

# 企業におけるコミュニケーション関連学習の 位置付けについての研究

青谷 法子、三宅 章介

## A Research on the Significance of Development of Communication Skills in Business Situations

Noriko AOTANI, Akiyuki MIYAKE

Company employees are required to acquire a variety of subjects relating to their jobs. Among these subjects, communication skills are regarded as one of the most important subjects to learn.

This study investigated the results of judgment tests administered to 1,100 subjects: training specialists of a vocational training institute, students of a polytechnic university, university students majoring in education, company employees belonging in the personnel section, and researchers of education at universities. They were given different types of learning contents and situations regarding communication skills, which can be observed at companies in Japan, and were instructed to make a judgment whether each situation could be defined as either education or training, or both.

According to the statistical analysis of judgment patterns, training specialists and company employees belonging in the personnel section, who are involved in practical business affairs, tend to regard learning subjects as 'education' compared to the students. The result suggests that they regard communication skills as not only means of conveying information but also abilities to construct good human relationships in the organization, and contribute to business operations.

### 1 問題提起

本稿では、次の3つの観点から、企業内教育訓練におけるコミュニケーション関連学習の位置付けとその理解についての検討を試みる。

#### 1-1 企業におけるコミュニケーションの役割について

コミュニケーションについては様々な考え方や定義があるが、通常、ある物事を他者に伝達

する、ということを目指す場合が多い。

このことに従えば、コミュニケーションは目的達成を余り意識しない日常的な人と人との交わりの中で、あるいはその対極にある目的達成それ自体のために構築されている様々な組織の中で、程度の差こそあれ、基本的には人と人との意思の疎通によって人々は互いに関係し合い、あるいは理解し合い、次の局面へと行為や行動を進めていく必然的な現象である。この局面と局面との時間的、空間的間隔を連続させるために人々は、何らかの方法において物事をコミュニケーションする（伝達する）という行為を行い、そのことによって互いに関係を成り立たせ、それぞれの位置付けを確認し、言い換えれば依存関係を知り、役割を担っていくことになる。したがって、この関係がなければ人々は孤立し、結果的に共通目的は達成できなくなる。また、人間関係は希薄になり、個々人は心理的にも精神的にも不安定な立場に陥る。

このことを、企業組織の立場から考えてみよう。企業は、どのような規模であれ業種であれ、その構成要素はヒト、カネ、モノから成り立っている。あるいはこの3つの要素に「情報」を加えて4要素から成り立っている、という場合が多いが、いずれにせよ、企業はこの3ないし4要素によってその目的を達成していくのであり、その中心的な役割は「ヒト」が担う。ヒト以外のカネ、モノ、情報はそれ自体、新しい価値の創造を生むものではなく、その意味でこれらは経営組織の客体を構成し、その客体にヒトが目的的に働きかけることによってそれは機能し価値の創造が可能になる。「企業は人なり」といわれるが、その由縁の一端はここにある。

経営組織や職場においては、このヒトによる情報の伝達は、サイモンの言うように制度的には公式コミュニケーションが上下や左右に、あるいは無数の非公式コミュニケーションによって人々は互いに自他の理解と役割を認識し目的達成にかかわるのである<sup>1</sup>。しかし、コミュニケーションは単にその伝達者と受容者が共通なメッセージを交換するというだけにとどまらない。伝達者は言葉や文字等々、様々な手段によってメッセージを受容者に伝達するが、その伝達内容と伝達手段、伝達の在り方(例えば、伝え方等)をどのように選択するかは伝達者の能力や価値観に関係する。受容者のそれも全く同じである。

さらにある事柄が伝達者によって伝達されると、受容者はそのメッセージを五感によって受容し、記号を解読することによって意味内容を理解する。シュラムのモデルのあるように、伝達者はメッセージを伝達し、受容者はそのメッセージを受容する<sup>2</sup>。さらに、受容者はそのメッセージを理解し、その受容者によってメッセージが伝達者に再伝達される。このモデルにおいては伝達者と受容者の区別はなくなる。コミュニケーション過程は、伝達者と受容者の、フォレットのいうような「円環的対応」(circular response)<sup>3</sup>であり、人々が互いに影響され合う過程でもある。

具体的な例として、管理監督者が部下に対してある仕事を命令する場合を考えてみる。命令は、命令を受容する者の能力の範囲内であればならないが、良好な人間関係のもとでは、そ

の命令が受容者の能力よりも相当上のものであっても、あるいは時間的余裕等、多くの制約があっても受容する傾向があり、逆に人間関係がよくなければその命令は拒否される可能性がある。しかし、良好な人間関係のもとにある命令であっても、その伝え方が一方的であったり、あるいは部下の意見を必要以上に尊重するとその命令は十分に伝達されず業績は上がらないばかりか、その管理監督者は尊敬を得られなくなることも考えられる。リッカートも、管理監督者が業績を上げることに専念し部下に圧力を加えようとする場合、その圧力が不当であるとみられる場合は、部下からのコミュニケーションは少なくなると述べ、コミュニケーションの難しさ説いている<sup>4</sup>。

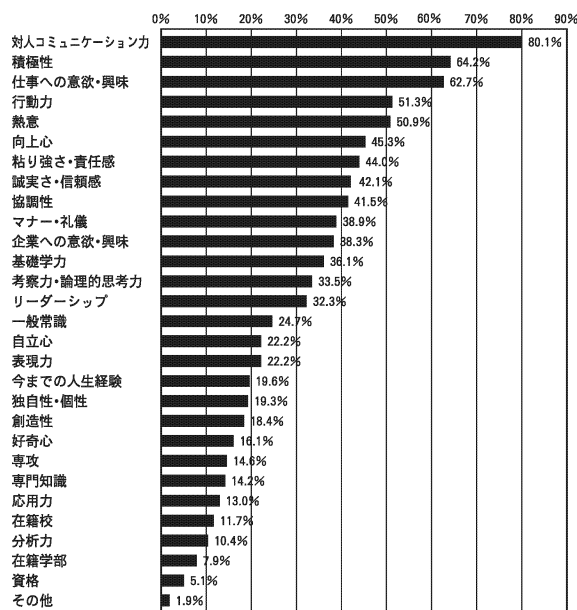
コミュニケーションの良し悪しは、このように経営成果に直接的に反映するのである。バーナードが、「組織の理論をつきつめていけば、伝達が中心的地位を占めることとなる」<sup>5</sup> といっていることは、正にこのことを指している。これが、第2の観点である。

## 1-2 実際の企業における必要な能力としてのコミュニケーション

それではこのコミュニケーションは、実際、どのように見られているのであろうか。『2003年採用・就職活動の総括』の調査レポートに「2003年新卒採用市場を読む」という記事が掲載されている<sup>6</sup>。これは、今日、企業の新規採用活動において、いかに成果を上げられるような人材を採用するかについて、「その他」を入れて29項目の能力を掲げて企業における人事担

当者の意見を聞いたものである。

図1：採用に際して重視項目(複数回答)



その概要を示しているのが図1である。これは複数回答であるが、最も重要視されている能力は「対人コミュニケーション力」であり、80.1%を占めている。2位は「積極性」、3位は「仕事への意欲・興味」、4位は「行動力」、5位は「熱意」である。専門的能力や学力に関わる「基礎学力」は12位、「専攻」は22位となっている。これらのことは、特に注目すべき点である。つまり、上位11位までが学力とは直接的には関係のない能力が挙げられているということである。

また、コミュニケーション手段としては文字や言葉を使うバーバルなもの、表情や態度などのノンバーバルなものがあるが、後者を表す「マナー・礼儀」は10位に挙げられている。

本来、企業は採用学生の仕事に直接的にかかわる専門知識や技術や技能を重要視してよいはずであるが、実際にはこれらの能力とは直接的には関わりのない対人コミュニケーション力と、それに係る能力が上位に挙げられているということは、企業はそれだけ業績向上に迂回的に反映させる、基礎ともいべき他者との関係力を重要視しているものと考えられる。

これらの能力は、単にその能力だけを示すものではなく、能力のより基底をなすものであり、他者との関わりの中で仕事を進めていく上での「他者に受容される能力」を示しているものと考えられ、そうであるとすれば、これらの能力は単なる専門的仕事遂行能力を超えた能力であり、人格形成に関わる能力であり、資質であるといってもよいものである。これはコンピテンスとも深くかかわる。

とするならば、企業はこれらの能力向上のための教育訓練をどのような立場や見方で行っているかは、「ヒト」だけが価値の創造者であるという立場からも重要な視点であると考えられる。また、その指導方法も変わってくる。これが本稿の第2の観点である。

### 1-3 これまでの研究からの問題点

三宅・青谷は、先に、県立高等技術専門校指導員及び大学教育学部における教育研究者を対象とした、企業内教育訓練におけるアンケート調査を行った。それは、企業内では様々な学習が行われているが、その学習に対して企業では指導方法として「教育」と「訓練」の語が曖昧に使われており、そのため人事管理や教育訓練業務において言葉の通用性が阻害されることも起きている、ということから、それらの具体的な学習を取り上げ、どのような学習が「教育」であり「訓練」であると認識されているかを明らかにするために行ったものである。

調査内容については本論では詳しくは触れないが、その結果は次のとおりであった<sup>7</sup>。要約すると、コミュニケーション関連学習<sup>8</sup>や技術・技能を含む50の学習項目について県立高等技術専門校指導員（以下、「指導員」とする）と大学教育学部における教育研究者（以下、「教育研究者」とする）の双方の回答を「教育が適切である」「どちらともいえない」「教育が適切でない」の3段階評価で処理し、分析したところ、研修所や通信教育（自己啓発）で行う学習については両者とも「教育」と判断する傾向が強いが、業務上、企業現場に近い指導員が教育研究者よりも「教育」と判断する傾向が強く、また、「仕事を通じて」行う学習を両者とも「訓練」と判断する傾向が強いが、指導員がより強く「教育」とであると認識する傾向がみられた。

また、50の質問項目のうち<sup>9</sup>、抽象的な総合的判断や新規採用者の学習などを除いた、通常実施されている学習部分だけをカテゴリカル主成分分析で分析すると<sup>10</sup>、指導員は第1主成分では「研修所・通信教育で行う学習」（プラス）と「仕事を通じて行う学習」（マイナス）とに分かれ、成分負荷の大きい順に5つ挙げると、前者では「通信教育で英文レターの書き方を学

ぶ」(0.690)、「通信教育で英会話を学ぶ」(0.673)、「研修所で Word・Excel を学ぶ」(0.662)、「研修所で法律実務を学ぶ」(0.658)、「通信教育で接客のことば遣いを学ぶ」(0.646)であった。後者では、「異動のため仕事を通じて新しい技能を習得する」(-0.620)、「仕事を通じてより高度な技能を習得する」(-0.574)、「仕事を通じてより高度な技術を習得する」(-0.568)、「仕事を通じて機械(旋盤など)工作法を学ぶ」(-0.525)、「異動のため仕事を通じて新しい技術を習得する」(-0.514)であった。

