

インターンシップ科目における学習サイクルの意義  
と課題：  
「自分ごと」への変化と地域課題解決への示唆

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-05-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 宇賀田, 栄次, 佐藤, 直樹 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00025030">https://doi.org/10.14945/00025030</a>

## 論文

# インターンシップ科目における学習サイクルの意義と課題 —「自分ごと」への変化と地域課題解決への示唆—

宇賀田 栄次\*, 佐藤 直樹\*\*

## はじめに

本稿は、2017年度に静岡大学（以下、本学）で開講したインターンシップ科目における学習サイクルに焦点を当て、近年学生に求められている能動的な学修を促すプログラムとしてのインターンシップ科目の意義と課題について考察を行うとともに、それらを地域課題解決への示唆として論じるものである。

筆者らは、産学連携教育としてのインターンシップをテーマに「インターンシップによる企業・学生の地力発掘」（宇賀田・佐藤 2017）を論じた際、インターンシップの成果として「目に見えない価値」への気づきを指摘した（宇賀田・佐藤 2017:63）。インターンシップを通じて、学生が受け入れ先の「目に見えない価値」に着目し、企業価値である「知的資本」とは何かを学生自らの言葉で表現することによって企業の知的資本の転化、すなわち地力発掘につながり、学生にとっても、そうした企業価値に着目できる力を養うことが学生自身の地力発掘となる、ということから、筆者らはこうしたインターンシップを「地力発掘型インターンシップ」と名づけている。

本学で2017年度に開講した「地域創造インターンシップⅠ」（以下、本科目）では、この「地力発掘型インターンシップ」をモデルとして、学生が学習サイクルを意識して取り組むことができるプログラムを構築した。本科目は、2016年度に本学に新たに設置された教育プログラムである地域創造学環の2年生を対象とした正課科目であり、地域企業の経営者等で構成される「静岡ロータリークラブ」との連携により、学生の教育機会としての成果を目指して実施した。

本稿では、インターンシップ科目の学習サイクルを「自分ごと」への変化と解釈し、効果的なプログラムの試案として本科目の設計背景を示した上で、「自分ごと」への変化は大学と地域との連携による地域課題解決にも欠かせないものとして提起する。

## 1. インターンシップにおける教育的効果

### 1.1 大学におけるインターンシップの位置づけと教育的効果

我が国では、1997年の三省（文部省、通商産業省、労働省 当時）合意による「インターンシップ推進に当たっての基本的な考え方」が背景となり、大学におけるインターンシップが本格的に始まったが、当初は地域社会や産業界との連携、交流を図る手段として位置づけられていた。例えば、1998年の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」において、大学は、「その知的資源等をもって積極的に社会発展に資する開かれた教育機関となることが一番重要」と示された上で、「地域社会や産業界の要請等に積極的に対応し、それらの機関との連携・交流を通じて社会貢献の機能を果たしていく」ために「産学連携の推進を図っていく必要がある」とされ、インターンシップは「地域社会に貢献する活動」の1つとして触れられている。

しかし、2000年の大学審議会答申「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について」では、教育方法・履修指導の充実という観点からキャリア教育とともにインターンシップの必要性が提起され、

\* 静岡大学学生支援センター准教授 \*\* 静岡大学学生支援センター特任助教

さらに2002年の中央教育審議会（大学分科会）答申「新しい時代における教養教育の在り方」では、自己と社会とのかかわりについて考えを深めるといふ点での教養教育機会としてインターンシップが推奨されている。そして、2014年と2015年に改訂された「インターンシップ推進に当たっての基本的な考え方」では、「インターンシップについては、大学等の教育の一環として位置付けられ得るものであることから、大学等が積極的に関与することが必要である」とされ、「社会・地域・産業界等の要請を踏まえ、将来の社会・地域・産業界等を支える人材を産学連携による人材育成の観点から推進する」と示されている。これらのことから、大学でのインターンシップは産学連携による人材育成、学生の教育機会として期待されてきたことがわかるが、大学が主体となって取り組んできたとは言えない。むしろ、大学の内発的動機は弱く、社会や地域、産業界からの要請によってインターンシップを推進してきたと言えよう。

さらに、大学におけるインターンシップは「大学等が主体的に関与せずに企業任せになっている状況も見受けられる」（文部科学省 2013）、「大学等の関与や教育的支援が十分になされていないのが現状である」（同）、「インターンシップを単なる就職活動の手段として捉えて教育的理念を持たずに実施している場合も見受けられる」（同）などと指摘され、大学の関与と教育的効果が求められるようになった。しかし、新卒学生の確保を課題とする企業側もその多くがインターンシップを自社PRなど採用活動の一環として捉えており<sup>(1)</sup>、本学の就職ガイダンスアンケートでも7割の学生が「企業や行政はインターンシップを採用活動の一環と捉えていると思う」と答えているように、学生側もインターンシップを就職活動の一環と見なす場合が多く、「事前・事後学習が実施されず教育的効果が十分でないなど、質的な充実についても課題として挙げられている」（文部科学省 2017）とインターンシップの教育機会としての質的課題、特にインターンシップの「教育的効果」が問われる状況が続いている。

インターンシップに関する研究において、これまでの先行研究を分析した見館（2017:155）は、「インターンシップが就職活動および入社後の社会人生活に有意であることを示唆した研究が少ない」と指摘している。他方、文系学生のインターンシップ効果を研究する河野（2011:9）は「インターンシップが大学での学習意欲や認知的能力・スキルの伸長にどれだけ有効であるかという観点からの分析は乏しい」と大学での学びへの効果を追究しているように、インターンシップの「教育的効果」について研究者の間でも見解は異なる。また、大学、学生、受け入れ先が三方良しとなるインターンシップとは、「社員のサポートを必要とする困難な課題を設計した『課題解決型インターンシップ』」（見館 2017:160）とも言われるが、課題解決をテーマとした「PBL型」についても「必ずしも万能なインターンシップのタイプではない」（宇賀田ら 2015:111）との指摘もある。

