

45分

インターンシップの歴史的経験

ー初等・中等教育を中心にー

教科書へ

2002年5月25日

技術教育研究会公開研究会における報告

〔内容目次〕

はじめに [1]

本報告の課題 [1]

課題の限定 [2]

先行研究 [3]

インターンシップのいくつかの類型分け [4]

(1) 公的職業資格取得のための教育課程の不可欠の一部として位置づけられている場合 [4]

(2) 公的職業資格取得とは関係なく技術・職業教育の重要な構成部分としての位置づけ [4]

(3) 技術・職業教育の一部として現場実習 [5]

旧学制の時代 [5]

新学制の発足以後 [6]

i) 教育課程上の位置 [6]

高等学校の発足当初ー職業課程における現場作業の単位認定 [6]

ホームプロジェクト [8]

「職場体験（学習）」の若干の実践例 [8]

（工業科）（農業科）（商業科）

ii) 「勤労体験（学習）」登場の経過 [9]

iii) 定時制・通信制課程と技能教育施設との連携 [10]

神奈川県技術高校の経験 [10]

iv) 政府・文部省が「インターンシップ」を唱道し始めてからの実践 [11]

「インターンシップ」の登場 [11]

「インターンシップ」を推奨する文部省の通知 [11]

1999年改訂の高等学校学習指導要領 [11]

「インターンシップ」の提唱以後の実践 [11]

(4) 職業指導の一環としての職場実習、あるいは労働教育としての農業学習 [13]

東京・日暮里中学校の安曇野農業実習 [13]

(5) 精神主義ないし鍛錬主義 [14]

中等学校令における「修練」 [14]

「集団勤労作業」 [14]

(6) 強制労働の性格をもつもの [15]

インターンシップをめぐる論点 [15]

巻末資料 [17～18]

不問の扱いあり位置づけ

インターンシップの歴史的経験

――初等・中等教育を中心に――

2002年5月25日

技術教育研究会公開研究会における報告

はじめに

近年の教育界では、概念規定や本質的な論点を解明することなしに、「インターンシップ」「就業体験」ないし「職場体験学習」が盛行している〔注1〕。こうした呼称はごく最近のことで、かつては現場実習、現業実習、特別実習などと称していた〔注2〕。

〔注1〕一例をあげると、「インターンシップ」提唱の発端となった1998（平成10）年7月23日の理科教育及び産業教育審議会の答申「今後の専門高校における教育の在り方について」は、「これまでの現場実習として取り組まれてきた実践に基づきつつ、更に幅広く生徒が在学中に自らの学習内容や将来の進路等に関連した就業体験を行うことをインターンシップとして奨励し、専門高校における教育活動の一層の充実や生徒の勤労観・職業観の育成を図ることが必要である。」と述べて、「インターンシップ」をもっぱら専門高校の課題として位置づけているかに見える。

他方、文部省『インターンシップ・ガイドブック』（2000年2月、ぎょうせい、1-2頁）は、「教育改革プログラム（平成9年1月24日、文部省）ではインターンシップを『学生が自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと』としている。」と紹介している。ちなみにこの『インターンシップ・ガイドブック』は、表題にかかわらず高等教育機関向けの冊子である。

〔注2〕現行の高等学校学習指導要領には、「インターンシップ」ということばはなく、そこにあるのは、「就業体験」である。

ただし中学校で実施されている「職場体験学習」などと呼称されている営為を「インターンシップ」とは言わないように思われる〔注〕。しかしその実践は高等学校以上の学校で実施されている「インターンシップ」とほとんど変わらないように思われるので、この報告では中学校の「職場体験学習」などをも含めて考察することとする。

〔注〕ちなみに、中学校学習指導要領には、「インターンシップ」はもちろん「就業体験」ないし「職場体験学習」なることばは見えない。そこにあるのは、特別活動としての「勤労・生産的行事」などである。

ちなみに、1998年12月の文部省の通知では、「高等学校や専修学校の生徒が企業等において実習・研修的な就業体験を行うインターンシップ」ということばが使われている。

本報告の課題

「職場体験学習」と言えば何を思い起こすかを視野の広い齊藤武雄氏に尋ねてみた。同氏は、「第二次大戦下の勤労働員の経験のある人たちは、学校において技術教育をうけたことのない人たちでも、旋盤といえそれが何かを知っていた。いまはそういう人たちがいなくなった。」という話をしてくれた。また同氏は、つい最近、京都の琵琶湖疎水を設

計した工部大学卒業の田邊朔郎の経験を民放のテレビが放映していたことを思い起こすとも話していた。この斉藤武雄氏の話は興味深い論点を示唆している。

ここでいう「インターンシップ」ないし「職場体験学習」は、さしあたり、①学校の計画のもとに実施さ^れ、技術教育ないし職業教育の重要な一環として組み込まれているものと、②技術教育ないし職業教育のような目的ではなく、生徒・学生に就業体験など広い意味での労働体験をあたえることを目的として、企業など学校外の施設で実施される営為や「勤労体験（学習）」とに区分できるように思われる。

いずれにせよ、収入を得ることを目的とするいわゆるアルバイトは含まれない。

「インターンシップ」ないし「職場体験学習」を実施する場所については、通常は、企業など学校外の施設とされるが、やや微妙な問題が含まれる。たとえば実際の農家の田畑や畜舎など何ら変わることはないものであっても、農業高等学校の農場での実習は含まれない。同様の意味で、どれほど充実した施設を持つものであっても工業高等学校の実習工場の実習も含まれない。他方、学校の施設での実習は一切含まれないのかといえば、必ずしもそうとは言えない。水産高等学校の練習船は現実の漁船と何ら変わるところがないこともあり、この練習船による海洋上の漁業実習を「インターンシップ」ないし「職場体験学習」にくわえることに異存はないように思われる。

本報告では、以上に述べた論点を前提としながら、主として初等・中等教育に限定して、「インターンシップ」ないし「職場体験学習」をめぐる施策と若干の歴史的経験を、筆者の乏しい知見の範囲で、いくらか整理することを試みる。

課題の限定

このように限定すると、高等教育機関は本報告の範囲から外れる〔注〕。しかし、高等教育機関である工部大学校の経験は技術教育ないし職業教育等の分野で実施されてきたいわゆる「インターンシップ」の典型の一つとみられるので、その教育システムについてはあとで触れたい。また「第二次大戦下の勤労働員」は教育システムとして企図されたとは言い難いく、技術教育ないし職業教育としての意義は希薄であるが、斉藤氏が見たように広範な国民に対する教育効果を発揮した事象なので、注目したい。

〔注〕文部省『インターンシップ・ガイドブッケーインターンシップの円滑な導入と運用のために』（ぎょうせい、2000年）は、（インターンシップの）「米国での略史」（I-3頁）を、1906年にシンシナッティ大学がコーオペ教育をスタートさせたことから書き始めている。「コーオペ教育」とは日本では以前からコオペラティブシステムとして知られてきたものを指している。『ガイドブック』には何の説明もないが、その詳細については、たとえば、下記の文献があるので、これらを参照してほしい。

Clyde William Park, The Cooperative System of Education--An Account of Cooperative Education as Developwd in the College of Engineering University CINCINNATI.

