

実践報告

大学生の成長理論を通してみる 長期インターンシップ経験学生の成長とその要因

高澤 陽二郎¹・河井 亨²(¹ 新潟大学教育・学生支援機構・² 立命館大学スポーツ健康科学部)

インターンシップの教育効果については、特に近年、多くの知見の報告や期待を込めた提言がなされている。本研究では、一定程度長期間のインターンシップ経験を経た学生のその後の大学生活での成長の実相を、参加半年後の追跡インタビュー調査から明らかにするとともに、7つのベクトル理論等の大学生の成長に係る理論を援用して新たな意味づけを行った。その結果、行動面、意識・態度面の変化という形で、インターンシップ経験を通じた学びが大学での日常の学びに架橋（ラーニング・ブリッジング）され、成長マインドセットの形成につながりうる事が明らかとなった。またそうした教育効果が発揮されるための実践原則として、事例の検討から、①日常の行動レベルの具体性に着目した目標設定・リフレクション・フィードバック、②ストレッチ経験をサポートする仕組み、③大学生活の日常への架橋を意識したプログラム全体の設計、の3点を指摘した。

キーワード：インターンシップ、追跡調査、7つのベクトル理論、成長マインドセット、ラーニング・ブリッジング

1. 研究の背景

1.1. インターンシップ研究に関する現状

我が国におけるインターンシップとは「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を行うこと」とされる（文部科学省・厚生労働省・経済産業省，2014）。近年、このインターンシップに対して、さまざまな文脈から、その効果への期待が高まっている。

大学教育改革の動向においては、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力」を育成する大学教育の質的転換に伴った学修の場の1つとして、インターンシップが位置付けられている（中央教育審議会，2012）。一方でインターンシップは、産業界の採用動向や自治体の地方創生施策とも密接に関連する形で展開されている。その目的や期間・内容を問わず、全てが「インターンシップ」として語られ、関係者のさまざまな思惑のもとで量的拡大がなされている現状がある。その中においては、インターンシップの実施が受入先を含む学生以外の関係者にもたらす効果に対して、あまりに過剰な期待を抱いているのではと受け取れる面も少なくない。

実際にインターンシップに参加した学生への教育効果については、これまでの先行研究でも多くが語られてきた（見館，2017）。進路選択を見据えたキャリア意識形成の効果と要因を論じるもの（見館・関口，2014）、就職活動意欲への影響に注目するもの（平尾・田中，2017）、インターンシップ参加前後での汎用的能力（社会人基礎力等）の

変化を抽出するもの（真鍋，2010）、大学での学習につながりうる認知面の能力・思考行動特性獲得の効果を検証するもの（河野，2011；佐藤，2012）等がある。また経済産業省・エティック（2013）では、多種多様なインターンシップの類型を整理したうえで、その教育効果として、①キャリア教育（汎用的能力育成、キャリア自律、自己の適性の理解等）、②専門教育の実質化、③教養教育（社会における関係性の理解）の3点を挙げている。高澤・西條（2016）は、思考行動特性の変容が、インターンシップ終了から一定期間を経た後の大学生活にどう現れているかをヒアリング調査している。その結果、授業の課題レポートを提出する際に読む相手（教員）に伝えるための工夫を意識するようになった、通学時間を活用した1日の達成度の振り返りが習慣化した等、インターンシップ中に意識づけられた行動が日々の学修行動に影響を与えている実態が明らかにされた。

1.2. インターンシップを経験した大学生の成長に係る理論

学生の成長に関して、大学教育の文脈に即した成長理論がこれまで多く提起されている（溝上，2012；河井，2014b）。理論のレビューを行った河井（2014b）によると、包括的な学生の成長を扱った理論として Chickering が提唱した7つのベクトル理論がある。成長に関わるベクトルとして「コンピテンスの発達」「感情管理」「自律を通して

表1 7つのベクトル理論（Chickering & Reisser, 1993; Evans, 2011 より作成（河井 2014b））

コンピテンスの発達	知的・身体的・対人的に能力を発達させ、自らの能力に自信を育んでいく
感情管理	自らの感情を認識・受容し、適切にコントロールして表現していく
自律を通して相互依存に向かうこと	互助的な自立の重要性を認識し受容していく。その背景として、自己主導性、忍耐力、流動性、問題解決能力の発達がある
成熟した対人関係の発達	自他の差異を受容し、健全で持続的な他者との親密関係を発達させる
アイデンティティの確立	自らの身体・外見・ジェンダー・性的志向の受容、社会・歴史・文化的なルーツの認識、自らのライフスタイルと役割を通じた自己概念の明確化、重要な他者からの承認といったことを通じて、自己受容と自尊心をもち、パーソナルな安定性と統合に至る
目的の発達	焦点化された関心と活動へ関わり、対人的な関わりも確立しながら、明確な職業的目標を発達させる
統合の発達	他者の信念に敬意を払いつつ自分の価値観を成熟させ、その価値観と社会的責任に応える行動とを調和的に実現する

相互依存に向かうこと」「成熟した対人関係の発達」「アイデンティティの確立」「目的の発達」「統合の発達」の7つが示されており、これらの多側面が相互に作用し合って、継時的に成長が実現していくとされる（表1）。

さらに、学生のインターンシップ経験という文脈における成長を説明する際に言及される理論概念に、Bandura が提唱した「自己効力感」がある（Bandura, A., 1995 本明・野口・春木・山本訳, 1997）。キャリア形成や進路選択の文脈では、自己効力感が重要な役割を果たす（松井, 2014）。普段の大学生活とは異なる環境でのインターンシップ経験を通じて、結果を生み出すことにつながる行動をうまくできるという自己効力感が形成されと考えられる（楠奥, 2006; 古田, 2014 など）。

またインターンシップ経験そのものだけでなく、大学での学びの文脈とインターンシップの現場での経験との行き来を通じた成長にも着目する必要がある（石山・新目・半田, 2016; 高澤・西條, 2016）。田島・中村・溝上・森下（2016）は教職を目指す学生の学校インターンシップを題材に、学校現場と大学を行き来することにより知が生まれるとしている。河井（2014a）は、こうした複数の場面における学習を架橋することを「ラーニング・ブリッジング」として概念化した。当然、学生たちは大学生活の中でインターンシップを含むさまざまな現場（大学での学業、アルバイト、サークル等）を行き来しながら活動しており、そうした複数の場면을架橋しながら成長を遂げていくことが想定される。

