View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk
brought to you by CORE

大学教育におけるジョブシャドウイングと就業体験型インターンシップがキャリア意識の形成に及ぼす影響

渡部　淳・菅原　良

1．はじめに

厚生労働省「生涯キャリア支援と企業のあり方に関する研究会」は，「企業に入社するまでの教育のあり方は，その後のキャリア形成に大きな影響を与える．在学中のキャリア教育が十分でないことに加え，学生側も働くことのリアリティに欠け，様々な情報に流されている．このため，職業意識が十分に醸成されていない者が増大するとともに，自らの資質と進路とのミスマッチも深刻化している」(厚生労働省 2007）と指摘している．

文部省, 通商産業省および労働省は, このような問題に対処する意図を持って, 1997 年に「インターンシップの推進にあたっての基本的な考え方」（文部省・通商産業省・労働省 1997）を発表し，「国際化・情報化の進展，産業構造の変化など，日本の社会経済の変化に伴って，企業内での能力主義の徹底など雇用慣行を取り巻く環境が急速に変わりつつあるとともに，求められる人材についても大きく変わってきている」（文部省・通商産業省・労働省 1997）という問題意識から，大学におけるインターンシップを強く推進してきた．

この発表（文部省・通商産業省・労働省 1997）以後，徐々にインターンシップに取り組む大学は増加し始め，正規科目としてインターンシップを取り入れている大学・短大の数は，1997 年度には大学 107 校，短大 39 校であった（文部科学省 2008）のが，2011 年度には大学 724 校（1997 年度比約 677%), 短大 337 校 (同約 864%) に増加している (文部科学省 2013)．インターンシップは, キャリア形成の観点からこれを体験する学生にとっての意義が強調されるが,「大学等の教育サイド，これを体験する学生, 学生を受け入れる企業等のサイドそれぞれにとって, 様々な意義を有するもの」(文部省・通商産業省・労働省 1997）であり，大学等の教育サイドおよび学生にとっての意義としては，(1）教育内容・方法の改善・充実，(2）高い職業意識の育成，(3）自主性・独創性のある人材の育成，が挙げられている．

文部科学省によれば,「インターンシップとは，学生が在学中に，企業等において自らの専攻や将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」（文部科学省 2008）をいうが,「インターンシップ受け入れにあたっては，学生が一定期間従事するまとまった単位の仕事を用意する必要があること，業務繁忙期には受け入れることができず，年間を通じてみた場合，受け入れ可能な時期には限りがあること」（下村・吉田・菰田 2004）などの理由から，受け入れに難色を示す企業等も多く，インターンシップを拡充する際の障壁となっているという指摘もある．

一方，ジョブシャドウイングは「特定の職能技術の習得を目指すものではなく，職場の実際を観察することによって自らの関心や興味を再吟味する契機を提供する体験的学習としての特質を持つ，短時間の職場見学では知り得ない職業人の『働きざま』の一端に触れることそれ自体が有する教育的価値に注目した実践である」（藤田 2004）とするものや,「職業探索活動の一貫として行われるもので，特定の職種あるいは作業における日々の実際を経験するため，典型的には生徒が一人の職業人に 1

～ 2 日間にわたって影（shadow）のようについて回る活動」（西 2005）とするものなどがある．また，ジョブシャドウイングは小学生や中学生などを対象として実施されてきたことを背景として，雇用開発推進機構は「児童生徒が事業所を訪れ，そこで働く大人に『影』のように寄り添い，その仕事内容や職場の様子を観察すること」（雇用開発推進機構 2010）と定義している．ジョブシャドウイングは，働く人を観察することに主眼が置かれており，就業体験を伴わないことから，働きぶりを広く観察することができる，職場の雰囲気を感じ取ることができるなどの利点がある．学生を受け入れる側の企業等にとっては，受け入れ期間が 1 ～ 2 日間に止まることから負担が少ないといった利点がある．

インターンシップとジョブシャドウイングでは，参加する学生の目的も，得られる効果も異なると考えられるが，インターンシップやジョブシャドウイングが学生のキャリア意識の形成に及ぼす影響に関する研究はほとんどみられない．本稿では，このような問題意識から，筆者が関わってきた 2012 年度のインターンシップと 2013 年度のジョブシャドウイングの実践から得られた知見を基に，インターンシップ及びジョブシャドウイングが参加学生のキャリア意識の形成に及ぼす影響について探索的に検討を行う．