インターンシップの決定版がない以上、実践的にもそうだと言えるが、インターンシップの効果検証や成果の在り方について議論はこれからと言ってよい。積極的に大学での学びと結びつける取組が広がっているとも言えない状況だからこそ、当初求められた産学連携教育としてのインターンシップ、とりわけ「何をどう学ぶのか」「インターンシップでの学習とは何か」を大学側が主体となって議論を深めていくべきだろう。

## 1.2 学習サイクルと「自分ごと」

「学ぶ」「学習」といってもひと口で説明できるものではない。政治・歴史学者である三谷（2013:3）は「学習」を「学問」と対比させ、「既知なるものへの問いから出発し、その答えを求める過程」と表現し、すでにある答えを見つけることを「学習」としたが、学習心理学者の伊藤（2005:19）は、「学習とは、経験を通して、個体が獲得する比較的永続的な行動変容の過程」としている。それぞれの学問分野に基づいた表現があることはある種当たり前のことではあり、同じ分野でも語る者によつての違いがあり、またどのような側面から捉えるかによつても表現や言葉は変わってくる。そうした理解のもと、本稿で言う「学習サイクル」を敢えて「自分ごと」への変化と定義したい。「自分ごと」とは「他人ごと」（自分に関係のないこと 国語大辞典）をもじり、その対義語としての意味を持つ。すなわち「他人ごとではないこと」「自

分に関係あること」となるが、「自分ごと」について諏訪・藤井（2015:15）は以下のように述べている。

簡単に知識や情報を入手できる環境が揃っているがゆえに、あたかも自分が学んだかのように勘違いし、受け売りの他者に説くことも簡単にできてしまいます。知識や情報が世に氾濫する時代であるからこそ、それをからだで取捨選択し、からだで体感し、自分なりの意味や解釈を醸成する「自分ごととしての学び」を指向しないと、頭だけで知識や情報を処理してわかったつもりになる癖がついてしまいます。

つまり、得られた知識や情報に自分なりの意味や解釈を考えていくことによって、ものの見方や捉え方に新しい視点ができ、そのことが自分自身の価値観や行動に変化を及ぼす一歩になると言える。また、安西（1985:243）は知識を「客観的情報としての知識」と「主観的経験を通じた知識」に分け、問題解決者にとっての知識は後者に近く、「自分の経験を通して身についた知識でなければ、自分にとっての問題解決のためには役に立たないし、そこから新たな知識が得られない」と述べている。さらに井下（2008:4）は「知識を自分に引き寄せて意味づけし、学んだこと学んでいることを自分のことばでいかに表現できるか」に大学での学びの本質があるとし、「問いを立てる、調べる、集めた情報を分析する、議論する、論理を組み立てる、書く、発表する」という一連の学問の思考法（ディプシリン：discipline）（井下 2017:7）によって得た知識を「学生自身が自分にとって自分の人生において意味ある知識として再構築できるかどうか、そこに大学教育の真価が問われている」（同）と指摘している。

これらの理解から、本稿で述べるインターンシップ科目の学習サイクルとは、インターンシップに参加する上で学生自身が問いを立て、事前学習や実習で得た知識や経験に対して自分なりの意味や解釈を加え、分析や議論を通じて表現をするという一連の流れを通してインターンシップの取組を俯瞰し、自分にとって意味のあるものとして知識を再構築することと捉える。そうした知識の再構築が価値観や行動の変化につながる、端的に言えば「自分ごと」への変化であり、大学教育としての意義となる。

### 1.3 学びのステップと教育目標分類学からのアプローチ

言うまでもなく、知識の再構築は知識基盤社会、高度情報化社会と呼ばれる現代において欠かせない過程であり、インターンシップを含めた大学教育も転換が求められている。

2012年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」では、学生が生涯学び続ける力を修得するために、「主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要」とされ、それらの実践は、「キャンパスの中だけで完結するものではなく」、インターンシップを含めた「教室外学修プログラム等の提供」など「教育方法の転換と教員の教育能力の涵養が必要」と提起された。2014年に改訂された「インターンシップ推進に当たっての基本的な考え方」でも、「大学等の教育を推進する観点からも、能動的な学修を促す学修プログラムとして提供されるインターンシップの意義が重要」と指摘している。すなわち、インターンシップでは、学生自身が「主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修を促すプログラム」、言い換えれば、学生が主体的に学びを深めていくことが求められていると言えるが、学びを深めるという過程をどう考えていけばよいのだろうか。

インターンシップを経験と捉え、経験学習のサイクルを回すことが重要という指摘もある。古畑（2010:4）は『インターンシップ体験』のあとに、『自己の振り返りと他者との共有』→『体験から抽出した知恵の獲得』→『自己理解を通してのキャリア開発』という経験学習サイクルを回すことにより、授業としてのインターンシップの価値が生ずる」と述べている。また、「今後の学習や学生生活にどのように活かせるのかフィードバックが重要である」（古閑 2011:116）などの提起はあるものの、経験の振り返りや省察、それを受けた概念化においても「何を」「どこまで」行うのか、目標や評価がなければフィードバック

クも単なる思いつきの内容となり、フィードバックを行うこと自体が目的化しかねない。学びを深めるといふことにはもう少し構造的に捉える必要がありそうだ。例えば、佐々木（2012:80）は学びには4つの段階があると述べている。

- i) 知る：事実ないし確実とされている知識や情報を記憶すること
- ii) 理解する：知識や情報について、因果関係に目配りしたり、物事の広範な構造に遡って見えるようにすること。「どうしてそうなるのか」という問いに関心が移動し、個々バラバラな事象がお互いに一定の関係を持つものとして見えてくる、あるいは見えるようにすること
- iii) 疑う：事実や事実の関係とされている知識や情報に対して問いかけを行うこと
- iv) 超える：事実や現実に対置される新たな「適切な」可能性を追求し、時には新しい境地に帰依すること

