

## 4-5 イギリス<sup>1</sup>の大学における「職場に基礎を置く学習」に関するケース・スタディ

飯田直弘（九州大学 助教）

### はじめに

イギリスの高等教育における産学連携の取り組みとして、伝統的にはサンドイッチ・プレースメント（sandwich placement）もしくはサンドイッチ・プログラム（sandwich programme）といった、比較的長期の就業経験による、専門的知識・スキルの習得に重点が置かれたカリキュラムが存在する。たとえば、ブルネル大学における法学士（LLB (Hons)）の学位取得に至るサンドイッチ・プログラム<sup>2</sup>では、1年間にわたる職業実習期間が設けられており、有給・無給どちらも存在し、弁護士補助員の業務に類似するものに取り組むことを含む。参加者はこの期間を経て、将来の雇用者が卒業生に期待する有益なスキルを発展させることができる。また、このような大学を主体とするサンドイッチ・プレースメントのほかに、現在では、「高等アプレンティスシップ」（Higher Apprenticeship）において、大学、継続教育カレッジ、雇用人の協働によりプログラム参加者のコンピテンスやスキルの向上を図る先進的な事例が存在する。

これらの産学連携による就業経験、職業訓練を包括する用語として、本研究では「職場に基礎を置く学習」（Work-based Learning, WBL）を用いる。このWBLには、上述のように目的、対象、期間などによってさまざまな形態のものが含まれる。また、これらの取り組みにおいては、企業の関与はもちろんのこと、さまざまな機関とのパートナーシップが必要不可欠となる。

本研究は、イギリスにおけるWBLの概念と特徴を明確にした上で、現地調査に基づくケース・スタディにより、WBLに関する具体的な取り組みと課題について明らかにすることを目的とする。WBLに関して、事例の多様性を確保するため、伝統的なモデルであるブルネル大学の実践（稲永担当部分参照）とは別に、先進的な取り組みであるミドルセックス大学における高等アプレンティスシップについて焦点をあてる。それは、目的、対象、取り組みの主体などの点で従来のサンドイッチ・プレースメントとは大きく異なるが、生涯にわたるスキルの向上と一貫したキャリア形成にとって重大な観点を提供するものであり、現在、保守・自民連合政府によって積極的に導入が促進されている。

### 1. 「職場に基礎を置く学習」（WBL）の定義と特徴

#### 1) WBLの定義

高等教育質保証機構（Quality Assurance Agency, QAA）によれば、WBLとは、次

のような学習を指す。

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

3

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

## 2) WBL の特徴

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

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

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

### 3) 雇用者の関与に関する問題

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

WBLもしくは職場学習の提供者は、学生に対する機会の提供において積極的な役割を果たすことが奨励される。この役割において彼らを支援するには、WBLもしくは職場学習の目的と彼らの役割と責任、関連する活動の性質と範囲、責任を果たす方法に関する明瞭な情報を認証機関が彼らに提供する必要がある。彼らは、学生の進歩に関する監督手順と職場学習機会の最終部分において認証機関に報告するメカニズムへの関与についてのガイダンスによって恩恵を受ける。<sup>5</sup>

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

## 2. 現地調査

### 1) WBLの事例の選定

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

イギリスの伝統的な取り組みを扱うことにより、典型的なイギリスの職業教育・訓練のモデルを示す一方で、最近のイギリスにおける政策動向を押さえ、先進的な取り組みについても調査の対象とすることによって、職業教育・訓練において現在のイギリスが抱える諸問題とそれに対する政府のインセンティブについて明確にすることができるからである。この点に関して、イギリスでは、従来、大学を中心として、長期の就業経験に基づく学位取得プログラムとしてのサンドイッチ・プレースメントが主要な役割を果たしてきたといえる。しかしながら、大学主体の取り組みにおける企業の関与（employers' involvement）という点では課題が多い。その一方で、最近導入された高等アプレントイスシップは、企業の関与を促進させる可能性をもち（その理由の一つとして、プログラムに参加する者の多くが被雇用者であり、パートタイム学習者であることが挙げられる）、また特に本研究で取り扱うケースについては、大学が政府から資金提供を受けており、継続教育機関や企業と協働して事業に取り組む新し

いモデルといえる。この取り組みでは、特にパートタイムの学生（被雇用者）の訓練・スキルの向上に焦点があてられている。本研究では、この高等アプレンティスシップを産学連携の先進的な事例として位置づけている。

## 2) 調査概要

現地調査は、2012年3月21日～23日における、高等教育機関（大学）と産学連携を支援する機関、そして専門家へのインタビューによって構成されている。大学については、サンドイッチ・プレースメントに関する実践例としてブルネル大学を取り上げ、その具体的な取り組みについて詳述した（稲永担当部分参照）。この大学は、2010年～2012年の「全国職業実習・インターンシップ大賞」において優秀賞（Award for the Best University Placement/Careers Service, Award for the University with a Forward Thinking Attitude to Work Based Learning）を獲得しており、「ブリューネル大学は、職務範囲を超えた取り組みを行っており、すべての学生のためにワンストップショップを設け、統合されたサービスを提供している。」と評価されるほど、積極的に取り組みを行っている<sup>6</sup>。この大学については、職業実習・キャリアセンター（Placement and Careers Centre）への訪問調査を行った。同センターは、すべての学生と卒業生のエンプロイヤビリティを改善することを目的として設立され、質の高いガイダンス、情報、キャリア教育、職業実習、リクルート・サービスの提供を行っている。

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

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

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

### 3. ミドルセックス大学—高等アプレンティスシップの取り組み

#### 1) 事例の特徴

ミドルセックス大学は、ロンドン北部に位置しており、1992年以前はポリテクニクであったが、「1992年継続・高等教育法」によって昇格した大学である。2010-2011年時点で23,855人（うち学部生が17,810人）の学生を有しており、5つの学部・機関（芸術・教育学部、商学部、工学・情報科学学部、健康・社会科学学部、IWBL）が存在する。同大学は、1990年代初頭から先駆的にWBLの取り組みに着手し、さまざまな賞・地位を獲得しており、高等教育段階におけるWBL開発のパイオニアとされている。調査の対象となるIWBLは、1992年に開始された研究プロジェクトに端を発し、2007年には独立した機関として設置されている。また、同大学におけるWBLの実践と研究において主要な役割を果たしており、現在、99%の学生がパートタイム学習者である。同機関は、2011年12月、建設業における高等アプレンティスシップについて、150万ポンドの財政支援を国から受けることとなった<sup>7</sup>。

#### 2) 調査対象

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

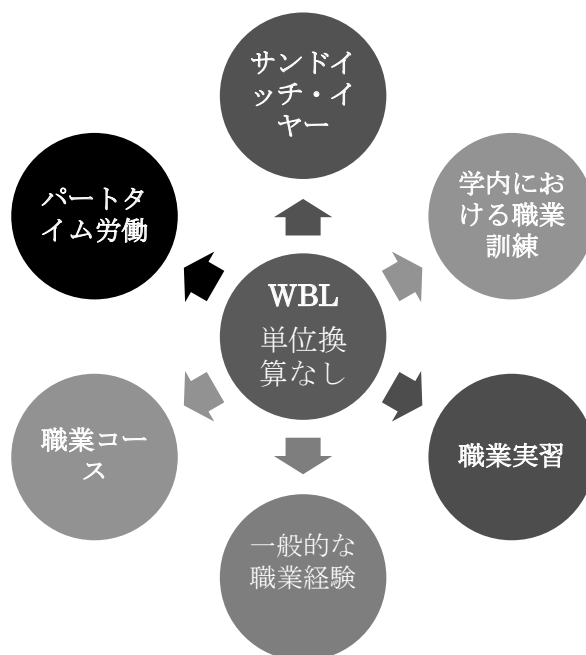
#### 3) WBLの取り組み

ミドルセックス大学における定義は、「WBLとは、学習者・学習者の取り組む労働・大学にとって重要な特定の成果を達成するのに必要となる個別もしくは集合的知識・スキル・能力の認識・習得・応用を促進するために、大学レベルの批判的思考を（有給もしくは無給の）労働に焦点づける学習プロセスである。」<sup>8</sup>となっている。

