

4-3 ドイツの高等教育機関における産学連携教育

坂野慎二（玉川大学 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に、高等教育機関の学修課程がどのように変化しているのか、を明らかにしていく。とりわけ注目したのは、専門大学や職業アカデミーといった、従来「傍系」に位置付けられてきた機関である。専門大学や職業アカデミーは、その学修課程において、理論と実践の融合を目指して設置されたという経緯がある。こうした機関がボローニャ・プロセスにおいて、どのような変化を受けているのか、そしてそれが総合大学にどのような影響を与えているのか、といった課題について、論述していく。

1. 高等教育機関における産学連携教育

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

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 Kunstwissenschaft （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 バテェラーの意味

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、その学修課程を、そのまま BA 課程（主に 6 学期）及び MA 課程（主に 4 学期）へと移行させた。しかし同時に、最初の修了資格とされる BA 課程による卒業にも対応する必要が生じた。

一方、専門大学では、従来の Diplom(FH)課程（主に 7 学期）を 6 学期の BA 課程へとシフトさせた。同時に、多くの専門大学で MA 課程を設置するようになった。その意味で、ボローニャ・プロセスは専門大学を総合大学と学修課程における同格化を押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、ボローニャ・プロセスによって、認証評価を受けて総合大学や専門大学と同じように BA の学位を出すようになってきた。

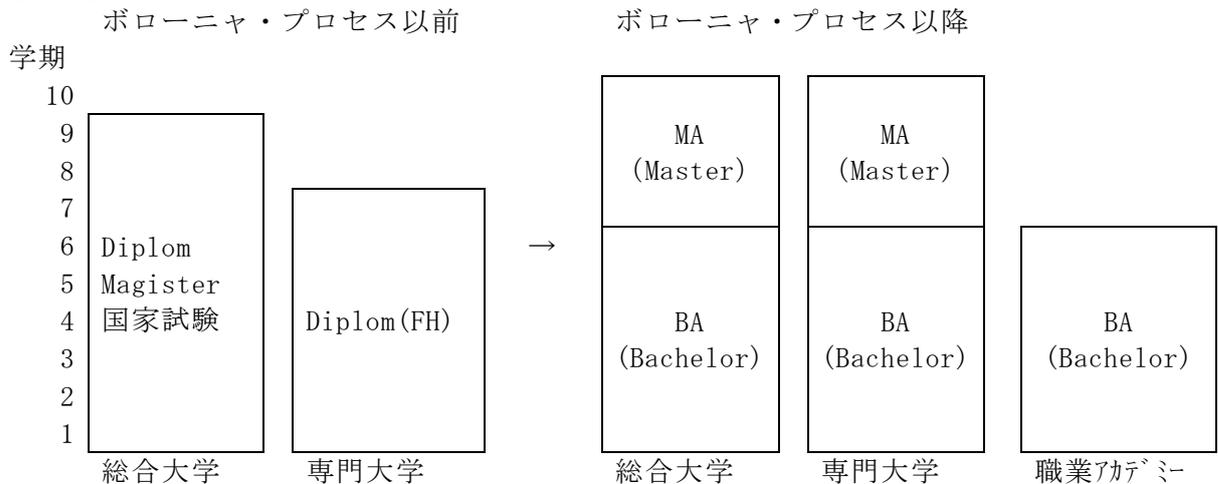
1-1-3 学修課程における理論と実践の関係

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。

【図1】 ボローニャ・プロセスによる学期・学位のモデル図



(出典：坂野作成)

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ト編”*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。専攻によりマギステル (Magister)、ディプロム (Diplom)、国家試験 (教員養成課程や法律関係課程等) といった学位によって修了することになっていた。学生は各学期毎に科目を履修していき、第4学期終わりに中間試験があり、専攻毎に必要な