2. 研究の目的と方法

2.1. 研究目的

前章で概観した通り、インターンシップの教育効果については、特に近年、多くの知見の報告や期待を込めた提言がなされてきた。その中で、インターンシップの実施前・直後といった短期的なスパンでの変化（「変化した」という本人の知覚）や就職活動への効果に焦点があたり一方、中

長期的な学生の成長という観点で見た時に、インターンシップ経験がもたらしたその後の学生の行動・態度の変化に迫った調査事例は多くない。高澤・西條（2016）はそうした観点での調査を試みたものだが、学生の成長の把握・解釈という点では探索的なものにとどまっている。また、これまで蓄積されてきた大学生の成長理論と関連づけて示されていない。

特にまだ就職活動が間近に迫っていない大学1・2年次でインターンシップを経験した学生については、その後の行動・態度の変化があるとするならば、それは日常の大学生活での学びにも影響を及ぼすことが十分考えられる。そうした学生の実態は、ある程度の調査期間を確保したうえで、インターンシップ経験学生へ継続的な追跡調査を行うこと無しには語り得ない。それを明らかにすることは、「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」（文部科学省他, 2014）を重視し、大学のカリキュラムにおける位置づけを検討する視点からも重要である。

また先行研究の中で、実習期間・内容・大学での専攻分野との関連といったインターンシップの外形的な要素と教育効果との関連は多く検討されてきている（亀野, 2015 など）が、受入企業担当者や指導する大学教員の実践的な関わり方といったレベルにおいて、教育効果に影響をもたらす要因については十分明らかにされていない。

そこで本研究では、一定程度長期間のインターンシップ経験を経た学生のその後の大学生活での成長の実相を、インタビュー調査を軸として描き出すこと、かつ、そうした教育効果をもたらす要因を明らかにすることの2点を目的とする。その過程においては、大学生の成長に関わる理論を援用して学生の語りを捉え直し、新たな意味づけを行っていく。また調査事例における企業担当者の学生への関わり等を精緻に見ていくことで、教育効果がよりよく発揮される要因となる実践の原則（実習環境の設計や大学での学習支援のあり方）を抽出する。

2.2. 調査対象プログラムと調査方法

本研究では、先行研究で述べた高澤・西條 (2016) での調査と同様、学部低年次 (1・2 年) の学生を対象に実施された長期のインターンシップ・プログラムを調査対象とする。当プログラムは地方国立 N 大学での正課外の実組として実施され、事前事後学習を含めた実施期間は延べ約 8 カ月にわたる。大学での事前学習の後、学生は 1 社に 1~2 名程度で企業実習に臨む。実習は夏期休業期間中に 3 週間程度、その後 10~1 月には授業の履修と並行して週 2 日程度のペースで企業に通うことになり、ある程度長期の実習期間を担保したプログラムである。

企業では、日常業務のほか、実際にその企業が抱える課題・ミッションに沿った業務・プロジェクトに取組む (一部の期間は有償)。一方、大学での学習支援として、活動日報へのフィードバック、10 名程度の参加学生が集まって悩みや課題を共有し合う合同ゼミ等も併せて行っている。

当インターンシップ・プログラムに参加した学生に共通する環境要因として、①他者と共有する (受入企業が掲げる) 課題・目標への取組、②課題・目標に応じた行動と試行錯誤が可能な一定程度の期間、③活動日報等を通じたリフレクションと言語化の反復、④自己のリフレクションに基づいた他者からのフィードバック、の 4 点が挙げられる (高澤, 2015; 高澤・西條, 2016)。なお、1 日の企業実習後に学生が記入する活動日報では、その日の活動の進捗・自分の気づき等を記して提出し、企業担当者のフィードバックを受ける仕組みとなっている。

調査では、2016 年度の当プログラムに参加した学生 7 名 (受入企業 5 社) を対象とし、研究目的で示したその後の学生の変化を把握するため、プログラム終了から約半年後の時点での追跡インタビューを行った (図 1)。

各学生には 1 人あたり約 40~70 分の半構造化インタビューを行った。質問は以下の 3 つである。

①「インターンシップ参加前の自分と今の自分とを比較して、

変化したと感ずることはありますか?あるとしたら、それはどんなことですか?」

②「インターンシップ経験が自分に影響をもたらしたと思いませんか?もたらしたとすれば、それはどんな影響でしょうか?」

③「①②で変化や影響があったとしたら、それはどんな出来事の影響が大きかったですか?」

インタビューでは、ここで挙げた問いに対する学生の発言を受けて、適宜その発言を掘り下げようとする質問も行った。次章以降では、ここで得られた学生の語りを軸に、その変化のありようを考察していく。

3. 結果と考察

3.1. 大学生の成長理論と関連づけた長期インターンシップ経験学生の成長の特徴

質問項目①②に対する 7 名の学生のインタビュー・データをカテゴリー分類したものを表 2 に示す。

行動面の変化では、まず「人前で話したり、人をまとめたりする」「自分の考えを言う」といった特に対人的な面での行動への抵抗感が薄れている様子が読み取れる (学生 No. 1・4)。このカテゴリーは、Chickering の 7 つのベクトルでは「コンピテンスの発達」と主に関連している。ただ能力が発達しただけでなく、「自分の考えを言っても良いってというか、何かそういう感覚を知った」という語りからは、その発達への自信という自己効力感を深めていることがうかがえ、このカテゴリーを「コンピテンスの発達と自信」と分類した。インターンシップの教育効果としての自己効力感 (古田, 2014 など) は、自分の具体的な言動に結びついた能力の発達とそれへの自信として現れている。

次に、学生 No. 7 が語った「何事に対しても、まず関わって下さる人のことを、考えて行動しないといけないという意識」は、実際にゼミの場面で、周囲への配慮と目標達成を両立させる具体的な行動となって現れている。学生 No. 7 はインターンシップ中、自分が取組む業務での必要性

