

論文

大学職員の人材育成課題の類型化に関する一考察

大 島 英 穂*

要旨

大学職員を研究対象とした「大学職員論」の論考は、大学職員のあり方・役割、人材育成、組織開発が主な内容であるが、約 6 割は人材育成について言及している。人材育成は個人の主体的な学習・成長と組織の側の働きかけの両面がある。本稿は、人材育成に関連する研究領域と「大学職員論」で取り上げられた領域を整理し、大学職員の人材育成課題に対して実践的に適応できるようにすることが目的である。まず、「大学職員論」の論考を能力の内容と能力獲得の方法（学習と学習を促進する要因）に区分した。能力の内容は、大学職員に限定されない一般性の高いものと、大学に固有の専門的なものがある。能力獲得の方法については、前提となる事項として、自律性、実践、ポテンシャル、マネジメント、リーダーシップについてその内容を確認した。次に、人材育成課題を整理するための枠組みを設定した上で、人材育成の場と変革・変容の対象により、個人の変容をめざす成人学習と経験学習、組織の中で個人の変容をめざす職場での学習（職場学習、ワークプレイスラーニング）と実践共同体、組織の変革をめざす組織学習（組織学習論、学習する組織）についてその内容を確認した。その上で、大学職員の人材育成課題に対して実践的に適応できるように、学習・活動が行われる場と変革・変容の対象の 2 軸によるマトリクスに上記の研究領域をあてはめた。なお、学習・活動が行われる場は個人、所属外組織、所属組織の 3 区分、変革・変容の対象は個人と組織の 2 区分にしている。さらに、「大学職員論」の論考も同様にマトリクスにあてはめることにより、論考で取り上げられたテーマと人材育成に関連する研究領域との関係が明確になるようにした。このことにより、大学職員の人材育成課題を深耕していくための道標を提供できると考える。

キーワード

大学職員 人材育成課題の実践的整理 学習 訓練開発 組織開発

* 立命館大学大学院経営学研究科博士課程後期課程

目 次

- I. はじめに
- II. 大学職員の人材育成に関する研究
 - 1. 大学職員に関する研究
 - 2. 「大学職員論」の人材育成に関する論考の分類
- III. 人材育成で前提とする事項
 - 1. 個人の主体性に関すること
 - 2. マネジメントとリーダーシップ
- IV. 人材育成課題の類型化
 - 1. 人材育成課題を類型化するための枠組み
 - 2. 学習の意味
 - 3. 訓練開発の領域
 - 4. 組織開発の領域
- V. 大学職員の人材育成課題への適応
 - 1. 人材育成課題に対する研究領域の位置づけ
 - 2. 「大学職員論」と研究領域との関係
- VI. おわりに

I. はじめに

本稿の目的は、関連する研究分野の知見を活用するために、大学職員の人材育成課題を類型化することである。現在、大学の役割と機能を高めるために大学改革は必須であるが、大学改革と大学職員のあり方は密接に関連しており、また大学職員自身も主体的に関わっていることから、大学職員の人材育成は重要な課題である。大学職員の人材育成について、関連する研究領域の知見を適応できればより有意義な示唆が得られるのではないかと考えており、そのために人材育成課題の類型化を行うものである。

佐藤厚（2016）によると、「人材開発」は特定能力の開発をめざした組織から個人への働きかけのニュアンスがあるが、「人材育成」はそれに加えて、人間が学習し、発達し、成長を遂げるプロセスを含むニュアンスがあり、人材育成は人材開発より広い意味で使われている¹⁾という。つまり、人材育成には、個人の学習・成長と組織の側の働きかけの両方の側面を含んでおり、これは大学職員について検討する場合にも適用できる。本稿では、個人の主体性にもとづく学習・成長と、それを支援する組織の側の働きかけの両方を含めて「人材育成」と表記する。

ところで、組織開発とは、組織の環境変化への適応を計画的に推進するために行われる組織成員の態度・行動変容を目的とした教育的組織変革の活動を意味し、人びとの意識・考え方、態度、行動様式といったよりソフトで本質的な人間行動の側面に焦点を当て、その部分を変革し活性化させることによって、組織全体の活力と適応力を高めていくことを目的としている。

そして、態度・行動変容は個人だけでなく組織全体として生じることが必要であるため、教育的手法の適用は組織ぐるみ・集団ぐるみで行うことになる（新版ビジネス経営辞典）。つまり、組織開発には、個人の態度・行動の変容と組織全体の変革の両方が含まれており、大学職員の人材育成は組織開発としても見る必要があり、そのために大学職員の人材育成に関する課題（以下、「人材育成課題」という）の類型化を試みるものである。

本稿の構成は、まず「Ⅱ」において、大学職員の人材育成に関する論考を能力の内容と能力獲得に関するものに分類する。次に「Ⅲ」では、大学職員の人材育成において前提と考える自律性、実践、ポテンシャル、およびマネジメントとリーダーシップについてその内容を確認する。そして「Ⅳ」において、まず、人材育成課題を類型化するための枠組を整理した上で、「学習」の意味と人材育成に関連する研究分野についてその内容を確認する。「Ⅴ」では、Ⅳで整理した枠組をもとに、大学職員の人材育成に関するⅡの分類に従って、大学職員の人材育成に関する論考の内容をあてはめてみる。

本研究により、大学職員の人材育成課題を検討する場合に、どの研究領域の知見を活用することができるかを一定示唆できるのではないかと考える。特に、個人の学習・成長の視点からは、成人学習や経験学習、職場での学習の研究結果が活かせるし、組織の側の働きかけの視点からは、組織学習の研究結果をもとに学習を促進する環境をどのようにデザインするかという課題に繋がる。同時に、組織開発は組織特性に影響されるので、大学の組織特性を明らかにすることが、大学職員の人材育成課題をさらに深耕していく上で必要な課題である。

Ⅱ．大学職員の人材育成に関する研究

1. 大学職員に関する研究

大学職員への関心は、大学改革の必要性に対する認識が高まる 1990 年代後半から、高等教育に関係する学会誌等で論文、研究ノート、事例研究、事例紹介など多様な形態（以下、「論考」という）で公表されてきた。大学職員に関する論考（以下、「大学職員論」という）は、大学の教育・研究・社会貢献機能の向上と大学経営の質向上を目的としている。そこで、「大学職員論」に関する論考が掲載されている学会誌等²⁾から対象となる 186 本について区分したところ、1) 「大学職員」研究のための理論的整理が 7 本、2) 職員に関するものが 154 本、3) 組織に関するものが 25 本であった。最も多い「職員に関するもの」をさらに区分すると、1) 役割・あり方に関するものが 51 本、2) 人材育成に関するものが 91 本、3) 仕事の内容に関するものが 12 本であり、人材育成に関するものは全ての論考の約半数を占めていた。なお、役割・あり方に関するものや仕事の内容に関するものの中にも人材育成について触れているものもあり、これを含めると人材育成に言及している論考は 112 本である。

大学職員への関心は大学職員の人材育成課題に対する関心であるとも言え、「大学職員論」を深耕していく上では、大学職員の人材育成課題を整理した上で、それに関連する研究領域の知見を適応していくことが有意義であると考え。そこで、「大学職員論」の中で人材育成に言及している 112 本の論考をもとに課題の整理を行うものである。人材育成には個人の学習・成長と組織の側の働きかけの両面があるが、両者は相互に関連しているため、「大学職員論」の内容を分類するにあたっては、横山・尾形（2018）による個人の能力獲得に関する研究の整理を参考にしたい。すなわち、1) 能力そのものに関するコンピテンシーについての研究群、2) 能力獲得の具体的な方法として学習に関する研究群、3) 能力獲得の学習を促進する要因に関する研究群の 3 つである³⁾が、2) と 3) は密接に関連しているため能力そのものと能力の獲得に関わるもの（学習とその促進要因）に区分して分類する。

2. 「大学職員論」の人材育成に関する論考の分類

(1) 能力

能力そのものを明らかにするためのアプローチは、必要となる能力を明らかにするものと、職務説明書の作成により職務内容を明らかにするものの両方があり、能力の内容を明らかにする方法は、1) 実際の仕事や経験によるもの、2) 調査を含む海外および国内の事例を紹介するもの、3) アンケートやインタビュー調査によるもの、4) 特定の人材の成長プロセス（ヒストリー）を追うものである。1 つの論考で、例えば、海外事例とアンケート調査など複数の分類に当てはまるものがあり、それぞれに計上すると、件数は表 1 の通りである。

