

効果的な研修に対する制度的障害

ロバート・ビョーク

個人やチームのパフォーマンスを強化する、または妨げる組織の価値観、態度、構造の役割は、委員会の議題にのぼることもないし、委員会メンバーは、その分野の専門性に基づいて選ばれているわけでもない。同様に、委員会に関する過去2冊の書籍もこのテーマを扱ってはいなかった。しかし、パフォーマンスの問題に関するほぼ10年にわたる取り組みを経て、私たちは、パフォーマンスが発生する組織コンテキストの果たす重要な役割に驚かされている。

このエピソードは、過去および現在、20回以上の現地訪問の間に得た委員会メンバーの個人的経験と集団的経験の産物である。私たちがこうした現地訪問の間に繰り返し出くわしたことは最も興味深い。個人やチームのパフォーマンスを向上させるかもしれない変化への寛容さは、それらの変更をなぜ実施できないのか、という制度的理由および組織的理由と結び付いていた。私たちは「一多かれ少なかれ」軍、商業、政府、教育の様々な現場の人たちから、このメッセージを受け取ってきた。

要するに、私たちに明らかになったのは、個人やチームのパフォーマンスを強化する可能性のある、そして可能性のない技術やイノベーションを特定することは、この戦いの一部に過ぎない、ということである。これらのイノベーションを実施するために必要な変革を促進する組織文化がなければ、情報源がどんなに信頼できても、或いは、証拠がどんなに説得力を持っていても、変化への提案は殆ど効果がないだろう。しかし、この事実は、多くのトレーナーや他の実践者にとっては決して新しいニュースではない。このエピソードの目的は、次のステップを踏み出すこと、すなわち、委員会の経験の中で、人間のパフォーマンス向上に対する主要な組織的障害と思われる制度上の態度や制約のいくつかを明確にすることである。

認識されている研修の価値

研修を強化する技術やイノベーションの評価は、委員会が存続している間の継続的なテーマとなっている。既存の研究の分析に基づき、委員会はある種のイノベーションを提案し、ある種の既存の慣行に反対する意見を述べる。一般的に、様々な実社会の現場で研修を担当する個人は、委員会の提言に対して前向きに「一熱心にさえ」反応する。しかし、特定の職場の制度的現実を考えると、既存の研修プログラムをその提言を実行する形で変更するのは実のところ現実的ではない、と彼らはしばしば主張する。

変更に必要なリソースが使えない、というのが一つの主張である。研修や再研修のプログラムは通常、組織の優先事項の中であまり高くなく、そのことが、研修任務に割り当てられる資金、時間、人員の少なさ、そしてしばしば不十分さを招く。部分的には、研修に割り当てられる優先度の低さは、研修の本質に本来備わっている財政的事項に基づく。費用対効果の

観点から、いかに実りある研修プログラムであっても、コストは利他的なのに、利益は長期的である。短期的な利益が経営判断を担当する個人の最優先事項であるなら、研修や再研修のプログラムの作成や更新にリソースを割り当てることは魅力的な戦略ではないだろう。このようなプログラムは支出を必要とするだけでなく、結果的に研修中または再研修中の従業員の生産性が一時的に失われる(「研修は利益の一部を削るものだ」とある会社の関係者は語った)。こうしたプログラムの利点は、現役の管理職ではなく、むしろ後継者に宜しく反映されるものかもしれない(これは、ロサンゼルス警察の署員が言ったように、「次の市長が就任したときに、橋が崩れる」程度に手を尽くすべきだ、という原則に反する)。

