

### サービス・ラーニングとしてのキャリア・サポート活動の可能性：キャリアデザイン学部「キャリア相談実習」の中間総括に向けて

KOMIKAWA, Koichiro / 児美川, 孝一郎

---

(出版者 / Publisher)

法政大学キャリアデザイン学部

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

法政大学キャリアデザイン学部紀要 / 法政大学キャリアデザイン学部紀要

(巻 / Volume)

5

(開始ページ / Start Page)

49

(終了ページ / End Page)

70

(発行年 / Year)

2008-03

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00007326>

# サービス・ラーニングとしての キャリア・サポート活動の可能性

—キャリアデザイン学部「キャリア相談実習」の中間総括に向けて—

法政大学キャリアデザイン学部教授 児美川 孝一郎

## はじめに

法政大学キャリアデザイン学部では、2006年度より文部科学省「現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代GP）」（申請テーマ区分：実践的総合的キャリア教育の推進）の補助を受け、「キャリア相談実習」の取り組みを展開している<sup>(1)</sup>。本稿は、本学部としても新規の教育活動である「キャリア相談実習」の中間総括を行っていくための、多少とも理論的な土台づくりの試み（としての私案）である。

本学部の取り組みにおいて、「キャリア相談実習」とは、いわゆる「ピア・サポート活動」<sup>(2)</sup>に近いものと想定しているが、学生どうしの自主的活動、あるいは希望者参加（「この指とまれ！」）方式の教育プログラムとしてではなく、学部教育の必修プログラムとして、これを実施することには、はたしてどんな意味があるのか。あるいは、そうしたプログラム設定そのものに、無理が生じたりはしないのか。こうした点について、教育学的な考察を試みるのが、ここの課題である。

もとより「現代GP」プログラムへの取り組みの経過および成果報告については、随時、学部として報告書等を発表していく予定であり<sup>(3)</sup>、また、「キャリア相談実習」への準備科目として設置した「キャリア相談事前指導」の成果と課題については、法政大学キャリアデザイン学会の機関誌『生涯学習とキャリアデザイン』Vol.5（2008年）に別の著者による考察が掲載される予定である。したがって、本稿では、「キャリア相談実習」のプログラムじたいへの言及は最小限にとどめ、上記のねらいに沿った論述を中心とする。あわせて、

「キャリア相談実習」に込めた教育上の目的をより効果的に実現していくためには、学部の専門教育カリキュラム全体との連携を強めて、それを「サービス・ラーニング (service-learning)」<sup>(4)</sup>として位置づけていくことが必要となるのではないかという提案を（あくまで試論としてではあるが）提起してみることにしたい<sup>(5)</sup>。

## 1. カリキュラム改革における「キャリア相談実習」の位置づけ

### (1) 科目設置までの経緯

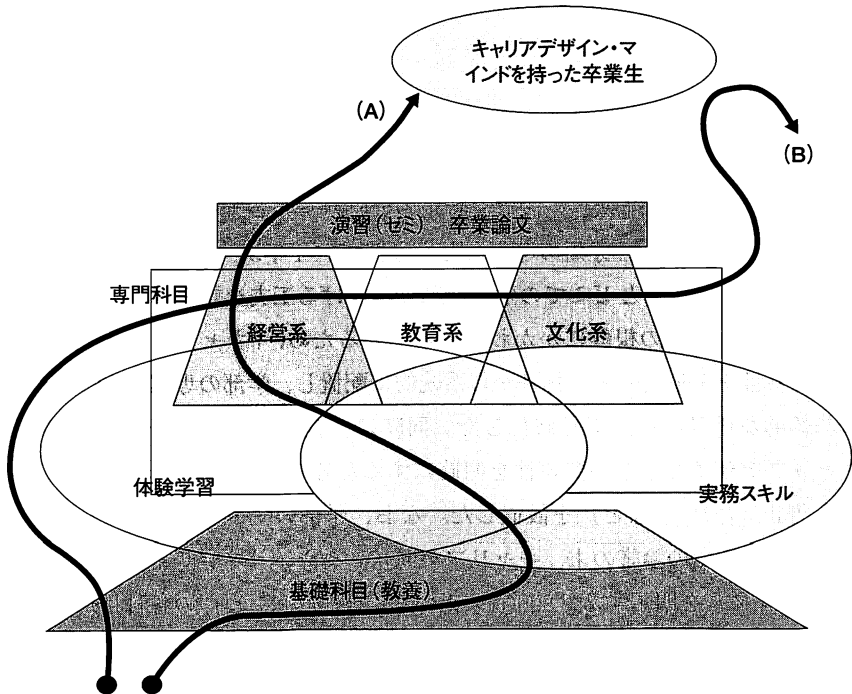
キャリアデザイン学部は、①他者のキャリアデザイン支援に携わる専門的力量を持った人材の育成、②自己のキャリアデザインを自立的に行うことのできる人材の育成、を目的とする学部として、2003年度に開設された。こうした教育目的の実現のために、学部カリキュラムには、当初から、いわゆるアカデミック科目（経営、教育、文化系）以外に、キャリア教育科目やインターンシップ、実務スキル科目等を配置していた。言ってしまうえば、大規模私大にありがちな「大教室講義+ゼミ」といった専門教育のスタイルを採用するのではなく、1年次から少人数授業や演習形式の授業を導入しつつ、学生にとっては、以下のような「学びの履歴」（順次性と系統性）が成立することを期待したカリキュラムを組んでいたということである<sup>(6)</sup>。

