

組織成員の能力伸長につながるフィードバック探索 行動に関する研究

馬場崎（宮本），知加子

<https://hdl.handle.net/2324/5068157>

出版情報：Kyushu University, 2022, 博士（心理学），課程博士
バージョン：
権利関係：



組織成員の能力伸長につながる
フィードバック探索行動に関する研究

宮本 知加子

目次

第 1 章	4
第 1 節 問題の所在	5
第 2 節 人材育成におけるフィードバック探索行動の位置づけ	8
第 3 節 フィードバック探索行動の先行研究	16
第 4 節 本研究の意義と目的	25
第 2 章	30
第 1 節 問題	32
第 2 節 方法	38
第 3 節 結果	41
第 4 節 考察と実践的示唆	46
第 3 章	52
第 1 節 問題	54
第 2 節 方法	58
第 3 節 結果	60
第 4 節 考察と実践的示唆	63
第 4 章	67
第 1 節 問題	69
第 2 節 方法	76
第 3 節 結果	78
第 4 節 考察と実践的示唆	82
第 5 章	87
第 1 節 問題	89

第 2 節 方法	94
第 3 節 結果	97
第 4 節 考察と実践的示唆	102
第 6 章 総合考察	107
第 1 節 本研究で得られた知見	109
第 2 節 総合考察	118
第 3 節 本研究の応用的示唆	124
第 4 節 今後の研究に向けて	127
引用文献	129
謝辞	148

第 1 章

フィードバック探索行動の先行研究と
本研究の目的

第 1 節 問題の所在

本研究は、フィードバック探索行動の概念を整理し、職場環境において自発的な行動であるフィードバック探索行動が能力伸長へと結びつくメカニズムを検証するものである。

1. VUCA時代の到来と団塊の世代の大量退職

近年、テクノロジーの発達、組織環境の変化、働き方改革と組織を取り巻く環境は大きく変化している。Volatility(変動)、Uncertainty(不確実)、Complexity(複雑)、Ambiguity(曖昧)の頭文字をとってVUCAの時代と呼ばれ、2016年の世界経済フォーラム(ダボス会議)で経済用語として使用し、定着したと言われている。時代の変化と共に、働き方や企業の果たすべき役割も変化している。

経済産業省は、「人材競争力強化のための9つの提言(案)」(2019)の中で、今後VUCA時代の環境変化によって、日本企業が急速かつ激しい変化にさらされていくと示し、変化が激しい時代の働き手は、状況に合わせて自身を柔軟に変えていくことが必要になっていくと伝えている。具体的な方策の1つに「個人の自律的な成長や学び直しを後押しし、支援する機会の提供」を挙げており(経済産業省, 2019)、働き手が状況に柔軟に対応しながら、生き抜いていけるようにすることを提言している。

団塊の世代の大量退職によって、労働力の確保にとどまらず、技術力の継承が危ぶまれている(中原・金井, 2009)。そのような中、もはや、職場内で教えてもらうのではなく、自ら学ばなければならない時代になっていると言える。

2. 人生 100 年時代と社会人基礎力

人生 100 年時代の社会人基礎力は、これまで以上に長くなる個人の企業・組織・社会との関わりの中で、ライフステージの各段階で活躍し続けるために求められる力と定義され、社会人基礎力の 3 つの能力 / 12 の能力要素を内容としつつ、能力を発揮するにあたって、自己を認識してリフレクション（振り返り）しながら、目的、学び、統合のバランスを図ることが、自らキャリアを切りひらいていくうえで必要とされる（経済産業省，2018）。

大学教育においては、2040 年に必要とされる人材と高等教育の目指すべき姿として、「予測不可能な時代を生きる人材像」を「時代の変化に合わせて積極的に社会を支え、論理的思考力を持って社会を改善していく資質を有する人材」と改めて位置付けた。さらには、「学修者本位の教育への転換」として、「何を学び、身に付けることができたのか」、個々人の学習成果の可視化の必要性を謳っている（中央教育審議会，2018）。

つまり、社会人予備軍としての大学生においても自ら学ぶことのできる資質を備えておくことが求められ、生涯を通じて自律的に学んでキャリアを切りひらくことは、社会からの要請であると言える。

3. デジタル化の促進と人手不足

現代の仕事は、IT 化によって個業化が進んでいると指摘している（中村，2015）。IT 化によって、一人でパソコンに向かうことが増え、隣がどのような業務に携わっているのかも分からない状態や、協働しにくい状況をうみだしている（中村，2015）。さらに、働き方の多様化に加えて、新型コロナウイルス感染症の影響により、企業のデジタル化やテレワークの普及は加速している（総務省，2021）。ただし、デジタル化には、「人材不足」と感じる企業が 5 割を超えており、対応できていない現状が浮き彫りになっている（総務省，2021）。

4. 人材育成の課題

これまでは、メンバーが変わらないクローズドなコミュニティの中で雇用されていたため、企業主導のキャリア形成が行われていた。長期雇用、年功序列、緊密な関係という条件が揃っていたため、職務遂行能力を形成しやすい環境があったとの指摘もある(中原, 2017)。しかし、これからは、新卒採用だけでなく、中途採用、最終者、再配置といった、メンバーの出入りがあるコミュニティとなることが予想される(経済産業省, 2019)。したがって、人材育成の在り方も、これまでの同質的なものではなく、企業と個人が成長できるよう変化していかなければならない(経済産業省, 2019)。つまり、人材育成は、国を挙げてスピード感をもって取り組まなければならない課題であるといえる。

日頃、組織における成員の多くは、挑戦的で多様な仕事経験を経るだけでなく(Lombardo & Eichinger, 2010)、その経験を振り返ることで能力を向上させていく(e.g., Kolb, 1984)。そのため、経験豊富な上司や先輩から得られるフィードバックは、自らの職務遂行能力を形成するための情報資源となる。しかし、昨今の組織環境では、メンバーの流動性、個業化が進み、さらには働き方の大きな変化により、かつてのように即事・即時のフィードバックを受けることが難しくなっている。上司の側からすると、部下が何に困っているのかが見えづらい状況がある。

そのような状況があるからこそ、自らの職務行動や成果の達成度に関する情報を能動的に質問してフィードバックを求める行動(=フィードバック探索行動)が今後ますます求められる。成員がフィードバックを求めることができれば、上司も、部下が何に困っているのかを理解できる。自らフィードバックを求める行動は、成員の成長のためにも、企業の成長のためにも必要な行動となる。

第2節 人材育成におけるフィードバック探索行動の位置づけ

本研究では、組織行動の1つであるフィードバック探索行動の概念に着目し、人材育成の観点から、成員の能力伸長にフィードバック探索行動がどのような機能をもつかを検討する。ここではまず、フィードバック探索行動の研究において、その行動がどのように生起されるのかを明瞭にする必要がある。本節では、組織開発や人材開発といった視野から、従来のフィードバック探索行動研究の主要なアプローチを概観し、そこで、どのような問題点が看過されていたのかを整理する。

1. 組織開発と人材開発

これまで、組織での人材育成はどのようにして行われてきたのだろうか。まず、組織開発と人材開発から整理する。

組織開発 (Organization Development) とは、「組織有効性の向上・健全性確保のため組織全体を対象にして計画的、かつ、トップダウンでなされる管理行動であり、行動科学の研究知見を背景になされる計画的介入のこと」である (Beckhard, 1969)。組織開発の根底には、3人の哲学者がいると言われている (中原・中村, 2018)。1人目は、1900年代のプラグマティズムを代表する哲学者である John Dewey であり、「受動的な人間」に知識やスキルを与えるとの以前の考えに対し、「能動的な人間」は、自ら環境に働きかけて経験する、そして経験を内省することによって学ぶ、と主張した。2人目は、1900年代に現象学を唱えた Edmund G.A. Husserl であり、「いま・ここ (here & now)」である今起こっている自分の経験に耳を傾けること、主観を重視した。3人目は、Sigmund Freud であり、人間の心には、意識できない「無意識」の領域があると主張し、その水面下に抑圧さ

れた心理的な葛藤が病理を生み出すと考えて、それを対話によって治療する精神分析を生み出している（中原・中村，2018）。この3人の哲学者の考え方が、その後の組織開発として開発されていく集団精神療法の基盤となっている（中原・中村，2018）。

他方、人材開発とは、「組織戦略・目的達成のために必要なスキル、能力、コンピテンシーを同定し、これらの獲得のために従業員が学習するプロセスを促進・支援すること」（Hall, 1984）をいう。人材開発は、もともと個人レベルのスキル・能力の開発を意図して行われるものであった（表 1-1）。しかし、研究者によっては、組織レベルにおいて、組織メンバーの卓越性や健全性を高める取り組みである「組織開発」や個人の「キャリア開発」を含みこむ概念として概念拡張することを主張する研究者もいる（中原，2015）。

金井（2004）が指摘するように、組織が変わるといっても結局変わるの
は、「個人」ないしは、「個々人の関係」である。人材開発も、「個人レベル」
から、「組織レベル」のものまで概念が拡張している。つまり、どこに焦点
を当ててるのかに違いがあったとしても、人が学ぶという基盤は同じである。

表 1-1 人材開発の定義

研究	定義
Habison & Myers (1964)	個人の知識・スキル能力を増強するプロセス
Hall (1984)	組織戦略・目的達成のために必要なスキル、能力、コンピテンシーを同定し、これらの獲得のために従業員が学習するプロセスを促進・支援すること
Watkins (1989)	長期的仕事に関連する個人・グループ・組織レベルの学習能力を高めること
Swanson & HoltonIII (2009)	個人・チーム・業務プロセス・組織システムの生産性を改善・開発させるプロセス

さらに、社会化という概念から見ると、組織に入ると、まず組織に馴染むという課題が見えてくる。社会化（Socialization）とは、「非常に広範囲

の行動可能性をもって生まれた個人を、その準拠集団の基準に照らして、所属メンバーに慣習的に受け入れられる範囲の、限定された行動へ、実際に発展・誘導させる包括的プロセス」のことを指す (Child, 1954)。その下位概念として組織社会化が位置付けられており、「個人が組織の役割を想定するのに必要な社会的知識や技術を習得し、組織の成員となっていくプロセス」と定義されている (Van Manen & Schein, 1979)。学習は、「経験により比較的永続的な行動変化をもたらされること」であるから (中村, 1999)、組織社会化とは、「組織参入時における個人の学習」の問題としても論じることができる (中原, 2021)。