領域科目の試験が行われた。その後第5学期以降の学修を進め、最後に学位論文を執筆し、学位試験を受ける、というのが一般的な学修課程修了までの流れであった。

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

ここでは例としてノルトライン・ヴェストファーレン州のデュッセルドルフ大学 (Hienrich Heine Universitaet Duesseldorf) の経営学専攻のバチェラー課程の学修内容をみてみよう。同大学の経営学専攻 BA 課程の学修内容は、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 (Schlüsselqualifikationen)	12 単位 (2 科目)
その他の補足成績	8 単位 (2 科目)
バチェラー論文 (25-40 枚)	13 単位
	合計 180 単位

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）を例とにみてみよう。同大学は第 1 学期に 2 単位の实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 学期をかけてバチェ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）とバチェラー論文（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（Schlüsselqualifikationen）	22/10 単位（2/4 科目）
バチェラー論文	12 単位（1 科目）
実習	48 単位（3 回）
合計	210 単位

（出典：Amtliche Bekanntmachungen der Dualen Hochschule Baden-Wuerttemberg. 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。そうした多様な職業アカデミーの実態を考慮し、高等教育機関として位置付けるために、名称を変更したということである。

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

2. 社会的背景ードイツにおける学校教育制度の二元化

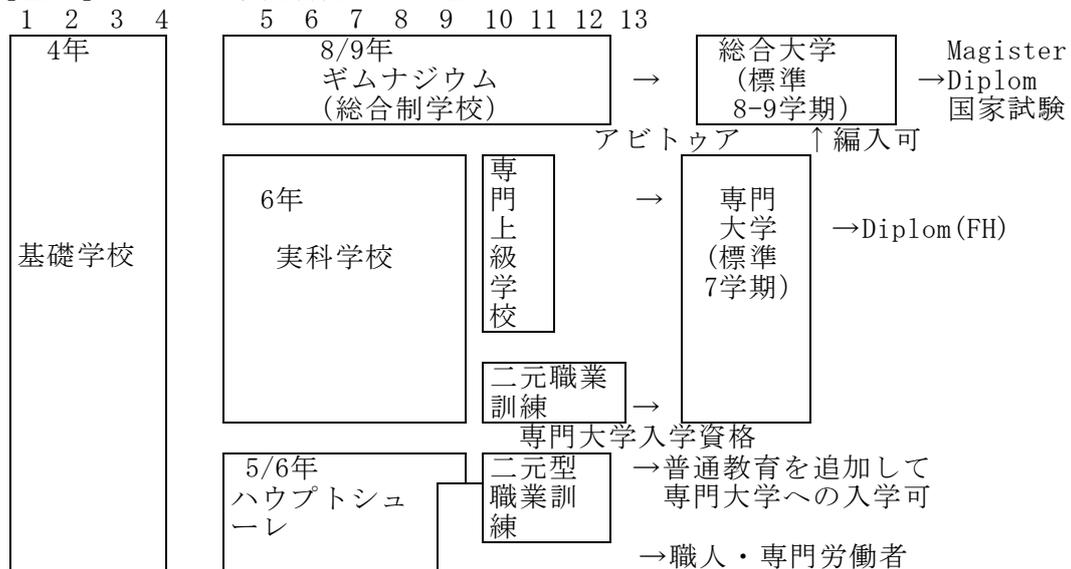
2-1 教育制度の二元化

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。

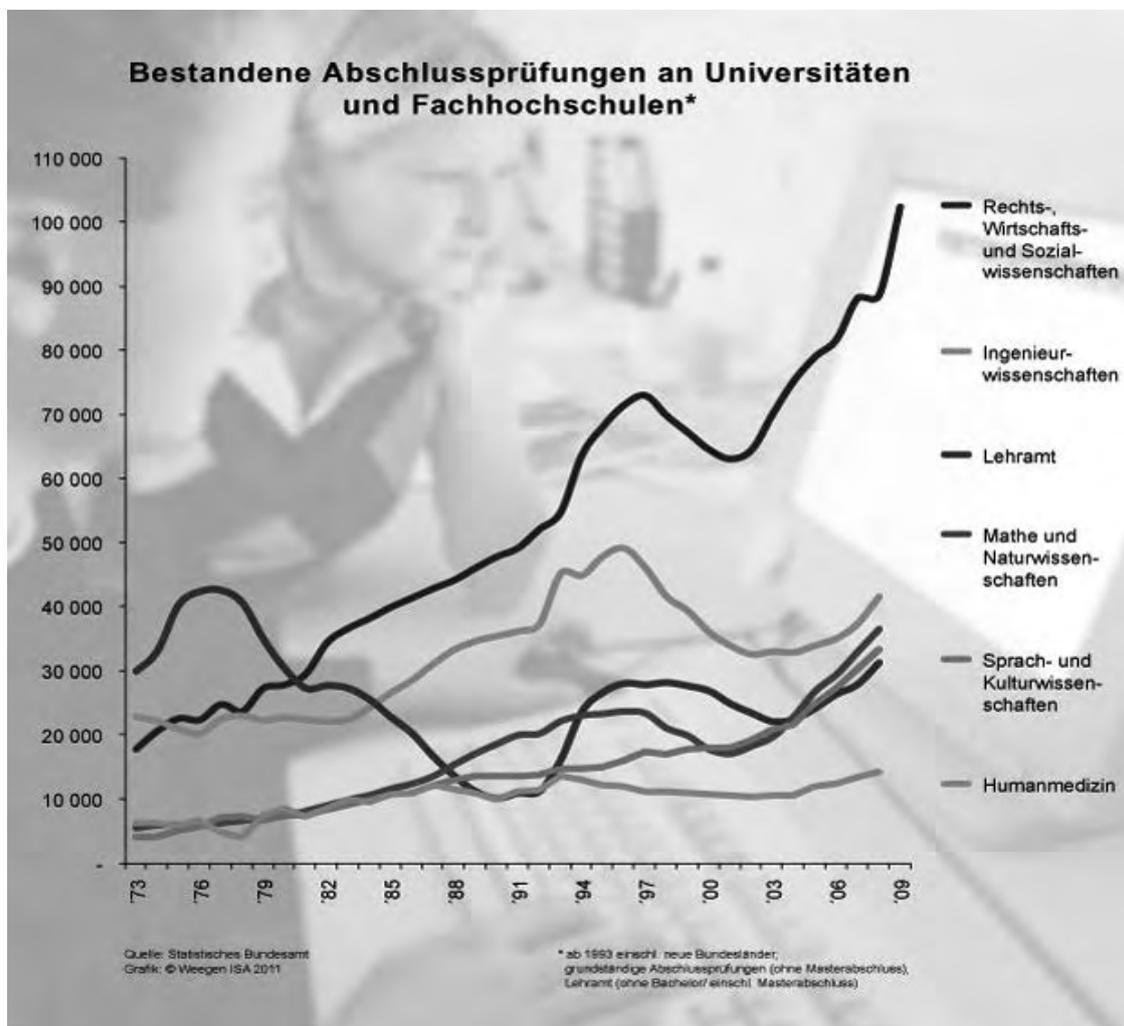
第二次世界大戦以降も、総合大学はやはり少数の者に対してのみ開かれていた。しかし 1960 年代に入り、「教育爆発」の時代を迎えると、総合大学はエリート的性質からマスの性質へと変化していく。これに対応するために、2つの選択肢が考えられた。一つは総合大学の量的拡充である。もう一つは、総合大学とは異なる高等教育機関の設置である。その結果、ドイツは後者を選択し、新たな高等教育機関の設立を行った。といっても、何の基盤もなしに高等教育機関を設置することは困難である。従来は中等後教育として位置付けられていた、技師学校 (Ingenieurschule) や高等専門学校 (hoehere Fachschule)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

専門大学が高等教育機関へと昇格したことにより、その入学条件をどのように設定するのかが課題となった。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生数の推移



(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てきた。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。（シェルスキー『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されてきた。