能力の内容は、他業種にも共通するものや大学職員として仕事をするうえで広く求められる一般性の高いものと、大学の仕事に関わって専門的要素があるものの両方が取り上げられてい

表 1 能力の内容を明らかにする方法

アプローチ	方法	件数
能力の内容	実際の仕事・経験	28
	海外・国内事例の紹介	23
	アンケート・インタビュー調査	58
	成長ヒストリー	3
	計	112
職務内容		2

（出所：筆者作成）

表 2 能力の内容

分類	内容	件数
一般性が高いもの		77
専門的要素があるもの	入学審査	2
	学生支援	4
	教務系	9
	図書館	3
	研究支援	3
	キャリア支援	2
	国際交流	4
	認証評価・IR	5
	全分野	1
	計	33
管理職（経営人材）		4

（出所：筆者作成）

る。一般性の高いものは、職務遂行能力や大学職員として必要になる知識や技能・スキル、大学の管理運営を担いトップマネジメントを支える人材に必要となるもの⁴⁾などであるが、管理職に焦点をあてたものもある。専門的要素があるものは、入学審査、学生支援、学習支援や教学マネジメントなどの教務系、図書館、URA（University Research Administrator）を含む研究支援、キャリア支援、国際交流、認証評価やIR（Institutional Research）などであり、複数の分類に当てはまるものをそれぞれに計上すると、件数は表2の通りである。

以上から、論考のほとんどは必要となる能力を明らかにするアプローチで、アンケートやインタビュー調査によるものが半数である。また、能力の内容は一般性の高いものが約7割を占めている。

（2）能力の獲得

全ての論考が学習や学習を促進する要因に言及しているわけではないが、学習については大学院と研修が取り上げられている。前者は、大学職員養成のための国内および海外の大学院修士課程のカリキュラム内容やプロフェッショナルスクールとしてのあり方、また修了生の状況などである。後者は、Off-JTの研修としては、教育・学習支

表3 能力の獲得

区分	内容	件数
学習	大学院	14
	研修	25
	計	39
学習を促進する要因	仕事	20
	専門職団体	7
	自主的勉強会	4
	計	31
人事制度		16

（出所：筆者作成）

援、IR、図書館などの専門的要素があるものと、OJTやSD（Staff Development）を通じて職務遂行能力をより効果的に向上させるためのあり方が取り上げられている。

学習を促進する要因については、仕事を通じて獲得した能力の内容や学ぶ契機となった仕事の内容、国内および海外の専門職団体の概要、自主的勉強会への参加による効果などである。また、人事異動やジョブローテーションなどの人事制度や人事評価制度を取り上げているものもあり、件数は表3の通りである。

Ⅲ．人材育成で前提とする事項

「大学職員論」が増加してきたのは、事務職としての受動的役割から、大学の管理運営において主体的役割を果たす必要性があることが背景にある。また変化の激しい時代では、能動的に仕事をするのが求められるし、専門性が求められる領域も拡大している。同時に、それは大学職員のキャリア形成にもつながる課題である。いずれも個人の学習・成長は主体性が基本

であると考えられ、また、仕事をする上ではマネジメントとリーダーシップが求められることから、人材育成課題を類型化するにあたり、個人の主体性に関することとマネジメントおよびリーダーシップについて、前提とする事項として確認しておきたい。

1. 個人の主体性に関すること

(1) 自律性－「自律」と「自立」

「自律 (autonomy)」は、外部からの制御から脱して、自身の立てた規範に従って行動すること（広辞苑第 5 版）であり、対義語は「他律 (heteronomy)」である。また、「自立 (independence)」は、他の援助や支援を受けず、自分の力で身を立てること（広辞苑第 5 版）で、対義語は「依存 (dependence)」である。いずれの語も個人と組織の両方について使われるし、また対義語から分かるように、相手（他者）があることが前提である。「自律」は意思決定の側面を重視して自らが定めた基準に従って行動する、すなわち自己をコントロールすることに対し、「自立」は身体や経済の独立を強調しているといえる。

「自律」と「自立」は多様な領域で使われているが、ビジネスの現場について、佐藤剛（2006）によると、個人が既存の慣習や考え方に縛られない状態が「自立」であるのに対し、「自律」は他に依存しないと同時に自らの行動ルールを持ち、主体的に目的を達成するものである⁵⁾という。また鈴木（2007）は、自分を律すると同時に自分で立つことも含めて「自律」と定義している⁶⁾。さらに、看護師の専門性に関わって山口（2009）は、自律性は専門職としての職務行動を決定し行動化するための自由裁量権と責任であり、その内容は、認知能力、実践能力、具体的判断能力、抽象的判断能力、自立的判断能力で構成されている⁷⁾と述べている。

(2) 実践

実践の意味は、一般的には人間が何かを行動によって実行することだが、人間の倫理的行動や人間が行動を通じて環境を意識的に変化させることも含まれている（広辞苑第 5 版）。本稿の目的である大学職員の人材育成課題との関係では、「実践」に積極的意味づけを行う必要がある。ウェンガーほか（Wenger et al., 2002）は、実践 (practice) は行動やコミュニケーション、問題解決、作業、説明責任などの基盤となる共通の手法や基準で、新しい状況に対処し新しい知識を生み出すための資源になる⁸⁾と述べている。またセンゲ（Senge, 1990）は、実践の基本原則は仮想世界 (virtual world) における実験で、仮想世界は現実世界を再設定し表現したものである⁹⁾と述べている。さらにコルブ（Kolb, 1984）は、ものごとを変えるために振り返り行動すること¹⁰⁾と述べている。したがって、実践とは知識を生み出したり応用する具体的な行動であるといえる。

実践から生み出される知識について、勝原（2012）によると、看護師の場合は、1) 患者の容態や病状の変化を認識できる「質的差異の識別」、2) 多様な患者の共通問題に対応する中で、時間をかけて他の看護師とも同様の認識を共有する「共通認識」、3) 体験談から得たことを、新たに生じる疑問と突き合わせる中で生まれ、検証される「予測・予期・構え」、4) 経験を積むことで、構えにつながる予備知識が形成される「判例と個人的知識」、5) 専門的な状況下で、その状況を熟知している者でしか用いない言葉である「格率」、6) 業務範囲の拡大に伴って増える仕事である「想定外の業務」の6領域を明らかにしている¹¹⁾。

(3) ポテンシャル

レディほか（Ready et al., 2010）によると、ハイポテンシャル人材は同僚達を常に大きく上回る業績を上げ、会社文化・価値を反映する行動を模範的に示し、同僚よりも迅速・効率的に成長し、成功するために高い能力を示す人である。その基本要素の第1は、他者から信頼される方法で優れた業績を上げることである。第2は、新たな技量を身につけることである。昇進していくに従い技術的知識に優れていることは、戦略的思考や人にやる気を起こさせるスキルと比較して価値が薄れていく場合もあるので、知識を増やす難しさと同様に放棄する難しさに対応することが求められる。第3は、行動が重視されることを認識し、ロールモデル兼教師へと行動を変化させ示すことが求められる¹²⁾と述べている。

2. マネジメントとリーダーシップ

ここでは、マネジメントとリーダーシップ、およびそれを体現しているマネジャーに求められる能力について確認する。

(1) マネジメントとリーダーシップ

コッター（Kotter, 1999）によると、マネジメントは現在のシステムをうまく機能させ続けることが目的で、階層とシステムを通して機能し複雑さに対処するものである。具体的には、計画立案、予算策定、組織化、人的配置、コントロールと問題解決などである。これに対してリーダーシップは、組織をより良くするための変革を推進するために障害を乗り越えてでも実現できる力で、人と組織文化に訴えかけることで機能するものである。具体的には、ビジョンや戦略をつくり上げることや、戦略の遂行にむけてそれに関わる人々を結集したり動機づけることなどである¹³⁾とその違いを述べている。

金井（1991）は、ミドル・マネジャーの研究から、マネジメントの両義性、すなわち「表のマネジメント」と「裏のマネジメント」を明らかにしている。表のマネジメントは、人を通じてことを成し遂げるすなわち人にやってもらうことで、マネジャーの方が上に立つものとしてより多く知っていることを前提とし、職位にもとづくパワー（フォーマル・リーダーシップ）が

