

大学教育としてのインターンシップの現状と課題

松高 政
(京都産業大学准教授)

現在のインターンシップは「学生への教育的役割」「大学への機能的役割」「企業への採用活動としての役割」という3つの役割が求められていると考えられる。しかし、それぞれの役割、関連性の整理や議論が十分に尽くせておらず、新型コロナウイルス発生と相まって混乱している。本稿において今後のインターンシップの方向性、あり方を考察するために、これまでの学生への教育的効果を分析した結果、「職業・就労意識の涵養」については効果が確認でき、「職業生活への移行支援」については明確ではなく、「学習意欲・深化」については確認できないという結論が得られた。その課題として、教育目的・教育課程への位置づけが弱く、キャリア教育として展開されるにつれ「自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験」という定義とは裏腹に専門教育との結びつきは薄れ、職業意識・就労意識といった意識変容に重点が置かれるようになった。また、学生、企業、大学間で認識の乖離が大きく、目的の共有も図られておらず、教育プログラムとして成立していない可能性も見られた。採用との関係においても、過去の経験、海外の事例を参考に考察した結果、インターンシップの扱いを変更しても課題の解決には至らず、取り組みのあり方そのものを変えていく必要があることを指摘した。その上で、大学と企業が協働し、カリキュラム全体の中で大学教育として再構成できれば、学生の学びを媒介項としながら、全く新しい方法論による「大学教育の作り方」の創出につながる可能性を秘めていることを示唆した。

目次

- I はじめに
- II これまでの「教育」としての成果と課題
- III インターンシップの背景にある課題
- IV インターンシップと採用との関連
- V まとめ

I はじめに

わが国のインターンシップは、混乱した状況にある。「混乱」とは、「混沌としてわけのわからないこと。混乱して見通しのつかないこと」(広辞苑第七版)だ。現在、インターンシップには「学

生への教育的役割」「大学への機能的役割」「企業への採用活動としての役割」という3つの役割が求められているであろう。しかし、それぞれの役割、関連性の整理も議論も十分に尽くせておらず、取り巻く状況が複雑に絡み合ったなかでの新型コロナウイルス発生と相まって、インターンシップは混沌とし、今後の方向性が見通しがついていないといえよう。

そこで本稿では、今後のインターンシップの方向性、あり方を検討するために、以下の2点について整理、考察することを目的とする。1点目は、これまでのインターンシップが「教育」としてどのような成果をもたらし、学生にどのような変化

を及ぼしてきたのか、また、その背景にあった課題等は何であったのかという点について、これまでの研究成果をレビューし明らかにする。2点目は、後述する通り、今後、インターンシップは「教育」から「採用」へと比重が移っていく可能性が高いと考えられる。そこで、インターンシップと「採用」との関係性について、過去の事象等を捉えながら検討する。

1 「学生への教育的役割」

これまでわが国のインターンシップは、1997年の「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」(文部省、通商産業省、労働省：いずれも当時、以下「三省合意」)において「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」と定義され、教育と位置づけられ展開されてきた。特に、2010年代に入ってからはその位置づけをより明確にし、政策的にも加速度的に推進されてきたといえる。

文部科学省は、2013年に「体系的なキャリア教育・職業教育の推進に向けたインターンシップの更なる充実に関する調査研究協力者会議」を設置し、「インターンシップの普及及び質的充実のための推進方策について——意見のとりまとめ」を公表した。この会議体の名称からも明らかなようにインターンシップを「キャリア教育・職業教育」として位置づけている。

翌2014年には「三省合意」の見直し、改訂が行われた。その趣旨は、「インターンシップの普及・推進を図る上でのさまざまな課題や、キャリア教育・専門教育や大学改革推進に向けた意義に加え、近年の社会状況にも対応した推進の必要性、現在のインターンシップの実施状況や課題等を踏まえつつ、作成後15年が経過した上記『基本的な考え方』を改訂し、インターンシップに関する共通した基本的認識及び今後の推進方策の在り方」を提示することであった。採用活動との関連についても、基本的には「学生情報は、広報活動・採用選考活動に使用できない」と新たに明記された。

この改定には、新旧対照表が添付されており、新たに記載、修正された箇所を確認すると、大学

教育、キャリア教育としての位置づけをより明確にし、さらに推進するべき方向性が強く打ち出されている。

その後、2017年に「インターンシップの更なる充実に向けて——議論の取りまとめ」が出された。「本取りまとめでは、学生の社会的・職業的自立に向けたキャリア教育の側面を重視して議論を進めた」とある通り、「キャリア教育の側面を重視」した教育的効果の高いインターンシップのあり方が議論の中心にある。

この「議論の取りまとめ」をうけて、同年、「『インターンシップの更なる充実に向けて——議論の取りまとめ』等を踏まえた『インターンシップの推進に当たっての基本的考え方』に係る留意点について——より教育的効果の高いインターンシップの推進に向けて」が文部科学省、厚生労働省、経済産業省より発出された。そのポイントは、「就業体験を伴わないプログラムをインターンシップと称して行うことは適切ではない」こと、「より教育的効果の高いインターンシップの推進を図る」ためには、「大学等の教育の一環として位置付けられ」「大学等が積極的に関与することが重要」であるという2点であった。

さらに、2017年10月に「議論のとりまとめ」で提示された量的拡大・質的充実に向けて取り組むべき事項を実現するための「インターンシップ推進方策実行ワーキンググループ」が設置され、具体的な政策について検討が進められた。その成果として、2018年度よりインターンシップ「届出制度・表彰制度」¹⁾「インターンシップ専門人材育成」が開始された。

このように最近の約10年間は、具体的な施策も伴い「教育的役割」としてインターンシップは推進されてきた。

2 「大学への機能的役割」

「教育的役割」としてのインターンシップが推進されるなか、2018年5月に文部科学省より「大学改革としてのインターンシップの推進に係る専門人材の育成・配置について——組織的なインターンシップの推進に向けた、専門人材の役割の明確化」という事務連絡文書が発出された。「大学

改革としてのインターンシップ」というやや刺激的とも思われる文言をタイトルに含んだ本文書では、「教育的効果の高いインターンシップの組織的な推進により、各大学等の特色を更に生み出すとともに、今後、一層、大学改革の中心にインターンシップを据えていく動きを促進するべく」（下線：筆者）という、「大学改革の推進」という「機能的役割」を新たにインターンシップに要請している。インターンシップを大学教育に取り入れること（実施すること）によって、大学教育をどのように変えていくのか、変わっていくのかという、大学教育との関係性が問われてきたのだ。大学教育において、これまでは“外”と認識されてきたインターンシップを“内”の、しかも主要な構成要素として位置づけることである（松高2019a）。

大学改革のこれまでの経緯を見ると、インターンシップの重要性、役割等は文科省中央教育審議会の主要答申のどこかには言及されてはいたが、優先性の高い重点施策として位置付けられることはなかった。大学改革とインターンシップ政策は、それぞれ相対的には独自に展開してきたかのような観があるが、今後、この二つの流れは、交差するポイントが拡大し、その関連性を構造的に整理することが必要となってくるであろう（川島2019）。

