

諸外国の第三段階教育における職業統合的学習

高等教育研究叢書

122 2013年3月

吉本 圭一・稲永 由紀 編



広島大学

高等教育研究開発センター

諸外国の第三段階教育における職業統合的学習

吉本 圭一・稲永 由紀（編）

広島大学高等教育研究開発センター

はしがき

今日、高等教育において修得すべき諸能力についての関心が高まる中で、インターンシップ等の産学連携によるキャリア教育・専門教育の充実が求められている。こうした背景のもとで、九州大学では、文部科学省・平成 23 年度先導的の大学改革委託事業『国内外における産学連携によるキャリア教育・専門教育の推進に関する実態調査』を受託して調査研究を行っており、本叢書は、同報告書の執筆に関わった日本インターンシップ学会のメンバーが、その報告書の一部について加筆・修正し、「職業統合的学習」に焦点をあててとりまとめたものである。

この叢書では、米独英豪の 4 カ国の特色ある教育プログラムや制度に関する調査を踏まえて日本のインターンシップの制度とその現状を見直した結果、「職業統合的学習」という観点の重要性を指摘しており、国内外の高等教育機関の詳細な調査やこれからの政策提言に向けての検討など今後の課題も多く浮かび上がっている。今回の調査実施にあたっては多くの関係団体等の協力を得たが、特に日本インターンシップ学会は学会内での共同研究の促進を図るために企画研究ワーキンググループを組織し、本叢書もそのメンバーを中心に執筆されている。また、コーオプ教育の世界団体である世界コーオプ教育協会 (WACE) や、国内で先導的にコーオプ教育を導入してきた京都産業大学からも情報提供をいただいております、この場を借りて関係者に感謝を表したい。

本叢書が、高等教育機関や研究者、文教政策関係者など、高等教育改革を先導する多くの関係者に活用されることを期待している。

平成 24 年 11 月

編者 吉本 圭一、稲永 由紀

目次

はしがき	吉本 圭一・稲永 由紀……………	i
第1章 研究課題の設定：インターンシップと職業統合学習（WIL）の国際的展開	吉本 圭一……………	1
第2章 米国におけるコーオペ教育の発展と職業統合的学習	吉本 圭一……………	13
第3章 米国のコーオペ教育の先導的モデルについて ーノースイースタン大学の事例ー	宮川 敬子……………	23
第4章 ドイツの高等教育機関における産学連携教育	坂野 慎二……………	33
第5章 英国高等教育における産学連携を通じた教育	稲永 由紀……………	49
第6章 イギリスの大学における「職場に基礎を置く学習」に関するケース・スタディ ーミドルセックス大学における高等アプレンティスシップを中心としてー	飯田 直弘……………	65
第7章 豪州の大学教育における職業統合学習（WIL）の動向	杉本 和弘……………	83
第8章 訪問調査事例に見る豪州の職業統合学習（WIL）	稲永 由紀……………	101
第9章 職業統合学習（WIL）とは何か	稲永 由紀……………	111
第10章 日本へのインプリケーションの考察	亀野 淳……………	115

第1章 研究課題の設定：インターンシップと職業統合学習（WIL）の国際的展開

吉本 圭一（九州大学）

1. 研究の課題とその背景

今日、高等教育から職業生活への移行が一段と困難さを増す中で、キャリア教育・職業教育の充実が政策的な重要課題となり（中央教育審議会 2011）、制度改革から教育改善、教員のあり方までのさまざまな議論が展開されている。特に「ガイダンスの機能の充実」にむけての大学設置基準の改定が注目される。2011年4月施行・大学設置基準第42条の2では「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能力を發揮し、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」と明記されている。そのための有力な方法論として、インターンシップが注目されている。

本叢書は、九州大学が受託した、文部科学省平成23年度先導的の大学改革推進委託事業の調査報告書をもとに、同研究に参加したメンバーが各担当章を加筆推敲し、特に職業統合学習（Work Integrated Learning、以下WILと略）の質的な充実と量的な拡大のあり方を検討したものである。文部科学省の委託事業の課題は以下のように設定されていた。

近年我が国においては、社会人基礎力、就業基礎能力等、大学生が社会に出るにあたり必要な能力等が示され、大学内で社会に出るための基礎的な能力を身に付けることが求められている。これを受け、各大学においてはインターンシップ等に代表される各種のキャリア教育を実施するとともに、より有効性の高いと考えられる産学連携によるCOOP教育などの専門教育の充実への取組がはじまっている。

そこで、国内外での理工系に限らず広範な専門分野で、主に学士・準学士レベルでの産学連携によるキャリア教育・専門教育について現状の把握と課題の整理を行うとともに、そうした多様な高等教育における産学連携教育による学習成果を適切に社会的に評価するために諸外国で発展しつつある学位資格枠組みと、そこでの産業界等の関与の実態を把握し、課題の整理を行う。さらに、これらの調査の過程で得られたCOOP教育やインターンシップの事例について国際比較考察を行い、我が国や各大学における産学連携教育の推進のための示唆を得る。

本叢書では、これらを目・米・独・英・豪の5ヵ国に焦点をあてて、各国の先導的な高等教育機関等と国の制度・政策について調査検討を行うこととし、その結果を以下の構成でとりまとめている。まず本章では、日本のインターンシップの現状を明らかにする調査結果等を検討しながら、「インターンシップと職業統合的学習（WIL）の国際的展開」に

ついて叢書の課題を提起した。日本での職業統合的学習（WIL）のコンセプトは確立しておらず、具体的な取組は限られており、第2章以下では、米・独・英・豪の各国の先導的取組の事例や考え方を検討した。まず米国では、コーオペ教育に注目し、特にコーオペ教育のリーダーであるシンシナティ大学とノースイースタン大学などの学習の実態やその運営組織について検討を行った。ドイツでは、ボローニャプロセスによる改革のインパクトを中心に、職業アカデミー、専門大学、総合大学それぞれの職業経験プログラムとしてのプラクティクムの制度実態やデュアル学修の近年の実態を検討した。英国については、エンプロヤビリティ養成が課題となっており、伝統的なサンドウィッチ・システムやその他の「職業に基礎を置く学習（Work Based Learning、以下WBLと略）」を中心に、その取り込み方についての機関の差異や専門分野の特色を考察した。そして、豪州におけるすべての学生がアクセス可能な職業やコミュニティの現実課題を通じた経験的学習であるWILが高等教育においてどのように広がっているのかを考察した。これらを踏まえて、第9章、第10章では、各国における高等教育の機能的分化と職業統合的学習（WIL）ならびに職業に基礎を置く学習（WBL）の位置づけを考察し、最後に全体の総括として、諸外国から日本へのインプリケーションを総合的に検討した。

2. 日本のインターンシップの拡大と限界

日本の高等教育におけるインターンシップは、1997年の文部・労働・通産三省合意にもとづいて、非専門資格職業分野における学外での就業体験として政策的に導入・推進されてきた。

大学での実施率は、1996年16.7%から2007年67.7%へと飛躍的な拡大を遂げている。そこには、マス化・ユニバーサル化への構造変容に応じた大学改革への取組としての諸外国との共通性も読みとれる。ただし、日本の場合には、活動内容の充実や学校・企業の対話・連携が適切に進んでおらず、名称の一人歩きという点も否めない。企業側の要請との十分な調整なしに導入が進み、その結果、「一部学生」のための「短期」「無報酬」「就職・採用活動と関係しない」という、いわば模擬的、試行的プログラムという面だけが強調され、その推進のための「パートナーシップが未発達」である。

さらに、民間業者の海外体験学習プログラムや企業からの採用目的の短期ワークショップなどで「インターンシップ」の名称が多用されている。他方で、本来機能的に近似するはずの、保健領域の臨地実習や教育実習など資格取得にかかる実習活動は追加支援を必要としないためインターンシップとは別概念として取り扱われている。こうした現実が、インターンシップの内包的規定と外延的規定の調和を困難にし、理論的發展を困難にしている。

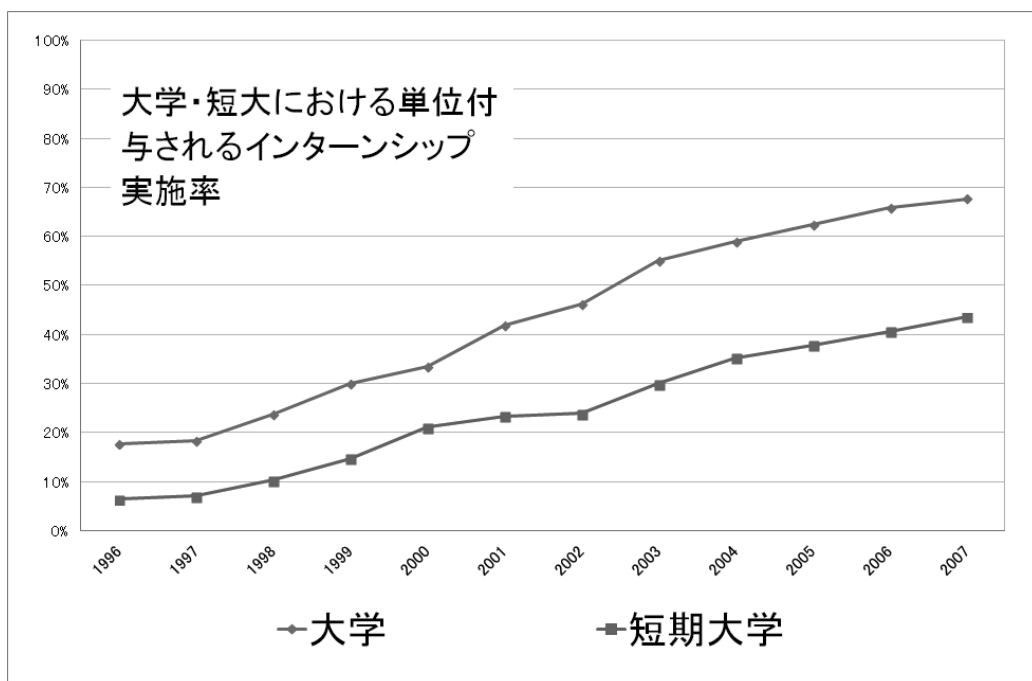


図1 大学・短大におけるインターンシップ実施率の推移

表1 大学インターンシップの実施期間

	1週間未満	1週間～2週間未満	2週間～1ヶ月未満	1ヶ月～3ヶ月未満	3ヶ月以上	その他	
1997 (平成9)	10.3	57.9	49.5	7.5	4.7	10.1	
	1週間未満	1週間～2週間未満	2週間～3週間未満	3週間～1ヶ月未満	1ヶ月～3ヶ月未満	3ヶ月～6ヶ月未満	6ヶ月以上
2004 (平成16)	25.8	55.0	9.4	5.0	3.2	1.5	0.1
2005 (平成17)	23.0	43.6	20.8	6.1	3.9	1.8	0.8
2006 (平成18)	26.6	47.5	13.4	6.7	3.8	0.7	1.3
2007 (平成19)	34.6	39.2	13.4	6.8	5.3	0.0	—

注：平成9年度のデータについて、複数の学年で実施の場合は二重にカウントしている。

平成11～13年度のデータについて、最も多い実施期間と次に多い実施期間のみを記載。

出所：文部科学省「大学等におけるインターンシップ実施状況調査」（各年度）

3. 卒業生調査（REFLEX）による欧州諸国との職業統合的学習等の比較

本研究における主たる関心は米英独豪との比較における日本のインターンシップの有り様やその成果であるが、そのための適切な比較枠組みを用意した実証的な研究がみられないため、ここでは、欧州 15 カ国との比較による日本の相対的な位置づけを得るために日欧大卒者調査（REFLEX 調査、2006-7 年、タイトルは「知識社会における柔軟性を備えた専門職－欧州高等教育への新しい要請－」、参加国は 16 カ国（オーストリア、ベルギー、チェコ、エストニア、フィンランド、フランス、ドイツ、イタリア、日本、オランダ、ノルウェー、ポルトガル、スペイン、スウェーデン、スイス、イギリス）を用いて、検討を進める。まず「教育課程で求められるインターンシップ」、「専門と関連する就業体験」、「専門と関連しない就業体験」について、各国の学位レベルごとに比較した（日本では、調査対象となった卒業生は 2001 年卒であったため、在学中にはまだ大学でのインターンシップ導入が始まっていない段階であり、有効な回答傾向が期待されないため質問を設定していない）。

表 2 インターンシップ・ワークプレイズメントと専門分野に関連する／しない就業体験等の経験者比率

	学士レベル				修士レベル			
	インターンシップ	専門関連就業経験	専門非関連就業経験	n	インターンシップ	専門関連就業経験	専門非関連就業経験	n
イタリア					16.4	19.5	35.4	1,757
スペイン	71.7	23.0	29.8	1,113	46.9	21.1	33.7	1,699
フランス	60.8	49.4	60.4	482	92.7	78.5	50.9	316
オーストリア					41.1	70.3	63.9	1,116
ドイツ	83.3	62.0	41.2	413	78.8	60.5	54.8	838
オランダ	93.6	44.5	69.8	1,417	76.7	39.8	79.6	874
英国	22.8	17.1	41.0	825				
フィンランド	97.8	62.9	41.2	725	64.1	73.6	64.8	960
ノルウェー	77.1	58.3	46.1	974	31.3	59.2	60.4	584
チェコ	30.7	41.2	58.3	888	37.7	49.1	68.8	4,377
日本	-	37.6	91.9	1,863				
スイス	38.2	48.7	30.3	1,199	43.6	55.9	61.7	2,692
ポルトガル					55.2	25.3	26.0	288
ベルギー	56.9	21.9	60.1	283	49.8	17.4	61.5	616
合計	63.7	41.8	55.3	10,182	45.0	46.4	57.9	16,117

注)「インターンシップ」は、「教育課程で求められるインターンシップ/ワークプレイズメント」、「専門関連就業経験」は、「高等教育期間在学中の専門と関連する就業経験」、「非専門関連就業経験」は「高等教育在学中の専門とは関連しない就業経験」。

表2の通り、欧州においても、インターンシップ／ワークプレイズメントの伝統がすべての国にあるわけではなく、またすべてのタイプの機関の高等教育在学者がそれを経験するわけでもない。学士レベルではフィンランド、オランダ、ドイツ、ノルウェーで、修士レベルではフランス、ドイツ、オランダで、それぞれ卒業生の8割あるいはそれを上回る比率で、インターンシップ／ワークプレイズメントを経験している。フィンランドのAMKやドイツの専門大学など「職業実践的な教育に特化した」教育活動が重視された結果とみることができるのに対して、英国、チェコ、スイスなどでは4割を下回っている。英国における3年制中心の学術専門的な大学という特徴のもとで、一部にサンドウィッチ・システムなど旧ポリテクが有していた教育方法論を発展させている大学もあるが、システム全体としてインターンシップ経験率は他の欧州諸国よりも低くなっている。

修士レベルなど長期の高等教育であれば、インターンシップの余裕ができると想定するが、データからは、学士よりも修士レベルでインターンシップが普及しているといった傾向は必ずしも読みとれなかった。

表3 インターンシップ月数（国・学位レベル・専門分野別）

(平均値、標準偏差、n)

1) 学士レベル	教育分野	人文科学・芸術	社会科学・ビジネス・法律	科学、数学、コンピュータ	工学・製造・建設	農業・獣医学	保健	サービス	合計
スペイン	3.8 2.8 280		3.5 2.3 144		8.1 6.4 81		11.9 6.8 242		6.7 6.1 785
フランス		4.7 5.0 38	6.5 7.2 92	4.8 4.0 67	7.7 7.7 20		14.4 3.0 44	4.8 3.8 24	7.0 6.4 285
ドイツ			7.2 3.9 77	8.2 4.4 21	7.9 3.2 155		10.0 4.5 61		8.2 4.1 342
オランダ	11.8 5.6 222	6.8 4.6 62	8.6 3.7 366	9.6 2.2 55	9.5 3.1 187	9.8 2.8 24	12.8 6.2 312	9.8 2.9 84	10.3 5.0 1312
英国	7.0 4.2 22	4.9 4.1 48	9.8 16.7 32				18.8 11.6 37		9.7 10.6 180
フィンランド		4.9 1.2 22	5.8 2.4 193	5.8 1.6 27	11.0 9.0 121	8.1 3.9 22	9.4 8.6 238	7.4 3.2 36	8.2 7.0 659
ノルウェー	4.7 3.4 257				3.5 2.1 22		8.0 3.7 408	9.5 2.1 31	6.7 3.9 739
チェコ	2.5 4.4 43	2.9 5.2 42	2.9 3.2 73		2.4 1.9 24		2.4 2.0 81		2.6 3.4 273
スイス			12.0 9.2 85	9.4 3.4 25	10.7 9.6 70		12.1 8.6 250		11.4 8.6 453
ベルギー		3.8 9.1 23	2.7 2.9 26		4.5 5.7 94				4.0 5.8 155
合計	6.2 5.3 840	5.1 5.4 256	6.9 5.8 1096	7.0 4.2 241	8.3 6.4 783	7.6 4.5 95	10.5 7.2 1674	8.2 3.6 196	8.1 6.4 5183

(平均値、標準偏差、n)

2) 修士レベル	教育分野	人文科学・芸術	社会科学・ビジネス・法律	科学、数学、コンピュータ	工学・製造・建設	農業・獣医学	保健	サービス	合計
イタリア	4.9 2.5 23		8.1 8.0 87	10.6 6.6 35	7.2 3.7 34	4.5 2.6 20	12.0 10.4 62		8.8 8.9 280
スペイン	4.8 4.8 35	4.5 4.2 43	5.1 4.2 387	6.2 5.9 90	9.1 7.3 93	6.3 7.6 36	10.5 9.2 87		6.3 6.1 782
フランス			9.6 5.9 112	9.6 5.9 56	10.8 5.0 75				10.6 9.8 291
オーストリア	3.6 2.9 92	4.7 4.5 31	4.4 3.7 133	8.5 8.0 49	6.4 4.5 48	5.3 1.6 35	14.7 12.2 44		6.0 6.4 442
ドイツ	4.0 3.2 72	4.5 7.4 104	4.8 2.9 154	7.0 7.7 74	6.5 3.5 123		13.6 6.3 87		6.4 6.0 650
オランダ	7.6 2.8 27	5.4 3.5 60	6.4 3.8 296	10.6 5.4 94	6.1 4.2 66		17.2 10.2 101		8.5 6.8 664
フィンランド	3.4 1.4 89	4.1 3.1 93	4.4 4.1 93	3.8 2.3 75	7.7 6.3 165		5.4 3.4 51		5.2 4.5 598
ノルウェー			7.0 4.3 29		4.0 2.5 44		5.8 5.9 53		4.9 4.2 179
チェコ	2.8 3.9 585	5.5 8.0 65	3.1 3.4 200	3.2 4.9 44	2.7 2.8 228	3.0 2.3 144	5.5 4.7 333	3.9 5.2 50	3.5 4.2 1649
スイス	5.4 5.2 41	6.7 7.1 67	6.3 4.4 350	5.6 4.9 165	7.0 4.3 195	5.8 4.8 60	12.6 4.8 222		7.8 5.5 1151
ポルトガル	12.5 4.8 39		7.2 3.4 38		6.6 3.1 26		10.9 6.0 27		9.5 5.8 155
ベルギー		3.8 6.3 25	3.8 2.8 116	4.5 3.5 20	2.7 4.5 27		11.1 7.4 83		5.8 5.9 304
合計	3.7 4.2 1035	5.2 6.7 543	5.6 4.5 1995	6.9 6.2 730	6.3 5.2 1124	4.7 4.1 375	10.5 8.7 1212	4.2 4.0 131	6.3 6.2 7145

注) 各セルは、当該サンプル数20以上の場合のみ表示、合計には含む。

また、日本では、「専門と関連する就業体験」が4割、「専門と関連しない就業体験」が9割で、後者は他の欧州諸国と比較して格別に高い比率であるのに対して、前者では欧州の多様な実態の中では中間的な傾向と見ることができる。

表3は、インターンシップの期間を比較したものである。全体平均としては、学士レベルで8ヶ月、修士レベルで6ヶ月となっているが、ここでも国別、学位レベル別、分野別のバラエティが大きい。保健領域では多くの国が10ヶ月以上の長期のインターンシップ／プレイズメントを経験するが、一部に、チェコの学士レベル、フィンランドの修士レベルなど、2～5ヶ月の相対的に短期のプログラムも見られる。次に長期なのが工学領域であり、全体平均とほぼ類似するが学士で8ヶ月、修士で6ヶ月のインターンシップとなっている。

社会科学の場合には、学士で7ヶ月、修士で6ヶ月が平均であり、また国による違いも大きい。学士レベルの英国、スイスなど、全体としての参加率は低いものの、参加者の参加月数は平均で10ヶ月ないしはそれ以上となっており、参加者と不参加者のコントラストが顕著である。他方オランダでは9割がほぼ9ヶ月近い経験をしており、標準化されかつ長期のインターンシップが見られるのである。

1) インターンシップと機能的に等価で多様な学習形態と学習時間への着目～休学の積極的活用から秋入学までを見通して～

キャリア教育の充実とコンセプトの確立のために、インターンシップの充実はとりわけ重要な課題であるが、それでは、諸外国にみられるこのように長期のインターンシップは、高等教育段階における専門的学習とどう関係づけられているのだろうか。トータルな学習環境として社会的な自立に向けての人格形成へといかに導くのかという観点も必要となってくる。いま議論の始まった大学秋入学や、ギャップイヤー、ギャップターム、新規学卒就職の見直しなども含めて、高等教育革新への断片的なアプローチを総合的に位置づけ直していくことが重要である。

そこで、同じく REFLEX 調査から標準の修学期間（修学年限±4ヶ月以内）での卒業、長期間の在学者、さらには休学経験者を調べてみると、日本の学士では9割近くが標準修学期間内で卒業しているけれども、これに続くのは、英国、ノルウェー、チェコ、ベルギーの7割である。これらの国は、またインターンシップ経験の少ない国でもある。他方、修業年限を2年以上越えて卒業する比率が高いのがスペイン、ドイツ、オランダであり、インターンシップ／ワークプレイズメントの充実した国ともなっている。

修士レベルでは、さらに多くの国で、修業年限と比較しての在学期間の長期化が顕著である。イタリア、オーストリアでは2年以上超過して在学した者が4割を越えており、標準年限以下で修了した者は3割に満たない。インターンシップ経験率と在学期間の長期化には国ごとに見て正の相関が見られるが、一部にはイタリアのようにインターンシップ経

験率が1割強であるにも関わらず在学期間の長期化が顕著な国もみられる。欧州においては1990年代に、非大学型セクターも含めて国立・公立の機関が中核となっているマス・ユニバーサル段階へと高等教育拡大が進んだことで、ボローニャプロセスにおいて学士・修士のプログラムの2段階構造が提唱され導入されていったのも、こうした在学期間の長期化と、また関連する高等教育財政問題も考慮されたものと見られる。

ともあれ、表4で、そうした欧州高等教育における学習の時間的な多様性を示してみると、標準修業年限は、学士で日本の4年と近似しているのはドイツ、ベルギーであり、他の多くの国で学士3年制を標準としている。修士では、学士課程を含めた高等教育段階でのトータルな修業年数であるが、ポーランド、ベルギーなどの4年制を除けば、5年制から6年制ということになる。

表4 修学期間と実際の在学・休学期間（国・学位レベル）

	標準修業月数		高等教育修了までの期間		休学経験者比率	サンプル数n	休学者の休学期間		
	平均	標準偏差	平均	標準偏差			月数平均	標準偏差	サンプル数n
1) 学士レベル									
スペイン	36.0	0.0	47.9	22.8	6.7	1113	21.6	21.2	75
フランス	41.3	6.0	47.0	28.6	4.6	482	14.3	6.5	22
ドイツ	47.9	1.0	57.1	17.8	8.7	413	17.6	19.6	36
オランダ	36.0	0.0	50.1	12.8	5.6	1417	14.4	11.4	80
英国	36.0	0.0	39.7	18.0	3.2	825	11.8	4.2	26
フィンランド	36.0	0.0	44.2	10.4	7.0	725	11.7	7.2	51
ノルウェー	36.0	0.0	39.7	12.1	5.5	974	17.6	16.4	54
チェコ	36.0	0.0	38.0	9.1	5.2	888	13.0	4.5	46
日本	48.0	0.0	48.3	8.4	-	1863	-	-	-
スイス	36.0	0.0	42.8	10.7	3.0	1199	11.6	9.0	36
ベルギー	48.0	0.0	50.6	13.4	0.7	283			
合計	39.3	5.3	45.5	15.5	5.1	10182	15.5	14.1	428
2) 修士レベル									
イタリア	60.0	0.0	85.5	29.7	18.1	1757	17.2	18.2	318
スペイン	60.0	0.0	65.6	22.7	6.5	1699	16.3	16.8	111
フランス	59.7	3.9	65.3	40.3	6.6	316	13.1	6.2	21
オーストリア	60.0	0.0	84.0	28.7	19.4	1116	18.6	18.8	216
ドイツ	59.7	3.9	65.3	40.3	13.4	316	15.7	20.0	112
オランダ	60.0	0.0	84.0	28.7	14.6	1116	14.5	11.1	128
フィンランド	60.0	0.0	74.4	33.6	25.0	960	22.1	28.7	240
ノルウェー	72.0	0.0	84.9	49.0	22.9	584	16.0	16.0	134
チェコ	60.0	0.0	60.5	10.9	3.9	4377	13.2	7.2	170
スイス	60.0	0.0	67.9	20.5	17.4	2692	12.2	10.5	469
ポーランド	48.0	0.0	62.6	24.8	3.5	288			
ベルギー	51.1	10.1	55.6	15.1	1.0	616			
合計	59.5	5.0	69.4	25.5	12.0	16117	16.1	17.8	1935

注1) 休学経験、休学期間数については、「4ヶ月以上の休学経験」を調査している。なお、チェコについては「6ヶ月以上の休学経験」。

2) 空白のセルは、対象数20未満。セルの「-」表示は調査項目なし。

しかしながら実際の在学期間を見て明らかなおお、「標準」という期間設定は、多くの国では実態に対応していない。日本の学士レベルの偏差 0.3 ヶ月が最も対応している一方の極であり、これに近いのがチェコ（学士、修士）、ベルギー（学士、修士）、英国（学士）であり、反対の極には、イタリア、オランダ、オーストリアの修士があり、平均で標準修業年限よりも 2 年以上多く在籍している。

また、ストップオーバーなどの一時的な学習中断、休学についての動向を見ると、学士レベルでは平均で 5%、ドイツなどでは 1 割近い休学経験者がおり、休学期間は平均的に 1 年程度となっている。さらに修士レベルでは休学経験者は全体でも 1 割を超え、フィンランドでは 2 割を超えている。

いかに質の高いインターンシップ／ワークプレイズメント、あるいは学外での実習などを広く学生に提供し、職業や社会への移行を支援するキャリア教育・職業教育としての充実を図るかという課題に照らし合わせて、さらに学位レベル別に、また専門分野別にどのような包括的なアプローチが可能であるのかを検討することが重要である。

2) インターンシップや学外学習経験の多角的効用

日本におけるインターンシップは、一方で文教政策上、また高等教育機関において極めて限定的に理解されており、他方で社会的には企業や、民間教育訓練団体等においてきわめて不定形に用いられているため、その教育的な効用を実証的に把握することは容易ではない。それ故現時点では、これまでの卒業生調査で扱ってきた「大学の専門分野と関連する就業経験」の指標が依然として有効である。そこで、インターンシップだけではなく、実習やアルバイトを含むコンセプトでの把握ができるためである。ただし、それは大学のプログラムとしての「インターンシップ」や「実習」の効果や、アルバイト等の学生の個人的な自由な選択行動と区別しての、教育効果の検討のひとつのステップであり、本稿では欧州諸国のデータについては「インターンシップ」と「専門と関連する就業体験」とを対比しながら分析することとした。

表 5 は、インターンシップや類似する就業体験等、休学期間を含めた各種経験と高等教育への多面的な効用の評価との相関を検討したものである。インターンシップの効果は、学士レベル、修士レベルいずれにおいても、「働き始める」「職場での学習」「現在の仕事を遂行」という職業生活において有効な準備となっているが、「人格の発達」や「起業家スキル」については逆機能となっている。おそらく、インターンシップがそれらに否定的な効果を持つというよりも、インターンシップに投入される時間において何か他の活動をすることでこうした効果が生み出されるものと思われる。

また、類似の指標として「専門分野と関連する就業経験」については、学士・修士いずれのレベルにおいても、またすべての効用指標において経験を有することが高等教育の効用認識を高めている。つまり、インターンシップ自体ではうまく効果を発揮できない人格

的な領域で、「専門分野と関連する就業経験」が有効な方法となるのである。また、学士レベルでは、標準年限以上に在学した卒業生の方が自分の経験した高等教育を高く評価しており、休業経験も同様である。

表5 インターンシップ等の経験と高等教育の効用評価

1)学士レベル	インターンシップ経験		専門関連就業		専門非関連就業		修業年限以内で修了 4ヶ月超 5ヶ月以上 過 過		4ヶ月以上の休業経験	
	有り	無し	有り	無し	有り	無し	4ヶ月超 過	5ヶ月以上 の超 過	有り	無し
	n=5301	n=3018	n=4258	n=5924	n=5632	n=4550	n=6186	n=3996	n=428	n=7891
A. 働き始めるうえで	3.73 > 3.37 1.10 1.24	3.70 > 3.38 1.14 1.20	3.40 < 3.65 1.17 1.19	3.47 < 3.57 1.20 1.14	3.46 < 3.61 1.22 1.16					
B. 職場で学習を進めていくうえで	3.65 > 3.44 1.00 1.10	3.70 > 3.39 1.00 1.08	3.46 < 3.60 1.06 1.06	3.49 < 3.56 1.08 1.03	3.51 < 3.58 1.06 1.04					
C. 現在の仕事を遂行していくうえで	3.45 > 3.20 1.12 1.14	3.53 > 3.17 1.10 1.15	3.22 < 3.44 1.14 1.13	3.31 < 3.35 1.16 1.11	3.25 < 3.37 1.14 1.13					
D. 将来のキャリアを展望するうえで	3.46 > 3.46 1.05 1.07	3.52 > 3.31 1.06 1.08	3.30 < 3.52 1.08 1.06	3.38 < 3.42 1.10 1.04	3.40 < 3.46 1.07 1.06					
E. 人格の発達の上で	3.82 < 3.87 0.92 0.95	3.85 > 3.70 0.93 0.98	3.69 < 3.85 0.99 0.93	3.76 < 3.77 0.98 0.94	3.80 < 3.84 1.01 0.92					
F. 起業家としてのスキルを発展させるうえで	2.42 < 2.50 1.18 1.17	2.46 > 2.40 1.19 1.14	2.35 < 2.51 1.13 1.19	2.40 < 2.46 1.16 1.15	2.44 < 2.45 1.22 1.17					

2)修士レベル	インターンシップ経験		専門関連就業		専門非関連就業		修業年限以内で修了 4ヶ月超 5ヶ月以上 過 過		4ヶ月以上の休業経験	
	有り	無し	有り	無し	有り	無し	4ヶ月超 過	5ヶ月以上 の超 過	有り	無し
	n=7255	n=8862	n=7273	n=8644	n=9327	n=6790	n=8247	n=7870	n=1935	n=14182
A. 働き始めるうえで	3.71 > 3.51 1.11 1.23	3.74 > 3.48 1.12 1.22	3.56 < 3.66 1.17 1.19	3.68 > 3.52 1.15 1.20	3.44 < 3.62 1.24 1.17					
B. 職場で学習を進めていくうえで	3.70 > 3.55 1.00 1.08	3.72 > 3.53 1.00 1.09	3.59 < 3.66 1.04 1.06	3.64 > 3.59 1.03 1.07	3.56 < 3.62 1.09 1.05					
C. 現在の仕事を遂行していくうえで	3.46 > 3.38 1.07 1.15	3.53 > 3.32 1.06 1.16	3.38 < 3.47 1.11 1.12	3.44 > 3.39 1.11 1.13	3.40 < 3.42 1.15 1.11					
D. 将来のキャリアを展望するうえで	3.53 > 3.46 1.06 1.13	3.59 > 3.41 1.05 1.13	3.45 < 3.55 1.09 1.11	3.53 > 3.46 1.08 1.11	3.45 < 3.50 1.14 1.09					
E. 人格の発達の上で	3.81 < 3.84 0.97 0.99	3.87 > 3.79 0.95 1.00	3.83 < 3.82 0.96 1.01	3.81 < 3.85 0.97 1.00	3.86 < 3.82 0.98 0.98					
F. 起業家としてのスキルを発展させるうえで	2.17 < 2.29 1.13 1.18	2.25 > 2.22 1.16 1.16	2.14 < 2.37 1.12 1.20	2.27 > 2.21 1.16 1.16	2.18 < 2.25 1.16 1.16					

注1) A～Fの項目は、5=「とても役立っている」から1=「まったく役立っていない」までの5件評定による

2) 不等号は、平均値の差に関するt検定により5%水準で有意なもの

3) 「4ヶ月以上の休業経験」はチェックでは「6ヶ月以上」の設問による

ただし、大学院レベルでは標準年限以内で修了の方が高等教育を高く評価していることがわかる。学士レベルにおいては学生のキャリア発達への介入を、修士レベルでは専門的なトレーニングの効用を、それぞれ今後検討していく必要がある。

以上のように、国際的にも、若者の職業への移行ならびに社会的な自立にとって、専門と関連する就業体験やインターンシップが有効であることが実証的に明らかになっている。今後、そうした機能を有するインターンシップの理論と実践を進化させていくには、適切な教育理念の確立と、総合的な政策的な取組が必要となっている。著者らは、「インター

ンシップから職業統合学習へ」という深化の方向を仮説的に設定している。これは、インターンシップの「長期化」「有報酬化」等のモデルとなる「コーオペ教育」のみならず、プロジェクト学習（PBL）やボランティア等のサービス・ラーニング等を包含する、より高次の教育理念を提示し、その中の一要素として意味あるインターンシップを再設定しようと試みるものである。以下、そこに関わって①学生の学習と発達、移行、自立に関わる観点、②高等教育機関の構造的な配置、機能分化、期間内の統合性に関わる観点、③地域、企業の教育への要請と教育への関与・支援に関わる観点、④政府の政策に関わる観点をもとに、以下の問いを設定したい。

4. 課題の設定

本研究では、具体には以下の課題を設定する。

- ① 高等教育段階における職業への移行、社会的な自立を支援する、適切な職業統合学習のあり方とは何か？
- ② 高等教育段階において、誰が職業統合学習を必要としているのか？ 高等教育機関は彼らにいかに関与し職業統合学習を提供していくのか？
- ③ 職業統合的学習のプログラムの質をいかに高め、その質を保証していくのか？
- ④ 企業・地域関係者は、如何にして学生の職業統合学習の必要と意義を理解し、地域・経済社会における職業統合的学習の必要を把握し、高等教育と連携しその資源を適切に提供しうるか？
- ⑤ 産学連携を通じたキャリア教育・専門教育の充実に向けての政府の役割とは何か？

1) 高等教育段階における職業への移行、社会的な自立を支援する、適切な職業統合学習のあり方とは何か？

ここで職業統合学習とは、高等教育段階での専門教育と関連し、かつ将来の職業生活にとって意味ある職業的な経験とする。この職業統合学習は、資格取得に伴う学外実習等を含むものであるし、高等教育機関の側で意図的に組織的につけられていないが、そうした学習機能を果たすものも含む。すなわち、高等教育が取り組むべき課題は、第1には、インターンシップ等として教育課程において設定する学習プログラムであり、第2に高等教育学習者が自主的に構築する職業統合学習への支援である。

専門分野として、保健・教育分野などにおける専門的職業資格取得に伴う学外実習などはその重要なモデルとなるが、むしろそれ以外の人文・社会科学などの分野を含めて、さまざまな分野で職業統合学習の意義がどのように認められるか、そこでの適切な学習のあり方に焦点をあてて検討したい。

職業統合学習の代表的なプログラムはコーオペ教育やインターンシップであるが、そこ

にとどまるものではない。教育課程から学生の自主的な活動まで、またコーオペ教育などの密度の濃い長期の活動から見学的な短期の活動まで、報酬を伴う活動からボランティアでの無報酬活動まで、また職業・地域の現実的課題と密接に繋がる活動からバーチャルなシミュレーション活動までの、多次元的な活動の広がりが想定される。その中で、職業統合学習の機能をどう捉え、その機能的な等価物をどのように把握するのかという点も、適切な職業統合学習を考えるうえで重要な観点である。

2) 高等教育段階において、誰が職業統合学習を必要としているのか？ 高等教育機関は彼らにいかにかに広く職業統合学習を提供していくのか？

高等教育のマス化、ユニバーサル化などの段階的な発展の状況を踏まえてみると、機関タイプや分野によっては、理論的・学術的な訓練が強調され、職業統合的学習が適切に教育課程に組み込まれていかない場合があり得る。他方、職業への移行、社会的な自立にむけての、学生にとっての職業統合的学習の有用性と必要性をどう把握するのか、経済社会のグローバルな発展と変容にも考慮しつつ検討する必要がある。

学術的なアプローチとは異なるアプローチとしての職業統合的学習の必要性が広範な専門分野を横断して認められるならば、専門プログラムレベルだけではなく、さまざまな専門分野から構成される機関レベルでのイニシアティブを必要とし、学習到達目標に関する機関全体としての理念の確立が重要となる。他方で、そうした理念は職業統合的な学習のコンセプトを分野横断的に定義し、広い範囲に適用できるものになるのかどうか、検討が必要である。

3) 職業統合的学習のプログラムの質をいかに高め、その質を保証していくのか？

職業統合的学習の質保証における目標のスタンダード、手段のスタンダード、運営／統制のスタンダードはどのようなものか？どのようなアプローチが日本の高等教育における職業統合的学習の質を高め、質を保証していくことにつながるのか？

