

キャリア教育を基盤とした「地域人」育成

— 「地域を基盤とした教育」の展開に向けて —

國本 真吾 (Shingo KUNIMOTO)

はじめに

鳥取短期大学(以下「本学」)が建学の精神として掲げる、「地域の発展に貢献する人材を育成する」という柱を、本学の教育・研究・地域貢献を通じてどのように具現化しているかが問われている。筆者は従前から、正課内の教育課程とは別に、正課外で行われる地域活動等に学生教育の意義を見出そうと取り組んできた¹⁾。特に、本学にとってのステークホルダー(利害関係者)に該当する地域社会から、大局的・局所的にという違いこそはあるが、「地域の発展に貢献する人材」としての学生の成長が期待され、また本学もその期待に応えることが求められている。本稿では、大学・短期大学等の高等教育機関が行っている学生教育、特に地域活動の場面において、近年要求が高まる「キャリア教育」を切り口に、この間筆者が提唱してきた“Community Based Education”の方法論を検討する。

1. 大学におけるキャリア教育の要求

(1) 「キャリア教育」をめぐる混乱

昨今、幼稚園、初等教育(小学校・特別支援学校小学部)、中等教育(中学校・高等学校・中等教育学校・特別支援学校中学部・高等部)、そして高等教育(大学・短期大学・高等専門学校)にわたる段階で、「キャリア教育」の推進が大きく謳われている。あたり前のように「キャリア教育」という言葉が口々に語られる反面、その言葉の意味については、使う者によって理解の違いがある。例えば、2011年1月の中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」では、キャリア教育を「『新しい教育活動を指すものではない』としてきたことにより、従来の教育活動のままでよいと誤解されたり、『体験活動が重要』という側面のみをとらえて、職場体験活動の実施をもってキャリア教育を行ったものとみなしたりする傾向が指摘されるなど、一人一人の教員の受け止め方や実践の内容・水準に、ばらつきがあることも課題としてうかがえる。」と、キャリア教育を取り巻く現況が述べられている²⁾。この混乱は、キャリア教育のとらえ方が変化してきたことに対し、実施主体者間でその整理が十分に行われなかったことが背景にある。

我が国の教育行政政策で初めて「キャリア教育」の語が登場するのは、1999年の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」とされる³⁾。答申では、キャリア教育を「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」とし、これを「発達段階に応じて実施」することが求められた。すなわち、進路選択、その表裏としての進路指導に重きが置かれた解釈である。その後、2004年にはキャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告で、キャリア教育を「『キャリア』概念に基づき『児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度を育てる教育』」ととらえたが、「端的には勤労観、職業観を育てる教育」としたこともあり、勤労観・職業観の育成に焦点が絞られる形となった⁴⁾。

教育学の児美川孝一郎は、これらの教育政策におけるキャリア教育の要求を、フリーターやニート(Not in Education, Employment, Training)といった「若年雇用問題」に対処する「教育的な処方

箋」であったと指摘する⁵⁾。それは、「若年雇用が問題化→日本経済や社会の将来への不安材料→若者をテコ入れする必要性→キャリア教育」という図式化であり、小・中・高と同様に大学も学生の就職難を回避すべく、キャリア教育が少子化の中での「生き残り競争」の道具として広く浸透したと考えられている。

他方で、大学でのキャリア教育が浸透した要因には、文部科学省による補助金交付といった政策的誘導の他、「キャリア教育ビジネス」の台頭を看過することはできない。2003年4月、内閣府、経済産業省、厚生労働省、文部科学省の関係4大臣による「若者自立・挑戦戦略会議」が発足し、同年6月には「若者自立・挑戦プラン」を策定した。その教育分野における施策が、文部科学省による「キャリア教育総合計画」である。これ以降、学校教育におけるキャリア教育の実践が広がることになるが、経済産業省側でも「地域自律・民間活用型キャリア教育プロジェクト」(2005～2007年)の事業が展開され、民間活用によるキャリア教育が拡大する形となった。また、文部科学省の大学改革推進支援として、「実践的総合キャリア教育推進プログラム」(2006年)、「大学生の就業力育成支援事業」(2010年)、「産業界のニーズに対応した教育改善・充実体制整備事業」(2012年)などと、キャリア教育に関する支援事業が引き継がれているが、民間事業者との「連携」は年々必然的となり、キャリア教育は産業界との連携なくしては語りにくくなっている側面もある。

(2) 「キャリア教育」とは何か

そもそも「キャリア教育」を論じるにあたり、「キャリア (career)」の意味を明らかにする必要がある。先に取り上げた、2004年のキャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告では、キャリアを「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」としている。

「キャリア」の語源は「馬車道」や「轍」のことを意味しているとされ、人の人生における軌跡としての経歴・職歴を指す意味で用いられるようになった。注意すべきは、2004年文部科学省報告にもある「生涯にわたって遂行する」という部分であり、決してキャリアを「職業的キャリア」に限定していないということである。我が国の現状では、キャリアを「職業上の経歴」(ワーク・キャリア)に限定した理解も多いが、人としての「生き方の履歴」(ライフ・キャリア)としてとらえる視点を見失いがちであった。このことから、児美川は「働き方」と関連づけられた「生き方」を「キャリア」として、『ワーク・キャリア』との関連における『ライフ・キャリア』を「キャリア」という意味で整理している⁶⁾。

ここで注意すべきは、“work”を職業としての意味に限定しないことである。「仕事」「働くこと」という意味で用いられる“work”は、個々人に期待される役割であって、「個人に期待される役割やライフ・ロール(人生における役割)を受けとめ、果たすこと(work)を通して形成されるキャリアとキャリア発達の支援が広義のキャリア教育」と理解されなければならない⁸⁾。われわれ人間は、社会との関係の中で自分らしい生き方を模索し、そして展望し、実現させていく。その過程が「キャリア発達」であり、「社会における自己の立場に応じた役割を果たす」ことが「自分らしい生き方」であり、人生のその時々で分化・統合させていくというのが、ドナルド・E・スーパーらによる「ライフ・キャリア・レインボー」の形で語られている(図1)。

つまり、「キャリア教育」は人の一生涯を通じた「ライフ・キャリア」の開発を支援する教育的営みとなる。それぞれのライフステージにおいて、社会との関係の中で自己が果たす役割を自覚し、その時期ごとでの「自分らしい生き方」を見出すことが重要になる。なかでも、「学校から社会へ」「子どもから大人へ」といった二重の移行が訪れる青年期というライフステージにおいては、仕事に就くことが大きな人生イベントとして語られ、仕事との関連で自身の人生や生活をどのように定位するかが求められる。無論、職業としての仕事から離職するライフステージにおいても同様に、定職は無く離職しても、「第二の人生」と称せられる時期に社会との関係の中で果たしていく役割は存在する。

