

市民教育としてのサービス・ラーニング

—一般教育科目「ボランティアを問いなおす」における大学生の活動と学び—

川上文雄（奈良教育大学教員）

I. はじめに

サービス・ラーニング（service learning 以下 SL）は、地域社会が直面する貧困、福祉、環境、教育、文化などの問題に向き合い、社会貢献活動への参加をつうじて学びを深め、人間としてまた市民として成長することを目的とする学びの方法である。アメリカの大学では正規の授業科目としてさかんに取り入れられており、私も教員養成大学の教員（社会科教育講座）として、一般教育科目において SL を実践してきた。現在の名称は「ボランティアを問いなおす」であり、2001 年度から始めて 4 年が経過した。

政治学が専門領域ということもあり、市民教育としての SL をめざしてきた。授業を構想する段階ではアメリカでの理論と実践を参照したが、その際、社会が直面する問題領域における具体的ニーズを学生みずから調査し、それに直接対処する活動を企画し実践していくという、変革と参画を強調する SL に強い関心をもった(1)。改革と参画の強調は、適応や動員を避けることでもある。たとえば、長沼豊は「[市民教育は]ただ単に集団や社会にとけ込むというような適応性だけではなく、他者とかかわりつつ所属集団や社会をよりよい方向に変革する指向性をも含んでいる」という(2)。また、参画の諸段階を設定したロジャー・ハートは、「操りの参画」（最下位）「お飾りの参画」「形だけの参画」を「非参画」として位置づけ、それらを動員あるいはそれ以下のものとして避けるべきであるという(3)。たしかに、SL が講義形式における一方的な知識の受容に代わるべきものならば、教員の指示を待つだけの活動—形だけの参画—は避けるべきである。

授業構想段階において変革と参画を強調する SL に強い関心をもったものの、具体化は困難に思われた。なぜなら、それまで私が授業を通じて抱いた印象からは、学生たちが社会変革にかかわる政治的・社会的な活動に共鳴するとは思われなかったからである。そのような活動に学生を導きながら、教員の力量によって「形だけの参画」という段階を超える経験をさせることに、明確な展望をもてなかった。そこで、参画と変革の要素は出さず、人間的成長をめざす SL として授業実践を始めることにした。しかし、学生が活動とその振り返りに積極的に関与するという意味での「参画」を追求するという姿勢は堅持したかった。そこで、「学生の政治意識は低い」と消極的になるのではなく、「学生が自分のこととして関心をもっていること」という積極的な出発点を考えることにした。それは「ボランティアを問いなおす」というテーマであった。学生はボランティアについて、疑問を含め、いろいろな意味で関心がある。このテーマで学生に問いかけながら、かれらに活動と振り返りを求めるのである。それまでボランティアを経験していない場合でも同様である。

以後4年間、「ボランティアを問いなおす」という基本的枠組みのなかで、学生が行なう活動の内容と構成、および授業形態について検討を続けてきた。すなわち、明確に社会的構造の改革をめざすとはいえない活動であっても、工夫により、学生の問いなおしを促し「変革や参画への指向性を育てる」という市民教育の理念につなげていく可能性について、考察してきた。これについて振り返り、報告する。

II. 授業の概略

「ボランティアを問いなおす」という名称を採用したので、私の担当である政治学分野の科目としてではなく、全学の学生を対象とする一般教育科目—専門教育の入門としない—として行なった。受講生の専攻分野は多様である。ちなみに、2004年度の受講生（全員が男子）の内訳は、環境教育（社会科）系2名、理数系6名、体育系3名であった。

活動の内容は、各人別々の活動（1年目）から、共同で単一の活動（3、4年目）へと変っている。2年目の2002年度は個人活動か共同活動かを学生に選ばせた。共同の活動として、施設スタッフとの連携にもとづく障害者の支援活動を行なった。それ以降も同様で、継続して協力を得てきた施設は、大学の所在地にある障害者福祉施設「たんぼぼの家」である。たんぼぼの家は知的障害・身体障害をもつ人々のアート活動（エイブル・アート）の拠点の一つとして全国的にも知られている(4)。2002年度は、施設側の提案による「エイブル・アート連続ワークショップ」（全4回）の企画・運営に参加した。会場は大学附属の農場であった。2003年度は、たんぼぼの家の利用者8人の絵画作品展を学生の主催で、大学内の施設を使って開催した。2004年度もおなじく作品展であったが、この年は、たんぼぼの家だけでなく市内の施設・作業所にひろく呼びかけ、それに応じたいくつかの施設・作業所のアーティストたちの作品を、市内の画廊に展示した。