Department of the Interior, Bureau of Education, Bulletin, 1916, No. 37

Paul J. Ringel, Industrial Education in Fitchburg, Massachusetts, 1908-1928.

(Goodenow, R. K. & Ravitch, D., School in Cities New York, N. Y., Holmes & Meier Pub, 1983)

シンシナッティ大学のコオペラティブシステムについて、木下順『アメリカ技

1936?

能養成と労資関係—メカニックからマンパワーへ』(ミネルヴァ書房、2000年)は「シンシナッティ・プラン」の名で同書188頁以下に次のように紹介している。

「修業年限は6年間で、学期中は1週間ずつ交替で工場と大学に通う。例えばある機械工場では、『1年目を鍛造工場で、次の2年半を機械工場で、そして2年を学卒徒弟コースで過ごす』ことになっていた。夏期休暇中は毎週工場で働いたので、結局、通算4年間で、2年間で大学で過ごすことになる。工場での4年間の『修行』は正規の徒弟期間と同じであるから現場の実情をつぶさに理解でき、また働きながら学ぶ学制は勉学意欲が高いので通常の半分でも十分であるというのが、実施する側の説明である。」

なお木下は、このコオペラティブシステムを「連携教育」と特徴づけている。

斉藤武雄氏には、「インターンシップ」と言えば何を思い起こすかを尋ねるべきだったかも知れない。少し年輩の人にはつい最近まで、「インターンシップ」と言えば医師の卒後研修のことを指していたはずだったからである。「インターンシップ」というかどうかは別として、医師養成においては今も昔も現場体験学習はかなり大きな位置を占め、しかも本質的な構成部分の一部となっている。看護婦や准看護婦〔注〕養成についても同じことが指摘できる。実を言えば、医師ばかりでなく弁護士を含むいわゆる専門職については、その養成課程において実務経験は本質的に重要な位置が与えられている。教員養成における教育実習もその典型の一つである。

〔注〕保健婦助産婦看護婦法の一部改正により、2002年3月から男女とも看護師や准看護師と称することとなった。

医師、看護師、教師、法曹などの専門家養成における「インターンシップ」については、ここでは注目するにとどめる。また、理工系のみならず専門職養成課程とは思えない文科系の大学でも推奨されている「インターンシップ」についても、ここでは除外する。

職業訓練では企業内施設の場合はもちろん、公共的なものにおいても、実習の最終段階で現場実習を不可欠として位置づけている場合が多い。しかし、この分野も若干の例外をのぞき、本報告では省略する。

また職場体験と学習との関連に注目すると、いわゆる夜学を無視することもできない。近頃は昼間働いていないのに定時制高校に進学してくる生徒が増えていると言われ、教員たちはそういう生徒たちに勤め先を持つことと勧めていることはよく知られている。これは、夜学生にとって職場で働くことが重要な意味をもっていることを教師たちが知っていることを示唆している。その意味で「インターンシップ」あるいは「職場体験」を考えるに当たって夜学の問題を無視することは出来ないのだが、夜学制度はそれ自体が大きなテーマなので、ここではあきらまひ立ち入らないこととする。 ~~報告~~

軍隊の学校にも現場実習は少なくないと思われるが、本報告では除外する。

先行研究

「インターンシップ」あるいは「職場体験(学習)」の先行研究を整理することそれ自体が本稿の目的ではないので多くは触れないが、~~さもあり以下のものを掲げておく。~~

○宮地誠也『中等教育と職業生活』(川島書店、1978年)

○池本洋一編『勤労体験学習の研究—高等学校の技術教育』(建帛社、1980年)

○温海則夫・鈴木寿雄・仙崎武編集『勤労体験学習の理論』（ぎょうせい、1981年）

○寺田盛紀「高等学校における産業現場実習と職業教育——戦後高校教育の変動要因との関連で」、寺田盛紀編『中・高等教育における「インターンシップ」——職業・専門教育と雇用・就職の構造に関する日・独・中比較研究（国際共同研究中間報告書）』（2002年3月、3～30頁）

インターンシップのいくつかの類型

「現場実習」「職場体験（学習）」あるいは「インターンシップ」の制度や実践例を年代を追って整理したいと考えたが、時間、紙幅の制約があるので省略する。

歴史上、これまで日本で実施されてきた多数のインターンシップは、その目的、教育課程上の位置づけ、実施形態などにより、いくつかの類型に分けて考えることができる。たがいに重なりあう面もあるが、以下では区分して考察をすすめる。

(1) 公的職業資格取得のための教育課程の不可欠の一部として位置づけられている場合
現行の学校制度のもとでは、以下のような例がある。

衛生看護科（准看護師）、調理科（調理師）、漁業科（海技免状）

商船高校（1961年より商船高等専門学校となる）（海技免状）

これらの場合には、現場実習は当該の職業教育の本質的な構成要素の一部として位置づけられ、現場実習を含むのは当然のことと考えられている。この点からいえば、文部科学省『高等学校インターンシップ事例集』（2001年、ぎょうせい）が調理師免許を取得できる福岡県立久留米筑水高等学校の食物調理科の事例を収録していることがむしろ奇異であるといえよう。

ただし戦前には公的職業資格の制度が未発達だったこともあり〔注〕、中等実業学校の学習が公的職業資格と結びついていた例は少なかった。

〔注〕辻功『日本の公的職業資格制度の研究——歴史・現状・未来』（2000年、日本図書センター）

(2) 公的職業資格取得とは関係なく技術・職業教育の重要な構成部分としての位置づけ

この種のものは、現場実習に半年とか1カ年というような中途半端でない期間を当てるものである。この例には工部大学学校の例がある。前述のアメリカのコオペラティブシステムもこれである。

工部大学学校設立の背景には、イギリスの技術者養成システムがあった。工部大学学校の経験は、明治初期の伝習から学校型への移行期にみられた典型的な例といえる。

工部大学学校は、殖産興業政策の技術面を担う担当官庁である工部省に所属する明治期最初の水準の高い工業教育機関の一つで、お雇い外国人ダイアーの指導の下に成立した。明治期すなわち19世紀のイギリスには、技術者を学校で養成するという考え方もそのための学校も存在しなかった。イギリスの技術者、技師養成は、元来学校で行うのではなく、現場での経験を基礎としたいわゆるたたき上げを原則としており、学校教育として制度化されるのはずっと遅れた。このために、産業革命の祖国などといわれているにもかかわらず、その技術者、技師養成過程についてはあまり知られていない〔注1〕。若きイギリス人ダイアーは、当時の祖国にはない技術者養成のための学校を日本に創った〔注2〕。

〔注1〕イギリスの技術者、技師養成は、元来学校で行うのではなく、現場での経験

を基礎としたいわゆるたたき上げを原則としていた。したがって、学校教育のように制度化されるのはずっと遅れた。このために、産業革命の祖国などといわれているにもかかわらず、その技術者、技師養成過程については調査研究し難い悩みがあり、またそのためにこの事情はあまり知られていない。この困難に果敢に挑み、専門職団体の構成員の履歴から技術者、技師養成の形成過程を調査している富山大学の広瀬信氏の科研費の報告書を含む一連の労作がある。