- ① 北米におけるコーオペ教育において、コーオペ教育の認証評価（カナダにおけるCAFCEなど）を通して、より高い水準のモデルを提示する卓越性アプローチ
- ② 学習到達目標の標準を設定する、英・豪の学位・資格枠組み（NCQF、AQFなど）とそこに位置づけられた職業教育枠組み（NVQなど）の包括的到達目標アプローチ
- ③ ドイツにおけるデュアルシステム型の統制アプローチ

4) 企業・地域関係者は、如何にして学生の職業統合学習の必要と意義を理解し、地域・経済社会における職業統合学習の必要を把握し、高等教育と連携しその資源を適切に提供しうるか？

必要や意義の理解においては、職業統合的な学習に係る重層的な企業・地域関係者と高

等教育関係者との対話、つまり企業経営層・学長等のトップレベルでの交流、専門プログラムと人材育成・配属担当レベルでの連携交流、現場の職業統合的学習に係る実務的な調整のレベルでの連携交流など、それぞれが、またいかに関連して、適切に連携交流と対話が行われているのか？

長期の職業統合的学習は多く有報酬であり、国によっては、企業からの奨学金による学生生活支援の方法論もとられているが、多様な学生支援の方法論の比較考量が必要である。

地域・経済社会と高等教育とを繋ぐインターフェイス組織や地域での協議体として、両者との関係においてどのような団体等が有効に機能しうるのか？

5) 産学連携を通じたキャリア教育・専門教育の充実に向けての政府の役割とは何か？

1997年以後の日本の政府施策においては、三省合意理念の提起という導入期における政策の効果をみとめることができる。他方、個別の機関支援については、文部科学省がインターンシップ参加学生規模に応じた運営交付金や私学助成などへの配慮を行い、GP事業を通じた先導的なプログラムへの財政支援を行う一方で、経済産業省におけるNPO等の地域・産業団体支援、厚生労働省の経営者協会等を通じたインターンシップ仲介機能の強化などの取組があった。これらをどう評価し、今後の「インターンシップから職業統合的学習への飛躍」を促進する政策的なアプローチとは何か、検討する必要がある。

以下、海外における職業統合的学習支援政策として、日本が学ぶべきものは何か、検討したい。

第2章 米国におけるコーオペ教育の発展と職業統合的学習

吉本 圭一（九州大学）

1. 米国の代表的な産学連携教育モデルとしてのコーオペ教育

米国では、産学連携教育の代表的なモデルとして100年以上の歴史を持つコーオペ教育がある。大学・カレッジによってさまざまな運用の仕方があるが、コーオペ教育の専門団体である全米コーオペ教育委員会（The National Commission for Cooperative Education, 略語 NCCE）によれば、次のように定義される（Cates & Jones1999）。

「大学・カレッジにおけるコーオペ教育（cooperative education）は、学生のアカデミックなまた職業的な目標に関連する専門領域内で、教室での学習と生産的な就業体験を統合したアカデミックなプログラムである。コーオペは、学生たちに理論と実践を統合する進歩的な学習経験を持つアカデミックなプログラムとして公的に認知されているものである。そして、アカデミックなプログラムとしてのコーオペは、学生、教育機関、雇用者のパートナーシップの上に成り立つものである。」

さらに、実際的には、「教育機関と雇用者、コーオペ学生の間で、それらは、大学における単位、学習評価、学習指導、職場での指導等に関わるさまざまな責任や合意がなされている必要がある」と付言している。

この意味するところは、就業期間が大学のアカデミックな単位として認定されるかどうかは、分野やプログラムごとの考え方によるのであり、決して一律ではありえないということである。この公的な認知については次のような考え方がされている。

「体系的なプログラムとしてコーオペ教育が学校で公的に認知されると言うことは、専門分野のファカルティ・メンバーと、コーオペ・ファカルティあるいは管理運営職員とのアカデミックで建設的な関係に基づくものである。」

典型的なモデルとしては、工学領域で、全米工学教育協会コーオペ教育部門（CED）は、これらに次のようなコーオペ教育についてのより実際的な規程を追加している。

- ・ 体系化されたプログラムとして企業等での就業（フルタイムでもパートタイムでも）期間と学内での学習期間とが計画的に複数回交互に繰り返されて、アカデミックプログラムの目標である学位に到達する。
- ・ それぞれの就業体験は、教育機関によって開拓されていたものでもあらためて認

定されたものであっても、最終的な合意は学生本人と雇用者によって決定される。

- ・ それぞれの就業体験は学生のキャリアやアカデミックな目標と関連する。
- ・ 学校は、学生の雇用準備のための指導を行うとともに就業体験中も継続的な指導を行う。
- ・ 学校は、成績評価、単位時間、学位の必須要件、成績記録への記載など何らかの形態で、コーオプ教育経験の教育課程上の認定を行う。
- ・ 学校、雇用者、学生間の合意の中には以下のものを含む。
 - a) 職場に必要な能力を含む職務の規程と新たな学習機会
 - b) 学校の学期制（クォーター、セメスター、トリメスター）に応じて、それに相応する長さ以上の就業期間を規定する。フルタイムの交互学習モデルでは週 40 時間の就業、パートタイムの並行学習モデルでは週 20 時間の就業が想定される。
 - c) 就業体験は学校と企業の指導によってモニターされる。
 - d) コーオプ教育雇用の期間も学生は学校での在籍が公的に認定されている。
 - e) 学生は雇用者によって「コーオプ雇用者」の立場で認定される。
 - f) 学生、学校雇用者による評価は、一定の枠組みによる学生の省察をもとにして行われる。
 - g) 就業の成果に伴う報酬については、雇用者と学校が、就業体験とカリキュラムに関連させて検討する機会を用意する。また、学生と雇用者、学校にとって望ましい成果を最大限に達成できるようにコーオプ教育プログラムを準備する。

特に、アカデミックな教育課程における認定はさまざまな形態をとるが、就業体験が専門的な学習の必須要件とされていても、それが学位プログラムにおける単位とはならない場合がある。そして、就業期間に単位取得ができないことになれば、結果的に、多くの場合修学年限が延長され、標準的には 4 年間の学習過程を辿る学士学位を取得するのに 5 年間の修学期間を要するものが多くなっている（5 学年制による pre-junior の学年が設定されている）。

米国と豪州の職業統合的学習（WIL）の考え方について Judie Kay が吉本編（2012、181-182 頁など）で指摘しているように、豪州では単位を認定された産学連携教育プログラムが主流となっており、それは、英国的な伝統をもつ短期間の高等教育学習の考え方を前提として、学外学習による在学期間延長に対する抵抗感に対応したものであるとみることができよう。また、建築家養成におけるコーオプ教育による就業経験期間は、専門職業資格の要件としての実務経験にカウントされるため、修学期間は長期化しても職業キャリア形成の面から遜色のない選択になる。

こうした定義に沿って、近年では、全米で約 25 万人の学生が 9 万 7 千の企業等でさまざまなタイプの「コーオペ教育」を経験している。すべての大学がコーオペ教育を担っているということはないが、いわゆる研究大学においてもコーオペ教育に積極的な大学は多くあり、コーオペ教育発祥の地であるシンシナティ大学は全米の研究大学ランキングで 50 位以内にあり、TIMES ランキングでも 250 位以内である。またノースイースタン大学もコーオペ教育における牽引的な機関として研究大学としてのランクを上昇させている。

機関全体としての教育・学習のミッションとして、ジョージア工科大学、ケタリング大学、ラガーディア・コミュニティカレッジ、パーデュー大学などいくつかの機関ではすべての学生への必修となっているのに対して、他の多くの機関では選択制になっている。基本的にコーオペ・ファカルティなど指導体制をこまかく計画し実施するプログラムであり、大学全体の予算状況によってプログラムの高コストへの風当たりが強くなったり、また景気によっては学生たちが長期の在学を敬遠したりするなど困難が生じる場合もある。

本章と次章では、統計資料等の文献調査並びに訪問による資料収集・聞き取り調査の方法を用いて、米国のコーオペ教育に焦点をあてながら、その代表的な 2 校の事例について、シンシナティ大学についてはコーオペ教育の 100 年の歴史を振り返り、またコーオペ教育からインターンシップ、職業体験的な学習へと広がる産学連携教育の多様性を検討し、またノースイースタン大学については、コーオペ教育を円滑に運用するための政策、学内の運営体制、教員の研修・能力開発に焦点をあてて検討を行う。

2. シンシナティ大学におけるコーオペ教育プログラムの開設・展開

2. 1 シンシナティ大学の概要とコーオペ教育

シンシナティ大学は 1819 年創立の州立大学であり、約 4 万人の在学生在がおり、その大半はオハイオ州在住者であるが、全米 50 州、世界各国から学生の集まる米国研究大学のひとつである。同大学の大きな特長のひとつがコーオペ教育のメッカという点であり、40 の専門分野で 4,000 人の学生が登録し、全米 34 州、世界 9 カ国の 1,500 以上の企業で就業経験を積んでいる。コーオペ学生は、クォーター学期制度のもとで大学での学業学期と企業等でのコーオペ学期を交互に経験し、コーオペ学期通算 6 学期で、大学在学中に合計で 12~18 ヶ月の就業を経験することになる。

今日でもシンシナティ大学は、US ニュースの優良コーオペ大学のベストテンに常にリストアップされている。コーオペプログラムは、現在専門実践プログラム (Professional Practice Program) と呼ばれており、学位プログラムと関連する有報酬の就業体験とアカデミックな学習とを計画的に交互に組み合わせたプログラムである。同大学では、このコーオペプログラムの利点として、就業体験は教室で学んだことを補強するものであり教育的な効果が期待できること、そして実社会を経験することで専門的な成熟と自立を促し、他の専門分野の人々と協働できる準備を行えることをあげている。

2. 2 Herman Schneider によるコーオプ教育の導入

1906年に、土木工学を専攻する Herman Schneider が工学部長となり、工学部（機械、化学、電気工学の3分野）において、アメリカで最初のコーオプ教育の課程が導入された。この時には、登録した27名の学生を二つのクラスにわけ、一方のクラスの学生が職場にいる一週間は、他方のクラスの学生は大学で学習し、次の週には逆になる。つまり、二人の学生をペアにして同じ仕事を分担させ、交互に大学で学習するという学習課程を組織した。学習時間を確保するために在学期間を2年間延長するものであり、大学内での反対を押し切って、また保護者や学生の不安を説得しながらの導入であった。

この当時の大学観とは、英国のエドワード朝におけるそれに影響を受けており、工学部においても古典による知的な学習を基礎とするものであった。これを、工場生産による産業発展のただ中にあるシンシナティにおいて、より産業界の必要な人材要求に応じて、それに近い経験をさせ、そのコーオプ学生の働きの評価によって企業の受入数を拡大させていった。

学生の希望者は、導入翌年の1907年には70の定員に対して早くも800名の志願者を集めるという人気のプログラムとなり、翌々年の1908年には2,000名を越える希望者が集まった。そして、1909年にはノースイースタン大学、1910年にはピッツバーグ大学、1911年にデトロイト大学、1912年にジョージア工科大学、ロチェスター工科大学と、東部工業地帯の大学が、次々とシンシナティ大学のコーオプ教育モデルを踏襲して導入することになる。

さらに、第一次大戦機の一時的な中断の後、1920年にはシンシナティ大学は女子学生を工学系学部におけるコーオプ学生として世界最初に受入れている。また、ノースイースタン大学では、1922年には工業領域ではなく、経営管理の領域でコーオプ教育が始まっている。また、第二次大戦後、1950年にはコーオププログラム初の黒人学生が入学しており、工学＝製造業分野の白人学生技師養成に留まらない拡がりを見せることになった。

コーオプ学生の職場での賃金はいろいろであるが、シンシナティ大学でコーオプを開始した1906年当時は1時間8～10セントであり、1921年にある学生は時給35セントで1日12時間、週6日、計72時間働いていた。当時は、それでも「仕事があるだけましだ」という時代だったといわれている。2006年に、約4,000名のコーオプ学生は、時給では平均で13ドル、ほぼ1,700ドルから2,500ドルの月収を得ていることが報告されている。つまり、就業時間数は概ね15時間から20時間ということになる。

なお、学習形態についてはしばしば改革が行われているが、1934年には学校と企業との交代期間が7週間単位になっており、近年では10週間単位のクォーター制を採用していたが、2012年度以後にセメスター制への移行が図られている。

2. 3 現在のシンシナティ大学のコーオプ教育プログラムの概要

現在のシンシナティ大学では、1906年のコーオプ発祥の工学部にはじまり、2003年に応用健康科学部と看護学部がコーオプを開始し、工学・応用科学部、ビジネス学部、デザイン・建築・芸術・計画学部、教養学部、クレモントカレッジ、レイモンド・ウォルターカレッジを含めて9学部においてコーオプ教育プログラムが運営されている。現在、工学応用科学部ではすべての学士課程学生について、デザイン・建築・芸術・計画学部でもほぼすべての学生に対して必修となっており、ビジネス学部では選択制となっている。学生は、12ヶ月以上のフルタイム、有報酬の専門的な就業体験を学位取得までに行うことが基本となっている。

典型的には、アメリカの大学のクォーター制（四半期学期制）においては学士学位取得には、夏休み期間を除く3クォーター×4年=12クォーターの学習を必要とする。これに対して、コーオププログラムの学生は、1年次には夏休みを含めた一般学生と同じ学習をするが、2年生以後に大学での学習学期と職場での訓練のコーオプ学期とを交互に経験し、以後の4年間で9クォーターの大学学習学期と6クォーターのコーオプ学期を経験する。しかも学生たちは2セッションに分かれ、一方のセッションの学生が大学で学習しているときには他方のセッションの学生は職場で学び、次の学期にはそれが逆になる。こうして、6回のコーオプ学期を経験することによって、専門的な職業体験学習は、「基礎固めの期間」、「探索期間」、「専門的貢献と新たな世代的役割への転換」というように段階的に前進していくことになる。

この6クォーターで経験する職場は、必ずしも同じではなく、それぞれ専門分野のコーオプ・ファカルティの指導の下で、場合によっては積極的に異なる企業を経験する。平均的には工学の学生であれば1.8企業を経験し、建築の学生は4企業を経験している。

また、シンシナティ大学は、コーオプについての企業に対するガイドライン、学生の学習モジュールなど全学的に充実したサポート体制をとっている大学のひとつである。

コーオプ学生の給料の決定についてもこれまでの実態に応じて、標準的なガイドラインが設定されている。給料の決定はさまざまな方法でなされているが、学生の学業成績やその分野でのそれまでの就業経験が多く考慮されている。現在6学期分の就業体験学期が設定されており、第1学期の学生では、学卒就業者のおよそ58-62%の給料をもらい、就業学期を重ねることで給料は上がり、最後の5学期6学期であれば80-95%の給料が得られるように、大学として受入企業向けにガイドラインを提示している。

また、労働法（Internal Revenue Code）上の規程があるため、コーオプ学生を独立のコンサルタントと同様に法的に位置づけるかどうか議論はあるところであるが、大学としては、税金、社会保障、失業保険などの多面的な観点で、学生の保護、待遇保障に最大限の関心を払っているという。正規就業者と同様の処遇を要求するわけではないが、可能な限り、正規就業者と同様に、訓練プログラムやワークショップなどの研修機会を提供し

てほしいと考えている。身分的には、企業の被雇用者に相当すると見なされているため、連邦法、州法等が適用される。

これも必須ではないが、交通費や住居コストのすべてあるいは一部を企業が支給することも多いし、ほとんどの企業は近隣地域での住居選択の支援をしている。

シンシナティ大学では、コーオププログラムにおいて、企業と標準的公式的な契約をしたり、統一的な書類の要求をしたりすることはなく、書類のやりとりは最小限にされているという。

今日的な展開のひとつの方向は国際的なコーオプであり、1990年に国際コーオププログラムを開始し、この10年間で1,200人の学生が、日本、ドイツ、チリ、メキシコなど、15ヵ国以上で海外でのコーオプを経験しており、今後10年間にその学生数規模の5倍増を目標としている。

2. 4 シンシナティ大学におけるインターンシップとコーオプ教育の将来展望

シンシナティ大学では、全米のトップ研究大学としての戦略として「UC2019」という中長期計画を設定しているが、その中では、教育研究、研究開発、地域連携、経済的寄与、持続可能性、国際的関与、多様性、受託型保健ケア、連携協働のそれぞれの領域で数値目標を目標設定しており、学外との連携協働（Collaboration）においては、学生のインターンシップまたはコーオプ参加の目標値を6,500名としている。このことは、ほぼ100%が、何らかの形での職業経験的な学修をするということを目指している。

そのために、シンシナティ大学では、学生のインターンシップ機会を拡大し、また無報酬インターンシップへの経済的な支援として、公的資金による奨学金支援の拡充を重要な課題としている。2013年については、180万ドルの政府資金が、「シンシナティ大学・オハイオ州南部地域のパートナーシップ」に供与されており、フルタイム派遣のインターンシップであれば3,000ドル、パートタイム派遣であれば1,500ドルの奨学金が提供され、それは600名のUC学生と企業派遣の学生70名分のサポートができるという。そして、このことは、インターンシップ賃金を抑制することを可能にするものであり、結果的に地域の企業等に、採用、訓練のためのコストを節約しながら、適切な人材を探索する機会として享受されているのである。

3. インターンシップから職業統合的学習への展開

3. 1 学生の一般的な就業体験としてのインターンシップ

コーオプ教育は100年の歴史を持ち、デューイなどの経験的学習にかかる教育理論にもとづいた、アメリカ高等教育が誇る代表的な教育プログラムのひとつであるが、2009-2010年度の学士学位(BA等)授与数165万人、準学士学位(AA等)85万人(Digest of Education Statistics)を勘案すれば、コーオプ教育体験学生数が各年度25万人程度という規模は、

必ずしも一般的にひろく経験されるプログラムとはいいがたい。これに対して、職業・社会への移行という観点から重視されるのが「インターンシップ」である。この経験学生数は、コーオプ学生の4倍以上の100万人以上と推計されており、さまざまな段階でインターンシップを経験している。およそ全米学生の半数以上はインターンシップを経験していると見られる。

このことは、全米カレッジ雇用者協議会（National Association for Colleges and Employers, NACE）が毎年行っている学生調査（2011年調査では559カレッジ5万人の学生調査、うち2万人以上は最終学年学生）に於いて、半数以上の学生がコーオプあるいはインターンシップを経験していると回答していることから、その推計が裏付けられる。

この学生調査によれば、その多くは単位を授与されるが、半数は無報酬の活動である。学生たちは、有報酬のインターンシップをした学生は、無報酬のインターンシップやインターンシップをしなかった学生よりも労働市場において好意的に扱われていると感じている。とくに、無報酬のインターンシップは就職活動における利点がほとんどないと、報告書ではまとめられている。

3. 2 企業によるインターンシップとコーオプ学生の処遇

同じく NACE がとりまとめた企業（メンバーとなっている全米 280 企業）に対するインターンシップとコーオプの雇用面に焦点をあてた調査（NACE 2012）でも、インターンシップやコーオプ学生を採用活動の対象とするという企業が増加しており、自社でのインターンシップやコーオプ学生からの新規採用が、新規学卒採用全体の40%以上を占めていることが明らかになっている。

インターンシップの報酬については、専門分野や雇用者の特性による違いも大きく、一般に公的セクターでは無報酬インターンシップが多く、営利企業では多様な実態がある。

NACE の 2012 年調査によれば、学士レベルのインターン学生の時給は専門分野や年齢等によって異なるが、平均で 16.21 ドルであり、13.91 ドルから 17.51 ドルの範囲に分布している。コーオプ学生についても、インターンシップ学生と平均的にはほぼ同額の 16.38 ドルとなっている。

雇用への結びつきとして、インターンシップ学生のうち 61.2%が卒業後のフルタイム雇用のオファーを受けており、実際に採用された比率は 58.6%となっている。コーオプ学生についてみれば、企業は異なるため直接に比較は困難であるが、35.9%がフルタイムポストに就いている。

継続雇用の割合については、就職1年後の継続率は、当該企業のインターンシップ／コーオプ経験者で 75.5%、未経験者で 66.5%であり、就職5年後では、インターンシップ／コーオプ経験者で 62.4%、未経験者では 48.1%と顕著な開きを生じている。

3. 3 連邦労働局による無報酬インターンシップのガイドラインの設定

インターンシップについては、有報酬、無報酬それぞれの考え方があるが、インターンシップが学習の一環であるという理由で、つまりインターンシップ学生が生み出した成果が訓練のための時間、指導、経済コストと相殺されるという考え方もある。他方、学生が雇用者に一定の成果を生み出しており何らかの報酬を準備すべきだという考え方もある。

2010年には連邦労働局では民間営利企業における無報酬インターンシップの実態に鑑み、労働法（the Fair Labor Standards Act (FLSA)）にもとづいたインターンシップの扱いに関する Fact Sheet #71 を公布している。そこでは無報酬インターンシップが認められる条件として次の6つをあげている。

1. インターンシップが雇用先の機器の操作業務などを含んでいたとしても、通常の教育環境における訓練と同じものであること
2. インターンシップ経験がインターンシップ学生の利益になること
3. インターンシップ学生は通常の被雇用者と同じような配置替えをされることなく、当該部署の職員による細かな指導がうけられること
4. 雇用者が直接的な利益にかかわらない訓練を提供すること
5. 雇用者がインターンシップ終了時の雇用を前提としていないこと
6. 雇用者とインターンシップ学生が、当該インターンシップはインターンシップ期間内において賃金支給の対象でないことを理解していること

このようにして一定範囲が無報酬でありうるが、多くの大学・カレッジは雇用者に対して、より高度な就業機会を提供し有報酬のインターンとして位置づけるように要求しているという。

3. 4 コーオペ教育、インターンシップから職業統合的学習へ

アメリカの大学教育の特長として、日本でしばしば強調されるのがリベラルアーツ教育である。これは大学院進学等の進路には適しているとしても、アメリカの昨今の雇用環境の困難、例えば全米で20-24歳の失業率が13.8%であることを考慮すると、職業への移行に適切な学習を求める学生の要望に応えるコーオペ教育やインターンシップは、大学生が経験すべき基本であるということもできる。特に、卒業後にローンを抱えながら職を探すというリスクを回避する意味でコーオペ教育やインターンシップに期待が集まるが、丁寧にプログラムされるコーオペ教育が全米学生の1割強の学生をカバーし、インターンシップも全学生の半数程度の経験とすると、残りの学生にどのような経験を提供するのか、興味深い課題である。

コーオペ教育からインターンシップへと、そして職業統合的学習へと、研究の視野を拡

大した WACE では、次章でみるようにコーオプ・ファカルティやその他教職員の能力開発に主眼を置き、研修プログラムとして毎年「グローバル・経験学習プログラム」を開催している。すなわち、ここでは、インターンシップ、コーオプ教育、サービス・ラーニング、国際サービス・ラーニング、留学、卒業研究、海外コーオプ教育、コミュニティ・サービス、コミュニティ調査研究など、広い範囲の経験的な学習を総合的に検討、研修を行っている。こうした取組からも、米国に於いては、いわゆる職業統合的な学習以外の経験的な学習も含めて、経験による教育の価値が広範囲に認められていることがわかる。

【注】

(1) <http://www.uc.edu/about/ucfactsheet.html> (2012年11月30日付確認)

(2) <http://www.uc.edu/content/dam/uc/propractice/docs/PropracticeAnnualReport.pdf>
(2012年11月30日付確認)

【参考文献・関連 HP】

- 吉本圭一編(2012)『平成 23 年度文部科学省「先導的・大学改革推進委託事業」 国内外における産学連携によるキャリア教育・専門教育の推進に関する実態調査』九州大学
- Cate, C., & Jones, P. (1999). Learning Outcomes; The Educational Value of Cooperative Education. *Cooperative Education Association*.
- Cooperative Education and Internship Association (CEIA). <http://www.ceiainc.org/>
- National Commission for Cooperative Education (NCCE). <http://www.co-op.edu/>
- NACE. (2011). *The Class of 2011 Student Survey Report*.
- NACE. (2012). *2012 Internship & Co-op Survey*.
- Reilly, M.B. (2006). *The Ivory Tower and the Smokestack 100 Years of Cooperative Education at the University of Cincinnati*. Emmis Books.

第3章 米国のコーオペ教育の先導的モデルについて ーノースイースタン大学の事例ー

宮川 敬子

NPO 法人産学連携教育日本フォーラム 代表理事
WACE（世界コーオペ教育協会）常任理事

本稿では、日本の産学連携教育の確立に向けた施策を検討するにあたり、産学連携による教育システムを早くから導入し、産業界のニーズに応える人材の育成に寄与してきたとされる米国のコーオペ教育（cooperative education）の普及と発展に寄与した米国連邦政府のコーオペ教育助成政策とノースイースタン大学の役割、コーオペ教育の質的改善を目指したノースイースタン大学における教育改革、及びコーオペ教育の質保証の要としてのコーオペ専門人材について、ノースイースタン大学の事例を中心として述べる。

1. 米国連邦政府の助成政策とノースイースタン大学の役割

1965年から1998年まで続いた米国連邦政府の助成金制度に後押しされて、コーオペ教育が普及（1970年200校→1980年1,000校→1991年1,200校）した。政府から助成された助成金は、主にコーオペ教育運営のための人件費と専門人材トレーニングを対象とした。ノースイースタン大学は1972年から継続して助成金を受給し、米国のコーオペ教育全体の繁栄に貢献する多様な研修プログラムを開発し、コーオペ運営専門人材の育成に力を注いだ。そのノースイースタン大学の専門人材養成トレーニングへの投資が、米国の大学におけるコーオペ運営体制の実質的基盤をつくりあげた。その後1998年に助成制度が終了したが、基盤整備した教育機関がコーオペを継続し（1991年1,200校→2002年799校）、実施学校数は減少したが参加学生数は増加（1991年25万人→2002年28万人）となった。

1. 1 コーオペ教育実施校への人件費助成

米国におけるコーオペ教育は、1900年代初頭にシンシナティ大学やノースイースタン大学、ロチェスターインスティテュートオブテクノロジー（RIT）などで開始され、100年ほどの歴史がある教育形態であるが、コーオペ教育への社会的注目がなされるようになったのは1970年代以降である。1970年当初は約200校の大学と短期大学がコーオペ教育制度を設けていたが、1980年までにはその実施機関は1,000校を超え、参加学生数も急増した（Barbeau, 1985）。コーオペ教育の試みが広く社会で実施されるようになったのは1970年から1990年代にかけてのことであったが、この現象の背後には、米国連邦政府による助成金制度の存在がある。

1965年まではコーオペ教育について連邦政府による言及は一切なされてこなかった。しかし、1960年代後半に当時のジョンソン大統領が専門教育と就業とを交互に行うコーオペ教育について、産業界のニーズに応える人材育成に寄与する教育制度として支持したことに端を発し、コーオペ教育制度は社会的政策に位置付けられるようになる。

1965年当初は発展過程にあるコーオペ大学のみが助成金給付対象として限定されていたが、1968年以降は、新たにコーオペを開始する大学、あるいはコーオペを強化しようとする大学にまで対象が広がられた。当初の費目はコーオペ教育運営のための人件費であったが、1970年以降、連邦政府は高等教育法を徐々に修正しコーオペ教育の助成策に取り組み、コーオペ教育への助成金交付規模とその対象の拡大を行いコーオペ教育の普及を後押しした。

1. 2 コーオペ教育トレーニング／リサーチ助成金とノースイースタン大学

1970年から1982年にかけて、連邦政府はタイトルIV-DとタイトルVIIIのもとでコーオペ教育を専門的に運営する人材のトレーニング／リサーチを給付対象とする助成金を支給した。表1は政府の年間助成額および、その中でノースイースタン大学が受給した額と総支給額に対する割合を示すものである。

表1 タイトルIV-D及びタイトルVIIIによるトレーニング助成金配分状況

会計年度	アメリカでの 給付数	年間 総助成額 (US\$)	ノースイースタン 大学の受給金額	総支給額に対する ノースイースタン大学の 受給金額の比率
1970	1	\$ 75,000	0	0
1971	1	\$ 25,000	0	0
1972	2	\$ 45,000	\$ 25,000	55.6%
1973	12	\$ 580,000	\$ 95,000	16.4%
1974	17	\$ 553,000	\$ 60,000	10.8%
1975	14	\$ 503,000	\$ 70,000	13.9%
1976	15	\$ 612,901	\$ 80,000	13.0%
1977	14	\$ 725,000	\$ 89,740	12.4%
1978	16	\$ 969,658	\$ 110,557	11.4%
1979	17	\$ 1,164,711	\$ 119,264	10.2%
1980	14	\$ 787,020	\$ 131,000	16.6%
1981	8	\$ 800,000	\$ 111,000	13.9%
1982	8	\$ 800,000	\$ 113,000	14.1%
1983	14		\$ 113,000	

(“Governmental interest in Cooperative Education: Northeastern Becomes World Leaders,” Second to None, 1985)

ノースイースタン大学はフォード財団の助成金で 1965 年にコーオペ教育センターを開設し、コーオペ教育運営のための専門人材養成トレーニング・プログラムを提供し、他大学におけるコーオペ教育導入の推進を図った。1972 年以降は連邦政府助成金を継続して受給し、学内だけでなく学外に広がる米国コーオペ教育全体の繁栄に貢献する多様なトレーニング・プログラムを開発、提供し、コーオペ運営専門人材の育成に力を注いだ。1966 年から 1983 年の間に、全米 6,800 人の運営担当者、ディレクター、ファカルティ・メンバーが、このセンターの恩恵を受け、トレーニングを受講した。これは、「マンパワーマネジメントにおいて最も重要な要素はトレーニングである」というノースイースタン大学の考えに基づいている。

ノースイースタン大学のスタッフはニューイングランド地方の大学のコンソーシアムのリーダー的役割を担い、その後、コンソーシアムのメンバー校で雇用されるなどしてノウハウを分散していった。このようにして、ノースイースタン大学はコーオペ大学としての地位に加え、コーオペ教育運営専門人材の養成機関として社会的認知を確立していったといえよう。ノースイースタン大学が実施したトレーニング・プログラムは、次のようなものである。

- チームトレーニング・プログラム：実施機関の運営陣チームのためのプログラム
- ワークショップ：新人／経験者／ファカルティ／運営人材の対象別に特化したワークショップ
- コーディネータ向け基礎トレーニング：ゼロックス社との共同開発による企業開拓法を学ぶプログラム等

コーオペ教育が米国において普及した背景には、高等教育の社会的見直し、高等教育機関における経験教育への関心の高まり、企業の人材獲得策としてのコーオペへの注目など、社会的ニーズの変化があるが、それらに加え、次の 3 点を米国のコーオペ教育普及における主な要因として指摘することができる。

- 連邦政府がコーオペ教育を社会政策として実施した
- 助成金をコーオペ教育運営のための人件費と専門人材のトレーニング／リサーチに投入
- 専門人材養成機関として主要な役割を果たす大学に集中的にトレーニング費を配分

1. 3 米国政府助成政策後のコーオペ教育の動向

助成金打ち切り後のコーオペ教育の変化、次に CEIA が協会会員を対象として 2002 年に実施したコーオペ教育実施運営に関するアンケート調査結果をもとにコーオペ教育の実施運営およびプログラムに見られる変化を概観する。

表2 コーオプ／インターンシップの実施状況 - 2002年¹

区分	%
コーオプのみ実施	46
インターンシップのみ実施	14
コーオプ、インターンシップを区分けせず実施	22
コーオプ、インターンシップを区分けし、実施	18
全体	100

表3 学内管轄の報告先

	1998年	2002年
教務課 Academic Affairs	51%	44%
学生課 Student Affairs	30%	47%
入学管理事務局その他	19%	9%
全体	100%	100%

1998年に助成金が打ち切られると、コーオプ実施大学が激減し、2002年には799校となった。ただし、参加学生数は確実に伸び続け、2002年には1991年より約3万人多い約28万人に達している（CEIA 2002）。助成金が打ち切られた後、コーオプ教育の実施運営体制が整っている教育機関、学生へのコーオプ教育提供を円滑に実施できる機関だけが存続し、学生数を増加させた。

米国コーオプ教育・インターンシップ協会（Cooperative Education and Internship Association: CEIA）は、1998年に引き続き、2002年にコーオプ教育実施大学（2年制・4年制大学）のうち協会会員の354校を対象としてアンケート調査（有効回答121校；有効回答率34%）を実施した。その調査結果にコーオプ教育をめぐる動向が現れている。

CEIAの会員大学で伝統的にコーオプを実施してきた教育機関においても、コーオプの実施形態や管理方法に限定されないコーオプ教育が模索され、多様化が進行していることがわかる。

その流れと共に、2004年に40周年を迎えた全米的なコーオプ教育実施校の組織であるCEIAは、以前は伝統的なコーオプのみに限定した協会であり、名称もCEA（Cooperative Education Association）であったが、2000年頃にインターンシップを含むCEIA（Cooperative Education and Internship Association）へと名称を変更した。

コーオプの管理責任部門については、1998年には学校の教務課（Academic Affairs）が51%であったが、2002年に44%に減少した。反対に、1998年に学生課（Student Affairs）管轄は30%であったが、2002年には47%に増加した。これはコーオプの管轄が、教務課から学生課に移行している傾向を示す。この流れに逆行するようにリーダー的存在であっ

たノースイースタン大学は、教科との融合を目指し、コーオプ教育部門と学部を両方を教学担当副学長の下に配した。

ここでは CEIA の 2002 年の調査結果の抜粋のみを報告しているが、CEIA 調査結果全体からコーオプ教育における近年の動向を以下のように整理することができる。

- ① 伝統的にコーオプを実施してきた教育機関においても、伝統的コーオプの実施形態や管理方法に限定されないコーオプ教育が模索され、多様化が進行している。
- ② 伝統的コーオプ以外のプログラムを併用して実施する教育機関が増加している。
- ③ コーオプ等の実施校では、引き続きその参加要件を設定し、送り出す学生の品質管理、質的保障を行っている。
- ④ 産学連携教育プログラムへの参加は、必修から選択制へと移行しつつある。
- ⑤ コーオプの実施は、実施回数の減少、実習期間全体の縮小へと移行しており、伝統的「コーオプ教育」自体が変化しつつある。

2. コーオプ教育の質的改善を目指したノースイースタン大学における教育改革

ノースイースタン大学に代表される北米のコーオプ教育の実績校では、学校の掲げる教育目標を実現させる戦略としてコーオプ教育を明確に位置付け、コーオプ運営組織を確立させると共に、大学教育カリキュラムもコーオプを機軸として組み立てられている。そのため、社会の要請に対応する大学改革の戦略に合わせて、コーオプ教育の運営やカリキュラムの改革が可能となる。ノースイースタン大学は 1 世紀にわたり実施してきたコーオプ教育の質を高めることを目指し、教科と就業の融合を深めるため、コーオプ運営組織をそれまでの統合型組織と分散型組織の両方の要素を取り入れた<ミックス型>組織に改善するなど、学生のラーニングニーズと実社会のニーズの変化に対応するための具体的な改革を行った。

前項 1. 3 で述べた CEIA の調査結果にみられるように、近年の米国におけるコーオプ教育に起きている変化は、産学連携教育プログラムの多様化である。教科との関連性を重んじたノースイースタン大学の試みは、その多様性の中の一つとみることができる。この試みは、「Call to Action」(表 4) と呼ばれ、フリーランド学長の元、1998 年よりノースイースタン大学で開始され、コーオプ教育の質的改善によって、大学全体のブランドイメージ、社会的地位、入学者のレベル向上、教育カリキュラムの充実を目指したものである。

ノースイースタン大学におけるコーオプ運営は、代表的な統合型組織であったが、コーオプセンターオフィスに所属していたコーオプ・ファカルティを学部ごとの所属へと変更し、センターオフィスの統括下に学部ごとに組織されたコーオプ下部組織を新設し、統合型と分散型組織のメリットを生かした<ミックス型>組織とした。次にコーオプ部門が全学的にどのような位置付けとなっているかを見るために全学組織外略図(図 1)を示す。

表 4 Call to Action の要点

<p>(目標1) 教育の一環としてのコーオプの強化 目的1: 教科とコーオプ経験を体系的に融合させる (学部・コーオプ部門) 目的2: コーオプ教育の教育的役割を反映させるコーオプコーディネータの組織構造をつくる (学部・コーオプ部門) 目的3: 教科ラーニングを強化するのに重要なコーオプの役割を反映する学部内組織構造をつくる (学部)</p> <p>(目標2) 雇用の一環としてのコーオプの強化 目的4: 学生への質の高いサービスの保障 (コーオプ部門) 目的5: コーオプに関する可能な限りの情報アクセスを学生に保障する (コーオプ部門) 目的6: コーオプジョブが質の高い経験と、可能な限りの賃金を提供するものとなるよう保障する (コーオプ部門) 目的7: コーオプ雇用主との強い紐帯を確保する (コーオプ部門)</p> <p>(目標3) ノースイースタン大学でのコーオプに関する基本的課題の再検討 目的8: ノースイースタン大学のコーオプ教育の構造と仕組みを新たな見地から捉える (プロボスト) 目的9: 学生のコーオプ経験の重要性について再検討する (プロボスト)</p> <p>(目標4) 必要なリソースの提供 目的10: ドキュメントに含まれる責務に関連し、近年のリソース配分のパターンを再検討する (プロボスト)</p>

(‘Heeding the Call: the “Call to Action” Maps the Road to a Revitalized Co-op Program’ “NORTHEASTERN UNIVERSITY MAGAZINE MAY 1999,” page 21 より NPO 法人 WIL 作成 2004 年)