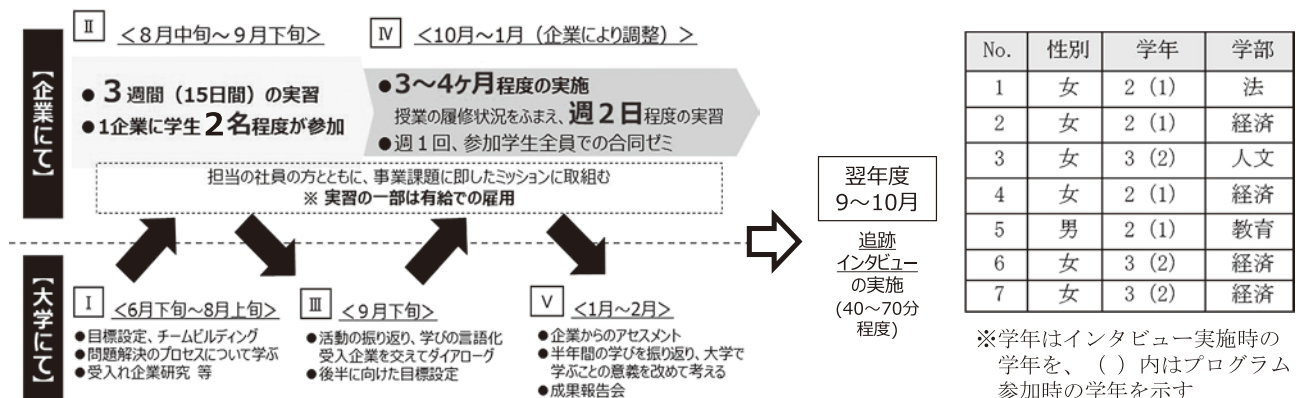


図 1 調査対象プログラムとインタビュー対象学生 (高澤・西條 (2016) に追記)

表2 インタビュー・データのカテゴリー分類

カテゴリー		インタビューでの発言
行動の変化	コンピテンスの発達と自信	●人前で話したり、人をまとめたりするのが苦じゃなくなりましたね。(No. 4) ●自信がついたっていうか、あんまり、変に恥ずかしいってなくなりました。今までは、すごい自分、人と違うのがすごい嫌で、「恥ずかしい」みたいな。(中略) やっぱ、フィードバックとか会社側から貰えて、今まで私が「こんなんで大丈夫かな」っていうのにも、ちゃんとコメントを頂けるので。「ここが良いよ」とか「ここがダメだよ」っていうのも。やっぱりそういうのを聞くと、自分の考えを言っても良いっていうか、何かそういう感覚を知ったっていうか。(No. 1) →【コンピテンスの発達】【感情管理】と関連
	他者・社会への関心の発達	●何事に対しても、まず関わって下さる人のことを、考えて行動しないといけないっていう意識が芽生えたかなって思う。例えばゼミ。論文書いて、グループでやっているの、皆の予定とか考えとか中々合わなくて、思い通りに進まなかったりすることもあるんですけど、そういう時に、今、自分だったら何ができるかなっていうのを考えて行動できるようになったと思います。(No. 7) ●ヤフーニュースとかで、「この商品が売れる理由」、時々あるじゃないですか。企業のインタビューみたいな。ああいうの読むようになりました。(No. 3) →【アイデンティティの確立】【自律を通して相互依存に向かうこと】と関連
	経験を振り返り、深く考える習慣が定着	●（インターンシップ中に）すごい（活動）日報書いたりとか、振り返りっていうのをすごい大事にしてきたっていうのがあって。だから結構、考える人にはなったかなって思います。(中略) これがきっかけで、自分に向き合う時間ができたかなって感じですね。だからこそ考えるようになったし、振り返るようになったし、そういった機会、環境に（自分を）置くことができたっていうのが、一番大きかったかなって思います。(No. 6) ●なんで自分が（あることに）参加したいのかっていうのを、根詰めて考えられるようになって、ちゃんと自分なりに「こういう風になりたいから参加したい」って明確にできるようになったなって思えます。(中略) インターンシップの中で、なんでこうなのかとか深く考えないといけないっていうのを学んで…繰り返し考える癖がついたなって。(No. 7) →【コンピテンスの発達】【自律を通して相互依存に向かうこと】と関連
意識・態度の変化	目的意識の焦点化	●これを勉強したら、自分の身になるっていうのを、1 個ずつ考えてやろうって思うようになりました。(No. 1) ●一つの物事に取り組む時に、ちゃんと目的を考えて取り組めるようになったかなっていうのは、大きくて。前までは何となく、友達が行ったからとかだったんですけど。今は自分で、授業とかも皆が取ってるからこの授業取るとかじゃなくて、私はこれが学びたいから、全然知らない人ばかりだけど行ってみようかなとか。(No. 6) →【アイデンティティの確立】【目的の発達】【統合の発達】と関連
	将来のキャリアに対する考え方の変化	●自分が将来何したいかっていうのがすごい明確になった。(中略) ○○のために働いていきたいというのが明確に生まれた。(No. 7) ●私は最初、職業の選択を狭めるためにインターンシップをしようって思ってたんですけど、狭めるというよりは広げるみたいな感じだったかなって。働くっていうのが曖昧だった時って、一つ良いのがきたらそれに食いついちゃって、他のところが見えなかったと思うんですけど、ここで（インターンシップを）やったことによって、会社ってこういう風なんだって、もうちょっと視野が広がった。（視野が）明るくなった分いろんな風に見えるように…。(No. 3) ●自分がこの長い老後までどう働くかを意識し出した。(中略) 自分にとって働くってどういうポジションなんだろう、みたいな。(No. 2) →【アイデンティティの確立】【目的の発達】【統合の発達】と関連
	インターンシップを超えて汎化した影響	●自分の勉強と、会社に入って働くっていうことを、ごっちゃにし過ぎて考えてたと思うんですけど、今は、内容というよりは、（勉強で）やってる過程が、こういう風に役に立つんじゃないかなって。取り組み方とか、目標の決め方とか、調べ方とか…。漠然と何のために（勉強）やってるんだろうっていう風には思わなくなりましたね。(No. 3) ●思ってたことが（インターンシップの前と）さほど変わってないのかなって思ってた。(中略) インターンが無駄だったとかそういうわけじゃなくて、やるべきことっていうのは、すぐに変えられることじゃなくて、もっとこの大学で過ごしていくうちにできるようになれば良いことかなって思いました。(No. 2) ●私はかなり人見知りのほうなので、前までだったら初めて会う人がいる環境に行くのがすごい怖かったんですけど、今は、そういう環境もそんなに怖くなくなったというか、その分、いろんな人の考えが聞けたり、新しい出会いがあるので、それも楽しいなって自分の中で考えるようになったと思います。(No. 7) ●何か土台なんだよね、インターンって。そこからすぐ枝分かれしてって、その枝分かれしていったことのほうが学ぶことが多いんだけど…(中略) これから起きたことを何でも吸収していこうって気持ちは、絶対インターンの直接的なもので、その気持ちを持ったまま生活したから、より、インターン前よりも吸収することが増えたってことは、すごくあるんですけど。(No. 5) →【目的の発達】【統合の発達】と関連

*【 】はChickering らの7つのベクトル理論のカテゴリを示す

から大学教員の協力を得た学生へのアンケート調査を行っており、自分だけの都合では進まない物事をどうスケジュール通り動かしていくかという経験が現在の行動につながっていると認識していた。また、インターンシップでサービス提供側の視点で業務に取り組んだ学生 No. 3 は、今まで目を留めることのなかった、商品が売れる理由等のニュース記事を

