

平成23年度 文部科学省
「先導的大学改革推進委託事業」報告書

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

研究代表者 吉本 圭一
(九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門 主幹教授)

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产学連携によるキャリア教育・専門教育の充実が求められ、こうした背景のもとで、文部科学省・平成23年度先導的大学改革推進委託事業『国内外における产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』が企画公募された。本報告書は、それを受託して実施した調査プロジェクトの結果をとりまとめたものである。

九州大学では、表記の企画公募に際して、大学院人間環境学研究院教育学部門教育社会学研究室に事務局を置き、インターンシップにかかる唯一の学術団体である日本インターンシップ学会（会長・吉本圭一、事務局長・亀野淳氏）に支援団体としての協力を仰ぎながら、学内のインターンシップなどの产学連携教育や高等教育、比較教育に精通するメンバーを中心として、また学外からの高等教育専門家の参加を得て調査委員会を組織し、事業を実施することを計画した。

この調査では、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が中心であり、研究期間的な制約から、労働市場や職業への移行に関わる学位・資格制度などの十分な検討には至らなかった。しかしながら、今回の調査によって、「職業統合的学习」という視点が各国の課題を総合的に検討するために有力であることが明らかになり、それらを踏まえた国内外の詳細な調査や、日本への総合的な政策提言の検討などが今後の課題となるであろう。

今回の調査プロジェクトでは、多くの関係団体等の協力をえた。特に、日本インターンシップ学会では、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が組織されており、本調査プロジェクトも、そのメンバーを含めて研究組織が編成された。また、COOP教育の世界団体であるWACEの理事である宮川敬子氏が本事業の協力者として参加し、国内で先導的にCOOP教育を導入してきた京都産業大学にも、調査協力をいただくこととなった。報告書のとりまとめにあたっては、九州大学内の事務局において、事務補佐員の片山桂子氏、助教の飯田直弘氏に編集の労をとっていただいた。

本報告書の資料、情報が、文部科学省における政策的検討とともに、大学改革を先導していく多くの関係者に活用されることを期待しております。

平成24年5月

九州大学 吉本圭一

<目次>

はしがき

1. 課題の計画と概要 1

吉本 圭一（九州大学 主幹教授）

2. ユニバーサル化段階の高等教育におけるインターンシップと職業統合学習（WIL）の現状と課題 13

吉本 圭一（九州大学 主幹教授）

3. 日本のインターンシップと先導的な取組 23

亀野 淳（北海道大学 准教授）

4. 諸外国における先導的取組と政策的誘導

4-1 米国の先導的モデルとしてのコーオプ教育の発展とインターンシップ等の産学連携型教育 29

吉本 圭一（九州大学 主幹教授）

4-2 米国のコーオプ教育の先導的モデルについて 44

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 (世界コーオプ教育協会) 常任理事)

4-3 ドイツの高等教育機関における産学連携教育 57

坂野慎二（玉川大学 教授）

4-4 英国高等教育における産学連携を通した教育 76

稻永 由紀（筑波大学 講師）

4-5 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 95

飯田直弘（九州大学 助教）

4-6 豪州の大学教育における職業統合学習（WIL） 122

杉本和弘（東北大学 准教授）

4-7 訪問調査事例に見る豪州の職業統合学習（WIL） 139

稻永 由紀（筑波大学 講師）

5. 日本へのインプリケーションの考察 147

亀野 淳（北海道大学 准教授）

付属資料

国際セミナーの記録

1 セミナープログラム	153
2 趣旨説明	159
3 講演 1 (Judie Kay 氏)	175
4 講演 2 (Brenda Little 氏)	204
5 パネリストの発表	236
6 総括	288

1. 研究の計画と概要

吉本 圭一
(九州大学 主幹教授)

1. 先導的大学改革委託事業の公募概要

文部科学省より、平成 23 年度先導的大学改革委託事業として、以下の公募がなされた。

○ 国内外における产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

【テーマの趣旨・目的】

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产学連携による 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・準学士レベルでの产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、こうした多様な高等教育における产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产学連携教育の推進のための示唆を得る。以上について平成 24 年 3 月までに報告・成果を得る。

【研究の方法及び得ようとするアウトプット】

- ・米国を中心に展開される COOP 教育や、豪州・英国における学位・資格枠組み（職業資格と学位資格の体系化）など、海外における产学連携によるキャリア教育・専門教育の推進について政府レベル、大学レベルでの取組に関する訪問調査の実施。
- ・产学連携によるキャリア教育の有効性の検証、今後のキャリア教育推進方策の検討。
- ・上記調査研究結果を元に、今後の产学連携教育の推進のための基礎資料・海外事例集として活用できるような形態で、報告書としてとりまとめる。

2. 九州大学における受託研究の計画

(1) 研究実施の体制

九州大学では、上記の企画研究公募に対して、大学院人間環境学研究院教育学部門教育社会学研究室に事務局を置き、学内のインターンシップなどの产学連携教育や高等教育、

比較教育に精通するメンバーを中心として、また学外からの高等教育専門家の参加を得て調査委員会を組織し、事業を実施することを計画し応募、採択された。

その際には、インターンシップにかかる唯一の学術団体である日本インターンシップ学会（会長・吉本圭一、事務局長・亀野淳）が、学会の学術活動の一環として、本事業にかかる支援団体として関与すること、また、COOP 教育の世界団体である WACE の理事である宮川桂子が、本事業の協力者として参加することとした。

また、海外での調査協力体制の確立のために、米国・ドレクセル大学 Peter Franks 教授・COOP 教育センター長、ドイツ・カッセル大学 Ulrich Teichler 教授、豪州・NCVER（国立職業教育研究センター）Ron Mazzachi 主任研究コンサルタント、E U · C E D E F O P （欧州職業教育訓練研究センター）・Isabelle le Mouillour プロジェクトマネージャー、英国・公開大学・John Brennan 教授を、協力者として位置づけた。これらの機関・研究者は、本調査委員会の委員らが、他のプロジェクトにおいて既に共同研究を実施してきたパートナーである。

（2）調査委員会の組織

委員長 吉本 圭一（九州大学・大学院人間環境学研究院教育学部門・主幹教授）

－統括、米国担当、欧州（仏）担当

委員 竹熊 尚夫（九州大学・大学院人間環境学研究院教育学部門・教授）

－比較方法論担当、豪州・東アジア担当

委員 飯田 直弘（九州大学・大学院人間環境学研究院教育学部門・助教）

－国内調査および欧州（英国）担当

委員 稲永 由紀（筑波大学・大学研究センター・講師）

－欧州および豪州の学位・資格枠組み担当

委員 亀野 淳（北海道大学・高等教育推進機構・准教授）

－国内調査および米国担当

委員 坂野 慎二（玉川大学・教育学部・教授）

－欧州（ドイツ）担当

委員 杉本 和弘（東北大学・高等教育開発センター・准教授）

－豪州・東アジア担当

協力者 宮川 桂子（N P O 法人W I L 代表、W A C E 理事）

－W A C E にかかる情報提供・調整

（3）事業期間

平成23年10月1日～平成24年3月31日

（4）研究内容についての当初構想

米国・カナダなどの COOP 教育、ドイツのプラクティカム、英国のサンドイッチシステムなど、就業体験を教育課程と連結させた高等教育プログラムについて、また高等教育と職業教育訓練の成果を適切に評価し产学連携教育を充実させるための欧州（EU・仏・英）・豪州等における学位・資格枠組み（職業資格と学位資格の体系化）など、海外における产学連携によるキャリア教育・専門教育の推進について政府レベル、大学レベルでの取組に関する外国調査を実施する。特に、委託事項における COOP 教育とその支援方策としての学位資格枠組みについての検討を行うために必要な対象国等の拡大を行う。

日本の大学・高専等における長期的インターンシップの事例について、既存調査等にもとづく資料の収集・分析を行う。国内事例については日本インターンシップ学会等のこれまでの研究蓄積を利用し、海外事例との比較考察の準備を行う。

国内外の先進事例、並びにその推進政策について専門家を招聘しての公開セミナーを開催し、それらの比較分析を行い、わが国における产学連携によるキャリア教育・専門教育の可能性と有効性を検討し、今後のキャリア教育・専門教育の推進方策について検討する。特に、COOP 教育の先端事例となる大学の事業を報告いただく専門家、高等教育とエンブロヤビリティなどの動向に関する学術的な分析を行う専門家を招聘し、日本インターンシップ学会等の関連学会との連携のもとで実施する。

上記調査研究結果をもとに、今後の产学連携教育の推進のために必要な基礎的・体系的な国内外先進事例の資料作成・活用のための、基礎情報を報告書としてとりまとめることとする。

（5）研究実施のスケジュール当初案

・10月上旬

東京において、第 1 回調査委員会（研究企画の調整および対象各国のインターンシップ等の产学連携教育並びに学位資格枠組みの進展に関する基本動向の分析・検討、WACE 関係での協力者からの海外動向に関する報告・ヒアリング）の実施。

・10月～12月

対象国に関する情報収集調査ならびに一部の外国調査（米国、欧州）の実施、国内の調査事例の収集分析。

・12月

大阪において、第 2 回調査委員会（外国調査の報告、国内事例の分析、日本インターンシップ学会からの報告・ヒアリング）の実施。開催日・会場等は日本インターンシップ学会関西支部研究会の開催と日程を調整して実施する。

・1月～3月

外国調査（豪州・東アジア、欧州）の実施とその分析、公開セミナーの企画。

・3月

九州において、第 3 回調査委員会（外国調査の報告、調査結果とりまとめの協議）の実施。

九州において、公開セミナーの開催。開催日は委員会と連動し、九州大学施設において実施する。また、日本インターンシップ学会、高等教育学会等の関連団体からの後援を得て、広く情報の検討と普及を行う。セミナーにおいては、海外からの専門家として、豪州・ピクトリア大学就業体験学習センター長・Berwyn Clayton 教授、ならびに英国・公開大学・John Brennan 教授を招聘し、基調講演を行うとともに、調査委員会委員等による外国調査報告を行い、現状のインターンシップ等の産学連携教育の実態、先進事例を分析・協議するとともに、学位・資格枠組みの整備を含めた政策課題を検討する。

(6) 予算額

5,999,925 円

3. 実際の研究活動の概要

(1) 研究計画の調整

研究企画採択の通知を受けて文部科学省担当部局と協議を行い、当初計画の中でも、海外先端事例の調査を主眼とし、対象国も米独英豪の 4 カ国に絞り込むこととした。その結果として実施したのは、以下の活動である。

(2) 研究会

2011 年 10 月 7 日 文部科学省担当部局と打ち合わせ

【日時】平成 23 年 10 月 7 日（金）15:00-16:30

【場所】北海道大学東京オフィス

【出席】吉本、亀野、稻永、名子（文科省）（以上敬称略、順不同）

【協議事項】

1. 委託事項と研究の実施内容、スケジュールについて
2. 産学連携によるキャリア教育・専門教育の特色ある取組事例について
3. 既存統計調査データ等の収集について
4. 海外調査について

2011 年 10 月 31 日 第 1 回研究会

【日時】平成 23 年 10 月 31 日（月）14：00-17：00

【場所】東北大学東京分室

【出席】吉本、坂野、亀野、杉本、稻永、宮川、名子（文科省）（以上敬称略、順不同）

【報告・決定事項】

1. 本調査研究の目的、具体な内容、スケジュールについての説明があった。
2. 海外調査について

各研究者の専門性を考慮し、豪（吉本、稻永）、独（坂野、吉本）、米（吉本）、英（稻

永、飯田)への調査を今年度内に行うことが決定された。

3. 次回の研究会とセミナーの日程等について

次回(第2回研究会)は、1月中旬に開催すること、第3回の研究会とセミナーは3月に、海外から数名の研究者を招聘し福岡市内で開催することが決定した。

2012年1月17日 第2回研究会

【日時】平成24年1月17日(火)13:30-17:00

【場所】文化庁(旧文部科学省庁舎)4階第3会議室

【出席】吉本、坂野、亀野、杉本、稻永、名子(文科省)、飯田(以上敬称略、順不同)

【報告・決定事項】

1. 報告書構成案について報告があった。その中で、いくつかの確認事項(担当割り振り)があった。

① 北米に関する現状や背景については、宮川の担当となった。

② オーストラリアに関する社会的背景・政策的支援については、杉本の担当となった。

2. 次回の研究会とシンポジウムの日程等について

第3回研究会については、3月16日(金)朝の開始で企画することとなった。前日の日本インターンシップ学会との共催の研究会については、文科省、京産大(中川氏)、ドイツ(坂野)、米国(宮川)、英国(沢田)の発表を行うこととなった。2日目については、講演者としてJudie Kay氏(豪)とBrenda Little氏(英)を招聘することが確認された。

3. 文科省との意見交換

全国的なインターンシップ状況調査の必要性と課題について意見交換を行い、学生の学習実態や進路に焦点をあてたサンプル調査の必要について議論がなされた。

4. 外国調査について

オーストラリア(稻永)、ドイツ(坂野)、京都産業大学(亀野)の事例について、担当者から報告があった。調整中であったアメリカ調査について、吉本が担当することとなった。

2012年3月16日 第3回研究会

【日時】平成24年3月16日(金)10:30-12:30

【場所】九州大学西新プラザ 2階会議室

【出席】吉本、坂野、亀野、杉本、稻永、飯田(以上敬称略、順不同)

【報告・決定事項】

3月17日に開催される高等教育国際セミナーに向けた最終打ち合わせを行い、セミナー後に予定されている外国調査について、調査スケジュール等の報告があり、最終報告書の構成について確認を行った。

(3) セミナー

2012年3月17日 高等教育国際セミナー

「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—」

【日時】2012年3月17日（土）10：00-17：00

【場所】九州大学西新プラザ

【協賛】日本インターンシップ学会

【後援】日本高等教育学会 日本キャリア教育学会 日本教育社会学会、NPO 法人 WIL
世界コーオプ教育協会（WACE）

【参加者数】72名

【趣旨と概要】

本セミナーは、九州大学が平成23年度文部科学省先導的大学改革推進委託事業として受託した「国内外における产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」の一環として、『実社会と対話する大学教育』に焦点をあて、Judie Kay 氏（豪）と Brenda Little 氏（英）を講師として招聘し、現時点での調査の結果とそれを踏まえた日本の政策的な課題をめぐって広く関係者とともに検討を行った。国内外の高等教育におけるインターンシップ、コーオプ教育、職業統合学習の先導的事例、並びに政府による推進政策について、比較分析を行い、わが国における产学連携によるキャリア教育・専門教育の可能性と有効性、今後のキャリア教育・専門教育の推進方策について検討した（詳細については、本報告書第5部を参照）。

(4) 外国調査

① 【オーストラリア訪問調査】

調査訪問時期：2012年1月7日（土）～13日（金）

調査訪問者氏名：吉本圭一、稻永由紀

調査スケジュール：

2012年1月7日（土） 東京→シドニー（経由）

2012年1月8日（日） メルボルン着

2012年1月9日（月）

ビクトリア大学 WERC (Work-Based Education Research Centre)

Director Ms.Megan Colis 氏と面談し、高齢者介護に対する学生の関わり（inter-professional approach）についての情報・資料を得た。また Director Mr.Berwyn Clayton, Principal Research Fellow Dr.Hugh Guthrie の各氏とも面会し、ビクトリア大学にとどまらずオーストラリア全般にわたる WIL についての情報・資料を得た。

メルボルン大学

Career Consultant Ms.Sue Elston と面談し、メルボルン大学におけるキャリア教

育について情報を得た。

2012年1月10日（火）

ビクトリア大学 Learning, Work and Career Development 他

Director Ms.Judie Kay, Prof.Greg Baxter、Senior Lecturer Ms.Angela Dressler, Mr.Adam Usher と面談し、オーストラリアにおける WIL の先導的モデルの一つであるビクトリア大学の取り組み、産学連携についても様々な情報・知見および資料を得た。また、Ms.Kay 氏と、3月の国際セミナーでの講演招聘について協議した。

2012年1月11日（水）

ス温ンバン工科大学

Prof.Michael Clements, Ms.Mary Appleby, Mr.John Mcphee の各氏と面談し、工業系の WIL について調査を行った。

RMIT（ロイヤルメルボルン工科大学）

Dean of learning and Teaching Prof.Geoffrey Crisp 氏と面談し、当大学における WIL のとりくみ、またオーストラリアにおける WIL report を入手した。

2012年1月12日（木）

ビジネス高等教育ラウンドテーブル（Business-Higher Education Roundtable）

Executive Director Dr.Sharon Winocur と面談し、オーストラリアにおける産学連携特に高等教育と産業界とのパートナーシップについての知見・資料を得た。

メルボルン発→シドニー（経由）→

2012年1月13日（金） 東京着

②【ドイツ訪問調査】

調査訪問時期：2012年2月22日（水）～3月1日（木）

調査訪問者氏名：坂野慎二

調査スケジュール：

2012年2月22日（水） 東京→フランクフルト→シュトゥットガルト

2012年2月23日（木）

BW二元大学

学長 Prof.Reinhold R.Geilsdoerfer と面談し、企業実習を含めたカリキュラムの詳細について知見を得た。

バーデン・ヴュルテンベルク州学術研究省

Ministerialrat Hartmut Römpf, Dr.Hans-Georg Wolf と面談し、職業アカデミー設立の経緯、現状についてインタビューを行った。

2012年2月24日（金）

シュトゥットガルト二元大学

Prof. Dr. Joachim Webe と面談し、二元大学(Duale Hochschule)の特徴、教員組織

および実習を含めたカリキュラム全般について情報を得た。

FOM Hochschule fuer Oekonomie & Management University of Applied Sciences

Fr. Melanie Tondera と面談し、ドイツ初の英語でのMBAコースを始めその内容、評価等について調査を行った。

2012年2月27日（月） シュトゥットガルト＝ハイデルベルク

ハイデルベルク大学

Fr.Biebricher と面談し、伝統的大学としての产学連携への取り組み等インタビューを行った。

ハイデルベルク＝デュッセルドルフ

2012年2月28日（火）

ヴッパータール大学

Prof.Kummert と面談し、二元学修過程導入の過程、実習を含めたカリキュラムについて調査した。

2012年2月29日（水）

デュッセルドルフ大学 キャリアサービス

Dr. Ilke Kaymak と面談し、学生支援および就職支援について知見を得た。

デュッセルドルフ→フランクフルト→

2012年3月1日（木） 東京着

③【ドイツ訪問調査】

調査訪問時期：2012年3月8日（木）～3月13日（火）

調査訪問者氏名：吉本圭一

調査スケジュール：

2012年3月8日（木） 福岡→東京（経由）→フランクフルト

2012年3月9日（金） フランクフルト→デュイスブルグ

デュイスブルグ大学

社会科学部におけるプラクティカム導入状況について副学部長と面談して調査を行い、その後、職業教育学の専門家である Prof.Dr.Dieter Münk (教育学部教授) , Prof.Dr. Walter Georg (ハーゲン大学教授) , Dr. Helmut Demes (東アジア研究センター主任研究員) の3氏と面談し、・意見交換を行った。

2012年3月10日（土） デュイスブルグ→カッセル

2012年3月12日（月）

カッセル大学 INCHER (国際高等教育研究所)

Dr. Harald Schomburg (INCHER主任研究員) と Prof.Dr.Ulrich Teichler (INCHER名誉教授) と面談し、欧州高等教育における職業教育の導入状況および現状について調査・意見交換を行った。また、カリキュラム・カウンセラーの Dr.Renate

Pletl (Fachbereichsreferentin 専門分野別の学習指導担当者) と面談し、大学段階でのデュアルシステム、インターンシップ導入状況について調査し、在学中、卒業後のインターンシップの雇用への工科に関する調査研究を行っている Dr. Harald Schomburg および大学院生の Tamara Arutyunyants (INCHER) と調査分析結果の協議を行った。

カッセル→フランクフルト→

2012年3月13日(火) →東京(経由) →福岡

④【イギリス訪問調査】

調査訪問時期：2012年3月20日(火)～3月28日(水)

調査訪問者氏名：稻永由紀、飯田直弘

調査スケジュール：

2012年3月20日(火) 東京→ロンドン(稻永)

2012年3月20日(火) 福岡→仁川・香港(経由) →ロンドン(翌21日着)(飯田)

2012年3月21日(水) ロンドン→アクセスブリッジ

ブルネル大学 職業実習・キャリアセンター (Placement & Careers Centre)

職業実習キャリアセンターでは、国際・大学院キャリアコンサルタント (International & Postgraduate Careers Consultant) である Calli Amiras 氏にインタビューした。

アクセスブリッジ→ザ・バロウズ

ミドルセックス大学 IWBL (Institute for Work Based Learning)

IWBL では、主任学習開発コンサルタント (Principal Learning Development Consultant) である Barbara Workman 博士にインタビューし、高等アプレンティスシップ (Higher Education Apprenticeship) に関する同大学の取り組みについて聴取し、IWBL における「職場に基礎を置く学習」の理念と実践に関する資料を入手した。

2012年3月22日(木)

Dr. Brenda Little (Higher Education Consultant)

Brenda Little 博士からは、近年の高等教育における職業・キャリア教育に関わる政府の施策と今後の展望について、3月17日の国際シンポジウムの発表内容を補足する情報を得た。

2012年3月23日(金)

産業高等教育評議会 (Council for Industry and Higher Education)

産業高等教育評議会では、対外部門主任 (External Affairs Manager) である Stephanie Scott-Davies 氏にインタビューし、高等教育機関と産業界の協働事業の具体的な事例、そこでの問題点や課題に関する情報を得た。

2012年3月23日(金) ロンドン→(飯田)

2012年3月24日(土) →仁川(経由) →福岡着(飯田)

2012年3月27日（火） ロンドン→（稻永）

2012年3月28日（水） 東京着（稻永）

⑤【アメリカ訪問調査】

調査訪問時期：2012年3月19日（月）～3月26日（月）

調査訪問者氏名：吉本圭一、花井渉（九州大学大学院人間環境学府・大学院生）

調査スケジュール：

2012年3月19日（月） 福岡→東京（経由）→ニューヨーク（吉本）、ミネアポリス（花井）
→シンシナティ

2012年3月20日（火）

シンシナティ大学 Division of Professional Practice, Center for Cooperative Education Research and Innovation

Center for Cooperative Education Research and Innovation (CERI) では、所長の Dr. Kettil Cedercreutz (Associate Provost) と Dr. Cheryl Cates (Director of CERI) へのインタビューを行ない、世界で最初にコーラーク教育を開始したシンシナティ大学におけるコーラーク教育の概要、実践に関する説明を受け意見交換をした。次に Prof. Liam Ream (Assistant Professor of Professional Practice) に建築学科におけるコーラーク教育のより具体的な実践事例や評価方法について聴取した。Ms. Annie Straka (Manager of Academic Internships) から、アカデミック・インターンシップに関する実践を聴取した。最後に Mr. Michael Sharp (Director for the Center for Service-Learning and Civic Engagement) から、サービス・ラーニングに関する導入背景、実践、課題について聴取した。

2012年3月21日（水）

シンシナティ大学 Division of Professional Practice, Center for Cooperative Education Research and Innovation

Dr. Kettil Cedercreutz と Dr. Cheryl Cates から、コーラーク教育に関するアメリカ連邦政府の政策との CERI における実践との関連性、アメリカにおけるコーラーク教育の発展に関する歴史的背景についての情報を得た。

シンシナティ→ボストン

2012年3月22日（木）

ノースイースタン大学

Ms. Maria Stein (Director of Career Services) と Mr. Fred Hoskins (Senior Director of Central Cooperative Education Services) にノースイースタン大学におけるコーラーク教育の実践事例、大学と地元企業との産学連携教育の具体的な事例、そこでの問題点や課題に関する情報を得た。

ボストン→ニューヨーク

ニューヨーク市立大学 クイーンズ・カレッジ

Dr. James Stellar (Provost and Vice President of Academic Affairs) と Dr. Yasemin Jones (Special Assistant to the Provost) にインタビューを行ない、現在クイーンズ・カレッジにおけるコーポ教育の現状、課題や今後の展望について聴取するとともに、特にWACEで実施している専門家のための研修(WACE Institute for Global and Experiential Learning)について情報交換を行った。また、日米における产学連携教育の現状と課題に関する意見交換を行なった。

2012年3月24日（土） ニューヨーク→東京（花井）

2012年3月25日（日） ニューヨーク→（吉本）

2012年3月26日（月） →東京（経由）→福岡着（吉本）

4. 報告書の構成

本報告書においては、海外調査等を踏まえて、職業統合学習(Work Integrated Learning、以下 WIL と略) という包括的概念を軸として各委員による論考をとりまとめた。

第2部では、「ユニバーサル化段階の高等教育におけるインターンシップと職業統合学習(WIL) の現状と課題」として既存調査結果等をもとに課題を提起した。これに対して、日本での WIL コンセプトは確立しておらず、具体的な取組は限られているため、第3部で「日本のインターンシップと先導的な取組」として、特に京都産業大学の事例を検討した。第4部では「諸外国における先導的取組と政策的誘導」として、米・独・英・豪の各国の事例を検討した。米国では、コーポ教育に注目し、特にコーポ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、ベルーフスアカデミー、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、伝統的なサンドイッチシステムやその他の職業ベースの学習(Work Based Learning)について考察した。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拡がっているのかを考察した。また第5部では2名の海外ゲストの招聘講演と研究メンバー等によるシンポジウムを行った国際セミナーの記録をとりまとめた。これらを踏まえて、第6部で全体の総括として、諸外国からのインプリケーションを総合的に検討した。

2. ユニバーサル化段階の高等教育における インターンシップと職業統合学習（WIL）の現状と課題

吉本 圭一
(九州大学 主幹教授)

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の議論が展開している。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。

1) 今の日本のインターンシップの限界—「一部の学生のための」「短期」「無報酬」「職業に直結しない」活動であり、その推進のための「パートナーシップ未発達」—

しかしながら、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ている。

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、理論的発展を困難にしている。

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1 インターンシップ・ワークプレイス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			n	修士レベル			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		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	
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／ワークプレイスメント」、「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1 の通り、欧州においても、インターンシップ／ワークプレイス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／ワークプレイス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でに対して、英国、チェコ、スイスなどでは 4 割を下回っている。英國に

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、一部にサンドイッチ・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しうるが、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。

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2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／プレイス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。

表2 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 2.8 260		3.5 2.3 144		8.1 6.4 81		11.9 6.8 242		6.7 6.1 755	
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 64	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 8.6 258	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 51	6.7 3.9 739	
チコ	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 5.4 258	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 3.6 186	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 29		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 4.2 367	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 46	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 83	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
チコ	2.8 3.9 535	5.5 8.0 65	3.1 3.4 200	3.2 4.9 44	2.7 2.8 226	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 4.8 272		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 7745	

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。

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。

2) インターンシップと機能的に等価な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փ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／ワークプレイス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3で、こ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。

しかしながら実際の在学期間を見て明らかになるとおり、「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）、英國（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

表3 修学期間と実際の在学・休学期間(国・学位レベル)

	標準修学月数		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。

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割を超えていている。

いかに質の高いインターンシップ／ワークプレイスメント、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。

3) インターンシップや学外学習経験の多次元的効用

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」の効果を、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、本稿では欧州諸国と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4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

表4 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ヶ月以上の休業経験	
	有り	無し	有り	無し	有り	無し	4ヶ月超 過まで	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 > 1.10	3.37 1.24	3.70 > 1.14	3.38 1.20	3.40 < 1.17	3.65 1.19	3.47 1.20	< 3.57 1.14	3.46 < 1.22	3.61 1.16
B. 職場で学習を進めていくうえで	3.65 > 1.00	3.44 1.10	3.70 > 1.00	3.39 1.08	3.46 < 1.06	3.60 1.06	3.49 1.08	< 3.56 1.03	3.51 1.06	3.58 1.04
C. 現在の仕事を遂行していくうえで	3.45 > 1.12	3.20 1.14	3.53 > 1.10	3.17 1.15	3.22 < 1.14	3.44 1.13	3.31 1.16	3.35 1.11	3.25 < 1.14	3.37 1.13
D. 将来のキャリアを展望するうえで	3.46 1.05	3.46 1.07	3.52 > 1.06	3.31 1.08	3.30 < 1.08	3.52 1.06	3.38 1.10	3.42 1.04	3.40 1.07	3.46 1.06
E. 人格の発達のうえで	3.82 < 0.92	3.87 0.95	3.85 > 0.93	3.70 0.98	3.69 < 0.99	3.85 0.93	3.76 0.98	3.77 0.94	3.80 1.01	3.84 0.92
F. 起業家としてのスキルを発展させるうえで	2.42 < 1.18	2.50 1.17	2.46 > 1.19	2.40 1.14	2.35 < 1.13	2.51 1.19	2.40 < 1.16	2.46 1.15	2.44 1.22	2.45 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ヶ月以上の休業経験	
	有り	無し	有り	無し	有り	無し	4ヶ月超 過まで	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 > 1.11	3.51 1.23	3.74 > 1.12	3.48 1.22	3.56 < 1.17	3.66 1.19	3.68 1.15	> 3.52 1.20	3.44 < 1.24	3.62 1.17
B. 職場で学習を進めていくうえで	3.70 > 1.00	3.55 1.08	3.72 > 1.00	3.53 1.09	3.59 < 1.04	3.66 1.06	3.64 1.03	> 3.59 1.07	3.56 < 1.09	3.62 1.05
C. 現在の仕事を遂行していくうえで	3.46 > 1.07	3.38 1.15	3.53 > 1.06	3.32 1.16	3.38 < 1.11	3.47 1.12	3.44 1.11	> 3.39 1.13	3.40 1.15	3.42 1.11
D. 将来のキャリアを展望するうえで	3.53 > 1.06	3.46 1.13	3.59 > 1.05	3.41 1.13	3.45 < 1.09	3.55 1.11	3.53 1.08	> 3.46 1.11	3.45 1.14	3.50 1.09
E. 人格の発達のうえで	3.81 < 0.97	3.84 0.99	3.87 > 0.95	3.79 1.00	3.83 0.96	3.82 1.01	3.81 0.97	< 3.85 1.00	3.86 0.98	3.82 0.98
F. 起業家としてのスキルを発展させるうえで	2.17 < 1.13	2.29 1.18	2.25 1.16	2.22 1.16	2.14 < 1.12	2.37 1.20	2.27 1.16	> 2.21 1.16	2.18 < 1.16	2.25 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」はチェコでは「6ヶ月以上」の設問による

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。

ただし、大学院レベルでは標準年限以内で修了する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ろう

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。今後に、こ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。企画者としては、副題のとおり「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「コーオプ教育」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、以下の問い合わせを設定したい。

3. 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広く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産学連携を通したキャリア教育・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組織的づ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プ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。教育課程のから学生の自主的な活動まで、またコーオプ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、さまざまの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、こうした理念は職業統合的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プ教育において、コーオプ教育の認証評価（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) 産学連携を通したキャリア教育・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事業を通し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し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。

3. 日本のインターンシップと先導的な取組

亀野淳（北海道大学 准教授）

1. インターンシップの拡大と多様化

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。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、現在においても、文部科学省の調査によると、「1週間～2週間未満」が50.1%、「2週間～3週間未満」が27.3%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

	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
16年度	10.9%	49.9%	25.2%	5.7%	4.0%	2.4%	1.9%
17年度	14.4%	45.6%	26.4%	5.5%	4.2%	2.9%	1.1%
18年度	11.1%	50.1%	27.3%	4.6%	4.4%	1.9%	0.6%
19年度	12.4%	50.7%	25.5%	3.9%	4.4%	2.0%	1.2%

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」

こうした中で、様々な取組が多くの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はず、インターンシップに代替する方策を検討すべきである。その一方策が、職業統合教育であろう。

2. 先導的な大学の取組

[京都産業大学の事例]

①同大学の概要

1965年に開学し、現在は文理8学部を有する総合大学である。学部生は約1.3万人、

大学院生約250人、専任教職員は約600名である。「将来の社会を担って立つ人材の育成」などを建学の精神としている。

②同大学で実施しているキャリア教育、コー・オプ教育の概要

同大学が実施しているキャリア形成支援教育の基本は、大学での4年間を社会人として生活する卒業後の40数年～60数年間必要とする根幹的実力を養成するものである。そのためには対人折衝能力や豊かな人間的能力といった「ヒューマンスキル」、概念的・論理的能力である「コンセプチュアルスキル」、技術的・実践的能力である「テクニカルスキル」を総合的に育むことを目的としている。

専門教育・教養教育を土台にしながら、教育課程の内外において、学生一人ひとりの「キャリア形成支援教育＝19科目」に力を入れている。キャリア教育の柱として、コー・オプ教育を推進しており、日本の教育システムに合致するよう考案しながら日本型コー・オプ教育モデルを展開している。具体的な授業科目は「オン・オフキャンパスフェージョン(O/OCF)」で1年生から講義(オン・キャンパス)とインターンシップ(オフ・キャンパス)をサンドイッチのように交互に積み重ねながら4年生までの一貫した実践志向型の教育プログラムである。1年次のオフ・キャンパス部分は、ベーシック・インターンシップ(IS)として、見学を主に3日間以上の実習を春期休暇中に実施し、2年次はウォーミングアップISとして夏期休暇中に7日以上、3年次はオン・ザ・ジョブトレーニングISとしてやはり夏期休暇中に国内10日以上か海外1ヵ月程度を、4年次はブラッシュアップISとして秋学期に半年間程度実施している。全8学部から、各学年とも5クラス125名を定員に、このプログラムを実施してきた。

従来のインターンシップは3年次生中心であったが、この取組みはキャリアに関する『気づき』をより早い段階から持たせたいとした狙いのプログラムであったが、現在は募集をやめ、4年前からO/OCF-PBLへと進化をさせ、企業から提供してもらった課題に、1学期間取組む課題解決型学習(PBL: Project Based Learning)を取り入れている。そのことにより、On-CampusとOff-Campusとの融合がさらに強化され、学生は、1学期間を通して、企業の担当者と協働して就業体験をすることができるようになった。学生は、大学で日頃学んでいる学部での知識を活用して課題に取組んでいく。この科目は学部横断的なものであり、一つのキャンパスにすべての学部が揃っている一拠点総合大学としてのシナジー効果がみられている。現在、1年次5クラス101名、2～3年次5クラス60名の三年一貫教育プログラムとして実施している。同大学のキャリア形成支援教育の核とすべく、1学年300名体制(1学年の10%が受講)を目指しスタートしている。このプログラムの実施背景には、大学を卒業し社会人となる段階になって、①企業社会から自分に何が求められているのか、②自分がいま、何ができるか、何が足りないか、③自分は何がやりたいか、というこれら3つの項目がばらばらになっていては就職活動もうまく進まない。このばらばらの状態に、実践的な課

題と支援を提供することで、学生の学士力、就業力＝根幹的実力、社会人基礎力を高めることを目指したものである。

プログラムの内容としては、①メンタル特性チェック・適性検査（事前・事後）、マインドマップ・KJ 法（発想力、問題解決力の集中講座）、企業からの課題説明・解決と実践講座（年間 15～20 回程度）：課題別グループ活動・フィールドワークの活用と企業訪問、④個人指導と情報スキル向上のための個別相談、から成っている。

しかし、キャリア支援科目として、講義、インターンシップ、コーオプ教育を実施し、年間延べ約 3 千人が受講しているが、総学生数は学部生約 1.3 万人が在籍しており、全体の 4 分の 1 程度の参加率にとどまっている。また、インターンシップだけをみると、国内を中心に年間 200 名程度の参加であり、人数だけをみれば必ずしも多いとはいえない。

インターンシップについては、6 種類のインターンシップ科目が設定されているが、中心は 3 年次生を対象とした夏季休暇中に実施している「インターンシップ 3」である。期間は 2 週間程度であり、多くの大学で典型的に実施されているものと大きな違いはない。また、人数は年間 10 名程度であるものの、夏季休暇中に 1 ヶ月程度の海外インターンシップも実施されている。

さらに、1 年時の低単位所得者に対してもグループワークを中心としたプログラム（キャリア Re-デザイン）を実施しており、より広くの学生がキャリア教育支援科目に参加すべきであるという観点からは重要な点である。この「キャリア・Re-デザイン」の趣旨・目的は、学部（初期）教育として、キャリア意識の高い学生にだけではなく、意識の低い学生に対して、キャリア形成支援教育（実践志向教育）を行うことで、学生全てにトータルなキャリア形成支援教育の展開を目指している。学部学科を問わず、多様な価値観を通しキャリア意識の再構築を図り、「小さな成功体験や達成感」を積み重ねることで「学ぶこと」や「積極的に行動すること」の楽しさを感じられるようグループワーク中心のプログラムとなっている。具体的なプログラムとしては、①「自分史を通じた自己認識」「行動特性認識ワークショップ」、②「社会人インタビューも向けての戦略会議～振り返り」③「自分の棚卸し作業～アクションプランの作成」からなり、2010 年度には 196 名（春 85 名、秋 111 名）が受講している。

学部教育支援組織としてキャリア教育研究開発センターを設置し、その中の教育企画運営委員会等の担当教育（各学部の教育）が中心になり運営している。キャリア教育研究開発センターは就職支援部門とは別組織であり、あくまでも教育組織として位置づけられている。

③キャリア教育受講生の効果について

実践系受講生（IS 及び O/OCF・PBL）は実践型非受講生に比べて就職率は 3 % ポイント程度高くなっており、就職に効果があるといえる。また、GPA も実践系受講生の

方が上位層に分布しており、学習意欲の向上につながっているといえる。

卒業生追跡調査においても、実践系受講生は就活、学習意欲向上、社会に出た後に役立ったという回答割合が高く、また、実践系受講生は、「キャリア観を持って仕事」に就いていることで満足度が高く、非受講生の「現状の待遇」によるものとは異なっている。つまり、実践系受講生の方が長期的な視点で自らのキャリアを見ているといえる。

④課題と問題点

- i) 学生の参加人数の拡大を図りたいが、コミットする教職員（アカデミック教員・コーラススペシャリスト）が大きく不足している。
- ii) キャリア教育を専門教育と教養教育にどう関連づけ、深められるかという点が不十分である。
- iii) ③低学年（導入・初年次教育）から体系的（系統的・段階的発達をサポートするシステム）な深層的プログラムのさらなる開発がある。

こうした課題に対応するべく、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ラス教育の全学展開」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。

- i) 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）
- ③PBL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「コーラス・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「コーラス教育推進ネットワーク」の展開（成功事例を積み上げ、「日本型コーラス教育モデル」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）

○日本の職業統合学習における位置づけ

(1) 専門教育と関連する実質性のある職業統合学習の拡充

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が、同大学の取組はインターンシップだけではなく、様々な取組を複合的に実施しており、日本の先進事例として評価できる。特に、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、課題解決型PBL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。

これらのプログラムの中には他大学でもすでに実施しているものもあるが、今後これらを大学のミッションとして職業統合学習として位置づけるかどうかが重要な視点である。

しかし、同大学も課題としてあげているように、こうした事業の運営にあたって、専門分野の教員の理解・協力が不可欠であり、全専任教員を対象とした就業力育成FDの実施などを計画しているが、今後、その着実な実施が求められる。また、同時にこうした取組が他の高等教育機関にも波及するようなアプローチも必要であろう。

(2) 広範な可能性をもつ学生の職業統合学習への参加

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、(ア)で述べた課題解決型PBLやフィールドワーク型科目的拡充を図っている。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。

また、これらを円滑に運営するために、コーラー・スタッフの育成・拡大に取り組んでおり、その成果が注目されるところであるが、プログラムの開発や運営などは一大学のみならず共同で実施すべき課題であるといえる。

(3) 職業統合学習をめぐる社会的なコンセンサス、経済界及び社会的支援

職業統合学習はその性格上、企業や地域社会との協力なしでは実施できない教育プログラムである。これまでの同大学の取組は地元の経済界等の協力を得ながら実施しているが、これらを拡充していくためには、企業等とのきめ細かな調整を行う担当組織や教職員が重要な役割を果たしているといえる。

今後、同取組の拡充や他大学への波及を考慮すると、これまでの地道な努力に加えて企業側からの積極的な参加を促すためにも、企業側のメリットを明確にするとともに、これらが生じるような努力が求められる。

(4) 政策的可能性

同大学の取組には、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、日本の先進事例として積極的に取組む姿勢は大いに評価できる。

学生の特性に応じたきめ細かな職業統合学習を実施するためには、これらを運営する専任の教職員の育成・確保が重要であり、これら人的資源により積極的な支援が求められる。

さらに、キャリア教育科目に関する効果の把握については、今後は、一大学だけではなく、その効果の定性的、定量的な把握に際しての支援も必要である。同時にこうした取組を他の高等教育機関に広めるためにも、職業統合学習に関するステークホルダー間及び高等教育機関間のネットワークの構築も検討すべきであろう。

4. 諸外国における先導的取組と政策的誘導

4-1 米国の先端的モデルとしてのコーチ教育の発展とインターンシップ等の産学連携型教育—シンシナティ大学の事例を中心として—

吉本圭一（九州大学 主幹教授）

花井渉（九州大学人間環境学府大学院生）

1. 米国の代表的な産学連携教育モデルとしてのコーチ教育

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チ教育がある。大学・カレッジによってさまざまな運用の仕方があるが、コーチ教育の専門団体である全米コーチ教育委員会（The National Commission for Cooperative Education, 略語 NCCE）によれば、次のように定義される（Cates & Jones 1999）。

「大学・カレッジにおけるコーチ教育（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。コーチは、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チは、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、コーチ学生の間で、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の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ある。

「体系的なプログラムとしてコーチ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、コーチ・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チ教育部門（CED）は、これらに次のようなコーチ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、コークス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) 職場で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（クオーター、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) コークス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「コークス雇用者」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クス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の形態をとるが、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）。

本研究の一環として実施したセミナーにおいて、米国と豪州の WIL の考え方についての Judie Kay 氏が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ラス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「コーラス教育」を経験している。すべての大学がコーラス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ラス教育に積極的な大学は多くあり、コーラス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ラス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、ブル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。基本的にコーラス・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、米国のコーラス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ラス教育の 100 年の歴史を振り返り、またコーラス教育からインターンシップ、職業体験的な学習へと拡がる产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、コーラス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⁽¹⁾。

2. シンシナティ大学におけるコーラス教育プログラムの開設・展開.

(1) シンシナティ大学の概要とコーラス教育

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ラス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。コーラス学生は、クオ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ラス学期を交互に経験し、コーラス学期通算 6 学期で、大学在学中に合計で 12~18 カ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ラス大学のベストテンに常にリストアップされている。コーラスプログラムは、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、このコーラス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) Herman Schneiderによるコーラス教育の導入

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ラス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、英國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、そのコーラス学生の働きの評価によって企業の受け入れ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ラス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ラス学生として世界最初に受け入れている。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ラス教育が始まっている。また、第二次大戦後、1950 年にはコーラス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張をみせることになった。

コーラス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ラスを開始した 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 名のコーラス学生

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 週間単位のクオ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。

(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な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オーター制（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 クオーター × 4 年 = 12 クオ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 クオーターの大学学習学期と 6 クオ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 クオ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の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、コーラス学生を独立のコンサルタントと同様に法的に位置づけう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待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おおいし、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、コーラス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ではなく、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針は国際的なコーラスであり、1990 年に国際コーラス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 カ国以上で海外でのコーラスを経験しており、今後 10 年間にその学生数規模の 5 倍増を目指している。

3. インターンシップと職業統合的学習への展開

(1) 学生の一般的な就業体験としてのインターンシップ

コーラス教育は 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、コーラス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、コーラス学生の 4 倍以上の 100 万人以上と推計されており、さまざまの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 of 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ラス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も、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。

（2）企業によるインターンシップとコープ学生の処遇

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（NACE2012）でも、インターンシップやコー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% が仮ター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）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る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受けられること
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ること
6. 雇用者とインターン学生が、当該インターンはインターン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。

(4) コーオプ教育、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プ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プ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プ教育が全米学生の 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。

コープ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、経験的な教育の教育的価値が広範囲に認められていることがわかる。

4. シンシナティ大学のコーオプ教育と職業統合的学習の具体事例と関係者の見方

(1) 建築学科におけるコーオプ教育

建築学科におけるコーオプ教育の実践事例や評価方法について、本研究プロジェクトでの訪問調査において、Liam Ream 准教授（コーオプ・ファカルティ）からヒアリングした。

シンシナティ大学工学部建築学科では、建築家養成のために、約 900 企業と連携してコー・オプ教育を必修として取り入れている。企業の中でもの 150～200 の企業がコー・オプ教育に積極的な姿勢で学生を受け入れていると、同氏は語る。コース全体としては、2 年のコー・オプ教育と 2 年の専門教育、さらに 3 年の修士コースで計 7 年のコースとなっている。Ream 氏によれば、Co-op はカリキュラムであり、100% の仕事（雇用）を保証するものではないが、シンシナティ大学では毎年 95% の就職内定率を達成し続けており、内定の段階で雇用 100% を達成する年もあるという。

一般にも修士学位まで 7 年間の課程は長いと見られている。特にコー・オプ教育による就業体験 2 年分はアメリカで一般的ではあるが、担当教員として個人的には 1 年間でも十分と考えている。ただし、建築家資格に必要とされる実務経験を、コー・オプ教育経験者の場合には実務経験として換算され認定されることになっているので、学生もそれなりの意義を見いだすことができる。また、高校時代に 6 カ月のコー・オプ教育の経験がある学生には、大学での 1 単位を免除しており、カリキュラム上のアーティキュレーションに配慮がされている。

学部所属のファカルティ・メンバーは、一部にはアカデミックな教育の方が上等と考える傾向があるが、専門的実践部門（コー・オプ・センター）では、アカデミックな教育とコー・オプ教育は対等のレベルであると考えられている。制度的には、コー・オプ担当教員（コー・オプ・ファカルティ）はその所属が適切に位置づけられていない場合もあり、教授会にはオブザーバー参加であったり、建築家養成専攻ではそれも実質的にはなされていなかったりなどの問題がある。ただし、総じていえば、学部とコー・オプ担当センターとで良好な関係を保ちながら協働しているというのが Ream 氏の評価であった。

Evaluation（評価）のシステムは、非常に確立している。しかし、Emotion（感情）の評価は困難であると考える。そのため現在、コー・オプ部門と大学側の双方に存在するアドバイザーが連携し、学生の相談から進路決定までを行なっている。また、コー・オプ教育は経済状況に非常に影響されやすいという特徴がある。近年の不況により、コー・オプ教育の実施も容易でない状況にあると感じている。

また、現在、与えられているアサインメント（課題）だけでは、指導が正直徹底していないと感じており、学生もそう感じているようである。そのため、現在、アサインメントの見直しも必要であると感じている。

カリキュラム委員会も大学部局側に存在しており、Ream 氏らは、コー・オプに関する審議が開かれるときだけ教授会に参加している。しかし、ファカルティ・メンバーと、じっくり座ってコー・オプについて話し合うことは少ない。主に大学側主催のバーベキューに招かれるのみである。アメリカでは、これを “As Needed Basis” 「問題が生じたときのみ会議を行なう」と呼んでいる。ここからも、大学側からコー・オプをどうも下に見ているように感じる。

ともあれ、コー・オプ部門を一元化（コー・オプ、アカデミック・インターンシップ、

サービス・ラーニング) し、専門職実践部門としたことにより、コーオプ教育の質保証と企業側からの信頼を得ることができたと感じている。

(2) アカデミック・インターンシップ

アカデミック・インターンシップ (AI) は、2010 年 11 月より開始されたプログラムであり、すべての学部で提供されており、マネージャーの Annie Straka 女史から概要のヒアリングを行った。

アカデミック・インターンシップの制度化以前にも、インターンシップは行なっていた。それまでのインターンシップとアカデミック・インターンシップとの違いとしては、構造が明確化された点があげられる。以前のインターンシップは、主としてパートタイムで行なわれていた。また、コース・クレジットとつなげられた点も大きな違いである。以前は、各学部においてインターンシップを行なっていたが、一極集中 (Co-op センターと同じ部局へと集中化) が行なわれた。現在でも各学部のインターンシップは残っている。そのため、学生の履修科目の選択肢の拡大を可能にしていると考えている。

また、各学生には (インターシップに関する) アドバイザーがついている。しかし、現在 1 人のアドバイザーに 100 人以上の学生がついており、アドバイザーが不足しているのが現状と述べている。アドバイザーは、学生の生活相談から履修する科目に関するアドバイスまでを行なう学生にとっては、頼れる、近い存在。きめ細やかな学生支援体制があると感じている。

アカデミック・インターンシップは、基本的に 3 年生以上を対象としているが、近年では 2 年生の履修希望生も増加傾向にある。また、他部局との連携により、部局間の単位互換も可能にしている。

シンシナティ大学では、毎年約 190 名の学生がアカデミック・インターンシップの履修を希望している。データベース (インターンシップに関する情報、学生の CV などを掲載) を学内の IT の専門家が作成し、大学・企業側双方がログインし、最新の情報へのアクセスを可能にしている。このシステムにより、企業側は最新の募集要項やインターンシップ情報を掲載することが可能となっている。

また、シンシナティ大学では、1 日かけて行なう「インタビュー・デー」(面接日) を設けている。昨年は、このイベントに 150 名の履修生全体の 102 名が参加した。そのうちの 85 名がその日のうちに企業からの内定をもらっている。

学生には、履修登録後、まずはシンシナティ大学が連携している約 300 企業すべてのインターンシップに関する情報をチェックするよう指導している。文句をいう学生も少なくないが、「たくさん調べれば、それだけチャンスが広がる」と学生に伝えていく。

また、勤勉でない学生 (単位のために履修する学生) については、確かに毎年数パーセントの学生が、簡単に単位をもらえると思って履修するケースが見られる。しかし、実際はインターンシップに行くまでの準備は非常に大変であり、ドロップ・アウ

トする学生もいる。しかし、総じて、それを乗り越え良い経験を積んで戻ってくる学生が大半である。

(3) サービス・ラーニング

専門職実践部門では、コーオプ教育、アカデミック・インターンシップに加えて、サービス・ラーニングを担当している。訪問調査では、同部門の「サービスラーニング・コミュニティ参画センター（CSLCE）」の Michael Sharp 氏にインタビューを行った。

サービス・ラーニング・プログラムは、2011 年に開始されたプログラムである。プログラム開始により、学生の履修科目の選択肢の拡大が可能になったと考えている。我々は、主に各学部において行なわれているインターンシップを担当する教員に、専門家の視点からアドバイスを行なっている。また、企業との連携を通じ、教員に情報を提供し、教員がインターンシップに参加したいと希望する学生に適切なアドバイスができるようにしている。

サービス・ラーニング・プログラムは、現在シンシナティ大学で進められている UC2019 Strategic Plan と Integrated Core Learning Initiative の重要な一部として行なわれているプログラムである。今後、この計画に沿ってすべての学生が質の高いサービス・ラーニングを受けられるようにすることが目標となっているということであった。

(4) 専門職実践部門 コーオプ教育調査・イノベーションセンター

コーオプ教育調査・イノベーションセンター（Center for Cooperative Education Research and Innovation (CERI)）は、上述の 3 つの職業統合的学習を指導し、また実態を調査し、カリキュラムや評価モデルの開発を進めている。所長の Dr. Kettil Cedercroft 副学長補佐とセンター部長の Cheryl Cates 氏に対して、シンシナティ大学のコーオプ教育ならびに職業統合的学習（WIL）、そして全米での高等教育における職業統合的学習について、インタビューを行なった。

米国では、コーオプ教育にはじまる多様なモデルを実践している。例えば、コーオプ教育、アカデミック・インターンシップ、サービス・ラーニング、経験学習（Experimental Learning）、市民的・社会参画プログラム（Civic Engagement Program）や統合コア学習（Integrated Core Learning）などを提供しており、それぞれのモデルにあった実践を行なっている。米国におけるコーオプ教育は、市場によって主導されている。コーオプ教育は、頻繁に車に例えられるが、シンシナティ大学では、その車にも多様な種類があることを認識している。そのため、その多様な種類を理解し、多様な学生のニーズに対応する体制を整備している。これは、すべてを Work Integrated Learning（以下：WIL）と呼んでいるオーストラリアとは異なるものと考えている。シンシナティ大学では、コーオプ教育をはじめ、アカデミック・イ

ンターンシップやサービス・ラーニングなど、学生のニーズに対応する豊富なプログラムを準備している。ここでのキーワードは、"Professional needs muscles!"（専門家は、骨だけ（枠組みだけ）では活躍できない）という考え方である。そこには筋肉が必要である。すなわち、実体が伴わなければならいないと考えている。

シンシナティ大学はオハイオ州の都市部に位置している⁽²⁾。シンシナティ大学の起源は 1819 年であり、同年にシンシナティ・カレッジとオハイオ医科大学が設立された。1870 年、シンシナティ市はシンシナティ大学を設立し、その後シンシナティ・カレッジとオハイオ医科大学を吸収することになった。1906 年、シンシナティ大学は世界で初めてコーオプ教育プログラムを開始している。その後の歴史の中でシンシナティ大学は、全米で 2 番目に古い大学であると同時に、2 番目に大きな公立大学（municipal university）として存在してきた。1968 年、シンシナティ大学は「地方自治体による管理運営をされた州立大学」（“municipally sponsored, state affiliated” institution）となった。今日、シンシナティ大学は、カーネギー委員会より、研究大学（Research University）として分類されており、国立科学財団によって研究に力点をおく州立大学ランキングで全米トップ 25 の大学に名をつらねている。現在、42,421 名の学生数を有しており、308 のプログラムを提供している。

シンシナティ大学におけるコーオプ教育は、世界で初めての教育プログラムとして 1906 年にヘルマン・シュナイダー（Herman Schneider）によって開始された。シュナイダーがコーオプ教育導入を提案した当初、大学は知識人の集まる重要な場所として高台に位置する一方、工場は盆地や低い土地に多く存在した（Reilly 2006, p.15, pp.18-19）。大学に通う多くの知識人は、良い大学教育は古典的（classical）であり、イギリスの高等教育モデルを基礎とするものであると考えられており、工場やその他の産業で労働に従事するものとは、明らかな隔たりがあり、知識人は決して汗を流すこととはなかった（Reilly 2006）。

シュナイダーは、1903 年にシンシナティに移り住む以前に、コーオプ教育をペンシルバニア州のピッツバーグとベッスルヘムの両都市において導入しようと試みるもの、当時は異端的な教育であるとされ、拒否される結果となった（Reilly 2006, p.15, pp.23-26）。そこでシュナイダーはペンシルバニア州からシンシナティがあるオハイオ州に技術者指導という形で入ったのである（Reilly 2006, p.15, pp.26-34）。同時にシンシナティ大学の土木工学の教員として着任し、3 年後の 1906 年にシンシナティ大学工学部の学部長に就任したシュナイダーは、当時リベラル・アーツを主流とし、1901 年に設置されたばかりの工学部にコーオプ教育を導入したのである（Reilly 2006, p.15, pp.35-40）。その後、導入当時のコーオプ教育は、機械工学、化学と電子工学の学生に対して提供され、学生は 1 週間の職場学習と 1 週間の教室での学習を交互に行なう形式がとられていた。その後、この「シンシナティ計画」（Cincinnati Plan）と呼ばれたコーオプ教育は、1909 年にはボストンのノースイースタン大学に導入され、そして全米、世界へと広がっていったのである（Reilly 2006, p.23）。しかし、1946 年

にシンシナティ大学のコー・オプ教育は、3つの部門に細分化している。現在のシンシナティ大学におけるコー・オプ教育は、研究を中心に行なうのではなく、授業実践に特化しながら、研究も行なっている。現在、21名の教員がそれぞれの3つの部門に分かれているものの、会議に関しては一つの部門会議に21名の教員すべてが参加することになっている。その他に4名のスタッフが専門家実践部門(Division of Professional Practice)に所属しており、テクニカル・スタッフとして働いている。

シンシナティ大学の専門家実践部門では、2011年の冬にアカデミック・インターンシップ・プログラムを導入している⁽³⁾。これは、学部・学科を問わず、シンシナティ大学に学ぶすべての学生にパートタイムでのインターンシップに参加する機会を提供するものである。アカデミック・インターンシップの特徴としては、学部・学科を問わず、またコー・オプ経験者や学部ごとに実施されているインターンシップの経験の有無に関係なく、専門家実践部門の提供するプログラムを受けることができ、インターンシップの経験と単位をとることができる点である。

また同年に、「サービス・ラーニングと社会参画センター」(Center for Service Learning and Civic Engagement)によって、サービス・ラーニングが導入されている。このサービス・ラーニングの特徴は、アカデミック・コースの学習成果の一環として学生を、コミュニティを基盤としたプロジェクトに参加させ、体験学習を行なう点である。このサービス・ラーニングを通じて、学生は理論、実践、思考、価値やコミュニティのより総合的な理解を促進することが期待されている。また、企業や団体にとっても、若い学生が社会参加することにより、その企業・団体のサービスの向上、新たなアイディアや問題解決策の発見や事業の拡大につながる場合もある。また、このサービス・ラーニングは、学生の社会参加、知識の構築やリーダーシップの育成に焦点をあてている点から、現在シンシナティ大学が取り組んでいる、「シンシナティ大学2019年戦略計画」(以下: UC2019)に大きく貢献するものと考えられている。

UC2019は、2011年に設置された「サービス・ラーニングと社会参画センター」によって導入され、このアカデミックなマスター・プランの中核となるプログラムが、「経験学習」(Experimental Learning)である。また、同センターは統合コア学習(Integrated Core Learning)の導入への主導的役割を担っている。UC2019の到達目標は、以下の3つである；

