

CHAPTER 8

Informal Learning at Work: Conditions, Processes, and Logics

Per-Erik Ellström

イントロダクション

この20年間、職場での学習、学習の場としての職場に関心が高まり、さまざまな研究が行われてきた。そこに共通する問題意識の一つが以下の点：

- ・ 仕事と学習がどのように統合されるのか、また、仕事から切り離されたものではなく、ある程度意識的かつ計画的な学習のあり方とはどのようなものか(Barnett 1999; Ellström 2001; Evams and Rainbird 2002)

Zuboff (1988)の初期の研究で示された職場学習観は、状況論(Lave & Wenger 1991)や活動学習(Ellström)といった理論的側面だけでなく、さまざまな実証研究によっても支持されてきた。こうした研究から明らかになったのは：

- ・ 職場における学習は、学習環境としての職場の特性と、個々の学習者の特質(経歴やモチベーションの状態、自信、知識・スキルのレベルなど)の相互作用によって生み出される。

この章の目的：

- ・ 学習を、仕事におけるさまざまなタスクや状況における行動や相互作用に媒介されるものとして理解する。
- ・ これにより、学習環境としての職場が、個々人の行動や相互作用をどのように形成するのか、また、これとは逆に、行動や相互作用によって学習環境としての職場がどのように形成されるのかを考えると共に、こうしたプロセスの中からどのように学びが生み出されるのかを考察する。
- ・ さらに、組織の2つのロジックを区別して考えることにより、学習環境としての職場を制度的な枠組みの中で考える。

仕事を通じた学習：適応学習と発展的学習

インフォーマルな学習はフォーマルな学習と比べて、何かが「ない」あるいは「足りない」のではなく、「日常生活や仕事の中で定期的に生じ、他の活動(たとえば仕事の業務)に従属する、つまり学習することが一義的な目的ではない活動の中で行われる学習」(106)のこと。

これは暗黙的学習(implicit learning)である場合も、ある程度意識的な学習である場合もある。また、職場での学習を考える上で重要なのは、フォーマルな学習とインフォーマルな学習がどのように結びついているのかという視点。

仕事を通じた学習には、質的に異なり、補完関係にある2つの学習(適応的学習と発展的学習)が含まれる。

適応的学習 (Adaptive Learning)

「組織における職務遂行や状況適応、あるいは職務や定常的業務の遂行能力向上といった側面での熟達」に関するものであり、「定常的な職務遂行や問題解決、頻繁に要求される職務遂行などの能力形成といった役割を持つ」学習(106)。

発展的学習 (Developmental Learning)

「個人や集団の発展や、現状の抜本的な変革」に関わるものであり、「組織内の個々人やグループが、労働環境や、問題や職務に対する従来の考え方に疑問を抱き、職務や、多くの場合込み入った問題に取り組むに当たっての新しいやり方を試行する中で生まれてくる」学習(106-7)。

適応的学習と発展的学習は、

- (1) 互いに補完しあう学習モードである。
- (2) 学習モードの両極であり、その間にはさまざまな「中間形態」が存在する。
- (3) 適応的学習と発展的学習は優劣の関係にない(107)。

学習を促進する環境 (Enabling Learning Environment) と 学習を抑制する環境 (Constraining Learning Environment)

財やサービスの生産だけでなく、職場の学習についても「デザインすること」～「個々人が学習に取り組めるだけでなく、学習へのサポートを得る機会が与えられるように、職場環境が設計される、つまり学習レディネスを育むこと (Billett 2001)」(107) ～が重要。

職場の学習環境デザインにおいて重要なのは、学習を促進する環境と抑制する環境という2つの学習環境の違いを理解すること。

学習を促進する環境

「適応的学習と発展的学習のより良いバランスの実現を促進する職場環境や業務のあり方、すなわち個々人が必要に応じて2つの学習モードを切り替えることができる環境」(107)。

学習を抑制する環境

「適応的学習と発展的学習の双方を抑制する、あるいは発展的学習を犠牲にして適応的学習を促進する職場環境や業務のあり方」(107-8)。

職場における学習可能性 (the Learning Potential of a Workplace) は、(すでに存在する構造的条件に含まれる)さまざまな要素の複雑な相互作用によって決まる。例えば:

- (a) 複雑さや変化の度合い、制御可能性といった職務の特質
- (b) フィードバック、評価、振り返り機会の有無
- (c) ワークプロセス定式化のあり方(どのように・どの程度)
- (d) 課題解決あるいは発展的活動(developmental activities)に対する従業員参加への組織的取り組みの度合い
- (e) 分析、関わり合い、振り返りのための時間を設けるなどの、学習環境資源の如何 (108)

学習可能性を考える上では、構造的条件だけでなく個人の主観性 (subjective factors)も考慮する必要がある。主観性とは、「構造的条件を、個人がどのように経験し、理解し、評価するのか」を左右する、すなわち「職場がもたらす学習機会に対して、個人がどのように取り組もうとするのか」に影響を与える。この結果、「学習機会に差がない同一の職務や仕事であっても、個々人の背景や主観性の違いによって、学習プロセスや成果に違いが生まれることになる」(108)。