読むようになり、経済・社会への関心が芽生えていた。インターンシップ経験を通じてこうした「他者・社会への関心の発達」が見られたが、他者との関わりは、大学での学びにおいても社会に出た後の職場での成長においても、その重要な要因となる（河井, 2014a; 中原, 2010）。他者への関心の広がりやアイデンティティ形成の基礎となるものでも

あり (Côté & Levine, 2014)、Chickering の 7 つのベクトルという「アイデンティティの確立」につながっていく。

行動面の変化の最後のものとして、「考えるようになったし、振り返るようになった」(学生 No. 6)、「なんで自分が(あることに)参加したいのかっていうのを、根詰めて考えられるようになって」(学生 No. 7)に見られるように、「経験を振り返り、深く考える習慣が定着」したことが挙げられる。これは調査対象プログラムの環境要因として先述した「③活動日報等を通じたリフレクションと言語化の反復」と深く関連している。実習中、環境要因の「①他者と共有する課題・目標への取組」、「②課題・目標に応じた行動と試行錯誤が可能な一定程度の期間」にあるように、自分の今までの知識・能力だけでは容易に達成し得ない目標に向かって試行錯誤する「ストレッチ経験」(松尾, 2011)の中で、特に活動日報は、その渦中にある学生の苦しさや小さな達成感等を言語化し自覚するツールとなっていた。ツールを用いて振り返る行為が習慣化されたことで、考えるという行為に深みが増したことが学生自身にも自覚されている。

これらの学生の変化には、Chickering の 7 つのベクトルの「自律を通して相互依存に向かうこと」との関連が想定できる。学生がコンピテンスを発達させ、自信を身に付けていく過程には、自律と適切な他者依存(他者の力を借りた成長)がある。環境要因の「④自己のリフレクションに基づいた他者からのフィードバック」にあるように、自分が書いた活動日報に他者(企業担当者、時には教員)からのフィードバックを得ることの繰り返しで自分が成長できたと肌身をもって感じた経験は、その行動への信頼を強化している。こうした他者の力を引き受けながら自律に向かうこと、「自律をめざした他律の力」を獲得することは、学校から社会への円滑なトランジションを果たすうえでも重要である(中原, 2016)。

一方、意識・態度面の変化としては、「これを勉強したら、自分の身になる(学生 No. 1)」、「私はこれが学びたいから、(その授業には)全然知らない人ばかりだけど行ってみよう(学生 No. 6)」の発言に見られるように、何を学びたい、身に付けたいといった目的が学習や経験を選択する際に意識されていることがうかがえる。インターンシップの社会経験の中で、自分の関心事や足りない部分を自覚したことが「目的意識の焦点化」につながっている。また自分の将来に対して、「自分が将来何をしていきたいかっていうのがすごい明確になった(学生 No. 7)」、あるいは学生 No. 3 のように、関心の幅が広がることで大局的にキャリアを展望する余裕につながった等の面が見受けられる。これらは「将来のキャリアに対する考え方の変化」と捉えられる。

大学生の成長として、目的意識の発達とキャリア意識の

発達とは、ともに未来を展望して考えるという点で緊密に関連する。将来の見通しの形成は、汎用的技能の獲得に結びつき、またトランジションへの能動的な取組みと望ましい成果に関連している(溝上, 2009; 中原・溝上, 2014)。Chickering の 7 つのベクトルでは「アイデンティティの確立」を基礎とし、「目的の発達」と「統合の発達」に関わっていると考えられる。インターンシップ経験とその経験についてのリフレクションは、自分の将来の展望をより深く捉え直し、現実的に形成していく重要な機会となっている。

さらに、インターンシップの枠を超えて、学業や他の活動へ向かう姿勢にまで波及した効果も見られる。学生 No. 3 は、大学での学業に関連して、自分の専攻分野の学習はいったい何のためにやっているんだろうと以前に感じていたが、インターンシップ経験によって再度意味づけを与えられたことがうかがえる。学生 No. 7 は、自分にとって初めての環境に臨む怖さを乗り越え、新しい出会い・経験で得られる楽しさを想像できるようになった。学生 No. 5 は「これから起きたことを何でも吸収していこうって気持ちは、絶対インターンの直接的なもの」とある通り、その意識が、後に参加した活動での学びを促す大きな要因になったことを語っている。これら「インターンシップを超えて汎化した影響」からは、学生たちの中に、大学での学業やこれから新たに臨む経験に対しての意味づけの変化が芽生えている様子が見てとれる。その波及効果は、インターンシップの中の文脈に限らず、新たなステージへと学びを架橋していく(ラーニング・ブリッジング)足場が形成されたものと評価できよう。

ここまで、Chickering の 7 つのベクトル理論をはじめとする先行研究との関連を示しながら、長期インターンシップ経験学生の成長を整理して示してきた。インタビューに答えた学生たちにとって、長期インターンシップ経験を通じた学びは、半年後にも残る行動の変化、意識・態度の変化という形で大学での日常に架橋され、影響を及ぼしていた。また 7 つのベクトル理論で示された「コンピテンスの発達」「アイデンティティの確立」「自律を通して相互依存に向かうこと」「目的の発達」「統合の発達」といった学生の成長に関する方向性が、密接に関連し合いながら展開していくことが読み取れた。

ただこれだけでは、長期インターンシップという経験・環境の何がそうした成長を生み出すことに寄与したのか、どのような文脈・条件、学生の認識のもとでこそ教育効果が発揮されたのか、その実相を示すには不十分である。そこで、その具体的な要因を明らかにするため、3名の学生事例の追加検討を行うこととした。次節以降では、成長理論への参照を継続しつつ、学生個々人の事例に即してインタビュー・データを再度考察していく。

3.2. 事例検討 〈3名の学生の事例記述〉

以下で取り上げる3名の学生（No. 6, No. 3, No. 2）は、「インターンシップを超えて汎化した影響」を特によく自覚しており、インタビュー時点でそれが言語化されていたことから、一人一人の事例に即して再度考察した。考察にあたっては、当該学生のインターンシップ参加前の応募シートや企業担当者からの当時の対応に関するヒアリング結果も交えて検討を行った。さらに学生 No. 2 については、考察のポイントに焦点を絞った聴き取りが不十分であったことから、更なる追加インタビューを実施し、学生の変化の内実により深く接近することを試みた（追加インタビューの発言の後に＊を付す）。

