

自己形成過程における大学生の専門分野実習の意義 ～フィンランド オウル大学の事例による考察～

柳田 純子*

大学教育に対する社会的要請として専門知識の修得に加えて、近年、キャリア形成支援が高まりつつある。現状では、大学で獲得した専門知識・技術の職業での活用度が低いこと（吉本2001）や、キャリア教育が必ずしも有効に機能せず、「自己実現アノミー」が生じていること（本田2009）が指摘されている。

本稿では「自己形成」を鍵概念に置いて、大学生の自己形成過程における専門分野での実習教育の意義を明確にした。自己形成過程では、ある「私」から見た時の、別の「私」との「対話」を通して「他者化された『私』」も含む「対話的自己」を通して自己理解が進む。大学での専門知識・技術の職業での活用度が高い国のひとつであるフィンランドの大学での聴き取りの結果、学生が専門分野の実習を通して対人的フィードバックを受け、また自己との対話を重ねていく過程から現状の専門性に対する自己適性を認識し、専門性の軌道修正が促されていることを検証した。

キーワード：自己形成過程、キャリア教育、専門分野実習、対人的フィードバック、対話的自己

Encouraging Practical Training Programs for University Students' Self Formation Processes in Specialization: a Case Study at the University of Oulu, Finland

Junko YANAGIDA

Education programs in universities have been trying to meet social demands that include providing students with high-level knowledge as well as assisting with their career development. However, Yoshimoto (2001) points out that professional knowledge acquired in Japanese universities are not so utilized after graduation. And Honda (2009) argues that a career education program does not always help students. On the contrary, it sometimes results in a “self-realization anomaly”. The purpose of this article is to describe university students' self formation processes based on a case study at the University of Oulu, Finland, and to discuss the significance of practical training programs that university students can enter to help them to develop their specialty. One of the implications for encouraging practical training is to help students to make decisions to continue or change their specialty through interpersonal feedback and mental dialogues with themselves.

Keyword：self formation process, career education programs, practical training programs, interpersonal feedback, dialogical self

1. 問題の所在と研究目的

1.1 問題の所在

2008年秋以降の経済状況の変化に伴い、大学新規卒業生の就職が再び厳しい状況にある。大学教育の場で「学士力」の質の担保や「社会人基礎力」の育成など、大学教育課程のあるべき姿に関してさまざまに論議されている。こうしたなかで従来から指摘されている問題のひとつに「基礎的学力の低下」がある。例えば内田[1]は、その一端として学生によるレポートで「精神」が「精心」、「矛盾」が「無純」と記述される等の誤字を挙げている。内田は、「わからない情報」を『わからない情報』として維持し、それを時間をかけて噛み砕くという『先送り』の能力が人間知性の際立った特徴であるにもかかわらず、学生たちが「わからないものがあるても気にならない」のではないかと指摘している。

一方、大学教育のなかで「キャリア形成支援」の側面に対する社会的要請にどう応えていくか、さまざまな取組みが見られる。金沢工業大学の例[2]では、必修科目「社会で自分を活かして生きていく力」を通して、1年次から4年次までの各段階で将来の進路を考える場を設定している。このような先行事例を踏まえ、文部科学省は平成23年度から四年制大学および短期大学の教育課程に職業指導（キャリアガイダンス）を盛り込むことを義務化する方向である[3]。

さて、本田[4]は、従来日本の社会において「教育」と「職業」のつながりが積極的に論議されてこなかったことが、若年層の職業選択上の困難性、就労状況の厳しさの現状をひきおこしているのではないかと指摘し、「教育の職業的意義」を論じている。そして「教育の職業的意義」を高めるには、学生が「柔軟な専門性」を修得できるようにすることを提起する。「柔軟な専門性」とは、学生が核となる専門性を持ちつつも、それだけに捉われることなく、将来

的に他領域との接点を見出して自己の職業分野を確立し発展させていくことを可能にすることである[5]。また本田[6]は、「キャリア教育」と「教育の職業的意義」とは似て非なるものと述べており、日本の学校教育の場で「キャリア教育」が、生徒・学生に対して「自分で考えて自分で決めよ」という圧力となっている側面を複数の調査結果から照射している。この「圧力」の例示として、荻谷剛彦（社会教育学）が「自己実現アノミー」と呼んだ問題（「自分らしさの追求」や自己実現という欲求は強化されるのに、それを達成する手段が社会に十分提供されていない状態）が挙げられている。

上記の論議から窺えることは、大学教育において「専門知識の修得」の土台となる「基礎的学力の低下」という問題に、さらに「キャリア形成支援」という社会的要請からの命題が加わったことに起因する錯綜状況である。近年、他大学との差異化を図る上で、「出口」としての就職率（または内定率）のデータを広報することが増えており、大学のキャリア形成支援機能が従来に比して重視されるようになってきている。教育の実践の場での現状の問題は、基礎的学力を補充すること、専門知識の修得を具現化すること、および学生のキャリア形成を支援することの三要素を教育課程のなかはどう取り込んでいくかであり、特にキャリア形成支援機能と関連が深い「キャリア教育」の位置づけが教育課程のなかで曖昧である点が指摘できる。

こうした大学教育の実践面での問題とともに、学術研究面での問題としては、青年期の発達や変化に係る「キャリア形成」、「アイデンティティ形成」、「自己形成」等の諸概念の関係性が必ずしも明確になっていないという点がある。従来、経営学、社会学、教育学、心理学およびその隣接学問分野において、諸概念が個別に論議されてきた経緯があり、諸概念を俯瞰し、その関係性を明確化する視座が確立途上にあるといえる。先の本田による「キャリア教育」と「教育の職業的意義」とは似て非なるものとの

