

# ワークプレイスラーニング再編プロセスの分析 - 「わかる」から「できる」への変換条件 -

Analysis of Workplace Learning Reorganization Process: Transformational Condition from Understanding to Practice

\*  
伊藤 精男

## Abstract

The purpose of this study is to obtain the implication of the transformational condition from "Understanding with OFF-JT" to "Practice in the office" through the analysis of the practiced workplace learning reorganization process case in a certain corporate organization. The results obtained here are as follows :

It is difficult to transfer "Understanding with OFF-JT" into "the community of practice" as a workplace. The maintenance of the habitat factor as the transformation process is indispensable for the achievement. If standing in the perspective of situated learning theory, the learner with OFF-JT is a person that daily participates in the community of practice, and is studied in the social relationship. Therefore, it is extremely difficult to use the content of OFF-JT without the correspondence with the structure of practice to which the workplace environment is formed continued.

Therefore, the designer of learning environment should settle on the content of OFF-JT that doesn't contradict the institutional environment in which the structure of practice is formed. The content of OFF-JT that doesn't contradict the content of practice is thought that the possibility to be used in the office is extremely high. In the maximum key because "content of OFF-JT" can be practiced in the office, the "content of OFF-JT" is to be cooperated with the institutional environment.

## 1. はじめに

近年提唱されているワークプレイスラーニング<sup>1)</sup>の観点からすれば、「学習は現場の様々な場所に偏在する」(中原, 2008)のものであり、その「現場の学び」の構成は、偏在している「学習を誘発する様々な要素」を意識的に一貫した考えによってデザインしていく、「学習環境のデザイン」<sup>2)</sup>構築の一環として捉えるものとなる。その際、企業内人材育成担当者は、その「現場の学び」を促進するための「学習環境デザイナー」としての役割を担うものと位置づけられる<sup>3)</sup>。「現場の学び」を促進する「学習環境デザイナー」には「学習を誘発する様々な要素」の吟味が求められるが、当然、人材育成手段の一環として位置づけられる「研

修 (OFF-JT)」<sup>4)</sup>についても、その有効性の検証が不可欠とされる(草野, 2008)。

しかしながら、その効果把握は十分に実施できているとは言い難い。現状では、研修終了時に行われる研修満足度等のアンケート調査等を除いて、高次の研修評価を行う手間や評価の難しさがその実施を妨げていると思われる<sup>5)</sup>。とりわけ、知識・スキルの習得状況を把握しやすい「テクニカル・スキル」と比較して、マネジメントスキルやコミュニケーションスキル等に関しては、その研修効果の把握は極めて難しい。概して、「テクニカル・スキル」を含めて、研修 (OFF-JT) において「わかった (理解)」ことが現場でそのまま「できる (行動)」とは限らないが、特に後者においては、(職場における) 受講者の置かれた

論文受理日：2011年7月4日

\* ITOH, Morio：人事コンサルタント  
(HRM Consultant)

環境要因の複合的な影響などにも左右され、極めて測定が困難であることから、これまで十分な研究が行われてこなかったと言い得る<sup>6)</sup>。

企業人材育成の実務においては、研修 (OFF-JT) における受講者の内容理解度の向上はもちろん、その内容の職場 (現場) での活用度向上が期待される場所であり、その促進に向けて、従来から「教育・研修担当者」は様々な施策を実施してきた。しかしながら、研修効果測定 of 困難さもあり、それら施策の有用性を含めて、これまで、「わかる」から「できる」への促進条件等に関する有益な知見が提供できていなかったと思われる。「学習環境デザイナー」の役割として、「わかった (理解した)」ことを、現場で「できる (行動する)」ように条件整備することは、「学習環境のデザイン」を構想するうえで極めて重要なテーマであると考えられるが、それらをデザインするにあたり、その手掛かりとしうる知見が不足しているのが現状である。

上記の状況を踏まえ、本稿では、ある企業組織において組織上の問題を解決する取り組みとして実施された、「研修 (OFF-JT) を通じて実践に結びつけようとする」ワークプレイスラーニングの再編プロセスを取り上げ、「当事者視点」に依拠しながら分析することを通じて「わかる (理解)」から「できる (行動)」への変換条件についてのインプリケーションを得ることを目的とする。これは、「研修効果に関する評価の4水準モデル」(Kirkpatrick, 1998) における、研修内容の現場での活用度 (レベル3) を把握する一種の研修効果測定事例であるとも言っているが、前述した研修 (OFF-JT) の効果測定 of 困難さを踏まえれば、それが結果的に失敗に終わったと判断されうる事例の多角的分析を通じて得られる知見は、有益なものであると考えられる。

当事者側から見た主観的情報としての「当事者視点」は、「当事者しか知りえない」あるいは「極めて詳細な虫瞰図的分析が可能である」という点において、事象の解明にあたって価値を有するものであり、鳥瞰図的な「分析者視点」に基づく既存の専門知を相対化しオルタナティブな知を提示する可能性を有すると考えられる (星加, 2008)。

とりわけ、当事者側から見た主観的情報としての「当事者視点」に基づく失敗要因の分析は、その成否の要因分析とそれを踏まえた効果的な問題解決策の導出において、成功事例の記述的分析以上に有用であると思われる (畑村, 2005; 谷口・小山, 2007)。

本稿は仮説発見型の事例研究であると位置づけられる。もちろん、一事例に基づく知見は限定的なものではあるが、仮説的知見の提示という意味において有益であると思われる。ここで得られた知見は、従来の「教育・研修担当者」の役割範囲を超える、「学習環境デザイナー」としての人材育成担当者の役割について提言しうるものともなる。

## 2. 分析の視点

### 2.1 研修 (OFF-JT) の効果測定

企業内人材育成の実務において、「研修で学んだことが現場で活用できない」との受講者の言説はよくみられるものである。これは、Kirkpatrick (1998) の研修効果測定 of 考え方によれば、研修内容の現場での活用度 (レベル3) が低いことを示すものである。概して「教育・研修担当者」は、研修 (OFF-JT) において受講者が知識・技能を自らの内部に取り込むことを「学習」とみなし、そこで身につけたものをどのように活用するかについては、(暗黙のうちに) 受講者の責任として委ねているようにも思われる。これに拠れば、研修 (OFF-JT) の場で「わかった (理解した)」ことが現場で「活用できない」ことは、学習者 (受講者) 本人の研修内容 of 「理解度」が不十分なためとされるか、あるいはその「理解した内容」を活用しようとする意欲不足といった、個人的な要素に帰されがちになる。したがって、従来の「研修効果測定」において測定されていたものは、「個人の内部で生じたもの」と「その個人による活用度」に注視して測定していた可能性が高く、分析の焦点は学習者 (受講者) 本人にあったものと考えられる。ここでは、日常の職場に戻った研修受講者がどのような環境に置かれ、「学習したもの」がその環境との関係性においてどのように影響さ

れているかについての関心は、比較的薄かったとも思われる。

しかしながら、先に論じたように、「テクニカル・スキル」に比して、とりわけ、(職場における)受講者の置かれた環境要因の複合的な影響などに左右されやすい、マネジメントスキルやコミュニケーションスキルに関する OFF-JT の研修効果を論じる場合、分析の焦点を学習者(受講者)本人のみに置くことは必ずしも適切であるとは言いがたいように思われる。環境要因をも視野に入れた分析の視点が必要とされよう。

## 2.2 状況的学習論の視点

レイブ・ウェンガー(1993)の正統的周辺参加論(Legitimate Peripheral Participation; LPP 論)に代表される状況的学習論では、人の思考や行動は「状況に埋め込まれている(situated)」と捉える状況論に基づき、人と状況との不可分な関係性に注目する。これによれば、知識とは脱状況的(脱文脈的)に個々の学習者に帰属するものではなく常に状況に埋め込まれた文脈的なものとなり、「学習」はこのような状況的認知に基づく社会的実践として捉えるものとなる<sup>7)</sup>。この学習観に拠れば、研修(OFF-JT)の場で「わかった(理解した)」ことが現場で「活用できない」ことを、単に、受講者本人の研修内容の「理解度」や、「理解した内容」を活用しようとする意欲不足といった個人的な問題のみに帰することは不可能となる。つまり、「環境と主体との相互構成的な関係性」を考慮に入れ、受講者本人が置かれている環境(状況)の影響をも含めて効果測定を論ずることが求められる。

本稿は、事例分析を通じて、OFF-JT において「わかった(理解した)」ことを、現場で「できる(行動する)」ようにするための条件整備に関するインプリケーションを得ることを目的としており、その事例分析の対象となるのは、マネジメントスキルやコミュニケーションスキルに関する事項を多く含むものである。したがって、分析に当たっては、(職場における)受講者の置かれた「環境と主体との相互構成的な関係性」を考慮に入れることが不可欠であると考えられることから、本稿