（1）学びや気づきを振り返り、記録に残す習慣の定着【学生 No. 6】

「（インターンシップ中に）すごい（活動）日報書いたりとか、振り返りっていうのをすごい大事にしていたっていうのがあって。だから結構、考える人にはなったかなって思います。（中略）これがきっかけで、自分に向き合う時間ができたかなって感じですね。だからこそ考えるようになったし、振り返るようになったし、そういった機会、環境に（自分を）置くことができたっていうのが、一番大きかったかなって思います。」【学生 No. 6】

学生 No. 6 には、2 年次当初のインターンシップへの参加動機として、「大学と企業の両方からのフィードバックが頂けることです。短期のインターンでは得ることのできない課題や自分の欠点が見つかると思います。その中で自分の弱みに目をそらさずしっかりと向き合い、乗り越えられるような経験ができると考えています」（応募シートの記述より）という思いがあった。

人材サービスを手掛ける企業でのインターンシップでは、学生向け情報サイトの構成やコンテンツについて、他社の事例調査もふまえて考え、企画案としてまとめるというミッションが与えられていた。その企業でのインターン生は（複数名でなく）学生 No. 6 の一人だけだったこともあり、本人が「すごい辛かったですもん。全然アイデア浮かばないし、一人だし、もう誰にも言えないし、自分で調べるしかないし…」と語り通り、自分一人で考えて行き詰ることも度々あったようである。

企業の受入担当者も多忙な中、先述した活動日報の存在は、学生と企業担当者・教員がタイムリーに情報・認識を共有するツールとなっていた。『日報書いて、今日振り返って、「ああ、ここできなかったな。じゃあ明日こう考えようかなあ」とか、そこが一番（自分への影響として）大きかつ

たんじゃないかな』と、学生本人もそのインパクトの大きさを語っている。

活動日報と関連して、学生はインターンシップを通じた自身の成長目標・行動指針を事前に設定し、半年近い実習期間の途中でそれを一度見直すことになっていたが、そこで本人が設定し直した行動指針に、学生の当時の認識が見てとれる。新たな行動指針には「電車の通勤時間 20 分を振り返りの時間とする」「ノートに書き起こして見返す習慣をつける」といった、参加前には無かった具体的なリフレクション行動の仕方が記されていた。その直前の本人の振り返りには、「頭の中だけで考えると段々そのことが風化され、また気づくだけでその後の行動に生かせずそのままになってしまうので、口に出してみたり、文字にして振り返りをしていくのを継続していきたい」とのコメントがあり、実際の経験を通じた学びから、学生にとって意味のある新たな行動指針が生まれていた。

表 2「行動の変化」の「経験を振り返り、深く考える習慣が定着」で記した通り、リフレクションの効果から、「これ（長期インターンシップ経験：筆者注）がきっかけで、自分に向き合う時間ができた」学生 No. 6 は、何かに取組んで感じたことを「言語化する癖をつけよう」と考え、インタビュー時点でも学び・気づきを記録に残す習慣（Word ファイルに都度、感想を打ち込む）を実践していた。ここでは、学びを自分なりに言語化して書き残すリフレクションという行為自体が、学生本人にとっての有効性の自覚を伴って大学生活の他の場面へと架橋され、本人の習慣として継続した行動につながっている点が注目される。何となくそう思うという水準から一歩先に進んで、自らの認識を形成するリフレクション、さらにはリフレクションの方法を具体的に定めて習慣化することの重要性に目を向ける必要がある（秋吉・河井, 2016）。

「1 年生の時に、何もなくなって自分で思ったんですね。（中略）結構焦りから（インターンシップを）始めた部分があったんですけど。結果的に、自分の中でできないことができるようになったとか、そういう実感がある（学生 No. 6）」。

書き残すリフレクションの習慣化は、自分の意見を他の人に伝えるという行為が以前よりも自信をもってできるようになったという「コンピテンスの発達と自信」にもつながったことが学生 No. 6 本人に自覚されている。リフレクションは、行為と思考のつながりの中で、リフレクションする行為主体に意味をもたらすように作用する（河井, 2018）。以前と比較して変化した自分、その変化が具体的にリフレクションという行動に裏付けられていたことを学生自身が認識・言語化できていることで、自分自身に対する自己効力感が得られている。

(2) 大学での学修に対する新たな意味づけ・納得感の醸成【学生 No. 3】

「自分の勉強と、会社に入って働くっていうことを、ごっちゃにし過ぎて考えてたと思うんですけど、今は、内容というよりは、(勉強で) やってる過程が、こういう風に役に立つんじゃないかなって。取り組み方とか、目標の決め方とか、調べ方とか…。漠然と何のために(勉強) やってるんだらうって風には思わなくなりましたね。」【学生 No. 3】

学生 No. 3 は、日本文学を専攻として学ぶ学生であったが、インターンシップの参加を決めた2年次初めには「人文、日本文学等に限らない力が社会に出ていくためには必要」「社会に出てからは、大学で学んでいること以外にも、大切な力がたくさんあると思う」という記述が応募シートにある通り、自身が専攻していく学問分野で得るものと、社会で必要になると想像する力との間に乖離を感じている状態であった。そしてそれが「自分がどこに向かって頑張っているかわからず、いまいち身を入れて取組むことができていない」という現状認識、「インターンシップで将来の方向性を少しでも見つけられたら、もっと充実した大学生活を送れるのでは」というインターンシップ経験への期待へとつながっていた。

スーパーマーケットを展開する企業でのインターンシップで学生 No. 3 が与えられたミッションは、学部異なるもう1名のインターン生とともに市場の健康志向に応えた商品・売り方について調査・提案を行うことであった。最終的に「大学生の朝食」に的を絞って学生は提案したが、その過程では、実際に大学生が摂りうるさまざまな朝食の形態を自分たちで体験し、そこから具体的な仮説をもとに20を超える提案を考え、さらには実際の店舗で実験的にその提案を形にしてみても効果検証を行った。

「現場・現物・現実を大事にする」「PDCA サイクルを回し続ける」といった受入企業の経営姿勢もあり、「PDCA サイクル」「仮説検証」等の単語が、実習中は学生・企業担当者との会話で共通言語になっていた。他にも、学生 No. 3 が経験した同社のインターンシップでは、一次データが収集可能なテーマ設定、こまめなアウトプットとフィードバックといった大学の学修につながる要素が十分に含まれていた。

インタビュー時、3年次になった学生 No. 3 の大学での学修に対する意味づけには、2年次の当初と異なる考えが生まれていた。「(学んだ) 内容を今後活かすっていうより、私(の専門分野) だったら、もの調べたりとか、たくさん文章作ったりとか、レポートでもいろんな例を出して考えたりとか、