２．2012 年度におけるインターンシッププログラム例

2012 年度に実施したインターンシップは，事前学習において，最初に自己分析，キャリアプランニング，仕事観の養成などの大きな枠組みにおけるキャリア観についての概念形成を行った．次に，企業や他大学から実務家や専門家などの外部講師を招いたり，DVD 等のマルチメディア教材の視聴などを織り交ぜながらキャリアプランニングの深化を図る．これらに並行して，夏季休暇中の 8 月から 9 月にかけて実施されるインターンシップの準備を進め，6 月末を目途に，インターンシップに参加する学生と受入先を決定する．

インターンシップに参加する学生は，実習中の毎日，インターンシップ日誌を書くことが義務付けられる．インターンシップ日誌では，毎日の実習に先立って目標を立て，実習終了後に自己評価を行い，実習先の担当者から評価コメントをもらうことが実習期間中繰り返される．実習終了後には，インターンシップ報告書を作成し，実習を通じて目標を達成することができたかを検証し，インターンシップに参加することによって得ることができた（あるいは，できなかった）ことを明らかにし，以後のキャリアプランニングに繋げるという問題解決型学習（PBL : Problem based Learning）としての視点を取り入れたプログラムとなっている．さらに 11 月以降に開催される報告会において，インターンシップでの実習内容や参加を終えての感想，学んだこと，参加することの意義などについてプレゼンテーションを行い，意見交換を行うことによって一連のインターンシッププログラムが終了する．

３．2013 年度におけるジョブシャドウイング例

2013 年度に実施したジョブシャドウイングは，原則として夏季休暇中の 1 日間で実施した．学生は，ジョブシャドウイングに参加するために，事前指導において「働くこととはどういうことか」を受講生なりに解釈し，問題意識を持たせることを目的とした「仕事理解」を主題とした授業，「自身の興味関心を客観的に把握する」ことを目的とした「自己理解」を主題とした授業を受講することを義務付けた（ただし，2013 年度はこの限りではない）．ジョブシャドウイングは，4 月から準備を進め，7 月末を目途に，受入先ごとに参加学生を決定する．ジョブシャドウイングに参加する学生は，実習

終了後にジョブシャドウイング報告書を作成し，実習を通じて自身の設定した目標を達成することができたか否かを検証し，ジョブシャドウイングに参加することによって到達することができた（あるいは，できなかった）内容を明らかにすることが求められる．さらに 11 月以降に開催される報告会において，ジョブシャドウイングの実習内容や参加を終えての感想，学んだこと，参加することの意義などについて，教員や受入先企業等の担当者を交えてディスカッションを行い，ジョブシャドウイングプログラムが終了する．

４．インターンシッププログラムの効果と課題

インターンシップに参加した学生に対して，参加前（7 月）と参加後（9 月から 10 月）に次に示す自己効力感（バンデューラ 1997，高橋 2006，大久保 2006a，2006b）を測定するための 4 つの階層構造から成る質問項目（Q1：仕事観，Q2：キャリア観，Q3：キャリア志向，Q4：自己認識）を用いて 5 件法（1. かなり思う，2. やや思う，3. どちらでもない，4. あまり思わない，5. まったく思わない）による簡単なアンケート調査（菅原・渡部 2013）を実施した（表 1）．本研究では，これらの 4 つの質問項目の階層構造を図 1 のように規定する．本研究では，これらの 4 つの質問項目の階層構造を図 1 のように規定する．ただし，キャリア観とキャリア志向は，双方が混然一体となって個人のキャリア形成に影響を及ぼしていくのではないかと考えられることから，本研究では特に両者を明確に区別することは行わない．

本研究では，それぞれの質問項目について次のように定義する．仕事観とは「『あなたにとって仕事とは何ですか』という質問に対する答えである．つまり，仕事とは自分にとってどんな意味があるのか」（高橋 2012）である．キャリア観とは「生きることや働くことをどのように捉えているか」（広田・佐藤 2009）という概念であり，「働くことと生きることを無理に区別するのではなく，それらを包含した価値観」（広田・佐藤 2009）をいう．筆者は「自身の現在から将来に渡るキャリア形成をどのように捉えるかという価値観」であると考える．キャリア志向とは「自己概念に基づいて認識されたキャリアの方向性，長期的に取り組みたい事柄と仕事の領域，働くうえでの主要な目的意識」（三輪 2011）をいう．「どのような仕事や職業を通じてキャリアを形成していくかという志向性」と解釈することができる．