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achelor 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ACHE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。ボローニャ・プロセスにより、BAが高等教育における最初の卒業として位置づけられた。また、MA課程は従来の総合大学と同等と取り扱われることから、企業がBA取得者に専門大学のような「即戦力」を期待していることは十分に予測できる。ただしBA、MA卒業者にそれぞれにどの程度の需要があるのかは明らかではない。BA卒業者が即戦力として高い評価を得るならば、その労働市場は拡大していくであろう。

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

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

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

職業アカデミーについても課題がある。バーデン・ヴュルテンベルク州では、職業アカデミーの大学としての地位を明らかにするために、2009年に名称を二元大学（Duale Hochschule）に改称した。また、認証評価によって、3年間（6学期）で210単位を認定されている。これは7学期に相当する単位数であり、質の高さを表していると考えられる。同州以外にどの程度拡大するのかは未知数である。

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、コンピテンシーの方向性、及び開発、2)流動性、承認及び移動手手段の導入、3)「学修可能性(Studienbarkeit)」と魅力化一阶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。ボローニャ・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。ボローニャ・プロセスと連動した「職業能力」という大学教育の目標において、卒業生が労働市場でうまく就職することが、大学の質的評価に対する本質的な判定要因となっている。今日ではキャリアサービス（キャリアセンター等を含む）という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

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

ドイツ商工会議所連合は、工業及び商業関連企業の地域組織の連合体であり、人材育成を含めた産業政策に積極的な提言を行っている。商工会議所連合には 16 の専門部会が設置されているが（<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！（Für mehr Durchlässigkeit 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。手工業会議所は、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、手工業会議所も二元的職業訓練制度（デュアルシステム）において、職人や専門労働者の養成を行っている。また、手工業マイスターとなるための教育課程も提供している。

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

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、ポローニャ宣言に署名しているのも、連邦教育研究大臣及び常設文部大臣会議の代表である。以下、連邦政府、KMK（常設各州文部大臣会議）、各州政府の順に見ていくこととする。

（1）連邦政府

2009 年 6 月 4 日、連邦宰相メルケル及び各州首相は、大学拡充策の第二段階となる「大学協約 2020」、大学の先端研究支援のためのエクセレント措置の継続、並びに大学以外の研究機関による研究と技術革新条約についての合同声明を発表した。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、どのような産学連携教育を実施するのかは、各州政府により温度差がある。職業訓練と平行する学修課程を積極的に展開しているのは、二元大学を展開しているバーデン・ヴュルテンベルク州、「大学－二元」を設置しているバイエルン州、等である。バーデン・ヴュルテンベルク州で職業アカデミーが二元大学へと発展した例はすでに述べたので、ここではバイエルン州についてみておく。

バイエルン州は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、バチェ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産学連携教育は、ボローニャ・プロセスによって大きく変容している。従来、学術研究中心に発達して産業界との連携が比較的薄かった総合大学と、職業訓練制度から発達して企業内訓練が学修の前提となるか、重視されている専門大学というようにドイツの高等教育機関は二元的に発達してきた。ボローニャ・プロセスによって、総合大学のマギステル、ディプロム、国家試験という学位と専門大学のディプロム（FH）という区分が解消され、バチェラー、マスターに統一された。バチェ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ェ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）『欧州教育制度のチューニング・ボローニャ・プロセスへの大学の貢献』明石書店

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

坂野慎二(2005).「ドイツにおける大卒者のコンピテンシー・採用・初期キャリア」『高

等教育とコンピテンシー形成に関する日欧比較研究』平成 14～16 年度科学研究費補助金（基盤研究 B(1)代表：吉本圭一）最終報告書(課題番号 14310128) 104-119 頁

タイヒラー,U. (2007) 『ヨーロッパの高等教育改革』玉川大学出版部

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

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

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

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

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

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

Bundesinstitut fuer Berufsbildung Bonn (2011) AusbildungPlus in Zahlen. Trends und Analysen 2011.