の分析の視点としては、この状況的学習論の視点に立つことが妥当であると考えられる。

LPP 論では、学習者は否応なく職場という「実践コミュニティ」に参加し、その社会的関係の中で「学習」する存在であると捉える。その「実践コミュニティ」での学習は、状況に埋め込まれた機会の中で展開されることから、その状況を形成するものでありながら自明化されている、制度的環境としての組織構造(組織デザイン)や職務構造あるいは組織ルーティンといった、学習者を取り巻く環境要因への着目が不可欠となる(沼上, 2004)。さらに、学習者を取り巻く直接的な環境要因である上司・先輩社員との人的関係の様態は、学習内容を大きく左右するものとなる。今田(2008)は、LPP 論に依拠すれば、「実践コミュニティ」を構成する上司・先輩社員の知識・技能等が高レベルであれば、そこに参加し、その社会的関係の中で実践を共有する組織成員も、高レベルの知識・技能等を身につける可能性が高くなると指摘する。それは行動様態においても同様であろう。

「学習」がこのような社会的関係の中で構成されると捉えるならば、OFF-JT において受講者が「理解した」知識等が、そのまま職場としての「実践コミュニティ」に「移転(transfer)」できるとは考えにくく、それを実際に活用できるための「変換(transformation)」プロセス(Bechky, 2003)としての環境要因の整備が必要とされるものと考えられる。生態学的立場に立脚する河野(2005)は、個人の行動の源泉とはその人の内部に求めるものではなく、その人が置かれた状況によって決まると指摘する。「実践コミュニティ」としての職場における状況がどのように形成されているか、そしてその状況を形成する環境要因を把握することが、組織成員の行動様態の理解およびその変容に対する示唆を得ることにつながるものと考えられる。

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く(Fox, 2000)、新たな状況の形成に対する知見を直接提示しうるものではないと思われる。し

かしながら、それは、実践コミュニティを「資源の複雑な構造化」として分析する観点と、その再構築のための観点を提供しうるものである(上野・ソーヤー, 2009)。とりわけ、状況間移動研究(たとえば、香川・臼井, 2005; 香川・櫻井, 2007)にみられる「移動(transition)」の概念は、場の変化に伴い、どのような学びの変化が起こるのかを扱うものであるが、このような状況論的視座から得られるものは、本稿の目的である、OFF-JTにおいて「わかった(理解した)」ことを、現場で「できる(行動する)」ようにするための条件整備に対するインプリケーションの提示において、有益な知見を提供するものであると考える。

### 3. 事例研究

#### 3.1 事例の背景

本稿では、S社における組織上の問題を解決する取り組みとして実施された、「研修(OFF-JT)を通じて実践に結びつけようとする」ワークプレイスラーニングの再編プロセスを取り上げる。S社の事例を取り上げる理由は、次の3.2節「分析の構図」に記すように、事例分析における論者の位置取りのユニークさにある。それが、結果的に失敗に終わったと判断される事例の多角的分析を可能にし、前述した研修(OFF-JT)の効果測定の高難さを乗り越える分析内容の提示を可能にすると思われるからである。

S社は主に清掃用具のレンタルサービスを行う企業である。社員数はおよそ1,500名で、そのうち80%が直接部門である営業部門(拠点数約50箇所)に属している。S社の業態は労働集約的なものであり、営業社員は各自が担当する顧客を定期的に訪問しサービスを提供している(平均、1日30ヵ所程度)。その職務内容は大きく「サービス」と「セールス」に分けられ、「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で構成される。一方、「セールス」は、既存客に対する増加営業(客単価アップを目指した商品紹介等)および原則として各自

が担当するテリトリー内における新規顧客獲得である。営業社員には「サービス」職と「セールス」職の両面が求められる。業態からすれば定期訪問顧客の維持が最優先されるものであるが、高度経済成長期においては比較的維持よりも拡大が優先される傾向にあったという経緯もあり、今日においても、人事評価基準等において「セールス」職としての期待が大きく見られる状況であった。

S社は創立後40年を経過しているが、創立以来業績は前年比プラスを維持してきた。営業施策の展開においては、営業戦略策定部署である本社営業推進部が策定する施策を、全営業拠点において一律に実施する中央集権的な運営方式を採用してきた。それは、創立以来業績を前年比プラスで維持してきたことに示されるように、組織として極めて強い成功体験を有するものであった。

なかでも、「セールス」施策は、「キャンペーン戦略による特定商品の販売促進」を基本としていた。それは、営業推進部が特定したキャンペーン商品(数種類あり)を特定期間(たとえば3ヵ月単位等)に集中的に顧客に勧めるという戦略を、年間を通して商品を替えながら繰り返すものであった。戦略促進のために、営業社員にとってインセンティブとなるような工夫もなされており、その戦略に従って、担当する顧客に対してローラー方式で対象商品を勧めるという営業方法を展開することが期待される行動であったと言える。それは、定期訪問を特徴とするS社の業種業態に適合的であると考えられたものであったが、上意下達的なマネジメント様態の中で強力で推進され、結果として営業方法における組織ルーティンとなっていた。

しかしながら、主力サービス分野の成熟化に伴う成長率鈍化に直面し、高度経済成長期には前年比10%以上もあった売上高伸長率は、当時2~4%台で推移していた。経営陣は、様々な打開策を模索していたが、とりわけ、上記の戦略推進における営業社員に見られる「意欲低下」の兆候、具体的には、「行動量の不足」を危惧していた。本稿で取り上げる「研修(OFF-JT)を通じて実践に結びつけようとする」ワークプレイスラーニングの再編プロセスは、そのような状況下で取り組ま

れたものである。

### 3.2 分析の構図

本稿における論者の位置取りを概念的に示したものが図1である。論者は、かつてS社の一員としておよそ20年間当該組織内で暮らした経験を有する。現在は、既にS社を退職しているが、本稿での事例分析の対象となる一連の取り組みが行われた当時は、人材育成担当の責任者であった。すなわち、「研修（OFF-JT）を通じて実践に結びつけようとする」ワークブレイスラーニングの再編プロセスを展開する「当事者＝論者1」であった。

- 論者2(現時点:組織内経験を有する準・内部者=分析者)  
 <<組織境界>>

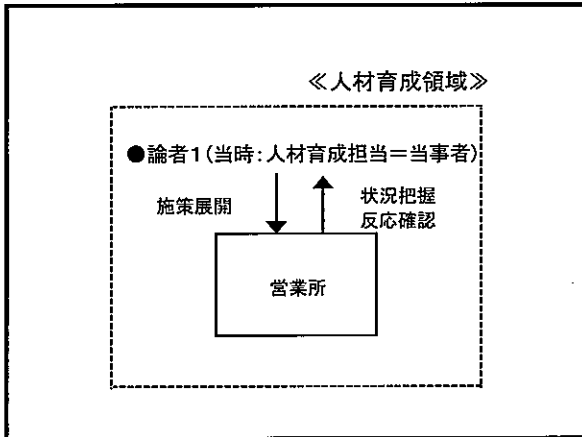


図1 分析の構図

「論者1」は、前節に示した経営陣における現状認識と問題提起を受けて、状況把握のための組織成員へのヒアリング調査等の実施と仮説形成、そして、それらに基づく諸施策の立案と実施およびそれらに対する反応確認等を行った。これは、「当事者」として一連の取り組みをどのような考え方の下で遂行したか、そして、そのプロセスと結果に関する「当事者の認識」を直接的に示すことができることを意味する。それは、前述した研修（OFF-JT）の効果測定の困難さを一定程度乗り越える分析内容の提示を、可能にするものであると考える。ただし、その「論者1」が示す見解は、図1に示すように、あくまでも「人材育成領域」内での「人材育成担当＝当事者」としてのものであり、「人材育成領域」以外の諸要因をも（その

時点において）十分に視野に入れていたとは言い難い。概して、渦中にある「当事者」は自らの行動を反省的に顧みることが難しく（厚東, 1991）、その意味では後付で説明する他はないが、ここでは実際に得られた結果から逆算して後付で解釈する（物語る）のではなく、その時点における「当事者の認識」を示すことに留意したい。

一方、その後、当該組織を離れ外部に出た「論者2」は、当該組織内で経験したことについて、距離をもってその経験の意味とそれらをもたらした諸要因に関して反省的に解釈することが可能となった。図1に示すように、現在の「論者2＝分析者」の位置取りは「外部者」であるが、組織内経験を有する「準・内部者」とも言える存在である。それは、組織内部における経験を全く持たない「外部者」による分析とは異なるのみならず、加えて、「論者1」が示す見解を組織内の様々な要因を考慮に入れたうえで、その後の経緯を踏まえて、さらに多角的に分析しうる存在であると言える。