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

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

図 1 : WBLのタイプ<sup>9</sup>



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

また、WBL の共通の学習モードとして、以下の要素が含まれる。

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

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

#### 卒業生のプロジェクト

- ・ 成人の実験的な言語学習のソースとしての実地見学の導入
- ・ 船旅計画のガイド

- ・前立腺健康情報リーフレットの開発と先導的取り組み
- ・海底石油とオフショアガスに関する訓練—方法論と効果
- ・顧客満足は被雇用者の満足を反映するのか？

#### 大学院レベルのプロジェクト

- ・〇〇〇区における安全に関する学校間パートナーシップの評価
- ・省が作成した海上作業マニュアルの形式再検討
- ・香港における二つの鉄道の合併提案のための戦略的供給網枠組みの開発（共同プロジェクト）
- ・自殺防止の手段の修正における証拠に基づくアプローチ
- ・電話による看護師主導の患者評価—二つの実践モデルの比較

図 2 : WBLプロジェクトの特徴<sup>10</sup>

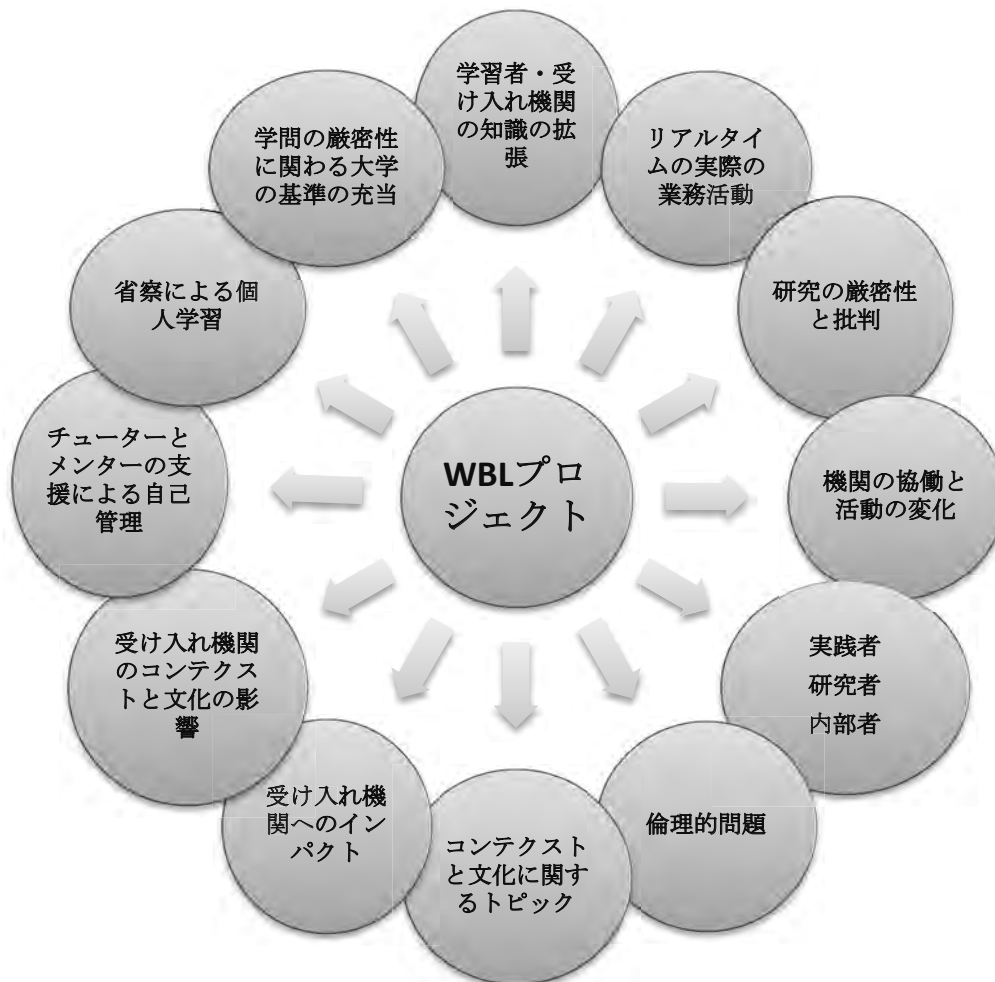


表 1：プロジェクト型WBLにおける学習者・受け入れ機関・大学の観点<sup>11</sup>

学習者	受け入れ機関	大学
<ul style="list-style-type: none"> <li>・特に興味のある領域の選択</li> <li>・プロジェクトの成果よりも自身の学習への焦点—学習者が職業的・個人的に必要なものを得ることにとって重要</li> <li>・焦点づけられた労働—ローカルな政治的鋭敏性 (political astuteness) の開発、コンテキストに特化したもの</li> <li>・倫理的認識とジレンマの生起</li> <li>・アカデミック・スキル：批判的思考、厳密性、探究スキル、プロジェクト管理、構成とプロセスに関するスキル</li> <li>・実践による知識の生産：暗黙のものと明白なもの</li> <li>・自身の学習と大学の学習</li> <li>・内部者の学習／実践者の学習／研究者の学習</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・知的資本、人的資本、組織の知識として獲得される暗黙の知識</li> <li>・重要であるだろう組織のプロセスの開発／改善</li> <li>・組織的効果への貢献</li> <li>・実践への批判的省察の促進と一般慣行への疑問</li> <li>・学習者、受け入れ機関、大学における三分岐型学習協定：名目上のものか実際のものか？</li> <li>・雇用者の役割—実地のものなのかそうでないのか？</li> <li>・外部の職場における指導 (mentoring)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習者、受け入れ機関、高等教育機関の要求に基づく WBL プロジェクトの交渉</li> <li>・実際の労働に関する問題の批判的思考：目的のある知識の創造</li> <li>・知識の生産、成文化、普及の機会</li> <li>・型にはまらない生産</li> <li>・学習者の自律性、自己評価・相互評価 (peer assessment) の促進</li> </ul>

#### 4) 高等アプレンティスシップ<sup>12</sup>の概要

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



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

1期目の資金援助では、2010年7月に2500万ポンドの高等アプレントイスシップ基金が首相によって開設された。12月には、250の雇用者の利益に供する1万9000以上の学位レベルのアプレントイスシップを支援するために、雇用者と訓練機関で構成される19のパートナーシップが1900万ポンドの提供を受けることとなった。現在は2期目の資金援助が開始されており、さらなる領域の拡大と参加者にとって明確で達成可能な階段の確保が目指されている。

#### 5) 高等アプレントイスシップの政策的意図

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

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

#### 6) IWBLが高等アプレントイスシップに取り組むことになった経緯

通常、この高等アプレントイスシップについては、大学が取り組みに参加する例というのは珍しいケースであるといえる。

高等アプレントイスシップは、(既存のアプレントイスシップよりも一筆者注) 一般的ではありません。それは新しい種類のアプレントイスシップなのです。それはまた、たったいくつかのセクターにおけるものであり、ほとんどの高等教育

機関は興味をもっていません。かつて 20 年前にポリテクニクだった大学は、このような取り組みについて理解を示し、高等全国ディプロマや基礎学位を提供する大学もこれを理解するでしょうが、多くの大学はそうではありません。

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

それは、政府のイニシアチブだからです。我々は、新しいセクターについて取り組む機会としてとらえました。また、生徒を獲得し、他のセクターに影響を与える機会だと考え、取り組みを進めることと機会の拡大において財政的支援があったからです。ミドルセックス大学は、特に継続教育セクターにおいて多くの協働パートナーがいます。また、我々はそれらの継続教育機関とより密接に機能し、WBL における専門的知識を共有する機会だと考えたのです。さらには、…… 2009 年に雇用者の関与に関するプロジェクトの認定を受け、部分的に多くのいくつかのカレッジにおける教育提供者と共に、WBL を提供する取り組みを行いました。我々は、高等アプレンティスシップについて、それをさらに進め、スキルと知識を利用し、それに関与する人々を獲得する手段として考えています。