職場において発展的学習を実現するための2つの要件(組織の構造的条件と個人の主観的条件):「学習を促進するようデザインされた職場」と「仕事を通じた経験の意味を理解し、そこで得られる学習機会を認識できる(すなわち学習レディネスを備えた)従業員」(109)。2つの要件は、相互補完関係にある。個人の主観的条件が構造的条件を生み出す契機だが、構造的条件は、個人の主観的条件がどのように形成されるかに影響をおよぼす。

学習可能性とプロセス

組織における職務の遂行、問題の解決、他者との協働といった行動は、以前の学習によって修得した知識やスキルに基づく意識的・計画的なものである場合もあれば、反射的・日常的なものである場合も存在する。また、目標に沿った意図的なものである場合もあれば、行為の最中あるいは行為後に意図や動機を再構築するという場合もある。このようにさまざまな形態をとる実践をどのように概念化することができるのか？

行為と振り返りのレベル

認知的行動理論によれば、仕事における学びは、さまざまな要素の相互作用として捉えることができるが、職務や仕事の遂行において、Rasmussen (1986) および Rouse & Zapf (1994) の行為モデルに沿った4つの行為レベル間の相互作用として捉えることが重要。4つの行為レベルとは、スキルに基づく行為 (Skill-based action)、ルールに基づく行為 (Rule-based action)、知識に基づく行為 (Knowledge-based action)、反省的行為 (Reflective action)。

スキルに基づく行為

「スムーズかつほぼ無意識的に遂行されることが多い」「暗黙知によって規定される」行為であり、「行為の主体は、行為の前提となっている知識を言語化できないことが多い」。このレベルの行為は、いったん修得すると、変化させることが難しい。このレベルで行われる振り返りは、Dewey (1933)の振り返り(問題や混乱を契機にした日常的行為の振り返り)に近い(110)。

ルールに基づく行為

スキルに基づく行為に比べ、「より柔軟かつ高いレベルでの意識的コントロールを行う」行為。このレベルの行為では、獲得した既存のルールに沿って、馴染みのある状況や問題に取り組むことが可能になるが、上述の行為レベルとの境界は明確でない。ルールや手順の理解と適応という学習に基づく行為だが、機械的になされるのではなく、ルールの適応可能性や不完全性をどのように理解するかが重要。このレベルで行われる振り返りは、Schön (1983)の「行為の中の反省 (reflection-in-action)」（予期せぬ結果が起き、現在のルールや手順を変えるための実験を促す振り返り）に近い(110-1)。

知識に基づく行為と反省的行為

「職務、目標、過去の経験や環境要因の分析を通じて、意識的に制御し、生み出し、選び取った行為」であり、「事実に基づく知識や、より一般的な理論や説明による知識」に基づく行為。既存のルールや手順が適応できない場合に用いられる行為レベル。このレベルで行われる振り返りは、ルールに基づく行為に比べ、状況や行動内容、行動プロセスを分析する度合いが高い。また、反省的行為は、知識に基づく行為に比べ、行為内容やその結果だけでなく、職務内容や目標のあり方(つまり行為の前提条件)についても振り返りを行う点に違いがある。(111)

日常的行為と反省的行為レベル間の相互作用としての学習

学習の2つのモード(適応的学習と発展的学習)は、異なる行為レベル間の相互作用という観点から捉えなおすことができる。

適応的学習

「学習主体が、反省的または知識に基づく行為レベルから、経験を通じた暗黙知のレベルで働く行為レベルへと「移動」する学習過程」。「模倣と試行錯誤」を通じて学ぶ適応的学習のプロセスは、「より「高次」な行為レベルからある程度自立しており、ルールや知識に基づく行為を通じた学習を行わなくても身に付けることができる」(Rasmussen 1986; Olsen & Rasmussen 1989) (111)。

発展的学習

発展的学習は、「スキルに基づく(日常化された)行為レベルから、知識に基づく行為あるいは反省的行為レベルへの「上昇運動」であり、意識的な分析、過去の経験の振り返り、対象物や職務に関する

理論的な知識を必要とする。Dewey (1933)が主張するように、発展的学習のためには、「批判的検討と探求の習慣」が必要になる(112)。

発展的学習は、「日常化された行為レベルで動く個人やグループが、馴染みのない問題や新たな状況に直面した際に、既存のルールや解決策では対応できないような場合」に生み出されると考えられる。こうした状況では、「試行錯誤を通じて代替案を模索することが、すなわち知識に基づく行為レベルや反省的行為レベルで問題解決することに他ならない」(112)。

これまでの考察から、職場におけるインフォーマルな学習を再定義すると：

「職場におけるインフォーマルな学習とは、日常的な行為と反省的な行為との間を行き来する相互作用のサイクルであり、同時に適応的学習と発展的学習との間での相互作用のサイクルである」(112)。

