

学習環境デザイン実践のエスノグラフィー

－アーキテクチャのデザインによる

「成員性の変容」とワークプレイスラーニング－

Ethnography of Learning Environment Designing :

“Transformation of Membership” by Design of Architecture and Workplace Learning

*
伊藤 精男

Abstract

In the workplace learning study in a corporate organization, the descriptive study of the event that has occurred there is large majority, and the study how to design the learning environment of the site is little so far. According to the ethnography of concerning the change in the organization design executed in a certain corporate organization, it is pointed out that the design of architecture brings “transformation of the membership in the community of practice”.

In this paper, it is pointed out to have an importance with the design of architecture in thinking about the learning environment designing.

1. はじめに

1.1 研究の背景

近年、「ワークプレイスラーニング」という考え方が、企業組織の人材育成担当者に注目されている。「ワークプレイスラーニング」とは、「個人や組織のパフォーマンスを改善する目的で実施される学習その他の介入の統合的な方法」(中原・荒木, 2006)である¹⁾。研修でのフォーマルな学習だけでなく、職場におけるインフォーマルな学習を含めて、現場に偏在する「学びの場」を統合的に捉えようとする視点が有益であるとされている。

ワークプレイスラーニングの視点からすれば、人材育成担当者には、企業組織の業績向上に結びつく「OFF-JTとOJT、さらには、現場組織における日常的な仕事の進め方や人事制度までを含めた、トータルな意味での効果的方法を探究する姿勢」(中原, 2006, p.8)が求められることになり、役割の再構築を迫られることにもなる。なかでも、

成員が多くの時間を過ごす職場における「現場での学び」をどのように効果的にデザインするかという「学習環境のデザイン」は、ワークプレイスラーニングの効果性を左右する最重要事項となる。それは言い換えれば、「学習と仕事の境界線を越えた人材育成の場」(中原, 2006, p.343)のデザイン実践 (designing) に他ならない。これが示唆することは、「現場での学び」を従来のOJTの枠組みのみに求めるのではなく、あるいは、いわゆる「OFF-JTとOJTの融合」をどのように進めるかというレベルに限定して考えるのでもなく、それらを含めた、現場に様々に偏在している学習機会を活用して学習を誘発していく統合的な取り組みへの期待である。

しかしながら、中原・荒木 (2006) も指摘するように、多くの学問領域で行われてきたワークプレイスラーニング関連の研究では、そこで生起している事象の記述的な研究にとどまり、それらの知見を活用して現場の学習環境をどのようにデザインするかといった、デザイン実践にまで言及し

論文受理日：2009年8月10日

*ITOH, Morio：人事コンサルタント
(HRMconsultant)

た研究は現状では見られない。一方、実務書（たとえば、労務行政研究所編，2008）においては、多くの企業組織における研修体系やOJT制度等の事例が紹介されているが、その多くが個別企業組織の文脈固有のものにとどまり、他組織においても活用可能なデザイン実践に関する理論的手がかりあるいはそれに基づく具体的視点を提供するものとはなりえていない。つまり、現状では、各企業組織において人材育成担当者が、具体的に効果的な「学習環境のデザイン」を行ううえで手がかりとなりうる、理論的背景に基づく具体的方法論が十分に提供されていないという状況にあり、実践的示唆に富む知見の蓄積が求められていると言える。

1.2 「現場での学び」と「学習環境のデザイン」

これまで「現場での学び」に係わる知見は、主に「OJTによる人材育成」の領域において蓄積されてきた。しかしながら、それらは概して事象の記述・説明にとどまるものであり、必ずしも具体的な方法論を示すまでに至っていないのが現状である。たとえば、小池（1997）は、現代の職場で最も肝要な技能である不確実性をこなす技量を長期的に育成するためには、OJTが必要であることを指摘するが、どのようにOJTを実践することが効果的なのか、そのあり方までを提案するに至っていない。同様に、銀行業のホワイトカラーの企業内技能形成について論じた山本（2003）も、現場の状況に幅広く対応する技能を形成するためには、「結局のところ現場で様々なケースを経験することが不可欠である」と指摘するが、事象の記述・分析にとどまり、効果的な方法論の提案までに至っていない。

あるいは、近年、組織全体で知識を共有し問題解決に当たる「学習する組織」の重要性が指摘され、チームによる学習の必要性とそれに伴う人材育成機能について論じられているが、そこでもその具体的方法については曖昧であるとの指摘もあり（ガービン，2000）、同様に「学習環境のデザイン」としての具体的方法論を示すまでに至っていない。さらに、組織の中に「場」を創造し、組織内の協調的行動と学習を引き起こすことから人

材育成機能を促進することを論じる「場のモデル」（伊丹，1999）においても、場をどのように構築するか、そこで成員がどのように学習するのかに関して十分な実証が行われておらず、具体的方法論を提示するまでに至っていないという状況である。

一方、産婆、仕立屋、肉屋などの徒弟制に関するフィールドワークから着想を得て、状況的学習論の視点から学習が社会的な場に埋め込まれていることを主張した、レイブ・ウェンガー（1993）の正統的周辺参加論（Legitimate Peripheral Participation：以下LPP論）の概念は、伝統的な徒弟制における職場のみならず、現代の企業組織における「現場での学習」を考えるうえで重要な理論的基盤を提供している²⁾。

LPP論では、「学習」を実践コミュニティ（Community of Practice）への「参加の軌道」と捉える学習観に立つ³⁾。実践コミュニティにおいて、新参者は「周辺の参加」（単純で、失敗しても損害が小さい活動）から入り、次第に参加の度合いを増大させながら、「十全的参加（full participation）」（より多くの時間や労力をさき、より責任が重く、熟練した実践者としての位置づけを有する活動）へと移行していく。新参者の参加の仕方は、当初は「周辺の」なものではあるが、それが実践コミュニティの一員として認められた社会的実践であるという点では、十全的参加者と同様に「正統的」な位置づけを有するものである。このように、新参者は場に固有の知識・スキルを徐々に習得すると同時に、コミュニティにおける自己の位置づけの認識を深めていく「参加様態の変容」を通して、徐々に実践コミュニティの一員（十全的参加者）となっていく。LPP論では、このような動的な過程そのものを「学習」と捉えるのである。

これは、職場における学習の場をどのように構築すればよいかという具体的方法論を、直接、提言するものとは異なる「参加による学習」という学習観は、知識共有や知識伝承に対して根本的な再検討を迫るものであり、「学習環境のデザイン」を考える理論的枠組みとして重要な視点を