そうして得た能力が、(社会で) 役に立つんじゃないかなって思います。自分の勉強のことを仕事とそういう風に結び付けられるんじゃないかなって(学生 No. 3)」。また「漠然と何のために(勉強) やってるんだらうって風には思わなくなりましたね」、「(インターンシップを) やったことによって、会社ってこういう風なんだって、もうちょっと視野が広がった。(視野が) 明るくなった分いろんな風に見えるように…」(表2)とも述べている。学生 No. 3 はインターンシップ後の大学生活の中で、専攻の学びに対して新たな意味づけを得ていた。また主体的な学修態度形成につながるとされる「将来の見通し」(溝上, 2009)を具体化できたわけではないものの、視野を広げて将来を展望する余裕ができ、目の前の学びと将来のキャリアの「接続」(溝上・畑野, 2013)の感覚を持つに至っている。

7つのベクトル理論でいえば、大学で学ぶ意味を見出すことが大学生としての「アイデンティティの確立」に寄与し、学びとキャリアの接続に基づいた将来の視野の広がりという「目的の発達」「統合の発達」が生じている。こうした学生の変容をもたらした要因として、実習中に学生と企業担当者との間で交わされていた先述の「仮説検証」等の共通言語があったと考えられる。仕事での経験がただ具体的な作業項目として学生に認識されれば、それが大学での学修にも通ずるものとして学生には捉えられない。経験学習理論(Kolb, 1984)に即して言えば、省察的観察や抽象的概念化ができない。他方で、具体的な経験と結びつかない抽象的な概念として認識されたものは、学生にとって大学での学修を具体的に意味づける材料となるほど肉迫しない。この学生 No. 3 の事例では、企業の業務と大学での学修双方と結びついた共通言語=具体的な行動や考え方を学生が自分のものとするところから成長が生み出されていると言えよう。

(3) 時間をかけて自分が変化していくことを信じられるマインドセットの獲得【学生 No. 2】

「思ってることが(インターンシップの前と) さほど変わってないのかなって思って。(中略) インターンが無駄だったとかそういうわけじゃなくて、やるべきことっていうのは、すぐに変えられることじゃなくて、もっとこの大学で過ごしていくうちにできるようになれば良いことかなって思いました。」【学生 No. 2】

学生 No. 2 には、「自分の社会への適応能力を高めた」「これからの大学生活の中で、何を自分が伸ばし直していけばいいのかを知る機会を得たい」(応募シートの記述より)というインターンシップへの参加動機があった。参加

前の時点（1年次初め）を振り返って、「サークルとか全然行ってなかったから、先輩たちとも喋れないし、同級生とも仲良くないし、ああ私って本当にコミュ力（コミュニケーション力：筆者注）低いとかすごい思ったり」していたことを述べており、大学入学直後に自信の無さを感じていた様子がうかがえる。そうした中で長期インターンシップの情報を見つけ、「これなら自分がこれからどうしたらいいかも感じ取れるんじゃないか」、「大人に近付けるんじゃないか」*との思いが上記の参加動機につながり、また本人に苦手意識のあった「コミュ力」についても、社会人とやりとりする機会が増えることで、それに慣れて力も高まっていくのではないかとおぼろげな期待を抱いていた。

参加した印刷会社でのインターンシップでは、事業の一環として行う市民参加型イベントに運営スタッフとして関わり、次年度の企画づくりを学生 No. 2 を含むインターン生 2 名が行った。この企業での実習環境の特徴として、事業に携わる経営者・各部署の社員はもちろんのこと、イベント参加者の一般市民等多くの人と学生がコミュニケーションを図る機会があった。また基本的に学生が立案した企画については、学生であってもプロジェクトリーダーとしての権限を与えられ、社員の協力をあおぎながら、実施に向けて関係者に働きかけていく役割を担うことが期待されていた（環境要因①②）。

企業の受入担当者は、学生 No. 2 の何気ない行動をよく観察しており、「礼儀正しく、目配り、気配り、心配りができることは、他に代えがたい〇〇さんの素晴らしいスキルです」「アンケートのまとめについて、更により良くするにはどうすればよいかを考え、目次を付けたり、（中略）よく考えて業務に取り組んでいることが分かり、素晴らしい」といった具体的なフィードバックを、実習中に繰り返し学生 No. 2 に伝えていた（環境要因④）。

学生 No. 2 が自分で決めた当初の主な成長目標は、インターンシップに取り組んだ結果として「コミュニケーション力を高める」ことであり、活動日報にもそれに類した記述が多く見られていたが、期間の途中で見直しを行った後には、その目標が「積極的にいろいろな人と関係を持つ」といった行動ベースのものへと変化していた。実際、企業の全社員が集まる会合の席で自ら挙手し質問をした時には、企業担当者さえも驚いたという。そうした変化の要因として「（活動）日報とか、日々のいろいろの中で、どう自分を高められるかを記録することで成長を感じるみたいなのがあって」と、その時の実感を本人は語っている。当時の活動日報でも「感じたことは、周りの環境が変わっただけでは、自分が目に見えて成長できるというわけではないことです。本気で変わろうと思い、小さなことからコツコツと意識を変え

ていく、日ごろの意識変化の積み重ねが大きな成長につながるのだろうなと感じました」とあるように、毎日の実践の中で目的意識という将来の見通しをもって行動することが、自分の描く「成長」にとっても重要であることに気づきを得ている様子がうかがえる。

学生 No. 2 は、以前の自分を振り返って、インターンシップ参加前（大学入学直後）には焦りが大きかったと語る。「きっかけが1つあって、それを乗り越えたら『成長』みたいな。『成長』ってバツと切り替わるものだと思っていた」*という言葉の通り、普段の講義やサークル活動とは異なる、乗り越えるべき「何か」を求めており、ちょうどそこで学生 No. 2 の目の前にあった選択肢が長期インターンシップであった。

インターンシップ経験を通じた自分自身の変化について、「思ってること（『コミュニケーション力を高めたい』等の課題意識）がさほど変わってないのかな」と学生 No. 2 は話す。それは決して本人の内面に変化がないということではない。経験を経て、「誰かと比べてできる、できないと思っていたけど、別な（ある行動が必要とされる）場面ですらうとすれば自分にもできる」*という確かな自己効力感が本人の中に生まれていた。

