ（ハージ,1998=2003,p.213）

自らの文化的な価値を高めてくれる限りにおいて、一方向的に「多様なエスニックの人々」の社会における存在を価値づける「白人オーストラリア人」の思考様式は、「ホワイト・ネイションの幻想の内部」にその源泉を持つとHageは主張している。エスニック・マイノリティーへのこうした文化的な搾取の議論から、今度は経済的な搾取へとHageの議論は進行していく。

1980年代より、オーストラリアの「多文化主義言説」に侵入し始めた「生産的多様性（productive diversity）」の経済合理主義言説は、1983年に発足したボブ・ホーク労働党政権によって命を吹き込まれ、労働党右派の言説としてキーティング政権（1991-1996）によって強化されたという。（ハージ,1998=2003,p.227）「文化的価値と経済的価値との結婚」であったキーティング政権の多文化主義政策をHageは以下のように述べている。

> キーティングにとって、多文化主義とは、手つかずの潜在的魅力をもった経済的に搾取可能な資源を意味していた。焦点となったのは、ミクロ・マクロ双方のレベルにおいて、この潜在性を利用

> 可能にする社会的条件を生み出すことであった。そうすれば、
> 国際社会で競争するためにぜひとも必要とされる「優位性」が、
> オーストラリアにもたらされると信じられた
> (ハージ, 1998=2003, p. 227)

「白人オーストラリア人」にとって文化的自己表象のための資源の源泉であった「多文化主義」は、1980年代より経済的資源の源泉として「あからさまな搾取の」意味を持つようになってきたとHageは言う。(ハージ, 1998=2003, p. 229)「エスニック文化がより金銭的な資本を産出するべく活性化することが問題になった」(ハージ, 1998=2003, p. 229)として、こうした生産的多様性の支配的な理解は「ホワイト・ネイションの幻想空間を経済領域に拡張する」(ハージ, 1998=2003, p. 230)ことに源泉を持つとしている。

この文化的搾取と経済的搾取のシニフィアンとして構築されてしまった「多文化主義」をHageは「ホワイト・マルチカルチュラリズム」と呼ぶのであるが、この「ホワイト・マルチカルチュラリズム」は一体どのような性質を帯びているのだろうか。「ホワイト・マルチカルチュラリズム」を凝縮的に説明したHageの言葉を引用して、Hageによる議論の概観を終わりたい。

> このホワイト・マルチカルチュラリズムは、「他者性のエコノミー」を創出し管理することを目的とした実践なのである。これは、その価値（傍点強調 価値）を最大化するために他者性を受け入れ、位置づけ、数え上げることに関心を払うことによって営まれる。「他者性のエコノミー」とは、中心に位置する白人オーストラリア人が、故郷＝祖国にいるという感覚（自家製シチューの味）を最大化するために、他者性の価値を生産し制御するシステムなのである。この意味において、ホワイト・マルチカルチュラリズムの性質が決定的にあきらかになる。それは、Foucaultが定義した意味でのナショナルな「統治性」についての白人の幻想なのだ(ハージ, 1998=2003, p. 226)

このような「統治性の幻想」に源を持つ「中心から眺める」傾向を持った「他者了解にかかわる歴史的実践とシステム」(ハージ, 1998=2003, p. 226)の一部である人文科学は「他者性のエコノミー」を維持する濫喩的な概括用語を提供している。それらの概括用語の安易な使用が他者を領有しその声を無毒化することによって「その声を聞いてもらうことも読んでもらうこともできない」(スピヴァク, 1988=1998, p. 115)サバルタンを生み出し続ける。Spivakはこうしたサバルタン主体性の消去と沈黙の強制の現実を「労働の国際的分業のもう一方の側では、搾取されている当の存在は女性搾取のテクストを知ることも語ることもできないでい

るのだ」(スピヴァク,1988=1998,p.54)と主張して、概括用語の濫喩的な使用が「第一世界」と「第三世界」との間に広がる「労働の国際的分業」や「内なる第三世界としての外国人労働者」の「底辺労働力」への固定化を強化し、それに手を貸してしまう危険性を警告している。そのような危険性でもってSpivakは知識人たちの良心的な「ラディカリズム」をマークしている。結局のところ、そうしたSpivakの指摘は「世界都市TOKYO」を抱える「経済大国日本」において活動する、 自らの特権的な立ち位置を無視した、「良心的なラディカルたち」の言説生産に潜む危険をも同様にマークしているのである。

3-3 サービスラーニングの閉塞

前節では「西洋の知的生産活動は多くの点で西洋の国際経済的な利害と共犯関係にある」(スピヴァク,1988=1998,p.2)という命題を、「「日本」の知的生産活動は多くの点で「日本」の国際経済的な利害と共犯関係にある」と修正しうることを主張した。本節においては、サービスラーニング(FP2009)に参加する学生の記述行為へと、この修正された命題の適用を試みることにする。