提供するものとする⁴⁾。この理論を背景にした具体的分析は、徳舛 (2005)、荒木 (2007)、今田 (2008) らに見られ、ウェンガー他 (2002) は具体的な手法についても提言しているが、本稿で主題とする、人材育成担当者による「職場での学習環境のデザイン実践」へ向けた具体的視点の提供は未だ不足しており、更に知見の蓄積が望まれるところである。

状況的学習論の視点からすれば、「学習環境のデザイン」とは、「実践のコミュニティへの参加、実践へのアクセスをサポートするようリソースや社会組織、機会をデザインすること」(上野, 2003, p.9) と捉えることができる。具体的には、現場に偏在している様々なヒト (組織、制度、人的関係など)、コト (活動内容、出来事・イベントなど)、モノ (道具、教育メディア、活動の空間的な場など) を効果的に組み合わせることで、学習が自然に起きるような環境をデザインしていくことが課題となる⁵⁾。たとえば、中原 (2006) は、その構成要素として「空間、ツール (道具)、活動、共同体」を挙げ、学習が行われる場 (職場) への参加、そこでの仕事上のルール、学習者を取り巻く人的ネットワークのあり方等をどのように構成するかが重要であると指摘する。そして、これらによりデザインされたものが、組織成員の行為をこと細かく決定するとはまでは言えないものの、実践を方向づけたり制約するものとなって機能していくと捉えるところに、「環境をデザインする」意義を見出すのである。

1.3 本研究の目的

本稿では、職場における「学習環境のデザイン実践」に関して、理論的背景に基づく具体的方法論に係わる知見が不足している現状を踏まえ、ある企業組織で実施した組織デザインの変更を含む人事制度改革に関するエスノグラフィーの結果を、状況的学習論 (主にLPP論) の視点から考察し、「学習環境のデザイン実践」における理論的なインプリケーションと具体的視点を提供することを目的とする。

ローカル (局所的) な場所で行われた実践の知識は文脈固有なものであるが、理論的抽象化によ

ってこその他のローカルな場所での実践へと伝播し、インター・ローカルなものへと拡大しうる可能性を有する (杉万, 2000)。本稿は、企業組織における効果的な学習環境デザイン実践へ向けた方法論を探るための探索的試みであると言えるが、各企業組織における本稿の知見の批判的吟味を経て、それがインター・ローカルな知識となることを期待したい。

2. 組織デザイン再編と人事制度改革のエスノグラフィー

2.1 方法：実践家のエスノグラフィー

本章では、まず、ある企業組織で実施された組織デザインの変更を含む人事制度改革に関する内容の組織エスノグラフィーの結果を示し、制度改革によって現場の学習環境がどのように変容していったかについて分析を行う。

「エスノグラフィー」とは、「ある社会的場における事象を、そこに固有の関係性の中で理解し、その理解を踏まえながら理論化を展開していく質的方法論の一つ」(小田, 2009, p.14) である。その具体的方法は参与観察であるが、組織をその対象とするものが組織エスノグラフィーである。組織エスノグラフィーは、調査対象とする組織を質的、複合的に理解するうえで、質問紙調査等の量的調査とは異なる意義を有する。本稿では、制度改革がもたらした実態を複合的な要因間の関係を視野に入れながら詳細に分析することが求められるが、この点において有効な方法であると考えられる。しかしながら、その手法をめぐっては認識論的な批判もある。すなわち、エスノグラフィーにおいて記述されるものは結局のところ、エスノグラファー自身の理論的関心や視点に基づくものであり、それは部分的真実を含んだ物語 (ヴァン・マーネン, 1999) にすぎず、エスノグラファーの認識の本質は、たまたま出会った現実を解釈するというものではなく、「自らが見たいもの」にこそ出会うというものであるとする批判である (本山, 2000)。

この認識論的な懐疑を払拭することは、困難である。しかしながら、本稿は、調査者が調査対象

とする当該組織の当事者でもあることを特徴とする「実践家のエスノグラフィー」(Practitioner Ethnography)であり、論者は、当該組織の一員としておよそ20年間を過ごし、その組織成員の思考傾向や行動傾向を熟知し、かつ旧人事制度や組織デザインの現状を踏まえたうえで新しい制度設計を行った当事者でもあることから、その解釈の確からしさは通常のエスノグラファーと比較して格段の相違があると言い得る。つまり、このエスノグラフィーとは、「制度設計者=エスノグラファー」として、自ら設計したその設計内容が「仮説どおりに機能しているのか検証する」という観点から、その実態を解釈する内容となっているものである⁶⁾。

論者は、組織デザインと人事制度の制度設計者として、2003年4月から3年間にわたり旧人事制度の現状分析や今後の経営戦略の分析ならびに新しい組織デザインの検討等を行い、新たな人事制度と組織デザインを設計した。新制度は、2006年4月より運用開始され、およそ3年間を経過した段階である。実践家のエスノグラファーとしては、2003年4月以降およそ6年間にわたり調査を実施した。調査内容は、制度内容自体に係わるもの他、新旧の制度内容に関する組織成員各層の意見収集および行動実態の把握などである。

特に組織成員の意見収集については、各種ヒアリング内容をはじめとして、インフォーマルな形式での成員へのインタビュー内容等々を含め、できる限りノートにメモとして残すようにした。その際には、その内容のみならず、そのときに感じた論者の感想をも書き添え、成員各層における現状認識や変更された制度内容をどのように捉え、どのように感じているか、あるいはどのように機能しているか等について複合的に解釈することに努めた。

2.2 S社の概要

本稿における調査対象企業組織はS社である。S社は、主に清掃用具のレンタルサービスを行う、会社創立40年を経過した業界内では古参のグループに属する企業である。社員数約1,500名で、管理部門のほか、九州地方一円に約50箇所の営業拠

点を持つ。直接部門である営業部門に属する社員が、全体のおよそ80%を占めている。

S社の業態は労働集約的なものであり、営業社員が各自担当する顧客を定期的に訪問し(定期訪問ルートと称する)、サービスを提供している。職務内容は大きく「サービス」と「セールス」に分けられる。サービスは、商品の集配(使用済み商品を新しいものと交換するレンタル、および一部販売を含む)と集金、器具点検、顧客先での商品在庫管理、クレーム処理、その他付加サービス(情報誌の配布など)で構成される。一方、セールスは、原則として各自の担当テリトリー内における新規顧客獲得と既存客に対する増加営業(客単価アップ)である。基本的に定期訪問顧客の維持・拡大が求められている。なお、定期訪問ルートは原則として単独で担当することから、基本的には個々独立した業務形態であった(一顧客一担当制と称する)。近年では、創業時以来の主力サービスである清掃用具レンタル事業に加え、取扱商品の多品種化を進めるだけでなく、その定期訪問ルートを活用した関連新規サービス事業を提案する「顧客維持深耕」の経営戦略を進めている。

