

理論と実践の両輪を展開

〈総合大学型キャリア教育の追究〉

加藤 敏明

(立命館大学 共通教育推進機構教授 キャリア教育センター長)

はじめに

立命館大学のキャリア教育は、全学型と学部型が並行して発展、展開してきた点に特長がある。筆者は二〇〇三年の赴任以来、前者(全学型キャリア教育)をほぼ一手に所掌してきたことから、本稿ではその歩みを下地に立命館大学におけるキャリア教育を通じた学生支援の全体像を紹介する。なお、以下、立命館大学のキャリア教育は全学型を指す。

立命館大学のキャリア教育は、優れた産学連携教育のひ

とつ、インターンシップをコアに成長、発展してきた点で、極めてユニークである。インターンシップの端緒は一九九二年に遡り、国際関係学研究科から一名の院生が企業に派遣されている。筆者が赴任した二〇〇三年度時点での派遣数は、大学が掌握しているものだけでも学部、研究科を合計し八〇〇名超に達し、西日本有数の先駆校の位置づけにあった。

キャリア教育は言うまでもなく、職業訓練を軸とする狭義の概念と、キャリア発達段階に適合したカリキュラム編成を中心に展開する広義の概念に分かれる。世界的に見て、

前者は教育主体の教育機関で重要視される傾向にある一方、後者は研究重視のいわゆる有力校が主な舞台だ。キャリア教育には別次元の区分もある。学内、すなわち教室の中で展開されるキャリア教育と、キャンパスの外で行われるキャリア教育である。

いくつかの海外先駆校の視察を経て、キャリア教育の展開において、このふたつの区分整理がいかに重要であるかを痛感する。結果、立命館大学はインターンシップ教学委員会を中心に座学（正課重視のキャリア教育）と実践（産学連携教育）の両輪を稼働させる方針が確定した。

二〇〇四年春のことである。

実践は理念から着手

教育の根底は、理念である。理念は英知の集積からなり、だからこそ人を育てる原動力となり得る。そこで、キャリア教育の展開の第一歩として二〇〇四年度、インターンシップの基本理念を策定（資料1）。それに基づき、事前・事後研修を抜本的に見直した。言うまでもなく、インターンシップが世界的に教育機関に普及したのは「学びの検証」として高い有効性が認められているからである。「なぜ、今、学んでいるのか」。学業に励む学生がえてして迷い込む隘

資料1

基本理念 (Philosophy)

- 1、「学生の学びと成長の促進」を実現する教学プログラムである
- 2、経済社会で働く経験（広義の産官学地連携）を通じて学問に対する社会の要請と意義を認識する
- 3、社会や職業における諸課題を解決する実践的能力を身につけ、自立心と向上心を併せ持つ、総合的な人間力を高める

路だ。就労という強い社会的活動を通じて、学問の根本的意義や学ぶ行為の社会性、ひいては自己のキャリア形成との強い関を自覚、自認し、キャンパスに戻り一段と高い意識のもとで学業に励む。この学びの循環こそが世界的スタンダードとなり得た最大要因である。

よって、カナダのブリティッシュ・コロンビア大学などを参照し開発した「専攻学問検証シート」を事前・事後研修を通じて活用し、常に学生たちに学びの検証を意識づける構成とした。

導入後は右肩上がりに派遣学生数が増え、二〇〇六年度には大学把握分として一三〇〇名に達し、今日に至っている。

日本型コーオプ教育の追究

量的拡大とともに追究したのが、質の向上である。折しも二〇〇五年度は、一九九五年の科学技術基本計画制定を

受け、一九九七年に国により打ち出された「ポストク等
一人支援計画」が逆にポストクの大量余剰問題を引き起
こし、オーバードクターとともに社会問題化した時期でも
あった。いずれも理系大学院生の育成課題である。そんな
中、文部科学省高等教育局専門教育課を中心に理系大学院
生を対象とする競争的支援資金制度の創設を目指す動きが
あり、企画段階から関わってきた筆者は「派遣型高度人材
育成推進委員会」の委員に選出される。この場で、前年に
研究発表を行った世界コーオプ教育協会（World
Association for Cooperative Education、以下、WACE）
における情報を提供し、高度人材育成を目的とする発展型
インターンシップ、コーオプ教育の日本への導入と普及に
向けた競争的資金、「産学連携による高度人材育成」派遣
型高度人材育成協同プラン」が予算化された。

並行して、立命館大学独自のコーオプ教育に着手する。
それが、二〇〇五年度後期開講のコーオプ演習（全学の研
究科、学部対象。選択科目）である。幸い、同プランに採
択され、事実上、日本型コーオプ教育として国の認証を得
たかたちとなった。