- ① 自らのキャリア（将来展望や進路）についての設計意識を持つことにより、学習へのモチベーションが高まる。
- ② 実務スキルを身につけたり、体験学習（インターンシップ等）を経験したりしながら、専門科目の意味をつかみ、学習していく。
- ③ 上級学年になれば、専門科目のうち、経営・教育・文化系のどこかに、自分の学習の中心軸を見つけ、それと連動してゼミ所属を決める。
- ④ ゼミでの学習活動および卒業論文執筆を通して、それまでの学習活動を統合し、主体化していく。

要するに、学生は、学部の学際的な専門科目群を、当初は幅広く学びながら、キャリアデザイン学の「基礎」をつかむ。学年の上昇とともに、自分なりの

「専門」を形成し、その角度からのキャリアデザイン学の「発展」的考察に挑むようになることを期待していたと言ってもよい。

しかしながら、実際には学部がスタートした後、学生の履修状況や履修傾向などを追跡調査してみると、上のような学部カリキュラムの意図は、かなりの程度まで裏切られたり、中途半端に消化されているということがわかってきた。視覚的に整理すると、下図において、学部側は (A) のような履修経路を想定していたのに対し、学生たちの実際の履修状況には、(B) のような流れも、少なからず存在していたということである。



そこで、学部第一期生が卒業した2007年度からは、カリキュラム改革を実施して、こうした弱点の克服を試みることになった。カリキュラム改訂の眼目は、およそ三点ほどあった。

- ① 少なくない学生たちの専門科目の履修パターンに順次性や系統性が見られなかったこと。そのため、ゼミでの学習活動においても、専門の基礎的力量不足のゆえの支障が生じかけていたことの改善。
- ② 科目選択の幅広さに目を奪われるゆえか、キャリアデザイン学の「基礎」を共通に修得するという点では、必ずしも期待した成果が得られていなかったことへの対処。
- ③ 体験学習と専門科目を連動させるような学び方が、必ずしも全学生には浸透しなかつたこと。学部のカリキュラム全体が、ややもすると並列的に（バラバラに）受け取られてしまい、統合的には学ばれていなかったことへの対応。

①に対しては、経営・教育・文化の各分野の専門科目への架橋をねらう入門科目（1年次から履修可）や、各分野の専門性に即して調査法や研究法を学ぶための演習科目（2年次）の設置、特定の分野からまとまった単位数を修得することを支援する科目分類の導入などを通じて、1年次・2年次での学習を、ゼミ選択（3年次）とゼミでの学習活動につなげる工夫を試みた。

②は、学部教育の根幹にかかわることであるため、「キャリアデザイン」を冠した科目を1年次の入門科目から系統的に配置し、学部の専門教育にとっての基幹的な科目群を選択必修化した。同時に、経営・教育・文化の各分野とキャリアデザイン学との関連性を明確にするための科目（「キャリアデザイン学入門Ⅱ（経営）」など）を設置した。なお、学部のすべての専門科目について、教員集団での論議の末、キャリアデザインやキャリアデザイン学との関係（レリバンス）を明示する「200字シラバス」を作成し、専門の各科目が、科目内容の専門性に即して分立するのではなく、学部の専門教育全体の中での位置づけがを明らかとなるような工夫を試みた。

問題は、③への対応である。

## (2) 「キャリア相談実習」の設置の意図

1年次から履修できる必修科目である「キャリア相談事前指導」「キャリア相談実習」（各2単位）は、「現代GP」プログラムへの応募とも重ねながら、

こうしたカリキュラム改革のコンテクストにおいて、主要には上記③の問題への対応を意図して設置したものである。

簡潔に言ってしまえば、「キャリア相談実習」という、広い意味での他者のキャリア形成支援にかかわる体験活動を、すべての学生に必修科目として履修させることにより、

- ① 学部のカリキュラム全体において、体験学習への垣根を取り払い、初歩的な体験学習の機会を全員が経験することで、より上級学年でのインターンシップ等へとつなげていくこと。
- ② 他者のキャリア形成支援にかかわる実習を経験することによって、学生たちの学部の専門科目への理解そのものが深まること。(体験学習と専門科目の連携)
- ③ 「キャリア相談事前指導」での指導の工夫と合わせて、学生たちのソーシャルスキル・トレーニング、より焦点化して言えば、彼らの「他者とかわる力」<sup>7)</sup>の育成をはかること。

をねらいとしたものと言える。

「キャリア相談」という用語の解釈を、かなり広義に「ピア・サポート活動」あるいは「サポート活動」とほぼ同義にまで広げているので、広義の活動を体験した場合には、キャリア相談実習は、「体験学習を通じたソーシャルスキル・トレーニング」としての特徴を色濃く持ったものとなり、体験学習とソーシャルスキル形成が重なりあう地点での教育効果を期待できる。逆に、キャリア相談実習の内実が、狭義のキャリア形成支援に近い活動(例えば、中・高生を対象とする進路ガイダンスや進路相談の活動など)である場合には、それは、ソーシャルスキル形成の意味を基盤に持ちつつも、体験学習と専門科目とを架橋するような教育効果を期待しうるものとなる。

全学生を対象とする必修科目であるため、こうした多様性の幅は必要なものと考えているが、いずれにしても、重要なのは、「キャリア相談実習」は、それ単独で特定の意味を持たせたり、教育上の効果を期待できる科目として設置されているのではなく、わずか2単位の科目ではありつつも、それが学部のカ

リキュラム全体に及ぼす波及的な教育効果を想定して——誇張した表現であることを自覚したうえで、あえて比喩的に言えば、本学部のカリキュラム全体に、その隅々にまで“血流”を注ぐための“心臓ポンプ”の役割を担うものとして——設けられた科目であるという点であろう。