ここで大切にされているのは、事実と事実同士の関係や可能性とを分けた上で、学びを段階的に捉えることである。例えば、「知る」と「理解する」とは同じように捉えられることが多いが、佐々木によれば、知ることと理解することとは異なる段階であり、「知る」が事実そのものに焦点を当てるのに対して、「理解する」は事実の関係や構造に焦点を当てることとされる。

これらの学びの段階については、米国の教育目標・評価論の中でもよく知られた「ブルーム・タキソノミー (Bloom's Taxonomy)」と呼ばれる教育目標分類学が参考になる。開発者のブルームの考え方について井上（2005:129）は、「教育活動とは、ある不十分な状態にある子どもを一定の目標に到達させるように働きかけることであり、それによって目標が達成されたかどうかを測るのが評価にほかならない」とし、学習目標に準拠した評価である点を特徴として挙げている。ブルームは、教育の目標とする分類を、認知領域、情意領域、精神運動領域に分け、中でも認知領域は「知識」「理解」「適用」「分析」「総合」「評価」といった区別によって階層的に配列した。つまり、「知識」が与えられたことをそのまま覚えるレベルであるのに対し、「理解」は、変形（得られた知識について自分の言葉で表現し、答える）、解釈（得られた知識や情報間の関係を答える）、外挿（示されていない内容を予想して答える）などの例に示されるレベルとして区別される。さらに、学んだことを新しい場面や具体的な状況に適用する「応用」、問題を構成要素に分解、再構成し、問題の全体的な構造を明らかにする「分析」、部分をまとめて新しい全体をつくり出す「統合」、価値や意味を判断する「評価」といった高次の段階に移っていく、というものである。これらはその後ブルームの弟子であるアンダーソンらによって「改訂版タキソノミー (Revised Bloom's Taxonomy)」として開発され、「タキソノミー・テーブルによる教育目標の分類」（表1）が示された。

表1 タキソノミー・テーブルによる教育目標の分類

知識次元	認知過程次元					
	1.記憶する	2.理解する	3.適用する	4.分析する	5.評価する	6.創造する
A. 事実的知識						
B. 概念的知識						
C. 手続的知識						
D. メタ認知的知識						

ブルームが示した「知識」は動詞的的局面と名詞的的局面とに分かれ、動詞的的局面は、認知過程、すなわち行動の次元として「記憶する」「理解する」「適用する」「分析する」「創造する」という順序になり、「知識」の名詞的的局面は、「事実的知識」「概念的知識」「手続的知識」「メタ認知的知識」という階層となった。

表2 井上（2005）による目標分析と評価基準の枠組

能力 内容領域	認知的領域				情意的領域
	基礎過程		発展（応用）過程		態度・興味 関心・意欲
	（事象認識）	（関係認識）	（認識の深化・拡充）	（価値づけ）	
（話す・書く） 表現	1 作文（話）についての基本的な用語・事項 2 表現しようとするものについて材料（データ） 3 表現に必要な語彙	1 題材についての問題意識 2 文章の大まかな構想 3 段落（文章）の構成	1 細部の精練 2 効果的な表現 3 より広い脈絡（人生・社会）からの関係づけ	1 新しい視点・基準 2 作品の鑑賞・評価 3 推敲	1 興味を持って表現の材料を探索しようとする態度 2 経験を表現しようとする意欲 3 表現をより効果的にしようとする態度
（聞く・読む） 理解	1 読む（聞く）ことについての基本的な用語・事項 2 表現されている個々の事実・語句	1 表現されている内容についての問題意識 2 表現されている個々の事実間の関係づけ 3 内容の要点	1 表現されていないことの推論・予測（行間を読む） 2 内容の要約・要旨・主題	1 一定の基準に基づく、真意・妥当性・適合性の判断 2 自分なりの意見・見解 3 作品の鑑賞・評価	1 興味を持っていろいろ読もう（聞こう）とする態度 2 表現内容を主体的・批判的にとり入れようとする態度 3 優れた作品を鑑賞しようとする態度

表3 石井（2015）による学校教育で育成すべき資質・能力の要素の全体像を捉える仕組み

能力・学習活動の階層レベル （カリキュラムの構造）		資質・能力の要素（目標の柱）			
		知識	スキル		情意（関心・意欲・態度・人格特性）
	認知的スキル		社会的スキル		
教科書 中での 学習 の 枠づけ	知識の獲得と定着（知っている・できる）	事実に基づく知識、技能（個別的スキル）	記憶と再生、機械的実行と自動化	学び合い、知識の共同構築	達成による自己効力感
	知識の意味理解と洗練（わかる）	概念的知識、方略（複合的プロセス）	解釈、関連付け、構造化、比較・分類、帰納的・演繹的推論		内容の価値に即した内発的動機、教科への関心、意欲
	知識の有意義な使用と創造（使える）	見方、考え方（原理、方法論）を軸とした領域固有の知識の複合体	知的問題解決、意思決定、仮説的推論を含む証明・実験・調査、知やモノの創発、美的表現（批判的思考や創造的思考が関わる）	プロジェクトベースの対話（コミュニケーション）と協働	活動の社会的レトリバンスに即した内発的動機、教科観・教科学習観、知的性向・態度・思考の習慣
学習の 決定・ 再構成 する 学習者 たちが	自律的な課題設定と探究（メタ認知システム）	思想・見識・世界観と自己像	自律的な課題設定、持続的な探究、情報収集・処理、自己評価		自己の思い・生活意欲（切実性）に根差した内発的動機、志やキャリア意識の形成
	社会関係の自治的組織化と再構成（行為システム）	人と人との関わりや所属する共同体・文化についての意識、共同体の運営や自治に関する方法論	生活問題の解決、イベント・企画の立案、社会問題の解決への関与・参画	人間関係と交わり（チームワーク、ルールと分業、リーダーシップとマネジメント、争いの処理・合意形成、学びの場や共同体の自主的組織化と再構成	社会的責任や倫理意識に根差した社会的価値観・立場性の確立