その大きな背景にあるのは、大学と社会との機能的再編成が迫られている状況があると思われる。『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン』（中教審答申）においても「高等教育と社会との関係をもう一度問い直す」という問題意識のもと、「社会に開かれた教育課程」という考え方が提示されている（石橋2020）。リカレント教育、実務家教員が高等教育政策の主要テーマの一つになっていることから分かるように、大学と産業・職業世界との関係はもはや二項的な構図に留まるものではなく、両者の乗り入れは今後急速に進んでいくであろう。インターンシップも学生の教育的効果の創出という段階にとどまり続けることはできないのであろう。大学改革にかかる諸問題が、理論的・概念的に整理されつつある現在、素朴経験主義だけでは通用しないのである。

3 「企業への採用活動としての役割」

現在、インターンシップは就職・採用活動の一環となっているのが実態である。2021年4月に経団連と国公立大学の主要団体代表者から構成される「採用と大学教育の未来に関する産学協議会」（以下、「産学協議会」という）が報告書『ポスト・コロナを見据えた新たな大学教育と産学連携の推進』を公表した。本報告書は、「ジョブ型採用や通年採用の本格的導入をはじめ、企業による採用形態の多様化・グローバル化の推進を念頭に、中長期的に見た日本の新たなインターンシップのあり方をゼロベースで定義」することを目指し、「Society 5.0人材の育成」に望ましい「多様で複線的」なインターンシップのあり方をかなり具体的に提言している²⁾。

「産学協議会」は、2018年10月に経団連が「2021年度以降入社対象の『採用選考に関する指針』を策定しないと決定したことを契機に設置された」という経緯からも分かる通り、新卒採用の今後のあり方を検討することが出発点であった。その目的は、「単に議論するだけでなく、産学で合意した具体的なアクションを大学・企業が実践し、次世代にふさわしい大学教育と採用の実現に結び付けていく」とある通り、「大学教育」と「採用の実現」の関係性をどのように整理し、着地点を見出していくのかという点である。

このような背景をもつ「産学協議会」から出された本報告書の大きな特徴は、結論に至るまでの“建付け”であろう。本報告書には産業界と大学側との「共通認識」「合意」という表現が頻繁に出てくる。これまでも経済団体から大学教育、求める人材像等についての要望、提言が示されることは多々あった。しかし、本報告書は、これまでの一方的な産業界からの要望ではなく、「産業界と大学が共通認識を持ち、合意した」という“建付け”を重視していると考えられる。この“建付け”があるからこそ、文部科学省も「産業界と大学との間で共通認識が得られれば、国は当該共通認識を尊重し、3省合意の存在意義やあり方について発展的解消も含め検討する」との見解を示した³⁾。

本報告書が公表されるまでの途中経過を記した議事録、配布資料等は公開されていないため、どのような議論がなされ共通認識、合意に至ったのか、その過程を知ることはできない。しかし、どのような過程があったにせよ、「大学側と率直な意見交換をし、大学側とも合意された」という“建付け”が前提としてある以上、たとえ経団連加盟全企業、全大学の総意ではない報告書であったとしても、インターンシップの今後の方向性とあり方に一定の影響力が及んでくる可能性は十分にあると思われる。

これまでの政府主導から産業界主導という大きな方向転換であり、今後、「採用」としてのインターンシップへと傾斜していくことは容易に予想できることである。

Ⅱ これまでの「教育」としての成果と課題

混迷したインターンシップを俯瞰的に捉え、整理するために、これまでのインターンシップが果たしてきた「教育」の成果とは何であり、学生がどのように変化したのかについて、これまでの研究成果に基づいて明らかにする。

1 「教育」としての成果と学生の変化

わが国のインターンシップに関する研究論文が増えたのは1997年に「三省合意」が出された後からであり、政府のインターンシップ政策と並行して増減の傾向が見られてきた。政府主導による導入を余儀なくされた大学が、その必要性に迫られて進めていった結果であろう（築山 2015）。

この間、インターンシップの実施形態も、短期・長期、国内・海外、教育目的・就職採用目的、大学主導・企業主導等といった多様なプログラムが展開されてきた。大学における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・手探りで実施してきており、今も多様な評価軸を模索する途上である（吉本 2006）。具体的にどのような取り組みがどのような効果を生み出したかが詳細に吟味されているわけではないという指摘も多い（田中 2007；亀野 2011；酒井

2015）。

研究手法としても、多くの実証的調査研究が個々の大学においてせいぜい数十サンプルで行われ、定量的手法を用いるとしても多くが本質的には事例研究に近いことは否定できない。いわば実施者が観測装置を兼ねる状況の中で、被験者が期待に沿って回答している可能性も否定できない（文科省調査報告書 2020）。

一方、このような状況においても、教育的効果に関する有益な実証的研究が蓄積されてきた。ある条件下で実施されたプログラムを対象とした効果検証は、一つの事例研究であり、限定的な議論にならざるを得ない（酒井 2015）。しかし、このような事例から得られる有益な研究成果を蓄積していくことによって、インターンシップの教育的効果を高めていくことにつながるはずである。

1990年から2011年までの学術論文を分析した丸岡（2018）は、インターンシップの教育的効果は「大学生活から職業生活への移行」と「大学での学習の深化」の2つに分けられ、多くは「大学生活から職業生活への移行」についてであり、学生の職業意識や就業意識などの「意識変容」が中心を占めているとしている。初見・梅崎・坂爪（2020）は「大学等の教育機関から見た教育効果」「企業から見た教育・採用活動への効果」「学生本人から見た学習・就職活動への効果」とインターンシップの効果を分類している。文科省調査報告書（2020）では、「インターンシップをキャリア教育に位置づけることが定着した2014年以降」の学術論文をレビューした結果、「学習意欲」「就業意識」の2領域で捉えられるとしている。

このようにインターンシップの教育的効果は、大きく「職業・就労意識の涵養」「職業生活への移行支援」「学習意欲・深化」という3領域にまとめられよう。

「職業・就労意識の涵養」については、自己理解・職業適性理解、キャリア探索・キャリア意識、自己効力感といった意識面を変数（表1参照）とし、実施形態別（時期、地域、内容、期間等）、受講／非受講者間の比較、測定尺度の抽出と事前事後における検証等を用いた実証研究が、インターンシップ開始初期から数多く行われてきた。研究

表1 インターンシップの「教育」としての効果

領域	下位項目
職業意識・就労意識の涵養	自己理解、業界・企業理解、職業適性理解 キャリア探索・キャリア観 職業レディネス 自己効力感 汎用的能力、社会人基礎力 ビジネスマナー ソーシャルスキル
職業生活へ移行支援	就職活動状況 内定獲得状況 入社後の適応・リアリティショック
学習意欲・深化	学習意欲、学修時間・学修行動 授業への参加状況 成績の上昇 履修方針の明確化

成果としては肯定的に捉えている結果が多く、インターンシップの教育的効果として、「職業・就労意識の涵養」は確認できるといえるであろう。

「職業生活への移行支援」については、就職活動状況、進路決定（内定獲得）、入社後の適応等との関連での研究が多い。

この中でも注目されるのは、インターンシップと就職・採用との関係性であろう。インターンシップは就職・採用活動の一環と捉えられることが多いが、佐藤・堀・堀田（2006）は働くことの楽しさや将来のキャリア観の獲得などにおいて効果が高まる傾向にあるが、就職とは直接に結びつくことはないとしている。

