

日本におけるシンター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—

築山 秀夫

はじめに

日本におけるインターンシップの導入は、教育界という現場からボトムアップで内発的になされたというより、経済界という外部からの要請によりなされ、そして、それに応じて国家が主導し、その制度化がトップダウンで推進されてきた。我が国における制度としてのインターンシップ導入の契機は、1997年9月に、文部省、労働省、通産省による合意文書「インターンシップ推進に当たっての基本的考え方」が発表されたことによる。その後、2011年4月には、キャリア教育が大学設置基準に位置づけられ、2014年4月に、インターンシップをさらに促進するために、1997年の三省合意の見直しが行なわれた。

インターンシップの導入も、この間に行われてきた多様な教育・大学改革の一つであり、その教育・大学改革も、1990年代後半からの新自由主義的な社会構造改革の一環なのである。全てを市場の論理で捉えていく、他の改革と同様、大学は現状の体制において実施効果が不明確であるという認識を持ちながらも、様々な改革を実施せざるを得ない状況におかれた。そのような一連の外部からの大学への介入について、アレルギーを示す大学人も少なくはない。しかしながら、大学は、少子化を背景にして、大学間のサバイバル競争において、学生や保護者が、長引く不況のなか大学を選択する判断基準の一つに就職実績、あるいは就職対策の充実度を一層重視する傾向が強くなる環境で、キャリア教育を積極的に導入し、インターンシップも制度としては、7割以上の大学が採用することとなった。しかしながら、実際に、インターンシップに参加している学生数はまだ少ない。遅々として進まない状況のなかで、政府が、2013年6月の「日本再興戦略」において、インターンシップに参加する学生数の目標設定を提言するなど、外部からのさらなる改革への圧力が増している。

一方で大学側にも、それが、外部からの押し付けであり、そのシステムやプログラムに課題が残るという理由で、その取り組みを進めず、形式的導入の

ままにしておくというわけにはいかない状況が存在している。他ならぬ学生たちを取り巻く状況がそれを許さないからである。

本稿では、それを、再度、大学の内発的改革の一環として捉え直すことで、インターンシップのさらなる制度化と実質化に資する議論をする土台を提供するものである。加えて、インターンシップを学生の主体的・能動的学修（アクティブ・ラーニング）の実践の延長として捉え、求められる大学教育の一つの姿であることを示唆する。さらに、従来までの社会適応型のインターンシップではなく、社会変革に資するインターンシップの重要性を説き、そのための条件を検討したい。

第1章 日本におけるインターンシップの普及プロセス—経済界からの要請と国家主導による制度の導入—

第1節 日本のインターンシップ前史とインターンシップ元年

グローバル化は、その言葉自体は、それ以前から用いられていたが、それがより一層議論されるようになるのは、アメリカ合衆国が湾岸戦争に勝利し、ソビエト連邦が崩壊した1991年以後である。ソビエト連邦が崩壊することで、自由貿易圏が拡大し、文化と経済の枠に囚われない貿易が促進され、ヒト・モノ・カネが国境を越えて、まさにグローバル化した。当時、日本は、バブルが崩壊し、厳しい局面に立たされようとしていた。その1991年に、経済同友会による『選択の教育を目指して』という教育提言のなかに、「教育界との相互交流のひとつとして学生のジョブインターンへの支援」が書き込まれた。これは、経済界におけるインターンシップ導入提言の嚆矢と言える（日本インターンシップ学会2011：3）（田中2010：9-10）。さらに、1995年には、日本経営者団体連盟が『新時代に挑戦する大学改革と企業の対応』という提言において、「現在の大学教育においては、実社会での経験を積み、個人の就労観・勤労観、思いやり・社会奉仕の心を学ぶ機会が少ないので、学生の企業実習・体験学習（たとえば、アメリカのインターンシップ制）やボランティア活動をカリキュラムの中に取り入れるこ

とを強く望みたい」(日本インターンシップ学会 2011:3) と具体的な指摘がなされた。

そして、1996年11月には、就職協定協議会の下部組織である「中長期の就職・採用のあり方検討小委員会」のメンバーが、ボストンに調査団として派遣され、米国の就職採用事情やインターンシップの状況を調査し、その調査報告書である『米国における就職・採用事情調査報告書』が全国に配布されたことで、インターンシップの議論がさらに進められることとなった。日本におけるインターンシップは、このような産業界の要請を受け、スタートしたのである。1996年には、いわゆる就職協定の廃止が決定され、翌年から実施された。就職協定は、その時々々の社会状況に反応し、その内実を変遷させながら継続してきた(中村 1993:123-125)が、柔軟な運用をすることで、生き続けてきた就職協定が社会的意義を喪失したという理由で、廃止と判断されたことは、雇用状況がある種の限界値を超えたことを示しているとも言える。

そのような産業界からの要請を受け、国家もインターンシップの導入を推進していく。1996年1月、第1次橋本内閣が発足し、首相は施政方針演説の冒頭で、「この内閣の使命を『変革』と『創造』とし、一層強固な三党連立の信頼関係の下、強靱な日本経済の再建、長生きしてよかったと思える長寿社会の建設、平和と繁栄の創造のための自立的な外交の展開、これらを実現するための行財政改革の推進、の四点をこの内閣の最重要課題と位置づけてまいります。」(第136回国会における橋本内閣総理大臣施政方針演説)と述べた。そして、同年9月に衆議院を解散、選挙後、11月の第二次橋本内閣での施政方針演説で「私は、国民一人一人が将来に夢や目標を抱き、創造性とチャレンジ精神を存分に発揮できる社会を目標とします。その実現のために、行政改革、経済構造改革、金融システム改革、社会保障構造改革、財政構造改革の五つの改革を本内閣の最重要課題といたします。」(第139回国会における橋本内閣総理大臣所信表明演説)と述べ、五つの改革を提唱した。さらに、1997年1月には、「世界が一体化し、人、物、資金、情報が自由に移動する時代にあって、現在の仕組みが、かえってわが国の活力ある発展を妨げていることは明らかであり、世界の潮流を先取りする経済社会システムを一日も早く創造しなければなりません。(中略)私が、行政、財政、社会保障、経済、金融システムに教育を加えた六つの改革を一体的に断行しなければならないと申し上げているのは、まさにこのためであります。」(第140回国

会における橋本内閣総理大臣施政方針演説)と述べ、行政改革、金融システム改革、経済構造改革、財政構造改革、社会保障改革の5大改革に、経済界からの助言を受け、最後に教育改革を加えて「変革と創造」と称する6大改革を、同年1月に打ち出した。グローバリゼーションの影響の下、これら改革が求められたことが分かる。そして、教育改革における「『教育立国』を目指して」という教育改革プログラムのなかで、「インターンシップ(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)の導入のあり方」がまとめられ、産学連携による人材の育成やインターンシップの総合的な推進が謳われた。同年5月に、「経済行動の変革と創造のための行動計画」が閣議決定され、同年6月、文部省は「インターンシップ推進のための産学懇談会」を、労働省は「インターンシップ等学生の就業体験のあり方に関する研究会」を、また通商産業省は、中部通商産業局を通して「インターンシップ導入研究会」をそれぞれ立ち上げて調査研究を開始した。そして、同年9月に、文部省、労働省、通産省による文書「インターンシップ推進に当たっての基本的考え方」が発表されるに至る。その後、我が国において、インターンシップは、これら三省マターで推進されていく。まさに、1997年は、国家主導で進められた、日本のインターンシップ元年と呼べる年なのである¹⁾。

第2節 インターンシップ導入より遅いキャリア教育の導入

文部科学省関連の政策文書において、キャリア教育という用語が初めて登場するのは、1999年12月、中央教育審議会の答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」である²⁾。用語が登場する場面を確認してみよう。それは、答申の第1章第2節(4)主体的な進路選択において、次のように登場する。いささか長くなるが、引用する。「また、学校教育と職業生活の円滑な接続を図るため、望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育(キャリア教育)を発達段階に応じて実施する必要がある。また、今後の高度化、複雑化する経済社会、専門化する職業に対応して、社会人の再教育の場として大学が機能を発揮することが求められる。第6章においてこうした学校教育と職業生活との接続の課題を取り上げる。」(中央教育審議会 1999:9)

第6章「学校教育と職業生活との接続」では、

まず、キャリア教育を求める背景が次のように示される。「新規学卒者のフリーター志向が広がり、高等学校卒業者では、進学も就職もしていないことが明らかな者の占める割合が約9%に達し³、また、新規学卒者の就職後3年以内の離職も、労働省の調査によれば、新規高卒者で約47%、新規大卒者で約32%に達している。こうした現象は、経済的な状況や労働市場の変化なども深く関係するため、どう評価するかは難しい問題であるが、学校教育と職業生活との接続に課題があることも確かである。」(中央教育審議会1999:33)。つまり、若年層の雇用問題を解決する手段として、キャリア教育が求められるという文脈なのである。そして、「第1節 学校教育と職業生活の接続の改善のための具体的方策」において、キャリア教育は「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」(中央教育審議会1999:33)と包括的なかたちで定義づけられた。そして、それは小学校段階から発達段階に応じて実施する必要があるものとされ、その実施に当たっては家庭・地域と連携し、体験的な学習を重視するとともに、各学校ごとに目標を設定し、教育課程に位置付けて計画的に行う必要があるとされた。さらに、「学校教育において情報活用能力や外国語の運用能力の育成等、社会や企業から評価される付加価値を自ら育成するなど、職業生活に結び付く学習も重視していくべき」であるとし、より具体的な提示として、「他省庁や関係団体の協力も得ながら、在学中のインターンシップの促進等による体験的活動を重視していく (下線筆者) ことや、企業経験者によるキャリア・アドバイザーの配置、教員のカウンセリング能力の向上等による進路に関するガイダンス、カウンセリング機能の充実を初等中等教育及び高等教育において進めていく必要がある。」(中央教育審議会1999:33-34)とされた。ここで、キャリア教育とインターンシップの邂逅がなされる。キャリア教育の具体的なコンテンツとして、インターンシップが位置づけられるのである。