広瀬信『イギリス技術者の教育・訓練歴の分析(1)――the Institution of Civil Engineers 1985～96年度選出会員の場合』『富山大学教育学部紀要』第54号、125～139頁、2000年2月。広瀬信『イギリス機械技術者の教育・訓練歴の分析(1)――the Institution of Mechanical Engineers 1905年度選出准会員の場合』『富山大学教育学部研究論集』第3集、1～13頁、2000年9月。広瀬信「イギリス技術者の教育・訓練歴の分析(2)――the Institution of Civil Engineers 1885～86年度選出会員の場合」『富山大学教育学部紀要』第55号、79～90頁、2001年2月。広瀬信『イギリス技術者養成史研究の基礎的データ』(2001年3月、科研費報告書)。広瀬信「イギリス技術者の教育・訓練歴の分析(3)――the Institution of Civil Engineers 1905～06年度選出会員の場合」『富山大学教育学部紀要』第56号、123～135頁、2002年2月。

[注2] 三好信浩『明治のエンジニア教育――日本とイギリスのちがい』(中公新書、1983年)

工部大学校の修業年限は6カ年で、最初の2カ年は基礎教育、次の2カ年は専門教育、最後の2カ年は現場に入って学ぶシステムであった。最後の2年間のうち1年半は現場に出て残る6ヶ月で卒業論文をまとめることとされていた。この卒業論文はたんなる調査報告ではなく、しばしば新たに実際に用いる機械や工事の設計であった。この方式が今日あたかも革新的な試みと受けとめられるのは、学校教育の中に現場での学習を大胆に取り入れているからであるが、現場経験を通したいわゆるたたき上げを原則とする当時のイギリスの技術者養成を考えると、また伝習方式が一般的であった当時の事情を考えると、革新的だったのはむしろ学校方式を取り入れたことの中にあつたといえる。日本

なお工部大学校は、1886年の帝国大学の成立に際して文部省に移管されその工科大学に吸収された。ついでにいえば、工部大学校の時代の1877年に東京大学が成立したが、その東京大学は法学部、理学部、文学部、医学部のみで構成された。この学部構成は、工学、農学、商学などの世俗の問題は扱わないという当時の西欧諸国の大学と同じである。ただし、後に工学部で教えるようになる一部の事項は理学部のなかで教えられていた。1886年に成立した帝国大学の工科大学では、工部大学校とは異なり卒業前の数ヶ月を現場実習に当てそれを卒業論文とするようになった。いずれにせよ、これらの営為は今日の「インターンシップ」あるいは「職場体験(学習)」の一つの起源といえる。

(3) 技術・職業教育の一部としての現場実習 旧学制の時代

現場実習を技術・職業教育の一部として位置づけるタイプは、発想としては早くも1872年の「学制」から見られた。教育

しかし、戦前のその後の実業関係法規には、現場実習の影が薄かった。すなわち、実業

学校令に基づく「工業学校規程」、「農業学校規程」、「商業学校規程」、「水産学校規程」等の各学校の規程には、実業学校令改正以後の 1920 年代の改正を含めて、学科課程の細目を規定していなかったためか、現場実習に関連する規定はほとんどみられない。現場実習に関連する規定が見られたのは、次に紹介する「徒弟学校規程」のみであった。

徒弟学校は、修業年限 6 ヶ月以上 4 年以内とするなど教育課程構成を極めて柔軟にした学校であった。徒弟学校規程はその第十二条に「徒弟学校ニ於テハ教室其ノ他必要ノ諸室ヲ備ヘ又実習ノ為ニ必要ナル設備ヲナスヘシ但シ実習場ハ校内ニ設ケス便宜他ノ工場ヲ以テ之ニ充ツルモ妨ケナシ」と規定して、現場実習を認めていた。この「現場実習」について文部省は次のように説明していた〔注 1〕。

〔注 1〕『実業教育五十年史』（1934 年、237 頁）

「実習ヲ課スルノ標準ハ今日ノ現況ニ照シ最適切ナル方法ヲ求メタル結果ニ外ナラス蓋シ学校ニ於テ充分ナル実習ヲナサントスル時ハ設備ノ要スル所ハ地方ノ負担ニ堪ヘザルモノ少カラスヘク又或ル工業ノ種類ニ依リ職工ノ伴侶ニ入り労働スルノ習慣ハ必シモ之ヲ学校ニ移スノ必要ナカルヘク而シテ生徒ニシテ工場ニ於テ現業ヲ実習シ又学校ニ於テ現業ノ解釈又ハ基礎タルヘキ学科ヲ学フヲ以テ便トスルモノ蓋シソノ多キニ居ラン故ニ省令ハ設備及事情ノ許ス限り実習ヲ課セシメ又便否ヲ斟酌シ之ヲ課セサルコトヲ認メタリ」

しかしこの徒弟学校は定着するに至らないまま衰退し〔注〕、大正期の実業学校令改正により廃止された。明治末期に残っていた徒弟学校の過半は女子に対する裁縫学校となっ
てしまい、若干の徒弟学校は工業学校に転換した。現在の福島県立会津工業高校は、漆器
徒弟養成を企図した徒弟学校として出発し、工業学校に発展的に解消した典型的な学校で
ある。

〔注〕佐藤守・羽田新・板垣幹男『徒弟学校の研究』（お茶の水書房、1962 年）、貴
村正「徒弟学校の研究」職業訓練大学校研究部『調査研究資料』第 3 号（1972 年）
を参照。

しかしこうした中でも、詳細は省略するが、工業学校における夏期休暇中の現場実習、
商業学校における行商や「〇〇商業デパート」の取り組みなど、戦前にすでに現場実習の
多様な例が知られる。

新学制の発足以後

戦後の高等学校においては、現場実習は発足当初から教育課程上に位置づけられていた。

教育課程政策のうえで「現場実習」が「勤労体験学習」へ、さらには「インターンシッ
プ」へと拡張される経過については詳しく検討する必要がある。しかしここでは、さし当
たり、高等学校を中心に、i) 初期の教育課程政策上の位置づけと若干の実践、ii) 「勤
労体験学習」登場の経過、iii) やや特殊な問題としてのいわゆる「連携教育」とその実践、
iv) 政府・文部省が「インターンシップ」を唱道し始めてからの実践についてのみ触れる
こととしたい。

i) 教育課程上の位置

① 高等学校の発足当初——職業課程における現場作業の単位認定

1947 年 4 月 7 日に『高等学校教育学習指導要領』に代わるものとして出された文部省
学校教育局長の通達は、工業関係の学科の学科課程表に「備考」として、「第三学年にお

いて四箇月までの現場実習を行うことができる。」と記されていた。高等学校では発足当初から現場実習が公認されていたことが注目される。なお他の学科にはこの種の記述は見られない。

しかし高等学校の発足直後に発行された書物では、前記の「現場作業」に関する記述は、工業に関する学科に限定せず、職業課程における一般的な問題として拡張され、その単位認定について、次のようにかなり丁寧に記されていたことが注目される〔注〕。

