法政大学学術機関リポジトリ
HOSEI UNIVERSITY REPOSITORY

PDF issue: 2025-05-01

人材開発に関する研究動向と課題

SATO, Atsushi / 佐藤, 厚

(出版者 / Publisher)
法政大学キャリアデザイン学部
(雑誌名 / Journal or Publication Title)
法政大学キャリアデザイン学部紀要
(巻 / Volume)
10
(開始ページ / Start Page)
5
(終了ページ / End Page)
41
(発行年 / Year)
2013-03
(URL)
https://doi.org/10.15002/00008800

Hosei University Repository

人材開発に関する研究動向と課題

法政大学キャリアデザイン学部　教授　佐藤　厚

1　はじめに

ここにきて人材育成の必要性が指摘されている。たとえば、採用に際してはコミュニケーション能力を持った人材かどうかが重視されるといわれる。あるにはこれからはグローバル人材の育成が必要だといわれる。たしかに○○力を持った人材の育成が必要、という声は学校からも、企業からも聞こえてくる。しかしながら、よく考えるとわからないことがある。そもそも○○力を身に着けるとはいったいどういうことなのか。この一見自明ともいえることが必ずしも明らかにされているとはいえないのが現状だ。

個人がなにかを学習し、成長を遂げる。あるいは組織が人材を開発し、組織に貢献してもらう。研究と実務の如何を問わず、こうした学習や開発のプロセスを記述し、分析し、それを促すための制度や仕掛けを表現する用語や概念が必要となる。いわゆる人材育成、人材開発（Human Resource Development 以下、HRD と略）、能力開発、教育訓練、キャリア発達・開発といった概念がその例であるが、しかし、それらの意味するものはしばしば曖昧で、相互の関連が不明確である場合が多い。それを少しでも明確にしたい。そのためには、人材開発（HRD）に関わることの全体像の輪郭を示し、その中でそれぞれの概念がどのような位置にあり、その関連がどのようなものかを考察するための分析枠組み（フレーム・オブ・レファレンス）が必要となる。こうした問題関心を持ちながら、以下２では、欧米で展開されてきた HRD の定義と理論についてレビューしてみたい[(1)]。日本における人材開発に関わる用語や概念を明確

Hosei University Repository

化し、分析枠組みを考える上で参考になると思われるからである。欧米のHRD研究においては、個人の発達に焦点を当てた教育学的視点と組織の成果から人材開発にアプローチするビジネス的視点という二つの視点からする研究が蓄積されているが、両者の視点を統合した研究が求められていること、が論じられる。３では、二つを統合した視点の必要性と意義を日本企業の人材開発の取組み事例の中に探り、４ではHRDを構成する訓練開発、組織開発、キャリア開発といった三つの領域に即した代表的研究を紹介する。最後に５では、まとめと課題の整理を行う。

２　HRDの実践的モデル、定義、多様なアプローチ――欧米でのHRD研究の系譜に即して――

欧米で展開されてきたHRDの研究にはどのような蓄積があるのだろか。以下では、HRDの実践的モデル、HRDの定義付けの試み、HRDへの多様なアプローチを紹介する。

2.1　HRDの実践モデル

人材開発、人材育成など用語の如何を問わず、HRDが組織が個人に学習を促すなんらかの活動を意味するものである以上、一定の実践モデルが必要となるだろう。実践的モデルを提示したMcLagen（1989）によると、HRDは激しい環境変化を背景に重要なキーワードになるという。一方で労働生産性の向上、技術革新の急速化、品質管理競争の激化、企業活動のグローバル化、組織のフラット化と柔軟なチーム、多能工的職務設計などを背景に、将来の組織はよりフレキシブルになる。他方で労働力は、より多様化し、知識労働化し、人々はより有意味でやりがいある仕事を志向し、組織と個人の関係も忠誠心からよりスキルやコンピテンシーをベースにしたものとなるに違いない。こうした需給両面での環境変化がHRDというキーワードを大きくクローズアップする。

マックラーゲンはこうした動向を念頭に置きながら、HRMの実践モデルを提示した。その実践的モデルとは、人材開発を通じて人的資源の能力を向上させていくプロセス、あるいは個人レベル、チームレベル、組織レベルの各レベルにより高い価値を付加していくプロセスからなる。そのモデルでのHRDの

Hosei University Repository

活動領域とは、ａ）訓練と開発、つまり個人が現在もしくは将来の仕事を遂行するために鍵となる能力を特定し、評価し、開発支援し、計画的な学習を行うこと、ｂ）組織開発、つまり組織内、組織間での関係を良好なものに維持し、組織レベルでの学習を促すこと、ｃ）キャリア開発、つまり個人のキャリア計画と組織のキャリア管理のプロセスをそれぞれのニーズをマッティングさせるために調和させること、の３つの領域からなるとみなした。

最近、日本企業の間にも、企業を構成するヒトの学習と組織レベルでの知識蓄積を促すこと、つまり組織の学習能力の向上が競争力の源泉との認識が広まりつつあるが、組織の学習能力の向上させるためには、①特定能力の向上を促す「教育訓練」「人材開発」と②人間的成長（ヒトづくり）を促す「人材育成」が必要となる[(2)]。①と②は組織の働きかけを通じた個人レベルでの学習、訓練、開発であり、主語はあくまで個人である。その意味で①と②はマックラーゲンのいうａ）に対応しよう。だが組織は単なる個人の集合体ではない。③そこで組織の学習能力向上には、個人の能力を高めることに加えて、個人と組織の価値観や目的を整合させ、個人間の相互関係性、つまりシナジー効果を発揮させていくことも必要となる。つまり個人には還元できない組織固有のレベルでの学習能力の次元がある。これがマックラーゲンのいうｂ）に対応する。さらに、個人と組織の関わりは時間軸のなかで捉えることが可能である。個人と組織の関わり方の時間には個人差があるが、人材開発や育成を促すのは一朝一夕にはできない。また個人の抱くキャリア目標と企業が目標実現に資する優秀な人材の確保のためには、個人のキャリアビジョンと組織の意向を絶えずすり合わせていくことが望ましい。HRD をキャリア開発という時間軸のなかに位置付ける必要はここにある。これがマックラーゲンのいうｃ）に対応する。

2.2　HRD の定義

HRD の実践モデルをみたが、HRD は研究者によってどのように定義されてきたのだろうか。HRD の定義は、論者の間で多様であり、一義的で明確な定義はないという論者がいるし、また HRD を明確に定義することがかえって、この分野の進化や成果向上を制約する恐れもある。だが概念に何らかの定義付けを施すことは必要だ。以下では、Weinberger（1998）によりながら、有力

Hosei University Repository

な定義付けの試みを紹介しよう（表１）。表１は、1970年を起点とした各論者による HRD の定義の要約である。

表１　HRD の定義の要約

著者	定義	鍵となる要素	定義・要素を支える理論
Nadler（1970）	HRD は特定の時間内で行われる組織的な行動変容を生み出すように設計された一連の組織的活動	行動変容 成人学習	心理学的
McLagen（1983）	個々人が現在、将来の業務を遂行しうる鍵能力を特定し、支援しながら行う訓練と開発	訓練と開発	心理学理論
Chalofsky and Lincoln（1983）	HRD の学は、個人や集団が組織において学習を通じていかに変化するかを研究するもの	成人学習	心理学理論
Nadler and Wiggs（1986）	HRD は組織における人の潜在力を発揮させるための包括的な学習システム――教室での学習経験や実験的、OJT の経験（組織の生存根拠となるような）を含む	フォーマルもしくはインフォーマルな成人教育 成果	システム理論 経済理論 心理学理論
Watkins（1989）	HRD は長期の、労働に関連した個人レベル、集団レベル、組織レベルでの学習能力の育成に責任を持つ研究と実践の領域	学習能力 訓練と開発 キャリア開発 組織開発	心理学理論 システム理論 経済学理論 成果改善
Swanson（1995）	HRD は、成果改善を目的とした組織開発と個人の訓練・開発を通じた人の専門性の開発のプロセス	訓練と開発 組織開発 組織レベルでの成果改善、個人レベルでのプロセス改善	成果改善 システム理論 経済学理論 心理学理論

出所：Weinberger（1998）を修正の上、引用。

Nadler（1970）では、HRD の定義は「HRD は特定の時間内で行われる組織的な行動変容を生み出すように設計された一連の組織的活動」であった。つまり組織成員の行動の変化が重視された。McLagen（1983）は、当初 HRD を訓練と開発に焦点を当て、「個々人が現在、将来の業務を遂行しうる鍵となる能力を特定し、支援しながら行う訓練と開発」としたが、その後、訓練だけでな

Hosei University Repository

く、キャリア開発及び組織開発も含むものとされた。一方、Chalofsky and Lincoln（1983）の定義は「個人や集団が組織において学習を通じていかに変化するかを研究するもの」とされ、成人発達理論をベースとしたものとなっている。

1980年代の後半以降になると、HRD 定義の鍵となる要素も増える傾向にある。Nadler and Wiggs（1986）では「組織における人の潜在力を発揮させるための包括的な学習システム――人の身になって感じるなどの教室での学習経験、OJT の経験を含む」ものとされ、鍵となる要素もフォーマルもしくはインフォーマルな成人教育、さらには成果も含むものとなる。あるいは、Watkins（1989）「HRD は長期の、労働に関連した個人レベル、集団レベル、組織レベルでの学習能力の育成に責任を持つ研究と実践の領域」や Swanson（1995）「成果改善を目的とした組織開発と個人の訓練・開発を通じた人の専門性の開発のプロセス」のように個人レベルだけでなく組織レベルの改善も包括したものが提起されてくる。たとえば、訓練と組織アウトカムとの関係を計測した研究をサーベイした Tharenou, Saks and Moore（2007）[(3)]などは、そうした定義に対応したものである。ちなみに HRD を訓練開発だけでなく、組織開発やキャリア開発も含めて定義するのは2.1でみた HRD の実践モデルと整合していることが見て取れよう。