指摘にあるように、大学教育の実践面で「キャリア教育」の位置づけが曖昧であることの背景のひとつに、「キャリア教育」に関連する学術上の諸概念の関係性が曖昧であることが挙げられる。諸概念の関係性を明らかにすることは、キャリア形成に関する具体事例を考察する際に青年期の発達や変化の見地から実態に迫る糸口となる。

本稿では上述の問題の所在を踏まえて、二つの研究課題を次項で掲げる。

1.2 研究課題

研究課題 (1) は、従来「キャリア教育」との関連で必ずしも明確化されていなかった「キャリア形成」や「自己形成」といった諸概念を先行研究を踏まえて検討し、その関係性を明確化することである。本稿では主に溝上による論考 [7] を参照して、諸概念の関係性を明確にするとともに、「自己形成」過程における他者との関わりに着目して、先行研究での「対人的フィードバック」並びに「対話的自己」の概念が本稿の事例考察に援用可能かを検討する。

研究課題 (2) は「キャリア形成」を包含する概念としての「自己形成」の観点に立ち、大学生の自己形成過程の様相を具体的事例から探究することである。吉本 [8] における日欧12カ国調査によれば、大学で獲得した知識・技術を職業で活用する度合いが高い上位3位までが北欧諸国（ノルウェー、フィンランド、スウェーデン）であった。本稿では、フィンランドのオウル大学での聴き取り調査を通して、学生の自己形成過程を学生個人側と大学組織側の両面から考察する。考察では、自己形成過程における他者との関わりに着目し、「対人的フィードバック」並びに「対話的自己」の概念を援用して、専門分野実習の意義を探究する。

2. 先行研究を踏まえた諸概念の検討

2.1 「キャリア形成」および「自己形成」概念

2.1.1 「キャリア形成」概念

シャイン [9] は、「キャリア」を次の三点か

ら捉えている。第一に「生物学的・社会的加齢過程に由来する問題」、第二に「個人の家族関係に関わる問題」、第三に「仕事とキャリア形成に関わる問題」である。すなわち、ひとりの人間が誕生して死亡する過程、個人が生家から独立したり、新たな家族を持ったりする過程、そして職業イメージを育て、教育・訓練による就職準備の期間を経て職に就き、キャリアを形成し引退する過程、以上の三過程を同時進行させることを前提としている。そしてキャリアを動的に長期的観点で考えることを「キャリア・ダイナミクス」として提起した。シャインの見解に沿えば、「キャリア」という概念自体は人間生活の広い側面を長期にわたって包含する。

しかしながら、「キャリア」が「キャリア教育」という文脈で用いられる場合、本来「キャリア」が包含する「生物としての加齢過程」や「家族形成過程」の視点が弱まり、「仕事の場合のキャリア形成過程」の視点に集約され、「キャリア教育」は学校卒業後の就職を始めとする進路選択に資する支援教育を指すことが多くなっている。すなわち「キャリア形成」概念は、「キャリア教育」による支援の成果あるいは「キャリア教育」の目的として捉えられる。

2.1.2 「自己形成」概念

溝上 [10] は、青年期における「自己形成」概念を説明する過程で、エリクソンによる「アイデンティティ」の形成に関して論じている。「アイデンティティ形成」とは、後述 (2.2.1項) の「アイデンティティ・コントロール理論」で説明されるように、「対人的フィードバック」とおして、「自己が見る自己」イメージと「他者が見る自己」イメージの「斉一性」(sameness) を高めていくことであり、青年期における「課題達成的」性格を有する概念である。一方、「自己形成」とは、自己Aから自己Bへの変化・成長を表し、エリクソンが「アイデンティティ」の形成で提起した「斉一性」と「連続性」の二軸に捉われない「成長志向的」

概念で、「アイデンティティ形成」を包含する概念である。

2.1.3 「キャリア形成」および「自己形成」概念の関係性

先行研究での論議を踏まえて、以下では概念の関係性を検討する。まず「キャリア形成」概念は、シャインによる人間の生涯的発達に係る「キャリア」概念から派生し、本来、人間の生涯にわたる長期的視野のもと、仕事領域だけに限定されない発達を表す。しかし「キャリア教育」の視点からは、「キャリア形成」とは学校卒業後の進路選択という意味合いにおいて、「キャリア」をより狭義で捉える場合が多い。

次に「自己形成」概念は、溝上の見解によれば「斉一性」と「連続性」の二軸に捉われない「成長志向的」概念であり、「アイデンティティ形成」概念を包含する。そして「アイデンティティ形成」のなかで職業領域に力点を置く「職業アイデンティティ形成」が「キャリア形成」

概念と近いと考えられる。諸概念の関係性を整理したものが図1である。

2.2 自己形成過程における他者との関わりに関する理論

2.2.1 「アイデンティティ・コントロール理論」

自己形成過程での他者との関わりを考えるうえで、カーベルマンら [11] による「アイデンティティ・コントロール理論」(図2) が参考になる。

溝上によれば、この理論は自己の「行動」に対する「対人的フィードバック」を受けて、「アイデンティティ基準」が維持あるいは修正されることを示すものである。ここで「アイデンティティ基準」とは「児童期まで親や教師といった重要な他者の価値基準を通して構築してきた同一化群を自らの基準で再構築したもの」である。そして、自己の行動に対する「対人的フィードバック」を受けた結果、反応が良い場合には、この基準が現状維持される一方、反応