4-4 英国高等教育における産学連携を通じた教育

稲永由紀（筑波大学 講師）

1. 本稿の課題

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

なお、本稿では主として、短期のものも含めた学士課程(Undergraduate Course)に焦点を当てた報告をおこなう。取組の一部については、分担の関係上、本報告に続く飯田(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)氏によっ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じたワーク・ベースト・ラーニング(Work-Based Learning: WBL)の推進を中心に触れるのみにとどめておく。

2. 英国高等教育の状況および産学連携教育をめぐる社会的背景

2-1 英国高等教育の概要

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

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

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

他の欧州諸国の平均にかなり近い数値である¹ (吉本 2012)。また、REFLEXより前に同じ研究グループで実施された別の卒業生調査(CHEERS)によれば、卒業後の職業と大学在学時の専門分野との関連は日本同様高い方ではなく、欧州諸国との比較でも低い (Teichler and Schomburg 2006)。

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

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

だが、1960～70 年代にかけて、第2次世界大戦以降に生まれたベビーブーマー世代が大量に高等教育に参入することによって高等教育は拡大の一途をたどる。同時期、英国は「イギリス病」と呼ばれる、高福祉政策による経済停滞に苦しんでおり、1965～75 年にわたって出された黒書 (Black Paper) でも、基礎学力の低下は大きな政策課題となっていた。1979 年に保守党へと政権交代がおこなわれてからは、「イギリス病」の克服、つまり国際経済における競争力の強化という課題のもとに教育改革がなされ、以後、徐々に英国の高等教育は、職業への移行や教育の職業的レリバンスを意識した方向へと大きく舵を切りつつある。

こうした流れの中で産学連携による教育が政策的にも着目されはじめるようになる。とりわけWBLに着目されるようになったのは 1980 年代後半である (Brennan 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 (稲永 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）。これを受けて1988年に出された当時の英国教育雇用省の『21世紀の高等教育』でも、学卒者のエンプロヤビリティを向上させることは高等教育の主なタスクであるとされた。同報告書では、就業経験は学生の成長を援助するのに非常に有効なものとして捉えられ、高等教育に在籍する全ての学生に対して就業経験の要請がなされている（DfEE 1998）。つまり、学生のエンプロヤビリティ向上という、伝統的な大学教育からの大きな方向転換の中で、WBLがその中核的要素となっているのである³。

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

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

こうした動きが学習方法論としての産学連携、とりわけWBLへの着目に繋がっていることは言うまでもない。職業教育トラックにいる若年者や、いったん離学して職に就いた者を、無理なく高等教育へ参入させるには、伝統的なアカデミックな大学教育とは異なる、彼らに適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、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可能である。

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

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

ただし、産学連携を通じた教育が政策的に着目されるまで英国の大学教育が産業界と全くつながりを持たなかったかといえば、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チコースと呼ばれる学位プログラムがスタートしており(Topping 1975)、現在でも伝統的なWBLの形態として位置づけられている。

3. 用語：WBL、WRLと産学連携による教育との関係

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

基本的にWBLは、「職業として仕事をする(doing a job of work)あるいは職場で何か役割を果たすことに由来する学習」であり(Little et. al. 2006)、「学習する学科ではなく、学習のメカニズム」である(Gray 2001)。一方、WRLは「職業の世界あるいは広く彼らの人生へと入り成功するように学生に力を付けさせる目的で、学生自身そして職業の世界についての学習に学生を関わらせること」(Moreland 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「産学連携によるキャリア教育・専門教育」という観点で見れば、WBLは確かに産学連携を通じた学習方法であり、すべて本主題の射程に入る。ただし、産学連携を通じた教育には、学校をベースにしたプロジェクト・ベースド・ラーニング(project-based learning)に企業が課題を出すなど、職場をベースにしない方法もある。よって、WBLはあくまで産学連携を通じた教育の一部である。一方、WRLは、先述の通り目的によって定義される概念であり、産学連携をその方

法論として用いる必要性はない。

当然、WBL だけ取り扱えば産学連携による教育を網羅したことになるとはいえないが、WBL が産学連携による教育の中心になる学習方法であることは間違いない。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パ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 などにも触れることにする。

