

## 研究ノート

# 全学型キャリア教育科目の実践的課題

## —カリキュラム・マネジメントを手がかりとした考察—

長田 尚子<sup>1</sup>・中川 洋子<sup>1</sup>・川崎 友嗣<sup>2</sup>・勝又 あずさ<sup>3</sup>・杉谷 祐美子<sup>4</sup>

(<sup>1</sup>立命館大学共通教育推進機構・<sup>2</sup>関西大学社会学部・<sup>3</sup>関西学院大学教務機構・<sup>4</sup>青山学院大学教育人間科学部)

大学におけるキャリア教育は、教養教育や専門教育を通じて多くの大学で実施されるようになったが、その多様性により、教育実践としてどのように捉え、教育改善に取り組むべきかについて、試行錯誤が続いている。本稿では、教養教育の1つの群として体系化された全学型キャリア教育科目を展開する3つの総合大学の事例を対象に、カリキュラム・マネジメントの考え方を手がかりに考察を行い、複数事例の横断的な検討を通じ、共通の課題を明らかにした。カリキュラム部分の連関性の確保不足や、カリキュラム部分とマネジメント部分との対応関係にずれがあると問題が生じやすく、教育改善に向けては、カリキュラム・マネジメントが機能することの重要性が示唆された。

キーワード：キャリア教育、体系化、教養教育、全学型キャリア教育科目、カリキュラム・マネジメント

### 1. 本研究の背景と目的

#### 1.1. 本研究の背景

大学におけるキャリア教育は、各大学の方針の下に、正課内外の科目群あるいはプログラムとして体系化され、近年のアクティブ・ラーニングの推進と相俟って多様な展開を見せている。平成27年度に文部科学省が国公私立779大学に対して行った「大学における教育内容等の改革状況について」の調査によれば（文部科学省高等教育局，2017）、769大学から回答があり、学部段階において教育課程内でキャリア教育を実施している大学数は723大学に上った。一方で、キャリア教育という領域が抱える多様性により、現場でキャリア教育科目の教育改善を目指す実践者は、問題を認識しつつも、今後の方向性を見出すことに困難を抱えている。キャリア教育の諸問題を俯瞰的に検討している花田・宮地・森谷・小山（2011）は、教育内容と方法、提供主体が一樣ではないことがキャリア教育の特徴であり、様々なキャリア教育が氾濫していることにより、教育の評価自体も難しくなっていると指摘する。このような指摘からも、個々の実践者の試行錯誤は想像に難くない。

この状況を踏まえ、キャリア教育科目の実践者を中心とする本稿の著者らは<sup>1</sup>、キャリア教育をカリキュラムとして捉え直すことで多様性を乗り越え、教育改善に向けて議論を深めるべき課題を導出することが必要ではないかと考えた。本稿では、教養教育の1つの群として体系化されている全学型キャリア教育科目に着目し、カリキュラム・マネジメン

ト<sup>2</sup>の考え方を参考に複数大学の事例を横断的に検討し、共通する課題への接近を試みる。

#### 1.2. 教育課程におけるキャリア教育の体系化

ここで、大学の教育課程の中でキャリア教育がどのように位置付けられ定義されてきたのか、中央教育審議会の答申を中心に概観する。1999年の「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」では、「キャリア教育の実施に当たっては家庭・地域と連携し、体験的な学習を重視するとともに、各学校ごとに目標を設定し、教育課程に位置付けて計画的に行う必要がある」という基本的な考え方が示された（中央教育審議会，1999）。大学教育においては、現代的教育ニーズ取組支援プログラム（現代GP）の中で実践的総合キャリア教育の推進に関するテーマが開始され、参加大学を中心にキャリア教育の体系化が加速した（文部科学省，2006）。続いて2008年の「学士課程教育の構築に向けて（答申）」では、「キャリア教育を、生涯を通じた持続的な就業力の育成を目指すものとして、教育課程の中に適切に位置付ける」という表現が、大学に期待される取り組みとして盛り込まれた（中央教育審議会，2008）。

さらに2011年の「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）」では、キャリア教育を「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」と再定義し、教育課程への適切な位置付けと、計画性・体系性を持った展開の重要性が提起された(中央教育審議会, 2011)。2011年4月に改正・施行の大学設置基準に「大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする」という記述が加わり、キャリア教育の位置付けが示された。

この流れの中でキャリア教育は、各大学の解釈と実践者による多様な展開を経て、教育課程の中で一連の科目を擁する体系として発展してきた。

### 1.3. 教育課程におけるキャリア教育の問題

大学の教育課程の中に位置付けられたキャリア教育に対しては、様々な問題が提起されているが、冒頭でも取り上げたように、多様なキャリア教育が展開されているため(花田ほか, 2011)、改善に向けた糸口を見つけることが難しい。大学における教育改善が本格化した当初、それに携わる者が「ここはどこだ、私は誰だ、何をしているのだ」という見当識を得ることの必要性が説かれていた(田中・今井・赤堀・藤岡, 2000)。キャリア教育の実践者にも、立ち位置を把握するための見取り図が必要になる。ここでは、問題の構図を探るため、内容・方法面と体制面から、近年の指摘を概観する。

内容・方法面では、青年期教育やキャリア教育を専門とする児美川(2013)が、急速に広まったキャリア教育を批判的に捉え、社会の変化に対応して学生が生涯学び続け、自分の人生を引き受けていけるようになるためのキャリア教育であるべきことを提起している。同様の視点から溝上(2015)は、大学から仕事・社会への移行を「トランジション」と捉え、キャリア教育がトランジションを支援する内容・方法であることを求め、アクティブ・ラーニングの重要性を提起している。

体制面については、全学的なキャリア支援・キャリア教育に関わってきた立場から前田(2017)が、キャリア教育の一定の成果を示した上で、社会の変化を予測した継続的な改善の重要性とともに、より多くの学生に対して多様な学びを促進・支援するためには既存の体制では限界があることを提起している。実施体制については、キャリア教育の担当者を学外に委託することに関する問題提起も相次いでいる(白井, 2017; 渡邊, 2017)。

このように様々な立場や視点から問題が指摘されているが、それぞれの指摘の根底にはつながりがあり、社会の変

化と多様な学生の支援を念頭にキャリア教育の目的を検討し、その目的に内容・方法が関係付けられ、併せて、実施を支える体制の整備がなされることが改善に向けて肝要であることがわかる。この構図の中に複数の実践に共通する課題<sup>3</sup>を見出すことができれば、キャリア教育の改善を目指す実践者にとっての見取り図になるだろう。そこで、内容・方法面に対応して体制面を捉える枠組みを特徴とするカリキュラム・マネジメントの考え方を参考に、キャリア教育の実践を考察していく。