言語教育学を専門領域とする井上（2005:145）は、ブルームらの分類をもとに国語科における目標分析と評価基準の枠組を作成している（表2）。これは、認知的領域を「基礎過程」と「応用過程」、さらにそれぞれを2つに分けることで、「事象認識」「関係認識」「認識の深化・拡充」「価値づけ」という段階を追った学習レベルの階層化を示している点が特徴的であるが、情意的領域については階層の概念はない。また、教育方法を専門領域とする石井（2015:23）もブルームらの分類を参考に、学校教育で育成すべき資質・能力について階層レベルとしての資質・能力概念と要素としての資質・能力概念とを明確に分けた上で構造化した（表3）。加えて階層レベルに沿った情意も示している点が特徴的である。

これらを大学教育で適用するには課題もあるだろうが、学びを階層的に捉え可視化することは学びを「深める」という意味や意義を共有化しやすい。つまり、学びを深めるためには学生の意識や行動が変わることを期待するだけでは教員の役割は果たせない。学習活動の段階を示し、「何が」「どこまで」できるようになることが求められるのかという目標を学生と共有し、そのためにどのような思考作業を行うことができるのかを教員が示した上で評価を行う必要がある。

## 2. 地力発掘型インターンシップと学習サイクル

### 2.1 「地域創造インターンシップ I」のプログラム構築

2017年度に開講した本科目（地域創造インターンシップ I）は、2016年度に本学に新たに設置された教育プログラムである地域創造学環の2年生を対象とした正課科目であり、選択科目ながら2年生のほとんど（51名）が履修した。

地域創造学環は、1年次からグループで地域課題に取り組むフィールドワークを特徴としていることから、フィールドワークとは異なる「個人での体験実習」「企業等の組織での体験実習」ができるインターンシップ先の確保を計画していたところ、地域企業の経営者等で構成され、80年以上の歴史を持つ「静岡ロータリークラブ」が学生の教育機会の提供とともに会員企業の人材育成意識の醸成を目指すことができるとして連携が実現した。なお、授業実施に向けては、静岡ロータリークラブの会員1名を本学の特任教員として迎え、地域創造学環の教員2名と特任教員、筆者らが授業計画立案に関わった。

本学は、2015年度より文部科学省「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC+）」に採択され、同事業で目標設定されている「インターンシップ科目の量と質の向上」に資するさまざまな工夫を施してきた。地域創造学環を除く各学部で開講しているインターンシップ科目では、事前学習にあたる説明会や研修会を通じて、インターンシップと就職活動との関係理解、インターンシップの目標立てのためのグループワーク、インターンシップハンドブック、実習評価シートの作成・配布などを実施し、事後学習ではレポートのほか、グループワークによる気づきと学びの整理を行っている。また、学際科目「インターンシップの理論と実践」では、「地力発掘型インターンシップ」によって、学生と受け入れ先とが「目に見えない価値」に気づき、受け入れ先の知的資本が転化することを目標に、事前学習での講義やグループワーク、事前事後の個人面談、事後の成果発表を行っている。本科目は、これらの取組を参考にしながらプログラムを構築した。

ここで「地力発掘型インターンシップ」について改めて定義しておきたい。「地力」には「もともと備わっている力、本来の力」（国語大辞典）という意味があり、それらに気づく、認識することが地力発掘となる。地力発掘の起点になるのは、インターンシップ受け入れ先（ここでは企業を想定）の知的資本と呼ばれる「目に見えない価値」で、人的資本（社員の資質や職場の風通し（コミュニケーション）、経営者のリーダーシップなど）、組織資本（組織としての企画力、営業力、財務基盤、知的財産など）、関係資本（顧客からの信用、仕入先や販売先との力関係、ブランドなど）で示される。地力発掘には2面あり、企業と学生それぞれにおいて地力発掘が考えられる。1つの面は「知的資本への気づき」である。インターンシップを通して、学生が企業の知的資本に着目し、学生自身の言葉でそれを表現し、企業へフィードバックすることで、学生は「目に見えない価値」への気づきから企業への理解を深めることができる。そして、企業にとっては学生から見た自社の価値

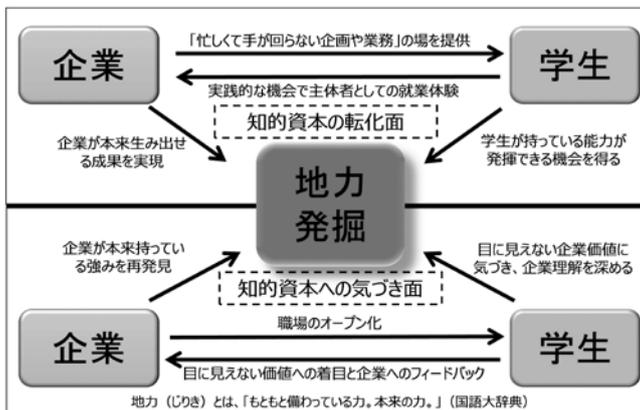


図1 インターンシップによる地力発掘モデル

に気づくことができる。もう1面は「知的資本の転化」である。企業が「忙しくて手が回らない企画や業務」の場をインターンシップで提供することにより、学生を人的資本の1つとして活用でき、人的資本が組織資本へ転化するきっかけとなる。学生は、実践的な機会での主体者としての就業体験ができ、本来持っている能力を組織に対して発揮できる機会になる。これらを追究したものが「地力発掘型インターンシップ」である（図1）。

本科目では、これをモデルとしてインターンシップでの学習サイクルを意識したプログラム構築を行った。つまり、「目に見えない価値」について学生が自身の問いを立て、仮説的推論を整理した上で、日常業務体験や企業から設定された課題に取り組みながら、その推論の実証を行うというものである。なお、問いを立て、仮説的推論を整理する過程においては、知識レベルの可視化を目指し、実証を進める上では「事実」「解釈」「主張」という論理構造への意識を共有した。