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

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

#### 7) 対象者について

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

働いている者なので、パートタイムの学生になるでしょう。フルタイムの学生もいるかもしれませんが、特定のセクターで実際に働いている人々のための取り組みです。彼らは多くのプログラムについてフルタイムと同等のものであることを望みますが、おそらく学年度で参加するのではなく、暦年で参加しています。た

例えば、基礎学位の取得に向けてすべてのレベル 4・5 のプログラムを修了するには、おそらく 2 年半か 3 年はかかるでしょう。フルタイムで参加するのは難しいです。

#### 8) 基礎学位 (Foundation Degree) との関係

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

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

多くの高等アプレントイスシップは継続教育機関によって提供されます。大学自身がそれを提供することはありません。それは十分にアカデミックなものとして考えられておらず、基礎学位と密接に結びついているので一基礎学位はやはり継続教育機関によって提供される傾向がありますが一我々は基礎学位を認可し、進路を提供しますが、実際は高等アプレントイスシップの授業が継続教育機関において行われることを望んでいます。それはまた、継続教育機関において提供されるほうが安価となります。授業料がそれほど高くないのです。

以上のように、高等アプレントイスシップは、基礎学位と密接な関係をもっており、通常、大学ではなく継続教育機関が主体的に取り組むものである。

#### 9) 水準、資格枠組みとの関係

アプレントイスシップの水準について規定したものとして、アプレントイスシップ水準仕様 (Specification of Apprenticeship Standards for England, SASE) <sup>13</sup>が存在する。現在では、これに従ってアプレントイスシップ枠組み (Apprenticeship Frameworks) がセクターごとに「機関」(雇用者、訓練機関、資格付与機関) によって作成され (表 2 参照)、国が指定した発行当局 (Issuing Authority) によって認可される。表 3 は、科学・工学・製造技術に関する産業スキル審議会 (Sector Skills Council for Science, Engineering and Manufacturing Technologies, Semta) が、アプレントイスシップ枠組みの構成要素をレベル別に示したものである。

これらの水準・枠組みは、職業資格のレベル（難易度）と大きさ（単位数）に関する統一基準である資格単位枠組み（Qualifications and Credit Framework）（表 4 参照）と高等教育資格枠組み（Framework for Higher Education Qualifications, FHEQ）（表 5 参照）にも対応している。その一方で、ウォークマン博士は、以下の点について指摘している。

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

また、産業スキル審議会がセクター・職種ごとに全国職業水準（National Occupational Standards）<sup>14</sup>を設定していて、それに基づいて高等アプレンティスシップのプログラムが作成される。

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

表 2：SASEと資格単位枠組みとの関係 <sup>15</sup>

<p>アプレンティスシップ枠組み：全般</p> <p>アプレンティスシップ枠組みは、最低でも資格単位枠組みにおける 37 単位によって構成されなければならない（資格単位枠組みにおいて単位換算のない基礎学位、高等全国ディプロマ、高等全国サーティフィケートの場合を除く）。枠組みの開発者は、発行当局と相談の上、単位の比重を決定すること。しかし、以下の点について順守しなければならない。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・最低 10 単位は、コンピテンスに基づく資格もしくは統合資格のコンピテンスの要素を通して取得される。またそれは、特に職業もしくは担当業務に関連しており、枠組みが計画される雇用セクターの全国職業水準（NOS）に基づく。</li> <li>・最低 10 単位は、枠組みにおける水準と同等の知識に基づく資格もしくは統合資格の知識の要素を通して取得される。またそれは、特に職業もしくは担当業務に関連する理論的概念に関する技術的スキルと知識／理解を提供する。知識に関する資格</li> </ul>
--

／要素は、実習生に当該産業と市場に関する知識と理解を与えるものでなければならない。

#### 資格—コンピテンスと知識

アプレンティスシップは、既存のアプレンティスシップ枠組みの多くにとって、個別の「コンピテンス」に関する資格と「知識」に関する資格を含む、コンピテンスの要素と知識の要素によって構成されてきた。それらは歴史的に NVQ や技術サーティフィケートとして知られてきたが、枠組み開発者は、これらの資格に限定されない。さらには、資格単位枠組みは、以前は個別だった資格ユニットの結合の機会の増大をもたらした。SASE は、産業スキル審議会が望むならば、各要素を結合させて一つの統合された資格の形成を可能にする。SASE はコンピテンスの要素について、特定の職業もしくは業務担当に必要とされる実際的コンピテンスと定義する。また、知識の要素は、当該職業もしくは業務担当に関連する技術的スキルと理論であり、産業と市場に関する知識と理解を含むものであると定義される。

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

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

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

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

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

表 3 : Semtaによるアプレンティスシップ・レベル別構成要素<sup>16</sup>

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

表 4：資格単位枠組み<sup>17</sup>

↑	8 (PhD)			
	7			
	6			
	5			
	4			
	3 (GCE-A レベル)			
	2 (GCSE A*- C)			
	1			
	初歩			
	レベル	アウォード (1~12 単位)	サーティフィケート (13~36 単位)	ディプロマ (37 単位以上)
→				
<b>サイズ</b>				

表 5：高等教育資格枠組み<sup>18</sup>

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

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

#### 10) 継続教育機関や雇用者とのパートナーシップ

上述のさまざまな利害関係者とのパートナーシップに関して、ミドルセックス大学は、継続教育機関との強いリンクがある。

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

継続教育機関の戦略として、学位を提供する権限に関することが挙げられる。この点について、ウォークマン博士は、以下のように述べている。

高等アプレントイスシップの多くは継続教育機関において提供されますが、基礎学位の範囲内で行われるのであれば、大学はそれを認証します。カレッジは認証の権限がねらいなのです。彼らは、それに対してお金を支払いたくはないでしょうが、認証してもらいたいのです。彼らは、質は求めておらず、ただお金がほしいだけなのです。彼らは承認してほしいと考えていますが、その背後にある取り組みのすべてに対して感謝はしません。



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

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

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

#### 11) プログラム構成と学習方法

プログラムについては、表 2 のなかである程度示したが、以下のような具体的なモデルが存在する。

プログラムは、3年間にわたっています。そのため、最初の2年で約3分の2の単位を取得し、3年目で残りを取得します。これは、高等教育のスキルから開始されます。学習スキルを開発し、それから土木技術と科学材料のためのスキルを開発します。これらは学習者が基準を満たさなければならない二つのセクターに基づいています。我々はそれらを二つのセクターに分けましたが、学習者はすべての学期でそれらをこなさなければならず、たとえば一つの学期につき二つのモジュールといったようになります。2学期では、アプレンティスシップの必要条

件である個人学習と思考スキルとよばれるものがあります。学習者は、それを始めから終わりまで運用し、職業意識と省察を促進したりするのです。これは、初年度と2年目を通して行われます。これが、大学であろうと継続教育カレッジであろうと、高等アプレンティスシップがどう提供されるのかについてのモデルの提案となります。

また、学習者は、具体的には以下のような取り組みに従事していく。

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

## 12) 評価

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

### ①セクター間での多様性と建設業におけるケース

学習者は全国職業水準に基づくさまざまなコンピテンシーを習得し、それを証明しなければなりません。……もし建設敷地で働いているならば、それはケアホームで働いているのとはまったく異なるものとなっています。そのため、明らかに、学習者の業務の種類のコテキストが大きな影響を及ぼすことになり、また社会科学であるのか、自然科学であるのか、工学であるのかで、それはまったく異なるものになりますが、学習者が取り組んできたことを証明しなければならない一定の時間があるのです。