第2主成分は総合的評価であり、同様に挙げると「仕事を通じてプレゼンテーションの仕方を学ぶ」(0.826)、「仕事を通じて英会話を学ぶ」(0.796)、「仕事を通じて英文レターの書き方を学ぶ」(0.727)、「仕事を通じてリーダーシップを学ぶ」(0.726)、「仕事を通じて Word・Excel を学ぶ」(0.724)であった。

一方、教育研究者の方をみると、第1主成分は総合評価であり指導員とは異なるが、成分負荷の大きい順に同様に掲げると、「通信教育で法律実務を学ぶ」(0.705)、「通信教育で英会話を学ぶ」(0.671)、「通信教育でプレゼンテーションの仕方を学ぶ」(0.656)、「研修所でプレゼンテーションの仕方を学ぶ」(0.664)、「通信教育で接客のことば遣いを学ぶ」(0.665)である。第2主成分は「仕事を通じての学習」(プラス)と「研修所・通信教育での学習」(マイナス)に分かれ、前者では「仕事を通じてより高度な技能を習得する」(0.694)、「仕事を通じてより高度な技術を習得する」(0.691)、「仕事を通じて英文レターの書き方を学ぶ」(0.623)、「仕事を通じて英会話を学ぶ」(0.619)、「異動のため仕事を通じて新しい技能を習得する」(0.583)であり、後者では「通信教育で英文レターの書き方を学ぶ」(-0.502)、「通信教育で機械(旋盤など)工作法を学ぶ」(-0.475)、「通信教育で英会話を学ぶ」(-0.471)、「通信教育でプレゼンテーションの仕方を学ぶ」(-0.466)、「通信教育で接客のことば遣いを学ぶ」(-0.460)であった。

一連の結果から、企業で行われている様々な学習のうち、コミュニケーション関連学習の成分負荷が指導員、教育研究者のいずれにおいても高いという結果であった。総合評価においてこのような結果が得られたことから、コミュニケーション学習を指導するということは、教育と訓練という観点から判断すると、教育であるとみなす傾向が強いのではないかと考えられる。このような現象は何ゆえに生起しているのであろうか。また、上の二つの観点との関連性はどのようなものがあるのか。

さらに、この研究での調査対象者は指導員と教育研究者だけであったが、企業内教育訓練は企業で行われているものであり、企業の人事担当者はこのことをどのように認識しているかについては、この段階では明らかではなかった。それでは実際の企業ではどうであるのか、また、実務家と学校関係者の比較をするとどうであるのか。これらのことについての知見を得ることが第3の観点である。

## 2. 研究方法と調査の概要

### 2-1 研究の目的と調査対象者の選定について

企業で行う学習は、大別して「仕事を離れて研修所（教室）等で行う学習」（off the job）、「仕事を通じて行う学習」（on the job）、及び例えば「自己啓発のため通信教育等で行う学習」（off the job）の3通りがあるものと考えられる。また、学習は仕事に就く前の学習と、それ以後の学習に分けることができる。そこで調査票は、この3つの学習方法を基に企業で行う学習の代表的なものを40個、それらの学習を総合的に判断するもの10個、計50個の質問項目を取り上げることにした<sup>1)</sup>。

本論では、これら全ての質問項目の分析を行うものではなく、コミュニケーション学習がどのように理解されているかを分析するものであるから、表2の注4に示しているとおり、コミュニケーションに関する学習の18項目を中心に分析することにした。すなわち、1、2、3、10-1、10-2、10-3、11-1、11-2、11-3、12-1、12-2、12-3、13-1、13-2、13-3、14-1、14-2、14-3の学習である（この番号は、改めて付け直したものである）。

これを上の学習方法による3分類によって分けると、1、3、10-1、11-1、12-1、13-1、14-1は「仕事を離れて研修所（教室）等で行う学習」（off the job）、10-2、11-2、12-2、13-2、14-2は「仕事を通じて行う学習」（on the job）、10-3、11-3、12-3、13-3、14-3は「自己啓発のため通信教育等で行う学習」（off the job）を示している。

具体的な40個の学習のうち、これら18個の学習項目を取り上げた理由は、カテゴリー主成分分析においては、成分負荷に対して他の要因（学習項目）が影響し、コミュニケーション関連学習だけの成分負荷を求めることができなかつたため、それぞれの項目が全てのコミュニケーション関連学習の中でいかなる位置付けをもつかについて明らかにすることが困難であったからである。

実際の教育訓練現場においては、上司や管理監督者、専門家や熟練者が指導者となり従業員や部下の学習を指導し支援している。このように指導者が学習者に働きかけることを、現場においてはほとんどの場合、「教育」とも「訓練」とも称している。企業内教育訓練というように「教育」と「訓練」を併記していることはこの理由による。この呼称については、古くから「教育とは何か」「訓練とは何か」というテーマで教育学において様々な議論が行われ、その定義も多様である。本論においては、その議論が目的ではなく、実際には、教育や訓練にはどのような要素によってそのように呼称され、それが実際にはどのように関連しているかを考察するものであるから、それには余り触れないでおく。しかし、実際の指導現場においては、梶原豊氏（高千穂大学大学院教授）が言うようにほぼ「教育」と「訓練」の二つによって学習指導は呼称され実施されているという見解をここでは首肯しておく。

さて、学校の設定根拠は、教育基本法及びそれに基づく学校教育法と職業能力開発促進法と

の3つに拠っている。まず、前者の法律について簡単に触れておく。教育基本法によって小学校から大学までの一連の学校は設立されているが、その目的は教育基本法における第1条において「人格の完成をめざす」ものである。さらに学校教育法における学校では、例えば、中学校では「社会に必要な職業についての基礎的な知識と技能を養うこと」（第三十六条二）を目指し、同様に高等学校の目的はそれを踏まえて、「国家および社会の有為な形成者として必要な資質を養うこと」（第四十二条一）であるとされている。ここでは、技能を養うことは「訓練」ではなく「教育」目的の中に含まれている。したがって、いわゆる学校においては人格の完成を全ての「教育」や教育機関が標榜する、ということである。

また、職業能力開発促進法では、職業訓練と職業能力検定の二つの実施によって労働者の職業に必要な能力を開発し向上させることを目的としており、「職業訓練は、学校教育法による学校教育との重複を避け、かつ、これとの密接な関連の下に行わなければならない」（第三条の二の2）と規定されている。これは田中（2003）が言うように「教育関連法規が張り巡らされており、その規定に触れぬよう間隔をぬって労働関係法において労働者教育関係法を整備している」<sup>12</sup>ためであるが、この法によると労働者に必要な能力は「教育」によるものではなく「訓練」によって養成されるものであり<sup>13</sup>、さらに労働者に必要な職業能力は、「知識」「技能」「態度」の3つから構成されるとしている<sup>14</sup>。

このことから、教育基本法、学校教育法では教育によって知識や技能、態度等が付与され、職業能力開発促進法においては職業訓練によって同様に知識や技能、態度等が付与されると規定されている。この両者の相違は、教育や訓練を付与する機関や対象者が異なるという点だけであり、このことが、何が教育であり何が訓練であるかという判断を困難にしている要因の1つであると考えられる。

以上のことから、本研究における調査対象者としては、教育基本法ないし学校教育法の設立校に所属する教育研究者と、特にそれとの関連からそこで学ぶ教育学部生、及び職業能力開発促進法における学校である県立高等技術専門校に所属する指導員と職業能力開発総合大学の学生の4者を選定し、また、それらの学校で学んだ学生たちを企業では人材として受け入れ、学習活動を通じて能力を付与し、それを業務に生かしているという理由から、実際に企業で人材育成を担当する人事担当者も調査対象者に加えることにした。本研究では、調査対象者としての人事担当者は、中心的属性をもっている。

そこで本研究においては、これらの調査対象者に対して、次の3つのことを分析し考察することにした。

- ① 18個のコミュニケーション関連学習に対して、指導員、職業能力開発総合大学校学生（以下、「能開大生」という）、教育学部生、企業における人事担当者（以下、「人事担当者」という）、教育研究者の5者に対して、どのようなコミュニケーション関連学習を

「教育」といい、または「訓練」というかの認識について分析する。

- ② コミュニケーション関連学習についてのカテゴリカル主成分分析を行い、それぞれの成分負荷に基づき学習間の関係を検討する。
- ③ その上で、先に述べた組織運営との関係、また現代企業の採用活動においてコミュニケーション能力が最重要視されている理由について検討する。

以上のことを研究するため、本研究は、2003年6月中旬から9月にかけて郵送によるアンケート調査を行った。

## 2-2 分析の準備についての留意事項と調査対象者の属性

コミュニケーション関連学習や技術・技能を含む50の学習項目について、それぞれの対象者にそれが教育に属するか、訓練に属するかを重複回答で質問した。重複回答にした理由は、両方に属するという、いわば「分からない」という回答も存在するだろうという配慮からである。したがって、回答方法は「教育が適切である」「教育・訓練が適切である」「教育が適切でない」「どちらともいえない」の4つの組み合わせが考えられる。

このうち、「どちらともいえない」は「新規学校卒業者の学習」（10個の質問項目を設けている）の3つの質問項目だけが4つの回答方法の中で2番目と3番目に多いだけであり、残りの質問は全て最も少なかったため削除することとし、「教育が適切である」「教育・訓練が適切である」「教育が適切でない」の3つの回答を採用した。そして、「教育・訓練が適切である」という回答は、積極的にか消極的にか双方を含んでいるため、「教育が適切である」と「教育が適切でない」の中間に配置し、それぞれに3, 2, 1点を与えて平均値を求めて統計的分析を行うこととした。

なお、「教育が適切である」の反対には「訓練が適切でない」が、「教育が適切でない」には「訓練が適切である」が表裏一体になっていることを付け加えておく。そのため、通常のスケールでは、点数が少なくなるにつれてウエイトも少なくなるが、このスケールにおいては逆のことも成り立つ。このことは、カテゴリカル主成分分析の主成分の読み方とその理解に基本的に重要である。

表1は調査対象者を示したものである。「指導員」はA県立高等技術専門校の指導員、能開大の学生は1年生から4年生までを対象としており、この両者は前項での理由により訓練学を学んでいる。特に職業能力開発総合大学校の卒業者は県立高等技術専門校の指導員になり「訓練」を通じて社会人や生徒<sup>15</sup>に職業能力を付与する仕事に就いている。両者は「訓練」担当者の立場からの対象者を形成している。

教育研究者及び教育学部生は全国8つの教育系（このうち2校は私立である）の学部あるいは大学院に所属する研究者と学生であるが、このうち二つの大学には現職教員の院生が所属し



研究活動を行っている。彼らは通常は教育現場の実務家であるが、この時点では研究者であると理解し、教育研究者として分類している。彼らは、回答者数の約半数を占めている。この両者は教育基本法及び学校教育基本法によって設立された大学に所属している。したがって、両者は、指導員・能開大生に対して「教育」の立場からの対象者である。

企業の人事担当者は、A 県の経済団体に所属する製造業を主とする中小事業所の人事担当者ないし研修担当者であるが、大企業の人事担当者も 10%程度占めている。

属性が多様であるため、年齢別、性別に本研究で用いている各種の統計的方法によって予備的分析を行ったが、結果はそれほど大差がなかった。そのため、一連の分析に当たっては対象者を合計した表 1 の数字をそのまま用いることにした。