本論の展開と直接の関係はないが、大学が学生用に冊子として編集する「授業計画」（シラバス）として2003・2004年度の内容を紹介する(5)。

目的と内容

地域社会の人々が必要としていることを支援する活動を行ない、それを素材にして「自己と社会」「自己と他者の関係」「地域社会の現状」について考察する。また、教育の現場にボランティア活動を取り入れることには賛否両論があるが、それらの議論についての理解を深め、各自の見解の確立をめざす。

授業計画

はじめに 共同でなにかをつくりだすこと—ワークショップ「ちいさな展覧会」

- I. ボランティアへの疑問；市民活動とボランティア（市民とはなにか、civic engagement 政治とボランティア）；ボランティアのイメージ（文学作品から

- 去年までの授業の活動から)；ボランティア規範 (ボランティア活動と自発性)
- II. 「能力」とはなにか；「障害は個性」をめぐる議論；障害者と雇用；障害者のアート活動 (エイブル・アート)；高齢者をめぐる議論
- III. ケアとジェンダー：表現 (ことばと身体)

III. 学生による活動とその振り返り—ボランティアを問いなおす

1. 授業の進行

「ボランティアを問いなおす」というテーマにかかわる範囲で、授業の進行を 2004 年度に即して示す。第 1 回(10 月 8 日)の授業で、これまでのボランティア体験と現在のボランティア観を書かせた。第 2 回は、それらをまとめた資料をつくり学生に配布、教室での講義における話題の一つとした。これと同時平行して、学生との個人面接を 1 人 15 分から 30 分程度行なった。ボランティア観について聞くだけでなく、それ以外の一般的な話題 (関心・生活状態など) についても懇談した。つぎに、たんぼぼの家の訪問 (10 月 27 日 施設訪問はすべて授業時間外)。1 人を除いて障害者施設は初めて、また大規模なアート活動の現場は全員初めての訪問であった。そのときの体験・感想を書かせた。それらをまとめた資料をつくり配布し、授業でとりあげた (以下の活動についても同じ)。第 3 段階は、作品展のための選定作業 (11 月 18 日、たんぼぼの家) で、選定作品についての感想とともに、選定作業自体についての感想・印象を書かせた。第 4 段階は、選ばれた作品の作者が所属する施設を訪問し、そのときの感想・印象を書かせた。4 つの施設を訪問、各自すくなくとも 1 箇所は訪問するように指示した。最後は、作品展の開催 (1 月 18~23 日) で、学生が受付を担当した。また、期間中に会場でアーティスト、その家族・スタッフたちとのパーティーを開いた。その後、作品展の感想を含めて、学びを総括する最終報告を提出させた。その際「ボランティアについて今の時点でどのように考えるか。今回の展覧会の企画・開催を手がかりに問いなおすことができたか」などを学生に問うた。

2. 授業開始時における学生の意識—ボランティアへの違和感

学生はどのようなボランティア観をもって第 1 回の授業に来たのか。まず指摘すべきは、ボランティアへの違和感や疑問を抱く者がかなり存在することである。これは、学生の受講動機が多様であり、また、ボランティア活動自体への関心の強さにも開きがあることから見て、不思議ではない。たとえば、同じ曜日と時間に開講されている他の教養科目に関

心がないので、という消極的な理由もある。なかにはシラバスを読まず、ボランティアについて「講義」をしようと思っていた学生もいる。しかし、学生集団を純化するために動機の強さや「好ましき」などで選別することはしない。受講を断るとしても、アルバイトやクラブ活動のスケジュールがあまりに過密で、授業時間外の活動が困難な学生のみである。私の授業の場合、ボランティア活動をする授業科目を学生自身が選んだのだからボランティアについて違和感はないとはいえないのである。違和感の具体的内容を以下に紹介する。一つを除いて、授業の初期の段階あるいは最終報告の段階において把握したものである。