以下においては、「私」＝「私たち」＝「学生」という言葉を互換的に使用することを前もって断っておきたい。当初の計画では、この倫理的な考察を行っていく上で、「私」という一人称のみを使用した論述にしようと考えていた。なぜなら、本卒業論文の主題選択は大雑把に言えば「中産階級」で「男性」で「マジョリティ」という特定の立ち位置を持った筆者という一人称的な「私」のFP2009への参加経験

に直接的に動機付けられており、サービスサイトに「大学機関」の「内部」から訪れる筆者自身への倫理的課題の提起が狙いであったからだ。この研究が第一義的には筆者自身に向けてのものであることには変わりないのだが、この主題が、以下に述べていくように筆者という一人称的な「私」を越える射程を持っていると次第に認識するようになっていった。

「概括用語の濫喩的な使用」が持つ「他者を領有してしまう危険」(スピヴァク, 1988=1998, p. 116)というのは、もちろん第一義的には筆者という一人称の「私」が負うべき個別的な応答責任である。しかしながら、こうした「概括用語の濫喩的な使用」が持つ他者領有の危険性は、「私」という個人をはるかに越える所で準備されたものであると言ってみることができるだろう。単純な図式を描くとするならば、それは西洋の帝国主義的プロジェクトと表裏一体をなす知的システムの過去４世紀に渡る発展と、それを輸入し「改作」(モーリス＝スズキ, 2000, p. 21)した近代日本における相同な帝国主義的知的システムの発達、そうした知的システムの延長線上にある大学機関の用意した実証主義的な人文科学のカリキュラムの中で学ぶ「私」という大きな歴史的条件の中で準備されたものであるのだと。あらゆる記述が含む「起源におけるカタクレーシス〔濫喩〕」(スピヴァク, 1988=1998, p. 116)は、人文科学の限界を明らかにしているが、そのことはつまり、人文科学の枠内にあるサービスラーニングの限界をもマークしているということである。

それゆえ、あくまで筆者である「私」が負うべき個別的な応答責任に関する考察という筆者の初心を本論考の基底として維持しながらも、本章の論述においては「私たち」＝「学生」というこれはこれで一つの「濫喩」を使用することをお許し願いたい。本論考において使用する「学生」はややもすると濫喩的に日本においてサービスラーニングへ参加する全ての学生を包み込んでしまいかねない。言うまでもなく、「学生」が指し示す統計学的な人口集団が一枚岩のごとくあるわけではなく、そこにはジェンダー、階級、階層、人種、エスニシティ、セクシャリティ、年齢といった様々な差異を横断的に含んでいる。筆者によって「学生」と名指しされる人々が、必ずしも筆者のように「中産階級」で、「男性」で、「マジョリティ」に容易に自己同一化しうる立ち位置にいるわけではないだろう。特に今後にあっては、大学内部のキャンパス自体が多様化してくるであろう。

しかしながら、この濫喩をあえて使うべきであると筆者は考えている。なぜなら、本論考が主に依拠してきたG. C. Spivakが述べているように、大学機関の「内部」にいる人間が一様に持つ「特権性」こそが重要な倫理的考察の対象になるからである。言わば、サバルタン性は大学機関やその他の主流言説生産機関の「外部」にしか存在し得ないのである。そのため、この判断はそれこそ他者領有の危険性に満ちているが、そうした危険性を念頭に置き、そうした領有の危険を引き受けつつも、本論考においては「私」＝「私たち」＝「学生」という古めかしい濫喩をあえて使用することを断っておきたい。

サービスラーニングの学生による記述行為に不可避的に入り込む濫喩がマクロな権力構造を維持し正当化している修辞上の空間に連鎖している可能性を追及してみることが本節における一つの目的である。この可能性を追及するにあたって、前節で見たようにG.C.Spivakが『サバルタンは語ることができるか』において提起した「西洋の知的生産活動は多くの点で西洋の国際経済的な利害と共犯関係にある」(スピヴァク,1988=1998,p.2)という命題を修正した「「日本」の知的生産活動は多くの点で「日本」の国際経済的な利害と共犯関係にある」という命題をサービスラーニングの学生の記述行為に適用することを試みてみたい。