表 1 調査対象者

|    | 指導員   | 能開大生  | 教育学部生 | 人事担当者 | 教育研究者 | 計      |
|----|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| 人数 | 120 名 | 530 名 | 189 名 | 144 名 | 140 名 | 1126 名 |
| 割合 | 10.7% | 47.3% | 16.8% | 12.8% | 12.4% | 100.0% |

注 1. 能開大生の 1 年生は 133 名 (25.1%)、2 年生は 172 名 (32.5%)、3 年生は 90 名 (17.0%)、4 年生は 135 名 (25.5%) である。教育学部生は学年ごとに集計していない。

### 3. 分析結果

#### 3-1 調査対象者の平均値とその順位

表 2 では、コミュニケーション関連学習以外の学習が 33 個の質問中 15 個含まれている。ここではそれらの分析は不要であるので、残りの 18 個のコミュニケーション関連学習のみの分析を試みるが、必要に応じて他の学習についても触れておく。なお、質問項目の記述は、以下、表 2 にあるように簡略化したものを用いる。

- ① まず、2 以上は「教育寄り」、2 以下を「訓練寄り」と分類すれば、前者では「1 研修所マナー」「3 テーブルマナー」「11-1 研修所言葉」「11-3 通信言葉」「12-1 研修所会話」「12-3 通信会話」「13-1 研修所レター」「13-3 通信レター」「14-1 研修所プレゼン」「14-3 通信プレゼン」「15-1 研修所 W・E」「15-3 通信 W・E」の 12 個であり、これらは研修所や通信教育など、仕事を離れて行う学習である。また、後者では「2 仕事マナー」「11-2 仕事言葉」「12-2 仕事会話」「13-2 仕事レター」「14-2 仕事プレゼン」「15-2 仕事 W・E」の 6 個であり、これらは仕事を通じて行う学習である。同じ学習でも職場を離れて行うか、職場で行うかで教育か訓練かに別れる傾向がある。このことは、職場では学習内容が仕事に限定され易く、職場を離れると学習内容が仕事に限定されなくなり、職制からも自由になる。この点が教育と訓練の相違を引き起こす、ともいえる。残りの学習内容も、研修所や通信教育など仕事を離れて行う学習は教育であり、仕事を通じて行う学習は訓練と判断される傾向があった。

- ② 調査対象者ごとにどのような学習内容が最も教育であり訓練であると判断されるかを見ると、指導員は前者では「12-3 通信会話」であり、後者は「14-2 仕事プレゼン」である。同様に、能開大生は「12-3 通信会話」と「15-2 仕事 W・E」、教育学部生は「12-3 通信会話」と「11-2 仕事会話」、人事担当者は「12-3 通信会話」と「14-2 仕事プレゼン」、教育研究者は「12-3 通信会話」と「11-2 仕事会話」であった。このことから、調査対象者の全てが「12-3 通信会話」を最も教育寄りと判断している。また、訓練は判断が分かれるが、「14-2 仕事プレゼン」「11-2 仕事会話」の両者がそれに該当する。
- ③ 調査対象者の質問項目ごとに平均点の大きい順に順位を付けると、人事担当者は1位と2位が最も多くなっている。このことは特に重要である。18個のうち1位は「1 研修所マナー」「2 仕事マナー」「11-3 通信言葉」「12-2 仕事会話」「14-1 研修所プレゼン」「14-2 仕事プレゼン」「15-1 研修所 W・E」「15-2 仕事 W・E」の8個、2位は「3 テーブルマナー」「11-1 研修所言葉」「11-2 仕事言葉」「12-1 研修所会話」「13-1 研修所レター」「13-2 仕事レター」「13-3 通信レター」「14-3 通信プレゼン」「15-3 通信 W・E」の9個、3位は「12-3 通信会話」の1個である。参考までに全ての質問項目において1位の順位をみると、コミュニケーション関連学習以外の15個のうち14個、2位は1個である。したがって、人事担当者はほとんど全ての学習を教育と判断する傾向が強い、ということを示している。とりわけ、「11-3 通信言葉」や3位ではあるが「12-3 通信会話」の両者は教育であるとの判断傾向が強い。このことから、職場を離れて行う学習が、どのような理由によって教育と判断され易いかの分析が必要である。また、指導員は1位に「12-1 研修所会話」「12-3 通信会話」「13-1 研修所レター」「13-3 通信レター」「14-3 通信プレゼン」「15-3 通信 W・E」の6個の項目があり、2位は「1 研修所マナー」「11-3 通信言葉」「14-1 研修所プレゼン」「15-1 研修所 W・E」の4個である。このことから、実務的訓練を行っている指導員も、人事担当者と同様に学習内容を教育と判断する傾向が強いといえよう。

このようなことから、各学習に対して5つの調査対象者の平均値の差はどの程度の有意性があるかの検討を試みた。

表2 調査対象者の基礎統計量

| 質問項目         | 指導員   |    | 能開大生  |    | 教育学部生 |    | 人事担当者 |    | 教育研究者 |    | 合計    |    |
|--------------|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|
|              | 平均値   | 順位 | 平均値   | 順位 | 平均値   | 順位 | 平均値   | 順位 | 平均値   | 順位 | 平均値   | 順位 |
| 1 研修所マナー     | 2.363 | 2  | 2.227 | 3  | 2.208 | 4  | 2.448 | 1  | 2.203 | 5  | 2.261 | 11 |
| 2 仕事マナー      | 1.843 | 5  | 1.937 | 2  | 1.865 | 4  | 1.984 | 1  | 1.924 | 3  | 1.920 | 20 |
| 3 テーブルマナー    | 2.126 | 3  | 2.057 | 5  | 2.097 | 4  | 2.150 | 2  | 2.192 | 1  | 2.100 | 18 |
| 4 研修所専門      | 2.388 | 2  | 2.072 | 5  | 2.283 | 4  | 2.516 | 1  | 2.348 | 3  | 2.230 | 13 |
| 5 仕事技術       | 1.680 | 3  | 1.624 | 4  | 1.530 | 5  | 1.758 | 1  | 1.705 | 2  | 1.640 | 29 |
| 6 仕事技能       | 1.485 | 5  | 1.573 | 3  | 1.542 | 4  | 1.675 | 2  | 1.699 | 1  | 1.588 | 31 |
| 7 研修所専門      | 2.364 | 3  | 2.089 | 5  | 2.346 | 4  | 2.533 | 1  | 2.500 | 2  | 2.266 | 10 |
| 8 高度技術       | 1.635 | 3  | 1.557 | 4  | 1.449 | 5  | 1.720 | 1  | 1.677 | 2  | 1.581 | 31 |
| 9 高度技能       | 1.485 | 5  | 1.565 | 3  | 1.506 | 4  | 1.706 | 1  | 1.652 | 2  | 1.575 | 33 |
| 10-1 研修所工作   | 1.810 | 3  | 1.770 | 5  | 1.780 | 4  | 2.056 | 1  | 1.819 | 2  | 1.816 | 23 |
| 10-2 仕事工作    | 1.422 | 5  | 1.610 | 2  | 1.506 | 4  | 1.627 | 1  | 1.591 | 3  | 1.573 | 32 |
| 10-3 通信工作    | 2.350 | 2  | 2.016 | 5  | 2.260 | 3  | 2.381 | 1  | 2.197 | 4  | 2.159 | 15 |
| 11-1 研修所言葉   | 2.228 | 3  | 2.249 | 1  | 2.142 | 4  | 2.270 | 2  | 2.052 | 5  | 2.205 | 14 |
| 11-2 仕事言葉    | 1.646 | 4  | 1.856 | 1  | 1.634 | 5  | 1.810 | 2  | 1.744 | 3  | 1.777 | 25 |
| 11-3 通信言葉    | 2.561 | 2  | 2.370 | 4  | 2.483 | 3  | 2.575 | 1  | 2.382 | 5  | 2.435 | 4  |
| 12-1 研修所会話   | 2.520 | 1  | 2.286 | 5  | 2.332 | 4  | 2.467 | 2  | 2.382 | 3  | 2.351 | 7  |
| 12-2 仕事会話    | 1.786 | 5  | 1.829 | 4  | 1.840 | 3  | 1.916 | 1  | 1.855 | 2  | 1.840 | 22 |
| 12-3 通信会話    | 2.674 | 1  | 2.416 | 5  | 2.609 | 2  | 2.602 | 3  | 2.592 | 4  | 2.520 | 1  |
| 13-1 研修所レター  | 2.410 | 1  | 2.217 | 5  | 2.221 | 4  | 2.382 | 2  | 2.244 | 3  | 2.261 | 11 |
| 13-2 仕事レター   | 1.722 | 5  | 1.815 | 3  | 1.743 | 4  | 1.854 | 2  | 1.872 | 1  | 1.805 | 24 |
| 13-3 通信レター   | 2.639 | 1  | 2.375 | 5  | 2.500 | 3  | 2.542 | 2  | 2.473 | 4  | 2.455 | 3  |
| 14-1 研修所プレゼン | 2.284 | 2  | 2.045 | 4  | 2.021 | 5  | 2.407 | 1  | 2.121 | 3  | 2.117 | 17 |
| 14-2 仕事プレゼン  | 1.677 | 4  | 1.786 | 3  | 1.642 | 5  | 1.798 | 1  | 1.794 | 2  | 1.753 | 26 |
| 14-3 通信プレゼン  | 2.568 | 1  | 2.281 | 5  | 2.401 | 4  | 2.535 | 2  | 2.437 | 3  | 2.379 | 5  |
| 15-1 研修所W・E  | 2.293 | 2  | 2.030 | 5  | 2.080 | 3  | 2.309 | 1  | 2.046 | 4  | 2.100 | 18 |
| 15-2 仕事W・E   | 1.753 | 3  | 1.689 | 4  | 1.649 | 5  | 1.883 | 1  | 1.758 | 2  | 1.722 | 28 |
| 15-3 通信W・E   | 2.490 | 1  | 2.269 | 5  | 2.389 | 3  | 2.475 | 2  | 2.336 | 4  | 2.345 | 8  |
| 16-1 研修所法律   | 2.560 | 2  | 2.161 | 5  | 2.301 | 4  | 2.593 | 1  | 2.386 | 3  | 2.307 | 9  |
| 16-2 仕事法律    | 1.930 | 2  | 1.842 | 4  | 1.783 | 5  | 2.057 | 1  | 1.877 | 3  | 1.872 | 21 |
| 16-3 通信法律    | 2.632 | 2  | 2.343 | 5  | 2.557 | 3  | 2.709 | 1  | 2.500 | 4  | 2.472 | 2  |
| 17-1 研修所リーダー | 2.400 | 2  | 1.954 | 5  | 2.078 | 4  | 2.463 | 1  | 2.323 | 3  | 2.130 | 16 |
| 17-2 仕事リーダー  | 1.737 | 3  | 1.702 | 4  | 1.570 | 5  | 1.968 | 1  | 1.811 | 2  | 1.731 | 27 |
| 17-3 通信リーダー  | 2.552 | 2  | 2.195 | 5  | 2.429 | 4  | 2.629 | 1  | 2.500 | 3  | 2.365 | 6  |