〔注〕文部省学校教育局『新制高等学校教科課程の解説』（1949年、教育問題調査所）

「実業の生徒が、一定量の現場作業を実施したならば、これに対して単位を与えることができる。現場作業とは、一般に、正規の職につく前に、ある職業で実際の仕事をするをいう。それは、学習指導要領と関連して生徒が正規の営業や生産についての実際の仕事に授業時間の一部をさいてたずさわる場合や、学校で物品の多量生産を行う場合および学校外で学校とは何の関係もないところで登校前または放課後に仕事をする場合におこる。現場作業は休暇期間や長期実習の期間になされることもある。実業課程の生徒で新制高等学校の卒業資格を得ようとする者は、正規の職業での実際の仕事について現場作業をした場合にも、または学校での物品の大量生産をするのに加わって現場作業をした場合にも、その現場作業に対して卒業に必要な単位を与えることができる。家庭課程の実習に割り当てられた時間の七割までは、現場作業にふりむけることが認められている。

実業

現場作業に単位が与えられるのは、その現場作業を実業課程の一部とみなすことができる場合に限る。この実業課程とは、その生徒がその全課程を修了することを希望し、その修了資格をとるための必要な単位が普通には現は作業以外で与えられるものを現場作業でとろうというわけである。」（32頁）

「現場作業に対して単位が与えられるためには、その作業が教育的に意味のあるものでなければならない。大切な事は、現場作業に単位が与えられるのは、それが生徒に対して教育的価値があり、自分の学習している学習指導要領に直接関係しておるからであって、勤労青年に対する特別の恩恵としてではないということである。現場作業に単位を与えるのは、生徒が学校ですべき実習の一部を、実際に現場でやっているという意味であるから、教師は実業の学習指導要領を標準にして実習指導の内容をしらべ、その現物〔ママ〕実習が実業の課程である実習の要件に適しているかどうかをきめなければならない。それは単に一度学習活動として価値あるかどうかをしらべてきめるたけでなく、生徒がその現場作業についている間は、不断にしらべることが大切である。単位の与えられるのは、その単位の与えられる課程に対する教育としての意味を現場作業がもつものに限るのであって、生徒が一度技能に習熟してしまい、その技術的過程に含まれるすべてを学びとってしまい、おきまりの仕事を長く続けているのは、教育的意味があるとはいえない。」（33頁）

「単位の与えられる現場作業は、学校である実習の目的にかなったものでなければならない。生徒が時間正しく勤勉に働いているというだけでは――これらは大切な作業態度であるが――不十分である。」（34頁）

この解説書はさらに、「職業教育における現場作業の教育的価値にかんがみ、学校は現場作業をその生徒に実施させる機会を積極的に求めなければならない。」（34頁）と述べていたことも注目される。

またこの解説書は、「ある意味においては、新制高等学校の生徒はすべて職業科の生徒

であるといえる。」という文章を含んでいる(28頁)ことで知られるが、「現場作業」はもっぱら職業課程の課題として位置づけられていたと思われる。したがって、ここで述べられているのは、専攻学科の種類を問わない現在の「職場体験(学習)」とは明らかに異なっている。

ホームプロジェクト

なお、高等学校学習指導要領に最初から今日まで一貫して記載されている現場体験学習の一つに「ホームプロジェクト」がある。これは農業科、家庭科で実施されるものであるが、農業科における実践は典型的な職場体験学習の一形態といえる。

「職場体験(学習)」の若干の実践例

職業高校においては、発足期から現場実習を意図的に実施してきた例は少なくない。

実施形態は多様であるが、単位として認定するか否かは別として、職業教育の教育課程の一環として位置づけられているところに特徴がある。

職業高校において意図的に実施している場合

(工業科)

高学年に現業実習を取り入れる事例は、戦前には比較的多かったように思われる。

戦後は少ないのではないかと。いくつかの事例はあるが、ここでは省略する。

(農業科)

農業科では、先進的な農家に合宿する実践が早くから知られているが、ここでは「農業特別専攻科」の実践を紹介する。

高等学校の専攻科は、高等学校制度の発足当初から学校教育法に規定されているが、その設置基準の細目の定めがない。そのためか設置している学校も少なく(1990年当時、全国8校の農業高校に設置されていたという)、実態や実践報告も少ない。ここでは千葉県立茂原農業高校に1970年から設置された農業特別専攻科の「先進農家実習」の事例を紹介する。この専攻科の生徒は、すべて自営農家の子弟である。1年生の9月から12月までの3ヶ月間、県内外の先進農家において農家実習を行っている[注]。

[注]『茂農の歴史百年』(1997年、678～681頁)。なおこの実践については、石井三郎「専攻科教育の現状と課題」『農業教育研究』第14号(1990年、30～40頁)においても論及されている。

なおこの農業特別専攻科は、元来農場協会から「農業インターンシップ」なる制度として提唱されたものと言われる。それによると、これは農業高校卒業後に就農した者に対してさらに専門的な学習の機会を与えようとするものであり、若干の経緯を経てこれが1970年から農業特別専攻科として実現したといわれる[注1]。

[注]『農場協会30年史』(1984年、75～83頁)

なおいうまでもなく、農業科の農場実習は学校内の実習が実際社会のしごととほとんど変わらない場合であるが、これを「インターンシップ」と呼ぶことはない。

(商業科)

高校商業科における現場実習の事例は少ないように思われる。たとえば『産業教育』第17巻第1号(1967年1月)が各学科の現場実習を紹介した際に、商業科の実践例は含まれていなかった。こうした中での数少ない実践として、寺田氏の前掲書は、商業高等学校において1954年から「現業実習」を取り入れていた例として、明德商業高等学校(のち京

都市立西京商業高等学校)をあげている[注]。

[注] 寺田編、前掲書、10～11頁。

ii)「勤労体験(学習)」登場の経過

職場体験学習の位置づけに関する最初の重要な転機は、1976年改訂の高等学校学習指導要領にあったように思われる。

すなわち1976年に改訂された高等学校学習指導要領は、総則の「一般的方針等」に「勤労にかかわる体験的な学習」を掲げ、また特別活動の中に「勤労・生産的行事」を掲げた(同じ条項は、同じ時期に改訂された小学校と中学校の学習指導要領にも導入された。)これは、「インターンシップ」の歴史の一つの画期をなすものであった。

経過[注1]をかんたんに言えば、理科教育及び産業教育審議会のもとで1973年から審議を始めた「職業教育の改善に関する委員会」が1976年5月に発表した『高等学校における職業教育の改善について』の中で「生産や生活にかかわる体験的学習」を小・中・高校に導入するという問題を提起したことから始まった。その審議は教育課程審議会に移され、75年10月に発表されたその「中間報告」においては、「高等学校段階においては、勤労にかかわる体験的学習の機会を拡充すべきであるという意見がある」と述べ、具体的には「職業教育を主とする学科以外の学科において、勤労にかかわる体験的学習の機会を拡充する必要にかんがみ、その趣旨に即した内容をもつ教科・科目を新たに設けることの適否や選択的に履修できる各教科・科目の在り方等について検討する」と積極的に受けとめていた。これは、端的に言えば「勤労にかかわる体験的学習」を高等学校の普通科の教科・科目として位置づけるべきだというものであった。これに対して、主として普通科の高校長たちの猛反対で、教科以外の「特別活動」の中に書き込むことでお茶を濁されるにとどまった。この経過とその論点については、委員会に直接に関係した細谷俊夫[注2]の他、原正敏氏が精力的に論じている[注3]。筆者もいくつか論じている[注4]。この問題提起を受けた実践例としては、文部省の研究指定校の報告くらいしか知られていない。