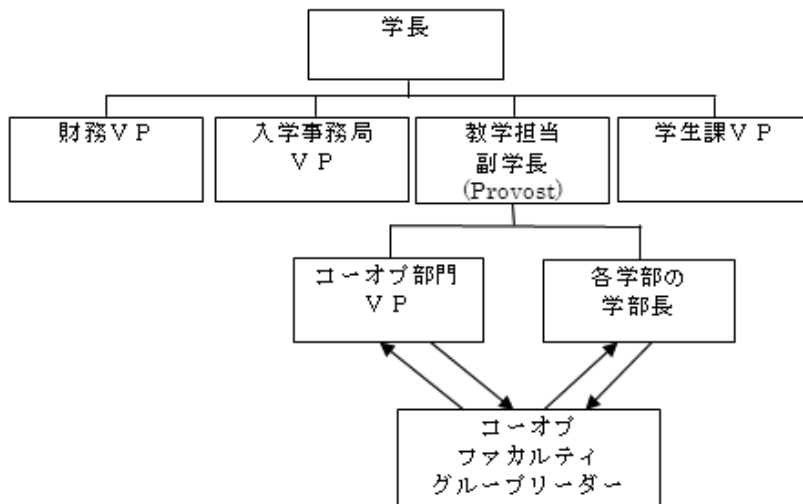


図 1 ノースイースタン大学の全学組織概略図 (2003 年)

図 1 のように、コーオプ部門長は教学担当副学長 (Provost) のもとに、学部長と並列に位置づけられている。学部分散したコーオプ・ファカルティを統括するグループリーダーは、コーオプセンターオフィスと学部設置されたオフィスとを行き来し、双方の仲介的役割を果たす。

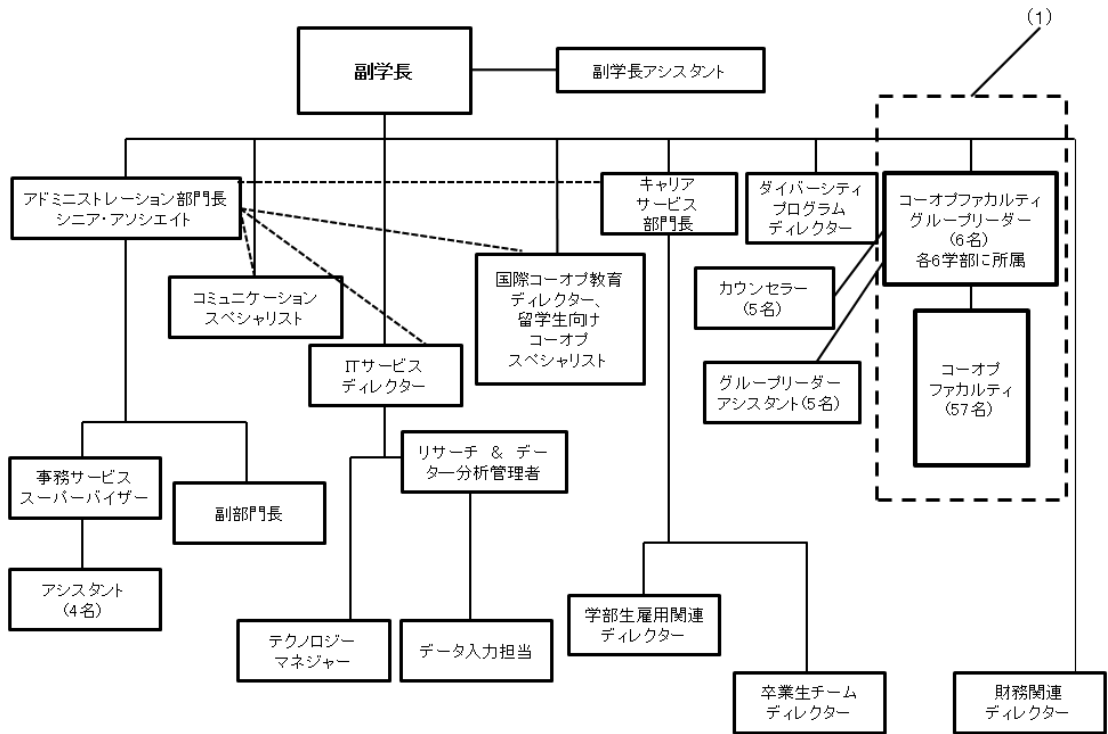


図2 ノースイースタン大学のコーオペ部門組織図 (2003 年秋学期)

図2は、コーオペ部門組織全体をあらわしたものである。ノースイースタン大学のコーオペ部門は全学部のコーオペを統括するが、その一方で、先に登場したコーオペ・ファカルティのグループリーダーがコーオペ部門の中で(1)に位置しており、6学部それぞれに分散しているコーオペ・ファカルティの取りまとめ役となっている。グループリーダーの報告先は、所属する学部の学部長(Dean)とコーオペ部門のVP(Vice President)両方となる。

このように、ノースイースタン大学では、学部それぞれにコーオペの実施運営体制が組織されている一方で、コーオペ部門の組織は各学部を統括し、伝統的コーオペ形態である分散型と統合型両方の要素をもつ<ミックス型>コーオペ組織となっている。

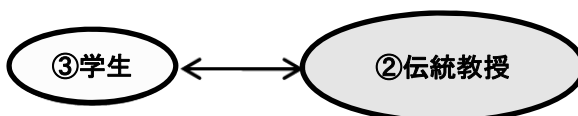
3. ノースイースタン大学におけるコーオペ教育の要としてのコーオペ専門人材

教科学習とコーオペ教育の融合を深め、教育の質を確保するために、ノースイースタン大学では、産学連携教育の最小単位を、学生、教授、企業、プログラム・コーディネータ(PC)の4者とした。その4者のつながりとそれらの紐帯が果たす機能が、教科学習とコ

ーオブ教育の融合を図る仕掛けであり、一般的にはプログラム・コーディネータ（PC）と呼ばれる者がコーオブ教育の質を担保する要となるとして、コーオブ専門人材と位置づけられ、ノースイースタン大学では彼らを「コーオブ・ファカルティ（コーオブ教授）」と呼んで、伝統的教授と並列の地位を与えた。以下はコーオブ教育の質を確保するコーオブ専門人材（PC）の役割の例である。

- ・ PC の要件（資格と資質）設定、PC の地位と役割の明確化
- ・ 学生への定期的指導、新規企業開拓および連携の強化
- ・ 教授との情報共有、共同作業によるカリキュラム運営
- ・ 外部推進機関、他大学との情報交換、継続的トレーニングによる専門知識・技術の向上
- ・ 新人・経験者向けトレーニングの継続的实施によるクオリティーコントロール
- ・ 研修の開発・提供者は個別大学、国、地域、グローバルの推進組織

従来の教育モデルの最小単位



米国の産学連携教育の最小単位

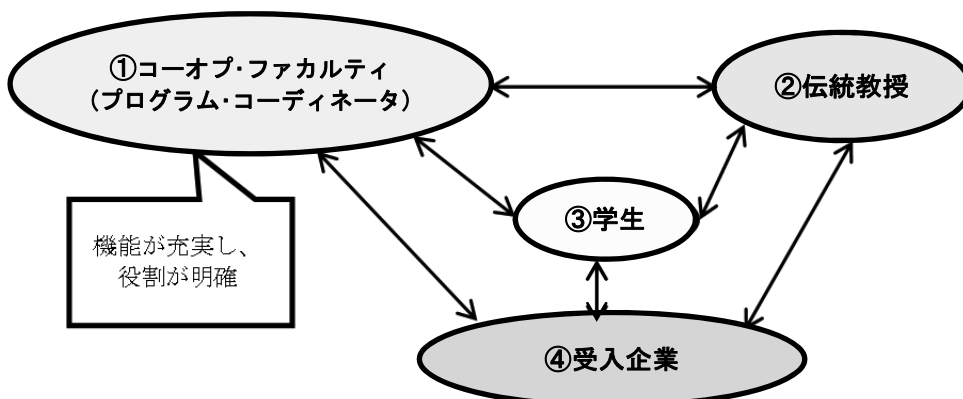


図3 コーオブ教育の運営モデル

3. 1 コーオプ専門人材プログラム・コーディネータ（PC）の役割

PCの役割は、対学生、対企業、対学部の3つに大別できる。対学生へのサービス、特に学生への指導やカウンセリングが最も大きな責任とされており、次に対企業サービスを含む学生への雇用機会の確保に関する仕事がPCの役割として重要な位置を占める。

以下の表には、PCの責任全体を100%とした際の割合が、それぞれの主な項目について記されている。この割合からも明確なように、PCの主な役割は学生へのサービスが中心となっている。

表5 プログラム・コーディネータ（PC）の基本的役割（複数回答）

項目	2002年
1. 学生指導／推薦／マッチング	78%
2. 成績評価／査定	64%
3. 企業訪問	50%
4. ラーニングアグリーメントの作成／同意	44%
5. 職業課題ガイドラインの設定	30%
6. カウンセリング／実習事前教育	17%

(CEIA調査、2002年)

3. 2 専門人材プログラム・コーディネータ（PC）の確保と育成

専門人材としてのプログラム・コーディネータ（PC）を十分に確保、育成し、その道の専門家になるよう指導監督を行うのが、PCを取りまとめるディレクタークラスの管理者である。専門人材の育成のための研修等を学内で実施すると同時に、WACE（世界コーオプ教育協会）やCEIA（米国コーオプ教育・インターンシップ協会）などの産学連携教育の外部組織に参加し、PCとしてふさわしい人材を採用したり、WACEやCEIAなどの組織の会員となることで、他のコーオプ大学で実施している新たな運営方法やプログラムの内容、調査研究成果などの情報を共有している。PC自身も、これらの外部組織の会員となり、自己研鑽や新たなポストを探すためのネットワーキングとして活用している。

プログラム・コーディネータ（PC）の育成のためのプログラムには、新人向けや経験者向けの目的別ワークショップなど、多様なプログラムがあり、主なテーマとしては、「コーオプ評価方法について」、「コーオプ企業開拓の方法」、「産学連携教育プログラムにおける学習効果について」、「海外とのパートナーシップを学ぶ」、「キャリア開発とプログラム開発」などがある。

米国政府のコーオプ助成政策により、ノースイースタン大学が1972年以降継続して助成金を受給して、開発した多様な研修プログラムが、コーオプ専門人材の育成の基盤とな

り、現在は、WACE 主催の集中研修 (Global Institute) として引き継がれ、高等教育機関におけるコーオペ教育の設計、運営、及び専門人材育成に貢献している。

【注】

¹ 上記アンケート項目では、コーオペおよびインターンシップの定義をあらかじめ設定している訳ではなく、回答した各学校の捉え方に基づいた回答となっている。

【参考文献等】

斎藤敬子 (2005) 「インターンシップ／産学連携教育白書」特定非営利活動法人産学連携教育フォーラム。

Barbeau J.E. (1985). *Second to None: Seventy-five Years of Leadership in the Cooperative Education Movement*, Northeastern University.

CEIA. (2002). *The Census of Cooperative Education*.

Northeastern University Magazine (May, 1999).

Northeastern University. (2004) 提供資料。

Cooperative Education and Internship Association. (CEIA)

<http://www.ceiainc.org/home.asp>

Advancing Cooperative & Work-integrated Education. (WACE)

<http://www.waceinc.org/>

第4章 ドイツの高等教育機関における産学連携教育

坂野 慎二 (玉川大学)

1. はじめに

ドイツでは2000年代以降、高等教育の大衆化が急速に進展した。また、1999年のボローニャ宣言は、ドイツの高等教育機関にとって、大きな変革要因となっている。従来、ドイツ独自に設定されていた高等教育機関の卒業・修了資格は、2010年までにバACHEラー及びマスター(BA/MA、Bachelor/Master)に共通化されることとなった。大学修了者の雇用環境の変化の中で、ボローニャ・プロセスによって総合大学と専門大学の制度的な区分は、解体されつつある。卒業・修了資格の共通化は、学修課程にどのような影響を与えているのであろうか。

本稿では、こうしたEU水準という「外圧」の中で、ドイツの高等教育機関がどのように変化してきたのかを整理し、その上でドイツの課題となっている雇用能力を育成するために、高等教育機関の学修課程がどのように変化しているのか、を明らかにしていく。とりわけ注目したのは、専門大学や職業アカデミーといった、従来「傍系」に位置付けられてきた機関である。専門大学や職業アカデミーは、その学修課程において、理論と実践の融合を目指して設置されたという経緯がある。こうした機関がボローニャ・プロセスにおいて、どのような変化を受けているのか、そしてそれが総合大学にどのような影響を与えているのか、といった課題について、論述していく。

2. 高等教育機関における産学連携教育

2. 1 ボローニャ・プロセスにおける高等教育二元化の変容

1999年に始まったボローニャ・プロセスは、バACHEラー(BA)とマスター(MA)によって、高等教育を二段階化することを求めている。このプロセスによって、従来二元化されていた総合大学と専門大学の学位区分がなくなった。更には従来は存在しなかった、BAの労働市場が形成されることが前提となっている。ボローニャ・プロセスによって、高等教育機関の二元化は、学生の学修については、統合される方向となったのである。

常設各州文部大臣会議(KMK)は、学位と専門領域の名称を次のように整理している¹⁾。ボローニャ・プロセスによって生み出されたBA課程は、長期の学修課程を基盤とした総合大学と短期の学修課程を基盤としていた専門大学の学修課程を平準化した。2サイクル(段階)の高等教育は短期学修課程修了者という意味で、従来総合大学は異なる学修課程となった。このことは、従来、長期学修課程を提供していなかった教育機関も、BA課程を提供することを容易にする。

表1 ドイツの高等教育における専門領域と学位

領 域	学 位
言語・文化、スポーツ、社会学、及び芸術領域	Bachelor of Arts (B.A.), Master of Arts (M.A.)
数学・自然科学、医学、獣医学、及び農林・栄養学領域	Bachelor of Science (B.Sc.), Master of Science (M.Sc.)
工学領域	Bachelor of Science (B.Sc.), Master of Science (M.Sc.), Bachelor of Engineering (B.Eng.), Master of Engineering (M.Eng.)
経済学領域 (学修の内容による)	Bachelor of Arts (B.A.), Master of Arts (M.A.), Bachelor of Science (B.Sc.), Master of Science (M.Sc.)
法学領域	Bachelor of Laws (LL.B.), Master of Laws (LL.M.)

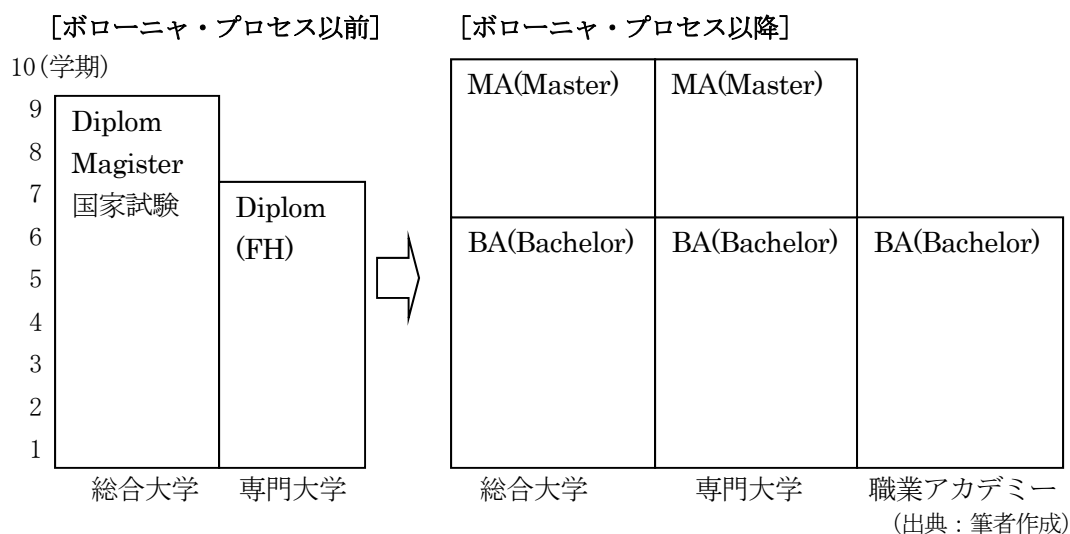


図1 ボローニャ・プロセスによる学期・学位のモデル図

総合大学の学修課程は、従来9学期が主流であったが、ボローニャ・プロセスにおいて、その学修課程を、そのままBA課程(主に6学期)及びMA課程(主に4学期)へと移行させた。しかし同時に、最初の修了資格とされるBA課程による卒業にも対応する必要があるが生じた。

一方、専門大学では、従来のDiplom(FH)課程(主に7学期)を6学期のBA課程へとシフトさせた。同時に、多くの専門大学でMA課程を設置するようになった。その意味で、ボローニャ・プロセスは専門大学を総合大学と学修課程における同格化を推し進める効果をもっていたといえる。その結果、総合大学と専門大学の卒業生における労働市場における区分の相対化

の進行が予想される。また、従来の職業アカデミー (Berufsakademie) は、従来正規の高等教育機関として認知されず、Diplom (BA) の資格を出していたが、ボローニャ・プロセスによって、認証評価を受けて総合大学や専門大学と同じように BA の学位を出すようになってきた。

2. 2 学修課程の実態

ドイツの労働市場は、職業資格によって細分化されている。高等教育修了者の労働市場領域は、次の 8 領域にまとめられる²。

①工学 (23 領域) ②数学・自然科学 (12 領域) ③農林学 (5 領域) ④医学・健康学 (6 領域) ⑤法学・経済学 (5 領域) ⑥社会・福祉科学 (9 領域) ⑦言語学・文化学・芸術・造形 (20 領域) ⑧教職 (16 州別)

以下、総合大学、専門大学、そして職業アカデミーの学修課程について、学生数の多い経済学・経営学領域を中心にみてみよう。

2. 2. 1 総合大学

ボローニャ・プロセス以前におけるドイツの総合大学の学修課程は、一般的に次のような枠組みとなっていた。総合大学における学修課程の多くは 9 学期を標準としていた。専攻によりマギステル (Magister)、ディプロム (Diplom)、国家試験 (教員養成課程や法律関係課程等) といった学位によって修了することになっていた。学生は各学期毎に科目を履修していき、第 4 学期終わりに中間試験があり、専攻毎に必要な領域科目の試験が行われた。その後第 5 学期以降の学修を進め、最後に学位論文を執筆し、学位試験を受ける、というのが一般的な学修課程修了までの流れであった。

ボローニャ・プロセスによる BA/MA 課程への移行は、こうした学修課程を単位化し、各科目の累積単位数が重視されるようになった。中間試験はなくなり、代わって BA 課程を修了する際に、BA 論文を執筆し、口頭試験を受けることとなった。

ここでは例としてノルトライン・ヴェストファーレン州のデュッセルドルフ大学 (Hienrich Heine Universitaet Duesseldorf) の経営学専攻のバチェラー課程の学修内容をみてみよう。同大学の経営学専攻 BA 課程の学修内容は、表 2 のように規定されている³。デュッセルドルフ大学の経営学専攻のマスター課程の学修内容は、表 3 のように規定されている⁴。

総合大学の学修課程で特徴的なのは、企業実習が組み込まれていないことである。試験規定には実習に関する記述がない。他の大学でも実習が推奨されているが、義務ではない (例えばヘッセン州のフランクフルト大学)。

また、デュッセルドルフ大学の学修課程で特徴的なのは、従来のドイツの学修課程ではなかった基本能力が必修として組み込まれていることである。これはノルトライン・ヴェストファーレン州の他の総合大学の学修課程にもみられる。ヘッセン州等ではこうした基本能力科目は確認できない。

表2 総合大学 BA 課程における学修内容（デュッセルドルフ大学経営学専攻）

モジュール名	単位数（科目数）
必修モジュール経営学	42 単位（4 科目）
必修モジュール国民経済学	15 単位（3 科目）
必修モジュール法学	12 単位（2 科目）
必修モジュール統計学	12 単位（2 科目）
必修モジュール数学	6 単位（2 科目）
選択必修モジュール	60 単位（5 科目）
必修モジュール基本能力（Schlüsselqualifikationen）	12 単位（2 科目）
その他の補足成績	8 単位（2 科目）
バチェラー論文（25-40 枚）	13 単位
合 計	180 単位

表3 総合大学 MA 課程における学修内容（デュッセルドルフ大学経営学専攻）

モジュール名	単位数（科目数）
必修モジュール経営学	21 単位（2 科目）
必修モジュール国民経済学	12 単位（2 科目）
必修モジュール経験的経済研究	6 単位（1 科目）
選択必修モジュール	48 単位（3 科目で 1 科目は経営学以外）
必修モジュール基本能力	6 単位（1 科目）
その他の補足成績	7 単位（1 科目）
マスター論文（40-60 枚）	20 単位
合 計	120 単位

2. 2. 2 専門大学

ボローニャ・プロセス以前におけるドイツの専門大学の学修課程は、標準的な学期は 7 学期で、実習学期が組み込まれていた。

大学コンパス⁵でディプロム学修課程が確認できた、バイエルン州北部のニュルンベルク専門大学（Georg-Simon-Ohm Hochschule Nuernberg）を事例としてみてみよう（2012 年 3 月現在）。同専門大学における経営学専攻（Diplom）は、標準学修が 8 学期であり、第 3 学期と第 6 学期の 2 回が実習学期となっていた⁶。

それでは、学修課程はボローニャ・プロセスでどのように変化したのか。専門大学は実習学期を設定しているところが多く、企業との連携が総合大学等と比較すると濃厚な場合が多い。上述のニュルンベルク専門大学の BA 課程は、通常の課程と職業訓練と平行する課程とに区分できる。通常の BA 課程の標準学期は 7 学期であり、実習学期は第 4 学期に実施される⁷。学修はモジュールで実施される。実習学期は 20 週間であり、そこで社会的コンピテンシーを獲得

することが意図されている。実習学期における実習の評価は実習報告書（Praxisbericht）によって行われる。同大学の MA 課程は、BA 課程が 7 学期であることから 3 学期が標準である。

表 4 専門大学 BA 課程における学修内容（ニュルンベルク専門大学経営学専攻）

モジュール名	単位数（科目数）
経営学概論	8 単位（2 科目）
会計制度	10 単位（2 科目）
経営学	24 単位（6 科目）
法と税	12 単位（2 科目）
国民経済 1	8 単位（2 科目）
選択必修科目群	6 単位（3 科目）
専門領域 1	15 単位（3 科目）
専門領域 2	10 単位（3 科目）
企業統治	22 単位（7 科目）
国民経済 2	8 単位（1 科目）
重点領域 1	14 単位（2 科目）
重点領域 2	14 単位（2 科目）
重点領域 3	14 単位（2 科目）
バチュラー論文	15 単位（論文及びゼミ）
実習学期	30 単位（実習ゼミ、事例ゼミ、実習）
合 計	210 単位

表 5 専門大学 MA 課程における学修内容（ニュルンベルク専門大学経営学専攻）

モジュール名	単位数（科目数）
一般経営学	9 単位（2 科目）
マーケティング研究と革新	36 単位（6 科目）（専門必修、7 領域の 1 事例）
選択必修領域	24 単位（4 科目相当）
マスター論文	21 単位（論文、ゼミ）
合 計	90 単位

2. 2. 3 職業アカデミー

ドイツには職業アカデミー（独 Berufsakademie, 英 University of Cooperative Education）と呼ばれる教育機関が存在する。職業アカデミーは、理論的専門教育と並び、強力な実践性を学修する機関であり、学修の半分は企業において実施される。このため、職業アカデミーが高等教育機関なのか否かについては、議論がある。

学生は企業との間で 3 年間の訓点契約を結び、職業アカデミーにおける学修と並行して実習を行う。学期は 3 ヶ月（12 週）の理論段階と実践段階とで構成されており、職業アカデミーと

企業において実施される。企業によっては外国滞在も可能である。修了論文は、職業アカデミーと企業との合意によって作成される。職業アカデミーの卒業生は、従来「Diplom (BA)」の国家的修了称号、近年は修了称号「学士 Bachelor」を獲得する。

職業アカデミーが最も普及しているバーデン・ヴュルテンベルク州における職業アカデミーの学修課程は3年である。一般に3年6学期の場合、180単位が認定されるのであるが、同州の職業アカデミーでは210単位が認められている⁸。このうち、実習の単位は48単位が認定されている。修了後にそのまま訓練企業で就業する者の割合は80%である (BW州)。

表6 職業アカデミーのBA課程における学修内容（銀行の例）

モジュール名	単位数 (科目数)
経営学	45 単位 (7 科目)
重点 (銀行)	30/42 単位 (3/6 科目)
選択	8 単位 (1 科目)
国民経済学/法	25 単位 (5 科目)
方法的基礎	20 単位 (4 科目)
基本能力 (Schlüsselqualifikationen)	22/10 単位 (2/4 科目)
バチェラー論文	12 単位 (1 科目)
実習	48 単位 (3 回)
合計	210 単位

バーデン・ヴュルテンベルク州の職業アカデミーは、1970年代に設立され、景気後退による一時的な学生数の減少はあるものの、着実に学生数が増加傾向を示している。同州では、2009年に法改正があり、職業アカデミーを二元大学 (Duale Hochschule) へと名称変更した。2012年2月に同州関係者に実施した聞き取り調査によれば、名称変更は、他の州の職業アカデミーとの差別化にある。というのも、ノルトライン・ヴェストファーレン州のように、職業アカデミーを高等教育機関として位置付けていない州もある。そうした多様な職業アカデミーの実態を考慮し、高等教育機関として位置付けるために、名称を変更したということである。

このことは、認証評価を受け、バチェラーの学位を認められた高等教育機関として二元大学を位置付けたいという関係者の意図が明確である。設置の経緯も、総合大学への入学者の殺到を回避するために職業アカデミーを設立した経緯がある。バーデン・ヴュルテンベルク州は、専門大学よりも職業アカデミーに力を入れてきたといえる。

3. 社会的背景—ドイツにおける学校教育制度の二元化

3. 1 教育制度の二元化

3. 1. 1 学校制度における普通教育と職業教育の二元化

ドイツ（語圏）における普通教育と職業教育は、独自の発展を遂げてきた。第一の学校経路は、基礎学校からギムナジウムに進学し、総合大学へと進む経路である。第二の経路は、基礎学校から実科学校あるいはハウプトシューレへと進み、二元型職業訓練を経て、場合によっては実務を経験してから専門大学へと進学する経路である。

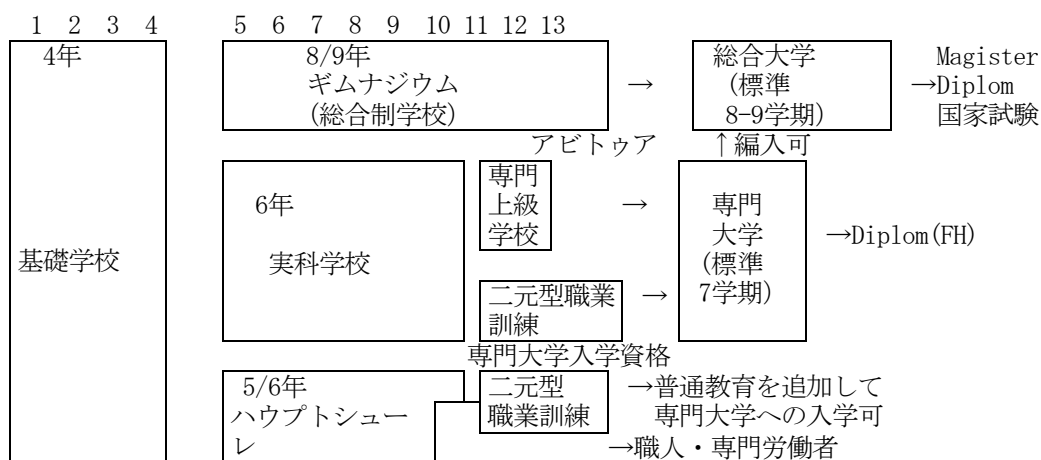


図2 ドイツの学校制度モデル図

3. 1. 2 高等教育の二元化

こうした中等教育段階における普通教育と職業教育との制度的分離は、高等教育にも影響を及ぼしてきた。高等教育は、長い間総合大学（Universitaet）がその地位を独占してきた。総合大学は宗教権力あるいは世俗権力から勅許状を獲得し、ある種の治外法権を獲得していく。時代が下り、19世紀中頃になってようやく工科大学（Technische Hochschule）のような大学以外の教育機関も出現してきたが、それらはやがて総合大学と同格として扱われるようになっていった。

第二次世界大戦以降も、総合大学はやはり少数の者に対してのみ開かれていた。しかし1960年代に入り、「教育爆発」の時代を迎えると、総合大学はエリート的性質からマスの性質へと変化していく。これに対応するために、2つの選択肢が考えられた。一つは総合大学の量的拡充である。もう一つは、総合大学とは異なる高等教育機関の設置である。その結果、ドイツは後者を選択し、新たな高等教育機関の設立を行った。といっても、何の基盤もなしに高等教育機関を設置することは困難である。従来は中等後教育として位置付けられていた、技師学校（Ingenieurschule）や高等専門学校（Hoehere Fachschule）が1970年代以降専門大学（Fachhochschule）へと昇格していった。このように、高等教育の量的拡充によって、ドイツの高等教育機関は1970年代以降二元化されたのである。このことは同時に、従来袋小路とな

っていた職業訓練制度を学校制度へと接続したことを意味するのである。

専門大学が高等教育機関へと昇格したことにより、その入学条件をどのように設定するのが課題となった。結論として、10年の普通教育（基礎学校と実科学校）終了後、専門上級学校を新たに設置し、専門大学での学修に必要な普通教育及び職業教育を2年間行うこととなった。あるいは、実科学校を終了後、二元型職業訓練（デュアルシステム）を終了すると、専門大学入学資格を獲得できるようになった。

このことも、ドイツの教育制度を二元化することに与したことになる。一方では、伝統的なギムナジウムでアビトゥアを取得して総合大学へという「主流」の系統が依然として存在し、しかも時代を追う毎に量的に拡大していった。他方、「傍流」であった職業訓練の系統から専門大学へと入学して卒業するか、場合によっては総合大学へと編入学していく系統とが並立することとなった。

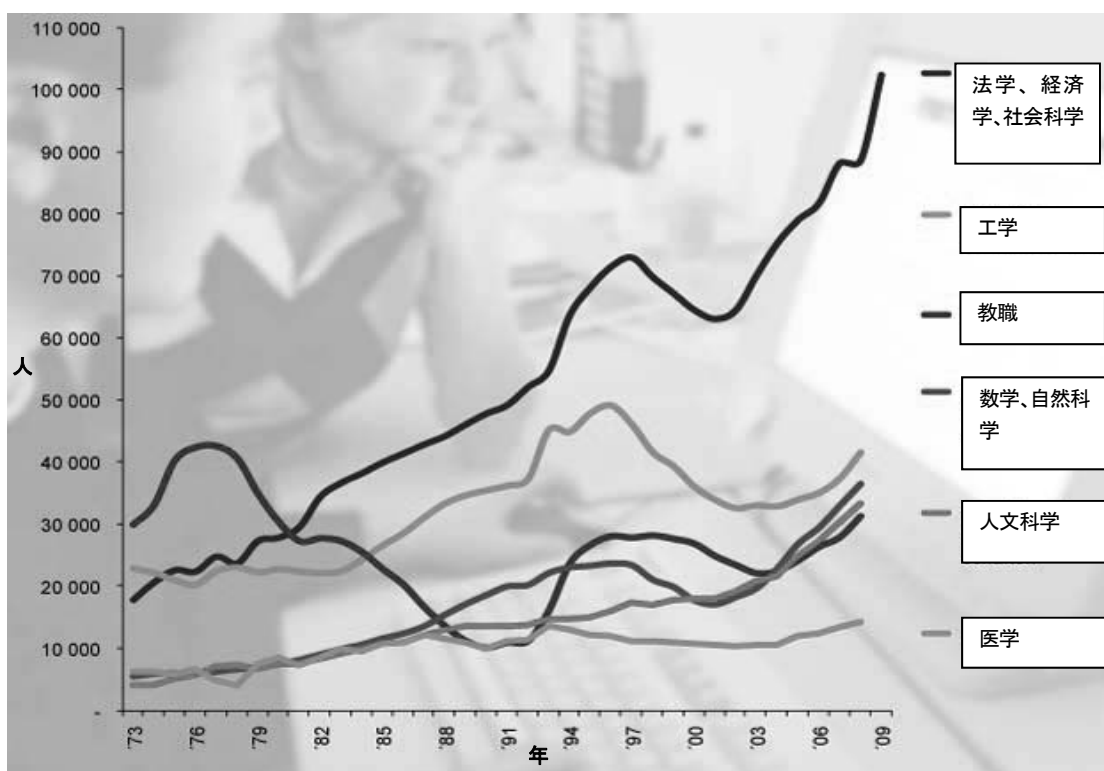


図3 総合大学及び専門大学修了試験合格者数の推移⁹

こうした推移を統計によって確認してみよう。大学入学者数（専門大学等含む）は、1980年に19.3万人であったが、1990年に27.8万人、2000年に31.5万人、2010年には44.5万人と

増加傾向を示している。学生数は、1980年に初めて100万人を超えて104万人となり（旧西ドイツ）、1990年には158万人（旧西ドイツ）、2000年には180万人、2010年には222万人、2011年には238万人へと増加しており、2000年代以降の増加が著しい。学生数の内訳は、1990年には総合大学が121万人、専門大学が41万人であったが、2000年には総合大学の学生数は134万人、専門大学では49万人に、2010年には総合大学で150万人、専門大学で74万人と増加している。注意しておきたいのは、2000年から2010年の10年間で専門大学の学生数が1.5倍となっていることである。

大学進学資格取得率は、1970年で11.3%（アビトゥア10.8%）、1980年で22.2%（アビトゥア16.9%）、1990年で31.5%（アビトゥア22.9%）、2000年で37.2%（27.6%）、2010年で49.0%（アビトゥア33.9%、専門大学入学資格15.2%）となっている。（以上、連邦学術研究省の統計から）

3. 2 教育システムと雇用システム

この10年ほどの間に、大学入学者数は30%ほど増加している。こうした高等教育の大衆化は、従来の大学卒業者とは異なる層を大学に取り込み、異なる労働市場を形成する可能性がある。ポローニャ・プロセスにより、BAが高等教育における最初の卒業として位置づけられた。また、MA課程は従来の総合大学と同等と取り扱われることから、企業がBA取得者に専門大学のような「即戦力」を期待していることは十分に予測できる。ただしBA、MA卒業者にそれぞれにどの程度の需要があるのかは明らかではない。BA卒業者が即戦力として高い評価を得るならば、その労働市場は拡大していくであろう。

総合大学の学修課程は、原則的にBAからMAへの連続性が前提となっている。このことは、学修課程に大きな影響を与えない可能性とともに、BA卒業生への質保証によって変化する可能性もある。短期間での実習を推奨する傾向は強いが、正規の学修課程として企業実習が取り入れられることは例外的である。

短期間の実習を組み合わせる必要性は高いと考えられる。また、近年、多くの総合大学でキャリアサービス（Career Service）が設置されるようになってきた。学生も卒業後を強く意識しており、大学側の就職への支援体制の整備として位置づけられよう。

専門大学では、実習学期によって獲得される諸能力の検証が必要である。そのためには、総合大学と同様の諸能力の獲得を目指すのか、専門大学独自の諸能力の獲得を目指すのかを、まずは定める必要がある。BA課程が総合大学にも導入されたことにより、その卒業生の労働市場において、総合大学卒業者と専門大学卒業者が比較されることになる。「即戦力」としての評価が問われる。

職業アカデミーについても課題がある。バーデン・ヴュルテンベルク州では、職業アカデミーの大学としての地位を明らかにするために、2009年に名称を二元大学（Duale Hochschule）に改称した。また、認証評価によって、3年間（6学期）で210単位を認定されている。これ

は7学期に相当する単位数であり、質の高さを表していると考えられる。同州以外にどの程度拡大するのかは未知数である。

4. 政策的な支援

4. 1 大学団体

ドイツにおける高等教育機関の有力な連合体は、ドイツ大学学長会議（Hochschulrektorenkonferenz, 以下 HRK と略）がある。HRK の起源は第一次世界大戦前に遡ることができるが、第二次世界大戦後の 1949 年に発足した西ドイツ学長会議がその母体である。1990 年の東西ドイツ統一を受けて、同年 11 月大学学長会議となった。かつては総合大学・工科大学等のみが加盟していたが、1994 年に専門大学等も加盟が認められ、すべての大学の利害を代表する連合組織となった¹⁰。2012 年 3 月現在、HRK には 266 の総合大学、専門大学、教育大学、神学大学、二元大学等が加盟している¹¹。

HRK は、以下のような領域でボローニャ・プロセスを推進するとともに、大学と企業との連携を高めるための方策を推進している。

① 「ボローニャ 2020」の推進

ボローニャ・プロセスは 2010 年を達成期限として設定しているが、2010 年はあくまで通過点であり、その後もヨーロッパ大学枠組みは維持され、発展していかなければならない。HRK はすでに 2009 年 1 月 27 日の総会で、「2010 年以降のボローニャ・プロセスについて」を承認した。そこにおいて、ドイツの大学は今後も以下の点について、改善を優先的に進めることを提案している¹²。1) 資格枠組みにおける学修結果、コンピテンシーの方向性、及び開発、2) 流動性、承認及び移動手手段の導入、3) 「学修可能性 (Studienbarkeit)」と魅力化一段階化された学修課程の形成、4) 労働市場との関係性と雇用能力、5) 質保証と質の開発、6) 生涯学習—大学入学、学術的継続教育及び社会的公正さ。

このうち、「4) 労働市場との関係性と雇用能力」において、大学教育政策は雇用能力 (employability) と市民性 (citizenship) の獲得が主要課題であることに言及している。そのために、政府と大学、雇用者の間での集中的な対話が必要であるとしている。

② 就職支援—キャリアサービス (Career Service)