まず、「目に見えない価値」として「リーダーシップ」「チームワーク」「コミュニケーション」「チャレンジ」という4つのキーワードを示し、事前学習が始まるまでの1ヶ月間、自主学習として以下の課題レポートを設定した。

自主学習課題1)「インターンシップによる企業と学生の地力発掘」（宇賀田・佐藤、『静岡大学教育研究』No.13）を読んで、大学におけるインターンシップの現状と課題について述べよ。

自主学習課題2)「リーダーシップ」、「チームワーク」、「コミュニケーション」、「チャレンジ」のうちどれか1つを選び、それに関連する書籍を読んで、自分なりの考えをまとめよ。  
（課題はそれぞれ図表を除いて800字以上1,600字以内）

課題の目的は「地力発掘」について理解することと自分の問いを立てることであるが、4つのキーワードは昨今産業界が学生に求めるものとして頻出するものであることから、学生、企業双方が取り組みやすいと考えた<sup>(2)</sup>。さらに自主学習をもとに事前学習は5回の集合型授業を行った。前半2回は4名を1グループとして、各グループで1つのキーワードについて自主学習で取り組んだ内容をもとに対話を進め、図解で説明するというグループワークを行った。2回のうち1回が、自分が選んだキーワード、もう1回が選ばなかったキーワードとなる。自分で選んだキーワードについては、自主学習の内容をグループのメンバーに説明することとなり、理解の度合いと説明力が求められる。自分が選ばなかったキーワードについては、対話を深めるための質問や傾聴が求められる。問いを立てることを「自分ごと」への一歩とし、仮説的推論を独りよがりのものにならないためにグループワークを活用した。

事前学習3回目はインターンシップ参加にあたってのマナーやルール、実証を進める上での質問力などについて講義と演習を行った。4・5回目は企業の知的資本への探求を進めるために外部講師によるマーケティングの講義と演習を行った。インターンシップ後の学習としては、学生がそれぞれ取り組んだ実証結果と取組をポスター形式にまとめ、成果発表会として全員分を貼りだした上で、学生は他の学生の学びや表現を観察した。ポスターにまとめる前にグループワーク行いたい考えもあったが、スケジュール立てがうまくいかず断念した。成果発表会では、学生、企業担当者、教員がそれぞれのポスターに対して意見交換を行い、参加者による投票で優秀者を選び、静岡ロータリークラブの会員が集まる例会で学生が発表をした。

## 2.2 学習サイクルの共有化

事前学習と並行して実施したのが、学生個人との面談と静岡ロータリークラブ会員との情報共有である。学生個人との面談は、授業設計に関わる教員5名が分担し、1人あたり40分程度をかけ、学生生活状況、進路への志向、インターンシップへの不安や期待を確認した。面談にあたってはマニュアルを作成し、教員による内容差が出ないようにした。面談の目的は学習目標へのレベル合わせと受け入れ先とのマッチン

グに生かせる情報収集である。学生と受け入れ先とのマッチングは学生の希望をもとに進めることも考えられるが、その場合には会社名の知名度や企業イメージで選択することが想像できる。本科目は2年生対象でもあり、就職活動とは関連しない学習プログラムであることを学生とも共有しているため、マッチングは面談内容も参考にしながら教員が行った。学生それぞれが選んだキーワードに対する実証が進められる受け入れ先を調整することとなるが、特任教員が受け入れ先を熟知していることもあり、順調に進められた。

一方、静岡ロータリークラブ会員との情報共有は、筆者らから、会員が集まる例会での説明を2回（3月、5月）、受け入れ企業の指導担当者が集まる機会での説明を1回（7月）行った。就職活動との関連性を排除するために静岡ロータリークラブではインターンシップとは呼ばず「職場体験講座」とし、学習サイクルを中心に目的や目標、受け入れ時における指導方法、評価方法など細部にわたって認識を共有した。

特に実証を進める上での「事実」「解釈」「主張」という論理構造について丁寧に説明をした。この構造は「ブルーム・タキソノミー」などの目標分類学とも一致している。インターンシップにおいて「企業を知る」「仕事内容を理解する」などというが、ほとんどの場合、学生と企業との理解は一致しない。なぜなら「知る」「理解する」があいまいなものだからである。そこで、学生と企業には「事実」と「解釈」とを分けて考えること、そして学生の「解釈」を確かなものにするために企業側が学生の考えを引き出し、理解の度合いを共有することを説いた。

「解釈」はブルームが「得られた知識や情報間の関係を答える」と定義したように、受け取る側の推論や予測、想像が伴うものであり、「事実」（ブルームの言う「知識」）の関係が説明できることは構造的な理解や比較にも展開できる。井上（2005）の言う「関係認識」、石井（2015）の言う「知識の意味理解と洗練（わかる）」と同義である。さらに「解釈」を踏まえた「主張」についても指導の場面で学生から引き出してもらうよう説いた。つまり、「主張」とは、「解釈」の上に立つ「考え」「意見」「提案」を指し「あなたならどうするのか」を問うものである。これに取り組むことで問題意識や当事者意識が醸成され、企業や仕事が「自分ごと」へ変化していくと考える。「自分ごと」は「自分ならどうするか」と考えることであり、「自ら進んでその対象に関わっていこう」とすることである。それはすなわち「主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修」の土台となる。井上（2005）の言う「認知的領域の発展（応用過程」、石井（2015）の「自律的な課題設定と探究（メタ認知システム）」「自己の思い・生活意欲（切実性）に根差した内発的動機、志やキャリア意識の形成」と同義である。

もちろん「解釈」から「主張」を行うには、自分なりに調べたり、分析したり、議論したりすることは欠かせない。つまりこのことは、井下（2017）が示した一連の学問の思考法（ディプシリン）と一致する。根拠（事実と解釈をもとに分析したもの）のない主張（提案）を繰り返しても問題解決にはつながらず「自分ごと」への変化は難しいだろう。