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

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

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

正課の一部としての組織立った就業経験	
従来のプログラム+職業を通じた学習	
	サンドウィッチ・プログラムにおける伝統的な就業
	サンドウィッチではないプログラムでの短期就業経験
	専門職学位における臨床・実地就業
一般的な就業経験モジュール	
	特定のプログラムに基づかない年単位での就業
	パートタイム、期限付きあるいは休暇中の仕事(単位認定)
	無給の仕事(単位認定)
(主として)職場の中で行われるプログラムを通じた就業経験	
正課外の組織だった就業経験	
正課外のアドホックな就業経験	
注 サンドウィッチ・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「サンドウィッチ」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。 クリエイティブ・アート & デザイン	(a) 職場での特別なアサインメント (b) スタジオでの生の経験	1-7週間	保護された環境下において、実際の仕事に関わる責任の体感
サンドウィッチコースでの就業体験	分野により多様 - 物理・生命科学 - コンピュータ科学 - 工学 - 建築環境 - 経営・管理 - 語学	可能性のある就業環境にある職場、あるいは類似した職場	6-15週間	専門家としての責務の入り口、資格の一部
交互におこなわれる就業体験(同時並行あるいは繰り返し)	- 教員 - 看護 - ソーシャルワーク	2～10くらいの「専門職初心者」体験	コース全体の時間の最大50%(例えば13週を除いた70週)	公認の資格を持つ実践家としての職業資格
就業を基礎とした学習プログラム	学習する組織になろうとする企業(employer)にいる、雇用された専門家(あるいは熱意のある専門家)		大部分の時間は仕事。学習のために仕事を離れるのは最高でその20%。	雇用者のニーズに結びついた、専門家としてのグレードアップと個人の発達
資格取得直後のWBL	登録前の専門家	より経験を積んだ専門家の「羽」の下、最前線での実践	1-2年(あるいは同等)	専門家の洞察力を高める 課題解決 堅実な専門的判断と行動に必要な、独立した意志決定
専門家の継続的な資質開発	支援的な仕事、あるいは/また、専門家的な環境にある、すべての職業	職場で 訓練センターで 現場で 専門家ネットワークの中で 自宅で	キャリアを通じて継続されるであろう一連のCPD(キャリア・ディベロップ・プログラム)のエピソード	特別なスキルのグレードアップ 特別な知識の拡張と再評価 技術的な実践課題における批判的省察 他者の発達に貢献することによる成長

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

4-2 学位プログラムに組み込まれた WBL

4-2-1 伝統的なプログラム：サンドウィッチコース

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

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

ここでは、その先駆けの 1 つであるブリューネル大学 (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チコースの概略を押さえておくことにしたい。筆者は 2008 年にすでに、ブ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チコースが導入されており (Topping 1975) ⁹、これは全英で

もかなり早い。ブ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、サンドウィッチコースが設定されており、大学全体のエンプロヤビリティ向上の柱として位置づけられている。2 回目の訪問でのPCCスタッフの話では、2011/12 年度において、ブ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、サンドウィッチコースを取っている学生は約 40%を占めており、これは英国全体でも高い比率である。ただし、デザインのコースでは 70~80%の学生がサンドウィッチコースを取っている一方で、数学のコースではその比率が 40%と、専門分野によって大きな開きがあるという。

サンドウィッチコースは、1 年の就業体験を持つコース(Thick Sandwich Course)と、約半年の就業体験を 2 回持つコース(Thin Sandwich Course)の 2 つのタイプがあり、ブ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 (日本円でおおよそ 172 万円) から 20,000 ポンド (同 245 万円) であると明記されており、学費を稼ぎながら大学での学習を進め、更にエンプロヤビリティも高めることができることが強調されている (Brunel University 2011b)。大学のウェブサイトによると、2012 年に入学したフルタイムの学士課程学生の場合 (保健系除く)、国内の学生の授業料は年間 9,000 ポンドであるが、サンドウィッチコースを取った学生の場合、1 年の就業体験を持つコースか半年の就業体験を 2 回持つコースかに関わらず、3 年次の授業料が 1,000 ポンドとなる。この 1,000 ポンドは、プレースメントの期間中に大学の施設やPCCでのサポートを受けるための費用として設定してある¹¹。