基盤となる。これに対して裏のマネジメントは、一緒に何とかすることで、マネジャーだからといってよりよく知っているとは限らないことを前提とし、異質な部下たちの相互接触の触媒となること（セルフ・リーダーシップ）を基盤としている¹⁴⁾と述べている。表のマネジメントとフォーマル・リーダーシップ、裏のマネジメントとセルフ・リーダーシップは対応しているし、いずれもコッターのマネジメントとリーダーシップの区分と類似している。さらに、ミンツバーグ (Mintzberg, 1975) は、マネジャーが付与されたマネジメントの権限をどの程度行使するかを決めることがリーダーシップである¹⁵⁾と述べており、マネジメントとリーダーシップの相互関係を説明している。ドラッカー (Drucker, 1993) も、リーダーシップとは人間の視点を高め、成果の基準を上げさせ、人間の人格をして制約を超えさせるもので、そのようなリーダーシップの素地として、実行と責任の原則、高い成果の基準、人と仕事に対する敬意を日常の仕事において確認するというマネジメントを行うことの重要性¹⁶⁾を指摘している。

以上から、マネジメントとリーダーシップには差異はあるが、同時に関連性をもっているといえる。なお金井 (1991) によると、タスク・コンティンジェンシー・モデルでは、タスク特性が異なれば効果的な管理者行動やリーダーシップは異なる。タスク特性は、試行錯誤で成果のフィードバックまでかなりの時間を要する「不確実性」と、タスク遂行のうえで他部門（組織外を含む）との協力が必要となる「依存性」の両方がある¹⁷⁾という。さらに金井 (1989) は、人材育成の観点から見た場合、手順が明確である仕事は行動のあり方（プロセス）をコントロールできるが、不確実性の高い仕事は結果を見ることでプロセスは任せることになる¹⁸⁾と述べている。タスク特性と人材育成の方法は関連しており、マネジメントのあり方やリーダーシップに関わるので、職務の設計は重要である。

(2) マネジャー

ゴシヤールとブルッフ (Ghoshal and Bruch, 2004) によると、マネジャーにとっては自ら考えて行動する能力が最も重要な資質であり、3つの教訓を学習しているという。第1は、自分の仕事は自分で管理することである。仕事の範囲と優先順位を決めて、戦略上の目標の実現に邁進するのである。第2は、必要な資源は自ら調達してくることである。制約を回避する方法を綿密に計画し、長期戦略を立てているのである。第3は、代替案の存在を認識し活用することである。つまり、真に有能なマネジャーは、個々の課題や仕事ではなく、組織や自分のキャリアといったより広い文脈に従って行動している¹⁹⁾と述べている。

ミンツバーグ (Mintzberg, 1975) は、マネジャーが権限にもとづく対人関係を通じて情報にアクセスし意思決定するための10の役割モデルを提示している。まず、組織単位の長としての看板的役割 (figurehead role)、組織に属する人々の仕事に責任を負うリーダー的役割 (leader role)、自分の担当組織以外との接触であるリエゾンの役割 (liaison role) の3つは対人関係

(interpersonal roles) である。次に、情報を求める監視者の役割 (monitor role)、自分が保有している情報を他者に提供する散布者の役割 (disseminator role)、情報の一部を組織の部外者に送り届けるスポークスマンの役割 (spokesman role) の3つは情報関係 (informational roles) である。最後に、担当する組織を改善し変化する状況に適応させようとする企業家の役割 (entrepreneur role)、何らかの変化にやむなく対処する障害排除者の役割 (disturbance handler role)、組織内の誰が何を受け取るのかを決める資源配分者の役割 (resource allocator role)、マネジャーの重要な職務である交渉者の役割 (negotiator role) の4つは意思決定関係 (decisional roles) である。同時に、10の役割は統合的な職務で、能力は自分の仕事に対する洞察力によって左右され、自分の仕事について内省できる (introspective) マネジャーが職務をうまくこなすことができる²⁰⁾と述べている。

他方、プレイヤーとマネジャーでは果たすべき役割とスキルが異なることにも留意しなければならない。元山 (2008) は、管理職への移行は、スキルやコンピテンシーの獲得や新たな人間関係の発生だけにとどまらず、深いレベルのアイデンティティの転換を伴うという。管理職になることは、仕事を自分でやるのではなく、部下や他部署をうまく使いながら成果を上げていくことへと意識を変えなければならず、多かれ少なかれ心理的な抵抗を伴う²¹⁾と述べている。また金井ほか (2003) は、リーダーシップを身につけるのは仕事の場での経験だが、個人で貢献することと人を動かすことの間は非連続的であり、転換が要請される²²⁾と述べている。これらの指摘は、上記 1. (3) で述べたハイポテンシャル人材の基本要素とも重なるものである。

IV. 人材育成課題の類型化

1. 人材育成課題を類型化するための枠組み

佐藤厚 (2016) は、人材育成を、組織による働きかけを通じて、訓練による技能 (スキル) や知識などの職務に関連した能力の開発をはかるだけでなく、個人の仕事経験やキャリアを通じた成長および知識や能力の向上を促し、それらを組織の成果の向上に結び付けるために行う活動と定義しており、その実践である人材開発は訓練開発、組織開発、キャリア開発の3領域で構成されているという。訓練開発は、個人が現在もしくは将来の仕事を実行するための鍵となる能力を特定し、評価し、開発を支援し、計画的な学習を促すことで、経験学習が該当する。組織開発は、組織内、組織間での関係を健全なものに維持し、組織レベルでの変化および学習を促すことで、職場での学習や組織学習が該当する。キャリア開発は、個人のキャリア計画と組織のキャリア管理のプロセスを、それぞれのニーズをマッチングさせるために調和させることである。そして、各領域について個人の発達と組織の側の開発の2つの見方があり、

前者は教育学、後者はビジネスの視点を反映している²³⁾という。

本稿の目的は、大学職員の人材育成を効果的に進めるために関連する研究領域の知見の活用をめざすことである。上記Ⅱ. 2. において「大学職員論」の人材育成に関する論考を分類したが、表 3 の通り能力の獲得については学習と学習を促進する要因の両方がある。これは、人材育成の個人の学習・成長と組織の側の働きかけに対応し、また、人材開発の領域との関係では訓練開発と組織開発にも該当するので、大学職員の人材育成課題を類型化するための枠組みを図 1 の通り整理した。

人材育成で前提とする個人の主体性に関すること（自律性、実践、ポテンシャル）とマネジメント・リーダーシップ（それを体現するマネジャーを含む）が基礎となり、大学職員の能力として一般性の高いものと専門的要素があるものの 2 つがある。これらの能力を獲得する主たる場は個人と組織・集団に区分できる。個人は訓練開発の領域、組織・集団は組織開発の領域に該当する。I で触れたように、組織開発は個人の態度・行動の変容と組織の変革の両方がある。佐藤厚（2016）は経験学習、職場での学習、組織学習をあげていた²⁴⁾が、これに社会人である大学職員が学ぶ成人学習と、「大学職員論」の論考にある専門職団体や自主的勉強会に該当する実践共同体を加えて、上記の区分に該当する研究分野の内容を確認したい。これにより大学職員の人材育成課題に対して実践的な適応が可能になるように整理できると考える。

人材開発の領域	主たる場	変革・変容の対象	研究分野
訓練開発	個人	個人	成人学習，経験学習
組織開発	組織・集団	個人	職場での学習，実践共同体
		組織・集団	組織学習
【基礎となるもの】			
大学職員の能力	一般性の高いもの，専門的要素があるもの		
人材育成で前提とする事項	自律性，実践，ポテンシャル，マネジメントとリーダーシップ，マネジャー		

図 1 大学職員の人材育成課題を類型化するための枠組み

（出所：佐藤厚（2016）を参考に筆者作成）

2. 学習の意味

(1) 「学習」の定義

学習する対象は幅広いが、ここでは働く人や社会人についての「学習」の定義をみておきたい。メリアム（Merriam, 2008）によると、学習（learning）は心や体、魂を含む全体的な活動で、コミュニティとともになされる集合的な活動であり、生涯にわたるものである²⁵⁾と述べている。ここでは学習の状態から定義がなされている。学習についてウルリッヒとスモールウッド（Ulrich and Smallwood, 2004）は、古い実践方法（practices）を捨てて新しい実践方法を身につけること²⁶⁾、また中原（2010）は、日常の中で複合的・継続的に進行する組織・個人の

行動や考え方が変化していくプロセスであり、経験によって比較的永続的な認知変化・行動変化・情動変化が起こるもの²⁷⁾と述べている。つまり、「学習」はプロセスに焦点があてられ、実際に認知や行動など幅広い変化が起こるもので、それが集団との関わりをもって行われ、生涯にわたるものであるといえる。

