

管理職への役割転換における学習・実践を促進する要因モデル (実践構造モデル)

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)
宮崎 陽司 (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)

1. はじめに 背景と研究概要

企業を取り巻く環境は複雑化し続けており、それに伴って働く個人と企業組織の関係性も変化し続けている。その中で仕事の成果を生み出し続けて行くためには、新人から中堅・管理職、経営幹部から専門職も至るまで、全ての社会人にとって学び続けることが必要になってきている。

しかし、職場でのOJTや研修などのOff-JT、個々人の自発的な継続学習など、社会人の学習・実践は多岐に渡るため、その促進要因が体系的に議論されることは少ない。藤江・山岸(2013)は「仕事の領域」における学習・実践の促進要因を調べ、「承認者の存在」「自己効力感の高さ」「効果・変化の実感」「自己成長への期待」等が、学習の到達度を高めることを示した。しかし、実際に一人ひとりの能力開発や企業の人材育成に活用するためには、対象者の属性や状況、個別の学習領域に応じた促進要因を調べ、促進要因相互の関係性も明らかにする必要がある。

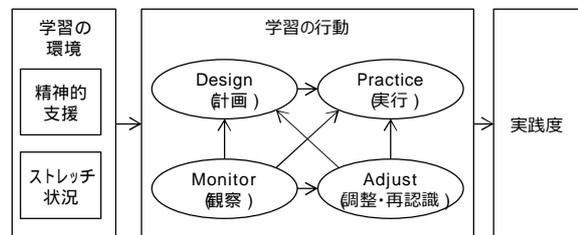
本研究では、「管理職への役割転換」領域の学習を取り上げ、その促進要因を調べた。管理職は企業の中で昨今の環境変化の影響を強く受けている。管理職に役割転換し、予測困難な変化に対応していくためには、状況に応じて自分自身で学習・実践することが強く求められていると考えられるからである。

この領域において、自ら学びをデザインし、それを実行しながら状況変化を捉え、柔軟に調整していくための方法をモデル化し、検証を行った。

2. モデル仮説

管理職への役割転換では、「職場・組織を束ねる管理職として部下をマネジメントし、組織を動かす力・姿勢」を学習し実践することが求められる。その促進要因を明らかにするため、本研究では自己調整学習理論(Shunk & Zimmerman, 1998; Pintrich, 2000; 自己調整学習研究会, 2012, 第1章, 第2章; 伊藤, 2009, 第1章)を参考にした。そこに社会人の学習行動と職場における活用・実践を考慮に入れて、学習の行動、学習の環境、仕事における実践度からなるモデル(実践構造モデル)を仮説構築した(図1)。

図1 実践構造モデル全体図(仮説)



2.1 学習の行動

自己調整学習理論では、「予見・遂行・自己省察」(Shunk & Zimmerman, 1998)といった学習プロセスの枠組みが示されている。それら参考に、社会人の学習行動をDesign(計画)、Practice(実行)、Monitor(観察)、Adjust(調整・再認識)の4カテゴリーで構成した。

- ・Design(計画): 学ぶ目的や内容を決めるなど、学習の「計画」を表すカテゴリー。「具体的に何に取り組むか、学習内容を明確にした」「具体的な計画・スケジュールを立てた」等6項目で構成した。

・Practice(実行):理解や思考といった学習の行動や反復練習など、学習の「実行」を表すカテゴリー。「繰り返し実践・練習した」「実際の出来事や問題について、学習したことを用いて考えた」等3項目で構成した。

・Monitor(観察):理解の度合いや学習の進捗、自分自身の学習への意欲や成長度合いなど、学習状況の「観察」を表すカテゴリー。「当初の計画に照らして、進捗や達成状況を確認した」「自分自身が成長・変化しているか確認した」等3項目で構成した。

・Adjust(調整・再認識):学習を進める中で、やり方を変えてみる「内容の調整」と学習に関わる「自己認識の調整」を表すカテゴリー。「目的を見直し、調整した」「取り組みの効果や自分自身の変化を実感した」等6項目で構成した。

これらの4カテゴリーは相互に関連していると考えられるため、図1で示すような因果関係を設定した。

2.2 学習の環境

社会人の学習・実践において、職場や越境学習など個人の置かれた環境の影響は大きい(松尾, 2006; 中原, 2010)。環境からの影響の多様性を考慮に入れるため、精神的な支援を表す要素と現実からの圧力を表す要素の2種類を設定した。