HRK は、大学卒業者の就職におけるマッチングを指摘している。2011 年 11 月 22 日には、「キャリアサービス」の普及について勧告した¹³。勧告において、キャリアサービスは専門領域や学部の実践との関係性を強化するための各大学の組織的構成要素である。キャリアサービスの職務は、学生が多彩な措置によって職業活動への移行のための準備を行うことであり、企業に準備の席を提供することである。ボローニャ・プロセスの開始によって、一層多くの大学が学生の職業探索を支援するためにキャリアセンターを設置した。およそ 100 の大学にこうし

た組織が設置されている。ポローニャ・プロセスと連動した「職業能力」という大学教育の目標において、卒業生が労働市場でうまく就職することが、大学の質的評価に対する本質的な判定要因となっている。今日ではキャリアサービス（キャリアセンター等を含む）という形態による制度化された助言・サービスの提供が大学の純粋な責任として実践に近い教育事業と見なされていると述べている¹⁴。

③ 政策普及状況の公表

HRK は、BA/MA の普及状況について年度毎に公表している。2012 年 3 月現在で入手できる最新のデータである、2011/12 年冬学期における学修課程状況によれば、大学の学修課程全体は 15,278 課程であり、そのうち BA 課程が 6,826 課程、MA 課程が 6,207 課程である。BA 課程と MA 課程の合計は 13,033 課程となり、全課程における割合は 85.3%に達している。2004/05 年度の冬学期において、全学修課程における BA 課程及び MA 課程の割合は 19.0%であったことからすると、BA 及び MA 課程が急速に導入・普及していったことが理解できる¹⁵。

4. 2 専門職団体

ドイツにおける産学連携に関する産業界組織は、主な団体として、ドイツ商工会議所連合（Deutscher Industrie- und Handelskammertag, DIHT）とドイツ手工業会議所（Handwerkskammern）がある。

ドイツ商工会議所連合は、工業及び商業関連企業の地域組織の連合体であり、人材育成を含めた産業政策に積極的な提言を行っている。商工会議所連合には 16 の専門部会が設置されているが¹⁶、その中に教育部会がある。商工会議所は二元的職業訓練制度（デュアルシステム）における専門労働者の養成を行っている。高等教育との関係でいえば、2011 年の年次報告書によれば、専門職労働者の確保が重要課題としてあげられている¹⁷。専門職労働者の確保について、商工会議所は大学学長会議と共同で、「職業教育と大学教育の透過性を高めよう！」という声明を 2008 年 10 月 14 日に公表している¹⁸。また、専門職労働者の継続教育に関するプログラムを提供している。

手工業会議所は、手工業関連のおよそ 97 万の企業によって組織されている。手工業会議所は、53 の地域に区分されている¹⁹。商工会議所と同様に、手工業会議所も二元的職業訓練制度（デュアルシステム）において、職人や専門労働者の養成を行っている。また、手工業マイスターとなるための教育課程も提供している。

地域レベルでみると、各地域の商工会議所や手工業会議所は、人材育成について積極的に関与していることが理解できる。例えば次に述べるバイエルン州の「大学—二元」の審議会委員には商工会議所や手工業会議所の関係者が委員として名を連ねている。あるいは、会議所に所属している企業が、二元型の学修課程に必要な職業訓練席を提供している。

4. 3 政府の支援政策

ドイツにおける高等教育政策の所管は、各州政府と連邦政府との共同事項である（ドイツ基本法第 91 条 b）。このため、ボローニャ宣言に署名しているのも、連邦教育研究大臣及び常設文部大臣会議の代表である。以下、連邦政府、KMK（常設各州文部大臣会議）、各州政府の順に見ていくこととする。

(1) 連邦政府

2009 年 6 月 4 日、連邦宰相メルケル及び各州首相は、大学拡充策の第二段階となる「大学協約 2020」、大学の先端研究支援のためのエクセレント措置の継続、並びに大学以外の研究機関による研究と技術革新条約についての合同声明を公表した。前二者が大学の学修課程と関連している。

第一の「大学協約 2020 (Hochschulpakt 2020)」は、大学進学率の上昇及びギムナジウムの年限短縮による大学入学者の増加に対応するため、連邦政府及び各州政府が大学生定員の拡充に取り組むものである。第一段階である 2007 年から 2010 年までの 4 年間で、合計 18.5 万人分の学生数増加を可能にした。2009 年の合意では、2015 年までに 27.5 万人の学生数の増加に対応するために、連邦政府は 32 億ユーロを準備することとなった²⁰。

第二の大学のエクセレント措置であるが、最初の決定は 2005 年であったが、実際には 2006 年から 2012 年までに合計 19 億ユーロが拠出された（二段階）。そのうちの 75%は連邦政府による支出である。このエクセレント措置によって、大学院による研究者育成が支援された。2011 年から新たなエクセレント措置が公募され、現在審査が進められている。この措置によって、新たな学修課程開発も支援されている。

(2) KMK（常設各州文部大臣会議）

KMK は、16 ある州毎の教育政策を調整する機関として、重要な役割を果たしている。学修課程の改革に関連するものとして、1998 年に学修課程の認証評価の導入を決定している²¹。これはまさに BA 及び MA 課程の導入に伴い、質向上・質保証のための政策である。認証審議会（Akkreditierungsrat）の委員は、認証評価の専門家 4 名、職業実践の代表者 4 名、学生 2 名、総合大学と専門大学の学長各 1 名、及び州代表 2 名で構成されている。ここに関係者が大学の学修課程を協議する機会が提供されることとなった。1999 年 11 月 30 日には BA 及び MA 課程並びに認証評価実施機関についての認証評価のための最低水準と基準とが決定された。

2005 年にはノルトライン・ヴェストファーレン州の州法によって、ドイツ学修課程認証評価基金が設置されることとなった²²。2007 年の決定「システム認証評価の導入についての基本取り決め」によって、プログラム認証評価か、システム認証評価が、あるいはその両者が導入されることとなった。こうした認証評価は、ヨーロッパ高等教育質保証のためのスタンダード及びガイドラインで検証される。

認証評価実施機関は、2012年3月現在で10の機関がある²³。この認証評価実施機関は、州を基盤とする機関と、専門領域を認証評価する機関とに区分できる。

(3) 各州政府

高等教育機関において、どのような産学連携教育を実施するのかは、各州政府により温度差がある。職業訓練と平行する学修課程を積極的に展開しているのは、二元大学を展開しているバーデン・ヴュルテンベルク州、「大学—二元」を設置しているバイエルン州、等である。バーデン・ヴュルテンベルク州で職業アカデミーが二元大学へと発展した例はすでに述べたので、ここではバイエルン州についてみておく。

バイエルン州はバイエルン大学協会が「大学—二元」を設置して、実践志向の学修課程を運営している。バイエルン大学協会は、州内の州立専門大学と私立専門大学との連合体である。2006年6月に州学術研究芸術省の100%の支援を受けて発足した²⁴。

「大学—二元」の学修課程は2つに区分される。1つは「学修連結型 *Verbundstudium*」で、まず企業での職業訓練を開始する。最大14ヶ月までの訓練を受けた上で、大学における学修を受ける。最終的には大学での学修を27週間、企業での実習を30週間受け、バachelorの学位を受けることができる。修了までに3.5年から4.5年を必要とする。もう一つが「深めた実習を伴う学修型」である。これは大学における学修を中心とし、その上で学期以外の期間を利用して実習部分を深めるものである。修了までは3.5年を必要とする。

これは中小企業からすると、優秀な人材を早期に確保することが可能になる。学生の方も、大学の授業料等を企業に肩代わりしてもらうことができるため、経済的な負担が少なく、修了後の就職先も決まっている。参加企業数はホームページ上では確認できない。専門大学では州内の19大学が参加し、隣接するバーデン・ヴュルテンベルク州のウルム大学も協力している。

5. まとめ

以上のように、ドイツの高等教育機関における産学連携教育は、ボローニャ・プロセスによって大きく変容している。従来、学術研究中心に発達して産業界との連携が比較的薄かった総合大学と、職業訓練制度から発達して企業内訓練が学修の前提となるか、重視されている専門大学というようにドイツの高等教育機関は二元的に発達してきた。ボローニャ・プロセスによって、総合大学のマギステル、ディプロム、国家試験という学位と専門大学のディプロム(FH)という区分が解消され、バachelor、マスターに統一された。バachelor卒業者という労働市場はドイツでは未発達であったが、今後は拡大することが予想される。それによって、学修課程における実習等の位置づけも変化する可能性がある。ただしこれまでのところでは、従来の学修課程を大きく変更するものではなく、総合大学では実習系科目が重視されていないことが確認できた。更には職業アカデミーのように、実習が学習時間のおよそ半分を占めるような機関もバachelor課程を設置することが可能となった。高等教育機関の多様化が今後とも進展す

る可能性がある。

今後は実習を学修課程に組み込んでいる専門大学型の学修課程に総合大学のそれが接近していくのか、あるいはその逆になるのか、学位は同じでも内容が異なる学修課程が残るのか、現段階では予想が困難である。今後とも政策動向を注視していく必要がある。

【注】

- ¹ Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010.)
- ² Die Länder der Bundesrepublik, Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (各州及び連邦労働エージェンシー編) “Studien & Berufswahl” BW Bildung und Wissenschaft Verlag. (毎年)
- ³ 2006年10月2日の試験規定、2009年9月21日改正。
- ⁴ 2006年10月21日のマスター試験規定、2009年5月12日改正。
- ⁵ Hochschulkompass、学修課程を探すポータル。 <http://www.hochschulkompass.de/>
- ⁶ ディプロム学修課程試験規定 2008年11月10日改定。
- ⁷ BA 学修課程経営学の学修及び試験規定 2011年8月12日改定。
- ⁸ Amtliche Bekanntmachungen der Dualen Hochschule Baden-Württemberg. Nr.9/2011. 2011年9月22日。
- ⁹ <http://www.uni-due.de/isa/index.html> 111029 アクセス
- ¹⁰ http://www.hrk.de/de/hrk_auf_einen_blick/103.php
- ¹¹ http://www.hrk.de/de/hrk_auf_einen_blick/104_910.php
- ¹² http://www.hrk.de/109_4749.php?datum=5.+Mitgliederversammlung+am+27.1.2009
- ¹³ Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22. 11. 2011.
- ¹⁴ http://www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlung_Career_Services_MV_22112011.pdf
- ¹⁵ HRK(2011): Statistische Daten zu Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2011/12.
- ¹⁶ <http://www.dihk.de/>
- ¹⁷ DIHT “Jahresbericht 2011”
- ¹⁸ “Für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung!” <http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/schule-hochschule/hochschule/positionen/mehr-durchlaessigkeit-zwischen-beruflicher-und-hochschulbildung>
- ¹⁹ http://www.handwerkskammer.de/themen/ueber_uns.html
- ²⁰ <http://www.bmbf.de/de/6142.php>

²¹ 1998年12月3日の決議。Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus und Master-/Magisterstudiengänge.

²² 2005年9月22日の決議。Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäss § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung vom Bachelor- und Masterstudiengängen.

²³ <http://www.kmk.org/wissenschaft-hochschule/qualitaetsentwicklung-akkreditierung-exzellenzfoerderung/evaluierung-und-akkreditierung.html>

²⁴ <http://www.hochschule-dual.de/about.php>

【参考文献等】

グライネルト (1998) 『ドイツ職業社会の伝統と変容』 晃洋書房。

ゴンザレス (2012) 『欧州教育制度のチューニング・ボローニャ・プロセスへの大学の貢献』 明石書店。

坂野慎二 (2004) 「ドイツにおけるギムナジウムと大学の接続」 寺田盛紀『キャリア形成 就職メカニズムの国際比較—日独米中の学校から職業への移行過程—』 晃洋書房所収 164-181 頁。

坂野慎二 (2005) 「ドイツにおける大卒者のコンピテンシー・採用・初期キャリア」『高等教育とコンピテンシー形成に関する日欧比較研究』平成 14～16 年度科学研究費補助金（基盤研究B(1)代表：吉本圭一）最終報告書（課題番号 14310128）104-119 頁。

タイヒラー, U. (2007) 『ヨーロッパの高等教育改革』 玉川大学出版部。

羽田貴史 (2009) 『高等教育質保証の国際比較』 東信堂（坂野慎二「ドイツにおける高等教育の質保証—認証評価と選抜方法を中心に」155-175 頁）。

吉川裕美子 (2006) 「欧州高等教育におけるグローバリゼーションと市場化」 日本比較教育学会編『比較教育学研究』第 32 号 125-136 頁。

BLK. (2000). *Duales Studium. Fachtagung der BLK "Duales Studium - Erfahrungen, Erfolge, Perspektiven" am 2./3. November 1999 in Wolfburg.* BLK Heft 78.

BLK (2003). *Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich.* Bericht der BLK Heft 110.

BLK (2005) *Weiterentwicklung dualer Studienangebote im tertiären Bereich.* BLK Bericht Heft 132.

Bundesagentur fuer Arbeit (2011). *Studien- & Berufswahl 2011/2012.*

Bundesinstitut fuer Berufsbildung Bonn (2011). *Ausbildung Plus in Zahlen. Trends und Analysen 2011.*

第5章 英国高等教育における産学連携を通じた教育

稲永 由紀（筑波大学）

1. 本稿の課題

本委託事業の目的は、主として諸外国の産学連携教育について、取り組みを整理し、取り組みの背景にある社会状況や政策的支援について明らかにすることにある。この目的を受けて、本稿では、英国の大学及び継続教育カレッジ（FEC: Further Education College）における産学連携による高等教育と、そこに関わる社会的背景や政策的支援の状況を明らかにする。

なお、本稿では主として、短期のものも含めた学士課程（Undergraduate Course）に焦点を当てた報告をおこなう。取組の一部については、分担の関係上、本書第6章で詳細が報告される。また、政策的支援の状況については、本委託事業として開催した国際シンポジウムにおいて、英国高等教育政策コンサルタントのブレンダ・リトル（Brenda Little）氏によっていくつか紹介されているため（Little 2012）、本稿では、政策を実効化する仕組みとして、キャリアセンターなどの中間組織を通じたワーク・ベースト・ラーニング（Work-Based Learning: WBL）の推進を中心に触れるのみにとどめておく。

2. 英国高等教育の状況および産学連携教育をめぐる社会的背景

2. 1 英国高等教育の概要

DfE（2011）によれば、2009/10年度現在、英国には大学が126校あり、他の高等教育カレッジまで含めると、高等教育機関としては163校ある。加えて、427校ある継続教育カレッジでも一部高等教育の過程を提供している。

2010/11年度のHESA（Higher Education Statistics Agency: 高等教育統計局）データでは、学士課程在籍者数はフルタイムで1,250,255名、パートタイムで213,825名である。フルタイム学生は、20歳以下が62%で、これに24歳以下まで含めると全体の89%を若年層が占めている。一方、パートタイム学生の場合は比率が反転し、25歳以上の学生が74%、30歳以上に限定しても57%を、いわゆる成人学生が占めている。

産学連携を通じた教育に焦点を絞ると、2000年に大学を卒業した学生を対象とした高等教育と職業への移行に関する卒業生調査（REFLEX）によれば、大学在学中に教育課程に関わるインターンシップおよびワークプレースメントを経験した英国の学生は全体の22.8%、専門と関連する就業経験をした学生は17.1%であり、経験率ベースで見れば、多くの大陸欧州諸国と比較してかなり低い。ただし、インターンシップおよびワークプレースメントを経験した学生の平均経験月数は9.7ヶ月であり、これは他の欧州諸国の平均にかなり近い数値である¹（吉本2012）。また、REFLEXより前に同じ研究グループで実施された別の卒業生調査（CHEERS）

によれば、卒業後の職業と大学在学時の専門分野との関連は日本同様高い方ではなく、欧州諸国との比較でも低い (Teichler & Schomburg 2006)。

2. 2 英国高等教育における産学連携教育の系譜：伝統的モデル vs 非伝統的モデル

仕事と専門分野との関連性の低さや、経験率の低さの一端は、英国高等教育の歴史的な発展の過程に由来する。中世の大学を起源とするオックスブリッジを頂点とした伝統的な英国の大学教育は、一握りの者に対する全寮制カレッジによるエリート人材養成をその主要な機能としてきた (安原 1993)。18 世紀、英国は産業革命で成功をおさめるものの、それは現場での技術訓練の発達に依存していたために、正規の技術教育や職業教育をないがしろにしており、とりわけ高等教育を産業教育の手段としたのは、ドイツやアメリカといった諸外国よりも遅かったといわれている (Perkin 訳書 1998)。こうした歴史的経緯もあって、英国では「高等教育の価値は職業生活に向けての準備を越えた何かにあることが強調」(Brennan & Little 1996) されてきた。産学連携を通じた教育という発想は、こうした伝統的の大学教育モデルの延長上にはない。

だが、1960～70 年代にかけて、第二次世界大戦以降に生まれたベビーブーマー世代が大量に高等教育に参入することによって高等教育は拡大の一途をたどる。同時期、英国は「イギリス病」と呼ばれる、高福祉政策による経済停滞に苦しんでおり、1965～75 年にわたって出された黒書 (Black Paper) でも、基礎学力の低下は大きな政策課題となっていた。1979 年に保守党へと政権交代がおこなわれてからは、「イギリス病」の克服、つまり国際経済における競争力の強化という課題のもとに教育改革がなされ、以後、徐々に英国の高等教育は、職業への移行や教育の職業的レリバンスを意識した方向へと大きく舵を切りつつある。

こうした流れの中で産学連携による教育が政策的にも着目されはじめるようになる。とりわけ WBL に着目されるようになったのは 1980 年代後半である (Brennan & Little 1996)。現在の WBL 推進の背景には、1997 年のいわゆるデアリング報告²以後の、学生のエンプロヤビリティ (employability) 向上のための様々な政策的な取り組みがある (稲永 2008)。エンプロヤビリティは「雇用可能性」「雇用されうる能力」「就職能力」などと訳されるが、管見の限り定訳はなく、また英国国内でも文脈によって使われ方が異なっている (Yorke 2006)。ただし、高等教育の文脈では通常、「職を得る、あるいは自らが選んだ職業で成功を収める可能性がより高くなるような一連の学力 (achievements)、具体的には技能、理解力、および個人的特性である。これらは自分自身、労働力、コミュニティ、経済に有益なものである」(Yorke 2006) という定義が使われる。

さて、デアリング報告では、学生のエンプロヤビリティ向上のために、学士課程におけるスキル教育の導入、在学中の就業経験の奨励、そのための外部機関との連携が勧告された (NCIHE 1997)。これを受けて 1988 年に出された当時の英国教育雇用省の『21 世紀の高等教育』でも、学卒者のエンプロヤビリティを向上させることは高等教育の主なタスクであるとされた。同報

告書では、就業経験は学生の成長を援助するのに非常に有効なものとして捉えられ、高等教育に在籍する全ての学生に対して就業経験の要請がなされている (DfEE 1998)。つまり、学生のエンプロヤビリティ向上という、伝統的な大学教育からの大きな方向転換の中で、WBL がその中核的要素となっているのである³。

高等教育でのこうしたエンプロヤビリティ向上の背景には、なお続く英国の経済停滞を打破し国際競争力をあげるために高等教育を拡大する⁴と同時に大学教育の社会的レバンスを向上させること、そして、エンプロヤビリティが議論されるももとの文脈でもある社会的包摂 (social inclusion) の促進がある⁵。ただし、これらが英国で語られるときには、日本と異なり、生涯学習や職業教育・訓練との関係が大きいことに注意しなければならない。つまり、二元システム (binary system) をとってきた英国の高等教育システムが、高等教育における職業教育を主に担ってきたポリテクニク (polytechnic) の大学への昇格 (1992 年) によって一元化されたことと、職業教育トラックから高等教育トラックへの進学者の増加とによって、高等教育への成人学習者の参入が進むと同時に、高等教育と継続教育との相互浸透性 (permeability) が高まっているということである。

特に後者について、全国的な資格制度の標準化の動き、特にイングランドでの GNVQ (General National Vocational Qualification) の導入と、NQF (National Qualification Framework) の導入を押さえておくことは重要である⁶。1992 年に導入された GNVQ は、継続教育カレッジなどの学習者に対してアカデミックな資格と職業資格を統合して職業能力評価をするための枠組であり、職業現場での職業能力認証の全国的な標準化を目的として 1987 年に導入された NVQ (National Vocational Qualification) をベースとしている。GNVQ の導入によって、継続教育カレッジなどで職業教育を受ける者も高等教育への入学資格が得られるようになった。GNVQ は 2007 年に廃止されているが、この職業教育トラックからの高等教育への参入ルートは、他方で、職業資格と教育資格とを同じフレームワークの中に位置づけ標準化を図るとともにそれらの等価性を示した NQF (National Qualification Framework) によっても支えられてきた⁷。

こうした動きが学習方法論としての産学連携、とりわけ WBL への着目に繋がっていることは言うまでもない。職業教育トラックにいる若年者や、いったん離学して職に就いた者を、無理なく高等教育へ参入させるには、伝統的なアカデミックな大学教育とは異なる、彼らに適切な学習方法を採用することが重要になるからだ。2001 年にはイングランドで、離学者が職場を離れずにより高次の学習を積み重ねることができるよう、WBL とアカデミックな学習を統合した学位プログラムである基礎学位 (Foundation Degree: FD) の制度ができた。基礎学位取得者は学士課程へ編入し、学習を進めることが可能である。

これまでの流れから考えて、英国高等教育における産学連携を通じた教育への着目は、以下の 4 点に整理される。

- ・イノベーションを支える、先端的人材養成の手段として
- ・若年者のエンプロヤビリティ向上の手段として
- ・若年者の職業教育トラックから高等教育への移行の手段として（社会的包摂）
- ・すでに就業している者の教育訓練の手段として

ただし、産学連携を通じた教育が政策的に着目されるまで英国の大学教育が産業界と全くつながりを持たなかったかといえ、実際はそうではない。1950年代にすでに、応用物理や工学の分野で、就業経験と大学でのアカデミックな学習を組み合わせたサンドウィッチコースと呼ばれる学位プログラムがスタートしており（Topping 1975）、現在でも伝統的なWBLの形態として位置づけられている。

3. 用語：WBL、WRLと産学連携による教育との関係

ところで、英国にはWBLとともに職業に関連づけられた学習（Work-Related Learning: WRL）という言い方がある。両方とも職業に関連した形で進められる学習であることには間違いはないが、混乱に気をつけておかなければならない⁸。

基本的にWBLは、「職業として仕事をする（doing a job of work）あるいは職場で何か役割を果たすことに由来する学習」であり（Little et al. 2006）、「学習する学科ではなく、学習のメカニズム」である（Gray 2001）。一方、WRLは「職業の世界あるいは広く彼らの人生へと入り成功するように学生に力を付けさせる目的で、学生自身そして職業の世界についての学習に学生を関わらせること」（Moreland 2005）であり、「職業生活に対する学生の理解力あるいは彼らのエンプロヤビリティを向上させることを目的としたいかなる学習」（Little et al. 2006）も含まれる。つまり、WBLは学習方法によって定義されるのに対し、WRLは学習目的によって定義される概念であって、WBLはWRLの方法論の一つである。

本報告書の主題となっている「産学連携によるキャリア教育・専門教育」という観点で見れば、WBLは確かに産学連携を通じた学習方法であり、すべて本主題の射程に入る。ただし、産学連携を通じた教育には、学校をベースにしたプロジェクト・ベースド・ラーニング（project-based learning）に企業が課題を出すなど、職場をベースにしない方法もある。よって、WBLはあくまで産学連携を通じた教育の一部である。一方、WRLは、先述の通り目的によって定義される概念であり、産学連携をその方法論として用いる必要性はない。

当然、WBLだけ取り扱えば産学連携による教育を網羅したことになるとはいえないが、WBLが産学連携による教育の中心になる学習方法であることは間違いはない。したがって、本報告では最初に、学位プログラムに組み込まれたWBLとして、伝統的なプログラムであるサンドウィッチコースと、新しいプログラムである基礎学位と高等アプレントィスシップを取り上げる。更に、正課ではないがエンプロヤビリティ向上のために産学連携を通して取り組まれているWBLやWRLなどにも触れることにする。

4. 正課でのWBL：サンドウィッチコース、基礎学位、高等アプレントイスシップ

4. 1 WBLの様々な形態

英国においてエンプロヤビリティ向上を支える重要な役割であると位置づけられているのが、WBLである。

WBLは、目的によって以下の3つのタイプに分類することができる (Gray 2001)。

- ・ 認証された学習プログラムとリンクした、職業を通した学習
- ・ 職業のための学習 (例えば、サンドウィッチ学位プログラムにおけるワークプレースメント、あるいは教員養成コースのような専門職の資質開発)
- ・ 職場における学習 (例えば、会社の中での訓練 company in-house training あるいは個人の資質開発プログラム)

具体的なプログラムの内容や目的を軸とした分類にはいくつかあるが、ここでは、2つを取り上げておきたい。1つは、後述する英国高等教育アカデミー (Higher Education Academy: HEA) で 2002-2005 年にかけておこなわれた、「学生のエンプロヤビリティ向上調整チーム (Enhancing Student Employability Co-ordination Team: ESECT)」での分類で (Little et al. 2006) (表 1)、正課/正課外での軸と、組織だっている/いないという軸で大きく分類されており、単純に形態面で分けても様々な組み合わせがあることがわかる。一方、多少古い資料にはなるが、ESECTに先だって出された Work-Based Learning のレビューでは、目的と期間によって分類されており、ここからは、いわゆる1日程度の職場訪問から専門職として必要な長期のWBLまで、WBLの幅広さをうかがい知ることができる (Brennan & Little 1996) (表 2)

表 1 様々な就業経験 (Placement) の形態 (Little et al. 2006)

正課の一部としての組織立った就業経験
従来のプログラム+職業を通した学習
サンドウィッチ・プログラムにおける伝統的な就業
サンドウィッチではないプログラムでの短期就業経験
専門職学位における臨床・実地就業
一般的な就業経験モジュール
特定のプログラムに基づかない年単位での就業
パートタイム、期限付きあるいは休暇中の仕事(単位認定)
無給の仕事(単位認定)
(主として)職場の中で行われるプログラムを通した就業経験
正課外の組織だった就業経験
正課外のアドホックな就業経験

表2 目的によるWBLのスペクトラム (Brennan & Little 1996)

組織形態	主体	場所	期間	目的
簡単な接近(Brief encounter)	全ての分野。特に、高等教育における企業の内部で	(a) 職場訪問 (b) 一連の「研究」としての接近	半日～7日間	就業観育成、又はキャリアテスト
短期間のプロジェクト	一般的なWBLモジュールにおける全ての分野の学生。 クリエイティブ・アート & デザイン	(a) 職場での特別なアサインメント (b) スタジオでの生の経験	1-7週間	保護された環境下において、実際の仕事に関わる責任の体感
サンドウィッチコースでの就業体験	分野により多様 - 物理・生命科学 - コンピュータ科学 - 工学 - 建築環境 - 経営・管理 - 語学	可能性のある就業環境にある職場、あるいは類似した職場	6-15週間	専門家としての責務の入り口、資格の一部
交互におこなわれる就業体験(同時並行あるいは繰り返し)	- 教員 - 看護 - ソーシャルワーク	2~10くらいの「専門職初心者」体験	コース全体の時間の最大50%(例えば13週を除いた70週)	公認の資格を持つ実践家としての職業資格
就業を基礎とした学習プログラム	学習する組織になろうとする企業(employer)にいる、雇用された専門家(あるいは熱意のある専門家)		大部分の時間は仕事。学習のために仕事を離れるのは最高でその20%。	雇用者のニーズに結びついた、専門家としてのグレードアップと個人の発達
資格取得直後のWBL	登録前の専門家	より経験を積んだ専門家の「羽」の下、最前線での実践	1-2年(あるいは同等)	専門家の洞察力を高める 課題解決 堅実な専門的判断と行動に必要な、独立した意志決定
専門家の継続的な資質開発	支援的な仕事、あるいは/また、専門家的な環境にある、すべての職業	職場で 訓練センターで 現場で 専門家ネットワークの中で 自宅で	キャリアを通じて継続されるであろう一連のCPD(キャリア・ディベロップ・プログラム)のエピソード	特別なスキルのグレードアップ 特別な知識の拡張と再評価 技術的な実践課題における批判的省察 他者の発達に貢献することによる成長

繰り返しになるが、日本の学士課程では学生を「本業」とする者を前提として様々な議論がなされるのに対し、英国では学生を「本業」としない者、つまりすでに就業している者が自らのスキルアップの手段として大学や継続教育カレッジを利用するケースも議論される。表1の

「職場の中でおこなわれるプログラムを通じた就業経験」では特に、「学習者個人の仕事上の役割や組織的なコンテキストが学習プログラム全体の中心となる」(Little et al. 2006) のであって、本報告で取り上げる基礎学位 (FD) の一部や高等アプレントイスシップ (Higher Apprenticeship) は、ここに位置している。

4. 2 学位プログラムに組み込まれた WBL

(1) 伝統的なプログラム：サンドウィッチコース

最初に取り上げるのは、英国の伝統的な WBL であるサンドウィッチコースである。簡単に言えば、学士課程カリキュラムに就業経験を挟み込むタイプの学位プログラムである。

2010/11 年度現在、サンドウィッチコースを取っている学生は 116,785 名で、学士課程 (フルタイム) 学生の 9.3% を占めている。特に、農学、コンピュータ科学、建築・計画、ビジネス・管理 (administration) の各分野では、学士課程 (フルタイム) 学生の 20% 以上がサンドウィッチコースの学生である (HESA 2012)。UCAS のコースサーチでサンドウィッチコースを調べてみると、オックスフォード大学やケンブリッジ大学ではサンドウィッチコースの設定はないが、ヨーク大学やランカスター大学といった研究大学においてもこのサンドウィッチコースの設定はある (UCAS 2012)。

ここでは、その先駆けの 1 つであるブルネル大学 (Brunel University) を例にとりながら、英国における伝統的な就業体験プログラムであるサンドウィッチコースの概略を押さえておくことにしたい。筆者は 2008 年にすでに、ブルネル大学のプレースメント・キャリア・センター (Placement and Career Center: PCC) へのインタビューを試みているが、本委託事業でも再度、PCC へ訪問調査をかけ、この 2 つのインタビューデータを元に、以下、記述を試みる。

ブルネル大学はロンドン郊外にあり、大学としてのステータスを得たのは 1966 年である。その母体となっているのは工科系のカレッジ (Acton Technical College) であり、発展の過程で幾つかのカレッジを統合し、現在では人文・社会科学系を含めた総合大学となっている。1956 年、前身校の時代に応用物理学の分野で初めてサンドウィッチコースが導入されており (Topping 1975)⁹、これは全英でもかなり早い。ブルネル大学では 1990 年代まで、全学生に対してサンドウィッチプログラムの履修を義務づけていたが、政策的に就業体験が奨励され様々な大学で盛んになったことと、経済情勢との関係から、現在は必修ではない。現在では、理科系の分野に加えて、ビジネス、経済、法律、政治、そして心理学、社会学、人類学、スポーツの分野にも、サンドウィッチコースが設定されており、大学全体のエンプロヤビリティ向上の柱として位置づけられている。2 回目の訪問での PCC スタッフの話では、2011/12 年度において、ブルネル大学のフルタイムの学士課程在籍者数 9,136 名のうち、サンドウィッチコースを取っている学生は約 40% を占めており、これは英国全体でも高い比率である。ただし、デザインのコースでは 70~80% の学生がサンドウィッチコースを取っている一方で、数学のコースではその比率が 40% と、専門分野によって大きな開きがあるという。

サンドウィッチコースは、1年の就業体験を持つコース (Thick Sandwich Course) と、約半年の就業体験を2回持つコース (Thin Sandwich Course) の2つのタイプがあり、ブルネル大学にもこの2つのタイプがある (表3)。英国のフルタイムの学士課程の標準年限は3年だが、前者は、3年次に1年間就業体験をはさんで4年間で学士取得をめざすタイプで、後者は、1年次終盤 (夏休み) から2年次前半、そして3年次の後半から終盤 (夏休み) の2回に分けて、それぞれ30週間以上の就業体験をはさんで4年間で学士取得をめざすタイプである。

ここで注意しておかなければならないことは、就業体験部分は標準年限とは別に設定されている、つまり、標準年限 (3年) + 就業体験 (1年) の計4年が必要とされていることである。また、単位 (credits) も、標準年限3年で必要な360単位に加えてプレースメント分の120単位の取得が必要になる。ただし、プレースメントは基本的に有給である¹⁰。学生向けのパンフレットには、プレースメント中の給与は14,000ポンド (日本円でおおよそ172万円) から20,000ポンド (同245万円) であると明記されており、学費を稼ぎながら大学での学習を進め、更にエンプロヤビリティも高めることができることが強調されている (Brunel University 2011b)。大学のウェブサイトによると、2012年に入学したフルタイムの学士課程学生の場合 (保健系除く)、国内の学生の授業料は年間9,000ポンドであるが、サンドウィッチコースを取った学生の場合、1年の就業体験を持つコースか半年の就業体験を2回持つコースかに関わらず、3年次の授業料が1,000ポンドとなる。この1,000ポンドは、プレースメントの期間中に大学の施設やPCCでのサポートを受けるための費用として設定してある¹¹。

また、プレースメント先の職場に最終的に就職するケースは珍しくなく、2回目のPCCインタビューでは、分野毎に開きはあるものの、ビジネス分野だと50~60%がそのケースに該当するということがあった。数年前の大学の便覧には、サンドウィッチコースは「大学での勉強を妨げない」プログラムであり、「将来に向けて価値あるプログラム」である、と書かれている (Brunel University 2007) ¹²。

サンドウィッチコースでの就業体験は専門分野をベースとしているが、専門分野ごとにプレースメント・オフィサーと呼ばれる担当の専門職員が複数ついており、教員と協働しながら就業体験のアレンジメントをおこなっている。この、プレースメント・オフィサーは学部の所属ではなく、PCCの所属である。PCCは学内のキャリア支援のための組織であり、サンドウィッチコースのような長期の就業経験からインターンシップなどの短期の就業経験、キャンパス内の仕事 (campus job) やその他在学中におこなう仕事の斡旋の他に、学内外のボランティアまで、また就職/進学問わず、様々な形で学生のキャリア支援を全学的におこなっている。ブルネル大学におけるエンプロヤビリティ向上への取組の中核を担っているのも、PCCである。こうしたPCCおよび英国にあるキャリアセンターの役割は、産学連携を通じた教育を推進するのに重要な役割を担っているもので、詳細は後述することにした。

表3 ブルネル大学における標準の学位プログラムとサンドウィッチによる学位プログラム

a) 3年間のフルタイムでの学習(就業期間を挟まない、標準的な学修)

年次	1学期 9月～12月	2学期 1月～イースター	3学期 イースター～5月中旬	夏期 5月中旬～9月
1	1 大学での学修期間1	大学での学修期間2	アセスメント	夏期休暇
2	2 大学での学修期間3	大学での学修期間4	アセスメント	夏期休暇
3	3 大学での学修期間5	大学での学修期間6	アセスメント	-

b) 4年間の「厚い」サンドウィッチ (3年次に1年間就業期間を挟む)

年次	1学期 9月～12月	2学期 1月～イースター	3学期 イースター～5月中旬	夏期 5月中旬～9月
1	1 大学での学修期間1	大学での学修期間2	アセスメント	夏期休暇
2	2 大学での学修期間3	大学での学修期間4	アセスメント	夏期休暇
3	ワークプレースメント(就業期間)			
4	3 大学での学修期間5	大学での学修期間6	アセスメント	-

c) 4年間の「薄い」サンドウィッチ (合計1年間の就業期間を2回に分けて挟む)

年次	1学期 9月～12月	2学期 1月～イースター	3学期 イースター～5月中旬	夏期 5月中旬～9月
1	1 大学での学修期間1	大学での学修期間2	アセスメント	ワークプレースメント1
2	2 ワークプレースメント1	大学での学修期間4	アセスメント	夏期休暇
3	3 大学での学修期間4	ワークプレースメント2		
4	3 大学での学修期間5	大学での学修期間6	アセスメント	-

出所：Brunel University (2012), p.205 より、筆者訳

(2) 新しいプログラム(1)：基礎学位¹³

イングランドでは、2001年に基礎学位(FD)制度が導入されている。FDはHND/HNCつまり准学士に相当する学位であり、すでに就業している労働者の能力向上を目的として導入された。同じ准学士に相当するHNDs/HNCsと大きく異なっているのは、アカデミックな学習とWBLを統合した設計であることを特に強調している点である。

FDプログラムが提供されているのは、一部の大学、高等教育カレッジならびに継続教育カレッジである。このうち、継続教育カレッジは高等教育機関であると見なされていないため、学位授与権がない。したがって、FDプログラムは大学と提携して提供されており、資格授与は提携している大学によっておこなわれる。HNCs/HNDs同様、FD取得後は大学へ編入することが可能であり、当該資格を授与した大学へと編入するのが一般的である。

2008年にイングランド政府(イノベーション・大学・技能省)は、2010年度までにFD課

程在籍者を10万人にするという目標値をだしているが、HEFCE (2010)によれば、2009年現在でFD課程在籍者は99,475名である。2008年度入学者の60%はフルタイム学生で、フルタイム学生の22%がクリエイティブアート&デザインの課程で学び(最多)、94%が2年以下の課程に在籍している。一方、全体の40%を占めるパートタイム学生は、その26%がビジネス&アドミニストレーションの課程で学び(最多)、73%が3年の課程に在籍している。