### 2.3 大学・教員の役割と責任

インターンシップ科目の設計においては、事前事後の学習を設定することと内容の質の担保が重要である。「インターンシップは『参加して終わり』ではなく、準備段階から自分のキャリアを考え、目的意識を持って取り組むことが肝要である」（古閑2011:45）。そして、「インターンシップは、自分がどのような力を伸ばしたいのか考えたうえで参加し、振り返りを行うことで得られる効果がいっそう高まると考えられる」（古閑2011:46）と指摘されるように、学生が自主的に問いを立て、仮説的推論を持ってインターンシップに参加し、実証、実践を通して評価をすることが期待される。しかしそれを科目の設計（スケジュール、企業への呼びかけ内容、事前事後の学習内容の継続的改善等）にどのように展開し、評価、検証していくかは答えが1つではない。その点で言えば、科目の設計にあたる教員こそ学習サイクルを回し、「自分ごと」として捉え続けなくてはならない。

2012年の中央教育審議会答申で「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」が求

められたのは、学生が生涯学び続ける力を修得するためであるとされている。天野（2013:27）もアメリカのカレッジ教育の目的として挙げた4つのC（コミュニケーション、クリエイティビティ、クリティカル・シンキング、コンティニユアス・ラーニング）のうち、一番重要なCはコンティニユアス・ラーニング（持続的に学習を続けていく能力）であり、他の3つはそれを支えるためのツールであるとも述べているが、これは学生だけに求められるものではなく、現在の知識基盤社会、高度情報化社会に生きる者すべてに言えることである。また、山上（2013:177）も大学での資格流行りや企業人を講師に招き、就職を意識した授業を行う大学もある状況を憂い、「学び続ける力やものごとを想定的に見る力、問題解決能力、問題提起能力、表現力など基礎力といわれているもの」を大学で培うために、大学自身の「主体性、共同性、自立性」を問うている。

2018年1月に国立大学協会から発表された「高等教育における国立大学の将来像（最終まとめ）」では、「克服・改善すべき課題」の1つとして「各方面（産業界、地域、国際等）との戦略的・組織的な連携」が挙げられ、その中で「インターンシップなどの主体的・実践的な活動の場を提供するとともに将来のキャリアを考えさせる機会を与えるために、教育面での連携を一層強化する」とされている。インターンシップ科目として正課プログラムであっても、目標も評価もあいまいな事前事後研修を行い、実習は企業にお任せ、というようなインターンシップでは大学としての責任が果たせない。何をどう学ぶのかというねらいと学習サイクルをさらに明確にしていく必要がある。本科目においても「地力発掘」の過程をどう目標と合わせどう評価していくのかなど課題は多い。いずれにしても教育としてのインターンシップ推進に対する大学、あるいは教員の責任はさらに大きくなることだろう。

昨今、インターンシップを巡っては企業の採用活動の一環としての機会とのあいまいさが課題となっている。「就業体験を伴わず、企業等の業務説明の場となっているものが存在することが懸念されます」（文部科学省・厚生労働省・経済産業省 2017）と警鐘を鳴らすも、企業主導のインターンシップは拡大傾向にある<sup>(3)</sup>。大学側は企業側の改善を要求するだけでなく、インターンシップの教育的側面をさらに追究することが求められる。

### 3. 地域課題解決への示唆

#### 3.1 地域連携が求められた背景と学生の教育

これまでインターンシップの学習サイクル、つまり「自分ごと」への変化について論じてきたが、このことは昨今大学に求められている「地域連携」「地域課題解決」にもつながると考えられる。まずは地域連携が求められる背景から整理する。

従来、大学と地域との連携は、産学共同での技術開発研究や生涯学習推進としての取組が多く見られたが、「地域貢献」「社会貢献」を大学の使命として明確に打ち出したのは2005年の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」であった。答申では「大学の社会貢献（地域社会・経済社会・国際社会等、広い意味での社会全体の発展への寄与）の重要性が強調されるようになってきている」とし、「こうした社会貢献の役割を、言わば大学の『第三の使命』としてとらえていくべき時代」と示した。これらの背景には知識基盤社会を支える高等教育政策の転換、すなわち「大学改革」がある。答申でも「度重なる規制改革の中での『大学とは何か』という概念の希薄化、他の先進諸国に比べて必ずしも十分とは言えない高等教育の経済的基盤など、むしろ、我が国の高等教育は危機に瀕していると言っても過言ではない」と語気を強めた表現が見られるほど、大学自身の意識改革を迫っていた。翌年の教育基本法改正でも、大学に関する条文において「成果を広く社会に提供することにより、社会の発展に寄与する」と規定され、法律上においても大学は教育と研究とは別の『第三の使命』を背負うこととなった。

また、先の答申と同じ2005年、都市再生プロジェクト第十次決定により「大学と地域の連携協働による都市再生」をテーマとして、地域都市が抱える課題の解決に向けて、大学での地域貢献型の産学連携や授業、課外活動における学生の社会活動への参加などを促進する方向が示された。この直接的な背景は2001年の

緊急経済対策による都市再生本部設置であるが、1999年に成立し、2000年に施行された「地方分権一括法」とみることでもできる。この法律は端的に言えば、国の地方分権改革による権限移譲だが、「地域自身が『中央』に対する『地方』という上下下達な位置付け」から、「主体的な『地域』の集まりが『都道府県』であり『国』であるという下意上達な位置付け」への大変化（杉岡 2007:83）という指摘もあるように、地域の自主裁量を高めるねらいがあった。その上でこの決定資料によれば、「大学はまちづくりにとって重要な要素」とされ、「ローカル・ガバナンス社会における『新しい公共の担い手としての大学』としての位置づけへの変化」（杉岡 2007:84）とも言われるように、地域にとって大学は課題解決に向けたパートナーと見られるようになる。