「顧客維持深耕」の経営戦略の柱は、主力サービス分野の成熟化に伴う成長率鈍化への対応策としての新規サービス事業の開発・進展である。営業部門の正社員は各自、主担当の事業に加え、少なくとも副担当の事業(現在のところ、3つの関連事業がある)1事業を担当することとなったが、各事業の専門職との、ならびに各事業担当社員間の協働体制の整備など、その運用体制の確立が遅れているだけでなく、主担当事業に比して副担当事業の業務内容の難易度が高いこと等の理由から、展開が思うように進んでいない状況にあった。主担当事業に係わる教育環境の整備は一定水準に達していたが、副担当事業に関する教育環境の整備は未だ十分なレベルとは言えず、成員における知識・スキルの習得も不十分な状況であった。加えて、営業部門の主力となる若年労働力の確保も年々困難度を増している状況にあり、パート社員(原則として、主担当事業のみ担当。採用年齢幅が広い)の構成比率をアップすることでやってきた当面の対応も、主力サービスと関連事業を組み

合わせた新たなビジネスモデルの再構築と協働体制の確立を図るうえで、早急に解決すべき事態に直面していた。すなわち、創業以来の主力サービス事業推進において基本としてきた、営業組織における「一顧客一担当制」を前提とする組織デザインの再編をも念頭においた対応が迫られていた。

また、高度経済成長を前提として構築・運用されてきた「職能資格制度」を基幹とする人事制度の見直しも不可避の状況であった。主力サービス事業の成熟化に伴うポスト不足が顕在化するなど、処遇とポストを分離する「職能資格制度」の存続は再検討を迫られる状況であった。また、創立40年を経過し、ここ数年は、社員の平均年齢、平均勤続年数の漸増に伴う総額人件費の上昇率が、経常利益の伸び率を上回る状況にあり、今後その傾向が持続することが予測される状況であった。経営的には、賃金制度の再検討も不可避であった。

2.3 組織デザインの再編と新たな実践コミュニティの形成

結果として、高度経済成長を背景として構築・運用されてきた「職能資格制度」を基幹とする旧人事制度は、今後の社会経済状況の変化およびそれを踏まえた経営戦略の推進を図るうえで、変革

を要すると判断された。新人事制度への再編において重視されたことは、新たな経営戦略の推進と相互充足する人事制度の構築という点であった。それは、経営戦略の推進と連動した組織デザインである「ユニット制」の導入、それと相互充足する等級構造、評価内容、賃金構成（基本給構成や賞与算出方法の変更等）の再編を必要とした。新旧人事制度の内容比較概要は、表1に示すとおりであるが、ここでは本稿の趣旨に沿って、経営戦略の推進と連動した組織デザインである「ユニット制」の導入を中心に論じる。

表1 新旧人事制度の内容比較概要

	旧制度	新制度
等級	職能等級制度 (能力基準・資格なし) 等級・役職分離	責任等級制度 (役割基準・資格あり) 等級・役職
評価	成果(個人)+行動(個人コンピテンシー)	成果(個人+ユニット貢献) +行動(個人コンピテンシー+ユニット貢献)
賃金	基本給 年齢給+勤続給(=自動昇給) 職能給(=定年昇給・資格なし) 賞与 基本給連動型(基本給×評価別支給率)	基本給 役割責任給 (ゾーン別段階連動型改訂・支給可能性あり) 賞与 業績連動型原費 ポイント制賞与(等級・評価別ポイント設定)

営業部門における新たな組織デザインである「ユニット制」は、前節で指摘した新たな経営戦略を実現するうえで不可欠の組織デザインとして設定されたものであり、今回の人事制度再編の拠り所となるものと言える。その概念図を図1に示す。

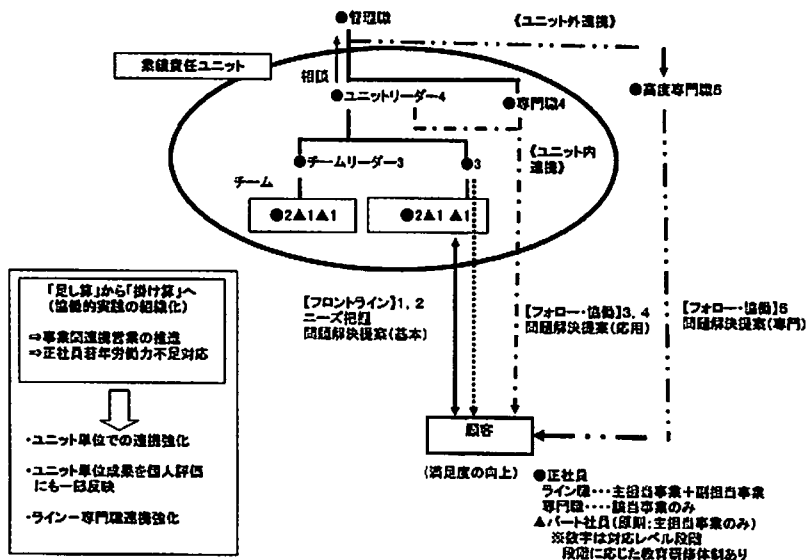


図1 営業部門における「ユニット制」の概念図 (S社内部資料を一部改変)

「ユニット制」は、創業以来の主力サービス事業推進において基本としてきた、各々の定期訪問ルートを単独で担当し、その成果に関しても単独で評価対象とされるという大前提の変更を迫るものであった。従来から、所属チーム内での協力はみられたものの、それは行動評価における「協調性」の項目で一部評価対象とする程度であり、成果評価としてはあくまでも個人個人の成果を単独評価するものであった。すなわち、従来は、一般社員においては、原則として個人個人が単独で職務を遂行し、その成果を合算したものが組織の成果合計であったと言い得る。それは、業務内容の難易度がそれほど高度ではなく、各自でそのすべてを担当することが可能であるという前提で機能するものであった。