大学が用意する教育過程を通して大学機関という「主権的主体(＝sovereign subject)」(スピヴァク,1988=1998,p.1)を 内面化した学生は「中心から眺める」視線を維持し、サービスラーニングにおけるミクロで取るに足らない知的生産活動において「観察する者」と「観察される者」、「記述する者」と「記述される者」、「声を代弁する者」と「声を代弁される者」という非対称的な権力構造を、サービスサイトにおける局所的な対面的相互作用の中で「再演」しているということである。ここで「再演」という言葉を私があえて使用するのは何も学生の倫理的責任を薄めようという意図からのものではなくて、「職業的研究者」と「当事者」との関係性と「サービスラーニングの学生」と「当事者」との関係性がともに「非対称的」であるという点においては同一の構造を持つが、概括用語の濫喩的な使用が持つ「現実への影響力＝構造化への貢献度合い」という観点からは必ずしも同一ではないということを示すためである。

つまり、前者の関係性については、G.C.Spivakによって提起された「研究者の占めている場所を問題化する」(スピヴァク,1988=1998,p.1)という倫理的な問いかけがそのまま当てはまるであろうが、この倫理的問い掛けでもって「サービスラーニングの学生」の「占めている場所を問題化する」ためには「現実への影響力＝構造化への貢献度合い」という同一の観点から論じることは困難であるということだ。なぜなら、サービスラーニングの学生が記述した成果物がパブリシティを得ることは稀であり〔註2〕、Spivakが批判的に標定してきた西洋知識人に比べれば公的な政治的影響力は皆無であると言っても過言ではないからだ。サービスラーニングの学生が記述したものは、卒業論文であれば公開されるが、前章でも見たように多くは授業内提出による評価対象であるに過ぎない。

そもそも、上記のSpivakによる「知的生産活動は多くの点で西洋の国際経済的な利害と共犯関係にある」という命題は、広範なパブリシティを持つ「職業的研究者」あるいは「知識人」による概括用語の濫喩的な使用がもたらしうる「認識の暴力 (epistemic violence)」(スピヴァク,1988=1998,p.30)への倫理的自省の呼びかけであった。そうであるならば、サービスラーニングの学生による「記述行為」を倫理的に問うなどということは一体出来るのであろうか。

私たちが概括用語の濫喩的な使用によって接近しようとする、「外国人」や「外国人労働者」、「移民」や「移民労働者」という存在は、Sassenの議論にも見たように紛れもなく「日本」経済システムが必要とする搾取的な「外部」である。そのような概括用語を権威的かつ排他的に生産する「日本」の大学機関に在籍し、サービスラーニングに参加する学生たちがサービスサイトで実際に出会った人々に対して濫喩的な概括用語を充てがうという行為が、「日本」経済システムが必要とする搾取的な「外部」を維持し正当化する修辞上の空間にややもすると連鎖していると先ずは言ってみることができるだろう。

しかし、サービスラーニングにおける「記述する」という行為が権力構造を再生産する修辞上の空間に「単に」連鎖しているということが持つ現実への影響力を確定していく作業は「職業的研究者」による記述行為の現実への影響力を確定する作業以上に非常に困難なことのように思える。職業的研究者の記述行為をサービスラーニングの学生がただ単に「再演」または「模倣的に再現」するにあたって、学生による濫喩の使用が「日本」経済システムと直ちに「共犯性」を持ちうるのだろうか。

やはり、パブリシティをもたないサービスラーニングの学生による記述行為は、「日本」の国際経済的な利害と「直接的な共犯性」を直ちに持つとは必ずしも言えないのではないだろうか。職業的研究者や知識人が持つパブリシティを私たちが持たないという点で、サービスラーニングに参加する学生の概括用語の濫喩的な使用は、ひょっとすると「直接的な共犯性」ではなく「間接的な共犯性」しか持たないのかもしれない。あるいは瑣末的過ぎて「全く共犯性」を持たないと言ってしまうことが出来るかもしれないだろう。

しかしながら、瑣末でミクロな行為の連続が、大きな社会構造の形成へとつながる「構造化」の契機を捉える社会学の基本テーゼを踏まえるならば、直接的な共犯性をもたないとは言い切れないのも確かである。サービスラーニングに参加する学生による概括用語の濫喩的な使用が権力構造を支える修辞上の空間に連鎖していくことで、まさにそうした権力構造をサービスサイトにおいてなぞり直し、「サバルタン」を生み出し続けるそうした権力構造の再生産にミクロな実践として加担しているとは言える。このことは、ミルズの次の一言に表されている。

> 人間というものは社会によって、またその歴史の力と衝撃によって形成されるとはいえ、かれが生きているという事実は、この社会の形成と歴史の進展に対して、たとえどんなに些細であれ貢献していることを意味するというのである
> （ミルズ, 1965=1959, p. 7）