・精神的な支援:承認者や精神的な支えとなる人の存在等3項目で構成した。

・ストレッチ状況:重い責任や、挑戦的な課題等4項目で構成した。

2.3 実践度

社会人の学習の目的は、学習それ自体ではなく、実際の仕事に活用し成果を上げることにある。そこで「学習の行動」と「学習の環境」が学習を効果的に促進しているかどうかを表す指標として、「学習したことを実践しているか」を表す「実践度」を用いた。

3. モデルの検証

以下の検証から、モデルの妥当性を調べた。

検証 モデル構成要素の因子構造の確認

検証 仮説モデルの「行動」「環境」は実践度に寄与しているか(高い正の相関: >0.3)?

検証 モデルは仮説した因果構造になっているか?

4. 方法

検証に用いるデータは2014年2月3日から2月9日にかけてインターネット上のアンケート調査で収集し、分析を行った。

4.1 アンケート内容

企業で働く社会人で、直近の1~2年以内で管理職へ役割転換した人を対象に、「職場・組織を束ねる管理職として、部下をマネジメントし、組織を動かす力・姿勢(例えば、部下にやる気をおこさせる力、部下に対するリーダーシップ、仕事の進捗と部下を見極める力、等)」を身につけようとした経験について定量・定性アンケートを実施した。

4.2 調査対象

不適切な回答や欠損値を取り除き得られた有効サンプル数は273名であった。

サンプルの属性分布は以下の通りであった。性別は男性260名(95.2%)、女性13名(4.8%)。年齢分布は23~29歳5名(1.8%)、30~39歳42名(15.4%)、40~49歳139名(50.9%)、50~59歳87名(31.9%)。学歴は短期大学・専門専修学校卒5名(1.8%)、高等専門学校卒10名(3.7%)、4年制大学卒217名(79.5%)、大学院卒41名(15.0%)であった。所属企業の従業員規模は100~499名75名(27.5%)、500~999名56名(20.5%)、1,000~2,999名50名(18.3%)、3,000~9,999名43名(15.8%)、10,000名以上49名(17.9%)であった。調査対象者の業種、職種は偏りが出ないように配慮した。

表1 「学習の行動」の因子分析、信頼性分析結果

カテゴリー	項目数	項目	係数
Design	6	・何のために身につけるか、目的を明確にした ・どこまで身につけるか、目標を設定した ・具体的に何に取り組むか、学習内容を明確にした など	0.870
Practice	3	・実際の出来事や問題について、学習したことを用いて考えた ・様々な方法（「たとえ」や図解など）で理解を深めた ・繰り返し実践・練習した	0.739
Monitor	3	・当初の計画に照らして、進捗や達成状況を確認した ・学習方法が自分や学習内容に合っているかを確認した ・学習したことによって、自分自身が成長・変化しているか確認した	0.836
Adjust_1 [内容]	3	・目的（何のために身につけるか）を見直し、調整した ・目標（どこまで身につけるか）を見直し、調整した ・学習方法を見直し、調整した	0.841
Adjust_2 [自己]	3	・学習内容に対するインパクトや驚きを再認識した ・取り組みの効果や自分自身の変化を実感した ・自分が成長できそうだと考えた	0.802

表2 「学習の環境」の因子分析・信頼性分析結果

尺度	項目数	項目	係数
精神的支援	3	・自分のことを認めてくれる人がいた ・精神的な支えになってくれる人がいた ・相談にのってくれる人や応援してくれる人がいた	0.790
ストレッチ状況	4	・従来よりも重い責任を引き受けざるをえない状況であった ・より挑戦的な課題に取り組みなければならない状況であった など	0.770

4.3 分析の手順

分析は以下の手順で行った。

検証 因子分析、信頼性分析

検証 因子間の相関分析

検証 仮説モデルに基づき因果関係モデルを設定し、共分散構造分析を実施。有意でないパス、パス係数 0.1 未満のパスは削除してモデルを改善し、適合性を確認した。

5. 結果

5.1 検証結果 因子構造の確認

表3 相関分析結果

	1	2	3	4	5	6	7
1 Design	1						
2 Practice	.749**	1					
3 Monitor	.688**	.666**	1				
4 Adjuts_1 [内容]	.500**	.462**	.514**	1			
5 Adjuts_2 [自己]	.532**	.498**	.553**	.561**	1		
6 精神的支援	.303**	.342**	.338**	.394**	.352**	1	
7 ストレッチ状況	.336**	.348**	.340**	.330**	.417**	.698**	1
8 実践度	.462**	.506**	.431**	.359**	.396**	.335**	.362**