溝上(2006)は、学生をどのように育てようとしているかは、カリキュラムに具現化されるとし、カリキュラムを見る視点を提案している。また、田中・根津(2009)は、教育改善はカリキュラムがゼロの状態から出発するわけではなく、現在のカリキュラムのどこに問題点があるかをよく観察することが起点であるとする。これらの指摘も、日々実践されているキャリア教育科目をカリキュラム<sup>4</sup>として考察することの必要性を示している。

### 1.4. 本研究の目的

本研究では、キャリア教育科目の教育改善に向けて、カリキュラム・マネジメントの枠組みを参考に、複数の実践に共通する課題を見出し、今後に向けての示唆を得ることを目的とする。教養教育の1つの群として体系化された全学型キャリア教育科目を持つ大学の事例を対象とし、実践者の個別の専門や担当科目の範囲での議論を超えて、キャリア教育として体系化されている実践をカリキュラム・マネジメントの視点で捉え直す。

## 2. 全学型キャリア教育科目とカリキュラム・マネジメント

### 2.1. 全学型キャリア教育科目の特徴

全学型キャリア教育科目では複数の科目が体系化され、教養教育(共通教育)の中に位置付けられ、学部横断的に開講される。対象の学生が多様であり、対象人数もある程度の規模となる。全学的な検討を経て科目の体系化と実施・運営体制の整備が図られているため、キャリア教育に関する多くの示唆を含んでいると考えられる。キャリア教育科目をカリキュラムとして考察する本研究の取り組みの第一歩として、全学型キャリア教育科目のように、大学が異なっても内容や方法に類似性がある実践を横断的に見ていくことで、本質的な課題に近づきやすいものと想定している。

ここで、今回取り上げる事例の1つとして、立命館大学の全学型キャリア教育科目の体系を図1に示す。この体系は、①教養科目として、どの学部でもベースとなるジェネリックなキャリア教育を展開する、②学年に応じたキャリア教育を展開する、③学部横断型のクラス編成で実施することで

高い教育効果を発揮するキャリア教育を展開する、④社会とのつながりを意識した産学連携型のキャリア教育を展開する、という方針を持っている。

このような全学型キャリア教育科目の体系は、キャリア教育の目標を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に編成された教育実践であり、本稿ではこれを1つのカリキュラムとして捉え、分析対象とする。

学年	1	2	3	4
到達目標	自己理解	他者認識	専攻学問の再検証	就労観等の確立
講義科目	学びとキャリア	仕事とキャリア	社会とキャリア コーオプ教育概論	学びの集大成
演習・実習科目		全学インターンシップ	コーオプ演習 学びの検証	

図1 全学型キャリア教育科目の体系例

## 2.2. 教育実践とカリキュラム・マネジメント

教育実践をカリキュラムとして捉えることの重要性は繰り返し指摘されている。安彦(1999)は、カリキュラムには多くの評価対象が存在し、実践者は自らの実践の評価に際して、それらへの配慮が欠かせないとする。安彦(1999)が示す評価対象は、内部要素と外部要因に大別され、前者には、教育内容、組織原理、履修原理等が、後者には、施設・設備、教職員集団の質と量等が含まれる。この2つに大別されるカリキュラムの評価対象に関しては、教育方法学(カリキュラム学)と教育経営学(学校経営学)が学問領域として対応し、田中(2009)は、これら2つの学問領域の接合がカリキュラム・マネジメントであり、教育課程の方法的側面と経営的側面を統合するという意図が込められているとする。

大学教育では中留(2012)が、1991年の大学設置基準の大綱化により各大学での学士課程カリキュラム編成の裁量権が拡大した流れを踏まえ、大学におけるカリキュラム・マネジメントの重要性を提起している。中留(2012)は、大学におけるカリキュラム・マネジメントを「大学の教育理念(教育目標)を実現するために、教育活動の内容・方法(カリキュラム)上の関連性と条件整備活動(マネジメント)上の協働性の対応関係を、組織構造と組織文化を媒介としながら、P-D-C-Aサイクルを通して組織的、戦略的に動態化していく営み」と定義し、グランドデザインとしてモデルを示している。

## 2.3. 全学型キャリア教育科目とカリキュラム・マネジメント

次に、全学型キャリア教育科目を捉えるための観点を導

出するために、中留(2012)が示したモデルから、カリキュラム・マネジメントの考え方の特徴を整理する。それらは、①教育活動の内容・方法(カリキュラム)と、それを支える条件整備活動(マネジメント)を対応付ける、②教育活動の内容・方法(カリキュラム)については、教育理念を踏まえた教育活動の内容上、方法上の関連性を条件とする、③条件整備活動(マネジメント)については、組織的な運営体制を形成し、学内外との連携を図り、改革に寄与する協働性を条件とする、④PDCAサイクルとして、カリキュラムの基本方針に即した教育活動をマネジメントサイクルにのせて動かす、である。

図2は、以上で整理した特徴4点を踏まえ、全学型キャリア教育科目を検討するためのカリキュラム・マネジメントの概略として著者らが作成した。中留(2012)のモデルは学士課程全体を対象としたカリキュラム・マネジメントの在り方を示しているが、図2は、教養教育の中で全学型キャリア教育科目が具現化され、教養教育全体としてのPDCAサイクルの中に位置づく概略を示している。カリキュラム・マネジメントの枠組みで実践を考察する場合、特徴の①で示したように、教育活動の内容・方法(カリキュラム)と、それを支える条件整備活動(マネジメント)を捉える。本稿では、前者をカリキュラム部分、後者をマネジメント部分とし、図2の上半分と下半分に表現している。中留(2012)が示すように、カリキュラム部分での目標の具現化から実施への流れ自体がPDCAサイクルとなるが、全学型キャリア教育科目の場合、教養教育としての全体的なPDCAサイクルがマネジメント部分も対象として動くと考え、図2の中央部分に全体的なPDCAサイクルを置いている。

次に、図2の流れに従って、全学型キャリア教育科目を捉えるための観点を確認する。以下の文章では観点到括弧をつけて示す。カリキュラム部分では、特徴の②で示したように、教育理念・目標を具現化し内容・方法へとつなげる関連性が重要となる。「教養教育の理念・目標」を踏まえ、「キャリア教育の目標・位置付け」として、全学型キャリア教育の目標と教養教育の中での位置付け、体系化の考え方を捉える。さらに、「全学型キャリア教育科目の概要」として、主要科目の概要や開講状況を捉える。マネジメント部分では、特徴の③で示したように、条件整備活動として運営体制を形成し、学内外との連携を図り、改革に寄与する協働性が重要となる。「全学型キャリア教育科目の運営・実施体制」として教員の配置やFDの体制を捉え、「学内外との連携」として、学部やキャリアセンター<sup>5</sup>、学外の企業等との連携状況を捉える。最後に、特徴の④で示したPDCAサイクルを実現している考え方や体制について「全体的なPDCAサイクル」を捉える。