サービスラーニングにおける私たち学生による概括用語の濫喩的な使用は、「日本」経済システムが必要とする搾取的な「外部」を維持し正当化する修辞上の空間、つまりは非対称的な「知の権力関係」の維持と再生産に、「直接的な共犯性」または「間接的な共犯性」しか持たないのかもしれないし、あるいは瑣末的過ぎて「全く共犯性」を持たないと言えるかもしれない。しかし、そう言い繕うことができたからといって、私たちの果たすべき倫理的な宿題を「もう終った」ものとすることは出来ない。パブリシティーがないという理由から、サバルタンの構築を継続させる「知の権力関係」の再生産への学生の記述行為が持つ直接的な共犯性が確定しえないということでもって、ただちに私たちに仮釈放(parole)の決定が下されることにはならないだろう。なぜなら、いかにマクロな構造化に直接的な貢献性がないからといっても、私たちの記述行為がサービスサイトで出会う目の前の他者の「声を(parole)」概括用語の『深い闇』の奥へと回収してしまうという点においては、なんら変らないからである。

FP2009の文脈で同じことを述べるならば、私たちが「川崎市ふれあい館」で出会った人々の発する「声を」、実証主義的な概括用語とともに「外国人の声」として、私たちのフィールドノートに、あの「善意と良心」に満ちた「剣よりも強いペン」で書き落とし、包み込もうとする時に、私たちがそこで意図せず行ってしまっているのは紛れもない「他者の領有」であるのかもしれない。全てがこの問題に尽きるわけではないのだろう、しかし少なくとも、そのような認識論的暴力の理論的可能性が存在しているのは確かである。そして、そうした可能性が理論的にではなく現実に生じてしまう時、独特な倍音を伴う唯一性の響きのある一人ひとりの人間の、湿度に満ちたその声を、私たちは安全で乾燥した一つの標本として所有するに至ってしまう。標本化された無数の「声」の採集によって得ることが出来た、私たちの「社会学的想像力」なるものが、被抑圧的な状況を解放する「社会変革」へと果たしてつながりうるのだろうか。

サービスラーニングの教育学的目標（＝pedagogical aims）が、参加する学生の「社会学的想像力」の涵養であり、そうした「社会学的想像力」は「社会変革」の基盤になりうるとの見解については、第二章で整理した。M.ブラウォイの「2004 ASA Presidential Address: For Public Sociology 」におけるサービスラーニングへの言及にも見られたように、社会学の公共的な使命を果たす上で効果的な教育ツールとしてサービスラーニングは位置づけられていた。このサービスラーニングが果たしうる「社会変革」の可能性への期待は、第三章における主要参考文献であった『Cultivating the Sociological Imagination: Concepts and Models in Sociology』における論者にも共通に見られるものであり、サービスラーニングを採用している教育者のネットワークから生まれた同書の通奏低音をなすものであった。この本には11の論文が掲載されており、ここでその全ての論文を網羅的に紹介することはできないが、総体的に言えば、後に述べるが一つの例外を除いて、ほぼ全ての論文がサービスラーニングの肯定的(positive)な教育的効果を特に強調している。

前章でも述べたが、Sam Marullo はサービスラーニングを「社会変革」につながるものとして「おそらくサービスラーニングのもっとも革命的で議論喚起的な本質は、サービスラーニングの持つ社会変革への潜在的可能性であるだろう」と述べ、「サービスラーニングのプログラムは、もし適切に実施されるのであれば、現状(status puo)に対して批判的なものになるだろうし、最終的には不正な構造や抑圧的制度へ対抗(challenge)するものとなるであろう」(Marullo,2005,p.22)(Marullo,2005,p.22)と主張している。また、Marulloはサービスサイトにおける実社会での経験と学習を、他者の福祉（to the welfare of others）につなげるべきであるという論旨の中で、サービスラーニングにおけるクラスルームでの学習がサービスサイトでの経験と結びつくことで得られる「分析的視覚＝analytical component 」を肯定的に評価して以下のように述べている。

> サービスラーニングの分析的な側面こそが、サービスラーニングに革命的な可能性を与えるものなのである。なぜなら、この側面こそが不平等と不正義、そして抑圧の、システム的、社会的性質を精確に明らかしうるのであるから。(Marullo,2005,p.23)

Marulloは、サービスラーニングが「概念的で分析的な質の高い認識技能」をもった成人たち(Adults)を生み出していくことで、「次の世代の活動家や指導者がこの運動から生まれるだろう」(Marullo,2005,p.23)と主張している。このように、サービスラーニングが「社会変革」の基盤になりうるとの論調は他の論者にも見られるのだが、一つの例外としてKerry J. Strandは「Sociology and Service-Learning: A Critical Look」において、そのタイトルにも現れている様に、他の論者とは一線を画した冷静なトーンでサービスラーニングに対する建設的な批判を展開している。Strandは、サービスラーニングの「興奮を覚える多大な潜在的可能性（the exciting and enormous potential)」にも関わらず、サービスラーニングを学部生(undergraduates)に適用する際には「負の影響＝pitfalls」もありうるとして、以下のように述べている。