（2）学習する内容

松尾（2006）は、認知心理学における宣言的知識と手続的知識の区分をもとに、「知識」は事実に関する知識で表現できるものであるのに対し、「スキル」はやり方や技能など言語的に表現することが難しい知識である²⁸⁾とその特性を定義している。知識創造モデルでは「形式知」は表現可能な知識、「暗黙知」は表現できない知識であり、両者は全く独立したものではなく、相互補完的な関係で、連続的であり相互作用적である²⁹⁾。松尾の定義する知識とスキルは形式知と暗黙知に該当するので、知識とスキルの関係も相互補完的、連続的、相互作用的であるとみるべきであろう。次に、学習する内容のレベルについてであるが、安藤（2001）は、既存の組織価値の疑問や否定から発生する「高次学習」と、既存の枠組の範囲内での学習活動・修正活動である「低次学習」³⁰⁾に区分している。以上から、学習する内容には高次と低次があり、言語的に表現できるか否かにより知識とスキルに区分することができるが、いずれも相互に関係しているとみる必要がある。

（3）経験、学習、知識・スキルの関係

松尾（2013）によると、経験は人間と外部環境の相互作用であり、身体を通じた事象への関与である直接経験と、言語・映像を通じた事象への関与である間接経験、また関与する事象の客観的特性である外的経験と、関与する事象の理解・解釈である内的経験に類型化できる。経験の中で仕事における態度、行動、業績と密接に関係する「仕事経験」は、1) 仕事の量や頻度、時間などの量的要素、2) 多様性や挑戦性、複雑性など仕事のタイプによる質的要素、3) 仕事の密度やタイミングなどの相互作用的要素を持っている³¹⁾と述べている。

経験、学習、知識・スキルの定義にもとづくと、経験を通して既存の知識・スキルが修正・追加されていく過程（プロセス）が学習である³²⁾。なお、学習には修正・追加された知識・スキルにより認知や行動の変化までが含まれるが、経験には学習した内容は含まれていない点に留意する必要がある。

（4）意識変容と行動変容

「学習」は、認知、考え方、意識や行動が変化することまでを含むプロセスである。テイラー（Taylor, 2008）によると、認知、考え方、意識の変化である意識変容は、経験の意味に対

して新しくかつ修正された解釈を構築し充当すること、すなわち個人の潜在的な視点を形づくり個人の考え方・信念や行動に影響を与える準拠枠を修正することであるという。意識変容の学習の中核は、自らが変容の担い手であると認識する批判的省察、単なる情報の移転ではない認識活動となるための方法としての問題提起と対話、支援する側・される側の対等で水平的な関係である³³⁾と述べている。津田・石橋（2019）によると、行動変容は経験によって生じる比較的永続的な行動の変化であり、具体的には、今までに経験したことのない行動を新たに始める、かつて経験したことのある行動を再開する、好ましくない行動をやめる、行動を修正する、および以上の 4 つの行動を継続することである。行動変容の働きかけは個人内、個人間、集団、組織の他、制度的要因などマルチレベルで行われる³⁴⁾と述べている。

3. 訓練開発の領域

(1) 成人学習

テラ (Tara, 2008) は、成人学習 (Adult Learning) の立場から、学習とは技術の獲得や個人的変容、エンパワーメントの強化などの諸現象の集まりであると定義したうえで、職場における学習は、仕事そのものが多様であるため多元的形態、多元的表出、多元的質をもっていると述べている。また職場における学習は、1985 年以前は習得として特徴づけられていたが、それ以降は内省の実践や自己管理的学習、意識変容学習の概念が職場での訓練に導入されるようになってきている³⁵⁾と述べており、成人学習では学習は経験の意味を理解する過程としてとらえるようになってきているといえる。

ノールズ (Knowles, 2001) によれば、成人教育 (Adult Education) の目的は、変化しつつある状況のもとで自分の知識が応用できる人材になることであり、基礎的能力は生涯にわたる自己決定学習 (lifelong self-directed learning) に関わる能力である。そのためには自発的な探求者のための資源とサポートの提供を行うことが必要で、それは学習者を学習資源と結びつけることである。職場では、教育プログラムだけでなく組織が行う全てのことを通じて教えるので、組織は学習を促進したり学習を妨げたりもする。したがって、組織を学習資源のシステムとしても考えなければならず、人々の日々の経験も含めて教育的な環境をつくる必要がある。また、人間は成長・発達するにつれて経験の貯えを蓄積するようになるので、一層豊かな学習資源になる³⁶⁾と述べており、成人学習にとっては組織の影響が大きいことと経験が重視されていることがわかる。

さらにノールズ (Knowles, 2001) は、人間のニーズは成熟 (maturation) することだが、成熟は知識とその賢明な使用を通して成長し続けることであり、成人教育は人間の生涯にわたる成熟への援助であると述べている。また、成熟には達成されるべき完全な状態ではなく成長の方向性を示す 15 の次元 (dimensions) があり、依存性 (dependence) から自立性 (autonomy)

へ、受動性 (passivity) から能動性 (activity) へ、少しの責任 (few responsibilities) から大きな責任 (many responsibilities) へ、利己性 (selfishness) から利他性 (altruism) へ、模倣 (imitation) から独創性 (originality) へなどであるが、数種類の次元が成長の機会を提供するし、諸次元は相互依存的なものである³⁷⁾と述べている。

(2) 経験学習

経験学習は個人が社会的・文化的な環境と相互作用するプロセスである³⁸⁾が、中原 (2013) によれば、経験学習の理論的系譜には主に3つの流れが存在するという。1) 経験学習モデル、2) 経験からの学習論、3) 批判マネジメント教育論であるが、共通点は学習における経験・実践の重視と経験の内省である。この中で、経験学習モデルは経験を価値中立的なものとみなしており³⁹⁾、前述した経験、学習、知識・スキルの関係での経験に該当する。

コルブ (Kolb, 1984) は、学習を経験の理解を通して知識を生み出す過程であると定義したうえで、経験学習モデルでは、1) 具体的な経験をし (具体的な経験: Concrete experience), 2) その内容を振り返って内省することで (内省的な観察: Reflective observation), 3) そこから得られた教訓を抽象的な仮説や概念に落とし込み (抽象的な概念化: Abstract conceptualization), 4) それを新たな状況に適用する (積極的な実験: Active experimentation) 4つのステップで学習している⁴⁰⁾と述べている。なお、センゲほか (Senge et al., 2005) によると、「抽象化」では部分から全体を導きだそうとするが、全体がなかなか見つからず、全体を見るのをあきらめて部分に戻ってしまうことが多い場合であるので、部分を見てそこに現れている全体を理解する方法を獲得することが必要である⁴¹⁾と指摘している。これは、経験学習サイクルの中で「抽象的な概念化」が難しいことを意味している。

楠見 (2012) によると、ある領域の長い経験を通して高いレベルのパフォーマンスを発揮できる段階に達した人が熟達者で、通常10年以上にわたる長期的な学習が必要 (熟達化の10年ルール) である。熟達化は、1) 仕事の一般的手順やルールのような手続き的知識を学習しそれを実行する「手続的熟達化」、2) 定型的な仕事は速く、正確に、自動化されたスキルで行える「定型的熟達化」、3) 柔軟な手続的熟達化により状況に応じて規則が適用でき、また類型的な状況において過去の経験や獲得したスキルを使う「適応的熟達化」、4) 高いレベルの完璧なパフォーマンスを効率良く正確に発揮でき、事態の予測や状況の直感的な分析と判断は正確で信頼でき、また難しい問題にも対処できる「創造的熟達化」の4段階に分けることができる⁴²⁾と述べている。

経験学習モデルでは経験には得られた知識・スキルを含めないため、先行研究では経験と獲得した能力の関係について実証的調査研究が多数行われている。経験には時期とその内容があり、時期については、熟達との関係で初任 (初期)、中堅 (中期)、マネジメント (後期) などに

区分しており、経験した内容については、仕事が変わったり高度な仕事を担当することや、仕事で相手となる人、例えば看護師の場合は患者や家族などとの関わり、先輩・上司・同僚との関係などである。獲得した能力は、基礎的技術、専門的技術、コミュニケーションなどの一般的なもの、価値観、マネジメントやリーダーシップに関するものなどである。仕事が多様であることから、経験学習モデルによる経験と獲得した能力には領域固有性があり、営業職、IT 技術者、看護師、介護福祉士、教師など職域によるものの他、管理職など職能によるものも調査研究されている。

