

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 2012年3月

吉本 圭一 編



広島大学

高等教育研究開発センター

インターンシップと体系的なキャリア教育・職業教育

吉本 圭一（編）

広島大学高等教育研究開発センター

目次

序章	課題の設定 －高等教育段階におけるキャリア教育・職業教育－ 吉本 圭一……………	1
第1部	高等教育段階におけるインターンシップの展開	
第1章	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……………	19
第2章	大学教育におけるインターンシップ導入のイニシアティブとその論理 稲永 由紀……………	33
第3章	インターンシップと大学組織 －教育課程の「内」と「外」をめぐって－ 長尾 博暢……………	45
第4章	短期大学における連携型実習の展開 －「企業研修」を中心に－ 江藤智佐子……………	63
第2部	体系的なキャリア教育・職業教育と地域社会の関与連携	
第1章	キャリア教育の統合性と無業抑制 －高校インターンシップに焦点をあてて－ 吉本 圭一……………	75
第2章	学校教育での人材養成に係る地域経済団体の認識と関与 吉本 圭一・亀野 淳・稲永 由紀……………	91
第3章	インターンシップに対する地域団体の支援 －地域教育連携団体の多様性－ 亀野 淳……………	103
第4章	地域教育連携団体の組織的基盤とインターンシップ事業 稲永 由紀……………	115
第5章	地域教育連携団体におけるインターフェイスの事例研究 江藤智佐子・長尾 博暢……………	129

序章 課題の設定

－高等教育段階におけるキャリア教育・職業教育－

吉本 圭一
(九州大学)

1. はじめに

日本におけるインターンシップは、1990年代後半からグローバルな市場経済社会における人材養成が急務となったこと、他方で大学生の就職採用のあり方の再検討、フリーター・ニート問題への関心の高まりと連動しながら1997年のいわゆる三省合意のもとで政策的な導入が進み、急速な拡大と普及を遂げた。また、それは大学だけにとどまらず、学校教育段階における進路指導の改善への取組とも連動し、中学校の職場体験、高校のインターンシップを含めて、職業に関わる体験的な活動をとおしての小中高大における系統的な「キャリア教育」モデルにおける中核的な教育活動として位置づけられることとなった。

この十年間のインターンシップの普及とそれを軸とするキャリア教育は、個々の学生・生徒に対して、また学校や企業・地域社会に対してどのような効果をもたらしてきたのだろうか。いま、インターンシップの拡大・多様化とともに、その効果を実証的に評価すること、そして評価の枠組み・あり方を探究することが、インターンシップの教育実践の深化のために、またインターンシップ研究の理論的基礎の確立のために、不可欠の課題となっている。

インターンシップは、この十年間の関係者の取組によって、学校教育段階における職業・社会への移行支援の基本的な教育活動としてひろく認識され、多くの学校が取り組み、また企業等が単体で実施し、行政等地域でのさまざまな推進・支援組織が設立・発達するに到っている(吉本・亀野・稲永 2007)。けれども、その内容をみると、依然として、2週間弱の短期的な体験型のインターンシップが主流を占めており、さらに短期の採用直結型の企業主導のプログラムも「インターンシップ」という名称で展開されている。それらをいかに長期的な、またより充実した教育プログラムへと再編していくかが、今日的な教育的課題となっている。そして、長期化を目指す場合は、むしろ就職への直接的な準備に到る可能性を探究していくことが不可欠であり、現状のインターンシップの期間だけを延長することでは長期化の成果は期待できない。

その際には、専門的な職業資格取得の条件となっている実習もインターンシップ研究の視野に入れる必要がある。これらは、「教育実習」、「臨地実習」、「インターン」など、それぞれに制度固有の用語があるが、その自主的な学習への取組と組織での協働にかかる協調性などといった教育的機能においては共通なものを持っていると考えられる。吉本(2006)が、第一義的に

教育的な目的を持つ就業体験をインターンシップと定義することを提起しているのも、こうした現実の多様化への対応を念頭に置いている。

それでは、長期化はこうした資格取得のための実習をモデルにするのかといえ、必ずしもそうではない。資格取得に関わる実習は、それぞれ取得資格の職業で用いる専門的知識・技能等に焦点を直接あてている。これに対して、長期化の1つの方向性として渡邊（2009）などで取りあげられている専門学校におけるデュアル・システムの開発・実践においては、特定の職業的な知識・技能等に焦点をあてるというよりも、関連する産業分野、職業領域での経験の蓄積自体が強調されているのである。

2. 「インターンシップ」の10年

2. 1 三省合意による政策誘導から大学教育の基本パーツへ

日本におけるインターンシップは、1990年代後半から大学の就職問題の深刻化と連動しながら政策的な導入が進み、急速な拡大と普及を遂げている。日本での「インターンシップ」の制度は、正式には1997（平成9）年に政府が、「教育改革プログラム」（1月24日文部省）及び「経済構造の変革と創造のための行動計画」（5月16日閣議決定）でインターンシップを総合的に推進する施策を提起したところからスタートしている。特に、「経済構造の変革と創造のための行動計画」では、当時の労働省、文部省及び通商産業省の三省が連携しながら、インターンシップをめぐる課題の検討を行い、そのバランスある発展のあり方について、関係者間の共通認識を目指すこととしたことが注目される。ここでインターンシップは「学生が在学中に自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」と広義に定義されていたり。

そして、2005（平成17）年11月発表の文部科学省「大学等における平成16年度インターンシップ実施状況調査」によれば、2004（平成16）年度の「単位認定を行う授業科目として実施されているインターンシップ」は4年制大学で59.8%に上っており、インターンシップ体験学生数は短大・高専を含めて5万人を越えていると報じている。ここでは実施期間はおおむね1週間以上2週間未満が最頻カテゴリーではあるが、1週間未満もあれば6ヶ月以上というケースもあり、これを平均すれば16.22日となっている。

また、2005（平成17）年3月に発表された厚生労働省「インターンシップ推進のための調査研究委員会報告書」（厚生労働省2005）によれば、同研究委員会の企業調査と、文部科学省の2003年発表調査を組み合わせると、つまり企業が独自に募集して行っていたり、大学で行われるが単位として扱われなかったりするものを含めて、「全国で概ね12万人の大学生がインターンシップに参加している」と推計している²⁾。それは、2002年の大学学部1学年分を62.5万人とすれば、その20%に相当するものであり、それよりは下回るとしても大学生の10%がインターンシップを経験するまでに普及していることは確認しておくことができよう。

キャリア教育・職業教育特別部会の議論を経て中央教育審議会（2011）においても、「キャリア教育」を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てる

ことを通して、「キャリア発達を促す教育」としてとらえ、体系的に位置づけ、推進することを提起している。職場体験・インターンシップは、地域との関わりを通して教育を行うという地域・産学の連携教育としての価値を持つものであり、インターンシップの充実・深化が、キャリア教育の体系化という観点からも重要な政策的課題となっている。

2. 2 日本のキャリア教育論の展開

今日、若者が獲得すべき能力目標が多彩なコンセプトで語られており、その要請の源泉を辿ってみると、上からの「エンプロヤビリティ」論と下からの「キャリア教育」論とを識別できる。

第1に、「上からの」雇用多様化路線とその展開としての「エンプロヤビリティ」の要請がある。日本経営者団体連盟（1995）『新時代の「日本的経営」』は「長期蓄積能力活用型」、「高度専門能力活用型」、「雇用柔軟型」のいわゆる雇用三層化モデルを提起し、日本経営者団体連盟（1999）では「日本型エンプロヤビリティ」（企業に雇用される能力）が提起された。こうした企業・経済社会からの要請は、その後の経済産業省「社会人基礎力」、厚生労働省「就職基礎能力」などの能力モデルの提示に引き継がれている。しかし、「〇〇力」という百花繚乱の期待は、共通言語へ収斂する段階には依然ほど遠く、その育成方法に至っては体系的かつ具体化されたものがほとんど見られない。

第2に、下からの「キャリア教育」として、中等教育段階では「勤労観・職業観」という共通的能力目標の設定が早くからなされてきた。文部科学省（2004）『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書』では、「キャリア教育」を「端的には、児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」とし、「4領域・8能力」が例示された。目標－手段－評価の組織化が重要な課題となる学習指導要領の世界では、その例示「4領域・8能力」がいわば全国的標準として定着した。反面、それ以外の目標は注目されず、また「職場体験」、「インターンシップ」以外の教育方法論の探究が疎かにされてきた（吉本 2010）。

第3に、大学では、長期キャリア支援、個別カウンセリング重視という就職指導の改善を総称する概念として「キャリア教育」議論が始まり、各種政策的競争資金での取組が進む中で、各大学が独自に、また様々な錯綜する経済界の期待を使って「キャリア教育」を語る。近年では「社会人基礎力」、「就職基礎能力」などといった行政主導の到達目標を参照するところも多くなっているが、大学インターンシップには依然として標準的なモデルがなく、多くが手づくり・手探りでインターンシップを実施してきており、いまま多様な評価軸を模索する途上といえよう。

国際的な動向に目を転じると、日本のキャリア教育が個人の内的特性のみを到達目標として焦点をあてているのに対して、英国でさかんな **Employability** 論をみると、経験そのものがクローズアップされている。例えば **Hillage and Pollard (1998)** では「エンプロヤビリティとは、(1) 内的な特性 (Assets), (2) 内的な特性を活用する経験 (Deployment and Presentation),

(3) 労働市場の状況 (Labour Market Context) という三層の構造で示されており、単に特定の能力育成という目標だけが設定されるのではなく、エンプロヤビリティを高めるための教育方法論につながる枠組みとなっている。労働市場での経験、あるいは実際の履歴書の作成という技術的なことも含めて、内的な特性をベースにして経験を積み、自分の価値を他者に提示していくという社会との関わりの軸がある。つまり就職・転職力というのと同時に、そういうものを使った経験が大切であり、さらにその外側には、個人の属性や労働市場など客観的な環境条件が存在するわけである。

2. 3 大学から中学・高校へ

インターンシップは、大学生を対象とするものだけではなく、むしろ今日の「若者・自立挑戦プラン」における教育サイドの焦点としての「キャリア教育」³⁾においては、小・中・高を一貫する取組が期待されており、その中では、中学での「職場体験」、高校での「インターンシップ」が中心的な教育活動として位置づけられている。国立教育政策研究所(2007)によれば、中学校では2000(平成12)年度には全中学校の過半数が職場体験を実施するようになっている。これは現行の学習指導要領への移行を機会に「進路指導の充実」を目指して導入が進んだものであり、2003(平成15)年度には83.0%の学校が「職場体験」を実施している。中学校では「職場体験」と呼び、これは高校段階以後の「インターンシップ」と名称こそ異なっているが、政策的には基本的に同様な位置づけで認識されている。すなわち、同調査によれば『「職場体験・インターンシップ」を『生徒が事業所などの職場で働くことを通じて職業や仕事の実際について体験したり働く人々と接すること』とし、いわゆる職場見学や職業調べ等は除く。また、中学校では職場体験、高等学校ではインターンシップ(就業体験)として実施している』(国立教育政策研究所2005, 2頁)としており、教育段階を通して実質的に連続的・発展的な性質をもつものとして言及しているのである。

そして、中学校の場合には、実施日数については1日だけという学校が43.3%あり、残りもほとんど3日以内であり、平均2.06日と極めて短期ではあるが、多くの場合に、対象学年の全員が参加する形態の活動を行っている。この平成15年の中学2年生の生徒数は全国で123.7万人であるから、その8割としても100万人前後が「インターンシップ」の導入的な経験をしていることになる⁴⁾。

同じ調査では、高校でも2003(平成18)年度に44.3%の学校が、資格取得のための実習を含めた「インターンシップ」を実施していることを明らかにしている。ただし、高校段階では学科別に実施状況の違いが大きく、普通科では29.7%に留まり、農業科の87.0%、工業科の75.6%、商業科の72.4%など、専門学科、専門高校の実施率の高さと大きな落差を生じている。また、高校の場合には、生徒の全員参加という実施形態をとる学科は実施学科全体の半数以下であり、一部の小学科で実施であったり、希望者のみの実施であるほうが多いことも注意しておく必要がある。こちらの規模の推計は公表された結果からはまだ不明な要素が多いが、仮

にコーホートの2割およそ25万人前後が「インターンシップ」経験者と推計しておくとしよう⁵⁾。また、実施期間としては、3日間をピークとして中学と同じような1日から6日以上まで幅広く分布しているが、平均は3.16日となっており、中学よりわずかに1日分長いだけにとどまっている。なお、高校段階では、通年一定の曜日等で就業体験を実施する「日本版デュアル・システム」の施行が一部の専門高校でスタートしているが、まだその規模を推計するほどには至っていない。

2. 4 海外インターンシップの広がり

さらに、民間業者などによる海外研修プログラムなどにも「インターンシップ」の用語が多く用いられている。例えば、インターネット大手ブラウザで「インターンシップ」と検索すると、数百万件のヒットがある。インターンシップ導入から10年余りの間に、ごく一般的な用語として、こうした空間においても飛躍的な普及・一般化をみせている。

その中で、厚生労働省が2004（平成16）年に調査した「ワーキングホリデー、国際インターンシップ」を取り上げる民間業者のホームページなども多く見られる。これらは、自分の「将来のキャリア」に関わるステップとして活用している側面が強く、海外での体験のノウハウが限られている若者を対象として民間業者がサポートするものである⁶⁾。ここでの活動規模の推計は極めて困難であるが、「ワーキングホリデー」制度を取り上げて、概数での検討をしてみよう。これは、2国間の協定に基づいて、それぞれの国の青少年が、原則として最長1年間異なった文化の中で休暇を過ごし、その間の滞在資金を補うために付随的に就労することを認める特別な制度である。査証の取得要件としては、当該国の国籍を持ち、18歳から30歳（一部の国は25歳まで）までの者であって、健康で渡航に必要な資金を所有していること、既婚者の場合は子を帯同しないことなどの条件が付される。それ故就業体験も1年以内であり、例えばオーストラリアとの協定の場合では1事業所での仕事は3ヶ月以上継続できないことになっている。報告書の調査結果を見ても、ワーキングホリデー制度による渡航後帰国した調査回答者の実態をみると、2ヶ月未満しか就業経験をしていない者から11ヶ月以上というほとんど全期間就労していた者まで幅広く分布しており、報告書から推計をしてみると平均では111.60日となる。

また、ワーキングホリデー制度の実際の利用者数は正確に把握することはできないが、しかし査証発給数はその上限を示すものであり、またほぼ実態に近いものとみることができる。同報告書によれば、査証発給数は年々増加しており、ここ数年年間約2万人で推移しているという。

3. 教育プログラム以外の就業経験および「インターンシップ関連」活動

制度スタートから10年間の経済的に困難な状況は、「インターンシップ」制度にとっては追い風となり上述のように多様な広がりを見せることとなった。それは結構なことではあるが、

急速な量的な拡大は同時に質的な多様さを含むことになる。つまり、政府が当初狙いとした形態でのインターンシップだけでなく、それ以外の多様な「インターンシップ」および関連の就業体験等の活動が広がっているのである。

本書においては、教育プログラムとしての「自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験」を、「インターンシップ」と定義する。しかし、制度誕生後の萌芽的な段階でその規定をあまり厳格に適用することは、制度を育成していく上でかえって妨げになる。他方である程度まで制度が成長していけば、いわばファッション化した「インターンシップ」の用語濫用の危険が生じてくるので、「インターンシップ」と呼ぶべき基本要素が何であるのか、真剣な議論が必要となる。それゆえ重要なことは、「インターンシップ」制度が10年を迎えた今、この制度がどの成長・発達段階にあるのかということ冷靜に観察し、検討・診断していくことである。ここでは、その境界問題を指摘しておくことにしたい。

3. 1 職業資格目的の実習とインターンシップ

中学校の「職場体験」と高校の「インターンシップ」という名称の識別については、本稿では国立教育政策研究所の定義を用いて、その内容的な異同に拘らず、とりあえず教育段階によって呼び方が慣例的に違うという理解で論述を進めている。「職場体験」は、名称は違うが、広義の「インターンシップ」の一部であるという理解ができれば、とりあえずは、混乱は生じないであろう。

しかし、他方で高校と大学との場合をみると、逆に、どちらも同じく「インターンシップ」という用語を使いながら、実は明確に一線を画する異なる定義をもっている。それは「資格取得にかかわる実習等」を含めるのか含めないのかという点である。大学では教員養成系の「教育実習」や保健・医療系の「臨地実習」などは、「インターンシップ」に含めないとしている。しかし、高校衛生看護科では、同じく「臨地実習」を「インターンシップ」に含めることとしている。これは、それぞれの小宇宙の約束事と言わざるを得ないが、高等教育段階では、教員養成や保健・医療系等の人材養成については、それぞれの所管行政部署があり、それはインターンシップ導入を担当する専門教育に関わる部署と異なっていたためであり、初中等教育では、専門高校ではすべてインターンシップを導入するように答申した審議会所管部署が専門高校の全分野に関わっていたという事情である。そのことは、実践上は別段に非難されるべき実態ではないが、「インターンシップ」を研究する場合にどちらか一方の定義を墨守すれば、その議論の視野が狭められてしまう。「若者自立・挑戦プラン」にいう「小中高だけでなく、小中高大および企業を通した一貫した人材育成」という視点は、そうした局所的な差異を越えた理解の枠組みを必要とするはずである。

「職場体験」を広義の「インターンシップ」に含めるという暫定的理解を延長していくと、「日本版デュアル・システム」もまた、広義の「インターンシップ」の先端的な一形態として位置づけておくことができる。もちろん、ドイツ語圏における「デュアル・システム」に相当

する教育・訓練・雇用の「システム」をある地域エリアで確立していこうとするのであれば、そのビジョンが「インターンシップ」とは異なるという主張も結構であろうが、現状の取組については、その名称の差異をことさらに強調しても、研究上の意義はあまりないのではなからうか。

3. 2 採用目的とインターンシップ

インターンシップ定義における、「採用との結びつき」についても、現状の「デュアル・システム」と「インターンシップ」を格別に区別する必要はない。この場合には、「インターンシップ」の定義の方をより実践的に、「採用との関わり」を広く理解すべきであろう。

つまり、インターンシップ受入れ企業に「採用とは関わりがありません」と明言させるとすれば、学校と企業との互酬性を確保した連携型教育を進める上で、限界に突き当たる。この点で、著者は、吉本（1999）など、三省合意に関してむしろ「直接には採用と関わらない」という解釈をすべきだと考えてきた。その意味は、採用を第一義的な目的とはしないけれども、業界等の人材育成を含めて、自社においても「結果的に」つまり「間接的に」採用に資するものであるという理解が不可欠だということである。そうした理解がなければ、企業がインターンシップに関わるインセンティブが形成されにくだろうし、将来を真剣に考える学生・生徒の意欲を育てることにもならないし、学校が持つべき連携型教育へのミッションをめぐる議論を深化させていくことにつながらないからである。

他方、第一義的に採用を目的とするごく短期間の模擬的体験を「インターンシップ」と呼ぶ事例が企業サイドから多用され、コンセプトの混乱を招いている。理論上は、「採用と直結」していても、「非採用者」にとって結果的に有益な就業体験となることが意図され、そのような効果を発揮していれば「インターンシップ」の定義に含めることは可能であるかもしれないが、就職活動として参加する学生に対して「意図せざる効果」を強調することは現実には極めて困難であろう。それ故、「インターンシップ」の基本要素は「教育活動」であり、これが第一義的な目的となっていないものはインターンシップと呼ぶべきではないと考えられる。

3. 3 アルバイトと「インターンシップ」

「インターンシップ」は教育活動であるということを基本定義とすれば、教育活動ではないけれども教育的な機能を果たす広範な広がりをもつ活動として、学生のアルバイトがある。総務省「平成14年就業構造基本調査」をもとに推計すれば、高等教育段階の在学者が423万人、その中で、高等教育に在学しながら「仕事に従の有業者」すなわち学生アルバイトは、122万人（28.8%）と推計（高校生アルバイトはそれ以外の20万人）できる。この学生アルバイトは、主婦などを含めた「仕事に従の有業者」全体の中の13.7%を占めているのである。もちろん、こうした統計調査では学生が「仕事に従の就業者」として自らを位置づけて回答することは少ないはずである。

そこで、文部科学省『平成 14 年学生生活調査』がその収入額について経済的な関心から調査した「学生アルバイト」をみると、大学生は収入の 17.5%にあたる 376,100 円のアルバイト収入を得ているが、これを仮に時給 800 円で逆算すれば、平均的に 470 時間のアルバイト時間となり、1 日 8 時間労働として日数換算すれば 58.77 日⁸⁾となる。また、著者らが調査した日欧の調査結果をみると、日本の大卒者は、学期中には 85.2%がアルバイト等の就業を経験し、その平均就業時間は週あたり 13.1 時間である。学期外では、79.7%がアルバイトを経験し、平均 20.0 時間の労働をしている。これらを総合してみれば、8 割の大学生（2002 年であれば各学年 50 万人）が 4 年間毎年 80～90 日という、その意味で密度の濃い就業体験をしており、教育プログラムとしてのインターンシップの規模を遙かに上回っていることは間違いないところである。

さて、ここでアルバイトを論じるべきかどうか、それは、このアルバイトがインターンシップと同等の教育的機能を果たすのかどうか、逆にいえば、インターンシップという教育的なプログラムのもとで就業体験をすれば、短期の体験であっても高い教育効果を得られるのかどうかという点にある。つまり、われわれがインターンシップ研究として探究するのは、「職業生活への移行」を支援するような教育的効果をもった就業経験なのであり、そこには「インターンシップ」という教育プログラムの形態をとる場合もあれば、「アルバイト」のように教育プログラム外で学生が自主的に取り組んでいる場合もあるということである。

4. 課題の設定

上記の通り、インターンシップは学校系統的にも、学校教育の外にも多様な展開をしている。その平均的な活動規模を発達段階的に単純化して並べてみれば、中学校段階では 100 万人が 2 日間の職場体験を行い、高校段階では 25 万人が 3 日間のインターンシップを行い、そして大学段階では 15 万人が 16 日間のインターンシップを行っているということである。さらに関連して、学校を離れた後での「ワーキングホリデー」としてコーホートを合計して 2 万人の 112 日があり、また大学生の「アルバイト」は各学年 50 万人が 4 年間に渡って各年 80～90 日の時間を就業体験に投入している。こうした展開に伴って、そのコンセプトの外延が徐々に拡大するとともに、コアとなる内包的要素が不明確になりつつある。そこで、本来追究されるべき「インターンシップ」を、海外由来の「コーオブ教育」や「デュアル・システム」の用語で置き換えて議論をする動きもある。

そこで、本叢書では、高等教育段階におけるインターンシップに焦点をあてて、そのキャリア教育・職業教育としての効用⁹⁾と、そうした効果を生み出すための教育活動の導入展開を左右する要因として、一方では大学等の内部の組織や関係者の考え方に注目するとともに、他方で対外的なインターンシップの系統的な位置づけや地域ステークホルダーの関与や連携の在り方を実証的に検討することとしたい。

5. 本叢書のもとになるインターンシップにかかる調査プロジェクトの展開

本叢書は、本叢書執筆メンバーがインターンシップ制度の展開と並行して関わってきた複数のプロジェクトの調査データをもとに、総合的に再検討していくものである。本稿で扱う主な研究プロジェクトは3つあり、それぞれの調査概要を示したものが表1である。また、本叢書の第1部第3章、第4章、第2部第1章で用いられるのは、執筆担当者が個別に参加したプロジェクトからのデータであり、該当章で概要を示す。

表1 インターンシップに関する主な調査の概要

調査名	カシオ2000年調査	国研2004年調査	カシオ2008-09年調査
調査主体	カシオ科学振興財団研究助成「高校・大学におけるインターンシップの教育効果と機能分担に関する研究」(研究代表者:吉本圭一)	国立教育政策研究所『大学と産業社会の相関システムに関する研究』(研究代表者:塚原修一)	カシオ科学振興財団研究助成「インターンシップを介した地域総がかりによる連携型人材育成システムの研究」(研究代表者:吉本圭一)
実施時期	2000.10-12	2004.10-11	2008.11-2009.1
調査方法	郵送によるアンケート調査(督促を含めて2回調査票送付)	郵送によるアンケート調査	郵送によるアンケート調査
調査対象	高校:進路指導担当者(800校) 大学:学部長(633学部) 民間企業:人事担当者(978社)	地域・経済団体(経営者協会等、商工会議所、青年会議所、その他経済団体、その他の団体)(1323団体)	地域教育連携団体(全国大学コンソーシアム協議会加盟団体、地域協議会、経済産業省委託事業実施団体)(87団体)
分析サンプル	高校:431校(回収率53.9%) 大学:365学部(回収率57.7%) 企業:288社(回収率29.4%)	377団体(回収率28.5%)	51団体(回収率59.0%)

カシオ 2000 年調査

以下表1に補足しておく、2000年のカシオ科学振興財団の研究助成による調査(以下「カシオ2000年調査」)では、吉本圭一が代表として、本叢書執筆メンバーである稲永由紀とともに、岡本信弘(博多工業高校)、福岡哲朗(博多工業高校)、宮本京子(九州大学)の各氏が参加して共同研究を行ったものである。インターンシップ導入期における全国の高校、大学、企業に対する調査である。主な調査項目は、「インターンシップの実施状況・実施形態」「進路意識向上のためのカリキュラム・学習指導(高校・大学)」「学生・生徒に対するインターンシップの教育効果」「インターンシップの学校改善効果」「企業にとってのインターンシップの意義・効果」「インターンシップ推進に係る問題点と課題」「アルバイト等の就業体験的学習への効果・可能性」等である。

調査対象は、高校については800校(普通科校400, 商業科校200, 工業科校200)の進路指導担当者、大学では、学部単位で医・歯・獣医学部を除くサンプリングによって633学部の学部長、企業については、九州地域の企業と他地域とを別々にサンプリング(九州地区の比重を高く設定)し、第一次産業を除く民間企業978社の人事担当者を対象とした。

回収率は良好であり、特に企業と比較して、高校、大学で50%を越える高い回収率となつて

おり、学校側にあるインターンシップへの高い関心をよみとることができた。

国研 2004 年調査

この調査は、国立教育政策研究所高等教育研究部の総合的な調査研究プロジェクト『大学と産業社会の相関システムに関する研究』（研究代表者・塚原修一氏）の一部として、吉本圭一ほか、本叢書執筆の稲永由紀、亀野淳、江藤智佐子に加えて、福岡哲朗、岡本信弘、川島啓二（国立政策研究所）、雲尾周（新潟大学）の各氏が参加して、カシオ 2000 年調査を踏まえて、特にインターンシップ推進に向けての企業側からのキープレイヤーとなると想定された地域・経済団体を対象として調査を行った。この対象は、会員となっている個別企業・事業所やその企業人・組合を指導する立場にある団体であり、大学のインターンシップから小・中の職場体験等までの学校支援事業に関して、企業等の協力を得る際に頻繁に言及・接触されている団体という点を考慮し、事前に訪問調査等を含めてそうした性格づけについての吟味を行い選定した。

すなわち、地域の経済団体として頻繁に言及される経営者協会や商工会議所、そして青年会議所をとりあげるとともに、経済団体連合会、経済同友会、商工会、中小企業中央会、中小企業家同友会という地域の経済団体・組織も対象とした。また、経済団体ではないが地域における連携・支援において重要な役割を果たしうる団体という区分で対象を拡げて、ロータリークラブ、ライオンズクラブ、労働組合連合まで、学校支援事業に関われる可能性を持った団体・組織、都合 11 種類を対象とした。このように調査対象が地域・経済団体だけでなく、連携・支援にかかわる団体も対象としたことから調査対象となる団体を「地域経済団体等」とよぶことにした。

表 2 団体別のアンケート調査回収率

団体類型	調査対象	回収数	回収率
団体名			
経営者協会等	58	30	51.7%
経営者協会	50	27	
経済団体連合会	8	3	
商工会議所	524	193	36.8%
商工会議所			
青年会議所	443	45	10.2%
青年会議所			
その他の経済団体	185	90	48.6%
経済同友会	45	25	
商工会連合会	47	26	
全国中小企業団体中央会	47	23	
中小企業家同友会	46	16	
その他の団体	113	19	16.8%
ライオンズクラブ	32	0	
ロータリークラブ	34	5	
日本労働組合連合会（地方連合会）	47	14	
全体	1,323	377	28.5%

対象とした 11 種類の団体・組織について、本稿では最終的に、(1)「経営者協会等」として都道府県の経営者協会と地域ブロックの経済団体連合会、(2) 商工会議所、(3) 青年会議所、(4)

「その他の経済団体」として都道府県の経済同友会，商工会連合会，中小企業中央会，中小企業家同友会，(5)「その他の団体」として，地区単位（都道府県程度およびそれを跨ぐ範囲）のロータリークラブとライオンズクラブ，都道府県の労働組合「連合」，というように，表 2 の通り 5 類型に分けて分析をすることとした¹⁰⁾。

カシオ 2008-09 年調査

国研 2004 年調査では，媒介組織としての地域経済団体等に着目し，調査を実施したが，教育機関の地域連携ならびに教育機関と地域社会との教育に関わる連合協議会（以下，「地域教育連携団体」とよぶ）については，十分にとらえきれなかった。そこで，再度のカシオ科学振興財団の研究助成を受けて，地域教育連携団体に焦点をあてて，その活動実態や関与の内容について調査を実施した。研究組織には，本叢書執筆者 5 名に加えて，加藤敏明氏（立命館大学）が参加した。

本研究におけるアンケート調査では，探索的なアプローチをとり，全国大学コンソーシアム協議会に加盟している 42 団体，インターンシップに関する地域協議会 15 団体，経済産業省委託事業による「地域自立・民間活用型キャリア教育型プロジェクト」を実施している 30 団体の計 87 団体を調査対象とした。

6. 叢書の構成と要約

本叢書は，2 部構成である。第 1 部では「高等教育段階におけるインターンシップの展開」というテーマで学校種ごとのインターンシップの特性について取り上げた。

第 1 章「大学におけるインターンシップ・就業体験の日欧比較」では，日欧比較大卒者調査を用いて，欧州諸国のインターンシップ等の就業体験の特色，関連する学習実態を描き出しながら，それらが卒業後数年を経過した後の大学の効用評価にどのような影響があるのか検討した。欧州においても国ごとに，また専門分野によって多様であり，全体として学士レベルでは 6 割弱の卒業生がインターンシップやプレイスマント（資格取得のための専門的な実習を含む）を経験しており，その期間は平均して 8 ヶ月に及ぶ。修士レベルでは 5 割，6 ヶ月であるが，いずれにせよ日本のインターンシップ実習参加比率とは大きな差異があると見られる。また，期間が長期にわたり，在学期間が標準修学期間よりも多くなる傾向が見られた。日本側調査サンプルは，インターンシップ導入当初の段階の 2001 年大卒者をサンプルとしており，日本の学士レベルでインターンシップの有無は調査していないが，関連する指標を検討してみると，「大学における専門分野と関連する就業体験」の比率は必ずしも高くない一方で，「専門分野と関連しない就業体験」は欧州諸国と比較して顕著に高くなり，また在学期間を延長せずに卒業している。欧州の学士レベルでは，インターンシップ等の経験者が，職業生活への移行と初期キャリア形成への高等教育の効用を高く認めており，在学期間の延長も否定的な効果を生まな

い。また、専門分野別には保健領域など共通の取組がある一方で、社会科学分野などでは学士レベルでの取組には欧州内でも国ごとに大きな違いが見られた。

第2章「大学教育におけるインターンシップ導入のイニシアティブとその論理」では、日本においてインターンシップが導入され始めた2000年代初頭において、その導入のイニシアティブとその論理を描き出すことによって、インターンシップという新しい教育方法が大学教育の中で拡大・定着の方向に向かうための条件を検討した。イニシアティブとして着目したのは、専門分野における職業的関連性ととも、導入を主導する組織、具体的には学部教授団かいわゆる<全学>か、という点である。全国の学部長を対象とした調査をこの2軸で検討した結果、インターンシップ導入のイニシアティブからみた導入のロジックには3パターンあり、それぞれの拡大・定着には異なる課題があることが明らかになった。特に、分野（学部）自体の職業的関連性は低いが<全学>主導で導入を迫られるケースには、導入のロジックを如何に関係者が構築していくのかによって、学内対立を助長する結果になるのか拡大・定着の方向に向かうのかが大きく左右されることが明らかになった。

第3章「インターンシップと大学組織」では、インターンシップにかかわる大学組織に焦点を当てて検討した。先般の大学設置基準の改正により「社会的・職業的自立に関する指導等（キャリアガイダンス）」が法令上明確化され、大学ごとに適切な実施体制に基づく多様な取組の推進が求められている。その一方で、中央教育審議会や日本学術会議による一連の議論では、正課教育として実施されるキャリアガイダンスの内容・水準や、教育課程全体における位置付けをめぐって、問い直しが行われている。正課のインターンシップが各大学において教育課程の一部としての「正統性」を与えられている経緯と論理の分析を手がかりに、キャリアガイダンスの推進の要となる教育課程と厚生補導の関係性や、それらを担う組織間の有機的連携のあり方について展望した。

第4章「短期大学における連携型実習の展開」では、地域産業界との連携を図りながら地域人材の育成を行う短期大学の学外実習を中心に検討した。短期大学の実施する学外実習には、主に二つのタイプが見られる。一つは、保育士などの養成課程における保育実習などに代表されるように、職業や資格と直結した実習である。もう一つは、社会系、人文系学科で実施される職業や資格に直結しない実習としてのインターンシップである。この専門職養成でもなく、職業や資格にも直結しない人材育成目標が曖昧なビジネス系科目のインターンシップは、1997年の三省合意以前に短期大学において「企業研修」という形で実施されていた。この短期大学における先駆的インターンシップの事例としての「企業研修」では、導入時から学外実習と既存の教養科目との連携によって、体系的なプログラムを展開しながら、産業界との対話を通じたプログラム改善も行っていたことが明らかになった。

第2部では「体系的なキャリア教育・職業教育と地域社会の関与連携」について、カシオ2000年調査、国研2004年調査、カシオ2008-09年調査の3つの調査結果から考察を行った。

第1章「キャリア教育の統合性と無業抑制」では、インターンシップの普及・多様化に伴っ

て必要とされる職業・社会への移行に関わるキャリア教育としての評価枠組みの探究を目的とし、高校調査データを用いて評価枠組みの議論を検討した。議論の多くが、個人の内面的特性だけを扱い、教育方法との関連についての探究が欠け、組織としてのキャリア教育的な機能の考察が不足しているという限界を有している。そこで、デューイの「連続性」と「相互作用」という「経験による教育」の評価原理の適用について考察し、高校におけるインターンシップの全国調査データを再分析した結果、インターンシップの無業抑制効果が普通科高校で強く表れていた。それは、インターンシップの計画段階から確認されるもので、個人の能力形成というよりも組織のキャリア教育の力であり、具体的には、体験的な進路指導活動の実施と関連した総合的な無業等抑制効果として説明可能である。また、インターンシップの内容的な充実（長期化や参加生徒数増加など）も重要な課題であるが、その「無業者等」率抑制効果は職業専門学科よりも普通科で大きいことが明らかになった。さらに、インターンシップ導入に伴うキャリア教育の充実という「相互作用原理」、より充実したインターンシップへの継続・発展という「連続性原理」の重要性も確認された。

第2章「学校教育での人材養成に係る地域経済団体の認識と関与」では、地域経済団体等のインターンシップの推進・仲介事業とその背景にある教育・訓練に関する考え方を検討した結果、団体の種別による特色の違いが顕著に見られた。経営者協会等は大学のインターンシップを中心に広く浅い支援が中心である。一方、商工会議所は高校に対する支援が中心であるが、地元の高校を対象に狭く深く、あるいはきめ細かく対応している。

第3章「インターンシップに対する地域団体の支援」では、地域教育連携団体における地域連携教育事業及びインターンシップに対する支援事業の実施状況について検討した。調査の結果から団体類型により大きく異なることが明らかになった。特に、全国コンソーシアム協議会はインターンシップに関する事業の実施も少なく、インターンシップ関係協議会、経済産業省キャリア教育プロジェクトとは異なる傾向を示していた。しかし、この全国コンソーシアム協議会も団体ごとに事業実施状況が大きく異なり、非常に多様であることから、団体類型でその特徴を規定することはできない。一方、インターンシップ関係協議会や経済産業省キャリア教育プロジェクトは具体的な実施状況だけをみると、かなり類似性が高い。また、インターンシップ関連事業の自己評価結果をみれば、地域教育連携団体は、学校との関係と比較して企業との関係がやや弱いことが明らかになった。

第4章「地域教育連携団体の組織的基盤とインターンシップ事業」では、地域連携教育団体の組織的基盤について、特にインターンシップ事業実施団体と非実施団体の特性に焦点を当てながら、検討した。その結果、地域連携教育団体は、地域経済団体とは異なり組織的基盤が比較的脆弱であり、かつ、企業・経済関係者というよりも行政・学校関係者のイニシアティブで設立されたものが多くを占めるが、インターンシップ事業の実施の有無には、人、モノ、金とともに、熱意ある人物の存在がカギを握っている可能性があることを明らかにした。ただし、インターンシップを含めた連携教育事業の今後の事業展開については、拡大・増加を目指す団

体と現状維持を目指す団体とに大きく分かれる傾向が見られ、それは、現在実施されているインターンシップ事業への自己評価との関係でも同様ではない。

第5章「地域教育連携団体におけるインターフェイスの事例研究」では、カシオ 2008-09 年調査のアンケート調査の結果をもとに、特色あるインターンシップ事業を展開している地域教育連携団体への質的調査の結果について考察した。地域における仲介組織の役割と機能を、事業運営の持続性に注目し、検討した。インターンシップ事業を発展的に継続している地域教育連携団体には、「第1ステージ」から「第2ステージ」への移行が確認された。「第1ステージ」では、会議体による組織運営の機能が確立され、インターンシップならではのルーチン業務と量的拡大志向の活動を中心に行っていた。次の「第2ステージ」では、量的拡大志向から質的充実へと活動内容が移る段階である。「ステージ移行」を遂げた団体は、周辺ステークホルダーとの対話による信頼関係の構築や情報収集を通して、資源不足を補う工夫などの特徴も見られた。

【注】

- 1) 米国における大学インターンシップをモデルとしたものであり、プログラムに大学が密接に関わるという点で米国における「コーオプ教育」の要素を多く取り入れているが、ごく短期間の就業体験から徐々に導入されており、日本独自のインターンシップと比べてよいであろう。また、大学のインターンシップに関わる政策スタンスとしては、資格取得に結びつく教育実習などの既存の制度枠組みが存在する領域をあえて除外しており、行政的にはやむを得ない措置なのではあるが、関係者がインターンシップを論じる時にこの定義に依存し、教育実習等とインターンシップの教育的な意義について連続的な側面を見失った議論が横行するという結果を生じたのである。
- 2) この調査では、企業が受け入れているインターンシップ学生のうち 24.9%が大学で単位認定を受けているという数値を根拠にしており、調査対象企業の性格が不明なためこれ以上明らかにならないが、大学教員の実感としては 2003 年実態としてはやや過剰推計と思われる。また、この調査で短大、専門学校の扱いがどうなっているのか明らかではない。
- 3) 2004 年文部科学省『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書』によれば、「キャリア」とは「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」であり、「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」を「キャリア教育」と位置づけている。
- 4) 学年別の実施率をみると、中学2年が 83.8%であり、他の学年の実施率を単純に合計すると 122.0%となる。つまり複数学年で実施している学校は実施校中の 2 割ほどあることも

わかる。ともあれ、中学校2年での実施形態は、全員参加が94.5%を占めており、中学校全体の中での実施校比率83.0%と組み合わせてみると、中学2年生コーホートだけで78.9%が全員参加型での参加をしており、同学年のインターンシップ経験者数は少なくともコーホートの8割と推計してよいであろう。

- 5) 学校基本調査で全日制だけを取り出すと大学科計での生徒数が一学年平均123万人であり、これを各大学科別に、1学年あたりの生徒数×インターンシップ実施率を計算すると、インターンシップ実施校(学科)に在籍している生徒数総数が推計できる。この全大学科計の人数が49.5万人であり、それに52%の参加生徒比率(全生徒参加型で実施している学科の比率40%と、小学科・一部参加の学科比率60%で仮に2割の生徒が参加として $0.6 \times 0.2 = 12\%$ とを加えた推計)を積算すると25.8万人となる。
- 6) 海外職業訓練協会(2005)を参照。
- 7) ここでは、20～24歳の「通学が主の無業者」と「通学が主で仕事は従の有業者」との比率をもとに補正して推計をした。なお、15～19歳層では高等教育段階に相当する者を進学率統計等から推定し、25歳以上ではすべて高等教育段階とした。
- 8) 就業構造基本調査と国勢調査との間でも定義の差異からその推計人口に相当の幅を生じるし、学生のアルバイトについての大学側調査への報告も、奨学金等の問題から過少報告となっている可能性がある。
- 9) 中央教育審議会(2011)では、そのひとつの柱として学校教育全体を通して育成すべき「基礎的・汎用的能力」をめぐる答申がなされており、「一人ひとりの社会的・職業的自立に向け、必要な基礎となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」としての「キャリア教育」がそれに直接に関わるものとして強調された。ここでの、キャリア教育論議においては、従来の「職業観・勤労観の4領域8能力」で欠落していたものとして、学校段階間の系統性、各地独自に展開してきた諸実践との関連づけ、「職業」にかかわる勤労的側面の一面的神聖化が再考されている。こうして、「基礎的・汎用的能力」が一番の土台にあり、それが「意欲・態度及び価値観」を形成し、そして具体的な知識・技能とする一方で「基礎的・基本的な知識・技能」、もう一方で「専門的な知識・技能」を積み上げていくという構造的な議論がなされ、高等教育の段階では、「論理的思考力、創造力」も大切になってくるとされている。
- 10) 具体的なサンプリングについて、経営者協会等、商工会議所、青年会議所については全数調査を前提としたが、「その他の経済団体」については都道府県単位での連合組織を、「その他の団体」については、都道府県あるいはそれを跨ぐ地区単位の代表組織を抽出した。これは、一部にはアンケート郵送の技術的・経済的な問題とも関わっているが、とくに商工会、ロータリークラブ、ライオンズクラブは、それぞれ都道府県程度の範囲での連合組織があるため、上部の連合組織をそのサンプルとして抽出した。紙幅の都合で、各団体の詳細なプロフィールは省略するが、もっとも、今回抽出した5類型・11種の団体・組織は、

地域における企業等の学校支援事業を仲介する機関すべてという意味ではないし、かといって、これらの団体がインターンシップに本来的に関わりをもつことを前提にしているわけでもない。後述する実際の回答傾向からも分かるように、どのタイプの団体・組織にしても、一致して学校教育支援事業を否定しているわけではない。今回、たまたまインターンシップ支援実態の回答がなかったライオンズクラブの場合にも、インターネットのウェブサイト等ではインターンシップ支援活動が報告されていたりするなど、ライオンズクラブが多くの学校教育への支援活動を行っていることは周知の事実である。学校と産業・企業との連携というのは、もともと双方の機関の設立段階におけるミッションとして当初から設定されていたものではなく、むしろそれは、今日の学校と地域社会の発展の段階において徐々にミッションとして意識されるようになってきたものであると理解されるべきである。

【参考文献】

- 海外職業訓練協会（2005）『海外就業体験が若年者の職業能力開発・キャリア形成に及ぼす影響に関する調査研究委員会報告書』。
- 厚生労働省（2005）『インターンシップ推進のための調査研究委員会報告書』。
- 国立教育政策研究所（2007）『職場体験・インターンシップに関する研究』。
- 中央教育審議会（2011）『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について』文部科学省。
- 文部科学省（2004）『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書』。
- 日本経営者団体連盟（1995）『新時代の「日本的経営」－挑戦すべき方向とその具体策－』。
- 日本経営者団体連盟（1999）『エンプロイヤビリティの確立をめざして－従業員自律・企業支援型の人材育成を－』。
- 文部科学省（2005）『大学等における平成16年度インターンシップ実施状況調査について』。
- 吉本圭一（1999）「学生の就職意識とインターンシップについて」『大学と学生』5月号, No.411, 文部省高等教育局学生課編, 14-43頁。
- 吉本圭一（2004）「高等教育と人材育成－『30歳社会的成人』と『大学教育の遅効性』」『高等教育研究紀要』第19号, 高等教育研究所。
- 吉本圭一（2006）「インターンシップ制度の多様な展開とインターンシップ研究」『日本インターンシップ学会年報』第9号, 17-24頁。
- 吉本圭一（2010）「インターンシップの評価枠組みに関する研究－高校における無業抑制効果に焦点をあてて－」『インターンシップ研究年報』第13号, 19-27頁。
- 吉本圭一・亀野淳・稲永由紀（2007）「地域経済団体のインターンシップへの貢献と人材養成

- 観」『日本インターンシップ研究年報』第 10 号, 日本インターンシップ学会, 22-31 頁。
- 渡邊和明 (2009) 「専門学校における日本版デュアル・システムの開発的研究」日本インターンシップ学会第 10 回大会・高良記念研究助成報告 (要旨資料)。
- Hillage, J., & Pollard E. (1998) *Employability Developing a Framework for Policy Analysis*. DfEE, Research Brief, No.85.