HRD の定義と鍵となる要素を整理してみたが、そうした要素にはそれを支える理論がある（表 1 の右欄）。そもそも態度変容といい、特定能力形成といい、組織レベルでの成果改善といい、HRD の定義と鍵となる要素が原理的レベルでいかにして可能といえるのか、それに学問的な基礎付けを与えること、これがここでいう理論である。態度変容や学習促進というが、それは学問的には、たとえば「学習：成人学習――組織学習――学習する組織」論や心理学理論などの知見や理論を援用することで説明可能となる。また組織の成果改善には「成果改善（performance improvement）」に関する理論やシステム理論、さらに経済学理論などからの知見や理論の援用によって強固な基礎が得られるかもしれない。Swanson（1995）に倣えば、HRD は、このような経済学理論、システム理論、心理学理論といった学問分野に立脚しながら、さらにそれらに内在する成果に関わる概念――例えばシステム理論ならインプットとアウト

Hosei University Repository

プットの概念、心理学なら発達の概念――を活用することによって、HRD の基礎をなす部分が統合されるような、まさに学際的研究領域となりつつある。

2.3　HRD をめぐる研究の伝統と競合領域の次元

前述のように、HRD の定義付けの試みの背後には基底をなす理論がある。しかし重要なのは、HRD の基底をなす理論には、競合する見方――これを競合領域（contested terrain）と呼ぶ――があるという点である。

HRD をめぐる競合領域は、大きく①＜学習志向：個人レベル：行為主体＞重視という見方と、②＜成果志向：組織レベル：制度＞重視の見方に大別される。これを HRD 研究の学問的伝統の中に捉え返すと、①は教育的学的視点に、②はビジネス的視点にそれぞれ対応しているとみなすことができよう。

①の伝統によると、発達や学習の主たる推進者とみなされるのは何より個人であり、経営者や組織からの影響といったものは、限定されたものとして想定されている。教育学的視点での顕著な貢献は、Knowles ら（2005）のもので、成人学習、成人発達に関する理論だ。それは、成人は学習に向けて積極的に参加する、成人は自己を発達させる、経験は成人学習にとって決定的な役割を演じる、問題解決時に何かを知ろうとするとき成人学習は有効だ、成人は学習に役立つとみなす程度に応じて学習に参加する――などのコアとなる原理から成り立っている。

これに対して②の伝統によると、競争優位のためにいかに人的資源を有効活用するかという視点から戦略的決定や資源重視論が援用されてきた。たとえば、Swanson（2008）は、HRD の経済学的基礎は、資源配分、プロセス効率、コスト便益分析といった概念で与えられると論じ、HRD によって短期的にせよ長期的にせよ通常の投資―リターンを上回るものを生み出すことを実証した。システム理論もビジネスの視点を強調し、投入、プロセス、アウトプット、フィードバックのメカニズムを検証する傾向が強い。

2.4　HRD の分析レベル・前提の違いによる HRD 観の違い

HRD 研究をめぐってこのような競合領域がなぜ生じるのか。その背景には分析レベルの違いがある。Garavan, et al.（2004）によると、HRD をどのよう

Hosei University Repository

に研究しどのような結論を導き出すかすかは、それぞれの論者が以下のレベルのうちどれに依拠するかにより大きく異なってくる。

第１に、HRD 実践にせよ、研究にせよ、それらがよって立つ土台にあたる哲学的前提ともいえるレベルがある。哲学的前提は、各レベルの問題を考える際の背骨をなす。たとえば個人発達の文献を読むと、学習者は自由で、批判的な反省作用を持つ主体であり、学習への参加は全ての主体に与えられている権利であるとみなされている。ところが、組織レベルの文献にある想定はこれとは対照的である。それは、しばしば社会工学的であり、個人をいかに組織に順応させ、忠誠心をもって組織に貢献してもらい、組織業績をいかに向上させるか、に強い関心が注がれている。

第２に、学習主体をどのようなものと想定するかというレベルがある。個人レベルの分析では、しばしば内在的動機付けが強調されるが、組織レベルでは手段的もしくは外在的な動機付けが想定される。個人レベルでは、発達とワークキャリアとを区別しないで論じる。だが、組織レベルでは、キャリアは通常、ワークキャリアに焦点が当てられ、キャリアは直線的に発達し、組織内で垂直的に上昇移動を遂げるものと想定されている。

第３に、HRD に関わる活動がどのような性格を有しているかというレベルがある。つまり HRD とは、自発的に行われるのかそれとも非自発的に行われるのか。あるいは現在志向か未来志向か。公的なものかインフォーマルなものか。個人の主体性を強調するのか、それとも制度による構造化を強調するのか――。これらのうちどれを強調するかで HRD の性格が異なる。個人レベルの研究では、HRD の自発性、未来志向、内発性が強調され、組織レベルの研究では、非自発性、組織性、公的な活動が強調されがちであった。

第４に、HRD 活動を個人にどのように調達するか（デリバリ）、に焦点を当てたレベルがある。それは、学習の効果を表現する際の比喩――植物を育てる庭師か、それとも粘土細工を作る陶芸工かなど――、学習時間が継続的か非継続的か、さらに HRD の評価は質的に評価されるのか財務的な尺度で量的に評価されるのか、などの要素からなる。個人レベルの研究は、植物を育てる庭師の比喩、継続的な学習、質的尺度評価を想定し、組織レベルの研究は、鋳型に流し込む比喩、非継続的、財務尺度評価型の人材開発を想定する傾向がある。

Hosei University Repository

このように人材開発を実践もしくは研究する際には、いくつかの前提が置かれており、それは個人レベル、組織レベルによって異なる。表２は、Garavan, et al.（2004）をもとにそれを例示したものである。

表２　HRD の分析のレベル

	基準の定義	個人レベル	組織レベル
哲学的前提			
真正さ対社会工学	学習者は真正 or 彼ら自身対学習者は社会化され順応する	全人格的発達を強調；心、精神、身体；学習は自由	圧力や組織への忠誠心を強調；組織価値への強い社会化
学習者の前提			
外在的対内在的	学習者は外在的報酬で動機付けられるのか対内的自己発達ニーズで動機付けられるのか？	学習者は個人ニーズや自己尊重、自己効力感などで動機付けられる	学習活動は、発達ニーズよりも外的報酬や要求によって動機付けられる
HRD の性格			
自発的対非自発的	従業員の HRD への参加は組織方針で命令対従業員は個人的な関心で参加	HRD 活動は組織によって規定されているのではない。社員は知識・スキル獲得ニーズなどにより参加している	公的な開発活動は組織方針、戦略的重要性によって命令される。学習上の問題の多くは組織から生じる
HRD デリバリ			
HRD のターゲット	誰が HRD のターゲットか？個人、組織、コミュニティ、社会	個人とそのニーズは組織的文脈からは独立している	組織ニーズは組織価値と目標を反映している
デリバリを支える学習の隠喩	学習は知識の移転プロセスなのか自己発達の一つなのか？	支配的な隠喩は庭師と植物。個人が発達にかかわるところでは環境が育まれるべきだ	支配的な隠喩は水差しとジョッキ、陶工（焼物師）と粘土。個人は知識を獲得しなければならないし、その行動は組織価値に合致するように変容されるべき

出所：Garavan, McGuire and O'Donnell（2004）。簡略化して引用。

ギャラバンらが提唱するのは、「レベル間の関係に焦点を当て、異なったレ

Hosei University Repository

ベルでの分析の変数の影響を研究することで、一つの特定の次元を越えていくようなHRD学を促すフレームワーク」である。それではこのようなレベル分けをし、それらを統合する視点の固有の意味とは何なのだろうか。すくなくとも、次の点が指摘できよう。すなわち、個人の視点からすると、たしかに学習意欲を持つことが必要だけれども、個々人がバラバラに学習していたのでは、かならずしも組織全体の成果向上につながらない。逆に組織全体の成果向上をはかる視点を重視するあまり、個々人の主体的な学習ニーズを踏まえないと、人材開発は実効性あるものにならないし、2.1で提示したHRDの実践的モデルに対応したものにならない。HRDはこうした個々人の学習ニーズと組織の開発ニーズとをうまくバランス・調和させて初めて実り多い活動となる。このことは個人レベルでの学習や発達と組織レベルの人材開発それぞれの研究の持ち味を生かしつつ、両者を統合させていく研究枠組みをもつことで初めて可能となる、といえるのではなかろうか。

3　HRDのレベル別分析の意義――企業の人材開発取り組み事例にみる――

これまでの欧米でのHRD学説レビューから、HRDは、訓練によるスキル開発、キャリア開発、組織開発という三つの開発行動を包括したものとして定義されるべきものであり、また分析視点としては、＜個人・学習・発達＞的視点と＜組織・企業・成果＞視点という二つの視点が統合される必要のあることが明らかにされた。すなわち、HRDとは、訓練によって技能や知識などの職務に固有の能力を開発するだけでなく、それを組織の成果向上と結び付けながら(4)、さらにキャリアという長期的な時間軸も意識して人材を開発する活動なのである(5)。