2002年10月、若者の就職をめぐる諸問題を背景に、キャリア教育の在り方や推進方策について、調査研究を実施するために、文部科学省が、専門家の協力を得て、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を発足する。一方で、2003年4月には、若年者の雇用問題に対し政府全体として対策を講ずるため、文部科学省、厚生労働省、経済産業省及び内閣府の関係4府省が関係4大臣をメンバ

ーとした若者自立・挑戦戦略会議を発足させる。そして、同年6月に、「若者自立・挑戦プラン(キャリア教育総合計画)」において、多様な若者支援策が提言される。この「若者自立・挑戦プラン」は、日本において初めての省庁横断的な総合的な若者政策である(児美川2010:18)。これまで日本で若者政策が存在しなかった理由として、児美川は、「少なくとも1990年代以前までは、学校と労働市場のあいだには、『新規学卒就職』と『日本的雇用』システムを通じたきわめて強いリンケージが存在し、それが、若者たちの円滑な『学校から職業への移行』を実現した⁴からである。」(児美川2010:18)としている。この両者のリンケージによる移行システムは、日本の若年層の失業率を低く、抑えることに貢献した。1990年における15から24歳までの失業率は、アメリカ11.2%、イギリス10.1%、フランス19.1%に対して、日本は4.3%であった(OECD1990)。その後、新規学卒就職は何とか維持されたが、日本的雇用システムは、平成になって縮小・解体し、そのことで若年層の雇用問題を発生させることになったのである。

そして、「若者自立・挑戦プラン」を受け、文部科学省は、キャリア教育総合計画の推進を掲げ、小中高校生には、「新キャリア教育プラン」、大学生・専門学校生には、「キャリア高度化プラン」を実施し、そのどちらにも、図1のように、インターンシップの導入が謳われた。翌2004年1月に、先の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が、「報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～」を発表する。吉田は、この報告書を契機に、文部科学省が「『従来の職業指導、進路指導を基礎に据えて、新たにキャリア教育の推進を図る。キャリア教育とは、児童生徒一人ひとり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』と位置づけました。あらたなキャリア教育時代の幕開けで、この年が『キャリア教育元年』と言われる所以であります。」(吉田2005:26)と述べている。吉田は、2005年にその前年をキャリア教育元年と呼んでおり、2004年が従来の職業指導・進路指導から大きくキャリア教育へと舵を切ったことを現場の研究者として、敏感に感じ取ったと言える。

また、児美川は、「教育行政関係者のあいだでは、『2004年度は、キャリア教育元年』とささやかれていた」(児美川2007:9)と指摘しており、2004年がキャリア教育元年と言え年であるのといえるだ

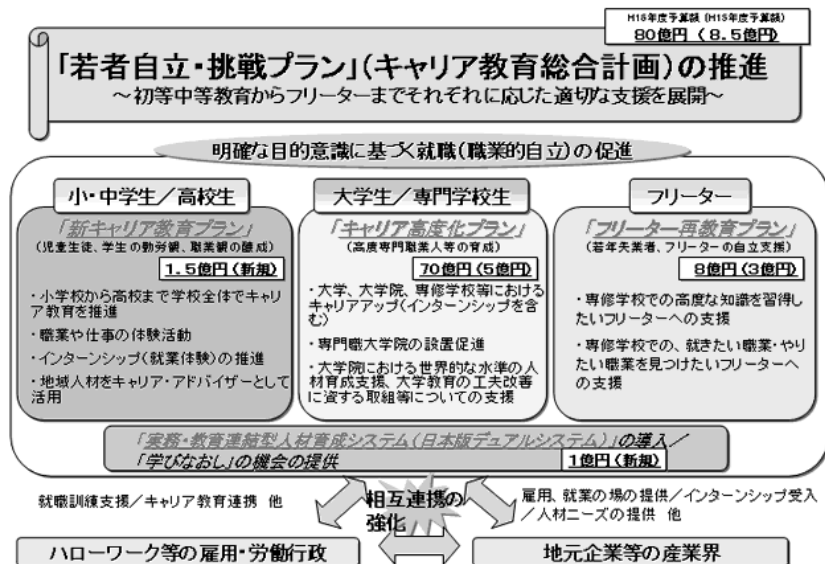


図1 若者自立・挑戦プランの構図

出典：文部科学省 HP 「「若者自立・挑戦プラン」(キャリア教育総合計画)の推進」

http://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/wakamono/ (最終アクセス 2014 年 10 月 13 日)

ろう。そして、文部科学省の事業として、このキャリア教育元年から「キャリア教育推進地域指定事業」が、2006 年からは「キャリア実践教育プロジェクト」がスタートしていく。

第3節 日本のインターンシップの第二ステージとしての2014年

2014 年は、インターンシップ元年から数えて、17 年であるが、我が国がインターンシップの第二ステージに突入した年として、後世に記憶されることになるだろう。それは、1997 年の3省合意文書「インターンシップ推進に当たっての基本的考え方」の見直し(2014 年 4 月 8 日)が行われ、その推進に向けてより大きな舵が切られたからである。

この見直しは、突然行われたものではなく、その前史は次のようなものである。2011 年 4 月、学士課程の教育の質の向上を図る観点から、すべての大学において、教育課程内外を通じて学生の社会的・職業的自立に関する指導等に取り組むこととし、そのための体制整備について、大学設置基準に第九章第四十二条の二「(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) 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。」が加えられた。現在、本田が指摘するよう

に、「日本の教育機関における『教育の職業的意味』は国際的に見ても極めて低い。日本の学校や大学は、仕事の世界に向けて若者を準備させるという重要な機能が、他国と比べて明らかに弱体なのである」(本田 2009: 104)⁵が、設置基準に社会的及び職業的自立を図るために必要な能力を培う体制整備が追加された意味は大きく、日本の大学教育に構造転換を図る大きな出来事であると言える。

そして、2012 年 8 月、中央教育審議会が「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」を答申し、大学の学士課程教育に質的転換を求め、学生の能動的学修(アクティブ・ラーニング)を促す具体的な教育の在り方の一つとして、インターンシップ等教室外学修プログラムの提供が再度確認された。

「求められる学士課程教育の質的転換」として、アクティブ・ラーニングの導入と、反転学習とインターンシップなどの教室外学習プログラムの提供の必要性が謳われている。具体的には次の通りである。長くなるが引用しよう。「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修への転換が必要である。」

さらに、「学生の主体的な学修を促す具体的な教育の在り方は、それぞれの大学の機能や特色、学生の状況等に応じて様々であり得る。しかし、従来の教育とは質の異なるこのような学修のためには、学生に授業のための事前の準備（資料の下調べや読書、思考、学生同士のディスカッション、他の専門家等とのコミュニケーション等）、授業の受講（教員の直接指導、その中での教員と学生、学生同士の対話や意思疎通）や事後の展開（授業内容の確認や理解の深化のための探究等）を促す教育上の工夫、インターンシップやサービス・ラーニング、留学体験といった教室外学修プログラム等の提供が必要である」（中央教育審議会 2012：9-10）と述べられている。

これを受けて、文部科学省は、大学等におけるインターンシップの実態を把握し、インターンシップの更なる充実に向けた課題を整理し、今後の推進方策の検討を行うためとして、2013年2月に、「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」（以下、協力者会議とする）を設置する。

並行して、同年6月に、『日本再興戦略-JAPAN is BACK-』が閣議決定され、「日本産業再興プラン～ヒト、モノ、カネを活性化する～」において「若者の活躍推進」をするために、次のような提案がなされる。「インターンシップに参加する学生の数の目標設定を行った上で、地域の大学等と産業界との調整を行う仕組みを構築し、インターンシップ、地元企業の研究、マッチングの機会の拡充を始め、キャリア教育から就職まで一貫して支援する体制を強化する。また、関係団体等の意見を踏まえつつ、インターンシップの活用の重要性等を周知し、その推

進を図る。さらに、若者等が経済状況にかかわらず大学等で学ぶことができるよう、奨学金制度を充実する。」（同 35 頁）そして、協力者会議は、7回の会議を経て、同年8月に、『インターンシップの普及及び質の充実のための推進方策について』をまとめ、翌9月に、文部科学省、厚生労働省、経済産業省により、「インターンシップ推進に当たっての基本的考え方」の見直しの方向性が出される。そして、前述のごとく2014年4月に、文部科学省・厚生労働省・経済産業省は、「我が国の将来を担う若者全てがその能力を存分に伸ばし、世界に勝てる若者を育てることの重要性に鑑み、インターンシップに参加する学生数についての目標設定や、キャリア教育から就職まで一貫して支援する体制の強化、インターンシップ活用の推進」（文部科学省・厚生労働省・経済産業省 2014）等が提言され、今般の見直しだが、新旧対照表とともに発表されたのである。