セクターによって大きな差異があります。アプレンティスシップ・プログラムの共通点は、個人学習と思考スキルとよばれるものを含まなければならないことです。それらは、専門性の開発、論述、省察のようなものに関するものです。学習

者は、雇用者の権利と責任とよばれるものを完了しなければなりません。彼らが上級アプレントイスシップにおいてそれを完了した場合、再びそれに取り組む必要はありませんが、それはどのように雇用者と取り組み、彼らが何をしなければならぬかを理解することです。すべての学習者は、レベル2の数的スキルを習得しなければなりません。建設業のアプレントイスシップの場合、より工学指向のもののために、より高いレベルでの数的スキル……が必要となります。ここでは、ICT、つまり情報コミュニケーション技術についてレベルの必要条件がありますが、これはすべてのアプレントイスシップにとってのものではありません。

アプレントイスシップは非常に明確な全国職業水準を満たさなければならず、これらの水準は非常に規範的です。建設業のスキルにとって、水準とは測量のようなものであったり、施工技術の活用、健康と安全であったりします。学習者は、新しいスキルと学習の日々の作業への応用について思考できるのと同様に、すべてのものを実行できることを照明できなければなりません。それは、達成すべき明確なスキルとコンピテンシーをとまなう、実践と思考に関わるスキルが結合したものになっています。

## ②評価方法

WBL にとって、我々はポートフォリオ、筆記課題といったものを用いて評価することに慣れていますが、それは業務に関してアカデミックな学習をするために来る人々のためのものであり、職場に持ち帰られ、作業計画となります。我々は、プログラムをそのように設計し、それは職場に基礎を置くプロジェクトのなかで位置づけられています。そして、これらのプロジェクトは、非常に幅広い意味での学習となり得るものとなっています。たとえば、測量について、我々は学習者がさまざまな場所で測量にあたり、職業水準が求めるコンピテンシーがあることを証明する一方で、それをプロジェクトとして、ポートフォリオ、そして学習したことの要約の形でまとめることを提案しています。

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

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

### ③ 評価のプロセス

私は、職場においては、現場の評価者がいると推測しています。学習者が完全な評価、まとめの評価のために提出する課題は、まずは評価する継続教育機関のところへ送られます。なぜなら、我々のプログラムでは、その後で外部の試験官によってそれが評価されるからです。そのため、我々はサンプルをもつのです。他の場所で誰かが我々のプログラムを提供する場合も、通常の品質工程で行うのです。そのため我々はサンプルが必要なのです。それを外部の試験官とともに評価するのです。我々は、それが学習成果を表すことを確実にするのです。

学習者はモジュールを 2 回繰り返します。もし彼らが 1 度しかモジュールに取り組まないのであれば、基準を満たすことができません。それから、学習者はそれ（モジュール課題一筆者注）を再提出することが許可されており、彼らの成績は最大で 40% となります。IWBL が認めているものの一つとして、自己延期（self-deferral）の可能性があります。評価の時期がやってきて、何らかの理由で学習者が時間どおりに課題を提出できなかった場合、学習者は期日を延期し、次回の評価の際にそれを提出することができるのです。実際にそれは、学習者が時間内にプログラムを完了することができなかった場合や基準を満たすことができない場合に、彼らを助けることにつながっています。しかし、もしこのような大きな問題に遭遇し、まだ多くの評価が残っているならば、学習者はそれを大幅に緩やかなペースにすることができますが、それは確実に非常に多くの時間を要するため、我々は過度にそれを奨励しないようにしています。我々は、学習者が適度なペースで学習を進めるように教育パートナーが促すことを期待しています。

### ⑤ 評価の妥当性・信頼性

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

ても慣れており、学習者はその基準をクリアするかしないか、学習成果に対する評価が行われます。我々は、職業水準のパフォーマンス基準を用い、学習者は設備工事に成功したり失敗したりするのです。学習者は、安全な実践に成功したり失敗したりします。我々は、そのような基準を用いなければなりません。

#### 13) 高等アプレントイスシップの取り組みにおける課題

ウォークマン博士は、大きな問題として、職場で得られる知識をアカデミックなプログラムに位置づけることの難しさを挙げている。

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

また、学内のコンセンサスについて、博士は次のように述べている。

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

#### 4. 産学連携の専門家と支援機関へのインタビュー

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

## 1) 高等教育政策における「受益者負担」の原則の影響

リトル博士は、今後の産学連携の展開に大きな影響を及ぼす要素として、高等教育における授業料に関する問題を挙げている。これは、高等教育制度検討委員会（National Committee of Inquiry into Higher Education）が1997年7月に提出した報告書『学習社会における高等教育の将来』（*Higher Education in the Learning Society*）（『デアリング報告』）における勧告に遡る。同報告は、高等教育財政確保のため、それまで国が負担してきたフルタイムの学生の授業料の無償制を廃止し、受益者負担とした。それがさらに今後、2012年9月に課程をスタートさせる者から、最大で年間9,000ポンドの授業料が課されることとなったのである<sup>20</sup>。リトル博士によれば、学費に関する政策転換の影響は、WBLを選択する学生の数を減少させている要因となっている。彼女は、ミドルセックス大学のビジネス管理コースにおいて、WBLに参加する学生が減少している理由について、以下のように述べている。

もう1年、卒業するのが遅くなるのです。なぜなら、1年後、彼ら（WBLに参加している学生一筆者注）は大学に戻ってきて、最後の年の授業料を支払うのです。いくらかの学生は、すでに学費を稼ぐために学期の間に働いており、時にはプレースメントは給与が支払われなため、それに参加する場合、報酬のある仕事を辞めなければならなくなり、そのため給与のある今の仕事をやり続けることを選ぶでしょう。当面の財政的理由が存在し、たとえ長期的に考えたとしても、それは変わりません。

また、学生がプレースメント希望したとしても、簡単に受け入れ企業がみつかるとは言いきれない。リトル博士は、学生が受け入れ先企業を見つけることが難しくなっている理由の一つとして、国が十分な財政的支援を行っていない点を挙げている。また、企業の規模による人的・財政的リソースの確保の困難も関係している。彼女によれば、政府が小規模の企業に対して支援を行ったのは1・2年前が初めてであり、リソースの面で優位である大企業よりも、小規模の企業で十分な受け入れ体制を整えることは難しい状況にある。

## 2) CIHEの役割と現在の取り組み

CIHEの役割は、高等教育機関と企業のパートナーシップを促進することであり、大学総長や企業の重役が機関に加盟している。2012年2月に公表され、高等教育機関と企業の協働（collaboration）について提言を行った『ウィルソン報告』<sup>21</sup>において、第1の勧告（すなわち最も優先順位が高いものの一つとして位置づけられる）のなかで、CIHEは協働を促進するためのインフラ整備において重要な役割を果たす機

関として位置づけられている。訪問調査では、対外部門主任（External Affairs Manager）であるステファニー・スコット-デイヴィーズ（Stephanie Scott-Davies）氏にインタビューを行った。CIHEは具体的には以下のような取り組みを行っている。

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

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

### 3) 地域におけるパートナーシップの多様性と卒業生の労働市場

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

たとえばロンドンの場合、約40の大学が存在し、そこでは多様な取り組みが行われています。その一方で、他の地域では、一つか二つの大学しか存在せず、ロンドンと同じ広さをカバーしています。また、中心となる一つか二つの会社があり、それらは同様に多様な供給網をもっています。

ロンドンにおける卒業生の雇用について、高い割合の卒業生が職を得ており、それゆえ卒業生は皆、職を見つけるためにロンドンに引き寄せられています。また、

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

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

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

大学と企業のネットワークは、『ウィルソン報告』においても、「重大な要素」(critical component)として、コンスタントに評価・アップデートを行う必要があるとされている<sup>22</sup>。

また、特に、農村部の実情について、リトル博士は以下のように述べている。

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

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



いる。

#### 4) 雇用者の観点

冒頭でも述べたように、雇用者の関与を強めることが、大学と企業のパートナーシップの促進において重要な点である。雇用者の観点について、スコット・デイヴィーズ氏は、以下のように述べている。