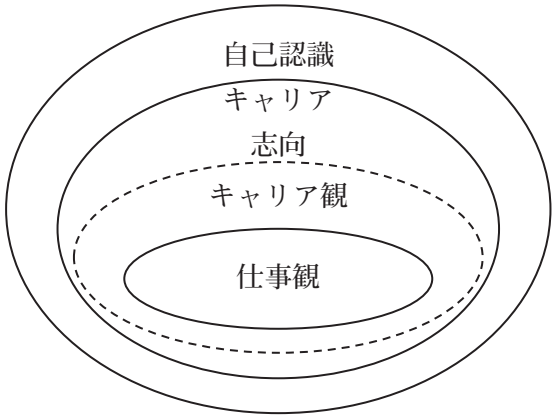

図1　評価項目の階層構造

表 1　質問項目

Q.1B	自分がやりたい仕事がはっきりするように思う．（参加前）
Q.1A	自分がやりたい仕事がはっきりしたように思う．（参加後）
Q.2B	自分の将来の目標がはっきりするように思う．（参加前）
Q.2A	自分の将来の目標がはっきりしたように思う．（参加後）
Q.3B	自分に向いていることがはっきりするように思う．（参加前）
Q.3A	自分に向いていることがはっきりしたように思う．（参加後）
Q.4B	自分の得意なことがはっきりするように思う．（参加前）
Q.4A	自分の得意なことがはっきりしたように思う．（参加後）

注）図 2，図 3，図 4，図 5 に関して軸ラベルは B（参加前），A（参加後）を示す．

その結果, 参加前と参加後を比較した場合に, すべての項目で自己効力感が上昇している（学生 D), Q4（他項目は同値）だけ上昇している学生（学生 C)，すべての項目で下降している学生（学生 E, 学生 F)，いずれにも当てはまらない学生（学生 A，学生 B）に分類された．

これらの結果を見る限りにおいては，インターンシップに参加したことによる自己効力感に対する肯定的な影響は，学生 D 以外にはみられない（図 2，図 3，図 4，図 5)．