なお、付言すれば、サポート活動を専門科目化しようという発想そのものは、本学部の立ち上げから数年間の学生たちの動きから教えられたものである。実は、本学部の学生たちは、学部イベントや授業イベント等のことあるごとに、有志からなる学生サポーターを組織して（学部側がそれを促した側面もあるが）、先輩が後輩の、上級生が下級生の、大学生が高校生の支援をするといった活動を繰り返していた（1年次合宿の運営サポーター、履修相談会のピアサポーター、オープンキャンパスの学生スタッフ、等）。

そうした活動経験を遠巻きに見ていた教員の側が実感したのは、学生サポーターの存在は、手助けをされる後輩や下級生の支援となるだけではなく、サポーター側の学生自身の人間的成長を促すものであるということであった。考えてみれば、青年期教育の現場では、よく知られた“真理”ではあるのだが、キャリア相談実習は、そうしたサポート活動の経験をすべての学生に体験させようという意図のもとに、正規授業としてカリキュラム化されたものである<sup>(8)</sup>。

### (3) 「キャリア相談事前指導」の内容

こうした意味でのキャリア相談実習に学生たちを向かわせるため、その準備科目として設けたのが、「キャリア相談事前指導」である。履修上は、「キャリア相談事前指導」を履修し、単位修得した者のみが、「キャリア相談実習」を履修できる仕組みになっている。

「キャリア相談事前指導」の講義内容と、学生に対する教育効果については、別稿が予定されているため、ここでは、その骨格を示しておくにとどめる。以下が、半年間の講義計画と流れである（わかりやすくするために、表現は、シラバス等に記載のものとは若干変えてある）。

- 第1回     ガイダンス
- 第2回     聴き方①——傾聴

- 第3回 聴き方②——問題解決を意識した聴き方
- 第4回 キャリア相談実習の実習例——先輩の活動に学ぶ
- 第5回 意見表明①——アサーティブな表現（断り方）
- 第6回 意表表明②——アサーティブな表現（頼み方）
- 第7回 話しあいの促進①——ファシリテーション（アイデアの拡散）
- 第8回 話しあいの促進②——ファシリテーション（意見の収束）
- 第9回 模擬練習①——1対1の相談活動
- 第10回 模擬練習②——集団を対象とするガイダンス
- 第11回 模擬練習③——グループへの介入・援助
- 第12回 キャリア相談実習に出かける前に
- 第13回 まとめ——キャリア相談実習の個人プランニング

簡単に言ってしまうと、聴き方、話し方、議論の進め方、グループへの介入の仕方等にしばって、コミュニケーション・スキルやソーシャルスキルの基本を修得させることが目的であり、特段に高度な内容や能力の育成を意図しているわけではない。ただ、キャリア相談実習に出かけるための事前トレーニングとして「キャリア相談事前指導」が設けられている以上、つねに実習場面を念頭に置く形でアクティビティやロールプレイ、グループワーク等を組んでいる。授業は、基本的に参加型・活動型のものであり、講義調で進められる時間帯は、ほとんどないと言ってよい。もちろん、そうした授業形態を可能にするために、1クラスの履修人数には制限を設け（1クラス20名程度）、少人数授業として運営している。

講義内容として、本来であれば、「キャリア相談実習」で行うサポート活動の「限界」の自覚、一種の「リスク」管理、プライバシーや個人情報の扱い、守秘義務、対象が高校生以下である場合の注意点等についても、体系的に取り扱う必要性は感じているのであるが、現状では折に触れて、これらの点を指摘するにとどまっている。今後は、実際に実習に出かけた学生たちの様子や経験も踏まえつつ、これらを講義内容に本格的に取り込んでいくことが課題となるかもしれない。



## 2. 「キャリア相談実習」の成果と課題——早すぎる“見積もり”？

### (1) 取り組みの現段階

2007年度前期：「キャリア相談事前指導」2クラス（各24名）開講

2008年度後期：上記の履修学生が「キャリア相談実習」を開始

「キャリア相談事前指導」8クラス（各20名強）開講

これが、取り組みの現段階である<sup>(9)</sup>。現状は、パイロット的に設置した前期2クラスの学生48名のみが、ようやくキャリア相談実習にまで辿り着いたにすぎないわけである。

したがって、これほどに時期尚早な段階において、キャリア相談実習についての何らかの評価を下そうとする試みが、いかに無謀な企てであり、場合によっては「弊害」をさえ引き起こしかねないという点については、十分に自覚しているつもりである。ただ、にもかかわらず、実際に取り組みを開始して教育プログラムを走らせてみると、それが当初の思惑どおりであったのか、予期せぬ帰結であったのかは別として、いろいろと思いを強くした点や新たな気づきを得たことが多いのも事実である。

ここでは、こうした「実感」に依拠しつつ（逆に言えば、その限界は十分に自覚しつつ）、「キャリア相談事前指導」と「キャリア相談実習」の成果と課題について、筆者なりの現時点での評価・点検のポイントを簡単にスケッチしておく。

### (2) 「キャリア相談事前指導」の射程

キャリア相談実習に出かけるための心構えを育て、最低限のスキルを身につけさせるために設置したのが、本科目である。当初、「聴く」「話す」「集団で議論を進める」といった基本的なソーシャルスキル訓練を中心に科目設計をした際には、正直に言って、“大学生にこんなことをさせるのは（彼らを子ども扱いしているようで）申し訳ないことになるかもしれない”という危惧を抱かないではなかった。しかし、結果として見れば、危惧はほぼ杞憂に終わった。