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

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

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

#### 5. 高等教育機関における WBL の今後の可能性について

イギリスの高等教育における伝統的な産学連携の取り組みとして、サンドイッチ・プログラムが存在するが、近年、雇用者の関与の促進が求められ、またフルタイムの学生のみならずパートタイムの学生が市場において重要な位置を占めていることから、ミドルセックス大学における高等アプレンティスシップの事例は、現在のイギリス高等教育セクターにおける産学連携の取り組みのなかで先進的なものとして位置づけられる。この取り組みでは、基礎学位と資格枠組みを前提として、雇用者だけでなく、継続教育機関も含むパートナーシップを前提としている点で興味深い。これはまた、卒業後の労働力の再訓練、再雇用においても重要な意味をもち、大学における「学問」と「職業」の接続を円滑にする取り組みとしても大きな可能性をもっているといえる。しかしながら、2010年に政権が交代したことによる財政的な方針転換は、今後積極的な雇用者の関与に影を落とす可能性をもっている。

今後は、授業料の値上げや、それにとまなう地元大学を志向する動きなど、高等教育市場におけるこれらの動向が大学の生き残りをかけた戦略と、今後の WBL の取り

組みに与える影響についても精査していく必要がある。

---

<sup>1</sup> 本研究では、イングランドを指す。

<sup>2</sup> Placement and Careers Centre of Brunel University (2011) *14 Findings legal work experience*.

<sup>3</sup> The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) (2007) *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education Section 9: Work-based and placement learning* (second edition).

<sup>4</sup> Boud, D. and Solomon, N. (eds.) (2001) *Work-based Learning: A New Higher Education?*, Open University Press.

Society for Research in Higher Education/Open University Press.

<sup>5</sup> QAA, op. cit., p.18.

<sup>6</sup> 「全国職業実習・インターンシップ大賞」ウェブサイト

<http://www.rmpawards.co.uk/2011>

<sup>7</sup> ミドルセックス大学ウェブサイト

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

<sup>8</sup> Garnett, J. (2005) “University Work Based Learning and the Knowledge Driven Project”, in Rounce, K. and Workman, B. (eds.) *Work Based Learning in Health Care: Applications and Innovations*, Kingsham Press.

<sup>9</sup> バーバラ・ウォークマン博士提供の資料、説明に基づき作成した。

<sup>10</sup> バーバラ・ウォークマン博士提供の資料、説明に基づき作成した。

<sup>11</sup> バーバラ・ウォークマン博士提供の資料、説明に基づき作成した。

<sup>12</sup> Williams, C. and Hanson, W., *Higher Apprenticeships and Professional Bodies (A Report for the National Apprenticeship Service)*”.

<sup>13</sup> Department for Business, Innovation and Skills (2009) *Specification of Apprenticeship Standards for England*, available on the following website (2011.05.07).

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

Following its introduction through the Apprenticeships, Skills, Children and Learning (ASCL) act, the Specification of Apprenticeship Standards for England (SASE) was published by the Department for Business Innovation and Skills, Department for Education and the National Apprenticeship Service (NAS) on 20 January 2011.

<sup>14</sup> Each NOS describes a key part of someone’s job. All NOS consist of a title, an overview, performance criteria and knowledge and understanding.

<sup>15</sup> Ibid., section of “Apprenticeship Frameworks: General” and “Qualifications – Competence and Knowledge”に基づき作成（一部省略）。

<sup>16</sup> Senta ウェブサイト

<http://semta.org.uk//training-providers/training-providers-work-based-learning/training-providers-apprenticeships/> (2011.05.07)

<sup>17</sup> Qualifications and Curriculum Authority (2007) *the Qualifications and Credit Framework: an introduction*

<sup>18</sup> The Quality Assurance Agency for Higher Education (2008) *The Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland*.

<http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/FHEQ08>.

---

pdf (2011.05.07)

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

<sup>20</sup> Directgov ウェブサイト “Money you can get to pay for university – from 1 September 2012” (2012.05.21)

[http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/UniversityAndHigherEducation/StudentFinance/Typesoffinance/DG\\_194804](http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/UniversityAndHigherEducation/StudentFinance/Typesoffinance/DG_194804)

<sup>21</sup> Wilson, T. (2012) *A Review of Business–University Collaboration*, p. 5. (2012.05.21)

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

<sup>22</sup> Ibid., p. 2.

## 4-6 豪州の大学教育における職業統合学習 (WIL)

杉本和弘 (東北大学 准教授)

### 1. 本稿の目的と課題

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

WIL とは、産業界との連携の下、各専門分野の学問体系に基づく大学教育のカリキュラムと実践的・実務的な就業体験とを統合させた教育であり、実際の形態としては多様な教育実践が包摂される。例えば学生が一定期間企業等の現場で就業体験を積む「インターンシップ」はその一つであり、その意味では WIL とは必ずしも新規の教育実践というわけではない。豪州においても、医療、教員養成、法学、公共政策、エンジニアリングといった分野では、現場実習 (work placement) を含め、1950 年代初めから取り組まれてきたと言われる (Martin 1996; UA 2008: 2)。しかし、豪州を始めとする少なからぬ国で近年 WIL が注目を集めつつある背景には、高等教育が経験しつつある本質的な変化が関係している。

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

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

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

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

## 2. 社会的背景

### (1) 労働市場における技能不足問題

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

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

こうしたアプローチのうち、歴史的にみれば、移民国家豪州にとっての重要な選択肢の一つは必要な労働力を移民として受け入れることであった。このことは基本的に現在も変わっていない。豪州では戦後、人口増大・国内開発・国土防衛といった国家建設を目的に戦略的な移民受入れ策が実施され (竹田 1991: 32)、豪州は 1945 年以降約 680 万人の移民を受け入れてきた。少子高齢化問題を抱える現在も毎年 15~17 万人程度の移民受入れ計画を展開しており、労働力の重要な供給源となっている<sup>2</sup>。

---

<sup>1</sup> 例えば、高齢者の雇用促進や社会的活用を目的とした政策として、ラッド政権下の 2010 年 2 月に「生産的高齢者雇用パッケージ (Productive Aging Package)」が開始されている。

<sup>2</sup> <http://www.immi.gov.au/media/fact-sheets/> (2012.3.24 アクセス)

近年は、高度な知識・技能を有する技術移民 (skilled migration) を積極的に受け入れることによって、労働力を補充する政策も推進されてきている (杉本 2011、梅田 2008)。

さらに、技能不足に直接的に働きかけ、労働力の質的向上・生産性向上を推進する労働政策も重視な柱となってきた。労働力の質的向上を図るためには、労働者の健康維持、労働者の教育・技能レベルの向上、技能のマッチング促進といったいくつかのアプローチが考えられるが、ここでは教育と職業の連携を高め、労働者の教育・技能レベルを向上させる取組について概観しておきたい。

現在の労働党政権下においては、教育と職業との連携を強化し、労働力の有資格化を進めようとする政策が展開されている。2007年12月に保守連合政権から政権交代を実現させたラッド労働党政権は、2008-09年度予算において、教育革命 (Education Revolution) と呼ばれる包括的な教育改革に着手し、豪州経済における将来的な生産性向上を目指し、幼児教育から高等教育に至る広範な教育政策を展開した。その柱の一つが19豪億ドル規模の「未来に向けた豪州技能向上政策 (Skilling Australia for the Future)」である。この政策パッケージでは、失業者に対する職業教育訓練の提供拡大、9-12年生に対するOJTの機会拡大、産業技能検討審議会 (industry skills councils: ISCs) <sup>3</sup>の機能強化といった施策と合わせ、政府に対して豪州の労働力における技能ニーズや労働力開発に関する提言を行う独立法定機関としてSkills Australiaが設置された (2008年3月)。