それでは、こうしたHRDの理論がなぜ必要であるのか、現実の中にその意味を探ってみよう。

3.1　中小企業でのキャリアコンサルタントの活用事例

まず、ある中小製造業（従業員約100人）でのキャリアコンサルタントの活用についてのインタビュー記録を引用しよう。

Hosei University Repository

「社員数が20名を超えると、経営者自らが全ての従業員とコミュニケーションが取れる状況ではなくなる。そこで、ライングループのリーダーからカウンセリングを中心とする面談を勤務時間中に実施した。・・リーダーに対して、勤務時間中に１時間から２時間の面談を実施したところ、リーダーはとても追いつめられており、精神的にも疲れていることがわかった。・・リーダーは部下を指導する能力が無いまま、見本となる先導者がいないままにもがいており、面談すると多くのリーダー達が涙をこぼしてつらさを打ち明けてくれた。・・外部の管理者研修に出せば、もしくはリーダーの地位につければリーダーになってくれると思っていたのは誤りであり、従業員の話をしっかり聞きながら、経営側の考えも伝えながら、他人任せでなくリーダーを育てようと考え、実践している。・・リーダーには部下の育成も重要な役割であり、部下の話を聞く訓練、傾聴の訓練を行った。どのような話し方が不快なのか、どのような挨拶や態度、すれ違いが不快なのかをロールプレイで実践訓練し、訓練の結果、今までは相手の目をみて話をすることが苦手なリーダーも、それができるようになった・・部門間での交流も可能となった・・・若者の定着も高まった」(6)

この会社に限らず、また企業規模の如何を問わず、会社側が社員とコミュニケーションをとりたいと思っているが、うまくとれないという指摘は多い。こういうことは、おそらく日本の会社や職場で生じているに違いない。それでは、こうした事例をすくい上げ、検討するにはいかなる視点や枠組みが用意されるべきか。この事例に内在している諸点を拾い上げてみよう。

第１に、人は、訓練によって「なにかできないことが、できるようになる」ということである。気づき、学習し、育成されるものだという点である。事例にあるように、「相手の目をみて話すことが苦手なリーダーも訓練によってできる」ようになる。これは、個人の発達の視点と対応しているとみることができる。

第２に、だが、ここで示されている（少なくとも）問題性は、リーダー個人や従業員個人といった単独の個人の認識不足や努力不足といった事柄ではない、という点を見落とすべきではない。ここには、人材育成やキャリア形成は、本人の意欲と能力を抜きに考察することはできないものの、しかしそれを個人

Hosei University Repository

レベルでの視点で完結させることはできないことが示唆されている。事例ではリーダーが部下とうまくコミュニケーションがとれず悩んでいる姿が浮かび上がってきた。だが、もしこのリーダーと相談をせずに悩みも把握することなく外部の研修に参加させていたとしても恐らくあまり効果的ではなかったであろう。また研修で学んだことを職場で実践しようにも、職場の人間関係がよくないと、難しいであろう。このことは研修だけを充実させても効果に乏しく、研修の前と後に関わる変数が大切であることを示唆している。リーダーの部下へのOJTの効果についても同様のことがあてはまる。部下と先輩やリーダーとの人間関係やコミュニケーションがうまくとれない状況では、OJTの効果はおそらく乏しい。このことは、OJTや職場での学習を促すためにはある条件や環境整備が必要であることを示唆する。これは、個人の発達や訓練を促す職場開発の視点とみることができる。

さらに、この問題に関与している主体は、従業員、リーダーのほかに、リーダーと面談した経営者がいるという点だ。この経営者は勤務時間中に１～２時間もの面談時間をとってリーダーの話しを聞くなかでリーダーの悩みを知ることが出来た。このことは、人に気づきや学習を促すには、従業員、リーダー、経営者といった複数の主体が一定の（出来れば良好の）相互行為を継続させ、組織として取組む必要のあることを示唆している。これは、組織開発の視点とみることができるだろう。

これらのことから、人材育成・開発について考察し、実務的にも研究面でも有意義な含意を得ようと考えたら、個人の発達だけでなく、職場開発や組織開発の視点も必要であるといえるだろう。

3.2　情報サービス企業の事例[(7)]

次の事例は、ある情報サービス企業（従業員約1000人）でのキャリア支援の試みである。人材開発がキャリア支援・開発と合わせ技で展開されている事例としてみることができる。

「この会社では、数年前からキャリアサポート室を立ち上げ、社員一人ひとりが「自分らしさ」を発見し、個性と能力を十分発揮し、以下の３つのテーマ

Hosei University Repository

について社員のキャリア支援を行っている。

① 職業を通して個人の生き甲斐、働き甲斐まで含めた「キャリア形成」を支援

② 個人が自らをキャリアマネジメント（自立・自律）できるように支援

③ 「個人」と「組織」との共生の関係を作る支援

社員へのキャリア支援は、数年前に策定したCDP制度（キャリアパス）がきっかけとなった。プロジェクトマネージャーが企業の欲しい人材であるが、その育成にはプロジェクトマネージャーのキャリアパス・認証制度・資格・報奨金などの仕組みを整えモチベーションの向上をはかる必要があった。その後社員と幹部職とのキャリア面談を実施した。社員や組織にとって有効なキャリア形成を促すには、上司の面談スキルの修得や社員のキャリア形成意識を醸成する必要があり、そのためにも多様化している個人と組織を中立の立場で支援していく「キャリアデザインサポート室」の機能が必要であった。キャリアデザインサポート室の発案は、社内で長年人材開発業務に関わっていた社員によるものだ。「集合研修だけの育成は限界があること」「多様化する人材を活用するためには個々に関わる必要があること」「キャリアを会社任せにするのではなく、自分で主体的に開発していくこと」を浸透させたかったという。

各階層別のキャリア研修や面談は整備されつつある。新人、6年目、10年目、20年目、50代、役職離任を控えた幹部職向けの各階層にトータルな研修を実施している。とくに新人に対しては、1年間OJT担当者をつけて指導を行っている。OJT担当者にはトレーナー研修を行っている。トレーナーになることはステイタスになり、リーダーの育成につながっている。新人がトレーナーから指導を受け、数年後には自分もトレーナーをやり、次にプロジェクトのマネージャーを経験し、幹部職やエキスパートになり、後進の指導をすることが育成の文化に繋がっている。

今後は、40代社員で停滞気味になっている層への支援が課題である。40代社員は、65歳まで、20年以上働く必要があり、自己効力感をどう高めるかが課題である」。

こうした事例から、人材開発がキャリア支援と合わさって展開されているこ

Hosei University Repository

と、また個人の視点と組織の視点とを統合しようとする認識がみられることが確認できよう。ここからも、人材開発がキャリア開発と結び付けて展開される必要のあることがわかるだろう。

4　HRD に関する主要な研究成果

3までは、HRD の定義、競合する分析視点などについて主要な研究のレビューを試みた。以下では、これまでの HRD に関する研究の紹介を、訓練開発（リーダーシップ開発を含む）、組織開発（学習組織論を含む）、キャリア開発といった三つに対応させながら行うこととしたい。

人材開発といえば、まずは個人が仕事に必要なスキルや能力を形成する必要がある。これに注目するのが訓練開発に関する研究領域である。この領域の研究としては、主として生産ラインでの変化や異常に対応しうる知的熟練に注目した研究がある。一方で、こうした生産現場での熟練形成とは異なったリーダーシップ開発に関する研究もある。

組織の能力や成果は個々人の能力の単なる集積ではない。そこで組織や集団次元での学習力や学習を促す環境形成に注目するのが組織開発の領域である。組織開発の研究には、学習組織論（センゲ、ワトキンス、マーシックら）、実践コミュニティ論（ヴェンガーら）などがある。また集団や組織レベルの学習力は、個人レベルでの技能開発を促す土壌や環境としても作用している。組織レベルでの学習力のこうした側面については、インフォーマルな学習に注目した職場学習論の研究が注目してきた。

人材開発は一朝一夕にはかなわない。とくに難しい仕事をこなす能力を身につける場合にはそうである。ここに長期的な時間軸、つまりキャリアという視点をいれて人材開発を考える必要がでてくる。

4.1　人材開発

4.1.1　個人の発達に注目した研究

表2で整理したように、HRD に関する研究には、個人の発達の視点を重視する研究と、組織ニーズの視点を重視する研究とがある。このうち前者の研究には、全人格的発達を強調し、学習者は個人の学習ニーズを持っており、組織

Hosei University Repository

的文脈からは独立して学習に参加してくることを前提にしたものが含まれる。その代表的なものとしてリーダーシップ開発がある[(8)]。そこではリーダーシップは、研修プログラムなどではなく「修羅場経験」などの仕事経験からリーダーシップに必要な要素を学習しているとされる。たとえばミドルマネージャーの多くは、「視界の変化」「ロールモデル」「ラインからスタッフへの異動」などのイベントを経験し、そこから「直属部下への対処」の仕方や、「課題・職務遂行スキルの開発」といった教訓を得ている。「経営企画室に課長として異動し、役員会、経営会議に出席し、経営やビジネスのケース・スタディを生で体験したおかげで、常に自分ならどうするかということを考える習慣を身につけ、経営者としての意思決定のパターンを疑似的に学んだ」といったことは「視界の変化」というイベントからの教訓の例である。また「新人ながら、なにも教えられないまま重要なエリアを担当することになったが、三人の先輩から、①人間関係でお客に入っていくやり方、②どんな大きなことでも前向きにぶつかっていけば成し遂げられるという仕事に対する姿勢、③理屈抜きで、人柄で売り込むやり方を学んだ」といったことは「ロールモデル」というイベントからの教訓の例である。