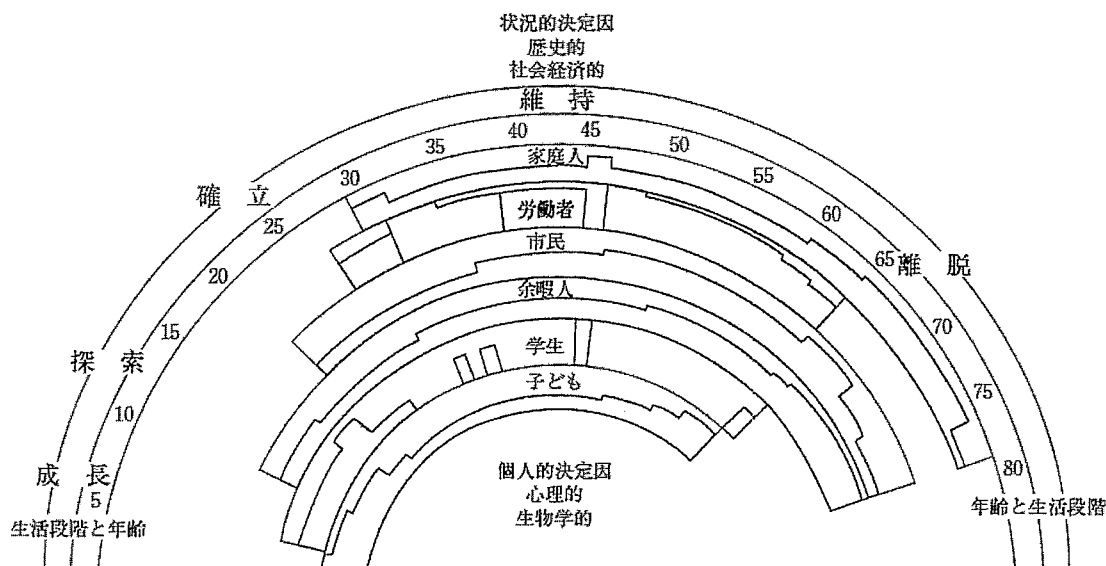


図1 ライフ・キャリア・レインボー⁷⁾

この意味から、2011年の中央教育審議会答申では「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育が『キャリア教育』である。」という新たな定義が用いられることになった。過去のキャリア教育が、ライフ・キャリアを軽視した進路選択・進路指導、勤労観・職業観といったワーク・キャリアに偏重してきた形を、ライフ・キャリアを軸にした「社会的・職業的自立」に向けた形へと軌道修正しようとしているのが、現在の「キャリア教育」であるといえる。つまり、「職業的自立」のみを目指したのではなく、「社会的自立」を含めた広いキャリア教育の在り方が問われている。

加えて確認すべき点は、「キャリア発達を促す」という部分である。先述の1999年中央教育審議会答申以降、キャリア教育では「能力や態度を育てる」ことに重きが置かれてきた。2004年、国立教育政策研究所による「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～」では、いわゆる4領域8能力（人間関係形成能力〔自他の理解能力、コミュニケーション能力〕、情報活用能力〔情報収集・探索能力、職業理解能力〕、将来設計能力〔役割把握・認識能力、計画実行能力〕、意思決定能力〔選択能力、課題解決能力〕）が育てたい力の「枠組み（例）」として示された⁹⁾。2011年の中央教育審議会答申でも「基礎的・汎用的能力」が示されたが、これらの力の育成そのものを以て、キャリア教育の目標として現在は位置づけられていない。あくまで、能力や態度の育成を通じて、キャリア発達を促すことが求められていることになる。その意味から、「キャリア教育」は「一人一人のキャリア発達を支援する教育」として理解することが必要である。

(3) 大学教育における「キャリア教育」

これらの動向を踏まえて、大学をはじめとした高等教育機関におけるキャリア教育では何が求められていると言えるだろうか。例えば、2011年の中央教育審議会答申では、大学・短期大学といった高等教育機関におけるキャリア教育推進のポイントを次のように述べている。

大学、短期大学においては、社会的・職業的自立に関する指導について教育課程を通じて、それぞれの個性・特性や学問分野に応じた取組を行うほか、厚生補導を通じて、学生に対する各種の職業意識の形成や就職支援を行っている。これは単に卒業時点の就職を目指すものではなく、生涯を通じた持続的な就業力の育成を目指し、豊かな人間形成と人生設計に資することを目的とし

で行われるものである。そうした中で、職業の種類や企業等の業種・規模・業務内容等の多様化を踏まえ、社会人・職業人としての基礎能力を持ち、産業構造等の変化に対応できる柔軟な専門性と創造性の高い人材を育成することが強く要請されている。また、現在の厳しい雇用情勢や、学生の多様化に伴う卒業後の移行支援の必要性等を踏まえ、学生等が、それぞれの専門分野の知識・技能とともに、職業を通じて社会とどのようにかかわっていくのか、明確な課題意識と具体的な目標を持ち、それを実現するための能力を身に付けられるようにすることが課題となっている。

キャリア教育は、正課内に留まらず、進路支援に関わる厚生補導といった正課外での指導も含めていくことが求められる。決して、キャリア教育は特定の教育活動を指し示したものではないという意味でもある。高等教育機関は、初等教育からの教育階梯で最後の教育機関となるため、「学校から社会へ」という移行期 (transition) として、“school to work” が支援の課題として位置づく。しかし、誤解の無いように付言すれば、高等教育機関のキャリア教育の目的は、専門分野の知識・技能を生かした「卒業時点の就職を目指すものではない」という点である。正課の教育課程に留まらず、大学教育全体を通じて、「豊かな人間形成と人生設計に資する」ために、「生涯を通じた持続的な就業力の育成」が期待される。この就業力を育成する意味でも、「職業を通じて社会とどのようにかかわっていくのか」という、社会人・職業人としての在り方が問われることになる。

短期大学については、「特に」ということで、さらに次のポイントが加わっている。

短期大学は、大学と比べて特定の職業に関する教育や資格取得を主眼とする学科等が多いが、このような学科等においては、当該資格に関する知識・技能の育成のみに偏ることなく、当該分野における学問の社会的意義の理解や課題対応型学習等を通じて、専門分野の教育を通じた社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力や態度の育成を図ることが重要である。

この文言だけを切り出すと、キャリア教育を「社会的・職業的自立」に必要な能力・態度の育成に限定しかねないだろう。先に述べたように、「キャリア発達を促す」上での能力・態度の育成であるから、最終的な目標は「社会的・職業的自立」を果たす「社会人・職業人」といった人間の育成であることを肝に銘じなければならない。

