

大学のインターンシップ教育におけるアクションリサーチ

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-10-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: ライアン, 優子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10297/9165

大学のインターンシップ教育におけるアクションリサーチ
Action research in University Internship Programmes
—A Japanese Case Study—

ライアン 優子
Yuko Ryan

大学のインターンシップ教育におけるアクションリサーチ Action research in University Internship Programmes —A Japanese Case Study—

ライアン 優子
Yuko Ryan

Abstract

This thesis is an attempt to make a contribution to the improvement of career education practice in Japanese university education, through the practice of an action research case study in Aichi Shukutoku University's internship programme. The author examines action research as a research approach, prior to making an analysis of her initial action research practice in Aichi Shukutoku University's internship programme. The author then analyzes her integration of the ideas of the 'experiential learning model' in the design of the programme. Based on the observations and the descriptions of how she attempted to improve the internship programme and the student's learning process over the course of the programme, the author concludes by identifying which areas of action research are likely to be most effective in improving the programme. There are two key areas, the first is to use action research to link the learning process for each student of before, during, and after the internship programme. The second is to similarly consider how to develop facilitative opportunities for students to reflect on the learning outcome of the internship experience with other students.

1. はじめに Introduction

2011年からキャリア教育の大学での導入が義務化され、多くの大学で試行錯誤の実践が始まった。各大学の取り組み内容は、学生のニーズや教育組織の成り立ち、目指す人材像に個性があるため、大学間で大きく異なっている。1年次から4年次まで体系的なキャリア教育を導入する大学もあれば、義務化されたキャリアデザイン科目のみを導入する大学もある。就職支援機能の量的な限界を補うべく、キャリア教育科目を数十単位導入する大学もあれば、リメディアル教育をキャリア教育の一部と位置づけ、個別指導も含めた学生の学習支援サポートを重点化する大学もある。今後、各大学の取り組みと成果の事例が共有され、大学間と産業界との情報交換や議論が活発になり、大学教育におけるキャリア教育の取り組みが発展、充実していくことが期待される。

キャリア教育の大学での実践が活発になる一方で、教育と雇用の接続における社会構造的な問題はより一層顕在化し、新卒学生の就職率は低迷を続けている。大学はキャリア教育の導入とともに、「社会で求められる人材を輩出できているのか」という問いに対しての対応を求められている。では社会で求められる人材とその人材育成に適した教育内容とは何だろうか。産業界を例にみると、日本経済団体連合会の2011年の調査では、採用に際して大学生に期待する素質・態度、知識・能力で特に重視されるのは、「主体性、コミュニケーション能力、実行力、チームワーク・協調性」であるという結果が出ている。

また、期待される大学教育改革に関して、大学が取り組みを強化すべきものとして「教育方法の改善（双方向型、学生参加型、体験型授業の実施）」が一番に挙げられている。

大学教育におけるアクティブラーニングへの取り組みは、こうした産業界の要請に応える動きである（小島 *et al* 2009: 36）。溝上（2007: 217）は、アクティブラーニングの最広義を「学生の自らの思考を促す能動的な学習」としているが、この定義は前出の産業界が求める教育方法の改善内容と基本的に合致している。アクティブラーニングの中でも、経済界から重要視されているのは、実習、PBL 科目など社会ニーズを踏まえた実践的な教育の強化である（経済産業省 2011）。

こうした状況において、本稿の題材となるインターンシップは、キャリア教育という日本にとって比較的新しい教育分野の中で、早い段階から認知を得て、既に広く実施されている体験教育である。2007 年度の文部科学省の調査では、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は、全国で 504 校、全大学の 67.7% で導入されており、引き続き増加傾向にあった。2012 年時点では、インターンシップに加えて、コーオプ教育や、ワークプレイスメントの導入を開始、もしくは検討している大学が増えており、長期間の実際の社会で行う経験的な学習を、カリキュラムに組み込んでいく試みに関心が高まっている。

本稿は、大学のインターンシッププログラムの改善を目的とした初期アクションリサーチの事例研究である。この試みは、大学教育において、社会で必要とされる能力を養う教育実践を目指して、教育内容を継続的に改良していく動きの活性化に寄与することを目的としている。

