

山口大学大学院東アジア研究科

博士論文

モデリング学習とコンピテンシーの習得程度の認識

2015年3月

張 明 涛

# 学位論文要旨

学位論文題目： モデリング学習とコンピテンシーの習得程度の認識

申請者氏名： 張 明涛

人間は直接経験と間接経験という2つの経験を通じて能力を学習していく。従ってコンピテンシーはこの2つの経験を通じて学習して獲得すると考えられる。一般的に社員は企業に入った後、一定期間の社内研修や教育を受け、或いは上司や周りの人から指導を受けることにより標準的水準の業績を出せるようになる。それ以降は教育を受ける機会や他人からの指導が少なくなる。このことから高業績を出せるようになるためには自ら高業績を出している他者（役割モデル）を観察して学習することがより重要になってくると考えられる。即ち、コンピテンシーを有している人（役割モデル）を見習い、自分と役割モデルとの差異性があるかどうかを知覚し、その知覚された差異性を埋めることでコンピテンシーを習得することが重要であると考えられる。そしてこの役割モデルを観察する行動や知覚した差異性を埋める行動などはすべての人が行うものではなく、成長欲求を有するもののみが欲求動機付けられると考えられる。また、成長欲求の強弱によりコンピテンシーを習得している程度の認識が異なり、それが実際のコンピテンシーの学習に影響を与えると考えられる。

そこで本研究はモデリング学習を通じたコンピテンシーの習得プロセスモデルを構築し、5つの仮説を提出した。

仮説1：人は仕事において自己の役割モデルを有している。

仮説2：役割モデルをモデリング（観察）するほど差異性の知覚が高まる。

仮説3：差異性の知覚が高まるほどコンピテンシーの習得程度の認識は低下する。

仮説 4：成長欲求が強いほど、役割モデルを観察するようになる。

仮説 5：成長欲求が強いほど、差異性の知覚が増大するとコンピテンシーの習得程度の認識は低下する。

上記の仮説を検証するために、質問紙調査を行った。

コンピテンシーの習得プロセスモデル、先行研究及び調査企業の資料により、変数及びその項目を構成し、調査票を作った。独立変数の役割モデル観察については、主に Bandura (1977, 1986)、及び春木 (1977) の実験的手法で使われた手法の概念、内容を吟味して新たに 6 項目の尺度を構成した。媒介変数である差異性の知覚はコンピテンシーを構成する項目に対して、自分は役割モデルを観察する時どの程度の差異を知覚するかの 8 項目を作成した。従属変数のコンピテンシーの習得程度の認識は Spencer & Spencer (1993) のコンピテンシーの冰山モデルにある知識、スキル、自己イメージ、動因、特性という 5 つの特性の中から、より上層にある知識、スキルと自己イメージを下位次元とした尺度を構成した。それらの下位次元 (知識、スキル、自己イメージ) について自分自身が役割モデルからコンピテンシーを習得した程度の認識を問った。具体的には、調査対象 A 社のコンピテンシー評価制度、松尾 (1996, 2006)、方承武・史開昊 (2011) を参考にして項目を作成した。事前に A 社の高業績と一般業績の各 3 名の販売担当者に高い業績に必要な項目を選ぶよう求めた。一般業績の 3 人は選択しない項目こそが高業績と一般業績を見分けることができる項目である。そこで高業績者は全て選択し、一般業績者のうち 1 人もしくは誰も選ばなかった項目 (選択率 33.3%以下) の 16 項目を選出した。それらの項目に対し、本人はどの程度役割モデルからモデリング (観察) 学習を行ったかというコンピテンシーの習得程度の認識の質問を作成した。条件変数の成長欲求の項目は Hackman & Oldham (1974, 1975, 1980) の 6 項目、田尾 (1988) の 5 項目を合わせて 11 項目から構成した。信頼性係数  $\alpha$  を高めるため、3 項目を除外して 8 項目を使用することにした。

本研究は冷蔵（凍）庫をはじめ、テレビ、洗濯機などを製造、販売、研究開発する総合的グローバル企業の中国 A 社の国内販売担当者（入社 3 年（含）以上から企業経営層以下）を対象に調査を行った。質問票調査は 2014 年 7 月 17 日から 9 月 16 日の 2 ヶ月間をかけて、山東省 110 名、北京市 80 名、上海市 70 名を合わせて 260 名から 211 名（81.2%）の回答を回収、最終的に有効サンプルは 191 名（90.5%）となった。

統計結果については SPSS 22 を使って年齢などのコントロール変数を加えて多重共線性を確認した後、階層的重回帰分析を行った。

仮説 1 に対して、191 名の内、184 名（96.34%）が役割モデルを有し、有していないのは 7 名（3.66%）のみであったため、仮説 1 を支持した。

仮説 2 に関しては、役割モデル観察が差異性の知覚に正の影響（ $\beta = .68$ ,  $p < .01$ ;  $R^2 = .56$ ,  $p < .01$ ;  $\Delta R^2 = .38$ ,  $p < .01$ ）をもたらし、役割モデル観察をするほど差異性の知覚が高まっていた。したがって、仮説 2 を支持した。

仮説 3 について、差異性の知覚が高まるほどコンピテンシーの習得程度は低下する（ $\beta = .22$ ,  $p < .01$ ;  $R^2 = .70$ ,  $p < .01$   $\Delta R^2 = .02$ ,  $p < .01$ ）という仮説を支持しなかった。つまり、差異性の知覚が高くなるほどコンピテンシーの習得程度を高めるという結果になった。

仮説 4 については成長欲求が強いほど、役割モデルを観察するようになる（ $\beta = .58$ ,  $p < .01$ ;  $R^2 = .46$ ,  $p < .01$  ;  $\Delta R^2 = .29$ ,  $p < .01$ ）ため、仮説を支持した。

仮説 5 は仮説の通りに成長欲求が強いほど、差異性の知覚が増大するとコンピテンシー習得程度認識は低下し（ $\beta = -1.7$ ,  $p < .01$  ;  $R^2 = .76$ ,  $p < .01$  ;  $\Delta R^2 = .04$ ,  $p < .01$ ）、仮説 5 を支持した。

実証的研究の結果から本研究の理論的意義は 2 つあると考えている。

第 1 はコンピテンシーの習得に関して実際の行動や経験を重ねる直接経験と他者をモデルとして他者の行動と結果を観察して習得ができる（古川, 2002）とする理論研究は存在するが、モデリング学習によるコンピテンシーの習得

に関する実証研究はこれまでほぼ皆無であった。そしてモデリング学習がコンピテンシーの習得にどのように関わっているのかについての一定の知見を与えたことである。

第2は、社会的学習理論を用いることにより、成長欲求を持っている人はコンピテンシー保有量の認識は本人の持っている絶対量ではなく、役割モデルとの相対的差異性の知覚によることが明らかになったことである。

次に、本研究の実践的含意としては3点が挙げられる。まず個人側の観点から2点をあげる。1つはモデリング学習（間接経験）が直接経験による試行錯誤を伴わずに、効果的学習を行うことにより個人はほぼコストやリスクなどを掛からずにコンピテンシーを習得されることである。2つ目は個人が職場を離れることなくその場で学習ができることである。そして3つ目は企業側にとって、社員の直接経験による学習の失敗リスクの削減、企業コストの減少効果があると考えられることである。

論文の最後に、今後の研究課題及び本研究の限界を提示した。

# モデリング学習とコンピテンシーの習得程度の認識

## 目 次

I : 研究意義 .....	1
1. はじめに .....	1
2. 個人の学習機会 .....	2
2.1 直接経験学習.....	2
2.2 間接経験学習：観察学習（モデリング学習） .....	6
3. 熟達化の研究 .....	9
3.1 熟達化のメカニズム.....	10
4. コンピテンシーの学習.....	15
4.1 コンピテンシーの定義.....	15
4.2 コンピテンシー学習プロセス.....	17
4.3 コンピテンシー学習の進行プロセス.....	19
5. 間接経験（モデリング学習）に注目する理由.....	24
6. 小括 .....	27
II : プロセスモデルの構築と仮説の導出 .....	29
1. 研究の対象範囲.....	29
1.1 一つの職能内.....	29
1.2 コンピテンシーの種類.....	32
2. 中国の現状：中国におけるコンピテンシーに関する研究及び開発方法.....	36
3. 変数の設定.....	39
3.1 独立変数と従属変数.....	39
3.2 媒介変数.....	40
3.3 条件変数（モデレーター変数） .....	42
4. 小括 .....	48
5. 仮説の導出.....	51
5.1 モデリング学習.....	51
5.2 差異性の知覚とコンピテンシーの習得程度の認識.....	54

<b>Ⅲ：実証的調査</b> .....	<b>59</b>
<b>1. 方法</b> .....	<b>59</b>
1.1 アプローチ.....	59
1.2 サンプル.....	60
1.3 測定尺度.....	62
<b>2. 調査結果</b> .....	<b>76</b>
2.1 基本属性.....	76
2.2 分析方法.....	77
2.3 分析結果.....	79
<b>3. 考察</b> .....	<b>86</b>
付録A.....	89
付録B.....	91
付録C.....	94
注 .....	97
引用・参考文献.....	98

## I：研究意義

### 1. はじめに

経済・経営環境の変化や科学技術の進歩による変化は、企業やその社員に柔軟な対応を強い、業績を高めることを求める。今日、その社員個人の高業績の要因となる能力はコンピテンシー（competency）と呼ばれる。このコンピテンシーは既存の能力指標とは異なっており、行動として顕在化し観察可能であるが、個人が内的に保有し学習によって獲得される、職務上の高い成果や業績と直接的に関連した、職務遂行能力にかかわる能力であり、学習可能で、育成することのできる能力である（古川, 2002）。人間のもっている能力は、生まれて以降さまざまな経験（直接経験<sup>1</sup>と間接経験<sup>2</sup>）を経て、学習してきた結果であり（春木, 2001）、従って実際の行動や経験に基づく直接経験学習と他者の経験（間接経験）を観察学習することによりコンピテンシーを学習する（古川, 2002）。一般的に、社員は企業に入った直後は基本的な教育訓練（OJT や Off-JT など）を受けてから職場に配置され、上司や周りの人から指導を受けることにより、企業の重要な業務ではない周辺の仕事をを行う下積み経験から徐々に仕事のレベルが高くなり、当該職務において標準的水準の業績を出せるようになっていく。そしてそうなるにつれ、他人からの指導が少なくなり、高業績を獲得するために他の人々の行動とその結果を観察することで代理経験による学習、すなわち間接経験学習（社会的経験学習）（Bandura, 1977, 1986）をすることが重要となる。

人間のもっている能力は、生まれて以降さまざまな経験（直接経験と間接経験）を通じて、学習してきた結果である（春木, 2001）と記述したが、間接経験による学習の研究は直接経験による学習の研究よりそれほど多くはなされていない。さらにコンピテンシーの習得に関して実際の行動や経験を重ねる直接経験と他者をモデルとして他者の行動や結果を観察して習得ができる（古川, 2002）とする研究は存在するが、こうしたコンピテンシーの学習



に関する研究は少なかった。とりわけ間接経験（モデリング）によりコンピテンシーを習得する研究は必ずしも多くないと考えられる。そのため、本研究は間接経験に焦点を当てて、言わばモデリング学習を通して、コンピテンシーの習得プロセスモデルを構築することを目指し、その第 1 段階として、モデリング学習と学習者のコンピテンシーの習得程度の認識の関係について検討する。

## 2. 個人の学習機会

春木（2001）によると、人間のもっている能力は生まれて以降さまざまな経験を経て、学習してきた結果である。経験は直接経験と間接経験に分けることができる。直接経験とは学習者が試行錯誤を重ね体験することで、間接経験とは他者の体験を見聞することであり、代理経験（vicarious experience）とも言われる。人間はこれらの経験を通じて能力を学習し成長していく（春木, 2001）。

以下では、直接経験と間接経験の 2 種類の学習研究をとりあげて説明する。直接経験による学習の中には Kolb（1984）の経験学習モデル、松尾（2006）の経験学習モデルと小池（2002, 2005）の知的熟練論、金井（2002）のマネジャーの成長を促す経験、言わば「一皮むけた経験」がある。間接経験による学習はモデリング学習（Bandura, 1977, 1986）である。具体的な説明は以下の通りである。

### 2.1 直接経験学習

#### 2.1.1 認知ベース学習

第 1 の直接経験学習（認知ベース）としては Kolb（1984）と松尾（2006）の研究がある。Kolb（1984）は Lewin（1951）や Dewey（1938）の研究に基づいて、4つのステップが形成する経験学習モデル（図 1）を提示してい

る。

即ち、個人は、①具体的な経験をし（具体的な経験）、②その内容を振り返って内省することで（内省的な観察）、③そこから得た示唆を抽象的な概念に落としこみ（抽象的な概念化）、④それを新たな状況に適用する（積極的な実験）ことによって学習する。ここで重要なことは、経験そのものよりも、経験を解釈して、そこからどのような法則や教訓を得たかということであり、松尾（2006）も同様な考え方を持っている。

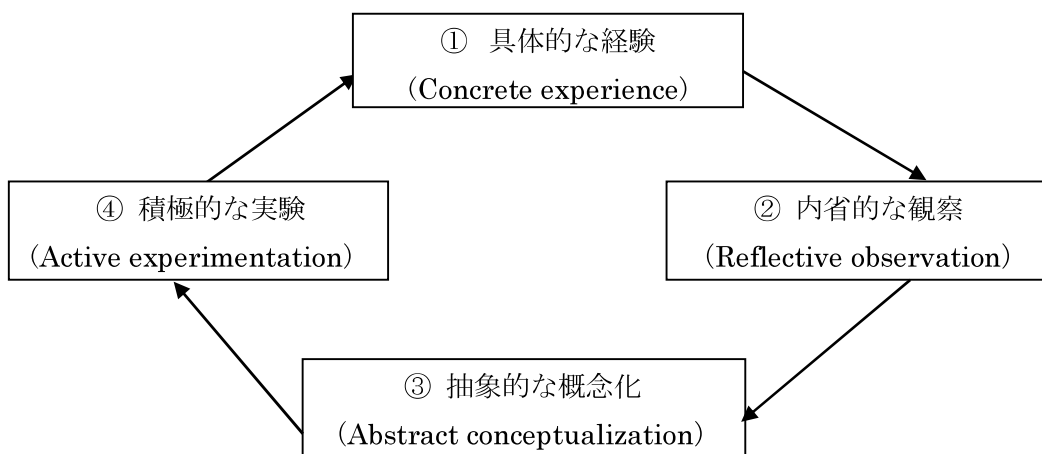


図1 Kolbの経験学習モデル

出所：Kolb（1984）より作成

また、松尾（2006）の経験学習モデル（図2）は経験をすることによって、既存の知識、スキル、信念の一部が修正されたり、新しい知識、スキル、信念が追加されたりすることとしている。松尾（2006）は一般的に直接経験による学習を経験学習とみなし、間接学習による学習や教室内での学習を含めない傾向にあることとし、「経験学習」という用語を主に直接経験による学習をさすものとして使用する、とする。要するに、松尾（2006）の経験学習モデルは直接経験により Kolb（1984）の経験学習モデルのように、既存の知識、スキル、信念の一部を修正したり、新知識、スキル、信念を追加したりすることで学習が成されるとするものである。

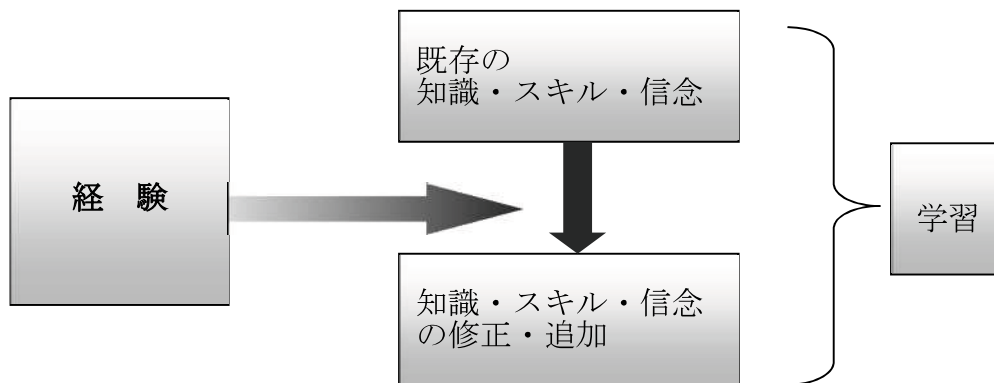


図2 松尾の経験学習モデル

出所：松尾 睦（2006）より（一部改変）

以上、認識学習をベースとする Kolb（1984）と松尾（2006）の研究を簡略的に説明した。2つの理論から、経験学習とは経験そのものより、何かを獲得することで学習がなされることが考えられる。

これに対して状況や文脈を重視する文脈ベース学習の研究は「知的熟練論」と「リーダーシップの持論形成論」がある。

### 2.1.2 文脈ベース学習

#### (1) 知的熟練論

一つないしは関連の深い職能内での多様な職務を経験する「幅広いキャリア」を歩むことにより職場において発生する異常事態の原因推察と変化の対処技能、即ち不確実性への対処能力が高まるとする（小池, 2002）。このような「問題と変化をこなすノウハウ」を「知的熟練」と呼び、これが日本の企業競争力を支えてきたと小池は主張している（小池, 2005）。

小池によると、問題とは機械の不調や不良品の出現などのトラブルであり、変化とは生産量や生産方法の変更、製品の種類の变化、人員構成の変化を意味する。こうした問題や変化に適切に対処するためには、問題の原因を推察

する能力、不良品を検出する能力、不良の原因を改善する能力、一つの職場で多くの作業をこなす技能、職場の作業を各職務に再配分する能力、組立ラインを変更する能力が必要となる。

小池・中馬・太田(2001)は自動車産業の組立職場を観察した調査の結果、4つの技能レベルが存在することを報告している。

レベルⅠは、職場の中で一つの仕事しかできない期間工、アルバイト或はかけだしの正社員レベルである。レベルⅡは、若手正社員層で、彼らはふだんの作業なら職場内の仕事をこなせ、職場内ローテーションが可能となり、欠勤の代わりもできる。さらに職場内で3~5程度の仕事は品質不具合の検出も含めてこなせる。設備が不具合のとき、操作盤のボタンを操作してもとの位置にもどせる。レベルⅢは、中堅層で職場内のほとんどの仕事をこなせ、品質の不具合や設備の不具合の原因推理もできる。原因が分かればその対策も考える。レベルⅣは、もっとも高度な変化すなわち生産準備もこなせ、従って海外の教え手もつとまる。

また、小池(2002, 2005)はブルーカラー層の技能形成のプロセスを説明する知的熟練論はホワイトカラーのそれにも当てはまるとした。即ち、幅広いキャリアにて不確実性に対処する能力が向上することである。例えば予算管理において予算と実績の乖離の原因の分析能力が必要となり、これは製造、物流、組織、市場など多様な領域を実際に知ることなどに大きな影響を受けるとする。製造の例を挙げて説明する。製造過程の理解については深い知識を必要とし、それゆえ製造過程を知らなければ、上手な予実乖離の原因推理はなかなか難しい。この知識はたんに問題の性質の確認に留まらず、どのような解決策があるのかに及ぶ。一時的なものか、それとも頻繁に起こりそうか、その見通しにもかかわる。こうした知識の深さは、組織の効率に大きく影響するだろう。ひとことで言えば、製造、物流、組織、市場など多様な領域を実際に経験しなければ、原因の推理や解決策の提示などができないということである。要約すると、小池の「知的熟練」は職場において発生する異

常事態の原因の推察と変化への対処技能、即ち不確実性への対処能力が高まるノウハウであり、その形成は一つないしは関連の深い職能内での多様な職務を経験する「幅広いキャリア」を歩むことによって成し遂げられる。

## (2) 一皮むけた経験による「リーダーシップの持論形成」

職務あるいは職能との関連性を問題としない金井（2002）は個人がリーダーとして成長するきっかけとなった経験を「一皮むけた経験」と呼んだ。金井（2002, 2008）はリーダーの成長を促す経験として、①入社初期の配置、②初めての管理職、③プロジェクトチームへの参画、④ラインからスタッフ部門・業務への配置、⑤新規事業・新市場開発などゼロからの立上げ、⑥悲惨事業の立て直し、⑦立上げ、昇格・昇進による権限拡大、⑧その他上記以外の異動・配属、という8種類の学習の契機を提示した。金井（2002, 2008）は管理職がそれらの仕事の経験から様々な学習を行い、その後のリーダーシップのあり方に強い影響を与える「リーダーシップの持論」を形成していく、とする。

要するに、リーダーシップの持論は知的熟練論と異なり、職務あるいは職能との関連性を問題としないことで管理職がそれらの経験からさまざまな学習を行い、その後のリーダーシップのあり方に強い影響を与える「リーダーシップの持論」を形成するとしていることである、とする（内田, 2009）。

以上をまとめると、認知ベース、文脈ベースによる直接経験学習は、直接経験からある種の能力を獲得する学習であることが分かる。

## 2.2 間接経験学習：観察学習（モデリング学習）

2.1 では直接経験による学習を紹介したが、これから間接経験による学習を説明する。間接学習とは他者の体験を見聞することであり、代理経験（vicarious experience）による学習と呼ぶ（春木, 2001）。人間の学習は直

接経験と間接経験という2つの経験を通じてなされるが、後者の学習を社会的学習理論として Bandura (1977, 1986) が提唱している。

代理経験による学習を社会的学習 (social learning) という (春木, 2001)。社会的とは他者を介してという意味である。他者はこの場合、モデルといい、モデルは示範 (モデリング : modeling) することができる。学習者がその示範を見たり、なぞったりすることによって、モデルと同じ行動をすることができるようになることが、社会的学習の基本である、とする (春木, 2001)。

春木 (2001) によると、社会的学習による学習は2つの段階にわけることができる。一つは示範を観察する段階であり、次にそれを実行し、示範と一致したならば強化 (結果の知識) を受けて修正する段階である。前者のみで学習が成立する場合をとくに観察学習 (observational learning) といい、後者に重点がおかれる学習を模倣学習 (imitative learning) という。

社会的学習において特徴的なことは、この学習の前半の過程、すなわちモデルの示範をみるというところにある。人間の場合、おおくは後半の過程なしで、前半の過程のみで学習が成立してしまうことがしばしばある (春木, 2001)。例えば、毒きのこを食べないという行動は試行錯誤で学習するわけではない。不幸にして誰かが死んだという示範 (情報) で成立する学習である。ためしてみても学習するのではない。自動車の運転の学習も同じである。指導員の示範や教示なしには不可能で、試行錯誤によっていたならば、学習が成立する前に命を失っているに違いない。このように人間の場合には、見聞のみで学習が成立するという観察学習の現象があり、試行錯誤学習とともに重要な学習の形態といえる (春木, 2001)。

Bandura (1977, 1986) は観察学習が、伝統的な学習理論の枠組みでは説明不可能であって、刺激と反応のみに限定された理論 (外顕過程) ではなく、認知過程 (内潜過程) を重視し、観察学習を構成すると考えられる、とする。そしてその諸概念を4つの下位過程 (注意過程、保持過程、運動再生過程、動機付け過程) により社会的学習理論の学習過程を提示した。具体的に、観

観察学習が成立するためにはまず、モデルを見なければならない。これが、注意過程である。次に見たものは学習者に記憶（保持）されなければならない。これが、保持過程である。そして記憶を行動化するのが運動再生過程である。このようにして行動化されたときに、観察学習があったのだということを客観的に知ることができる。また、観察学習されたものがこのように再現されるのは、その必要が生じたときであり、これは動機づけ（強化）過程である。観察学習は以下の通りである（図3）（Bandura,1977,1986）。

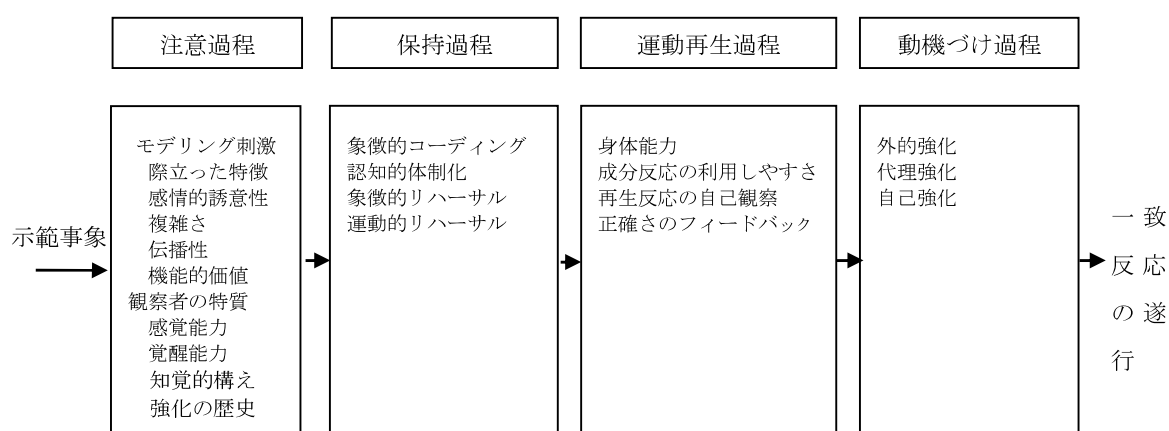


図3 社会的学習理論における観察学習の過程

出所：Bandura（1977）（原野 訳，p26）

Bandura（1977, 1986）は以下のように主張する。すなわち、観察学習としてのモデリングとは、他者の行動や言語などの内容と結果を観察して学習することによって適切な行動パターンを学習し、不適切な行動パターンを排除する学習過程を意味する。その最大の特徴は、自分自身が実際にその行動を試行しなくとも代理経験から学習するという点である。すなわち、失敗や危険などの行為を自分自身が試行錯誤しなくて良いことであり、長期間或いは高費用を費やす学習を他人の行為の結果を見て学習できることである。言い換えると、代理経験としての特徴をもつモデリングは、時間の短縮、費用の節約、思考の節約、生命の安全などという利点があると考えられる。それに、ほぼすべての直接経験から生じた学習、他の人々の行動とその結果を観