** 相関係数は 1% 水準で有意 (両側)

5.1.1 学習の行動

学習の行動の 4 カテゴリーに設定した 18 項目について探索的因子分析（最尤法・Promax 回転）を行った結果、5 因子が抽出された（表 1）。Design、Practice、Monitor の 3 カテゴリーは仮説通りの 3 因子に分かれた。Adjust は、学習内容の調整に関わる因子と、インパクトや学習の効果実感といった自己認識に関わる因子とに分かれた。以上より、学習の行動は、Design、

Practice、Monitor、Adjust_1 [内容]、Adjust_2 [自己] の 5 因子で構成されることを確認した。また、各々の信頼性（クロンバックのアルファ係数）も確認した。

5.1.2 学習の環境

学習の環境の 7 項目も探索的因子分析を行った結果、仮説通りの「精神的支援」、「ストレッチ状況」の 2 因子に分かれた（表 2）。信頼性を確認したところ各々十分な値であった。

以下の分析では、各々を尺度化したものを変数として用いた。

5.2 検証結果 因子間の相関分析

学習の行動の5因子、学習の環境の2因子を尺度化し、実践度との相関係数を確認した(表3)。全て実践度と0.3以上の正の相関を求めた。行動・環境ともに実践に寄与することが確認できた。

行動の5因子の中ではDesignとPracticeが0.749、DesignとMonitorが0.688、PracticeとMonitorが0.666と高い相関を示し、これら3因子同士の関連性が高いことが確認された。環境の2因子同士も0.698と高い相関を示した。