> 学部で社会学を教えるためにサービスラーニングを使用すれば、そこにはいくつかの負の影響も付随すると私は考えています。なぜなら、私たちの教育学的目標に反して、サービスラーニングは既存の思考様式や学習パターンを強化してしまう可能性があるからです(Strand,2005,p.29)

このようにStrandはサービスラーニングのサービスサイトにおける学生の経験が、かえって「思考様式＝modes of thought」や「学習パターン＝patterns of learning」を強化（reinforce）してしまう危険性を指摘している。ここで筆者が注目したいのはStrandの「批判的思考」という言葉の使用における、他の論者に比べた際の特異性である。

> 社会学という学科は、本質的に言って「転覆的＝subversive」である。その言葉の真の意味において、社会学のパースペクティブは内在的に、そして不可避的に批判的なのである。批判的思考に関する高等教育における調査研究では、批判的思考を主張や論理の道筋を構成したり評価したりする能力である認識技能(a cognitive skill)とみなすのが主流となっているのだが、社会学的思考にとって中核をなす批判的思考はこれとは少し異なる種類に属している。言ってみれば、批判的思考は技能(a skill)というよりもむしろ、態度(an attitude)や姿勢(predisposition)であるといえる。つまり、Paulo Freireの言葉でいうところの「批判的意識化（critical consciousness)」であり、それは私たちが埋没している自然的、文化的、歴史的な現実を「問題化（problematize)」することである(Strand,2005,p.31)

社会学的想像力を「批判的思考は技能(a skill)というよりもむしろ、態度(an attitude)や姿勢(predisposition)である」であるとするStrandの意見は、先に引用したように「概念的で分析的な質の高い認識技能」を社会学的想像力として定位するMarulloとは好対照にあることがわかる。

筆者がこれまで述べてきた「中心から眺める」姿勢という言葉が意味するのは、クラスルームにおける学習で人文科学が提供する「概念的で分析的な質の高い認識技能」を身につけた学生がサービスサイトにおいて目の前に現れる他者へと、そうした分析的なツールを一方向的に適用してしまうことの主権的主体性であった。筆者は、Marulloを始めとする『Cultivating the Sociological Imagination: Concepts and Models in Sociology』の論者が総じて述べるサービスラーニングの可能性、それも「社会変革」への可能性を基本的には肯定する。そもそも、そうした可能性の追及を行うのが本卒業論文の第一義的な目標である。しかしながら、本章でも見てきたように、筆者は大学機関と支援現場を結びつける教育的実践であるサービスラーニングが直ちに「社会変革」ましてやMarulloの言う「革命的(revolutionary)」なものになるといったナイーブな考えは持ち合わせていない。どのような善意に動機づけられていようが、サービスラーニングの学生の実証主義的な「観察行為」を当然視する暗黙の了解(それを開始にあたって誰も問わないという意味において)

は、エリート主義と同種か、控えめに見積もっても、その亜種でしかないのではないだろうか。

これまでの考察は、「記述行為」に含まれる「概括用語」の「濫喩」などという「書かれたもの」へと限定されたものであった。「濫喩」というのは修辞学の用語であり、書かれた言葉や口に出された言葉の用法に関するものである。それゆえに、サービスラーニングの学生による「記述」するという行為に限定して考察してきたのであるが、私たちがここで本質的に問わねばならないのは、概括用語を濫喩的に使用する「書き手」の、つまりは私たちの、まさに「書く前」の「姿勢=predisposition」であるのだろう。「書かれたもの」よりも、私たちが「書く前」に自己同一化してしまう歴史的な条件に規定された、あの中心に鎮座し続け、私たちが内面化してしまっている「主権的主体」への倫理的な問い掛けを行う必要がある。 つまり、私たちが自省的な批判を向けるべき次の先は、サービスラーニングにおける記述行為そのものが前提としている実証主義的な「観察行為」であり、そこに裏書きされた「中心から眺める」姿勢(=predisposition)である。

こうした筆者の問題意識からして、Marulloの「サービスラーニングの分析的な側面こそが、サービスラーニングに革命的な可能性を与えるものなのである」というあまりにもナイーブな言明は受け入れられるものではないし、そうした分析的視覚の持つ「中心から眺める」という主権的主体の維持は、決して「革命的(revolutionary)」どころか、Marulloがサービスラーニングによって「対抗(challenge)」したいという「現状(status-quo)」を再生産あるいは強化することにつながっていると筆者は主張したい。こうした「良心的ナイーブ」さがはらむ保守的な危険性を嗅ぎ取って、社会学的想像力というのが分析力の向上といった学術的な技術の範疇に収まるものではなく、まさに「態度(an attitude)や姿勢(predisposition)」の変化に関わるものであると言明したStrandの主張は注目に値する。