インターンシップに参加した学生の方が非参加学生よりも内定率・進路決定率が高いという研究結果もあるが（平尾 2011）、三浦（2016）は、進路決定率が上昇する要因がインターンシップ経験によるものなのか、もともと学習・就業意欲の高い学生が受講したのか明らかでないとしている。佐藤・梅崎（2015）も、インターンシップの経験は就職活動結果を向上させる効果はなかったとしており、もともと成績が良く高い意欲を持つ学生ほど、インターンシップに参加するという自己選別がバイアスをもたらしている可能性を示唆している。このような結果を踏まえ、初美・梅崎・坂爪（2020）は、インターンシップが就職活動結果に及ぼす影響については統一的な見解がなされていないとしている。

これまでの研究成果を見る限り、インターンシ

ップの経験と就職活動・内定獲得との相関はあるが、その因果関係は明らかになっておらず、インターンシップは就職活動、内定獲得に効果が「あるとも／ないともいえる」ということになる。

次に「大学での学習意欲・深化」についてであるが、インターンシップが大学における学習意欲を向上させ、専門分野の学びを深化させていると肯定的に結論づけている実証的な研究成果はほとんど見当たらないといっているであろう。

河野（2011）は、大学での専攻に関連した知識や因果関係を推論する力や文章読解・表現力といった認知能力・スキルの獲得にはインターンシップの効果をあまり実感していないとしている。インターンシップ経験者は、未経験者に比べ、大学の授業に対しその活用法を知りたいと考え、自身の専攻とかかわりのある分野を選び、その関わりを強く意識しつつも、大学での学びにフィードバック（「大学の授業の意味が理解できた」）されていないという指摘である。

三浦（2016）も、インターンシップを経験した学生と未経験の学生と比較すると成績の差異は見られるが、インターンシップの影響であるかは明確にならなかったとしている。進路の決定に関して、インターンシップの経験有無は有意となったが、各期のGPAを変数とした場合には明らかにはならなかったとしている。

田中（2007）の「2週間程度のインターンシップでは、気づき・感じるという情意的な意味合いが大きいので、知識・技能の認知的な効果測定の必要はない」という指摘の通り、専門的知識・技能の習得効果はインターンシップの教育的効果の測定指標としてはあまり扱われてこなかった。

インターンシップと大学での学びとの関連をさらに探索するために、文部科学省・経済産業省（2019）「学生・企業の接続において長期インターンシップが与える効果についての検討会調査結果」で確認をする。

学生に対する調査では、「インターンシップに参加してよかった理由」（図1参照）を質問している。その理由を「その他」以外に12項目提示し、「あてはまる」「あてはまらない」の2件法で聞いている。その結果、「学業に良い影響があっ

た」は全体で19.7%と12項目の中で最も低い割合である。

「インターンシップに参加したことで変化した学修行動」(図2参照)についての質問項目は「あてはまる」～「あてはまらない」の5件法で聞いている。「大学での授業への出席が増えた」は「あてはまる」+「ややあてはまる」が全体で6.6%、「興味関心のある内容が絞られる(変わり)」、履修する科目の傾向が変わった」は同様に20.7%、「興味関心ある内容に対する学習時間が増えた」は38.6%、大学外での学習行動(例えば読書の機会や講演聴講など)が増えた」が32.3%となっている。

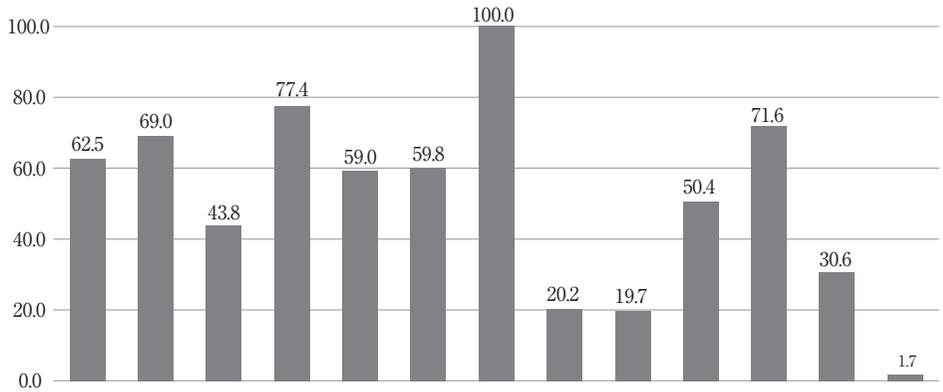
「企業をはじめとする社会の仕組みへの関心が高まった」「自らのキャリア観(生き方)が明確になった」「就職活動に対してポジティブなイメージを持った」という項目が50%を超えていることに比べると学修行動の変化の割合は低いと

いえる。

この調査結果から読み取れることは、インターンシップに参加することによって、学生本人も「学業に良い影響があった」とは認識しておらず、したがって、大学の授業への出席状況、履修方針、学修時間にさほど変化を及ぼしていないということである。

では、インターンシップは、大学での学習に効果を及ぼさないのだろうか。海外の研究成果を見ると、Scannell and Simpson (1996)は就業体験が専門分野で学んだ内容を実践と結び付け、学校から仕事への移行をスムーズにし、エンプロイアビリティを高めることを確認している。Stanton (1992)も就業体験の効果が学業成績の向上にプラスの影響を与えていることを実証的に明らかにしている。Binder et al. (2015)は、大学での学業成績が最も低いグループ(男性・非白人)から最も高いグループ(女子・白人)に分類し、どのグ

図1 インターンシップに参加してよかった理由(M.A.)



	(n)	将来のキャリアアップが明らかになった	自分のやりたいことが分かった	具体的な目標ができた	興味のある業界等を絞り込めた	自身の弱み・強みを知った	自身の適性を知った	会社の社風を知った	内定獲得に直結した	学業に良い影響があった	フィードバックが十分にあったから	社員と密接に交流できたから	自分の専門性が活かされた	その他
全体	758	62.5	69.0	43.8	77.4	59.0	59.8	100.0	20.2	19.7	50.4	71.6	30.6	1.7
1日	191	52.9	62.8	37.7	76.4	46.1	47.1	100.0	19.4	11.0	36.1	61.3	23.0	1.6
2日～5日未満	183	65.0	73.8	43.2	83.1	59.6	60.7	100.0	20.2	15.3	55.2	70.5	25.7	1.1
5日～10日未満	235	68.1	71.1	49.8	77.4	63.8	66.0	100.0	19.6	25.5	54.9	75.7	36.2	1.3
10日～1カ月未満	110	68.2	69.1	43.6	74.5	62.7	60.0	100.0	21.8	26.4	51.8	77.3	33.6	3.6
1カ月以上	39	48.7	64.1	41.0	64.1	79.5	79.5	100.0	23.1	28.2	66.7	87.2	48.7	2.6

注：参加したインターンシップの中で最も長かった日数で分類。

出所：文部科学省・経済産業省(2019)