経験は個人を取り巻く状況や文脈（コンテキスト）によっても異なる。谷口（2006）によると、組織や部門レベルで生じるコンテキスト（グローバル・コンテキスト）は組織が環境に適応するように働き、それが部門のセクションに波及し、そこに属する個人の役割に影響するという。後者がローカル・コンテキストであり、課題の割当てと具体的にその課題を遂行することの 2 つがあり、特に課題を遂行することは学習の素地となり、経験の意味合いが形成された時に蓄積されていく⁴³⁾と述べている。

経験学習モデルにもとづいて人材育成課題を探究するためには、職域の特性を明らかにし、管理職など職能による区分を行ったうえで、経験と獲得した能力との関係について調査分析することが必要である。その際、組織のメンバーとして仕事をしているので、経験学習が行われているコンテキストも合わせて分析する必要がある。

4. 組織開発の領域

組織開発の領域では、変革・変容の対象が、個人であるものが職場での学習と実践共同体であり、組織であるものが組織学習であるが、実践共同体については組織学習との対比が必要なため、職場での学習、組織学習、実践共同体の順に確認する。

(1) 職場での学習

中原（2010）によると、職場学習は、職場において人が仕事に従事し経験を深める中で、他者、人工物との相互作用によって生起する学習であり、したがって「職場」は学習の場であり学習の機会でもあると述べている。そして、経験学習が個人の学習に焦点を当てるのに対し、職場学習は上司・上位者、同僚・同期、部下などの他者からの支援やコミュニケーションを含めた学習である⁴⁴⁾と区分している。なお、職場を学習する場（環境）とみなす研究は、職場での学習の実態を把握する調査研究と、職場での実践を学習機会として活用する実践研究の 2 つがある⁴⁵⁾と述べている。

荒木（2008）によると、ワークプレイスラーニング（Workplace Learning : WPL）は主に仕事での活動と文脈において生じる人間の変化と成長である（傍点は筆者）。通常の仕事のみではないことから WPL の研究は形態等により区分される。1 つは、OJT などの研修によるフォーマ

ルなものと、意図的ではあるが形にはなっていないインフォーマルなものに区分することである。もう1つは、組織の中から組織を越えたものであるかという境界の置き方である。この区分に加えて、学習をどのようにみるかという学習観、すなわち経験からの内省が学習になる（経験学習）とするものと、社会的活動への参加が学習になる（正統的周辺参加）とするものに分かれる。組織の内外と学習観を組み合わせると、職場・経験、職場・参加、越境・参加、越境・経験の4つに研究のアプローチを類型化することができる⁴⁶⁾と述べており、これは学習を促進する環境の設定と支援のあり方に関わる。

なお中原（2012b）は、企業・組織に関係する人々の学習を取り扱う学際的研究である経営学習論の立場から、職場学習とは別に越境学習を1つの視点として取り上げている⁴⁷⁾。経営学習論は、学習の場がどこで、学習のプロセスを時系列的に把握することに焦点をあて、その中で職場学習はフォーマルな組織内を対象としているのに対して、越境学習は個人が所属する組織の境界を越えた場所を対象としており、またWPLも個人が所属する職場よりも広い捉え方をしている。しかし、いずれも集団の中での学習であり、成人学習がコミュニティとともになされる集合的な活動としている点では共通している。

（2）組織学習

ここでは、「組織学習論」と「学習する組織」を合わせて「組織学習」と呼ぶこととする。

安藤（2001）によると、幅広い組織現象を取り扱う経営組織論の中で、動的な組織現象を対象にし、その中でも長期の組織適応プロセスを領域とするのが「組織学習論」である。すなわち、動的かつ継続的な変化プロセスを扱う研究分野で、根本的な価値観・枠組みが変化し、その結果として変革プロセスが長期に継続することを重視する⁴⁸⁾という。

センゲ（Senge, 1990）によると、「学習する組織（The Learning Organization）」は、目的を達成する能力を効果的に伸ばし続ける組織で、従来のコントロールを基盤とする組織とは異なり、実践するために勉強し習得しなければならない理論と手法の体系である5つのディシプリンを身につけているという。それは、1) パターンの全体を明らかにして、それを効果的に変える方法を見つけるための概念的枠組みであるシステム思考（System Thinking）、2) 継続的に個人のビジョンを明確にし、それを深める自己マスタリー（Personal Mastery）、3) 世界をどのように理解しどのように行動するかに影響を及ぼす一般概念であるメンタル・モデル（Mental Models）、4) 組織を活性化できる未来の共通像である共有ビジョン（Building Shared Vision）、5) 対話から始まりチームメンバーが共に考えるチーム学習（Team Learning）である⁴⁹⁾。さらに、学習プロセスの完了は実現（realizing）すること、すなわち外面でも内面でも変化を起こしそれを続けることで、外面の変化は目に見える結果が現れ達成されること、内面の変化は今までにない行動力が発揮できるようになることと、意味の新たな領域（domains）が生まれる

ことである⁵⁰⁾と述べている。

鈴木（2014）によると、「組織学習論」の研究は個々人の学習成果を組織で共有するプロセスに着目してきたのに対し、「学習する組織」の研究は個人の学習行動を促進する組織に着目してきた⁵¹⁾という。組織が学習するということは、実際には組織内の個人が学習したりその内容を共有することであるが、組織学習論は組織の側を強調しているのに対し、学習する組織は個人と組織の両方が含まれておりそのために様々な研究分野の要素が取り入れられているといえる。

安藤（2001）によると、組織学習論にはヘドベルグ（Hedberg, 以下 H 系という）、アーギリス（Argyris, 以下 A 系という）、マーチ（March, 以下 M 系という）の 3 つの系統があるという。その違いは第 1 に、議論の関心が、H 系は組織価値の妥当性を問うためのアンラーニング、A 系は組織能力を高めるための組織介入、M 系は学習結果としての組織ルーティンの変化・淘汰・定着で、H 系と A 系が学習の発生に関心があるのに対し、M 系の関心は学習の定着である。第 2 に、学習主体は、H 系が組織をひとつのまとまった有機体と見た上で、組織行動を左右する経営トップやグループ、A 系は組織を個々の構成要素の集合体と見た上で、全ての組織メンバー、M 系は組織を組織ルーティンの束と見た上で、持続している組織そのものである。第 3 に、学習対象と水準は、H 系が企業レベルの価値を対象とした高次学習によるアンラーニング、A 系は企業レベルから仕事の進め方まで組織のあらゆる価値を対象としたシングル・ループの低次学習からダブル・ループの高次学習まで、M 系は仕事の進め方を対象にし低次学習が主となる。第 4 に、研究方法は、H 系が理論形成をもとに事例分析・検証を行う、A 系は事例分析から共通点や理論を抽出する、M 系はシミュレーションを用いた検証である⁵²⁾。さらに安藤（2001）は、組織目標の実現のために、組織メンバー 1 人 1 人がそれぞれの立場から、組織における自己の役割や位置づけを自分なりに理解・解釈したものを「組織内地図」と呼び、組織内地図の明確さの度合いは主体性に関わり高次学習に係る⁵³⁾と述べている。

ゴシャールとバートレット（Ghoshal and Bartlett, 1997）によると、戦略策定の時代から組織学習の時代になっており、それは新しい変化に対して常に対応策を試さなければならず、そこで得られた情報や知識を組織全体のものにすることが必要である。そのためには、情報や知識が水平的にスムーズに流れることが可能になる統合されたネットワークのような構造が組織学習の要（anchor）である⁵⁴⁾と述べている。組織学習論は個々人の学習成果を組織で共有するプロセスに着目しているが、共有はフォーマル・インフォーマルな形で行われるので組織構造と関連を持つ。また、情報や知識の共有が組織全体のものになるためには組織メンバー全てが対象になり、その点ではアーギリス系の組織学習論の考え方が近いといえる。

（3）実践共同体

野中（2002）によると、ドラッカーやトフラーなどにより 1990 年代に「知識」へのフォーカスが起こり、ナレッジ・マネジメントが取り上げられた。しかし、ナレッジ・マネジメントは知識の活用・共有には有効であるが知識創造活動の全体を包括していなかった。知の創造と活用には人と人が文脈を共有することが必要で、実践コミュニティに注目が集まった⁵⁵⁾と述べている。テラ（Tara, 2008）によると、成人学習では 1980 年代中頃から個人の精神的活動に焦点をあてるようになり、1990 年代に入ると学習過程において個人と集合的活動の関係が検討されるようになり、それが実践共同体である⁵⁶⁾と述べている。ナレッジ・マネジメントと成人学習では領域は異なるが、実践共同体に注目し始めた時期が重なっていることは、知識の創造・活用と成人学習において集合的活動が持つ精神的側面への影響は関連性があることを示唆しているのではないかと考える。