まず、活動の場面における違和感がある。これには二種類ある。一つは、活動の有効性に関わるものである。これは、ボランティア規範のなかに社会性・公共性があるが、自分の活動は社会的に意味があるのかと疑問を抱く学生である。「ボランティアの目的としてよく言われるのが“みんながよりよく暮らすため”である。しかし、私はゴミをひろっていてもそのような実感が湧かない。いくらゴミを回収したところで、ゴミを捨てる人がいる限り、ゴミはなくなるからだ。このようなクリーン活動をボランティアだとはおもえなくなるのである。」(1回生以下、断りのないかぎり1回生)さらに、無償性の規範につなげて、社会的に役立たないという無償でやっているなら、とても辛い活動だという。

「正直言って、ボランティア活動は辛いものである。精神的に自分を成長させてくれるのではと、脳裏によぎることもあるが、その具体性が見えてこない、どうも実感がわかない。無報酬労働はしたくないという気持ちもある。また困っている人を見ると放っておけないという思いもある。」

二つ目は、ボランティアを「する」学生と「される」障害者の関係をめぐる違和感である。この学生は、私の授業に来るまえに、学内グループによる知的障害児の支援活動に参加していた。「いきなり、この子の担当です、と言われただけだったので、どうしていいかわからず、うまくコミュニケーションできずに終わってしまった。眼をみてくれないこと、逃げてしまうことなど障害者と関わることの難しさを思い知り、自信をなくすきっかけとなった。何かよいことをしなければ、何もしてあげられないかもしれない、何をしたらいいのかわからない、ボランティアをする自分は何を求めたらいいのだろう。ボランティアに対するモヤモヤだった。ボランティア=奉仕、そんな考えもあった、何かしてあげよう、私はそんな余計なボランティア精神の塊だったと思う。」自分に否定的な評価を下すこの学生は、ボランティア規範(精神)を窮屈に感じながら私の授業に来たのであった。

これら活動にかかわる違和感とは別に、教員がボランティアの意味を話題にする授業場面での違和感もある。これは、ボランティア活動では心情や実感が重要であり、問いなおしを理屈で考え言葉で表現したくない、という気持ちに裏打ちされた違和感である。そもそも、ボランティアということばには、動機の純粹さ・活動の自然さを他者から疑われているという懸念を呼び起こす何かがある。このことばに付着する「偽善」の要素を意識し、ボランティアをしない者からそう見られたくないという思いがある。ある受講生は「ボランティアでなく、お手伝いというような日常語を選びたい」と書いている。ボランティア

をしていない学生もこれと表裏をなすような考えを述べている。「現代の社会がボランティアに対して過大評価している部分が多いのではないか。ボランティアをした人の気持ちはどうであれ、ボランティアをしたという経験や肩書きがあるだけで周囲のその人に対する評価が高くなったり、何かの役に立つという風潮があるのは事実だと思う」(3回生 筆者担当の「地域社会と政治」より)。この学生は「ボランティアした人の気持ちはどうであれ」と理解を示しているが、ボランティア活動は動機の純粹さ・活動の自然さを他者から疑われる話題であることを強調した発言であることに変わりない。

3. 対等な、ともに楽しむ活動—ボランティアを問いなおす

2003年度の作品展の企画・実施をした学生の一人が最終報告に書いている。「最初、私はボランティアというものを、社会福祉の領域で、自ら進んで、報酬を期待せずに時間や労力を提供し、社会的な目的実現に参加することだというように、単に一方的な「やってあげる」というニュアンスを強く含んだものとして捉えていた。一般的にボランティアは自発的といってもその内側に受け手側とする側というような枠組みをつけてしまう傾向がある。ボランティアのあるべき姿は、この枠組みを超えたものでなければならない。絵の選考、展示といった活動は…授業を受けている学生、先生とたんぼぼの家のアーティストとの協働活動である点に大きな魅力を感じることができる。」ここには「参加」と「自発的」ということばが使われている。二つのことばは、ボランティアをする側とされる側に分かれているかぎり、この学生には空しく響く。それに対して、作品を作り出した人たちの支援活動は二つの側に分かれることのない「協働」ととらえられる。その意味での対等な関係を実感できるときに、参画を強く意識できるのである。2004年度の作品展でも、「助けてあげる」というボランティア観が変わっていったと書いた学生がいる。二人の学生が示唆しているのは、「助けてあげる」でなく、対等の関係の重要性である。