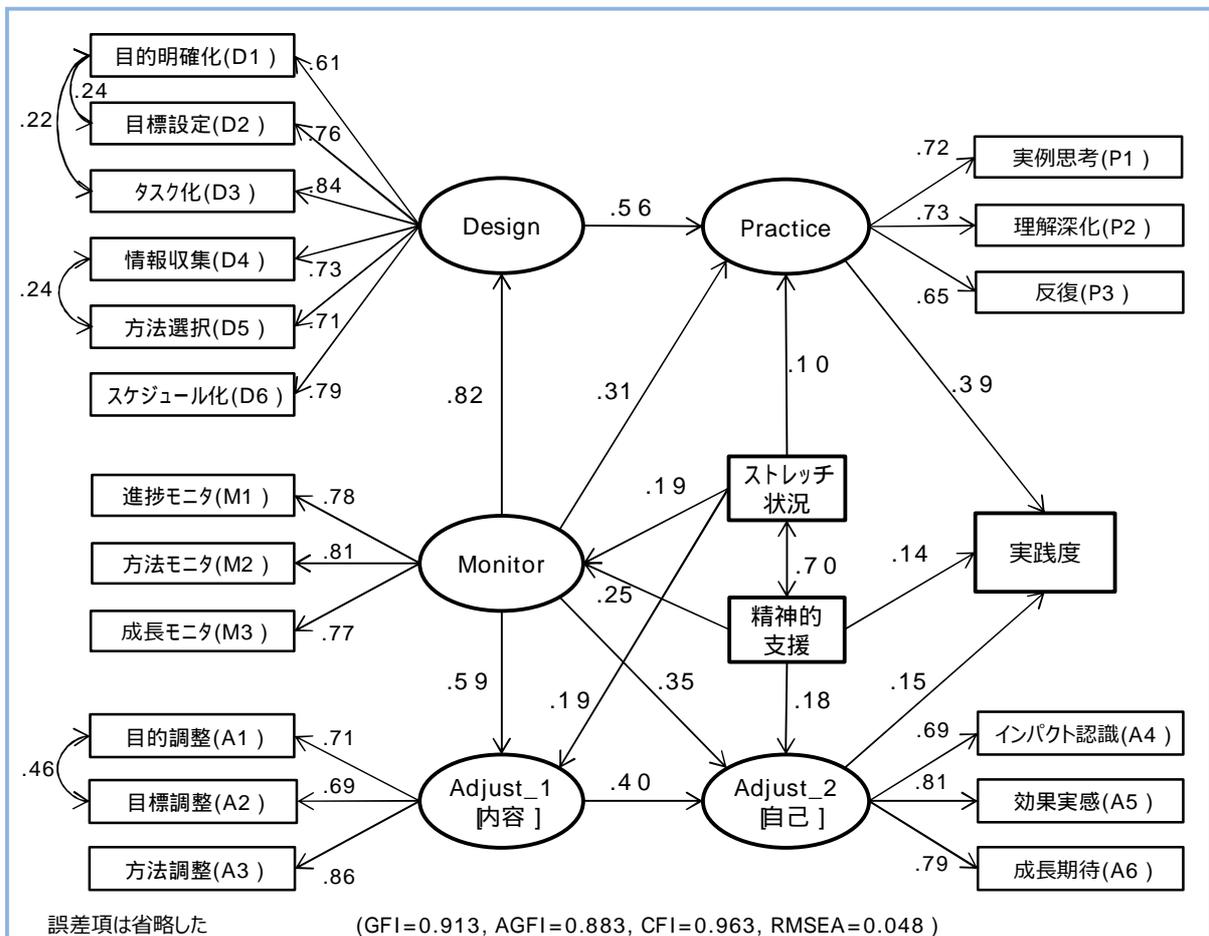
5.3 検証結果 共分散構造分析

因子分析の結果を用いて、各因子と実践度

の因果関係を、共分散構造分析により検討した。学習の行動は5つの因子を潜在変数とし、各々を構成する項目を観測変数として各々紐づけた。各項目には、その内容を示すラベルをつけた。(例:「何のために身につけるか、目的を明確にした」「目的明確化(D1)」)。学習の環境は尺度化した「精神的支援」「ストレッチ状況」の2因子を観測変数とみなした。

以上7因子の「実践度」へのパスを検討し、Practice、Adjust_2 [自己]、精神的支援の3因子からのパスを採用した。学習の行動5因子間の因果関係については、「Adjust_1,2 Design」と「Adjust_1,2 Practice」はパス係数が0.1未満であったため削除した。Adjust_1 [内容]とAdjust_2 [自己]の関係の向きは、パス係数がより大きかった「Adjust_1 [内容] Adjust_2 [自己]」を選択した。学習の環境の他へのパスを確認した上、

図2 共分散構造分析結果



有意でないパス、パス係数 0.1 未満のパスは削除した。

以上から、図 2 のモデルを得た。全てのパス係数が有意 ($p < .005$) であり、GFI=0.913, AGFI=0.883, CFI=0.963, RMSEA=0.048 であることから、モデルの適合性は十分なものと言える。

以上から、学習の行動の実践度に対する 2 種類の寄与経路、そして学習の環境の影響の仕方が確認できた。

学習の行動の寄与経路の 1 つ目は、Monitor・Design を経由して Practice が実践度を高める経路である (MDP 経路と呼ぶ)。Monitor から Design へのパス係数は 0.82 で非常に大きい関連を示し、Monitor から Practice は 0.31、Design から Practice は 0.56、Practice から実践度へのパス係数は 0.39 であった。

寄与経路の 2 つ目は、Monitor、Adjust_1 [内容] を経由して、Adjust_2 [自己] が実践度を高める経路である (MA 経路と呼ぶ)。Monitor から Adjust_1 [内容] へのパス係数は 0.59、Monitor から Adjust_2 [自己] へは 0.35、Adjust_1 [内容] から Adjust_2 [自己] へは 0.40、Adjust_2 [自己] から実践度へは 0.15 であった。

学習の環境は Monitor と Adjust と組み合わせさせて実践度へ影響するが、「精神的支援」と「ストレッチ状況」では影響の仕方が異なる。「精神的支援」は Monitor に寄与する (0.25) と共に Adjust_2 [自己] に寄与し (0.18)、「実践度」も直接高める (0.14)。一方、「ストレッチ状況」は直接実践度には寄与しない。Monitor と Adjust_1 [内容] に寄与することを通じて (パス係数は両方とも 0.19) 間接的に実践度に寄与する。

6 . 考察

6.1 MDP 経路：状況に応じた柔軟な計画化

この経路は実践度に最も大きく寄与する経

路である。学習状況を観察しながら (Monitor) 目的・目標・具体的に取り組むことを設定し、情報や学習方法を収集・選択し、スケジュール調整等を行い (Design) 実際の出来事を様々な角度から理解し、何度も繰り返し行うことで学びが進み (Practice) 実際の職場実践につながる。