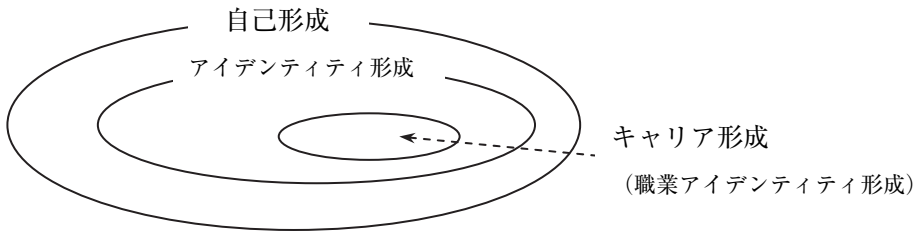


図1. 概念の関係性

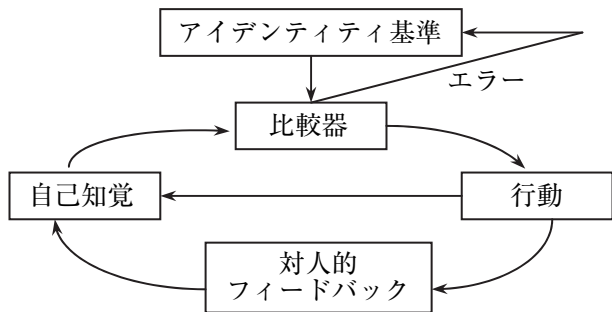


図2. 「アイデンティティ・コントロール理論」

(出所：溝上「自己形成の心理学」86ページより作成)

が良くない場合にはこの基準が維持できず修正を迫られることになる [12]。

2.2.2 「対話的自己論」

溝上は「自己形成」を「他者の森をかけ抜けて自己になる」というメタファーを用いて説明する。ここで「他者」とは必ずしも「他人」とは限らず、ある「私」から見た時の、別の「私」との「対話」を通して「他者化された『私』」も含まれる [13]。また「対話」とは、ハーマンス [14] の「対話的自己論」に拠って立つところでは、自己の「物語の著者としてのIが私や他者のポジションを取って、それぞれのIポジションから見える自己世界 (me) を物語っていくと、I のあるポジションから他のポジションへの移動がまるでポジション間の対話のように見える」(傍点、溝上の論考) という意味である。

上述の「対話的自己論」は、外在化した「対人的フィードバック」(2.2.1項) だけでなく、内在化した「自己との対話」にも着目する必要性を示唆する。溝上は、今日の社会で例えば「役割葛藤」に見られるように「人の生活・人生に関わる場が『多領域化 (multidimensional)』している」ことや、メディア発達のもとで「人が自己形成において参照する他者が爆発的に増

えている」ことを指摘し、「自己形成」を「分権化した自己」としての複数の「私」の葛藤・調整の過程として捉えている [15]。

2.2.3 先行理論の諸概念と本稿での考察点との関連

上述での検討の結果、本稿では大学生の自己形成過程における専門分野実習の意義として、「アイデンティティ・コントロール理論」(2.2.1項) における「対人的フィードバック」、および「対話的自己論」(2.2.2項) から導出される「自己との対話」の機能に着目し、この両概念を事例考察に援用する。次の第3項では、オウル大学の事例を通して、大学生が理論や専門知識を専門分野実習の場で応用することによって、他者からどのようにフィードバックを受けているのか、自己との対話をどのように深めているのか、また大学組織として学生の自己形成をどのように支援しているかに関して考察する。

3. 大学生の自己形成過程に関する事例研究

1.1 調査概要

今般の調査概要は、次のとおりである。

なお、フィンランド、オウル市は北緯65度、

表1 調査概要

調査場所	フィンランド オウル大学 University of Oulu (住所: Pentti Kaiteeran katu 1, Oulu, Finland)
時期	平成21年8月17日～同年8月20日
聴き取り対象 (学生個人)	高橋 絵里香氏 (自然科学部生物学科3年次生) Tero Suutari 氏 (教育学部3年次生) Juho-Ville Seppala 氏 (教育学部から自然科学部へ転学部2年次生)
聴き取り対象 (大学組織)	Minna Vanhatalo 氏 (生物学科所属の学生カウンセラー) Sakari Jussi-Pekka 氏 (キャリア・サービス部 Career Development Coordinator) Anita Perttunen 氏 (同上)
調査方法	半構造型の個別インタビュー (使用言語: 高橋氏には日本語、他は英語) 所要時間: 各約1時間～5時間
調査記録	ICレコーダーによる録音およびノート記録に基づく逐次文章化

人口約13万人の都市で、1982年に北欧諸国で初のテクノロジー村が誕生した。1996年以降、情報通信機器メーカーのノキア社の基地局生産拠点のひとつで、同市における主要産業となっている [16]。

またオウル大学は、創立1958年の総合大学で、6学部 (Economics and Business Administration, Education, Humanities, Medicine, Science, Technology) から構成される。学生約17,000名、教職員約3,000名、毎年の入学者は約2,000名で、うち約500名が外国からの交換留学生である [17]。

3.2 調査結果と考察

この項では、前項での先行研究での論考を踏まえ、「キャリア形成」概念を包含する「自己形成」概念の視点を取り入れる。大学生の自己形成過程の様相を今般の現地調査に基づき、次の二点から考察する。第一に大学生の立場から、彼らがどのように自己を形成しようとしているか、その際に大学での専門分野の実習教育がどのように関わりあっているか、その特徴を見出す。第二に大学組織の立場から、学生に対してどのように自己形成の支援を行っているか、その特徴を見出す。

3.2.1 大学生の自己形成過程の様相

フィンランド人の二学生、Tero Suutari氏、Juho-Ville Seppala氏の事例、および日本からフィンランドの高校に留学し、卒業後オウル大学に進学した高橋絵里香氏の事例を見る。

(1) Tero Suutari氏

【聴き取り概要】

教育学部への進学の実機は、15年間ボーイスカウトでリーダーとして子どもたちに接してきたことが挙げられ、小学校教師の道を選んだ。現在最も関心があることは、「人的資本」(human capital) に関すること、あと数年かけて教育学または経済学のどちらを修士課程で学ぶかを決める。教育学に進めば、それは教師養成課程を意味するので、進路は小学校教師に限られる。ほんとうにそれがベストなのか、時

