

科技部補助專題研究計畫成果報告

期末報告

職涯形成支援與大學教育的實踐性-從越境學習的觀點探討企業
實習之教育成效

計畫類別：個別型計畫

計畫編號：MOST 107-2410-H-160-011-SSS

執行期間：107年08月01日至108年10月31日

執行單位：文藻學校財團法人文藻外語大學日本語文系（科）

計畫主持人：董莊敬

計畫參與人員：大專生-兼任助理：林鉻哲

報告附件：出席國際學術會議心得報告

中華民國 108 年 09 月 27 日

越境學習之企業實習的教育成效 —從合法的邊緣性參與論之觀點探討越境學習的衝突 與學習

董 莊敬
文藻外語大學日本語文系副教授

摘要

多數的研究指出，將學生在學校所習得之理論上知識，結合校外具有意義的企業實習，對學生學習是有所助益的。然而，根據研究調查結果顯示，從企業實習參加者的觀點端之，「在學校所習得之知識與技能無法運用在實習機構」、「企業實習的經驗對於實際職場的經驗並無太大助益」等，對企業實習的成效提出不同的批判。因此，越過學校的場域，如何將在企業的場域所習得之知識與技能加以應用及活用，並如何將在職場的場域所習得的經驗帶進學校的場域之「越境的學習經驗」使之更具成效將是本研究所關注的議題。此外，學校的學習課題，多數為去脈絡化的，學校與職場間相互結合之「情境學習」的必要性受到各方重視則是不言而喻的。因此之故，本研究將越過學校與職場間的界線，從情境學習，亦即是合法的邊緣性參與論的觀點，以實證的方式探討企業實習之越境學習的教育成效。

關鍵詞：越境學習、合法的邊緣性參與、企業實習、教育成效

越境学習としてのインターンシップの教育効果 －正統的周辺参加論の視点からみた越境学習の葛藤と学び－

董 莊敬
文藻外語大学日本語学系副教授

要旨

学生が学校で身につけた理論的知識を生かせる課題が、校外の有意義な実践の中に埋め込まれるインターンシップが役立つと頻繁に指摘されている。しかしながら、調査結果によると、インターンシップの参加者側から、「学校で身につけた知識や技能をインターンシップ先で応用できない」、「インターンシップの経験が実際の職場での経験にはそれほど役立たない」という指摘があった。そこで、学校という場を超えて職場という場で身につけた知識や能力をどのように応用化し、活用していくのか、そして職場という場から学校という場にその経験をどのように持ち込むのかという「越境の学習経験」を有効化させるのが本研究の最大の関心事である。また、学校における学習課題は脱文脈化しているものが多く、学校と職場との連携の「状況に埋め込まれた学習」の重要性がよりいっそう重要視されてきていることは自明である。そこで、本研究では学校と職場との間の境界線を超えて、状況に埋め込まれた学習、すなわち正統的周辺参加論の視点から越境学習によるインターンシップの教育効果を実証的なデータを用いて検証する。

キーワード：越境学習、正統的周辺参加、インターンシップ、教育効果

Educational Effect of Business Internships in Cross-border Learning—A Discussion on Learning and Conflict from Perspective of Legitimate Peripheral Participation Theory

Tung, Chuang-Ching

Associate Professor, Wenzao Ursuline University of Languages, Taiwan

Abstract

The majority of studies indicated that it is beneficial for students to apply knowledge acquired from theories learned at school to meaningful business internships. Research result, however, showed interns “failed to apply knowledge and skills to institutions” and “a gap between business internships and actual work” and proposed different critics about effect of business internships. Hence, this study focuses on through learning field of school, how to apply knowledge and skills acquired in business internships to the “cross-boundary learning experience” in school for better effect. Additionally, most issues learned in school are de-contextualized and it is evitable that the necessity of situated learning integrating school and workplace is concerned by various fields. As a result, this study transcends boundaries between school and workplace to empirically examine situated learning, legitimate peripheral participation (LPP), educational effect of business internships in cross-boundary learning.

Keywords: cross-border learning, legitimate peripheral participation (LPP), business internships, educational effect

越境学習としてのインターンシップの教育効果 －正統的周辺参加論の視点からみた越境学習の葛藤と学び－

董 莊敬
文藻外語大学日本語文系副教授

1. はじめに

台湾では、インターンシップの重要性を鑑み、2010年に「技術職業教育再改革方針（技職教育再造方案）」（教育部 2010）が公布され、その後、2013年には「第2期技術職業教育再改革計画（第二期技職教育再造計畫 102-106年）」（教育部 2013）が公布された。これらは、産官学が連携し、学生たちが学校教育から職業へとスムーズに移行できるよう政策推進を目指したものである。それらは、主として実務的なカリキュラムの再構築、業界の専門家による協同教学、教師が半年間企業などに赴く業界研修、学生のインターンシップなどの取組みの実施などである（教育部 2013）。また、全国の技術教育系大学（学院）は、2017年後半から2018年前半までの一年間のうち、必ず1回教育部からの「インターンシップの実績評価」を受けることが義務付けられている。上述した背景から台湾では、インターンシップの参加者数を向上させるのみならず、制度的整備もますます重要視されてきている。

学生が学校で身につけた理論的な知識を生かせる課題が、校外の有意義な実践の中に埋め込まれるインターンシップが役立つと頻繁に指摘されている。しかしながら、調査結果によると、インターンシップの参加者側から、「学校で身につけた知識や技能をインターンシップ先で応用できない」、「インターンシップの経験が実際の職場での経験にはそれほど役立たない」という指摘があつた（教育部技職及職業教育司 2013）。そこで、学校という場を越えて、職場という場で身につけた知識や技能をどのように応用化し、活用していくのか、そして職場から学校にその経験を如何に持ち込むのかという「越境の学習経験」を有効化させるのが本研究の最大の関心事である。

また、学校における学習課題は脱文脈化しているものが多く、学校と職場との連携の「状況に埋め込まれた学習」（situated learning）の重要性がよりいつそう重要視されてきていることは自明である。そこで、本研究では学校と職場との間の境界線を超えて、状況に埋め込まれた学習、すなわち正統的周辺参加論の視点からインターンシップの越境学習を捉え、その効果を実証的なデータを用いて検討する。

2. 先行研究

2.1 越境学習としてのインターンシップの研究視点

越境学習という概念は、Engestöm (1987=1999, 2008=2013) が提唱した「活

動理論」を中心に展開されている。越境とは、「異なる実践文脈を背景とする人々との相互交流によってもたらされる異質的な観点との接触を通じ、当事者によって既存の社会的実践を協働的に革新する相互交流として捉えられる」

(田島 2016 : 17)。ここでいう越境の概念は、実践文脈での異質的な人々との相互交流を通じ、既存の社会的実践に対する変革をもたらすことを意味する。学校という場からインターンシップ先という場への移行や、異分野・異組織間などへの移行を、「文脈横断」(香川 2011、2012、2018)、「越境学習」(中原 2012 ; 館野 2017)と称し、それに伴う社会的時空間を超えた知識増殖と個人のアイデンティティの変化を「共変移 (consequential transitions)¹」(Beach 2004)という。この移行の過程において個々人と社会活動との関係の発達的変化をもたらし、また個々人の有する知識は、新たな社会的活動に順応するよう「構成または再構成」される(高木 2016)。本研究において越境学習とは、社会的空間を越えて異なった文脈を背景とする個々人との相互交流を通して、個々人の知識やアイデンティティを変化させると定義した。