注1. 平均値は、教育が「適切である」を3点、「どちらともいえない」を2点、「適切でない」を1点として求めている。したがって、この逆は「訓練」を指している。

注2. 順位は、調査対象者の平均値の大きい順につけている。ただし、「合計」については全部の質問項目についてである。この順位によると、3に近いほど教育が「適切である」と考える傾向が強く（逆に言えば、訓練

が「適切でない」と考える傾向が強い)、1に近いほど「教育」が「適切である」と考える傾向が弱い(逆に言えば、訓練が「適切である」と考える傾向が強い)。

注3. 分散ないし標準偏差は分散分析を行う上で必要であるが、各調査対象者の質問項目差は最高が指導員の0.270、最低が能開大生の0.142であるためほとんどその差はないと考えられる。そのため割愛している(「合計」では0.132である。)

注4. 質問項目は紙面の関係から簡略化したものになっている。正式な質問は次のとおりである。

「1 研修所でエチケットやマナーの考え方を学ぶ」「2 仕事を通じてエチケットやマナーを学ぶ」「3 有名シェフからテーブルマナーを学ぶ」「4 異動のため研修所で新しい専門知識を学ぶ」「5 異動のため仕事を通じて新しい技術を習得する」「6 異動のため仕事を通じて新しい技能を習得する」「7 研修所でより高度な専門知識を学ぶ」「8 仕事を通じてより高度な技術を習得する」「9 仕事を通じてより高度な技能を習得する」「10-1 研修所で機械(旋盤など)工作法を学ぶ」「10-2 仕事を通じて機械(旋盤など)工作法を学ぶ」「10-3 通信教育で機械(旋盤など)工作法を学ぶ」「11-1 研修所で接客のことは遣いを学ぶ」「11-2 仕事を通じて接客のことは遣いを学ぶ」「11-3 通信教育で接客のことは遣いを学ぶ」「12-1 研修所で英会話を学ぶ」「12-2 仕事を通じて英会話を学ぶ」「12-3 通信教育で英会話を学ぶ」「13-1 研修所で英文レターの書き方を学ぶ」「13-2 仕事を通じて英文レターの書き方を学ぶ」「13-3 通信教育で英文レターの書き方を学ぶ」「14-1 研修所でプレゼンテーションの仕方を学ぶ」「14-2 仕事を通じてプレゼンテーションの仕方を学ぶ」「14-3 通信教育でプレゼンテーションの仕方を学ぶ」「15-1 研修所で Word・Excel 等の使い方を学ぶ」「15-2 仕事を通じて Word・Excel 等の使い方を学ぶ」「15-3 通信教育で Word・Excel 等の使い方を学ぶ」「16-1 研修所で法律実務を学ぶ」「16-2 仕事を通じて法律実務を学ぶ」「16-3 通信教育で法律実務を学ぶ」「17-1 研修所でリーダーシップを学ぶ」「17-2 仕事を通じてリーダーシップを学ぶ」「17-3 通信教育でリーダーシップを学ぶ」

このうち、1、2、3、4の4つの質問項目は「新規学校卒業者の学習」の中からピックアップしたものである。コミュニケーション関連学習とは、この1、2、3、4、10-1~17-3までの30項目中18項目を指している。

### 3-2 調査対象者と質問項目における平均差の検討

調査対象者のどの組み合わせにおいて平均値の差(分布上の)が有意に認められるのかを、各質問項目と調査対象者全体からなる一元配置の分散分析によって明らかにし、その上で多重比較による調査対象者2者間の平均値の差がどの組み合わせにおいて有意であるのか(あるいはそうでないのか)の検討を行った。

#### 3-2-1 等分散性の検定

表3はコミュニケーション関連学習に関して、調査対象者間の認識について有意な差があるかどうかを検定するために分散分析を行う準備として等分散の検定を行ったものである。

この表から、コミュニケーション関連学習を形成する18個の質問項目のうち、「2 仕事マナー」「11-1 研修所言葉」「11-3 通信言葉」「12-3 通信会話」「13-1 研修所レター」「13-3 通信レター」「14-1 研修所プレゼン」「14-3 通信プレゼン」「15-1 研修所 W・E」の9つの質問項目が5%で有意であった。

また、1%で有意な項目は、「13-1 研修所レター」と「14-1 研修所プレゼン」の二つ以外の7つの質問項目であった。

表3 等分散性の検定

| 質問項目         | Levene 統計量 | 自由度 1 | 自由度 2 | 有意確率    |
|--------------|------------|-------|-------|---------|
| 1 研修所マナー     | 2.112      | 4     | 1026  | 0.077   |
| 2 仕事マナー      | 3.608      | 4     | 1015  | 0.006** |
| 3 テーブルマナー    | 2.254      | 4     | 979   | 0.062   |
| 11-1 研修所言葉   | 4.679      | 4     | 1034  | 0.001** |
| 11-2 仕事言葉    | 0.517      | 4     | 1004  | 0.723   |
| 11-3 通信言葉    | 3.582      | 4     | 990   | 0.007** |
| 12-1 研修所会話   | 0.877      | 4     | 1013  | 0.477   |
| 12-2 仕事会話    | 0.265      | 4     | 972   | 0.901   |
| 12-3 通信会話    | 8.745      | 4     | 991   | 0.000** |
| 13-1 研修所レター  | 3.231      | 4     | 1004  | 0.012*  |
| 13-2 仕事レター   | 0.503      | 4     | 977   | 0.734   |
| 13-3 通信レター   | 6.396      | 4     | 992   | 0.000** |
| 14-1 研修所プレゼン | 2.812      | 4     | 1029  | 0.024*  |
| 14-2 仕事プレゼン  | 2.153      | 4     | 990   | 0.072   |
| 14-3 通信プレゼン  | 4.415      | 4     | 987   | 0.002** |
| 15-1 研修所 W・E | 5.404      | 4     | 1027  | 0.000** |
| 15-2 仕事 W・E  | 1.413      | 4     | 997   | 0.228   |
| 15-3 通信 W・E  | 1.962      | 4     | 999   | 0.098   |

注1. \* :  $p < 0.05$ , \*\* :  $p < 0.01$

学習が行われる場所の観点から検討すると、有意な差がある9個の質問項目のうち、研修所で行う学習は4個、通信教育で行う学習は4個、仕事を通じて行う学習は1個であった。

これらの9個の質問項目は等分散でないと考えられる。したがって、等分散である質問項目は残りの9個の質問項目、すなわち、「1 研修所マナー」「3 テーブルマナー」「11-2 仕事言葉」「12-1 研修所会話」「12-2 仕事会話」「13-2 仕事レター」「14-2 仕事プレゼン」「15-2 仕事 W・E」「15-3 通信 W・E」である。これらの9個の質問項目のうち、5個が仕事を通じて行う学習であり、「3 テーブルマナー」を研修所で行う学習と考えれば、研修所で行う学習は3個である。残りの1個は通信教育で行う学習である。

等分散の検定によると、学習方法によって考え方のバラツキがあるものとそうでないものとに二分されていることが分かる。

そこで、等分散であるこれら9個の質問項目に対して一元配置分散分析を行い、各質問項目に対して調査対象者間で認識の仕方に有意な差があるかどうかを検討した。

### 3-2-2 分散分析による認識の差の検討

表4は、表3で等分散が仮定できた9つの質問項目について、一元配置の分散分析を行った結果である。

表4 分散分析表

| 質問項目        | 変 動     | 平方和     | 自由度  | 平均平方  | F 値   | 有意確率    |
|-------------|---------|---------|------|-------|-------|---------|
| 1 研修所マナー    | グループ間変動 | 6.944   | 4    | 1.738 | 3.426 | 0.009** |
|             | グループ内変動 | 519.871 | 1026 | 0.507 |       |         |
| 3 テーブルマナー   | グループ間変動 | 2.320   | 4    | 0.580 | 0.972 | 0.422   |
|             | グループ内変動 | 583.920 | 979  | 0.596 |       |         |
| 11-2 仕事言葉   | グループ間変動 | 8.538   | 4    | 2.135 | 3.764 | 0.005** |
|             | グループ内変動 | 566.289 | 1004 | 0.564 |       |         |
| 12-1 研修所会話  | グループ間変動 | 8.713   | 4    | 1.678 | 3.379 | 0.009** |
|             | グループ内変動 | 503.091 | 1013 | 0.497 |       |         |
| 12-2 仕事会話   | グループ間変動 | 1.062   | 4    | 0.266 | 0.423 | 0.785   |
|             | グループ内変動 | 597.091 | 972  | 0.613 |       |         |
| 13-2 仕事レター  | グループ間変動 | 2.241   | 4    | 0.580 | 0.928 | 0.447   |
|             | グループ内変動 | 589.610 | 977  | 0.603 |       |         |
| 14-2 仕事プレゼン | グループ間変動 | 3.673   | 4    | 0.913 | 1.691 | 0.150   |
|             | グループ内変動 | 537.180 | 980  | 0.543 |       |         |
| 15-2 仕事 W・E | グループ間変動 | 5.002   | 4    | 1.251 | 2.415 | 0.047*  |
|             | グループ内変動 | 516.312 | 997  | 0.518 |       |         |
| 15-3 通信 W・E | グループ間変動 | 7.164   | 4    | 1.796 | 3.265 | 0.011** |
|             | グループ内変動 | 549.577 | 999  | 0.550 |       |         |

注1. \* :  $p < 0.05$ , \*\* :  $p < 0.01$

この表から、指導員、能開大生、教育学部生、人事担当者、教育研究者の5者間で「1 研修所マナー」「11-2 仕事言葉」「12-1 研修所会話」「15-2 仕事 W・E」「15-3 通信 W・E」の5つの質問項目についてそれぞれの判断に有意な差があることが分かった。これらのうち、「1 研修所マナー」「12-1 研修所会話」「15-3 通信 W・E」は仕事を離れて行う学習であり、「11-2 仕事言葉」「15-2 仕事 W・E」は仕事を通じて行う学習である。

また、「表3 調査対象者の基礎統計量」の注3にあるように、各質問項目に対する回答者の分散（あるいは標準偏差）は極めて小さいものであり、このバラツキが無視できる程度のものとして考え、その上で、一元配置の分散分析を同様に行ってみた。参考までに掲げると、「2 仕事マナー」「11-1 研修所言葉」「11-3 通信言葉」「12-3 通信会話」「13-1 研修所レター」「13-3 通信レター」「14-1 研修所プレゼン」「14-3 通信プレゼン」「15-1 研修所 W・E」の9つのうち、有意差が認められなかったのは「2 仕事マナー」のみであった。

等分散である質問項目もそうでないものも含めて総括的にいえば、「2 仕事マナー」「13-2 仕

事レター」「14-2 仕事プレゼン」の3つ以外は5者間で判断に有意な差があったといえる。有意でないこの3つの質問項目は全て仕事を通じて行う学習であった。

### 3-2-3 多重比較による平均値の差の検討

そこで、分散分析において有意であった質問項目について多重比較を行い、どの調査対象者間において判断に有意な差があるかどうかを検討した。

表5は等分散が仮定されている場合の、すなわち、表4の分散分析において有意であった5個の質問項目について、どの調査対象者間で有意な差がみられるかを Bonferroni の方法によって示したものである。