一般に、エスノグラフィーやインタビュー調査等において、認識論的には、調査者は「現地人と同じ立場や視点でものを見ることは決してあり得ない」（出口, 2003, p.222）のであって、調査内容は調査者における「解釈」であることは避けられず、しかも反証可能性が保証されていないことが指摘されている（長瀬, 2003）。したがって、その解釈の確からしさ（plausibility）が問題とされる。この点に関して、「論者1」の見解をどのように解釈するか、あるいは、組織成員におけるどの言説を採用するかを含めて、本稿における解釈は「論者2＝分析者」の視点に基づくものではあるが、「論者1」および「論者2」の位置取りを特徴とする本稿における分析は、組織内での経験を有しない外部者によるインタビュー調査等に比して、その「確からしさ」は高いものと言えよう。

### 3.3 研修（OFF-JT）実施の背景

本稿において事例分析の対象とする一連の取り組みは、3.1節に示した状況を背景として、「論者1」も同席した役員会における次のような問題提起からスタートしたものであった<sup>9)</sup>。

最近、中堅クラスの（営業）社員は元気がないね。目標達成意欲も昔に比べたら低くなっているように感じるし、行動量も落ちている感じがする。市場が変わってきているから、昔とは違うとは思うけど、昔はもっとやる気があったように感じる・・・このクラスがしっかりしないと、会社の業績は上がらない。もっとやる気が出て、バンバン行動するようになる研修が必要じゃないか・・・よそ（の会社）で、サバイバル研修みたいなものやっていると聞いたことがある・・・元気を出すにはそんなのもいいんじゃないか・・・**〈O 営業部長〉**

「論者1」は、この問題提起を受けて、まず実態を把握することを目的として、現場（営業所）でのヒアリングを開始した。ヒアリングは複数箇所において実施したが、本稿では主にH営業所で得られた関係者の言説を取り上げる。H営業所を取り上げる理由は、現状把握から諸施策の展開に至るまで、継続的に関係者の意見聴取が可能であったこと、さらに、その一連の取り組み結果の把握までの全プロセスの確認が可能であったことによる。加えて、それらに影響を及ぼすものと考えられる環境要因についても推察が可能であったことから、それらを総合した考察が可能であった

ためである。

H営業所の当時の組織構成は図2に示すとおりであるが、S社における標準的なものであると言え得る。もちろん、H営業所において得られた言説は、そこでの人的関係性に基づく固有性も散見されるものであったが、他の営業所でのヒアリングにて得られた言説と大きく相違するものではなかった。つまり、ここで得られた言説は、概ねS社における営業社員の意見を代弁するものであると考えられた。3.1節において、営業施策の展開が、中央集権的に全営業拠点で一律に実施されている旨を紹介したが、同様の組織デザインと同一の組織ルーティンを有することが、異なる営業所においても同様の状況をもたらす大きな環境要因になっていたと思われる。

さて、複数個所のヒアリング結果に基づき「論者1」が捉えた営業現場の状況を概念的にまとめたものが、図3である。

確かに、営業社員における「達成意欲の低下」を感じさせる言説が見られることは、「論者1」にも把握できたが、それは単に個人的な問題のみに帰することはできないものに思われた。それは、図3に示すように、「キャンペーン戦略」に起因する営業社員における裁量余地のなさや、時間的余

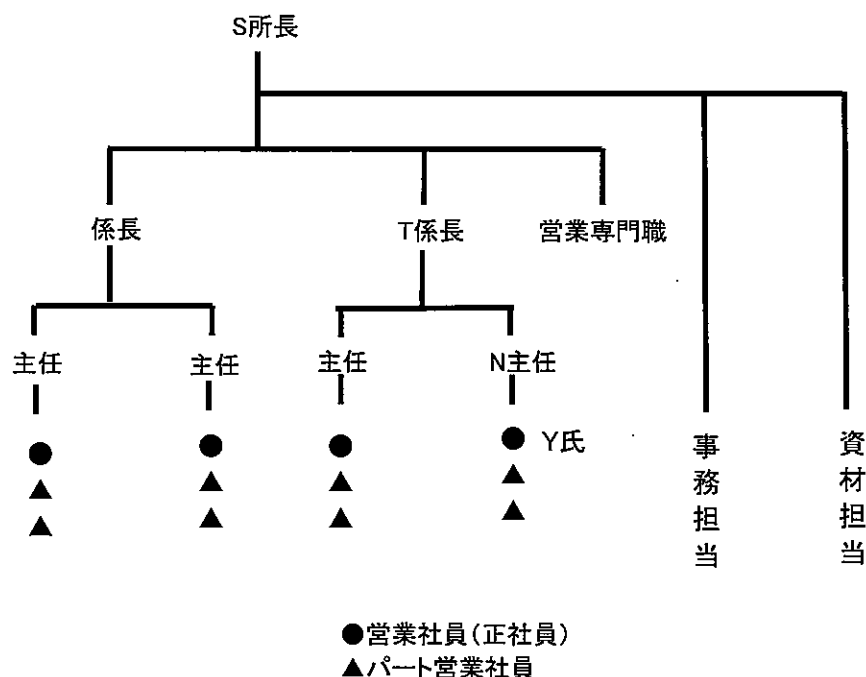


図2 H営業所の組織構成（当時）

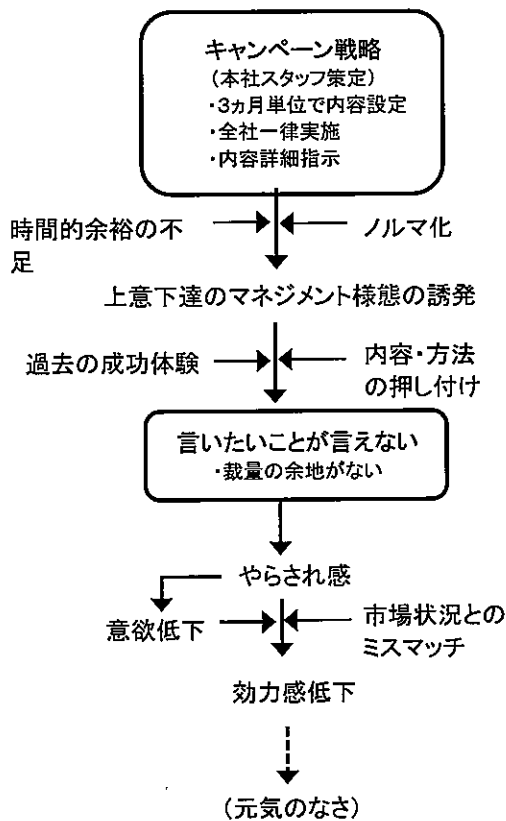


図3 問題状況の把握

裕不足にも起因する、過去の成功体験から導かれる内容・方法の押し付けといった「上意下達のマネジメント様態」などが複合して形成された「状況」に帰する側面が大きいと考えられるものであった。営業社員は、「言いたいことが言えない」状況の中で「やらされ感」を感じており、それが意欲の低下を招いていること、さらには、組織ルーティンとなっている従来からの営業方法が、市場状況とのミスマッチを起こしていると思われること等も要因となって、「効力感の低下（結果が出ずつらい）」をもたらしていることが指摘できると思われた。すなわち、陳腐化したビジネスモデルのままで成果を求められることによる、「第一線疲弊モデル」（高橋，2006）に陥っているものと分析できるものであった。

上記の「状況」把握は、H営業所において得られた次のような言説からも導くことが可能であった。

いつもバタバタしてるって感じがする。忙しすぎ

て余裕がない・・・上司は悪い人だとは思わないけど、いつも指示命令ばかりしてるような感じで、（こちらの）言いたいことも言えない雰囲気がある・・・上司も（成果をあげないといけない）プレッシャーがあるから、あれこれ言うんだと思うけど・・・契約がどんどん取れるなら（こちらも）言いたいことも言えるけど、そうじゃないと何も言えない・・・理屈こねるより、まず動けって言われそう・・・《営業社員 Y氏》

（日常の営業活動では）やることはわかっているから、やるかやらないか行動あるのみで、自分で内容を考えて行動することを求められているようには思えない・・・やる内容は本社（スタッフ）が考えるから、現場はキャンペーン商品を顧客に数多くお勧めしなさいってことでしょ・・・だから、自分で考えることと云ったら、若干、方法を工夫するくらいしかないし・・・あまり細かいことは考えないで、とにかく足でかせげってことじゃないですか・・・（上司は）昔と状況が違ってることがあまりわかってないのか「昔はもっと動いてたぞ、行動が足らん・・・」っていつも言ってるけど・・・ちょっと違うんじゃないかと思う・・・なんかいつも押さえつけられているって感じ・・・まあ営業会社はどこも（同じで）そんなとこじゃないかと思うけど・・・《N主任》