さらに「５年いた経理から物流部門へ異動し、初めて現場を体験した。現場の具体的な問題は、対人スキル的なものだけでは解決できず、経理時代に培った論理的な問題解決スキルが役に立ち、ラインのリーダーをやるうえで、多いに自信につながった」といった発言は「ラインからスタッフへの異動」というイベントからの教訓の例である。あるいは「新入社員として最初の配属が経理。そこで若さに任せて毎晩１時、２時まで徹底的に仕事をした。そのおかげで論理性、きっちりした仕事の進め方に加えて、すべてのビジネスのペースとなる経理のスキルを身につけた」といった発言には、ビジネスを行ううえで、どこかで身につけるべき「課題・職務遂行スキル」の獲得の例である。

このような、イベントを経験しそこから何らかの教訓を学びながらミドルに必要なリーダーシップや様々なスキルを身につけていったことが指摘されている。こうした研究が個人の発達の視点を重視していると本稿がみなすのは、ミドルは「イベント」を単に体験するだけではなく、その体験からなんらかの「教訓」を得ている、という点に注視していることによる。いうなればイベントは

Hosei University Repository

誰でも経験する。だが誰もがそのイベントから何か教訓らしいものを学習しているわけではない。また組織上のマネジメント力や強制力によって「イベントからの教訓」を体得させられているわけではない。まさに社員のうちミドルになった者が自発的にイベントから教訓を引き出し、いまの仕事に活かしているのである。そこには、ミドルという学習者は、内在的な学習ニーズを持ち、自発的に学ぶ能力をもっている（はずだ）という想定があるといってよい。

4.1.2　組織ニーズを反映した訓練を重視する研究

一方、技能形成には仕事経験が重要だが、それを促進するには異動ルールや評価・報酬のしくみといった人事管理のしくみが重要だとする研究がある。人事管理のしくみを重視するという意味では組織ニーズを重視する研究といってもよいだろう。もの造りの技能の性質を、組立て職場を事例に解明した研究がその代表例である[(9)]。組立て職場でのもの造り技能の枢要は、「問題と変化への対応」する技能であり、それは仕事経験の深さと広さによって形成される。こうしたもの造り技能にはレベルがあり、「職場のなかで一つの仕事しかできない」期間工レベル、「職場内で三から五程度の仕事をこなし、しかも品質不具合の検出もできる」若手正社員レベル、「職場内のほとんどの職務がこなせ、品質不具合の原因も究明できる」中堅層レベル、「モデルチェンジなどへ対応できる、海外の工場で教える、新車種の設計構想に発言、提案できる、といった最も高度なことができる」海外での教え手レベル、の４つに大別することができる。長期に勤続すれば多数はレベル３に達するが、レベル４に達するのは同期のなかでも一部に限られる。

こうしたもの造り技能は、従業員に幅広い実務経験を積ませ、研修等の off-JT を受けることで形成される。その意味でなにより実務経験、つまり OJT が基本となるが、それにはベテランについての訓練、すなわちフォーマルな OJT を確保することに加えて、技能の深さを追求する自分なりの工夫も求められる。重要なのは、幅広い実務経験といっても、その経験を個々の従業員に任せっぱなしにするのではなく、異動やローテーションのルールを決め、また技能向上を促すためにも向上技能を評価し、それを報酬に反映させるしくみへの着眼である。もの造り技能のなかでもレベルの高い技能を獲得させるには、

Hosei University Repository

個々人に技能向上のための工夫してもらい、向上した技能を適切に評価し、それを促すインセンティブ（社内資格給）が必要となる。こうした研究を組織マネジメントの視点重視型に対応していると本稿がみなすのは、もの造り技能の形成には、組織による異動・ローテーションをルール化し、技能向上を評価し、伸長した場合にはインセンティブを与えることで、まさにもの造り技能の組織だった形成を促進させるためのしくみに注視していることによる。

4.1.3　両者を統合する視点の大切さ

個人の発達に注目する研究の例としてリーダーシップ開発についての研究と、組織ニーズを重視する研究の例としてもの造りの技能形成に関する研究についてみてきた。それぞれの研究に方法としての特長があることはいうまでもない。ここで３までに言及した欧米でのHRDのレベル別分析の意義及び統合的枠組みの必要性という点に関連付けて、この２つの研究の特長を整理してみよう。

まず個人の発達に注目する研究だが、個々のミドルが経験からいかに学習したのか、具体的に把握することを可能とする点があげられる。その意味で個人の経験学習の過程をくわしく解明しているという利点を持つ。だがその一方で、個々人がなぜに「修羅場」を経験してまでそうした高度な技量を高めようとするのか、誘因の把握が手薄である。個人の発達についての研究が前提とするように、学習者たるミドルが「学習を自発的に、内在的な学習ニーズ」に基づいてそれを遂行しているといえばそれまでだが、しかし実際の職場においては、そうした修羅場を切り抜け、しかもそこから教訓を得て、リーダーシップを獲得するにはなかなか至らない。あるいは個々の努力でそれを切り抜けようとしてもそれを阻む厚い壁があるのも事実である。個人の発達に注目する研究には、そこを説明する視点が希薄である。

これに対して組織ニーズに注目する研究は、もの造り技能の形成を促すように誘導する組織的なしかけに注目する視点が用意されている。幅広い経験を促す異動・ローテーションルールといい、技能伸長を評価し報酬に反映するしくみ（社内資格給）といい、いずれも個々人から高い技能の獲得へむけて努力を引き出す誘因、つまり人事管理のシステムが作動して初めて可能となるという

Hosei University Repository

利点がある。しかしその一方で、個々の技能工が、フォーマルなOJTであれ、自己の工夫であれ、いかにして「問題や変化に対応できる」技量を獲得するにいたったか、そのプロセスを詳細に解明する視点に乏しい。換言すれば、技能は、しくみを用意すると自然に形成されるという想定がある。

このようなことから、リーダーシップであれ、もの造り技能であれ、それを獲得、形成するには、一方で個人がいかにして仕事を経験し、いかにしてそこから学習したかをみる視点と、組織がそうした学習行動を促すためにいかなるしくみを用意したかをみる視点、つまり両者を統合した枠組みが必要となるように思われる[(10)]。

4.2　組織開発

組織の能力や成果は個々人のスキルや能力の単なる集積ではない。そこで組織や集団次元での学習力に注目するのが組織開発の領域である。たとえば、トヨタ生産方式は、個々の熟練工の高度な技量なしには支えられないが、しかし個々の作業と人を組織化し、組織レベルで効率的に遂行する組織力なしには機能しない。つまり組織開発の領域は、個々人のスキルには還元できない次元――まさに組織能力の次元――を持つ。また組織や集団は個人が学習する上での環境でもあり、その意味で個人の学習を促進し、育成する機能も持つ。

以下では、組織の学習力に注目する学習組織の概念について概観し、次いで、集団の育成機能を重視する理論と考察する。

4.2.1　学習組織の概念

学習組織の研究者は、その概念化にあたって、対象企業が、学習し、環境に適応し、変化する能力を持つ側面に注目し、主に以下のような視点を重視しつつアプローチを試みてきた。

①システム的思考。Senge（1990）[(11)]によれば、学習組織とは、適応能力だけではなく、何かを生成し、創造する側面――もう一つの将来を生み出す力――を持つ組織とされている。

②学習の視点。Pedler, Burgoyne, and Boydell（1991）[(12)]の定義では、学習組織とは「戦略目標に適合するために、全成員の学習を促進し自己変化できる

Hosei University Repository

組織」とされている。

③戦略的視点。Garvin（1993）[13]の定義では、学習組織とは、「知識を創造し、獲得し、移転し、さらには新しい知識や洞察を反映した行動を修正することにたけている」組織である。

④統合的視点。Watkins and Marsick（1993）[14]は、学習組織とは「継続的に学習し、自己変革する組織」である。

つまりは論者により力点の置きどころに差異はあれ、学習組織論者は、組織の持つ創造力、学習力、戦略的な行動修正力、継続的な自己変革力に注目し理論化を試みてきた。

だが、こうした興味深い研究が蓄積されてきたにもかかわらず、経験的な実証研究は手薄であるともいわれてきた（Tsang1997）。その間隙を埋める数少ない研究としてワトキンスとマーシックらの開発した学習組織の尺度と検証の試みがある。ワトキンスとマーシックらは、学習組織が以下の７つの次元を持つこと、そしてそうした性格を持つ組織は金銭的成果と知識成果とプラスの相関関係があることをデータ分析によって検証した（Yang, Watkins and Marsick2004）。

1　継続的学習（継続的な学習機会をつくる）
2　探求と対話（探求と対話を促す）
3　チーム学習（協働とチーム学習を促す）
4　Embedded system（学習を共有するためのシステムを確立する）
5　権限移譲（共通のビジョンへむけて人に権限移譲する）
6　システムの連結（組織を環境につなげる）
7　リーダーシップの提供（学習のための戦略的リーダーシップを提供する）

こうした尺度に、システム的思考、学習の視点、戦略的視点、統合的視点を読み取ることが可能であろう。これらの尺度は、個人レベルでの学習を促す要素（１と２）、チームレベルで協働と学習を促す要素（３、４）、組織全体でそれを統合し、戦略的に方向付ける要素（５、６、７）が相互に関連しあっているのであり、個人の学習、発達のレベルには還元されない組織レベルでの学習促進が重視されているとみることができる。

これまでの考察を踏まえるなら、学習組織の概念とは、環境変化に適応しな

Hosei University Repository

がらも、新たに知識を創造し、組織自身を変革すると同時に、そうした知識創造力や組織変革力を支える個人、組織それぞれのレベルで継続的な学習を促す要素を兼ね備えた組織である。