表5 等分散であった質問項目に対する Bonferroni の多重比較

| 質問項目       | 対象者 A | 対象者 B | A の平均値 | B の平均値 | 有意確率    |
|------------|-------|-------|--------|--------|---------|
| 1 研修所マナー   | 能開大生  | 人事担当者 | 2.227  | 2.448  | 0.021*  |
|            | 教育学部生 | 人事担当者 | 2.208  | 2.448  | 0.037*  |
| 11-2 仕事言葉  | 教育学部生 | 能開大生  | 1.634  | 1.856  | 0.008** |
| 12-1 研修所会話 | 能開大生  | 指導員   | 2.286  | 2.520  | 0.025*  |

注1. \* :  $p < 0.05$ , \*\* :  $p < 0.01$

注2. 「15-2 仕事 W・E」と「18-3 通信 W・E」の二つについては、「表4分散分析」においては有意であった質問項目であるが、有意な対象者の組合せは示されなかった。また、「11-1 研修所言葉」は分散分析においては有意な質問項目ではなかったが、多重比較を試みると能開大生と教育研究者の間で5%で有意であった(有意確率0.032)。

この表において、有意な組み合わせの対象者はいずれも、「表2 調査対象者の基礎統計量」において平均値が最大と最小のものか、あるいは「1 研修所マナー」にみられるように、それに順ずるものとなっている。そして、「1 研修所マナー」と「12-1 研修所会話」の二つの学習において、いずれも人事担当者と指導員という実務担当者の方の平均値が大きく、それだけこの両者はこの二つの学習を教育と認識しているもの考えられる。「11-2 仕事言葉」は訓練であるという傾向が強い学習であるが、これは能開大生と教育学部生という学生間において有意な判断をしている。

先の分散分析によって、等分散でない質問項目は、有意な項目だけ取り上げ、詳しく分析しなかった。しかし、分散ないし標準偏差がいずれもわずかであるということから、等分散を仮定しない多重比較についても Tamhane の方法を用いて分析を行った。その結果を掲げておく。なお、この場合、「表3 等分散性の検定」において有意であった9つの質問項目が分析対象である。

表6はその結果を示したものであり、以下のように分析できる。

- ① 7つの質問項目のうち、3つが研修所で行う学習であり、残りの4つが通信教育で行う学習であった。これらは、すべて教育と考えられる学習内容である。等分散でなく、平均値

に有意な差があるということは、それだけ分布が異なるということを示している。等分散の場合と同様な傾向があるといえよう<sup>16</sup>。

- ② 質問項目ではプレゼンテーションに関する学習に有意な組合せが、16個のうち7つある。特に「14-1 研修所プレゼン」では、5つの組合せが有意であり、この質問項目は最も分布が異なる、ということである。

表6 等分散でない質問項目に対する Tamhane の多重比較

| 質問項目         | 対象者 A | 対象者 B | A の平均値 | B の平均値 | 有意確率    |
|--------------|-------|-------|--------|--------|---------|
| 11-1 研修所言葉   | 教育研究者 | 能開大生  | 2.052  | 2.249  | 0.024*  |
| 11-3 通信言葉    | 能開大生  | 人事担当者 | 2.370  | 2.575  | 0.043*  |
| 12-3 通信会話    | 能開大生  | 指導員   | 2.416  | 2.674  | 0.004** |
|              | 能開大生  | 教育学部生 | 2.416  | 2.609  | 0.011*  |
|              | 能開大生  | 教育研究者 | 2.416  | 2.592  | 0.033*  |
| 13-3 通信レター   | 能開大生  | 指導員   | 2.375  | 2.639  | 0.004** |
| 14-1 研修所プレゼン | 教育学部生 | 指導員   | 2.021  | 2.284  | 0.044*  |
|              | 能開大生  | 指導員   | 2.045  | 2.284  | 0.032*  |
|              | 能開大生  | 人事担当者 | 2.045  | 2.407  | 0.000** |
|              | 教育学部生 | 人事担当者 | 2.021  | 2.407  | 0.000** |
|              | 教育研究者 | 人事担当者 | 2.121  | 2.407  | 0.005** |
| 14-3 通信プレゼン  | 能開大生  | 指導員   | 2.281  | 2.568  | 0.003** |
|              | 能開大生  | 人事担当者 | 2.281  | 2.535  | 0.006** |
| 15-1 研修所 W・E | 能開大生  | 指導員   | 2.030  | 2.293  | 0.008** |
|              | 能開大生  | 人事担当者 | 2.030  | 2.309  | 0.003** |
|              | 教育研究者 | 人事担当者 | 2.046  | 2.309  | 0.033*  |

注1. 「9 仕事マナー」「13-1 研修所レター」は有意な組合せはないので割愛している。なお、この質問項目は表3において有意差のあったものである。

注2. \* :  $p < 0.05$ , \*\* :  $p < 0.01$

注3. 表では、A の平均値 < B の平均値、になるように配置している。

- ③ 対象者 B の組合せでは、人事担当者との組合せが最も多く 7 つある。次いで指導員である。この両者は、調査対象者の中で実務に直接的に関わっている者である。すなわち、人事担当者、指導員という実務家ほど、コミュニケーション関連学習を教育と結び付ける有意な傾向があるということである。
- ④ 対象者 A において、組合せが多いのは能開大生であり 11 の組合せに関わっている。また、教育研究者は 3 組、教育学部生は 2 組に関わっている。これらは全て学校関係者である。表5と6から、平均値の差において有意な組合せは、教育と判断する傾向のある質問項目に対する人事担当者・指導員对学校関係者の場合であり、特に学校関係者における能開大生との組合せにおいて顕著である、といえる<sup>17</sup>。





であり、全て通信教育による学習である。第2主成分は、仕事を通じて行う学習と研修所や通信教育で仕事を離れて行う学習とに分かれている。

しかし、第2主成分の成分負荷にみられるとおり、正である「11-1 研修所言葉」と「14-1 研修所プレゼン」、負の方の「12-1 研修所会話」と「13-1 研修所レター」の研修所で行う学習の4つは一つのグループを形成している。それを示したのが図2である。第2主成分は、仕事を通じて行う学習と仕事を離れて行う学習の二つに分かれるが、図では3つグループを形成している。しかし、主成分は二つしかないので、このことは矛盾する。そこで、研修所と通信教育による学習方法を仕事を離れて行う学習にまとめれば、第2主成分は、仕事を通じて行う学習と仕事を離れて行う学習の二つに分かれる。

寄与率は、第1主成分が48.57%、第2主成分が22.35%、合計70.92%である。

### 3-3-2 能開大生

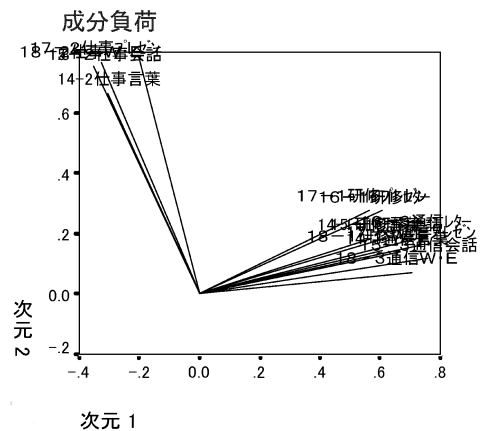
表8は、能開大生の成分負荷を示したものである。第1主成分は正と負に分かれるが、15の質問項目のうち10個が正、残りの5個が負である。前者は仕事を離れて行う学習であるが、後者は仕事を通じて行う学習である。正の方を同様に挙げると、「12-3 通信会話」「13-3 通信レター」「14-3 通信プレゼン」「15-3 通信W・E」「11-3 通信言葉」であり、これらは全て仕事を離れて行う学習である。負の方は絶対値をとると「15-2 仕事W・E」「14-2 仕事プレゼン」「12-2 仕事会話」「11-2 仕事言葉」「13-2 仕事レター」である。これらは全て仕事を通じて行う学習である。

表8：能開大生の成分負荷

|              | 第1主成分   | 第2主成分  |
|--------------|---------|--------|
| 12-3 通信会話    | 0.7564  | 0.1158 |
| 13-3 通信レター   | 0.7524  | 0.1926 |
| 14-3 通信プレゼン  | 0.7332  | 0.1585 |
| 15-3 通信W・E   | 0.7059  | 0.0704 |
| 11-3 通信言葉    | 0.6681  | 0.1370 |
| 12-1 研修所会話   | 0.6113  | 0.1811 |
| 13-1 研修所レター  | 0.6065  | 0.2746 |
| 15-1 研修所W・E  | 0.6052  | 0.1432 |
| 11-1 研修所言葉   | 0.5665  | 0.1819 |
| 14-1 研修所プレゼン | 0.5641  | 0.2770 |
| 13-2 仕事レター   | -0.2034 | 0.7843 |
| 11-2 仕事言葉    | -0.3069 | 0.6635 |
| 12-2 仕事会話    | -0.3176 | 0.7459 |
| 14-2 仕事プレゼン  | -0.3257 | 0.7653 |
| 15-2 仕事W・E   | -0.3514 | 0.7530 |

|       | Cronbachの $\alpha$ | 説明された分散 | 寄与率    |
|-------|--------------------|---------|--------|
| 第1主成分 | 0.8497             | 4.8333  | 32.22% |
| 第2主成分 | 0.7261             | 3.1024  | 20.68% |
| 全体    | 0.9364             | 7.9357  | 52.90% |

図3：能開大生の成分負荷図



第2主成分は全て正であるので、総合評価を示している。成分負荷の大きいものを挙げると、「13-2 仕事レター」「14-2 仕事プレゼン」「15-2 仕事W・E」「12-2 仕事会話」「11-2 仕事言葉」である。この上位5者は全て、第1主成分の負の質問項目に対応しておりいずれもその値は大きい。第1主成分の正の成分負荷をもつ研修所や通信教育で行う学習は成分負荷が最も大きいものであったが、それに対応している第2主成分の10個の成分負荷は極めて小さい。

このことを示したのが図3である。仕事を通じて行う学習と通信教育・研修所で仕事を離れて行う学習の二つのグループに分かれている。

寄与率は第1主成分は32.22%、第2主成分は20.68%、計52.90%である。

### 3-3-3 教育学部生

表9は、教育学部生の成分負荷を示したものである。第1主成分は、「12-2 仕事会話」の一つだけが負であるが、残りの14の質問項目は全て正である。これは総合評価を示している、と考えられる。成分負荷の大きいものを挙げると「15-3 通信W・E」「14-3 通信プレゼン」「13-3 通信レター」「13-1 研修所レター」「12-1 研修所会話」である。この主成分も大きいものは研修所や通信教育で仕事を離れて行う学習である。