では、組織における学習は、どのように行われるのだろうか。まず、OJT (On the job training) と OFF-JT (Off the job training) の2つが挙げられる。OJT (On the job training) は、仕事の現場において「上司が部下に対して仕事を通じて計画的に必要な知識、技能、問題解決能力、および態度について教育訓練を行うこと」である (青木, 1965)。OFF-JT (Off the job training) は、仕事を離れて行われる教育訓練を指し、研修の機会などもこれに当たる。ビジネスパーソンとしての成人能力開発の70%は、「経験」によって、説明可能であるとの指摘を踏まえると (MaCall, 1988a)、日々のOJTの中で、必要な知識やスキルが伝達されてきたことの証とも言える。McCall (1988b) は、上級管理職を対象に、仕事における自らが飛躍的に成長した業務経験 (Quantum leap experience) を回顧してもらい、マネジメントやリーダーシップの学習に一皮むける経験のもつ意味の大きさを強調している。金井 (2004) も、「一皮むける経験」の研究を通して、ギリギリの修羅場を乗り越えたとき、人はまたより高いレベルに挑戦できるようになると述べている。それほどに、経験は大きな意味を持つ。

さらに、経験の重要性を示したモデルに、Kolb (1984) が提唱した「経験学習モデル (experiential learning model)」がある。これによると、学習

は、ある経験をし(具体的経験)、その経験の内容を振り返り(内省的観察)、振り返りの中から何らかの教訓を引き出し(抽象的概念化)、その教訓を別の状況に適用する(能動的実験)という循環のプロセスとして捉えられる(Kolb, 1984)。この経験学習モデルは、単に経験するだけではなく、それを学習とするためには、経験の振り返りが重視されており、Deweyの考え方に通じている。

振り返り(reflection)とは、自分の行動や言動、内面の傾向を振り返り、改善点を見つけ出すことである。仕事ができるというレベルに達するためには、単に知識を得ることができればいいわけではなく、様々な現場での経験を通して学習するものであるという認識がある(中原・金井, 2009)。

それでは、組織での学習では、どのような成果が期待されているのだろうか。人材開発の最も古い定義に、「個人の知識・スキル・能力などを増強するプロセス」(Habison & Myers, 1964)とあるように、仕事や与えられた業務に必要な知識・スキル・能力を高めることが求められていた。人材開発は、もともと、第2次世界大戦中や戦後の工業製品を大量生産するための工場労働者の確保にあった(Swanson & Holton, 2009)。産業革命後、多くの工場労働者が求められ、工場労働者を管理監督する立場の人材も必要になったため、工場内学校や多種多様な訓練が行われ、企業で働く能力形成が行われた(Swanson & Holton, 2009)。ただし、その後の産業構造や企業の変化によって、身につけなければならない能力は多岐にわたっている。

古川ら(2002)は、コンピテンシー(competency: 業務直結能力)に着目し、コンピテンシーは、学習できるものであり、それは、経験をもとになされるものであること、その経験は、行動、結果、およびそれらの間のプロセス(経験がなされる文脈も含まれる)の3つによって構成されること、コンピテンシーの学習は、単に経験の有無ではなく、経験について意

識的に継続的に振り返り、「経験を通して学習する習慣」を持つことによって促進されると指摘している。この考え方をもとにした実証研究によると、仕事の遂行によって意識化する度合いを高めることによって、業務に必要な能力の学習を促進させ、それが業績の確保や向上に結び付く可能性を示していた（古川，2010）。

また、中原（2010）は、職場における社会的相互作用に着目した研究を行っている。職場において個人は、上司・上位者・同僚・同期から、「能力向上」に正の影響を与える多種多様な支援を受けていることを明らかにしている。さらに、他者から受ける支援とは、「業務支援」、「内省支援」、「精神支援」の3つがあり、最も強い影響を持っているものは、「内省支援」であり、これをいかに職場の他者から得るか、ということが本人の「能力向上」にとって非常に大きな要因となることを指摘している。

これらの先行研究から、仕事における能力伸長には、自分で、あるいは、他者の支援を得ながら経験を振り返り、学習を習慣化していくことが必要であると理解できる。つまり、自分の仕事を客観的に振り返る必要があり、そこで、重視されるのが上司などから行われるフィードバックである。

したがって、本研究において、「能力」とは、「経験を通じて獲得される職務において必要となる知識やスキル，行動スタイル」と定義する。さらに、「能力伸長」とは、「成員が職務において必要となる知識やスキルを獲得することに加え，心理的にも成長感を得ること」と定義する。

2. フィードバックとフィードバック探索行動

フィードバックとは、「ある人の課題パフォーマンスに関する情報を与えることをめざして，外的エージェントによってなされる行動・働きかけ・情報通知」を指す（Kluger & DeNisi, 1996）。現在では、「上司が面談でフィードバックする」，あるいは「上司からフィードバックを受ける」のように，

職場でも日常的な用語として使用されている。この用語は、もともと電子工学で用いられていた「フィードバック」の用語を、Lewin が現在の意味に適用したものである（中原・中村，2018）。「フィードバック」という用語は、1960年代に組織開発の中で行われていた「アクションリサーチ」のプロセス、つまり、問題を定義し、分析し、見える化したものを現場の人々に返して現場を変え、その結果を評価するという実践の中で、生まれたものであった（中原・中村，2018）。そのため、フィードバックという用語は、組織開発（Organization Development）の領域で使われ始め、研究が蓄積されていく。

一方で、フィードバックを自ら求める行動である「フィードバック探索行動」に関する研究がある。「フィードバックする」、「フィードバックを与える」主体は、上司の立場の人が部下に行うことが多いが、それとは逆向きに、主体は部下であることが多く、「フィードバックを取りに行く」行動である。フィードバック探索行動（feedback-seeking behavior）とは、“価値ある目標状態を実現するために、自らの行動の正しさと適切さを判断することに向けた意識的な努力”（Ashford, 1986, p.466）と定義されている。具体的には、上司や同僚に質問するなどして積極的にフィードバックを求める、あるいは、手本となる同僚の話を聞く、観察することで自分の行動を変えようとする行動のことである（Ashford, 1986）。

フィードバック探索行動の研究は、それまで組織のパフォーマンス向上のための資源として関心を集めていたフィードバックについて、Ashford & Cummings (1983) が、個人にも達成しようとする目標があり、個人にとってもフィードバックは貴重な資源であると主張したことが起源となっている。

フィードバック探索行動は、受動的な行動とは対照的に、自らの職務行動の適切さやパフォーマンスの成否について積極的に他者に評価を求める

能動的行動である。さらに、フィードバック探索行動には、直接的手段である質問 (inquiry) と観察によって手がかりを得るモニタリング (monitoring) の2つの手段があることが明らかにされている (Ashford & Cummings, 1983)。この2つには、それぞれ違ったコストがある。モニタリングの場合、自分が観察したことを解釈しなければならないため (Ashford & Cummings, 1983)、時として、解釈を間違える場合もある。一方で、直接質問することは、フィードバックを求める側が、不安になったり、無能に見せてしまう、情報をもらう相手を苛立たせてしまうといった可能性がある (Ashford & Cummings, 1983)。さらに直接的手段は、フィードバックを求める側の対人スキルの欠如を明らかにしてしまう可能性があり、パフォーマンスの失敗に注意をひく可能性を孕んでいる (Morrison & Bies, 1991; Northcraft & Ashford, 1990)。

フィードバック探索行動の研究は、フィードバックという言葉が組織内でも使用されるようになってから、約20年遅れて個人の側に焦点があたったことになる。それまでは、個人がフィードバックを求める行動の目的には、目を向けられておらず、組織の側からよりよく働いてもらうことを目的として、フィードバックの与え方に焦点が当たっていた (小川, 2012)。2000年代に入ると、フィードバック探索行動を統合的にとらえようとする研究や (VandeWalle, Ganesan, Challagalla, & Brown, 2000)、その能動的かつ先見的な行動から、プロアクティブ行動の1つとして位置付けられた (Grant & Ashford, 2008)。

このように、フィードバック探索行動は、組織行動の1つであるが、どのような特性をもつものがフィードバックを求めるのかといった先行要因を捉えようとする研究から、組織参入や組織適応などのある場面における行動を捉えようとする組織社会化研究など、幅広い分野で研究がなされている。

ここで、人材育成という観点から、フィードバック探索行動を捉えなおしてみると、個人の側に主体があり、能動的な行動であることが大きな特徴である。たとえば、上司がどんなに有意義なフィードバックを与えても、成員が、その内容を理解し、咀嚼して、自分のものとして振り返ることができなければ、そのフィードバックは意味を成さない。あるいは、情報が足りない、偏っているとしても、フィードバックを与える側がそれを理解しなければ、伝えることができない。しかしながら、フィードバック探索行動は、自分から必要な情報を求めにいく行動である。したがって、情報を与える側にとっても、何を必要としているのかが理解でき、適切に伝えることができる。

さらに、どのような情報を知りたいかという欲求は、一時の仕事内容のものもあれば、その後のキャリアに関わるような学習を含む可能性もある。

個人には、成長したいという欲求があるとされている。Maslow (1954)をはじめとするモチベーション理論では、自己実現の欲求があったとした。また報酬や公平性は、仕事をしていくうえで重要な要因であるものの、モチベーションを規定するものは、それだけではない(表 1-2)。臨床心理学的な観点では、人間に内在する自己治癒力(自己実現の力の一部)を活性化することが心理療法の基本であるとしている(河合, 2003)。個人が主体となって行動することは、成長可能性が高いことを示唆している。

したがって、フィードバック探索行動は、個人の主観的体験を言語化し、伝達することを通して、自己実現へのプロセスを歩むものだと考えると、組織内で見せるフィードバックを求める行動には、成長可能性を内包した重要な行動であると言える。

これまでの議論を踏まえ、本研究では、人材育成の観点から、仕事の成否の診断情報となりうるフィードバックを求める行動に着目し、組織での能力伸長に繋がっているのかについて検討することを目的とする。

