

OJTの実践知：若手社員の熟達支援

松尾睦 神戸大学大学院経営学研究科

1. はじめに

従来の熟達研究は、高い業績レベルにあるプロフェッショナル（例えば Ericsson et al., 1996）あるいは、成功した管理職を対象に行われてきた（例えば、金井, 2002; McCall et al., 1988）。Dreyfus(1983)は、熟達のプロセスを「初心者・見習・一人前・中堅・熟達者」の5段階によって示しているが、これまでの研究は、中堅から熟達者のステップに焦点が当てられてきたといえる。

一方、熟達の初期段階、すなわち人が「初心者→見習→一人前」へと熟達していくプロセスは検討されることが少なかった。また、従来の研究は、熟達する本人の成長が分析の対象であったのに対し、熟達を促す他者の役割は注目されていない。これまでのOJT(On-the-Job Training)研究においても、OJTの実践的知識（以下、実践知）は分析されてこなかった。

しかし、人が共同体の中で成長することを考えると(Lave and Wenger, 1991)、熟達における他者の直接的影響を明らかにすることは重要な研究課題である。本研究は、熟達論における「よく考えられた練習(deliberate practice)」(Ericsson et al., 1993)の概念に基づき、若手社員（入社5年以内の社員）を指導するOJT担当者の実践知を検討することを目的としている。なお、ここでいうOJT担当者の実践知とは、若手社員を指導する際に用いられる知識・スキルを指すものとする。

2. 研究の枠組み

OJT研究の現状 OJTは、従業員が他の従業員から即興的な説明やデモンストレーションを受けるときに生じるものであり、他の従業員の行動を観察させたり、模倣させることを通して行われる(Jacobs and Osman-Gani, 1999)。従来の研究によれば、OJTに費やした日数が多いほど、従業員の組織コミットメントが高くなり、離職意思が低下すること(Benson, 2006)、および新入社員に対するOJTは、企業の生産性の伸びに影響を与えていることが報告されている(Barron et al., 1999)。しかし、OJTに携わる者が、どのような知識・スキルを持っているかについては明らかにされていないのが現状である。

熟達と経験学習 熟達研究では、様々な領域の実証研究に基づいて「各領域における熟達者になるには最低でも10年の経験が必要である」という10年ルール(10-year rule)が提唱されている(Ericsson, 1996)。一方、Dreyfus(1983)は、初心者が熟達者になるまでを5段階に分けて説明している。すなわち、人は、初心者(novice)、見習い(advanced beginner)、一人前(competent)、中堅(proficient)、熟達者(expert)の5つの段階を経てスキルを獲得する。最終段階である「熟達者」になるまでには最低10年の準備期間が必要であることを考えると、ド

レイファス・モデルにおける第1段階から第4段階に至るまでの期間は最低10年であるといえる。

ただし、10年の経験を経れば自動的に専門的な知識や技能が身につくということではなく、その10年の間にいかに「よく考えられた練習(deliberate practice)」を積んできたかが重要となる(Ericsson et al., 1993)。よく考えられた練習とは、□課題が適度に難しく、明確であること、□実行した結果についてフィードバックがあること、□何度も繰り返すことができ、誤りを修正する機会がある経験を指す(Ericsson et al., 1993)。これは、経験の長さよりも、「経験の質」が熟達にとって重要な要因であることを示している。

リサーチクエスチョン 以上の先行研究を念頭に置き、本研究は、若手社員（入社1～5年目までの社員）の指導に携わっている社員に焦点を当て、次のリサーチクエスチョンを検討する。

RQ1. 指導力の高いOJT担当者は、どのような実践知を有しているのか？

RQ2. 問題のあるOJT担当者は、どのような実践知を有しているのか？

RQ3. キャリア段階が異なると、実践知はどのように異なるのか？

ここでいう「指導力の高いOJT担当者」とは、職場での教え方や部下・後輩の育成能力において定評のある担当者を指し、「問題のあるOJT担当者」とは、過去に部下・後輩との関係で問題を起こしたことがある担当者を意味している。