[注1] 佐々木享『『道徳』と結びついた『勤労』体験の登場』『教育』1977年8月臨時増刊号、104頁以下。

[注2] 細谷俊夫『技術教育概論』(1978年、東京大学出版会、202～206頁)

[注3] 原正敏「勤労にかかわる体験的学習の問題点」『技術教育研究』第11号(1977年1月、72～83頁)、同「『勤労にかかわる体験的学習』を否定するだけでは事は済むのか——旧制中学校の作業科・実業科・修練からの教訓」『技術教育』第296(1977年3月、51～58頁)、同「勤労にかかわる体験的学習の歴史的検討」『日本の民間教育』第14号(1977年4月、157～163頁)、同「『勤労にかかわる体験的学習』の歴史的検討」『日本産業教育学会研究紀要』第8号(1977年8月、1～14頁)、同「『勤労にかかわる体験的学習』と家庭科」『家庭科研究』第50号(1978年5月、1～5頁。原の見解は、原正敏『現代の技術・職業教育』(大月書店、1987年)に集約されている。

[注4] 佐々木享「勤労体験学習の意味するもの——小・中・高新学習指導要領で強調された背景」『現代教育科学』第263号(1979年1月)、佐々木享「勤労体験学習と現代の高校教育」『高校教育展望』第6巻第1号(1981年4月)

この経過の問題点を一つだけいえば、高等学校学習指導要領は「総則」では高等学校

の教育全般にかかわる課題として提起しているにもかかわらず、実際の活動は前回以来と同じく「勤労・生産的行事」に位置づけるにとどまり、具体的な教科教育のレベルではもっぱら職業学科の項に述べられているに過ぎないことを指摘しておく。つまり普通科教育の取り組むべき課題とは考えられていないらしい事実には留意しておく必要がある。

高等学校学習指導要領が 1976 年に改訂されて以後の高等学校学の「勤労体験学習」の実施の実態が雑誌に報告されたことがあるが、校舎内外の清掃等が多く、職業教育に関連する実践は少なかった [注]。

[注] 「特集 I 勤労体験学習で何を学ばせるか」『高校教育展望』第 6 巻第 1 号 (1981 年 4 月) には、「勤労体験学習 実践の現状をみる」なるアンケート調査も収録されている。

iii) 定時制・通信制課程と技能教育施設との連携

1961 年には、学校教育法の一部改正により、企業内の技能訓練施設に在籍する者が高等学校の定時制・通信制に在籍している場合には、その訓練施設における学習の一部を高等学校の単位として認定できるという、いわゆる連携教育が制度化された。同時に、通学区を都道府県に限らない広域の通信制高等学校も制度化されたこととあいまって、連携教育には多様な形態が生まれた [注]。

[注] 原正敏「産学連携と技術教育」(『教育学全集 14 教育と社会』1968 年、小学館)

たとえば科学技術財団をバックとして設立された私立の科学技術学園高等学校は、各地の電力会社やトヨタなどの大企業の企業内教育施設との連携を専門とする高等学校であり、紡績協会をバックとして設立された向陽台高等学校は紡績会社に働く女子従業員を集団入学させる連携教育専門の高等学校である。

連携制度を発足させるに当たっては、公立高等学校の教職員(組合)とのあつれきも少なくなく、その反対で実現しなかった場合も散見した [注 1]。また、いったん発足した連携教育が企業の都合で廃止に追い込まれ、当初から連携制度に反対していた教職員組合に格好の例を提供するような事例も生まれた [注 2]。

[注 1] 武田蔚夫「川口工高における『連携』教育阻止のたたかい」、宮原誠一監修・国民教育研究所編『高校多様化と入試制の問題』(1968 年、労働旬報社、128～137 頁)

[注 2] 鈴木敏「高校定時制教育の課題と独占資本の要求——日野自動車との『連携』教育の一方的廃止をめぐる」、宮原誠一監修、前掲書、93～121 頁。

なお、連携し得る施設に要求される条件が修業年限 1 年以上とするなど大幅に緩和されて以後、新たに高等学校と連携する施設の主体は企業内訓練施設ではなく、大部分は各種学校・専修学校となった [注]。

[注] 大村恵「技能連携制度の研究(その一)——愛知県の実態を中心に」『愛知教育大学研究報告』第 41 輯(教育科学)、1992 年。

神奈川県技術高校の経験

冒頭に職業訓練関係の経験はのぞくと書いた。しかし、1960 年代初頭に神奈川県が設置した技術高校は高等学校と職業訓練校とを結合した教育施設であった [注 1] ため、職業訓練校としての実習には現場実習が組み込まれており、また職業訓練校卒業後の就職先

(連携教育ではないが)

の実務（アルバイト）の一部を高等学校の実習の単位（の一部）として認定しているなどの批判があり[注2]、当初は年5単位3年間で計15単位として認定していた現場実習は67年以降年2単位計6単位に減少されたなどの経過があった。現場実習自体が技術高校の制度的な問題点の一つとして指摘されていた[注3] ことを見逃すわけにはいかない。

[注1] 神奈川県が設置した技術高校については、神奈川県教育委員会『神奈川県立の技術高等学校史』（1976年2月）などいくつかの文献が知られている。その中で廃止までの経過を追ったおそらく最も詳細なものは、柏木操男「神奈川県立の技術高等学校の設立と廃止（1）――高度経済成長時代における産業教育の一例」『神奈川県戦後教育史研究』第2号（1998年5月、1～22頁）。同上「（2）」『同上誌』第3号（1999年11月、1～26頁）。

[注2] 大貫啓次・中村修・葉山繁・綿引光友『これが高校か――差別・選別される高校生』（1973年、私家版）

[注3] 柏木操男、前掲「神奈川県立の技術高等学校の設立と廃止（1）――高度経済成長時代における産業教育の一例」、17頁を参照。

iv) 政府・文部省が「インターンシップ」を唱道し始めてからの実践
「インターンシップ」の登場

現代日本の「インターンシップ」は、とくに1998年7月の理科教育及び産業教育審議会の答申『今後の専門高校における教育の在り方等について』が契機となって始められたと考えられる。

「インターンシップ」を推奨する文部省の通知

前記の答申が提出されて間もない1998年12月16日に、文部省職業教育課長・生涯学習振興課長の連名で「インターンシップの推進について」という通知が各都道府県教委宛にだされた。この通知が、各都道府県教委が「インターンシップ」に取り組むよう指導を強化しはじめた直接の契機になったと思われる。

1999年改訂の高等学校学習指導要領

1999年改訂の高等学校学習指導要領の「²³¹⁷総則」（大蔵省印刷局版2頁）に、「就業やボランティアにかかわる体験的な学習」なることばが登場した。前回までの高等学校学習指導要領中の「現場実習」ということばが「就業体験」ということばに置き換えられ（大蔵省印刷局版11頁、ゴチックは引用者）、「就業体験」ということばはこの改訂で初めて登場した。換言すれば、学習指導要領には「インターンシップ」なることばは見えないが、文部省は、これによって「インターンシップ」の教育課程上の位置づけは明確にされたと理解しているようである。