第1部

高等教育段階におけるインターンシップの展開

第1章 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
(九州大学)

1. はじめに

日本の大学インターンシップは、21世紀にはいって急速な拡大普及を見た。1996（平成8）年には実施大学は17.7%にすぎなかったが、2007（平成19）年には67.7%までになっている。インターンシップはいまやごく一般的な教育方法のひとつとなっており、その普及には、1997（平成9）年の文部・労働・経済産業の三省合意を契機とした政策的な支援によるところが大であった。また、諸外国においても、欧州の高等教育においてもエンプロヤビリティに焦点をあてた教育革新が進展しており、マス化・ユニバーサル化への構造変容に応じた国際的に共通する改革要素が読みとれる。

ただし、日本の場合、活動内容や学校と企業等との連携の充実が追いつかないままで、むしろ名称の方がより広く用いられるようになっている。政策的誘導が効果的で「インターンシップ」コンセプトが確立しないままで拡大したという面もある。企業側からの明確で実質的な要請なしに大学側からの教育プログラムとしてインターンシップ導入が進んだ。その結果、「無報酬」、「就職・採用活動と関係しない」、「短期」という、いわば試行的モデルだけが強調されていくことになる。大学外で、民間業者の海外体験学習プログラムや、企業からの採用目的の短期ワークショップに「インターンシップ」の名称が冠されていくという現実も、インターンシップに係る理論的な概念規定を困難にしている。逆に、本来類似する側面の多いはずの、教員養成における教育実習や保健領域における臨地実習など歴史的に確立している資格取得にかかる実習活動は、政策的な支援を必要としないため、政策的な支援対象としてのインターンシップとは別概念として取り扱われてきた。こうした混乱に対して、吉本（2006）は、その概念規定から再吟味し、次のステップへの展開を検討すべきことを論じている。

インターンシップをその教育的な機能によって検討しようとするれば、その本来の狙いに即して、職業生活への移行や初期キャリア形成のプロセスを通して評価すべきところである。しかしながら、急速な導入の進んだ日本では、卒業後の一定期間を経た評価を扱えるまでの十分な観察期間を確保できない。そこで本章では、わが国のインターンシップの今後の普及や深化の可能性を考察するために、2005-2007年に実施された日欧卒業生調査によって、すでにインターンシップ/ワークプレイスメントなどが定着している国々を含め

て、その多様さを比較検討することで、インターンシップの教育的機能を総合的に検討する。

1. 1 日欧比較大卒者調査 (REFLEX) の概要

本章では、著者らが実施した日欧卒業生調査 (通称 REFLEX 調査) を中心に上記課題を検討する。「REFLEX 調査 (知識社会における柔軟性を備えた専門職—欧州高等教育への新しい要請)」¹⁾ は、2004-2007 年にかけてオランダ・マーストリヒト大学のファン・デア・ベルデン教授を代表として欧州委員会の重点的政策科学的研究として実施された。日本側は、科学研究費補助金基盤研究 (A)「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 (2005-2008 年度)」(研究代表者: 吉本圭一) によって参加し、最終的に参加国は 16 カ国 (オーストリア, ベルギー, チェコ, エストニア, フィンランド, フランス, ドイツ, イタリア, 日本, オランダ, ノルウェー, ポルトガル, スペイン, スウェーデン, スイス, イギリス) にのぼった。卒業生調査の実施は 2005 年から 2007 年まで、調査対象は国際教育標準分類 (ISCED) レベル 5A の課程を 2000 年に修了した者 (一部の準メンバー国では 2001 年卒) であり、調査方法として Web 調査 (一部で郵送法調査) が用いられた。有効回答総数はスウェーデンを除く 15 カ国では 39,229 名である。日本では、2001 年 3 月の大学学士取得者・修士取得者を母集団として 2006 年 3 月から 2007 年 3 月まで調査を実施した。サンプリングには、大学学部・大学院の割り当て抽出を行い、高等教育機関側の同意・協力を得て卒業生にコンタクトした。有効回答票は、全国 60 大学 82 学部・研究科修了の 2,501 名 (うち学士 2,279, 修士 222, 有効回収率 18.1%) である。最終報告書としては、Allen and van der Velden (Eds.) (2010), 吉本編 (2009) がある。

1. 2 分析データ

調査データは全体で 40,000 サンプル弱であるが、それらは修士レベルと学士レベルのプログラムを含んでおり、日本の修士卒などサンプル数の少ないグループを除き、また分析指標 (修学期間, インターンシップ経験等, 高等教育の効用評価) に関する欠損値を有するデータを除き、また国・学位レベルでの分析サンプル数が 200 を下回らないという条件を設定し、14 カ国の 26,299 サンプルを分析対象とした。

2. インターンシップと専門関連就業体験等

2. 1 インターンシップの実施率と専門関連の就業体験

REFLEX 調査の前に、同じグループで行った世界初の大規模大卒調査である CHEERS 調査においても、吉本 (2001) で日欧 12 ヶ国の国レベル, 高等教育機関レベル, 個人レベルの各説明変数を組み合わせて、「大学知識の職業での活用度」の重回帰分析を行ったと

ころ、すべての国で、「在学中の就業経験と学習内容の関連度」が高いほど、「大学知識の職業での活用度」が統計的に有意に高いことが検証されている (Schomburg & Teichler, 2006)。

そして、欧州におけるエンプロヤビリティ²⁾重視の政策動向 (Little & ESECT, 2006 など) に呼応して、REFLEX 調査では、「教育課程で求められるインターンシップ/ワークプレイズメント」に注目し、高等教育段階およびそれ以前の段階における経験の有無や、就業体験の期間等を調査している。

表 1 は、「教育課程で求められるインターンシップ」、「専門と関連する就業体験」、「専門と関連しない就業体験」について、各国の学位レベルごとに比較したものである。なお、日本では、調査対象となった卒業生は 2001 年卒であったため、在学中にはまだ大学でのインターンシップ導入が始まっていない段階であり、有効な回答傾向が期待されないため質問を設定していない。

表 1 インターンシップ・ワークプレイズメントと専門分野に関連する/しない就業体験等の経験者比率

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

注)「インターンシップ」は、「教育課程で求められるインターンシップ/ワークプレイズメント」、「専門関連就業経験」は、「高等教育期間在学中の専門と関連する就業経験」、「非専門関連就業経験」は「高等教育在学中の専門とは関連しない就業経験」。

表 1 から明らかかなように、欧州においても、インターンシップ/ワークプレイズメントの伝統がすべての国にあるわけではなく、またすべてのタイプの機関の高等教育在学者が

それを経験するわけでもない。

学士レベルではフィンランド、オランダ、ドイツ、ノルウェーで、修士レベルではフランス、ドイツ、オランダで、それぞれ卒業生の8割あるいはそれを上回る比率で、インターンシップ／ワークプレイズメントを経験している。フィンランドのAMKやドイツの専門大学など「職業実践的な教育に特化した」教育活動が重視された結果とみることができのに対して、英国、チェコ、スイスなどでは4割を下回っている。英国における3年制中心の学術専門的な大学という特徴のもとで、一部にサンドイッチ・システムなど旧ポリテクが有していた教育方法論を発展させている大学もあるが、システム全体としてインターンシップ経験率は他の欧州諸国よりも低くなっている。修士レベルなど長期の高等教育であれば、インターンシップの余裕ができるとも想定しうるが、データからは学士よりも修士レベルでインターンシップが普及しているといった傾向は必ずしも読みとれなかった。また、日本では、「専門と関連する就業体験」が4割、「専門と関連しない就業体験」が9割で、後者は他の欧州諸国と比較して格別に高い比率であるのに対して、前者では欧州の多様な実態の中では中間的な傾向と見ることもできよう。

ともあれ、本章ではこうした多様な差異を説明することはできない。しかし、本研究の狙いとして、いかに質の高いインターンシップ／ワークプレイズメント、あるいは学外での実習などを広く学生に提供し、職業や社会への移行を支援するキャリア教育・職業教育としての充実を図るかという課題に照らし合わせて、さらに学位レベル別に、また専門分野別にどのような包括的なアプローチが可能であるのかを検討していこう。

2. 2 専門分野別のインターンシップ実施状況と実施期間

表2は、卒業生の専攻した専門分野を8分類で分類し、それぞれのインターンシップ経験率を算出している。ここでも国ごとの違いは大きい、専門分野間の違いも大きい。特に、保健領域では、イタリア、チェコ、英国などのように6、7割の経験率の国もあるが、ほぼ国を越えて臨地実習重視の基本的な共通性を見ることができる。このほか、教育、工学、農学領域でもインターンシップ経験率が比較的高い国が多くなっている。

しかしながら、人文、社会、科学においては、国による差異、学位レベルに応じた差が大きい。社会科学をみると、修士レベルの場合、フランスの卒業生で9割のインターンシップ経験率があるかと思えば、同じレベルでイタリアでは1割強の経験率にとどまっている。学士レベルでも、フィンランド、オランダの9割に対して、ノルウェー、英国では1割にとどまっている。日本でも、保健・医療系や教員養成など資格取得に係る要件として学外実習が義務づけられている場合があるのに対して、インターンシップの導入・発展の課題となっているのが人文・社会科学領域である。国際的にも高等教育段階での職業的なアプローチと学術的なアプローチの選択の分かれる領域ということがいえよう。

表2 教育課程に位置づけられたインターンシップ／ワークプレイスメント参加率
(国・学位レベル・専門分野別)

(比率,n)

1) 学士レベル	教育分野	人文科学・芸術	社会科学・ビジネス・法律	科学、数学、コンピュータ	工学・製造・建設	農業・獣医学	保健	サービス	合計									
スペイン	99.3	287	56.6	256	31.0	42	39.0	218	37.5	40	95.0	258	71.7	1113				
フランス			35.1	114	58.2	158	66.0	106	80.0	25	100.0	47	100.0	24	60.8	482		
ドイツ			72.9	107	87.5	24	87.1	178			95.4	65			83.3	413		
オランダ	99.6	230	78.5	79	90.9	406	93.2	59	91.2	205	100.0	24	96.0	328	98.8	86	93.6	1417
英国	88.5	26	20.7	242	11.5	279	11.3	150	20.9	43			67.9	56			22.8	825
フィンランド			100.0	23	97.0	203	96.4	28	95.3	127	100.0	22	99.3	285	97.3	37	97.8	725
ノルウェー	96.0	275	25.0	12	8.3	96	12.2	41	34.4	64			96.9	426	60.8	51	77.1	974
チェコ	47.8	90	40.4	104	18.4	397	14.6	48	27.6	87			61.4	132			30.7	888
スイス			30.4	23	37.9	224	32.9	76	13.7	540	13.6	22	83.3	300			38.2	1199
ベルギー			39.4	66	38.8	67			70.3	138							56.9	283

(比率,n)

2) 修士レベル	教育分野	人文科学・芸術	社会科学・ビジネス・法律	科学、数学、コンピュータ	工学・製造・建設	農業・獣医学	保健	サービス	合計									
イタリア	53.5	43	7.5	254	11.6	768	18.0	200	10.3	331	65.6	32	55.9	118			16.4	1757
スペイン	86.4	44	16.9	255	58.9	665	24.7	368	53.7	175	54.5	66	82.0	111			46.9	1699
フランス			59.1	22	91.8	122	96.6	58	100.0	76							92.7	316
オーストリア	68.1	138	22.2	153	31.4	439	43.9	123	30.0	160	89.7	39	86.8	53			41.1	1116
ドイツ	90.1	81	68.2	157	68.9	225	71.7	106	93.9	132	90.5	21	90.8	98			78.8	838
オランダ	84.8	33	62.5	96	73.3	405	76.4	123	85.9	78	95.0	20	91.2	113			76.7	874
フィンランド	86.5	117	48.3	201	39.7	237	59.5	126	89.9	189	90.0	20	83.6	61			64.1	960
ノルウェー			17.4	86	17.2	174	18.6	102	44.1	102	48.0	25	79.4	68			31.3	584
チェコ	59.4	985	35.9	181	19.8	1008	19.2	229	20.4	1118	62.6	230	69.8	477	33.6	149	37.7	4377
スイス	53.7	82	16.2	421	32.4	1092	37.3	461	70.5	281	95.3	64	95.5	290			43.6	2692
ポルトガル	97.7	44	34.6	26	38.4	99	43.5	23	45.6	57			84.4	32			55.2	288
ベルギー			22.9	109	46.4	250	27.8	72	46.7	60			93.3	89			49.8	616

注) 国・学位レベル・専門分野別にサンプル数20未満の場合にはセルを空白にしてある

表3は、インターンシップの期間を比較したものである。全体平均としては、学士レベルで8ヶ月、修士レベルで6ヶ月となっているが、ここでも国別、学位レベル別、分野別のバラエティが大きい。保健領域では多くの国が10ヶ月以上の長期のインターンシップ／プレイスメントを経験するが、一部に、チェコの学士レベル、フィンランドの修士レベルなど、2～5ヶ月の相対的に短期のプログラムも見られる。次に長期なのが工学領域であり、全体平均とほぼ類似するが学士で8ヶ月、修士で6ヶ月のインターンシップとなっている。

社会科学の場合には、学士で7ヶ月、修士で6ヶ月が平均であり、また国による違いも大きい。学士レベルの英国、スイスなど、全体としての参加率は低いものの、参加者の参加月数は平均で10ヶ月ないしはそれ以上となっており、参加者と不参加者のコントラストが顕著である。他方オランダでは9割がほぼ9ヶ月近い経験をしており、標準化されかつ長期のインターンシップが見られるのである。

表3 インターンシップ月数（国・学位レベル・専門分野別）

(平均値、標準偏差、n)

1) 学士レベル	教育分野	人文科学・芸術	社会科学・ビジネス・法律	科学、数学、コンピュータ	工学・製造・建設	農業・獣医学	保健	サービス	合計
スペイン	3.8 2.8 260		3.5 2.3 144		8.1 6.4 81		11.9 6.8 242		6.7 6.1 785
フランス		4.7 5.0 38	6.5 7.2 92	4.8 4.0 67	7.7 7.7 20		14.4 3.0 44	4.8 3.8 24	7.0 6.4 285
ドイツ			7.2 3.9 77	8.2 4.4 27	7.9 3.2 155		10.0 4.5 67		8.2 4.1 342
オランダ	11.8 5.6 222	6.8 4.6 62	8.6 3.7 366	9.6 2.2 55	9.5 3.1 187	9.8 2.8 24	12.8 6.2 312	9.8 2.9 84	10.3 5.0 1312
英国	7.0 4.2 22	4.9 4.1 48	9.8 16.7 32				18.8 11.6 37		9.7 10.6 180
フィンランド		4.9 1.2 22	5.8 2.4 193	5.8 1.6 27	11.0 9.0 121	8.1 3.9 22	9.4 8.6 238	7.4 3.2 36	8.2 7.0 659
ノルウェー	4.7 3.4 257				3.5 2.1 22		8.0 3.7 408	9.5 2.1 31	6.7 3.9 739
チェコ	2.5 4.4 43	2.9 5.2 42	2.9 3.2 73		2.4 1.9 24		2.4 2.0 81		2.6 3.4 273
スイス			12.0 9.2 85	9.4 3.4 25	10.7 9.6 70		12.1 8.6 250		11.4 8.6 453
ベルギー		3.8 9.1 23	2.7 2.9 26		4.5 5.7 94				4.0 5.8 155
合計	6.2 5.3 840	5.1 5.4 258	6.9 5.8 1096	7.0 4.2 247	8.3 6.4 783	7.6 4.5 95	10.5 7.2 1674	8.2 3.6 196	8.1 6.4 5183

(平均値、標準偏差、n)

2) 修士レベル	教育分野	人文科学・芸術	社会科学・ビジネス・法律	科学、数学、コンピュータ	工学・製造・建設	農業・獣医学	保健	サービス	合計
イタリア	4.9 2.5 23		8.1 8.0 87	10.6 6.6 35	7.2 3.7 34	4.5 2.6 20	12.0 10.4 62		8.8 8.9 280
スペイン	4.8 4.8 35	4.5 4.2 43	5.1 4.2 387	6.2 5.9 90	9.1 7.3 93	6.3 7.6 36	10.5 9.2 87		6.3 6.1 782
フランス			9.6 5.9 112	9.6 5.9 56	10.8 5.0 75				10.6 9.8 291
オーストリア	3.6 2.9 92	4.7 4.5 31	4.4 3.7 133	8.5 8.0 49	6.4 4.5 48	5.3 1.6 35	14.7 12.2 44		6.0 6.4 442
ドイツ	4.0 3.2 72	4.5 7.4 104	4.8 2.9 154	7.0 7.7 74	6.5 3.5 123		13.6 6.3 87		6.4 6.0 650
オランダ	7.6 2.8 27	5.4 3.5 60	6.4 3.8 296	10.6 5.4 94	6.1 4.2 66		17.2 10.2 107		8.5 6.8 664
フィンランド	3.4 1.4 89	4.1 3.1 93	4.4 4.1 93	3.8 2.3 75	7.7 6.3 165		5.4 3.4 57		5.2 4.5 598
ノルウェー			7.0 4.3 29		4.0 2.5 44		5.8 5.9 53		4.9 4.2 179
チェコ	2.8 3.9 585	5.5 8.0 65	3.1 3.4 200	3.2 4.9 44	2.7 2.8 228	3.0 2.3 144	5.5 4.7 333	3.9 5.2 50	3.5 4.2 1649
スイス	5.4 5.2 47	6.7 7.1 67	6.3 4.4 350	5.6 4.9 165	7.0 4.3 195	5.8 4.8 60	12.6 4.8 272		7.8 5.5 1151
ポルトガル	12.5 4.8 39		7.2 3.4 38		6.6 3.1 26		10.9 6.0 27		9.5 5.8 155
ベルギー		3.8 6.3 25	3.8 2.8 116	4.5 3.5 20	2.7 4.5 27		11.1 7.4 83		5.8 5.9 304
合計	3.7 4.2 1035	5.2 6.7 543	5.6 4.5 1995	6.9 6.2 730	6.3 5.2 1124	4.7 4.1 375	10.5 8.7 1212	4.2 4.0 137	6.3 6.2 7145

注) 各セルは、当該サンプル数20以上の場合のみ表示、合計には含む。

3. 欧州における修業年限と実際の高等教育学習の期間

英国のサンドイッチ・システムにおいても、学生の卒業までの学業と職業活動の時間的なバランスへの考慮をしていることが、稲永（2008）で指摘されている。北米モデルのコーオペ教育が英国のように短期の学位プログラムの中に普及しにくいのは労働市場への移行モデルの特徴にも関わる。つまり、高等教育修了までの学習時間を学術的な専念と社会的な経験、職業的な経験の獲得とでどのようにバランスをとっていくのか、それぞれの大学から職業社会への移行システムの特長とも関連している。そこで、ここでは標準修学期間と実際の修了までの期間との関係、休学経験等の高等教育プロセスに係る時間的な特徴を描き出してみよう。

表4をみると、標準の修業年限（修業年限±4ヶ月以内）で卒業した者は、日本の学士で9割近くとなっているけれども、これに続くのは、英国、ノルウェー、チェコ、ベルギーの7割である。これらの国は、またインターンシップ経験の少ない国でもある。

他方、修業年限を2年以上越えて卒業する比率が高いのがスペイン、ドイツ、オランダであり、インターンシップ/ワークプレイズメントの充実した国ともなっている。

表4 標準修業年数と実際の在学期間の偏差（国・学位レベル別）

1) 学士レベル	早期修了	標準修業年限	1年未満在学延長	1-2年在学延長	2年以上在学延長	合計
スペイン	1.4	54.4	13.1	12.5	18.6	100.0 1,113
フランス	7.9	63.9	10.6	10.0	7.7	100.0 482
ドイツ	10.4	40.7	23.2	12.3	13.3	100.0 413
オランダ	1.3	10.9	51.0	26.3	10.5	100.0 1,417
英国	2.1	71.2	16.1	4.0	6.7	100.0 825
フィンランド	3.2	47.6	25.9	18.9	4.4	100.0 725
ノルウェー	0.2	69.5	19.6	7.5	3.2	100.0 974
チェコ	3.3	68.9	17.7	6.3	3.8	100.0 888
日本	4.1	86.5	5.9	3.0	0.6	100.0 1,863
スイス	4.8	49.6	25.9	15.7	4.0	100.0 1,199
ベルギー	4.6	67.1	17.0	8.5	2.8	100.0 283
計	3.3	57.5	21.1	11.5	6.6	100.0 10,182

2) 修士レベル	早期修了	標準修業年限	1年未満在学延長	1-2年在学延長	2年以上在学延長	合計
イタリア	9.1	12.1	14.6	21.6	42.7	100.0 1,757
スペイン	26.4	34.2	12.7	11.7	15.1	100.0 1,699
フランス	23.1	42.7	15.2	8.2	10.8	100.0 316
オーストリア	9.5	15.1	13.0	21.0	41.4	100.0 1,116
ドイツ	19.3	22.3	19.3	21.0	18.0	100.0 838
オランダ	9.4	13.0	24.1	26.2	27.2	100.0 874
フィンランド	21.4	21.6	17.0	17.8	22.3	100.0 960
ノルウェー	39.2	20.7	8.9	11.5	19.7	100.0 584
チェコ	12.8	61.7	13.7	9.0	2.8	100.0 4,377
スイス	28.1	22.2	17.1	16.2	16.5	100.0 2,692
ポルトガル	0.7	36.5	26.0	19.4	17.4	100.0 288
ベルギー	7.8	46.6	27.8	13.8	4.1	100.0 616
計	17.6	33.6	15.9	15.2	17.8	100.0 16,117

注) 標準修業年限は修業年限月数±4ヶ月以内

修士レベルでは、さらに多くの国で、修業年限と比較しての在学期間の長期化が顕著である。イタリア、オーストリアでは2年以上超過して在学した者が4割を越えており、標準年限以下で修了した者は3割に満たないのである。インターンシップ経験率と在学期間の長期化には国ごとに見て正の相関が見られるが、一部にはイタリアのようにインターンシップ経験率が1割強であるにもかかわらず在学期間の長期化が顕著な国もみられる。欧州においては1990年代に、非大学型セクターも含めて国立・公立の機関が中核となっているマス・ユニバーサル段階へと高等教育拡大が進んだことで、ボローニャプロセスにおいて学士・修士のプログラムの2段階構造が提唱され導入されていたのも、こうした在学期間の長期化と、また関連する高等教育財政問題も考慮されたものと見られる。

ともあれ、表5でそうした欧州高等教育における学習の時間的な多様性を示してみよう。標準修業年限は、学士で日本の4年と近似しているのはドイツ、ベルギーであり、他の多くの国で学士3年制を標準としている。修士では、学士課程を含めた高等教育段階でのト

一時的な修業年数であるが、ポーランド、ベルギーなどの4年制を除けば、5年制から6年制ということになる。

しかしながら実際の在学期間を見て明らかなおお、**「標準」**という期間設定は、多くの国では実態に対応していない。日本の学士レベルの偏差0.3ヶ月が最も対応している一方の極であり、これに近いのがチェコ（学士、修士）、ベルギー（学士、修士）、英国（学士）であり、反対の極には、イタリア、オランダ、オーストリアの修士があり、平均で標準修業年限よりも2年以上多く在籍している。

また、ストップオーバーなどの一時的な学習中断、休学についての動向を見ると、学士レベルでは平均で5%、ドイツなどでは1割近い休学経験者がおり、休学期間は平均的に1年程度となっている。さらに修士レベルでは休学経験者は全体でも1割を超え、フィンランドでは2割を超えている。

表5 修学期間と実際の在学・休学期間（国・学位レベル）

	標準修学月数		高等教育修了までの期間		休学経験者比率	サンプル数n	休学者の休学期間		
	平均	標準偏差	平均	標準偏差			月数平均	標準偏差	サンプル数n
1) 学士レベル									
スペイン	36.0	0.0	47.9	22.8	6.7	1113	21.6	21.2	75
フランス	41.3	6.0	47.0	28.6	4.6	482	14.3	6.5	22
ドイツ	47.9	1.0	57.1	17.8	8.7	413	17.6	19.6	36
オランダ	36.0	0.0	50.1	12.8	5.6	1417	14.4	11.4	80
英国	36.0	0.0	39.7	18.0	3.2	825	11.8	4.2	26
フィンランド	36.0	0.0	44.2	10.4	7.0	725	11.7	7.2	51
ノルウェー	36.0	0.0	39.7	12.1	5.5	974	17.6	16.4	54
チェコ	36.0	0.0	38.0	9.1	5.2	888	13.0	4.5	46
日本	48.0	0.0	48.3	8.4	-	1863	-	-	-
スイス	36.0	0.0	42.8	10.7	3.0	1199	11.6	9.0	36
ベルギー	48.0	0.0	50.6	13.4	0.7	283			
合計	39.3	5.3	45.5	15.5	5.1	10182	15.5	14.1	428
2) 修士レベル									
イタリア	60.0	0.0	85.5	29.7	18.1	1757	17.2	18.2	318
スペイン	60.0	0.0	65.6	22.7	6.5	1699	16.3	16.8	111
フランス	59.7	3.9	65.3	40.3	6.6	316	13.1	6.2	21
オーストリア	60.0	0.0	84.0	28.7	19.4	1116	18.6	18.8	216
ドイツ	59.7	3.9	65.3	40.3	13.4	316	15.7	20.0	112
オランダ	60.0	0.0	84.0	28.7	14.6	1116	14.5	11.1	128
フィンランド	60.0	0.0	74.4	33.6	25.0	960	22.1	28.7	240
ノルウェー	72.0	0.0	84.9	49.0	22.9	584	16.0	16.0	134
チェコ	60.0	0.0	60.5	10.9	3.9	4377	13.2	7.2	170
スイス	60.0	0.0	67.9	20.5	17.4	2692	12.2	10.5	469
ポーランド	48.0	0.0	62.6	24.8	3.5	288			
ベルギー	51.1	10.1	55.6	15.1	1.0	616			
合計	59.5	5.0	69.4	25.5	12.0	16117	16.1	17.8	1935

注1) 休学経験、休学期間数については、「4ヶ月以上の休学経験」を調査している。なお、チェコについては「6ヶ月以上の休学経験」。

2) 空白のセルは、対象数20未満。セルの「-」表示は調査項目なし。

4. インターンシップと高等教育の効用評価

4. 1 インターンシップの多次元的効用

日本におけるインターンシップは、一方で文教政策上、また高等教育機関において極めて限定的に理解されており、他方で社会的には企業や、民間教育訓練団体等においてきわめて不定形に用いられているため、その教育的な効用を実証的に把握することは容易ではない。それ故現時点では、これまでの卒業生調査で扱ってきた「大学の専門分野と関連する就業経験」の指標が依然として有効である。そこで、インターンシップだけではなく、実習やアルバイトを含むコンセプトでの把握ができるためである。ただし、それは大学のプログラムとしての「インターンシップ」や「実習」の効果を、アルバイト等の学生の個人的な自由な選択行動と区別しての、教育効果の検討のひとつのステップであり、本稿では欧州諸国のデータについては「インターンシップ」と「専門と関連する就業体験」とを対比しながら分析することとした。

表6 インターンシップ等の経験と高等教育の効用評価

1)学士レベル	インターンシップ経験		専門関連就業		専門非関連就業		修業年限以内で修了		4ヶ月以上の休業経験	
	有り	無し	有り	無し	有り	無し	4ヶ月超 過まで	5ヶ月以 上の超 過	有り	無し
	n=5301	n=3018	n=4258	n=5924	n=5632	n=4550	n=6186	n=3996	n=428	n=7891
A. 働き始めるうえで	3.73 > 3.37 1.10 1.24	3.70 > 3.38 1.14 1.20	3.40 < 3.65 1.17 1.19	3.47 < 3.57 1.20 1.14	3.46 < 3.60 1.06 1.06	3.49 < 3.56 1.08 1.03	3.46 < 3.61 1.22 1.16			
B. 職場で学習を進めていくうえで	3.65 > 3.44 1.00 1.10	3.70 > 3.39 1.00 1.08	3.46 < 3.60 1.06 1.06	3.49 < 3.56 1.08 1.03	3.45 > 3.44 1.12 1.14	3.53 > 3.17 1.10 1.15	3.31 < 3.35 1.16 1.11	3.25 < 3.37 1.14 1.13		
C. 現在の仕事を遂行していくうえで	3.45 > 3.20 1.12 1.14	3.53 > 3.17 1.10 1.15	3.22 < 3.44 1.14 1.13	3.31 < 3.35 1.16 1.11	3.46 < 3.60 1.06 1.06	3.49 < 3.56 1.08 1.03	3.40 < 3.46 1.07 1.06	3.46 < 3.61 1.22 1.16		
D. 将来のキャリアを展望するうえで	3.46 < 3.46 1.05 1.07	3.52 > 3.31 1.06 1.08	3.30 < 3.52 1.08 1.06	3.38 < 3.42 1.10 1.04	3.46 < 3.60 1.06 1.06	3.49 < 3.56 1.08 1.03	3.40 < 3.46 1.07 1.06	3.46 < 3.61 1.22 1.16		
E. 人格の発達のうえで	3.82 < 3.87 0.92 0.95	3.85 > 3.70 0.93 0.98	3.69 < 3.85 0.99 0.93	3.76 < 3.77 0.98 0.94	3.46 < 3.60 1.06 1.06	3.49 < 3.56 1.08 1.03	3.40 < 3.46 1.07 1.06	3.46 < 3.61 1.22 1.16		
F. 起業家としてのスキルを発展させるうえで	2.42 < 2.50 1.18 1.17	2.46 > 2.40 1.19 1.14	2.35 < 2.51 1.13 1.19	2.40 < 2.46 1.16 1.15	3.46 < 3.60 1.06 1.06	3.49 < 3.56 1.08 1.03	3.40 < 3.46 1.07 1.06	3.46 < 3.61 1.22 1.16		

2)修士レベル	インターンシップ経験		専門関連就業		専門非関連就業		修業年限以内で修了		4ヶ月以上の休業経験	
	有り	無し	有り	無し	有り	無し	4ヶ月超 過まで	5ヶ月以 上の超 過	有り	無し
	n=7255	n=8862	n=7273	n=8644	n=9327	n=6790	n=8247	n=7870	n=1935	n=14182
A. 働き始めるうえで	3.71 > 3.51 1.11 1.23	3.74 > 3.48 1.12 1.22	3.56 < 3.66 1.17 1.19	3.68 > 3.52 1.15 1.20	3.70 > 3.55 1.00 1.08	3.72 > 3.53 1.00 1.09	3.59 < 3.66 1.04 1.06	3.64 > 3.59 1.03 1.07	3.56 < 3.62 1.09 1.05	
B. 職場で学習を進めていくうえで	3.70 > 3.55 1.00 1.08	3.72 > 3.53 1.00 1.09	3.59 < 3.66 1.04 1.06	3.64 > 3.59 1.03 1.07	3.46 < 3.60 1.06 1.06	3.49 < 3.56 1.08 1.03	3.40 < 3.46 1.07 1.06	3.46 < 3.61 1.22 1.16		
C. 現在の仕事を遂行していくうえで	3.46 > 3.38 1.07 1.15	3.53 > 3.32 1.06 1.16	3.38 < 3.47 1.11 1.12	3.44 > 3.39 1.11 1.13	3.46 < 3.60 1.06 1.06	3.49 < 3.56 1.08 1.03	3.40 < 3.46 1.07 1.06	3.46 < 3.61 1.22 1.16		
D. 将来のキャリアを展望するうえで	3.53 > 3.46 1.06 1.13	3.59 > 3.41 1.05 1.13	3.45 < 3.55 1.09 1.11	3.53 > 3.46 1.08 1.11	3.46 < 3.60 1.06 1.06	3.49 < 3.56 1.08 1.03	3.40 < 3.46 1.07 1.06	3.46 < 3.61 1.22 1.16		
E. 人格の発達のうえで	3.81 < 3.84 0.97 0.99	3.87 > 3.79 0.95 1.00	3.83 < 3.82 0.96 1.01	3.81 < 3.85 0.97 1.00	3.46 < 3.60 1.06 1.06	3.49 < 3.56 1.08 1.03	3.40 < 3.46 1.07 1.06	3.46 < 3.61 1.22 1.16		
F. 起業家としてのスキルを発展させるうえで	2.17 < 2.29 1.13 1.18	2.25 > 2.22 1.16 1.16	2.14 < 2.37 1.12 1.20	2.27 > 2.21 1.16 1.16	3.46 < 3.60 1.06 1.06	3.49 < 3.56 1.08 1.03	3.40 < 3.46 1.07 1.06	3.46 < 3.61 1.22 1.16		

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

2) 不等号は、平均値の差に関するt検定により5%水準で有意なもの

3) 「4ヶ月以上の休業経験」はチェックでは「6ヶ月以上」の設問による

表 6 は、インターンシップや類似する就業体験等、休学期間を含めた各種経験と高等教育への多面的な効用の評価との相関を検討したものである。インターンシップの効果は、学士レベル、修士レベルいずれにおいても、「働き始める」「職場での学習」「現在の仕事を遂行」という職業生活において有効な準備となっているが、「人格の発達」や「起業家スキル」については逆機能となっている。おそらく、インターンシップがそれらに否定的な効果を持つというよりも、インターンシップに投入される時間において何か他の活動をすることでこうした効果が生み出されるものと思われる。

また、類似の指標として「専門分野と関連する就業経験」については、学士・修士いずれのレベルにおいても、またすべての効用指標において経験を有することが高等教育の効用認識を高めている。つまり、インターンシップ自体ではうまく効果を発揮できない人格的な領域で、「専門分野と関連する就業経験」が有効な方法となるのである。また、学士レベルでは、標準年限以上に在学した卒業生の方が自分の経験した高等教育を高く評価しており、休業経験も同様である³⁾。

ただし、大学院レベルでは標準年限以内で修了する方が高等教育を高く評価していることがわかる。学士レベルにおいては学生のキャリア発達への介入を、修士レベルでは専門的なトレーニングの効用を、それぞれ今後検討していく必要がある。

4. 2 社会科学におけるインターンシップ充実の可能性

最後に、同じ分野であるにも係らず実施率や期間等において国による差異が大きく、インターンシップの教育課程への位置づけを吟味すべき領域として、社会科学を取りだしてインターンシップと高等教育の職業的効用との関連の検討をした。これは、わが国のインターンシップの導入・深化においても多くの課題を抱える社会科学の今後の方向づけとしてキャリア教育・職業教育をどのように扱うのかという議論に資するためのものである。

分析においては、高等教育の効用次元については「働き始める」「現在の仕事の遂行」の 2 指標に絞り、また高等教育の方法論としては「インターンシップ」「専門関連の就業経験」のそれぞれの経験率と経験期間との 4 指標に絞り、相互の相関関係を国ごとに比較検討することとした。

表 7 は相関係数の有意差検定の結果である。フランスの学士レベルでは、「インターンシップ」、「専門関連就業経験」の有無及びその期間が肯定的な高等教育の効用評価に結びついており、日本の学士レベルでの「専門関連就業経験」期間も同様である。全体的な傾向としては、各列毎に相関係数 20 個前後のうち、3~8 個程度の統計的に有意な係数が見られた。特に、「専門関連就業経験」の有用性については修士レベルで、「インターンシップ」の有用性については学士レベルで、それらの効用を肯定する有意な係数が多く見られた。他方、それぞれの経験期間については必ずしも傾向は一貫しておらず、想定される傾向とは逆の有意な係数も見られた。特にオランダなどの場合、実施率が高くなり、その中

での期間を一律に長期化することが有効であるのかどうか検討の余地があることが明らかになった。いずれにしても、科学的な探究と職業・地域社会の実践との接点を容易には見いだしにくい社会科学領域における、学士レベルでの「インターンシップ」参加、修士レベルでの「専門関連就業経験」が高等教育の効用を高めることが示唆される結果となった。卒業生の職業経歴などの属性を含めた総合的な検討については、今後の課題としておきたい。

表7 社会科学分野におけるインターンシップと高等教育の効用

	1) 学士レベル				高等教育の効用次元	2) 修士レベル			
	インターンシップ/ワーク プレイスメント		専門関連就業経験			インターンシップ/ワーク プレイスメント		専門関連就業経験	
	経験の有無	経験月数	経験の有無	経験月数		経験の有無	経験月数	経験の有無	経験月数
イタリア	/				就職時点 現在の仕事の遂行 <i>n</i>	-0.055 -0.069 768 87	-0.022 .232* 87	0.018 -0.024 768 118	-0.011 0.180
スペイン	-0.102 -0.119 256 144	.300** 0.162 144	-0.066 -.164** 256 45	-.373* 0.060	就職時点 現在の仕事の遂行 <i>n</i>	-.185** -0.026 665 387	0.052 0.049 387	-.112** -.080* 665 127	-.219* 0.034
フランス	-.336** -.262** 158 92	0.050 .208* 92	-.332** -.293** 158 68	-0.183 .300*	就職時点 現在の仕事の遂行 <i>n</i>	-.219* 0.094 122 112	.266** -0.030 112	-.286** 0.126 122 95	0.135 -0.008
オーストリア	/				就職時点 現在の仕事の遂行 <i>n</i>	.102* -0.024 439 133	-0.039 -0.122 133	-.159** -.125** 439 295	-0.051 -0.012
ドイツ	-0.155 0.064 107 77	0.152 0.145 77	0.037 -0.138 107 63	-0.116 0.007	就職時点 現在の仕事の遂行 <i>n</i>	0.015 -0.006 225 154	0.051 0.117 154	-0.046 -0.075 225 115	0.025 -0.011
オランダ	-.282** 0.027 406 366	.113* .110* 366	.131** -0.065 406 187	-.255** -0.016	就職時点 現在の仕事の遂行 <i>n</i>	-0.028 -0.079 405 296	0.029 0.026 296	0.009 -0.085 405 153	-.159* -0.055
英国	-0.084 0.071 279 32	0.169 0.273 32	-0.045 -0.013 279 41	-0.013 0.013	就職時点 現在の仕事の遂行 <i>n</i>	/			
フィンランド	0.037 0.076 203 193	0.065 0.025 193	-0.076 -0.023 203 116	0.162 0.081	就職時点 現在の仕事の遂行 <i>n</i>	-0.057 0.002 237 93	0.032 -0.032 93	-0.070 -0.091 237 163	0.043 0.095
ノルウェー	-0.043 -0.006 96	0.004 0.082 73	-0.157 -0.137 96 27	-.559** 0.194	就職時点 現在の仕事の遂行 <i>n</i>	-0.119 -0.070 174 29	-0.013 0.002 29	-0.117 0.076 174 83	-0.095 -0.055
チェコ	-.144** -0.044 397 73	0.004 0.082 73	0.006 -0.058 397 168	-0.063 .179*	就職時点 現在の仕事の遂行 <i>n</i>	-.094** -0.061 1008 200	-0.095 -0.045 200	-.100** -.062* 1008 512	-0.026 0.032
日本	/				就職時点 現在の仕事の遂行 <i>n</i>	/			
スイス	-.183** -0.012 224 85	-.271* 0.069 85	0.096 -0.084 224 133	-.466** -0.125	就職時点 現在の仕事の遂行 <i>n</i>	0.008 0.023 1092 350	.113* 0.069 350	-0.044 -.063* 1092 612	-.122** 0.004
ポーランド	/				就職時点 現在の仕事の遂行 <i>n</i>	0.137 0.031 99 38	0.109 0.096 38	0.012 0.119 99	
ベルギー	-0.038 0.029 67 26	0.064 -0.106 26	-0.165 0.065 67		就職時点 現在の仕事の遂行 <i>n</i>	.136* 0.056 250 116	-0.062 0.028 116	-.166** -0.102 250 38	-0.096 -0.035

注1) 「インターンシップ経験の有無」「専門関連就業体験の有無」について、1=「有り」、2=「無し」で集計
 2) 斜線は、分析対象外、調査項目設定無し。空白のセルはサンプル20未満。

【注】

- 1) プロジェクト終了後も、REFLEX 調査の枠組みを用いた調査研究が東欧諸国等で展開されており、調査データの一般公開もされている。詳細は、
<http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/index.htm>
- 2) Hillage and Pollard (1998) はエンプロヤビリティを狭義の内的な能力特性に限定せず、経験の重要性を指摘しており、インターンシップの重要性への示唆を与えている。
- 3) 修学年限の延長や休学の効用が学士レベルでのみ見られるとすれば、モラトリアム期の役割実験などの意義に注目すべきであり、Yoshimoto, Inenaga & Yamada (2007)、吉本 (2011) などで提起するように、学習者特性と学習モードとの適合性や対応関係が注目される。

【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—一元化された「多様な」大学と、大卒者の「就業機会保障」」『日本インターンシップ学会年報』第 11 号, 1-7 頁。
- 吉本圭一 (2001) 「大学教育と職業への移行—日欧比較調査結果から—」『高等教育研究』第 4 集, 113-134 頁。
- 吉本圭一 (2006) 「インターンシップ制度の多様な展開とインターンシップ研究」『日本インターンシップ学会年報』第 9 号, 17-24 頁。
- 吉本圭一編 (2009) 『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 年度科学研究費研究成果報告書, 1-385 頁。
- 吉本圭一 (2011) 「日欧卒業生調査からみる大学教育と学習者との適合性—その法則性と文脈性—」『社会と調査』No.7, 79-85 頁。
- Allen, J., & van der Velden, R. (Eds.) (2010). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University. Retrieved from <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/>
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. DfEE Publications.
- Little, B., & ESECT (2006). *Employability and Work-based Learning*. Retrieved from http://hlst.ltsn.ac.uk/assets/documents/employability/id114_employability_and_work-based_learning_591.pdf

- Shomburg, H., & Teichler, U. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe*. Springer.
- Yoshimoto, K., Inenaga, Y., & Yamada, H. (2007). Pedagogy and Andragogy in Higher Education – A Comparison between Germany, the UK and Japan. *European Journal of Education*, 42 (1), 75-98.