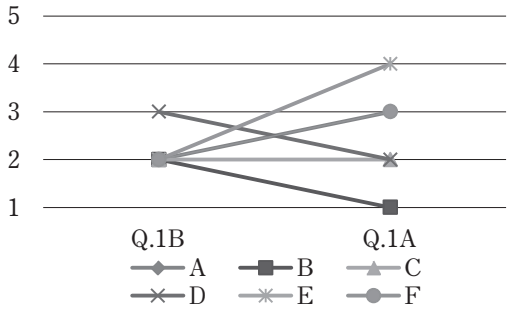

図2　自分がやりたい仕事（n=7）

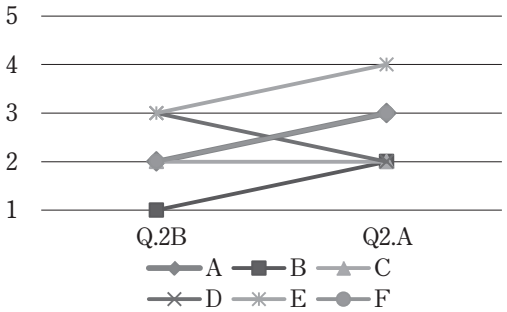

図3　自分の将来の目標（n=7）

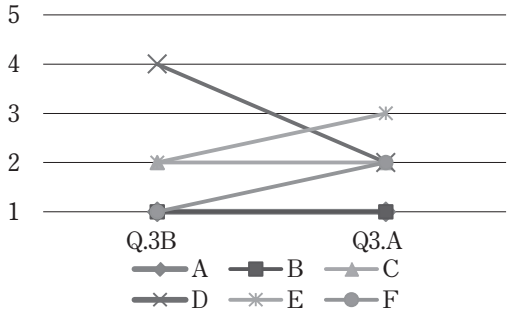

図4　自分に向いていること（n=7）

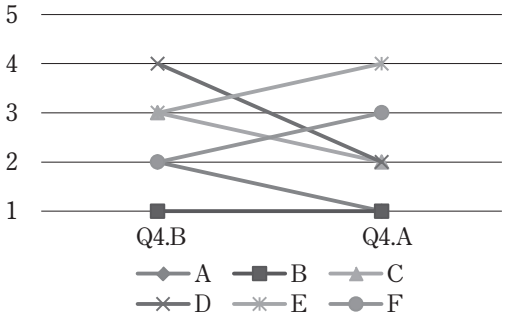

図5　自分の得意なこと（n=7）

この結果は，学生が「仕事観」あるいは「キャリア観」を持ってインターンシップに参加したか否かに因る相違であると思われる（「『仕事観』とは，『あなたにとって仕事とは何ですか』という質問に対する答えである．つまり，仕事とは自分にとってどんな意味があるのか」（高橋 2012）である．「『キャリア観』とは,『あなたにとってキャリアとは何ですか』という質問に対する答えである. つまり, キャリアとは自分にとってどんなものなのか」である（高橋 2012)．

インターンシップ終了後に学生に提出してもらったインターンシップ報告書にまとめられた，学生Ｄ（すべての項目で自己効力感が上昇）の報告には，「社会に出て働くという事について，やりがいを感じる面や，大変だという面も含めて，少し掴めた気がする」.「進路について少しでも道を開くという目標も達成でき，本当に参加してよかった」とある．仕事観の三分類（「内因的仕事観」「功利的仕事観」「規範的仕事観」）（高橋 2012）のうち，内因的仕事観の構成要素である「やりがい」，「成長」，規範的仕事観の構成要素である「仕事規範」について述べていることから，自分なりの仕事観を持って実習に参加したことが推察される．また，学生Ｃ（Q4 のみ上昇し，他項目は同値）の報告には，「働くことは自分が生きる為であるだけではなくて，働くということがこれだけの責任・苦労を伴うものであると痛感した」.「人の為に，お客様の為になるような職に就きたいという思いが更に強くなった」とある．仕事観の三分類のうち，内因的仕事観の構成要素である「やりがい」，「成長」，「関係性」について述べている．学生Ｃも自分なりの仕事観を持って実習に参加したことが推察される．二人の学生に共通しているのは，インターンシップに参加することによって，「働く」ことについての肯定的な仕事観が強化されていることが推察できることであり，インターンシップに参加する前に「働く」ことの意味を考えたうえで実習に臨み，参加後にはそれぞれの学生の目標（学生Ｄは「進路について」「道を開くこと」，学生Ｃは「お客様の為になるような職に就く」）が達成されたことが示されていることである．

一方，すべての項目で自己効力感が下降している学生Ｅの報告には，「働くということへの認識の甘さ」が記述されており，「自分の得意なことはなかなか思いつけず辛くなった」とある．また，学生Ｆは「如何に（働くということについての）自分の視野が狭かったかを痛感」しており，「今後はこの経験をもとに進路選択をしていきたいと思う」と書いている．これらの学生は，自分のやりたい「仕事内容」でインターンシップに参加したものの，何らかの理由で「やりがい」が見出せないままに実習が終了したものと推察される．ただし，学生Ｅはインターンシップに参加する前の仕事観と実習で体験した仕事とのギャップが大きい分，自己効力感の下降が増大したことが推察される．学生Ｆは，学生Ｅと比較して仕事観と体験した仕事とのギャップが小さかったことが考えられる．二人の学生が共通して書いているのは，「働く」ことについての認識の甘さ（明確な仕事観の欠如）であり，これが辛さとか痛感といった認識に繋がっているものと思われる．

質問項目によって自己効力感の変化にばらつきが出た学生Ａは「仕事ができたときの達成感」（やりがい）については触れているものの，他の仕事観の要素に対する記述がない．「なぜインターンシップに参加するのか」という問題意識が欠如しており，参加するにあたっての目標も希薄であることが考えられ，参加後の自己評価に関する記述も示されていない．学生Ｂについても「働く」ことについての記述はない．両者に共通するのは，「すごく楽しかった」（学生 A），「自分の希望する企業ということでとても楽しみ」（学生 B）という「楽しさ」について触れた記述があるだけである．インターンシップに参加するにあたって仕事観ではなく，「楽しさ」が評価の基準になっている．

５．ジョブシャドウイングプログラムの効果と課題

ジョブシャドウイングに参加した学生に対して，参加前（8 月）と参加後（10 月）に，2012 年度に実施したインターンシップと同じ自己効力感を測定するための質問項目（表 1）を用いてアンケート調査を実施し自己評価を行ってもらった．アンケート調査の結果，参加前後を比較した場合に，1

人（学生 K）が 3 項目（キャリア観，キャリア志向，自己認識），1 人（学生 B）が 2 項目（仕事観，キャリア観）で自己効力感が上昇したと回答した（図 6，図 7）.