（3ヵ月ごとの）キャンペーンでも、前の内容を振り返るゆとりもなく、準備もそこそ次に次の取り組みに移るような状況だから・・・みんなバタバタしてゆとりがなくて疲れているんですよ。自分でコントロールできることはほとんどなくて、やらされ感が強い・・・（本社から）指示が下りてきて、自分たち（所長や係長）もその指示を下に流してはっぱをかけるくらいしかできない・・・それでも、昔は頑張ればそれなりに契約が取れる時代だったからよかったけど、今はそんなに簡単には契約取れるような状況じゃないから（部下たちは）心理的にも苦しいんですよ・・・頑張っても結果がついてこないから、それで元気がないように見えるんだと思います・・・そんな中でも（部下たちは）頑張ってると思いますよ・・・《T係長》

上記に示すような分析から、「論者1」は、このような状況をもたらしている「キャンペーン戦略」の様態と、そこから誘発される側面も見られる、過去の成功体験から導かれる内容・方法の押し付けに代表される「上意下達のマネジメント様態」の見直し、提起された問題の解決に当たって必要であるとの見解を持った。

「論者1=教育・研修担当者」は、以前から「上意下達的なマネジメント様態」の見直しの必要性について経営陣に提案していたが、過去の成功体験の強さ故か、経営陣はその見直しを望んでおらず、これまでも具体的な取り組みを実施するまでに至っていなかった。そこで、「論者1」としては、まず管理職層におけるヒューマンスキルの向上を図る取り組みを優先して行うことを企図していた。それは、労働集約的なサービス業としてのS社の業態においては、管理職層における「傾聴」や「コーチング」といったスキルは基本的に不可欠なものであり、それが直接的に部下育成や部下の意欲向上へとつながる可能性があると考えていたことによる。ちなみに、「上意下達のマネジメント」が日常的に行われているS社の状況において、「傾聴」や「コーチング」の考え方を取り入れることは、「イノベーション」とも言い得るものであった。しかしながら、その実施提案は、「上意下達のマネジメント様態」を見直すきっかけともなりうるものであり、現状打開への一助となるものと考えられた。

### 3.4 研修 (OFF-JT) 内容の決定

「論者1」は、前節における分析結果とそれに基づく解決方法についての見解を役員会にて提示した。もちろん、「キャンペーン戦略の見直し」提案は、「教育・研修担当者」としての「人材育成担当=論者1」の役割範囲を超えるものであった。しかしながら、その様態が問題状況を形成する極めて重要な要因であると考えられることから、見直しは不可欠なものであると主張した。そのうえで、「上意下達のマネジメント様態」を改めることが必要であること、その一環として、管理職層が「傾聴」や「コーチング」といった考え方を学ぶことの必要性を提案した。そのような取り組み

からもたらされる新たなマネジメント様態が、結果的に営業社員の「意欲低下」を防ぎうる可能性があるとの見解を示した<sup>9)</sup>。「論者1=教育・研修担当者」としては、管理職層に対する当該研修内容の実施提案が直接的な役割ではあったが、問題状況を形成する環境要因を見直すことが不可欠であり、それと一体となった研修実施でなければ有効なものにはなりえないとの「思い」があった。

「論者1」の提案に対する反応は次のようなものであった。

上司・部下のコミュニケーションは大切。頭ごなしに指示命令されたら、誰でもいい気はしないから、指示や指導の方法を勉強することは必要だと思う。それに傾聴が関係あるなら研修してもいい・・・それがどれくらいやる気のアップにつながるかわからないけど、コミュニケーションのアップには役立つかもしれない。だから、やってみてもいいとは思いますが・・・でも、キャンペーンのあり方がやる気低下につながっているとは思わない。それは別の話やろ・・・キャンペーンはこれまでもうまくいったし、うち（当社）の業績維持には欠かせないものだから、やめることはできない・・・やる気の低下とは関係ないんじゃないか・・・だいたい、キャンペーンなしで本当に（現場の）自分たちで方策を考えて動けると思う？**〈T 営業部長〉**

結果的に、「キャンペーン戦略の見直し」提案は否決され、研修 (OFF-JT) 実施のみが承認された。「論者1=教育・研修担当者」としては、役割範囲を超えて見解をさらに主張することには限界があったが、この種の研修実施の承認が得られたことは画期的とも言えた。「キャンペーン戦略の見直し」提案は否決されたものの、「上意下達のマネジメント様態」を変容させる突破口ともなりうるマネジメントスキル向上への取り組みが行われることは有益であり、現状打開への一助となるものと考えていた。そこで、具体的な目標を管理職層における「傾聴」や「コーチング」といったマネジメントスキルの向上とし、研修 (OFF-JT) 内容の策定に着手した。

研修プログラムの概要は図4に示すとおりであ



	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1 日 目		オリエンテーション	講義 ・部下育成 ・コミュニケーション	昼食		講義 ・積極的傾聴		演習 ・個人ワーク ・グループ討議		解説・実習 ・理論面のまとめ ・傾聴ロールプレイング	
2 日 目		実務応用 (コーチング) ・解説 ・ロールプレイング		昼食		実務応用 (面接・面談) ・ロールプレイング (自社事例)					

図4 「傾聴・コーチング研修」プログラム概要

表1 展開プロセス

年度	取組内容
1999年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・役員会での問題提起 →課題設定・取り組みの方向性検討(現場ヒアリング含む)</li> <li>・研修プログラムの選定</li> <li>・担当講師の選定</li> <li>・研修内容の策定(自社事例作成含む)</li> <li>・役員会での内容承認</li> </ul>
2000年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・主任研修実施:9回(合計192名受講)</li> </ul>
2001年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・係長研修実施:5回(合計103名受講)</li> <li>・所長研修実施:3回(合計65名受講)</li> <li>・主任への振り返りチェックシート送付</li> </ul>
2002年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・係長・所長への振り返りチェックシート送付</li> <li>・フィードバック面接の組織化</li> <li>・OJT面接マニュアルの策定</li> <li>・所長OJT研修実施:3回(合計65名受講) 部下育成・OJT方法(1泊2日)</li> <li>・係長OJT研修実施:5回(合計102名受講) 部下育成・OJT方法(1泊2日)</li> </ul>
2003年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・所長傾聴フォロー研修実施:5回(合計65名受講) 1泊2日ワークショップ形式</li> <li>・新任係長研修(コーチング・OJT研修)定例化開始</li> </ul>

る。研修対象者は、営業所長、営業係長、営業主任層である。基本的なプログラム内容は各層とも同様であるが、職務内容に応じて調整するものとした。研修講師を依頼したY氏とは、S社における業種業態の特徴とその現況、営業社員を取り巻く状況と「論者1」によるその解釈内容について、それらを踏まえた研修目的等について入念な討議を重ねた。その結果、Y氏の基本プログラム内容を基盤として、「傾聴」内容を重視し具体的な技法が使用できること、それを現場で活用できるよう、S社における具体的事例に基づくロールプレイを多用するとの方針で具体的内容を決定した。事例研究の題材は「論者1」が提供し、Y氏が脚

色することとした。

### 3.5 研修 (OFF-JT) に対する評価

表1に示すとおり、この研修プログラムは主任層から開始し、係長、所長へと展開し、対象者全員が受講した。S社は、比較的、教育・研修に積極的であると思われる企業であったが、このプログラムへの取り組みは過去に例を見ないほど徹底されたものであった。たとえば、研修自体に関しては、一過性の研修受講ではなく、「研修内容のフォロー策」として、内容の現場での活用状況を問う「振り返りチェックシート」(受講の約3~4ヶ月後)を送付した。また、人材育成施策の一環と

して、この研修の趣旨を具体化するものとしての「フィードバック面接」の組織化（半年に一度、人事考課時に実施）や、そのための「OJT面接マニュアル」の策定等も実施され、「教育・研修担当部署」として可能と思われる範囲での積極的な取り組みが行われた。また、所長・係長層に対しては、これらの取り組みを基盤として、さらに具体化された研修内容も追加実施された。

この研修プログラムに対する量的な効果測定は、Kirkpatrick (1998) の「研修効果に関する評価の4水準モデル」における「レベル1（受講者の反応）」のみが実施された。主任・係長・所長への全17回360名における研修での「研修満足度」は平均3.8点（4段階評価尺度；満点は4.0点）であり、極めて高い数値を示した。また、「研修内容の理解度」については、同様に平均3.7点の自己評価を示し、さらに、「研修内容を現場で活用できると思うか」を問う項目に対する評価は、同様に3.4点であった。これらの数値は、過去に行われたS社における研修（OFF-JT）への評価結果と比しても極めて高いものであり、研修（OFF-JT）としては十分にその役割を果たすものであると考えられた。