近年における、越境学習に関する研究視点は、「組織の越境研究の文脈」及び「学校—組織の越境研究の文脈」の二つのアプローチが挙げられる。組織の越境研究に関する研究では、中原(2012)、荒木(2007、2008、2009)、館野(2017)、青山(2018)などがある。中原(2012)は、組織での越境学習を「組織の業界を飛び越え、組織においては気づかれなかつたような新たなアイディアを生み出したり、組織の中では獲得できない知識・技能を身につけたり、日々の仕事の中で自明化してしまった自らのキャリアを問い合わせ直すことを可能にする学習」としている(中原 2012 : 185)。このような越境学習は、「組織の壁を越えて協働することにより新しいものの見方や、仕事のやり方が可能になる」とされている(青山 2018 : 65-66)。

荒木(2009)は、社外や部門横断的な実践共同体に参加することによって職業アイデンティティやキャリア形成への意欲を高め、異なった考え方を持っている人々との接触を通して、自らの視野を広げ、組織や仕事を客観的に捉えることができると指摘している。また、実践共同体におけるコーディネーターは参加者の状況や実践共同体への参加軌道などを把握でき、コーディネーターの役割の重要性を訴えている(荒木 2009)。この点から、コーディネーターの存在は、参加者の実践共同体への参加を促し、新参者を実践共同体へと導く媒介的な効果があると示唆される。

中原(2012)は、組織外への勉強会などを含む諸活動の参加を越境学習として捉え、越境学習の実態を検討した。分析結果から、越境学習を通して自組織の「よさ」を再発見し、組織コミットメントを高める傾向がある。また、社会

¹ Beach (2004) は共変移を越境の様式、具体的には「側方変移 (lateral transition)」、「相互変移 (collateral transition)」、「包含変移 (encompassing transition)」、「媒介変移 (mediational transition)」として四つに区分している。

関係資本を有している個人が社会での越境学習に出かける可能性が高まるとしている（中原 2012）。

館野（2017）は組織内での「従来の慣行軌道」から離れ、「個人主導的なキャリア形成」を構築するため、組織外における越境学習の概念を用い、ビジネスパーソンの越境学習の現状を明らかにした。その結果、社会に出る経験は、個々人のキャリア形成に影響を及ぼすのみならず、業務能力の向上にもポジティブな影響を与えている。また、より明確な目的意識を持っていることが越境学習の効果を向上させると報告されている（館野 2017）。

学校—職場という文脈の越境研究では、香川・茂呂（2006）、山田・斎藤（2009）、香川（2012）などが挙げられる。香川・茂呂（2006）は、学校から職場（臨地）へ移動する学生の学習問題に焦点を当てて調査を行った。学校—職場の文脈では、理論と実践との乖離現象と類似した現象が存在すると指摘している。「時間の流れの相違」の視点から、学校では、学生の行為は看護対象の未来の容態変化とつながっていない。一方、職場（臨地）では、学生の行為は、患者の容態変化とつながっており、継続的に行行為を変化しつつある（香川・茂呂 2006）。つまり、学校では事前に想定された状況に応じて適切な行為をとるのに対して、職場ではその都度の変化に応じて適切な行為をとらなければならない。学校での理論と職場での実践との乖離現象が起こり、それが原因で困難や葛藤が生じている。

山田・斎藤（2009）は、正統的周辺参加論（LPP）の視点から新人看護師が一人前になるまでの学習過程を検討した。新人看護師が一人前と認められているにもかかわらず、仕事上で自らの未熟さに不安を抱いていることから、「新人は揺らぎながらその参加位置を模索し、時には参加の軌道を行きつ戻りしながら一人前へと成長している」（山田・斎藤 2009：84）。Lave and Wenger（1991=1993）は、「変わりつづける参加の位置と見方こそが、行為者の学習の軌道（trajectories）であり、発達するアイデンティであり、また成員性の形態でもある」と指摘している（Lave and Wenger 1991=1993：11）。すなわち、職場における実践は、参加位置の変換や、先輩や共同体のメンバーたちとの相互作用から影響を受け、さらなる個々人の学習を促す。

香川（2012）は、学内学習から臨地実習への文脈横断における葛藤や緊張関係に注目して実証的分析を試みた。研究結果によると、学内での教科書的な技術手順と臨地実習での実際的な技術手順との相違により、学内学習と臨地実習との緊張関係が生じ、それまで身につけた知識や技術が臨地実習では対応できない葛藤状態に学生は置かれる。それにもかかわらず、学生は臨地実習を通して、各場面や情況に対応できるように柔軟に変更し、そこから新たな知識が創出する「越境知」が現れる（香川 2012）。臨地実習における学生は、越境により生じる葛藤や学びを繰り返しており、それを通して自らの実践知を創造し、さらに実際の職場に接近していくようになった。

上述した先行研究から、さらに語ることができる事柄は、「異なった文脈を背景とする個々人との相互交流を通して知識・技能やアイデンティティを変化させる」という文脈横断を中心概念にして論じられたものが多数だということである。香川（2012）は、文脈横断による学習を、教室から職場への移行、一方の文脈から他方の文脈への移行、文脈間での往復する過程などの「状況間移動」、他の文脈に間接的にアクセスする「間接横断」、異領域における共同体の成員との交わりの過程の「多重混成」の三つの類型に大別されるとしている（香川 2012）。また、香川（2012）の文脈横断による越境学習は、従来の組織での越境研究の枠を超えて、学校－職場の文脈での越境研究の可能性を提示している。さらに、こうした文脈横断による越境学習は、近年新たな学習のあり方として注目されている（青山 2018）。

しかしながら、学習主体の視点から、仕事の場と学校の場の意義は大きく異なっている。学校の場が、学習主体である学生のためにアレンジされた学習環境であるのに対し、仕事の場は、ビジネスや仕事のために作られた環境である。取引先とのビジネスのやりとりをする場でもあり、そこには必ずしも学習が付随する場とは限らないことは自明である（青山 2018）。それに付け加えて言えば、学校の場では、知識や技能などの学習が中心となるが、ミスなどを犯したとしてもある程度許容されている。一方、仕事の場では、取引やビジネスを中心とするため、僅かなミスで大きな損失を蒙る可能性が高く、仕事上でのミスの許容度は相対的に低いと言える。

学内学習からインターンシップへの移行の文脈横断による越境学習は、学内で用意された「学習環境」の文脈から脱却し、インターンシップ先で未知なる「職場環境」の文脈へと移行し、それを通してさらなる学習を促進させることが可能である。しかしながら、こうした学習は、「垂直次元」の学習の促進とは限らず、「水平次元」の学習と共起する効果があると予想できる。水平的次元には、(1)「文脈に埋め込まれた学習」と(2)「複数の文脈を横向きにまたぐ中の学習」の両方の意味が含まれている（香川 2018）。一般の越境学習論では、前述の(1)の意味を見逃して、(2)の意味のみに立って論じられており、越境学習の真の意義を見逃してしまったと、香川（2018）は批判している。この点についてさらに語ができる事柄は、学校から職場へ、国内から海外へ、組織内から組織外へと移行することは、複数の文脈を横向きに横断する学習という意味に近似していることである。本研究では、学校、職場、国内、海外、組織外などの複数の文脈を横断する概念を取り入れ、越境学習としてのインターンシップの教育効果を究明する。