育成の主眼は理系大学院生（M1）に置き、四から五名
の学部生（三回生）メンバーからなるチームを編成。企業

が抱える現実課題の解決（企画・立案）に挑戦する半年間
に及ぶ長期インターンシップ、それがコーオプ演習である。
欧米では半年間程度の期間は常識の範疇だが、我が国では
受け皿である企業等の負担からなかなか実現し難いのが現
実。そこで、「通いを前提としない」かたちで展開するこ
ととした。まさに、日本型コーオプ教育なのである。学生
チームは後期セメスター期間中、自らの力で事例を調べ、
アンケート用紙を作成し配布、集計、分析する。時に遠方
に向き専門家をヒアリングする。大学側は、基本的なス
キルを習得させるための各種研修（リスクマネジメント、
企画立案、プレゼンテーションなど）は用意するものの、
極力インターンシップ（学生の自律的な学び）の本質を崩
さぬよう学習活動にあえて関与しない。

その過程で、二つの重要な成果を筆者は手にする。まず
は、教育手法である。

教えては、いけない

どうしても解いておきたい誤解がある。文科省の委員会
でも度々議論になったことだが、コーオプ教育を説明する
と決まって、工学系教員などから「そんなものは昔から取
組んできた」という反応が返ってくる。未だ日本に定着し

ていないはずのコーオブ教育がなぜ？答えは、産学連携「教育」とPBL (project based learning)、産学連携「研究」との誤解あるいは混同だ。分かりやすい例えを用いよう。企業が抱える現実課題に学生チームが貴方（指導教員）の眼前で取組んでいるとする。学生の一人が質問してくる。「先生、どうにもならない（技術、知識の）壁が見つかりました。どうしたら良いでしょう」

産学連携研究だと、教員の答えは「これはだな、（以下、具体的なレクチャー）」と指導するはずだ。ゼミに多いPBL型授業だと、「この本を読みなさい。それにこれもね」と示唆するであろう。一方、コーオブ教育（産学連携教育）の教員は違う。「面白い展開だねえ」の一言とともに微笑み、黙るのだ。

想像してほしい。インターシッ普先に教員はいるだろうか。中間視察に来るとしても、常時傍らにいるわけではない。コーオブ教育は、米国ではインターシッ普と同義であり、長期のものは半年から一年以上も学生が職場に一人放り込まれる教育プログラムなのだ。だからこそ、真に自律的な姿勢や思考が獲得されるのである。誰も、教えてはならないのだ。

すると、ここで第二の反応が返ってくる。「なんてこと

だ！ それでは学生に丸投げではないか」。まあ、冷静に。資料2をご覧ください。コーオブ演習二年度目の二〇〇六年、筆者がこれまでの学生チームの活動模様の観察メモをもとに集約した教員指導マニュアルである（詳細は、国際学会のWACE、日本インターシッ普学会で発表）。実質、半年間にも及ぶコーオブ演習での指導教員の役割は、コーオブ教育の基本（インターシッ普）を守る教育手法に徹する、に尽きる。つまり、教えず、傍で見守り続けるのである。

学生の集中力は、必ず大きな波を打つ。ほぼ決まった周期があるのだ。しかもチームの個性や課題との相性等から、好循環（活性）チームと悪循環（不活性）チームに分化するのもお決まりのコースだ。指導教員の大事な役割は、周期的な低迷期や不活性チームに陥った際に発生する。学生にとっての学習プログラムの全体像を思い起こさせ、課題解決の負荷の前につま縮しがちな気持ちを解してやる必要がある。それでも、何をどうすればよいのか、具体的な指示は極力避けたい。せめて、考える際のヒント程度に止める。走る方向性とペース配分だけの役割を持つ、マラソンランナーに対するペースメーカーになぞらえて、ペースメーカー (Pace Maker) 教育手法と命名した。世に言う

資料3-1 コーオプ演習における評価について

B.S.Bloomの教育目標分類学 (Taxonomy)

	達成目標	向上目標	体験目標
認知的領域 (Cognitive Domain)	知識、理解等 (知識、理解)	論理的思考力、創造 性等 (思考・判断)	発見等
情意的領域 (Affective Domain)	興味、関心等 (興味、関心)	態度、価値観、倫理 観等 (態度)	触れ合い、 感動等
精神運動的領域 (Psychomotor Domain)	技能、技術等 (技能、表現)	繰返等	技術的達成等

目標類型と目標領域の観点からの代表的目標例の分類 (梶田、1976)

産官学地連携教育における二つの教育目標 (評価軸)