「論者1」は、研修のすべてに研修事務局として参加し、研修の一部始終を観察することができた。そこから、その高評価の大きな要因は、研修講師であるY氏の人間性やインストラクションスキルの高さにあるものと感じていた。ちなみに、この研修の評判を聞き、オブザーブ参加した代表取締役と（前出の）T営業部長（キャンペーン戦略を推進する営業推進部長を兼務）は以下のようにコメントしていた。所長・係長層への追加研修の実施が可能となったのも、内容自体への評価というより、このような理由によるところも大きかったとも言える<sup>10)</sup>。

Y先生の研修はインパクトがあった。みんなもしっかり聞いていたし・・・あれはいい研修やね。いい先生を見つけた・・・会社のこと（当社の職務内容など）もよく理解できているし、たとえ話がうまくて社内でもよくあるような例を挙げて説明してくれるから（当社の）社員もよくわかったんじゃないか・・・熱意があるし、訴える力がすごい・・・社員にもそれがすごく伝わったと思う・・・《H代表》

Y先生の研修はうちの会社（当社）にぴったりだと思った・・・傾聴の効果もよくわかったけど、とにかく研修受けたら（受講したら）元気が出ると思う・・・パート（営業社員）にも是非話を聞かせたい・・・《T営業部長》

なお、「レベル2（研修内容の理解度）」に関しては、たとえば、「傾聴」等に関する知識面の理解度テストの実施は、内容から判断して必ずしも適切であるとは考えられず、また、スキル習得テストも容易ではないことから実施されなかった。

上記に示す研修の内容評価（数値）は、「研修アンケート」によるある種感覚的なものであり、傾向を示すにすぎないものとも考えられる。しかしながら、次に見る言説はその数値を裏づけるものとも考えられるものであり、受講者における内容評価が顕著に現れているように思われる。少なくとも、研修において「理解したもの」の活用意欲は感じられるものであった。実際には「上意下達のマネジメント」が日常的に行われてきたことを考慮すれば、このような言説が見られるのは、Y氏の人間性に拠るところが大きいと考えられた。ちなみに、追加実施された研修（Y氏が担当）に対する受講者の評価も同様のものであった。

研修（内容）はよかった。Y先生は熱心だし、内容もよく理解できた・・・うちの（会社の）こともよくわかっていて、例え話もリアルでわかりやすかった・・・日頃の自分の言動を振り返ることができてよかった・・・そうだなあと思うところが多かった・・・日常でも活用していきたい《S所長》

あの（研修）内容は、これまでのうち（S社）の研修ではなかったもので「目が覚めたって」感じだった・・・北風と太陽じゃないけど、傾聴の大切さがよくわかった・・・それもY先生だから実感できたのかもしれない・・・研修があつという間に

終わったという感じで集中していたと思う。(いっしょに受講した) みんなも同じようなことを言っていた・・・またY先生の研修を受けたい・・・《T係長》

だいたい研修はきらいだったが、今回は受けてよかったと思う。Y先生も尊敬できる人で、この前手紙を書きました。研修がよかったって・・・こんなことは初めて・・・習ったこともなるほどと思う・・・現場でも活用していくつもり・・・でも、いつもそうだけど、研修内容はしばらくすると忘れてしまうから、研修を思い起こせるようなフォローも考えてほしい・・・《N主任》

### 3.6 研修 (OFF-JT) 内容の現場での活用

さて、前述したように、Kirkpatrick (1998) における「レベル3 (研修内容の現場での活用度)」を測定することは、極めて難しいものであった。結果的に、前節で見た極めて高い評価 (レベル1) を得たプログラム内容が、営業現場ではどのように活用されていたかを厳密に測定することはできなかった。「論者1」が、その代替として実行したのは営業現場におけるヒアリングであったが、その内容の一端は、H営業所にて得られた次のような言説に現れている。ここに記した内容は、決して特異なものではなく、同様の趣旨は他の営業所においても多数見られるものであった。

(研修で習ったことが) 必要だとわかっているけど、現場ではどうしても自分から指示してしまう・・・《S所長》

(係長も主任も) 以前と特に変わらない感じがする・・・研修から帰ってきてしばらくの間は、少しは話を聞こうと努力しているように感じたこともあるけど・・・たとえば、自分(私)が言った言葉をくりかえすとか・・・でも、それも本当にしばらくの間だけ・・・ノルマが降りてくるのはこれまでどおりだし、やる内容は決まってるし、「契約が取れるまで(営業所に)帰ってくるな!」で、結局それをやらせるだけだから、せいぜいガス抜き程度にしかなくてなかった気がする・・・ない

よりはましっていう程度・・・結局は言ってもムダって感じがしてた・・・《営業社員Y氏》

結局、以前と状況は何も変わってないから(部下の考えを聴けるような)時間的な余裕がないんですよ。部下の話をよく聴いてあげたい気持ちはあるんですよ、ホントに・・・研修で習ったことは、確かにそうだとは思いますが・・・部下に考えさせる余裕を持たせてあげれば、取り組み方も少しは変わってくるかもしれないと思う・・・だけど、今の会社の現状では実行できない。だから、やっぱり、すぐにこちらから指示してしまってる・・・できない理由ばかり挙げるのはよくないと思うけど、条件を整えもしないで「(受講者が)自分で頑張ってください」じゃうまくいかないと思う・・・でも、家庭でなら(研修内容を)十分に活用できると思うし、妻や子どもの話をよく聴いてあげたい・・・(傾聴は)コミュニケーションを取るには必要なことだと思うし、子どもの教育にもすごくプラスになると思う・・・その点では(研修を受講して)よかったと思っていますよ・・・《T係長》

前述したように、「テクニカル・スキル」と比較して、マネジメントスキルやコミュニケーションスキル等に関しては、その研修効果の把握は極めて難しいものである。しかしながら、このような言説内容から判断すると、研修内容の「現場での活用度」は低いものであると捉えることが妥当であると思われた。肯定的に解釈すれば、「活用する気持ちはあるが、実際にはできない(できていない)」という捉え方もできよう。しかしながら、上記の営業社員Y氏の言説に見られるとおり、この研修内容の効果を直接的に受容する立場にある部下において、研修後に(受講者の)努力を一部感じられたものの長くは続かず、結局は効果の実感が得られていないことがその実態を象徴していると捉えることが妥当であろう。

また、「フィードバック面接」の実施についても、時間不足という要因もあって実態としては「やったことにしておく」という形で「やり過ぎされていた」と解される状況であった。

(所長たちは) みんな言ってますよ・・・そんなに全部できるわけないって。でも、本当のところは(部長に) 報告できないから・・・だから・・・それほど重要だとは思えないものは、やったこととしておこうって・・・成果については(部長は) 当然やあやあ言ってくるけど、QC(サークル支援)のプレッシャーも強いから優先させないと・・・だから(フィードバック) 面接も大切とは思いますがQCが優先かな・・・(S所長)

管理職層は様々に要求される職務内容の処理において時間資源の配分に苦慮していた。たとえば、S社ではQCサークル活動が20年以上実施されてきたが、そこでは、進捗状況に関する月例会議の開催、指導状況報告を毎月提出させる等の緻密な管理運営体制の様態もあって、QCサークル活動に対する支援・指導活動(管理職層が担当)を優先的に行わざるを得ないという状況もあった。そのような中では「フィードバック面接」に割く時間の確保も難しく、その優先順位は必ずしも高いものとはなっていなかった。上記のS所長の見解は決して特異なものではなかった。

#### 4. 事例から得られた知見

本章では、前章において示された事例から得られた知見を整理し、「論者2」の視点から分析を加える。

##### 4.1 職場環境の条件整備

本稿の事例では、具体的内容として、管理職層に対する傾聴やコーチングスキル等のマネジメントスキル向上へ向けた取り組みが実施されたが、結果として示されたものは、それらに実質的な変容が見られなかったと言わざるを得ないものであった。

本事例において、ワークプレイスラーニングの再編プロセスの基盤となる内容としての研修(OFF-JT)は、Kirkpatrick(1998)における「レベル1(受講者の反応)」の評価において、極めて高い水準を示すものであった。前章で見たように、それは研修(OFF-JT)自体としては十分にその

役割を果たすものであったと考えられる。しかしながら、Alliger and Janak(1989)が「レベル1」の反応水準は他の基準と無関係であると指摘したように、本事例においても、それが実際に現場にて活用されること(「レベル3」)につながることはなかったと解釈された。