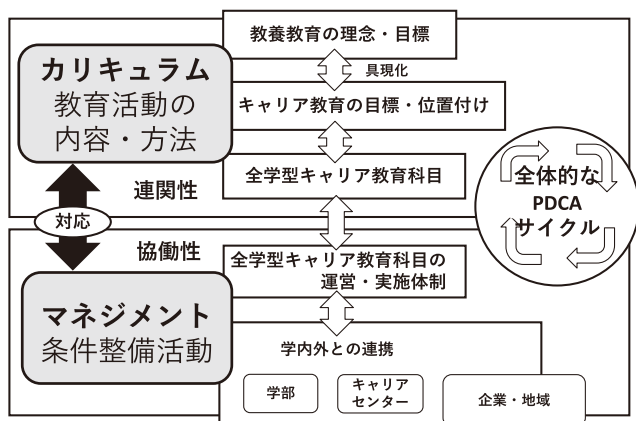


図2 全学型キャリア教育科目のカリキュラム・マネジメントの概略

## 2.4. 対象事例の選定

対象事例は、①全学型キャリア教育科目の体系があり、②実践の特徴や課題を総合的に考察できる立場の専任教員が授業を担当し、③多様な学部や学生を対象にしている同一規模の総合大学、を念頭に、関西地区から立命館大学・関西大学・関西学院大学の3大学を選定した。

## 3. 事例の検討

3大学の事例は、前章で導出した観点を項目として、各大学の基本情報とカリキュラム部分を表1に、マネジメント部分の2つの観点と全体的なPDCAサイクルについて表2にまとめている。両表の各項目を大学ごとに見ると、3大学ともに全学型キャリア教育科目がカリキュラム・マネジメントの対象となるべき存在として開講され、運営されているものであることがわかる。

3章では、各表を縦に概観しながら、表に書き込めない情報も含めて、大学ごとに実践の特徴の把握を行う。4章では、3大学の事例を横断的に検討する。

### 3.1. 立命館大学

1998年度の全学インターンシップ教育推進委員会を端緒に幾度かの組織改編の後、2008年度に設置された共通教育推進機構のもとに「キャリア教育センター」を開設し、現在の全学型キャリア教育体制が整備された。

全学型キャリア教育科目は、全学共通教養教育の中の「社会で学ぶ自己形成科目(C群)」に位置付けられ、キャリア発達段階(学年)に応じた「講義・演習・実習科目」で体系的に編成されている(図1参照)。全キャンパスで全科目がアクティブ・ラーニング型で開講され、各キャンパスに配置されたキャリア教育の専任教員が、すべての授業を担当している点が特徴である。

体制は、汎用的なキャリア教育をキャリア教育センターが、

専門的なキャリア教育を各学部が、カウンセリングやガイダンスをキャリアセンターが担当しており、専門分化が行われている。連携としては、学部専門科目としてのインターンシップへの教学支援、キャリア関連会議における情報提供・共有が行われている。

加えて、キャリア教育センター主催の新入生オリエンテーションを実施し、学部別のキャリア教育マップを作成・配布している。在学期間を通した「学びの展望」を描く機会を提供することで、学部教学やキャリアセンターとの連携・支援にも努めている。

PDCAについては、カリキュラムや科目レベルでの課題共有や改善について検討する「科目担当者会議」と、それをマネジメントレベルで検討する会議が存在している。2020年度には改革を予定しており、キャリア発達段階に応じた体系的な学びを「実質化」すること、大学の学びへの移行期(初年次)に着目したキャリア教育科目を新設すること目指している。

### 3.2. 関西大学

現在のキャリアセンターの前身の組織である就職部の建議により、学長提案という形で、2004年度からキャリア教育科目が開講している。2006年に採択された現代GPの取り組みの中で「関西大学キャリア教育プログラム(K-CEP: Kansai University Career Education Program)」が体系化され、現在も継続的に実施している。

K-CEPには、「大学の前に」「大学とともに」「大学の後に」という流れがあり、「大学とともに」の部分に、共通教養科目の実践科目群として全学型キャリア教育が位置付けられている。キャリアセンター運営のインターンシップやガイダンス等も含まれ、キャリア教育を教育課程の内外を通して組織的に実現することが目指されている。

全学型キャリア教育科目の「キャリアデザインI」は1年次秋学期、「キャリアデザインII」は2年次春学期、「キャリアデザインIII」は2年次秋学期として体系化され、3名の教員が15回の授業を5回ずつ担当する体制をとっている。授業では個人あるいはグループで実施するワークを取り入れ、各科目では学生の履修が体系どおりにならない場合も考慮した内容構成の工夫がある。

体制としては、キャリアセンターにおいてキャリア相談を担当しているキャリアデザインアドバイザーが、非常勤講師として授業を担当しているという特徴がある。キャリア教育科目の責任者の専任教員がキャリアデザイン担当主事を兼任していることから、キャリアセンターとの連携が密接である。