- カリキュラムにおける有意義かつ深い学生の参加と同時に、すべてのパートナー(企業・団体)が向上するための学生によるサービス活動を通じて、そこに関わる人々の人生に変化をもたらす。
- 学習の意味探求を重視した文脈学習(contextual learning)による学生の能力開発に力点を置いたアカデミックな経験の統合を通じて、既存の教育に変革を起こす。
- ビジネス、市民、文化、教育、ヘルスケアやローカルの都市環境を構成する専

門家コミュニティとシンシナティ大学との関係を強化する学際的な協同教育を通じて、既存の知識に変化をもたらす。

統合コア学習（Integrated Core Learning）とは、学部段階の学生を現実社会の経験をさせることが目的とされるプログラムである。このプログラムを通じた学習経験は、学生の主体性、学際性、グローバルな視野を育成することが期待されている。以上のように、シンシナティ大学では、多様な経験学習プログラムを提供することにより、学部、学科、学年問わず、出来る限り多くの学生にインターンシップに参加させようとしている。

現在、シンシナティ大学は、2012年夏からのセメスター制度への移行に向け、システムの変化に対応する準備を行なっている。通常、コーオプ教育を行なう場合、学生を半分に分け、半分がアカデミックな授業を受け、半分がインターンシップに参加している。例えば、現在シンシナティ大学の工学部には約120名のコーオプ学生があり、それを60名と60名でセッション1とセッション2に分けて、交互に大学学習学期とコーオプ学期を交代する。しかし、例えばBio-medical engineeringの学生は、40~50名しかおらず、それを25と25に分けることもできるが、このように学生が少ない学部では、他学部（医療工学部や健康科学部など）と混合でコーオプ教育を行なうことが多く、ここでは120名の学生を教えるだけのクラスのスペースがない。しかし、各セクションで25名ずつの学生にし、もう半分がインターンシップに出ている状態であれば、効率よくコーオプ教育を行なうことができる。

ただし、今後はセメスター制度への移行により、25名から50名に増えるとこれまでの倍になり、我々はこれまでであれば25箇所の質の高い職場を提供することができたが、それが倍になることで質が低下する懸念がある。質が低下しないよう、よい職場を選定する必要がこれまで以上にある。また、さらなる効率化が必要であると考えている。そして、今後はマネージメントが困難になるため、コーオプ教育のマネージメントも重要であると考える。

現在、シンシナティ大学のコーオプ教育は、工学、応用化学、デザイン、建築、ビジネスの分野で行なわれており、インターンシップやサービス・ラーニングは、すべての学部で提供されている。シンシナティ大学では、40専攻あるうちのコーオプ教育では、5632プレイスメント（職場）を提供している。

また、コーオプ教育は経済状況に非常に影響されやすいという特徴がある。また、2008年に共和党から現オバマ民主党政権への政権交代以降、学生数が目標に届いていないのが現状である。

授業料は、4年間の学生と5年間在籍する学生とではそれほど変わらない。しかし、コーオプに参加する場合、授業料に加え、追加でコープ教育プログラム登録料310ドルを支払うことになっている。

シンシナティ大学では、学士課程を修了するころには、十分に有報酬のインターンシップを経験し、多くの経験を企業から享受しているため、大学院には進学せずにそ

のまま就職する学生が多い傾向にある。しかし、就職後数年経ってから大学院に戻ってくる学生も多くみられる。

現在問題と認識している点として、企業側からの報酬（Pay）があげられる。企業によっては、学生への対応が大きく異なる。例えば、ある企業では学生に責任ある仕事を与えない一方、ある企業では積極的に学生に重要な仕事を与え、学生も責任もって仕事に取り組んでいる。学生同士の情報交換を通じて、新たな進路を見つける学生もいる。

現在、シンシナティ大学コー・オプ教育部門の目標は、すべての学生をコー・オプ教育あるいはインターンシップに参加させることである。現在、コー・オプ部門だけで4000名の学生がインターンに参加している。さらに各学部でもインターンシップを行なっているため、数としては毎年約5000名ほどの学生がインターンシップに参加している。しかし、インターンシップ等に行っていない学生も多数いるため、学部・学科を問わず参加でき、単位もとることができるアカデミック・インターンシップの導入は、これらの学生にもインターンシップを経験する機会を与えるものと考えられる。

また、コー・オプ教育は東海岸を中心に発展した経緯がある。その一方でロッキー山脈以西においては、コー・オプ教育はあまり発展していないことが分かる。この点から、産業の発展の歴史とコー・オプ教育の発展は、密接な関連があると想定しているとのことであった。

【注】

- (1) 第1節から第3節までを吉本が、第4節を花井が執筆担当した。
- (2) <http://www.uc.edu/about/ucfactsheet.html> (2012年6月26日付確認)
- (3) <http://www.uc.edu/content/dam/uc/propractice/docs/PropracticeAnnualReport.pdf> (2012年6月26日付確認)

【参考文献・関連HP】

- Cate, C. and Jones, P. (1999) "Learning Outcomes; The Educational Value of Cooperative Education", Cooperative Education Association, 1999
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

4-2 米国のコーラス教育の先導的モデルについて

宮川敬子

N P O 法人産学連携教育日本フォーラム 代表理事

W A C E (世界コーラス教育協会) 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ラス教育(cooperative education)の普及と運営における成功要素について述べる。産学連携教育における本来の中心的参加者は、学生、大学、企業であるが、本稿では、大学における普及と発展の先導的モデルのみに留める。本来は、産学連携教育モデルのメカニズムの解明として大学側の組織や運営の仕組みに加えて、企業側の仕組みと体制の分析が必要である。

本稿は、下記 3 点について、主に二次的資料の分析と、インタビュー調査の結果をもとに作成した。主に、産学連携教育を社会的教育システムとして早くから確立し、近年質的向上を目指すノースイースタン大学のコーラス運営部門管理職クラスと、補足的に 20 世紀初頭から同様にコーラス教育を学内のカリキュラムとして取り入れ、現在も円滑な運営を目指す RIT (Rochester Institute of Technology) のコーラス部門管理職クラスの担当者への聞き取り調査に基づいている。

北米のコーラス教育の先導的モデル

- コーラス教育を普及させた米国連邦政府の助成政策とノースイースタン大学
- 大学のミッション実現の戦略としてのコーラス教育
- コーラス専門人材の役割、配置、育成

1. コーラス教育を普及させた米国連邦政府の助成政策とノースイースタン大学

- ・ 米国連邦政府の助成金制度（1965 年→1998 年）に後押しされてコーラス教育が普及（1970 年 200 校→1980 年 1000 校→1991 年 1200 校）
- ・ 助成金の配分は、コーラス教育運営のための人员費と専門家トレーニングに集中
- ・ ノースイースタン大学が 72 年以降継続して助成金を受給し、学内だけでなく、学外に広がる米国のコーラス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提供し、コーラス運営専門スタッフの育成に力を注いだ。専門家養成トレーニングへの投資が、コーラス運営体制の実質的基盤をつくりあげた。
- ・ 1998 年助成制度終了。基盤整備した教育機関がコーラスを継続し（1991 年 1200 校→2000 年 800 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）

(“Second to None” 、及び 2002 年 CEIA コーオプ教育実運営に関するアンケート調査より)

1) コーオプ実施校への人件費助成

米国におけるコーオプ教育は、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チ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組織化された教育形態であるが、コーオプ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プ教育制度を設けていたが、1980 年までにはその実施機関は 1000 校を超える、参加学生数も急増した(出典 “Second to None”)。コーオプ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確立がある。

1965 年まではコーオプ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教科のラーニングと就業とを交互に行うコーオプ教育について、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、コーオプ教育制度は社会的政策に位置付けられるようになる。

助成金給付対象は、1965 年当初は発展過程にあるコーオプ大学に限定されていたが、1968 年以降は、新たにコーオプを開始する大学、あるいはコーオプを強化しようとする大学にまで対象が拡げられ、費目は運営のための人件費であった。1970 年以降、連邦政府は高等教育法を徐々に修正しながらコーオプ教育の助成策に取り組み、コーオプ教育への助成金交付規模とその対象の拡大を経てコーオプ教育の普及を後押しした。以下の表 1 は、1970 年から 1982 年にかけて連邦政府がコーオプ助成金を配分した状況を示している。それぞれ助成金への申請数、申請金額、許可件数、助成金交付総額を表している。1970 年以降、連邦政府は高等教育法を徐々に修正しながらコーオプ教育の助成策に取り組み、コーオプ教育への助成金交付規模とその対象の拡大を経てコーオプ教育の普及を後押しした。

(表 1) 連邦政府によるコーラス教育助成金の配分状況 (1970-1982 年)

Fiscal Year	Number of Applications	Federal Support of Cooperative Education		Federal Support (in millions)
		Funds Requested (in millions)	Grants Awarded	
1970	206	\$ 8.53	74	\$ 1.53
1971	344	12.33	91	1.60
1972	291	10.61	84	1.70
1973	648	26.29	355	10.8
1974	641	27.99	371	10.8
1975	731	33.35	327	10.8
1976	593	25.44	284	10.70
1977	652	36.41	267	12.25
1978	586	31.51	315	14.94
1979	606	33.43	286	14.98
1980	544	48.97	272	15.00
1981	461	69.27	236	23.00
1982	437	63.89	197	14.40

("Governmental Interest in Cooperative Education: Northeastern Becomes World Leader," *Second to None*, 1985 より)

2) コーラス教育トレーニング／リサーチ助成金とノースイースタン大学の動き

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 のもとでコーラス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 2 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。ノースイースタン大学はフォード財団の助成金により、1965 年からコーラス教育運営のための専門スタッフ養成トレーニングプログラムを提供していたが、72 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ラス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、提供しコーラス運営専門スタッフの育成に力を注いだ。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。

特に、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、ノースイースタン大学のスタッフは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、そのノウハウを分散していった。このようにして、コーラス大学としての地位に加え、コーラス教育運営専門家の養成機関として、ノースイースタン大学は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、例えば次のようなものである。

(表2) タイトルIV-DとタイトルVIIIによるトレーニング助成金配分状況

Training Grants under Title IV - D and Title VIII					
Fiscal Year	Grants in U.S.	Total Dollars	North-eastern	N.U.'s % of Total	
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	80,000	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 Leader," Second to None, 1985 より)

(表3) ノースイースタン大学の主要なトレーニングプログラム

- 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—対象別に特化したワークショップ、近隣その他地域への「出張」ワークショップ提供
 - ① 新人のためのワークショップ
 - ② 経験者のためのワークショップ
 - ③ その他のファカルティや運営スタッフのためのワークショップ
- コーディネータへの基礎トレーニング—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

コーイング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イングへの注目など、社会的ニーズの変化があるが、それらに加え、次の3点を米国のコーイング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。

- ① 連邦政府がコーイング教育を社会政策として実施した
- ② 助成金をコーイング運営のための専門人員の人事費とそのトレーニング／リサーチに投入した
- ③ 専門家養成機関としてキーとなる大学に集中的にトレーニング費を配分した

3) 近年の動向

近年、コーイング教育には具体的にどのような傾向がみられるのか。まず、助成金打ち切り後のコーイング教育の変化、つぎに2002年にCEIAがその協会会員を対象として

実施したコー・オプ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・オプ教育の実施運営およびプログラムに見られるマクロな変化を概観する。最後に、コー・オプ教育実施校としてトップランナーであり続けてきたノースイースタン大学の 1998 年以降のコー・オプ教育改革に焦点をあて、伝統的コー・オプ教育大学が具体的にどのような改革に取り組んでいるか、そのミクロな動きを紹介する。

(1) 助成金の打ち切り

1998 年に助成金が打ち切られると、1991 年をピークとしてコー・オプ実施学校 1200 校は激減し、2002 年には 799 校となった¹。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²。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。

(2) CEIA 調査結果によるコー・オプ教育の動向

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。その結果には、コー・オプ教育をめぐる近年の動向が現れている。まず、コー・オプ教育とインターンシップの 2002 年における実施状況をみてみると、次のような結果となっている(表 4 を参照)。

(表 4) コー・オプ／インターンシップの実施状況－2002 年³

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

CEIA は 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が、以前は伝統的なコー・オプのみに限定的な協会であり、名称も CEA (Cooperative Education Association) であったが、2000 年頃、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。その理

¹ CEIA より

² CEIA “The Census of Cooperative Education” より

³ このアンケート項目では、コー・オプおよびインターンシップの定義をあらかじめ設けているわけではなく、回答した学校それぞれの捉え方に基づいた回答となっている。

由は、CEIA の会員が伝統的コークス実施校で構成されてきた一方、今日ではそのようなコークス学校においてもインターンシップやその他の産学連携教育プログラムを併用し始めたためである。

コークスの管理責任者の管轄は、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(表 5 を参照)。これはコークスの管轄が、教務課から学生課に移行している傾向を示す。

(表 5) 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%

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クス教育における近年のマクロ的動向を以下のように整理することができる。

- ① 伝統的にコークスを実施してきた教育機関においても、伝統的コークスの実施形態や管理方法に限定されないコークス教育が模索され、多様化が進行している
- ② 伝統的コークス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 コークス等の実施校では、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 コークスの実施は、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「コークス教育」自体が変化しつつある

2. 大学のミッション実現の戦略としてのコークス教育

北米のコークス教育の実績校は、学校の掲げる教育目標を実現させる＜戦略＞としてコークス教育を明確に位置付け、コークス運営組織が確立されているとともに、大学教育カリキュラムもコークスを機軸として組まれている。ノースイースタン大学は 1998 年よりコークス教育改革 (CALL TO ACTION) のもと、1 世紀にわたり運営してきたコークス教育を、更に教科との融合を深めることを目指し、全学的改革に取り組み、統合型組織に分散型組織の要素を取り入れた＜ミックス型＞組織とするなど、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。大学のミッション実現の戦略としてコーオプ教育が位置づけられ、組織化されているからこそ、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った事例である。

質を確保した产学連携による教育システムとしての確立と、その方法の多様化を目指す日本の产学連携教育の推進策を検討する上で、組織的产学連携教育モデルとしての米国のコーオプ教育とその代表事例であるノースイースタン大学への着目は有効であると考えられる。

1) ノースイースタン大学におけるコーオプ教育改革

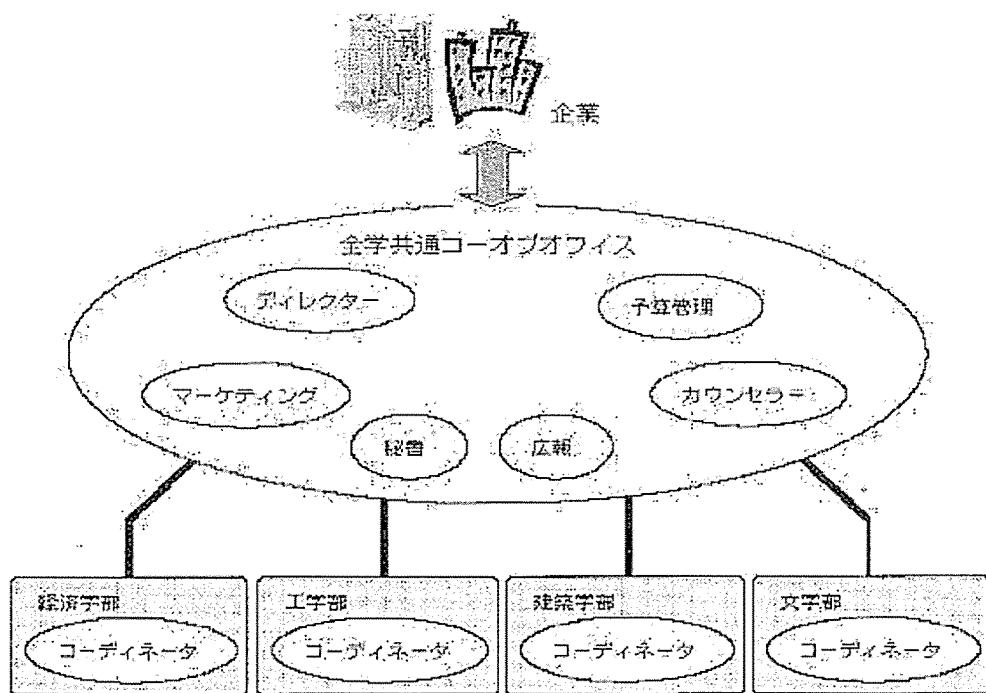
CEIA の調査結果でみてきたように、近年の米国におけるコーオプ教育に起きているマクロ的変化は、产学連携教育プログラムの目標、規模、管理方法、方法論、実施体制の多様化である。その多様性の中のひとつとして、教科との関連性を重んじたコーオプ教育を目指すノースイースタン大学の試みがある。ノースイースタン大学は、1998 年に開始されたコーオプ教育改革（CALL TO ACTION）のもと、全学的改革に取り組んだ。

ノースイースタン大学では、” Higher Education、Richer Experience” を標語として、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図ろうとしている。そして、その中核となっているのが、コーオプ教育の質的改善を図るための CALL TO ACTION に基づく組織構造改革である。特に、コーオプ教育と教科ラーニングの統合を図るための具体的目標である「教育の一環としてのコーオプの強化」は、コーオプ部門と学部部門の＜連携＞を強化させることにより達成される目標であることがポイントである。

2) ノースイースタン大学のコーオプ組織

ノースイースタン大学は代表的な統合型組織であったが、コーオプ教育改革に従つて、中心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た。その結果、現在は、中央のコーオプオフィスは、学部ごとに組織されたコーオプ下部構造を統括している。产学連携教育モデルの最小単位におけるコーオプファカルティと学生、伝統教授との関係が、学内組織上も実現されている（図 1 を参照）。

(図 1) ノースイースタン大学の分散型コークス組織



次にコークス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(図2)に全学組織外略図を示す。

(図 2) ノースイースタン大学の全学組織概略図

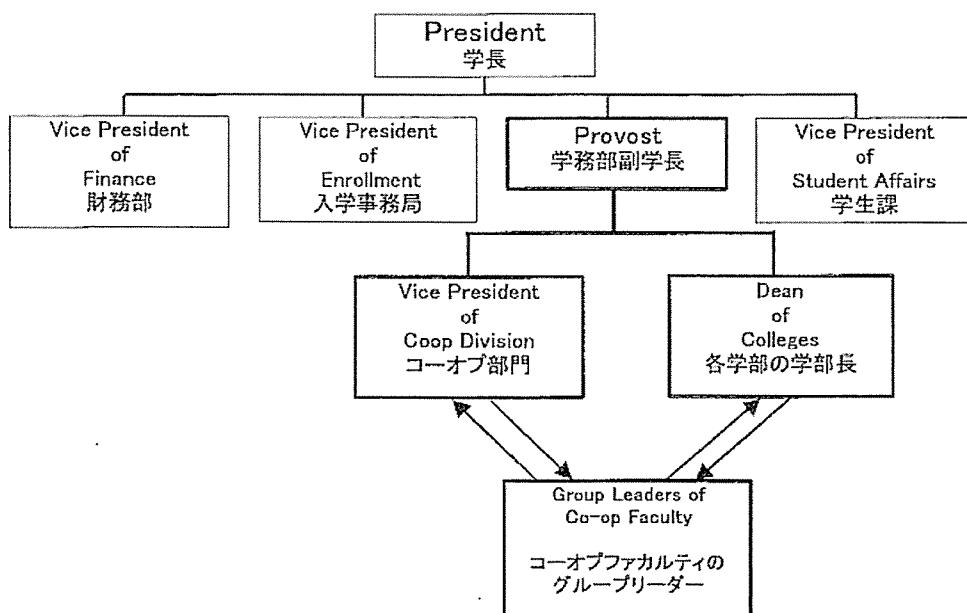
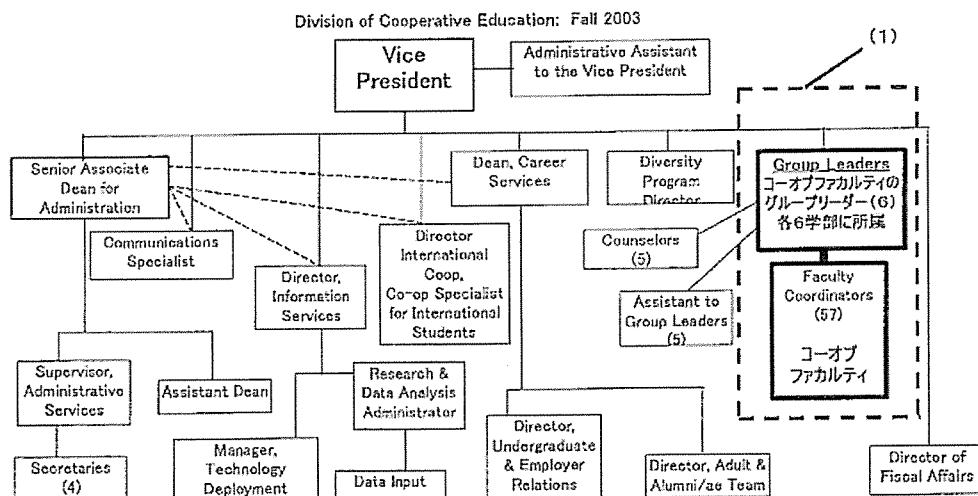


図2のように、コークス部門は、アカデミック分野の Provost (学務担当副学長) の

もとに、学部とともに位置づけられている。学部に分散したコー・オプ・ファカルティーを統括するグループリーダーは、コー・オプ・オフィスと学部に設置されたオフィスを行き来し、双方の仲介的役割を果たす。

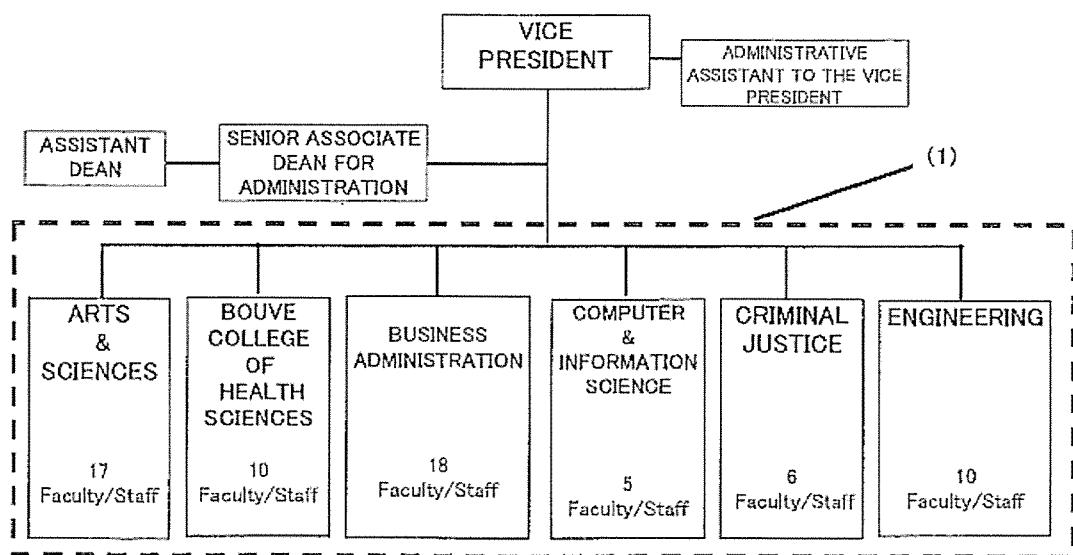
(図3) ノースイースタン大学のコー・オプ組織図



上記の図3は、コー・オプ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・オプ組織は学内で統合的に組織されているが、その一方で、先に登場した各学部とコー・オプの仲介的役割を担う「グループリーダー」は、図3のコー・オプ組織の中で(1)に位置しており、グループリーダーは、6学部にそれぞれに分散するコー・オプ・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・オプ部門のVice President両方となる。

下記の図4は、統合されたコー・オプ組織のもとで、学部ごとに分散した運営を表すものである。コー・オプ全組織におけるグループリーダーを含むコー・オプ・ファカルティ(1)は、図4のように、6学部それぞれに配置されている。

(図 4) ノースイースタン大学の学部ごとのコーラス組織図



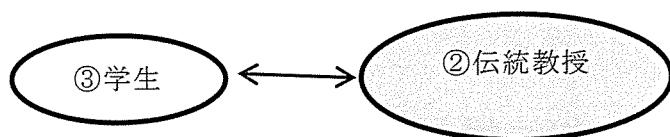
このように、ノースイースタン大学では、学部それぞれにコーラスの実施運営体制が組織されている一方で、コーラスの全組織は図2に示されたように、統合され、伝統的コーラス形態である分散型と統合型両方の要素をもつコーラスを組織している。

3. コーラス専門人材の役割、配置、育成

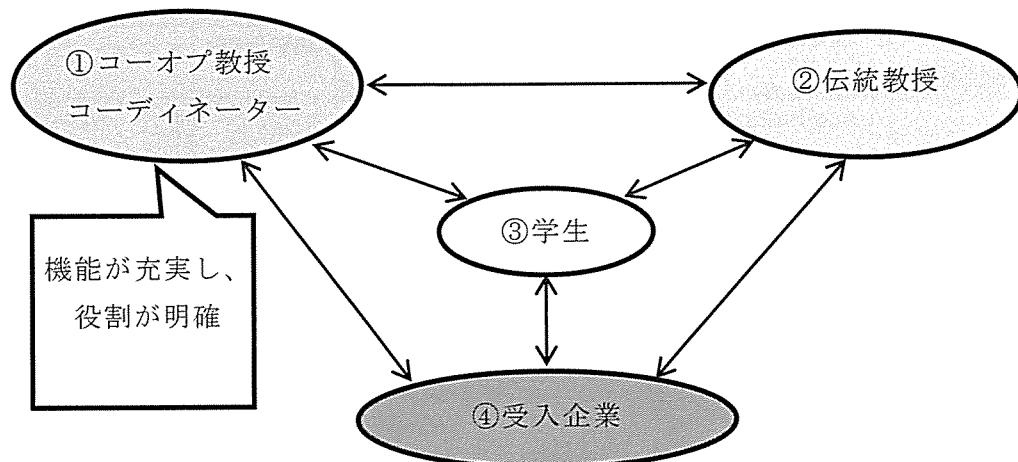
教科学習とコーラス教育の<融合>を深めるために、ノースイースタン大学は、产学連携教育の最小単位(学生、教授、企業、プログラムコーディネータ(PC))における4者間関係を組織化した。これらの4者のつながりとそれらの紐帶の果たす機能が、教科学習とコーラス教育の<融合>を図る仕掛けであり、4者を繋ぐコーラス専門人材がコーラス教育の質を担保する要となる。

- ・ 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実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

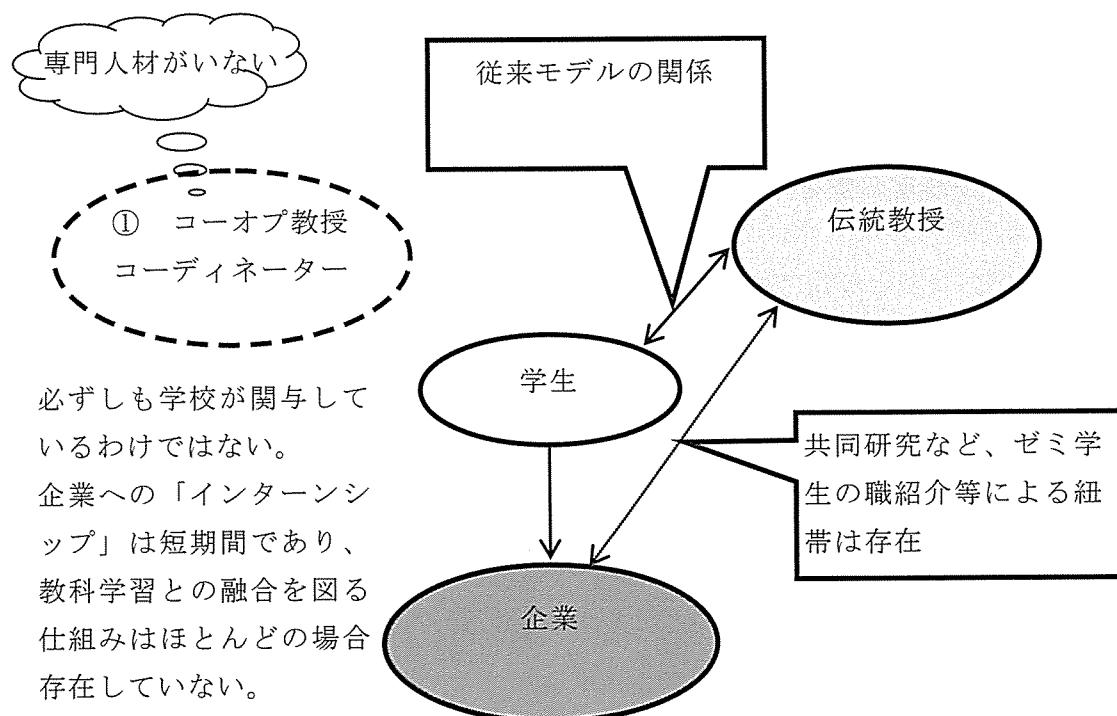
(図5) 従来の教育モデル



米国の产学連携教育(職業統合学習) モデル



(図6) 米国と比較した現在の日本の产学連携モデル



1) コーオプ専門人材（プログラムコーディネータ）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プログラムコーディネータの役割として重要な位置を占める。

以下の表には、プログラムコーディネータの責任全体を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、プログラムコーディネータの主な役割は学生へのサービスが中心となっている。

（表6）プログラムコーディネータの基本的役割（複数回答：CEIA2002年調査による）

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. 職務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%

2) 専門人員（プログラムコーディネータ）の確保と育成

コーオプの効果的な運営は、充分に条件を満たし、分化した役割ごとの適材適所がなされているかが鍵となる。そして、プログラムコーディネータは継続的トレーニングを受けている。

（1）専門人員の確保

専門的人員としてのプログラムコーディネータを充分に確保し、トレーニングを積ませ、その道の専門家になるよう指導監督を行うのが、プログラムコーディネータを取りまとめ、指示を出す立場にいるディレクタークラスの管理の人々である。これらの人々は常にプログラムコーディネータとしてふさわしい人々を獲得するために、WACEやCEIAなどの産学連携教育の外部組織との連携を図り、求人等を発表し、情報交換のために会合やワークショップ等に集結する。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やプログラムなどへの取り組みについて、シェアしている。プログラムコーディネータも、経験により、これらの組織の求人等の情報から新たなポストを探したりする。

（2）トレーニング

コーオプ教育を運営するコーオプファカルティへのトレーニングは、新人に対するワークショップや経験者向けの目的別ワークショップなど、多様なプログラム用意さ

れている。

以下の表 7 では、トレーニングの一環として、コーオプ実施機関およびコーオプ関連の外部機関(WACE や CEIA)が実施しているレクチャーやワークショップのテーマ例を紹介している。WACE や CEIA は年 1 回の会合で多くのトレーニングワークショップを開催している。なお、通常ワークショップは、(1)基礎的プログラムと(2)产学連携教育についての多様なテーマに基づくディスカッションに分かれており、運営にまつわる諸問題についての議論からプログラム内容まで、多岐にわたる。プログラムでは、単にテーマそのものが何を指しているのかを説明するのではなく、広い意味での产学連携教育のコンセプトを学習し、そのコンセプトに基づいた、产学連携教育の実際的応用について理解するための対話型セッションが組み込まれている場合が多い。

(表 7) トレーニングのテーマ例

- ・ 「コーオプ評価方法について」
- ・ 「経済状況変化に対応する方法」
- ・ 「コーオプ企業開拓の方法」
- ・ 「产学連携教育プログラムにおける学習効果について」
- ・ 「プログラムマネジメントについて」
- ・ 「財源について」
- ・ 「戦略的プログラミングについて」
- ・ 「学生に重要な教育プロセス」
- ・ 「学生へのカウンセリング法」
- ・ 「教科と職場教育の融合」
- ・ 「学生への指導内容を向上させる方法」
- ・ 「海外とのパートナーシップを学ぶ」
- ・ 「経験学習:グローバルパートナーシップを維持する」
- ・ 「グローバルな労働市場開拓:定義づけ、開発、管理」
- ・ 「工学教育における30年目の反省」
- ・ 「コーオプとインターンシップにおける経験学習を深めるためのネットワーカテクノロジーの活用」
- ・ 「コーオプとインターン生のための入門コースの効果的な教え方」
- ・ 「エンプロイヤビリティ・スキルを越えて—コーオプを通じて学習効果を高める可能性について」
- ・ 「キャリア開発とプログラム開発」

※上記はレクチャー、ディスカッション、ワークショップを含むトレーニングの一環となるテーマ例(CEIA、WACE セッションテーマより抜粋)

4-3 ドイツの高等教育機関における产学連携教育

坂野慎二（玉川大学 教授）

はじめに

1999年のボローニャ宣言は、ヨーロッパ諸国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、各国独自に設定されていた高等教育機関の卒業・修了資格が、バチェラー及びマスター（BA/MA、Bachelor/Master）に共通化されることとなった。その目標に到達する期限とされたのが2010年であった。

ドイツの大学はヨーロッパの幾つかの国に見られる高等教育機関の二元化が1970年代以降進展してきた。総合大学（Universitaeten）と専門大学（Fachhochschulen）には、学位授与権、教員の担当授業時数等の違いがあり、また、学修課程における学術性と実用性の違いがあった。総合大学では、学修課程における企業との連携は比較的軽視されてきたのに対し、専門大学では、職業訓練の伝統に基づいて、大学における学修前に企業内訓練を実施してくるか、学修期間中に実習学期を設定することが一般的であった。

ドイツ等のヨーロッパ諸国では2000年代以降、高等教育の大衆化が急速に進展した。また、2008年のリーマンショック等の景気後退局面において、EU諸国における失業率が高まった。更には、EU労働市場が統合されていくことにより、各国の高等教育機関における雇用能力（Employability）の開発も、EU水準で考慮される必要が生じている。

こうした大学卒業者の雇用環境の変化の中で、総合大学と専門大学の制度的な区分は、ボローニャ・プロセスによってどのように変化しつつあるのであろうか。また、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、その上で諸国の課題となっている雇用能力を育成するため、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。

1. 高等教育機関における产学連携教育

1 - 1 ボローニャ・プロセスにおける高等教育二元化の変容

1 - 1 - 1 総合大学と専門大学の修了資格の同格化

1999年に始まったボローニャ・プロセスは、バチエラー（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た。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。

専門領域と学位の名称について、常設各州文部大臣会議（KMK）は、次のように整理している。

1) Bachelor of Arts (B.A.)、Master of Arts (M.A.)

① Sprach- und Kulturwissenschaften ② Sport, Sportwissenschaft ③ Sozialwissenschaft ④ Kunsthissenschaft (言語・文化、スポーツ、社会学、及び芸術領域)

2) Bachelor of Science (B.Sc.)、Master of Science (M.Sc.)

① Mathematik, Naturwissenschaften ② Medizin ③ Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (数学・自然科学、医学、獣医学、及び農林・栄養学領域)

3) Bachelor of Science (B.Sc.)、Master of Science (M.Sc.)、又は Bachelor of Engineering (B.Eng.)、Master of Engineering (M.Eng.)

Ingenieurwissenschaften (工学領域)

4) Bachelor of Arts (B.A.)、Master of Arts (M.A.)、又は Bachelor of Science (B.Sc.)、Master of Science (M.Sc.)

Wirtschaftswissenschaften (経済学領域・学修の内容による)

5) Bachelor of Laws (LL.B.) 、Master of Laws (LL.M.)

Rechtswissenschaften (法学領域)

1 - 1 - 2 バチエラーの意味

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、従来の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。

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

て、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、ボローニヤ・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が進行していくと考えられる。

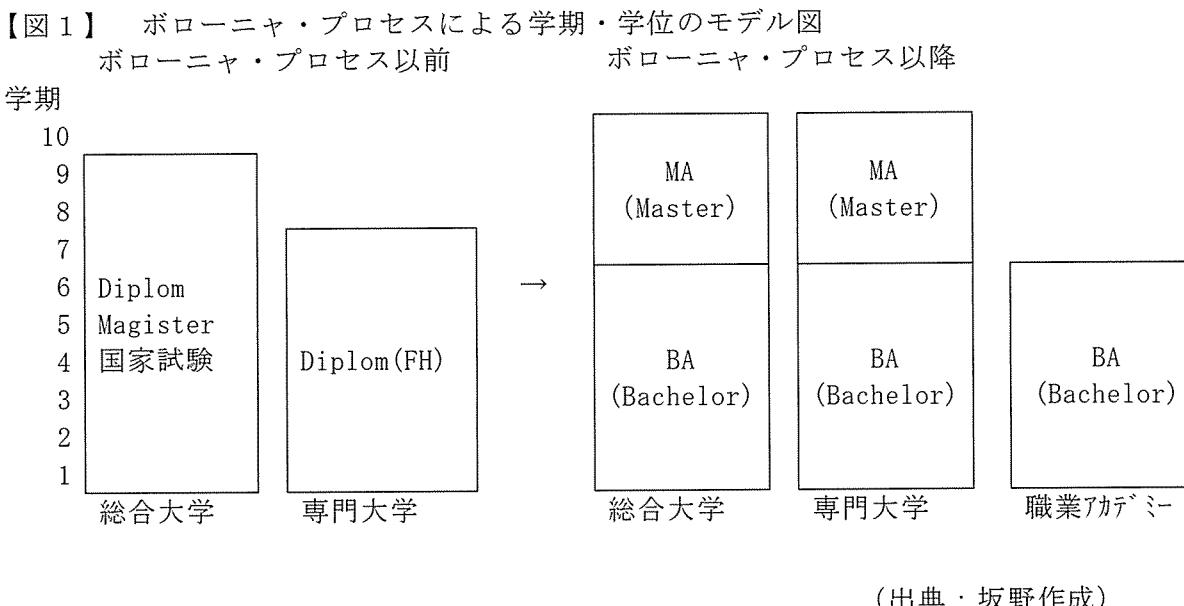
その典型が職業アカデミーである。従来の職業アカデミー (Berufsakademie) は、従来正規の高等教育機関として認知されず、Diplom(BA)の資格を出していたが、ボローニヤ・プロセスによって、認証評価を受けて総合大学や専門大学と同じように BA の学位を出すようになってきた。

1－1－3 学修課程における理論と実践の関係

1) 総合大学：総合大学における学修課程は、理論中心を維持している。企業での実習は、推奨されているが、義務化され、正規の単位として組み込まれていることはほとんどない。

2) 専門大学：専門大学では、①実習学期を設定して、理論と企業での実習とを組み合わせようとしている学修課程が多い。また、②職業訓練を前提として、企業での実習を特に組み込んでいない学修課程もある。

3) 職業アカデミー：職業アカデミーは、アビトゥア取得を入学条件とした、3 年間の学修課程である。学生は学生であると同時に、企業との職業訓練契約を結んだ訓練生でもある。1970 年代からバーデン・ヴュルテンベルク州を中心に設置されるようになってきた。学修課程は原則として、3 月の理論学修、3 月の企業実習を交互に繰り返す。職業統合的学修として、完成度が高いと考えられる。ただし、ドイツ全体での普及率は低い。



1－2 学修課程の実態

以下、学生数の多い工学及び経済・経営学の学修課程を例として、総合大学、専門大学及び職業アカデミーにおける学修課程における企業との連携を、実習との関係を中心に考察していく。

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。高等教育卒業生の労働市場領域は、次の8領域にまとめられる（各州及び連邦労働エージェンシー編”*Studien & Berufswahl*”（毎年））。

- 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、学生数の多い経済学・経営学領域を中心に、総合大学、専門大学、そして職業アカデミーに区分してみてみよう。

1－2－1 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สเต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く、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、以下のように規定されている（2006 年 10 月 2 日の試験規定、2009 年 9 月 21 日改正）。

[BA 課程における学修内容]

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 (Schluesselqualifikationen)	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

同じ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、以下のように規定されている（2006 年 10 月 21 日のマスター試験規定、2009 年 5 月 12 日改正）。

[MA 課程における学修内容]

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

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。

1-2-2 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 (Hochschulkompass、学修課程を探すポータル) 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(ディプロム学修課程試験規定2008年11月10日改定)。

それでは、こうした学修課程がボローニャ・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 (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)。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。

[BA課程における学修内容]

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）
BA 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	

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。

[MA 課程における学修内容]

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）
MA 論文	21 単位（論文、ゼミ）
合計 90 単位	

次に、ノルトライン・ヴェストファーレン州のニーダーライン大学（Hochschule Niederrhein）の経営学専攻（BA 課程）を例とみてみよう。同大学は第 1 学期に 2 単位の実習が設定されている。また、最終学期を実習に充てている。同大学の同じ経営学専攻には、通常の学修課程に加え、外国での企業実習を行う学修課程も用意されている。そこでは第 4 学期が外国における実習が予定されている。また、企業における職業訓練と平行した学修課程も用意されている。そこでは、8 学期をかけてバチエラーを取得するプログラムとなっており、各学期の学修が 20~23 単位に押さえられている。授業数を補完するために、第 2 学期と第 3 学期、第 4 学期と第 5 学期の間に集中講義が設定されている。

また、デュッセルドルフ大学（総合大学）と同様に、ノルトライン・ヴェストファーレン州にあるニーダーライン大学においても、学生が基本能力科目を履修することになっている。多くは経営学関連の科目である。しかし第 1 学期に「学修方法と学術論文」（5 単位）を、第 2 学期及び第 3 学期に経済語学（各 5 単位）を、履修している。そして第 4 学期には基本能力 1 科目（5 単位）を選択必修することになっている。第 5 学期にも選択必修で語学あるいは外国訪問調査を行うことになっている（5 単位）。第 6 学期には実習段階（15 単位）とバチエラー論文（12 単位）、そしてコロキウム（3 単位）を履修する。

1 - 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。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）。

[職業アカデミーの BA 課程における学修内容（銀行の例）]

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（Schluesselqualifikationen）	22/10 単位（2/4科目）
バッセラー論文	12 単位（1科目）
実習	48 単位（3回）
	合計 210 単位

（出典：Amtliche Bekanntmachungen der Dualen Hochschule Baden-Württemberg.
Nr.9/2011. 2011年9月22日）

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。こ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、名称を変更したことである。

このことは、認証評価を受け、バッセ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。

2. 社会的背景－ドイツにおける学校教育制度の二元化

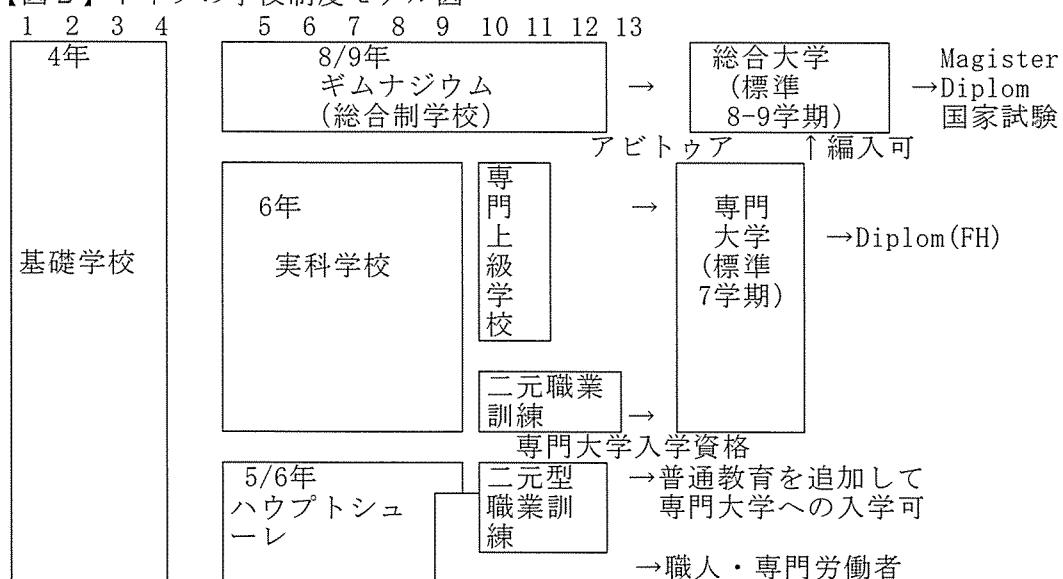
2-1 教育制度の二元化

2-1-1 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。予備学校からギムナジウムへ、そして総合大学へと進む少数のエリート教育の系統と、国民学校を終えると、職人やマイスター（Meister 親方）を目指す職業教育・訓練である。学校教育という制度に着目すると、前者は少数であるにもかかわらず学校系統の「主流」であり、後者が学校系統として「傍流」、あるいは元来学校制度とは切り離されて存在であった。こうした職業訓練制度が、学校制度に位置付けられるようになってきたのは、19世紀の後半からである（グライネルト, 1998）。実業補習学校や職業学校という「学校」が出現し、手工業会議所や商工会議所が取り仕切ってきた職業訓練が学校制度との接続を持つように変化してきたのである。それによって、学校制度は、総合大学へと連なる系統と、「たたき上げ」に属する職業教育・訓練の系統とに区分されるようになる。

こうした普通教育と職業教育との分離は、社会における階層化を顕著なものとするとともに、学問領域における区分ともなった。ドイツにおける職業教育学（Berufpaedagogik）は、高等教育以外の、中等教育や中等後教育を主な対象として発達してきたのである。

【図2】ドイツの学校制度モデル図



2－1－2 高等教育機関への入学資格の二元化

【総合大学・専門大学への学校経路】

1) アビトゥア (Abitur) =一般大学入学資格

ギムナジウムや総合制学校第13(12)学年→総合大学(Universitaet)

2) 専門大学入学資格

実科学校→職業訓練→専門大学(Fachhochschule)

実科学校→専門上級学校→専門大学 ←職業訓練が含まれている

(註) 日本における高等専門学校や短期大学から大学への編入学、あるいは専門学校の位置づけを想起するならば、こうした高等教育の多元化とそこへの接続を理解することは容易であろう。

2－1－3 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。

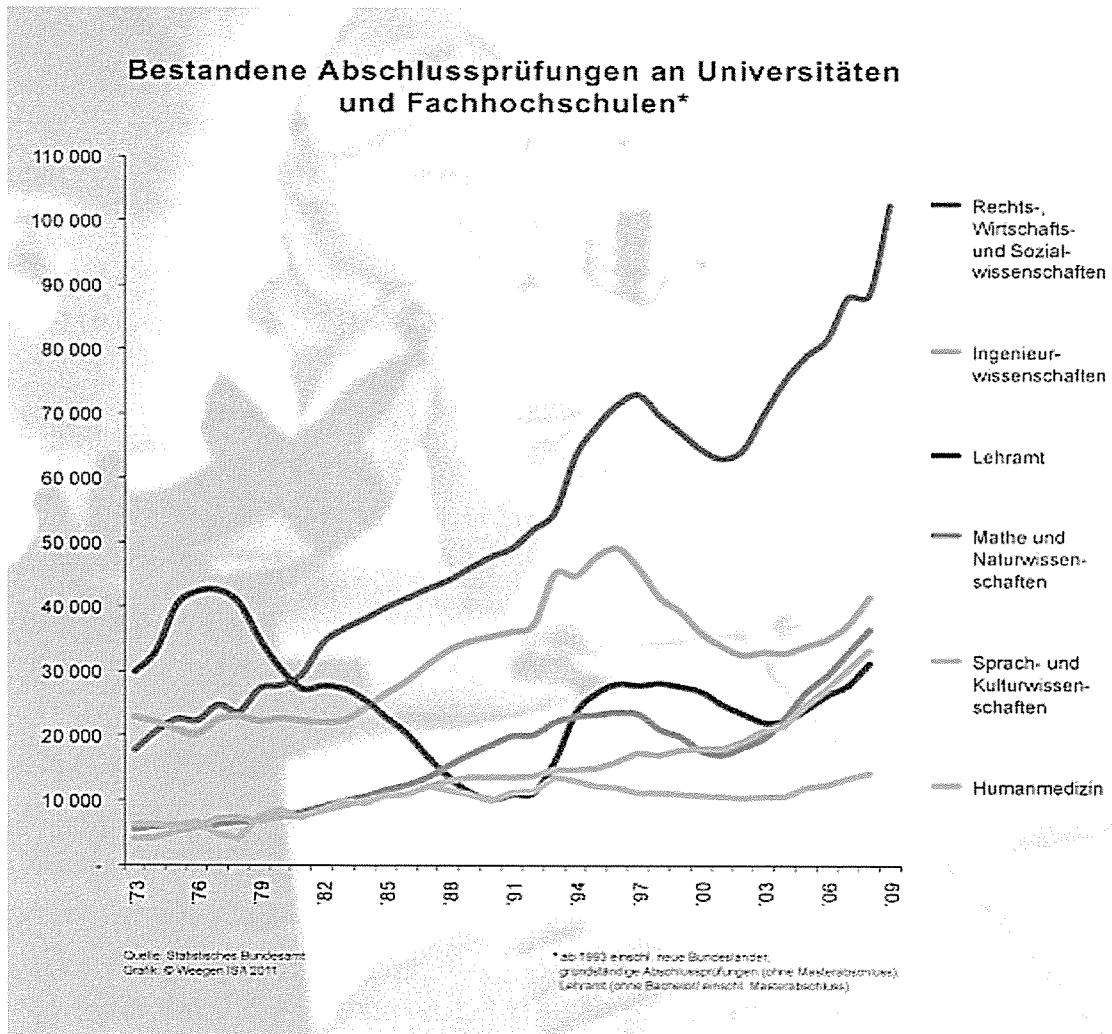
第二次世界大戦以降も、総合大学はやはり少数の者に対してのみ開かれていた。しかし1960年代に入り、「教育爆発」の時代を迎えると、総合大学はエリート的性質からマス的性質へと変化していく。これに対応するために、2つの選択肢が考えられた。一つは総合大学の量的拡充である。もう一つは、総合大学とは異なる高等教育機関の設置である。その結果、ドイツは後者を選択し、新たな高等教育機関の設立を行った。といっても、何の基盤もなしに高等教育機関を設置することは困難である。従来は中等後教育として位置付けられていた、技師学校 (Ingenieurschule) や高等専門学校 (hoehere Fachschule) 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かが課題となった。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卒業者数の推移



(出典：<http://www.uni-due.de/isa/index.html>、111029 アクセス)

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）

2-2 教育システムと雇用システム

2-2-1 資格による部分労働市場の形成

ドイツにおける雇用システムは、教育システムの制度的複雑さをそのまま反映していたといえよう。高等教育機関である総合大学は、研究者養成がその主たる目的であり、企業における雇用を前提としたものではなかった。そこに連なるギムナジウムや予備学校は、まさにそのための準備機関として位置付けられており、職業教育や訓練とは関係を持たずに推移しきた。一方、それ以外の教育機関は職業資格と結びつくことにより、発達してきたといえる。ドイツ語圏における職業教育・訓練制度として特徴的なデュアルシステムは、定時制の職業学校に通学するとともに、企業内で職業訓練を受け、職業資格の獲得を目指すものであった。デュアルシステムによる職業資格は手工業会議所や商工会議所等が管理しており、資格により細分化された労働市場を形成してきた。

こうした職業教育・訓練制度の系譜に属する技師学校や高等専門学校等から、1970年代以降に昇格していった専門大学は、学修課程において、職業訓練に関わる内容が正規の学修課程に組み込まれていた。従って、専門大学の学生は、学修期間から企業において実習を行うことが通例であった。

一方、総合大学は、フンボルト理念に基づいて、研究の教授が学修課程の中心を占めてきた。このため、総合大学と企業との関係はある種疎遠であったと言えよう。（シェ尔斯キー『大学の孤独と自由』）

その結果、1970年代以降に専門大学が誕生しても、総合大学と専門大学の学位は、専門領域が重なる場合でも明確に区分されてきた。総合大学は医師や法曹界、教員等の国家試験で修了する学修課程、1つの主専攻と2つの副専攻（あるいは2つの主専攻）を学修する学修課程であるマギスティル（Magister）、1つの主専攻のみを学修するディプロム（Diplom）の3つに大別される。一方、専門大学はディプロムの学位を取得する学修課程が置かれているが、学位は「Diplom(FH)」というように総合大学の学位とは区分されていた。これが労働市場においても効力を持っていたため、労働市場は相当に細分化してきた。

1999年のボローニャ宣言以降、総合大学と専門大学の学位の区分は、バチェラーと

マスターとい学位に統合・整理されたことにより、労働市場における総合大学学位と専門大学学位の区分がなくなった。今後学位による労働市場に区分は徐々に薄れて行くであろう。

こうした総合大学と専門大学の区分の解消は、学修課程における相違を減少させる役割を果たすことになるであろう。同じ学位の学修内容が大きく異なることは、労働市場に混乱を招くことになる可能性が高いからである。実際に、幾つかの専門領域では、総合大学の学修課程にも実習を取り入れるようになってきている。

2-2-2 バチエラー・マスターと労働市場

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。ボローニヤ・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事から、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。

3. 政策的な支援

3-1 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(http://www.hrk.de/de/hrk_auf_einen_blick/103.php)。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(http://www.hrk.de/de/hrk_auf_einen_blick/104_910.php)。

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、発展していく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

(http://www.hrk.de/109_4749.php?datum=5.+Mitgliederversammlung+am+27.1.2009)。1)資格枠組みにおける学修結果、コンビテンシーの方向性、及び開発、2)流動性、承認及び移動手段の導入、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)質保証と質的開発、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(Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22.11.2011)。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。ボローニヤ・プロセスの開始によって、一層多くの大学は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。ボローニヤ・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）という携帯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。（http://www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlung_Career_Services_MV_22112011.pdf）

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 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（HRK(2011): Statistische Daten zu Bachelor- und Masterstudiengaengen. Wintersemester 2011/12.）。

3 – 2 専門職団体

ドイツにおける产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（Deutshcer 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（<http://www.dihk.de/>）、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（DIHT “ Jahresbericht 2011 ”）。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！」（Fuer mehr Durchlaessigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung!）という声明を 2008 年 10 月 14 日に公表している（<http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/schule-hochschule/hochschule/positionen/mehr-durchlaessigkeit-zwischen-beruflicher-und-hochschulbildung>）。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。手工业会議所は、53 の地域に区分されている (<http://www.handwerkskammer.de/themen/ueber-uns.html>)。商工会議所と同様に、手工业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、手工业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业会議所は、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业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。

3 - 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、ボローニヤ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発表した。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 (<http://www.bmbf.de/de/6142.php>)。

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（1998年12月3日の決議）。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（2005年9月22日の決議）。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（<http://www.kmk.org/wissenschaft-hochschule/qualitaetsentwicklung-akkreditierung-exzellenzfoerderung/evaluierung-und-akkreditierung.html>）。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、どのような产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、二元大学を開設しているバーデン・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。

バイエルン州はミュンヘンを州都とするドイツ南部の州である。同州で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

（<http://www.hochschule-dual.de/about.php>）。

「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、バチエラー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 の大学が参加し、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。

まとめ

以上のように、ドイツの高等教育機関における产学連携教育は、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、バチエラー、マスターに統一された。バチエラー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チエラー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。

【主要参考文献等】

- 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) 『欧洲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) .「欧洲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 Wolfsburg. 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) *AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2011.*

4-4 英国高等教育における产学連携を通した教育

稻永由紀（筑波大学 講師）

1. 本稿の課題

本委託事業の目的は、主として諸外国の产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)における产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、本報告に続く飯田(2012)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)氏によつていくつか紹介されているため、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してワーク・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产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。

产学連携を通し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、多くの大陸欧洲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 and Schomburg 2006）。

2-2 英国高等教育における产学連携教育の系譜：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 and Little 1996）されてきた。产学連携を通した教育という発想は、こうした伝統的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2次世界大戦以降に産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产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に着目されるになったのは1980年代後半である（Brennan and 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（稻永 2005）。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 1988 年に出された当時の英國教育雇用省の『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、なお続く英國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リ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と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、これらが英國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)をとってきた英國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ック(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产学連携、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、彼らに適合的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に、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(FD: Foundation Degree)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できる。

これまでの流れから考えて、英国高等教育における产学連携を通した教育への着目は、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、产学連携を通し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ば、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ヂ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 と产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ないのが、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 2006) 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「产学連携によるキャリア教育・専門教育」という観点でみれば、WBL は確かに产学連携を通した学習方法であり、すべて本主題の射程に入る。ただし、产学連携を通した教育には、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 はあくまで产学連携を通し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、产学連携をその方

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イッチコースと、新しいプログラムである基礎学位と高等アバレンテ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 などにも触ることにする。

4. 正課での WBL：サンドウィッヂコース、基礎学位、高等アバレンティスシップ

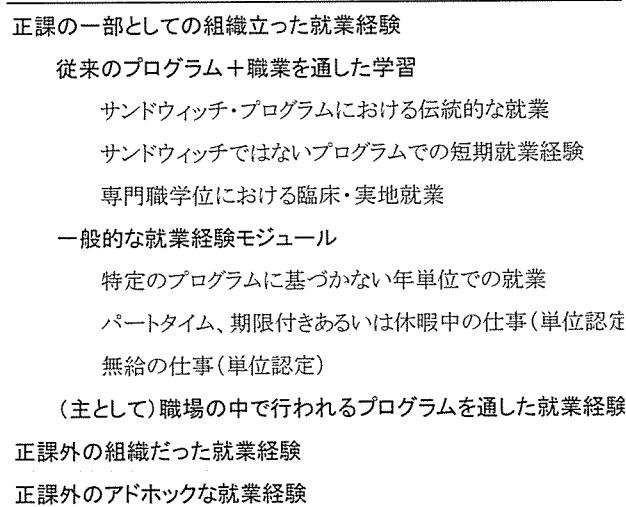
4-1 WBL の様々な形態

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、サンドウィッヂ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）

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



注 サンドウイッヂ・プログラムとは、カリキュラムの中に一定期間（おおむね半年以上）の就業経験期間が設けられているプログラム。就業経験期間の前後に大学での学習が入ることから「サンドウイッヂ」と呼ばれている。

図表2 目的によるWBLのスペクトラム (Brennan and 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。 クリエーティブ・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、実際の仕事に関する責任の体感
サンドウィッヂ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、最前线での実践	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

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 and Little 1996) (表 2)

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した就業経験」では特に、「学習者個人の仕事上の役割や組織的なコンテク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 (Foundation Degree) の一部や高等アプレンティシップ(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

4・2・1 伝統的なプログラム：サンドウィッヂコース

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ヂコースである。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、サンドウィッヂ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ヂコースの学生である(HESA 2012)。UCAS のコースサーチ(course search)でサンドウィッヂ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ヂ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ヂコースの設定はある (UCAS 2012)。

ここでは、その先駆けの 1 つであるブリューネル大学 (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ヂ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、ブリュー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。

ブリュー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、Acton Technical College 時代に応用物理学の分野で初めてサンドウィッヂ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。ブリューネル大学では 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、サンドウィッヂ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、ブリュー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、サンドウィッヂ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ヂ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。

サンドウィッヂコースは、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、ブリューネル大学にもこの 2 つのタイプがある(図 1)。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、サンドウィッヂ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。

図表 3 ブリュー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

Three years full-time

Students following a three year full-time route study for six academic terms, with a standard summer vacation.