さらに本事例では、「研修内容のフォロー策」としての「振り返りチェックシート」の送付に加えて、追加研修の実施、研修の趣旨を具体化するものとしての「フィードバック面接」の組織化などの、主に受講者本人を対象とする一連の人材育成施策が多層に実施されたにも関わらず、(少なくともヒアリング実施時点においては)現場での傾聴やコーチングスキル等における実質的な変化をもたらすまでには至らなかったと思われた。もちろん、研修(OFF-JT)を中心とした取り組みが、直ちにマネジメント様態の変容を導くとは言えず、一定程度の期間にわたる現場での継続的取り組みを要することは指摘されよう。しかしながら、「論者2」の視点からすれば、その後においても、直接的な取り組み内容としていた傾聴やコーチングのスキルが現場で活用されていたとは認め難く、また、マネジメント様態の変容も見られなかったと言わざるを得ない<sup>14)</sup>。

ここから次のことが指摘されうる。たとえば、研修(OFF-JT)が十分にその役割を果たすような高レベルの内容であり、受講者に現場での活用意欲を生起させるようなものであったとしても、それだけでその内容を現場で活用できると考えることは妥当ではない。すなわち、3.6節で示された、「部下の話をよく聴いてあげたい気持ちはあるんですよ、ホントに・・・」、しかし、「条件を整えないで【(受講者が)自分で頑張ってやりなさい】じゃうまくいかないと思う・・・」、「今の会社の現状では実行できない」とのT係長の言説はこのことを端的に示すものである。また、S所長の「フィードバック面接」に関する見解にも同様の趣旨が伺われる。これらの指摘は、研修内容の現場での活用を考えるうえで無視することができないものと言える。

つまり、2.1節で指摘したように、研修(OFF-JT)の場で「わかった」ことが現場で「活用できない」

ことを、学習者（受講者）本人の研修内容の「理解度」が不十分なため、あるいはその「理解した内容」を活用しようとする意欲が不足しているためといった、個人的な要素のみに帰することには限界がある。もちろん、個人的要素は皆無であるとまでは言えず個人差もあろう。また、環境決定論的に個人を取り巻く環境要因にすべてを帰することも妥当であるとは言い難い。しかしながら、ここで得られた結果は、個人的な要素のみに帰することや、また、主に受講者本人を対象とする一連の支援施策にも限界があることを示している。そしてそれは、環境要因への着目が不可欠であることを示すものに他ならない。

状況的学習論における「移動（transition）」の概念によれば、学習者が周囲の諸要素とどのような関係性を結んでいるか、その場面における社会関係の違いや特殊性に焦点を当てることをポイントの一つとする。この点において、本事例では、そのような視点に欠けた単純な「学習転移」の期待があったとも思われ、そこに限界があったと言わざるを得ない。研修場面から職場への研修内容の移行における職場環境の重要性は指摘されているが（たとえば、Goldstein and Ford, 2002, pp.132-137）、本稿事例ではその条件整備が不足していたものと言い得る。

#### 4.2 「日常的実践」構造の強固さ

3.3節で指摘したように、「キャンペーン戦略」は、現場での「日常的実践」内容を形成するうえでの大きな環境要因であり、それが組織ルーティンを形成していると考えられた。それは、評価制度へも連なるものであり、営業社員にとっての「日常を形成する」大きな基盤となるものであった。また、過去の成功体験から導かれる内容・方法の押し付けに代表される「上意下達のマネジメント様態」も、そこから誘発される側面も見られるものである。日常を形成するこのような「日常的実践」の構造は強固であり、それと相容れないものを受容していくことは極めて困難であると思われる。

LPP 論に拠れば、学習者は否応なく職場という「実践コミュニティ」に参加し、その社会的関係

の中で「学習」する存在であると捉える。「学習」がこのような社会的関係の中で構成されると捉えるならば、強固な「日常的実践」の構造を形成している環境要因を存続させたままで、その変容を論じることは不可能であるとも言い得る。すなわち、S社における「日常的実践」を形成する大きな環境要因である「キャンペーン戦略」を存続させたままでは、それとは親和的とは言い難い研修（OFF-JT）において受講者が「理解した」内容を継続して現場で活用していくことは困難である。たとえそれが一時的に実施されたとしても、定着化することは極めて難しいと思われる。その意味では、環境要因は不変のままに、研修（OFF-JT）を中心とした個人のマネジメントスキル向上を目標とした取り組みを実施すること自体が、妥当であったかは問われる必要もあろう。

3.5節に示したように、「キャンペーン戦略」を推進する立場にある代表取締役とT営業部長も研修について高く評価していた。しかしながら、それはY講師によってもたらされる社員への影響力の強さに着目していたものとも思われる。すなわち、「インパクトがある」「元気が出る」といったコメント内容にも見られるように、研修（OFF-JT）への期待が、「社員のやる気の向上」に直接的にどのようなつながるかにあったとも言い得る。その意味では、経営陣からみても研修は評価しうるものであったものの、その内容と「日常的実践」の構造との関連にまで考察が及ぶことはなかった。その後も「キャンペーン戦略」は存続したままであり、結果として、研修（OFF-JT）は一過性のものに終わったと言い得る。

本事例が示すものは、研修（OFF-JT）において受講者が「理解した」内容を、「日常的実践」の構造を考慮することなく、そのまま職場としての「実践コミュニティ」に「移転（transfer）」させることは難しいこと、その実現には、「変換（transformation）」プロセスとしての環境要因の整備が不可欠であるということである。研修（OFF-JT）の効果把握は、その条件の下においてはじめて論じることが可能であり、この視点を欠いた効果測定からは生産的な議論がもたらされるとは言い難いと思われる。

## 5. 考察

研修 (OFF-JT) において受講者が「わかった (理解した)」ことを、現場で「できる (行動する)」ように条件整備することは、「学習環境デザイナー」の役割として極めて重要であり、「学習環境のデザイン」を構想するうえで大きなテーマとなるものであった。ここでは、「学習環境デザイナー」としての役割について、本稿での議論を確認しながら論じたい。

本事例において、「教育・研修担当者=論者1」として実施した内容を概念化したものが、図5である。「論者1」は、結果的に①から③までの範囲において諸施策を実施したものと考えられる。その取り組みは、あくまでも「教育・研修担当者」としての役割範囲におけるものであり、④レベルまで及ぶものではなく、限定的であったと言い得る。そして、それが組織成員に及ぼす影響度も極めて限定的であったと思われる。

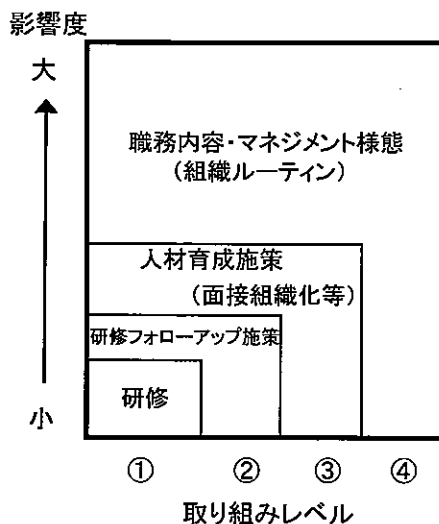


図5 取り組みレベルと組織成員への影響度

本事例で示されたように、③レベル以下の内容がそれ自体において、④レベルの内容に対して影響を及ぼすことは極めて困難であると考えられる。あるいは、③レベル以下の内容が④レベルの内容と親和的でない場合には、それが現実的に活かされることも考えにくい。つまり、④レベルに変容が見られない状況下において③レベル以下を活かすことは極めて難しく、④レベルの内容変容

までを視野に入れた取り組みが不可欠であると言える。人材育成担当者が、その役割を「教育・研修担当者」ではなく「学習環境デザイナー」として捉えるならば、その両者の差異は④レベルを視野に入れた取り組みができるか否かにあると思われる。この点において、「論者1」の取り組みには限界があり、結果として、研修 (OFF-JT) 内容の現場への「移転 (transfer)」に終始したと言い得るものであった。それが研修 (OFF-JT) において「わかった (理解した)」ことを、現場で「できる (行動する)」ようにしえなかった最大の要因であったと解釈できる。

つまり、「論者2=分析者」の視点から見れば、組織成員の行動様態に大きな影響を及ぼし、マネジメント様態にも実質的な影響をもたらす日常的な組織ルーティン (職務構造を含む) への関与不足が、結果として、傾聴やコーチングスキル等のマネジメントスキルを現場で活用することを困難にさせたと思われる。日常的に実施される (環境要因としての) 組織ルーティンの見直しが為されないままで①~③レベルの施策を実施しても、持続的にその効果を維持することは困難であろう。その点において、この取り組みは、本来、(経営陣がそれを望んでいないとは言え)「キャンペーン戦略」に代表される組織ルーティンの変容やマネジメントシステムの改革といった④レベルでの対応が求められる中で、そこには踏み込まずマネジメントスキルレベル (①~③レベル) での対応に終始したことに限界があったと言わざるを得ない。