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

---

<sup>3</sup> 産業技能検討審議会 (ISCs) とは、豪州の職業教育で用いられるトレーニング・パッケージ (各職業分野の現場で必要となる実践的スキルや知識を定義し、それらを構成要素として資格のレベル・内容を規定した要綱) を策定することを目的に設置されている独立の非営利組織である。連邦政府主導で2004年に設置され、各産業の雇用者や被雇用者らから構成される理事会によって運営されている。2012年現在11の審議会が存在し、連邦政府から資金提供を受けている。詳しくは、[www.isc.org.au](http://www.isc.org.au) を参照のこと。

<sup>4</sup> 2011-12年度連邦予算では新たな労働力開発政策として 'National Workforce Development Fund' が設置され、それに伴って Skills Australia も2012年中に新機関 National Workforce and Productivity Agency に移行する予定となっている。また、2012年末には「第二次全国労働力開発戦略」が策定される予定である。

<sup>5</sup> 職業教育訓練を意味し、Vocational Education and Training の略である。州立の TAFE (技術継続教育機関) やその他の民間職業機関で提供され、おおむね Advanced Diploma 以下の資格取得につながる職業教育を指す。

対応できる創造的な教育方法や支援を充実していく必要性も指摘されている (Skills Australia 2010: 62-63)。

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

## (2) 教育から職業への移行問題

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

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

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

図表 1 若年オーストラリア人との契約 (2009 年 7 月)

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

1) の全国若年者参加要請は、10 年生 (Year10) までの学校教育修了を促すとともに、さらに 17 歳までは教育・職業教育・就業 (週あたり最低 25 時間) のいずれかに就くことを全国のミニマムな条件として規定したものであり、各州政府は 2010 年から政策的に対応していくことで合意された。例えば、ヴィクトリア州では「2009 年教育訓練改革 (就学年齢) 改正法 (Education and Training Reform Amendment (School

<sup>6</sup> この政策目標は当初 2020 年までに達成することとされていたが、2009 年に 5 年前倒しされ、2015 年とされた。なお、2010 年現在、20-24 歳コーホートの 12 年生修了者比率は 78%である (ABS 2011)。

<sup>7</sup> 連邦教育雇用職場関係省 (DEEWR) 内のサイト (<http://www.deewr.gov.au/Youth/YouthAttainmentandTransitions/Pages/NationalPartnership.aspx>) を参照のこと (2012.5.1 アクセス)。

Age) Bill 2009)」が 2010 年 1 月に発効し、義務教育就学年齢が 16 歳から 17 歳に引き上げられた。同法によって、ヴィクトリア州では 10 年生まで教育を受けることが義務となり、10 年生修了以降は①継続して学校教育を受ける、②TAFE等で教育訓練を受ける、③就業する、のいずれか、もしくはそれらの組合せを 17 歳まで続ける必要性が規定されている。同様の法改正がニューサウスウェールズ州においても「2009 年教育改正法」によって実施されている<sup>8</sup>。

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

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

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

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

---

<sup>8</sup> その他、南オーストラリア州では 2009 年 1 月 1 日に新しい「義務教育年限法」が発効しており、17 歳までは (中等教育修了証 (SACE) もしくは Certificate II を取得しない限り) 教育・訓練・労働のいずれかもしくはそれらの組合せに従事していなければならない (ただし、法的な義務教育年限は 16 歳と規定)。

<sup>9</sup> 若年者が 12 年生もしくは同等レベルの教育を修了することを促す政策としては、若年者接続プログラム (Youth Connections Program) が実施され、様々なプログラムを提供する教育機関が全国で選定されている ( <http://www.deewr.gov.au/Youth/YouthAttainmentandTransitions/Pages/YouthConnections.aspx> を参照のこと。2012.5.1 アクセス)。



に根差したものである。

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

### 3. 大学教育における学習成果としての汎用的スキル

#### (1) エンプロイヤビリティ・スキルへの関心の高まり

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

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

その後、2001 年に豪州商工会議所 (ACCI) と豪州ビジネスカウンスル (BCA) が、教育科学訓練省 (DEST) 等の資金助成を得て、「エンプロイヤビリティ・スキル (Employability Skills)」に関する調査研究を行い、翌年には報告書『未来のためのエンプロイヤビリティ・スキル』(ACCI and BCA 2002) が発表された。この取組は、先のキー・コンピテンシーが必ずしも新たな社会的ニーズに対応したものになっていないという認識の下、21 世紀社会で獲得が求められるスキルを改めて定義し直し可視化することを目指したものであった (DEST 2006: 10)。同じく 2002 年には、産学ラウンドテーブル (B-HERT<sup>10</sup>) も『卒業生の学習とエンプロイヤビリティの向上』を提示しており、2000 年代に入ってエンプロイヤビリティをめぐる議論が活発化し、後述する大卒者特性の議論にも影響を与えることとなった。

---

<sup>10</sup> Business/Higher Education Round Table (B-HERT)は、知識基盤社会への移行を見据え、産業界と高等教育との関係性を強化することを目的に 1990 年に設置された非営利団体である。産学間の情報交換や政策議論を通して各種の政策提言を行っている (<http://www.bhert.com/index.html>)。

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

図表2 ACCI及びBCAによるエンプロイヤビリティ・スキル

<p>被雇用者及び顧客の間の生産的で協調的な関係性に貢献する「コミュニケーション力」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Listening and understanding</li> <li>• Speaking clearly and directly</li> <li>• Writing to the needs of the audience</li> <li>• Negotiating responsively</li> <li>• Reading independently</li> <li>• Empathising</li> <li>• Using numeracy effectively</li> <li>• Understanding the needs of internal and external customers</li> <li>• Persuading effectively</li> <li>• Establishing and using networks</li> <li>• Being assertive</li> <li>• Sharing information</li> <li>• Speaking and writing in languages other than English</li> </ul>
<p>生産的な労働関係と成果に貢献する「チームワーク力」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Working with people of different ages, gender, race, religion or political persuasion</li> <li>• Working as an individual and as a member of a team</li> <li>• Knowing how to define a role as part of a team</li> <li>• Applying teamwork skills to a range of situations, e.g. futures planning, crisis problem solving</li> <li>• Identifying the strengths of team members</li> <li>• Coaching, mentoring and giving feedback</li> </ul>
<p>生産的な成果に貢献する「問題解決力」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Developing creative, innovative solutions</li> <li>• Developing practical solutions</li> <li>• Showing independence and initiative in identifying problems and solving them</li> <li>• Solving problems in teams</li> <li>• Applying a range of strategies to problem solving</li> <li>• Using mathematics including budgeting and financial management to solve problems</li> <li>• Applying problem-solving strategies across a range of areas</li> <li>• Testing assumptions taking the context of data and circumstances into account</li> <li>• Resolving customer concerns in relation to complex project issues</li> </ul>
<p>被雇用者の満足と成長に貢献する「自発性・積極性」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adapting to new situations</li> <li>• Developing a strategic, creative, long-term vision</li> <li>• Being creative</li> <li>• Identifying opportunities not obvious to others</li> <li>• Translating ideas into action</li> <li>• Generating a range of options</li> <li>• Initiating innovative solutions</li> </ul>