3. 方法

本研究は、以下の手順にしたがって調査を実施した。第1に、PDCA（計画・実行・評価・改善）サイクルと経験学習モデル(Kolb, 1984)を基に、OJTがおこなわれる状況を7つのステップ（目標設定、実行計画、実行、困難・障害の対処、評価、教訓の抽出、次の目標設定）、および全体の指導方針に区分した。

第2に、予備調査として、民間企業6社（製造業1社、生命保険業1社、不動産販売1社、コンサルティング業1社、ソフト流通業1社、医薬サービス業1社）に勤務する「教え上手の社員」18名に対して、自由記述の質問紙調査およびインタビュー調査を実施し、OJTに関する実践スキルを抽出した。すなわち、上記のステップ毎に、どのような指導を実施しているかについて記述してもらい、聞き取り調査を行った。

第3に、予備調査を基に、教え方のスキルに関する176項目を抽出し、数量的な質問票を作成した。この質問票を用いて、民間企業22社に勤務する「若手社員（入社1～5年目の社員）の指導を任されている社員」738名、およびその上司に対して質問紙調査を実施した。質問票では、上述したOJTサイクル毎に、「どのような指導をしているか」を7段階で回答を求めた（常に実施している□□□全く実施していない）。指導者の上司には、対象となった社員の人材育成能力に関する2項目（「職場において教え方の上手さに定評がある」「部下・後輩の育成能力に定評がある」）、および過去における指導上の問題（「過去に部下・後輩をつぶしたことがある」「過去に部下・後輩との関係で問題を起こしたことがある」）を評価することを求めた（7段階）。なお、指導を任されている社員の平均年齢は39.1歳であ

り、70.1%が係長以下であった。指導者の上司の平均年齢は 46.0 歳、84.1%が課長以上であった。

4. 結果

まず、指導力（2項目の平均スコア）と有意な相関を示した実践知項目に対して因子分析（主因子法・オブリミン回転）を実施したところ、図表 1 に示すように「目標のストレッチ（目標を引き上げる）」「相談と進捗確認（こまめに相談に乗り、進捗を確認する）」「成長の承認（成長した点についてほめる）」「原因分析と改善（結果に対する原因を分析し改善策を考えさせる）」「率先垂範とビジョン（自ら行動し、将来のビジョンを立てさせる）」「自律の支援（自分で考えるように指導する）」の 6 次元が抽出された。

図表 1 指導に関する実践知の次元（因子分析結果）

指導状況	指導の実践知	内容例
目標設定	目標のストレッチ	レベルの違う目標をバランスよく立てさせ、目標がストレッチされていない場合には、本人の能力よりも少し高い目標を立てさせる
実行困難	相談と進捗確認	進捗を報告させる時間をとり、普段から相談しやすい雰囲気を作ることで、問題を抱え込まないようにする
評価	成長の承認	問題点を指摘しても、プロセスの中でよかった点を見つけてほめたり、普段の仕事で成長した点を伝える
評価教訓	原因分析と改善	成功・失敗の原因を考えてもらい、どうすれば出来るようになるか、より合理的な方法がなかったかを考えさせる
指導方針	率先垂範とビジョン	自分が楽しそうに仕事をし、努力をしている姿を行動で示した上で、将来のビジョンを主体的に持ってもらう
指導方針	自律の支援	最大限、本人に考えさせ、納得させ、自分で解決できるようになってもらう

次に、これらのスコアを、T 検定により「指導能力（高）群」と「指導能力（中・低）群」で比較した。その際、指導者を「1 年目の新人社員を指導している群」と「2-5 年目の若手社員を指導している群」に分けた上で、指導する対象の熟達レベルによって、教え方の違いがみられるかについても検討した。その結果、1 年目の新人社員を指導する能力が高い担当者は、「成長の承認」と「率先垂範とビジョン」においてスコアが高く、2-5 年目の若手社員を指導する能力が高い人は「目標のストレッチ」と「原因分析と改善」において高いスコアを示していた。また、指導している社員の熟達段階にかかわらず、指導能力のある担当者は「相談と進捗確認」と「自律の支援」のスコアが高かった

