

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産学連携によるキャリア教育・専門教育の充実が求められ、こうした背景のもとで、文部科学省・平成23年度先導的の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』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産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、「職業統合的学習」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ペ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 米国のコーオペ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 (世界コーオペ教育協会) 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じた教育	76
稲永 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
稲永 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

【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産学連携による COOP 教育などの専門教育の充実への取組がはじまっている。

そこで、国内外での理工系に限らず広範な専門分野で、主に学士・準学士レベルでの産学連携によるキャリア教育・専門教育について現状の把握と課題の整理を行うとともに、そうした多様な高等教育における産学連携教育による学習成果を適切に社会的に評価するために諸外国で発展しつつある学位資格枠組みと、そこでの産業界等の関与の実態を把握し、課題の整理を行う。

さらに、これらの調査の過程で得られた COOP 教育やインターンシップの事例について国際比較考察を行い、我が国や各大学における産学連携教育の推進のための示唆を得る。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、海外における産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。
- ・産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、今後の産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産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、EU・CEDEFOP（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（NPO法人WIL代表、WACE理事）

－WACE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産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、海外における産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、高等教育とエンプ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、今後の産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。

（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産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・ビ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、稲永、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、稲永、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、具体的な内容、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、稲永）、独（坂野、吉本）、米（吉本）、英（稲

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、稲永、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(稲永)、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、稲永、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
世界コーオペ教育協会 (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¹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、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、コーオペ教育、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、稲永由紀

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)

スウィンバン工科大学

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 Römpp, 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ーハイデルベルク

ハイデルベルク大学

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

ハイデルベルクーデュッセルドルフ

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：稲永由紀、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(稲永)

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→アックスブリッジ

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。

アックスブリッジ→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、高等アプレントイスシップ (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→(稲永)

2012年3月28日(水) 東京着(稲永)

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、世界で最初にコーオペ教育を開始したシンシナティ大学におけるコーオペ教育の概要、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オペ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、コーオペ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オペ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オペ教育の実践事例、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

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オペ教育の現状、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、日米における産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、コーオペ教育に注目し、特にコーオペ教育のリーダーであるシンシナティ大学とノースイースタン大学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広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な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発揮し、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ー「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」ー

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

注)「インターンシップ」は、「教育課程で求められるインターンシップ/ワークプレイスメント」、「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に対して、英国、チェコ、スイスなどでは 4 割を下回っている。英国に

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するが、データからは、学士よりも修士レベルでインターンシップが普及しているといった傾向は必ずしも読みとれなかった。

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／プレイズメントを経験するが、一部に、チェコの学士レベル、フィンランドの修士レベルなど、2～5 ヶ月の相対的に短期のプログラムも見られる。次に長期なのが工学領域であり、全体平均とほぼ類似するが学士で 8 ヶ月、修士で 6 ヶ月のインターンシップとなっている。

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 2.8 280		3.5 2.3 144		8.1 6.4 81		11.9 6.8 242		6.7 6.1 785
フランス		4.7 5.0 38	6.5 7.2 92	4.8 4.0 67	7.7 7.7 20		14.4 3.0 44	4.8 3.8 24	7.0 6.4 285
ドイツ			7.2 3.9 77	8.2 4.4 21	7.9 3.2 155		10.0 4.5 61		8.2 4.1 342
オランダ	11.8 5.6 222	6.8 4.6 62	8.6 3.7 366	9.6 2.2 55	9.5 3.1 187	9.8 2.8 24	12.8 6.2 312	9.8 2.9 84	10.3 5.0 1312
英国	7.0 4.2 22	4.9 4.1 48	9.8 16.7 32				18.8 11.6 37		9.7 10.6 180
フィンランド		4.9 1.2 22	5.8 2.4 193	5.8 1.6 27	11.0 9.0 121	8.1 3.9 22	9.4 8.6 238	7.4 3.2 36	8.2 7.0 659
ノルウェー	4.7 3.4 257				3.5 2.1 22		8.0 3.7 408	9.5 2.1 37	6.7 3.9 739
チェコ	2.5 4.4 43	2.9 5.2 42	2.9 3.2 73		2.4 1.9 24		2.4 2.0 81		2.6 3.4 273
スイス			12.0 9.2 85	9.4 3.4 25	10.7 9.6 70		12.1 8.6 250		11.4 8.6 453
ベルギー		3.8 9.1 23	2.7 2.9 26		4.5 5.7 94				4.0 5.8 155
合計	6.2 5.3 840	5.1 5.4 258	6.9 5.8 1096	7.0 4.2 241	8.3 6.4 783	7.6 4.5 85	10.5 7.2 1674	8.2 3.6 196	8.1 6.4 5182

(平均値、標準偏差、n)