察することで代理経験によって学習することができる可能性がある (Bandura, 1986)。従って、Bandura (1977, 1986)、Gerst (1971)、春木 (2001)、古川 (2002) の研究によると、コンピテンシーの習得が代理経験によって学習する可能性も十分にありと考えられる。

このような高業績をあげるコンピテンシーの概念が出される前に、熟達化に関する研究が先行してなされていた。次節では熟達化の研究を検討する。

### 3. 熟達化の研究

熟達者とは、特定領域において専門的なトレーニングや実践的な経験を積み、特定の技能や知識を獲得した人をさす (松尾, 2006)。また、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を指す (楠見, 2012)。熟達者がこのような高度な技能やスキルや知識、実践知 (practical intelligence) を獲得する学習過程を「熟達化」と定義する (楠見, 2012)。

では、熟達者とはどのような人であるのか。Ericsson (1996)、Ericsson & Lehmann (1996)、松尾・細井・吉野・楠見 (1999)、松尾 (2006) らは、熟達者とは「10年以上の経験を持ち高業績 (成果) を上げている人」である、とする。例えば、Ericsson (1996) は芸術、スポーツ、ゲームなどにおいて「高いレベルの熟達者になるためには 10 年間の準備期間が必要となる」とした。いわゆる「10年ルール」とよばれるものである。松尾 (2006) も人は長い期間をかけてキャリアを構築するが、知識・スキルの獲得という点からみると、特定領域に入ってから最初の 10 年間の活動が鍵を握る、とした。さらに松尾ら (1999) や松尾 (2006) は自動車や不動産のセールスマンの調査を行った結果、知識やスキルが高い業績に影響を及ぼすまでには、ほぼ 10 年間かかることが分かり、Ericsson の「10年ルール」と一致した。

ただし、このルールは 10 年の準備期間が高業績を保証することを意味し



ているのではなく、10年間は必要準備期間であり高業績を達成するためには工夫（努力）が重要となる（Ericsson, Krampe & Tedch-Romer, 1993；松尾ら, 1999；松尾, 2006）。

それでは「10年ルール」（Ericsson, 1996）に必要な工夫（努力）とはどのようなものか。また他の研究において熟達者が如何にして熟達化されるのか。以下にいくつかの研究を紹介する。

### 3.1 熟達化のメカニズム

#### (1) 熟達化の10年ルール

熟達化の「10年ルール」（Ericsson, 1996）とは芸術、スポーツ、ゲームなどにおいて「高いレベルの熟達者になるためには10年間の準備期間が必要となる」というルールである。しかし、10年間の経験を経れば自動的に専門的な知識や技能が身につくわけではなく、その10年間にいかに「よく考えられた練習（deliberate practice）を積んできたかが重要である（Ericsson, et al., 1993；大浦, 1996）。よく考えられた練習の条件として3つが挙げられる（Ericsson, et al., 1993）。すなわち、①適度な困難性また明確な課題、②実行結果へのフィードバック、③何度も繰り返し錯誤を修正する機会、である。ただし、熟達化10年ルールとは10年間の準備期間を強調し、よく考えられた練習（経験）という条件も必要である。しかし、この学習過程においてどのようなことが起こると能力が習得されるかということについては言及されていない。

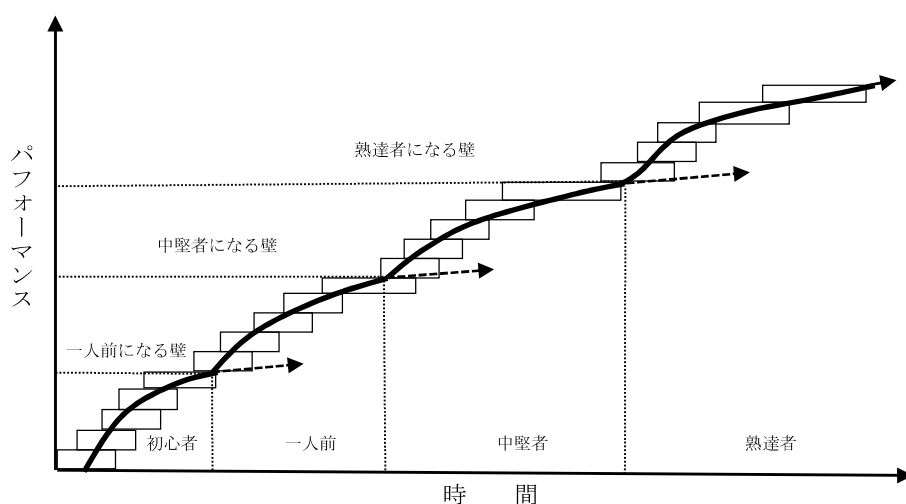
#### (2) 手際のよい熟練者（routine expert）と適応的熟達者（adaptive expert）

波多野と稲垣（1983）は知識・技能の柔軟性・適応性のレベルによって熟達者を手際のよい熟練者（routine expert）と適応的熟達者（adaptive expert）の2つのクラスに分けている。彼らによると、手際のよい熟達者とは同じ手

続きを何百回、何千回と繰り返すことによって習熟し、その技能の遂行の速さと正確さが際立って優れている人である。例えば、算盤の熟達者などが挙げられる。一方、適応的熟達者とは、手続きの遂行を通じて概念的知識を構成してきたため、課題状況の変化に柔軟に対応して適切な解を導くことのできる人である。例えば、チェスや碁、各種のスポーツなどの競技、医学・数学・物理学などの学術、美術や音楽などの芸術で、適応的熟達が要求される分野は多岐にわたる。

### (3) 4段階モデル

楠見（2012）は熟達化する段階を初心者、一人前、中堅者、熟達者という4つのタイプから説明した。すなわち、初心者から一人前になる定型的熟達化、次に中堅者になる適応的熟達化、そして熟達者になる段階、創造的熟達化である。各段階になる前に壁があり、その壁を突破するのに重要なのは暗黙知<sup>3</sup>の獲得である。壁を突破すれば、次の段階になり、パフォーマンスが上がる（図4）。



（注）長方形は熟慮された練習などの質の高い経験によってある段階のスキルや知識が獲得されることを示す。

図4 熟達化の段階とパフォーマンス

出所：楠見（2012），p 38

#### (4) 熟達の5段階モデル

Dreyfus (1983) は特定の領域において管理職が熟達するプロセスについて、5段階モデルを提示している (表 1)。このモデルによれば、人は初心者 (novice)、上級ビギナー (advanced Beginner)、一人前 (competent)、上級者 (proficient)、熟達者 (expert) の5つの段階を通じてスキルを獲得する。

「初心者」は職務に関連する事実やルールを学ぶが、具体的な経験を積んでいないため、知識は文脈や状況と切り離されている。「上級ビギナー」とは現場での経験を積むと、直面している状況に関する重要で微妙な特徴に気づくようになる。こうした状況の違いを考慮して意思決定できる段階である。「一人前」とは、さまざまな選択から、目標を設定し、計画を立て、アクションをとることができるようになる。「上級者」は豊富な経験を通じて状況についての知識を獲得し、状況を「包括的・全体的」に見ることができるようになる。「熟達者」は意思決定において、前4つの段階と違って合理的な意思決定ではなく、「直感的に意思決定」を行うことができる。

Dreyfus (1983) は管理職が熟達するプロセスにおいて、初心者は状況を無視して顕著な特徴を把握せず、全体的な把握も行わないで、部分的分析で合理的な意思決定を行う。これに対して熟達者は状況的に個別要素を把握し、経験に基づき顕著な特徴を把握し、全体的な状況を把握することを通じて、状況やアクションに関する膨大なレパートリーを参照することで、直感的な判断が可能となっているのである。認知的アプローチにおいては、営業担当者が自らの置かれた状況を理解する部分と、理解した状況へ対処する部分に分けた研究があり、適応型販売 (adaptive selling) という概念があった。細井 (1995) は適応型販売とは販売状況にあわせて適切な販売戦略を実施することであり、有能な営業担当者ほど適応型販売を実践する傾向にあるという。この点に関して、松尾 (1999) は有能な営業担当者はそうでない担当者に比べて「顧客のニーズの把握」をした上で、「スピーディー」に、「積極的な提

案」をする傾向がある、とする。例えば、営業の初心者は製品に関連する知識などを学ぶが、大量に具体的な経験を積んでいないため、取引先の需要に合わせて製品を紹介するだけかもしれない、また取引先の需要の変化などを考えずに文脈や状況と切り離しているため業績が伸びないが、熟達者は製品の紹介だけではなく、取引先の立場になって状況を見ながら全体的に考慮し取引先客の需要だけではなく潜在需要も考えて製品を提案することができて、業績を伸ばすことができる。この提案ができるかできないか、その顧客のニーズの状況を適応できるかどうか業績に影響があると考えられる。

表 1 熟達の 5 段階モデル

Skill Acquisition Stages					
認知的能力	1.初心者	2.上級ビギナー	3.一人前	4.上級者	5.熟達者
個別要素の把握	無視	状況的	状況的	状況的	状況的
顕著な特徴の把握	なし	なし	意識的選択	経験に基づく	経験に基づく
全体状況の把握	分析的	分析的	分析的	全体的	全体的
意思決定	合理的	合理的	合理的	合理的	直感的

出所：Dreyfus(1983)に基づき作成

以上の熟達化の先行研究によると、一定のレベルの業績をあげた後、より高い業績を獲得するために、それまでとは異なる能力や学習が必要となる。言わば、標準的水平の業績と高業績を獲得するために必要される学習は異なると考えられる。例えば、熟達化 10 年ルールとは 10 年間の準備期間を強調するが、よく考えられた練習の条件が必要となったり、熟達化には暗黙知の獲得が必要となったり、手際のよい熟練者から適応的熟達者になるために概念的知識を構成したり、全体状況の把握や直感的に意思決定することが必要であったりする。現実には、社員は企業に入った直後に基本的な教育訓練（OJT や Off-JT など）を行ってから職場に配置され、企業の一般業務や、

或いは中核かつ重要業務の周辺の仕事を上司や周りの人から指導されながら行う下積み準備段階を経て、標準的水準の業績が出せるようになっていく。一定期間後、本人がだんだん自立するようになるにつれ、他人からの指導は少なくなり、標準的水準の業績から高業績を出せるようになるために企業から提供された人材育成プログラム（例えば、コンピテンシーに関する）に参加する機会を利用し、新しい知識や技能などを学習し、また職場で学んだ知識や技能をシステム化して整理したり、言語化したり、理論化したりして、そして職場に戻って学習や言語化した知識や能力を直接経験で活用することで学習を行っていくことがある。しかし実際は、企業にコストが掛かるからこのような機会などそれほど多くない。一方、コストがあまり掛からない学習も存在する。それは Bandura (1977, 1986) の社会的経験学習である。すなわち、他の人々の行動とその結果を観察することで、代理経験によって学習がなされるという間接経験学習である。

以下では本研究で扱うコンピテンシーの定義を提示し、さらにコンピテンシーの習得に必要と考えられる直接経験学習および間接経験学習を共に含む古川 (2002) のコンピテンシーラーニング理論が提示した学習プロセスを説明する。

## 4. コンピテンシーの学習

### 4.1 コンピテンシーの定義

コンピテンシーとはどのようなものであるか。コンピテンシーに関する最初の定義は、ハーバード大学の心理学者 White (1959) にさかのぼる。彼によると、コンピタンス<sup>4</sup> (competence) とは「環境と効果的に相互作用する有機体の能力 (capability) である。しかし、彼によって定義されたコンピタンスは現在一般的に使用しているコンピテンシーの概念とは異なっている。今日のコンピテンシー研究の基礎になるのは同ハーバード大学の McClelland (1973) や Boyatzis (1982) の研究である。McClelland はアメリカの国務省において学歴、知能などが同じレベルの有能者たちを適性検査して外交官として開発途上国に駐在させているが、帰国時には人により業績に差が生じる原因を調査した。McClelland は、心理学者や専門家による面接や観察調査により、外交官 (Foreign Service Information Officers, FSIO) の選抜適性の研究を成功させた。そして、「Testing for Competence Rather Than for Intelligence」という論文を発表した (McClelland, 1973)。この論文によると、McClelland はアメリカの当時の知能検査、性格検査と学術検査をもって仕事効率・業績および選抜の基準とすることを批判し、「competency」の概念を提出し、「competency」を基準とする選抜が必要であるとした。McClelland を師とする Boyatzis は McClelland の研究を発展させてコンピテンシー理論の実証的体系化 (モデル化) をし、人事マネジメントへの活用を可能にした。Boyatzis (1982) の米海軍監督職研究の成果が出た後、コンサルタント会社に引き継がれて実務界で注目されるようになっている。その結果、現在の代表的モデルとして定着することとなった (高橋, 2002)。ただし、コンピテンシーに関する統一された定義はなく、研究者やコンサルタント会社によるさまざまな定義や考え方が示されている (高橋, 2002 ; 黄勛敬, 2007 ; 安鴻章, 2008)。表 2 にそれらを示した。

表2 多様なコンピテンシーの定義

研究者	Boyatzis (1982)	動機、特性、技能、自己像の一種、社会的役割、知識体系などを含む個人の潜在的特性
	Spencer & Spencer (1993)	特定の職務や状況において、ある基準に照らして効果的な成果もしくは優れた成果の原因となる個人の潜在的特性
	Mirabile (1997)	職務上の高業績と結びつく知識、技能、能力、その他の特性
	佐久間・斎藤・網島 (1998)	高い成果を生み出すために、行動として安定的発揮される能力
	古川 (2002)	既存の能力指標や職務分析による職務特性（要件）とは異なり、行動として顕在化し観察可能であるが、個人が内的に保有し学習によって獲得される、職務上の高い成果や業績と直接的に関連した、職務遂行能力にかかわる新しい概念
	黄勛敬 (2007)	仕事業績に緊密に関連して社員の未来の業績を推測でき、仕事状況に関連しダイナミックであり、優劣な社員を仕分けする。
	安鴻章 (2008)	任務や目標を達成する上で、優劣な社員を仕分けする。潜在的、深い層にある特質である。
コンサルタント会社	William M. Mercer(1999) (ウイリアム・マーサー社)	組織内の特定の職務にあって優れた業績をあげる現職者のもつ特性
	本寺 (2000) (タワーズペリン・コンサルタント)	組織の成功につながる個人の成果、貢献を生み出す知識、スキル、行動特性
	Arthur Andersen(2000) (アーサーアンダーセン)	広範囲にわたって個人の行動様式や特性をカバーする概念

出所：筆者作成

以上の定義は高い業績を出す社員の個人特性に多くの注目を集める。一般的傾向として、高い業績者の個人特性、行動ないしそれに生じた観察可能なレベルのものであるとする。本研究はパーソナリティや性格など個人安定的

なものが学習しにくいいため、学習し易いものだけを対象にする。すなわち、本研究の目的から観察可能なものに視点を置く。古川（2002）のコンピテンシーの定義はほぼ包含するので、古川の定義を用いる。すなわち、コンピテンシーとは「既存の能力指標や職務分析による職務特性（要件）とは異なっており、行動として顕在化し観察可能であるが、個人が内的に保有し学習によって獲得される、職務上の高い成果や業績と直接的に関連した、職務遂行能力にかかわる」能力である。

#### 4.2 コンピテンシー学習プロセス

コンピテンシーは学習可能な能力であり、育成することのできる能力である（古川, 2002）。古川（2002）は学習とは「体で覚え、また頭でも覚えること」、コンピテンシーの学習には、後者の「頭で覚える」ことが特に重要である、とする。人は何を通じてコンピテンシーを学習するのであろうか、古川（2002）はコンピテンシーの学習の機会には、自分の経験を通しての学習と他者とのかかわりや観察を通してのモデルリングによる学習という 2 種類がある、とする。「直接経験による学習」とは、ある活動を実際に行うことによる学習である。「モデルリングによる学習」とは、他者の行動や活動の仕方を見聞したり、あるいはモデルとなる人物の仕事への取り組み方全体を模倣したりすることによって、直接の経験による試行錯誤を伴わずに、効果的に学習を行うことである。

しかし、これらの 2 つの学習の機会は、行動的で身体的側面の学習、あるいは外界からの刺激（例えば他者の支持や報酬など）による、いわば“受け身”とでもいえるものであり、学習をさらに進め、個人の内的能力として確実に定着させるためには、それらに加えて、既に獲得した情報や実践経験を、自分の頭の中で、思考によって内的に整理し、統合して新しい知識や効果的な行動に仕立て上げることができなければならない、言わば「内的な情報処理



と概念化」が重要である（古川, 2002）。コンピテンシーの学習は、このような内的な情報処理と概念化により促進される（古川, 2002）。この「内的な情報処理と概念化」は人間の5つの基礎的能力によって影響を受ける。即ち、コンピテンシーの学習は人間の5つの基礎的能力を用いた概念化による学習であったり、獲得した情報や実践経験を観念的に整理統合したり、概念化することにより新しい状況に適応するための知識や行動を学習したりすることである。

古川（2002）のコンピテンシーラーニング理論では、この「直接経験による学習」「モデルリングによる学習（間接経験）」「概念化による学習」を通じて、個人がコンピテンシーを学習していくとする。図5は2つの学習の機会とその概念化、そして、コンピテンシーの学習の関係図である。

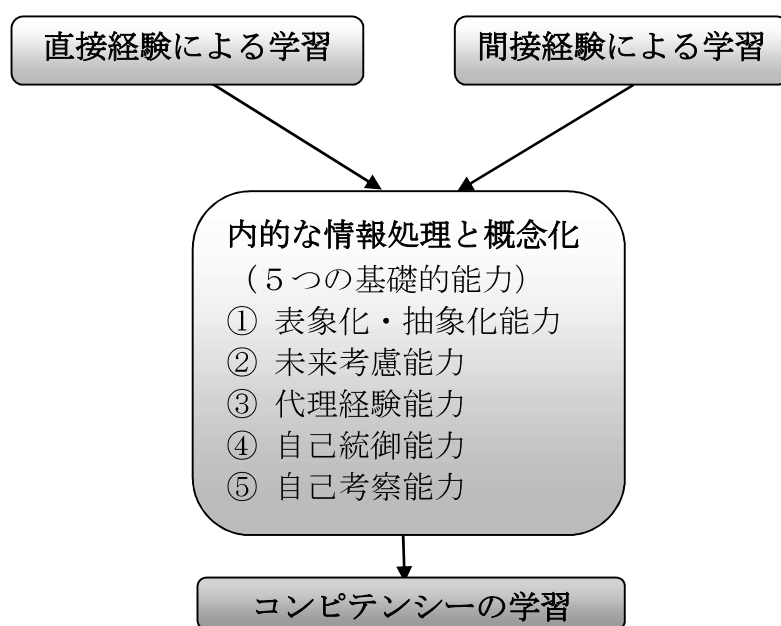


図5 2つの学習機会とその概念化、そしてコンピテンシーの学習  
出所：古川（2002）, p 49 より（一部改変）

以下ではコンピテンシー学習の進行プロセスを具体的に説明する。

### 4.3 コンピテンシー学習の進行プロセス

古川（2002）は個人の学習の進み方には図6のように3つのフェイズ（段階）がある、とする。第1フェイズは成績の向上、第2フェイズは標準的成績への到達とその後の足踏み、第3フェイズはブレイクスルーとコンピテンシーの獲得というフェイズである。

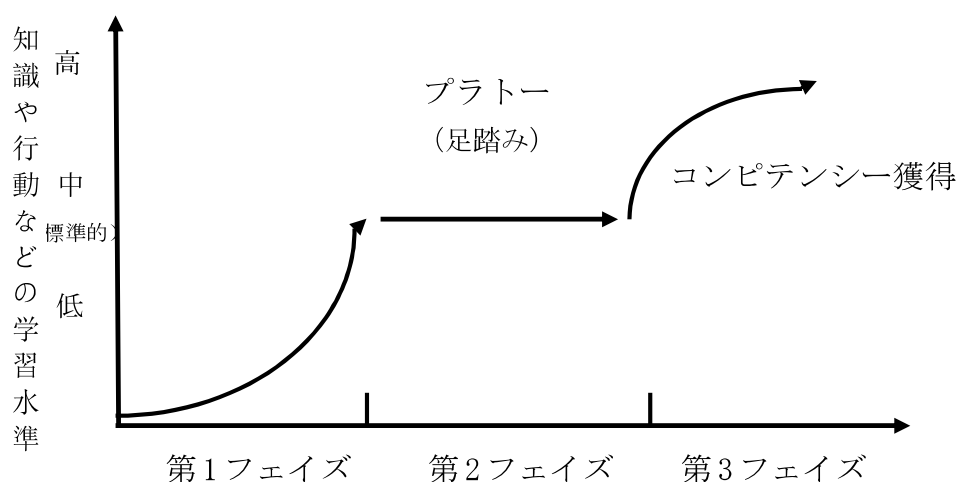


図6 学習の進行プロセス

出所：古川（2002）， p 44

第1フェイズの成績の向上とは初期段階において、知識、行動、或いは業績などが順調に向上を見せることである。第2フェイズの標準的成績への到達とその後の足踏みとは、時間の経過とともに学習が進んで標準的水準にまで達するが、その後業績が思うように向上せず足踏み或いはやや低下の状態におちることである。この足踏みを早く抜け出した者は第3フェイズのブレイクスルーとコンピテンシーの獲得という段階に進んでいく。

具体的に言うと次のようになる。

第1フェイズは新入社員が配属を受けて仕事を始めた状況、或いはある個人が新しい仕事や課題に取り組むことになった状況などにあたる。このフェイズにおいては、知識、スキル、対人関係、態度とコミットメント、そして

効力感の5つが学習される。この5つの学習は、それがいくら進んだとしても、まだコンピテンシーそのものではない。主たる学習は経験をベースとしたもの、あるいは“見よう見まね”（浅いモデリング活動）で対処できるもので占められていて、業績もよく標準的水準に達している程度である。しかし、このフェイズにおいて学習が確実になされることは、大変重要である。ここでの学習が個人内に蓄積され、第3フェイズにおける学習の核である「概念化」を通じて適切に仕立てられることによって、コンピテンシーの獲得に結びついていくからである。

第2フェイズにおいて、プラトーを脱出し、コンピテンシー学習を進めて高業績を上げ始める人と、この標準的水準に留まる人とは、何が、どちらがうのであろうか。

古川(2002)は業績が人並み以上に伸びない理由はいくつかある、とする。第1フェイズでの学習が不十分であることに原因を求める。もしそれらがほぼ満たされても伸びない場合は第2として環境あるいは課題の要請が、これまでとは変わってきていることによるとみるべきである、とする。環境状況や与件（例えば製品、技術、マーケットと顧客の志向性など）の変動は恒常的に起きるものである。すなわち、課題の質が変わり、また課題が従前よりも相対的に難しくなっていると感じる、或いは従前の発想と活動パターン、また、学習内容では通じないと考えるべき、これがコンピテンシー学習の始まりである、とする。

学習の拡張や変更のために取り組むべきことの第1は視野の拡張である(古川, 2002)。興味や関心を、自分の職場だけではなく組織全体にも、また組織内部に限らず組織外部にも広げる必要がある。第2はこの視野の拡張には、観察してモデリングする対象人物を見つける、あるいはベンチマーキングの対象人物の変更、および何に注目して観察するかの視点転換も含まれる(古川, 2002)。

モデリングに関連して述べれば、比較の対象として、どの他者を選ぶかに

よって、その後の学習効果が異なる。自分よりも劣位の人を選べば（下位比較）、それによる優越感は得られるものの、自己成長にはつながらない、一方、自分よりも優位の人を選べば（上方比較）、しばらくは劣等感に甘んじなければならぬが、自己成長の重要なきっかけになり得る、とする（古川, 2002）。役割モデルの選択により自己のコンピテンシー保有状況に関する認識が異なり、それがその後の学習のあり方に影響を与えることを意味すると考えられる。

学習の拡張や変更のために取り込むべき第3点目は、活動内容の質の変更である（古川, 2002）。古川（2002）はこれには活動の量はあまり重要ではなく、活動内容と学習方法の質的な転換が不可欠である、とする。すなわち、第1フェイズでは、学習によって、いわばルーティンを作り上げることによって安定性と効率性を高めることが実現され、環境状況や組織や自職場の与件が変動したなかでは、ルーティンの見直し、それからの脱却、そして新規の知識やスキル、関係作りなどの再学習が求められる。

足踏みからブレイクスルーした第3フェイズは、コンピテンシー学習のスタートである（古川, 2002）。ここでは、「明確な学習目標」、「認知的に再整理」、「共通性と差異性の知覚」が必要であり、そして「差異性の知覚と弁別力」、「学習の言語化—暗黙知から形式知へ」、「包括的効力感<sup>5</sup>の形成」を通じてコンピテンシーを獲得・蓄積する。