また、筆者がStrandの議論に注目するもう一つの理由は、Strandが「批判的意識化(critical consciousness)」というPaulo Freireの重要概念でもって社会学的想像力を定位している点である。Strandが社会学的想像力を「スキル」ではなく「姿勢」であると述べる理由は、このFreireの「意識化」の議論を見れば明らかになる。Freireの議論に馴染みのない方は、Strandがここで「意識化」という言葉とともに「態度(an attitude)や姿勢(predisposition)」を問題に付したラディカルさを理解するのは難しいかもしれない。Freireの主著である『被抑圧者の教育学』の邦訳を手掛けた小沢有作らの訳注によれば、「意識化」は以下のように説明される。

> ラテン系言語や英語では、意識と良心は同義同語なので「良心的」さらには「人間化」と訳出してもよいかもしれない。Freireはこの

> 言葉を、抑圧され非人間化され、「沈黙の文化」のなかに埋没させられている民衆が……中略……学習によって自らと他者、あるいは現実世界との関係を認識し意味化する力を獲得しながら、自らと他者あるいは現実世界との関係を変革し人間化しようとする自己解放と同時に相互解放の実践、といったダイナミックな意味でつかっている(フレイレ,1972=1979,p.1)

この「意識化」は被抑圧者が社会変革（Freireにおいては「革命」）を自らの力によって成し遂げるためにまずもって為すべき作業であるとされる。識字教育の革新的な創始者であるFreireは、この「意識化」こそが識字教育における中核をなす本質であると説く。(フレイレ,1972=1979,p.8)ここで注意が必要なのは、この「意識化」は何も被抑圧者の側のみで行われるべきものではなく、先の引用にもあるように「自己解放と同時に相互解放の実践」であるということだ。つまり、被抑圧者という存在と不可分な存在としてある「抑圧者＝エリート」においても、「意識化」が生じなければ真の社会変革は成し遂げられないとされる。これはSpivakの言う「主体のさらにいっそうラディカルな脱中心化にむけての可能性」（スピヴァク,1988=1998,p.2)と同調するものであるが、Strandが引いたFreireの「意識化」という言葉が持つラディカルさはSpivakのそれを凌駕するように思われる。それは次の引用文に端的にかつ強力に言い表されている。

> 抑圧過程にあっては、エリートの生活は被抑圧者の生き地獄さながらの生活の上に営まれる。そしてエリートは、自分たちと民衆との縦の関係こそが自らの存在を証明するものであることを知る。革命過程にあっては、出現しつつある指導者が存在証明を獲得する道は一つしかない。すなわちかれらは、被抑圧者をとおして、かれらとともに生まれかわるために、死なければならない(フレイレ,1972=1979,p.172)

Freireは「被抑圧者を抽象的範疇としてみなすことをやめ、たえず不当に扱われ、声を奪われ、だまされながら労働を売ってきた人間として見すえるとき」に初めて「抑圧者＝エリート」と「被抑圧者」との「連帯」が生じることができると主張する。ここで注目したいのはFreireの「抽象的範疇」という言葉である。この人文科学と結びついた「抽象的範疇」の使用が孕む倫理的問題をFreireは以下のように指摘している。

> 抑圧者の非道にも、革命的ヒューマニズムにも、ともに科学が

> 用いられる。前者に役立つ科学と技術は、人間を物の地位に還元するために使われる。後者に役立つとき、それらは人間化を促進するために用いられる。だがそれでも、被抑圧者は、自分たちがたんなる科学的興味の対象として見られ続けることがないように、後者の過程の主体にならなければならない。／科学的な革命的ヒューマニズムは、革命の名において被抑圧者を分析対象としたり、その分析にもとづいて、行動命令を与えられるべき対象としたりしてはならない。もしこれを行えば、無知の絶対化という抑圧者のイデオロギー神話のひとつに陥ることになろう（フレイレ, 1972=1979, p. 173）

サービスサイトとクラスルームの、つまりは支援現場と大学における授業の蝶番の役割を果たす、他者領有の危険性に裏書きされた「記述行為」と、サービスサイトに私たち学生が意識的にも無意識的にも持ち込んでしまう、「中心から眺める」姿勢に裏書きされた「観察行為」の両者を、私たちが自己批判的に省察するプロセスを踏んで克服してゆかない限り、FP2009における私たち学生の活動が、本当の意味での「変革」へと結びつくことは決してないだろうし、私たちの「良心的」な活動が、ややもすると不平等な権力構造の再生産と現状維持へと見事なまでに貢献してしまう危険性は、明瞭な朱線でもってマークされねばならない。