本稿の前半、第 2 段落では、アクションリサーチの研究アプローチとしての本質と特徴について論じる。後半部分にあたる第 3 段落においては、大学のインターンシッププログラムにおける初期アクションリサーチの事例研究を展開する。

2. アクションリサーチ Action research

アクションリサーチは、グループダイナミクスの提唱者としても有名な社会心理学者の Kurt Lewin によって 1940 年代に開かれて以来、80 年近く存在する研究アプローチである。Lewin の「良い理論ほど役に立つものはない」(*There is nothing so practical as a good theory*) という言葉は、アクションリサーチの実践者を導く概念として知られている。

2.1. アクションリサーチとは何か What is 'Action research' ?

アクションリサーチは、研究手法というよりも研究アプローチと称すべきものである。アクションリサーチは、研究当事者の実践に臨む態度や研究対象の当事者との関係性を指した概念であるため、質問紙調査、実験室実験といった具体的な研究方法と同列に論じるべき研究方法とは見なされていない（矢守 2010: 24）。では、アクションリサーチをアクションリサーチたらしめるものは何か。アクションリサーチの本質的要素は改良 (*Improvement*) と関与 (*Involvement*) である（Robson 1993: 439）。アクションリサーチにおいては、研究者が変化を生みだすことを目的に、実践の場でアクションを起こす。‘アクション’は実践を改善する試みであり、‘リサーチ’は実践の改善を説明し、新たな知を生み出し、新たな理論にフィードすることである（McNiff & Whitehead (2005: 14)。社会科学の往來の研究技法が、調査対象に影響を与えないこと、事象の変化過程から距離を置くことを前提にしているのに対し、アクションリサーチでは、研究者は同時に実践者 (*Practitioner-researcher*) であり、変化をもたらす主体 (*Agent of change*) である。このようにアクションリサーチは、基本的に参加型で、研究は、コミュニ

ティ、組織、グループのメンバー自身によって行われるか、研究者が研究対象の現場のメンバーと協働で進める。

アクションリサーチには、実践の場での問題解決と、社会科学の目標とするもの (*Goal*) への貢献という二層の目的がある (Rapport 1970 in Robson 1993)。杉万 (2006) は、アクションリサーチと呼ばれるのは、研究者が自覚的にある集合体や社会のベターメント (改善、改革) に直結した研究活動を行っている場合であると指摘している。

教育分野のアクションリサーチ実践者である Carr & Kemmis (1986: 162 in Mark K. Smith 2001a) は、「アクションリサーチは社会的状況にある実践者が、自らの実践の論理性と正当性、実践の理解、実践の現場の状況を改善するために行う自己省察研究 (*self-reflective enquiry*) である」としている。「自己省察」という概念が実践家の領域と結びつき、アクションリサーチのこの定義は教育分野だけでなく、経営学や看護学など様々な分野の実践家を惹きつけている。

2.2. アクションリサーチの実践分野と作用域 The field and scope of Action research

アクションリサーチは実践を重んじる多くの研究者を触発し、様々な研究分野でグループが派生、発展している。日本では、アクションリサーチが頻繁に使われることとなった分野として、教育、国際協力、村おこしや町づくりなどのコミュニティディヴェロップメント、保険医療、介護などの領域がある (箕浦 2009: 53)。加えて、心理学、保育、看護学の分野でも事例が多くみられる。中でも教育分野の授業実践を改善する試みにおいての導入が盛んで、英語教育、日本語教育、環境教育など様々な分野で研究や実践が行われている (細川 2009)。

変化を目的とするアクションリサーチでは、研究の作用域 (Scope) を明確にする。Reason & Bradbury (2008: 6 in McNiff & Whitehead 2011: 12) はアクションリサーチを作用域と研究者と研究対象者 (ともに当事者) との関係性にあわせて、一人称 (*1st person*)、二人称 (*2nd person*)、三人称 (*3rd Person*) に分類した。一人称のアクションリサーチは、教育分野での授業実践の改善に多用されている自己研究アクションリサーチ (*Self-study action research*) に通じている。自己研究アクションリサーチでは、研究対象は「私 (I)」であり、実践者は自分自身のものの見方を持つことと、自己の実践を研究することを奨励され、理論の実践を通して得た知恵を理論にフィードバックしていく。実践知は尊重され、生きた理論 (*Living theory*) を生み出す源となる。この自己研究アクションリサーチは、教育分野だけでなく、プロフェッショナル教育一般にその適用性を認められて、新たな理論の創出への貢献の可能性がある (McNiff & Whitehead 2005: 7: 13: 43)。二人称アクションリサーチは、研究者が研究対象事象の現場で、顔の見える関係性のもと、他の構成員とともに進めるもので、組織開発やコミュニティ形成の分野での研究を例にあげることができる。三人称アクションリサーチは、地域や社会という大きな枠組みを研究対象とし、そこで関与するのは必ずしも個人として面識のない人々である。行政の枠組みで、自治体を対象として行われる研究などが例にあげられる。