第2章 大学教育におけるインターンシップ導入の イニシアティブとその論理

稲永 由紀
(筑波大学)

1. 課題設定と分析枠組

本章の目的は、インターンシップ導入期における、大学におけるインターンシップの実態や考え方の構造を明らかにし、その作業を通して、大学におけるインターンシップが抱える課題を考察することにある。

本章で使用する調査は、カシオ 2000 年調査のうち、大学・学部を対象にした調査データである。当時は、1997 年のいわゆる「三省合意」を受けて、大学におけるインターンシップも年を追うごとに量・質ともに急速な展開をみせはじめた頃である。

本分析で焦点を当てるのは、大学内部の多様性である。行政などの仲介機関や受入側の企業・組織が一枚岩ではないのと同じく、教育機関も決して一枚岩ではないからであり、受入機関－仲介機関－送出機関という分析枠組では見えない、大学独自の内部的文脈を盛り込んだ分析がどうしても必要となるからである。初等・中等教育とは異なる、大学独自の内部的文脈を盛り込むということは、1 つには専門分野による志向性の違いを考慮することであり、もう 1 つには学部レベルと全学レベルという、導入に関わる 2 系統のイニシアティブを想定することである。インターンシップ導入への政策的な推進は、学問分野として職業的関連性が弱い分野にもその導入を促すことになる。学問としての専門分野を軸とした学部系統と全学的なイニシアティブとは必ずしも一致するわけではなく、場合によって葛藤を産み出すことも予想される。つまり、大学におけるインターンシップの拡大・定着を議論しようとするれば、内容の充実を議論する以前に、どのような場合にどのような論理で導入される／されないが決まるのかを丁寧に分析する必要があるからだ。

なお、カシオ 2000 年調査では、インターンシップとは「学生が在学中に就業体験をおこなうこと」と広義に定義しているのだから、本章においてもその定義にしたがう¹⁾。

2. 大学におけるインターンシップの実施内容 －「基礎系」と「応用系」

早速、大学におけるインターンシップの実施状況と内容的位置づけに関して、いくつかのデータを学部系統別に見ていくことにしよう。

まず、インターンシップの実施状況については、われわれが本調査を実施した 2000 年

10月段階で、回答学部のうち61%がインターンシップを実施している。現段階では実施していないが「実施は将来的にも考えていない」「特段の検討はしていない」と回答してきた学部は19%だが、17%は「実施に向けて具体的な計画をしている」あるいは「実施するかどうか検討をしている」と回答している。これらインターンシップ実施<予備群>を含めると、8割の学部がインターンシップ導入について関心を持っているということになる。

学部系統からみると、実施率が高くなっているのは、農学系(89%)、工学系(76%)である。逆に、サンプルの少ない家政学系を除けば、実施率が低いのは人文学系(47%)、理学系(52%)と続く。これら実施率の低い学部では、「実施しない」群の割合も高くなる。同じ理科系でも、実施率の高い農学系、工学系とは裏腹に、理学系になると実施率も低く「実施しない」群も30%に達していて、サンプル数が少ないにしても工学系や農学系と傾向が若干異なっている。同じことが文科系にも言え、ほとんどの学部系統で「実施しない」群が3割程度存在するのに対して、「商学・経済学系」においては「実施しない」群が文系の中で唯一1割を切り、9%となっている。このように、一口に大学でのインターンシップの導入といっても、学部系統によってかなり温度差が見られる²⁾。

次に、インターンシップを実施している学部について、実施形態のバリエーションを見ていくことにしたい。まず、実施期間を見ると、59%の学部が「2~3週間程度」、36%の学部が「2,3日程度」か「1週間程度」かのいずれかを選択している。ただし、人文学系や理学系では比較的「2,3日~1週間程度」の短いものが多いのに対し、「商学・経済学系」になると文科系の中でも比較的「2~3週間程度」のインターンシップを実施している学部が多くなる(66%)。農学系になると「2~3週間程度」のインターンシップを実施している学部が79%に達し、工学系においては「1ヶ月以上」の各カテゴリーにチェックをした学部も17%に及ぶ。薬学系の「1ヶ月程度(44%)」については資格要件との関連で解釈しにくいものの、それをはずしたとしても、学部系統によって実施期間にも若干の傾向の違いが見られる。

続いてインターンシップ受入先を見ると、工学系では「製造業」が81%と飛び抜けて高く、次いで「建設業」「情報サービス・調査・広告業などのサービス業」と、いずれも専門分野と技術的に直結している業種が受入先の上位を占める。同様に農学系統では「農・林・水産業」が75%と飛び抜けており、続くのは「製造業(58%)」である。文科系の中でインターンシップ実施率が一番高かった商学・経済学系統でも、「卸・小売業、飲食店(65%)」を筆頭に、「金融・保険業」「官公庁」と続いており、これも内容的に直結した業種との対応関係がみられる。一方、人文系統では、「官公庁」が56%と一番高いが、それ以外はいずれも50%を切っており、特定業種との対応関係は比較的に見だしにくくなっている。

また、単位との関係でインターンシップを教育カリキュラム上どのように扱っているのかを問うと、実施学部のうち、専門分野の一部として単位認定をしているのは、理科系の各学部であり、理学系65%、工学系66%、農学系58%となっている。一方、「単位認定せ

ずに特別活動として実施」している学部の比率が高かったのが人文学系統（51%）である。

このように、インターンシップ実施内容に関して学部系統別に検討してみると、1つの分類軸が浮かび上がってくる。その関係を仮説的に描いたものが図1である。一言でいえば、学問分野およびその教育カリキュラムが持つ職業的関連性とインターンシップの実施内容との間に、関連がみられるということである。それは「理科系－文科系」というよりも、「基礎系（職業的関連性<低>）－応用系（職業的関連性<高>）」での違いが、インターンシップ実施をめぐる大学内部での違いを生み出しているのではないかと考えられる。大学全体に対して「<実社会>で役に立つ」人材養成を求める圧力が高まっている現在、こうした分析・分類軸について議論を深めることがより重要性を増している。

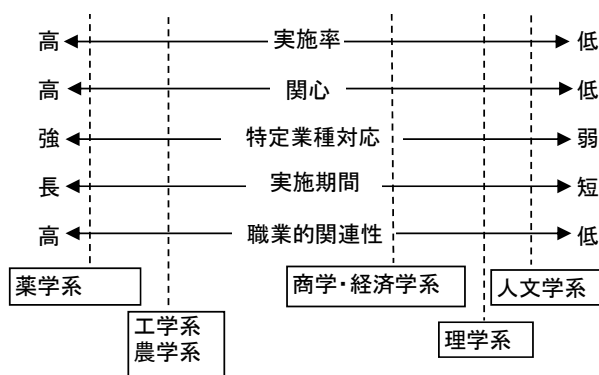


図1 学部系統（専門分野）とインターンシップ実施状況

3. インターンシップの位置づけ－進路意識向上のための各種学習実施をめぐる

学部系統によってインターンシップの実施や内容の傾向が異なっているということは、教育目標や何を教育カリキュラムの中で重視しているのかについても、学部系統間で異なっている可能性がある。そこで、「進路意識を高める学習」として実施あるいは重視されている教育内容を問う設問から、アカデミックな内容も含めた大学での各種学習内容に対して実施者側がどれだけ進路を意識して実施しているかを見ていくことにする。

表1は、左から順に、実施している学部が多い内容から並べているが、「課題研究・卒業論文・卒業研究」の実施が一番高い。表には示さなかったが、「実施」かつ「重視している」と回答した学部は全体の8割におよぶ。対して、「ベンチャー育成のための学習」や「学校の近隣の奉仕活動」になってくると、全体の2割程度の実施になっており、これを「重視している」と回答した学部は両学習内容共に全体の1割程度でしかない。もっとも、この3項目を学部系統別に見たときには、「課題研究・卒業論文・卒業研究」は法学部以

外のほとんどの学部系統でおこなわれている³⁾のに対し、「ベンチャー育成のための学習」は商学・経済学系と工学系、「学校の近隣の奉仕活動」は教員養成系と、特定学部系統との明らかな対応関係がある。いずれにせよ、当該学部での学習の集大成ともいえる「課題研究・卒業論文・卒業研究」が重要視されていることは間違いない。

表 1 進路意識向上目的の各種学習の実施

(セル内は「実施している」と回答した学部の比率(%))

	k.課題研究・卒業論文・卒業研究	d.専攻分野や授業の自由な選択	h.企業人等の外部講師による授業	f.現実の課題に即した学習	b.就職のための企業説明会やジョブ・フェア等への参加	l.在学中の就業体験(インターンシップ)	a.アカデミックな理論の学習	g.学習としての職場見学	e.将来の職業に即した学習	j.人間関係やコミュニケーション	c.ベンチャー育成のための学習	i.学校の近隣の奉仕活動	N
<実施有無別>													
実施中	92.8	81.7	75.5	70.8	68.0	98.2	65.3	61.2	55.8	52.2	20.9	19.3	223
計画・検討中	97.1	82.6	73.9	69.6	73.9	11.6	55.1	50.7	53.6	50.7	17.4	14.5	69
実施しない	90.5	79.4	47.8	55.4	54.1	3.2	57.3	28.8	35.1	49.1	11.1	6.3	63
不明・無回答	50.0	50.0	60.0	60.0	40.0	20.0	30.0	40.0	30.0	40.0	10.0	20.0	10
<学部系統別>													
人文学系	92.2	76.6	42.9	57.1	67.5	46.8	48.1	26.0	42.9	66.2	9.1	19.5	77
法学系	52.0	76.0	72.0	80.0	44.0	64.0	72.0	32.0	52.0	56.0	4.0	8.0	25
商学・経済学系	98.5	97.0	90.9	74.2	74.2	60.6	74.2	54.5	42.4	53.0	33.3	12.1	66
教員養成系	87.9	48.5	57.6	57.6	57.6	69.7	36.4	54.5	54.5	57.6	6.1	39.4	33
理学系	91.3	78.3	52.2	56.5	76.1	56.5	60.9	21.7	39.1	26.1	13.0	4.3	23
工学系	96.8	80.9	89.5	67.5	61.6	77.2	67.2	84.7	62.1	50.5	36.3	16.1	62
農学系	100.0	92.6	66.7	74.1	51.9	88.9	63.0	85.2	55.6	14.8	11.1	11.1	27
薬学系	92.9	64.3	85.7	64.3	50.0	64.3	71.4	78.6	85.7	35.7	14.3	7.1	14
家政学系	100.0	66.7	83.3	66.7	100.0	50.0	50.0	33.3	83.3	66.7			6
その他	96.9	93.8	71.9	84.4	84.4	59.4	65.6	56.3	46.9	53.1	12.5	18.8	32
全体	92.1	80.6	70.0	67.6	65.9	63.2	61.0	53.0	51.1	51.1	18.2	16.2	365

これら以外の学習内容については、まず、インターンシップ実施中あるいは計画・検討中と回答した学部は、インターンシップのみならず、職業と比較的関わりを持つ他の学習プログラムも同様に実施する傾向が見られる。表 1 の実施有無別の数値から、「企業人などの外部講師による授業」、「現実の課題に即した学習」「将来の職業に即した学習」といった、直接就職や現実的問題に関わる学習、さらに「企業説明会などへの参加」「学習としての職場見学」インターンシップといった、実際に学外へ出ていく形での活動は、インターンシップを実施しない学部よりも積極的におこなわれている、ということが読みとれる。このことは、インターンシップだけを推し進めるような、いわば局所的な対応はほとんど意味をなさないものであり、あくまでもインターンシップを含めた、学生の卒業後の進路に関する当該学部の考え方と教育カリキュラムをどう関連づけるかという全体的な視点が重要であることを再確認させるものである。

続いて学部系統による傾向の違いを確認すると、まず「企業人などの外部講師による授業」や「現実の課題に即した学習」といった学習内容においては、人文学系、理学系、教員養成系の実施率が他系統と比較して低い。裏を返すと、文科系でも法学系、商学・経済学系の傾向は比較的工学系に近い。ただしこれが「将来の職業に即した学習」となると、商学・経済学系でも人文学系、理学系と同程度の実施率の低さとなる。教育カリキュラム

上の志向性と学問領域の職業的関連性の強弱がこうした学習内容への志向性の違いと反映されるのであろう。

次に、職業に関する各種学外活動に関して見てみると、「学習としての職場見学」という点では、工学系、農学系、(サンプル数は少ないが)薬学系が8割前後実施しているのに対し、理学系、人文学系、法学系になると逆に、実施していない学部の方が7割から8割を占める。ただし、そういった学部のうち、法学系以外は「就職のための企業説明会やジョブ・フェアへの参加」を進路意識向上のための学習として実施している学部の比率が7割以上となっており⁴⁾、実際の教育内容と進路とは切り離れた形で進路支援をしようとしていることが伺える。このことは、人文学系を含めた文科系学部が、これまで触れた比較的職業的キャリアと関連の深い学習内容とは別に、「人間関係やコミュニケーション能力を高める学習」を進路意識向上のために実施しているというところにも現れている。ただし、この点は、理学系と著しく異なる点でもある。

最後に、「アカデミックな理論の学習」については、基本的に大学が教授すべき内容のコアとなっている部分でもある。それでも、「進路意識向上のため」に実施していると位置づけていないのは、人文学系、教員養成系、(サンプル数は少ないが)家政学系である。

これまでの議論をまとめてみると、学部系統によって、インターンシップ実施だけではなく、どの教育カリキュラムを進路意識向上に関連があると位置づけ実施しているのかといった志向性も異なってくるということが読み取れる。先にみたように、インターンシップを実施しているあるいは計画・検討中の学部は、職業と比較的関わりを持つ他の学習プログラムも同様に実施する傾向がある。つまり、インターンシップ実施内容に関する学部系統の温度差は、基本的には、各学部系統が卒業生の実際の進路に考慮した学習内容をどの程度教育プログラムに組み込んでいるかという、各学部の人材育成ポリシーの問題として捉えなければならないのである。学部系統の持つ職業的関連性は、当然、学部の人材育成ポリシーに色濃く反映される。

4. インターンシップをめぐる大学でのイニシアティブ-学部・学科主導型と全学主導型

もちろん、インターンシップの導入すべてが学部系統に代表される専門分野の特性に因っているわけではない。インターンシップが急速に広がった背景には、学生・生徒の職業観の醸成という教育的課題と共に、1991年のいわゆる「大学設置基準等の大綱化」以降、少子化に代表される大学をめぐる環境の変化と大学改革という波の中で、各大学が学長あるいはトップマネジメントのリーダーシップを強化し、学部単位ではなく全学として様々な<実社会>適応をうたった教育プログラムを仕掛けるという、大学側の経営戦略も考えられる。ここでは、学部・学科レベルから全学レベルに視点を変えて、インターンシップ

を眺めていくことにしたい。

その材料として表2に示したのは、インターンシップがどのような大学・学部においてどのようなイニシアティブで運営されているかである。まず、これを設置形態別に見ると、国立実施学部の7割以上が「学部・学科主導型」運営であると回答しているが、逆に、私立実施学部の6割が「全学主導型」運営であると回答している。しかも、全学主導型運営の内訳を見ると、国立大学の場合は「全学の学務部・教務部などが中心」と回答した学部が多いのに対し、私立大学では「全学の就職課・進路指導部等が中心」と回答した学部の割合が高くなっている。私立大学のインターンシップが就職対策の一環として全学的に運営されている場合が多いのに対し、国立大学の場合は教育カリキュラムの一環として、各学部単位の責任で運営している場合が多い、ということである。

表2 インターンシップ運営体制—学部・学科主導型運営と全学主導型運営

	学部・学科主導型運営	1.学部主導による運営	2.学科主導による運営	3.ゼミ主導による運営	全学主導型運営	4.全学の就職課・進路指導部等が中心となり運営	5.全学の学務部・教務部等が中心となり運営	6.その他	無回答	N
<設置形態別>										
国立	73.8	28.8	38.9	8.3	25.4	3.0	22.4	3.8	2.3	132
公立	50.0	37.5	12.5		29.2	20.8	8.3	16.7	4.2	24
私立	33.0	22.7	9.1	2.3	63.6	46.6	19.3	8.0	2.3	88
	**	**	**	**	**	**	**	**	**	
<学部系統別>										
人文学系	30.8	12.8	7.7	12.8	66.7	46.2	20.5	2.6	5.1	39
法学系	46.7	46.7			46.7	33.3	13.3	6.7		15
商学・経済学系	50.0	36.4	9.1	6.8	54.5	25.0	31.8	9.1		44
教員養成系	59.1	22.7	40.9		13.6	9.1	4.5	18.2	9.1	22
理学系	46.2	23.1	23.1		53.8	15.4	38.5			13
工学系	68.8	18.9	47.9	1.9	25.6	11.4	14.2	5.7	3.8	53
農学系	79.2	20.8	54.2	8.3	29.2		29.2			24
薬学系	100.0	88.9	11.1							9
家政学系	25.0		25.0		25.0		25.0	50.0		4
その他	61.9	38.1	14.3	9.5	38.1	28.6	14.3	4.8		21
	**	**	**	**	**	**	**	**	**	
合計	56.7	27.5	25.6	5.3	39.6	20.5	19.9	6.6	2.5	244

** p<.01

注:「学部・学科主導型」とは1~3のどれかに○をつけた学部の、「全学主導型」とは4~5のどれかに○をつけた学部の、「無回答」は1~6のどれにも○をつけなかった学部の、それぞれ比率を表している。単数回答設問だが、複数の選択肢に○をつけている学部が一部のため、複数回答処理をしている。したがって、1~6の合計、および「学部・学科主導型」「全学主導型」「その他」の合計はいずれも100%にはならない。

学部系統別に見た場合にも運営形態が異なっている。薬学系（100%）は別にしても、農学系（79%）・工学系（69%）は比較的学部・学科主導型で行われているケースが多い。対して、全学主導型で運営している学部の比率が相対的に高いのは、人文学系（67%）、商学・経済学系（55%）、サンプル数は少ないが理学系（54%）である。

表3 学部・学科主導型インターンシップの規定要因分析

	学部・学科主導型	
	B	ヘータ
定数	0.537	***
設置形態(基準変数:国立)		
公立	-0.302	-0.174 **
私立	-0.392	-0.378 ***
学部系統(基準変数:人文学系)		
法学系	0.137	0.067
商学・経済学系	0.233	0.178 *
教員養成系	0.101	0.059
理学系	-0.030	-0.013
工学系	0.263	0.216 *
農学系	0.280	0.175 *
薬学系	0.607	0.241 ***
家政学系	0.128	0.030
その他	0.282	0.155 *
R2 乗	0.242	
調整済み R2 乗	0.204	
F 値	6.311	
有意確率	0.000	

*** p<.001 ** p<.01 * p<.05

そこで、運営形態に対する設置形態と学部系統の独自の影響力を見るために、設置形態と学部系統を独立変数に投入した回帰分析を実行したところ、表3のように、モデル全体の説明力は低いものの、学部系統よりも設置形態のほうが強い独自の規定力を持っていた。学部系統では、工学系、農学系、薬学系、商学・経済学系において、人文学系よりも、学部・学科主導型のインターンシップを展開している傾向があるが、それとは独立して、私立大学であることが「学部・学科主導型」に対して、国立大学よりも負の規定力をもつ、言い換えれば、学部・学科主導型インターンシップではなく、全学主導型インターンシップを展開しているということが分かる⁵⁾。

「学部・学科主導型」は、学部・学科における主な教育エージェントである教員が、全学的な意志とは一線を画した形で、独自のイニシアティブを働かせておこなっていると考えられる。ところが、「全学主導型」の場合、学部・学科レベルでの導入意志がある／ないに関わらず、大学経営の一環として全学的におこなわれている可能性が高く、その意味で学部・学科の特性および導入意志は反映されにくい。しかも、就職対策の一環となると、学部・学科のもともとの内容とは関連の薄い形でおこなわれるケースも想定できる。

現在、大規模国立大学においても、学部・学科ではなく学長のイニシアティブで全学的に事業をおこなうケースが多くなってきていることを考えると、今後、もともと「学部・学科主導型」ではインターンシップ導入に至りにくかった学部にも、就職対策と連動した全学主導のインターンシップに追従しつつ、拡大していくことは大いに予想できる。ただし、そういった全学的イニシアティブでの展開は、学部系統による職業的関連性とは異質な論理での展開であり、直接的な教育エージェントである教員がこの論理をどう自らの教

育の論理と結びつけることができるのかが拡大するか否かのカギとなっている。

「積極的に推進すべきであると考えて。あまりに教育システム（その大部分の学生を社会人として社会へ送り出すのが使命）と企業活動の具体的中身（学生はほとんど知らない）が離れすぎているように思います。その2者を結ぶ役目がインターンシップと理解し、〇〇大学の△△学部（引用注：人文系学部）のような大学カリキュラムに企業活動を教える機会の少ない学部では必要な制度であると思っています。」【人文系学部、私立、学部・学科主導型インターンシップ実施中】

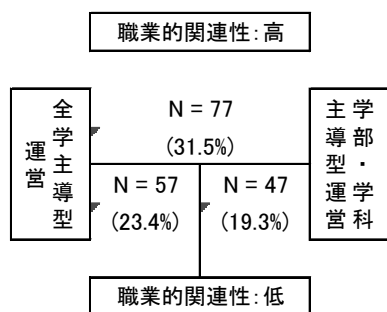
「△△学部（引用注：人文系学部）の場合、教育目標、授業内容と就業体験可能な業種との間に隔たりが大きいことが最大の問題。授業内容の領域が、大多数のインターンシップ実施事業体では要求されていないのが実情。開設授業にしても、就業行動と直接結びつくような科目が見出しにくい。この点で、インターンシップは理念としては受け入れられても、現実化にはまだ時間を要するのではないかと予測される。」【人文系学部、私立、インターンシップ実施中（運営形態無回答）】

「①本学の場合、△△学部（引用注：人文系学部）のみであり、学部教育と職場教育をどうリンクしていくかについて明確になっていない。②学部教育と単位化との関係が課題③企業側の受け入れ態勢が十分整っていない現状にあると思う。③アルバイト過多の現状を見ると、アルバイトとインターンシップのリンクが必要と思っている。」【人文系学部、私立、全学（就職課）主導型インターンシップ検討中】

5. まとめと課題—学部系統による温度差と全学的展開の危うさ

5. 1 まとめ—学部系統と運営形態によるひとつのタイポロジー

インターンシップへの大学の関わり方を分析してみると、今後のインターンシップの展開を考える上での多くの示唆が得られた。特に、各専門領域が職業（あるいは＜実社会＞）に対して持つ内容的関連性と、導入・運営のイニシアティブとの両方から、図2に示すような3つのパターンを仮説的に想定することができる。



(その他カテゴリ・不明: 25.8%)

図注: 図内の数値は、本調査データでの数値

図2 大学におけるインターンシップ展開類型—職業的関連性と運営形態を軸としたタイポロジー

まず、「職業的関連性：高」展開群は、インターンシップが教育カリキュラムのなかに比較的位置づけやすいタイプの学部で、具体的には理科系の「応用系」、工学系・農学系・薬学系での実施群がこれにあたる。このタイプでは、昨今のインターンシップ導入拡大や全学的なインターンシップ導入の流れとは関係なく、以前から「〇〇実習」といった名称でインターンシップを取り入れていた例も数多くみられ、専門分野に対応した特定の労働市場領域が存在している。したがって、このタイプのインターンシップは、実施する／しないに関する議論ではなく、実施することを前提とした内容的な充実の議論が進められる。

「工学部では実社会での経験である企業実習は以前から組織的ではないが行われている。インターンシップの意義は講義、実験実習等の大学で学習した知識を実社会で現実に用いる場合の総合的な学習が行える点にある。最近、高校、そして大学においてさえも学生は断片的な知識は豊富であるが、各自の将来の目的に関係する総合的な判断能力は極めて低下している。それは社会教育の不足に由来するのであろう。その意味において、一般教育的な素養の育成、そして学習の意義を理解する上でもインターンシップは意味のある試みである。」【工学系学部、国立、学部・学科主導型インターンシップ実施計画書中】

一方、その対極にある「職業的関連性：低」展開群は、専門分野に対応した特定の労働市場領域が先の「高」展開群ほどはっきりしているわけではなく、インターンシップがカリキュラムとして積極的に位置づけられにくいタイプである。具体的には文科系学部（社会科学系も含む⁶⁾）および理学系での実施群がそれに相当する。そういった学部はイニシアティブという点で学部・学科主導型展開群と全学主導型展開群の2タイプに分けられる。現在のところ、典型的には前者が国立大学系、後者が私立大学系のような形になる。前者は教員を中心とした学部・学科レベルで何らかいインターンシップに意義を見いだして進めていくタイプであるが、後者は、教員というよりもむしろ、全学的にトップダウンで導入し進めていくタイプである。したがって、これらのタイプのインターンシップは、内容的充実もさることながら、実施する／しないに関する議論が基本的に重要となる。ただし、カリキュラムとしての意義付けに大学教員の導入意志がより反映される余地があるのが学部／学科主導型展開群、余地がない（あるいはよくわからない）のが全学主導型展開群であるとするならば、後者のタイプを取ったインターンシップは、拡大しこそすれ、定着という点ではその後で困難を抱える可能性もあり、他方前者のタイプでは、インターンシップの立ち上げのための合意形成自体が深刻な課題となりうる可能性がある。

5. 2 課題－拡大から定着に向かうために

大学内部の多様性からインターンシップを眺めた本章の分析からは、インターンシップをめぐる議論が技術的なレベルにとどまることの限界が示唆できる。コストや受入／送出条件整備といった技術的な課題解決に終始した場合には、あるいはく役に立つ／立たない

><メリットがある／ない>といった即時的アウトプットの次元での議論に終始するならば、一定程度の拡大には成功したとしても、定着という部分で限界が生じる可能性がある。

今日の日本の工学部や農学部や教育学部の中には、戦前期に実業専門学校や師範学校として設立、戦後、大学の中に組み込まれた系譜をもつ学部も多い。そのような系譜を持つ学部および医療系の学部・領域に関しては、学部自体が実社会に直結した人材養成を目標としており、その意味でインターンシップのような就業体験は比較的受け入れられやすい土壌がある。他方、典型的には文学部や理学部の基礎理学系のように、人材養成型の教育目標が設定しにくい学部・領域も存在する。更に、繰り返しとなるが、大学という組織においては、カリキュラム内容を考えた場合にも、伝統的に大学全体というよりもむしろ学部単位の独立性がおしなべて強くならざるを得ない。こうした多様な学部間の違いを越えて、敢えて全学的なイニシアティブでインターンシップを拡大しようとした場合には、インターンシップ導入の意義・目的について学内で適切なコンセンサスを得られるかどうか、明らかではない。トップダウンのマネジメントで実行できるほど簡単ではないだろう。

また、大学が、教育機関でありながら、同時に「学術の中心」つまり研究機能的性格の強い機関であることも、考慮に入れておく必要がある。実際に教育に携わる大学教員も、大半は<研究者>としてのアイデンティティーを持ちながら教育に携わっている。業績評価にしても、<研究者>としての業績評価軸は圧倒的に重要であるが、大学<教員>としての業績評価軸が重要視され始めたのは、ここ数年の大学評価の流れでしかない。そういったことから考えても、彼らの学問領域固有の教育・研究機能に直接関わらない形でのカリキュラム実施に対してインセンティブが生じにくいのは、仕方のないことも知れない。更に、理念上では経営サイドと教員サイドとの一致をみたとしても、教員と事務員という組織原理の中では、企画の検討から実施に踏み切るまでの膨大な作業を実行する部門はなく、それを半ば雑務に近い感覚で大学教員が受け持つケースも容易に推測できる。全学主導型導入でなくても、しかも工学系のような学部でも、以下に引用するような「雑務感覚」がすでに発生している事実は見逃せない。

「担当教官の負担が過大になっている。学生と企業の直接交渉によるマッチングと報告システムが必要であり、公的インターンシップに関する作成書類が多すぎる。」【工学系学部、国立、学部・学科主導型インターンシップ実施中】

厳しい経営環境にある大学にとって、「<実社会>に役に立つ」人材育成への志向は、学生募集における重要なセールスポイントとなる。従来の学問的分類にないいわゆる「四文字学部」や「カタカナ学部」の増加や、実社会での実務経験豊富な民間人を多く大学教員として採用する動きは、<実社会>との接点を強調しようとする大学の経営戦略を象徴する例でもある。だが、インターンシップの新規導入を含めたこれら一連の流れは、各学部

系統がもともと持つ学問内容の職業的関連性とは別の論理である危険性をはらんでいる。

大学とは教育機関であるとともに「学術の中心」である。専門教育とは何か。大学教育とは何か。高等教育人材とは何か。そして、大学とは何か。現在進んでいるインターンシップ関係者の交流・議論が、そういった根本的な問いまで含めた幅広い現状理解と深い造詣に基づいたものとなり、かつ生産的な方向に向かったとき、インターンシップは拡大から定着の方向へむかうのではないだろうか。

「①本調査票は、インターンシップ必須の前提で作成されている。インターンシップ不要の考え方を掘り起こすことも必要であろう。②インターンシップは、大学を企業戦士養成所化する危険性を孕んでいる。大学という教育機構の本来のあるべき理念を就職予備校と規定するなら別だが、そうでないならば、大学の理念をまず明瞭化、強化すべきで、現在のインターンシップへの（国の？）姿勢は基本に欠けている。④学部カリキュラムの教育効果を高めるのに現在は精一杯であり、インターンシップに対しては、消極的にならざるを得ない。」【人文系学部、私立、インターンシップ非実施】

「これを大学教育から切り離しておく方がよい。理論的な考え方を学生が培う時を教育は持つべきであるから。仕事も経験を持つ人が大学に入るのには大いに賛成。その人が同じ事をより小さな形ですることに教育の上での効果はない。」【人文系学部、公立、全学（就職課）主導型インターンシップ実施中】

【注】

- 1) 定義に関連して、本調査では「教員養成系」と「薬学系」にも調査をしているが、この2学部系統には「教員実習」や「薬剤実習」といった就業体験が資格取得の必須要件としてカリキュラムに含まれている場合があり、回答学部がそれをインターンシップとして回答しているか否かの区別が付かず、結果として実施率などさまざまな「はずれ値」が想定されるため、数値の解釈には慎重を期す必要がある。
- 2) 設置形態と学部系統の独自の影響力をみるために、従属変数に設置形態と学部系統のダミー変数を導入して回帰分析をおこなった結果、モデル全体の説明力は低いですが、設置形態とは独立して、工学系・農学系であることが人文科学系よりもインターンシップ実施へ正の規定力を持っていた。つまり、設置形態別の実施率の違いは、国立大学サンプルには理科系学部が、公立・私立大学サンプルには文科系学部が、それぞれ多いということが反映されているだけである。
- 3) 法学系統の場合、卒業論文や課題研究等を卒業必修要件として課さない学部も多い。
- 4) 法学系統は、本調査結果によると、「現実の課題に即した学習」や「アカデミックな理論の学習」を実施している学部が比較的多い割に「学習としての職場見学」や「企業説明会」への参加に関しては実施学部が比較的少なくなっている。調査当時ロースクール

はなく、法曹界自体はシステムの的に特定の対応学部を持っていなかった。

- 5) 従属変数を「全学的運営」に変えて同じモデルで分析をしても、私立に有意な正の規定力が確認できる。
- 6) 確かに、社会科学系は人文学系と比較すると職業的関連性が見いだしやすく、実施率はむしろ工学・農学系に近い。ただし、教育内容を勘案すると、修得した知識・技術・技能を生かした専門職・技術職として直接<実社会>に反映されるケースは少ない。したがって、相対的に見て、本類型に含めた方が妥当であると思われる。

(本稿は、稲永由紀(2001)「インターンシップと大学」吉本圭一編『高校・大学・企業におけるインターンシップの展開と課題(カシオ科学振興財団第17回研究助成報告書)』を大幅に加筆修正した上で転載したものである。)

第3章 インターンシップと大学組織

—教育課程の「内」と「外」をめぐって—

長尾 博暢
(鳥取大学)

1. 大学インターンシップの今日的評価

1. 1 「キャリアガイダンス」の含意とインターンシップ

本章は、大学インターンシップのうち、正課教育としてのインターンシップに対象を絞り、どのような経緯と論理のもとに教育課程に包摂されているのか、多様な実態の類型論的考察を試みる。そしてこの考察を手がかりに、教育課程と厚生補導の関係性や、それらを担う組織間の有機的連携など、正課のインターンシップにかかわる大学組織のあり方を考える。

周知のとおり、大学設置基準が2010年2月に一部改正のうえ、2011年4月より施行された。この改正の目的は、「社会的・職業的自立に関する指導等（キャリアガイダンス）¹⁾」の法令上の明確化である。具体的には、「教育課程」について規定している第19条から26条までと、「厚生補導²⁾の組織」について規定している第42条を前提に、それらの関係条文をふまえるかたちで、「社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を培うための体制」を規定する条文が第42条の2として新たに置かれた。

第42条の2

大学は、当該大学及び学部等の教育上の目的に応じ、学生が卒業後自らの資質を向上させ、社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を、教育課程の実施及び厚生補導を通じて培うことができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする。

今回の条文新設の重要な含意として、キャリアガイダンスの取組を推進するための適切な学内の実施体制を、各大学において組織的に確保するよう求めていることが挙げられる。2011年1月に公表された中央教育審議会『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）』の中でも、「大学・短期大学の取組を画一的なものとせず、教育課程上の工夫や有機的な連携体制の確保等に関する大学・短期大学の多様な取組を推進する」（72頁）ことにこの条文の趣旨があると述べられている。すなわち具体的には、中央教育審議会・大学分科会・質保証システム部会（2009）の表現を借りるならば、「大学の判断に基づいて設けられている各種の組織（例えば、教育を行う様々な学内組織、厚生補導を行うための組織、教務部・学務部等の事務組織）の緊密な連携や、そうした組織の活用を通じて体制を整える」（5頁）ことに各大学は留意する必要がある。

インターンシップが代表的なキャリアガイダンスの取組であるということは論をまたないが、

今回の大学設置基準の改正の趣旨をふまえたとき、「インターンシップ」と呼ばれる取組が実施されさえすれば、学生がそこに参加しさえすれば、「社会的及び職業的自立を図るために必要な能力」を培うことにつながるかといえ、必ずしもそうとは限らないということになる。つまりインターンシップは、大学や学部・学科等のそれぞれの教育上の目的に応じて編成された適切な学内体制のもとに行われてはじめて、キャリアガイダンスの要件を満たすことになる。第42条の2が新設されたことの含意は、教育や指導の具体的なメカニズムの次元にまで落とし込まなければおそらくは正確に理解できないであろうし、そうしないことには、いまだにしばしば見聞きする「大学設置基準の改正＝キャリア教育の義務化」のような短絡的で表層的な理解を克服することはできないと思われる。

1. 2 大学インターンシップへの問い直しー内容・水準、教育課程上の位置付け

ところで、日本の大学におけるインターンシップは、この10年あまりの間に急速な普及・拡大を遂げてきた。文部科学省が平成8年度から19年度まで毎年実施してきた悉皆調査「大学等におけるインターンシップ実施状況調査」によれば、単位認定を行う授業科目³⁾としてインターンシップを実施している大学は増加の一途をたどり、調査開始初年度の平成8年度には実施率が国公立大学全体の17.7%であったものが、最後の調査となった19年度調査では67.7%に至っている(文部科学省2008)。大学インターンシップの普及・拡大プロセスは、インターンシップという教育手法が大学の教育課程の中へ着実に包摂されていくプロセスでもあったといえる。

一方、インターンシップの正課科目化・単位認定化をめぐるのは、かねてより批判的考察もなされてきた。厚生労働省(2005)は、単位認定型インターンシップの増加により、学生の捉え方として単位取得自体が目的化することへの懸念を示している。また、この厚生労働省(2005)をベースとした佐藤・堀・堀田(2006)において堀は、学生調査・大学調査の結果を基に、現行の単位認定型インターンシップの教育効果の限界性を指摘したうえで、単位取得が可能なインターンシップが内容の見直しなきまま普及・拡大していくことへ警鐘を鳴らしている。つまり本来はインターンシップの教育的意義が認識されたうえでの単位化であったろうはずが、その単位化に起因する教育効果上の問題が指摘されるという皮肉な状況に至っている。

しかし、ここで注意しなければならないのは、上記のような問題の原因を、「単位目当て」の学生の意識や姿勢に帰するだけでよいのか、あるいはそうした学生の発生を、単位化に付随する一定程度やむを得ない弊害として安易に片付けてよいのか、という点である。すなわち浦坂(2006)の言葉を借りれば、正課教育に組み込まれたインターンシップには「当然単位認定に値する教育的内容が求められるはずであるが、その辺りの検証が疎かになっている現状はないだろうか。(中略)正課としてキャリア科目が提供されることの意義とあり方を、一度立ち止まって考察してみる必要があるように思う。」(18頁)という問題提起は、量的拡大の段階から質的深化の段階への移行が問われている日本の大学インターンシップの現況に照らして、時宜を

得たものといえるだろう。

現に、いわゆる「学士課程答申」の中では、1991年の大学設置基準の「大綱化」以降の教育課程の変化の一端として、「企業全般が学卒者に即戦力を求めているとの誤解により、学生の就職支援にかかる教育活動が実施される場合、それが学士課程教育の一部として位置付けられるのにふさわしい内容・水準を持つのか、その実施体制は十分かなど、疑問の生ずる事例も見受けられる」（16頁）という指摘がなされている（中央教育審議会 2008）。また、日本学術会議（2010）に至っては、「学生の生涯にわたるキャリア発達や職業的自立への主体的準備のプロセスを見通し、幅広い視点に立ったキャリアガイダンスに取り組もうとする場合でも、それらの取り組みは、大学の教育課程全体の中に有機的に位置付けられておらず、とりわけ専門課程の教育と連携できていないケースが圧倒的である」（58頁）と、厳しい現状評価が下されている。

もちろんこうした指摘や評価はインターンシップのみを対象としたものではないとはいえ、各大学で正課教育として取り組まれている現行のインターンシップについても、その内容や水準について問い直しが行われ、教育課程の編成における適切な取り扱いが求められていると認識する必要がある。

1. 3 多様な大学インターンシップの基底をなすもの

ここで、正課のインターンシップに関して、上にみたような内容・水準、教育課程上の位置付けが問われるに至る背景要因を、少し時間をさかのぼって確認しておきたい。まず、大学設置基準の「大綱化」以降、インターンシップを教育課程の中に組み込みやすくなったことが挙げられる。インターンシップを正課外活動として存置するか、正課教育として新たに位置付けるか、すなわちインターンシップに関する正課と正課外のボーダーをどこに置くかは、実質的に各大学に委ねられることとなった。

そして、インターンシップが実際に大学教育の現場に急速に浸透したのには、政策的ニーズに縁取られたある一連の指針の提示の影響がきわめて大きかった⁴⁾。すなわち「インターンシップ元年」とも称される1997年、文部省の「教育改革プログラム」の中で、インターンシップが「学生が在学中に自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」と定義されたのを起点に、その後の文部省・通商産業省・労働省による「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」、いわゆる「三省合意」でもこの定義は踏襲された（文部省・通商産業省・労働省 1997）。また、その「三省合意」の中では、大学および学生にとってのインターンシップの意義が、当時の三省それぞれの政策ミッションを等分に盛り込むかたちで三つの観点（①教育内容・方法の改善・充実、②高い職業意識の育成、③自主性・独創性のある人材の育成）から謳われた。ここで示された「定義」と「意義」は、当時はまだ「手さぐり」で進められていた大学インターンシップの実践にとって、ほとんど唯一の、かつ最も手堅い「参照基準」であった⁵⁾。

この「定義」と「意義」は、その包括性ゆえに、大学が関与するインターンシップの多様性を裏書きする役割を果たしてきた。すなわち、文言上は「定義」とありながら、インターンシップの実態のありように対しては規制的な影響を及ぼすどころか、三案併記的な「意義」との整合性をはかることも含め、むしろその幅広さを許容するものであった。インターンシップへの学生の参加姿勢についても、「職業意識を高める観点からは、必ずしも学生の専攻に関連する分野だけでなく、幅広い分野を対象にしたり、また一つの分野にだけ行くのではなく、複数の分野を経験することも有意義であると考えられる」（文部省・通商産業省・労働省 1997）のであり、少なくとも政策的見地からは、教育実習や臨地実習などのように専門性に根ざした教育実践が要請されることはなかったのである。

ここで重要な論点は、「三省合意」の中でも三つの類型⁶⁾が示されたように、学生を実習に送り出すということに限れば正課外でも十分に成立しうる、そうした大学インターンシップの多様なありようのなかで、大学や学部・学科はどのような目的や意図を背景にして、あるいは何を根拠にして、正課科目・単位認定という教育課程上の公式な位置付け、言わば「教育課程における正統的立場」をあえてインターンシップに与えているのかという点である。この論点は、中央教育審議会や日本学術会議による一連の議論で指摘されていた、「内容・水準、教育課程上の位置付け」をめぐる課題が、正課のインターンシップにおいてなぜ、そしてどのように顕在化してきたのか、その源流を知るうえでも大きな手がかりとなる。

インターンシップの大学教育としての位置付けを明確にすることの重要性を説く論考はすでにくわしくあるものの、いずれも問題提起や論点提示のみであるか、特定の大学の事例研究を敷衍した考察にとどまっている。インターンシップに対して、各大学や学部・学科が「正課教育にふさわしいもの」という「正統性」を付与するに至る「経緯」と「論理」について、丹念に検証した先行研究は、管見の限りほとんどみられない。そこで本章では、インターンシップを教育課程に位置付けうる根拠とされる教育的意義、それを表現した言説を「正課教育としての正統性」とよび、正課科目・単位認定という教学上の関与を各大学がどのような経緯や論理に基づいて行っているのかについて、文献調査と聞き取り調査をもとに分析的理解を試みる。

2. 研究の実施方法

2. 1 分析の方法

近年、大学全体ないしは学部・学科における正課教育としてのインターンシップを題材とする論考や事例研究が、キャリア教育・インターンシップや大学教育を研究対象とする学会の研究雑誌、各大学や研究所の紀要、大学関係者向けの専門雑誌、インターンシップ関連の報告書などで幅広く見られるようになってきている。そこで、それらの既存文献を渉猟しながら、なぜインターンシップを正課外ではなく正課として教育課程に位置付けたのか、なぜインターンシップに教員の関与が必要なのか、という部分に関して書き手の自覚的意図に基づいて明示的説明がなされている文献を吟味し、内容を精査した。さらに、文献調査だけでは考究を進めていく

に足る資料が十分ではないため、それを補う意味で、インターンシップに携わる大学関係者に対する聞き取り調査を行った。調査は2008年の8月から9月にかけて、国公立6大学の計17名（教員8名・職員9名）を対象に、ヒアリングシートに基づいた半構造化面接により行われた。表1は、聞き取り調査校に関するごく簡単なプロフィールである。いずれの大学においても、正課教育としてのインターンシップが（今後の開講予定も含めて（調査当時））実施されている。

表1 聞き取り調査校のプロフィール

聞き取り調査校 ※1	法人種別	学部数	聞き取り対象者属性		現在実施している インターンシップの種類と 正課/正課外の別	
			教員	職員	全学インターンシップ※2	学部インターンシップ※3
A 大学	私立	5	—	1名	正課	正課
B 大学	私立	1	—	3名	正課	—
C 大学	公立	7	6名	2名	—	正課
D 大学	私立	4	1名	1名	正課※4	—
E 大学	国立	9	1名	1名	正課外	正課
F 大学	私立	4	—	1名	正課	正課

※1：A～Eのナンバリングは聞き取り調査校への訪問順による。

※2：「全学インターンシップ」とは、全学的組織を単位として学生の教育指導にあたるインターンシップを指す。

※3：「学部インターンシップ」とは、学部・学科などを単位として学生の教育指導にあたるインターンシップを指す。

※4：実際の科目開講は2008年度入学者が3年生となる2010年度から。

2. 2 分析の枠組み—二つの軸

本章では、インターンシップを教育課程に位置付けうる根拠とされる教育的意義、それを表現した言説を「正課教育としての正統性」とよび、その「正統性」に相当する言説を分析する枠組みとして、以下に示す二つの軸を設定し、その二軸のクロスにより構成される四つのマトリクスを用いて類型論的考察を試みる。また、正課のインターンシップにかかわる大学組織のありようが、「正統性」の内容と関係しているのかを明らかにするために、それぞれの類型ごとに、教育課程と厚生補導の関係性や、それらを担う組織間の連携についての特徴的な言説を析出する。

(1) 教育効果・アウトカムの射程

インターンシップは大学の正課教育にふさわしいものであるとする言説を分析するうえで重

要な論点となるのは、その「正統性」の根拠として、インターンシップの教育的作用を学生のどの段階に見出しているのかを確認することである。すなわち、教育効果・アウトカムの射程をどこに向けているかということであり、いわば教育的作用の「タテ方向」での吟味である。本章ではこのような「射程」を一つめの軸とし、在学中の教育課程の学修支援に向いているか、卒業後の移行支援に向いているか、という視点で二つに区分する。

(2) 既存の正課教育との関係性

インターンシップは大学の正課教育にふさわしいものであるとする言説を分析するうえで、もうひとつ重要な論点は、その「正統性」の根拠として、インターンシップの教育的作用は当該の大学や学部・学科の教育課程全体の中でどのような位置を占めているかを確認することである。すなわち、既存の正課教育との関係性はどのようなものであるか、ということであり、いわば教育的作用の「ヨコ方向」での吟味である。本章ではこのような「関係性」を二つめの軸とし、代替的な位置付けを強調しているか、補完的な位置付けを強調しているか、という視点で二つに区分する。

3. 分析の結果－「正課教育としての正統性」の四つの類型

3. 1 射程：学修支援 - 関係性：代替的（基幹的教育志向）

四類型の第一は、インターンシップの教育効果・アウトカムの射程が在学中の教育課程の学修支援に向けられ、既存の正課教育との関係については代替的な位置付けである。この類型にみられる「正課教育としての正統性」を、以下にみる特徴から「基幹的教育志向」とよぶ。