対等な関係を実感できるようになる契機の一つとして重要なのは、「ともに楽しむ」活動である。2002年度の4回連続のワークショップでは、学生が運営・企画者として活動するのは第2回からとし、第1回は、一般参加者(お客)として過ごすようにした。私の当初の意図は、いきなり主催者側の人員として活動するのは技術的・精神的に困難なので、活動の展開を急がないことであった。ところが、私の意図をこえて、つぎのような感想があった。これは、違和感の事例で、障害者支援活動に参加して「ボランティアに対するモヤモヤ」思いを抱いたという学生のものである。「[ワークショップには]、気負いせず自分自身が楽しめる空間があった。私が心からその活動を楽しんでいる時、皆が寄ってきてくれ、一緒に楽しむ場を共有していたような気がした。…[一般の]参加者として参加した時は、自分自身が楽しむことからくる喜びに心動かされた。実行委員でも自分が楽しむこと、その大切さに変わりはない。しかし、委員として思ったのは、みんなが楽しむことだった。自分が楽しめばみんなも楽しくなる。単純だが、そんな場の雰囲気をつくることができ

ばと思うようになった。」このように、ともに楽しむという雰囲気の中で支援活動を行ない、それを通してボランティアを問いなおし、新しい発見をしている。

「対等な、ともに楽しむ」という実感は、個性的な要素を含むときにより強くなる。これを2004年度の作品展の事例で示す。学生は1枚の絵を選び、その絵の印象を書き、作品の脇に置いて一小さな発泡スチロールのパネル—来場者に読んでもらう。その前段階の作業として（「授業の流れ」で紹介したように）、学生はたんぼぼの家に集められた作品のなかから数点の絵を選ぶ。そのとき、写実的なうまさなど技術的水準に注目するというような、客観的な姿勢で選ぶことはせず、好きな絵あるいは気になる絵を、他人がどう思うか考えず、素直な気持ちで選ぶようにと助言する。（シラバスにあるワークショップはその予行演習である。）そこで、写実的なうまさとは別の魅力をもつ作品が選ばれる。つぎに、選んだ数点のなかから「最高の1枚」を選ぶ。「今回選んだ作品は、はっきりいってみんなの選んだ作品に比べて圧倒されるようなものではなかったと思う。しかし、私の選んだ作品はたいへん良かった。できるものなら欲しいと思った。」— 一見幼稚に見える作品を含めて、実にさまざまな表現の作品を学生たちは選んでくれる。そして、その1枚についてことばで表現してもらい、その後も、表現を推敲するために、学生と教員のあいだのやりとりが何回かつづく。「‘そっつ’と見つめると触れることのできる優しさ。そして、これを見つめるあなたの心にもある優しさ」。これは、なんとしても短く表現しなければならないと考え、苦労に苦労を重ねた学生ものである。表現は教員のために書かれるのではなく、会場に来る人々のためであり、そこに表現の公共性がある。これは市民教育の要素として重要である。このような活動は初めてであっても、学生たちはとても真剣に、苦労しつつも楽しく取り組んだ。「僕の感想が作品と一緒に展示させてもらえることがうれしかった」という感想が多い。一人の例外を除いて、自分の選んだ絵と説明文に納得している(6)。

このような活動を手がかりに、ボランティアの問いなおしが行なわれる。「社会に貢献できたと思うことは、自分の力ではないけれど作品展を開けたことです。作品展で当番[受付]をしているときに、何度か作品を出展している親や関係者の姿を見たときに、本当にこの作品展を開けてよかったと思いました。…すごく興味津々と見入ってくれている姿がとても印象的で、やはりがんばっているのに日の目を見ないわが子の作品がこういう作品展に出ることをすごく喜んでくれていたように思え…それが僕のなかでとてもいいことをした、出来たと思えてなにか社会貢献できたと感じています。自分の選んだ作品の作者と出会えたことにとても感激しました。作者のYさんが目の前でとても笑顔であったことがすごく嬉しかったです。…ボランティアにはさまざまな形があるのだと感じています。いままでは、清掃活動などを主に考えていました。」そして、授業期間中の変化として「小さなことでもいいから、やってみたいと思う機会が多くなりました。学校のバリアフリー化をもっと進めてほしいと一度教官に言ったことがあります」と書いている。

