

# OJT の様式の多様性に関する実証的研究

## —地方自治体職員へのインタビュー結果の分析を通して—

鬼頭 文隆

# 目次

序章 本研究の目的と背景 .....	1
第 1 節 本研究の目的 .....	1
第 2 節 研究の背景と問題意識 .....	1
第 3 節 主要概念の定義 .....	3
第 4 節 本研究の意義 .....	4
第 5 節 本論文の構成 .....	5
第 1 章 研究の背景となる先行研究等の整理等 .....	9
第 1 節 わが国における OJT 導入の背景 .....	9
第 2 節 OJT の捉え方とその特質 .....	10
2.1 教育訓練としての OJT .....	10
2.2 キャリアとしての OJT .....	13
第 3 節 職場における他者との関わり .....	14
3.1 職場における他者との垂直的關係 .....	15
3.2 職場における他者との水平的關係 .....	16
第 4 節 従来型 OJT の問題 .....	17
4.1 従来型 OJT 機能の低下 .....	17
4.2 OJT 把握の困難性とその把握の方法 .....	20
第 5 節 従来型 OJT の問題に対する対応 .....	21
5.1 OJT 概念の再吟味 .....	22
5.2 Off-JT の活用 .....	22
5.3 学習の重視 .....	24
第 6 節 先行研究等の問題点の整理と本研究の課題 .....	26
第 2 章 研究の方法等 .....	30
第 1 節 研究調査の対象と研究方法 .....	30
第 2 節 調査対象者と調査時期・回数等 .....	30
第 3 節 調査方法と内容 .....	31
第 4 節 分析方法 .....	32
第 3 章 キャリア初期における OJT の変性－3 市 3 区役所 3 人の係員の事例－ （第 1 分析） .....	34
第 1 節 目的と結果 .....	34
1.1 入庁 1 年目の振り返り .....	34

1.1.1	仕事への取り組み .....	34
1.1.2	上司・先輩等との関わり .....	35
1.2	入庁 2 年目ないし 3 年目の振り返り .....	36
1.2.1	仕事への取り組み .....	36
1.2.2	上司・先輩等との関わり .....	37
1.3	上司・先輩等以外の他者との関わり .....	38
1.4	係員に求められていること .....	40
第 2 節	考察 .....	40
2.1	機能している従来型 OJT .....	40
2.2	地域市民との関わりからの学習 .....	42
第 4 章	キャリア初期以降の係員の仕事場での学習と OJT—8 市 23 区役所 23 人の事例—（第 2 分析） .....	44
第 1 節	目的と結果 .....	44
1.1	調査対象別・学習タイプ別の事例分類 .....	44
1.2.1	他者との関わり .....	44
1.2.2	係長との関わり .....	45
1.2.3	先輩や後輩との関わり .....	46
1.2.4	地域市民との関わり .....	47
1.3	経験学習と観察学習 .....	48
第 2 節	考察 .....	49
2.1	「他者→自分」のパターン .....	49
2.2	「他者↔自分」のパターン .....	50
2.3	経験学習と観察学習 .....	50
2.4	学習の 3 つのパターン .....	51
第 5 章	係長による OJT 行動の実態—8 市 8 区役所 8 人の事例—（第 3 分析） .....	53
第 1 節	目的と結果 .....	53
1.1	部下との関わり .....	53
1.2	係員相互の関わり .....	56
1.3	地域市民との関わり .....	57
1.4	係長自身の学習 .....	58
2.	考察 .....	59
2.1	係長による部下指導 .....	59
2.2	職員による相互交流型の学習 .....	61
2.3	地域市民との関わりからの学習 .....	61

2.4 係長自身の学習 .....	62
2.5 係長による指導の 3 つのパターン .....	62
第 6 章 係長の OJT 行動における OJT 経験の作用－8 市 8 区役所 8 人の事例 －（第 4 分析） .....	64
第 1 節 目的と結果 .....	64
1.1 マンツーマンでの指導と任せる指導 .....	64
1.2 人との関わりに関する指導 .....	68
1.3 仕事の本質に関わることについての指導 .....	71
第 2 節 考察 .....	73
2.1 OJT の伝承 .....	73
2.2 OJT 等で伝承される内容 .....	74
第 7 章 総合的考察 .....	76
第 1 節 調査研究結果の概要 .....	76
第 2 節 機能している従来型 OJT とそれ以外の学習過程 .....	77
第 3 節 OJT 概念の多様性 .....	79
終章 本研究の総括 .....	85
第 1 節 本研究の到達点 .....	85
第 2 節 本研究の残された課題 .....	86
引用・参考文献 .....	88
謝辞 .....	94

## 序章 本研究の目的と背景

### 第 1 節 本研究の目的

本研究の目的は、上司一部下関係や先輩―後輩関係として捉えられてきた従来の OJT（On-the-Job Training；職場内研修）以外の新たな OJT の可能性を探り、OJT 概念の革新を試みることである。

### 第 2 節 研究の背景と問題意識

わが国における企業、国、地方自治体（以下、「自治体」という）等の教育訓練<sup>1</sup>の主要な方法には、OJT と Off-JT（Off-the-Job Training；職場外研修）が挙げられる<sup>2</sup>。この枠組みが作られたのは戦後になってからである。OJT については、一般的には「上司が職務の一環として、職場の中で部下に対して行なう、職務に関連した日常の指導<sup>3</sup>」のことを指す。

わが国において OJT が導入された背景を少し見てみよう。

第二次世界大戦以後アメリカ占領軍の指導のもとで、MTP(Management Training Program；管理者訓練計画)、TWI（Training Within Industry for Supervisors；監督者訓練）といった定型化されたプログラムがわが国に導入された。国・自治体等での研修<sup>4</sup>では、人事院が MTP や TWI を参考に監督者向けに開発した訓練プログラムである JST（Jinjiin Supervisory Training；人事院監督者研修<sup>5</sup>）が取り上げられた。こうした定型集合訓練の導入によって OJT の下地が作られたのである<sup>6</sup>。OJT は当初、生産現場（生産部門）での教育訓練方法として採用されることが多かった。その後次第に OJT は生産現場だけでなく事務部門においても広く導入され、企業等の教育訓練は概ね 1965 年ころまでには体系化されていく<sup>7</sup>。

1950 年以降の民間企業における OJT の経緯について、寺澤（2005）は第 1 期から第 5 期に分け次のように整理する<sup>8</sup>。その教育の主体について見てみよう。第 1 期（1950 年から 1970 年ごろ）は、企業内教育の一環として OJT の概念を普及・推進していこうという時代で、外部教育研修機関、団体主導であった。第 2 期（1970～1985 年ごろ）は管理・監督者主体であり、OJT の基本パターンが見られる。OJT が企業内教育の 3 基本形の一つとして位置付けられ、その必要性、重要性が叫ばれ始め、今日の OJT の基本パターン（原型）が形作られたのはこのころである。第 3 期（1985 年～95 年ごろ）では、上司が部下に「教える」ということからさらに一步拡大し、上司も部下とともに学ぶ時代になった、つまり、これまでの OJT の枠組みが変容し、解釈の拡大が必要となった。第 4 期（1995 年～2004 年ごろ）では、上司、部下それぞれに自己啓発するこ

との必要性が一段と叫ばれるようになり、形式化、形骸化した OJT に飽き足らない人々の間からは、脱 OJT の傾向が生まれる時代となった。第 5 期（2005 年以降）は、これまでの企業内教育の思考の枠組みを全面的に見直す時代となり、企業自身のために企業自らが行うことが求められるようになった。このように OJT は経緯してきたが、「しかし、仕事を通して上司・先輩が部下・後輩を指導・育成していく OJT そのものは、どんな時代、どんな場所においても不変なもの」（p.17）とする。そして、「これからの OJT のありかたについては、まず本当の OJT の正しい姿を理解し、その上に立ってこれまでの OJT に不足していたもの、欠落していたものをこれからの OJT に付け加え、新たな OJT の姿を構築していくことが大切です」（p.20）と指摘する。

OJT については以上の経緯が見られる。また、「Off-JT の取入れ方は企業規模、職種、産業部門によって異なるが、日本のすべての企業において、OJT を基本にした企業内教育が実施される傾向<sup>9</sup>」にあり、「ひとたび OJT に注目すれば日本の人材開発方式のもっとも重要な特徴、長期の人材開発という特徴が明らかになる<sup>10</sup>」など、わが国では OJT は企業や公的部門において基本的かつ重要な教育訓練として位置付けられ、重視される傾向が続いている<sup>11</sup>。

このように OJT は、組織における教育訓練の主要なものと位置付けられてきたが、近年、その OJT について、寺澤（2005）も指摘したような形式化、形骸化しているなどの批判的な見方も出されるようになってきている。それにもかかわらず、OJT の基本的考え方は従来のものである。

OJT の概念についての見直しを検討するという実証的研究は管見の限りほとんどない。犬塚（2009）は、「OJT に関する実証的研究の蓄積は十分とはいえず、その理論構築も未熟な段階にある」（p.115）と指摘する。

また、教育訓練の研究は民間企業を中心に行われてきており、自治体をはじめ公的部門での研究はきわめて少ないのが実情である。

これまでの OJT に関する研究について、中原（2012a）は「上司による働きかけが中心的能力向上の資源と見なされ、その中でも 1)教育指導（知識の伝達・アドバイス）と 2)権限委譲（仕事を任せること）が、能力向上にポジティブな影響を与えるロバストな二軸として研究される傾向があった」（p.39）と指摘する。つまり、「仕事を通して上司・先輩が部下・後輩を指導・育成していく」、「上司による教育指導と権限委譲」などをその中心的な考え方に持つ従来の OJT の概念に基づく研究がなされてきた。しかし、こうした考え方をベースとした研究を重ねることは、その枠内での OJT の再構築を図ることはできたとしても、OJT 概念の革新を試みることは難しいであろう。まずは仕事場での職員

の教育・学習の実態を明らかにしていくことの中から、新たな OJT 概念を探るための糸口を見つけていくことが求められる。

### 第 3 節 主要概念の定義

本研究で用いる主要な概念については、次のように定義する。

「教育訓練」について、兼子（1965）は「教育者が一定の目標をもって被教育者に対し計画的に適切な刺激や条件を与え、それによって被教育者に効果的な学習を得させようとするものである」（p.62）と述べる。本研究では、この考えを参考に、「教育訓練」については必要な都度行われる場合もあるという前提で、「教育者が、被教育者に対し適切な刺激や条件を与え、それによって被教育者に効果的な学習を得させようとする」とゆるやかな定義にとどめる。また、特に断りのない限り、「教育」「訓練」「研修」は「教育訓練」と同様の意味を持つものとする<sup>12</sup>。

「学習」については、一般的には「行動の比較的永続的な変化」と理解されているが、本研究では、中原（2010）の「経験によって、比較的永続的な認知変化・行動変化・情動変化が起こること」（p.8）との定義を援用する。

一般的に、教育の場における教師による教授活動と生徒による学習活動の過程については「教授・学習過程」<sup>13</sup>と表現される。本研究においては、上司・先輩等による指導・助言活動と部下・後輩等による学習活動、あるいは職員相互の指導・助言活動と学習活動、とが相互に関係し合い、影響し合って成立する関わり過程については、「教育・学習過程」と呼ぶことにする。

本研究においては、「職場」とは、複数の係から構成される課という一つのまとまり（職員の集まり）<sup>14</sup>であり、その場としての執務室をイメージするものとする。また、本研究の対象とする職場においては、後述するように地域と関わる職務を担当することから、その職務の遂行場所は「職場」に限らず、例えば、コミュニティセンター、集会所、公園など関係地域市民<sup>15</sup>に近い場所（以下、「現場」という）でも遂行されることもあることから、「仕事場」については、職員が職務を遂行する所（「職場」あるいは「現場」）を指すものとする<sup>16</sup>。

「OJT」に関して、主体（誰が）、客体（誰に）の違いにより、以下の 2 つのタイプに分類し定義する。なお、主体と客体は 1 対 1 の教育・学習過程関係として捉える。

OJT(A): 「上司が部下に対して、仕事を通じまたは仕事に関連させて、仕事を進める上で必要な知識・技能・態度（以下、「知識・技能等」という）について指導・助言すること」（A タイプの OJT）

OJT(B):「先輩（熟練者）が後輩（未熟練者）に対して、仕事を通じまたは仕事に関連させて、仕事を進める上で必要な知識・技能等について指導・助言すること」（BタイプのOJT）

これまでの一般的なOJTの定義としては、その多くが上記のAまたはA+Bのタイプが該当するものと思量される<sup>17</sup>。本論ではA+Bのタイプを「従来型OJT」という。

「Off-JT」については「仕事を離れて実施される研修（主として当該市の職員研修担当部門（以下、「研修所」という）や部局あるいは業務主管部門等が実施する研修を指す）」と定義する。

職員がある職務を遂行する場合、さまざまな人との関わりを持つことになる。本研究において、「他者」とは、「職員が、職務を遂行する際に関与する人及び職務を遂行するに当たってその職員に影響を与えた人」を指すものとする<sup>18</sup>。職員の職場の上司・後輩・同僚だけでなく、同一組織の職員、仕事上関与する市民・事業者等が該当する。

「上司」とは、特に断りのない限り、直属上司である管理監督者（課長職・係長職等）を指す。課長職は「課長」、係長職は「係長」と呼ぶ。

「先輩」「後輩」「同僚」とは、特に断りのない限り、同一課内の先輩、後輩、同僚を指す。

「係員」とは、課長・係長といった役職者ではない一般行政職員を指す。

#### 第4節 本研究の意義

わが国においては、OJTや職場学習等に関する研究はこれまで民間企業を中心に行われてきており、自治体での研究例は民間企業に比べれば少ない。また、自治体の職員研修<sup>19</sup>を企画する場合も、民間企業でのノウハウが持ち込まれることが多かった。

しかし、自治体の職員研修の今後のあり方を考えるに当たっては、1990年代後半以降の地方分権改革の動向とその結果について注視しておく必要がある。地方分権化により、国と地方を上下・主従の関係に固定してきた機関委任事務制度<sup>20</sup>が全廃され、国と地方は対等協力の関係になった。つまり、地方の自己決定領域・自己責任領域が拡大していくこととなったのである<sup>21</sup>。このことは、自治体職員の人材育成と能力開発がさらに重要なものとなることを意味する。こうした状況に対処するためには、自治体は自治体独自にその自治体にふさわしい職員研修のあり方を模索していく必要がある。

本研究の意義は次の3点である。



第 1 に、仕事場における係長・係員の教育・学習過程についての多様なデータを得ることである。これまで OJT に関する研究においては、従来型 OJT の枠内の中でのデータが収集される傾向にあったので、本研究が目的とするところの新たな OJT の可能性を探るためのデータについては収集されることがなかった。しかし、今回の調査研究においては、OJT の担い手である係長だけでなく、受け手である係員を含めた双方の視点から仕事場における教育・学習過程のまろごとをインタビュー調査によって聞きとっていくので、これまで得られなかった新たな質的データを収集できると考える。

第 2 に、従来型 OJT が仕事場でどのように機能しているかが明らかになることである。既述したように、OJT について厳密な定義付けを行うことによって、上記で得られたすべての教育・学習過程に関するデータについて、その定義にあてはまるものとあてはまらないものとを分類する。その結果、従来型 OJT についての実施状況が確認できることとなり、従来型 OJT が機能しているか否かが判断できることとなる。

第 3 に、新たな OJT 概念の構築に向けての作業が可能になることである。上記によって分類されたデータのうち、従来型 OJT とみなされなかったデータが、新たな OJT の可能性を探るために必要な分析対象となるデータである。これらのデータについて、先行研究等で得られた知見等を踏まえ分析することにより、新たな OJT 概念の構築に向けての手掛かりが得られるであろう。

本研究の意義は、以上の 3 点が考えられるが、このような意図を持った研究はこれまであまり例がなく独創的なものとなると考える。

## 第 5 節 本論文の構成

本論文の構成と概要は、次のとおりである。

序章では、本研究の目的を述べ、研究の背景と問題意識、主要概念の定義、研究の意義を示す。

第 1 章では、研究の背景となる先行研究等の整理検討を行う。OJT のわが国への導入の背景、OJT の捉え方とその特質についての諸見解について触れ、職場での他者との関わりにおける垂直的關係、水平的關係という視点から整理する。次に、従来型 OJT の問題と OJT 把握の困難性、そして従来型 OJT の問題への対応について触れた上で、先行研究等の問題点を整理し、本研究の課題について述べる。

第 2 章では、研究調査の対象と研究方法、調査対象者と調査時期・回数等、調査方法と内容、分析方法を示す。

第3章から第6章は、係員・係長に対して実施した一連の調査結果とその考察である。

第3章と第4章は、係員を対象とした調査である。

第3章では、キャリア初期に着目し、その時期において係員は、仕事を進めていく上で必要な知識・技能等についてどのように学習しているかを明らかにする中で、キャリア初期におけるOJTと学習の特徴について触れる。

第4章では、市役所での在職経験が異なる係員を全体的に見た場合、仕事を進めていく上で必要な知識・技能等についてどのような方法によって学習しているかということを中心に分析する。そのことを通して、OJTはどのように行われているか、係員の職場での学習にはどのようなパターンがあるかなどを明らかにする。

第5章と第6章は、係長を対象とした調査である。

第5章では、係長が、仕事を進めていく上で必要な知識・技能等を職場において部下にどのような方法で指導しているかということを中心に分析する。そのことを通して、係長の職場での指導には、どのようなパターンがあるかなどを明らかにする。

第6章では、係長が係員時代に上司から指導を受けたり、経験したことが現在に伝承されているかを見る。

第7章では、第3章から第6章の中で見た係員及び係長についての調査結果等から明らかになった内容について、第1章で挙げた先行研究等を踏まえながら総合的考察を行うことを通して、OJT概念についての新たな考え方を提示する。

終章では、本研究の到達点と残された課題について述べる。

## 注

- 
- <sup>1</sup> 企業や公的部門を含めた教育訓練の総称については「組織内教育訓練」と呼ぶことにする。また、本研究における「自治体」とは、基本的には自治体の組織を指すものとする。
  - <sup>2</sup> 原（2014）は、OJTとOff-JTを総称して企業内訓練あるいは教育訓練、企業内訓練と自己啓発を総称して職業能力開発と呼んでいる（p.6）が、本論でもその考え方を援用する。
  - <sup>3</sup> 日本産業訓練協会編（1970）p.45。
  - <sup>4</sup> 地方公務員法第39条第1項では「職員には、その勤務能率の発揮及び増進のために、研修を受ける機会が与えられなければならない」と規定されているように、公務員については「研修」という用語が使用される。

- 
- 5 JST について、小林（1971）は、「その特徴は、事務系監督を主たる対象としたこと、翻訳臭をなくしたこと、資料が開放的であること、時間に弾力性があることなどである。内容は MTP や TWI と大同小異である」（p.335）と述べる。
- 6 寺田（2009） pp.147-152。
- 7 日本産業訓練協会編（1970） pp.24-27。
- 8 寺澤（2005） pp.10-20。
- 9 寺田（2009） p.154。
- 10 小池（1997） p. ii。
- 11 尾高（1993）は、「職業訓練の大半（しかもそのきわめて重要な部分）が OJT によって担われるという傾向は、既存の実証的資料から判断して、恐らく当分変化することはなさそうに思われる」（p.193）と述べる。また、厚生労働省の『能力開発基本調査』で、重視する教育訓練内容についてみると、2012 年では「OJT を重視する」「OJT を重視するに近い」を合わせた数字は 74.9%、逆に「OFF-JT を重視する」「OFF-JT を重視するに近い」を合わせた数字は 23.3% であった。2013 年には、前者が 73.5%、後者が 25.1%、2014 年には前者が 73.4%、後者が 24.9% であり、これらのデータからも OJT 重視の傾向は続いていることが分かる。
- 12 同様な例として、尾高（1993）の「なお、本書では、「産業訓練」「産業教育」「職業教育」「職業訓練」の語句を同義的に使用する」（p.3）がある。
- 13 「教授－学習過程」とは「教師による教授活動と学習者の学習活動とが相互に関係し合い、影響し合って成立する授業の過程をさす。教授か学習のどちらか一方を重視するのではなく、両者の結びつきに注目するという意図を表している。」（大村（1981） pp.169-171）
- 14 近年、課制・係制を廃止しフラットな組織にしている自治体もあり、「課」ではなく「室」などと名称変更をしているところもあるが、おおむね従来の「課」というまともには残している。職位として、課長相当職、係長相当職はある。
- 15 この場合、一般的には「地域住民」と称することが多いが、本研究の場合、政令指定都市を対象としており「住民」も「市民」であるので「地域市民」という用語で統一する。
- 16 「職場」と「仕事場」については、広辞苑（第二版増補版、1976）によれば、「職場」は「事業所・工場などにおける各自の受持の仕事場。また勤め先」、「仕事場」は「仕事をする所。作業場」である。
- 17 但し、本論で、「OJT」という用語を使用するに当たって、その文脈において一般的な「OJT」という意味で使用する場合は、「仕事につきながらの訓練」（小池、小池編（1986） p.3）といったあいまいさを持つ概念として扱う。
- 18 中原（2010）は、「他者」を「仕事を達成する中で関与のある人」という意味において用いている（p.7）。
- 19 自治体の職員研修、例えば政令指定都市の職員研修は、各市が策定する人材育成基本方針に基づき、毎年、研修所が中心となって作成する職員研修計画に沿って実施される。職員研修の体系は、Off-JT、OJT、自己啓発の 3 つから成り、Off-JT は研修所が主催する研修所研修と各部局が主催する部局別研修に分けられる。研修所研修は、さらに①階層別研修、②実務研修、③専門スキル研修、④その他研修、⑤（市役所外その他機関が実施する研修への）派遣研修に大別される。研修所が実施する OJT 関係の研修については、管理監督者を対象にした階層別研修の中で取り上げたり、OJT だけに特化した研修を組む例などがある。また、OJT 支援策としては、OJT ガイドブック（マニュアル）の発行、OJT 指導員制度、OJT 研修費の助成、学習教材の貸し出しなどがある。
- 20 機関委任事務制度とは「知事を初めとする都道府県の執行機関および市町村長を初めとする市町村の執行機関を国の機関とし、自治体の執行機関に『国の事務』の執行を委任する仕組み」（西尾（2001） p.81）である。

---

<sup>21</sup> 地方分権一括法において、地方自治法第 1 条の 2 に次の 2 項が規定された。第 1 項では、「地方公共団体は、住民の福祉の増進を図ることを基本として、地域における行政を自主的かつ総合的に実施する役割を広く担うものとする」ことが、第 2 項では「国は、前項の規定の趣旨を達成するため、（中略）施策及び事業の実施その他の国が本来果たすべき役割を重点的に担い、住民に身近な行政はできる限り地方公共団体にゆだねることを基本として、地方公共団体との間で適切に役割を分担するとともに、地方公共団体に関する制度の策定及び施策の実施に当たって、地方公共団体の自主性及び自立性が十分に発揮されるようにしなければならない」ことが規定されている。

## 第 1 章 研究の背景となる先行研究等の整理等

本章では、本研究の背景となる先行研究等について概観する。

まず、第 1 節から第 3 節において、OJT のわが国への導入の背景と OJT の捉え方とその特質についての諸見解、そして、職場での教育・学習過程に着目し、職場での他者との関わりについて垂直的關係と水平的關係の 2 つの側面から整理する。次に、第 4 節と第 5 節において、従来型 OJT の問題と把握の困難性、そして従来型 OJT の問題への対応について触れる。

第 6 節では、以上の先行研究等の問題点を整理し、本研究の課題について述べる。

### 第 1 節 わが国における OJT 導入の背景

まず、わが国における OJT 導入の背景である。

木下（1975）は、企業において意図的に営まれている教育活動について考察する中で、日本の企業内教育の特色を理解する重要な柱の一つとして「OJT（管理・監督者が仕事に即し仕事に関連して行う教育。）の強調ということ」を挙げる。OJT については、「発生論的には、管理・監督者が職場を離れて学んだマネジメントの理論・技術あるいは教育技法そのものに淵源を求めねばならない」とし、MTP と TWI を挙げる<sup>1</sup>。MTP は中間管理層が対象であり、TWI は現場第一線監督者が対象である。

TWI の導入はわが国の OJT の普及に多大な影響を及ぼしたとされる。この TWI はもともとアメリカで開発された訓練体系である。これには、Charles Allen の教育方法が採用されている。それについて、白木（1955）は、「とくに彼が（Allen を指す、筆者注）教え方の四段法として、準備（Preparation）、例示（Presentation）、やらせてみる（Application）、検討（Inspection）を考え、教え方に順序をつくり、その他職場訓練の理論と実際の面に、すぐれた功績をのこしていることができ、この教育の理論は実務教育とともに、大学および実業学校などにおいて、多く応用されてきた」（pp.91-92）と述べる。

TWI のコースは、当初、JI（Job Instruction:「仕事の教え方」）、JM（Job Method:「改善の仕方」）、JR（Job Relations:「人の扱い方」）の 3 つのコースから構成されていた。TWI の普及度をコース別にみると、1956 年 6 月までには、JI（23 万 7,000 人弱）、JM（9 万 1,000 人強）、JR（8 万 5,000 人強）であり<sup>2</sup>、TWI の中でも JI が果たした役割の大きさが想像できよう。JI は、次の 4 段階から成る。第 1 段階は「習う準備をさせる」、第 2 段階は「作業を説明する」、第 3 段階は「やらせてみる」、第 4 段階は「教えたあとをみる」<sup>3</sup>であり、

これは、Allen の教育方法である。岡本(1966)は、『仕事の教え方』(JI) は、それ自体、アイデアとしては単純なものにせよ、日本の職場には、全く画期的な新機軸であった。(中略)『仕事の教え方』は、監督者に対して教育責任と教育の効用を自覚させた点は大きいといわねばならない」(p.265) と指摘する。古賀(1978)は、TWI の導入の効果について「TWI の導入で職場訓練の重要性が認識かつ見直され始め、従来の非組織的・非体系的な見様見まねの経験を通じての職場訓練よりもより組織的かつ合理的な職場訓練体制を整備する必要が痛感され始めた」(p.39) と述べる。

この TWI(JI)での「仕事の教え方」が、わが国の「上司が職務の一環として、職場の中で部下に対して行なう、職務に関連した日常の指導」という OJT での基本的な教育方法となっていると考えられる。

## 第 2 節 OJT の捉え方とその特質

次に、OJT の捉え方及び特質などについての研究者らの諸見解について整理してみる。

### 2.1 教育訓練としての OJT

寺田(2009)は、OJT の定義については、教えるという要素をあいまいにする規定や、上司の管理活動すべてを OJT に含めるかなり広義な概念規定も見られるが、「いずれにせよ OJT が職場ないし職務に即した教育訓練であることに変わりはない」と述べる<sup>4</sup>。その教育訓練としての OJT について見てみよう。