学部は独自にインターンシップやPBLを実施しており、特に連携はしていないが、申し合わせとして、1・2年次生の

表 1 全学型キャリア教育科目の事例：基本情報とカリキュラム部分

	立命館大学	関西大学	関西学院大学
<b>基本情報</b>	※ 2017 年 5 月 1 日	※ 2017 年 5 月 1 日	※ 2017 年 5 月 1 日
①学部数	① 14 学部	① 13 学部	① 11 学部
②キャンパス数	② 3 キャンパス (衣笠・びわこくさつ・大阪いばらき)	② 4 キャンパス (千里山・堺・高槻ミュージズ・高槻)	② 3 キャンパス (西宮上ヶ原・神戸三田・西宮聖和)
③在籍学部生数	③ 33,115 名	③ 29,014 名	③ 24,180 名
④専任教員数	④ 1,346 名	④ 740 名	④ 762 名
<b>教養教育の理念・目標</b>	建学の精神に基づき、「専門教育とは質的に異なる知識・知的体系の習得をめざす」「幅広い教養と確固たる世界観の形成によって人生の指針ともなる知性と知恵、価値観を獲得する」「専門教育と相俟って心身ともに均衡のとれた、21 世紀を担う地球市民としての人材となる」を掲げ、5 つの科目群 (A ~ E 群) からなる全学教養共通科目を開講	「学の実化」という教学の理念を反映し、社会に対して問題意識を持ち、広い視野から学ぶことで総合知を獲得し、同時にそれを社会の中で積極的かつ協動的に発揮する実際的な能力を備えることで自己決定が行える自立した個人となるためのプログラムとして「共通教養科目」を開設しており、5 つの科目群からなる	キリスト教主義に基づき、スクールモットー “Mastery for Service” を体現する、創造的かつ有能な世界市民を育成していく。全学科目については、6 つの科目グループ (言語教育科目、スポーツ科学・健康科学科目、情報科学科目、グローバルスタディーズ科目、基盤・学際科目、ライフデザイン科目) で構成されている
<b>キャリア教育の目標・位置付け</b>	①学生の社会的・職業的自立に向けた「総合的な人間力」と「社会的能力」の育成に寄与する ②「社会で学ぶ自己形成科目 (C 群)」の中に「キャリア教育科目」として配置 (同じ C 群の中には、サービスラーニング科目も配置されている) ③キャリア発達段階 (学年) に応じて、自己理解、他者認識、専攻学問の再検証、就労観等の確立という到達目標のもと、「講義・演習・実習科目」を体系的に配置	①キャリアへの「気づき」を促し、将来の働き方・生き方を自ら考え、社会的・職業的自立に必要な力を身につける ②共通教養科目の 5 つの科目群の内「実践科目群」に「キャリア教育科目」として配置 ③キャリアへのめざめ、キャリアの探索、キャリアの準備という段階の中に「キャリアデザイン I (働くこと)」「キャリアデザイン II (仕事の世界)」「キャリアデザイン III (私の仕事)」を配置	①多様性 (価値観・生き方・働き方) と不確実性 (非連続・偶発性) を重視した、知的基礎体力を鍛えるライフ・キャリア教育 ②初年次を中心に、ライフデザイン科目と基盤・学際科目の中に配置 ③基幹科目のライフ・キャリア科目は講義・演習型で、入門、概論、実践、発展とキャリア開発段階に沿って体系化。他に、合宿等集中 PBL 型、体験型、オムニバス型
<b>全学型キャリア教育科目の概要</b>	①キャリア発達段階に応じた理論 (「学びとキャリア」「仕事とキャリア」「社会とキャリア」と実践 (「全学インターンシップ」「コーオプ演習」) の両輪でキャリア科目を展開。全科目、運営方針 (「学部横断型クラス編成」「社会での学び」「アクティブ・ラーニング」) に沿って実施 ②科目数 6 科目・計 24 クラス・計 1,600 名程度・すべて選択科目。1 年次以上 1 科目、2 年次以上 2 科目、3 年次以上 3 科目	①「キャリアデザイン I」「キャリアデザイン II」「キャリアデザイン III」として展開。学則における位置付けは講義科目であるが、個人で行うワークとグループワークを取り入れて授業を展開している。特に「キャリアデザイン III」はテキストを用意し、ワークを中心とする授業を毎回行っている ②科目数 3 科目・計 12 クラス・計 1,078 名 (定員は一部の科目にのみ設定しているため、2017 年度の履修者数を示す)・すべて選択科目。1 年次以上 1 科目、2 年次以上 2 科目	①ライフ・キャリア科目計 4 科目を軸とした履修モデルとして、「入門演習」にて自己理解・大学生活の充実、「概論」で自分をとりまく世界・社会を知る、「実践演習」にて組織集団におけるリーダーシップを学ぶ、この 3 科目での学びをベースに学外で実践力を発揮、その後の「発展演習」にて経験を振り返り、意味をつくる ②科目数 15 科目・計 61 クラス・定員計 3,600 名・すべて選択科目。履修基準年度は 1 年次 (1 科目を除く)

学部共通の内容を全学型キャリア教育が担い、そこから先は各学部で検討するという枠組みがある。

PDCA の体制としては、日常的に情報交換等をするにに加え、年 1 回、担当教員すべてが参加する「キャリア教育科目担当者連絡会議」を開催し、問題点を共有し改善を図る体制が確立されている。評価の充実に向け、教学 IR と連携した効果測定等も検討されている。

### 3.3. 関西学院大学

キャリア教育は 2007 年度からキャリアセンターにおいて開講されている。2017 年度に「知的基礎体力の修得を通じた専門的学びへの架橋」という教育方針を持つハンズオン・ラーニングセンターに移管され、新科目の開発も含めて、キャリア教育の体系が改編されている。全学生が所属学

部の学びに加え、留学・副専攻・学外での実践を行う「ダブルチャレンジ制度」が 2017 年度から本格的にスタートしており、その中にハンズオン・ラーニングも位置付けられている。

キャリア教育科目は、多様性 (価値観・生き方・働き方) と不確実性 (非連続・偶発性) を重視した、知的基礎体力を鍛えるライフ・キャリア教育として展開され、6 つのグループに分かれる全学科目の中のライフデザイン科目と基盤・学際科目の中に設置されている。基幹科目のライフ・キャリア科目は講義・演習型で、入門、概論、実践、発展とキャリア開発段階に沿って体系化されている。これは、アメリカのキャリア・アクション・センターで開発された自律型キャリア開発プログラム (花田・宮地, 2003) を参考に構成されている。