さて、高等教育機関における「人材育成」の要請が中央教育審議会答申の文言にも登場するが、教育の目的は「人材育成」なのであろうか。教育基本法第1条(2006年改正)では、「教育は、人格の完成を目指し…」とある(改正前の1947教育基本法第1条では「教育は、人格の完成をめざし…」)。齋藤安史は、近年のわが国における「人材(人財)育成」の強調に対して、「産業競争力のために役立つ『人材育成』だけが教育の目的のように捉える傾向が加速されている。教育の目的の眼目である『人格の完成』を目指す点が欠落している」と指摘している。教育における「人材(人財)」と「人格」のせめぎ合いということになるが、齋藤は「人材は、『材料』の『材』を使った言葉で、だれかが何かの目的を成し遂げるために役立つ特定の能力を持つ人を示す。現在、『人材』はその使用者に雇われる『商品』(『労働力商品』=この意味では『人財』がより意味を持つ)である。『人材』は経済的關係で使用者の役に立っても、人材育成だけに限定することは公的性格を持つ教育の理念とはそぐわない。」と補足している¹⁰⁾。キャリア教育を通じた「社会人・職業人」の育成は、決して「人材(人財)」の育成に陥らないように注意しなければならない。本学の学則第1条では、「鳥取短期大学(以下「本学」という)は、教育基本法ならびに学校教育法に基づき、深く専門の学芸を研究教授し、豊かな教養と専門学術、職業および實際生活に必要な能力を修得させ、学生が自らの人格を培うことを援助し、よりよい社会の形成者を育成することを目的とする。」と規定している。まさに、この規定の通りに大学教育そのものの目的に照らし、キャリア教育自体を目的化せず、学生の「人格の完成」をめざした教育

活動の展開によって、よりよき「社会の形成者」としての「社会人・職業人」の育成が、大学教育全体を通じて実現されなければならないのである。ここまでくると、「キャリア教育」は決して新たに生み出された特別な教育活動の概念ではなく、各大学が設定するその大学の目的を真摯に実現することで、十分にその使命が果たされていくものでもあるといえる。筆者なりに言い換えると、大学における学生に対する「人間教育」の実現によって、「キャリア教育」が目指すところのものは自ずと達成されていくということである。

2. キャリア教育を基盤とした「地域活動」

「キャリア教育」を新たな教育活動ととらえず、高等教育機関である大学・短期大学が、その本来の目的に立ち返って、人間教育の実現を行っていくことが重要である。しかし、現にキャリア教育が高らかに要求され、それに応えるかのように各教育機関が実践を試みているが、そこに反省や何らかの自覚が存在しているのであろうか。イベント型や打ち上げ花火的なプログラム、また実施主体名を入れ替えるだけでどここの大学でも応用可能な事業を実施する形に留まっているか、適切な検証や評価が望まれよう。本稿は、本学のキャリア教育全体を論じることが目的ではない。そこで、正課外の地域活動を通じた学生教育の部分に限定した形で、そこにどのようなキャリア教育的視点を含めているか（もしくは今後含めていくか）を明らかにしておくことが必要となる。

(1) 地域活動の現状から

本学の学生が行っている地域活動をおしなべて論じることは容易ではないが、本学地域交流センターを介して実施されるものを整理すると、およそ次のようになる¹¹⁾。

- ① 地域交流センターから提供するボランティア情報に対して自主的に参加
- ② 行政・各種団体からの依頼に基づき、大学推薦による代表者として参加
- ③ 地域の施設・各種団体からの依頼に基づき、研究室・サークルなどで公演・派遣参加
- ④ 主として、学科・専攻の教育活動の一環として参加
- ⑤ 他大学との連携等による学内横断的な地域・教育活動として参加
- ⑥ 教員の社会貢献活動のアシスタントとして参加

①～⑥は、地域交流センターを介する形や本学の学科・専攻が実施するものを基にしているが、これらには含まれていない学生の個人的で自主的な活動（例：一般のボランティア活動）も存在する。①は情報提供を地域交流センターが行っているだけで、参加は学生の自主性に委ねられるため、一般のボランティア活動とほぼ同じとして見てよい。②は主に行政の委員などである。よって、ここでは③～⑥を「(狭義の) 地域活動」として位置づけておく。

地域活動の多くは、正課の教育課程外、つまり正課外の活動に含まれる。大学における正課外活動について、大島勇人は「多様な価値観をもつ人たちとの交流が可能となり、人間的にも偏りのない幅のある人格形成が可能」であるが、「部活、サークルやボランティア活動に参加するためには学生が能動的な行動を取る必要があり、既に明確な目的が決まっていることから、目的を共有できないと一歩を踏み出せないのが現実」であると語る¹²⁾。そのため、近年の正課外活動における学生支援では、「学生の能動的な活動に依存するのではなく、受動的な学生の知的好奇心をも喚起するようなシステムであること」が必要であるとしている。

本学の地域活動の実態に立ち返ると、③～⑥について能動的な活動であるかと言えば、必ずしもそうであるとは言えない。活動そのものは、教員や外部の大学・施設・各種団体などがイニシアチヴをとるものであって、活動への学生の「参加」という部分に「能動的」な部分は含まれていても、全体

として「受動的」な形になっているとも言えよう。しかし、受動・能動の態度の如何に関わりなく、正課外活動全般に対する学生支援の必要性が高まっている昨今の状況に対して、大学が無自覚であつて良いわけにはいかない。

日本私立短期大学協会は、学生の課外活動全般について「正課教育と同様に課外活動の重要性は以前から指摘されてきました。最近では、学生が質的に変化している状況下にあつて、課外活動を通じて多様化する社会を生き抜く力の涵養が求められています。」と述べた上で、「短大での学生生活の中で、学生の課外活動低調の原因として、学生の自治意識の低下と集団活動を敬遠する傾向が挙げられます。」としている。それを乗り越えるため、「全学的に課外活動と正課を車の両輪と位置付けて、教職員が一体となって支援活動を行って」いくことを今後の支援のあり方として求めている¹³⁾。正課内・正課外を通じて、学生を育てていく大学側の主体性も問われているのは間違いなく、また課外活動の意味として「多様化する社会を生き抜く力の涵養」が要求されていることを無視してはいけなからう。

以上のことから、正課外活動として学生の地域活動を奨励する際、単に活動を奨励するだけでは不十分な形になる。本学の場合、学科・専攻や教員がイニシアチブをとる活動に学生を参加させる際、そこに教育的な指導や、学生支援の観点が含まれる場合もあるだろうが、それらが意図的で組織的に実施されているかどうかは定かではない。また、外部の機関がイニシアチブをとるものにおいては、さらにその意図的な部分が不透明になるだろう。もはや、単に地域へ出て行く活動を奨励し、学生の成長を他動的な作用に期待する時代ではなくなっており、大学や教員側が意図的な働きかけを込めて、学生の地域活動を推し進めて行く必要がある¹⁴⁾。

(2) 地域活動に期待されるもの

では、学生の地域活動において、どのような教育効果を得ることを期待するのであろうか。日本学生支援機構が2008年に実施した全国調査では、「学生のボランティア活動を支援することで得られる成果」として、「学生の対人コミュニケーション能力の向上に役に立つ」(54.2%)、「学生の学ぶ姿勢や意欲の向上に役に立つ」(51.7%)、「学生の公共の精神やマナーの向上に役立つ」(50.6%)などが5割強で上位を占め、3大成果としている(図2)¹⁵⁾。