ロールプレイやグループワーク等による基本的スキルについての訓練が中心ではあったが、授業を担当した教員の実感としても、全学の共通フォーマット

および授業内独自で実施した授業評価アンケートの結果から見ても、受講した学生たちの評価や満足度は、総じて高かったと言える。現代の若者については、その人間関係の持ち方の特徴として、「親密圏の重さ、公共圏の軽さ」<sup>(10)</sup>ということが指摘されるが、大学生にとっても、身内や友人間でのコミュニケーションはともかく<sup>(11)</sup>、見知らぬ他者との交流やコミュニケーションは“苦手分野”に属するという事情が働いていたと考えることができよう。

ただし、気になる点が残らないわけではない。端的に言ってしまうと、こういうことである。「キャリア相談事前指導」という科目の最終的な目的は、学生たちに意識およびスキルの両面において、キャリア相談実習に出かける準備をさせることにある。にもかかわらず、実際の学生たちの受け止め方においては、授業で学ぶソーシャルスキルへの関心や習得の満足感はあるが、そのことが、キャリア相談実習に出かける意欲や心構えを形成するという点には必ずしも結びついていない節があるのである。

なぜ、そんなことになってしまうのかと言うと、考えてみれば、当然の理由が出てくる。

第一に、世の中には「キャリア相談」や「キャリア相談活動」といった諸活動が、実体的に存在していて、この名称で呼びならわされているわけではない。特定の活動場面に「ピア・サポート活動」的な実質が織り込まれている場合に、学部の側が、学生のそうした活動への参加を「キャリア相談実習」として認定するというのが、事態の真相である。大学のオープンキャンパスで、大学生が来校した高校生の進路相談や受験相談にのる、出身高校に出かけて行って在校生を相手に進路講話をしてくるといった、“いかにもキャリア相談実習だ！”と理解されそうな活動もないわけではないが、実際のところ「キャリア相談実習」という概念の輪郭（とりわけ外延）は、厳格に定められているわけではない。したがって、少なからぬ学生たちには、そもそも「キャリア相談実習」が、いったいどんな活動を、どんなふうに行うものであるのかについてのイメージが沸いていなかったのではないかと想定される。

第二に、仮にいま述べた点がクリアされたとしても、学生の側からすればさらに、自分たちがなぜ、「キャリア相談実習」に取り組むのかという目的意識や動機づけが、なかなか持ちにくかったのではないかという点があるように思

われる。筆者を含めて授業者の側は、これに対しては基本的に、学部の教育理念を持ち出して対応するか（“他者のキャリア支援についての専門的知識や技能を学ぶことを目的にしている学部なのだから、初歩的な活動かもしれないけれど、大事だよ”といった具合に）、あるいは日常生活での実利的効用を説くか（“こういうことを学んでおけば、日常の人間関係や社会に出てからも必ず役に立つよ”といった具合に）くらいの対応しか取れなかった。後者を指摘することは、授業者としても、通常の授業運営を行ううえでかなり有用なのだが、しかし、それを強調しすぎることは、「キャリア相談事前指導」＝ソーシャルスキルの訓練という学生たちの理解を助長することにもなるわけである。

### (3) 何のための「キャリア相談実習」なのか

2007年度後期には、50名弱の学生たちが「キャリア相談実習」を開始している。学生たちの動きや実習レポート等を見ていると、率直な感想として、よく頑張っているなど思うことも多い。

「やはり相手がいて初めて成り立つのがサポートであることを実感した。そこには相互関係があり、最後は相手に決めさせるようにサポートしていくことの難しさ、責任の発生がある。」

「人は自身で気づくこともあるが、往々にして他者とかかわりや他者へ相談することによって、あらためて自分の目指すものや自分自身に気づき、前に進む。その価値は非常に高いものだと思う。ましてそこに携わるというサポーターあるいはアドバイザーという存在は、必要不可欠だと思ったし、尊いもののように感じられた。人生において友人や知人に対して相談したりされたりする中で見つかっていくものも大いにサポート活動の成果と位置づけられると思う。」

これは、後期に学部の授業サポーターを経験した1年生の男子学生が、実習レポートとして書いてきた文章の一節である。他者とかかわり、他者をサポートする側に立つということの難しさや意味について、それなりの気づきを得たり、貴重な経験を自分自身の成長へとつなげようとする姿勢を読み取ることも

できる。

総じて、実習を経験した学生たちの実習体験への評価や満足度は、決して低くはないように見える。しかし、それでも、先に書いたような危惧の念を払拭することはできない。ぶしつけな表現をしてみれば、多くの学生たちは、「キャリア相談実習」が、学部の教育課程における必修科目として指定されているがゆえに、実習に出かけている。“高校生の時から、オープンキャンパスのスタッフの大学生に憧れていた”“こういう活動をぜひやってみたかった”と言う学生も皆無ではないが、それが多数派を占めることはない。多数の学生たちが、まずはカリキュラムの強制力をきっかけとして、「キャリア相談実習」に挑んでいく。——このことは、冷徹な事実として、まずは受け取らなくてはならない。