しかし、こうした財政的事項に加えて、研修はしばしば絶対的な項目で価値判断されていないように思える。研修プログラムや、そのプログラムに関わる人たちは、組織内で決して高い役職や地位を得ていないことが多い。しばしば、このようなプログラム(特に再研修プログラム)は、必要—或いは、まったく以て不必要—な悪と見なされる。再研修、再教育、カウンセリング・プログラムは、困難な職業における継続的な職務パフォーマンス向上の常態的な一部と見なされるのではなく、是正措置や懲戒措置と見なされる。だからこそ、こうしたプログラムは、従業員から罰として—「あなたはしくじったのだ」というサインとして—しばしば見なされたところで、殆ど不思議ではない。予算危機の時期には、研修の価値に対するこうした態度が、研修への資金を最初に削減する理由に加わり得る。

例えば、近年、警察官になることがますます困難で、危険で、複雑な職務となっており、多くのコミュニティで、警察官の採用や研修のための資金が削減されている。警察官として優秀になるには、様々な運動スキル、手続きスキル、対人スキルが必要であり、折に触れ、一瞬にしてソロモンの知恵を実行することすら必要である。しかし、カリフォルニア州では、警察官の基本的な研修コースは、わずか 560 時間の研修で州全体の要件を満たすことができる。対照的に、カリフォルニア州の美容師は、単に州試験の資格を得るためなのに、1,600 時間の研修を受けることが必要となる。1991 年のロサンゼルス市では、研修のための追加資金が見つけれなかった際、警察を相手に、過剰な武力行使や不法発砲に対する訴訟費用を賄うために約 1,500 万ドルを確保した。1992 年には、その費用が約 2,000 万ドルに増加した。1993 年には、数々の変更—そのうちの一つは、研修の強化と研修に割くリソースである—の結果として、市に対するそのようなコストは、1,100 万ドル未満にまで落ち込んだ。900 万ドルの節約のうち、どれだけが研修の改善によるものか、どれだけが他の要因(警察の手続きの変更や市の検事局のより効果的な業務など)によるものかは、指摘の難しいところだが、これらの節約が、ある意味、ロサンゼルス市が研修に割り当てた総資金を小さくしている点は注目に値する。

研修プログラムを動かし、その内容を決定するニーズは、多くの場合、どのスキルが最も必要か、複雑か、実世界の環境で最も頻繁に求められるか、最も忘れられやすいか、といった根本的事項とは殆ど関係がない。寧ろ、研修時間やリソースをどのように費やすか、に関する行政上の決定は、しばしば規制や訴訟への恐れによって導かれる。例えば、コネチカット

州の原子力研修センターの場合、研修プログラムの内容を決定する際に最も影響を与える可能性のある唯一の事項は、原子力規制委員会から選出された試験官が見込んでいる、来るべき認証試験の性質である。

訴訟への恐怖が研修リソースの配分に影響を与え得る様相は、ロサンゼルス警察アカデミーの研修担当者が挙げた例で示される。全員で8,000人以上の署員のうち2人の署員が、その正当性が疑わしい状況で犬を撃った際、そのときの即座の反応は、犬を撃つのが正当か正当でないかに関する研修を**すべての**警官が受けるべきだ、と提案することだった。この提案は最終的に取り下げられた。ここでのポイントは、そのような研修には価値がない、ということではなく、寧ろ、そのような行政的反応が、限られた時間とリソースの最善な活用を合理的に分析すること以外の事項によって導かれていた、ということである。予想される職務要求が研修の主な指針ではないことを示す、警察の世界におけるもう一つの例は、以下のとおりである。警察への通報の50%は「紛争管理」に関与すること、すなわち、個人間の諍いや口論に介入することだが、最近まで、研修時間の1%未満しか紛争管理研修に割かれていなかった。

一般的に、研修はあまり高く評価されていないので、しばしば研修プログラムは期待したほど効果的でない。もちろん、逆もまた真実である。研修プログラムが思ったほど効果が殆どないから、あまり高く評価されていない。このように、一種の「ジレンマ」が、先に進むことを妨げる。