当初から本人が気にしていたコミュニケーション力について、「コミュニケーション力高めたいとかって、すぐバツとできる訳じゃないなと思って…もっと長い目で見てできるようになればいいのかなって。バツとできる人と積み重ねてできる人がいるけど、私は後者だと思って」との言葉からは、時間をかけて、少しずつできることを増やしていく自分自身の「成長」のイメージが描けている様子が感じ取れる。実際、学生 No. 2 はインターンシップ後の大学生活でゼミ活動に積極的に参加したり、サークルでまとめ役をかって出る等、普段の学業や課外活動に精力的に取り組んでいた。未経験の環境・課題に臨む際にも、ある程度の時間の中でそれに対応して変化していけるという自分自身への信頼の感覚を持ったことは、7つのベクトル理論の「コンピテンスの発達」「アイデンティティの確立」、それを経た「統合の発達」が関連し合った成長と考えられる。

さらに「1カ月とか半年とか、長い人生で見れば短い期間で見えるものが成長とは限らない。だんだん意識していく中で、少しずつ前に進んでいくのが、長い目で見たら自分の『成長』かなって。変化が分からないなって思っても、長い時間を見た時に、自分の成長につながってるんだらうなって。そんなにすぐに人間変わらない」*との言葉からは、インターンシップ経験を通じた「成長」の捉え方の深化が読み取れる。「バツと切り替わる」のではなく、中長期的に、〈目の前の具体的な行動の積み重ね—結果的に自

分に残る成長」という対応が成り立つ経験をインターンシップで得たことが、自己効力感を伴って、時間をかけて自分に変化していくことを信じられる柔軟性・可塑性を備えた成長マインドセット (Dweck, 2007) の獲得へとつながっている。このように成長の捉え方が変わるということは、価値観の変化という意味で「統合の発達」であり、変化／非変化の二分法ではなく、幅のある時間的経過の中で経験とともに獲得していく僅かずつの変化を認めるという信念がそこには生まれている。

この柔軟かつ可塑的な成長マインドセット、すなわち時間をかけて自分が成長できるという信念は、長期インターンシップ経験の特性と結びついて獲得されたものであり、その後の大学生活を送る中でより強く本人が自覚し、言語化されたものでもある。3.1. で見出されたようなコンピテンスの発達やキャリア意識の醸成といった変化よりも一段深い水準での成長と捉えることができよう。

4. まとめ（実践原則を含む）と今後の課題

本稿では、長期インターンシップ経験を経た学生のその後の大学生活での成長の実相を、インタビュー調査を軸として描き出すことを1つの目的として検討を行ってきた。3.1. では、Chickering の7つのベクトル理論の「コンピテンスの発達」「アイデンティティの確立」「自律を通して相互依存に向かうこと」「目的の発達」「統合の発達」といった学生の成長に関する方向性との関連づけを示しながら、また自己効力感の獲得という観点から、学生の成長を整理した。行動の変化、意識・態度の変化というそれぞれの面で、インターンシップ経験の学びは大学での日常に架橋され、影響を及ぼしていた。

3.2. で取り上げた3名の学生の事例からは、インターンシップ経験をを超えて汎化した影響の具体的なありようが明らかにされた。「(1) 学びや気づきを振り返り、記録に残す習慣の定着」ではリフレクションを書き残すという具体的な行為が、「(2) 大学での学修に対する新たな意味づけ・納得感の醸成」では企業での課題解決と大学での学びをつなげる視点が、「(3) 時間をかけて自分が変化していくことを信じられるマインドセットの獲得」では中長期的に変化していける自分自身への信頼の感覚が、インターンシップ経験から半年後の学生の日常に根付いていた。インターンシップ参加時と半年後の学生の日常とを具体的に結びつける鍵となっていたのは、抽象的な学びの言葉ではなく、具体的な行動であった。学びが具体的な行動の形で学生の日常に架橋（ラーニング・ブリッジング）され、かつ、その架橋が起きていること自体を学生がリフレクティブに自覚し、言語化できていることは、本人たちが今後出会う経験の場面で

も同様の学び・成長のプロセスを実現するための重要な要素となる。

また本稿のもう1つの目的であった、そうした教育効果がよりよく発揮されるための要因について、事例検討から浮かび上がってきた実践原則を以下に整理したい。

①日常の行動レベルの具体性に着目した目標設定・リフレクション・フィードバック

ここまでの事例でも多く述べてきたように、学生が直面するさまざまな場面で具体的にとりうる「行動」に、学生・企業担当者・教員のそれぞれが着目することが、学生の変化を促す要因として重要と考えられる。経験の前に学生が考える目標設定では、「こうなりたい」「〇〇力を身に付けたい」といった抽象的なワードが並びがちで、ではどうやったらその達成に近づけるのかが曖昧な場合が多い。日常的に確認できる具体的な行動のレベルに目標を落とし込むからこそ、その行動が実行できていたか否か、なぜ実施できなかったかを本人がリフレクションし、また周囲も、その行動のどこが評価すべきで、何が業務遂行・目標達成の妨げとなっているかという点で効果的なフィードバックを与えることが可能となる。そして3.2. の複数の事例で見られたように、目標は変わらなくても、実践を重ねるにつれて、この行動の指針は少しずつ変化し、より具体化・現実化していく。こうした変化こそ、後々、学生が自らの成長を認識する根拠となるものである。視点を変えれば、学生を指導する教員の側が、そうした変化を逃さず捉えてフィードバックを行うことが重要となる。

②ストレッチ経験をサポートする仕組み

3.1. の行動面の変化でも述べた通り、学生の「ストレッチ経験」（松尾, 2011）をサポートする仕組みとして、自律と適切な他者依存（他者の力を借りた成長）の環境を担保することの重要性が想定できる。学生にとって困難な状況の中でも、活動日報を軸にルーティン化された仕組みが存在することで、経験を言語化しての省察と他者からのフィードバックの繰り返しが可能となる。

③大学生活の日常への架橋を意識したプログラム全体の設計

日常の大学での学修姿勢へとつながる学生の成長を、インターンシップの教育効果の射程として見据えていく場合には、初めからその部分の架橋（ラーニング・ブリッジング）の意図をもったプログラム全体（インターンシップ経験と事前事後学習を含む学習のプロセス）の設計が欠かせない。そのためには、学生個人の目標からと受入企業での実習内容から、具体的に2つの側面からのアプローチが考えられる。

学生個人の目標では、インターンシップ中の局面に限らず

さまざまな場面で再現可能な行動レベルで目標を設定することを軸として、それが当該学生のインターンシップ経験前の日常、およびインターンシップ経験が架橋される先の日常へとつながるよう目配りしていくことが必要である。受入企業での実習内容からのアプローチでは、3.2. (2) の事例が象徴的であるが、「仮説検証」のような大学での学び・研究と共通する概念を積極的に抽出し(松尾, 2015)、実習での学生の実感の深まりとともに、教員からも事前事後学習等を通じて繰り返し意味づけを行っていくことが効果的と考えられる。