豊富な科目数とクラス数が特徴的であり、現在は教務機



表2 全学型キャリア教育科目の事例：マネジメント部分と全体的なPDCA サイクル

	立命館大学	関西大学	関西学院大学
<b>全学型キャリア教育科目の運営・実施体制</b> ①運営の体制 ②主要科目の実施体制とFD	①キャリア教育専門の専任教員3名(各キャンパス1名)、各キャンパスにセンター担当の職員1~3名 ②全科目を3キャンパスで開講し、センター所属教員3名が原則各キャンパスの開講科目を担当。毎月1回「科目担当者会議」を開催し、進捗管理・課題共有を行い、キャンパスの特徴を活かしつつ一定の標準化を図る	①専任教員3名、非常勤講師8名(うち6名はキャリアセンターに勤務するキャリアデザインアドバイザー) ②全科目とも、3名の教員が5回ずつ授業を担当。専任教員が全体をコーディネート。年1回、担当教員すべてが参加する「キャリア教育科目担当者連絡会議」を開催。また、日常的に情報交換等を実施	①キャリア教育においては専任教員1名、非常勤講師等計8名、学内職員とNPO法人や企業、省庁による支援・連携 ②専任教員が基幹科目のライフ・キャリア科目のコーディネートと一部の科目を担当、職員による運営、非常勤講師との定期的ミーティングを実施し方針・課題の共有
<b>学内外との連携</b> ①学部のキャリア教育 ②キャリアセンター(進路就職の支援組織) ③産学連携 ④その他(国際、地域社会等)	①独自インターンシップ実施の学部に、「事前研修(合併クラス)」「事務手続き」「各種書類提供」等の支援を通じた連携 ②キャリアセンター主催の全学会議に出席し、進路就職情報の収集及びキャリア教育センターの情報提供 ③正課のインターンシップやPBL型授業において、地域企業を中心に連携 ④大学院キャリアパス推進室、サービスラーニングセンター(同じ教養C群)と連携	①学部によって、独自のインターンシッププログラムやPBL等を実施。特に連携はしていない ②キャリア教育科目担当者のうち6名はキャリアデザインアドバイザーとしてキャリアデザインルームと各キャンパスのキャリアセンター分室でキャリア相談を担当 ③インターンシッププログラム ④2019年度には留学生のみを対象とするキャリア教育3科目を開設予定	①学部にてキャリア教育科目を独自に別途開講(インターンシップ科目を含む)組織的連携は特になし ②企業提携型インターンシップの単位認定等の連携 ③企業、省庁、NPO法人による支援 ④国際教育・協力センターとの科目連携、総合支援センターとの学生支援連携、いずれは、社会連携センター、ボランティアセンター等との連携
<b>全体的なPDCAサイクル</b>	「キャリア教育センター科目担当者会議」にて課題共有・改善に努める。同会議での審議事項は、「キャリア教育センター定例会議」「共通教育総合センター会議」に上程	「キャリア教育科目担当者連絡会議」で問題点を共有し、改善を図る体制。同連絡会議での審議事項は「共通教養教育推進委員会」を経て、「教育推進委員会」で決定	新設科目においては、管轄のハンズオン・ラーニングセンター内での管理運営、その後、執行部による「センター連絡会」「キャリア教育プログラム室会」「キャリア教育運営委員会」等で承認

構所属の専任教員1名と非常勤講師等計8名の体制である。専任教員はライフ・キャリア科目のコーディネートと一部の科目を担当し、職員による運営のもと、非常勤講師との定期的ミーティングを実施し方針・課題の共有を図っている。キャリア教育科目を正課科目として編成し共通認識を得ること、キャリア教育科目の存在を知らない学生に知ってもらうこと等が留意されている。

学部においてもキャリア教育科目を独自開講しているが、ハンズオン・ラーニングセンターとの組織的連携は特になし。その他学内の国際教育・協力センターやキャリアセンター等との連携がある。

PDCAについては、センター内での定期的なミーティングの後、執行部による連絡会や委員会等の会議を経て承認されるという流れがある。

4. カリキュラム・マネジメントの観点からの考察

本章では、3大学の事例を横断的に考察し、共通する課題を検討する。検討は、表1にまとめたカリキュラム部分、表2にまとめたマネジメント部分の観点ごとに進め、最後に総合的に考察する。

4.1. カリキュラム部分の考察

カリキュラム部分については連関性(中留, 2012)が条件となる。この連関性は様々なレベルで検討していく必要があり、中留(2013)は、学部・学科・専攻間のつながりを示す「制度的連関性」、教育理念の具現化からはじまるPDCAサイクルの各段階のつながりを示す「機能的連関性」、内容、方法上のつながりを示す「内容、方法上の連関性」の3つをあげている。

(1) 教養教育の理念・目標

教養教育の1つの群としての全学型キャリア教育科目の場合、上位に定義されている教育理念や目標を参照し具現化していく。3大学ともにこの流れで検討が行われている。中留(2013)が提示した制度的連関性を踏まえると、カリキュラムとして学部のキャリア教育や専門教育との連関性も考えていく必要がある。表2のマネジメント部分で学内外の諸機能との連携についてまとめ、各大学の事例でも考察したが、3大学ともに学部との深い連携はみられなかった。

教育理念・目標の時点で、教養教育と専門教育が定義として大別されることで位置付けは明確になるが、制度的連関性を難しくする可能性も否定できない。大学全体の取り組みとしてキャリア教育を捉えていく場合、全学型キャリア教育科目と学部のキャリア教育・専門教育とをどのように連

関させるかという点が課題となる。

## (2) キャリア教育の目標・位置付け

教養教育の理念からキャリア教育の目標が具現化され、科目の体系化がなされる。中留 (2013) が機能的連関性とした PDCA サイクルの中でのつながりでは、P から D に向かう部分であり、カリキュラムが対象とする領域としてのスコープと、科目の順序としてのシーケンスをどのようにデザインするのかを考える段階である。

安彦 (2002) は、カリキュラムへの要請として、「学問的要請」「心理的要請」「社会的要請」をカリキュラム構成の 3 本柱とし、吉田 (2016) は、カリキュラム改革の主要なねらいとして、「学問の変化への対応」「学生の変化への対応」「社会・環境の変化への対応」をあげている。今回の 3 大学の事例は、社会の変化や学生の進路選択という社会的要請と、発達段階に沿った体系化という心理的要請に沿っていると考えられる。その一方で、キャリア教育という分野の学問体系や、学問的な専門性があいまいなことから、学問的見地からの検討はいずれの大学も十分ではない。キャリア教育固有の専門性とはどのようなものか、キャリア教育としてどのような学問的背景や専門性を想定すべきなのか等について、大学を超えた議論に発展させていくことが、今後の課題となる。

## (3) 全学型キャリア教育科目の概要

全学型キャリア教育科目の目標と体系化の考え方に沿って科目が配置され、個別科目の内容・方法と配当年次が提示される。ここでは内容、方法上の連関性 (中留, 2013) を切り口に学生の学びを含めて検討する。個別科目をどのように実施するのかについては実践者に依存する部分だが、3 大学ともに、講義科目に加えて演習・実習科目が配置され、講義科目においてもアクティブ・ラーニングを意識した教育方法がとられている。

科目の体系化は、科目と科目の連関性であり、カリキュラムを提示する側は、科目同士の関係を順序性があるものとして提示する。具体的には表 1 に示したように、科目名が示す連番や段階性、あるいは配当年次である。一方の学生は、体系に従って履修するとは限らない。いずれの大学でも選択科目であり、定員超過で抽選になる場合もあり、学生の履修行動だけを問題にできない。また、カリキュラムの概念から学生一人一人の学びに目を向けると、学習経験の総体 (佐藤, 1987) として、隠れたカリキュラムや授業外での学習も視野に入れておく必要がある。前者は、教員が意図したカリキュラムの背後で生み出される経験や価値規範に関わる学び、後者は全学型キャリア教育科目の授業外における学びの存在である。こうしたカリキュラム概念をも踏まえた上で、キャリア教育科目の体系化と学

