

社会人の学習・実践を促進する要因モデル（実践構造モデル）

何があったら、学習・実践は発露し、継続し、効果を出すのか？

藤江 嘉彦（リクルートマネジメントソリューションズ サービス基盤研究室）

山岸 建太郎（リクルートマネジメントソリューションズ サービス基盤研究室）

はじめに 背景と研究概要

社会人にとって、予測困難な環境変化の中においても仕事の成果を生み出し続けて行くために、「新たな学び」「学び続け」「学び直し」が重要なテーマになっている（金井・楠見, 2012; 高橋, 2012）。企業における知識・スキル開発は、OJT、Off-JT、自己啓発に分けられるが、それらを包括して学習・実践の促進要因が体系的に議論されることは少ない。社会人にとって学習・実践が日常的、継続的になるに伴って、それらに共通する促進要因を問い直す意義は大きいと思われた。

本研究では、「仕事の領域で、何があったら学習・実践は発露し、継続し、効果を出すのか？」を探索・検証した。

1. 実践構造モデルの考え方とモデル構成

本研究のテーマは、「仕事の領域で、新しいスキルや知識、能力を身につけることが上手くいった経験における要因は何か」である。仕事に関わる事柄について、仕事と並行して、あるいは仕事の中で日常的・継続的に取り組むことで、スキル・知識・能力を身につけることが、ここで取り上げる学習・実践の定義である。

本研究では、学習と実践を概念として別のものと捉えない。仕事領域における学習は、それ自体が目的ではなく、成果創出という目的のための手段である。また、学校教育のカリキュラムのように学習対象が予め体系化・理論化されていることは前提にできず、実践経験の中から学びを得ていくことが多い。社会人は実践のために学び、実践を通して学ぶ

のである。

学習する領域や内容によって、具体的な学習方法は様々だが、本研究では、個別の学習領域に固有の学習方法や方略ではなく、異なる領域においても汎用的に寄与すると考えられる学習・実践の促進要因に焦点を当てた。

1.1 説明変数（学習・実践の促進要因）

本研究では、学習・実践の主要な促進要因を、学習・実践の状況に起因するもの（状況の特性）、個人の置かれた場に起因するもの（場の特性）、個人の特性に起因するもの（個人特性）の3つのカテゴリーで構成した。

1.1.1 状況の特性

状況の特性の要素設定に当たっては、成人学習理論、経験学習理論、動機づけ理論、メタ認知理論など、様々な領域の先行研究（金井・楠見, 2012）を参考にした。結果、本研究では「A 目的や目標が明確だったから」「B 必要性・メリットを感じられたから」など 11 要素を設定した。

1.1.2 場の特性

社会人の学習・実践において、職場や越境学習など場の果たす役割が注目されている（松尾, 2006; 中原, 2010）。場のどのような要素が学習・実践を促進するのかを明らかにするため、先行研究を参考に、17 要素を設定した（「精神的に支えてくれる人がいた」「従来より重い責任を引き受けざるを得ない状況」など）。

1.1.3 個人特性

先行研究より、自己効力感や好奇心、挑戦性や柔軟性など学習を前向きに捉える個人特性が、学習の効果性を高めることが分かっている (Pintrich & Degroot, 1990; 楠見, 2001)。これらを参考に、成長欲求や学習への興味、成長期待など、学習・実践に寄与すると考えられる個人特性を表す 10 要素を設定した (「この先も、成長していけると思う」、「好奇心が強いほうだ」など)。

1.1.4 その他の説明変数

状況の特性、場の特性、個人特性の他に、学習・実践に寄与すると考えられる 4 要素を、先行研究 (Zimmerman & Schunk, 2001; 松尾, 2006) を参考にして、説明変数に加えた。

- ・学習のきっかけ (内発): 学習開始のきっかけが外発的でなく内発的であることを表す要素。
- ・結果イメージ: 学習開始時に、学習の具体的なゴール状態を描いていたかを表す要素。
- ・継続性: 学習を断続的ではなく継続的に行ったかを表す要素。
- ・学習期間: 学習期間の長さを 6 段階のスケールとしたもの (1 週間以内 ~ 1 年以上まで)