<p>長期的・短期的戦略的計画に貢献する「計画策定」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Managing time and priorities – setting timelines, coordinating tasks for self and with others</li> <li>• Being resourceful</li> <li>• Taking initiative and making decisions</li> <li>• Adapting resource allocations to cope with contingencies</li> <li>• Establishing clear project goals and deliverables</li> <li>• Allocating people and other resources to tasks</li> <li>• Planning the use of resources including time management</li> <li>• Participating in continuous improvement and planning processes</li> <li>• Developing a vision and a proactive plan to accompany it</li> <li>• Predicting – weighing up risk, evaluating alternatives and applying evaluation criteria</li> <li>• Collecting, analysing and organising information</li> <li>• Understanding basic business systems and their relationships</li> </ul>
<p>被雇用者や企業の活動や成果における継続的改善や拡大に貢献する「自己管理能力」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Having a personal vision and goals</li> <li>• Evaluating and monitoring own performance</li> <li>• Having knowledge and confidence in own ideas and vision</li> <li>• Articulating own ideas and vision</li> <li>• Taking responsibility</li> </ul>
<p>任務の効果的实施に貢献する「学習」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Managing own learning</li> <li>• Contributing to the learning community at the workplace</li> <li>• Using a range of mediums to learn - mentoring, peer support, networking, information technology (IT), courses</li> <li>• Applying learning to ‘technical’ issues (e.g. learning about products) and ‘people’ issues (e.g. interpersonal and cultural aspects of work)</li> <li>• Having enthusiasm for ongoing learning</li> <li>• Being willing to learn in any setting - on and off the job</li> <li>• Being open to new ideas and techniques</li> <li>• Being prepared to invest time and effort in learning new skills</li> <li>• Acknowledging the need to learn in order to accommodate change</li> </ul>
<p>革新的な成果に貢献する「テクノロジー」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Having a range of basic IT skills</li> <li>• Applying IT as a management tool</li> <li>• Using IT to organise data</li> <li>• Being willing to learn new IT skills</li> <li>• Having the occupational health and safety knowledge to apply technology</li> <li>• Having the appropriate physical capacity</li> </ul>

出典：ACCI & BCA 2002: 8-9

## (2) 大卒者特性に関する取組

他方、高い自律性が尊重される大学教育においては、上記のようなエンプロイヤビリティ・スキルが画一的に導入されたわけではない。1990年代以降、大学教育に対してもその成果を卒業生のアウトカムとして求める動きが強まった結果、大学における学習成果として、各機関がそれぞれのミッションや目標に応じて大卒者特性 (graduate attributes あるいは graduate capabilities) を設定するという取組が進められてきた (B-HERT 2003; Precision Consultancy 2007)。

大卒者特性をめぐる最大の課題は、それらをレトリックに終わらせず、いかにカリキュラムに落とし込み、実践につなげるのかという点にあり、多くの大学で研究や実践が蓄積されてきた (Barrie 2004; 杉本 2008)。2007年からはシドニー大学教授学

習センター（ITL）を中心に複数の大学によって「全豪大卒者特性プロジェクト（National Graduate Attributes Project）」が展開され、成果として大卒者特性育成のための枠組が提示されている（Barrie et al. 2009）。そこでは、機関レベルで学生による大卒者特性の獲得を効果的に推進するのに必要となる 8つの要素<sup>11</sup>が提示されており、大学としてカリキュラム改革や教職員開発をはじめとする組織的で総合的なアプローチが必要であることが示唆されている。

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

#### 4. WILの取組状況と課題

##### (1) なぜWILなのか

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

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

---

<sup>11</sup> 8つの要素とは、①概念化、②ステークホルダー、③実施、④カリキュラム、⑤成績評価、⑥質保証、⑦教職員開発、⑧学生中心主義である。詳しくは、<http://www.itl.usyd.edu.au/projects/nationalgap/introduction.htm> を参照のこと（2012.5.7アクセス）。

<sup>12</sup> ここでいうフィロソフィーは、Bachelor of Philosophy (Honours)が授与される4年間の教育課程であり、就学期間が3年間であるアーツ等の他領域とは異なる構造として設計されている。学習内容は学生の学問的関心に応じて多様であり、グループでの研究活動や海外研修を組み込んだ

向上を見据えた研究大学は必ずしもWILのような方策を優先的に推進しているわけではない。

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

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

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

さらに、WILが伝統的なアカデミックな大学教育のありように本質的な変化を迫り、大学における「学習」全般に対する学生の関与（engagement）を高める可能性を有

---

研究重視の学士課程プログラムである。詳しくは、<http://www.studyat.uwa.edu.au/courses-and-careers/undergraduate/bphil> を参照のこと（2012.5.6アクセス）。

することも指摘されている。1990年代以降、高等教育における重点が「教育 (teaching)」から「学習 (learning)」へと移行し、学生による学習をいかに実質化するか、そのための仕掛けをいかに機能させるかといった課題への対応が各大学に求められるようになった。そこで必要とされるようになったのは、高等教育における理論と実践の架橋、学習の場としての労働環境の効果の向上、ジェネリック・スキルの修得である (McLennan and Keating 2008; 4)。WILの導入は、従来の理論重視のカリキュラムを、理論と実践を統合したカリキュラムへと転換させる契機となるものであり、マス化・市場化の中で多様化する学生ニーズに対応しようとする動きであるといえる。学生による学習活動への関与を高められるとされる WIL の導入意義は確かに大きいといえる。

## (2) WIL の実践事例

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

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

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

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

---

<sup>13</sup> IRU は、高等教育拡大期の 1960 年代から 70 年代にかけて創設された大学によって 2003 年に構築された大学ネットワークである。2012 年現在、フリンダース大学、グリフィス大学、ラトローブ大学、マードック大学、ニューカッスル大学、ジェームズ・クック大学、チャールズ・ダーウィン大学の 7 大学で構成される。IRU は 2010 年、ACCI との共同プロジェクトとして WIL 優良事例に関するケーススタディを行っている (<http://iru.edu.au/our-activities/projects/work-integrated-learning.aspx>)。

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

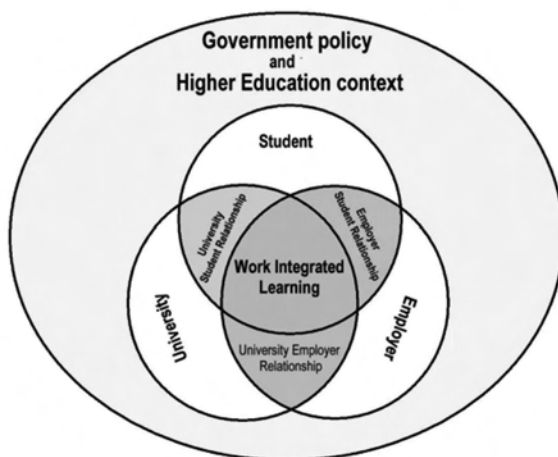
### (3) WILの課題と今後の可能性

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

こうした調査研究からはWILのさらなる充実に向けた課題が明らかとなっている。その第一は、教育機関におけるカリキュラム及び実践の双方を視野に入れたうえで、いかに現場における学習経験を組織化し統合するかという点である。しかし先述の通り、WILには多様な形態があり、結果としてカリキュラム上でいかに位置づけるかについても多様なアプローチが可能となる。その意味で、WILの導入はカリキュラム全体の見直しを必要とし、WILを「付加的」なものではなく「総合的」なものとして設計することが重要になる。こうした視点に立てば、今後はさらにWILに関する学習過程やカリキュラムの基礎研究を推進・蓄積していくことが必要となるだろう。

第二に、WILを提供・実践するにあたっては、関係するステークホルダーの緊密なコミュニケーションが重要な成功要因となる。図表3のように、WILには多様な主体の相互の関係性を踏まえた設計と実践が求められる。

図表3 WILのステークホルダー



出典：Patrick et al. 2009: 11

<sup>14</sup> ALTCは2011年11月、連邦教育省(DEEWR)内の組織として再編され、現在はOffice for Learning and Teaching(OLT、<http://www.olt.gov.au/>)となっている。

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

1. WIL スタッフを含む大学指導部は、多様な WIL カリキュラムの提供に対する資源配分について体系的にアプローチしていくことを考えると同時に、雇用者及び専門職と協力して、将来の拡大のための成功戦略を明確にし、支援していくべきである。
2. ステークホルダーは、洗練された持続可能なパートナーシップが可能となるように、WIL に関するカリキュラム及びシステムを実現する共同研究を検討すべきである。
3. ステークホルダーは、WIL に対する助成システム・政策・戦略的アプローチを協同で開発することによって、すべての学生が等しく参加・アクセスできるようにすべきである。