間をかけて考えたい。教師は社会的に尊敬されている職業だが、ハードワークであることも確かである。教師は授業準備がとても大切である。

「教育実習」(teaching practice) は、これまでに3週間と6週間の2回経験済みである。修士課程では6週間と10週間の2回がある。自分の実習授業については、現職教師たちと大学生の実習生 (peer member) たちからフィードバックを得る。これがとても役立つ。

近年の児童と自分が子どもだった頃と比べると、近年の子どものほうがより活動的だが、落ち着きがない。理想の教師のイメージは、子どもをやる気にさせる教師、これができれば、教室内を過度にコントロールする必要度は少なくなる。親と教師の連携 (関係) によって、児童を見守ることが大事だと思う。

【自己形成過程の様相】

ボーイスカウトでの体験が将来の職業選択の有力候補に小学校教師を置ききっかけとなった。教育実習を2回経験し、小学校教育の実態のたいへんなことも含めて把握がなされている。実習授業では現職教師および同じ実習生たちから忌憚のない意見が寄せられ、この対人的フィードバックが将来教師になった場合の教師像 (子どもをやる気にさせる教師) を具体化することに貢献している。聴き取りでは実習経験を踏まえて、教育現場での子どもたちの様子や子どもに教師がどう関わっていくか、非常に具体的に答えている。

聴き取り時点では、小学校教師の道へまっしぐらに進むのかどうか、結論を出すまでに少なくともあと数年は必要であると述べており、修士課程での専攻を教育学か経済学か、じっくり考えたい意思が表明された。進路を検討するうえでの軸は自分の関心事である「人的資本」であり、その軸はぶれさせることなく、五分五分の選択途上にある。

(2) Juho-Ville Seppala氏

【聴き取り概要】

2009年9月の新学期に教育学部から自然科学

部へ転学部することが決まっている。その理由は、教育学部在籍中に教育実習をして、自分が教師に向いていないのではないかと思ったことと、高校で地質学を学んでいて、自然科学的なことにより関心があることに気づいたこと、である。転学部の際には、事前に面接があり、後に一般入試と同じ試験問題に解答した。

これからゆっくり時間をかけて何をしたいか考える。大学生に対する経済面での公的保障が充分であるため、あせて卒業しなくてもよい。フィンランドでは8年生(14歳)時点で、職業志向か、学業志向か、第一段階として決める。その後も3~4年ごとに将来の方向をじっくり考える場合が多い。

キャリアは自分で考え、あまりまわりに相談はしない。価値観としては、「家族との生活」と「適切な職に就いていること」の二つが大切で、金銭的に富むことや高い地位にはあまり関心がない。

【自己形成過程の様相】

オウル大学の教育学部の競争倍率は高く、難関のひとつであるにもかかわらず入学後に転学部することはさほど珍しいことではない様子である。聴き取り事例にあるように、当初は教師を将来の職業像に置いていたとしても、教育実習を通して自分に合わないという感触を持つと方向転換に向けた行動に移行した。学部1年次で教育実習があることが、比較的早い段階での専門性の方向転換を可能にしている。

自分の価値観に沿って、将来をじっくり考える社会風土がある。社会保障の理念から、経済的事由で進路選択が阻害されることがないように、大学の授業料が無償であり、学生の生活費の一部も公的保障があることが、学生に対して将来の進路の最終決定までに時間をかけられる余裕を与えている。

(3) 高橋絵里香氏

高橋氏は日本で中学卒業後にフィンランドの高校に「卒業留学」(「交換留学」と異なり、現地の高校生と同様に卒業をめざす)をし、留学

記を「青い光が見えたから」(講談社刊)として発刊した。聴き取りは著書の記述に沿う形での質問への応答と、そこから自由に語ってもらう方法を取り、約5時間分の内容となった。

【聴き取り概要】

中学校生活のなかで周囲に合わせようと思い、本来の自分とは違う自分を演じる苦しさがあった。人に否定される、人に批判されることが多く、おっかなびっくり過ごしていた。クラスメートを敵に廻したらおしまいという感じだった。変わらなければと思ってもしどうしていいかわからない状況でSOSも出せない状況だった。中学2年に訪れたフィンランド北部のロヴァニエミのリュセオンプイスト高校で、1年間日本に留学した経験のある生徒との出会いによって、再びフィンランドに行きたいという気持ちが湧いてきた。留学初期の頃、高校生活でまわりの友人たちは「想像力」が豊かだった。言葉がわからないなかで生活し、勉強するということがいかに大変か、ということがわかっているかのような状況だった。高校では相対評価でなく絶対評価をし、生徒どうしを競わせず、お互いに助け合う場面が多かった。生徒どうしを比較するのでなく、比較するのは「過去の自分」と「現在の自分」である。

自分と人が違うことに対する「許容量」が大きいと感じる。違うと、かえっておもしろい、違ってあたりまえという感じである。先生も親も強要せず、子どもに「どうしてそう思うの」と理由を尋ねることが多い。また子ども(生徒)に、納得できるまで理由、訳を説明してくれる。このようなことから、心のフィルターを通して物事を見るということができていくのではないかと感じる。心の声に耳を傾けることは生き延びるうえで必要であり、時代や他人に翻弄されずにすむ。「何かすることの裏には理由がある」ということを理解することが、納得して行動する人間、合理的な人に育つことを促すように思う。

高校で生徒の進路指導をするのは担任の先生

でなく、個人指導のアドバイザーであり、あくまでも生徒からの「依頼」ベースである。将来、「自然と関わり合える仕事」がしたい。北海道の富良野の自然に接していたことやバードウォッチング・昆虫が好きなことから、生きものについて知りたい。大学に生物学、生態学を学ぶ学部、学科があることを人から聞き、高校3年生の時、オウル大学の体験入学に参加した。体験入学の日は、高校の校庭にバスが来て、カウンセラーが1名一緒に同行した。生徒は自分が興味を持っている学部へ行く。