(1) 正統性の経緯と論理

正統性を付与する経緯と論理の特徴として、①社会における人材ニーズを念頭に、インターンシップの履修を通じて大学（学部・学科）として育てたい人材像を意識的に、明示的に謳う、②カリキュラムの改訂など、既存の教学体制の改革との関連においてインターンシップを位置付ける、③インターンシップが中核となる系統的・体系的な教育プログラムやカリキュラムを新たに設計・構築する、といった点が挙げられる。

例えば佐藤（2006）で紹介されている大学の国際コミュニケーション学部では、『自ら学ぶ実学教育』という教育方針を実施すべく学生が『自ら学ぶ』ことを可能にするカリキュラムの開発、教育改革に取り組んでいる。一方で企業を主体とする職業社会の人材に対するニーズに対しては大学教育では提供出来ないことも多くあり、このギャップを少しでも埋めることが喫緊の課題であると認識した。（中略）この為 2005 年からのカリキュラム改訂において、インターンシップは選択科目に位置づけられているが、必修科目に匹敵するよう履修指導を行うことにより、この社会との人材ギャップを埋める」（45 頁）ことがねらいとされており、「今回の取り組みは、本学部で実現しようとしている入学から前から卒業までの 4 年一貫した実践人材育

成システムの中核をなすものである」(45-46頁)という。

このように、〈社会が求める人材像〉と既存の教育課程を通じて育成している能力や態度との間に「ギャップ」が存在するという認識を前提としたうえで、教育課程上の新機軸あるいはフラッグシップ(旗艦)としての性格や使命をインターンシップに与えている点が、この類型の経緯と論理にみられる大きな特徴である。こうした状況の背景として、稲永(2001)は、「1991年のいわゆる『大学設置基準の大綱化』以後、少子化などの大学をめぐる環境変化と大学改革のもとで、各大学が学長などのリーダーシップを強化し、学部単位ではなく全学的に〈実社会〉適応をうたったさまざまな教育プログラムを仕掛けていくようになってきたという、各学部の学問的特性とは別の、大学側の経営戦略的な流れ」(80頁)の存在について指摘している。稲永(2001)では、従来からの学部・学科主導型インターンシップとは異なる系譜・文脈をもつものとして現れてきた全学主導型インターンシップの存在が描かれていたが、その後さらにインターンシップの普及・拡大が進んだ近年では、先の佐藤(2006)のように、学部・学科単位でも「〈実社会〉適応」や「大学側の経営戦略的な流れ」に位置付けられたインターンシップがみられるようになってきた。聞き取りを行ったC大学においても、大学の法人化を機に策定された全学の中期目標・中期計画の中にカリキュラムの改訂が盛り込まれ、大学としての特色を打ち出す観点からインターンシップの積極的推進が、(全学主導型インターンシップを推進する母体となる学内組織がC大学にないことも一因ではあるが)各学部・学科単位で進められることとなった。

また、「特色ある大学教育支援プログラム(特色GP)」、「現代的教育ニーズ取組支援プログラム(現代GP)」、「派遣型高度人材育成協同プラン」、「21世紀COEプログラム」など、文部科学省による各種の競争的資金の助成制度を運営基盤としたインターンシップも、正課教育としてインターンシップを推進する経緯や論理に関する言説は、この類型に多く該当する。

(2) 教育課程と厚生補導の関係性、組織間の連携

この類型が該当するインターンシップは、上でみたようにその教育コンセプトにおいて従来にはない新しさが謳われており、それゆえに学内の一般の教職員がもつ「インターンシップ観」との齟齬を解消する必要があるため、「インターンシップは教育である」という立場を明確にするのと同時に、「インターンシップは就職対策ではない」ということを明示的に強調する事例がみられる。例えば高野(2006)において紹介されている大学では、必修の長期インターンシップを担当する事務組織として「インターンシップ室」が設けられているが、組織機構上は「学生部」の下部に置かれており、「あえて就職室にインターンシップ担当を設けなかったのは、就職の採用試験とリンクさせず、教育の一環としてインターンシップを実施することを明確にするため」(135頁)だという。

また、このほかに「就職対策」との距離を強調している事例をみると、その強調を行っている主体が、まさに「就職対策」を担当しているキャリアセンターなどの厚生補導組織であること

が多い。その背景には、インターンシップを就職対策の大学教育への安易な取り込みと解釈する教員の違和感・抵抗感を払拭したいという厚生補導組織の目的のほか、正課のインターンシップには教員の積極的関与が必要となるということを強調し、就職支援担当部署への安易な協力要請や委託（極端な場合は事実上の丸投げ）を牽制するねらいを主目的とする場合もある。インターンシップに教員組織が関与すること、インターンシップを厚生補導マターとしてではなく教育マターとして取り扱うことの意義を、正課外を担当している厚生補導組織の側が強く認識し、教員組織側にその確認を働きかけている点が興味深い。

3. 2 射程：移行支援 - 関係性：代替的（意識形成志向）

四類型の第二は、インターンシップの教育効果・アウトカムの射程が「学校から職業へ」という移行の支援に向けられ、既存の正課教育との関係については代替的な位置付けである。この類型にみられる「正課教育としての正統性」を、以下にみる特徴から「意識形成志向」とよぶ。

（1）正統性の経緯と論理

正統性を付与する経緯と論理の特徴として典型的なものが、職業観や就業意識の涵養・醸成を謳うことであり、学生に対してそうした意識の啓発を行う必要性を、教学側の「ミッション」として強く意識している点が挙げられる。ただその一方で、既存の正課教育との関係性は積極的に意識されていないか、少なくとも明確な言及はなされていない。言い換えれば、インターンシップを通じて獲得した気づきや学びを既存の教育課程の学術性・専門性の中でどう再定位するか、という点についての「ミッション」は乏しい。

（2）教育課程と厚生補導の関係性、組織間の連携

E 大学では、大学が運営するインターンシップとして、主に2年生を対象とした、キャリアセンター（聞き取り調査協力校の匿名性に配慮し、斜体部分は仮称。以下同じ。）が一貫して運営する正課外の全学インターンシップと、3年生を対象とした、正課の学部インターンシップの、二本立てのかたちで行われている。全学インターンシップはいわゆる就業体験としての位置付けで、正課の学部インターンシップを通じて、より深く業界や業種を理解することがねらいとされている。学部インターンシップは全9学部のうち7学部で実施されていて（調査当時）、学部の専門科目であるため当初は各学部が独自に運営を行っていたが、E 大学からの派遣学生を受け入れる実習先からすれば手続き等の実務が学内で統一されておらず煩雑極まりなかったため、各実習先からの強い要望を受けて、2005年度より学生の送り出し／受け入れに関するE 大学と各実習先とのやりとりはすべて、キャリアセンターが窓口となって行っている。キャリアセンターは、正課のインターンシップを担当する各学部で教員と、実務レベルで接点をもって

いる。そのため、それぞれの学部において正課のインターンシップがどのような位置付けにあるかを如実に垣間見ることとなる。

学部インターンシップについては、学部との調整で苦勞している。単位認定するのは学部であり、キャリアセンターはあくまで実習先との窓口という位置付けだが、学部インターンシップを担当する教員が年度替わりで交替したりすると、業務の流れが学部の教員間で引き継がれていない場合がある。そういう場合、「キャリアセンターでやっていることに参加させてもらいたい」、「キャリアセンターでここまでやってもらいたい」であるとか、「キャリアセンターで全部やってくれ」というニュアンスで、キャリアセンターに丸投げしようという場合も出てくる。本来は正規の授業科目として行う必要がある部分については、学部でお願いしたいと言っているところなのだが、学部インターンシップについては、インターンシップ担当の専任教員が配置されていて学部でしっかり業務を行うところと、学部の業務をキャリアセンターがカバーしているところと、二通りに分かれている。【E 大学・学部インターンシップ・キャリアセンター職員】

学部インターンシップの本来の姿は、窓口はキャリアセンター、中身を考えるのは学部なのだが、学部によって差が出ている。担当教員個人による差というよりも、インターンシップに対する学部の意欲や、学部の中でのインターンシップの位置付けの差だ。本当に必要性を感じてインターンシップを設置した学部と、今はインターンシップをカリキュラムに入れておかないと格好がつかないからというような理由でインターンシップを設置した学部とで、分かれている。【E 大学・学部インターンシップ・キャリアセンター教員】

E 大学では、学外の実習先との窓口をキャリアセンターに一本化しているため、形式上は、学部インターンシップにおいて教育課程と厚生補導との間の全学的連携が確かに存在している。しかし、上にみたように、本来は教員組織が責任をもつべき範囲についても厚生補導組織であるキャリアセンターが肩代わりをする場合があるなど、連携の内容に課題を残している。聞き取り内容によれば、こうした事例は、「インターンシップに関するノウハウが学部がない場合に起こる」のだという。このことは、インターンシップが教育課程上は学部の専門教育に位置付けられていながら、当該学部の専門性に基づくカリキュラムの作成が困難であることを意味しており、正課のインターンシップがいわば「専門的でない専門科目」という語義矛盾な状況に陥っているといえるだろう。

また、正課教育の既定の学修体系とインターンシップとの距離感に起因して、最終的にはインターンシップの単位認定化にたどり着きつつも、その正統性をめぐって、正課インターンシップ推進の「ミッション」を負っている組織と、学部の一般教員との間に摩擦が生じる場合があることも、この類型のひとつの特徴として指摘できる。

例えば聞き取りを行った D 大学において、インターンシップを含めたキャリア教育科目群を正課教育として新たに導入することを全学で決定するまでの、聞き取り対象者(教員)曰く「喧々諤々の」学内議論は興味深い。すなわち、資格取得を念頭においたカリキュラムなどにより学生の進路の方向性が入学時点からある程度決まっている学部・学科の教員からは、キャリア教育科目を通じて今後の生き方や仕事をめぐる可能性についてわざわざ教える必要はないとする

「科目不要論」が示されたという。それに対しては、正課科目化を進める根拠として、①「ライフキャリア」を考えた場合、大学で学んだ知識は専門資格であれ終身通用し続けることはない、②女性の人生が多様化するなかで（D 大学は女子大学である）、仕事に対する幅広い考え方が必要、という点が、キャリア教育科目群の導入のあり方を検討してきた全学委員会の側から強調された。ただし、説明不足や議論する時間の制約もあって、「不要論」の立場をとる教員側に必ずしも十分に理解してもらえなかった、という評価が聞き取り対象者によりなされている。

3. 3 射程：学修支援 - 関係性：補完的（学修保障志向）

四類型の第三は、インターンシップの教育効果・アウトカムの射程が在学中の教育課程の学修支援に向けられ、既存の正課教育との関係については補完的な位置付けである。この類型にみられる「正課教育としての正統性」を、以下にみる特徴から「学修保障志向」とよぶ。

（1）正統性の経緯と論理

正統性を付与する経緯と論理の特徴として、①座学中心の既存の正課教育の学修だけでは構造的に不足する、社会との接点から獲得する学びを、学外での実習経験を通じて補う、②実習を機にこれまでの学びの不足に気づき、実習後の、既存の正課教育下での学生の学習意欲が喚起される、③実習の前後における指導（いわゆる事前学習・事後学習）など、インターンシップのプログラムやカリキュラムがもつ教育効果が、既存の正課教育と親和的関係にある、といった点が挙げられる。つまり、インターンシップは既存の正課教育に対して教育上の還元・回帰をもたらすという関係性が明確に認識され、そこに正課科目・単位認定に相当する教育的価値が見出されている。

まだインターンシップが単位認定されていなかった時期から、事後学習には教員が関与していた。2001年の段階から事後報告会があったが、この報告会に教員が参加して、インターンシップが学生の学業への取り組み姿勢に及ぼす効果を目の当たりにした。そうした学生の頑張りに報いるためにも、インターンシップを単位認定化の方向で検討したいという提案がキャリアセンター長(教員)からあった。【A 大学：全学インターンシップ・キャリアセンター職員】

うちの大学（人文科学系単科大学―筆者注）での学問の仕方は座学なので、図書館で文献をあたって、学びを学内で済ませる学生が多い。積極的に外に出ていく授業が少ないので、インターンシップで外へ出て行かせる。自分で体を動かして現場へ出ていく授業が必要だ。実際、教職課程の場合でも教育実習の前に学校インターンシップで外に出ていくことで、学生のモチベーションが高まる。【B 大学：全学インターンシップ・キャリアセンター職員】

3.1の「基幹的教育志向」との違いを挙げるならば、教育課程の学修に寄与するものとしての役割を、既存のフレームワーク下で達成すること、そこにインターンシップが正課教育とし

て認められる根拠がある。よって、「基幹的教育志向」にみられるような、すでにある枠組みのオルタナティブを模索しようという関心は基本的にみられない。

(2) 教育課程と厚生補導の関係性、組織間の連携

この類型では、インターンシップの正課科目化について学内のコンセンサスをスムーズに取り付けるために、キャリアセンターや学生部などの厚生補導組織の側が教員組織に向けて、インターンシップと既存の正課教育との親和的な関係性を意識的に強調することで、教学上の正統性を確保するという事例がみられる。以下、B大学での聞き取り事例を紹介する。

学部（人文科学系一筆者注）の先生方は、学生の就職についてあまり積極的でない。正規の科目の中に、就職に関係する科目を置くことへの消極論があった。しかし別のところでは、大学コンソーシアムのインターンシップに応募しても、選考に落ちて実習に行けない学生がいるということで、なんとかならないかという声があった。単位化してほしいという声は二年前からあったが、いきなりは無理なので、2006年からインターンシップと別のキャリア教育科目を、正規の授業科目ではないかたちでまずスタートした。当初は教員のほうにインターンシップへの抵抗があった。しかしすでにどの大学でも授業として始めていることなので、①インターンシップ（の正課科目化）、②別のキャリア教育科目（の正課科目化）、③キャリアデザインについて解説した冊子（の作成・配布）、の三本柱で行こうと考えた。ただし単なる就職支援ではないんですというかたちで。キャリアセンターから、インターンシップを単位化したいとカリキュラム委員会にかけた。（中略）委員会の中では賛成論も反対論もあった。学内には当時、カリキュラムの肥大化という問題があり、その縮小・整理の議論をずっと委員会ですしていたなかで、インターンシップは科目を増やすことになるため、それへの反対もあった。科目を増やすには、それなりの理由が必要だった。そこで企業だけでなく、教育実習にも教員採用にもつながるということを強調した。教職課程と関連付けることで、教員にも受け入れやすくなった。【B大学：全学インターンシップ・キャリアセンター職員】

この事例からわかるのは、3.2の「意識形成志向」に「正課教育としての正統性」を認めてインターンシップの正課科目化に至る大学と、「正統性」を認めない大学があるということである。B大学は、明らかに後者の大学である。大学卒業後の移行に関することは、厚生補導マターであっても教学マターではないという認識が、前提として存在している。そこで、B大学では、厚生補導組織であるキャリアセンターが正課外のパイロット・プログラムを実施し、学内におけるインターンシップの「実績づくり」を行っている。正課外での試行期間中、インターンシップの教育効果が職業観や就業意識などの「意識形成」のみということでは既存の教育課程を担当する教員組織から「正統性」を獲得できないため、彼らが担当する既存の教育課程の学修にインターンシップが寄与するということを強調することで、最終的に正課科目化に至っている。B大学では、「インターンシップの実習先を民間企業だけにせず教職課程にも広げたことで、非常に早く単位化ができた」という評価をしていた。

3. 4 射程：移行支援 - 関係性：補完的（進路保障志向）

最後に四類型の第四は、インターンシップの教育効果・アウトカムの射程が「学校から職業へ」という移行の支援に向けられ、既存の正課教育との関係については補完的な位置付けである。この類型にみられる「正課教育としての正統性」を、以下にみる特徴から「進路保障志向」とよぶ。

（1）正統性の経緯と論理

一見すると3.2の「意識形成志向」との差異が認めにくく思えるが、正統性を付与する経緯と論理の特徴として、学部や学科、専攻など、専門性に基づき公式に組織化された学生群を対象に、その専門性を基盤とした「学校から職業へ」の移行に責任をもとうとする点が挙げられる。工学部などでかねてより行われてきた「学外実習」・「工場実習」や、その系譜をくむインターンシップ科目に、この類型の「正統性」をみることができる。

ただし近年は、そうした専門性を基盤とした職業への移行に構造的な「ゆらぎ」や「ほころび」が発生していたり、もともと専門性を基盤とした移行が困難な学科・専攻などにおいて、顕在化した「移行問題」を、学部・学科の専攻やカリキュラムの特性に由来する「進路保障力の弱さ」として教員組織が認識し、正課教育としてインターンシップを実施する根拠としている場合がある。その典型的な事例として、やや長くなるが楠（2008）を引用する。

歴史学科に改組される前の旧史学科（一学年の定員二百人）では、学生の卒業後の進路の希望は教員、博物館学芸員、公務員が圧倒的に多かった。特に博物館学芸員は、大学で学んだことが仕事で生かせるという学生があこがれの就職先であった。しかしながら、周知のとおり、この職業は募集人数が非常に少なく、多くの学生が進路変更を余儀なくされていた。卒業生のほとんどは歴史学とは無関係なさまざまな業界の一般企業に就職する。学生の立場からは、博物館に勤めると家族や友人に話して入学したのに、結局一般企業にしか就職できなかったことは、耐えられない挫折であり、極めて強い劣等感を伴った。「絶対に人には教えない」と言う学生が毎年のようにいた。これは、就職課に卒業後の進路を届けられない学生を生み出した。また、博物館をあきらめきれないため、どうしても出遅れる学生が多かった（後略）。（44頁）

こうした学科特有の進路問題への対処として、歴史学科開設時に正課科目としてインターンシップを設置している。楠によれば「一般企業への就職に劣等感を抱く理由は、要するにキャリア意識が十分に育っていなかったためである」（44-45頁）という見方が示されており、「キャリア意識」という文言だけをみれば「意識形成志向」に該当するようにもみえる。しかし、正課科目を新設する背景に、学科の専門性が在学生の進路問題に大きく影響しているという認識があることと、教員の関与実態として学科の専任教員全員がインターンシップまたは別のキャリア教育科目のいずれかを最低一回担当しているという実態に鑑みれば、「進路保障志向」と解釈するのが妥当であると考えられる。すなわち大学で教授する専門教育が、現在の職業社会の人材ニーズの規模と必ずしもうまくつながらない構造的ミスマッチを抱えているという状況を、

当該学部・学科の教員が自覚的に認識しており、問題の改善のために教員自身の手で主導的にプログラムやカリキュラムの運営を進めている。こうした事例は、学部インターンシップを担当している教員からの聞き取り内容からも確認できた。

かつては(X学を専攻する学科として一筆者注)「工場実習」という名称で(現在は「学外実習」)、私の知る限りでは戦後すぐくらいから実施していた。実習先としてはX工場(実際には別の一般的な名称が存在するが、聞き取り調査協力校の匿名性に配慮し「X工場」として一筆者注)に配置された。(中略)かつては実習先がほぼ全てX工場だったが、近年は学生の希望が多岐にわたっている。例えばメーカーであれば情報や家電、自動車産業など。場合によっては銀行や生保、官公庁もある。なかなか希望に添えないが、実習先はその都度、可能な限り対応しようとしている。実習先の多様化は、実際の就職先の多様化と連動している。かつての「工場実習」が昭和の終わり頃に必修科目から外れたのも、X不況(国内のX産業全体が直面した構造不況一筆者注)の影響だった。【C大学：学部インターンシップ・工学系教員】

工学系のX学とX産業、および実習先としてのX工場との間には、かつては在学中の専攻内容と卒業後の就職先に密接なリンケージがみられたが、日本国内におけるX産業自体の構造的衰退があつて、この強固な関係性にほころびがみられるようになった。それに伴ってX学専攻の学科も、「工場実習」の教育課程上の位置付けを必修科目から選択科目へと変更していった。しかし、専門性に根ざした就業可能性という観点でみたときの専攻内容の職業的レリバンスは弱まり実習の性格は変容しつつも、学生の進路保障につながる対応を、専門教育を通じて行うという方法論は、現在も教学側の責任として続けられている。

(2) 教育課程と厚生補導の関係性、組織間の連携

「学修保障志向」に基づく取り組みは、専門教育の職業的レリバンスを学部・学科内の次元で自己点検的に捉えた結果の行動ともいえるものであり、学部・学科に在籍する学生の職業的自立を教育課程内で担保しようという動きに他ならない。その意味でも「意識形成志向」とは原理的に異なるものである。また、教員の主体的な関与の根拠として学生の専攻内容と進路動向との関係性を正確に把握・認識していることが重要となってくるため、インターンシップの実施形態は、全学的体制よりも学部・学科単位のものが中心である。

3. 5 四類型のまとめ

以上の四つの類型を図式化すると、表2のように表すことができる。ただしここであらためて強調しておきたいのは、各大学で行われている正課のインターンシップのプログラムやカリキュラムが、四類型のいずれか一つのみで分類されるということを主張するものではない、ということである。あくまで正課科目化・単位認定化に至る経緯と論理において何が強調されていたか、その言説を二軸からなる四領域のマトリクス上にプロットしたにすぎない。むしろ、個々のプログラム・カリキュラムが謳う「教育的意義」や「教育効果」の要素をこのマトリク

スに落とし込んでいくと、複数の類型にまたがる場合も多い。例えば E 大学の学部インターンシップのうち、1997 年から正規の授業科目（3 年生対象）として単位を認定している法学部のインターンシップの場合、導入の目標は、①現場における就業体験をすることにより法学部におけるそれぞれの勉学をすすめる契機とすること、②学生自身が自らの職業選択を考える契機とすること、の二つとされ、「学習意欲喚起型」（本章の四類型でいえば「学修保障志向」と「職業選択準備型」（同じく「意識形成志向）」という位置付けがなされている。まさにこの事例に象徴されるように、一つのインターンシップ実践に多くの教育的可能性を付託することも、日本の大学インターンシップの多様性の一側面なのである。

表2 「正課教育としての正統性」の四類型

		既存の正課教育との関係性	
		代替的	補完的
教育効果・アウトカムの射程	学修支援	<u>基幹的教育志向</u> <u>インターンシップの教育手法を教育課程の新機軸・中心的存在として位置付ける</u> ・「社会」と「育てたい人材像」の強調 ・教学改革（カリキュラム改訂等）の文脈	<u>学修保障志向</u> <u>インターンシップを通じた既存カリキュラムへの教育効果の回帰・還元を重視する</u> ・伝統的アカデミック・カリキュラム重視 ・所与としての既存の教育課程
	移行支援	<u>意識形成志向</u> <u>「移行」への認識・理解を促す最適な教育手段としてインターンシップをみなす</u> ・「職業観」・「就業意識」の醸成・涵養 ・既存の教育課程（専門性）との「距離感」	<u>進路保障志向</u> <u>専門教育学修後の進路を教学の責任としてインターンシップにより担保する</u> ・専門性に根ざした就業可能性への責任 ・教員組織による主導的対応

4. まとめ

本章は、正課教育としてのインターンシップにかかわる大学組織に焦点を当て、インターンシップが教育課程に位置付けられるうえでの「正統性」を類型論的に考察することを通じて、教育課程と厚生補導の関係性や、それらを担う組織間の有機的連携の実態を明らかにしようとした。

正課のインターンシップをめぐる大学組織の関係性のうち、教員組織と厚生補導組織の連携については、単位認定権の関係から教員組織が主導権を握る一方で、実習先の開拓や実習生の派遣に関するインターンシップ特有の煩雑な実務を就職支援担当の厚生補導組織が下請け的にサポートするという、ややもすると階層的で相互不可侵的な業務の棲み分けの構図が思い浮かぶが、本章の知見として、必ずしもそれだけではない、教員組織と厚生補導組織の有機的な関

係性が確認できた。なかでも最も強調しておきたいのは、学生への教育的見地に基づく、厚生補導組織から教育課程および教員組織への働きかけである。例えばキャリアセンターなどの就職支援担当組織は、日常の就職支援業務を通じて、社会的・職業的自立に必要な能力に関する在学学生の実態を把握しており、そこから敷衍して、職業的レリバンスという観点における学内の教育課程、さらにはそれを提供する教員組織に内在する課題までを的確に認識している。「基幹的教育志向」や「学修支援志向」の類型でみた、インターンシップを教育課程に包摂させるための厚生補導組織の行動は、厚生補導の立場から教育課程と教員組織に働きかけるかたちでのFD的側面も含んでいるといえるだろう。

中央教育審議会（2011）は、高等教育におけるキャリア教育の推進方策のうちの一つとしてインターンシップを含む体験的な学習活動の効果的な活動を挙げている。大学在学中に専門分野と関連する就業体験をもつことが卒業後の大学教育の有用性につながることは吉本（2004）により明らかにされたことだが、日本学術会議（2010）においても、大学教育の職業的意義の向上を今後目指すべきとする中に、「在学中における教育内容と連動した職業体験やインターンシップの実施を含む」（62頁）としている。日本の大学インターンシップは、これまでの普及と拡大のプロセスにおいて、現状の問題点をその時々で指摘されながらも、同時にまさに上記のような、今後の可能性も常に強く期待されているという、ユニークな教育実践である。そうした社会的期待に応えうるインターンシップの質的要件とはどのようなものかを考えた時、重要なのは、インターンシップの教育課程への位置付けられ方であり、またその位置付けられ方にかかわる教育課程の「内」と「外」の組織の関係性である。インターンシップにかかわる教員組織や厚生補導組織の実態と関係性の解明は、これからのインターンシップ研究のフロンティアといえるかもしれない。

（本章は、長尾（2009）をもとに、新たな文献資料の渉猟と当時の聞き取り調査の再分析を行い、大幅な加筆・修正のうえ内容を再構成したものである。）

【注】

- 1) 中央教育審議会・大学分科会・質保証システム部会（2009）では、「社会的・職業的自立に関する指導等（キャリアガイダンス）」について、「各大学の実情に応じて、社会的・職業的自立を図るために必要な能力を培うために、教育課程の内外を通じて行われる指導又は支援であり、具体的には、教育方法の改善を通じた各種の取組のほか、履修指導、相談・助言、情報提供等が想定される。」（7頁）と解説している。
- 2) 中央教育審議会・大学分科会・質保証システム部会（2009）では、「厚生補導」について、「学生の人間形成を図るために行われる正課外の諸活動における様々な指導、援助等であり、

具体的には、課外教育活動、奨学援護、保健指導、職業指導等を含む。」(7頁)と解説している。

- 3) 同調査では教育実習・医療実習・看護実習など特定の資格取得を目的として実施するものは調査対象から除外しているため、これらは実施率に含まれない。
- 4) 授業科目の新たな導入や派遣学生の増加という量的拡大が進んだ背景には、インターンシップの推進施策として文部科学省が平成10年度から行っている「インターンシップ推進経費」の影響も大きいと考えられる。例えば私立大学の場合、同経費は「私立大学等経常費補助金」における「特別補助」に組み入れられ、その配分基準の中に「インターンシップの推進」が含まれている。平成22年度の場合、補助の対象は、学生を企業等へ派遣し現場実習等を行わせるインターンシップを正課の授業科目として実施している大学であり、補助額の算定には、インターンシップとして派遣した学生数が用いられる(日本私立学校振興・共済事業団2011)。
- 5) 例えば小関(2004)で紹介されている学部では、「インターンシップを『在学中に正規の教育課程の一環として、自らの専攻、将来のキャリアに関する就業体験を行うこと』と定義し、①学習意欲の喚起と学習目的の明確化、②高い職業意識をもった職業人や創造的人材の育成、③教育内容の改善、④大学と産業界・地域社会との交流と相互理解の4点を目的に掲げている」(25頁)という。ここでの「定義」も「目的」も、「三省合意」における「定義」および「意義」を参考にしたうえでアレンジがなされたものであると思われる。
- 6) 文部省・通商産業省・労働省(1997)では、インターンシップの形態について、「大学等における正規の教育課程として位置付け、現場実習などの授業科目とする場合」のほかに、「大学等の授業科目ではないが、学校行事や課外活動等大学等における活動の一環として位置付ける場合」、さらに「大学等と無関係に企業等が実施するインターンシップのプログラムに学生が個人的に参加する場合」があるという、三類型を示している。

【参考文献】

中央教育審議会(2008)『学士課程教育の構築に向けて(答申)』。

中央教育審議会(2011)『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)』。

中央教育審議会・大学分科会・質保証システム部会(2009)『大学における社会的・職業的自立に関する指導等(キャリアガイダンス)の実施について(審議経過概要)』。

稲永由紀(2001)『「インターンシップ」と大学』吉本圭一(編)『高校・大学・企業におけるインターンシップの展開と課題(カシオ科学振興財団第17回研究助成報告書)』高校・大学インターンシップ研究会、74-87頁。

- 厚生労働省（2005）『インターンシップ推進のための調査研究委員会 報告書』。
- 小関隆志（2004）「学生のニーズに応えるインターンシップに」『インターンシップ研究年報』第7号，日本インターンシップ学会，25-32頁。
- 楠義彦（2008）「キャリア正課教育の目標と課題」『大学時報』第57巻，321号，日本私立大学連盟，44-53頁。
- 文部科学省（2008）「大学等における平成19年度インターンシップ実施状況調査について」。（2008年12月1日発表）
- 文部省・通商産業省・労働省（1997）「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」。（1997年9月18日発表）
- 長尾博暢（2009）「大学におけるインターンシップの教育的正統性—正課科目・単位認定の経緯と論理をめぐって」『インターンシップ研究年報』第12号，日本インターンシップ学会，51-61頁。
- 日本学術会議（2010）『回答 大学教育の分野別質保証の在り方について』。
- 日本私立学校振興・共済事業団（2011）『私立大学等経常費補助金 配分基準別記7（特別補助）』。
- 佐藤博樹・堀有喜衣・堀田總子（2006）『人材育成としてのインターンシップ—キャリア教育と社員教育のために』労働新聞社。
- 佐藤勝彦（2006）「淑徳大学におけるインターンシップの必修化」『インターンシップ研究年報』第9号，日本インターンシップ学会，45-49頁。
- 高野篤子（2006）「本格的な導入事例にみるインターンシップの課題と対策—ある四年制女子大学の試みから」『大学教育学会誌』第28巻，第1号，大学教育学会，134-138頁。
- 浦坂純子（2006）「キャリア科目を再考する—正課としての意義とあり方」『大学と学生』第509号，日本学生支援機構，17-26頁。
- 吉本圭一（2004）「高等教育と人材育成—『30歳社会的成人』と『大学教育の遅効性』」『高等教育研究紀要』第19集，高等教育研究所，245-260頁。

第4章 短期大学における連携型実習の展開

－「企業研修」を中心に－

江藤 智佐子
(久留米大学)

1. 研究の目的と背景

1. 1 研究の目的

短期大学は、地域で必要とされる人材を養成する役割を担っている。その傾向は地方短期大学の方がより顕著である。地域産業界と連携した人材育成の方法の一つとして、学外実習が挙げられる。この短期大学における学外実習には、主に二つのタイプがある。一つは、職業や資格取得を目的とした養成課程（幼稚園教諭、保育士、調理師など）の必修科目に位置づけられた実習である。もう一つは、職業や資格に直結しないインターンシップなどの実習である。後者の職業や資格に直結しない実習は、ビジネス系の科目を有する社会系や人文系の学科で実施されることが多い。

養成課程における実習は体系的な教育プログラムの中で、他の科目と関係しながら、学んだことの仕上げとして位置づけられものが多い。しかし、職業や資格に直結しない学科での実習は、体系的な授業プログラムの中での位置付けや他の科目との関係性などを見いだせないまま、実習だけが単独で行われるという問題も一方では存在する。

専門職養成の実習とは異なる位置付けで行われるインターンシップは、1997年の三省合意以降、高等教育段階で普及してきた。しかし、そのモデルとして注目されてきたのは、米国の Co-op 教育に代表される諸外国の事例であった。

短期大学において職業と直結しない分野での学外実習、特に職業人養成を目的としながら人材育成目標が曖昧なビジネス系科目を有する学科でのインターンシップでは、どのような教育プログラムの特徴があるのだろうか。本章では、インターンシップ導入期の教育プログラムの特徴を解明するために、1960年代から秘書教育で取り組まれていた「企業実習」（インターンシップ）に注目し、実習と授業プログラムの関係性や体系性について明らかにすることが目的である。

1. 2 短期大学におけるインターンシップの現状

短期大学におけるインターンシップの実施状況（文部科学省調べ）は、平成19年度時点では43.6%（170校）である。大学の67.7%に比べると実施率は低い¹⁾ものの、年々増加傾向にある。

分野別にみると社会系が24%と最も多く、次いで人文系の22%、家政系の20%と職業

や資格に直結しない分野での実施率が高いことが伺える。

社会系、人文系のインターンシップではどのような実習教育が行われているのだろうか。日本インターンシップ学会の研究年報では、先端的な短期大学の事例が2校²⁾紹介されている。

安部・牟田(2008)は、長崎短期大学の事例をもとに、職業や資格に直結した学外実習としての食物科と保育学科でのインターンシップを、職業や資格に直結しない学科での実習として英語科での実習を紹介している。英語科では、平成9年からインターンシップを開始し、地元大型観光施設であるハウステンボスでの1ヵ月にわたるインターンシップを実施している。

長谷川(2007)は、「特色ある大学支援教育プログラム」(以下GPとよぶ)に採択された湘北短期大学のインターンシップを紹介している。1993年にビジネス系学科の一科目としてインターンシップをスタートさせ、導入から10年後の2003年にGPに採択されている。2005年度のインターンシッププログラムの改善策として「インターンシップ懇談会」を実施し、その成果を示している。「インターンシップ懇談会」とは、地域産業界との対話による、連携教育型実習の取組みの一つである。学校と企業との対話だけでなく、企業間の情報交換を促進するのにもねらいであった。

この2校の事例に共通するのは、職業や資格に直結しない学科においてインターンシップを実施する上での、教育プログラムの構築に試行錯誤している現状である。

1. 3 分析の課題と方法

職業や資格に直結しない社会系などのビジネス分野では、カリキュラムの中でインターンシップをどのように位置づけているのだろうか。また、インターンシップを体系的なカリキュラムの中に位置づけるためには何が障壁となっているのだろうか。そこで、以下の論点について、秘書教育の「企業研修」(インターンシップ)を事例として、その歴史的展開から検討していきたい。

- 1) 秘書教育における教育目的や人材育成イメージは、秘書に特化した教育内容だったのか。また、秘書教育ではビジネス系科目を中心に教育プログラムが組まれていたのか。
- 2) 「企業研修」(インターンシップ)は、秘書教育の教育プログラムの中でどのように位置づけられていたのか。
- 3) 短期大学は「企業研修」を介して、地域産業界にどのような働きかけや連携協力を依頼していたのか。また、その中で地域産業界との対話はなされていたのか。

調査対象としては、教育機関の個別プログラム事例として秘書教育の創設に深く関わった伝統的な秘書教育課程を有するF短期大学とS短期大学とした。また、当時の教育内容

を知る秘書教育に関係する資格発行団体（全国大学実務教育協会）も対象とした。

研究方法としては、文献調査ならびに資料収集と半構造化面接によるインタビュー調査を行った。調査時期は以下のとおりである。

- ・ S 短期大学：秘書教育創設者（管理職） 2006 年 12 月
- ・ F 短期大学：秘書教育担当者（教員） 2007 年 8 月
- ・ 全国大学実務教育協会：事務局長 2006 年 12 月

2. インターンシップと他の科目との関係性

「秘書」という具体的な職業名を掲げた教育プログラムにおける「企業研修」（インターンシップ）は専門職養成のための実習をイメージするが、その教育目的や人材育成の目標も秘書に特化した教育だったのだろうか。

2. 1 秘書教育における教育目的

秘書教育は、導入当初、短期大学のカリキュラムの中で既存の教養教育とビジネス系科目をどのように位置づけようとしてきたのか。短期大学における秘書教育の礎を築いていた F 短期大学と S 短期大学の事例から検討していきたい。

F 短期大学の秘書教育における教育目的は、次に示すとおりである。

F 短大の基本的性格は、地域社会に結びついた教養総合短大という点にあり、教育の狙いは「全人教育の徹底と個人的才能の開発・育成」にある。(略)ここで、女子短大の存在意義を社会的に確認、認証させる最適の領域として、また可能性と展望を内包した未開拓な教育分野として秘書教育の場が設立され、昭和 42 年英語科秘書コースとして歩み始めた。(略)教育上の狙いを次の 3 点に置いた。

1. 秘書教育を学校教育システムに定置させるため、企業内教育やビジネス教育とはちがった教育理念を設定する。
2. 学校教育と産業教育との断絶を埋めるために、主体的に現代社会の要請を学校教育にとりいれ、両者の重層的接続をはかる。
3. 秘書教育の具体的なプログラムを実践的にたしかめながら成案化し、批判にたえるものとして発展させる。(下線引用者) (秘書教育研究会 1979)

F 短期大学は、基本的な教育方針として「地域社会と結びついた教養総合短大」を掲げられている。「教養総合短大」という基本方針が根底にあるため、秘書教育という職業教育を導入する際にも、「学校教育システムに定置」させるため、「企業内教育やビジネス教育とはちがった教育理念」を設定する必要がある。「教養総合」という目的を表す言葉とし

てF短期大学では、「全人教育」という言葉を用い、「学校教育と産業教育の断絶を埋める」ために「両者の重層的な接続」をはかるための具体的な方法として、秘書教育が導入された。そのため、職業的な要素を持つ科目のみを重点的に配置するのではなく、既存の科目として開講されていた教育学、心理学、哲学、法学、社会学、経済学などの学術的な科目も関連領域として配置している。これら既存の科目と秘書教育に関連するビジネス系の科目を統合させながらカリキュラムを策定していたのである。

しかし、この導入当初の教育目的は、すべての教員間で認識されていたわけではなかった。伝統的な教養科目を担当する教員からは、秘書教育は、学術的ではなく、大学で教える科目にふさわしくないという理由で強い批判を受けていた³⁾。「秘書教育＝職業教育」という一段低い教育内容として見られていたことは、「批判にたえるものとして発展させる」という一文からも読み取れる。F短期大学だけでなく、秘書教育の創設に関わったS短期大学においても、以下のような秘書教育に対する低い評価と批判があった。

進学希望者の中で、次第に秘書教育を受けたいとする者が多いことなどを考え合わせ、本学の将来発展の方策の一環として秘書教育の充実を望む声が大きくなってきた。そして可能ならば、秘書学科を設立してはとの見解を出させるに至った。このような情勢を迎えるまでには、幾多の困難な道を辿ってきたことも事実である。その最大なものは、学内において秘書教育が公認されていない、単なる技能教育であり、学問的裏付けがない、したがって各種学校の領域であるなどのことが本学における秘書教育否定論の論点であった。（下線引用者）
（和野内 1976）

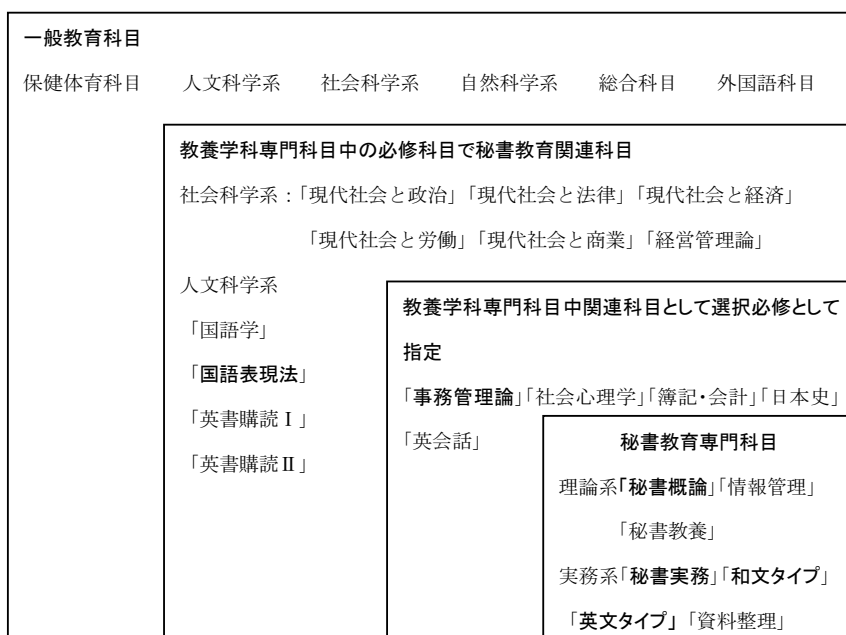
短期大学で秘書教育が導入される以前は、各種学校が学校教育においてその教育を担っていた。こうした秘書技能養成のための職業教育という認識と専門学校は大学よりも一段低いレベルの教育機関として見られていたという風潮が当時の学内でも、特に大学志向の強い教員の批判を受けていたようである。当時の教員の様子を全国大学実務教育協会事務局関係者も次のように語っている。

短大での秘書教育は大学の使命とは異なるという風潮がありまして、今の大学もそうですが、どちらかといえば逆風だと思いますよ。今でこそ専門職の大学院などができていますが、当時は非常に先駆的であったと思います。（略）どちらかといえば（秘書教育は短期大学において）無視された状態だったと思います。（下線引用者）（インタビュー調査より）

このように秘書教育は、「秘書」という具体的な職業名を学科名や教育プログラムに冠してはいるが、その教育目的や内容は、秘書専門職養成のための職業教育ではなく、既存の科目との融和を図りながら、職業人としての人材育成に必要な教育プログラムを模索していたのである⁴⁾。

2. 2 秘書教育と他の科目との関係

では、この秘書教育のビジネス系科目と既存の他の科目とはどのような関係を築いていたのだろうか。図1に示すように、秘書教育の教育課程は秘書関連のビジネス系科目だけでなく、それを支える教養としての一般教育科目や教養学科専門科目が配置されている。教育プログラムのイメージとしては、秘書教育科目をベースに、その科目を技能レベルに終わらせるのではなく、教養ある人材として技能を活かせるために、教養科目を外に広げるようなイメージの配置になっている。つまり、職業教育と教養教育のバランスを図りながら、職業教育のみに特化しない「全人教育」を目指すプログラムが組み立てられていたのである。人材育成のイメージとしては、専門職人材の養成が目的ではなく、教養ある職業人としての資質教育が目的であった。



出所：和野内（1976）

図1 秘書教育の教育課程の構造（S短期大学）

このように、教育課程が示すように、「秘書」は目的ではなく、イメージにすぎない。教養あるオフィスワーカーとしてのイメージを抱かせるための「看板」⁵⁾にすぎなかったのである。そのため、卒業後も秘書として就職することを第一の目的にはしていなかった。実際、短期大学の秘書課程修了者が秘書専門職として就職するケースは少なく、主に一般事務職として就職する場合が多かった。⁶⁾

3. 秘書教育における「企業研修」の位置付け

秘書教育の教育プログラムの中で「企業研修」(インターンシップ)は、どのように位置付けられていたのだろうか。

「企業研修」は、秘書教育が短期大学で導入された当初から学外実習の科目として実施されていた。中でも F 短期大学の「企業研修」は、1967 年の開始当初から先駆的な事例として、全国の短期大学の中でも注目されていた⁷⁾。

F 短期大学の「企業研修」(インターンシップ)の目的は、次のように示されている。

学校現場から離れて、企業内で産業界の実情を体験し、以後の学生生活に効果的に生かすとともに、社会人としての資質を磨くことにある。したがって、一般的には、秘書実務の研修としてではなく、全般的に企業のあり方、勤労者の実情などを学ぶことを目的とする。(下線引用者)(F 短期大学「企業研修」資料より)

この目的に示されるように、「企業研修」は秘書教育の実習科目ではあるが、秘書教育に特化した教育内容の実習ではなく、「全般的に企業のあり方、勤労者の実情などを学ぶ」ことが目的であった。つまり、「企業内で産業界の実情を体験」することで、職業人としての意識を形成し、実習を「学校現場から離れて」行うことで、実習「以後の学生生活に効果的に生かす」と共に、「社会人としての資質を磨くこと」が主な目的なのである。F 短期大学では、秘書教育課程履修者に対し、必修科目として「企業研修」(インターンシップ)を義務付けていたが、秘書教育の総仕上げの応用教育としての実習というよりは、職業人としての基礎能力の育成として位置づけていたのである。この「企業研修」は、秘書教育導入当初から現在まで、約 40 年継続されている。「企業研修」の開始から 20 年ほどは、2 年次夏期休業中の 3 週間の実習を実施していたが、現在は 1 年次春期休業中と 2 年次夏期休業中にそれぞれ 2 週間の実習を実施している。原則、1 企業 1 名とし、実習先企業開拓も大学独自で行っている。