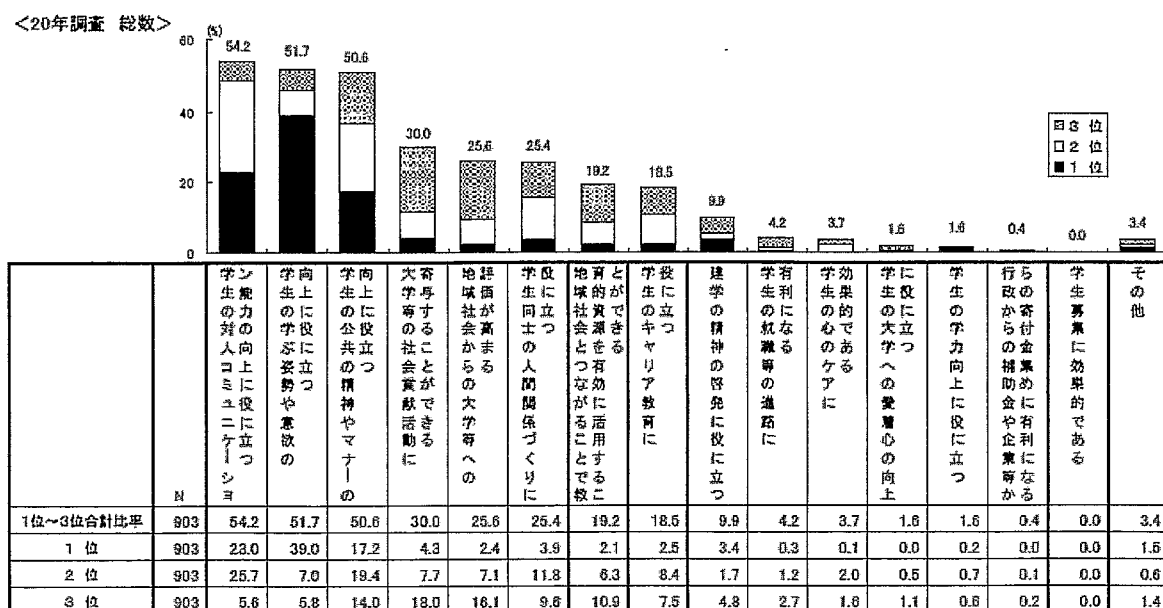


図2 学生ボランティア活動支援の成果

コミュニケーション能力の向上、学ぶ姿勢や意欲の向上、公共の精神やマナーの向上というこれら

の成果は、2011年の中央教育審議会答申における「『社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力』の要素」で言う、「基礎的・汎用的能力」の中身とも重なるものである(図3)。「基礎的・汎用的能力」は、「分野や職種にかかわらず、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力」で、「社会人・職業人に必要とされる基礎的な能力と現在学校教育で育成している能力との接点を確認し、これらの能力育成をキャリア教育の視点に取り込んでいくことは、学校と社会・職業との接続を考える上で意義がある」ものとされている。つまり、ボランティア活動で得られる成果は、キャリア教育を推進する上では不可欠な要素として捉えられる形になり、正課内であれば主にインターンシップとしての取組み、正課外であればボランティア活動としての取組みでそれぞれその能力の育成が期待されるものとなる。

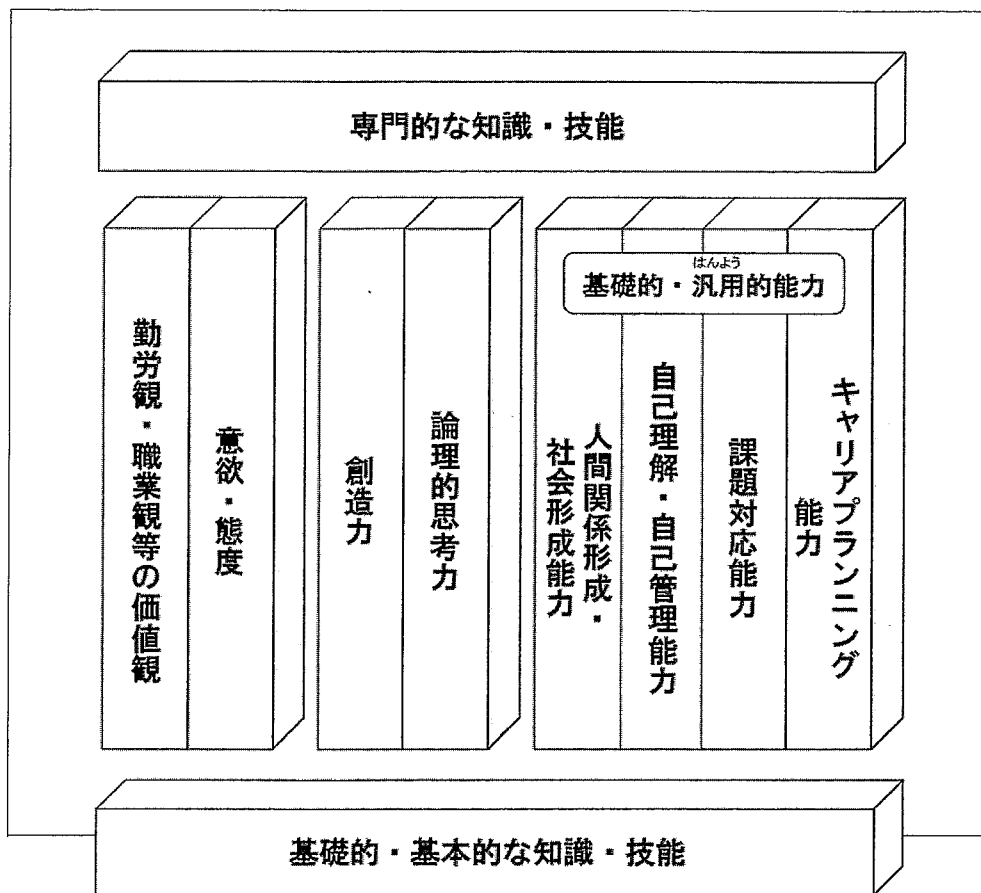


図3 「社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力」の要素¹⁶⁾

このことから、本学における学生の地域活動においても、ボランティア活動における成果と同じく、コミュニケーション能力、学ぶ姿勢や意欲、公共の精神やマナーの向上が期待されるもの、と認識することが可能になるであろう。一般的なボランティア活動とは異なり、本学の地域活動の場合は学科・専攻の教員によるイニシアチヴの下、より教育的観点からそれらの能力の向上を意図的に組織することも可能である。昨今、各大学で実践されている「サービス・ラーニング」(Service Learning)は、この発想を正課内の教育に位置付けている点が特徴であるが¹⁷⁾、必ずしも正課内に位置付けなくても正課外で取組んでいる事例もある¹⁸⁾。また、立命館大学は2004年に創設された「ボランティアセンター」を発展させ、2008年に「サービスラーニングセンター」を設置した。このセンターでは、学生の学びと成長を深めるための教学プログラムを開発・体系化し、また大学と地域が課題解決に取り組むネットワークを構築する拠点としての役割を担っている。これまでのような、学生の自主性に委ねるボランティア活動を推進するスタンスから、大学側がより積極的に介入し、学生に対して意図的な