2) 修士レベル	教育分野	人文科学・芸術	社会科学・ビジネス・法律	科学、数学、コンピュータ	工学・製造・建設	農業・獣医学	保健	サービス	合計
イタリア	4.9 2.5 23		8.1 8.0 87	10.6 6.6 35	7.2 3.7 34	4.5 2.6 20	12.0 10.4 62		8.8 8.9 280
スペイン	4.8 4.8 35	4.5 4.2 43	5.1 4.2 387	6.2 5.9 90	9.1 7.3 83	6.3 7.6 36	10.5 9.2 87		6.3 6.1 782
フランス			9.6 5.9 112	9.6 5.9 56	10.8 5.0 75				10.6 9.8 291
オーストリア	3.6 2.9 92	4.7 4.5 31	4.4 3.7 133	8.5 8.0 49	6.4 4.5 48	5.3 1.6 35	14.7 12.2 44		6.0 6.4 442
ドイツ	4.0 3.2 72	4.5 7.4 104	4.8 2.9 154	7.0 7.7 74	6.5 3.5 123		13.6 6.3 87		6.4 6.0 650
オランダ	7.6 2.8 27	5.4 3.5 60	6.4 3.8 296	10.6 5.4 94	6.1 4.2 66		17.2 10.2 101		8.5 6.8 664
フィンランド	3.4 1.4 89	4.1 3.1 93	4.4 4.1 93	3.8 2.3 75	7.7 6.3 165		5.4 3.4 57		5.2 4.5 598
ノルウェー			7.0 4.3 29		4.0 2.5 44		5.8 5.9 53		4.9 4.2 179
チェコ	2.8 3.9 585	5.5 8.0 65	3.1 3.4 200	3.2 4.9 44	2.7 2.8 228	3.0 2.3 144	5.5 4.7 333	3.9 5.2 50	3.5 4.2 1649
スイス	5.4 5.2 41	6.7 7.1 67	6.3 4.4 350	5.6 4.9 165	7.0 4.3 195	5.8 4.8 60	12.6 4.8 272		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 7145

注)各セルは、当該サンプル数20以上の場合のみ表示、合計には含む。

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、ギャップイヤー、ギャップターム、新規学卒就職の見直しなども含めて、高等教育革新への断片的なアプローチを総合的に位置づけ直していくことが重要である。

そこで、同じく REFLEX 調査から標準の修学期間（修学年限±4 ヶ月以内）での卒業、長期間の在学者、さらには休学経験者を調べてみると、日本の学士では 9 割近くが標準修学期間内で卒業しているけれども、これに続くのは、英国、ノルウェー、チェコ、ベルギーの 7 割である。これらの国は、またインターンシップ経験の少ない国でもある。他方、修業年限を 2 年以上越えて卒業する比率が高いのがスペイン、ドイツ、オランダであり、インターンシップ/ワークプレイ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、そうした欧州高等教育における学習の時間的な多様性を示してみると、標準修業年限は、学士で日本の 4 年と近似しているのはドイツ、ベルギーであり、他の多くの国で学士 3 年制を標準としている。修士では、学士課程を含めた高等教育段階でのトータルな修業年数であるが、ポーランド、ベルギーなどの 4 年制を除けば、5 年制から 6 年制ということになる。

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

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角的効用

日本におけるインターンシップは、一方で文教政策上、また高等教育機関において極めて限定的に理解されており、他方で社会的には企業や、民間教育訓練団体等においてきわめて不定形に用いられているため、その教育的な効用を実証的に把握することは容易ではない。それ故現時点では、これまでの卒業生調査で扱ってきた「大学の専門分野と関連する就業経験」の指標が依然として有効である。そこで、インターンシップだけではなく、実習やアルバイトを含むコンセプトでの把握ができるためである。ただし、それは大学のプログラムとしての「インターンシップ」や「実習」の効果を、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ヶ月超 過まで		5ヶ月以上 の超 過		4ヶ月以上の休業経験	
	有り	無し	有り	無し	有り	無し	有り	無し	有り	無し	有り	無し
	n=5301	n=3018	n=4258	n=5924	n=5632	n=4550	n=6186	n=3996	n=428	n=7891		
A. 働き始めるうえで	3.73 > 3.37	1.10 1.24	3.70 > 3.38	1.14 1.20	3.40 < 3.65	1.17 1.19	3.47 < 3.57	1.20 1.14	3.46 < 3.61	1.22 1.16		
B. 職場で学習を進めていくうえで	3.65 > 3.44	1.00 1.10	3.70 > 3.39	1.00 1.08	3.46 < 3.60	1.06 1.06	3.49 < 3.56	1.08 1.03	3.51 < 3.58	1.06 1.04		
C. 現在の仕事を遂行していくうえで	3.45 > 3.20	1.12 1.14	3.53 > 3.17	1.10 1.15	3.22 < 3.44	1.14 1.13	3.31 < 3.35	1.16 1.11	3.25 < 3.37	1.14 1.13		
D. 将来のキャリアを展望するうえで	3.46 > 3.46	1.05 1.07	3.52 > 3.31	1.06 1.08	3.30 < 3.52	1.08 1.06	3.38 < 3.42	1.10 1.04	3.40 < 3.46	1.07 1.06		
E. 人格の発達の上で	3.82 < 3.87	0.92 0.95	3.85 > 3.70	0.93 0.98	3.69 < 3.85	0.99 0.93	3.76 < 3.77	0.98 0.94	3.80 < 3.84	1.01 0.92		
F. 起業家としてのスキルを 発展させるうえで	2.42 < 2.50	1.18 1.17	2.46 > 2.40	1.19 1.14	2.35 < 2.51	1.13 1.19	2.40 < 2.46	1.16 1.15	2.44 < 2.45	1.22 1.17		