Year	Level	Term 1	Term 2	Term 3	Summer
		Sept – Dec	Jan – Easter	Easter – Mid-May	Mid-May – Sept
1	1	Academic Period 1	Academic Period 2	Assessment	Summer vacation
2	2	Academic Period 3	Academic Period 4	Assessment	Summer vacation
3	3	Academic Period 5	Academic Period 6	Assessment	–

Four years thick-sandwich

The four year thick-sandwich route follows a similar pattern, but students spend the whole of Year 3 on placement.

Year	Level	Term 1	Term 2	Term 3	Summer
		Sept – Dec	Jan – Easter	Easter – Mid-May	Mid-May – Sept
1	1	Academic Period 1	Academic Period 2	Assessment	Summer vacation
2	2	Academic Period 3	Academic Period 4	Assessment	Summer vacation
3		Work Placement			
4	3	Academic Period 5	Academic Period 6	Assessment	–

Four years thin-sandwich

The four year thin-sandwich route involves two periods on work placements, which are likely to extend through the summer vacation. If you are taking a course approved by a professional institution, longer periods of work experience may give exemptions from some membership requirements.

Year	Level	Term 1	Term 2	Term 3	Summer
		Sept – Dec	Jan – Easter	Easter – Mid-May	Mid-May – Sept
1	1	Academic Period 1	Academic Period 2	Assessment	Work Placement 1
2	2	Work Placement 1	Academic Period 3	Assessment	Summer vacation
3		Academic Period 4	Work Placement 2		
4	3	Academic Period 5	Academic Period 6	Assessment	–

(図出所 : Brunel University (2012), *Undergraduate Prospectus 2012*, pp.205)

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であった。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、サンドウィッヂ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)やその他の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。ブリュー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、産学連携を通した教育を推進するのに重要な役割を担っているので、詳細は後述することにしたい。

4・2・2 新しいプログラム(1)：基礎学位（Foundation Degree）¹³

イングランドでは、2001 年にファンデーション・ディグリー (FD: Foundation Degree) 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 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 年にファンデーション・ディグリー振興協会 (Fdf: Foundation Degree Forward) ヘインタビューしたところでは（吉本・稻永 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、完全にテーラーメイド型で、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（EBTA: Employer Based Training Accreditation）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。

4・2・3 新しいプログラム(2)：高等アプレンティスシップ

さらに2009年以降、「高等アプレンティ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ティスシップには、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。

詳細については次章で報告がなされているので、そちらを参照されたい。

4・3 エンプロヤビリティ向上のための活動と产学連携

学位プログラムに組み込まれたWBL以外にも、学生のエンプロヤビリティ向上を目的とした活動には、产学連携を通じたものが多くある。ここでは正課／正課外を問わずエンプロヤビリティ向上が教育の中核に据えられている大学と、正課外での活動を中心にエンプロヤビリティ向上に取り組んでいる大学を取り上げ、その中でも特に产学連携による教育を中心に紹介する。

4・3・1 全学的にエンプロヤビリティ向上をベースにした教育での产学連携：中央ランカシャー大学

中央ランカシャー大学（以下、UCLan）は、ランカシャー州プレストンにメインキャンパスを置く大学である。1992年が大学としての創立年であり、それまではランカシャー・ポリテクニック(Lancashire Polytechnic)としての長い歴史を持つ機関である。年次報告(2007)によると、2006/07年度現在、学生の86%が学部生で、学生の2/3がランカシャー地域あるいはその他イングランド北東地方出身と極めて地元色が強い大学である。更に全学生の4割がパートタイム学生であり、（全学生の）1/3が30歳以上である。

2007-2012での中期戦略には、教育に関わる4つの重点目標として、就業経験(Work Experience)、エンプロヤビリティ、国際化(Internationalization)、持続性(Sustainability)の4つが掲げられ、それぞれについて細かく戦略が設けられている。この期間に新設予定のコースでは、学内外での承認審査(Validation Process)においてこの4つに考慮した内容になっているかどうかがチェックされる。旧来のコースも毎年レビューがあり、エンプロヤビリティに関する取組があるかどうかがチェックされることになっているため、旧来のコースであっても何らかの形でエンプロヤビリティを意識した取組が求められている。

卒業後は地元での就職を希望する者が多いが、ランカシャー地域には学卒レベルの雇用が少ないため、地元にとどまるためには起業も大きな選択肢の一つとなる状況にある。そのため、学生には怖がらずに就職・起業できるように様々なサポートをしているという。その中核にあるのが、ブリューネル大学のPCCと同じくキャリア支援のための組織である、FUTURESと呼ばれる組織である。FUTURESでは、ワークショップ等の開催、キャリアアドバイス、就業体験プログラムの紹介などとともに、「エンプロヤビリティと起業」という選択科目（モジュール）の提供や、「ノーザン・ライツ Northern Lights」と呼ばれる、学生の起業を支援する目的で設置されたプログラムもある。ノーザン・ライツのフロアには、個人事業所さながらのブースやラウンジ、作業場などがあり、起業までのマニュアルも準備されており、2009年に訪問調査を実施した際には、学生がこのフロアを使ってビジネスをおこなっている様子があちこちでみられた。また、「人文学を通したエンプロヤビリティセンター(Center for Employability through Humanities: Ceth)」では、人文学と関係の深い文化産業（出版、ドラマ・イベント、博物館、メディア制作などの疑似職場環境を提供して、学生のエンプロヤビリティ向上を図っている。つまり、学外でのWBLに限らず、学内でのWBL(in-house training)など様々なエンプロヤビリティ向上のための活動は、地元の企業との密接な連携の元で実施されている。

4-3-2 正課外での周縁的な活動での産学連携：ヨーク大学

ヨーク大学は1963年創立で、オックスフォード大学などと同様、カレッジ制（現

在 6 つのカレッジを持つ) をとる極めて伝統的なスタイルの総合大学であり、教育、研究への評価は全英でもトップクラスである。ヨーク大学のような伝統的な大学教育を主体とした大学であっても、正課外での活動を中心に、地元企業などを多数巻き込みながらエンプロヤビリティ向上へむけた取組が積極的におこなわれている。

その代表的なものが、ヨーク賞 (York Award) である。ヨーク賞とは、「カリキュラムを超える個人の発達にかかわる積極的なプログラムを受けた学生に贈られる賞」である¹⁴。ヨーク賞の該当活動として認定された課外活動や就業経験、教育訓練プログラムを受けると、内容に応じて決められたポイントを獲得できる。そのポイントを重ねて行き、最終年次の春学期のはじめまでに 100 ポイント以上獲得した学生だけがヨーク賞の申請をおこなう。賞を受けるには更に、申請書の評価と面接に合格することが必要であり、その関門を突破すれば、晴れてヨーク賞を受けることができる。

ヨーク賞の該当となる活動の内容には、就業経験も含まれている。これは、サンドウィッシュコースなどでの就業経験でもよいが、キャリアセンターを中心に実施されている起業に関わる活動 (York Enterprise) や地域社会でのボランティア活動 (York Students in Community Programme、あるいは York Students in school など) といったものであってもよい¹⁵。それら学生の実践的な活動の運営の多くに、地元企業や地元住民が関わっている。

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 and Schomburg, 2006)¹⁶。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はじめている。

今回サンドウィッシュコースで取り上げたブリューネル大学の 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ヂ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プ（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、ブルンエル大学の場合、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¹⁷、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や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・企業の中間組織：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・プロスペクト(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シャーを開発し

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カーには大抵、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(Higher Education Academy : 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(Enhancing Student Employability Co-ordination Team : 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) と共に、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・プロファイル」がある (Rees, Forbes and 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。このプロファイルでは、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、分野ごとのプロファイルをベースに、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・属性マップ」も加えられている。

こうした、大学と政府・企業の中間組織には、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¹⁸、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

サンドウィッヂコースを除けば、英国において产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、一口に产学連携教育と言っても様々な種類があり、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、产学連携教育の提供の仕方は異なっている。また、产学連携教育には、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と、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。

参考文献

- 稻永由紀(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——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。
- 稻永由紀(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・稻永由紀(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年度先導的大学改革推進委託事業 成果報告書）』、199-213頁
- Brennan, J. and 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*.
- Department for Education (DfE), 2011, *Education and Training Statistics for the UK 2011*.
- Rees, C., Forbes, P. and Kubler, B., 2007, *Student Employability Profiles -A guide for higher education practitioners (2nd revised version)*. the Higher Education Academy (HEA).
- 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 Ltd and CRAC*.
- Higher Education Statistics Agency (HESA), 2012, *Students in Higher Education Institutions 2010/11*.
- 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. and ESECT colleagues, 2006, *Employability and work-based learning*. ESECT, HEA
- 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。
- Teichler, U. and Schomburg, H., 2006, *Higher Education and Graduate Employment in Europe*. Dordrecht: Springer.
- Topping, J., 1975, Sandwich Course. *Physics Education*, vol.10, Num. 3, pp.141-143.
- 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

付記

本稿の 4.については、稻永(2009)および吉本・稻永(2011)の一部を加筆・修正して掲載した。

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ヂコース(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、稻永(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つた状況については、稻永(2005)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報告書の目的ではない。後述する HEA の ESECT がすでに定義の検討をしているので、本報告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 この種の賞は、UCLanにもある（FUTURES Award）。

¹⁵ 詳細は Ladd(2009)の事例報告を参照のこと。

¹⁶ 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。

¹⁷ 英国のキャリアセンターは、就職／進学の別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。

¹⁸ 詳細については、その評価も含めて、HEFCE(2011)を参照のこと。

4-5 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

飯田直弘（九州大学 助教）

はじめに

イギリスの高等教育における产学連携の取り組みとして、伝統的にはサンドイッチ・プレースメント (sandwich placement) もしくはサンドイッチ・プログラム (sandwich programme) 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イッチ・プログラム²⁾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イッチ・プレースメントのほかに、現在では、「高等アプレンティスシップ」(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スやスキルの向上を図る先進的な事例が存在する。

これらの产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」(Work-based Learning, WBL) を用いる。このWBLには、上述のように目的、対象、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、これらの取り組みにおいては、企業の関与はもちろんのこと、さまざまな機関とのパートナーシップが必要不可欠となる。

本研究は、イギリスにおける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、WBLに関する具体的な取り組みと課題について明らかにすることを目的とする。WBLに関して、事例の多様性を確保するため、伝統的なモデルであるブルネル大学の実践（稻永担当部分参照）とは別に、先進的な取り組みである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について焦点をあてる。それは、目的、対象、取り組みの主体などの点で従来のサンドイッチ・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り、現在、保守・自民連合政府によって積極的に導入が促進されている。

1. 「職場に基礎を置く学習」(WBL) の定義と特徴

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。

3

learning that is integral to a higher education programme and is usually achieved and demonstrated through engagement with a workplace environment, the assessment of reflective practice and the designation of appropriate learning outcomes. Institutions can draw upon and make use of personal development planning and/or accreditation of prior experiential learning (APEL). Work-based learning is often accredited, ranging from a single module within a programme to an entire programme that includes, at its core, activities and learning outcomes designed around the individual's occupation, whether paid or unpaid.

2) WBL の特徴

ボウドとソロモン（Boud, D. & Solomon, N.）（2001）は、WBLの特徴について、以下の6点を挙げている⁴。

- ① それらは、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行われる。
 - 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、サンドイッチ・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ティシ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) 雇用者の関与に関する問題

雇用者の関与をいかにして引き出すかがイギリスにおいても課題となっているが、この点は、高等教育質保証機構においても以下のように認識されている。

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、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認証機関が彼らに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ついてのガイダンスによって恩恵を受ける。⁵

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、後述する高等アプレンティスシップは、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といえる。

2. 現地調査

1) WBL の事例の選定

上述のように、WBL は、目的、対象、期間などによって多様であり、伝統的なサンドイッチ・プレースメントのほかに、最近では高等アプレンティスシップとよばれる新しい取り組みもある。本研究にかかる現地調査ではそれら 2 つの事例をカバーする。これらの事例について調査を行う主要な理由としては次の点が挙げられる。

イギリスの伝統的な取り組みを扱うことにより、典型的なイギリスの職業教育・訓練のモデルを示す一方で、最近のイギリスにおける政策動向を押さえ、先進的な取り組みについても調査の対象とすることによって、職業教育・訓練において現在のイギリスが抱える諸問題とそれに対する政府のインセンティブについて明確にできるからである。この点に関して、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イッチ・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企業の関与（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ティスシップは、企業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。この取り組みでは、特にパートタイムの学生（被雇用者）の訓練・スキルの向上に焦点があてられている。本研究では、この高等アプレンティスシップを産学連携の先進的な事例として位置づけている。

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）と産学連携を支援する機関、そして専門家へのインタビューによって構成されている。大学については、サンドイッチ・プレースメントに関する実践例としてブルネル大学を取り上げ、その具体的な取り組みについて詳述した（稻永担当部分参照）。この大学は、2010年～2012年の「全国職業実習・インターンシップ大賞」において優秀賞（Award for the Best University Placement/Careers Service, Award for the University with a Forward Thinking Attitude to Work Based Learning）を獲得しており、「ブルネル大学は、職務範囲を超えた取り組みを行っており、すべての学生のためにワントップショップを設け、統合されたサービスを提供している。」と評価されるほど、積極的に取り組みを行っている⁶。この大学については、職業実習・キャリアセンター（Placement and Careers Centre）への訪問調査を行った。同センターは、すべての学生と卒業生のエンプロイイヤビリティを改善することを目的として設立され、質の高いガイダンス、情報、キャリア教育、職業実習、リクルート・サービスの提供を行っている。

また、それに加え、本研究で主に扱う事例である、企業と大学の新しい協働の取り組み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、これらの大学のほかに、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。

3. ミドルセックス大学—高等アプレンティスシップの取り組み

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ックであったが、「1992年継続・高等教育法」によって昇格した大学である。2010-2011年時点では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、高等教育段階における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。同機関は、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たこととなった⁷。

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。

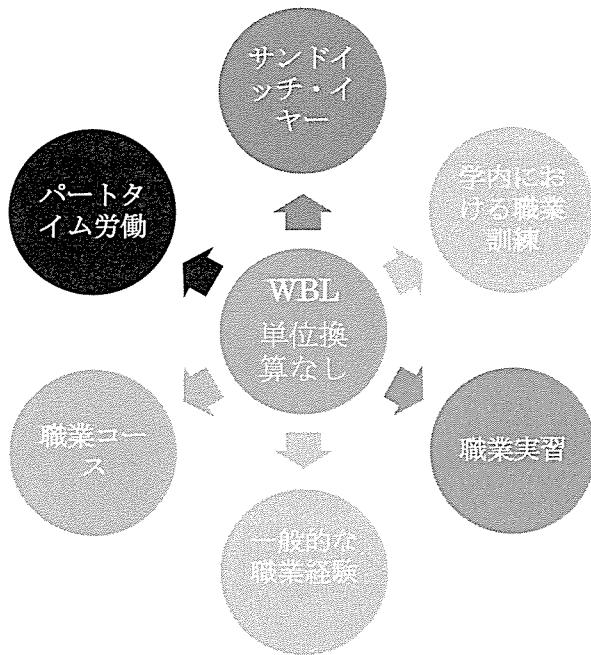
3) WBLの取り組み

ミドルセックス大学における定義は、「WBLとは、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。」⁸となっている。

2010/2011年において、約1200人の学生がIWBLによって提供されるWBLプログラムに従事し、大学における博士号に関わるプログラムの40%を占めている。WBLはすべてのタイプの機関において行われ、そのうちのいくつかは、パートナーである雇用者である。

以下の図1に示したのが、WBL（単位換算なし）のタイプである。これには、サンドイッヂ・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⁹



この他に、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)

このようなモードの中でも、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、このような 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。

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一方法論と効果
- ・顧客満足は被雇用者の満足を反映するのか？

太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
- ・香港における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一二つの実践モデルの比較

図 2：WBLプロジェクトの特徴¹⁰

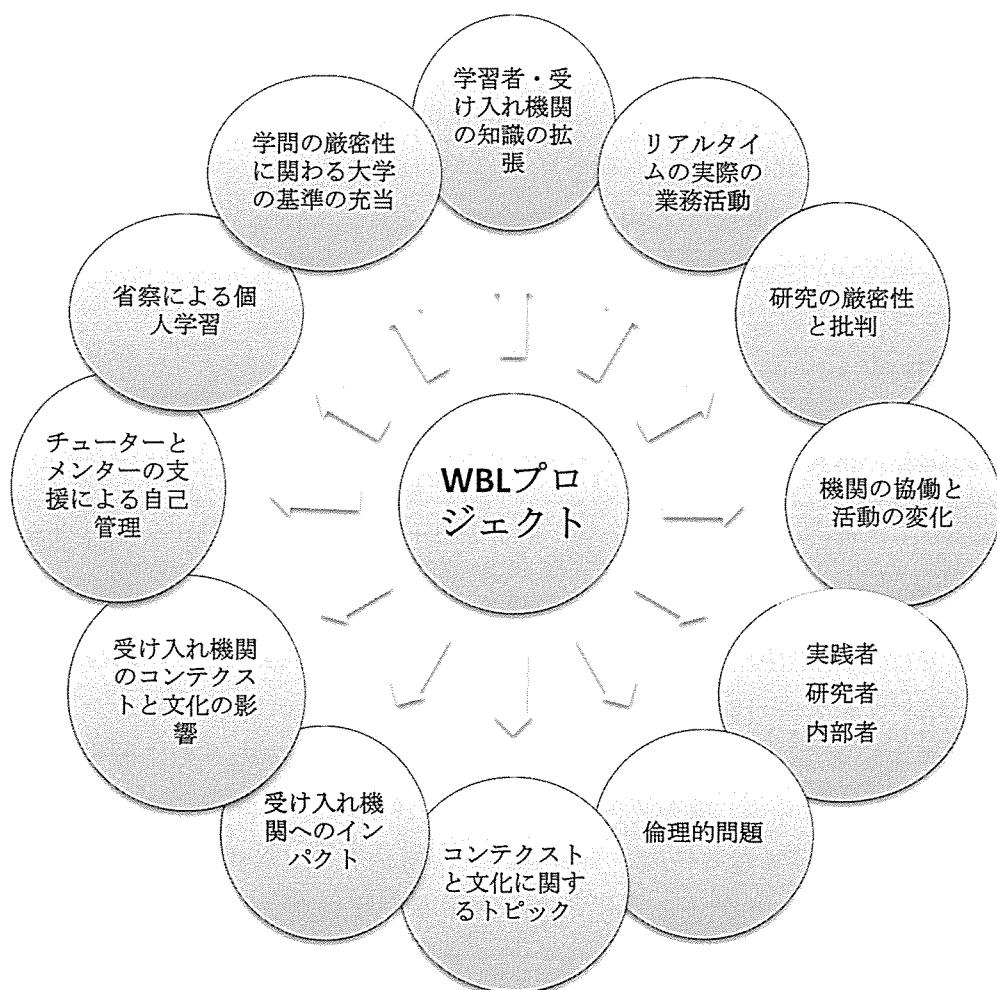


表 1：プロジェクト型WBLにおける学習者・受け入れ機関・大学の観点¹¹

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—ローカルな政治的鋭敏性 (political astuteness) の開発、コンテク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 ・実践による知識の生産：暗黙のものと明白なもの ・自身の学習と大学の学習 ・内部者の学習／実践者の学習／研究者の学習 	<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 ・重要であるだろう組織のプロセスの開発／改善 ・組織的効果への貢献 ・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、大学における三分岐型学習協定：名目上のものか実際のものか？ ・雇用者の役割—実地のものなのかそうでないのか？ ・外部の職場における指導 (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

4) 高等アプレンティスシップ¹²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 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、高等アプレンティスシップが、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發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、高等アプレンティ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2500万ポンドの高等アプレンティスシップ基金が首相によって開設された。12月には、250の雇用者の利益に供する1万9000以上の学位レベルのアプレンティ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1900万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。

5) 高等アプレンティスシップの政策的意図

元来、高等アプレンティスシップは労働党政権が打ち出した政策であった。それゆえ、特に財政的な側面やインセンティブにおいて、現在の保守・自民連合政権に交替したことによる変化があるのかどうかをウォークマン博士に質問したところ、彼女は以下のように回答した。

若年失業者を多く存在し、それに対して対策を立てなければならないこと、そして上級アプレンティスシップからの進路を提供することによって、高等アプレンティスシップを開拓策として政府が強く認識している点を除いて、大きく変化したところはありません。政府が学生を上級アプレンティスシップに参加させることができれば、それは彼らが職を得て、また先に進み、それゆえ長くその職に就くことにつながりますが、私は、本当の刺激は高等アプレンティスシップではなく上級アプレンティスシップであると強く考えています。労働が不足していく人々が職を得たいのは18歳から22・3歳の市場なので、政府が本当に資金提供を行いたい取り組みなのはそれなのです。

6) 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ものは珍しいケースであるといえる。

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よりも一筆者注)一般的ではありません。それは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、たったいくつの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。

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、新しいセクターについて取り組む機会としてとらえました。また、生徒を獲得し、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つたからです。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。また、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。さらには、……2009 年に雇用者の関与に関するプロジェクトの認定を受け、部分的に多くのいくつかのカレッジにおける教育提供者と共に、WBL を提供する取り組みを行いました。我々は、高等アプレンティスシップについて、それをさらに進め、スキルと知識を利用し、それに関与する人々を獲得する手段として考えています。

こ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、雇用者、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。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、約 150 万ポンドの資金提供を政府から受けている。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を担当する者がいる。

彼の役割は、雇用者や外部のカレッジ、その他の外部機関と協働し、プログラムを開発・提供することです。……彼の役割は、関係を築き、契約を結び、パートナーシップの取り組みを進めることです。

7) 対象者について

高等アプレンティスシップの対象者について、ウォークマン博士は以下のように述べている。

働いている者なので、パートタイムの学生になるでしょう。フルタイムの学生もいるかもしれません、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です。彼らは多くのプログラムについてフルタイムと同等のものであることを望みますが、おそらく学年度で参加するのではなく、暦年で参加しています。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、おそらく 2 年半か 3 年はかかるでしょう。フルタイムで参加するのは難しいです。

8) 基础学位 (Foundation Degree) との関係

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、UVAC、大学職業査定カウンシル (Universities Vocational Awards Council) 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テ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一基礎学位はやはり継続教育機関によって提供される傾向がありますが一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テ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。それはまた、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、高等アプレンティスシップは、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。

9) 水準、資格枠組みとの関係

アプレンティスシップの水準について規定したものとして、アプレンティスシップ水準仕様 (Specification of Apprenticeship Standards for England, SASE)¹³が存在する。現在では、これに従ってアプレンティスシップ枠組み (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。表 3 は、科学・工学・製造技術に関する産業スキル審議会 (Sector Skills Council for Science, Engineering and Manufacturing Technologies, Semta) が、アプレンティスシップ枠組みの構成要素をレベル別に示したものである。

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）（表 4 参照）と高等教育資格枠組み（Framework for Higher Education Qualifications, FHEQ）（表 5 参照）にも対応している。その一方で、ウォークマン博士は、以下の点について指摘している。

資格単位枠組みは、高等教育資格枠組みと同等のものとされています。しかしながら、それはそれほど明確にアカデミック指向のものではありません。それは実際的スキル指向のものとなっているのです。同等性はありますが、おそらく理論的コースに従事している場合、それほど明確なものとなっていません。

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）¹⁴を設定していて、それに基づいて高等アプレンティスシップのプログラムが作成される。

実際、幅広い包括的なコンセプトが必要であるプログラムの計画について、ちょうど今朝私は同僚と話していました。我々は現在、それを職業水準に明確に結びつけ、調和させることが必要です。たとえば、測量に関する WBL プロジェクトに取り組む際、詳細は職業水準において決定され、それら二つをどのように機能させるのかを考えなければならないでしょう。そして、実際には、我々はまだそれを作り上げていないのです。このプログラムはまだ早期の段階にあります。

表 2 : SASE と資格単位枠組みとの関係¹⁵

アプレンティスシップ枠組み：全般
<p>アプレンテ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（資格単位枠組みにおいて単位換算のない基礎学位、高等全国ディプロマ、高等全国サーティフィケートの場合を除く）。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

アプレンティスシップは、既存のアプレンテ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の増大をもたらした。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的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。

知識とコンピテンスの要素は、一つの統合された資格として結合・認証される場合、それらの二つの要素は、個別に特定され、個別に評価されなければならない。それは、実習者が業務をこなすコンピテンスを証明することだけでなく、幅広い産業と市場の重要な技術的スキル、知識、理解を開発することを確実にするために二つの要素の区別を維持することにとって重要な点である。このコンピテンスと知識の要素の区別は、アプレンティスシップにおいて個人が先行する他のプログラムへの参加によって単位を獲得することを可能にする

アプレンティスシップ枠組みは、個別のコンピテンスと知識の資格を含む。また、コンピテンスに関する資格は「コンピテンス資格」として指定されなければならない。統合資格についても、「コンピテンス資格」となる。アプレンティスシップ・スキル・子ども・学習法 (Apprenticeship, Skills, Children, and Learning Act, ASCL Act) における水準達成条件の下、この資格は、実習者がアプレンティスシップ協定の下で労働するときに達成しなければならない。もう一つの達成条件（規定に含まれる）の下、「コンピテンス資格」は、アプレンティスシップ協定の下での労働に先だって達成されることもある。「コンピテンス資格」は、コンピテンスが雇用者の前提に基づき、実際の圧力と顧客が存在し、彼らのツールを用いて通常の業務活動のコースにおいて実践・精錬されるスキルであるので、コンピテンスの要素自体であるかそれを含むものであることが重要である。

アプレンティスシップ枠組みは、一連の多様なコンピテンスに関連する資格、知識に関連する資格、統合資格を含むことによる資格の選択を可能にすることもある。多

様な実習者が、多様なタイプの資格に適応する可能性があるが、それらは上述の段落で述べた必要条件を満たさなければならない。

知識とコンピテンス、もしくは知識かコンピテンスの必要条件は、基礎学位もしくは高等全国ディプロマもしくは高等全国サーティフィケートを通して特定されないのであれば、アプレンティスシップ枠組みは、コンピテンスと知識に関する資格（もしくはコンピテンスと知識が統合された資格）の評価方法が関連する発行機関によって、資格試験監督局（Office of Qualifications and Examinations Regulation, Ofqual）の規則を順守する形で決定されることを明示しなければならない。知識資格もしくは知識の要素の評価は、外部から検証されなければならない。

表 3 : Semtaによるアプレンティスシップ・レベル別構成要素¹⁶

アプレンティスシップ	コンピテンスに基づく要素—NVQ レベル 2 知識に基づく要素—技術サーティフィケート・レベル 2 キー・スキル／機能的スキル—レベル 1（いくつかのケースではレベル 2 を加える） 雇用者の責任と権利（16 歳から 25 歳の者） 追加的な雇用者の要求—基礎工学訓練（「工学作業工程の遂行」に関する NVQ レベル 2 のユニット）
上級アプレンティスシップ	コンピテンスに基づく要素—NVQ レベル 3 知識に基づく要素—技術サーティフィケート・レベル キー・スキル／機能的スキル—レベル 2 雇用者の責任と権利（16 歳から 25 歳の者） 追加的雇用者の要求—基礎的工学訓練（「工業作業工程の遂行」に関する NVQ レベル 2）
高等アプレンティスシップ	NVQ レベル 3／レベル 4 基礎学位（高等全国サーティフィケート、高等全国ディプロマの最小限度） キー・スキル／機能的スキル—レベル 3（レベル 4／レベル 5 も選択可能） 雇用者の責任と権利 初步段階の学習—「工学作業工程の遂行」に関する NVQ レベル 2 のユニット

表 4：資格単位枠組み¹⁷

8 (PhD)			
7			
6			
5			
4			
3 (GCE-A レベル)			
2 (GCSE A*- C)			
1			
初歩			
レベル	アウオード (1~12 単位)	サーティフィケート (13~36 単位)	ディプロマ (37 単位以上)

→ サイズ

表 5：高等教育資格枠組み¹⁸

各レベルにおける典型的な高等教育資格	FHEQ レベル	FQ-EHEA ¹⁹ サイクルへの対応
博士学位 (PhD/DPhil など (PhD への新しいルートを含む)、EdD、DBA、DClinPsy)	8	第 3 サイクル (サイクルの終了) 資格
修士学位 (MPhil, MLitt など、MRes, MA, MSc) 統合修士学位 (Integrated master's degrees) (MEng、MChem、MPhys、MPharm など)	7	第 2 サイクル (サイクルの終了) 資格
大学院ディプロマ 公立学校教員免許状(修士号あり)(Postgraduate Certificate in Education, PGCE)		
大学院サーティフィケート		
優等学士学位 (BA/BSc Hons など)		第 1 サイクル (サイクルの終了) 資格
学士学位		
公立学校教員免許状 (修士号なし) (Professional Graduate Certificate in Education, PGCE)	6	
卒業ディプロマ		
卒業サーティフィケート		

基礎学位 (FdA、FdSc など)	5	短期サイクル (第1サイク内もしくは それにリンク) 資格
高等教育ディプロマ (DipHE)		
高等全国ディプロマ (HND)		
高等全国サーティフィケート (HNC)	4	
高等教育サーティフィケート (CertHE)		

10) 継続教育機関や雇用者とのパートナーシップ

上述のさまざまな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。

私は先週、プログラムを提供する上でパートナーシップを結ぶ相手を探すために、全国から 50 のカレッジの代表者が集まる会議に参加していました。取り組みの一部として、来年の 1 月までに 700 人の学生を、2013 年の 3 月までに 1300 人の学生を集めなければなりません。我々は、高い目標を設定しましたが、我々と同様に早期に提供できる人々を得ることが必要です。しかし、我々にはパートナーシップを形成し、関係を構築する事業があり、我々が作成し、機能させ始めているプログラムを採用する事業があるのに、彼らはそれをやりたがらないのです。それは、建設業において、彼らは建設セクターと密接なリンクをもたなければならず、興味のある学生と企業を募集しないといけないからです。多くの人が来ましたが、彼らがそれに取り組むことはとても難しくなっています。そして、その他に、もし我々が認証したプログラムを提供するならば、継続教育カレッジは我々にお金を支払わなくてはなりません。また、ただ自身のプログラムを提供するだけなので、そして高等アレンティスシップは最少要件の点で第 1 学年と同等であるがそれとは幾分異なる 2 年間のコースについてここでは話しているため、彼らはそのプログラムについてそれほどよく知っているわけではないのです。

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。

高等アレンティ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、大学はそれを認証します。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、質は求めておらず、ただお金がほしいだけなのです。彼らは承認してほしいと考えていますが、その背後にある取り組みのすべてに対して感謝はしません。

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ら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。その先にはいくつかの闘争を見るすることができます。実際には多くの闘争になるでしょう。

一方で、積極的な雇用者の関与をいかにして引き出すのかが、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ス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、支援するにしろしないにしろ、時間を提供するにしろしないにしろ、学生を職場から解放しなければならないということにはならず、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をもっていますが、雇用者が、「我々が求めていたものはこれです」、「何かを提供しましょう」、「可能なと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すべてがかかっているのです。

11) 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年間にわたっています。そのため、最初の2年で約3分の2の単位を取得し、3年目で残りを取得します。これは、高等教育のスキルから開始されます。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します。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ます。我々はそれらを二つのセクターに分けましたが、学習者はすべての学期でそれらをこなさなければならず、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ります。2学期では、アプレンティスシップの必要条

件である個人学習と思考スキルとよばれるものがあります。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したりするのです。これは、初年度と2年目を通して行われます。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ります。

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ありません。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ます。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ります。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みます。それは、学習契約に関する時間であることもあります。大学は実際には、大きくそれに関わることはありません。我々は評点などに関わっています。

12) 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りません。……もし建設敷地で働いているならば、それはケアホームで働いているのとはまったく異なるものとなっています。そのため、明らかに、学習者の業務の種類のコン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りますが、学習者が取り組んできたことを証明しなければならない一定の時間があるのです。

セクターによって大きな差異があります。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す。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す。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りません。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ありませんが、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す。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りませんが、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……が必要となります。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りますが、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ありません。

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す。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します。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りません。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ます。

②評価方法

WBL にとって、我々はポートフォリオ、筆記課題といったものを用いて評価することに慣れていますが、それは業務に関してアカデミックな学習をするために来る人々のためのものであり、職場に持ち帰られ、作業計画となります。我々は、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ます。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ます。たとえば、測量について、我々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ます。

多様な評価の組み合わせが存在します。我々が開発しなければならないことの一つは、チェックボックスを作り、「はい、私はこれを行うことができます。チェック、チェック、チェック」ということなしに、コンピテンシーの組み合わせを記録する方法です。我々はそれを望んでいません。我々は、学習者がコンピテンシーをもっており、知識を理解しているのかがわかるプロジェクト・ワークのようなものに評価が統合されることを望んでいますが、それは、チェックボック

スによる評価に慣れているセクターであるため、より困難となるでしょう。我々は、学習契約を考案し、「私はこれを学習することが必要で、このようにしてそれに取り組み、私にはそれを確実にするメンターがついています。」と学習者が言うことに慣れているため、それを健康の分野で非常に多く行ってきました。私は、健康セクターの経験を建設業のスキルの経験に結びつけ、試行し、定着させることを望んでいます。

③評価のプロセス

私は、職場においては、現場の評価者がいると推測しています。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ます。なぜなら、我々のプログラムでは、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す。そのため、我々はサンプルをもつのです。他の場所で誰かが我々のプログラムを提供する場合も、通常の品質工程で行うのです。そのため我々はサンプルが必要なのです。それを外部の試験官とともに評価するのです。我々は、それが学習成果を表すことを確実にするのです。

学習者はモジュールを2回繰り返します。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ません。それから、学習者はそれ（モジュール課題一筆者注）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%となります。IWBLが認めているものの一つとして、自己延期（self-deferral）の可能性があります。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つた場合、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のです。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つ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ます。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ますが、それは確実に非常に多くの時間を要するため、我々は過度にそれを奨励しないようにしています。我々は、学習者が適度なペースで学習を進めるように教育パートナーが促すことを期待しています。

⑤評価の妥当性・信頼性

それはすべて質的評価となります。そのため、質的評価を認証する形で行われ、評価基準を用います。我々は、WBLにおける質的評価基準を利用することにと

ても慣れており、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ます。我々は、職業水準のパフォーマンス基準を用い、学習者は設備工事に成功したり失敗したりするのです。学習者は、安全な実践に成功したり失敗したりします。我々は、そのような基準を用いなければなりません。

13) 高等アプレンティスシップの取り組みにおける課題

ウォークマン博士は、大きな問題として、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。それに關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みつけ、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。

また、学内のコンセンサスについて、博士は次のように述べている。

IWBL のなかでは、主に私とブレイヴンボア博士がこの取り組みに従事しています。大学内では、とても少数の人々が高等アプレンティスシップに関わっています。ほとんどの学内教員は、それについて知りさえしないと思います。彼らにとってそれは重要でないのです。それは政府主導のもので、我々は政府の取り組みで騒動が起きることに慣れています。IWBL は、実際には学長が高等アプレンティスシップがよいものであると考えており、我々がそれに取り組むことを望んでいるという理由、そして高等アプレンティスシップは政府の資金提供があり、また我々が資金を生み出せることを証明しなければならないという理由から、それを追求しました。とても単純なことです。

4. 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。

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²⁰。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一筆者注) 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くなり、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み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み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。

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』²¹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・ディヴィーズ（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い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ワイアード・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。

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

一言に产学研連携といっても、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・ディヴィーズ氏は、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2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、職をみ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。

このような产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²²。

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、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。

4) 雇用者の観点

冒頭でも述べたように、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な点である。雇用者の観点について、スコット・ディヴィーズ氏は、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いようと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。

5. 高等教育機関における WBL の今後の可能性について

イギリスの高等教育における伝統的な产学連携の取り組みとして、サンドイッチ・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ティシップの事例は、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。この取り組みでは、基礎学位と資格枠組みを前提として、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、卒業後の労働力の再訓練、再雇用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。しかしながら、2010 年に政権が交代したことによる財政的な方針転換は、今後積極的な雇用者の関与に影を落とす可能性をもっている。

今後は、授業料の値上げや、それにとも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。

-
- ¹ 本研究では、イングランドを指す。
- ² Placement and Careers Centre of Brunel University (2011) *14 Findings legal work experience*.
- ³ 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).
- ⁴ Boud, D. and Solomon, N. (eds.) (2001) *Work-based Learning: A New Higher Education?*, Open University Press.
- Society for Research in Higher Education/Open University Press.
- ⁵ QAA, op. cit., p.18.
- ⁶ 「全国職業実習・インターンシップ大賞」ウェブサイト
<http://www.rmpawards.co.uk/2011>
- ⁷ 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>
- ⁸ 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.
- ⁹ 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。
- ¹⁰ 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。
- ¹¹ 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。
- ¹² Williams, C. and Hanson, W., *Higher Apprenticeships and Professional Bodies (A Report for the National Apprenticeship Service)*.
- ¹³ 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>
Following its introduction through the Apprenticeships, Skills, Children and Learning (ASCL) act, the Specification of Apprenticeship Standards for England (SASE) was published by the Department for Business Innovation and Skills, Department for Education and the National Apprenticeship Service (NAS) on 20 January 2011.
- ¹⁴ Each NOS describes a key part of someone's job. All NOS consist of a title, an overview, performance criteria and knowledge and understanding.
- ¹⁵ Ibid., section of "Apprenticeship Frameworks: General" and "Qualifications – Competence and Knowledge"に基づき作成（一部省略）。
- ¹⁶ Semta ウェブサイト
<http://semta.org.uk//training-providers/training-providers-work-based-learning/training-providers-apprenticeships/> (2011.05.07)
- ¹⁷ Qualifications and Curriculum Authority (2007) the Qualifications and Credit Framework: an introduction
- ¹⁸ The Quality Assurance Agency for Higher Education (2008) The Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland.
<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/FHEQ08>.

pdf (2011.05.07)

¹⁹ ヨーロッパ高等教育分野資格枠組み (Framework for Qualifications of the European Higher Education Area) を指す。

²⁰ 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

²¹ 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'](http://www.wilsonreview.co.uk/wilson-review/wilson-review.pdf#search='A%20Review%20of%20Business–University%20Collaboration')

²² Ibid., p. 2.

4-6 豪州の大学教育における職業統合学習（WIL）

杉本和弘（東北大学 准教授）

1. 本稿の目的と課題

本稿は、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 1996; UA 2008: 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きている。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（中教審 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: 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（中教審 2012: 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いる。本稿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。

本稿ではまず、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、こ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（エンプロイヤビリティ・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応じた模索が、WIL という古くて新しい教育実践の必要性を高めた。本稿の後半では、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

(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: 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。

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)

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視な柱となってきた。労働力の質的向上を図るためにには、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豪億ドル規模の「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

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。

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: 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、本稿で考察する、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) 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。これは図表 1 のような 3 つの施策からなる若年者政策である。

図表 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

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 年前倒しきれ、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）。

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摶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摶を実現するのかという問題意識

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CertificateⅡ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)。

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、エンプロイアビリティ・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

(1) エンプロイアビリティ・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って議論が展開され、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。こ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考え方や情報を伝える、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、「エンプロイアビリティ・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イアビリティ・スキル』(ACCI and 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: 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イアビリティの向上』を提示しており、2000 年代に入ってエンプロイア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。

¹⁰ Business/Higer 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>)。

ACCI・BCAによって定義された8つのエンプロイヤビリティ・スキル（と各スキルの構成要素）は図表2にあるとおりである。このエンプロイヤビリティ・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教育実践が設計される仕組みとなっている（DEST 2006）。

図表2 ACCI及びBCAによるエンプロイヤビリティ・スキル

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」	<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
生産的な労働関係と成果に貢献する「チームワーク力」	<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
生産的な成果に貢献する「問題解決力」	<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
任務の効果的実施に 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: 8-9

(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イヤビリティ・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

(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: 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

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

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にあり、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。

こ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ラブル教育ネットワーク (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: 63)。このように、2000 年代には学協会や政府による WIL 推進策が展開してきた。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イヤビリティ・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: 29-32; Orrel 2011: 7)。実際、WIL に参加することがエンプロイヤビリティ・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; Freudenberg et al. 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

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)。

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 and Keating 2008; 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。

(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: 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を中心である一方、近年はその他の分野でも少しづ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。

こ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 を通じ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

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、ラトローブ大学、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>)。

など徹底した取組を展開している（VU の事例については、本報告書の Judie Kay 報告を参照されたい）。

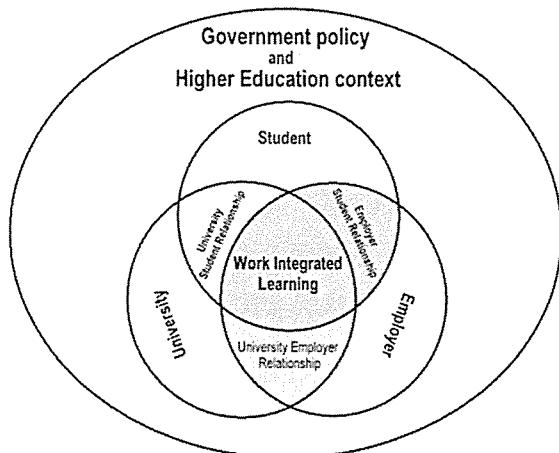
（3）WIL の課題と今後の可能性

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・教授カウンシル（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。図表 3 のように、WIL には多様な主体の相互の関係性を踏まえた設計と実践が求められる。

図表 3 WIL のステークホルダー



出典：Patrick et al. 2009: 11

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。

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: 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、それを通じ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。こ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、本稿では、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、エンプロイヤビリティ・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、エンプロイヤビリティ・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。

参考文献

- ACCI (2007) *Addressing Australia's Labour Shortages*, Review, No.153.
- ACCI and BCA (2002) *Employability Skills for the Future*.
- Australian Industry Group (2008) *Skilling the Existing Workforce*, Final Project Report, December.
- Australian Bureau of Statistics (2011) *Australian Social Trends: Year 12 Attainment*, March.
- Australian Government (2009) *Transforming Australia's Higher Education System*, May.
- Barnett, R., Parry, G. and Coate (2001) Conceptualising Curriculum Change, *Teaching in Higher Education*, 6, pp.435-449.
- Barrie, S. (2004) Using conceptions of graduate attributes for research-led systematic curriculum reform, *Higher Education Research and Development*, 23(2), pp.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.
- B-HERT (2003) *Developing Generic Skills: Examples of Best Practice*, B-HERT News, Issue 16, April.
- B-HERT (2002) *Enhancing the Learning and Employability of Graduates: The Role of Generic Skills*, July.
- Billett, S. (2011) *Curriculum and pedagogic bases for effectively integrating practice-based experiences*, Final Report, Australian Council for Teaching and

Learning.

- Billett, S. (2009) Realising the educational worth of integrating work experiences in higher education, *Studies in Higher Education*, 34(7), pp.827-843.
- Billett, S. (2001) Knowing in practice: Re-conceptualising vocational expertise, *Learning and Instruction*, 11, pp.431-452.
- 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), pp.80-92.
- 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)』。
- 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)』。
- 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), pp.147-65.
- Dawe, S. (2004) Developing generic skills in training packages, in Gibb, J. (ed.), *Generic skills in vocational education and training*, Research readings, Australian National Training Authority.
- 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.
- Freudenberg, B., Brimble, M. and 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), pp.575-588.
- Freudenberg, B., Brimble, M. and Cameron, C. (2010) Where there is a WIL there is a way, *Higher Education Research and Development*, 29(5), pp.575-588.
- Gamble, G., Patrick, C. and 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), pp.535-546.
- Gibb, J. (ed.) (2004) *Generic skills in vocational education and training*, NCVER.
- 本田由紀 (2009) 『教育の職業的意義』ちくま新書。
- 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.
- Knight, P. (2007) Fostering and assessing wicked competencies,
- Liu, S. and Nguyen, N. (2011) *Successful youth transitions*, LSAY Briefing Paper 25, NCVER.
- Martin, E. (1997) *The Effectiveness of Different Models of Work-based University Education*, Evaluations and Investigations Program, DEETYA.
- McLennan, B. and Keating, S. (2008) *Work-integrated Learning (WIL) in Australian Universities: The Challenges of Mainstreaming WIL*, ALTC NAGCAS National Symposium.
- 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』。
- 小方直幸編 (2011) 『大学から社会へ一人材育成と知の還元』玉川大学出版部。
- 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.
- 杉本和弘 (2011) 「オーストラリアの国際教育と移民政策一国・機関・個人の「戦略」

- の交錯一」、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)、pp.64-81。
- 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、pp.69-79。
- 竹田いさみ (1991) 『移民・難民・援助の政治学』 勁草書房。
- 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。
- 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.

4-7 訪問調査事例に見る豪州の職業統合学習(WIL)

稻永由紀（筑波大学 講師）

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) 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、英国同様、大学でも WIL という形で産学連携を通し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。

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（前章杉本報告を参照のこと）。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共通したものがあるが、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、英国のサンドウイッヂ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）。

図1 メルボルン訪問調査概要

訪問調査概要	
・ 日程:	2012年1月7日～13日
・ 場所:	メルボルン(オーストラリア)
・ 訪問先:	<ul style="list-style-type: none">- [専門家] Ms Berwyn Clayton (Director, Work-based Education Research Centre (WERC), VU)- [専門家] Dr Hugh Guthrie (Principal Research Fellow, WERC, VU)- [専門家] Ms Julie Kay (Director of the Australian Collaborative Education Network (ACEN))- [大学] Victoria University<ul style="list-style-type: none">• Learning, Work and Career Development• School of Sports and Exercise Science• Faculty of Arts, Education and Human Development- [大学] The University of Melbourne<ul style="list-style-type: none">• Business and Economics Careers Center, Graduate School of Business and Economics• Center for the Study of Higher Education (CSHE)- [大学] Swinburne University of Technology<ul style="list-style-type: none">• Industry Engaged Learning Center• Faculty of Information and Communication Technologies• Faculty of Higher Education, Llyod's- [大学] RMIT University<ul style="list-style-type: none">• Learning and Teaching Unit- [産業界] Helping Hand Aged Care @Adelaide- [機関組織] BE-HART (Business/Higher Education Round Table)
・ 調査担当:	吉本、稻永

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。杉本報告にもあったように、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ラス教育 (Co-op Education)との違いは表 2 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。

表 1 コーラス教育と WBL との違い（キー氏インタビューによる）

	コーラス教育(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)

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 ACTL(2009)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、稻永英報告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國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。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、次章以下で詳しく触れるスウェンソン工科大学では「企業が関与した学習 (Industry Engaged Learning: 以下、IEL)」と呼ばれ、全般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。

3. 全学的な WIL 推進事例(1)：ス winburne 工科大学の「企業が関与した学習 (Industry-Engaged Learning: IEL)」

今回、全学的に WIL を展開するビクトリア大学(Victoria University)とス winburne 工科大学(Swinburne University of Technology)の両方を訪問することができたが、ビクトリア大学の事例については、本報告書に収録されている国際シンポジウムの記録の中で、担当者であるキー氏が直接紹介してくれているので、ここではス winburne 工科大学を取り上げて紹介することにしたい。

ス winburne 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)。ビクトリア大学にてもス winburne 工科大学にしても、「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 winburne 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カープレースメント。米国のコーラル教育や英国のサンドウェッヂ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な、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 winburne 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 winburne 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)

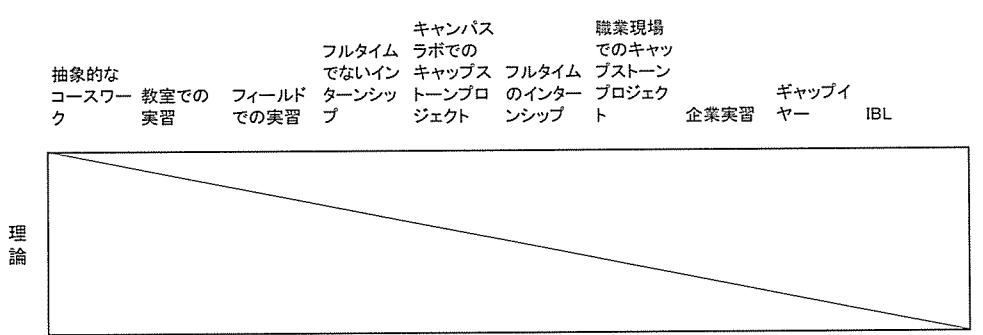
…最終学年でおこなわれる呼ばれるプロジェクト。約 20 名ずつの学生でチームを作り、2~3 ヶ月のプロジェクトワークを課す。産学あるいはコミュニティとのプロジェクト、コンペティション、研究をベースとしたプロジェクトなど、形態は様々だが、現実世界(real-world)の中でチームを作つて行われる実践的なプロジェクトである。

- ・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、スウェンソ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 2 のようになる。企業が関与した教育プログラムといつ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 2 のようにこの連続体に位置づけることが可能である。

図 2 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）



(訪問時に収集した資料より筆者訳)

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、オンラインに教材による 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。

4. 能力評価指標の開発

ビクトリア大学やス温バ工科大学のように、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。

図 3 能力評価指標例：ス温バ工科大学「IBL 学習ベンチマーク」

Appendix 2: IBL Learning Benchmark											
Purpose											
<p>This Learning Benchmark is for your personal use to provide a point of reference to help you determine your progression during IBL in regard to the acquisition of key characteristics that will assist you with graduate employment and develop important life skills. The Learning Benchmark may be used in conjunction with a reflective journal. You could use My Attributes (www.myattributes.swin.edu.au), an on-line personal journaling space, to record your experiences and map them against the relevant characteristics below. This will help you to compile a portfolio of learning which will, in turn, help you to validate your acquisition of these characteristics. It is vital that you be able to identify specific examples and instances that substantiate your claims for growth which has occurred during your placement when you complete the final report/presentation at the conclusion of your placement. Signing off your Learning Benchmark by both your IBL and Industry Supervisors at the commencement of your placement will acknowledge the starting point for your progression. An explanation of each characteristic and how it corresponds to the 5 Swinburne Graduate Attributes is shown overleaf.</p> <p><i>Please read this before completing the form below.</i></p>											
Learning Benchmark											
<i>IBL placements help develop the following characteristics in students</i>	Poor		Fair		Unsure / n/a		Good		Excellent		
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	
Professional and Technical Skills											
Ability to Apply Academic Studies to Professional Practice											
Professional Values and Ethics											
Self Awareness and Reflection											
Problem Solving Skills, Initiative and Resourcefulness											
Planning and Organisational Skills											
Communication Skills											
Teamwork and Leadership Skills											
Flexibility and Adaptability to Change											
Independent Learning Skills											
Innovative and Entrepreneurial Approaches											
Awareness of Different Environments											
Signatures	Pre-placement				At end of placement						

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っている。

ス winn イ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。設定されている項目は、「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」「革新的かつ起業家のアプローチ」「異なる環境への認識」の 12 項目に及ぶ。これを、プレースメントの前とプレースメント終了時に、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。なお、訪問調査時に収集した、実際に使用されている用紙を、図 3 として示しておく。

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NPO²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、こ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と一緒にグルーピングしてタスクにあたらせたり、

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レーションセンターで、スポーツ専攻の学部生はレクレ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

本稿で紹介した項目以外にも、政府によるWILへの関与の状況や研究大学での学士課程教育におけるWILの推進状況など、すでにキー氏の国際シンポジウム報告や杉本報告にて触れられていた項目についても話を聞いてきたが、本稿では、重複しないものを優先的に紹介する形にした。

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リ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。こうしたアンビバレンツな状況に向き合うヒントが、豪州のWILにある。

それは、「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³。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して学習をさせようとしていた。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、产学連携という「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。

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).
- 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)

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 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。

³ 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 자체が全くない。

5. 日本へのインプリケーションの考察

亀野淳（北海道大学 准教授）

1. 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ラス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、コーラス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ブ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、多次元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、オーストラリアでは「WIL レポート」によって定義されており、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いる。職業統合学習の具体的取組として、Practicum、Professional practice、コーラス教育、PBL (Project based learning)、Industry-based learning、インターンシップ、フィールドワーク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。

一方、米国や英国では伝統的に前者はコーラス教育、後者はサンドイ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、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。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。

日本は一般的には短期間のインターンシップが中心であるが、本セミナーで紹介した京都産業大学の事例のように多様な取組みもみられる。

また、上述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はず、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。

②2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。

2. 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、今回のシンポジウムでも、オーストラリアの研究大学であるメルボルン大学の事例にも触れられていたが、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・ラーニ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、こうした学生に対しては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、企業側がオリエンテッドなもの、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。

機関内の参加拡大を図るためにには、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、学内にコーポラティブ教育を担当するコーポラティブ・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に担っている。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。

3. 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、共通認識を持っ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。コーイング教育のアcreditationを実施しているカナダのコーイング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creditationなどを実施すべきである。

4. 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なってきた。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なってきた。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、コーイング教育運営のための人事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、大学におけるコーイング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、同国のコーイング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イング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事費

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。

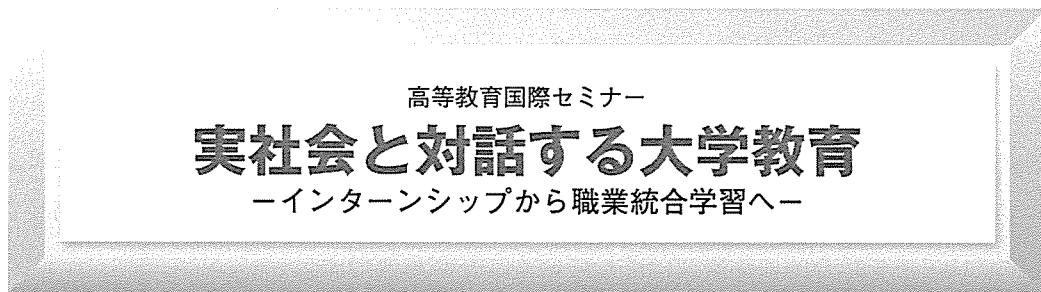
さらに、長期のインターンシップなどに関しては、短期のインターンシップとは異なり有償が基本になるであろう。オーストラリアでは法制上、無償のインターンシップは原則認められていない。しかし、受入側も単に給与を支払うだけでは長期インターンシップの実施に伴う負担も大きい。こうしたことから、有償の職業統合学習に対する給与支払いのルールの明確化を図るとともに、職業統合学習を通した奨学金制度や税制上の措置についても検討すべきである。

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。

付属資料1 セミナープログラム

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」



- 日 時：2012年3月17日（土）10:00～17:00（情報交換会 17:30～19:00）
- 会 場：九州大学西新プラザ（福岡市早良区西新2-16-23）
- 主 催：九州大学人間環境学研究院
- 協 賛：日本インターンシップ学会
- 後 援：日本高等教育学会 日本キャリア教育学会 日本教育社会学会
NPO法人 WIL 世界コーオプ教育協会（WACE）
- 参加費：セミナー無料 情報交換会 3,000円

セミナーの趣旨と課題設定

【趣旨】

本セミナーは、九州大学が平成23年度文部科学省先導的大学改革推進委託事業として受託した「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」の一環として、『実社会と対話する大学教育』に焦点をあて、この領域に関わる造詣の深い専門研究者を講師として招聘し、現時点での調査の結果とそれを踏まえた日本の政策的な課題をめぐって広く関係者とともに検討を行います。国内外の高等教育におけるインターンシップ、コーオプ教育、職業統合学習の先導的事例、並びに政府による推進政策について、比較分析を行い、わが国における産学連携によるキャリア教育・専門教育の可能性と有効性、今後のキャリア教育・専門教育の推進方策について検討します。

なお、本セミナーの企画・運営は、受託した九州大学人間環境学研究院が実施しておりますが、文部科学省科学研究費補助金基盤研究（A）『非大学型高等教育と学位・資格制度に関する研究』を契機として集まった「高等教育と学位・資格研究会」の関係者が深く関わり、日本インターンシップ学会からは協賛、日本高等教育学会、日本キャリア教育学会、日本教育社会学会、NPO法人 WIL、世界コーオプ教育協会（WACE）からも後援をいただいております。

今後のインターンシップ等、産学連携によるキャリア教育・専門教育の充実に関心をお持ちの皆様の積極的な参加を期待しております。

【課題の設定】

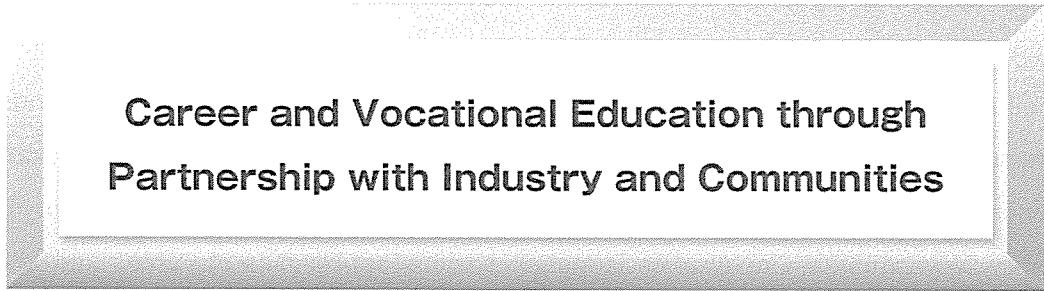
今日、高等教育から職業生活への移行が一段と困難さを増す中で、キャリア教育・職業教育の充実が政策的な重要課題となり（中央教育審議会 2011）、制度改革から教育改善、教員のあり方までのさまざまの議論が展開しています。インターンシップの充実はとりわけ重要な課題ですが、それは高等教育段階における専門的学習と職業準備をどう充実させるのか、トータルな学習環境としてどのように社会的な自立に向けての人格形成へと導くのかという観点が必要です。さらに、議論の始まった大学秋入学や、ギャップイヤー、ギャップターム、新規学卒就職の見直しなども含めて、高等教育革新への断片的なアプローチを総合的に位置づけ直していくことが重要です。

日本の高等教育におけるインターンシップは、1997年に当時の文部省・労働省・通商産業省による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・推進されてきました。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ました。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が読みとれます。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ません。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ています。また、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という現実、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という現実がインターンシップの理論的発展を困難にしています。

今後、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ます。企画者としては、副題のとおり「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ます。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プ教育のみならず、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、その内でインターンシップを再設定しようとするものです。

本セミナーでは、以下の課題を設定し、参加者とともに検討していきたいと考えています。

- 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広く職業統合学習を提供していくのか？
- 3) 職業統合学習のプログラムの質をいかに高め、その質をいかに保証していくのか？
- 4) 企業・地域関係者は、いか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、高等教育と連携しながらその資源を適切に提供しうるか？
- 5) 产学連携を通したキャリア教育・専門教育の充実に向けての政府の役割とは何か？



Career and Vocational Education through Partnership with Industry and Communities

- Date : Saturday, March 17, 2012 10:00 ~ 17:00 (reception : 17:30 ~ 19:00)
- Venue: Nishijin Plaza (Kyushu university)
2-16-23 Nishijin Sawara-ward Fukuoka city
- Organized by Faculty of Human-Environment Studies Kyushu University
- In co-operation with Japan Society of Internship and also supported by Japanese Association of Higher Education Research, The Japanese Society for the Study of Career Education, The Japan Society for Educational Sociology, NPO WIL and WACE (The World Association of Cooperative Education)
- Registration fee : free (reception : 3,000yen)

The Outline and Questions

1. Purpose

This seminar will consider ‘University Education through Dialog with Industry and Communities’, by focusing good practices and relevant government policies on internship, CO-OP education and other various forms of work-integrated learning in five countries; Australia, Germany, Japan, United Kingdom and United States, based on the research project commissioned by Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT).