次節で、フィードバック探索行動の先行研究を整理し、その成長可能性について検討する。

表 1-2 関連する動機づけ理論

理論	研究者	内容
欲求階層理論	Maslow (1954)	自己実現した人間は自分の潜在的能力を生かして心理的成長をしたいという高次の欲求によって動機づけられる。そこに至るまでは、欠乏とその充足という生物学的な低次の欲求に動機付けられる。
期待理論	Vroom (1964)	ある行動の動機づけFの大きさは、期待E（行動がある結果をもたらすであろうという一時的な確信の大きさ、確率）と、その結果のもつ誘意性V（価値、好ましさ）の積であらわされる。
衡平理論	Adams (1963, 1965)	自分の貢献（input）と結果（outcome）を交換関係の相手や集団の他のメンバーと比較する。その結果、自分の貢献と結果の比が、相手と同じであれば関係は衡平であると認知して満足し、関係を維持する。相手の比が異なる場合は、自分の比が小さい場合も大きい場合も不衡平を感じ、これを解消する行動へと動機付けられる
目標設定理論	Locke & Latham (1990)	明確で困難な目標を設定した場合、人は強く動機づけられ高い業績をあげる。

第 3 節 フィードバック探索行動の先行研究

1. フィードバック探索行動研究のフレームワークと変遷

フィードバック探索行動は、自分から行動を起こし、有益な情報を得られる一方で、対面した時に、不安になったり、無能に見えるかもしれないといったコストを伴う。そのため、フィードバック探索行動の研究には、コストと価値のフレームワークが主要な理論モデルとして使用されてきた（e.g., Ashford, 1986; Morrison & Vancouver, 2000）。この理論モデルでは、フィードバック探索行動を取るコストに対して、それを上回るほどの有益な価値を得られるかを意識的に評価することが前提となっている（Anseel, Beatty, Shen, Lievens, & Sackett, 2013）。例えば、ある個人に

とって、解決しなければならない重要な問題や、不確実な状況があれば、そこで得られる情報は価値の高いものとなるために、フィードバックを求めようになるのではないかと考えられた (Ashford, 1986)。コストと価値の比較がその後のフィードバック探索行動の主要な決定要因とみなされる。

Ashford (1986) と VandeWalle & Cummings (1997) は、フィードバックを求める行動の知覚された価値とフィードバックを求める行動との間に正の関係があることを明らかにした。一方で、フィードバックのコストとフィードバック探索行動の間に負の関係を見出している (Ashford, 1986; Fedor, Rensvold, & Adams, 1992; VandeWalle & Cummings, 1997)。また、フィードバックを求めることで、従業員は自分の役割や求められていることを明確にし、仕事の行動の適切性を評価し、パフォーマンスを向上させることができるというポジティブな結果がある (Ashford & Tsui, 1991; Morrison, 1993)。

情報理論 (Shannon & Weaver, 1949) では、フィードバックの受信や認識などは、不確かな範囲でのみ有益であると主張している。つまり、自分にとって分からないことが多い状況では、得られる情報に価値が高いと評価される。例えば、組織への新規参入者といった在職期間が短い成員にとって、フィードバックは価値あるものになると考えられた (Ashford, 1986)。そのため、組織に入り学習の必要な段階である組織社会化研究での研究が増えている。

フィードバックを求めようとする、相手と対面しなければならず、その際にうまく伝えることができない、解釈を間違える、自分の評価が下がってしまうといったコストがかかる可能性がある。したがって、フィードバックを求める文脈に関する研究がなされている。フィードバックを求める文脈は、フィードバックが求められ、受け取られる環境として定義される

(Levy et al., 1995)。状況要因の研究アプローチでは、実験室でフィードバックを求めるかについて研究がなされたものや (Ashford & Northcraft, 1992; Levy et al., 1995; Northcraft & Ashford, 1990), 上司のリーダーシップスタイルに着目した研究もある。Madzar (1995) は、上司のリーダーシップスタイルが部下のフィードバックを求める行動に影響を与えることを提案したことにより、リーダーのどのような違いがフィードバック探索行動に影響を与えるのかというリーダーシップ研究の契機となった。

フィードバック探索行動に関する従来の研究を概観すると、主に4つの観点から検討されてきた。1つ目は、フィードバック探索行動を引き出す「個人要因」に関するものであり、フィードバック探索行動を行う動機 (e.g., Ashford, Blatt, & VandeWalle, 2003) やフィードバックに伴うコスト (Ashford, 1986), 目標志向性 (van der Rijt, Van den Bossche, Van de Wiel, Segers, & Gijsselaers, 2012), パーソナリティ (Krasman, 2010) などである。2つ目は、フィードバック探索行動が誰に対して行われるかの「対象」に着目した研究である。例えば、リーダーシップ・スタイルの違いや対象者の信用 (Anseel et al., 2013) が検討されている。3つ目は、フィードバック探索行動が必要とされる「場面」に着目した研究である。例えば、成員が組織の一員として加入して適応を目指す場面 (Ashford, De Stobbeleir, & Nujella, 2016) や転勤などの新規環境 (e.g., Callister, Kramer, & Turban, 1999), あるいは、組織が変化して新たな学習が求められる場面 (Ashford, 1988) などがある。最後に、フィードバック探索行動の「効果」に着目した研究では、フィードバック探索行動がパフォーマンス向上 (Chen, Lam, & Zhong, 2007), 上司や同僚、部下などからの肯定的な評価の獲得 (Ashford & Tsui, 1991) に繋がることが明らかにされている。

2000年以降には、こうした特定の場面や個人特性に着目した研究ではなく、フィードバック探索行動の全体を捉えようとする試みもある。

VandeWalle et al.,(2000) は、これまでのフィードバック探索行動には、a) 自尊心などの個人要因(性質的), b)フィードバックの文脈要因(文脈的), c)知覚されたコストと価値の要因(認知的)のそれぞれにどのように影響を与えているかが示されていないことを指摘している。さらに、文脈上の要因は、フィードバックを求める行動に対する個々の影響を調整する可能性がある」と述べている(VandeWalle et al., 2000)。つまり、組織行動であるフィードバック探索行動を捉えるためには、個人の意思のみで決定できるものではなく、置かれた状況によって変化し得るものであることを、示唆している。

2. フィードバック探索行動の動機

フィードバック探索行動の研究は、その「行動」に着目して、研究が進んでいくが、どのような動機に基づいて行われるのだろうか。

Ashford & Cummings (1983) がフィードバック探索行動の理論モデルを提示した際、その動機にも着目していた。基本的には、フィードバックは、パフォーマンスに対するプラスの効果が得られるといった知見(e.g., Payne & Hauty, 1955)から、成員にとって、情報に価値があると感じられれば、フィードバックを求めると考えられていた。ただし、自我の防衛的動機にも着目し、成員には、貴重な情報を入手したいとする動機と共に、自尊心を守りたいという動機があるために、フィードバックを求めようとしないことがあることに触れ、フィードバックを求める動機は単純ではないことに言及している(Ashford & Cummings, 1983)。

さらに、Morrison & Bies (1991) は、印象管理の役割を理解するためのフレームワークを提供した。それまでは、Ashford & Cummings (1983) の以降、フィードバックを求めないのは、防衛的な印象管理として注目されてきた。例えば、聴衆の前で情報が配信される場合、被験者がフィードバッ

クを求めることが少ないことを明らかにした (Northcraft & Ashford, 1990)。このような行動は、公共的なイメージを損なう防衛的な印象の管理の1つと考えられたためである (Northcraft & Ashford, 1990)。しかし、Morrison & Bies (1991) は、防衛的な印象管理だけではなく、好ましい公共的なイメージをつくる、あるいは、強化する手段としてもフィードバック探索行動は用いられると主張している。印象管理の懸念がフィードバック探索行動と思いとどまらせるという Ashford & Cummings (1983) の動機よりも、もっと複雑であることを示した。さらに、Moss, Valenzi, & Taggart (2003) は、良い業績をあげた人は、上司の注意をひくという意図をもってフィードバックを求めるが悪い業績をあげた人は、上司の注意をひかないように、フィードバックを求めることを避けると示した。

そして、Ashford et al., (2003) は、3つの動機に従って、フィードバック探索行動に関する20年間の研究結果を整理している。3つの動機とは、目標を達成し、高業績を上げるのに役立つ情報価値があることを意図した道具的モチベーション、自我を守りたい、保護したいなどの自己中心的な理由のエゴ的モチベーション、他者が自分に対して抱くイメージを保ちたい、あるいはよくしたいことを意図したイメージ的モチベーションである (Ashford et al., 2003)。これら3つの動機は、様々な場面で行われるフィードバック探索行動の意図や目的を網羅しようとしたものであった。

3. プロアクティブ行動としてのフィードバック探索行動

2000年以降、Crant(2000)が、プロアクティブ行動に関する文献レビューを発表して以来、従業員のプロアクティブ行動は、組織行動の分野で注目されている (Zhang, 2020)。Crant (2000) の文献レビューの中では、プロアクティブ行動とは、現在の環境を改善したり、新しい環境を作り出したり、現在の状況に積極的に挑戦したりする従業員のイニシアチブを指すと

し、フィードバック探索行動も、その1つの行動として示された。

プロアクティブ行動とは、個人が自分自身や環境に変化を及ぼす先見的な行動であり、未来志向で変革志向の行動とされている (Grant & Ashford, 2008)。プロアクティブ行動の要素は、Ashford & Black (1996) の研究以降、研究者によって多少異なっている (表 1-3)。さらに、Grant & Ashford (2008) は、その定義について、一般的な動機づけされた行動と反応的で受動的な行動とを、次の2つの特徴で区別している。1つ目は、事前に行動すること (acting in advance)、2つ目は、意図した影響 (intended impact) である。つまり、プロアクティブ行動は、従業員が自分の行動に予測的である行動の領域において、未来に焦点を合わせて (Frese & Fay, 2001)、将来の出来事が起こる前に考え、計画し、計算しながら行動している (e.g., Bandura, 2006; Klein, 1989) ものであり、変化志向である (Bateman & Crant, 1993; Crant, 2000)。個人のプロアクティビティ (proactivity) の重要性は、1960年代に「プロアクティブ・パーソナリティ」 (proactive personality) という形で指摘されていたが、Grant & Ashford (2008) によって、組織行動研究に持ち込まれ、1つの研究領域として確立された (服部, 2020)。