2.3. アクションリサーチの手法 The methods of Action research

アクションリサーチは、特定の状況で特定のコンテキストにおける実践に目を向け、その場において変化を生みだそうとするという側面において、事例研究 (*Case Study*) の一種である (Robson 1993: 439)。アクションリサーチにおいて使われるデータ収集方法は、研究者の現場への関与度が高く、関与活動が研究活動であるため、その活動全体を表すために導入されるデータ収集方法は、一人称アクションリサー

チや二人称アクションリサーチの場合には、観察技法や現象、関与する人の行動に関する記録などの定性調査に重きがおかれることが多い。三人称アクションリサーチのような自治体単位での調査の場合には、問題の全容を把握するために定量調査を実施する場合がある。また、トライアングレーション (Triangulation) も、アクションリサーチにおいて選択されることの多いデータ収集法である。トライアングレーションでは、複数の異なる情報ソース、データ収集法、調査者、理論を組み合わせることによってデータの信憑性と妥当性を確保する。

アクションリサーチは、研究者が実際の現場において研究事象の変化に主体的に関わる事例研究であるため、結果の普遍性は常に問われる点である。矢守 (2010: 22) は、アクションリサーチが持つ場と状況の特定性と生み出す知の特徴について、「正解」と「成解」という概念を対照させることで表現をする。「正解」を「いつの時点でも普遍的 (ユニヴァーサル) に妥当する真理」だとするのであれば、「成解」は「特定の現場 (ローカリティ) において、当面、成立可能で重要可能な解」であり、アクションリサーチは、研究者と研究対象者が「成解」を社会に構成することを目標としている。アクションリサーチにおいては、事例単体では、結果の普遍性を求めることよりも、本質的な目的である特定の場での有用性を確立するという考えである。その上で矢守 (2010) は、アクションリサーチにおいては、複数の現場間の比較、対象作業と同じ現場の複数時点間の比較・対象作業の視点が前提として営みの中に組み込まれているとしている。アクションリサーチが実践の場での問題解決と、社会科学の目標とするものへの貢献という二層の目的を果たすためには、事例間の比較や関連性の検証を通して事例集積的な知識や理論の創出が重要である。各実践研究者の事例が活発に発表され、実践者間の交流や協働活動を進めることの意義が大きいといえるだろう。

3. インターンシップ教育におけるアクションリサーチ Action research in internship programme

本段落では、アクションリサーチを通して、大学のインターンシップ教育のプログラムを改善する試みを記述する。アクションリサーチには多くの実践方法があるが、本研究では、教育分野のアクションリサーチ実践者である McNiff (2011: 42) が、基本実践モデルとして提示したものを参照し、次のモデルをアクションリサーチの枠組みと捉える。

観察 (Observe) — 省察 (Reflect) — 実行 (Act) — 評価 (Evaluate) — 修正 (Modify)

アクションリサーチでは、このアクション—省察サイクル (Action - reflection cycle) をスパイラルサイクルとして繰り返し、実践を改善していく。

本事例は、筆者が愛知淑徳大学でインターンシップ教育に関わった最初の1年間を初期リサーチ (Initial research) 段階と定め、2011年度の夏期と春期に2回担当した「インターンシップ研修」において、教育実践の改善を目的とした取り組んだアクションリサーチである。データ収集は、インターンシップの運営と教育実践内での観察、過去の実践例の記録、インターンシップ関係者からのヒアリング、学生の教育活動の報告 (日誌、報告書、報告会) から行った。この初期リサーチを、「インターンシップ研修」プログラム運営の経験を通して課題を特定するフェーズと位置付ける。課題の特定に加えて効果的で実現可能性の高い解決策を検討するために、観察と省察だけでなく、可能な改善策を実行し、その結果を考察する。尚、改善の対象とするのは、「インターンシップ研修」において、大学が設定する学習内容の部分である。