2.2 越境学習と正統的周辺参加論

上述した越境学習の研究視点は、Lave and Wenger（1991=1993）の「状況に埋め込まれた」（situated learning）という正統的周辺参加論に立脚して展開され

ている。正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation : LPP) とは、「学習者は否応なく実践者の共同体に参加するのであり、また知識や技能の習得には、新参者が共同体の社会文化的実践の十全的参加 (Full Participation) へと移行していく」ことが必要だとされる (Lave and Wenger 1991=1993 : 1)。この定義から、次の 3 点が特徴づけられる。

第 1 は、学習者は新参者として社会的実践を行う実践共同体へ参加することである。実践共同体への参加は、組織内における実践共同体に制限されておらず、組織内外における仕事遂行のための実践共同体も可能である。第 2 は、新参者は実践共同体で知識・技能の獲得と成員のアイデンティティの構築を行う中、漸次に実践共同体の十全的参加へと移行し、古参者になっていくことである。実践共同体の十全的参加は、組織内外において仕事遂行を通して、新参者が実践共同体の成員と同様の道具を用いながら、実践共同体の一員として融合し、正当に扱われることを意味する。第 3 は、実践共同体における新参者から古参者になっていく過程である。この過程とは、1 日か 1 週間かというものではなく、一定の期間や間隔があることをさす。

正統的周辺参加論は、徒弟制がよく機能しているかどうかは、徒弟が学習している実践共同体に正統的に参加できる機会が与えられているか否かに大きく関与している (Sawyer 2014=2018)。ここでの「参加」は次の三つの変化が達成される生成的な過程として捉えられている。それは、(1) 学習者の知識・技能の変化、(2) 周囲の人々や人工物と学習者の関係の変化、(3) 学習者自身の自己理解 (アイデンティティ構築) の変化である (高木 1999 : 4)。以上のように、正統的周辺参加とは、学習者は新参者として成員間との相互作用を通して、知識・技能の獲得や、自らのアイデンティティを構築し、社会文化的実践の十全的参加への移行という学習過程をさす。この視点から、一定の期間 (学習過程) に企業組織 (実践共同体) への参加を通して、技能獲得と成員のアイデンティティの構築 (十全的参加) という正統的周辺参加論の概念を用いてインターンシップを捉えることが適切な分析道具だと示唆される²。Lave and Wenger (1991=1993) の正統的周辺参加から共同体の十全的参加へと移行していく過程においていくつかの要素が含まれている (董 2018 : 35-36)。

- (1) 新参者は周辺の作業から中核的な作業へと接近し、熟達化していく過程である (ユカタンの産婆)。
- (2) 新参者はある通過儀礼で実践共同体の一員として参加することである (ヴァイ族とゴラ族の仕立屋)。
- (3) 新参者はある特定関係者を経由し、正統的周辺参加から実践共同体に参

²労働の場である公式組織を実践共同体と同一視するかについて、松本 (2013) は、公式組織は実践共同体とは別個の存在でありながら、共同体の地図を構成する一部である。また、両者の間で構築される学習ループが想定できると指摘している (松本 2013 : 20)。本研究では、企業組織のほか、企業組織内外における公式的・非公式的な実践共同体も同様に実践共同体として見なしている。

加することである（ヴァイ族とゴラ族の仕立屋）。

- (4) 新参者は、協働、すなわちメンバーとの共同作業を通して、次第にのめり込んでいき、職務遂行できる（海軍の操舵手）。
- (5) 熟達化していく過程において仲間同士との学習を促進させると同時に、葛藤が生じることである（アルコール依存症、ヴァイ族とゴラ族の仕立屋）。

上述した五つの要素から、本研究では「周辺から中核へ」「特定関係者」「仲間同士の協働」「葛藤」「実践共同体と承認欲求」の操作的概念を抽出し、それを用いてインターンシップの仕事実践の狭間で葛藤・矛盾の経験を検討し、越境学習によるインターンシップの効果を明らかにしたい。

3. 研究目的

本研究では、学校—職場の文脈に埋め込まれた学習の視点を用い、文脈横断による学内とインターンシップ先での相互行為過程に注目して検討したい。本研究での越境学習とは、「学校」の文脈から「職場」の文脈へと移行し、文脈に埋め込まれたことを通して、個人の学習を促進させる越境学習の効果について注目する。とりわけ、越境学習としてのインターンシップは、インターンシップ生が学校から職場への境界を乗り越え、異質的な他者としてコミュニティに参加する過程における特徴を取り上げ、越境学習によるインターンシップの教育効果を実証的なデータを用いて検証する。

4. 研究方法

4.1 操作的定義

本研究では、正統的周辺参加から実践共同体の十全的参加へと移行する四つの概念を用い、次のような操作的定義を作成した。

- 1、「特定関係者」：職場における特定関係者を経由し、職場での職務遂行が行われるようになること。
- 2、「周辺から中核へ」：職場の一員として参加すること。
- 3、「協働」と「葛藤」：職場における仲間同士と協働して職務遂行をしたり、また仲間同士との「葛藤」が発生したりすること。
- 4、「実践共同体」：ある特定の集団に参加し、それを通して学習すること。

4.2 調査方法

本研究の調査対象は、インターンシップに参加した大学生を対象に調査を行った。本研究の調査方法は、学校の教師や職員に依頼して調査を行ったほか、インターネット調査も同時に実施した。調査は、回答の匿名性を確保するため、調査には識別される個人情報を一切扱わなかった。また、本研究は、研究倫理を考慮し、国立成功大学人類研究倫理審査委員会によって審査され通過したも

のである。調査時期は、2018年12月6日から2019年3月20日までであった。回収したサンプル数は160部であった。

5. 分析結果

5.1 調査対象の背景

調査対象の性別は、男性が12.5%、女性が87.5%であった。在学状況からみると、在学中が142名で88.8%、卒業者が18名で11.3%を示している。卒業者のうち、就職者が11名で61.1%、進学・留学生が2名で11.1%、未就職者が5名で27.8%となっている。就職者のうち、インターンシップ先企業で就職した者はいなかった。しかしながら、ここで留意すべきは、本研究の調査対象者のうち、就職した者が少ないため、インターンシップ先企業で就職した人数に影響を及ぼす可能性があると考えられる。この点について、インターンシップ先企業での就職状況を用いてインターンシップの就職効果を説明する際に慎重にすべきだとあらかじめ指摘しておかなければならぬ。

表 性別と在学状況

性別	項目	N	%
	男	20	12.5
	女	140	87.5
	合計	160	100.0
在学状況	在学中	142	88.8
	卒業者	18	11.3
	合計	160	100.0

表 現在の就業状況

現在の就業状況	項目	N	%
	就職者	11	61.1
	進学・留学生	2	11.1
	未就職者	5	27.8
	合計	18	100.0
インターンシップ先企業での就職	はい	0	0.0
	いいえ	11	100.0
	合計	11	100.0

調査対象者の参加したインターンシップの類型をみると、学期のインターンシップ(約4か月～6か月間)が最も多く32.5%、夏休みのインターンシップ(約2か月間)が31.3%、1学年のインターンシップが29.4%となっており、2か月間以上の長期型インターンシップの割合が93%以上を占めている。インターンシップ先企業の所在地は台湾国内が43.8%、海外が53.8%となっている。半数以