フィードバック探索行動は、予測的に未来に焦点を合わせていることや従業員がパフォーマンスの向上や自分のエゴのために、意図した様々な影響を念頭においてフィードバックを求めることから、プロアクティブ行動の定義に合致するとしている (Grant & Ashford, 2008)。

しかしながら、印象管理の動機によるフィードバック探索行動は、プロアクティブ行動としてのフィードバック探索行動には、適合しないことを指摘している (Ashford et al., 2016)。行為としては、フィードバック探索行動であっても、その動機によって違ったプロセスを辿る。そのため、フィードバック探索行動の動機を考慮することの重要性を説いている (Ashford et al., 2016)。

表 1-3 プロアクティブ行動の種類

先行研究	プロアクティブ行動の種類
Ashford & Black (1996)	<ul style="list-style-type: none"> ・情報探索 ・フィードバック探索 ・一般的な社会活動 ・ネットワーク構築 ・上司との関係構築 ・職務変更交渉 ・ポジティブフレーム
Wanberg & Kammeyer-Mueller (2000)	<ul style="list-style-type: none"> ・意味形成 ・関係性構築 ・ポジティブフレーミング
Grant & Ashford (2008)	<ul style="list-style-type: none"> ・キャリア戦略とイノベーション ・社会的ネットワーク構築 ・組織社会行動 ・問題解決行動 ・学習と自己開発活動 <p>⇒これらの原型は「フィードバック探索行動」と「社会的関係性構築」の2つ</p>
Cooper-Thomas & Burke (2012)	<ul style="list-style-type: none"> ・革新的な行動 ・フィードバック探索行動 ・関係性構築行動
Seibert, Kraimer, & Crant (2001)	<ul style="list-style-type: none"> ・発言 (voice)行動 ・確信行動 ・政治的知識 (Political knowledge)を獲得するための情報収集行動 ・キャリア主導 (career initiative)

改めて、フィードバック探索行動がプロアクティブ行動の一部に位置付けられたことは、新たな課題に直面したとき、その達成を目指そうする成員は、主観的な部分と他者によって判断される特定の目標を達成しようとする人間にとって、とても基本的なプロセスである (Ashford et al., 2016)。

以上のように、フィードバック探索行動は数多くの研究が蓄積されているが (表 1-4)、成員が自ら知識やスキルを学習するという観点から考察すると、重要な研究課題が残されている。1 つ目は、フィードバック探索行動は、組織社会化研究におけるプロアクティブ行動として検討されてきたため、フィードバック探索行動の目的がパフォーマンス向上 (e.g., Forsterling & Schoeler, 1984) に留まらない。そのため、フィードバック探索行動について成員が自らの学習に焦点をあてた研究は必ずしも多いとは言えない。人材育成が課題になっていることを考慮すると、自ら知識や

スキルを学習することに焦点を当てたフィードバック探索行動研究は理論的にも実践的にも重要な意義を持つと考えられる。

表 1-4 フィードバック探索行動の先行研究

	内容	研究者
個人	目標志向性	VandeWalle (1997), Janssen & Prins (2007), van der Rijt et al. (2012), Parker & Collins (2010), Teunissen et al. (2009), Gong et al. (2017),
	認知 (認知スタイル, フィードバック志向)	Krasman (2010), Parker & Collins (2010), De Stobbeir et al. (2011), Linderbaum & Levy (2010)
	人口統計 (年齢, 性別, 人種, 組織への在職期間)	Finkelstein et al. (2003), Miller & Karakowsky (2005), Roberson et al. (2003), Barner-Rasmussen (2003)
	フィードバックを求める動機	Ashford et al. (2003), Hays & Williams (2011)
	能力・気分, 愛着スタイル	Kim et al. (2009), Gervy et al. (2005), Hepper & Carnelley (2010)
対象	リーダーシップ	Bass & Bass (2008), Teunissen et al. (2009), Gardner et al. (2011), Qian et al. (2012), Anseel et al. (2013)
	上司のサポート	Nifadkar et al. (2012)
	リーダー信頼性	Chun et al. (2014), Chuang et al. (2014), Anseel et al. (2013), Fedor et al. (1992), Levy et al. (2002)
	LMX	Chen et al. (2007), Lee et al. (2007)
	文脈	支持的文脈 サポート 職務特性 仕事のプレッシャー タスクの相互依存性 組織内のルーティン化
結果	不確実性	Ashford (1986), Anseel & Lievens (2007), Sorrentino et al. (1984) Morrison (2002), Ashford & Cummings (1985)
	文化的差異	Morrison et al. (2004), Barner-Rasmussen (2003)
	パフォーマンス 印象管理	Gong et al. (2014), Sonnentag (2015) Lam et al. (2007), De Stobbeir et al. (2010)
	社会化の成果	Saks et al. (2011), Gruman et al. (2006), Kammeyer-Mueller et al. (2011), Nifadkar et al. (2012)
	役割の明確さに対する従業員の認識に貢献 仕事満足感	Whitaker et al. (2007) Judge, Thoresen, Bono, & Patton (2001), van derRijt et al. (2012)

4. フィードバック探索行動のアウトカム

さて、フィードバック探索行動は、貴重な情報資源であると捉えられ、フィードバックを求めることは学習プロセスに役立つとされる (Ashford & Cummings, 1983)。フィードバック探索行動は、将来を見据えて行うことが前提であり、どのような場合であれば行動を起こすのかを検討しやすいことから、個人要因を特定するための研究が多かった (Anseel, et al., 2013)。

アウトカムに注目すると、フィードバックを求める頻度が高いほど自己コントロール感が高まることや (Ashford & Black, 1996)、フィードバックを求める行動は、高い自己効力感をもつ個人の間でのみ役割の明確さを増加させること (Brown, Ganesan, & Challagalla, 2001)、フィードバックを求める行動が目標設定を増やすことによってパフォーマンスを改善すること (Renn & Fedor, 2001) などが示されている。フィードバック探索行動がパフォーマンス向上 (Chen et al., 2007)、上司や同僚、部下などからの肯定的な評価の獲得 (Ashford & Tsui, 1991) に繋がっていることが明らかにされており、個人のポジティブな面が強調されている。

当初、フィードバックを求めることは、従業員が仕事に関連する不確実性を減らし、従業員の目的を達成し、組織や職場における障壁や困難を解決するのに役立つと考えられてきた (Ashford & Cummings, 1983)。フィードバックを求めることは、従業員が何に困っているのか、何を求めているのかを上司や同僚に伝える機能を持ち、パフォーマンスの修正、そして改善へと繋げられる可能性が高くなる。その結果、フィードバックを求めた従業員は、自分の行動を改善できることから、パフォーマンスを高められるはずである。

ただし、この考え方は、フィードバック探索行動は、パフォーマンスを改善するための効果的な自主規制戦略であることを暗黙的に受け入れていると、Anseel et al., (2013) は指摘している。なぜなら、メタ分析による

と、フィードバック探索行動とパフォーマンスの向上には、関連が弱い、あるいは関連がない、という結果が示されたからである (Anseel et al., 2013)。

これまで、従来のフィードバック探索行動研究について概観してきた。その主要なアプローチでは、フィードバックを求める「行動」に着目したものであるため、一部の行動に着目しており、そのプロセスを含めた全体像をとらえるのが難しい。したがって、どのような動機に従って行動を生起し、その結果どのような成果が得られたのかを検証しなければ、フィードバック探索行動がどのような効果をもたらすのかを確認できない。これまで、フィードバック情報はパフォーマンスの改善に役立つ情報であるという前提に立っていたために、影響の程度が見えなくなっていたと考えられる。

第4節 本研究の意義と目的

以上、述べてきたように、これまでのフィードバック探索行動研究は、人材育成という観点から見てみると、ある個人要因や特定の場面における研究はなされてきたが、それが研究の枠組みによって変化することから、個人を起点として、どのような動機から行動を生起し、その結果、アウトカムに至る一連のプロセスの中で、役立つ情報をどのように獲得し、学習に繋がっているのか、そして、それは能力伸長へと繋がっているのかは明らかになっていない。

本論文では、人材育成の観点から、フィードバック探索行動を捉えなおし、その先行要因から能力伸長までの枠組みを検討する。“学習を目的として行われたフィードバック探索行動は成員の能力伸長に繋がるのか”を本論文の研究・クエスチョンとして掲げ、能力伸長に繋がるフィードバック探索行動が発現するための動機や個人要因、置かれた組織内の状況要因

とそのアウトカムのメカニズムを解明することを目的とする。4つの研究を通して、これらを総合的に踏まえて議論を進める。

なお、本研究の全体的な枠組みを図1-1に示す。先行要因として、学習目標志向性を取り扱う。目標志向性は2つの次元から構成され、学習目標志向性の高い個人は、人間の知能は変化させ高められると考え、パフォーマンス目標志向性の高い個人は、人間の知能は固定的なものであるという見方を持つと言われている。また、関係性要因には、LMXと心理的安全性を取り扱う。LMX(Leader-Member exchange)は、LMXはリーダーとフォロワーとの2者関係の社会的交換の質を意味する(Graen & Uhl-bien, 1995)。また、心理的安全性とは、チームは対人リスクをとるのに安全な場所であるという信念がメンバー間で共有された状態である(Edmondson, 1999)。