3.1. 「インターンシップ研修」の概要

文部科学省の「インターンシップの導入と運用のための手引き」(2009:7)は、インターンシップを、運営体制やプログラム内容を元に理論実践型と職業意識醸成型に分けている。愛知淑徳大学のインターンシップは、キャリアセンター内の担当教員と職員が運営をし、学生の学部、専攻とインターンシップの業種、職種を問わず就業体験の機会を設けるもので、職業意識醸成型にあたる。インターンシップの類型に関しては、真鍋(2010)が先行研究を踏まえて「体験型」「見学型」「講義型」と分類し、近年大学で実施されているのは「体験型」が主流だと指摘しているが、愛知淑徳大学でも多くのインターンシップが「体験型」に該当する。その次に多いのはグループワークを取り入れた「講義型」であり、純粋な「見学型」の研修プログラムはほとんどない。多くの場合には見学的な要素が部分的には含まれるが、体験型か講義型と組み合わせた内容となっている。この「インターンシップ研修」は正課の授業科目として実施され、単位認定の対象である。同科目は2006年度から運営され、2011年度までの5年間には、夏期、春期に年間200名以上の学生が履修をしている。筆者は、2011年度に担当者の一人としてプログラムの運営に携わり、「インターンシップ研修」科目の教員として約70名の学生を担当した。

3.2. 経験学習モデルに基づくインターンシップ教育内容の改善の試み

2011年度に、「インターンシップ研修」の教育内容を検討するにあたり、前年度の実施方法に、下記の観点で改善を試みた。

表1. 「インターンシップ研修」の教育内容

インターンシップ前	インターンシップ中	インターンシップ後
・事前授業「インターンシップ概論」履修 ・インターンシップへの申し込み・審査(エントリーシート・面接) ・オリエンテーション ・研修中に取り組む課題の設定	・インターンシップ ・日誌の作成	・報告書作成 ・学内報告会 ・公開報告会

*下線は改良の対象項目。

3.2.1. インターンシップ前と後の学習のつながり

2010年度までの報告書に、「本インターンシップ研修参加に際して、自ら設定した目的・課題」という項目をおいている。一方でインターンシップ前に学生に明確に目的・課題の設定を促すステップは設けられていない。インターンシップ前に報告書の様式を見ることは可能であるが、ほとんどの学生が、インターンシップ後に報告書に取り掛かるときに、始めて自分にとってのインターンシップの目的は何だったかを考えて書くことになる。

経験学習においては、継続的な学習プロセスの初期には、探索型学習として課題を事前に設定しないという考え方もある(長岡2007:14)。その場合には、報告書において「インターンシップ中に見つけた課題」について聞く項目を設けるのが適切である。また、ほとんどの学生は、大学ではインターンシップを一度しか経験しないことを考えると、1度目のインターンシップで見つけた課題を2度目に活かすという学習反復の機会を、インターンシップという枠組みには存在しない。改善として、2011年度の夏期「インターンシップ研修」から、学生にインターンシップ前に課題・目的を設定するステップを設けることとした。オリエンテーション時に研修前の課題・目的設定の重要性について話し、「インターン

シップ目標・課題設定シート」に記入の上、日誌の最初の頁に入れた。学生生活を元に認識した課題にインターンシップ中に取り組むという学習過程リンクを促し、目的設定をもって経験学習の動機付けをし、研修前と後の省察を関連させて発展させることをねらいとした。

* インターンシップが始まる前に記入してください。

学 籍 号	氏 名	
研修機関名		
研修期間	2011年 月 日()～ 月 日() (日曜)	