ループにおいてもインターンシップ経験者は未経験者に比べ成績が高い傾向にあることを明らかにしている。Parker III et al. (2016) は、最終学年の成績との相関を 25 項目の変数を用い回帰分析した結果、インターンシップの経験は、「大学1年（学年末）時点の成績」「オナーズ・プログラム（成績優秀者の特別教育プログラム）」に次ぐ3番目に強い相関があることを明らかにしている。

このように海外の研究成果を見る限り、インターンシップと学業成果の関係についての実証的研究は日本に比べ蓄積があり、その研究成果の多くはインターンシップへの参加は学業成績にポジティブに影響を及ぼすと肯定的に捉えている。

2 教育としてのインターンシップを考える

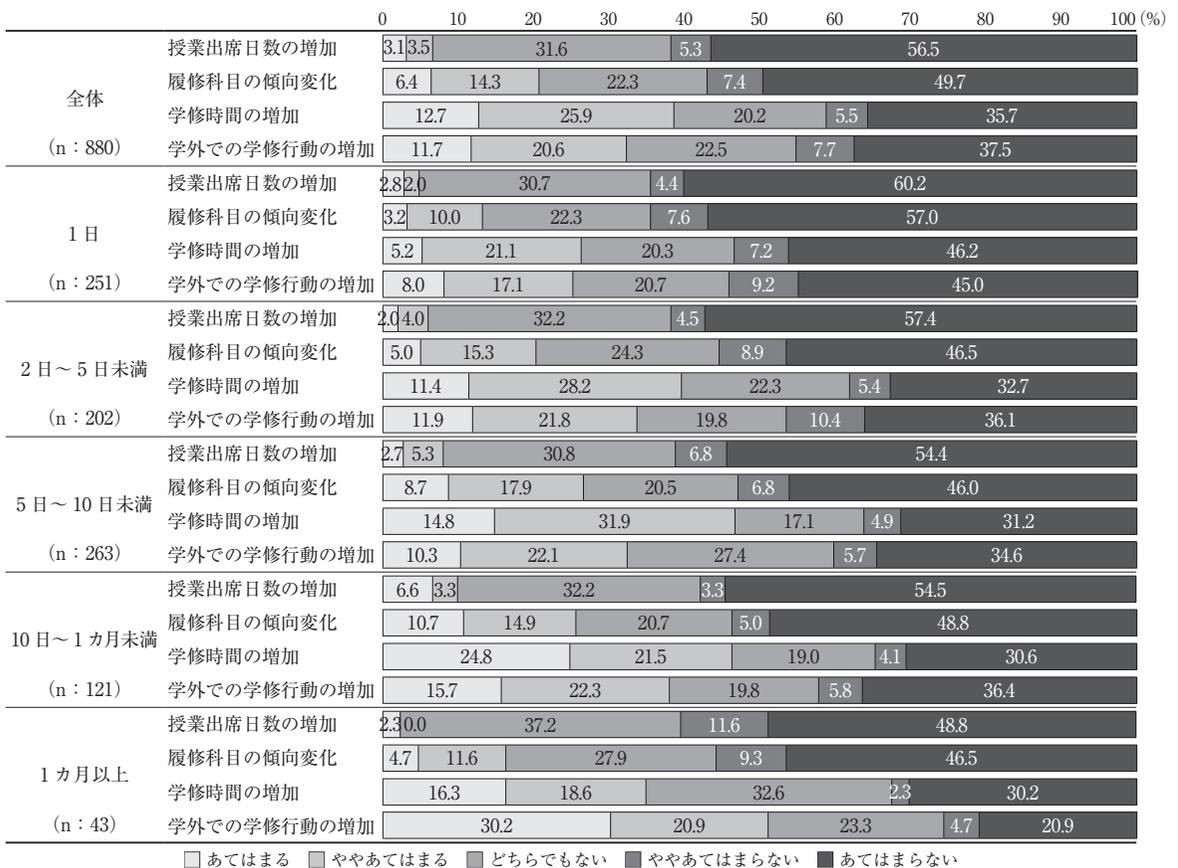
これまでの研究成果を整理、分析する限りにお

いては、インターンシップの教育的効果について、「職業・就労意識の涵養」については効果があり、「職業生活への移行支援」については効果があるとも／ないともいえる、「学習意欲・深化」についての効果はほとんどない、という結論を一応は導き出せよう。

しかし、梅崎・田澤 (2013) はキャリア意識（キャリア・アクション、キャリア・ビジョン）を高めることが初期キャリア（内定有無、企業規模、第一志望、内定先満足、早期離職）に良い影響を与えていることを示している。溝上 (2018a) は、キャリア意識が高い学生が学び成長するとし、キャリア意識と学習との関連・相関を認めている。

もしそうであるなら、「職業・就労意識」を広くキャリア意識と捉え、インターンシップによってキャリア意識を高めることができるのであれば、

図2 学修行動の変化



注：日数の分類は図1と同様。

出所：文部科学省・経済産業省（2019）

論理的には大学での学習を促し、初期キャリアにも良い影響を及ぼすはずである。

しかし、これまでの研究成果を確認する限り、そうはなっていない。それはなぜなのか。

Pascarella and Terenzini (2006) は、学生の学びと成長に関する研究成果を整理するにあたって「成長 (development)」と「変化 (change)」を分別して議論することが重要だとしている。「成長」とは目標志向的な変容であり、人の行動に継続的に影響を及ぼすものである。一方、「変化」は単なる時間の経過にともなう量的・質的な変化である。例えば、海外旅行に行った時、さまざまな場面で「海外はこうなっているのか」と日本との違いに気づくであろう。映画を見て「生きるって素晴らしいことだ」と思うこともあろう。その時点で、「気づく前の自分 (before)」から「気づいた後の自分 (after)」に「変化」している。同じ状態のままではなくなるということだ。これはある意味日常的に起こることでもあろう。しかし、「成長」と「変化」を分別せずに議論をすると、学生のアルバイト、クラブ活動、趣味等で気づいたこと、感じたことすべてが「成長」になってしまう。単に経験し、気づきを得ただけでは「成長」とはいえない。この「成長」と「変化」の分別は学校教育について議論するうえでは重要な視点である (溝上 2018b)。

学生は数日の就業体験であっても、多くの気づきを得、意識も変わるであろう。しかし、それは“瞬間風速的”な気づきレベルとしての「変化」であって「成長」にはなっていない。学生の気づき、意識変化を“瞬間風速”として計測すれば、確かにインターンシップ前後で向上するであろう。しかし大事なことは、学生の気づき、意識変化を瞬間で終わらせるのではなく、「成長」へ継続的に繋げていくことである。

インターンシップが「職業・就労意識の涵養」に効果をもたらしていたとしても、それが就職活動、大学での学びに繋がっていかないのは、「変化」を、その後の学生の行動レベルまで落とし込んだ「成長」に繋げていくプロセスが十分ではないからだと思われる。