生一人一人の学びの体系化をどのように考えていくべきかという点が課題となる。

次に、内容と方法の連関性についてである。内容とそれをよりよく学ぶ方法を関係付けるわけだが、キャリア教育において方法の検討は遅れているという指摘もある (吉本, 2012)。今回の 3 大学においてもグループワーク等の取り組みはみられるが、内容と方法の連関性を考慮した学習デザインと評価については実践者に委ねられている。溝上 (2015) は、アクティブ・ラーニングがキャリア教育と他の教育をつなぐ可能性を指摘している。一人一人の学びの体系化を実現するためには、アクティブ・ラーニングを有効に取り入れ、学習者の中で自律的な体系化が起こるような学びの在り方を検討する必要がある。

最後に、改正された大学設置基準に記載がある「厚生補導」に含まれるキャリアカウンセリング等との連関性も考慮しておきたい。全学型キャリア教育科目は、科目を通じて集団に対して行う系統的な働きかけであるのに対し、キャリアカウンセリングは個別的な働きかけであり、この両者をどのように統合していくのかという点も課題となる。

## 4.2. マネジメント部分の考察

マネジメント部分については、カリキュラムを実施していく上で必要となる条件整備活動として、人や組織の側での協働性が重要になる。中留 (2012) は、協働性は、学内外の関係者による有機的連携が基本となり、組織構造における意思形成から決定までの流れや、組織文化によって実現されるとする。ここでは、全学型キャリア教育科目に関わる体制、学内外との連携について、カリキュラム部分とも関係付けながら考察し、最後に「全体的な PDCA サイクル」について検討する。

### (1) 全学型キャリア教育科目の運営・実施体制

全学型キャリア教育科目は、3 大学ともに専任教員が授業を担当しているが、表 2 に示したように主要科目の実施体制は多様であり、それに対応する表 1 のカリキュラム部分の科目数・クラス数等にも相違がある。

立命館大学では各キャンパスに 1 名ずつ着任している機構所属の教員が、すべての科目を担当している。関西大学では学部所属の教員が運営と授業実施に参加し、キャリアセンターに勤務するキャリアデザインアドバイザーも非常勤講師として授業を担当している。関西学院大学では機構所属の教員 1 名が中心となり、非常勤講師とともに授業を担当し、基幹科目のコーディネイトも行っている。このように 3 大学の実施体制は多様であるが、全学型キャリア教育科目の教員の量と質は十分かという論点として共通の課題を捉えることができる。



教員の量と質を規定する要因について考えると、量については科目数やクラス数等が、質については科目の内容・方法が求める教員の専門性等があげられる。これらの要因に対しマネジメント部分では、条件整備として十分な教員の量と質が対応していることが基本となる。これは、図2で「全学型キャリア教育科目」と「全学型キャリア教育科目の運営・実施体制」の対応関係として示した部分である。この対応関係には、教員組織の整備計画、教員の所属組織や職階、外部委託に関する考え方、キャリア教育の専門性に関する解釈等が複雑に影響する。従って、カリキュラム部分とマネジメント部分の対応関係のずれが起りやすく、ずれの結果が、教員の負担感、授業内容や方法の問題、学生の学びの体系化の難しさ、学生の満足度の低下、という実践者が現場で認識する問題につながることが推測される。

さらに、科目数やクラス数を規定する履修対象者について考えると、キャリア教育の理念や目標に基づいて、キャリア教育を必要としている多様な学生へのアプローチが量的・質的に実現できているのかを確認する必要がある。今後に向けて履修対象者の拡大を念頭におくと、キャリア教育の質の維持と量的拡大をどのように考えていくべきかということが共通の課題となる。

次に、FDの体制についてである。3大学ともにキャリア教育科目を担当する教員と職員が参加し、情報交換や課題共有を行う会議が開催され、この会議を通じて、複数キャンパス・複数クラスにわたり、理念の共有や内容の標準化が図られている。協働性に関する中留(2012)の指摘を踏まえると、FDの体制において認識された課題を、組織構造や組織文化を通じてPDCAサイクルにのせていくことが重要となる。この点から、現場のFDの体制において、キャリア教育の教育改善に向けた協働性をどのように実現していくのかという課題が提起できる。

## (2) 学内外との連携

全学型キャリア教育科目と学内外との連携について、学部のキャリア教育との関係、キャリアセンターとの関係を検討する。

学部のキャリア教育との関係については、インターンシップの事務手続きや研修の提供という事例はあるが、3大学ともに大きな連携はない。前節のカリキュラム部分の考察では、全学型キャリア教育科目と学部のキャリア教育・専門教育とをどのように関連させるかという課題を提起した。対応してここでは、全学型キャリア教育と学部のキャリア教育・専門教育の担当者・組織がどのように連携すべきかという課題を提起しておきたい。

キャリアセンターとの連携は、学内の進路支援組織との

関係になり、3大学とも会議への出席や単位認定に関する連携が行われている。この連携から得られた結果を組織構造や組織文化を通じてPDCAサイクルにのせていくところが重要となる。

学部やキャリアセンターとの連携は部局を跨ぎ、企業や地域との連携は学外との連携となる。キャリア教育科目を運営する体制における方針、取り組み、成果と課題を連携先に十分伝え、教育改善につなげていくためのリーダーシップの在り方を検討する必要がある。また、全学型キャリア教育科目として何を行っているのかを適切に情報発信していくことも重要な課題となる。

## (3) 全体的なPDCAサイクル

最後に、全体的なPDCAサイクルについて見ておきたい。3大学ともに起案から承認に至る諸会議のサイクルが確立されている。図2に示したように、このPDCAサイクルはカリキュラム部分とマネジメント部分にまたがっている。カリキュラム・マネジメントの枠組み全体を見渡すことと、評価結果をPに戻して次のサイクルに反映していくことが求められる。

PDCAサイクルについては、カリキュラムの評価をどのように設計するのかという大きな課題がある。立命館大学と関西学院大学では、授業アンケートを通じた把握を基本とし、到達目標を中心に学生の成長実感をたずねる内容で、結果は諸会議の中で検討されている。関西大学では、オムニバス形式が中心となるキャリア教育科目は、現在のところ授業アンケート対象外であり、新しいアンケートの在り方が検討されている。一方個別科目では、学習成果物の評価を通じて授業内容の検証・改善を行う等の取り組みが担当者の判断で行われている。今回の3大学ともに、科目横断的な検証や、全学型キャリア教育科目全体の長期的な視点に立った効果検証まではできていない。長期的な効果検証については、教学IRと連携した検討も必要になってくる。