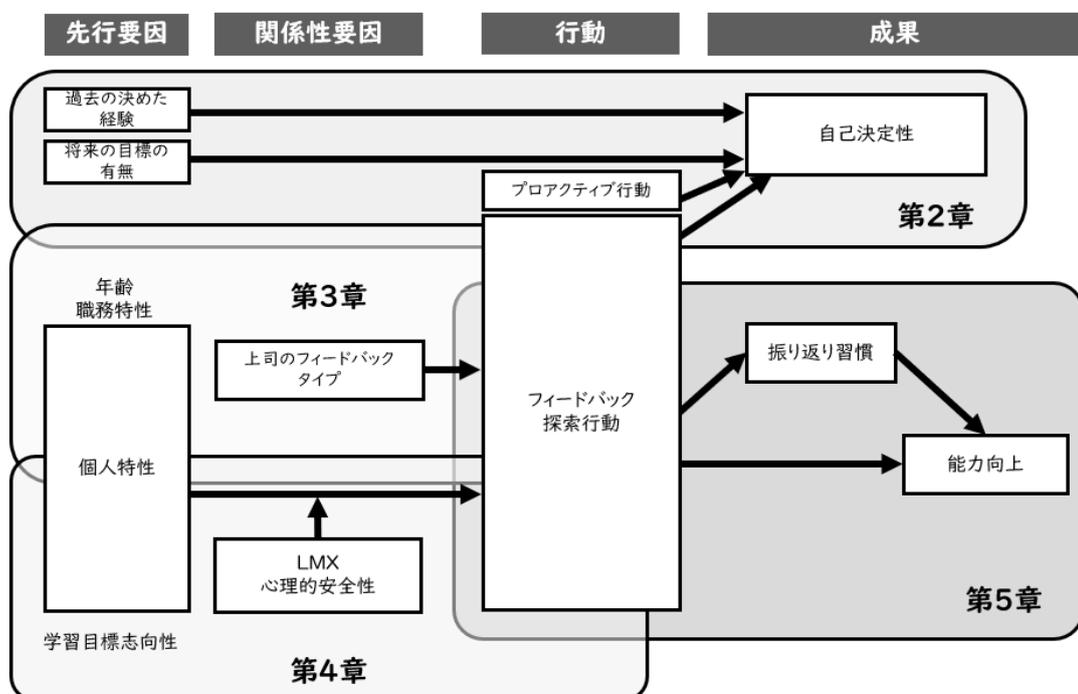


図 1-1 本研究の理論的枠組み

1. プロアクティブ行動におけるフィードバック探索行動の機能(第2章)

第2章では、フィードバック探索行動を取る個人の違いを明らかにするために、その自己決定性に着目する。個人の自己決定性は、個人の性質や過去の経験などから、社会に出る前であっても、すでにある程度獲得されたものである。社会にでた時に全員が同じような自己決定性であることは考えにくく、スタート時点でその違いがあるはずである。仕事であれば、自己決定性があるかないかに関わらず、やらなければならない業務が発生する。しかしながら、就業前の大学生であれば、他律的な動機はあるにしても、必ずしもやらなければならないという制約はない。したがって、社会に出る前の大学生を対象とすることで、義務的に参加しなければならない状況を排除したうえで、自己決定性の違いには、どのような特性が影響しているのかを検討する。また、フィードバック探索行動の機能について確認する。

2. フィードバック探索行動と職務特性(第3章)

第3章では、職務特性と上司のフィードバックタイプに着目する。成員が自らフィードバックを求めることができるかどうかは、成員の個人特性だけでなく、成員が関わる業務の違いによっても、影響を受けると考えられる。また、フィードバックを求める対象がどのようなフィードバックを行うのかという認知によっても影響を受ける可能性がある。第3章では、質問紙調査を用いて、職務特性と上司のフィードバックタイプに着目し、成員のフィードバック探索行動にどのように影響するのかを検討する。

3. フィードバック行動を引き出すとき(第4章)

第4章では、能力伸長に繋がる個人特性として、学習目標志向性に着目した。学習目標志向性の高い成員がフィードバック探索行動に影響がある

か、さらに、関係性要因を同時に検討し、成員に与える影響を検討した。なお、関係性要因には、LMX と心理的安全性の認知を用いることで、フィードバック探索行動への影響の違いを検討することとした。したがって、フィードバック探索行動を規定する要因として、組織成員の学習目標志向性および職場内の関係性要因である LMX あるいは心理的安全性の主効果を検討することに加え、さらに学習目標志向性とフィードバック探索行動との関係における LMX と心理的安全性の調整効果を検討する。

4. フィードバック探索行動が能力伸長に結実するとき（第5章）

第5章では、フィードバック探索行動を行った結果、能力伸長に繋がっているのかを検討した。仕事における能力伸長のためには、日々の業務の中で、フィードバックで得られた情報をもとに振り返ることが重要であると考えられる。そのため、そのような習慣をもつためには、フィードバックを求める動機も重要なのではないかと考えられる。動機は、学習に向かうものだけでなく、うまくいったことをアピールしたいという動機もある。本研究では、フィードバックを求める動機の違いも考慮し、振り返り習慣へと媒介効果が見られるかを検討する。

5. 第1章のまとめ

第1章では、フィードバック探索行動における成果を取り上げる意義と根拠について現実的および理論的な問題点から論考した。現実的な問題として、職場環境の変化から、フィードバック探索行動は、個人が成長していくうえで重要な行動と言えること、次いで、理論的な問題点として、フィードバック探索行動から成長へと生起するメカニズムを解明するには、行動の主体となる個人にだけでなく、職場環境に着目する必要性を述べた。これらを踏まえ、まとめを行った。本論文の構成は、図 1-2 の通りである。

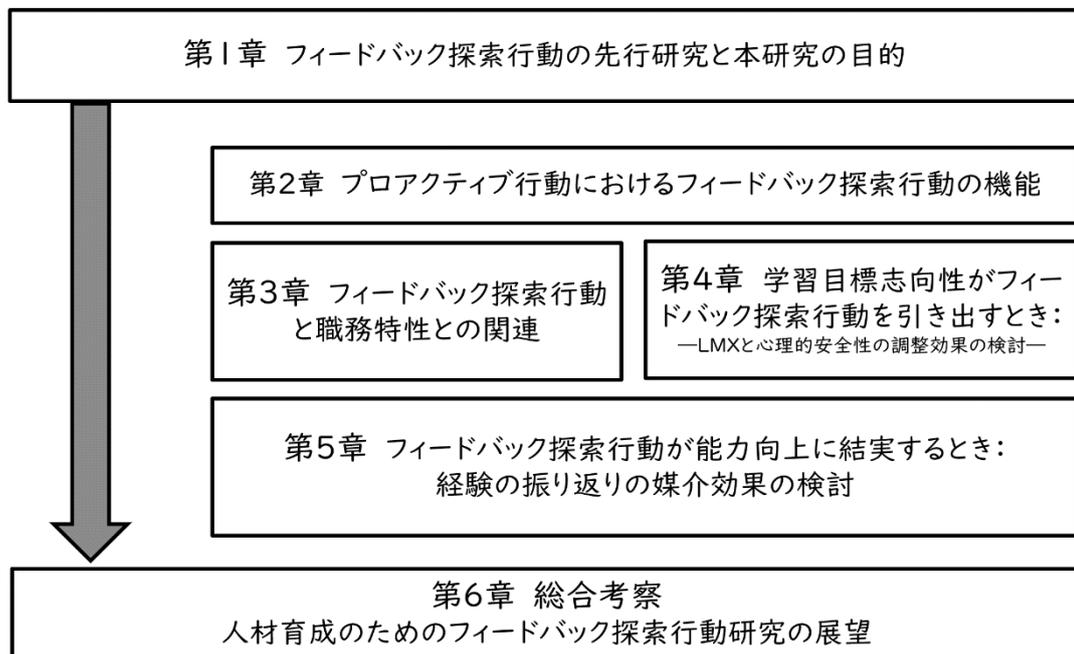


図 1-2 本論文の構成概観

第 2 章

プロアクティブ行動におけるフィードバック探索行動の機能

【第2章の概要】

本章では、プロアクティブ行動の一部とされているフィードバック探索行動が、個人の自己決定性に影響をもつかを検討した。プロアクティブ行動は、先見的で能動的な行動とされるが、そのような行動は、社会に出る前に、すでにある程度獲得されたもので、個人差があるはずである。仕事であれば、能動的かどうかに関わらず、やらなければならない業務が発生するが、就業前の大学生であれば、他律的な動機はあるにしても、必ずしもやらなければならないといった制約はない。

本研究では、社会に出る前の大学生を対象とすることで、義務的に参加しなければならない状況を排除したうえで、フィードバック探索行動を取る個人が自己決定的に学習しようとするのかについて、検討する。

第1節 問題

第1章で述べてきたように、人材育成という観点からフィードバック探索行動を捉えなおすと、ある個人要因や特定の場面における研究はなされてきたが、それが研究の枠組みによって変化することから、個人を起点として、どのような動機から行動を生起し、その結果、アウトカムに至るのかといった一連のプロセスとして検討できていない。

フィードバック探索行動は、プロアクティブ行動の一部とされており、先見的で能動的な行動を指す。そのような行動は、社会に出る前に、すでにある程度獲得されたものである。ただし、社会に出た時に、すべての成員が同じように先見的で能動的な行動を取るとは考えにくく、スタート時点でその違いがあるはずである。仕事であれば、能動的であるかどうかに関わらず、やらなければならない業務が発生する。しかしながら、就業前の大学生であれば、他律的な動機はあるにしても、必ずしもやらなければならないといった制約はない。つまり、日頃から行動として現れるものは、学習をはじめとした自分にとって有益なものとなるといった意味を感じ、自ら決定して行動を起こしていると言える。

したがって、本研究では、社会に出る前の大学生を対象とすることで、義務的に参加しなければならない状況を排除したうえで、フィードバック探索行動を取る個人はどのような個人要因があるのか、学習行動に自己決定的な動機と関連があるのかについて、検討する。

1. インターンシップの学習効果とインターンシップへの意味づけ

大学教育において、産業界のニーズに応える人材育成の場として機能してきたものにインターンシップが挙げられる。インターンシップとは、「学生が在学中に自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」

と定義されており（文部科学省・厚生労働省・経済産業省，2014），大学で単位化されているインターンシップは，1998年には，14,991人だった参加学生数は，2015年には，86,248人に上っている（文部科学省，2017）。企業が独自に募集したインターンシップを含めると，さらに多くの学生が参加していることになり，インターンシップが，学習の場として有用な機会となってきたことを明らかにしている。インターンシップ受け入れの機会を企業の人材育成の場とするインターンシップも登場しており（文部科学省，2016），インターンシップの質を高めることによって，大学と企業とが，協働して人材育成に取り組むことができる場としても期待できる。

インターンシップの教育効果は，「産学連携によるインターンシップの在り方に関する調査」（経済産業省，2012）によると，キャリア教育，専門教育の実質化，教養教育の3つの観点から効果があるとしている。インターンシップの先行研究には，実践研究として，インターンシップの効果を測るために，インターンシップでの事前・事後指導や振り返りから学生の変化についての検討したもの（酒井，2015）や，インターンシップ参加前後での社会人基礎力の伸長を調査したもの（真鍋，2010）がある。