ウェンガーほか（Wenger et al., 2002）によると、実践共同体（Communities of Practice）の定義は、あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団である。その基本的構造は、1) 問題を定義する知識の領域（domain）、2) 学習する構造を生み出すこの領域に関心を持つ人々のコミュニティ（community）、3) 構成メンバーがこの領域内で効果的に仕事をするために生み出し共有する枠組みやアイデア、情報などの特定の知識である実践（practice）の 3 つである。実践共同体は知識を生み出すことが目的であり、学習する組織を作るための具体的な組織基盤を提供するものである⁵⁷⁾と述べている。

松本（2013）によると、学習する組織と実践共同体は、1) 学習における「意識の変革」の重視、2) 学習主体としての個人の重視、3) 個人・チーム・組織というレベルごとの学習と相互作用、4) 学習環境を整える役割の重視という共通点があるという。他方、1) 学習する場所は組織内（学習する組織）か、実践共同体と公式組織（実践共同体）か、2) 学習する時間は業務内で OJT と Off-JT の枠組み内（学習する組織）か、業務外（実践共同体）か、3) メンバーの学習姿勢は義務（学習する組織）か、自律的（実践共同体）か、4) 境界は組織内・企業内で不変（学習する組織）か、メンバーの実践によって可変的（実践共同体）か、5) 目的は組織変革や意識・行動変革（学習する組織）か、学習そのもの（実践共同体）か、の相違点がある。しかし両者は併存可能で、実践共同体は複眼的学習や知識の深化など補完的役割を持つ⁵⁸⁾。また、個人が学びたいことと組織で学べることの違いである組織と個人の「学習のミスマッチ」の解消には、同じ関心を持った他者の支援が有効である⁵⁹⁾と述べている。

V. 大学職員の人材育成課題への適応

1. 人材育成課題に対する研究領域の位置づけ

上記Ⅳでは、「学習」の意味を確認したうえで、図 1 にもとづき、訓練開発の領域として成人学習と経験学習、組織開発の領域として職場での学習（職場学習、ワークプレイスラーニング）、組織学習（組織学習論、学習する組織）、実践共同体の内容を確認した。これを大学職員の人材育成課題に対して実践的に適応できるように、学習・活動が行われる場（横軸）と変革・変容の対象（縦軸）の 2 軸により整理したものが図 2 である。図 1 では「主たる場」を個人と組織・集団にしていたが、組織・集団を所属組織と所属外組織に区分することで組織の境界を明確にした。なお、いずれの組織にもフォーマルなものとインフォーマルなものの両方が含まれる。変革・変容の対象は図 1 を踏襲している。また、人材育成で前提とする事項は基礎となるものであり、2 軸の枠外に表記している。大学職員に適用すれば、横軸は「組織（所属）」が所属大学、「組織（所属外）」が所属大学以外の組織・集団、および「個人」となる。「大学職員論」の目的が大学の質向上であることから、縦軸の「組織」は組織（所属）とほぼ等しいといえる。以上から 6 つの区分になるので、便宜的に①～⑥の数字をつけている。

それぞれの位置づけであるが、まず「成人学習」は個人の変容をめざし、個人、組織（所属外）、組織（所属）で学習するので①②③に該当する。「経験学習」は個人の変容をめざし、個人が学習するので①に該当する。「職場学習」は個人の変容をめざし、組織（所属）で学習するので③に該当する。なお、経営学習論の中のひとつの視点であった「越境学習」は、個人の変容をめざし、組織（所属外）で学習するので②に該当する。「ワークプレイスラーニング」は

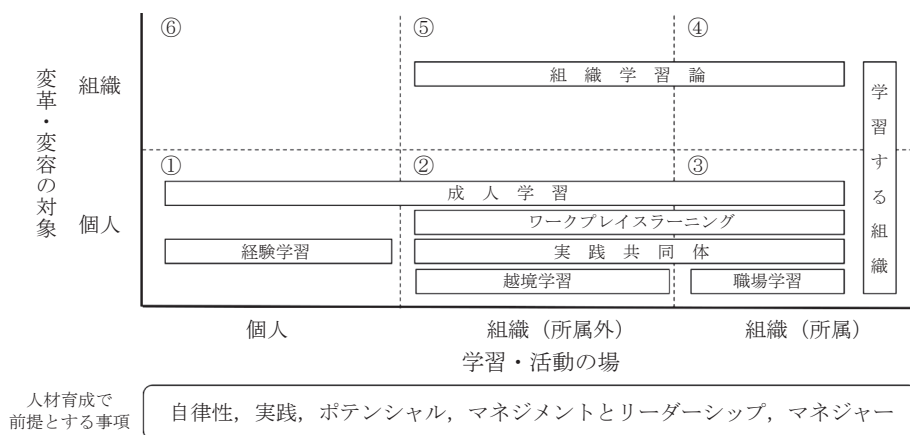


図 2 人材育成課題と研究領域

（出所：筆者作成）

個人の変容をめざし、組織（所属外）と組織（所属）で学習するので②③に該当する。「組織学習論」は組織の変革をめざし、組織（所属）と組織（所属外）の活動が対象になるので④⑤に該当する。「学習する組織」は個人と組織の変革・変容をめざし、組織（所属）で学習・活動するので③④に該当する。「実践共同体」は個人の変容をめざし、組織（所属外）と組織（所属）で学習するので②③に該当する。

以上のとおり人材育成に関連する研究領域の位置づけを試みたが、組織学習研究は、1) 個人の学習に焦点をあてた研究群、2) 組織のルーチンの蓄積に焦点化した研究群、3) 個人の学習と組織のルーチンの蓄積を結合しようとする研究群が、相互に複雑に絡み合っている⁶⁰⁾ので明確な区分をすることは困難である。本稿の目的は、大学職員の人材育成課題を具体的に深めていくことであり、「大学職員論」の人材育成に関する論考との関係を見るために一つの示唆を得ることができると考える。

2. 「大学職員論」と研究領域との関係

図2をもとに、Ⅱ. 2. による「大学職員論」の人材育成に関する論考の分類を表したものが図3である。なお、組織（所属）は「所属大学」、組織（所属外）は「所属大学外組織」と大学職員に合わせた表現にしている。

図2と同様に、人材育成で前提とする事項に加えて、大学職員の能力として一般性の高いものと専門的要素があるものは基礎となるものであり、2軸の枠外に置いている。

学習・活動の場と変革・変容の対象の2軸による6つの区分との関係であるが、まず、「大学院」は個人の変容をめざし、大学からの学費支援や時間保障があっても個人が学習するので①に該当する。次に「研修」であるが、形態は職場を離れて実施されるOff-JTと、職場において基本的には垂直的な支援関係となるOJTがある。また、研修する場所は組織の内外があり、研修の性格は業務として位置づけられるものと個人の判断によるものがあり、研修内容は仕事に直接関わるものから大学職員として必要となる知識・スキルまで幅が広い。このように研修は多様であるが、直接的には個人の変容をめざし、集団（所属大学、所属大学外組織）の中で行われるので②③に該当する。しかし、研修の成果物として所属大学・所属部課の改革・改善提案を求めるものもあり、組織変革への期待も含まれているので⑤⑥にも該当する。次に「専門職団体」と「自主的勉強会」であるが、いずれも個人の変容をめざすが、専門職団体は所属大学外組織が場となるので②に該当し、自主的勉強会は所属大学および所属大学外組織の両方が場となるので②③に該当する。仕事経験は人材育成と大きく関わるが、その「仕事」は所属大学で行われ、仕事の成果は個人と組織の両方の変革・変容になるので③④に該当する。なお、本稿が目的とする人材育成課題を類型化することとの関係で、人事制度は2軸による整理の枠外に置いている。