おわりに

本卒業論文で、私は「川崎市ふれあい館」で「外国につながる子どもたち」と出会ったと図式的に述べている。その一方で、そうではないという思いもある。

これまでの人生で出会ってきた友人たちと同じく、「川崎市ふれあい館」で出会った一人一人は魅力的な個性を持ち合わせていて、時に適当で、時に優しくもあり、時に煩く、時に人を慕う、ごくありふれた出会いであった。

色々な話をした。「川崎市ふれあい館」のすぐ裏手に「メイトー牛乳の桜本販売所」があって、そこで瓶詰めのヨーグルトを買い地べたに座り共に食べた。そういう瞬間に、決まって良い風が吹いて、心地良い言葉たちがポロポロと出てきた。

中学生のころ地元の友人たちと夜の公園で過ごした時間のリズムを、桜本でも感じることができるのに驚き、そして嬉しく思った。恋愛から下ネタ、将来のことや、今現在の悩みや楽しみについて語らう時間というのは、楽しいひと時だった。

地べたに座り、同じ方向を見て話をしていても、それでもやはり彼／彼女がみている「風景」をそのまま見ることは出来ないと感じることが多々あった。そして、同じように、彼／彼女たちも私が見ている「風景」をそのまま見ることはできないだろうとも思った。そこには、埋められないギャップが存在している。

私たちはしかし、そのギャップを一方的に無理矢理に埋めてしまえる「絵筆」を持つ。その「絵筆」は、社会全体に渡って平等に配布される記念品ではなく、実に不均等な配られ方をしている。

そのことに自覚的になり、ギャップを埋めてしまわないこと。そうした自戒的な試みとして本卒業論文を書いたと言ってみることができるかもしれない。

冗長であり、まとまりに欠け、結局のところ何が言いたいのか自分でも良く分からなくなってしまった。この「おわりに」では、「他者への誠実さ」について紙面を割こうと論文執筆前から考えていた。しかし、今「おわりに」に直面して完全に筆が止まってしまっている。

「真摯さ」や「誠実さ」について何かしらの言葉を口にするのは、まだ時期ではないのかもしれない。

答えの出ない大きな宿題を残して、本卒業論文を終える。

謝辞

二年間を共に語り合い、飲み明かした二期生の仲間たち
去年の四月には魅力的で刺激的な三期生の仲間たちも加わり
とても幸せな学部時代を過ごせたこと、感謝しても感謝しきれないです。

このゼミで築いた友情は、ふつふつと熟成された葡萄酒のようになって人生の晩年を祝ってくれるような気がしてならない。

みんな、本当に出会えて良かった！
これからも末永くよろしくお願いします。

慶応に失望していた時期に、
日吉で缶コーヒーを片手に黒板に寄りかかり熱く語る先生の授業が、心のどこかに火をつけた気がします。

この塩原ゼミの二年間は計り知れない影響を俺の人生に与えつつあると思います。

先生、二年間本当にありがとうございました！
マジ、感謝です！

遅刻はするし締め切り守らないし、基本的に無礼講でクソ生意気な教え子ですが、大学院に入ってもどうかよろしくお願いします。

我が家の大黒柱として仕事と家事に奮闘しつつもダメ息子のぐーたら大学生活を暖かく見守ってくれたオフクロである中村真弓に、生んでくれた事も含めて、いつもありがとう！

そして、多くのことを大川史織に感謝して。

2011 年 1 月 14 日

高橋　研一郎

参照･参考文献

〈単著書〉

伊豫谷登士翁. (1993). 変貌する世界都市 :?都市と人のグローバリゼーション. 有斐閣.

サイード,E. (1995=1983). 世界・テキスト・批評家. (山形和美 訳). 法政大学出版

サッセン,S. (1988=1992). 労働と資本の国際移動: 世界都市と移民労働者. (森田桐郎ほか訳). 岩波書店.

塩原良和. (2010). 変革する多文化主義へ: オーストラリアからの展望. 法政大学出版局.

塩原良和・原千代子.(2010).外国人住民支援現場と大学教育の『協働』の可能性:
川崎市ふれあい館を事例に,『PRIME』(明治学院大学国際平和研究所)

スピヴァク, G.C. (1998=1988). サバルタンは語ることができるか. (上野忠男 訳). みすず書房

スピヴァク,G.C. (1999=1990). ポスト植民地主義の思想. (ハレイシム, S. 編). (清水和子, 崎谷若菜訳). 彩流社.

鈴木洋太郎, 桜井靖久, 佐藤彰彦. (2005). 多国籍企業の立地論. 原書房.