もちろん、あらゆる教育活動を学習者の側の「内発的動機づけ」にのみ基づいて行おうなどという発想は、およそ教育の条理についての無知を前提としていると難ずることも可能ではあろう。「キャリア相談実習」に引きつけて言えば、学生たちは、当初はカリキュラムの強制力に基づいて（まさに「外発的動機づけ」だ！）実習に赴いたのだとしても、そこで何らかの気づきがあり、新たな発見をする体験ができるのなら、そしてそのことが彼らの成長・発達につながるのであれば、それとして十分な教育効果を認めることができるではないか（学生たちもまた、キャリア相談実習を行うことの意味や意義を、たとえ“後付け”ではあっても、実感できるだろう）、ということである。

確かに、そうだろう。ただ、それでもやはり、何かが足りなくはないか。

### 3. サービス・ラーニングという枠組み

#### (1) 学習の目標と学習の意義

ここでは便宜上、あることを学習する際、「何のためにそれを学ぶのか」という目的のうち、人間形成や人格の陶冶のためといった理念的すぎるものではなく、“～の資格を得るため”“～ができるようになるため”といった一定の具体性を備えた目的のことを「学習の目標」と呼ぶことにしよう。また、あることを学習することで、一定の効果や意味を認められることを「学習の意義」と呼ぼう。

「学習の目標」は、学習者にとっても最初から自覚されていることが通例である。むしろ、それが自覚されているからこそ、学ぶことへのモチベーションが成り立つわけである。もちろん、そうして自覚された「学習の目標」は、学習者自身が純粋に内発的に獲得したものもあれば、外発的な誘因に促されたものもあるだろう。これに対して、「学習の意義」は、はじめから学習者にとって自明である場合もあろうが、そうでないことも多い。「学習の目標」を抱いた学習者は、あることを学ぶ過程で、あるいは学んだ後に、その「学習の意義」に気づいたり、実感するということがありうる。場合によっては、時間的には学習を終えてずいぶん経ってから、「学習の意義」に思い至るということもあるかもしれない。

さて、教育実習にしても、博物館実習にしても、あるいは看護実習のようなものを想定しても、およそ高等教育（あるいは中等後教育の）機関が提供する「実習」的な教育プログラムにおいては、学習者にとっての「学習の目標」は、ある種自明なものとして存在しているのが常である。「学習の意義」は、実習のプロセスや実習後にあらためて気づかれることもあるかもしれないし、実習に至るまでの教育課程（授業や事前指導等）を通じて、すでに学習者にも予感されていることかもしれない。

これに対して、初等・中等教育機関が提供する「実習」（——という名称で呼ばれているかどうかは、ここは問わない）、例えば、中学校での職場体験のような教育活動においては、「学習の目標」は、学習者にとって必ずしも自明の前提にはなっていない。むしろ、そうした実習の「学習の意義」が、学校や教師たちの判断、あるいは教育政策にとっては自明であるがゆえに、子どもたちは実習に取り組むことを求められる。「学習の目標」が、学習者本人にとって自覚されているとは限らないにもかかわらず、それが「学習の意義」を有しているがゆえに学習者に強制されるという教育プログラムが成立するのは（このことの是非については、ここでは立ち入らないが）、それが、専ら児童・生徒という発達段階にいる対象者向けのものであるからだと判断すればよいだろう<sup>(12)</sup>。

こうした対比を念頭において、あらためて本学部の「キャリア相談実習」という教育プログラムを対象化して捉えてみると、それはたぶん、初等・中等

教育段階における「実習」プログラムと相同的な組み立てになっていると言えるのではなかろうか。先に筆者が、「キャリア相談実習」には何か足りないとしたのは、まさにそういう意味である。つまり、学生たちには、(事後的にはあれ)「キャリア相談実習」の「学習の意義」を理解することはできたとしても、「学習の目標」をつかみとることが難しいのである。大げさに言うことを許してもらえば、それは、この科目の設計そのものに内在しているアポリアなのではあるまいか。

## (2) サービス・ラーニングとは

教育課程論として考えれば、こうしたアポリアが内在するとしても、それでも、「キャリア相談実習」を必修科目として設置することには意味がある——とりわけ、その「学習の意義」に照らして——という結論に至ることも、もちろん想定できないことではない。ただ、そうした判断を下したり、検討したりするためには、そもそも私たちの取り組みの現状は、いまだあまりに過渡的な状況にあることは確かである。したがって、以下では、問題設定そのものを切り換えて、シミュレーション的ではあるが、学生に、「学習の目標」を事前に十分に自覚させるような「キャリア相談実習」への取り組みが、はたして現実的に可能なのかということを考えてみることにしたい。

その際、筆者が教育プログラムの組み立てとして参考になるのではないかと考えているのが、現在、アメリカの教育界において注目を集めている「サービス・ラーニング」の動向にほかならない。

サービス・ラーニングとは、なにか。全米で最も定評があるとされるサービス・ラーニングのリソース・センター National Service-Learning Clearinghouse によれば、以下のような定義が与えられている。

「サービス・ラーニングとは、子どもたちの学習経験を豊かにし、彼らに市民的責任を教え、さらにはコミュニティを強化するために、有意義なコミュニティ・サービスと教授プログラムとを統合する教育および学習の方略である。」<sup>(13)</sup>

また、教師として、および各州の教育アドバイザーとしてサービス・ラーニングの普及に努めてきた C.B.Kaye によれば、

「サービス・ラーニングは、次のような教育の方法であると定義できる。すなわち、指導された学習、あるいは教室での学習が、他者へのサービス活動を通じて、また、サービスの経験と獲得した知識やスキルの発揮について内省するための計画化された時間のなかで、深められていくものである。」<sup>(14)</sup>