「インターンシップ」あるいは「就業体験」は、以上の経過の如く、事実が先行して高等学校学習指導要領はむしろ1999年の改訂がこれを追認したかたちになっている。

「インターンシップ」の提唱以後の実践

文部省が「インターンシップ」を提唱し始めてから、「インターンシップ」ないし「就業体験」の実践は急速に広まった。

その変化は、文部省が毎年刊行している『高等学校の改革に関する推進状況』が1999（平成11）年4月発行のものまでは、第3章に「生徒の高等学校外における学修の単位認定について」というややわかり難い節を設けており、その中でいくつかの府県が就業体

験の単位認定を検討中とされていたに過ぎない状況であったが（「ボランティア活動に係る学習成果の単位認定について」という節は別にある）、翌 2000（平成 12）年 4 月発行のものから、「生徒の高等学校外における学修の単位認定について」とは別個に「インターンシップの実施状況について」という節を設けてその概況を報告するようになったことに如実に現れている。こうして近年文部省が推奨するようになってからは、「インターンシップ」に関する実践記録はきびすを接して提出されている〔注〕。

〔注〕文部科学省『高等学校インターンシップ事例集』（2001 年、ぎょうせい）には、16 校の高等学校における事例が紹介されている。

目についたものを拾い上げただけでも、たとえば 1998 年の日教組の教育研究全国集会の「学習と評価・選抜制度と進路指導」の分科会では、[中学校では]すでに実施率 100%の県からまだほとんど行われていない県まで分散していたとされる〔注 1〕。筆者の体験でも、たとえば日本教職員組合の教育研究全国集会の技術・職業教育分科会ではそれまでこの種の実践報告は減多に出されなかったのに、1999 年に岡山で開催された第 48 次集会では、堰を切ったように多くの参会者から報告や発言が相次いだことが忘れられない。同時にこの集会に共同研究者として参加していた田中喜美氏がこの職場体験学習について、「技術科では現実の技術及び労働の世界を子どもたちに積極的に見せていく観点は弱かったから、職場体験によりなぜ技術を学ぶのか、学校で学んでいる技術の現実における役割などを子どもたちにわからせることができる、その意味で職場体験については、技術教育の観点から積極的に考えるべきだ」と肯定的に評価していたことは印象的だった〔注 2〕。この集会以後職場体験学習については毎年何本かの報告が提出されるようになった。また、2002 年 1 月の全教等の教育研究全国集会の技術・職業教育分科会では、和歌山商業高校の 2 年生全員に実施した「インターンシップ」が報告されている〔注 3〕。2002 年 1 月に高知で開催された全教等の教育研究全国集会の第 16 分科会においても、北海道の普通科高校で実践された職場体験学習が報告されている〔注 4〕。

〔注 1〕日本教職員組合編『日本の教育 第 47 集』（1998 年、一橋書房）375 頁。

〔注 2〕同上編『日本の教育 第 48 集』（1999 年、一橋書房）210～211 頁。

〔注 3〕吉田信夫「教育研究全国集会（全教）」『技術と教育』第 339 号（2002 年 3 月、9～10 頁）を参照。

〔注 4〕倉部静雄「あこがれの職業を知る——普通科での職場体験学習の 2 年間の考察」としてその全文が『進路教育』第 153 号（2002 年 4 月、24～34 頁）に紹介されている。

こうした近年の「インターンシップ」の実態と論点については、『技術教育研究』第 59 号（2002 年 1 月）が「職場体験・就業体験の広がりと教育実践の課題」を特集している〔注〕。とくに、そこに収録された林萬太郎氏の論考は「職場体験・就業体験（学習）」の実態と論点について極めて丁寧に解明しているので、参考にして欲しい。

〔注〕林萬太郎「インターンシップ問題を考える」『技術教育研究』第 59 号（2002 年 1 月）、尾高進「福岡県苅田工業高校におけるインターンシップの取り組み」、中学校での最近の実践例の紹介を含む池上正道「職場体験学習の歴史と現状」、佐藤浩章「インターンシップ概念の体系化と評価方法」が掲載されている。

近年の高等学校の職業学科以外の学科すなわち普通科、総合学科等で実施されているイ

ンターンシップに多いが、職業学科に較べると非常に少ない（巻末資料を参照）。

こうした近年の「インターンシップ」ないし「職場体験・就業体験（学習）」の実践について、順序不同に若干の感想を記しておく。

第一にいえることは、教育委員会や学校長など上から強要されて実施した場合にせよ、教職員の協議から生まれた実践にせよ、またそれが官側の報告であるにせよ、教職員組合の研究集会に報告されたものにせよ、参加した生徒たちの感想は多面的であるがおしなべて好意的であることである。その実践の背景に、成功させようとする教職員の並々ならぬ尽力があることは見逃せないが、ここには、「職場体験・就業体験（学習）」が内包する積極面、すなわち現実の労働の世界が反映しており、そこには、日常の教育活動の面で学ぶべきものが多くあるように思われる。

12) 多くの報告は、教職員の努力が記されているが、生徒^の「職場体験・就業体験（学習）」の感想は教師たちにも教育面で一定のことを教えているはずなのに、この点に関する記述は意外に少ないように感じられた。

第二に、高等学校の取り組み状況についていえば、積極的な取り組みが最も期待される普通科の実践が極度に少ないことが注目される。ここに現代の教育の本質的な弱点が露呈しているように思われる。

第三に、高校職業学科における取り組みを見ても、「インターンシップ」ないし「職場体験・就業体験（学習）」には、教育課程上、必修修というような不可欠のものではなく、付加的ないし補完的位置づけしか与えられていないように思われる。なおこれは、多くの場合全員参加制をとっている中学校の実践と大きく異なる点である。

(4) 職業指導の一環としての職場実習、あるいは労働教育としての農業学習

ここでは、政府・文部省による「インターンシップ」のかけ声が掛かかる以前の事例に注目する。

職業指導の一環としての職場実習は、戦前には高等小学校にみられた。

また高等小学校の「一坪農業」の実践は、児童を労働に参加させる労働学習の一例といえる。その実施形態は戦後の農業高等学校のホームプロジェクトに似ている~~とされる~~。

戦後は、新制中学校の職場体験学習がその典型である。

東京・日暮里中学校の安曇野農業実習

たくさんの実践が知られているが、ここでは、東京都の日暮里中学校が 1975 年から始めた安曇野の農家に 3 泊 4 日間分宿して実施した中学生の農業体験学習に注目する。

この実践では、3 年生全員が夏休み期間中に参加した。参加する教師は 3 年所属教員全員と 2 学年から 1 名である。この実習は第 15 回目から学校の手を離れて、卒業生・父母の有志らの手に引き継がれ、第 20 回まで続けられた。この実践を具体化し推進するうえで重要な役割を果たした桐山京子さんは、この実践を中学校教育に積極的な意義をもつものと評価している〔注 1〕。筆者は 2002 年 4 月 19 日に教科研の研究会で桐山さんの報告を聴く機会があったので、この実践が長期間持続した理由をお尋ねした。何よりも、行く前には百姓をするなんて嫌だと言っている子どもたちが行ってみるとまだ返りたくないというほどに確実に変わること、それを目の当たりにした教師たちがこの実践に自信をもつことをあげられた。その背景には、農家の人たちが子どもたちを差別なく見てくれる、これをやったという達成感、成就感があることなどを指摘されていた。この実践は 10 年目