最後に、本研究の今後の課題について整理する。本調査で対象とした学生はあくまで少数にとどまる(またプログラムに参加した7名中6名が女性、かつ追加検討した3名ともが女性)ため、本研究の知見を過度に一般化することには慎重でなければならない。より多くの学生の事例をもとに多様な成長モデルの検討を行う必要がある。またまとめで述べた実践原則については、長期インターンシップに限らずサービスマーケティング・留学等の「越境的学習」(石山, 2018) 経験を伴う教育プログラムでも通用するものと考えられ、そうしたさまざまな実践の現場に応じた具体化と試行、効果の検証を今後進めていきたい。

引用文献

- 秋吉 恵・河井 亨 (2016). 「大学生のリフレクション・プロセスの探究—サービス・ラーニング科目を事例に—」『名古屋高等教育研究』16, 87-109.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press. バンデュラ, A. (1997). 『激動社会の中の自己効力』(本明寛・野口京子・春木豊・山本多喜司訳) 金子書房.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity (2nd ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 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) (2018年7月25日)
- Côté, J. E., & Levine, C. G. (2014). *Identity, formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. New York: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2007). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Ballantine Books.
- Evans, N. J. (2011). Psychosocial and cognitive-structural perspectives on student development. In J. H. Schuh, S. R. Jones, & S. R. Harper (Eds.). *Student Services: A Handbook for the Profession (5th ed.)*, San Francisco: Jossey-Bass. 168-186.
- 古田克利 (2014). 「インターンシップ実習中の自律性充足が大学生のキャリア自己効力感に及ぼす影響」『インターンシップ研究年報』17, 1-10.
- 平尾元彦・田中久美子 (2017). 「大学生の就職活動とインターンシップ: 多様化の時代の計測課題を追って」『大学教育』14, 24-36.
- 石山恒貴・新目真紀・半田純子 (2016). 「インストラクショナルデザイン理論に基づくインターンシッププログラムの学習効果」『人材育成研究』12(1), 99-120.
- 石山恒貴 (2018). 『越境的学習のメカニズム』福村出版.
- 亀野 淳 (2015). 「北海道大学における全学インターンシップの特徴と課題: 参加学生アンケート調査結果分析 (2014年度)」『高等教育ジャーナル: 高等教育と生涯学習』22, 133-141.
- 河井 亨 (2014a). 『大学生の学習ダイナミクス 授業内外のラーニング・ブリッジング』東信堂.
- 河井 亨 (2014b). 「大学生の成長理論の検討—Student Development in college を中心に—」『京都大学高等教育研究』20, 49-61.
- 河井 亨 (2018). 「経験学習におけるリフレクション再考—「行為についてのリフレクション」と「行為の中のリフレクション」」『ボランティア学研究』18, 61-72.
- 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』14, 9-15.
- 経済産業省・エティック (2013). 『産学連携によるインターンシップのあり方に関する調査報告書』 (http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/houkokusyo_H24FY_internship.pdf) (2018年7月25日)
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 楠奥繁則 (2006). 「自己効力論からみた大学生のインターンシップの効果に関する実証研究」『立命館経営学』44(5), 169-185.
- 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」『日本インターンシップ学会年報』13, 9-17.
- 松井桃子 (2014). 「進路選択研究の統合的理解とその課題—大学でのキャリア支援に向けて—」『京都大学高等教育研究』20, 63-72.
- 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.

- 松尾哲也 (2015). 「インターンシップの意義と「社会人基礎力」」『総合政策論叢』30, 49-63.
- 見館好隆・関口倫紀 (2014). 「インターンシップがキャリア育成にもたらす効果とその規定要因」『経済行動科学学会第17回年次大会発表論文集』, 53-58.
- 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, 143-175.
- 溝上慎一 (2009). 「「大学生生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討—正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す」『京都大学高等教育研究』15, 107-118.
- 溝上慎一 (2012). 「学生の学びと成長・支援」京都大学高等教育研究開発推進センター (編)『生成する大学教育学』ナカニシヤ出版, 119-145.
- 溝上慎一・畑野 快 (2013). 「将来展望と日常生活との接続が学習に与える影響—接続尺度の開発を通して—」『キャリアデザイン研究』9, 65-78.
- 文部科学省・厚生労働省・経済産業省 (2014). 『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.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/intern/sanshou_kangaekata.pdf) (2018年7月25日)
- 中原 淳 (2010). 『職場学習論 仕事の学びを科学する』東京大学出版会.
- 中原 淳・溝上慎一 (2014). 『活躍する組織人の探究 大学から企業へのトランジション』東京大学出版会.
- 中原 淳 (2016). 「アクティブトランジションへの誘い」館野泰一・中原淳 (編著)『アクティブトランジション 働くためのウォーミングアップ』三省堂, 6-24.
- 佐藤真久 (2012). 「〔①学びの評価〕の分析結果」『地域社会におけるソーシャルビジネス (SB) に関する人材育成プログラムの開発・実施とその意義—最終報告書—』, 82-168.
- 田島充士・中村直人・溝上慎一・森下 覚 (2016). 『学校インターンシップの科学』ナカニシヤ出版.
- 高澤陽二郎 (2015). 「教育的効果の高い中長期インターンシップの実践—『企業課題探究型長期・有償型インターンシップ』の取組—」『新潟大学高等教育研究』3, 33-38.
- 高澤陽二郎・西條秀俊 (2016). 「長期インターンシップの教育的効果」『京都大学高等教育研究』22, 103-106.

Educational Practice Reports

Students' Long-Term Internship Experience through the Lens of Student Development Theory

Yojiro Takasawa¹, Toru Kawai²

(¹Institute of Education and Student Affairs, Niigata University, ²College of Sport and Health Science, Ritsumeikan University)

Internships have long been considered an effective educational practice and many surveys have demonstrated their effects on student development. The purpose of this report is to examine students' half-year development by following up with an interview survey and clarifying the results through student development theory. This survey revealed development in both the behavioral and mind aspects related to the internship experience that bridged what students had learned to their daily academic learning, thus forming a growth mindset. The practical principles drawn from these results are: 1) specific goal-setting, reflection and feedback at the level of daily behavior, 2) the support for achieving stretch goals, and 3) whole program design intending to bridge the internship experience to the daily academic experience.

Keywords: Internship, Longitudinal Interview Survey, 7 vector theory of development, Growth Mindset, Learning Bridging