少々複雑な表現になってはいるが、要するに、コミュニティにおけるサービス活動と学校における体験学習とを組み合わせた教育プログラムである。コミュニティの側からすれば、コミュニティのサービス活動そのものを強化することができるだけでなく、コミュニティの将来の担い手たる市民の育成に資することにもなる<sup>(15)</sup>。

コミュニティ・サービスに従事する生徒たちの側では、

- 「・(自らが保有する) アカデミック・スキル、ソーシャル・スキル、パーソナル・スキルをコミュニティの改善に役立たせる
- ・仮想的ではなく、実際の結果に結びつくような決定をする
- ・個人として成長し、仲間に対する敬意を得、市民的参加を促進する
- ・どのような能力レベルにあるとしても、成功体験を積む
- ・自分自身と自らが属するコミュニティと社会に対する深い理解を獲得する
- ・主導権を発揮し、問題を解決し、チームで働くリーダーとして成長し、他者を支援することで自らの能力を伸長させる」<sup>(16)</sup>

ことができると期待されている。

### (3) 教育プログラムとしての枠組み

アメリカの場合、サービス・ラーニングを導入している学校は、実際には小

学校から大学にまで及ぶ。対象となっている活動領域も、環境、資源、福祉、教育、司法、地域づくり、経営、国際交流……と多岐にわたっている。当然、そこで行われているサービス・ラーニングの形態は、多種多様である。活動の日数も大きく異なるし、活動そのものに生徒・学生たちが学んでいる専門性を生かせるかどうかも全然違っている<sup>(17)</sup>。ただ、そうした多様性を前提としつつも、それがサービス・ラーニングであるという点での共通項も存在している。そうした意味での、サービス・ラーニングの教育プログラムとしての枠組みの特徴について、もう少し敷衍しておこう。

第一に、サービス・ラーニングは、通常のコミュニティ・サービスやボランティア活動とは異なるものである。学習活動である以上、コミュニティの側の都合や事情が優先されるのではなく、あくまで生徒に対する教育という目的のもとにプログラムが設計され、組織的に実践される<sup>(18)</sup>。もちろん、コミュニティとの連携がなければ、サービス・ラーニングそのものが成立しないことは、あらためて指摘するまでもないが。

第二に、サービス・ラーニングは、学校の教育課程の一環に位置づけられるものである。それは、学習と体験活動とを結合する試みであり、そこには、体験活動のみではなく、体験活動のための事前学習、知識やスキルの獲得のための学習・教育、体験についての振り返り等が有機的に構成されている。サービス・ラーニングのプログラム・デザインのためのさまざまな報告書や指導書等が刊行されているが、それらにおいては、通例のサービス・ラーニングは、①「準備」→②「活動」→③「振り返り」→④「評価と新たな活動準備へ」というサイクル踏むべきことが、いわば“標準化”された形で示されている<sup>(19)</sup>。

第三に、サービス・ラーニングは、教育目的のために準備された実験室や仮想空間で行われるものではなく、現実のコミュニティにおいて、コミュニティの実際のニーズに基づいて行われる。したがって、サービス・ラーニングへの生徒たちの参加は、同時に彼らが所属するコミュニティへの参加であり、社会参加活動としての質を持つ。サービス・ラーニングが、生徒たちにコミュニティへの帰属感を持たせ、「市民的責任」の意識を育てるための効果的な方法とされるゆえんでもある。

第四に、サービス・ラーニングの内容は、コミュニティとの連携のもと、生



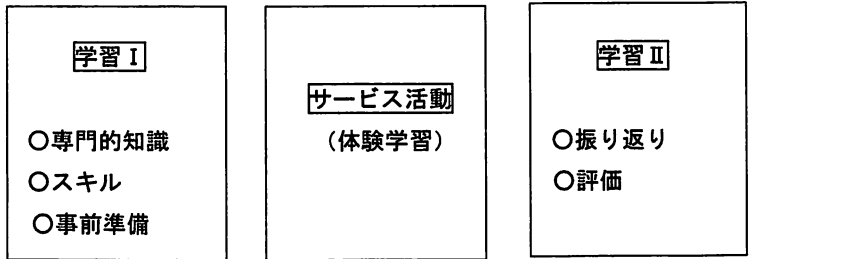
生徒たちの声や意見を反映して決定される。その際には、生徒たちによる調査活動やフィールドワークなどが活用されるケースも多い。また、生徒がどのようなサービス・ラーニングの活動に参加するのかは、彼ら自身の自主的な選択による。このことは、学習への動機づけという点でも、コミュニティへの責任という点でも肝要なこととなる。

最後に、サービス・ラーニングにおいて、生徒たちは、実社会に触れて学ぶことができるだけでなく、仲間を尊重し、協同的に活動すること、お互いに自らの役割を果たすことが、活動を効果的にすすめるうえで重要であるといったことを学ぶことができる。

### おわりに——キャリア・サポート活動の可能性？

サービス・ラーニングについての紹介はこれくらいにして、むしろ本格的な検討は、今後の研究課題としたい。ここでは、本稿の論述の文脈をいま一度巻き戻して、以上のようなサービス・ラーニングの教育プログラムとしての枠組みが、いかなる意味で、本学部の「キャリア相談実習」の点検を行う際の参考となると考えられるのかについて、二点だけ述べておきたい。

第一は、サービス活動（体験）と学習との組み合わせ方である。



体験学習を事前と事後の学習によってサンドイッチのように挟み込むことによって、体験学習が、単なる一回限りのイベントに流れてしまうことを防ぐと同時に、体験学習の教育効果を学習者のなかに根づかせていくことが図られて