進路を考えていく上では「時間がほしい」。やりたいことが何なのか、すぐにみつかるわけではないし、やりたいことがいくつかみつかった場合でもどれにしようか迷う。フィンランドでは職業と専門が結びついている度合いが高い。専門外のことを職業とすることのほうがかえってむずかしい。時間をかけて将来のことを考える、周囲もそれを見守るという風土を感じる。中学時代、自分が価値ある人間とは思えなかったし、価値がない人間は罰を受けなければならないと感じていたのが、フィンランドの高校で温かく受け入れてもらった。それを通して、自分で自分を受け入れることができた。自分はこれでいいのだ、自分は自分にしかできないことがある、人間って他者を必要とする生きものだとポジティブに考えられるようになった。

【自己形成過程の様相】

高橋氏は小学校時代に児童書籍をとおしてフィンランドのことを知り、将来留学したいという望みを持ちつつ中学校に進学したものの、その生活は規則や序列に縛られて自分本来の考えや感情を出すことが許容されないものだった。交換留学生として限られた1年間ではなく、中・長期の視点で現地の高校を卒業する主旨で留学したのは、フィンランド社会を深く知りたいという願望の表出である。

高校での生徒どうしの学び合いや教師との関係におけるオープンな気風を経験していくなかで、「自分そのものを受け入れる」、「自分の価

値観と専門をつなげて将来を考える」ことができるようになっていくことが窺える。他者に対して極めて臆病にならざるを得なかった中学生の頃から10年以上を経た現在、「人間は他者が必要な存在」と実感している。

(4) 事例の考察

ここでは、上記の事例に見られる自己形成過程の様相に関して考察する。本稿第2項の先行研究で見たように、「アイデンティティ・コントロール理論」によれば、「アイデンティティ基準」（児童期までに親や教師など重要な他者の価値基準を通して構築した同一化群を青年期に自らの基準で再構築したもの）を具現化した「行動」が、社会や対人関係のなかで反応を受け（「対人的フィードバック」）て、試される。フィードバックが良いか否かで、青年は「アイデンティティ基準」を保持するか、修正するかを判断する。

この理論を援用すると、今般の事例（1）および（2）の小学校教師をめざしてきた学生二人の自己形成過程では、専門分野実習の一環として教育実習がこのフィードバック機能を果たしている。両者の進む道は当初同じであったが、実習をひとつの契機として、異なるフィードバック結果が生じた。事例（1）のTero Suutari氏は、実習後に自己の専門性の選択肢に「経済学」を加え、その専門性の延長線上の職業を模索し始めた。一方、事例（2）のJuho-Ville Seppala氏は、実習後に教育学から自然科学分野の地質学専攻に転向した。

将来の職業候補の場に身を置くという意味で、日本にも「教育実習」があり、「インターンシップ」も近年学生の関心が高まっている。オウル大学自然科学部の例では、「専門分野実習」（Practical Training）が3年次必修であり、8～12週間の実施が単位認定要件のひとつになっている。また教育学部での「教育実習」（Teaching Practice）は、学部課程と修士課程で計4回実施（各3・6・6・10週間）である。フィンランドと日本とで大学教育が置かれた社

会環境が異なるので単純に比較はできないが、フィンランドでは実習教育を通して専門性を高める機能が期待されている。実習の場からの学生本人へのフィードバックが重視され、フィードバック結果次第では将来のキャリアの方向転換を許容する社会風土が醸成されている。すなわち、将来の方向性は時間をかけて検討する価値のあるもので、むしろ結論を急がないという見解において今般の学生事例の三者は一致しており、大学生に対する公的な経済保障がこうした見解を底支えている。

また事例(3)の高橋氏の自己形成過程の様相は、中学校在学中にフィンランドの高校卒業をめざした留学を志すという経歴だけから捉えると一見特殊に見えるかもしれない。しかし、同氏がどのような過程で生物学専攻を選択し、その専門性の延長線上に将来のキャリア像を描くに至ったかを聴き取りを通して「時間軸に沿って」捉えた結果、氏が自己形成をしていくなかで、対人的フィードバックおよび自己との対話を経て、少しずつキャリアのイメージを膨らませてきたことが理解できる。そこには自己形成のなかでじっくり育まれた道筋がある。

本稿第2項で見たように、溝上が「自己形成」概念を「キャリア形成」概念を包含する概念としたことの理由は、「キャリア形成」が発達課題の達成を主旨としている一方、「自己形成」は自己の変化(必ずしも発達や成長だけではない)を主旨としている点にあった。高橋氏の事例は、「キャリア教育が早期の進路選択を迫る圧力化しているのではないか」との本田による指摘を鑑みる時、より普遍性のある問題を提起する。それは「進路・キャリア選択は早期に結論を出さなければならないのか」ということである。すなわち、ひとりの人間は順調に発達課題を次々と達成する(キャリア形成)という前提に立つよりも、複雑な試行錯誤を経験しつつ変化する(自己形成)という前提に立つほうが、「キャリア教育の圧力」や「自己実現アノミー」といったキャリア教育に係るマイナス面の低減

につながる。

近年、大学でのキャリア教育の実施が低年次化する傾向が見られる。低年次化が「進路選択を早期に迫る圧力」としてではなく、「時間をかけた自己形成の標榜を許容するサポート」として、一般教養科目や専門科目の受講と相まって学生の進路選択の支援につなげていく必要がある。次の3.2.2項では、オウル大学組織としての学生支援事例を見る。