しかしながら、前述のように、新たな経営戦略である新規サービスの展開においては、各自が担当する顧客に対してすべての事業を単独で提供することは困難を伴う。特に、副担当事業については、自ら担当していない事業に対して顧客からの要請があった場合には、チーム内で該当事業を担当している同僚、上位職者、専門職と連携していくことが必須である。ユニット制が採用される以前は、成果評価が個人単位であったこともあり、顧客からの様々な要望についてもすべてをルート担当者が単独で解決しようとする傾向にあり、その結果として顧客からの要望に対して自ら解決できないものについては、そのチャンスを逸していたことも多々あったようである。対して、このユニット制においては、各自に期待される役割に応じて連携・協働し、ユニット全体として成果を上げることが求められる。担当顧客の窓口は、フロントラインとしてのルート担当者であるが、顧客の要望に対して単独で十分に対応できない場合には、該当事業を副担当事業としている同僚や、高い対応レベルを有する上位職者あるいは、さらに高い対応レベルを有する専門職の応援を得て、顧客の要望に対応しようとするものである。その協働する単位として設定されたものが、「業績責任ユニット」である。

この「ユニット制」は、新たな経営戦略の推進を図るのみでなく、同時に、若年労働力不足への

対応ならびにパート社員を含めた労働力構成の最適化を図るものとしても期待されて構想されたものである。ユニット単位で協働した成果は人事評価にも反映される。ユニット単位で達成した成果は、同一ユニット所属者に同一の評価段階を付与するものとした（ユニット貢献）。また、ユニットにおける成果向上へ向けた行動面についても評価項目とし、ユニットレベルでの協働的実践の促進を図る制度的裏づけとした（表1参照）。等級ごとに成果評価と行動評価の配点バランスが異なり、また、成果評価における個人成果とユニット成果（ユニット貢献）との配点バランスも等級ごとに異なるが、再編前の評価制度では、個人成果のみを評価対象としていたことと比較すれば、大きな変更であった（上位等級ほどユニット貢献のウエイトが大きく設定されており、協働的実践へのインセンティブを高くしている）。そして、実際に、このユニット体制が従来のチームメンバー間の協働のあり方を変容させ、日常的な職務遂行のあり方の変容をもたらすことになるのである。

本稿の趣旨からすれば、この「業績責任ユニット」とは、新たな「実践コミュニティ」の形成に他ならない⁷⁾。それは、成員の組織への参加様態の変更を求めるものである。すなわち、従来の「職務を個人個人の責任で単独で行い、成果を上げるという成員性」から、「ユニットの一員として協働して成果を上げるという成員性」への変容を意味する。言い換えれば、これは、成員に、新たに意味づけされた社会的ネットワークの一員として、協働的実践に参加するよう要請するものに他ならない。

2.4 再編の実態：学習環境の変容

さて、再編された「業績責任ユニット」で成員にどのような変化が起こったのか、記述してみたい。

図1に示したユニット制の概要図を、各自の担当する事業を中心としてまとめ直した「実践コミュニティ」を図2に示す（S社における実際の業績責任ユニットにおける実例である）。ここでの成員の行動は、以下のように展開される。

いものである。各成員は、ユニット制導入前には、成果はすべて個人単位で求められることが基本であったため、副担当事業とする1事業はもちろんのこと、すべての事業を自ら担当できるようになることが理想とされ、できる限り多数の事業の知識・スキルを習得することを目指していた。しかしながら、それに要する時間的・物理的な限界も多く、その結果として、レベル4以上の専門職を除く一般の成員にとっては、各々の事業に関する深い知識・スキルの習得がなされていないのが現実であった。この状況に対し、人材育成部門は課題解決に向けて、更なる教育環境整備を検討しているところであった。

表2 事業別の教育環境概要(主担当事業Aを除く)

レベル区分	事業B	事業C	事業D
1	<ul style="list-style-type: none"> 全社員対象(必修) トレーニング(社内イントラネット活用) 事業所単位学習会:2時間 講師:事業所所属員 	同左	同左
2	<ul style="list-style-type: none"> 事業専任者対象(選択受講) ブロック内集合研修:1日間 講師:社内インストラクター 	同左	同左
3	<ul style="list-style-type: none"> 事業専任者対象(必修・選抜教育) 研修センター集合研修:2日間 講師:事業専任スタッフ 	同左	同左
4	<ul style="list-style-type: none"> 事業専任者対象(必修・選抜教育) 研修センター集合研修:必要日数 講師:事業専任スタッフまたは外部講師 	同左	同左
5	<ul style="list-style-type: none"> 事業専任者対象(必修・選抜教育) 外部セミナー派遣:必要日数 	同左	同左

もちろん、ユニット制が導入されたことにより、この状況が解決されたわけではないが、少なくとも成員に求められる行動のあり方が、上記のようにユニット内で協働して対応を図るように変容されたことにより、成員に求められる学習内容にも変化が見られたことは事実である⁹⁾。すなわち、全事業を網羅的にカバーするというインセンティブは減少し、必ずしも必須のものとは言えなくなった(もちろん、可能であれば全事業をカバーできることは望ましいことではあるが)。徐々に、自らの不足した知識・スキルをもって単独で対応するよりも、ユニット内の協働にて対応する方が生産的であると考えようになり、実際にユニット内でそのような行動を求められていった。結果として、まず、自ら担当している事業に関して必要な知識・スキルを十分に習得することを優先し、担当外事業については、当面は協働する中でユニットメンバーに対応を任せるものへと変容し

ていった。

成員のユニット制に対する意見は、以下のように当初から好意的なものが多かった。その一因として、一人で多くの事業を理解し対処することは、理想ではあるが現実的には無理があることを感じていた多くの成員にとって、受け入れやすいものであったことが考えられる。

(新しい) 評価制度がどう影響するか正直なところやってみないとわからない・・・そうなるんだなあとという感じ。でもユニット制はよくわかるし、そうだと思う。みんなで連携していくことは必要だし・・・実際、一人で全部(の事業を)抱えるなんてできないし・・・そのことだけはよくわかった (30歳代後半ユニットリーダー)

本稿執筆時において、ユニット制の導入から既に数年が経過しているが、成員にとっては日々の仕事の手順、ルーティンとしての取り組みとなっていることが伺える。もちろん、その背景には「ユニット評価」を加味した協働を促進する評価制度の存在があるが、成員は常にそれを考えているわけではなく、むしろ日常的な仕事の進め方として認識しているように思われる⁹⁾。その傾向は、若年層において特に強く感じられた。

人事制度と評価のつながりは、正直なところ漠然としかわかっていなかったし、ピンときていないところもあった。ただ、上司はいつも「連携、連携」と言っているし、実際うちの事業所では、(複数事業の契約可能性が大きい) 中大口(の顧客)の営業は、(各事業担当の) みんなで行くことになっているので、そうしています。どう行動すれば(評価が) どうなるかということをいちいち考えてない・・・「頑張った人が報われる」のはいつも変わらないことだと思うから、今自分に期待されていることを一生懸命やるだけです・・・

