

(研究論文)

コーオペ教育の歴史と現状、および、日本における展開とその課題

田中 寧

高等教育フォーラム 第3号抜刷 平成25年3月

コーオペ教育の歴史と現状、および、日本における展開とその課題[†]

田中 寧*

京都産業大学経済学部*、京都産業大学キャリア教育研究開発センター*

20世紀初頭にアメリカで始まったコーオペ教育は1世紀を経て世界に浸透してきた。現在、この「座学と現場における就業体験を融合させた」教育制度あるいはプログラムは、欧米諸国を中心とする多くの産業社会で就職活動を行う大学生や大卒者にとって不可欠な存在となりつつある。しかし、その形態は国や地域によって様々で、またその効果も各国の経済状況に大きく依存している。その中で、日本はコーオペ教育制度が確立されていない数少ない国々の1つである。

本稿では、アメリカにおけるコーオペ教育の歴史を紹介しながらこのコンセプトの整理を行い、これに基づいて、コーオペ教育を新たに定義する。次にカナダ、オーストラリア、イギリス、ドイツにおけるコーオペ教育を比較する。さらに、労働経済学的視点からこの教育制度の効果と課題について言及し、最後に日本におけるコーオペ教育の展開と課題について述べ、その発展のための有効な政策を提案する。

キーワード: コーオペ教育、日本のキャリア教育、労働経済学

1. はじめに

20世紀初頭にアメリカで始まったコーオペ教育(Co-operative EducationまたはCo-op Education)は1世紀を経て世界に浸透してきた。現在、この「座学と現場における就業体験を融合させた」教育制度は、欧米諸国を中心とする多くの産業社会で、就職活動を行う大学生や大卒者にとって不可欠な存在となりつつある。特に、所得の向上で高等教育の進学率が上昇した国々では、大卒者はもはや社会のエリートではない。むしろ、これらの国では、大衆教育としての大学教育の普及による労働力全体の底上げが行われている。一方、この大学教育の大衆化は当事者である大学生にとっては、就職競争の激化を意味する。このような状況において、コーオペ教育は就職活動中の大学生や大卒者の履歴書に付加価値を付け、活動を有利に進めるための不可欠な要素となりつつある。

企業にとっては、産業構造の変化によって生み出される新たな技術や技能を就職前に身に付けた大卒者を雇用することは職場訓練費用の削減に繋がる。大学生や大卒者と企業とともにコーオペ教育のもう一つのステークホルダーである高等教育機関はその提供者となることで、教育機関間競争における地位を高めることができる。

しかし、コーオペ教育の形態は国や地域の社会制度的背景によって様々で、またその効果も国や地域の経済状況に大きく依存している。その中で、日本は先進国中では

唯一と言ってよいほどこの制度が確立されていない国である。

本稿では、まず、2でコーオペ教育の発祥地であるアメリカにおけるコーオペ教育の歴史を紹介し、3でこれに基づいてコーオペ教育の概念を整理したうえで新たに定義する。4では、アメリカ、カナダ、イギリス、ドイツにおけるコーオペ教育を比較し、5で労働経済学的視点からコーオペ教育の効果と課題について言及する。6では日本におけるコーオペ教育の展開と課題について述べ、7でその発展のための有効な政策を提案する。

2. コーオペ教育の歴史

コーオペ教育が1906年にハーマン・シュナイダーHerman Schneiderによってアメリカ・オハイオ州のシンシナティ大学University of Cincinnatiで始まったというのはコーオペ教育関係者の一般的な理解である。シュナイダー自身は、座学と現場の就業体験を融合させる試みはこれ以前にも法律や医学分野または技術系徒弟制度として存在していたと主張しているが、体系的なプログラムとしてのコーオペ教育についてはシュナイダーを創始者と考えるとよいだろう。シュナイダーは1914年1月26日にアメリカ合衆国第63回議会の下院教育委員会のヒアリングに召集されて“Cooperative System of Education”の特徴を「大学のカリキュラムと、これと同レベルの高い完

成度の教育価値を持つ就業体験が、理論と実践として強い結びつきを持って機能する教育システム」と説明している(Committee on Education, House of Representatives, Sixty-third congress, United States of America (1914))。1909年にはノースイースタン大学Northeastern Universityがコーオペ教育を導入し、シンシナティ大学とともにこの2大学は現在もコーオペ教育の先駆者として知られている。その後の1926年にはコーオペカレッジ協会Association of Cooperative Collegesが形成され、1929年には工学教育推進会Society for the Promotion of Engineering Educationの中に工学系コーオペ教育部会Division of Cooperative Engineering Educationが設立される。

1906年以来コーオペ教育は工学系の学生を主な対象として発展してきたが、1919年以降、他の分野の学生もその対象とすることになる。1919年には、シンシナティ大学で経営学部の学生に対するコーオペ教育がはじまり、アンティオッチ大学Antioch Universityが文系一般に対するコーオペ教育を開始する。その後、コーオペ教育は1941年時点でアメリカ国内の39の教育機関に普及し、第二次大戦でその数は減少したものの、1956年には約60の教育機関がプログラムを開講するまでに至った。

コーオペ教育に産業界の協力が不可欠なのは言うまでもないが、1957年にはエジソン財団Edison Foundationの財政的支援のもとにコーオペ教育の教育的価値と効果に関する体系的な調査が実施され、その結果が“Work Study College Program”として出版された(Wilson and Lyons (1961))。また、1962年にはアメリカコーオペ教育評議委員会National Commission for Cooperative Education (NCCE)、そして、1963年には高等教育機関をその中心メンバーとするアメリカコーオペ教育協会National Cooperative Education Association (NCEA) (現在のアメリカコーオペ教育・インターンシップ協会Cooperative Education and Internship Association (CEIA))が設立され、コーオペ教育の教育機関における普及と政府の理解と財政的支援の確保に力を注いだ。この流れの中で、アメリカ政府も1965年の高等教育法Higher Education Actのもとでコーオペ教育への財政支援を行い、さらに、1968年には同法改正案の第7編Title VIIIにおいて財政支援の強化を図った。ノースイースタン大学コーオペ教育研究センターによると、コーオペ教育を開講する教育機関は1971年には277校、さらに、ピーク期の1986年には全高等教育機関の約3分の1に当たる1012校がコーオペ教育プログラムを開講するまでに至った。政府の支援は1971、1972年には各450万ドル、また、1973年には1

千万ドルまで増加している。しかしながら、このころに始まった多くのプログラムは政府の拡大解釈のもとで認定されたもので、コーオペ教育のこのような急速な普及は、ある程度の質の低下によって達成されたと言う事実も見逃すことはできない。