各フェイズにおける必須の学習内容は何か、以下の図7に示した通りである。

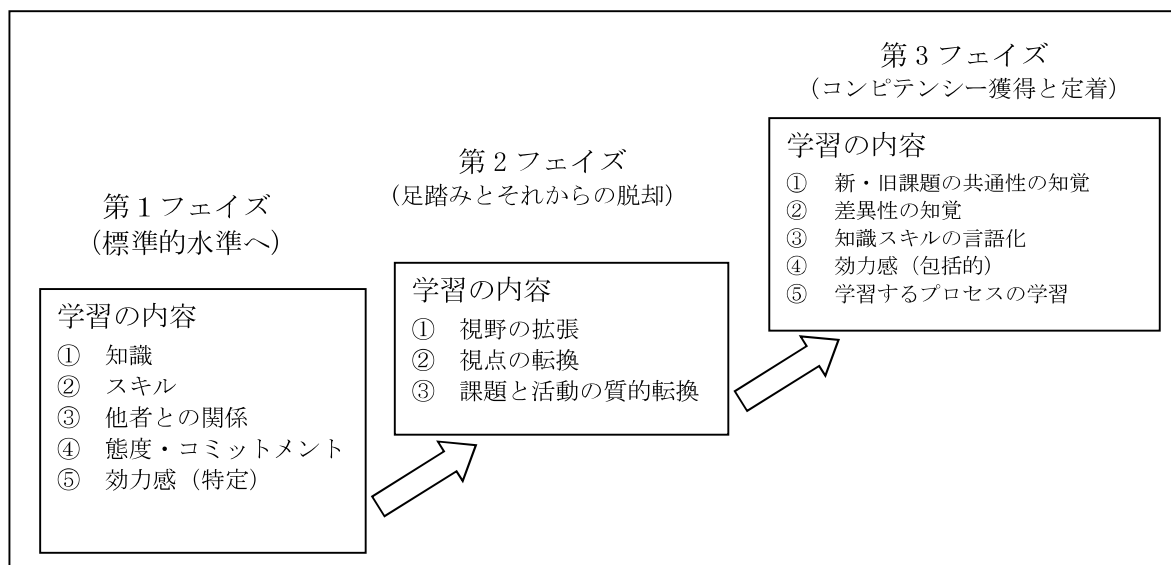


図7 各フェイズにおける必須の学習内容  
出所：古川 (2002), p 74 より (一部改変)

Spencer & Spencer (1993) によると、コンピテンシーは「必要最低のレベル」(threshold) と「卓越峻別レベル」(differentiating) に分けられる。「必要最低のレベル」とは人材のだれもがその職務で必要とされる最低のレベルで効果を上げ得る不可欠の特性（通常では、読む能力といった知識や基本的なスキル）を指す。それは平均的人材から卓越した人材を区分することには貢献しない。「卓越峻別レベル」とは平均的人材から卓越した人材を峻別したものである。

そのため、本研究では Spencer & Spencer (1993) の「卓越峻別レベル」と「必要最低のレベル」の2つレベルのコンピテンシーがそれぞれ古川 (2002) の第1フェイズの標準的業績を獲得する知識や能力（コンピテンシーと言えない）と第3フェイズの「標準的水準を超えた高業績」を獲得するコンピテンシーに相当すると考える。すなわち Spencer & Spencer (1993) の「卓越峻別レベル」と古川 (2002) の第3フェイズの「標準的水準を超えた高業績」を獲得する能力を本研究のコンピテンシーとする。

要約すれば、このコンピテンシーを獲得するために、古川 (2002) のコン

ピテンシーラーニングモデルは標準的な業績を達成した後、足踏み（プラトー）段階に落ち込んでいることから脱却するために従来と異なった視野や視点、課題と活動の質的転換から職務を捉え直すことの重要性を指摘する。その方法としては、興味や関心を自分の職場だけではなく組織全体にも、また組織内部に限らず組織外部にも広げることで視野を拡張したり、また優秀な他人を観察して学習することにより、視野の拡張や視点の転換をしたりする。それを通じて職務に関する従来と同様と思われる共通性を知覚したり、もしくは差異性を知覚したり、暗黙知から形式知にしたりするなどにより独自のより深い職務に対する認識が成され、標準を超えた高業績を出す能力が形成されるというものである。換言すれば、コンピテンシーの学習は図7の第2フェイズのプラトー段階において3つの学習内容のいずれかを通じてコンピテンシーの学習が行われ、直接経験と間接経験を基に、内的な情報処理と概念化により、コンピテンシーの学習がなされるということである。

## 5. 間接経験（モデリング学習）に注目する理由

前述したように、直接経験を通じて人材を育成することができるが、観察による代理経験を通じて学習することもある（春木, 2001 ; Bandura, 1977, 1986）。ほぼすべてのことは直接経験から生じる学習、もしくは他の人々の行動とその結果を観察する代理経験により学習する可能性がある、とする（Bandura, 1977, 1986）。後者に関する学習理論を社会的学習という（Bandura, 1977, 1986）。社会的学習は前半の観察学習と後半の模倣学習に分けられるが、一番の特徴的なことはその前半の観察学習である。人間の場合、おおくは後半の過程なしで、前半の過程のみで学習が成立してしまうことがしばしばあるといえる（春木, 2001）。特に観察学習としてのモデリングとは、他者の行動や言語などの内容と結果を観察して学習することによって適切な行動パターンを学習し、不適切な行動パターンを排除する学習過程のことを意味する。その最大の特徴は、自分自身が実際にその行動を試行しない代理経験学習であるという点である。これは時間の短縮、費用の節約、思考の節約、生命の安全などという利点があると考えられる。従って、Bandura (1977, 1986)、Gerst (1971)、春木 (2001)、古川 (2006) の研究から、コンピテンシーの学習も代理経験によって効率的になされる可能性が十分にあると考えられる。

Lave & Wenger (1991) はユカタン半島の産婆やヴァイ族とゴラ族の仕立屋の徒弟制度などの研究を通じて、学習者が社会的実践に参加して、徐々に一人前に、そして熟達していく過程を捉えて新しい学習観を提示した。すなわち、正統的周辺参加論 (Legitimate Peripheral Participation) であり、或いは徒弟制における正統的周辺参加の一連の学習過程の総称である。正統的周辺参加という概念には、「正統的」、「周辺」、「参加」という 3 つのポイントがある。学習者が実践共同体 (community of practice) の「正統的」なメンバー (承認される或いは正式) として実際の活動に「参加」し、そして参

加の形態を徐々に変化させながら、「周辺」からより深く（中心）、複雑になる実践共同体の活動に関与するようになる過程全体、ということである。正統的という条件は学習（すなわち、正統的周辺参加）の可能性を規定する（Lave & Wenger, 1991）。そして正統的周辺参加への鍵は実践共同体と、その成員性に伴うすべてに対する新参加者のアクセスにあり、共同体の再生産には不可欠なのである（Lave & Wenger, 1991）。例えば、ヴァイ族とゴラ族の仕立屋は儀式にしたがって徒弟制に入り、またそこを去る。その平均五年間の徒弟制度には、親方、職人、他の徒弟が仕事に従事しているのを観察し、衣服を作る全過程と、完成品もじっくり観察できる。また、徒弟は最初から帽子とズボン下、普段着のくつろいだ子ども服の作り方を学び、そのあと外出着の、フォーマルな衣服に、そして最後には、高級スーツを作るに至る。Lave & Wenger(1991)は仕立ての学習過程には「入り口 (way-in)」と「練習 (practice)」と名づけた段階に分割される、とする。「入り口」段階とは観察期間を指し、衣服についての一種の第一次近似をつくらうとすることであり、「練習」段階では、特別のやり方で実行する。つまり、徒弟は最初から最後まで全生産工程……たとえ彼らは特定の部分については他の部分よりも習熟していたとしても、あらためてたどり直すのである（Lave & Wenger, 1991, p 52）。要約すると、学習者が実践共同体 (community of practice) の正統的な一員（承認される或いは正式）として実際の活動に参加しながら、すべての成員に対するアクセス権を得て仕事に従事している他の成員を観察し、周辺からより深く（中心）、複雑になりつつある或いはコアの仕事へ参加（十全参加）し、実践共同体の活動に関与するようになる過程全体により知性的に熟達した人間になることである。ここでも観察を通じた間接経験を多く用いて学習されると考えられる。

初心者は会社に入ると初期において、主に基本的なことを教えられてから直接経験で学び、その後に研修などに参加して新しい知識やスキルなどを学習したり、今まで学習したものを言語化したり、整理したりするが、自律（独



立) するにしたがって、熟達者の支援が徐々に少なくなる。その周囲の人々を観察することによる学習がより重要な学習リソースになる。例えば、ヒューマンスキル（対人処理能力）の獲得は自己経験が平均 76%で、上司、同僚からが 67%と多い。テクニカルスキル（仕事の遂行を支える手順やスキル、内容的知識）も同様に 64%と 69%である（楠見, 2009）。言い換えれば、他者の観察は個人の学習にとって重要な学習方法であり、コンピテンシーの習得にも不可欠な手段であると考えられる。

Lombardo & Eichinger (2000) の「70 : 20 : 10 の法則」よれば、人の成長（管理者）を決定する要素は 70%が自分の直接経験、20%が他者の観察・アドバイス、残りの 10%が読書・研修である。つまり、人の成長要素は直接経験や読書・研修以外に他者の観察も重要なのである。

一言でいうと、人間の持っている知識や能力は間接経験学習により習得することができる（Bandura, 1977, 1986 ; 林洪新・于洋, 2013）。本研究は人がモデリング学習という間接経験学習を通じて、コンピテンシーが如何にして間接経験（モデリング）により学習されるかに焦点を当てて説明することを試みる。以上の先行研究文献に基づき以下を本研究のフレームワーク（図 8）とする。

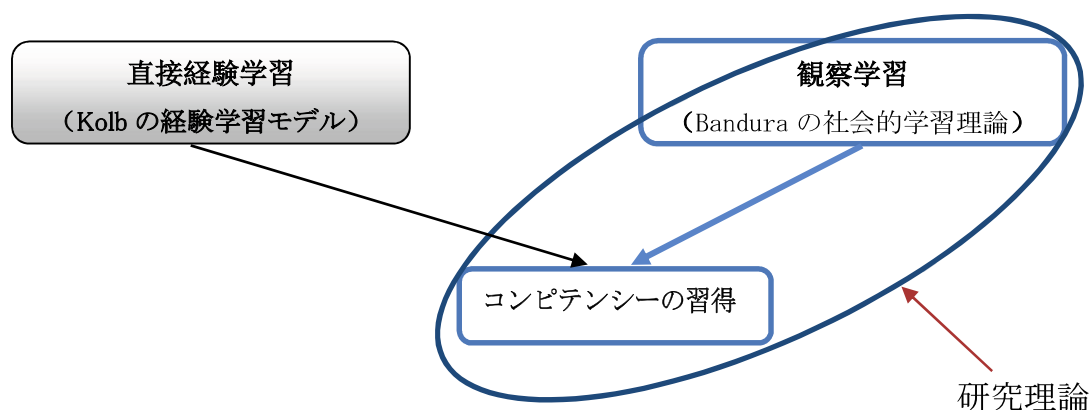


図 8 本研究の理論枠組

出所：筆者作成

## 6. 小括

人間のもっている能力は、生まれて以降さまざまな経験（直接経験と間接経験）を通じて、学習してきた結果である（春木, 2001）が、間接経験による学習の研究は直接経験による学習の研究よりそれほど多くはなされていない。コンピテンシーの習得に関して実際の行動や経験を重ねる直接経験と他者をモデルとして他者の行動と結果を観察して習得ができる（古川, 2002）研究は存在するが、このようなコンピテンシーの学習に関する研究は少ないとする。特に間接経験（モデリング）によるコンピテンシーを習得する研究はほとんどない。そのために本研究は間接経験に焦点を当て、言わばモデリング学習を通じて、コンピテンシーの習得プロセスモデルを構築するために、その稿矢として、モデリング学習と自己のコンピテンシー学習状況の認識の関係を探る。

コンピテンシーの習得プロセスモデルを構築することは理論の意義は次の3つである。1つは、これまで標準的な業績以上の業績を出せる人を対象にしたホワイトカラー層の研究、コンピテンシーを含む能力やリーダーシップの持論の習得に関する直接経験との関連についての研究がなされている。間接経験（モデリング）による学習に関する研究が少なく、特にコンピテンシーの習得に関する間接経験との関係についての研究はほとんどなされていない。そしてコンピテンシーの習得プロセスモデルを構築すること自体は大きな意義があると考ええる。

2つ目は、古川（2002）はコンピテンシーラーニングの進行プロセスを提示されたが、実証的研究はなかった。本研究はモデリング学習（観察学習）を通じてコンピテンシーの習得プロセスモデルを構築する上で、その一部について実証的調査を行うことで、コンピテンシー習得理論の構築に貢献することができると思われる。

3つの意義は、役割モデルを観察する行動が自動的に行われるのではなく、

何かによって動機付けられなければならない。そうでないと、コンピテンシー学習のプロセスが作動しないであろう。この条件について、明らかにすればコンピテンシー学習の理論構築に大きな意義があると考えられる。

次に、本研究の実践的含意としては3点が挙げられる。まず個人側の観点から2点をあげる。1つ目はモデリング学習（間接経験）が直接経験による試行錯誤を伴わずに、効果的学習を行うことにより個人はほぼコストやリスクなどを掛からずにコンピテンシーを習得される。2つ目は個人が職場から離れることなくその場で学習ができ、かつ役割モデルの選択は自由かつ何人でもかまわない。つまり、個人はモデリング学習を行うことで時間の節約や高い学習効果をもたらすこともいえるだろう。そして3つ目は企業側から見ると、社員が直接経験を通じる学習するの失敗リスクが削減され、企業のコストの減少効果もあると考えられる。

次章から、先行研究及び研究理論枠組に基づき、コンピテンシーの習得プロセスモデルを構築すると共に仮説を導出する。

## II：プロセスモデルの構築と仮説の導出

### 1. 研究の対象範囲

#### 1.1 一つの職能内

古川（2002）のコンピテンシーラーニング理論では、3つのフェイズを通じて学習していく、とする。学習の第1フェイズは業績が標準的水準に達するまで程度の段階である。その仕事は新入社員が配属を受けて仕事を始めた状況、或はある個人が新しい仕事や課題に取り組むことになった状況などにあたり、このフェイズにおける個人の職務行動に特別なものは少なく、一般的で基本的なものが多い。これには基礎的研修の受講、あるいは仕事マニュアルなどによって新たに獲得される行動もふくまれるものの、その多くは、その仕事に就く以前に獲得していた知識や行動イメージに頼まれる活動や、仕事に就いてからの“見よう見まね”（浅いレベルのモデリング活動）で対処できるもので占められている。

第2フェイズは標準的業績に達した後、プラトー状態になり、そこから脱出する段階である。プラトーを脱出し、コンピテンシー学習を進めて高業績を上げ始めるまでである。だが業績が人並み以上には伸びない人もいる。理由はいくつか考えられる。第1フェイズでの学習が不十分であることが原因であるかもしれない。しかし、それらが十分であっても脱することが出来ないこともある。ほぼ満たされてもだめな場合は何に起因するのか。環境あるいは課題の要請が、これまでとは変わってきていることによる場合である。環境状況や与件（例えば製品、技術、マーケットと顧客の志向性など）の変動は恒常的に起きる。この変動によって、課題の質が変わり、また課題が従前よりも相対的に難しくなっている、ということが考えられる。従って、従前の発想と活動パターン、あるいは学習内容では通じないのである。

そのため、学習の拡張や変更のために取り組まれるべきことの第1は視野

の拡張と視点の転換である。興味や関心を、自分の職場だけではなく組織全体にも、また組織内部に限らず組織外部にも広げることが視野の拡張である。また、この視野の拡張には観察してモデリングする対象人物、あるいはベンチマーキングの対象人物の変更、および何かに注目して観察するかの視点転換も含まれる。

学習の拡張や変更のために取り組むべきことは、活動内容の質的変更である。この状況では活動の量はあまり重要ではなく、活動内容と方法と質的な転換が不可欠である。第1フェイズでは、学習によって、いわばルーティンを作り上げることをなしてきた。それによって安定性と効率を高めることが実現されてきていた。ところが、環境状況や組織や自職場の与件が変動したなかでは、ルーティンの見直し、それからの脱却、そして新規の知識やスキル、関係作りなどの再学習が求められる。

第3フェイズは足踏みからのブレイクスルーである。この段階においてコンピテンシーを学習できるための必要条件は3つがある。第1は、現在の標準的水準を超えて、是非とも最高水準にまで達したいという明確な目標を持っていること。第2は、取り組むべき新規及び難しい課題を見つけ出し、それへ積極的にチャレンジし、新しい経験を積むこと。第3は、新しい経験によって得られる知識やスキルが加わることによって、既に獲得している知識やスキルが洗練されたあり、置き換えたりして、あるいは新しい関係づけがなされるなど、知識やスキルの新しい効果的連鎖や体系が出されること。すなわち、新規で難しい課題へのチャレンジを通じて、既に持っている知識やスキルが、新しいフレーミングのもとに明確に整理されることである。

すなわち、コンピテンシー学習は図7の第2フェイズのプラトー段階において3つの学習内容のいずれかを通じてコンピテンシー学習が始まり、直接経験と間接経験を通じて、第3フェイズにおける共通性を知覚したり、差異性を知覚したりすることなどにより、内的な情報処理と概念化し、コンピテンシーの学習が獲得できるということである。

学習に関する直接経験 (Kolb, 1984 ; 松尾, 2006 ; 小池, 2002, 2005 ; 金井, 2002) を通じて、技能を学習していく。文脈ベースの知的熟練論 (小池, 2002, 2005) とリーダーシップ形成持論理論 (金井, 2002) は異動を契機として学習する。異動を通じて、視野の拡張や視点の転換が行われると考える。例えば、内田 (2009) はホワイトカラー層のキャリアシステムには異動を通じて前と後の職務の差異性や共通性を認識し、それにより相対化し、総合化していく学習が確認され、また職能固定的な内容の学習と非固定的なゼネラリストに求められる技量の学習という 2 つの学習メカニズムが併存していると考えられる、とする。一言でいえば、異動をきっかけに視野の拡張や視点の転換を通じて職務の差異性や共通性を認識し、学習がなされることが考えられる。

しかし、役割モデルを観察する場合、役割モデルとの共通性が分ってもコンピテンシーの習得に繋がらないと考える。なぜなら、自分は役割モデルと共通性があると明確できることだけで、なぜ役割モデルは自分より高業績を獲得するかという原因を説明できなくなると考える。一方、役割モデルとの不足点、言わば自分との差異性があることで高業績の獲得に繋がると考える。その差異性の知覚、及び差異性を埋めることこそ、役割モデルの持つコンピテンシーを習得することができると思う。

本研究の範囲は同一職能内とし、活動内容の質的変更、環境状況や与件の変動、課題の変化などの状況の下で、学習者が一つの職能に関わりのある周囲の同僚や上司などをモデルとして観察し、コンピテンシーがモデリング学習を通じて学習されたことを認識するまでのメカニズムを明らかにする。もちろん、関わりのある周囲の同僚や上司などのモデルは異動 (例えば小池の幅広いキャリア) により変わることが否定できないが、本研究は異動を問題としない。今回は同一職能内に限ってモデリング学習に注目して、コンピテンシーの習得程度の認識に与える影響を明らかにする。

## 1.2 コンピテンシーの種類

### 1.2.1 コンピテンシーのモデル化

それでは、同一職能内においてどのようなコンピテンシーを用いて検討するか。第 I 部でコンピテンシーに関する統一な定義はなく、研究者やコンサルタント会社によるさまざまな定義や考え方を示した。実際どのような能力がコンピテンシーといえるのであろうか。すなわち、コンピテンシーを具体的に明確にすることが必要である。その試みとして、有名あるいは代表的なのは Boyatzis (1982) が提唱している「コンピテンシーモデル」と Spencer & Spencer (1993) の「コンピテンシー・ディクショナリー」である。

Boyatzis (1982) が提唱している「コンピテンシーモデル」は 6 領域 21 要素を中心に、コンピテンシーを明確化している (表 3)。また、Spencer & Spencer (1993) の「コンピテンシー・ディクショナリー」では 6 領域 20 項目を提示している (表 4)。

表3 Boyatzis (1982) の「コンピテンシーモデル」6領域と21要素

領域		要素
I	目標と行動の管理	1.効果性指向 (efficiency orientation)
		2.主体性の発揮(practicity)
		3.コンセプトによる分析(diagnostic use of concepts)
		4.影響力への関心(concern with impact)
II	リーダーシップ	5.自信(self confidence)
		6.口頭プレゼンテーション(use of oral presentations)
		7.理論的思考(logical thought)
		8.概念化(conceptualization)
III	人的資源管理	9.社会的影響力の行使(use of socialized power)
		10.ポジティブな見方(positive regard)
		11.グループ・マネジメント(managing group process)
		12.正確な自己評価(accurate self-assessment)
IV	部下への指揮命令	13.他者育成(developing others)
		14.一方的パワー行使(use of unilateral power)
		15.自由奔放(spontaneity)
V	他者指向	16.自己管理(self-control)
		17.客観的認識能力(perceptual objectivity)
		18.スタミナと順応性(stamina and adaptability)
		19.親密な関係への関心(concern with close relationships)
VI	専門知識	20.専門的知識(specialized knowledge)
		21.関連知識・知識活用(levant knowledge or knowledge used)

出所：Boyatzis (1982) を基に作成



表4 Spencer & Spencer (1993) の「コンピテンシー・ディクショナリー」6領域20項目

領域		項目
I	達成・行動	1.達成志向
		2.秩序・品質・正確性への関心
		3.イニシアティブ
		4.情報収集
II	援助・対人支援	5.対人理解
		6.顧客支援指向
III	インパクト・対人影響力	7.インパクト・影響力
		8.組織感覚
		9.関係構築
IV	管理領域	10.他者育成
		11.指導
		12.チームワークと協力
		13.チームリーダーシップ
V	知的領域	14.分析的思考
		15.概念的思考
		16.技術的・専門職的・管理的専門性
VI	個人の効果性	17.自己管理
		18.自信
		19.柔軟性
		20.組織コミットメント

出所: Spencer & Spencer (1993) を基に作成

### 1.2.2 コンピテンシーの種類

Spencer & Spencer (1993) はコンピテンシーに関して、評価基準との比較は極めて重要である、とする。彼らによると、コンピテンシー分析で最も頻繁に使われる基準は「効果的な業績」と「卓越した業績」である。「効果的な業績」とは「許容できる最低レベル」の業績を指し、このレベルを下回った時にはその個人は職務をこなす能力を備えていないと見なされ、「卓越した業績」とは統計的に平均的業績から標準偏差ひとつ分高い業績と定義され、ある職務の状況ではほぼトップ 10%に相当する業績となる、とする。従って、彼らはコンピテンシーが予測する職務上の業績レベルの観点から、「必要最低レベル」(threshold) と「卓越峻別レベル」(differentiating) の 2 つレベルに分ける、とする。必要最低レベルのコンピテンシーとは、人材のだれもがその職務で必要とされる最低のレベル効果を上げ得る不可欠の特性（通常では読む能力といった知識や基本的なスキル）を指す。しかし平均的人材から卓越した人材を区分することには貢献しない。例えばセールス担当の必要最低レベルのコンピテンシーとしては、製品知識や請求書の作成能力などが挙げられる。卓越峻別コンピテンシーとは、平均的人材から卓越した人材を峻別するコンピテンシーである。例えば組織から要求される以上の目標を立てる個人の行動に示される「達成重視」の姿は、平均的セールス担当者から卓越したセールス担当者を峻別するコンピテンシーとして分類される。

古川 (2002) は、コンピテンシー学習の 3 つのフェイズを通じてコンピテンシーを獲得するプロセスから、Spencer & Spencer (1993) の「必要最低レベル」と「卓越峻別レベル」の 2 つのレベルはそれぞれ第 1 フェイズの「標準的水準」と第 3 フェイズの「標準的水準を超えた高業績」に相当する、とする。

以上、本研究は主に Spencer & Spencer (1993) の「卓越峻別レベル」、または古川 (2002) による第 3 フェイズの「標準的水準を超えた高業績」を

獲得するコンピテンシーをコンピテンシーとして扱う。

## 2. 中国の現状：中国におけるコンピテンシーに関する研究及び開発方法

中国ではコンピテンシーに注目して研究し始めたのは本世紀初頭からである（安鴻章, 2008）。2002年に中国の心理学者たち、例えば中国科学学院心理研究所の時勘・王継承・李超平（2002）はコンピテンシーの研究を行い、「企業高層管理者的勝任特徴模型評価的研究」<sup>i</sup>を發表し、学界で大きな話題になった。それ以降コンピテンシーに関する研究は盛んになった。その内容は主にコンピテンシー理論の紹介やモデル研究及びコンピテンシーに基づく人的資源管理施策などの実践応用活動である（黄勛敬, 2007；趙曙明・杜娟, 2007；安鴻章, 2008；杜娟, 2010；等）。

朱端明（2004）は世界の5000人の人的資源管理者に対する調査結果を分析し、人的資源管理者のコンピテンシーは知識経営、人的資源活動実践活動、管理変革、管理文化、個人誠実と戦略業績管理という6つの主領域にある、とする。趙曙明・杜娟（2007）は企業経営者コンピテンシーの研究を分析し、未来の研究方向を提示した。趙曙明・杜娟（2007）の分析によれば、4つの経営者コンピテンシー理論、即ち①素質論、②業績論、③財富論、④教育論があり、それぞれ経営者コンピテンシー理論研究の視点を反映し、研究に啓示意義があると、とする。また、彼らによれば、中国のコンピテンシー研究は主に企業高層経営者に集中し、業界や職位に関して同一に扱っている指摘し、異なる管理層、管理職能、及び異なる業界企業経営者のコンピテンシーの比較分析研究に基づき、経営者コンピテンシーモデルを構築する研究方向を提示した。その後、商業銀行長のコンピテンシーモデル（黄勛敬・李光遠・張敏強, 2007）、商業銀行中間管理者のコンピテンシーモデル（王慧琴・罗瑾璉・余海斌, 2011）、企業コア人材コンピテンシーモデル（張成芬, 2011）、社