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、サンドウィッチコースのような長期の就業経験からインターンシップなどの短期の就業経験、キャンパス内の仕事(Campus job)やその他在学中におこなう仕事の斡旋の他に、学内外のボランティアまで、また就職／進学問わず、様々な形で学生のキャリア支援を全学的におこなっている。ブ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、産学連携を通じた教育を推進するのに重要な役割を担っているもので、詳細は後述することにした。

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と大きく異なっているのは、アカデミックな学習とWBLを統合した設計であることを特に強調している点である。

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

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

今回の訪問調査には含まれていないが、2011年にファンデーション・ディグリー振興協会(Fdf: Foundation Degree Forward)へインタビューしたところでは(吉本・稲永 2011)、企業が従業員の教育・訓練にFDを活用する3つのタイプが示されている。一つは特定の組織(および組織群)の雇用者によってFD課程を一から設計するタイプである。これは、完全にテラーメイド型で、コースの設計やデリバリーはもとより、授業料の支払いや学習時間の確保など、全面的に企業が関与する形になっている。既存の企業内訓練の延長上に、またはそれを拡大する形で組み立てることも可能である。Fdfはこのとき、雇用者と高等教育機関との間に入り、対話の手助けをする役割を担う。ただし、こうした関与が可能なのは投資コストの関係から大企業もし

くは大規模の組織体でしかない。そこで第2のタイプ、つまり既存のFDコースを改造するタイプを考えることになる。これは、既存のFDコースの一部を、デリバリーの方法を変えたり特定の専門職に関わる要素を加えたりするなど、特定の雇用者のニーズに合うように改造するもので、新規コースの構築と比較すると関与の程度は軽減される。この場合、Fdfは雇用者訓練認証(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): 高等アプレントイスシップ

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

詳細については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産学連携

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、産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、その中でも特に産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産学連携: 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、サンドウィッチ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しはじめている。

今回サンドウィッチコースで取り上げたブリューネル大学の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チコースなどのプレースメントの支援をするプレースメント・オフィサー 8 名(プレースメント・アシスタントを加えると総勢 14 名)を抱える、大きな組織である。セクションは大きく 2 つに分かれており、一つはキャリアカウンセリングや情報発信などを担当し、もう一つはプレースメントやジョブショッパ(企業説明会)を担当している。

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

日本の場合、学内にあるキャリア関係組織は、あくまで就職支援の延長上に活動を展開しており、インターンシップの斡旋はそこに含まれても、学生の起業や産学連携とは切り離されて考えられている場合が多い。ボランティアの斡旋も、キャリア関係の組織ではなく学生生活関係の組織が担当している場合が多い。だが、英国のキャリアセンターは、文字通り学生のキャリア支援に関わるさまざまな観点から、アカデミックなスタッフでは対応が難しい領域で幅広く活動しており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ヤビリティ向上を支援することに他ならない。

5-2 大学と政府・企業の間組織：HECSU、AGCAS、HEA、CIHE

もう一つの重要な中間組織は、各大学と政府・企業との間にある中間組織である。例えば、5.1 で紹介した全英のキャリア支援は、高等教育キャリアサービスユニット(the Higher Education Careers Services Unit: HECSU)と呼ばれる、高等教育のキャリア支援を目的に全英大学協会(Universities UK)と高等教育カレッジ連合(GuildHE)という 2 つの高等教育機関団体によって作られた中間組織によって支えられている。HECSU はグラデュエート・プロスペクツ(Graduate Prospects、以下、Prospects)として、例えば、履歴書の書き方などの共通したノウハウなどのブローチャーを開発し