選抜と研修

研修プログラムが思いのほか効果的でない理由の一つは、個人間のパフォーマンスの違いを、研修、経験、実践のレベルの違いではなく、寧ろ、生まれつきの能力の違いに帰する支配的傾向である。理由の組み合わせがどうであれ、パフォーマンスにおいて、能力の役割は過大評価され、実践、経験、努力の役割は過小評価される(生まれつきの能力ではなく実践が、典型的にパフォーマンスを決定するより大きな要因であることを示唆する、この手の研究結果の最近の例は、エリクソンら[1993年]を参照)。

与えられたタスクを巧く処理する能力は、その人が、関連する能力や「才能」を持っているかどうかによって決まる、という考えは、組織や個人に多くの悪影響を及ぼす。そもそも、それは一種の無力感を生み出す。人は、本人や、雇ったり一緒に働いたりする他者がいわば「才能」を持っていることを望むものであり、そうでなければ、あまりやることがない、と考える。生まれつきの能力を、パフォーマンスを決定するものとして過度に強調することが社会的信念である限り、それは、自己達成的予言のように振る舞う可能性がある。初期の悪い経験や乏しいパフォーマンス — 例えば、数学の授業での — は、その分野で自分に能力がないと思わせ、更にその人の進む道に影響を与える可能性がある。人は、才能がないと分類している分野で成功するための経験や訓練を得られる教育コンテキストや職務コンテキストを避ける。逆に、自分が持っているかもしれないと思っている才能を発揮して、ひいて

は、その能力を伸ばせるコンテキストや役割を探し出す。異なる人種グループや民族グループのメンバーの生まれつきの能力が、何を持つ傾向があり、何を持たない傾向があるのか、に関する固定概念も自己達成の様相で振る舞う可能性がある。

組織レベルで見ると、生まれつきの能力の誤謬は、研修よりも選抜に重点を置くという結果を招く。リソースは、所与の職務コンテキストでのパフォーマンスを向上させることができる研修や経験のプログラムを作ることにではなく、生まれつきの才能やある種の特徴を持つ個人を見つけることに費やされる。自己洞察や他者への洞察を与えるために設計された評価ツールは、「このようなツールは実際に個人のキャリア選択や、組織による個人の選抜を促進する」という信頼できる証拠が不足しているにも拘らず、実世界の様々な環境で非常に人気がある。このようなツールの使用については、委員会の過去の報告書で検討された。委員会は、これらのツールの広範な使用は、その有効性を立証する確固たる証拠に基づいているのではなく、表面的妥当性や個人的な証言といった事項に基づいている、と結論づけた。例えば、そのような評価ツールのおそらく最も人気のあるマイヤーズ・ブリッグス・タイプ指標(マイヤーズとマッコリー、1985年)の場合、委員会は、キャリア・カウンセリングでそれを広範に使用することを正当化する十分な研究証拠を見つけられなかった(ドラックマン、ビョーク、1991年、第5章参照)。

研修の誤解された側面

誤り

本報告書(第3章、第4章参照)および委員会の過去の報告書(特に第3章、第4章)から強く浮かび上がる一般化は、研修手順は学習者にとって望ましい困難を導入すべきだ、ということである。研修中の**パフォーマンス**は、研修の目標である**学習**が達成した程度を知る信頼に足る指標ではない。研修中に高い正解率をもたらす条件は、研修後の環境でのパフォーマンスを支持できない可能性がある。逆に、研修中のパフォーマンスを遅らせたり妨げたりするように見える条件が、研修の目標である、その後の実世界のパフォーマンスを強化する可能性もある。

研修プログラムには、研修後の環境で現れることが予想される困難、予測不可能性、変動性を導入する必要がある。パフォーマンスを人為的に下支えする松葉杖となる研修 — 実践を所与のサブタスクに集結する、或いは、実践条件を一定に、それゆえに予測可能に保つと — の操作は、学習を妨げるだけでなく、理解や力量の幻想を導く可能性もある。人為的に簡単な研修条件下で巧く成績を積む研修生は、重要な知識やスキルを実際に身に付けた程度において誤った自信を植え付ける可能性がある。従って、研修中にある種の困難を導入することは、学習プロセスを強化するだけでなく、学習者の主観的な体験を教育する — つまり、達成した、或いは達成していない知識やスキルのレベルに関して学習者に実際のフィードバックを提供する — にあっても、「望ましい」ことである。