---

<sup>i</sup>勝任特徴とはコンピテンシーという意味である。模型とはモデルという意味である

会活動者コンピテンシーモデル（劉茜, 2011）、公務員コンピテンシーモデル（馬灿, 2011）、家業継続者コンピテンシーモデル（劉学方・王重鳴・唐寧玉・朱健・倪寧, 2006）、チェーン店店長コンピテンシーモデル（呉崑, 2013）、図書館職員コンピテンシーモデル（杜林致・徐建華・王楠, 2013）、スポーツ報道者コンピテンシーモデル（王凱, 2013）、看護コンピテンシーモデル（王薇・程芳, 2013）、大学教師コンピテンシーモデル（祁艳朝・于飛, 2013）、自動車修理技能者コンピテンシーモデル（傅千里, 2014）、保険業マネジャーコンピテンシーモデル（許奕旻, 2014）などの研究が多くなっている。

コンピテンシー理論やモデル化の研究が進んでいる一方、それに基づき人的資源管理施策や実践に応用する研究もなされている。何斌・孫笑飛（2004）はコンピテンシー理論と方法に基づき教育訓練需要分析理論と応用を説明した。また、コンピテンシーモデルに基づいて、社員教育訓練と開発（尚鵬, 2006）、現代商業社員教育訓練と開発（黄勛敬・李光遠, 2007）教育訓練需要分析（庞翠, 2010）、現場社員のコンピテンシー教育訓練システム研究（邹燕翔, 2012）、そして、企業社員教育訓練システム（肖方鑫・楊歆, 2013）などがある。

具体的な例としては、黄秀娟・黄勛敬（2007）の研究をあげて説明する。黄秀娟・黄勛敬（2007）は伝統的な教育訓練の問題点とコンピテンシーモデルに基づき教育訓練のメリットとデメリットそれぞれ3つを提示した。メリットとしては、①戦略性と全体性、②目標性と個性を重視する、③動機づけ、態度と価値観など暗黙的な特性が教育訓練・開発される、である。デメリットは伝統的な教育訓練の問題点としては、①教育訓練内容の目的（目標）性の欠如、②教育訓練設計・開発の過程への社員参加度の欠如、③組織の教育訓練投資不足である。

彼らは提示したコンピテンシーモデルに基づき教育訓練体系の設計として

は、まず BEI<sup>ii</sup>、専門家討論法、質問紙調査法、360 度評価法などによりデータを収集し、統計的に分析し、そして実際に検証してコンピテンシーモデルを確定した。それは教育訓練（育成）する社員を選別し、研修プログラム（Off-JT）に参加させ、最後に教育訓練の結果を評価する、という体系となっている。

要約すれば、中国においてコンピテンシーに関する研究は主に定義及び理論の紹介研究、モデル構築及びその評価と測定であり、またそれに基づき人的資源管理施策—選抜、教育訓練、しかも主に研修プログラム（Off-JT）の形であった。これらの中国のコンピテンシーに関する先行研究にはコンピテンシーの習得プロセスモデルは扱われていなかった。そして、本研究はコンピテンシーの習得プロセスモデルを構築し、中国におけるコンピテンシー学習の研究にも貢献すると考える。

以上の先行研究及び研究理論枠組に基づき、以下からコンピテンシーの習得プロセスモデルを提示する。まず、諸変数から説明し、そして習得プロセスモデルを提示する。

---

<sup>ii</sup> BEI: Behavioral Event Interview

### 3. 変数の設定

#### 3.1 独立変数と従属変数

本研究はコンピテンシーの習得について間接経験の視点から検討する。間接経験に関する研究は Bandura (1977, 1986) の社会的学習理論を取上げる。

Bandura (1977, 1986) の社会的学習理論は、人が役割モデルを注意して観察を行い、そして観察したものを象徴的コーディングしてリハーサル（象徴的・運動的）する学習がなされるというものである。また春木（2001）は間接経験回数が多くなるにつれ観察学習は進行するのが原則である、とする。ただし、見れば見るほどよいといっても限度があるということである（春木, 2001）。観察する間にモデルの示範内容を言語化したり、抽象化したり、イメージしたりする（Gerst, 1971 ; Bandura, 1977, 1986 ; 春木, 2001）。すなわち、象徴的コーディングが観察学習の質に影響を与えるのである。

また、役割モデルとしてどの他者を選ぶかによって、その後の学習効果が異なる。自分よりも劣位の人を選べば（下位比較）、それによる優越感が得られるものの、自己成長にはつながらない。一方、自分よりも優位の人を選べば（上方比較）、しばらくは劣等感に甘んじなければならないが、自己成長の重要なきっかけになり得る、とする（古川, 2002）。また自分が仕事中的問題や悩みなど壁にぶつかった状況において、異なる人を選択し観察することもあるだろう。すなわち異なる状況や事情などの文脈において、異なるモデルを選択し観察することも考えられる。役割モデルの観察によりコンピテンシーの習得ができるが、どの程度役割モデルから学習したかについては、個々の人によりそのレベルが異なると考えられる。中国には「只知其然，而不知其所以然<sup>6</sup>」ということわざがある。意味としては、簡単にいうと「こうすれば良いと分かるが、なぜこうすれば良くなるのかについて、そのわけ（理由）が分からない」、言い換えると「物事の表層は知っているが、物事の本質や根本的なものが分からない」という意味である。役割モデルの持っている

コンピテンシーを高く習得したと認識する場合でも、実際には役割モデルの持っているコンピテンシーを浅く理解していたり、表層的なもののみを見習ったりしていることもあるかもしれない。逆に、深く認識している場合、役割モデルの持っているコンピテンシーを深く見て、もっと本質的・根本的なものを見習おうとした結果であるかもしれない。

以上から、本研究において役割モデル観察を独立変数とする。役割モデル観察を通じてコンピテンシーの学習程度の認識を従属変数とする。

### 3.2 媒介変数

古川（2002）によれば、高業績を上げるためには、先に示した「図7各フェイズにおける必須の学習内容」における第2フェイズから脱却する必要がある、とする。それは視野の拡張と視点の転換、活動の質的な転換、及び着手モチベーションが必要である、とする（古川, 2002）。そして足踏みからのブレイクスルーである第3フェイズでは、コンピテンシー学習のスタートに「明確な学習目標」、「着手モチベーション」、「共通性の知覚」が必要であり、更に「差異性の知覚と弁別力」、「学習の言語化—暗黙知から形式知へ」、「包括的効力感の形成」を通じてコンピテンシーを獲得・蓄積する、とする。すなわち、図7のように第2フェイズの「視野の拡張」、「視点の転換」、「課題と活動の質的転換」のいずれが条件を通じてプラトー状態を脱し、第3フェイズの「新旧課題の共通性の知覚」、「差異性の知覚」、「知識スキルの言語化」、「効力感」、「学習するプロセスの学習」によりコンピテンシーを獲得・蓄積する。

それでは役割モデル観察により何を学習するとコンピテンシーの習得につながるのでしょうか。コンピテンシーラーニングモデル（古川, 2002）から標準的な業績を達成した後の足踏み（プラトー）段階に落ち込んでいること

から脱却するには、従来と異なった視野や視点を優秀な他人を観察して学習することにより、コンピテンシーを習得すると考えられる。どの役割モデルを観察するか、比較の対象としてどの他者を選ぶかによって、その後の学習効果が異なる（古川, 2002）。すなわち、自分よりも劣位の人を選べば（下位比較）、それによる優越感は得られるものの、自己成長にはつながらない、反対に自分よりも優位の人を選べば（上方比較）、しばらくは劣等感に甘んじなければならぬが、自己成長の重要なきっかけになり得る、とする（古川, 2002）。また、自分と役割モデルとの共通性が分ってもコンピテンシーの習得に繋がらないと考える。なぜなら、自分と役割モデルの共通性のみを認識するだけで、なぜ役割モデルは自分より高業績を獲得するかという原因を説明できなくなるからだ。共通性があっても、役割モデルは自分より高業績を上げる他の技能やスキルなどを持っていること、すなわち自分の役割モデルと比較した際の不足点、言わば差異性が存在するはずである。その差異性を知覚し、その上で役割モデルとの差異性を埋めることこそ、コンピテンシーの習得のプロセスと考えられる。

平田（2006）は人が日常生活の多様な場面で（例えば映画で感動して泣いている自分の横で居眠りする他者を見た時やパーティーに一人だけ普段着で参列した時）自己が他者と違う感覚「自己差異性（a difference-based sense of self）を知覚する、とする。日常生活だけではなく職場においても同様であろう。例えば、同じ仕事をしている他者と自分は、ほぼ同様なルールや方法で行うのに、他者は自分より早くてうまく仕上げることがあるだろう。その差異性（原因）を知覚し、埋めることを通じて自分もよりうまく行えるようになるだろう。

コンピテンシー学習は周辺の優秀な他人を観察して学習することを通して差異性の知覚を行い、その差異性を埋めることでコンピテンシーを習得することになる。そこで、本研究は差異性の知覚を媒介変数とする。



### 3.3 条件変数（モデレーター変数）

観察学習という活動（行為）はどのように行われるのであろうか。Hersey & Blanchard（1977）と Hersey, Blanchard, Dewey（1996）によると、人間の行動は基本的に目的志向的に行われ、換言すれば人間の行動は、何らかの目的を果たそうとする動機によって動機付けられているわけである、とする。動機は個人の欲求、不充足感、動因、衝動、などと定義され、動機と欲求を同意語として使用し、動機は個々の人間の行為を発動せしめ、持続させ、かつその一般的方向を決めるのであり、その動機こそは行為の源泉であり、行為の根拠理由である（Hersey, et al., 1977 ; Hersey, et al., 1996）。人間は行動能力において異なるばかりでなく、行動意欲、すなわち動機づけにおいても異なり、人間の動機づけられ方は、動機の強弱にかかっている（Hersey, et al., 1977 ; Hersey, et al., 1996）。また、学習に関して、Schein（1999）は明るい将来像を十分明確に描くことさえできれば、新しい学習を始めるに十分な動機が備わっていると仮定する大半の学習理論およびモデルに対し、学習が開始される前に新たな何らかの動機づけとなる力が必要であり、その動機づけが生まれるには、何らかの不満足<sup>7</sup>が必要である、とする。したがって、コンピテンシーを習得しようとする場合、何らかの欲求に対する不満足・不充足状態により動機付けられて観察学習という活動（行為）を行い、このプロセスが学習の結果に影響が与えられると考える。

では、人間はどのような欲求を持つのであろうか。Murray（1938）は人間がもっていると考えられる多くの欲求を仮定する「欲求リスト」を提示した（表5）。表3のように、Murrayの欲求リストには多くの欲求が含まれるが、各欲求の相互関係も必ずしも十分には整理されていない。換言すれば、Murrayの欲求リストはただ人間の数多くの欲求を提示したものである。

表5 Murrayの欲求リスト

(1) 屈従 (abasement) 欲求	(16) 遊戯 (play) 欲求
(2) 達成 (achievement) 欲求	(17) 排斥 (rejection) 欲求
(3) 親和 (affiliation) 欲求	(18) 隠遁 (seclusion) 欲求
(4) 攻撃 (aggression) 欲求	(19) 感性 (sentience) 欲求
(5) 自律 (autonomy) 欲求	(20) 性 (sex) 欲求
(6) 反作用 (counteraction) 欲求	(21) 求護 (succorance) 欲求
(7) 恭順 (deference) 欲求	(22) 優越 (superiority) 欲求
(8) 防衛 (defendance) 欲求	(23) 理解 (understanding) 欲求
(9) 支配 (dominance) 欲求	(24) 獲得 (acquisition) 欲求
(10) 顕示 (exhibition) 欲求	(25) 非難回避 (blamavoidance) 欲求
(11) 傷害回避 (harmavoidance) 欲求	(26) 認知 (cognizance) 欲求
(12) 屈辱回避 (infavoidance) 欲求	(27) 構成 (construction) 欲求
(13) 不可侵 (inviolacy) 欲求	(28) 説明 (exposition) 欲求
(14) 養護 (nurturance) 欲求	(29) 承認 (recognition) 欲求
(15) 秩序 (order) 欲求	(30) 保持 (retention) 欲求

出所：Murray (1938), pp135 - 136 より作成

一方、人間の各欲求間の階層性を仮定する研究がある。すなわち Maslow (1954) の欲求階層理論 (Need Hierarchy Theory) 及び Maslow の欲求階層説を再構成・簡略化した Alderfer (1969, 1972) の E. R. G.理論である。

Maslow の欲求階層理論によれば、人の欲求は 5 種類ある。それは、低次から高次の順に生理的欲求、安全欲求、所属と愛の欲求、承認欲求、自己実現欲求である。生理欲求は生命維持のための食事・睡眠・排泄等の肉体的な欲求である。安全欲求は、安全性・経済的安定性・良い健康状態の維持・良い暮らしの水準、事故防止、保障の強固さなど、予測可能で秩序だった状態を得ようとする欲求である。所属と愛の欲求は自分が社会 (集団) に必要とされている、果たせる役割があるという感覚、また情緒的な人間関係・他者に受け入れられている、どこかに所属しているという感覚である。承認欲求は自分が集団から価値ある存在と認められ、尊重されることを求める欲求で

ある。自己実現欲求は自分の持つ能力や可能性を最大限発揮し、具体化して自分になりえるものにならなければならないという欲求、すなわち「成長動機」とも呼ばれる。それに対して、それ以外の欲求は「欠乏動機」と呼ばれる。すべての行動の動機が、この欲求に帰結されるようになる。すなわち、Maslow は低次の欲求ほど緊急性が高く、優先的に充足されるものと想定し、低次の欲求が充足された後で、より高次の欲求が活性化すると考える。

Alderfer の E. R. G.理論は Maslow の 5つの欲求区分が曖昧であることを指摘し、分類を再構成・簡略化した 3つの欲求の理論である。「E. R. G.」とは「生存欲求」(Existence)、「関係欲求」(Relationship)と「成長欲求」(Growth)の頭文字を表すものである。「生存欲求」とは生活していくために必要な食べる物、住む場所、服などを確保する欲求である。「関係欲求」とは周囲の人々との人間関係を有する欲求である。「成長欲求」とは自分の成長を実現する欲求である。Alderfer の E. R. G.理論において提唱した 3つの欲求と Maslow の欲求階層理論の 5つの欲求はそれぞれ生存欲求は生理的欲求及び安全欲求に、関係欲求は所属と愛の欲求及び承認欲求に、成長欲求は自己実現欲求に対応する (表 6)。

表 6 Maslow と Alderfer の欲求比較

Maslow の 5つの欲求	Alderfer の 3つの欲求
生理的欲求	生存欲求
安全(物質)欲求	
安全(対人)欲求	人間関係欲求
所属と愛の欲求	
尊厳(対人)欲求	
尊厳(自己確認的)欲求	成長欲求
自己実現欲求	

出所 : Alderfer (1972) , p25 より (一部改変)

Alderfer の E. R. G.理論は成長への欲求を最高次の欲求としている点に関

して、Maslow の欲求階層理論と一致しているが、動機が活性化されるための条件は相違点がある。それは Maslow が低次の欲求ほど緊急性が高く、優先的に充足されるものと想定し、低次の欲求が充足された後で、より高次の欲求が活性化するに対して、Alderfer の E. R. G.理論では高次の欲求とより低次の欲求が同時に活性化される可能性がある、ということである。たとえば、生存の欲求を充足しながら同時に人間関係や成長欲求を充足しようとする行動もあると考えられる。

Hersey & Blanchard (1977) 、Hersey , Blanchard , Dewey (1996) は人間が多くの欲求を持って、これらの欲求はそれぞれが行為への発動を求めて競いあっている、とする。そして図 9 に示すように、その場合に最大の強さをもつ欲求が行為化されるとする。また、彼らはその欲求は充足されると強度を失い、人間を目標へ向けて動機づけしなくなる、とする。すなわち、欲求が強いほど動機付けのメカニズムが発生し、それは欠乏の程度により動機の程度が決まり、それにより行為が発動し、欲求が充足され、充足すると他の欠乏状態にある欲求を充足させるようになる、とした。図 9 では、欲求 B が最強であるので、この欲求が行為につながる。

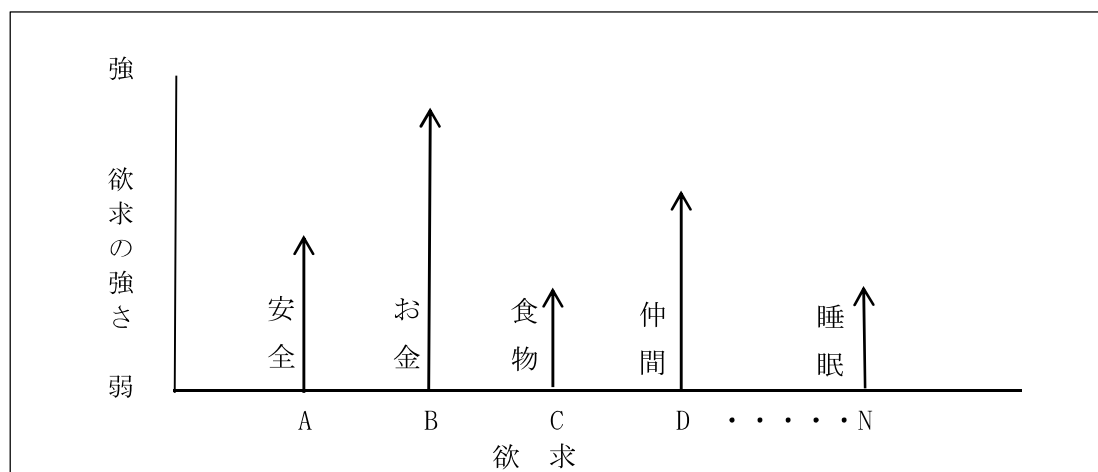


図 9 最強欲求が行動を決める（この例では、欲求 B）

出所：Hersey & Blanchard (1977) 及び Hersey , Blanchard , Dewey (1996) より（一部改変）

職場における個人間の業績差の原因は大別すると人の外側と内側という2つに分けられる。Hackman & Oldham (1975, 1980) の職務特性モデルは、職務の特性という社員の外側のものを業績やモチベーション・職務満足などの原因としたが、同時に個人内部の要素（成長欲求の強さ）も変数間の関係の方向や強さを調整する、とした。これにより同じ外的経験をしても、個人の業績に差が生じることが説明できる。Hackman & Oldham は図 10 のように職務（仕事）の特性は直接的に動機付けや満足、パフォーマンスなどに影響を与えるのではなく、その仕事の特性により引き起こす心理状態を仲介変数として、仕事の特性の効果が発揮され、さらに変数間の関係の方向や強さを調整する個人差変数も考えられ、その個人差としては成長欲求の強さ（growth needs strength, GNS）を設定している。

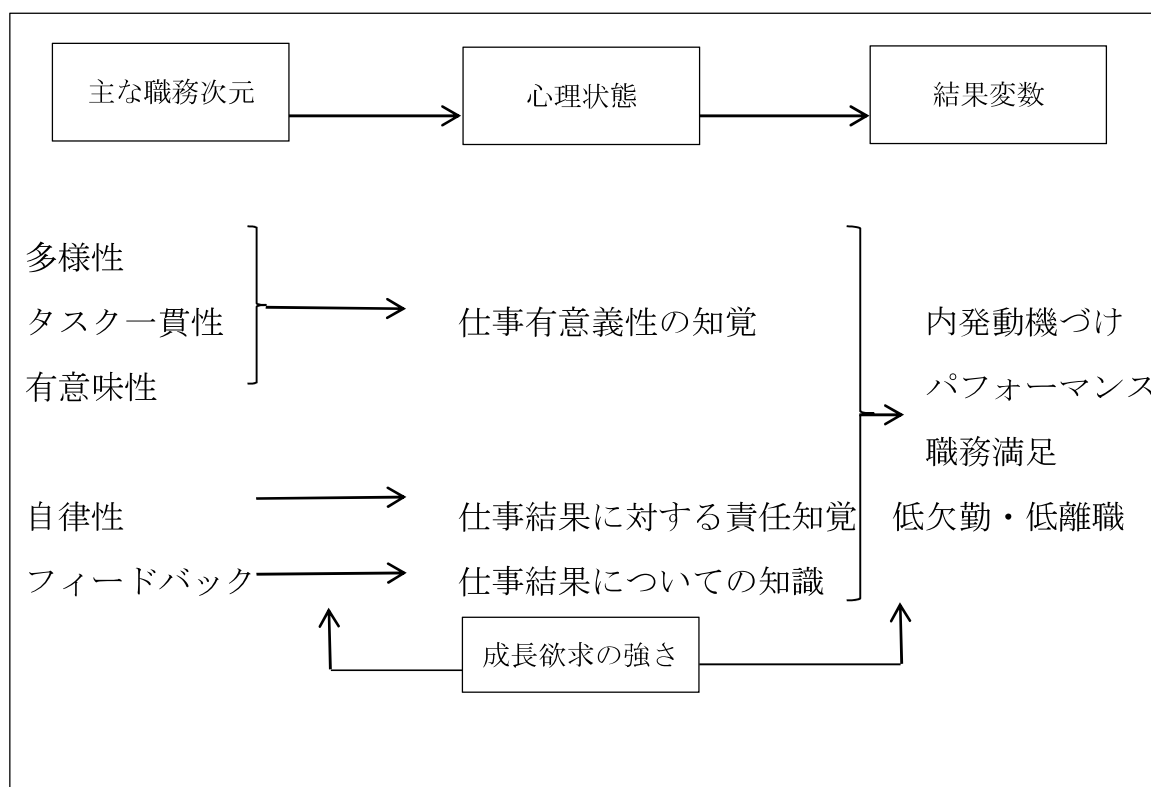


図 10 職務特性モデル

出所：Hackman & Oldham (1975, 1980)

優れた人間になろうとする有能欲求の強い人は、経験学習が活発な傾向があり、さまざまな経験から貪欲に学び、成長しようとしていると推察できる（三輪, 2013）。これらから能力の獲得を目標として観察学習という活動（行為）を行い、成長欲求の強弱により学習結果も異なると考える。例えば、成長欲求の高い人はよく役割モデルを見て観察学習活動を行い、反対に成長欲求の低い人はあまり観察学習活動しない。また、観察を通じて知覚した差異性について、成長欲求の高い人は差異性を強く認識することが考えられる。成長欲求の高い社員は役割モデルの持っているコンピテンシーを深く見たり、もっと本質的・根本的なものを見出したりするので、自分の有するコンピテンシーが役割モデルの持っているコンピテンシーより相対的に習得程度が低いと認識するだろう。また、成長欲求の低い社員は役割モデルの持っているコンピテンシーを浅く表層的なものとするので、モデリング学習にて簡単に習得できるものとし、相対的にコンピテンシーの習得程度が高いと認識するかもしれない。

このことから、成長欲求の強い人は観察学習から自分の保有するコンピテンシーの習得程度の認識が低くなり、それにより学習に向けての動機付けのメカニズムが発動し、換言すると成長欲求を仲介して欠乏動機が生まれ、その結果、コンピテンシーをより習得していくようになると考えられる。

従って、本研究は成長欲求を条件変数として、コンピテンシーの学習程度の認識への影響を検討する。

#### 4. 小括

競争が激化する今日の経営環境において、企業は社員により高い業績を求める。社員個人の高業績を担保する能力として、コンピテンシーという概念が存在していた。コンピテンシーに関する研究は、コンピテンシーのモデル化のように評価・測定を強調するものが多いものの、コンピテンシーの学習に関する研究はそれほど多くなかった。人間のもっている能力は、生まれてからさまざまな経験を経て、学習してきた結果である。そして人は直接経験と間接経験という2つの経験を通じて能力を学習していく（春木, 2001）。これらを通じてどのようにしてコンピテンシーを学習していくかという、その学習するメカニズムは明確ではなかった（古川, 2002）。

一般的に、企業の社員は企業に入った直後に基本的な教育訓練（OJT や Off-JT など）を受けてから職場に配置され、または周囲の人や上司などの指導を受けて企業の一般業務や、重要業務の周辺の仕事をやったりする下積み準備段階から働く。一定期間後、企業から提供された人材育成プログラムに参加する機会を利用し、新しい知識や技能などを学習し、もしくは職場で学んだ知識や技能をシステム化したり、整理したり、言語化したり、理論化したりして、そして職場に戻って学習や言語化した知識や能力を仕事に活用する。

直接経験に基づく学習や育成プログラムの参加以外に、他の人々の行動とその結果を観察する代理経験によって学習する可能性がある（Bandura, 1977, 1986）。特に、社員が特定業務において標準的な水準の業績を出せるようになるにつれ、教育を受ける機会は減少し、それにより高業績を獲得するために他人（役割モデル）を観察して学習することがより重要になってくると考えられる。すなわち、コンピテンシーを学習する場合にコンピテンシーを有している人（役割モデル）を見習い、学習していく。

他者をモデリングすることでコンピテンシーを学習するには、内的な情報

処理と概念化を通じてモデルと自分自身のコンピテンシーに関する差異性の知覚が不可欠であった（古川, 2002）。差異性が知覚されないとコンピテンシーの習得に繋がらない。また、こうしたコンピテンシー学習のメカニズムは個人の特性によって制約されると考えられた。特に人間が持つ成長欲求（Maslow, 1954 ; Alderfer, 1972）の程度がこのメカニズムに強く影響するであろうと考えられた。職務特性理論の Hackman & Oldham (1975) などと同様の考えであり、成長欲求がモデレーターとして機能するというものである。