このような政府の財政支援以外にもコーオペ教育の急速な普及の要因としては他のいくつかの点が考えられる。まず、戦後の急速な技術発展は新たな技術をもつ若い雇用者を多く必要としたことがある。各企業にそのような技術者を育成する時間や費用が不足している状況で、高等教育機関がこれらの将来の若年労働者に在学中に職業訓練を提供する役割を担った。一方、学生にとってはコミュニティーカレッジCommunity Collegeにおけるコーオペ教育の導入がある。従来の座学と就業の実施期間を分けて交互に行う「直列型」に対し、コミュニティーカレッジのコーオペ教育は一日の午前中に座学、午後就業と言う「並列型」である。このシステムは、経済的に恵まれない学生や社会人に勉学の機会を与えることになったが、当時の大学授業料の上昇もこの「稼ぎながら学ぶ制度」の人気を高めた。また、高等教育の大衆化はより多くの人々の目をコーオペ教育に向けさせ、教育プログラムにおけるコーオペ教育の認知度が高まるにつれて、この授業を卒業単位の対象に含める要望が高まってきた。しかし、これはコーオペ教育をオールドクスの教育システムの中に組み込むことを意味し、単位化された一部のコーオペ教育プログラムはその質の確保のために「小規模で行き渡った指導のもとに行われるきわめて優秀な学生のためのプログラム」となっていく(Wooldridge (1987))。シュナイダーは1914年のアメリカ議会におけるヒアリング(前述)で「コーオペ教育は、多くの若者に、働きながら学ぶ機会を与えることで、学業を続けることを可能とする。この制度なしには彼らは学業を断念し、就労していただろう」とも説明しており、この方向性はコーオペ教育の創始者シュナイダーの趣旨と異なっていたことはいうまでもない。

1965年の高等教育法に始まったアメリカ政府のコーオペ教育に対する積極的財政支援は1992年の高等教育法改正案を受けるかたちで1996年に終了した。一方、コーオペ教育を開講している教育機関数についてはNCCEが1996年に調査をしているが、その数は10年前のピーク期と比べると半分以下の400弱に減少してしまった。これは、政府の財政支援なしではコーオペ教育の運営が困難であったことを示唆している。現時点でのアメリカのコーオペ教育の中心的存在は、前述のシンシナティ

大学、ノースイースタン大学やドレクセル大学Drexel Universityなどである。

コーオペ教育はアメリカ以外でも、カナダ、オーストラリア、イギリスなどの英語圏を中心に普及してきた。これらの国では以下の独自のコーオペ教育協会が設置されており、定期的な研究会の開催とともにコーオペ教育の普及や質の保証に努めている。

カナダ: Canadian Association for Co-operative Education (CAFCE)

オーストラリア: Australian Collaborative Education Network (ACEN)

イギリス: Association for Sandwich Education and Training (ASET)

ニュージーランド: New Zealand Association for Cooperative Education (NZACE)

南アフリカ: Southern African Society for Cooperative Education (SASCE)

タイ: Thai Association for Cooperative Education (TACE)

スウェーデン: THE VILAR NETWORK

また、1991年には世界コーオペ教育協会World Association for Cooperative Education (WACE)が設立され、世界大会の開催(隔年開催で2011年には第16回大会がアメリカ・フィラデルフィアで開催されている)などを通して、各国のコーオペ教育協会間のコラボレーションの促進や、コーオペ教育の世界的な普及に努めている。なお、前述のアメリカのコーオペ教育評議委員会であるNCCEは2010年にWACEと合併している。

3. コーオペ教育の定義

コーオペ教育と言う概念は日本ではあまり知られていない。「座学と現場における就業体験を融合させた」教育の概念という、日本ではむしろインターンシップの方が知られている。実際、海外でも似たようで微妙に異なる概念はいくつも存在する。そこで、第3章では、類似した概念をコーオペ教育Cooperative Education、インターンシップInternship、サンドウィッチコースSandwich Courseなどを中心に整理してみよう。なお、コーオペ教育のより体系的な紹介はGroenwald et.al (2011)がある。

3.1. コーオペ教育Cooperative Education (Co-op Education、または、Co-opと呼ぶこともある)

コーオペ教育の基本的概念は、1世紀近くを経た現在も、シュナイダーが下院教育委員会で説明した“Cooperative System of Education”の概念「大学のカリキュラムと、

これと同レベルの高い完成度の教育価値を持つ就業体験が、理論と実践として強い結びつきを持って機能する教育システム」に変わりはない。例えば、カナダコーオペ教育協会は、コーオペ教育プログラムとして同協会に認証されるためには「大学における座学と専攻分野に関係があるビジネス、企業、政府、社会奉仕、または、特定の職における就業体験が融合したプログラム」で、さらに以下の条件が満たされる必要があるとしている。

(i) 就業体験のための環境は、コーオペ教育プログラムを提供する教育機関がコーオペ教育の場として開発、または、認定している。

(ii) コーオペ学生は、単なる現場の状況の観察でなく生産活動に従事している。

(iii) コーオペ学生は、就業体験に対して報酬を受け取る。

(iv) コーオペ学生の就業体験の進捗状況は、コーオペ教育プログラムの提供教育機関が観察している。

(v) コーオペ学生の就業体験状況は、現場のコーオペ企業責任者が監督し評価している。

(vi) 就業体験に使われる時間は大学の授業の3割を超えている。

(カナダコーオペ教育協会ホームページ: <http://www.cafce.ca>/参照)

既に述べたように、近年では各国のコーオペ協会はWACE世界大会等を通して密接な情報交換のもとに活動を続けており、カナダ以外の国でもコーオペ教育プログラムはカナダに類似した条件のもとに運営されている。ただ、2でも紹介されたコーオペ教育の単位化については必ずしも実施されているとは限らず、学位と並行してコーオペ教育プログラムの修了証を発行する場合もある。また、就業体験期間については、様々なタイプがあるが、多くの場合6か月から12ヶ月の間で、3か月単位で複数の企業で就業体験を受ける。

以上のことから、本稿ではカナダコーオペ教育協会の定義に沿って(ただし、教育機関、コーオペ学生、受け入れ企業(コーオペ企業)に分けて、(vi)は除外する)コーオペ教育を次のように定義し、以降の議論を進めていく。

「大学における当該学生(以下、コーオペ学生)の学習内容と、これに関連性を持つ就業体験が融合したプログラムで、さらに以下の条件が満たされる必要がある:

(i) コーオペ教育プログラムを提供する教育機関は就業環境をコーオペ教育の場として開発、または、認定するとともに、就業体験の実施期間中においてもその進捗状況を観察する。

(ii) 就業体験においてコーオプ学生は、単なる現場の状況の観察をするのではなく生産活動に従事し、その活動に対して報酬を受けとる。

(iii) コーオプ企業の責任者はコーオプ学生の就業体験状況を監督し評価する。」

3.2. インターンシップ Internship

そもそもコーオプ教育の明確な定義がないため、インターンシップとの違いを特定化することは難しい。しかし、両方のプログラムを持つ高等教育機関の多く(例えばシンシナティ大学(<http://www.uc.edu>))は、前者を大学主導の高等教育の一環として考え、後者を企業主導の雇用者採用活動の一環として考えている。また、就業体験期間および体験先企業数については、前者が長期で複数企業に渡るのに対して、後者では数カ月と短期で採用活動中の1企業のみと言うのが一般的な理解である。これではインターンシップは3.1.のコーオプ教育の定義には当てはめることは難しく、コーオプ教育とは区別して考えるべきであろう。