前述の結論は、様々な機関で実施される多くの既存の研修プログラムにおいて、かなり劇的

な変化が必要であることを示唆する。委員会の経験によれば、研修プログラムは通常、研修中のパフォーマンスを最適化するように設計される。研修を担当する個人は、研修中にパフォーマンスを強化する条件と、職務上のパフォーマンスを強化する長期的な学習を強化する条件との間に一対一の対応が存在するという、たとえ誤りであっても合理的な仮定に基づいて行動しているゆえに、このことは部分的には正しい。研修中に犯した誤りは、一般的に学習の機会とは見なされず、寧ろ最適でない研修プログラムの証拠と見なされる。こうして、研修中の誤りやミス役割は十分に理解されない。

しかし、より重要なのは、誤りの**意味**が誤解されている点である。パフォーマンスの違いを生まれつきの能力の違いに帰する傾向は、誤りは避けられることを意味する。誤りやミスが効果的な研修プログラムの必要な側面としてではなく、疑わしい適性や能力 — トレーナーや研修生の双方による — の証拠と見なされる限りにおいて、それらを避けなければならない。陸軍の訓練環境でよく見られるある種のモットー — 「最初から正しく遂行する」や「ミスを実践しない」といったような — は、誤りの役割や意味に対するそのような誤解した認識を反映しているように思える。

しかし、そのような態度がすべての陸軍訓練に蔓延していると示唆するのは誤解を招くだろう。鋭い反例として、カリフォルニア州のナショナル・トレーニング・センターが挙げられる。ここでは、アメリカ各地から部隊が集められ、戦車や歩兵隊の一連の戦闘で、仮想敵部隊(OPFOR)の連隊と交戦する。このトレーニング・センターに駐屯する高度に訓練され、熟練した連隊である OPFOR は、本拠地 — 1,000 平方マイルの過酷で無人の砂漠および山岳地帯 — ではほぼ無敵である。典型的な訪問部隊は、初期演習で見事に敗北するが、訓練が進むにつれて、戦闘に勝てるようになっていく。すべての過失は、各交戦後に独自の事後レビューで分析され、すべての指揮層にわたってコミュニケーションを可能にする。基本的な考え方は、勝利よりも敗北から学ぶことの方が多く、その学びは実際の戦闘よりもシミュレーション戦闘で上手く達成される、というものである。

テスト

誤りと同様に、研修の要素として果たすテストの役割も、一般に誤解されている。委員会の最初の報告書(ドラックマン、スウェッツ、1988年、第4章参照)で強調されているように、テストが学習イベントであるという豊富な証拠が存在する。思い出される情報や、実施される手順は、テストがなかった場合よりも、学習者にとってアクセスしやすくなる。また、テストは、更なる勉強を必要とする情報や手順に関して、学習者にフィードバックを提供することで、その後の勉強機会の効果を高めることができる。教育装置としてのテストの重要性は、実験室環境で管理された経験によるだけでなく、教育環境の研究によっても裏づけられている(例えば、学習を豊かにする、或いは豊かにしない大学環境の側面に関するハーバード評価セミナーの結果を報告している、フィスク[1990年]によるニューヨーク・タイムズの要約を参照)。