## 4.3. 総合考察

最後に、カリキュラムとマネジメントの両方から総合的な考察を加えたい。

カリキュラム部分については中留(2012;2013)が提起した関連性を切り口に考察を行い、教育理念・目標の具現化から科目の内容・方法に至る流れの各所で関連性を確保していくことが共通の課題となっていた。この関連性は、キャリア教育についての解釈が担当者によって異なることから葛藤を生じやすい。PDCAサイクルの中で、教育理念・目標からの具現化の考え方を共有していくことが必要になる。

マネジメント部分については、中留(2012)のカリキュラム・マネジメントのモデルが示す「カリキュラムとそれを支え



る条件整備活動としてのマネジメントの対応関係」を念頭に、人や組織の協働性について考察した。この対応関係について全学型キャリア教育科目では、カリキュラムとそれを支えるはずのマネジメントの間に生じずれが、現場の問題につながりやすいことが示唆された。全学型キャリア教育科目は体系化が促進されカリキュラムとしての様相を呈しているが、条件整備活動を通して教員数が規定されクラス数や定員が決まってくる等、マネジメント側の要因がカリキュラムに制約を与える可能性がある。同様に、確保された教員の専門性が内容や方法に影響を与えたりする可能性もある。

キャリア教育が抱える問題は、実践者の視点が個別の授業の中だけに埋没している限り正しく認識することは難しく、カリキュラム・マネジメントの視点から俯瞰していくことが求められる。

## 5. まとめと今後の課題

まとめと今後の課題として、本稿で行った考察の過程を振り返り、そこから見出された課題をまとめる。最後に、今後の課題について検討する。

考察の過程では、カリキュラム・マネジメントの考えから導出した観点が、多様な実践を可視化し、横断的な検討を可能にした。カリキュラム・マネジメントのモデルは、実践者が認識する問題が、どのあたりに位置付くのかを示す見取り図的な役割を持つものと考えられる。中留(2012)のモデルは、学士課程全体を俯瞰する立場で提起されたものであるが、全学型キャリア教育科目は学士課程の中の教養教育の1つの群として重層的な構造の中に位置付けられる。今後の議論の中では、カリキュラム・マネジメントの対象に応じたモデルを検討する余地がある。

次に、分析対象とした3大学の事例から見出された共通の課題を、カリキュラム部分、マネジメント部分、そして全体的な観点からまとめる。カリキュラム部分における課題については、関連性を中心に次の4つが見出された。第一に、学部の専門教育やキャリア教育との関連性をどのように確保していくのかという点である。第二に、現在実現されている体系化について、学問的見地からの検討が十分ではないことである。キャリア教育としてどのような学問的背景や専門性を想定すべきなのかという議論を深める必要がある。第三に、科目の体系化はなされているが、学生個人の学びの体系化につながっていないことである。キャリア教育という観点から学生一人一人の学びの体系化をどのように考えるべきかについて議論を深める必要がある。第四に、キャリア教育科目の内容と方法の関連性を考慮した学習デザインと評価が、個別科目での取り組みにとどまっている点である。キャリア教育の教育改善に向けて、カリキュラ

ムとしての学修評価の在り方を検討する必要がある。

マネジメント部分における課題については、カリキュラムとの対応関係、組織における協働と連携を中心に、次の3つに整理できる。第一に、キャリア教育の質の維持と量的拡大をどのように考えるかという点である。教員の量と質は十分かという点、それと関係して履修対象者の量と質をどのように捉えるかという点について検証を深めるべきことが確認された。第二は協働性に関する課題である。現場のFDの体制において認識された課題を、組織構造や組織文化を通じてPDCAサイクルにのせていくことが重要となる。キャリア教育の教育改善に向けた協働性をどのように実現していくのかという点が課題となる。第三は組織間の連携についてである。学内外との連携をPDCAサイクルにのせていくためのリーダーシップが必要であること、それとともに、連携を促進するためには、全学型キャリア教育科目としての取り組み状況の適切な発信も必要となることが確認された。

全体的な観点では、全学型キャリア教育科目の体系化は進んできているが、カリキュラム全体として長期的な視点に立った評価は検討途上にあることが指摘された。個別科目の評価を通じて考察された課題を、カリキュラム全体として総合的に分析するということが今後の課題となる。

考察全体を通じて、全学型キャリア教育科目において、カリキュラム部分とマネジメント部分の対応関係のずれから問題が生じやすいことが示唆された。全学型キャリア教育科目は、大学におけるキャリア教育を体系化し教育課程の中に位置付けることが政策的にも推進されてきた中で、教養教育の1つの群として発展してきた。これを、PDCAサイクルに関わる全員が意識的にカリキュラムとして捉えることで、今回見出された課題に関する議論を深めることにもつながる。

最後に今後の課題として、本稿における考察を通じて見出された課題の一般化可能性の議論も含めてまとめておきたい。本稿では、関西地区の3つの総合大学の全学型キャリア教育科目を対象事例とした。今回の考察を通じて見出された課題は、全学型キャリア教育科目を含め、体系化されたキャリア教育科目を有する大学の教育課程において概ね共有可能であると考えている。

より詳細には、大学の規模やキャリア教育科目の位置付けによって状況が異なる。規模については、今回の3大学は大規模であり、カリキュラム部分の第三の課題としてまとめた科目の体系化と学生の学びの体系化の双方を実現することが難しい状況にある。履修条件の設定で学生の学びの体系化が図りやすい環境であれば、状況が緩和される。この点についてはマネジメント部分の第一の課題で

ある質の維持と量的拡大についても同様のことが考えられる。キャリア教育科目の位置付けについては、今回の3大学の事例は、教養科目の中の1つの群としての位置付けであり、学部との連携や全学レベルでの合意形成の難しさがある。この点は、カリキュラム部分の第一の課題である学部との関連性や、マネジメント部分の第三の課題である組織間の連携の課題、また、カリキュラム部分とマネジメント部分の対応関係のずれにもつながってくる。キャリア教育科目の体系が別の位置付けられ方をしている場合、課題も変わってくる。

そして、本稿で見出した各課題を共有し議論を深めていくためには、カリキュラム部分の第二の課題としても提起した、キャリア教育としてどのような学問的背景や専門性を想定すべきなのかという議論を、大学や専門分野を超えて推進することが何より重要である。実践者としては、カリキュラムを俯瞰的に捉える視点を持ち、授業やカリキュラムに関する研究を着実に積み重ねていくことが求められる。