状況的学習論の視点からすれば、実践や行為は状況的に組織化されるものであり、行為者と環境とを相互に他方から切り離して論じることはできず、その関係は一体として捉えるべきものである (畑, 2011)。制度的環境としての組織構造 (組織デザイン) や職務構造あるいは組織ルーティンといった、学習者 (実践コミュニティへの参加者) を取り巻く環境要因によってすべてが決定されると考えることは妥当とは言えないが、それらは、実践を方向づけたり制約したりする「リソースとなりうる」ものである (上野, 2006)。そして、そのリソースの関係のバリエーションによって現

実が導かれるとするならば（土橋・上野、2006,p.19）、それは状況を変えていくための重要な要因でありうる。したがって、日常を形成し方向づけるものでありながら自明化されていると言いつける「日常実践」の構造に言及することは不可避であろう<sup>19)</sup>。

研修（OFF-JT）において受講者が「理解した」内容が、自明化されている「日常実践」内容と矛盾するものでなければ、それが現実的に機能する可能性は極めて高いと言いつける。「変換（transformation）」プロセスとしての環境要因の整備とは、具体的にはこのような条件を整備することであると考えられる。河野（2006）が指摘するように、人は環境に埋め込まれた存在であると捉えるならば、環境管理的に誘導される側面を有するのであって、「内面」のみを切り離して問うことは妥当ではなく、個人的な要素のみに帰することには自ずと限界があると言いつける。本稿の事例においては、それは「キャンペーン戦略」に代表される組織ルーティンの変容を不可欠とするものであったと言いつける。

人材育成担当者が「学習環境のデザイン」を構想する「学習環境デザイナー」の役割を担うとするならば、「日常実践」の構造を形成し、職場状況に大きな影響を与えるものとしての組織構造（組織デザイン）や職務構造あるいは組織ルーティンといった制度的環境への目配りが不可欠である。研修（OFF-JT）において「わかった（理解した）」ことを、現場で「できる（行動する）」ようにするための最大の要因はここに見出せる。この視点がない状態で研修（OFF-JT）や関連施策の実施を重ねても自ずと限界があり、目的を達するのは難しいものと考えられる<sup>19)</sup>。

## 6. 結論とインプリケーション

本稿の目的は、ある企業組織において組織上の問題を解決する取り組みとして実施された、「研修（OFF-JT）を通じて実践に結びつけようとする」ワークプレイスラーニングの再編プロセスを取り上げ、その分析から「OFF-JTにおいてわかったこと」を現場で「活用できる」ための変換条件に

ついでのインプリケーションを得ることであった。

本稿は仮説発見型の事例研究であるが、考察の結果から以下のような結論とインプリケーションを導き出すことが可能である。もちろん、本稿で得られた知見は一事例の分析を基にしたものであるため、一般化には慎重であるべきであり、仮説としての可能性を提示できるのみである。一般に社会事象における因果関係の特定は難しく、また、組織における諸問題は構成要素間の複雑性も高いことから、ある要素のみを取り上げて議論しようという類のものではないことも多い。しかしながら、これまで、研修効果測定の高難さから有益な知見が提供できていなかったと思われるテーマに対して、本稿は有益な視点を提供しようものであると考える。

本稿での事例分析の結果から、研修（OFF-JT）において受講者が「理解した」内容を、そのまま職場としての「実践コミュニティ」に「移転（transfer）」させることは難しく、その実現には、「変換（transformation）」プロセスとしての環境要因の整備が不可欠であることが指摘された。すなわち、状況的学習論の視点からすれば、「日常実践」の構造を形成し、職場状況に大きな影響を与えるものとしての組織構造（組織デザイン）や職務構造あるいは組織ルーティンといった制度的環境との整合性が見られない研修内容は、たとえその内容理解が高レベルであったとしても、職場で活用することは極めて困難であると認識せざるを得ない。

人材育成担当者が「学習環境のデザイン」を構想する「学習環境デザイナー」であろうとするならば、上記の指摘を十分に考慮する必要がある。すなわち、研修（OFF-JT）内容と「日常実践」内容との整合性を高めることは、研修（OFF-JT）を一過性のものとせず、個人的な要素のみに帰することなく（現場で）必然的に「できる」ようにする条件を整備することであると言いつける。それは、「現場の学び」の促進において欠くことができない取り組みである。もちろん、これらの取り組みを専門スタッフとしての人材育成担当者が単独で実施することは、実務的にはなかなか困難なこと

であり、現実的には、組織において施策の統合的展開を図る役割を有するゼネラルスタッフ部門（経営企画部門等）との連携を図ることが求められよう。

本来、「研修（OFF-JT）」は、経営戦略の実現に向けて人材活用に戦略性をもたせるための取り組みの一環であるが、制度的環境との連携が不十分なまま実施されている例も多く、整合性をより意識した取り組みが不可欠であると思われる。状況的学習論の視点に立てば、それが、研修（OFF-JT）において「わかった（理解した）」ことを、現場で「できる（行動する）」ための最大の鍵となる。

#### 引用文献

- ・ Alliger, G.M. and Janak, E.A. (1989) "Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later." *Personnel Psychology*, 42, 331-342.
- ・ 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.
- ・ Bechky, B.A. (2003) "Sharing meaning across occupational communities: The transformation of understanding on a production floor." *Organization Science*, 14 (3), 312-330.
- ・ 出口顯 (2003) 「人類学の方法としての比較の再検討—序にかえて—」『民族学研究』68 (2), 214-225.
- ・ 土橋臣吾・上野直樹 (2006) 「序文」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.6-20.
- ・ 榎本英剛・増田弥生 (2001) 「コーチングとは何か」『ハーバード・ビジネス・レビュー』26 (3), 50-65.
- ・ Fox, S. (2000) "Communities of practice, foucault and actor-network theory." *Journal of Management Studies*, 37 (6), 853-867.
- ・ Goldstein, I.L. and Ford, J.K. (2002) *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation (4th ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth.
- ・ 畑和之 (2011) 「状況的認知論の視座—現代組織論に対してもつ、そのインプリケーション—」『経営と制度（首都大学東京）』9, 21-44.
- ・ 畑村洋太郎 (2005) 『失敗学のすすめ』講談社.
- ・ 星加良司 (2008) 「当事者性の（不）可能性—ディеспアビリティ・スタディーズの存在理由」崎山治男・伊藤智樹・佐藤恵・三井さよ編著『〈支援〉の社会学 現場に向き合う思考』青弓社, pp.209-231.
- ・ 今田聰 (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」吉田孟史編『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.
- ・ 香川秀太・臼井東 (2005) 「看護学生による、校内学習から臨地実習への境界横断：状況間で異なる『時間の流れ』と移動に伴う発達的变化」『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), 34-45.
- ・ 香川秀太・櫻井利江 (2007) 「学内から臨地実習へのプロセスにおける看護学生の学習の変化：状況論における『移動』概念の視点から」『日本看護研究学会雑誌』30 (5), 39-51.
- ・ 木村保茂・永田萬享 (2005) 『転換期の人材育成システム』学文社.
- ・ Kirkpatrick, D.L. (1998) *Evaluating training programs—The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- ・ 河野哲也 (2005) 『環境に広がる心 生態学的哲学の展望』勁草書房.
- ・ 河野哲也 (2006) 「<心> はからだの外にある 「エコロジカルな私」の哲学」日本放送出版協会.
- ・ 厚東洋輔 (1991) 『社会認識と想像力』ハーベスト社.
- ・ 黒澤昌子・大竹文雄・有賀健 (2007) 「企業内訓練と人的資源管理策—決定要因とその効果の実証分析—」林文夫編『経済停滞の原因と制度』勁草書房, pp.265-302.
- ・ 草野千秋 (2008) 「組織業績につながる訓練開発の課題」『経済論叢（京都大学）』181 (2), 56-72.
- ・ Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press. (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, 1993)
- ・ Lessig, L. (1999) *Code and Laws of Cyberspace*. New York: International Creative Management Ink. (山形浩生・柏木亮二訳『CODE－インターネットの合法・違法・プライバシー』翔泳社, 2001)
  - ・ Mantere, S. and Vaara, E. (2008) "On the problem of participation in strategy: A critical discursive perspective." *Organization Science*, 19 (2), 341-358.
  - ・ 宮入小夜子 (2005) 「企業変革におけるスタッフ部門のチェンジエージェント機能」『日本橋学館大学紀要』4, 77-86.
  - ・ 長瀬勝彦 (2003) 「組織的意思決定に関する実験的研究方略の再構築」『組織科学』37 (1), 44-55.
  - ・ 中原淳 (2008) 「ワークプレイス・ラーニング『今後の研修』のあり方」『国際文化研修』15 (4), 30-37.
  - ・ 野村幸正 (1998) 「『わかる』と『できる』のからみ－表象主義対非表象主義－」丸野俊一編『心理学のなかの論争 [1] 認知心理学における論争』ナカニシヤ出版, pp.229-249.
  - ・ 沼上幹 (2004) 『組織デザイン』日本経済新聞社.
  - ・ 尾形真実哉 (2009) 「導入時研修が新人の組織社会化に与える影響の分析－組織社会化戦術の観点から－」『甲南経営研究 (甲南大学)』49 (4), 19-61.
  - ・ Rothwell, W.J. and Sredl, H.J. (2000) *Workplace learning and performance: Present and future roles and competencies*. Amherst MA: HRD Press.
  - ・ 坂元一光 (2002) 「伝達・学習・状況－文化伝達・文化化論の展開に関する覚書－」『国際教育文化研究 (九州大学)』2, 69-80.
  - ・ 高橋俊介 (2006) 『人が育つ会社をつくる』日本経済新聞社.
  - ・ 谷口勇仁 (2009) 「企業事故研究におけるヒューマンエラー研究の構図と課題」『経済学研究 (北海道大学)』58 (4), 785-794.
  - ・ 谷口勇仁・小山巖也 (2007) 「雪印乳業集団食中毒事件の新たな解釈－汚染脱脂粉乳製造・出荷プロセスの分析－」『組織科学』41 (1), 77-88.
  - ・ 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 (2006) 「ネットワークとしての状況論」上野直樹他編著『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.3-39.
  - ・ 上野直樹・ソーヤーりえこ (2009) 「実践共同体のマテリアリティと構造化された資源: 状況的学習論の観点」『組織科学』43 (1), 6-19.
- ○ ○
- 1) ワークプレイスラーニングの概念は様々であるが、本稿では、「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」(Rothwell and Sredl, 2000)であると捉える。
  - 2) 上野 (2003) は状況的学習論をベースとして、「学習環境のデザイン」を「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なリソースや社会組織、機会をデザインすること」と定義している。「実践」とは、人々が協同して何かを生産・創造したり、保守・管理するなどといった活動を行うことであり、「実践コミュニティ」は、その「実践」を行うために組織化された社会的グループであり、「ある特定の実践を共有すること」を特徴とする。したがって、「職場」は「実践コミュニティ」であると考えられ、そこに参加し、そこでの活動(実践)が十分にできるようになるための様々な環境整備を行うことが、「学習環境のデザイン」であるといえる。これによれば、OFF-JTやOJTあるいは自己啓発等といった従来から考えられている人材育成施策を超えて、組織デザインや組織ルーティン等の検討なども、その考察範囲に含むものとなりうる。
  - 3) 学習環境をデザインすることによって、「現場の学び」を変容させようとする一種の「チェンジエージェント」(宮入, 2005)であるとも言い得る。