F 短期大学の特徴は、秘書関連科目の学外実習としての「企業研修」を行うだけでなく、「企業研修」を支える科目として、2 年間の学生生活とその後のキャリアビジョンの足がかりを見つけるための「秘書教養」という科目が同時に開講されている。この「秘書教養」が「企業研修」を体系的な科目として位置づけるためのつなぎ役を担う科目として機能していたのである。「秘書教養」の 2 年間の教育プログラムを示したのが表 1 である。

表 1 に示すように、「秘書教養」には「企業研修」だけでなく、2 年間の学生生活を充実させるために様々な工夫がなされている。入学から卒業まで、それぞれの学習段階に応じた学期毎の目標設定とそれを実現するための小グループの形成がまず挙げられる。この小グループは、1・2 年生の合同チームで組まれている。小グループの各チームが、自らグループワークを展開することで、自主性を育むプログラムが組まれている。例えば、1 年次

では入学後の学生生活に適応するための移行支援が行われ、2年次には社会への移行支援がプログラムに組み込まれている。この「秘書教養」のプログラムの中にも「企業研修」に行く前には、その心構えや取り組み方を考えさせるプログラムも組まれている。

表1 「企業研修」を支える「秘書教養」のプログラム（1977年度F短期大学「秘書教養」）

前 期	1年前期目標： 大学・学問への認識と学生 生活	2年前期目標： 企業研修への取組みと就職 をめぐって
4	秘書課程を学ぶにあたって「日本に於ける秘書教育の現状と課題」	
	小集団の編成と運営について、小集団グループ編成	
5	「秘書教養」関係者の相互理解のために[1・2年合併]	
	1・2年合併レクリエーション	
	※大学生生活をどう過ごすか	企業研修にどう取り組むか
	短大生活とライフサイクル	※社内研修担当者の話
6	※現代女性論	<英彦山、生活研修>
	パネル討議「短大生活とライフサイクル」[1・2年合併]	
	※生涯教育論Ⅰ	※他短大、秘書教育担当者の話
	先輩の職場における体験を聞く(約5人程度の卒業生)[1・2年合併]	
	※他短大、秘書教育担当者の話	※企業研修の心構えⅠ
7	※生涯教育論Ⅱ	※企業研修の心構えⅡ
	総合討議「学生自主企画と運営のために」[1・2年合併]	
9	自主企画運営(その1)	自主企画運営(その1)
	「秘書教養」の反省と展望のために[1・2年合併]	
10	特別行事「10・10のつどい」(卒業生と在校生との交流)関係者全員	
後 期	1年後期目標： 短大生活を充実させるために	2年後期目標： 社会人としてのスタートのために
10	自主企画運営(その2)	自主企画運営(その2)
	演習報告会[1・2年合併]	
	自主企画運営(その3)	自主企画運営(その3)
11	※「卒業生既婚者を囲んで」(約5人程度の卒業生)[1・2年合併]	
	自主企画運営(その4)	自主企画運営(その4)
	自主企画運営(その5)[1・2年合併]	

※印は、外部講師または卒業生を招いての行事

◎印は、学外へ出かけての行事

出所：秘書教育研究会（1979）

このように、「企業研修」は一科目として単独に開講される実習科目ではなく、「秘書教養」という学生生活をつなぐ役割を果たす科目にも支えられ、その「秘書教養」を介して他の科目とも連携するプログラムとして、2年間の体系的な教育プログラムの中の一部として実習科目が位置付けられていたのである。

また、「秘書教養」では「企業研修」以外にも、外部講師や卒業生によるロールモデルを示したり、小グループで2年生が1年生の世話役となって指導にあたるメンター制度、自主企画という同じ目的を持った仲間による演習をピアグループで行うなど、体験的な学習をさらに深化させるための取組みが教育プログラムの中に盛り込まれている。

このように、「秘書教養」という科目によって、体系的なプログラムの中で実習が生かされるような工夫がなされていたのである。

4. インターンシップを介した地域産業界との連携

地域産業界は「企業研修」(インターンシップ)において、短期大学とどのような形で連携し、人材育成を行っていたのだろうか。F短期大学は「企業研修」を介した地域産業界との連携として、主に3つの取組みを行っていた。

一つは、実習先としての連携である。F短期大学の「企業研修」では、実習先の開拓という形で地域産業界の協力を得ていた。F短期大学は独自の実習先開拓により、10年間で約220枚の企業リストとしての「研修カード」のレフィルを蓄積した。この「研修カード」に記載されストックされた情報は、学校と企業の緊密度によりA～Cのランクに分類され、「企業研修」の際のマッチング情報として現在も利用されている(秘書教育研究会 1981a, 1981b; 中村 1997; 田中 1988など)。

二つ目は、企業等からの講師派遣による連携である。F短期大学では、「秘書教養」開始から約10年後の1980年に講師派遣による連携の成果を次のように示している。

まず、学校サイドからみて、つぎのような諸点は一応の成果に数えてさしつかえないと考えられる。

- ① 抽象的な概念である“教養”ということばの解釈に一定の体系を与えて、秘書教育の中核に位置づけたこと。
- ② 10年間の実績のあいだに、多くの他短大にも「秘書教養」的要素のカリキュラム設定を誘発し、先行校としての役割を果たしたと思えること。
- ③ 学外講師の招聘によって、地域社会との交流を具体化し、あるいは学外から一定の評価を受ける素地を築いたと思われること。(下線引用者)(秘書教育研究会 1981a)

「学外から一定の評価を受ける素地を築いた」背景には、学外講師の招聘などによる「地域社会との交流を具体化」した連携プログラムの定着が挙げられている。学校と企業の間

で人的交流が維持されることで、双方の情報交換だけでなく、教育プログラムへのアドバイスなどにもつながっているようである。「企業研修」だけのつながりではなく、その前後のつながりを維持する取り組みであったことが伺える。

三つ目は、「企業研修」後の企業と学校との懇談会による直接対話である。F 短期大学は「研修カード」などを用い、実習中も企業との対話に関するきめ細かな対応を行っている。そして、実習後も単なる御礼挨拶の訪問だけに終わらせるのではなく、次の実習プログラムの改善につなげるために、企業側と学校側双方の実習担当者が直接意見交換を行う「企業研修担当者懇談会」を毎年実施していた。この実習後の懇談会という取り組みは、湘北短期大学の先端的な事例（2005年度の改善事例）としても紹介されている。そこでも「企業の受入担当者間にも連帯感のようなものが生まれた」、「本音で話をするのができた」などの企業担当者からの意見が聞かれ、プログラム改善につながるという成果が得られている⁸⁾。

「企業研修」や「秘書教養」を一科目としてではなく、他の科目との連携による総合的なプログラムとして展開し、学内だけでなく地域との連携にまで発展させた産学連携プログラムは、学生からも次のような評価を得ている。

- ① 自主企画というユニークな運営方式に対する当初の戸惑いが消え、みずからの手で運営できることへの自負や喜びが垣間見られること。
- ② 秘書教育が単なる作法やしつけの段階にとどまってはならないという自覚や、より人間形成的な目標をもつべきだという認識がしだいに定着しはじめていること。
- ③ 生涯教育という視点をもつ姿勢が形成されはじめていること。（秘書教育研究会 1981b）

「秘書教育が単なる作法やしつけの段階にとどまってはならない」という言葉に表れているように、職業人としての資質教育が目的の秘書教育や「企業研修」ではあるが、それが「単なる作法やしつけの段階にとどまってはならない」という自覚が学生自身にも芽生えていたようである。「生涯教育という視点」を持つことにつながるキャリア教育のような意味づけを学生が認識できるような教育プログラムが体系的に組み立てられていたことが伺える。

5. まとめと今後の課題

5. 1 主な知見

以上の結果から、次の知見が得られた。

- 1) 秘書教育における教育目的は、秘書という特定の仕事に特化するものではなく、職業人としての資質教育を目的とするものであった。職業教育というよりは、むしろ教養教育との統合を図る方向で教育課程が編成されていた。
- 2) 「企業研修」は、一科目としての学外実習としての位置付けではなく、2年間の学生

生活の中での体系的なカリキュラムの中の一部として位置づけられていた。それは今日、キャリア教育で提唱されている職業意識の醸成や人間関係形成能力の育成などに通じるものが、1960年代から展開されていたことを示していた。幅広い教養を備えた人材育成を教育目的とし、カリキュラムの運営を支援する科目として、実習と他の科目のつなぎ役を担う「秘書教養」という科目が配置されていた。

- 3) 「企業研修」を通して、短期大学は地域産業界と直接的、間接的な対話を行いながら教育プログラムの改善を行っていた。直接的な対話のための取組みとして、実習後の懇談会が成果をおさめていた。地域の産業界と実習以外でも交流を維持することで、様々な連携が行われていた。

5. 2 今後の課題

秘書教育で実施されてきた「企業研修」という学習モードは、現在の文系大学のキャリア教育に示唆するところが大きい。しかし、秘書教育は短期大学のみ教育にとどまり、大学にまでは広まりを見せず、現在衰退している。そのノウハウが生かされていないという問題も存在する。秘書教育が衰退した要因は、女子向きの教育機関ゆえの限界なのか、高度化する労働市場の変化に対応できなかったためなのか、さらなる検討が必要であるが、今後の課題としたい。

【注】

- 1) インターンシップの実施状況だけを見ると、大学が学外実習に対し積極的に取り組んでいるように見えるが、この集計には、教育実習・医療実習・看護実習など特定の資格取得を目的とした実習は除外されている。そのため、保育士などの教育系（5%）の実施率が低くなっているのも、集計に資格に直結した実習が除かれていることが影響しているものと考えられる。
- 2) 日本インターンシップ学会の『日本インターンシップ研究年報』（1～12号）に掲載されている高等教育機関の事例研究は、大学52件、短期大学4件（江藤2008も含む）、大学院3件である。
- 3) 秘書教育に対する大学志向の教員から受ける批判は、秘書教育が学科として「秘書科」の認可を受ける1980年以降もしばらく続いていた。
- 4) 短期大学は1964年の法改正による制度的な恒久化で、「深く専門の学芸を教授研究し、職業又は實際生活に必要な能力を育成することを目的とする」（学校教育法第69条の2）と、この法改正が秘書教育誕生の後押しにもなった。しかし、1976年以降は、同じ短期高等教育機関であり、職業教育を基本とする専門学校との競合が生まれ、差別

化が迫られるようになった。

- 5) 秘書教育の創設者のひとりである S 短期大学の W 氏のインタビュー調査においても、秘書教育の秘書とは「看板」であり、秘書という「窓」を通して、能力開発を行うことが目的であったことを述べている。
- 6) 日本企業の採用システムでは、たとえ秘書関連の上級資格を取得したとしても、秘書専門職として採用に直結する場合はほとんど少ないという実情がある。また、全国短期大学秘書教育協会の助成を受け、T 短期大学が 1991 年に入社 4～6 年目の卒業生を対象に行った追跡調査「秘書士取得者の追跡調査－秘書士教育を受けた卒業生の実態調査－」（1992）の結果からも、卒業生のうち秘書職に就いているのはわずか 7.6%であった。しかし、秘書部門以外の部門で秘書的業務に従事している者は 28%であった。短期大学在学中に学んだ秘書士課程の科目の中で最も役に立った科目の回答では「秘書実務」が最も多く、「卒業後 3 年間位までは、女子の場合、特に最初に高い評価を受けるためには、ビジネスにおける基本的なルールやビジネスの現状などを具体的にあらかじめ仮体験させておくことが大切であること」を示している。
- 7) 短期大学の機関誌である「短期大学教育」の第 44 号（後藤 1987）になり、「実務教育」が特集されたことで、短期大学において秘書教育など実務教育が認知された。その特集号での教育事例として城西短期大学の「企業実習」が紹介されている。この実習事例も F 短大の「企業研修」をモデルとしたケースである。
- 8) 長谷川（2007）では、実習後の懇談会の成果として「①受け入れ先企業の方々に、本学のインターンシップに対する取組姿勢がよく理解された。②アンケートで出された受入先の質問に即答し、要望や提言にも即応えることができた。③スムーズに実施方法の改善ができ、またその徹底ができた。④実施方法の改善により、学生がより目的意識をもって実習に臨むことが出来た。」なども挙げている。

【参考文献】

- 安部恵美子・牟田美信（2008）「地方短大の職業教育とインターンシップ－長崎短期大学の実践報告から－」『日本インターンシップ研究年報』第 11 号，日本インターンシップ学会，39-45 頁。
- 江藤智佐子（2008）「秘書教育におけるインターンシップ－短大『企業研修』の歴史的展開－」『日本インターンシップ研究年報』第 11 号，日本インターンシップ学会，9-15 頁。
- 後藤敏夫（1987）「短期大学における実務教育（その二）－経営学科－」『短期大学教育』第 44 号，日本私立短期大学協会，69-74 頁。

- 秘書教育研究会（1979）「秘書教育確立へのアプローチ」『福岡女子短大紀要』No.18。
- 秘書教育研究会（1980a）「秘書教育確立へのアプローチ（Ⅱ）」『福岡女子短大紀要』No.19。
- 秘書教育研究会（1980b）「秘書教育確立へのアプローチ（Ⅲ）」『福岡女子短大紀要』No.20。
- 秘書教育研究会（1981a）「秘書教育確立へのアプローチ（Ⅳ）」『福岡女子短大紀要』No.21。
- 秘書教育研究会（1981b）「秘書教育確立へのアプローチ（Ⅴ）」『福岡女子短大紀要』No.22。
- 田中友幸他（1988）「秘書科学外実務実習に関する調査－昭和 56 年度から昭和 62 年度まで－」『福岡女子短大紀要』No.35。
- 中村長哉他（1997）「秘書科学外実務実習に関する調査・昭和 63 年度から平成 8 年度まで」『福岡女子短大紀要』No.54。
- 長谷川文代（2007）「湘北インターンシッパーその多様化と今後の課題について」『日本インターンシップ研究年報』第 10 号，日本インターンシップ学会，67-71 頁。
- 和野内崇弘（1976）「秘書教育の現状と課題」『秘書教育研究年報』第 1 集（創刊号），全国短期大学秘書教育協会。
- 全国大学・短期大学実務教育協会創立 30 周年記念誌編集委員会（2003）『全国大学・短期大学実務教育協会創立 30 周年記念誌』全国大学・短期大学実務教育協会。
- 全国短期大学秘書教育協会創立 20 周年記念誌編集委員会（1994）『全国短期大学秘書教育協会創立 20 周年記念誌』全国短期大学秘書教育協会。
- 全国短期大学秘書教育協会（1991）『秘書および秘書的業務の実態調査－「秘書士認定課程」修了者の追跡調査（平成 2 年度調査）K 短期大学』。
- 全国短期大学秘書教育協会（1992）『平成 3 年度「秘書士」取得者の追跡調査修了者の追跡調査－秘書士教育を受けた卒業生の実態調査』。

（本章は、江藤（2008）をもとに、大幅に加筆修正したものである。）

第2部

体系的なキャリア教育・職業教育と地域社会の関与連携

第1章 キャリア教育の統合性と無業抑制

—高校インターンシップに焦点をあてて—

吉本 圭一
(九州大学)

1. キャリア教育の学校体系を通じた系統性とインターンシップ

第2部各章では、高等教育段階におけるインターンシップを、学校教育におけるキャリア教育・職業教育の体系のなかでどう位置づけるのか、またその実践的な支援のための方法として地域団体の関与の有効性や課題をどう考えるのかを検討する。学校教育段階の縦軸における系統性と、学校と地域社会との横軸における連携に焦点をあてる。

本章では、高等教育との接続関係において注目される、高校インターンシップの効用と可能性を、進路指導などのキャリア教育の総合的な取組の観点から検討する¹⁾。

2. インターンシップとキャリア教育の原理

2. 1 職業を通じた教育—その連続性と相互作用

『経験と教育』の中で、デューイ(1938=2004)は経験による教育の評価原理として「相互に能動的に結合している連続性と相互作用とが、経験の教育的意義と価値をはかる尺度を提供する」と論じる(デューイ 1938, 訳書 66 頁)。連続性とは、学習者の連続性や、発達段階、学校段階間の接続という観点から把握できる。学生・生徒にとっては、時間軸を辿り、あと 10 年経ったら自分はどうなるだろうと想定し、その時に先輩、メンターが役割モデルになる。そういう人たちとの出会いがあるかどうかという点が、キャリア教育プログラムの評価として重要であろう。また、ヨコで相互作用を考えてみると、職業体験を通して、生徒だけでなく教員と学校自身が地域を知る、地域が学校を知る、このようにして地域の教育力を高められたかどうか、あるいは学校の教育力そのものが高まったかどうかということがポイントになると考えられる。「インターンシップ」は、地域・産学の連携を通じた学外での就業体験的教育活動であり、そうしたキャリア教育の方法論として適切に位置づけることができる。

学校教育段階におけるインターンシップの位置づけには、進路・キャリアの可能性を広げる機能と、進路を絞り込み必要な技能を理解・形成していく機能とがあり、前者はキャリア教育としての性格が強く、仕上げとしてのインターンシップは職業教育として位置づけを強く持つと考えられる。いずれの場合でも、インターンシップで学ぶポイントは、とりわけメンターとの交流である。例えばインターンシップの現場での指導者が 10 歳年上

だとすると、自分があと 10 年後にどのような進路を辿っているのか、短期の体験であっても、そのイメージを浮かべることで、メンターを通して将来の自分を考えるという連続性を意識することができる。

2. 2 地域団体・関係者によるキャリア教育支援

「相互作用」や「連携」については、教育基本法第 13 条で「学校・家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力に努めるものとする」と規定されていることが重要である。地域には固有の責任や役割がある。「相互作用」の原理については、デューイは「経験における両方の要素—すなわち客観的条件と内的条件—に同等の権利を割り当てている」という（デューイ 1938, 60 頁）。それ故、インターンシップを通して、職場の環境やそこにいる指導者（メンター）という客観的条件が、いかに学生・生徒の発達という内的条件に影響を及ぼしたかを問うとともに、インターンシップという「経験による教育」が、生徒だけでなく、如何に学校を変容させ、職場や地域社会を変容させたかを問うことが重要である。

それぞれの学校段階でのキャリア教育が発達していけば、系統的なキャリア教育という視点がますます重要になっていく。小学校では身近な社会から少しずつ子どもの生活圏を拡大していき、経験的に広げてゆく。中学校ではこんどは社会の理解から少しずつ自分の将来に向けての体験活動をおこなう。そして、高校、大学と、進路の選択過程があり、自分の最終的な専門を獲得し、職業やキャリアの選択に繋がっていく。今日、そうしたキャリア教育の系統性を、地域社会との連携という接点を持ちながら形成していくことが求められているのである。

インターンシップに限らず、キャリア教育を実施する際には、地域の側に適切なパートナーがいることで有効に推進できる。一例として佐賀大学と佐賀銀行と佐賀県が共同で作った NPO 鳳雛塾のケースをみると、企業出身で中小企業経営診断士など資格をもったスタッフが、小学校のチャレンジショップや、中学校、高校の職場体験・インターンシップなどを、足繁く学校に通いながら、広範囲に支援をしている。現場の専門家の支援によって、適切な体験先の探索と交渉などが容易になるだけでなく、体験活動を振り返る事後学習で、プロのアドバイスを通した、現場にも響くような企業案内や企業改善提案などの資料作成が可能になっている。こうした機能は学校の先生に期待するものではなく、キャリア教育においては、キャリア教育を理解し、それぞれに適切なプロを地域から連れてくるのが学校教員の役割になっていくと考えられる。第 2 部では、本章でキャリア教育の統合性の観点を検討した後、地域経済団体等の関与や学校セクターとの交流・連携について検討を行う。

3. 研究の方法

本章では、インターンシップの教育的な効用をめぐる課題を探求するために、高校段階の学科別調査データを分析する²⁾。ここで用いるのは、国立教育政策研究所生徒指導研究センターが「インターンシップ等の改善・充実に向けた調査研究」(作成協力委員主査：吉本圭一)として2004年10月に実施した調査結果であり、全国7,933学科を対象とし5,153学科からの回答(回収率65.0%)を得ている。

本稿では、学科や進路の多様性を踏まえて、分析するカリキュラムや生徒層の共通性を確保するために、分析対象を全日制(4,672学科)に絞り込み、さらに調査票回答状況においてインターンシップ実施の有無への無回答や卒業後の進路数値の不整合などを除いた4,126学科を分析することとした。

3. 1 高校インターンシップとキャリア教育の課題

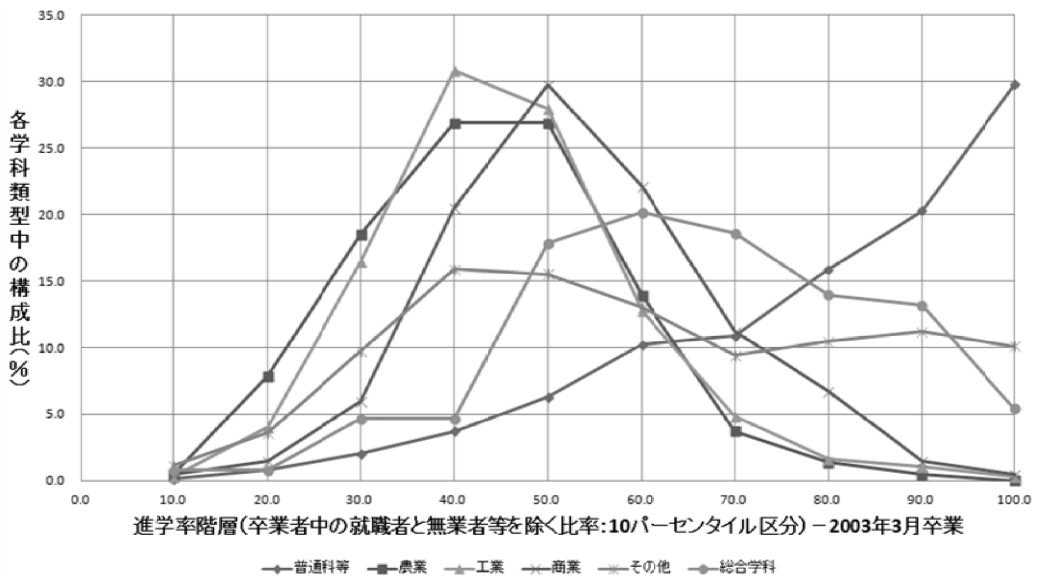
今日の準義務化した高校教育段階の全ての若者は、「職業についての知識・技能・態度」を学ぶことが必要である。教育基本法第2条2項では、教育の目的として「個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと」と規定されている。特に高校においては、学校教育法第50条で「高度な普通教育及び専門教育」という目的が規定され、そこでいう「高度な普通教育」とは「義務教育としての普通教育」(学校教育法第21条)の基礎の上に展開されるものとなる。そして「義務教育としての普通教育」においては、その第21条10項で「職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと」という目標が設定されている。以上の規定から見て、職業についての基礎的な知識と技能、態度、能力が高校卒業時まで確実に修得されることが求められるのである。

しかし、現代日本の実態は、職業に関する「専門教育」が十分に用意されない。その代表的なコースである「普通科」高校では、15歳からの17、8歳までの若者の4分の3を収容しており、インターンシップ実施率は近年徐々に増加しつつあるものの、平成20年度の段階でようやく公立高校で7割こえたところであり、公立高校普通科では平成21年度で64%であり、私立高校も含めればさらにその数値が下がるものと想定される³⁾。他方中学校における職場体験が95%前後で推移しており、大学においてもインターンシップが7割程度の普及を見せていることからすると、その間の高校段階の導入の緩慢さが注意すべきところである。近年、大学等の低年次教育で職業的な進路を想定した専門教育の導入が進まず、むしろ学業への導入的なキャリア教育への取組が広がり、職業適性・進路探索型のインターンシップが低学年で実施されるようになってきたことも、一面では、高校普通科における職業適性探索等のキャリア教育が適切に実施されていないことへの余儀ない

対処と見ることもできるのではないだろうか。

3. 2 職業・社会への移行とインターンシップ

分析データのサンプル属性として、図1には、2004年3月卒業者について、各学科単位での「進学率」分布を示している。ここでの「進学率」には、卒業者数を分母とし、「大学・短大への進学者数」、「専門学校への進学者数」、「各種学校等への進学者数」の合計を分子としている。今日の若者の職業・社会への移行困難として、「一時的な仕事」、「無業」、「フリーター」、「ニート」の問題がひろく論じられており、ここでは学校基本調査と同じカテゴリーで進路を把握した調査結果をもとに、「一時的な仕事に就いた者」、「上記以外の者」の合計を「無業者等」⁴⁾として把握した。



※2004年3月卒 国立教育政策研究所調査, n=4,126 学科

図1 高校学科別の進学者比率（浪人を含む）の分布

図1の通り、「普通科」⁵⁾（職業に関わらない専門学科を含む）では一般に進学率は高いが、「進学」率が70%を下回る「普通科」も学科数の比率で34.0%、3分の1を占めている。また、進学率の高い学科であっても、それは就職者等がゼロであるとは限らない。普通科等の半数を占める進学率80%以上の学科、つまり普通科進学校からも進学ではなく社会・職業への移行を選択する者が一定数あり、この分析サンプルの中の1,356学科のみでも合計28,800人にのぼる。普通科進学校におけるキャリア教育は、こうした職業的な進路を辿る若者への支援という意味でも、職業や地域社会に即した内容の活動を展開する必

要性が確認できる。

今日社会的に関心を集める「無業者等」は、各学校にどのように分布しているのか、図2をみると、各学科の「進学者」比率と、「就職者」比率と「無業者等」比率の総和は100%であり、進学者比率が低い学科ほど「無業者等」の出現可能性が高まる可能性があり、データから見ると、普通科等では確かにその傾向がある。しかしながら、工業科の傾向を見ると、どのような進学者比率であっても無業者等はほぼ一定の低い比率である。むしろ、職業・社会への移行を控えた生徒たちが多くなればなるほど、工業科ではそうした職業的進路へとより組織的・効率的に送り出しており、就職者数の増加が「無業者等」の増加を引き起こさないことがわかる。

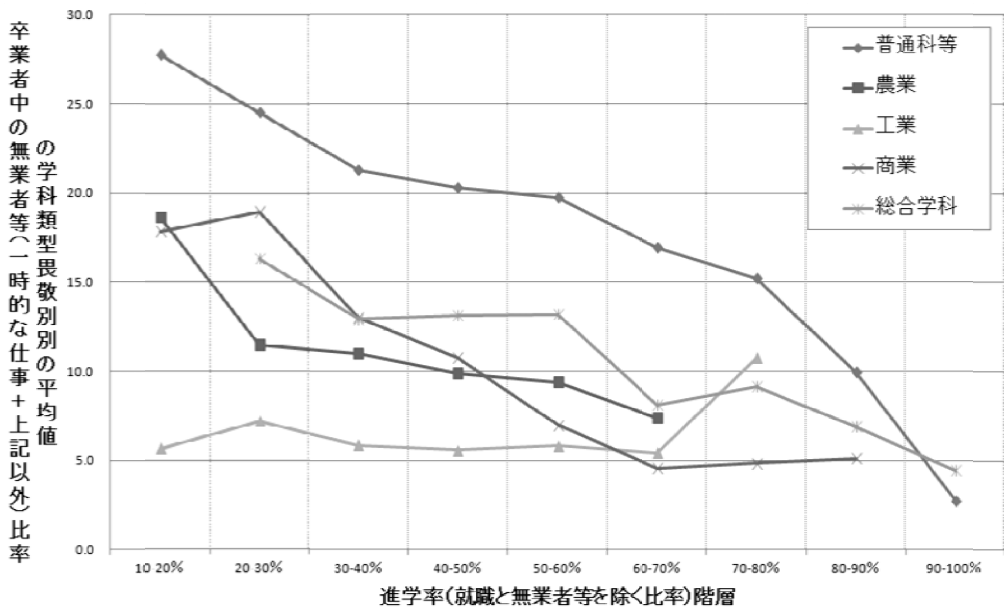


図2 学科・進学率階層別の無業者等比率 (2004年3月卒)

また、同程度の進学率の学科を取り出すと、普通科等での「無業者等」率の高さが一目瞭然である。例えば、進学率が50-60%、卒業生の半分強が進学や浪人、半分弱が就職等という学科をとりあげてみると、普通科等では「無業者等」率は平均で19.8%であるのに対して、総合学科では13.2%に留まり、職業に関する専門学科では、農業科9.4%、商業科7.0%、工業科5.8%である。このタイプの普通科等と工業科を比べれば、どちらも半分強の卒業生が進学することになるが、残りの卒業者のうち、普通科等ではほぼ4~5割の確率で「無業者等」となり、工業科であればそれは1割強に留まるということである。

進学者比率の多くのレベルで、普通科等の「無業者等」率は、農業科、商業科、総合学

科の「無業者等」率の2倍近くであり、工業科はそれらの半分以下、つまり普通科等の「無業者等」率は、工業科のおよそ4倍以上である。工業科における無業抑制効果の強さ、普通科等における無業抑制効果のなさが対照的である。また、進路探索機能を期待される総合学科は、インターンシップを通じた無業抑制効果でみる限り、職業専門学科に及ばないことが明らかである。

4. キャリア教育と職業体験的活動の成果と評価

職場体験・インターンシップなどのキャリア教育は、その効果を点検し評価することが重要である。仮説として、5日間の職場体験やインターンシップだけではなく、むしろそれを子どもたちが振り返り熟成させる過程を通して、教育的な効果が形成される。つまり、中期的な効用に注目すべきである。職業観・勤労観がインターンシップ直後に形成・変化するかという点に拘るべきではないし、ひとつの活動や教科だけを切り離して評価することは難しい。

以下、高校におけるインターンシップの無業抑制効果をみると、普通科の場合、平均すると無業者等比率は11.9%である。他方、進学率が低い高校グループでは無業者等比率は30%近くになっている。工業科では、進学率が高くても低くても無業者等比率はほぼ5%台で収まっている。そして、重要な点は、無業者等比率がインターンシップ実施状況と統計的にみて有意な関連を持っていることである。インターンシップ実施状況は、普通科の場合には平均3割ぐらいであり、進学率が低い普通科の場合には一定程度インターンシップも実施しており、その結果として無業者比率を抑制していることが統計的に明らかになっている。推計してみると、インターンシップを実施することで、およそ5%~10%の範囲で無業者等が減少する。5%~10%というと、300人の学校だと17人の違いとなる。インターンシップを実施している高校と実施していない高校で明らかな違いがある。

特に強調したいのは「継続は力なり」ということである。ある学校でインターンシップを導入した場合、多くは2年生で実施であり、その年度の卒業生の進路をみると、インターンシップを導入しなかった高校よりも無業率が低い。さらに、調査年の2004年度に新規にインターンシップを導入する学校では、2004年度もインターンシップを導入しない学校よりも、2003年度卒業生の無業者等比率が低くなっている。これらの結果は、ある学校のある学年でインターンシップを計画するという段階で、その学校全体に何かしらキャリア教育的な力が形成されつつあることを示唆している。傍証として、インターンシップを実施している高校では、学外と連携した進路指導の体験的な活動を多く実施しているという相関関係がある。また、体験的な進路指導活動も固有の無業等抑制効果をもっている。このことを分析してみると、図3のようにインターンシップを実施することで10%ほど無業者等比率が低下し、その上でさらに多様な体験的な進路指導活動を行えばさらに5%ほ

ど低下する。インターンシップを導入すると宣言した段階で、他の体験的な進路指導活動も実施しており、またインターンシップ導入後に、そうした体験的活動が追加される、そうした相乗的なキャリア教育の充実が進むのだろうと解釈することができる。なお、こうしたインターンシップの無業抑制効果は、職業科、とくに工業科では相対的に小さく、それは専門教育などの他の教育活動が総合的に充実し無業等を抑制するためだろうと考えられる。

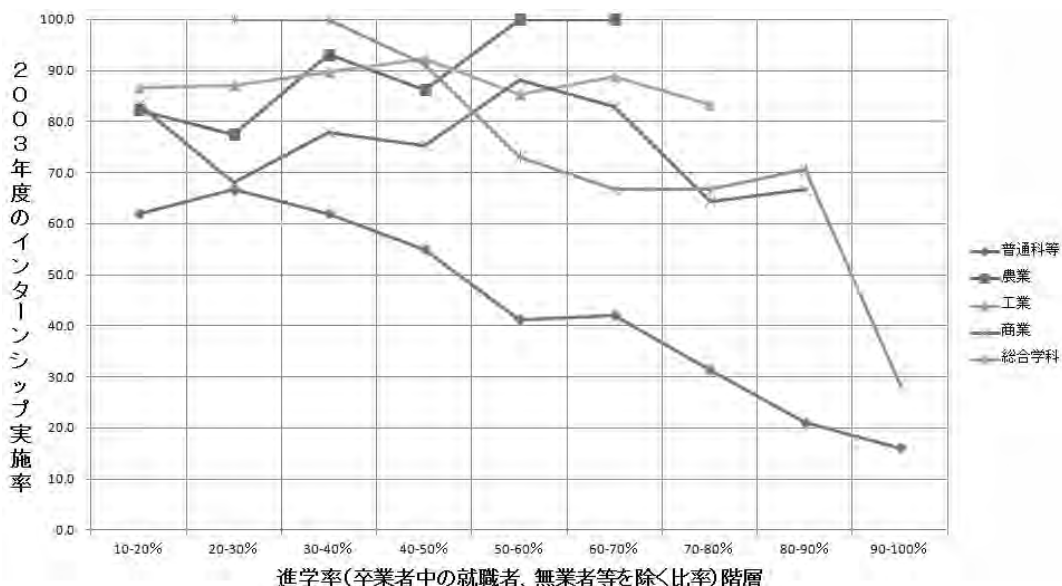


図3 学科・進学率階層別のインターンシップ実施率 (2003年度)

4. 1 インターンシップの実施状況

さて、「無業者等」は、多様な進路の高校から出てくるが、そこにキャリア教育としてのインターンシップがどのような効果を有しているのだろうか。図3では、2003年度の学科別インターンシップの実施状況を、学科別・進学率階層別に比較した。この調査データでは、全国平均でみて47.8%の学科がインターンシップを実施している。学科による違いが大きく、普通科等では30.4%に過ぎないのに対して、専門学科では、7~9割の範囲で広く実施されている。

総合学科をみると、73.6%の実施率であり、普通科等と職業に関する専門学科との中間に位置している。詳細に見れば、例えば進学者比率50-60%レベルでインターンシップ実施率が73.1%であり、進学者比率80-90%レベルでの実施率70.6%と大差がない。

つまり、一方では、進学準備中心の総合学科でも進路・職業探索的な機能としてのインターンシップは、一定程度、実施されている。しかし、他方では、仮に多様な進路が見込

まれ、相当数の生徒が職業・社会への移行を目指す、ないし実態として移行していく可能性があるとすると、学校としての教育目標指導方針として、そのための職業への進路探索的な機能を専門学科ほどには充実させてはいないことが指摘できる。

4. 2 インターンシップと「無業者等」率

次に、表1では、それぞれの高校のインターンシップ実施の有無と卒業生の無業者率を比較した。ここでは、統計的検定に必要なサンプル数を確保するために進学者比率を25%ごとで4区分とした。まず、総合学科では、どの進学者比率レベルにおいてもインターンシップ実施と無業者率の間に統計的に有意な関連は見られなかった。普通科等でも、職業専門学科でも、進学者比率が75%以上の場合には、同じく統計的に有意な関連差が見られなかった。しかし、進学者比率75%以下の場合、いずれもインターンシップの実施学科の方が非実施学科と比べて「無業者等」率が低い傾向にあり、多くで統計的な有意差が確認できた。

表1 学科・進学者比率類型別のインターンシップ実施と「無業者等」率

進学者比率	インターンシップ	普通科等				専門学科				総合学科			
		無業者等率平均値	有意差	サンプル数	標準偏差	無業者等率平均値	有意差	サンプル数	標準偏差	無業者等率平均値	有意差	サンプル数	標準偏差
75-100%	実施	6.71		319	5.57	3.66		66	4.50	5.49		18	3.57
	非実施	6.95		1283	6.07	4.82		32	5.00	9.55		12	6.27
50-75%	実施	12.77		298	9.71	6.55		288	6.90	9.85		43	6.94
	非実施	21.50	**	459	12.23	9.58	**	59	9.36	11.30		19	7.27
25-50%	実施	17.28		175	12.45	9.27		617	9.52	13.73		32	8.94
	非実施	26.15	**	126	16.21	12.17	**	123	10.22	4.39		2	6.21
0-25%	実施	23.49		32	13.78	11.09	*	82	11.74				
	非実施	33.04		16	21.93	18.25		22	11.74				

注1)「--」サンプル数が5以下のため分析せず

注2)有意差は、2群間の平均値の差のt検定。**:1%水準、*5%水準

進学者比率 50-75%の普通科等では、インターンシップを実施している場合に「無業者等」率の平均は12.8%であるのに対して、実施していない場合には21.5%と大きな開きが生じている。いわば「抑制効果」として、インターンシップを実施することにより「無業者等」率を絶対値で8.7%ポイント、相対的には4割程度下げる可能性があるということである。サンプルの卒業生数平均をとって、仮に180人の学科を想定すれば、インターンシップを実施していなければ「無業者等」数39人であるのに対して、実施すれば23人に減少するという推計が成り立つわけである。

ここで注目する進学者比率 50-75%の普通科等は、本サンプルの中でも700学科以上あ

り、今日の多様化した高校教育の中で一定の比重をもつ学校タイプである。こうした高校では、職業・社会へと移行していく若者を多数抱えながら、多数の高校ではインターンシップが実施されておらず、キャリア教育的な効果の可能性を活用しないままなのである。ここで「無業者等」の輩出傾向をより鮮明にみるために、卒業者数ではなく「社会移行者」数を分母として「無業者等」の比率をみると、このレベルの普通科等では、インターンシップを実施しても職業・社会移行層のうち平均 35.2%の「無業者等」が生じることになり、インターンシップを実施しない場合には、実に 60.7%になっている。つまり、こうした学科では、卒業者の中で、就職者よりも「無業者等」（一時的な仕事に就いているとか、進路が不明の者）の方が多いためである。

なお、同じ進学者レベルの専門学科ではそれぞれの比率は 9.7%と 12.3%であり、「抑制効果」は絶対値で 2.6%ポイント、相対的に 3 割ということである。インターンシップの無業抑制効果が職業専門学科で小さく、普通科等で大きいという意味は、専門学科では教育課程自体が職業への移行促進効果、無業抑制効果をもっており、そのためインターンシップ導入による付加的な効果が小さいということであろう⁶⁾。

5. インターンシップ実施がキャリア教育改善へ及ぼす「相互作用」効果

5. 1 実施期間と参加生徒数

上述の分析から、高校段階でのインターンシップが卒業後の無業を抑制する効果をもつことが明らかになった。しかし、どのような因果メカニズムによるものなのかは、必ずしも自明ではない。高校インターンシップの期間をみると、3 日以下が 69.2%を占めており、1 日のインターンシップも 16.9%ある。また、中学校の職場体験とは異なり、学科でインターンシップを実施していれば全員の生徒が参加するというものではなく、平均の参加者比率は 54.9%である。大学等の参加者比率からすれば相当の規模を持った組織的な取組ではあるが、それでも生徒の半数が 3 日以下の体験である。それがどのように「無業者等」率の低下にむすびつくのだろうか。

もちろんインターンシップの在り方によって効果が顕著な場合とそうでない場合があり得る。そこで表 1 と同じく各学科の進学者比率を 4 区分に分けて、2 年生の実施期間、参加生徒数と「無業者等」率との相関をみた。その結果、実施期間との「無業者等」率との負の有意な相関が見られたのは、進学率 75-100%の専門学科の係数 -0.311 のみであり、また参加生徒数との負の有意な相関がみられたのは、50-75%の進学率の普通科等で -0.316 、25-50%の普通科等で -0.284 、0-25%の普通科等で -0.571 という 3 学科類型だけであった。つまり、仮説に沿った一定の効果が確認されたが、参加者比率が決定的というのでも、期間が決定的と言うことでもない。

5. 2 インターンシップ計画段階のもつ効果

本調査データでは、その調査設計からみて当然ながら、生徒個人を特定していない。そのため、普通科等で参加者数が多いほど「無業者等」数が少ないという傾向があるとしても、個々のインターンシップを経験した生徒がエンプロヤビリティなどのキャリア教育で期待される能力を獲得した結果としてそうなっているのかどうかは断言できない。

他方、この調査データは、2003年度にインターンシップを始めた学科で、インターンシップに参加せずに卒業した学年についての無業傾向をみることができる。図4は、普通科等だけを取りだし、インターンシップの導入の過程によって「無業者等」率が異なることを示している。「2004年度もインターンシップを実施しない」学科、「2004年度に初めてインターンシップを実施する」学科、「2003年度に初めてインターンシップを導入した」学科、「すでに2002年度以前からインターンシップの実施経験を持つ」学科の順に、表の右から左へと、「無業者等」率が少なくなる傾向を読みとることができる。

インターンシップを全く経験していない学年の「無業者等」率が低下するとすれば、まさしく、高校がインターンシップという経験をしたことで、その教育的機能が向上したことになる。国立教育政策研究所（2007）で「継続は力」という要約をしているが、「始動は力」という命題を付け加えるべきであろう。インターンシップ実施計画を決めたとき、どのような学校内の教育指導をめぐる議論があり、方針が形成され、それがその高校のキャリア教育力となり、個々の生徒にどう反映していくのだろうか。本調査データでは、個々の生徒に関しては仮説の域をでないが、学科という組織レベルでは、さらに関連する項目を分析することができる。

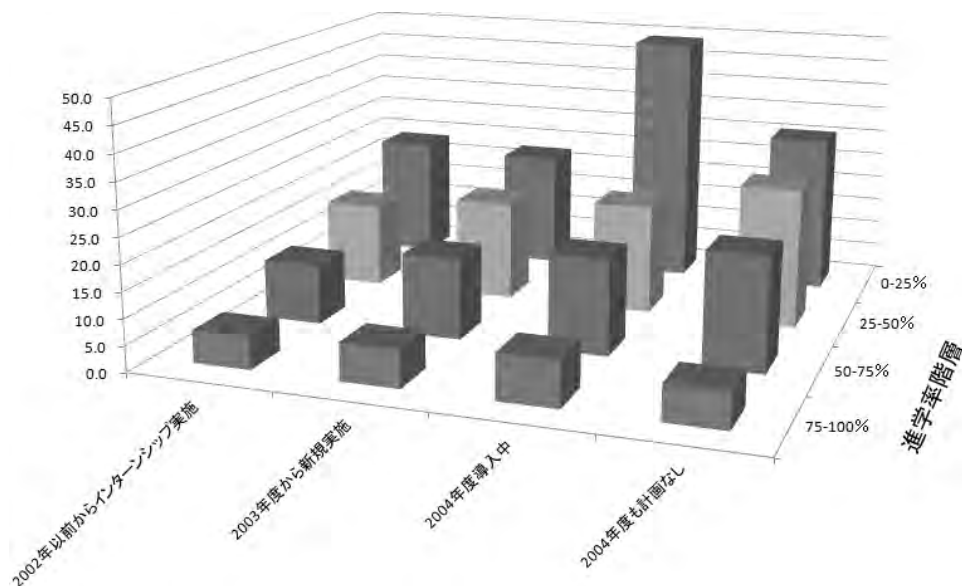


図4 インターンシップ導入の時期・経過と無業者等比率 (普通科等・進学率階層別)

5. 3 インターンシップと職業体験的な進路指導

生徒にインターンシップを経験させることなくインターンシップが想定する適切な職業・社会への移行という目標を達成できたとすれば、インターンシップだけでなく、それに関連する諸々の教育指導が行われているからと考えられる。