関与を行う「サービス・ラーニング」の取組みを実施するスタンスへと転じている点は、大いに学ぶべきところである。

かつてのように、ボランティア要員として学生を地域に送り出すことだけでは、大学の地域貢献と称せられる取組みにはならなくなっている。いかに大学側が教育的観点で学生に指導を実施するか、学生個人の成長とあわせて、地域の課題解決を同時に展開していくプログラムの組織化というサービス・ラーニングの実施をもって、大学の地域貢献が語られる時代へと変化してきている。本学の地域活動にも、およそこれらの成果が求められてくるであろう。

(3) 「キャリア教育」を基盤に

前節で紹介したように、ボランティア活動で得られる成果は、昨今のキャリア教育で期待する成果の部分と重なり合う。キャリア教育を正課の一部でのみ実践する形ではなく、大学の教育課程全体、そして正課外の活動を含めた大学教育全体で実施する形で挑むことにより、真のキャリア教育の展開が期待されるであろう。佐藤龍子は、キャリア教育と正課外活動の関係について、「キャリア教育を正課プログラムだけの完結で考えると、与えられたものをこなす学生が生まれかねない。学生の自主性、自発性を促すものとして正課外の活動も重視されるべきである。正課のキャリア教育と正課外の活動を有機的にリンクしてこそ、キャリア形成は可能になると考える。」とし、キャリア形成の視点から学生の自主性・自発性を促し、社会人基礎力を高めるための概念を次のように示した（図4）。

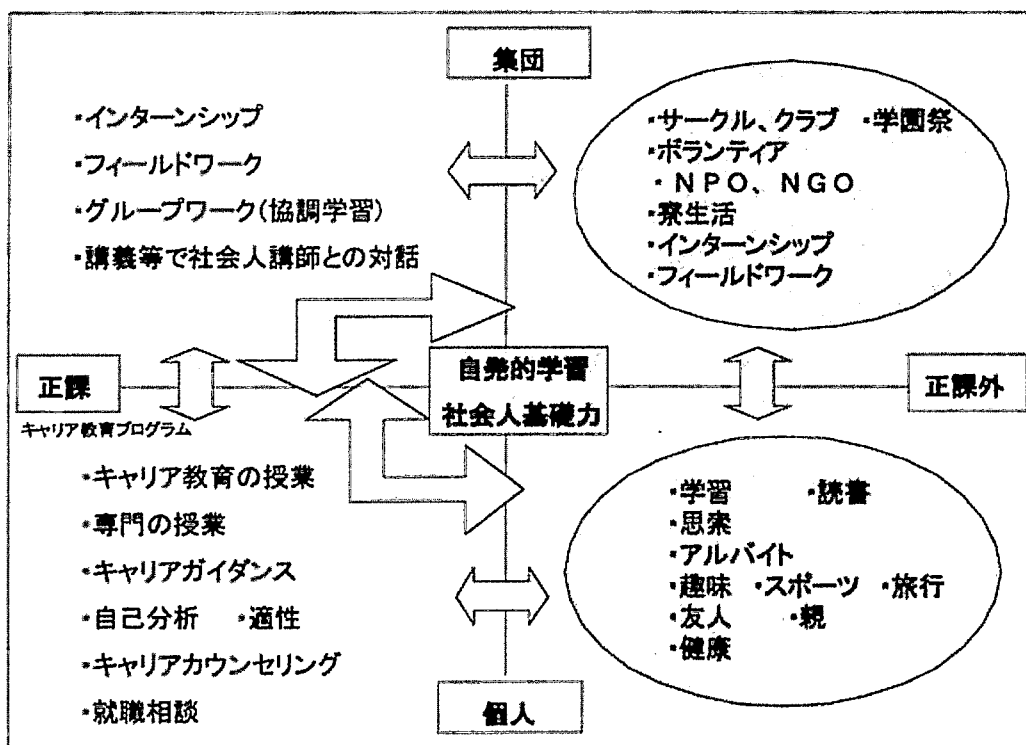


図4 学生の自発性、社会人基礎力を高めるための概念図¹⁹⁾

図4で強調されるのは、佐藤が「右象限」と称する正課外活動の重要性である。そもそも、正課のキャリア教育に関する科目だけでキャリア形成は成し得ず、正課の一環としてのインターンシップやフィールドワーク等の体験型の学習・実習が組み込まれることは多い。その際、正課内での理論と実践が車の両輪として捉えられるが、集団での課外活動（サークル・クラブ、ボランティア、NPO・NGO、寮生活など）や個人での課外活動（学習、読書、思索、アルバイト、交友関係など）もキャリア形成の上では重要な営みとして認識される必要がある。つまり、正課と正課外の活動もまた、車の両輪として位置づくものである。このことから、佐藤は「4つ（國本注一図4の4領域）がバランスよく行

われて、学生の自発性を促すキャリア形成ができる」としている。要は、大学教育全体でのキャリア教育ということである。

これを踏まえて、2011年の中央教育審議会答申が示した「社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力の要素」に立ち返ってみよう。答申が示したキャリア教育を考える上で鍵になる「基礎的・汎用的能力」は、「社会人・職業人に必要とされる基礎的な能力と現在学校教育で育成している能力との接点を確認し、これらの能力育成をキャリア教育の視点に取り込んでいくことは、学校と社会・職業との接続を考える上で意義がある。」としている。その能力の具体的内容として、「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の4能力に整理しているが、地域活動を通じて得られるものとして、次のように考えることが出来るだろう。

・ 人間関係形成・社会形成能力

「人間関係形成・社会形成能力」は、「多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに、自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することができる力。」とされ、具体的な要素として、「他者の個性を理解する力、他者に働きかける力、コミュニケーション・スキル、チームワーク、リーダーシップ等」が挙げられている。

地域活動において、地域の住民や各種団体といった人々との交流は、学生にとってはいわば「大人」との交流でもある。昨今の学生は、幼い頃より携帯電話・スマートフォン・パソコンなどのツールを個人で所持・使用し、SNS (Social Networking Service) の普及拡大もあって現代的な人間関係の構築が目立つ。例えば、直接会ったこともないにも関わらず、大学の入学式以前に同期の学生たちがSNSの世界で「友達」として、クリックやタッチ一つで新たな繋がりを「承認」することも多い。直接、人間同士が会って人間関係を形成することは、今や昔の話と化している。それゆえ、人と人との間で揉まれて成長するという経験の不足により、自ら対人関係のトラブルを回避・修復することが困難なことも生じる。故に、地域活動を通じて出会う地域の大人は、学生にとってはいつも好意的な態度で接するとは限らず、生の現実的な人間社会を突きつけることもある。そのような経験を通じて、学生自身が卒業後に移行していく社会とのギャップを早くから修正していく機会として地域活動に関わることは、キャリア発達の基礎を築く上でも重要な営みになる。