第2主成分は正と負に分かれる。正の成分負荷の大きいものは、「14-2 仕事プレゼン」「13-2 仕事レター」「15-2 仕事W・E」「12-2 仕事会話」「11-1 仕事言葉」である。これらは仕事を通じて行う学習である。負の方は「11-3 通信言葉」「15-3 通信W・E」「15-1 研修所W・E」「11-1 研修所言葉」「12-3 通信会話」であり、これは仕事を離れて行う学習である。つまり、第

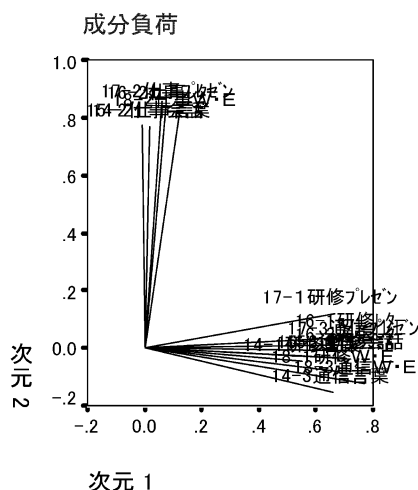
表9：教育学部生の成分負荷

|              | 第1主成分   | 第2主成分   |
|--------------|---------|---------|
| 14-2 仕事プレゼン  | 0.0763  | 0.8381  |
| 13-2 仕事レター   | 0.0571  | 0.8327  |
| 15-2 仕事W・E   | 0.1224  | 0.8070  |
| 12-2 仕事会話    | -0.0077 | 0.7708  |
| 11-2 仕事言葉    | 0.0155  | 0.7707  |
| 14-1 研修所プレゼン | 0.6665  | 0.1217  |
| 13-1 研修所レター  | 0.7236  | 0.0370  |
| 14-3 通信プレゼン  | 0.7444  | 0.0126  |
| 13-3 通信レター   | 0.7313  | -0.0103 |
| 12-1 研修所会話   | 0.7026  | -0.0354 |
| 12-3 通信会話    | 0.6793  | -0.0360 |
| 11-1 研修所言葉   | 0.5527  | -0.0455 |
| 15-1 研修所W・E  | 0.6817  | -0.0839 |
| 15-3 通信W・E   | 0.7698  | -0.1219 |
| 11-3 通信言葉    | 0.6615  | -0.1519 |

|       | Cronbachのα | 説明された分散 | 寄与率    |
|-------|------------|---------|--------|
| 第1主成分 | 0.8499     | 4.8365  | 32.24% |
| 第2主成分 | 0.7469     | 3.3014  | 22.01% |
| 全体    | 0.9398     | 8.1379  | 54.25% |

図4：教育学部生の成分負荷図



2 主成分は仕事を通じて行う学習と仕事を離れて行う学習を示している。

このことを示したのが図4である。第1主成分と第2主成分の成分負荷が大きいもの（仕事から離れて行学習）と小さいもの（仕事を通じて行う学習）との対比が明確であり、二つのグループに分かれている。

寄与率は、第1主成分が32.24%、第2主成分が22.01%であり、合計54.25%である。

### 3-3-4 人事担当者

表10は、人事担当者の成分負荷を示したものである。第1主成分は全て正であり、これは総合評価を示している。成分負荷の大きいものを挙げると、「14-3 通信プレゼン」「13-3 通信レター」「15-3 通信W・E」「15-1 研修所W・E」「13-1 研修所レター」など、仕事を離れて行う学習が占めているが、特に通信教育による成分負荷が大きい。能開大生や教育学部生にみられたように成分負荷の大きいものと小さいものとの差は、ここでは少ない。

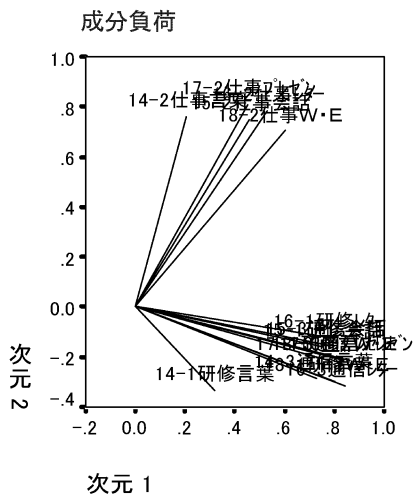
第2主成分は正と負に分かれる。正の方は「14-2 仕事プレゼン」「13-2 仕事レター」「11-2 仕事言葉」「12-2 仕事会話」「15-2 仕事W・E」など仕事を通じて行う学習を示している。負の方は「11-1 研修所言葉」「13-3 通信レター」「15-1 研修所W・E」「11-3 通信言葉」「15-3 通信W・E」である。これらは仕事を離れて行う学習である。図示すると、少しばらつくが、ほぼ二つのグループに分かれる。

寄与率は、第1主成分が46.05%、第2主成分が23.23%、計69.27%である。

表10：企業人事担当者の成分負荷

|             | 第1主成分              | 第2主成分   |        |
|-------------|--------------------|---------|--------|
| 14-2 仕事プレゼン | 0.4495             | 0.8068  |        |
| 13-2 仕事レター  | 0.5280             | 0.7833  |        |
| 11-2 仕事言葉   | 0.2020             | 0.7620  |        |
| 12-2 仕事会話   | 0.4549             | 0.7474  |        |
| 15-2 仕事W・E  | 0.6018             | 0.7027  |        |
| 13-1 研修レター  | 0.7870             | -0.1252 |        |
| 12-3 通信会話   | 0.7746             | -0.1543 |        |
| 12-1 研修会話   | 0.7517             | -0.1617 |        |
| 14-1 研修プレゼン | 0.7780             | -0.2119 |        |
| 14-3 通信プレゼン | 0.8609             | -0.2151 |        |
| 15-3 通信W・E  | 0.8390             | -0.2156 |        |
| 11-3 通信言葉   | 0.7288             | -0.2876 |        |
| 15-1 研修W・E  | 0.7990             | -0.3000 |        |
| 13-3 通信レター  | 0.8421             | -0.3157 |        |
| 11-1 研修言葉   | 0.3203             | -0.3327 |        |
|             | Cronbachの $\alpha$ | 説明された分散 | 寄与率    |
| 第1主成分       | 0.9163             | 6.9069  | 46.05% |
| 第2主成分       | 0.7640             | 3.4838  | 23.23% |
| 全体          | 0.9683             | 10.3907 | 69.27% |

図5：企業人事担当者の成分負荷図



### 3-3-5 教育研究者

表 11 は、教育研究者の成分負荷を示したものである。第 1 主成分は全て正の値であり、総合評価を示している。成分負荷の大きいものを挙げると、「12-3 通信会話」「14-3 通信プレゼン」「13-3 通信レター」「14-1 研修所プレゼン」「15-3 通信 W・E」である。これらは全て仕事を離れて行う学習であるが、通信教育で行う学習の成分負荷が 4 つ占めている。

第 2 主成分は正と負に分かれる。正の成分負荷は「13-2 仕事レター」「11-2 仕事言葉」「12-2 仕事会話」「14-2 仕事プレゼン」「15-2 仕事 W・E」であり、これらは仕事を通じて行う学習である。負の方は、「13-3 通信レター」「12-3 通信会話」「14-3 通信プレゼン」「15-3 通信 W・E」「11-3 通信言葉」である。これらは全て通信教育であり、仕事を離れて行う学習である。図示すると、二つのグループに分かれるが、「研修所言葉」だけが離れている。

寄与率は、第 1 主成分が 41.50%、第 2 主成分が 22.48%、計 63.98%である。

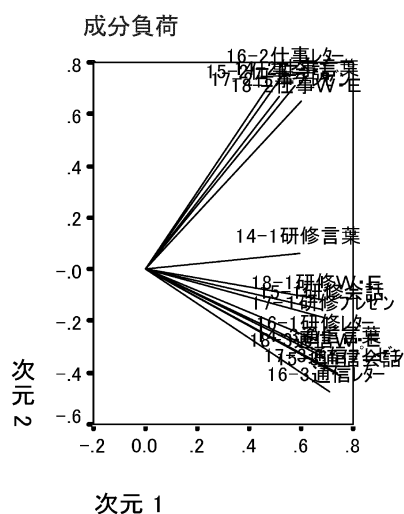
表11：教育研究者の成分負荷

|             | 第 1 主成分 | 第 2 主成分 |
|-------------|---------|---------|
| 13-2 仕事レター  | 0.5336  | 0.7591  |
| 11-2 仕事言葉   | 0.5773  | 0.7100  |
| 12-2 仕事会話   | 0.4639  | 0.6996  |
| 14-2 仕事プレゼン | 0.5154  | 0.6690  |
| 15-2 仕事 W・E | 0.5972  | 0.6469  |
| 11-1 研修言葉   | 0.5910  | 0.0588  |
| 15-1 研修 W・E | 0.6897  | -0.1170 |
| 12-1 研修会話   | 0.6788  | -0.1543 |
| 14-1 研修プレゼン | 0.7030  | -0.1938 |
| 13-1 研修レター  | 0.6598  | -0.2768 |
| 11-3 通信言葉   | 0.6765  | -0.3250 |
| 15-3 通信 W・E | 0.6938  | -0.3433 |
| 14-3 通信プレゼン | 0.7420  | -0.4027 |
| 12-3 通信会話   | 0.7517  | -0.4156 |
| 13-3 通信レター  | 0.7073  | -0.4719 |

|         | Cronbachの α | 説明された分散 | 寄与率    |
|---------|-------------|---------|--------|
| 第 1 主成分 | 0.8993      | 6.2255  | 41.50% |
| 第 2 主成分 | 0.7536      | 3.3722  | 22.48% |
| 全体      | 0.9598      | 9.5977  | 63.98% |

図 6：教育研究者の成分負荷図



### 3-3-5 カテゴリカル主成分の若干のまとめ

5つの調査対象者の分析を行ったが、煩瑣であるので、考察の前に若干のまとめをしておく。表 12 は対象者ごとに主成分を構成する質問項目を掲げたものである。この表から次のことが言える。

- ① 第 1 主成分は能開大生を除いて、全て正の成分負荷であり、これは総合評価を示している。その内容は 5 つのうち、3 つから 4 つまでが通信教育で行う学習である。能開大生は第 1 主成分が正と負に分かれるが、正の方は 5 つまでが通信教育で占めている。