上の調査対象者は海外インターンシップに参加したことがわかった。

インターンシップの給料や手当が支払われる割合は、77.5%となっているが、他方で給料や手当が支払われない割合は22.5%であった。給料や手当が支払われる場合、20,001元以上が44.8%で最も多く、5,001元～10,000元が16.8%、10,001元～15,000元が10.4%、15,001元～20,000元が20.0%となっており、20,000以下（含）の割合はおよそ5割を上回った。この結果から、多くのインターンシップでは給料や手当が支払われたが、台湾政府で規定された最低賃金の23,100元以下が支払われたインターンシップが多数を占めている³。また、給料や手当が20,001元以上支払われたインターンシップでは、国内のインターンシップが12.8%であったが、海外のインターンシップは32.2%となっている。異なる社会文脈での生活水準などの要因を考慮すると、海外インターンシップは国内インターンシップより支払われた賃金や手当が多いことが自明である。

表 参加したインターンシップの類型

項目	N	%
職場体験（約36～72時間）	8	5.0
冬休みのインターンシップ（約1～2か月間）	3	1.9
夏休みのインターンシップ（約2か月間）	50	31.3
学期のインターンシップ（約4か月～6か月間）	52	32.5
1学年のインターンシップ（約8か月～1年間）	47	29.4
合計	160	100.0

表 参加したインターンシップ先企業の所在地

	N	%
国内	70	43.8
海外	86	53.8
無回答	4	2.5
合計	160	100.0

表 参加したインターンシップの給料・手当の有無

	N	%
有	124	77.5
無	36	22.5
合計	160	100.0

³ 台湾では2019年1月1日から、毎月の最低賃金は23,100元で、1時間の賃金が150元になるように調整された。労働部「基本工賃之制訂與調整經過」。

<https://www.mol.gov.tw/topic/3067/5990/13171/19154/> (2019年5月28日アクセス)

表 インターンシップ先企業の所在地と一か月の給料

一か月の給料または手当	インターンシップ先企業の所在地			合計
	国内	海外	無回答	
5,000 元以下	4 (3.2%)	3 (2.4%)	0 (0.0%)	7 (5.6%)
5,001～10,000 元	8 (6.4%)	10 (8.0%)	3 (2.4%)	21 (16.8%)
10,001～15,000 元	7 (5.6%)	6 (4.8%)	0 (0.0%)	13 (10.4%)
15,001～20,000 元	8 (6.4%)	16 (12.8%)	1 (0.8%)	25 (20.0%)
20,001 元以上	16 (12.8%)	40 (32.0%)	0 (0.0%)	56 (44.8%)
無回答	0 (0.0%)	3 (2.4%)	0 (0.0%)	3 (2.4%)
合計	43 (34.4%)	78 (62.4%)	4 (3.%)	125 (100.0%)

5.2 職場における特定関係者

インターンシップ生がインターンシップ先企業ではどのような「特定関係者」を経由して職場や仕事に慣れてきたのか。このテーゼを受けてここでは「インターンシップ担当者の有用性」「インターンシップ担当者の経由」「同僚の経由」「協力者」の四つのアプローチを用いて職場における特定関係者を明らかにしたい。

まず、「インターンシップ担当者の役割の有用性」の平均得点は、「インターンシップ担当者を通して職場や職務遂行に早期に慣れてきた」の平均得点と同様に 3.80 となっている。他方で、「同僚間の協力によって早期に職務遂行に早期に慣れてきた」の平均得点は前者より少々高く、3.90 となっている。インターンシップ生にとって同僚間の協力を通じてインターンシップ担当者より職場における職務遂行に早期に慣れてきたという結果が明らかになった。

表 は職場における特定関係者の役割のt検定を実行した結果を示しているものである。t 検定の結果から、「インターンシップ担当者の役割の有用性」「インターンシップ担当者の経由」は統計的な有意差がみられる。インターンシップ担当者の役割の有用性について言えば、国内と海外インターンシップの平均得点はそれぞれ 3.93、3.69 となっている。インターンシップ担当者の経由で職場や職務遂行に早期に慣れてきた平均得点はそれぞれ 3.97、3.63 である。しかしながら、同僚間の協力を通して早期に職場や職務遂行に早期に慣れてきたという「同僚の経由」では、統計的に有意差がみられない。「インターンシップ担当者の役割の有用性」及び「インターンシップ担当者の経由」の項目では、海外インターンシップより国内のほうが、インターンシップの担当者の果たす役割が有用だとされている。

表 職場における特定関係者の役割

項目	所在地	N	平均得点	SD	t
インターンシップ担当者の役割の有用性	国内	70	3.93	.890	1.532*
	海外	86	3.69	1.087	
インターンシップ担当者を通して職務遂行に早期に慣れてきた	国内	70	3.97	.834	2.393*
	海外	86	3.63	.959	
同僚間の協力によって職務遂行に早期に慣れてきた	国内	70	3.84	.895	-.450
	海外	86	3.91	.876	

*p<0.5 **p<0.1 *** p<0.01

インターンシップ先企業で職務を遂行するにあたって困難に遭遇したとき、誰に協力を求めるかについて、「職場における他の職員」が 33.1%、「他のインターンシップ生」が 28.7%だとされており、両者を合わせて 6 割を上回った。また、21.3%のインターンシップ生が「インターンシップ担当者」、16.9%が職場の上司としている。この結果、インターンシップ生が困難に遭遇した際、身近にいる他のインターンシップ生や職場における他の職員に協力を求める傾向がみられ、「同僚」という「特定関係者」の役割の重要性が再び確認された。

表 職務遂行にあたって困難に遭遇した時、誰の協力を求めるか

	N	%
上司	27	16.9
インターンシップ担当者	34	21.3
他のインターンシップ生	46	28.7
職場における他の職員	53	33.1
他に協力できる人がいない	0	0.0
合計	160	100.0

5.3 周辺から中核への接近

先行研究で述べたように、学習者は新参者として成員間との相互作用を通して、漸次に職場の一員として職務を遂行する「周辺から中核への接近」という学習過程に辿り着いていく。インターンシップ中にインターンシップ生を導いて組織集団に溶け込む特定関係者の有無について、「有り」とした割合が 82.7%、「無し」とした割合が 17.3%である。海外インターンシップの場合は国内より少々高かったが、統計的には有意差がみられない。

表 インターンシップ生を導いて組織集団に溶け込む特定関係者の有無

所在地	有り	無し	合計
国内	57 (81.4%)	13 (18.6%)	70 (100.0%)
海外	72 (83.7%)	14 (16.3%)	86 (100.0%)
合計	129 (82.7%)	27 (17.3%)	156 (100.0%)

注) $\chi^2 = .142$ 、df=1、p=.832 >.05

インターンシップ開始から組織集団に溶け込んだ所要期間からすると、t検定を実行した結果、両者では統計的に有意差はみられない。それにもかかわらず、国内インターンシップではインターンシップ開始から組織集団に溶け込んだ所要期間は、1週間～2週間の37.1%が最も多く、2週間～3週間が20.0%、1週間以内が17.1%となっている。つまり、国内のインターンシップは、インターンシップ開始から3週間以内に、組織集団に溶け込んだ傾向がみられる。一方、海外インターンシップでは、1か月以上の25.6%が最も多く、2週間～3週間の23.3%がそれに続き、組織集団に溶け込んだ時間が少々長くなっている。