第4節 国家政策と連動したインターンシップ研究

インターンシップは、これまで経済界の要請、国家主導で政策的に進められてきた旨述べたが、それらを示すデータとして、インターンシップをめぐる諸研究の展開過程について検討したい。

研究の展開を質的に捉えるのではなく、ここでは、量的側面のみでの分析をしたい。CiNii (Citation Information by National institute of informatics) で「インターンシップ」と「キャリア教育」という用語をそれぞれ検索し、関連の研究がどのように推移したのかを捉えてみよう。図1は、CiNiiに登録されている年度別の論文数を図示したものである⁶。

さて、CiNiiで検索する限りにおいて、日本でインターンシップという用語がタイトルに用いられて

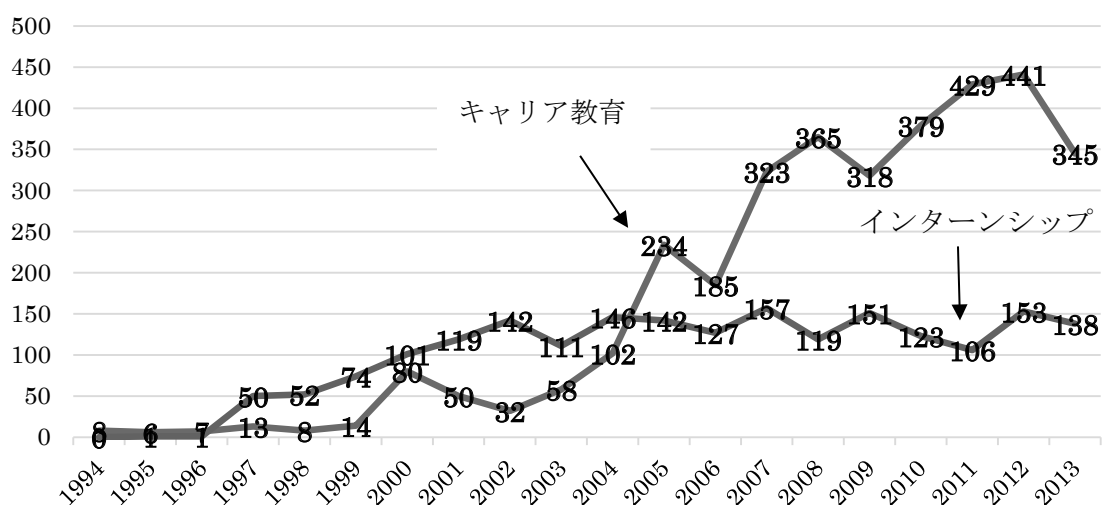


図2 年度別論文数の推移（1994年～2013年）

いる最も古い論文は、1953年の「アメリカにおける公認インターンシップの本質」である。その後、24年間は1本もなく、1977年に1本、さらに約20年間はなく、1995年に1本、1996年に1本と、政府が主導したインターンシップ元年以前のインターンシップ研究は合計4本のみである。そして、日本のインターンシップ元年と言える1997年に論文数はいきなり50本に跳ね上がる。その後、2000年に100本を超え、それ以降、100本から150本の間で推移する。インターンシップの有用性やプログラムの構築、地域連携の方法などを教育学者などが綿密に研究し、それが徐々に大学等で内発的に実践され、それが国の重い腰をおこして、1997年を迎えたという流れではなかったことが分かる。

一方で、キャリア教育という用語が初めて用いられた最も古い論文は、1977年「アメリカにおけるキャリア・教育運動に関する考察：「教育と労働の統合」をめぐる（一般研究 III・3部会 進路・職業教育）」である。その後、翌年に1本、翌々年に2本、そして、1980年～1996年までは、10本以下で推移する⁷。そして、1997年に13本、1998年に8本、1999年に14本と、インターンシップ元年と言われた1997年を過ぎても、20本に届かなかった。それが、文部科学省関連の政策文書において、キャリア教育という用語が初めて登場した、1999年12月の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」の翌2000年には80本と一気に増加し、文部科学省・厚生労働省・経済産業省・内閣府により「若者自立・挑戦プラン（キャリア教育総合計画）」について⁸が出され、キャリア教育元年と言われた2004年には、論文数は100本を超えることになる。そして、2005年に200本、2007年に300本、2011年に400本を超える。研究の位相ということで考えるのであれば、より包括的なカテゴリーであるキャリア教育の方が、より下位のカテゴリーであるインターンシップより遅れて研究が本格化したことになる。つまり、研究の想定される歴史的発展段階とは関係なく、政策とパラレルに連動しながら研究が推移しているわけであり、その符合状況には、驚きさえ感じるものである⁸。

研究を組織的に実施するために、学会が組織化される。日本インターンシップ学会は、元年から遅れて2年目の1999年10月に設立された。日本キャリア教育学会は、1953年に「日本職業指導学会」として創設され、1978年に「日本進路指導学会」に名称変更し、そして、キャリア教育元年である2004年、10月の定期総会の会員投票により、新学

会名として「日本キャリア教育学会」が選定され、2005年4月から名称変更されているのである。名称変更は、研究内容や対象の大きな変更に伴いなされるものであり、単なる変更ではなく、極端に言えば、一度、会を閉じ、新たなスタートをすることにも近いと思われる。そのような解釈をすれば、元年にスタートしたと同義ではないかとも思われる。

事程左様に、両者の研究は、政府や国家の動きと連動しながら展開してきたと言えるだろう。特に、インターンシップ研究は、国家主導によるシステム導入を余儀なくされた大学等が、その必要に迫られて進めていった結果だといえる。インターンシップ学会の当初の研究は、インターンシップを導入した大学等の事例研究がほとんどであった。理論研究が先行したのではなく、むしろ、暗中模索で始められた制度を検証していく必要に迫られたのである。政策に翻弄されながらも、最大限の効果を上げ、学生の教育に資するために、研究者たちは、実習に工夫を重ね、研究を蓄積してきたのである。また、それを組織的に解明するために、学会を運営したのである。

第2章 ハイパー・メリトクラシー⁹化と求められるキャリア教育

第1節 学生たちに求められるようになった諸能力群—生きる力、社会人基礎力、就職基礎能力

本田は、情報化・消費化したポスト近代社会においては、フォーディズムやテイラー主義の時代に比べて、生産と消費の支配関係が逆転し、絶えず、消費者の多様なニーズを生産にフィードバックすることを余儀なくされ、そのような産業構造のあり方が、労働者に対して、マーケットに対する高い感性や絶えざる自己変革能力を求めるのだとする（本田2005：16-17）。そして、企業が社員に期待する能力が、文部科学省が学習指導要領の理念に掲げる「生きる力」のような創造性や問題解決能力、コミュニケーション能力などの「ポスト近代型能力」に変容してきているとし、従来求められていた「近代型能力」とは違うことを指摘する。そして、このようなポスト近代型能力は、それがどのような手段や方法で形成されるのかが確立されておらず、そして、それはよりいっそう個々人の生来の資質か、家庭環境、しかもそれが経済的な豊かさなどに還元されない、家庭における相互作用などに強く影響される可能性があることを示唆（本田2005：22-24）し、日本社会がハイパー・メリトクラシー化しているとする¹⁰。

表1 近代型能力とポスト近代型能力

「近代型能力」	「ポスト近代型能力」
「基礎学力」	「生きる力」
標準性	多様性・新奇性
知識量・知的操作の速度	意欲・創造性
共通尺度で比較可能	個別性・個性
順応性	能動性
協調性、同質性	ネットワーク形成力、交渉力

出典：本田2005『多元化する「能力」と日本社会』22頁

本田は、2005年の時点で、「ポスト近代型能力」を位置づけたが、それ以降も、ほぼ同義の能力を、インターンシップを推進してきた3つの省庁が習得するべきだとして提示してきている。まずは、本田も指摘している文部科学省の「生きる力」である。これは、中央教育審議会が1996年7月に答申した「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」において初めて登場する。それは答申の第一部(3)「今後における教育の在り方の基本的方向」において次のように定義された。いささか長くなるがポスト近代型能力の初出的の意味合いもあるので、引用してみよう。「我々はこれからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を[生きる力]と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた。」(中央教育審議会1996:22-23)そして、この「生きる力」は、学力低下論争やゆとり教育批判の中で、2000年代以降、「人間力」という言葉へとスイッチしていく(本田2005:61)。

次に基礎力などという言葉を使いながらも、明らかに従来から言われてきた基礎力を超えた能力として措定されている、厚生労働省と経済産業省による二つの概念を見てみよう。まずは、厚生労働省が2004年度から開始し、2009年度に終了した「若年者就職基礎能力修得支援事業(Youth Employability Support Program)」において定義した就職基礎能力である。それは、企業が採用時に若者に求める具体的な能力を規定したもので、具体的には、「コミュニケーション力(意思疎通、協調性、