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

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

2) 不等号は、平均値の差に関するt検定により5%水準で有意なもの

3) 「4ヶ月以上の休業経験」はチェックでは「6ヶ月以上」の設問による

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る

以上のように、国際的にも、若者の職業への移行ならびに社会的な自立にとって、専門と関連する就業体験やインターンシップが有効であることが実証的に明らかになっている。今後、そうした機能を有するインターンシップの理論と実践を進化させていくには、適切な教育理念の確立と、総合的な政策的な取組が必要となっている。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「コーオペ教育」のみならず、プロジェクト学習（PBL）やボランティア等のサービス・ラーニング等を包含する、より高次の教育理念を提示し、その中の一要素として意味あるインターンシップを再設定しようと試みるものである。以下、そこに関わって①学生の学習と発達、移行、自立に関わる観点、②高等教育機関の構造的な配置、機能分化、期間内の統合性に関わる観点、③地域、企業の教育への要請と教育への関与・支援に関わる観点、④政府の政策に関わる観点をもとに、以下の問いを設定したい。

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

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

ここで職業統合学習とは、高等教育段階での専門教育と関連し、かつ将来の職業生活にとって意味ある職業的な経験とする。この職業統合学習は、資格取得に伴う学外実習等を含むものであるし、高等教育機関の側で意図的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か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、社会的な自立に向けての、学生にとっての職業統合的学習の有用性と必要性をどう把握するのか、経済社会のグローバルな発展と変容にも考慮しつつ検討する必要がある。

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

3) 職業統合的学習のプログラムの質をいか高め、その質を保証していくのか？

職業統合的学習の質保証における目標のスタンダード、手段のスタンダード、運営／統

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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、様々な取組が多く的高等教育機関でなされているが、すべての学生がインターンシップに参加するには受入先の確保の問題もあり現実的であるとはいえず、インターンシップに代替する方策を検討すべきである。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 年間で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实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/オフキャンパスフュージョン (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 カ月程度を、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 学期間取り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り組んでいる。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＝根幹的实力、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見ると、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、より多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・コーオプスペシャリスト）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き、2010年度より文部科学省の「大学生の就業力育成支援事業」により、「専門教育と協働したコーオプ教育の全学展開」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「コーオプ・スタッフ」の育成（教員的及び職員の素養を兼ね備えた新しいタイプの専門人材を育成し、プログラムの運営・推進等を担っていく）

⑤ゼミ等を活性化、活用した就業力の育成（担当教員の専門分野を融合させ、就業力の育成につなげる。成果を発表する機会も設け、全学的な普及、推進につなげていく）

⑥全専任教員の参画体制の構築（「就業力育成FD」等を実施し全専任教員が参画できる体制を構築）

⑦「コーオプ教育推進ネットワーク」の展開（成功事例を積み上げ、「日本型コーオプ教育モデル」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の拡充を図っている。こうした多様な取組は参加学生の拡大を図る上では不可欠なものであり、他の高等教育機関も参考にすべき事例であろう。

また、1年次の低単位取得者対象とした「キャリア・Re-デザイン」はどちらかと言えば意欲の高い学生を中心としたキャリア教育プログラムに偏っている日本の大学のプログラムの中で注目すべき取組であるといえる。多様な学生が所属する中で、学生の特性に応じたきめ細かなプログラムの構築は重要な視点である。

また、これらを円滑に運営するために、コーオプ・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場所であるが、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オペ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オペ教育

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

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

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

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

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

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

・体系化されたプログラムとして企業等での就業（フルタイムでもパートタイムでも）期間と学内での学習期間とが計画的に複数回交互に繰り返されて、

アカデミックプログラムの目標である学位に到達する。

・それぞれの就業体験は、教育機関によって開拓されていたものでもあらためて認定されたものであっても、最終的な合意は学生本人と雇用者によって決定される。

・それぞれの就業体験は学生のキャリアやアカデミックな目標と関連する。

・学校は、学生の雇用準備のための指導を行うとともに就業体験中も継続的な指導を行う。

・学校は、成績評価、単位時間、学位の必須要件、成績記録への記載など何らかの形態で、コーオペ教育経験の教育課程上の認定を行う。

・学校、雇用者、学生間の合意の中には以下のものを含む。

a) 職場に必要な能力を含む職務の規程と新たな学習機会

b) 学校の学期制（クォーター、セメスター、トリメスター）に応じて、それに相応する長さ以上の就業期間を規定する。フルタイムの交互学習モデルでは週 40 時間の就業、パートタイムの並行学習モデルでは週 20 時間の就業が想定される。

c) 就業体験は学校と企業の指導によってモニターされる。

d) コープ教育雇用の期間も学生は学校での在籍が公的に認定されている。

e) 学生は雇用者によって「コーオペ雇用者」の立場で認定される。

f) 学生、学校雇用者による評価は、一定の枠組みによる学生の省察をもとにして行われる。

g) 就業の成果に伴う報酬については、雇用者と学校が、就業体験とカリキュラムに関連させて検討する機会を用意する。また、学生と雇用者、学校にとって望ましい成果を最大限に達成できるようにコーオペ教育プログラムを準備する。