表 インターンシップ開始から組織集団に溶け込んだ所要期間

	1週間 以内	1週間～ 2週間未満	2週間～ 3週間未満	3週間～ 4週間未満	1か月間 以上	溶け込め ない	合計
国 内	12 (17.1%)	26 (37.1%)	14 (20.0%)	8 (11.4%)	7 (10.0%)	3 (4.3%)	70 (100.0%)
海 外	16 (18.6%)	17 (19.8%)	20 (23.3%)	8 (9.3%)	22 (25.6%)	3 (3.5%)	86 (100.0%)
合 計	28 (17.9%)	43 (27.6%)	34 (21.8%)	16 (10.3%)	29 (18.6%)	6 (3.8%)	156 (100.0%)

注) $\chi^2=9.734$ 、df=5、p=.083>.05

5.4 職場における協働と葛藤

人の集まる組織集団において協働で職務を遂行する以上、上司や同僚との衝突や葛藤などの職場問題が派生することは不可避だと思われる。職務を遂行する際、職場における仲間同士との協働、及び葛藤の状況について言えば、職場における協働で職務を遂行する割合が、「ある(46.3%)」「いつもある(41.9%)」を併せると、88.2%となっている。およそ9割近くの回答者が職場において協働で職務を遂行することが明らかとなった。一方、職場における衝突や葛藤について言えば、64.4%の回答者は、「職務遂行上で日常の業務と異なった困難な状況を経験した」としている。また、上司や同僚との「人間関係上の摩擦」「仕事上の意見が合わない」「コミュニケーションができない」などの衝突や葛藤を経験した割合は、およそ3割～4割弱となっている。

表 職場における協働で職務遂行

全くない	ない	どちらとも 言えない	ある	いつもあ る	無回答	合計
3 (1.9%)	2 (1.3%)	13 (8.1%)	74 (46.3%)	67 (41.9%)	1 (0.6%)	160 (100.0%)

表 職場における衝突や葛藤

項目	有り	無し
職務遂行上で日常の業務と異なった困難な状況を経験したことがある	103 (64.4%)	57 (35.6%)
人間関係上で上司や同僚と摩擦が起こったことがある	52 (32.5%)	108 (67.5%)
仕事理念上で上司や同僚の意見と合わなかつたことがある	68 (42.5%)	92 (57.5%)
コミュニケーション上で上司や同僚とコミュニケーションができなかつたことがある	69 (43.1%)	91 (56.9%)
なかなか組織集団に溶け込めず、組織のメンバーになれなかつた	50 (31.3%)	110 (68.8%)
N	160 (100.0%)	

インターンシップ生を取り巻く職場環境のよしあしは、インターンシップ生の心身に影響をもたらす可能性がある。職場の労働問題では、40.3%のインターンシップ生が「上述した労働問題を一切経験したことがない」としている。それを裏返して言えば、およそ6割に近いインターンシップ生が職場における労働問題をある程度経験したことがあると意味している。インターンシップ生の経験した職場の労働問題の内訳をみると、「時間外労働を強いられること」が15.4%、「同僚や上司からの不公平な待遇」が12.2%、「労働災害」が8.6%、「無理に仕事を押し付けられること」が7.2%となっている。とりわけ、「時間外労働を強いられること」「同僚や上司からの不公平な待遇」「労働災害」の労働問題では、海外インターンシップが国内インターンシップより高い割合が示されている。

もう一つ留意すべき事柄は職場のセクハラ問題である。本研究では、セクハラ問題に遭遇したインターンシップ生は少ないものの、セクハラ問題は看過してはならない悪質な職場における重大な労働問題である。インターンシップ生は、セクハラ問題が自分自身のプライバシーのため、他人に知られたくないと思い、それを企業側や学校側に告発をする例が極めて少ない。このように、インターンシップ生のセクハラ問題が公に浮き彫りにできず、隠蔽され、矮小化される可能性があることは否めない。

表 職場の労働問題（複数選択）

項目	国内	海外	合計
セクシャルハラスメント	1 (0.5%)	8 (3.6%)	9 (4.1%)
パワーハラスメント	2 (0.9%)	5 (2.3%)	7 (3.2%)
同僚間の仲間外れ	4 (1.8%)	3 (1.4%)	7 (3.2%)
同僚や上司からの言葉による暴力	6 (2.7%)	7 (3.2%)	13 (5.9%)
同僚や上司からの不公平な待遇	10 (4.5%)	17 (7.7%)	27 (12.2%)
無理に仕事を押し付けられること	6 (2.7%)	10 (4.5%)	16 (7.2%)
時間外労働を強いられること	11 (5.0%)	23 (10.4%)	34 (15.4%)
労働災害	8 (3.6%)	11 (5.0%)	19 (8.6%)
上述した労働問題を一切経験したことがない	45 (20.4%)	44 (19.9%)	89 (40.3%)
合計	93 (42.1%)	128 (57.9%)	221 (100.0%)

5.5 実践共同体と承認欲求

先行研究で既に指摘しているように、異なったサブ共同体のメンバーや先輩との対話を通して、新参者の実践行為への承認がなされ、さらなる学習が促されていたという。新参者が実践共同体に承認され、それに参加することを通して、更なる学習を促進させることは本研究の目的の一つである。組織集団において「いつも独りぼっちでなかなか組織に溶け込めないと感じていた」としているインターンシップ生と対照的に、組織との連帯感を感じている「まったくそう思わない」「そう思わない」と回答したインターンシップ生の割合は62.1%で、6割を上回った。しかしながら、組織との疎外感を感じている者は17.3%弱であるが、こうしたインターンシップ生は職場や仕事に慣れておらず、職場における学習を阻害し、インターンシップの教育効果を低下させる要因につながると思われる。

表 いつも独りぼっちだと感じていたか

所在地	まったく そう思わ ない	そう思わ ない	どちらとも 言えない	そう思 う	非常にそ う思 う	合計
国内	18 (11.5%)	30 (19.2%)	10 (6.4%)	9 (5.8%)	3 (1.9%)	70 (44.9%)
海外	17 (10.9%)	32 (20.5%)	22 (14.1%)	11 (7.1%)	4 (2.6%)	86 (55.1%)
合計	35 (22.4%)	62 (39.7%)	32 (20.5%)	20 (12.8%)	7 (4.5%)	156 (100.0%)

注) $\chi^2=3.330$ 、df=4、p=.504>.05

「職場で同僚とよい関係を維持していたか」という職場の人間関係についてみると、83.9%のインターンシップ生が同僚といつも良い関係を維持している

としている。「終業後、上司や同僚からの誘いに応じた」としているインターンシップ生は73.7%いる。つまり、7割以上のインターンシップ生が職場で同僚と良い人間関係を構築するため、上司や同僚からの誘いに応じ、組織集団への承認欲求を求める側面がみられる。とりわけ、海外インターンシップの場合、国内インターンシップより上司や同僚からの誘いに応じる割合が高かった。海外インターンシップは、これまでとは異なった社会文脈において生活しており、そのハンディキャップで仕事や人間関係などに一日も早く溶け込むようにと積極的に上司や同僚からの誘いに応じたと考えられる。