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

## 5. 結語

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

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

こうした問題状況は必然的に高等教育における成果に関心を向けさせることとなった。1990 年代以降、エンプロイヤビリティ・スキルや大卒者特性という形で、職業教育を含む高等教育がいかなる人材を育成・輩出できているのかが広く問われるようになった。大学教育についてみれば、エンプロイヤビリティ・スキルを画一的にあて



はめてその成果を検証するといった状況にはなっていないものの、各機関レベルで設定した大卒者特性の育成が可能となるように、大学教育に係る組織・学習環境・教育方法等の本質的な転換が迫られている。

WIL は、そうした課題に直面した大学において積極的に導入・推進されている教育実践だと位置づけることが可能である。WIL の導入にあたっては、教育と労働の架橋、理論と実践のリンクに関わる実践上のノウハウの向上だけでなく、より本質的に、「教育」から「学習」への重点の転換が求められることになる。WIL は、多様なステークホルダーが関係し合う局面において、大学教育に新たな学びの形を提示している。豪州の大学が一斉に WIL の導入に向かっているわけではないが、WIL の今後の展開は、21 世紀豪州における大学教育の本質的変容の成否を占う試金石となり得るかもしれない。

#### 参考文献

- ACCI (2007) *Addressing Australia's Labour Shortages*, Review, No.153.
- ACCI and BCA (2002) *Employability Skills for the Future*.
- Australian Industry Group (2008) *Skilling the Existing Workforce*, Final Project Report, December.
- Australian Bureau of Statistics (2011) *Australian Social Trends: Year 12 Attainment*, March.
- Australian Government (2009) *Transforming Australia's Higher Education System*, May.
- Barnett, R., Parry, G. and Coate (2001) Conceptualising Curriculum Change, *Teaching in Higher Education*, 6, pp.435-449.
- Barrie, S. (2004) Using conceptions of graduate attributes for research-led systematic curriculum reform, *Higher Education Research and Development*, 23(2), pp.261-275
- Barrie, S. et al. (2009) *Key issues to consider in the renewal of learning and teaching experiences to foster Graduate Attributes*, Australian Learning and Teaching Council.
- B-HERT (2003) *Developing Generic Skills: Examples of Best Practice*, B-HERT News, Issue 16, April.
- B-HERT (2002) *Enhancing the Learning and Employability of Graduates: The Role of Generic Skills*, July.
- Billett, S. (2011) *Curriculum and pedagogic bases for effectively integrating practice-based experiences*, Final Report, Australian Council for Teaching and

- Learning.
- Billett, S. (2009) Realising the educational worth of integrating work experiences in higher education, *Studies in Higher Education*, 34(7), pp.827-843.
- Billett, S. (2001) Knowing in practice: Re-conceptualising vocational expertise, *Learning and Instruction*, 11, pp.431-452.
- Bowden, J. et al. (2000) *Generic Capabilities of ATN University Graduates*, (<http://www.clt.uts.edu.au/ATN.grad.cap.project.index.html>).
- Bradley, D. et al. (2008) *Review of Australian Higher Education*, Final Report, December.
- Brimble, M. et al. (2011) Professionalising Accounting Education-The WIL Experience, *Journal of Co-operative Education and Internships*, 45(1), pp.80-92.
- 中央教育審議会 (2012) 『予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ (審議まとめ)』。
- 中央教育審議会 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて (審議のまとめ)』。
- COAG (2009a) *National Education Agreement: Baseline performance report for 2008*, Report to the Council of Australian Government, September.
- COAG (2009b) *National Partnership Agreement on Youth Attainment and Transitions*.
- Commonwealth of Australia (2008) *Budget Measures*, Budget Paper No.2 2008-09.
- Commonwealth of Australia (2011) *Training @ Work: Back 2 Basics, Edition 4*, A Guide to Australia's Vocational Education and Training System for Teachers and Trainers.
- Crebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C-J., & Cragolini, V. (2004) Developing generic skills at university, during work placement and in employment: graduates' perceptions. *Higher Education Research and Development*, 23(2), pp.147-65.
- Dawe, S. (2004) Developing generic skills in training packages, in Gibb, J. (ed.), *Generic skills in vocational education and training*, Research readings, Australian National Training Authority.
- DEEWR (2012) *Skill Shortages Australia 2011*.
- DEST (2002) *Employability Skills for the Future*, BCA and ACCI.
- DEST (2006) *Employability Skills: From Framework to Practice*, An Introductory Guide for Trainers and Assessors.
- Freudenberg, B., Brimble, M. and Cameron, C. (2011) WIL and generic skill development: The development of business students' generic skills through

- work-integrated learning, *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 12(2), pp.575-588.
- Freudenberg, B., Brimble, M. and Cameron, C. (2010) Where there is a WIL there is a way, *Higher Education Research and Development*, 29(5), pp.575-588.
- Gamble, G., Patrick, C. and Peach, D. (2010) Internationalising work-integrated learning: creating global citizens to meet the economic crisis and the skills shortage, *Higher Education Research and Development*, 29(5), pp.535-546.
- Gibb, J. (ed.) (2004) *Generic skills in vocational education and training*, NCVER.
- 本田由紀 (2009) 『教育の職業的意義』ちくま新書。
- Kay, J. (2012) *Work Integrated Learning and Co-operative Education from an International Perspective*, presented at International Seminar ‘Career and Vocational Education through Partnership with Industry and Communities’, 17 March, 2012, Kyushu University, Japan.
- Knight, P. (2007) Fostering and assessing wicked competencies,
- Liu, S. and Nguyen, N. (2011) *Successful youth transitions*, LSAY Briefing Paper 25, NCVER.
- Martin, E. (1997) *The Effectiveness of Different Models of Work-based University Education*, Evaluations and Investigations Program, DEETYA.
- McLennan, B. and Keating, S. (2008) *Work-integrated Learning (WIL) in Australian Universities: The Challenges of Mainstreaming WIL*, ALTC NAGCAS National Symposium.
- 日本学術会議 (2010) 『大学教育の分野別質保証の在り方について』。
- 小方直幸編 (2011) 『大学から社会へ—人材育成と知の還元』玉川大学出版部。
- Orrell, J. (2011) *Good Practice Report: Work-integrated Learning*, Australian Council for Teaching and Learning.
- Patrick, C. et al. (2009) *The WIL Report: A National Scoping Study*, Final Report to the Australian Council for Teaching and Learning, ACEN.
- Precision Consultancy (2007) *Graduate Employability Skills*, Prepared for the Business, Industry and Higher Education Collaboration Council, August.
- Skills Australia (2010) *Australian Workforce Futures: A National Workforce Development Strategy*, March.
- Skills Australia (2011) *Skills for Prosperity: A Roadmap for Vocational Education and Training*, March.
- Skills Australia (2012) *Better use of skills, better outcomes: Australian case studies*, April.
- 杉本和弘 (2011) 「オーストラリアの国際教育と移民政策—国・機関・個人の「戦略」

- の交錯一」、科学研究費補助金研究成果報告書『アジア・オセアニアにおける留学生移動と教育のボーダレス化に関する実証的比較研究』（基盤研究（B）海外学術研究，平成 19～21 年度，研究代表者：上智大学 杉村美紀）、pp.64-81。
- 杉本和弘（2008）「オーストラリア大学教育の質保証—Graduate Attributes の設定と教育改善—」桜美林大学 大学教育研究所編『大学教育研究』2007 年度、pp.69-79。
- 竹田いさみ（1991）『移民・難民・援助の政治学』勁草書房。
- 梅田久枝（2008）「オーストラリアの移民政策」、国立国会図書館調査及び立法考査局編『人口減少社会の外国人問題』265-270 頁。
- Universities Australia (2007) *A National Internship Scheme*, A Discussion Paper, October.
- Universities Australia (2008) *A National Internship Scheme: Enhancing the skills and work-readiness of Australian university graduates*, Position Paper No.3/08, May.
- Victoria University (2011a) *Learning in the Workplace and Community*, Policy Number: POA110114000, January.
- Victoria University (2011b) *Learning in the Workplace and Community Guidelines*, December.