(20歳代後半一般社員)

「ユニット制」の効果を客観的に測定することはなかなか難しいが、現場での営業実績確保に向けて「使えそう」だという感覚は、組織内で共有

化されつつある。実際に、「ユニット制」導入後の全新規契約件数に占める「複数事業契約率」は向上しており、成員間の協働による複数事業契約顧客の獲得が進んでいることが推測される(図3)。これは、新たな経営戦略(顧客の維持深耕)の実現そのものであるとも言える。もちろん、売上高等の業績は市場環境に影響されることが多く、各々の施策がそれにどの程度寄与したかを検証することは困難であるが、「複数事業契約率」の向上は潜在需要確保に向けて大きな意義を有するものであり、継続的な業績確保に資するものとなる。企業組織における学習の本質が、経営戦略の実現による業績向上を目的とするものであるならば、この事例が示すことは一定の「学習の達成」であり、学習環境デザインとしての有効性であると言えよう。

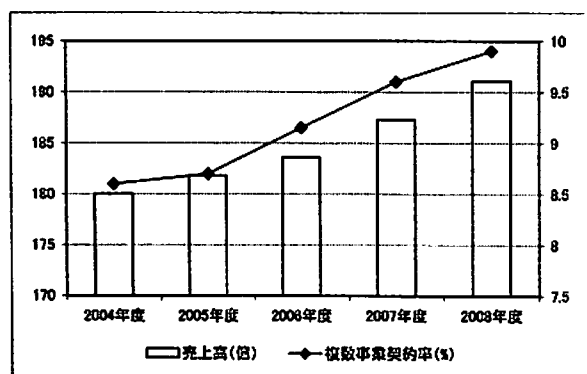


図3 売上高・複数事業契約率推移

ここで取り上げた事例は、組織デザインの再編がもたらす現場における学習環境の変容事例である。前述したように、制度的教育環境としては変更がない中で、組織全体としての学習が期待どおりに進展していると推測される状況にあることの、その理論的解釈は次章で行うものとした。

3. 調査結果の解釈

3.1 成員性の変容と社会的分散認知

本章では、S社の営業部門における組織デザインである「ユニット制」の導入を、状況的学習論(主にLPP論)の視点から考察し、「学習環境のデ

ザイン実践」に関する理論的インプリケーションを引き出してみたい。

LPP論によれば、「学習」とは「実践コミュニティへの参加の軌道」であり、「参加様態の変容」を通して徐々に実践コミュニティの一員(十全的参加者)となっていくこと、その動的な過程であった。結果として達成されることは、実践コミュニティにおける文脈固有の知識・スキルの習得(熟練)であり、コミュニティにおける自己の位置づけ(役割、他者との関係性など)の認識の変容である。それは、実践コミュニティにおける「望まれる成員性」の獲得に他ならないと言えよう。S社における「ユニット制」導入に伴って見られた事象は、従来の「職務を個々人の責任で単独で行い、成果を上げるという成員性」から、「ユニットの一員として協働して成果を上げるという成員性」への変容である。それは、新たに意味づけされた「社会的ネットワークの一員として、協働的实践に参加する」という新たな成員性を獲得する「学習」に他ならない。

「ユニットの一員となること」は、自らの定期訪問ルートの中で「孤独な存在」として、それゆえに自ら単独で対応できるよう、多くの事業に関する知識・スキルを習得することを理想として求められていた従来の状況に変更をもたらすものであった。この「ユニット制」に基づく職務遂行は、新たな経営戦略と連動した評価制度である「ユニット評価」に裏づけられた、一種の「社会的分散認知」による協働的实践であると考えられる¹⁰⁾。あるいは、それは、ユニット内の各成員に分散されている各事業に関する知識・スキルの協調的活用によって、顧客の要望に応える対応を図ろうとする緩やかな社会的分業体制とも言えるものである。そのためには、必ずしも一人ですべての事業の知識・スキルを所有する必要はなく、協働的实践ができるような成員性を有する「ユニットの一員となること」が求められる。そして、そのことを達成することこそが「学習」課題となったのである。

LPP論によれば、ある組織に所属する成員は否応なく正統的周辺参加として実践コミュニティに参加し、社会的関係の中で「学習」する存在であ

る。そして、実践コミュニティでの学習は、あらかじめ規定された状況設定下ではなく、常に状況変化する個別具体的な状況に埋め込まれた機会の中で展開されるため、本質的に即興的・非規範的なものとなる(Brown and Duguid, 1991)。集合研修等の教育環境において付与される脱状況的な知識とは、「とりあえずの知識」(佐伯, 1995)にすぎず、真に現場で活用できる「状況に埋め込まれた知識」は、個別具体的な事態に即した実践の経験の中でしか獲得できない¹³⁾。すなわち、「ユニット制」という実践コミュニティの中で、顧客の多様な要望に応えるために、「社会的分散認知」による協働的实践を共有していくことの積み重ねによって、「ユニットの一員」になるという新たな成員性を獲得する「学習」が達成されるのである。

3.2 実践を方向づけるものとしてのアーキテクチャ

本節では、前節で見た「成員性の様態変容」という事象を導いたものは何であったのかを考察する。

染谷(2004)によれば、人は社会的文化的に構造化された「デザインされた環境」の中で日常生活を送っており、その中での認知的行為の大部分は既にデザインされた方向へと制約されている側面が多いという。その意味で、S社の営業組織デザインとしての「ユニット制」は、経営戦略の実現へ向けて、制度設計者によって意図をもってデザインされたものであり、成員の直面する仕事環境と行動をある程度決定する機能を有するものであった。それは、「デザインされた環境」として、成員間の人的関係性(協働の様態)やそこで経験すること、考えることなどをもある範囲で決定する傾向を有するものと考えられ(沼上, 2004)、「他でありうる可能性」を制約する具体的なアーキテクチャとして機能するものであると言いうる¹⁴⁾。「ユニット制」という「相互依存の構造」が、そこでの具体的な「相互作用」のあり方を誘発(afford)していくものとなる(亀田, 2000)。そして、「ユニット」に属する成員は、そこで直面する状況に実践的に対処していくことで、必ずしも自覚することなく、結果としてそこに埋め込まれた意図(経

営戦略が求めるもの)を実現していくことになるのである。「アーキテクチャ」は、自覚されずに操作されるという否定的な捉え方をされることが多いが、このように望まれる行動変容を無理なく導く手法の一つとして、むしろ積極的に活用していくことができるものと思われる。