The comparative analysis and discussion, together with distinguished foreign researches at this seminar, investigate the policy implications for both institutions and governments to innovate and promote higher education and learning more relevant to students’ career formation and vocational development.

Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University is in charge of the project management and planning of this seminar, and the steering group is from the research project “Research in Non-University Higher Education and Qualifications System”. Many academic societies and associations support this seminar, including domestically, Japan Society of Internship, and globally, The World Association of Cooperative Education (WACE).

2. Themes

This seminar investigates the current development of internship and work-integrated learning in university education, as career and vocational education through well developed partnership with employers and community, and policy initiatives promoting their further development.

Higher education in Japan is facing various challenges from industry and society. Transition of youngsters from education to working life is now becoming more difficult and complicated, due to the economic recession, as well as due to the inadequacy of university education for fostering employability of graduates. Universities launched various approaches of career and vocational education, and for such purpose, internship, work-related learning and project based learning are becoming popular. ‘Internship’ in Japan has been inaugurated and promoted since 1997 by the government policy initiative. The number of universities which have ‘internship’ program as part of the degree program, has increased from 16.7% in 1997 to 67.7% in 2009. However, most of internship programs in Japan are short (around two weeks in average), unpaid, not to be linked toward employment, and with less developed industry-university cooperation, particularly in the field of non-professional area, such as humanities and social sciences. In regards of that theory, research in internship has difficulties that the concept of internship has been blurred by a too wide range of use of the term, internship.

In order to develop Japan’s internship in university education, the concept of work integrated learning is more seriously considered, because they may cover holistically a wider range of activities and experiences functionally equivalent to internship for fostering employability and related competencies. Professional areas have a rather long period of placement and other hand-on activities out of the formal curriculum. Students have a certain amount of work experience, even though they are part-time jobs, so called ‘arubaito’. We would like to grasp the concept related to work- integrated learning among countries for comparison and investigate relevant policy initiatives to be.

The key questions at this seminar are as followings:

- 1) What is adequate approaches of work-integrated learning to support transition to work and social independence at higher education stage?
- 2) At higher education stage, who needs work-integrated learning most? How inclusively and extensively does a university offer work-integrated learning?
- 3) How should we enhance and assure the quality of work-integrated learning?
- 4) How do employers and communities comprehend the needs and the purposes of work-integrated learning on students’ side and in communities and economical society? And how will they offer resources in cooperation with HEI properly?
- 5) What is government role to improve career education and specialized education through industry-university cooperation?

高等教育国際セミナー

「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－」

西新プラザ(九州大学) 2012年3月17日(土)

プログラム

開催の挨拶ならびに研究課題と調査概要報告

10:00～10:30

吉本圭一（九州大学 人間環境学研究院 主幹教授）

講演1

10:45～12:00

「北米のコーオプ教育と豪州・職業統合的学習」

Judie Kay (豪 Victoria 大学 学習・キャリア開発部門 所長)

コーディネーター 宮川敬子 (NPO 法人 WIL 代表理事、WACE 常任理事)

昼食

12:00～13:00

講演2

13:00～14:15

「大学におけるエンプロヤビリティ育成と産業・地域の参画」

Brenda Little (高等教育コンサルタント 前 英公開大学 高等教育研究情報センター研究員)

コーディネーター 稲永由紀 (筑波大学 大学研究センター 講師)

休憩

14:15～14:45

パネルディスカッション

14:45～16:45

「インターンシップの充実に向けて英独豪米日の実践と政策に学ぶ」

コーディネーター 亀野淳 (北海道大学 高等教育推進機構 准教授)

パネリスト

Judie Kay (豪 Victoria 大学 学習・キャリア開発部門 所長)

Brenda Little (高等教育コンサルタント 前 英公開大学 高等教育研究情報センター研究員)

宮川敬子 (NPO 法人 WIL 代表理事、WACE 常任理事)

—北米のコーオプ教育の先導的モデルについて

坂野慎二 (玉川大学 教職大学院 教授)

—ドイツの高等教育における職業統合的学習へのアプローチ

中川正明 (京都産業大学 理事)

—日本の先導的な大学における試みから

杉本和弘 (東北大大学 高等教育開発推進センター 准教授)

—豪州高等教育における学習と職業の連携

稻永由紀 (筑波大学 大学研究センター 講師)

—英国の大学におけるサンドイッチプログラムとエンプロヤビリティ育成

飯田直弘 (九州大学 人間環境学研究院 助教)

—イングランドの大学における職場に基づく学習に関するケース・スタディ

総括

16:45～17:00

吉本圭一 (九州大学 人間環境学研究院 主幹教授)

情報交換会

17:30～19:00

*プログラムは、都合により変更する可能性がありますので、あらかじめご了承ください。

International Seminar on

Career and Vocational Education through Partnership with Industry and Communities

Nishijin Plaza (Kyushu University)
Saturday, March 17, 2012

Program

Opening Remarks, briefing and project/seminar outlines

10:00~10:30

Keiichi Yoshimoto Distinguished Professor,Kyushu University

Keynote Lecture1

10:45~12:00

Work-Integrated Learning and Co-operative Education from an International Perspective

Judie Kay Director, Learning, Work and Career Development, Victoria University, Australia
Chair, Keiko Miyakawa President, NPO WIL

lunch

12:00~13:00

Keynote Lecture2

13:00~14:15

Higher education, employability and employer engagement - the British case

Brenda Little Higher Education Consultant (formerly Centre for Higher Education Research and Information, the Open University)
Chair, Yuki Inenaga Assistant Professor, Research Center for University Studies, University of Tsukuba

tea/coffee

14:15~14:45

Panel Discussion

14:45~16:45

Good practices and policy initiatives among Australia, Germany, U.K., U.S. and Japan

Coordinator:Jun Kameno Associate Professor,Hokkaido University

Panelists:

Judie Kay Director, Learning, Work and Career Development, Victoria University, Australia
Brenda Little Higher Education Consultant (formerly Centre for Higher Education Research and Information, the Open University)
Keiko Miyakawa President,NPO WIL
—Best practice of North American coop education program
Shinji Sakano Professor, Graduate school of Education,Tamagawa University
—Approach to work-integrated learning in German Higher Education
Masaaki Nakagawa Trustee, Kyoto Sangyo University
—Practice in a leading university in Japan
Kazuhiro Sugimoto Associate Professor,Tohoku University
—Linkage between learning and work in Australian higher education
Yuki Inenaga Assistant Professor, Research Center for University Studies, University of Tsukuba
—‘Sandwich’ Program and Enhancing Students’ Employability in the UK Universities
Naohiro Iida Assistant Professor,Kyushu University
—A Case Study on Work-based Learning at Universities in England

Closing Remarks

16:45~17:00

Keiichi Yoshimoto Distinguished Professor,Kyushu University

reception

17:30~19:00

*Due to unforeseen circumstances, the program may be changed.

付属資料2 趣旨説明（テープ起こし）

(司会) それでは時間になりましたので、九州大学高等教育国際セミナーを開始します。私は九州大学で助教をしている飯田です。各セクション間の司会というか、つなぎを担当させていただきます。よろしくお願ひします。早速ですが、吉本先生の開始の挨拶の前に一つだけ確認いただきたい点があります。配布物なのですが、こちらの青いバッグにこれから言う内容物が入っているかどうかをご確認ください。まず青のバインダーに、今日のパネルディスカッションもしくは講演に関する資料が入っていますので、あるかどうかご確認ください。

そして、こちらの「非大学型高等教育と学位・資格制度に関する報告書」はピンクの冊子体となっています。ご確認ください。また、A4の紙1枚で『卒業生のキャリアと学校評価に関する調査プロジェクト』参加のご案内があります。最後に、本セミナーのプログラムですが、こちらの青いポスター「実社会と対話する大学教育」の中にプログラムが入っています。すべてありますか。何か入っていない場合は、スタッフにお申し付けください。

プログラムの最初は、開催の挨拶ならびに研究課題と調査概要報告です。九州大学人間環境学研究院主幹教授の吉本圭一から挨拶をさせていただきます。よろしくお願ひします。

開催の挨拶ならびに研究課題と調査概要報告

吉本 圭一（九州大学 人間環境学研究院 主幹教授）

オフマイク届くと思いますが、高等教育国際セミナー、産業コミュニティとのパートナーシップを通したキャリア教育、職業教育、ないしは専門教育というコンセプトで皆さんと半日一緒に過ごさせていただきたいと思っています。オーディエンスはほとんど日本なのに国際セミナーと題したのは、同時通訳を付けるという贅沢な仕組みにしたからです。このようにした意味は、なるべく正確にそれぞれの国の文脈、海外からのベストスピーカー2名のお話をしっかりとお聞きしたい、それからわれわれもお二人にわれわれの日本の状況を丁寧に説明したい、それから最後に5カ国の比較をしますので、その比較を共有したいという思いからです。

#2

まずこの趣旨から話をします。このセミナーは、インターンシップやコー・オプ教育などは Work Integrated Learning (WIL) というように海外で共通に議論され、おおよそあるコンセプトがあるので、そのグッド・プラクティスグッド・プラクティスやそこにかかわる政府の政策等を検討しようというものです。ここにありますように、オーストリア、ドイツ、日本、イギリス、アメリカという国を対象として検討しています。これは、今日もいらっしゃいますが、文部科学省の専門教育課からの先導的大学改革推進委託事業を九州大学が受けて、進めているものです。アジェンダはここに書いてあるとおりです。また、その組織は九州大学の人間環境学研究院が主催しています。

もう少し付け加えていくと、こちらにありますように非大学型高等教育と資格制度という研究は科学研究費をいただいて進めており、実はこのチームが実際の原動力になって進んでいます。そのチームの研究成果の一つを皆さんの配布資料の中に入れているので、後でご覧いただければと思います。また、スポンサーとしては、日本インターンシップ学会や世界コー・オプ教育協会という学術的・専門的な団体からのご支援を得ています。

#3

これが全体の委託事業の研究計画全体です。特に日本では、社会人基礎力や就業基礎能力、学士力など、大学から社会へ出るためのさまざまな基礎能力への要求・要請が出されています。これに対する重要な切り口の一つがインターンシップなのですが、インターンシップというものをもう少し充実したものにしたいという思いが政府にもありますし、われわれ研究者や実践家にもあります。そこで、理工系に限らず広い分野で産学連携によるキャリア教育・専門教育についての現状を把握して、課題整理をしようとしています。特にそこの切り口の一つは、今日はあまり前面に出てこないかと思いますが、ある種学習成果を適切に社会で評価するための学位資格枠組み等々という議論もぜひやっておこうと考えています。

#4

このスライドはプロジェクト・アウトラインを英語で書いたものなので、お二人のゲストには目で見ていただければ思います。

#5

課題の背景は、特に近年いろいろな議論がありますが一つ挙げさせていただきますと、キャリア教育・職業教育答申というものがちょうど昨年の1月に出ました。この辺と関連して、昨年の4月には大学設置基準の改定がありました。「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」というようなことです。これは皆さんご存じのところだと思いますが、ここからわれわれのインターンシップをどうするかということになります。

#6

図表はさまざまなキャリア教育にかかる具体的な取り組みの例です。これはハイライトで、恐らくここら辺りがベースになります。入学から卒業までを見通したキャリア教育、consistent というか、integrated なキャリア教育というものが求められています。この辺りにインターンシップも加わっているわけですが、それ以外に日本ではさまざまなものがキャリア教育として議論されています。男女共同参画や、後期中等教育と高等教育の連携などいろいろな部分はあるのですが、基本的にはその中核は社会への移行という意味でインターンシップが重要になってくることは間違いないと思われます。

#7

インターンシップと WIL の日本での現状をいうと、インターンシップは今のところ一部の学生のためのものであり、短期で無報酬です。また、職業に直結しておらず、その推進のためのコミュニティや雇用者とのパートナーシップが未発達です。もう少し概念をやや広げて極端に言うと、私の今年の学部学生の卒業論文に「休学の積極的活用」というものがあり、本人も休学をしてその休学をどう使うかという、十分に使いきれたかどうかは分かりませんが、休学についての大変いい卒業論文を書きました。私の研究室では这样一个休学についての卒業論文は二つ目なのですがそれはさておいて、こういうものも意識した方がいいと思っています。

ドイツの人はこれを Sabbatical だと表現していて、「ああ、Sabbatical というのは美しい言葉だな」と思ったのですが、学生にも「For student, sabbatical is very charming.」

と思っています。インターンシップや学外学習経験をいろいろな形で評価していくと、それなりの効用が見えてくると思っています。

#8

日本型インターンシップの拡大と限界です。ここに挙げますように、97年から政策的に導入されて、大学でのインターンシップ実施というはある種大学のスタンダードにはなっています。ただし、学生の参加者数などいろいろな意味で問題があります。

繰り返しますが、一部の学生のための、短期で無報酬のプログラムでいいのでしょうか。他方で民間業者などの海外体験学習プログラムには、例えばオーストラリアに約1ヶ月あるいはもう少し長く行くという数十万円のコストがかかるような、しかしオーストラリアで日本語をむしろただで教えているというものがありますが、それをインターンシップと言っています。海外経験そのものの価値はあるのですが、インターンシップという名称が多用されていると思います。

逆に、本来機能的には類似だと思うような保健領域の臨地実習（placement）、教員養成における教育実習等の資格取得にかかわる実習活動、ここをどう考えるかなのです。これはもう既に確立された placement ですから別に追加支援が必要ありません。従って、政策的な枠組みとしては全く別のところで動いているのです。こうした現実が、インターンシップ研究の理論的発展を困難にしています。そこで、われわれはインターンシップから WIL へという、ある仮説をここで検討してみたいというのがこのセミナーの狙いです。

#9

この分析の単位は、各 Higher Education Institutions です。Higher Education Institutions with “any” Internship Programs で、比率にするとグラフにあるような数になります。しかし、インターンシップの参加者数は、いろいろな計算がありますが、今のところ 5%までにもなっていないと思います。

#10

インターンシップの期間は、相変わらず 1～2 週間、3 週間くらいのところにとどまっています。もう少し長い 1 カ月以上のものは、ずっと増えていません。工学分野などのある分野では確かに持っているし、看護のような領域は、非常に濃いと私は思うのですが、臨

地実習を持っています。しかし、分野が限られています。

#11

このために少しだけイントロとして、実は古い仲間である Brenda Little さんと一緒にやった REFLEX データを紹介しようと思っています。2006～2007 年に、大学卒業生は知識社会における柔軟性を備えた専門職 (flexible professional) になり得るのかという調査をしました。専門職というのは恐らくドイツ語圏の得意な領域で、flexible というのはアングロサクソンの得意な言葉だったかもしれません、それがある種 conversing というか、だんだん近寄ってくる、あるいはどちらの必要も出てくるというような議論になりました。この調査は 4 万人程の卒業生のデータを持っています。これを少しだけ紹介して、今回のセミナーのイントロにしようと考えています。

#12

まずインターンシップ実施率です。ドイツ及びドイツ語圏、それから北欧等々で、「インターンシップかワーク・プレイスメントを経験しましたか」と、卒業後 5 年たった卒業生に聞いてみると、8 割以上が経験しています。ところが、英国やチェコ、スイス等では 4 割を下回っています。幾つか旧ポリテクだったところでは、充実したサンドイッチシステムがあるのですが、ヨーロッパの中でもかなり差があります。

それから日本では、これは 2000 年、2001 年の卒業生でしたから、実はインターンシップについてたくさん取り立てて質問していません。国際的に共通の設問を用意していますので、専門と関連する就業体験を持ったか、それから専門と関連しない就業体験を持ったかを聞きました。そうすると、専門と関連する就業体験を持っている人は 4 割、専門と関連しない就業体験は 9 割でした。この 9 割というのは、ヨーロッパの人たちと比べても、圧倒的にたくさんのある種充実した経験を持っています。何かと言うと、アルバイトです。そう難しい話ではありません。前者の専門と関連するという人たちも、何を専門と関連するかというのは回答者に任されていますが、ある程度専門と関連する仕事をしたということです。

私の娘は法学部に行ったのですが、結構弁護士事務所でいろいろスタッフの人たちに良くしていただいたようで、大学の間しっかりとそういう勉強をしました。残念ながら法律の領域には行かなかったのですが、それはそれで彼女が専門と関連する就業体験をどう評価

していたか、卒業したのでじわじわ聞いているところです。

#13

ともあれ、これが students with internship and work experiences with some relevance or without relevance という表です。左が学士レベル、右が修士レベルで、インターンシップの比率と、専門と関連する就業体験、関連しない就業体験の比率を出しています。日本はずば抜けて学士レベルの専門と関連しない就業体験が多いです。今日はアルバイトまでを議論する余裕はないと思いますが、一応こういうバックグラウンドをお話しました。

#14

専門分野別のインターンシップというのはどのくらいの期間のものかというと、表そのものは配布資料を見てください。まとめると、保健領域ではどこの国でも 10 カ月以上、ほぼ 1 年ないしは 2 セメスターくらいのインターンシップ／プレイスメントを経験しています。工学領域はその次くらいに長いです。社会科学はインターンシップ／プレイスメントをやっているとなれば、ほぼ平均してどこの国でも 6 カ月、7 カ月です。イギリス、スイスなどは全体として参加率そのものは低いけれども、そういうことをやるとなれば 10 カ月くらいのものになってきます。イギリスの事情については、後でお話をいただけると思います。

社会科学で、オランダの HBO（高等職業教育機関）の場合には、応用科学の大学だと言つていいのですが、そこでは 9 割の学生たちがほぼ 9 カ月経験しているというような長期のインターンシップが見られます。

#15

インターンシップと機能的に等価な学習形態や学習時間は、私自身の研究の仮説です。何かあるはずなので、きちんと見つけることが重要だと思っています。キャリア教育の充実とコンセプトの確立のためには、ある種類似するような機能的に同等のものを考えてみます。考えてどういう議論ができるかというと、大学の秋入学などの議論が今ありますが、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、断片的に、別々に議論されていることを、どこかで一緒に議論する必要があると思っています。

#16

先ほどの休学や留学もあります。海外経験するだけでも重要だとなると、海外留学は国際関係の部署の話であるとなります。休学だとこちらの世界だと突然学生のメンタルヘルスの問題に行ってしまいます。就職はキャリア関連になり、われわれの大体共通のテリトリーです。また、キャリア教育の高大接続というところは、完全に別の学生募集のセクションがやってたりします。今日は館先生もいらしていますが、こういうばらばらなアプローチを、われわれ高等教育の関係者がいかに総合的に議論していくか、扱っていくかということが重要なのだと思っています。

標準修学年限を超える学生たちについてですが、日本の大学卒業生は私の配布資料の 5 ページに数表が細かく出ています。Brenda と Judie には後で説明しようと思っていますが、いずれにしても標準修学年限（日本では 4 年）の範囲で卒業するというのは、日本だと当たり前ですが、海外で必ずしもそう当たり前ではありません。例えばイタリアの修士レベルでは、大学院を卒業するのは半分ぐらいです。6 年の卒業年数のはずが、実際には平均 8 年かけて卒業しており、自分のペースで勉強しています。イギリス、ノルウェー、チェコ、ベルギーなどは、7 割が標準修学年数で卒業します。これらはインターンシップ経験の少ない国です。

他方、修学年数を 2 年以上超えて卒業する比率が多いのは、スペイン、ドイツ、オランダです。こういう国は、インターンシップやワーク・プレイスが充実しています。直接の関連があるかは分かりませんし、それはこれから検討しなければいけないのですが、ストップオーバーなどの一時的な学習中断、休学についても同じようなことで、学習の形態、時間のより柔軟な活用について議論していくことも重要なになってくると思います。

#17

最後に、このインターンシップや学外就業体験はそれぞれに効用が見られます。時間も少し限られていますので、これについてはまた各セッションで議論をしていければと思っています。インターンシップの効果は「働き始める」「職場での学習」「現在の仕事を遂行」するという意味で、高等教育の価値を高めていきます。これはいろいろな意味で見られると思います。

#18

最後に、今日の Key Questions を五つ挙げておきます。日本語では詳しく書いています
が、一つは suitable approaches of work-integrated learning です。これは What is で
はなく、What are、複数形だろうと思います。それから高等教育の段階で、Who needs
work-integrated learning most? Is it top of the *clean ([1001]00:28:25)*? Or
kind of more diverse and vast majority? 大学としてはそれを inclusive、extensive
にどう扱うかということが大切だと思います。そして、enhancement and assurance of
quality とありますが、質を保証します。それから employers and communities
engagement/cooperation、最後に政府の役割を論じたいと思っています。最後はスライド
を説明する時間がありませんでしたが、むしろこの話はそれぞれの発表の後で議論をしよ
うと思っています。日本語のハンドアウトには少し展開をしておりりますので、よろしくお
願いします。

#19

まず suitable approaches としては、コークスやほかのものがいろいろあるでしょう。
WIL の延長として、学生の自主的な活動、濃い活動、長い活動から短い活動まで、場合に
よってはボランティアまでです。または地域の PBL、現実的課題と密接につながる活動な
どがあります。

#20

二つ目に、高等教育機関がユニバーサル化するというのは、ある種機関の多様性が増し
ているのです。そうするとある機関だけが、WIL を担えばいいのでしょうか。これは多分
違うと思います。ここが結構重要な議論のポイントかなと思います。機関のタイプによっ
ては、理論的・学術的な訓練が強調されるが、それだけでよいのでしょうか。九州大学を
どう扱うか、あるいは九州大学のすべての学生をどう扱うかというような議論が必要にな
ってくると思います。

特に言えばいろいろな機関が別々のアプローチをします。しかし、NCQF の資格枠組みの
中で共通の到達目標を設定するとなれば、方法は別々でも共通のコンピテンシーに到達す
るかどうか、ちゃんと理論的に議論できているかが次に問題になってくると考えます。

学習到達目標に関する機関全体での理念の確立し、それを一つの学校の中で分野横断的
に WIL を必ずやるというようなことを違う分野で議論するためには、医学の領域と、社会、

経済、工学の領域、社会科学の領域といった一つの概念の中で別々のアプローチがあるということを、どのように定義できるかが大切だと思っています。

#24

5分ばかり超過していますが、最後に今日のスケジュールをお話しします。今日のゲストは、またそれぞれで紹介をしていただきますが、私の古い友達と新しく出会うことができた同僚の二人をお招きしました。Judie Kay 先生です。ビクトリア大学で正月にお会いしたのですが、その最初の言葉が本当に印象的でした。それは、holisticなアプローチあるいはintegratedなアプローチという言葉で、「ああ、これだな」と私は思ったので、ぜひオーストラリアのケースをお話しいただこうと思っています。

それから Brenda Little 先生は、私の古い15年来の友達です。ヨーロッパで卒業生の調査のネットワークにいろいろな形で加わって、一緒に研究をしてきました。最近は、ヨーロッパのボローニャプロセスというものを皆さんご存じだと思いますが、そこで学士・修士のシステムができています。『Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe』という新しい本が昨年出でていて、ここにもイギリスのことを先生は書いておられますので、恐らくこういうお話を聞けるのだろうと思っています。

「5分オーバーです」というプラカードが出ましたので、この辺りでいよいよ本番に行きたいと思います。お二人の先生のお話、それからたくさんの日本人のわれわれの仲間の分析した結果をこれから聞いて、一緒に議論していきたいと思います。よろしくお願ひします（拍手）。

(司会) 吉本先生ありがとうございました。プログラム上では10時45分まで休憩となっています。小休止を挟んで、いよいよ各論に入っていきたいと思います。ありがとうございました。



Higher Education International Seminar

'Career and Vocational Education through Partnership with Industry and Communities'

Saturday March 17, 2012, 10:00~10:30

@ Kyushu university

The Outline of the Seminar and Questions

吉本圭一, 九州大学
Keiichi Yoshimoto, Kyushu University

1

1-1. "University Education through Dialog With Industry and Community"

- This seminar will consider by focusing good practices and relevant government policies on internship, CO-OP education and other various forms of work-integrated learning in five countries; Australia, Germany, Japan, United Kingdom and United States, based on the research project commissioned by Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT).
- Agenda :
 - the policy implications for both institutions and governments to innovate and promote higher education and learning more relevant to students' career formation and vocational development.
- Organisation:
 - Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University
 - the research project "Research in Non-University Higher Education and Qualifications System"
 - Supports by, many academic and professional organisations: Japan Society of Internship, and Globally, The World Association for Cooperative Education (WACE).

2

1-2. 平成23年度・先導的大学改革推進委託事業の研究計画

- 「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」
 - 近年我が国においては、社会人基礎力、就業基礎能力等、大学生が社会に出ていくにあたり必要な能力が求められ、大学内外で社会に出たための基礎的な能力を身に付けなければならないとしている
 - 各大学でも、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などの専門教育の充実への取組
 - 國内外での理工系に限らず広範な専門分野で、主に学士・准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
 - 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評価するために諸業界等の関与による実態調査と課題整理
 - 調査の過程で得られたCO-OP教育やインターネット・ソーシャル・メディア等の事例について、そこでの産業界等の関与による実態調査と課題整理
 - 調査の過程で得られたCO-OP教育やインターネット・ソーシャル・メディア等の事例について、そこでの産業界等の関与による実態調査と課題整理
 - 調査の過程で得られたCO-OP教育やインターネット・ソーシャル・メディア等の事例について、そこでの産業界等の関与による実態調査と課題整理
 - 調査の過程で得られたCO-OP教育やインターネット・ソーシャル・メディア等の事例について、そこでの産業界等の関与による実態調査と課題整理

3

1-3. The project outline

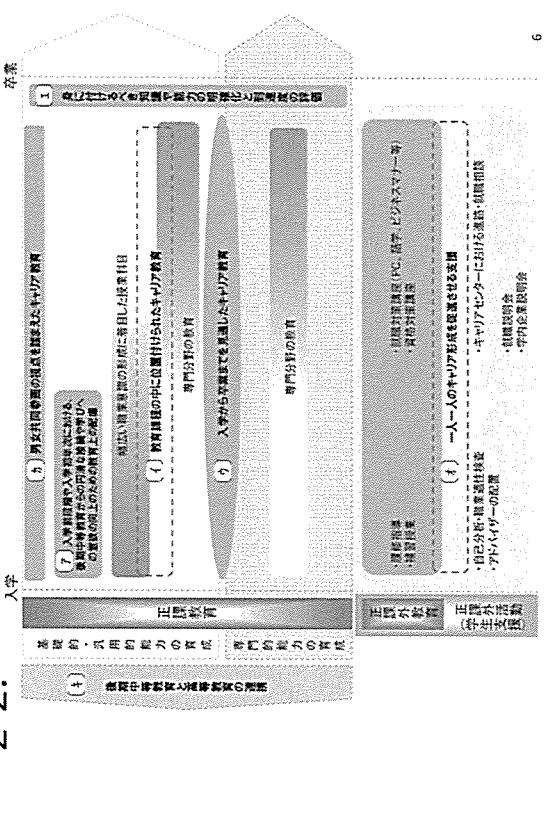
1. Research theme: the internship and work-integrated learning in HEI and government policies related them
2. Kyushu University manages the project which is commissioned by Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan (MEXT)
3. Duration: 1 October, 2011 to 31 March 2012
4. Coordinator: Keiichi Yoshimoto, Distinguished Professor, Kyushu University
5. Methodology
 1. Research questions on the current development and policy on the internship and work-integrated learning
 2. Units of analysis; institution level and government level
 3. International Comparison or Reference: Australia, Germany, United Kingdom, and United States
 4. Case studies of good practices in various types of institution
 5. Interviews with experts
 6. One day seminar focusing on "Career and Vocational Education through partnership with employers and community", which is held under the cooperation with Japan Society of Internship

4

2-1. 課題の背景

- 一 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、キヤリア教育・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)、制度改訂から教員のあり方までのさまざまな議論が展開している
 - 一 「ガイダンス機能の充実」における大学設置基準の改定2011年4月施行・大学設置基準第42条の2
 - 「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は必要な能力を、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、大學院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」

高等教養におけるキャリア教育の取組



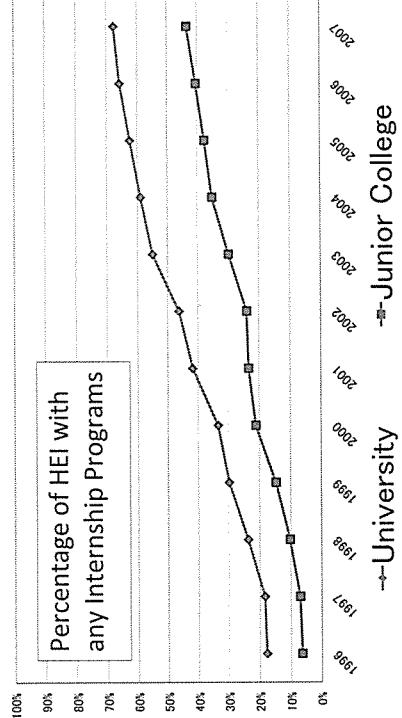
2-3. キャリア教育の中核としてのインターンシップとWILの現状と可能性

1. 日本のインターネットショッピングの限界
 - ・ 「一部の学生のための」
 - ・ 「短期」
 - ・ 「無報酬」
 - ・ 「職業に直結しない」活動
 2. インターネットショッピングと機能的に等価な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入学までの見通し～
 3. インターネットショッピングや学外学習経験の多次元的効用

2-4. 日本型インターナシッブの拡大と限界

- ・ 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
 - ・ 大学での実施率は、1996年16.7%から2007年67.7%へと拡大
 - ・ マス化・ユニバーサル化に応じた大学改革として諸外国との共通性
 - ・ 日本では、活動内容の充実や学校・企業の対話・連携が進まず、名称の一人歩き
 - ・ 企業側の要請との十分な調整なしに導入
 - ・ 「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、模擬的・試行的プログラム
 - ・ 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ヨウなどをインターネット・シッピング
 - ・ 本来機能的に近似する保健領域の臨地実習や教育実習など資格取得にかかる概念どもは別途扱われる。
 - ・ こうした現実が、インターネット研究の理論的発展を困難に

2-5.大学・短大単位でのインターンシップ実施率



9

2-6.インターンシップの期間(Japan)

	less than a week	1 week	2 weeks	3 weeks	1 month	2 months	3 months	6 months
2002	11.0	8.7	24.1	27.6	21.7	3.2	2.1	1.7
	<small>less than a week 1 week 2 weeks 3 weeks 1 month 2 months 3 months 6 months</small>							
2004	10.9	49.9	25.2	5.7	4.0	2.4	1.9	
2005	14.4	45.6	26.4	5.5	4.2	2.9	1.1	
2006	11.1	50.1	27.3	4.6	4.4	1.9	0.6	
2007	12.4	50.7	25.5	3.9	4.4	2.0	—	

10

2-7.REFLEX調査による日欧のインターンシップと就業体験

- ・ 欧州15カ国との比較のために日本調査(REFLEX調査、2006-7年、タイトルは「知識・職場・教育・社会における柔軟性を備えた専門職」)と、参考国(オーストリア、ベルギー、チエコ、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)との比較である。また、「専門と関連する就業課程で求められるインターンシップ」、「専門と関連しない就業体験」について、各学位レベルごとに比較

11

2-8.インターンシップ実施率

- ・ 学士レベルではフランス、オランダ、ノルウェーで、修士レベルではドイツ、オランダ、ノルウェーで卒業生の8割ある。それを経験率で、インターンシップ/ワークプレイスメントなどでは4割を下回っている。英國、チエコ、スイスなど旧ボリテクが有しているが、新ボリテクが有していない大学もあるが、システム全くなっている。
- ・ 英国では、「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、後者は他の歐州諸国よりも低い。
- ・ 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、前者では歐州の実施率で格別に高い比率では中間的な傾向

12

2-9. students with internship and work experiences (REFLEX, 2000/2001 graduates)

	Bachelor level			Master level		
	Internship	Work Experience not related with University	n	Internship	Work Experience related with University	n
Italy	71.7	23.0	29.8	1,113	16.4	19.5
Spain	60.8	49.4	60.4	492	46.9	21.1
France					92.7	78.5
Austria					41.1	70.3
Germany	83.3	62.0	41.2	413	78.8	60.5
The Netherlands	93.6	44.5	69.8	1,417	76.7	39.8
UK	22.8	17.1	41.0	825	64.1	73.6
Finland	97.8	62.9	41.2	725	31.3	59.2
Norway	77.1	58.3	46.1	914	60.4	58.8
Czech Republic	30.7	41.2	58.3	888	37.7	49.1
Japan	-	37.6	91.9	1,863	43.6	55.9
Switzerland	38.2	48.7	30.3	1,159	55.2	25.3
Poland					26.0	28.8
Belgium	56.9	21.9	60.1	253	49.8	17.4
Total	63.7	41.8	55.3	10,162	45.0	46.4
					57.9	56.117

2-10.専門分野別のインターンシップ・実習の実施と期間

- 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トを経験する。
- つぎ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ヶ月がインターントとなる。
- 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、また国によると違いまちがい。
- 学士レベルの英國、イスラなど、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る。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。

14

2-11. インターンシップと機能的に等価な多様な学習形態と学習時間への着目

- キャリア教育の充実とコンセプトの確立のために、1カ国にみられるこのよう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
- 議論の始まりた大学入学や、ギャップイヤー、ギヤップチーム、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

2-12. 標準修学年限を越える学習

- REFLEX調査から標準の修学期間(修学年限土4ヶ月以内)での卒業率、長期間の卒業者、日本では9割近くが標準修学年限内で卒業を調べてみる
- 英國、ノルウェー、チエコ、ベルギーも7割。これらの国では、またインターントの少ない国もある。
- 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、オランダであり、インターントの充実した国ともなっている。
- ワークブリンドメントの充実した国につい、休学率で5%、ドイツ、ストップオーバーなどの一時的な学習は平均で5%、休学期間は平均で1年程度となる。一方で、休学期間では2割を超える。

15

2-13. インターンシップや学外学習経験の 多次元的効用

- ・ インターンシップの効果は、学士レベル、修士レベルにおいて「職場での学習」「現在の仕事を遂行」による「働き始めて育成場所での準備などない」という職業生活において育成場所での準備などない。
- ・ 「人格の発達」や「起業家スキル」については逆機能となつていて、「起業家スキル」がそれらに否定的な効果を持つといつても、そもそも、インターンシップに投入された効果が生み出されることがあります。そこでこうした効果が生み出される、「専門分野と関連する就業経験」についても、学士・修士いずれのレベルにおいても効用を高めています。
- ・ インターンシップ自体ではうまく効果を發揮できません、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す。また、学士レベルでは、標準年限以内に在籍した卒業生も同様です。多くの経験した高等教育では評議会で評議會を高く評価していることがわかる。学士レベルでは学生のキャリア発達への介入を修得していく必要があります。¹⁷

3.key questions

1. What are suitable approaches of work-integrated learning to support transition to work and social independence at higher education stage?
2. At higher education stage, who needs work-integrated learning most? How inclusively and extensively does a university offer work-integrated learning?
3. How should we enhance and assure the quality of work-integrated learning?
4. How do employers and communities comprehend the needs and the purposes of work-integrated learning on students' side and in communities and economical society? And how will they offer resources in cooperation with universities properly?
5. What are the governments' role to improve career education and specialized education through industry-university cooperation?

¹⁸

3-1.Suitable approaches of work-integrated learning for employability

- ・ WILの代表的なプログラム
－ コーラー教育やインターネット・シッピング
- ・ WILの延長として
－ 教育課程のから学生の自主的な活動まで
－ コーラー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
－ 職業・地域の現実的課題と密接に繋がる活動から、パートチャルなシミュレーション活動まで
－ 多次元的な活動の広がりの中で、WILの機能をどう捉え、その機能的な価値をどのように把握するのか

¹⁹

3-2. Students' needs for WIL and inclusiveness and extensiveness

- ・ 高等教育のユニバーサル化とWILの必要性、特性
－ 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、WILが適切に教育課程に組み込まれていないか？
－ 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的なアプローチとは異なるアプローチとしてのWILの必要性が広範な専門分野を横断して認められるか？
・ 学術的なアプローチとは異なるアプローチとしてのWILの必要性が広範な専門分野を横断して認められるか？
－ 専門プログラムレベルだけでなく、さまざまの専門分野から構成される機関レベルでのイニシアチブが必要ではないか？
－ 学習到達目標に関する機関全体としての理念の確立
－ その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か？

²⁰

3-3. Enhancement and assurance the quality of WIL

- WIL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など、どのようなアプローチが日本におけるWILの質を高め、質を保証していくことにつながるのか？
 - 北米コーナーにおけるCAFCEなど）を通じて、より高い標準のモデルを提示する車越性アプローチ
 - 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）とそれを基にした到達目標アプローチ
 - ドイツにおけるデュアルシステム型の統制アプローチ

21

3-4. Dialog with and Involvements of Employers and communities

- 企業・地域関係者は、どう学生のWILの必要と意義を理解し、地域・経済社会にとつてのWILの必要を把握できるか？
 - 必要や意義・地域関係者と高等教育関係者との対話
 - 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
- 企業・地域社会は、WILへの適切な資源提供ができるか？
 - 長期の職業統合的学習は多く有報酬、国によつては、企業が、多様な学生支援の方法論もとらえていいる
 - 地域・経済社会と高等教育などを繋ぐインターフェイス組織や地域での協議体のあり方は？

22

3-4. Dialog with and Involvements of Employers and communities

- 企業・地域関係者は、どう学生のWILの必要と意義を理解し、地域・経済社会にとつてのWILの必要を把握できるか？
 - 必要や意義・地域関係者と高等教育関係者との対話
 - 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
- 企業・地域社会は、WILへの適切な資源提供ができるか？
 - 長期の職業統合的学習は多く有報酬、国によつては、企業が、多様な学生支援の方法論もとらえていいる
 - 地域・経済社会と高等教育などを繋ぐインターフェイス組織や地域での協議体のあり方は？

22

3-5. Governments' role

- 1997年以後の日本の政府施策においては、三省会意理念の提起という導入期における政策の効果と限界？
 - 個別の機関支援は？
 - 文部科学省がインターネット・シッピング参加学生規模に応じた交付金や私学助成などへの配慮を実行し、GP事業を通じた先導的なプログラムへの財政支援
 - 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などの取組
 - これらをどう評価し、今後の「インターネット・シッピング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？

23

4-1. Schedule

1. 10:45-12:00 Keynote lecture:
 - Ms. Judie Kay, Director, Learning, Work and Career Development, Victoria University, Australia
 - "Work Integrated Learning and Co-operative Education from an International Perspective"
 - Chaired by Ms. Keiko Miyakawa, President, NPO WIL
2. 13:00-14:15 Keynote lecture:
 - Ms. Brenda Little, Higher Education Consultant (formerly Centre for Higher Education Research and Information, the Open University)
 - "Higher education, employability and employer engagement - the British case"
 - Chaired by Prof. Yukio Inenaga, Assistant Professor, Research Center for University Studies, University of Tsukuba
3. 14:45-16:45; Panel Discussion:
 - "Good practices and policy initiatives among Australia, Germany, U.K., U.S and Japan"
- Coordinated by Prof. Jun KamenO, Associate Professor, Hokkaido University

24

4-2.Panelists

- Ms. Judie Kay, Director, Learning, Work and Career Development, Victoria University, Australia
 - Ms. Brenda Little, Higher Education Consultant (formerly Centre for Higher Education Research and Information, the Open University)
 - Ms. Keiko Miyakawa, President, NPO WIL
 - Best practice of North American coop education program
 - Prof. Shinji Sakano, Professor, Graduate school of Education, Tamagawa University
 - Approach to work-integrated learning in German Higher Education
 - Prof. Masaki Nakagawa, Trustee, Kyoto Sangyo University
 - Practice in a leading university in Japan
 - Prof. Kazuhiko Sugimoto, Associate Professor, Tohoku University
 - Linkage between learning and work in Australian higher education
 - Prof. Yukio Inenaga, Assistant Professor, Research Center for University Studies, University of Tsukuba
 - 'Sandwich' Program and Enhancing Students' Employability in the UK Universities
 - Mr. Naohiro Iida, Research Associate, Kyushu University
 - A Case Study on Work-based Learning at Universities in England

25

付属資料3 講演1 (Judie Kay 氏) (テープ起こし)

(司会) それでは、時間ですので講演1に入ります。講演はコーディネーターをそれぞれ設定しています。講演1に関しては、NPO 法人 WIL 代表理事、WACE 常任理事をなさっている宮川敬子様にバトンタッチしたいと思います。

講演1「北米のコーオプ教育と豪州・職業統合的学習」

Judie Kay (豪 Victoria 大学 学習・キャリア開発部門 所長)

コーディネーター 宮川 敬子 (NPO 法人 WIL 代表理事)

(宮川) 皆さんおはようございます。私は学者ではなく一般人なので、皆さまのような研究者ではないという立場です。何か失礼な発言があったり、適切でない言葉遣いがあつたりするかもしれません、どうぞご容赦ください。今日の私の役割は、オーストラリアから招聘された Judie Kay さんのご紹介と、最初の基調講演のコーディネーターです。

それでは、Judie Kay さんについてご紹介したいと思います。配付資料に詳しく書いてあると思いますが、Judie Kay さんは、現在オーストラリアのメルボルンにあるビクトリア大学の Learning, Work and Career Development のディレクターでいらっしゃいます。6 学部5万人の学生を対象として、キャリア教育や Work Integrated Learning の統括として、そのポリシーメイキング、ガイドライン、IT システム構築、スタッフ育成、国際インターンシップのエクスチェンジや学生のキャリアディベロップメントの戦略の構築、そして全体の運営管理をなさっています。年間の予算としては約 3 億円を管理して運営していらっしゃいます。現在はビクトリア大学でこのような職務に就いていらっしゃいますが、その前はオーストラリアの中でも産学連携教育の先導的な大学と言えるメルボルンのス win バーン工科大学で、主に企業との戦略構築や関係構築などの分野を中心に、責任を持ってやっておられました。ご多分に漏れず、この分野で管理者に上がっていく人たちは、最初はいろいろな学位からスタートします。必ずしも教育学からスタートする人ばかりではなくて、いろいろな方がこの分野に入ってきています。Judie Kay さんも最初は、メルボルン大学の BA からスタートして、現在に至るまでいろいろな分野の勉強をしていらっしゃいます。例えば教育学やエデュケーションナルカウンセリング、イノベーションやアントレプレナーシップのディプロマを取得なさっています。現在はビクトリア大学で教育学のマス

ターのコースに入っています。2012年にはそのディグリーをお取りになるのではないかと思います。

Judie Kay さんと私の出会いは 2002 年の WACE (World Association of Cooperative Education) です。これは、世界各国に Work Integrated Learning の推進組織があるので、そういう各国のプラクティショナー、リサーチャー、学長レベルまで含めて、学会的な活動をしているところです。その WACE のロッテルダムでのカンファレンスに私が参加者として行っておりまして、そこで初めて会いました。10 年ぐらい前です。お互いにもつと若かったのですが、それ以来ずっと親交を深めています。そこに行くと 1 週間ぐらいはみんなと交流するので、そこで楽しい時を過ごし、またいろいろな国でどうなっているかという話をしていました。

今回、文部科学省の事業の一環としてのシンポジウムにお呼びする人は、オーストラリアからだったら誰がいいだろうかというご相談がありました。もちろん大学の学長さんなどもいろいろいらっしゃいますし、リサーチャーもいらっしゃいますが、私は今日のテーマとして、日本の中でインターンシップから Work Integrated Learning を発展させていくと考えた場合、現場で責任を持って実行している人、そしてリーダーシップがあり、行動力があり、しかも人間力があり、外側にあるいろいろな情報を入れて、どんどん自分も進化している。そして、その力を大学の中で発揮している人。さらに、各国の人たちとのネットワークをどんどん広げている人として、ぜひ皆さんに Judie Kay さんとのネットワークづくりをしていただきたいということもあって、来ていただきました。

現在、Judie Kay さんは、オーストラリアの Work Integrated Learning の推進組織である ACEN (Australian Collaborative Education Network) の会長をなさっています。また、その設立にも関与されています。紹介が少し長くなりましたが、早速 Judie Kay さんに今日の講演を始めていただきたいと思います。よろしくお願ひします。

(Kay) 素晴らしいご紹介をいただきましてありがとうございます。吉本先生にお招きいただき、本当にうれしく思っています。日本に来たのは今回が初めてだからこそ、ここに来てうれしく思います。また、ACEN、それからオーストラリアの WIL (産学連携教育) を代表してお話しできることを大変うれしく思います。日本というと、大地震、津波が起って 1 年が経過しました。この悲劇に私たちは大きな関心を寄せておりました。いかに大きな悲劇が日本で起こったのかということに対して私たちはそれを理解し、できる限りの

ことをしたいと思っています。

#2

こちらが私の話のアウトラインです。このような話をしたいと思っています。最初に、オーストラリアの状況から産学連携教育を眺めてみます。また、オーストラリアでWILに対して課題があるとするならば、それは何なのか。それから、オーストラリアとほかの国のWILの比較をしたいと思います。特に、北米との比較をしたいと思っています。もちろん私の観点も踏まえながらお話をしたいと思います。

また、近年の調査結果についてもお話しします。Janice Orrell先生が行った調査で、その中には成功の秘訣が何かということが同定されています。そして、オーストラリアのメルボルンにある私の大学であるビクトリア大学が、いかにうまくやってきたか例を挙げながらお話しして、最後にまとめたいと思います。その後、ぜひたくさん質問を聞いて、それに喜んでお答えしたいと思います。

#3

オーストラリアはこのようなところです。さて、オーストラリアのコンテクストですが、オーストラリアの経済は非常に強力です。そして、われわれは非常にラッキーだと思っています。これは鉱山の産業とかかわっており、現在もマイニングインダストリーがブームです。それから、いろいろな能力のある人についての競合が分野によって非常に激しくなっています。そして、雇用主は強い専門的能力を持った卒業生を求めていました。また、産学連携教育は広がっています。つまり、産業に関連したプログラムを大学で行い、それによって卒業生がエンプロイアビリティのスキルを身に付けることができるようと考えられています。

#4

ということで、オーストラリアではWork Integrated Learningが行われていますが、Patrickやそのほかの仲間がレポートを実施しています。これがナショナルスコーピングスタディと呼ばれるもので、つまり産学連携教育というのは包括的用語で、理論と実践を統合する戦略やアプローチであり、その中で意図的にカリキュラムを設計するというものです。スコーピングレポートによると、WILにはさまざまなものがあります。有償、無償、

単位取得できるかできないか、そして必須か選択かに分かれています。

#5

次に、WILについての定義です。これは一つではなく、いろいろな定義があります。ここでどのような用語がよく使われているかを紹介します。実習科目、専門的実践、コー
オプ教育、プロジェクトベースドラーニング、また業界ベースラーニング、インターンシ
ップ、フィールドワークなどですが、ほかにもさまざまな言葉があります。この写真はビ
クトリア大学の看護学部などの学生（パラメディカル）が、アフリカでインターンシップ
を行っているところです。

#6

私が、オーストラリアで WIL が何かということをまとめたものです。この WIL (Work Integrated Learning) はオーストラリアで非常に大きく成長しています。そして、吉本先生がおっしゃいましたが、従来の領域である工学、看護学といったものからさまざまな領
域に広がっています。また、手法もいろいろ異なっており、それぞれの大学が異なるア
プローチをとっています。そして、カリキュラムに統合するということがわれわれオース
トラリアにとって非常に重要なことです。また、ガイドラインにはきっちりとしたルール
がなければいけません。つまり、何がどのようなものに対して資金提供するかというもの
です。学習に関しては、ただ単に卒業するだけではなく、このコースで学ぶことにきっち
りと専念していただきます。すべての大学ではありませんが、ほとんどの大学が戦略的な
ミッションを持っており、私の大学もその一つです。それからピークアソシエーションと
呼ばれる頂上団体、雇用団体もまた WIL に対して非常に大きな関心を持つようになってい
ます。しかし、WIL はいろいろな課題に直面しています。これに関しては後ほどお話しし
ます。

#7

これから 4~5 枚ほどスライドをお見せしながら、課題についてお話をしたいと思います。
日本でもそうかもしれません、最初は価値のある、質の高い経験を提供しなければなり
ません。有用性がなければいけないし、質が高くなればいけないし、また、WIL を実践
する際、学生に対して準備を提供しなければいけません。それが課題です。オーストラリ

アでは、クリエイティブ・アプローチがとられています。これによってチャンスを増やしていくきます。つまり、シミュレーションした経験を提供します。また、キャンパスに基づいたもの（キャンパスベース）やバーチャル環境といったものでチャンスを増やしていくかなければならないと思っています。

また、主催組織で監督をしていただくレベルも高くななければなりません。それから学生が準備できるように戦略を向上させる必要があります。場合によってはわれわれの大学もそうですが、フリンダース大学はオンラインモジュールを持っています。そうすることで大学が学生に準備を提供するのです。それから非常に大きなチャレンジは何かというと、実習というものに対して、信頼できて、関連していて、一貫性のあるアセスメントを行うことです。それから、リスクアセスメントやリスク管理にもきちんとフォーカスを当てながらやらなければいけないと思います。アフリカにいる学生には本当にたくさんのリスクがあります。そのリスクをどのように管理するかということも考えなければなりません。

#8

もう一つのチャレンジは、公平性とアクセスです。われわれはすべての学生にこうした学習の場を提供しており、すべての学生が WIL に参加しています。ですから、WIL に対するアクセスを保証することは非常に大事ですが、ある範囲の学生グループにはアクセスの不平等があります。オーストラリアには海外からの留学生がたくさんいらっしゃるし、障がいのある学生、あるいは社会経済的に事情のある学生、家族に対する責任のある成人の学生など、いろいろとバックグラウンドの違う学生がいて、アクセスしにくいという状況もあります。ですから、平等とアクセスをすべての学生に提供することが課題です。

また、国のエンゲージメントサーベイが行われましたが、WIL は非常に重要な戦略であって、すべての学生のグループのスキルを向上させると評価しています。これは非常に重要だと思います。それから、WIL に参加する際には経済的なものがあります。例えばいろいろな実習をしなければなりません。看護であれば、メルボルンではなくメルボルンから離れた地域に行って実習をしなければなりません。従って、宿を借りて実習をしなければなりません。また、アルバイトがあれば、それを辞めて実習に参加しなければなりません。このような経済的な側面について、私たちは解決しきっていません。

WIL に対して十分に準備をさせていかなければなりません。財政的な問題は一番大きなもので、なかなか完全に解決しきっていませんが、政府は政策を変えました。高等教育（大

学)に進学する学生を増やそうという政策です。ですから、このように高等教育(大学)に進学する学生が増えれば、WILに参加する学生も増えます。そこで、この増えた学生数にどのように対応していくかが大きなチャレンジとなっています。

#9

次のチャレンジは、すべての主なステークホルダーの期待に添うようにすること、期待を管理することです。ご存じのように、いろいろなステークホルダーと非常に複雑な関係を持っています。ですから、WILはこのような関係を管理していかなければなりません。そして、非常に多岐にわたる期待やモチベーションを管理していかなければならないということです。効果的で質の高いWILを提供するには、意味がある経験、モニタリング、導入、反省が必要です。また、私たちは現在メカニズムを開発中で、大学と企業、業界との対話を強化しようとしています。また、専門機関、雇用主、研究機関、高等教育機関などのいろいろな部門から、プレイスメントの数が少ないという懸念が出ています。ある学部、学問ではあまりにもプレイスメントの数が少ないということです。

また、幾つかの機関ベースによる専門的な開発をWILのスタッフに対しても提供していかなければなりません。つまり、WILのスタッフの専門的な育成が必要です。また、国のプロジェクトとして、WILのためにリーダーシップフレームワークを作ろうというものがあります。私はそのプロジェクトに二つかかわっています。リーダーシップフレームワークがその一つです。高等教育のリーダーがWILをリードするための資質を向上させようというものです。

#10

別の課題としては、コミュニケーションと調整(coordination)を向上させます。大学とコミュニティ、そして業界間とのコミュニケーションの向上です。二つの大学が一つの同じ企業に行ってしまうなど、情報や調整が足りないことがあります。やはりこうした場でも調整が必要です。大学の中には、リレーションシップ・マネジメントシステムを提供しているところもあります。大学によってはスマートユニットを開発し、このようないろいろな関係をコーディネートする調整機能を持たせています。

それから、先ほど申し上げたナショナルWILポータルは、産業と大学とのいろいろなコミュニケーションを密接にするような活動を促進するために設立されました。オーストラ

リアの34の大学が一つのポータルに加わっており、これが2011年5月に設立されました。

#11

最後は大きな課題です。これは資源をどのように配分していくかということです。WILでは非常に複雑な運営上、学術的な要件が必要となってきます。これは最近の政府のレポートでもはつきりとしてきました。「ベースファンディングレポート」という報告書ですが、連邦政府は、WILは実践するには非常に資源集約的で、高等機関だけが単独でやるにはあまりにも資金が足りないと報告書で述べています。つまり、この報告書の要点は、WILをするということは、ただ単に通常の教育だけでは足りず、それに適したいろいろな機能が必要となってきます。残念ながら、資金調達、資金源というところではまだまだあまり大きく変わっていません。しかし、大学自体が独自に大学全体のシステム、例えばWILに対しての管理をする際のソフトウェアを開発するなど、独自の対策をとっています。

それから、この報告の中で述べられているのは、雇用主でも資源集約的だということです。政府に対していろいろな意見が提出されましたが、その中には今申し上げたことが書かれていました。高等教育機関は、いろいろな教職員がワークロードモデルという、労働量がどのくらいなのかというモデルを作りました。大学の教職員のワークロードを測るという点でこのようなモデルが必要となり、これを管理していくことになりました。

#12

私はオーストラリアのWILについては、よく熟知しています。これが北米のモデルと比較するとどのような結果になるのかいうと、もちろんほかの意見もあると思いますが、私としては北米のコーオプ教育はオーストラリアに比べると、伝統的なフォームだと言えると思います。コーオプ教育は北米では一つのモデルです。オーストラリアにはいろいろなWILのモデルがありますが、その一つと言えると思います。伝統的には就業の場に就く期間と、大学で勉強をする時間が交互に持たれます。そして、有償という形の英国のモデルがオーストラリアに近いかと思います。