また、地域活動では同世代の他大学の学生との交流なども不可欠である。大学によって、その大学独自の文化があり、学生間交流はある種の「異文化交流」であったりもする。もし学生がそれを嫌って、自分の世界や同属の集団の世界に閉じこもろうとすれば、その分社会との接点は失われ、「よりよい社会の形成者」となることから遠ざかってしまうであろう。

・ 自己理解・自己管理能力

「自己理解・自己管理能力」は、「自分が『できること』『意義を感じること』『したいこと』について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力」とされ、具体的な要素として、「自己の役割の理解、前向きに考える力、自己の動機付け、忍耐力、ストレスマネジメント、主体的行動等」が挙げられている。

大学生は普通、10代の終わりから20代前半に在る年齢段階でもある。ライフステージでは「青年期」に属するが、青年期の発達課題は大きく「自分づくり」である。青年期の「自分づくり」は、“自分こわし”を行い“自分さがし”をすることで成し得るもので、これをJ・ルソーは「第二の誕生」、ゲーテは「疾風怒濤の時代」とも言った。自己理解は、自分には何が出来るかという肯定的な認識を求めたり高めたりするだけでなく、不得意なところも自覚した上で、自分の

諸能力を理解していくことでもある。自分の強みと弱みを認識することが出来るからこそ、集団や社会での自分の立ち位置や役割が、より明確になっていく。

「人間関係形成・社会形成能力」で述べたように、地域活動で様々な人間に出会うことは、自分と他者を相対的に捉える、自己理解を促す契機としても重要である。「人間関係形成・社会形成能力」や「自己理解・自己管理能力」は、正課内の授業科目においても取り組むことは可能ではあるが、より多くの機会を設定する意味でも、正課外の活動で設定することも求められる。

・ 課題対応能力

「課題対応能力」は、「仕事をする上での様々な課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる力」とされ、具体的な要素として、「情報の理解・選択・処理等、本質の理解、原因の追究、課題発見、計画立案、実行力、評価・改善等」が挙げられている。

「課題対応能力」を高めるために、正課内でグループワークを設定することもされるが、正課外ではクラブ・サークルのような集団で取り組む活動でも実施が可能である。大学のクラブ・サークルには、個人の趣味を集団で共有するものや、集団での活動を通じて地域貢献・社会貢献を果たしていくものも存在する。例えば、公益財団法人修養団から2013年度に「第8回SYDボランティア奨励賞・文部科学大臣賞」を授与された、鳥取大学障害児教育研究会は、創部から40年以上続く学生サークルである²⁰⁾。研究会の活動として、子ども会活動（年6回開催。地域の障害のある子どもを対象に運動会・キャンプなどの行事を実施）を企画・実施し、教育・福祉の制度では十分に補うことが出来ない学齢期にある障害児の余暇支援に努めてきた。現在のような障害児者支援が制度上整っていない時代においては、地域の障害児者家庭の実状を調査し、地域課題を整理したりもしている。学生サークルとは言え、活動資金は子ども会に参加する家庭の負担もあるため、資金の収入・支出の記録や監査や報告を学生の手で実施する。また、活動時の保険加入なども必要であるため、学生自らが保険会社に出向いて契約する。不足する活動資金を補うため、各種助成金に応募することも行う。このような実際的な経験は、正課内の授業科目の演習で味わうことは難しく、仮に正課内で経験しても教職員が段取りした中で体験していることが多い。学生サークルが自主的に地域との接点を持ち、課題解決をめざして自ら活動を組織することは、現代の大学社会では希な事例になっていることは否めない。



写真 鳥取大学障害児教育研究会（2000年）

全国調査では短期大学でのクラブ・サークル活動は、「授業時間数の増加や経済的事情からあまり活発とは言えません」と述べられている²⁰⁾。正課外の学生の活動そのものが成立しづらくなっている状況を鑑みれば、諸能力の形成を促すための環境づくりを誰がどのように仕掛けるのかということも必要なことであろう。

・ キャリアプランニング能力

「キャリアプランニング能力」は、『働くこと』の意義を理解し、自らが果たすべき様々な立場や役割との関連を踏まえて『働くこと』を位置付け、多様な生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活用しながら、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力」とされ、具体的な要素として、「学ぶこと・働くことの意義や役割の理解、多様性の理解、将来設計、選択、行動と

改善等」を挙げている。

学生時代の地域活動の結果、卒業後にその活動がきっかけで地域に根付いたり、就職したりするケースもある。先の障害児教育研究会の場合、障害児教育を主専攻とする学生がすべてではなく、むしろ農学や工学などの分野に属する学生が多い。活動をきっかけに、卒業後は学校教育の場で教員や研究者として活躍する者や、高齢者・障害者支援施設に就職した者、行政や政治の世界に飛び出した者など、その進路は多様である。とともに、それぞれの現在の立場で、障害児者を支える取組みを行っている。「キャリア支援」という言葉が存在しない時代、学生は大学の就職指導課に「お世話」にならなくても、自ら就職先を得ていたとも言えるが、昨今の大学生がおかれた状況は、周囲の意図的な仕掛けがあつてこそ成立している。本学地域交流センターが2011年度から連携を行っているNPO法人学生人材バンクは、ボランティア・アルバイト・インターシップ・交流活動などを通じて、学生と地域を結び付ける活動を行っている組織である。学生人材バンクが取組む代表的な事業として農山村ボランティアの取組みがあるが、中山間部や過疎農村が多い鳥取県の地域特性を生かした活動でもある。このボランティアを通して、学生を受け入れる農山村地域の姿勢が変化し、活動を継続するなかで信頼関係が構築され、空き家や農機具を無償で提供するなど学生を歓迎する人も増えてきた。活動を通じて、学生に農山村で働く「キッカケ」が生まれ、実際に農家に就農する例も出てきている²³⁾。

地域活動が、学生のキャリア発達を促し、自発性や社会人基礎力を身につけて成長していく契機になっていくことを改めて確認した。肝心なことは、大学の教職員や地域の各種団体・行政、そして住民がその意識を共有して学生との活動を実施したり支援したり出来るかである。学生が、自発性や社会人基礎力を高めるため、キャリア教育を基盤とする地域活動を成立させる、周囲の「大人」の意図的な関与が求められるであろう。

(4) 「地域人」育成のための「地域を基盤とした教育」

さて、筆者は研究報告書第1号において、“Community Based Education”の言葉を用いて、地域に根ざした大学教育の必要性を提唱した。改めて、その箇所を引用してみよう²³⁾。