研修プログラムの要素としてテストを最適に活用することは、テストを評価装置としてフォーカスすることでしばしば妨げられる。理想的には、教育ツールとして研修に組み込まれたテストと、研修の終了時に評価ツールとして実施されるテストとの間に明確な区別が存在するべきである。通常、実際の訓練プログラムではその区別が曖昧になる。その結果、研修生は間違っているかもしれない答えを自発的に述べたり、混乱や不確かなときに声を上げたりすることを恐れ、指導者は、(一部、指導者自身が、研修生のスコアの観点で評価されるかもしれないことを理由に)指導上の誤りを招くかもしれないテストの使用に慎重になる。研修生が犯したり認めたりした誤りや不確実性は、一公式または非公式に一その研修生の記録の一部となる。原子力発電業界のオペレーター研修といった厳しく監視される研修プログラムでは、研修生が研修過程で犯した特定の種類の誤りや失敗を適切な規制機関に報告しなければならない、と要求する規則さえ存在する。このような環境にいる管理者は、研修過程での研修生のパフォーマンスを理由に、所与の研修生の「過失による雇用継続」で告発されるという被害にすら遭いやすい。

繰り返しになるが、この問題の一部は、個人間のパフォーマンスの違いを、たとえその違いが局所的で一時的なものであっても、生まれつきの能力の違いに帰する傾向にある。全体的に一般化すると、トレーナーも研修生も、誤りやミスに動揺しすぎだし、一成功や急速な向上に後押しされすぎである。研修終了時には完璧に成果を上げたように見えたものの、数ヶ月経った研修後の環境で、一特に、研修後の条件が研修環境での条件と異なる場合に、一十分な成果を上げられなかった研修生の例は枚挙に暇がない(医学生が卒業の時点で、医学部の最初の2年間で習得したと思われる基礎科学の内容の約10%しか覚えていなかったという事実は、ハーバード大学医科部が従来の医学部教育モデルから離れる方向に進んだ要因の一つだった)。また、研修中の誤りは、研修後の環境での誤りの前兆ではなく、それを起きないようにするかもしれない。実際、誤りを回避または最小限に抑えるように研修条件を構築することは、その誤りを、より深刻な問題にする時と場所に先送りするだけかもしれない。

効果の測定

研修や指導のプログラムの適切な尺度は、そのプログラムが研修後のパフォーマンスを促進した程度であることは言うまでもない。つまり、研修のゴールは、その研修を、研修生が働く実世界の環境に好ましい方法で「転換」することである。しかし、様々な理由から、研修後の職務パフォーマンスの尺度は、しばしば欠落していたり、妥当性が疑わしかったりする。また、適切な尺度があっても、フィードバック・ループが存在していないかもしれない。つまり、研修の数ヶ月後または数年後に、研修生の実際のパフォーマンスに関して、研修担当者に情報を提供する行政機構が整備されていないかもしれない。

もし所与の研修プログラムの長期的な影響の尺度が、研修担当者に利用されにくいなら、研修方法を評価するにあたり、彼らは何を利用するのだろうか?その答えは、彼らは非常に誤

解を招く可能性のある 2 つの信頼性の低い尺度 — 研修過程での研修生のパフォーマンスと、研修生自身による所与の研修プログラムの評価 — のいずれか、または両方を用いる傾向にある、というものである。前述の通り、研修中のパフォーマンスは、研修後のパフォーマンスを最大化する研修条件を選ぶための指標として相応しくない。研修中の正しいパフォーマンスの比率を最大化するように研修条件を構築すると、サブタスクに課される大量の実践、実践条件の固定化、研修生自身によって生み出される解決策や回答への機会を提供するのではなく、解決策や回答そのものを提供する、といった望ましくない特徴を重視する研修プログラムをもたらしがちになるだろう(ドラックマン、ビョーク、1991年、第3章参照)。