3.3. サンドウィッチコース Sandwich course

1992年以前のイギリスでは高等教育機関は、研究重視の大学 University と実践重視のポリテクニク Polytechnic に分かれていた。イギリスの高等教育機関では学部教育は通常3年制であるが、実践を重視するポリテクニクはいくつかの工学系の大学(例えば、サリー大学 University of Surrey)とともに2年次の終了後に1年間の Placement と呼ばれる就業体験を課し、さらに1年間復学して合計4年間で卒業する「座学と座学の間に就業体験をはさむ」サンドウィッチコースを提供してきた。大学とポリテクニクの区別は1992年のイギリス高等教育法 Further and Higher Education Act 1992によって消滅し、現在ではすべてが大学と呼ばれているが、サンドウィッチコースは旧ポリテクニクに多く存在している。基本的には教育重視で、アメリカのコーオプ教育と同様に、3.1.のコーオプ教育の定義を満たすプログラムであるが、1企業で1年間の就業体験を受けるところが大きな違いである。なお、単位化はされておらず、卒業時には卒業証書と並行して就業体験修了証 Placement Certificate が与えられることが多い。

3.4. Work-Integrated Learning (WIL) / Work-Based Learning (WBL)

前述のようにアメリカのコーオプ教育評議委員会は

2011年に世界コーオプ教育協会と合併したが、WACE, the World Association for Cooperative and Work-Integrated Education がこの新たな組織の正式名称である。ここにある“Work-Integrated” (または“Work-Based”と言う言葉も同様に使われる)はコーオプ教育とほぼ同意語と考えてよいが、通常コーオプ教育が有償の就業体験を伴うことから、無償となる公共機関における就業体験やボランティア活動も含むと言う解釈で使われることがある。

3.5. Project-Based Learning (PBL)

職場における就業体験の代わりに企業から委託されたプロジェクトを教育機関内で行う就業体験学習である。形態は違っても就業体験学習であることからコーオプ教育の1つのタイプと考えてよいだろう。ただ、一般的なコーオプ教育の就業体験のようにマンツーマンでないグループプロジェクトのため、複数の学生を同時に指導できて、協力企業数も少なく済む。したがって、学生の指導時間や協力企業の確保の労力も削減が可能でより効率的な運営が可能である。

3.6. 体験学習 Experiential Learning

「体験からの学び」を意味する概念で、デューイ Dewey (1916)、コルブ Kolb (1984)、ピアジェ Piaget (1985)らによって教育理論のもとに展開された。コーオプ教育はこの体験を就業体験に特定化した体験学習と位置づけられる。本稿ではコーオプ教育の労働経済学的視点からの分析を行うため詳しい説明は避けるが、教育理論におけるコーオプ教育に関する議論は Eames and Cates (2011) が詳しい。

4. 世界のコーオプ教育の流れ

ここまで見てきたようにコーオプ教育の概念はアメリカでつくられ北米を中心に普及したが、同様な制度は他国でも展開されてきている。ここでは、これらの制度が比較的進んでいる国として、カナダ、オーストラリア、イギリス、ドイツについてその背景を簡単に紹介する。

4.1. カナダ

カナダのコーオプ教育はアメリカからは半世紀遅れて1957年のウォータールー大学 University of Waterloo で始まったとされ、60年代になってコミュニティーカレッジの普及に並行してコーオプ教育も広く普及した。1973年に設立されたカナダコーオプ教育協会 CAFCE によれば、1987年時点で60の教育機関がコーオプ教育を開講し

ている。現在では、カナダはアメリカとともにコーオペ教育がもっとも普及した国である。ウォータールー大学では16000人以上の学生がコーオペ教育プログラムに登録し、4500社の協力企業がある。(http://cecs.uwaterloo.ca/about/) また、ブリティッシュコロンビア大学University of British Columbia (http://www.coop.ubc.ca) とヴィクトリア大学University of Victoria (http://www.uvic.ca/coopandcareer/index.php) でもそれぞれ年間で3000と2700を超える就業体験を学生に提供している。

4.2. オーストラリア

オーストラリアの最初のコーオペ教育は1963年にヴィクトリア大学Victoria Universityとスウィンバーン大学Swinburne Universityで始まった。1990年にはオーストラリアコーオペ教育協会Australian Cooperative Education Society (ACES)が設立されたが全国的な普及には至らず、その後の2006年にオーストラリア共同教育ネットワーク(ACEN)が設立された(詳しくはPatrick and Kay (2011)参照)。現在のコーオペ教育の普及度はアメリカとカナダに次いで高い。ヴィクトリア大学ではすべての単位取得の対象となるコースに関して、そのシラバスに25%以上のコーオペ教育の要素を含み、成績評価についても同様の25%以上のコーオペ教育の要素を含むことを課している(詳細はVenables, A., Tan, G. and Bellucci, E. (2009)を参照)。

4.3. イギリス

前述のようにサンドウィッチコースがイギリス型のコーオペ教育である。この「座学と座学の間」に就業体験をサンドウィッチする教育制度は1903年にサンダーランド工業専門学校Sunderland Technical College (現サンダーランド大学University of Sunderland)で始まった。イギリスでは1823年にジョージ・バークベックGeorge Birkbeckが学業と仕事の両立を目的とした成人教育のために定時制学校バークベック・カレッジBirkbeck College (現ロンドン大学バークベック・カレッジ)を創設している。両者の違いは、前者が「学びながら働く機会」の提供に対して、後者は「働きながら学ぶ機会」の提供にある。成人教育としてのコーオペ教育についてはBillett and Choy (2011)を参照)。

大学の中でも旧ポリテクニクにサンドウィッチコースが多いことは既に述べたが、1970年代には大学とポリテクニクがそれぞれのコーオペ教育協会を設立した。その後この協会は1979年にイギリスサンドウィッチ教

育・訓練協会Association for Sandwich Education and Training (ASET)として一本化された。現時点でコーオペ教育が盛んな大学はアストン大学Aston Universityやサリー大学University of Surreyである。前者は60%以上の学部学生が4年間の学部在籍中に12か月の就業体験を受けている。

4.4. ドイツ

ドイツでは、中等教育の段階で大学Universitätか職業訓練学校Berufsacademieのいずれに進学するか決めてしまう。そして、コーオペ教育に類似したプログラムは訓練学校Berufsacademieで提供され、高等教育機関である大学はそのようなプログラムとは無関係であった。しかし、最近ではその伝統的な2つのタイプの教育機関の間に位置付けられる教育機関として総合専門大学Gesamthochschuleや技術高等学校Fachhochschuleが設立され、高等教育におけるコーオペ教育プログラムはこれらの教育機関で提供されている。