今回の訪問調査には含まれていないが、2011年に基礎学位振興協会(Foundation Degree Forward: Fdf)へインタビューしたところでは(吉本・稲永 2011)、企業が従業員の教育・訓練にFDを活用する3つのタイプが示されている。一つは特定の組織(および組織群)の雇用者によってFD課程を一から設計するタイプである。これは、完全にテラーメイド型で、コースの設計やデリバリーはもとより、授業料の支払いや学習時間の確保など、全面的に企業が関与する形になっている。既存の企業内訓練の延長上に、またはそれを拡大する形で組み立てることも可能である。Fdfはこのとき、雇用者と高等教育機関との間に入り、対話の手助けをする役割を担う。ただし、こうした関与が可能なのは投資コストの関係から大企業もしくは大規模の組織体でしかない。そこで第2のタイプ、つまり既存のFDコースを改造するタイプを考えることになる。これは、既存のFDコースの一部を、デリバリーの方法を変えたり特定の専門職に関わる要素を加えたりするなど、特定の雇用者のニーズに合うように改造するもので、新規コースの構築と比較すると関与の程度は軽減される。この場合、Fdfは雇用者訓練認証(Employer Based Training Accreditation: EBTA)を支援する役割を担う。それでも、こうした関与は中規模組織向けであり、受講予定者が少人数あるいは小規模組織にはまだ負担がかかりすぎる。こういう場合には、第3のタイプ、つまり既存のFDコースを活用する形を選択することになる。Fdfの話によれば、雇用者の間ではFDは認知されているとのことであるが、こうした企業によるカスタマイズについては、現在積極的に進めているとのことであった。

(3) 新しいプログラム(2): 高等アプレントイスシップ

さらに2009年以降、「高等アプレントイスシッププログラム(Higher Apprenticeship Program)」という新しい就業体験プログラムの試みが、政府のイニシアティブで展開されている。英国におけるアプレントイスシップには、中級、上級、高等の3段階が設定されており、基本的には中等教育もしくは高等教育でも短期の学士課程のレベルでおこなわれている。今回の調査ではミドルセックス大学(Middlesex University)へと訪問調査をおこなったが、訪問してはっきりしたのは、当該プログラムは学生を「本業」とする学生を対象にしているわけではなく、企業がおこなう就業者(被雇用者)の再教育の一部を大学が担う形のものであるということであった。つまり、先述した基礎学位同様、「大きなマイノリティ larger minority」(Little 2012)ともなりつつあるパートタイム学生や社会人学生に適合的な大学教育を模索しようとする試みとして、捉えることができる。

詳細については第6章で報告がなされているので、そちらを参照されたい。

5. 産学連携による教育を推進する仕組み

これまで見てきたように、英国では、学生のエンプロヤビリティ向上に対する政策的な推進を背景に、産学または所在地域との連携による教育活動がさまざまな形で進められてきているのであるが、推進のキーとなる役割として着目しておきたいのが、各種中間組織 (intermediate organization) である。

中間組織には、学内の中間組織であるキャリアセンターと、全英のキャリアセンターを支援し政府や産業界との橋渡しとなっているような連合体の形をとった中間組織の存在がある。

5. 1 学内の中間組織：キャリアセンター

英国は、他の大陸欧州諸国とは異なり、学内にあるキャリア支援の組織が充実しており、2.1で紹介した卒業生調査 (CHEERS) によれば、こうした支援組織を利用して就職先や進学先を決める学生も 37%と、他の多くの大陸欧州諸国と比較すると高い (Teichler & Schomburg, 2006) ¹⁴。近年では、高等教育機関自体が学生のキャリア支援のための組織を持ち、この組織を拠点に積極的に学生のキャリア支援に関与していく、という英国モデルが、徐々に大陸欧州諸国にも浸透しはじめている。

今回サンドウィッチコースで取り上げたブルネル大学の PCC は、RateMyPlacement 社主催の全国プレースメント&インターンシップ賞 (The National Placement & Internship Awards) において、Best University Placement/Careers Service 部門で 2010 年と 2012 年に大賞を受賞するなど、全英の高等教育機関の中でも特に支援体制が充実しているといわれている。スタッフは総勢 30 名を超えており、その中に、キャリアコンサルタント 6 名、各学科と協力してサンドウィッチコースなどのプレースメントの支援をするプレースメント・オフィサー 8 名 (プレースメント・アシスタントを加えると総勢 14 名) を抱える、大きな組織である。セクションは大きく 2 つに分かれており、一つはキャリアカウンセリングや情報発信などを担当し、もう一つはプレースメントやジョブショッパ (企業説明会) を担当している。

キャリアセンターがどのような機能を持っているのかは、各大学によって多少異なっている。例えばヨーク大学のキャリアサービス (Career Service) の場合、アドバイス・ガイダンス、ビジネス・コミュニティ、情報・運営の 3 つのチームがあり、学生ボランティアは、ビジネス・コミュニティチームの下にあるコミュニティ・ボランティア部門のタスクになっているが、ブルネル大学の場合、学生ボランティアについては別の組織 (Brunel Volunteers) の担当となっている。また、ヨーク大学キャリアサービスのビジネス・コミュニティチームのスタッフは、ヨーク大学全体の企業家教育 (Enterprise education) のモジュールや学生起業支援において中心的な役割を果たしている (WRCETL)。

日本の場合、学内にあるキャリア関係組織は、あくまで就職支援の延長上に活動を展開しており、インターンシップの斡旋はそこに含まれても、学生の起業や産学連携とは切り離されて考えられている場合が多い。ボランティアの斡旋も、キャリア関係の組織ではなく学生生活関

係の組織が担当している場合が多い。だが、英国のキャリアセンターは、文字通り学生のキャリア支援に関わるさまざまな観点から、アカデミックなスタッフでは対応が難しい領域で幅広く活動しており¹⁵、産学連携を通じた教育を実際にコーディネートする上でも欠かせない役割を果たしている。その通奏低音となっているのが、学生の「キャリア」を、そして学生のエンプロヤビリティ向上を支援することに他ならない。

5. 2 大学と政府・企業の間組織：HECSU、AGCAS、HEA、CIHE

もう一つの重要な中間組織は、各大学と政府・企業との間にある中間組織である。例えば、5.1 で紹介した全英のキャリア支援は、高等教育キャリアサービスユニット (the Higher Education Careers Services Unit: HECSU) と呼ばれる、高等教育のキャリア支援を目的に全英大学協会 (Universities UK) と高等教育カレッジ連合 (GuildHE) という 2 つの高等教育機関団体によって作られた中間組織によって支えられている。HECSU はグラデュエート・プロスペクツ (Graduate Prospects、以下、Prospects) として、例えば、履歴書の書き方などの共通したノウハウなどのブローチャーを開発し各大学のキャリアセンターでそれらを利用するといった形で、キャリア支援について各大学共通に必要なものや共有すべき情報などを提供している。キャリアセンターにおいてある履歴書の書き方などのブローチャーには大抵、その上部に Prospects のロゴが入っており、これは HECSU が開発した者であることを示している。また、Prospects をプラットフォームにして、情報交換や教材開発・研究を行っている。これとは別に、AGCAS (Association of Graduate Careers Advisory Services) というキャリア支援の専門職団体も存在し、HECSU とともに、各大学でのキャリア支援を支えている。

この他にも、学生のエンプロヤビリティ向上に関わった中間組織として、英国高等教育アカデミー (HEA) という、デアリング報告以後発足した、教育専門職のための会員制の学術団体がある。HEA には、学生のエンプロヤビリティ向上のための方策を研究・普及するプロジェクトである「学生のエンプロヤビリティ向上調整チーム (ESECT)」が設けられ、ESECT は 2002 年から 3 年間、イングランド高等教育財政審議会 (Higher Education Funding Council for England: HEFCE) から資金を得て、エンプロヤビリティ向上に関する調査報告や導入方策の検討およびプログラム開発など、高等教育機関における学生のエンプロヤビリティ向上を支援するための様々な活動をおこなってきた。この ESECT の重要な仕事の中に、企業や高等教育およびその関係機関のリーダーで構成され、高等教育機関と企業との対話のプラットフォームとして活動している、産業・高等教育機構 (Council for Industry and HE: CIHE) と共同で、専門分野ごとに育成可能な能力項目の明示化を図った「学生のエンプロヤビリティ・プロフィール」がある (Rees, Forbes & Kubler 2007)。これは、2003 年に HEFCE が出した分野毎の「ベンチマーク・ステートメント (benchmark statement)」などを参考にしながら、HEA の中にある 24 の学科センター (Subject Center) と協力しながら作成されたもので、専門分野による職業的なレリバンスの濃淡を問わず、ほぼすべての専門分野 (53 分野) が網羅されている。

このプロフィールでは、各分野の内容に対する雇用者の理解を促進するために、育成可能な能力項目とともに、当該専門分野に関する基本的な情報についても明示してある。さらに、分野ごとのプロフィールをベースに、これらの育成項目が、企業が求める能力のどのあたりに位置するのかを整理した「スキル・属性（アトリビューション）マップ」も加えられている。

こうした、大学と政府・企業の間組織には、全英大学協会（Universities UK）や HEFCE、高等教育水準保証機構（The Quality Assurance for Higher Education: QAA）から支援がおこなわれている。例えば HEFCE は、2012 年に学士課程レベルでの専門職におけるインターンシップ（Undergraduate Internships in the Professions: UGIP）として、4 つのスキームで各大学に対して直接的に財政配分をしているが¹⁶、先の HEA の ESECT など、中間団体の活動に対しても資金を配分するなどして、間接的に大学でのキャリア支援活動を支援している。

6. まとめ

サンドウィッチコースを除けば、英国において産学連携教育が政策的に進められるようになったのは、ここ 20 年ほどの動きに過ぎない。だが、一口に産学連携教育と言っても様々な種類がある。稲永（2009）ですでに示したように、大学のポジショニング、専門分野、相手にする学生などといった状況の組み合わせによって、産学連携教育の提供の仕方は異なっている。また、産学連携教育には、正課かどうかを問わず、学内の中間組織であるキャリアセンターが関わりながら展開していることや、このキャリアセンターを支える全国的な組織にも政府系の資金が投入されている。英国の事例は、個々の状況に「適切な (suitable)」就業体験設定の必要性和、それを支えるための政府の強力なイニシアティブの重要性を、われわれに教えてくれる。

付記：本稿の 4. については、吉本・稲永（2011）の一部を加筆・修正して掲載した。

【注】

¹ ただし、標準偏差が 10.6 ヶ月であることや、1999/00 年度の HESA のデータでは、当該年度の学士課程（フルタイム）在学生のうち、13%が後述するサンドウィッチコース（Sandwich Course）の学生であることから考えると、長期経験者と短期経験者とに分かれている可能性は高い。

² 政府の諮問機関である高等教育制度検討委員会による『学習社会における高等教育』（NCIHE 1997）のこと。この報告は、今後 20 年間の英国の高等教育の在り方について提言したもので、その後の英国の高等教育政策に大きな影響を与えた報告として知られている。

- 3 英国高等教育における学生のエンプロヤビリティについては、稲永（2008）を参照のこと。
- 4 2003年に出された教育・技能省（DfES: Department for Education and Skills）の白書『高等教育の未来（Future of Higher Education）』では、2010年までに18-30歳の若者の高等教育への参入率を50%まで引き上げることを目標として掲げている。
- 5 詳細は大森（2010）に詳しい。また、高等教育の大衆化に伴ってこうした社会的包摂を高等教育で議論しなければならなくなった状況については、稲永（2008）を参照のこと。
- 6 スコットランドでは1999年にすでに、イングランドのQCFに相当するSCQF（Scotland Credit and Qualification Framework）が立ち上がっている。SCQFについては、吉本（2003）に詳しい。
- 7 2010年にNQFはQCF（Qualification and Credit Framework）へ移行している。QCFはエントリーからレベル8まで9段階に分かれており、レベル4～レベル8がFHEQ（Framework for Higher Education Qualification）のレベル4～8と対応しているが、NVQにおいて高等レベルとされていたNVQレベル4およびNVQレベル5については、NVQレベル4がQCFレベル4～6、NVQレベル5がQCFレベル7～8へとそれぞれ分割される。なお、QCFレベル6が学士レベル、QCFレベル7が修士レベルとして位置づけられている。
- 8 関連する定義を議論することが本書の目的ではない。後述するHEAのESECTがすでに定義の検討をしているので、本書ではこれを利用する。
- 9 初めて導入されたのは電子工学分野で、1950年にSalford Royal Technical College（現在のサルフォード大学University of Salford）である（Topping 1975）
- 10 社会科学ではまれに無給の場合がある。
- 11 <http://www.brunel.ac.uk/courses/ug/fees/costs>（最終確認日：2012年7月30日）。
- 12 ただし、学生向けのパンフレットには、3年で卒業したい者や大学院進学を考えている者、あるいはグラデュエート・スキーム（graduate scheme：主として大企業において、一定期間研修生として訓練を受けてから入職するプログラムのこと）経由での入職を希望する者には適していない、と書かれている。
- 13 基礎学位があるのはイングランドだけである。
- 14 欧州ではスペインとフィンランドを除けば10%前後、日本では63%である。
- 15 英国のキャリアセンターは、就職／進学のを問わず学生のキャリアに関わる情報提供をおこなっている。ここでも、就職斡旋の延長上にある日本のキャリア関係組織とは基本的に発想が異なっていることが分かる。
- 16 詳細については、その評価も含めて、HEFCE（2011）を参照のこと。

【参考文献】

- Brennan, J., & Little, B. (1996). *A review of Work Based Learning in Higher Education*. DfEE.
- Brunel University. (2007). *Undergraduate Prospectus 2007*.
- Brunel University. (2011a). *Undergraduate Prospectus 2012*.
- Brunel University. (2011b). *Your Employability: your future 2011/2012*.
- Brunel University. (2012). *Undergraduate Prospectus 2012*.
- Department for Education (DfE). (2011). *Education and Training Statistics for the UK 2011*.
- Department for Education and Employment (DfEE) (1998). *Higher Education for the 21st century: response to the Dearing Report*. London:DfEE
- Gray, D. (2001). *A Briefing on Work-Based Learning*. Bristol: HEFCE.
- HEFCE. (2010). *Foundation Degrees: Key Statistics 2001-02 to 2009-10*.
- HEFCE. (2011). *Increasing opportunities for high quality higher education work experience: Report to HEFCE by Oakleigh Consulting Lit and CRAC*.
- Higher Education Statistics Agency (HESA) (2012). *Students in Higher Education Institutions 2010/11*. HESA
- Ladd, J. (多田順子) (2006) 「英国ヨーク大学におけるキャリアサービスの支援と活動プログラム」吉本圭一編『企業・卒業生による大学教育の点検・評価に関する日欧比較研究（平成17-20年度文部科学省科学研究費補助金（基盤研究(A)）研究成果最終報告書）』249-259頁。
- Little, B. (2012). *Higher education, employability and employer engagement: the British case*. 九州大学国際セミナー「実社会と対話する大学教育 - インターンシップから職業統合学習へ」(2012.3.17 於：九州大学西新プラザ) 配付資料。
- Little, B., & ESECT colleagues. (2006). *Employability and work-based learning*. York:ESECT, HEA.
- Moreland, N. (2005). *Work-related learning in higher education*. York: ESECT, HEA.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE) (1997). *Higher Education in the Learning Society*. London: HMSO.
- Perkin, H.J. (1993). *The British Higher Education and Professional Society*. 有本章、安原義仁(編訳) (1998) 『イギリス高等教育と専門職社会』玉川大学出版部。
- Rees, C., Forbes, P., & Kubler, B. (2007). *Student Employability Profiles -A guide for higher education practitioners* (2nd revised version). The Higher Education Academy (HEA).

- Teichler, U., & Schomburg, H. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe*. Dordrecht: Springer.
- Topping, J. (1975). Sandwich Course. *Physics Education*, 10(3), 141-143.
- UCAS (2012). Course Search. <http://www.ucas.ac.uk/students/coursesearch/> (最終確認日 : 2012年3月20日)
- University of Central Lancashire. (2007). *Annual Review 07*.
- University of Central Lancashire. (2008). *Course developer's guide (Academic Quality Assurance 08/09 Part 1 – Taught Courses: Appendix3)*.
- University of Central Lancashire. (2009). *Undergraduate prospectus 09*.
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: what it is-what it is not*. York: ESECT, HEA.
- 稲永由紀 (2008) 「英国高等教育におけるエンプロヤビリティと就業経験の強調——一元化された「多様な」大学、大卒者の「就業機会保障」」日本インターンシップ学会『インターンシップ研究年報』第11号、1-7頁。
- 稲永由紀 (2009) 「英国大学におけるエンプロヤビリティへの取組 — 一枚岩でない「大学」」吉本圭一編『企業・卒業生による大学教育の点検・評価に関する日欧比較研究(平成17-20年度文部科学省科学研究費補助金(基盤研究(A))研究成果最終報告書)』224-232頁。
- 大森不二雄 (2010) 「英国の高等教育とエンプロヤビリティ」吉本圭一(編)『柔軟性と専門性 — 大学の人材養成課題の日欧比較』広島大学高等教育研究開発センター、9-23頁。
- 谷口雄治 (2010) 「英国の NVQ から QCF への経過と背景について」『職業能力開発研究』第28号、1-14頁。
- 安原義仁 (1993) 「高等教育の歴史」牟田博光(編)『高等教育論(放送大学教材)』財団法人放送大学教育振興会、21-32頁。
- 吉本圭一 (2003) 「スコットランドにおける短期高等教育を含めた資格制度と多様な学習経路の設計」『学位研究』第17号、53-68頁。
- 吉本圭一 (2012) 「大学におけるインターンシップ・就業体験の日欧比較—REFLEX 調査の結果から」吉本圭一(編)『インターンシップと体系的なキャリア教育・職業教育(高等教育研究叢書117)』広島大学高等教育研究開発センター、19-31頁。
- 吉本圭一・稲永由紀 (2011) 「海外における短期高等教育制度：2) イギリス」佐藤弘毅(編)『短期大学における今後の役割・機能に関する調査研究(文部科学省平成21-22年度先導的・大学の改革推進委託事業 成果報告書)』、199-213頁。

第6章 イギリス¹の大学における「職場に基礎を置く学習」に関するケース・スタディ ーミドルセックス大学における高等アプレントイスシップを中心としてー

飯田 直弘 (九州大学)

1. はじめに

本章は、イギリスにおける「職場に基礎を置く学習」(Work-Based Learning, WBL)の概念と特徴を明確にした上で、現地調査に基づくケース・スタディにより、高等教育セクターにおけるWBLの役割と課題について明らかにすることを目的とする。

イギリスの高等教育における産学連携の取り組みとして、伝統的にはサンドウィッチ・プログラム(sandwich programme)もしくはサンドウィッチ・プレースメント(sandwich placement)といった、比較的長期の就業経験による、専門的知識・スキルの習得に重点が置かれたカリキュラムが存在する。たとえば、ブルネル大学における法学士(LLB(Hons))の学位取得に至るサンドウィッチ・プログラムでは、1年間にわたる職業実習期間が設けられており、有給・無給どちらも存在し、弁護士補助員の業務に類似するものに取り組むことを含む。参加者はこの期間を経て、将来の雇用者が卒業生に期待する有益なスキルを発展させることができる。また、このような大学を主体とするサンドウィッチ・プレースメントのほかに、現在では、高等アプレントイスシップ(Higher Apprenticeship)において、大学、継続教育カレッジ、雇用者の協働によりプログラム参加者のコンピテンシーやスキルの向上を図る先進的な事例が存在する。

これらの産学連携による就業経験、職業訓練を包括する用語として、本研究では「職場に基礎を置く学習」(以下、WBL)を用いる。WBLには、上述のように対象や期間などによってさまざまな形態のものが含まれる。また、WBLの取り組みにおいては、雇用者の関与はもちろんのこと、複数の利害関係者とのパートナーシップが必要不可欠となる。このような性質をもつWBLに関して、本章では特に、新しい取り組みであるミドルセックス大学の高等アプレントイスシップに焦点をあてる(伝統的なサンドウィッチ・プレースメントについては第5章を参照)。高等アプレントイスシップは、目的、対象、取り組みの主体などの点で従来のサンドウィッチ・プレースメントとは大きく異なるが、生涯にわたるスキルの向上と一貫したキャリア形成にとって重大な観点を提供するものである。

これらの取り組みに焦点をあてることは、今後の日本の高等教育機関におけるキャリア教育・職業教育の推進において、学生のエンプロヤビリティの向上と職業観の育成にかかわる具体的施策を検討していくにあたり、有益な知見をもたらす。また、イギリスにおいても、従来のWBLとは異なる新しい産学連携事業である高等アプレントイスシップについての研究蓄積は少数であるため、その目的、方法、対象や今後の実践課題について明らかにする必要がある。

2. 「職場に基礎を置く学習」(WBL) の定義と特徴

2. 1 WBL の定義

高等教育質保証機構 (Quality Assurance Agency, QAA) によれば、WBL とは、次のような学習を指す。

高等教育プログラムに不可欠であり、通常、職場環境への従事、省察的実践の評価、適切な学習成果の指定を通して達成・証明される学習である。学習を提供する機関は、個人の発展計画を利用・活用し、そして(もしくは)従前の体験的学習の認証(APEL)を行うことができる。しばしばWBLは、有給であろうと無給であろうと、個々の職業に関連して計画された活動と学習成果を中心とする、プログラムにおける一つのモジュールから、プログラム全体にまで及ぶものである。²

2. 2 WBL の特徴

ボウドとソロモン (Boud & Solomon 2001) は、WBL の特徴について、以下の6点を挙げている³。

- ① WBL は、教育機関と他の機関のパートナーシップにおいて確立される。
- ② プログラムに登録した学習者は、パートナーとなる機関の労働者となる。
- ③ プログラムは、職場と学習者の必要に応じて開発される。
- ④ 開始点ではしばしば、先行する学習もしくは労働経験の認証が含まれる。
- ⑤ 学習プロジェクトは、職場において実施される。
- ⑥ 教育機関は、学習成果を入手し、学術単位の付与を行う。

④の特徴は、WBLの取り組みと大学における従前の学習に一貫性をもたせることにつながる。また、⑥の特徴は、サンドウィッチ・プログラムや後述するミドルセックス大学における高等アプレントイスシップがプログラムの最終段階で学位認定を行うことと関連している。

3. 現地調査

3. 1 WBL の事例の選定

イギリスでは、従来、大学を中心として、長期の就業経験に基づく学位取得プログラムとしてのサンドウィッチ・プレースメントが主要な役割を果たしてきたといえる。しかしながら、大学主体の取り組みにおける雇用者の関与 (employers' involvement) という点では課題が多い。その一方で、最近導入された高等アプレントイスシップは、雇用者の関与を促進させる可能性をもち(その理由の一つとして、プログラムに参加する者の多くが被雇用者であり、パートタイム学習者であることが挙げられる)、また特に本研究で取り扱うケースについては、大学が政府から資金提供を受けており、継続教育機関や企業と協働して事業に取り組む新しいモデルといえる。

3. 2 調査概要

現地調査は、2012年3月21日～23日における、高等教育機関（大学）の教員・職員、産学連携の専門家、産学連携支援機関の職員へのインタビューによって構成されている。

本研究で主に扱う事例である高等アプレンティスシップについては、大学が関与する数少ない実践例であるミドルセックス大学における取り組みに焦点をあて、そこで中心的な役割を果たしているWBL研究所(Institute for Work-Based Learning, IWBL)への訪問調査を行った。

本調査では、大学のほかに、産学連携の取り組みに関する専門家(高等教育コンサルタント)であり、以前の高等教育研究情報センター(Centre for Higher Education Research and Information, CHERI)で政策分析部門長を務めていたブレンダ・リトル博士(Dr. Brenda Little)と、高等教育機関と企業の連携を支援する機関である産業高等教育評議会(Council for Industry and Higher Education, CIHE)についても、調査対象としている。これにより、多様な観点から産学連携の取り組みの現状と課題について考察をすることができる。

調査の手法としては、半構造化インタビューを採用しており、インタビュー内容については、WBLの目的、対象、期間などに関する質問項目のほか、現在直面している問題・課題に関する質問、大学の戦略や政府の政策とのかかわりに関する質問などを含んでいる。

4. ミドルセックス大学における高等アプレンティスシップの取り組み

4. 1 事例の特徴

ミドルセックス大学は、ロンドン北部に位置しており、1992年以前はポリテクニクであったが、「1992年継続・高等教育法」によって昇格した大学である。2010-2011年時点で23,855人(うち学部生が17,810人)の学生を有しており、5つの学部・機関(芸術・教育学部、商学部、工学・情報科学学部、健康・社会科学学部、IWBL)が存在する。同大学は、1990年代初頭から先駆的にWBLの取り組みに着手し、さまざまな賞・地位を獲得しており、高等教育セクターにおけるWBL開発のパイオニアとされている。調査の対象となるIWBLは、1992年に開始された研究プロジェクトに端を発し、2007年には独立した機関として設置されている。また、同大学におけるWBLの実践と研究において主要な役割を果たしており、現在、99%の学生がパートタイム学習者である。IWBLは、2011年12月、建設業における高等アプレンティスシップについて、150万ポンドの財政支援を国から受けることとなった⁴。

4. 2 調査対象

IWBLを訪問し、専門家である主幹学習開発コンサルタント(Principal Learning Development Consultant)であるバーバラ・ウォークマン博士(Dr. Barbara Workman)にインタビューを行った。同機関は、学部・大学院レベルにおいて個人と雇用者の必要に合わせて、先進的なWBLプログラムを提供している。WBLの開発と応用にわたる研究とコンサルティングに関する専門的知識の中核として位置づけられている。

4. 3 WBLの取り組み

ミドルセックス大学におけるWBLの定義は、「学習者、学習者の取り組む労働、大学にとって重要な特定の成果を達成するのに必要となる個別もしくは集合的知識／スキル／能力の認識・習得・応用を促進するために、大学レベルの批判的思考を（有給もしくは無給の）労働に焦点づける学習プロセスである。」⁵となっている。

以下の図1に示したのが、WBLのタイプである。これには、サンドウィッチ・プログラムから一般的な職業経験まで種々のものが含まれる。

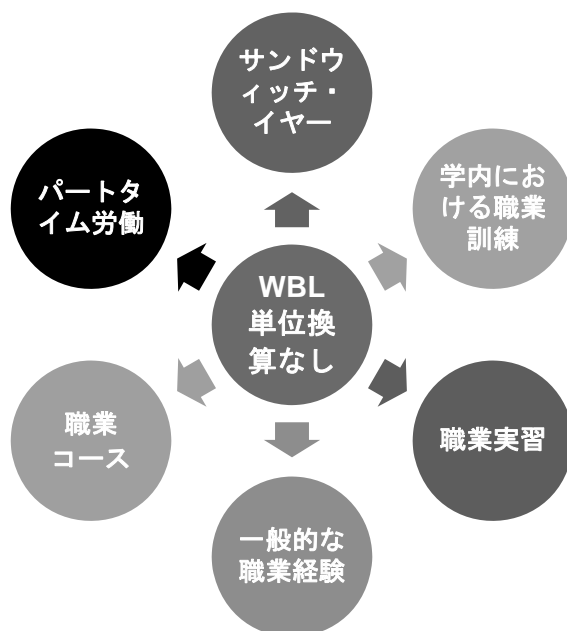


図1 WBLのタイプ⁶

このほかに、通常、単位としてカウントされるものとして、パートタイムの学習が存在する。これには、雇用者が学習内容に貢献するもの、大学が学習内容を指定するもの、学習者が学習内容について交渉するものが含まれる。

また、WBLの共通の学習モードとして、以下の要素が含まれる。

- ① スキルに関するモード：遂行スキル (performative skill)、ソフト・スキル、専門分野に基づくもの
- ② 問題に基づくモード：偶発的なものもしくは目的をもつもの
- ③ プロジェクトに基づくモード：雇用者による計画／大学と学問の焦点
- ④ ソーシャル・ラーニングに関するモード：役割モデル、社会化／職業化 (professionalisation)

これらのモードのなかでも、特にプロジェクトに基づくモードについて、以下のような取り組みを行ってきた。さらに、図 2 は WBL プロジェクトの特徴であり、表 1 はプロジェクト型 WBL における学習者・受け入れ機関・大学の観点である。

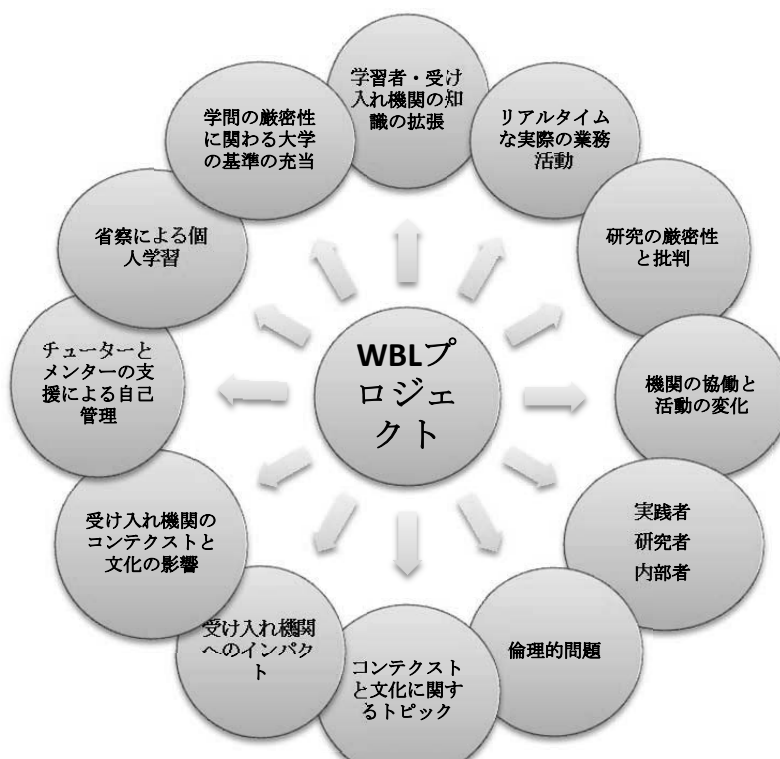


図 2 WBL プロジェクトの特徴⁷

表 1 プロジェクト型 WBL における学習者・受け入れ機関・大学の観点⁸

学習者	受け入れ機関	大学
<ul style="list-style-type: none"> ・特に興味のある領域の選択 ・プロジェクトの成果よりも自身の学習への焦点—学習者が職業的・個人的に必要なものを得ることにとって重要 ・焦点づけられた労働、コンテキストに特化したもの ・倫理的認識とジレンマの生起 ・アカデミック・スキル：批判的思考、厳密性、探究スキル、プロジェクト管理、構成とプロセスに関するスキル 	<ul style="list-style-type: none"> ・知的資本、人的資本、組織の知識として獲得される暗黙の知識 ・重要であると考えられる組織のプロセスの開発／改善 ・実践への批判的省察の促進と一般慣行への疑問 ・学習者、受け入れ機関、大学における三者間学習協定：名目上のものか実際のものか？ ・職場における指導（mentoring） 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者、受け入れ機関、高等教育機関の要求に基づく WBL プロジェクトの交渉 ・実際の労働に関する問題の批判的思考：目的のある知識の創造 ・知識の生産、成文化、普及の機会 ・型にはまらない生産 ・学習者の自律性、自己評価・相互評価（peer assessment）の促進

具体的には、以下のようなプロジェクトが存在する。

卒業生のプロジェクト

- ・成人の実験的な言語学習のソースとしての実地見学の導入
- ・船旅計画のガイド
- ・前立腺健康情報リーフレットの開発と先導的取り組み
- ・海底石油とオフショアガスに関する訓練—方法論と効果
- ・顧客満足は被雇用者の満足を反映するのか？

大学院レベルのプロジェクト

- ・〇〇〇区における安全に関する学校間パートナーシップの評価
- ・省が作成した海上作業マニュアルの形式再検討
- ・香港の二つの鉄道の合併提案のための戦略的供給網枠組みの開発（共同プロジェクト）
- ・自殺防止の手段の修正における証拠に基づくアプローチ
- ・電話による看護師主導の患者評価—二つの実践モデルの比較

4. 4 高等アプレントイスシップ⁹⁾の概要

イギリスでは、従来型のインターンシップとして、全国資格枠組みにおけるレベル 2 と 3 の水準、すなわち 16 歳試験である GCSE と、18 歳試験である GCE-A レベルの水準のものが存在したが、高等教育レベルでのインターンシップの実施に関する産業界の要求があった。その結果、高等アプレントイスシップが、2009 年にエンジニアリングと IT のセクターで導入された。これは、全国職業水準 (National Occupational Standards) におけるレベル 4 と 5 にあたる大学 2 年間の課程に相当し、高いレベルのスキルに対する雇用者の要求を満たすために考案されたものであり、組織の効率性と効果を最大限発揮するための労働力の開発と動機づけに関する卓越した手法とされている。ミドルセックス大学は、政府から資金援助を受けている二つの大学のうちの一つである。

2010 年に政府は、高等アプレントイスシップの開発を促進することをアナウンスした。結果として、導入当初は二つのセクターだったが、現在は会計、ビジネスと管理、コールセンターのオペレーション、技術工学、食料と飲料、IT・ソフトウェア・ウェブ・遠距離通信の専門家、財務助言の提供、リーダーシップと経営の 8 つの領域にわたっている。また、いくつかの領域では、将来的にレベル 6 以上の水準が想定されている。

1 期目の資金援助では、2010 年 7 月に 2,500 万ポンドの高等アプレントイスシップ基金が開設された。12 月には、250 の雇用者の利益に供する 1 万 9,000 以上の学位レベルのアプレントイスシップを支援するために、雇用者と訓練機関で構成される 19 のパートナーシップが 1,900 万ポンドの提供を受けることとなった。現在は 2 期目の資金援助が開始されており、さらなる領域の拡大と参加者にとって明確で達成可能な階梯の確保が目指されている。

4. 5 IWBLが高等アプレンティスシップに取り組むことになった経緯

通常、この高等アプレンティスシップについては、大学が取り組みに参加する例というのは珍しいケースであるといえる。ウォークマン博士は次のように述べている。

高等アプレンティスシップは、(既存のアプレンティスシップに比べて；筆者注) 一般的ではありません。新しい種類のアプレンティスシップなのです。それはまた、たったいくつかのセクターにおけるものであり、ほとんどの高等教育機関は興味をもっていません。かつて20年前にポリテクニクだった大学は、このような取り組みについて理解を示し、高等全国ディプロマや基礎学位を提供する大学もこれを理解するでしょうが、多くの大学はそうではありません。

また、ミドルセックス大学が高等アプレンティスシップに取り組むことになった背景について、ウォークマン博士は次のように述べている。

それは、政府のイニシアチブだからです。我々は、新しいセクターに取り組む機会としてとらえました。また、学生を獲得し、他のセクターに影響を与える機会だと考え、取り組みを進めることと機会の拡大において財政的支援があったからです。ミドルセックス大学は、特に継続教育セクターにおいて多くの協働パートナーがいます。我々はそれらの継続教育機関とより密接に機能し、WBLにおける専門的知識を共有する機会だと考えたのです。

高等アプレンティスシップの取り組みを進める際に、セクターごとに大学、継続教育機関、雇業者、訓練提供者などの集合体であるコンソーシアムが存在する。ウォークマン博士によれば、ミドルセックス大学が関与するコンソーシアムは、当時、約150万ポンドの資金提供を政府から受けていた。IWBLにおいてこの高等アプレンティスシップを担当しているのは、ウォークマン博士のほかに、上述のパートナー機関との交渉・契約を担当する者がいる。

4. 6 プログラムの対象者、基礎学位 (Foundation Degree) との関係

高等アプレンティスシップの対象者は、主にパートタイムの学生である。すなわち、特定のセクターで実際に働いている人々のための取り組みとなっている。学生は学年度ではなく暦年で履修し、たとえば、基礎学位の取得に向けてすべてのレベル4・5のプログラムを修了するには、2年半か3年はかかる。

また、大学が高等アプレンティスシップの取り組みを行う際、2年間で取得が可能な基礎学位と結びついているケースがある。ミドルセックス大学についてもそのような学位と結びついた取り組みを行っている。

我々は、大学職業査定カウンシル (Universities Vocational Awards Council, UVAC) と共同で取り組みを行っていて、この機関は学生を送り込むという点で多くの他の大学だけでなく継続教育機関とも結びついています。特に評価を受けたのは、我々がすでに基礎学位と高等アプレンティスシップを結びつけていたからです。それは、産業界の要求と全国的なアプレンティスシップの水準をすべて満たしています。

多くの高等アプレントゥィスシップは継続教育機関によって提供されます。大学自身がそれを提供することはありません。それは十分にアカデミックなものとして考えられておらず、基礎学位と密接に結びついているので……我々は基礎学位を認可し、進路を提供しますが、実際は高等アプレントゥィスシップの授業が継続教育機関において行われることを望んでいます。また、継続教育機関において提供されるほうが安価となります。授業料がそれほど高くないのです。

以上のように、高等アプレントゥィスシップは、基礎学位と密接な関係をもっており、通常、大学ではなく継続教育機関が主体的に取り組むものである。また、学術的専門性の観点からも、大学よりも継続教育機関において行うことが適切であるとしている。

4. 7 水準、資格枠組みとの関係

アプレントゥィスシップの水準について規定したのものとして、アプレントゥィスシップ水準仕様 (Specification of Apprenticeship Standards for England, SASE)¹⁰ が存在する。現在では、これに従ってアプレントゥィスシップ枠組み (Apprenticeship Frameworks) がセクターごとに「機関」(雇用者、訓練機関、資格付与機関) によって作成され (表 2 参照)、国が指定した発行当局 (Issuing Authority) によって認可される。これらの水準・枠組みは、職業資格のレベル (難易度) と大きさ (単位数) に関する統一基準である資格単位枠組み (Qualifications and Credit Framework) と高等教育資格枠組み (Framework for Higher Education Qualifications, FHEQ) にも対応している。また、産業スキル審議会がセクター・職種ごとに全国職業水準 (National Occupational Standards) を設定していて、それに基づいて高等アプレントゥィスシップのプログラムが作成される。