表 同僚との良い関係の構築

所在地	まったくない	ない	どちらとも言えない	ある	いつもある	合計
国内	0 (0.0%)	4 (2.6%)	10 (6.5%)	29 (18.7%)	27 (17.4%)	7 (45.2%)
海外	0 (0.0%)	4 (2.6%)	7 (4.5%)	43 (27.7%)	31 (20.0%)	8 (54.8%)
合計	0 (0.0%)	8 (5.2%)	17 (11.0%)	72 (46.5%)	58 (37.4%)	155 (100.0%)

注) $\chi^2=2.096$ 、df=3、p=.553>.05

表 終業後、上司や同僚からの誘いへの参加

所在地	全く参加しない	参加しない	どちらとも言えない	参加する	いつも参加する	合計
国内	1 (0.6%)	5 (3.2%)	18 (11.5%)	39 (25.0%)	7 (4.5%)	70 (44.9%)
海外	1 (0.6%)	3 (1.9%)	13 (8.3%)	46 (29.5%)	23 (14.7%)	86 (55.1%)
合計	2 (1.3%)	8 (5.1%)	31 (19.9%)	85 (54.5%)	30 (19.2%)	156 (100.0%)

注) $\chi^2=8.869$ 、df=4、p=.064>.05

インターンシップ先企業内外の勉強会や読書会に自主的に参加することは、実践共同体の機能としての特徴の一つだと先行研究において指摘している。本研究では、インターンシップ先「企業内」と「企業外」における勉強会や読書会への参加を分けて検討した。その結果、「企業内」における勉強会や読書会への参加は「企業外」より少々高かったが、その差異はそれほど大きくなかった。その原因の一つとして、インターンシップ生は正社員とは異なり、インターンシップ終了後、各自の学校に復帰し、インターンシップ先企業における職務や仕事に一段落けりをつけて、今後現在の職務に近似する仕事に携わるか否かが未定のためであることが挙げられる。もう一つは、インターンシップ生が

短期間で学校文脈とは異なった新たな職場や職務に適応するため、企業内外の勉強会や読書会に参加する余裕をそれほど有していないからだと指摘することもできる。

表 インターンシップ先企業内外の勉強会や読書会への参加

	ある	ない	合計
インターン先「企業内」における勉強会や読書会に参加した	32 (20.5%)	124 (79.5%)	156 (100.0%)
インターン先「企業外」における勉強会や読書会に参加した	11 (7.1%)	145 (92.9%)	156 (100.0%)

5.6 インターンシップの教育効果

インターンシップの教育効果の測定は、本研究では「インターンシップ後、あなたはどのように思うか」という質問項目におけるインターンシップの「充実性」「意義性」「有用性」の三つ変数の得点を用いて総得点を算出したものを教育効果の変数とした。そして、インターンシップの教育効果の得点を従属変数に、上述した変数を説明変数に投入した。投入した変数がモデルに当てはまらない場合、その変数を削除することとした。重回帰分析を実行した結果は、以下の表に示されている。

分析に先立って重回帰分析の二つのモデルの適合性について検討する。この二つのモデルの許容度は、.302～.878となっており、0より大きい。VIP 値は、1.139～3.307となっており 10 より小さい。この結果から、重回帰分析に多重共線性がなく、説明変数同士が互いに独立で無関係だということが明らかになった。また、モデルの適合性を検討した結果、モデル 1 は $F=4.329$ 、 $R^2=.379$ 、 $p=.000 < .001$ 、モデル 2 は $F=5.450$ 、 $R^2=.476$ 、 $p=.000$ となっており、本研究で求められた回帰式には意味があると言える。

モデル 1 では、「職場における協働」「終業後の付き合い」の二つの変数が統計的に有意である。モデル 2 では、「職場における協働」「終業後の付き合い」に「自主学習」及び「積極参加動機」の二つの変数を加えて四つの変数が統計的に有意である。残念ながら、インターンシップ先企業の所在地、職場における特定関係者、職場における葛藤などの変数では統計的に有意がみられない。

表 越境学習としてのインターンシップの効果

		モデル1		モデル2	
		β	t	β	t
		(定数)			
所在地	所在地 (海外=1)	.113	1.530	.082	1.149
職場における特定関係者	担当者の役割	.116	.961	.006	.054
	担当者経由	-.032	-.263	-.039	-.342
	同僚経由	-.110	-1.469	-.125	-1.779
	特定関係者	.093	1.244	.051	.705
職場における協働と葛藤	協働	.225	2.496*	.179	2.105*
	人間関係摩擦	-.195	-1.944	-.156	-1.649
	意見の相違	.077	.835	.075	.859
	コミュニケーションができない	.099	1.042	.097	1.088
	セクハラ	-.142	-1.874	-.086	-1.192
	パワハラ	-.070	-.915	-.062	-.859
	仲間外れ	-.031	-.381	-.103	-1.330
	言葉による暴力	.076	.926	.097	1.261
	不公平な待遇	.104	1.156	.060	.707
	無理な仕事	-.086	-1.090	-.122	-1.664
実践共同体	時間外労働	-.115	-1.422	-.105	-1.394
	労働災害	-.139	-1.925	-.112	-1.655
実践共同体	終業後の付き合い	.380	5.071***	.218	2.800**
	同僚関係	-.070	-.765	-.060	-.697
自主学習	自主学習			.267	3.169**
参加動機	積極的参加 (動機主成分1)			.232	3.095**
	受動的参加 (動機主成分2)			.016	.235
		F		4.329	5.450
		R ²		.379	.476
		P		.000	.000

注) ***p<.001 **p<.01 *p<.05

6. 考察

本研究では、越境学習としてのインターンシップの教育効果を「特定関係者」「周辺から中核へ」「協働と葛藤」、「実践共同体と承認欲求」の四つのアプローチから検証した。職場における特定関係者について「同僚の経由」は「インターンシップ担当者の経由」より職場や仕事に早期に慣れてきたことが明らかになった。また、国内インターンシップは海外よりインターンシップの担当者を経由して早期に職場や職務遂行に慣ってきた傾向がある。これは、近年台湾のインターンシップは、法的に位置づけられ、制度が漸次に完備されてきており、インターンシップ先企業側にインターンシップ担当者の果たすべき役割が強く求められているからである⁴。

一方、職場では挫折や困難に遭遇した際、他のインターンシップ生や、職場

⁴ 董 (2018) をご参照ください。

の職員に協力を求めることが多いのに対し、インターンシップの担当者に協力を求める割合は21.3%にとどまっている。つまり、職場における上司やインターンシップの担当者より身近な存在である同僚や他のインターンシップ生の特定関係者の重要性が浮き彫りになった。上司やインターンシップ担当者は組織内で一定の職歴、地位があり、数多くの仕事をかかえて多忙だろうと想定されることから、インターンシップ生が些細なことで彼ら・彼女らに協力を求めるのではなく、自らと同等視されるインターンシップ生、あるいは職場の先輩である従業員に協力を求めたと考えられる。