そして、これまで実施してきた「地域に飛び出す」ことを今後有機的に考えれば、地域社会を構成する組織や人の輪の中に入り、それらのシステムを理解し、そこで生じている矛盾や問題を拾い上げていくことが必要である。これは「自治力」の形成に他ならない。今後、「サービス・ラーニング」の展開を期待するなら、抽象的な「地域」ではなく、具体的に「地域」をイメージしやすい町内会や自治会など、地域の自治組織である“community”を対象にすることが有効であろう。地域＝“community”に潜む一つひとつの課題を、地域社会の集団の中でどのように解決していくかという営みを体験することで、学生は課題解決の可否はともかく地域に貢献したという疑似的な経験を得ることになる。学生自身が求められる「新しい公共」を担う人材として成長するという方向ではなく、大学教育を通じて地域社会に溶け込む中で、学生自身引いては大学が地域社会における「新しい公共」の役割として位置づけることが、その地域における大学の存在意義として必要なことになる。「地域の発展に貢献する人材」の姿とは、主体的に地域社会へ参画し、そこで自治の力を発揮する人を意味することになるだろう。このようにして、「地域に根ざした大学」としての学生教育を追求する姿が、「コミュニティ・カレッジ」としての一つの役割になるのではないだろうか。また、地域に根ざすだけでなく、その大学における教育も地域に根ざした形で展開が期待される。筆者はこのような教育を、“Community Based Education (CBE)”（＝地域に根ざした教育）と表現したい（障害者問題の領域では、「地域に根ざしたリハビリテーション」＝“Community Based Rehabilitation”の取組みが国際的に展開されている）。

研究報告書第1号では、CBE に対して「地域に根ざした教育」という訳語を使用した。本稿では「地域を基盤とした教育」という意味へと転じさせる。「地域に根ざす」より「地域を基盤とした」とする理由は、“Community”という「地域」を意味する言葉の解釈に豊かさを持たせるためである。以前の「地域」は、具体的に地名を有する市町村や自治会単位の町区としての“Community”を意識した。

しかし、“Community”そのものに注目すると、学生が普段生活する大学キャンパスそのものも一つの“Community”である。大学と地域が、距離的にも相対的な関係性であれば、大学キャンパスから飛び出して「地域に根ざす」という動作を、教育的に組織することは大学の地域貢献の要求のなかで必要な営みになる。だがそれは、大学と地域が物理的にも乖離していることを前提とした営みに他ならず、その営みを継続するばかりでは、永遠に大学と地域の距離感を埋めることを自ら放棄することにも成りかねない。研究報告書第1号で示した、「形式的キャンパス下での大学と地域の相関」は、まさにその状態であり、大学と地域が分離もしくは乖離しているからこそ、両者の接近の試みに意味があった。逆に、「実質的キャンパス下での大学と地域の相関」は、地域という一つの“Community”のなかに大学が包摂（Include）された状態であるとともに、他にも複数の小地域である“Community”がその独自性を認められつつ存在するものである。

つまり、大学という一つの“Community”を含めた地域の形成が、大学と地域の関係の次なるステージとして位置づけられなければならない。その意図から、大学外の場にある“Community”に根ざすための学生教育に終始するのではなく、大学内の“Community”での学びを通じて、他の“Community”へ移行することが出来る力の育成を期待し、CBEを「地域を基盤とした教育」という意味に置き換えるものとする。筆者は決して、「地域に根ざした教育」を放棄するつもりはなく、研究報告書第1号で記した「新しい公共」の担い手としての自治力に満ちた学生を育むことの意義を現在も持っている。その意義を含めた形で、CBEを発展的に捉え直すものである。

では、本稿で掲げた「地域人」とは何か。その言葉の定義として、特にこれまで定まったものがあるわけではない。例えば、松本大学・松本大学松商短期大学部が取り組む、地域活動支援拠点の「地域づくり考房『ゆめ』」の取り組みでは、「学生は、地域づくり活動を通して社会に関心を持ち、課題に気づき、より具体的な行動について考えます。そして、地域の人々と協働・共創しながら積極的に活動することで、課題解決能力を身につけ、『地域人』としての自覚と豊かな人間性を身につけていきます。」と紹介されている²⁴⁾。「地域人」についての言葉の定義こそないが、この説明は本稿で述べてきたことと重なるものと言えよう。CBEは、まさにこれと同義である。つまり、筆者が言うCBEも地域を基盤とした教育の実施により、「地域人」を育成することがその教育の目標になる。

人は単一の“Community”に所属するように思うが、実際には多様な“Community”に所属している。地理的に、人間集団的に、幾重にも存在する“Community”を日々往復しながら生活している。図1のライフ・キャリア・レインボーに立ち返れば、20代の学生は「学生」としての役割もあれば、余暇人や市民としての役割をもつ面も出てくる。これらは、一人の人間の役割が成長とともに拡大することを意味するが、それと同時に様々な同一集団の“Community”にも属することを意味する。「地域人」は、それぞれの“Community”にただ存在するだけでなく、それぞれの“Community”において自己の役割を自覚し、どのような使命を抱いて主体的に生き抜こうとしているかという人間の姿に他ならない。大学内の“Community”から、一人の市民として暮らす地域の“Community”、また働く場や趣味や余暇の“Community”へと無事移行することが出来るか、そのようなことを学生に対する進路支援ではこれまで自覚的に取り組んできたとは言いがたい。しかし、単に“Community”間を移行することやそのための力をもつことを支援することがCBEの目的ではなく、“Community”が変わって行っても、そこでの自己の役割をどのように自覚するかが重要なテーマとなる。その自覚を促すような取り組みが、正課外活動で言えば大学内の自治活動やクラブ・サークル活動であると言えよう。そのために必要な仕掛けとして、地域の“Community”や職場の“Community”を意識できる環境づくりが不可欠となる。研究報告書第1号では、学生に対する教育を担う「共力者」としての地域の在り方を論じたが、学生が地域に飛び出して行った場合にのみ、地域が「共力者」となるばかりを期待するものではない。逆に、

地域が大学内に飛び込んでくる場合も「共力者」としての働きを期待するものである。大学と地域の在り方として、「地域交流」の実践は大学キャンパスの外における交流だけを指し示すものではなく、キャンパス内における交流も位置付けた形が求められる。極論的には、大学キャンパス内に疑似地域を創出し、日常的に大学内で生活する中でも地域との交流や接点を持ったり、またこれまでキャンパスを離れて地域の中で得られていた体験をキャンパス内でも体験できたりすることが可能となるようなキャンパスづくりが必要であろう。そこで地域の大人や学内の教職員等が、意図的に学生と関与することにより、キャンパス内においても「地域人」育成が可能となろう。