テッサ・モーリス＝鈴木. (2000). 辺境から眺める. (大川正彦 訳). みすず書房.

ハージ,G. 2003=1998. ホワイト・ネイション: ネオ・ナショナリズム批判. (保苅実・塩原良和 訳). 平凡社

パウロ・フレイレ. (1979=1972). 被抑圧者の教育学. A.A. LA教育・文化叢書 ;?4. 亜紀書房.

西村清和. (2009).イメージの修辞学 : ことばと形象の交叉. 東京 : 三元社

フーコー,M. 2006=2003. 精神医学の権力 :コレージュ・ド・フランス講義1973-1974年度, シリーズ ミシェル・フーコー講義集成. (慎改康之 訳). 筑摩書房.

ミルズ,C.W. (1959=1965). 社会学的想像力. (鈴木広 訳). 紀伊國屋書店.

モートン,S. (2005=2003). ガヤトリ・チャクラヴォルティ・スピヴァク, シリーズ 現代思想ガイドブック. (本橋哲也 訳). 青土社.

〈共著書〉

Blau, J.R.(2005). Service-Learning: Not Charity, But a Tow-Way Street. In James Ostrow, Garry Hesser, and Sandra Enos. (Eds.). Cultivating the Sociological Imagination: Concepts and Models for Service-Learning in Sociology,(AAHE's Series on Service-Learning in the Disciplines). (pp. IX-XV). Quicksilver Drive Stering, VA: Stylus Publishing, LLC.

Enos,S. (2005). A Multicultural and Critical Perspective on Teaching Through Community. In James Ostrow, Garry Hesser, and Sandra Enos. (Eds.). Cultivating the Sociological Imagination: Concepts and Models for Service-Learning in Sociology,(AAHE's Series on Service-Learning in the Disciplines). (pp. 55-72). Quicksilver Drive Stering, VA: Stylus Publishing, LLC.

Kendric, J.R.,Jr. (2005). Building Campus-Community Connections: Using Service-Learning in Sociology Courses. In James Ostrow, Garry Hesser, and Sandra Enos. (Eds.). Cultivating the

Sociological Imagination: Concepts and Models for Service-Learning in Sociology,(AAHE's Series on Service-Learning in the Disciplines). (pp. 39-53). Quicksilver Drive Stering, VA: Stylus Publishing, LLC.

Marullo, S. (2005). Sociology's Essential Role: Promoting Critical Analysis in Service-Learning. In James Ostrow, Garry Hesser, and Sandra Enos. (Eds.). Cultivating the Sociological Imagination: Concepts and Models for Service-Learning in Sociology,(AAHE's Series on Service-Learning in the Disciplines). (pp. 11-26). Quicksilver Drive Stering, VA: Stylus Publishing, LLC.

Ostrow, J. (2005). Service-Learning and the Teachability of Sociology. In James Ostrow, Garry Hesser, and Sandra Enos. (Eds.). Cultivating the Sociological Imagination: Concepts and Models for Service-Learning in Sociology,(AAHE's Series on Service-Learning in the Disciplines). (pp. 1-9). Quicksilver Drive Stering, VA: Stylus Publishing, LLC.

Strand, K.J. (2005). Sociology and Service-Learning: A Critical Look. In James Ostrow, Garry Hesser, and Sandra Enos. (Eds.). Cultivating the Sociological Imagination: Concepts and Models for Service-Learning in Sociology,(AAHE's Series on Service-Learning in the Disciplines). (pp. 29-37). Quicksilver Drive Stering, VA: Stylus Publishing, LLC. (Strand,2005,)

Vann, B.H. (2005). Service-Learning as Symbolic Interactionism. In James Ostrow, Garry Hesser, and Sandra Enos. (Eds.). Cultivating the Sociological Imagination: Concepts and Models for Service-Learning in Sociology,(AAHE's Series on Service-Learning in the Disciplines). (pp. 83-92). Quicksilver Drive Stering, VA: Stylus Publishing, LLC.

〈雑誌論文〉

Burawoy,M. 2004 ASA Presidential Adress: For Public Sociology. American Sociologocal Review, Vol.70, No.1 (Feb., 2005), (pp. 4-28)

〈その他〉

経済産業省. (2010). 我が国企業の海外事業活動:平成21年海外事業活動基本調査(平成20年度実績). 経済産業省貿易経済協力局, 経済産業省経済産業政策局調査統計部(編). 発行: 経済産業統計協会.

蜂屋絵美里(編). (2010). FRIENDS PROJECT 2009 報告書. 慶應義塾大学 塩原良和研究会
(この資料に関するお問い合わせは、shiobara_seminar@yahoo.co.jpまで)