4.2.1.1　日本の中小企業での職場学習集団の事例

学習組織は英語でいう Learning organization のことであり、その論者も海外の研究者、となると我々はとかく、欧米の大企業での洗練された事例を思い浮かべがちである。しかし日本の中小企業を踏査してきた川喜多（2004）は、優れた中小企業を見ていくと「人材育成は、個々人の能力開発だけを視点とするのではなく、その個人の器となる組織（職場から企業全体まで）の力を開発していく視点をあわせもって行っていくべきではないか」と主張し、以下に示すような多様でリアルな学習集団の事例を紹介している(15)。この認識はまさにここでいう組織開発の概念と符合するだけでなく、とかくステロタイプ化しがちな学習集団のイメージを中小企業の世界の文脈でリアルに理解していく一助となろう。

事例を見出し風に紹介すると以下のようなものが挙げられている。「**教えることが教わること**」。「ある工場では、頻繁に訪れる顧客など工場見学の案内には、新入社員を当てている。新入社員に工場全体はともかく、職場ごとの設備などの説明ができるのか、と誰しも疑問に思うであろう。・・案内役に立つ新入社員には、工程ごとの監督者などに事前に調査し、質問する時間が与えられる。新入社員はお客様に教えるためにも、自ら教わってまわらねばならないのであり、その過程でたくさんのことを勉強するのであり、また工場全体の監督者の顔や人となりも覚えるのである」。4.2.1での概念でいえば、新人が監督者に聞くことを促すという意味では「**探究と対話**」に、また新人に見学を任せているという意味では「**権限移譲**」の要素を含むといえよう。

「時間をかけ、すべての社員を巻き込む」。「年に一度設備機器を分解して機械設備の改善の研究をする際には、現場の技能者や技術者だけではなく、本社の事務職や営業職、取締役までが、それぞれの工程、班に分かれて参加する。油まみれになるのは現場だけ、などとは決していわない。モノづくりは全員で、という姿勢が現れている」。これなどは4.2.1での概念でいえば「**チーム学習**」

Hosei University Repository

のほかに「**学習を共有するためのシステムの確立**」と対応しよう。この要素は「**参加経営が人材育成の手段である**」とし、「一人一人の社員が経営者であるかのように考えて、一方で商品・サービス作りに知恵を出し、他方で投資効果を常に考えて金を使う」事例として紹介されている「細部に至る、きわめて丁寧な生産・経営数値を毎月、公開しては討論の結果、金型の設計から最終製品検査までの製造工程の合理化・省力化の知恵」を絞っている群馬県の群馬ダイカストなどにも当てはまる。

最後はやはり「**一朝一夕には能力開発はできない**」という要素であり、「勉強会を絶やさない。毎日毎日でやっているという意味ではなく、月に一度を何十年もやり続け」カタログ発行による標準確立によって成長を遂げている菊池歯車の企業事例を引いておく。4.2.1の要素でいうと、これはまさに「**継続的学習機会を作る**」に対応する。

このようにしてみると、日本の中小企業での地味な取り組みのなかに、欧米発の抽象的な学習組織論の要素を見出すことができる。

4.2.2　集団のもつ人材育成機能に注目する理論――職場学習論と実践コミュニティ論

組織レベルでの知識創造力や自己変革力などに注目する理論として学習組織論をみた。だが、組織レベルが重要なのは、組織が個々人のスキルには還元できない側面をもつことのほかに、組織が個々人のスキルや知識の獲得、学習を促す環境要因として作用する側面――いわば組織や集団の個人育成機能――を有していることにある。この機能は4.2.1.1での中小企業の事例の中にも濃厚に見られたものであり、その意味で学習組織論と共有する部分は多い。

もちろんこれまでも、この間の成果主義の進展にともなう職場レベルでの多忙感の増加や競争的雰囲気の強まり、あるいは上司と部下、部下間での人間関係の希薄化などによって、集団の持つ人材育成機能が相対的に低下する傾向を懸念する指摘がなされてきた(16)。「上司が多忙で部下の指導に手が回らない」「競争的環境が、切磋琢磨しながら教え、教えられる関係構築を困難にしている」「コスト削減とリーダー支援不足によってリーダーポストに魅力がなくなり、現場にリーダーが育ちにくくなっている」といった指摘はその例である。

Hosei University Repository

しかしながら、それではいかなる環境が人材を育成するのかについての立ち入った考察や研究は依然として手薄である。こうしたことからも、集団のもつ人材育成機能に注目する必要がある。職場学習論や実践コミュニティ論は、集団の持つ人材育成機能に光を当てたものとみることができる。

職場学習論は、学習環境としての職場を重視する。本来、職場とは、組織を構成する基本単位であり、多くは部や課と呼ばれる場所や空間である。職場には、職場の長である管理者（部長や課長、あるには営業所長、研究所長、工場長など）と従業員が配置され、日々の業務を遂行している。その意味で、本来職場は、学校や研修所のように学習する場所ではない。また管理者は教師ではないし、従業員は生徒でもない。さらにそもそも仕事は教材ではない。しかしながら、仕事には学習という局面があり、仕事をすること自体に学習の豊かな源があるというのも事実である（Collin2002）。すると、仕事を遂行する職場を、学習環境としてみなすことができる。またさらに職場の長は教師としての役割を、従業員は生徒としての役割を、そして日々の仕事は生きた教材としての役割を、それぞれ果たしているとみなすことができよう。だが、ここで重要なのは、職場での学習は多様な形態をとりうるということである。教え手（教師）が教材をもとに教わり手（生徒）に教える、というのがフォーマルな教育の基本だが、しかし人が職場で何かを学習するという過程には、そうしたフォーマルなプロセスだけに還元できないインフォーマルな学習という側面もある。インフォーマルな学習は「非構造的で、経験的で、非制度的」なものとして記述されるものであり、自己啓発や、友人・知人などの人的ネットワークからのコーティングやメンタリング、試行錯誤にともなう学習などを含むものである（Marsick and Watkins1990）。さらに、職場での学習の約７割はインフォーマルなものである、という研究もある（Leslie, Aring and Brand1998）。

Sambrook（2005）によると、仕事に関連した学習には「仕事でなされる学習」と「仕事の外でなされる学習」がある。後者はさらにフォーマルな学習（制度化された訓練など）とインフォーマルな学習（助言される、問題を解決するなど）からなる。職場での仕事を通じた訓練は通常 OJT（On the Job Training）と呼ばれるが、OJT の訓練を学習とみなすと、インフォーマルな学習と OJT は重なりを持つ。だが、OJT は主に上司や先輩が後輩や部下に仕事を教える

Hosei University Repository

垂直的な関係に焦点を当てているのに対して、インフォーマルな学習は、同僚などの水平的な関係も含む広い文脈での学習プロセスに焦点を当てている（中原2010: 7 ）。

こうしたインフォーマル学習に影響を及ぼす組織的文脈的要因について明らかにした研究によると（Ellinger2005）、学習にコミットしたリーダーシップやマネジメントが職場にあること（例えば、マネージャーやリーダーが学習機会を提供する、メンバーの育成を促す、ポジティブなフィードバックを与える、などの配慮をしている）、学習にコミットする文化があること、学習のためのネットワークが形成されていること、といった要因は学習を促進するように作用する。逆に、リーダーやマネージャーが学習にコミットしないなど学習のための関係形成を損ねる文化がある、業務負荷が増加し、学習時間が不足するなどの要因は学習を阻害するように作用する。さらにインフォーマル学習を促し、職場が学習環境として機能するかどうかは、職場でのマネージャーやリーダーがコーチやファシリテーターとしての役割をどれだけ果たしているか、によるところが大きいとする研究もある（Ellinger, Watkins and Bostrom1999）。

次に、実践コミュニティ論もまた個人が学習する上で学習環境としてのコミュニティという集団概念に注目する（Wenger and Synder2000）。ただし実践コミィニティは単一の企業組織や職場のような公的な組織ではなく、表３にあるように、メンバーが自らの能力や知識の向上を目的に、自発的に参加し、コミットしようとする場であり、集団の関心が続く限り継続する（関心が途絶えると消滅する）。表３は、公的な集団などほかの集団概念と実践コミュニティを比較したものだ。

したがって実践コミュニティに参加するメンバーは、単一の組織ではなく多様な集団に所属しているという意味で多重成員性（multimembership）を有しており、かかる多重成員性が、単一の組織だけでの仕事経験では得られない、知識、人脈、ビジネスのアイデア等を生み出す力となることから、専門領域が確立された以降の知識労働者の能力開発をはかる上で有効であると考えられている[(17)]。

Hosei University Repository

表３　比較のスナップショット（断片）

	目的は何か	メンバーはどんな人か	何をもとに結びついているか	どれ位の期間続くのか
実践コミュニティ	知識の創造、拡大、交換、及び個人の能力開発	専門知識やテーマへの情熱により自発的に参加する人々	情熱、コミットメント、集団や専門知識への帰属意識	有機的に進化して終わる（テーマに有用性があり、メンバーが共同学習に価値と関心を覚える限り存続する）
公式の作業集団	製品やサービスの提供	マネージャーの部下全員	職務要件及び共通の目標	恒久的なものとして考えられている
プロジェクトチーム	特定の職務の遂行	職務を遂行する上で直接的な役割を果たす人々	プロジェクトの目標と里程標（マイルストーン）	予め終了時点が決められている（プロジェクト完了時）
非公的なネットワーク	情報を受け取り伝達する、だれがだれなのかを知る	友人、仕事上の知り合い、友人の友人	共通のニーズ、人間関係	正確にいつ始まりいつ終わるというものではない（人々が連絡を取り合い、お互いを忘れない限り続く）