池上多政

6/1 田舎の風景

金と田舎の風景

に第 35 回読売教育賞を受賞しているなど各方面から高く評価されている [注 2]。また日暮里中学校の実践は、都内の中野区立第五中学校に転任した教師によって試みられていることも注目される [注 3]。

[注 1] 桐山京子『教え子たちに生かされて』(1996 年、岩波書店、)

[注 2] 藤岡貞彦「地域と学校——日暮里中農業実習にまなぶ」『教育』第 469 号 (1986 年 8 月号、8～17 頁)

[注 3] 川上文男「福島での農業実習——移動教室にくみこんだ実践」『教育』第 469 号 (1986 年 8 月号、38～45 頁)

これに似た実践は『教育』にいくつか報告されている。たとえば 1989 年には京都の漁村の中学校で 14 年も継続している労働学習の実践が報告されている [注]。

[注] 太田垣靖「労働を見つめて」『教育』第 508 号 (1989 年 5 月号、17～26 頁)

これらはいずれもいわゆる「インターンシップ」などというハイカラな言葉が遣われる以前の実践であるが、農業労働と縁遠いと思われがちな都会のど真ん中の学校の取り組みであったことが注目される。

都会の中学校の技術科の実践も数多く知られているが、ここでは省略する。

(5) 精神主義ないし鍛錬主義

戦前の農業教育機関にみられた塾風教育、1938 年度から中等以上の諸学校に課された「集団勤労作業」、1943 年の中等学校令における「修練」は、精神主義・鍛錬主義の典型であったといえる。

もっぱら普通教育のみを課してきた (旧制) 中学校においても、1931 年からすべての生徒に必修教科として作業科を課したことが注目された。作業科が職場体験学習を含んでいたとは考えられない。しかし、1938 年 6 月 9 日に文部次官通牒「集団的勤労作業運動実施二関スル件」が出されたことを契機にこの年度から中等以上の学校で「集団勤労作業」が始められると、中学校の作業科はそのなかに解消されてしまったように思われる [注]。

[注] 「集団勤労作業」の実施経過等については、さしあたり米田俊彦『教育審議会の研究 中等教育改革』(『野間教育研究所紀要』第 38 集) (1994 年、135～151 頁)

を参照。実施の実態については、文部省調査部編『集団勤労作業の概況』(1939 年)

中等学校令における「修練」

中等学校令 (1943 年、勅令第 36 号) により、制度上、中学校、高等女学校及び実業学校はともに中等学校とされ、中学校、高等女学校及び実業学校の教科課程は「教科及修練」とされた。これにより、従来の作業科は修練の中に位置づけられたと考えられる [注]。

「修練」は、全ての中等学校で各学年週 3 時間を課すものとされ ~~(ただし夜間の課程のみは随時)~~、その他に中学校と高等女学校においては、毎学年凡そ 30 日をこれに当てるものとされた。実業学校の「修練」にはこの毎学年凡そ 30 日をこれに当てる旨の規定が見えないが、これは実業学校では実習時間を増課することができたからであろうと思われる。

[注] 「修練体制」については、さしあたり米田俊彦、前掲書、595～605 頁を参照。

しかしこの時期の中等学校の生徒は実態としてはおりからの勤労働員体制の中で工場鉱山へ全面的に動員されたから、「修練」はいわばこれを正当化する役割を果たしたと考えられる。念のためにいえば、1935 年から中学校に設置された作業科は教科であったが、「修練」は教科ではない。この「修練」は、名実共に勤労働員そのものになってしまった。

(6) 強制労働の性格をもつもの

第二次大戦末期の学徒の「勤労動員」は戦時経済下の労務動員の一環であり、本質的には労働の強制といえる。少なくとも教育計画とは無縁のものである。いわば強制労働の典型である。

ところで、最近、文部科学大臣は中央教育審議会に教育基本法改正を諮問したが、その際に文相が首相の私的諮問機関である教育改革国民会議が2000年12月22日に提出した最終報告書を援用したことは記憶に新しい。

ところでこの教育改革国民会議が同年9月に発表した中間報告は、「様々な分野において一年程度奉仕活動を行うことを義務づける」ことを提唱したことにより各方面から注目された。「義務づける」とは国家権力が強制することである。この提言から徴兵制や「勤労動員」を想起した者があったのは、不思議ではない[注]。ちなみに義務教育の制度は、国家が父母に対してその子どもに教育を受けさせることを義務づける制度であって、子どもに義務づけているわけではない。最終報告書では、「義務づける」とした部分は削除され、「小・中学校では二週間、高校では一ヶ月間、共同生活などによる奉仕活動を行う」ことを提言するにとどまったが、この種の発想が支配階級の中に見られることには注目しておきたい。

[注] 太田政男「奉仕活動と高校生の社会参加」『高校のひろば』第40号、2001年6月、22～29頁。

インターンシップをめぐる論点

「インターンシップ」、職場体験等の位置づけをめぐる様々な立場や考え方がせめぎ合っている。

公的な職業資格を付与するための教育においては、ほとんどの場合、現場実習をその教育課程の不可欠の要素として組み込んでいる。ここには、職業教育において現場実習がもつ意義が示されているといえる。

筆者は、こうした職業資格をめざす教育の場合だけでなく、一般的にいつて技術教育、職業教育の一環としての現場体験を重視する観点に立つが、それだけでなく、若い時期における労働体験の人間形成に果たす役割を重視するものである[注]。

[注] 筆者自身は、「インターンシップ」ないし「職場体験学習」の名前では、元来、労働と教育を結合することは近代学校の最も重い課題の一つであるとされてきたことを想起する。具体的にはJ.J.ルソーの『エミール』が、エミールの教育にあたり、小さい時から職人の仕事に従事させることを世界観形成の不可欠の要素として重視したこと（この点は『エミール』の重要性を説く日本の教育学者が一様に軽視しているのでことさらに強調しておきたい。）、クループスカヤの『国民教育と民主主義』の冒頭に簡潔にまとめられている産業教育に関するペスタロッチの教育実践（日本ではペスタロッチの名前を冠した学会があるほどなのに、これまで軽視されている）、などである。これらの実践や研究は、若い時から適切な配慮の下に労働に従事することは人間の成長・発達の不可欠の要素となっていることを教えていると考えられる。この「適切な配慮」という点に関しては、工場法制定運動の中で幼年労働が禁止され、こうした運動の中から近代学校が形成

されたイギリスの経験も想起される。

現代日本の教育における労働の役割やその意義については、須藤敏昭『遊びと労働の教育』（1978年、青木書店）に丁寧な解説がある。

労働学習については、同時に、「農村における塾風教育」、「集団勤労作業」、中等学校の「修練」など、戦前にしばしばみられた精神主義、鍛錬主義に陥る危険があるので、その経験に学びその弱点を克服することが重要であると考え。