いると言えるだろう。

ちなみに下表は、日本では早くから大学の教育課程にサービス・ラーニングを取り入れてきた国際基督教大学の科目設置の例であるが<sup>(20)</sup>、同様の考え方がとられていることがわかるだろう。

科目名	概要	開講形態
サービス・ラーニング入門	講義・討論，サービス機関の紹介等の導入コース	2単位／春学期 講義
サービス・ラーニングの実習準備	実習前の学生に対する準備コース	1単位／春学期 講義
国際サービス・ラーニング	海外の提携大学，公的機関，NPO等で30日以上の実習	3単位 実習
コミュニティ・サービス・ラーニング	国内の提携機関，公的機関，NPO等で30日以上の実習	3単位 実習
サービス経験の共有と評価	実習体験の振り返りとシェアリング	1単位／秋学期 講義

開講学期から判断すると、主要には学生が夏休みに体験学習を行うことが想定されており、それを挟み込むように、事前学習と事後学習の機会が組まれていることがうかがえよう。

第二は、生徒や学生に対して、いかなるサービス活動に参加させるかという点の仕組みであり、そこに学習活動（高校段階以上であれば、生徒・学生が学んでいる専門教育のカリキュラムと関連した学習活動）を連動させている点である。

学生に対するサービス・ラーニングの推進に取り組む大学の全米ネットワーク組織である Campus Compact (<http://www.compact.org/>) に集められている事例等を見ていると、高等教育機関におけるサービス・ラーニングの導入には、以下のようなタイプが存在している<sup>(21)</sup>。

1. 純粹型：学生の学習課題とサービス活動が密接に結びついている
2. 学科ベース型：学生自身が自らの調査や研究のフィールドで、サービス活動を同時に行う

3. 社会課題解決型：地域課題を解決するコンサルタントとして、学生が学習成果を発揮する
4. 学習総括型：それまでに学んだことの成果を、現実社会の中で総合的に実践する機会としてサービス活動を行う
5. インターンシップ型：職場体験として行われる
6. 実地調査学習型：実地調査の方法をグループ等で実践的に学ぶプロジェクトとしてサービス活動を行う

それぞれの大学には教育システムや教育課程の違いがあり、またサービス・ラーニングを設置する教育的ねらいも多様であることが想定される以上、さまざまな運営上の工夫が凝らされていると見るべきであろう。ただ、共通しているのは、学生たちが何らかの専門性を生かした学習をすることと、サービス活動を行うことが、強くリンクされているということである。言い換えれば、専門的学習を行うことが、サービス活動の質を高めることにつながり、サービス活動を通じてコミュニティに貢献するという目的意識が、専門的学習のモチベーションを高めるという相互関係が成立しているのである。

さて、以上のことが、本学部の「キャリア相談実習」への取り組みに示唆を与える点は、どこにあるだろうか。もはや言わずもがなではあるが、端的に言ってしまえば、キャリア相談実習と学部の専門教育とのリンクをより強めていくという点に他ならない。

キャリア相談実習の内容と形態を、より学部の専門教育との関連性を強める方向に改善していくことが求められるのではあるまいか。ピア・サポート活動はひとつの軸ではあるが、それだけに固執する必要はなく、幅広くサポート活動に学生が参加していくということをめざしつつ、むしろサポートする側に立てるための最小限の専門的知識やスキルを持って、学生がサポート活動に向かえるようにする工夫が肝要であろう。そうすることで、「学習の目標」がつかみにくいという現状での「キャリア相談実習」の困難は、かなりの程度まで解消できるのではなかろうか。

ただし、そのためには、どこで学生たちに「サポート活動に向かえるだけの

専門的知識やスキル」を身につけてもらうのかという新たな課題が発生する。学部の専門的講義やゼミ活動と「キャリア相談実習」との連携が、強く求められることになろう。

#### 【注】

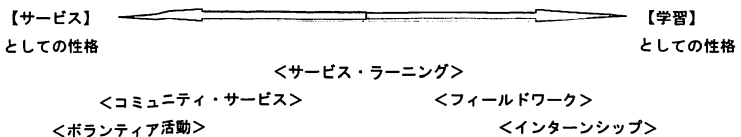
- (1) 申請テーマは、「大規模私大における大卒無業者ゼロをめざす取組——学生が行う『キャリア相談実習』による職業意識の質的強化の試み」であり、2006年度より3年間の助成金を受けることになっている。
- (2) 「ピア・サポート (peer support)」については、すでに日本ピアサポート学会 (2005年、日本ピア・サポート研究会より名称変更。2007年、日本学術会議の協力学術研究団体としての認定) が発足しており、また、国立教育政策研究所生徒指導研究センターが、指導的な役割を果たした学校等における実践・研究の蓄積も存在している。(「ピア・カウンセリング (peer counselling)」「ピアヘルプ (peer help)」「ピア・メディエーション (peer mediation)」等も加えれば、重なりを含んだ関連領域は、さらに広がる。) さしあたり、中野武房ほか編『学校でのピア・サポートのすべて』ほんの森出版、2002年、滝充編『ピア・サポートではじめる学校づくり (実践導入編)』金子書房、2002年、などを参照。
- (3) 現時点で発表済みのものとしては、法政大学キャリアデザイン学部『大規模私大における大卒無業者ゼロをめざす取組 2006年度成果報告 第1集』『法政大学キャリアデザイン学部第一期生 4年生アンケート集』(いずれも、2007年3月) がある。
- (4) 後に詳述するが、生徒や学生のコミュニティ・サービスへの参加を、学校・大学のカリキュラムと連動する形ですすめる教育プログラムである。全米において広く取り組まれ、注目を集めている。日本では、まだそれほど一般的ではないが、例えば国際基督教大学などが取り組みの歴史を持っており、同大学は、「国際的サービス・ラーニング」の推進をテーマに、2005年度より文部科学省の「大学教育の国際化推進プログラム」(戦略的国際連携支援) に選定されている。アメリカでの展開については、さしあたり、佐々木正道「アメリカ：サービスラーニングへの取り組み」『大学とボランティア』内外学生センター、2001年、中留武昭・倉本哲男「学校と地域を結ぶカリキュラム開発の新たな展開——米国のサービス・ラー