1.2 結果変数

促進要因の効果性を検証する結果変数として、到達度を用いた。設問「取り組んだ結果、どのような状態に到達したか」に対する 9 項目の単一選択肢 (大まかに知っている、詳細に知っている、部分的に使える、使いこなせる、何らかの具体的な成果を上げられる、他者に教えられる、周囲から認められる・賞賛される、何らかの試験や資

格に合格できる、非常に高い業績を上げられる) の選択結果を、4 段階に括り直し、結果変数とした (1: 知識レベル『選択肢』、2: 使用可能レベル『選択肢』、3: 具体成果可能レベル『選択肢』、4: 外部評価可能レベル『選択肢』)。

以上を用いて、「Figure 1」に示す実践構造モデルを構成した。

2. 本研究の検証内容

構成した実践構造モデルに基づき、本研究では、以下の検証を行った。

検証 どのような要因が、学習の促進に寄与しているのか?

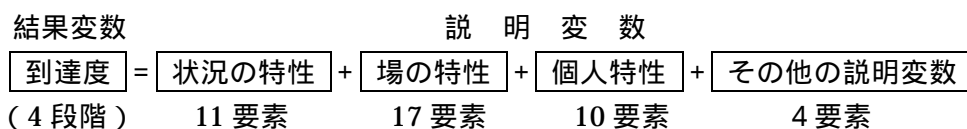
検証 -1 学習領域によって、有効な要因は異なるのか?

検証 -2 同一の学習領域において、世代によって、有効な要因は異なるのか?

3. 方法

調査は 2012 年 7 月 14 日から 22 日にかけてインターネット上のアンケートで実施した。対象者は国内の民間企業に 1 年以上就労している社会人のホワイトカラーであった。欠損値を取り除いた有効サンプル数は 4716 名であった。性別は男性 2410 名 (51.1%)、女性 2306 名 (48.9%)、年齢分布は 23 ~ 29 歳 1117 名 (23.7%)、30 ~ 39 歳 1730 名 (36.7%)、40 ~ 49 歳 1197 名 (25.4%)、50 ~ 59 歳 672 名 (14.2%)、学歴は短期大学・専門専修学校卒 1110 名 (23.5%)、4 年制大学卒 3070 名 (65.1%)、大学院卒 536 名 (11.4%) であった。調査対象者の業種、職種、企業規模は偏りが出ないように配慮した。

Figure 1 実践構造モデルの構成



3.1 調査内容

調査対象者に、「過去 3 年間に、仕事の領域で、新しいスキルや知識、能力を身につけることが最も上手くいった経験」を 1 つ想起してもらった上で、その経験における前述の説明変数と結果変数等を明らかにする定量・定性アンケートを実施した。

3.2 グループ分類

学習内容や学習者の属性によって促進要因は異なると想定された。そこで「学習領域」「世代」を用いてグループ分類を行った。

学習領域は、仕事や職種によらない共通性の高い知識・スキル・能力(共通領域と呼ぶ)

仕事や職種に固有な専門性の高い知識・スキル・能力(専門領域と呼ぶ)、資格、自己啓発の 4 領域を用いた(検証 -1)

検証 -2 では、学習領域のうち、世代間で内容の共通性が高いと思われる「共通領域」の中で、20代から 50代の 4 世代を比較した。

3.3 分析の手順

モデルの検証では、各説明変数の結果変数への寄与を確認する、重回帰分析を用いた。分析は以下の手順で行った。

- (1) 個人特性の因子分析と尺度化
- (2) 場の特性の要素構成
- (3) サンプル全体における、モデルの検証
- (4) 学習領域における、モデルの検証
- (5) 学習領域(共通領域)×世代における、モデルの検証