他方、いわばその反動としての機械的な「産学協同反対」ないし「職場体験学習反対」の動きを軽視ないし無視することもできない。筆者のみるところ、機械的な「産学協同反対」の動きが大学等のインターンシップを崩壊させた大きな要因の一つであったように思われる。

これについての筆者の経験を記しておく。

一つは、1987年に成功した「名古屋大学平和憲章」制定運動において、制定に至る過程の中で、「産学共同」の位置づけをめぐるこれに反対する理学部の人たちと賛成の立場に立つ工学部の人たちとの意見が対立し、統一するのに苦労した経験がある〔注〕。

〔注〕名古屋大学平和憲章制定実行委員会編著『平和への学問の道——ドキュメント 名古屋大学平和憲章』（1987年、あけび書房、63～66頁）

さらに、筆者が1998年に日本高等学校教職員組合（日高教）の「高校教育シンポジウム」で主報告した時の経験もそうである。ちょうどその少し前に文部省がインターンシップを提唱した時期で、筆者はこれに基本的には賛成の立場に立つと述べた。その際、反対論が出されることはある程度予測したが、案の定主として産学共同に反対する立場からの根強い反対があった〔注1〕。なおこのとき、分科会で長野県から報告されたインターンシップ実施後のアンケート調査によると、生徒の反応には賛成が多く、教師たちの評価には以前から実施していた農業科では賛成が多く、工業科には消極論が目立ち、商業科では可否半々だったという〔注2〕。

〔注1〕佐々木享「21世紀の高校をどうするか——教育課程審議会の答申を分析する」

日本高等学校教職員組合・全国私立学校教職員組合連合『教育課程と授業改革・学校づくり』（98 高校教育シンポジウム報告集、1998、11、27～29、於東京、4～28頁）。ただし、全体集会での質疑討論は収録されていない。

〔注2〕同上書、223～224頁。

その他の論点の一つとして、社会科としての労働教育は、大切ではあるが、労働教育ではないことを付言しておきたい。

「社会科としての労働教育」

〔謝辞〕

本稿をまとめるについては、相原昭夫、大河内信夫、佐藤史人、田中喜美、西ノ村保、野間教育研究所図書室、横山悦生、依田有弘の各位にお世話になった。本稿が幅広い分野の事例をカバーできたのは、ひとえにこれらの人々の援助があったからである。記して謝意を表す。

（2）（1）

インターンシップの実施状況について（全日制）

（文部省初等中等教育局職業教育課調べ）

（1）学科別実施率（公立）

（％）

	農業	工業	商業	水産	家庭	看護	その他の職業 に関する学科	小 計	普通科	その他 の学科	総合 学科	全体
平成9年度	44.0	14.6	26.4	29.3	56.1	—	—	28.2	—	—	—	—
平成10年度	60.7	27.6	31.1	49.0	41.0	100.0	—	40.3	5.7	—	37.8	20.9
平成11年度	62.7	43.3	39.8	44.7	48.8	100.0	27.6	47.7	7.4	1.2	43.0	22.7

（注）「—」はその年度について、調査を実施していない。

（2）実施学科数及び体験生徒数（公立）

	農業	工業	商業	水産	家庭	看護	その他の職業 に関する学科	小 計	普通科	その他 の学科	総合 学科	全体
実施学科数（単位 認定学科数）（校）	230 (83)	219 (43)	245 (69)	21 (5)	144 (64)	62 (62)	8 (2)	929 (328)	210 (17)	4 (0)	46 (16)	1,189 (361)
体験した生徒数 （人）	13,309	11,628	20,465	1,175	9,447	6,932	361	63,317	13,875	84	5,292	82,568
3年間を通して1 回でも体験した3 年生の数（人）（注）	8,107 (22.6)	8,042 (8.9)	12,479 (14.0)	833 (22.5)	5,247 (34.3)	3,043 (100)	209 (8.2)	37,980 (14.7)	6,447 (1.0)	20 (0.1)	2,060 (16.2)	46,517 (5.1)

（注）（ ）内はその学科の全生徒数に占める割合％。

（3）学年別体験生徒数（公立）

	職業に関する学科	普 通 科	その他の学科	総 合 学 科	合 計
1 年 生	5,147人 (8.1%)	5,472人 (39.4%)	36人 (42.9%)	4,541人 (85.8%)	15,196人 (18.4%)
2 年 生	35,931人 (56.8%)	5,650人 (40.7%)	28人 (33.3%)	387人 (7.3%)	41,996人 (50.9%)
3 年 生	22,239人 (35.1%)	2,753人 (19.8%)	20人 (23.8%)	364人 (6.9%)	25,376人 (30.7%)
合 計	63,317人 (100.0%)	13,875人 (100.0%)	84人 (100.0%)	5,292人 (100.0%)	82,568人 (100.0%)

(4) 体験日数 (公立)

	1 日	2 ～ 3 日	4 ～ 5 日	6 ～ 10 日	11 日～29 日	30 日以上	計
職業に関する学科	15.3%	39.5%	17.9%	12.4%	9.3%	5.5%	100%
普 通 科	52.3%	36.5%	6.7%	3.5%	1.1%	0.0%	100%
そ の 他 の 学 科	35.7%	18.7%	1.4%	25.8%	14.2%	0.0%	100%
総 合 学 科	56.6%	36.5%	3.1%	2.1%	1.0%	0.7%	100%
全 体	24.2%	38.8%	15.0%	10.3%	7.4%	4.2%	100%

(参考)

学科別実施率 (国・公・私立)

(%)

	農業	工業	商業	水産	家庭	看護	その他の職業 に関する学科	小 計	普通科	その他 の学科	総合 学科	全体
11年度国立	—	0.0	—	—	—	—	0.0	0.0	0.0	—	50.0	5.9
11年度公立	62.7	43.3	39.8	44.7	48.8	100.0	27.6	47.7	7.4	1.2	43.0	22.7
11年度私立	33.3	14.3	8.8	0.0	35.4	100.0	16.7	20.8	2.3	1.8	54.5	9.8
計	62.4	36.9	29.8	43.8	44.8	100.0	13.0	41.8	5.8	1.4	43.3	19.0

(注) 11年度国立欄の「—」は、設置されていないことを表す。

実施学科数及び体験生徒数 (国・公・私立)

	農業	工業	商業	水産	家庭	看護	その他 の職業 に関する学科	小 計	普通科	その他 の学科	総合 学科	全体
実施学科数 (単位認定学科数)	231 (83)	239 (43)	271 (75)	21 (5)	189 (74)	127 (127)	10 (30)	1,088 (410)	238 (23)	7 (1)	53 (17)	1,386 (451)
体験した生徒数 (人)	13,343	12,942	21,937	1,177	13,104	14,752	468	77,723	15,201	136	5,732	98,792
3年間を通して1 回でも体験した3 年生の数(人)(注)	8,141 (22.6)	8,989 (8.1)	13,700 (14.0)	833 (22.4)	7,083 (30.8)	6,832 (100)	260 (6.7)	45,838 (14.0)	7037 (0.7)	36 (0.1)	2257 (16.2)	55,168 (4.2)

(注) () 内はその学科の全生徒数に占める割合%。