経験から省察的な学びを行うという体験学習の

理論的原点は教育学者の Dewey (1916) に見ることができる。Dewey の体験から行動へという省察的な学びの流れを汲んだ Kolb (1984) は経験学習モデルとして発展させた。このモデルは①具体的体験をし (Concrete Experience)、②その内容を多様な観点から内省的に振り返り (Reflective Observation)、③そこから得られた教訓を概念化、一般化し (Abstract Conceptualization)、④新たな状況で積極的に適用する (Active Experimentation) というサイクルである。このサイクルにおいて、②「振り返り」、③「概念化、一般化」がないと、いくら経験を重ねても学習は生まれにくい (松尾 2011)。

梅崎 (2015) は、②「振り返り」、③「概念化、一般化」、④「積極的適用」は職業能力そのものではないが、職業能力育成の効率性 (= 訓練可能性) を高める効果があるという。それらの教育は、効果が見えにくい迂回投資であるため、短期的な直接効果を重視する大学教育においては、過小評価、軽視されている。

インターンシップの経験によって、自己理解が促進され、職業適性の理解も進み、働く意識も前向きになり、就職活動への意欲が向上するという短期的な直接効果は得られたとしても、それだけでは経験学習モデルのサイクルは回っていない。もちろん短期的な直接効果は、学生にとっても大学にとっても無視できないことであろうが、インターンシップを単なる経験で終わらせないためにも「学習」を生み出し、「成長」のサイクルに導く教育手法の開発は重要な課題である。

Ⅲ インターンシップの背景にある課題

インターンシップが「教育」としての役割を十分に果たせてこなかった現状は前述の通りである。では、その背景にどのような課題があるのか、以下の3点から考える。

1 「キャリア教育として」から「大学教育として」への転換

1991年の大学設置基準の大綱化以来、高等教育政策ではその時々重点課題が提示されてき

た。2004年に認証評価制度が導入され、2005年『わが国の高等教育の将来像』（中教審答申）においては、「機能的分化」が謳われ、3つのポリシーの明確化が強調された。2012年『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』（中教審答申）においては、アクティブラーニングを取り入れるなど、学士課程教育の質的転換と学修時間の確保、主体的学修が求められた。そして、2019年『2040年に向けての高等教育のグランドデザイン』（中教審答申）では、高等教育の多様な在り方と学修者本位の考え方が提示された。

インターンシップをこの文脈で捉えるならば、これまでの大学改革とは別建てのイシューとして政策的な積み上げや実践がなされてきたといえよう。各大学においてインターンシップが正課となっているかどうかはさまざまな実態があるが、インターンシップが学士課程教育の一部として位置づけられるのであれば、カリキュラム全体との整合性は担保されなくてはならない。インターンシップに関するこれまでの政策文書を確認する限り、大学全体の教育目的・教育課程に関する言及は少なく、2014年に改訂された「三省合意」においても「教育課程の体系の中に当該単位をどのように位置付けるか十分な検討が必要である」と触れられているにすぎない。

わが国のインターンシップは「キャリア教育として」位置付けられ展開されてきた。そのキャリア教育においても、正課に位置づけられているにもかかわらず、専門教育や教養教育とは連携がなく、学士課程プログラムにいわば「外付け」されている。ディプロマ・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、カリキュラム・ツリー／マップには十分に位置づいていないキャリア教育の曖昧な科目群が、教育課程の中に一定の割合を占めている（児美川 2020）。

キャリア教育と歩を同じく展開してきたインターンシップであるが、キャリア教育の中に包摂されればされるほど、「自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験」という定義とは裏腹に専門教育との結びつきは薄れ、「勤労観・職業観の育成」を醸成する手段としての意味合いが強まっていった。

「職業・就労意識の涵養」「職業生活への移行支援」については、今後もインターンシップの重要な役割である。しかし、「学習意欲・深化」をもたらすためには、教育課程における位置づけ、教員の関わりは不可欠である。インターンシップ科目もしくはプログラムが、卒業時学修成果に至るカリキュラムの順序性の中でどのように位置づけるのか、質保証をカリキュラム構成の一部としてどのように運用していくのかということが求められる。その構築がなければ「大学教育としてのインターンシップ」と位置づけるには脆弱であるといわざるを得ない。キャリア教育としての役割を担いつつ、大学教育全体における設計と、その結果とし得られる専門教育との融合、教員との連携に注力した展開が今後のインターンシップに求められる。

2 大学側の認識の改善

インターンシップの実施者である大学側の現状認識について、文部科学省の2つの調査結果から概観する。

1つ目の調査は、文科省（2017）「インターンシップ推進のための課題及び具体的効果・有用性に関する調査研究」である。インターンシップの教育目的を明確にし、学生、企業、大学が共有することの重要性は、「三省合意」をはじめとするインターンシップ関連文書において繰り返し強調されてきたことである。

この点について、本調査では、大学側に対して「企業等と実施目的のすり合わせを行っていますか」という質問している。回答は、「すべての企業等と実施している」37.1%、「一部の企業等としている」23.3%、「していない」39.6%である。

企業側にも同様に、「貴社のインターンシップでは、大学等と実施目的のすり合わせを行っていますか」という質問をし、「行っている」25.6%、「行っていない」74.4%という回答である。

6割の大学が「すべてもしくは一部」の企業と実施目的のすり合わせを行っているのと回答しているのに対し、企業側は7割以上が「行っていない」と回答している。

学生に対しても目標設定と共有について聞いて

いる。「インターンシップに参加する前に、インターンシップを通じて何を心得るのか等、自らの目標設定を行いましたか。また、企業等、大学等に共有しましたか」という質問に対する回答は表2の通りである。

目標を設定し、大学・企業ともに共有した学生は4分の1にとどまり、約3割の学生は目標の設定もしていない。

インターンシップの事前・事後教育の重要性も繰り返しいわれていることである。学生に対する「インターンシップ開始前と終了後に大学等で教育を受けましたか」という質問の回答は表3の通りである。半数以上の学生が、「開始前・実施後のいずれも教育を受けていない」と回答している。

同様に、大学側に対して事前・事後教育を実施しているか聞いたところ、「事前教育」については95.7%、「事後教育」についても94.7%が実施していると回答している。

以上の結果から、インターンシップに対する認識が、学生、企業、大学との間に大きな隔たり、相違があることは明らかだ。

あらゆる教育活動は、その活動の日標とそこに到達すべき手段との関係とが明示的に組織され実施され、またその目標に照らしてその成果を日々点検・評価していくことで、教育活動として確立するものである(吉本2010)。

この状況を見る限り、インターンシップは教育活動としてそもそも成立しているのか、という素朴な疑問をいだかずにはいられない。

しかし、このような実施状況であるにもかかわらず、インターンシップの満足度(「大いに満足」+「どちらかという満足」)は、学生は91.2%、企業は71.8%、大学89.6%と高い割合を示している。満足度が高いということは、「できている」という認識であり、したがって、現状維持を容認することであり、改善・向上という発想は出てこない。日本のインターンシップが質的にも、量的にも改善が進まない大きな要因の一つは、このような大学側の「できている」という現状認識の甘さ、改善・向上という問題意識の欠如であると考えられる(松高2019b)。