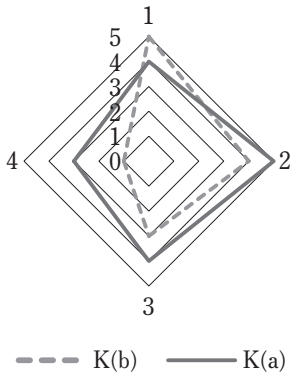

図6　学生Kの自己評価（前：b，後：a）

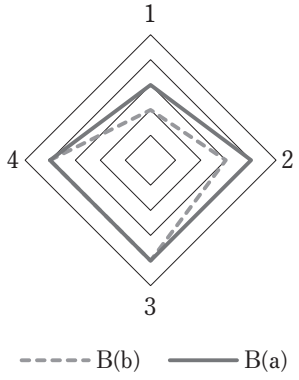

図7　学生Bの自己評価（前：b，後：a）

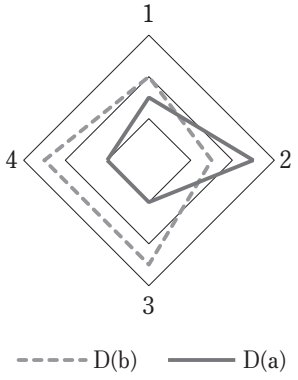

図8 学生Dの自己評価（前：b，後：a）

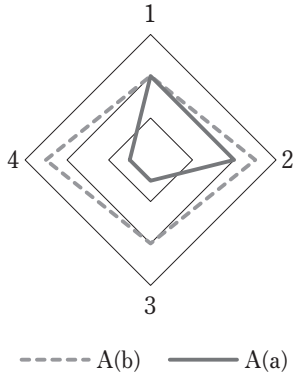

図9　学生Aの自己評価（前：b，後：a）

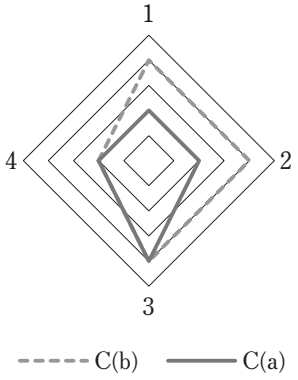

図10　学生Cの自己評価（前：b，後：a）

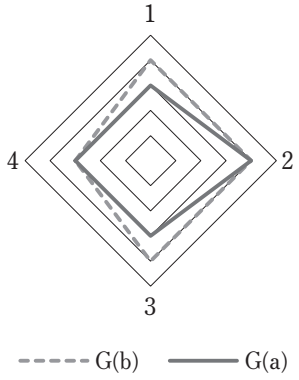

図11　学生Gの自己評価（前：b，後：a）

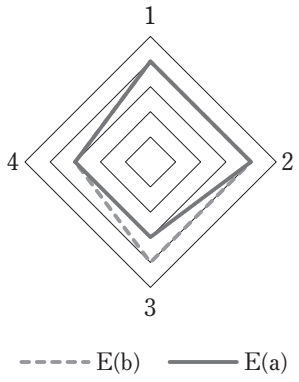

図12　学生Eの自己評価（前：b，後：a）

一方, 2 人が 3 項目で下降したと回答した．1 人 (学生 D) は, キャリア観が上昇しているが, 仕事観, キャリア志向，自己認識の 3 項目で下降し（図 8)，1 人（学生 A）が，キャリア観，キャリア志向, 自己認識の 3 項目で下降している（図 9)．また，2 人が 2 項目で下降したと回答ており，学生 C は仕事観，キャリア観，学生 G は仕事観，キャリア志向の各項目が下降している（図 10，図 11)．学生 E は 1 項目（キャリア志向）が下降している（図 12)．参加前後において自己効力感に変化のない学生も 4 人いた（学生 F, H, I は参加前後において「4. 思う」で, 学生 J は同様に「2. 思わない」)．