もう一人は、積極的にかかわろうという姿勢はあまり感じられなかった学生である。「この作品を見てほしい。障害者というだけで判断しないでほしい。こう思うようになること

がボランティアなのかもしれない。嫌々ではなく、自分から進んで作品展をやりたいと思う。ボランティアという意識は全然なかった。ボランティアとは人のためにすることである。確かに今回の作品展はアーティストのために行なった。しかし、僕は人のために行なっているという意識ではなく…あのようなすばらしい作品が[作業所の]押入れに眠っているのは許せなかった。人のためにという意識はまったくなかった。そして作品展が終わった後、僕はすごく得たものがあった。ボランティアってこういうものだと思う。」

二人の学生の「いいことをする」「支援する、助ける」活動にともなう意識に注目したい。二人のことばかり「助けてあげる」という場合の「健常者」と「障害者」の距離（能力的にみた前者の優位）は感じられない。それは自分も一人の人間として楽しみ、また相手とともに楽しんでいるからであろう。二人目の学生は、はじめは私の提案した作品展に「動員」されていたのが、アーティストの所属する施設を訪問したころから、自分たちの作品展という意識をもち始めたのである。

IV. 考察—市民教育との接点

1. 授業への積極的参加—ボランティアをめぐる違和感への対応

ボランティアへの違和感は積極的に表現させ、それを手がかりにボランティアを問いなおすように、学生を促している。実際、教員からの課題として設定されることへの違和感があるとはいえ、受講生、それもボランティア活動にはどちらかというところ積極的な者のなかには、他の学生がどのようなボランティア観をもっているか、聞いてみたいという欲求がかなりある（初年度の授業を通して把握）。それは、他人の考えに同調しようとするからではなく、みなボランティア観を表明することで、一つの共通世界が存在することを意識できるからであると考えられる。「外部」からくる規範と意見だけに囲まれたくないのである。そこで、仲間のさまざまな考えを知り、自分もさまざまな一つでよいという安心を得る、そして、そうした環境のなかで「自分自身のこととしてのボランティア」を深めていく。そのよう方向に学生を導くのであれば、ボランティアという話題はなんら問題ではない。それに加えて、義務や強制ではなく自分の意志で受講するという意味での自発性にとどまらず、授業への主体的参加の意識、授業との一体感を、学生が実感できるようになる。これは、参画を理念とする市民教育の授業のありかたとして重要である。

ただし、ボランティアへの違和感にかかわって配慮すべきことがいくつかある。第一に、今のべたことの反面になるが、違和感のある状態で問いなおしを求めれば、そのこと自体に違和感を抱くかもしれない。とくに、ボランティアについて一つの定義を前提に講義を進めるならば、学生のなかに、自分の経験の個性がそのような定義の枠組みに回収されてしまうのではないかという危惧が生じることも考えられる。一つの正解が存在し、それに合致しない考えは拒絶されるのではないか。自分の外にある規範によって判断されたので

は、自主性・主体性がなくなるのではないか。ボランティアにはパーソナルな要素があり、それを大切にしたいので、自分の外から来る規範によって影響されたくない、一方的なイメージを貼り付けられたくないと思う。学生のことばによって確認されているわけではない。しかし、ボランティアの問いなおしが内発的で学生自身の納得によるものであるべきならば、そのように推察して学生たちに向かおうとするのは、適切な態度であろう。

ここで参考になるのは、高齢者のイメージに関する鷺田清一の指摘である。鷺田によれば、老いに対して、成人の側から醜さ、汚れ、乏しさ、弱さ、遅さなどのイメージが貼りつけられている状況において、それに対抗するために老残・老醜を脱臭した愛らしい老人というイメージが賞賛されるようになるとき、老いは保護や介護、ときには収容と管理の対象とみなされていく(7)。このようなイメージの貼りつけの対象に、実はボランティア活動をする側の学生自身がされている。すでに紹介したボランティアに関わる学生の違和感、そのような貼りつけがあると感じることに起因する違和感である。このことは、ボランティアを問いなおすという課題において、学生に意識させるべきことがらであろう。

第二に配慮すべきことは、ボランティアの問いなおしの過程をゆっくりと、しかし凝縮したかたちで進行させることである。それには、通常の授業形式であることが好都合であると思う。私の場合は、教員と受講生、受講生のあいだの双方向的なつながり、あるいは、共にする活動と学びの機会が、10月初頭から2月初頭までの期間つづく。何度かの施設・作業所の訪問には教員が伴い、学生はそこでの経験について報告する。作品展を企画する活動では、各自が選定した作品についての感想を考え、これを作品の解説に使えるようにするために、教員の助言を聞きながら推敲していく。作品展の受付を教員も担当するので、そこで教員と学生の会話が発生する。最終提出の授業レポートまで、いくつかの段階を経ていく「ボランティアの問いなおし」をめぐるやりとりが続く。ボランティア観の深まりを教員がともに歩む。学生たちも、たがいにボランティア観を表明することに関心がある。学生がボランティア観を表現するのは、教員による評価を受けるための—あるいは研究者にデータを提供するための—閉じた世界のできごとではない。このような、双方向的な時間と空間のなかで、学生たちは活動と学びに主体的に関与する経験を得る。