各大学のキャリアセンターでそれらを利用するといった形で、キャリア支援について各大学共通に必要なものや共有すべき情報などを提供している。キャリアセンターにおいてある履歴書の書き方などのブローチャーには大抵、その上部に **Prospects** のロゴが入っており、これは **HECSU** が開発した者であることを示している。また、**Prospects** をプラットフォームにして、情報交換や教材開発・研究を行っている。これとは別に、**AGCAS** (**Association of Graduate Careers Advisory Services**) というキャリア支援の専門職団体も存在し、**HECSU** とともに、各大学でのキャリア支援を支えている。

この他にも、学生のエンプロヤビリティ向上に関わった中間組織として、英国高等教育アカデミー(**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ための方策を研究・普及するプロジェクトである「学生のエンプロヤビリティ向上調整チーム(**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**) と共同で、専門分野ごとに育成可能な能力項目の明示化を図った「学生のエンプロヤビリティ・プロファイル」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・^{アトリビューション}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

サンドウィッチコースを除けば、英国において産学連携教育が政策的に進められるようになったのは、ここ 20 年ほどの動きに過ぎない。だが、一口に産学連携教育と言っても様々な種類があり、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、産学連携教育の提供の仕方は異なっている。また、産学連携教育には、正課かどうかを問わず、学内の中間組織であるキャリアセンターが関わりながら展開していることや、このキャリアセンターを支える全国的な組織にも政府系の資金が投入されている。英国の事例は、個々の状況に「適切な (suitable)」就業体験設定の必要性と、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

- 稲永由紀(2008)「英国高等教育におけるエンプロヤビリティと就業経験の強調——元化された「多様な」大学、大卒者の「就業機会保障」」日本インターンシップ学会『インターンシップ研究年報』第 11 号、1-7 頁。
- 稲永由紀(2009)「英国大学におけるエンプロヤビリティへの取組 ——一枚岩でない「大学」」吉本圭一編『企業・卒業生による大学教育の点検・評価に関する日欧比較研究 (平成 17-20 年度文部科学省科学研究費補助金 (基盤研究 (A)) 研究成果最終報告書)』224-232 頁。
- 大森不二雄(2010)「英国の高等教育とエンプロヤビリティ」吉本圭一 (編)『柔軟性と専門性 ——大学の人材養成課題の日欧比較』広島大学高等教育研究開発センター、9-23 頁。
- 谷口雄治(2010)「英国の NVQ から QCF への経過と背景について」『職業能力開発研究』第 28 号、1-14 頁。
- 安原義仁(1993)「高等教育の歴史」牟田博光(編)『高等教育論 (放送大学教材)』財団法人放送大学教育振興会、21-32 頁。
- 吉本圭一(2003)「スコットランドにおける短期高等教育を含めた資格制度と多様な学習経路の設計」『学位研究』第 17 号、53-68 頁。
- 吉本圭一(2012)「大学におけるインターンシップ・就業体験の日欧比較 ——REFLEX 調査の結果から」吉本圭一 (編)『インターンシップと体系的なキャリア教育・職業教育 (高等教育研究叢書 117)』広島大学高等教育研究開発センター、19-31 頁。

- 吉本圭一・稲永由紀(2011)「海外における短期高等教育制度：2) イギリス」佐藤弘毅(編)『短期大学における今後の役割・機能に関する調査研究(文部科学省平成21-22年度先導的の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 Lit 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、稲永(2009)および吉本・稲永(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チコース(Sandwich Course)の学生であることから考えると、長期経験者と短期経験者とに分かれている可能性は高い。

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

3 英国高等教育における学生のエンプロヤビリティについては、稲永(2008)を参照のこと。

4 2003年に出された教育・技能省（DfES: Department for Education and Skills）の白書『高等教育の未来(Future of Higher Education)』では、2010年までに18-30歳の若者の高等教育への参入率を50%まで引き上げることを目標として掲げている。

5 詳細は大森(2010)に詳しい。また、高等教育の大衆化に伴ってこうした社会的包摂を高等教育で議論しなければならなくなった状況については、稲永(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。