3.2.2 大学組織としての学生の自己形成支援

ここではオウル大学の「キャリア・サービス」部の職員2名および自然科学部生物学科の職員の事例を見る。

(1) Sakari Jussi-Pekka氏・Anita Perttunen氏【聴き取り概要】

自己のキャリアをどう開発していくかは、まず学生が“Where am I now?”と自己に問いかけることから始まる。これは、学生としての自覚を持ち、大学での学びの目的を明確にすることである。進路の意思決定の前提は、学生が「自己を知ること」と当部署が提供する「労働市場に関する情報」の双方に基づく分析を行い、行動計画を立てることである。「自己を知ることに関する情報」は、書籍や当部署のウェブサイト上で提供している。また「労働市場に関する情報」は、卒業後5年経過の大学同窓生に対して、現時点の就労状況のフォローアップを実施し、現在の学生にフィードバックしている。大学間では年1回、キャリア教育の関係者60～70名が会合を持ち、情報交換している。

学生からの相談依頼は、窓口で対応(週に3日)とメールによる。メールでの問い合わせが近年増加傾向にある。「専門分野実習」(Practical Training)を引き受けてくれる企業先のリストを公開し、学生は直接企業に応募する。実習後は、企業と学生双方が所定の報告書式に実習状況を記載し、その内容をメールで送ってもらっている。その情報を、これから実習を受ける学生にフィードバックする。

また学生のメンターとなり得る卒業生を選択

し、依頼することを試験的に進めている。学生とメンターとのマッチングが難しいが、一定の効果が期待できる。

【学生支援の特徴】

特徴として、次の三点が挙げられる。第一に、学生がどのような道筋で進路上の意思決定をしていくかに関しては、「自己を知ること」と「社会を知ること」の双方を重視しており、このことは本学のキャリア教育科目における「情報社会と職業」（自己を知る）および「キャリアデザイン」（社会を知る）との共通性が見られた。自己と社会に対する認識を高め、行動計画を立てて実行するという、学生のキャリア形成支援の道筋における両大学教育の共通性が偶然の符合なのか、洋の東西を問わず標準的と捉えられるのかに関しては、今後の事例調査の蓄積が必要となる。

第二には、「専門分野実習」（Practical Training）の実施方法に関して、キャリア支援部署が実習先リストを公開し、学生が直接企業に応募する方法を採っていることである。マッチングの判断は学生と企業間で行っており、実習後のフィードバックも学生と企業双方から丁寧に行われて、データベース化がなされている。

第三に、卒業生（同窓生）との関係構築を推進していることである。卒業生が就労している業界の労働市場に関する情報の収集と更新を促進するだけでなく、卒業生の「メンター機能」を加えることによって、在学生への助言がより多面的となり充実することがめざされている。

(2) Minna Vanhatalo氏

【聴き取り概要】

大学全体として学生のキャリア開発を統括するのは「キャリア・サービス」部（Career Services）であり、学科ごとに学生カウンセラーが配置されている。学生カウンセラーとしての職歴は現在10年（調査時点）になる。生物学科の場合、在籍学生は学部生1学年が約50名で、学部と修士課程合わせて約300名。1年次の時期に、10名ほどのグループに分けて、「ガイダ

ンス」（必修科目2単位）を実施する。ガイダンスでは学生が個々の学習計画を立案する。授業は基本的には個別指導で、他に学習計画のプレゼンテーションを複数回実施する。

学部3年次に「専門分野実習」（practical training）が必修で、5～9単位が認定される。実習期間の要件は8週間から12週間である。実習受け入れ先のリストを「キャリア・サービス」部が作成して公開するので、学生は受け入れ先に直接申し込む。この他に、教員からの紹介もある。実習のフィードバックは、学生と受け入れ先双方が記入する（電子媒体で書式がある）。単位認定は、実習日誌と最終レポートの双方による。4～5年次にも「研究実習」（Research Training）があるが、こちらは期間、回数ともに任意である。

試験的プロジェクトとして2009年秋～2011年にかけて、2年次と3年次の学生対象に5～10名（応募制）に対して、より早期に就職意識を高めるガイダンス（仕事及び就職先に関する知識をつける、生物学関連の就職先を見学する、国際的な研修やキャリアに関する統計情報、就職活動方法に関するセミナーを開催する）を実施することを検討している。

大学の同窓生のなかから、メンター候補を選出し、本人の同意のもとで活動を行っている。メンターの選出とマッチング（学部生の対象は4年次～5年次生）はむずかしいが、効果は見られる。

学科の進路としては、研究者が8割（Ecology, Bioscience）、2割が生物学の教師である。専門性と就業する職業の関連性は、分野や企業ごとに異なる。学生支援には、「キャリア・サービス」部、学生カウンセラー、教官の三者の連携が重要である。

学生カウンセラーとして、学生からの依頼ベースで助言する。決定するのはあくまでも学生であり、その決定に際して必要な情報を提供し、自分自身の経験などを含めて助言する。意欲が高い学生とそうでない学生との違いは、前者は

社交的、押しが強い、後者は勉強ができるがシャイである場合が多い。前者のほうが就職は決まりやすい傾向がある。

大学の修業年限は7年までである。2年ぶりとか1年ぶりに相談に訪れる学生もいる。やはり「若い」ということ（若さゆえに迷うし、時間がまだあると思っている）だろう。

【学生支援の特徴】

特徴として、次の三点が挙げられる。第一に、「ガイダンス」という必修科目の性格が、学習計画の立案を中心とし、その計画を学生どうしが互いに知ることによって切磋琢磨をめざしていることである。1年次からの学習の積み重ねの先に将来の進路があるという意味合いからの「自己形成」支援となっており、1年次から2年次の段階では将来の進路決定をあまり急がせていない。