もちろん、違和感のない学生もいる。(違和感を表明しないだけかもしれない。) かれらも、同じ進行過程のなかで「問いなおし」をする。かれらの大部分は一違和感をもつ学生も基本的に同じであるが—ボランティアとは何かと問われれば、無償性・自発性などに言及する。これについては、そのような一般的なボランティア規範の枠にとどまることなく、活動を通してえた自己固有の経験をもとに、ボランティアについて具体的に考察するように促すことにしている。

2. 市民教育の手がかりとしての「対等な、ともに楽しむ」活動

学生たちが共感を寄せるのは「対等な、ともに楽しむ」関係に対してである。それでは、

そのような関係を作り出す活動は、いかなる意味で市民教育としての SL の手がかりになるのか、活動の特徴とともに見ていく。

対等な、ともに楽しむ関係を作り出す活動の特徴は、第一に活動が対人支援・身体介助ではないことである。ここで対人的支援とは、個人的な能力に欠けているために困難をかかえ、援助を必要とする者に対して、個人的能力・資質により困難を埋め合わせることできる者が行なう行為である。私の受講生にもしばしば見られるように、相手に対して助けてあげているというボランティア観をもつ者は少なくないのであるが、そのような観念を抱くのは、ボランティア活動ということで対人的・身体介助的な支援活動をイメージしているからであろう。そこで、私の授業では、ワークショップや作品展の企画・実施のような、いわば共同で行なうプロジェクト的な活動にしている。また、そのほうが、個人がつながりなくそれぞれ活動を行なうよりも、参画の意識を強くもてると思うからである。ただし、そのような活動に対人的支援活動が含まれても不都合ではなく、むしろ含まれたほうが、学生にとっての経験の多様性という観点からは好ましいといえるのであるが。

第二の特徴は、2003 年度と 2004 年度の活動に当てはまることで、個性を表現し、個人として貢献できる要素が強いことである。対等な、ともに楽しむ関係の前提には個人・個性があるというのは当然であろう。「1 枚の絵」を選ぶときには、「他人が何を選ぶか、自分の選んだ作品を何と言うか、絶対気にしないように」と助言する。自分で絵を選ぶことにより、アーティストのいる施設訪問も単なる見学ではなく、個性的な活動になる。交流会も同様で、個人と個人の交流の機会になっている。「思うような作品は選べず、本意ではないような感想を寄せてしまった」学生—ボランティアへの違和感の例(III-2)として最初に紹介した学生—も、本番の作品展では好きな絵にめぐり合い、交流会のことを含めてつぎのように書いている。「作者の方と意見交換することができた。この会話のなかでも私はさまざまな世界に出会うことができた。…こうして一つの作品を前にお互いの考えをさらけ出すことで、とても清々しい気持ちになることを実感した。なにより、作者の方が自らの作品について感想を言われると、とても嬉しそうな顔をされているのである。今回の活動で、我々と障害を持つ人のつながりが互いの笑顔を通してはっきり認識できた。こうした状況のなかで感じられる喜びは、時間が経った今も新鮮なものとして自分のなかに存在している。ボランティアは人との触れ合いにおいて達成されるものである。」共同的な活動であっても、個性的な要素が強いほうが、参画と共同の意識が強くなる。

第三の特徴は、活動が新しい場において実施されることである。2002 年度のワークショップでは、障害者と施設スタッフは施設から離れ、学生と教員は教室から離れ、それまで農場として使われていた大学の土地へ出かけ、アートを通じてともに楽しむという新しい活動を行なった。きっかけは「養護学校でもない、施設・作業所でもない、ふつうにいろいろな人がいる環境のなかで、楽しそうに活動している、そんな風景を実現したい」という施設利用者の家族の思いであった。そのような環境のなかで、学生たちはそれまで交流したことのない障害者とつながる活動をしながら、自らのボランティア観を問いなおす機