自己表現能力)」、「職業人意識(責任感、向上心、探究心、職業意識・職業観)」、「基礎学力(読み書き、計算・計数・数学的思考力、社会人常識)」、「ビジネスマナー」、「資格取得(情報技術関係、経理・財務関係、語学力関係)」の5つからなる。それぞれの能力を基礎と応用の二段階に分け、認定講座や試験でその能力の水準を確認できるようになっていた(厚生労働省2007:1-3)。

次は、経済産業省が設置した「社会人基礎力に関する研究会」が、2006年1月に発表した「中間取りまとめ」のなかで提起した社会人基礎力¹¹である。その定義は、「職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力」である。社会人基礎力は、具体的には「前に踏み出す力(主体性、働きかけ力、実行力)」、「考え抜く力(課題発見力、計画力、創造力)」、「チームで働く力(発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握力、規律性、ストレスコントロール力)」という三つからなる(社会人基礎力に関する研究会2006:4-14)。

さらに、同時期に出て、人口に膾炙していた言葉として、地頭力¹²というものもある。2008年4月、NHKのクローズアップ現代で、地頭力の特集が組まれた。環境変化が激しい現在、未知の領域や不測の事態に力を発揮できる人材を企業は求めている。番組では、「富士山を動かすにはどうしますか?」(マイクロソフト社)、「世界6大陸のうち1つをなくすとしたらどれですか?」などという荒唐無稽とも思える問題が入社試験で出題され、「地頭力」のある人材発掘に取り組む企業の採用現場をドキュメントした。知識だけでは解けない問題で、学生の本来の思考力や、問題解決能力など、知識とは別の頭の良さ=地頭力を見極めようとしているという触れ込みであった。

第2節 学生たちにある種々の能力群が求められる背景とその能力開発としてのキャリア教育

1990年代後半に、日本では、多くの企業が、新規学卒者が入社する際に大きな構造転換を図るようになる。それは、全体として、正規雇用を減少させ、非正規雇用による役割を担わせようとしたことである。さらには、企業がそれまでの学生には求めなかった「即戦力」を求めるようになったことである。即戦力になる学生は多くはないが、できる限りそれに近い学生を積極的に採用したいという意向が強くなったのである（児美川 2011：29-30）。これまでは、学生は即戦力にならなくとも、入社後の研修やOJTにより、戦力化するという慣習が日本の企業にはあったが、その余裕がなくなったのである。人件費コストや企業内研修のコストを極限まで下げることが、企業の至上命題となったのである（児美川 2011：30）。バブル崩壊以降、長引いた不況と、グローバル競争下でのサバイバルが、これらを帰結したのである。そして、学生たちは、親世代や先輩世代には求められなかった、雇用されるための能力（エンプロイアビリティ）を求められるようになってしまったのである。そして、このエンプロイアビリティの内実を、文部科学省が規定したのが、「生きる力」・「人間力」であり、厚生労働省が規定したのが、「就職基礎能力」であり、経済産業省が規定したのが「社会人基礎力」であったのである。そして、民間でそれを分かりやすく表現したものが、地頭力であった。

このような能力が求められるというのは、このような能力がなければ、まさに、雇用に値しない人材と評価されることになり、就職できない・内定が取れないのは、個々の若者の能力の問題であり、努力や資質が足りなかったからだとは個人的に還元されてしまう構造が作られていく。エンプロイアビリティをことさら強調することで、職業観が未熟、働くというモチベーションが低い、地頭力が低いなどという企業側の論理による曖昧な理由により、雇用がなされないのだという視野狭窄がされることになりかねない。若年層の就職難や非正規雇用に甘んじなければならない状況が作り出されたのは、グローバル化や、それに伴う、企業の採用活動のあり方の変容と、政府の雇用政策によってもたらされた社会構造の次元の問題なのであり、極端に言えば、それは国家政策の失敗であり、企業のグローバル戦略の失敗が原因なのである。個人レベルに原因を還元することで、連帯感が喪失させられていくというのは、後述する筒井の議論である（筒井 2009）。

さて、そのようなエンプロイアビリティは、自然に身につくものではない。そこで、そのような能力開発の担い手として、教育機関としての大学に白羽の矢が立てられた。それが、現在のキャリア教育であり、その最もわかりやすい手段として、インターンシップがあるのである。

しかしながら、少子化による生き残りをかけ、内外から多様な大学改革が求められることで、大学における教職員の時間的資源はますます減少してきている。そのようななかで、キャリア教育やインターンシップをカリキュラム内外に設置するためには、そのための専門スタッフを動員しない限り、現教職員の負担増となる。例えば、インターンシップの場合、受け入れ先の企業開拓・連絡・調整、学生の募集、学生と企業のマッチング、協定書の締結、学生の安全管理、実習前の事前講座、実習中の巡視、実習後のレポート指導などの実務が新規に発生する。多忙化や、本来の専門とは違う分野の仕事をすることで、本業である大学教育や研究に齟齬が来ることが予想できる。このような状態であるから、日本のインターンシップは、政府の掛け声は大きくなるが、遅々として進まないというのが実態であり、さらに、多くの課題を内包している。そのことを、次章では、協力者会議の検討結果により確認したい。

第3章 日本におけるインターンシップの現在—協力者会議の検討結果を参照して—

第1節 インターンシップをめぐる数字の二重のトリック

今般の基本的考え方の見直しは、協力者会議の議論をベースに実施された。ここでは、『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 意見の取りまとめ』に即して、我が国のインターンシップの現状について確認したい。協力者会議は、「大学等におけるインターンシップの実施実態の把握及び検証」を目的としており、その一環で、「大学等における平成23年度のインターンシップ実施状況」調査を行なった。実施時期は、2013年1月～2月、対象期間は、2011年4月1日～2012年3月31日、調査対象は、全国公私立大学（748校）・大学院（620校）・短期大学（349校）・高等専門学校（57校）において実施されているインターンシップであり、回答率は、99.7%であった。

その結果、大学等が単位認定を行っているインターンシップについてみれば、特定の資格取得に関係しないインターンシップを実施した大学の割合につ

いては、1998年度に23.7%（大学数143校）、2007年度（前回調査）に67.7%（大学数504校）であったのに対して、2011年度には、70.5%（大学数544校）になり、やや鈍化しつつあるが、着実に、実施校は増加している。一方で、2011年の短期大学の同実施率は、46.4%と低いが、短期大学は、特定の資格取得に関係するものの割合が83.9%と高いのが特徴である。この調査は、調査対象機関のうちでインターンシップのカリキュラムの有無を訊ねているのと同義であり、極端に言えば、参加学生が例え一人であっても、実施していることになるのである。実施率7割というのは、インターンシップを巡る数字のトリックと言えるだろう。個々の大学が、高校生や保護者などの外部に向けて、インターンシップ

の制度があることをアピールするには、この7割というのが前面に出てくる¹³。

より重要なのは、インターンシップを実際に体験した学生の割合である。特定の資格取得に関係しないインターンシップに参加した大学生の割合は、1998年度に0.6%（14,991人）、2007年度（前回調査）に1.8%（49,726人）であったのに対して、2011年度には2.2%（学生数62,561人）である。今回の調査では、単位認定を行う授業科目以外のインターンシップで且つ大学等が学生を派遣するにあたり組織として対応しているものについても調査対象としたところ、65.1%（大学数487校）の大学が実施し、1.0%（学生数25,428人）の学生が参加しているとの結果が出ており、単位認定されないインタ

表2 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の実施学校数（実施率）

学校種別	実施学校数（実施率）		（参考）2007年度実施状況（注2）
	特定の資格取得に関係しないもの	特定の資格取得に関係するもの(注1)	
大学	526校（70.3%）	657校（87.8%）	－（－%）
大学院	188校（30.3%）	225校（36.3%）	－（－%）
大学＋大学院	544校（70.5%）	663校（85.9%）	504校（67.7%）
短期大学	162校（46.4%）	291校（83.9%）	170校（43.6%）
高等専門学校	57校（100.0%）	0校（0%）	61校（100%）
合計	933校（52.7%）	1,172校（66.3%）	－（－%）

注1：「特定の資格取得に関係するもの」とは、特定の資格取得のために現場で実施する実習(例：教育実習、看護実習、臨床実習等)を指す。以下同じ。

注2：2007年度実施状況では、「単位認定を行う授業科目として実施されたもののうち、特定の資格取得に関係しないもの」のみを調査。以下同じ。また、2007年度実施状況では大学と大学院を合算した数値を公表している。

出典：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研究協力者会議2013『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 意見の取りまとめ』19頁

表3 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の参加学生数（参加率）（注）

学校種別	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への参加状況		（参考）2007年度参加状況
	うち特定の資格取得に関係しないもの	うち特定の資格取得に関係するもの	
大学	56,519人（2.2%）	268,969人（10.5%）	45,913人（1.8%）
大学院	6,042人（2.2%）	4,869人（1.8%）	3,813人（1.5%）
大学＋大学院	62,561人（2.2%）	273,838人（9.6%）	49,726人（1.8%）
短期大学	4,652人（3.1%）	68,601人（46.3%）	4,968人（2.7%）
高等専門学校	8,591人（14.5%）	0人（0%）	8,674人（14.6%）
合計	75,804人（2.5%）	342,439人（11.2%）	63,368人（2.1%）

