

高等教育における産学協働教育の 教育的効果を高める要因分析

松 高 政

要 旨

本稿では、産学協働教育（Work Integrated Learning）において、その中心的なプログラムであるインターンシップの教育的効果を高める要因について整理、考察するために、これまでの学生への教育的効果の分析を行った。その結果、「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、過去の実験、海外の事例を参考に考察した結果、インターンシップの位置づけ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。

キーワード：産学協働教育、インターンシップ、コーオペ教育、キャリア教育

1. はじめに

本稿では、産学協働教育（Work Integrated Learning）において、その中心的なプログラムであるインターンシップの教育的効果を高める要因について整理、考察することを目的とする。

これまで我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、教育的役割として展開されてきた。

2010年代に入ってからはその役割をより明確にし、政策的にも加速度的に推進されてきた。文科省は、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

について一意見のとりまとめ」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・推進を図る上での様々な課題や、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一議論の取りまとめ」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～」が文科省、厚労省、経産省より発出された。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2010年代は、具体的な施策も伴い実効性をもって推進されてきた。

教育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・配置について一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一」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, 2019)。

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と言える。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)。

その大きな背景としてあるのは、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。

2. これまでの「教育」としての成果と課題

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

我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(篠山 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 2012)。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なわれ、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、インターンシップという「教育的役割」を向上させ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「学生への教育的役割」として、大きくは「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 領域になろう（松高 2021）。

「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 を参照）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。

【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

「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研究されている。

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る。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、自身の専攻と関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ほとんど扱われてこなかった。

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 & 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。Jens F. 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。Eugene T. 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。

3. 「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（松高 2021）。

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、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&Terenzini（2005）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性だとしている。「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、様々な場面で「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、感じたこと全てが「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するう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 Jon 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新たに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ない（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。

4. 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2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『我が国の高等教育の将来像』（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』（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』（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立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様々な実態があるが、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。

我が国のインターンシップは「キャリア教育として」位置付けられ展開してきた。そのキャリア教育においても、正課課程の教育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) インターンシップ専門人材の不在

松高（2020）はインターンシップの教育的効果を高めるためにはインターンシップ専門人材の存在が不可欠であることを明らかにしている。

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。

インターンシップ専門人材は、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。²

カナダの「カナダ・コーオペ教育・産学協働教育協会（CEWIL Canada : Co-operative Education and Work-Integrated Learning Canada）」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、職種に関わらず、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）に関わらず、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（Lynn 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。

専門人材の育成、研修を担っているのが以下のような推進団体である。大学、企業等が中心となり運営される組織で、地域レベル、全国レベル、世界レベルでの会議を主催したり、専門人材育成のプログラムを提供している。

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

イギリス：Association For Sandwich Education & Training（ASET）

カナダ：Co-Operative Education And Work-Integrated Learning Canada（CEWIL）

ニュージーランド：Work-Integrated Learning New Zealand（WILNZ）

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

タイ：Thai Association For Cooperative Education（TACE）

スウェーデン：The Vilär Network（VILAR）

我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。現在、我が国においては、独立行政法人日本学生支援機構が研修会を実施しその育成に着手しているが、初め一步を踏み出した段階であり、専門人材の必要性が認識され、成果をもたらすには相当の時間を要すると思われる状況である。

5. まとめ

2022年6月に、経済産業省、文部科学省、厚生労働省は、「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」）を改正した。この背景には、2022年4月に経団連と国公立大学のトップで構成される「採用と大学教育の未来に関する産学協議会」から出された報告書において、インターンシップの新たな位置づけ、方向性が打ち出されたことがある。

これまで我が国のインターンシップは、1997年に出された「三省合意」を基本方針として展開されてきた。これまでも平成26年、平成27年に一部改正されたが、基本的な方向性を変えるほどではなかった。しかし、今回の改正は、これまでのインターンシップのあり方を変える抜本的ともいえる改正であり、今後のインターンシップの方向性に大きな影響を与えるものである。

このような状況において、大学側からは「教育としてインターンシップ」から「就活・採用としてのインターンシップ」への方向転換につながるという拒否反応が見られた。

しかし、本稿で明らかにした通り、現状、我が国のインターンシップは「教育」と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、大学は口だけ」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イシューである。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。

注

- 1 正規的教育課程としてのインターンシップに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、正規的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

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 この場合の「専門人材」とは文部科学省、経済産業省が指す、技術的専門能力を有した「専門人材」「高度人材」とは異なる。例えば、米国においてコーオペ教育、産学協働教育を先進的に取り組むノースイースタン大学(Northeastern University)では、専門人材を“Co-op Faculty”と呼称している。他大学では“Co-op Coordinator”と呼ぶケースも多いが、同大学ではCoordinatorでは事務職のイメージが強く、教員(教授)と対等となりにくいため、産学協働教育の専門家のポストをこのように呼んでいる。

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O.J.T.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の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.
- 松尾睦(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) *Cooperative 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.

Analyzing Factors for Enhancing the Educational Effects of Industry-Academia Collaboration in Higher Education

Masashi MATSUTAKA

Abstract

The following three aspects are essential in internships today: an educational role for students, a functional role for universities, and a recruitment role for businesses. However, there has not been sufficient discussion and delineation of each of these roles and their relationships with one another, and they have become further unclear in the context of the COVID-19 pandemic. The analysis of the educational effects of internships in this paper indicated that they are effective for cultivating awareness of professional careers and employment. However, they have uncertain effects on supporting students in their transition to work life; further, it could not be confirmed whether internships are effective in deepening and motivating students' learning. A few possible reasons for this include changes in attitudes regarding careers and employment and large gaps in awareness among students, businesses, and universities, with no common goals pertaining to internships shared between them. The examination of past events and overseas experience with regard to the relationship between internships and recruitment indicated that changing the way internships are handled will not resolve all the issues; it is necessary to change the approach itself.

Keywords : Work Integrated Learning, Internship, Cooperative education, Career Education