- 4) 本稿では、OFF-JTを企業の人材育成体系図に示されているような「フォーマルなOFF-JT」だけではなく、職場で行われる「勉強会」なども含むものとして捉える。職場では「勉強会」をOJTとして扱うことが多いが、「インフォーマルなOFF-JT」として捉えることも可能である。木村・永田(2005)は、それを「OFF-JT的なOJT」であるとするが、その内容はOJTとの接合性が高く技量形成に必要不可欠なものである。
- 5) 研修効果の評価については、「カークパトリックの4水準モデル」(Kirkpatrick,1998)がよく知られている。研修満足度(受講者の反応;レベル1)、研修内容の理解度(学習の程度;レベル2)、研修内容の現場での活用度(職務行動;レベル3)、業績への貢献度(レベル4)の4段階である。ただし、このモデルは評価方法までを提示するものではない。実務場面では、研修終了時におけるアンケート調査で研修満足度(レベル1)を測定することや、テスト等によって知識・スキル獲得の評価(レベル2)が実施されることはあるが、レベル3以上の実施はなかなか困難である。研修本来の目的からすれば、レベル4の把握が求められるが、少なくともその実現の前提となりうるレベル3の把握は必要とされるものである。しかしながら、長瀬(2003)は、研修(教育訓練)の効果測定は、被験者のランダム性や比較対照群の設定等から、効果を厳密に測定する実験デザインの適用は困難であると指摘する。また、人材育成担当者には、レベル1が高ければ、必然的にレベル2以上も高くなるものとの暗黙の仮定も見られるが、Alliger and Janak(1989)は、レベル1の反応水準は他の基準と無相関であると指摘している。つまり、受講者の研修満足度だけでは、そのまま組織が求める真の成果と関連があることを判断できず、多次元の評価が不可欠であると言える。なお、レベル4の定量的測定を試みた研究としては黒澤・大竹・有賀(2007)があるが、これ以外にはほとんど実施されていない状況にある。
- 6) たとえば、尾形(2009)の研究は、研修内容が新人の社会化に与える影響について、新人の「理解した」内容を含めて質的に詳細に分析した点において他に見られないものであるが(レベル2段階の把握)、そこで得られたものが実際の仕事にどのような効果を与えているか、その有効性の検討まではできていない(レベル3およびレベル4段階の把握)。そのためには、受講者の追跡調査が不可欠となるが、方法論上の手間に加えて、複合する環境要因の把握やその影響に関する考察等も必要とされるなど、多くの困難を有するものである。
- 7) LPP論では、外部に実在する知識や技術を個人の内部に取り入れるという発想は見られない(坂元, 2002)。野村(1998)は、LPP論は学習過程を外在的に捉え、学習者自身の内在的過程としては捉えていないが、学びの過程は、一方では状況に埋め込まれながらも、他方では個体の内的な側面をも無視しえないのではないかと指摘している。
- 8) 以下に示される関係者の言説は、「論者1」が当時使用していた「ヒアリングノート」に記述していたメモによるものである。したがって、その内容は発言の要旨であり、発言内容を一字一句再現して記述したものではない。
- 9) Mantere and Vaara(2008)は、戦略策定・実施における「考える者」と「実行する者」の二分化は、後者における関与意欲の減少をもたらすことを指摘しているが、部下が指示待ちにならずに自律的に動けるようになることを志向する「コーチング」はそれを打開する可能性を有すると考えられる。「コーチング」はコミュニケーションをベースにした業務や学習の支援活動である。支援する側の上司には、育成・コミュニケーションを促進する態度・スキルを養成することが求められ、「傾聴し共感する」「適切な質問をする」「観察し適切なタイミングで関与する」などのスキルが求められる(榎本・増田, 2001)。これは、とりわけ、「指示」を中心としたマネジメントを行ってきた上司にとって、そのマネジメントの見直しを強く求められることになる。
- 10) その後、T営業部長の意向どおり、指導係的立場にあるパート営業社員を対象としたY講師

による研修（短縮版）も実施された。受講者による内容評価は、他と同様に極めて高いものであった。

- 11) その後、Y講師による研修は、新任係長研修の中に再編されて継続実施されている。また、フィードバック面接も制度としては継続されている。S社の現・人材育成担当者へのヒアリングによれば、その後いくつかのフォロー施策を追加したものの、基本的には状況に変化はなかったとのことである。それに変化が生じたのは、チームでの取り組みを意識した、新たな営業戦略と組織デザインが導入されてからであったという。
- 12) この点に関して、レッシング (2001) が提起した、人の行為を制約する条件の一つとしての「アーキテクチャ」という概念が有益である。「アーキテクチャ」は、特定の「環境構築の様態」とであると言っている。つまり、人の相互行為やコミュニケーションの様態は、規範や威嚇などに

拠らず、また、必ずしも主観化を必要とすることなく、「特定の環境」を構築することで管理されうること、つまり、行動を方向づけることが可能であるとする。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」とし、その例として、ファストフード店の硬い椅子が来店者に長居をさせないために、「自然に」そう行動するよう仕向けるものであることに見ることができる。このようなアーキテクチャは、必ずしも「物理的なもの」に限定されないと思われる。

- 13) ここでの議論は、ヒューマンエラー研究における議論と通ずるものがある（たとえば、谷口, 2009）。ヒューマンエラー研究においては、事故を引き起こした個人を非難することを強く戒める。事故を引き起こした個人を取り巻く環境や認知プロセス、ヒューマンエラーを事故につなげてしまった防護層（予防のための対応策）等が問題とすべきものとされる。