注：参加率は2011年度学校基本調査における各学校種の学生数を基に算出。

出典：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研究協力者会議2013『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 意見の取りまとめ』20頁

ンシップへの参加学生を含めても、全学生の3%しかインターンシップを経験しないということがわかった。

しかしながら、ここにもう一つのトリックが隠されている。表3を見ると、参加率は2011年度学校基本調査における各学校種の学生数を基に算出とある。つまり、学部学生であれば、全大学の全学部学生数における2011年度のインターンシップ参加学生の割合のことなのである。現在の日本のインターンシップの慣行では、大学であれば3年次に、短期大学であれば1年次にインターンシップに参加する。つまり、インターンシップに参加するのは、4年間の学生生活の中の1学年のみなのであり、母数は、全学部学生数の4分の1にする必要がある。参加率データは、約4倍されることでより現実的な数字に近づく。つまり、大学・大学院は8.8%、短期大学は12.4%が参加率の現実に近い数字なのである。にもかかわらず、今回の調査結果が実際のおよそ4分の1のデータを示し、公表された理由は、インターンシップ参加学生を現実の数字よりも少なく見せ、よりインターンシップを促進することへ舵を切らせ、数値目標設定へと進めようとする意図を感じざるを得ない。

一方で、最近では、インターンシップと称する企業説明会や事業所見学のようなものもあり、本来インターンシップとは呼ぶことができないような内容であっても、それをインターンシップと呼ぶ場合も増えてきている。また、大学ではなく、NPO法人等が企画・運営しているものもある。インターンシップを議論する場合に、これらのインターンシップを無視することもできないので、その実態について、ここで概観しておこう。

企業の多様な採用活動の一環としてそれらは実施されていることが多い。最近増加しているが、いわゆるOne Dayインターンシップである。これは大企業の多くが実施しているもので、実際は、終日を利用した時間の長い企業説明会である。企業説明会と違うのは、一部業務のシュミレーションが組み込まれていたり、体験する部分がフレームの中に若干あるということである。これらは、就活サイトのリクナビやマイナビで登録し参加する。『2014年度マイナビ大学生インターンシップ調査 集計結果報告』(2014年10月)によれば、インターンシップに参加した経験のある大学生は平均で61.4%であり、そのうち1日のインターンシップに参加した学生は49.3%である。参加したインターンシップの内容として1位が「グループワーク」で68.3%、2位が

「人事や社員の講義」43.3%、3位が「会社見学・工場見学・職場見学」37.0%であるのに対して、「実際の現場での仕事体験」という本来の意味でのインターンシップは、35.5%と少ない(マイナビ2014:3)。調査結果からは、回答されたインターンシップの多くが一日のみのインターンシップであり、その内容には、従来の企業説明会の中に、参加学生のグループワークなどの業務シュミレーション等体験が組み込まれていることに特徴があることが分かる。企業説明会に準じたインターンシップは量的なボリュームがあるが、本来のインターンシップとはかけ離れている。

一方で、数ヶ月以上の長期インターンシップも実施されており、それを斡旋する専門のNPO法人なども存在する。2014年に経済産業省と協働で『教育的効果の高いインターンシップの普及に関する調査報告書』を執筆した特定非営利活動法人エティックはその代表的な事例である。最低4ヶ月以上のアントレプレナー・インターンシップや最低半年以上の地域未来創造型インターンシップなどを企画運営している。エティックは、次世代を担う若者への機会提供を通して、起業家型リーダー(Entrepreneurial Leader)の輩出と、社会にイノベーションを生み出すことを目指すNPOとして、これまでに400名を超える起業家を輩出し、全国22地域の1000社・27大学と連携し、インターンシップを企画、年間約500名を超える学生が参加している(NPO法人ETIC 2013)。これらの長期インターンシップは、大学が関与しているインターンシップより本格的であるが、量的なボリュームはないというのが実態である¹⁴。

第2節 インターンシップの積極的評価と明確化された諸課題

第1項 インターンシップに対する政府の積極的評価

これまで、インターンシップが教育にどのような効果を及ぼすのかについて、政府が断定することはなかったが、協力者会議による『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』(以下、推進方策)では、その冒頭、はじめにの部分で、インターンシップの教育効果が明確に示されることとなった。それは、①学習意欲の喚起、②職業意識の育成、③成長する人材の育成という三つである。具体的には、「インターンシップは、大学における学修と社会での経験を結びつけることで、学生の大学における学修の深化や新たな学習意欲の

喚起につながる」とともに、「学生が自己の職業適性や将来設計について考える機会となり、主体的な職業選択や高い職業意識の育成が図られる」有益な取組であると、明確に断言されたのである。また、「体系化された知識を理解し学修する能力だけでなく、仕事を通じて暗黙知から学修する能力を身に付けることで、就職後も成長し続けられる人材の育成につながる。」(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 2013: 1) ともされた。

この考え方は、『インターンシップの推進に当たっての基本的考え方』の見直し(2014年4月)にそのまま継承されている。今般、新旧対照表が作成されたので、そちらを確認すると、改正部分の相違が明確に理解できる。1997年の基本的考え方における「インターンシップ推進の背景及び趣旨」において、インターンシップは、「産学連携による人材育成の一形態であるインターンシップが注目されている。」というような表現に終始し、その評価については直接触れられなかった。また、インターンシップの意義の部分でも、「期待できる、向上にもつながる、人材の育成にもつながる」などという曖昧な表現であった。しかしながら、2014年の改正では、インターンシップの意義について、キャリア教育・専門教育としての意義として、「大学等におけるキャリア教育・専門教育を一層推進する観点から、インターンシップは有効な取り組みである。」と、しっかりと謳われるようになったのである。

第2項 インターンシップ及びキャリア教育の課題

一方で、これまでの実践のなかで、課題も明確化されてきた。推進方策では、冒頭で、現状と課題を捉え、課題は9つにまとめられた。それをさらにまとめれば、次の三つになる。それは、第一に、受け入れ先の確保やプログラムの充実(①受入企業の不足、②希望先が、大企業や有名企業に集中し、中小企業を希望する学生が少ない、③受け入れ企業の開拓やプログラム構築のための専門的人材が必要である、④職業的・専門的能力を形成するには期間が短い、⑤平成27年度以降、実施時期と採用活動の重複。)、第二に、大学のインターンシップへの取り組みと、カリキュラムへの有機的接合(⑥大学が主体的に関与せず、企業任せになっている。⑦単なる就職活動の手段として捉え、教育的理念を持たずに実施している。⑧インターンシップと専門教育の学修との関係が希薄。インターンシップが一部教員の任務とされ、専門教育を担当する教職員の関与が不

十分。その状態が、大学内におけるインターンシップ推進の妨げになっている。)、第三には、インターンシップへの外部支援(⑨インターンシップに参加する学生数を増やすために、国や地域が支援していく必要がある。)である(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 2013: 4-5)。

インターンシップやキャリア教育が、内発的に出てきたのではなく、学校という制度の外から政策的に推進されたことは、前述した通りであるが、そのような出自が、キャリア教育やその具体的手段としてのインターンシップを有効に機能させないどころか、ある意味では逆機能をもたらす状況にあることを、多くの研究者が指摘してきた。例えば、佐々木は、キャリア教育の二つの大きな問題として、①労働市場・雇用問題を回避し、結果的に働く者の「エンプロイアビリティ」のみを問題にするという心理主義的傾向、②教育指導の範囲と対象が拡散してしまう危険性を孕み、人生観や労働観などの個々人の価値観にかかわり、激変する今日の中で簡単には答えの出せない大きな問題を安易に目標にしている対象の無限定性を指摘する(佐々木 2009: 4-7)。

ロバート・K・マートンは、「文化的目標」と「制度的手段」の不適合関係から生じる逸脱行動を説明するためにアノミーというデュルケム概念を用いた(ロバート・K・マートン 1961 = 1959: 121-148)が、荻谷は、キャリア教育において、「自分らしさの追求」や自己実現という欲求は強化されるのに、それを達成する手段が社会に十分提供されていない状態を「自己実現アノミー」として批判している(荻谷 2008: 305)。さらに、筒井は、大学生を対象とした調査データを分析し、次のような興味深い結論を導き出した。「労働の実態・制度・構造に関する知識の摂取が不足しているほど、成果主義を信奉するほど、労働行政の役割を等閑視するほど、将来の就労に自信があるほど、自己責任論に賛成である。」(筒井 2009: 174)つまり、現状の労働状況に無知で、現行のシステムに適合しようとする若者は、他者との連帯性を欠如させているのである。そして、「〈キャリア教育〉に熱心に取り組んでいる教員や外部講師の方々は、意図せざる結果としてこれに加担してしまっていないかどうか。自問されてみる必要があるのではないか。」(筒井 2009: 174)と問う。現状の社会経済体制を無批判に受容し、グローバル資本主義やネオリベラリズムのエートスを体現する個人を量産することに加担しているのではな

いかという批判である。そして、児美川は、現行のキャリア教育の問題点は、現在の社会や労働市場の側の問題点を変えていくという変革の視点を欠落させ、既存の社会構造に適応させる道具となってしまう、適応主義の論理に支配されることであるとする(児美川 2007: 142)。