4.結果

4.1 個人特性の因子分析と尺度化

個人特性 10 要素を因子分析した結果、「学習や自己の成長に対する前向きな態度」を表す 1 因子が抽出された。これを単純加算平均で尺度化し、「個人特性レベル」と名づけ、説明変数に用いた。(Cronbach α = .912)

4.2 場の特性の要素構成

場の特性については、現実場面との接続や活用のしやすさを考慮し、各々の要素を個別に説明変数とした。その際、重回帰分析における多重共線性の有無を確認しながら、類似要素を取り除き、17 要素から 9 要素を抽出して用いた。

4.3 検証 どのような要因が、学習の促進に寄与しているのか？(全サンプルにおける検証)

重回帰分析の結果、到達度に対して有意に寄与する 15 個の要素が確認された(有意確率 < 0.05)。(Table 1)

状況の特性では 7 要素が有意であった。「A 目的や目標が明確だったから」「B 必要

Table 1

重回帰分析	標準化 偏回帰係数	有意確率
A 目的や目標が明確だったから	0.030	0.039 *
B 必要性・メリットを感じられたから	0.038	0.008 **
C 自分の現状を認識したから	-0.023	0.106
D 新しい知識・経験を得る機会があったから	-0.006	0.664
E 具体的な学習内容がわかりやすかったから	0.025	0.081 †
F 驚きやインパクトがあったから	0.013	0.365
G 身につけたことを活用するイメージがもてたから	0.039	0.008 **
H 自分が成長できそうだと思えたから	0.087	0.000 ***
I 取り組むことが明確だったから	0.043	0.003 **
J 効果や変化を実感したから	0.090	0.000 ***
K 学び方が効果的だったから	0.029	0.041 *
L1 精神的に支えてくれる人がいた	0.041	0.036 *
L3 全面的に信頼できる人がいた	0.000	0.996
L6 従来より重い責任を引き受けざるを得ない状況	0.025	0.114
L7 振り返りを支援してくれる人がいた	-0.069	0.000 ***
L10 手本・見本・模範となる人がいた	-0.047	0.015 *
L11 集中して取り組める環境であった	0.022	0.186
L13 気軽に聞いたり、相談できる人がいた	-0.040	0.055 †
L15 自分のことを認めてくれる人がいた	0.109	0.000 ***
L17 顧客のために仕事をする雰囲気の良い環境	-0.015	0.382
個人特性(レベル)	0.091	0.000 ***
きっかけ(自発)	0.017	0.259
結果イメージ	0.044	0.003 **
継続性	0.047	0.001 ***
学習期間(6段階)	0.056	0.000 ***
調整済み R ² 乗	0.077	
自由度	4691	
モデル 有意確率	0.000	

*** 有意水準 < 0.1% ** 有意水準 < 1% * 有意水準 < 5% † 有意水準 < 10%

性・メリットを感じられたから」「G 身につけたことを活用するイメージをもてたから」「H 自分が成長できそうだと思えたから」「I 取り組むことが明確だったから」「J 効果や変化を実感したから」「K 学び方が効果的だったから」で、到達度に対する正の寄与があった。

場の特性では4要素が有意であった。「自分のことを認めてくれる人がいた」で正の寄与があり、全要素の中で係数が最も大きかった(0.109)。「精神的に支えてくれる人がいた」も正の寄与があった。一方、「振り返りを支援してくれる人がいた」「手本・見本・模範となる人がいた」では負の寄与があった。

個人特性レベルは、正の寄与があった。

その他の説明変数では、「結果イメージ」「継続性」「学習期間」で有意な正の寄与があった。

4.4 検証 -1 学習領域によって、有効な要因は異なるのか？

調査対象者が取り上げた学習経験は、多岐に渡っていた(顧客向けの企画書作成、プレ

ゼンスキル、日々のタスクマネジメントの習慣化、自分の意見を明確に伝えるコミュニケーションスキル、IT 資格の取得など)。4つの学習領域に分類して比較した結果(Table 2)、寄与の差異が確認された。