1、学びの成果 (認知的領域+精神運動的領域)

「○○ができるようになった」

2、価値観 (情意的領域)

「見方が○○に変わった」

資料3-2 コーオプ演習における評価について

B.S.Bloomの教育目標分類学 (Taxonomy) に基づく評価指標の整理-1

1、学びの成果 (認知的領域+精神運動的領域) 「○○ができるようになった」

評価分類	評価項目	評価軸(基準)
学問の 応用力	(評価軸1) 基礎学力の向上	演習における学習活動の中で、専攻学期に関わる基礎学力が向上した
	(評価軸2) 知識の獲得	演習における学習活動の中で、専攻する学期に必要な幅広い知識を獲得することができた
	(評価軸3) 学問の応用	演習における学習活動の中で、専攻する学問を実際に応用することができるようになった
チーム 活動	(評価軸4) 成果への貢献	チームの到達した成果に貢献することができた
	(評価軸5) チーム活動への寄与	メンバーの意見を取り入れながら、率直に自らの意見も主張し、建設的な議論を展開できるようになった
	(評価軸6) 情報の収集、活用	必要な情報を取捨選択し、収集および活用することができるようになった
問題発見、 課題解決 能力	(評価軸7) 課題の理解	相手(課題提示者)の意図を読み取り、期待されるものを理解できるようになった
	(評価軸8) 問題の発見	論理的な思考から、問題の所在を見出すことができるようになった
	(評価軸9) 課題の解決	独創的なアイデアを提案できるようになった

資料3-3 コーオプ演習における評価について

B.S.Bloomの教育目標分類学 (Taxonomy) に基づく評価指標の整理-2

2、価値観 (情意的領域) 「見方が○○○に変わった」

評価分類	評価項目	評価軸(基準)
価値観	(評価軸10) 観察力の涵養	物事をイメージにとらわれず、客観的に観察し理解するようになった
	(評価軸11) 視野の拡充	もの見方、考え方が根本から広がり、深まった
	(評価軸12) 自律の達成	自律的な学びの意識、姿勢が育まれた

リーダーシップ	(評価軸13) チームの運営	半年間のチームの活動を、当初の計画どおり遂行することができた
	(評価軸14) チームの統括	メンバーの意見を汲み上げつつ、チームとしての円滑な活動を推進することができた
	(評価軸15) メンバーへの配慮	メンバーに対して公平に接し、学び合うことができた

ファシリテーターと若干ニュアンスの異なりを理解いただけだろうか。ランナー（学生）にタッチ（指示）したら失格なのである。

蛇足ながら、ここで第三の反応が厳しく飛んでくる。

「実に、（教員は）楽そうだ」。

とんでもない。学生は教えられることに慣れきっている。だから、指示待ち族が産み落とされるのだ。ともかく、教えてくれない教員への反応は、概して冷たい。プログラムの本質を理解させないと、まるで敵を見るかのような目線を送ってくる。辛いことこの上ないが、受講生の自律促進のためには心を鬼に、微笑み続けるのである。

Taxonomyによるキャリア教育評価手法を入手

もうひとつ。コーオプ演習を通じて大きな成果を手にした。それがキャリア教育評価手法である。幸いなことに、この年度は共通教育推進機構の前身である大学教育開発推進センターに所属していた関係で、学内の教育学の専門家との交流が本格化した。キャリア教育の現場で起こる様々な事象を、事あるごとに持ち込み相談している中で、大いに示唆を受けたのが教育目標分類学

(Taxonomy)による人間的成長の計測だった。人間の成長を定性的あるいは定量的に測ることはいずれも至難の業である。BloomによるTaxonomyは、人の成長を「」でできるようになる（認知的・精神運動的領域）」と「」が変わった（情意的領域）」の二側面からアプローチする。その手法をコーオプ演習の活動工程に組み込み開発したのが資料3の評価指標である。

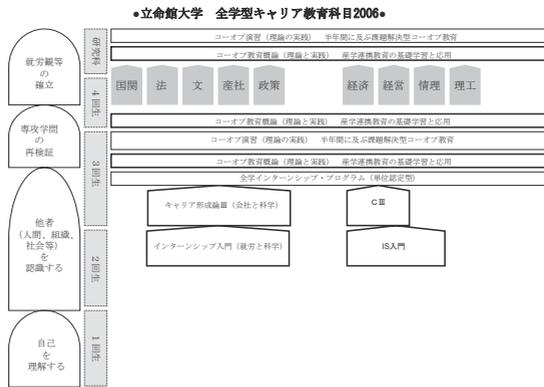
並行して理論（座学）の整備に着手

ここまで、立命館大学が産学連携教育（インターンシップ、コーオプ教育）をコアにキャリア教育を展開してきた経緯を述べた。これと歩みを一にして全学を対象とするキャリア教育科目群を開講している。理論と実践の両輪が展開してこそ、キャリア教育だからだ。