これらの指摘はどれも的を射ていると言えるが、だからと言って、キャリア教育やインターンシップを断念し、これまでと同様の教育にあぐらをかいてよいという状況にあるわけではない。現在の若者が置かれた状況は、それを許さないことを理解する必要がある。そうではなく、現行のキャリア教育、インターンシップのあり方を見直し、「権利としてのキャリア教育」(児美川 2007)や「教育の職業的意義」の回復(本田 2009)がまさに求められるのである。

第4章 キャリア教育・インターンシップの意義の再構築－適応から社会変革へ－

経済界の要請や国家からのトップダウンの政策によったことで、インターンシップやキャリア教育の大学への導入がむしろ本来あるべき形からすれば、随分と不完全な形であることになっていることは大きな問題である。我々は、キャリア教育やインターンシップのあるべき姿を見直し、その課題を克服する必要がある。その方途は奈辺にあるか。

第1節 キャリア教育の意義の再定義

キャリア教育やインターンシップで培う能力を、エンプロイアビリティという企業等に雇用される能力という狭義に捉えるべきではない。そもそも職業や仕事などというペイドワークにおける能力とアンペイドワークにおける能力を分けることなどできないし、本来であれば、キャリア教育は、人生全体のキャリアに対して必要な能力を培うことにほかならず、キャリア教育という概念は、もっと広義に捉える必要があるのだ。

日本のキャリア教育研究及び政策が参考にしてきたアメリカのキャリア・エデュケーション運動、その成果である1977年のキャリア・エデュケーション奨励法において、キャリア教育は、次のように定義づけられている。「キャリア・エデュケーションとは、個人が、人間としての生き方の一部として職業や進路について学び、人生上の役割や選択と職業的価値とを関連付けることができるように計画された、経験の全体である。」それは、1971年、全米中

等学校長協会の年次大会において、職業にかかわる教育を職業教育(vocational education)ではなく、キャリア教育(career education)と呼ぶことを提案した、当時のアメリカの連邦教育局長官であったマーランドが述べたように、「すべての教育がキャリア・エデュケーションであるべきである」ということなのである。

また、中央教育審議会が、2011年に答申した『今後におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)』では、キャリアとキャリア教育を次のように説明している。まず、キャリアについては、「人が生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見出していく連なりや積み重ねが『キャリア』の意味するところ」であり、次に、キャリア教育については、「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が『キャリア教育』なのである。それは、特定の活動や指導法に限定されるものではなく、様々な教育活動を通して実践される。」(中央教育審議会 2011: 17)とする。つまり、キャリア教育とは、職業的自立のみならず、社会的自立をするための能力を培うことであり、何も、職業や有償労働に結びつく能力のみを培うものではないということである。そのような手段的学習内容のみが、人生のキャリアに資するというのではなく、むしろ、昨今、縮小傾向にある、一般教養教育の持つ意味が改めて捉え返されなければならないのである。昨今では、ようやく大学での教養教育の必要性が叫ばれるようになったが、日本における現実には、その通りではない。

つまり、大学人が主体的に、その必要性から導入したのではないキャリア教育は、それゆえ、狭義に解釈され、大学教育における外付けのオプションとして形式的に導入されてきたが、実は、それを大学教育全体が持つ中心的な機能の一つとして積極的に捉え直す必要があると言うことである。「自らの役割やその価値を見出し、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」というのであれば、そのような視点のある教育は、全てキャリア教育と捉えられる。これまでの教育を、意識的に、キャリア教育に結びつけながら、再認識し、全体の中で位置づけなおすことが重要である。さらに、これまで通りに、ただ漫然と授業をするのではなく、その授業法についても、いわゆるポスト近代型能力を培うために資する教育のあり方を模索する必要があるだろう。

第2節 アクティブ・ラーニングとしてのインターンシップの再構築

社会の現場に実際に出て、労働者という役割に自分を置き、体験を通して、その能力を育むというインターンシップは、キャリア教育のなかでも、最も実践的なものと認識され、むしろ、これさえやっていたら、それで良いと手放しで捉えられてきた。インターンシップもこれまで通り、企業任せ、学生任せで継続していれば良いということではない。インターンシップは、実習時のみがクローズアップされがちだが、事前・事後の綿密な講習や、他のキャリア教育、他の大学教育のカリキュラムの中で連続的に捉えられる必要がある。つまり、大学内でのカリキュラム編成や体制整備、企業や行政などの受け入れ先と連携した一貫したカリキュラムづくりがなければ成立しない。それは、まさに、周到に準備されたアクティブ・ラーニングの実社会での実践なのである。

アクティブ・ラーニングは、それを教室で行う場合も、反転学習に多くの時間を割き、その反転学習のコンテンツを作成するのに、多大の準備時間が必要である。ましてや、教室内のディスカッションやディベートではない、社会での、一週間単位の実践となれば、まさに、それを成功させるための、多くの学習が周到に準備され、なされなければ全く意味を成さないことになる。さらに、アクティブ・ラーニングの現場であるインターンシップでは、それを導くために、大学の講義と同じように、職場の上司等の、適切な指導が不可欠なのである。そして、その適切な指導を実施するには、大学のカリキュラム全体の中で、そのインターンシップがどのような位置づけにあり、その場でどのような指示を与えることが適切であるのかを、職場の上司が、大学教員と事前に入念に打ち合わせをしていることが不可欠なのである。そして、アクティブ・ラーニングと同じように、インターンシップを実施したあとに、それをしっかりと振り返り、定着させていくプロセスが不可欠であるということである。インターンシップを、アクティブ・ラーニングを現場で行う進化系と捉えるのであれば、それは大学教育全体のカリキュラムのなかに有機的に位置づけられて初めて、意味あるものとなる。

表2・表3をみると、特定の資格取得のために現場で実施する実習の機関数、参加学生数についてのデータが示されている。大学では、268,969人(10.5%)、短期大学では、68,601人(46.3%)が参加しており、一般的なインターンシップをはるかに凌駕

している。これらは、教員や医師、看護師などの所謂資格系学部での実習への参加学生数である。これらの実習は、資格取得のための必修条件であり、それはそれぞれの資格取得カリキュラムの中に有機的に位置づけられている。それぞれの学部・学科の内容に即して、先輩・後輩間や、大学教員と学生間、学校外の同業の先輩たちと学生間で、共通の資格取得を巡り、共同作業を行うなかで、能力を身につけていくことになる。そして、それは卒業後の進路、職業とも直接的に繋がっている。本田は、専門性を身につけることが、ポスト近代型能力の要請に対抗し、一方で、近代型能力の形成にも資すると提案する(本田2005:260-271)が、資格系以外の一般のインターンシップにおいても、それぞれの学部・学科の専門能力を具体的に実践できる現場で、問題解決や課題解決を共同で行うようなカリキュラムを作成して、実施することで、ハイパー・メリトクラシー化に抗うキャリア教育を実践することが可能になるだろう。

第3節 社会変革に指向したインターンシップの構築に向けて

これまでキャリア教育で強調されてきたのは、児美川が言うように、企業側への適応の論理であり、これでは、現状を追認するだけで、複雑化・多様化し、閉塞化する社会を変革し、新たなステージを創造することは難しい(児美川2007:162)。むしろ、今の企業の論理や、資本の論理、市場の論理では捉えることのできない、オルタナティブな論理をいかに身に付けるかは、手段的な能力ばかりを求めている中では決して生まれてはこない。むしろ、古典や先達達の悩んだ経路を振り返ることでのみ、理解することも多い。現実との折り合いをつける能力だけでなく、国家や社会の動きに抗い、いかに抵抗し、変革の論理を持ちうるか、それが決定的に重要になってくる。

インターンシップを推進できない大学には二種類がある。一つは、インターンシップの教育的効果の理解に乏しい教員で構成されている場合である。その場合、インターンシップを就職するための一つの手段と矮小化して認識している場合が多い。次に、インターンシップの教育効果はよく理解しているが、それが大変用意周到なプログラムや大学全体のカリキュラムの中に有機的に位置づけられないのであれば、効果は半減し、意味を成さないと理解し、ハードルを高くしている教員で構成されている場合である。実際には、この両者が混在している場合が多い

であろう。それを押して、文科省の指導に従い、学長のトップマネジメントなどの命令に従い、一部の教員が中心になり、インターンシップを実施したとしても、その効果は限定的にならざるを得ない。日本のインターンシップが、これまで見てきたように、経済界からの要請で、続いて、国家主導により推進され、大学自身がその効果を期待し、内発的に導入したわけではないことが、結果として、インターンシップを矮小化させ、効果的な実践がなされない構造を帰結しているといえる。

インターンシップを実施する場合、その意味をしっかりと捉える事前学習や、自分の専門領域との関係、そして、その実践を十分に相対化し、リフレキシブに考察して、自分のキャリアに生かすようなプログラムが設定され、さらに、実習経験を得た体験知が、専門教育の理解を深めることができるようになるという循環が十分にプログラム化されていることが重要なのである。しかしながら、現実には、キャリア教育やインターンシップは、単位化されていようとなかろうと、本来のカリキュラムとは別建てのオプションとして設定され、それ以外のカリキュラムとの連携などが基本的には存在しない。インターンシップが大学全体のカリキュラムのオプションに位置づけられ、就職指導の中の一雑務として捉えられるのではなく、大学全体のカリキュラムの中しっかりと埋め込まれることが重要なのである。