5. コーオペ教育の効果と課題

5.1. 効果

さて、コーオペ教育には学生、企業、教育機関、そして、社会の4者のステークホルダーが存在するが、それぞれのグループにコーオペ教育はどのような効果を与えるのだろうか。ここでは、労働経済学の視点から分析してみたい。

労働市場は労働サービスを供給する雇用者とこれを需要する企業で成り立っているが、教育は事前にこの労働サービスの価値を高める効果を持っている。また、労働市場は通常のもの市場と比べると次の2つの特徴を持っている。1つ目は、この市場で取引される労働サービスは多様性を持っているという点である。大量生産のもとに生産されるモノとは異なり労働サービスはそれぞれの個性を持った個人によって供給されるために、同じ仕事をしていてもその仕事の質が異なる可能性は大きい。そのため需要側の企業にとって供給側の雇用者の能力や労働意欲についての情報は常に不確定なものとなる。経済学的に言うと、労働市場は不完全情報に基づく市場である。例えば、新しい雇用者の能力を始めから把握することは難しいし、企業が課した仕事を雇用者が常に高い労働意欲を持って成し遂げるとは限らない。2つ目は、労働市場でも特に新卒者の市場では、即戦力となる人材よりむしろこれから育て上げる人材が多いため、労働市場はThurrow (1975)も指摘するように「完成品の市場」でなく、「訓練

市場」と考えた方が適切であるという点である(Thurowは前者を賃金競争Wage Competition、後者を仕事競争Job Competitionとして分けて説明している)。以上の2点をまとめると、新卒者の労働市場においては、新卒者と企業はお互いに求める技術や能力について十分な情報を持たず、また、両者の求める技術・技能にギャップが存在し何らかの訓練を通してそのギャップをなくす必要がある。

労働経済学では、教育がこのような不完全情報の問題を解消するためのシグナリングSignalling機能と、技術・能力を向上させるための人的投資Human Capital Investment機能を持っていると考えている(詳細はBorjas(2012)を参照)。コーオペ教育についても同様の解釈が成立する。すなわちコーオペ教育は、就業体験を通して学生と企業のあいだに存在する不完全情報の問題を解決するシグナリング機能と、就業体験後に教育機関に戻って行うさらなる勉学を通してより効果的な人的投資を生み出す機能を持っている。

以下では、これらのコンセプトを使ってステークホルダーごとにコーオペ教育の効果をまとめてみたい。

5.1.1. コーオペ学生

就業体験はコーオペ学生が仕事の内容や職場の環境について就業以前に知ることを可能にする。このようなシグナリング機能は早期離職を防ぐことに役立つ。また、職場で求められる技術・技能を就業以前にある程度修得できることは学生たちの生産性を高める。このような人的投資機能は就職後のスキルアップのみならず労働市場における学生の就職活動にも有利に働く。さらに、就業体験期間の長短に関わらず有償であることもコーオペ教育の重要な点である。シュナイダーが主張する(前述)「コーオペ教育は、多くの若者に、働きながら学ぶ機会を与えることで、学業を続けることを可能とする。この制度なしには彼らは学業を断念し、就労していただろう」という状況は1世紀以上経った今でも変わっていない。

5.1.2. コーオペ企業

コーオペ教育の歴史が長い欧米諸国で企業にとってのメリットとしてもっともよく上げられるのが以下の3点である。まず、1つ目は企業が求める労働者を就職活動以前に選考できる点であり、これはコーオペ教育のシグナリングに当たるが、この就職活動以前の選好は労働需要者である企業の視点から「スクリーニングScreening」と呼ぶこともある。日本ではいわゆる「青田刈り」として負の印象を与えるが、欧米では企業だけでなく学生もこの点をメリットと考えている。2つ目はコーオペ学生を安価

な労働力として使うことができる点である。これについても日本であれば企業による「搾取」と考えられる可能性があるが、欧米の場合は学生にとっても報酬が低いとしてもそれは就業体験を「購入」する代償で、両者にとってのWin-winケースであると考えられている。3つ目は大学で学ぶ学生から新たな知識や発想を得ることができる点である。専門性が高い学部教育を行う大学がある国の企業は、コーオペ学生からその情報を提供してもらうことを期待している。

5.1.3. 教育機関

教育機関はシグナリング機能と人的投資機能を提供することで教育サービスの代価として学生から授業料を徴収するが、コーオペ教育はこれらの教育の機能を強化することで教育サービスの質を高め、当該教育機関の競争力を高める役割をもつ。

5.1.4. 社会全体

前述のように、労働経済学では教育はシグナリング機能を通して労働市場におけるミスマッチを解消し、人的投資機能を通して将来の労働力の生産性を向上させる。この効果は、雇用者の賃金や企業の利益の増加のみならず、税収の増加にも結びつく。これが様々な社会資本の構築や整備に使われれば社会全体を豊かにする効果を持つ。コーオペ教育についても同様の議論が成り立つ。

5.2. 課題

コーオペ教育には様々な課題も存在する。Sovilla and Vanty (2011)は、コーオペ教育の発展や普及を阻んできたものとして以下の8点を指摘している。

- (i) コーオペ教育の統一された定義が存在しない。
- (ii) コーオペ教育に十分な人材と資金が提供されていない。
- (iii) コーオペ教育プログラムを従来のカリキュラムに組み込むことに成功していない。
- (iv) 多くのコーオペ教育の関係者がこの制度を教育でなく職業訓練と誤解している。
- (v) コーオペ教育職員の教育理論に関する知識が不十分である。
- (vi) コーオペ教育が専門分野として認知されていないため、コーオペ教育職員のためのキャリアパスが存在しない。
- (vii) 学内の一般教員の十分な理解と協力を得るまでに至っていない。
- (viii) 経営の効率化の影響で、企業の受け入れ体制は縮小化されている。

様々な課題が指摘されているが、これらをまとめると、「コーオペ教育は100年の歴史を持っているにも拘わらず、制度として十分に普及しておらず、その概念についても統一した見解が確立されていない。さらに、かなり手間のかかるプログラムであるが、実施教育機関からそのための十分なサポートを受けているとは言い難い。また、教員と職員の理解と協力についても課題が残っている。一方、コーオペ学生の受け入れ企業の体制も弱体化している。」とまとめられよう。

6では、これらの論点を参考にしながら日本におけるコーオペ教育の展開と課題について述べていく。

6. 日本におけるコーオペ教育の展開と課題

6.1. 展開

日本におけるコーオペ教育は「キャリア教育」という名のもとに展開されている。しかしながらその歴史は1世紀近い欧米とは比べものにならない。「キャリア教育」の概念がはじめて注目を浴びたのは10数年前のことである。そして、1999年の文部科学省中央教育審議会答申「今後の初等教育と高等教育の接続の改善について」において「キャリア教育」という言葉がはじめて公式な場で扱われ、その必要性が言及された。日本はアメリカのコーオペ教育を見習ってこのキャリア教育を進めていったが、その経緯については松高(2008)が詳しい。コーオペ教育やキャリア教育と似た概念としては「インターンシップ」の方が日本ではよく知られている。これは前述の海外におけるインターンシップに近く、大学主導で就業体験を教育の一環と考えるコーオペ教育とは異なる。