ここまでの動きを見ると、大学と地域との連携は、インターンシップと同様に社会変化や国からの要請を受ける形で実現してきたと言える。言い換えれば、大学や地域が「主体的」に実現を働きかけたものではなく、どちらかといえば大学による地域への貢献、つまり大学が地域に役立つことが求められていた。加えて、連携における学生の教育という視点が中心的に語られることはなかった。

その後、2012年に文部科学省から出された「大学改革実行プラン」では「地域再生の核となる大学づくり（COC（Center of Community）構想の推進）」が掲げられ、大学は地域再生・地域課題解決における中核としての成果の発揮が改めて求められることとなり、特に国立大学では2013年の国立大学改革プラン、2015年の国立大学経営力戦略によって各大学はそれぞれの機能を高めることとなった。なかでも「主として、地域に貢献する取組とともに、専門分野の特性に配慮しつつ、強み・特色のある分野で世界・全国的な教育研究を推進する取組を中核とする国立大学」を選択する大学では、「地域活性化の中核」としての機能を高めることが求められ、「地方公共団体や企業等と連携して、実践的プログラムの開発や教育体制の確立など、『実学』を一層重視した、地域産業を担う高度な人材の育成を推進する」（教育再生実行会議第六次提言 2015）対象となり、地域連携における学生の教育について方向性が示された。この提言も知識基盤社会を支える高等教育政策の転換が背景となっているが、2005年の答申と大きく異なるのは、大学による「地域貢献」「社会貢献」を目的とした連携ではなく、学生による能動的学修の実践を目的とした上で地域社会との連携を促している点である。この点もインターンシップと同様の展開である。

### 3.2 地域課題解決と「自分ごと」

飯盛（2015:4）は「地域づくり」を「地域の課題解決を行う具体的な活動」と捉え、地域の人々がそれぞれの状況に応じて主体的に考えていくことが求められ、いろいろな人々が相集い、相互作用によって、予期もしないような活動や価値を次々と生み出していくこと（社会的創発）が重要だと説いている。つまり、地域課題にしても学習方法の修得にしても、それを担うのは大学と地域、それに学生、三者すべてが主体的に考えていくこと、すなわち「自分ごと」として考えることが欠かせない。

また、岩崎・高野（2010:135）は「地域に学び、学びの主体が変えられ、今度は地域づくりの広い意味での担い手として、地域に働きかけ地域を変える。そして変わった地域から再び学び、自分の認識の更新を通して、その思いが再び地域にはねかえる」ことを「場の教育」と呼び、学び手の認識が変わることを「他人事的な事象の自分事化が生じる」と定義している。

こうしてみると地域課題解決にも「自分ごと」は欠かせない意識と行動だと言える。大澤（2014:152）は、地域社会との連携によって学生に社会教育の機会を提供することを、「地域連携教育」と呼び、大学と地域の「いずれもが連携教育には高い期待を持っているだけに、双方が『なんとなく』という水準を脱して、より具体的な学習効果と地域貢献効果を確認することが、こうした教育の普及拡大にとって不可欠な段階に至っている」と指摘している。その上で、大学側からの期待は専門知識の教育効果を高める点と社会的なスキルを学ぶ機会が得られる点であると説いている。ここでいう社会的スキルは、社会に対して主体的に関わろうとする市民意識、異なる文化的背景を理解する力やそれらを持つ集団との交流を図るコミュニケーション能力、地域社会の問題解決を実践に移す段階でのチームで働く力であるとし、大学教育では、「専

門知識の習得よりも、むしろこうした社会的スキルを学ぶ場として地域連携教育を活用しようという意図の方が大きいように思われる」（大澤 2014:154）と述べている。

しかし、取り組んだ「結果として社会的スキルが身につく」ことはあるだろうが、それは「主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修」とは言えず、効果や成果をどのように評価、測定するか明確ではない。大澤（2014:153）はさらに「大学と地域の双方が同床異夢に陥ることなく、互いの期待や成果を明確化しながら、それぞれの目的や期待にミスマッチが生じないように共通理解を深めることで、相互利益となる実施のあり方が問われる段階にある」と述べているが、共通理解をしなければならないのは大学と地域だけでなく、学生を含めた三者と言えるのではないだろうか。

地域課題解決も能動的学習方法の修得も「自分ごと」への変化がキーワードとなるが、それはそれぞれが期待して醸成されるものではなく、知識や情報を「事実」と「解釈」とを分け、「自分だったら」と考えるところから始まる。そのためには教員や大学自身が「自分ごと」として学生の教育と地域の課題を捉えることが欠かせない。

## おわりに

「事実」「解釈」「主張」という構造はもともとレポートのまとめ方へのアプローチとして初年次教育やキャリア教育の授業で説明していたが、インターンシップ科目の教育的効果を訴求するなか、学生にも企業にも共通理解が図られやすいと考え適用した。しかし、「解釈」や「主張」のレベルを明示するところまではできていないため評価という点ではまだ改善しなければならない。また、本科目で行ったインターンシップでは、一部の企業では学習サイクルを意識した取り組みにより課題解決を実現したのもあったが、検証はこれからである。本科目を「自分ごと」への変化のきっかけとした学生の成果は今後の学生生活や社会の捉え方、進路選択などの場面で確認していきたい。

## 注

- (1) 就職みらい研究所の調査（2017）では、企業のインターンシップ実施目的として8割以上の企業が「仕事を通じて、学生に自社を含め、業界・仕事の理解を促進させる」とし、また「採用を意識し学生のスキルを見極める」という企業も4割を超え、6年前の調査から倍増している。
- (2) 経済同友会（2015）の「企業が求める人材像と必要な資質能力」の中でもこれらのキーワードが出てくる
- (3) 就職みらい研究所の調査（2017）では、2017年度にインターンシップを実施した企業のうち、4割以上が「1日だけ」のインターンシップで、その割合は年々増加している。