そこで、職業関連的あるいは体験的な進路指導活動 8 項目の実施状況について、調査結果を検討した。まず、図 4 で分析したインターンシップの実施プロセス 4 段階との関連をみると、「職場見学・職業調べ」の実施率は、インターンシップを 2004 年度も計画していない学科では 65.7%に留まるのに対して、2004 年度新たに実施計画をしている学科の場合 81.7%、さらに 2003 年度に新規導入した学科では 89.1%、2002 年以前から実施している学科で 88.2%と顕著な差がある（相関係数は 0.256、1%水準で有意）。他にも、「自然や伝統文化・農業体験を中心とした体験的活動」(0.200)、「上級学校への体験入学」(0.156)、「社会人等の外部講師による進路講演会授業等」(0.147)、「修学旅行、宿泊学習、遠足等の校外活動を活用した職業体験」(0.174)、「ボランティア活動」(0.142)の 5 項目で、インターンシップ実施プロセスと統計的に有意(1%水準)な関連が見られた。それらの導入の前後関係はいろいろなパターンが想定されるが、いずれにしても、インターンシップ導入・定着の経験が蓄積されればされるほど各体験活動の実施率が高くなる、あるいは時間的には逆の因果で、いずれにせよ双方が相乗的に導入が進むという傾向であり、また導入開始を計画した学科のほうが未計画の学科よりも多くの職業関連・体験的な進路指導を組織的に実施している。これらが「無業者等」率へのインターンシップ導入の効果的な面を補強していると仮定できるのである。

5. 4 「無業者等」率の規定要因分析

そこで、上述の体験的な進路指導指標も含めて、総合的に学科別の「無業者等」率の規定要因分析を行った。説明変数として用いたのは、①進学者比率、②インターンシップ実施、③インターンシップ導入過程、④実施期間、⑤参加生徒数比率、⑥体験的な進路指導である。分析の手順として、まず、モデル 1 でインターンシップ実施効果を把握するために、①②の 2 変数を一括投入した。

表 2 で明らかのように、インターンシップ実施は、普通科等では 6.9 ポイント、職業専門学科、総合学科ではそれぞれ 3.9、4.0 ポイント「無業者等」率を抑制する効果を示している。他方、進学者比率の 10 ポイントの減少は、普通科等では「無業者等」率を 3.9 ポイント増加させるのに対して、職業専門学科や総合学科では、その増加はそれぞれ 1.4、2.1 ポイントに留まっている。これらのモデルによる説明率は普通科等で高く、職業専門学科で低くなっている。

表2 「無業者等」率の規定要因に関する重回帰分析

	普通科等			職業に関する専門学科			総合学科		
	モデル1	モデル2	モデル3 (実施学科)	モデル1	モデル2	モデル3 (実施学科)	モデル1	モデル2	モデル3 (実施学科)
定数	42.596 ** 0.782	46.872 ** 0.921	39.408 ** 2.044	17.916 ** 0.929	21.020 ** 1.227	16.351 ** 1.263	25.454 ** 3.409	26.638 ** 3.388	20.748 ** 3.653
①「進学者」比率	-0.385 ** 0.009	-0.388 ** 0.009	-0.258 ** 0.018	-0.139 ** 0.015	-0.142 ** 0.015	-0.127 ** 0.017	-0.208 ** 0.046	-0.214 ** 0.045	-0.196 ** 0.062
②インターンシップ実施	-6.898 ** 0.456	/	/	-3.932 ** 0.638	/	/	-4.013 * 1.729	/	/
③インターンシップ導入過程	/	-2.344 ** 0.167	/	/	-1.376 ** 0.232	/	/	-1.773 ** 0.615	/
④実施期間	/	/	-0.435 * 0.171	/	/	/	/	/	-
⑤参加生徒数比率	/	/	-0.072 ** 0.009	/	/	/	/	/	-
⑥体験的な進路指導	/	-1.111 ** 0.142	-1.744 ** 0.337	/	-0.768 ** 0.232	-0.763 ** 0.260	/	-	-
調整済みR ²	0.402 **	0.418 **	0.296 **	0.096 **	0.110 **	0.073 **	0.187 **	0.214 **	0.153 **
N	2,438	2,438	554	1,026	1,026	790	85	85	51

各指標の説明

被説明変数

「無業者等」率:「一時的な仕事についた者」と上記以外の者」の計を卒業者数で除した比率

説明変数

①「進学者」率:「卒業生」から「就職者」「一時的な仕事についた者」「上記以外の者」「死亡・不詳」の計を減じ、「卒業生」で除した比率

②インターンシップ実施:1=実施、0=非実施

③インターンシップ導入過程:3=2002年度以前から実施、2=2003年度にスタートして実施、1=2004年度に実施計画、0=実施計画なし

④実施期間:2年生のインターンシップでの実施日数

⑤参加生徒数比率:1年から3年までのインターンシップ参加者総数を2年生の生徒数で除した比率

⑥体験的な進路指導:「職場見学・職業調べ」「上級学校見学・上級学校調べ」「社会人等の外部講師による進路講演会授業等」「卒業生による進路講演会や卒業生を囲む会等」「ボランティア活動」の5項目の実施数

注1)3つのモデルを用いて重回帰分析を行う。モデル1は①②を一括投入、モデル2は①③⑥について有意な説明変数を逐次投入、モデル3はインターンシップ実施学科のみを取り出して①④⑤⑥を逐次投入。斜線のセルはモデルに組み込まれていない変数、[-]は、統計的に有意でなく、投入されなかった変数

注2)モデル各指標の係数は上の標準字字体値は「非標準化b」、下のイタリック数値は「標準誤差」である。

注3)各指標の有意差: **:1%水準、*:5%水準

次に、モデル2として、その効果メカニズムとしての導入プロセスや進路指導に注目し、①③⑥の逐次投入による分析を行った。その結果、インターンシップ実施効果は、計画がない段階から計画をすること、次に、計画し実施スタートすること、さらに実施して経験した生徒が卒業することという各ステップを通して「無業者等」率はそれぞれ低下し、この効果は、普通科等では各ステップを上がるごとに2.3ポイント低下し、職業専門学科、総合学科では、それぞれ1.4ポイント、1.8ポイントである。体験的な進路指導の独自の効果も検出されているが、説明率自体は増加していない。つまりインターンシップ実施の効果は、さまざまな体験的進路指導活動の実施と相互に関連しながら無業を抑制する効果をもつと解釈できるのである。

さらに、モデル3では、インターンシップ実施学科を対象を絞って、長期化、参加者数増加というインターンシップの充実による「無業者等」率の抑制効果を検討した。その結果、実施期間の長期化による効果、参加生徒比率の拡大による効果が普通科等で確認された。これに対し、職業専門学科、総合学科では確認されなかった。普通科等の場合に、実

施期間が10日間延長されれば「無業者等」率は4.4ポイント低下し，参加生徒数が10ポイント増加すれば「無業者等」率は0.7ポイント低下すると推計できる。これらのシミュレーションは，図5のようにまとめることができる。

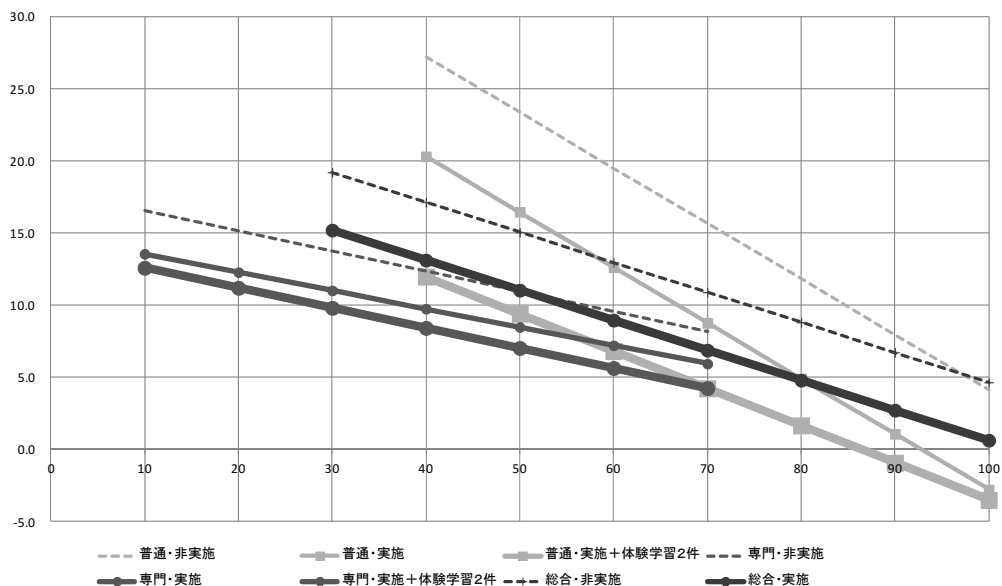


図5 無業者比率の推計（学科・進学率階層，インターンシップの実施，体験的進路指導の実施による回帰直線）

以上の結果を総合すると，普通科等においてインターンシップは，その計画・導入過程からプログラムの充実まで，全ての要素において「無業者等」率抑制の大きな効果を発揮することが明らかになった。これに対して，専門学科，総合学科では有意な効果があるものの，その大きさは普通科等と比較して半分程度であったが，これは社会移行者（就職対象者）が増えても「無業者等」率がさほど上昇しないという学科特性と関連している。つまり，職業専門学科や総合学科の教育課程には，もともと「無業者等」率抑制効果のメカニズムが備わっており，それ故インターンシップの効果も限定的なものであるのに対して，普通科等ではインターンシップ以外に「無業者等」率抑制効果をもつアプローチが少なく，しかもその導入が遅れていることが，多数の職業・社会移行の困難層を生み出しているのである。

6. 考察

本章の分析結果をまとめると，第1に，高校におけるインターンシップの導入・実施が無業抑制効果を有していることが実証的に明らかになった。短期的・即時的な効用だけに

留まらず、本来的に狙いとする中長期的な職業・社会的な移行に関わる効用を評価する重要性が確認されたのである。第2にインターンシップの長期化と参加生徒数の増加が無業抑制効果を高めており、インターンシップ充実に関わる今後志向すべき実践的な改革の方向性が確認された。第3に、こうした効用は、個々の生徒の能力形成に留まらず、むしろ学校という組織がインターンシップの導入に前後しながら、さまざまなキャリア教育的な取組を充実させていくことによる総合的な効果としてあるものであり、いわばインターンシップがひとつの契機・触媒となって学校の教育全体を変えていくという「相互作用」原理によって効果を発揮しているものであることが確認された。特に第4に、こうした触媒効果を発揮するのは、進学にせよ就職にせよ、学校外のステークホルダーと連携が決定的に重要となる。つまりインターンシップと進路指導活動とが学校のキャリア教育理念のもとに統合されていることによる相乗的効果であり、生徒たちは学校外の関係者と交流することによって、将来の職業への移行や社会的な自立に向けての自らの振り返りを行うことになる。繰り返しになるが、それはキャリア教育・職業教育的な取組を学校の教育課程と組織全体として確立・強化することによって効果が発揮されるということである。このことは、キャリア教育・職業教育が確立されていない普通科等でインターンシップ導入の効果が大きいことから理解される。インターンシップに留まらない学校教育理念としての「継続性」原理によって効果を発揮しているものと言うことができよう。

【注】

- 1) 本章は、吉本圭一（2010）をもとに、加筆修正したものである。
- 2) 調査は、国立教育政策研究所生徒指導研究センター「インターンシップ等の改善・充実に向けた調査研究」（作成協力委員主査：吉本圭一）として2004年10月に実施し、全国7,933学科を対象とし5,153学科からの回答（回収率65.0%）を得ている。本稿では、学科や進路の多様性を踏まえて、分析するカリキュラムや生徒層の共通性を確保するために、分析対象を全日制（4,672学科）に絞り込み、さらに調査票回答状況においてインターンシップ実施の有無への無回答や卒業後の進路数値の不整合などを除いた4,126学科を分析した。
- 3) 国立教育政策研究所の定期的な悉皆調査によれば、公立高校のインターンシップ実施率は2009（平成21）年度で72.6%である。また、国公立私立高校普通科を取りだした調査として2007（平成19）年度インターンシップ実施率は52.5%であり、定期的調査による公立高校の結果が68.1%であったことと比較して、私立高校での導入が緩慢であることが明らかである。なお、こうした資料と比較勘案して、本サンプルは当時のほぼ全国的な平均的傾向を示していると考えられる。

- 4) 正確には、移行困難としての「一時的仕事及び無業者」であるが、本書では正規雇用への移行モデルを想定しつつ、表記の都合上「無業者等」と呼ぶ。
- 5) 分析上、普通科と、職業に関わらない専門学科（理数科等）をあわせて「普通科等」として扱っている。
- 6) 福岡・吉本（2001）は、工業科における職業・社会移行機能の高さについて、早期離職者の少なさ、職業人として一人前になる期間の早さなどの点も含めて論じている。
- 7) 統計的に有意ではないが、「卒業生による進路講演会や卒業生を囲む会等」の実施はインターンシップ導入・定着過程との順相関の傾向、「上級学校見学・上級学校調べ」の実施は逆相関の傾向が見られた。

【参考文献】

J. デューイ（1916, 松野安男 1975 訳）『民主主義と教育』岩波文庫。

J. デューイ（1938, 市村尚久 2004 訳）『経験と教育』講談社学術文庫。

福岡哲朗・吉本圭一（2001）「専門高校の総合的な教育機能に関する比較分析－社会への移行に向けたガイダンス機能と学習の統合性－」『産業教育学研究』第 31 巻, 第 1 号, 58-65 頁。

国立教育政策研究所編（2007）『職場体験・インターンシップに関する調査研究報告書』国立教育政策研究所。

中央教育審議会（2011）『今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）』。

吉本圭一（2006）「インターンシップ制度の多様な展開とインターンシップ研究」『日本インターンシップ学会年報』第 9 号, 17-24 頁。

吉本圭一（2010）「インターンシップの評価枠組みに関する研究－高校における無業抑制効果に焦点をあてて－」『インターンシップ研究年報』第 13 号, 19-27 頁。

第2章 学校教育での人材養成に係る地域経済団体の認識と関与¹⁾

吉本 圭一・亀野 淳・稲永 由紀
(九州大学・北海道大学・筑波大学)

1. 課題の設定と方法

本章では、地域経済団体を対象として、インターンシップ・地域連携型教育への支援事業等での関わりと、その背後にある人材、特に大卒人材に関する能力およびその養成についての教育・発達段階間での機能分担に関する考え方を、調査結果をもとに明らかにすることである。

1997年の文部・通商産業・労働の三省合意(文部省・通商産業省・労働省1997)以後、インターンシップは急速な広がりを見せている。参加する大学数や大学生数が増加しているだけではなく、インターンシップの期間の長期化がみられる。また大学以外の学校段階や対象層への広がりもみられる。中学校の職場体験から、高校におけるインターンシップ・デュアルシステム、大学・短大・専門学校等でのインターンシップ、また企業が独自に行うインターンシップや民間団体の斡旋する海外インターンシップなど、インターンシップは多種多様な広がりを見せている。

受入サイドからみれば、より多くの企業等がインターンシップを受け入れるようになっており、受入れ事業所の裾野の拡大も進んでいるのである。他方では一つの事業所が複数の学校から異なる時期でのインターンシップ依頼を受けたり、異なる教育段階の対象へのプログラムを同時に走らせたりしなければならないという事業所にとって負荷が大きくなるような状況も生じている。つまり、インターンシップは一定の社会的な認知を得てきたが、「概念」の拡散や混乱が生じる危険性も大きい。そこで、インターンシップを含めた学校と企業等と連携した教育の在り方や、インターンシップにおける学校段階別の教育的機能分担を明確に意識しておくことが、今後のインターンシップの充実向上にとって極めて重要な課題となっている。

こうした問題意識の下、本章では、「地域経済団体等」を調査対象としたアンケート調査結果を分析し、それら団体のインターンシップへの関与とその背後にある人材養成観を探ることとした。ここでの「地域経済団体等」は、都道府県内の市区町村よりも広域の生活経済圏において個々の企業・事業所や企業人・組合などを指導する立場にある団体をさす。これまで、個別企業によるインターンシップへの関与とその関心についての実証的な調査研究は、吉本編(2001)など多数蓄積されているが、企業等を指導していく団体等を対象

にしたものについては、産業基盤整備基金（2001）など、一部の先端的な仲介団体を対象とした調査研究がおこなわれているにすぎない。ところが、先端的であるかどうかにかかわらず、地域経済団体等そのものが、直接にインターンシップ受入企業等の紹介を行うというだけでなく、インターンシップ等のコンセプトを関係者に広めていくという意味で重要な機能を果たしうる。そこで、こうした地域経済団体等全体を母集団とし、それら団体におけるインターンシップやその他の地域連携型教育についての関与実態やその背後にある考え方を明らかにすることを、本稿の課題として設定した。具体的には、第一に、地域経済団体等のインターンシップ事業（一般的な広報、会員等の指導、仲介等）やその他の連携活動を通じた学校教育への支援の実態を明らかにし、学校段階ごとの関わりの違いも含めて、それが団体等の特性と関連しているのではないかという点を検討する。第二に、地域経済団体等が連携活動を通して学校教育を支援する背景にある人材養成観を探り、各団体の連携への関与実態の差異が、人材養成理念やそこに関わる各学校段階の役割認識の差異と連動しているのではないかという点を解明したい。

本章では、国究 2004 年調査を分析するが、これは序章で紹介したとおり、11 種類の団体・組織についての全国アンケート調査であり、(1)「経営者協会等」として都道府県の経営者協会と地域ブロックの経済団体連合会、(2)商工会議所、(3)青年会議所、(4)「その他の経済団体」として都道府県の経済同友会、商工会連合会、中小企業中央会、中小企業家同友会、(5)「その他の団体」として、地区単位（都道府県程度およびそれを跨ぐ範囲）のロータリークラブとライオンズクラブ、都道府県の労働組合「連合」、という 5 類型に分けて、分析をすることとした。

2. 地域経済団体等によるインターンシップ仲介・推進事業の実施と展開

2. 1 地域経済団体等別のインターンシップ仲介・推進事業の実施割合

まず、表 1 から、地域経済団体等別に高校（生）や大学（生）・短大（生）へのインターンシップ仲介・推進事業の実施割合をみよう。経営者協会等はそのほとんどが大学への支援を実施しており、これに加えて 30%の団体が高校への支援を実施している。

一方、商工会議所は半数以上の 54%がインターンシップ仲介・推進事業を実施しているが、41%は高校への支援を行っており、同団体は高校への支援が多くなっているといえるが、大学への支援を行っている団体はそれより少なく 23%である。

また、経営者協会等と商工会議所以外の地域経済団体等についてみると、「その他経済団体」は 40%が実施しているが、高校または大学への支援を行っている団体は 32%にとどまっている。なお、青年会議所や「その他の団体」については、高校または大学への支援を行っているのは青年会議所の 1 団体のみである。これについては、青年会議所そのものは以前から高校や大学との関係は希薄であり、むしろ、地元の小・中学校との連携に重点を置いていること²⁾、また、ライオンズクラブ、ロータリークラブについては、設置目的が

経済団体と異なることや基本的に個人参加であることから組織的に高校や大学との連携を構築することには限界があると思われる。

表 1 地域経済団体等別にみたインターンシップ仲介・推進事業の実施割合（％）

	計	高校への 支援あり	大学への 支援あり	高校のみ	大学のみ	両方	どちらもな し
経営者協会等	96.7	30.0	96.7	0.0	66.7	30.0	3.3
商工会議所	54.4	40.9	22.8	30.1	11.9	10.9	47.2
青年会議所	11.1	2.2	2.2	2.2	2.2	0.0	95.6
その他の経済団体	40.0	15.6	24.4	7.8	16.7	7.8	67.8
その他の団体	5.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0
計	46.7	27.3	25.5	17.5	15.6	9.8	57.0

(注)「経営者協会等」:経営者協会、経済団体連合会

「その他の経済団体」:経済同友会、商工会連合会、中小企業団体中央会、中小企業家同友会

「その他の団体」:ライオンズクラブ、ロータリークラブ、日本労働組合連合会

2. 2 高校や大学への具体的な支援内容

次の問いは、地域経済団体等は、インターンシップの推進・仲介に当たって、高校、大学・短大等に対して具体的にどのような支援を行っているのかという点である。

表2のように、地域経済団体等が、インターンシップの実施主体である高校や大学・短大に対して、その円滑な実施に向けての具体的な支援策をみると、受け入れ事業所の開拓や事業所の情報提供など事業所に関することが事業の中心となっている。経営者協会等は、これらに加え、マッチング業務、学校に対するノウハウの提供、事前・事後研修の開催など幅広く支援しているのに対し、商工会議所はこれらの項目については、10～20%程度の実施しかなく、商工会議所は事業所に関することに特化している。

この経営者協会等と商工会議所の相違の原因をみるため、商工会議所を支援対象により3つに分けてみると、事業所の開拓や事業所に関する情報提供については「高校のみ・商工会議所」及び「両方・商工会議所」が「大学のみ・商工会議所」よりやや多く、「児童・生徒・学生と事業所のマッチング業務」では、「大学のみ・商工会議所」及び「両方・商工会議所」がやや多くなっているが、いずれも有意な差ではない。つまり、商工会議所については、支援対象（高校、大学・短大）による事業内容の相違は小さい。こうしたことから、学校や大学・短大への支援内容は、支援対象による違いにより規定されるのではなく、団体の性格による違いにより規定される面が大きいのではないかと推測される。

表2 学校や大学・短大への支援の実施割合（％）

	計	経営者協会等	比較①	商工会議所			
				計	高校のみ	比較②	大学のみ
n	176	29		105	58	23	21
学校に対する実施に関するノウハウの提供	23.9	58.6	**	12.4	12.1	17.4	9.5
教職員向けの研修会の開催	6.8	17.2	**	1.9	1.7	0.0	4.8
受け入れ事業所に関する情報提供	72.7	89.7		70.5	70.7	56.5	81.0
受け入れ事業所の開拓	64.8	93.1	**	61.0	63.8	56.5	61.9
児童・生徒・学生と事業所のマッチング業務	27.3	65.5	**	20.0	15.5	26.1	23.8
児童・生徒・学生の事前・事後研修会の開催	21.0	55.2	**	13.3	13.8	13.0	14.3
学校側への経費補助(児童・生徒・学生等の保険費用や交通費等の負担)	4.5	3.4		5.7	5.2	8.7	4.8

(注)比較①は経営者協会等と商工会議所(計)との比較、比較②は商工会議所の高校のみと大学のみとの比較。 χ^2 検定により、**: $p<0.01$, *: $p<0.05$ 。表4及び表5も同様

3. 地域経済団体等の人材養成観—能力育成段階の認識

地域経済団体等がインターンシップを含めた学校連携型の人材育成支援事業に取り組もうとする要因を考えた場合、誘因(Incentive)として想定されるのは、雇用情勢、政府からの資金投入、他団体の動向、などである。確かに、こうした外発的な誘因があれば、短期的には地域経済団体等の人材育成支援事業への関与拡大を確実にもたらすが、持続可能性という点で限界を有している。一方で、人材養成はこうした変化にかかわらず継続して取り組む必要があり、その点で重要なのは、誘因よりもむしろ内発的な動因(Drive)にある。前節では、インターンシップ関連事業の実態が多様であることが確認されたが、その背後として重要なのは、人材養成そのものに対する各団体の考え方や関心である。全国レベルの経済団体においては、(社)日本経済団体連合会(2003)や経済同友会(2003)などが、人材育成の観点、つまりここでいう動因から、インターンシップ実施に対する企業の役割の重要性を指摘しているが、地域経済団体等の人材養成そのものに対する考え方や関心は必ずしも明確にはなっていない。

3. 1 能力育成段階の認識

さまざまな能力が育成・習得されるべき教育・訓練段階について、表3はそれぞれの能

力項目に対して「家庭と就学前教育」「小・中学校」「高校」「大学」「企業」に分け、複数回答可能な指示のもとで尋ねた³⁾。表の上位の項目ほど、その能力育成がより早期の教育・訓練段階で行われるべきであると考えられている。

まず、「家庭と就学前教育」の段階では、「一般的な社会常識・礼儀・マナー」と「話し言葉によるコミュニケーション」などに集中すべきであると考えられている。つぎに「小・中学校」では、「基礎的な学力」「一般的な社会常識・礼儀・マナー」「創造性」「話し言葉によるコミュニケーション能力」などが過半数の回答を集めており、それらの能力をはじめとして広範囲の一般性をもった基礎的な能力の育成が期待されている。「高校」の場合には、これらに加え、「外国語の能力」「コンピュータを使いこなす技能」「基礎的な学力」「職業への意欲・勤労観」が過半数を超す回答項目となっており、特に小・中学校と比較して、基礎的な学力とスキルに加え職業観・勤労観を育成する段階だと考えられている。これに対して、大学では、「専門的な知識・技術」に対する期待が突出しているものの、「基礎的な学力」を除いた多くの能力育成に関わることが期待されている。さらに「企業」となると、過半数を越える項目はないが、「チームの中で仕事を遂行する能力」「専門的な知識・技術」「リーダーシップを発揮できる力量」などに企業の役割を認めている地域経済団体等が多いことが明らかになっている⁴⁾。

表3 能力を育成すべき段階

	(複数回答、%)						
	1.家庭と就 学前教育	2.小・中学 校	3.高校	4.大学	5.企業	よくわから ない	無回答
j. 一般的な社会常識・礼儀・マナー	49.3	54.6	42.7	24.7	14.9	1.6	2.9
a. 基礎的な学力	10.3	67.1	54.1	16.2	1.9	2.4	3.4
e. 話し言葉によるコミュニケーション能力	35.5	53.1	40.8	27.6	14.1	2.7	3.7
f. 創造性	27.6	53.3	36.1	28.1	10.9	4.8	4.2
c. 外国語の能力	4.0	49.9	57.6	33.2	4.8	4.0	3.7
k. 職業への意欲・勤労観	16.7	29.7	53.6	41.9	26.3	2.4	3.2
d. コンピュータを使いこなす技能	1.3	36.6	55.4	41.6	18.0	2.7	4.0
g. 問題解決の能力	8.8	27.3	44.0	48.8	29.2	4.0	3.4
i. チームの中で仕事を遂行する能力	5.6	32.9	44.3	39.5	38.2	4.2	4.2
h. リーダーシップを発揮できる力量	4.0	25.7	46.7	44.3	31.3	6.4	4.5
b. 専門的な知識・技術	0.0	1.9	19.9	78.8	37.7	2.1	3.4
l. その他	0.3	1.3	1.9	1.1	0.0	1.1	96.6

3. 2 能力育成段階に対する回答傾向分析

とはいえ、この能力育成段階に対する経済社会の眼は一枚岩ではない。そこで次に、サンプル内の意見の散らばりに注目し、クラスター分析を用いてこのサンプルを似たような回答傾向を持つ団体群（クラスター）に分類し、それぞれの団体群の回答傾向を具体的に検討した⁵⁾。

表4で回答パターン全体を比較すると、ほとんどの能力項目のほとんどの教育・訓練段階についてのセルで、S1の回答比率がS2の回答比率よりも高いことが分かる。つまり、S1は様々な能力を複数の段階で育成をすべきと考える団体群であり、S2はそれらが特定の段階が集中的に担当すべきだと考える団体群と解釈できる。

表4 クラスター別にみた、能力を育成すべき段階に対する考え方

		(複数回答、%)					1～5の複数回答の延べ回答比率 ¹⁾
		1.家庭と就学前教育	2.小・中学校	3.高校	4.大学	5.企業	
S1 (n=139)	a. 基礎的な学力	20.1	82.0	84.2	33.1	2.9	222.3
	b. 専門的な知識・技術	0.0	1.4	29.5	95.7	74.8	201.4
	c. 外国語の能力	7.9	69.1	87.1	61.2	10.8	236.0
	d. コンピュータを使いこなす技能	2.9	49.6	83.5	70.5	33.8	240.3
	e. 話し言葉によるコミュニケーション能力	51.8	76.3	65.5	48.9	28.8	271.2
	f. 創造性	40.3	74.8	67.6	48.9	25.2	256.8
	g. 問題解決の能力	12.2	40.3	72.7	75.5	54.0	254.7
	h. リーダーシップを発揮できる力量	6.5	36.7	69.8	74.1	62.6	249.6
	i. チームの中で仕事を遂行する能力	8.6	44.6	71.9	71.9	67.6	264.7
	j. 一般的な社会常識・礼儀・マナー	64.0	81.3	75.5	53.2	30.9	305.0
	k. 職業への意欲・勤労観	20.1	36.7	76.3	79.9	52.5	265.5
a～kの合計による各段階のウエイト ²⁾		8.5	21.4	28.3	25.8	16.0	100.0
S2 (n=214)	a. 基礎的な学力	4.7	61.7	38.8	6.5	0.9	112.6
	b. 専門的な知識・技術	0.0	2.3	14.0	73.4	15.9	105.6
	c. 外国語の能力	1.9	40.7	43.0	16.8	0.9	103.3
	d. コンピュータを使いこなす技能	0.5	31.3	41.6	24.8	7.5	105.6
	e. 話し言葉によるコミュニケーション能力	25.2	40.2	27.6	14.5	4.7	112.1
	f. 創造性	21.0	42.5	18.2	16.8	2.3	100.9
	g. 問題解決の能力	5.6	18.2	28.0	34.1	13.6	99.5
	h. リーダーシップを発揮できる力量	2.3	19.2	35.0	27.6	12.6	96.7
	i. チームの中で仕事を遂行する能力	3.3	26.6	28.5	20.1	20.6	99.1
	j. 一般的な社会常識・礼儀・マナー	41.6	40.2	23.4	6.5	4.7	116.4
	k. 職業への意欲・勤労観	14.0	24.8	41.1	19.6	10.7	110.3
a～kの合計による各段階のウエイト ²⁾		10.3	29.9	29.2	22.4	8.1	100.0

注1)「1～5の複数回答の延べ比率」は、各項目(行)のすべての段階の比率を合計したものであり、複数回答項目であるため多く100%を上回る。また、ここでは表示していない「よく分からない」という選択肢もあるため、100%を下回ることもある。

注2)「a～kの合計による各段階のウエイト」は、各段階(列)のすべての項目の比率を合計したものの分子として、その「1～5」までの各段階の合計を分母としてウエイト(比率)を算出したものであり、「1～5」のウエイトを合計して100.0%になる。

次に、個々の項目の回答傾向に着目すると、第一に、大学が果たすべき役割についてS1とS2に大きな差があることが分かる。典型的には「職業への意欲・勤労観」で、S1は8割が「大学」と回答しているが、S2になるとそれは2割に落ち、代わって「高校」と回答した団体が多い。「チームで仕事を遂行する能力」でも同じような傾向が見られ、S2が「大

学」に求めるのは、ほとんど「専門的な知識・技術」だけ、という結果になっている。第二に、大学以外の教育・訓練段階についても、2 クラスター間での違いがあることが分かる。差が大きい項目・段階を挙げると、「専門的な知識・技術」について「企業」が担うべきだと考えている比率は、S1 で 74.8%に対して S2 では 15.9%であり、「リーダーシップを発揮できる力量」について「企業」が担うべきだと考えている比率も、S1 で 67.6%に対して、S2 では 12.6%にとどまっている。さらに、「一般的な社会常識・礼儀・マナー」について「高校」が担うべきだと考えている比率は、S1 で 75.5%に対して、S2 では 23.4%になっており、結局、両者の回答比率の差が 40%ポイントを越える項目は、「高校」で 8 項目、「大学」で 7 項目、「企業」で 6 項目となっている。一方で、「家庭と就学前教育」および「小・中学校」の両段階について上述のような 40%を越える大きな回答比率の差が生じている項目は、「小・中学校」段階での「一般的な社会常識」1 項目である。これを量的にわかりやすくするために、各段階の回答の合計をもとに、全体を 100%とする相対的なウエイトを求めたところ（結果は同じ表 4 の各クラスター回答比率の最下段行に表示）、「大学」「企業」のウエイトは、S1 で 41.8%に対して S2 では 30.5%、逆に、「家庭と就学前教育」「小・中学校」のウエイトは、S1 では 29.9%に対して S2 では 40.2%に達していた。つまり、S1 では「大学」「企業」の役割が相対的に大きく、S2 では「家庭と就学前教育」「小・中学校」の役割が相対的に大きくなっている。

これらをまとめると、S1 に分類された団体では、様々な能力は広範な教育・訓練段階で担うべきだと考えているが、特に大学・企業という年長段階がその育成の中心になると認識しているのに対し、S2 に分類された団体では、基本は、家庭や就学前教育あるいは小・中学校という早期の段階で集中的に育成すべき課題であると認識していると解釈できる。もっとも、S1、S2 共に高校教育段階の教育の重要性を認識していることは基本的な知見として確認しておく必要があるが⁶⁾、ここでは違いに着目し、仮に S1 を「大学・企業中心」の能力育成観をもつグループ、S2 を「義務教育中心」の能力育成観をもつグループ、と命名しておく。

3. 3 団体別ならびにインターンシップ実施状況からみた、能力育成段階の考え方

これら 2 つのクラスターと、各地域経済団体等の属性やインターンシップ支援事業対象との関連をみたのが、表 5 である。団体大分類別にみると、統計的な有意差はみられないものの⁷⁾、「経営者協会・経済団体連合会」では 48.1%と半数近くが S1（大学・企業中心）で、「その他の経済団体」でも半数を超えている。それに対し、「商工会議所」ではこの比率は 33.7%にとどまり、「青年会議所」でも比較的少なくなっている。言い換えると、「商工会議所」「青年会議所」では S2（義務教育中心）が多い。さらに、インターンシップ支援事業対象別にみると、ここでは有意差が認められ、「大学+他の段階」で支援事業を実施している団体では、56.1%が S1（大学・企業中心）に分類されるのに対して、「大学のみ

で実施」「大学以外の段階で実施」の団体ではこの比率が低下し、「未実施(および無回答)」の団体に至っては34.0%にとどまっている。裏を返せば、「未実施(および無回答)」の団体では66.0%までがS2(義務教育センター)に分類されていることになる。

表5 団体分類、インターンシップ事業支援実施別からみた、能力を育成すべき段階に対する考え方の回答傾向

	S1(大学・S2(義務 企業中心) 教育センター)		合計 (%) (n)
合計	39.4	60.6	100.0 (353)
a) 団体分類別			
経営者協会・経済団体連合会	48.1	51.9	100.0 (27)
商工会議所	33.7	66.3	100.0 (181)
青年会議所	37.2	62.8	100.0 (43)
その他の経済団体	50.6	49.4	100.0 (87)
その他の団体	33.3	66.7	100.0 (15)
b) インターンシップ仲介・推進事業対象別			
大学+他の段階で実施	56.1	43.9	100.0 (41)
大学のみで実施	48.0	52.0	100.0 (50)
大学以外の段階で実施	37.8	62.2	100.0 (74)
未実施および無回答	34.0	66.0	100.0 (188)

注:S1、S2はそれぞれ、能力を育成すべき段階に対する考え方への回答をクラスター分析にかけた結果として抽出された、クラスターを指す。

このように、地域経済団体等の4割がS1(大学・企業中心)に属しているが、こうした団体では、能力育成には多段階での総合的な取組が必要であるという認識があり、一見基礎・基本的な能力であっても、その育成に対する大学また企業の役割が十分にあると考えている。大学に加えて他の教育機関でのインターンシップ仲介・推進事業を展開している団体でも、同じ能力育成観を持つ傾向が強い。一方で、地域経済団体等の6割はS2(義務教育センター)に分類されている。こうした団体では、様々な能力は本来、義務教育を中心として高校教育段階までに育成すべき課題であるという認識がある。別の角度からみれば、能力育成での大学の役割はさほど小さくなく、ましてや企業の役割はほとんど認識されていない。大学のインターンシップ事業を支援していない団体でも6割以上がS2に分類されたが、大学段階でのインターンシップ事業を支援していない団体が大学段階での能力育成を重視していない傾向にある、という結果には、論理的に整合性がある。インターンシップ事業支援に全く関わっていない団体に関しても6割以上がS2に分類されているが、これも、能力育成における企業の役割を認識していない、つまり、企業の間を通じた地域連携型での教育の有効性が認識されていない結果だ、という解釈は成り立つかもしれない。

4. まとめと課題

地域経済団体等のインターンシップの推進・仲介事業とその背景にある教育・訓練における段階的な機能分担に関する考え方を検討した結果、第1に、団体による特色の違いが顕著に見られた。経営者協会等は大学のインターンシップに対する支援を中心に、大学への支援や会員企業への支援も幅広く行っており、大学を対象とした広く浅い支援が中心である。一方、商工会議所は高校のインターンシップに対する支援が中心であるが、当該高校や会員企業への支援内容は、経営者協会等に比べかなり限定的であり、経営者協会等とは対称的に地元の高校を対象に狭く深く、あるいはきめ細かく対応していることがわかる。

こうした相違の理由は、高校生、大学生といった支援の対象による違いよりも、地方経済団体の性格によるものが大きいと考えられる。つまり、地域経済団体等の管轄地域や会員企業の違いを反映したものと考えられる。経営者協会は47都道府県に設置され、会員企業も各都道府県内の中核企業が中心であり、都道府県全体を所掌している。一方、商工会議所は、全国に525設置されており、会員企業も大企業から中小企業まで幅広く、管轄地域も都道府県庁所在地にある商工会議所もあれば、小都市とその周辺町村を管轄地域とする商工会議所があるなど、その規模も大きく異なる。したがって、各経営者協会の管轄地域内には、高等教育機関も存在し、また、都道府県単位であることから、必然的に都道府県庁や国の出先機関との関係も深い。一方、商工会議所のうち、管轄地域内に大学や短大がそもそも存在しない会議所も数多くあり、支援の対象が高等学校に限定される商工会議所も数多くあるのはむしろ当然であるといえる。

さらに、各団体の基本ミッションとして、経営者協会が企業の労務問題をメインテーマにする地方経済団体⁸⁾であるのに対し、商工会議所は地元中小企業の振興、経営改善が主目的である。したがって、経営者協会は若年者の人材育成という観点からインターンシップを捉えているのに対し、商工会議所は会員企業における優秀な人材の確保を支援するという側面をより重視しているのではないかと考えられる。政策的な位置づけとしても、経営者協会については、厚生労働省の委託事業である「インターンシップ受入企業開拓事業⁹⁾」を実施していることからほぼ全ての団体でインターンシップ関連事業を実施しているのに対し、商工会議所ではこうした委託事業はなく、また、上部団体からの委託・指示もなく、ほとんどの商工会議所が自主的にインターンシップ事業を実施しているのが実情である。したがって、インターンシップをはじめキャリア教育に関わる地域経済団体等の関係をみる場合には、地域経済団体等の属性ごとの性格、ミッション、教育に対する考え方等の違いを重視すべきである。

第2に、地域経済団体等の教育・訓練に関する段階別の機能分担に関する考え方の特徴をみると、大卒者には「職業への意欲・勤労観」をはじめとして多くの能力が期待されているが、その能力育成は大学教育だけに期待されるものというよりも、それ以前の学校段

階に期待されることが多かった。とはいえ、大学には「専門的な知識・技術」だけでなく、さまざまな基礎的・一般的な能力の育成が期待されている。クラスター分析の結果 2 つのグループ（大学・企業中心、義務教育中心）が分類され、大学とその他の教育段階でインターンシップ支援をしている経営者協会等の団体では、大学や企業を含めて多くの教育・訓練段階で大卒者の能力育成をすべきだと考える傾向が強く、インターンシップ支援を実施していない団体や商工会議所等では、大学と企業に対する期待が低く、より早期の段階で能力育成をすべきだと考える傾向があった。

今後のインターンシップの充実向上に向けて、地域におけるパートナーと学校側との対話が必要となっている。一方で学校教育サイドから小中高一貫したキャリア教育を通しての勤労観・職業観の育成（文部科学省 2004）が提起されており、他方で経済産業省が企業サイドの要請をもとに検討された「社会人基礎力」の必要性を検討する研究会（経済産業省 2007）においても「コミュニケーション能力」の重要性認識など両者に通底していることから、インターンシップなどの連携型教育の可能性をめぐる対話の意義は大きい。そこでは、経営者協会と大学、商工会議所と高校といった従来の活動実績にもとづく固定的な組み合わせだけで議論を終始することなく、学校教育段階間での職業的な能力、基礎力などの育成に関わる機能分担を念頭に、多様な組み合わせでの、人材育成に関する総合的な対話が求められているのである。

【注】

- 1) 本章は、吉本・亀野・稲永（2007）の一部を抽出し、修正加筆したものである。
- 2) 青年会議所会員の多くが地元の小・中学校の PTA 会長に就いており、小・中学校との関係が深くなりうる。また、高等学校ではこうした関係はあまり多くないが、会員の個人的つながりから地元の高校とインターンシップの受入に対して協力をしている事例もみられる（国立教育政策研究所 2006, 118～120 頁を参照）。
- 3) 家庭教育はいろいろな年齢段階で実施されているが、本調査ではこれを、教育がおこなわれる場ではなく時系列的な段階として小学校入学前を想定して質問している。
- 4) 表 4 を横方向でみると、ある項目の育成が一つの時期に集中しているか、段階を問わず継続的に関わるべきか、その濃淡に関する傾向が読みとることができる。
- 5) 方法は、「その他」を除く 11 項目×5 段階＝55 項目を連続変量尺度として扱い、SPSSver.12.0J を用いた二段階クラスター分析を用い、ベイズの情報量基準（BIC）によってクラスター数を決定した。その結果、表 4 の 2 クラスターが識別された。なお、分析対象は、無回答の多いサンプルを除外した 353 サンプルである（吉本 2006, 49 頁ならびに 59 頁を参照）。

- 6) S1 では、「高校」段階は 5 段階分類で最も高いウエイト 28.3%であり、S2 でも「高校」のウエイトは 29.2%で、ほぼ「小・中学校」の 29.9%と並ぶ。
- 7) χ^2 検定の結果、10%水準での有意差はみられたが、5%水準では有意差はない。
- 8) 各都道府県経営者協会は、労働問題を専門的に扱う経営者団体としての日本経営者団体連盟（日経連）の都道府県団体として設立された経緯があり、各都道府県経済界における労働問題を中心的な事業活動としてきた。2002 年 5 月の日経連と経団連（（社）経済団体連合会）が統合し新たに（社）日本経済団体連合会（日本経団連）が発足したが、その後も、日本経団連の地方別経済団体として位置づけられている。
- 9) 「インターンシップ受入企業開拓事業」については、インターンシップ推進支援センターウェブサイト（2006）などを参照。

【参考文献】

- インターンシップ推進支援センターウェブサイト（2006）『大学生のためのインターンシップ活用術』。（<http://www.internship-ssc.org/>）
- 文部省・通商産業省・労働省（1997）『インターンシップの推進に当たっての基本的考え方』。
- 文部科学省（2004）『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書』。（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002.htm）
- 国立教育政策研究所（2006）『地域における経済団体等の人材育成事業および大学等との連携に関する調査（新しい時代における大学と産業社会との相関システムの構築に関する調査研究 中間報告書 8）』。
- 産業基盤整備基金（2001）『産学連携によるインターンシップの受入れ拡大に関する調査』。
- （社）日本経済団体連合会（2003）『若年者の職業観・就労意識の形成・向上のために－企業ができる具体的施策の提言－』。
- 経済同友会（2003）『「若者が自立できる日本へ」－企業そして学校・家庭・地域に何ができるのか』。
- 経済産業省（2007）『社会人基礎力に関する研究会「中間とりまとめ」報告書』。（<http://www.meti.go.jp/press/20060208001/20060208001.html>）
- 吉本圭一編（2001）『高校・大学・企業におけるインターンシップの展開と課題（カシオ科学振興財団第 17 回研究助成報告書）』。
- 吉本圭一（2006）『地域経済団体等における大卒者の能力観と能力育成段階の認識』国立教育政策研究所，47-61 頁。

吉本圭一・亀野淳・稲永由紀（2007）「地域経済団体のインターンシップへの貢献と人材養成観」『日本インターンシップ研究年報』第10号, 日本インターンシップ学会, 22-31頁。

第3章 インターンシップに対する地域団体の支援

－地域教育連携団体の多様性－

亀野 淳
(北海道大学)

1. はじめに

インターンシップは1997年のいわゆる三省合意(文部省・通商産業省・労働省 1997)以降、教育機関において急速に普及しているが、その過程においては、教育機関単独の取組だけではなく、あらゆる機関・団体の協力により拡大している。インターンシップは教育機関側からみると、地域社会と連携して実施される教育の一形態であり、関与する組織レベルのアクターとしては、送出組織(教育機関)、受入組織(企業等)に加え、両者の媒介組織の3つを設定することができる。