インターンシップは，「社会人基礎力」や「基礎的・汎用的能力」などの社会人としての必要な能力を高める場である（文部科学省・経済産業省・厚生労働省，2014）ことから，受け入れ先からも，学生が主体的なアクションを起こすことが期待されている。にもかかわらず，インターンシップの多くは，学生がその参加の有無を選択できるため，その動機づけも様々である。学習場面を思い浮かべてみると，常に学習内容が面白いために没頭しているとは考えにくく，さらに，単位をとる，何かしらの結果を得る手段のためだけに学習しているとも考えにくい。つまり，内発的動機づけ，外発的動機づけといった二項対立的なものではない動機が存在するということができる。

動機づけについて、自己決定（自律性）の程度に着目したのが、自己決定理論（Self-Determination Theory；Deci & Ryan,1985；Ryan & Deci,2000）である。自己決定理論では、これまで外発的動機づけとされてきたものを自己決定（自律性）の程度によって、より他律的なものから「外的調整」、 「取り入れ的調整」、 「同一化的調整」、 「統合的調整」に区分し、連続的な段階として位置づけ、「内発的動機づけ」に近づくほど自律的な動機づけであるとしている。「調整」とは、自己調整（内在化）のことであり、課題に取り組む目的や意義をどの程度自己決定するかを意味するものである（櫻井，2012）。

この理論に基づいて、学生のインターンシップに参加する意義や必要性をどの程度内在化しているのかを置き換えてみると、外発的動機づけであったとしても、参加することを「強制されたもの」と感じる外的調整、参加しないことへの「不利益や他の学生から遅れをとりたくない」と考える取り入れ的調整、参加することで「成長や発見が期待される」と考える同一化的調整、「参加することが当然のこと」と考える統合的調整、さらには、「楽しい、面白い」と感じる「内発的動機づけ」に整理することができる。このことから、インターンシップ参加への自己決定の程度をうまく捉えることができるだろう。外的調整から、内発的動機づけに近づくにしたがって、自らの意思でインターンシップに参加する自己決定性の程度が高くなると言える。

さて、こうしたインターンシップの参加に対する自己決定性の違いは、どのように規定されるのだろうか。この要因を明らかにすることは、インターンシップ研究を進展させるだけでなく、人材育成としての学生指導にも直結することから実践的にも大きな意義がある。

2. インターンシップと時間軸

インターンシップは将来を見据えて行う活動である。そのような幅がある時間認識について、Lewin（1951）は、時間的展望という概念で説明している。時間的展望は、ある時点における個人の過去と未来についての見解の総体と定義されている。過去の経験から、とにかく飛び込んでやってみることがうまくいったことがある人は、インターンシップの環境に身をおいて経験してみようことを重視するかもしれない。将来に明確な目標を掲げている人は、インターンシップを将来の目標に繋がる経験として位置づけるかもしれない。そのように考えると、インターンシップは、過去から未来までの時間的な繋がりがある活動と捉えられる。青年は老人よりも時間的展望が長く、未来志向的であると指摘されており（都筑，1982）、大学生の時間的展望は、過去・現在・未来が独立に存在するのではなく、それぞれが影響し合うという有機的な全体性の中で生成される（奥田，2005）という指摘からも、参加者の過去と現在、そして未来に関わる時間軸の要因が関わっていると考えられる。



図 2-1 時間軸と要因の関係

3. 過去に自ら決定した経験と自己決定性

大学生にとって未経験の就業場面であるインターンシップに対して、将来のために重要な学習としての意味づけをもつかに影響を及ぼす要因の 1 つは、過去の経験にあると考えられる。かつて Bandura（1977）は、自己効力感を形成する最も有力な源泉として、過去の成功経験を挙げている。

すなわち、過去に成功経験を収めたことが、今後の活動や課題に向けた自信を獲得するようになると言える。

しかし、Banduraの知見だけでは、未経験課題に対して重要な意味を持ち参加しようとするかまでは十分に予測することはできない。すなわち、たとえ成功経験であったとしても、その経験に対して自らの意志で着手したものなのか、あるいは他者から促されて取り組み始めた経験かまでは十分に説明されていないからである。指摘するまでもなく、たとえ成功を収めたとしても、それが他律的に強制されたものであれば、新たな課題に対しても自ら着手するとは考えにくい。逆に、成否に関わらず、過去に自らの意志と考えによって、課題に着手した経験があれば、未経験である課題に対しても意欲的に取り組むことが予想される。換言すると、過去の経験で自ら参加するなどの決めた経験がある大学生ほど、未経験課題であるインターンシップに対しても重要な意味付けをもつ可能性が高いと予想される。このことから下記の仮説1を導いた。

仮説1：過去に自ら決定した経験がある学生ほど、インターンシップ参加に対する自己決定の程度は高いだろう。

4. 将来への目標の設定とプロアクティブ行動

目標設定に着目した動機づけ理論である目標設定理論(goal-setting theory)によると、困難で高い目標は、高いパフォーマンスをもたらす(Locke & Latham,1990)という因果関係で説明される。目標の具体性や困難度が、認知的なメカニズム(努力・方略など)と媒介変数(目標のコミットメント、目標の重要性、自己効力、フィードバック、課題の複雑さ)の影響を受けながらパフォーマンスを規定し、その結果得られる満足感がその後の動機づけに好循環をもたらすと言われている(Locke &

Latham,2002)。つまり，目標がない，あるいは目標が曖昧な学生よりも，将来に目標を持つ学生の方が学習の方向性が明確になり，学習活動に対して意欲的に取り組むことができる可能性が高い。これまでの議論から仮説2を導いた。

仮説2：将来の目標を持っている学生ほど，インターンシップ参加に対する自己決定の程度は高いだろう。

ただし，たとえ目標があったとしても，それを行動に移すことができなければ，その目標は達成されない。「予測がつかない社会」には「前に踏み出す力」の重要性が増している（中央教育審議会，2018）ことを鑑みても，今後は，社会と関わる個人が自分のスキルをアップデートしていかなければならず，将来を見据えて，「今」先取りする行動（＝プロアクティブ行動）が求められる。

Grant & Ashford（2008）は，プロアクティブ行動に及ぼす先行要因に3つの状況要因である「個人の考えや感情」「曖昧性」「自律性」を挙げている。日頃からプロアクティブ行動傾向を持った学生であれば，そうした行動が報酬処罰等を通じて強化され，将来の仕事に関する学習と考えられるインターンシップに対しても，将来のために重要だと意味づけ，自己決定すると予測できる。

大学生を対象にした研究では，見館・関口（2014）は，インターンシップにおいてプロアクティブ行動およびネットワーキング行動をとる頻度が高い学生ほど，インターンシップ前後でキャリア形成の度合いが高まることを明らかにした。大学生のキャリア意識調査の結果からは，大学時代の経験は，個人による社会化に関連するプロアクティブ行動に対して正の影響を与えていることを示しており，大学時代の経験は，組織社会化を予想

するための重要な要因であるとしている（舘野・中原・木村・保田・吉村・田中・浜屋・高崎・溝上，2016）。つまり，大学での経験と企業に入ってから経験は，決して切り離されたものではなく，特にインターンシップのような就業に近い経験では，現在の学生のプロアクティブ行動から，インターンシップへの自己決定性への違いが検討できる可能性がある。これまでの議論から仮説3を導いた。

仮説3：プロアクティブ行動を実践する学生ほど，インターンシップ参加に対する自己決定の程度は高いだろう。

以上を踏まえ，本研究では，学生の過去の自分で決めた経験や，将来の目標の有無，現在のプロアクティブ行動がインターンシップ参加への自己決定性に与える影響を検討する。

第2節 方法

1. 調査協力者と実施手続き

福岡県内にある大学に在学し，2017年度のコミュニケーション科目（必修）を受講している大学1年生（文系・理系，複数クラス）を対象に，授業終了前に質問紙調査を実施した。この科目は，前期のキャリア科目（必修）と関連した科目であり，インターンシップについても，授業内で一定の紹介やディスカッションなどがなされている。対象者は，実習や免許・資格を取得してから就職するのではなく，就職活動を通して一般企業への就職が想定される学生である。インターンシップは，就職と直結していると考えられがちであるが，実際は，自分のスキルを高めるための活動を捉えている学生も存在する。就職活動に対してまだ具体的になっていない学

生において、インターンシップに自律的な参加態度を促す要因があるかを検討するための調査とした。対象を1年生としたのは、対象が2年生以上になると、すでにインターンシップを経験している場合があり、その受け入れ先の考え方や経験に付随する先入観が邪魔をして、インターンシップへの参加が自己決定されたものかどうか判然としなくなるためである。所要時間は20分程度であった。598名（男子515名、女子82名、不明1名）から回答を得た。平均年齢は、18.8歳（ $SD=0.6$ ）であり、有効回答率は92.3%であった。

2. 測定変数

本研究では、以下の項目を使用した。

過去の決めた経験 「あなたは、これまで自分の意識で、自発的に“やりたい”と決心して行った経験はありますか？」とした上で、“明確にある（4点）”から“全くない（1点）”までの4件法で回答を求めた。

将来の目標の有無 「あなたは将来希望する職業がありますか？」とした上で、“明確にある（4点）”から“全くない（1点）”までの4件法で回答を求めた。

プロアクティブ行動 Ashford & Black (1996)のプロアクティブ社会化戦略 (Proactive socialization tactics) 尺度を原版として作成された日本語版の星 (2016) のプロアクティブ社会化戦略尺度 (7因子) のうち、大学生活でも当てはまる4因子 (13項目) を取り上げた。「情報探索活動」「一般的な社会活動」「職務変更交渉」の3因子について、例えば、「情報探索活動」の「組織における力関係を学ぼうとすること」などは、大学生活では、経験しづらい項目であると判断したため使用しなかった。使用した4因子においては、上司にあたる部分を先生や先輩に、仕事にあたる部分を課題や役割に変更して尋ねた。「大学生活での行動や向き合い方について、