会としたのである(8)。2004年度は市内の画廊が新しい場であり、作品が展示されるだけでなく、いろいろなできごとと出会いがその場所で生じた。アーティストとその家族の来場、一般来場者もさまざまであった。来場者において書いてもらった感想の紙の束を学生が読んでいる。また、開催期間中の交流会では、学生、障害者アーティスト、施設スタッフがお茶を飲みながら楽しく語らっている。新しい関係(場)作り出すことを「変革(への指向性)」と見るならば、そのような活動には市民教育との接点が存在するといえる。

以上の考察を、互酬性(相互性)という概念の観点からさらに展開したい。人々の互酬的・相互的關係は市民社会の基本原理の一つである。たとえば、政治・社会的關係の正当性は、自由・独立・平等の個人を前提とする共通利益の追求にある、それに反する一方的な権力・支配關係は認められないということである。いずれにしても、どのような意味で互酬性を捉えるかは、市民教育における重要な問題である。

SLやボランティア学習において経験する互酬のかたちとしてしばしば指摘されるのは、「ボランティア活動によって相手は助かったし、自分も得るところがあった、ボランティアについて学んだ」というものである。こうした互酬性の意識は、具体的な交流にもとづかない、観念的な振り返りにとどまる場合もある。これに対して、より具体的な交流にもとづく互酬性の意識もある。長沼豊の紹介する事例では、高齢者へのボランティア活動に行った生徒が、極度に緊張して戸惑っていたところ「おじいさんが話しかけてくれて、すごくうれしかった」といい、そこから「ボランティア活動をしにきたけれど、なんだかボランティア活動をされたみたいな感じです」と振り返っている。長沼は「する」と「される」が固定された関係でなく双方向の関係である、そして生徒の経験は「人間の尊厳における相互確認」という意味での互酬性の認識につながるものがあると述べている(9)。

この意味での互酬性が社会關係の基礎とされ、市民教育において重視されるべきである。そのうえで、二つのことを指摘したい。第一に、互酬の意識をワークショップや作品展のような共同の場をつくる共同の活動に根ざしたものにすること、第二に、個性的な関与の要素を強めることである。つまり、つながりのない個別の活動でも、たんなる動員としての共同活動でもない活動、「対象との個別的な交渉にもなつて生じる一回的な固有性の経験が相互性という意味での社会性の萌芽となる」ようなリアリティをもつ経験を得ることである(10)。さきに見た交流会に参加した学生は、そのような活動と経験を証言している。

V. おわりに

「適応でなく改革と参画」という市民教育の理念につながるSLは、社会変革の視点が明確な活動を導入しなくても、授業と活動の内容・形式を工夫することにより可能である。4年間の実践をふまえて、このように言うことができる。

これはバティストーニの「公共的橋渡し」(civic bridge)という考えに近い。かれは高校生が公共的な活動を行なうという全米的プロジェクトを主宰したが、高校生の提案し

実行した活動の事例の大部分が、学校のカフェテリアでの食事、トイレ、カリキュラムの改善など、個人的関心を超えた広がりをもつ政治的問題とは程遠い内容であったことに対する見解—批判への応答—をつぎのように記している。「活動が政治的でなくても、あまりに個人的で社会的な広がりが不十分でも、学ぶ者自身の動機・関心、言葉あるいは思想から出発するべきであり、そのうえで、活動を通じて実現したいと思うことが、もっと政治的で公共的なことばを使った方がよりよく表現できないかどうか、問題の政治的な理解へと導くような文献・資料に取り組みながら、生徒に問いかけるべきである」(11)。

バティストーニとの相違点もある。かれの場合、非政治的な活動とはいえ、計画作り・合意作り（対立の調整）など、参画のレベルとして高校生の関与はきわめ優れている。橋渡しも、この主体的な経験を手がかりに行なわれ、問題の政治的な理解へと導くような文献・資料に取り組みすることも強調されている。ところが、私の SL の場合、学生の関与における主体性は遠く及ばない。また、文献の利用によって「橋渡し」に導くのではない。