もう一つの調査は、先に紹介した文部科学省・

表2 参加目標の設定と共有

	N	%
目標を設定し、企業等・大学等に共有した	264	24.4
目標を設定し、企業等には共有したが大学等には共有していない	212	19.6
目標を設定し、大学等には共有したが企業等には共有していない	59	5.4
目標を設定したが、企業等・大学等いずれにも共有していない	247	22.8
目標を設定していない	301	27.8
全体	1083	100.0

出所：文部科学省(2017)

表3 事前・事後教育の受講

	N	%
開始前のみ教育を受けた	238	22.0
実施後のみ教育を受けた	53	4.9
開始前・実施後のいずれも教育を受けた	204	18.8
開始前・実施後のいずれも教育を受けていない	588	54.3
全体	1083	100.0

出所：文部科学省(2017)

経済産業省(2019)調査である。

本調査では大学キャリアセンターの教職員に対して、「貴学の学生はインターンシップに参加することで、学修行動などが変化する傾向がありますか」と尋ねている。想定される学修行動の変化を13項目提示し、「あてはまる/ややあてはまる/どちらともいえない/ややあてはまらない/あてはまらない/把握していない」から回答を求めている。

その結果、13項目すべてにおいて「把握していない」が最も多い回答であった。「大学での授業への出席が増えた」について「把握していない」と回答した割合は69.3%、「興味関心のある内容が絞られる(変わり)、履修する科目の傾向が変わった」68.6%、「興味関心ある内容に対する学習時間が増えた」66.8%、「大学外での学習行動(例えば読書の機会や講演聴講など)が増えた」67.6%である。13項目全体での「把握していない」回答率(平均)は、69.1%である。つまり、大学側は、インターンシップに参加することで学生の学修行動がどのように変化するのか、ほとんど把握できていないということである。

以上の2つの調査結果から明らかになったことは、厳しい言い方をすれば、インターンシップの

実施において、大学は教育機関としての役割を十分に果たせておらず、したがって、教育として成立しているのか疑わしいということである。

3 インターンシップ専門人材の不在

上記の調査結果について、大学側からの反論もあるはずだ。インターンシップの業務は多岐に渡る。それを限られた教職員で担っているであろうから、十分な運営ができていないことはある意味致し方ないことで、一方的に大学側を非難するだけでは問題の解決にはならない。

そのような状況であるからこそ、インターンシップに専門的に携わる人材が必要である。インターンシップ専門人材については、1997年「三省合意」にはその記載がなかったが、2014年の改定時に「インターンシップに係る専門人材の育成・確保」という項目が新たに追加され、「大学等はインターンシップに関する専門的知見を有する教職員の育成を行うとともに、大学等と企業等が協力して、受入れ拡大のためのインターンシップのプロジェクト設計や、大学側と企業側のニーズのマッチング等を行う専門人材（コーディネーター等）の育成・確保が必要である」と明記された。

専門人材は、海外においてインターンシップが高等教育の基本的機能として組み込まれている国では一般的に存在しているが、日本の大学組織では該当する職務・職位等がないためイメージの難しい人材像である。

カナダの「カナダ・コーオペ教育協会（Canadian Association for Co-operative Education）」の産学協働教育マニュアルには、専門人材について次のように定義されている。

「専門人材は専門職員、教員、あるいは事務職員等、職種にかかわらず、役職名（コーディネーター、エデュケーター、コンサルタント）や当該役職に就くために必要とされる学歴（ディプロマ、学位、大学院学位）にかかわらず、いかなるプログラムにおいても主力スタッフである。専門人材は雇用組織（企業）を勧誘し、学生の興味を惹き、学習者を育て、教育組織内のあらゆるレベルにおいて、そして外部団体に対して、プログラム領域や専門知識領域の代弁者となる」

インターンシップは、大学における教育戦略と位置付けられており（Olson 1997）、そのためのインターンシップ専門人材は、プロフェッショナルな職種として確立している。学生、企業、大学に高いメリット、効果をもたらすために不可欠な人材とされている。

わが国でインターンシップ専門人材について具体的に提唱されたのは、前述の2018年5月に文部科学省より発出された事務文書「大学改革としてのインターンシップの推進に係る専門人材の育成・配置について——組織的なインターンシップの推進に向けた、専門人材の役割の明確化」である。「学生の成長や変容等を把握し、大学等におけるカリキュラムや指導方法等の改善」のためにインターンシップ専門人材の育成・配置を要請している。研修会等によりその育成が開始されたが、成果をもたらすにはさらに時間を要する段階である⁴⁾。

IV インターンシップと採用との関連

前節まで、インターンシップの「教育」の側面から、その効果、課題を考察してきた。本節では、今後、比重が高まっていくと考えられる「採用」との関係について検討する。

「三省合意」が出されたのは1997年であるが、この年は、「就職協定」が廃止された年でもある。「就職協定」とは、会社説明・訪問開始・選考・内定等に関して大学側、企業側で合意されたルールである。1953年より始まり、その後ルール違反、見直しが繰り返され、形骸化していき、1996年を最後に廃止された。1997年からは、大学側は「申合せ」、企業側は「倫理憲章」という新たなルールが設定された。「倫理憲章」においては、正式内定日を卒業年次の10月1日以降とすることが定められたが、企業説明会開始日といったことについては明記されなかった。採用活動の実質的な自由化である。結果、企業からの学生へのアプローチはどんどん早期化し、2年次後半から就職活動が始まる状況となっていった。さすがに社会的な批判が高まり、企業側にも見直しの動きが現れ、2004年に「卒業・修了学年に達しない学生に

対して、面接など実質的な選考活動を行うことは厳に慎む」ことが明記され、「倫理憲章」が強化された(井上 2018)。

では、1997年から2004年までの、実質的ルール空白期間はどのような状況であったのか、当時のマスコミ等の報道を参考に概観する。

2001年に「採用直結型」インターンシップを松下電器産業(現パナソニック)が導入し話題を集めた。当時、「インターンシップを実施しているのは4社に1社で、実施企業のうち18%が採用に直結⁵⁾」と報道されていた(2002年3月27日『日本経済新聞』朝刊15面)。企業側は、インターンシップを「採用直結」と堂々と表明しており、採用はすべてインターンシップ経由のみとする企業もあった。「富士通は主要都市で『ワンデーインターンシップ』を開いた。就職活動前の大学3年生5千人を集め、一日就業体験の場を与える」(2004年4月5日『日本経済新聞』朝刊1面)と、発刊日を確認しなければ、今日の記事を読むような錯覚さえする内容もある。リクルートワークス研究所『Works』54号(2002年10-11月)でも、「インターンシップが“流行”から“常識”となる日」という特集が組まれ、企業での事例が多数紹介され、採用直結型インターンシップが活況に実施されている様子を読み取ることができる。「三省合意」の「直接には採用と関わらない」という定義と完全に対立する「採用直結型」インターンシップが、1997年のインターンシップ開始時から広範に行われていた。

しかし、この採用を目的としたインターンシップで学生を集めることができたのは、大手企業ばかりであった。2000年前後に就職活動を行った学生は「就職氷河期世代」である。買い手市場であっても、中小企業には学生が集まらず、学生を何とか確保しようと各地域の経済団体が総出でインターンシップを推進していたようである(前掲、『Works』)。