インターンシップ 目標・課題 設定シート

インターンシップに行く前に

1. インターンシップにおいて自分に設定する目標・課題を3つあげてください。

2. 上記の目標・課題を達成するために、どのような工夫や努力ができるかを考えてください。

インターンシップ中

上記で事前に設定した目標・課題を忘れずに、工夫や努力を心がけ、試行錯誤や学んだことを、日誌に書きましょう。

インターンシップに行った後

事前に設定した目標・課題に対する成果を振り返り、「インターンシップ報告書」にまとめてください。

図1. インターンシップ目標・課題設定シート

◆学生が研修前に記入する項目

1. インターンシップにおいて自分に設定する目標・課題を3つあげてください。
2. 上記の目標・課題を達成するために、どのような工夫や努力ができるかを考えてください。

3.2.2. インターンシップ中の経験学習サイクルの活性化

学生はインターンシップ中に日誌をつける。研修中の学生は、日誌をインターンシップ受入先の研修担当者に見せ、捺印かコメントをもらう。2010年度までの日誌は、研修内容の記述と「所感や疑問点、反省点などを記入する」という項目で構成されていた。Kolb (1984) の経験学習モデルのアプローチにおいては、具体的な経験 (Concrete Experience)、省察 (Reflective Observation)、概念化 (Abstract Conceptualisation)、能動的な試み (Active Experimentation) という4ステップを繰り返す活動スタイルを修得すること自体が学習である。ここでは、個々の知識を学ぶのではなく、「学びかたを学ぶ」ことが重要だとされる。学び方とは、学習サイクルを通して、独自の知見 (マイセオリー) を紡ぎだすことである (長岡 2007)。経験学習サイクルを日単位でまわすことで、インターンシップを通して、経験学習能力を向上させる機会を促進できると考え、2011年度の春期より日誌の項目を改訂した。

[illegible]

図2. 2011 年度春期改訂の日誌様式

◆新規の項目

- ・今日の研修テーマ、又は目標
- ・印象に残った出来事
- ・今日の気づき
- ・気づいたことから → 考えたこと、改善できること

新規の項目では、当日の研修内容をふりかえる上で、課題発見や学習のリソースとなる気づきについて記述をし、次の日にできるアクションを考えるという流れを作っている。「印象に残った出来事」の項目を追加したのは、一日の中で学生にとって影響の大きい経験は何だったのかについて考え、ストーリーとしての経験の記述を促すことと、同時期に改訂をした報告書の形式に項目を合わせることを目的としている。

3.2.3. 経験のふりかえり

Kolb の経験学習モデルにおいては、体験することが必ずしも目的ではなく経験の解釈が重要視されている。そのため体験を通して学びとるために、ふりかえりが必須となる（和栗 2010：87）。「インターンシップ研修」では、ふりかえりの方法として、報告書の作成と、学内報告会が設けられている。この実施方法を検討し、報告書の様式と筆者が担当する報告会の運営方法について、2011 年度の夏期と春期の 2 回にわたり、改善を試みた。

○報告書

表2. 報告書の改訂

2011年度夏期の報告書の項目	2011年度春期の報告書
1. インターンシップを志望した理由 2. 本インターンシップ研修参加に際して、自ら設定した目的・課題 3. 本インターンシップについて、設定した目的・課題（上記2）に対する成果 4. 大学での専攻と本インターンシップとの関連について発見し学んだこと 5. インターンシップ研修全般を通して学んだこと 6. 本インターンシップの経験を通して、今後の学生生活をどのように取り組むか	1. 研修での経験にタイトルをつける（1文で表現）。 2. 研修内容（概要） 3. 研修前に設定した目的・課題 4. 設定した目的・課題（上記3）に対する成果について 5. 印象に残った出来事と理由 6. 大学での専攻と本インターンシップとの関連について発見し学んだこと 7. インターンシップ研修を経験して変わったと思うこと（考え方・姿勢など） 8. 本インターンシップの経験を通して、今後の学生生活をどのように取り組むか

2011年度の夏期に50人の学生の報告書の添削を行った。ほぼ全ての報告書に共通していた問題点は、内容に具体性がないことであった。研修ごとに異なる実習内容が設定されているにも関わらず、経験の独自性や一回性を反映したような記述がない。状況がわからないので、学生が何から学んだかということが不明瞭で、ストーリーがないのに感想だけが入っているような文章になっている。報告書を記述する第一の理由は、インターンシップでの経験全体を省察し、概念化することで、学習の内容を自ら認識し、その後の学生生活で実践できることを明確にすることである。もう一つの理由は、インターンシップの受け入れ先の方々や他の研修生、今後インターンシップをする後輩たちに、自らのインターンシップを通じた学習経験を伝えることである。そのため、学生がどのような状況で何から何を学んだのかという全体像を具体的に表すことの必要性は高い。こうした状況を鑑みて、報告書の項目に「研修にタイトルをつける」、「研修内容（概要）」、「印象に残った出来事と理由」と、「インターンシップ研修を経験して変わったと思うこと」を新たに入れた。