Hersey & Blanchard (1977) 、 Hersey , Blanchard, Dewey (1996) は人間が多くの欲求を持っており、これらの欲求はそれぞれが行為への発動を求めて競いあっているが、その中で最大の強さをもつ欲求が行為化される、とする。そして欲求は充足されると強度を失い、人間を目標へ向けて動機づけなくなってしまう。すなわち、欲求が強いほど動機付けのメカニズムが発生し、それは欠乏の程度により動機の程度が決まり、それにより行為が発動し、欲求が充足され、充足すると他の欠乏状態にある欲求を充足させるようになる、とした。図9では、欲求Bが最強であるので、この欲求が行為につながる。

ここから成長欲求が低い社員は、この学習プロセスがまったく動かないか、動いたとしても差異性の知覚ができない。反対に成長欲求が高い社員は、役割モデルを積極的に観察し、差異性を知覚すると考えられた。具体的には成長欲求の低い社員は役割モデルの持っているコンピテンシーを浅いものや表層的なものとして見て、モデリング学習にて簡単に習得できると認知し、それ故相対的に自身のコンピテンシーの習得程度を高く認識する、ということが考えられた。逆に、成長欲求の高い社員は役割モデルの持っているコンピテンシーを深く理解し、より本質的・根本的なものを見出したりするかもしれない。そのため、それまで学習した自身のコンピテンシーが役割モデルの持っているコンピテンシーより相対的に大幅に習得程度が低いと認識すると



考えられた。すなわち差異性の知覚から現状のコンピテンシーの習得程度の認識に至るプロセスにおいて、差異性の知覚が影響を与えることが想定された。

成長欲求の強い人は役割モデルからコンピテンシーを習得した程度の認識が低くなると、それにより再び動機付けのメカニズムを発生し、成長欲求を仲介して欠乏動機が生まれ、もっと役割モデルを観察したり、差異性を知覚したり、差異性を埋めたりすることによって結局、コンピテンシーをより学習していくと考える。

以上の先行研究及び検討に基づいて観察学習（モデリング学習）を独立変数、差異性の知覚を媒介変数、成長欲求を条件変数として取り上げ、コンピテンシーの習得程度の認識を従属変数として以下のプロセスモデル（図 11）を構築する。

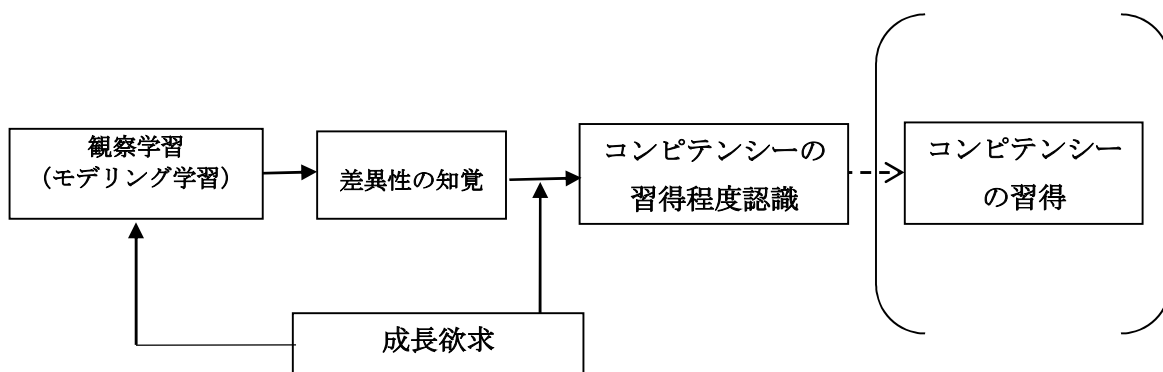


図 11 プロセスモデル

出所：筆者作成

以下から、コンピテンシーの習得プロセスモデル踏まえて、仮説を導出する。

## 5. 仮説の導出

### 5.1 モデリング学習

#### 5.1.1 仮説1の導出

人間の持っている能力は生まれてからのさまざまな経験を経て、学習してきた結果である。その経験は大別して直接経験と代理経験の2つに分けられる。代理経験による学習は社会的学習 (social learning) という (Bandura, 1986)。社会的学習は注意過程、保持過程、運動再生過程、動機づけ過程という4つ下位過程に依存する (Bandura, 1977, 1986)。簡単に言えば、人はモデルの行動を注意して観察し、そして、観察したものを象徴化 (イメージや言語) して記憶の中に表象し、それらの表徴的表象を行為に変換し、何らかに動機づけで実行するということである。

春木 (2001) はこの社会的学習による学習は2つの段階にわけて考えることができる、とする。1つは示範を観察する段階であり、次にそれを実行し、示範と一致したならば強化 (結果の知識) を受けて修正する段階である。前者のみで学習が成立する場合をとくに観察学習 (observational learning) といい、後者に重点がおかれる学習を模倣学習 (imitative learning) という。

社会的学習において特徴的なことは、この学習の前半の過程、すなわちモデルの示範をみるというところにある。かつ人間の場合、おおくは後半の過程なしで、前半の過程のみで学習が成立してしまうことがしばしばあるといえる。すなわち、ほぼすべての直接経験から生じた学習、他の人々の行動とその結果を観察することで代理経験により学習する可能性がある (Bandura, 1986, p19)。

この人間の持つ代理経験能力はモデリング学習を可能にさせ、コンピテンシーの習得を左右していることがうかがえる、とする (古川, 2002)。何故なら、代理経験とは直接経験し試行錯誤を繰り返さなくとも、他者の観察を

通じて間接的に学習することができ、特に試みるにはコストがかかること、自分が試したら失敗可能性が高いと予想されること、そしてもともと自分が行動レパトリーとして持ち合わせていないものであるときほど賢明な策といえる。

コンピテンシー学習においてモデリング学習がなされているか否かをまず確認しなければならない。その第1のメルクマールは学習者に役割モデルが存在するかどうかである。

Bandura (1977, 1986)、古川 (2002) はともに、人は仕事において自分の役割モデルがいると考える。そこで本研究の仮説1を導出する。

**仮説1：人は仕事において自分の役割モデルを有している。**

#### 5.1.2 仮説2の導出

Bandura (1977)によると人は役割モデルを観察し（注意過程）、自己との能力差を見つけて、そしてそれを保持（保持過程）する。すなわち、役割モデルと自己の差異性を知覚すると考える。

古川 (2002) によれば、役割モデル観察により「差異性の知覚」はコンピテンシーの獲得が促される、とする。古川 (2002) のコンピテンシーラーニングモデルは標準的な業績が達成した後、足踏み（プラトー）段階に落ち込んでいることから脱却するために、優秀な他人を観察して従来と異なった視野や視点でものごとを捉え直し学習する。職務に関する従来と違うという差異性を明瞭に言及できる個人はコンピテンシーを獲得し、蓄積し始めている、とする。役割モデルに関連して述べれば、比較の対象としてどの他者を選ぶかによって、その後の学習効果が異なる。すなわち、自分よりも劣位の人を選べば（下位比較）、それによる優越感は得られるものの、自己成長にはつな

がらない、反対に自分よりも優位の人を選べば（上方比較）、しばらくは劣等感に甘んじなければならないが、自己成長の重要なきっかけになり得る、とする（古川, 2002）。

平田（2006）は人が日常生活の多様な場面で（例えば映画に感動して泣いている自分の横で居眠りする他者を見た時やパーティーに一人だけ普段着で参列した時）自己が他者とは違う感覚「自己差異性（a difference-based sense of self）を知覚する、とする。日常生活だけではなく職場においても同様であろう。例えば、同じ業務を行っている他者が自分より上手い場合、なぜ他者は自分よりうまいのかという差異性（原因）を知覚する。

また、前述した小池（1999, 2002, 2005）の不確実性対処能力が向上されるプロセスを説明する知的熟練論、及び金井（2002）「リーダーシップ持論の形成」においても、差異性の知覚による技能形成につながると考えられる。二人の研究はともに異動をきっかけに人の技能が形成されるという共通点が存在する。小池の研究の場合は、一つないしは関連の深い職能内での多様な職務を経験する「幅広いキャリア」を歩むという異動で、金井（2002）の場合は関連性を問題としない異動を扱っている。いずれにしても、異動を通じて従業員の視野の拡張や視点の転換などを行い、新旧の課題や職務などの差異性の知覚が出来る可能性はありうる。本研究は異動を問題とせず、その差異性の知覚が技能の形成に促進されると考える。自分の役割モデルをモデリング（観察）すると自分の持っている能力との差異を知覚しているかどうかということが重要となる。

以上の研究に基づいて、自分の役割モデルをよく観察すると、役割モデルとの差異性を知覚すると考える。そこで、以下の仮説2を提出する。

**仮説2：役割モデルをモデリング（観察）するほど差異性の知覚が高まる。**

## 5.2 差異性の知覚とコンピテンシーの習得程度の認識

### 5.2.1 仮説3の導出

個人が時間をかけて経験さえ積み上げれば学習できるというものではない。役割モデル観察による「差異性の知覚」がコンピテンシーの習得を促す（古川,2002）。即ち、コンピテンシーラーニングモデルは標準的な業績が達成した後、足踏み（プラトー）段階に落ち込んでいることから脱却するために、優秀な他人を観察して学習することにより、職務に関する従来と違うという差異性を認識し、コンピテンシーを学習する。

人間は差異に意味を見出し、差の中に認知される。内田（2009）は、異動体験において比較対象物（以前の職務）と比較物において、比較対象物を学習していく際、人は認知上において表象の操作を行い、比較物との共通性と差異を認識し、推論を行っていく、とする。前述したように、他人を観察する場合、差異性の知覚こそ、コンピテンシーの習得につながると考える。

古川（2002）が自分よりも劣位の人を選べば（下位比較）、それによる優越感は得られるものの、自己成長にはつながらない、反対に自分よりも優位の人を選べば（上方比較）、しばらくは劣等感に甘んじなければならないが、自己成長の重要なきっかけになり得る、とする。それが相対的な差異性の知覚に基づいてコンピテンシーの習得程度の本人認識が決定される、とする古川（2002）の考えの根底には、コンピテンシーの習得程度の認識は役割モデルとの差異に基づくことを重視し、コンピテンシーの絶対的な保有量に基づくものでないという考えが存在するだろう。人間は差異に意味を見出すという前提が存在していると考えられる。したがって、本研究は本人と役割モデルのコンピテンシーに関する相対的差異がコンピテンシーの習得程度の認識を決定し、本人が所有する絶対的なコンピテンシー量がコンピテンシーの習得程度の認識を決定しないと考える。すなわち、本研究は相対的意味を重視する。

仕事において優秀な人材を自分の役割モデルとして観察すると、自分との

差異性をより知覚することで自分のコンピテンシーの習得程度は低いと認識するようになると考える。従って、以下の仮説 3 を導出する。

**仮説 3**：差異性の知覚が高まるほどコンピテンシーの習得程度の認識は低下する。

### 5.2.2 仮説 4 の導出

Hersey & Blanchard (1977) によると、人間の行動は基本的に目的指向的に行われ、換言すれば人間の行動は、何らかの目的を果たそうとする欲求によって動機付けられているわけである、とする。欲求は個々の人間の行為を発動せしめ、持続させ、かつその一般的方向を決めるのであり、その欲求こそは行為の源泉であり、行為の根拠理由である (Hersey & Blanchard, 1977)。とすると、観察学習という活動 (行為) は能力を学ぶという目的があるために行う可能性があると考ええる。

人間の欲求に関する研究には、Murray (1938) の人間がもっていると考えられる実に多くの欲求を仮定し「欲求リスト」の研究 (表 7)、Maslow (1954) の各欲求間の階層性を仮定する 5 種類欲求の欲求階層理論、Alderfer の E. R. G.理論は Maslow の 5 つの欲求区分が曖昧であることを指摘し、分類の再構成・簡略化した 3 つの欲求理論などの研究がある。

Hersey & Blanchard (1977) は人間が多くの欲求を持って、これらの欲求はそれぞれが行為への発動を求めて競いあっている、どの欲求を充足すべく行動するかを決めるものは図 15 に示すように、その場合に最大の強さをもつ欲求が行為化されるわけである、とする。

役割モデルを観察する行動が如何に行うか、Murray (1938)、Maslow (1954)、Alderfer (1972)、Hersey & Blanchard (1977) の研究に基づき、

その人間の持っている成長欲求は役割モデルを観察する行動が行うと考える。  
したがって、以下の仮説 4 を提出する。

**仮説 4 : 成長欲求が強いほど、役割モデルを観察するようになる。**

### 5.2.3 仮説 5 の導出

Hackman & Oldham (1975, 1980) の職務特性モデルによると、職務の多様性、タスク一貫性や有意味性などによりある心理状態の仕事有意義性の知覚、責任知覚などが起こらない、結果としては内発動機付け、ハイパフォーマンス、職務満足などになり、また成長欲求の強さはそれらの関係の方向性や強さを決めるということが分かった。それに優れた人間になろうとする有能欲求の強い人が、経験学習が活発な傾向があり、有能欲求が強い人は、さまざまな経験から貪欲に学び、成長しようとしていると推察できる (三輪, 2013)。その理由としては、人間の行動は何らかの目的を果たそうとする欲求によって動機付けられているわけであり、動機は個々の人間の行為を発動せしめ、持続させ、かつその一般的方向を決めるのであり、その欲求 (動機)こそは行為の源泉であり、行為の根拠理由である (Hersey & Blanchard, 1977 ; Hersey, Blanchard , Dewey, 1996)。人間は行動能力において異なるばかりでなく、行動意欲、すなわち動機づけにおいても異なり、人間の動機づけられ方は、動機の強弱にかかっている (Hersey, et al., 1977 ; Hersey, et al., 1996)。Maslow (1954, 1970)、Alderfer (1969, 1972) の人間欲求に関する研究により、能力を学ぼうという自己成長欲求により動機付けられ、能力の獲得を目標として観察学習という活動 (行為) を行い、成長欲求の強弱により学習結果も異なると考える。例えば、成長欲求の高い人はよく役割モデルを見て観察学習活動を行い、反対に成長欲求の低い人はあまり観察学

習しない。それに観察を通じて知覚した差異性について、成長欲求の高い人は差異性をしっかり埋めようとするコンピテンシーの習得ができて、逆に成長欲求の低い人は観察学習を通じて差異性の知覚ができていても、それを実際に埋めようとしないとコンピテンシーの獲得ができないと考える。

それに、成長欲求の強弱によりコンピテンシーを習得した程度の認識が異なるとも考えられる。例えば、成長欲求の低い社員は役割モデルの持っているコンピテンシーを浅く見たり、ただの表象的なものを見たり、コンピテンシーの習得程度を高く認識するかもしれない。逆に、成長欲求の高い社員は役割モデルの持っているコンピテンシーを深く見たり、もっと本質的・根本的なものを見出したりするかもしれない。そのため、学習したコンピテンシーが役割モデルの持っているコンピテンシーより習得程度を低く認識するかもしれない。

すなわち、成長欲求の強い人は役割モデルからコンピテンシーを習得した程度認識が低くなると、それにより動機付けのメカニズムが発生し、成長欲求を仲介して欠乏動機が生まれ、もっと役割モデルを観察したり、差異性を知覚したり、差異性を埋めたりすることになる。結果として、コンピテンシーをより学習し、コンピテンシー習得の程度がまだ不足していると考えられる。

従って、役割モデルを観察する行動や知覚した差異性を埋める行動などはすべての人が行うものではなく、成長欲求を有するもののみが欲求動機付けられると考えられる。役割モデルとの差異性を知覚しかつ成長欲求の高い人は低い人に比べ、その差異性をより重大なものと認識するのでコンピテンシーの習得程度は低いと自己認識すると考える。この関係はすべての人にあてはまるか、それとも特定の人のみにあてはまるのかというものである。以下の仮説5を導出する。



**仮説5：成長欲求が強いほど、差異性の知覚が増大するとコンピテンシーの習得程度の認識は低下する。**

以上、コンピテンシーの学習プロセスモデル及び5つの仮説を提出した。それらの仮説を検証するために、実証的アンケート調査を行った。このアンケート調査は2014年7月17日から9月16日の2ヶ月間をかけて行なわれた。

### Ⅲ：実証的調査

#### 1. 方法

##### 1.1 アプローチ

コンピテンシーのモデル化のためのアプローチとしては、藤井（2002）が提示している3つがある。

藤井の3つのアプローチの1つ目はリサーチベース・アプローチである。このアプローチは、成果を上げている人材と平凡な業績しか上げられない人の差異を分析する、いわゆる「高業績者モデル型」のアプローチである。手順として、高業績者と低業績者にインタビュー調査を実施し、その結果を分析整理し、両者の違いを導き出すというものである。最後にその妥当性を検証する。一般に理解されているコンピテンシーのイメージはこのアプローチに基づくのであるとよい。

2つ目は戦略ベース・アプローチである。このアプローチは組織のトップや組織のキーパーソンが想定する将来の挑戦事項や機会とその実現に最も緊急性の高い能力を仮定するというものである。手順として、まずは経営・組織戦略を策定する。ついでその戦略に沿った成果指標を定義する。さらに戦略実現上の重要な成功要因を分析する。そして重要成功要因にかかわるコンピテンシーモデルを設計する。モデルの設計は高業績へのインタビューにさきがけて、必要なコンピテンシーは何なのかを仮定するというものである。それらの目標の指標を下位目標にブレイクダウンし、各部門やチーム、そして個人のレベルに合う形でモデルを整理する。最後に、モデルの妥当性を精査したり、修正したりする。

3つ目は価値ベース・アプローチである。このアプローチでは、企業が大切にしている価値や文化に基づいて、社員にはこうあってほしいという経営理念や企業独自の文化規範を具体的な行動指針に落とし込む手法である。このア

アプローチで作成されたモデルは「経営理念型モデル」と呼ばれる。手順は、まず経営理念や価値の背景情報を整理して明確化する。続いてその価値内容に矛盾がないかどうか、その方向性が適切であるかどうかを検討する。さらに、組織活動と価値との適合度を評価する。そして価値からみた組織プロセス上の課題を明らかにする。最後に、価値を反映するコンピテンシーモデルを作成する。

この3つのアプローチはそれぞれ狙いや手法が異なり、メリットとデメリットがある。実務上ではそれぞれのメリットを生かし、デメリットをカバーする形で各コンピテンシーモデルを組み合わせて導入することが有効である（藤井, 2002）。

従って、コンピテンシーの構築手段にはいくつかアプローチが存在しているが、そのなかで最も適切な方法を選択する必要があると考えられる。本研究では、その目的から第1のリサーチベース・アプローチを採用する。

同アプローチに基づき、仮説を検証するために質問紙調査を実施した。データは2014年7月17日から9月16日まで2ヶ月間をかけてA社の国内販売担当者から収集されたものである。

## 1.2 サンプル

### 企業の紹介

今回、調査を行う企業のA社は中国の山東省青島市にある。この企業は1980年代に冷蔵（凍）庫の生産工場として創業して以来、現在は冷蔵（凍）庫をはじめテレビや洗濯機などの家電、通信技術、ITデジタル製品、物流、金融、不動産、生物製薬など多領域の産業に進出している総合的多国籍グループ企業であり、中国の上海株市場と香港株市場の上場企業でもある。A社の2013年度の全世界の総売上は1803億元（約29,569億円、1元:16.4円）、総利益108億元（約1771億円、1元:16.4円）であり、世界の白物家電販売シェアは9.7%であった。A社は全世界に、24の生産拠点、5つの研究開

発センター、66 の貿易会社を持ち、100 以上の国・地区のユーザーを有している。

本研究の調査対象は A 社の国内販売担当者にする。販売担当者は企業と顧客との接点にいる人、顧客との長期的な関係を構築し、製品以外のサービスを提供する上で重要な役割を担うとも言われている (Anderson & Narus, 1995)。

A 社の国内販売職には大きく 2 つの種類がある。1 つは大口顧客(取引先)に販売する職である。例えば区域の代理商、家電量販店本部との取引、業務用取引先などに販売活動を行う販売職である。もう 1 つは、小売販売担当の職である。例えば、会社の直販店、具体的な家電量販店の現場販売、小売店などの販売活動を行う職である。

販売職の仕事内容を具体的に説明する。まずは大口顧客(取引)を担当する者の仕事内容は①区域位置づけ、企画及び本社戦略に基づく任務の実行、②顧客開拓・維持、市場支配、③イベント活動の展開、④販売チャネルの維持と顧客関係維持、⑤取引金の回収などである。そして、製品小売担当者の仕事内容は①製品販売数の増加と販売チャネルの維持、②現場販売促進(プロモーション)と現場販売員の教育訓練、③製品の回転率の向上、④顧客の注文取得、⑤製品販促プログラムの企画と情報収集などである。

上記 2 種類の職のほかに、量販店での販売職がある。この職に従事する量販店の現場販売員は家電量販店の A 社商品の売り場に派遣される人である。販売員の仕事は主に顧客に販売活動を行い、商品の説明及び最新商品の情報を説明する。周に一回当営業センターの販売会議に参加すること、教育訓練を受けること、情報を報告すること、また派遣先の家電量販店の管理に従う。中国の現状を考慮し、家電量販店現場販売員は主に短期間や流動性の高い人であるため、及び調査対象企業の実情に基づき、今回の調査対象から外す。

また、3 年間は同じ会社で働かなければ社内や業界の仕組みが分らないと考える。3 年以内に会社を変えれば、仕事の基礎が身につかない。A 社では職

位を1から15級まで分け、販売職の新入社員は大体5級からであり、11級から企業経営層になる。本研究では高業績者のコンピテンシーについて考えているので勤務3年未満などのサンプルを取り除く。従って、今回の調査対象は主にA社の大口顧客（取引）を担当する者と小売を担当する者であり、かつ3年間（含）勤務以上している職位の5級から10級までの販売職社員とした。

本調査の実際のサンプルは、A社の山東省110名、北京市80名、上海市70名、合わせて260名の販売担当者であり、インターネットを通じて調査アンケートを送った。260名のうちに211名の回答を回収した（81.2%）。回収されたサンプルを確認し、社内通勤3年未満、またすべての項目を回答しなかったなどの無効サンプルを取り除いて、191名の有効サンプル（90.5%）となった（男性148名、女性43名）。

### 1.3 測定尺度

#### 1.3.1 独立変数：役割モデル観察

社会的学習による学習は2つの段階において考えることができる。一つは示範を観察する段階であり、次にそれを実行し、示範と一致したならば強化（結果の知識）を受けて修正する段階である。前者のみで学習が成立する場合をとくに観察学習（*observational learning*）といい、後者に重点がおかれる学習を、模倣学習（*imitative learning*）という。

社会的学習において特徴的なことは、この学習の前半の過程、すなわちモデルの示範をみるというところにある。かつ人間の場合、おおくは後半の過程なしで、前半の過程のみで学習が成立してしまうことがしばしばあるといえる。すなわち、人は役割モデルを注意して観察を行い、そして観察したものを象徴的コーディングしてリハーサル（象徴的・運動的）する学習がなさ

れる観察学習をする。また、観察学習をどの程度で行うかについて春木(2001)は間接経験回数が多くなるにつれ学習が進行するのが原則である、とする。ただし、見れば見るほどよいといっても限度がある(春木, 2001)。限度を突破するために、何かが必要であろう。それは、観察学習者は観察中に学習してしまうのであるが、観察中に何もしないわけではなく、内省的観察、象徴的リハーサル、内潜過程(心の中)での活動をしている。

本研究の独立変数である役割モデル観察を測定する項目は主にBandura(1977, 1986)、及び春木(1977)の実験的手法で使われた手法の概念、内容を吟味して新たに6項目を作成し尺度を構成した(表7)。

表7 役割モデル観察の項目

1: 役割モデルをよく観察する
2: 役割モデルの行動や話し方をできるだけ覚えようとしている
3: 役割モデルの物事の考え方、判断の方法などを見習いたいと思っている
4: 役割モデルの仕事への取り組み姿勢を見習いたいと思っている
5: 役割モデルのやり方を自分でもやってみようとしている
6: 私は仕事を行う上で、役割モデルだったらどうするかということを考えてから取り組む

本研究において用いられる諸変数はすべて5段階のリッカート法により項目尺度を構成した。項目はすべて、まったくそうではない(1点)、そうではない(2点)、ややそうである(3点)、そうである(4点)、まったくそうである(5点)で得点化されている。

### 1.3.2 媒介変数—差異性の知覚

役割モデル観察を通じて「差異性の知覚」を学習するとコンピテンシーの獲得が促される(古川, 2002)。

平田（2006）は人が日常生活の多様な場面で自己が他者とは違う感覚「自己差異性（a difference-based sense of self）を知覚する、とする。日常生活だけではなく職場においても同様であろう。職場における周辺の優秀な他人を観察して学習することを通じて「差異性の知覚」を行い、コンピテンシーの習得が始まると考えられる。そこで、本人が役割モデルを観察するとき、どの程度の差異を知覚するかを測定する。差異性の知覚に関する項目は調査対象企業が判定しているコンピテンシー評価制度で用いられているものを参考にして8項目を作成した(表8)。

表8 差異性の知覚の項目

1: 役割モデルに比べて会社に関する知識が不足している
2: 役割モデルに比べて市場に関する知識が不足している
3: 役割モデルに比べて顧客管理技能が不足している
4: 役割モデルに比べて概念技能が不足している
5: 役割モデルに比べて積極性が不足している
6: 役割モデルに比べて仕事を達成する姿勢が不足している
7: 役割モデルに比べて自分の自信が不足している
8: 役割モデルに比べて顧客奉仕志向が不足している

### 1.3.3 従属変数—コンピテンシーの習得程度の認識

本研究におけるA社の販売職において、高い業績を獲得するために必要なコンピテンシーを確定する。その上で本人はこれらのコンピテンシーをモデリング学習を通して役割モデルから習得した程度の認識についての変数とその項目を作成する。