参画のレベルとしては不十分であるが、むしろそのような活動の内容と私たちそのものを手がかりにして「橋渡し」を考えてきた。IV-2 の末尾の内容を繰返すことになるが、共同の活動をつうじて、学生たちは、自分と他の人々がつながる共通の場を、各自が一人の人間として参画しながら作り出していると実感できる経験を得ている。新しい共通の場において新しい人間関係をつくる活動に参画することは、そのままでも、小規模であるとはいえ、社会形成の経験、自己と世界の間をみずから築く経験である。バティストーニのような「橋渡し」は、一般教育科目という現在の枠組みでは困難であろう。私が担当する社会科関連—社会科教育と地域環境—の授業科目全体を見据えた、また当該専攻学生を対象としたカリキュラムを検討する必要がある。同僚との協力も検討する必要がある。今後の課題としたい。とはいえ、バティストーニとは違う「市民的橋渡し」にも意義はあるし、4年間の実践を通じて学んだことは、そのようなカリキュラムに取り入れられると思う(12)。

注

(1) Jeff Claus and Curtis Ogden eds, *Service Learning for Youth Empowerment and Social Change*. Peter Lang, 1999.

(2) 長沼豊 『市民教育とは何か』 ひつじ書房 2003年 p.31.

(3) 社会的動員は実は参画に分類される5つのうちの最下位「子どもは仕事を与えられ、情報[知識]も与えられる」に対応させている。ロジャー・ハート『子どもの参画』萌文社 2000年 41-46頁。

(4) エイブル・アートの領域には、絵画、立体作品、繊維（織物）作品がある。最近は大劇など身体表現の分野でも活動が盛んである。活動の中心的役割を担う団体としてエイブル・アート・ジャパン!! HYPERLINK "http://www.ableart.org"
¶ <http://www.ableart.org>⁺がある。

(5) 各項目に対応して、分量は多くはないが、障害（者）をめぐる人間論・社会学・政

治学分野の文献を取りあげている。佐伯X「能力というモノは存在しない」(『ひと ネットワーク』太郎次郎社 第3号 1998年8月)、最首悟『星子が居る一言葉なく語りかける重複障害の娘との20年』(世織書房 1998年)のなかの「内発的義務」についての部分など。

- (6) 展示作品は40点あまり、そのうち学生11人と私の分の計12点に感想が付いた。画廊の経営者からは、場所の提供をはじめ、積極的な支援をいただいている。
- (7) 鷺田清一 『老いの空白』 弘文堂 2003年 p.24.
- (8) 新しい場所で既存のイメージが転換される例として、SLではないが私の関与した活動を紹介したい。これは、デイサービスを利用する要介護・支援の高齢者たちが、大学の実習園で行なうイモ掘り活動であり、施設職員の話にもとづくものである。高齢者の生き生きとした表情は施設での活動のどれと比べても際立っていた。ケアする人—ケアされる人の区別という日常の意識も消え両者がともに楽しむことのできる活動であった(収穫後も、皆で食す、焼イモをするなどの活動)。車椅子にすわったままで、通常の意味ではイモ掘りをしたとはいえない二人の参加者も、掘られたイモを見せてもらったりして楽しんでいた。また、顔は知っていても普段は会話することのなかった二人のあいだにも会話(筆談)が始まった。高齢者の明るい表情に触れることができたためか、ボランティアの中学生と実習の大学生からはつぎのような感想を聞いた。「施設内で高齢者とかがかわるときは、何を話題にすればよいのか、とまどうこともあったが、実習園のイモ掘りに出かけたときは、自然なかたちで会話をすることができたし、それ以後も親しみをもって接することができるようになった。」「要介護の高齢者は何もできない、一方的に世話をするだけというイメージが変わった。」
- (9) 長沼豊、前掲書(注2) 92頁。
- (10) 藤田省三 『精神史的考察』 平凡社 1982年 283頁。
- (11) Students Turning into Citizens: Lessons Learned from Project 540, 2004, pp.35-36). Civic bridge という用語が実際に使われているのは Richard Battistoni, *Civic Engagement Across the Curriculum* (Campus Compact, 2002, pp.16,49.)。
- (12) 新谷周平も「社会的課題を全面に出さなくとも、子ども・若者が「やりたいこと」を実現していくなかで、必然的に地域課題や社会的課題に結びついていくプロセスが見られる」と指摘し、「本物の参画」を生み出す理論を構築していくためには、対立・葛藤のプロセスとして参画を描くことなどが課題であると述べている。(新谷周平「参加・参画論の展開と理論的課題」 35頁。子どもの参画情報センター編『子ども・若者の参画—R. ハートの問題提起に答えて』 萌文社、2002年所収)。