共通領域と専門領域を比較すると、両者に共通して正の寄与があったのは、状況の特性の「H 自己成長の期待」「J 効果・変化実感」、場の特性の「認めてくれる人」、個人特性レベル、学習期間であった。寄与が異なったのは、共通領域では「G 活用イメージ」「従来より重い責任を引き受けざるを得ない状況」「きっかけ(自発)」「継続性」の4要素で正の寄与があったのに対して、専門領域では「B 必要性・メリット」「I 取り組むこと明確さ」で正の寄与があった。

資格においては、「D 新しい知識・経験獲得機会」で正の寄与があり、「C 自分の現状を認識したから」で負の寄与があった。また「A 目的・目標の明確さ」「B 必要性・メリット」「結果イメージ」で10%有意傾向の正の寄与が見られた。これらの要素は共通領域とは全

Table 2

重回帰分析 標準化偏回帰係数

	共通領域	専門領域	資格	自己啓発
A 目的や目標が明確だったから	-0.006	0.024	0.094 †	-0.063
B 必要性・メリットを感じられたから	0.033	0.046 *	0.099 †	0.098
C 自分の現状を認識したから	0.031	-0.059 **	-0.102 *	-0.105
D 新しい知識 経験を得る機会があったから	-0.030	-0.022	0.131 *	0.148 †
E 具体的な学習内容がわかりやすかったから	-0.044 †	0.021	0.062	0.133 †
F 驚きやインパクトがあったから	0.015	0.029	-0.020	0.060
G 身につけたことを活用するイメージをもてたから	0.059 *	0.041 †	-0.022	0.081
H 自分が成長できそうだと思えたから	0.069 **	0.086 ***	0.047	0.087
I 取り組むことが明確だったから	0.046 †	0.061 **	-0.008	0.091
J 効果や変化を実感したから	0.108 ***	0.092 ***	-0.014	0.091
K 学び方が効果的だったから	0.023	0.023	0.021	0.117
L1 精神的に支えてくれる人がいた	0.025	0.034	0.107	0.071
L3 全面的に信頼できる人がいた	0.014	-0.013	0.020	0.136
L6 従来より重い責任を引き受けざるを得ない状況	0.054 *	0.018	0.070	0.058
L7 振り返りを支援してくれる人がいた	-0.076 *	-0.052 †	-0.077	-0.063
L10 手本・見本・模範となる人がいた	-0.045	-0.028	-0.074	-0.100
L11 集中して取り組める環境であった	-0.009	0.025	0.090	0.016
L13 気軽に聞いたり、相談できる人がいた	-0.024	-0.041	-0.007	-0.216 †
L15 自分のことを認めてくれる人がいた	0.117 ***	0.111 ***	0.061	0.107
L17 顧客のために仕事をする雰囲気の良い環境	-0.018	0.025	-0.111 †	-0.117
個人特性(レベル)	0.092 ***	0.090 ***	0.042	0.180 *
きっかけ(自発)	0.049 *	-0.022	0.037	0.181 *
結果イメージ	0.040	0.031	0.087 †	0.019
継続性	0.082 ***	0.029	-0.004	0.076
学習期間(6段階)	0.050 *	0.046 *	0.058	0.096
調整済み R ² 乗	0.091	0.074	0.061	0.111
自由度	1693	1881	409	180
モデル 有意確率	0.000	0.000	0.002	0.010

有意水準: *** < 0.1% ** < 1% * < 5% † < 10%

く異なるものであった。

自己啓発においては、「個人特性レベル」と「きっかけ(自発)」で正の寄与があった。また「D 新しい知識・経験を得る機会」「E 具体的な学習内容がわかりやすかったから」で10%有意傾向の正の寄与が見られた。

4. 5 検証 -2 同一の学習領域において、世代によって、有効な要因は異なるのか？

共通領域において、世代による学習促進要因の差異が確認された。(Table 3)