オーストラリアでの経験から申し上げると、WILはカリキュラムの中にもっと統合されていて、ほとんどが単位(credit)を修得できます。しかし、北米ではそうではありません。北米ではより強い企業の支援があり、有償のプレイスメントを支援してくれます。コーオペラティブ教育に対する企業の強い協力ということです。しかし米国では、こうした

プレイスメントがカリキュラムの中にあまり深く統合されていないと言えます。しかしオーストラリアでは、無償のインターンシップは法律上、なかなか難しいのです。Fair Work Australia という法律があるのですが、この法律では企業における無償の仕事を許可していません。もちろんボランティアは法律上も可能ですが、実際に企業で働くということにおいては、無償の労働は許可されません。

#13

このプレイスメント (WIL) はカリキュラムの中に含まれているので、学際的なクレディビリティがオーストラリアではきちんと保証されていると言えます。北米における多くの大学、例えばシンシナティ大学のような大手の大学では、コーオプ教育のプログラムはセントラルユニットによって運営されています。もちろんすべてではありませんが、多くがそうです。一方、オーストラリアではいろいろなファカルティ（学部、部門）によって運営されています。

私見ですが、オーストラリアの WIL は大学の戦略的なミッションに非常に密接に連携していると言えます。私たちは WIL をすべての学生に対して提供しています。その結果、多くの学生が関与しています。北米では、サービスラーニングに対する非常に強い伝統があります。これは学部、部門レベルで管理されていると思います。そして、学生の学習に結び付いています。しかし、サービスラーニングやコミュニティベースのラーニングは、現在オーストラリアでもより大きな広がりを見せつつあります。

#14

最近、Australian Learning and Teaching Council という評議会が Janice Orrell 教授に委託されました。グッド・プラクティス・レポートが発行されましたが、これは良い事例を集めてほしいというものです。このレポートには、28 の研究プロジェクトの結果が網羅されており、非常に興味深いものとなっています。どのような要素が WIL のプログラムの成功の要因となるのかということについて書かれています。

最初に、高等教育機関のレベルでの話をしています。WIL を成功させるには、明確に表現された、共通のビジョンを持たなければなりません。それは、どのような機関のシステムやインフラストラクチャーが WIL を認識しているのか、どのような資源が求められているか、そして大学と職場がお互いに補完し合いながら学習を支援していくことをはっきり

と認識しなければならないということです。また、現在の教育機関が行えるサービスを十分に利用する、つまりキャリアサービスなどを WIL のプロセスの中に統合していくということです。

#15

また、教育というレベルには適切な導入が必要で、学生に十分な準備をさせなければなりません。実際に実習に行かせる前には、こうした導入と準備が必要です。それから、組織だった、批評的に内政的で自己、あるいはピアラーニングのプロセスを WIL の経験の中に提供しなければならないということです。また、リスクのエレメントがあるということをしっかりと認識することと、いろいろと開発し、試行錯誤し、技術ベースのツールをアップスケールできるようなことに投資していくということです。それによって、WIL の経験がより補完的に提供できます。

#16

それから、パートナーシップ（連携）は非常に重要です。ご存じのように、WIL のプログラムでもパートナーシップが非常に重要な要素となります。現場の監督は、学生がこれまで大学で何を学んできたかということを熟知しなければなりません。また、WIL に関するコミュニケーションやイノベーション、ディベロップメントという点にすべてのステークホルダーが関与していかなければなりません。そして、提供される職場での監督者、あるいは大学での監督者に対して、十分な育成を行わなければなりません。つまり、リーダーシップの能力の育成機会を提供しなければならないということです。また、非常に成熟した強固な関係を、大学とそうしたプレイスメントの提供者との間で、相互利益に基づいて培っていかなければならないということです。

#17

また、グッド・プラクティスの基本は、学生は十分に準備をしてその職場での要求を満たし、十分な資源が利用できなければならぬということです。それから、学生に対して安全性や効果的な学習経験を担保しなければなりません。すべての学生が同等のアクセスを得なければなりません。例えば先住民の学生も適切な支援が受けられなければならないし、身体に障がいのある学生に対しても、WIL プログラムを自分のコースの中で受けるこ

とができるように、アクセスをもたらさなければなりません。

#18

海外からの学生に対しては、オーストラリアの社会的、文化的な職場環境に対しての理解を深めるための支援を行わなければなりません。それから、WIL プログラムは専門的なレジストレーション、そして認証評定機関のリクワイアメントを満たさなければならぬということです。こうした WIL は理論と実践の学習を統合させる重要な手段とならなければならず、モニターし、評価し、そして WIL のプログラムのアレンジメントのいろいろな効果を査定するよういろいろな資源を駆使し、エビデンスを収集しなければならないということです。

#19

次に、私のビクトリア大学のオーバービューを申し上げたいと思います。これが私の大学で、メルボルンに立地しています。私たちのビジョンはエクセレントで、いろいろなところに関与し、アクセシブルで、国際的に十分に認知されたリーダーシップとしての地位を築いています。そして学生たちが自分たちの能力を発揮し、それぞれの生活をいい方向に改良していくためにエンパワーメントしており、インダストリーやコミュニティに関与してより良い世界を作り上げています。ウエストメルボルンに 10 のキャンパスがあります。それから中国、マレーシア、インドでいろいろな活動を行っています。メルボルンだけではなく、オーストラリア全体で学生数を大変増やしています。西部はあまり恵まれていな地域です。ビクトリア大学の学生たちは文化の多様性をもたらしています。吉本先生も同意されると思います。5 万人の学生がいます。

#20

このチャートは文化の多様性を示しています。学生とスタッフの間に 90 もの国籍が見られます。ビクトリア大学は国連とも呼ばれると思います。たくさんの国籍の人方がいます。

#21

4 年前にビクトリア大学は、ほかの大学とは違う多様性、多角化を求めました。ビクトリア大学の職場コミュニティにおける教育という名前で始めました。これはビクトリア大

学における WIL です。この職場コミュニティにおける教育をすべての学生のために持ちました。多くのオーストラリアの大学は WIL を提供していますが、ビクトリア大学のアプローチは、すべての学生のため、すべてのコースを対象とします。これはコースのアセスメントに基づきます。そして活動はものすごく柔軟性に富み、広範囲にわたります。プロジェクトも含みますし、シミュレーションした環境や主体的な研究、現場実習もあります。すべてのコースの最低 25%はアセスメントとして、職業コミュニティにおける教育に当てられなければなりません。これは明確に示されています。

#22

これはビクトリア大学から抜粋した職場コミュニティにおける教育です。ぜひこの方針を読んでいただきたいと思います。ビクトリア大学は、実践と理論上の知識を統合させた教育を、確実に学生に提供することに専念しています。そして、その学習活動は大変柔軟性に富み、ニーズを満たすものです。学生は十分に準備をし、就業後はきちんとブリーフィングを行います。ステークホルダーとの主体的なかかわり合いを持っており、これは相互の利益によって強化されています。そして、アセスメントはきちんと計画され、状況を考慮し、関連付けた豊富な体験を提供します。

#23

目的は、現実的な状況の実践的知識を深めて、実践的な就業能力を付けさせ、就職、キャリア準備へと貢献することです。さまざまなモデルがあります。

#24

私どもは、職場コミュニティにおける教育に原則を持っています。これは今から開発をしていくものですが、すべては同じです。教育活動はすべての人たちに利益があり、カリキュラムにとって不可欠な部分であるように統合されています。アセスメントのタスクは期待される学習効果をきちんと実行したものであり、本物ということを強調します。また、評価クライテリアもきちんと定義されています。すべての関係者が学習活動に十分に準備ができており、学習者は職場やコミュニティにおいてサポートを受けます。活動の質は継続的な調査、改善を行うことで保証することが原則になっており、十分な資源を持っていきます。

#25

それでは、ビクトリア大学の短期的な現場実習をご紹介しましょう。いろいろなことが経験できます。最初は短期の現場実習です。4週間の実習で、これは短期と考えられています。Donnaさんの例です。Donnaさんはお母さんです。最初は、資格を持ったシェフでしたが、食品化学に大変興味を持って分析化学の学士課程に入学しました。そこで、Department of Primary Industriesで4週間の現場実習を行い、ある研究を実施しました。その研究結果がある会議のポスターで認められました。彼女はこのように言っています。「理論と実践を結び付けることができ、私は大きな自信を持った。自分にとって大変利益があった」と。そして、一生続けたいと思う仕事を見つけることができた、はっきりと自分向性を見つけたと彼女は述べています。

#26

長期的な現場実習は、賃金が支払われます。Kellieさんの例です。ビジネスの観光マネジメントの学士の卒業生です。カンガルーのスーツを着ている人と一緒に写っていますが、彼女はツーリズム・ビクトリアでオンラインマーケティングコーディネーターとして現場実習を行いました。観光ビジネスとのネットワークづくりや知識、そして観光産業への情熱が高まったということです。そして、彼女は現在の仕事を確保する上で、現場実習は重要な役割を果たしていると定義していました。

#27

たくさんのシミュレーションされた環境を持っています。5万人の学生を抱えているので、実際に全部の学生を現場に送ることは不可能です。最初の例は獣医の看護師です。大学には獣医のクリニックがあります。これはシミュレーションされた環境と呼ばれています。2番目に、デザインスタジオがキャンパスにあります。外のクライアントから仕事を取って、実際の実習を行います。

#28

これはコミュニティベースのプロジェクトです。毎年、連邦保健省のRoxon大臣は、学生のためにプロジェクトを設定しています。2011年は新しい禁煙キャンペーンづくりとい

う課題を提供してくれました。すべてのコースの学生が作業し、本物のクライアントに対するように、例えば納期の時間も守るというようなきちんとした形で、本物のタスクを持ちました。

#29

これは産業ベースのプロジェクトです。メルボルン前市長の John So が写真に写っていますが、学生がロゴのコンペに参加し、学生の作ったロゴを前市長が発表しています。

#30

これは大変興味深いと思いますが、大規模なプロジェクトを開始しました。メルボルンで行われるフェスティバルです。毎年、300 名ものすべての教科にわたる学生が、このプロジェクトに参加します。幼児教育の学生、ある特定のイベントマネジメントの生徒はイベントの準備をし、マーケティングなどを行います。また、ホスピタリティの学生も活躍します。すべての学科にわたる 300 人の学生が、20 のイベントにかかわっています。

#31

オーストラリアでは、WIL は理論と実践を教える促進触媒の形になっています。カリキュラムに統合させることが、オーストラリアの WIL では大変重要な要素になっています。WIL が非常に拡大しており、すべての学際にまたがって、多くの学科をカバーしています。拡大したのは、大学の戦略的なミッションに統合しているからです。さまざまな学科に拡大しているので、オーストラリアではさまざまな多岐にわたるモデルが見られます。研究によると、すべての学生にとって WIL は大変豊かな関連性のある教育を提供すると述べられています。

それから、雇用主によって大変大きなサポートを受けています。しかし、大きな資源が必要で、すべての人が関与しなければなりません。残念なことに、現在ではまだ十分な資源が与えられているとは言えません。産業と大学教育との積極的な関与を WIL のために作るため、メカニズムを改善することが必要だとされています。また、平等なアクセスという問題も残っています。私たちの課題であるソーシャルインクルージョンのアジェンダとともに、アクセスと平等の問題はさらに大きくなると思われます。しかし、能力やリーダーシップを構築するための国のアプローチとして、研究に対するサポートが大きくなっています。

きています。

#32

そして皆さんのがオーストラリア、またビクトリア大学のケースでの情報が要る方は、この後、こちらへコンタクトいただけたらと思います。ありがとうございます（拍手）。

(宮川) Judie Kay さんありがとうございました。

質疑応答

(宮川) 今、オーストラリアにおける产学連携教育、職業統合学習の最近のトレンドや課題、ビクトリア大学におけるプログラムの内容についてお話をいただきました。良い機会なので、ご質問があればお受けします。今いろいろなテーマが出てきましたが、どのテーマについてでも結構です。

(Q1) 立命館大学の廣瀬幸弘と申します。評価システムのことについて質問があります。アセスメント（評価）システムを作るのは非常に重要なと思います。そうしないと WIL の効果について十分に研究をすることはできないと思います。ですから、ビクトリア大学での WIL についてのアセスメントシステムについてお話ししいただけませんか。

(Kay) 現在それぞれのコースはいろいろなことを評価しますが、それぞれの学問分野において、学生に「自分たちの経験はどうだったか」と質問します。プレイスメントやそのほかの実施実習に加えて、今度はホスト側に WIL に参加してどのような影響があったかを聞きます。ホスト組織に対する調査は、今年行うことになっています。WIL は学生にどのような影響を与えるのかという調査を全国規模で行います。30 の大学を対象として、学生の就業の成果について評価をしようとしています。このようなお答えでよろしいでしょうか。それとも違った答えを求めていらっしゃったのでしょうか。

(Q2) プレゼンテーションをありがとうございます。私が質問したいのは、WIL のコースの評価基準です。

(Kay) それはそれぞれのコースの分野によります。それぞれのコースの中にこうした評価方法を組み込みます。例えば、それがいろいろな研究を試みてジャーナルを書く、あるいはそれぞれの経験について学生がいろいろと報告するというようなこともあります。もちろん、例えばただ単に試験をするなど、適切でない評価もありますが、それはこちらとしてはあまり奨励していません。もっと自分が振り返ってみて、レポートを書いたり、プレゼンテーションを自分の経験に対して行ったりすることが評価の基準として適切ではないかと考えています。

(Q2) 例えばアセスメントをする際のウェブシステムはありますか。

(Kay) いえ、ビクトリア大学では大学全体でのウェブ評価はありません。例えば学生のラーニングシステムの一つとして、ウェブ CT などはあります。または、それぞれ自分の e ポートフォリオという形で行う学部もあります。

(宮川) ご質問をありがとうございました。お話の中にあった評価については、学生の学習のレベルや質についての評価もあるし、企業が提供しているプログラムの評価を学生がするというものもあります。また、そのプログラムの評価を先生がやるという場合もあります。評価というと、今度は大学の中のプログラムがどのように効果的に大学のストラテジーを実行しているか、成果を上げているかというようなものもあります。Work Integrated Learning を大学が実行していく上で、いろいろな角度の評価項目はたくさんあります。それぞれについて、いろいろな方法と項目があるということだというように今のご説明を理解しました。それでは、別のご質問をどうぞ。

(Q3) 文教大学の那須幸雄と申します。ボランティアと WIL、インターンシップの間に何は、はつきりとした境界がありますか。ビクトリア大学で何か線引きがあるのかどうか教えてください。

(Kay) ボランティア活動というのは助けるというのでしょうか。子どもや少し大変な状態の人を助けたり、食料を提供したり、ほかにも活動があります。東日本は2011年に震災

に遭い、津波が起きました。

(Q3) とにかく線引きがあるのかという質問です。

(Kay) コミュニティで仕事をするのは、実習をするのではないということですね。

(宮川) インターンシップをどのように・・・。

(Q3) あるいは WIL との間の違いを設定していらっしゃるかということです。

(宮川) 違いというのは、大学としてどのようにそれを認定、認識するかという違いでしょうか。学生のボランティアワークと学校がいうインターンシップを大学としてはどのように認識するかという質問です。

(Kay) インターンシップというと、主に利益団体です。この言い方は少し複雑ですね。大学で何か自発的にチャリティなどをやってもらいたいと思いますが、やることに対して単位を取る必要があります。ですから、WIL、Learning in the Workplace and Community、コミュニティで働くことから学生がメリットを得てほしいのです。また、例えば働く相手である関係会社にもメリットを受けてほしいのです。はっきりとした線引きはありませんが、どちらかというと連続体のようなものだと思います。つながっています。これで質問のお答えになりましたか。

(Q3) ありがとうございました。

(Q4) 興味深い話をありがとうございました。福岡女子短大の佐藤です。インターンシップに関して非常に難しいのは、学生とホストとのマッチングではないかと思っています。要するに、学生の希望と職場体験をするホスト側との要望は必ずしも一致していない部分もあるし、学生の希望をそのまま聞くとホスト側に迷惑をかける場合もあります。実際に運営をする上で、その辺が難しい問題ではないかと思っています。WIL の中では実際どのようなマッチングのシステムを採用されているのでしょうか。その点を具体的にお話しい

ただければと思います。

(Kay) 非常に素晴らしいポイントをご指摘いただいたと思います。学生とホスト側のマッチングが必ずうまくいくわけではありません。両方ともが十分に準備をしなければなりません。つまり、学生が最初に理解しなければならないことは、自分たちの経験が特定のものでなく幅広いものであるということ、そしてホストオーガニゼーションが何を求めているかということです。ですから、学生はこうしたことを合意しなければならないと思います。ホストオーガニゼーションと学生が何を学習するかということを共有しなければならないと思います。

もちろんプレゼンテーションでも申しましたが、例えば学生に対して来週プレイスメントするのであれば、いろいろな違う環境があるかもしれません。最も一般的なスキルが必要かもしれないとしても、今すべてができるかというと、すぐにはできないと思います。ですから、いろいろな準備期間が学生にもホスト機関にも必要です。ですから、常に継続的に学生とホストオーガニゼーションに対して連絡を取り合いながら、何か問題があればすぐに解決します。もし解決できなければ、この組織は、次回は WIL に参加しないということなので、相互の利益になるような形でやっていかなければならないと思います。今のお答えでよろしいでしょうか。コミュニケーションと準備、そして耳を傾け、理解するということが双方の必要としていることです。やはり双方が合意をしなければならないと思います。ありがとうございました。

(Q4) それはとても分かるのですが、実際にスタートする段階での、学生側とホスト側とのマッチングシステムのようなものは何かあるか。

(宮川) マッチングシステムというのは、機能でしょうか。どのような方法でやってい るかということでしょうか。例えば企業情報をどのように学生に渡し、学生の希望を学校 がどのように集めて、それをどうやって調整するかという方法のことですか。

(Q4) 方法論です。

(Kay) 分かりました。オーストラリアでは大学によって違うと思います。例えば会社が

どのような機会があるかということをリストとして出します。そして、これを学生に見せて、自分が何をしたいかを決めてもらいます。これは電子的にやることもあるし、プレースメントオフィスがやることもあります。そして、こうした理解を深めます。時間がたつと、この企業が求めているのはこれなのだということを理解できます。そうすると、何年も経て、学生とホスト組織との間でマッチングを行うことができるようになります。また、大学によってはジョブボードというものがあって、それぞれの会社がいろいろな書式を記入します。有償なのか、無償なのか、このぐらいの期間でこのような仕事をする、この会社はこのようなものだということを書きます。学生はそれを見て、関心があるかないかを決めます。大学がマッチングすることもあります。Judie はこれができるので会社をマッチングするということです。大学ごとにいろいろなそれぞれ異なるプロセスがあります。私の大学でも、いろいろな学部やその分野でやり方が違います。

(宮川) 今まででも学生と企業とのマッチングの問題はありますよね。例えば有名企業の面白そうな仕事には学生がたくさん応募してしまいます。例えば4~5人しかポジションがないというと、全国から応募してきたらそこに行けない学生もいます。今度は反対に、中小企業で名前も知られていないような企業だと、面白い経験かもしれないが学生は行きたくないというようなことがよく出でます。そういう問題が起こってくることを前提にして、マッチングの問題を今、課題と考えていらっしゃるのだと思います。オーストラリアでは学生が自由に応募して、学生がそのポジションを得ることはコンペティティブな状態なのか、それともある程度学校が調整するとか・・・。

(Kay) それはケース・バイ・ケースだと思います。例えば会計会社は非常にコンペティティブな形で学生を選びます。また、看護学部の学生であれば、大学が学生に対してオーストラリア以外の病院に行けと決めることもあります。例えばパースになければ、東海岸に行かなければならぬというようなことがあります。もちろんプライスウォーターや KPMG などの大手会計会社にすべての学生が行きたいと思うでしょう。しかし、ここに行くと、非常に大きな会社なので、非常に小さい経験しかできません。しかし、小さな会計会社であれば、より幅広い経験ができることがあります。

私たちの役割は、学生の意識をもっと広げてより大きな経験をさせることです。つまり、最大手では小さなことしかできないけれども、もっと小さなところであればもっと広い経

験ができます。その場合、これまでやったことをほかの学生に伝えていく。中年の女性が言うよりも学生同士の方がよく話を聞くこともあります。ですから、こうした学生同士の話も一つの方法だと思います。

(宮川) 企業のマッチングに影響してくることとして、事前に学生に対してワークエクスペリエンスや職業統合学習が何なのかというカリキュラムの意味や、何をやるのかということの説明が必要です。学校側と学生側とで認識がよく合っていないと、単にポジションをどこにするかというところでの問題が大きくなってしまいます。これは私の感想なのですが、学校の悩みの一つではないかと思っています。

残り数分なので最後の質問にしたいのですが、いかがでしょうか。お二人いらっしゃいますので、2分ずつでお願いします。

(Q5) 私は福井大学の坂本憲昭と申します。本当に有益な情報をありがとうございます。たくさんのお客様やパートナー組織がWILにかかわっていると思うのですが、大学は実践家として、どのようにプログラムの目的をすべての関連組織に理解してもらっているのでしょうか。私たちは契約を使っているのですが、そういうことですか。

(Kay) オーストラリアのほとんどの大学にはマーケティング資料があり、ホスト組織に対して説明をします。プログラムの目的を説明して、かかわっていただくことになったら、やり方は違うかもしれません、ハンドブックを渡してプログラムが何なのか、役割は何なのかということを説明します。それ以上のことをしなければならないと思いますが、ホスト組織に対してより良いスーパーバイザーになってほしいということです。情報は十分ではないかもしれませんので、ハンドブックのような形で情報を提供し、合意書を結びます。学生の役割、大学の役割、ホスト組織の役割について書かれた何らかの用紙に署名をします。これは協約、合意で、法的拘束力があります。

(Q5) すべてのホスト組織と契約を結ぶということですね。分かりました。ありがとうございます。

(Kay) 私は契約というより合意と呼んでいますが、ほとんどの大学はそのような形をと

っていると思います。

(Q6) 今日は素晴らしいお話をありがとうございました。お聞きしたいのは、最後の結論のところで、産業界と大学との関係構築をもっと良くすることが WIL の発展につながるとおっしゃっていますが、現実問題としてビクトリア大学と産業界、ないしは 34 の大学と産業界はどのような関係構築をされていますか。というのは、日本では产学連携と言いますが、産業界は非常に冷たいのです。メリットがあればやるけれども、メリットがないとあまりやらないというのが日本の産業界の現状です。オーストラリアではいかがですか。

(Kay) オーストラリアの調査においては、ホスト組織は WIL からいろいろなメリットを得ています。本当にさまざまなメリットです。まず、大学生が卒業したら明らかに雇うことができますが、それが 1 番ではありません。1 番は、学生のエネルギー、想像力がすごくいいということです。ですからオーストラリアでは、業界が WIL にかかわることでメリットを得るということは既に根付いた感覚です。われわれはいわゆる頂上組織とかかわります。そして、それに対してぜひサポート、提唱していただきたいのです。このようなことを ACEN でやっています。また、オーストラリアの商工会議所、業界グループがすべて WIL を提唱、唱導しているという状態です。

調査において、ベネフィット、メリットはちゃんと示されています。ですから、このようなベネフィットがあるのだということをコミュニティや業界など、組織に対してどんどん知らせなければならぬと思います。そして、ホスト組織が私たちとより働きやすくする必要があります。大学というのは非常に複雑なところで、一緒に働くうと思つたら少し難しい存在だと思います。数千万の異なった部門があって、本当に複雑です。ですから、簡単な存在にならなければいけません。先ほどの質問にありました、われわれがやっていることは一体何なのかをはっきりさせなければいけません。何が期待されているのか、学生に対してどのような準備活動をしているのか、学生が理解してきちんとした行動をするのかということすべてをはっきりさせなければいけません。それは難しいことなのですが。これで質問のお答えになったでしょうか。はい、良かったです。

(宮川) ありがとうございました。今日はプレゼンテーションでオーストラリアの状況とビクトリア大学の状況をお聞きしましたが、Q&A のところで日本側はそれぞれ課題、問

題を持っていらっしゃって、オペレーションする上でいろいろな悩みがあります。それをぶつけることによって、今度は Judie さんからもう少し深い情報というか、実際にどうやったら自分の学校でそれを使えるかというような情報が出てくるのです。講演は終わりましたが、この後にレセプションも用意されていますので、ぜひ直接悩みをぶつけて、次のもっと有効な情報を聞き出していただきたいと思います。Judie さん本当にありがとうございました。皆さま盛大な拍手をお願いします（拍手）。

(Kay) ありがとうございました。最後に、私たちがオーストラリアでやっていることにご関心があれば、ポストカードがありますが、今年の年末にメルボルンで ACEN の会議がありますので、ぜひご参加ください。もし会議に来られないのであれば、私にご連絡ください。E メールアドレスがありますし、ACEN の Web サイトもありますので、そちらでも情報を得ることができます。そして私にお手伝いできることがあれば、何なりとお申し付けいただければと思います。ご招待いただきありがとうございました。

(司会) どうもありがとうございました。皆さま、コーディネーターの宮川様にも一度拍手をお願いします（拍手）。

Work Integrated Learning and Co-operative Education from an International Perspective

Judie Kay

Director: Learning, Work and Career Development, Victoria University

National Director: Australian Collaborative Education Network (ACEN)

Presentation Overview

- Australian Context
- Work – Integrated Learning Overview
- Key challenges facing WIL in Australia
- Comparison between WIL in Australia and other countries
- Elements for a successful WIL program in Australia
- WIL at Victoria University
- Conclusion

Australian Context

- Australian economy continues to be strong and growing .
- Competition for talent is expected to increase significantly over next 3 to 5 years
- Employers continue to demand graduates with generic skills
- Expansion of WIL activity is a key mechanism to ensure industry relevant curriculum and graduates with improved employability skills



Work-Integrated Learning(WIL)

"Work integrated learning as an umbrella term for a range of approaches and strategies that integrate theory with the practice of work within a purposefully designed curriculum"

This report included all types of WIL :

- paid or unpaid,
- credit bearing or not
- compulsory or elective components of courses.

The WIL Report, Patrick et al ,2008

Work-Integrated Learning(WIL)

- Range of terms :
 - Practicum
 - Professional practice
 - Co-operative education
 - Project based learning
 - Industry-based learning
 - Internship
 - Field work
- There is no single consistent definition



WIL Overview

- Substantial growth of WIL in Australia over recent years
 - Shift from traditional disciplines to broader range of disciplines
 - WIL in Australia is broad with diverse approaches and models
 - Integration into the curriculum is a key element of most WIL in Australia
 - Government funding guidelines ensures a level of support and academic rigour to WIL in Australia
 - Students who do WIL report significantly higher engagement and graduate outcomes than other students
 - Increased focus on inclusion of WIL in strategic plans and directions of universities in Australia
 - Advocacy and interest in WIL from employer and peak associations is increasing
 - Range of interconnected challenges facing WIL in Australia were identified in *The WIL Report*

Challenges: Ensuring worthwhile WIL

Range of challenges identified in provision of worthwhile experiences including availability, quality and student preparedness.

- Creative approaches: simulated, campus based, virtual environments to increase numbers of opportunities
 - Focus on enhancing supervision in host organisations
 - Enhanced strategies for student preparation including online formats
 - Research required to identify authentic, relevant and consistent assessment practices
 - Heightened focus on risk assessment and risk management

Challenges: Ensuring equity and access

Inequity of access to WIL for international students, students with a disability, low socio economic backgrounds , indigenous students, students with family responsibilities and students from regional and remote areas

- WIL is an important strategy for not only enhancing graduate skills but ensuring cohorts such as first in family, mature age and lower socio economic backgrounds are engaged with and successful in their studies (AUSSE 2009)
 - Evidence of significant barriers to WIL for students particularly financial issues
 - Enhanced preparation for WIL
 - Increasing utilisation of on campus opportunities, virtual and simulated environments

Challenges: Managing expectations of all the key stakeholders

WIL involves managing complex relationships with stakeholders with divergent expectations and motivations

- Increased discussion and agreement about elements of effective quality WIL including meaningful experience, monitoring , supervision, induction , reflection
- Mechanisms for enhanced dialogue between stakeholders
- Scarcity of placements for some disciplines with concern from professional associations, employers and tertiary institutions
- Some institutional based professional development for WIL staff
- National Project developing a leadership Framework for WIL

Challenges: Improving communication and coordination

Lack of information, lack of co-ordination and the complexity of contacting tertiary institutions by employers are all barriers to a productive relationships

- Some Tertiary institutions are adopting more sophisticated relationship management approaches
- Central units to support WIL have been established in a number of tertiary institutions to enhance communication and coordination
- The National WIL Portal was launched in May 2011 to facilitate engagement for WIL

Challenges Adequately Resourcing WIL

Resourcing of the complex administrative and academic work involved with WIL is inadequate in tertiary institutions.

- "Delivering WIL is resource intensive " Base Funding Report to the Australian Government 2012
- Recognition that WIL involves a holistic range of activities that go well beyond regular teaching
- Systems to streamline the management of WIL are being implemented
- WIL is resource intensive also for employers : little research into this area
- Examining and managing workloads for both academic and administrative staff

Comparison of WIL Models

- Co-operative education is the more traditional WIL model in North America compared to Australia where co-operative education is one model amongst a range of diverse WIL models
- Co-operative education with alternating periods of employment is rare in Australia whereas the sandwich model for paid WIL placements is more common
- In Australia the WIL experience is more likely to be integrated into the students learning and be credit bearing than in North America
- There is a stronger corporate tradition of supporting paid placements by industry through co-operative education in North America
- Unpaid internships are common in the USA but are generally not integrated into the students curriculum
- Unpaid internships, unless they are undertaken in a not for profit organisations and are linked to students study problem are problematic under the Fair Work Australia legislation.

Comparison of WIL Models

- WIL has academic credibility in Australia whereas this continues to present a challenge for co-operative education programs in North America
- Many co-operative education programs are run by central units and not in discipline areas in North America whereas WIL is managed by discipline areas in Australia
- WIL in Australia is more explicitly linked to universities strategic missions often including the aim of providing all students with some form of WIL resulting in involvement of large numbers of students
- There is a strong tradition of service learning in North America which is more likely managed at a faculty/ discipline level and be linked to students learning
- Service learning or community base learning is currently gaining greater prominence in Australia

Elements of successful WIL programs:

Institutional

- a clearly articulated, shared vision of WIL within the university including its purposes and expectations
- a realistic recognition of WIL in institutional systems and infrastructure together with the provision of adequate resources
- recognition of the distinctive and complementary roles the university and workplace have in shaping and supporting the learning engagement and utilising existing institutionally-provided enabling services such as careers services in the WIL process.

Good Practice Report : Work – Integrated Learning, Prof. Janice Orrell 2011

Elements of successful WIL programs:

Educational

- adequate induction and preparation of students prior to their practice-based experiences
- providing structured, critically reflective, self and peer learning processes during and after WIL experiences
- presence of an element of risk to contribute to profound learning for students
- investing in the development, trialling and up-scaling of technology-based tools to provide alternative or supplementary WIL experiences

Good Practice Report : Work – Integrated Learning Prof. Janice Orrell 2011

Elements of successful WIL programs:

Partnerships

- ensuring supervisors are familiar with students' prior university learning
- identifying and including all stakeholders in development, innovation and communication regarding WIL
- induction/professional development for university and host-organisation supervisors and development of their leadership capabilities
- robust and mature relationships with placement providers (host organisations) underpinned by a commitment to mutual benefit

Good Practice Report : Work – Integrated Learning Prof. Janice Orrell , 2011

Good Practice Principles

- Students are sufficiently prepared and fit for the workplace demands.
- Sufficient resources and infrastructure are available to ensure duty of care to student safety and effective learning experiences that add to students' education.
- All students have equal access to full participation in a WIL experience where a degree program offers such experiences.
- Indigenous students receive appropriate support in their WIL placements.
- Students with disabilities have access to WIL programs in their course of study and receive appropriate support in their placement.

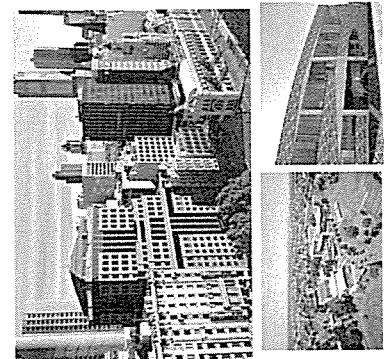
Good Practice Report : Work – Integrated Learning Prof. Janice Orrell , 2011

Good Practice Principles

- International students receive support to understand and adapt to Australian socio-cultural workplace environments, and their personal cultural background and prior knowledge are recognised as valued attributes.
- WIL programs meet the requirements of professional registration and accreditation organisations.
- WIL programs are designed to be mutually beneficial to all stakeholders.
- WIL programs are integrated into the curriculum so that they have clear educational expectations, and are a vehicle for integrating theory and practice learning.
- Evidence from a variety of sources is used to monitor, evaluate and improve the effectiveness of diverse WIL program arrangements.

Good Practice Report : Work – Integrated Learning Prof. Janice Orrell , 2011

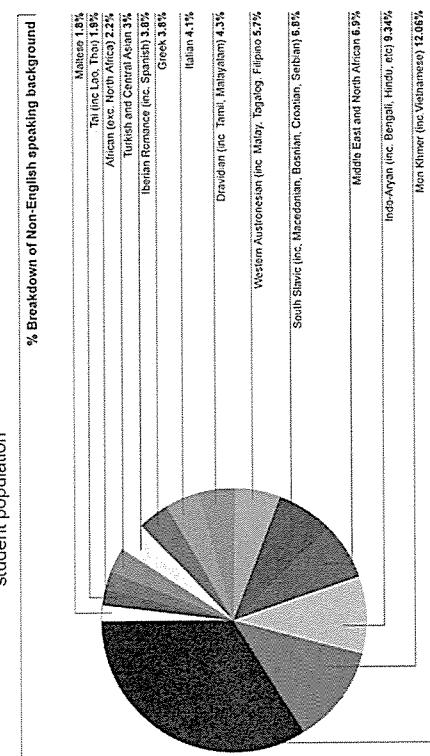
Victoria University Overview



- Vision : to be excellent, engaged and accessible and internationally recognised for its leadership in :
- Empowering students to grow their capabilities and transform their lives
 - Engage with industry and community to make the world a better place
 - Large multi campus university in Melbourne's west which is significantly disadvantaged but growing rapidly
 - Most culturally and linguistically diverse student population in Australia
 - 58,000 local & international students in 650 courses, on and offshore in China , Malaysia, India

CULTURAL DIVERSITY

VU has over 90 different nationalities within its staff and student population



Learning in the Workplace and Community (LiWC) at VU

- While many Australian universities are offering work-integrated learning (WIL), VU's approach is different in the following ways:
 - LiWC applies to all students and all courses
 - Assessment is the focus, with LiWC activities very flexible and broad including projects, simulated environments, engaged research, as well as placements

A minimum of 25% of all course assessment must be devoted to LiWC activities



Learning in the Workplace and Community (LiWC) at VU

Victoria University is dedicated to ensuring that students experience High quality learning activities that integrate practical experience With the application or development of theoretical knowledge.

- LiWC activities will be flexible and suited to the needs of various disciplines and students and be characterised by:
 - student preparation for LiWC and subsequent debriefing
 - engagement with stakeholders underpinned by mutual benefit
 - negotiated learning and assessment that is planned and intentional
 - the provision of rich and contextualised learning experiences that promote reflection and self-directed, action learning

VU LiWC Policy

LiWC Aims at VU

- Deepen students' knowledge of practice in realistic contexts
 - Further develop students employability and generic skills
 - Contribute to students graduate work and career readiness
- These models and approaches may include but are not limited to :
- projects in a workplace,
 - practical, co-operative and clinical placements,
 - fieldwork,
 - simulated learning environments,
 - apprenticeships, traineeships

VU Principles for LiWC

- The activity is beneficial for all parties: learner, university and partner organisation.
- Learning in the workplace and community is an integral part of the curriculum.
- Intended learning outcomes that include generic skills and attributes are clearly defined.
- Critical reflection and debriefing on learning from experiences in the workplace and community is an integral part of the activity.
- Assessment tasks accurately reflect intended learning outcomes and emphasise authentic products and processes.
- Assessment criteria, including levels and standards, are clearly defined.
- All parties are adequately prepared for the activity.
- Learners are supported in the workplace and community.
- The quality of the activity is subject to continuous review and improvement.
- The activity is resourced appropriately.

Short Placement

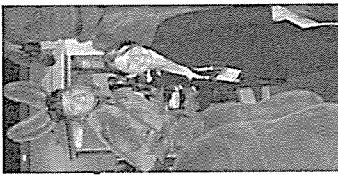
- Donna was a qualified chef but the chemistry of food really interested her
 - Enrolled in a Bachelor of Science, Medical, Forensic and Analytical Chemistry
 - Undertook four-week placement with the Department of Primary Industries where she worked on a research program looking at the right tomatoes for optimum nutritional benefit.
 - Research results were acknowledged in a conference poster
- "The Learning in the Workplace and Community program allowed me to put theory into practice and my confidence has grown considerably as a result."*
- "I now know with certainty that this is what I want to do for the rest of my career."*



Longer Placement

- Kellie Monger is a Bachelor of Business (Tourism Management) graduate undertook a placement at Tourism Victoria as an online marketing co-ordinator.
- Benefits of the placement for Kelly included :
 - experience networking with a variety of tourism business
 - built her knowledge of the tourism industry
 - strengthened her passion for the industry

"It played an important role in securing my current job as senior marketing co-ordinator at Destination Melbourne "



Simulated Environments

A veterinary nursing student working at the campus based simulated veterinary clinic



A graphic design student working in at the campus based design studio with a client

Community Project

- Each year the Australia Health Minister sets a design project for Victoria University graphic design students. In 2011 the challenge was to create a new anti-smoking campaign.
- All students in the course developed a poster and series of postcards for a national campaign to reduce the number of Australians who smoke.
- *"The students received detailed research and project objectives, and they were expected to treat this in the same way as a brief from any external client, provided students with an authentic experience in communicating on behalf of a client "*





- Over 300 students involved
- Involving students from various disciplines including :
- Early childhood education
- Event Management
- Marketing
- Public relations & communications
- Hospitality & Culinary
- Tourism

Industry Project



The Honourable John So, former Lord Mayor of Melbourne, unveils the new logo of the Melbourne Business Network – designed by Victoria University student Tim Bradfield

Diploma of Arts (Graphic Arts)

More Information ?

Contact:

Judie Kay
Director, Learning, Work and Career Development
Victoria University
Melbourne
Australia
judie.kay@vu.edu.au

Australian Information:
www.acen.edu.au



Conclusions:

- WIL is a catalyst for teaching that links theory with practice
- Integration into the curriculum is a key element of most WIL in Australia
- Growth of WIL and expansion of disciplines involved
- WIL is integral to strategic mission of many universities
- Diverse models characterised by innovation and creativity
- Rich relevant learning for students that positively impacts on graduate outcomes seen as highly beneficial and supported by employers
- Resource intensive from all stakeholder perspectives but is currently inadequately resourced
- Mechanisms to improve industry / tertiary education engagement for WIL needed
- Access and equity issues remain and will increase with social inclusion agenda
- National approaches to WIL research, resourcing, capacity building and leadership development

付属資料4 講演2 (Brenda Little 氏) (テープ起こし)

(司会) それではお時間となったので、午後の部を開始したいと思います。今度はイギリスの事例についてお話しいただきます。講演2についても、コーディネーターとして、筑波大学大学研究センターの講師でいらっしゃる稻永由紀先生にお越しいただいています。これからバトンタッチさせていただきます。どうぞよろしくお願ひいたします（拍手）。

講演2「大学におけるエンプロヤビリティ育成と産業・地域の参画」

Brenda Little (高等教育コンサルタント、前・英公開大学 高等教育研究情報センター研究員)
コーディネーター 稲永 由紀 (筑波大学 大学研究センター 講師)

(稻永) 本日、Brenda Little 先生をここにお招きできたことを、私たちは非常にうれしく思っています。先ほど吉本先生のプレゼンテーションにもあったように、われわれ日本のリサーチチームと、Little 先生がかかわっておられたイギリスの公開大学のチームとの間には長い付き合いがあって、これまでずっといい関係を取り結ばせていただいていました。ここで、私から Little 先生のご経歴、ないしはプロファイルをご紹介することは非常にせんえつですが、私はその役目を担っているのでご紹介させていただきます。

お手元にある資料の青い紙に、Little 先生のプロファイルならびに経歴、それからメインパブリケーションの情報が入っています。Brenda Little 先生は、英国高等教育セクターおよびヨーロッパでの高等教育システムでの 20 年、ないしは 30 年という非常に長く、しかも豊富なご経験をお持ちです。そのご経験を生かして、現在、高等教育コンサルタントとしてご活躍なさっています。

具体的には、1981～1992 年まで英國学士院賞評議会を務めていらっしゃいました。その後、1992～2011 年まで、英國公開大学の高等教育研究情報センター (CHERI) で Principal Policy Analyst (主席政策アナリスト) として、数々のリサーチプロジェクトに参画し、とても卓越したお仕事をしてこられました。冒頭で吉本先生からお話のあった卒業生調査プロジェクトに、Little 先生は英国チームの一員として参加していらっしゃいます。私は日本のチームの一員として参加していた関係で、Little 先生からこれまでいろいろなことを学ばせていただいています。

Little 先生のご専門は、英國その他におけるステークホルダーと関連した高等教育の発

展、実施および政策論です。また、最近では、高等教育と学生の経験および卒業生の就職との関連性についてご研究をなさっています。一貫して、就業体系（work placement）と就業経験（work experiences）と職場に基礎を置いた学習（work based learning）への学生の参画とそれに応じた学生の育ち、あるいはそれを促進する各種ステークホルダーとの関係と、本当に幅広くなっています。参加されたプロジェクトをこれから申し上げても、とても時間がかかりますが、特にイングランド高等教育財政カウンシル（HEFCE）、専門職団体である Higher Education Academy、各種政府機関から委託されたりファンドを受けたプロジェクトにたくさんかかわっておられます。

吉本先生から、今日のお話には誰が一番いいかとご相談をいただきましたが、私たちの答えは「Brenda だ」と、すぐに出ました。それで Brenda に吉本先生からコンタクトさせていただいて、これが実現したと聞いて、私は非常にうれしく思いました。というのは、彼女は先ほどご紹介申し上げた豊富な経験と、卓越した識見をお持ちだからです。そうした先生に日本にお越しいただき、直接お話を伺いできるのはまたとない機会です。私はそういう意味で、本当にうれしく思っていますし、楽しみにしていました。

本日は、「大学におけるエンプロヤビリティ育成と産業・地域の参画」というタイトルで、イギリスのケースをご発表いただきたいと思います。それでは、Little 先生よろしくお願ひします。

(Little) いいお昼ですね。私をお招きくださって本当にありがとうございます。ここに来ることができ、これから皆さんとお話できるということで、大変うれしく思っています。それから、日本の高等教育制度についてもぜひ学ばせていただきたいと思っています。また、私の同僚である Judie が、今朝、素晴らしいプレゼンテーションをしてくださいました。私の講演の後にもパネルディスカッションがあるので、これからさらに知識、経験を共有することができると思います。高等教育を学生に対して取り組むことは本当に重要です。ご紹介大変ありがとうございました。

#1

それでは、これからプレゼンテーションの中で、政府主導の資金調達、資金支援についてお話をさせていただきます。仲間と一緒にさまざまなスタディを行っています。既にこのスタディについては、皆さんお聞きおよびかと思いますが、リフレックスについては、

今日はお話ししません。この点については、吉本先生がパネルディスカッションでお話しになる予定なので、その後、私から何かあれば説明させていただく形にしたいと思います。

#2

これから少しだけイギリスの高等教育に対する政策についてお話しします。最近のことではありませんが、随分長い間、高等教育と仕事がかかわるべきだという声があったので、まずそれについてお話をします。その後、この10～15年間の英国、特にイングランドの高等教育についてお話しします。それから、政府からの資金調達にかかわる政策についても触れたいと思っています。政府から直接資金カウンシルを通じて、高等教育機関が得る資金についてお話をして、最後の方で簡単に将来の方向性についてお話をしたいと思います。ご存じかと思いますが、高等教育で教えること、学ぶことに対する資金が英國あるいはイングランドにおいて、2012年9月から非常に大きく変わろうとしているので、それについても少しだけお話ししさせていただきたいと思っています。これは恐らく関心のある点でしょう。

UK（英國）の高等教育の中で、イングランドが非常に大きな割合を占めます。ですから、例えばイニシアティブ評価など、いろいろな報告が出されていますが、そのほとんどがイングランドの高等教育システムにかかわるものです。

#3

高等教育と労働の関係性、つながりが緊密になってきています。これはオーストラリアでも日本でもそうだと思うので、新しい考えではありませんが、これはしばしば政治的、あるいは経済的な脈絡において強調されます。オーストラリアと異なり、現在、英國はリセッションのまっただ中です。そのことは労働市場に影響しますし、卒業生だけでなく、いろいろな人の職に影響が出ています。また、いろいろな脈絡で、いろいろなときに政策に影響が出てきます。

UKでは高等教育がこの10～15年間で大きくなっていますが、それは経済競争力を付けるためだけでなく、社会的なメリットをもたらすためです。高等教育を受けることによって、社会的なベネフィット、個人的なベネフィットが広く得られるようにということです、高等教育と労働との関係性が高まってきています。

また、構造変化が労働市場に見られるようになっています。もう何年も生産性が高めら

れ、労働市場においてはより高いスキルレベルが求められ、低いスキルレベルの仕事は見られなくなっていました。高等教育を広げることによって、新たな優秀な卒業生が労働市場に入ることを求めて進めています。

それから、ハイパフォーマンスと呼ばれる仕事がよく語られるようになりました。日本の市場で話されることはあまりないかもしれません、イギリスでは労働市場について話す場合、ハイパフォーマンスという言葉がよく使われます。仕事の役割が変わってきて、リーダーシップが求められており、さまざまな役割を職場で果たさなければならない、イニシアティブを取らなければいけないという状況です。それだけ労働環境が変わってきているので、それに対応しなければなりません。

また、学生も変わっています。UKにおいては数が増えているだけでなく、アクセスも広くなってきており、社会経済的な背景として、これまで高等教育を受けなかった学生たちも入ってきています。彼らは、高校を卒業してすぐに大学に入るわけではありません。つまり、ある一定期間仕事をして、また大学に入り直すという長期間にわたる教育が見られるようになってきています。

また、新卒学生に対する雇用主の批判が出てきています。この批判の性格はどんどん変わっていますが、批判自体は変わらず、ずっと続いているというわけです。これは新卒の特徴などについての批判です。今ではあまり言われていませんが、かつて oven-ready graduates という言葉が使われました。組織に入って、すぐに生産性を提供できるような readymade な学生をそう呼んでいたのです。この言葉は、すぐにレディな学生を雇い入れることが難しい小企業から出てきたのかもしれません。いずれにせよ、このような話の中で、今も新卒学生に対していろいろなことが言われています。

また、既存の労働力もスキルアップしなければなりません。この点については、後ほど詳しくお話ししたいと思います。数年前は、新卒が労働市場に入ってきており、非常に大きな変化が見られていました。しかし現在、既存の労働力に大きな懸念事項が見受けられます。この点については、また後ほど詳しくお話をさせていただきたいと思います。

#4

それから、政府の白書が出されました。80 年代や 90 年代に戻る必要もなく、大体同じようなものがずっと出ます。2003 年に『The future of higher education』(『高等教育の将来』) と『21st Century Skills, Outlining the Government's National Skills Strategy』

(21世紀のスキル・スキルストラテジー) という白書が出ています。ここで一つ興味深いこととして、イングランド高等教育財政カウンシル (HEFCE) は、政府から、高等教育が職場で学ぶことの障壁を取り除かなければいけないという課題を突き付けられました。それから、雇用主にも、このような高等教育を受け入れることが求められました。

つまり、雇用主は高等教育に対してもっと取り組んでほしいということです。雇用主がお金を高等教育に直接出したり、高等教育の提供するものを買えてしまうこともあります。ですから、雇用主が高等教育を買収するようなことが起こるのではないか、高等教育の生産物、つまり卒業生に対して影響が出るのではないかと言わされました。

2007年には『World Class Skills』という白書が出されました。これは非常にリーチ・レビューに対する答えでした。ここでは、英国はグローバル市場において競争力を持たなければならないこと、既に労働市場にいるスキルレベルを見なければならないことを指摘していました。また、実際の労働市場で働いている人たちの高いスキルを考えなければいけないということで、この報告に伴って統計が取られました。それほど遠くない話ですが、2020年の労働市場を見たとき、70%は既に義務教育を終えています。そうすると、スキルレベルを上げることは、いわゆる中等教育、学校のレベルではできません。つまり、既にフルタイムで働いている人たちの中でスキルを上げていかなければならないというわけです。ですから、既に労働市場にいる人たちに対して注目するということになってきました。

もう一つ申し上げたいのは、2009年の『Higher Ambitions – the future of universities in a knowledge economy』(高い野心—ナレッジ経済における未来の大学) の内容です。これは高等教育の力を維持するためにはどうしたらしいのか、需要の高い環境において競争力を維持するにはどうしたらしいのかについて述べています。また、経済回復のために、大学が回復のエンジンにならなければいけないこと、今後10年間において成長をもたらさなければならないということで、2009年の白書においても、当時は労働党政権でしたが、将来、高等教育が広がっていくということで、フレキシブルな高等教育に対するルートが必要ではないかと述べていました。それから、パートタイムスタディを拡張することの可能性です。つまり、高等教育に3~4年ずっといて、卒業して社会に出るだけでなく、パートタイムで学習をすること、つまり仕事に基づいた学習をすることが考えられました。これは2009年のペーパーで述べられていました。

これが2009年だったということが興味深いです。しかし、その後政権が代わって、物事が変わってきました。政策の変化ということで、世界はどんどん進んでいきます。今は連

立政権で、需要に対して交渉しなければいけませんが、2年前よりはそういう声が弱くなっています。ということで、以上がこの10年ほどの政策です。

#5

では、高等教育のシステムとは一体どういうものでしょうか。日本においては公的資金、民間資金が混ざっていますが、UKにおいてはほとんどが公的資金の制度です。一つか二つ私立大学があり、将来的に政府はもっともっと私立大学を増やしたいと考えていますが、現状はほとんど公的資金で調達がなされています。

165の高等教育があり、そのうち115が大学です。この数字から分かるように、131の高等教育がイングランドにあり、19がスコットランド、11がスコットランド、11がウェールズ、4がノーザンアイルランドにあります。つまり、イングランドがシステムの最大を占めているのです。

それから250万人の学生たちがいます。そのうち4分の3が学部レベルで勉強をしています。学部レベルとは、みんなが3~4年のプログラムで勉強しているわけではなく、もつと短いコースもあります。そして190万人の学部生のうち、30%がパートタイムで勉強をしています。これについては、また後ほどお話をしましょう。以上、バックグラウンドとして、政策や現状のシステムをお話ししました。

#6

それでは、次にエンプロヤビリティについて話を進めたいと思います。この言葉は長い間、それほど使われていませんでした。昔とともにかく労働市場で卒業生が職を得るということでしたが、今では状況が変わってきています。労働市場に入るには、現在、なかなか難しい状況があります。近年のUKのトランジッショナルートはいろいろなものがありますし、さまざまな要因がかかわっています。どのような大学を卒業したのか、社会経済的なバックグラウンドはどんなものなのかということで、いろいろな条件が出てきます。ですから、エンプロヤビリティとは、吉本先生が先ほどおっしゃったとおり、今マイナスの条件を持っている人たちがより良い条件で仕事ができるようにすることだという主張があります。JudieさんもこのことについてはSocial Inclusivenessという言葉で表現されました。

もしくは、エンプロヤビリティとは、卒業生がより良い労働ができるように手助けする

ことかもしません。つまり、仕事を広げ、労働の場にイノベーションを入れることかもしません。Judie さんも、いろいろフレッシュなアイデアを出してくれるので、学生が働くのはうれしいと雇用主が言っているとおっしゃっていました。

もしくは、今、既に働いている人たちが自分たちのスキル、能力を高めていくことかもしません。この三つはそれぞれ異なった内容です。また、今働いている人たちは、既に職場で高いレベルの能力を持っています。そうであるとするならば、実際に働いている人たちに対してのエンプロヤビリティとは一体何なのか、何を意味するのか。これについては、また後ほどお話しします。

#7

政策について、過去にさかのぼりたいと思います。1997 年の大きな報告書は、諮問委員会の Dearing 卿が議長を務めた委員会で作られました。これは棚の幅を広く取ってしまうぐらいの非常に大きな報告書です。2006～2007 年にかけてこの査問がなされ、さまざまエビデンスが取られました。これは、政府に対して、高等教育における目的、形、構造、サイズ、資金をどのようにしたらいいか提言するものでした。

資金は学生に対してのサポートになりますが、1996 年においてコメントーターは、これはクライシスポイントだと言いました。すなわち、高等教育は拡大しているのに、どうしても十分な資金が得られていないと言われたのです。それぞれの学生に対する資金が毎年毎年減る一方で、大学側としてはなかなかお金がないために大変な思いをしました。

学生には授業料が求められるが、全く無料で授業を受ける制度もありました。もちろん自分の生活のためのお金は必要でしたが、授業料は無料だったのです。しかし、それは非常に大変だということで、この制度がなくなり、さまざまなことが考えられましたが、学生から授業料が取られるようになりました。

そして報告書がまとめられるころ、新たな政府が出てきたのです。政権が替わることは、日本においても批判されるところがあると思います。そして、1 年につき 1000 ポンドの授業料を払わなければいけないと決められました。そこからまたいろいろなことが起こりました。学生の経験や雇用などが一つの枠で話し合われるようになり、新しいものがいろいろな形で考えられるようになりました。

私は立場上、Council for National Academic Awards であれ、オープンユニバーシティであれ、実際に職場にいる人や学生を対象に、いろいろなプロジェクトを Work Based

Learning に対して行っていました。この資金は労働省から得ていました。ですから、そんなに新しいものが出てきたわけではありませんが、今までのことを一つにまとめて提出したものがこれです。

#8

一つの要項としては、高等教育が多様化し、拡大していくに従って、新しいプログラムが出てきました。そして、目標とされた勉学の成果について、もっと明確な尺度が求められるようになりました。学生がどのような知識と理解を求められているのか。学部を卒業する際に、どのような認識が必要なのか。スキルとしては、例えばコミュニケーションや数学、ICT の利用、学び続けるためにはどのように学習していくかということが非常に重要です。それから、認知スキルや学科特有のスキルが必要であると提案されています。新しい Quality Assurance Agency (QAA) プログラムが高等教育に対して、それぞれの学問分野において行われています。そこでプログラムスペシフィケーションということで、品質保証をするのです。つまり、プログラムがそれぞれのスペシフィケーションに見合った形でどのように行われているのか、目標とされた学生の成果にどのように結び付いているかということです。

それから、Dearing 委員会が非常に強く強調したのが、HEI という高等教育機関が、自分たちの仕事についてよく認識するように学生を指導しなければならないということです。一体どういうことかというと、これは非常に興味深いことですが、当時、学生はタームの間に働いて勉強の資金を稼いでいました。そのことが非常に大きく注目されるようになり、その動きが見られるようになったということです。

#9

政府の資金計画は、Dearing 委員会のレビューのすぐ後に現れました。私もこのコーディネーションチームの一員で、ESECT (Enhancing Student Employability national Coordination Team) というものでした。ここで利害関係者を集めて、コーディネーションが取れた形でディベートやディスカッションを行い、学生のエンプロヤビリティを高めようとしたのです。

セントラルチームに来たステークホルダーとして、高等教育の人たち、国のサブジェクトセンターから来たサブジェクトエキスパート、雇用主の代表が参加しました。どちらか

というと大企業が多かったです。小企業の声を聞くことはなかなか少なかったのです。また、キャリアアドバイザーもいました。英国では、すべての機関はキャリアアドバイスやガイダンスを設定し、国にはその調整機関があります。このような人たちがセントラルチームのメンバーになって、エンプロヤビリティについて話し合いをすることになりました。

ESECT は 2005～2008 年までの 3 年間運営され、さまざまなリソースや活動などを開発しました。ここではアカデミックスタッフやキャリアスタッフだけではなく、さまざまなスタッフが高等教育の組織にかかわることになりました。カリキュラムを学部に提供するキャリアカウンセラーもかかわりましたし、学長、学部長も、エンプロヤビリティについていろいろな話をしました。部門、あるいは学部で話し合ったり、学生もそれに参加することができました。

そこではスタッフがディベート、ディスカッションをして、学生のためにエンプロヤビリティについて考える、当事者意識を高めるということを行っていました。つまり、教育機関全体を通じるようなエンプロヤビリティについての戦略を考えたのです。ピクトリア大学からも、WIL は大学のミッションであるというご意見がありました。このようなツールやディスカッション、あるいはディベートなどがそれぞれの組織の中で行われるようにしたということです。

#10

まず、いろいろな文献をレビューしました。それから、働くということ、エンプロヤビリティについての定義付けを考えました。そこに至るまではディベートがずっと行われ、コアスキル、移転可能なスキルなど、いろいろな言葉が出てきました。私たちは、エンプロヤビリティにはもっと広い全体的な意味合いがあると思います。例えばスキル、理解すること、個人的な属性、卒業生が職を得ることのできる能力、あるいはある一定の職に置いて成功する能力、それによってメリットを得ることなど、包括的なものです。ですから、個々の部門や学部において、自分たち自身で解釈するようになりました。