このような視点から、国研2004年調査において、各都道府県経営者協会、商工会議所、青年会議所などの団体(以下「地域経済団体」)を対象としたアンケート調査を実施した。この結果、同じ地域経済団体とはいえ、団体の性格によって地域連携型の人材育成事業への関与の対象学校種、内容や団体の持つ人材育成観に相違があることを明らかにした(国立教育政策研究所2006, 吉本・亀野・稲永2007)。

しかしながら、2000年前後から増加している、教育機関の地域連携ならびに教育機関と地域社会との教育に関わる連合協議体(以下「地域教育連携団体」という)については、上記調査ではとらえきれなかった。そこで、こうした地域教育連携団体に着目し、その活動実態や関与の内容について比較検討することとした。そのためにまず、地域教育連携団体を可能な限り拾い上げ、アンケート調査による具体事例の整理を試みた。本章では、地域連携教育の実施状況とその評価を中心にその分析結果を紹介する。その際には、地域教育連携団体間の相違にも着目し、その多様性を明らかにするとともに、上述した地域経済団体へのアンケート調査結果とも可能なかぎり比較を行い、その共通点及び相違点を抽出し、そこからアクター間の役割分担や課題なども明らかにしたい。

2. 分析の視点と分析方法

国研2004年調査においては、団体の性格により事業の内容、考え方が大きく異なっていた。具体的には、経営者協会等は大学のインターンシップに対する支援を中心に、大学への支援や会員企業への支援も幅広く行なっており、いわば大学を対象とした広く浅い支援が中心である。

一方、商工会議所は高校のインターンシップに対する支援が中心であるが、当該高校や会員企業への支援内容は、経営者協会等に比べ限定的であり、経営者協会等とは対称的に地元の高校を対象に狭く深く、あるいはきめ細かく対応している。こうした相違の理由は、高校生、大学生といった支援の対象による違いよりも、管轄地域・会員企業の性格、団体のミッション、上部団体や行政機関との関係によるところが大きいことが明らかになった。また、これは各地域経済団体に固有のミッションがあり、そのミッションに基づき、インターンシップ事業に参画あるいは協力しているといういわばインターンシップを付随的な事業として位置づけ実施している。

一方、本章で扱う地域教育連携団体については、伊藤（2004）、武田（1999）、岡本（2010）などが個別の地域コンソーシアムにおけるインターンシップに関する事例や課題をまとめた研究はあるものの、本章で対象としたインターンシップ関係協議会、経済産業省キャリア教育プロジェクトに関連する団体を研究対象とした先行研究はなく、また、これらの団体を包括的に捉え分析した先行研究は皆無である。地域教育連携団体は、インターンシップをはじめとした地域連携教育の推進、特にその媒介機能そのものを目的として設立されたものが多い。したがって、地域連携教育に限定すれば地域経済団体より積極的な事業活動を展開していると想定される。また、地域経済団体の多くが団体として独立した法人であるものの、その多くがその全国規模の上部組織を有しているのに対し、地域教育連携団体はこうした上部組織を持たず、設立時期も近く、組織基盤も脆弱であると想定される。

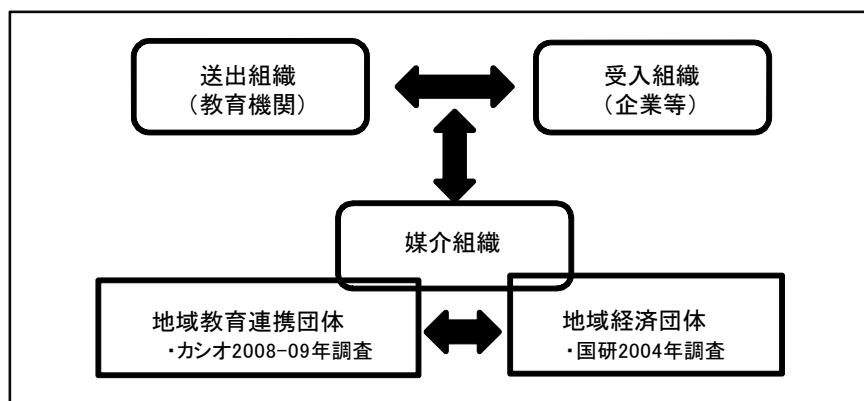


図1 インターンシップ実施アクターと調査の関係

したがって、本章では、地域連携教育団体の事業内容を明らかにするとともに、同団体の多様性についても分析を行う。また、その際には地域経済団体との事業の相違を明らかにするとともに、地域経済団体と地域連携教育団体の役割分担のあり方について検討してみたい。さらに、地域経済団体は、インターンシップ受入機関の中心である企業により近く、地域教育連携

団体は送出機関である教育機関により近いという特徴があると想定され、それぞれの実施事業、考え方等も異なると思われるが、現実はどうなのかを明らかにしたい。

具体的には、まず、インターンシップを含めた地域連携教育事業の実施状況を団体類型別に明らかにするとともに、地域経済団体との比較を行う。さらに、クラスター分析の手法を用い、調査対象になった3つの団体類型に属する各団体を事業実施の回答傾向により再類型化を試みる。この類型と団体類型を比較することにより、同一団体類型間であれば事業実施状況が同じ傾向であるのかどうかを検証する。次に、インターンシップに関する具体的な支援事業の実施状況を団体類型別に明らかにし、同様に地域経済団体との比較を行うとともに、クラスター分析により団体の類型化を行う。

3. アンケート調査結果

3. 1 地域連携教育の実施状況と自己評価

インターンシップを含めた地域連携教育やその関連事業（以下「地域連携教育事業」という）を12の項目に分け、これらの実施状況をみると（表1）、地域教育連携団体全体では、「生徒・学生向け以外の講演会や公開講座の開催」が68%と最も多く、次いで「生徒・学生向けの講演会や講座（単位外）を共同開催」（55%）、「インターンシップ以外の産学連携教育等の実施、運営、協力」（50%）、「インターンシップに関する事業の実施」（45%）となっており、講演会・公開講座の開催、インターンシップを含めた産学連携教育事業の実施など多くなっている一方で、「企業等の採用活動に対する支援」（15%）、「企業や業界の人材育成支援」（18%）など企業の人材育成や採用に関する事業の実施割合は低くなっている。

これを、全国コンソーシアム協議会、インターンシップ関係協議会、経済産業省キャリア教育プロジェクトの3つの団体類型ごと（以下「団体類型別」という）の違いをみると、インターンシップ関係協議会は「インターンシップに関する事業の実施」はすべての団体で実施しているのは当然であるが、それ以外の「生徒・学生向け以外の講演会や公開講座の開催」（78%）、「留学生支援」（67%）、「生徒・学生向けの講演会や講座（単位外）を共同開催」（67%）、「企業等の採用活動に対する支援」（57%）などインターンシップとは直接関係のない事業も幅広く実施している。これとは対照的なのが全国コンソーシアム協議会である。最も実施割合が多い事業は「学校間での単位互換」（70%）であり、そもそもこの事業を契機として設立された団体も多いことから当然の結果であるといえるが、インターンシップ推進協議会や経済産業省キャリア教育プロジェクトと比較して、実施している事業は少ない。逆にインターンシップ推進協議会や経済産業省キャリア教育プロジェクトは、「学校間での単位互換」は実施率が高くないが、その他の事業での実施率は相対的に高い。特に、インターンシップ推進協議会はインターンシップ以外の地域連携教育も実施していることが注目される。

こうした団体類型別の相違をより明確にするために、1団体あたりの地域連携型教育の実施事業をみても、全国コンソーシアム協議会加盟団体は3.7事業となっており、インターンシッ

プ関係協議会，経済産業省キャリア教育プロジェクトと比較して2事業ほど少なく，事業の幅が狭いといえる。

表1 地域連携教育の実施割合と平均実施事業数（団体類型別）

	地域教育連携 団体計	全国コンソーシ アム協議会	インターンシッ プ関係協議会	経済産業省 キャリア教育プ ロジェクト
インターンシップに関する事業の実施	45%	23%	100%	55%
インターンシップ以外の産学連携教 育等の実施、運営、協力	50%	39%	50%	78%
生徒・学生の就職支援に関すること	33%	26%	43%	40%
学校間での単位互換	44%	70%	14%	0%
高大連携に関する事業	24%	22%	29%	25%
生徒・学生向けの講演会や講座(単 位外)を共同開催	55%	41%	67%	78%
生徒・学生向け以外の講演会や公開 講座の開催	68%	65%	78%	67%
留学生支援	29%	22%	67%	11%
企業等の採用活動に対する支援	15%	0%	57%	22%
企業や業界の人材育成支援	18%	4%	17%	56%
行政機関への要望、提言	33%	26%	29%	56%
調査研究の実施	38%	30%	50%	44%
平均実施事業数	4.4	3.7	5.3	5.5

表1のとおり，団体類型別の特徴が明らかになったが，これらの実施状況についての分析は，同一の団体類型の団体は事業内容が似ているとの前提に基づくものであるが，この前提が妥当かどうかを明らかにするために，クラスター分析を用い，本設問に回答があった36団体を回答傾向により分類すると，表2のとおり大きく3つのクラスターに分類できることがわかった。まず，一つ目は，「生徒・学生向けの講演会や講座（単位外）を共同開催」「生徒・学生向け以外の講演会や公開講座の開催」などは半数の団体が実施しているものの，「企業等の採用活動に対する支援」「企業や業界の人材育成支援」は実施しておらず，また，「インターンシップに関する事業の実施」も4割弱の団体しか実施していない団体クラスターであり，これを「消極実

施クラスター」と名付けることとする。二つ目は、「インターンシップに関する事業の実施」は実施しておらず、「学校間での単位互換」をメインに実施している団体クラスターであり、これを「単位互換中心クラスター」と名付けることとする。三つ目は、「インターンシップに関する事業の実施」は実施しており、その他の事業も幅広く実施している団体クラスターであり、これを「積極実施クラスター」と名付けることとする。

表2 クラスター別にみた地域連携教育事業の実施割合と平均実施事業数

	C1: 消極実施クラスター	C2: 単位互換中心クラスター	C3: 積極実施クラスター
n	14	9	13
インターンシップに関する事業の実施	36%	0%	100%
インターンシップ以外の産学連携教育等の実施、運営、協力	36%	22%	77%
生徒・学生の就職支援に関すること	7%	0%	85%
学校間での単位互換	14%	100%	39%
高大連携に関する事業	14%	0%	46%
生徒・学生向けの講演会や講座(単位外)を共同開催	57%	11%	77%
生徒・学生向け以外の講演会や公開講座の開催	50%	56%	92%
留学生支援	29%	0%	46%
企業等の採用活動に対する支援	0%	0%	39%
企業や業界の人材育成支援	0%	0%	46%
行政機関への要望、提言	36%	22%	31%
調査研究の実施	7%	44%	54%
平均実施事業数	2.9	2.6	7.3

このクラスター別に地域連携教育の平均実施事業をみると、「積極実施クラスター」では7.3事業と幅広く実施していることがわかるが、「単位互換中心クラスター」(2.6事業)や「消極実施クラスター」(2.9事業)と実施事業の幅は狭いことがわかる。

この3つのクラスターと3つの団体類型の関係をみると、表3のとおりである。全国コンソーシアム協議会は3つのクラスターにわかれている。つまり、全国コンソーシアム協議会に属している各地域のコンソーシアムは、地域連携教育の事業実施状況は各団体により大きく異なっていることがわかる。一方、インターンシップ関係協議会や経済産業省教育プロジェクトは「単位互換中心クラスター」は存在せず、「積極実施クラスター」と「消極実施クラスター」に

わかれている。また、インターンシップ関係協議会や経済産業省教育プロジェクトも全国コンソーシアム協議会ほどではないが、個別の団体による差異は大きい。したがって、地域教育連携団体は、地域経済団体のように団体の類型によりその事業内容を分類するには限界があるといえ、同時に、団体の性格以外の要因によりその事業内容は規定されると推測される。

ちなみに、地域経済団体のインターンシップ関連事業の実施状況をみると、全体では47%と地域連携教育団体とほぼ同程度であるが、経営者協会等（各都道府県経営者協会と経済団体連合会）は97%とほとんどが実施しているのに対し、商工会議所は54%、その他の経済団体40%、青年会議所10%などかなりの相違がみられる（表4）。

表3 地域連携教育事業による団体類型とクラスターの関連

	n	C1:消極実施クラスター	C2:単位互換中心クラスター	C3:積極実施クラスター	計
n		14	9	13	36
全国コンソーシアム協議会	22	32%	41%	27%	100%
インターンシップ関係協議会	6	50%	0%	50%	100%
経済産業省キャリア教育プロジェクト	8	50%	0%	50%	100%

表4 地域経済団体における地域連携教育の実施状況 (%)

計	経営者協会等	商工会議所	青年会議所	その他の経済団体	その他の団体
47	97	54	11	40	5

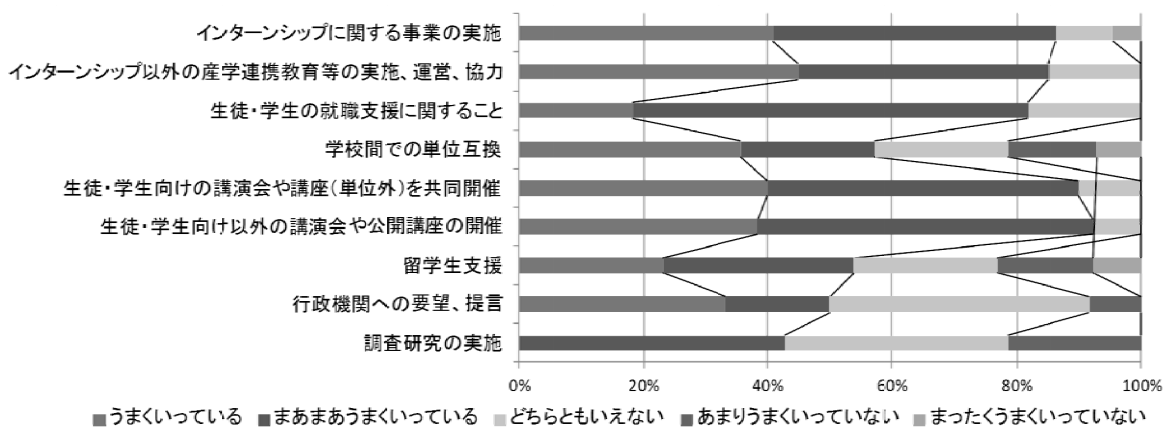


図2 地域連携型教育に関する事業の自己評価

次に、地域連携教育事業に関する評価を各団体の5段階の自己評価結果でみると(図2)、「うまくいっている」「まあまあうまくいっている」が大半を占め、実施内容を高く評価していることがわかる。ただし、「学校間での単位互換」「留学生支援」などの事業や「行政機関への要望、提言」「調査研究の実施」などの直接、学校や生徒・学生に対する支援でない事業については「うまくいっている」と「まあまあうまくいっている」をあわせても5割程度であり、他の事業と比較するとやや評価が低くなっている。

3. 2 インターンシップ関連事業の具体的実施割合と自己評価

3.1において「インターンシップに関する事業」を実施していると回答した23団体に対して、インターンシップに関する事業の具体的内容(以下「インターンシップ関連事業」という)を9項目に分け、これらの実施状況を聞いている(表5)。インターンシップ関連事業のうち具体的な実施事業の割合が高いのは「生徒・学生に対する事前研修・事後研修の実施」(78%)、「学校への受け入れ事業所に関する情報提供」(74%)、「受け入れ事業所の開拓」(74%)、「受入先と生徒・学生とのマッチング」(74%)でいずれもインターンシップ関連事業を実施している23団体の7割以上の団体が実施しているが、「学校や生徒・学生に対する経費補助」(13%)、「受入企業に対する経費補助」(4%)といった経費の補助を行っている団体は非常に少ない。つまり、事業の内容は送出組織、受入組織双方への情報・ノウハウの提供や、媒介機能が中心である。

これを団体類型別にみると、インターンシップ関係協議会、経済産業省キャリア教育プロジェクトの両団体では経費補助を除けばインターンシップに関連する事業のほとんどを実施している。一方で、全国コンソーシアム協議会は「受け入れ事業所の開拓」(57%)、「受入先と生徒・学生とのマッチング」(57%)、「学校への受け入れ事業所に関する情報提供」(43%)、「生徒・学生に対する事前研修・事後研修の実施」(43%)などで4割以上の実施率であるが、これら以外の事業の実施率は低い。

ちなみに、地域経済団体と比較すると¹⁾、経費補助を行なっている団体はほとんどないという点は地域連携教育団体と同様であるが、経費補助の事業以外では、地域連携教育団体より総じて実施率は低くなっている。ただし、経営者協会等の実施率は同団体以外の地域経済団体と比較してもかなり高くなっている。これは各都道府県経営者協会が厚生労働省の委託事業によりインターンシップに関する事業を実施していたこととの関連が大きい²⁾。

また、1団体あたりのインターンシップ関連事業の実施事業数をみても、全国コンソーシアム協議会は2.7事業とインターンシップ関係協議会、経済産業省キャリア教育プロジェクトと比較して3~4事業程度少なく、事業の幅が狭いといえる。

この実施状況について、3.1と同様にクラスター分析を用い、本設問に回答があった23団体を回答傾向により分類すると、表6のとおり大きく3つに分類できることがわかった。まず一つ目は、「学校や生徒・学生に対する経費補助」「受入企業に対する経費補助」などの経費補助

に関する事業の実施は少ないものの、インターンシップに関連する多くの事業を実施している団体クラスターであり、これを「包括的实施クラスター」と名付けることとする。二つ目は、「受け入れ事業所の開拓」「受入先と生徒・学生とのマッチング」「インターンシップ実施に関する企業へのプログラム提案やノウハウの提供」「生徒・学生に対する事前研修・事後研修の実施」などを中心に実施し、これら以外の事業は実施割合が低い団体クラスターであり、これを「重点的实施クラスター」と名付けることとする。三つ目は、「学校への受け入れ事業所に関する情報提供」を実施しているものの、それ以外はあまり実施していない団体クラスターであり、これを「情報提供中心クラスター」と名付けることとする。

表5 インターンシップ関連事業の実施割合

	地域連携教育関係団体				地域経済団体		
	合計	全国コンソーシアム協議会	インターンシップ関係協議会	経済産業省キャリア教育プロジェクト	計	経営者協会	商工会議所
学校へのプログラム提案やノウハウの提供	65%	14%	90%	83%	24%	59%	12%
企業へのプログラム提案やノウハウの提供	70%	29%	90%	83%	24%	76%	9%
学校への受け入れ事業所に関する情報提供	74%	43%	100%	67%	73%	90%	71%
企業への学校に関する情報提供	61%	29%	80%	67%	47%	62%	46%
受け入れ事業所の開拓	74%	57%	80%	83%	65%	93%	61%
受入先と生徒・学生とのマッチング	74%	57%	90%	67%	27%	66%	20%
生徒・学生に対する事前研修・事後研修の実施	78%	43%	90%	100%	21%	55%	13%
学校や生徒・学生に対する経費補助	13%	0%	10%	33%	5%	3%	6%
受け入れ企業に対する経費補助	4%	0%	0%	17%	3%	0%	5%
平均実施事業数	5.1	2.7	6.3	6.0	—	—	—

表6 クラスター別にみたインターンシップ関連事業の実施割合

	C1: 包括的実施 クラスター	C2: 重点的実施 クラスター	C3: 情報提供中 心クラスター
n	11	6	6
インターンシップ実施に関する学校 へのプログラム提案やノウハウの提供	100%	50%	17%
インターンシップ実施に関する企業 へのプログラム提案やノウハウの提供	100%	83%	0%
学校への受け入れ事業所に関する 情報提供	100%	33%	67%
企業への学校に関する情報提供	100%	17%	33%
受け入れ事業所の開拓	100%	83%	17%
受入先と生徒・学生とのマッチング	82%	100%	33%
生徒・学生に対する事前研修・事後 研修の実施	91%	83%	50%
学校や生徒・学生に対する経費補助	27%	0%	0%
受け入れ企業に対する経費補助	9%	0%	0%
平均実施事業数	7.1	4.5	2.2

こうしたクラスター間の相違をより明確にするために、このクラスター別にインターンシップ事業の平均実施事業数をみると、「包括的実施クラスター」では7.1事業と多くの事業を幅広く実施していることがわかるが、「重点的実施クラスター」では、4.5事業とやや少なく、「情報提供中心クラスター」では、2.2事業と実施事業の幅は狭いことがわかる。

この3つのクラスターと3つの団体類型の関係をみると、表7のとおりである。全国コンソーシアム協議会は「情報提供中心クラスター」及び「重点的実施クラスター」のどちらかに属しており、インターンシップ関係協議会や経済産業省教育プロジェクトの大部分は「包括的実施クラスター」に属している。

つまり、1点目として、インターンシップ関係協議会と経済産業省キャリア教育プロジェクトは類似性がみられるのに対し、これらの団体と全国コンソーシアム協議会は大きく異なることがわかった。2点目として、インターンシップ関係協議会と経済産業省キャリア教育プロジェクトに属する団体は団体類型内での相違は小さいが、全国コンソーシアム協議会はかなり多様であることがわかった。

これを、3.1でみた地域連携教育関連事業の結果と照らし合わせると、全国コンソーシアム協議会は団体により多様であり、団体類型でその特徴を規定することはできない。一方、イン

ターンシップ関係協議会や経済産業省キャリア教育プロジェクトは地域連携教育関連事業及びインターンシップ関連事業の具体的な実施状況だけをみると、かなり類似性が高いといえる。

表7 インターンシップ関連事業による団体類型とクラスターの関連

	n	C1: 包括的実施クラスター	C2: 重点的実施クラスター	C3: 情報提供中心クラスター	計
n		11	6	6	23
全国コンソーシアム協議会	7	0%	43%	57%	100%
インターンシップ関係協議会	10	70%	20%	10%	100%
経済産業省キャリア教育プロジェクト	6	67%	17%	17%	100%

次に、インターンシップ関連事業に関する評価を各団体の5段階の自己評価結果でみると(図3)、「うまくいっている」「まあまあうまくいっている」が大半を占め、実施内容を高く評価していることがわかる。ただし、「プログラム提案やノウハウ提供」「情報提供」とも企業に対する事業の方が学校に対するものよりもやや評価が低くなっており、企業に対する支援の方がより困難であるといえる。つまり、地域教育連携団体は、学校との関係と比較すれば企業との関係がやや弱いといえる。しかし、これ自体が課題かと問われれば、その回答にはさらなる検討が必要であろう。つまり、地域教育連携団体が学校への支援を得意分野とし、一方で地域経済団体が企業への支援を得意分野としているのであれば、これらの団体相互間の連携が十分図られれば何ら問題がなく、むしろ役割分担がなされ、お互いの強みを活かした補完関係であるとみることも可能である。ただし、この結果だけでは判断することは困難であり今後の課題である。

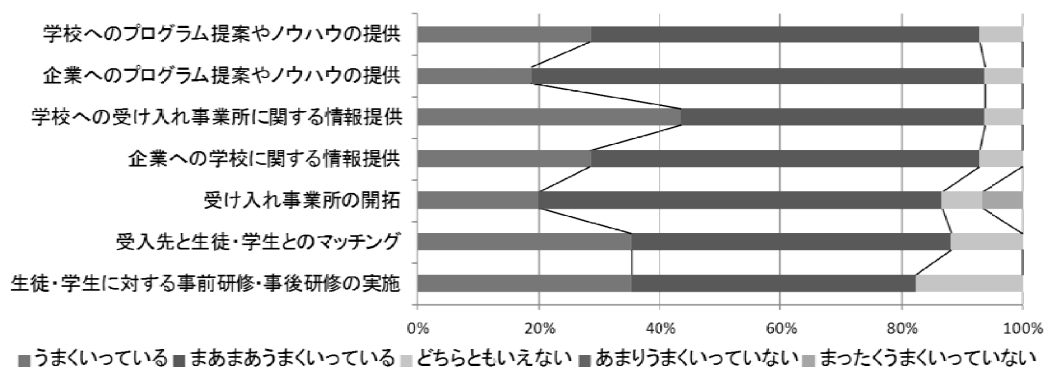


図3 インターンシップ関連事業の自己評価

4. まとめと今後の課題

地域連携教育事業の実施状況は団体類型により大きく異なる。特に、全国コンソーシアム協議会はインターンシップに関する事業の実施も少なく、インターンシップ関係協議会、経済産業省キャリア教育プロジェクトとは異なる傾向を示している。しかし、この全国コンソーシアム協議会も団体ごとに事業実施状況が大きく異なり、非常に多様であることから、団体類型でその特徴を規定することはできない。一方、インターンシップ関係協議会や経済産業省キャリア教育プロジェクトは地域連携教育関連事業及びインターンシップ関連事業の具体的な実施状況だけをみると、かなり類似性が高いといえる。この点は、インターンシップ関連事業個別の実施状況においても同様の傾向をみることができた。これは、地域経済団体が団体属性ごとに管轄地域・会員企業の性格、団体のミッション、上部団体や行政機関との関係により事業内容が規定されたのに対し、地域教育連携団体、特に、全国コンソーシアム協議会はそれら以外の要因により規定されると推測されるが、その要因が何かは明らかにできず今後の課題といえる。

また、インターンシップ関連事業の自己評価結果をみれば、地域教育連携団体は、学校との関係と比較して企業との関係がやや弱いといえる。これは、地域教育連携団体が地域経済団体に比べて企業よりも学校側に近い存在であるという面もあるが、今後は、インターンシップの実施にあたっては、地域教育連携団体と地域経済団体の役割分担についても検討すべきである。

【注】

- 1) 国研 2004 年調査の選択肢とはやや異なっているが、意味はほぼ同じであると判断し、単純に比較を行った。具体的な選択肢は以下のとおりである（前者がカシオ 2008-09 調査、後者が国研 2004 年調査の選択肢）。「学校へのプログラム提案やノウハウの提供」＝「(学校への) インターンシップ実施に関するノウハウの提供」, 「企業へのプログラム提案やノウハウの提供」＝「(会員企業に対する) セミナー等でインターンシップ実施に向けてのノウハウの提供」, 「学校への受け入れ事業所に関する情報提供」＝「(学校への) 受け入れ事業所に関する情報提供」, 「企業への学校に関する情報提供」＝「(会員企業との) 学校・大学に関する情報交換」, 「受け入れ事業所の開拓」＝「受け入れ事業所の開拓」, 「受入先と生徒・学生とのマッチング」＝「児童・生徒・学生と事業所のマッチング業務」, 「生徒・学生に対する事前研修・事後研修の実施」＝「児童・生徒・学生の事前・事後研修会の開催」, 「学校や生徒・学生に対する経費補助」＝「学校側への経費補助 (児童・生徒・学生等の保険費用や交通費等の負担)」, 「受け入れ企業に対する経費補助」＝「経費 (担当者の人件費, 会議費, ものづくり等に要する材料費等) の補助」
- 2) ただし、現在は、同委託事業は終了しており、経営者協会等のインターンシップ関連事業の

実施割合は国研 2004 年調査時点よりも小さくなっているものと推測される。

【参考文献】

- 伊藤正之 (2004) 「地域コンソーシアムにおけるインターンシップ」『大学と学生』第 3 号, 18-24 頁。
- 国立教育政策研究所 (2006) 『地域における経済団体等の人材育成事業及び大学等との連携に関する調査』。(新しい時代における大学と産業社会との相関システムの構築に関する調査研究 中間報告書 8)
- 文部省・通商産業省・労働省 (1997) 『インターンシップの推進に当たっての基本的考え方』。
(http://www.jil.go.jp/jil/kisya/syokuan/970918_01_sy/970918_01_sy_kihon.html)
- 岡本博公 (2010) 「大学コンソーシアム京都のインターンシップ」『生涯学習研究年報』(北海道大学高等教育機能開発総合センター生涯学習計画研究部) 第 11 号, 44-53 頁。
- 武田敦 (1999) 「大学コンソーシアム京都におけるインターンシップ事業の実施状況と今後の課題」『大学と学生』, 24-27 頁。
- 吉本圭一・亀野淳・稲永由紀 (2007) 「地域経済団体のインターンシップへの貢献と人材養成観」『インターンシップ研究年報』第 10 号, 22-31 頁。

第4章 地域教育連携団体の組織的基盤とインターンシップ事業

稲永 由紀
(筑波大学)

1. 課題設定

本章では、地域教育連携団体の組織的基盤と団体としての将来展望を明らかにすることによって、インターンシップ事業を含めた地域連携型教育事業の継続性について検討する。

インターンシップ事業には多くの時間と労力を必要とする。特にその意味で、事業を担う組織の安定性は、事業拡充にしても事業継続にしても、大きな鍵を握る。ところが、今回取り扱う地域教育連携団体は、仮にインターンシップ事業に特化した団体であっても、協議体という形を取っていることが多く、人、モノ、金といった利用可能な資源から見た場合に、地域経済団体よりも組織としての安定性は低くならざるを得ないはずである。そうであるならば、地域教育連携団体の組織的基盤の内実を明らかにすることは、地域連携型教育の展開を考える上で重要なことである。だが、前章でも触れられたように、古い地域教育連携団体ですでに創立15年以上が経過しているにもかかわらず、その活動や組織的基盤の内実はまだ明らかにされていない。

地域教育連携団体はどのような組織的基盤を持つのだろうか。どのような組織的基盤を持つ地域教育連携団体がインターンシップ事業を実施しているのだろうか。また、すでにインターンシップ事業を展開している地域教育連携団体がどのような課題を抱え、また将来的な団体としての方向性をどう考えているのだろうか。本章では、地域教育連携団体の事業内容を分析した第2部第3章に続いて、カシオ2008-09年調査から地域教育連携団体の組織的基盤を明らかにすることによって、地域連携型教育のより安定的な事業継続への課題を探っていく。

2. 分析の視点

地域教育連携団体の組織的基盤を分析する視点として、団体の性格付け（設立年、設立目的、設立のイニシアティブ）と現在の団体の事務局体制の2つを設定する。当然、どのような目的で設立された団体であるかによってインターンシップ事業実施やその位置づけは左右されるのだが、一方で、団体運営の要となる事務局の体制によっても事業実施の可能性が決まっていく側面がある。

うち、事務局体制については、資金と運営組織の 2 つの側面から検討することにした。資金については、特にこの種の団体が補助金との関係で動いていることが多いことから、補助金の有無と全体収入に占めるその割合に着目する。運営組織については、その安定性の観点から、団体として独立した事務局を持っているかそれとも持ち回りか、そして当該団体を専任で担当している者がいるかどうか、という 2 つの点に着目する。

ただし、これらの指標だけで組織的基盤の安定性を議論するのは不十分である。カシオ 2007 年調査（国立教育政策研究所編 2006）のうち特に訪問調査から、明示的ではないにせよある程度理解できるのは、インターンシップ事業のような組織を超えた連携が必要な事業は、単純に団体組織の独立性や投入できる資源の関数として事業実施・継続が決まってくるのではなく、熱意ある人物（キーパーソン）の存在がその実施・継続に影響を与えている、つまり、事業実施・継続に属人的な力が働いている可能性が非常に高いことが予想できるからである。キーパーソンの存在は、事業実施・継続に不足している資源を補うのにあまりある反面、属人的であるが故に、仮にキーパーソンを失った場合には事業そのものの継続が危ぶまれることになる。

こうした検討の後に、現在の団体の課題と今後の展開について検討を加える。特に、前章との関係で、インターンシップ事業の現段階での自己評価に着目して、自己評価が高い団体と低い団体とでどのような課題を持ちどのような展開を考えているのかについて、事例的な検討を加えることとする。

なお、カシオ 2008-09 調査はもともとサンプル数が少ない。また、今回調査した地域教育連携団体には 3 つのタイプがあるが、この 3 タイプで地域教育連携団体すべてを網羅しているというわけではないので、基本的には 3 タイプ毎にそれぞれ分析をかけていかなければならない。こうしたことから、本章での分析では、基本的に実数ベースで記述をしていくことにしたい。

3. 地域教育連携団体の特徴とインターンシップ事業実施：団体設立の背景

今回調査した地域教育連携団体は大きく 3 種類ある。はじめに、改めてこの 3 種類の団体についてその特徴を確認しておこう。

一つ目は「全国大学コンソーシアム協議会加盟団体（以下、コンソ）」である。コンソは、基本的に同一地域内にある大学や短期大学の連携協議体であり、単位互換や学生交流などの事業を共同で実施している。実施事業のひとつとしてインターンシップ事業が入っている団体もあるが、必ずしもインターンシップ事業が活動の主軸となっているわけではない。実際にインターンシップ事業を実施している団体は回答 30 団体のうち 7 団体（23%）に過ぎない。

二つ目は「インターンシップに関する地域協議会（以下、I 協議会）」である。I 協議会

はその名前の通り、インターンシップ事業を活動の主軸として地域の学校、行政、企業が連携した団体である。従ってインターンシップ実施団体は回答 10 団体中 10 団体 (100%) である。前章でも触れられていたように、インターンシップ以外の事業を実施している団体も多いが、それでもインターンシップ事業が活動の主軸であることには変わらない。

三つ目は、「地域自律・民間活用型キャリア教育プロジェクト (以下、経産省プロジェクト)」の委託先となった団体である。委託先は NPO が中心で、コンソや I 協議会のような協議体の形式を必ずしも取っているわけではない。また、キャリア教育事業には他にも様々な形態があるため、インターンシップ事業が活動の主軸になっている場合もあれば、数ある実施事業の 1 つでしかない場合もあり、事業を実施していない場合すらある。今回回答を寄せた 11 団体のうち 6 団体 (55%) がインターンシップ事業を実施していると回答しているが、調査名 (インターンシップ支援に関わる地域団体調査) と回収率 (37%) を考えると、実際はもう少し低い可能性を否定できない。

それら団体の中でも、コンソと I 協議会は、その設立が各種関連施策実施時期と重なっている (図 1)。コンソについては、8 割が 2001 年以降の設立である。この背景には、1994 年にいち早く始動した大学コンソーシアム京都という強力な成功事例がすでに存在していたことに加え、いくつかの競争的資金がコンソ設立を加速させたといつてよい。2002 年から 2003 年にかけて、文部科学省国立大学地域貢献推進事業費として、国立大学とその所在地域自治体との組織的地域連携に対して競争的資金がついたことに加え、2003 年以降は文部科学省戦略的大学連携事業費 (教育 GP) の中で、教育における地域連携 (例えば H15 「主として大学と地域・社会との連携の工夫改善に関するテーマ」) が応募のカテゴリーとして継続的に設けられ、更に、2008 年には「戦略的大学連携支援事業」(大学連携 GP) として地域コンソーシアムの設立を直接的に支援する施策が打ち出された結果、1 都道府県単位のものから広域のものまで、雨後の竹の子のようにコンソが設立されていくことになる。インターンシップ事業実施団体も、1 団体を除けば、2004 年以降設立された団体で占められており、教育 GP の開始時期と重なる。一方、I 協議会の場合は、1 団体を除いたすべての回答団体が、1997 年、つまり、文部省、通商産業省、労働省の 3 省による「インターンシップの推進に当たっての基本的な考え方」(いわゆる三省合意) が出された直後の数年の間に相次いで設立されている。

こうした政策と設立経緯は密接に関係しているものと考えられる (図 2)。コンソにしても I 協議会にしても、企業・経済関係者からの提案・関与が設立契機となったと回答した団体はない。行政機関もしくは大学・教育関係者のイニシアティブで設立されているケースがほとんどである。一方で、経産省プロジェクトの場合、設立経緯は様々である。つまり、地域教育連携団体の中でも、特にコンソと I 協議会については、政策という外圧と外圧を受けた関係者のイニシアティブで設立されており、その意味で自発的だとは言いがたい。言い換えれば、補助金との関係で組織の安定性や各種事業実施・拡充・継続が決定される可能性が高いと考えられる。

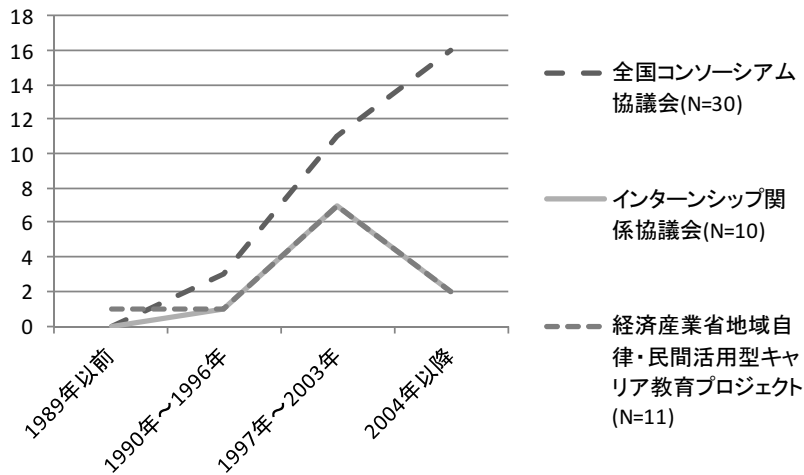


図1 団体設立年

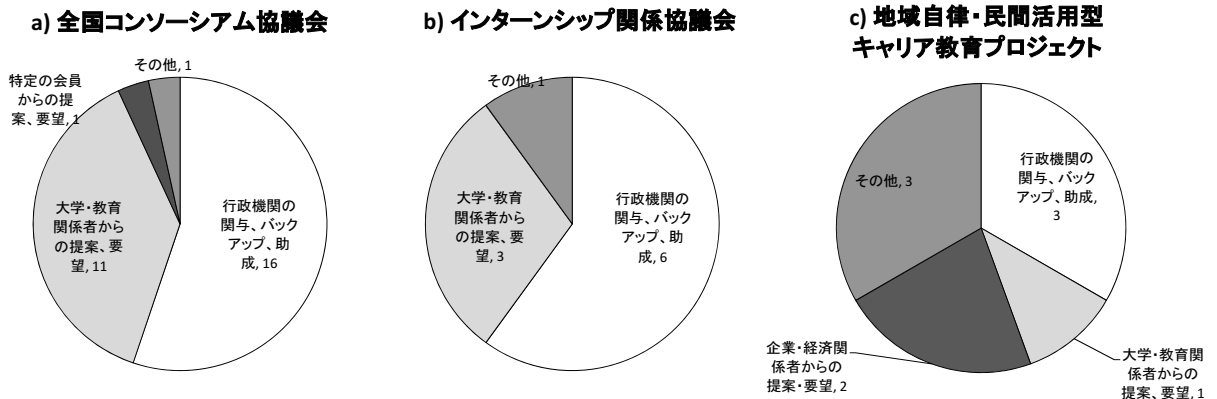


図2 団体設立の経緯

4. インターンシップ事業実施／非実施の分水嶺

では、こうした地域教育連携団体のうちインターンシップ事業を実施している団体と実施していない団体との間に組織的基盤の違いがあるかどうかを見ることにしよう。

4. 1 資金

回答団体のうち、「行政機関からの補助金・助成金」を全く受け取っていない団体は21団体(41%)である。そのうち、コンソの場合はほぼ全額が「会員からの会費」に支えら

れているケースであるのに対し、経産省プロジェクトの場合は全額が「事業からの収入」に支えられているケースである。I協議会の場合、10団体中3団体が「行政機関からの補助金・助成金」を全く受け取っていないが、そのうち2団体は「会員からの会費」だけでなく「事業からの収入」も得ている。

一方で、「行政機関からの補助金・助成金」を受け取っている回答した26団体のうち、全体収入の60%以上が「行政機関からの補助金・助成金」であると回答したのは14団体（54%）で、全体収入の全てが「行政機関からの補助金・助成金」であると回答した団体も5団体（10%、コンソ2団体、I協議会2団体、経産省プロジェクト1団体）ある。

これをインターンシップ事業実施団体と非実施団体に分けて見ると、実施団体23団体のうち「行政機関からの補助金・助成金」を少しでも受けている団体は16団体（70%）だが、非実施団体の場合だと10団体（43%）である。

4. 2 運営組織

4. 2. 1 事務局体制

まず、事務局の独立性について、「団体として独立した事務局を持っている」のは18団体（36%）、「会員の持ち回りでない、事務局を持っている（事務局は会員のオフィスに併設）」は12団体（24%）、「会員の持ち回りで事務局を担当している（事務局は会員のオフィスに併設）」のは11団体（22%）である。経産省プロジェクトの場合は回答10団体中8団体（80%）が「団体として独立した事務局を持っている」が、コンソだと回答28団体中9団体（32%）、I協議会だと回答8団体中2団体（25%）が「会員の持ち回りで事務局を担当している（事務局は会員のオフィスに併設）」と答えており、事務局の独立性という点で考えると、コンソやI協議会のほうが弱くなっている。

インターンシップ事業実施非実施でみると、実施団体中半数（11団体）が「団体として独立した事務局を持っている」のに対し、非実施団体になるとそれは約1/4（6団体）となる。

事務局に専任担当者がいる団体は26団体（51%）である。経産省プロジェクトの場合は、団体の性格からも想定できるように、回答11団体中10団体が専任担当者を持っており、5名以上持っている団体も3団体ある。一方、I協議会だと回答10団体中6団体（60%）に専任担当者がいるものの、うち4団体は2名以下である。コンソになると更に専任担当者がいる団体が少なくなり（回答30団体のうち、10団体、33%）に、うち、突出して多い1団体を除けば、その数はすべて4名以下である。

インターンシップ事業実施団体とそうでない団体とに分けると、専任担当者がいるのは14団体（61%）だが、非実施団体だと11団体（44%）まで下がる。裏を返すと、団体自体に専任担当者がいないのにインターンシップ事業を実施している団体も9団体（39%）存在しており、こうした団体にとってインターンシップ事業は、組織的に非常に厳しい状

態での実施になっている可能性がある。

いずれにせよ、地域教育連携団体の事務局組織というのはそう大きくないことに加えて、協議体を中心に会員の持ち回りで事務局が移動する場合もあるし、専任担当者すらいらない場合もあることが分かる。こうした組織的基盤だけみれば、地域教育連携団体による地域連携型教育の推進は、組織的に極めて脆弱な基盤の上に進められていると考えてよいかもしれない。

4. 2. 2 キーパーソン

だが、組織的に極めて脆弱な基盤であるにも関わらず、なぜ事業を実施できるのか。その回答の一つが、団体の中心的人物、つまりキーパーソンの存在である。

今回、「団体の運営で中心的な役割を果たしている者」という文言でキーパーソンの存在を尋ねたところ、回答 49 団体のうち 32 団体（66%）が「いる」と回答している。当然、団体のほとんどが NPO である経産省プロジェクトの場合には、すべての団体でキーパーソンの存在が確認できたが、I 協議会についても回答 10 団体のうち 9 団体(90%)にキーパーソンが存在しており、この点は同じ協議体でもコンソ（回答 29 団体中 13 団体、49%）とはかなり異なる点である。

キーパーソンのほとんど（30 団体）が「会員・構成員の出身」であるが、団体の専任担当者であるのは 9 名（9 団体：経産省プロジェクト 6 名、I 協議会 3 名）にとどまっている。残りの 21 団体では、団体の専任担当者でない構成員・会員が、限られた時間の中で団体活動をひっばっているということになる。

本調査ではキーパーソンの経歴の中で団体活動に活かされている経歴についても聞いている。うち「民間企業での経歴」については、団体での事業の性格上ほぼキーパーソンの民間企業での経歴の有無として理解してよいと思うが、経産省プロジェクト回答 10 団体中 7 団体、I 協議会回答 9 団体中 5 団体に対し、コンソの場合は回答 13 団体中わずか 2 団体に過ぎない。単位互換や学生交流といった、大学間連携のみで機能する事業であれば全く問題はないのだろうが、インターンシップを含めた高等教育セクター以外の組織との連携が必要となる場合、ほぼすべての団体において設立の契機が行政機関か学校関係者のイニシアティブによるものであるコンソにおいて、キーパーソンも民間企業経験がないとなれば、インターンシップ関連事業実施は I 協議会や経産省プロジェクトよりも比較的チャレンジングな課題になるのかもしれない。

さらに、インターンシップ事業実施団体の場合、回答 22 団体中 17 団体（77%）がキーパーソンが「いる」と回答しているが、非実施団体の場合では回答 24 団体中 13 団体(54%)にとどまっている。I 協議会にキーパーソンの存在が多く認められていることに見られるように、地域連携型教育でも特にインターンシップの場合は、資金や事務局体制での組織的基盤が弱い分、企業開拓やマッチングなど様々な場面で、キーパーソンの強い力が事業