なお、過去に指導上の問題を起こしたことのある担当者は、1 年目未満社員を指導する場合に「成長の承認」が不足し、「自律の支援」が過剰になる傾向にあった。また、2 年目以上の社員を指導する場合に「目標のストレッチ」が過剰になる傾向にあった。

5. 考察

分析の結果、以下の 3 点が明らかになった。第 1 に、指導対象である若手の経験年数に

かかわらず、指導力の高い担当者は「相談と進捗確認」と「自律の支援」に力を入れる傾向にあった。これは、「よく考えられた練習」(Ericsson et al., 1993)の特徴である「結果に対するフィードバック」、および自己調整学習(self-regulated learning)(Zimmerman, 1989)の重要性を示している。こうした指導は、経験学習サイクル(Kolb, 1984)における「内省(reflective observation)」を促進することで若手の成長を促していると考えられる。

第2に、指導する対象のキャリア段階によって、優れたOJTの実践知が異なっていた。すなわち、優れたOJT担当者は、1年目の社員を指導するときには「成長の承認」や「率先垂範とビジョン」を、2年目以上の社員を指導するときには「目標のストレッチ」や「原因分析と改善」を重視することが示された。これは、熟達段階によって「よく考えられた練習」のあり方が変化することを示唆している。すなわち、Dreyfus(1983)の熟達モデルにおける「初心者～見習い」の段階では、ポジティブなフィードバックによって自信や自己効力感(self efficacy)をつけさせることが大切になるが、「見習い～一人前」の段階では、目標のレベルをストレッチし、挑戦を促すことが重要になるといえる。

第3に、若手が1年目の段階で「自律の支援」を、2年目以降の段階で「目標のストレッチ」を過剰に要求することは、若手と指導者の関係を悪化させたり、成長を阻害することが明らかになった。これは、「よく考えられた練習」(Ericsson et al., 1993)の条件の一つである「適度に難しく、明確な課題」の設定が、若手の熟達を支援する上で欠かせないことを意味している。以上の発見事実は、優れたOJT担当者が、「よく考えられた練習」や「経験学習」を促進する実践知を持つことを示している。

参考文献

- Barron, J.M., Berger, M.C., and Black, D.A. 1999. Do Workers Pay for On-the-Job Training? *Journal of Human Resources*, 34(2): 235-252.
- Benson, G.S. 2006. Employee Development, Commitment and Intention to Turnover: A Test of 'Employability' Policies in Action. *Human Resource Management Journal*, 16(2): 173-192.
- Dreyfus, S.E. 1983. How Expert Managers Tend to Let the Gut Lead the Brain. *Management Review*, September: 56-61.
- Ericsson, K.A. 1996. The Acquisition of Expert Performance: An Introduction to Some of the Issues. In K.A. Ericsson (Ed.), *The Road to Excellence*. Mahwah, NJ: LEA.
- Ericsson, K.A., Krampe, R., and Tesch-Romer, C. 1993. The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100(3): 363-406.
- Jacobs, R.L. and Osman-Gani, A.A. 1999. Status, Impacts and Implementation Issues of Structured On-the-Job Training: A Study of Singapore-Based Companies. *Human Resource Development International*, 17-24.
- 金井壽宏 (2002) 『仕事で「一皮むける」』 光文社.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCall, M.W., Lombardo, M.M., and Morrison, A.M. 1988. *The Lessons of Experience: How Successful Executives Develop on the Job*. NY: The Free Press.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- 謝辞：本調査を実施するにあたり、ダイヤモンド社情報サービス事業局・人材開発事業部の永田正樹氏および浅井圭氏のご協力をいただきました。記して感謝申し上げます。