倉内(1970)は、OJT について「業務の遂行のなかで、仕事の具体的な場面にそくして直属上司から教育されることが OJT (現場訓練)」であり、その特質として「日々の業務活動の、いつ、いかなる場合でもが教育訓練の機会となりうるし、またその機会としなくてはならない」ことを挙げる。さらに、「OJT の教育方式は、業務生活そのもののなかに教育訓練を展開していくという点で、学校教育方式と大きく異なっている」とし、「ライン各部門内のそれぞれ責任ある地位の者は、すべて教育者でなければならないし、つねに教育的配慮をもって部下をとりあつかうことが要求される」とする<sup>5</sup>。他方、古賀(1978)は、OJT (職場訓練)を「生産過程の一部としての職場で、ある職務に就いて生産に従事させながら、その職務の知識・技能習得の訓練を与える訓練」(p.339)と定義する。

OJT の定義の仕方については、倉内と古賀とでは若干異なる。倉内と古賀を対比させながらみても。①「業務の遂行のなかで」－「生産過程の一部としての職場で」、②「仕事の具体的な場面にそくして」－「ある職務に就いて生

産に従事させながら」、③「直属上司から教育されること」－「その職務の知識・技能習得の訓練を与える訓練」である。前者は倉内、後者は古賀である。倉内の場合は、教育する者が直属上司であることを明示し、その上司からの仕事についての教育訓練という色彩が強く、古賀の場合は、知識・技能習得の「訓練を与える訓練」というように訓練そのものに重きを置く表現になっている。

尾高（1993）は、主として明治以降 1980 年代までの期間を対象に、鉱工業における企業内職業訓練の軌跡を明らかにすることを試みる中で、組織体的技能に関しては、OJT を中核とした企業内訓練を活用する他ないと指摘する<sup>6</sup>。

猪木(1996)は、OJT と Off-JT の概念を中心に、日本の工場内での人材育成システムを概観する中で、生産現場における OJT のエッセンスは「例示と模倣作業の反復」と述べる。「まず、経験豊かな年長者が例を示し、学ぶ者が例示を見て模倣する。（中略）教えるものはその不完全なところ、改良すべきところを指摘しながら、同じ作業を繰り返してやらせ、それを観察して問題点を再び指摘する」のである。重要なことは、このフィードバックの過程が、基本的に一对一の個別的関係で続くこと、作業自体が実際の製品を作り出す仕事であること、の二点である。言い換えれば、訓練自体が個別的・具体的であり、実際の製品（練習用の作品ではなく）を作ること、「仕事をする事それ自体が訓練になっている」ということである。さらに、OJT がなぜ企業での教育・訓練の方式として広く採用されているかについて、産業の現場で働くオペレーターたち熟練の中には、言葉で明確に定式化できない性質のものが存在するからであり、その技術内容の詳細を伝える方法は「例示によって」しか可能でない部分があるからという。教える側ですらその内容を完全に定義できない種類の知識や技能は、習得しようとする者が模倣するしか方法はない。「ここに OJT が現場の『生きた知識』を伝えていく際の強みが存在する。日本の産業の現場での教育は、早くからこの OJT の有効性に着目していた」と指摘する<sup>7</sup>。さらに、技能の使用が本質的な部分において「定義できない知識」から成り立っていることを、日本人は早くから見抜いていたとし、その証拠の一つに生産現場における広範な OJT（現場における仕事をしながらの訓練）による技能形成方式を挙げる。そして、「かなりの部分の技能については、OJT 方式が最も効率的であることを示すと同時に、OJT によってしか伝えられない種類の技能や知識が、産業をはじめとする実践的な活動の場には多々存在することが強調されてきたのである」と述べる<sup>8</sup>。

久本(2008)は、日本企業の職場内人材形成の代表的な事例として製造業大企業を取り上げ、歴史的な変化を仮説的にたどり、第二次大戦後において、ブルーカラーについては、OJT システムの 2 段階の転換があったとする。まず、作

業の標準化が進められたことにより、職場の教育は秘伝的なものから標準的なものへ変化した。第二段階は 1965 年前後であり、企業体質強化の職場での具体的な展開が OJT による従業員の「多能工化」政策であった OJT の意識的な活用がされ、日本企業の典型的な OJT システムはこの第二段階で生まれ、ここで最も重要なのは「教える OJT」であるという<sup>9</sup>。

以上、生産部門での OJT について見てきた。

次に、事務部門での OJT についていくつか見てみよう。

実務家である青木（1965）は、企業内教育訓練の方法についてまとめた。その中で、TWI の指導方法の厳格主義に反対していることに触れ、その理由として、「それ（TWI 指導方法、筆者注）があまりにも技法に走ってしまい、内容の掘り下げが犠牲にされているからである」という理由を挙げる。もし、受講者から突っ込んだ質問が出れば、それをきっかけにして、予定されていない討議に入るような柔軟なものでなければならぬと彼は考える<sup>10</sup>。OJT については、「上司が部下に対して、仕事を通じて計画的に、必要な知識・技能・問題解決能力、および態度について教育訓練を実施することである」と定義する。場所を職場に限定せず、「部下はその上司から最も多く学ぶものであるから、割り当てた仕事のみならず、仕事の開発（問題解決の学習）等も含めて考えてみたいと思う」と述べる。さらに「OJT は企業内教育訓練の総決算であり、本命である。よって、OJT を、いかに重視しても重視しすぎることはないと思うのである。（中略）なんといっても、OJT の特長は、個性化の原則を用いて徹底的に個別指導をする、直接経験や活動の原則<sup>11</sup>を活用して、実務に密着した教育を行なえる、という点にあるのである」という。OJT の重要性の一つとして、「教え方の原則を、ほとんど全部活用することができる」点も挙げている<sup>12</sup>。

企業における人材の育成と活用に関連して、吉川（1980）は、「仕事の専門化が今後ますます進行し、必要となる能力が高度化・細分化するほど、人事・教育スタッフのみでなく、むしろライン部門長などの果すべき役割こそが重要になる」と強調する<sup>13</sup>。OJT については、「上司がその役割の一環として、職場で部下に対して行う仕事に関連した日常の指導である」とした上で、OJT の基礎として重視すべきことは、「いわゆる“ラーニング・バイ・ドゥーイング”ということ」、つまり、自ら経験することによってよりよく学ぶ点を挙げる。OJT は教育訓練や能力開発の有効な方法として重視される根本的な理由はここにあるという。大事なこととして「何をやらせるかという仕事の与え方であり、さらにこの仕事を通じて自ら考え、工夫し、試行し、そして学ぶという自己啓



発が促進されるように仕向けることなのである。そうでなければ、OJT の真の効果は生じてこないことになる」と指摘する<sup>14</sup>。

「OJTこそが企業内教育の中核をなしている」と述べる川端(2003)は、OJTの意義について、その継承性を挙げる。「OJTも将来を展望しての人材開発に大きな役割を果たすが、組織や先輩が培ってきた即戦力的な知識、技術、ノウハウ、更には価値観、思考様式、行動様式などを継承していくところに第一義的な意義を有している」と指摘する。また、「OJTは業務遂行過程における指導が中心になるところから、現場での問題意識の向上や現場的問題解決の能力の開発など、実践的能力の開発に優れた効果を発揮する。」とも述べる<sup>15</sup>。

守島(2004)は、企業や組織は、人を資源として経営する時に、どういう考え方に基づいて人材を活用すればよいのかについての基礎的な枠組みを示す中で、「人材育成に関して、どのような方法が有効であったかを検討するこれまでの研究をみると、圧倒的に、OJTと呼ばれる実際の仕事経験を通じた学習が大きな効果をもっていることが実証されています」(p.66)と述べる。OJTが有効な人材育成手段である最大の理由について、彼は、OJTが仕事を実際に行った経験を通じた学習であり、主体的な問題解決体験を中核とした育成方法だからその効果は極めて高いと指摘する。このOJTを中心とした人材育成における企業の役割は、経験の場、すなわち育つ場を提供することであり、それが行われる主な舞台は職場である。そして、その場合の人材育成リーダーは、職場の上司である<sup>16</sup>。また、人材育成はきわめてあいまいなプロセスであり、人材育成のための仕組みをつくる際に、極めてシンプルかつ効果的な仕組みが、「知っている人が知らない人に仕事を通じて教える」というOJTであると述べる<sup>17</sup>。

以上、生産部門、事務部門双方でのOJTに関する先行研究等を見てきたが、OJTについての考え方という点では、生産部門では、教育する者、つまり上司や年長者による「教えるOJT」に、事務部門では訓練のあり方、つまり仕事を通じての「経験学習」に、比重が置かれる傾向がうかがえる。また、事務部門では、青木の「問題解決能力」、吉川の「自ら考え、工夫し、試行し、そして学ぶ」、守島の「主体的な問題解決体験」といった表現に見られるように、生産部門に比べOJTの捉え方に柔軟性が見られる。

## 2.2 キャリアとしてのOJT

企業におけるOJTに注目し、丹念な事例研究を行うことを通して、小池(1997)はわが国の人材開発方式の特徴を明らかにしようとした。それまでの多くの研究がOJTに言及してきたものの、OJTが見えにくいこともあり、その内容に

は立ち入らなかったとする。まず、問題への対処と変化の対応をこなすノウハウである知的熟練の形成過程を明らかにするためには OJT の理論が欠かせないとし、その分析枠組みの構築を試みる。その結果、「OJT を個々の労働者のキャリアとしてとらえる」という結論を得る。キャリアとは「長期間に経験する関連の深い仕事群」である。個々の仕事への労働者の訓練を重視するだけでは OJT の真髄は捉えられないのであり、OJT を「仮にキャリアと見れば、OJT の内容を測る指標は、そのキャリアの広がりとなる」と考える<sup>18</sup>。また、現代日本の生産職場で実際に用いられている知的熟練形成の主な方式にはば広く深い OJT があるとする。はば広い OJT とは、やさしい仕事から難しい仕事へ進む序列方式や持ち場間を交代移動するローテーション方式などである。深い OJT はブルーカラーが職場で直面した問題につき短い報告を書き、その報告を綴っておき、職場の会合で討議するなどである<sup>19</sup>。小池のこうした考え方は、従来の OJT の考え方を超えたものとなっている<sup>20</sup>。

小池のキャリア形成と OJT との関係の捉え方については、猪木も同様であろう。猪木（1996）は、「企業内でのキャリア形成は、基本的に OJT によってやさしい仕事から、徐々に難しい仕事をおぼえていくというシステムを核として展開され、それが教育・訓練の効率性や経済性に大きく貢献しているのである」（p.151）と述べる。

また、佐藤博樹（2012）も「OJT は、配置されている職場内における仕事の経験と職場間の移動による仕事の経験の 2 つに分けることができる。ここでは両者のうち前者を OJT、後者をキャリア形成と呼ぶことにする。内部労働市場が縮小するにしても内部労働市場のもとにある労働者にとっては、OJT とキャリア形成が人的資源開発のために重要な機会であることは今後も変わらないと考えられる」（p.110）と述べている。

OJT をキャリアとして捉える場合、両者の関係については、上記の佐藤の分類が分かりやすい。OJT を先に定義したように、上司・先輩一部下・後輩という 1 対 1 の教育・学習過程として狭く捉えるのではなく、配置されている職場内における「仕事の経験」として広く捉えるところに、OJT をキャリアとして捉える特徴がある。

### 第 3 節 職場における他者との関わり

本節では、職場における他者との関わりについて、垂直的關係、水平的關係といった側面に着目して先行研究等について見てみる。

### 3.1 職場における他者との垂直的関係

OJT については、本章でこれまで見てきた先行研究等でも明らかであるが、上司・先輩一部下・後輩という垂直的関係が前提となっている。ここでは、垂直的関係に関するもので、上記以外の研究等について挙げてみる。

わが国の大卒新入社員の組織内キャリア発達過程の追跡的研究を行った若林・南・佐野（1980）は、「新入社員にとって組織内キャリア発達とは、第一次的に『直属上司との対人関係』を意味している」と述べ、入社直後の上司と新人との垂直的交換関係<sup>21</sup>の重要性を指摘している<sup>22</sup>。入社初年度に上司との間で、「高い」レベルの期待交換と役割自由度を経験した本人グループは、その経験が「中位い」および「低い」グループに比べ、より強い組織の一体感と高い職務欲求の充足および満足を3年間一貫して経験していることを明らかにした<sup>23</sup>。この結果は、OJT を考える際にも示唆的なものである。

OJT 指導員の OJT 行動に関する研究を2つ挙げる。

松尾(2011)は、入社1～5年目の若手を指導している OJT 指導員に対して調査をした結果、育て上手の指導者は「目標のストレッチ」「進捗確認と相談」「内省の促進」「ポジティブ・フィードバック」という4つのカテゴリーからなる指導方法を取り、若手が経験から学ぶことを支援していることを明らかにした。また、OJT 指導者は、1年目の新人を指導するときには「進捗確認と相談」を重視し、2年目以降の若手を指導するときには「目標のストレッチ」と「内省の促進」を強化しているというように、1年目の新人と2～5年目の若手では指導方法を少し変えていることを指摘している<sup>24</sup>。

また、関根(2012)は、先輩指導員の OJT 行動と新入社員の能力向上自己評価の関係を検討し、周囲の協力を得ながら OJT を進める「協力」行動と、新入社員と親しく話をする「会話」行動が、「能力向上」に対して有意な正の効果を示すことを明らかにした。さらに、「上司と部下の『1対1』での関係だけでなく、職場内メンバーによる『1対多』での OJT 行動を具体的に記述することができた」(p.165)とする。この職場メンバーの1対多の関係性の存在は、従来型 OJT の枠組みを超えたものと考えることができよう。

以上、見てきたように、垂直的関係については、キャリア初期に大きな影響を与えていることがうかがえる。

次に、キャリア初期に限定しない OJT について見てみよう。

自治体職員を対象<sup>25</sup>に OJT に関する質問紙調査を実施した榊原(2005)は、能力向上については、「業務推進能力」、「職務遂行態度」、「職場運営能力」の3因子を、OJT の内容項目については、「職場指導」と「権限委譲」の2つの因子を調査結果から抽出した。OJT の効果として有意な正の効果を示した OJT

は「権限委譲」であったが、「職場指導」はいずれの能力向上尺度に対しても有効ではなかった。「この結果は、部下に仕事上の模範を示したり、部下の仕事の誤りを正したりというような、上司による、部下への直接的な教育・指導が部下の能力向上に有効に結びついていないということを明確に示すものであった。一方、職務機会提供と自由裁量付与こそ部下の能力向上に対して有効な、上司による唯一無比の OJT であった。言い換えれば、部下の自ら学ぶ姿勢を尊重し、そのような機会を部下に与える上司の行動が OJT の有効性を高めていたといえよう」(p.30) と考察で述べている。しかし、この調査対象者の約 84% が 10 年以上の経験者であることを踏まえる必要がある。松尾、関根の例からは、キャリア初期には「職場指導」は効果があるものと推測される。

以上に見てきたように、職場における他者との垂直的關係についてのその影響度は、キャリアの段階で異なることが考えられる。

### 3.2 職場における他者との水平的関係

次に、職場における他者との水平的関係について見てみよう。

わが国において、水平的関係について触れる研究等は 2000 年以前にはあまり見られないので、まず、諸外国の例を挙げてみよう。

Schein, E.H. (1978) は、生まれてから引退するまでのキャリア・サイクルを 9 段階に分け、その中で、第 3 段階の「基本訓練 (16・25 歳)」、第 4 段階の「キャリア初期の正社員資格 (17・30 歳)」とを区分している。第 3 段階の特定の課題として、「最初の上司または訓練者とうまくやっていくことを学ぶ」ことをはじめ 6 つの課題、第 4 段階では「効果的に職務を遂行し、物事がどのように行われるかを学び向上する」「部下としての身分を受け入れ、上司や同僚とうまくやっていく方法を学ぶ」など 8 つの課題を挙げている<sup>26</sup>。

Fisher, C.D. (1986) は、新人は組織に入る時、規範、価値、行動やスキルを多くの方法で学ぶが、実質的にはほとんどの学習が他者である社会化エージェント<sup>27</sup>に依存すると指摘する。そのエージェントとして重要なものは同僚 (peers) と上司 (superiors) であり、他には部下、監督者の上司、顧客、研修スタッフ、外部の利益団体や専門家組織などを挙げている<sup>28</sup>。

Louis, M.R., Posner, B.Z. and Powell, G.N. (1983) は、新人が仕事のコツをつかむ上で効果的と感じる重要な要因として、仕事における同僚、上司、年上の先輩との日常的相互作用を挙げている<sup>29</sup>。

Schein、Fisher、Louis らに共通するのは、上司だけでなく同僚も挙げられていることである。同僚との関係は水平的関係と見てよいであろう。

わが国においては、近年、水平的関係について触れる研究等が出てきている。

尾形（2013）は、入社1年目から3年目までのキャリア初期の若年ホワイトカラーの組織社会化プロセスについての調査を実施し、文化的社会化<sup>30</sup>に有益なエージェントは同期であり、職業的社会化に有益なエージェントはコミュニケーション風土の高い職場の同僚であることを明らかにしている。

近藤・寺田（2015）は、ホワイトカラーに求められる能力やそれを身に付けるためにいかなる職場環境や教育的支援が必要かについて、職場における従業員と他者の人間関係の視点から明らかにするために、運輸系企業の従業員に対するインタビュー調査を行った。その結果から、日常業務において関わる頻度が最も高かったのは係長であったが、5番目には「競業者」が挙げられ社外の人から学んでいる様子を踏まえ、「この点は、通常『職場における仕事を通しての上司一部下関係の下で行われる』というOJTの意義の枠を超える事象であり、非常に注目される」（p.20）と指摘する。

職場における水平的関係にある対象として、尾形は職場の同僚を、近藤・寺田は組織外の他者である競業者を挙げている。

さらに、中原（2010）は、従来のOJT研究においては、OJTの定義が「上司・上位者による教育指導」であったがゆえに、研究の焦点は垂直的な発達支援にあてられていたことに対し、上司・上位者に限定されない同僚・部下という水平的な発達支援関係が、成人の学習における果たす効果を実証的に明らかにした。具体的には、上司の「精神支援」「内省支援」、上位者・先輩の「内省支援」、同僚・同期の「内省支援」「業務支援」が、それぞれ「能力向上」に資することなどである<sup>31</sup>。

以上、見てきたように、近年わが国においても職場における水平的な対人的関係を通して学んだりする事例が明らかにされるようになってきていることは注目すべきことである。

## 第4節 従来型OJTの問題

戦後、日本の組織における人材育成の重要な柱として位置付けられてきたOJTではあるが、近年そのあり方について否定的な見解が述べられるようになってきている。また、OJTについてはその把握の困難性を指摘するものもある。

### 4.1 従来型OJT機能の低下

従来型OJT機能が低下しているという指摘を見てみよう。

高橋俊介(2006)は、先輩や上司が意欲を持って後輩を、職場の中で教育し、育てる指導育成方法を「縦序列の指導伝承型OJT」と呼ぶ。それは日本の得意とするところであったが、これを可能としていた年功序列と終身雇用という雇

用環境という要因が崩れたことによって、「指導伝承型の OJT が機能しなくなった」という言い方は、あながち的外れだというわけではない」(p.16)と述べる。

川端（2003）は、OJT に構造的に歪みが生じてきていると指摘する。その理由として、終身雇用、年功序列であったかつての日本的経営下では、通常は上司と部下の立場が逆転することではなく、上司が安心して部下の教育を行うことが可能であったが、能力主義、成果主義の強化によって同期入社の昇進昇格は大きく広がり、上司・部下の逆転も日常的となってきたことを挙げる。「OJT によって、素質の高い部下が大きく飛躍し、上司を乗り越え、上司・部下関係が逆転することが当然に起こり得る。それでも OJT に熱心に取り組めるかという問題に直面している」と述べる。この状況は、上司が部下に伝承するという従来の教育の構図が成り立たないことを意味する。つまり、指導できるのは、上司の能力の上限が限界だとする<sup>32</sup>。

高橋俊介の「OJT が機能しなくなった」、川端の「OJT に構造的歪みが生じてきている」といった見解は、これまでの日本企業における特徴的な雇用制度が崩れつつあるという認識に基づくものである。川端は、その中での能力主義、成果主義の強化により上司・部下の職務能力の逆転現象により、OJT そのものが成り立たないことを示唆する。

また、梶原（1993）は、企業人の能力開発について、個々人の自己啓発努力と、上司の適切な OJT が基本ということについては時代が変わろうとも決して変わるものではないが、OJT については、技術革新の激しい分野や市場動向の変化に対応した行動を求められる分野では、従来の OJT の定義を踏まえた OJT 活動の難しさが生じているとする<sup>33</sup>。

稲継（2008a）は、自治体における従来の OJT マニュアルは形骸化しているのが多く、その理由として「時代環境の変化に対応した OJT の変革が行われず、また OJT の再定義がなされないままであったこと」（p.201）を挙げる。

梅村（2003）は、「OJT 強化の必要性は、これまでさんざん指摘されてきた。だが、実のところは具体策が見当たらない」とし、「OJT だが、これはその組織の作法と論理を埋め込む。したがって、過去の経験の範囲を超えたことは教えられない。つまり、新しい事態に対処する術は学べない。現状維持の時代ならともかく、これからは OJT だけでは無理だろう」と指摘する<sup>34</sup>。

梶原は、技術革新の激しい分野では従来型の OJT 活動の難しさ、稲継は、時代環境の変化に対応した OJT の変革が行われないこと、そして、梅村は、OJT では新しい事態に対処する術は学べない、などの点を挙げ、従来の OJT の限界を示唆している。

他方、木村（2005）は、わが国の人材育成システムは OJT が基調であったが、その OJT は行き詰まり、Off-JT の重要性が従来よりも一段と高まり、Off-JT との新たな関係が模索され始めているという。自動車産業と鉄鋼業の大企業を対象に分析した結果、その最大の要因は、リストラによる要員削減を挙げる。そのことによって、指導員の確保はもとより、長期的な OJT、あるいはローテーションを通じた多能工化が困難になったからである<sup>35</sup>。

木村の指摘は、要員削減によって、これまで維持されてきた OJT ができなくなっているということであり、上記の梶原、稲継、梅村とは異なる見解を示している。

次に、自治体での OJT を取り上げた研究で、OJT の効果や機能性について指摘している例を挙げよう。

榊原（2005）は、彼の研究<sup>36</sup>の今後の課題として「能力向上に対する OJT の有効性は限定的であり、能力向上自己評価に対する OJT の効果が十分認められたとはいえない。したがって、OJT および OffJT に代表される教育訓練関連要因以外の他の要因を検討する必要性が新たに生じた」（p.31）と指摘している。その要因については明らかにされていない。

他方、遠藤・小野寺（2007a）は、従来の OJT は、その必要性や重要性が強調されながら、以下の理由から充分機能していないのではないかと指摘する。第一に、今日のように急激に変化している社会の中では、現場に遠い上司よりも、市民に密接に関係をもっている第一線で働いている職員の方が、効果的に仕事を行える機会を持ち合わせている場合もある、第二に、仕事が出来ようになるということは、形式的知識や技術の理解ばかりでなく、職場の人間関係や作法、振る舞い、中心的価値へのコミットメント等、仕事を行う上で関係するさまざまな組織的關係に身体を投じて、身をもって習得することが含まれる、第三に、知識や技術の習得は、教え込む場合に効率よく効果的に行われる場合があるにしても、ある一定水準以上の意欲と技能を持ち合わせている職員の場合には、むしろ仕事の目的やビジョンを確認するだけで、自律的に仕事を行っていくスタイルの方が効果的である場合も少なくない、という理由を挙げている<sup>37</sup>。

遠藤・小野寺は、市民に近い第一線の職員の方が効果的に仕事を行える機会があるとし、自律的に仕事を行っていくスタイルが効果的である場合もあるとする。これらは、OJT の受け手である職員の自律性を念頭においているようにも推察される。

ここで挙げられた OJT は従来型 OJT を想定しているものであり、さまざまな要因によって従来型 OJT はその機能が低下しているというのが、近年の特徴的な見解であろう。

以上、見てきたものとは異なる観点からの指摘をしているのが中原である。

中原（2012a）は、従来の OJT、Off-JT の 2 つの概念は、「学習研究」の観点からすると、2 つの陥穽が存在していると指摘する。1 つは、従来の OJT の一般的理解が、ともすれば職場に遍在する多様な主体間で営まれる社会的相互作用を通じて生起する学習を見逃してしまっていること、2 つ目には、人材開発施策を語る主要な概念が OJT と Off-JT の 2 つしかなく、それらは別々のものとして語られ、「OJT と Off-JT の連動・連携」による、より「統合的な学習環境」を構築することができなかったことを挙げる。さらに、既述したように従来の OJT 研究においては、上司による働きかけが中心的な能力向上の資源と見なされ、その中でも教育指導と権限委譲が、能力向上にポジティブな影響を与えるロバストな二軸として研究される傾向があったと指摘する<sup>38</sup>。

中原が述べるように、従来の OJT に対する研究は、本研究で定義した従来型 OJT という枠内で研究される傾向があったと考えられる。中原の指摘するような、従来の OJT、Off-JT の 2 つの概念に対する 2 つの陥穽の存在については、現場でのさまざまな事象が十分に明らかにされていない部分があると推測されることから、これからの OJT 研究を進める上ではきわめて注目すべきことがらであろう。

#### 4.2 OJT 把握の困難性とその把握の方法

OJT のあり方を議論するにしても、その OJT そのものがきちんと明らかにされ、その現状を踏まえた上で議論されているかどうかが問題となる。松尾（2011）は、OJT については、「その方法は現場任せにされており実態はよくわかりません」（p.162）と述べ、猪木（1996）は、OJT が一般に「教育・訓練」としてはつきりと意識されない、あるいは観察されにくい理由として、「仕事をする事それ自体が訓練になって」おり、このように仕事と訓練が分離されていないという点を挙げる<sup>39</sup>など、実のところ OJT の把握には困難さが伴う。

小池（1997）は、「これまで OJT 分析が乏しかったのは、OJT がみえないからである。いいかえれば仕事と分かちがたい。OJT のもとでは個々の労働者は実務につき技能を高める。だれもどの部分が OJT でどの部分が仕事か、区別できない」と述べる。OJT をいかに把握するのかは長い間の課題であったとし、OJT と仕事を区別する方法の一つとして、フォーマルな OJT という概念を設