ニングに焦点をあてて」『九州大学大学院教育学研究紀要』第4号、2001年、を参照。

- (5) あまりに当然のことではあるが、念のために付記しておく、本稿における考察は、あくまで筆者個人の責任によるものであり、学部公式見解ではない。
- (6) 学部のカリキュラム・デザインについては、以下の拙稿でも、論及したことがある。『『キャリアデザイン学部』立ちあげ顛末記』東海高等教育研究所『大学と教育』No.39、2005年、「社会現実はどう降り立つか？—大学における「キャリアデザイン教育」の試み—」日本生活教育連盟『生活教育』2006年6月号、生活ジャーナル、「大学生たちのキャリアデザイン最前線」日本大学広報部『桜門春秋』No.108、2006年。
- (7) 筆者は、この「他者とかかわる力」を、①自分の周囲にいる他者（友人など）と上手に人間関係を結べればいいという意味ではなく、もう少し社会的・公共的空間にまで広げて発想すべきだという意味で、また、②門脇の言うように、適応力としての社会性だけではなく、環境に働きかえる力を含んだ「社会力」としても捉えようとする意味で、「ソーシャルネットワーク・スキル」と呼びたいと考えている。門脇厚司『子どもの社会力』岩波新書、1999年、を参照。
- (8) もちろん、本来、ボランタリーな自主性に基づいて成立していた諸活動を、<教育化>し、<カリキュラム内化>してしまうという企てには、当然、それらの活動が有していた元来の良さを台無しにしてしまうという側面がある点については、大いなる警戒と、注意深い経過観察が必要となるのであろうが。
- (9) ちなみに筆者は、前期に「キャリア相談事前指導」1クラス、後期に「キャリア相談事前指導」「キャリア相談実習」各1クラスを担当した。
- (10) 土井義隆『「個性」を煽られる子どもたち』岩波書店、2004年、を参照。
- (11) もちろん「親密圏」の内部においても、友人どうしでの過剰な気遣いが、かえって子どもたち・若者たちの人間関係を閉塞的にしている（「つながり」に強迫された日常！）という問題もあるが。土井義隆、前掲書、中西新太郎『若者たちに何が起こっているのか』花伝社、2004年、などを参照。
- (12) もうひとつの可能性は、学習する内容の社会的レリバンスがきわめて高

く、そのことを学ぶことの社会全体にとっての意義も、学習者本人にとっての「学習の意義」も、ともに誰の目にも自明であるような場合であろうか。

- (13) [http://www.servicelearning.org/what\\_is\\_service-learning/index.php](http://www.servicelearning.org/what_is_service-learning/index.php)
- (14) C.B.Kaye, *The Complete Guide to Service Learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Accademic Currriculum, and Socail Action*, Free Sprit Publishing, 2005, p.7
- (15) この点とかかわって、アメリカでは政策的にもサービス・ラーニングの推進が促されてきたが（例えば、サービス・ラーニングを支援するための学校等にたいする助成を認めた1990年の「全国およびコミュニティ・サービス法 (National and Community Service Act of 1990)」、1993年の「全国およびコミュニティ・サービス基金法 (National and Community Service Trust Act of 1993)」の施行など）、それは、新自由主義的な社会改革の進行（格差の拡大、貧困の増大等）によって、バラバラになった市民意識をイデオロギー的に統合・包摂することをねらいとしたものにはほかならないといった批判も存在している。田中宏明ほか「シティズンシップ教育とサービス・ラーニング——『ブッシュの新しい愛国主義』批判とコスモポリタニズム」『宮崎公立大学人文学部紀要』Vol.13 No.1, 2006, を参照。傾聴すべき指摘であると思われるが、本稿では、こうした論点には立ち入らない。
- (16) C.B.Kaye, *op.cit.* p.7
- (17) 日本で言う職場体験学習やインターンシップを、サービス・ラーニングという視点および目的のもとに行っている学校や大学も、アメリカにおいては多数ある。cf. National Center for Education Statistics, *Service-Learning and Community Service in K-12 Public Schools*, 1999
- (18) 概念的に明確な腑分けをすることは難しいが、概ね以下の図のような理解がされていよう。cf. A.Furco, *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*, Expanding Boundaries: Service and Learning. Washington DC: Corporation for NationalService, 1996



- (19) cf. Campus Contact, *Fundamentals of Service-Learning Course Construction*, 2001
- (20) [http://subsite.icu.ac.jp/kokusai-sl/j/information\\_slc.html](http://subsite.icu.ac.jp/kokusai-sl/j/information_slc.html) を参考にして、筆者が作成。なお、佐藤豊「コミュニティ・サービス・ラーニング」『ICU日本語教育研究センター紀要』Vol.12, 2003年、を参照
- (21) 「Campus Contactのパフレットから」という注意書きで、村上哲也氏の個人ホームページで紹介されている (<http://homepage.mac.com/tkaizawa/japan-usSLexchange/>)。筆者自身は、現物を確かめていない。