第二に、試験的プロジェクトとして、少人数の応募制で、将来の就労先となり得る企業の見学や業界研究などを含めたガイダンスを展開しようとしており、この対象には2年次生も含めていることから、進路決定を急がせはしないものの、意識づけを早期化する目的が読み取れる。この背景には学習意欲や就労意識が年次を経て低下していく学生が一定数存在し、その状況を打開したい意図がある。

第三には、支援は基本的に学生からの依頼に基づく、ということである。同氏が指摘するように、学生への支援には大学の当該部署、カウンセラーおよび教官の三者の連携が肝要となるが、学生が助言を求めたいという意思表示をするまでは、むしろ「見守る」姿勢を採っている。同氏の見解では、カウンセラー歴10年を経て、「進路を決めることはそもそもむずかしい」という認識が育まれたと述べている。意識づけを早期化するプロジェクトを試験的に企画しつつも、最後は「学生本人次第」であり、その後押しをすることが学科としての学生支援であると位置づけている。

(3) 事例の考察

オウル大学組織としての学生支援の事例を通して考察したことは、次の二点である。第一に、学生支援に向けた情報源の多様性である。同大学の事例では、アドバイザーやカウンセラーからの助言や教官からの助言といった学生より年長者の経験に基づく知見に加えて、「ガイダンス」科目での学習計画のプレゼンテーションを通じた学生どうしの学びあいからの知見、卒業生からの実務経験に基づく知見、および「専門分野実習」先の実習指導者からの実務経験に基づく知見など、多様な知見が得られるように学生支援の仕組みを構築している。

上記のことは「アイデンティティ・コントロール理論」によれば、学生が多様な「対人的フィードバック」を通して、「自己から見た自己」と「社会（他者）から見た自己」の差異に気づき、アイデンティティ基準を修正することにつながる。

第二に、支援の根幹にある理念は、「学生が専門性を高めて、それを社会に活かす」ことにあると理解できる。こうした理念に沿って、1年次の「ガイダンス」を皮切りに、3年次の「専門分野実習」へ向けて専門性を高め、社会に活かすための学習をどう進めるか、に焦点が当てられている。フィンランドの大学教育は5年制で、3年次までが学部、以降が修士課程となるため、基本的に社会にでる際は修士の学位取得となり、社会での専門性発揮が期待されている。

したがって「ガイダンス」も「専門分野実習」も専門教育科目に位置づけられ、キャリア教育科目が別立てで設定されているわけではない。その意味から、今般のオウル大学の事例では、専門教育をとおして自己の専門性を磨き、多様な対人的フィードバック機会と自己との対話により、社会で専門性を発揮可能な自己形成がめざされていることがわかった。

4. 結論と今後の展望

4.1 結論

本稿での考察は、文部科学省科学研究費助成による3ヵ年研究「職業アイデンティティ形成過程における実習教育の意義」を探究する2年目において、外国の大学での事例調査に基づくものである。大学生の自己形成過程における実習教育に関して、今後さらに事例の蓄積を重ねて検討を進める上での端緒であり、今般の考察は限定的な事例に基づくという制約を受けている。その制約を踏まえたうえで、1.2項で挙げた二つの研究課題に対する結論を下記に記述する。

研究課題(1)は、「キャリア形成」「自己形成」といった諸概念の関係性を明確化すること、および「自己形成」過程における他者との関わりに着目して「対人的フィードバック」並びに「対話的自己」の両概念を本稿の事例考察に援用可能かを検討することであった。本稿2.1項で、諸概念を検討した結果、「自己形成」概念が最も包括的と捉えられた。そして近年「キャリア教育」との関連で言及される「キャリア形成」概念は、「自己形成」概念に包含される「アイデンティティ形成」のうち「職業アイデンティティ形成」と近似性を持つことが明らかとなった。

また本稿2.2項で、先行研究の「アイデンティティ・コントロール理論」および「対話的自己論」を検討した結果、「自己形成」過程における他者との関わりには外在的な「対人的フィードバック」と内在的な「自己との対話」の両者があることがわかった。したがって、「アイデンティティ・コントロール理論」における「対人的フィードバック」概念と「対話的自己論」における「対話的自己」両概念を本稿の事例考察に援用可能と判断した。

次に、研究課題(2)は「キャリア形成」を包含する概念としての「自己形成」の観点に立ち、大学生の自己形成過程の様相を「他者との

関わり」に着目して探究することであった。この課題に対する本稿での事例考察からの結論は次の二点である。第一に、今般の事例大学の教育課程において、専門教育科目とキャリア教育科目が別立てになっているというよりは、専門教育科目の履修によって専門性を向上させていくことを通して、学生の自己形成がめざされていることである。オウル大学の自然科学部3年次の「専門分野実習」(practical training)、および教育学部での複数年次の「教育実習」(Teaching Practice)において、学生が多様な「対人的フィードバック」を受けることを可能にする教育環境を提供していることが、学生の「自己との対話」を促し、自己の専門性の方向(その先の将来の職業)を定めることに貢献している。

第二に、学生の「主体性」が自己形成の軸になっていることである。「専門分野実習」において、学生は実習希望先に直接応募し、先方と折衝してマッチングを図ることを行っている。こうした「主体性」の芽は1年次の「ガイダンス」科目で10名ほどのグループで個々に学習計画を立て、プレゼンテーションし合うなかからも育まれている。科目名称は「ガイダンス」であるが、教職員がガイドするというよりは、学生自らが「大学で何をどう学ぶか」を立案することによって自己をガイドすることがめざされている。また学習計画を相互にプレゼンテーションすることによって、学生の切磋琢磨が生じる場としても機能している。大学組織としても、学生カウンセラーを学科に配置する等、「個別的」に学生を支援する仕組みを整えていることがわかった。