また、卒業生がスムーズに労働市場に行けるかどうかという保証は何もありませんが、その可能性を高めることが必要かもしれません。これは、スキルをただ集めるだけよりも複雑です。それから、カリキュラムについてのモデルを作ろうとしました。それによって、エンプロヤビリティを提供し、効果的な高等教育での学習を提供することができればと考えました。

#11

簡単にお示ししたいのですが、これが数年前に作られた USEM モデルです。一つ一つ見ていきます。これに関して、高等教育の促進を行うため、数年前に設立された Higher Education Academy が、最近報告書を出しました。エンプロヤビリティや教授法のカリキュラムに何が起きたかということを調査したのです。それによって、この定義とモデルが英国の中でかなり使えるということが分かりました。ですから、これまで作られてから微調整がされ、いろいろな側面が変わってきたが、今でもこれはまだ十分に使えるということで、時の試練に耐えてきたということです。そして、自分たちそれぞれの考えをこれに基づいて培ってきました。

まず、U は Understanding (理解) ですが、これはただ単に卒業生の蓄積された知識を増やすだけではありません。卒業生が、自分は何を知っているか、知っていることをきちんと理解してそれを使えるかということです。ただ単に知識を増やすだけではなく、使えなければなりません。

S の Skill とは、実際の場でのスキルです。スキルを使う際、いろいろなコンテクストや職場の状況があります。それに対してスキルを使ってうまく対応していったり、実践に使うという、たくみな実践の場でのスキルのことです。能力のリストだけでなく、コミュニケーションができたりレポートが書けるだけでなく、いろいろな文脈でスキルを効果的に使えるかどうかということです。

E の Efficacy beliefs は自己肯定感、つまり個人的な自分の自己理論、あるいは自己的資質ということです。このような自己の資質が自分の学びに影響を与えるので、学生たちに、例えばボランティアでも、職場でも、コミュニティのサービスでも、どのような機会でもとらえて、こうした経験から何を学んでいるかということをきちんと肯定することです。そして、ある状況においては違いを作ることができるかもしれません。もちろん状況によっては新しいアイデアを持ち込むことはできないかもしれません、それが可能なときもあります。ですから、自分の信念ということです。

最後の M は Meta-cognition、つまりメタ認識です。ほかの文脈からいろいろなアイデアを持ってきたり、自分が学んだものを持ち込んでくるのです。その中には、自分がどのように学んでいくかを学ぶこと、より幅広い学びを行うことが含まれています。これまで自分が学んだことを反映し、実践し、職場環境で自分がやってきたことをうまく使っていく

という能力です。

いろいろな分野があって、それに注力していますが、それによって高等教育における学習の資質を高めることができます。また、学生が異なる環境に移ったときに、自分たちが学んだスキルや知識を使って対応していくことができます。

#12

さて、ESECT は政府の資金に基づいて作られたものということで、かなりの資金が投資されました。幅広いイニシアティブがあります。例えば Center for Excellence in Teaching and Learning (CETLs) は 2005~2010 年の 5 年間のプログラムです。これはイングランドと北アイルランドを対象にしたもので、個々の高等教育機関の入札に基づいており、その機関や部門が教授と学習をどのように向上させるかというプロジェクトや活動を行います。

入札では、既に素晴らしい状況にある機関や部門が、その素晴らしいことをどうやってほかの同僚に移転するのかを示さなければいけません。資金としては 3 億 1500 万ポンドということで、非常に多額な投資がされました。いろいろな異なる 55 の高等教育機関が対象となっています。

さて、イニシアティブの最終段階では、公的資金が付いた評価が行われることになっています。CETLs は数年前に終了しましたが、そのレガシーは何なのか、何が残っているかということが調べられました。つまり、追加的な資金が投資され、それも使いきられた中、このようなイニシアティブに絶え間なく続いている遺産は何なのかということです。この点に対しても外部の評価が行われます。

非常に多岐にわたるセクターがあり、130 以上の高等教育機関があるわけですが、CETL のイニシアティブに関しては 3 分の 1 が教授、学習に注力し、これをエンプロヤビリティの観点から促進してきました。そして、エンプロヤビリティに注力したほかのイニシアティブでも、やはり機関の戦略やトップの管理職の認識に、非常にプラスの結果が出たという報告があります。今朝ほどオーストラリアから報告がありました。高等教育機関のトップはこうした知識の開発あるいは育成において強いメッセージを出すことができます。

また、学生にも影響を与えることができると分かりました。特に一定の仕事をしたプロジェクトに参加した学生に、いい影響が見受けられました。また、そこでは、エンプロヤビリティのアイデアをほかの学生と共有することが可能になります。プロジェクトはスタッフの育成や、いろいろなビジネスにおけるエンプロヤビリティにおいて、非常にポジテ

イブな役割を果たしました。

さて、イングランドと北アイルランドと同時にスコットランドでもイニシアティブが行われました。もちろんスコットランドの高等教育は、イングランドや北アイルランドとは違った側面を持っています。CETLs のイニシアティブは、スコットランドでは入札ではありません。Teaching and Learning に関しては入札の機関数が少ないからです。しかし、スコットランドではより包括的なアプローチが取られ、高等教育においてエンプロヤビリティを促進していくために enhancement themes group が作されました。これは 2005 年から始まり、現在も継続中です。これは、セクター横断的な検証をしようというイニシアティブです。

#13

さて、いろいろなカリキュラムの作成やカリキュラムモデルのお話をしました。私たちは、エンプロヤビリティはただ単に成果のカリキュラムだけで教えられるものではないということを学んでいます。もちろん学生たちはほかの活動を行っており、その中でもエンプロヤビリティは培われます。有報酬や無報酬の仕事、ボランティア活動など、いろいろな経験から学ぶことも必要でしょう。また、多くの学生がタームの間に仕事をしています。また、ボランティア活動においても、かなり大きな資金が 2000 年の初期に付けられて、もっとローカルなコミュニティでのボランティア活動を推進しようという動きがありました。それは Higher Education Active Community Fund と呼ばれています。それを通じて、学生のボランティア活動が推進されてきました。

タームタイムワーキングは、ターム期間中の労働です。これは非常に興味深い分野で、授業料を払うために仕事をする学生が増えています。また、タームタイムワークに加えて、勉強の資金のためにパートタイムワークもしなければならないという、ある意味では悪循環に陥っている状況もあり得ると思います。タームタイムに労働している学生がかなり多い機関もあれば、少ない機関もあるので、それによって違いが出できます。

数のトラッキングをしているレポートを最近読みましたが、すべてのフルタイム学生の 40~50% がターム期間中の仕事をしており、その平均時間は 1 週間に 10~12 時間だそうです。実際、学生はこうした仕事をすることによって授業料やほかの生活費などを払わなければならぬという必要性があります。

こうしたターム中での仕事をすることによって何を学んでいるかという構造を明らかに

しようとした機関もあります。恐らくジャーナルも書こうとしたのでしょうか。そうすることによって、エンプロヤビリティを高めるなど、学びの機会が得られるでしょう。また、学生は時間管理という点からもいろいろな利点を見出していると言えます。時間は非常に貴重なので、もっと積極的にかかわったり、勉強時間には勉強に集中するということがあるでしょう。つまり、仕事をしているために、限られた時間に勉強に集中するということがあると思います。このように、いい点もあれば悪い点もあると思います。

#14

さて、簡単に見ていただきたいものがあります。これは政府が資金付けしたものではありませんが、2005～2006年、学部生と就業経験について多く執筆されているリー・ハーベイ先生がシェフィールドハラム大学に勤めておられたとき、私たちはプレイスメントから戻ってきた学生に対してインタビューを行いました。そのワーク・プレイスメントは学部カリキュラムの一部で、それぞれのモジュールに基づいた期間に行われました。ですから、6ヶ月のものもあれば、6週間というモジュールの短いプレイスメントもあります。また、専門領域にも違いがありました。

#15

さて、このスライドにあるのは、先ほど申し上げたことを再度強調したものです。個人的なアプローチとしては、プレイスメントの初期には多くの学生がさらなる責任を担うよう求められていると感じ、その機会を大切にしました。日本のインターンシップは2週間と聞いていますが、これは短すぎて、与えられたこと以外はできないと思います。6週間、あるいは1年間という長いプレイスメントでは、その職場で求められるものがいろいろと増えていき、さらにエクストラの責任を求められ、自分を成長させることができます。もちろん自分がそれをとらえるかどうかですが、そうした可能性もあるということです。

また、中には、もっと PUSH して、さらなる活動をプロアクティブに求めなければならない場合もあり得ます。Judie がコメントしたように、ホスト機関と交渉による合意をすることが必要だと思います。もちろん毎日の規則正しい仕事があり、それを手伝うことによって、職場での仕事を担うことができます。しかし、もっとリスクを取るようなチャレンジングなものも必要です。それぞれの学生が職場で仕事をすることによって、成長で

きるような機会が必要だと思います。

ある女性にインタビューをしました。彼女は必須である二つのプレイスメントをしなければならなかつたということで、ロンドンの政府部門に行って 6 カ月のプレイスメントを 2 回しました。そこには彼女と同じコースの同僚が、同じ政府の部門にいました。この女性は意図的に、自分に与えられたもの以外のものを自分で探して、もっと幅広い活動を自分で見つけてやりました。つまり、与えられたことよりも幅広いものを、この政府部門のワーク・プレイスをした時間で、できる限りやつたということです。

また、私は彼女の同僚にはインタビューしませんでしたが、同僚に対しては「自分で 6 カ月積極的にやつたけれども、同僚はできる限り最低限しかやらなかつた。そして、1 日も早くプレイスメントをやめたかったと言っていた」と彼女は言っていました。活動は学びの機会だと言えると思うので、最低限のことをするのではなく、もっと自分自身を開けていくことが必要だと思います。

#16

何を得るかという機会はもちろん多岐にわたっています。しかし、私たちがインタビューした学生の多くは、知識を挙げ、幅広い分野において、具体的なものではなく、幅広い知識を得たと言っています。そして、そうしたものを使って、仕事のより幅広いコンテクストに学んだことを当てはめることができたそうです。それから、理論が実際に命を帶びてきたとも言っていました。実践と理論といっていますが、その中で実際に理論を使うということです。理論を認識しているということと実際に使うということとは違います。ですから、テキストで教えられたことを仕事の場で実際に使ってみると違うことが多いということも認識できました。

科学的な研究に携わった人もいましたが、彼らは Living the Research、つまり研究の中で自分たちも一緒に生きて研究していると感じました。自分たちが勉強したことを実際に使ってやっているということで、生き生きしていました。テキストブックや机上の知識ではなく、実際に研究を実践してやれるという学びがあったのです。

#17

また、学生に対して、非常に高度なアカデミックスキルについての質問をしましたが、それに対する答えはあまりありませんでした。非常に多くの学生は分析についての仕事を

しましたが、そのスキルについてはあまり言及されませんでした。むしろ、個人的な成長についての答えが返ってきました。しかし、批評的な認識を持つことができたとも言っています。つまり、いろいろな同僚からの批評をきちんと受け入れることができたということです。

高等教育機関から行ったある女子学生は言いました。彼女はいい大学に入って、大学でもいい成績を収めてきた。この女子学生はインタビューで、職場で同僚からの批判を受けるのがどんなに大変だったかということをかなり答えてくれました。彼女は、まだまだ短い人生の中で、自分の仕事に対して批判されることに慣れていませんでした。しかし、このような批評を得ることが自分にとっても利益になることを学んだそうで、彼女の学習曲線は非常に加速したと言えます。職場環境の中で、ほかの人が彼女にとって非常に利益となるような点を指摘してくれたということで、彼女の学びは非常に価値があったということでした。

#18

さて、プレイスメントを通した個人的な価値観についてです。ある学生が、非常に有名な大手企業にプレイスメントに行きました。もっとマーケティング促進活動をしたいと思い、非常に高価な化粧品を売る活動をしたいと思って行ったのです。しかし、プレイスメントの後で、これは無益だ、実際に自分がやりたかったことではないと考えました。もちろんプレイスメントでは自分で活動していましたが、プレイスメントの期間が終わった後で、自分が将来やりたいことではないと気付きました。

二人目の学生が行ったのは、マイクロファイナンス会社の海外でのプレイスメントでした。しかし彼女は、ザンビアに住む人々にマイクロファイナンスをする有効性について疑問を持ち始めました。そこではHIV/AIDSの発症率が非常に高く、寿命が非常に短いところだったので、すべてのオペレーションが本当に有効なのか、有益なのかと疑問視し始めたのです。つまり、個人の価値観についても疑問を持ち始めたということです。

最後の学生は、無報酬の4週間におけるプレイスメントを行きました。彼女は、高等教育機関の授業料を賄うために、ウイークエンドは賭博店でタームタイムの仕事をしてきましたが、プレイスメントをした場所は薬物中毒者の治療センター、薬物に依存している個人に対して治療をするセンターでした。そこで1週間に4日仕事をして、週末はサブマネージャーとして賭博店で働きました。この賭博店には、薬物中毒者がしばしばやってきま

したが、契約してマネージャーとして働いている以上、こうした中毒者は店から出さなければなりません。ですから、プレイスメントで週に4日やっていたことと、有償で週末にやっていた二つの仕事の間に道徳的なジレンマを感じていました。

#19

今まで申し上げたことからどういうことが学べるのでしょうか。ほとんどの学生が、自分たちがプレイスメントでやったこと、自分たちがどのような成果を出したかということを非常にポジティブに話してくれました。そして、もっと積極的に関与するようになったということでした。それから、自分が学んだ科目がどのようにより広い状況に当てはまるかということに対しても認識を深めることができたそうです。そして、もっと広い観点からいろいろと資料を読み、それを利用する必要があると気付き、そういうことを積極的にやりたいということでした。また、もっと集中し、もっとモチベーションを高く持ち、もっと積極的にいろいろな考え方や情報にチャレンジしていくことを目指しました。つまり、ほとんどの学生がよりオープンになり、批評に対して受け入れる体制を整えて、より幅広い視点から物事を見るようになったということです。

#20

繰り返しになりますが、有形の経験を得ることができ、自信を深めることができ、自己認識も他人に対する認識も深めました。そして、今後の希望あるいは意図について、多くの学生はプレイスメントで経験した仕事は将来やりたくないと言っており、卒業後の自分の進路にもっと明確な絵を描けるようになりました。

プレイスメントに関するいろいろな著書が出ています。例えば、100の主な雇用主を対象にした最近の調査で、彼らの企業では、プレイスメントやインターンシップ、あるいはほかの形で、既にそこで働いたことのある人を求職の3分の1に採用することが分かりました。ですから、プレイスメントと雇用との関係は非常に明らかです。もし望めば、その組織で新卒採用者として採用してもらえるので、学生にとっても非常に有益であると思います。

#21

さて、フルタイムラーナーを超えてということですが、はつきりではないにしろ、フル

タイムの学生が労働市場に入ることに関して、今まで非常に多くのことを話してきました。USEM モデル、あるいはカリキュラムモデルということで、パートタイムであれ、フルタイムであれ、いろいろな研究があります。しかし、ここで問題にしたいのは、既に労働市場にいる人に対して、高等教育がどのような機会を提供し得るかということです。高等教育機関は労働力育成の要求に応えることができるのか、あるいはそうした要求をさらに刺激することができるのかということです。これはパートナーシップ、つまり高等教育機関と雇用主、そして労働市場にいる労働者との共同関係であると思います。リーチ・レビューは、先ほどお話ししましたが、2020 年までに既に労働市場にいる労働者のスキルを向上させなければならないという点での調査で、こうした活動に推進力を与えてきました。

#22

一つの政府指揮によるイニシアティブが、特にその目的で Dearing 報告の直後、2000 年にスタートしました。この考えはファウンデーション学位というものです。2000 年にスタートしたこのイニシアティブは、中等、高等レベルのテクニカルスキルや準専門的なスキルを持つ労働力の数を増やしてニーズを満たし、高等教育に新たなアクセスルートを提供するというものです。このファウンデーション学位には、学内での学習と就業ベースの学習を統合する意図があります。この結果、雇用主と高等教育提供機関との緊密な連携関係が目的とされました。職業訓練コースを提供するような総合専門学校と高等教育機関との緊密な関係が意図されていました。

このファウンデーション学位は、1970 年以降新しく生まれた中で、主要な高等教育の規格となりました。そして 2 年間という短い期間できちんとした学位を取得できるというものです。

ファウンデーションという言葉は、少し混乱を引き起こしました。イギリスのシステムでは、ファウンデーションという言葉は伝統的にデザインコースで使われていたからです。そうはいうものの、これは政府資金によるイニシアティブです。これは雇用面におけるきちんと構築された入り口となりました。

#23

入学者数は 2001 年に比べて、大きく増加しました。2010 年までに 10 万人の学生がファウンデーション学位で勉強することがターゲットとされていましたが、今では 10 万人を大

きく超えています。特に、学生の数を拡大するような財政的な計画がされていた面もありましたし、既に就業している人もターゲットにしていました。

パートタイム学生とフルタイムの学生が学んでいますが、この二つのグループでは大変大きな差があります。フルタイムの学生と比べると、パートタイムの学生には女性が多く、年齢も高くなっています。パートタイム学生の 55% が 30 歳以上ですが、フルタイムの学生では 25% となります。従って、パートタイムの学生たちは、既にかなりの就業経験を持っているということになります。

#24

2006～2007 年の研究で、学生にとって就業関連、高等教育に関してどのような学習成果があったのかを調査しました。ファウンデーション学位で学ぶ学生には二つのグループがあります。フルタイムの若い学生たちは就職を求める一方で、少し年齢が高いパートタイムの学生は、就業経験があるので、個人の成長と専門性の開発を求めていることが分かりました。

#25

個人インタビューを行って、三つの大きな収穫、進歩は何だったかと聞きました。その結果、面があることが明らかになりました。そこでは、自信が大きくついたことだという答えが何度も言及されました。

そこで、なぜ大きく自信がついたのか、その背景にあるのは何だろうということで調査を行いました。インタビューを振り返ってみると、彼らはコミュニケーションの技術や問題解決スキルなどが、職場でより広い見解で行えるようになり、人間としての成長も感じるようになったと説明していました。これは USEM モデルの E (Efficacy : 効果) と M (Meta-cognition : メタ認知) だと理解できます。

#26

一つ引用したいと思います。「職場で起こっていることと、理論を結び付けることができた。職場で話される語彙を学ぶことができたし、問題に主体的に取り組む方法を学んだ。そして、いろいろな人と話をすることで大きく学んだ。また、全体像を見て、物事を広い観点からとらえることができた」という話がありました。

また、書類づくりやミーティングでのプレゼンを、もっと自信を持って行えるようになったという人もいました。かなり長く就業体験があっても、主体的に取り組むことで、自信を持ってできるようになったとおっしゃっていました。

また、「私たちはきちんとレポートを書くことを求められるが、きちんと学んでスキルを持ったことで、批判力のある、意識したレポートづくりが行えるようになった」と言った人もいました。

#27

また、自尊心が高まって自信を得たことも分かりました。彼らは看護や子どもたちとの職場で働いている人ですが、知識を学んで働くことで、自尊心や自信が得られたということです。

数年間同じ企業で働いていたあるミドルマネージャーは、「私に必要以上のことを頼んできた人は誰もいなかったけれど、このコースを取ったおかげで、何か新しいことをやるという自信を得た。新しい考えにNoという人は誰もいないということが分かった」と述べました。

#28

就業に関連するプログラムは、就業者の参加方法があります。雇用主の参加の方法は大変いろいろな形があります。また、高等教育機関と職業訓練コース提供総合専門学校、そして雇用主との大変複雑なパートナーシップがあるため、課題があることが分かりました。さらに、問題の一つとしては、大学の教育の中で、職業ベースの学習がきちんと意味があることを確実にしなければなりません。また、理論型カリキュラムの内容と専門的職場実践のバランスを取ることも課題です。

#29

また、労働力をさらに広く開発するというほかのイニシアティブもあります。リーチ・レビューで、労働力における高い専門性の欠如が指摘されました。そこで、イングランド高等教育助成会議（HEFCE）では、2008～2011年の間に1億5000万ポンドを支出して、大学が労働力開発に主体的に取り組むという、大規模なプログラムをスタートさせました。このプロジェクトの目的は雇用主に対応したものを探求することで、労働力開発の需要を

刺激し、労働力開発の供給を開発するというものです。

ここには二つの要素が含まれています。一つは共同出資雇用主関与モデル (co-funding of employer engagement) です。これは、雇用主が学生に部分的に賃金を支払って、共同出資で高等教育に参入するというものです。もう一つは、キャパシティビルディング、高等教育機関でのインフラを整備することで、高等教育機関での根本的な変化を促し、高等教育セクター全体で雇用主の関与を求めるというものです。

#30

このイニシアティブは何年か行われ、第三者による評価がなされて、数カ月前にその評価が発表されました。それによると、このプログラムは雇用主、共同出資、高等教育への参加という政府の定めた目標は満たしていたということです。

また、評価は、高等教育が開発プログラムに参加し、能力開発にかかわり、雇用主がより高いレベルの労働力開発に友好的に対応するようにかかわったと言っています。この高いレベルの労働力開発ニーズは、例えば高等教育システムの中でのプロセス、職員の態度の変化、スタッフのスキルの改善などもあるし、また、高等教育機関はビジネス体験を持つスタッフの雇用もあります。

また、高等教育機関は雇用主からの需要を刺激したと言われています。しかし、高等教育全体にわたる広い範囲での影響はそれほど大きくありません。

#31

最近、Freda Tallantyre と Jane Kettle が発表された報告書があります。雇用主の主体的なかかわり合いのさまざまなプロジェクトを調査し、教訓をまとめたという、大変興味深い報告書です。高等教育の中でのスタッフの関与という面でケーススタディを行い、何を学んだか、何が課題として残っているのかといういろいろな点で分析を行いました。

このケーススタディは、高等教育提供者と雇用主に主体的に関与させること、学習者に主体的に関与させること、既に働いている人たちに関与させること、そしていろいろなものを正しく提供すること、例えばカリキュラムや柔軟な賞の授与のフレームワークなどを持つというテーマがありました。

この報告書では、雇用主が高等教育提供者内で主体的に関与するということは開発プロセスです。そこではスタッフの体質の変化や、大学のプロセス、学内のインフラに対して

の詳細な理解が必要です。そして、大学の役割の流動性を受け入れることも義務となります。

#32

最後に、将来の展望はどうなるのでしょうか。高等教育への資金提供は、9月から大きく変わってきました。個々の大学に資金を与えるというよりは、教科や学生の数に対して資金が使われていましたが、このような公的資金は大変コストの高い教科に少し向けられて、ほとんどは学生が教育ローンとして借りるお金ということで、政府の公的資金の多くはそちらに向けられることになりそうです。これによって、学部学生の場合、年間3000～9000ポンドにわたる授業料を払わなければなりません。

このような政策の変更は、高等教育提供機関がエンプロヤビリティ、実践的な就業能力を強化する取り組みにどのような影響を与えるのでしょうか。学生が労働市場できちんとした仕事を確保できるようにするのでしょうか。それとも、既に働いている高いスキルを持っていた人たちをさらに開発・育成するのでしょうか。将来、どのようになるのかということは、まだよく分かっていません。ご清聴ありがとうございました。

質疑応答

(稻永) ありがとうございました。少し時間が押していますが、あと2分ぐらい残っているようなので、1件だけ質問を受け付けます。どなたかいらっしゃいませんか。

では、よろしくお願ひします。ご所属とお名前からお願ひします。

(Q1) 私は、札幌国際大学から参りました沢田隆と申します。非常に有益なプレゼンテーションをありがとうございました。多くを学ぶことができました。英国、イングランドで行われたいいろいろな教育制度の変革については、先ほどのプレゼンテーションで分かりました。エンプロヤビリティの必要性は、幅広くすべての高等教育機関で認識されているのでしょうか。私が見たところ、この概念は英國あるいはイングランドでもあまり広まっていないと思います。大学のグループの例えはラッセル・グループは、傾向として、いろいろな職場ではなく、伝統的なアカデミックな研究に注力しているように思えます。ほかにもさまざまな大学で、エンプロヤビリティをめぐって違いがあると思います。高等教育

機関でも非常に大きな違い、対立があると思いますが、どうでしょうか。

(Little) ご質問をありがとうございます。非常に興味深いご質問でした。ESECT のコーディネートチームが一体何をしているかというと、エンプロヤビリティとそのためのカリキュラムは、効果的な、品質の高い高等教育での指導、または学びということになります。そして、それを自分たちの適切なやり方に解釈しなければなりませんが、ある組織、ある機関においては、教えること、学ぶことをプライオリティと考えていないかもしれません。COEにおいて、これはある一定の高等教育機関にお金を回すための意図的なやり方だとコメントーターは言うかもしれません。また、これはリサーチ（研究）のためのファンディングという言い方をするかもしれません。つまり、機関にお金を出すと、研究から振り向かせるということになるかもしれません。

しかし、このような部門に資金を提供するということは、地位というか、機関の立場を上げることにもつながるかもしれません。このようなやり方でお金を持ってくることについて、例えば業界のコンサルタントやリサーチという形になると、非常に大きな資金を業界から得ることができます。

UKにおいて、エンプロヤビリティは大手の企業に就職する成功を作用するものではないかということになります。しかし、何を勉強したかということはあまり関係なくて、ある一定の労働市場や雇用主にとっては、どこで勉強したかということが重要になってきます。ですから、何を勉強したかではなく、大学の名前が重要だと考える雇用主や会社がたくさんあります。

ラッセル・グループは、リサーチが得意だと言っています。それぞれの大学のウェブサイトにおいて、学生に焦点を当てて、その学生が理解し、さまざまな活動に専念することができる、あるいは大学でやったことについて、例えばボランティアであれ、パートタイムであれ、大学の社会にかかわった者であれ、これを使って何をしたか。また、何をしたか、また、その大学の名前を使うことで、それが非常に大きな武器になります。これはまさに労働市場では非常に大きなアドバンテージです。先ほどの質問は大変興味深いものでしたが、答えになったでしょうか。かすったぐらいでしょうか。

(稻永) ありがとうございました。広く政策的な文脈と、ステークホルダーとの関係、われわれはいつも若年者の教育のことを前提に話をしがちですが、そうではなくて、高等

教育拡大によってさまざまな人たちが入ってくるので、それに対しても、イギリスの場合は何らかのアクションを起こしているということで、いろいろな示唆が得られました。時間もかなり押しているので、これで基調講演の第2部を終わらせていただきます。Brenda Little先生に、どうぞ盛大な拍手をお願いします（拍手）。Brendaさんありがとうございました。

(Little) 長くなつて申し訳ありません。

(司会) いま一度、コーディネーターの稻永先生にも温かい拍手をお願いします。どうもありがとうございました（拍手）。

Higher education, employability and employer engagement – the British case

Brenda Little

Higher Education Consultant (formerly Centre for Higher
Education Research and Information, the Open
University)

Kyushu University international seminar, 17 March
2012

1

Overview of presentation

- UK policy context - calls for greater linkages between higher education and work
- Government -funded initiatives during past 10-15 years
 - Future directions?

2

Underlying drivers for closer linkages between HE and work..

- Expansion of HE justified in terms of improving economic competitiveness + wider social benefits
- Changing structural changes in labour market + changing work environments
 - Changing HE student profiles
 - Employers' criticisms of 'new recruits'
 - Need to up-skill existing workforce

Kyushu University international seminar, 17 March
2012

3

Some government policies...

- The Future of Higher Education (2003); Skills Strategy /21st Century Skills (2003);
- Skills: getting on in business, getting on at work (2005)
- World Class Skills: implementing the Leitch Review of Skills in England (2007);
 - Higher Ambitions – the future of universities in a knowledge economy (2009)
 - Skills for sustainable growth (2010)
 - Higher Education: students at the heart of the system (2011)

Kyushu University international seminar, 17 March
2012

4

UK higher education in 2010/2011

- Primarily a publicly-funded system
- 165 higher education institutions (115 universities):
England – 131; Scotland – 19; Wales – 11; Northern Ireland - 4
- 2.5 million students - three-quarters studying at undergraduate level
- Of the 1.9 million undergraduates - 30% studying part-time

5

Kyushu University International seminar, 17 March 2012

Employability issues ..

- To help students get jobs?
- To help (new) graduates work better?
- To help people already in the workplace develop/ extend their high level skills and capabilities ?

6

Kyushu University International Seminar, 17 March 2012

Taking stock – from Dearing onwards ..(1)

- Dearing Committee report (1997) – made recommendations to government on ‘how the purposes, shape, structure, size and funding of higher education, including support for students, should develop to meet the needs of the UK over the next 20 years’

7

Kyushu University International seminar, 17 March 2012

Taking stock - from Dearing onwards ... (2)

- Greater clarity of intended outcomes of study – knowledge and understanding students expected to have on completion; key skills (communication, numeracy, use of ICT, learning how to learn); cognitive skills; subject specific skills (.QAA programme specifications)
- All HEIs to enable students become familiar with work experience
- Government to encourage employers to offer more work experience

8

Kyushu University International Seminar, 17 March 2012

Government-funded teaching and learning initiatives since 1997 ..(1)

- ESECT – Enhancing Student Employability national Coordination Team; brought together key stakeholders (HEIs, graduate employers, students, graduate careers)
- Aimed to develop resources and activities to help institutions enhance student employability

Kyushu University International Seminar, 17 March 2012

9

ESECT – definition

- Working definition of employability ...
 - “..a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy”
- Notion of a graduate’s potential ...more complex than ‘just’ a mix of core skills ..plus curricular model equates to effective learning in HE

Kyushu University International Seminar, 17 March 2012

10

ESECT - USEM model to characterise inter-related components of employability

- Understanding – of subject knowledge
- Skills – skilful practices whereby individuals are aware of, and can respond to different contexts and situations in using particular skills
- Efficacy beliefs – students' self-theories and personal qualities (and likely to influence learning)
- Meta-cognition – self-awareness relating to a student's learning, and capacity to reflect in, on and for practice

Kyushu University International seminar, 17 March 2012

11

Government –funded teaching and learning initiatives since 1997 (2) ...

- Centres for Excellence in Teaching and Learning (CETLs), 2005-2010
 - Individual HEIs 'bid' to run CETLs; 70 diverse CETLs funded in 55 HEIs – overall £315m
 - External evaluation notes legacy rests in individual staff and HEIs, rather than general enhancement across entire sector
 - About a third focussed on enhancing teaching and learning in relation to employability

Kyushu University International seminar, 17 March 2012

12

Employability through a planned curriculum plus

- Full-time students' learning from other experiences - including paid/unpaid work placements related to undergraduate programme; volunteering activities; term-time and vacation work

Kyushu University International seminar, 17 March 2012

13

Students' learning from planned work experiences

- Study of students' perceptions of learning through work placements (Little and Harvey, 2006)
- Seven HEIs; 80 + students; different types of planned work placements - compulsory, short (6 weeks); compulsory 'thin' (2 – 6 months); optional 'long' (year-long)
- Range of subject areas

Kyushu University International Seminar, 17 March 2012

14

Study of learning through placements (1) – personal approaches

- After initial period in placement many were expected to take on additional responsibilities, and relished that opportunity
- But some had to be 'push' and be pro-active to seek out additional activities, and develop 'work' beyond mundane

Kyushu University International seminar, 17 March 2012

15

Study of learning through placements (2) – subject knowledge

- Opportunities varied greatly between placements
- Specific knowledge arising from undertaking specific tasks, but much of students' broader knowledge grew out of varied experiences within a placement
- Being able to see theories come to life; realisation that actual practices can be rather different (and a lot messier) than theories espoused in text books
- (Those involved scientific research) cited their personal engagement with issues under investigation; 'living the research' rather than just reading information from books

Kyushu University International Seminar, 17 March 2012

16

Study of learning through placements (3) - higher level academic skills

- Little explicit indication from students of having developed 'higher order' academic abilities (analysis, critique, synthesis) - possibly less aware of such aspects when compared to personal development + enhancement of subject knowledge

- From description of work tasks, many clearly involved significant amounts of analysis, + a few students remarked on developing their critical abilities and being able to take-on-board criticism

Kyushu University International seminar, 17 March 2012

— 231 —

Study of learning through placements (5) – engagement with learning 'back' on campus

- Most students' comments point to more active engagement
- Enhanced understanding of their subject , how it 'fits' into broader picture, plus willingness to draw on wider literatures (not just rely on materials from tutors)
- More focussed, more motivated, more willing to challenge ideas and information

Kyushu University International seminar, 17 March 2012

Study of learning through placements (4) – personal values

- Student whose motivation for hard work compromised by what she saw as futility of promoting/selling yet more luxury cosmetics
- Student who questioned efficacy of providing loans to people living in areas (in Zambia) where incidence of HIV/AIDS is high, and life expectancy is low

- Moral dilemma for student doing (unpaid) placement in drug therapy centre whilst continuing her paid (term-time) work as shift manager in betting shop - and in that capacity was responsible for evicting drug users from the premises

Kyushu University International seminar, 17 March 2012

Study of learning through placements (6) –

- Most students cited tangible gains from experience
- Increased confidence, more self-aware, more aware of others
- Clearer about future intentions (after graduation)

Kyushu University International seminar, 17 March 2012

20

Beyond the full-time learner

- Are employability debates the same for part-time students?
- What role for HE in capturing higher level learning opportunities for those already in the workplace?
- HEIs responding to demand for...or stimulating demand for...workforce development?

• Partnerships between HE, employers and people in the workplace

Kyushu University International seminar, 17 March 2012

— 232 —

A particular government-funded initiative - the foundation degree

(1)

- Launched in 2000 to meet perceived need for more people with 'intermediate higher technical and associate professional skills' in the workplace ...+ provide a new accessible route in to HE
- Intended to integrate academic and work-based learning
- Intended to be designed and delivered in close collaboration between employers and HE providers (HEIs and further education colleges)
- First major new HE qualification since 1970s, + first short-cycle qualification to have title 'degree'

22

Kyushu University International seminar, 17 March 2012

A particular government-funded initiative - the foundation degree

(2)

- Enrolments risen steadily since 2001 – now around 100,000 students enrolled (meeting government target)
- 40% study part-time
- Part-time students most likely to study business + administrative studies, or education
- Compared to full-time students, part-time students more likely to be female; more likely to be older – 55% aged over 30 (compared to 25% full-timers)

23

Kyushu University International seminar, 17 March 2012

A particular government-funded initiative - the foundation degree

(3)

- Learning gains for students on work-related HE programme already in employment?
- Greenwood and Little (2007) study explored impact of FDs on learners
- Two distinct groups of learners - full-time (young) seeking to gain employment in relevant industry; part-time (older), many with substantial experience of work, seeking to develop personally and professionally whilst working

24

Kyushu University International seminar, 17 March 2012

A particular government-funded initiative - the foundation degree (4)

- Main gains? - overwhelming response ‘increased confidence’
- But what lay behind this increased confidence?
- Most likely to be expressed in terms of workplace activities around communication and solving problems within a broader, more critical perspective; + in terms of personal development and self-esteem [Efficacy + Meta-cognition of USEM model]

Kyushu University International seminar, 17 March 2012

25

A particular government-funded initiative - the foundation degree (5)

- More than just’ communication skills –
 - ‘I can now pull things together and link what’s happening in certain work situations with the theory..I’ve learnt the vocabulary in the ...area, and learnt how to engage with the issue better..’
 - ‘I’m more likely to look at the bigger picture, take things in a wider perspective ..like before responding in meetings...I’m more confident with written work and making presentations in meetings’
 - ‘in our jobs we often have to write reports, but now we’re producing more critically aware reports ..’

Kyushu University International Seminar, 17 March 2012

26

A particular government-funded initiative - the foundation degree (6)

- Confidence through increased self-esteem

- ‘...feel we have gained self-respect ..through discussing issues with others on the course and with the tutors..and completing assignments we realise we’ve actually got a lot of work-based knowledge..’
- ‘...no-one asked me to do extra things (as result of Fd)..but the course has given me the confidence to try something (new, at work) ..and don’t assume someone will say “no” to new ideas..’

Kyushu University International seminar, 17 March 2012

27

A particular government-funded initiative - the foundation degree (7)

- Work-related programme by design, but employer involvement in design and delivery very variable – for majority, engagement was passive
 - From HE providers’ perspective, challenges inherent in working within complex partnerships (HEIs, further education colleges, employers)
 - Issues in ensuring vocationally-based learning is meaningful in an academic context, and balancing theoretically-oriented curriculum content with professional workplace practices

Kyushu University International seminar, 17 March 2012

28

Broader workforce development (1)

- Post –Leitch review of skills, HEFCE mounted large scale programme geared towards HE engaging with workforce development - £150m over period 2008- 2011
- Aim to stimulate demand for, and develop supply of workforce development – particularly through employer-responsive provision
- Two strands: co-funding employer engagement model (to support co-funded entrants to HE); capacity building/ infrastructure developments within HEIs as way of instigating ‘transformational change’ in employer engagement across the HE sector

Kyushu University International seminar, 17 March 2012

— 234 —

Broader workforce development (3)

- Lessons from experience in employer engagement (Tallantyre and Kettle, 2011)
- Three main themes: engaging the HE provider (staff) and employers; engaging learners (new pedagogies and approaches); getting the ‘offer’ right (curriculum, bridges, flexible award frameworks)
- Embedding employer engagement within and across an HE provider is a developmental process, requiring staff cultural change, detailed understanding of university process + academic infrastructure, acceptance of fluidity of the academic role

Kyushu University International seminar, 17 March 2012

Broader workforce development (2)

- Independent evaluation of HEFCE’s workforce development programme (Kewin et al., 2011)
- Programme had met government targets for employer co-funded entrants to HE + Fd targets
- HEIs involved in development programme had developed capacity and capability to respond more effectively to employers’ higher level workforce development needs (HEI systems and processes; changing staff attitudes; improving staff skills; recruiting staff with commercial experience)
- HEIs had been helped to stimulate demand from employers
- Impact on wider HE sector more modest

Kyushu University International seminar, 17 March 2012

30

Future prospects...?

- Current government’s intention to create more market-oriented environment for HE – with most monies for teaching re-directed into hands of ‘consumers’ (i.e. students) with some residual central funds for high-cost subjects
- What impact on HE providers’ efforts to enhance employability? to help students get jobs?
 - to help (new) graduates work better?
 - to help people already in the workplace develop/extend their high level skills and capabilities?

Kyushu University International seminar, 17 March 2012

32

Thank you

Brenda Little
Higher Education Consultant
Blittle1@msn.com

付属資料5 パネリストの発表（テープ起こし）

パネルディスカッション

「インターンシップの充実に向けて英独豪米日の実践と政策に学ぶ」

コーディネーター：

吉本 圭一（九州大学 人間環境学研究院 主幹教授）

亀野 淳（北海道大学 高等教育推進機構 准教授）

パネリスト：

Judie Kay（豪 Victoria 大学 学習・キャリア開発部門 所長）

Brenda Little（高等教育コンサルタント、前・英公開大学 高等教育研究情報センター研究員）

宮川 敏子（NPO 法人 WIL 代表理事）

坂野 慎二（玉川大学 教職大学院 教授）

中川 正明（京都産業大学 理事）

杉本 和弘（東北大学 高等教育開発推進センター 准教授）

稻永 由紀（筑波大学 大学研究センター 講師）

飯田 直弘（九州大学 人間環境学研究院 助教）

（司会） よろしいでしょうか。45分となっているので、パネルディスカッションに移りたいと思います。パネルディスカッションに関しては、各パネリストに今、並んでいただいていますが、コーディネーターとして、北海道大学高等教育推進機構准教授でいらっしゃる亀野先生にお願いしたいと存じます。

（亀野） 今回のパネルディスカッションのコーディネーターを務めさせていただきます、北海道大学の亀野と申します。よろしくお願ひいたします。

このパネルディスカッションは、14時45分から16時45分の2時間という非常に短い時間になっていますが、進めさせていただきたいと思います。お手元の資料の中にパネリストのリストがあります。詳しい略歴については、時間がありませんので、それぞれ資料をご覧いただきたいと思います。

パネリストのお名前だけご紹介させていただきます。全部で8人いらっしゃいます。順

番にご紹介させていただきます。まず、午前と午後に講演いただきました、Judie Kay さんと Brenda Little さんです（拍手）。NPO 法人 WIL 代表理事の宮川敬子さんです（拍手）。玉川大学教授の坂野慎二さんです（拍手）。京都産業大学理事の中川正明さんです（拍手）。東北大学准教授の杉本和弘さんです（拍手）。筑波大学講師の稻永由紀さんです（拍手）。九州大学助教の飯田直弘さんです（拍手）。このメンバーでパネルディスカッションを進めたいと思います。

まず、簡単に進め方だけご説明をさせていただきます。時間があまりありません。3 人に各 15 分、順番に宮川さん、坂野さん、中川さんにプレゼンテーションをしていただきます。その後、オーストラリアについて、杉本さんから 10 分程度プレゼンテーションいただき、そのオーストラリアのプレゼンテーションに対して、Judie Kay さんから簡単な 5 分程度のコメントをいただきます。その後、英国について稻永さんから 10 分程度プレゼンテーションをしていただき、その後、Brenda Little さんから同じように 5 分程度のコメントをいただきたいと思っています。

これで大体 16 時過ぎまでいってしまうので、残りの時間をディスカッションに充てたいと思っております。具体的には、進行にもよりますが、私の方で論点整理をして、20 分程度パネリストで議論したいと思っています。その後、20 分程度、せっかくたくさんの方がみえているので、会場からご質問等をいただき、議論を深めたいと思っております。ご協力をお願いします。パネリストの方には時間厳守でお願いしたいと思います。

それでは、最初のプレゼンテーションを宮川さんにお願いしたいと思います。あとの方は見にくいので、前の席に移動していただきます。

北米のコーポ教育の先導的モデルについて

宮川 敬子（NPO 法人 WIL 代表理事）

私のこのパネルでの役割は、北米のコーポ教育の先導モデルを紹介することで、吉本先生からと、この研究チームの中からお題をいただいている。

（以下スライド併用）

#2

このパネルディスカッションには、五つの課題があります。朝から吉本先生もおっしゃ

っていますが、インターンシップから WIL へ移行するにすればどのような課題があるかということで、五つの課題が出ているわけです。これは、今、日本はどうすればこの移行が可能になるのか、移行するにはこういう課題をどう解決していくべきなのかということだと思います。

私に与えられたのはアメリカの事例をご紹介することだったので、どのようにしたらアメリカの事例紹介が日本の課題を解決することにつながるのだろうかと考えました。二つのジグソーパズルがあるとして、そのジグソーパズルを畳の上にばらばらにしたとします。しかし、アメリカのジグソーパズルの一つのピースを持ってきて、日本のジグソーパズルの台の上に載せようとしても載らないわけです。ですから、私が単にアメリカの事例をお話ししても、日本のこれからインターンシップが WIL に変わっていくために何が必要か、どういう課題があるかという五つの答えを出すことにはつながりません。

ということで、今日は、2004 年にアメリカのコーポラティブ教育の実践校、ノースイースタン大学やロチェスター工科大学 (RIT)、その他のいろいろなプログラムを実践しているところにインタビューに行ったことと、そこでいただいたいろいろな文献や調査したものを作成して、アメリカの先導的モデルであるコーポラティブ教育の成功の要素はどのようなものか。一つ一つのプログラムがどのように運営されているかということではなく、そのいろいろなプログラムの中に共通している成功の要素が何だったかということを整理しました。

その整理した内容が、スライドで三つの円になっているところです。大学が自学のミッションと戦略に職業統合学習 (WIL) をどう位置付けているか。成功事例では、どの学校もそれを位置付けているわけです。その上で、どういう組織で職業統合学習をやっているか。そこにはどういう人材が入っているか。そして、その組織と人材によって、教育プログラムとしては具体的にどういうものをやっているのかということです。ベースがあって、その上に大学の中の仕組み、組織と人とカリキュラムの三つの構成で Work Integrated Learning (職業統合教育) が成り立っていきます。ということは、日本の中でこれからインターンシップから WIL に移行していくとすれば、大学側の視点からすれば、アメリカの成功の要素を日本では実際にどのようにやっていけるのかということを考えればいいのではないかということで、今日はこの要素に沿って事例を紹介したいと思います。

四角い枠に、「大学が自学のミッションと戦略に職業統合学習をどう位置づけるか?」とあります。ミッションとは、教育目標、大学目標、夢のようなものです。ミッション、ゴール、ストラテジーと行くわけです。その中に職業統合学習を位置付けていることは、非

常に簡単に思えますが、日本にはこれがないことがとても大きな問題だと私は思っています。大学の自学のミッションと戦略にもしこれがきちんと位置付けられていれば、この五つの問い合わせに対する答えは、各大学のミッションとストラテジーによって全部変わるので。これがしっかりとない場合には、答えはいろいろで、結局はどこにも行き着かないということになります。ですから、日本の大学がこの最初のところをこれからどうやって決定していくのか考えて、どういうポジションを取ろうとしているのかということが非常に重要なと思います。この位置付けが決定されれば答えが決まってきて、あとは方法と計画と、その見直しです。Plan、Do、See、Action ということで、各大学の問題が解決して、最終的にはインターンシップから WIL への移行が可能になると思います。

ですから、この五つの課題の 1~4 は、少なくとも大学のミッションによって違う答えが出てくるのであって、まず、大学がそのミッションとストラテジーをきちんと表明して、それを実行するという決意を持つことが非常に大事なことであると考えました。今日は、北米の成功モデルを順番にご説明したいと思います。

#3

なぜ大学にミッション、ストラテジーを位置付けないと、インターンシップから WIL になかなか移行できないのでしょうか。これは配布資料にはないと思うのですが、「従来の教育モデル」では、学生と伝統的な教授の二つがいれば、ある程度学校の教育ができるわけです。一方、職業統合学習 (WIL) をやろうとすると、ここに受入企業、つまり大学の学生と先生以外の場所ができます。この新しい場が出てくることによって、この関係が非常に複雑になります。

#5

これをどのように解決するかということを、いろいろな経験から整理して考えました。それぞれの大学でいろいろな試みがありますが、これを整理して、学内のストラテジーの中で、各先生やアドミニストレーターに説明するという資料があります。ノースイースタン大学がこのように整理していました。

結局、大学の学生と伝統教授と受入企業を結び付けるためには、伝統教授と学生と受入企業を結ぶラインの中に、今までいなかつたコーラスのコーディネーターという専門人材を位置付けることを、一つソリューションとして考えました。ノースイースタン大学で

は、ここは「コーラル教授」という名前でいます。この機能を充実させて役割を明確化することによって、今までにはない六つのラインをマネージし、運営していくことが可能だと言っています。

大学自体に自学の教育目標とそのストラテジーがない限り、このような複雑な人材の配置と、それを人で運営するのか、それとも組織の中に入れて運営していくのかという、組織と人の組み合わせになると思いますが、それができないということになります。ですから、何よりも大事なのが、大学のストラテジーを決めて、それを実行していくために大学自体が意思決定することです。

#6

次に、これはアメリカ連邦政府がコーラル教育を普及させるために行った政策で、これは 1965 年から 1998 年に大学に出した助成金のことです。詳しい内容についてはいろいろなドキュメントがあるのでそれを見ていただきたいと思いますが、その助成金を出すことによって、コーラル教育を実施する大学が、1970 年の時点では 200 校だったのが、1980 年には 1000 校になり、1991 年には 1200 校になりました。

助成金を何に使うかというと、コーラル教育を運営するための人事費です。要するに、新しい人材が必要なので、それを運営する人の人事費と、専門家のトレーニングに集中して出したということです。

もう一つの特徴が、ノースイースタン大学は 72 年以降継続してこの助成金を受給しており、学内だけで自分のスタッフを教育するのではなく、他校のスタッフのためのいろいろな研修プログラムを開発提供して、コーラル運営専門スタッフの育成に力を注いだことです。こうして専門家養成の投資がアメリカ中で行われることによって、コーラル運営体制の実質基盤ができ、全米のコーラル教育の繁栄に貢献しました。実際には、1998 年に助成制度が終わって、基盤整備した教育機関だけがコーラル教育を継続したので、1991 年には 1200 校あったのが、2000 年には 800 校になり、その後、今は 500 校だと言われています。非常に減りました。

つまり、そのとき助成金が欲しくて取りあえずやったところは、助成金がなくなるとやらなくなつたという、よくあるパターンです。その中でやめた学校はあるのですが、きちんとまじめに取り組んだ学校は増えて、500 になつたわけです。実際、1991 年には 25 万の学生がコーラルに参加していましたが、2002 年の時点では 28 万人に増えたということで

す。その前はもっと少なかったわけですから、実際に学校は減ったけれども、参加した学生は増えているということになります。

この数字は、全米のコーラル教育の協会が、会員に対して 2002 年に実施した調査を基に公表しています。その中で、コーラル教育は非常にかっちりしたシステムだったのですが、年代を経て、社会の変化によって多様な形に変化しているということもレポートされています。

#7-8

それでは、ノースイースタン大学は結局、そのミッションをどのように変化させていったのでしょうか。ノースイースタン大学は 1998 年からコーラル教育の改革をして、学部にいろいろなスタッフを集中させるようにしました。ですから、統合型だったものが分散型になり、各部門、各学部に人を集中させて、ミックス型の組織にしたのです。

スライドに出ているのはロチェスター工科大学ですが、こちらは学長の下に入学管理(アドミッション・オフィス)とキャリアサービスという部門があり、その下にコーラル教育とキャリアサービスを位置付けた組織に変更して実施しています。これは、入学から卒業、卒業後へと続くキャリア全体を包括した学内の管理システムとして、一人の学生を一気通貫で、学習、キャリア教育、コーラル教育をサポートしていく体制にしています。

#9

その後は、コーラル教育の専門人材の役割とその配置、育成を大学学内できちんとしていくことが一つの成功要素です。

もう一つは、コーラル教育の推進組織によるコミュニティ形成です。各大学でいろいろなプログラムが実施され、各国でもいろいろなプログラムが実施されていくわけですが、そのプラクティショナーと大学のマネジメントという各レベルで、それぞれの大学や国で実施していることをお互いに情報交換しながら、コーラルや関連する Work Integrated Learning 分野のレベルを上げていき、自分たちの大学のプログラムも改良していくということをやっています。

皆さんもご関心があるかもしれません、コーラル教育のアクレディテーションというものがあり、これはカナダのコーラル教育協会がかなり上手に運営してやっていると思うので、また別の機会にこういうものもあることを認識しておいていただければと思います。

また、さまざまな国際学会や会議の予定があります。WACE の会議が 6 月 20 日にイスタンブールであります。ここには、今日来てくださった Judie さんもいらっしゃいますし、これから吉本先生が見に行くシンシナティなど、いろいろな大学のリーダーたちが来ます。こういうところにぜひ皆さんもご参加していただいて、直に大学のマネジメント、プラクティショナーの方々と交流していただければと思います。今年 10 月にはオーストラリアのメルボルンで、Judie さんが会長をしておられる ACEN のカンファレンスもあるので、こういうところにもぜひご参加いただいて、第一次情報というか、直接コミュニケーションして皆さんの大学の戦略に生かしていただければと思います。

ありがとうございました。オーバーしてすみませんでした（拍手）。

（亀野） ありがとうございました。短い時間で申し訳ございません。WIL の成功する要因として、大学のミッション、戦略が重要だというお話だったと思います。具体的には、組織、教育プログラム、教育人材の三つが大変重要だとお話し下さいました。ありがとうございました。

続きまして、ドイツのことについて、坂野さんにお願いしたいと思います。

ドイツの高等教育における職業統合的学習へのアプローチ

坂野 慎二（玉川大学 教職大学院 教授）

恐らく昨日聞いていらっしゃる方も多いと思うのと、事務局から巻けという指示が出ているので、簡単に端折りながらお話しさせていただきます。皆さんにプリントでお配りしてあるものが、私の今日お話ししなければいけない中身です。まず知っておいていただきたいのは、ドイツの場合、職業訓練がかなりフォーマルな形で学校制度に取り入れられていました。図 1 をご覧ください。ギムナジウムから総合大学へという、いわゆる純粋な theoretical (理論的) な部分が、教育制度の主流です。ハウプトシューレや実科学校から職業訓練を経て、普通に行くとその後に職人や専門労働者になっていくという形の、いわゆる分岐型の学校制度を取っていることがドイツの大きな特色です。

この職業訓練がデュアルシステムと呼ばれているもので、原則的には週 1 日ないし 2 日職業学校に通い、残りの週 3 日ないし 4 日が企業の中での訓練になっています。企業の訓練プログラムは企業でばらばらという形ではなく、それぞれの会議所が中身の枠組みをか

なり決めています。従来だと、その後にマイスターになっていくのがいわゆる傍系の、職業訓練型の出世コースだったわけですが、1970年以降、いわゆる専門大学という形のものが作られて、職業訓練系統でありながら高等教育機関になったものがあるということをご了解いただきたいと思います。従って、専門大学に入ってくる人の多くは、入学前に職業訓練ないし職業についての体験を持っているということになります。

次に、実際に高等教育はどうなっているかというデータについてお話ししたいと思います。数字で見ていただければご理解いただけると思いますが、1980年、30年ぐらい前に20万人弱だったものが、2010年には45万人くらいまで増えているので、2倍以上になっており、かなり増加しているということになります。学生数も2倍以上に増えていることがご理解いただけると思いますが、とりわけこの10~20年の中で、総合大学はあまり変わっていませんが、専門大学で相当程度人数が増加しており、総合大学：専門大学=2:1の人数比になっています。

ドイツは、従来の総合大学に行くというとエリート型大学のイメージが強いわけですが、1970年では10%程度ですから、かなりエリート大学であったと言えます。けれども、この40年間に、実際に資格を取るということでいうと49%まで来ているので、2人に1人が大学に進むことができるようになってきた、いわゆる大衆化をしたと言えます。内訳は、総合大学に入るアビトゥアを取る人たちが同世代の中の大体3分の1、専門大学を取る人がその半分という形になっています。

このハンドアウトには入っていないのですが、一番増加しているのは、社会科学系の学部の学生数だと分かります。これは日本でもそうですが、数学、自然科学系はあまり増えていません。産業界は、本当はそちらが欲しいのですが、そちらの人数は増えず、社会科学系が非常に増えていることを理解していただけると思います。

近年の動きとして、1999年のボローニャプロセスによって、イギリスはもともとバチェラー、マスターの形を取っていたので、Brenda先生のところはあまり影響を受けていません。しかし、ドイツはそれまでいわゆる縦割り型で、長期間の学習課程によって大学卒業の資格を取っていた人たちが、総合大学、専門大学、職業アカデミーでもすべてバチェラー、マスターという形に変わっています。従来は資格も分かれていたわけですが、中身はともかく、出口の部分の学位が総合大学、専門大学、職業アカデミーすべてで共通のバチェラー、マスターになったことが、ある意味では労働市場に対する大革命ということになります。

従来の大学からボローニャプロセスでどう変わったのでしょうか。学位については共通化されてきましたが、総合大学はもともと 9 学期、8 学期が標準でしたが、それを分割して、バチェラー、マスターで、6+4 学期の形を作りました。専門大学はそれまで大体 7 学期だったので、それを縮めて 6 学期にしてバチェラーとし、その上に従来はなかったマスターを載せて、6+4 という形に変わってきています。職業アカデミーについては後でお話ししますが、それまでの教育機関ではなかったところでも学位を出すように変わってきました。

ここのテーマである、大学教育の中での理論と実践について簡単にお話ししたいですが、総合大学については、実はほとんど理論中心からあまり大きく変わっていません。幾つかのところでは企業での実習を組み入れる形になりつつありますが、義務化したところはまだそれほど多くはないです。専門大学には二つの大きな教育課程があります。一つは 1 学期間を企業での実習に充てるパターンです。もう一つは、入学前に職業訓練を終えて企業のことを分かっているという前提で勉強するという形の、二つに分かれます。

このようにお話しすると、大学の中でも総合大学と専門大学では、理論と実践がある意味ではうまくかみ合っていないところが多いということがご理解いただけると思います。もちろん、実習学期を置いている専門大学は、この実習も正規の単位として 20 単位ぐらい認定される形になっているので、ある程度できているわけですが、必ずしもうまく組み合わされているとは言えません。

では、やっているのはどこでしょうか。職業アカデミーが、学生数でいうと 2 万 5000 人ぐらいで、トータルで 238 万人ぐらいいるので、数でいうと少なく、1% ぐらいしかいません。しかし、これが面白いところなので、お話をさせていただきます。1970 年ぐらいからこれがてきて、3 カ月の理論、3 カ月の実習という形を 6 回繰り返してバチェラーを取る形になっています。これが広がるかどうかが一つの目安になるわけですが、今のところはまだ分かりません。

ただ、昨日お話しした後に何人かの方からご指摘いただいたところで一つだけ加えさせていただきたいのですが、連邦政府は実際にどうしているのかということでお話しすると、文化公権なので、ドイツの政府はあまり直接には介入していません。とりわけ、理論と実践の関係、改善という形の補助金のプログラムは私が見た範囲ではないのですが、昨日、家に帰ってから調べたところ、近年のプログラムに幾つかそれにかかるものがあったので、これだけご紹介します。