組織デザインの様態は、日常的に実施される「組織ルーティン」を生起させる。「組織ルーティン」とは、その組織において手続き的知識として標準化されたものである(Cohen and Bacdayan, 1994)。それは、日常的に行われる人的な協働関係や仕事の手順、動作などに反映され、一種のシステムとして組織能力の向上をもたらすものとなる。これは、導入当初には慣れるまで違和感を伴うものであるが、次第に日々の職務を形成する「当然のこと」として捉えられるものとなっていく。S社では「連携」をキーワードとし、日々の仕事の手順として協働して顧客に対応する行動が見られたが、これは「組織ルーティン」に他ならない。そして、組織における行動は、ルーティンを基礎としており、ルーティンが行動を左右するものとなっていく(桑嶋・高橋, 2001)。つまり、「ユニット制」というアーキテクチャとしての「組織デザイン」が、成員の協働的实践による職務遂行という「組織ルーティン」を生起させ、そして、その実践こそが「ユニットの一員」になるという「学習」の達成に他ならない。前章でみたようにS社においては、「ユニット制」の導入前後において制度的教育環境は変更されておらず、その状況において経営戦略の実現による業績確保への基盤が強化されていることは、一定の「学習の達成」を示す、学習環境デザインとしての有効性を示唆するものである。

上記のことが示すことは、アーキテクチャとしての「組織デザイン」の設計が、「学習環境のデザイン実践」となっているという事実である。状況的学習論によるアプローチの真価は、「行為の関係性をデザインすること」にあると言えるが、実践を方向づけるものとしてのアーキテクチャのデザインは、「学習環境のデザイン実践」の具体的方法論に多くの示唆を与えるものであると思われる。

4. 結論

本稿では、経営戦略の実現に向けた「組織デザイン」再編に関する組織エスノグラフィーの結果を、状況的学習論（主にLPP論）の視点から考察し、「学習環境のデザイン実践」における理論的インプリケーションと具体的視点を提供する試みを行った。エスノグラフィーの結果から、次のような仮説的知見を導き出すことが可能である。

LPP論によれば、ある組織に所属する成員は否応なく正統的周辺参加として実践コミュニティに参加し、その社会的関係の中で「学習」する存在である。そして、「学習」とは「実践コミュニティへの参加の軌道」であり、「参加様態の変容」を通して徐々に実践コミュニティの一員（十全的参加者）となっていくことであると捉えられる。現実的には、企業組織においては、組織による教育（制度化されたOFF-JT等）と実践コミュニティとしての職場での学習が相互依存しながら、現場での成員間の即興的・非規範的な係わりの中で、「状況に埋め込まれた知識・スキル」を習得し、「期待された成員性」を獲得するという「学習」が達成されていくと考えられる。

そして、このような「期待された成員性」の様態変容を導くものは、成員の直面する仕事環境と行動をある程度決定する機能を有する、アーキテクチャとしての「組織デザイン」であり、それを背景として日常的に実践される「組織ルーティン」であると考えられる。もちろん、同様の「組織デザイン」であっても、成員の行動には個々の実践コミュニティ間での差異は見られよう。状況に埋め込まれた機会の中で即興的・非規範的に展開される学習では、とりわけ十全的参加者としての先輩社員や上司の有する知識・スキルや係わり方の優劣が、その質を決定することは否めないからである（今田，2008）。しかしながら、個々の成員が入れ替わっても、基本的には「組織ルーティン」には変更がないことを考えれば、その背景にあるアーキテクチャとしての「組織デザイン」による実践の方向づけの意義は大きなものであり、それが「学習」内容を規定していくものになっていると言いうる。

先に、個人や組織のパフォーマンスを改善し、継続的な業績向上につなげるという視点を有する「ワークプレイスラーニング」においては、「学習と仕事の境界線を越えた人材育成の場」（中原，2006，p.343）のデザイン実践が不可欠であると指摘した。その意味で、「成員の行為の関係性」をデザインし、実践を方向づけるものとなるアーキテクチャとしての「組織デザイン」は、「学習環境のデザイン」における重要な構成要素であると指摘できる。「学習環境のデザイン」においては様々な構成要素が考えられ、何が優先的に考慮されるべきかを特定することはなかなか困難なことではある。しかしながら、本稿での考察によれば、「学習環境のデザイン実践」を考えるうえで、成員性の様態を左右するものとなるアーキテクチャとしての構造的側面の検討は、「学習」内容そのものを規定していくものとして、まず優先して考慮されるべき重要な要素であると結論づけることができる。

個人の行動の源泉が、その個人の内部に求められるようなものではなく、置かれた状況によって決まるものであるとするならば（河野，2005）、これまでの心理主義的・個体中心主義的な学習観に立つ発想を超えた、生態学的立場に立つ「学習環境のデザイン実践」はより重要性を有するものとなる。本稿は、そのための具体的視点を提供するものであるが、本稿で得られた知見は、個別企業組織に固有のものである可能性を有するものである。本稿における仮説的知見について、さらに複数事例において検証することが望まれる。

参考文献

- ・荒木淳子（2007）「企業で働く個人の『キャリアの確立』を促す学習環境に関する研究－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），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），119-128.
- ・東浩紀（2002）「情報自由論 データの権力，暗号の倫理③」『中央公論』1420，254-263.