## 注

<sup>1</sup> 著者らは、第24回大学教育研究フォーラムにおいて参加者企画セッションを開催した(長田・勝又・中川・川崎・杉谷, 2018)。本稿は、セッションの場で各自が発表した内容を協働的に再吟味し、発展させたものである。本稿における考察は研究者として協働的に進めており、所属大学の総意を反映したものではない。

<sup>2</sup> カリキュラム・マネジメントについては、カリキュラムとマネジメントは分ち難く対応付けるべきとして、「カリキュラムマネジメント」と表現される場合もある(中留, 2012)。本稿では、その主旨を踏まえつつ、文部科学省の関連文書の表記にならない「カリキュラム・マネジメント」と表現する。

<sup>3</sup> 本稿では、「問題」はあるべき姿と現状のギャップによって生じている事柄、「課題」は解決に向けて取り組むべきテーマとして問題を定義した事柄、とする。

<sup>4</sup> 本稿における「教育課程」は、大学における教養教育(共通教育)と専門教育をあわせた正課科目全体を指す。「カリキュラム」については、佐藤(1987)を参考に、教科内容の組織・教育計画と学習者の学習経験の総体としての両方の意味を持つものとして捉え、キャリア教育という1つの分野として体系化されたものについてもカリキュラムとして捉えていく。

<sup>5</sup> キャリアセンターは進路就職の支援を行う組織であり、一般的に教学組織ではない。

## 謝辞

全学型キャリア教育科目の実施にあたっては、各大学の

関係者の皆様からご支援をいただいた。また、査読者からは、多くの有益なコメントをいただいた。本研究の一部は、JSPS 科研費 17K04588、JSPS 科研費 16H03786、および JSPS 科研費 26381343 の助成を受けた。

## 引用文献

安彦忠彦(編著)(1999).『新版 カリキュラム研究入門』勁草書房.

安彦忠彦(2002).『教育課程編成論—学校で何を学ぶか—』放送大学教育振興会.

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)』([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201.htm)) (2018年8月28日)

中央教育審議会(2008).『学士課程教育の構築に向けて(答申)』([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm)) (2018年8月28日)

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)』([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1301877.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1301877.htm)) (2018年8月28日)

花田光世・宮地夕紀子(2003).「キャリア自律を考える: 日本におけるキャリア自律の展開」『CRL REPORT』1, 1-14.

花田光世・宮地夕紀子・森谷一経・小山健太(2011).「高等教育機関におけるキャリア教育の諸問題」『Keio SFC journal』11(2), 73-85.

児美川孝一郎(2013).『キャリア教育のウソ』筑摩書房.  
前田信彦(2017).「立命館大学におけるキャリア教育の成果と課題」『立命館高等教育研究』17, 1-18.

溝上慎一(2006).「カリキュラム概念の整理とカリキュラムを見る視点: アクティブ・ラーニングの検討に向けて」『京都大学高等教育研究』12, 153-162.

溝上慎一(2015).「キャリア教育が今なぜ、どのように必要か?」『進路指導』88(1), 3-12.

文部科学省(2006).『平成18年度現代的教育ニーズ取組支援プログラム公募要領』([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/gp/004/06021011.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/gp/004/06021011.htm)) (2018年8月28日)

文部科学省高等教育局(2017).『大学における教育内容等の改革状況について(平成27年度)』([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/daigaku/04052801/1398426.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/daigaku/04052801/1398426.htm)) (2018年8月28日)

中留武昭(2012).『大学のカリキュラムマネジメント—理論



- と実際—』東信堂。
- 中留武昭 (2013). 「大学のカリキュラムマネジメントのパラダイムと教育政策での検証」『大学教育学会誌』35(1), 78–87.
- 長田尚子・勝又あずさ・中川洋子・川崎友嗣・杉谷祐美子 (2018). 「全学型キャリア教育科目の実践的課題と展望—教養教育におけるカリキュラム・マネジメントと実践者を取り巻く課題の検討—」『第24回大学教育研究フォーラム 発表論文集』226.
- 白井章詞 (2017). 「業者に委託されたキャリア教育と大学側の関与—4人の実践事例からみた現状と課題—」『キャリアデザイン研究』13, 95–104.
- 佐藤 学 (1987). 「カリキュラム観を拓げる」『岩波講座教育の方法3 子どもと授業』岩波書店, 68–75.
- 田中耕治 (編) (2009). 『よくわかる教育課程』ミネルヴァ書房.
- 田中統治・根津朋実 (編著) (2009). 『カリキュラム評価入門』勁草書房.
- 田中毎実・今井重孝・赤堀侃司・藤岡完治 (2000). 「〈論稿〉大学のカリキュラム改革と授業改善」『京都大学高等教育研究』6, 1–34.
- 吉田香奈 (2016). 「カリキュラム改革の目的は何か」日本高等教育開発協会・ベネッセ教育総合研究所 (編) 『大学生の主体的学びを促すカリキュラム・デザイン』ナカニシヤ出版, 45–55.
- 吉本圭一 (2012). 「課題の設定—高等教育段階におけるキャリア教育・職業教育—」『RIHE』117, 1–17.
- 渡邊有紀子 (2017). 「誰が大学におけるキャリア教育科目を担っているのか—「外部からの人材」に着目して—」『キャリアデザイン研究』13, 63–73.

*Research Notes*

## Practical Issues of Career Education Programs in General Education Courses: A Study Based on a Curriculum Management Framework

Naoko Osada<sup>1</sup>, Yoko Nakagawa<sup>1</sup>, Tomotsugu Kawasaki<sup>2</sup>, Azusa Katsumata<sup>3</sup> and Yumiko Sugitani<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Institute for General Education, Ritsumeikan University, <sup>2</sup>Faculty of Sociology, Kansai University,

<sup>3</sup>Organization for Academic Affairs, Kwansei Gakuin University, <sup>4</sup>College of Education, Psychology and Human Studies, Aoyama Gakuin University)

Career education has come to be implemented at many universities through liberal arts education or specialized education. However, the understanding of career education as an educational practice and how to go about improving it has been a continuous trial-and-error process. This is, in part, due to the fact that diversity in the field of career education makes it difficult to understand the practice and form a framework for it. In this study, we conducted analyses and held discussions, with curriculum management as a key framework, on the case studies of three universities that are developing systematic career education programs in general education courses that belong to the liberal arts education. As a result, we were able to clarify the issues that the three universities had in common through a cross-section of multiple cases of the general education courses from the perspective of the curriculum management. This finding suggests that a misalignment of aspects in the curriculum section or a gap in correspondence between the curriculum section and the management section tend to lead to the problems of career education. In order to improve career education, well-functioning curriculum management is therefore important.

Keywords: Career Education, Systematization, Liberal Arts Education, Career Education Programs in General Education, Curriculum Management