次に, ジョブシャドウイング参加前後においてそれぞれの項目に対する評価がどの程度上昇したか, あるいは下降したかを検討した（表 3)．

それぞれの質問項目ごとにみていくと,「仕事観」が上昇しているのは 1 人, 下降しているのは 4 人,「キャリア観」が上昇しているのは 3 人，下降しているのは 2 人,「キャリア志向」が上昇しているのは 1 人, 下降しているのは 4 人,「自己認識」が上昇しているのは 1 人, 下降しているのは 1 人となった．

「仕事観」で 4 人が下降を示しているが, 今回の試行で行った 1 日間のジョブシャドウイングでは「仕事とは自分にとってどんな意味があるのか」（高橋 2012）を具体的イメージとして捉えることができないからなのではないかと考えられる．「キャリア観」では 3 人が上昇している一方で，2 人が下降している．また,「キャリア志向」では 1 人が上昇している一方で，4 人が下降している．

「生きることや働くことをどのように捉えているか」（広田・佐藤 2009）について，それぞれの学生によって意識のばらつきが出ているように思われる．「キャリア」ということばに対する理解が不足しているのか, あるいは, どのように捉えるのかという点において戸惑いがあるのかもしれない.「自己認識」においては，1 人が上昇している一方で，2 人が下降しており，下降の幅も 1 人が「5. かなり思う」から「2. 思わない」への 3 ポイント下降, 1 人が「5. かなり思う」から「1. まったく思わない」への 4 ポイント下降となっている．「仕事観」と同様に，1 日間のジョブシャドウイングでは，自分の得意なことをはっきりさせるには期間が短かったことが理由のひとつではないかと推察する．

表３　ジョブシャドウイング参加前後における自己評価の変化

	Q1 仕事観 (人)	Q2 キャリア観 (人)	Q3 キャリア志向 (人)	Q4 自己認識 (人)
上昇（+4）				
上昇（+3）				
上昇（+2）		1（3→5）		1（0→2）
上昇（+1）	1（2→3）	2（3→4,2→3）	1（3→4）	
±0	6（5人:4→4, 1人:2→2）	6（5人:4→4, 1人:2→2）	6（5人:4→4, 1人:2→2）	8（4人:4→4, 2人:3→3, 2人:2→2, 1→1）
下降（-1）	3（5→4,2人:4→3）	1（5→4）	2（2人:4→3）	
下降（-2）	1（4→2）	1（4→2）		
下降（-3）			2（5→2, 4→1）	1（5→2）
下降（-4）				1（5→1）

注１：括弧内に人数の表記がないものは１名

注２：表中の例えば（1 → 3）は，ジョブシャドウイング参加前から参加後において，評価ポイントが２ポイント上昇したことを示している．

一方で，「仕事観」6 人，「キャリア観」6 人，「キャリア志向」6 人，「自己認識」8 人が変化なしという結果となったが，「仕事観」「キャリア観」「キャリア志向」でそれぞれ 5 人，「自己認識」で 4 人が「4．思う」という肯定的な評価を継続して行なっている．これらの評価を行なった学生にとっては，ジョブシャドウイングに参加したことは失望には繋がらず，期待通りの成果を上げたと考えることができるのではないだろうか．ジョブシャドウイング参加前のアンケートでは「ジョブシャドウイングに参加することに何を期待するか」（表 4）という質問を設定し，自由記述による回答を求めている．また，参加後のアンケートでは「ジョブシャドウイングに参加して期待していたことが達成されたか」を自由記述で回答してもらった（表 5）．

表４　ジョブシャドウイング参加前アンケートの自由記述

K	雰囲気を感じることが一番だと思う．その企業や業種に関して研究するのは実際に（ジョブシャドウイングに）行かなくても出来ることなので．
B	就職するのか，他の道を選ぶのか，これから選択するうえでひとつのヒントになればよい．
D	IT 企業の職場がどういったものなのかを実感できること．
A	将来につながる体験ができればいいと思う．
C	「就職」について本格的に考えるきっかけとなること．また，就職のために自分が具体的に何をすれば良いかを考えるひとつの機会となること．
G	社会人がどのように仕事に取り組んでいるかイメージがつかめればいいと思う．
E	その仕事に対してのイメージと現場の比較が出来ればいいと思う．
F	仕事に必要なスキルが明確になるようなジョブシャドウイングになればよいと思う．
H	自分が将来仕事に就くにあたって，選択肢を考えていくうえで参考にしたい．「働く」ということを体験したい．

I	普段なかなか経験できないことを経験できることを期待している.
J	このような機会に，将来についてもっと考えるきっかけにしたい.