このようなインターンシップを経由した採用活動は長くは続かなかった。リクルート(2002)によると、多くの企業が現状の採用活動に問題・課題があると認識していた。採用ルールもなく、インターンシップ経由となると、勢い早期化に加速

する。その結果、内定辞退者が増加した。学生データで見ると、当該年度の内定辞退経験者は57.4%に及び、さらに16.8%の学生が誓約書を提出してもなお内定辞退している。採用選考の早期化に伴い、内定後から入社までの期間が長期化し、内定者フォローの業務負担が増加する。知識や精神面での準備が不足している学生が増え、多様な経験を積んだ学生が減っていった。このような状況から、2004年の倫理憲章の強化を契機にインターンシップを経由した早期採用活動は姿を消していった。

2002年8月26日付『日本経済新聞』(朝刊12面)の「学業との兼ね合い課題に」という記事の最後には、「採用制度の中にインターンシップをどのように位置づけていくのか、産学が連携して再検討すべき時に差し掛かっている」と書かれている。「差し掛かって」20年を経た現在、同じような再検討が始められようとしている。

20年前の経験からも分かる通り、内定に直接結びつくインターンシップは大手企業のほんの一部である(佐藤・堀・堀田 2006)。ではなぜ日本のインターンシップは採用につながらないのか、アメリカの例を参考に考えてみる。

National Association of Colleges and Employers(2017)の調査によると、インターンシップ実施目的の75.2%が「採用」である。そこから採用につながるのは51.3%。学生に経験させる業務としては「新入社員レベルの課題解決」35.3%、「プロジェクトマネジメント」24.1%である。日本のインターンシップによくある「事務的業務」は8.4%、雑用的な「付随業務」は1.7%である。多くが有給で実施されており平均時給18.06ドルである。このように、長期間、能力スキル獲得につながる新入社員レベルの業務をやらせ、時給を支払う。そこまで手間暇、コストをかけて、2人に1人が採用につながる。さらに確認しておくべき重要なポイントは、インターンシップに参加する際に、学生はインターンシップ専門人材と面談し、「自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験」となる企業を選択するのである。前提として、そもそも就業先の企業との親和性が高いのである。

吉本(2020)は、日本のインターンシップを「短期」「無報酬」「雇用と結びつかない」「教育課程とも統合されていない」「学内外の連携が十分に確立されていない」ものであり、諸外国のinternshipとは異なるものとしている。日本のインターンシップをinternshipにすべきということではない。「短期」を「長期」に、「無報酬」を「有給」にと単に制度変更すればいいということでもない。アメリカの事例から学ぶとすれば、学生、企業、大学が連携し、それぞれの役割に相応する時間と労力を投入しているということである。日本のインターンシップにおいては、学生、企業、大学それぞれが“それぞれの都合のいいように”やっているという状況ではないだろうか。わが国のインターンシップは、internshipとは異なるコンセプトで導入され、これまで進められてきたという事情もある。しかし、そうであったとしても、日本のインターンシップに適応した時間と労力の投入、連携のやり方があるはずである。インターンシップの扱いを「採用直結」にしよう、「ワンデーインターンシップ」の名称を変更しようとも、インターンシップのあり方そのものを変えないことには、採用との関係性は何も変わらないのではないだろうか。歴史は繰り返されるという言葉の通りであろう。

V まとめ

本稿では、インターンシップの「教育」と「採用」について考察してきた。この議論は、インターンシップ開始時からのテーマであり、今後も続くであろう。しかし、今後は、採用の比重が高まっていく可能性があることはこれまで述べてきた通りである。この点に大学からの反論、抵抗は強く表明されるであろう。

であるならば、「教育」としてのインターンシップを大学は提示する責任がある。本稿で明らかにした通り、現状、わが国のインターンシップは「教育」であると主張できるほどの完成度には至っていない。にもかかわらず、「インターンシップは教育である」という主張をただ繰り返すだけであれば、産業界から「所詮、大学は言ってるだ

け」とされるであろう。

インターンシップを取り巻く課題も多く、当初の狙い通りになっていない点も多い。児美川(2020)のいう「顕在化する問題点を改善し、キャリア支援・教育を『まっとうな意味での大学教育化』できれば、そこにはユニバーサル段階における大学教育の新しいかたちを展望することも可能」という指摘は、インターンシップにも当てはまる。

大学と社会との境界線はどんどん希薄になっている。その中でインターンシップは、大学教育としての新たなプログラムという観点から、我々の視野を広げてくれる幅と奥行きを持った 이슈である(川島 2021)。就業という社会体験を、大学側と企業側の協働、学生の主体的な学習への構えといった要素を織り込みながらプログラム化できれば、そしてカリキュラム全体の中で大学教育のプログラムとして再構成できれば、大学と社会が相互的に、学生の学びを媒介項としながら、新しい大学教育を構築することにつながっていく可能性があるだろう。大学と企業との対話と協働によるインターンシップは、全く新しい方法論による「大学教育の作り方」の創出、つまりは社会システムのイノベーションにつながることを期待されるのではないだろうか。インターンシップそれ自体が、常に革新的な契機への可能性を兼ね備えているように思える。その内実にどのように迫っていくのか、試みは手探りで始まったばかりである。

- 1) 正規の教育課程として必要な要素を満たしたインターンシップについて、大学等から任意で届出を受け付け、その内容を公表する制度。必要な要素は次の6項目。①就業体験を伴うものであること、②大学等において、正規の教育課程の中に明確に位置付けられた授業科目であること(大学設置基準等に基づく単位認定がなされていること)、③実習の事前に学生・企業双方との目標設定や目的のすり合わせを行うことや、実習期間中にモニタリングを行うこと、事後に振り返りを行うことなどを含めて適切な学生指導の時間が設けられていること、④実施後の教育的効果を測定する仕組みが整備されていること、⑤原則として実習期間が5日間以上のプログラムであること、⑥大学等と企業が協働して行う取組であること。2018年度は申請学校数163校、届出科目数302科目、2019年度は190校、370科目の申請があった。
- 2) 新たなインターンシップの定義を「学生が、その仕事に就く能力が自らに備わっているかどうか(自らがその仕事で通用するかどうか)を見極めることを目的に、自らの専攻を含

- む関心分野や将来のキャリアに関連した就業体験（企業の実務を体験すること）を行う活動」とし、インターンシップを4タイプ（「タイプ1：オープン・カンパニー」「タイプ2：キャリア教育（プレ・インターンシップを含む）」「タイプ3：汎用的能力・専門活用型インターンシップ」「タイプ4（試行）：高度専門型インターンシップ」）に類型化し、「タイプ3とタイプ4を新たなインターンシップとすることで合意した」としている。
- 3) 「Society 5.0時代の産学共同教育に向けたインターンシップの推進強化について」（文部科学省中央教育審議会大学分科会第155回配付資料 開催日2020年7月15日）
- 4) 本事務文書には「インターンシップの推進に係る専門人材に必要と考えられる要素等」が添付されており、「STEP1：説明できるレベル」「STEP2：行動できる」「STEP3：変革できるレベル」と具体的な行動例が提示されている。この枠組みに則り、独立行政法人日本学生支援機構等が育成研修会を開催している。
- 5) 調査対象は、上場企業及び有力非上場企業2166社。