経済産業省は、2006年の「社会人基礎力に関する研究会」で「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」として「前に踏み出す力、考え抜く力、チームで働く力」の3つの力から構成される「社会人基礎力」を紹介し、学生がキャリア教育によってこの力を身につけることができるとしている。この社会人基礎力の概念は、海外のコーオペ教育でもよく引用される“ジェネリックスキルGeneric skill”や“ソフトスキルSoft skill”にきわめて近い。ソフトスキルはハードスキルHard skillと対比させて使うことが多い概念だが、それぞれ汎用的応用力と専門的応用力を意味している。したがって、キャリア教育という言葉で経済産業省が意図するところは、インターンシップよりもコーオペ教育に近いと言える。これ以降は、「日本のキャリア教育はコーオペ教育の1つであり、インターンシップとは異なる」として議論を進めていく。

各国のコーオペ教育協会については前述したが、日本の場合はそのような組織は今までに存在したことがない。「日本インターンシップ学会」、「キャリアデザイン学会」、そして、「日本キャリア教育学会」などのコーオペ教育の概念をある程度共有する組織は散在するが、これらは研究中心の組織であり、海外のコーオペ教育協会が行っているような教育機関と企業との仲介活動やコーオペ教育の普及や質の保証のための活動は行っていない。このような状況のもと、アメリカ・フィラデルフィアで開催された第17回WACE世界大会の各国コーオペ協会会議に産学協働人材育成ネットワーク(Japan Cooperative Education Network:JCENジェーセン)がオブザーバー参加した。この組織は、京都産業大学が世界コーオペ教育協会の世界大会参加を通して各国のコーオペ教育協会のアドバイスのもとに立ち上げを試みている日本のコーオペ教育協会である。

コーオペ教育とインターンシップの違いが不明瞭なことから一言にインターンシップと言ってもその内容はむしろコーオペ教育に近いプログラムを提供している大学も散在するが、一般的に日本の「インターンシップ」は海外の「コーオペ教育」と比べると、就業体験の期間と報酬の面で異なる。日本のインターンシップの就業体験期間は通常2週間で海外の6カ月から12カ月と比べるときわめて短い。文部科学省(2008)によれば、2007年の4年制大学の学生の中でインターンシップ期間が、1～2週間の者が50.7%、2～3週間の者が25.5%、また、海外並みの6か月以上の者はわずか1.2%であった。

また、報酬についても、海外では大卒者の初任給に比べると低いが有償であるのに対し日本の場合は多くが無償である。海外では多くの学生が教育ローンや奨学金を使って学費や生活費を払っているが、就業体験期間は教育期間とは認められずこれらの金銭援助が受けられない。したがって、生活のために就業体験に対する報酬は不可欠となるのである。ただ、近年は無償の就業体験の存在が問題になっている(特にインターンシップを中心に起こっている無償の就業体験についてはPerlin(2011)を参照)。経済協力開発機構Organization for Economic Cooperation and Development(OECD)は、OECD(2010)で、OECD諸国を高等機関の授業料の高さと教育ローンや奨学金などの教育費(生活費も含む)調達のための制度の有無によって以下の4つのグループに分けている：

(グループA)授業料が低く、教育費調達も容易な国々で、スウェーデン、ノルウェー、フィンランドなどの北欧国々に多い。

(グループB)授業料は高いが、教育費調達は容易である国々で、アメリカやオーストラリアなどがある。

(グループC)授業料は低いが、教育費調達は難しい国々でフランス、イタリア、スペインなどのヨーロッパ大陸の国々がある。

(グループD)授業料が高く、教育費の調達も難しい国で、日本が挙げられている。

また、日本学生支援機構(2010)も、2008年における4年制大学の学生の平均年収を2,198,800円と算出し、その内訳を、家庭からの給付65.9%、奨学金15.3%、アルバイト16.3%などとしている。これらのデータからは、「高額にも拘わらず学生生活の費用を家族で負担する」というOECD諸国の中でも例外的な日本のパターンが浮き彫りになっている。これは、特にグループAやBの国々の学生のような、就業体験期間も含めて、大学生が自分で教育費を調達し、卒業後には自分で返済するという自立した行動とは異なっている。

以上のことから、日本では欧米を中心に海外諸国で長年にわたり活発に運用されているコーオペ教育が浸透していない状況が見えてくる。

6.2. 課題

コーオペ教育が日本ではなかなか浸透しないのはなぜだろうか。その理由として、5.1. では学生の自立した行動の欠落について指摘したが、日本にコーオペ教育を必要としない教育および雇用環境が存在することも考えられる。

日本の大学生を取り巻く典型的な教育・雇用環境は以下の4点で表現できる。

(i) 大学は、座学を通して学生に一般教養や基礎知識を学ばせ、ソフトスキルを修得させる。

(ii) 大学は、新卒者が職場訓練(On-the-Job Training: OJT)による技術・技能の修得に必要な一般教養や基礎知識を持っていることを証明する卒業証書を発行する。

(iii) 学生は、自分が企業の提供するOJTを受ける価値があることの質保証のために卒業証書を必要とする。

(iv) 企業は、OJTを通して新卒者に職場で必要とする技術・技能を学ばせ、ハードスキルを修得させる。

この構図の中では、大学教育がシグナリングと人的投資の機能を十分果たしていて、コーオペ教育によるシグナリングも人的投資も不要である。なぜなら、日本では、雇用者は長期間の雇用契約の下に、入社後に企業内で技術・技能の修得を行い昇進していく、いわゆる「内部労働