定する。それには、指導員が示されていることと成果のチェック項目の設定という観察しやすい指標を挙げ、いずれかがあればフォーマルな OJT とみなす。しかし、フォーマルな OJT は OJT の一部にすぎないし、それもやや低いレベルの技能の形成用である。「高度な機能の形成はインフォーマルな OJT にこそ求めなければならない」という。他国で OJT を測る方法に、報酬額をその目印に使うことがあるが、日本ではこの方法は使えない。小池は、「同じ仕事について二、三年たつと、インフォーマルな OJT の効果は急激に減衰する、という発想」をとる。最終的には、「フォーマルな OJT とインフォーマルな OJT の両者を合わせても、OJT を測る実際上の指標は、ふたたび長期の仕事経験のはば、キャリアの広がりを観察することとなる」のである<sup>40</sup>。「OJT についてのアンケート調査は、しばしばフォーマルな OJT しか見ない」(p.35) のである。結局、OJT の把握は、「生産労働者の場合と同じ方法でこの問題に接近すれば、入職以来個々のキャリアを調べ、仕事経験の内容と必要技量の性質との関連をさぐることになる。統計的な方法でこの問題に接近するのはむつかしく、ていねいな聞きとりで事例を分析するほかない」(p.43) と結論付ける。

佐藤博樹(2010)は、従業員の能力開発機会では、Off-JT や計画的 OJT だけでなく、職場で日常の業務の中で実施される OJT の比重が大きい、その OJT の実施状況は、企業あるいは事業所調査では正確に把握することは難しく、「OJT の実施状況やその効果などは、OJT の担い手である職場の管理職や OJT の受け手である従業員自身に対する調査を実施して把握することが必要になる」と述べる<sup>41</sup>。また、職場内の OJT は、初期キャリア以降においては企業として制度化されていないことが多く、職場の管理職による部下育成のあり方に依存することが大きく、その実施状況を正確に把握することは難しいという<sup>42</sup>。

以上のことから、OJT と仕事は分かちがたく、統計的な方法で正確に実施状況を把握することは難しい。小池のいうようにフォーマルな OJT という概念を設定し OJT を測ったとしても、それは OJT の一部分にすぎない。そこで、OJT をより正確に把握するためには、OJT の受け手である従業員自身に対する調査をすることが必要になる。つまり、小池のいう「ていねいな聞きとりで事例を分析する」ことになる<sup>43</sup>。

## 第 5 節 従来型 OJT の問題に対する対応

第 4 節で、従来型 OJT の機能の低下の問題について触れた。それでは、その対応策にはどのようなものが考えられるのか、3 点に整理する。

## 5.1 OJT 概念の再吟味

第 1 は、OJT 概念の再吟味をすることである。

大企業において人材開発を担当してきた清水（1991）は、「広義の OJT」という概念を挙げる。OJT を含めた人を育てる舞台の中で、「広義の OJT」の占める割合は非常に大きく、おそらく 80% 以上であり、その大部分は上司が行う部下に対する日常の管理の中でそのものの中で行われるという。「広義の OJT」には、直接アプローチと間接アプローチがある。前者は、標準化された職場指導や機会指導であり、本研究での「従来型 OJT」に相当する。後者は、経験の場・状況づくりや啓発的風土づくりである<sup>44</sup>。清水のこの考え方は、従来型 OJT の機能低下への対応策として掲げられたものではなく、実務家として OJT を広く捉える一例である。

稲継（2011）は、「職場で仕事を通じて人は自学で育つ。その意味では OJT は極めて重要なツールであり、これまでの OJT の意味が限定的に解されてきたとし、OJT については『職場で学ぶ』ことを広く職場研修と解すればよいという当たり前の結論にたどりつく」と述べる<sup>45</sup>。

梶原（1993）は、既述したように OJT については、従来の OJT の定義を踏まえた OJT 活動の難しさが生じているとし、新たな時代環境に対応した OJT のあり方の確立の必要性を主張する<sup>46</sup>。

稲継の考え方は OJT を限定的に考えるというのではなく、清水の「広義の OJT」のように OJT の意味をさらに広げればよいとするものであろう。梶原は新たな OJT のあり方を探る必要性を指摘している。

これまで限定的に考えられてきた OJT の概念について再吟味するためには、あらためて職場での教育・学習過程の実態を踏まえることがまず必要であろう。

## 5.2 Off-JT の活用

第 2 は、Off-JT の活用を視野に入れたものである。

Off-JT については、日本産業訓練協会編（1970）の『企業内教育訓練ガイドブック』によれば、「直属上司以外の人が職場外で行なう訓練」（p.47）と定義されている。OJT に対応して用いられる用語で、訓練らしい訓練であり、ほとんどは教室内の集合教育である。Off-JT の最大の問題として、OJT に比べて抽象的になり、どちらかといえば知識中心であることを挙げ、OJT その他による訓練のフォローアップの必要性を指摘している<sup>47</sup>。

まず、古賀（1978）の考えを挙げてみる。彼は、企業内技能教育訓練をその訓練形態の視点から、施設訓練（institutional training: IT）<sup>48</sup>と OJT の 2 つに分類している。そして、OJT を含まない IT は Off-JT ともいえるという。そ

して、「OJT は生産と同時にしかも非組織的・非公式的に行われるから、その訓練形式によって分類することは不可能である」から、OJT を立入って考察するために、MT (mixed-type) - OJT、つまり施設訓練の中に混合、併設して応用実習訓練として行う OJT と、PT (pure-type) - OJT つまり純粋な OJT の 2 つの分類に整理している。PT- OJT の対象が、一雇用労働者としての OJT 訓練生である。この OJT について、彼は「その訓練費を企業が負担する以上、比較的成本のかかる一般訓練的な訓練の面を省き、技能を一層特殊化させる OJT を行う傾向が強くなるであろう」と述べる<sup>49</sup>。

このように、彼は、企業内教育訓練について、PT-OJT と MT-OJT という 2 つの OJT と、IT という Off-JT があるとする。PT-OJT が従来型 OJT に相当するものであろう。彼の考え方で特徴的なことは、Off-JT の中に MT-OJT を位置付けていることである。

これに対し、小池（1997）は、「Off-JT の重要な部分は、職場でのインフォーマルな Off-JT である」と述べる。「職場でどういうノウハウが必要か、それをどのような機会以身につけるのかと尋ねるうちに話され」、こうした聞き取りをして気付いたという<sup>50</sup>。

さらに、木村（2005）は、職場教育のいくつかの形態を見る中で、「通常イメージする OJT とは異なる『Off・JT 的な OJT』 = 『インフォーマルな Off・JT 的な OJT』が多く含まれていること」に注目する。「インフォーマルな Off・JT」とは、「たとえば、係・班レベルにおいて上司が部下に対して行う職場教育であり、『職場の Off・JT』ともいうべきものである。それは『フォーマルな Off・JT<sup>51</sup>』よりも OJT の接合性が高い」という。職場教育<sup>52</sup>には「職場の OJT」という形態もあり、メインになっている。これについては次のような説明がなされている。「しかし、それは通常の OJT とは異なり、『Off・JT』化、すなわち『インフォーマルな Off・JT』と化しつつある。近い将来、これらが『インフォーマルな Off・JT』の正式な仲間入りをするならば、Off・JT の地位・比重はさらに高まるであろう」と述べる<sup>53</sup>。

小池と木村の考え方は、古賀とは反対に OJT の中に Off-JT の手法を取り込もうとするものである。

他方、Off-JT の強化を指摘する考え方もある。

梶原（1993）は、「相互啓発的な意味合いを強く持たせた OJT についての理解の仕方に否定するものではないが、上司が部下を適切に指導・育成しうるだけの能力水準を具備」することが課題であり、こうしたニーズに立脚した Off-JT の重要性を指摘する<sup>54</sup>。Off-JT によって、上司の部下への指導能力を高めることを期待するものである。

### 5.3 学習の重視

第3は、以上見てきた観点とは異なる見方である。学習、OJD、OJLといったものである。

まず、学習という点に着目している例である。

稲継(2011)は、自己学習、自己啓発については「自学」という用語を用い、人材育成の基本は「自ら学び、学習し、成長すること」であり、人材育成のためにその自学をいかに促すのかが重要だと主張する<sup>55</sup>。

松本(2003)は、人材育成に関する議論はOJTとOff-JTの区別以上の知見は見いだされていないし、OJTの有効性を主張する研究は多いが、「どのように技能形成を行うのか」という具体的な議論へはつながっていないという。これまでの人材育成の理論は教える側の理論になりがちであったが、人材育成は基本的に「自学」のプロセスであり、OJT中心の人材育成においても、「いかに学習者が仕事をしながら学んでいくか」という視点から人材育成を考えるのは有効と考える<sup>56</sup>。企業での技能形成・伝達の事例を分析する中で、「教授者から学習者へと『教える』技能形成のモデルから、学習者が状況的实践によって相互構成的に学習のカリキュラムを形成し、共同体の地図を形成していくといった、『学ぶ』技能形成のモデルがみえてくる」ことを見いだした<sup>57</sup>。

さらに、松本(2012)は、「状況的学習資源への着目」を重視する。実践知の獲得は仕事をやっていけば自然にできるようになるというものではなく、「現場に氾濫する曖昧な定義のOJTによって達成される」とする。それは現場での実践と省察による学習の絶えざる反復によって達成されるため、必要なのは省察につながる実践である。「状況に埋め込まれた知識や技能、ともに働く先輩や同僚の知識や技能を実践によって『掘り出し』、獲得することである。その視点をもつことで、仕事の現場は学習の材料に満ちあふれた、学びの場になるのである」と指摘する<sup>58</sup>。

中原(2012b)によれば、「経営の言説空間」において、「学習」という言葉が「ターミノロジ(専門用語)」として頻繁に利用されるのは、1980年代末から90年代にかけてと、1990年代後半ないし2000年代にかけて、の2つの時期だという。彼は後者の時期において、「『それまで機能していたかのように見えた職場・実務現場における人材育成が機能不全に陥った』という認識が生まれ、組織として人材育成を再構築するための知見として『学習』というキーワードないしは『学習』に関する研究知見に人々の関心が集まった」と述べる。解決すべき具体的課題として実務家から数多く報告されているものとして、職場におけるOJTがうまくいかない、年長者から若い世代への技能伝承が滞っている、があり、それへの対処のあり方が模索され始めたという<sup>59</sup>。

三輪(2011)は、知識労働者のキャリア発達を論ずる中で「新しいキャリアの諸研究では、自己概念の形成と変革、主体的な学習、さらには人的交流を通じた学習が特に重視されている」と述べる。そこで「組織に依存するのではなく、個人の意志に基づいて能動的、継続的に学習する」ことを「自律的学習」とみなし、この自律的な学習が知識労働者のキャリア発達に求められる基本的要件と捉える。さらに、三輪が「対人的学習」と呼ぶ人的ネットワーク、他者との交流などを通じての学習と、学習には2つのタイプがあるという<sup>60</sup>。「実際の知識労働者がどのような方法で知識を得て、どの程度主体的に仕事を変革し、どんな人的ネットワークを形成しているかを具体的にみていく必要がある」と指摘する<sup>61</sup>。

以上見てきたように、近年、学習に着目した研究が増えていることは、個人の自律性をより重視する傾向の表れと見てよいであろう。

また、OJTに批判的な立場から、遠藤・小野寺(2007a/b)は、従来の教育訓練型のOJTに対してOJL(On the Job Learning)<sup>62</sup>という形の組織戦略(人材育成)を提案し、自律的相互学習としてのOJLが生じやすい組織スタイル<sup>63</sup>を検討した。日米の調査結果から、「学習する組織」を創出する上で、職場の管理職以外のキーパーソンの存在が大きいことが示され、このことから組織風土の変革の担い手は必ずしも幹部職員だけではないことを指摘する<sup>64</sup>。また、彼らは、OJLというコンセプトをもとに開発された研修の有意義評価について、受講した自治体職員の実施1カ月後の時点での評価は高い結果が得られたと報告している<sup>65</sup>。

さらに、泉(1989)は、「わが国企業においてOJTの教育機能が高く維持されているのは、OJTを効果的学習法として成立させる仕組みが職務組織の中に組み込まれているから」という。重要な点を5つ挙げ、4番目と5番目には「④従業員相互に教えあう協力関係が保たれていること。⑤職場のOJTのリーダーの役割を担う中堅技能者や管理監督者の資質向上に対して、企業は、学理の素養のある多能的技能者の育成のために体系的教育訓練を行ってきていること」を挙げる<sup>66</sup>。また、OJTは一般的には、演示、説明、試行、評価のプロセスを経るが、これだけでOJTが完了するのではなく、「課題は与えるが、方法までは教えないというやり方で何故かを考えさせ(know-why)、気づかせる過程が、OJTの最も重要な部分を形成している」と指摘し、「課題を与えて問題解決能力の向上をはかる能力開発は、OJD(on-the-job-development)と呼ぶのがふさわしい」という<sup>67</sup>。

川端(2003)は、「上司と部下が刺激し合い、ともに能力開発をするという共育の発想」について述べる。彼の主張は次のとおりである。「素質が開花す

るような仕事を（部下に：筆者注）与えて本人の自主的な努力を促すなど、自ら能力開発できるような機会を提供し、支援するという機会提供による教育（OCD）が、重要な意味を持つようになってきている。権限委譲、困難な仕事の付与、修羅場の体験、外部とのコラボレーション、事業創造へのチャレンジなど、積極的にチャレンジする機会や場の提供である。部下や後輩の指導・育成をこのよ（ママ）に捉えるならば、OJTという言い方は必ずしも適切ではない。トレーニングは訓練という意味合いが強く、能力開発とか人材開発としての機能を見過ごしてしまいかねない。そのため、企業によってはOJD（on the job development）という用語を使用しているところがあり、その方がより適切というべきであろう（本書ではこれまでの経緯や便宜上からOJTの用語を使用している）。（中略）OJTを単に上司が部下に教えるとみれば、暗黙知<sup>68</sup>の継承に過ぎないが、新しい課題の解決に向けて上司・部下がコラボレーションをするという現場は、問題解決や創造の場であり、その過程はまさに経験、学習、OJTが一体となった知の共同創造である」と述べる<sup>69</sup>。

On-the-Job TrainingのTrainingに対し、遠藤・小野寺はLearningと、泉、川端はDevelopmentと置き換えるものであり、Trainingと捉えない考え方とみることができる。

## 第6節 先行研究等の問題点の整理と本研究の課題

以上、OJTに関連する先行研究等を網羅的に概観した。「網羅的に」というのは、本研究の目的が、従来のOJT以外の新たなOJTの可能性を探り、OJT概念の革新を試みることであり、そのためにはOJTに関するさまざまな事象をおさえておく必要があると考えるからである。

先行研究等では、OJTの重要性について強調されている一方で、OJTの機能低下、限界といったOJTの問題に関する指摘もなされる傾向にある。本研究ではこの点に注目する。その視点に立って考えるならば、次のような問題が浮かび上がってくる。すなわち、これまでのOJTの考え方と現実の仕事場での教育・学習過程との間にはギャップが生じてきているという問題である。言い換えれば、現実の仕事場での教育・学習過程を従来のOJTの概念では説明できないということである。

この問題に対する対応策として、前節で3つのアプローチを示した。本論では、1つ目の「OJT概念の再吟味」という視点から論をすすめる。それは、あらためて「OJTとは何か」という本質的な問いをすることにより、これまでとは違ったOJTの姿が見いだされることを期待するからである。

これまでの問題点としては、OJT そのものの本質に迫り、その概念の再構築を視野においた実証的な研究があまりなされてこなかったということが挙げられる。その理由として、OJT の本質について問い直すという視点が弱かったこと、また、OJT そのものの把握が容易でないため OJT について深く研究されることがなかったことなどが考えられる。

以上のことを踏まえ、本研究の課題について考えてみると、「OJT とは何か」についてあらためて問い直すという視点に立ち、OJT を含む仕事場での教育・学習過程の実態を明らかにすることにより、これまでの OJT についての概念の再吟味を行うこと、ということになる。

## 注

- 
- <sup>1</sup> 木下（1975） pp.119-129。
  - <sup>2</sup> 岡本（1966、日本労働研究機構編 1988） p.265。
  - <sup>3</sup> 塩入（1988） pp.14-18。
  - <sup>4</sup> 寺田（2009） pp.150-151。
  - <sup>5</sup> 倉内（1970） pp.267-268。
  - <sup>6</sup> 尾高（1993） p.194。
  - <sup>7</sup> 猪木（1996） pp.132-148。
  - <sup>8</sup> 猪木、前掲書、p.250。
  - <sup>9</sup> 久本（2008） pp.118-119。
  - <sup>10</sup> 青木（1965） p.18。
  - <sup>11</sup> 教え方の原則として、直接経験の原則や活動の原則のほか自発・創造の原則、興味の原則、個性化の原則、社会化の原則、統合の原則、愛情の原則、の 8 つを挙げている（青木、前掲書、pp.22-33）。
  - <sup>12</sup> 青木、前掲書、pp.82-86。
  - <sup>13</sup> 吉川（1980）はしがき p. ii。
  - <sup>14</sup> 吉川（1980）前掲書、p.213。
  - <sup>15</sup> 川端（2003） pp.60-61。
  - <sup>16</sup> 守島（2004） pp.66-69。
  - <sup>17</sup> 守島（2010） p.89。
  - <sup>18</sup> 小池（1997） p.11。
  - <sup>19</sup> 小池、前掲書、pp.16-17。
  - <sup>20</sup> 中原(2012b)は、OJT の一般的理解として「上司が部下に対して仕事を通じて計画的に必要な知識、技能、問題解決能力、および態度について教育訓練を行うこと（青木 1965）」を挙げ、こうした一般的な定義と、OJT をキャリアと把握する小池などの研究とは「趣を異にする」と述べている（p.36,p.44）。
  - <sup>21</sup> この垂直的交換関係とは、新入社員本人の職務と役割のあり方をめぐっての本人⇄上司間での役割期待の交換（結果としての役割期待の一致）と、そのもとでの新入社員本人に与えられている役割自由度を意味している（若林・南・佐野（1980） p.28）。

- 
- 22 若林・南・佐野、前掲書、p.120。
- 23 若林・南・佐野、前掲書、pp.42-46。
- 24 松尾（2011） pp.165-182。
- 25 対象は、採用後 10 年目の大学卒職員と採用後 14 年目の高校卒職員が受講対象となる吏員後期研修と、主査に昇格後 2 年目の職員を対象とする新任主査級後期研修のいずれかに参加した職員である。OJT については「日常の職務遂行の場面で、業務に必要な知識・技能を、教育的な配慮を加えながら、業務遂行の過程で習得させようとする方法であり、主として職場の上司や先輩が行う研修」としている（p.25）。
- 26 Schein,E.H.,(1978)、二村敏子・三善勝代訳（1991） pp.38-50。
- 27 社会化エージェントとは、組織社会化を促進する要因・主体を指す（中原（2012b） p.56）。
- 28 Fisher,C.D.(1986)pp.132-137。
- 29 Louis,M.R., Posner,B.Z. and Powell,G.N. (1983)pp.863-864。
- 30 「文化的社会化」とは自分が所属する職場や組織文化への社会化であり、「職業的社会的社会化」とは自分が携わる仕事の社会化である（尾形（2013） p.199）。
- 31 「業務支援」とは業務に関する助言・指導、「内省支援」とは折に触れ、客観的な意見を与えたり、振り返りをさせたりすること、「精神支援」とは折に触れ、精神的な安らぎを与えたりすることをいう（中原（2010） p.70）。
- 32 川端（2003） pp.68-69。
- 33 梶原（1993） p.197。
- 34 梅村（2003） pp.30-33。また、梅村は、従来の研修は、本来の能力開発とはもともと別物であり、より高い成果を上げるためのマネジメントスキルを身につけるのが能力開発と主張する（p.33）。
- 35 木村（2005） pp.49-50。
- 36 その内容については、本章第 3 節で記載。
- 37 遠藤・小野寺（2007a） pp.55-56。
- 38 中原（2012a） pp.36-39。
- 39 猪木（1996） pp.135-136。
- 40 小池（1997） pp.13-15。
- 41 佐藤博樹（2010） p.4。
- 42 佐藤博樹、前掲書、p.11。
- 43 南部（2014）は、インタビューという手法によりさまざまな対象から直接話を聞き、それらを整理して構造化し論文にまとめるというプロセスにおいて、教育学に関わる複合的な内容・方法を実践的に深く学ぶことができるフィールドワークの意義を指摘している（p.94）。
- 44 清水（1991） pp.76-80。
- 45 稲継（2011） pp.72-79。
- 46 梶原（1993） p.197。
- 47 日本産業訓練協会編（1970） pp.47-48。
- 48 施設訓練については「一定の級を編成して、一定期間、一定の形式に従って作成された体系的かつ公開されたカリキュラムに沿い、将来ある特定の職務に従事する生産労働者として労働することができるよう、職業教育上の知識並びに技能習得に必要な基礎訓練としての学科教育と実習（または実技）訓練とを与える訓練形態」と定義付ける（古賀（1978） p.336）。
- 49 古賀、前掲書、pp.336-340。
- 50 小池（1997） p.74。
- 51 フォーマルな Off・JT については次のように記されている。「たとえば、教育訓練体系図にある『フォーマルな Off・JT』（全社、製鉄所、工場・課レベル）は、管理・監督者教育、昇進・昇格教育、技能・技術教育、あるいは精神教育（ロ



- 
- イヤリティ、企業帰属意識)など、さまざまな機能を発揮しているが、それらは決して OJT によって代替できない、独自のものであった」(p.50)。これに対し、「インフォーマルな Off・JT」については、係・班レベルでの Off・JT である (p.14)。
- 52 ここでの「職場教育」は、係・班レベルの教育であり、係長・主任を中心とするものである。その大半は OJT であり、会議室等を利用した Off・JT もあるという。教育の形態には、ローテーションによる方法、技術に関する教育、トラブルが生じた時に行う教育、会社の方針・目標の具体化・詳細化がある (pp.46-47)。
- 53 木村 (2005) pp.46-52。
- 54 梶原 (1993) p.205。
- 55 稲継 (2011) 「はしがき」。
- 56 松本 (2003) pp.3-4。
- 57 松本、前掲書、p.230。
- 58 松本 (2012) p.238。
- 59 中原 (2012b) pp.17-18。
- 60 三輪 (2011) pp.62-63。
- 61 三輪、前掲書、p.94。
- 62 OJL については、「職場内外における自律的相互学習を通じて職場風土を改革し、個人の成長と職場への貢献意欲を高める学習プロセスを重視した組織戦略」(2007a、p.56)、「職場における共感に基づく自律的相互学習を通じて職場風土を改革し、個人と組織の成長を促す学習プロセス」(2007b、p.39)と定義されている。
- 63 ここでは、「学習組織」、「ニューパブリックマネジメント」、「官僚主義的組織」の3つの組織スタイルが理念型として特定された (2007a、p.56)。
- 64 遠藤・小野寺 (2007a) p.64。
- 65 遠藤・小野寺 (2007b) p.41。
- 66 泉 (1989) pp.34-35。
- 67 泉、前掲書、p.217。
- 68 暗黙知とは、実践経験からインフォーマルに習得された非言語的な知識であり、学校や書物を通して教えられる形式的、言語的な知識と対比される (楠見 (2010) p.257)。
- 69 川端 (2003) pp.68-69。

## 第 2 章 研究の方法等

### 第 1 節 研究調査の対象と研究方法

本研究は、仮説検証型の研究ではなく、探索的な研究である。公的部門を対象とし、その中でも自治体を取り上げる。自治体における職務は多領域にわたっているため、自治体での OJT を考えていく際には、まずは職域を絞って調査研究を進めていくことが求められる。本研究では政令指定都市<sup>1</sup>（以下、「指定都市」という）の区役所のまちづくり課<sup>2</sup>を対象とする。住民に身近な行政を実施する自治体にとって、地域市民と協力・協働してコミュニティ活動を促進していくことは、きわめて重要な施策の一つである。その役割を担うのがまちづくり課である。この課では、地域の状況あるいは地域市民の声を的確に把握し、関係部署などと調整したりして、市民生活を支援していくという自治体行政が果たすべき重要な役割を担っている。本庁組織でもそれに類した機能を有するが、政策の企画・立案、区役所との連絡調整などを主に担当し、市民との関わりは多くはない。その点、区役所のまちづくり課では日常的に地域のさまざまな声が寄せられる。こうした声に対応するには職員の側にも、行政に関する幅広い知識や対人関係能力はじめさまざまな技能等が求められることから、OJT の機会も増えることが期待される。今回、区役所のまちづくり課を調査対象とするのはこうした点を考慮したためである。

調査対象都市については、指定都市のある北海道地方から九州地方までの 6 地方のうち、8 市から協力が得られた。よって、本研究は 8 指定都市の区役所まちづくり課における OJT に関するマルチプル・ケース・スタディ<sup>3</sup>である。

### 第 2 節 調査対象者と調査時期・回数等

調査の対象とする職場は、8 市の区役所のまちづくり課であり、対象者は、そこに勤務する係員（23 人、7 市各 3 人、1 市 2 人）及び係長（8 人、各市 1 人）である。できるだけ全国的なバランスを考慮した上で、その市の研修所等に調査協力を打診し、被面接者の紹介も併せて依頼した。インタビュー回数は A グループ（4 市）が 3 回、B グループ（4 市）が 2 回であった。なお、A グループと B グループの違いは、調査時期と回数の違いである。これは、調査は 2012 年 8 月に開始したが、年度末の翌年 3 月までに調査を終える必要があったため、B グループは 2 回しか調査ができなかったことによるものである。

調査時期は、A グループについては、1 回目は 8 月中旬～9 月中旬、2 回目は 10 月中旬から 11 月上旬、3 回目は 12 月下旬から翌年 1 月中旬に実施した。B

グループについては、1 回目は 11 月中旬から 12 月中旬、2 回目は 2 月下旬から 3 月中旬に実施した。

対象者の属性等は、表 1 のとおりである。

インタビューの時間は、係員、係長とも 1 回当たり約 55 分であった。ただし、A グループの 2 回目については、係員が約 36 分、係長が約 35 分であった。

以上が、全体の調査概要である。

なお、本論文での筆者の記述部分については、原則として今回調査した被面接者を「係員」、「係長」と記する。また、事例として引用した場合、発話内容の最後に、係員については、a 氏～w 氏、係長については、A 氏～H 氏の被面接者の識別記号を付す。

表1 対象者の属性と調査回数・時期等		
	係員	係長
調査都市数	8市	8市
被面接者	各市3人 (但し、1市は2人)	各市1人
被面接者数	23人	8人
男	14人	2人
女	9人	6人
市在職平均年数	9.7年	21.6年
2年目～4年目	10人	0人
5年目～11年目	7人	0人
12年目～21年目	2人	2人
22年目以上	4人	6人
係長職在籍平均年数		5.5年
1年目～4年目		4人
5年目～11年目		3人
12年目以上		1人
現課平均在職年数	2.3年	1.8年
1～2年目	9人	8人
2～4年目	14人	0人
平均年齢	32.6歳	45.6歳
20歳代	11人	0人
30歳代	6人	1人
40歳代	6人	6人
50歳代	0人	1人

### 第 3 節 調査方法と内容

調査は半構造化面接法により実施した。筆者が各職場に出向きそれぞれの被面接者にインタビューを実施した。インタビューは、1 人につき 2～3 回実施した。あらかじめ大まかな質問内容を被面接者に知らせておき、調査当日はおおむねその質問内容を中心に聞き取り、必要に応じ関連の質問を加えた。