○報告会

2011年度も「インターンシップ研修」後の学内報告会を、継続して実施した。2010年度まで、実施の基本形態は、20名以上が一堂に会し、一人あたり5分程度の発表をする形式の報告であった。津村（1991：2）は、体験学習による人間関係トレーニングにおいては、教育者や学習者の仲間からのフィードバック情報は学習要素として不可欠であることを指摘している。筆者が担当する報告会においては、学生が各自の経験を発表し、お互いの経験を共有し、グループとしてふりかえりをする機会を設けることを目的に、90分に8～9名の報告者を割り振り、小規模の報告会を開催することとした。報告をする学生には、報告会の目的が、プレゼンテーションの練習と他の報告者との経験の共有であること、報告形式は自由であり、伝えたい内容に合わせて方法を選ぶことを事前に説明した。

3.3. 結果の評価と課題

3.3.1. インターンシップ前と後の学習のつながり－事前課題・目標の設定

インターンシップ目標・課題設定シート（図1参照）

1. インターンシップにおいて自分に設定する目標・課題を3つあげてください。
2. 上記の目標・課題を達成するために、どのような工夫や努力ができるかを考えてください。

欄1. では、多くの学生が「積極的に動くこと」などの研修態度についてや、「コミュニケーション能力の向上」などの汎用的な能力の向上をあげている。こうした記述内容自体は、改訂前の報告書の「本インターンシップ研修参加に際して、自ら設定した目的・課題」に書かれていたことからあまり変化はない。初めてインターンシップに臨む学生がほとんどであるため、研修の状況も描けず、あまり具体的な目標はあがらないようである。インターンシップ後にヒアリングの機会があった企業の中で、「学生の目的意識が高い」という評価をする企業が複数あったことから、目標・課題を設定することで、学習の動機を高めることはある程度できているようである。また、事前に目的・課題の設定をし、報告書でのふりかえりの軸とすることで、インターンシップ前と後の学習のつながりを作ることができるようになった。

欄2. は、学生が自分で掲げた目標に対して、主体的に動くことができるようになることと、自分で工夫や試行錯誤をすることを促している。

(学生の記入例)

- ・自ら考えて行動すること
- ・「報告・連絡・相談」を怠らないこと
- ・実際に働いている人達をよく観察する
- ・メモをきちんととる
- ・できるだけたくさんの人とお話をし、働くとはどういうことかについて考える
- ・自ら積極的に学ぶ姿勢を心がける
- ・社内全体の動きに気を配る
- ・自分の行動、言動に責任を持つ
- ・笑顔で前向きにがんばる
- ・挨拶をしっかりする

記入内容を見てみると、実際の研修の状況が分からない段階あるため、多くの学生が、自分が心がけてできる基本的なことをあげている。インターンシップ中の日誌には、現場で具体的な工夫や解決策を考えてアクションをおこしている記述がみられるため、研修前に課題達成の方法を考えることは、内容の具体性よりも、課題に主体的に取りくむという姿勢の意識づけの要素のほうが大きいと考えられる。

3.3.2. インターンシップ中の経験学習サイクルの活性化－日誌の項目変更

2011年度春期のインターンシップ研修生から、新しい様式で日誌を作成した。日誌に「印象に残った出来事」を追加したことで、今までは個人の内省に対する記述だけであったのに対して、研修現場での人との関わりや出来事が分かるようになった。また「気づいた点」については、これまでの報告書でも、同様の内容の記述はあったが、項目として設けることで、気づきからアクションへという「継続的な学習プロセスの枠組み内での経験のふりかえり」をより明確に促すことができた。今後、更に日誌の内容を改善するにあたっては、日誌の活用方法や記述の詳細を調査をすることが必要である。