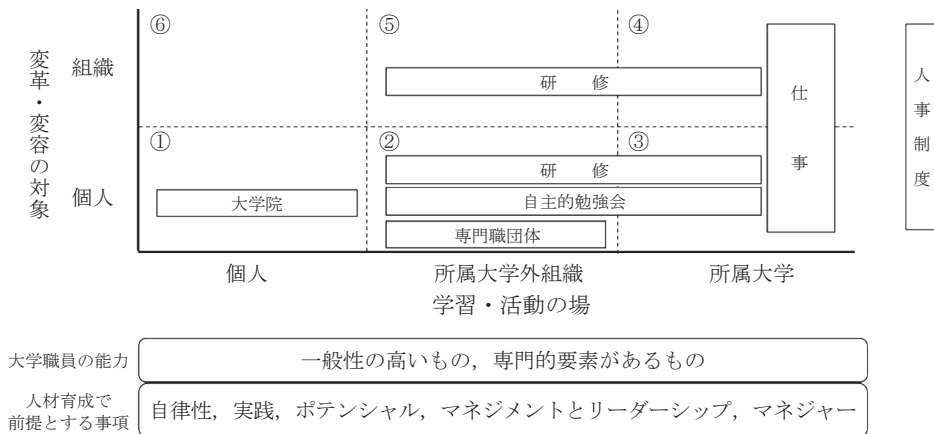


図 3 「大学職員論」と研究領域

(出所：筆者作成)

以上のように整理することにより，大学職員の人材育成課題を検討する場合に，どの研究領域の知見を活用することができるかを一定示唆できるのではないかと考える。例えば，大学職員が学習する「大学院」については成人学習，「研修」については，個人の変容に関わっては成人学習と越境学習，組織の変革に関わっては組織学習，「専門職団体」と「自主的勉強会」については越境学習と実践共同体の知見が活用できると考える。多様である仕事を通じた学習は多元的形態，多元的表出，多元的質をもつので，具体的な中身に関わって経験学習，ワークプレイスラーニング，職場学習，組織学習論，学習する組織などの知見から相応しいものを活用することが適切であると考え。また，マネジメントとリーダーシップは相互関係があり，マネジャーへ成長していくうえで必要な能力であり，そこでは自律性と実践が求められている。さらに，個人の学習・成長に関しては，他者との関わり合いによる経験の意味づけの重要性に関する知見なども活用できるし，個人の学習成果を組織として共有しそれが長期にわたって定着するためには，組織学習論や学習する組織の知見は組織変革にとって有意義な示唆を与えてくれる。

VI. おわりに

人材育成では経験が重要であることは多くの研究分野で指摘されているが，経験は仕事の領域によって固有性があることから，経験学習の研究ではさまざま分野の仕事が対象になってきた。そして，経験と獲得した能力の関係を調査することで要因を具体的に明らかにする研究が蓄積されてきた。これらの取り組みを参考にすると，大学職員の仕事の領域固有性を明らかにすることが人材育成課題を具体的に深めていく上で必要である。そのためには，1) 業務の特

性、2) 業務の経験と獲得した能力の関係、3) 課員・監督職・管理職への成長のプロセスについての実証的な調査を行う必要がある。管見の限りでは「大学職員論」の論考の中でこの視点からの実証的研究はほとんどないといえる。

同時に、人材育成に関する研究の蓄積が豊富であることは、人材育成や組織開発の方法が共通性や普遍性を持つものであることも示している。したがって、他業種での人材育成に関する事例を探究することは、大学職員への適応の可能性を広げることになる。また、大学職員の仕事や役割を国際比較することも人材育成課題を具体化することになる。

学習は集合的な活動であり、意識や行動が変容する過程ではそれを促進する要因が大きく影響する。ノールズは組織は学習を促進したり妨げたりもすると述べているが、組織メンバーの変革に対する態度や意識をサポートする組織開発は組織の特性に規定されと考えられる。したがって、大学職員の仕事の間である大学について、組織構造の視点からその特性を明らかにしておくことが、大学職員の人材育成課題をさらに具体化するためには必要である。

本稿では、大学職員の人材育成課題について考察するために、人材育成に関連する研究領域と「大学職員論」で取り上げられた領域の整理を行ったが、同時に、引き続き探究しなければならない課題も明らかになった。大学は、教育・研究・社会貢献を通じて学術・文化の拠点としての役割を果たすことが社会から期待されており、それに応えるためには、大学職員が高い能力を持って仕事に取り組むとともに、能力向上が促進されるように組織の側の働きかけが求められる。

<注>

- 1) 佐藤厚（2016）5 頁
- 2) 1997 年から 2019 年の間に発行された「大学行政管理学会誌」、「高等教育研究」（日本高等教育学会）、「大学教育学会誌」、「大学論集」（広島大学）、「高等教育研究叢書」（広島大学）、「名古屋高等教育研究」（名古屋大学）、「大学研究」（筑波大学）、「大学職員論叢」（大学基準協会）である。
- 3) 横山・尾形（2018）70 頁
- 4) 「大学職員論」では、大学経営人材、大学運営・経営のエキスパート、大学アドミニストレータなどの呼称が使われている。
- 5) 佐藤剛（2006）89～92 頁
- 6) 鈴木（2007）iii 頁
- 7) 山口（2009）3～4 頁
- 8) Wenger et al.（2002）pp.37-39
- 9) Senge（1990）pp.240-241
- 10) Kolb（1984）p.29
- 11) 勝原（2012）199 頁
- 12) Ready et al.（2010）pp.80-81
- 13) Kotter（1999）pp.10-11

- 14) 金井 (1991) 359 ～ 361 頁
- 15) Mintzberg (1975) p.55
- 16) Drucker (1993) p.160
- 17) 金井 (1991) 11 頁
- 18) 金井 (1989) 103 ～ 104 頁
- 19) Ghoshal and Bruch (2004) pp.41-42
- 20) Mintzberg (1975) pp.54-60
- 21) 元山 (2008) 72 ～ 73 頁
- 22) 金井ほか (2003) 67 ～ 69 頁
- 23) 佐藤厚 (2016) 6, 22, 24 ～ 26, 30 ～ 33 頁
- 24) 佐藤厚 (2016) 30 ～ 33 頁
- 25) Merriam (2008) p.3
- 26) Ulrich and Smallwood (2004) p.121
- 27) 中原 (2010) 8, 67 頁
- 28) 松尾 (2006) 26 頁
- 29) 野中郁次郎 (2002) 「解説」(E. Wenger ほか著, 野村恭彦監修・櫻井裕子訳『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』(翔泳社)), 334 頁
- 30) 安藤 (2001) 97 頁
- 31) 松尾 (2013) 34 ～ 38, 57 ～ 60 頁
- 32) 松尾 (2006) 60 ～ 62 頁
- 33) Taylor (2008) pp.5-8
- 34) 津田・石橋 (2019) 49 ～ 50 頁。行動変容のレベルにも段階があり, また意識が行動に変容するためには, 自己効力感, 結果への期待 (予期機能), 自律性の尊重などが指摘されている。
- 35) Tara (2008) pp.18-19
- 36) Knowles (1980) pp.18-19, 43-44, 66-67. 成人学習の考え方を「アンドラゴジー (Andragogy)」と呼び, 学習者は教育を自分の生活上の可能性を十分開くような力を高めていくプロセスとしてみる。これに対して, 子供への教育を「ペダゴジー (Pedagogy)」と呼び, 学習者は, 教育を教科内容を習得するプロセスとしてみており, その違いを対比させている。pp.43-44
- 37) Knowles (1980) pp.29-33. 本文の 5 次元の他, 成熟は, 主観性 (subjectivity) から客観性 (objectivity) へ, 無知 (ignorance) から知識獲得 (enlightenment) へ, 小さな能力 (small abilities) から大きな能力 (large abilities) へ, 狭い関心 (narrow interests) から広い関心 (broad interests) へ, 自己拒否 (self-rejection) から自己受容 (self-acceptance) へ, あいまいな自己アイデンティティ (amorphous self-identity) から統合された自己アイデンティティ (integrated self-identity) へ, 個別への焦点化 (focus on particulars) から原理への焦点化 (focus on principles) へ, 表面的な関心 (superficial concerns) から深い関心 (deep concerns) へ, 確かさへのニーズ (need for certainty) からあいまいさへの寛容 (tolerance for ambiguity) へ, 衝動 (impulsiveness) から理性 (rationality) への 10 次元がある。
- 38) 松尾 (2006) 6 頁
- 39) 中原 (2013) 5 ～ 9 頁。「経験からの学習論」では, 経験は現有能力を超える飛躍が必要なものである。「批判マネジメント教育論」では, 経験は教育の中で準備されるプロジェクト学習や問題解決学習として考えられている。
- 40) Kolb (1984) pp.30-38
- 41) Senge et al. (2005) pp.45-46
- 42) 楠見 (2012) 34 ～ 45 頁
- 43) 谷口 (2006) 311 ～ 315 頁
- 44) 中原 (2010) 22 ～ 35 頁。ここでは「職場学習論」, 「経験学習論」と表現されているが, 中原