20代では、「J 効果や変化を実感したから」「自分のことを認めてくれる人」「個人特性レベル」で正の寄与があり、「振り返りを支援してくれる人」で負の寄与があった。

30代では、「H 自己成長の期待」「J 効果・変化実感」「K 効果的な学び方」「従来より重い責任を引き受けざるを得ない状況」「個人特性レベル」「継続性」で正の寄与があった。

40代では、「F 驚きやインパクトがあったから」「J 効果や変化を実感したから」「自分のことを認めてくれる人がいた」「個人特性レベル」で正の寄与があった。

50代では、「G 活用イメージ」「認めてくれ

る人」で正の寄与があり、「顧客のために仕事をする雰囲気」で負の寄与があった。

5. 考察

【検証 モデル全体で有効な要因】

全体では、「自分のことを認めてくれる人がいた」「個人特性レベル」「J 効果・変化実感」「H 自己成長の期待」の4要素の到達度に対する寄与が最も高かった。個人特性レベルは「自己効力感」に相当する要素と言え、「承認者の存在」「J」「H」は「自己効力感の変化・増大」に関連する要因だと考えられるため、「自己効力感」が学習継続に寄与するとした先行研究とも合致する結果と言える(楠見2001; 伊藤, 2009)。

社会人は学習の結果を仕事上の成果に結びつけなければならないという点から見ると、学習の活用・遂行面に関わる要素と言える「G 活用イメージ」「I 取り組むこと明確さ」「B 必要性・メリット」は、仕事領域における学習において強調すべき要因と思われる。

一方、場の特性の中で、「振り返りを支援してくれる人がいた」「手本・見本・模範となる人がいた」「気軽に聞いたり、相談できる人が

Table 3

重回帰分析 標準化偏回帰係数	共通領域全体	20代	30代	40代	50代
A 目的や目標が明確だったから	-0.006	-0.021	-0.051	0.012	0.114
B 必要性・メリットを感じられたから	0.033	0.042	-0.014	0.090 †	0.020
C 自分の現状を認識したから	0.031	0.012	0.066 †	-0.003	-0.031
D 新しい知識・経験を得る機会があったから	-0.030	0.001	-0.023	-0.043	-0.092
E 具体的な学習内容がわかりやすかったから	-0.044 †	-0.030	-0.049	-0.034	-0.054
F 驚きやインパクトがあったから	0.015	-0.032	0.049	0.132 *	-0.023
G 身につけたことを活用するイメージがもてたから	0.059 *	0.027	0.017	0.093 †	0.160 *
H 自分が成長できそうだと思うから	0.069 **	0.069	0.086 *	0.023	0.127
I 取り組むことが明確だったから	0.046 †	0.056	0.043	0.051	0.072
J 効果や変化を実感したから	0.108 ***	0.116 *	0.086 *	0.152 **	0.086
K 学び方が効果的だったから	0.023	0.025	0.075 *	-0.040	-0.024
L1 精神的に支えてくれる人がいた	0.025	0.112 †	-0.008	0.005	-0.113
L3 全面的に信頼できる人がいた	0.014	0.051	0.049	-0.058	0.007
L6 従来より重い責任を引き受けざるを得ない状況	0.054 *	0.000	0.100 *	0.003	0.150 †
L7 振り返りを支援してくれる人がいた	-0.076 *	-0.130 *	-0.065	-0.080	0.057
L10 手本・見本・模範となる人がいた	-0.045	-0.093	-0.035	-0.031	-0.031
L11 集中して取り組める環境であった	-0.009	-0.026	-0.002	0.010	0.008
L13 気軽に聞いたり、相談できる人がいた	-0.024	-0.035	-0.075	0.001	0.066
L15 自分のことを認めてくれる人がいた	0.117 ***	0.151 *	0.056	0.157 *	0.224 *
L17 顧客のために仕事をする雰囲気の強い環境	-0.018	0.008	-0.016	0.032	-0.184 *
個人特性(レベル)	0.092 ***	0.107 *	0.098 *	0.127 *	-0.031
きっかけ(自発)	0.049 *	0.080 †	0.037	0.038	0.045
結果イメージ	0.040	0.018	0.069 †	0.000	0.126
継続性	0.082 ***	0.086 †	0.109 **	0.061	-0.005
学習期間(6段階)	0.050 *	-0.016	0.075 †	0.073	0.096
調整済み R ² 乗	0.091	0.082	0.078	0.082	0.095
自由度	1693	487	656	361	186
モデル 有意確率	0.000	0.000	0.000	0.001	0.018