- ・ Brown, J.S. and Duguid, P. (1991) "Organizational learning and communities-of-practice : Toward a unified view of working, learning, and innovation." *Organization Science*, 2 (1), 40-57.
- ・ Cohen, M.D. and Bacdayan, P. (1994) "Organizational routines are stored as procedural memory: Evidence from a laboratory study." *Organization Science*, 5(4), 554-568.
- ・ Fox, S. (2000) "Communities of practice, foucault and actor-network theory." *Journal of Management Studies*, 37 (6), 853-867.
- ・ ガービン, D.A. : DIAMONDハーバード・ビジネス・レビュー編集部訳 (2000) 「『学習する組織』の構築」『ナレッジ・マネジメント』ダイヤモンド社, pp.69-108.
- ・ ハッチンス, E. : 宮田義郎訳 (1992) 「チーム航行のテクノロジー」石崎俊・波多野諠余夫編『認知科学ハンドブック』共立出版, pp.21-35.
- ・ 今田聡 (2008) 「企業の教育と実践コミュニティの学習 自動車営業のスタッフ育成に関して」吉田猛史編『コミュニティ・ラーニング組織学習論の新展開』ナカニシヤ出版, pp.87-113.
- ・ 伊丹敬之 (1999) 「場のマネジメントー経営の新パラダイム」NTT出版.
- ・ 伊藤精男 (2004) 「『関係的知』の転移と『関係的身体』ー場に埋め込まれた身体の視点から」『感性哲学』4, 67-80.
- ・ 伊藤崇・藤本愉・川俣智路・鹿嶋桃子・山口雄・保坂和貴・城間祥子・佐藤公治 (2004) 「状況論的学習観における『文化的透明性』概念について: Wengerの学位論文とそこから示唆されること」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』93, 81-157.
- ・ 亀田達也 (2000) 「協同行為と相互作用ー構造的視点による検討」植田一博・岡田猛編著『共同の知を探るー創造的コラボレーションの認知科学』共立出版, pp.50-69.
- ・ 加藤浩・鈴木栄幸 (2001) 「協同学習環境のための社会的デザイン 『アルゴアリーナ』の設計思想と評価」加藤浩・有元典文編『認知的道具のデザイン』金子書房, pp.176-209.
- ・ 小池和男 (1997) 『日本企業の人材育成』中央公論社.
- ・ 河野哲也 (2005) 『環境に拡がる心 生態学的哲学の展望』勁草書房.
- ・ 桑嶋健一・高橋伸夫 (2001) 『組織と意思決定』朝倉書店.
- ・ レイブ, J.・ウエンガー, E. : 佐伯胖訳 (1993) 「状況に埋め込まれた学習ー正統的周辺参加ー」産業図書.
- ・ レッシグ, L. : 山形浩生・柏木亮二訳 (2001) 『CODEーインターネットの合法・違法・プライバシーー』翔泳社.
- ・ 松本雄一 (2003) 『組織と技能ー技能伝承の組織論ー』白桃書房.
- ・ 松下佳代 (1996) 「共同体への参加としての学習ー『正統的周辺参加』論の批判的検討ー」『立命館教育科学研究』8, 65-76.
- ・ 本山方子 (2000) 「フィールドワークにおいて<出来事>に遭遇することー民族誌『森の狩猟民』の記述を手がかりにしてー」『人間文化論叢 (お茶の水女子大学大学院人間文化研究科)』2, 157-168.
- ・ 中原淳編著 (2006) 『企業内人材育成入門』ダイヤモンド社.
- ・ 中原淳・荒木淳子 (2006) 「ワークプレイスラーニング研究序説: 企業人材育成を対象とした教育工学研究のための理論レビュー」『教育システム情報学会誌』23 (2), 88-103.
- ・ 沼上幹 (2004) 『組織デザイン』日本経済新聞社.
- ・ 小田博志 (2009) 「『現場』のエスノグラフィーー人類学的方法論の社会的活用のための考察ー」『国立民族学博物館調査報告』85,11-34.
- ・ Orr, J. (1996) *Talking about machines: An ethnography of a modern job*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- ・ 労務行政研究所編 (2008) 『これからの人材育成研究』労務行政.
- ・ 佐伯胖 (1995) 「文化的実践への参加としての学習」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い シリーズ学びと文化1』東京大学出版会,

pp.1-48.

- ・ソーヤーりえこ (2006) 「社会的実践としての学習－状況的学習論概観」上野直樹他「文化と状況的学習 実践, 言語, 人工物へのアクセスのデザイン」凡人社, pp.40-88.
- ・染谷昌義 (2004) 「拡張する心－環境-内-存在としての認知活動」信原幸弘編「シリーズ心の哲学Ⅱロボット篇」勁草書房, pp.175-222.
- ・杉万俊夫 (2000) 「人間科学のフィールドワーク」杉万俊夫編「フィールドワークの人間科学よみがえるコミュニティ」ミネルヴァ書房, pp.1-28.
- ・徳舛克幸 (2005) 「『教師になる』こと」『日本認知科学会「教育環境のデザイン」研究分科会研究報告」12 (1), 53-62.
- ・上野直樹 (2003) 「学習環境のデザイン」『日本認知科学会「教育環境のデザイン」研究分科会研究報告」10 (1), 9-12.
- ・上野直樹・ソーヤーりえこ・永田周一 (2006) 「学習環境のデザインのためのネットワーク指向アプローチ」上野直樹・土橋臣吾編「科学技術実践のフィールドワーク－ハイブリッドのデザイン」せりか書房, pp.56-74.
- ・ヴァン＝マーネン, J.: 森川渉訳 (1999) 「フィールドワークの物語－エスノグラフィーの文章作法」現代書館.
- ・ウェンガー, E.・マクダーモット, R.・スナイダー, W.M.: 櫻井祐子訳 (2002) 「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.
- ・山本茂 (2003) 「ホワイトカラーの企業内技能形成－日本の銀行業を事例として－」『日本労働研究雑誌』520, 76-90.



1) ワークプレイスラーニングについては多くの学問領域において研究がなされているが、研究領域や研究者の関心に応じて個別に発展している状況にあり、必ずしも統一した定義があるわけではない。現状では、ワークプレイスラーニングは職場での学習を指すことが多いが、荒木 (2008) によれば、職場・組織の壁を越えた

「仕事のための学習」が活発化している状況を踏まえれば、その概念自体が拡張していく必要があると指摘している。

- 2) 状況的学習論では、人間の思考や行動は「状況に埋め込まれている (situated)」と捉える状況論に基づき、個人と状況を切り離して分析するのではなく、人と状況との不可分な関係性を分析単位とする。それは、知識とは個々の学習者の頭の中に脱文脈的、個体中心主義的に貯蔵されるようなものではなく、常に状況に埋め込まれた文脈的なものであるという状況的認知観に立つ。学習を、このような状況的認知に基づく社会的実践として、あるいは、社会的実践に埋め込まれたものとして捉えようとする視点を有するものが、状況的学習論である。
- 3) 状況的学習論における中心的概念である「実践コミュニティ」は、単なる制度的な社会組織ではなく、実践のために組織化された社会的グループのことを言う。すなわち、「ある特定の実践を共有すること」を特徴とするものである。そして、ここでの「実践」とは、人々が協同して何かを生産・創造したり、保守・管理したり、あるいは、音楽・演劇などを演じたり、研究・開発するなどといった活動を行うことであると言える (ソーヤー, 2006)。すなわち、我々は、通常何らかの実践コミュニティに参加して、そこで日々実践 (活動) していると言える。
- 4) 状況的学習論は、「学習環境のデザイン」について、誰によって、どのようになされるべきかについて、必ずしも具体的な示唆を与えるものではないとの指摘 (上野他, 2006) や、LPP論ではどのようにして具体的な実践が「学習」され、十全的参加者へと移行していくのかについては何も説明されていないとの指摘 (Fox, 2000) もある。また、LPP論については、「学習」のプロセスを、学習者が専心的に従事することを求められる特定の実践コミュニティへの周辺的参加という地点から描き始めており、それ以前が不問に付されているという指摘や (松下, 1996)、実践コミュニティへの参加の仕方は多様であり、十全的な参加もある一方で、敢えて周辺的な参加にとどまることを選択する者