若者は、これからの社会の重要な担い手であり、不確定な社会において、これまでとは違うオルタナティブな提案や発想を持って望む主体でもある。また、経験はないが、大学で最新の知識を学んでいる学徒でもある。インターンシップを通して、学生諸

君による新鮮な発想やエネルギーが企業の新たな事業展開に資するようになれば、インターンシップの成果は地域全体に広がっていくことになる。

児美川は、人は労働者としてのキャリア形成の主体となるべきであるとして、キャリア権の重要性を説き、主権者としてのキャリア権の形成のためには、主権者としてのキャリア教育が担保されなければならないとする。そして、そのためのキャリア教育のカリキュラムの柱として、①労働についての学習、②職業についての学習、③労働者の権利についての学習、④自己の行き方を設計し、わがものとするための学習、⑤シティズンシップ教育、⑥専門的な知識や技術の基礎の獲得が必要だとする（児美川 2007：148-157）。現状ではこれら6つについて、現場で働く社員ですら理解ができていない部分も多い。現代の日本社会の働き方や産業構造、労働の実態などについては、現場の労働者は、ミクロな部分は見えても、マクロに捉えることはできない。その問題点をしっかりと学び、現状を捉える視点を学生が身につけた上で、学生はインターンシップの現場に出るべきである。その場合、教える側と教わる側が一部逆転することも起きてくる。シティズンシップ教育がキャリア教育として位置づけられることで、筒井が議論した弊害、キャリア教育が社会的連帯に逆機能することを克服する方途を見出すことができるだろう。

インターンシップを実施する場合に、その個々の企業の営業成績が伸びればそれで良しとするのでは

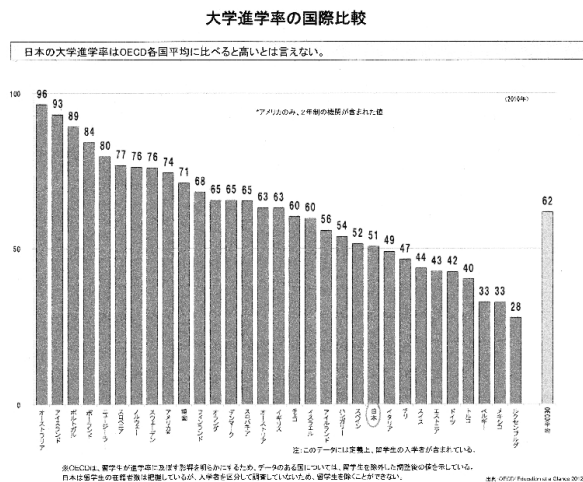


図3 大学進学率の国際比較 (2010年)
出典：OECD「Education at a Glance 2012」

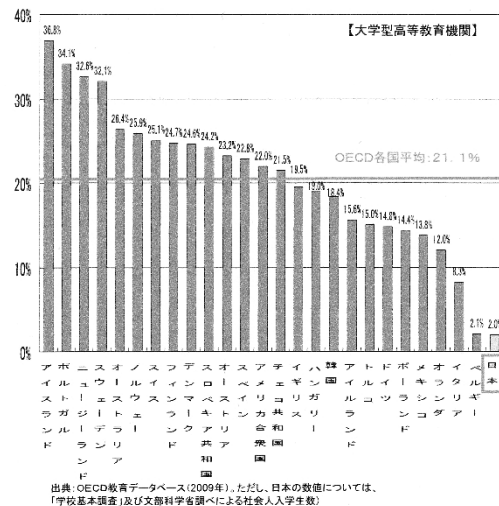


図4 25歳以上の入学者の国際比較 (2009年)
出典：OECD教育データベース。但し、日本の数値については、「学校基本調査」及び文部科学省調べによる社会人入学生数

なく、企業が拠って立つ地域社会などにいかに貢献できるかも一つの指標として措きながら、プログラムを組む必要がある。企業において、課題解決型のインターンシップを実践した場合、学生は、大学での学びを通じて、企業単体のみで考えるのではなく、それ以外のセクター、行政やNPO、ボランティア、あるいは大学生などと協働して、問題を解決するという、より広い視点で捉える提案もできるだろう。多様で、新しい発想を持った学生が触媒になり、企業社会や地域社会を変革していくことが考えられる。

キャリア教育は、大学時代にのみ必要で、卒業したら終わりなのかというところではない。社会変動が激しく、技術革新も激しい時代、仕事上で求められる知識や能力も絶えず更新を続けなければ、対応できない。また、生涯一仕事に就くという人より、自ら転職したり、転職を余儀なくされたりする人も多くなろう。そのような場合、大学卒業後も、生涯に渡って、キャリア教育を持続させていくことが重要となる。所謂生涯学習であるが、日本の場合、生涯学習といえば、これもオプションのような存在であり、まさに、余暇や教養というカルチャー系が主となるが、先進諸国における大学での生涯学習、学び直しは、まさに、職業的キャリア形成のためのエンプロイアビリティを高めるためのものである。先進諸国の多くが、この20年で大学進学率を上昇させる中で、日本の大学進学率の伸びは低位のままである。図3を見ればわかるように、先進国の多くが、大学進学率は70%以上となっており、OECD諸国の平均も62%と日本の51%より10%も多い¹⁵。さらに、図4の如く、大学入学者のうち25歳以上の割合は、OECD諸国平均で21.1%と、日本人の2.0%と比べるとはるかに高い。これは、先進諸国の大学では、高校新卒で入学する割合は日本と変わらないが、一度社会に出て、職業的能力開発のために、大学に入学する学生が約2割ほどいるということに他ならない。日本の大学も、近い将来に、社会に出て、もう一度、スキルや知識、能力の必要に応じて、学び直しをする学生のための生涯教育に開かれる必要が出てくるだろう。そうなれば、社会人のインターンシップも現実化してくる。

おわりに

学生が、適応型のインターンシップを超え、社会を変革するインターンシップを実施するためには、学生が企業等の受け入れ機関に出向き、大学教育で

学んだ最新の知識で、新しい価値を創造することができるようなプログラムを用意周到に組む必要が前提である。そのためには、まず、インターンシップを資格系の学部・学科のように、その目的を明確化し、ややもすれば現在、一部の教員が志だけで進めている体制を全学に広げ、そのことを通じて、教職員同士の有機的連帯を構築することが重要である。次に、大学、企業、行政、地域との協働的教育基盤の構築のために、日常的に、これらの諸セクターが大学をプラットフォームにしながら、繋がりを持っていくことが重要である。そして、できる限り、学生の専門領域に近い場にインターンシップが設定され、インターンシップの大学における学習へのフィードバックにより、理論と実践を繋げる役割を担うことが重要である。それらを進めるための制度的基盤を構築する必要がある。

一方で、労働者として、ディーセントな働き方(Decent work)とは何かを考え、日本における労働者の働き方を克服するような議論を産官学が共に学んでいく必要もある。インターンシップを通して、大学教育が変容し、同時に、地域社会やひいては国家の不安定で不公正な労働を克服していくことになるのだろうと思われる。

注

- 1 日本のインターンシップが始まったのが1997年であることは多くの論者が指摘するところである。例えば、日本インターンシップ学会名誉会長の高良は、「そのきっかけは、1997年の初めに橋本総理(当時)が「変革と創造」と称する6大改革を打ち出したが、その一つに教育改革をとりあげ、その柱としてインターンシップ推進をあげたことに始まる。」(高良2007:3)としているし、現日本インターンシップ学会会長の吉本は、「日本での『インターンシップ』の制度は、正式には1997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。」と述べている。
- 2 児美川は、日本におけるキャリア教育政策が、アメリカにおけるキャリア・エデュケーション運動の展開から多くを学び、参考としてきたことを指摘している(児美川2007:64-65)。アメリカのキャリア・エデュケーションの歴史は、1971年、全米中等学校長協会の年次大会席上で、連邦教育局長官マーランドが、職業に関わる教育を職業教育(vocational education)と呼ぶのをやめ、キャリア・エデュケーション(career education)と呼び変えることを提案したことに端を発し、そして、1977年の「キャリア・エデュケーション奨励法」の成立したところ