あなたは、以下に挙げた行動をどの程度行っていますか？」とした上で、以下の項目について、“全く当てはまらない（1点）”から“非常に当てはまる（5点）”の5件法で尋ねた。「ネットワーク構築」は、「自分のクラスや授業で関わる人たちと、付き合おうとすること」「学内の別のクラスの人たちに自分から話しかけること」「学内の別のセクションに所属する、より多くの人達と個人的に知り合おうとすること」の3項目、「フィードバック探索行動」は、「割り当てられた課題や役割をしている最中、その仕事ぶりに対するフィードバックを求めること」「先生や先輩にコメントを求めること」「自分に割り当てられた課題や役割を終えた後に、その仕事ぶりに対するフィードバックを求めること」「自分の課題や役割に対する意見を、先生や先輩に求めること」の4項目、「ポジティブフレーム」は「自分の置かれている状況を『脅威』ではなく、むしろ『チャンス』としてとらえようとする事」「自分の置かれている状況を『問題』ではなく『やりがいのあること』としてとらえようとする事」「物事の明るい面を見ようとする事」の3項目、「目上の人との関係構築」は「先生や先輩のことをよく知ろうとすること」「先生や先輩とよい関係を築こうとすること」「先生や先輩との時間や接点を多く持とうとすること」の3項目である。

インターンシップ参加への自己決定性 学習への自律的動機づけを測定する伊藤(2011)の尺度は、大学生を対象として使用されていることから、学習内容を変化させても、そこでの自己決定性は把握しやすい尺度となると考え、学習内容の部分をインターンシップに参加したい理由に修正して使用した。「あなたは、インターンシップにどの程度参加したいと思いますか？」とした上で、以下の項目について、“全く当てはまらない（1点）”から“非常に当てはまる（5点）”の5件法で尋ねた。なお、外発的動機づけのうち、「統合的調整」は、自己の価値観や欲求を受容している状態と言え、内発的動機づけとの違いが分かりにくいことも踏まえ、伊藤(2011)にな

らい、「外的調整」、「取り入れ的調整」、「同一化的調整」、「内発的動機づけ」の4因子についての質問項目とした。

「内発的動機づけ」は、「知識や能力が身につくのが楽しいから」「分からなかったことが分かるようになることに自信が持てるから」「講義の内容が面白いと思うから」の3項目、「同一化的調整」は「今後の人生において大切なことだから」「将来働くために役立つから」「就職試験や試験に役立つから」など3項目、「取り入れ的調整」は「単位を取らないと卒業できないから」「今勉強しておかないと後で困るから」「良い成績や評価を得たいから」の3項目、「外的調整」は「親がうるさいから」「友達が講義に出たり、勉強しているから」「周りからやれと言われるから」の3項目である。なお、本調査では上記以外に大学での活動などに関する質問項目もあるが、ここでは上記の変数に着目する。

3. 分析方法

本研究では、過去の決めた経験や将来の目標の有無、現在のプロアクティブ行動といった要因が、インターンシップ参加への自己決定性に与える影響について、重回帰分析を用いて検討する。分析にはHAD（清水，2016）を使用した。

第3節 結果

1. インターンシップ参加への自己決定性尺度の因子構造の確認

インターンシップ参加への自己決定性尺度12項目について、探索的因子分析（最尤法）を行い、因子構造を検討した。次に、インターンシップ参加への自己決定性の項目が、想定通りの4因子構造であり、かつシンプ

レックス構造となることを確かめるために確認的因子分析を行った（図 2-2）。4 つの因子からそれぞれ該当する項目が影響を受け、また 4 つの因子は、「外的調整」から「取り入れ的調整」, 「取り入れ的調整」から「同一化的調整」, 「同一化的調整」から「内発的動機づけ」の順に影響を受けていることを仮定したモデルで分析をしたところ, 適合度指標は $\chi^2=337.672$, $df=51$, p 値 $<.001$, $GFI=.903$, $AGFI=.852$, $RMSEA=.102$, $AIC=391.672$ であった。「取り入れ的調整」と「内発的調整」にやや相関がみられたため, 理論的には連続的な関係ではないが, この 2 因子に共分散をを仮定して再度分析を行ったところ, 適合度指標は, $\chi^2=284.586$, $df=50$, p 値 $<.001$, $GFI=.920$, $AGFI=.875$, $RMSEA=.094$, $AIC=340.586$ と, データに適合した結果が見られた。このことから, 概念と一致するシンプレックス構造が見られると判断した。

なお, 伊藤 (2011) は, SDI (Self-determination index) = (2×「内発的動機づけ」) + (1×「同一化的調整」) - (1×「取り入れ的調整」) - (2×「外的調整」) を用いて分析を行っている。なお, SDI (Self-determination index) は, 数式を用いて導きだした数値を「自律的動機づけ」の指標とする。本研究では, それぞれの段階に影響を及ぼす要因があるのではないかと考え, SDI の指標は用いないこととした。

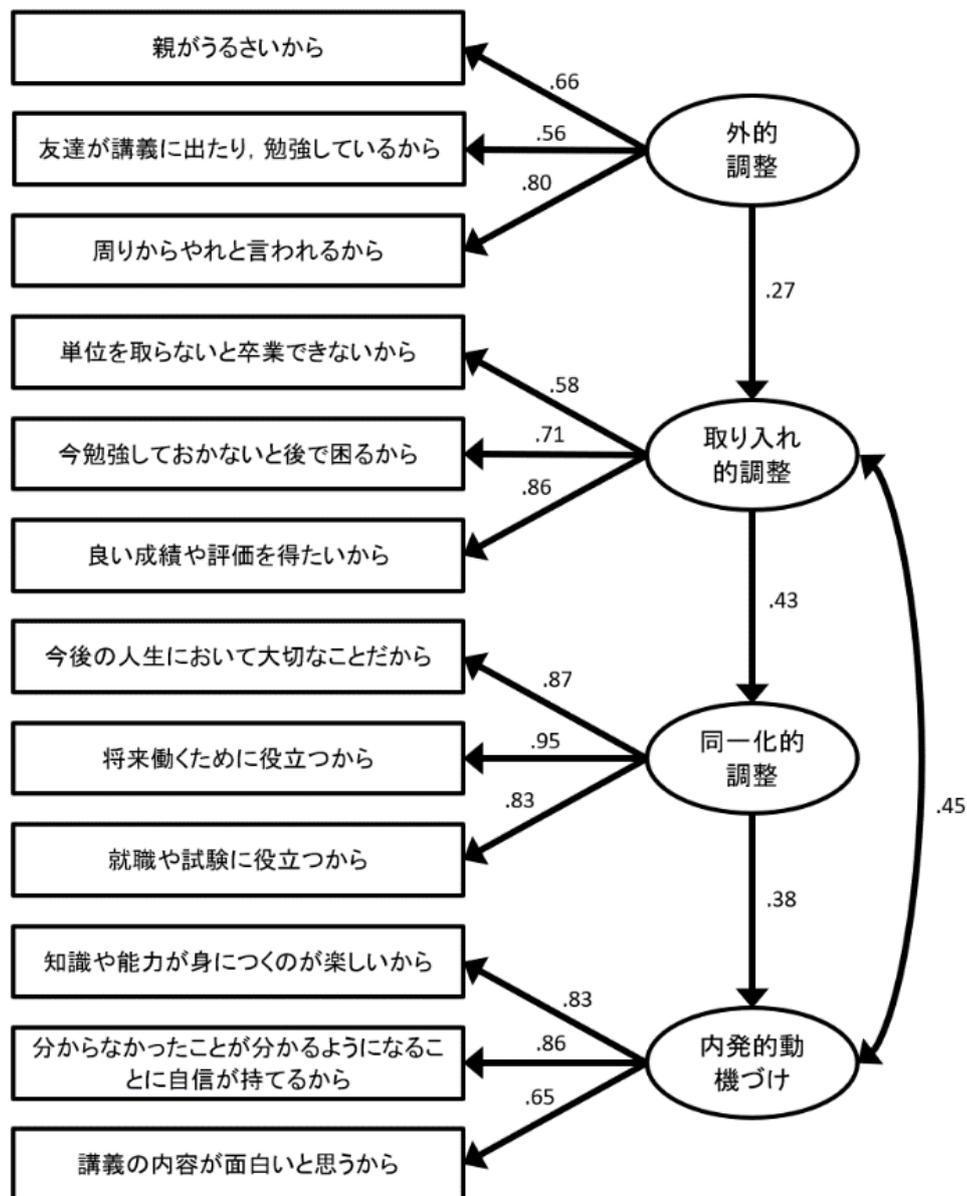


図 2-2 インターンシップ参加への自己決定性尺度の確認的因子分析

2. 信頼性の検討

各尺度の内的一貫性を求めたところ、Cronbachの α 係数は、プロアクティブ行動の「ネットワーク構築」は.79、「フィードバック探索行動」は.84、「ポジティブフレーム」は.80、「目上の人との関係構築」は.90であった。インターンシップ参加への自己決定性の「外的調整」は.68、「取り入れ的

調整」は.75,「同一化的調整」は.91,「内発的動機づけ」は.82の値が得られ、全ての下位尺度で信頼性が確認された。

3. 記述統計

まず、各項目の平均値について、決めた経験の平均値は 3.29, 将来の目標の有無の平均値は 2.62 であった。プロアクティブ行動の平均値は、目上の人との関係構築が 2.82 と一番高い値を示した。インターンシップ参加への自己決定性の平均値は、同一化的調整は最も高い 4.05, 外的調整は最も低い 1.54 であった。要因間の関係を検討するため、変数間の相関分析を行った。各要因の平均値と要因間の相関係数を、表 2-1 に示す。

表 2-1 本研究で用いた変数の記述統計量と変数間の相関係数

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. 過去の決めた経験	3.29	0.89		—								
2. 将来の目標の有無	2.62	0.86		.16**	—							
プロアクティブ行動												
3. ネットワーク構築	2.58	0.91	.79	.20**	.21**	—						
4. フィードバック探索	2.48	0.84	.84	.17**	.21**	.59**	—					
5. ポジティブフレーム	2.71	0.80	.80	.23**	.17**	.49**	.49**	—				
6. 目上の人との関係構築	2.82	1.01	.90	.24**	.19**	.58**	.63**	.49**	—			
インターンシップへの自己決定性												
7. 外的	1.54	0.68	.68	-.12**	-.17**	.06	.03	.04	.02	—		
8. 取り入れ的	2.88	1.14	.75	.00	.01	.11*	.23**	.13**	.21**	.31**	—	
9. 同一化的	4.05	0.94	.91	.06	.14**	.15**	.17**	.14**	.23**	-.06	.36**	—
10. 内発的	2.91	1.03	.82	.20**	.19**	.33**	.40**	.38**	.34**	.04	.39**	.46**