表 2 SASE と資格単位枠組みとの関係¹¹

アプレントゥィスシップ枠組み：全般
<p>アプレントゥィスシップ枠組みは、最低でも資格単位枠組みにおける 37 単位によって構成されなければならない。枠組みの開発者は、発行当局と相談の上、単位の比重を決定すること。しかし、以下の点について順守しなければならない。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 最低 10 単位は、コンピテンスに基づく資格もしくは統合資格のコンピテンスの要素を通して取得される。またそれは、特に職業もしくは担当業務に関連しており、枠組みが計画される雇用セクターの全国職業水準 (NOS) に基づく。 ・ 最低 10 単位は、枠組みにおける水準と同等の知識に基づく資格もしくは統合資格の知識の要素を通して取得される。またそれは、特に職業もしくは担当業務に関連する理論的概念に関する技術的スキルと知識/理解を提供する。知識に関する資格/要素は、実習生に当該産業と市場に関する知識と理解を与えるものでなければならない。
資格：コンピテンスと知識
<p>アプレントゥィスシップは、既存のアプレントゥィスシップ枠組みの多くにとって、個別の「コンピテンス」に関する資格と「知識」に関する資格を含む、コンピテンスの要素と知識の要素によって構成されてきた。それらは歴史的に NVQ や技術サーティフィケートとして知られてきたが、枠組み開発者は、これらの資格に限定されない。さらには、資格単位枠組みは、以前は個別だった資格ユニットの結合の機会を増大をもたらした。SASE は、産業スキル審議会が望むならば、各要素を結合させて一つの統合された資格の形成を可能にする。SASE はコンピテンスの要素について、特定の職業もしくは業務担当に必要とされる実際のコンピテンスと定義する。また、知識の要素は、当該職業もしくは業務担当に関連する技術的スキルと理論であり、産業と市場に関する知識と理解を含むものであると定義される。</p>

4. 8 継続教育機関や雇用者とのパートナーシップ

先述のとおり、利害関係者とのパートナーシップに関して、ミドルセックス大学は継続教育機関との強いリンクがあるが、継続教育機関の戦略として、学位を提供する権限に関することが挙げられる。この点について、ウォークマン博士は以下のように述べている。

高等アプレントイスシップの多くは継続教育機関において提供されますが、基礎学位の範囲内で行われるのであれば、大学がそれを認証します。カレッジは認証の権限がねらいなのです。彼らは、それに対してお金を支払いたくはないでしょうが、認証してもらいたいのです。

彼らは、すぐに認証の権限を得るでしょう。政府はより多くの継続教育機関がその権限を得ることを望んでいます。しかしもちろん、彼らが認証の権限を得れば、それを可能にするおそろしく多くの機構ができてしまうのです。それは高等教育セクターに大きな損害を与えるものとなるかもしれません。

一方で、積極的な雇用者の関与をいかにして引き出すのが、このプログラムの成功において重要な点であるといえる。プログラム参加者のコンピテンシーやスキルの向上において直接の利害があるとはいえ、企業には以下のような葛藤が存在する。

雇用者は、とても興味をもちますが、学生を提供し、学習時間を提供し、さらにはメンターを提供しなければなりません。彼らは興味をもってくれますが、……学生
の学習を調整する必要があり、それゆえ彼らは職場における学習を支援することについていくらか心配しなくてはならないのです。特に建設業と建設関連の機関が強い興味を示しましたが、そのうちの一つとして、工事管理運営の企業があります。それは、土木工学、保険および安全の実践のようなものを含む産業スキルの一つであり、異なるモジュールですが我々と同様のプログラムを開発していることで興味をもってくれたようでした。我々には少しの調整と適応で反復可能なモデルがありますが、雇用者が、「我々が求めているものはこれです」、「何かを提供しましょう」、「可能などころでこのモデルを利用しましょう」と言いに来るかどうかにかかっています。

4. 9 プログラム構成と学習方法

プログラムについては、表 2 のなかである程度示したが、以下のような具体的なモデルが存在する。プログラムは、3年間にわたっている。そのため、最初の2年で約3分の2の単位を取得し、3年目で残りを取得する。これは高等教育のスキルから開始される。学習スキルを開発し、それから土木技術と科学材料のためのスキルを開発する。これらは学習者が基準を満たさなければならない二つのセクターに基づいている。学習者はすべての学期でそれらをこなさなければならない。たとえば一つの学期につき二つのモジュールといったようになる。2学期では、アプレントイスシップの必要条件である個人学習と思考スキルとよばれるものがある。学習者は、それを始めから終わりまで運用し、職業意識と省察を促進する。これは、初年度と2

年目を通して行われる。これが、大学であろうと継続教育カレッジであろうと、高等アプレンティスシップがどう提供されるのかについてのモデルの提案となる。

また、学習者は、具体的には以下のような取り組みに従事していく。学習者は、職場において学習成果を生み出すため、たとえば1週間に1度といったペースで必ずしもカレッジに通い続けなければならないわけではない。学習者が達成しなければならない学習のサイズに関して標準学習時間が設定されており、これらのほとんどは、15単位のモジュール内のものとなっており、150時間の学習を意味している。学習活動は学内で行われることもあれば、職場で行われることもある。それは自ら方向を決める学習であり、業務随行（work shadowing）であったり、その他の多様なものであったり、そして評価の時間を含む。それは、学習契約に関する時間の場合もある。IWBLは、実際には大きくそれに関わることはなく、評点などに関わっている。

4. 10 評価

評価の側面については、この高等アプレンティスシップの認証に関わる最も重要な部分であるといえる。ここでは、ウォークマン博士へのインタビューに基づき、いくつかのカテゴリーに分けて詳述する。

① セクター間での多様性と建設業におけるケース

学習者は全国職業水準に基づくさまざまなコンピテンシーを習得し、それを証明しなければならない。そのため、学習者の業務の種類のコテキストが大きな影響を及ぼすことになり、また社会科学であるのか、自然科学であるのか、工学であるのかで、それはまったく異なるものになる。

アプレンティスシップ・プログラムの共通点は、個人学習と思考スキルとよばれるものを含まなければならないことである。それらは、専門性の開発、論述、省察のようなものに関するものである。学習者は、雇用者の権利と責任とよばれるものを完了しなければならない。彼らが上級アプレンティスシップにおいてそれを完了した場合、再びそれに取り組む必要はないが、それはどのように雇用者と取り組み、彼らが何をしなければならないかを理解することである。すべての学習者は、レベル2の数的スキルを習得しなければならないが、建設業のアプレンティスシップの場合、より工学指向のもののために、より高いレベルでの数的スキルが必要となる。そこでは、ICT、つまり情報コミュニケーション技術についてレベルの必要条件があるが、これはすべてのアプレンティスシップにとってのものではない。

アプレンティスシップは非常に明確な全国職業水準を満たさなければならず、これらの水準は非常に規範的である。建設業のスキルにとって、水準とは測量のようなものであったり、施工技術の活用、健康と安全であったりする。学習者は、新しいスキルと学習の日々の作業への応用について思考できるのと同様に、すべてのものを実行できることを照明できなければならない

ない。それは、達成すべき明確なスキルとコンピテンシーをともなう、実践と思考に関わるスキルが結合したものになっている。

② 評価方法

IWBL は、ポートフォリオや筆記課題を学習者に提供し、それらは職場での作業計画となる。IWBL は、プログラムをそのように設計し、それは職場に基礎を置くプロジェクトのなかで位置づけられている。そして、これらのプロジェクトは、非常に幅広い意味での学習となり得るものとなっている。たとえば、測量について、IWBL は、学習者がさまざまな場所で測量にあたり、職業水準が求めるコンピテンシーがあることを証明する一方で、それをプロジェクトとして、ポートフォリオ、そして学習したことの要約の形でまとめることを提案している。

評価は質的評価を認証する形で行われ、評価基準を用いる。IWBL は、WBL における質的評価基準を利用し、学習者がその基準をクリアするかしないか、学習成果に対する評価が行われる。

③ 評価のプロセス

職場においては、現場の評価者がいる。学習者が完全な評価、まとめの評価のために提出する課題は、まずは評価する継続教育機関のところへ送られる。なぜなら、このプログラムでは、その後で外部の試験官によってそれが評価されるからである。そのため、IWBL はサンプルをもつ。他の場所で誰かが IWBL のプログラムを提供する場合も、通常の品質工程で行う。そのためサンプルが必要となる。それを外部の試験官とともに評価する。

学習者はモジュールを 2 回繰り返す。もし彼らが 1 度しかモジュールに取り組まないのであれば、基準を満たすことができない。それから、学習者はモジュール課題を再提出することが許可されており、彼らの成績は最大で 40% となる。IWBL が認めているものの一つとして、自己延期 (self-deferral) の可能性がある。評価の時期がやってきて、何らかの理由で学習者が時間どおりに課題を提出できなかった場合、学習者は期日を延期し、次回の評価の際にそれを提出することができる。実際にそれは、学習者が時間内にプログラムを完了することができなかった場合や基準を満たすことができない場合に、彼らを助けることにつながっている。しかし、もしこのような大きな問題に遭遇し、まだ多くの評価が残っているならば、学習者はそれを大幅に緩やかなペースにすることができるが、それは確実に非常に多くの時間を要するため、IWBL は過度にそれを奨励しないようにしている。

4. 1 1 高等アプレントイスシップの取り組みにおける課題

ウォークマン博士は、問題点として、学内のコンセンサスを得ることの難しさのほかに、職場で得られる知識をアカデミックなプログラムに位置づけることの難しさを挙げている。

大きな問題の一つは、職場に基礎を置く知識をアカデミック・プログラムに変化させることだと考えています。それにより、職場で学習することに慣れている人々はプログラムを受容するのです。我々のWBLのフォーマットは、職場で学習し、それを我々が認識することを望む人々のために機能することを知っていますが、我々は、枠組みを作成し、彼らの学習をとらえることを試み、職場における学習を提供することについては、これまであまり取り組んでいません。それに関して一連の専門的知識が存在しますが、それは、どう情報にアクセスし、どうそれを利用するのかについても学ぶための、そして学習者が正しい情報を見つけ、職業と学問の間を移行することを助けるために、職場、職場のメンターやチューターの支援を得ることを通じた、実際的方法で学習することに慣れている人々への教授に関するものだと私は考えています。

5. 産学連携の専門家と支援機関へのインタビュー

外部の専門家と支援機関へのインタビューは、現在のイギリスの産学連携の取り組みに対して、多角的な分析を行い、問題点について明らかにする上で示唆に富む。

5. 1 高等教育政策における「受益者負担」の原則の影響

リトル博士は、今後の産学連携の展開に大きな影響を及ぼす要素として、高等教育における授業料に関する問題を挙げている。これは、高等教育制度検討委員会（National Committee of Inquiry into Higher Education）が1997年7月に提出した報告書『学習社会における高等教育の将来』（*Higher Education in the Learning Society*）（『デアリング報告』）における勧告に遡る。同報告は、高等教育財政確保のため、それまで国が負担してきたフルタイムの学生の授業料の無償制を廃止し、受益者負担とした。それがさらに今後、2012年9月に課程をスタートさせる者から、最大で年間9,000ポンドの授業料が課されることとなったのである¹²。リトル博士によれば、学費に関する政策転換の影響は、WBLを選択する学生の数を減少させている要因となっている。彼女は、ミドルセックス大学のビジネス管理コースにおいて、WBLに参加する学生が減少している理由について、以下のように述べている。

もう1年、卒業するのが遅くなるのです。なぜなら、1年後、彼ら（WBLに参加している学生—筆者注）は大学に戻ってきて、最後の年の授業料を支払うのです。いくらかの学生は、すでに学費を稼ぐために学期の間に働いており、時にはプレースメントは給与が支払われないため、それに参加する場合、報酬のある仕事を辞めなければならない、そのため給与のある今の仕事をやり続けることを選ぶでしょう。当面の財政的理由が存在し、たとえ長期的に考えたとしても、それは変わりません。

また、学生がプレースメント希望したとしても、簡単に受け入れ企業が見つかるとは言い切れない。リトル博士は、学生が受け入れ先企業を見つけることが難しくなっている理由の一つとして、国が十分な財政的支援を行っていない点を挙げている。また、企業の規模による人的・財政的リソースの確保の困難も関係している。彼女によれば、政府が小規模の企業に対し

て支援を行ったのは 1・2 年前が初めてであり、リソースの面で優位である大企業よりも、小規模の企業で十分な受け入れ体制を整えることは難しい状況にある。

5. 2 CIHE の役割と現在の取り組み

CIHE の役割は、高等教育機関と企業のパートナーシップを促進することであり、大学総長や企業の重役が機関に加盟している。2012 年 2 月に公表され、高等教育機関と企業の協働 (collaboration) について提言を行った『ウィルソン報告』¹³⁾において、第 1 の勧告 (すなわち最も優先順位が高いものの一つとして位置づけられる) のなかで、CIHE は協働を促進するためのインフラ整備において重要な役割を果たす機関として位置づけられている。訪問調査では、対外部門主任 (External Affairs Manager) であるステファニー・スコット=デイヴィーズ (Stephanie Scott-Davies) 氏にインタビューを行った。CIHE は具体的には以下のような取り組みを行っている。

我々が最近始めたもので非常に成功したのは、タスクフォース (専門委員会) の導入です。……最初のタスクフォースは、創造産業 (creative industry)、デジタル産業、IT 産業に関するものでした。我々は、ビジネス界と学術界の両方から重役を代表として集めました。それは 6 か月間くらいの短期間のプロジェクトで、我々は結果として、……ただ報告書を作成するだけのことを望みませんでした。我々が試みたことは、勧告のいくつかを実現させることです。それは、何をするのかについて、そして変化をもつプログラムをどのようにして創り出すのかということに関わっています。最初のタスクフォースは、CDIT (Creative, Digital and IT) というもので、報告書は「導火線」(Fuse) とよばれました。報告書を発行した後、ここから南西部のブライトンでのプロジェクトについて 100 万ポンドの資金を集めることができました。そのプロジェクトには、ブライトンやサセックスの大学や、その地域の 2000 の小規模の創造企業、デジタル企業を代表するウィアード・サセックス (Wired Sussex) という機関が参加しました。

我々が試みているのは、まずこれらの創造産業と大学の関係性がどのようなもので、彼らがどう相互作用するのかについて考えることです。これは 3 年間のプロジェクトで、我々はベースラインを設定し、それがどのように発展し、関係性が機能し、取り組みが改善するのか、そしてこのモデルが他の領域において同様に採用され得るのかについて、追跡調査を行っています。

5. 3 地域におけるパートナーシップの多様性と卒業生の労働市場

一言に産学連携といっても、イギリスにおいてさまざまな取り組みが存在する。スコット=デイヴィーズ氏は、高等教育機関と企業のパートナーシップの多様性について、次のように述べている。

たとえばロンドンの場合、約 40 の大学が存在し、そこでは多様な取り組みが行われています。その一方で、他の地域では、一つか二つの大学しか存在せず、ロンドン

と同じ広さをカバーしています。また、中心となる一つか二つの会社があり、それらは同様に多様な供給網をもっています。

ロンドンにおける卒業生の雇用について、高い割合の卒業生が職を得ており、それゆえ卒業生は皆、職を見つけるためにロンドンに引き寄せられています。また、リーズやその他の北部地域よりもロンドンのほうが修士レベルの職を得やすいのです。北部地域は、伝統的に製造業と重工業を基盤としてきましたが、それらの産業の衰退により、多くの失業者が存在しています。農業については、修士の卒業生も同様に、仕事によってさまざまなニーズがあります。創造産業、デジタル産業、IT産業については、最も高い割合の卒業生がそれらの産業に従事する一方で、その他の産業は実際にはそれほど多くの卒業生は獲得できていません。

このような産学連携の取り組みは、地域によって多様な状況を呈しており、彼女によれば、以前は全国的な情報ネットワークを作るという提案もあったが、不況のため進展していない。

経済が衰える前には、その時点では非常に寄せ集めの情報が多かったので、情報提供やガイダンスに関する全国的なネットワークを作る試みがありました。そのときにはさまざまな場所に存在しましたが、経済的に困難な時代に入り、その取り組みは隅に追いやられてしまいました。

大学と企業のネットワークは、『ウィルソン報告』においても、「重大な要素」(critical component)として、コンスタントに評価・アップデートを行う必要があるとされている¹⁴。

また、特に、農村部の実情について、リトル博士は以下のように述べている。

他の地域、町や都市でも、プレースメントが存在するでしょう。しかし、より困難で、数がそれほど多くありません。……時には、彼らの所在地において、何もみつけることができないことがあります。そしておそらく、彼らは他の場所へ移るか実家へ帰ることを考えなければなりません。なぜならば、学習するために、実家を離れるという伝統が依然として学生にはありますが、彼らがもしそうするならば、彼らは宿泊費を支払い、さらには友人から離れなければならないためです。私が思うに、多くの学生にとって、彼らは現在の場所に腰を下ろしているのです、それ（他の地域でのプレースメント：筆者注）は彼らが望む選択肢とならないのです。

この点に関して、以前であれば、イングランドに9つあった地域開発局(Regional Development Agency)によって学生のプレースメントを支援するプロジェクトが存在していたが、現在ではこの機関は廃止されてしまった。保守・自民連合政権により地方事業パートナーシップ(Local Enterprise Partnership)という機関が新たに設置されたが、リトル博士は、配分される資金額において十分なものではないと述べている。

5. 4 雇用者の観点

雇用者の関与を強めることが、大学と企業のパートナーシップの促進において重要となる。雇用者の観点について、スコット=デイヴィーズ氏は、以下のように述べている。

雇用者は、常に才能のある者がいるところに集まります。特に、そのためのリソースとインフラをもつ大規模な企業は、才能のある者がどこにしようとも彼らを追い求めていきます。連合王国では、会社が存在し、卒業生を雇用する場所で、才能のある者が十分に生み出されるように試み、維持し、さらにそれを確実にすることが優先事項なのです。

また、特に社会科学の分野に関する状況について筆者が尋ねたところ、彼女は以下のように回答した。

実際には、雇用者の主要な問題は、医療の分野における歯学やその他の領域のように明確でない場合、どの学位について学んだのかではないのです。それは実際には、学位をもっているのか、合理的・戦略的に考える能力を発揮できるのかという点なのです。雇用者は、学位が何であるのか自体には関心がないようです。それは、……大きな違いを生み出すものではありません。

6. まとめ

イギリスの高等教育における伝統的な産学連携の取り組みとして、サンドウィッチ・プログラムが存在するが、近年、雇用者の関与の促進が求められ、またフルタイムの学生のみならずパートタイムの学生が市場において重要な位置を占めていることから、ミドルセックス大学における高等アプレントイスシップの事例は、現在のイギリス高等教育セクターにおける産学連携の取り組みのなかで先進的なものとして位置づけられる。

WBL では、パートナーとなる機関（雇用者）との協働が必要不可欠である。しかしながら、雇用者の関与をいかにして引き出すかがイギリスの産学連携事業において課題となっている。この点に関して高等教育質保証機構は以下のように認識している。

WBL もしくは職場学習の提供者は、学生に対する機会の提供において積極的な役割を果たすことが奨励される。この役割において彼らを支援するには、認証機関が WBL もしくは職場学習の目的と彼らの役割と責任、関連する活動の性質と範囲、責任を果たす方法に関する明瞭な情報を提供する必要がある。彼らは、学生の進歩に関する監督手順と職場学習機会の最終部分において認証機関に報告するメカニズムへの関与に関するガイダンスによって恩恵を受ける。¹⁵

雇用者に大学や継続教育機関のようなプログラム（学位・資格）認証機関が、適切な情報提供・ガイダンスを行うことが重要であることがわかる。この点で、高等アプレントイスシップは、すでに職場で勤務している者をプログラムの対象者として想定しており、それゆえ雇用者との利害がより直接的であると考えられ、雇用者の積極的な関与を引き出し、効果的なパートナーシップの形成にポジティブな影響を与える可能性をもっている。

また、IWBL の取り組みでは、基礎学位を前提として、雇用者だけでなく、継続教育機関も含むパートナーシップを前提としている点で興味深い。これはまた、卒業後の労働力の訓練においても重要な意味をもち、大学における「学問」と「職業」の接続を円滑にする取り組みと

しても大きな可能性をもっているといえる。

今後は、授業料の値上げや、それにとまなう地元大学を志向する動きなど、高等教育市場におけるこれらの動向が、大学の生き残りをかけた戦略と今後の WBL の取り組みに与える影響についても精査していく必要がある。

【注】

¹ 本研究では、イングランドを指す。

² The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) (2007) *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education Section 9: Work-based and placement learning* (second edition).

³ Boud, D. and Solomon, N. (eds.) (2001) *Work-based Learning: A New Higher Education?*, Open University Press.

⁴ ミドルセックス大学ウェブサイト。

<http://www.mdx.ac.uk/aboutus/news-events/news/construction-apprenticeships.aspx>

⁵ Garnett, J. (2005) “University Work Based Learning and the Knowledge Driven Project”, in Rounce, K. and Workman, B. (eds.) *Work Based Learning in Health Care: Applications and Innovations*, Kingsham Press.

⁶ バーバラ・ウォークマン博士提供の資料、説明に基づき作成した。

⁷ バーバラ・ウォークマン博士提供の資料、説明に基づき作成した。

⁸ バーバラ・ウォークマン博士提供の資料、説明に基づき作成した（一部省略）。

⁹ Williams, C. and Hanson, W., *Higher Apprenticeships and Professional Bodies (A Report for the National Apprenticeship Service)*”.

¹⁰ Department for Business, Innovation and Skills (2009) *Specification of Apprenticeship Standards for England*, available on the following website (2011.05.07).

<http://www.apprenticeships.org.uk/About-Us/~media/Documents/Publications/SASE-Specification.ashx>

¹¹ Ibid., section of “Apprenticeship Frameworks: General” and “Qualifications – Competence and Knowledge”に基づき作成（一部省略）。

¹² Directgov ウェブサイト “Money you can get to pay for university – from 1 September 2012” (2012.05.21)

http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/UniversityAndHigherEducation/StudentFinance/Typesoffinance/DG_194804

¹³ Wilson, T. (2012) *A Review of Business–University Collaboration*, p. 5. (2012.05.21)

<http://www.wilsonreview.co.uk/wilson-review/wilson-review.pdf#search='A Review of Business–University Collaboration'>

¹⁴ Ibid., p. 2.

¹⁵ QAA, op. cit., p.18.

【参考文献】

Boud, D., & Solomon, N. (Eds.) (2001). *Work-based Learning: A New Higher Education?*, Open University Press.

Department for Business, Innovation and Skills. (2009). *Specification of Apprenticeship Standards for England*, available on the following website (2011.05.07).

http://www.apprenticeships.org.uk/About-Us/~/_/media/Documents/Publications/SASE-Specification.ashx

Garnett, J. (2005). University Work Based Learning and the Knowledge Driven Project. In K. Rounce, & B. Workman (Eds.), *Work Based Learning in Health Care: Applications and Innovations*, Kingsham Press.

The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). (2007). *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education Section 9: Work-based and placement learning* (second edition).

Williams, C., & Hanson, W. (2011). *Higher Apprenticeships and Professional Bodies (A Report for the National Apprenticeship Service)*, PARN.

Wilson, T. (2012). *A Review of Business – University Collaboration*, p.5. (2012.05.21)
<http://www.wilsonreview.co.uk/wilson-review/wilson-review.pdf#search='A Review of Business–University Collaboration'>

第7章 豪州の大学教育における職業統合学習（WIL）の動向

杉本 和弘（東北大学）

1. 本章の目的と課題

本章は、豪州の大学において導入・実践が進む職業統合学習（Work Integrated Learning: 以下 WIL）に焦点を当て、その導入背景を明らかにするとともに、WIL の取組状況及びその実践上の課題について考察することを目的としている。

WIL とは、産業界との連携の下、各専門分野の学問体系に基づく大学教育のカリキュラムと実践的・実務的な就業体験とを統合させた教育であり、実際の形態としては多様な教育実践が包摂される。例えば学生が一定期間企業等の現場で就業体験を積む「インターンシップ」はその一つであり、その意味では WIL とは必ずしも新規の教育実践というわけではない。豪州においても、医療、教員養成、法学、公共政策、エンジニアリングといった分野では、現場実習（work placement）を含め、1950 年代初めから取り組まれてきたと言われる（Martin 1997; UA 2008, p.2）。しかし、豪州を始めとする少なからぬ国で近年 WIL が注目を集めつつある背景には、高等教育が経験しつつある本質的な変化が関係している。

高等教育は、過去 20～30 年間で大きな歴史的転換期を迎えつつある。高等教育のマス化・ユニバーサル化やグローバル化はまさに旧来のシステムからの転換を求めており、さらにその中で高等教育の質保証という課題が切実さを増してもいる。産業界や社会一般からは、大学を始めとした高等教育機関がグローバル化や知識社会化といった諸変化に対応できる有為な人材を育成・輩出することへの期待もいや増しに大きくなっている。こうした変化を背景に、大学等の高等教育機関には、「教育」重視から「学習」重視へ、すなわち「(教師が) 何を教えたか」よりも「(学生が) 何を学んだか」「何ができるようになったか」へと、教育学習のパラダイム転換を着実に進め、研究活動の活性化と合わせて学生の学習促進に積極的に注力していくことが求められている。

この影響は我が国の高等教育にも及んでいる。近年、学生の主体的な学びの実現や教育内容の社会的レリバンスあるいは職業的レリバンスの向上に向けた取組みの必要性が指摘されている（中央教育審議会 2008, 2012; 本田 2009; 日本学術会議 2010; 小方編 2011）。特に学士課程を中心に「大学と職業との接続の在り方自体の変革」が求められているのであり、「学士課程教育の本体部分において職業能力形成の機能を高めようとする取組み」が必要だと認識されている（日本学術会議 2010, p.44）。それと同時に、「学士課程教育の質的転換」を図る上では、キャンパス外における、例えば「サービス・ラーニング、インターンシップ、社会体験活動や留学経験など」も重要な要素であると認識されており、それ

らの教育実践は「学生の学びへの動機付けを強めるとともに高い教育効果を持つ」と見なされている（中央教育審議会 2012, p.12）。このように、大学には企業や地域社会あるいは国際社会との連携強化の中で自らの教育活動（内容・方法）の質的向上を図っていくことが強く求められるようになってきている。本章が大学教育における WIL の取組状況を考察しようとする意義は、まさにそうした文脈のなかに位置づけられるものであり、大学教育と職業との連関で先進的な取組を進める豪州の経験を考察することの意味は小さくない。

本章ではまず、豪州において WIL が大学における教育実践として注目される社会的背景として、労働市場における技能不足と教育から職業への移行問題について整理する。その上で、そうした政策課題を背景に高等教育に求められるようになった汎用的スキル（エンプロヤビリティ・スキル及び大卒者特性）の育成について検討し、その導入経緯と現在の取組を明らかにする。こうした高等教育内外のニーズやそれに対する模索が、WIL という古くて新しい教育実践の必要性を高めた。本章の後半では、豪州の大学における WIL の現状と課題を概観することを通して、WIL の導入が示唆する大学教育の変容について考察する。

2. 社会的背景

2. 1 労働市場における技能不足問題

労働市場における労働力不足・技能不足（labour shortages, skills shortages）は、豪州社会が現在直面する課題の一つである。グローバル化の中で今後も国際経済の変動が予想されるなか、豪州経済がいかに高度な知識・技能を有する労働力を確保し得るかが極めて重要な課題であると認識されている（ACCI 2007; Australian Industry Group 2008）。

労働力・技能不足の解決に向けた政策的アプローチは多様である。例えば、労働市場への参加を促進する税や社会保障制度の充実を図る、労働市場への障害者・高齢者・先住民のさらなる参入を促進する、生産拠点事態を海外に移転するといった多様な処方箋を描くことができる¹。

こうしたアプローチのうち、歴史的にみれば、移民国家豪州にとっての重要な選択肢の一つは必要な労働力を移民として受け入れることであった。このことは基本的に現在も変わっていない。豪州では戦後、人口増大・国内開発・国土防衛といった国家建設を目的に戦略的な移民受入れ策が実施され（竹田 1991, p.32）、豪州は 1945 年以降約 680 万人の移民を受け入れてきた。少子高齢化問題を抱える現在も毎年 15～17 万人程度の移民受入れ計画を展開しており、労働力の重要な供給源となっている²。近年は、高度な知識・技能を有する技術移民（skilled migration）を積極的に受け入れることによって、労働力を補充する政策も推進されてきている（杉本 2011; 梅田 2008）。

さらに、技能不足に直接的に働きかけ、労働力の質的向上・生産性向上を推進する労働政策も重要な柱となってきた。労働力の質的向上を図るためには、労働者の健康維持、労

働者の教育・技能レベルの向上、技能のマッチング促進といったいくつかのアプローチが考えられるが、ここでは教育と職業の連携を高め、労働者の教育・技能レベルを向上させる取組について概観しておきたい。

現在の労働党政権下においては、教育と職業との連携を強化し、労働力の有資格化を進めようとする政策が展開されている。2007年12月に保守連合政権から政権交代を実現させたラッド労働党政権は、2008-09年度予算において、教育革命（Education Revolution）と呼ばれる包括的な教育改革に着手し、豪州経済における将来的な生産性向上を目指し、幼児教育から高等教育に至る広範な教育政策を展開した。その柱の一つが19億豪ドル規模の「未来に向けた豪州技能向上政策（Skilling Australia for the Future）」である。この政策パッケージでは、失業者に対する職業教育訓練の提供拡大、9-12年生に対するOJTの機会拡大、産業技能検討審議会（Industry Skills Councils: ISCs）³の機能強化といった施策と合わせ、政府に対して豪州の労働力における技能ニーズや労働力開発に関する提言を行う独立法定機関としてSkills Australiaが設置された（2008年3月）。

同機関の下では、2010年3月に「全豪労働力開発戦略（National Workforce Development Strategy）」が策定されている（Skills Australia 2010）⁴。この中では、労働力開発に向けた取組として、高等教育セクター—ただし、ここでは大学セクターにVETセクター⁵も含めたtertiary education sectorを指し、文字通りは第三段階教育セクターのこと—の強化を通して、労働者の資格レベルの向上、コア・スキルの改善、恵まれない社会階層のニーズ対応を実現すべきことが謳われた。その一環として、高等教育機関における教員集団の高齢化に対処し、急速に変化するテクノロジー環境に置かれた職場状況に通じた教員の獲得を目指すこと、学生の多様な学習需要に対応できる創造的な教育方法や支援を充実していく必要性も指摘されている（Skills Australia 2010, pp.62-63）。

こうした労働力の質的向上をめぐる問題関心と社会的ニーズの高まりは、本章で考察する、大学におけるWIL導入・拡大の背景をなすものであるといえる。

2. 2 教育から職業への移行問題

ところで、労働市場における技能不足をいかに改善するかという政策課題は、さらに広い文脈からも考察する必要がある。豪州では、若者政策や高等教育政策からも多角的にアプローチされているからである。

若者政策という点でみると、豪州では現在、連邦政府及び州・準州政府の首相らから構成される豪州政府間会議（COAG）が、20-24歳における12年生（もしくはCertificate II）修了者の比率を2015年までに90%に向上させることを政策目標に掲げている（COAG 2009a）⁶。この目標を実際に実現するための具体的な政策が、2009年7月の「若年者の達成と移行に関する全国パートナーシップ」に基づいて展開されている（COAG 2009b）⁷。

これは多面的な施策や取組からなるが、その重要な柱の一つとなっているのが COAG において採択された若者の教育訓練への参加促進を目的とした「若年オーストラリア人との契約 (Compact with Young Australians)」である。これは表 1 のような 3 つの施策からなる若年者政策である。

表 1 若年オーストラリア人との契約 (2009 年 7 月)

1)	National Youth Participation Requirement (全国若年者参加要請) 10 年生まで学校教育を続け、17 歳まで教育・職業訓練・労働に従事することを要請するもの
2)	An entitlement to an education or training place (教育訓練を受ける権利) 15-24 歳の若者に 12 年生 (もしくは相当資格レベル) までの学修継続と、職業生活に必要な資格取得を促すもの
3)	Strengthened participation requirements for some types of Income support (各種収入支援) 21 歳以下の若者に対する収入支援の強化

1) の全国若年者参加要請は、10 年生 (Year10) までの学校教育修了を促すとともに、さらに 17 歳までは教育・職業教育・就業 (週あたり最低 25 時間) のいずれかに就くことを全国のミニマムな条件として規定したものであり、各州政府は 2010 年から政策的に対応していくことで合意された。例えば、ヴィクトリア州では「2009 年教育訓練改革 (就学年齢) 改正法 (Education and Training Reform Amendment (School Age) Bill 2009)」が 2010 年 1 月に発効し、義務教育就学年齢が 16 歳から 17 歳に引き上げられた。同法によって、ヴィクトリア州では 10 年生まで教育を受けることが義務となり、10 年生修了以降は①継続して学校教育を受ける、②TAFE 等で教育訓練を受ける、③就業する、のいずれか、もしくはそれらの組合せを 17 歳まで続ける必要性が規定されている。同様の法改正がニューサウスウェールズ州においても「2009 年教育改正法」によって実施されている⁸。

2) の教育訓練を受ける権利の規定は、25 歳未満 (15-24 歳) の若年オーストラリア人が 12 年生 (Year12) を修了することを促すもので、その後も教育や職業訓練を通して自らの資格向上の機会が得られるようにすることを目標とした政策である⁹。具体的には、各州で若年者を受け入れ教育を行う教育訓練機関に対して政府から資金配分がなされている。こうして若者の社会的包摂を目的とした政策が明確に打ち出された背景には、適切な資格を取得しないままに離学してしまう若者が労働市場において不利な立場に立たされ、また長期にわたって失業状態に置かれる危険性が高いということがある。

さらに、高等教育政策に関しても、現労働党政権は 2025 年までに 25-34 歳人口における学士号以上の学位保有者率を 4 割に上昇させることを政策目標として掲げている (Australian Government 2009)。その実現に向けては、学生需要に基づく新たな財源配分システム (Demand-driven system) を 2012 年から開始しており、特に社会経済的低層への高等教育機会拡大が目指されている。

このように、豪州では、学校教育・高等教育における確実な就学の実現と、その結果としての資格・学位の取得、さらにその後の労働市場へのスムーズな移行を促す施策が連邦政府主導の下に進められている。

こうした文脈において、豪州では大学における学習がいかなる労働市場への参入につながっているのかが、学習成果の一つとして関心が向けられるようになっている。例えば、大学における教育プログラム修了者を対象にした「大卒者進路調査 (GDS)」は Graduate Careers Australia によって 1972 年から実施され、修了者の就職先・進学先・給与等に関するデータ収集を行っている。また、1995 年からは連邦政府主導で「豪州若年者長期調査 (LSAY)」が実施され、より広く豪州の若者が教育・学習段階から職業段階へどのように移行しているのかを追跡調査している。こうした取組みは、先述の通り、豪州社会としていかに若者の社会的包摂を実現するのかという問題意識に根差したものである。

労働力の資格向上・生産性向上や、若年者の教育から労働への移行促進が政策課題として重要性を増したことによって、大学が教育活動の結果として具体的にいかなる能力を学生に獲得させているのかについても関心が向けられるようになってきている。そこでは、高等教育機関における卒業生の学習成果を専門領域の差異を越えた汎用的な能力やスキルとして設定し、教育活動を通してその獲得を促すことを目的とした取組が活性化することとなった。そこで次に、エンプロヤビリティ・スキルと大卒者特性の二つの側面から整理することとしたい。

3. 大学教育における学習成果としての汎用的スキル

3. 1 エンプロヤビリティ・スキルへの関心の高まり

豪州の教育界では 1980 年代初めから、教育修了者の雇用可能性をめぐる議論が展開され、職場で必要となる基礎的スキルに対しても関心が向けられるようになった。そうしたスキルを具体的に可視化する取組が初めて試みられたのはメイヤー委員会 (Mayer Committee) であった。

同委員会は 1992 年、様々な職場に転移可能なスキルとして「キー・コンピテンシー (Key Competencies)」を提示している。キー・コンピテンシーは、①考えや情報を伝える、②他者及びチームで仕事をする、③問題を解決する、④テクノロジーを利用する、⑤情報を収集・分析・整理する、⑥活動を計画し組織する、⑦数学的技法や考え方を使用する、という 7 つの要素から構成され、こうした基礎的スキルの教育において中心的役割を担うことが期待されたのは職業教育訓練 (VET) の分野であり、VET セクターで使用されるトレーニング・パッケージ (脚注 3 参照) に組み込むことが求められることとなった (Dawe 2004)。

その後、2001 年に豪州商工会議所 (ACCI) と豪州ビジネスカウンシル (BCA) が、教育科学訓練省 (DEST) 等の資金助成を得て、「エンプロヤビリティ・スキル (Employability

Skills)」に関する調査研究を行い、翌年には報告書『未来のためのエンプロヤビリティ・スキル』（ACCI & BCA 2002）が発表された。この取組は、先のキー・コンピテンシーが必ずしも新たな社会的ニーズに対応したものになっていないという認識の下、21世紀社会で獲得が求められるスキルを改めて定義し直し可視化することを目指したものであった（DEST 2006; p.10）。同じく2002年には、産学ラウンドテーブル（B-HERT¹⁰）も『卒業生の学習とエンプロヤビリティの向上』を提示しており、2000年代に入ってエンプロヤビリティをめぐる議論が活発化し、後述する大卒者特性の議論にも影響を与えることとなった。

ACCI・BCAによって定義された8つのエンプロヤビリティ・スキル（と各スキルの構成要素）は表2にあるとおりである。このエンプロヤビリティ・スキルが規定されて以降は、これら8つについて各トレーニング・パッケージに組み込まれることが義務づけられ、各分野で必要となる特定スキルと合わせて獲得するように教育実践が設計される仕組みとなっている（DEST 2006）。