有意水準: *** < 0.1% ** < 1% * < 5% † < 10%

いた」の3要素は、到達度に対して負の寄与であった。理由として、学習の初期段階では足場（スキヤフォルディング）となる支援が有効だが（自己調整学習研究会編,2012）、到達度が上がるにつれ、足場は取り除かれる必要があることを示している可能性、職場において支援者が相手に応じた効果的な支援を行うこと自体の困難さを示唆している可能性、が考えられる。

【検証 -1 学習領域による違い】

資格や自己啓発に比べると、実際の仕事との関連度が高いと考えられる共通領域、専門領域においては、活用・遂行に関連する状況の特性（G,H,I,J）の寄与が高く（10%有意傾向も考慮）仕事のサイクルの中で学習していくというOJT的学習・実践の特徴が強く現れていると言える。一方今後、越境学習（中原, 2010）等、自律的な学習機会獲得の必要性が高まることを考えると、自己啓発での有意傾向が示唆されている「新しい知識獲得機会」「学習内容の分かりやすさ」にも着目していく必要があると思われる。

【検証 -2 共通領域の世代による違い】

以下、学習・実践の促進要因の違いに着目し、共通領域において世代毎の学習・実践特徴の素描を試みた。

20代では、自己効力感（個人特性レベル）と「認めてくれる人」、「効果・変化実感」が促進要因であった。従来の知識・経験と異なり、習得の見通しが立ちにくい「新たな学び」を行う際の特徴が表れていると考えられる。

30代では、20代の促進要因に加えて、「従来より重い責任を引き受けざるを得ない状況」で「自己の成長へ見込み」を持ちながら「効果的な学び方」を使用し「継続的」に取り組むことが、有効な促進要因であった。これは、職場の中核としての役割・責任が求められる中で、自律的に「学び続け」、熟達していく際の特徴が表れていると考えられる。

40代では、「驚きやインパクト」という外

的刺激と、自己効力感（個人特性レベル）が促進要因であった。これは、それまで確立してきた学びと異なった、新たな学習・実践領域を広げる「学び直し」の際の特徴が表れていると考えられる。

50代では、「活用イメージ」と「場における承認」が促進要因であり、自己効力感（個人特性レベル）は寄与していなかった。自己コントロールに熟達した経験豊かな学習者の場合、活用場面の明確さと、場の承認があれば、新たな学習・実践を進められるという特徴を表していると考えられる。

【学習のデザインに向けて】

予測困難な環境変化の中、学習者が自ら学習・実践をデザイン・調整していくことが求められると考えられ、今回は相対的に寄与が低かった「A 目的・目標の明確さ」と「K 効果的な学び方」という学習の計画や効率に関わる要因の重要性は高まると思われる。

今後は、どんな状況の人が、何を学ぶ時に、どのような方法・方略が有効かを明らかにする研究をさらに進めていく必要がある。

参考文献

- 伊藤崇達（2009）『自己調整学習の成立過程 学習方略と動機づけの役割』北大路書房。
- 自己調整学習研究会編（2012）『自己調整学習：理論と実践の新たな展開へ』北大路書房。
- 金井壽宏，楠見孝編（2012）『実践知 エキスパートの知性』有斐閣。
- 松尾睦（2006）『経験からの学習 プロフェッショナルへの成長プロセス』同文館出版。
- 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。
- Pintrich, R. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- 高橋俊介（2012）『人が育つ会社をつくる 新版』日本経済新聞出版社。