表５　ジョブシャドウイング参加後アンケートの自由記述

K	仕事を体験させてもらうのではなく，後ろで見学するという方が俯瞰することができてよいと思った．特に２年生の段階でこういう体験をして３年生のときに具体的な活動に移せたらいいと思う.
B	社員さんから受けたアドバイスと仕事に求められる責任の重さを感じた.
D	企業が実際に使っているものを紹介してもらうことで自分が下積みをするべきことが具体的になった.
A	挨拶の必要性を改めて感じた.
C	低学年から，働くことについて考えることは重要だと感じた．ジョブシャドウイングの有無によって，実際に就職活動を始めるうえでの気持ちのあり方は大きく変わるのではないか.
G	ひとりでやる仕事とチームでやる仕事があったのが印象的だった．自分はどちらが合っているのか考えてみようと思った.
E	自分が想像していたことと，実際の仕事の相違を感じることができたのでよかった.
F	実際に仕事の内容を見ることは，自分の興味のある仕事に就職できることを考えるうえで助けになるということがわかった.
H	周囲の人と協力し合う前に，自分の能力を高める必要があることがわかった.
I	仕事に対して責任を持つこと，仕事に真剣に向き合うことが大切であると改めて思った.
J	もっと他にも様々な仕事を見たいと思った.

３項目で自己効力感が上昇した学生Ｋのジョブシャドウイング参加前のアンケートには「雰囲気を感じることが一番だと思う」とあり，参加後のアンケートには「後ろで見学するという方が俯瞰することができてよいと思った」とある．ジョブシャドウイングは，大人の働く姿を影のように付いて観察することであるから，学生Ｋの視点は当を得たものと言える．２項目で自己効力感が上昇した学生Ｂの参加前アンケートには「就職するか否かを選択するうえでひとつのヒントになってくれればよい」とあり，参加後アンケートには「仕事に求められる責任の重さを感じた」とある．「ひとつのヒント」では止まらない「責任の重さを感じた」ことが自己効力感の上昇に寄与した可能性が考えられる.

一方で，３項目で自己効力感が下降した学生Ｄの参加前のアンケートには「職場がどういったものか実感できること」とあるが，参加後のアンケートには「自分が下積みをするべきことが具体的になった」とある．同様に３項目で下降した学生Ａの参加前のアンケートには「将来につながる体験が出来ればよいと思う」とあるが，参加後のアンケートには「挨拶の必要性を改めて感じた」とある．参加前の記述が具体性に乏しいのに対して，参加後のアンケートでは具体的な問題意識について記述している．問題意識が顕在化したことによって自己効力感が下降した可能性がある．２項目で下降している学生Ｃ，Ｇ，Ｅについても問題意識の顕在化が自己効力感の下降に影響を及ぼしていることが考えられる.

参加前後において自己効力感に変化のない４人の学生のうち，参加前アンケートですべての質問項

目で「4. 思う」と回答した学生Ｆは「明確になるとよい」，学生Ｈは「体験したい」，学生Ｉは「経験したい」という期待を持ってジョブシャドウイングに参加した結果，期待通りの結果を得ることができたことによって，参加後アンケートにおいてもすべての質問項目で「4. 思う」という高い自己効力感が保たれているのではないかと思われる．参加前アンケートですべての質問項目で「2. 思わない」と回答した学生Ｊは，ジョブシャドウイングに参加したことによって「もっと他にも様々な仕事を見たい」と思うようになったことによる欲求の上昇が，参加後の自己効力感の上昇に結び付いていない原因のひとつであることが推察される．

６．考察

明確な自分なりの仕事観を持ってインターンシップに参加した学生（学生Ｄ，学生Ｃ）は，実習後に高い自己効力感が示された．また，仕事観に対する認識が甘いと感じた学生（学生Ｅ，学生Ｆ）は，実習後に低い自己効力感が示された．「仕事観」が形成されていない学生（学生Ａ，学生Ｂ）は，実習後の自己効力感との関連性は示されなかった．学生がインターンシップに参加する前にどの程度の仕事観が形成されているかによって，インターンシップに参加した後の自己効力感が異なってくることがわかった．インターンシップに参加する学生が（1）仕事観を持って実習に参加すること，（2）目的意識を持って参加することが，インターンシップに参加した後の自己効力感に好ましい影響を及ぼすことが示唆された．