表2 ACCI及びBCAによるエンプロイヤビリティ・スキル

<p>被雇用者及び顧客の間の生産的で協調的な関係性に貢献する「コミュニケーション力」</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Listening and understanding • Speaking clearly and directly • Writing to the needs of the audience • Negotiating responsively • Reading independently • Empathising • Using numeracy effectively • Understanding the needs of internal and external customers • Persuading effectively • Establishing and using networks • Being assertive • Sharing information • Speaking and writing in languages other than English
<p>生産的な労働関係と成果に貢献する「チームワーク力」</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Working with people of different ages, gender, race, religion or political persuasion • Working as an individual and as a member of a team • Knowing how to define a role as part of a team • Applying teamwork skills to a range of situations, e.g. futures planning, crisis problem solving • Identifying the strengths of team members • Coaching, mentoring and giving feedback
<p>生産的な成果に貢献する「問題解決力」</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Developing creative, innovative solutions • Developing practical solutions • Showing independence and initiative in identifying problems and solving them • Solving problems in teams • Applying a range of strategies to problem solving • Using mathematics including budgeting and financial management to solve problems • Applying problem-solving strategies across a range of areas • Testing assumptions taking the context of data and circumstances into account • Resolving customer concerns in relation to complex project issues

被雇用者の満足と成長に貢献する「自発性・積極性」	<ul style="list-style-type: none"> • Adapting to new situations • Developing a strategic, creative, long-term vision • Being creative • Identifying opportunities not obvious to others • Translating ideas into action • Generating a range of options • Initiating innovative solutions
長期的・短期的戦略的計画に貢献する「計画策定」	<ul style="list-style-type: none"> • Managing time and priorities – setting timelines, coordinating tasks for self and with others • Being resourceful • Taking initiative and making decisions • Adapting resource allocations to cope with contingencies • Establishing clear project goals and deliverables • Allocating people and other resources to tasks • Planning the use of resources including time management • Participating in continuous improvement and planning processes • Developing a vision and a proactive plan to accompany it • Predicting – weighing up risk, evaluating alternatives and applying evaluation criteria • Collecting, analysing and organising information • Understanding basic business systems and their relationships
被雇用者や企業の活動や成果における継続的改善や拡大に貢献する「自己管理能力」	<ul style="list-style-type: none"> • Having a personal vision and goals • Evaluating and monitoring own performance • Having knowledge and confidence in own ideas and vision • Articulating own ideas and vision • Taking responsibility
任務の効果的实施に貢献する「学習」	<ul style="list-style-type: none"> • Managing own learning • Contributing to the learning community at the workplace • Using a range of mediums to learn – mentoring, peer support, networking, information technology (IT), courses • Applying learning to 'technical' issues (e.g. learning about products) and 'people' issues (e.g. interpersonal and cultural aspects of work) • Having enthusiasm for ongoing learning • Being willing to learn in any setting – on and off the job • Being open to new ideas and techniques • Being prepared to invest time and effort in learning new skills • Acknowledging the need to learn in order to accommodate change
革新的な成果に貢献する「テクノロジー」	<ul style="list-style-type: none"> • Having a range of basic IT skills • Applying IT as a management tool • Using IT to organise data • Being willing to learn new IT skills • Having the occupational health and safety knowledge to apply technology • Having the appropriate physical capacity

出典：ACCI & BCA (2002, pp.8-9)

3. 2 大卒者特性に関する取組

他方、高い自律性が尊重される大学教育においては、上記のようなエンプロヤビリティ・スキルが画一的に導入されたわけではない。1990年代以降、大学教育に対してもその成果を卒業生のアウトカムとして求める動きが強まった結果、大学における学習成果として、各機関がそれぞれのミッションや目標に応じて大卒者特性 (graduate attributes あるいは graduate capabilities) を設定するという取組が進められてきた (B-HERT 2003; Precision

Consultancy 2007)。

大卒者特性をめぐる最大の課題は、それらをレトリックに終わらせず、いかにカリキュラムに落とし込み、実践につなげるのかという点にあり、多くの大学で研究や実践が蓄積されてきた (Barrie 2004; 杉本 2008)。2007 年からはシドニー大学教授学習センター (ITL) を中心に複数の大学によって「全豪大卒者特性プロジェクト (National Graduate Attributes Project)」が展開され、成果として大卒者特性育成のための枠組が提示されている (Barrie et al. 2009)。そこでは、機関レベルで学生による大卒者特性の獲得を効果的に推進するのに必要となる 8 つの要素¹¹が提示されており、大学としてカリキュラム改革や教職員開発をはじめとする組織的で総合的なアプローチが必要であることが示唆されている。

そうした意味で、大卒者特性をめぐる取組は、学生の学習成果という観点から大学教育やその提供に当たる大学組織・人員のあり方を転換させ、総合的に教育効果を高めようとする営みを志向するものであり、教育方法の改善のみを求めるものではない。しかし、多くの大学で大卒者特性関連のポリシーが掲げられていても必ずしも有効な実践につながっているとは言えず、大卒者特性の実質化に資する教育形態は常に課題となっている。後述するように、WIL が推進されつつある背景には、こうした大学教育に成果を求める傾向の高まりが指摘できる。

4. WIL の取組状況と課題

4. 1 なぜ WIL なのか

1990 年代以降、高等教育内外の動向を背景に、豪州の各大学には差異化戦略が強く求められるようになってきている。現労働党政権下で進む高等教育改革の基本路線を規定したブラッドリー・レビューも、多様化する学生集団に対して、豪州の高等教育がいかに刺激的な教育経験・学習経験を提供できるかがカギを握ると述べ、高等教育セクターが学生のニーズに柔軟に対応することの重要性を指摘している (Bradley et al. 2008, p.69)。

ただ、学生の学習経験の多様化へのアプローチの方法は機関によって必ずしも同じでない。例えば、学士課程教育を大きく 6 領域 (アーツ、商学、音楽、科学、生物医学、環境) の学士号を授与するプログラムに収斂させたメルボルン大学のいわゆる「メルボルン・モデル」は、多くの専門職教育を大学院プログラムに移行させており、むしろ学士課程教育における職業志向を弱めたとみることも可能である。このメルボルン・モデルによる学士課程では、専門を深く学ぶだけでなく、主専攻外の科目履修を通して幅広く学ぶことが推奨されている。また、西オーストラリア大学も同様のカリキュラム改革を実施し、2012 年から 5 領域 (アーツ、商学、デザイン、科学、フィロソフィー¹²) からなる新しい学士課程プログラムを開始した。国際的プレゼンスの向上を見据えた研究大学は必ずしも WIL のような方策を優先的に推進しているわけではない。

他方で、企業側のニーズに対応した教育を提供することで卒業生の職業準備性（work-readiness）を高めようとする動きが豪州の大学に広がってきたことも確かであり、後述するように大学の中には戦略的に WIL を学士課程教育の柱に位置づけているところも存在する。

そうした動きと並行して、WIL 推進のための支援体制も整備されつつある。2006 年には、WIL の実践を推進する組織として豪州コーオペ教育ネットワーク（Australian Cooperative Education Network: ACEN）が設立された。ACEN は、WIL に関する研究大会の開催、調査研究への資金助成、現場実習に参加する学生への奨学金助成を行うほか、2011 年からウェブサイト内に高等教育機関と企業との連携強化を目的とした National WIL Portal を立ち上げるなど WIL の振興に努めている。また、2008 年には豪州大学協会（Universities Australia; UA）が「全豪インターンシップ計画」を提示した。同計画においては、大学だけでなく政府や民間の多様なセクターが相互のパートナーシップを強化することによって、より多くの学生が構造化された WIL を受ける機会を得て職業準備性を高められるようにする必要性が指摘されている（UA 2007, 2008）。同様に、豪州産業グループ（Australian Industry Group）は、労働力の技能向上に関する調査報告書において、職場における学習の重要性を指摘している。さらに、先述の「全豪労働力開発戦略」（2010 年）においても、大学や VET における WIL を拡大して学生の学習経験のレリバンスを高めることに対する産業界の期待が言及されている（Skills Australia 2010, p.63）。このように、2000 年代には学協会や政府による WIL 推進策が展開されてきた。一部の先導的な大学では教育・学習と職業との連携を視野に入れた WIL と総称される実践の導入やカリキュラムの改革を進めており、今後も大学における WIL 実践の拡大が予想される。

高等教育では、先述のように大卒者特性やエンプロヤビリティ・スキルの獲得が求められるようになっており、それらの獲得を促す教育実践として WIL への注目が高まってきた経緯がある（Precision Consultancy 2007, pp.29-32; Orrel 2011, p.7）。実際、WIL に参加することがエンプロヤビリティ・スキル等の汎用的スキルや自己効力感の獲得に効果的であることが明らかにされている（Crebert et al. 2004; Freudenberg et al. 2010, 2011）。このように、WIL が卒業生の職業準備性を向上させるのに有効であり、ひいては労働市場の「技能不足」の改善につながり得るものであることが認識されつつある。

さらに、WIL が伝統的なアカデミックな大学教育のありように本質的な変化を迫り、大学における「学習」全般に対する学生の関与（engagement）を高める可能性を有することも指摘されている。1990 年代以降、高等教育における重点が「教育（teaching）」から「学習（learning）」へと移行し、学生による学習をいかに実質化するか、そのための仕掛けをいかに機能させるかといった課題への対応が各大学に求められるようになった。そこで必要とされるようになったのは、高等教育における理論と実践の架橋、学習の場としての労働環境の効果の向上、ジェネリック・スキルの修得である（McLennan & Keating 2008,

p.4)。WIL の導入は、従来の理論重視のカリキュラムを、理論と実践を統合したカリキュラムへと転換させる契機となるものであり、マス化・市場化の中で多様化する学生ニーズに対応しようとする動きであるといえる。学生による学習活動への関与を高められるとされる WIL の導入意義は確かに大きいといえる。

4. 2 WIL の実践事例

一般に WIL と総称される教育実践の形態は多様である。WIL には、実習 (practicum)、専門実習 (professional practice)、インターンシップ (internship)、産業基盤学習 (industry based learning)、PBL (project based learning)、コーオペ教育 (co-operative education)、フィールドワーク教育 (fieldwork education)、サービス・ラーニング (service learning) といった多様な名称や実践が含まれる (Patrick et al. 2009, p.9)。WIL が活発に導入されている教育分野は、エンジニアリング、看護、教職といった伝統的に実習やインターンシップを重視してきた専門職教育が中心である一方、近年はその他の分野でも少しずつ取組が広がっている (Orrel 2011)。

機関レベルでみると、WIL の推進に積極的な姿勢を見せるのは、Innovative Research Universities (革新的研究大学ネットワーク、IRU) ¹³を形成する大学や、旧 CAE (高等教育カレッジ) を起源とする大学である。

そうした先駆的な実践事例の一つが、ヴィクトリア大学 (Victoria University: 以下 VU) である。VU は、WIL に相当する取組として「職場と地域社会における学習 (Learning in the Workplace and Community: LiWC)」を提供している。

VU における取組の特徴は、2004 年から全学レベルで戦略的に WIL を推進していることである。2006 年には全学レベルで LiWC 方針 (LiWC Policy) を策定し、その促進のためガイドラインも作成されている (Victoria University 2011a, 2011b)。VU は、LiWC を通してすべての学生が大学における学びを実際に職場やコミュニティで応用する機会を提供し、現場で必要となるスキルを身につけることを目指している。さらに、各コースにおける成績評価の 25% を LiWC による学習活動の成果に配分するなど徹底した取組を展開している (VU の事例については、本書の第 8 章を参照されたい)。

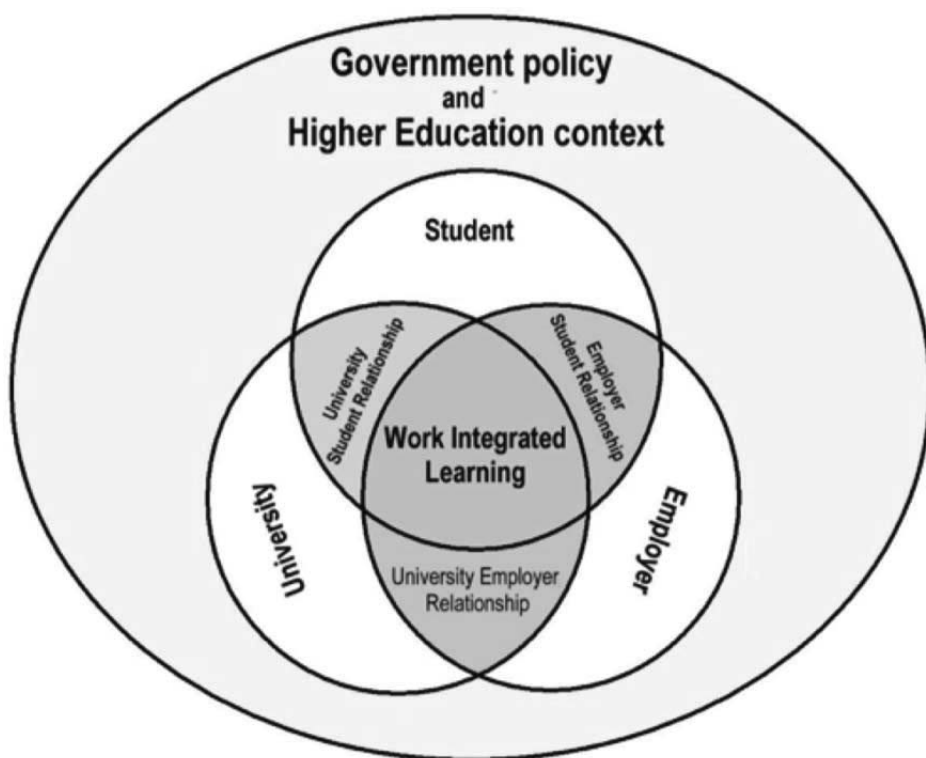
4. 3 WIL の課題と今後の可能性

VU のように全学レベルで戦略的に WIL を導入・推進する大学等を中心に、WIL の実践者や研究者による調査研究も増加しつつある。豪州学習・教授カウンスル (ALTC) ¹⁴ によって WIL 調査研究への資金提供もなされており、その代表的な成果として、Patrick et al. (2009)、Orrell (2011)、Billett (2011) 等を挙げることができる。

こうした調査研究からは WIL のさらなる充実に向けた課題が明らかとなっている。その第一は、教育機関におけるカリキュラム及び実践の双方を視野に入れたうえで、いかに

現場における学習経験を組織化し統合するかという点である。しかし先述の通り、WILには多様な形態があり、結果としてカリキュラム上でいかに位置づけるかについても多様なアプローチが可能となる。その意味で、WILの導入はカリキュラム全体の見直しを必要とし、WILを「付加的」なものではなく「総合的」なものとして設計することが重要になる。こうした視点に立てば、今後はさらにWILに関する学習過程やカリキュラムの基礎研究を推進・蓄積していくことが必要となるだろう。

第二に、WILを提供・実践するにあたっては、関係するステークホルダーの緊密なコミュニケーションが重要な成功要因となる。図1のように、WILには多様な主体の相互の関係を踏まえた設計と実践が求められる。



出典：Patrick et al. (2009, p.11)

図1 WILのステークホルダー

こうした点を踏まえ、パトリックらはWILの実践に関して次のような3つの提案を行っている (Patrick et al. 2009, p.1)。

1. WILスタッフを含む大学指導部は、多様なWILカリキュラムの提供に対する資源配分について体系的にアプローチしていくことを考えるとともに、雇用者及び専門職と

協力して、将来の拡大のための成功戦略を明確にし、支援していくべきである。

2. ステークホルダーは、洗練された持続可能なパートナーシップが可能となるように、WILに関するカリキュラム及びシステムを実現する共同研究を検討すべきである。
3. ステークホルダーは、WIL に対する助成システム・政策・戦略的アプローチを協同で開発することによって、すべての学生が等しく参加・アクセスできるようにすべきである。

ここでも指摘されているように、WILの課題は、大学教育と労働（あるいはコミュニティ）を架橋する教育実践であるという性質上、学生を含む多様なステークホルダーを包摂しつついかに実質的な実践に高めていくかという点にある。このことは、WILにおける学習が、単に大学教育での学びを現場に応用し、それを通して新たな知や技能を獲得するというレベルにとどまるものではなく、多様な主体の関係性やそれによって作られる文脈の中で生成される営みとして捉えられるべきことを意味している。そうした新たな学びの形態の実質化に向けて、学生を中心に、大学、企業、政府、専門職団体からなるパートナーシップの構築が必要となっており、WILの課題と可能性を探っていくためには、その点を軸に議論と実践を重ねていくことが求められている。

5. 結語

以上、本章では、豪州の大学教育における WIL の導入・展開の状況とその意義について考察してきた。

まず、新たな教育実践として WIL が導入された背景として、豪州労働市場が抱える「技能不足」の問題が存在することを指摘するとともに、それへの対応策として近年政府が労働力開発に力を入れている状況を明らかにした。労働市場の問題に対しては、若者政策及び高等教育政策からもアプローチされており、そこでは特に、若年者の教育から労働への移行促進と、その結果としての資格・学位の向上が重要な政策課題として認識されていた。

こうした問題状況は必然的に高等教育における成果に関心を向けさせることとなった。1990年代以降、エンプロヤビリティ・スキルや大卒者特性という形で、職業教育を含む高等教育がいかなる人材を育成・輩出できているのかが広く問われるようになった。大学教育についてみれば、エンプロヤビリティ・スキルを画一的にあてはめてその成果を検証するといった状況にはなっていないものの、各機関レベルで設定した大卒者特性の育成が可能となるように、大学教育に係る組織・学習環境・教育方法等の本質的な転換が迫られている。

WIL は、そうした課題に直面した大学において積極的に導入・推進されている教育実践だと位置づけることが可能である。WIL の導入にあたっては、教育と労働の架橋、理論と実践のリンクに関わる実践上のノウハウの向上だけでなく、より本質的に、「教育」から「学

習」への重点の転換が求められることになる。WILは、多様なステークホルダーが関係し合う局面において、大学教育に新たな学びの形を提示している。豪州の大学が一斉にWILの導入に向かってはいるわけではないが、WILの今後の展開は、21世紀豪州における大学教育の本質的変容の成否を占う試金石となり得るかもしれない。

【注】

- 1 例えば、高齢者の雇用促進や社会的活用を目的とした政策として、ラッド政権下の2010年2月に「生産的高齢者雇用パッケージ (Productive Aging Package)」が開始されている。
- 2 <http://www.immi.gov.au/media/fact-sheets/> (2012.3.24 アクセス)
- 3 産業技能検討審議会 (ISCs) とは、豪州の職業教育で用いられるトレーニング・パッケージ (各職業分野の現場で必要となる実践的技能や知識を定義し、それらを構成要素として資格のレベル・内容を規定した要綱) を策定することを目的に設置されている独立の非営利組織である。連邦政府主導で2004年に設置され、各産業の雇用者や被雇用者らから構成される理事会によって運営されている。2012年現在11の審議会が存在し、連邦政府から資金提供を受けている。詳しくは、www.isc.org.au を参照のこと。
- 4 2011-12年度連邦予算では新たな労働力開発政策として ‘National Workforce Development Fund’ が設置され、それに伴って Skills Australia も2012年中に新機関 National Workforce and Productivity Agency に移行する予定となっている。また、2012年末には「第二次全国労働力開発戦略」が策定される予定である。
- 5 職業教育訓練を意味し、Vocational Education and Training の略である。州立の TAFE (技術継続教育機関) やその他の民間職業機関で提供され、おおむね Advanced Diploma 以下の資格取得につながる職業教育を指す。
- 6 この政策目標は当初2020年までに達成することとされていたが、2009年に5年前倒しされ、2015年とされた。なお、2010年現在、20-24歳コーホートの12年生修了者比率は78%である (ABS 2011)。
- 7 連邦教育雇用職場関係省 (DEEWR) 内のサイト (<http://www.deewr.gov.au/Youth/YouthAttainmentandTransitions/Pages/NationalPartnership.aspx>) を参照のこと (2012.5.1 アクセス)。
- 8 その他、南オーストラリア州では2009年1月1日に新しい「義務教育年限法」が発効しており、17歳までは (中等教育修了証 (SACE) もしくは Certificate II を取得しない限り) 教育・訓練・労働のいずれかもしくはそれらの組合せに従事していなければならない (ただし、法的な義務教育年限は16歳と規定)。

- 9 若年者が12年生もしくは同等レベルの教育を修了することを促す政策としては、若年者接続プログラム（Youth Connections Program）が実施され、様々なプログラムを提供する教育機関が全国で選定されている
（<http://www.deewr.gov.au/Youth/YouthAttainmentandTransitions/Pages/YouthConnections.aspx> を参照のこと。2012.5.1 アクセス）。
- 10 Business/Higher Education Round Table (B-HERT)は、知識基盤社会への移行を見据え、産業界と高等教育との関係性を強化することを目的に1990年に設置された非営利団体である。産学間の情報交換や政策議論を通して各種の政策提言を行っている
（<http://www.bhert.com/index.html>）。
- 11 8つの要素とは、①概念化、②ステークホルダー、③実施、④カリキュラム、⑤成績評価、⑥質保証、⑦教職員開発、⑧学生中心主義である。詳しくは、
<http://www.itl.usyd.edu.au/projects/nationalgap/introduction.htm> を参照のこと
（2012.5.7 アクセス）。
- 12 ここでいうフィロソフィーは、Bachelor of Philosophy (Honours)が授与される4年間の教育課程であり、就学期間が3年間であるアーツ等の他領域とは異なる構造として設計されている。学習内容は学生の学問的関心に応じて多様であり、グループでの研究活動や海外研修を組み込んだ研究重視の学士課程プログラムである。詳しくは、
<http://www.studyat.uwa.edu.au/courses-and-careers/undergraduate/bphil> を参照のこと
（2012.5.6 アクセス）。
- 13 IRUは、高等教育拡大期の1960年代から70年代にかけて創設された大学によって2003年に構築された大学ネットワークである。2012年現在、フリンダース大学、グリフィス大学、ラトロブ大学、マードック大学、ニューカッスル大学、ジェームズ・クック大学、チャールズ・ダーウィン大学の7大学で構成される。IRUは2010年、ACCIとの共同プロジェクトとしてWIL優良事例に関するケーススタディを行っている
（<http://iru.edu.au/our-activities/projects/work-integrated-learning.aspx>）。
- 14 ALTCは2011年11月、連邦教育省（DEEWR）内の組織として再編され、現在はOffice for Learning and Teaching（OLT、<http://www.olt.gov.au/>）となっている。

【参考文献】

- ABS. (2011). Australian Social Trends March 2011: Year 12 Attainment, March.
- ACCI. (2007). *Addressing Australia's Labour Shortages*, Review, No.153.
- ACCI & BCA. (2002). *Employability Skills for the Future*.

- Australian Bureau of Statistics. (2011). *Australian Social Trends: Year 12 Attainment*, March.
- Australian Government. (2009). *Transforming Australia's Higher Education System*, May.
- Australian Industry Group. (2008). *Skilling the Existing Workforce*, Final Project Report, December.
- B-HERT. (2002). *Enhancing the Learning and Employability of Graduates: The Role of Generic Skills*, July.
- B-HERT. (2003). *Developing Generic Skills: Examples of Best Practice*, B-HERT News, Issue 16, April.
- Barnett, R., Parry, G., & Coate (2001). Conceptualising Curriculum Change. *Teaching in Higher Education*, 6, 435-449.
- Barrie, S. (2004). Using conceptions of graduate attributes for research-led systematic curriculum reform. *Higher Education Research and Development*, 23 (2), 261-275.
- Barrie, S. et al. (2009). *Key issues to consider in the renewal of learning and teaching experiences to foster Graduate Attributes*. Australian Learning and Teaching Council.
- Billett, S. (2001). Knowing in practice: Re-conceptualising vocational expertise. *Learning and Instruction*, 11, 431-452.
- Billett, S. (2009). Realising the educational worth of integrating work experiences in higher education. *Studies in Higher Education*, 34 (7), 827-843.
- Billett, S. (2011). *Curriculum and pedagogic bases for effectively integrating practice-based experiences*, Final Report, Australian Council for Teaching and Learning.
- Bowden, J. et al. (2000). *Generic Capabilities of ATN University Graduates*. (<http://www.clt.uts.edu.au/ATN.grad.cap.project.index.html>).
- Bradley, D. et al. (2008). *Review of Australian Higher Education*, Final Report, December.
- Brimble, M. et al. (2011). Professionalising Accounting Education-The WIL Experience. *Journal of Co-operative Education and Internships*, 45 (1), 80-92.
- COAG. (2009a). *National Education Agreement: Baseline performance report for 2008*. Report to the Council of Australian Government, September.
- COAG. (2009b). *National Partnership Agreement on Youth Attainment and Transitions*.

- Commonwealth of Australia. (2008). *Budget Measures*, Budget Paper No.2 2008-09.
- Commonwealth of Australia. (2011). *Training@Work: Back 2 Basics, Edition 4*, A Guide to Australia's Vocational Education and Training System for Teachers and Trainers.
- Crebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C-J., & Cragnolini, V. (2004). Developing generic skills at university, during work placement and in employment: graduates' perceptions. *Higher Education Research and Development*, 23(2), 147-65.
- DEEWR. (2012). *Skill Shortages Australia 2011*.
- DEST. (2002). *Employability Skills for the Future*, BCA and ACCI.
- DEST. (2006). *Employability Skills: From Framework to Practice*, An Introductory Guide for Trainers and Assessors.
- Dawe, S. (2004). Developing generic skills in training packages, In J. Gibb (Ed.), *Generic skills in vocational education and training*, Research readings, Australian National Training Authority.
- Freudenberg, B., Brimble, M., & Cameron, C. (2010). Where there is a WIL there is a way. *Higher Education Research and Development*, 29(5), 575-588.
- Freudenberg, B., Brimble, M., & Cameron, C. (2011). WIL and generic skill development: The development of business students' generic skills through work-integrated learning. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 12(2), 575-588.
- Gamble, G., Patrick, C., & Peach, D. (2010). Internationalising work-integrated learning: creating global citizens to meet the economic crisis and the skills shortage. *Higher Education Research and Development*, 29(5), 535-546.
- Gibb, J. (Ed.) (2004). *Generic skills in vocational education and training*. NCVET.
- Kay, J. (2012). *Work Integrated Learning and Co-operative Education from an International Perspective*, presented at International Seminar 'Career and Vocational Education through Partnership with Industry and Communities', 17 March, 2012, Kyushu University, Japan.
- Liu, S., & Nguyen, N. (2011). *Successful youth transitions*, LSAY Briefing Paper 25, NCVET.
- Martin, E. (1997). *The Effectiveness of Different Models of Work-based University Education*. Evaluations and Investigations Program, DEETYA.
- McLennan, B., & Keating, S. (2008). *Work-integrated Learning (WIL) in Australian Universities: The Challenges of Mainstreaming WIL*. ALTC NAGCAS National

Symposium.

- Orrell, J. (2011). *Good Practice Report: Work-integrated Learning*. Australian Council for Teaching and Learning.
- Patrick, C. et al. (2009). *The WIL Report: A National Scoping Study*, Final Report to the Australian Council for Teaching and Learning, ACEN.
- Precision Consultancy. (2007). *Graduate Employability Skills*. Prepared for the Business, Industry and Higher Education Collaboration Council, August.
- Skills Australia. (2010). *Australian Workforce Futures: A National Workforce Development Strategy*, March.
- Skills Australia. (2011). *Skills for Prosperity: A Roadmap for Vocational Education and Training*, March.
- Skills Australia. (2012). *Better use of skills, better outcomes: Australian case studies*, April.
- Universities Australia. (2007). *A National Internship Scheme*, A Discussion Paper, October.
- Universities Australia. (2008). *A National Internship Scheme: Enhancing the skills and work-readiness of Australian university graduates*, Position Paper No.3/08, May.
- Victoria University. (2011a). *Learning in the Workplace and Community*, Policy Number: POA110114000, January.
- Victoria University. (2011b). *Learning in the Workplace and Community Guidelines*, December.
- 小方直幸編 (2011) 『大学から社会へ—人材育成と知の還元』 玉川大学出版部。
- 杉本和弘 (2008) 「オーストラリア大学教育の質保証—Graduate Attributes の設定と教育改善—」 桜美林大学 大学教育研究所編 『大学教育研究』 2007 年度、69-79 頁。
- 杉本和弘 (2011) 「オーストラリアの国際教育と移民政策—国・機関・個人の「戦略」の交錯—」、科学研究費補助金研究成果報告書 『アジア・オセアニアにおける留学生移動と教育のボーダレス化に関する実証的比較研究』 (基盤研究 (B) 海外学術研究, 平成 19~21 年度, 研究代表者: 上智大学 杉村美紀)、64-81 頁。
- 竹田いさみ (1991) 『移民・難民・援助の政治学』 勁草書房。
- 中央教育審議会 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて (審議のまとめ)』。
- 中央教育審議会 (2012) 『予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ (審議まとめ)』。
- 日本学術会議 (2010) 『大学教育の分野別質保証の在り方について』。

梅田久枝 (2008) 「オーストラリアの移民政策」、国立国会図書館調査及び立法考査局編『人口減少社会の外国人問題』 265-270 頁。

本田由紀 (2009) 『教育の職業的意義』ちくま新書。

第8章 訪問調査事例に見る豪州の職業統合学習（WIL）

稲永 由紀（筑波大学）

1. 課題設定と背景

豪州の大学教育では、特に2000年代以降、職業統合学習（Work Integrated Learning: 以下、WIL）の導入が積極的に進められている。豪州にはTAFE（Technical and Further Education）と呼ばれる職業専門学校があり、そこで授与される准学士及び学士レベルの課程ではもともと産学連携による教育が盛んであるが、大学でもWILという形で産学連携を通じた教育が広がりつつある。

Patrick et al. (2009)によれば、WILは「目的を持ってデザインされたカリキュラムの中で理論と職業実践とを統合したアプローチおよび戦略の総称」として用いられる概念であり、実習（practicum）、専門実習（professional practice）、インターンシップ（internship）、産業を基盤とする学習（industry-based learning）、PBL（project-based learning）、サービ斯拉ーニング（service learning）といった、多様な名称及び実践が含まれている。

WIL推進の社会的背景には、労働市場における技能不足問題への対応と、それに伴う高等教育における「教育 teaching」から「学習 learning」への学習モードの転換がある（第7章を参照のこと）。学生のエンプロヤビリティや職業準備性（work readiness）を向上させるという点では英国とも共通しているが（第5章を参照のこと）、WILの場合はあくまでカリキュラムを中心に据えていることが強調される。ただし、英国のサンドウィッチコースや米国のコーオプ教育のような、比較的長期の就業体験を挟み込んだカリキュラムは、豪州ではあまり普及していない（Kay 2012）。

ここでは、2012年1月7日から13日にかけて実施したメルボルン市への訪問調査から、豪州の大学セクターに広がるWILの取り組みについて報告する。

2. 用語：WIL、Co-op、WBL、各大学のターミノロジー

報告を始める前に用語について整理しておきたい。前節でもふれたように、WILは学生が実務・実践的な経験を積むことを指す。ACEN会長のジュディー・キー（Ms. Judie Kay）氏へのインタビューで語られた米国のコーオプ教育（Co-op Education）との違いは表1の通りであり、特に重要なのは、WILの場合、すべての学生が対象になっていることと、大学での専門分野と関連することが前提となっていることである。

したがって、WILの形態は、職業現場でのプレースメントだけではない。例えばATCL（2011）では、WILの形態として、次の4つが取り上げられている。

- ・ プレースメント (placements) : いわゆる「職場体験」
- ・ プロジェクトワーク (project work) : より学習課題に焦点を当てた WIL。一般的な WIL アプローチ
- ・ 職場環境のシミュレーション (simulating the work environment) : 学内に作られた疑似職場環境での WIL
- ・ バーチャル WIL : 例えば、法学専攻の学生が模擬裁判をおこなう、といったもの

なお、第 5 章でキータームとなっている職場を基礎とした学習 (Work-Based Learning: WBL) というコンセプトも豪州にはある。ただし、キー氏によれば、豪州での WBL は有職者が職場をベースにして学習することを指しており、有職者に限定していない英国のコンセプトとは異なるので注意が必要である。

さらに、各大学には各大学のターミノロジーがある。第 3 節で紹介するが、今回訪問したビクトリア大学での WIL アプローチは、「職場・コミュニティでの学習 (Learning in the Workplace and Community: 以下、LiWC)」と呼ばれているし、スウィンバン工科大学では「企業が関与した学習 (Industry-Engaged Learning: 以下、IEL)」と呼ばれ、全学的に推進されている。これらの呼び方は基本的に各大学の持つ思想 (philosophy) を示しているだけであって、いずれも WIL として括ることができる。

表 1 コーオプ教育と WIL との違い (キー氏インタビューによる)

	コーオプ教育(米国)	WIL(豪州)
対象	一部学生	すべての学生
大学での専門分野との関連	必ずしもなくてよい	関連することが前提
形態	単一	多様
報酬	あり	多様
期間	長い	短い(例えば、週2回×半年)

3. 全学的な WIL 推進事例

ここで、豪州の大学のうち、全学的に WIL を推進している 2 つの大学の事例を紹介する。

3. 1 スウィンバン工科大学の「企業が関与した学習 (Industry-Engaged Learning: IEL)」

スウィンバン工科大学の 2012 年度のコースガイドの冒頭では、「われわれの焦点は職業準備のできた学生 (graduates) にある」と明言されている (Swinburne University of Technology, 2011a)。スウィンバン工科大学にしても、本節後半で取り上げるビクトリア大学にしても「デュアル大学 (dual-sector university)」、つまり TAFE セクターと大学セクターの 2 つのセクターを持つ大学であり、伝統的に産業界とのつながりは強い。スウィンバンの場合、この伝統をベースに IEL として全学的な教育戦略の中心に据え、大学セク

ターにおいても IEL を学士課程全学生の卒業要件にしている。ただし、実際の連携先は狭義の産業 (industry) に限定されるのではなく、行政や非政府組織などを含め、広く地域コミュニティ (特にビクトリア州域) となっている。

IEL は各学部のこれまでの実践を収集して構築されており、以下のようなさまざまな活動がある¹。少なくともこのうちの 1 つに参加することが卒業要件であるが、多くの学生が複数の活動に参加するという。

- ・ 企業を基礎とした学習 (Industry-Based Learning: IBL)

最終学年になる前におこなわれる、半年あるいは 1 年のフルタイムのワークプレースメント。米国のコーオプ教育や英国のサンドウィッチコースに相当するプログラムであり、フルタイムで専攻と関連した仕事をする。有給であり、ビクトリア州労使裁定共通ルール (Victorian Common Rule award) にのっとって、学卒賃金の約 70% が支払われるが、通常の給与では課税されることから、大学が創設した IBL のための奨学金 (scholarship) 制度を経由して給付する形をとることもある。企業向けのブローシャーによれば (Swinburne University of Technology, 2011b)、IBL は「将来の従業員を確保するパイプライン」であり、「現在の従業員を特別なプロジェクトへ参加させたり、得難いタスクを得ることができるよう、フレキシブルな労働環境を創る」ことなどがメリットだという。前述の通り、豪州においてこの種のコースは盛んではないが、ビクトリア大学やスウィンバン工科大学では以前から例外的に盛んにおこなわれていて、スウィンバン工科大学では 1963 年から行われている。

- ・ 企業実習 (industry placements)

半年 (24 週) あるいは 1 年 (48 週) の職場での実習。IBL と異なり、デザイン・フィルム・テレビを専攻している優秀な学生を対象とし、学習形態は職場 4 日間 + 大学 1 日間のコンビネーションとなる。40 年以上の歴史がある。

- ・ 海外での IBL (IBL Overseas)

工学・理学・IT を中心とした学生に対する、海外での IBL。80 ヶ国以上の国の企業等と連携がある。

- ・ インターンシップ

研究プロジェクトもしくは職場体験として、企業および大学の指導の下で働くプログラムで、通常学期を通して、大学の授業にも出つつ、週 2~3 日を職場で過ごす。ここでのインターンシップはコースの一部として設定されているもので無給だが、これとは別に、単位にならない有給のインターンシップもある。

- ・ キャップストーン (capstones)

最終学年でおこなわれるプロジェクト。約 20 名ずつの学生でチームを作り、2-3 ヶ月のプロジェクトワークを課す。産学あるいはコミュニティとのプロジェクト、コンペ

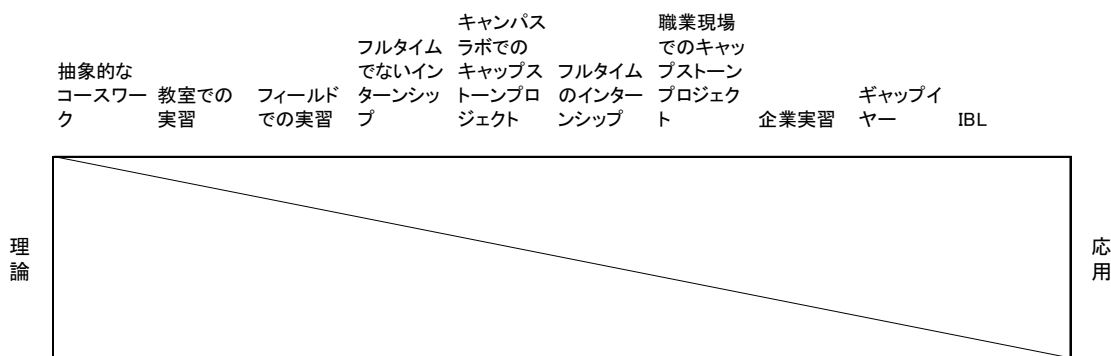
ティション、研究をベースとしたプロジェクトなど、形態は様々だが、現実世界（real-world）の中でチームを作って行われる実践的なプロジェクトである。

・スタディーツアー（study tours）

海外のビジネス現場を見学。

これらを含め、スウィンバン工科大学で提供している様々な教育プログラムを企業が関与する程度で並べると、図1のようになる。企業が関与した教育プログラムといっても様々な形態があり、かつ関与の程度もさまざまであることが分かる。なお、日本において「秋入学」を巡る一連の議論の中で注目を集めたギャップイヤー（gap year）は、より実践的な構成要素が含まれているプログラムであると見ると、図1のようにこの連続体に位置づけることが可能である。