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

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オプ教育による就業経験期間は、専門職業資格の要件としての実務経験にカウントされるため、修学期間は長期化しても職業キャリア形成の面から遜色のない選択になる。

こうした定義に沿って、近年では、全米で約 25 万人の学生が 9 万 7 千の企業等でさまざまなタイプの「コーオプ教育」を経験している。すべての大学がコーオプ教育を担っているということはないが、いわゆる研究大学においてもコーオプ教育に積極的な大学は多くあり、コーオプ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プ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、プルデュール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。基本的にコープ・ファカルティなど指導体制をこまかく計画し実施するプログラムであり、大学全体の予算状況によってプログラムの高コストへの風当たりが強くなったり、また景気によっては学生たちが長期の在学を敬遠したりするなど困難が生じる場合もある。

本章と次章では、統計資料等の文献調査並びに訪問による資料収集・聞き取り調査の方法を用いて、米国のコーオプ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プ教育の 100 年の歴史を振り返り、またコープ教育からインターンシップ、職業体験的な学習へと広がる産学連携教育の多様性を検討し、またノースイースタン大学については、コーオプ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プ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オプ教育

シンシナティ大学は 1819 年創立の州立大学であり、約 4 万人の在学生在がおり、その大半はオハイオ州在住者であるが、全米 50 州、世界各国から学生の集まる米国研究大学のひとつである。同大学の大きな特長のひとつがコーオプ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。コープ学生は、クォーター学期制度のもとで大学での学業学期と企業等でのコーオプ学期を交互に経験し、コーオプ学期通算 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オプ大学のベストテンに常にリストアップされている。コーププログラムは、現在専門実践プログラム

(Professional Practice Program) と呼ばれており、学位プログラムと関連する有報酬の就業体験とアカデミックな学習とを計画的に交互に組み合わせたプログラムである。同大学では、このコーオプ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 によるコーオプ教育の導入

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

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

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

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

コーオプ学生の職場での賃金はいろいろであるが、シンシナティ大学でコーオプを開始した1906年当時は1時間8～10セントであり、1921年にある学生は時給35セントで1日12時間、週6日、計72時間働いていた。当時は、それでも「仕事があるだけでした」という時代だったといわれている。2006年に、約4,000名のコーオプ学生

は、時給では平均で 13 ドル、ほぼ 1,700 ドルから 2,500 ドルの月収を得ていることが報告されている。つまり、就業時間数は概ね 15 時間から 20 時間ということになる。

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

(3) 現在のシンシナティ大学のコーオプ教育プログラムの概要

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

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

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

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

コーオプ学生の給料の決定についてもこれまでの実態に応じて、標準的なガイドラインが設定されている。給料の決定はさまざまな方法でなされているが、学生の学業成績やその分野でのそれまでの就業経験が多く考慮されている。現在 6 学期分の就業体験学期が設定されており、第 1 学期の学生では、学卒就業者のおよそ 58-62% の給

料をもらい、就業学期を重ねることで給料は上がり、最後の 5 学期 6 学期であれば 80-95%の給料が得られるように、大学として受入企業向けにガイドラインを提示している。

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

これも必須ではないが、交通費や住居コストのすべてあるいは一部を企業が支給することもおおいし、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、コーオププログラムにおいて、企業と標準的公式的な契約をしたり、統一的な書類の要求をしたりすることはなく、書類のやりとりは最小限にされているという。

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

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

コーオプ教育は100年の歴史を持ち、デューイなどの経験的学習にかかる教育理論にもとづいた、アメリカ高等教育が誇る代表的な教育プログラムのひとつであるが、2009-2010年度の学士学位（BA等）授与数165万人、準学士学位（AA等）85万人（Digest of Education Statistics）を勘案すれば、コーオプ教育体験学生数が各年度25万人程度という規模は、必ずしも一般的にひろく経験されるプログラムとはいえない。これに対して、職業・社会への移行という観点から重視されるのが「インターンシップ」である。この経験学生数は、コーオプ学生の4倍以上の100万人以上と推計されており、さまざまな段階でインターンシップを経験している。およそ全米学生の半数以上はインターンシップを経験していると思われる。

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

この学生調査によれば、その多くは単位を授与されるが、半数は無報酬の活動であ

る。学生たちは、有報酬のインターンシップをした学生は、無報酬のインターンシップやインターンシップをしなかった学生よりも労働市場において好意的に扱われていると感じている。とくに、無報酬のインターンシップは就職活動における利点がほとんどないと、報告書ではまとめられている。

(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%が仏タイムポストに就いている。

継続雇用の割合については、就職 1 年後の継続率は、当該企業のインターンシップ／コープ経験者で 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うけられること
4. 雇用者が直接的な利益にかかわらない訓練を提供すること
5. 雇用者がインターンシップ終了時の雇用を前提としていないこと
6. 雇用者とインターン学生が、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) コーオペ教育、インターンシップから職業統合的学習へ