出所：Wenger and Synder（2000）より引用。

4.3　キャリア開発

注（5）にも記したが、人材開発を考える上で、キャリア開発の視点が重要なのは、人材開発を長期の時間軸をくり入れて考える必要があること、また雇用保障の限界が目立ってくるなかでは、個人と企業が対等な契約関係へと変化しつつあり、企業の求める人材の開発ニーズと社員が描くキャリアデザインとがマッチするような人材開発を実施する必要性が高まってきたことによる。これが、人材開発を起点に考察を始めた本稿の立場からするキャリア開発の位置づけである。ここで重要なのは、キャリア開発の主語には組織と個人の二つがあるという点であり、さらに近年ではその比重が組織から個人へと徐々にシフトしつつあるという点である。アクセントをつけていうと、組織主導のキャリア開発から個人のキャリアを配慮したキャリア開発へのシフトと表現できよう。それでは、個人のキャリアを配慮したキャリア開発を意識しながら実施しなければならない理由とは何か。

まず、企業の側の人事権としてのキャリア開発だけでは、組織が活性化しな

Hosei University Repository

いし、個人のモチベーションも高まらない、またそもそも企業の側も雇用とポストの保障に限界があることから、従業員の側にキャリア権を保障し、両者を併存する形にしていく必要がある（諏訪2012）。さらに、分権型人事管理のもとでは、人事情報は放っておくとラインに蓄積し、ラインへの人材の囲い込みが生じるので、人事情報の非対称性問題が発生する。それへの対処として個々の社員が主体的にキャリアを選択するような自律型キャリアを組織として支援する仕組みが必要となる（奥林・平野2004）。

見落としてはいけないのは、キャリア権にせよ、主体的キャリア選択を可能とする仕組みにせよ、自分のキャリアを自分で考えることのできる自律型人材の存在とその育成が重要になる、という点である。

この自律型人材については、日本ヒューレット・パッカード社のキャリアについての次の考えかたに明快にあらわれている[18]。すなわち「社員がキャリア形成について自ら考え、責任を持つことが要求される」（Employee Owned）。一方で、マネージャーは、「社員が自分のキャリアに責任を持てる環境を提供する責任を負う」（Manager Supported）。そして「社員がエンプロイヤビリティの向上に取り組む環境において会社に求められるのは、エンプロイメンタビリティ、すなわち優秀な人材を引き付けて企業としての市場価値を高めるための取り組みである。そのためには、企業がめざす方向性を明らかにし、求める人材の要件を明確に定義し、魅力ある仕事・職場環境を提供して、競争力のある人事施策を実施することが必要となる」。しかしながら、「こうしたキャリアに対する理解については、社員およびマネージャーとも、まだまだ不十分である。したがってキャリア自律の考え方を再確認するために、マネージャーと社員双方のトレーニングに一層の投資が必要であると同時に、社員がトレーニングをより積極的に受講できる環境づくりも非常に重要であると考えている。・・社員のキャリア開発の中心になるのは、社員とマネージャーとのコミュニケーションである」と課題も多いことも指摘されている。

社員とマネージャーもしくは会社とのキャリア自律をめぐるコミュニケーションの重要さは、日立システムアンドサービス社でも指摘されている[19]。同社では、経営理念→戦略目標→部門目標→管理職個人目標まで落とし込むスキームを、バランス・スコア・カードで部門目標を策定し、個人目標をコミッ

Hosei University Repository

トメント制度（管理職以上のPDSサイクルを回す仕組み）で策定することで明確化している。そしてこの目標達成に必要となる自律的なキャリア形成はキャリアチャレンジ制度で補完されている。こうした人材活性化の諸施策を同社はHCMシステムと呼ぶが、その「HCMシステムの生命線は、社員の自律意識と組織目標をどう整合性を取るかにあり、これはミドルマネージャー層のマネジメントに多くは委ねられてるが、ここで上長・社員間で合意ができずに放置すると、社員はモティベーションを大きく下げるか、転職してしまう可能性がある」と指摘している。

この２社にある社員にキャリア自律を促す考え方と仕組みは、結局、社員と管理職及び会社との間の合意調達であり、そのためのコミュニケーションの確保を抜きには実現しない。

このことは、社員と管理職及び会社との間には、容易に折が合わず、時として競合する領域のあることを強く示唆している。そこでその点を知識労働者と会社との心理的契約の在り方の意義をモデル化したのがインクソンらである（Inkson and King2011）。

自律型人材とは組織に属することに喜びを感じる人材像ではなく、役務を提供して報酬を得るというプロフェッショナル型の人材像によく馴染む。脱工業化社会にあっては、知識労働者が主役になる。知識集約的労働に従事する自律型人材の育成ということのなかには、彼らが対等に企業と契約するイメージがある。知識労働者を想定し、組織の側のキャリア開発ニーズと個人の側のキャリア発達ニーズとがうまくマッチするにはどうすればよいかというインクソンらの問いかけはかかる文脈から生じてくる。すなわち、「今日の知識社会では、個人と組織の双方は、お互いの知識に基づく「資本」をめぐる交渉に関与することになる。個人の持つキャリア資本と組織の持つ知識資本という考え方は、潜在的に個人と組織の利害を結び付け、個人と組織が投資する鍵資本として、また双方がそこから付加価値を生み出す潜在力を持つ」（Inkson and King2011）。

個々の知識労働者は、一定の知的ノウハウ（技術）や人脈（ネットワーク）を有している。一方個々の企業も一定の知識資本（独創的技術開発力）を有している。もし、個々人が、組織と契約し、実績を積むことで自分のキャリアを

Hosei University Repository

発達させることができ、また組織もそうした個々人の知識を活用することでより付加価値の高い財やサービスを開発できるという関係になれば、お互いWin-Winの関係が形成される。この場合には、個人と組織の間に競合領域は生じない。だが、もし個人の関心が組織の関心と整合しない場合――例えば、組織が強く社会化を推進する方針をもち、個人をチームに巻き込み、チームベースの報酬支給を志向しているとする。一方、個人は自律と個人達成を志向している――には、ここに競合が生じる。競合が生じた場合、心理的契約の内で異なる関心を整合させる必要がある。たとえば、チーム文化の強化を試みながらも、プロジェクトへの参加を促し、プロジェクトの将来展望や組織内外の長期のキャリア志向をオープンに個人と話し合う、などはその例である。「満足のいく契約というものは、競合領域について双方が確認し、オープンに議論し、解消しようとするときにのみ、達成される」のだ。

こうした競合領域について双方が確認する場やオープンに議論する機会を持つことが、個人のキャリア発達を考慮したキャリア開発の枢要であるといって過言ではない。企業の側も個人の側も想定外の変化に晒される時代にあっては、所定業務を一通りこなせるレベルにスキルを引き上げるだけの人材開発をしているだけでは不十分なのであり、将来の時間軸を置くなかで、企業のキャリア開発ニーズと個人の発達ニーズをたえずすり合わせていく必要があるといえる。

5　まとめと研究課題

本稿ではこれまで、欧米でのHRDに関する研究の動向を概観し、その上で日本企業での事例や研究の紹介を行ってきた。前述したように、HRDとは、訓練によって技能や知識などの職務に固有の能力を開発するだけでなく、それを組織の成果向上と結び付けながら、さらにキャリアという長期的な時間軸も意識して人材を開発する活動である。つまり、HRDは訓練、組織、キャリアの開発という三つの次元を持つ。またHRDの分析の視点には、個人の発達の視点と組織の開発という二つの視点がある。これをクロスすると分析的に6つのセルが得られる（表4）。これまでの考察をもとに、これら6つのセルに簡潔なイメージを与えてみよう。

Hosei University Repository

表４　HRD の２つの視点と三つの領域

	個人の発達への関心	組織による開発への関心
訓練開発の領域	１「個人が仕事に必要な知識やスキルをいかに獲得しているか」	２「個人に仕事に必要な知識やスキルをいかに獲得させるか」
組織開発の領域	３「個人に学習を促す組織の学習環境をいかに育むか」	４「組織自体の学習力をいかに高めるか」
キャリア開発の領域	５「個人が長期スパンでどのようにキャリア発達を遂げているか」	６「個人のキャリアを組織の視点からどのように開発するか」

出所：筆者作成

１　まず、訓練開発の領域だが、これはある組織や職業において必要とされる知識やスキルを訓練して獲得し（させ）、身につけるレベルに対応するものである。そして、それを個人がいかに獲得し、身につけているか、つまり学習しているかという視点から研究するのがセル１であり、それを組織がどのように開発しているかという視点から研究するのがセル２である。このうちセル１は、「たとえばミドルマネージャーの多くは、「視界の変化」「ロールモデル」「ラインからスタッフへの異動」などのイベントを経験し、そこから「直属部下への対処」の仕方や、「課題・職務遂行スキルの開発」といった教訓を得ている」といった経験学習研究によって深耕されてきた。またセル２は本文にあったもの造り技能の形成の事例――「もの造り技能は、従業員に幅広い実務経験を積ませ、研修等の off-JT を受けることで形成される。その意味でなにより実務経験、つまり OJT が基本となる」――がよく馴染む。

２　つぎに、組織開発の領域だが、これには個人の学習や発達を促すような組織の学習環境の側面と、個人の学習レベルには還元できない組織の学習力という２つの側面を有している。このうち前者（組織の学習環境）に焦点を当てるのがセル３であり、後者（組織の学習力）に焦点を当てるのがセル４である。前者の組織の学習環境は個人の育成のための環境整備のことである。この組織の学習環境では、職場で一通りの仕事がこなせるまでのスキル修得を促すための環境要因――たとえば、上司や先輩にコーチ的行動やファシリテーター的行動を促す、あるいは同僚や後輩などとの職場内での人間関係、職場や組織の外部の人とのコミュニケーションを良好なものにし、知識やノウハウの移転を促