Spencer & Spencer (1993) によるとコンピテンシーには5つの特性がある。すなわち、動因（特に達成動機）、特性（身体的、情緒的特徴）、自己イメージ（態度、価値観、自我像）、知識、スキルである。

動因とはある個人が行動を起こす際に常に考慮し、願望する、さまざまな要因である。例えば、達成に強いモチベーションを備えている人材は、自分自身にチャレンジングな目標を立て、その達成に個人的責任を担い、さらなる向上を求めてフィードバックを活用する。

特性とは身体的特徴、あるいはさまざまな状況や情報に対する一貫した反応のことである。例えば、戦闘機のパイロットに備わる反応時間や優れた視力など身体的コンピテンシーの具体例。

自己イメージとは個人の態度、価値観、自我像。例えば、個人がほとんどの状況で効果的に機能できるという信念、自己確信は、その個人の自己イメージの一部に含まれる。

知識とは特定の内容領域で個人が保持する情報。例えば、外科医の保有する、人間の身体に備わる神経や筋肉に対する知識である。

スキルとは身体的、心理的タスクを遂行する能力。例えば、歯科医の神経を損なわずに入れ歯を植え込む運動スキルである。心理的、あるいは認知スキルに関連するコンピテンシーには、分析的思考(情報やデータを処理する、原因と結果を明らかにする、データやプランを組織化する)と、概念化思考(複雑なデータのなかにパターンを認識する)が含まれる。

図 12 に示すように、水面上の知識とスキルが目に見えやすく、水面下の自己イメージ、特性、動因が見にくい。表層の知識とスキルのコンピテンシーは比較的開発しやすく、訓練することがこれらのコンピテンシーを維持するためのもっともコスト効果の高い方法に数えられる。水面下にある中核的な動因と特性に関わるコンピテンシーは、評価することも、開発することも難しい。従って、これらの特性を備えた人材を選ぶことがもっともコストの高い方法となる。自己イメージに関わるコンピテンシーは知識、スキルと動因、特性のほぼ中間に位置する。自己イメージの態度や価値観(例えば自らを「技術・専門職」ではなく「管理者」と認識すること)は、かなりの時間と困難は伴うけれども、訓練、サイコセラピー、その他前向きな開発を通じ



て変容が可能である (Spencer & Spencer, 1993)。

従って、本研究は Spencer & Spencer (1993) のコンピテンシーの冰山モデルにある知識、スキル、自己イメージ、動因、特性という5つの特性の中からより上層にある知識、スキルと自己イメージを下位次元として尺度を構成していく。

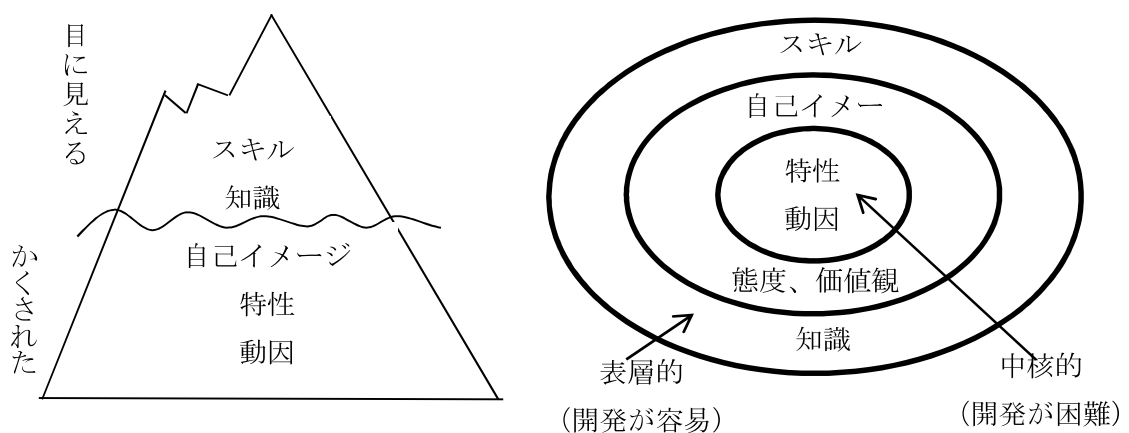


図 12 中核と表層のコンピテンシー

出所 : Spencer & Spencer (1993) (梅津ら 訳, 2001) より

#### 1.3.4 製品販売に関するコンピテンシーの先行研究

製品販売の形態別による営業員の活動の差異とそれぞれ有するコンピテンシーを提示した研究がある。小串 (2000) は「営業パーソンの行動調査」において、仮説として分類した4つの営業員活動形態に関するを行っている。小串は直販と代販で分類し、直販を3つの形態に分けて、それぞれの形態で、成果に結びつく行動には相違があるとした (小串, 2000) (表 9-1)。

表 9-1 営業パーソンコンピテンシー

営業形態 有意な コンピテンシー	先行提案型 (ソリューション型)	重点顧客選択深耕型	関係維持型	代理店営業
コン ピ テ ン シー	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 決断</li> <li>・ 新捗管理</li> <li>・ 適応性</li> <li>・ 自立性</li> <li>・ 戦略的思考</li> <li>・ 創造的思考</li> <li>・ 忠誠心</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 役割外行動</li> <li>自発性</li> <li>・ 社内の組織</li> <li>・ 文章表現</li> <li>・ プレゼンテーション</li> <li>・ 交渉</li> <li>・ ストレス耐性</li> <li>・ 創造的思考</li> <li>・ 決断</li> <li>・ 配慮</li> <li>・ 進捗管理</li> <li>・ 忠誠心</li> <li>・ 自立性</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 説得</li> <li>・ 戦略的思考</li> <li>・ 口頭表現</li> <li>・ 自発性</li> <li>・ 適応性</li> <li>・ 先見性</li> <li>・ 配慮</li> <li>・ 決断</li> <li>・ 顧客志向性</li> <li>・ テクノロジー活用</li> <li>・ セルフモニタリング</li> <li>・ 交渉</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 配慮</li> <li>・ 忠誠心</li> </ul>

出所：小串（2000）

小串（2000）はそれぞれの営業形態で統計的に有意なコンピテンシーが明確になっても、それだけで成果に結びついているわけではないことを強調する。すなわち、顧客との接点で営業活動を推進し成果に結びつけるためには、営業プロセスの各フェイズでさまざまな能力を使っていることを忘れてはならず、一つのコンピテンシーが成果を生むのではなく、営業活動におけるさまざまな場面で互いに影響しあい、顧客価値創造と成果へ結びつく営業プロセスを実現させていくのである（小串, 2000）とした。その上で、小串（2000）は営業パーソン行動調査から抽出したコンピテンシーを提示している（表 13-2）。

表 9-2 営業パーソン行動調査から抽出したコンピテンシー

区分	自己管理要因	対人関係要因	対人影響要因	コミュニケーション要因	思考要因	営業管理要因	テクノロジー要因
コンピテンシー項目	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ストレス耐性</li> <li>・適応性</li> <li>・自発性</li> <li>・チームプレイ</li> <li>・自立性</li> <li>・学習性</li> <li>・役割外活動</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・共感性</li> <li>・配慮</li> <li>・セルフモニタリング</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・説得</li> <li>・交渉</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・傾聴</li> <li>・プレゼンテーション</li> <li>・口頭表現</li> <li>・文書表現</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・戦略的思考</li> <li>・情報収集</li> <li>・理論的思考</li> <li>・創造的思考</li> <li>・先見性</li> <li>・決断</li> <li>・リスクテaking</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・計画立案</li> <li>・進捗管理</li> <li>・顧客志向性(環境要因)</li> <li>・人脈構築(社内)</li> <li>・人脈構築(社外)</li> <li>・組織化(社内)</li> <li>・組織化(社外)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・テクノロジー活用</li> </ul>

出所：小串（2000）

松尾・吉野（1996）は異なる販売状況に効果的に対処するためには、状況を正確に分類した上で、その状況に合った適切な販売方略を選択しなければならない、有能な販売員ほど、販売状況の分類に密接にリンクした販売方略のレパートリーを持っている、とする。

彼らは販売業績を高める上での知識が重要な役割を果たすのではないかと考えたが、知識と業績に関する実証研究が少ないため、有能な販売員とそうでない販売員の間に、販売のやり方に関する知識の違いがあるか否かを明確にするため、不動産販売員を対象にして実証研究を行った。彼らは不動産販売活動のステップ毎に、活動・方略（手続知識）を独立変数とし、販売員の業績を従属変数にして一元配置の分散分析を行った。その結果としては、販売員の手続型知識が業績と関係しており、有能な販売員ほど「顧客のニーズを把握し」「スピーディーに」「積極的提案をする」傾向にあることが明らかになった（図 13）（松尾・吉野, 1996）。

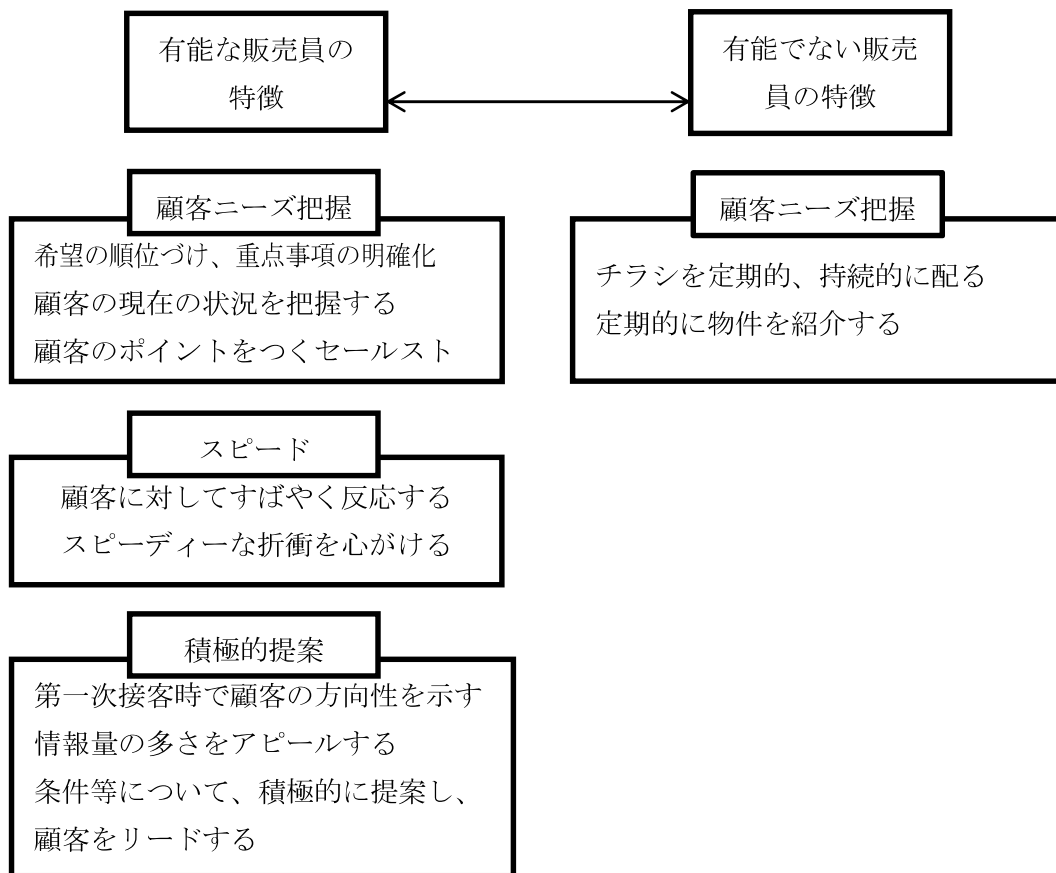


図 13 有能な販売員の特徴

出所：松尾・吉野（1996）

また、松尾（2006）は IT 技術者の経験学習調査において、知識・スキルを 4 種類に分けて、それぞれ役割モデル、顧客特性、タスク特性、結果という 4 種類の経験から習得していた、とした（表 10）。

表 10 知識・スキルの類型

カテゴリー	サブカテゴリー
顧客管理スキル	顧客とのコミュニケーション 顧客との関係づくり 顧客が抱える問題の把握 顧客との交渉 顧客の説得 トラブルの処理
集団管理スキル	プロジェクトの目的の明確化 リスク管理 メンバーの方向付けと情報共有 サブリーダーによる間接管理 スケジュール管理 優先事項の明確化と決断力
概念スキル	問題発見能力 問題解決能力 論理的思考能力 各種分析スキル
職務関連の知識	業務の知識 技術的技術 会社の仕組みの理解 モノづくりのプロセスの理解

出所：松尾（2006）を基に作成

彭劍鋒・荊小娟（2003）は販売職のコンピテンシーモデルを6領域12項目に扱って提示した（表11）。

表11 彭劍鋒・荊小娟による販売職のコンピテンシーモデル

影響力	影響力
	ネットワーク構築
目標と行動	達成志向
	積極性
	情報収集
支援とサービス	対人理解
	顧客サービス
管理	人材育成
認知	演繹思考
	帰納思考
	専門知識と技能
自我概念	自信

出所：彭劍鋒・荊小娟（2003）より作成

方承武・史開昊（2011）は3領域 15 項目に分けて、実証研究を行った。  
その3領域 15 項目は以下のようなものである（表 12）。

表 12 方承武・史開昊による販売者コンピテンシー

知識	製品知識
	販売管理制度と政策の知識
	顧客知識
	マーケット知識
技能	コミュニケーション能力
	顧客サービス
	判断技能
	顧客開発
	商談技能
	受注説得
	革新技能
	態度
責任感	
チームワーク	
上司の指示に従う	

出所：方承武・史開昊（2011）より作成

以上の先行研究に基づき、それらの内容が統一ではないが知識、スキル、自己イメージに含まれると考える（表 13）。

表 13 販売に関するコンピテンシーの先行研究のまとめ

コンピテンシー 領域	先行研究					
	Spencer & Spencer (1993)	松尾・吉野 (1996)	小串 (2000)	松尾 (2006)	彭劍鋒・ 荊小娟 (2003)	方承武・ 史開昊 (2011)
知識	●	●		●		●
技能	●	●	●	●	●	●
自己イメージ	●	●	●	●	●	●

出所：筆者作成

A 社のコンピテンシー評価制度、および上述の先行研究を参考にして項目を作成した（付録 A）。作成した項目について、事前に A 社の 3 名の高業績販売担当者に高い業績に必要な項目を選ぶよう求めた。同じ内容を 3 名のそうでない販売担当者（一般業績者）にも求めた。回答結果から見ると高い業績の 3 人はほぼ全部を選択したが、一般業績の 3 人は選択しない項目こそが高業績と一般業績を見分けることができる項目である。そこで高業績者は全て選択し、一般業績者のうち 1 人もしくは誰も選ばなかった項目（選択率 33.3%以下）の 16 項目を選出した（表 14）。

それらの項目に対し、本人はどの程度役割モデルからモデリング（観察）学習を行ったかというコンピテンシーの習得程度の認識の質問を作成した。



表 14 従属変数：コンピテンシーの習得程度認識の項目尺度

1: 役割モデルから企業（組織）の動かし方の知識を見習った
2: 役割モデルから企業（組織）の強み・弱みの知識を見習った
3: 役割モデルから市場全体変化の把握の知識を見習った
4: 役割モデルから顧客需要の変化の把握の知識を見習った
5: 役割モデルから顧客とのコミュニケーション技能を見習った
6: 役割モデルから顧客が抱える問題の把握技能を見習った
7: 役割モデルから積極的提案技能を見習った
8: 役割モデルからトラブルの処理技能を見習った
9: 役割モデルから判断能力を見習った
10: 役割モデルから問題解決能力を見習った
11: 役割モデルのように前向きに働くようになった
12: 役割モデルのように仕事に全力を尽くしている
13: 役割モデルのように仕事を成功させる
14: 役割モデルのように自信を持っている
15: 役割モデルから顧客満足の追求を見習った
16: 役割モデルから顧客との信頼の重視を見習った

### 1.3.5 条件変数—成長欲求

Hackman & Oldham(1974, 1975, 1980)は個人の成長欲求（個人差）を条件変数として職務の特性が従業員の態度や行動に対してどのような影響を及ぼすのか、ということについて職務特性モデルを提示した。Hackman & Oldham は職務（仕事）の特性は直接的に動機付けや満足、パフォーマンスなどに影響を与えるのではなく、その仕事の特性により引き起こされる心理状態を仲介変数として、仕事の特性の効果が発揮され、さらに変数間の関係の方向や強さを調整する個人差変数も考慮し、その個人差としては成長欲求の強さ（growth needs strength, GNS）を設定した、とする。

田尾（1987）は Hackman & Oldham(1974, 1975, 1980)が用いられてきた個人差の成長欲求に関する主要な変数に、概念的及び操作的改良を加えながら、百貨店従業員と看護婦の実証研究を通じてそれらのモデレーター効果を分析した。その研究に成長欲求の加算効果は明らかであるが、そのモデレーターは弱モデルを支持したという結果であった。

本研究では Hackman & Oldham(1974, 1975, 1980)の 6 項目、田尾(1988)の 5 項目で合わせて 11 項目の成長欲求変数を構成した（表 15）。

表 15 成長欲求の項目

1: 仕事上の新しい知識や技術が得たい
2: いつも他の同僚よりもすぐれた知識や技術を身につけておきたい
3: たとえ苦しくても、私の素質や能力を生かすような仕事をしてみたい
4: わたしにはやさしくて簡単にできるような仕事の方が向いていて（逆転項目）
5: 困難な仕事でも、自分の勉強になりようであれば進んで引き受けたい
6: 自分の好きな仕事をやりたい
7: 仕事で独立し思考と行動を行使したい
8: 仕事での個人的な成長と発展の機会を得たい
9: 仕事で独創性を発揮したい
10: 仕事を通じて個人的に成長したい
11: 自分は価値のあることをしているのだという実感が持てる

## 2. 調査結果

### 2.1 基本属性

サンプルの詳細な基本属性は以下の表 16 の通りである。

表 16 基本属性表

国内販売担当者	260 名		
	内：山東省 110 名、北京市 80 名、上海市 70 名		
サンプル回収数	211 名		
サンプル回収率	81.20%		
	内	山東省 91 名 (82.7%)	
		北京市 63 名 (78.8%)	
		上海市 57 名 (75.7%)	
全有効サンプル	191 (男性 148 名、女性 43 名)	役割モデルの有無	
		有	無
		184 (男性 145 名、女性 39 名)	7 名 (男性 3 名、女性 4 名)
有効回答率	90.5%	87.2%	3.3%
平均年齢	30.89	30.91	29.71
本企業勤続平均年数	5.49	5.53	4.57
全キャリア平均年数	6.86	6.89	6.14
転職の有無 (有：無)	73：118	67:117	1:6
高校卒人数	1	1	0
3 年間大学卒人数	47	45	2
4 年間大学卒人数	138	133	5
修士以上卒人数	6	3	0

注：3 年間大学とは日本の短期大学に相当する

## 2.2 分析方法

本研究では統計解析ソフト SPSS (Japanese Ver.22) を使って分析を行った。本研究において各測定尺度の信頼性係数を計算し、独立変数の役割モデル観察の 6 項目 ( $\alpha=.91$ ,  $SD=.77$ )、仲介変数の差異性の知覚の 8 項目 ( $\alpha=.97$ ,  $SD=1.07$ )、従属変数のコンピテンシーの習得程度認識の 16 項目 ( $\alpha=.97$ ,  $SD=.72$ ) はそのまま用いたが、条件変数の成長欲求について、信頼性係数  $\alpha$  を高めるため、3 項目を除外して 8 項目 ( $\alpha=.82$ ,  $SD=.57$ ) を使用することにした。その条件変数の成長欲求の 8 項目は以下の通りである(表 17)。

表 17 実際に統計解析使用した成長欲求の項目

1: 仕事上の新しい知識や技術が得たい
2: いつも他の同僚よりもすぐれた知識や技術を身につけておきたい
3: たとえ苦しくても、私の素質や能力を生かすような仕事をしてみたい
4: わたしにはやさしくて簡単にできるような仕事の方が向いている(逆転項目)
5: 困難な仕事でも、自分の勉強になりようであれば進んで引き受けたい
7: 仕事で独立し思考と行動を行使したい
8: 仕事での個人的な成長と発展の機会を得たい
10: 仕事を通じて個人的に成長したい

### 2.2.1 分析モデル

仮説 1 は人が仕事において自己の役割モデルを有しているという仮説である。アンケート調査票の中に、「貴方は現在までの仕事において自分の観察する役割モデルがいますか?」という質問があり、それに対して、「有」と「無」の 2 つの選択肢を用意している。自分の観察する役割モデルがいるかいないかの選択だけで説明されると考える。具体的な説明は後から説明する。

残りの仮説 2、3、4、5 の分析について SPSS (Japanese Ver. 22) を使って階層的重回帰分析を行うため、まずは、階層的重回帰分析モデルを構築した。

本研究は職場における間接学習の効果について検討することから個人属性の性別、年齢、学歴、本企業販売年数、仕事内容、役割モデル人数を統制変数とした。統制変数は仮説1以外の各仮説に投入し、分かり易くするために、統制変数をモデル1とする。残りの仮説2、3、4、5の分析モデルは以下の通りである。

仮説2：役割モデルをモデリング（観察）するほど差異性の知覚が高まる。

したがって、分析モデル2は以下の通りである。

モデル2：差異性の知覚 =  $C_{20} + \beta_{21}$  モデル1 +  $\beta_{22}$  役割モデルモ観察 +  $\varepsilon_2$

仮説3：差異性の知覚が高まるほどコンピテンシーの習得程度認識は低下するとうものである。以下のモデル3を構築する。

モデル3：コンピテンシーの習得程度認識 =  $C_{30} + \beta_{31}$  モデル1 +  $\beta_{32}$  役割モデル観察 +  $\beta_{33}$  差異性の知覚 +  $\varepsilon_3$

仮説4：成長欲求が強いほど、役割モデル観察が高まる。以下のモデル4を構築する

モデル4：役割モデル観察 =  $C_{40} + \beta_{41}$  モデル1 +  $\beta_{42}$  成長欲求 +  $\varepsilon_4$

仮説5：成長欲求が強いほど、差異性の知覚が増大するとコンピテンシーの習得程度の認識は低下する。

仮説5を検証するため、5つのステップ或いは5つのモデルからなる。

モデル51：コンピテンシーの習得程度の認識 =  $C_{510} + \beta_{511}$  モデル1 +  $\varepsilon_{51}$

モデル52：コンピテンシーの習得程度の認識 =  $C_{520} + \beta_{521}$  モデル1 +  $\beta_{522}$  役割モデル観察 +  $\varepsilon_{52}$

モデル53：コンピテンシーの習得程度の認識 =  $C_{530} + \beta_{531}$  モデル1 +  $\beta_{532}$  役割モデル観察 +  $\beta_{533}$  差異性の知覚 +  $\varepsilon_{53}$

モデル 54: コンピテンシーの習得程度の認識= $C_{540} + \beta_{541}$  モデル 1 +  $\beta_{542}$  役割  
 モデル観 察 +  $\beta_{543}$  差異性の知覚 +  $\beta_{544}$  成長欲求 +  $\varepsilon_{54}$

モデル 55: コンピテンシーの習得程度の認識= $C_{550} + \beta_{551}$  モデル 1 +  $\beta_{552}$  役割  
 モデル観 察 +  $\beta_{553}$  差異性の知覚 +  $\beta_{554}$  成長欲求 +  $\beta_{555}$  成長欲  
 求 × 差異性の知覚 +  $\varepsilon_{55}$

但し、C は定数項、 $\beta$  は標準偏回帰係数、 $\varepsilon$  は誤差項である。

## 2.3 分析結果

### 2.3.1 変数の基本統計量

表は各測定尺度によって形成した変数の平均値、標準偏差及び相関係数と  
 いう変数の基本統計量を示したものである。

表 18 変数の基本統計量

	M	SD	$\alpha$	役割モデル 観察	差異性の 知覚	コンピテ ンシーの 学習程 度の認識	成長欲求
役割モデル観察	3.92	0.77	.91	1	.74**	.80**	.63**
差異性の知覚	3.53	1.07	.97	.74**	1	.69**	.53**
コンピテンシー の学習程度の認識	3.95	0.72	.97	.80**	.69**	1	.65**
成長欲求	3.93	0.57	.82	.63**	.53**	.65**	1

注：n=184；M：平均値；SD：標準偏差； $\alpha$ ：信頼性係数；p\* $<$ .05, p\*\* $<$ .01

### 2.3.2 仮説の検証

まずは、変数間の多重共線性を確認する。統制変数であるコントロール変数（モデル1）を投入して、階層的重回帰分析を行った。結果として、コントロール変数のなかの本人全キャリアの販売勤続年数は各モデルにおいてVIF<sup>iii</sup>値が10を超えて、それ以外はすべての変数のVIF値が10以下である。184名のサンプルの本企業販売職の平均勤続年数は5.53年間、本人全キャリアの販売勤続年数6.89年間で、わずか1.36年間の差があるから、多重共線性が発生すると考えている。多重共線性を無くすため、本人全キャリアの販売勤続年数というコントロール変数をモデル1から取り除く。

したがって、モデル1は個人属性の性別、年齢、学歴、本企業販売年数、仕事内容、役割モデル人数（本企業観察人数）を統制変数としてコントロールする。そして、再び同じように分析を行って、すべての変数のVIF値が10以下である。

#### 仮説1の検証

仮説1：人は仕事において自己の役割モデルを有している。

アンケート調査票の中に、「貴方は現在までの仕事経験において自分の観察する役割モデルがいますか？」の質問に対して、「A：有」と「B：無」の2つの選択肢を用意する。「A：有」を選択する場合はアンケートを続けてください、「B：無」を選択する場合はアンケートがここまで終わってください、という説明がある。