4.2 今後の課題

次の二点が今後の課題である。第一に、平成22年度で5年目を迎えた「産学連携学習」プロジェクト(3年次「卒業研究」の一環)に参画した経営系の学生たちが産学連携による課題解決型学習を通して何を経験し、そこから何を学んだかを、より広義に「自己形成」の観点から

捉えていくことである。当該学生の大学入学時からの「時間軸に沿って」、より長期的に個人史（ライフ・ヒストリー）のなかで考察していきたい。

第二に、大学の専門性の社会での活用度が高い諸地域の大学教育事例を蓄積し、考察の一般化を高めることである。今般はオウル大学の自然科学部と教育学部の事例であったので、同大学の経営系学部での事例を通して探究を一層深める所存である。

謝辞

本稿は、文部科学省科学研究費助成による「基盤研究（C）」（課題番号20530358）での「職業アイデンティティ形成過程における実習教育の意義」を探究する3ヵ年研究の2年目における成果の一部である。

研究遂行に際して、オウル大学の高橋絵里香氏に調査対象者の選定、日程調整に加えて、聴き取りを通して比較文化的示唆をいただきました。また講談社出版部の横川浩子氏には、高橋氏の著書「青い光が見えたから」の編集者として、高橋氏との連絡に際して、適切な助言をいただきました。オウル大学Tero Suutari氏、Juho-Ville Seppala氏、Minna Vanhatalo氏、Sakari Jussi-Pekka氏、Anita Perttunen氏には、聴き取り調査を通して自己形成の当事者またはそれを支援する立場からの洞察をいただきました。記して感謝を申し上げます。また匿名査読者2名のかたには学術的示唆をいただき深謝いたします。

【引用文献】

- [1] 内田樹（2007）『下流志向－学ばない子どもたち 働かない若者たち－』講談社, pp.19-28.
- [2] 朝日新聞記事,2010年2月10日付.
- [3] 同上.
- [4] 本田由紀（2009）『教育の職業的意義－若者、学校、社会をつなぐ－』筑摩書房, pp 8-22.
- [5] 朝日新聞記事,2010年2月28日付（本田による前掲書についての耳塚 寛明の書評）.
- [6] 本田, 前掲書, p134,pp.148-156.
- [7] 溝上慎一（2008）『自己形成の心理学－他者の森をかけ抜けて自己になる－』世界思想社, 第5章「自己発達から自己形成へ」pp.79-98.
- [8] 吉本圭一（2001）『大学教育と職業への移行－日欧比較調査結果より－』高等教育, 第4集, pp.113-134.
- [9] エドガー H.シャイン, 二村敏子ほか訳（1991）『キャリア・ダイナミクス－キャリアとは生涯を通しての人間の生き方・表現である－』白桃書房, pp.22-29. Schein, Edgar H. (1978) "Career Dynamics: Matching Individual and Organization Needs", Addison-Wesley Publishing Company.
- [10] 溝上, 前掲書, pp.82-92.
- [11] Kerpelman, J.L, Pittman and J.F, Lamke, L.K. (1997) "Toward a Microprocess Perspective and Adolescent Identity Development: An Identity Control Theory Approach, Journal of Adolescent Research, Vol.12, No.3, pp.325-346.
- [12] 溝上, 前掲書, pp.86-87.
- [13] 溝上, 前掲書, p.159.
- [14] Hermans, H.J.M. (2003) "The Construction and Reconstruction of a Dialogical Self", Journal of Constructivist Psychology, Vol.16, pp.89-130. および溝上, 前掲書, p.121.
- [15] 溝上, 前掲書, pp.140-141, pp.132-133, pp.162-164.
- [16] オウル市ウェブサイト (<http://www oulu.com/>), およびノキア社ウェブサイト (<http://www.nokia.com/>), 参照時期2009年6月～2010年5月.
- [17] オウル大学ウェブサイト (<http://www oulu.fi/english/>), 参照時期2009年6月～2010年5月.

【参考文献】

- [1] Ciulla, Joanne B. (2000) "The Working Life - The Promise and Betrayal of Modern Work-", Three Rivers Press, New York.
- [2] 土井隆義（2004）『「個性」を煽られる子どもたち』岩波書店.
- [3] アンソニー ギデンス, 秋吉美都・安藤太郎・筒井淳也訳（2005）『モダンティと自己アイデンティティ』ハーベスト社. Giddens, Anthony, (1991) "Modernity and Self-Identity Self and Society in the Late Modern Age", Polity Press.
- [4] 本田由紀（2005）『多元化する「能力」と日本社会』NTT出版.

- [5] 堀内都喜子 (2008) 『フィンランド 豊かさのメソッド』 集英社.
- [6] 金井壽宏 (2001) 『働くひとのためのキャリアデザイン』 PHP.
- [7] 尾高邦雄 (1995) 『仕事への奉仕』 「尾高邦雄選集」 第二巻, 夢窓庵.
- [8] 仙崎武・池場望・宮崎冴子 (2002) 『新訂 21世紀のキャリア開発』 文化書房博文社.
- [9] 杉村芳美 (1993) 『脱近代の労働観』 ミネルヴァ書房.
- [10] 杉村芳美 (1997) 『「良い仕事」の思想』 中央公論社.
- [11] 高橋絵里香 (2007) 『青い光が見えたから -16歳のフィンランド留学記-』 講談社.
- [12] 辻勝次編著 (2007) 『キャリアの社会学』 ミネルヴァ書房.
- [13] 梅澤正 (2002) 『職業とキャリア』 学文社.
- [14] Wanous, J.P. (1992), "Organizational Entry: Recruitment, Selection, Orientation, and Socialization of Newcomers", Second Edition, Addison-Wesley Publishing Company.
- [15] 渡辺健介 (2009) 『自分の答のつくりかた』 ダイアモンド社.
- [16] 山崎正和 (1990) 『日本文化と個人主義』 中央公論社.