課題としては、日誌のメンターや教員からの働きかけ、フィードバックを受ける道具としての役割が曖昧であるということがあげられる。日誌の学習効果という観点では、研修現場の受け入れ担当者のフィードバックがもたらす影響は大きい。しかし、受け入れ先の状況に合わせてインターンシップを設定してもらっていることもあり、大学側は、現場の担当者の日誌へのコメントの量や、フィードバックの方法に介入する立場にはない。また、学生は日誌を研修後に学校に提出しているが、教員から日誌へ

のフィードバックはされていない。Kolb の経験学習モデルを基に、経営実務教育におけるフォールドワーク学習プログラムの開発についてアクションリサーチを行った長岡（2007：19）は、受講者から報告されるフィールドワークの結果に対して教員が質問を通して、モノの見方を明確化していくプロセスをファシリテートすることの重要性を指摘する。インターンシップにおいても、インターンシップ中と、インターンシップ後のメンターにあたる存在、教員が現場の担当者のフィードバックの重要性は高い。日誌を活用した同機会について検討する意義はあるだろう。

3.3.3. 経験のふりかえり—報告書の様式変更と報告会の運営方法の工夫

○報告書

2011 年度の春期に改定後の様式にそった 20 数名の報告書を添削した。新しい項目が具体的な活動やエピソードを聞くものであるため、報告書全体の内容の具体性に関しては、夏期の報告書から大きな改善が見られた。その一方で、各学生の考察の深さや学習内容の具体性に関しては、各学生によってレベルが大きく異なるという点は、記述する項目が変わっても変化がないことがわかった。「設定した目的・課題に対する成果について」という項目では、研修前に「目標・課題設定シート」においてあげた際には、比較的具体性に欠けた課題が、成果研修の現場で状況を与えられることで、具体的なものに変容している様子が見られる。また、「インターンシップ研修を経験して変わったと思うこと（考え方・姿勢など）」、「本インターンシップの経験を通して、今後の学生生活をどのように取り組むか」の項目は、研修を通して具体的になった課題や、新たに見つけた課題に対して、今後の学生生活においてどう取り組んでいくかを考える機会になっている。

○報告会

2011 年度夏期に 90 分につき 8～9 名の学生という比較的小規模のグループで報告会を行ったが、発表形式の報告に時間がかかり、学生間でのふりかえりをするためのグループディスカッションをすることができなかった。また、夏期の結果を踏まえて、春期には 90 分につき 5～6 名の規模で運営をしてみたが、それでも各学生のふりかえりのコメントを発表することはできたが、ディスカッションには至らなかった。90 分内の発表とディスカッションの 2 つのアクティビティの時間配分が難しいということが理由のひとつにあげられる。もう一つ、より重要な理由は、比較的形式的な発表ベースの報告会に、主観的に経験を語るふりかえりのセッションを組み合わせることが、それぞれのアクティビティの性質に違いがあるために難しいということである。

大学教育におけるふりかえりの重要性と方法について考察をした和栗（2010：93）は「学習者個々人の体験が重要となるふりかえりは、個別性が高い。効果的なふりかえり支援のために、学習者個別の文脈（関心、傾向、活動）をより知ろうとし、それに合わせた支援の検討が必要である」としている。また、効果的なふりかえりには、タイミングやメンターとの関係性が影響を与える要素として重要であることを指摘している。今後の課題として、発表形式の報告会とは別に、学生間で経験を語る機会を設けることで、学生間のふりかえりをする機会を設けることを検討する。また、そのようなふりかえりの場を、教員が効果的にファシリテートする方法などについて、先行事例をもとに考察することが課題である。

4. おわりに—全体を通しての考察— Conclusion

Kolb（1984）は、学びを成果（*Outcome*）でなく過程（*Process*）として捉えることの重要性を唱え、

「学びとは経験の中に埋め込まれた継続的な過程」であるとする。5日間から10日間の「インターンシップ研修」の経験は、学生生活という継続的な学習過程に埋め込まれている。この比較的短期の経験学習を、継続的な学習過程へとつなげるために、インターンシッププログラム設計の観点において、下記の課題の重要性を確認した。1) インターンシップ中に、日単位で得た経験から学び、実践に昇華することを心がけ、そのプロセスを通して経験学習の能力を高める機会と環境を設けること。2) インターンシッププログラム全体とその前後の学生生活の学習のつながりを強めること。インターンシップ前には、それまでの学生生活やインターンシップ事前教育で発見した、インターンシップにおける課題を明確にする。インターンシップ後には、その後の学生生活につながるように、インターンシップのふりかえりを効果的にすることである。