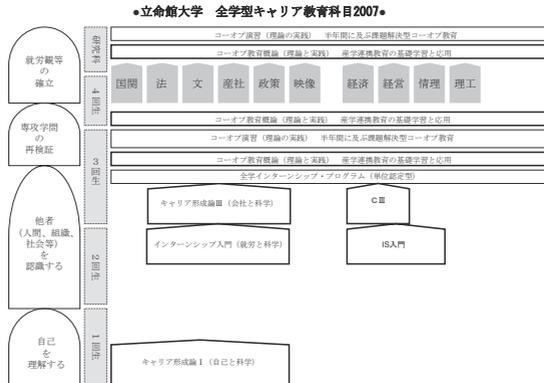
正課カリキュラムにキャリア教育科目を配置するに当たり、ここでもまず概念の整理を行った。「継続的なキャリア発達段階に応じ、接続と統合を図りながら従来の教育を見直す改革運動」。キャリア教育の元祖、米国でホイット（Howe）が行った定義つけた。人間は誰しも、経験と時間に応じた一定の成長、つまりキャリア発達が。しかもそれは連続（継続）性を有する。だからこ

特集・学生支援体制の現状と展望

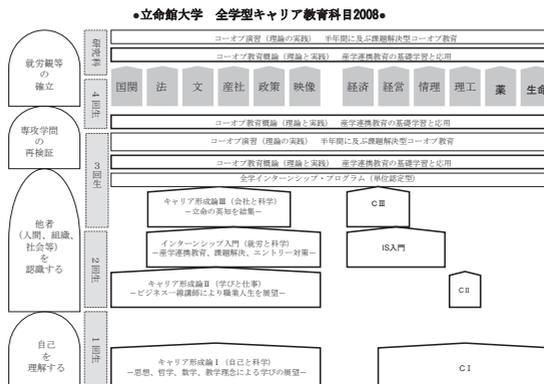
資料 4-1



資料 4-2



資料 4-3



そ、語源がCareer(職)にあるわけだ。接続とは時系列における連続性を意味し、初等、中等、高等教育の連関がその典型だが、学内でそれを完結しようという試み。統合とは横断的な相関を意味し、全学と学部との垣根を越えた科目配置や、キャンパスの内外をつなぐインターシッップ、コーオプ教育を指す。

全学型キャリア教育科目を接続と統合の概念で体系化

こうした概念整理をもとに、立命館大学の全学型キャリア教育科目を京都府(衣笠)、滋賀県(びわこ草津)の両キャンパスで並行して体系化することとした。資料4は、体系化完成年度の二〇〇八年度に至る三年間の変遷である。将棋の駒型が学部を示す。左側が京都の衣笠キャンパス、右側が滋賀のびわこ草津キャンパスの学部。図の左端がキャリア発達段階を表す。二〇〇七年度「キャリア形成論Ⅰ」、二〇〇八年度「キャリア形成論Ⅱ」の開講でひとまず、体系化の当初目標を達成した。体系化の基本的な考え方は、一九九九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(通称、接続答申)」で求めたキャリア発達段階を、大学四年間の学びの中に織り込み完結させようという試みだ。各科目はキャリア発達

段階に応じた接続の概念で内容を組み立て、統合概念による学部横断の設計をとる。

ここに学部が独自に開講するキャリア教育科目が縦構図で存在する。この縦(学部)横(全学)展開こそ、立命館大学の座学型のキャリア教育の特長である。学部のキャリア教育は専門教育に立脚する点が重要であり、キャリア教育の中核でもある。全学型は学びの気づきに、つまり教養教育に引き寄せ、学部キャリア教育を補完する役割に徹する。

立命館大学の目指すもの

現在、立命館大学は教養教育改革の最中にある。筆者も二〇〇八年度より共通教育推進機構キャリア教育センターに属し、センター長を務める。大学設置基準にキャリア教育の正課化が盛り込まれる今日、総合大学の特性を活かしたキャリア教育の展開は避けて通れない教育改革の王道と考える。その上で、学生支援の基本は「選べること」だろう。座学(キャリア教育科目)と実践(インターシッップ、コーオプ教育)、接続(学部型キャリア教育)と統合(全学型キャリア教育)。学生が自身のキャリア発達段階に照らし、常に相応しい教育プログラムを選択できること。これが、立命館大学のキャリア教育の屋台骨である。