2006 年にいわゆる「大学協定」、大学についての連邦政府と州政府の協定が結ばれて、2007 年から 2010 年度までは学生数を増やすための補助金が出されていました。これが 2010 年に新しい協定になり、イギリスの Brenda さんのところでは、2005 年から大学の教授についてのセンターを作ると書かれていましたが、ドイツでも同じような形で、教授プラス生活あるいは指導について、いわゆる大学生活全部をひっくるめた形の支援をするための補助金の誘導がなされているところが出てきました。

すみません、時間がないので省略して終わらせていただきます。ありがとうございます
(拍手)。

(亀野) どうもありがとうございました。ドイツの高等教育の最近の変化をきめ細かくご紹介していただきました。その中で、総合大学、職業大学、それに加えて職業アカデミーというものが特に職業と絡んだ教育を積極的に進めているというご紹介をいただきました。ありがとうございました。

次に、日本の取り組みの代表ということで、京都産業大学の中川理事からご紹介をいただきたいと思います。

日本の先導的な大学における試みから

中川 正明（京都産業大学 理事）

昨日は私から、京都産業大学における日本型の高等教育の展開を 30 分にわたってお話しさせていただきました。聞いたところでは、半数の方が昨日のセミナーにもご参加されているそうですが、今日新しくご出席の方もおられるようなので、同じ話を聞いていただくのは気の毒だと思いながらも、今日のパネルディスカッションでは冒頭に宮川さんからもお話があったように五つほどの論点があるようです。私のプレゼンテーションは、その五つをにらみながら、日本では比較的早くからインターンシップ、コーオプ教育に力を入れている京都産業大学の立場からお話しをしたいと思います。

ポイントは、実践系の職業統合学習の効果や評価の問題です。これについては午前の部でもご質問がありました。それから、日本の大学のステージの中での統合型の問題点、わが大学の苦悩の部分を見ていただこうと思いながら、またそれをどのように課題解決しているかということでお話を聞いていただきたいと思います。

(以下スライド併用)

#2

一応、京都産業大学の話ですので、大学を簡単にご紹介します。開学 46 年目の 8 学部の大学です。学生数が 1 万 3000 人弱で、人文社会系が 85%、理工系が 15% です。その理工系も、電気・電子・機械といった工学の基幹的なものではなく、どちらかといえばソフト的な理工学部です。一拠点の総合大学として、京都の北に位置しています。

#3

昨日、いろいろな本学の展開をお話しさせていただきました。一つは、社会人基礎力の能力要素を評価していく。あるいは、本学で根幹的な実力をキャリア教育で養成する。一つは、ヒューマンスキルを養成する、コンセプチュアルスキルを養成する、テクニカルスキルを養成する。本学ではこれを根幹的な実力とし、それを一つの到達目標と掲げ、あるいは学生たちにここを学び取るのだと事業展開しています。

その成果ですが、就職率を申し上げると、4 年間受講した 1373 名の実践系の受講生の就職率は 98.0%。そうでない、一般的な授業を受けてきた 9730 人の就職率が 94.9% ですから、3.1% の差があります。単年度で職業統合学習を 300 名強が受けているというデータがあるということです。

それから、今日、海外からのお話を聞いていてもやはり日本と一緒に思ったのは、こういう授業を受けて、率はこうですが、「自信がつき、自己表現力がアップし、自己実現に向けてエネルギーが出ている」ということが見て取れます。その結果、就職が 3.1 ポイント上がってきています。これは事実の結果だと思っているので、ご参考にと思いました。GPA の分布を見ても、実践系を受けている学生たちの GPA は高いポジショニングにあります。それから、フリーターになる率も非常に低くなっています。

#4

それから、卒業生調査をしています。4 年間の卒業生 1 万 383 名を対象にし、回収率は 13% の 1353 名でした。キャリア形成支援教育科目、特に実践志向型の科目、インターンシップ、あるいはオン／オフキャンパスフェュージョン、われわれはこれをコーラス教育の柱として置いていますが、これらの科目を取った卒業生が、現在の状況でもこれを生かせて

いる、現在の仕事の上でも何らかの効果が表れているというデータです。ですから、就活、学習意欲向上、社会に出てからも非常に役立っているということです。

二つ目に、現在の仕事への取り組み状況を聞いています。実践系、非実践系とも、今の仕事にやりがいを感じている、長く会社に勤めようと思っていると答えていました。違いが出てくるのは、「良好な人間関係」「将来のキャリアプラン」です。「将来のキャリアプラン」が、われわれの根幹的な実力を養成し、職業の時代、キャリアの時代と言われる四十数年間を、わくわくときどき楽しく生きていこうではないかという考えが如実に表れているのだろうと思っています。ですから、「良好な人間関係」には、どちらかといえば人間的な形が出てきています。

非実践系の場合は、機械モデルというと語弊があるかもしれません、表層的な部分があり、目先の部分に満足感を得ています。いずれにしても満足感は高いのですが、違いをあえて言えばそういうところにあると思います。

#5

このようなことに取り組みながら、産学協働はとても難しいテーマだと申し上げざるを得ません。日本の就活は、3年生の後半に一斉に始まり、卒業までに就職を決めなくてはいけない。ステークホルダーからそういう要請があるので、それに向かってスタッフは頑張るわけです。

それから、採用段階で学習内容があまり問われていません。ほとんどがヒューマンスキルだけで評価されており、誠に残念なことです。また、インターンシップが採用につながると、青田買いだという批判を受けます。それから、すべてがそうではありませんが、企業において学生を育てようという意識がまだ希薄だと感じます。もう一つは、ボリュームゾーンが人文社会系の学問分野に多い。インターンシップが発展した中でも、内容的に精度を上げようとするとこここの問題が出てきていると思います。

それから、大学教員の反省ですが、レリバランスに無関心です。学びと仕事の関係をもつと授業の専門の中で伝えていかなければならない。企業に至っては、ぜひ受け入れてくださいと言うと、本格的なインターンシップの話をすると未熟だと言われます。そういうことで、なかなか難しい状況にあります。

#6

しかし、手をこまねいでいるわけにはいかないので、われわれは三つの認識を共有できれば、こういう教育を展開していけると思っています。ここは大きく変わらないと思いますが、企業は優秀な人材を獲得したいと思い、大学は優秀な人材を育て上げたい。黄色で示した部分は、一方だけでは達成できません。昨今、新入社員の研修を大学で預かつたりしています。やはり定型的な部分が大学の教育なのでしょうが、企業では答えのない世界の中で取り組んでおられるという非定型の部分があり、ここの橋渡しはお互いにメリットがあろうと思います。緑で示した部分も協働すれば達成できるということで、今、この部分を発信させていただいている。

#7

学内的な課題と問題です。われわれは、自前ですべてをやっていこうとエネルギーをかけています。ノウハウ、スキルを内部蓄積し、再活用する。アウトソーシングはできるだけしない。その中で、多くの学生に受講させたいときには、スタッフの不足という問題があります。それから、学内浸透化の問題です。これはアカデミック教員にはなかなかご理解を得にくい新参者の教育なので、そこをどう広めていくのか。それから、プログラムの開発をとどまることなく行っていかなくてはならないと思います。

#8

先ほどの宮川様のお話にもあったように、新しい領域のスタッフが日本の大学に欠けている人材だと思います。本学では、FD・SD活動を通じて教員をスカウティングし、この中からアカデミック教員にご協力いただいて展開させており、鋭意努力しています。

#9

浸透化の問題に対しては、やはりどの大学にも建学の精神、ディプロマポリシーがあるでしょうから、それを具現化させていく。各学部、本学の場合は8学部に教育目標としてのディプロマポリシーを十分に落とし込んでいきます。それが、カリキュラムが組まれ、シラバスの中では、身に付く力や評価方法についても、きっちりと学生に契約行為としてさせている。これをPDCAサイクルで回しながら質を高めていこうという考え方です。

#10

評価の問題として現在取り組んでいるのはO/OCF-PBLです。これは、より実践的なコー
オプ教育に近いところですが、最終のわれわれの目標は、各ゼミナールで就業力、エンプ
ロイヤビリティでもいいのですが、その評価をすることです。

わが大学は、産業(industry)ではなく、「むすびわざ」といいます。どちらかといえば
イノベーションしていくというか、企業と人材の部分についても結ぶという形で学生を育
て上げたいということです。いずれにせよ、メインはゼミにおいて展開し、ジェネリック
スキル、社会人基礎力、基礎学力の部分を見ていきます。専門教育も意識しているわけで
すが、今は課外活動を含めた評価に取り組んでいるところです。

#11

実践志向の場合は、あくまでも社会目線を意識して評価していこうとしています。われ
われが根幹的な実力と称しているテクニカルなスキルを、GPAで評価していきます。ヒュ
ーマンスキル、コンセプチュアルスキルについては、自己評価と他者評価を行い、その他
者評価も社会人目線でしていくようにしています。学生たちは、セメスターごとにPDCA
サイクルの履修登録の計画を持っていくので、学生の自律的な評価でさせていこうと取り
組んでいます。

#12

宮川様と打ち合わせしたわけではないのですが、インターンシップ产学連携教育白書を
参考にさせていただいて一つのモデルとしながら、組織づくりの部分の中で、あるいは基
盤づくりに鋭意努力しているわけです。また、重要な人材である専門人材、われわれはコ
ーオプスタッフと呼んでいますが、コーポラティブカルティーでもいいのかもしれません。
それと、プログラムの開発。こうした四つをどう組み込んでいこうかと考えており、いみ
じくも図が一緒で、同感だなと思っています。そういうことで、わが大学では鋭意このよ
うに取り組んでおります。なかなか難しいことも多いのですが、めげずに頑張ります。

以上、私から発表させていただきました。ありがとうございました(拍手)。

(亀野) どうもありがとうございました。日本の中では恐らく一番進んでいる大学の一
つである京都産業大学の事例、特にスタッフの重要性や、ゼミを生かしていこうという取
り組みについてご説明いただきました。ありがとうございました。

それでは、オーストラリアについて、東北大学の杉本さん、よろしくお願ひいたします。

豪州の高等教育政策と学位・資格枠組みから

杉本 和弘（東北大学 高等教育開発推進センター 准教授）

午前中に専門家の Judie Kay さんから、非常に包括的でインフォーマティブなプレゼンをいただいているので、私はそれをある意味で相対化するということで、オーストラリア全体の高等教育政策の流れを踏まえ、WIL という取り組みをどう見ればいいのかということを進めたいと思います。

(以下スライド併用)

#1

アウトラインとしてはこのような内容です。時間がないのですぐ内容に入りたいと思います。

#2

オーストラリアにおいては、タイトルにあるように、学習から職業、雇用への移行に関して社会的にも興味・関心が非常に持たれていると感じています。その二つの例として、learning から work への移行がどうなされているかという調査がナショナルレベルで行われています。

一つは、Graduate Destination Survey とで、これは大卒者の就業 4 カ月後に行うものですが、72 年から行っているので、40 年ほどの歴史があります。卒業生の雇用や、大学院での学習、その給与等のデータが収集されています。もう一つは 95 年からだと思いますが、これも連邦政府が主導する形で、Longitudinal Surveys of Australian Youth ということで、長期にわたり、大学生だけではなくて若者がどのように学習から職業に移行しているかということも、何年か置きに調査されています。これらは、こうしたことへの関心が社会的に持たれていることを示していると思います。

#3

そうした中で、多様な学生のニーズに応えていくことが、大学を含めた高等教育機関に

求められてきています。それは、ある意味では高等教育における市場化が進んで、その中で多様化が進んでいるということで、とりわけ学生の多様なニーズに応えていかなければいけないということになっています。

現在は労働党政権が政権を担っていますが、2008年に The Bradley Review という高等教育に関するレビューが行われています。読んでいただくと分かるのですが、その中でも、非常に多様な学生のニーズに応えていく必要があり、そこにこそオーストラリアの高等教育の未来があるという話がされています。

こうした流れの中で、例えば今日取り上げられている WIL という教育実践は、恐らくそうした学生の多様なニーズに応え得るものだろうと思います。そういう意味で、意義のある実践だろうと考えています。

#4

しかし一方で、オーストラリア全体を見渡したときに、オーストラリアの大学のカリキュラム改革の方向性は必ずしも一つではありません。今日はビクトリア大学の非常に丁寧な WIL の実践をお聞きしたところですが、ここでは同じくメルボルンにあるメルボルン大学、いわゆる研究大学のカリキュラム改革、プログラム改革を見ておきたいと思います。これはメルボルンモデルという名称でよく知られています。

どういうことをしたかというと、たくさんあるバチェラー（学士）レベルのプログラムを、ここには six broad fields と書いてありますが、Arts、Commerce、Music、Science、Biomedicine、Environments の 6 つの領域で、大きく 6 つのバチェラーを出すというプログラムに再編しました。これは 2008 年から始まったと思います。基本的にプロフェッショナルプログラムといいますか、多くの専門教育を大学院レベルに移行させる。つまり、アメリカ的な学士課程においては、非常に幅広いリベラルアーツ的な教育を行った上で、大学院で専門教育を行うという大きなプログラムを行っています。結局のところ、学士課程の中は、もちろんそれぞれの学問領域での深さ（depth）も達成される必要がありますが、よりアカデミックな広さ（breadth）も確保するというカリキュラム改革が行われているということです。

#5

具体的には、university degree ということで、ここから始まるわけです。六つの領域

が書かれていますが、それ以外の少し別の領域、Agriculture や Horticulture などもプログラムとして残っています。そのようなものを取得した上で、雇用、つまり労働市場に出ていくということもあります、ここで広い学びを実現した上で大学院に進み、最終的に労働市場に出ていくという流れも準備されているということで、メルボルンモデルはこのような多様な学びを実現するためのカリキュラム改革として行われました。

#6

カリキュラム構造を見てみます。これは Biomedicine (生物医学) のものですが、専門的な領域を学ぶ科目、ユニットやサブジェクトが並んでいるのに加えて、一番右の色が違うところが Breadth Subjects というものになっています。Biomedicine という専攻なのですが、Music Language や、面白いことに “Australia in the Wine World” というワインの話も学んでおり、3 年間で Biomedicine には直接関係しない幅広い学びを実現する学士課程教育になるという取り組みがなされています。

#7

こうした動きがあって、UWA とは西オーストラリア大学という、メルボルン大学と同じ研究大学の一つでも同じような改革が進んでいます。こうして見ると、あえてビクトリア大学とは違う例としてお示ししていますが、メルボルン大学や西オーストラリア大学のような研究大学が本当に熱心に WIL を推進しているのだろうかという、素朴で基本的な問いかが出てきます。

#8

最後に、二つほどディスカッションのポイントを挙げさせていただきました。一つは、午前中の Judie Kay さんの議論に基づくと、WIL の研究はまだまだこれから深められていかないといけないだろうということです。Judie さんがおっしゃったように、2009 年には WIL レポートが出ていましたし、昨年はグッド・プラクティスのレポートも出ています。しかし、多様な WIL の実践がまだまだあるので、そういうものをどう整理していくのか。

さらに重要な点としては、Judie さんがプレゼンの中でも指摘されていましたが、多様な WIL の実践を、どのように一貫した統一的な学士課程教育の中に入れていくのか。WIL を含む形で、一貫した学士課程教育をどう実現するかということに対し、恐らくさらなる

研究・調査が必要だと思います。

もう一つは、先ほど申し上げた研究大学の例と突き合せたときに、オーストラリアの高等教育セクターの中で、WIL の位置付けをもう少し明らかにしていく必要があるのではないかと考えています。現在、労働党政権の中で、今年から Student demand system が進められています。とにかく労働党政権にとって重要なことは、社会経済的に恵まれない層の大学進学を増やすことなので、学生の需要に基づいて高等教育に多くの学生を取り込んでいくことを進めており、これからさらなる多様化が予想されます。多様な高等教育システムの中で、WIL がどのような役割を果たすのか。もしかしたら非常に重要な役割を果たすかもしれませんし、違ったアプローチが必要になるのかもしれません。その辺を考えていく必要があるでしょう。

最後に、先ほど申し上げたことですが、研究大学においてこれからもっと多様化する高等教育システムの中で、WIL がより大きな役割を持ち得るのかもしれません、今のところ研究大学がそうしたことへの動きを見せてている様子は必ずしもありません。ビクトリア大学のような、大学全体のポリシー、ミッションとしてされている大学もあれば、そうでない大学もあります。オーストラリアの取り組みを相対化するということで、こうした話題提供をさせていただきました。

約 10 分ということで、この辺でよろしいですか。あとは Judie Kay さんのコメントということで（拍手）。

（亀野） どうもありがとうございました。杉本先生からは、オーストラリアの一般論という形で、特に研究大学という視点で、少し事例と問題提起を出していただきました。

ここで、同じオーストラリアの Judie Kay さんにコメントをいただきたいと思います。よろしくお願ひします。

（Kay） ありがとうございます。WIL の実践はたくさんありますが、それをどう統合していくのでしょうか。オーストラリアではどの大学もカリキュラムを検討してレビューしていますし、さまざまな WIL の実践にいろいろなアプローチを取っています。カリキュラムをどのように統合するか。日本のように学科の面でするのか。大学がカリキュラムを変更、改革しており、学科の問題も、どう考えるかということがたくさんあります。

ビクトリア大学やほかの大学における私の経験ですが、カリキュラム全体をまず見て、

カリキュラムでどのように使われるか、全体的な見解を持ちます。部分的に見るのはありません。カリキュラム全体で、フレームごとに見て、学生のニーズ、学科としてのニーズ、パートナーとのニーズなど、さまざまな面から見ていきます。

私たちの教育体系は大変多様性に富んでいます。どの大学もそうですが、オーストラリアの大学は多様性、独自性を持ち、ほかの大学とは違うものを持つように奨励されています。しかし、オーストラリアの大学のほとんどはWILを統合しているので、全部同じになってしまいます。

メルボルン大学は、WILとしては大変素晴らしい大学だと思います。エンジニアリング、医学もあり、すべての学位を取るのにWILが必要です。メルボルンモデルが紹介されたとき、まず多くの学生がメルボルン大学に行くことを嫌がり、入学率が下がりました。誰もモデルを理解しなかったのです。しかし、興味深いことに学部生の場合、とても狭いフォーカスで見ることではなく、視野を広げることができました。その影響として、メルボルンのインターンシップコーディネーターを雇い入れました。すべての研究大学は、サービスラーニングのあるインターンシップを取り入れています。もし理解しているのであれば、WILに対してもっと研究が必要です。すべての会議の前に、WILに関するオーストラリアの研究調査を全部集めて、そして研究者を集めます。確かに、もっと研究を行う必要があると思います。

(亀野) どうもありがとうございました。Judieさんからは、オーストラリアの大学は非常に多様であるということ、研究大学であるメルボルン大学などでもいろいろな取り組みが行われていることをご紹介いただきました。

それでは、英国について、筑波大学の稻永さんにお願いしたいと思います。その後、Brendaさんに簡単なコメントをお願いしたいと思います。

英国大学のサンドイッチシステムとエンプロヤビリティ育成 稻永 由紀（筑波大学 大学研究センター 講師）

私のところで大幅に時間をオーバーしてしまったので、私がその責任を取れということでの、巻きの指示が出ています。舌足らずになるかもしれません、ご勘弁ください。

私に与えられた課題は、「英国大学におけるサンドイッチプログラムとエンプロヤビリテ

イ育成」でした。今日の午後の最初の基調講演では、Little 先生に政策的な文脈と、どういうファンディングがそこに支援として流れ込んでいるか、実際にいろいろな Enhancement of Student Employability でどういうことが行われて、どういう成果があつたかという、割と包括的なところでお話ししていただきました。

今回は先進的なモデルを紹介するということでしたが、私からは先導的なモデルではなくて、非常に伝統的なモデルであるサンドイッチシステムをご紹介します。これは英国のかなり伝統的な就業体験プログラムですが、それについて少しお話しすることが私の課題です。ですから、非常に補助的な情報を提供するという形になります。

(以下スライド併用)

#2

自分はその仕事に就いていないけれどもその体験をすることを、私は「就業体験」と言っています。それから、そこに所属して働いたことがあることを含めて、「就業経験」と使い分けたりします。ただ、就業経験、就業体験といつてもいろいろな形のものがあります。そのうち、今回皆さんにお示ししたいのは正課の一部としての就業体験です。

#3

イギリスには、伝統的にサンドイッチプログラムというものがあります。これは、あくまでも形式的にですが、アメリカのコー・オプとかなり似ているので、宮川先生のご発表を思い出しながら聞いていただきたいと思います。サンドイッチプログラムは、基本的にはカリキュラムに組み込まれた、英国では伝統的な就業体験プログラムです。イメージしにくいので、ここではサンドイッチプログラムにおいては非常に老舗で、盛んに行われていると言われているブルネル大学という、ロンドン郊外の大学のものを持ってきました。

#4

通常のコースが (A) です。イギリスの学士課程は 3 年で修了です。日本のように 4 年はありません。

就業体験を組み込んだコースプログラムには、2 パターンほど典型的なものがあると言われています。一つ目の (B) は、3 年次に 1 年間就業体験を積み、残りの 1、2、4 年次で学校での学習をするという形です。これは「厚いサンドイッチプログラム」という言い方

をされます。もう一つの (C) は、1年間まるまる行くのではなくて、2回に分けて、それぞれ 30 週間以上の就業体験を組み込み、残りは学校での学習という形になっています。これを「薄いサンドイッチモデル」と呼びます。

皆さんはここでお分かりになられたかと思いますが、(B) と (C) のモデルは年限が 1 年増えているのです。日本ではどうしても 4 年間の修業年限の間に何もかも詰め込もうとします。しかしながら、充実した、向こうで言うところのワーク・プレイスメントをするという話になると、学習を妨げないことが基本的に重要になってくるようで、修業年限が 1 年間延びていることに気を付けていただきたいと思います。

#3

ブルネル大学の *undergraduate prospectus* という、いわゆる入学案内のようなものに書いてある言葉を引用すると、「このプログラムは将来に向けて価値あるプログラムです」ということです。要するに、非常に experienced なプログラムだというのですが、それに加えて「大学での勉強を妨げないプログラムです」という言い方をしています。ここでの感覚は、恐らく日本の感覚と若干異なっている気がします。

それから、もう一つ注意しなければならないのは、いずれも専門分野をベースにしていることです。つまり、自分の専門分野にかかわったワーク・プレイスメントをするのが一般的で、ブルネル大学は工科系カレッジを母体としていますが、工学系から人類学や、確か社会学もあったと思います。そういう科目ごとに、いわゆるコーディネーターのような人がキャリアセンターにおいて、分野ごとにコーディネーションしていくというシステムが取られています。中川先生と宮川先生のご発表でも、やはりそういったコーオプ関係の組織が必要だというお話をされていましたが、まさにそういうものがあるということです。

実は、飯田直弘九州大学助教と私とで、この 20 日から、遅ればせながら英国の調査に出掛けますが、そのときに、あともう一つ、新しいプログラムを見てこようかと飯田助教から提案がありました。Higher Apprenticeship Program というものが、どうも産業界のインシシアティブで入っているようだということです。もし Brenda 先生がご存じでしたら、後で教えてください。時間がないので、詳しくは飯田助教の資料を見ていただきたいですが、基本的には企業の、それこそ Brenda Little 先生が Larger Minority という言葉をどこかで使っておられたと思うのですが、典型的な若年の学生でない、既に働いている人たちの能力を向上させるため、産業界と大学との間でテーラーメードなプログラムを作り、

それを提供するという形のようです。

Foundation Degree Forward、つまり Foundation Degree を推進する団体がありますが、Foundation Degree の最近のものはほとんどテーラーメード型が結構多いと聞きましたし、そういうところに焦点を当てるという意味で、もともと VET sector (Vocational Education and Training sector) で割合盛んにやっていたものが、高等教育の分野にもだんだん入ってきてている状況になっているということです。

#5

ただ、午後の基調講演で札幌国際大学の沢田先生からご質問があったとおり、エンプロヤビリティを高めましょうという政府が出すメッセージは強いです。しかし、それをどう自分の大学に導入するかは、その大学のコンテクストによって全く違います。

詳しくは説明しませんが、中央ランカシャー大学 (UCLan) というところがあります。実際に訪問もしましたが、ここでは、あらゆるところでエンプロヤビリティを育成しますかという指標で評価される試みをずっと行っています。これを貫いているのです。

#6

今度行くミドルセックス大学も、基本的には元々がポリテクニックであったものが、1992年法で大学に昇格したという流れを持っています。もともとはイギリスにある Further Education College (継続教育カレッジ) と強い連携があって、地元志向が強いのです。そこは、エンプロヤビリティを強調することによって生き残りを懸けているという側面があります。

一方、工科系大学が母体になっていたブルネル大学は、1963年に創立されました。Plate Glass University という言い方をすることがあります。ここはもともと伝統的なサンドイッチプログラムを推進していて、今もその伝統は変わりません。

同じ Plate Glass University でも、UCLanと同じランカシャー地域にあるランカシャー大学は、基本的に学術色が強い研究大学です。つまり、ラッセルより少し下ぐらいで、ヨークなどと同じくらいのランクです。そうなると、もうカリキュラムの中に組み込むのはなかなか無理だということです。無理なのだけれども、キャリアセンターを中心として、周縁的にエンプロヤビリティを高める試みをしているという言い方をしています。ですから、恐らく固有の歴史的文脈による異なる展開が恐らくあるのでしょう。

#7

考えなければならないこととしては、大学や分野によって適切 (suitable) なやり方が違うことです。つまり、一概にこれがいいとか悪いとかではなくて、これを入れるか入れないかは、自らの大学のミッション (使命)、規制など、いろいろなものと向き合わなければなりません。中川先生が指摘したとおりです。それから、もう一つ大きな問題は、規範としての「人生の時刻表」に沿った、学校から職業への間隙のない一斉移行モデルをいかに崩せるかということです。「3+1」でも駄目だというのでは話にならないわけです。そこが成否を握る鍵なのではないかと思っています。

少し舌足らずになりましたが、10 分なので終わります（拍手）。

(亀野) どうもありがとうございます。英国のサンドイッチシステムを中心に、最近の新しい動き、それから大学によって多様であるというご紹介をしていただきました。どうもありがとうございました。

それでは、コメントを Brenda さんにお願いしたいと思います。

(Little) ありがとうございます。由紀さんに run through ということで、サンドイッチプログラムについて素早くお話ししていただきました。そして新しい Higher Apprenticeship Program についてもお話しください、ありがとうございました。

今おっしゃったことに私から加えることは何もないと思います。Higher Apprenticeship は非常に新しいもので、政府が数年前、ごく最近 Apprenticeship というプログラムを導入したわけです。16 歳以降、Apprenticeship という概念を導入しようということになったわけですが、15~16 年前ぐらいから Apprenticeship は減りました。

しかし、最近また UK は、ヨーロッパのほかの国を見て増やしています。Apprenticeship を通じてハイレベルスキルを非常に伸ばしているということで、例えばドイツも増やしていますが、UK も政府としてこれをやろうではないかという考えを取り入れて、そしてお金をつぎ込んで Apprenticeship をやろうということになったようです。ですから、Apprenticeship は自然な展開だと思うのですが、どれだけ成功するかはやはりこれから見なければいけないと思います。職業教育の中で、これがどのように成功するか、見ていかなければなりません。

サンドイッチプログラムですが、ブルネル大学は 63 年からずっとやっているわけですが、これはいわゆる先進技術ということで、こういう大学においては、同じような起源があるわけです。いわゆる技術を上げていくということですが、サンドイッチは業界に対して行っているわけですが、大学になる前からこういうことをずっと行って確立しているということです。

ミドルセックス大学もポリテクニックなのですが、これもサンドイッチプログラムを非常に長らく行っているわけです。それに対して賞も受けています。いろいろなコースがポリテクニックで認証されているわけですが、このサンドイッチプログラムにおいて、プレイスメントは必須になっています。ですから、これはまさにトラディションと言っていいでしょう。

資金策として、9 月から授業料が増えますが、今はそれに対してディベートが行われています。1 年間外に出るワーク・プレイスメントに対してどれだけお金をチャージするかということです。ビジネスと大学のコラボレーションということで、出たばかりの The Wilson Review に数字が出ています。プレイスメントに 4500 ポンド払っているのを、大学に対して減らせという提言が出ています。学生がそれほど高いとプレイスメントしたがらないのではないかということでそういう意見が出ているのですが、このようなファンディングのアレンジメントがなければ、ワーク・プレイスメントに入りたいという学生が減るのではないかという懸念が持たれています。

(亀野) ありがとうございました。最近の動きについてお話しいただきました。

それでは、これからディスカッションに入りたいと思うので、パネリストは前の席に着いてください。皆さん、ほぼ時間厳守で進めていただきましてありがとうございました。

ディスカッション

(亀野) それでは、ディスカッションに移っていきたいと思います。今日の午前、関連して昨日の午後の議論も含めて考えると、国による共通性と違いが幾つか見えてきたかと思います。例えば共通性ということで言えば、高等教育機関において、より実践的な教育をもっとするべきではないかと、特に産業界からの要請が強くなっています。ただし、一つ

の国の中であってもかなり多様な動きを見せてているということが、今回幾つかの国を紹介いただきましたが、共通して見られたことかと思います。いろいろな国の違いということから見ると、行われているプログラムや、対象の学生をどうとらえているかということ、あるいは専門教育課程との関連、例えばオーストラリアやイギリスは結構密接であるのに對し、日本はまだそこまで行っていないのではないかという感想を持ちました。

あまり私がいろいろしゃべっても仕方がないので、残り 35 分ほどディスカッションの時間があるので、それを有効に使ってより議論を深めていきたいと思います。このセミナーの論点は五つありました。本来であればその五つに沿って一つ一つ議論していきたいということで、私もいろいろ論点を用意していたのですが、五つをやる時間はないので、端折って論点を出しながらパネリストの皆さんのご意見を伺っていきたいと思います。

適切な WIL とは何かということや、誰が必要としていて、いかに広く提供していくかという論点が 1 番目あるいは 2 番目にあったかと思います。それに関連して、まず WIL という概念をどう考えるのか。午前、Judie さんがオーストラリアの例を紹介してくださいましたが、その説明を聞くと、WIL の概念はかなり広いのではないかと思いました。例えばアメリカやイギリス、ドイツもそういう考えなのかどうか。アメリカではコーオプ教育がメインかと思いますが、それがメインなのか、あるいはオーストラリアのような認識が広がっているのかどうか。それから、イギリスもワーク・プレイスメントがメインかと思いますが、ワーク・プレイスメント以外のものが広がってきているのかどうか。それから、日本、ドイツ、プラスアルファで何かあれば。なければいいです。京都産業大学の事例も、多分、インターンシップから広げてやることだと思います。その辺りをお聞きしたいと思います。

もう一つ、時間もないでの、関連して、Judie さんの説明に、ビクトリア大学の全コース全学生にという話がありました。これはわれわれ日本の文脈で考えると、かなりすごいというイメージを持ちます。オーストラリアの大学はこれが普通なのか、ビクトリア大学の特異なケースなのかを少し教えていただきたい。ほかの国、イギリスについては Brenda さんにお願いしたいのですが、米国や日本で、全コース全学生に関してどのようなお考えを持っているのかということをお聞きしたいと思います。では、米国について、宮川さん、お願いできますか。

(宮川) 今日はアメリカにおけるコーオプ教育の例を示しながら、この課題のことを少

しお知らせしました。コーラル教育は大学が管理しているので、いろいろな統計も取りやすいし、数も取りやすいのです。そして非常に体系化されているものなので、運営の方法や、そのためにいろいろな要素が必要だということを分析する上でコーラル教育をご紹介しました。

近年は、とにかくコーラル教育が非常に多様化しています。最初は、例えば何回 Work Term をしないとコーラル教育とは言わないとか、どのようにということで定義がリジッドでした。それが、1回とか、回数にこだわらないということが出てきているので、コーラル教育の中でもやり方、モデルが多様化しています。

それから、職業の経験、Work Integrated Learning の価値が高く評価され、社会的に認知されているので、今度は大学から離れて企業側オリエンテッドでいろいろなプログラムを用意しています。ですから、両方から見ると、大学から見るとコーラルやそのバラエティがあることも一つですし、企業から見ると、コーラルの学生も受け入れるし、トップの学生のため、その下の学生のためなど、その企業の戦略によってプログラムを企業が持つており、そこに学生が入っていくケースもあります。従って、社会全体としては、学生に与えられる機会は非常に多いのです。

アメリカの場合は、就職していくためには Work Experience がほとんどマストなので、大学のプログラムを利用したり、自分で探して企業のプログラムに行くなど、学生に与えられる機会は非常に多いです。その数を把握するのは、それこそ誰も管理していないので難しいのですが、学生がどれくらいやっているかということになると、ほとんどの学生に学校の講義以外の何らかの就業体験やコミュニティでの経験があるということになります。

(亀野) ありがとうございました。コーラル教育も多様化しているし、それ以外のものもかなり増えていて、統計はないけれども、ほとんどの学生が WIL 的なものに参加しているということですね。ありがとうございます。

では Brenda さん、英国の状況についてお聞きしたいのですが、よろしいでしょうか。

(Little) ありがとうございます。先ほども WIL についていろいろな形態についてお話ししました。それよりももっと非常に幅広い言葉があると思います。私は Harvey 先生との研究で、あるグループの学生に話をしました。その人は特別な大学のプログラムを行ったのですが、技術大学だったので技術的なプレイスメントをしました。ブルネルの例もいろ

いろいろあります。2学年で6ヶ月のプレイスメントがあり、3学年ではほかの組織でまた6ヶ月のプレイスメントをします。フォーカスも違います。これはこの大学においては必須です。

ほかの大学では、同じような Business Administration Program がありました。この大学では、学生が自分に適したプレイスメントをなかなか見つけられないので、規制が緩和され、必須ではなく、オプショナルになりました。これを考えてみると、二つ目の大学ではこれがオプションになったわけですが、この学生はマイノリティでした。こうした学生に、同僚はどう思ったかということをインタビューで聞きました。すると、あまり努力していなかった、あきらめてしまったということでした。つまり、やったけれど駄目だったので、プレイスメントではなくて勉強に戻ったということです。これは残念なことだと思います。

もちろん市場で不利な立場にある大学もあるわけです。ですから、何とかしてプレイスメントを組織の中で得たい。そうすることによって、自分のカリキュラムを作って、職業体験を増やしたいという学生にとっては不利になります。しかし、家での責任があり、多くが成人した学生なので、やはり大学の勉強の外での時間は非常に貴重なのです。それでプレイスメントを受けることができないという学生もいます。

一方で、非常に優位な学生もいます。それは、必須であってプレイスメントを受けなければならぬという状況。そういう学生たちは、「プレイスメントは素晴らしいかった。でも今年は最終年限なので、あまりプレイスメントは心配しないことにしている」と言ったり、「働くことをあまり気に止めず、ボランティアをしたい」と言っています。これは、履歴書に重要な項目になるボランティアに注力したいということなのです。ですから、大学のある学部、あるいはある大学は、もっと豊富な経験を積み上げていくことができます。勉強しながらも、こうしたいろいろな体験を増やすことができます。しかし、ほかの大学のほかの学部では、いろいろな理由や時間的な問題、地元の特徴もあって、こうした機会が与えられません。ですから、自分の学生としての経験は、プレイスメントやボランティアの機会を持つことができない状況があるということで、いろいろな状況が多岐にわたって存在しているのが現状です。

(亀野) Judie さん、先ほど言った、全コース全学生にということがビクトリア大学の特別なケースなのかどうかを少し教えていただきたいのですが。

(Kay) これはすべての大学に当てはまるということではなく、特にビクトリア大学では非常に重視しているということです。私たちが行っていることです。

オーストラリアの大学の3分の1がミッションを持っています。そして、そのエレメントの一つにWILが入っています。しかしながら、サービスラーニングをコミュニティの中でするというエレメントを持っている大学もあります。Queensland University of Technologyや、そのほかの大学、あるいはフリンダース大学などが、こうしたサービスエデュケーションに注力しています。

誰がこうしたWILの必要性を感じているかということですが、これは素晴らしい問題だと思います。WILはすべての学生にとって、教育上非常に素晴らしい経験です。これはすべてにとって重要です。だからこそ、私たちはWILを経験する学生のタイプを区別すべきではないと思います。あまり学業成績のよくない学生もいます。しかし、いろいろなプロジェクト、あるいはプレイスメントをする際に、とにかく一生懸命やること、いい仕事をすること、会社やコミュニティが関連しているので、とにかくいい仕事をしてもらいたいと思います。

午後にコメントがありましたが、学生はコミュニティの職場で学ぶということですが、それは学校の学習から時間を費やしているわけではありません。職場もやはり学びの場であるということです。だから、実世界では、大学での勉強と職場での勉強が統合されています。私もこれは非常に重要な点だと思います。

最初の質問ですが、日本は最もWILに適した場所だと私は思います。学生、産業やコミュニティ、あるいはコースのために、いろいろとどのようなワークが可能なのかということですが、日本人は自分の国のために仕事をしなければならないので、素晴らしい例が既にあります。私たちがしていることは、もちろんオーストラリアのためにはなりますが、日本には当てはまらないかもしれません。

(亀野) ありがとうございました。最後に日本がWILに適した場所だとおっしゃっていました。これはこの後の質問にも絡めていきたいと思います。

中川さんには京都産業大学の事例を紹介していただきました。先ほど日本がWILに適した場所だというお話をありました。京都産業大学ではインターンシップもしておられますか、それ以外の取り組みもかなり積極的にしているということでした。それはインターン

シップにそれなりの限界が見えてきているためにしているのか、それとも人数を確保するためにしているのか。それから、それと絡んで、これは将来的なことかもしれません、全学生に WIL 的なものを導入していきたいというお考えなのか。この辺りをお聞きしたいと思います。

(中川) 京都産業大学は、産業界への人材を意識した建学でした。ただ、それは技術者を養成するという意味ではなく、先ほど申し上げた「むすびわざ」というか、人と人とのつながりを大事にしながら、新しい産業を産み出していくという考え方があります。よって、WIL を全学生に経験させたいと思っています。

その中でインターンシップに力を入れ始めたのが 12 年ほど前ですが、ご質問があったように、そこで限界を感じたのも一つです。というのは、大学の教員がコミットしながら、教育なのに、商業ベースに乗ったインターンシップがあまりにもここ近年増えてきていることに疑問を感じました。また、2 週間でどこまでことが学び取れるのかとも思いました。気付きは得てきますが、大学教育としての本当の意味の気付きとは少し違うのではないかということです。

そこで、例えば農業のインターンシップも、現在はやっていませんが、行いました。昨日プレゼンテーションさせていただきましたが、今のご質問にも関連するので言わせていただくと、大学に入学してくる学生たちに「意欲の 2 : 6 : 2」という言い方をしました。意欲の高い層は海外のインターンシップにも出ていきますし、PBL や、われわれの言うコーオプ教育、サンドイッチ型に積極的に取り組みますが、残念ながら意欲の低い層もいるわけです。当然こういうプログラムは人・物・金が随分かかりますが、意欲の低い層をどうするか。そこで、農業のインターンシップをプログラムとして立ち上げたところ、われわれの言う意欲の低い層が出てきました。彼らがそういう体験をしてくると、目が輝いてきます。小さな成功体験を踏めたのだろうと思います。そういうことで、やはり全体にやっていきたいのです。

そのためにはフィールドワークを使ったり、ボランティア活動を行ったりします。実は明日、神戸で、東日本大震災のチャリティコンサートが開かれます。ちょうどこういう授業を受けている、どちらかといえば意欲の低い層が 6 人ほどそれに参加します。われわれスタッフは、あくまでも社会人基礎力の能力要素を伸ばしたいという気持ちで、そのボランティアに学生たちをコーディネートしながら進んでおり、成功できるであろうプログラ

ムを幾つも開発しているところです。言いたいことは、何年かかるか分かりませんが、最終的には全員に体験させたいという気持ちがあるということです。

そこで重要なのはやはりスタッフです。なかなか学生にとってもしんどいプログラムだと思います。日本だと、暑い夏に無償でインターンシップをするわけですが、それが単に「しんどかった」だけで終わるのではなく、自信について、自己実現に向かっていくスタンスを作り上げたいと思います。そうなると、彼らはそれなりの成長を必ずしてくると思いますが、その成長をどう伝えるのか。どういう言葉で伝えてやるのか。これはデータではなかなか表せないので、俗にいうコーラススタッフが十分観察しながら、彼らに小さな成功体験を伝え、自信を持たせるための言葉のフィードバックを心掛けなくてはいけないということで、現在スタッフの研修を一生懸命しているところです。

(亀野) ありがとうございました。いろいろなご意見が出ました。

時間的な問題があり、私ももう一つ二つ論点を出したいと思ったのですが、会場の皆さん的时间がなくなってしまいます。会場の皆さん、この場でパネリストにお伺いしたいことがあれば手を挙げていただきたいのですが、どうでしょうか。どなたでも結構です。

では廣瀬さん、お願ひします。ご所属とお名前と、特定の誰かにということであれば言っていただければと思います。

(廣瀬) 立命館大学の廣瀬です。私は実は今回の発表で、メルボルン大学のモデルに非常に興味があります。そういう意味では杉本先生にコメントをいただきたいと思います。

何が言いたいかというと、アンダーグラジュエイトの教育は、従来の学問をやるという時代はもう終わったというか、使命は終わってしまったのではないかと思います。ということで、いいか悪いかは別として、いろいろなダイバーシティの中でいろいろな大学があっていいと僕は思っています。その中で、僕は企業の方とお話しすることが仕事柄多いのですが、はっきり言って、企業の方は、リベラルアーツ的な能力や、経営学部だったら経営学部の学生らしいプレゼンを就活のときに見せてほしいので、専門書や、マーケティングも含めた勉強をしっかりしてほしいと言います。最近WILの話をすると、一歩間違えるとすぐプラクティカルに行ってしまって、それをプレイスメントにどうつなげるかという考えになるのですが、そうではないのではないかということで、非常に興味を持っています。

立命館の例を一つだけ紹介すると、立命館は全学インターンシップもコークスも、すべて文理融合型で研修しています。つまり、理系の学生と文社系の学生が事前研修・事後研修を行い、その中で彼らがワークすることによって、自らの専門科目を意識するということです。経営学部だけでやるとそういうことはなかなかなくて、また理工学部だけでやるとそういうこともないのですが。そういう意味で、ただ企業に送り込めばいいということではなく、大学の学び、特にユニバーシティの場合はいろいろな学部がありますから、そういうことと、専門科目や、リベラルアーツも含めた複合的で有機的なプログラムをしっかり作っていきたいと思っています。

先ほど中川先生からお話をありがとうございましたが、立命館としてはいろいろな考え方、意見がありますが、トップ層の学生に対する WIL を入れたプログラムを作っていくことによって社会に発信していきたいと考えています。レベルの低い学生でそれをやろうと思うと、何をしていたのだということになり、それでは単にプレイスメントに力を入れていることを宣伝しているだけではないかという、大学広報に使われているような感じがあるので、学生のためのプログラムの中で、トップ層についてどうやっていくか。その辺りのことを含めて、杉本先生のメルボルンのことも含めて、WIL がどのようにポテンシャルを持っているか、もう少し先ほどのプレゼンテーションを深めて教えていただけたらと思います。よろしくお願いします。

(杉本) ちゃんとお答えできるか不安もあるのですが。基本的にメルボルンモデルにしても、先ほど紹介した西オーストラリア大学にしても、リベラルアーツ型と言ってしまつていいか分かりませんが、そうした基本的に幅広く学ぶ学士課程教育を導入しているので、その中で WIL の位置付けは難しい面があるので置いておきます。

私は、学士課程教育が既に一様ではなくなってきていて、例えばメルボルン大学はビクトリア州のトップ 5~6% の学生が進学するような大学です。一方で、国際的な大学ランキングが横行する中で、メルボルン大学も研究大学として、他国の研究大学と伍してプレゼンスを上げていかなければならぬということがあります。こうした幾つかの要因が重なって、メルボルン大学がメルボルンモデルという新しい改革を行っているわけです。基本的には学士課程教育を軽視するということではなく、むしろ大学院教育を重視する方向に向かう中で、学士課程教育は幅広く学ぶべきであるという方に動いているということです。

(廣瀬) とても面白いお話をうかがっています。立命館の場合は、Project Based Learning はすべて理系の大学院の学生にターゲットを絞り、それにチームが、文理融合型のいろいろな学部生を付けています。非常にストレートな言い方をすると、これは大学院生のための WIL なのです。理系の大学院生が学部の学びをしっかりと行って、経営学部、文学部、法学部などのいろいろな学部を東ねながらチームを組んで、その中で彼らを鍛えるというプログラムをしています。

何が言いたいかというと、大学の教育がトップ層を狙う場合は、大学院プログラムの中に WIL をうまく組み込んでいくことが可能性としてはあるのではないかと思ったので、メルボルンの大学院はそういうことをやっているのでしょうか。

(杉本) この辺りは多分 Judie さんの方がよくご存じだと思います。先ほどお話ししたメルボルンモデルといつても、必ずしもそこに職業体験、インターンシップ、プレイスメントなどがないわけではなくて、専門教育になればどうしても、エンジニアリングでもマネジメントでもそういうものが必要になります。

現在、メルボルン大学のメルボルンモデルにおいては、例えばドクターになろうとするところ、大学院に行かないといけません。そこでは立命館でもされているような、WIL と言つていいか分かりませんが、職業との強い関係性の中で実践的な教育も行われています。一色でアカデミックな教育しかしていないということではなくて、大学院重視の中で、恐らく実践的なことも行われていると思います。

Judie 先生からコメントをよろしいでしょうか。

(Kay) そうですね、幾つかチャンスがあると思います。学部の学生でも、それほど多くはないのですが、何人かそういうチャンスがあると思います。

オーストラリアの産業は、技術的なスキルを大学院レベルで鍛えるということにあまり興味を持っていません。コミュニケーションやチームワークなどに 관심があるのです。オーストラリアの雇用主が求めているのはそういうところです。ですから、技術的なスキルは二の次になります。

ですから、メルボルンモデルはこの教育の幅を醸成するわけです。一般的なスキル、エンジニアが欲しがるようなスキルを醸成するわけです。これはもちろん WIL がやっていることに通じます。大学でもテクニカルなことも学ぶわけですが、例えば私は理論を学

びましたが、それが全く関係ないというわけではありません。

恐らく、いい生徒というのは WIL でも非常にいい生徒になると思います。中程度では、職場ではより良いのです。つまり、セオリーが分かる、セオリーをプラクティカルな意味で経験できるからなのです。オーストラリアにおいては、トップスコアの人たちがドクターになりますが、必ずしもそれがベストなドクターではないわけです。間違ったスキルを持ってドクターになってしまう可能性があるのです。ですから、あくまでもトップの学生ばかりを考えないということです。やはりプレイスメントでいろいろな経験があると思います。そしていろいろ異なるスキルが必要です。また、中程度の学生が、プレイスメントをやって最高の学生になる可能性があるのです。なぜなら、実際に議論を学び、それを実践したらそれがよく分かるようになったことがあるからです。これはオーストラリアの経験です。

(亀野) 廣瀬さん、よろしいですか。

(廣瀬) ありがとうございます。

(亀野) それに関連して、坂野さんと目が合ったのですが（笑）、ドイツでは、昨日今日の話で、総合大学なのだけれどもバチェラー卒業が出てきて、バチェラーを卒業してすぐ労働市場に入っていくことが少しずつ増えてきているということでした。ボローニャプロセスの前はマスターまでだったのですが、バチェラーが終わってすぐ労働市場に入ってくる。そう考えると、総合大学において、バチェラーレベルでも実践的な教育、WIL のようなものが、今はほとんどやっていないというお話しでしたがこれから増える可能性はあるのでしょうか。どのように展開していくか、予想で結構なので、何かコメントがあればいただきたいのですが。

(坂野) 発言の機会をいただき、ありがとうございます。では、ご指定のところだけでお話ししたいのですが。実は、総合大学に行くところの、ギムナジウムから大学へという道は、ドイツの場合、直接ではないのです。つまり、多くの人たちが日本式で言うギャップイヤーを経験しています。しかも、従来であれば男性の場合は兵役またはそれに代わる市民代替役務を経験してきました。ところが、2010 年か 2011 年に兵役が廃止されて、か

なりの学生が直接取得後に入る可能性が出ていますし、実際に高くなっています。

そのことによって、入ってきた学生が幼くなっているというのが向こうの大学の先生方の言い方なのです。20代であれば、兵役、あるいは救急車に乗っているようなことをして、女子学生であれば最低1年ぐらい外国での経験をしてから大学に入ってきていたのが、直接大学に来るようになって、幼くなったというのです。つまり、いろいろな意味でのソフトスキルが欠けている人たちが増えたそうです。

そういうことからすれば、それをどこで補うかということを労働市場に出す前に考えなければいけません。そうなると必然的に、学習課程に組み入れていかないと、バチャラーを取っても職を得ることができない可能性が高くなると考えられると思います。

もう一つは、総合大学の中でも、昨日吉本先生からご指摘があったのですが、総合大学に来ている人がみんなギムナジウム経由というわけではないです。ギムナジウムを出て、職業経験を経てから入ってくる人たちも、10~20%のレベルですが、少なからずいます。

そういうことになってきたときに、経験の有無、それぞれを見てプログラムを組むことが今後必要になってくる可能性があると考えられます。ですから、学習課程そのものも、従来のようにセットでこれですという形には必ずしもならない可能性が出てくると思います。以上です。

(亀野) どうもありがとうございました。ほかに、会場でご質問ある方はいらっしゃいますか。はい、永田先生。時間が押しているので、手短にお願いします。

(永田) 福岡教育大学の永田と申します。今日は大変面白い話を聞かせていただき、参考になりました。

坂野先生の最後のコメントで、思いつきなのですが、今回の職業統合的な学習へのアプローチということですが、これは要するに職業教育という概念に入れて考えたらいいのか、あるいはキャリア教育のような概念としてそれぞれの国で考えられているのか、最後にお答えいただきたいと思います。

(亀野) 今日議論しているWILは、職業教育として位置付けるものなのか、それとも、キャリア教育として位置付けているのか、どういう位置付けなのかというご質問です。まずJudieさん、お願いできますか。

(Kay) ご質問は、WIL が職業訓練なのか、あるいはキャリア形成なのかということですね。私は両方だと思います。職業訓練というと、職場に入る前の訓練です。大きな大学でのキャリアディベロップメントは非常に幅の広い概念です。私のところでは、自分を理解すること、職場での自分のポジションを理解し、将来どうなるかということを理解することで得られる、非常に幅広いキャリアの育成なのです。

ですから、WIL でプレイスメントにいる場合、教育者たちの課題は、両方のエレメントを満たすことなのです。ですから、何を学んでいるのか。自分たちが学んだ理論を実践の場でどう結び付けるか。また、例えば健康分野での職業ではどういうものなのかということを理解すること、どういう倫理があるのかなど、非常に幅広いことを理解しなければならないので、両方だと思います。

(Little) ありがとうございます。私も、今 Judie が言ったことに少しだけ付け加えたと思います。プレゼンテーションでもはつきりと申し上げたと思いますが、プレイスメントで学生が何を得るか、そして自分が誰なのか、自分の価値をどのように形成するのかということですが、いろいろな活動がかかわってきます。どのくらい自分のモチベーションがあるのか。学位を取得した後、職場に出る際のモチベーションはどうなのかということで、学びの全体的な側面があると思うのです。

ですから、もう一度強調したいのは、例として申し上げましたが、既に仕事をしている人のキャリアをどのように理論と結び付けるかということで、既に職場において仕事をしているわけですけれども、それから実際に学ぶということで、学んだことを結び付けて、プレイスメント、WIL でまたそれを生かすということです。自分の仕事で求められているタスクは何なのかということも考えなければならないでしょう。

ですから、個人として全体的に見るということ、新しいイニシアティブをもたらす行動を取ることができるか、あるいは幅広い観点から物事を見られるかどうかということで、いろいろなこうした勉強をする際に、いろいろなことを身に付けることができます。そして、自分が持っているいろいろな知識に対してリスペクトを得るということ、また基本的な理論的な根底に支えられて、それをさらに職場で培っていくということです。

(亀野) いろいろと聞きたいのですが、時間もオーバーしてしまいました。実は私もほ

かに聞きたいことがたくさんありました。例えば、企業がこのプログラムにより入っていくにはどういうことが必要か、企業のメリットは何なのか、政府の役割は何なのかということも議論したかったのですが、進行の不手際で時間が超過してしまったので、これでパネルディスカッションは終わりにしたいと思います。もう一度皆さんに温かい拍手をお願いしたいと思います（拍手）。

（司会） いま一度、亀野先生にも拍手をよろしくお願ひいたします。コーディネーターとして、どうもありがとうございました（拍手）。

最後に総括として吉本教授にご発表いただきます。

総括

吉本 圭一（九州大学 人間環境学研究院 主幹教授）

時間があと 10 分で、私のスライドは 10 枚ぐらいだと思いますから、ちょうど 1 スライドずつ話をすればいいかと思います。

最後の永田先生の質問ですが、日本のキャリア教育は、とりわけ高等教育においては訳が分かりません。キャリア教育という言葉は、本当はあまり使いたくありません。職業教育のベースとしてのキャリア教育と私は言いたいので、むしろ WIL をそのまま使いたいぐらいです。そういう意味では、初中等のキャリア教育とは考え方方が違っていて当然なのです。初中等の場合は、学校段階のキャリアを促すものだけれども、高等教育へのキャリア教育は明らかに社会への接続を意識しないとできないはずだと思います。

（以下、スライド併用）

#2

もう一度キークエスチョンを五つリストしました。

#3

まず一つ目は、どのような議論があったかというと、エンプロヤビリティという共通の語がありましたが、WIL のための適切なアプローチは複数でした。これは誰に聞いても複数だということでいいと思います。コーオプやインターンシップは核で、そのほかの部分

でどこまで議論があるのかということは、そのほかの部分を真剣にやっている人たちと対話しない限り、分からぬと思っています。私は休学の専門家ではありませんから。私の卒論学生にはトライさせましたが。また、ボランティア活動の専門家でもないので、別の専門家と一緒に対話できないと駄目です。

#4

それから、ここが一番のポイントだったと思います。皆さんでだいぶ議論していただきましたが、立命館はトップ学生を狙っておられるようですが、九州大学はボトムの学生をどのように育てるかということに大変関心を持ってやっています。そういう意味ではインターンシップも重要なアプローチだし、もっと別のこともやらなければいけないと思っております。ラッセル・グループでのエンプロヤビリティへの関心はあるのかということが議論になりましたが、例えば資格枠組みの中で、共通の Learning Outcomes に基づく国家資格枠組みがあるときに、その方法論が違います。そこで、どのぐらい違っても同じ答えにたどり着くのかという研究をこれからしなければならないと思います。ドイツも、アプローチは違うけれども共通の BA であるということです。これは非常にチャレンジングな状況で、われわれ研究者としてはうきうきする状況です。

メルボルンの六つに束ねた BA とプロフェッショナル MA モデルは世の趨勢で先端であるかというと、先ほど杉本さんが言われたように 5% です。それに対して、Work Integrated Learning を 25% 評価する、650 のコースを持っているビクトリア大学のケースがあります。いろいろ出てきたのは共通していますが、学生は何らかの WIL をやっていると見なされる。日本の場合は特に 2 : 6 : 2 の中で、トップにどういうアプローチをするか、全体にどういうアプローチをするか、ボトムにどういうアプローチをするか、この辺がある種洗練されていると思いました。九州大学も、トップに対してもボトムに対してもそれぞれの形でアプローチしていかなければならないと思っています。

イギリスにも職業経験のある学生がいて、ドイツも多くの方が入学前に職業経験を有している。優秀な学生にはプレイスメントよりもむしろ Task force で、PBL (Project Based Learning) をやらせている場合もあって、しかし同等にガイドラインとして設定されています。説明しきれませんが、これからいろいろ議論していきたいと思います。

#5

要は、WIL というものは、Disciplinary Training と Employer and community needs に位置する、不思議なということもないのですが、微妙な大切なものです。学校を出て、Disciplinary Training をして Outcome が出てくると理解するのがアカデミアですが、こちらの世界がもう一つあるということです。実は、アカデミアが見ているのはこちらの方ではないでしょうか。リサーチの方で、九州大学もトップ何十になりたいと言っているかもしれません、エンプロイナーが見ているのは、コミュニケーションスキルだ何だと言っているけれども、要はこの辺りしか見ていないのではないかと。企業が本当にここからここを見て採用しているとも思えないのですが、それはこの辺りの対話がないからだと思うのです。その対話が、これから Disciplinary に行ってから動くということが、これから考えていく研究課題と思います。

#6

時間も限られていると思うので、時計を見ながら。従来の教育や、日本型インターンシップから WIL へということは追求に値します。どれぐらいうまくできるかは分かりませんが、何年かかるビジョンか、この辺はじっくり議論を対話していくべきだと思います。重層的な関与、とりわけコーラーク教員について宮川さんや中川さんもおっしゃられましたが、われわれは新しい関係者をもっと研究しなくてはなりません。

あまりこういうことを言っていいのか分かりませんが、某研究大学では、最近非常勤をたくさん求めたようです。全学的には、なぜそれほどたくさん非常勤講師が必要なのですかと疑問に思ったそうです。それは、某専門職大学院のロースクールがあり、プレイスメントをやるために受け入れの人たちを非常勤として雇うのだということでした。しかし、非常勤講師にしなくていいでしょうと言って大議論をしたそうです。われわれは、もっと別のタイプの専門職があり得るということで、しかしその人たちも大切にするということを議論しなくてはならない時代に来ているのだろうと思います。そういう意味で、ぜひ京産大のコーラーク教員のモデルをまたしっかり勉強させていただきたいと思っています。