所与の研修プログラムに対する研修生自身の幸福感や満足度を測る研修生の評価は、研修プログラムの設計の基準として等しく信頼性に欠ける。このような評価は、しばしば「ハッピー・シート」とか「スマイル・シート」と呼ばれ、上記の理解や力量の幻想 — 研修中のパフォーマンスを強化する操作のタイプによって助長されるが、研修後のパフォーマンスを支えることができないかもしれない幻想 — に依存する。そして、学習を強化する望ましい困難の種類は、一部は、研修後の環境で求められやすいプロセスの実践によって、大部分は、まさにそのような操作の性質によって、研修生から上手く受け入れられるとは思えない。多くのトレーナーは、研修生の幸福感や研修中のパフォーマンスは研修を評価する適切な基準である、と無批判に仮定しているのかもしれない。しかし、そのような基準は誤りであると理解しているトレーナーでさえ、委員会が推奨したタイプの研修の中にイノベーションを導入しようとする際に、やはり問題に直面する — なぜなら、彼ら自身が、研修中の研修生のパフォーマンスの観点や、研修生が記入した「ハッピー・シート」の観点で評価される可能性が高いからである。研修を実際に最適化するには、研修に対して日々の責任を負う個人だけでなく監督者も、研修に関する委員会の結論や提言の実践的な意味を理解する必要がある。

最後に、研修の長期的影響を示す明確な尺度が存在しない場合、研修担当者は、その持ち分に対する特別な努力やイノベーションの成果を示す方法を欠いている。よい仕事をする、誰にも気づかれない、と信じるのは、気が滅入ることである。もしハイメ・エスカランテ(『落ちこぼれの天使たち』で有名)が、東ロサンゼルス市のガーフィールド高校で、微積分学の飛び級過程ではなく、標準的な優等過程を教授していたら、飛び級過程の生徒しか全国年末テストを受けないので、彼は、無駄に苦勞を買った — 或いは、解雇された — 可能性が高いだろう。このテストは、生徒の達成の尺度だけでなく、完璧ではないにせよ、指導者の効果の尺度も提供する。飛び級テストにおける、主だったマイノリティの生徒たちの否定しようない成果がなければ、エスカランテの型破りな教育法は、単に風変わりでおそらくは無謀なものと思われていた可能性が高い。

トレーナーと組織

トレーナーが教師として効果を最大化できる—或いは、そうしようと試みる—程度は、労働環境を特徴づける組織の態度や構造に著しく依存する。研修を最適化するためには、コミュニケーション—指導者の間の、または行政レベルを超えた、または元研修生と現役の研修担当者との間—が必要である。そして、競争ではなく協調が必要である。つまり、研修後の成果に基づいて、有望に見える知識、解決策、イノベーションを共有するメカニズムが必要である。しかし、実際の実践では、そのようなコミュニケーションや協調は、教える能力は生まれつきの才能であり、学ぶことのできるスキルではない、という態度によって、或いは、指導者を孤立させ、お互いに競争する状況に置く行政構造によって、しばしば妨げられる。

スキルとしての教育

教育は複雑なスキルである。最大限に効果的な指導者であることそのものが、継続的で要求の高い学習プロセスである。教えられるべき知識やスキルについて時代の流れについていくことは、もちろん学習プロセスの重要な一つの側面だが、それをやるだけでは到底不十分である。また、指導の技能を習得するために努力することも必要であり、これは多面的で生涯にわたるプロセスである。最も効果的であるためには、指導者は、高度な技術的ツール—コンピュータ支援デバイスといった—の進歩を常に把握する必要があるし、研修の方法論に重要な影響を与える研究結果について時代の流れについていくことが必要だし、特定の研修のコンテキストにおける代替技術や代替手法の相対的な効果を体系的に探求する必要がある。このプロセスのこういった側面を超えて、教師としての自分自身について、所属する機関や組織の全体的な使命について、生徒や研修生について、学ぶべき重要なことがある。例えば、教育には多くのスタイルがあり、どのスタイルが個人的に効果的で快適かを自分で見極めるには、時間と努力を費やすかもしれない。最も効果的なスタイルは、研修生の年齢、背景、目標の関数として異なるかもしれない。最後に、教えるべき知識やスキルが、いわば組織の観点—研修生が直面すると予測できる欲求の観点、或いは、研修生が受けている、または受けるであろう他の研修の観点—からどのように「調和」するかを理解することも、重要かつ継続的なプロセスである。