そして、現在までの仕事経験において自分の観察する役割モデルが「A：有」を選択する場合、転職の経験があるかないかを考慮した上で、自分の観察する役割モデルについて「A：現在の会社の人」、「B：転職した前の会社の人」、「C：A

---

<sup>iii</sup> VIF（Variance Inflation Factor）は独立変数間の多重共線性を検出するための指標の一つ。一般的にVIFが10以上の数値を示す場合は、多重共線性があるという。

と B 両方がある」という 3 つの選択肢がある。「A、B、C をどれ選択しても、アンケートの回答を続けてください」との説明があり、ただし「C を選択した場合に対して、これからの回答は現在の会社にいる役割モデルを対象にして回答してください」という要求がある。

具体的な調査結果には、191 名の有効サンプルの内に、184 名が役割モデルを有し、有していないのは 7 名（男性 3 名、女性 4 名）のみであった（表 17 参考）。この 184 名のサンプルは社内通勤 3 年未満、またすべての項目を回答しなかったなどの無効サンプル、それに役割モデルを有しているサンプルの中に「B：転職前の会社の人」を回答したサンプルを取り除いて残ったものである。すなわち、184 名のサンプルは自分の観察する役割モデルについて「A：現在の会社の人」、「C：A と B 両方がある」を選択したものであり、また「C：A と B 両方がある」を選択した場合は以後のアンケート回答はすべて「A：現在の会社の人」を対象にした上での回答したものである。役割モデルを有していないの 7 名のサンプルも社内通勤 3 年未満、またすべての項目を回答しなかったなどの無効サンプルを取り除いたものである。

要するに、191 名の中に 184 名の方は自分の役割モデルを有し、有している率は 96.34% であるから、役割モデルを有している確率が相当に高いと考えられる。したがって、人は仕事において自己の役割モデルを有しているという仮説 1 を支持した。

## 仮説 2 の検証

仮説 2：役割モデルをモデリング（観察）するほど差異性の知覚が高まる。

表 19 には仮説 2 を階層的重回帰分析の結果を示した。まず、第 1 ステップに諸統制変数（モデル 1）を投入し、第 2 ステップのモデル 2 は諸統制変数（モデル 1）に変数の役割モデル観察を加えて、分析した。第 1 ステップの重回帰決定係数 ( $R^2$ ) は 0.18 ( $p < .01$ )、第 2 ステップの重回帰決定係数は 0.56 ( $p < .01$ )、決定変数は 0.38 ( $p < .01$ ) が増加している。また、役割モデル観



察という変数の標準化回帰係数は 0.68 で、1%有意水準であり、役割モデル観察が差異性の知覚に正の影響を与える。これは重回帰モデルの適度が変数の追加に伴って良くなっていることを示している。すなわち、役割モデルモデリング（観察）するほど差異性の知覚が高まるという仮説 2 を支持した。

表 19 役割モデル観察と差異性の知覚との階層的重回帰分析結果

		従属変数：差異性の知覚			
		モデル 1		モデル 2	
		$\beta$	t	$\beta$	t
コントロール変数	性別ダミー	0.01	0.07	-0.01	-0.11
	年齢	0.22**	1.72	0.05	0.48
	学歴ダミー	0.10	1.39	0.00	0.05
	本企業販売年数	0.07	0.53	0.01	0.12
	仕事内容ダミー	-0.09	-1.16	-0.03	-.45
	役割モデル人数	0.21**	2.68	0.13*	2.33
		R <sup>2</sup> =0.18**			
変数	役割モデル観察			0.68**	12.49
				R <sup>2</sup> =0.56**	
				$\Delta$ R <sup>2</sup> =0.38**	

注：n=184； $\beta$ ：標準化回帰係数；t:t 値；p\* $<$ .05, p\*\* $<$ .01

### 仮説 3 と仮説 5 の検証

仮説 3、仮説 5 は以下の通りである。

仮説 3：差異性の知覚が高まるほどコンピテンシーの習得程度の認識は低下する。

仮説 5：成長欲求が強いほど、差異性の知覚が増大するとコンピテンシーの習得程度の認識は低下する。

仮説 5 はコンピテンシーの習得程度の認識と差異性の知覚との関係において成長欲求のモデレーター効果を検証するものであるため、ここでは仮説 3

および仮説 5 の結果をあわせて説明する。

表 20 は仮説 3、5 の階層的重回帰分析の結果を示している。

表 20 仮説 3 と仮説 5 に関する階層的重回帰分析結果

		従属変数：コンピテンシーの習得程度の認識									
		モデル 51		モデル 52		モデル 53		モデル 54		モデル 55	
		$\beta$	t	$\beta$	t	$\beta$	t	$\beta$	t	$\beta$	t
コントロール変数	性別ダミー	-0.08	-1.03	-0.09*	-1.97	-0.09*	-2.01	-0.08	-1.75	-0.09*	-2.23
	年齢	0.42*	3.15	0.21*	2.53	0.20*	2.48	0.17*	2.18	0.21**	2.91
	学歴ダミー	-0.01	0.01	-0.12*	-2.53	-0.12**	-2.62	-0.14**	-3.53	-0.13**	-3.08
	本企業販売年数	-0.16	-1.14	-0.23**	-2.70	-0.23**	-2.81	-0.22**	-2.85	-0.25**	-3.38
	仕事内容ダミー	-0.12	-1.54	-0.05	-0.94	-0.041	-0.85	0.01	0.17	0.01	0.18
	役割モデル人数	0.09	1.12	0.00	-0.00	-0.03	-0.60	-0.01	-0.27	0.00	0.02
		R <sup>2</sup> =0.12**									
変数	役割モデル観察			0.82**	17.33	0.67**	10.62	0.55**	8.43	.045**	6.92
				R <sup>2</sup> =0.68**							
				$\Delta$ R <sup>2</sup> =0.56**							
	差異性の知覚					0.22**	3.47	1.88**	3.09	1.51**	5.58
						R <sup>2</sup> =0.70**					
						$\Delta$ R <sup>2</sup> =0.02**					
	成長欲求							0.23**	4.21	0.88**	6.281
								R <sup>2</sup> =0.72**			
								$\Delta$ R <sup>2</sup> =0.02**			
	差異性の知覚 × 成長欲求									-1.70**	-5.00
								R <sup>2</sup> =0.76**			
								$\Delta$ R <sup>2</sup> =0.04**			

注：n=184； $\beta$ ：標準化回帰係数；t：t 値；p\* < .05, p\*\* < .01

結果から見ると、差異性の知覚が高まるほどコンピテンシーの習得程度は低下する（ $\beta = .22$ ,  $p < .01$ ;  $R^2 = .70$ ,  $p < .01$   $\Delta R^2 = .02$ ,  $p < .01$ ）という仮説 3 を支持しなかった。つまり、差異性の知覚が高くなるほどコンピテンシーの習得程度を高めるという結果になった。仮説 3 は支持されなかった。

仮説 5 は成長欲求が強いほど、差異性の知覚が増大するとコンピテンシー習得程度の認識は低下した ( $\beta = -1.7$ ,  $p < .01$ ;  $R^2 = .76$ ,  $p < .01$ ;  $\Delta R^2 = .04$ ,  $p < .01$ )。仮説 5 は支持された。

#### 仮説 4 の検証

仮説 4 : 成長欲求が強いほど、役割モデルを観察するようになる。

表 21 は仮説 4 を検証するための階層的重回帰分析の結果を示している。

表 21 成長欲求と役割モデル観察との階層的重回帰分析結果

		従属変数：役割モデル観察			
		モデル 1		モデル 4	
		$\beta$	t	$\beta$	t
コントロール変数	性別ダミー	0.02	0.22	0.50	0.81
	年齢	0.26*	2.00	0.09*	0.81
	学歴ダミー	0.14 *	1.98	0.04	0.64
	本企業販売年数	0.09	0.64	0.08	0.69
	仕事内容ダミー	-0.10	-1.22	0.07	0.99
	役割モデル人数	0.11	1.41	0.10	1.64
		$R^2 = 0.17^{**}$			
変数	成長欲求			0.58**	9.65
				$R^2 = 0.46^{**}$	
				$\Delta R^2 = 0.29^{**}$	

注：n=184； $\beta$ ：標準化回帰係数；t：t 値； $p < .05$ ,  $p^{**} < .01$

まず、第 1 ステップに諸統制変数（モデル 1）を投入し、第 2 ステップのモデル 4 は諸統制変数（モデル 1）に変数の成長欲求を加えて、分析した。第 1 ステップの重回帰決定係数 ( $R^2$ ) は 0.17 ( $p < .01$ )、第 2 ステップの重回帰決定係数は 0.46 ( $p < .01$ )、決定変数は 0.29 ( $p < .01$ ) 増加している。また、成長欲求という変数の標準化回帰係数は 0.58 ( $t = 9.65$ ,  $p < .01$ ) であり、成長

欲求が役割モデル観察に正の影響を与えている。すなわち、成長欲求が強いほど役割モデル観察が高まるという仮説 4 を支持した。

以上の分析をまとめると、191 名の有効サンプルの中に 184 名が現在の会社の仕事上において、役割モデルを有しているという結果により仮説 1 を支持した。役割モデルを観察すると、差異性の知覚が高まる ( $\beta = .68, p < .01; R^2 = .56, p < .01 \Delta R^2 = .38, p < .01$ ) という仮説 2 を支持した。しかし、差異性の知覚が高まるほどコンピテンシーの習得程度の認識は低下する ( $\beta = .22, p < .01; R^2 = .70, p < .01 \Delta R^2 = .02, p < .01$ ) という仮説 3 を支持しなかった。つまり、差異性の知覚が高くなるほどコンピテンシーの習得程度を高めるという結果になった。仮説 3 を支持しなかった。成長欲求が強いほど、役割モデルを観察するようになる ( $\beta = .58, p < .01; R^2 = .46, p < .01 \Delta R^2 = .29, p < .01$ ) という仮説 4 を支持した。最後に、成長欲求のモデレーター効果について、成長欲求が強いほど、差異性の知覚が増大するとコンピテンシーの習得程度の認識は低下し ( $\beta = -1.70, p < .01; R^2 = .76, p < .01; \Delta R^2 = .04, p < .01$ )、仮説 5 を支持した。すなわち、成長欲求の強い人は役割モデルとの差異性を多く知覚することにより、習得したコンピテンシーが役割モデルの持っているそれとの相対的差異の大きさと認識していると考えられる。成長欲求の強弱によりコンピテンシーを習得している程度の認識が異なり、それが実際のコンピテンシーの学習に影響を与えることが考えられる。

### 3. 考察

本研究の理論的意義は2つあると考えている。

第1は人間のもっている能力は、生まれてからのさまざまな経験（直接経験と間接経験）を通じて、学習してきた結果である（春木，2001）が、間接経験による学習の研究は直接経験による学習の研究よりそれほど多くはなされていない。コンピテンシーの習得に関して実際の行動や経験を重ねる直接経験と他者をモデルとして他者の行動と結果を観察して習得ができる（古川，2002）とする理論研究は存在するが、モデリング学習によるコンピテンシーの習得に関する実証研究はこれまでほぼ皆無であった。そしてモデリング学習がコンピテンシーの習得にどのように関わっているのかについての一定の知見を与えたことである。

第2は、Bandura（1977，1986）の社会的学習理論を用いることにより、成長欲求を持っている人はコンピテンシー保有量の認識は本人の持っている絶対量ではなく、役割モデルとの相対的差異性の知覚によることが明らかになったことである。成長欲求を含めなかった時、差異性の知覚とコンピテンシーの習得程度の認識が正の関係になったことは、役割モデルが持っているコンピテンシーを浅く表層的なものとして見てしまい、浅い差異性を知覚してしまい、モデリング学習にて簡単に習得できるものとして、相対的にコンピテンシーの習得程度を高く認識するものと考えられる。このことに関して、Bandura（1977，1986）によれば、低成長欲求の人は保持過程のうち、象徴的コーディングまではしているが、その後の象徴的・運動的リハーサルもしくは運動再生過程がなされていない状態で、学習していると考えられる。

次に、本研究の実践的含意としては3点が挙げられる。まず個人側の観点から2点をあげる。1つはモデリング学習（間接経験）が直接経験による試行錯誤を伴わずに、効果的学習を行うことにより個人はほぼコストやリスク

などを掛からずにコンピテンシーを習得されることである。2 つ目は個人が職場を離れることなくその場で学習ができることである。そして3 つ目は企業側にとって、社員の直接経験による学習の失敗リスクの削減、企業コストの減少効果があると考えられることである。

今後の研究課題は、今回提示したモデルの限界とも関連する。本研究で検討したことは Bandura (1977, 1986) の社会的学習理論を用いたが、その全てを検討対象としているわけではない、ということに起因する。Bandura (1977) は観察学習に抽象モデリング、創造モデリングもある、とする。抽象モデリングとは観察者はその過程を通じて個々の遂行の背後にある原理を抽象し、その原理に基づいて、今まで見聞きしたことのない新しい行動を正しく行うことができる、としている。また創造モデリングは様々なモデルを観察する中で、観察者はある一人だけのモデルに従って行動をパターン化するのではなく、またあるモデルのすべての属性を採用してしまうこともなく、いろいろなモデルの諸々の側面を組み合わせ、どの一つとも異なる独自の新しい混合体を作り上げ、それぞれの役割モデルのそれぞれ違った特徴の組み合わせを採用することがある、としている。このように単純な特定の個人を対象としたモデリングとは異なる、より複雑なモデリング学習について今回は検討の範囲外としている。これらは個人の仕事における創造性とも関係するので、精緻な検討が必要であろう。

また、モデリング学習の頻度およびその質に関するものである。春木 (2001) は間接経験回数が多くなるにつれ学習が進行するのが原則であるが、見れば見るほどよいといっても限度があるということである、とした。本研究においては、観察学習回数がコンピテンシー習得にいかなる影響を与えるのか、ということについては検討していない。しかしながら春木 (2001) が提示した経験回数の限度を突破するために、観察学習者は観察中に何もしないわけではなく、内省的観察、象徴的リハーサル、内潜 (的) 過程 (心の中) で何かの活動をしていると考えられ、観察する間にモデルの示範内容を言語化し

たり、抽象化したり、イメージ化したりすると考えられる (Gerst, 1971; Bandura, 1986; 春木, 2001)。そして Gerst (1971) は、このことが観察学習に影響を与えることを、実証研究で明らかにしている。このような学習の詳細の内的過程にまで本研究は踏み込んではいない。これも今後の課題であろう。

本論文ではモデリング学習とコンピテンシーの習得程度の認識の関係についてのプロセスモデルを構築し、その実証研究を行った。このモデルには上記のようにいくつかの限界も存在している。しかし、モデリング学習によるコンピテンシーの習得に関する研究はこれまではほぼ皆無であること、および会社で中堅社員と認められるような人々、すなわち職務における標準的な業績は達成できるようになったと周囲から認識されるような人々が、更に好業績者になるためには、モデリング学習によるコンピテンシー習得が必要不可欠であることを明らかにした。ここに理論的並び実践上の価値が存在していると考えられる。今後は本モデルの実証研究に基づく検証をさらに進めていきたいと考えている。

なお、今回の結果は1社のみ実証研究であることを留意すべきである。理論構築に向け更なる多数の会社で実証を行う必要があるであろう。

付録A: 高業績者と一般業績者に高い業績を獲得するに必要なコンピテンシーの確認表

知識	商品知識	自分担当製品に関する知識
		自分担当製品に関する性能の知識
		競争相手と似る製品の知識
		競争相手と似る製品性能の知識
	業務知識	販売促進活動（イベント）必要資源の調達・支配の知識
		販売促進活動（イベント）の管理・把握の知識
		製品在庫を把握の知識
		担当製品や地区の競争相手の業務に関する情報
	会社知識	自社理解の知識
		業（組織）の動かし方の知識
		企業（組織）の強み・弱みの知識
		販売管理制度に関する知識
		販売政策の知識
		クレーム対応知識
	顧客知識	顧客個性の把握する知識
		販売製品の対象顧客の知識
		顧客需要の変化の把握の知識
	市場知識	市場全体変化の把握の知識
顧客需要変化の知識（情報）		
競争相手製品の知識（情報）		
技能	顧客管理技能	顧客とのコミュニケーション技能
		顧客との関係づくり技能
		顧客が抱える問題の把握技能
		顧客との交渉する技能
		顧客の説得する技能
		顧客に提案する技能
		トラブルの処理技能
		集団管理技能
	販売促進活動（イベント）の管理技能	
	チームメンバーの方向づけと情報共有	



		メンバーの教育訓練（育成）技能
	概念技能	問題発見能力
		各種分析能力
		理論的思考能力
		判断能力
		問題解決能力
態  度	積極性	アドバイスの提示
		前向きに働く
		仕事を尽力にする
		チャレンジする
	達成重視	目標作成
		目標を計画的執行する
		成功させたい
		卓越を追求する
	自信	自信をもつ
		自分の能力を信じる
		自分の価値を信じる
	チームワーク	成員コミュニケーション
		信頼関係
		情報共有
		互いに助け合い
	顧客志向	顧客満足の追求
		顧客とのコミュニケーション
		顧客との信頼の重視
		顧客と取引の順調重視
		速やかにトラブル解決

付録B 他人観察と学習に関するアンケート調査（日本語）

アンケートの目的：  
人は他人を観察することを通じて学習できる。本調査は自分の仕事に関りのある素晴らしい人の観察学習を通じて成長できるかどうかの調査です。  
以下の内容について、すべて無記名で、論文の以外に引用しないことを約束します。  
お手数ですが、ご協力をお願い申し上げます。心より感謝いたします。

本調査は5部分から構成されています。

第1部分：個人情報

1 性別 A: 男性 B: 女性

2 年齢

3 教育状況 A: 中卒 B: 高校卒 C: 専門学校卒 D: 大学卒 (本科) E: 大学院卒 (修士) F: 大学院卒 (博士) H: その他

4 今回の会社の営業販売職の経験年数 (教え方法: 1年未満の場合は0年、1年以上未満の場合は1年とするように数えてください。例: 2年9ヶ月は2年間を記入する)

5 全キャリアの営業販売職の経験年数 (他の会社での経験がない場合、質問の4番と同じ年数を記入する)

6 現在の企業の中で仕事内容に関する質問 (担当方面: 「製品担当」・「顧客担当」・「その他」・「その他」のどれの1つを選択してください、および担当年数をお答えください。)

記入例と記入方法

例①: 現在製品の製品販売代表、熱水機を販売し、山東省青島市を担当地区として、担当3年9月間である場合、3年間を書く

例②: 一つ前の仕事は顧客担当であり、区域販売代表であると、大手小売販の顧客対象の担当、河南省開封市を担当地区として、担当2年2月間である場合、2年間を書く

仕事履歴		製品担当のみ		顧客担当のみ	
現在の場合	製品担当	担当製品	担当地区	担当地区	担当年数
製品担当	製品販売代表	熱水機	青島市	青島市	3
例②: 一つ前の場合	顧客担当 (区域/人販販売)	顧客担当	開封市	開封市	2

以下の質問に上記例のようにご記入ください。

仕事履歴		製品担当のみ		顧客担当のみ	
現在	現在	担当製品	担当地区	担当地区	担当年数
現在の場合	現在	担当製品	担当地区	担当地区	担当年数
二つ前の場合	二つ前	担当製品	担当地区	担当地区	担当年数
三つ前の場合	三つ前	担当製品	担当地区	担当地区	担当年数
四つ前の場合	四つ前	担当製品	担当地区	担当地区	担当年数
五つ前の場合	五つ前	担当製品	担当地区	担当地区	担当年数
六つ前の場合	六つ前	担当製品	担当地区	担当地区	担当年数

**第2部分 役割モデルを観察することに関する質問**

説明：役割モデルとは、あなたは仕事上成長する上で、見習いたいと思う人材（上司、先輩、同僚など）である。

1 あなたは今までの職歴の中に役割モデルがいますか？

A:「いる」 B:「いない」

A: 「いる」を選択した場合、以下の調査をやり続けてください。

B: 「いない」を選択した場合、アンケートがここまで終わります。

2 あなたの役割モデルは

A: 現在職の企業の人 B: 以前の職歴の企業の人 C: AとB両方がいる

A, B, Cのどれを選択しても、調査をやり続けてください。現在職の企業の人）を対象にして回答してください。

3 あなたの役割モデルは何人がいますか。

A: 1人 B: 2人 C: 3人 D: 4人 E: 5人 F: 6人 G: (自由に書く)

あなたは役割モデルを観察する時それぞれの項目について答えてください。

1: 「全くあてはまらない」 2: 「あまりあてはまらない」 3: 「どちらともいえない」 4 「ややあてはまる」 5 「大変あてはまる」の1つを選んで○をうってください。

例	項目	1:全くあてはまらない	2:あまりあてはまらない	3:どちらともいえない	4:ややあてはまる	5:大変あてはまる
4	私はよく他人を観察する	1	2	3	4	5
5	役割モデルをよく観察する	1	2	3	4	5
6	役割モデルの行動や話し方をできるだけ覚えるようにしている	1	2	3	4	5
7	役割モデルの仕事への取り組み姿勢を見習いたいと思っている	1	2	3	4	5
8	役割モデルのやり方や自分を自分でもやってみようとしている	1	2	3	4	5
9	私は仕事を行う上で、役割モデルだったらどうするかを考えてから取り組む	1	2	3	4	5

第3部分 役割モデルを観察するとき、以下の項目についてあなたが習得したものがどの程度であってはいませんか、一つだけを選択してください。

1: 「全くあてはまらない」 2: 「あまりあてはまらない」 3: 「どちらともいえない」 4 「ややあてはまる」 5 「大変あてはまる」の1つを選んで○をうってください。

項目	1:全くあてはまらない	2:あまりあてはまらない	3:どちらともいえない	4:ややあてはまる	5:大変あてはまる	
1	役割モデルから企業（組織）の動かし方の知識を見習った	1	2	3	4	5
2	役割モデルから企業（組織）の強み・弱みの知識を見習った	1	2	3	4	5
3	役割モデルから市場全体の変化の把握の知識を見習った	1	2	3	4	5
4	役割モデルから顧客需要の変化の把握の知識を見習った	1	2	3	4	5
5	役割モデルから顧客とのコミュニケーション技能を見習った	1	2	3	4	5
6	役割モデルから顧客が抱える問題の把握技能を見習った	1	2	3	4	5
7	役割モデルから積極的提案技能を見習った	1	2	3	4	5
8	役割モデルからトラブルの処理技能を見習った	1	2	3	4	5
9	役割モデルから判断能力を見習った	1	2	3	4	5
10	役割モデルから問題解決能力を見習った	1	2	3	4	5
11	役割モデルのように前向きに働くようになった	1	2	3	4	5
12	役割モデルのように仕事に全力を尽くしている	1	2	3	4	5
13	役割モデルのように仕事を成功させる	1	2	3	4	5
14	役割モデルのように自信を持っている	1	2	3	4	5
15	役割モデルから顧客満足の追求を見習った	1	2	3	4	5
16	役割モデルから顧客との信頼の重視を見習った	1	2	3	4	5

第4部分 役割モデルを観察すると、自分は役割モデルと比較して差異が知覚できるかどうか。以下の項目について、一つだけを選択してください。  
 1:「全くあてはまらない」 2:「あまりあてはまらない」 3:「どちらともいえない」 4:「ややあてはまる」 5:「大変あてはまる」

	項目	1:全くあてはまらない	2:あまりあてはまらない	3:どちらともいえない	4:ややあてはまる	5:大変あてはまる
1.	役割モデルに比べて会社に関する知識が不足している	1	2	3	4	5
2.	役割モデルに比べて市場に関する知識が不足している	1	2	3	4	5
3.	役割モデルに比べて顧客管理技能が不足している	1	2	3	4	5
4.	役割モデルに比べて概念技能が不足している	1	2	3	4	5
5.	役割モデルに比べて情報性が不足している	1	2	3	4	5
6.	役割モデルに比べて仕事を達成する姿勢が不足している	1	2	3	4	5
7.	役割モデルに比べて自分の自信が不足している	1	2	3	4	5
8.	役割モデルに比べて顧客奉仕志向が不足している	1	2	3	3	4

第5部分 あなた自分の特徴についてどう思っているか。以下の項目について、一つだけを選択してください。  
 1:「全くあてはまらない」 2:「あまりあてはまらない」 3:「どちらともいえない」 4:「ややあてはまる」 5:「大変あてはまる」

	項目	1:全くあてはまらない	2:あまりあてはまらない	3:どちらともいえない	4:ややあてはまる	5:大変あてはまる
1.	仕事上の新しい知識や技術が得たい	1	2	3	4	5
2.	いつも他の同僚よりもすぐれた知識や技術を身につけておきたい	1	2	3	4	5
3.	たとえ苦しくても、私の素質や能力を生かすような仕事をしてみたい	1	2	3	4	5
4.	わたしにはやさしくて簡単にできるような仕事の方が向いていて(逆転項目)	1	2	3	4	5
5.	困難な仕事でも、自分の勉強になりようであれば進んで引き受けたい	1	2	3	4	5
6.	自分の好きな仕事をやりたい	1	2	3	4	5
7.	仕事で独立し思考と行動を行使したい	1	2	3	4	5
8.	仕事での個人的な成長と発展の機会を得たい	1	2	3	4	5
9.	仕事で獨創性を発揮したい	1	2	3	4	5
10.	仕事を通じて個人的に成長したい	1	2	3	4	5
11.	自分は価値のあることをしているのだという実感が持てる	1	2	3	4	5

以上、終了いたします。改めて、感謝いたします。

## 附录C: 关于观察他人与学习的调查问卷 (中国語)

尊敬的先生、女士

您好!