また、本事例研究では、学習プログラム設計というストラクチャー面での改善に注視したが、考察を通して、経験教育の学習効果を高めるためには、ソフト面の改善が重要であることを認識した。すなわち、フィードバックのタイミングや方法などの、メンター、教師の関わり方や、学習者同士の学び合いをファシリテートすることの重要性である。経験学習においては学習者が、「具体的な経験、省察、概念化、能動的な試み」という各ステップそれぞれの能力を高めることが学習能力の向上につながるとされている (David Kolb and Roger Fry 1975: 35-6 in Mark K. Smith 2001b)。経験学習プログラムの運営と支援において、教員自身が、学生の各ステップにおける学びを効果的にファシリテートする方法を経験学習していくことが、重要な課題のひとつである。この課題を念頭に、本研究の成果を活用し、今後もアクションリサーチを継続し、インターンシップ教育の改善を続けていきたい。

引用文献

- Colin, Robson. 1993. *Real World Research*: Blackwell
- J. Barton, Cunningham. 1993. *Action Research and Organisational Development*: PRAEGER
- J. McNiff & J. Whitehead. 2011. *All you need to know about Action research.*: SAGE
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. [online] Available at: <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf> [Accessed 5th May 2012]
- Mark K. Smith. 2001a. 'Kurt lewin: groups, experiential learning and action research' on the encyclopaedia of informal education. [online] Available at: <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm> [Accessed 29th April 2012]
- Mark K. Smith. 2001b. 'David A. Kolb on experiential learning', *the encyclopedia of informal education*. [online] Available at: <http://www.infed.org/b-explrn.htm>. [Accessed 29th April 2012]
- Peter Reason & Hilary Bradbury (Ed.). 2001. *Handbook of Action research*. SAGE
- 経済産業省 産学協働人財育成円卓会議 2011 「円卓会議参加企業・大学に期待される自発的なアクションのイメージ」 (オンライン) 入手先 http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san_gaku_kyodo/shiryo3.pdf (参照 2012-5-4)
- 小島祥美、秋田有加里、中村美紀 2009 「アクティブ・ラーニングの学びと働きかたの相関—CCC の実践事例から CCC の役割を問う」『愛知淑徳大学 アクティブラーニング』第3号 pp35-41
- 津村俊充 1991 「体験学習と学習ジャーナル 自己理解を深めるために」
- 南山短期大学人間関係研究センター紀要『人間関係』第8号 1991年3月 pp159-166. (オンライン) 入手先 <http://www.nanzan-u.ac.jp/tsumura/> (参照 2012-4-18)
- 長岡健 2007 「経営実務教育におけるフィールド調査法学習プログラム: 体験型授業開発のアクション・リサーチ」『産業能率大学紀要』第27巻 第2号 2007 pp1-26 産業能率大学
- 日本経済団体連合会 2011 『産業界の求める人材像と大学教育への期待に関するアンケート結果』(オンライン) 入手先

- <http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2011/005/honbun.pdf>、(参照 2011-6-20)
- 細川太輔 2009「学生の学びあいによるフレームの明確化」『国語科教育』67、pp35-42. 全国大学国語教育学会
- 真鍋和博 2010「インターンシップタイプによる基礎力向上効果と就職活動への影響」『年報』(13)、pp9-17. 日本インターンシップ学会
- 溝上慎一 2007「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』第7号 pp269-287
- 箕浦康子 2009『フィールドワークの技法と実際Ⅱ 分析・解釈編』ミネルヴァ書房
- 文部科学省 高等教育局専門教育課 2009「インターンシップの導入と運用のための手引き」pp7、16
- 矢守克也 2010『アクションリサーチ 実践する人間科学』新曜社
- 和栗百恵 2010「「ふりかえり」と学習—大学教育におけるふりかえり支援のために—」『国立教育政策研究所紀要』第139集 pp85-100