- から始まる。
- 3 大学卒業者で、「進学も就職もしていない」者の割合は、高卒者の2倍以上の20%を超えているが、ここでは示されない。
 - 4 野村は、企業から見た定期採用の意味を次の7つだとする。それは、1. 学校の教育内容の軽視、2. 職種限定的な専門性の軽視、3. 高卒・大卒を明確に区分する学歴主義、4. 職種別賃金の不在が前提、5. 大卒では男性のみが対象（1985年の均等法まで）、6. 「同期」という同質集団の形成、7. 長期雇用の前提である。即戦力を求める現在とは隔世の感がある。
 - 5 本田は、現在の日本における「教育の職業的意義」が縦断的（歴史的）に見ても、横断的（国際的）に見ても、特異なほどに低いことをデータで示し解説している（本田2009：59-132）。
 - 6 最終検索アクセス日は2014年10月13日であり、集計結果はその日の登録による。
 - 7 この期間のほとんどは、日本進路指導学会の『研究紀要』に掲載された論文である。
 - 8 キャリア教育という用語を使用した論文がなかったから、キャリア教育と同様の教育がなされていなかったかという、そういうわけではないだろう。しかしながら、キャリア教育元年以前に、別の用語を用いて、それなりのボリュームの研究がなされていて、キャリア教育元年以降は、キャリア教育という用語にそれが修練していったという事実は見当たらない。例えば、職業教育という言葉が用いられた論文をCiNiiで検索してみると、1960年から1984年までは20以下しかなく、1995年にやっと30を越え44となり、1996年に62、1997年に94となるが、2004年のキャリア教育元年を含め、2006年まではそれを下回り、2007年に108、2008・2009年は100以下、2010年から2012年は100を超え、2013年はまた74とまた100以下となっている。つまり、キャリア教育元年以前より以降の方が職業教育という言葉を用いた研究も増加しているのである。
 - 9 ハイパー・メリトクラシーは本田の造語である。「ハイパー・メリトクラシーがその網に捕らえようとする『業績』は、個々人の機能的有用性を構成する諸要素の中で、一定の手続きによって切り取られる限定的な一部分ではなく、人間存在のより全体、ないし深部にまで及ぶものとなる。」（本田2005：21）とする。
 - 10 本田は、U・ベックが『危険社会』において、労働市場におけるチャンスと危険の配分の仕方が再封建化すると指摘していることを引用しながら、このような変化がポストモダンへの変動によって起きていることを示唆するが、欧米がかなり早くからこのような能力を求めて、大学の選抜等を行っていることなど、ハイパー・メリトクラシー化も多様性があると言えるだろう。
 - 11 2008年から経済産業省は、社会人基礎力グランプリ（大学生がゼミ・研究室単位で、授業を通じてどれだけ社会人基礎力が伸びたかをチームで発表し、その成長度合

- いを競う）を毎年開催している。現在では、社会人基礎力協議会が主催、経済産業が共催している。
- 12 地頭力をじあつまりよくと読み、同様な文脈で議論したものの初出として、中島孝志2003年『地頭が強い人間は仕事ができる—35歳までに必ずやっておくべきこと』（小学館文庫）がある。
 - 13 大学改革におけるこのような形式的な導入は、インターンシップやキャリア教育というものだけではない。白井と國分は、『現代思想』の大学崩壊という特集号において、現在の大学問題について語り、その討論のタイトルを、「教員は働きたいのであって、働くフリをしたいのではない」（白井・國分2014）と付けている。これは、一連の大学改革の内実を的確に示したものであり、インターンシップも然りであることが分かる。
 - 14 インターンシップの現状に関しては、就職未来研究所（株式会社リクルートキャリア）による『就職白書2014—インターンシップ編—』（2014年3月12日）や、株式会社ディスコ・キャリアリサーチによる『日経就職ナビ 就職活動モニター特別調査レポート インターンシップに関する調査』（2013年4月）などがあり、前者では、インターンシップ参加学生は、23.9%などの数字が出ている（33.5%が参加期間を1日か2日と回答している）が、両者とも対象者が学生モニターなどであり、現実を反映しているとはいづらい。
 - 15 しかも、日本の大学進学率51%とは大学と短大進学率の合計であって、2013年の日本の四年制大学のみ進学率は、47.32%である。都道府県別でトップは東京都の62.04%で、最下位は鹿児島県は29.28%と二倍以上の進学格差が存在している。四年制大学進学率が50%を超えているのは10府県のみで、新潟県39.44%、長野県38.05%、山形県37.87%、熊本県37.55%、島根県37.25%、福島県37.19%、高知県36.55%、長崎県36.39%、秋田県35.63%、大分県35.41%、佐賀県35.16%、山口県35.16%、沖縄県34.44%、北海道34.24%、宮崎県34.24%、青森県34.00%、岩手県33.81%、鳥取県32.76%と、鹿児島県の18同県は四年制大学進学率が4割に満たない状況なのである。

参考文献

- NPO法人ETIC 2013「NEWS RELEASE 全国23地域・25団体から、地域おこしやまちづくりの担い手が横浜に集結 地域仕事づくりコーディネーターサミット～若者・よそ者を地域につなぐ取り組み事例を紹介～」(2013年9月)
- OECD1990、Employment Outlook
- 荻谷剛彦2008『学力と階層—教育の綻びをどう修正するか』朝日新聞出版
- キャリア教育の推進に関する総合的調査協会会議2004『キャリア教育の推進に関する総合的調査協会会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～』経済産業省・特定非営利活動法人エティック2014『教育的

- 効果の高いインターンシップの普及に関する調査報告書』厚生労働省 2007『厚生労働省における主な職業能力評価制度(厚生労働省参考資料)』(平成 19 年 5 月 23 日)
- 児美川孝一郎 2013『キャリア教育のウソ』筑摩書房
- 児美川孝一郎 2011『若者はなぜ「就職」できなくなったのか? 生き抜くために知っておくべきこと』日本図書センター
- 児美川孝一郎 2010『若者自立・挑戦プラン』以降の若者支援策の動向と課題-キャリア教育政策を中心に』『日本労働研究雑誌』602号、2010年9月号、労働政策研究・研修機構、17-26頁
- 児美川孝一郎 2007『権利としてのキャリア教育』明石書店
- 佐々木英一 2009「現代における職業指導の役割と課題-ノンキャリア教育の構築」斎藤武雄・佐々木栄一・田中喜美・依田有弘編著『ノンキャリア教育としての職業指導』学文社、社会人基礎力に関する研究会 2006『社会人基礎力に関する研究会-「中間取りまとめ」-』(平成 18 年 1 月 20 日)
- 就職協定協議会特別委員会 1997「米国における就職・採用事情調査報告書」就職協定協議会特別委員会
- 白井聡・國分功一郎 2014「教員は働きたいのであって、働くフリをしたのではない」『現代思想』2014年10月号
- 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 2013『インターンシップの普及及びして質的充実のための推進方策について 意見の取りまとめ』(平成 25 年 8 月 9 日)
- 高良和武監、石田宏之、太田和男、古閑博美、田中宣秀編 2007『インターンシップとキャリア 産学連携教育の実証的研究』学文社
- 竹内登規夫 2004「学会名称変更と学会員による学会作り(ニューズレター特別号より)」http://jssce.wdc-jp.com/wp-content/uploads/2013/09/meisho_henko.pdf (最終アクセス日: 2014 年 10 月 13 日)
- 田中宣秀 2010「インターンシップの原点に関する一考察- 実験・実習・実技科目のキャリア教育・大学改革における意義」名古屋大学大学院教育発達科学研究科附属生涯学習・キャリア教育研究センター編『生涯学習・キャリア教育研究』第 6 号、9-18 頁
- 中央教育審議会 1996『21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)』(平成 8 年 7 月 19 日)
- 中央教育審議会 1999『初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申)』(平成 11 年 12 月 16 日)
- 中央教育審議会 2011『今後におけるキャリア教育・職業教育の在り方について』(平成 23 年 1 月 31 日)
- 中央教育審議会 2012『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて~生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ~』(平成 24 年 8 月 28 日)
- 筒井美紀 2009「大学の〈キャリア教育〉は社会的連帯に資するのか?」『現代の理論』Vol.18 新春号、168-181 頁
- 中村高康 1993「就職協定の変遷と規制の論理-大卒就職における「公正」の問題-」『教育社会学研究』第 53 集、教育社会学会、111-130 頁
- 日本インターンシップ学会 2011「インターンシップが認知・導入される夜明けの時代」『日本インターンシップ学会』~ 10 年の記録~ インターンシップ研究年報 特別記念号、3-7 頁
- マイナビ 2014『2014 年度マイナビ大学生インターンシップ調査 集計結果報告』(2014 年 10 月)
- 文部科学省・厚生労働省・経済産業省 2014A「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」の見直しの背景及び趣旨について」(平成 26 年 4 月 8 日)
- 文部科学省・厚生労働省・経済産業省 2014B「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」1-8 頁
- 文部科学省・厚生労働省・経済産業省 2014C「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方 新旧対照表」1-9 頁
- 本田由紀 2009『教育の職業的意義-若者、学校、社会をつなぐ』筑摩書房
- 本田由紀 2005『多元化する「能力」と日本社会-ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT 出版
- 吉田辰雄 2005「教育の根幹『キャリア教育』を一過性のものにしないために」『法律文化』2005 年 9 月号、LEC 東京リーガルマインド、24-27 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」『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、17-24 頁
- Robert King Merton 1959, Social Theory and Social Structure: Toward the Codification of Theory and Research, (Free Press, 1949). 森東吾・森好夫・金沢実・中島竜太郎訳 1961『社会理論と社会構造』みすず書房
- 若者自立・挑戦戦略会議 2003『若者自立・挑戦プラン』(平成 15 年 6 月 10 日)
- (長野県短期大学 多文化コミュニケーション学科 国際地域文化専攻)
- (連絡先 〒 380-8525 長野県長野市三輪 8-49-7 TEL 026-234-1221 FAX 026-235-0026)
- (平成 26 年 10 月 1 日受付、平成 26 年 11 月 28 日受理)