我们平时通过观察他人的行为、倾听他人谈话等行为可以促进自我学习和成长。此调查问卷是关于观察他人与知识、能力学习关系的研究，特开展此项调查。问卷采用匿名的形式，对于您的作答及所有个人资料完全保密，仅供研究使用。评定结果无对错或好坏之分，请您根据您的真实情况和想法认真评定。您的作答对于我们的研究非常重要，感谢您的合作与支持!

本调查问卷一共包含5部分

第1部分: 个人情况

1 性别: A:男 B:女

2 年龄: 岁

3 学历: A: 初中 B: 高中 C: 技校 D: 大专 E: 本科 F: 研究生 G: 博士 H: 其他

4 在现在的公司做销售工作年限(计算方法: 不满1年的话, 请写0年; 1年以上不到2年的话, 请写1年; 以此类推。如2年9个月, 算为2年)

5 做销售工作年限(包含在其他公司的年数, 如没有的话选择与第4题一样的年数即可)

6 关于现在在海尔工作内容的问题(销售工作: 产品线、客户线、其他, 这3种中选择1个。然后填写与此相对应的工作内容和在此岗位上工作的年数)

例子和选择方法

例①: 现在是产品销售代表, 负责山东青岛地区的冰箱销售, 工作了3年8个月, 请写3年(选择产品线, 与之平行的客户线的内容就无需填写)

例②: 现在在工作的前1个工作是客户线的免费代理商销售, 区域销售代表, 河南开封市, 工作了2年2个月, 请写2年(选择客户线, 与之平行的客户线内容就无需填写)

工作经历	产品线	客户线	其他	负责地区(市)	省	市	工作年数
例①: 现在的工作	产品销售代表	冰箱冷柜		负责地区(市)	省	市	工作年数
例②: 前第1个工作	客户线	区域销售代表		负责地区(市)	河南省	开封市	工作年数
现在的工作	产品线	负责产品		负责地区(市)	省	市	工作年数
现在工作的前第1个工作	产品线	负责产品		负责地区(市)	省	市	工作年数
现在工作的前第2个工作	产品线	负责产品		负责地区(市)	省	市	工作年数
现在工作的前第3个工作	产品线	负责产品		负责地区(市)	省	市	工作年数
现在工作的前第4个工作	产品线	负责产品		负责地区(市)	省	市	工作年数
现有工作的前第5个工作	产品线	负责产品		负责地区(市)	省	市	工作年数
现有工作的前第6个工作	产品线	负责产品		负责地区(市)	省	市	工作年数

工作经历	客户线	其他	负责地区(市)	省	市	工作年数
现在的工作	区域销售代表		负责地区(市)	河南省	开封市	工作年数
现在工作的前第1个工作	区域销售代表		负责地区(市)	省	市	工作年数
现在工作的前第2个工作	区域销售代表		负责地区(市)	省	市	工作年数
现在工作的前第3个工作	区域销售代表		负责地区(市)	省	市	工作年数
现在工作的前第4个工作	区域销售代表		负责地区(市)	省	市	工作年数
现有工作的前第5个工作	区域销售代表		负责地区(市)	省	市	工作年数
现有工作的前第6个工作	区域销售代表		负责地区(市)	省	市	工作年数

## 第2部分：关于观察的学习榜样（对象）的问题

解释说明：学习榜样（对象）是指在您工作岗位上对自己工作、成长有帮助或想成为您的工作榜样或学习对象那样的优秀人才。（如：领导上司、前辈、同事等）

1 在您至今为止的工作经历中您有观察学习的榜样（对象）吗？

A: 有 B: 没有

选择A：「有」的话，请继续作答以下的问卷内容。  
选择B：「没有」的话，调查问卷到此结束，感谢您的合作。

2 您的学习榜样（对象）

A: 是现在公司中的人 B: 是以前公司中的人 C: A和B都有

不管您选择A、B、C中的任何一项，请继续作答。但是您选择C项的话，请您以A项（现在公司中的人）为榜样（对象）来作答以下问题。

3 您的观察学习的榜样（对象）有几个人（第2题中选择A和C的现在公司的榜样，选择B的以前公司中的人为对象）？

A: 1人 B: 2人 C: 3人 D: 4人 E: 5人 F: 6人 G: (自由填写)

您在观察您的学习榜样时，请根据以下问题的描述选择最符合自己的选项，每题只有一个选项，不可多选，也不要遗漏。

1: 完全不符合, 2: 有些不符合, 3: 不好说, 4: 有些符合, 5: 完全符合, 任选一项

例	问题 项	1: 完全不符合	2: 有些不符合	3: 不好说	4: 有些符合	5: 完全符合
1	我经常观察别人（学习的榜样）	1	2	3	4	5
4	我经常观察值得我学习的榜样（对象）	1	2	3	4	5
5	我尽量记住我的学习榜样（对象）的行为和讲话的方法	1	2	3	4	5
6	我想通过观察我的学习榜样（对象）来学习他的思考方式、判断方法	1	2	3	4	5
7	我想通过观察我的学习榜样（对象）来学习他对工作的态度（态度）	1	2	3	4	5
8	我也要像我的学习榜样（对象）的做法那样去做工作	1	2	3	4	5
9	在工作中，我想如果是我的学习榜样（对象）的话他会怎么做，然后我再去像他那样去实施	1	2	3	4	5

## 第3部分：在观察学习榜样（对象）时，您学到东西的程度的认识

请根据以下问题的描述选择最符合自己的选项，每题只有一个选项，不可多选，也不要遗漏。

1: 完全不符合, 2: 有些不符合, 3: 不好说, 4: 有些符合, 5: 完全符合, 任选一项

问题 项	1: 完全不符合	2: 有些不符合	3: 不好说	4: 有些符合	5: 完全符合
1 从我的学习榜样（对象）中我学习到了，本企业（部门）运行方式的知识	1	2	3	4	5
2 从我的学习榜样（对象）中我学习到了，本企业（部门）的强项和弱项的知识	1	2	3	4	5
3 从我的学习榜样（对象）中我学习到了，把握市场整体变化的知识	1	2	3	4	5
4 从我的学习榜样（对象）中我学习到了，把握客户需求变化的知识	1	2	3	4	5
5 从我的学习榜样（对象）中我学习到了，如何与客户交流的技能	1	2	3	4	5
6 从我的学习榜样（对象）中我学习到了，如何把握客户面对的问题的技能	1	2	3	4	5
7 从我的学习榜样（对象）中我学习到了，积极向客户推荐的技能	1	2	3	4	5
8 从我的学习榜样（对象）中我学习到了，如何处理投诉的技能	1	2	3	4	5
9 从我的学习榜样（对象）中我学习到了，如何判断的能力	1	2	3	4	5
10 从我的学习榜样（对象）中我学习到了，如何解决问题的能力	1	2	3	4	5
11 从我的学习榜样（对象）中我学习到了，任何事都应该向前看	1	2	3	4	5
12 从我的学习榜样（对象）中我学习到了，任何事都应该尽最大的努力去做到	1	2	3	4	5
13 从我的学习榜样（对象）中我学习到了，自己的工作一定要努力实现	1	2	3	4	5
14 从我的学习榜样（对象）中我学习到了，要对自己有信心	1	2	3	4	5
15 从我的学习榜样（对象）中我学习到了，应追求客户满意	1	2	3	4	5
16 从我的学习榜样（对象）中我学习到了，应重视与客户间信赖关系的建立	1	2	3	4	5

#### 第4部分：通过观察您的学习榜样（对象）时，您有何感受

请根据以下问题的描述选择最符合自己的选项，每题只有一个选项，不可多选，也不要遗漏。

1: 完全不符合, 2: 有些不符合, 3: 不好说, 4: 有些符合, 5: 完全符合, 任选一项

问题	1: 完全不符合	2: 有些不符合	3: 不好说	4: 有些符合	5: 完全符合
1. 与我的学习榜样（对象）相比，我感到自己在理解企业知识方面的不足点	1	2	3	4	5
2. 与我的学习榜样（对象）相比，我感到自己在关于市场知识方面有不足点	1	2	3	4	5
3. 与我的学习榜样（对象）相比，我感到自己在管理客户技能上有不足点	1	2	3	4	5
4. 与我的学习榜样（对象）相比，我感到自己在概念技能上有不足点 (概念技能是指管理者统观全局、面对复杂多变的环境，具有分析、判断、抽象和概括并认清主要矛盾，抓住问题实质，形成正确概念，从而形成正确决策的能力，也就是洞察组织与环境要素间相互影响和作用关系的能力)	1	2	3	4	5
5. 与我的学习榜样（对象）相比，我感到自己的积极性不足	1	2	3	4	5
6. 与我的学习榜样（对象）相比，我感到自己在完成工作的姿态表现上有不足点	1	2	3	4	5
7. 与我的学习榜样（对象）相比，我感到自己的信心还是有欠缺	1	2	3	4	5
8. 与我的学习榜样（对象）相比，我感到自己在客户服务意识上有不足点	1	2	3	4	5

#### 第5部分：关于您自己特点的问题

请根据以下问题的描述选择最符合自己的选项，每题只有一个选项，不可多选，也不要遗漏。

1: 完全不符合, 2: 有些不符合, 3: 不好说, 4: 有些符合, 5: 完全符合, 任选一项

问题	1: 完全不符合	2: 有些不符合	3: 不好说	4: 有些符合	5: 完全符合
1. 想在工作中获得新的知识和技能	1	2	3	4	5
2. 获得比同事更多的知识和技能	1	2	3	4	5
3. 即使在困难的情况下，也想做能发挥自己才能的工作	1	2	3	4	5
4. 我喜欢简单的工作	1	2	3	4	5
5. 即使是困难的工作，如果能促使自己成长学习的话也愿意继续做下去	1	2	3	4	5
6. 做自己能感到非常愿意去做工作	1	2	3	4	5
7. 想做在工作中能用自己的想法并通过自己努力实现的工作	1	2	3	4	5
8. 想在工作中得到个人发展的机会	1	2	3	4	5
9. 想在工作中发挥自己的独创性	1	2	3	4	5
10. 想通过工作使自己得到成长	1	2	3	4	5
11. 在工作中能感受到自己工作的价值	1	2	3	4	5

问卷到此结束。再次感谢您的合作与支持！

## 注

<sup>1</sup> 学習者が試行錯誤を重ね体験すること。

<sup>2</sup> 他者の体験を見聞することであり、代理経験 (vicarious experience) ということ。

<sup>3</sup> 仕事の中で経験から直接獲得された知識であり、仕事上のコツやノウハウなどである。

<sup>4</sup> White(1959)の論文で、Whiteは精神分析や動物心理の分野での研究を参考にコンピタンスを定義した。ビジネス世界に導入するきっかけとなったのがMcClelland(1973)の論文である。McClelland(1973)の論文では、「コンピテンシー」ではなく、「コンピタンス」という用語を使用している。McClellandがコンピテンシーという用語を使用し始めたのは、論文のタイトルから推測すると1976年ごろからのようである、とする(加藤,2011)。1990年代に入るとアメリカではほとんどコンピテンシー (competency) に統一されている(加藤,2011)。

<sup>5</sup> 効力感とは行動と結果とのポジティブな結びつき、すなわちやればできるという手応えの認知である。特定の職務についての効力感は特定効力感という。何についてもできそうであるという認知は包括的効力感という。古川久敬(2002)監修『コンピテンシーラーニング』日本能率協会マネジメントセンター

<sup>6</sup> 出所：中国『庄子・秋水』と南朝・梁・劉孝標『辯命論』

<sup>7</sup> 不満足とは「生き残りの不安(自分が変わらなければ、ある意味では生き残れないだろう)、あるいは「罪悪感」(自分が変わらなければ、自らの理想及び野心を実現できない)である。



## 引用・参考文献

- Alderfer, C.P. (1969) An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational behavior and human performance*, 4(2):142-175.
- Alderfer, C.P. (1972) *Existence, Relation, and Growth: human needs in organizational settings*, Free Press.
- Anderson, J.C and Narus, J.A. (1995) Capturing the Value of Supplementary Services. *Harvard Business Review*, January-February, 75-83.
- Arthur Andersen (2000) (アーサーアンダーセン) 『戦略的コンピテンシー・マネジメント』 生産性出版.
- 安鴻章 (2008) 『岗位胜任特征原理与应用』 中国労働社会保障出版社.
- Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*, Prentice-Hall.  
(原野広太郎訳 『社会的学習理論』 金子書房, 1979)
- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought & Action*. Prentice-Hall.
- Boyatzis, R.E. (1982) *The competent manager: a model for effective performance*. New York: Wiley.
- Dewey, J. (1938) *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.  
(市村尚久 訳『経験と教育』 講談社, 2004)
- Dreyfus, S.E. (1983) How Expert Managers Tend to Let the Gut Lead the Brain. *Management Review*, September: 56-61.
- 杜林致・徐建華・王楠 (2013) 「図書館普通員工勝任力建型及其有効性」 『心理与行為研究』, 11(2): 229-234.
- 杜娟 (2010) 「人力資源經理勝任特徵与個人績効的關係研究」 『南京社会科学』 2010年第7期: 32-38.
- Ericsson, K.A., Krampe, R., Tesch-Romer, C. (1993) The road of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100(3): 363-406.
- Ericsson, K.A. (1996) The Acquisition of Expert Performance: An Introduction to Some of the Issue. In K.A. Ericsson(Ed), *The Road to Excellence*. Mahwah, NJ: LEA.
- Ericsson, K.A. & Lehmann, A.C. (1996) Expert and Exception Performance: Evidence of Maximal Adaptation to Task Constraints. *Annual Review of Psychology*, 47: 273-305.
- 藤井博 (2002) 「コンピテンシーモデル論」 古川久敬 (監修), JMAM コンピテンシー研究会 (編著) 『コンピテンシーラーニング』 日本能率協会マネジメントセンター.
- 古川久敬 (2002) 古川久敬 (監修), JMAM コンピテンシー研究会 (編著) 『コンピテンシーラーニング』 日本能率協会マネジメントセンター.

- 古川久敬 (2011) 『組織心理学—組織を知り活躍する人のために』 培風館
- 傅千里 (2014) 「汽修高技能人才勝任力特徴模型構建之我見」 『職業』 2014 年第 2 期: 26-28.
- 方承武・史開昊 (2011) 「銷售人員勝任力測評研究」 『安徽工業大學學報』 Vol.28, No.5: 27-28,103.
- Gerst, M.D. (1971) 「觀察學習における象徴的コーディング過程」  
(Bandura, A.編, 原野広太郎 訳 『モデリングの心理学』, 金子書房, 1975)
- 春木豊 (2001) 「社会的学習」 山内光拓・春木豊(編著) 『グラフィック学習心理学—行動と認知』 サイエンス社.
- 波多野誼余夫・稲垣佳世子 (1983) 「文化と認識」 坂元昂 (編) 『現代基礎心理学』 第 7 卷『思考・知能・言語』 東京大学出版会.
- Hersey,P & Blanchard, K.H. (1977) *Management of Organizational Behavior*, Third edition,Prentice Hall. (山本成二・水野基・成田攻 訳『行動科学の展開』 日本生産性本部, 1978)
- Hersey, P., Blanchard, K.H and Dewey, E.J. (1996) *Management of Organizational Behavior*, seventh edition, Prentice Hall. (山本成二・山本あづさ 訳 『行動科学の展開』 生産性出版, 2000)
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1974) *The Job Diagnostic Survey: An Instrument for the Diagnosis of Jobs and the Evaluation of Job Redesign Projects* (Report No. 4). New Haven, CT: Yale University, Department of Administration Sciences.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1975) Development of the job diagnostic survey. *Journal of applied psychology*, 60(2): 159—170.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1980) *Work redesign*. FT Press.
- Hamel, G. & Prahalad, C.K. (1994) *Competing for the Future*. Harvard Business press.
- (一條和生 訳 『コアコンピタンス経営』 日本経済新聞社, 1995 年)
- 何斌・孫笑飛 (2004) 「基于勝任力的培訓需求分析及其応用」 『企業經濟』 2004 年第 1 期: 66-67.
- 黄勛敬・李光遠・張敏強 (2007) 「商業銀行行長勝任力模型研究」 『金融論壇』 2007 年第 7 期: 3-12.
- 黄勛敬・李光遠 (2007) 「基于勝任力視角的現代商業銀行員工培訓与開發」 『廣東金融學院學報』 Vol.22, No.5: 89-93.
- 黄勛敬 (2007) 『贏在勝任力-基于勝任力的新型人力资源管理体系』 北京郵電大學出版社.
- 黄秀娟・黄勛敬 (2007) 「人力资源提昇新理念」 『科学管理研究』 Vol.25 No.6: 93-96.
- 平田万理子 (2006) 「パースペクティブ・テイキングのありようが自己差異性の知覚に及ぼす影響」 『昭和女子大学生生活心理研究所紀要』 Vol.9: 39-52.

- 金井壽宏 (2002) 『仕事で「一皮むける」— 関経連「一皮むけた経験」に学ぶ』 光文社.
- 金井壽宏 (2008) 「実践的持論の言語化が促進するリーダーシップ共有の連鎖」 『国民経済雑誌』 第 198 卷 6 号: 1-29.
- 加藤恭子 (2011) 「日米におけるコンピテンシー概念の生成と混乱」 『組織流動化時代の人的資源開発に関する研究』 産業経営プロジェクト報告書: 34-2.
- 小池和男 (1987) 『人材形成の国際比較—東南アジアと日本』 東洋経済新報社.
- 小池和男 (1997) 『日本企業の人材形成—不確実性に対処するためのノウハウ』 中公新書.
- 小池和男 (2002) 『ホワイトカラーの人材形成』 東洋経済新報社.
- 小池和男 (2005) 『仕事の経済学 (第 3 版)』 東洋経済新報社.
- 小池和男・中馬宏之・太田聡一 (2001) 『もの造りの技能—自動車産業の職場で』 東洋経済新報社.
- 小串記行 (2000) 「顧客価値創造をリードする営業人材の創出」 『賃金実務』 No.863, 38-50.
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 楠見孝 (2009) 「ホワイトカラーの実践知の獲得過程とリソース:知識変換モードと批判的思考態度との関連」 『日本認知心理学会第 7 回大会発表論文集』.
- 楠見孝 (2012) 「実践知の獲得」 金井壽宏・楠見孝(編) 『実践知』 有斐閣出版.
- Lave, J. & Wenger. E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- (王文静 訳 『情景学習：合法的辺縁性参与』 華東師範大学出版社, 2004 ; 佐伯胖 訳・福島真人 解説 『状況に埋め込まれた学習-正統的周辺参加』 産業図書株式会社, 1993)
- Lewin, k. (1951) *Field Theory in Social Sciences*. NY: Harper & Row.
- 劉茜 (2011) 「我国社会工作者勝任素質模型研究」 『山西高等学校社会科学学報』 Vol.23 No.6: 43-46.
- 劉学方・王重鳴・唐寧玉・朱健・倪寧 (2006) 「家族企業接班人勝任力建模」 『管理世界』 2006 年第 5 期: 96-106.
- Lombardo, M.M. & Eichinger, R.W. (2000) *The career architect development planner. Lominger Inc.*
- 林洪水・于洋 (2013) 「榜樣学習与樣例学習」 『瀋陽師範大学学報(社会科学版)』 37(178): 106-108.
- 松尾睦 (1996) 「販売員の手続知識と組織営業の可能性」 『マーケティング・ジャーナル』 61 号: 39-49.
- 松尾睦 (2006) 『経験からの学習』 同文館.

- 松尾睦・細井謙一・吉野有助・楠見孝（1999）「営業の手続き的知識と業績—経験年数の媒介効果と知識獲得プロセス」 『流通研究』 2(1): 43～57.
- 松尾睦（2013）「育て上手のマネジャーの指導方法」 『日本労働研究雑誌』 No.639: 40-53.
- 松本雄一（2013）「実践協同体における学習と熟達化」 『日本労働研究誌』 No.639: 27-39.
- McClelland, D.C. (1973) Testing for competence rather than for“intelligence”.  
*American Psychologist*, 28:1-14.
- Mirabile, R.J. (1997) Testing for competence to know about competency modeling.  
*Training & Development*, 51: 73-77.
- Murray, H.A. (1938) *Explorations In Personality*, Oxford University Press.  
(外林大作 訳編『パーソナリティ I』 株式会社誠信書房, 1961 年)
- Maslow, A.H (1954) *Motivation and personality*, Harper & Row.  
(小口忠彦 訳『改訂新版 人間性の心理学』 産能大学出版部, 2009)
- 馬灿（2011）「公務員勝任力模型」 『山東行政学院学報』 2011 年第 2 期: 46-48.
- 本寺大志（2000）（タワーズペリン・コンサルタント）『コンピテンシー・マネジメント』 日経連出版社.
- 庞翠（2010）「基于勝任力素質模型的培訓需求分析」 『商業文化』 2010 年第 2 期: 128.
- 彭劍峰・荊小娟（2003）『員工素質模型設計』 中国人民大学出版社.
- 祁艳朝・于飛（2013）「高校教師勝任力模型的思考」 『黑竜江高教研究』 2013 年第 9 期: 43-46.
- Spencer, L.M. & Spencer, S.M. (1993) *Competenceat Work—Models for Superior Performance*, Jhon Wiley & Sons, Inc.  
(梅津祐良など 訳 『コンピテンシー・マネジメントの展開—導入・構築・活用』 生産性出版, 2001)
- Schein, E.H. (1999) *The Corporate Culture Survival Guide*. Jossey-Bass Inc.  
(金井壽宏 監訳 『企業文化生き残りの方針』 白桃書房, 2004)
- 佐久間陽一郎・斎藤英子・網島邦夫（1998）『取締役革命』 ダイヤモンド社.
- 尚鵬（2006）「基于勝任力的員工培訓与開發」 『人力資源開發』 2006 年第 12 期: 55-56.
- 時勘・王継承・李超平（2002）「企業高層管理者勝任特徴模型評価的研究」 『心理学報』 34(3): 306-311.
- 高橋潔（2002）「コンピテンシー概念の変遷」 古川久敬(監修), JMAM コンピテンシー研究会（編著）『コンピテンシーラーニング』 日本能率協会マネジメントセンター.
- 内田恭彦（2009）「次世代経営幹部候補者のキャリアと技量」 『日本労働研究雑誌』 No.592: 60-72.
- 王慧琴・罗瑾璉・余海斌（2011）「国内商業銀行中層管理人員勝任力模型研究」 『金融

- 論壇』 2011 年第 9 期: 51-56.
- 王凱 (2013) 「体育新聞專業人材勝任力模型与培養路径探求」『中国体育科技』 2013 年第 4 期: 132-138.
- 王薇・程芳 (2013) 「護理崗位勝任力模型的研究述評」『全科護理』 Vol.11, No. 4(1): 865-867.
- White, R.W. (1959) Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333.
- William M. Mercer (ウイリアム・マーサー社) (1999) 『図解戦略人材マネジメント』 東洋經濟新報社.
- 吳崑 (2013) 「中国連鎖門店店長勝任力模型実証研究」『中国流通經濟』 2013 年第 4 期: 91-98.
- 肖鑫・楊歆 (2013) 「基于勝任力的企業員工培訓体系研究」『經營管理者』 2013 年第 13 期: 94.
- 趙曙明・杜娟 (2007) 「企業經營者勝任力及測評理論研究」『外国經濟与管理』 Vol.29 No.1: 33-40.
- 張成芬 (2011) 「企業核心人才勝任力模型研究」『中国商貿』, 2011 年第 20 期: 53-54.
- 邹燕翎 (2012) 「基于提昇一線員工崗位勝任力的培訓体系研究」『中国電力教育』 2012 年第 6 期: 18-19.
- 朱端明 (2004) 「人力資源經理勝任力模型」『人力資源』 2004 年第 11 期: 24-25.

## 謝 辞

本論文をまとめるにあたり、ご指導、ご援助、ご協力をいただいたすべての方々に、心から深くお礼を申し上げたいと思います。

まず、終始暖かい激励とご指導、ご鞭撻を頂いた内田恭彦先生（教授）に心より感謝申し上げます。研究生から修士課程を経て博士課程までの6年間、この未熟な学生を絶えずお導き頂きました。心から感謝を申し上げます。特に、先生からの学者としての心構えや姿勢などについて、私にとって心強いご指導、ご鞭撻を頂きました。研究生の課程から、「経営行動学会」「日本労務学会」、シンポジウム、企業見学など、様々な研究・交流活動の機会を与えてくださりまして、私にとっていい勉強の場となりました。この6年間、言葉で言い切れないほどお世話になりましたことに深くお礼を申し上げたいと思います。これからも相変わらず先生からのご指導、ご鞭撻、ご援助をくださいますようお願い申し上げます。

また、副指導先生の有村貞則先生（教授）、石田成則先生（教授）からいろいろ教えていただきました。二人の先生は論文を作成するにあたり、貴重なご意見・アドバイスなどをくださったほか、論文審査時の注意点などを丁寧に教えてくださいました。ここで感謝の意を表したいと思います。

さらに、基盤演習やプロジェクト演習などにおいて、東アジア研究科の先生方々から有益なるご助言・アドバイスを頂きました。東アジア研究科の先生方々に心より感謝の意を申し上げたいと思います。

最後に、本論文を作成する際に、日本語をチェックしてくださった大谷泰子様、心から感謝いたします。また、ここまで育ててくださった両親に感謝の気持ちを申し上げたいと思います。常に援助してくださった妻の両親、及びいろいろしてくださった妻に感謝の意を表したいと思います。この論文はここで書き表せないほど多くの方々に支えられて出来上がったものですが、改めて深くお礼を申し上げます。

博士号の取得は単なる新しい出発点に過ぎないと強く感じます。これからも、感謝の気持ちを胸に抱いて、前に向かって頑張っていこうと思っております。