## 引用文献

- 天野郁夫, 2013, 『大学改革を問い直す』, 慶應義塾大学出版会.
- 安西祐一郎, 1985, 『問題解決の心理学』, 中央公論社.
- 飯盛義徳, 2015, 『地域づくりのプラットフォーム つながりをつくり創発をうむ仕組みづくり』, 学芸出版社.
- 石井英真. 2015, 『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』, 日本標準.
- 一般社団法人国立大学協会, 2018, 「高等教育における国立大学の将来像（最終まとめ）」([http://www.janu.jp/news/files/20180126-wnew-future\\_vision\\_filnal2.pdf](http://www.janu.jp/news/files/20180126-wnew-future_vision_filnal2.pdf), 2018年1月30日).
- 伊藤正人, 2005, 『行動と学習の心理学 日常生活を理解する』, 昭和堂.
- 井上尚美, 2005, 『国語教師の力量を高める—発問・評価・文章分析の基礎—』, 明治図書.
- 井下千以子, 2008, 『大学における書く力考える力 認知心理学の知見をもとに』, 東信堂.
- 井下千以子, 2017, 『思考を鍛える大学の学び入門 論理的な考え方・書き方からキャリアデザインまで』, 慶應義塾大学出版会.

- 岩崎正弥・高野孝子, 2010, 『場の教育力「土地に根ざす学び」の水脈』, 農山漁村文化協会.
- 宇賀田栄次・佐藤直樹, 2016, 「インターンシップによる企業・学生の地力発掘—知的資本論を手掛かりとして—」『静岡大学教育研究』第13号, pp.53-65.
- 宇賀田栄次・須藤智・坂井敬子・佐藤龍子, 2015, 「地域金融機関との連携によるインターンシップ授業開発—体験型からPBL型への改善—」『静岡大学教育研究』第11号, pp.101-112.
- 大澤健, 2014, 「地域連携教育の一試行—大学と地域の双方に成果がある『協同学習』に向けて」『研究年報』第18号, pp.151-178.
- 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』第14号, pp.9-15.
- 教育再生実行会議, 2015, 「『学び続ける』社会、全員参加型社会、地方創生を実現する教育の在り方について（第六次提言）」([http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai6\\_1.pdf](http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai6_1.pdf), 2018年1月31日).
- 公益社団法人経済同友会, 2015, 「これからの企業・社会が求める人材像と大学への期待—個人の資質能力を高め、組織を活かした競争力の向上—」([https://www.doyukai.or.jp/policyproposals/articles/2015/pdf/150402a\\_02.pdf](https://www.doyukai.or.jp/policyproposals/articles/2015/pdf/150402a_02.pdf), 2018年1月31日).
- 古閑博美編著, 2011, 『インターンシップ—キャリア教育としての就業体験』, 学文社.
- 佐々木毅, 2012, 『学ぶとはどういうことか』, 講談社.
- 就職みらい研究所, 2017 「就職白書2017—インターンシップ編—」([https://data.recruitcareer.co.jp/wp-content/uploads/2017/11/hakusyo\\_2017IS.pdf](https://data.recruitcareer.co.jp/wp-content/uploads/2017/11/hakusyo_2017IS.pdf), 2018年1月30日).
- 杉岡秀紀, 2007, 「大学と地域との地学連携によるまちづくりの一考察」『同志社政策科学研究』第9巻1号, pp.77-96.
- 諏訪正樹・藤井晴行, 2015, 『知のデザイン—自分ごととして考えよう』, 近代科学者.
- 大学審議会, 2000, 「グローバル化時代に求められる高等教育の在り方について（答申）」([www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_daigaku\\_index/toushin/1315960.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_daigaku_index/toushin/1315960.htm), 2018年1月21日).
- 中央教育審議会, 2002, 「新しい時代における教養教育の在り方（答申）」([www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203.htm), 2018年1月21日).
- 中央教育審議会, 2005, 「我が国の高等教育の将来像（答申）」([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm), 2018年1月30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—（答申）」([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm), 2018年1月21日).
- 都市再生本部, 2005, 「都市再生プロジェクト第十次決定—大学と地域の連携協働による都市再生の推進—」(<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/tiiki/toshisaisei/03project/dai10/kettei.html>, 2018年1月27日).
- 古畑仁一, 2010, 「『教えない教育』としてのインターンシップ—湘南藤沢キャンパスの事例紹介—」（キャリア・リソース・ラボラトリ <http://crl.sfc.keio.ac.jp/mt/www/furuhata201007.pdf>, 2018年1月30日).
- 見館好隆, 2017, 「インターンシップによるキャリア育成の効果」中原淳編『人材開発研究大全』, 東京大学出版会, pp.143-175.
- 三谷太郎, 2013, 『学問は現実に関わるか』, 東京大学出版会.
- 文部科学省, 2012, 「大学改革プラン」([www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/24/06/\\_icsFiles/afielde/2012/06/05/1312798\\_01\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/06/_icsFiles/afielde/2012/06/05/1312798_01_3.pdf), 2018年1月30日).
- 文部科学省 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質的充実のための推進方策について—意見のとりまとめ—」([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/055/gaiyou/\\_icsFiles/afielde/2013/08/28/1338222\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/055/gaiyou/_icsFiles/afielde/2013/08/28/1338222_1.pdf), 2018年1月30日).

文部科学省 インターンシップの推進等に関する調査研究協力者会，2017，「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」（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/076/gaiyou/\\_icsFiles/afiedfile/2017/06/16/1386864\\_001\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/076/gaiyou/_icsFiles/afiedfile/2017/06/16/1386864_001_1.pdf)，2018年1月30日）。

文部科学省・厚生労働省・経済産業省，2015，「インターンシップ推進に当たっての基本的な考え方」（[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afiedfile/2015/12/15/1365292\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2015/12/15/1365292_01.pdf)，2018年1月21日）。

文部科学省・厚生労働省・経済産業省，2017，「『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—より教育効果の高いインターンシップの推進に向けて—」（[www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afiedfile/2017/10/27/1365292\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2017/10/27/1365292_3.pdf)，2018年1月31日）。

山上浩一郎，2013，『検証 大学改革 混迷の先を診る』，岩波書店。