係員に対する 1 回目の主な質問内容は、「①現在の職務内容、②入庁後これまでの間で、仕事を進めていく上で何らかの変化をもたらしたきっかけなど」であった。2 回目（A グループは 3 回目に相当）の主な質問内容は、「A. 面接前 2～3 カ月あまりの間に、①直接上司から、指導・助言されたことなど、②①以外に仕事を進めていく上で何らかの変化をもたらしたきっかけなど。B. 現職場において、仕事を進めていく上で必要な知識・技能・能力・態度等に関して、①現職場での仕事を進めていく上で重要だと思うこと（3 つ）、②それらを身につけるためにはどのようにすればいいか、③実際にうまくいったとか、うまくいかなかったという経験について」であった。A グループについては、2 回目の質問内容は、上記の 2 回目の A. の部分であり、3 回目が上記 2 回目の内容と同様である。

係長に対する 1 回目の主な質問内容は、「①現在の職務内容、②入庁後これまでの間で、仕事を進めていく上で何らかの変化をもたらしたきっかけなど」であった。2 回目（A グループは 3 回目に相当）の主な質問内容は、「A. 面接前 2～3 カ月あまりの間に、①監督者として部下に、直接指導・助言したことなど、②①以外に、部下の人が変化したなと感じたことなどについて。B. 現職場において、部下が仕事を進めていく上で必要な知識・技能・能力・態度等に関して、①部下の人たちが、この職場での仕事を進めていく上で重要だと思うこと（3 つ）、②部下の人たちが、それらを身につけるために、上司として部下の人たちとどのように関わるようにしているか、③（②に関して）実際にうまくいったとか、うまくいかなかったという経験について」であった。A グループについては、2 回目の質問内容は、上記の 2 回目の A. の部分であり、3 回目が上記 2 回目の内容と同様である。

このインタビュー内容は IC レコーダーで録音された。以上の一連の手続きについては、被面接者及びその上司に事前に説明し了解を得た上で実施した。

なお、本研究は名古屋大学大学院教育発達科学研究科研究倫理審査委員会の承認を受け実施された。

#### 第 4 節 分析方法

本研究では、仕事場での OJT をはじめ教育・学習活動における上司・部下関係を含む多様な対人的関係に注目する。そのことによって、OJT の多様な実態、概念転換の様相を実証的に解明する。そのため、分析のフレームワークとして次の 3 つの視点に注目する。1 つ目は、上司と部下、先輩と後輩という垂直的な関係、2 つ目は、職員間や職員と地域市民との水平的な関係、3 つ目は職員自身による自律的活動である。

IC レコーダーで録音されたインタビューの内容を逐語録に起こし、その逐語録全体の中から、被面接者ごとに教育・学習過程について語られた部分（以下、「事例」という）を切り出す。各事例は、ある一つのきっかけによって発生した一連の教育過程または学習過程のかたまりである。

抽出された教育過程または学習過程の事例ごとに、さらにその内容について、「学習した」と「教育した」ものに分ける。

「学習した」ものについては、①職場の上司や同僚、市民など「他者との相互作用」を通しての学習（「他者」と略す）、②仕事場などにおいて他者に注意を向けその人の行動・態度等を観察することを通して学ぶ「観察学習」（「観察」と略す）、③仕事をする中でのさまざまな経験を通して学ぶ「経験学習」（「経験」と略す）、④マニュアルや内部資料などメディアを通して学ぶ「メディアによる学習」（「メディア」と略す）の4つのタイプのいずれかをあてはめる。この4つのタイプについては、楠見の実践知獲得のための学習タイプの分類<sup>4</sup>を参考にした。各事例中、上記①～④のタイプが複数ある場合は、その学習に最も影響を与えているものを語りや文脈から判断して当てはめることとする。分類に当たっては KJ 法（川喜田 1967）を援用した。

## 注

<sup>1</sup> 政令指定都市とは、地方自治法第 252 条の 19 第 1 項の規定により、政令で指定される人口 50 万人以上の市をいう。平成 27 年 4 月 1 日現在、20 市が指定されている。この制度は、都道府県と市町村との二層構造の中で、大都市が抱える固有の行政課題に対処するために、都道府県からの権限委譲を一定の事務について政府が政令で指定した市に対し行う制度である（福沢（2004）p.141）。

<sup>2</sup> 指定都市には、複数の行政区（区役所）が置かれている。地域市民に密着した行政事務の多くは区役所で処理され、「大都市全体としての都市経営は本庁組織が中心になって行う、本庁と区の二重の構造を有しているところに特徴がある」（佐々木（2009）p.329）。区役所には、戸籍、市民税、健康保険、高齢者福祉、障がい者福祉などのほか地域課題の解決やまちづくりの振興などについて地域市民と行政が協力・協働して対応していくための専門の部署がある。その部署の名称は市によって異なるが、本研究では「まちづくり課」として統一して扱う。

<sup>3</sup> Merriam（1998）p.40。

<sup>4</sup> 楠見（2012）pp.41-45。

### 第3章 キャリア初期におけるOJTの変性－3市3区役所3人の係員の事例－（第1分析）

#### 第1節 目的と結果

自治体においては新規に採用された職員（以下、「新採職員」という）は、まず研修所研修（Off-JT）を受講し、市政に関する一般的知識・心構えや職務遂行に必要な基礎的知識・技能等を習得する。新採職員への配属先の通知時期については自治体によって異なり、研修所研修実施前に通知する場合と研修終了後に通知する場合の二通りがある。職務遂行に必要な実務的な知識・技能等は、研修所研修終了後それぞれの仕事の場において習得することになる。新採職員が仕事のやり方を覚えていく過程は組織社会化<sup>1</sup>のプロセスの一部であり、職場での教育方法としてはOJTが主要な役割を果たしていると考えられている。

本章での目的は、インタビュー調査によって聞き取った入庁後3年間での学習過程事例を分析することにより、従来、上司一部下関係や先輩－後輩関係としての教育の過程として捉えられてきたOJTでは説明されなかった新たなOJTの抽出可能性を探ることである。

分析の対象者は、新規に採用された在職3年目の職員3人（l氏、n氏、v氏）である。l氏は30歳代男性、n氏は20歳代男性、v氏は20歳代女性であり、勤務市は異なる。

逐語録から、被面接者ごとに仕事への取り組みについての振り返り及び学習過程についてのエピソードを抽出した。仕事への取り組みについての振り返りは、「1年目」、「2年目」、「3年目」のカテゴリーに分類した。学習過程については、「1年目」、「2年目」、「3年目」のカテゴリーと、「関わりのあった他者」のカテゴリーに分類した。「関わりのあった他者」については、さらに「何をどのように」「学習のタイプ」という小カテゴリーに分類した。「学習のタイプ」については、各学習過程の内容に沿って、楠見（2012）の実践知獲得のための学習タイプの分類を参考に、①観察学習、②他者との相互作用、③経験学習、④メディアによる学習、の4つのタイプのいずれかをあてはめた。

#### 1.1 入庁1年目の振り返り

##### 1.1.1 仕事への取り組み

新採職員は研修所研修受講後各職場に配属され、担当業務の説明を受けた後、前任者からの引き継ぎ資料等に基づいて職務を遂行していくことになるが、指導に当たるのは上司、前任者、先輩が一般的である。

まず、1年目の時の仕事への取り組みについて振り返ってもらくと、「1年目はそれを冷静に考えられる余裕はなかったとは思いますが、すべてがバタバタのうちにあっという間に終わったという印象」(n氏)であったという。目の前のことに追われ、それを次から次へ片付けることで精一杯で、担当業務の重要性やそれらをどう扱うのかも十分考えることもできず、個々の業務の優先順位をつけるのも難しい状況である。

### 1.1.2 上司・先輩等との関わり

このような状況の中で、いかに仕事を進めていく上で必要な知識・技能等を習得しようとしているのか。まずは、上司・先輩との関わりを通して得ていることが語られた。

直属上司である係長との関わりを見てみよう。1年目においては、上司との関わりが深い。上司から部下への直接の指導・助言があったこととか、上司が部下と一緒に行動することによって直接・間接に指導される場面が語られた。また、部下は上司の行動や上司と地域市民とのやり取りを観察しながら学んでいる。上司も部下が上司の様子を観察していることを意識しながら仕事を進めているようである。部下の担当する業務に関して個々具体的な細かい内容について上司からの指導は少ない。(以下、インタビューデータ中の括弧は筆者による注記である。)

「『疑問に思ったら調べなさい』というのは実は1年目の時から(係長から)言われていて、その癖は2年目3年目でついて来ているのかなあというのは感じます」(n①)

「入庁して最初なので、誰も知り合いがいないというか、パイプも全然なくてというところがあったので、だからもう本当にことあるごとに打ち合わせだとか、会議だとかっていったところには私も連れて行っていただいて、ほとんどもう(係長と)一緒に行動してたという感じですね」(n②)

「特に最初の1年目の時の上司はですね、(中略)地域に出たりするときに、僕が関係ない業務の時でも『一緒についてこやあ』って言って、(中略)まあ関係のない行事の時でも一緒に行ってちょっと話をして、僕は座っただけなんですけれども、いろいろ話をしているのを聞くじゃないですか、地域の中で、それでまあいろいろ聞いて勉強になったことはあるんですね。それを多分意識してやっておられたと思うんですけれども…」(1①)

先輩との関わりも深い。係員は基本的には前任者が作成した綴りやメモ等に従って業務を進める関係上、業務の細かい点については前任者もしくは近くの先輩が指導する。従って、係員が分からない時にはまずは前任者あるいは先輩に聞き、両者が不在の時は係長に聞く。

「そのころは分からないことがあったら、何を調べたらいいかも分からない状況だったので、ホントもう逐一、どのボタンを押すかとか、どういった資料を見るかとか、毎月毎月こういう仕事があるだとかも本当に手取り足取り全部（前任者に）教えてもらうような形でやっていたまして、一通り教えてもらった後は自分がやっていく中で分からないところについては質問をするような形をとっていました」（v①）

「はじめは特に一人で仕事をやるということはあるまりなくてですね、先輩にくっついて行ったりとかですね、上司にくっついて一緒に仕事をしとったものですから、常に聞きながらとかですね、（中略）うちの部署は結構親切にですね、細かくですね、手取り足取り教えてくれる人（先輩）とかいたものですから、本当にべったりでいろいろ仕事のやり方を聞きましたし、それこそこっちから聞かなくても、いろいろ教えてくれるような、本当に細かくいろいろ教えてもらったものですから…」（1②）

仕事を円滑に遂行していくためには、職場の人間関係が良好である必要性が語られている。

## 1.2 入庁 2 年目ないし 3 年目の振り返り

### 1.2.1 仕事への取り組み

担当の業務を一通り経験すると、仕事への取り組み姿勢に大きな変化が生じてくる。それが、2 年目ないし 3 年目であり、しっかり仕事に向き合い、計画を立てながら見通しを持って担当業務を主体的に進めていく様子が語られる。

「2 年目になったら例えば 1 カ月全体を見渡して、この時期にはこれをやるから、ちょっと前倒しをしようとか、そういったことに目を向けれるようになったのかなということはありますかねえ。（中略）うまく計画が立てられるようになったのが 2 年目かなと思います」（v②）

「2 年目と 3 年目の違いみたいなところが正直まだ分からないところがあるんですけど。ただ、明らかに 1 年目と比べると、1 年目で与えられた仕事をやっていくってい



う感じだったところが、それでもバタバタみたいなのところがあったんですけど、ただなんか、3年目はまあ自分で『こうしたらどうだろう』とか（中略）逆に自分から仕事を覚えるようになったところはあるかなあと、余裕がでてきたのかなあとと思いますね」（n③）

### 1.2.2 上司・先輩等との関わり

上司との関わりにおいても、上司は部下に対して1年目は手取り足取りという感じであったものが、2年目以降は大きく変化をしていく。上司は部下に任せられる部分は任せ、部下の様子を見ながら指導をしていくようになる。そのことによって部下は主体的に考え行動するようになっていく。

「2年目はどちらかというと、1年目よりも落ち着いて仕事ができたなあというのはあって、そうですね、いい意味で突き放されたところがあるかもしれません。『もうちょっと自分の考えでやっていいよ』というか、1年目は本当に、その係長につきっきりで『ついて来なさい』というような感じだったので、2年目はどちらかというと、一人立ちというか、『もうちょっと自分自身の行動でやっていいんじゃない？』みたいなところはあったかもしれないです。それこそ、2人で行っていた、例えば打ち合わせとか会議を、『ちょっと君一人で行って来てね』というところはあったかもしれないです」（n④）

「係長自身も言っていたんですけど、『もうお前も2年目だから、自分から「何をしろ」「何をしろ」って言わなくても動けると思っているから、大体何も言わずにお前に任せている』と…。何か、自分が『大丈夫かな？』と思ったときは、『これはどうなっているかな？』とか『そういった質問を確認の意味ですることあるかもしれないけど』ということですね」（v③）

1氏は、1、2年目の時には前任の係長の指導もあって新しい仕事をどんどんやっていく姿勢で臨んでいたが、新しい係長の指導のもとで事業の線引きの必要性を教えられ、仕事の取り組み方について新たに学んだ部分があると話す。

「去年（2年目）までは本当にあるもの全部、目の前のものからバンバンバンバンやらないかなと考えていたので、それではできない部分が当然出てきてしまうもんですから、仕事の順位付けとか取捨選択とかですね、線引きというのは、今の係長（3年目）になってから自分で意識するようになった部分かなと思ってます」（1③）

係長が変わると、その指導の内容や方法も変わることがあり、新採職員はその影響を強く受けることになる。

2年目以降になると、まずは係員自身が前年度の綴りやメモを見たり不明な点は調べたりした上で、なお不明な点があれば、前任者や先輩に聞くようになる。そのことにより、前任者や先輩に聞くことは1年目に比べ少なくなる。また、自分の担当業務以外のことについて、例えば仕事の効率的な進め方やデータ分析などについて先輩から学んでいる例もある。

「手取り足取りではなくて、自分が主体になってやって分からないことは聞くというようなスタンスが2年目ですね」(v④)

「入庁して、その時から今の係で一緒にやっている先輩職員がいて、その方の行動を見ていると、集中して仕事のすることの大事さだったりとか、あと例えばデータで分析したりだとか、なんかこう勉強させられる部分は多いかなあと…」(n⑤)

他方、後輩が入ることにより変化も生じてくる。後輩から質問されることによって新たな気付きを得たり学ぶ機会ともなり、後輩を指導する立場になっていくことも自覚していく。

「まあ3年目になったもんですから、去年から後輩が入ってきてるもんですから、僕がメインの担当をやって、その子にサブをついてもらってとかいうのがあったんですけど、その子も結構いろいろすごく細かく聞いてくる子だったんです、逆に…(笑)。(中略)僕は(中略)あんまり深く仕事の根拠とか、なんでそうなのかを実は考えてなかったのかなというふうにちょっと自覚をして、逆に聞かれるもんだから自分も調べないかんじゃないですか、『これはこういう根拠でこういうふうにするんだよ』とか…。この後輩が入ってくれたおかげで、割とそういうのが整理できたのかなと…。先輩からとか、上司からというのではないんですけど…」(l④)

### 1.3 上司・先輩等以外の他者との関わり

係員は職場の上司や先輩・後輩・同僚以外の他者との関わりの中からも学んでいる。

まちづくり課の仕事は、地域市民を相手にする関係上、市民との良好な人間関係の維持がきわめて重要な要素となる。これは職員間でも同様であり、組織内のコミュニケーションが良好であれば仕事もきわめて円滑に進むことが3氏から指摘されている。他課の先輩の例が語られた。

「係も課も全然違うんですが、これも先輩職員なんですけれど、（中略）人との交流を図るのが上手な方がいて、人の輪の広げ方というか、知り合いを広げるやり方だとか、であと、若手職員とかが盛り上がれば区の中も盛り上がってくるみたいなのところとかを考えてらっしゃる方なので…。楽しい職場づくりを考えられてだとかというのは、すごく思いますね。だからその方がそういう動きをしてくれるおかげで、本当に私も仲の良い同僚とかも増えましたし、それはなんかこう、仕事をする上でのモチベーションというか、実際に業務と何か関わりがあるというわけではないんですが、ただ自分の職場に行く時のモチベーションというところにはつながっているのかなぁと思いますね」（n⑥）

係員が仕事上関わる地域市民から学ぶ例も語られた。まちづくり課は地域の課題を扱うがゆえに地域の人や事情についての正確な情報を把握することが必要である。それには地域へ出かけて自分の目で見るとともに地域市民の生の声を聞くことが欠かせない。そこから多くのことを学んでいる。

「区民の方で、地域活動を盛んにやられてる方だったりとか、まぁ、地元愛がすごく強い方がいらっしゃって、もちろん区民が考えるまちづくりというのは仕事じゃないんで、で言ったら、僕らは仕事でそれをやっているわけなので、そのギャップを感じさせられたというのはあるかもしれないですね。だから仕事ではやってるんですけど、区民の立場に立って考えるってことの重要性を考えさせられたみたいなのところはあるかもしれないですね」（n⑦）

「実際に地域に行ってお話しする地域の方にしても、（中略）中には、思いが先行している方もみえると思うんですけど、かなり現実的にとらえてですね、地域問題とかをバーンととらえてですね、それはすごい立派だなぁと思ってですね、そういう目ってというのは、こちらが本当はもたないかん部分だと思うんですよ。（中略）そういったふうに地域の意見をまとめてですね、発信してもらえるとというのはすごいことで、他の部署では地域の役員さんとかと話をする機会というのはなかなかないと、市民課の子と話をしていると思うので、まちづくり課で地域に行って委員長さんとかと話をするというのはすごい勉強というか、地域の課題は頭に入ってくるのかなというふうに思っています」（I⑤）

「なんか 1、2 年目よりも、2 年目 3 年目の方が市民の方と触れ合う機会が多いんですよ。実行委員会とかを持つようになって、代表の方とかと会うようになって、お話

をするようになって、やっぱりその、そういった方々の気持ちであるとか、そういったことを耳にすることが多くなって、『ああ、この人たちのために頑張らなきゃなあ』という気持ちが出てきましたね」(v⑤)

#### 1.4 係員に求められていること

現在の職務を進めていく上で係員に求められていると思うことを一人3つずつ挙げてもらったところ、以下の9つが挙げられた。

①コミュニケーション能力、②積極的に聴いていくこと、③他の人に伝えていく方法、④対人関係能力、⑤市民との関係づくり、⑥プレゼンテーション能力、⑦行動力、⑧周りを巻き込むこと、⑨職場の人間関係を良くすること

地域市民と関わることが多いことや地域との情報の共有が求められるがゆえに対人能力に関することが多い。係員は職場内外の良好なコミュニケーションを図っていくための技能、態度が求められていると認識しているようである。

### 第2節 考察

本調査の結果から、まちづくり課における新採3年目の係員の職務に必要な知識・技能等の習得に関して、2つのことに注目する。まず1点目は、それらを従来型OJTによって得ていることであり、2点目は、それらを地域市民との相互作用によっても得ていることである。

#### 2.1 機能している従来型OJT

まず、1年目の上司や先輩の指導方法であるが、上司は、機会があれば係員を地域や打ち合わせ等に同行させ、その場で係員に地域市民や他部局の職員を紹介し、上司とそうした人たちとのやり取りを係員に観察させる手法をとっている(n②、l①)。このことにより、係員はそれぞれの地域市民や職員の人柄や特徴などをつかみ、地域や職務に関連するさまざまな情報を得ることができるとともに職務と関わりのある地域市民はじめ関係者との対応の仕方などを学んでいく。同様に先輩も係員に指導をしている(v①、l②)。「手取り足取り」という表現にみられるように、業務内容の細かい点までの指導がされている。このように、係長と先輩とでは指導内容に違いはあるが、1年目においての係員と係長・先輩との仕事上の関わりは深いことがうかがわれる。

2年目、3年目になると、係員は担当業務を一通り経験することにより仕事のコツもつかみ始め自分から仕事を覚えるようになる。係長も1年目ほど深く関わりを持つことはなく係員に任せ必要に応じ指導していくようになり、先輩も聞かれたら答えるようになっていく。

小池(1997)は、フォーマルな OJT という概念を設定し、生産現場での OJT の実際過程について「(a)まず指導員が習い手が学ぶべき仕事を実際にやってみせ、(b)ついで習い手が指導員の見守るもとで仕事を行う。(c)指導員は自分の仕事にもどり、習い手は自分ひとりで作業し、分からないことを聞きに行く。また仕事の成果をもって指導員のもとにいき、その評価を聞く。およそこうした過程をとる」(p.13)と説明しているが、まちづくり課における上司・先輩から新採職員への関わり方については、おおむねこの(a)から(c)の内容に沿った過程が示唆される。また、OJT 指導者は入社1年目の新人と2~5年目の若手では指導方法を少し変えているという松尾(2011)の指摘についても、本調査結果からその内容については明らかにできてはいないが、指導方法が変わるという点においては同様であろう。OJT の具体的方法についてはキャリア・サイクルの段階によって変化すると考えられる。

OJT の効果として有意な正の効果を示した OJT は「職場指導」ではなく「権限委譲」であるとする榊原(2005)の見解を先に示した。しかし、今回の調査結果では、1年目においては上司から直接・間接に指導を受けている様子が語られている(n①、n②、l①)。これは調査対象の違いによるものと思われる。今回は在職3年目の職員が対象であり、榊原の場合は10年以上の経験者が約84%も占めている。今回の発言(n④、v③)にも見られるように、2年目ないし3年目になると係員に任せることを上司は始めていることから、10年のベテラン職員となれば、その職員に任せていくのはごく普通のことに違いない。しかし、本調査結果からは、少なくとも1年目においては上司・先輩による指導・助言は係員にとっては有効なものと推測される。

本研究は OJT をかなり限定的に定義付けているが、区役所において比較的非定型な業務が多いまちづくり課では、キャリア初期においては従来型 OJT が機能していると考えられる。上司・先輩と係員との関わりは深く、直接・間接の違いはあるが係員はさまざまな指導・助言を上司・先輩から受けている。その内容については、上司の場合は仕事の進め方が中心であり、業務内容の細部については前任者か先輩である。

今回は新規に採用された3年目の職員について考えてみたが、問題は、5年、10年という経験を積んだ職員に対する OJT はどのようなになっていくかである。榊原の指摘するように、上司としては職務機会提供と自由裁量付与という OJT となることが考えられるが、この場合部下の視点で考えた場合の職場における教育訓練機能とは何かを考えていくことも必要であろう。

## 2.2 地域市民との関わりからの学習

今回の調査では、係員が職務遂行に必要な知識・技能等を習得するに当たって関わる他者として、上司、先輩のほかには後輩、他課の先輩の例が抽出された。在職3年目ということもあり関わる他者としては、まだそれほど多くはないようである。しかし、区役所組織外では地域市民との関わりが3氏全員から語られた。前節の中ではそれぞれ1例ずつ引用した。n氏は地域活動を盛んにしている区民と仕事としてやっている市職員としての意識のギャップを感じさせられたことから、区民の立場に立って考えることの重要性を考えるに至った(n⑦)。l氏も地域団体の役員が地域の意見をまとめて発信してくれることに対し、市職員として市民の視点を持つ必要性を感じ取るとともに地域課題を学んでいる様子を語っている(l⑤)。v氏は2、3年目になって市民と触れ合うことが多くなったことによって、市民と会い話す中で市民の気持ちや考えなどを受け止め、市民のために頑張らなければという気持ちになったのである(v⑤)。

地域市民と関わることで「市民の視点」の重要性について学んでいることを3氏とも挙げている。3市においては、職員が職務を遂行するに当たって「市民の視点」に立つことの重要性を掲げていることから、この学習効果はきわめて大きいことになる。研修所研修で「市民の視点」の重要性を学ぶことと、直接地域市民と関わることでその重要性を実感するのとではその重みは異なるであろう。

これは地域市民から学ぶ一例であり、実際には地域や人に関する情報と係員の態度形成などさまざまであるが、これらの学習を通して仕事への動機づけを高めていることも語られた。こうした知識・技能等はOff-JTで得るのは難しく、まさに仕事を通じて習得することになる。

まちづくり課で獲得されるのは暗黙知が多い。経験によって得られるものである。まちづくり課の仕事は地域のさまざまな課題と関わることから、その仕事を通じて自治会や地域団体等の役職者との接触も多くなる。係員も役職者と直接関わっていくことになるが、上司としては係員に早く役職者の顔と名前を覚え特徴などをつかんでほしいのである。自治会や地域団体等の役職者からすれば、担当の係員が自分たちのことを見たらすぐ分かってくれることを望んでいる。係員にまず求められることは市民との良好な関係構築である。係員は当初は上司・先輩との関わりを強くもちながらさまざまな機会を通じて必要な事柄を学び、次第に自ら主体的に経験を重ね学習する中で市民との良好な関係を築いていく。

地域市民と関わる中で、市民の視点の必要性を感じ地域課題にも関心を向けていく学習過程は、上司からの指導というよりその職員の主体的な活動であり、自分の学習を自分自身で調整しながら能動的に学ぶ過程でもある。この地域市民との相互作用による学習過程を、仕事を通じた教育訓練機能と位置付けて考えていくことも意味のあることと考える。

## 注

- 
- <sup>1</sup> 高橋弘司（1993）は、組織社会化を「組織への参入者が組織の一員となるために、組織の規範・価値・行動様式を受け入れ、職務遂行に必要な技能を習得し、組織に適応していく過程」と定義している（p.2）。

## 第4章 キャリア初期以降の係員の仕事場での学習とOJT—8市23区役所23人の事例—（第2分析）

### 第1節 目的と結果

本章での目的は、まちづくり課に勤務する係員にその職場での教育・学習過程を聞き取り、その内容を分析する中で、従来上司一部下関係や先輩—後輩関係として捉えられてきたOJT以外の新たなOJTの可能性について、係員の視点から探ることである。

#### 1.1 調査対象別・学習タイプ別の事例分類

まちづくり課での教育・学習過程として抽出されたのは189事例である。このうちOff-JTが10事例含まれていたため、それを除いた179事例について分析の対象とする。

それらを学習タイプ別に集計したものが表2である。学習タイプについて、多い順にあげると「他者」、「経験」、「観察」、「メディア」の順である。そのうち、「他者」は過半数を占め、次いで「経験」が約30%で、「他者」と「経験」で全体の約85%を占めている。

表2 学習タイプ別集計表

		他者	観察	経験	メディア	総計
Aグループ	抽出数	59	10	31	3	103
	割合(%)	57.3	9.7	30.1	2.9	100
Bグループ	抽出数	42	11	21	2	76
	割合(%)	55.3	14.5	27.6	2.6	100
計	抽出数	101	21	52	5	179
	割合(%)	56.4	11.7	29.1	2.8	100