参考文献

- 石橋晶 (2020) 「グランドデザイン答申にこめられたもの」大槻達也・小林雅之・小松親次郎編『2020年以降の高等教育政策を考える——グランドデザイン答申を受けて』桜美林大学出版会, pp. 239-250.
- 井上諭一 (2018) 「就職協定の変遷」『IDE 現代の高等教育』No. 602, pp. 55-58.
- 梅崎修 (2015) 「迂回投資としての大学教育——企業内OJTの観点から」『IDE 現代の高等教育』No. 570, pp. 11-15.
- 梅崎修・田澤実 (2013) 『大学生の学びとキャリア——入学前から卒業後までの継続調査の分析』法政大学出版局.
- 亀野淳 (2011) 「インターンシップ参加学生的事後満足度と企業の学生評価との関連性に関する研究——北海道大学の事例をもとに」『インターンシップ研究年報』No. 14, pp. 1-8.
- 川島啓二 (2019) 「大学教育改革とインターンシップの問題構造」『文部科学教育通信』No. 454, pp. 26-29.
- (2021) 「リモートインターンシップが大学教育に示唆するもの」『文部科学教育通信』No. 503, pp. 34-37.
- 河野志穂 (2011) 「文系大学生のインターンシップが大学での学びに与える効果——早稲田大学を事例として」『インターンシップ研究年報』No. 14, pp. 9-15.
- 児美川孝一郎 (2020) 「大学におけるキャリア支援・教育の現在時——ビジネスによる浸蝕、あるいは大学教育の新しいかたち？」『日本労働研究雑誌』No. 716, pp. 89-100.
- 酒井理 (2015) 「インターンシッププログラムの教育効果——職業観形成の視点から」『生涯学習とキャリアデザイン』Vol. 12-2, pp. 25-36.
- 佐藤一磨・梅崎修 (2015) 「インターンシップへの参加が就職活動結果におよぼす影響——Propensity Score Matching法によるSelf-Selection Biasの検証」『大学評価研究』第14号, pp. 89-100.
- 佐藤博樹・堀有喜衣・堀田聡子 (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.
- 田中宣秀 (2007) 「高等教育機関におけるインターンシップの教育効果に関する一考察——新たな「意義」をみだし、改めて効果を考える」『インターンシップ研究年報』No. 10, pp. 7-14.
- 築山秀夫 (2015) 「日本におけるインターンシップの現状と課題——社会変革としてのインターンシップの構築に向けて」『長野県短期大学紀要』第69号, pp. 123-139.
- 初見康行・梅崎修・坂爪洋美 (2020) 「大学生のインターンシップ効果の検証——インターンシップの5つの効果とパネルデータを用いた分析」『キャリアデザイン研究』Vol. 16, pp. 33-46.
- 平尾元彦 (2011) 「インターンシップの就職活動への影響——山口大学2010年度4年生へのアンケート調査と内定状況調査に基づく考察」『大学教育』第8号, pp. 29-36.
- 松尾陸 (2011) 『職場が生きる人が育つ「経験学習」入門』ダイヤモンド社.
- 松高政 (2019a) 「インターンシップ2.0」『文部科学教育通信』No. 452, pp. 24-27.
- (2019b) 「今求められるインターンシップと専門人材」『文部科学教育通信』No. 471, pp. 32-35.
- 松高政編 (2020) 『大学教育を変える、未来を拓くインターンシップ』ジアース教育新社.
- 丸岡稔典 (2018) 『1990年以降の日本の大学教育におけるインターンシップ理解の過程』『大学教育研究ジャーナル』第15号, pp. 31-44.
- 三浦一秋 (2016) 「インターンシップの教育効果についての分析——学習意欲向上効果と就業意識向上効果の観点から」『インターンシップ研究年報』No. 19, pp. 1-10.
- 溝上慎一 (2018a) 『大学生白書2018——いまの大学教育では学生を変えられない』東信堂.
- (2018b) 「大学生の学びと成長——トランジションの観点から」『IDE 現代の高等教育』No. 598, pp. 4-9.
- 文部科学省 (2017) 『インターンシップ推進のための課題及び具体的効果・有用性に関する調査研究報告書』（平成28年度「先導的・大学改革推進委託事業」委託先株式会社リクルートキャリア就職みらい研究所）.
- (2020) 「就職・採用活動に関連して実施されているインターンシップの現状に関する調査研究報告書」（令和元年度「先導的・大学改革推進委託事業」委託先株式会社シー・ディー・アイ）.
- 文部科学省・経済産業省 (2019) 『学生・企業の接続において長期インターンシップが与える効果についての検討会 調査結果』.
- リクルート (2002) 就職ジャーナル版『就職白書2002』.
- リクルートワークス研究所 (2002) 「特集 インターンシップが流行から“常識”となる」『Works』No. 54.
- 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」『インターンシップ研究年報』No. 9, pp. 17-24.
- (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」『インターンシップ学会研究年報』No. 13, pp. 19-27.
- (2020) 『キャリアを拓く学びと教育』科学情報出版.
- Binder, Jens F., Thom Baguley, Chris Crook and Felicity Miller (2015) “The Academic Value of Internships: Benefits Across Disciplines and Student Backgrounds.” *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 41, pp. 73-82.
- Canadian Association for Co-operative Education (2005) *Co-operative Education Manual: A Guide to Planning and Implementing Co-operative Education Programs in Post-Secondary Institutions*.
- Dewey, John (1916), 松野安男訳 (1975) 『民主主義と教育(上)』岩波書店 (原著 <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm> 2021年5月15日アクセス)
- Kolb, David A. (1984) *Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs : NJ, Prentice Hall. (<http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf>)

2021年5月15日アクセス)

National Association of Colleges and Employers (2017) *Internship & Co-op Report 2017*.

Olson, Lynn (1997) *The School-to-work Revolution: How Employers And Educators Are Joining Forces To Prepare Tomorrow's Skilled Workforce*, Da Capo Press. (=2000, 仙崎武監修, 渡辺三枝子・三村隆男訳『インターンシップが教育を変える——教育者と雇用主はどう協力したらよいか』雇用問題研究会.)

Parker III, Eugene T., Cindy A. Kilgo, Jessica K. Ezell Sheets and Ernest T. Pascarella (2016) "The Differential Effects of Internship Participation on End-of-Fourth-Year GPA by Demographic and Institutional Characteristics," *Journal of College Student Development*, Vol. 57, No. 1, pp. 104-109.

Pascarella, Ernest T. and Patrick T. Terenzini (2006) "How

College Affects Students: Vol. 2 A Third Decade of Research," *Journal of the Association for Christians in Student Development*, Vol. 6, No. 6, pp. 56-58.

Scannell, James and Kathleen Simpson (1996) *Shaping the College Experience Outside the Classroom*, University Rochester Press.

Stanton, M. (1992) "Internships: Learning by Doing," *Occupational Outlook Quarterly*, Vol. 36, No. 2, pp. 30-33.

まつたか・まさし 京都産業大学経営学部准教授。最近の編著に『大学教育を変える，未来を拓くインターンシップ』（ジアース教育新社，2020年）。産学協働教育，キャリア教育専攻。