(2012b) では経営学習論の中の1つの視点として「職場学習」になっているので、本稿ではその表現による。

- 45) 中原 (2012a) 35 頁
- 46) 荒木 (2008) 120 ～ 123 頁。「職場経験アプローチ」は、経験による内省という学習観に立ち、そのような学習を促す環境を、主に個人が所属する職場に着目して分析する。これに対して「越境経験アプローチ」は、職場以外の共同体への参加に着目して分析する。「職場参加アプローチ」と「越境参加アプローチ」は、参加による学習という学習観に立ち、そのような学習を促す環境を、職場やそれ以外の共同体（越境）への参加に着目して分析する。
- 47) 中原 (2012b) 39 ～ 49 頁。経営学習論の5つの視点は、組織社会化、経験学習、職場学習、越境学習、組織再社会化である。
- 48) 安藤 (2001) 15 ～ 17 頁
- 49) Senge (1990) pp.5-10
- 50) Senge et al. (2005) p.167. なお、学習を、1) 知覚の変容（センシング Sensing）、2) 自己と意思の変容（プレゼンシング Presencing）、3) 行動の変容（リアライジング Realizing）のプロセスで動く U 運動（U movement、「U」字形でプレゼンシングが深い部分にあたる）として説明している。p.219
- 51) 鈴木 (2014) 17 頁
- 52) 安藤 (2001) 76 ～ 79 頁
- 53) 安藤 (2001) 7, 119 ～ 121 頁
- 54) Ghoshal and Bartlett (1997) p.71, 77
- 55) 野中 (2002) 前掲書 333 ～ 335 頁
- 56) Tara (2008) pp.19-20
- 57) Wenger et al. (2002) p.x, 4, pp.27-29
- 58) 松本 (2013a) 36 ～ 49 頁
- 59) 松本 (2013b) 16 頁
- 60) 中原 (2010) 34 頁

<参考文献>

- 荒木淳子 (2008) 「職場を越境する社会人学習のための理論的基盤の検討ーワークプレイスラーニング研究の類型化と再考ー」『経営行動科学』21 (2)
- 安藤史江 (2001) 『組織学習と組織内地図』白桃書房
- 金井壽宏 (1989) 『「セルフ・リーダーシップ論」の展望ーその理論的基礎と実験的課題ー』『国民経済雑誌』160 (6)
- 金井壽宏 (1991) 『変革型ミドルの探求ー戦略・革新志向の管理者行動』白桃書房
- 金井壽宏・守島基博・金井則人 (2003) 「リーダーシップ開発とキャリア発達」『一橋ビジネスレビュー』2003 SUM.
- 勝原裕美子 (2012) 「看護師」『実践知』有斐閣
- 楠見孝 (2012) 「実践知と熟達者とは」『実践知』有斐閣
- 佐藤厚 (2016) 『組織のなかで人を育てるー企業内人材育成とキャリア形成の方法』有斐閣
- 佐藤剛 (2006) 『組織自律カーマネジメント像の転換』慶應義塾大学出版会
- 鈴木竜太 (2007) 『自律する組織人ー組織コミットメントとキャリア論からの展望』生産性出版
- 鈴木竜太 (2014) 「学習をもたらす職場ー情報の開放性と職場の凝集性の学習行動への影響」『組織科学』48 (2)
- 谷口智彦 (2006) 『マネジャーのキャリアと学習ーコンテキスト・アプローチによる仕事経験分析』白桃書房

- 津田彰・石橋香津代 (2019) 「行動変容」『日本保健医療行動科学学会雑誌』 34 (1)
- 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』 618
- 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 (2013) 「経験学習の理論的系譜と研究動向」『日本労働研究雑誌』 639
- 松尾睦 (2006) 『経験からの学習－プロフェッショナルへの成長プロセス』 同文館出版
- 松尾睦 (2013) 『成長する管理職－優れたマネジャーはいかに経験から学んでいるのか』 東洋経済新報社
- 松本雄一 (2013a) 「『学習する組織』と実践共同体」『商学論究』 61 (2)
- 松本雄一 (2013b) 「実践共同体における学習と熟達化」『日本労働研究雑誌』 639
- 元山年弘 (2008) 「管理職への移行における諸問題」『経営教育研究』 11 (1)
- 横山斉理・尾形真美哉 (2018) 「マルチレベル分析を用いた店頭従業員の能力獲得に関する実証研究」『組織科学』 51 (3)
- 山口圭子 (2009) 「看護専門職の自律性に関する要因の分析－一般属性、看護職自身および部下が評価する看護師長のリーダーシップとの関連－」『日本赤十字看護学会誌』 10 (1)
- Drucker, P.F. (1993), *The Practice of Management*, New York, HarperBusiness
- Ghoshal, S. and Bartlett, C.A. (1997), *The Individualized Corporation: A Fundamentally New Approach to Management*, New York, A HarperBusiness Book
- Ghoshal, S. and Bruch, H. (2004), Reclaim Your Job, *Harvard Business Review*, March 2004
- Kolb, D.A. (1984), *EXPERIENTIAL LEARNING: Experience as The Source of Learning and Development*, New Jersey, Prentice Hall, Inc.
- Kotter, J.P. (1999), *On What Leaders Really Do*, USA, A Harvard Business Review Book
- Knowles, M.S. (1980), *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, New York, Cambridge, The Adult Education Company
- Mintzberg, H. (1975), The manager's job: folklore and fact, *Harvard Business Review*, July-August 1975
- Merriam, S.B. ed. (2008), *Third Update on Adult Learning Theory: New Direction for Adult and Continuing Education*, San Francisco, Jossey-Bass
- Ready, D.A., Conger, J.A. and Hill, L.A (2010), Are You a High Potential? *Harvard Business Review*, June 2010
- Senge, P.M. (1990), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, USA, Doubleday
- Senge, P., Scharmer, C.O., Jaworski, J. and Flowers, B.S (2005), *Presence: Exploring Profound Change in People, Organization, and Society*, London, Nicholas Brealey Publishing
- Tara, F. (2008), Workplace Learning: Emerging Trends and New Perspectives, *Third Update on Adult Learning Theory: New Direction for Adult and Continuing Education*, San Francisco, Jossey-Bass
- Taylor, E.W. (2008), Transformative Learning Theory, *Third Update on Adult Learning Theory: New Direction for Adult and Continuing Education*, San Francisco, Jossey-Bass
- Ulrich, D. and Smallwood, N. (2004), Capitalizing on Capabilities, *Harvard Business Review*, June 2004
- Wenger, E., McDermott, R. and Snyder, W.M. (2002), *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*, Boston, Harvard Business School Press

A Study on Human Resource Development Issues for University Administrative Staff

Oshima, Hideho^{*}

Abstract

Discussions pertaining to University Administrative Staff Studies, which is a research area that targets university administrative staff, deal primarily with the ideal forms and roles of university staff, human resource development, and organizational development, with approximately 60% of all discussions focusing on human resource development. Human resource development is an independent learning and growth process for individuals as well as an outreach effort on the part of the organization. The purpose of this paper is to organize university administrative staff human resource development issues in a practical way so that knowledge from related research areas can be utilized.

In order to achieve this, University Administrative Staff Studies discussions were first divided into two categories: abilities and the methods of acquiring abilities, with methods more specifically referring to learning and factors that promote learning. There are two types of abilities, those that are highly general and not limited to university administrative staff, and those that are specialized and unique to universities. Regarding the methods of acquiring abilities, we identified autonomy, practice, potential, management, and leadership as prerequisites. Next, we set up a framework for organizing human resource development issues. With regards to the categories of the framework, Adult Learning and Experiential Learning are aimed at individual transformation, and Workplace Learning and Communities of Practice are aimed at individual transformation within an organization. For those aiming for organizational change, we identified the categories of Organizational Learning Theory and The Learning Organization.

After establishing the above categories and framework, we created a matrix table with two axes: the place where learning/activities are performed and the target of change/transformation. Then, previously identified research areas were applied so that they can be practically adapted to human resource development issues of university administrative staff. The places where learning and activities are conducted were divided into three categories:

^{*} Doctoral Student, Graduate School of Business Administration, Ritsumeikan University

individuals, organizations (not affiliated), and organizations (affiliated), and the targets of change/transformation were divided into organizations and individuals. Furthermore, since the themes taken up in University Administrative Staff Studies were applied to the matrix table, the relationship between these themes and research areas became clear. As a result, we believe that it is possible to provide suggestions to deepen the discussions pertaining to human resource development in University Administrative Staff Studies by utilizing knowledge from related research areas.

Keywords:

university administrative staff, human resource development, learning, training, organizational development