周辺から中核への接近の過程において多数のインターンシップ先企業では、インターンシップ生を導いて組織集団に溶け込んだキーパーソン (key person) が存在している。また、組織集団に溶け込んだ所要期間が1か月以上としている者は、海外インターンシップが国内より多い。それは、国内とは異なった社会文脈で不慣れな言葉を使用し、職務を遂行するには多少時間がかかるためである。この点から得られた知見は、海外インターンシップの期間は少なくとも2か月間以上が必要だと示唆される。そうでないと、たった1か月間で海外インターンシップを終了して、帰国する場合、インターンシップ生が組織で1人前として職務を遂行するための能力を育成していくことには一定の困難さが伴うと考えられる。

インターンシップ生が学校とは異なった組織で職務を遂行する際に、不確実性が満ちた新たな職場環境に対して不安をかかえ、葛藤が起こることは不可避である。仲間同士と協働して職務遂行をすることが多くのインターンシップ先企業でよくみられる光景である。一方、職務遂行にあたり、職場で衝突や葛藤が生じたことに起因して、6割以上のインターンシップ生が職務遂行上で日常業務とは異なった困難な状況を経験したことが明らかとなった。この点について言えば、現実の職場では日々新たな状況の発生や業務の繁閑に応じて仕事が与えられたり、他の部門への協力に行かされたりする予定外の仕事が回ってきた事情がよくみられる。とりわけ、仕事経験の浅いインターンシップ生にとって、突如不慣れな仕事が任せられた際、どのように対応してよいのかと困惑してしまう。また、4割のインターンシップ生は上司や同僚と意見が合わず、よくコミュニケーションができないと表明した。順調に意思疎通が行えない職場では、単なる人間関係の促進を阻害するのみならず、互いに不信感が募り、仕事の効率低下につながる可能性があると思われる。

職場の労働問題に目を向けると、時間外労働、同僚や上司からの不公平な待遇を受けたこと、労働災害、無理に仕事を押し付けられたことなどの労働問題の割合はそれほど高くはないが、一定数存在したことは否定できない。したがって、インターンシップ生に安全で健全な労働環境を提供するため、不公平な待遇や労働災害などの労働問題を解消し、よりよい労働環境を整備することに力を注ぐべきである。また、少数ではあるが、職場におけるセクハラ及び、言

語暴力の労働問題にも留意しなければならない。台湾では、学校でセクハラ問題が発生した場合、セクハラに関する情報を知り得た時点でセクハラそのものの真偽を問わず、24時間以内に、各学校の特定の窓口に通報すべきだと法律で定められている。しかしながら、インターンシップ先企業で起こったセクハラ問題は、当事者がインターンシップ先企業の担当者に告発しようとしても、職場における人間関係の和を考慮し、自らの居場所を保つため、それを露呈させずに堪忍せざるを得なくなる。また、インターンシップ担当者がセクハラの状況を把握したとしもセクハラ問題を看過して直ちに学校に通報せず、しかるべき措置を先延ばしにする場合も少なくはない。そうだとすれば、職場におけるセクハラ問題が隠蔽され、もみ消されてしまう可能性がある。現実ではセクハラ問題が本研究で掲示されている数字よりも多いと思われる。そこで、現段階では、インターンシップ生を取り巻く職場の労働問題の改善や防止措置を講ずべきだということが急務である。

組織とは、人の集まり、集団生活や共同生活を送る所在である。したがって、どのように集団生活で自らの身を置き、そこから知識や技能などを獲得し、集団に溶け込むのかを身につけることが大きな課題である。職場で疎外感を感じているインターンシップ生は17%にとどまっている。他方で、同僚とよい人間関係を維持し、組織への連帯感を高めるため、終業後上司や同僚からの誘いに応じる者が多かった。それは、学習過程において先輩との対話により新人の実践行為への承認がなされたことや、異なったサブ共同体のメンバー間での会話などが、さらなる学習を促したと、山田・斎藤（2009）は指摘している。新参者であるインターンシップ生が職場の上司や同僚との会話を通し、漸次に周辺から中核へ接近し、組織の一員としてよい人間関係を構築し、早期に組織に溶け込んだと考えられる。

越境学習としてのインターンシップの教育効果は、本研究では「充実性」「意義性」「有用性」の三つの指標の総得点を教育効果として分析を行った。残念ながら、多くの説明変数は統計的に有意が示されていない。「協働で職務を遂行する」及び「終業後の付き合い」の変数は統計的に有意である。とりわけ、終業後上司や同僚からの誘いに応じるという仕事の付き合いは比較的大きな影響力をもっていることがわかった。この結果から、互いに協力しながら職務を遂行する「協働」は、インターンシップ生が新たな職場や仕事に対する不安感や不確実性を軽減させ、インターンシップの教育効果を向上させる重要な働きを果たしている。インターンシップ生にとって公式的な場で先輩や同僚に仕事上で遭遇した問題を尋ねる絶好の機会であるのに対し、終業後の付き合いは、公式的立場や上下の垣根を外れ、本音を吐き出す場を醸し出す重要な場である。

自主学習と参加動機を加えたモデル2では、「協働」及び「終業後の付き合い」の影響力が弱くなった一方、「自主学習」及び「積極的参加」の二つの変数の影響力が大きくなかった。こうした結果で示されたうえで言及される事柄は、

職場における「協働」「終業後の付き合い」が依然として重要ではあるが、インターンシップへの積極的な参加動機及び、職場で困難なことに遭遇した際、自主的に協力を求め、問題を発見・解決し、他人に協力する能動的な学習がインターンシップの教育効果につながっているということである。これは、個々人のポジティブな内的「動機付け」により、自主的で旺盛な学習意欲が行動に反映し、積極的に仕事をすることとなる。この点について言えば、単なるインターンシップ生の職場環境の完備にとどまらず、肝心な事柄はインターンシップに参加した個々人のポジティブな動機付けが、自主的で前向きな行動と相まってインターンシップの教育効果の向上に深く関わっていることだと言える。

7. おわりに

本研究では、正統的周辺参加論の視点からインターンシップの越境学習を捉え、その効果を実証的なデータを用いて検討した。上述した知見から言及される事柄は次の5点である。

第1に、職場における特定関係者はインターンシップ生を導いて早期に組織に溶け込ませる重要な存在である。この特定関係者は主として身近な存在である同僚や他のインターンシップ生であり、彼ら・彼女らが大きな役割を果たしている。また、その特定関係者を経由して1か月間程度で周辺から中核へ漸次に接近し、職場に慣れて職務をスムーズに遂行できるようになる。

第2に、職場における衝突や葛藤が不可避な場合、インターンシップ生にこうした衝突や葛藤を逆にチャンスだと捉えさせ、学生、インターンシップ生、職員などの役割に応じて、どのような期待に応じさせるべきか、また、それにはどのように対応させるべきかを再学習させる必要がある。インターンシップ生は、このような役割葛藤を経験しなければ、更なる学習の促進が不可能である。

第3に、インターンシップ生は、終業後の付き合いという非公式的なコミュニケーションの場に参加し、実践共同体への承認欲求を求め、それを通して職務遂行や人間関係などの各方面における学習を促進させる。

第4に、職場における労働問題がインターンシップの教育効果に大きな影響をもたらしたとは言えないものの、メンタルの側面では、影響を及ぼす可能性がある。その影響で将来職場や仕事を忌避するネガティブな効果を招来すると危惧される。