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

コーオペ教育からインターンシップへと、そして職業統合的学習へと、研究の視野を拡大した WACE では、次章でみるようにコーオペ・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、コーオペ教育、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、海外コーオペ教育、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ペ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ペ教育

建築学科におけるコーオペ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（コーオペ・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のである。また、高校時代に 6 ヶ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られる。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(インターンシップに関する)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」と学生に伝えている。

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ら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

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 Cedercreutz 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ペ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ペ教育は、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ペ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、コーオペ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ペ教育を導入したのである（Reilly 2006, p.15, pp.35-40）。その後、導入当時のコーオペ教育は、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）と呼ばれたコーオペ教育は、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ペ教育は、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ペ教育は、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、またコーオペ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おり、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、今後はマネジメントが困難になるため、コーオプ教育のマネジメントも重要であると考えている。

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ペ教育部門の目標は、すべての学生をコーオペ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、コーオペ部門だけで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、コーオペ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、コーオペ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ペ教育の発展は、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 米国のコーオペ教育の先導的モデルについて

宮川敬子

NPO法人産学連携教育日本フォーラム 代表理事

WACE（世界コーオペ教育協会）常任理事

本稿では、日本の産学連携教育の確立に向けた施策を検討するにあたり、産学連携による教育システムを早くから導入し、産業界のニーズに応える人材の育成に寄与してきたとされる米国のコーオペ教育(cooperative education)の普及と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オペ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オペ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)のコーオペ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。

北米のコーオペ教育の先導的モデル

- コーオペ教育を普及させた**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**コーオペ教育**
- **コーオペ専門人材**の役割、配置、育成

1. コーオペ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オペ教育が普及(1970年200校→1980年1000校→1991年1200校)
- ・ 助成金の配分は、コーオペ教育運営のための人件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オペ教育全体の繁栄に貢献する多様な研修プログラムを開発提供し、コーオペ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、コーオペ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オペを継続し(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 コーオペ教育実運営に関するアンケート調査より)

1) コーオペ実施校への人件費助成

米国におけるコーオペ教育は、1900 年代初頭にシンシナティ大学やノースイースタン大学、ロチェスターインスティテュートオブテクノロジー (RIT) などで開始され、100 年ほどの歴史がある組織化された教育形態であるが、コーオペへの社会的注目がなされるようになったのは 1970 年代以降である。1970 年当初は約 200 校の大学と短期大学がコーオペ教育制度を設けていたが、1980 年までにはその実施機関は 1000 校を超え、参加学生数も急増した(出典 “ Second to None”)。コーオペ教育の試みが広く社会で実施されるようになったのは 1970 年から 1990 年代にかけてのことであったが、この現象の背後には、米国連邦政府による助成金制度の確立がある。

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

助成金給付対象は、1965 年当初は発展過程にあるコーオペ大学に限定されていたが、1968 年以降は、新たにコーオペを開始する大学、あるいはコーオペを強化しようとする大学にまで対象が広げられ、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ペ教育の助成策に取り組み、コーオペ教育への助成金交付規模とその対象の拡大を経てコーオペ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ペ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ペ教育の助成策に取り組み、コーオペ教育への助成金交付規模とその対象の拡大を経てコーオペ教育の普及を後押しした。

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

Federal Support of Cooperative Education				
Fiscal Year	Number of Applications	Funds Requestes (in millions)	Grants Awarded	Federal Support (in millions)
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) コーオペ教育トレーニング／リサーチ助成金とノースイースタン大学の動き

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 のもとでコーオペ教育を専門的に運営する人材のトレーニング／リサーチを給付対象とする助成金を支給した。表 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 年からコーオペ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オペ教育全体の繁栄に貢献する多様なトレーニングプログラムを開発、提供しコーオペ運営専門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、コーオペ大学としての地位に加え、コーオペ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	60,000	10.8
1975	14	503,000	70,000	13.9
1976	15	612,901	80,000	13.0
1977	14	725,000	89,740	12.4
1978	16	969,658	110,557	11.4
1979	17	1,164,711	119,264	10.2
1980	14	787,020	131,000	16.6
1981	8	800,000	111,000	13.9
1982	8	800,000	113,000	14.1
1983	14	?	113,000	

(*"Governmental Interest in Cooperative Education: Northeastern Becomes World 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

<ul style="list-style-type: none"> ● 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 <ul style="list-style-type: none"> 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

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

- ① 連邦政府がコーオペ教育を社会政策として実施した
- ② 助成金をコーオペ運営のための専門人員の人件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、コーオペ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オペ教育の変化、つぎに2002年にCEIAがその協会会員を対象として

実施したコーオペ教育実施運営に関するアンケート調査結果をもとにコーオペ教育の実施運営およびプログラムに見られるマクロな変化を概観する。最後に、コーオペ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 年以降のコーオペ教育改革に焦点をあて、伝統的コーオペ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ペ実施学校 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、コーオペ教育の実施運営体制が整っている教育機関、学生へのコーオペ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 調査結果にみるコーオペ教育の動向