Hosei University Repository

すなど――への配慮が重要となる。インフォーマル学習論者らが主張するように、個人は、職場での日々の仕事やそこに関わるさまざまなメンバーからのインフォーマルな助言やコミュニケーションから多くのことを学んでいるのである。

一方、後者の組織の学習力の主語は、個人ではなく組織や集団である。前述したように、学習組織とは、「環境変化に適応しながらも、新たに知識を創造し、組織自身を変革すると同時に、そうした知識創造力や組織変革力を支える個人、組織それぞれのレベルで継続的な学習を促す要素を兼ね備えた組織」であり、この学習組織論の要素が組織の学習力を規定する。個人が所属する組織がどの程度これらの要素を有しているかは、個人の育成に影響を及ぼすだけでなく、組織それ自体の強さをも規定するといえる。

3　最後に、キャリア開発の領域だが、個人が長期のスパンのなかでどのようにキャリア発達を遂げているかに焦点を当てるのがセル５で、個人のキャリアを組織の視点からどのように開発するかに焦点を当てるのがセル６である。前者は個々人が「将来自分はこうなりたい」という意思に起動されているのに対して、後者には組織の側が「この人にはこうなってほしい」という思惑が投影されている。前者と後者をすり合わせうまく調整していくかがこの領域の主要な課題となる。

そのうえで強いていえば、職場での仕事を一通りこなせるまでになるように特定スキルを中心に獲得するのが訓練開発の領域に馴染むものだとすれば、キャリア開発の領域は職場で一人前になってから以降のキャリア発達や開発に馴染むともいえる。人のキャリアは、特定職場で必要な特定スキルを獲得すればそれで終わりというものではなく、実は奥が深い。特定の職場での一定の経験を積めば一人前になるのだろうが、キャリア発達や開発は、一人前になった後もなされる。中小企業を対象にした調査で、「一人前になった後ではどのようなキャリアパスが勤務先に用意されているか」を尋ねた結果によると、「一人前になった人は、その先の仕事も質的にはあまり変わらない」が５割強と多いが、「昇進して管理・監督的な仕事が用意されている」が３～４割、また「より専門性を高められるような職業的キャリアが用意されている」や「のれん分けなど独立・開業の機会が多い」も１割強ほど存在した[20]。つまり一人前に

Hosei University Repository

なった後も、管理・監督的な仕事につける、専門性を深めるといった形でキャリア発達を促す企業が少なくないのである。キャリアがうまく発達し開発するかどうかは本人からみても、組織からみても大きな意味を持つ。個人が「自分は将来こうなりたい」、組織が「この人にはこうなってもらいたい」、この二つのビジョンが一致すればWin-Winの関係が形成されたことになるが、しかしこうした長期でのキャリア発達やキャリア開発には、時間軸が長く、しばしば文書に明記されていないがゆえに心理的契約に依存する「曖昧さ」がつきまとう。ゆえに放っておくと組織と個人の思惑のズレ（＝競合領域）が生じてくる。想定外の変化が起きる時代であればなおのこと「こうした競合領域について双方が確認する場やオープンに議論する機会を持ち、将来の時間軸を置くなかで、企業のキャリア開発ニーズと個人の発達ニーズをたえずすり合わせていく必要がある」といえる。

４　以上、表４にある６つのセルに実際のイメージを与えてみた。しかしそのセル領域にいかなる研究知見や実践事例を充填していくかは、まさに今後の課題である。そのうち本文の論旨に照らして大きな課題の一つは、人材開発に関して個人の発達へのパースペクティブ（表４ではセル１、３、５に対応する）と組織の開発・成果へのパースペクティブ（表４ではセル２、４、６に対応する）という大きく二つのパースペクティブに関わって生じるHRDの競合領域をどのようにブリッジ（架橋）していくか、という点にある。これは確かに難問だが、①個人のスキルを訓練することが組織の成果につながるのか？という問いを設定して訓練と成果の質的、量的指標を用いた実証分析を行うという方向性がありえよう。Tharenouほか（2007）が、訓練と組織アウトカムに関する研究レビューしているように、正の相関を示すエビデンスが蓄積されつつあるが、とりわけ日本での検証はまだ不十分である。②今一つの方向性は、それぞれのパースペクティブの持つ固有の分析能力や強みを自覚した上で企業と個人の双方にアプローチしうる統合的なフレームワークを構成した実証研究を蓄積していく方向性である。本文4.1.3で論じたように、一方で個人が様々な仕事体験を通じて、どのようなことを学習してリーダーシップやマネージメント能力を発達させてきたのか、そのプロセスを明らかにする視点と、他方で技能形成には仕事経験が重要だが、その促進には幅広な技能伸長を促す異動ルールや

Hosei University Repository

技能伸長を評価するしくみ、それを報酬に反映させてインセンティブを与えるしくみといった人事管理のしくみや組織ニーズに注目する視点が必要である。つまり主体の発達に関わる要因とそれを促す環境要因との双方を視野に収めながら人材開発に関する実践的取組みに対して実証的にアプローチし、知見を積み重ねていくことが必要となる(21)。

以上で示した方向での研究の積み重ねが、今後我々に求められている課題であるといえるだろう。

［注］

(1) ここで欧米のHRD研究のレビューを手掛かりにするのは、欧米での多くの学部や権威あるビジネススクールのプログラムでHRDの教育・研究が開設され、HRDの個人や組織の発達に価値を置くことが承認されてきていること、また*JEIT*（*Journal of European Industrial Training* 1975～）、*HRDQ*（*Human Resource Development Quarterly* 1988 ～）、*ADHR*（*Advances in Developing Human Resource* 1998～）、*HRDR*（*Human Resource Development Review* 2001 ～）、*HRDI*（*Human Resource Development International* 1997～）といった査読付き学術雑誌（いわゆるアカデミック・レフィリー・ジャーナル）が相次いで刊行されるにともない、HRDの学位が、いまや一つの学問領域として広く認知されるに至っているからである（D. McGuire, T. N. Garavan and L. M. Dooley, 2012: xxiii）。なお、本稿での以下のレビューはこのマックグイエ、ガラバン、ドーレイらの編集したHRD研究リーディングス（*Fundamentals of Human Resource Development*）に多くを負っている。このリーディングスは、第1巻HRDの理論的基礎、第2巻組織のなかのHRD、第3巻HRD、変化とグローバル化、第4巻HRD――ディシプリンを前進させる、といった4つの巻からなり、それぞれの分野で影響力のあった既発表論文計81本が採録されている。

(2) 福澤英弘（2009）を参照のこと。

(3) Tharenou, P., Saks, A. M., and Moore, C.（2007）ではつぎのことが明らかにされた。①訓練は、組織成果やHRアウトカムと正の相関を示すが、財務指標との相関は弱い。②訓練と企業業績との関係は、態度や人的資本などに媒介されている。③訓練と組織業績との相関は、文脈的変数（組織資

Hosei University Repository

本、戦略、など）とマッチしたものだとより強まる。④訓練は、SHRM の普遍的パースペクティブのサポートがあると、組織アウトカムと独立したものとなる。

(4) これは Watkins（1989）や Swanson（1995）による「成果改善を目的とした組織開発と個人の訓練・開発を通じた人の専門性の開発のプロセス」として HRD を定義する論者の視点とほぼ重なる。「人材開発は文字通り人材すなわち、個々人の能力を目的としているが、組織を活性化するためには、それだけでは十分ではない。個々人の能力がたとえいくら高くても、それが活かされるような組織の土壌がなければ成果が表れないからだ。ここで、人の重合体である組織の能力を開発することを意図した組織開発が登場することになる」ピープルフォーカス・コンサルティンング（2010, 8）もこれと同じ視点を重視するものといってよい。HRD を人材開発から出発していく場合重要なのは、この組織開発によって個人の学習が促進される人材開発のための土壌作りとしての側面といってよいだろう。

(5) 人材開発を考える上で、キャリア開発の視点が重要なのは、①人材開発には長期の時間軸を入れて考える必要があるだけでなく、②バブル経済崩壊後、企業の雇用保障に限界が目立ってくるなかで、個人も自分のキャリアを自分で考える必要が生じてきた結果、個人と企業が対等な契約関係へと変化してきたこと、③そうしたなかで、企業の求める人材の開発ニーズと社員のキャリアデザインとがマッチした人材開発を実施する必要性が高まってきたことが背景にある。なお、人材開発とキャリア開発との関係についての実務家による簡潔な整理として福澤英弘（2009, 116）を参照のこと。

(6) 三菱 UFJ リサーチ＆コンサルティング（2012年３月、資料 p.13）。

(7) 三菱 UFJ リサーチ＆コンサルティング（2012年３月、資料 pp.4-5）。

(8) 金井壽宏・古野庸一（2001）を参照。

(9) 小池和男・中馬宏之・太田聰一（2001）を参照。

(10) たとえば、管理職の能力開発やリーダーシップ開発が経験からの学習によって促されていることを強調する個人の発達の研究視点に、外的キャリア、つまり組織の側のキャリア管理の視点を組み入れて、「あるマネージャーがあるポストへの異動によって学習した」と記述するだけでなく、「そのポストへの異動が外的キャリアからみていかなる意味を持つか――