また、外部評価、社会の目線が重要です。それから、今日はあまり議論になりませんでしたが、Faculty Development との共通理解。私も大学人として、上から言われたときに素直に従うかどうか怪しい大学人がたくさんいるのではないかと思うので、その辺りの共通理解をどう作るかだと思います。

#7

コミュニティとのエンゲージメントは端折りたいと思います。この辺もあまり議論しきれなかつたので、後でもっとこれからわれわれ全体でプレッシャーをかけていきましょうということで、懇親会のときに話をしたいと思います。

#9

最後にまとめると、書こうとして書ききれなかつたのですが、多様なアプローチを統合的に扱うということです。違ったアプローチを一つのコンセプトで扱うという、何と難しい質問だろうと思います。また、多様な関係者が共通の目的のために取り組む。しかしそれはある種、新しいイノベーションでもあり、新しい進化でもあるのだと思いました。

#10

私は、今日は日本語で通しましたが、ここのスライドはチャンポンです。チャンポンというのはいいのではないかと思います。ミクスチャー、あるいはハイブリッドである。ハイワイに行くと HAPA というそうです。要するに、いろいろなものを一緒にやるという、ハイブリッド、フュージョン、コミュニティ、インテグレーション、ホリスティック、いろいろな議論があろうかと思います。

何とか 17 時までにたどり着いたのではないかと思います。活発な議論をありがとうございました。これから懇親会があるので、そこでもう少し議論していただければと思います。さまざまな専門を背景として、今回のセミナーに参加された皆さまのいろいろな方向での対話を、これから進めていこうと思います。

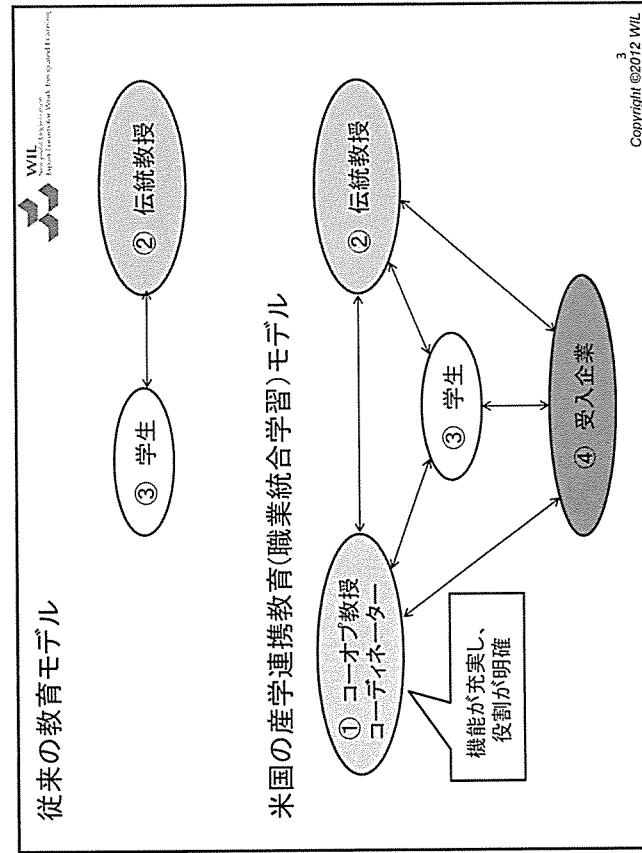
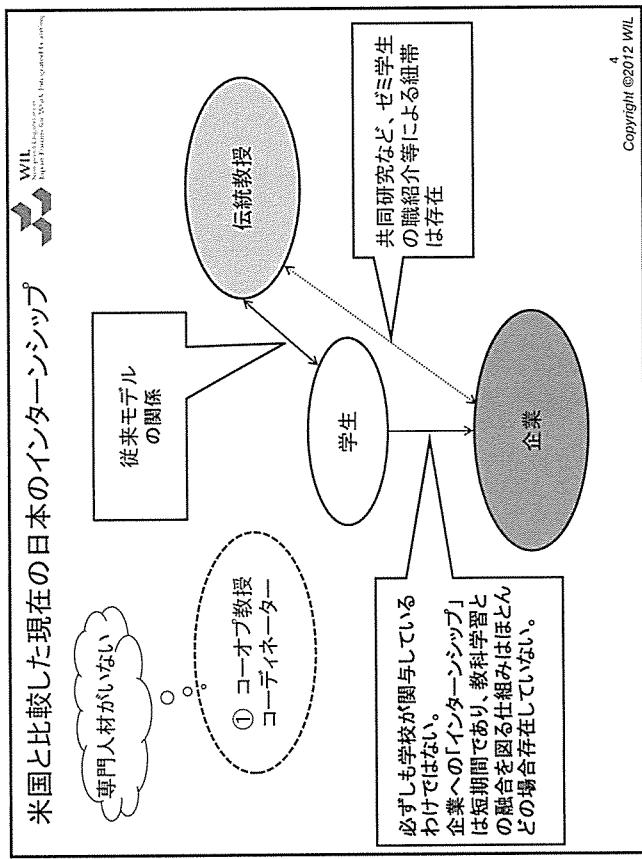
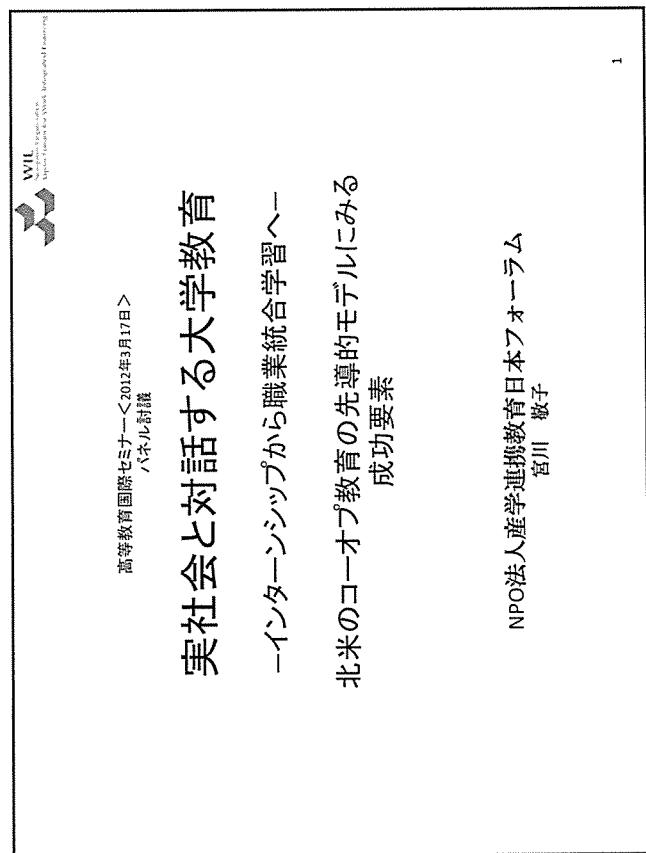
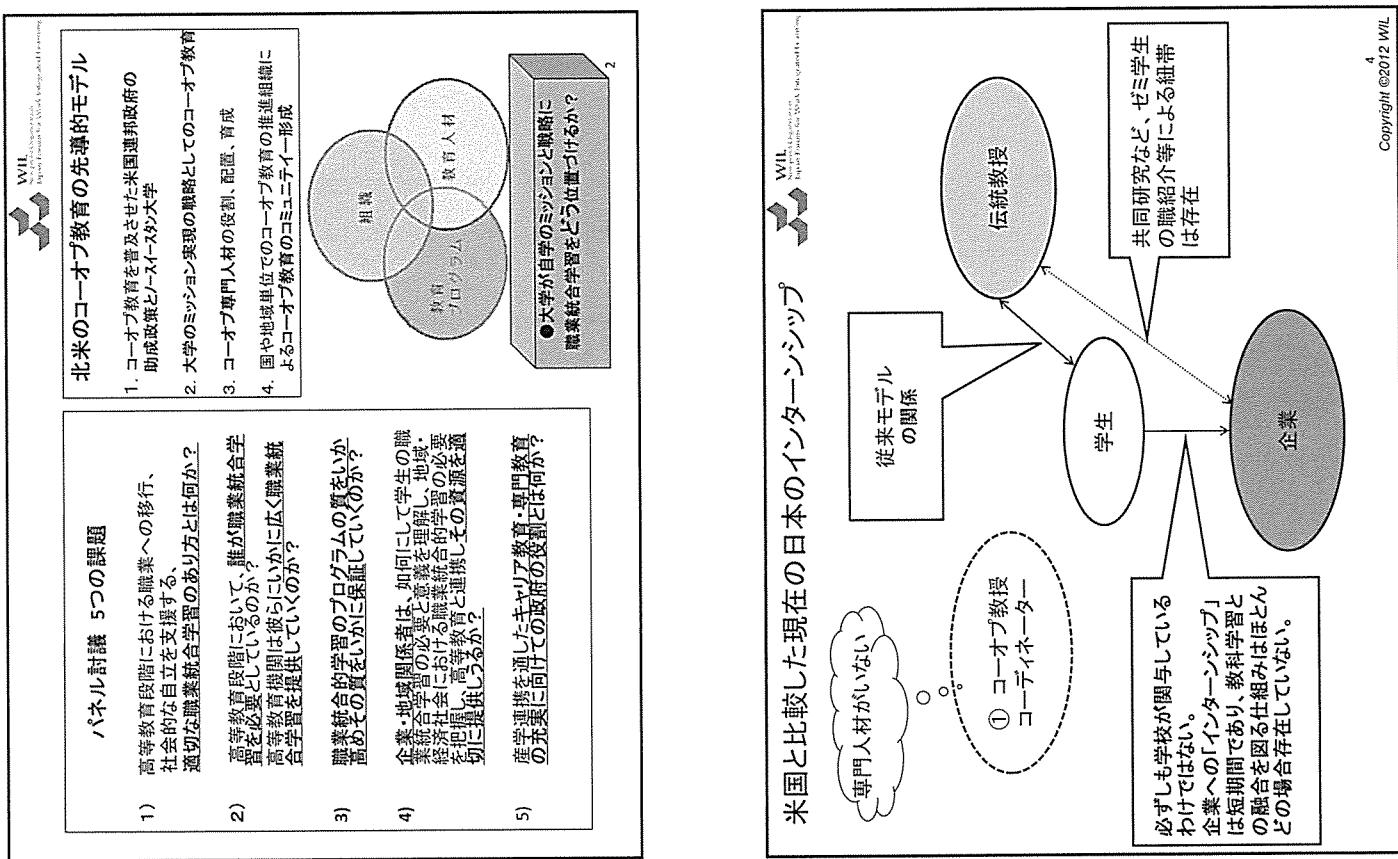
#11

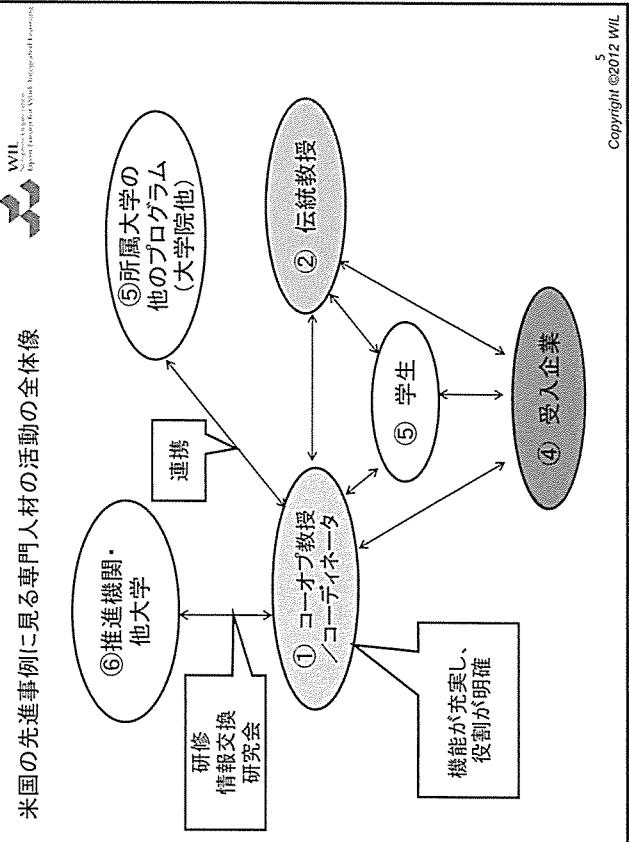
できればこちらからコンタクトさせていただいて、ほかの人にも e メール情報を紹介してよければ、そのようにご連絡ください。これが出会いの機会だろうと思います。Judie さん、Brenda さん、大変遠いところから何時間ものフライトでお越しいただき、ありがとうございます。限られた時間の中で素晴らしいプレゼンをしていただいたことに感謝します。

これは懇親会のときに言うべき話題ですが、スタッフの＊片山＊さん、＊江藤＊さん、

*川俣*さん、それから九州大学の多くのトップの学生がいるので、またお見知りおきください。最後に、勝手な話をどんどんして訳すのが難しかったと思いますが、同時通訳の方にお礼を。

(事務局) 通訳の3名の方、ありがとうございました。*森*様、*森本*様、*香田*様、3名に拍手をお願いします(拍手)。

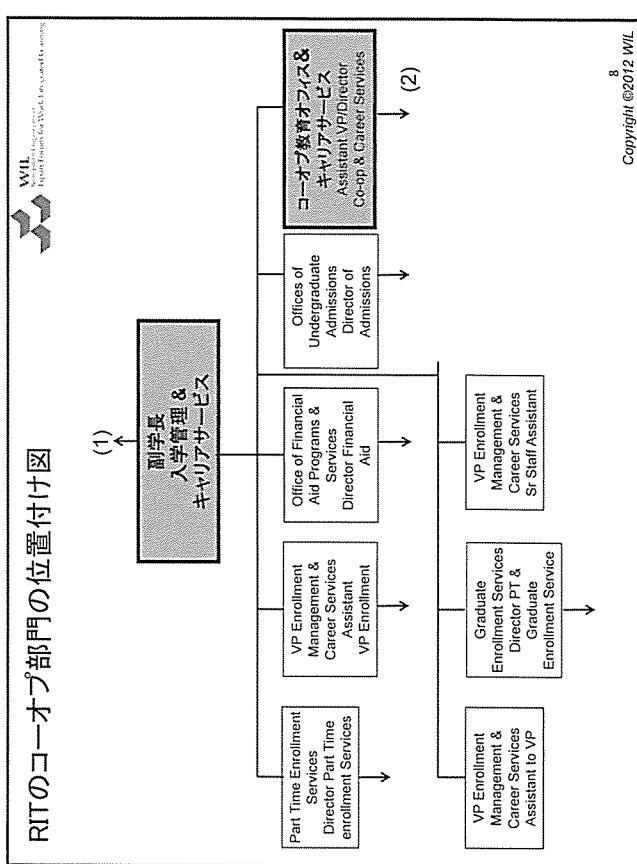
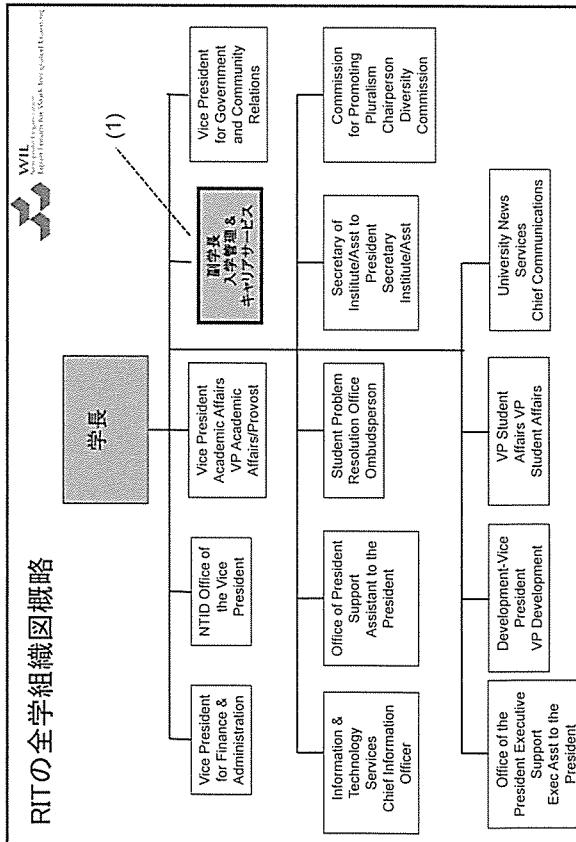




1. コーオプ教育を普及させた米国連邦政府の助成政策とノースイースタン大学

- 米国連邦政府の助成金制度(1965年→1998年)
 - コーオプ教育が普及(1970年200校→1980年1000校→1991年1200校)
 - 助成金の配分は、コーオプ教育運営のための人員費と専門家トレーニングに集中
- ノースイースタン大学が'72年以降継続して助成金を受給し、学内だけではなく、コーオプに関わる他校のスタッフの多様な研修プログラムを開発・提供し、コーオプ運営専門スタッフの育成に力を注いだ。専門家養成トレーニングへの投資がコーオプ教育の実質的基盤をつくりあげた。
- 1998年助成制度終了。基礎整備した教育機関がコーオプを継続し(1991年1200校→2000年800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)

6

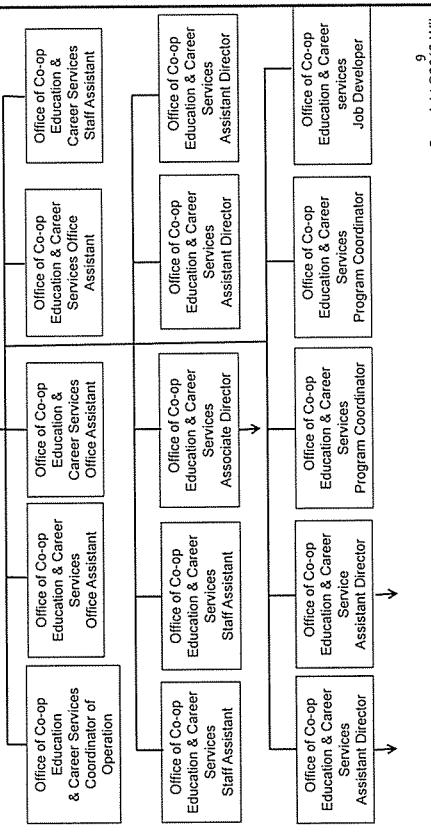


RITのコー・オプ組織図

2. 大学のミッション実現の戦略として位置づけられたコー・オプ教育

- 北米のコー・オプ教育の実績校は、学校の掲げる目標を実現させるために位置付けた、コー・オプ運営組織が確立され、大学教育カリキュラムもコ-オプを機軸として組まれている。
- 大学は、戦略の変更によって、コー・オプ組織やカリキュラムの改良などをを行い、大学間競争や、技術革新・社会・経済の変化に対応して変化、発展し続けている。

10

3. コー・オプ専門人材(プログラムコーディネーター=PC)
役割、配置、育成

- PCの要件(資格と資質)設定、プログラムコーディネーター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実施によるクリティカル・トロール・研修の開発 提供者 各大学、国、地域、グローバルの推進組織)

4. 国や地域単位でのコー・オプ教育の推進組織によるコミュニケーション形成

- カナダコー・オプ教育協会(CAFCE)、米国コー・オプ教育協会(CEIA)、オーストラリア、タイ、インドネシア、ドイツ等 ⇔ 世界コー・オプ教育協会(WACE)
- コー・オプ教育のアカレディーション(CAFCE)
- 高校生への奨学金授与
- コー・オプ人材研修の開発・提供
- 調査研究助成、ジャーナル出版
- セミナー、会議開催によるネットワーク形成
- 国際コー・オププログラムの実施

11

12

国際学会・会議の予定

第9回 WACE International Conference

2012年6月20日—22日

トルコ イスタンブール

Bahceshir University

ACEN National Conference

2012 10月29—11月2日

オーストラリア メルボルン

京都産業大学の概要（幼稚園・中学校・高校を除く）

沿革
 1965年 経済学部・理学部で開学 1967年 経営学部・法学部・外国语学部を増設
 1989年 工学部を増設 2000年 文化学部を増設
 2007年 経営学部にソーシャル・マネジメント学科、会計ファイナンス学科を増設
 2008年 コンピュータ理工学部、外国语学部に国際関係学科を増設
 2009年 法学部に法政策学科を増設 2010年 総合生命科学部を増設

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—

京都産業大学の展開

京都産業大学

中川 正明

建学の精神
 将來の社会を担つて立つ人材の育成。全世界の人々から尊敬され、全人類の平和と幸福のために寄与する精神をもつた人間を育成。

学部構成（学生数） (2011年5月1日現在)
 学部全体 12,961名 大学院全体会員研究科含む) 251名(後期課程: 28名)
 (学部内訳) 経営: 2,775 経営: 2,903 外国語: 1,991 英米語学科・翻訳関係: 1学年: 4学年
 フランス語学科・中国語学科・言語学科 (アジア語専修:ベトナム語専修: イタリア語専修)
 文化: 946 理: 425 (理系科目: 物理科・生物科・数学科・コンピュータ科学科) 工: 153 (情報通信工学科・生物工科)
 学生: コンピュータ理工: 363 総合生命科: 238

(大学院内訳) 経済学: 9(3) 社会アート: 32(9) 法学: 35(9) 外国語学: 6 理学: 21(4) 工学: 55(3)

教職員数
 専任教員393名 専任事務職員201名嘱託・契約職員(常勤)198名

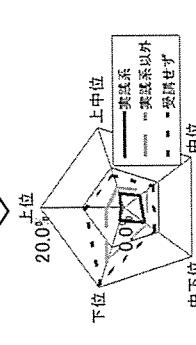
特色

1年次から4年次まで、文系理系問わらず学部・大学院全てが京都市北区上賀茂に集中している「一拠点総合大学」。学部学科の交流が学びの可能性を広げ、社会と共に「創造」するキャンパスで根幹的な力を養っている。

3 | 成果・効果の一考察 I (就職率・GPA・フリータ率)

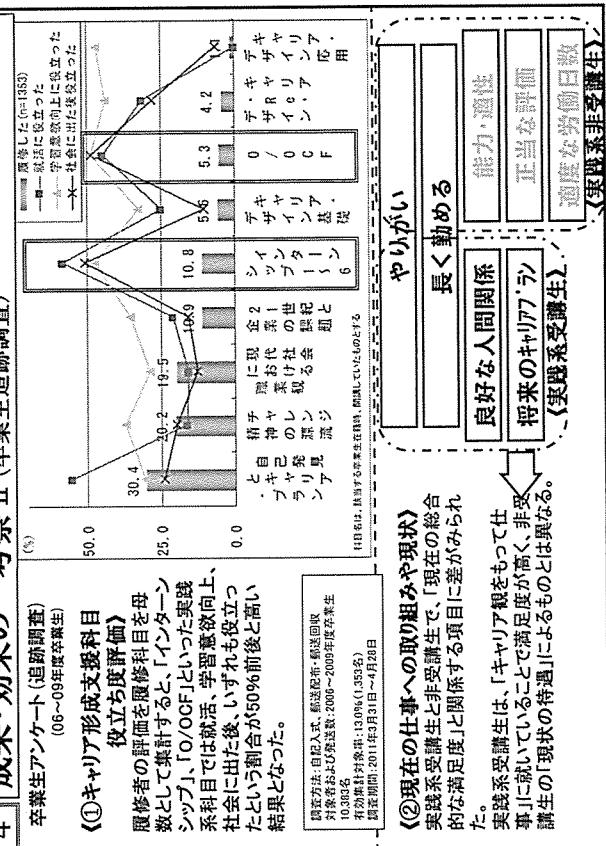


キヤリア系科目受講状況 GPAの分布 (07~08年度卒業生)
 実践系の受講生の57%がGPA上位層 (上位・上中位) GPAの上位・下位の層に問わらず、実践系の受講生は、絶対にフリータ率が低く、明確な成果に繋がっている。



1)実践系=IS, O/OCF, PBL 2)実践系以外: 受講せず
 3)フリータ率の累積値

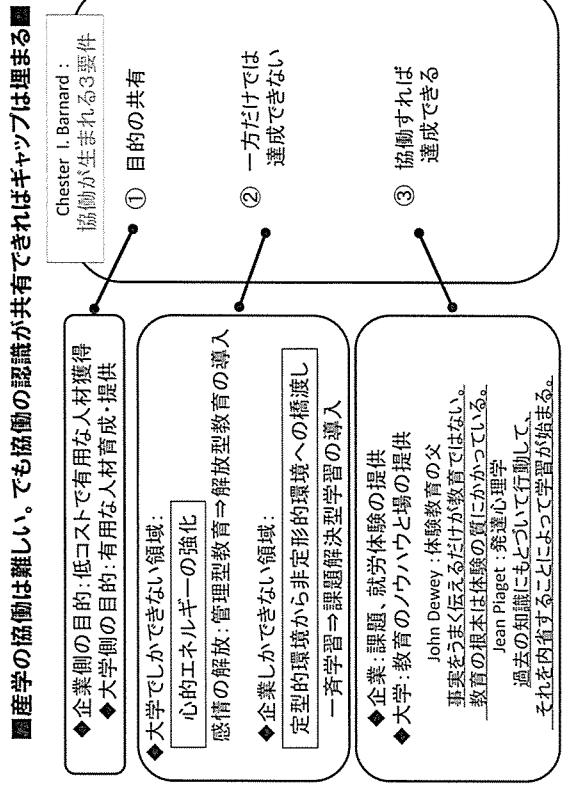
4 | 成果・効果の一考察 II (卒業生追跡調査)



5 日米間での労働市場・採用・雇用形態・教育の相違

- ① 大学新卒一括採用が大原則で、3年後半～一斉就活が開始、卒業までに就職先を。
- ② ISは、基本的に採用に結びついていない、大学の教育とも結びついていない。
- ③ 採用段階で、大学での学習内容が問われることは、ほとんどない。
- ④ ISが採用に繋がると、青田買い等の批判ができる(採用・就業体験・IS)。
- ⑤ 日本の企業に、学生を育てようという意識は希薄。
- ⑥ 日本の学生のボリュームゾーン人社会系、学部生は、長期ISは制度的に困難。
- ⑦ 長期ISは、理工系のみ実施されている。
- ⑧ 日本の大学教員は、大学での学びと仕事のレバナンスに、無関心。
- ⑨ 日本ではコーオープ教育の意味は理解されておらずISとの違いも明確ではない。
- ⑩ 日本企業にとってISを受け入れるメリットはあまりない。まして、大人としても未熟で、専門知識もない学生、人社会系の学生を長期間受けれるメリットはない。
- ⑪ コーオープ教育スタイル(産学の協働)はとても難しいテーマ…でも

6 企業と大学との協働・・産学連携 IS、PBL、コーオープ教育



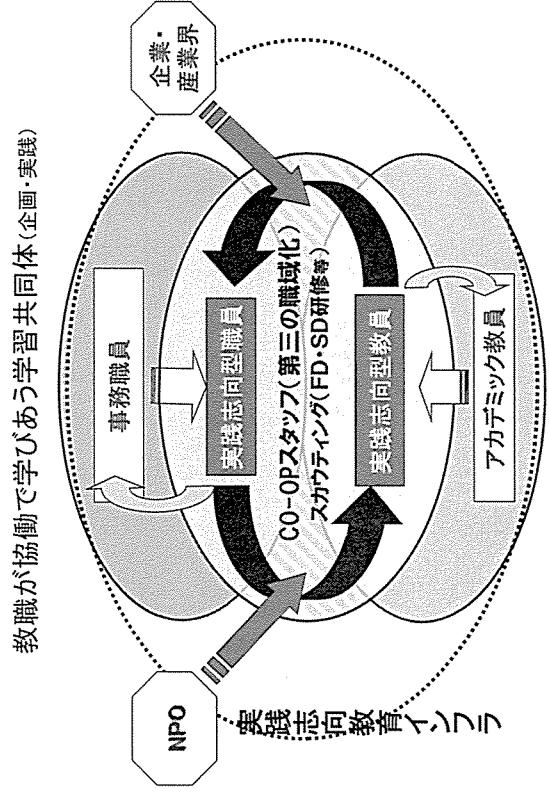
7 企業と大学との協働プログラムの課題と展開

キャリア形成支援 ＝実践志向教育における課題

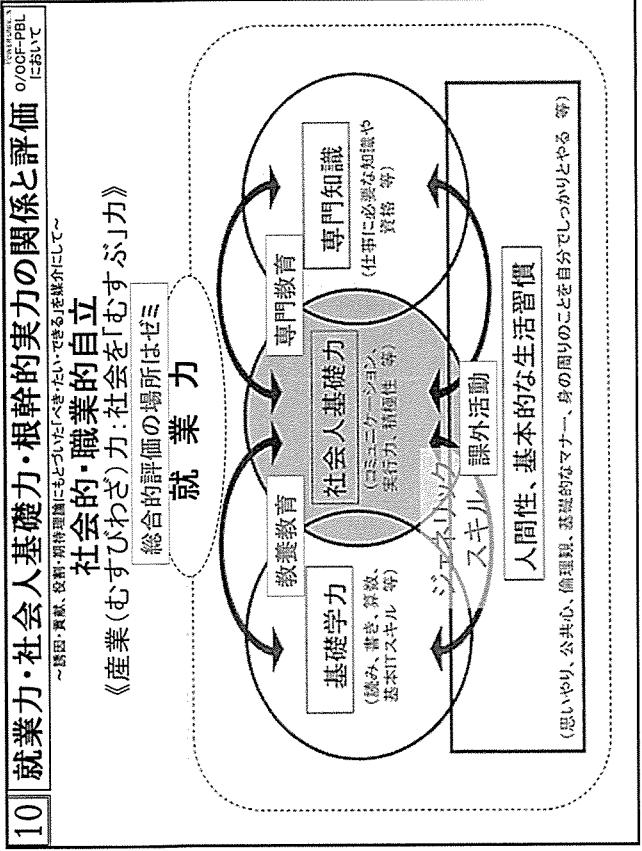
＜効果と評価（教育学的）＞
※キャリア形成支援教育のスキルやノウハウの内部蓄積と再活用を
重要視（アウトソーシング化の落とし穴）

1. 多くの学生がキャリア形成支援を受ける機会をつくる必要性がある……………コミットする教職員(アカデミック教員・コーオープスペシャリスト)の不足……………教職協働(コーオープ)スタッフ
2. 教学との連携(キャリア教育を専門教育と教養教育とにどう関連)
〔シナジー表示・学士力・評価・効果の評価等〕を深めさせられるか)…・学内環境化と理解 AP・CP・DP
3. 低学年〔導入・初年次教員〕から体系的(系統的・段階的)発達をサポートするシステム)な深層的プログラムの更なる開発・【P開発への推進力】

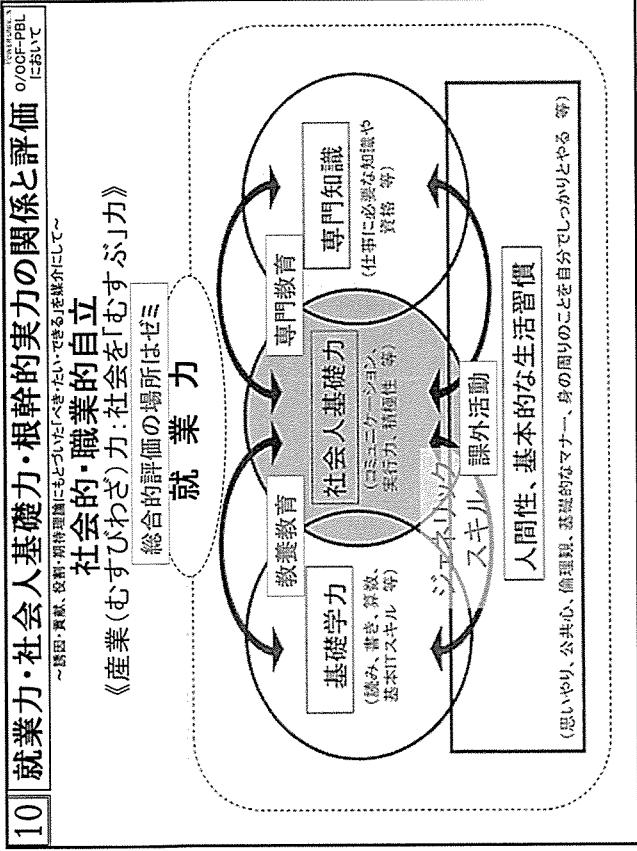
8 教職協働(コーオープ)スタッフの共創的学内育成コンセプト



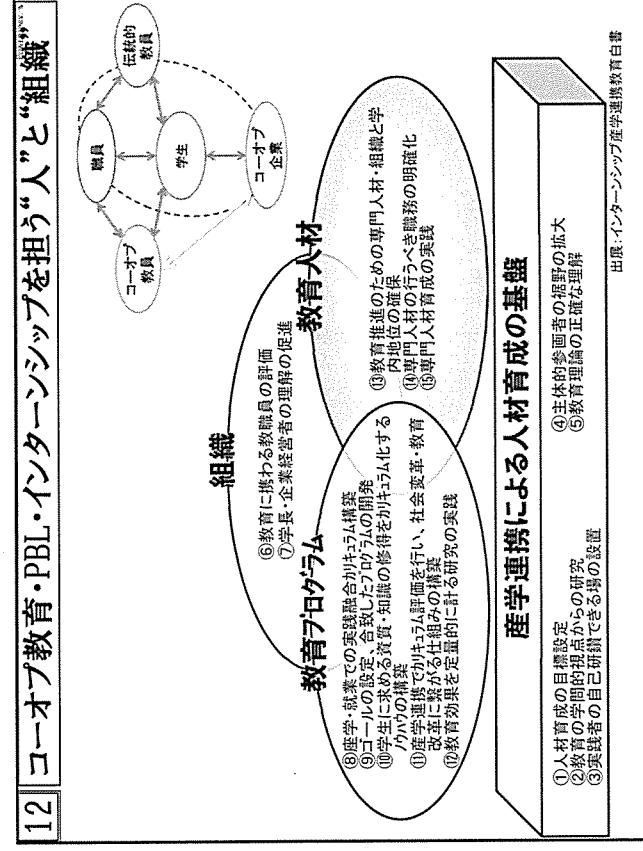
9 学内浸透化と理解(達成の精神から授業に至るまでの目的・手段連鎖)



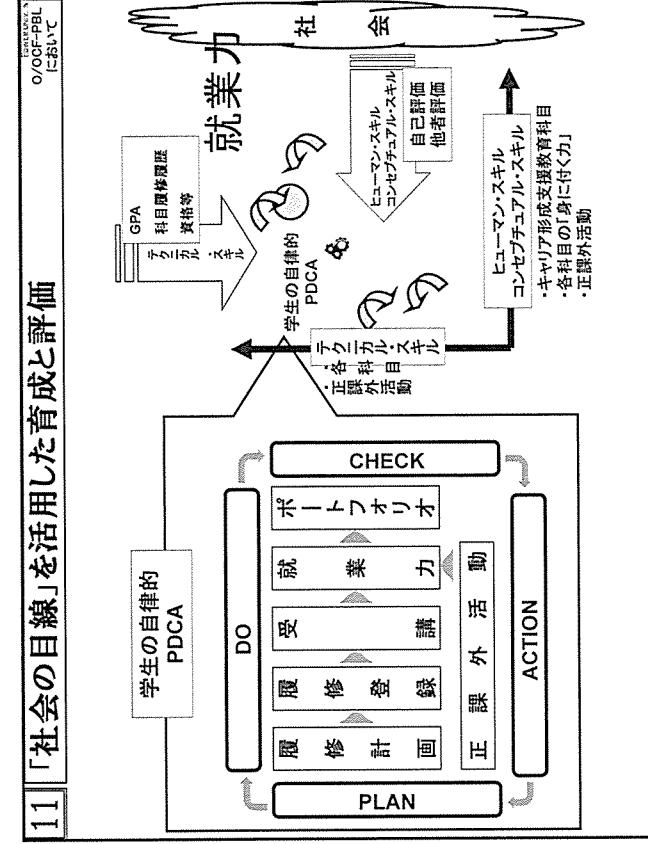
10 就業力・社会人基礎力・根幹的実力の関係と評価



12 コーオプ教育・PBL・インクアーションを担う“人”と“組織”



11 「社会の目線」を活用した育成と評価



Outline

- Interest in Transition from Learning to Work
- Marketization and Differentiation in HE
- Different Directions in Curriculum Reforms
- Melbourne Model
- Movements of Research Universities
- Points for Discussion

2

Linkage between Learning and Work in Australian Higher Education

Kazuhiro Sugimoto

Center for the Advancement of Higher Education,
Tohoku University

Interest in Transition from Learning to Work

Graduate Destination Survey (GDS)

- Undertaken by Graduate Careers Australia (GCA) since 1972
- Data on graduates' employment, further study or salaries

Longitudinal Surveys for Australian Youth (LSAY)

- Transition of Australian young people from learning to work

— 283 —

Marketization and Differentiation in HE

Meeting various student need

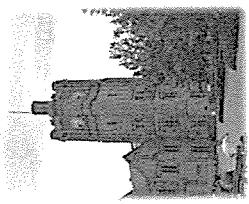
- The Bradley Review (2008)
 - ✓ The future success of the Australian higher education system is inextricably linked with its ability to provide diverse students with a stimulating and rewarding experience
 - ✓ The importance to encourage Australia's higher education sector to be responsive to student demand
- Importance of introduction and promotion of WIL

3

4

Different Directions in Curriculum Reforms

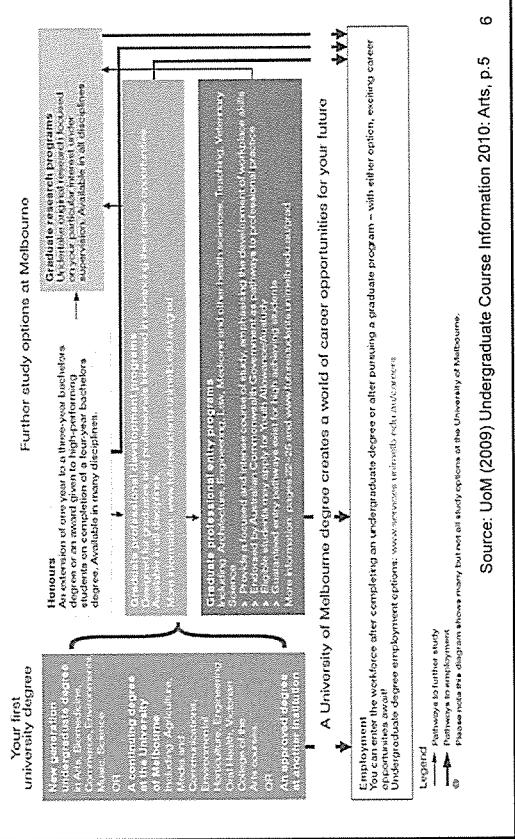
- Melbourne Model initiated by University of Melbourne
- bachelor programs in six broad fields (Arts, Commerce, Music, Science, Biomedicine, Environments)
- professional programs at postgraduate level
- disciplinary depth and academic breadth



5

Melbourne Model

Melbourne Model study options and pathways at the University of Melbourne®



Source: UoM (2009) Undergraduate Course Information 2010: Arts, p.5

— 284 —

Melbourne Model (cont.)

■ Program Structure in Biomedicine

Year 1	Semester 1	Biomolecules and Cells	Chemistry for Biomedicine	Calculus 2	Music Language 1
Year 1	Semester 2	Genes and Environment	Physics for Biomedicine	Experimental Design and Data Analysis	Auditoria in the Wint World
Year 2	Semester 1	Molecular and Cellular Biomedicine	Techniques in Biomedicine	Managing and Leading Organisations	Music Language 2
Year 2	Semester 2	Integrated Human Structure and Function	Microbes, Infection and Peoples	Organisational Behaviour	Music Language 3
Year 3	Semester 1	Biomedicine: From Molecule to Market	Mechanisms of Human Disease	Principles of Immunology	
Year 3	Semester 2	Frontiers in Biomedicine	Techniques in MacrobioLOGY and Immunology	Vaccines and Other Peptides	Bioethics subjects

Key:
Major subjects Elective subjects Complementary subjects Bioethics subjects

Movements of Research Universities

■ Similar curriculum reforms at UWA

- Are research-intensive universities such as UM and UWA vigorously promoting WIL?

7

8

Points for Discussion

- Conducting more basic research on WIL
 - How to organize a wide range of WIL practice
 - How to create a coherent undergraduate education

- Clarifying the position of WIL in Australian HE sector
- Role of WIL in a more diversified HE system
- More commitments to WIL in research universities?

9



英国大学におけるサンドウイッচシステムと エンプロヤビリティ育成

‘Sandwich’ Program and Enhancing Students’ Employability

in the UK Universities

稻永 由紀 (筑波大学 大学研究センター)
INENAGA, Yuki, RCU, University of Tsukuba

Copyright © 2010 INENAGA, Yuki. All Rights Reserved.

1

就業体験(Work Placement: WP)

- ‘sandwich’ Program
- カリキュラムに組み込まれた、英国では伝統的な就業
体験プログラム (→次スライド)
- 標準年限3年±WP1～2年
 - 「大学での勉強を妨げない」「将来に向けて価値あるプログラム」 (いすれもBrunel Univ.)
 - 専門分野ベース

- イノベーティブな試み: ‘Higher Apprenticeship Program’ (Middlesex University)

←飯田配付資料参照 tailor-made、産業界主体

* cf. ‘Foundation Degree’ / ‘Larger Minority’ (Little報告)

3

様々な就業経験(WE)の形(Little, B. and et. al. (2006))

- 正課の一部としての組織立ったWE
 - 従来のプログラム+WBL
サンドワッシュプログラムにおける伝統的な就業
サンドワッシュ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WE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)
無給の仕事(単位)
 - (主として)職場の中で行われるプログラムを通したWE
 - 正課外の組織立ったWE
 - 正課外のアドホックなWE

2

(A) Three-year full-time degree route

Sept	Dec	Jan	Feb	Easter	Mid May
Year 1 Academic Period 1		Academic Period 2		Assessment	Level 1
Year 2 Academic Period 3		Academic Period 4		Assessment	Level 2
Year 3 Academic Period 5		Academic Period 6		Assessment	Level 3

(B) Four-year thick-sandwich degree route

Sept	Dec	Jan	Feb	Easter	Mid May	Sept
Year 1 Academic Period 1		Academic Period 2		Assessment	Summer Vacation	Level 1
Year 2 Academic Period 3		Academic Period 4		Assessment	Summer Vacation	Level 2
Year 3 Work Placement						Level 3
Year 4 Academic Period 5		Academic Period 6		Assessment		Level 4

Sandwich course のパターン
(ref. Brunel University
undergraduate prospectus
(2008))

(C) Four-year thin-sandwich degree route

Sept	Dec	Jan	Feb	Easter	Mid May	Sept
Year 1 Academic Period 1		Academic Period 2		Assessment	Level 1	
Year 2 Work Placement						
Year 3 Academic Period 3		Academic Period 4		Assessment	Summer Vacation	Level 2
Year 4 Academic Period 5		Academic Period 6		Assessment		Level 3

4

教育の全学的な中核としてのエンプロヤビリティ形成と、 様々な方法論

ex. 中央ランカシャー大学 (UCLan: the University of Central Lancashire)

- ‘A World Class Modern University’(2007-2012 中期戦略)
 - 人文学を通したエンプロヤビリティセンター (Center for Employability through the Humanities: Ceth)
 - Humanitiesと関係の深い文化産業(出版、ドラマ・イベント、博物館、メディア制作)の疑似職場環境の提供
 - 学生のエンプロヤビリティ発達のプロファイル(CareerEDGE)
 - 「FUTURES Award」
 - Northern Lights (起業支援)
 -

s

固有の歴史的文脈による、異なる展開

- UCLan、Middlesex Univ. : ‘post-1992’
 - もとはポリテクニックであったものが1992年法によりに大学へ昇格
 - 継続教育力レッジ(FEC)と強い連携、地元志向強い
 - 経営戦略としてのエンプロヤビリティ強調
 - Brunel Univ. : 創立1963年
 - 工科系カレッジが母体 →ともどもsandwich中心
 - Lancaster Univ. : 創立1964年
 - 学術色強い →キャリアセンターを中心とした周縁的展開

6



【参考】エンプロヤビリティ形成に対する WBLの有効性 (Little, B. and et. al. 2006)

- 極めて初期のキャリア(=就職段階)のみ有効
- 若年学生(特に非職業コース)に対して有効
 - (同じ) sandwichコースであっても)有効性は専門分野によって異なる
 - × 理学、語学 ○建築環境、ビジネス、工学、社会科学
 - カリキュラム・デザインと関連づけられたWBL:専門知識
- ←・WBLが将来の雇用に有効な領域とそうでない領域がある

7

考えなければならないこと

- 大学、分野によって「適切な(suitable)」やり方は違う
- 規範としての「人生の時刻表」に沿つた、学校から職業への(間隙のない)一斉移行モデルをいかに崩せるか

8

付属資料 6 総括（テープ起こし）

総括

吉本 圭一（九州大学 人間環境学研究院 主幹教授）

時間があと 10 分で、私のスライドは 10 枚ぐらいだと思いますから、ちょうど 1 スライドずつ話をすればいいかと思います。

最後の永田先生の質問ですが、日本のキャリア教育は、とりわけ高等教育においては訳が分かりません。キャリア教育という言葉は、本当はあまり使いたくありません。職業教育のベースとしてのキャリア教育と私は言いたいので、むしろ WIL をそのまま使いたいぐらいです。そういう意味では、初中等のキャリア教育とは考え方方が違っていて当然なのです。初中等の場合は、学校段階のキャリアを促すものだけれども、高等教育へのキャリア教育は明らかに社会への接続を意識しないとできないはずだと思います。

（以下、スライド併用）

#2

もう一度キークエスチョンを五つリストしました。

#3

まず一つ目は、どのような議論があったかというと、エンプロヤビリティという共通の語がありましたが、WIL のための適切なアプローチは複数でした。これは誰に聞いても複数だということをいいと思います。コーラスやインターンシップは核で、そのほかの部分でどこまで議論があるのかということは、そのほかの部分を真剣にやっている人たちと対話しない限り、分からぬと思っています。私は休学の専門家ではありませんから。私の卒論学生にはトライさせましたが。また、ボランティア活動の専門家でもないので、別の専門家と一緒に対話できないと駄目です。

#4

それから、ここが一番のポイントだったと思います。皆さんでだいぶ議論していただきましたが、立命館はトップ学生を狙っておられるようですが、九州大学はボトムの学生を

どのように育てるかということに大変関心を持ってやっています。そういう意味ではインターンシップも重要なアプローチだし、もっと別のこともやらなければいけないと思っております。ラッセル・グループでのエンプロヤビリティへの関心はあるのかということが議論になりましたが、例えば資格枠組みの中で、共通の Learning Outcomesに基づく国家資格枠組みがあるときに、その方法論が違います。そこで、どのぐらい違っても同じ答えにたどり着くのかという研究をこれからしなければならないと思います。ドイツも、アプローチは違うけれども共通の BA であるということです。これは非常にチャレンジングな状況で、われわれ研究者としてはうきうきする状況です。

メルボルンの六つに束ねた BA とプロフェッショナル MA モデルは世の趨勢で先端であるかというと、先ほど杉本さんが言われたように 5% です。それに対して、Work Integrated Learning を 25% 評価する、650 のコースを持っているビクトリア大学のケースがあります。いろいろ出てきたのは共通していますが、学生は何らかの WIL をやっていると見なされる。日本の場合は特に 2 : 6 : 2 の中で、トップにどういうアプローチをするか、全体にどういうアプローチをするか、ボトムにどういうアプローチをするか、この辺がある種洗練されていると思いました。九州大学も、トップに対してもボトムに対してもそれぞれの形でアプローチしていくかなければならないと思っています。

イギリスにも職業経験のある学生がいて、ドイツも多くの方が入学前に職業経験を有している。優秀な学生にはプレイスメントよりもむしろ Task force で、PBL (Project Based Learning) をやらせている場合もあって、しかし同等にガイドラインとして設定されていることがあります。説明しきれませんが、これからいろいろ議論していきたいと思います。

#5

要は、WIL というものは、Disciplinary Training と Employer and community needs に位置する、不思議なということもないのですが、微妙な大切なものです。学校を出て、Disciplinary Training をして Outcome が出てくると理解するのがアカデミアですが、こちらの世界がもう一つあるということです。実は、アカデミアが見ているのはこちらの方ではないでしょうか。リサーチの方で、九州大学もトップ何十になりたいと言っているかもしれません、エンプロイナーが見ているのは、コミュニケーションスキルだ何だと言っているけれども、要はこの辺りしか見ていないのではないかと。企業が本当にここから

ここを見て採用しているとも思えないのですが、それはこの辺りの対話がないからだと思うのです。その対話が、これから Disciplinary に行ってから動くということが、これから考えていく研究課題と思います。

#6

時間も限られていると思うので、時計を見ながら。従来の教育や、日本型インターンシップから WIL へということは追求に値します。どれぐらいうまくできるかは分かりませんが、何年かかるビジョンか、この辺はじっくり議論を対話していくべきだと思います。重層的な関与、とりわけコーラー教員について宮川さんや中川さんもおっしゃられましたが、われわれは新しい関係者をもっと研究しなくてはなりません。

あまりこういうことを言っていいのか分かりませんが、某研究大学では、最近非常勤をたくさん求めたようです。全学的には、なぜそれほどたくさん非常勤講師が必要なのでしょうかと疑問に思ったそうです。それは、某専門職大学院のロースクールがあり、プレイスメントをやるために受け入れの人たちを非常勤として雇うのだということでした。しかし、非常勤講師にしなくていいでしょと言つて大議論をしたそうです。われわれは、もっと別のタイプの専門職があり得るということで、しかしその人たちも大切にするということを議論しなくてはならない時代に来ているのだろうと思います。そういう意味で、ぜひ京産大のコーラー教員のモデルをまたしっかり勉強させていただきたいと思っています。

また、外部評価、社会の目線が重要です。それから、今日はあまり議論になりませんでしたが、Faculty Development との共通理解。私も大学人として、上から言わされたときに素直に従うかどうか怪しい大学人がたくさんいるのではないかと思うので、その辺りの共通理解をどう作るかだと思います。

#7

コミュニティとのエンゲージメントは端折りたいと思います。この辺もあり議論しきれなかつたので、後でもっとこれからわれわれ全体でプレッシャーをかけていきましょうということで、懇親会のときに話をしたいと思います。

#9

最後にまとめると、書こうとして書ききれなかったのですが、多様なアプローチを統合

的に扱うということです。違ったアプローチを一つのコンセプトで扱うという、何と難しい質問だらうと思います。また、多様な関係者が共通の目的のために取り組む。しかしそれはある種、新しいイノベーションでもあり、新しい進化でもあるのだと思いました。

#10

私は、今日は日本語で通しましたが、ここのスライドはチャンポンです。チャンポンというのはいいのではないかと思います。ミクスチャー、あるいはハイブリッドである。ハイワイに行くと HAPA というそうです。要するに、いろいろなものを一緒にやるという、ハイブリッド、フュージョン、コミュニティ、インテグレーション、ホリスティック、いろいろな議論があろうかと思います。

何とか 17 時までにたどり着いたのではないかと思います。活発な議論をありがとうございます。これから懇親会があるので、そこでもう少し議論していただければと思います。さまざまな専門を背景として、今回のセミナーに参加された皆さまのいろいろな方向での対話を、これから進めていこうと思います。

#11

できればこちらからコンタクトさせていただいて、ほかの人にも e メール情報を紹介してよければ、そのようにご連絡ください。これが出会いの機会だらうと思います。Judie さん、Brenda さん、大変遠いところから何時間ものフライトでお越しいただき、ありがとうございます。限られた時間の中で素晴らしいプレゼンをしていただいたことに感謝します。

これは懇親会のときに言うべき話題ですが、スタッフの片山さん、江藤さん、川俣さん、それから九州大学の多くのトップの学生がいるので、またお見知りおきください。最後に、勝手な話をどんどんして訳すのが難しかったと思いますが、同時通訳の方にお礼を。

(事務局) 通訳の 3 名の方、ありがとうございました。*森*様、*森本*様、*香田*様、3 名に拍手をお願いします（拍手）。

The Closing Remarks

吉本圭一, 九州大学
 Keiichi Yoshimoto, Kyushu University

1

1. key questions

1. What are suitable approaches of work-integrated learning to support transition to work and social independence at higher education stage?
2. At higher education stage, who needs work-integrated learning most? How inclusively and extensively does a university offer work-integrated learning?
3. How should we enhance and assure the quality of work-integrated learning?
4. How do employers and communities comprehend the needs and the purposes of work-integrated learning on students' side and in communities and economical society? And how will they offer resources in cooperation with universities properly?
5. What are the governments' role to improve career education and specialized education through industry-university cooperation?

2

2-1. Suitable approaches of work-integrated learning for employability?

- WILの代表的なプログラム
 - コーオプ教育やインターンシップ
- WILの延長として
 - 教育課程のから学生の自主的な活動まで
 - コーオプ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
 - 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
 - 多次元的な活動の広がりの中で、WIL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

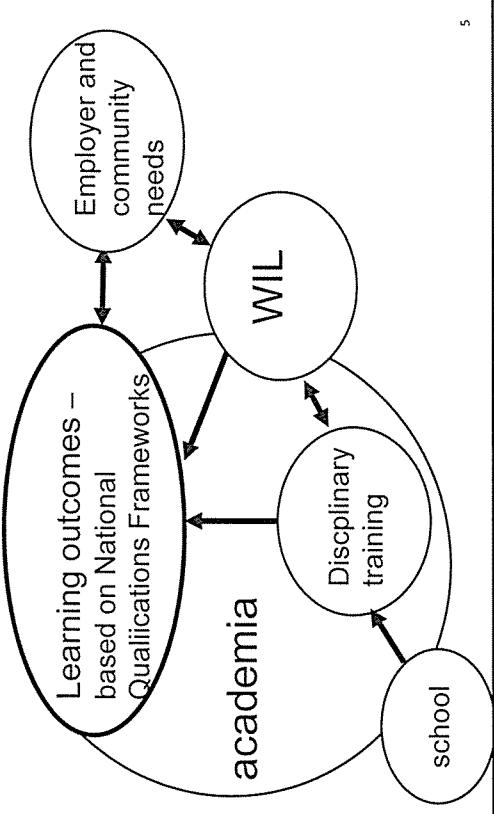
3

2-2. Students' needs for WIL and inclusiveness and extensiveness?

- Mission: 学術アプローチとは異なる固有のアプローチとしてのWIL
 - ・ (英) Russellグループでのlearning outcomesとemployability?
 - ・ (独) 総合大学ー専門大学(FH)ー職業アカデミー、共通のBA
 - ・ (豪) メルボルン6-BA + professional MAモデル-650courses-BA
- Students
 - ・ (米) ほとんどの学生が何らかのWIL
 - ・ (日本) 学生の成熟(maturity)問題～意欲の2-6-2導入WIL(京産大)
 - ・ (英) 職場にいる学生(part-time)～ユニバーサル化
 - ・ (独) 多くが入学前に職業経験を有している
 - ・ インターンシップ機会がなければ、必要なければ他のWIL
- Strategy
 - ・ 広範な専門分野を横断して
 - ・ Holistic(VU)

4

2-2b. Common goals and different approaches?



2-3. Enhancement and assurance the quality of WIL?

- 従来の教育や日本型インターンシップからWIL
- 重層的な関与(北米COOP)
 - 企業の参画とともにコー・オブ教授・コーディネーター
- 卓越性モデル(CAFCEなどの認証評価)と包括モデル(Australia)
 - 適切な教員及び関係者の関与
 - NortheasternU主導の専門家育成～政府助成
 - コー・オブ教員(京産大)
 - 評価(assessment)
 - 外部者からの学生の学習評価～社会目線
 - 全学政策とFaculty/Departmentとの共通理解

6

2-4. Dialog with and Involvements of Employers and communities

- 企業・地域関係者は、どう学生のWILの必要と意義を理解し、地域・経済社会にとつてのWILの必要を把握できるか?
 - 必要や意義の理解において、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の対話
- 企業・地域社会は、WILへの適切な資源提供ができるか?

7

2-5. Governments' role

- Consensus building and guidelines
 - (独)Bolognaプロセス→独BA導入→NRW州キーコンピテンシー、リベラル学習、プレイスメント
- Fund raising for higher education institutions
- Stimulating sustainable partnership building

8

3. New Challenges

- 多様なアプローチを統合的に運用する
 - Integrated management for diverse approaches
 - 異なる専門分野
 - とりわけ学術的vs.職業的、同じ到達目標
- 多様な関係者が共通の目的のために取組む
 - 学外者とインターフェイス関係者の関与

9

4. New Innovations and Evolution

- Holistic WIL – Excellence in CO-OP
- Integration - Consistent
- Community(共通の価値を追究する場) ~むすびわざ
- Fusion
- Hybrid - unity
- Hap Haole
- ちゃんぽん

10

活発な議論、ご参加ありがとうございました。

さまざまの専門を背景として今回の高等教育セミナーに参加された皆様のいろいろな方向での対話を展開させましょう！

yoshimoto@edu.kyushu-u.ac.jp



11

平成 23 年度文部科学省「先導的大学改革推進委託事業」報告書
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
研究代表者 吉本 圭一
(九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門 主幹教授)

発行年月日 2012 年 5 月 31 日
発行・編集 吉本 圭一
〒812-8581 福岡市東区箱崎 6-19-1
九州大学大学院人間環境学研究院教育学部門
Tel. 092-642-3126