これを組織の構造的条件と個人の主観的条件の相互作用として考えると、職場におけるインフォーマルな学習を通じた発展的学習を促進するためには：

- ・ 職務や仕事を遂行する上で、スキルやルールに基づく行為レベルだけでなく、より「高い」レベルの行為への移行を必要とするように、学習環境としての職場(構造的条件)がデザインされていなければならない。
- ・ しかし個人の側でも、異なる行為レベルでの職務遂行に取り組めるだけの学習レディネス(主観的条件)を備える必要がある。そのためには、取り組んでいる職務に関する理論的およびメタ認知的(meta-cognitive)知識、振り返りのスキルなどが個人に提供されていなければならない(113)。

職場における学習を組織化するために

組織における学習環境の促進／抑制要因を探るために、組織に働く2つのロジック～生産のロジックと発展のロジック～について考えていく。

組織における2つのロジック

組織における行為実践は、2つのロジックの相互作用として考えることができる。

生産のロジック

「効率的で、効果的で、信頼性の高い職務遂行を、できるだけ長期的に安定した形で実現することに主眼を置いたロジック」(113)であり、「組織内の個人における、また個人間での変化を減少させ、均一化を推進する」ロジック(114)。

生産のロジックは、「エラーをなくすことに主眼を置き、確実な学習を通じて習慣化された行動パターンを確立し、維持するための適応的学習を促進する」(114)。このロジックのもとでは、考えを深めたり、振り返りを行ったりすることの価値は、最終的に効率化に資するかどうかによって判断される。

発展のロジック

「新しい思考や知識を発展させるための源として行為実践を捉え」、「行動を意味づけ、遂行するにあたって革新的なやり方を促進する」ことに主眼を置くロジック。

発展のロジックは、「仕事の遂行には変化がつきものであり、これが革新を生み出す」との認識の上に立ち、「変化と多様性を促進し、探求する」ことに力点を置く。

発展のロジックは、「リスクをいとわず、失敗を受け入れ、批判的に振り返りを行い、さまざまな状況で新たなやり方を模索することを念頭に置き、十分なサポートを行う」(114)。

2つのロジックのバランスをとる

生産のロジックはパフォーマンスの効率化をめざすと同時に学習を抑制し、他方は革新を追求し、学習を促進する。相矛盾するように見える2つのロジックだが、組織の長期的な存続と発展のためにどちらも必要なものであり、相互に補完し合う行動パターンだといえる。しかし短期・中期的には、組織の資源配分をめぐって2つのロジックが相反することがある。

職場という学習環境をデザインするにあたり、2つのロジックをどう用いるかによって、適合的学習と発展的学習のどちらが推進されるかが決まってくると考えられる。実際には、2つのうちどちらか一方を選ぶという状況は存在しないが、重要なのは、生産のロジックに沿って組織の安定や効率、短期的結果を求めるのか、それとも発展のロジックに沿って組織の長期的発展と革新を追求するのかという2つの方向性の中で、いかにして適切なバランスをとるかという点である。

2つのロジックのバランスをとる上での困難の一つは、日々の生産を増加させるための手段については、その価値を計測することが容易であるのに対して、学習活動を通じて生み出される革新や長期的な存続可能性は、短期的な成果が出にくいだけでなく、確実に成果が出るわけではないという点にある (March 1991)。また、ワークプレイス・ラーニングへの資源配分における意思決定には、経営戦略がどのように受け取られ、主要アクターが生産システムのあるべき(可能な)姿をどう思い描くかといった要因に大きく左右される (Ellström & Kock 2009)。

結論

- (1) 学習環境としての職場を分析するためには、単に職場を分析するだけでなく、制度レベルでの行動パターンも考慮する必要がある。
- (2) 職場を離れて理論的知識に触れることは、目の前の仕事を俯瞰的に捉え、疑問を抱き、振り返りを行うことで発展的学習を促す契機となる。この点から、組織におけるフォーマルな学習は、インフォーマルな学習を促進すると考えられる。
- (3) 職場における学習の契機として、4つの側面(dimensions)が考えられる。(i) 主観的側面、(ii) 行為的側面、(iii) 社会的側面、(iv) 構造的側面。これまでに提唱されてきた職場における学習に関する理論的枠組み、および職場における学習の条件、プロセス、成果について、これらの4つの側面から成る学習空間として捉えることができる。

■ 意見交換したい点

- Ellström の「発展的学習」は、問題や混乱を契機に、現状を疑問視し、日々の職務を意識的に振り返ることを通じて促進されると書かれています。この場合、学習者の振り返りは、生産のロジックと発展のロジックを対象化するレベル (Engeström「拡張的学習」のように、組織に内在する矛盾や葛藤を意識化できるレベル) で振り返りを行う必要があるのか？
- この章では、学習環境としての職場／仕事のデザインという点に触れています。この場合、職場／仕事をデザインする「主体」とは何／誰なのか？ マネジメント？ 人事・研修担当部署／担当者？ 各職場のリーダー？
- 章の最後に、発展的学習を促進する要因として「時間」が挙げられていますが、「時間」は必要条件ではあっても十分条件ではないと書かれています。では、発展的学習を促進する「時間」以外の要因にはどのようなものがあるのか？