CEIA は、1998 年に引き続き、2002 年にコーオペ教育実施大学(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、コーオペ教育をめぐる近年の動向が現れている。まず、コーオペ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) コーオペ/インターンシップの実施状況－2002 年³

区分	%
コーオペのみ実施	46
インターンシップのみ実施	14
コーオペ、インターンシップを区分けせず実施	22
コーオペ、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ペ教育実施校の組織であるが、以前は伝統的なコーオペ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、コーオペ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オプ実施校で構成されてきた一方、今日ではそのようなコーオプ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。

コーオプ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)。これはコーオプの管轄が、教務課から学生課に移行している傾向を示す。

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

2. 大学のミッション実現の戦略としてのコーオプ教育

北米のコーオプ教育の実績校は、学校の掲げる教育目標を実現させる<戦略>としてコーオプ教育を明確に位置付け、コーオプ運営組織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オプを機軸として組まれている。ノースイースタン大学は 1998 年よりコーオプ教育改革 (CALL TO ACTION) のもと、1 世紀にわたり運営してきたコーオプ教育を、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。

質を確保した産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産学連携教育の推進策を検討する上で、組織的産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

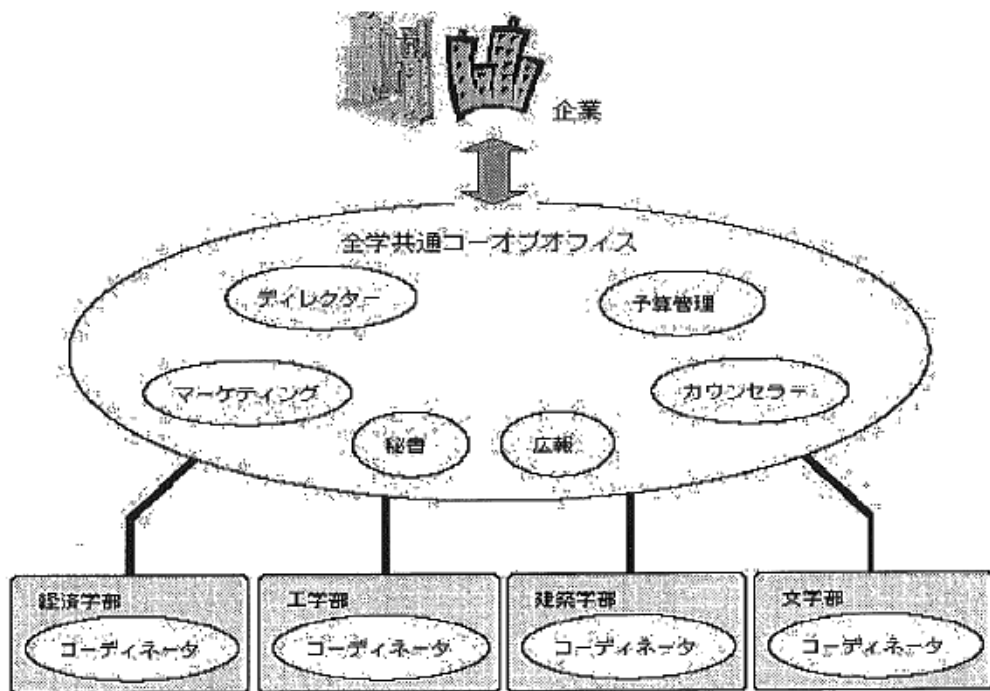
CEIA の調査結果でみてきたように、近年の米国におけるコーオプ教育に起きているマクロ的变化は、産学連携教育プログラムの目標、規模、管理方法、方法論、実施体制の多様化である。その多様性の中のひとつとして、教科との関連性を重んじたコーオプ教育を目指すノースイースタン大学の試みがある。ノースイースタン大学は、1998年に開始されたコーオプ教育改革（CALL TO ACTION）のもと、全学的改革に取り組んだ。

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って、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。産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オペ組織