管理者、そして、この問題に対する指導者自身は、教育を、学ぶべき技能ではなく、寧ろ、ある個人に授ける贈り物と見なす傾向がある。そのような態度の潜在的な悪影響はかなり大きい。例えば、個々の指導者が、教える能力を生まれつきの才能と見なす限り、その教育に対する批判は、どんなに建設的で具体的なものであっても、ある種の個人的な攻撃として拒否されるか、限られた可能性の証拠として受け取られがちになるだろう。助言やフィードバックを求める気にならないし、代替技術や代替方法を探求する気にもならないだろう。暗黙レベルでも明示レベルでも、巧く教える能力は生まれつきの才能である、という考えは非常に広くいきわたっている。大学の環境ですら、教育は、学ぶべきスキルと見なされない

傾向がある。ランチ時やその他の場で、教授がお互いに、他のことに紛れて研究、政治、スポーツ、天気、株式市場などについて話をするが、教育戦略や教育技術について話すことは、あったとしても稀である。まるで、そのような問題について話すことはタブーであるかのようである。—おそらく、同僚は教師として欠点がある、或いは、自身の教師としての「才能」を自分で過剰に評価している、と暗示する危険があるからだろう。

マネジメントの観点からも、教育は主に、或いは完全に生まれつきの才能だとする態度には悪影響がある。そのような結果の一つは、研修担当者のスキルを更新し、磨きをかけるプログラムへの支援が減少する可能性である。その代わりに、巧く教える能力は才能であるとする考え方は、トレーナーとして選ばれた個人がそもそも「不可欠な資質」を持っていることを単に願う傾向を生み出す。教育そのものを難しいスキルと見なさないことから生じるもう一つの結果は、所与の分野の専門家を—教師としての資格や経験を無視して—その分野の指導者として採用する組織の傾向である。

もちろん、所与の分野の専門知識が教師の資格を奪うというわけではないが、専門家は特定の領域を超えた教育原則の経験や知識を欠くだけでなく、自身のスキルを理解していなかったり、初心者の視点を導入できなかつたりするかもしれない。ゴルフやコンピュータ・コードの作成、税務申告書の作成などに高度な専門知識があっても、それらのスキルを効果的に教えられる保証はない。スキーで育った人は、大人になってからスキーを習ったあまり熟練していない人ほど、初心者に曲がり方、止まり方、再び立ち上がる方法を上手く説明できないかもしれない。非常に高度な専門知識と実践に達すると、複雑なスキルの多くの側面が自動的に身に付き、特別な努力なしには意識的な分析ができなくなる可能性がある。自分の子どもに自動車の運転を教えることが、時に苛立たしく、時にユーモラスで、時に恐ろしい理由の一つは、経験豊富なドライバーとしての多くのスキルの側面が年々自動的に身に付くようになったことである。例えば、標準的なトランスミッション車でシフター、クラッチ、アクセル・ペダルの適切なタイミングや順序について尋ねられると、多くの場合、シフト時の動きを観察しようとするのを拒み、通常、プロセスを変えたり、混乱させたりする。

まとめると、所与の分野で効果的な指導者であることは、その分野の専門知識を超えることである。何かが得意であることと、その何かの効果的な教師であることとはまったく違うし—結局、エリート・ミュージシャンやエリート・アスリートが、エリート・パフォーマーではない教師やコーチを持つことはよくある—その認識が根強く残っていることは明らかのように思える。このような認識は、例えば、パーソナル・コンピュータのソフトウェアやハードウェアに付属するマニュアルが、どうして、しばしば教育ツールとして非常にフラストレーションが溜まり、効果的でないのかを説明するかもしれない。こうしたマニュアルの執筆者—おそらく、その製品の設計や改良に重要な役割を果たしたエンジニアやコンピュータ技術者—は、彼らのスキルなどお構いなしに、或いは、執筆者、指導者、学習者の視点に立ったスキルを欠いたまま、主に所与の製品に関する深い知識を基準にしばしば選ばれてきたように思える。