管理職は、職場の方向性と目標・タスクを自ら定め、部下を動かして成果を上げる必要がある。部下や組織を動かす力を身につける際にも、何のために何をどこまでどうやって取り組むのかを自ら定めなくてはならない。管理職の学びにおいても Design (計画) は非常に重要である。

しかし、管理職への役割転換において部下・組織マネジメント力を身につけること、それまでの経験や知見がそのまま活用できないため、容易ではない (元山, 2008)。また環境変化の中では最初から詳細に計画を立てることは難しい。そこで日々のプロセス (進捗ややり方、自らの成長度合い) をモニターすることで、状況に応じた計画を立てること重要となる。Monitor が Design・Practice にフィードバックすることが重要であり、このサイクルが管理職の学習・実践の中核をなすと考えられる。

6.2 MA 経路：動機づけが調整を持続させる

この経路は、自分自身の変化や成長の実感、すなわち「自己効力感」が、管理職への役割転換を促進することを表している。部下・組織マネジメント力を身につけることは容易ではないために、すぐに目に見える成果を出すことは難しいと考えられる。そのため学習を進める中でそのプロセスを客観的に自己観察し (メタ認知) その都度やり方を調整したり目標や目的を修正したりしながら進めることが重要となってくる。成果が出にくい中で調整し続けるための鍵は、管理職自身の動機づけであると考えられる。すぐに成果が出なく

でも落胆し諦めるのではなく、小さな変化であっても、そこに効果を見出し、学習を続けることで管理職として成長できるという期待を持つことが実践につながると考えられる。

6.3 環境からの2種類のフィードバック

管理職への役割転換において、本人の行動だけでなく置かれた環境とそこからの支援が寄与していることが確認できた。今回取り上げた「精神的支援」と「ストレッチ状況」とでは、寄与の仕方は大きく異なった。「精神的支援」は承認者や支援者の存在を示しており、本人にとっては「このままのやり方でいい」「見ていてくれる人がいる」というポジティブな効果を持つと考えられる。そのことが本人の成長感、自己効力感を向上させ、実践を直接後押しすると考えられる。一方「ストレッチ状況」は管理職に転換することにより「これまでより重い責任を引き受け」「さらなる挑戦の必要性」を示している。この状況は決してポジティブに捉える人ばかりではないと考えられる。しかし、この状況自体が、本人に「このままではまずい」という問題意識を生じさせ、学習の実行(Practice)を後押しし、現状の点検(Monitor)や、学習そのものの調整(Adjust_1 [内容])へと本人促すと考えられる。

「精神的支援」と「ストレッチ状況」により環境からのポジティブ・ネガティブの両フィードバックを起こすことにより、管理職の役割転換における学習・実践は活性化され、推進されていくと考えられる。

6.4 Monitor が学びの起点となる

3 つ経路の全てに Monitor が関わり、Monitor が学習・実践の起点となっている。さらに Monitor を通して環境からのフィードバックを得て、学習は調整され、強められる。以上の結果から、管理職への役割転換において Monitor が重要であることが分かる。管理

職に求められる能力は、決めたことをただ実行するだけでは身につかない。常に変化する状況下で有効な打ち手を実行するためには、周囲からの自分自身の状態や変化を観察しながら、常に学び方を修正し学習を進めていく必要がある。その働きを周囲からの精神的支援が強化していると考えられる。

7. 今後に向けて

本研究では、管理職への役割転換における、学習・実践を促進する要因モデルを検証した。今後は、実際の管理職への役割転換の支援・促進場面における実証研究、実際の施策立案での活用が期待できる。

しなしながら、予測困難な環境変化の中で学び続けることが求められているのは管理職だけではない。新人や若手、中堅社員への役割転換、経営幹部の早期育成や登用、シニア層の役割転換や専門性開発等においても、学び続けることも重要なテーマである。これらの転換における学習・実践の促進要因も明らかにしていきたい。

<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。
藤江・山岸(2013)『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)』経営行動科学学会第16回年次大会発表論文集
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。
元山年弘(2008)『管理職への移行における諸問題』『経営教育研究』第11巻1号、P.72-84
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、P.47-70
Pintrich, R. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.