Hosei University Repository

年齢、勤続からみた早さやそのポストが管理職になる上での重要度など――」を考慮したような個人のキャリアを明らかにする研究が今後期待されている。

(11) Senge, P.（1990）を参照。

(12) Pedler, Burgoyne, and Boydell（1991）を参照。

(13) Garvin（1993）を参照。

(14) Watkins and Marsick（1993）尚人訳（1995）『学習する組織をつくる』日本能率協会マネジメントセンターを参照。

(15) 川喜多喬（2004）を参照。

(16) たとえば、稲上毅（1999)、守島基博（2010)、佐藤厚（2012ａ）などを参照のこと。

(17) 荒木淳子（2009）や石山恒貴（2012）などを参照のこと。

(18) 一守靖（2004）を参照のこと。

(19) 石川拓夫（2004）を参照のこと。

(20) 佐藤厚（2012ｂ）を参照のこと。

(21) この点について、佐藤厚（2012ｃ）及び労働政策研究・研修機構（2012）は、中小サービス業と製造業の事業主とそこで働く従業員を対象に、一方で企業の側の OJT, Off-JT, 自己啓発などからなる能力開発の仕組みとその評価について尋ね、他方で従業員の視点からする企業の能力開発についての評価や満足度について尋ねることで、双方の能力開発ニーズをめぐっていかなる一致と不一致があるか、また求められる仕事能力を明確化の程度が教育訓練の PDC（計画―実行―評価）にどのような影響を及ぼしているか、などを実証的に明らかにした。企業側のニーズと従業員側のニーズとの異同を、共通の質問項目によって明らかにしようという意味でここでの課題を考える上で参考になる。

なお、理論的には、Giddens（1979）のいう「構造の二重性」概念――つまり「社会的実践とは、制度（構造）に従っていると同時に、制度（構造）は実践の産物でもある」――に依拠しながら、キャリア研究の文脈で、制度を多様に解釈しなおすキャリア主体による「キャリアスクリプト」という概念を用いて、技術者やグローバル人材のキャリアを動態的に把握しようとする Dubery ら（2006）や Cappellen and Janssen（2010）などの研究もここでの課題を考える上で示唆に富む。

Hosei University Repository

［参考文献］

荒木淳子（2009）「企業で働く個人のキャリアの確立を促す実践共同体のあり方に関する質的調査」『日本教育工学会論文誌』33（２）pp.131-142.

Cappellan, T. and Janssens, M. Enacting Global Careers: Organizational Career Scripts and the Global Economy as Co-existing Referents, *Journal of Organizational Behavior*, 31（2010）, pp.687-706.

Chalofsky, N. and Lincoln, C.（1983）*Up and Human Resource Development Ladder,* Adison-Wesley.

Collins, K.（2002）*Development engineers, conceptions of learning at work, Studies in Continuing Education,* 24（２）, pp.133-152.

Duberley, J., Cohen, L. and M. Mallon（2006）Constructing Scientific Careers :Change, Continuity and Context, *Organization Studies,* 27（８）, pp.1131-1150.

Ellinger, A.（2005）Contextual Factors Influencing Informal Learning in a Workplace Setting: The Case of “Reinventing Itself Company”, *Human Resource Development Quarterly,* 16（３）, pp.389-415.

Ellinger, A. Watkins. K. Bostrom, R.（1999）Managers as Facilitators of Learning in Learning Organizations, *Human Resource Development Quarterly,* vol.1（10）, pp.105-125.

福澤英弘（2009）『人材開発マネジメントブック』日本経済新聞社 pp.44-45。

Garavan, T. N. McGuire, D and D. O'Donnell（2004）Exploring Human Resource Development: A Levels of Analysis Approarch, *Human Resource Development Review,* 3（４）, pp.417-440

Garvin（1993）Bulding Learning Organization, *Harvard Business Review* 71（４）, pp.78-91.

Giddens, A.（1979）*Central Problems in Social Theory,* University of California Press.

稲上毅（1999）「日本の産業社会と労働」稲上毅・川喜多喬編著『講座社会学６労働』東京大学出版会

Inkson, K. and King, Z.（2011）Contested Terrain in careers: A psychological contract model, *Human Relations,* 64（１）, pp.37-57.

石川拓夫（2004）「日立システムサービス　HCM システム」『キャリア開発支援制度事例集』日本経済団体連合会

Hosei University Repository

石山恒貴（2012）「キャリア権と学習共同体」『HITO』vol.02.p.25.

一守靖（2004）「日本ヒューレット・パッカード　パフォーマンス・マネジメント」『キャリア開発支援制度事例集』日本経団連出版編

金井壽宏・古野庸一（2001）「『一皮むける経験』とリーダーシップ開発――知的競争力の源泉としてのミドルの育成」『一橋ビジネスレビュー』第49巻第１号、pp.48-67

川喜多喬（2004）「職場を生涯学習小集団に」中央職業能力開発協会編『能力開発最前線④』

Knowles, M. S., Holton, E. F., and Swanson, R. A.（2005）The Adult Learners, Elsevier..

小池和男・中馬宏之・太田聰一（2001）『もの造りの技能――自動車産業の職場で』東洋経済新報社。

Leslie, B, Aring, A. M. and Brand, B.（1998）Informal Learning of employee development and organizational development, *Economic Development Review* 15（４）, pp.12-18.

McGuire, D., T. N. Garavan and L. M. Dooley,（eds.）（2012）*Fundamentals of Human Resource Development,* Sage. Library in Business and Management.

McLagen, P.A.（1983）Models for Excellence, Alexandria, VA: ASTD Press.

McLagen, P. A.（1989）Models for HRD Practice, *Training and Development Journal,* 49（９）, pp.49-59

三菱 UFJ リサーチ＆コンサルティング『厚生労働省委託事業　平成23年度「キャリア・コンサルティング研究会――キャリアコンサルタント自身のキャリア形成のあり方研究会報告書』（2012年３月）。

守島基博（2010）『人材の複雑方程式』日経プレミアシリーズ

Nadler, L.（1970）*Developing Human Resources,* Houston: Gulf.

Nadler, L. and Wiggs, G.（1986）*Managing Human Resource Development: A Practical Guide,* Jossey-Bass.

中原淳（2010）『職場学習論』東京大学出版会

奥林康司・平野光俊（2004）『キャリア開発と人事戦略』中央経済社。

Pedler, Burgoyne, and Boydell（1991）*The Learning Company: A Strategy of Sustainable Development,* McGraw-Hill.

ピープルフォーカス・コンサルティング（2010）『組織開発ハンドブック』東洋経済

Hosei University Repository

新報社

労働政策研究・研修機構（2012）『中小企業における人材育成・能力開発』（JILPT 第２期プロジェクト研究シリーズ⑤）

Sambrook, S.（2005）, Factors Influencing the Context and Process of Work-Related Learning: Synthesizing Findings from Two Research projects, *Human Resource Development International,* vol.8（１）, pp. 101-119

佐藤厚（2012ａ）「企業における人材育成の現状と課題」社会政策学会編『社会政策』第３巻第３号

佐藤厚（2012ｂ）「内部労働市場（ILM）と職業別労働市場（OLM）」労働政策研究・研修機構編『中小企業における人材育成・能力開発』（JILPT 第２期プロジェクト研究シリーズ⑤）p.105.

佐藤厚（2012ｃ）「中小機械・金属関連産業における能力開発」『日本労働研究雑誌』No.618

Senge, P.（1990）*Fifth discipline: The Art and Practice of Learning Organization,* Random House.

諏訪康雄（2012）「個人のキャリア権と企業の人材活用」『労働法学研究会報』No.2529

Swanson（1995）Performance is the key, *Human Resource Development Quarterly* 6（２）, pp.207-213.

Swanson, R. A.（2008）, Economic Foundation of Human Resource Development, *Advances in Developing Human Resource* 10（６）, pp.763-769.

Tsang, E. W. K.,（1997）Organizational Learning and Learning Oragainzation: A dichotomy between descriptive and prescriptive research, *Human Relations,* 50, pp.73-89.

Tharenou, P., Saks, A. M., and Moore, C.（2007）A Review and Critique of Reseach on Training and Organizational-level Outcomes, *Human Resource Management Review,* 17（３）, pp.251-273

Yang, B. Watkins, K. and V. Marsick（2004）Construct of Learning Organization: Dimensions, Measurment, and Validation *Human Resource Development Quarterly,* 15（1）, pp.31-55

Watkins, K.（1989）Business and Industry in S. Merriam and P. Cunningham（ed.）*Handbook of Adlut and Continuing Education,* Jossey-Bass., pp.422-430

Hosei University Repository

Watkins and Marsick（1993）*Sculpting the learning orgainzation,* Jossey-Bass.（神田良・岩崎尚人訳（1995）『学習する組織をつくる』日本能率協会マネジメントセンター）。

Weinberger, L. A.（1998）Commonly Held Theories of *Human Resource Development, Human Resource Development Journal,* 1（1）, pp.75-93

Wenger, E. C. and Synder, W. M.（2000）Communities of Practice: The Organizational Frontier, *Harvard Business Review,* 78（1）, pp.139-145.

Hosei University Repository

ABSTRACT

Research Survey on Human Resource Development

Atsushi SATO

The purpose of this papar is to show how total theory and practice about Human Resource Development (HRD) has developed and its problem to be discussed. Little is known about definition and theory of HRD when discussing HRD in Japanese context.

At first we review definition and theory of HRD publish in western countries. It is suggestive when we clarify the three areas among skill training, organizational development, and career development. While educational perspective focused on individual development and organizational perspective focused on human resource development have accumulated in western context HRD studies, we need to integrate both side perspectives.

Next, we discuss the necessity of integrated HRD model in terms of employee's skill training and career formation in Japanese company. Lastly, we propose integrated framework on HRM including three areas and two perspectives, introducing previous main studies concerning skill training, organizational development, and career development.