一方，ジョブシャドウイングでは，参加後の自己効力感の上昇にはほとんど結び付いていないことが示されたが，今回実施したジョブシャドウイングの効果を考える場合に，参加前後において自己効力感に変化のない学生が５人いたことに注意しなければならない．ジョブシャドウイングが，大人の働く姿を「観察すること」を目的とするのであるならば，参加前後においてすべての質問項目に「4. 思う」と回答した学生の動機は，ジョブシャドウイングに参加した後でも高い状態に保持されたままであると考えることができ，「『働く』ことを意識させる」というジョブシャドウイングの目的は，ほぼ達成することができたと考えることができるのではないだろうか．

これらの検討から，インターンシップとジョブシャドウイングが学生のキャリア形成に及ぼす影響は，前者が仕事観やキャリア観といったより具体的な意識の形成を促すのに対して，後者はキャリア形成を促すための動機づけの役割を果たしているのでないかと考えられる．

参考文献

アルバート・バンデューラ，1997，『激動社会のなかの自己効力』，金子書房．

大久保幸夫，2006a，『キャリアデザイン入門〈1〉基礎力編』日本経済新聞社．

大久保幸夫，2006b，『キャリアデザイン入門〈2〉専門力編』日本経済新聞社．

厚生労働省，2007，「生涯キャリア支援と企業のあり方に関する研究会報告書」，http://www.mhlw.go.jp/houdou/2007/07/h0720-6d.html（2013/12/23 参照）

雇用開発推進機構，2010，『平成 22 年度沖縄型ジョブシャドウイングモデル事業　実施報告書』．

下村英雄・吉田修・菰田孝行，2004，「企業が参画する若年者のキャリア形成支援―学校・NPO・行政との連携のあり方―」『労働政策研究報告書』No. 11, pp. 64–90.

菅原良・渡部淳，2013，「就業体験型インターンシッププログラムに関する総括的評価」『北海道文

教大学論集』第 14 号，pp.185-192.
高橋俊介，2006,『キャリアショック どうすればアナタは自分でキャリアを切り開けるか？』，ソフトバンククリエイティブ.
高橋俊介，2012,『21 世紀のキャリア論―想定外変化と専門性細分化深化の時代のキャリア』，東洋経済新報社.
西美江, 2005,「欧米のキャリア教育･職業教育から学ぶこと」『人権教育の観点からのキャリア教育』，部落解放・人権研究所，pp. 17–27.
広田信一・佐藤純，2009,「キャリア観に関する検討：ルール認知の観点から」『山形大學紀要（教育科學)』14（4）, pp.13-27.
藤田晃之，2004,「諸外国の若者就業支援政策の展開―ドイツとアメリカを中心に―」『労働政策研究報告書』No. 1，pp.108–119.
三輪卓己，2011,『知識労働者のキャリア発達 キャリア志向･自律的学習･組織間移動』，中央経済社.
文部科学省，2008,「大学等における平成 19 年度インターンシップ実施状況調査について」，http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2010/04/16/1259257_1_1.pdf（2013/12/23 参照）
文部科学省，2013,「大学等における平成 23 年度インターンシップ実施状況調査について」，http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/055/gijiroku/__icsFiles/afieldfile/2013/07/12/1337777_1.pdf（2013/12/23 参照）
文部省・通商産業省・労働省，1997 ,「インターンシップの推進に当たっての基本的考え方」，http://www.kantei.go.jp/jp/singi/ywforum/zikihenkou_info/siryou02.pdf（2013/12/23 参照）

The Influence of Job Shadowing and Internship with Workplace Experience on Career Awareness in University Education

WATANABE Makoto and SUGAWARA Ryo

Abstract: It is estimated that internship and job shadowing affect the students who participate in those activities differently. However, there is little research on the influence of internship and job shadowing on the formation of students' career awareness. Bearing this in mind, this paper examines the influence of internship and job shadowing on the students who participate in those activities, explors their effects on career awareness. This research is conducted based on the information acquired in the implementation of HBU students of the internship in 2012 and the job shadowing in 2013, which the authors oversaw. As a result, it was observed that the internship encourages more specific awareness, such as job and career perception, while job shadowing plays a role in motivating the career formation.