次にコーオペ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

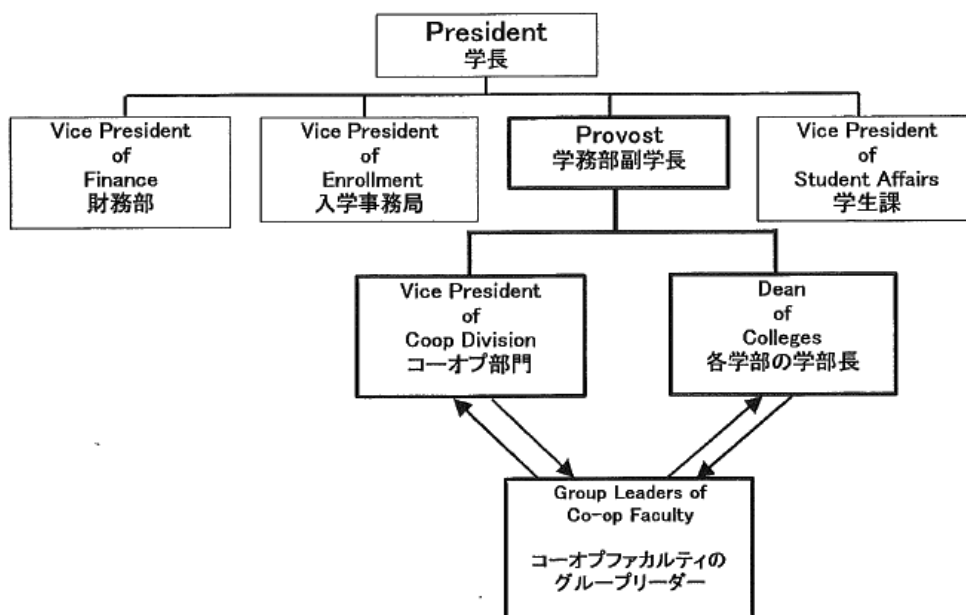
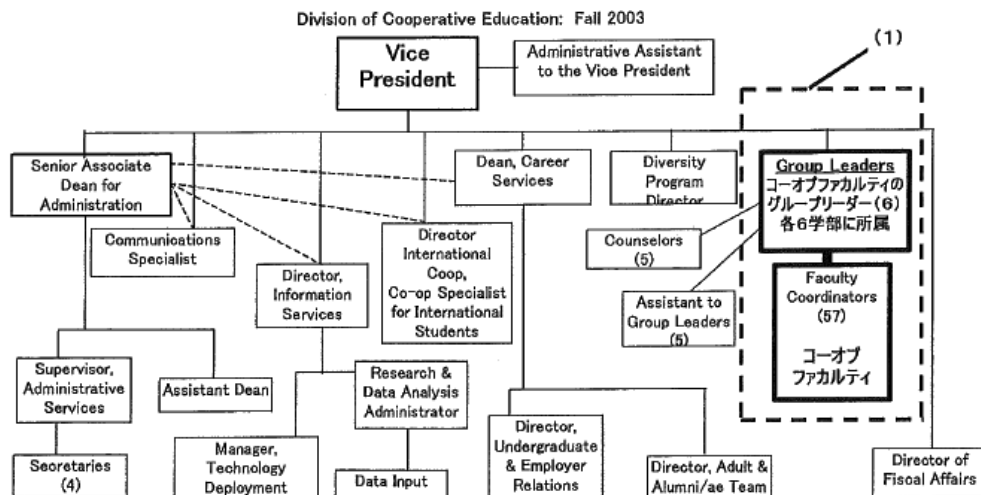


図2のように、コーオペ部門は、アカデミック分野の Provost (学務担当副学長)の

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を設置されたオフィスとを行き来し、双方の仲介的役割を果たす。

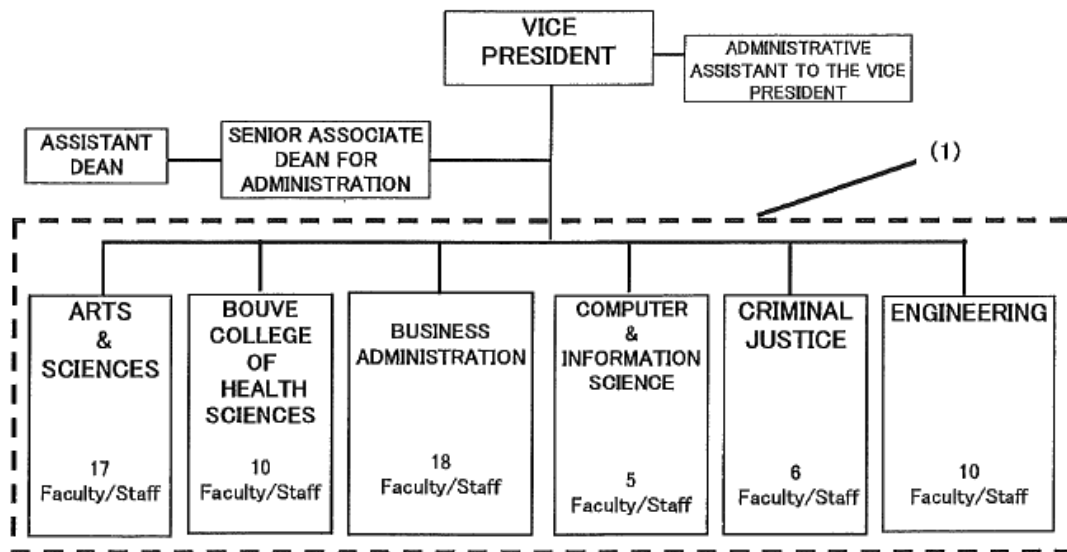
(図 3) ノースイースタン大学のコーオプ組織図



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 学部それぞれに分散するコーオプファカルティー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ー (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オプ組織図



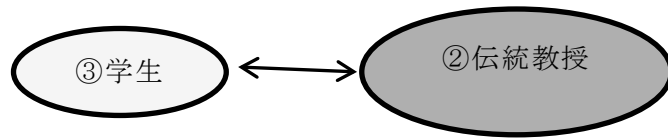
このように、ノースイースタン大学では、学部それぞれにコーオプの実施運営体制が組織されている一方で、コーオプの全組織は図2に示されたように、統合され、伝統的コーオプ形態である分散型と統合型両方の要素をもつコーオプを組織している。