（表中「他者」は「他者との相互作用」、「観察」は「観察学習」、「経験」は「経験学習」、「メディア」は「メディアによる学習」を指す。）

##### 1.2.1 他者との関わり

表3は、「他者」について、その主体となる対象者とその対象者と自分との関係性を表に示したものである。今回の調査では、関わる主体の約9割が同一課内の職員で、残り約1割が自治会・町内会役員はじめ関係地域の市民であった。課長、係長、先輩による係員への指導・助言にあたる事例数は71であった。課長、係長、先輩の割合はおおむね1:3:1の割合で、係長の比率は課長や先輩に対し3倍と高かった。



表3 他者との相互作用の内訳

	主体(○)	○→ 自分	○↔ 自分	自分→ ○	○→同 僚(*)	○↔同 僚(*)	計
課内	課長	14	0	0	0	0	14
	係長	42	3	1	0	1	47
	先輩	15	0	0	1	0	16
	後輩	1	1	4	0	0	6
	同僚	2	1	0	0	0	3
	同僚(複数)	3	0	0	0	0	3
	臨時職員	1	0	0	0	0	1
他課	課長	1	0	0	0	0	1
市民	市民	7	3	0	0	0	10
	計	86	8	5	1	1	101

(表中、(○→自分)とは、自分(係員)が主体(課長～市民)から指導・助言等を受けることを表し、(○↔自分)は、主体と自分とが対等にやり取りする関係を表す。また、「同僚(複数)」には「自分」は含まないが、「同僚(\*)」は「自分」を含む複数の同僚を指す。)

### 1.2.2 係長との関わり

係長とのやり取りの事例を2例挙げてみる。(以下、インタビューデータ中の括弧「」は被面接者の発話、<>は筆者からの質問、( )は筆者による注記である。)

係長との個人面談のやり取りである。

#### ケース①【係長→自分】

「(この職場に来て)3年目ということもあって、来年異動するかもしれないので、『自分の役所人生を考えて、もっと広い目線で仕事するように』というようなことや『自分から改善だとか、提案するということまで踏み込んで行けたらいいね』という話を(係長は)してくれたんですけど…。」(中略)

<あなたはそれをどう受け止めたのでしょうか？>

「自分の中で3年目で集大成かなというのは少しあって、何か気付いたことがあったらやっぱり提案をしていかなければなあというふうには、その言葉を聞いて思っています。」(g氏)

また、係長と議論をしている様子も語られている。

#### ケース②【係長↔自分】

「基本的には(仕事は)自分で信念を持ってやってはいます。ただ、それも完璧じゃないですよ。そこを、上司が補完していただけるという形ですよ。やっぱり、考えが違う時もあるんですよ。(中略)係長は違う方向を見ていたりとか、そういうの

はあるんで…。(中略)(係長から)『それはこうじゃないの?』という話があります。  
『僕はそうは思いません』というような形ですね、結構今の係長とは激論を交わします。(中略)『じゃ、こうしよう』と最後は終わるんですが。」(b氏)

### 1.2.3 先輩や後輩との関わり

まちづくり課における仕事の覚え方は、担当1年目では、前任者から引き継ぎを受け、あとは係員自らが引き継ぎ書をもとに担当業務を行っていくことになる。引き継ぎ書というメディアがまずは重要な意味を持つ。その引き継ぎ書を見ても分からない場合は前任者に聞き、その上でその内容・方法等でよいかを係長に確認する。

#### ケース③【先輩→自分】

「前任者が異動してしまっているのもあったんですけども、(分からない点はその前任者に)メールで聞いた部分がありましたね。(中略)その前任者が実際に(地域へ)行って感じたことというのが重要だなというのが自分の中にあったので、それを重要視して聞きました。それを上司に確認して、問題なければそれで進めるという形でやったかなというのはありますね。」(c氏)

ペア制をとっている区もあり、同一業務に主担当と副担当の2人を張り付ける。こうすることにより、分からない場合はまず相互に確認をとったりしていく。

新採職員が配属されると、その指導者として先輩職員がつく場合がある。これは担当の仕事を引き継ぐ前任者の場合とは異なり、職場や職務に早くなじむように支援していく係であり、その指導者自身のこれまでの経験を踏まえ何をどのように指導していくかを考え実行に移す。この指導を通じてその係員は学んでいくこととなる。

#### ケース④【自分→後輩】

「それで、私が新規採用で入ったときに、『何が役だったのかな』とか、『これが分かっていると辛いな』とか、(自分の)経験を踏まえて、まずは教えました。(中略)その子(女性)も1年目からメインの仕事を持っていたりするんですけど、(中略)私がその副をやっていたので、まあ何かあるときに一緒に(地域へ)出て、フォローはするし、私のやり方を横で見てもらったりしました。(中略)その子に教えてみて、意外と人に説明するのというのは難しいなというのを感じましたし、説明するためには

自分が分かってないといけないので復習もしました。意外と私もあいまいな認識があったなあというのを理解したのはよかったですね。」(s氏)

近年の新採職員の中には民間企業経験者もいる。従って、民間企業で身につけた例えば接客（民間企業でいう「接客」）のスキルについては、指導する職員がその後輩職員から学ぶこともある。

今回調査した区においては、仕事の分担を毎年変えているところもあった。従って、後輩がそれまで担当していた仕事を先輩に引き継ぐこともあり、この場合は後輩が指導者になる。仕事の引き継ぎや新採職員への指導という先輩—後輩間でのやり取りはおおむね1年である。

#### 1.2.4 地域市民との関わり

まちづくり課では、関わる他者としては、職場の上司・同僚のほかに地域市民との関わりもある。それも自治会・町内会はじめ地域の各種団体等の役員と関わることが多い。そしてその関わりを通して係員は多くのことを学んでおり、職場では得られない貴重な情報も得ている。

##### ケース⑤【市民→自分】

「地域の特徴かもしれないんですけど、（地域の方は）新しく来た職員なんか見ると、教えてあげようというような気持ちで接してくださる方が多いんです。地域の方から教わることの方が多いかもしれません。（中略）それこそ『昔、ここにはこんなものがあったね』というような歴史的なこととか、当然最近の話も、『あそこが空き地になったのよ』とか『あそこは最近ゴミ問題が大変でねえ』とか……。もちろん私たちもできるだけ現場に出るっていうのはありますけれど、常に最新情報ではないので、地域の方が教えてくださるととても助かりますし、また『行ってみようかな』というきっかけにもなります」(q氏)

地域市民との関係も深まると、単に学ぶだけでなく、コミュニケーションも活発になり係員の方から提案するようになっていく。

##### ケース⑥【市民⇄自分】

「ものづくりの仕事の一環で区内の職人さんとお仕事をすることが多くてですね、（中略）やっぱり、普段からきちんと仕事の時ももちろんなんですけども、仕事の話以外でもきちんとコミュニケーションを取ると、そういうところでも役に立つなあってすごい実感しました。いろんな話をして、まあ顔見知りになること自体がすごく大

事だなと思って、向こうも僕の顔を見て『ああ、あいつ区役所のやつだ』と分かってくれるようになると、やっぱり全然話も違うので、こちらをお願い事があるときに、まあ言いやすい部分もありますし、向こうから言われなくても『これ、いるんじゃないですか？』とか、逆にうちからも提案できたりとか…」(k氏)

### 1.3 経験学習と観察学習

地域と関わることはなかなか思うようにいかないことも多い。係員はそのことを地域の人たちと関わる経験を通して肌で感じ、上司・先輩の力を借りず係員自らがそのためにどうすればいいかを考え、とにかく実践していくことで手ごたえをつかみ、感謝までされたことも語られた。

#### ケース⑦【経験→自分】

「(ある事業について) なかなかうまく提案できない、説明しても理解してもらえない、というのがありました。自分が言うことを受け入れてもらえるような関係性がやっぱり必要なんだなということや、それこそ(地域の) 皆さんは大先輩ですから、若い者がいきなり来て何か言ってもどうしようもできないというのをすごく感じました。だから、関係性を築くことも少し時間はかかるけれどもやっていかなければいけないというのは感じながら、まあやっていくうちに私も楽しくなっているんですけど…。(中略) 人と人なんで、いろんな話もしてくれるようになりますし、感謝されることも多くなってきました」(e氏)

経験学習とともに観察学習も主体的に行われている。

#### ケース⑧【観察学習→自分】

「(まちづくり課は) やっぱり対外的なところがすごく増えるので、内部の打ち合わせよりは地域の方と、っていうことがすごく多いので出会う人の数がすごく増えるんです。(中略) 事務的にとか、形式的にこうしなければいけないというような事は前の職場で学んだことと変わらないですけど、そこにプラスアルファとして、それこそサービスという部分が大きく加わってくる職場だと思うので…。ただそれは私に対する直接的な言葉で覚えるというよりは、実際にされている職員の方を見て学ぶっていうのが多いですね。(中略) それは前の職場でもそうだったかなと思います。(中略) そういう意味では人のやり方を見て学ぶというのはすごく大きいと思いますね。(中略) 直接、(上司や先輩から) 指導してもらえる時間って限りがありますよね。ですので、それよりも皆さんそれぞれ特徴があるので、(上司や先輩の様子を) 見るというのがすごく勉強になりますね。」(q氏)

## 第 2 節 考察

### 2.1 「他者→自分」のパターン

学習タイプとしての「他者」については「課長・係長・先輩→自分」の 71 事例が抽出された。これは「他者」全体（101 事例）の 70.3%、抽出全体数（179 事例）の 40.0%を占め、割合としては最も高い。本論では「課長・係長・先輩→自分」を OJT(A)(B)とみなすので、係員の知識・技能等の習得には OJT(A)(B)が最も寄与していたといえる。

従来型 OJT の具体例はケース①③である。先輩とのやり取りは、係員が担当する仕事の内容についての具体的で細かな手順や注意点などであり、係長とのやり取りは仕事の改善点の指摘や進め方についての確認などである。このようにその指導内容は、先輩と係長では異なるケースが多い。

ケース①について見てみよう。前任者は他部署へ異動しているので不明な点があればメールで聞く。前任者が同じ職場にいればもっと頻繁に聞いたりできるが、いないので引き継ぎ資料がより重要性が増す。そしてこの係員は「前任者が（地域へ）実際に行って感じたこと」が重要だと気付き、それを前任者にも確認した上で自分なりの方針を立て、係長に確認し行動に移すのである。自分なりの方針を決めるまでの過程は、自律的に学習する過程に他ならない。

表 3 における「係長→自分」と「先輩→自分」の抽出数で係長の方が多いは、係長の場合は、係員から常に報告・連絡・相談を受けることや、係長の方から部下へ計画的にあるいは必要な都度指導・助言が行われるので、先輩よりはその関わりの程度は高くなるものと思われる。他方、先輩との関わりは係員の担当する事務等で発生する疑問点等を確認したりすることが中心になってくるので、係員に特に疑問等が生じなければ先輩に聞くこともなくなる。前節でみたように、担当職務に関して前任者である先輩との関わり合いは基本的には引き継ぎ後 1 年間は深いが、それ以降は少なくなっていく。こうしたことから、係長は職場におけるキーマンであることが確認できる。

こうした上司・先輩と係員の関わりは日常的にあることであり、従来型 OJT は仕事場における指導・助言といった形で基本的かつ重要な教育・学習過程を形成している。

上司・先輩以外の他者との関わりについても見ておく必要がある。同一課内の職員に次いで多いのが、地域市民である。割合としては 1 割弱であるが、区役所を含む所属する市役所組織外の他者であるということは注目すべき点である。まちづくり課では仕事を進める上で最新の地域情報を地域市民から学んでいるのである。ケース⑤は、地域の情報を地域市民から教えてもらっている

例であり、それは引き継ぎ書には出てこない、先輩からも教えてもらっていない情報である。つまり従来型 OJT ではなく、市民から指導を受けていることになる。

まちづくり課の仕事は区役所という行政組織から地域へ出て行く職務でもあり、組織内に限らずさまざまな社会的関係の中で学習がなされている。関わる多くの人が仕事面だけではなく、人生経験という面でも豊富なキャリアを持っていることが多いため、その人の生き方をはじめ身のこなし方や会議の進め方に至るまでその学習内容は多様である。市民との関わりにおいて、係員は市民から地域等についての情報を得るだけでなく、市民に働きかけるなどして自律的に学ぼうとしている。こうした市民からの指導・助言を受けることは従来の OJT の考え方では OJT とはみなされていないのである。

## 2.2 「他者⇄自分」のパターン

「上司→自分」という関係は、主体と客体がタテの関係であり、「先輩→自分」という関係は緩やかなタテの関係と見ることができる。主体と客体の関係がヨコになってくると相互に学習するパターンとなる。ケース⑥は、仕事を通じ地域市民との関わりが深くなることで、仕事以外の話でのコミュニケーションも活発となり、職員の側から市民に提案していけるようになっていくケースである。

ケース②は、係員の方がその係での在籍年数が係長より長いので、係員の方が持つ情報量が多く係長と対等に意見を交わす例である。とはいえ、係長は豊富な経験もあり、最終的には係員も係長から学んでいく様子が見られる。まちづくり課のように地域という現場があって、その地域を担当する係員がその地域等についての詳しい情報等を有している場合などでは、上司・部下という上下の関係ではなく対等に議論を交わすことは多くなる。今回のインタビューの中では、職場での雑談の有効性についても語られていた。まちづくり課ではこうした地域に関する生の情報の共有こそがまず必要であり、職場での職員間のコミュニケーションを通じて学習していることも多い。

## 2.3 経験学習と観察学習

経験や観察などから学んでいる様子を見してみる。

あることを実践した経験を通じて学ぶことも語られている。学習タイプ（表 2）での割合は「他者」について多く、約 3 割という結果が示されている。

ケース⑦では、ある事業について地域の役員に説明しようとするがうまくいかないのは、「若い者がいきなり来て何か言ってもどうしようもできない」と

係員が感じ、地道に地域と関わっていく決意を示し、少しずつ実践していく中で楽しくもなりつつあるという体験を語っている。これは経験をもとに省察する中で次の策を考えていくもので、このことは自律的な学習ともいえる。

学習タイプ（表 2）の割合は 1 割程度であるが、観察学習も重要な学習のプロセスである。

ケース⑧の係員は、まちづくり課が 2 つ目の職場であるが、前の職場と同様観察学習が重要であると述べている。これは日常的に活用できる方法であるが、その係員に学ぼうとする意識が働かないと見過ごしたり、聞き逃したりする。こうした学習も自律的な学習と捉えることができる。

最初は「先輩→自分」という関係であっても「自分→後輩」という関係に変わることも多い。教えられる側から教える立場への移行である。ケース④をみる。これは自分が指導する立場となり、OJT(B)の逆のパターンである。「自分→後輩」については、3 つのパターンがある、1 つ目はケース④のように、指導者となることを上司から命じられる場合である。係員は係長の指導を受けることにもなっていくので OJT(A)ともなる。2 つ目は仕事の引き継ぎ時であり、3 つ目は係員自らが後輩の様子を見て問題と感じその後輩を指導する場合などである。これらは教えるという経験を通して学習することであり、その係員にとっては自律的な学習の機会ともなる。また、教える、教えられる関係は、係員の置かれた状況において変わりうるということを意味し、いずれの場合も自律的な学習が行われることになる。

## 2.4 学習の 3 つのパターン

以上、いくつかのケースを挙げてきたが、これらを整理すると学習は 3 つのパターンに分けられる。まずは、「上司・先輩→自分」という指導・助言による学習である。2 つ目は、「係長⇄自分」「市民⇄自分」にみられる相互のやり取りから学習である。3 つ目は、「自分→自分」あるいは「自分⇄自分」という自律的な学習である。

それぞれの学習パターンを、順に「被指導型」、「相互交流型」、「自律型」と名付けてみる<sup>1</sup>。

「被指導型」の場合は、その多くが上司や先輩からの指導・助言であるので、係員は「従来型 OJT」によって学習していることになる。

しかし、係員は地域市民からも仕事を進める上で必要な地域の情報等を学習している。3 つの方法が考えられる。第 1 は、地域市民が係員に教えてあげようという思いをもって係員に関わる中で係員が学習した場合、第 2 は、地域市民と係員が相互に交流する中で係員が学習した場合、第 3 は、係員が自ら疑問

に感じそれを地域市民に質問するなどして学習した場合である。学習パターンは、順に「被指導型」、「相互交流型」、「自律型」となろう。これらいずれかの方法によって係員が学習した場合でも、従来の OJT の考え方によれば OJT の範疇で捉えられることはない。

経験学習と観察学習については「自律型」の学習と考えられるが、これらの方法によって係員が学習した場合でも、上記と同様 OJT の範疇で捉えられることはなかった。

## 注

- 
- <sup>1</sup> 「自律型」と「相互交流型」の 2 つの学習パターンについては、三輪（2011）のいう「自律的学習」と「対人的学習」の対応関係にあると考えられる。



## 第5章 係長による OJT 行動の実態－8 市 8 区役所 8 人の事例－（第3分析）

### 第1節 目的と結果

本章の目的は、まちづくり課に勤務する係長にその職場での教育・学習過程を聞き取り、その内容を分析する中で、従来上司一部下関係や先輩－後輩関係として捉えられてきた OJT 以外の新たな OJT の可能性を探ることである。

#### 1.1 部下との関わり

係長はどのように指導・助言をしているか見てみよう。（以下、インタビューデータ中の括弧「 」は被面接者（A 氏～H 氏）の発話、（ ）は筆者による注記である。また、傍線は考察において筆者が注目して取り上げる点である。）

指導する対象は係員となるが、その数は少ないところで 2～3 人、多いところで 6～7 人である。新規採用の係員から数十年のベテランの係員までさまざまであり、その指導の頻度や内容等も対象によって異なる。ケース①は、40 歳代が 2 人、30 歳代が 2 人、20 歳代が 2 人を部下に持つ係長の発話である。

##### ケース①

「40 代 2 人はそれほど問題がないので、判断に悩むときに私に相談にくるぐらいです。あとは例えば何か決裁上とか、仕事上の誤りがある場合に修正するぐらいです。30 代の 2 人については、やっぱりまだまだ時々あるので、よく仕事の流れの確認をしたりとか、疑問点を調べさせたりとか、はありますね。20 代の 2 人の内 1 人は、さっき言ったように自ら学んでいく意欲があるのかな…」（D 氏）

指導の機会は、その係員の在職期間の長短によっても異なるが、係員の担当する職務の繁忙にも左右される。

##### ケース②

「ケースによって違います。例えば、担当者がやっている仕事でそう遠くないうちに会議があったり、何かイベント事があるときには頻度は高くなりますし、あるいはそういうのがちょっとなくなってしまうと、その職員とのやりとりというのはその頻度はなくなってしまうとかいうのは、職員によってさらに違いがありますね。行事だとか何か仕事上の山があるとその近いところというのは、結構一日何度も何度もそれこそやりとりがあります」（B 氏）

係長が指導する内容は、係員の担当する具体的な職務内容よりはその仕事の進め方、やり方、進行管理などといったことが中心となる。もちろん「決裁上誤りの部分や不明瞭な点」(D氏)等についてはその都度指導することになり、こうしたことは日常的に行われている。

#### ケース③

「やっぱり仕事の中身よりは、仕事の進め方という意味でアドバイスしてますね。あんまり係長で詳細まで把握しても、というのが私のスタンスなので、そこは(係員に)まかせるけれど、進め方としてタイミングですとか、会議を持つタイミングですとか、話すタイミングですとか、そういったところは『こうした方がいいんじゃないの』という中で考えたりはしています。」(E氏)

指導の方法については、指導場面での置かれた状況、対象によって異なる。例えば中堅の係員であってもその仕事が初めての場合、係長が自らの経験をもとに手順を踏んでていねいに指導している例を挙げる。最初は係長と係員の1対1の関係であったものを、最終的には係全体に共有化していく。

#### ケース④

「まず初めには、私は必ず連れて行くんですね。連れて行って、取材を見てもらうとか、それこそOJTなのかもしれませんが、『私がやるから、次は1人でやってね。次はあなたが主役よ』という感じにして、1回目は『私が主役でやるから』ということで、1回目は私がやってみせる。2回目は一緒に行くけど、『今度はあなたがやってみて、私は後ろで控えているから』という感じにして、3回目は『あなた1人で行きなさい』。そういう感じで大体やりますね。取材の仕方はそうなんですけれど、あとは上がってきたものを文章書きますよね。それを私は結構徹底的に直すところは直すんですけど、うち係3人いて、私を入れると4人なんですけど、みんなで共有するようにしていますね。私がAさんから上がってきたものを直して課長に上げてとか、ではなくって、Aさんから上がってきたものをみんなで直して、私が直したのもみんなに見せて『こういうふう直すんだよ』というのを見せて、それをまた自分の仕事に反映させるようにしてもらうために、2人だけでやるんじゃなくて、みんなで共有するようにしています」(A氏)

係長と係員の1対1の指導・助言関係だけでなく、係長と係員が一緒になってある問題に取り組むことも行われている。次の例は、部下が3人で、担当の

仕事を1年ごとに回し、一つの仕事に主担当・副担当の2人を張り付けているものである。

ケース⑤

「僕ら、副担任がおるんで、3人係員おったら、1人を除外する必要ないんで、かつ、1年ごとに回しているんで、もう1人は前の担当でもあるわけですね。それとか、翌年の担当でもあるわけです。ですから、一つの課題が起こったときは係全員で話をするんです」(F氏)

同様に、次のような発話もあった。

ケース⑥

「極力、前から僕もそうなんですけれども、係員が何か事業をやるときに、係員が1人だけで考えるのではなくて、その係員と副の係員がいるので、それとあと僕と、みんなできちんと話し合うようにして、そこでいろいろな意見をぶつけ合いながら話していくような形で進めています。(中略)やっぱり2人だけで話すんじゃなくて、もう1人入ることによって、いろいろなアイデアであるとか、『もうちょっとこうした方がいい、ああした方がいい』という話も出てくるしね、まあ僕は直接指導・助言ということではなくて、おのずともう1人を入れることによって、事業は良いものになっていくような感じはしました」(H氏)

係長が仕事を係員に任せることも多くなされている。

ケース⑦

「まあそうですね、基本的には私はまずは任せて、新規採用職員でもないの、ある程度中堅的な職員になるので、まずは任せてというやり方ですね。その中で上がってきたものに対して、『これはどういうことなの?』という形で少し確認をしながら、修正すべきところは修正してもらいたいな形でやっているのが多いかなと思います。(中略)まあ人にもよると思うんですけど、任せてしっかりと答えてくれる人もいれば、任せてもなかなか返ってこない人も実際にはいるので、返ってこないと少しスケジュール的に厳しくなったりだとか、そういったことをあるの、それは任せられる範囲で任せるということですね。」(E氏)

ケース⑧

「その職務上で指導ということになると、日々いかにコミュニケーションが取れているかっていうところじゃないかなあと思います。研修の機会をまた別途設けるという

よりは、日々が全部トレーニング、部下にとっては…と、とってくれると理想的なんだろうと思いますね。（中略）考えさせるんですね。本当に今の若い職員の意識も高いですから、少なくとも私の周りの職員は高いんですね。高いんで、『自分でやります』と言って…。『やりたい』という子も結構多いんですね。そういうのはどんどんやらせてあげるし、『前例を踏襲しなくていいから』と、私も（かつての上司から）言ってもらったことなんで、それは『自分の思うようにやってみて』というのがあって…」（G氏）

#### ケース⑨

「ここはいろんなタイプの人 comes。クレイマーだったりというだけではなくて、本当に困って相談に来る人もいるし、逆にこちらを応援してくれる立場の形で来る人もいるし、ということなので、そこは千差万別ですから、やっぱり一般的な研修では到底カバーしきれないので、やっぱり一番糧になるのは日々の窓口にどれだけ主体的に出るかということだと思います。そこで、どう対応したらいいか迷えば、後ろを振り向けば、私もいるわけですから、相談してもらえばいいということなので、そういう形でやっていますね」（C氏）

## 1.2 係員相互の関わり

制度として、新規採用の係員がいる場合はその係員を指導する先輩の係員をトレーナーとして位置付けている例である。この場合、その係員は仕事を引き継ぐ前任者とトレーナーそして係長から指導を受けることになる。また係長としては逆にこれら3名に指導をすることになるが、トレーナーに対しては教え方が中心となる。

#### ケース⑩

「日々の OJT の基本はそのトレーナーさんからその新規採用職員に対して指導していただくということはしているんですけど、何かきっかけを見つけては私の方からも新規採用職員に対してはアドバイスだったり助言だったりというのはしてますし、あとはその教え方という意味ではそのトレーナーにも少し話をしたりはしてますね」（E氏）

係長から意識的に係員同士で話をしてもらうように仕向ける例である。

#### ケース⑪

「やっぱり職員同士でのやりとりは極力してもらっているので、何かあればまずは職員同士で話をしてみてもいい感じですね。『分かんないことは、じゃああの  
人に聞いてみて』とかですね、ベテランの分かっているような人に、あとは『あの人も  
やっていたから、1回確認してみてもいい』とかですね。そういうような中で職員同士で、  
まあ話をしてくれているというのはあると思いますね。（中略）だからまあ、私に聞  
かれてもすべて答えられるわけではないので、逆にベテランの職員に詳しい人がいる  
という中で、そこは『あの人に1回確認してみてもいい』とか、まあ係内だけでなく、  
総務担当だったり、経理担当の人とか、『きっとあそこの課の人が知っているだろ  
うからちょっと聞いてみて』とか…」(E氏)

また、係長は係員同士のやりとりの様子について観察している。

#### ケース⑫

「係員同士のやりとりはありますよ。その40代の課の番頭さんみたいな職員は、よ  
く若手の係員の相談にのってアドバイスしたりしてますからね。（中略）やっぱり若  
手の職員になればなるほど、業務の幅が狭いですからね。そうすると分からないとこ  
ろがあれば、やっぱり番頭的な職員に、自分の範疇でない仕事であったり、あるいは  
市民からの問い合わせでもね、分からないことがあったら確認したりとかは、まあ係  
長よりは先輩の職員ですね、そちらのほうに聞いていますね。」(D氏)

### 1.3 地域市民との関わり

まちづくり課における他者との関わりについては、内部の職員ばかりでなく  
地域市民と関わり合いながら仕事を進めていく性質上、地域市民との関わりを  
通して学ぶことも多い。

#### ケース⑬

「まあ、かなり学ぶことは多いと思うんです。今仕事の中で、スポーツ推進員だっ  
たり青少年指導員だったり、という団体の事務局をやっている担当なんかは、本当に  
日々そうした人と接しながら仕事を進めていく中で、（団体の）皆さんは毎年同じよ  
うなことをやっているんで、逆に職員よりも詳しくたりするんですね。（中略）そ  
ういう意味では謙虚に教えてもらいながらうまくやって、次に生かすというようにこ  
とはまずはしなければいけない立場に置かれると思うので、そういう意味では、まず  
は1年目は勉強という形にはなるんだろうと思いますね、その担当者は…」(E氏)