第5に、海外インターンシップと国内インターンシップとの比較で、いくつかの変数において統計的に有意差がみられないものの、両者の差が些細ながら存在することが明らかとなった。この点について深く吟味する必要がある。第1に、海外インターンシップと国内インターンシップは、日常生活で使用している「言語」の要因を排除した後、職場における特定関係者、協働、葛藤、実践共同体などは、それほど大きな差異はなかった。第2に、海外インターンシップにせよ国内インターンシップにせよ、インターンシップ先企業における職

場環境や学習機能が完備され、特定関係者が存在する場合、インターンシップが予期される教育効果の向上につながっていると思われる。

本研究では、越境学習としてのインターンシップの教育効果を実証的なデータを用いて検証したが、四つのキーコンセプトでは、国内インターンシップと海外インターンシップはそれほど大きな差異はなかったということを受け止めた。しかしながら、ここで強調しておかなければならない事柄は、本研究の目的は国内インターンシップと海外インターンシップとの教育効果を比較するものではないということである。単なる国内インターンシップと海外のインターンシップとの比較、量的手法だけではなく、少人数のフォーカス・グループ・インタビューという質的手法を用いて、その教育効果を検討することが今後の研究課題である。

付記：本稿は 107 年度科技部專題研究計画（MOST 107-2410-H-160 -011 -SSS）による研究成果の一部である。

参考文献（アルファベット順）

- 青山征彦（2015）「越境と活動理論のことはじめ」『越境する対話と学び－異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』新曜社、pp.19-33
- 青山征彦（2018）「仕事場の学習」『学習心理学』サイエンス社、pp.62-80
- 荒木淳子（2007）「企業で働く個人の「キャリアの確立」を促す学習環境の関する研究－実践共同体への参加に着目して－」『日本教育工学会論文誌』31（1）、pp.15-27
- 荒木淳子（2008）「職場を越境する社会人学習のための理論的基盤の検討－ワークプレイスラーニング研究の類型化と再考」『経営行動科学』21（2）、pp.119-128
- 荒木淳子（2009）「企業で働く個人のキャリアの確立を促す実践共同体のあり方に関する質的研究」『日本教育工学会論文誌』33（2）、pp.131-142
- Etienne Wenger（1998） *Communities of Practice : Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press
- Etienne Wenger, William M. Snyder（2002）「實踐社群：企業未開拓的領域」柯雅琪譯『哈佛商業評論：組織學習』天下遠見出版股份有限公司, pp.1-21
(Etienne Wenger, William M. Snyder (2000) "Communities of Practice: The Organizational Frontier", *Harvard Business Review*)
- エティエンヌ・ウェンガー、リチャード・マクダーモット、ウィリアム・M・スナイダー（2002）野村恭彦監修、桜井裕子訳『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社(Etienne Wenger, Richard Mcdermott, William M. Snyder [2002] *Cultivating*

- Communities of Practice*, Cambridge University Press)
- 石山恒貴 (2013) 『組織内専門人材のキャリアと学習』 公益財団法人日本生産性本部生産性労働情報センター
- 石山恒貴 (2018) 『越境的学習のメカニズム』 福村出版
- Jean Lave and Etienne Wenger (1991) *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press. (=1993、ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー著、佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書)
- 香川秀太・茂呂雄二 (2006) 「看護学生の状況間移動に伴う「異なる時間の流れ」の経験と生成—学内学習から院内実習への移動と学習過程の状況論的分析」『教育心理学研究』 54、pp.346-360
- 香川秀太 (2011) 「状況論の拡大：状況的学習、文脈横断、そして共同体間の「境界」を問う議論へ」『Cognitive Studies』 1 (4)、pp.604-623
- 香川秀太 (2012) 「看護学生の越境と葛藤に伴う教科書の「第三の意味」の発達—学内学習-臨地実習間の緊張関係への状況論的アプローチ」『教育心理学研究』 60、pp.167-185
- 香川秀太 (2015) 「越境的な対話と学びとは何か—プロセス、実践方法、理論」『越境する対話と学び—異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』新曜社、pp.35-64
- 香川秀太 (2018) 「越境論へ、そして分散ネットワーク型学習論へ—社会的交換の一次モードと二次モード」『学習心理学』 サイエンス社、pp.81-108
- King Beach (2004) 藤野友紀訳「共変異：社会的組織化による知識とアイデンティティの増殖としての一般化」石黒広昭編著『社会文化的アプローチの実際—学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』北大路書房、pp.71-93
- 教育部 (2010) 「2010-2012 第一期技職教育再造計畫 (99-101)」
- 教育部 (2012) 『各國大學實習制度之調查分析（期末報告）』研究單位：中華民國比較教育教育學會（計畫主持人：楊國賜）
- 教育部 (2013) 「2013-2017 第二期技職教育再造計畫 (102-106)」
- 教育部技職及職業教育司 (2013) 『落實學生校外實習縮短學用落差之研究期末報告』研究單位：國立台灣師範大學工業教育學系（計畫主持人：胡茹萍，協同主持人：陳明印）
- 松本雄一 (2013) 「実践共同体における学習と熟達化」『日本労働研究雑誌』 No.639、pp.15-26
- 中原 淳 (2012) 『経営学習論—人材育成を科学する』東京大学出版会
- Sawyer, R. K. (ed.) (2014) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Second Edition. Cambridge University Press, New York (=2018、ソーヤー・R. K.編、望月俊男・益川弘如編訳『学習科学ハンドブック第1巻』北大

路書房)

- 館野泰一 (2017) 「越境学習」『人材開発研究大全』 pp.555-578
- 田島充士 (2016) 「学問知と実践知との往還を目指す大学教育—学校インター
ンシップにおける共創的越境」『学校インターンシップの科学』ナカニ
シヤ出版、pp.1-28
- 高木光太郎 (1999) 「正統的周辺参加論におけるアイデンティティ構築概念の
拡張：実践共同体間移動を視野に入れた学習論のため」『東京学芸大学
海外子女教育センター研究紀要』10、pp.1-14
- 高木光太郎 (2016) 「正統的周辺参加論—共変異および複数アイデンティティ
を視野に入れて」『学校インターンシップの科学』ナカニシヤ出版、
pp.101-123
- 董莊敬 (2018) 『インターンシップの理論と実践—キャリア教育としてのイン
ターンシップの効果』尚昂文化
- 吉田裕典 (2010) 「キャリア教育における職場体験の意義：正統的周辺参加の
視点からの再検討」『東京大学大学院教育研究科紀要』49、pp.247-258
- 辻 和洋・斎藤光弘・関根雅泰・中原 淳 (2017) 「越境型管理職研修の学習
効果」『人材開発研究大全』 pp.579-606
- 山田 香・斎藤ひろみ (2009) 「新人看護師が臨床現場において一人前の看護
師になるまでの学習過程—正統的周辺参加論 (LPP) の視点から」『山形
保健医療研究』12、pp.75-87
- Yrjö Engestöm (1987) *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to
Developmental Research*, Cambridge University Press. (=ユーリア・エンゲ
ストローム (1999) 山住勝広・松下佳代他訳『拡張による学習—活動理
論からのアプローチ』新曜社)
- Yrjö Engestöm (2008) *From Teams to Knots: Activity-Theoretical Studies of
Collaboration and Learning at Work*, Cambridge University Press. (=ユーリ
ア・エンゲストローム (2013) 山住勝広・山住勝利・蓮見二郎訳『ノッ
トワークする活動理論—チームから結び目へ』新曜社)