おわりに

従来、「地域」とは大学キャンパスの外に位置することを前提に、大学と地域の関係性を論じてきた。しかし、本稿で述べたように「地域」を“Community”として理解することで、CBEの新たなスタイルを見いだすことが可能になった。肝心なことは、地域活動において学生に何を期待するかである。「地域貢献」とは、あくまで大学側に主語を置くものであり、活動を行う学生自身からすれば貢献という大袈裟なものではなく、彼らの日々の生活の積み重ねに他ならない。いずれ大学を巣立っていく学生自身が、それぞれの地域=Communityでどのような生き方をしていくか、それを考える機会が地域活動であり、またその営みがキャリア教育の実践にもなる。近年、大学でも企業発想のように「ステークホルダー (Stakeholder)」からの要請や期待を汲み取っていくことが求められている。ここで注意すべきは、大学にとってのステークホルダーには学生自身も含まれるわけだが、地域の行政や産業界等といったステークホルダーの期待に大学が応えるため、学生をあたかも道具のように扱うことがあってはならない。同じことは地域の側にも言えることで、地域が学生を道具として扱うことも許されるべきではない。高らかに人材育成が強調される昨今だが、教育機関でもある大学は学生に対する人間教育をどのように志向するか、いずれその姿勢が問われてくることになるであろう。本稿で示した「地域人」をめざし、学生を中心にしつつも、学生と地域と大学の共創で展開される地域活動の具体的な実践の積み上げに期待したい。

最後に、本稿の執筆に至るまでには、地域交流に関する様々な取組みから示唆を得たところもある。地域交流センターにおいては、生活学科住居・デザイン専攻の田上重雄准教授（2009～2012年度兼任研究員）、同食物栄養専攻の細見亮太助教（2012～2013年度兼任研究員）、「因幡の手づくりまつり」をはじめ、この間の本学の地域貢献事業を支えていただいた、生活学科食物栄養専攻の下地葵助手、幼児教育保育学科の竹下（杉本）真由実助手に対して、この場を借りて記して感謝申し上げる。

《注》

- 1) 國本真吾・板倉一枝・塩野谷斉・土井康作（2006）「地域活動を通じた学生の主体形成に関する研究－『第8回伯耆の手づくりまつり』アンケートから－」『鳥取短期大学研究紀要』第54号、荒井優・池谷千恵・國本真吾・久山かおる・高橋千恵子（2007）「地域交流を通じた学生教育プログラムの検討－『くらし国際交流フェスティバル2006』の実践から－」『鳥取短期大学研究紀要』第55号、杉本真由実・板倉一枝・國本真吾（2008）「学生の地域活動への参加意欲に関する考察－『第11回因幡の手づくりまつり』アンケートから－」『鳥取短期大学研究紀要』第57号、杉本真由実・板倉一枝・國本真吾（2009）「学生の地域活動を支える学内コーディネーション－『因幡の手づくりまつり』を事例として－」『鳥取短期大学研究紀要』第60号、國本真吾（2011）「“ものづくり”－“ひとづくり”－“まちづくり”の統一視点－『地域学』の実践として『因幡の手づくりまつり』をどのように見るか－」鳥取短期大学地域交流センター『平成22（2010）年度 研究報告書 大学と地域の関係性（1）～鳥取短期大学の地域に対するミッション～』、國本真吾・板倉一枝（2013）「活動報告 第

- 16 回 因幡の手づくりまつり—鳥取短期大学の取組みを中心に— 鳥取短期大学地域交流センター『平成 23～24 (2011～2012) 年度 研究報告書 大学と地域の関係性 (2)～鳥取短期大学地域交流センターの試み～』を参照。
- 2) 中央教育審議会 (2011) 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申)」2011 年 1 月 31 日。
- 3) 中央教育審議会 (1999) 「初等中等教育と高等教育との接続の改善について (答申)」1999 年 12 月 16 日。
- 4) キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議 (2004) 「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～」2004 年 1 月 28 日。
- 5) 児美川孝一郎 (2013) 『キャリア教育のウソ』ちくまプリマー新書。
- 6) 児美川孝一郎 (2007) 『権利としてのキャリア教育』明石書店。
- 7) 図の出典は、次の論文より転載した。菊池武剋 (2012) 「キャリア教育」独立行政法人労働政策研究・研修機構『日本労働研究雑誌』第 621 号。
- 8) 菊池武剋 (2008) 「キャリア教育とは何か」日本キャリア教育学会編『キャリア教育概説』。
- 9) 国立教育政策研究所 (2004) 「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～」2004 年 1 月 28 日。
- 10) 齋藤安史 (2013) 「科学・技術政策と高等教育『改革』」日本科学者会議大学問題委員会編『危機に直面している日本の大学—新自由主義と大学ガバナンス—』合同出版。
- 11) 鳥取短期大学 (2012) 『平成 24 年度第三者評価 鳥取短期大学自己点検・評価報告書』2012 年 6 月、pp. 145～146、を基に、國本が表現を改めた。
- 12) 大島勇人 (2013) 「企画者から見た学生支援」大島勇人・浜島幸司・清野雄多『学生支援に求められる条件—学生支援 GP の実践と新しい学びのかたち—』東信堂。
- 13) 日本私立短期大学協会学生生活委員会 (2012) 『学生生活支援ハンドブック』。
- 14) 本学が共催として鳥取大学・鳥取環境大学等と実施してきた「因幡の手づくりまつり」においては、「学生教育」の機会として教員による意図的な関わりを重視してきた。詳しくは、前掲 1) の杉本・板倉・國本 (2009) を参照。
- 15) 日本学生支援機構 (2009) 『平成 20 年度 大学等におけるボランティア活動の推進と環境に関する調査報告書』2009 年 3 月。
- 16) 前掲 2)、p. 27 の図を一部改変。
- 17) 板倉一枝 (2011) 「学生教育と地域との関わり～『サービス・ラーニング』導入に向けての一考察～」鳥取短期大学地域交流センター『平成 22 (2010) 年度 研究報告書 大学と地域の関係性 (1)～鳥取短期大学の地域に対するミッション～』。
- 18) 立命館大学では、正課外のサービス・ラーニングのプログラムとして、2011 年に東日本大震災の被災地ボランティアに取組んだ。
- 19) 佐藤龍子 (2007) 「学生の自発性を促すキャリア教育と正課外活動」『京都大学高等教育研究』第 13 号。
- 20) 公益財団法人修養団 (2014) 「平成 25 年度 第 8 回『SYD ボランティア奨励賞』受賞者名簿」<http://www.syd.or.jp/volunteerprize25.pdf> (2014 年 2 月 21 日閲覧)。
- 21) 前掲 13) を参照。クラブ・サークル活動に参加していない短期大学生は、その分の時間を「アルバイト」47.3%、「友人との交流」39.9%、「趣味」30.3%、などに費やしている。
- 22) 文部科学省 HP における「NPO 法人学生人材バンク」の紹介 (教育関係 NPO 法人の活動事例集 Vol. 5—3) http://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/npo/npo-vol5/1317196.htm (2014 年 2 月 21 日閲覧)。
- 23) 國本真吾 (2011) 「地域における大学の果たす役割の現代的意義—大学の『ミッション』と『地域交流センター』の今後—」鳥取短期大学地域交流センター『平成 22 (2010) 年度 研究報告書 大学と地域の関係性 (1)～鳥取短期大学の地域に対するミッション～』。
- 24) 松本大学・松本大学松商短期大学部「地域づくり工房『ゆめ』」HP、http://www.matsu.ac.jp/matsumoto_u/yume/ (2014 年 2 月 21 日閲覧)。