表12 調査対象者における主成分を構成する質問項目（上位5者）

| 指導員          | 能開大生        | 教育学部生        | 人事担当者        | 教育研究者       |
|--------------|-------------|--------------|--------------|-------------|
| 13-3 通信レター   | 12-3 通信会話   | 15-1 通信 W・E  | 14-3 通信プレゼン  | 12-3 通信会話   |
| 14-3 通信プレゼン  | 13-3 通信レター  | 14-3 通信プレゼン  | 13-3 通信レター   | 14-3 通信プレゼン |
| 11-3 通信言葉    | 14-3 通信プレゼン | 13-3 通信レター   | 15-3 通信 W・E  | 13-3 通信レター  |
| 12-3 通信会話    | 15-3 通信 W・E | 13-1 研修所レター  | 15-1 研修所 W・E | 14-1 研修所言葉  |
| 14-1 研修所プレゼン | 11-3 通信言葉   | 12-1 研修所会話   | 13-1 研修所レター  | 15-3 通信 W・E |
| 14-2 仕事プレゼン  | 15-2 仕事 W・E | 14-2 仕事プレゼン  | 14-2 仕事プレゼン  | 13-2 仕事レター  |
| 15-2 仕事 W・E  | 14-2 仕事プレゼン | 13-2 仕事レター   | 13-2 仕事レター   | 11-2 仕事言葉   |
| 12-2 仕事会話    | 12-2 仕事会話   | 15-2 仕事 W・E  | 11-2 仕事言葉    | 12-2 仕事会話   |
| 13-2 仕事レター   | 11-1 仕事言葉   | 12-2 仕事会話    | 12-2 仕事会話    | 14-2 仕事プレゼン |
| 11-2 仕事言葉    | 13-2 仕事レター  | 11-1 仕事言葉    | 15-2 仕事 W・E  | 15-2 仕事 W・E |
| 13-3 通信レター   | 13-2 仕事レター  | 11-3 通信言葉    | 11-1 研修所言葉   | 13-3 通信レター  |
| 12-3 通信会話    | 14-2 仕事プレゼン | 15-3 通信 W・E  | 13-3 通信レター   | 12-3 通信会話   |
| 11-3 通信言葉    | 15-2 仕事 W・E | 15-1 研修所 W・E | 15-1 研修所 W・E | 14-3 通信プレゼン |
| 15-3 通信 W・E  | 12-2 仕事会話   | 11-1 研修所言葉   | 11-3 通信言葉    | 15-3 通信 W・E |
| 14-3 通信プレゼン  | 11-1 仕事言葉   | 12-3 通信会話    | 15-3 通信 W・E  | 11-3 通信言葉   |

注1. 表の上から5つまでは第1主成分を示す。ただし、能開大生については、第1主成分が正と負に分かれ、上の5つの（ゴシック部分）は正の質問項目、その下の5つは負の質問項目を示す。したがって、10個ある。その他の4つの場合は、第2主成分が正と負に分かれるので、同様な方法で正と負を区別している。

- ② 能開大生を除いて、第2主成分は正と負に分かれるが、正の方は全て仕事を通じて行う学習が占めている。その中でも「14-2 仕事プレゼン」は最も成分負荷が大きい。負の方は通信教育で行う学習が多く占めるが、特に指導員と教育研究者は5つともそれで占められている。能開大生は5つとも仕事を通じて行う学習である。また、教育学部生と人事担当者はそれぞれ通信教育が3つ、研修所で行う学習が2つである。
- ③ 能開大生以外で、それぞれの主成分において、どのような学習がそれに貢献しているかをみると、第1主成分では「14-3 通信プレゼン」である。特に人事担当者は最も成分負荷が大きく、他の3者も成分負荷は2番目に大きい。第2主成分では、「14-2 仕事プレゼン」の成分負荷が大きく、特に、指導員、教育学部生、人事担当者の3者の成分負荷は最も大きくなっている。教育研究者の場合は4番目である。負の方は「13-2 仕事レター」と「13-3 通信レター」など英文レターの書き方の成分負荷が大きく、この傾向は指導員、人事担当者、教育研究者の場合が強い。
- ④ 能開大生の第1主成分の正の方は、成分負荷の2番目に「13-3 通信レター」、3番目に「14-3 通信プレゼン」があり、負の方でも2番目に「14-2 仕事プレゼン」がある。第2主成分は総合評価であり、成分負荷の1位と2位はそれぞれ「13-2 仕事レター」と「14-2 仕事プレゼン」である。
- ⑤ 以上から、総合評価においては研修所や通信教育による仕事を離れて行う学習の成分負荷

がいずれも大きく、また、主成分が正と負に分かれる場合は、正の方は仕事を通じて行う学習、負の方は仕事を離れて行う学習が入っている。その内容は、いずれもプレゼンテーションや英文レターの書き方など自らの意見を表明する質問項目の成分負荷が顕著に高いということである。

〔参考〕

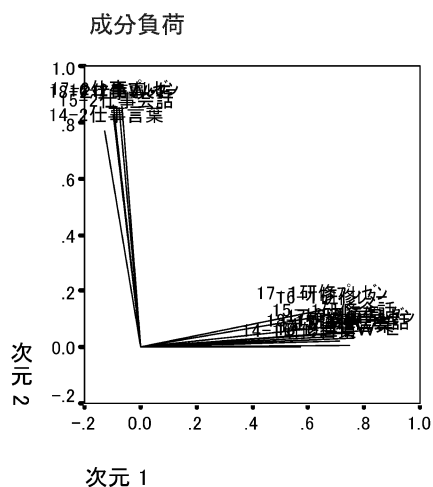
調査対象者全員の分析では、表13と図7のようになり、質問項目が2つのグループに明確に分かれている。このことを、参考までに説明しておく。表12によれば、第1主成分は正と負に分かれる。正の方は全て通信教育と研修所で仕事を離れて行う学習だけであり、同時にこの両者も二分され前者の成分負荷の貢献度が大きい。負の方は仕事を通じての学習だけであるが、その成分負荷は小さい。前者において、最も主成分に貢献している学習は、「13-3 通信レター」「12-3 通信会話」「14-3 通信プレゼン」「15-3 通信W・E」「11-3 通信言葉」である。残りの5個は全て研修所で行う学習である。負の方は、「11-2 仕事言葉」「12-2 仕事会話」「14-2 仕事プレゼン」「15-2 仕事W・E」「13-2 仕事レター」である。

第2主成分は全て正であり、総合評価を示している。成分負荷の大きい順に挙げると、「14-2 仕事プレゼン」「13-2 仕事レター」「15-2 仕事W・E」「12-2 仕事会話」「11-2 仕事言葉」である。この図からもわかるように、企業で行う学習は、仕事を離れて行う学習と、仕事を通じて行う学習の二つに明確に分かれる。図はこのことを示している。寄与率は第1主成分が34.03%、第2主成分が23.36%、計57.38%である。

表13：全体の成分負荷

|             | 第1主成分   | 第2主成分  |        |
|-------------|---------|--------|--------|
| 13-3 通信レター  | 0.7906  | 0.0560 |        |
| 12-3 通信会話   | 0.7642  | 0.0324 |        |
| 14-3 通信プレゼン | 0.7633  | 0.0536 |        |
| 15-3 通信W・E  | 0.7487  | 0.0075 |        |
| 11-3 通信言葉   | 0.7116  | 0.0203 |        |
| 13-1 研修レター  | 0.7015  | 0.1211 |        |
| 15-1 研修W・E  | 0.6883  | 0.0390 |        |
| 12-1 研修会話   | 0.6804  | 0.0733 |        |
| 14-1 研修プレゼン | 0.6663  | 0.1350 |        |
| 11-1 研修言葉   | 0.5716  | 0.0034 |        |
| 13-2 仕事レター  | -0.0654 | 0.8545 |        |
| 15-2 仕事W・E  | -0.0777 | 0.8498 |        |
| 14-2 仕事プレゼン | -0.0962 | 0.8600 |        |
| 12-2 仕事会話   | -0.0964 | 0.8226 |        |
| 11-2 仕事言葉   | -0.1298 | 0.7668 |        |
| 第1主成分       | 0.8615  | 5.1038 | 34.03% |
| 第2主成分       | 0.7656  | 3.5039 | 23.36% |
| 全体          | 0.9470  | 8.6077 | 57.38% |

図7：全体の成分負荷図



## 4 考察

### 4-1 教育と訓練からのコミュニケーション関連学習の認識について

本研究の目的の第1は、どのような学習が「教育」ないし「訓練」と呼ばれる傾向が強いのかについての知見を得ることであった。今回の調査によると、平均値によれば通信教育や研修所で行う学習は教育と呼ばれ、仕事を通じて行う学習は訓練と呼ばれる傾向が強かった。もとより、学習それ自体は教育や訓練ではなく、それを指導するという立場からの判断である。通信教育や研修所で行う学習は、仕事から離れたものであり、学習目的が仕事と直結する場合とそうでない場合の中間に位置する傾向が強い。そのため、管理監督者や上司からの命令も、それが彼らから離れた所での学習であるがゆえに緩やかになり、つまり職制から自由な立場での学習であるがために、学習者の自己管理の中で当該学習は行われる。したがって、それが教育か訓練かという場合、前者に属するというのが、判断の根拠になっているものと考えられる。

この理解によれば、仕事に近づくほど訓練になり、仕事を離れるほど教育になる、ということになる。すなわち、同じ学習内容でも仕事から離れた場合と仕事を通じての場合で認識が異なるという現象が起っていると見える。このことは、同じ学習内容でも、教育の場合は訓練のための準備段階、すなわち「レディネス」に位置づけられていることを示していると考えられる。訓練は仕事を通じることにより、それぞれがメダルの裏表になっているが、一方、教育は仕事と一体であることを前提としないということの意味している<sup>19</sup>。

ところで、このように教育と訓練とを考えると、コミュニケーション関連学習はどのように分類できるか、ということである。今回の調査によれば、「12-3 通信会話」が教育と判断され、「11-2 仕事会話」が訓練と判断される傾向が特に強く現れていた。また、人事担当者や指導員においては「14-2 仕事プレゼン」が訓練として強く認識されていた。彼らは、通信教育という自己管理で学んだ内容を、職制の中で、あるいは仕事の中で表明していくプレゼンテーションを教育と訓練との一体化の中でとらえていたといえる。

また、最も特徴的であったのは、人事担当者の平均値が最も高い項目が、他の対象者と比較して一番多かったという点である。次いで多くみられたのは指導員であった。このことは実務家ほどコミュニケーション関連学習を教育として認識する傾向が強いということを示している。その理由は、冒頭でも述べたが、コミュニケーションは単にメッセージを伝達すればよいだけではなく、伝達の仕方、内容等は状況認識によるものであり、その判断能力はその人の資質による人格の反映であるからである。これは多くの人が同じ目的を目指す組織活動に必然である。

かつて、バーナードは、組織の3要素として、目的と意欲、コミュニケーションを掲げ、中でもコミュニケーションは、人々に対し目的を知らせ、意欲と目的とを結び付ける要素として位置付け、コミュニケーションを最も重要な要素と考え管理論を展開した<sup>20</sup>。本研究においても、このことは実務家ほど認識しているということが明らかになった。



#### 4-2 コミュニケーション関連学習間の関係について

次に、カテゴリカル主成分分析によるコミュニケーション関連学習間の関係について論じておく。先の平均値の分析においては、コミュニケーション学習がどのように認識されているかは理解できたが、相互間の関係は分からなかった。分析結果は表12にあるとおりであるが、結論的には、能開大生以外はほとんど同じ認識であったということである。つまり、指導員、教育学部生、人事担当者、教育研究者の4者の第1主成分は、いずれも総合評価であった。また、第2主成分では正の方は仕事を通じての学習が占め、負は通信教育による学習であった。総合評価の質問項目は「13-3 通信レター」「12-3 通信会話」「通信プレゼン」等であり、これは先の平均値の分析でもあるように、教育として認識される傾向が強い学習であった。ここにおいても、比較的に自由な立場で、自己管理によって学習する方法が第1主成分の総合評価を形成するということは、これは調査対象者が教育と認識しているためと考えられる。