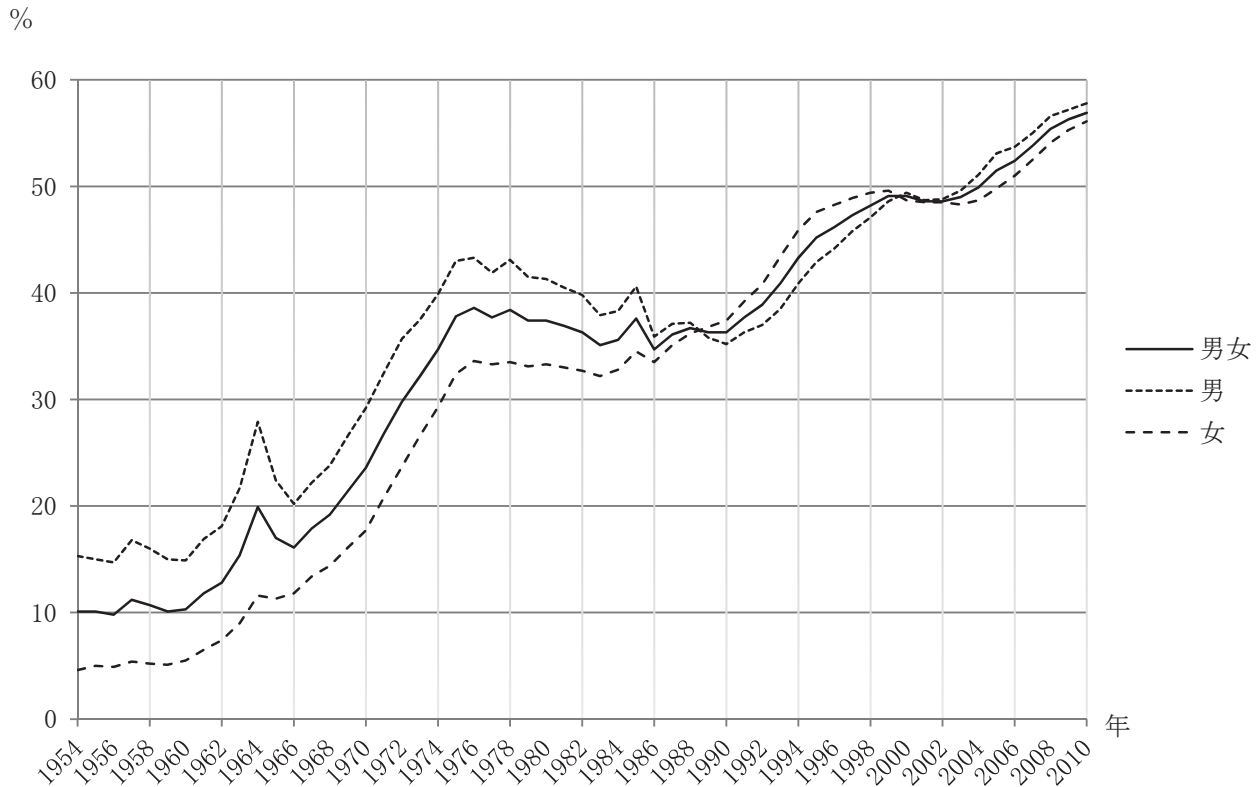
市場」が発達しているからである(Doeringer and Piore (1971)を参照)。言い換えれば、日本的雇用制度の特徴の1つである終身雇用の下では、最終的に企業に就職するかどうか確定していないコーオペ教育の就業体験中の学生よりは、既に入社した社員にOJTを通して人的投資をした方が回収の確率は高い。また、学生の専攻分野にこだわらない社員募集をしている企業は多いが、これは、入社後のOJTを重視し入社時に特定の技術・技能を求めないことを意味する。企業の選考基準は学生の潜在的な能力でありコーオペ教育で得られる実践的な能力ではない。

しかしながら、バブルの崩壊や産業の空洞化を経て社会経済環境は変化し、最近では日本でもコーオペ教育を積極的に導入する必要性は高まってきている。ここではそのような変化を2つ紹介する。

1つ目は、大学教育の学生の資質に関するシグナリング機能と人的投資機能の低下である。これには、大学進学率の上昇とこれにともなう大学受験重視の傾向がその背景にあると考えられる。大学進学率のデータが初めて集められた1954年には、4年制・短期大学への進学率は男子15.3%、女子4.6%の男女計10.1%であったが、経済高度成長期の70年代半ばまで上昇を続け(例えば、1976年は男子43.3%、女子33.6%の男女計38.6%)、一時的に足踏みをした後に、バブル崩壊後の1990年代以降再び上昇を続けた。そして、2012年現在では男子57.8%、女子56.1%の男女計56.9%に至っている(図表1参照)。つまり、現在では2人に1人以上が大学に進学している。このことは、大学のみならず大学進学にむすびつく高等学校や予備校・塾の教育サービス市場の拡大・活発化を意味し、高等学校や予備校・塾などの供給側にとっての教育機関間競争(学生の取り合い)を激化させている。偏差値などで表わされる社会的評価の高い大学への合格率を高めることはこの競争に勝つことの重要な戦略の1つとなるが、学生自身にとっては受験のテクニックの取得は必ずしも本来の高校教育の目的や大学教育に必要な知識や能力の修得と一致するとは限らず、前者が重視されれば、後者がなおざりにされる可能性は排除できない。岡部、西村、戸瀬(1999)は大学生に実施した数学テストの結果をもとに大学生の学力低下を指摘し、その主な要因が日本の教育制度自体にあると述べているが、受験テクニックの重視こそがその要因といえるのではないだろうか。

このような大学教育に必要な知識や能力を十分に修得していない新入生に対して、従来のアカデミックな側面を重視した大学教育は社会が必要とする学生の資質の質保証としてのシグナリングと人的投資の両面でうまく機

図表1：大学進学率の推移1954-2010（4年制&短期大学、浪人も含む）



出所：文部科学省「学校基本調査報告書」から作成

能せず、新卒の雇用者と企業の間でミスマッチが起こる可能性もある。そうであれば、むしろ一定期間の就業体験を含んだコーオペ教育のほうがより優れたシグナリングや人的投資であると企業が考えてもおかしくはない。ミスマッチが発生することを示唆する例として労働政策研究・研修機構(2007)がある。労働政策研究・研修機構(2007)は正社員であった前職を離職した中途採用者にその離職理由を聞いている(図表2参照)。ここでは、雇用者本人と企業の担当者に離職理由を聞いており、そのいくつかについては多少の回答率結果の乖離が見られるが、「キャリアアップするとして」「肉体的・精神的に健康を損ねた」「家族の事情」以外は、若年者の離職理由はおおむね雇用者・企業間のミスマッチにあることがわかる。これは、採用以前に十分な情報が得られていない事を意味し、大学の成績や大学卒業資格がシグナリングとして十分機能していないこともその要因の1つと考えられる。以上のことから、新卒者の特性に関するシグナリングとしては、就業体験を通して職場と仕事により深い関係を持つコーオペ教育のほうが有効で、ミスマッチの防止に役立つと

図表2：離職理由に関する従業員調査と企業調査結果
(対象者：前職正社員の中途採用者)

	従業員調査(%)	企業調査(%)
仕事のストレスが大きい	39.3	14.8
給与に不満	35.4	28.9
労働時間や休日・休暇に不満	34.7	21.4
仕事がきつい	26.8	23.6
職場の人間関係がうまくいかない	24	26.9
仕事が面白くない	23.8	18.2
会社の経営者や経営理念・社風に合わないとして	23.2	12.1
キャリアアップするとして	19.4	22.9
肉体的・精神的に健康を損ねた	14.5	17.1
能力開発の機会が少ない	14.1	1.9
職場の作業環境に対する不満	11.8	15.7
仕事の評価に対する不満	10.8	11.6
仕事と家庭の両立ができない	9.5	7.7
セクハラ、パワハラがあった	5.3	0.9
家族の事情	2.9	40.8
女性を活用しない職場だから	2.4	0.2

企業調査：中途採用者(n=1604) 従業員調査の前職・正社員 (n=3645)

出所：労働政策研究・研修機構(2007)「若年者の離職理由と職場定着に関する調査」から作成

考えられる。

もう1つは縮小化する日本経済の下の企業の人的投資削減の傾向である。例えば、近年問題視されている非正規雇用者の増加は、企業が長期雇用のもとで雇用者を育て上げるよりも即戦力を求める傾向にあることを示唆している。「労働力調査」によれば、過去約30年の間に非正規