行政構造

最適でない研修のもう一つの要因は、指導者を孤立させる組織構造である。もし、多くの影響力のある著者 —特にエドワーズ・デミング— が主張しているように、組織内の個人の行動が、個人の特征よりも組織構造によって大きく左右されることが真実であるなら、不幸なことに、多くの指導者は、教師としての潜在能力を発揮できない環境で働いていることになる。企業、軍事、教育の場では、指導者は、責任を担う研修を最適化するために必要なある種のコミュニケーションや協力を拒否されたと気が付く可能性がある。

多くの歴史的要因や制度的要因が、組織内で教師やトレーナーの孤立に寄与しているのかもしれない。そのような要因の一つが、研修に向けた組み立てライン気質である。学生や研修生は、後に求められることになるスキルや知識を「身に付ける」必要があると見なされている。この見方に基づけば、研修を、重複のない、狭く定義された複数のプログラムやクラスに細分化することが最適のように思えるかもしれない。その目標は、ある種の大量生産の効率を達成することである。研修生や学生は、必要に応じて異なる研修プログラムや研修クラスに送られる可能性があり、その研修生にいろいろなタイプのスキルや知識を定着させることが指導者の職務となる。しかし、時間が経つにつれて、このような構造は、しばしば指導者を孤立させるだけでなく、指導者を互いに競争状態に置くように機能するだろう。所与のクラスや研修プログラムは、指導者や指導者のスタッフの管轄となり、いずれ彼らは、自分たちの主な目標 —長期的な研修の効果を最適化することとは無縁の目標— を、他の指導者よりも、上司や研修生から高く評価されることと見なすようになる。

組織内で指導者を孤立させるように機能する要因が何であれ、その孤立の効果は、研修プログラム内で望ましい変化やイノベーションの進捗を妨げたり遅らせたりすることである。指導者はお互いから学ぶ機会が必要であり、主要な管理職にいる個人は、自らを研修事業の指導者のパートナーとみなす必要がある。実際、ある機関の研修ミッション全体を最適化するために必要なイノベーションのいくつか —例えば、研修を強化するための技術ツールを導入すること、個々の研修プログラムの配置や関連のあり方を変えること— は、マネジメント・レベルでしか達成することができない。イノベーションを阻止する力を持ち、残念ながら、そういうことをしばしばしがちな管理者は、同時に望ましい変化を促進し、実行する力を持っていることが多い。

締め括りのコメント

効果的な研修の障害にフォーカスし、それらの障害を説明しようとした結果、私たちは、委員会が多く の現地訪問で直面した状況について、過度に暗い絵を描いてしまったかもしれない。もし本章のゴールが、一つ以上の側面で模範となる実世界の研修環境の例を提供することであるなら、それは難しいことではない。実際、私たちが訪れた軍事、商業、教育、政府、スポーツの様々な現場にわたって、私たちが見たイノベーション、コミュニケーション、協調の可能性が描かれたことに、私たちは感銘を受けた。要するに、私たちが本章で特定し

た効果的な研修の障害が実世界の環境でありふれていることが、委員会にとって明らかになる一方で、それらが存在する必要のないことも明らかになった。

コメントに値する最後のポイントは、本章でまとめた効果的な研修の障害は、お互いに完全に独立してない点である。研修を妨げる逆効果の態度、価値観、構造は、大なり小なり、共通の根源に起因—学習者としての人間の特性や可能性に対する誤解—する。個人やチームの学習とパフォーマンスの基盤となる認知的プロセスや社会的プロセスに関する研究は、直感や標準的な実践よりもはるかに優れた研修ガイドとなる段階まで成長した。学ぶことができ、変化することができるという生存価値がかつてないほど高まっている、グローバルな競争と情報の高速網の時代において、そのリソースを活用して研修を強化することは極めて重要である。