仕事から離れることにより、その内容はより一般的な学習内容になり、自己管理であることによりその学習は、バックリーとカプルがいうように人間志向であるとも言える。仕事を通じての学習は特殊的であり、予測可能な学習内容をもつ。これは仕事志向である<sup>21</sup>。したがって、この説に従えば、通信教育や研修所での学習に対する指導は「教育」と考えられ、仕事を通じて行う学習とその指導は「訓練」と考えてよい。同じ学習内容であっても、場所によって言い方が異なるという矛盾は、矛盾ではなく、訓練は具体的な仕事である、ということから教育と一線を画すと理解とした方が理論的に整合性がある。

そのように考えれば、コミュニケーション学習のうち、教育に関する学習は、通信教育による会話（具体的には英会話を例示している）や言葉の学習、プレゼンテーション、あるいはレターの書き方の学習が入るものといえる。反面、訓練は、指導員、教育学部生、人事担当者の3者の職場でのプレゼンテーションが最も成分負荷（この場合は正）が大きくなっている。また、負の方では、通信教育によるレターの書き方の成分負荷が大きい。

今回のコミュニケーション学習の主成分は総合評価では「教育」であり、正と負に分かれる主成分は正の成分負荷が極めて大きく、それは仕事を通じて行う学習、特にプレゼンテーションに関わる項目がその多くを占めている。これは仕事での訓練であり見方を変えれば仕事である。教育と訓練とをこのように分けると整理がつくと考える。

#### 4-3 企業の採用活動におけるコミュニケーション能力の重要性

最後は、冒頭で述べておいたように、最近の企業はなぜコミュニケーション能力を重要視しているのだろうか、という問題点である。このことについては、最近の若年者の資質を問う意見が多いが、本稿ではそれらを組織活動の観点から考察しておく。

今日の企業においては、様々な利害関係者によって取り巻かれており、また、経営内部にお

いても組織活動は高度化し複雑化してきている。したがって、ますます、人と人との協力が欠かせないものになってきている。この人と人との関係をより密接にし、協力し合うことのできる組織にするかは、今日の企業にとっては極めて重要なことである。これについては、先のバーナードの見解によく表れている。すなわち、組織活動にあっては、人々にどのように意欲をもたせるかは、共通目的が個々人にとって魅力的なものではなくてはならないが、それを伝達する手段がコミュニケーションである。

そのため、サイモンが「インフォーマルなコミュニケーション体系が、組織の能率的な運用を妨げるのではなく、むしろそれに貢献するように、こうした直接的な個人的関係のなかに友情や協力の態度を維持していくことが、経営者の主要な仕事のひとつとなる<sup>22)</sup>」と述べている。このような対人関係は、仕事が専門化していくにつれて人々の協働はより重要になるのであるが、しかし、専門化し高度化すればするほど、逆に人間関係は希薄になるという現象は否めない事実である。これをどうすればよいか、今日の企業に問われている大きな問題ではないだろうか。その、一つの問題提起が、冒頭に掲げた企業の採用活動に当たっての新規学校卒業者に対する能力要件としての対人コミュニケーション力であったのではないかと考える。

コミュニケーション能力は、人格や人間性に関わる能力であると述べてきた。そうであるから、コミュニケーション学習は教育行動として理解されてきたのであろう。そして、それが教育であればあるほど、その学習は個々人の仕事から離れた、あるいは職制から自由な立場での学習によって身に付けていくべき普遍的な能力として位置付けてよいのではないだろうか。

最後にサイモンの次の言葉を掲げておくことにしたい。この文章は、コミュニケーション手段の選択のことが受容者に与える影響を考え、それを受けての言葉である。

「いずれのばあいにも、受容者の心理状態、態度、およびモチベーションが、コミュニケーションの設計を決める基礎的な要因であるに違いない。結局、コミュニケーションの役割は、それを伝達する側の人の心からなにかを取り去ることではなくて、それを受け取る側の人の心や行為になにかをあたえることなのである。<sup>23)</sup>」

コミュニケーションは、結論的には相手への理解と思いやりが重要だということであろう。

---

1 H.A.サイモン著、松田武彦訳『経営行動』ダイヤモンド社、昭和48年9月、204ページ (Herbert A. Simon, Second Edition, *Administrative Behavior—A Study of Decision Making Processes in Administrative Organization*, Collier Macmillan Publishers, 1957, p.157)

2 これについては、猪俣正雄著『組織のコミュニケーション論』(平成7年2月、第5刷)73~74ページに詳しい。

3 M. P. フォレット著、米田清貴、水戸 公訳『組織行動の原理—動態的管理』未来社、1972年6月、第1

刷、62 ページ (Elliot M. Fox and L. Urwick (ed), *Dynamic Administration—The Collected Papers of Mary Parker Follett*, Pitman Publishing, 1973, pp.15-16)。彼女は、「建設的対立」の中で、コンフリクトの解決方法として支配、妥協、統合の3つを挙げている。「円環的対応」は、この中で述べられている。人間関係は人々の相互関係であり「円環的対応」であるため、自己の主張にとどまるとコンフリクトの解決は支配か妥協にしかならない、という文脈の中でこの言葉を用いている。「円環的対応」によると、第3の解決方法である統合へと進んでいく、と述べている。

4 R.リッカート著、三隅二不二訳『経営の行動科学—新しいマネジメントの探求』ダイヤモンド社、昭和46年3月、15版、63～82ページ (Rensis Likert, *New Patterns of Management*, McGraw-Hill, 1961, pp.44-60)

5 バーナード著、山本安次郎、田杉 競、飯野春樹訳『経営者の役割』ダイヤモンド社、昭和59年、95ページ (Chester I. Barnard, Second Edition, *The Functions of the Executive*, Harvard University Press, 1968, p.91)

6 株式会社ダイヤモンド・ビッグ&リード『2003年採用・就職活動の総括』4ページ。なお、このような内容の調査報告書は数多くある。例えば、大阪工業会が行った「業務能力・学力に関するアンケート」調査(2003年1月)の要約をみても「どのような学力・業務能力が低下しているか?」では、「『幅広い知識』『論理的思考力』『指示待ち族』『口頭表現力』『文章表現力』『対人能力・コミュニケーション力』について各項目とも調査企業の過半数が、非常にそう思う、そう思う、と回答。特にマニュアル・上司に頼る『指示待ち族』が増えたと、自分の考えを適切に表現できる『文章表現力』が低下してきたの2項目は8割近い企業がそう感じている。また、将来、学力低下や業務能力の低下が業務に深刻な影響を与えると8割近い企業がみている。」さらに、週刊ダイヤモンド(2003年5月31日)でも同様の調査を行い、「採用時に目をつけているポイント」として、「積極性」「責任感」に次いで第3位に「コミュニケーション能力」を挙げている。これらの調査結果をみても、コミュニケーション能力が職業人に最も重要であることがうかがえる。

7 この内容については、2003年10月16日に千葉大学で開催された日本産業教育学会第44回大会で『『教育』と『訓練』に関する意味と内容についての研究—A 県立高等技術専門学校指導員と教育研究者との比較を通して—』で、青谷、飯田、三宅の3人で報告を行い、論考については、飯田・青谷『経営研究』(愛知学泉大学、2004年3月)に発表することになっている。

8 本稿ではコミュニケーションとは何か、という定義については、それを論ずることが目的ではないのであえて触れていない。しかし、本稿で中心的論題であるコミュニケーション学習ないし関連学習とは、コミュニケーション過程を構成する伝達手段である言葉、文字、態度・マナーなどを総称してコミュニケーション関連学習と規定している。

9 この質問項目は、中央職業能力開発協会の「自己啓発に関する事例編集委員会」が平成9年から12年にかけて行った報告書と企業の人事担当者や教育研究者の意見を参考にして、A 県立高等技術専門学校指導員との議論によって作成したものである。

10 新規学校卒業者に対する学習と総合判断の両者(各10問ずつ)も同様な分析を行っている。これらについては、必要に応じて引用していく。

11 この理由も上の注5及び6と同じである。

- 12 田中萬年著『『労働者教育』の理論枠組みについて－労働関係法制と社会教育法制の統合の視座－』日本社会教育学会年報第47集、2003年9月、95ページ
- 13 同法第三条の二の2では「学校教育法による学校教育との重複を避け、これとの密接な関連の下に行われなければならない。」としている。
- 14 労働省職業能力開発局編著『職業能力開発促進法－労働法コンメンタール－』労働行政研究所、平成10年3月、90～94ページ
- 15 県立高等技術専門校で学ぶ人たちは、「訓練生」と呼ばれている。
- 16 多重比較だけを見ると、等分散が仮定されている場合のBonferroniの検定と等分散が仮定されていない場合のTamhaneの検定を比べると、後者の場合が有意差のある組合せが多い。多い組合せだけを掲げると、「8研修所マナー」の教育研究者と人事担当者、「11-1研修所言葉」の能開大生と教育研究者、「11-3通信言葉」の能開大生と人事担当者、「12-3通信会話」の能開大生と教育研究者、「13-3通信レター」の能開大生と指導員、「14-1研修所プレゼン」の能開大生と指導員、教育学部生と指導員、能開大生と人事担当者、教育学部生と人事担当者、教育研究者と人事担当者、「14-3通信プレゼン」の能開大生と指導員、能開大生と人事担当者、「15-1研修所W・E」の能開大生と指導員、能開大生と人事担当者、教育研究者と人事担当者、である。
- 17 能開大生のこの特徴は、彼らの意識が、「教育寄り」では調査対象者の間で最も「訓練寄り」（つまり、2に近い）であり「訓練寄り」では最も「教育寄り」（つまり、2に近い）ということによる。このことは、青谷、田中萬年、飯田、三宅稿「学生の『教育』と『訓練』の認識に関する研究－本校学生のキャリア形成に伴う認識の変化を中心にして－」（職業能力開発総合大学校紀要、2004年3月、第33号第1巻）に詳しく記している。
- 18 教育と訓練との関係を逆のスケールで取り扱っているため、カテゴリーカル主成分分析を「訓練」の立場から実際に実行すると、「教育」の場合と全く同じ結果が得られる。したがって、特に総合評価の主成分をどう読み、理解するかがポイントである。
- 19 ある自動車会社では、OJT（On the Job Training）は訓練ではなく、仕事そのものである、といわれている。
- 20 バーナード著、山本、田杉、飯野訳『前掲書』93ページ（原典p.89）
- 21 Roger Buckley and Jim Caple, *The Theory and Practice of Training*, Kogan Page, 1990, pp.13-15
- 22 H.A.サイモン著、松田武彦訳『前掲書』209ページ（原典p.161）
- 23 H.A.サイモン著、松田武彦訳『前掲書』213ページ（原典p.164）

本研究にあたっては、多くの回答者、研究者、実務家の方々に多大なご協力とご指導をいただいた。また、統計処理については愛知学泉大学教授（本学非常勤講師）飯田 博氏にお願いした。関係各位に深く感謝申し上げたい。