雇用者割合は1984年の男子7.7%、女子29.0%の男女計15.3%から、2012年の男子19.6%、女子54.6%の男女計35.1%に大幅上昇している(図表3a参照)。これに並行して、もっともOJTを必要とする25—34歳の若年者層でも、1988年の男子3.6%、女子25.9%の男女計10.7%から、2012年の男子15.7%、女子39.5%の男女計26.0%に大幅上昇している(図表3b参照)。キャリア教育は欧米のように長期的な就業体験を伴えば、就職前OJTにもなり、有償であっても就職後OJTの人件費および期間を削減することになる。したがって、人的投資削減のための非正規雇用増加の流れに歯止めをかける効果が期待される。海外でよくある就業体験者の仕事内容は、若年層を対象とした商品の開発の短期的なプロジェクト、あるいは、夏期休暇などで人員不足になる部署の一時的補充などで、正規雇用者を脅かす代替的なものではなく、むしろ補完的なものではある。以上のことから、コーオペ教育は雇用者の

非正規化防止に役立ち、雇用の安定という雇用者のメリットのみならず、人的投資を続けることで企業にもメリットをもたらすと考えられる。

ところで、企業がインターンシップを好まない理由も少なくとも2つある。1つは、インターンシップ学生は企業に何の貢献も出来ず、むしろ、足手まといになるとの見解である。これは、インターンシップと異なり、就業体験期間が長く、事前学習も整備されたコーオペ教育を導入することで解決可能であることが海外の例で証明されている。もう1つは企業内情報の流出である。数か月の就業体験後に大学に戻り、卒業後に就業体験先企業に戻るとは限らない新卒者は、就業体験期間中に修得した企業内情報や企業特殊技術を他企業に流出させるのではないかと懸念である。しかしながら、これは終身雇用制度が崩れ始め、非正規雇用者率が上昇した現状では既に避けられない問題で、キャリア教育に限ったものではない。

7. むすびに

本稿では海外のコーオペ教育の歴史や現状を紹介しながら、コーオペ教育という概念を定義してみた。また、労働経済学の分析に基づいてコーオペ教育の効果について述べた。さらに、日本においてもコーオペ教育普及の環境が整いつつあるとも説いた。しかしながら、コーオペ教育はいまだに日本に根付いていない。何が不足しているのだろうか。7では今の日本におけるコーオペ教育の普及に必要な政策をステークホルダーごとに提案する。

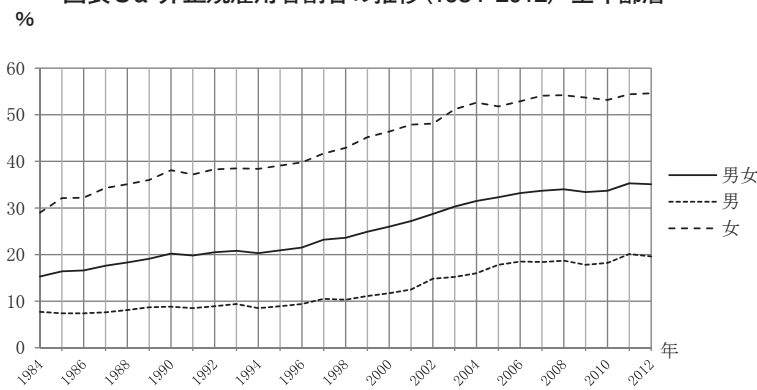
(i) 大学生:教育ローンの充実

教育ローン等を使って大学生生活の費用を自己負担している欧米の学生と比べると、日本の大学生は数年後に彼らが直面する就職に関する意識がとても低い。欧米の多くの国が提供するような学生本人が借りる教育ローンが普及すれば、大学生生活やその後の就職に関する明確な意識が構築され、勉強やコーオペ教育についても積極的な対応をとるようになると期待できる。

(ii) 企業:企業にメリットのある学生の受け入れ

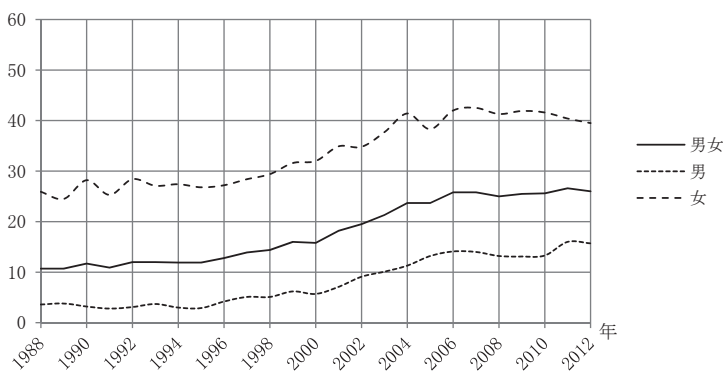
コーオペ教育は企業・学生の両者にとってメリットがなくては存続できない。企業にとっては社会的貢献以上のメリットが必

図表3a:非正規雇用者割合の推移(1984-2012):全年齢層



出所:総務省統計局「労働力調査」から作成

図表3b:非正規雇用者割合の推移(1988-2012):25-34歳



出所:総務省統計局「労働力調査」から作成

要である。前述のように、海外では、コーオプ学生の受け入れは学生のシグナリングや人件費の削減などのメリットを企業にもたらす。日本の場合もこれらが企業にとって当然のメリットと言えるような環境を整える必要がある。例えば、就業期間の長期化、有償化、若年層を対象とした商品の開発の短期的なプロジェクトの担当、あるいは、夏期休暇などで人員不足になる部署の一時的補充を対象とした就業体験などが考えられる。

(iii) 教育機関: コーオプ教育に寛容なカリキュラム

学業と仕事が両立できるような大学制度が必要である。前述のようにカナダやオーストラリアでは、コーオプ教育を積極的に大学のカリキュラムに取り込んでいる大学も存在する。例えば、現行制度を改正して、数ヶ月間の就業体験に参加しても4年間では卒業ができるようにする必要はある。

(iv) 社会: 大衆教育としての大学教育

衣料品の製造・小売を扱う株式会社ユニクロでは、大学生が1年時から休み期間を利用して参加できるインターンシップを行っている(<http://www.uniqlo.com/jp/employment/internship.html>)。これについては、賛否両論があり、否定的な意見の1つは「大学生の本分は勉学であり金稼ぎではない」と言うものである。しかしながら、大学進学率の上昇で2人に1人が大学教育を受ける現状では大学教育はエリート教育から大衆教育に変わらざるを得ない。そして、ボトムアップによって多くの若くて質の高い労働力を育成するためには就業体験、あるいは、理論と実践の融合は不可欠である。このことは社会全体のコンセンサスとして一人ひとりが認識する必要がある。