#### ケース⑭

「地元と私らとお付き合いをさせていただいて一番大きいものは、地元の情報なんですよね。地元の情報というのが一番大きいですよね。（中略）生活に対して、地域に対して、どう思っているかというのは私らがお仕事をさせていただく上では非常に重要な情報なんですよね。（中略）いろんな話が出るんですけど、それを総合的に集めてどのような地域課題が出てくると、そういうような話をね、ずっと、時間も、手間も、それとあと、いろいろな仕掛けが必要なのかもしれませんけれども、得た情報というのは非常に行政としては価値ある重要なものと思います」（F氏）

### 1.4 係長自身の学習

係長自身も部下を指導する中で学んでいる。その指導での失敗経験から学んでいる例である。

#### ケース⑮

「うまくいかなかったなあという経験はですね…（部下と）いろいろとやりとりしている中で、結果的に私が怒ったような形になってしまって、結局、先方（部下）としては怒られたという、それだけの結果になってしまうと、いわゆる怒った、怒られただけの状態になってしまうこともありますんでね、それは指導では良くないですよね。（中略）私的には非常に少ないんですけども、ないわけでもないんで、それはやっぱり良くないですよね。（中略）やっぱり、相談なんかも、さっきの入りの部分から相談してもらえればいいという話で、途中の段階から相談されて『さすがに俺もそんな対応できないよ』みたいな話は、積極的に対応してあげなかったような事例もちろんありますんで、『ここまでいっちゃったら、今さら直しようがないじゃないか』という話で、そういうのもあるんで、その辺はやっぱり…手法とかそういうレベルではなくて、いわゆる指導する側の立場としての問題だと思うんですけども、そういうような恥ずかしい話もありますんで、そういうのは一番良くないパターンなんですよね。特に、前段の怒ったという部分については、私ももちろんその後で気分が良くないですけども、されたほうもそれは怒られたという経験だけだと、それは良くないですよね。逆に相談しづらくなってしまう環境をつくっちゃう恐れもありますし…」（B氏）

そして部下との良好な関係をつくる重要性を指摘する。

#### ケース⑩

「日ごろの部下との付き合い＝OJTなんですけれども、そういうところで考えるとまずはやっぱり壁をつくられるともう終わりなので、部下側からですね、だからやっぱり OJT を行う前段として、やっぱりいかに部下とうまい関係をつくるかというところがまずはあつての OJT なんだろうというところですね。そのうまい良い関係ができていれば、自ずとあとは『もうちょっと考えて』とか『これ、そうじゃないだろうか』という指導はいくらでもできるわけなので、あるいはコミュニケーション取りやすくなりますから、そこに尽きるのかなというような気がしますね」(C氏)

これまでも振り返り部下が成長した実感をかみしめる。

#### ケース⑪

「やっぱり、部下の成長を見るとうれしいですね。何か口うるさく言ってきたけど『ああ、良かったな』と思いますよね。常々私が思っているのは、別に部下に好かれる上司になりたいとは思っていないくて、いい仕事をする上司になりたいと思っているんですね」(A氏)

## 2. 考察

仕事場で繰り広げられる係長を中心とするさまざまな教育・学習過程の中から、まず OJT(A)の具体例を示し、それ以外の教育・学習過程についてどのように解釈すればいいか考察する。

### 2.1 係長による部下指導

ケース①は、仕事場における日常的に見られるごく一般的な様子が語られている。まず、係長の指導の機会は決裁時である。決裁には、経常的なものと非経常的なものがある。経常的なものについては係長としては確認的なものとなるケースが多く指導の機会は少ないと考えられる。非経常的なものについては、新たな事項であったり、判断を求める内容が含まれている場合には係員に説明を求め、誤りやあいまいな点等あれば確認し指導することになる。その指導の方法も、係長から係員に具体的に修正するよう指示したり、疑問点を調べさせたり、「これはどういうこと？」と問いかけ問題点を考えさせるなど、その対象や状況によってさまざまである。指導の機会は決裁時に限らず、日常、係員が係長に報告・連絡・相談をする際にも発生する。

ケース②については、指導の機会の頻度についての発話である。まちづくり課においては、税や戸籍などの窓口業務とは違って、係員一人ひとりが担当す

る職務内容が異なるため、その繁忙の時期も係員によって変わってくる場合が多い。係長は、そうした係員一人ひとりの動静に注意を払っていく必要がある。

ケース③に見られるように係長の係員に対する指導の内容は仕事の進め方などである。先輩が後輩に指導する内容との違いを表している。係員は通常、前任者から引き継ぐから、第3章でも触れたように、引き継いだ1年くらいの間はその前任者との関わりが多くなり、その内容も仕事に関する細かな事柄が中心となる。

ケース④では、対象となる係員は中堅職員であるが、その係員にとっては初めての仕事のため、係長が計画的に指導していくプロセスが示されている。このプロセスの中には、観察学習、経験学習、個別指導、情報の共有化など部下の能力向上のためのさまざまな工夫が盛り込まれている。これは認知的徒弟制<sup>1)</sup>になったパターンである。

以上ケース①から④のほとんどの部分については、榊原（2005）の「職場指導」に該当する。

該当しない個所が一つある。それは、ケース④の中での「それをまた自分の仕事に反映させるようにしてもらうために、2人だけでやるんじゃなくて、みんなで共有するようにはしています」の部分である。この場合は上司と部下の1対1の関係というOJT(A)の定義から外れることになる。

ケース⑤⑥を見てみよう。いずれも、係長が係員全員とあるいは複数の係員と一緒に話し合いながら問題の検討を行ったり、案作りなどしていくケースである。この場合、係長が主導してその話し合いを進める場合と、係員と対等な立場で参画する場合が考えられる。これらも上司と部下の1対1の関係ではなくなり、従来のOJT(A)の定義から外れることになる。

次にケース⑦を見てみよう。この係長は、部下が新規採用の係員ではないので基本的にはその係員に仕事を任せる方法をとっている。まず、任せてその状況を確認しながら指導をしていくのである。ただ、係員にも能力の違いがあるので任せられる範囲内での任せ方ということになる。第3章で示されているように、新規採用の係員であれば、上司・先輩も手取り足取り教えるということがなされる。ケース⑧の場合も、「自分の思うようにやってみて」と係員に任せるのであるが、その前提としてそのことが係員にとって「日々がトレーニング」としてくれることを期待していることが述べられている。ケース⑨についても、「任せる」という表現は出てこないが、「やっぱり一番糧になるのは日々の窓口にどれだけ主体的に出るか」という発話からケース⑧と同様係員に主体的に行動していくことを求めている。ケース⑦～⑨については、榊原（2005）の「権限委譲」に相当する部分であろう。



係員に「任せる」ことは、「他律的な学習者から自律的な学習者に変化させること<sup>2)</sup>」を意味する。言い換えれば、係員にとっては「自分が自らを訓練する」ことを係長から期待されていると考えることができる。教育訓練の主体が、一時的にせよ係長から係員本人に移行するのである。

## 2.2 職員による相互交流型の学習

係長としては、できる限り係員が協力してそれぞれの職務を自律的に遂行することを期待する。最初の段階では今まで見てきたケースのように係員に対する直接的な指導・助言が多い場合もあるが、次第に係員自身に任せ、その様子を見ながら必要な点を指導していくことで係員の能力を高めていこうとする。他方、係員同士でのコミュニケーションを活発にし、そのやりとりの中で問題の解決を図っていくことも促す。係員が「どうでしょうか？」と係長からの具体的指示を求めるのではなく、「こうしたいと思いますがどうでしょうか？」というように係員としての考えをまとめた上で係長に判断を仰ぐ形になってくることを、係長としては期待する。

また、係長が係員と一緒に考えていくケースは⑤⑥で見たとおりである。

ケース⑩は制度として、新規採用の係員がいる場合に先輩の係員をトレーナー（指導員）と位置付けている例であり、指導員が指名されていることから小池(1997)のいうフォーマルな OJT に当たる<sup>3)</sup>。ケース⑪は、同じく K 氏の発話であるが、この場合は指導員が指名されていないからフォーマルな OJT とはいえないことになる。

ケース⑫は係長が係員間のやりとりの様子を観察している例である。ケース⑪は係長の指導的関与があり、ケース⑫は係員の自主的な動きである。これまでの考え方でいけば、ケース⑩については係長はトレーナーにも指導をするので OJT(A)(B)となり、⑪は OJT(A)である。しかし、⑫は OJT の(A)(B)のいずれでもないことになる。「OJT とはわかりにくい<sup>4)</sup>」ものになっている。

## 2.3 地域市民との関わりからの学習

まちづくり課では、地域市民と協力あるいは協働しながら仕事を進めることが多いことから、地域市民との関わりを通してさまざまなことを学んでいる。

例えばケース⑬のように、地域市民は長年その事業等に関わっているけれども、区役所の係員は 2～3 年度で異動することが多いので、地域市民の方が「逆に職員よりも詳しかったり」することも生じてくる。ましてや経験の浅い係員が担当するとなると、地域の実情や事業などのやり方も十分分かっているわけ

ではないので、前任者や地域市民の双方から学ぶことになる。前任者から学ぶのは OJT(B)ではあるが、地域市民から学ぶ場合は OJT とはみなされない<sup>5</sup>。

ケース⑭は、日々刻々と変化する地域事情については、関係するすべての係員が地域市民からの最新の情報を得ることの重要性を指摘している。

このように職場以外の他者から仕事上必要なことを学ぶことに関しては、これまでは OJT としては考慮されることはなかった。

## 2.4 係長自身の学習

係長は単に係員を指導・育成するだけではない。係長自身もそのことを通じて学んでいる。ケース⑮は、係長が自らの失敗経験を省察する中で、自らの部下指導についてのあり方を指導する側の立場の問題として学習につなげている。つまり、部下を指導することは、係長自身が学習する機会にもなっているということである。「もうひとつの学習<sup>6</sup>」である。従来型 OJT では、上司から部下への指導・助言のあり方に注目が集まりがちであったが、主体である係長自身の学習という面にも目を向けていく必要がある。

OJT をうまく行うためにはその前段として係員との良好な関係を築くことの重要性を係長が理解していれば、OJT はより有効な形で実施されていく。ケース⑯はそのことを示唆している。その結果、係員に成長が見られるようになれば、係長・係員ともにウィン・ウィンの関係となり、ケース⑰に見られるように係長としても達成感を感じ取ることができる。

## 2.5 係長による指導の 3 つのパターン

インタビュー結果から新たな OJT の可能性を探るために参考となる 17 のケースを挙げてみた。まちづくり課での係長の OJT 行動及びそれに類する行動のイメージが浮かび上がってこよう。

これらから係長の指導パターンの分類を試みてみると、「指導型」、「委任型」、「相互交流型」の 3 つのパターンが考えられる。

指導型とは、ケース①②③④のように係長が直接係員に指導したり、助言を与えるものである。これは本論でいう OJT(A)であろう。

委任型とは、ケース⑦⑧のように係長が直接係員に任せるものである。ケース⑨についてもまず任せるという形をとっているものと思われる。これらも OJT(A)であろう。

相互交流型は、ケース⑤⑥⑫などであり、ケース⑬⑭も地域市民との交流を通じて学習することになるのでこの型と考えることもできよう。しかし、これらは OJT(A)には該当しないことになる。

以上見てきたように、現状の係長の指導場面においては OJT(A)とそうでないものの境界がはっきりしないケースが生じてくることは明らかである。さらに、指導する側も「これが OJT であり、これは OJT ではない」というはっきり区別することは意識していない場合もある。実務上、仕事場においては上司と部下の関わりが OJT か否かを分けること自体にあまり意味はない。バスとヴォーン<sup>7</sup>は OJT の技法について、仕事をしながら学習させるための「最適条件の実現を阻害する最大の原因は、職場における第一の機能は生産であって訓練ではないということである。このような環境の下では、訓練は第二とされざるをえないのである」(p.143) と述べている。しかし、本調査結果から、事務・事業の執行と教育訓練を常に区別することができるであろうか。OJT は「仕事そのものと区別できない<sup>8</sup>」のである。

以上のことを踏まえれば、現実の仕事場においては、事務・事業の執行と教育訓練・学習が混在して実践されていると考えていくことが合理的と考える。

## 注

- 
- <sup>1</sup> 「認知的徒弟制とは、学習主体の熟達プロセスにおいて、1)モデリング、2)コーチング、3)スキャフォールディング（足場かけ）、4)フェイディング（支援解除）という 4 つの外的介入（支援）のあり方が存在することをモデル化したものである」（中原（2010） pp.37-38）。
  - <sup>2</sup> 速水（2004） p.30。
  - <sup>3</sup> 小池（1997） p.13。
  - <sup>4</sup> 小池（2005） p.28。
  - <sup>5</sup> 以下、従来型 OJT と類似すると思われるが、従来型 OJT の定義に入らない教育・学習活動については、「OJT とはみなされない」などと表現する。これは、従来型 OJT の考えに立った場合、OJT の範疇に入らないということを明確化するためである。
  - <sup>6</sup> 中原（2010）は、「支援を提供した側」に生起する学習を「もうひとつの学習」と呼んでいる（p152）。
  - <sup>7</sup> B.M.バス、J.A.ヴォーン著、伊吹山太郎・田中秀穂訳(1968)
  - <sup>8</sup> 小池（2005） p.28。

## 第 6 章 係長の OJT 行動における OJT 経験の作用－8 市 8 区役所 8 人の事例－（第 4 分析）

### 第 1 節 目的と結果

本章の目的は、まちづくり課に勤務する係長が、部下を指導するに当たって、その係長が係員時代に職場において上司から指導を受けたり、経験したことが伝承されているかどうかを明らかにしようとするものである。

各人 1 ケース、計 8 つのケースが抽出された。それらを指導内容で分類すると、大きく 3 つに整理される。以下、それぞれのケースについて、現在での指導のあり様とその背景となっていると思われる過去の経験についての発話を挙げてみる。

#### 1.1 マンツーマンでの指導と任せる指導

部下指導に当たって、マンツーマンで指導したり、「任せる」スタイルをとる例を 3 例見てみよう。

##### < ケース 1 >

B 氏は、実際に部下が仕事を進める中で、その進め方等について問題があると思われるときには、そのことについて具体的に指導・助言するというマンツーマンの指導を心掛ける。仕事の趣旨や背景なども併せて理解してもらいながらやってもらおうと、次に生きると期待する。

「勉強の機会みたいに個別に教える機会があってもやっぱり身に付かないので、実務の中でそれは身に付けるしかないと思います。ですから、窓口なんかで応対しているときには、ちょっと横から『それはどこどこ課に話はこっちからしてあげたら』とか、電話を受けている場合なんかでも、その都度やっぱり指導しながら『この場合はこういうふうに少しずつ聞いてあげてやらしてあげた方がいいよ』とか、そういうふうな話で進めていますね」

（それは前から言われているマンツーマンの指導に関わる部分ですね）

「やっぱり自分の経験からなのか、特別に指導しようとして、例えば指導しても、やっぱり実体と違う話の中でやられても、全然ピンとこないですからね。『過去の自分がこうだった』という昔話をしているとか、取ってくれませんかから…やっぱり具体的に仕事をやってる中で、そういったお話をして、そこからくんでもらうという、その時にやっぱりさっきの趣旨を理解するというのが重要で、ただ単に言われたものではなくて、その時の背景みたいなものまであわせて理解しながらやってもらおうと、1 回やった時のことが、また次に生きてくるのかなと思います」（B ①）

係長が指導する際に単に自分が経験した過去の話をするというのではなく、部下の担当している仕事の趣旨や背景などを踏まえながら指導している様子が読み取れる。こうした指導に至るには過去の係長自身の経験があると考えられる。マンツーマンの指導は、2回ほど経験しているが、特に2回目の職場での経験が大きかったようである。

「私自身も1回目にお話ししたように、2回目の職場でついでくれた上司が勉強になったという話をして…。1回目の職場も今お話ししたように、マンツーマンでいろいろ指導してもらう制度があったんですが、その時はあまりそれは自分に生きたかどうかという…。その当時はたぶん思っていなかったと思うんです。私は2つ目の職場の時に、いろんなついていた人の仕事っぷりを見ながら覚えた、その時に初めてマンツーマンで仕事を覚えて、成長したというふうに思ったんです。なんかそういったきっかけがないとやっぱり私も分からないままきたかもしれませんね」(B②)

「その人はですね、ルーティンワークしか知らない私から見ても、いろんなことを考えたり提案したり、調べたり、調整したりとか、そういうことに非常に長けている人だったんです。能力的にもかなり高い人だったんですけども、実際に初めてやって戸惑っている中で怒られもしましたけれども、一つ一つやっぱり指導してくれるし、その人と常に行動をともにとっている、例えば会議に出る時も一緒に出ましたし、何かに人に説明に回る時も一緒に説明に回ると…。そういうのを見てるとなんとなく、こういうふうに説明をして提案していくとか、例えば会議の資料1つにしても、こういうふうな筋書きでストーリーで作っていくと、相手の人に分かりやすい資料が作れるんだとかっていうのを、こまめに結構マンツーマンで指導してくれながら、覚えていったんです。その2つ目の職場の時にですね」(B③)

## <ケース 2>

C氏は、部下に状況を確認しながら、その都度部下に指示でなく質問をする中で部下に考えさせる指導を加え、あとは部下に任せるスタイルをとるが、最後には係長が確認するやり方をとる。

「(会議の)開催の2週間前くらいには議題を固めていかなければいけないんですね。ですので、その段階になったときに、『(その会議の参加者に配布してほしい資料について)今、(他課から)どんなのがきているんだ』というところから話を始めて、『今こんなのがあります。結構これだと時間が押しそうなんですわ』とか、そういった中身を聞いて、それでその今きている(資料の)中身を見た上で、『これってどう思う?』

って…。『単純な報告でその会議に出しても、今さら言っても何もできないんだろ？』と言われるのが落ちなんであれば、『それ、ペーパー配るだけで終わらせられないか』とか、そういうような指導ですね。『それで関係課とちょっとやってくれないか』というような話になります。であとは、その後の段階で、『資料きているのはどれだけあるんだ？』というのをまた担当からもらって、それを見た上で『これだとちょっと説明として、趣旨と違うんじゃないか』とかですね、そういう話をしつつ、『どう思うね？』という話を聞いた上で、またそれについて現課とやりやってもら。ですから基本的に、説明したいと言ってきている課と私が直接やる事はよっぽどのことがない限りないです。それはみんな部下にやらせます」

(だから、それ進捗状況の確認をした上での…)

「内容の指導ですよね」

(基本的には部下にやらせるというスタンスですか？)

「そうです」(C①)

C氏の過去2回の経験が、現在の指導のあり方に影響を与えているものと推察される。まず、C氏は、2つ目の職場で、物事の考え方などの「自分の基礎」をつくってくれた上司に巡り合った。

「この方が私にとって大恩人でして…。(中略) 本当に今の私の基礎をつくった方はその方ですね。なんていうんでしょうか、物事の考え方ですとか、例えば、対外的な文書を書くときは『みなさん市長になったつもりで考えてみて』というような、『市長になったつもりで文章を書いてみなさい』とかですね、今考えれば当たり前なんですけれども、そういうことを教えていただいたりとか、あともう一つすごいなと思ったのは、会議の進め方なんですね。(中略) 係内の会議でも、最初は、当然こういう話題なんで、『考えるところをみんな言ってみい』というところから始まるんですけども、それをわーっとみんなが言った後に、まとめるのがすごい上手なんですよ。それがその私の目にはものすごく鮮やかに写ったんですね。(中略) 最終的に収斂する場所はその係長が思っていたとおりの場所に収斂するんですよ、これがまたうまいことに。それに対して係員から不満が出るような形じゃなくて、ちゃんとうまいこと収斂させられるっていう能力を持った方だったので、本当にすごいなと思いましたね」

(C②)

2回目は4つ目の職場で、そこがC氏にとってのターニングポイントという。その時の上司が、仕事を任せてくれ、最後はその上司が責任をとるというタイプであって、やりやすかったと振り返る。

「ここでもまたちょっと、私的にはターニングポイント的なところではあったんですけど、予算を初めていじったんですね。（中略）課の予算を担当していたものですから、その課の予算全般をですね、任せてもらったんですね。この時の課長がまたはすごい方ですね、『任せた』ということで、任せるタイプなんですわ。親分肌ですね。私的には理想的な方なんですけれども、『何かあったら俺が何とかするから、お前、好きなことがあったらやってみろ』というそういうタイプの方なんですね。すごくやりやすかったんですね」（C③）

### <ケース 3>

F氏は、部下には仕事をそれぞれの立場をわきまえながら、思う存分やってもらっていると言う。

「私の場合、どこまで本当に責任を取れるか分からないですけど、『何かあったときには責任は取るから』と。それはまあ逆に自分が係員だったときに、『係長大変だな』と思っていたんですけど、だけど自分もいろんな手本となる人と会ってきているわけじゃないですか。『そういうところの人になれたらいいな』と、この年ですけど、ちょっとした理想像的なものもありますんでね。そういうところでは、部下に対してはそういうことをちょっと頭に浮かべながら、仕事に関してはそういうような自分の立場をわきまえながら、思う存分やってもらっているようにしています」（F①）

F氏は現課の経験が長く、その初期のころに、上司から仕事を任されて自分で発見できた、可能性が広がった経験を語る。

「私はこの課は長くおりますので、何人か上司がいたんですけど、女性の上司がおりましてね。何人かおったんですけどね。やっぱりその女性の上司がね、意外とざっくばらんで、非常に個々の技量を広げてくれるといいますか、仕事を任せることをされる方で、非常に自分で発見できたところが大きかったですね。（中略）枠が広がったというところがね、可能性が広がったということは非常に大きかったですね」（F②）

## 1.2 人との関わりに関する指導

人との関わりに関する指導例を 3 例見てみる。

### <ケース 4>

G 氏は、部下をいろいろな人に引き合わせるようにすることで、部下にさまざまな人とのつながりをつくってもらったり、仕事に関する気付きを促すようにしている。

「外に出る機会も多いんですけど、(部下を) 誘ってですね、私の知り合いとかにも引き合わせたりしながら、まあ人脈を広げてもらったりとか・・・。(中略) 私が受け持っている担当の業務の中での、話を聞くのに『ちょっと一緒に行く?』という感じ・・・。(中略) そこから知り合いがつながっていったりするんですね。『一緒に会わせてもらってよかったです』ということもありましたし、市の職員以外の方だとそこまでまだ大きな反応は見えないところがあるんですけども、まあ、私たちの会話を横で聞いているだけでも、ちょっとは何か思ってくれたところがあるのかなあとっているんですけど」(G ①)

G 氏自身もまちづくり課に来て、地域に極力足を運び地域市民からも信頼を寄せられていることを語る。

「極力、(地域に) 足を運べる場所は顔を出そうということやってきてですね、まあ本当に、『こんなに足を運んだ人はいない』と言ってくくださった人もいますし、とりあえず『G さんに、何でも相談しよう』と言ってくくださる方もみえたことはこの 1 年間でうれしかったなあと思っているんです」(G ②)

G 氏は、入庁 1 年目からいろいろな人と知り合う機会を上司に作ってもらい、その後、その人たちとのつながりがあったことで仕事上多く助けられた経験を述べる。こうした人たちとのつながりは現在でもあり、自分にとっての財産だと語る。

「私はわりといろんな職場の人と最初の 1 年目から知り合う機会というのがすごく多くって、幸せなことに、いろんな人がいろんな人を誘ってくれる形でですね、上下問わず本当にいろんな方と 1 年目から実はつながりを持たせてもらった関係で、その時に関係する職場の上司の方、課長さんだったり、もっと上の方だったりという方が、いろいろ助けてくださったんですよ。(中略) 仕事でもそうなんですけれども、何か



あると引っ張り回してくれてたんですよ。当時の、最初の年の上司がですがね。(中略)『人を知っとけ』と。『財産なので知っておけ』と。(中略) 本当にいろんな部署の方と話ができるんですね。分からんなりに横で聞いておけば、『ああ、こういう仕事もあるんだな』ということで…。

(中略) どこも繋がりがあるんですけども、そういう意味ではやっぱり『あそこへ行ったらいいよ』『あの人に聞いてみたら』ということでいろいろ人を教えてもらったですね。(中略) (そういう人とのつながりは) 実は今でもそうなんですけれども。もう 20 年近くなるんですが、辞められた方もいらっしゃるんですけども、今いらっしゃる方でも…。(中略) 本当にそれが財産ですね」(G③)

#### <ケース 5>

A 氏は、これまでの経済・観光分野や国への派遣などの自分の仕事経験で得た民間企業の人たちとの関わり方などのノウハウを、現在の部下指導に積極的に生かしている。行政の内部ではなかなか経験できない経験を A 氏はしており、その強みを発揮している例である。

「民間の人との接し方っていうのは、まさにこれまで私が自分の経験の中で、ラッキーなことにそういう部署が多かったのも、それは一生懸命教えてあげたいなあと思っています。」(中略) 例えばご商売の話をやっとする、世間話ですよ、そういうのが苦手な役人は多いですよ。こっちの言いたいことだけを言いに行くみたいな、そうじゃなくてコミュニケーションして信頼関係を築いていくというか、特に民間ですから、役所に対して批判的な考えを持ってる人もたくさんいるわけですよ。そういう人たちと初めて会って信頼関係を築いていくにはやっぱりそういうコミュニケーションって大事だと思うんですよ。こっちが言いたいことだけを言って、『じゃあ』って帰ってくるのではなく、なので、相手の会社のこととか業界のこととかをやっと勉強してから行くとか、会話のきっかけをつかんで、『ご商売最近どうですか?』とかね、『こんな経済状況でどうですか?』とか、そういうことが大事だっていうのを部下には気付いてもらいたいなあと思っていて、私はいつも連れて行くようにしているんですけど、ことさらに大げさにそういう話をするようにしています。意識して…。」

(A①)

こうしたことができる背景には次のようなことがある。民間企業の人たちとの交流を通じて、多くのことを学んでおり、まちづくり課においても市民との対応について、経験から学んだことを部下に指導しようとしている。

「私は（国の）P 省に行く前は経済局が長くて、帰ってきた後も観光部…どっちかといえば経済系なんですね、たぶん私は。実は P 省でも経済をやっていたんです。なで、民間の人との付き合いって結構多いんですよ。そうすると、役所のやり方と民間企業とのやり方というのは、民間企業に籍を置いているわけではないですけども、やっぱり付き合う中で見えてきますよね。スピード感、決断力と言うんですかね、役所はいちいち決裁を上げて行って…そういうのが民間は短いんですよね。役所ではこんなに取らなければいけないのに、民間ではびゅっと決めますよね。そういう決断力とか、スピード感とかいうのは民間人との付き合いの中で『ああ、やっぱりこうあるべきだなあ』というふうに思いますね。まあ役所の中で仕事をしている分には別に役所のやり方でやればいいんですけど、民間と付き合っていく分には、『ちょっとまだ決裁がありません』なんて言えないわけじゃないですか。一緒に進んでいかなければいけない、連携、協力してやっていこうと言っておきながら『ちょっとそこは役所ですから待ってください』なんて言えないですよね。そこはいろいろ刺激を受ける部分ではありますね」（A②）