IEL を推進する組織として、企業関与学習センター（Industry-Engaged Learning Center、以下 IEL センター）が 2010 年に設置されている。IEL センターは、学生、企業、学内教職員を支援し、この 3 者の橋渡しをする役割を果たしている。たとえば、IBL では各学部・専攻毎に IEL センター所属のコーディネーターを配置し、実習中の実習先訪問や学生のアセスメントなど実際に IBL を進める過程を支援すると同時に、プログラム自体のアセスメントや標準化、オンライン教材による SD（教職員の能力開発）プログラムの実施など、全学的に IEL に取り組むための教職員支援も積極的に行っている。



(訪問時に収集した資料より筆者訳)

図1 IELの連続体（応用＝企業の関与の程度によりプログラムのタイプを配列したもの）

3. 2 ビクトリア大学「職場・コミュニティでの学習（Learning in the Workplace and Community: LiWC）²

ビクトリア大学では全ての学生に WIL つまり LiWC を導入している。その目的は、現実世界のコンテキストの中で学生の実践的な知識を深めさせること、学生のエンプロヤビ

リティとジェネリック・スキルを更に展開させること、そして、学生の卒業後の仕事とキャリアに対する準備性 (career readiness) に貢献すること、の 3 点にある。その際の原則は、以下の通りである。

- ・アクティビティは全ての当事者にとって有益である：学習者、大学、パートナーとなる組織
- ・職場やコミュニティで学ぶことは、カリキュラムの一つの統合されたパートである。
- ・ジェネリックスキルや態度を含んだ、意図を持った学習のアウトカムが、明確に定義されている。
- ・職場やコミュニティにおいて経験から学んだものについて、批判的な省察と報告を行うことは、活動のひとつの統合されたパートである。
- ・アセスメントは意図を持った学習のアウトカムに正確に反映され、信頼できる成果 (products) と過程を重視する。
- ・レベルと標準を含むアセスメントの基準 (criteria) は明確に定義されている。
- ・全ての当事者は、活動に対する適切な準備がなされる。
- ・学習者は職場やコミュニティにおいて支援される。
- ・活動の質は継続的なレビューと改善の対象となる。
- ・活動に対して資源が適切に配分される。

全てのコースでのアセスメントの最低 25% は LiWC で実施されており、スウィンバン工科大学同様、LiWC のためのセンターもある。また、LiWC のモデルとアプローチは多様であり、連携相手先も、企業、行政、コミュニティなど、多様である。

- ・職場でのプロジェクト
- ・実践的、協働的かつ診療的な職場体験
- ・フィールドワーク
- ・疑似 (simulated) 学習環境
- ・アプレンティスシップ、トレーニーシップ

4. 能力評価指標の開発

ビクトリア大学やスウィンバン工科大学のように、全学的に WIL に取り組む大学では、WIL を通じて学生のどの能力が育成されたかを評価するために、評価指標の開発が行われている。

ビクトリア大学では 10 年ほど前に、教職員、理事会、学外 SHs (産業界、地域) によって、エンプロヤビリティ・スキル・セット (Employability skill set) と呼ばれる指標が

開発されており、課題設定 (problem setting) と課題解決 (problem solving) の両方がセットの中に入れ込まれている。

スウィンバン工科大学でも、IBL 学習ベンチマーク (IBL learning benchmark) が開発されており、これが学生のアセスメントに使われている。設定されている 12 項目 (図 2) を、プレースメントの前とプレースメント終了時の 2 回、学生自らがまず 5 段階で評価し、企業、大学双方のスーパーバイザーによるチェックを受けるようになっている。

	悪い		まずまず		どちらでもない／ わからない		よい		卓越している	
	開始前	終了時	開始前	終了時	開始前	終了時	開始前	終了時	開始前	終了時
専門・技術的スキル										
アカデミックな学習を専門職としての実践に応用する力										
専門職としての価値と倫理										
自ら認識し内省する力										
課題解決のためのスキル、イニシアティブ、資源の豊富さ										
計画および組織のためのスキル										
コミュニケーションスキル										
チームワークおよびリーダーシップのためのスキル										
変化に対する柔軟性と適応力										
独力で学ぶスキル										
革新的かつ起業家的なアプローチ										
異なる環境への認識										
署名	プレースメント開始前					プレースメント終了時				
学生の名前	日付					日付				
プレースメント先でのスーパーバイザーの名前	日付					日付				
スウィンバンでのスーパーバイザーの名前	日付					日付				

図 2 能力評価指標例：スウィンバン工科大学「IBL 学習ベンチマーク」(筆者訳)

5. 専門分野を超えた連携：IPL、分野横断型プロジェクト

先述したように、WIL は、カリキュラムと関連して学生のエンプロヤビリティや職業準備性 (work readiness) を向上させる教育活動であるが、異なる専攻を持つ者とチームで仕事をさせることによってさらに幅広い視点を養い、実際の職業現場で協同して仕事をするための能力を育てる試みもおこなわれている。

たとえば、今回話を聞くことができた介護業界のNPO³では、2011年より政府主導のプログラムであるインタープロフェッショナル学習プロジェクト（Inter-professional Learning Project: IPL）を行っている。インタビューおよびインタビュー時に使われた資料（Corlis 2012）によれば、現在、介護業界では、介護人材の減少と同時に、英語が話せない移民の高齢化が進んでおり、そうした移民への対応が大きな課題だという。もともと介護領域自体、看護、生理学、心理学、マーケティング、栄養、口腔などの様々な専門職の知識が必要とされる業界であり、幅広い視点を身につけた専門職が必要とされる。そのため、メンタープロジェクト（mentoring project）、複雑なケースカンファレンス（complex case conference）、会話カフェ（Conversational café：英語を話せない移民への対応の場）などを実施しているという。メンタープロジェクトでは、薬学の学生に生理学のスーパーバイザーを付けたり、口腔の学生に看護のスーパーバイザーを付けるといったように、学生とは異なった専門のスーパーバイザーを付けることで幅広い視点が身につくようにしている。また、診療評価、メディケーションレビュー、複雑なケースカンファレンスなどのタスクを行うために、異なった専門の学生を一緒にグルーピングしてタスクにあたりせたり、ライフスタイル・コーディネーターやケアワーカー、ホテルサービスといった他の専門職の中に学生をさらすことなどによって、専攻に閉じた形では養成が難しい資質開発をWILの枠組の中で行う取り組みがなされている。

こうした取り組みは、学外のプレースメント先だけではなく、大学内で行われるWILでも行われている。ビクトリア大学への訪問調査でも、「実験会社（practical firm）」と呼ばれる、異なる専攻の学生を同じプロジェクトに参加させ、協働でプロジェクトワークをさせるプログラムがあり、たとえば、ビルの建設を目標とするプロジェクトで、デザイン専攻の学生や工学専攻の学生、心理学専攻の学生などが協同して課題達成を目指す、という例が示された。同じビクトリア大学では、学内で学生を雇用しており（キャンパスジョブ（Campus Job）と呼ばれる）、2011年には1,000名の学生が雇用されているが、ここでも、たとえば同じ学内のレクリエーションセンターで、スポーツ専攻の学部生はレクリエーションセンター全体の運営などの仕事をさせるが、TAFEセクターでアドミニストレーションを専攻している学生にはセンターの受付などで働いてもらう、といった形で、異なる専攻や異なるセクターの学生が実際の職業現場で協働する環境になっていた。

6. まとめにかえて：産学連携を用いた、大学教育として必要な教育とは何か

最後に、まとめに変えて1点だけ指摘しておきたい。

WILには様々な方法論があり、やり方によっては異なる専攻の者たちが共同するという、大学で専攻に閉じた学習では経験することのできない経験も可能であることが分かった。ただし、特に第3節で取り上げた二つの大学は、豪州の中でも先端的な事例である。第7

章で指摘されていたように、豪州の大学全てが全学的に WIL を推進しているわけではない。今回の訪問では、メルボルン大学にも訪問しているが、メルボルン大学の場合は専門職教育を（学士課程から）大学院プログラムへと移行し、学士課程では幅広い分野の履修を奨励する方向で充実が図られている。そうした、国際的プレゼンスを見据えたコンテキストでは、WIL はそこまでひろがっていかない。一方、デュアル大学としてもともと伝統的に産業界との連携が強い歴史的背景を持っている、今回取り上げた二つの大学では、大学が有する資源を活用した WIL という教育方法で、教育の充実を図っている。大学によって必要かつ適切な教育方法は、大学のもつコンテキストで異なる。

【注】

- 1 なお、IBL やインターンシップなどの職場での就業体験については、ビザの関係から留学生は参加できない。
- 2 ビクトリア大学の事例については、Key (2012) にも多くを拠っている。
- 3 今回話を聞くことができたのは、アデレードに拠点がある Helping Hand Aged Care。1953 年創業の NPO で、職員数は 1,250 名。毎年 3 つの大学から約 500 名を受け入れており、南オーストラリア大学 (University of South Australia) とは 10 年来の学生受入実績を持つ。

【参考文献】

- Australian Council for Teaching and Learning. (ACTL). (2011). *Good Practice Report: Work-integrated Learning*. ACTL.
- Corlis, M. (2012). *Student Participation in Aged Care* (ppt slides).
- Key, J. (2012). Work Integrated Learning and Co-operative Education from an International Perspective (ppt slides). presented at International Seminar on *Career and Vocational Education through Partnership with Industry and Communities*, March 17, Nishijin Plaza, Kyushu University.
- Patrick, C. et al. (2009). *The WIL Report: A National Scoping Study*, Final Report to the Australian Council for Teaching and Learning, ACEN.
- Swinburne University of Technology. (2011a). *Undergraduate and TAFE course guide 2012*.

Swinburne University of Technology. (2011b). *Industry-Based Learning: Information for employers*.

Swinburne University of Technology. (2012). *Industry Engaged Learning*. (Website: <http://www.swinburne.edu.au/iel/>) (最終確認日 : 2012 年 3 月 9 日)

第9章 職業統合学習（WIL）とは何か

稲永 由紀（筑波大学）

これまでの章では、米独英豪4カ国における産学連携教育について、訪問調査をベースに政策そして実際の取組をまとめてきた。本章ではこれらを取りまとめる意味で、本書の基調でもあり提案ともなっている「職業統合学習（WIL）」というコンセプトについて、その意味と論点を簡単にまとめてみることにしたい。

1. 「学外」「職業現場」「一定期間の就業体験」に固執しない教育方法論

我が国では、特に2000年代以降の産学連携推進において、教育面での連携の切り札としてインターンシップ導入が文科系分野においても政策的に進められてきた。その結果、実施校自体はほぼ100%に近い状態になったが、体験学生比率はなかなか上がっていかない。一方、年を追う毎にラーニングアウトカムや大学教育の職業的レリバンスへの着目が高まり、また、学士課程レベルでも「キャリア教育」の充実が期待される中で、現実の世界の中でプラクティカルな体験を学生にさせるという方法論の重要性への認識も高まりつつある。そうしたアンビバレントな状況に向き合うヒントが、WILにはある。

第7章、第8章でも触れたように、WILとは「目的を持ってデザインされたカリキュラムの中で理論と職業実践とを統合したアプローチおよび戦略の総称」(Patrick et al. 2009)であり、そこには、実習(practicum)、専門実習(professional practice)、インターンシップ(internship)、産業を基盤とする学習(industry-based learning)、PBL(project-based learning)、サービスラーニング(service learning)といった、多様な名称及び実践が含まれている。

アメリカ、ドイツ、イギリスには、それぞれ「コーオペ教育」「プラクティウム」「サンドウィッチコース」といった、カリキュラムに組み込まれた伝統的な就業体験プログラム(WBL)が存在する。これに対しWILが示しているのは、同じ「理論と職業実践とを統合したアプローチ」でも、「学外」の「職業現場」での「就業体験」に固執しない様々な教育方法論がある、ということである。豪州でも（そして英国でも）、プレースメントを得るためには激しい競争があり、すべての学生がプレースメントを得ることは難しい。我が国の場合、企業が独自に募集するケースを除けば、学生をインターンシップ先に割り振る役目を大学や関連する団体が負い、企業が自ら学生を選ぶことができないスキームになっていることが多い。だが、豪州の場合、プレースメントをする学生を選ぶのは受け入れ企業自身である。プレースメントにおける大学の役割はあくまでも支援であり、企業とのネットワークを構築したり、応募する学生の応募書類作成や面接の指導をしたりはするが、学生を企業に割り振るという発想自体が全くない。日本で就業体験が広がらない理由の一つに企業の関与が問題にされることがあるが、プレースメ

ントが長期間で、有給で、かつ卒業後の就職のルートとなり得る豪州でさえも、全学生にプレースメントを提供することは物理的に不可能なのである。

そうであれば、問題は企業の関与だけにあるのではない。豪州の場合、企業の関与を高める仕組みを整えつつも、各大学ではキャンパス内で学生を雇用したり、学内に用意した疑似職場環境や実践的なプロジェクトに企業を関与させたりするなど、さまざまな工夫をして、より多くの学生により豊かな現実世界での経験を通じた学習をさせようとしていた。英国でも、「サンドウィッチコース」だけではなく、地域ボランティアまで含めて「学生のエンプロヤビリティ向上」の下で様々な試みがなされている。このことが教えてくれるのは、大学教育として学生に必要な体験とは何かを徹底して突き詰めることの必要性であろう。その延長上に、短期間かつ無給の就業体験という、中等教育までの就業観・職業観目的でのキャリア教育の延長のような、そして専門分野の勉強を深めたりエンプロヤビリティを高めようとしていたりするにはあまりにも短過ぎる、「日本型インターンシップ」モデルからの解放があり、産学連携という「手段」を用いた大学教育での様々な工夫が、専門分野の特性や機関の教育戦略に応じて多様な形で展開されていくのであろう。

2. WBL と WIL がカバーする学生の範囲：機関タイプと専門分野

前節最後に触れた、「専門分野の特性や機関の教育戦略」について、もう少し深く考えてみることにしたい。

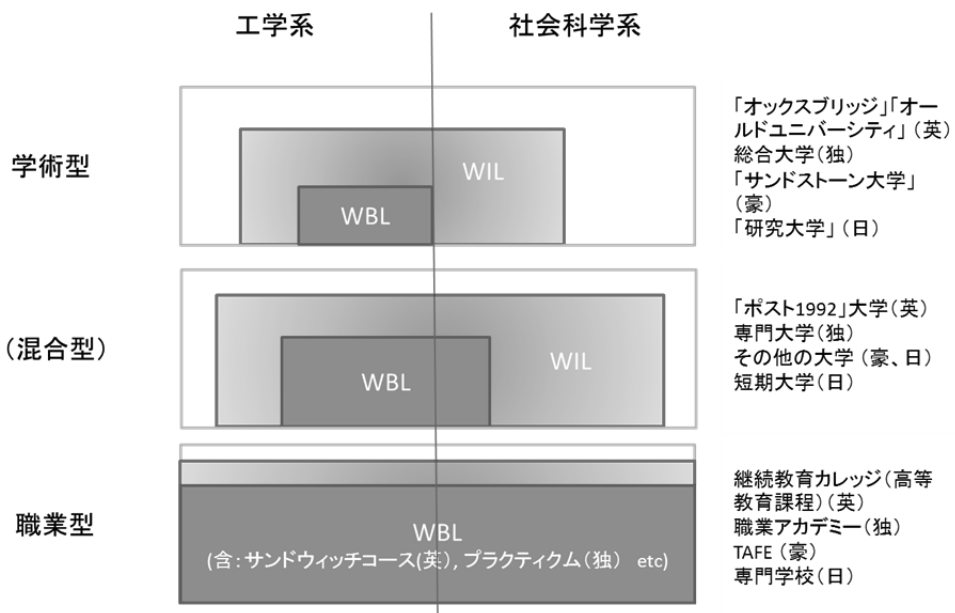


図1 高等教育機関のタイプおよび専門分野とWBL・WIL

図1は、高等教育機関のタイプと専門分野における、全学生に対するWBLとWILがカバーする学生の範囲を、理念的に示したものである。縦軸が機関のタイプ、つまり機関として学術志向なのか職業教育・訓練志向なのか、それとも混合型なのかで、3つに分けてある。横軸は専門分野で、例示として、WBLなど企業・産業の文脈を教育に取り入れやすい工学系と、対照的にWBLなどがなかなかなじみにくい社会科学系を、対置して示してある。

仕事に関連した学習はいわゆる職業教育・訓練には欠かせない要素であり、職業教育・訓練を提供している高等教育機関ないしは第三段階教育機関では、分野を問わず多くの学生がすでにWBLを経験する。このタイプを仮に「職業型」とすると、「職業型」機関の場合、WBLを経験する学生はもともと多いために、WILを導入したとしても、カバーできる学生の範囲がそこまで広がるわけではない。一方、学術中心の機関（以下「学術型」機関）、典型的には大学の場合、WBLは基本的には工学などの産業・職業に直結する分野では一部に組み込まれるものの、社会科学系などそうではない分野では、この方法論はあまり広がらない。だが、WILであれば、何らかの形で学生の学びに仕事の文脈が導入される形であればよい。その点、カリキュラム内でのWBLの実施がなかなか難しい社会科学系であっても、より多くの学生が無理のない形で現実世界の文脈の中で学びを進めることが可能になる。

もっとも、同じ大学セクターであっても、豪・英・日のように、非大学型機関の「アカデミック・ドリフト」と高等教育のマス化・ユニバーサル化において、一部機関は、職業教育・訓練の要素を大学教育に積極的に組み込むことで自らの優位性を確保しようとする。こうした大学セクターと非大学型セクターとの相互浸透性（permeability）（Dunkel, le Mouillour & Teichler 2008）が進行している場合、大学セクターだからといって「学術型」機関であるとは限らない。そこで、図1では、学術型と職業型の間にも混合型を設定した。混合型は、職業型のようにWBLが進んでいるわけではないが、全学的にWBLやWILを取り入れることで全ての学生の職業準備性ないしはエンプロヤビリティを高める方向へ向かっている点で、学術型とは志向性が異なる。

3. 企業・産業、地域による大学教育への多様な関与

更に、「学外」「職業現場」「就業体験」に固執しないWILという考え方は、仕事の文脈を組み込んだ主体的な学びをより多くの学生に経験することを可能にする。このことは、関与する企業・産業および地域のさまざまな組織・団体の立場から見れば、それだけ様々な関与の仕方が可能になるということになる。従来のインターンシップや企業実習などのように、学生を職業現場に受け入れる形で関与することもできれば、学内でのPBL（Project-based learning）に課題を出したりアドバイスをしたりすることで関与することもできる。コンペという形でより多くの学生の関与を促す形をとることもあるだろう。また、豪・英でもみられたが、地域の子どもたちに勉強や運動を教えたりするなど、地域ボランティアという形で関与してもらうことも可能である。

4. おわりに

WILというコンセプトを導入する意味は、就業体験という一つの教育方法ばかりに意識がいきがちな産学連携教育を相対化するだけにとどまらない。大学教育の充実か職業準備の充実かという、大学教育を巡る二つの対立軸から思考を開放する必要があることも、同時に教えてくれる。学生が、様々なステークホルダーの様々な形での関与を得ながら、如何に現実世界とつながった学習を経験し、成長を遂げるのか。これは大学のみならず、また日本のみならず、高等教育に共通した課題であり、WILはその答えを得る一つの手がかりとなる考え方である。

【参考文献】

Patrick, C. et al. (2009). *The WIL Report: A National Scoping Study*, Final Report to the Australian Council for Teaching and Learning, ACEN.

Dunkel, T., le Mouillour, I., & Teichler, U. (2008). Through the looking-glass Diversification and differentiation in vocational education and training and higher education. In CEDEFOP, *Modernising vocational education and training* (Fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, Vol.2, pp.257-268). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

第10章 日本へのインプリケーションの考察

亀野 淳（北海道大学）

1. はじめに

1997年のいわゆる三省合意（文部省・通商産業省・労働省（1997））以降、大学においてインターンシップが急速に普及している。文部科学省「大学等におけるインターンシップ実施状況調査」によると、四年制大学の場合、単位認定を行う授業科目としてインターンシップを実施している大学の割合は1996年の16.7%から2007年の67.7%と着実に増加している。

しかし、その内容は、「1週間～2週間未満」が50.7%、「2週間～3週間未満」が25.5%となっており、2週間程度が現時点においても主流であるといえる（表1）。このように、2週間の就業体験型インターンシップが日本の大学におけるインターンシップの典型的なモデルとなっており、欧米諸国に比べ大きく異なるものとなっている。また、参加学生の比率では全学生のわずか2%とごく一部の学生による短期間の就業体験という構図は大きく変化していない。つまり、参加学生の拡大とインターンシップの長期化等内容の充実が求められている。

表1 大学における期間別インターンシップ参加者割合

	2004年度	2005年度	2006年度	2007年度
1週間未満	10.9%	14.4%	11.1%	12.4%
1週間～2週間未満	49.9%	45.6%	50.1%	50.7%
2週間～3週間未満	25.2%	26.4%	27.3%	25.5%
3週間～1ヶ月未満	5.7%	5.5%	4.6%	3.9%
1ヶ月～3ヶ月未満	4.0%	4.2%	4.4%	4.4%
3ヶ月～6ヶ月未満	2.4%	2.9%	1.9%	2.0%
6ヶ月以上	1.9%	1.1%	0.6%	1.2%
計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

資料出所：文部科学省「大学等におけるインターンシップ実施状況調査」より作成

こうした中で、様々な取組が多く的高等教育機関でなされているが、すべての学生がインターンシップに参加するには受入先の確保の問題もあり現実的であるとはいえず、インターンシップに代替する方策を検討すべきであり、その一方策が、職業統合教育であろう。以下では、これまでの各章で触れられてきた各国の取組や日本で先進的な取組を実施している京都産業大学の事例を踏まえながら、日本へのインプリケーションを考察したい。

2. 専門教育と関連する実質性のある職業統合学習の拡充

職業統合学習の代表的なプログラムはコーオペ教育やインターンシップであるが、これらに限定されるわけではない。教育課程に組み込まれたものから学生の自主的な活動まで、コーオペ教育に代表される密度の濃い長期の活動から見学的な短期の活動まで、報酬を伴う活動から無報酬のボランティア活動まで、また、職業・地域の現実的課題と密接に繋がる活動からバーチャルな活動まで、多次的な広がりが想定される。

まず、職業統合学習の定義についてみると、例えば、オーストラリア、Patrick et al. (2009)によると、報酬の有無、単位の有無、コースが必修か否か関わらずすべて網羅しており、職業統合学習の具体的取組として、実習 (Practicum)、専門実習 (Professional practice)、コーオペ教育 (Cooperative education)、PBL (Project based learning)、産業基盤教育 (Industry-based learning)、インターンシップ (Internship)、フィールドワーク教育 (Fieldwork education) などが含まれており、かなり広く定義されているといえる¹⁾。

また、米国や英国では伝統的に前者はコーオペ教育、後者はサンドウィッチ・システムによるワーク・プレースメントが中心であるが、近年、サービス・ラーニングなど多様な取組みがみられるようである²⁾。また、ドイツにおいては、近年、職業アカデミーにおいて、理論学習と企業実習を交互に繰り返す職業統合学習が積極的に取り組まれている³⁾。

一方、第1節でみたように、日本では一般的に短期のインターンシップが職業統合学習の中心である。しかし、日本国内においても、職業統合学習といえる多様な取組が実施されている。例えば、京都産業大学においては、従来のインターンシップだけではなく、様々な取組が複合的に実施されている。特に、2010年度より文部科学省の「大学生の就業力育成支援事業」により、「専門教育と協働したコーオペ教育の全学展開」を実施している。具体的には以下の7つの取組みを実施している。

- ① キャリア形成支援科目の受講生拡大 (受講生を拡大し、一拠点総合大学の利点を活かした授業を体系的に展開)
- ② 就業体験型の実践的科目群の新展開 (就業体験を取り入れた実践的科目群を深化、拡大し、中堅中小企業との連携を強化)
- ③ PBL 型科目の洗練・拡大 (これまでの成果をさらに洗練し、現在の6倍にあたる900人の受講体制を構築)
- ④ 「コーオペ・スタッフ」の育成 (教員的及び職員的素養を兼ね備えた新しいタイプの専門人材を育成し、プログラムの運営・推進等を担っていく)
- ⑤ ゼミ等を活性化、活用した就業力の育成 (担当教員の専門分野を融合させ、就業力の育成につなげる。成果を発表する機会も設け、全学的な普及、推進につなげていく)
- ⑥ 全専任教員の参画体制の構築 (「就業力育成FD」等を実施し全専任教員が参画できる体制を構築)

- ⑦ 「コーオペ教育推進ネットワーク」の展開（成功事例を積み上げ、「日本型コーオペ教育モデル」を構築しつつ、その水平展開を図るための全国的組織を立ち上げる）

この中でも、各学部で実施しているゼミを活用し、専門教育と関連ある学習を通じて就業力の向上につなげていこうとする新たな取組は、従来の日本の取組やその目的が職業意識の向上などが中心であり、専門教育との関連が希薄であったことから、他の高等教育機関にも大いに参考になるものである。また、PBL型科目については、異なる学部が共同で自らの専門分野の知識を活かしながら取組む学習であり、専門教育との関連を意識した取組であるといえる。

こうした京都産業大学の事例のみならず、多くの大学で、PBL (Project Based Learning) やサービス・ラーニングなどが積極的に取り組まれている。しかしながら、日本では、これらを職業統合学習として明確に位置づけられているとはいえ、米国やオーストラリアの報告にあったように、大学のミッションと戦略の中に職業統合学習を明確に位置づけていくことが重要な課題であるといえる。

また、専門教育のカリキュラムの中に職業統合学習をどのように位置づけていくかという問題がある。

日本においても、保健医療、教育分野など分野によってはすでに職業統合学習が定着している分野もある。しかし、特に、人文・社会科学系については、専門教育というよりもコミュニケーション能力などのスキルの向上を目的としたものが多い。

しかしながら、オーストラリア・ヴィクトリア大学では、明確にカリキュラムへの統合を重視している。また、英国・ブルネル大学では、専門分野をベースにしたワーク・プレースメントが実施されており、これを可能にするために、分野ごとにいわゆるコーディネータを配置している。

こうした観点から、日本においては、以下の課題が設定される。

- ① 多くの大学で、PBL やサービス・ラーニングなどが積極的に取り組まれている。したがって、これまでの取組みを再整理し、専門分野との関連を明確にし、高等教育機関としてミッションと戦略の中に位置づけていく必要がある。
- ② 2週間程度の短期インターンシップは専門教育との関連が弱い「就業体験」の域を超えていない。高等教育入学前の就業経験が少ない日本の場合では一定の役割を持っていると思われるが、インターンシップを専門分野に関連した職業統合学習として位置づけていくためには、より専門分野との関連を重視したより長期のインターンシップを実施していくことが求められる。そのためには、カリキュラムの再構成を図るとともに、専門分野に精通した教職員の配置が不可欠である。
- ③ 日本の多くの学生が実施している「アルバイト」についても、現状では専門分野との関連が弱い飲食、サービス関連の業務に従事する学生が多いが、専門分野とより関連の強い業

種・職種での実施についても検討すべきである。そのためには、高等教育機関の学生側への支援とともに、産業界、地域社会と連携も不可欠である。

3. 広範な可能性をもつ学生の職業統合学習への参加

高等教育のマス化、ユニバーサル化などの段階的な発展の状況を踏まえると、機関タイプや分野によっては、理論的・学術的な学習が強調され、職業統合学習が適切に教育課程に組み込まれるのが困難な場合もあり得る。一方、学生の職業への移行や社会的自立に向けて、職業統合学習の有用性や必要性を経済社会のグローバル化を念頭に入れながら検討する必要がある。

参加学生の拡大については、高等教育機関レベルでの参加拡大と各機関内での参加拡大という2つの視点がある。

前者については、機関タイプに関する視点、具体的には、いわゆる研究大学の扱いが大きな論点である。

研究大学については、おおむね多くの国においては研究大学の方が相対的に職業統合学習への関与が弱いようである。例えば、オーストラリアの研究大学の一つであるメルボルン大学の取組は、同国のヴィクトリア大学の取組と比較すればやや弱いようである。ただし、サービスマーケティングやインターンシップに対する取組は行われているようである。また、ドイツにおいても、総合大学においては、上述した職業アカデミーが実施している職業統合学習のような取組はほとんど実施していないようである。

しかしながら、研究大学の学生に対して職業統合学習の意義、必要性についてはその教育効果をもって十分検討する必要があるだろう。

また、この点に関しては、大学院への進学率によっても異なってくるであろう。例えば、ドイツの総合大学において、ボローニャ・プロセス以降、学部卒業後に大学院に進学せず労働市場に参入する学生も増加しているが、こうした学生に対する職業統合学習の必要性については今後議論がなされるであろう。この点については、学部卒業生の多くが大学院に進学せず就職する日本の研究大学の文系学生についても同様である。

2つ目の論点である機関内での参加拡大における海外の事例として、オーストラリア・ヴィクトリア大学ではすべての学生に対して職業統合学習を提供している。また、米国では、就職に際して就業体験が必要とされることが多いので、企業側が独自に実施するもの、学生が自ら探して行くものも含めればほとんどの学生が何らかの就業体験やコミュニティでの経験があるようである。また、学生の意欲の高低や国籍、専攻に関わらず、より多くの学生が公平に職業統合学習にアクセスできるような海外の事例も大いに参考にすべきである。

参加学生の拡大については、京都産業大学においては様々な取り組みが実施されている。同大学が実施しているインターンシップだけでは、職業統合学習への多くの学生の参加が困難であると判断し、キャリア形成支援科目の再編成を行い、5年後には全学生の約半分にあたる

6,000名の受講体制の構築を目指している。また、課題解決型PBLやフィールドワーク型科目の拡充を図っている。こうした多様な取組は参加学生の拡大を図る上では不可欠なものであり、他の高等教育機関も参考にすべき事例であろう。また、1年次の低単位取得者対象とした「キャリア・Re-デザイン」はどちらかと言えば意欲の高い学生を中心としたキャリア教育プログラムに偏っている日本の大学のプログラムの中で注目すべき取組であるといえる。多様な学生が所属する中で、学生の特性に応じたきめ細かなプログラムの構築は重要な視点である。

しかしながら、機関内の参加拡大を図るためには、受け入れ先の確保や担当教職員の配置など多くの課題があるが、米国においては、学内にコーオペ教育を担当するコーオプ・コーディネータが多数配置されており、受入先や学生との調整を担っている。また、オーストラリア・ヴィクトリア大学の事例にもあったように、学外との職業統合学習が困難な場合は、学内にもその場を求める方策も検討すべきであり、京都産業大学のゼミの活用事例も大いに参考にすべきである。

こうした観点から、日本においては以下の課題が想定される。

- ① 日本においても、研究大学の方が、職業統合学習に対する取組みは相対的に弱くなっているが、研究大学における職業統合教育の必要性や効果についての議論を大学院への進学状況、大学院の教育内容との関連に留意しながら行うべきである。
- ② 多くの学生が職業統合学習に参加するために受入先の確保が不可欠である。そのためには、受入先との多くの協力関係を構築する必要があるが、それを担う教職員の確保や育成が重要な課題といえる。
- ③ ②と関連し、学外だけではなく、学内の様々な活動にも教育的な要素を組み入れ、職業統合学習として位置づける方策も検討すべきである。そのためには、学内の諸活動に精通している職員と正課教育を担っている教職員が専門分野レベルで共同していくことが重要である。
- ④ より多くの学生が公平に職業統合学習にアクセスできるような環境を整備すべきであるが、意欲の高低など多様な学生が存在していることを前提としたきめ細かなプログラムの設定に配慮すべきである。

4. WILをめぐる社会的なコンセンサス、経済界及び社会的支援

職業統合学習においては、多くのステークホルダーが存在するため、その必要性や意義については、各ステークホルダーのメリットを明確にするとともに、重層的な対話による連携・協力が不可欠である。

また、社会的コンセンサスを得るためには、各ステークホルダー、特に受入側のメリットを明確にすべきであろう。その内容は、組織内の活性化、金銭的助成金、安価な労働力、優秀な

学生の採用など、プログラムの内容や受入側の属性、目的等により異なるであろうが、共通認識を持つておくことが重要である。

さらに、職業統合学習に関するステークホルダーからなる連携組織の構築も検討すべきであろう。コーオプ教育のアクレディテーションを実施しているカナダのコーオプ教育協会や職業統合教育に関わる高等教育機関間の連携組織であるオーストラリアの The National WIL Portal などは参考とすべき事例であろう。

こうした観点から、日本においては以下の課題が設定される。

- ① 各ステークホルダー間の重層的、地域的な対話関係の構築を図るべきである。特に、教育機関、経済界、行政機関の三者により密接な協力関係が不可欠である。
- ② ①をより具体的に推進するためにも、職業統合学習に係る連携機関の組織化が求められる。こうした組織をベースにしてステークホルダー間の日常的な連携・協力を図っていくべきである。同時にこうした組織が主体となり、職業統合学習を運営する人材の研修プログラムの開発、職業統合学習の効果についての量的、質的な客観的な検証、職業統合学習のアクレディテーションなどを実施すべきである。

5. 政策的可能性

1997年のいわゆる三省合意以降、文部科学省はGP事業などを通じ個別の高等教育機関の取組に対して財政支援を行なってきた。また、経済産業省はインターンシップを仲介するNPO等に対する支援を行ってきた。さらに、厚生労働省にインターンシップの受入企業の確保という観点から地域の経済団体への仲介機能に対する支援を行ってきた。先進的な取組を実施している京都産業大学においては、文部科学省「大学生の就業力育成支援事業」や経済産業省「体系的な社会人基礎力育成・評価システム開発・実証事業」などを活用しながら実施しているものも多い。こうした支援事業を活用し、積極的に取組む姿勢は大いに評価できる。このような政策展開はインターンシップの量的拡大に一定の成果があったと思われるが、今後、これを職業統合学習への量的・質的拡大を模索する上ではさらなる政策支援が不可欠である。

米国では、コーオプ教育運営のための人件費と専門家のトレーニングに関する連邦政府の助成金制度が創設され、大学におけるコーオプ教育運営の専門スタッフの確保、育成に大きな役割を果たし、同国のコーオプ教育の発展に寄与した。

どこにどのような支援を講ずるべきかについては特に金銭的な助成を講ずる場合は十分その効果について検討すべきである。職業統合学習のプログラム展開に対しても金銭的な負担が生じる場合が多いが、職業統合学習の運営には専門的な知識・ノウハウを有する教職員の不足が大きな課題としてあがっている。米国においては、長期間にわたるコーオプ教育を担う人材の育成に対して政府の支援策があり、これが今日の基盤となっているという事例は大いに参考に

すべきであり、職業統合学習を担当する教職員の人件費支援とともに、これら教職員に対するトレーニングプログラムの開発やその運営に対する支援についても検討すべきである。

また、職業統合学習に対する政策的支援策の検討にあたっては、職業統合学習の現状把握とその効果の検証が不可欠である。オーストラリアにおいては、学校から職業への移行に関する実態調査が国家レベルにおいて実施されており、職業統合学習に関する調査報告書が作成されている。日本においてもインターンシップだけではなく、多様な職業統合学習の実施状況を専門分野ごとに把握すべきである。

さらに、長期のインターンシップなどに関しては、短期のインターンシップとは異なり有償が基本になるであろう。オーストラリアでは法制上、無償のインターンシップは原則認められていない。しかし、受入側も単に給与を支払うだけでは長期インターンシップの実施に伴う負担も大きい。こうしたことから、有償の職業統合学習に対する給与支払いのルールの特明確化を図るとともに、職業統合学習を通じた奨学金制度や税制上の措置についても検討すべきである。

同時に、単に職業統合学習を大学のカリキュラムの中に組み入れる努力を行うだけではなく、組み入れた場合の修業年限に対する考え方や就職システムのあり方、労働市場が求める能力との関係等も考慮しながら検討すべき課題であるといえる。

【注】

- 1 オーストラリアの取組については第7章を参照。以下同様。
- 2 米国については第3章、英国については第5章及び第6章を参照。以下同様。
- 3 ドイツについては第4章を参照。以下同様。

【参考文献】

Patrick, C. et al. (2009). *The WIL Report: A National Scoping Study*, Final Report to the Australian Council for Teaching and Learning, ACEN.

文部科学省 (2008) 『平成19年度インターンシップ実施状況調査結果』。

文部省・通商産業省・労働省 (1997) 『インターンシップの推進に当たっての基本的考え方』。

(http://www.jil.go.jp/jil/kisya/syokuan/970918_01_sy/970918_01_sy_kihon.html 最終アクセス日 2012.11.29)

執筆者紹介（執筆順）

*編者には◎

- | | |
|--------------------|--|
| ◎吉本 圭一 | 九州大学人間環境学研究院 主幹教授 |
| みやがわ けいこ
宮川 敬子 | NPO 法人産学連携教育日本フォーラム 代表理事
WACE（世界コーオペ教育協会）常任理事 |
| さかの しんじ
坂野 慎二 | 玉川大学教職大学院 教授 |
| ◎いねなが ゆき
◎稲永 由紀 | 筑波大学ビジネスサイエンス系（大学研究センター）講師 |
| いいた なおひろ
飯田 直弘 | 九州大学人間環境学研究院 助教 |
| すぎもと かずひろ
杉本 和弘 | 東北大学高等教育開発推進センター 准教授 |
| かめの じゅん
亀野 淳 | 北海道大学高等教育推進機構 准教授 |



諸外国の第三段階教育における
職業統合的学習
(高等教育研究叢書 122)

2013(平成 25)年 3 月 31 日 発行

編者	吉本 圭一・稲永 由紀
発行所	広島大学高等教育研究開発センター 〒739-8512 広島県東広島市鏡山 1-2-2 電話 (082) 424-6240 http://rihe.hiroshima-u.ac.jp
印刷所	株式会社タカトープリントメディア 〒733-0052 広島市中区千田町 3 丁目 2-30 電話 (082)-244-1110

ISBN978-4-902808-77-3

Work Integrated Learning (WIL) in Tertiary Education: The cases of
the United States of America, Germany, the United Kingdom and Australia