3. コーオプ専門人材の役割、配置、育成

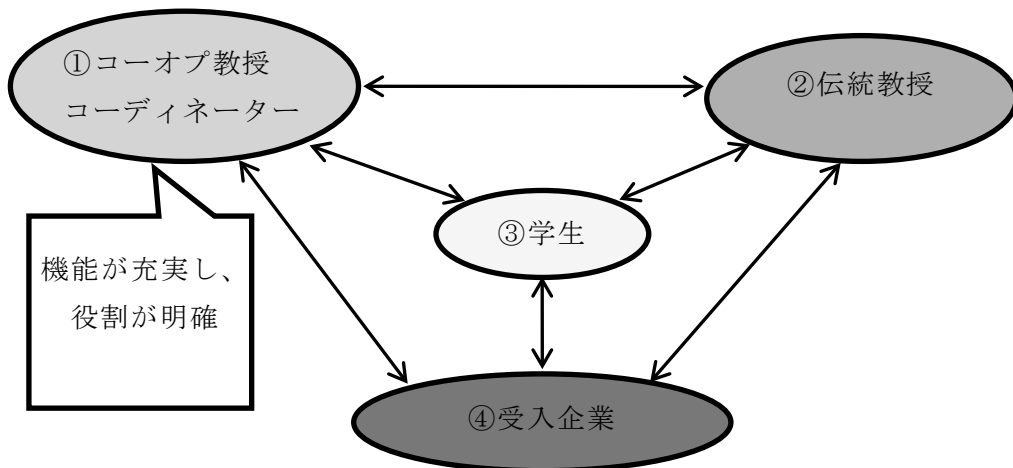
教科学習とコーオプ教育の<融合>を深めるために、ノースイースタン大学は、産学連携教育の最小単位(学生、教授、企業、プログラムコーディネータ(PC))における4者間関係を組織化した。これらの4者のつながりとそれらの紐帯の果たす機能が、教科学習とコーオプ教育の<融合>を図る仕掛けであり、4者を繋ぐコーオプ専門人材がコーオプ教育の質を担保する要となる。

- ・ 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实施によるクオリティコントロール
- ・ 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

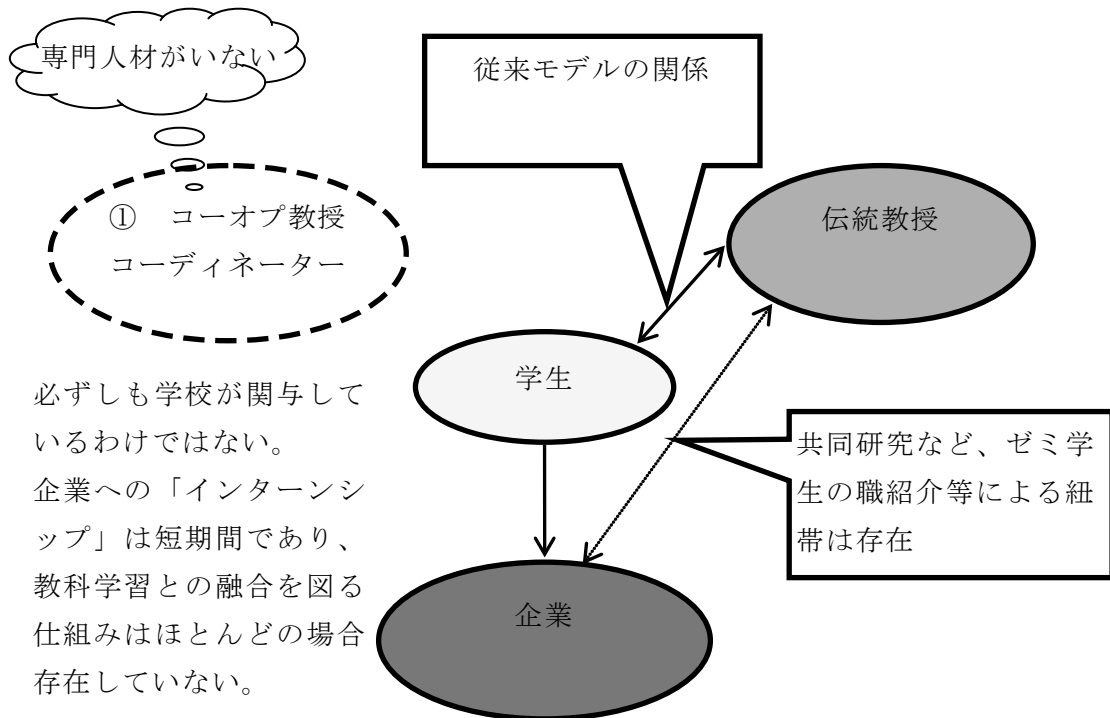
(図5) 従来の教育モデル



米国の産学連携教育(職業統合学習)モデル



(図6) 米国と比較した現在の日本の産学連携モデル



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、十分に条件を満たし、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十分に確保し、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的人々である。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を集結する。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)産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、広い意味での産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、産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」
- ・ 「産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ク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)