#### < ケース 6 >

H 氏は、職場のコミュニケーションがしっかりとれるいい職場の雰囲気づくりを心掛け、係員が分からない場合はまず聞くように話すという。それは H 氏の過去の経験から学んだ教訓のようでもある。

「僕が今職員に言うのは、『分からなかったら聞きなさい』、『どんどん聞いていいよ』という話はしているんですけど…。そうすれば、コミュニケーションも図れるし、『この人、こんなことが分かっていない』、『この人、こういった性格なんだな』といろいろ分かりますし…。（中略）僕も係長になって 2 年目なんですけれども、やっぱり、僕は一番考えているのは、職場内の雰囲気というのを大切に、大事にやっているところですね。（中略）だから、コミュニケーションがしっかりとれるような職場を心掛けています」（H①）

H 氏が最初に勤務した建設事務所は雰囲気もよく、1 年目の職員でも聞きやすかった経験を語る。

「そのころっていうのは、本当に先輩・後輩の上司・部下の話で、『飲みに行くぞ』とか『今から現場へ行くぞ』とか言われたら、『はい』だけですよ。でもやっぱり、仕事をするときはしっかりとというか、もう本当、いい加減なところもあるような先輩たちだったんですが、まあ手取り足取りではないんですけども、本当にこちらが聞

きやすいような雰囲気だったですよね。1 年目に入って、何も分からない、(中略) 知識もないし、だから誰かに聞かなければいけない、その係の中の年長の方が本当に聞きやすい方で、自分が聞いてもすぐ答えてくれて…」(H②)

4 つ目のまちづくりの職場では、地域の活性化のため地域の人たちと関わる中で仕事の達成感も面白い、地域の人たちと仲良くもなるなど、一緒にやることを通して学んだ経験を語る。

「やっぱり商店街の方、地域の方というのは、その地区というのを活性化したいから、一生懸命やる。行政も応援する。やっぱりそういったイベントを一つ終えたらやっぱり達成感というのは生まれてくるし、で、地域の方とも仲良くなれるし、まあ、そのところが自分の今までの中で、本当に『こういうことをやっていて良かったな』というところがあります。やっぱり、なんていうかな、地域の方と一緒にやって何かをやるとかですね、誰かと何かを一緒にやってやるというのは一番勉強になったなあと…」(H③)

H 氏は畑違いの職場を 5 つ経験したが、どの職場でも先輩に恵まれたという。

「僕は本当にありがたいのは、行ったところは気軽な先輩ばかりだったんですよ。保健福祉のときはちょっと厳しい先輩が 1 人おって、『聞くんだったら、自分で調べなさい』みたいなところもあったんですけども。(中略) やっぱり、本当に今回聞きやすい先輩ばかりだったんで、自分が聞きにくいところでも、思い切って聞こうと、聞いて、それをどうこういう先輩がいなかったのでありがたかったですね」(H④)

### 1.3 仕事の本質に関わることについての指導

仕事の本質に関わることについての指導例を 2 例見てみる。

#### <ケース 7>

D 氏は、部下が仕事を進めるに当たって、その業務がどのように決定されたか、その業務の本質を理解しているかという点を確認しながら、指導している。

「本当に、例えば必要な書類あるいは手続きを踏んでいない、あるいは、あることを決めるにあたってどのようにしてそれを決めたかということ、あるいは業務自体の本質を理解した上で進めているかどうかを確認して、その理解がされてなかったら、例えば調整が必要、あるいは頼む局、区に確認をして、なぜこういう経過をたどってこ

のような業務を進めているのかということを本人に指導した上で、さらに業務を改善させて進めさせるということは日々あります」(D①)

D氏は、入庁1年目に係長から仕事の根拠について問いかけられ、その後もそのことを常に考えるようになったという。この1年目の上司からの指導が、その後のD氏の仕事の進め方の基本になっているようである。

「係長ですね、この方が法規出身の係長だったものですから、つまりこの仕事の根拠 というのですね、その根拠は何なのかということをですね、非常に係員に考えさせる、いわゆるOJTですね。常に考えさせると…。で、答は決して言わない。教えてはくれない。ただ、謎かけはするという、そういう形で『この仕事はなぜ必要なんだ』『この文章の中で、この言葉を使っているけれどなぜこの言葉を使うのか』というですね…非常に事細かくですね、そういった疑問をですね、投げかけられて考えるという、あるいは仕事の本質ですね、今でいう効率的効果的という以前にですね、『これは本当に必要なのか』と、『その法令あるいは法規、条例なり通達なりに基づいてこれをすべきなのか、本当にしたほうがいいのか』とか、それが一番考えさせられましたね。それが入った年ですね。もうその一年でほとんどすべて終わったといっても過言ではないですね。あとそういう考え方なりが身に付いてくれば、もう自分でやっていくだけで、分からない事はその上司に相談したりあるいは先輩職員、番頭に相談したりとかですね、そういったことで自分で仕事を進めていくと…。(中略) 答えをもらえばもう少し早くできるかもしれないのにあえて答えを言わずに考えさせるという…。それがベースとなっていますね」(D②)

係長が答も言わずに係員に考えさせるという過程は、泉(1989)が「OJTの最も重要な部分を形成している」(p.217)というものであり、これはOJDと呼ぶのがふさわしいと指摘しているものである。

#### <ケース8>

E氏の部下には新採職員がおり、その職員が「もう少し知識を増やしていきたい」という話をしたのを受けて、係長からのアドバイスとして、何のために使う知識なのか、なぜ必要なのか、などを踏まえることの必要性を述べ、最後には仕事の進め方についても指導している例である。

『確かに知識を得て応えられるようにするというのは大切だよね』という話はしたんですが、『ただ、その知識といっても何のために使う知識なのかとか、どういうため

にその知識が必要になるかというものをある程度踏まえていかないと、まあ無駄に知識だけ得てもですね、それが必ずしも効率的なものにはならない部分もあるんだよ』という話はその時にしましたね。後は同じような話の中で、『そういう話はその目的を持って知識を得るにしてもしなきゃいけないよ』という中で、『日々の仕事も一つの目的、最終形をしっかりと思い描いていく中でそれに向けてのアクションをしっかりとどこまで具体的にイメージできるかでかなり仕事の進め方が変わってくるよね』って話はしましたね」(E①)

E氏がこのような指導に至る背景には、E氏は最初の職場での上司から、地域に向かい合うスタンスや他部署との調整の仕方、相手先が求めているものの認識をつかむことなど仕事の進め方についての指導があったことなどが影響しているものと推察される。

「その当時ですと、規採用職員で細かいスキルのなところは当然、同僚・先輩が教えてくれてはいるんですが、やはり地域に向かい合うスタンスですとか、あとは区役所への調整の仕方、関係局への調整の仕方みたいなものは、やはり当時の上司の方から学んだのかなあというふうには思っています。(中略) その当時を思い返してみるとですね、一つ思えるのは、仕事の進め方というのはある程度マニュアルみたいなものがあるんですけど、それをともすると、そのままやろうとする中で、やはり調整なんかだとうまくいかない部分があって、そういうときには上司の方から『何を相手先が求めているのかということ、しっかりと認識しないとうまく進まないよ』というのはよく言われた気がしますね。だから『その字面をそのままやっても、うまくいかないよ』と…。『相手が何を望んでいるかといったところをしっかりと理解した上で、その進め方を照らしてもう少しくまいくんじゃないですかね』というようなことを教えていただいたのかなあと思います」(E②)

## 第2節 考察

### 2.1 OJTの伝承

以上の結果から、係長として部下に指導していることがらのもとをたどってみると、彼／彼女らが係員の時代にOJTによって獲得されたものであることが示唆される。これは、OJTが伝承されていることを意味する。ただ、今回の調査では、当初からこの質問を用意したり、インタビューの中で加えて質問したものではなく、発話の文脈上から筆者が過去の経験が現在につながっているのではないかと思われるものを抽出したものである。結果を見る限りかなりの程

度、過去の経験が生かされているものと推察できる。つまり、OJTの伝承性についての可能性が示唆されたといえるのではないか。まず、この事実に注目する必要がある。

メリアム&カファレラ（1999）は「経験からの学習は成人が現在の経験から学んだことを過去の経験や考えられるうる未来の状態に結びつけることをともなうという経験である。それゆえ、経験からの学習は周期的（サイクル）であるという性質がある。すなわち、ある経験から学習したどんなことでも新しい経験に適用されるのである<sup>1)</sup>」と指摘している。OJTに伝承性があるとするならば、部下の人たちが係長になった場合には、その部下にも自分が受けたOJTと同様に指導する可能性が生じることになる。従って、日常の職務遂行に当たってOJTを意識することは、職員の人材育成の観点からはきわめて重要な意義を持つことになる。

さらに、今回8つのケースを挙げたが、ケース4と5を除けば、あとの6ケースはOJT(A)によるものである。つまり、先輩ではなく、上司の方が影響力のあることを示唆する結果である。この結果は、第1分析及び第2分析で得られた結果と同様であろう。

## 2.2 OJT等で伝承される内容

それでは、OJT等で伝承される内容を見てみよう。

結果では、マンツーマンでの指導と任せる指導、人との関わりに関する指導、仕事の本質に関わることについての指導、の3つに整理してみた。これらは、仕事の具体的内容というよりは、仕事の進め方に関する内容である。それらは、係長が部下指導する際には、マンツーマンですするという方法、任せてみる方法であったり、他者と関わることについては、できるだけ多くの他者を知る機会を増やすこと、民間企業の人との関わり方、職場のコミュニケーションの重要性であったり、仕事と向き合うことに関しては、仕事の本質や仕事の最終形の理解の重要性であったり、ということである。これらは、暗黙知に類するものである。

川端（2003）は、今後上司が部下に伝承する従来の教育の構図が成り立たない状況が起こりうることを危惧し、梅村（2003）は「過去の経験の範囲を超えたことは教えられない」（p.33）などと指摘しているように、OJT等の伝承性について否定的見解もなされている。本調査結果においてはその状況は見られていない。楠見（1999）は、暗黙知と経験からの学習に触れ、「その経験が新しい状況や目標を含んでいるときは、暗黙知はそのまま適用できず、修正・獲得する必要がある」（p.48）と指摘する。指導に当たる係長も過去の経験をベ-

スにしながらも、自分なりに状況に合わせた対応を取ることは当然に求められることである。この点は、その係長の力量とも関係してくる。

OJT の伝承性については、むしろ積極的にその意義に注意を注ぐべきであろう。

---

<sup>1</sup> メリアム&カファレラ（1999）、立田・三輪監訳（2005）p.291。

## 第 7 章 総合的考察

### 第 1 節 調査研究結果の概要

第 1 分析と第 2 分析は係員を対象としたものである。

第 1 分析は、市役所（区役所まちづくり課配属）に入庁して 3 年目というキャリア初期にある 3 人の係員のデータを分析したものである。この結果から、第 1 に、従来型 OJT が機能していること、第 2 に、上司・先輩だけでなく、関係する地域市民との関わりを通して学んでいること、第 3 に、1 年目、2 年目、3 年目と時間を経るに従い、従来型 OJT の比重は低くなり、自律的学習の比率が高くなる傾向があることが示された。

第 2 分析は、8 市 23 区役所に勤務する在職年数が数年から数十年という幅広い係員 23 人を対象にしたデータから、係員は仕事を進めていく上で必要な知識・技能等をどのように学習しているかを中心に分析したものである。この結果から、次のことがいえる。第 1 に、係員は職務に必要な知識・技能等の習得に最も寄与していたのは従来型 OJT であることが示唆されたことである。つまり、従来型 OJT はキャリア初期だけではなく、それ以降においても重要な機能を果たしていると推測される。ただ、上司と先輩とではその指導内容が異なり、上司は仕事の進め方、先輩は仕事についての細かな内容である。第 2 に、関わる他者として、同一課内の職員以外では地域市民が挙げられ、地域市民との相互作用を通して学んでいることである。第 3 に、「経験」「観察」からも学んでいることである。第 4 に、係員が後輩のみならず、先輩である後任者を指導する立場になったりすることもあり、さまざまな職員との相互作用を通して係員は学んでいることが示された。

第 3 分析と第 4 分析は係長（8 市・8 区役所 8 人）を対象としたものである。

第 3 分析は、係長が、仕事を進めていく上で必要な知識・技能等を部下にどのように指導しているかを中心に分析したものである。この結果から、次のことがいえる。第 1 に、係長による部下への指導は日常的に行われていること、第 2 に、指導方法については指導場面での置かれた状況、対象によって異なること、第 3 に、係員の分担業務は毎年あるいは数年で交替（ローテーション）していたり、同一の業務に主担当と副担当というように二人で分担させたりしていること、第 4 に、仕事を係員に任せることも多くなされていること、第 5 に、係長を含め職員間相互の交流が行われていること、第 6 に、係長も地域市民との関わりを通して学んでいること、第 7 に、係長自身も係員を指導・育成する中で学んでいること、である。



第4分析は、係長が係員時代に上司から指導を受けたり、経験したことが現在に伝承されているかを見るものである。これは、あらかじめ参加協力者に質問内容を明示したのではなく、語られた発話から拾い出したものである。その結果、8人すべての係長が、過去の経験を現在に生かしていることが示唆された。

以上が、今回の一連の調査研究結果の概要である。

## 第2節 機能している従来型 OJT とそれ以外の学習過程

まず注目すべきは、本調査研究においては、従来型 OJT は機能している結果が得られたことである。

それはキャリア初期において顕著である。上司・先輩は、その指導内容に違いはあるが、よく部下・後輩を指導している。採用1年目の係員とその上司・先輩との関わりはとりわけ深い。この点はすでに、若林・南・佐野（1980）が明らかにしているとおりである。2年目、3年目になると、係員は担当業務を一通り経験することにより仕事のコツもつかみ始め自分から仕事を覚えるようになることから、上司・先輩との関わりは相対的に低くなる。その分、係員の自律的な学習の比率は高くなるのである。つまり、「他律的な学習者から自律的な学習者に変化」しているのである。この点については、後述する。とは言え、天谷（1978）が指摘<sup>1</sup>しているように入庁3年目までの能力開発のためには、従来型 OJT が必要であることは本調査結果からも裏付けられる。

従来型 OJT は、キャリアを積むことによってその比重は低くはなると推測されるが、それがキャリア初期以後機能しないというわけではない。それは、第2分析、第3分析の結果から見ても明らかである。第2分析から、学習タイプの「他者」のうち、「課長・係長・先輩→自分」のパターン（従来型 OJT）が、教育・学習過程として抽出された全体数の約4割という結果が示されている。第3分析では、係長は日常的に必要な都度係員に指導している様子が示されている。

しかしながら、先行研究等で見たとおり従来型 OJT については機能していないのではないかという指摘もなされるようになってきた。この点を意識しながら、従来型 OJT の考え方では説明できない教育・学習過程のあり様を見ていくことにする。

学習については、これまで、他者との関わりからの学習、経験学習、観察学習、メディアを通じた学習などさまざまな学習のタイプがあることが示されてきた。本調査結果からもそのことは示唆された。

第 3 分析の結果から、係長の指導パターンには、「指導型」、「委任型」、「相互交流型」の 3 つのパターンがあり、第 2 分析の結果から、係員の学習パターンには、「被指導型」、「自律型」、「相互交流型」の 3 つのパターンがあることが示された。

従来型 OJT の考え方に沿って考えてみると、係長は「教育の担い手」＝「教育者」という立場であり、係員は「教育の受け手」＝「学習者」という立場ということになる。係長の指導パターンと係員の学習パターンの対応関係を見ていくと、それぞれの順に、「指導型－被指導型」、「委任型－自律型」、「相互交流型－相互交流型」（以下、単に「相互交流型」と記す）ということになる。

まず、「指導型－被指導型」についてみてみよう。これが従来型 OJT に該当するものである。しかし、仕事の場における教育・学習過程関係は、「上司・先輩」から「部下・後輩」という 1 対 1 の一方的なタテ関係だけで成り立っているわけではないことは、本調査結果からも明らかである。つまり従来型 OJT だけで成り立っているわけではないのである。

中原<sup>2</sup>が指摘するように、上司・上位者に限定されない同僚・部下というヨコという水平的な発達支援関係が成人の学習に果たす効果もある。また、本調査結果においては、関係地域市民との相互作用を通して職員が学んでいることが明らかにされた。これも水平的な発達支援関係とみてよいであろう。OJT を従来型 OJT と解する限り、上司・先輩からの指導・助言によって市民と関わりを通して学習する場合は OJT であるが、係員自らが主体的に市民と関わり、それを通して学習する場合は OJT とはみなされないことになる。

また、水平的関係ではなく、後輩から教えてもらうという垂直的關係での下から上へという逆の流れもある。この場合も OJT とはみなされないことになる。

次に、「委任型－自律型」についてみてみよう。榊原（2005）は、OJT には「職場指導」と「権限委譲」の 2 つがあることを明らかにした。係長の立場に立った場合、前者が先にみた「指導型」であり、後者が「委任型」に相当するであろう。そして、彼は、この「権限委譲」こそが職員の能力向上に効果があったとする。重要なのは、任せた後部下である係員が自らどのように能力開発に資する行動をとったかということである。しかし、この点は明らかになっていない。係員にしてみれば、「自分の思うようにやってみて」と係長から言われた場合、自分でどうするかを考えなければならない。他律的な学習者から自律的な学習者に変化することが求められることを意味する。

係員にとっては、自律的な学習者になるきっかけは、係長から委任された場合ばかりではない。例えば、第 2 分析のケース③である。c 氏は引き継ぎを受けこれからどう仕事を進めていくか考える中で「前任者が実際に（地域へ）行

って感じたことというのが重要だな」と気付く。これをきっかけに係員自らが新たな学習を始めている。このようなケースはこれまでは OJT としてはみなされていない。

次に、「相互交流型」の場合である。第 3 分析において、係長が係員同士のコミュニケーションを促進させる例、あるいは、係長自らもその輪の中に入って議論する例が報告された。この場合、係長としては係員の間で考えさせるという「指導型」をとっているケースもあろうが、指導という形をとらずに自ら係員の輪の中に入っていき係員とともに問題について考えているケースもある。前もって係員に「委任」しておく形もある。

また、係長、係員ともに地域市民との相互交流を通して学んでいる様子が語られた。松田（2014）は、「小学校区あるいは町内会のように身近な地域からの地域づくり、そこに住民どうしの学びが位置づくことにより、人々が成長し地域も育っていくということである」（p.35）と述べ、その際の学びは「相互依存」的な学びのプロセスになるという。本調査研究の対象者は、こうした地域の市民と関わりながら仕事をしている職員であり、地域市民と職員との相互の学びにより職員も成長し、よりよいまちづくり支援につながることを期待できるであろう。

係員そして係長も仕事を進める中でさまざまな他者との相互交流を通じて学習をしているが、こうした場合も、これまでは OJT としてはみなされない。

以上は、仕事場でのさまざまな学習例のうちのわずかな例に過ぎないが、いずれも「仕事を通じまたは仕事に関連させて、仕事を進める上で必要な知識・技能等」を学習しているのだが、いずれも OJT とはみなされない例である。ここに従来型 OJT の考え方の限界が生じてくる。

泉(1985)は、「日本の経済発展をここまで導いてきた人材の育成に大きな力を発揮してきた原動力としての OJT の機能が認められるべきであろう。その OJT は、仕事で上司が部下を指導することによって職務遂行に必要な能力の向上をはかる、というような限定的な意味に解すべきでなく、仕事それ自体が人を育てる機能をもつという点こそ重要である」（p.299）と述べる。今こそ、この原点に立ち返る必要があるだろう。また、本研究での従来型 OJT に関して、高橋俊介（2006）が「縦序列の指導伝承型 OJT」と呼ぶように指導する側に力点が置かれ、学習する側の視点が弱かった点にも注意を払う必要があるだろう。

### 第 3 節 OJT 概念の多様性

従来型 OJT が実施されるのはキャリア初期において顕著であることは前節で述べたが、職員はその機会を通じて学習するばかりではなく、数年もすると

後輩や後任者を指導する立場、つまり OJT の担い手ともなる。業務の引き継ぎ時にまずこれを経験する。そうした指導を通じて学習する。つまり、仕事場では、職員の置かれた状況等において、OJT の担い手となったり、受け手となったりするということであり、両者は密接に関係しているということである。OJT の伝承性も明らかにされたが、OJT によって学んだ経験が、後に自分が指導する立場になったときに生かされる。このことは、OJT をキャリアと捉える考え方に相通ずるものがある。

OJT は、Off-JT とともにその実施主体は企業や自治体などの組織体であるとされてきた<sup>3</sup>。Off-JT については、いつ、どこで、どんな研修を受講したか、その内容等について明確になっている。他方、OJT はこれまで見てきたように日常の業務遂行の中での活動であり、これが OJT なのかどうかにも実際には明確でない部分もある。従って、OJT については、Off-JT のように組織体が職員に「受講させる」という表現はなじまない。係員からすれば、OJT を受講しているという意識はない。問われて初めて「あれが OJT だったんですね」と答える係員もいた。

OJT、Off-JT のほかに主要な職業能力開発として自己啓発が挙げられる。自己啓発とは「個人が主体的に行う職業能力を向上させるための行動」であり「勤務先による指示ではなく、自らの意志で、費用を支払って、就業者であれば就業時間以外の時間を使って行う能力開発<sup>4</sup>」であるので、本論で述べている仕事場における自律的学習とは異なる。

OJT を従来の狭い枠組みで考える限り、OJT の形式化、形骸化の議論は続くと考えられる。また、現在、職場における「学習」という側面が強調される傾向にあるが、筆者は、職場ないし仕事場における「学習」については、「教育訓練」の範疇の中における「学習」であると捉える。兼子(1965)は「教育訓練とは、学習を促し助ける仕事である」(p.45)という。また、「教育訓練は、教育者が一定の目標をもって被教育者に対し計画的に適切な刺激や条件を与え、それによって被教育者に効果的な学習を得させようとするものである」(p.62)とも述べる。つまり、教育訓練と学習との関係は表裏一体であると考えられることができる。そして、これらは仕事をすることを通じてなされるという点に注目する必要がある。

これまでの OJT の考え方によれば、「教育者」、つまり OJT の主体は、あくまで上司であり、先輩であった。果たしてそうであろうか。以下、この点に絞って論を進める。

「他者」について考えてみよう。OJT の主体を上司や先輩という垂直的關係における他者に限定するのが、これまでの OJT の考え方である。しかし、本研

究の調査結果からも明らかなように、職員は上司・先輩のほかに職場の同僚・後輩だけでなく地域市民との関わり、つまり水平的関係における他者を通して学んでいる例が示された。従って、OJTの主体は、上司や先輩だけでなく、それ以外にその職員と仕事上の関わりのある「他者」の場合もあると広く考えるのが合理的である。職員とその他者との関係が水平的な関係になれば、より相互的な関係にもなっていくであろう。

次に、OJTの主体について、上司・先輩ではなく、「自分」自身になる場合を考えてみよう。「自分」が「自分」を教育訓練するという捉え方である。

係長が部下を指導する場合の「委任型」を例にとると分かりやすい。上司一部下という主体－客体の関係が、部下自身に委任されたこと、つまり客体であった自分が主体になることにより、主体である自分が客体であるもう一人の自分に教育訓練する構図に変わるのである。OJTの担い手が係長から係員自身に移ることを意味する。

このことは、梶田（1985）の「人は自分自身と対話する存在である<sup>5)</sup>」との考えと相通じるものがあるだろう。彼によれば、人は「自分の外側にあるものをながめたり、考えたり、概念化したりするのと同様、自分自身のことを意識したり、考えたり、概念化したりする」。つまり、自分自身を対象化する。自分自身を対象化する場合に、「自覚とか自己形成あるいは自己教育ということが言われるのも、その根底には、人が自分自身を対象化するだけでなく、対象化された自分自身に働きかけ、改変していくことができる、ということがある」と述べる<sup>6)</sup>。

自分自身を対象化し、自分自身に働きかけるということは、自分が自分に教育訓練するという場合も当てはまるであろう。

また、学校教育におけるカリキュラム概念の再検討を論ずる中での扇谷（1993）の主張も示唆的である。彼は、「学習者の自己教育を推進させることが、教育の課題である」とし、「教師主導型とは違って、学習者が自力で自己教育を行うことを支援する、学習者主導型の授業過程が成立しなければならない。『教えられる学習活動』ではなく、『自力で学ぶ学習活動』を成立させる授業過程の実施が望まれる」と述べる。さらに、自力による学習活動が成立するのは、「教師と生徒との関係を教育の関係を教育の主体（教育者）と客体（被教育者）の対立関係とみなす伝達モデルの授業では不可能」であり、「相互主体的な教育関係に依拠する対話モデル型の授業システム」であるという。この対話モデルによる相互主体的教育関係では、教師も学習者も自分を変えることがもたらされるという<sup>7)</sup>。

上記の扇谷の指摘は、学校の教室ばかりでなく、仕事場においてもあてはまるものと考えられる。

以上のことを踏まえると、OJTには3つの様式があるのではないかという結論に至る。

第1は、「指導型 OJT」である。これは、従来型 OJT が該当するが、上司・先輩一部下・後輩というタテの関係ばかりではなく、同僚間や、職員と地域市民との間での指導・助言関係があれば、それらも含まれると考える。この場合は、教える主体と学ぶ客体が明確な場合である。

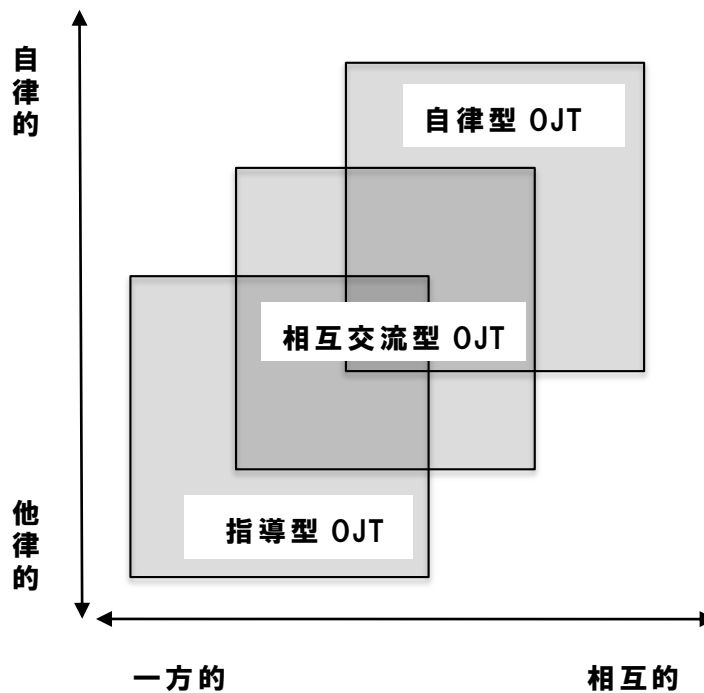
第2は、「相互交流型 OJT」である。職員と他者との相互作用を通して学習する場合である。これには、上司と部下であっても対等に議論する中で、教えたり学んだりするような過程も含まれる。相互交流型 OJT は扇谷の指摘する「相互主体的教育関係」が成り立つものといえよう。教える主体と学ぶ客体が一定せず、相互に教え学び合う関係にある場合である。