もありうるとの指摘もみられる(伊藤他, 2004)。しかしながら、本稿での議論は、専心的な従事が求められる企業組織におけるものであることから、それらの指摘を踏まえたうえでも、LPP論に示される「参加による学習」という概念は、本稿における論の展開において有益であると考えるものである。

- 5) デザイン対象をどのように捉えるかについては、様々な提案がなされている。たとえば、「学習環境のデザイン」とは「学びのコミュニティのデザイン」であるとする加藤・鈴木(2001)は、デザイン対象を「ヒト(組織)のデザイン」、「コト(活動)のデザイン」、「モノ(道具)のデザイン」の3つのレベルで捉える視点を提案している。
- 6) 本稿執筆時において、論者は既に当該組織を退職したため、「当事者=内部者」とは言えない位置にいる。しかしながら、本稿におけるエスノグラフィー対象期間においてその当事者であったことから、その内容解釈は「当事者=内部者」のものと同等のものであると言うことは可能であると考えられる。
- 7) ここで取り上げた業績責任ユニットは、制度的社会組織であり、かつ、ユニットでの成果を協働して達成するという実践を共有するグループであるとも言える。
- 8) ユニット制導入以前においても、S社ではQCサークル活動が長らく行われており、会員同士で共同して職場の課題解決や業務内容のレベルアップに向けた取り組みを行っていた。したがって、すべての行動が個人的にのみ行われていたというわけではない。しかしながら、その取り組みは、会員の本音レベルで言えば、「発表会のための活動であった」(会員へのインフォーマルなインタビュー結果から)。実際に、活動の結果として標準化された内容が継続されることは少なかった。会員の評価内容が、原則として個人単位での成果を期待されるという背景を有する中で、QCサークル活動で期待されるものとの間に落差があったものと思われる。つまり、期待される会員性の様態に整合性がないことを、会員が感じ取っていたことが機能しな

い大きな要因であったと解される。QCサークル活動が、一定程度の人材育成機能を有するものであったことは事実であるが、経営戦略-職務行動-人材育成-評価・処遇という一貫性での全体最適を欠いていたとも言えよう。

- 9) ユニット制導入当初は、営業所長会議等での趣旨について再三説明が行われ、それを受けて各営業所内での指導が実施された。また、営業推進スタッフは、ユニット制を推進する支援策として、チーム営業の成功事例を社内イントラネットを使って共有化すること等も行っていた。このような取り組みを経ながら、徐々にユニットとしての仕事の進め方が日常的なものとなっていった。なお、S社では6ヵ月単位で実施される「優秀営業社員表彰制度」が長年行われている。営業社員にとっては、表彰式に参加できることが一流社員の証明であるとして、目標としているものである。参加者には多少の賞金も授与されるが、どちらかと言えば、会員にとっては参加の名誉が問題であった。その参加条件は、評価制度と連動した指標によるものであったが、個人成果に大きなウエイトが置かれているものであった。ユニット制導入以前では個人成果のみが対象であったものが、ユニット制導入後はユニット成果も多少加味されるものへと変更されていたが、そのウエイトは小さいものであり、それが行動変容への大きなインセンティブになっているとは思えないものであった。
- 10) 社会的分散認知とは、認知プロセスが団体のメンバーにわたって社会的に分散していることを示し、社会的相互作用の中で起こるものであるとする。たとえば、Orr(1996)は、コピー機修理工の修理・メンテナンスに関する組織エスノグラフィーにおいて、コピー機修理の手続きの知識は一人一人の頭の中に蓄積されているのではなく、実践コミュニティでの人的つながりの中に分散した形で存在しており、修理現場において即興的な協調的問題解決が生じていると論じたが、これは社会的分散認知の事例と捉えられる。このような社会的分散認知によるチームメンバー間の相互作用によって遂行される

協同作業の事例は、ハッチンス（1992）の艦船航行の研究においても見られる。従来の学習観においては、学習を知識やスキルが個人の皮膚の内側に蓄積していくと捉える「個体中心主義的」な認知観に立つものであったが、この社会的分散認知の考え方では、他者との協働といった社会的関係の中で達成されるものと捉える認知観に立っている。これは、知識・スキルを、抽象的・一般的・脱状況的ではない「状況に埋め込まれたもの」として捉えることにつながる。そして、この「状況に埋め込まれた知識・スキル」を習得するには、実際にその実践が行われている現場に参加することが必要となる（徳舛，2005）。

- 11) 技能形成のプロセスを論じた松本（2003）も、技能が用いられている状況に身を置いて実践することが、技能形成の基本プロセスであるとして、「状況的实践としての技能形成」を指摘した。また、松本は、個々の下位技能としてのポータブルなものである「スキル」と、それら「スキル」を企業特殊熟練的に使い分ける高度技能としての「インテリジェンス」という概念を提示している。「状況に埋め込まれた知識・スキル」を考えるうえで、この「インテリジェンス」の概念は有用であるが、それを実体として捉えているか否かは不明である。伊藤（2004）

は、このような「状況に埋め込まれた知識・スキル」は身体性の変容を通して形成されると指摘し、場の関係の網の中に組み込まれ、住み込んだ存在となっている「関係的身体」の形成という概念で説明することを試みている。

- 12) レッシング（2001）は、人の行為を制約する条件として、法、社会的規範、市場、アーキテクチャの4つがあると指摘した。このうち、アーキテクチャとは、個人の内面化を前提とすることなく、つまり、自覚を伴うことなく行動を制御するもの（あり方、設計、作られ方といったもの）であるとしている。それは、人の行動可能性を事前に制約するものとなる。東（2002）は、「アーキテクチャによる管理」を、人を取り巻く「環境管理」と言い換え、それは、人の内面を経由することなく生活環境を直接的に変えるものであると指摘し、その一例としてファーストフード店における硬い椅子の使用を挙げている。つまり、硬い椅子は、来店者に長居をさせないために、それを明示的に通告することなく、「自然に」そう行動するよう仕向けるアーキテクチャであるとする。アーキテクチャは、この例のように物理的なものに限らず、制度といったものをも含めて考えることができよう。