実施・継続を可能にしている可能性は高いといっただろう。

ただし、キーパーソンが強い力を発揮しているということは、裏を返せば事業そのものが属人的になっているということであり、キーパーソンが当該組織を離れた後の継続性が課題となる。キーパーソンが存在は諸刃の刃でもあり、キーパーソンがいるから組織的基盤が脆弱でもよいという話にはならないだろう。

5. 今後の団体の課題と方向性

とはいえ、地域連携教育団体自身がこうした組織的基盤の脆弱性を意識していないわけではない。今回の調査で「今後の課題」として取り上げたトピックのうち、「事務局体制の整備・拡充」を取り上げた団体は、51団体中33団体（65%）にのぼり、続いて、「予算の拡充（25団体、49.0%）」「事業の拡充（24団体、47.1%）」が課題として認識されている（図3）。一方、地域連携型教育に欠かせない他団体との連携強化については、設定された4項目とも組織自体の拡充には及ばない。つまり、連携強化よりも、事務局および事業・予算拡充のほうを課題としている団体が多く、この傾向は団体タイプ別に見ても同じである。

これが、インターンシップ事業非実施団体（N=22）の場合だと「事業の拡充」を課題としてあげる団体が14団体（64%）にのぼるが、すでに実施している団体（N=23）になると、逆に7団体（31%）にとどまる。「事務局体制の整備・拡充」は実施団体でも非実施団体でも同じように課題として認識されているが、組織的基盤の脆弱性を考えれば、インターンシップ事業は数ある地域連携型教育事業の中で一番実施に手間と労力がかかる事業として認識されているとも読めない。

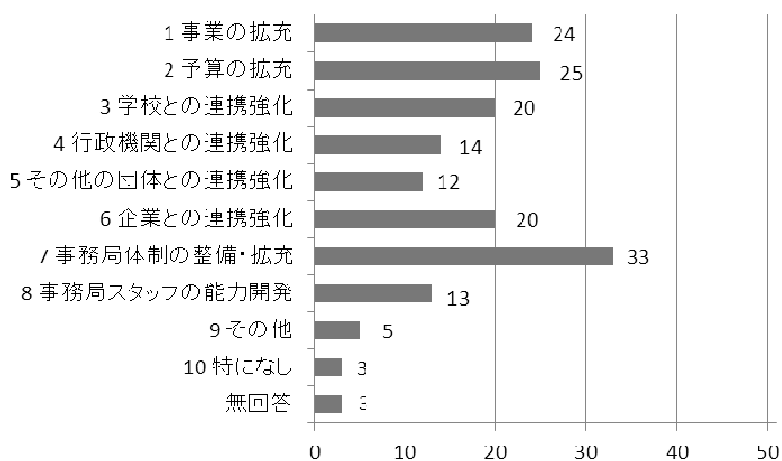


図3 今後の課題（複数回答、実数）

もう一つ、団体の今後の方向性について、「会員数」「事業の種類」「事業規模」「予算」の4つの側面から問うたところ、「減らしたい（縮小したい）」「わからない」と回答したのは各項目わずかに1～2団体のみであり、基本的に現状維持か拡大の方向を望んでいる事が分かる。

拡大・増加の方向を望んでいる団体が一番多いのは、「予算」（32団体、63%）であり、つづいて「事業の規模」（27団体、53%）、「事業の種類」（23団体、45%）と続く。ただし、「会員数」は「現状維持」とする団体が一番多い（28団体、54.9%）。特にコンソについては20団体（71%）が「現状維持」と回答しているが、現状維持というよりは、すでに地域にあるすべての対象教育機関が加盟しているため増やしようがない、という解釈のほうが妥当だろう。コンソ以外の団体では依然として会員数も課題として認識されている。また、I協議会の場合は事業が特定化しており、これ以上種類を増やすという発想には結びついていないことがわかる。

事業の種類については、「減らしたい」と回答した団体が、コンソに2団体ある。そのうちの1団体については、同じ調査の中で実施している事業に対する評価を聞くと、インターンシップ事業以外の事業については全体としてうまくいっているという評価になっていた。コンソの場合は事業が特定化されておらず、創立からしばらくたったものもあることを考えれば、事業内容の精選を考えている団体がではじめているということかもしれない。

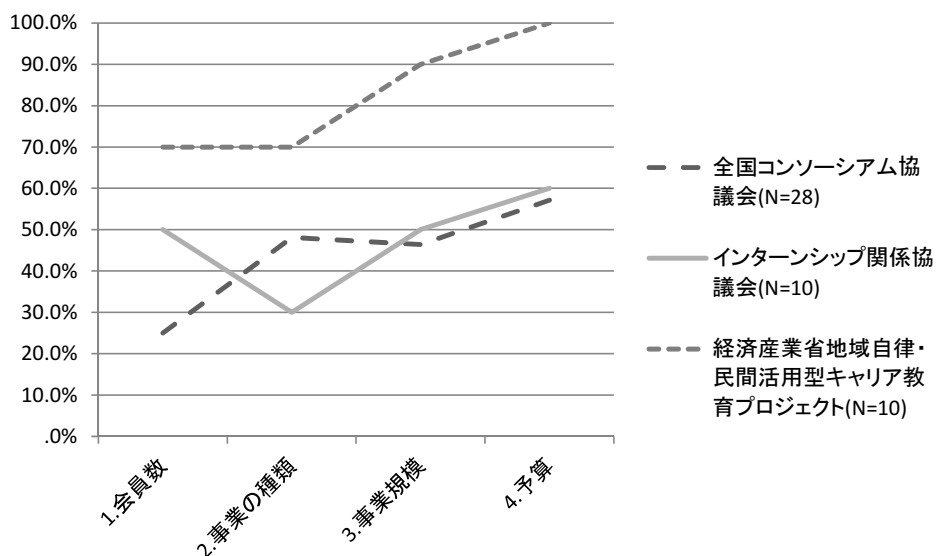


図4 今後「拡大したい（増やしたい）」こと（複数回答）

この4項目すべてで「増やしたい」と回答しているのは、14団体(33%)である一方で、すべてで「現状維持」と回答しているのは、10団体(24%)である。この傾向は団体タイプ別に見てもそこまで変わらないし、仮に、時間と労力がかかるインターンシップ事業を実施している団体であっても、確かにすべての領域で「増やしたい」と回答している団体は多めだが、傾向としては変わらない。

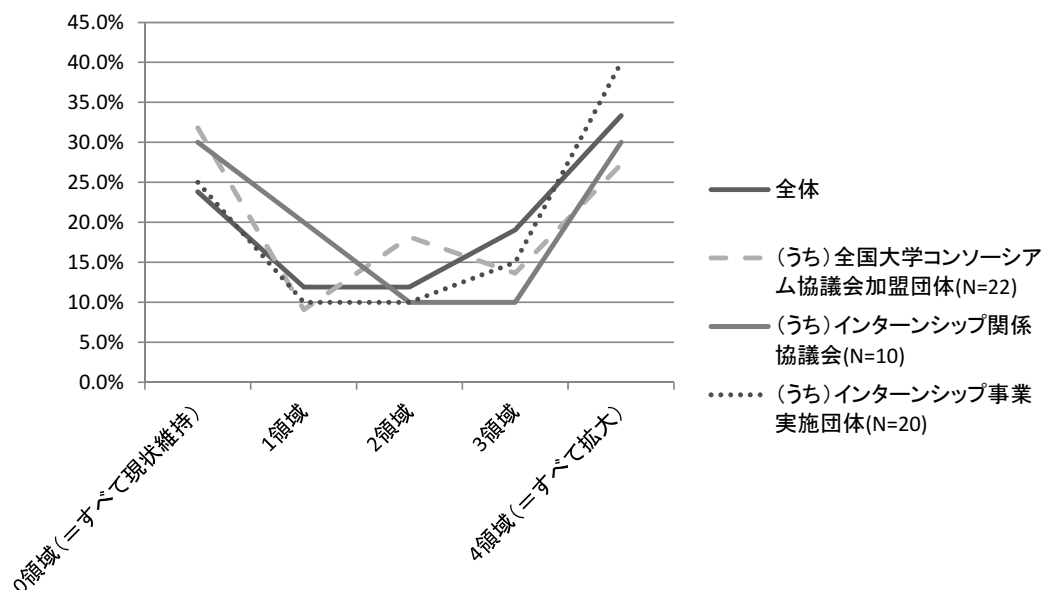


図5 今後「拡大・増加したい」と考える項目数

6. インターンシップ事業自己評価からみた団体の今後の方向性

最後に、インターンシップ事業を実際に実施している団体の今後の方向性について、調査票への回答内容という限られた情報からではあるが、特に組織的基盤の脆弱性が課題となりやすい協議体の形式をとっているコンソとI協議会でのインターンシップ事業自己評価を手がかりに、いくつか事例的に考察しておきたい(図6)¹⁾。

まず、自己評価も高いが、今後さらなる団体の拡大を希望する団体について、団体Aを典型例としてみてみよう。団体Aは比較的早期に行政機関のイニシアティブで設立されたI協議会であり、産学連携教育や行政機関への要望など、インターンシップに関連した事業も広く実施している。独立した事務局と専任担当者を持ち、団体設立当初から関係しているキーパーソンがいるが、事務局体制や事業・予算の拡充とともに、企業やその他団体

との連携強化が課題として認識されている。今後も、会員数、事業の種類、企業規模、予算すべてで拡大を希望しており、現状をベースに、今後地域連携型教育の拡充に積極的に取り組もうとしており、そのための資源の拡充を求めている。

		今後の団体の方向性		
		拡大	現状維持	縮小
I 自己 評価	高	団体A	団体D 団体E	
	中	団体B 団体C		
	低			団体F

図6 インターンシップ事業自己評価と団体の今後の方向性

次に自己評価はよくもわるくもないが、今後は団体として拡大を希望する例として、団体Bと団体Cを見ることにしよう。団体Bはコンソで、留学生支援やインターンシップ以外の産学連携教育なども幅広く実施している。団体CはI協議会で、インターンシップ以外の幅広い事業を展開している団体である。両方とも事務局は持ち回りではなく、キーパーソンもいる。団体Bの場合は独立した事務局も持っている。しかし、事務局体制の整備・拡充と予算の両面で課題を抱えており、会員数、予算、事業規模、事業の種類全てで拡大を希望している。ただし、団体Bは企業との連携強化が、団体Cでは行政機関以外との連携強化も課題として認識されており、組織的基盤の強化と共に、連携強化による内容の充実が課題になっていることが読み取れる。

続いて、自己評価は高いが、今後は現状維持を望んでいる団体の例として、団体Dと団体Eを見てみよう。団体Dはコンソで、団体EはI協議会である。

団体Dはコンソの中ではかなり早く設立された団体で、すでに様々な地域連携型教育事業を展開している。キーパーソンはいないが独立した事務局を持ち、専任担当者も10名以上いるなど、他団体と比較すれば組織的基盤は充分であるといえる。ただし、「事務局体制の拡充・整備」は課題として認識されているが、事業や予算の拡充、学校・企業・行政機関との連携は課題として認識されていない。この団体の場合、「現状維持」は事業がすでに多岐にわたっていることを踏まえた「現状維持」であって、事業も属人的ではなく、組織として事業実施・継続が可能になっているケースである。

一方、団体Eの場合、インターンシップ以外の産学連携教育や講演会なども実施し、独立した事務局も専任担当者もおり、認識されている課題もなく、このまま現状維持を続けたいという考え方である。一見、団体Dと同じく継続には何の問題もなさそうであるが、専任担当者が数名しかおらず、キーパーソンの存在が少なからず幅広い事業実施に力を与

えていると考えられる。個票にある情報の範囲内で取えて課題があるとするれば、キーパーソン不在による事業停滞の可能性を否定できないことであろう。

最後に、インターンシップ事業に対する自己評価が低く、今後の団体の拡大も希望しない団体について、団体 F の例をみることにしよう。団体 F はコンソで、インターンシップ事業が「まったくうまくいっていない」と評価している団体である。もともと単位互換や高大連携が活動の中心で、インターンシップは主事業ではない。独立した事務局を持っているが、専任担当者もキーパーソンもいない。全体として事業の種類や規模は縮小したいと考えていて、特にインターンシップについては、自由記述から、各大学での活動が団体の活動と重複していることを理由に、縮小したいと考えていることが分かった。インターンシップが政策的に推進されはじめてから 10 年が過ぎ、最初は共同でノウハウを開発しながら実施していったものの、ある程度方法が確立し定着した段階で今度は各大学が独自の工夫をし出すと、別のロジックを見つけない限り、逆に協議体としてインターンシップ事業に取り組む必要性がなくなっていく可能性がある。コンソの場合、実施事業が特定化されていないと、こうした過程はインターンシップ事業でなくてもあり得る過程である。

団体 F の場合、事務局拡充と整備以外に今後の課題を感じておらず、予算を増やすよりも事業を見直して精選することによって、利用可能な資源を集中させ、組織的に余裕のない状況を打開したい、という方向性を持っていると考えられる。今回は、調査時点で活動を続けている地域教育連携団体に対して調査をかけていることもあって、こうした協議体の例はほとんどなかった。しかし、設立当初の役割を終えて協議体そのものが発展的解消に至る、というシナリオは、組織的基盤が弱い分だけ、発生しやすくなるかもしれない。

7. まとめ

限られたサンプルの中での考察ではあったが、本調査で対象となった地域教育連携団体が各地に設立されはじめて 10 余年がたった現在、前章で触れられたように地域連携教育団体が実施する事業も多様になってきている。I 協議会のように、事業を特化した形で設立された地域教育連携団体でも、インターンシップ事業だけに集中している協議体もあれば、関連した他の事業にも広く関わっていく協議体もあって、事業内容の幅とバリエーションは多岐にわたっている。

一方で、本章での分析からは、地域教育連携団体の組織的基盤が相変わらず弱いという現状が浮き彫りになった。専任者不在で事務局が持ち回り、という団体もあれば、独立した事務局は持つが専任担当者が数名程度あるいはいない、という団体も多くあった。特にインターンシップ事業を実施している団体の場合、そうでない場合と比べると比較的運営組織がしっかりしている団体が多いものの、補助金を獲得しながら運営する団体が多くなっており、また、組織的基盤の脆弱性を補うものとして、団体の活動において中心的な人

物、つまりキーパーソンの存在を確認することができた。地域教育連携団体のこうした状況は、事業の継続性という観点から考えると、非常に難しい状況にあると言わざるを得ない。もっとも、中には、現段階で組織的に事業を継続することができる団体（図6での団体B）もあれば、すでに事業収入を得ている団体もある。だが、全体収入に占める補助金の割合が高い団体は、補助金が途絶えた時の資金の工面を考えなければならないし、組織的基盤は脆弱だがキーパーソンがいるという団体の場合は、事業が属人的になっている可能性が高いため、キーパーソンの「遺伝子」を受け継ぐ後継者や組織が形成されているかによって事業の継続性は大きく左右される。団体としての今後の方向性も、少しでも拡充を希望する団体が多い中で、現状維持や場合によって事業縮小を考えている協議体もみられた。

加えて、コンソやI協議会の場合、本調査に回答を寄せた団体の中で、企業・経済関係者のイニシアティブで設置された団体は全くなく、ほぼ、行政機関・教育関係者のイニシアティブで作られており、企業との連携強化を今後の課題としてあげる団体も多かった。特にインターンシップ事業のような、行政・学校関係者以外との連携を必要とする事業をこうした団体が担う場合、地域経済団体のように企業・経済関係者のイニシアティブで行われる場合とは異なり、その関係構築にも労力を多く割かなければならなくなる。これも、事業の継続性を左右する一因となりうる。

地域教育連携団体自体の数が少ないため、一般的な法則性を導き出すのは難しく、その意味で今後詳細な事例分析を必要とするが、少なくとも、地域教育連携団体が今後継続して事業を実施するには、現在の組織的基盤の脆弱性をどのようにして乗り越えようとするのが課題であることは、まちがいない。

【注】

- 1) インターンシップ事業に対する自己評価は、-2「まったく上手くいっていない」から2「かなり上手くいっている」の5段階評価で、0を「中」、0より大きければ「高」、0より小さければ「低」とした。団体の今後の方向性は、「会員数」「事業の種類」「事業規模」「予算」それぞれについて、「増やしたい（拡大したい）」=1、「現状維持」=0、「減らしたい」=-1として合計し、平均が0.5以上を「拡大」、-0.5以下を「縮小」、これ以外を「現状維持」とした。

【参考文献】

国立教育政策研究所編（2006）『地域における経済団体等の人材育成事業及び大学等との連携に関する調査（新しい時代における大学と産業社会との関連システムの構築に関する調査研究 中間報告書 8』。

吉本圭一・亀野淳・稲永由紀（2007）「地域経済団体のインターンシップへの貢献と人材養成観」『インターンシップ研究年報』第10号，22-31頁。

第5章 地域教育連携団体におけるインターフェイスの事例研究

江藤 智佐子・長尾 博暢
(久留米大学・鳥取大学)

1. 研究の目的と背景

1. 1 転換期にある地域教育連携団体インターンシップ事業

本章は、インターンシップを介した地域連携型人材育成システムの担い手である、地域における仲介組織の役割と機能を、事業運営の持続性に注目し、検討することが目的である。

1997年の「三省合意」以降、インターンシップの普及・拡大に合わせて、地域において教育界・産業界・行政などがインターンシップの推進を目的に連携を図るようになった。そうした地域連携型の人材育成システムの形成に大きな貢献を果たしてきたのが、特定の地域単位で構成された産官学などのメンバーシップを基盤として活動する、地域団体である。ただし地域団体には、すでに第2部第3章で取り上げたように多様性がみられ、インターンシップに関していえば、教育機関と地域社会との教育に関わる協議体（以下、地域教育連携団体とよぶ）が、関係セクター間を仲介する組織としてその推進に関与してきた。しかし近年の地域経済の景況悪化や、行政の政策方針の転換、さらには学校や企業による独自の個別的取り組みの増加など、地域教育連携団体の活動基盤を揺るがしかねない状況が現れてきている。そうした外部環境の変化を契機に、事業規模の縮小や事業そのものからの撤退が各地で散見されるようになった。

ところが他方では、外部環境の変化の影響を被りながらも地域のインターンシップを牽引する主導的な役割を担い、地域内プレゼンスを保ちながら事業活動の継続性において確実に地歩を固めている地域教育連携団体も存在している。

現在、インターンシップを介した地域連携型人材育成システムの担い手としての地域教育連携団体は、その役割と機能について再考を迫られているという意味において、大きなターニングポイントを迎えている。

1. 2 課題の設定

本章ではカシオ2008-09年調査で実施した地域教育連携団体へのアンケート調査の結果をもとに、特色あるインターンシップ事業を展開する地域教育連携団体を抽出し、以下の論点について、検討することにした。

- ① 地域教育連携団体の仲介組織としての役割や機能は、この10年間でどのように変化

してきたのだろうか。

- ② インターンシップ事業を発展的に継続している団体には、組織運営にどのような特徴があるのだろうか。

1. 3 研究方法

(1) 調査の概要

調査対象となる地域教育連携団体は、前章のアンケート調査結果において、インターンシップ関連事業に関する評価（自己評価）で「うまくいっている」と回答した団体の中から抽出した。その結果、全国大学コンソーシアム協議会加盟団体から2団体、インターンシップに関する地域協議会から4団体の、計6団体を今回の調査対象とした（各団体の概要は表1のとおり）。なお、調査対象の検討にあたっては、先行研究である国立教育政策研究所(2006)の調査結果も参考にした。

調査期間は、2008年6月～2009年9月であるが、e団体については2011年に組織の名称変更を行ったため、2011年11月に再訪問し追跡調査を行った。

調査方法は、d団体を除く5団体については訪問調査のかたちでインターンシップ事業の担当者に半構造化面接による聞き取り調査を行った。d団体については講演記録による分析を主に行った。

表1 調査対象団体の概要

	全国大学コンソーシアム協議会加盟団体		インターンシップに関する地域協議会			
	a団体	b団体	c団体	d団体	e団体	f団体
設立年	1994年 ※1998年～IS事業開始	2002年	1994年	2002年	2000年	2003年
調査方法	訪問調査	訪問調査	訪問調査	講演記録の分析	訪問調査	訪問調査

(2) 地域教育連携団体に関する用語の定義

本章では、地域教育連携団体特有の組織構造と活動形態に着目し、団体の内部機構を指すものとして二つの用語を使い分けることとする。まず、教育界・産業界・行政などインターンシップ事業の関係セクターの代表が参集し、団体全体の意思決定を司る会議体を「全体会議」とよぶ。また、各地域教育連携団体においてインターンシップ事業の実務を行う組織体、すなわち事業運営の実働部門を「事務局」とよぶ。

2. 事例調査の結果

2. 1 インターンシップ仲介の「第1ステージ」－ 定型的ないし量的側面への志向

インターンシップ事業の導入期には、仲介組織としての活動にどのような特徴がみられるのだろうか。調査を行った6団体のうち4団体で、「全体会議」という会議体と「事務

局」という組織体から団体が構成されていることが確認できた。インターンシップ推進のためのミッションは、関係セクターの代表からなり組織機構上の上位体である「全体会議」で活動の方向性が協議・決定され、そこから下位体である「事務局」へ垂直的に伝えられる。「事務局」は、そのミッションのもと関係セクターの実務担当者間を仲介する具体的活動を展開していた。このように、地域教育連携団体の立ち上げから活動が定着していくまでの、相対的に初期の活動段階が、インターンシップ仲介の「第1ステージ」である。

「第1ステージ」において地域教育連携団体は、当該地域でのインターンシップ推進主体としての基盤の確立に注力する。実務を担当する「事務局」の特徴は、地域教育連携団体設立の趣旨や経緯、「全体会議」の中でも影響力の大きい構成メンバーの意向をふまえながら、上からのミッションを着実に遂行するエージェントとしての機能を有しているところである。具体的には、事業運営の権限と責任を与えられた事務局が、インターンシップに関する学校や企業に対する情報提供（周知・広報活動を含む）、実習生の受け入れ先の確保（新規開拓・継続依頼）、マッチング、事前研修、実習先の巡回、事後研修、成果報告会など、インターンシップを事業として行う上で一般的に発生するルーチン業務を主な業務として捉えている。事業導入期であるため、すべての活動が試行錯誤の繰り返しであり、その中で組織運営の習熟度を高めていくのがこの「第1ステージ」の段階である。

この段階での地域教育連携団体の課題は、インターンシップ推進の新たな枠組みを地域に根付かせ、インターンシップの仲介を行う上で必要となる一連のインターンシップならではの定型的業務を教育界・産業界・行政などの関係セクターとの間にスムーズに定着させることである。さらには実習生の受け入れ先の開拓やマッチング実績の拡大は、「全体会議」に対する説明責任という観点からも重要であり、それらの量的指標が、「第1ステージ」の「事務局」における中心的な活動指針になっている。

2. 2 インターンシップ仲介の「第2ステージ」－非定型的ないし質的側面への展開

インターンシップ事業を毎年円滑に実施していくうえで、インターンシップ特有のルーチン業務や、実習生受け入れ先の維持・開拓に代表される周辺ステークホルダーへのメンテナンス業務は、「事務局」にとって不可欠かつ重要な任務である。それだけでなく、活動を拡大している地域教育連携団体では、それぞれが置かれている地域の特性をふまえたプログラムの開発や新たなアクターの参画などへと問題関心や目標設定が広がっている。このようにインターンシップの仲介活動にまつわる定型的ないし量的側面への志向に加え、非定型ないし質的側面への展開に移行している段階が、インターンシップ仲介の「第2ステージ」である。

「第2ステージ」での特徴は、「事務局」がルーチン業務やメンテナンス業務など「第1ステージ」段階の業務を遂行しながらも（「第2ステージ」下の「事務局」ではルーチン業務やメンテナンス業務のパフォーマンスが安定軌道に乗っていることを強調しておきた

い)、インターンシップに必要なタスク業務に加え、組織の運営自体にも目が向けられてくる。インターンシップを通じて何を実現すべきか、何が課題か、という組織運営の目標の共有化や、次の活動展開に関する情報や意見の交換が、「全体会議」や周辺ステークホルダーとの間で行われている。「全体会議」は、量的指標だけでなく質的指標に基づいた地域教育連携団体の活動目標を定め、それが「事務局」の活動方針にブレイクダウンされている。すなわち、「第2ステージ」に到達している地域教育連携団体は、インターンシップを「目的から手段へ」という新たな位置付けの下に再定位し、地域特性をふまえたプログラムの開発や新たなアクターの参画などへとその問題関心や目標設定を広げ、地域や周辺ステークホルダーとの意識の共有につなげている。これにより、冒頭にみたようなインターンシップ事業の転換期を迎えても、活動継続の足がかりを得ているのである。

2. 3 事業継続を可能にする組織の特徴

では、「第1ステージ」の活動を着実に進めながらも次の「第2ステージ」にシフトし、発展的に事業継続を可能にしている組織には、どのような特徴があるのだろうか。

6団体の組織運営の概要を示したのが表2である。

表2 組織運営の概要

	全国大学コンソーシアム協議会加盟団体		インターンシップに関する地域協議会			
	a団体	b団体	c団体	d団体	e団体	f団体
事務局組織	独立	独立	会員持ち回り	独立	独立 (委託事業)	独立
スタッフ構成	40名(財団職員、出向職員23名、契約職員13名、臨時職員4名) ※IS事業のみでなく組織全体の職員数。ISのみの担当者は2名。	-	3名(専任ではない 学校教職員)	4名(専任)	5名(専任)+7名 (企業からの出向職員)※IS担当者はうち5名	3名(行政機関職員が兼務)
「全体会議」の名称	理事会・評議会、常任理事会、運営委員会等	-	運営委員会、総括会議	理事会、会員総会、運営委員会	理事会、幹事会	なし
会費(年額)	維持会員(大学):在籍者数×1000円。特別会員(大学):在籍者数×500円。特別会員(行政):40万円。賛助会員(企業):10万円。	団体会員:大学20-70万円(学生数に応じて)。専門学校10万円。個人会員1万円。賛助会員5万円。	基本負担金:4万円 +学生数相当負担金1-6万円。	大学等会員:15万円。理事・幹事会員:20万円。参与会員:5万円。企業等会員:1万円。	大学:10万円。短大5万円(短大単独の場合は10万円)	なし(行政からの助成100%)
予算規模	2億6千万円(2008年度)※組織全体の事業予算。	-	約110万円(2002年度)	約2000万円(2008年度)	約3000万円(2008年度)	約200万円(IS関連予算)※他、工業高校生向け予算+750万円(2005年度)
インターンシップの受け入れ実績	大学・短大対象。受入企業・団体:412。参加学生:605名。(2008年度)	-	大学・高専対象。受入企業・団体:76。参加学生:222名。(2007年度)	大学・専門学校対象。受入企業・団体:76。参加学生:222名。(2007年度)	大学・短大対象。受入企業・団体:274。参加学生:763名。(2008年度)	大学・高専・高校対象。参加学生5679名。(2008年度)
その他	実習に参加する学生から参加費を: @10000円(2週間-1ヵ月実習の場合)。 @15000円(3ヵ月実習の場合)。	経済産業省委託事業「地域自律民間活用型キャリア教育」(2005-2008)幼・小・中での早期キャリア教育の実践。	-	-	実習に参加する学生から参加費を徴収: @1万円。事前指導参加費2000円。	高校生の参加が80%。

「事務局」組織は、持ち回りよりも独立した運営であることが事業継続につながっているようである。専任のスタッフが事業を担当することで、活動の積み重ねによる事業のPDCA サイクル、当事者意識による事業へのモチベーションなどのメリットが挙げられるが、人件費という問題も他方では存在する。事業予算の規模を見ると数百万円台と数千万円台の二つのグループに分かれるが、予算額の多い組織の主な支出内訳は人件費であり、インターンシップ事業そのものに使われる予算はどの組織も概ね数百万円レベルであった。限られた予算での活動ということで、実働部隊となる「事務局」専任スタッフの人数も 2～5 名程度と事業の内容や規模に比べ、少ない人数での運営という特徴がある。スタッフ不足や資金不足という問題をどの組織も抱えながら、事業の発展的な継続を模索しながら事業展開を行っている。担当するスタッフの熱意で支えられている事業であることが伺える。

事業を発展的に継続している組織には、活動への取り組みに対し、自発的に事業に取り組むという姿勢だけでなく、周囲に働きかけ事業への関わりに巻き込んでいくという特徴も見られた。その特徴の一つが、対話である。事業が発展的に継続している組織ほど、組織内だけでなく、組織間、周辺ステークホルダーなど、事業の関係者と密な対話を face to face で行っているという特徴が見られた。

連携してやるというのは、連携という言葉は、非常にいい言葉ですが、本当に連携ができるのは、どこか核がないとね。誰かがやらなければ、連携というのは難しいですよ。今は県はインターンシップに関しては、d 団体が核になっていますので、事務局長が全部のところを回ってこれれば、だいたいみんな言うことを聞いてくれる。(略)定期的にやはり企業にも行くし、大学にも行って、いろいろなお話を聞いたりしながらやっているという感じがあるのだと思うので、そういう意味では負担感はあると言えるものもあれば、コーディネーターも事務局長も来てくれるから(大学や企業も)「しょうがない」かと(協力してくれる)。(d 団体事務局担当者。下線部筆者加筆)

d 団体は事務局長の「顔」やネットワークを駆使することで、事業に対し周辺ステークホルダーを巻き込んでいる。それが活動への参加だけでなく、助成金以外の資金の獲得にもつながっている。それだけでなく、周辺ステークホルダーとの対話は情報収集にもつながっている。インターンシップ事業やその他の事業でも、定期的に訪問メンテナンスを行うことで、何気ない会話の中に事業に対するアドバイスや今後の展開などのヒントも隠されていることもある。

毎年のように今まで行っていたところについても、毎年パンフレットを作って、一応ご説明にあがりに行っているということは、毎年続けています。それも「来なくていい」という企業もあります。一応私どものほうから説明させていただきたいということで打診をして訪問させていただいているというかたちをとっています。(略) (訪問では)そこは、ぶっちゃけた話をいろいろしていただきますよ。(略)誠に申し訳ないが、a 団体さんで

(実習を) やるべきだけれども、私のところは a 団体さんは(実習を)お断りしますと、(ダメな)理由もちゃんとさせていただきます。(略) 結構、本音でお話しいただけます。(a 団体事務局担当者。下線部筆者加筆)

周辺ステークホルダーへの訪問は、実習巡回の挨拶が主な目的だが、その毎年の訪問を形だけの訪問で終わらせるのではなく、訪問をきっかけにそこから派生する情報交換やアドバイスへと発展させることで、自分の組織が置かれている地域内でのポジショニングや強みや弱みなどが確認されている。組織内の関係者だけでは見えない、外部からの視点によるアドバイスが事業継続のためのヒントにつながることも多い。外に出て、自分の足で情報を収集することが生きた情報収集につながり、それが地域の特性を活かした取り組みへとつながっているのである。

もう一つの特徴は、不足する資源獲得のための工夫である。マンパワー不足は、どの組織も共通に抱えている問題である。それを改善するための工夫として、学生をスタッフとして戦力化したり、参加者から実習参加費を徴収したり、行政機関への提言などによって助成金以外の新たな財源を確保したりという取り組みを行っている。様々なアクションを起こすことで不足する資源の確保のために組織で知恵を出し、限りある資源を有効活用しながら、事業継続のための工夫を行おうとする組織風土が存在している。

このように、事業継続を可能にしている組織には母体となる団体や行政に依存した単なるエージェントとしての機能にとどまらず、地域内での地位を確立した自律的なコーディネーターとしての機能を担っているという特徴が見られた。「事務局」組織が独立した組織で、しかも少人数で運営を行っている、創設時から事業運営に発言権を持つキーマンにだけ頼りがちだが、事業を発展的に継続している組織では、創設時のキーマンに頼るのではなく、組織としての運営体制や活動を検討し、持続可能なしくみづくりのための工夫を行っているという共通の特徴が見られた。それは、周辺ステークホルダーとの良好な信頼関係の構築にも活かされている。学習する組織として、ビジョンを共有し、個人レベル、組織レベルで常に学習しつづける組織文化を持つことが、事業継続を可能にする組織づくりにつながっているものと考えられる。

2. 4 学生を資源として活用した事例－学生スタッフ制度－

スタッフ不足を補う工夫として、具体的にどのような方法があるのだろうか。マンパワー不足の打開策として、学生を資源として活用した e 団体の事例から、そのしくみと人材育成方法の特徴を明らかにしたい。

e 団体は、2000 年に県の推進協議会として設立されたが、2011 年に 10 周年を迎えたのを機に活動領域の拡大に向け、名称変更を行った。地域エリアが一体となって「優秀な人材を育てる環境づくり」、「人材が集まる地域づくりとその情報発信」を目標に掲げ、県境

を越えた地域エリア全体での連携に活動の幅を広げるための名称変更である。

(1) 学生スタッフ制度設立の経緯

事務局長である N 氏は協議会設立時からの創設メンバーであり、学生スタッフ制度の発案ならびに運営者でもある。事務局組織はインターンシップ以外の地域経済の推進に関わる活動も行うため、専任 5 名のスタッフに加え、地元経済界の大手企業からの出向職員 7 名で構成されている。固定した専任スタッフと 2 年毎に入れ替わる企業からの出向職員によってインターンシップ事業が運営されている。

事務局スタッフが固定化せず入れ替わることで、組織の新陳代謝が図られるというメリットがある。企業の最前線で働く、働き盛りの中堅社員が出向してくることで組織の活性化にもつながっている。他方、デメリットとしては継続的に事業に携わるというモチベーションが低いことである。2 年で事業から離れるため、暗黙知としてのナレッジの継承が途絶えるだけでなく、事業や組織の持つ文化や文脈を伝えることが難しいという問題がある。そこで、出向職員の入れ替わりのつなぎ役として、事業開始 2 年目の 2004 年から学生スタッフ制度が導入された。当初はマンパワー不足を改善する方法として発案された制度であったが、その後も継続し、2011 年で第 8 期生を迎えるまでになった。毎年少しずつ発展的な取り組みを行い、学生スタッフが主体的に携わる事業としてはインターンシップの広報活動としてフリーペーパーの発行や、事前指導・事後交流会の開催などが挙げられる。N 事務局長はこのしくみ作りについて、「10 年くらいたつと、最低のシステムができる」と述べている。また、学生スタッフ制度を取り入れた理由が単にマンパワー不足の解消だけではなく、事業を発展させるための別の理由がさらに二つあったと述べている。

一つは、事業運営に学生の視点を取り入れることである。インターンシップ制度発足時は政府と学校の論理ばかりが目立ち、学生の視点が欠落していた。制度をより充実したものにするためには、事業運営は学生の視点が必要であることを強調している。

もう一つの理由は、自分の片腕的人材がいなかったことである。マンパワー不足に加え、2 年毎に交替する出向職員とで構成された事務局運営では、同じ目的や方向性を共有しつづけることが難しい。そこで、自分のインターンシップにかけるビジョンを共有し、片腕として活躍できる人材を、時間がかかっても組織内で育成していくことを考えたのである。e 団体は、協議会設立時から、「本協議会のインターンシップの原点は教育である」と提唱し続けている。このような協議会の基本的な方針が学生スタッフを育成しつづけていることにもつながっているものと考えられる。2004 年に 7 名でスタートした学生スタッフは、現在（第 8 期生）21 名である。2009 年から途中で辞めやすいようにと、仮入会制度も導入している。強い縛りは要求せず、自主的に関わるゆるやかな結合を目的とした組織体という運営形態も継続につながっているようである。

(2) 学生スタッフの人材育成方法

学生スタッフの人材育成方法には、四つの特徴が見られた。

一つ目は、事務局職員など大人と必ず協働することである。スタッフ会議は週一回のペースで実施されているが、会議には必ず事務局の職員が同席することになっている。また、e 団体が主催する経営者が集まるイベントにも積極的に学生スタッフを参加させ、社会と常に接点を持ち、一緒に仕事をすることで、「正統的周辺参加」のような環境づくりを行っている。ゆるやかな条件のもとで実際に仕事の過程に参加することで、技能を獲得していくような育成方法が取られている。

二つ目は、ミッションの共有である。企業活動におけるミッション (mission) では、企業と従業員が共有すべき価値観や果たすべき社会的使命などを共有できるが、学生スタッフというボランティア的な活動では、明文化したミッションステートメント (mission statement) がより強く求められてくる。学生スタッフのミーティングでは、N 事務局長から協議会の事業概要だけでなく、「学生スタッフの参加に関する基本ルール」(表 3) という行動指針や「e 団体の活動を通じて学生スタッフが得るもの」(表 3) に基づいたレクチャーが必ず行われ、学生スタッフの目的やルールを常に共有するような働きかけを行っている。また事務局スタッフは学生スタッフに対し、「同じ事業を推進する同志」として位置づけている。

表 3 学生スタッフ説明会資料 (e 団体)

学生スタッフの参加に関する基本ルール	e 団体の活動を通じて学生スタッフが得るもの
<p>1) 学生スタッフは、本協議会を推進する事務局スタッフと一丸となって、計画に基づいて事業の実施に向け活動する。</p> <p>2) 学生スタッフは、インターンシップの学生とは異なり、与えられる事業の実施とともに自ら開拓する「自主性」と「創造性」が求められる。</p> <p>3) 学生スタッフは、事業計画に基づいた事業テーマの中から、自分の興味の深いものを選択する。</p> <p>4) 学生スタッフは、月 2 回の定例会議で活動の進捗状況を報告する。 (出席が難しい場合は、事前にその旨を事務局へ必ず連絡する。)</p>	<p>1) 企業のトップを始め、活動を通じて広がる社会人との交流が、自己の実現を促し、進路の選択を確かなものにする。</p> <p>2) 本協議会及び中経協がもつ機能や人材を活用できる。</p> <p>3) 学生スタッフ同士のネットワーク構築ができ、かつその広がり期待される。</p> <p>本協議会スタッフは、学生スタッフに対し、同じ事業で推進する同志として、社会人としての経験や人脈について、活動を通して伝えていくことに努力を惜しまない。</p>

三つ目は、学生スタッフに事業の一部を権限移譲し、事業の運営を任せていることである。学生目線での取り組みは、受入先企業の開拓だけでなく、事業推進のための広報活動、事前・事後研修会の運営やプログラムの一部作成も担当している¹⁾。それだけでなく、インターンシップ先の企業に対し、実習内容の改善要求の依頼なども担当している。実習内容改善要求という業務は、a 団体では教員が実習巡回の際に行う業務の一つとなっている。それは、事務局の職員が行うより教員が出ていく方が効果的だという理由からである。こ

の業務を e 団体では学生スタッフが担当したのである。

四つ目は、スタッフの入れ替わり時期に対する工夫である。事務局の出向職員の任期は 2 年であり、学生スタッフも 2 年交替で運営されている。出向職員と学生スタッフが同じ時期に入れ替わると引き継ぎが上手くいかないため、それぞれの入れ替わり時期を 1 年ずらすことで、前年度担当者が必ず組織に残るというしくみを作っている。出向職員と学生、学生スタッフ間でも先輩から後輩へとリレー形式で途絶えず事業が引き継がれるようにしている。

以上のように、学生スタッフを活用することで、マンパワー不足を補うだけでなく、事業の継続的な発展のために必要な学生目線の企画提案という点においても戦力化した取り組みが e 団体では行われている。学生スタッフを立ち上げた N 事務局長は、ラーニング・オーガニゼーションにおける新しいリーダーの 3 つの条件（設計者、ビジョンの給仕役、教師）を満たしていることが分かる²⁾。組織だけでなく、そのなかの取り組みがシステムとして定着していくためには、学習する組織を作るリーダーの存在も見逃せない。

3. まとめと今後の課題

3. 1 まとめ

インターンシップ事業を発展的に継続している地域教育連携団体では、組織運営において会議体による組織運営の機能が確立されていた。「全体会議」－「事務局」間の垂直的関係性の下で、インターンシップならではのルーチン業務と量的拡大志向の活動を中心とする「第 1 ステージ」から、「事務局」と「全体会議」および周辺ステークホルダーとの間でインターンシップの質的側面での充実を模索する「第 2 ステージ」への移行がみられた。この「ステージ移行」を遂げた団体には、周辺ステークホルダーとの対話による信頼関係や情報収集を通して、周辺ステークホルダーの持つ資源（ヒト、カネなど）を活用できるネットワークを地域内に構築するという特徴が見られた。例えば「事務局」が地域の学生をスタッフとして戦力化している事例では、インターンシップ事業において最重要ステークホルダーである学生から、彼らならではの保有資源（企画運営能力など）を「事務局」内に取り込むことで、組織の持続性・発展性の基盤を強化していた。

3. 2 今後の課題

地域教育連携団体が事業の発展的継続を維持し続けるためには、量的拡大から質的充実の段階を経て「第 3 ステージ」へと向かう必要がある。活動内容も当初のインターンシップに特化した事業内容からキャリア教育へと広がりを見せている。そのため、今後は地域特性と組織の持つ特徴を考慮しながら、事業をどの方向に向けて展開していくのか、この 10 年の事業の棚卸しと地域内における仲介組織としてのポジショニングを再確認する段階に来ているのではないだろうか。「第 2 ステージ」までの振り返りという踊り場の時期

を持つことで、「第 3 ステージ」に向かう足がかりを、周辺ステークホルダーと対話しながら模索していく必要があるだろう。

(本研究は、第 25 回財団法人カシオ科学振興財団研究助成「インターンシップを介した地域総がかりによる連携型人材育成システムの研究」(研究代表者：吉本圭一)の研究成果である。)

【注】

- 1) 2008 年の夏季インターンシップ事前研修より運営だけでなく、プログラム開発を一部学生スタッフが担当するようになった。心理学専攻の学生が自分の専門である心理学で学んだ内容を活かしたグループワークのプログラムを開発して運営し、好評を得た。それ以後、毎年グループワークは学生が考案したプログラムを実施するようになっている。2011 年度からはビジネスマナーのプログラムが無くなり、「挨拶の達人」というプログラムを学生が考案して実施している。
- 2) 設計で重要なのは統合作業であり、組織とその方針を設計するだけでなく、学習プロセスを設計することも含まれている。給仕役とは、自分と自分の個人的なビジョンとの間にある特殊な関係を作り出すことである。教師役とは、個々の出来事、行動様式、システム構造、目的物語の 4 つのレベルに気を配ることだが、特に目的とシステム構造に重点を置き、組織メンバーをそれにならうように指導することである。(ピーター・M・センゲ, 1995)

【参考文献】

国立教育政策研究所 (2006) 『地域における経済団体等の人材育成事業および大学等との連携に関する調査 (新しい時代における大学と産業社会との相関システムの構築に関する調査研究 (中間報告書 8))』。

ピーター・M・センゲ (1995) 『最強組織の法則—新時代のチームワークとは何か』徳間書店。

吉本圭一編 (2001) 『カシオ科学振興財団第 17 回研究助成報告書 高校・大学・企業におけるインターンシップの展開と課題』高校・大学インターンシップ研究会 (代表：吉本圭一)。

執筆者紹介（執筆順）

*編者には◎

よしもと けいいち
◎吉本 圭一

九州大学人間環境学研究院主幹・教授

ながお ひろのぶ
長尾 博暢

鳥取大学大学教育支援機構キャリアセンター・准教授

えとう ち さ こ
江藤智佐子

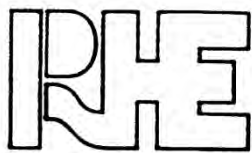
久留米大学文学部・講師

いねなが ゆ き
稲永 由紀

筑波大学ビジネスサイエンス系（大学研究センター）・講師

かめの じゅん
亀野 淳

北海道大学高等教育推進機構・准教授



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）

2012(平成 24)年 3 月 31 日 発行

編者 吉本 圭一
発行所 広島大学高等教育研究開発センター
〒739-8512 広島県東広島市鏡山 1-2-2
電話 (082) 424-6240
<http://rihe.hiroshima-u.ac.jp>
印刷所 株式会社 タカトープ rint メディア
〒730-0052 広島市中区千田町 3-2-30
電話 (082) 244-1110 (代)

ISBN978-4-902808-70-4

Systematic Career and Vocational Education through Internship