第3は、「自律型 OJT」である。職員自身が自分に対して教育訓練し、自律的に学習していく場合である。自分の中に、主体である自分と客体である自分が共存し、両者の相互作用により学習していくものであり、自己内における「相互主体的教育関係」とみることができよう。

「指導型」の様式は「教える OJT<sup>8</sup>」、「相互交流型」の様式は「教え学び合う OJT」、「自律型」の様式は「学ぶ OJT」と言い換えることもできよう。

本調査結果を踏まえると、OJT 概念を考える際に必要な要素として2つが浮かび上がってくる。第1が、当事者である職員とその職員が関わる他者の関係が一方的であるか、相互的であるか、という要素である。第2は、当事者である職員の学習過程が、他律的なものであるのか、自律的なものであるのか、という要素である。このことを踏まえ、横軸に「一方的－相互的」の軸を置き、縦軸には「他律的－自律的」の軸を置く。この二次元上に3つの様式の OJT を配置したのが、図1である。これを「OJT 概念の多様性モデル」（以下、「OJT 多様性モデル」という）と呼ぶことにする。

図 1 OJT 概念の多様性モデル



例を挙げる。

まず、業務の引き継ぎの場合である。係員の行動について 3 つのパターンを考えてみる。①新規採用時に係長・先輩から業務の指導を受ける場合、②仕事に少し慣れ、自分で担当業務について問題が生じても自分で解決できるようになる場合、③自分の後任に仕事を引き継ぐ場合、の 3 つである。OJT 様式については、①については「被指導型」、②については「自律型」、③については「指導型」である。①③はともに指導型である。①の場合は、「指導を受ける」、③の場合は、「指導する」というように、立場が変わるということであるが、OJT の様式としては「指導型」となる。

次に、地域市民との交流を通して学ぶ場合である。係員の行動について 3 つのパターンを考えてみる。①係長から、地域へ出かけ地域市民から学ぶよう指示される場合、②係長から、ある問題の解決を任せられ、係員がいろいろ考えた結果、地域市民から学ぶ必要性を感じ、地域に出かけ地域市民から学ぶ場合、③係員が自分の抱える問題を解決するために、自らの判断で、地域に出かけ地域市民から学ぶ場合、の 3 つである。OJT 様式のイメージについては、①は、「指導型」の枠内に「相互交流型」が入る、②は、「指導型」の枠内に「自律型」が入り、さらにその「自律型」の中に「相互交流型」が入る、③は、「自律型」の中に「相互交流型」が入るイメージである。

分析4で見たように、係長になって、係員の時にOJTを受けた経験を生かし、部下指導する場合も引き継ぎ時の③の例に相当するが、キャリアを積んでいるので、その指導内容・方法ともより効果的なものになっていることが期待される。

OJT 多様性モデルを仮定することで、これまで OJT と見なされなかった教育・学習活動について、それらを OJT の範疇に入れて考えることが可能になる。

「指導型」、「相互交流型」、「自律型」の OJT の様式は、それぞれ相互に関係し合い、状況によって各様式間を移動したりする。そして、指導型から自律型に向かうにつれ、他者との一方的な関わり合いから、他者との相互的な関わり合い、自己内での関わり合いへと、主体・客体間の関わり合いの度合いが変化していくイメージである。

本調査研究の結果は、区役所のまちづくり課を通してという限定付きではあるが、OJT 概念を構成するものとしての「指導型」「相互交流型」「自律型」という3つの OJT 様式の存在が示唆されたことは、今後の OJT の概念についてのさらなる研究を進める上での一つの方向性を示し得たものと確信する。このことにより、これまで指摘されていた OJT の形式化や形骸化の問題点を克服し、仕事場での能力開発の可能性を広げることに資することが期待できるのである。

## 注

<sup>1</sup> 天谷（1978）は、個人別キャリア形成の方法をライフスタイルとの関連の中でまとめ、個人の能力チェックについて6つのチェック段階を設定した。その第一能力チェック期は入社後3年までの時期とし「企業としては、O・J・T（職場訓練）の展開によって積極的に基礎能力の開発、育成につとめるとともに、C・D・Pにもとづく計画的J・R（ジョブ・ローテーション）を行うことによって、できるだけ適性の発見と活用に意を注ぐことが必要である」と述べている（p.184）。

<sup>2</sup> 中原（2010,2012a,2012b）。

<sup>3</sup> 自治体職員の場合、地方公務員法第39条第2項で「研修は任命権者が行うものとする」旨の規定がされている。

<sup>4</sup> 原（2014）p.23。

<sup>5</sup> 自己との対話について、梶田は「自己が自己に対して問いかけ、自己が自己に対して答える、といった内的な問答」（p.6）と説明している。

<sup>6</sup> 梶田（1985）pp.2-6。

<sup>7</sup> 扇谷（1993）pp.6-7。

<sup>8</sup> 久本（2008）は、「技能を部下や同僚に積極的に教える」OJTを「教えるOJT」（p.114）と呼んでおり、ここでは指導型OJTについて、その用語を当てはめた。



## 終章 本研究の総括

### 第1節 本研究の到達点

本研究の目的は、上司一部下関係や先輩―後輩関係として捉えられてきた従来の OJT 以外の新たな OJT の可能性を探り、OJT 概念の革新を試みることであった。

指定都市の区役所まちづくり課に勤務する、OJT の担い手とされる係長及びその受け手とされる係員の双方に、仕事場における教育・学習についての経験を数度にわたり聞き取り、その内容を整理、分析し、考察を進めてきた。その結果、新たな OJT の可能性を示唆する結果を得た。

本研究の到達点は、次のようにまとめられる。

OJT 概念には、従来考えられてきたような、仕事を通して上司・先輩が部下・後輩を指導・助言するものという「指導型」の様式のほかに、「相互交流型」、「自律型」という様式の存在することが示唆されたことである。つまり、OJT は従来考えられてきたように限定的で画一的なものではなく、多様性を持つ概念であるという示唆である。筆者は、これを「OJT 概念の多様性モデル」として提示した。

これまでの OJT の考え方では、OJT の受け手である職員は、上司・先輩からの一方的な指導・助言を受けて他律的に学習するというものであった。これに対し、本研究の調査結果を踏まえ、その対極に、職員が仕事を通して自律的に学習することも OJT（「自律型」）であるという新たな考えを導いた。他者ではなく、自分が自分に対し教育訓練をする発想である。

以上が、本調査研究から導き出された到達点である。

本研究で得られた示唆から、つまり OJT 多様性モデルの考え方を取り入れることから、次のようなことが自治体の現場においては期待されるであろう。

第1に、仕事場での能力開発の可能性が広がることである。というのは、これまで OJT の役割と認識されてきたが、部下・後輩も含め職場の職員全員が担うという発想の転換が図られることで、職場の構成員すべてが仕事場に埋め込まれているさまざまな教育・学習資源を活用する、あるいは活用できる機会が増すことになるからである。OJT は、「受ける」ものではなく、「活用する」という OJT に対する考え方の転換が求められることになる。

第2に、研修所の機能強化につながることである。第1で述べたことを踏まえ、研修所には、従来の OJT 支援策の見直しを含め、各自治体に見合った OJT 支援策を検討することが求められる。例えば、主な支援策には、OJT マニュアルの整備、OJT 指導員制度などがあるが、これまでは上司・先輩が部下・後輩

を指導・助言するという視点に立っており、本論でいう「指導型 OJT」に対する支援である。今後、OJT 多様性モデルの考え方を取り入れていこうとすれば、「相互交流型 OJT」や「自律型 OJT」に対する支援策が必要となる。こうした支援策を構築するためには、各仕事場での教育・学習過程の実態を踏まえた上で、業務の形態に合わせた OJT のあり方を検討していく必要がある。その主要な役割を担うのは研修所である。

第 3 に、OJT と Off-JT との連携が促進することが期待できることである。OJT 多様性モデルの考え方に基づいて OJT の意義を再認識することは、職員にとっては OJT への動機づけともなる。OJT を実践する中で、疑問に感じたことや不足と感じたことは Off-JT にその解決策を求めることもあろう。つまり、OJT を実践する現場での研修ニーズと OJT の促進を図る研修所としての研修ニーズのマッチングが求められることになり、そのことは、組織内での統合的な能力開発システムの構築に向けての動きにつながっていくものと考えられる。

## 第 2 節 本研究の残された課題

本調査研究についての課題について述べる。

第 1 に、対象を、指定都市区役所のまちづくり課という職域に絞るという極めて限定的な研究であるということである。今回、公的部門を取り上げたのは、OJT については民間企業を対象とする研究が多い中、公的部門を対象とする研究が少ないという理由と、もう一つは筆者が長年自治体職員として勤務してきた経験の中で OJT に対する捉え方に対する疑問があったため、自治体を対象としたといういきさつがある。一職域に絞った理由も既述したとおりである。今後、自治体において他の職域においても同様な調査研究を進める中で、それらを比較検討し自治体における OJT についての包括的な考え方が導き出されるよう期待したい。

第 2 に、OJT をはじめとする仕事場での教育訓練の効果の捉え方にあいまい性があることである。本研究においては、被面接者の発話という文脈から、ある行為について被面接者が学習したものと推定したが、これで OJT 等の有効性が示されたとは言い切れない部分も残されている。ただ、これまでの質問紙調査の多くは個人の自己評価によって教育訓練の効果を測定しており、この方法にしても同様の課題が残されていると思われる。こうした方法と比較検討するなど、OJT の効果測定のあり方についてのさらなる研究が求められる。

第 3 に、一人の被面接者に複数回のインタビュー調査を依頼したことにより、調査を依頼しない普段の時より、OJT 行動に対して誘因が働き OJT 行動が増

加している可能性は否定できないことである。ただ、本研究の目的からすれば、新たな OJT の可能性を探索するものであり、仮にその誘因が働き OJT 行動につながったとしてもその行動は貴重なデータとなりうる。本研究に参加いただいた自治体職員の方々は皆熱心に筆者の質問に耳を傾け、それに対し被面接者として誠意をもって回答をしていただいた。調査は一定の期間をおいて数回行っており、前回の発言で不確かな点があれば確認できたことから、その内容についての信頼性や発言内容の自由度に関して言えば、質問紙調査よりはより現実に即した詳細なデータが得られたと考える。

今一度「OJT とは何か」をあらためて問い直すことは、仕事における望ましい教育・学習活動のあり方を考える機会となり、今後、企業、国、自治体等の組織内教育訓練の再構築を検討していく上でも極めて意義深いものとなるう。「教えること」と「学ぶこと」が仕事の間では多様な形で混在している状況を踏まえ、今後さらにさまざまな仕事の間での職員の教育・学習過程に関するデータを集めることによって OJT 概念の再構築に向け積極的に議論を深めていくことが望まれる。

## 引用・参考文献

- 天谷正（1978）「定年延長のための人事・教育・組織システム」隅谷三喜男編著『日本的雇用政策の展望』pp.167-205.
- 青木武一（1965）『企業内教育訓練の方法』ダイヤモンド社
- B.M.バス、J.A.ヴォーン著、伊吹山太郎・田中秀穂訳（1968）『企業の行動科学 1 教育訓練』ダイヤモンド社
- 遠藤哲哉・小野寺哲夫（2007a）「自治体経営の組織戦略—日米のデータを用いた組織戦略と組織心理学的観点との統合—」『青森公立大学経営経済学研究』第 12 巻第 2 号、pp.53-77.
- 遠藤哲哉・小野寺哲夫（2007b）「自治体経営における学習する組織—福島県内自治体のデータを用いた組織戦略と組織心理学的観点との統合—」『青森公立大学経営経済学研究』第 13 巻第 1 号、pp.35-52.
- Fisher, C.D. (1986), "Organizational Socialization: An Integrative Review," in Rowland, K.M. and G.R. Ferris eds., *Research In Personnel and Human Resources Management*, Vol.4, pp.101-145.
- Fryer, D.H., Feinberg, M.R. and Zalkind, S. S. (1956) *Developing People in Industry*. New York : Harper & Brothers
- 福沢真一（2004）「第 5 章 大都市制度の形成と発展」笠原英彦・桑原英明編著『日本行政の歴史と理論』芦書房、pp.135-150.
- 原ひろみ（2014）『職業能力開発の経済分析』勁草書房
- 速水敏彦（2004）「第 2 章 学ぶ人を意欲づける知」梶田正巳編著『授業の知—学校と大学の教育革新』有斐閣 pp.23-41.
- 久本憲夫（2008）「第 3 章 能力開発」仁田道夫・久本憲夫編『日本的雇用システム』ナカニシヤ出版 pp.107-161.
- 稲継裕昭（2008a）『自治体の人事システム改革—ひとは「自学」で育つ—（3 版）』ぎょうせい
- 稲継裕昭（2008b）『プロ公務員を育てる人事戦略』ぎょうせい
- 稲継裕昭（2011）『プロ公務員を育てる人事戦略 PART2—昇進制度・OJT・給与・非常勤職員』ぎょうせい
- 猪木武徳（1996）『学校と工場—日本の人的資源』読売新聞社
- 犬塚篤（2009）「職場内訓練の成立条件—ソシオメトリック・データを用いた実証—」『産業・組織心理学研究』第 22 巻第 2 号、pp.115-126.
- 伊丹敬之（2001）『創造的論文の書き方』有斐閣

- 泉輝孝（1985）「13 日本における技能者養成と訓練政策」日本労働研究機構編（1988）『教育と能力開発』（リーディングス 日本の労働⑦）日本労働研究機構
- 泉輝孝（1989）「第2章 日本における技能者養成と訓練政策」「第7章 日本企業における技術移転とスキル形成」尾高煌之助編『アジアの熟練—開発と人材育成』アジア経済研究所、pp.15-44、pp.193-225.
- Jacobs, R.L. & Jones, M.J. (1995) *Structured on-the-job training : unleashing employee expertise in the workplace* San Francisco : Berrett-Koehler Publishers
- 自治大学校・自治研修協議会共編（1975）『職場研修の理論と実際—仕事を通じての職員指導のあり方—』第一法規出版
- 梶田叡一（1985）『子どもの自己概念と教育』東京大学出版会
- 梶原豊（1993）『人材開発の経営学—人事戦略の視点と展開シナリオ—』同友館
- 金井壽宏・楠見孝編（2012）『実践知—エキスパートの知性』有斐閣
- 川喜田二郎（1967）『発想法』中央公論新社
- 兼子宙（1965）『企業内教育訓練』日本労働協会
- 川端大二（2003）『人材開発論—知力人材開発の論理と方策』学文社
- 木村保茂（2005）「第1章 変容する人材育成システム—変わる企業内教育—」木村保茂・永田萬亮『転換期の人材育成システム』学文社、pp.12-58.
- 木下太郎（1975）「第3章 企業内教育の性格と方向」倉内史郎編『現代教育講座第8巻 労働・余暇と教育』第一法規出版、pp.119-170.
- 鬼頭文隆（2012）「分権時代の自治体内教育に関する一考察—市民協働の職場における新たな OJT の可能性」『名古屋大大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』第58巻第2号、pp.83-93.
- 鬼頭文隆（2014）「自治体職員教育における OJT に関する質的検討—入庁後3年間の振り返りの分析から—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』2014、第60巻第2号、pp.73-83.
- 鬼頭文隆（2015）「OJT に関する質的・実証的研究—地方自治体組織の監督者を例として—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』第61巻第2号、pp.65-75.
- Kito, F. (2012) Present Conditions and Issues in Training Local Government Officials of Large Cities in Japan *Reform Perspective of Vocational Education in Asian Countries (2012 the 8<sup>th</sup> Asian Academic Society for VET International Conference)* pp.218-223.

- Kito, F. (2014) Empirical Study regarding On-the-Job Training in Japan  
*Journal of Asian Vocational Education and Training* Vol.7, pp.64-73.
- 古賀比呂志（1978）「第一部 第一章 技能教育訓練体制の再編」「第二部 わが国工場技能労働者の企業内訓練の理論的考察」隅谷三喜男・古賀比呂志編著『日本職業訓練発展史《戦後編》—労働力陶冶の課題と展開—』日本労働協会、pp.29-68, pp.313-416.
- 小林正夫（1971）「第 6 章 経営民主化・近代化期の産業訓練—戦後 20 年代の環境と産業訓練—」産業訓練白書編集委員編著『産業訓練百年史—日本の経済成長と産業訓練—』日本産業訓練協会、pp.313-345.
- 小池和男編著（1986）『現代の人材育成』ミネルヴァ書房
- 小池和男編著（1991）『大卒ホワイトカラーの人材開発』東洋経済新報社
- 小池和男（1997）『日本企業の人材形成』中央公論社
- 小池和男（2005）『仕事の経済学（第 3 版）』東洋経済新報社
- 近藤泉・寺田盛紀（2015）「大卒事務職の職場におけるキャリア形成—運輸系企業の従業員に対するインタビュー調査結果から—」『生涯学習・キャリア教育研究』第 11 号、pp.11-23.
- 倉内史郎（1970）「展望 産業教育の未来像 第一章 企業内の教育活動」岩井龍也・松原治郎編著『産業と教育』（教育学叢書第 8 巻）第一法規出版、pp.259-275.
- 楠見孝（1999）「中間管理職のスキル、知識とその学習」『日本労働研究雑誌』No.474,39-49.
- 楠見孝（2010）「大人の学び—熟達化と市民リテラシー—」佐伯胖監修、渡部信一編『「学び」の認知科学事典』大修館書店、pp.250-263.
- 楠見孝（2012）「第 2 章 実践知の獲得—熟達化のメカニズム—」金井壽宏・楠見孝編『実践知—エキスパートの知性』有斐閣、pp.33-57.
- Lepak, D & Gowan, M. (2010) *Human resource management: managing employees for competitive advantage*, New Jersey: Pearson Education
- Louis, M.R., Posner, B.Z. and Powell, G.N. (1983), "The availability and helpfulness of Socialization practices," *Personnel Psychology*, Vol.36, pp.857-866.
- 松田武雄（2014）『コミュニティ・ガバナンスと社会教育の再定義—社会教育福祉の可能性—』福村出版
- 松本雄一（2003）『組織と技能—技能伝承の組織論—』白桃書房

- 松本雄一（2011）「新入社員の育成と課題：状況における学習の立場から（A1セッション【シンポジウム 1】）」経営行動科学学会年次大会：発表論文集(14)、pp.19-20.
- 松本雄一（2012）「第 6 章アートに関わるエキスパート—デザイナー」金井壽宏・楠見孝編『実践知—エキスパートの知性』有斐閣、pp.224-239.
- 松尾睦（2011）『職場が生きる人が育つ「経験学習」入門』ダイヤモンド社
- Merriam, S. B. (1998) *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass. （堀薫夫・久保真人・成島美弥訳(2004)『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディー』ミネルヴァ書房）
- メリアム,S.B. & カファレラ,R.S. (1999)、立田慶裕・三輪建二監訳(2005)『成人期の学習—理論と実践—』鳳書房
- 三輪卓己（2011）『知識労働者のキャリア発達—キャリア志向・自律的学習・組織間移動』中央経済社
- 守島基博（2004）『人材マネジメント入門』日本経済新聞出版社
- 守島基博（2010）『人材の複雑方程式』日本経済新聞出版社
- 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
- 中原淳（2012a）「学習環境としての「職場」—経営研究と学習研究の交差する場所」『日本労働研究雑誌』No.618,pp35-45
- 中原淳（2012b）『経営学習論—人材育成を科学する—』東京大学出版会
- 中原淳編著（2012）『職場学習の探究—企業人の成長を考える実証研究—』生産性出版
- 南部初世（2014）「フィールドワーク「宗谷教育調査」の成果と課題」『名古屋高等教育研究』第 14 号、pp.73-94.
- 日本産業訓練協会編（1970）『企業内教育訓練ガイドブック』日本経営者団体連盟弘報部
- 西尾勝（2001）『行政学〔新版〕』有斐閣
- 尾高煌之助（1993）『企業内教育の時代』岩波書店
- 尾形真実哉（2008）「若年就業者の組織社会化プロセスの包括的検討」『甲南経営研究』第 48 巻第 4 号、pp.11-68.
- 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』第 49 巻第 4 号、pp.19-61.

- 尾形真実哉（2013）「第7章 上司・同僚・同期による組織社会化プロセス」  
金井壽宏・鈴木竜太編『日本のキャリア研究—組織人のキャリア・ダイナミクス』白桃書房、pp.197-222.
- 岡本秀昭（1966）「12 戦後年功「職長」の性格」日本労働研究機構編(1988)  
『教育と能力開発』（リーディングス 日本の労働⑦）日本労働研究機構、  
pp.260-282.（原典は、「戦後年功『職長』の性格」『工業化と現場監督者』  
日本労働協会）
- 扇谷尚(1993)「カリキュラム概念の再検討—個性尊重の教育を契機として—」  
『カリキュラム研究』第2号、pp.3-13.
- 大村彰道（1981）下中邦彦編『新版 心理学辞典』平凡社、pp.169-171.
- Rothwell,W.J.&Kazanas, H.C.(1990) Planned OJT is productive OJT.  
*Training & Development Journal*, 44, pp.53-56.
- Rothwell,W.J. & Kazanas, H.C. (1994). *Improving on-the-job training : how  
to establish and operate a comprehensive OJT program*. San Francisco :  
Jossey-Bass
- 榊原國城（2005）「職務遂行能力自己評価に与える OJT の効果—地方自治体職  
員を対象として—」『産業・組織心理学研究』第18巻第1号、pp.23-31.
- 佐々木信夫（2009）『現代地方自治』学陽書房
- 佐藤厚（2012）「企業における人材育成の現状と課題」『社会政策』第3巻第3  
号、pp.9-24.
- 佐藤博樹（2010）「第1章 働くことと学ぶこと—能力開発の現状と課題」佐  
藤博樹編著『働くことと学ぶこと—能力開発と人材活用—』ミネルヴァ書  
房、pp.2-13.
- 佐藤博樹（2012）『人材活用進化論』日本経済新聞出版社
- Schein,E.H.,(1978), *Career Dynamics: Matching Industrial and  
Organizational Needs*, Reading, MA: Addison-Wesley. （二村敏子・三善  
勝代訳『キャリア・ダイナミクス』白桃書房、1991）
- 清水勤（1991）『会社人事入門』日本経済新聞社
- 職業訓練白書編集委員編著（1971）『産業訓練百年史—日本の経済成長と産業  
訓練—』日本産業訓練協会、pp.313-345.
- 関口和代（2001）「キャリア発達を促す諸要因に関する研究—部長・役員層を  
対象とするヒアリング調査結果をもとに—」『産業・組織心理学研究』第  
14巻第1号、pp.1-13.



- 関根雅康（2012）「第 5 章 新入社員の能力向上に資する先輩指導員の OJT 行動—OJT 指導員が一人でやらない OJT の提案」中原淳編著『職場学習の探究—企業人の成長を考える実証研究—』生産性出版、pp.143-167.
- 塩入勇（1988）「TWI による監督者の育成」『職業能力開発ジャーナル』第 30 巻第 1 号、pp.14-18.
- 白木他石（1955）『監督者と教育訓練』ダイヤモンド社
- 高橋弘司（1993）「組織社会化研究をめぐる諸問題—研究レビュー—」『経営行動科学』第 8 巻第 1 号、pp.1-22.
- 高橋俊介（2006）『人が育つ会社をつくる』日本経済新聞社
- 寺田盛紀（2009）『日本の職業教育—比較と移行の視点に基づく職業教育学—』晃洋書房
- 寺田盛紀・堂畑満（1989）「教育方法としての OJT の実態—第 3 次産業・営業部門の事例及び聞き取り調査結果から—」『金沢大学教育学部工学研究』第 15 号、pp.85-96
- 寺澤弘忠（2005）『OJT の実際＜第 2 版＞』日本経済新聞出版社
- 梅村雅司（2003）「第 2 章 自治体の研修と人材開発—実態と課題」、上山信一・梅村雅司『行政人材革命—“プロ”を育てる研修・大学院の戦略—』ぎょうせい
- 若林満（2001）「産業組織心理学の視点から」『産業教育学研究』第 31 巻第 1 号、pp.22-25.
- 若林満・南隆男・佐野勝男（1980）「わが国産業組織における大卒新入社員のキャリア発達過程：その経時的分析」『組織行動研究』第 6 巻、pp.5-131.
- 吉川栄一（1980）『人材の育成と活用—これからの組織と人事—』早稲田大学出版部

## 謝辞

本論文は、私が勤めた名古屋市役所で仕事をする中で、OJTについて長年疑問に感じていた問題について、退職後自由な身になって、多くの方々のご協力をいただいて一つの方向性をお示しすることができた、私にとっての仕事人生の集大成というべきものです。

まずもって、本調査研究に快く参加していただいた自治体職員の皆さま方に心より感謝申し上げます。また、こうした職員の方々をご紹介いただくとともにそれぞれの市の職員研修の状況などをお教えていただいた研修所はじめ関係の皆さま方に厚くお礼申し上げます。

本研究を進めるに当たって終始直接ご指導いただき、本論文作成においても懇切丁寧なご指導をいただきました指導教官である名古屋大学大学院教育発達科学研究科の寺田盛紀教授に、深甚なる感謝の意を表します。博士課程に入学してから約7年、何とかここまでたどり着くことができましたのも、ひとえに寺田教授のお支えがあったからにほかなりません。また、副指導教官の松田武雄教授、南部初世教授には、論文の内容について足りない部分を的確にご教示いただいたり、論理的つめの甘さなどを鋭くご指摘いただくなど一方ならぬご指導をいただきました。この場をお借りしまして、ご指導いただきました先生方に深く感謝申し上げます。このほか研究科の諸先生方には、お会いした時などにはあたたかい励ましのことばをいただくなど、何かとお気遣いをいただいたものです。

そして、名古屋市役所の先輩・同僚・後輩の皆さま、寺田ゼミの諸先輩やゼミ生の皆さま、放送大学でご指導いただきました天川晃先生、長谷部英司さんをはじめ旧天川ゼミ生の皆さま、社会的活動をともにしている皆さま、大学や高校時代の友人らからのご支援や励ましなども大きな支えとなっていました。

最後に、黙々と研究に取り組む私をあたたく見守ってくれた妻や娘たち、そして、高齢のため意識ははっきりしないが、会って声をかけると今でも表情を緩め応えてくれる母に心から感謝します。

本論文をまとめることができましたのも、このような多くの方々のお支えがあったおかげとあらためて感謝の意を表します。

2015年 11月

鬼頭 文隆