(v) 政府の財政支援

アメリカの例でもわかったように、コーオプ教育はきわめて労働集約的な教育方法であり、政府の財政支援がその成功の鍵を大きく握っている。一般の公共事業や教育と同様にコーオプ教育の経済効果が明らかになるには長期間を要するため、民間でなく公的な支援が必要となる。

このような政策が実現化出来れば、本稿が提案する定義:

「大学における当該学生(以下、コーオプ学生)の学習内容と、これに関連性を持つ就業体験が融合したプログラムで、さらに以下の条件が満たされる必要がある:

(i) コーオプ教育プログラムを提供する教育機関は就業環境をコーオプ教育の場として開発、または、認定し、就業体験の進捗状況を観察する。

(ii) コーオプ学生は、就業体験を単なる現場の状況の観

察でなく生産活動と理解し、これに対して報酬を受けとる。

(iii) コーオプ企業の責任者はコーオプ学生の就業体験状況を監督し評価する。」

に基づいたコーオプ教育が日本でも普及する可能性は大きい。そして、それはまさにシュナイダーが1世紀ほど前に考案したコーオプ教育の真の形に他ならない。

参考文献

- 阿部恒治、西村和雄、戸瀬信之(1999):「分数ができない大学生」東洋経済新報社
- 経済産業省(2006):「社会人基礎力に関する研究会」
- 総務省統計局(1985~2012):「労働力調査」
- 日本学生支援機構(2010):「学生生活調査」
- 松高政(2008):「大学の教育力としてのキャリア教育:京都産業大学におけるパネル調査分析から」,京都産業大学論集、第25巻、社会科学系列、pp.145-168.
- 文部科学省(1999):「中央教育審議会答申「今後の初等教育と高等教育の接続の改善について」
- 文部科学省(2008):「大学等におけるインターンシップ実施状況調査」
- 文部科学省(1955~2011):「学校基本調査報告書」
- 労働政策研究・研修機構(2007):「若年者の離職理由と職場定着に関する調査」
- Billet, S. and Choy, S. (2011): “Cooperative and Work-Integrated Education as a Pedagogy for Lifelong Learning,” in Coll, R.K. and Zegwaard, K.E. (ed.) “International Handbook for Cooperative and Work-integrated Education (2nd ed),” World Association for Cooperative Education, pp.25-30.
- Borjas, G.J. (2012): “Labor Economics,” Gardner Press, 5th Edition
- Committee on Education, House of Representatives, Sixty-third congress, United States of America (1914): “Cooperative System of Education-Vocational Education,” in a hearing before the Committee on Education (second session) of Herman Schneider, on 26th of January 1914, Washington, Government Printing Office.
- Dewey, J. (1916): “Democracy of Education: An introduction to the philosophy of education,” New York, NY: The Free Press.
- Doeringer, P. and Piore, M. (1971): “Internal Labour Markets and Manpower Analysis,” Heath Lexington Books.

- Eames, C. and Cates, C. (2011): "Theories of Learning in Cooperative and Work-Integrated Education," in Coll, R.K. and Zegwaard, K.E. (ed.) "International Handbook for Cooperative and Work-integrated Education (2nd ed)," World Association for Cooperative Education, pp.41-52.
- Groenewald, T., Drysdale, M., Chiupka, C. and Johnson, N. (2011): "Towards a Definition and Models of Practice for Cooperative and Work-Integrated Education," in Coll, R.K. and Zegwaard, K.E. (ed.) "International Handbook for Cooperative and Work-integrated Education (2nd ed)," World Association for Cooperative Education, pp.17-24.
- Kolb, D.A. (1984): "Experiential Learning: Experience as the source of learning and development," Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Organization of Economic Cooperation and Development (2010): "Education at Glance"
- Patrick, C-J and Kay, Judie (2011): "Establishing a new nationwide network for promoting cooperative and work-integrated education," in Coll, R.K. and Zegwaard, K.E. (ed.) "International Handbook for Cooperative and Work-integrated Education (2nd ed)," World Association for Cooperative Education, 371-380.
- Perlin, R. (2011): "Intern Nation: How to Earn Nothing and Learn Little in the Brave New Economy," Verso Books.
- Piaget, J. (1985): "The equilibrium of cognitive structures," Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ryder, K.G. (1987): "Social and Educational Roots," in Ryder, K.G., and Wilson, J.W. (ed.) "Cooperative Education in a New Era," Jossey-Bass Publishers, San Francisco, pp.1-12.
- Sovilla, E.S. and Varty, J.W. (2011): "Cooperative and Work-integrated Education in the US, Past and Present: Some Lessons Learned," in Coll, R.K. and Zegwaard, K.E. (ed.) "International Handbook for Cooperative and Work-integrated Education (2nd ed)," World Association for Cooperative Education, pp.3-15
- Thurow, L. (1975): "Generating Inequality," Basic Books.
- Turner, S.M. and Frederick, A. (1987): "Comparing Programs Worldwide," in Ryder, K.G., and Wilson, J.W. (ed.) "Cooperative Education in a New Era," Jossey-Bass Publishers, San Francisco, pp.45-77.
- Venables, A., Tan, G. and Bellucci, E. (2009): "The impact of Learning in the Workplace Policy on differing ICT degrees," Refereed paper Presentation, 16th World Conference of WACE, Vancouver, Canada.
- Wilson, J.W. (1987): "Contemporary Trends in the United States," in Ryder, K.G., and Wilson, J.W. (ed.) "Cooperative Education in a New Era," Jossey-Bass Publishers, San Francisco, pp.30-44.
- Wilson, J.W. and Lyons, E.H. (1961): "Work-study college programs; appraisal and report of the study of cooperative education," New York: Harper.
- Wooldridge, R.L. (1987): "Factors Influencing Recent Growth and Expansion," in Ryder, K.G., and Wilson, J.W. (ed.) "Cooperative Education in a New Era," Jossey-Bass Publishers, San Francisco, pp.13-29.

SUMMARY

Cooperative Education has earned its popularity globally after a century since its foundation in the early 20th century. This educational system, which "connects academic studies at educational institution and working experience at workplace," has become to play an important role for students and graduates on job hunt in many industrial countries. However, its form varies by the socioeconomic background and its effectiveness by the economic climate of each country. Among those countries, Japan is one of the few without an established cooperative education system.

This article firstly overviews the history of cooperative education in USA, before re-examining the concept itself. This will be followed by a brief comparison of the cooperative education systems in Canada, Australia, United Kingdom and Germany. Based on the history and the international comparisons, the article redefines the concept of cooperative education, and analyzes the effectiveness and problems of this educational system in general and in Japan in particular. The final section offers some policy suggestions for establishing the cooperative education in Japan.

KEYWORDS: Cooperative education, Career education, Labour Economics

2012年11月30日受理

†Yasushi TANAKA*: The History and Present State of Cooperative Education, and Its Development and Challenges in Japan

*Faculty of Economics, *Center of Research and Development for Cooperative Education, Kyoto Sangyo University, Motoyama, Kamigamo, Kitaku, Kyoto, Japan 603-8555