過去の決めた経験と将来の目標の有無は、正の相関関係にあることが示された ($r=.16, ; p<.01$)。さらに、過去の決めた経験はプロアクティブ行動の4つの要因とも、有意な正の相関関係があった。過去の決めた経験はインターンシップ参加への自己決定性の内発的動機づけと正の相関関係 ($r=.20, p<.01$) があり、外的調整とは負の相関関係 ($r=-.12, p<.01$) が示された。

将来の目標の有無は、プロアクティブ行動の4つの要因とも、正の相関関係があった。インターンシップ参加への自己決定性とは、内発的動機づけ ($r=.19, p<.01$) と同一化的調整 ($r=.14, p<.01$) とは正の相関関係、外的調整とは負の相関関係 ($r=-.17, p<.01$) が示された。

4. 自己決定性の段階への影響過程への検討

インターンシップ参加への自己決定性を従属変数、過去に決めた経験と将来の目標の有無、プロアクティブ行動を独立変数とする重回帰分析を行った(表 2-2)。その結果、自己決定の程度によって、効果を示す変数は異なっていた。

外的調整には、過去の決めた経験と将来の目標の有無はいずれも負の関係を示していた ($\beta=-.13, p<.01$; $\beta=-.17, p<.01$)。取り入れ的調整には、フィードバック探索や目上の人との関係構築が正の効果を示していた ($\beta=.19, p<.01$; $\beta=.14, p<.05$)。同一化的調整には、目上の人との関係構築、将来の目標の有無が正の効果を示していた ($\beta=.19, p<.01$; $\beta=.10, p<.05$)。内発的動機づけには、フィードバック探索とポジティブフレーム ($\beta=.22, p<.01$; $\beta=.20, p<.01$)、さらに、決めた経験や将来の目標の有無についても正の効果を示していた ($\beta=.08, p<.05$; $\beta=.08, p<.05$)。段階的にみていくと、過去の決めた経験や将来の目標がある学生ほど、自己決定的にインターンシップに取り組もうとしていた。

表 2-2 インターンシップ参加への自己決定性に対する重回帰分析

変数名	インターンシップへの自己決定性			
	外的	取り入れ	同一化	内発的
決めた経験	-.13 **	-.06	-.01	.08 *
将来の目標の有無	-.17 **	-.04	.10 *	.08 *
プロアクティブ行動				
ネットワーク構築	.09	-.07	.00	.05
フィードバック探索	.02	.19 **	.02	.22 **
ポジティブフレーム	.05	.04	.03	.20 **
上司との関係構築	.00	.14 *	.19 **	.05
R ²	.05 **	.07 **	.06 **	.23 **

Note:** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

第 4 節 考察と実践的示唆

1. 自己決定性の段階と行動特徴

本研究の目的は、自己決定理論を踏まえ、過去の決めた経験や将来の目標の有無、現在のプロアクティブ行動といった要因が、インターンシップ参加への自己決定性に与える影響を明らかにすることであった。

まず、外的調整に対して、プロアクティブ行動の 4 変数とは関連性が見られず、「過去の決めた経験」や「将来の目標の有無」は負の効果を示していた。すなわち、過去に決めた経験や将来の目標が意識化されていないほどやらされ感があり、現実的な行動にも現れてないことから、インターンシップ参加に対して自己決定性の低い状態を明らかにしている。

次に、取り入れ的調整に対して、「過去の決めた経験」や「将来の目標の有無」との関連性が見られず、「フィードバック探索行動」と「目上の人との関係構築」は、正の効果を示していた。この段階では、インターンシップに対して他律的な段階ではあるものの、自分よりも目上の先生や先輩と

いった他者との繋がりをもつ行動様式があることを示している。

同一化的調整に対して、「過去の決めた経験」は関連が見られず、「将来の目標の有無」、「目上の人との関係構築」に正の効果を示していた。すなわち、自分の過去には意識が向いていないものの、自分の将来が意識化されており、将来の目標を掲げて行動しようとする自己決定性が見られた。内発的動機づけとは言えないが、桜井（1995）のいう学習自体が手段だとしても学習に自発的に取り組んでいるような状態であるといえる。

内発的動機づけに対して、「過去の決めた経験」、「将来の目標の有無」、「フィードバック探索行動」、「ポジティブフレーム」に正の効果を示していた。すなわち、過去から将来へと連続性をもって自分自身を捉えている自己決定性の高い状態であると言える。「フィードバック探索行動」と「ポジティブフレーム」が正の影響を示していることから、フィードバックを自らの意思で求め、他者からの意見を自己の価値観へと受け入れる姿勢やポジティブに物事を捉えていることがより自己決定性を高めていることが明らかになった。

以上より、自己決定理論における自己調整（内在化）の段階のそれぞれに影響を与える要因を検討したところ、「過去の決めた経験」は、最も自己決定性が高い内発的動機づけに対して、正の影響を与えていたことから、仮説1は支持された。また、「将来の目標の有無」は、同一化的調整、内発的動機づけの両方に正の影響を与えていたことから、仮説2も支持された。ただし、過去と将来の着眼点においては、過去よりも将来の方が自己決定性に影響を与えやすいことが示唆された。このことは、青年期が未来志向的であるという都筑（1982）の結果を支持するものであった。

「プロアクティブ行動」は、取り入れ的調整、同一化的調整、内発的動機づけにそれぞれ正の影響を与えている。内発的動機づけに最も強く影響を与えていたことは認められるが、プロアクティブ行動の内容は、調整ご

とに違っていることから、仮説3は一部支持されたと言える。

さらに、「フィードバック探索行動」は、「取り入れ的調整」と「内発的動機づけ」に対して関連が見られているが、「同一化的調整」には、関連が見られない。このことから、フィードバック探索行動の動機が、学習を目的としたものもあれば、義務感や将来に対する不安などから周りの評価を気にして行う場合があるために、不連続な形で影響が出ている可能性があると考えている。

2. 自己決定性のアセスメントと実践的示唆

時間軸に着目して自己決定性の程度への影響を検討してみると、行動の違いとして現れていることが明らかとなった。過去の経験自体を変えることはできない。しかしながら、インターンシップ自体がプロアクティブな行動であり、学生個人が自分で選択していることから、個人が描くよりよい未来のために参加している学習の価値を内在化できるような指導は可能である。

本研究におけるインターンシップ教育における実践的意義について述べる。自己決定理論によると、動機づけの段階は連続的に並んでいると考えられている。そのため、学生の行動様式やこれまでの経験を知ることができれば、学生の自己決定性の程度をアセスメントし、次にどのような指導や工夫が求められるのかを予測することが可能になる。特に以下の2点は、学生を指導するうえで重要な観点となりうる。

1 点目は、関係性の欲求を満たすことである。自己決定理論では、人間の基本的な欲求として、「自律性の欲求」、「有能感の欲求」、「関係性の欲求」を満たすことが自律的なモチベーションに繋がることが指摘されている(Deci & Ryan, 2000; 2002)。「フィードバック探索行動」や「目上の人との関係構築」に見られるような、他者からの評価や助言を得ながら、うまく

やっていきたいとする行動は「関係性の欲求」を満たそうとする行動と理解できる。「フィードバック探索行動」や「目上の人との関係構築」が、他律的な段階に対しても影響を与えていたことから、若年者や経験年数が浅いときほど不安や迷いも多く、他者(特に自分よりもキャリアのある人)との関係構築が自己決定的に行動を起こしていくための源となると考えられる。まず「関係性の欲求」を満たすような場をもつことが、自己決定性を高めるためステップとして始めやすいことがわかる。例えば、事前指導であれば、インターンシップに行く前に、インターンシップ経験者である先輩との交流の機会をもつことによって、どのような学びが得られるのかといった助言を得られるだろう。また、直接インターンシップ受け入れ先企業の社員との交流やディスカッションの場を持つような時間をインターンシップ前や期間中に設けることができれば、より具体的な仕事内容や仕事の意味を見出すことができる。安心して働くことができる環境であるといった支援が考えられる。

2点目は、学習の価値を内在化させるための合理的理由の提供には、自己決定性の程度によって変えていかなければならないことである。「過去の決めた経験」や「将来の目標」が影響を示すのは、同一化的調整、内発的動機づけであり、他律的な状況であっては、過去や将来の目標と結びつけるのは難しい。したがって、経験者の話から、役にたつことや参考になることなどから、学習の価値を内在化できるように支援していくことが望ましいと考えられる。例えば、どのようなスキルが身に付けられるのか、あるいは、大学での学びとどのように繋がっているのかが伝えられると望ましい。学びの価値を自分の言葉で伝えることができない学生は多い。インターンシップ後の変化について、学生同士や、面談などによって具体的に言葉にしておくことで、インターンシップの価値を理解することができる。

最後に、本研究で得られた知見は、インターンシップを指導する事前・

事中・事後指導にも重要な実践的示唆をもたらしていると言える。

まず、過去に自ら決めた経験のある学生は比較的未知のインターンシップにも取り組みやすいと言える。しかし、そうした経験のない学生には、やはり事前指導において、インターンシップの先にある自らのキャリアに関わる目標やビジョンを具体化させることで、その入り口にあるインターンシップを有意義に経験することにつながるだろうと言える。この将来やキャリア目標は、事前だけでなく、事中や事後にも繰り返し意識化させていくことが求められるだろう。

また、インターンシップにおける取り組み方として、プロアクティブ行動についての指導も自己決定的な参加に有効であると言える。例えば、事前では、組織における効果的な活動や成長を促す活動としてのプロアクティブ行動を理論的に教示する。そして、事中には、そうした活動ができていくかを振り返り（reflection: Kolb, 1984）促すよう指導する。この経験の振り返りが、学習や成長に有効であることは、経験的学習理論（Kolb, 1984）が示唆するとおりである。こうして、時間軸に沿った指導を行うことでよりインターンシップに対して自己決定的な態度を養うことができると考えられる。

3. 本研究の限界と今後の課題

最後に、本研究の限界と今後の課題について3点述べる。まず1点目は、本研究の限界として、過去・現在・未来の時間軸に着目したが、過去の経験の時期や将来の目標の時期などは主観的な評価による分析である点が挙げられる。過去の決めた経験においては、それが人生における重大な意志決定といえるものから、日常的な多様な意志決定をも含んでいる。さらに、その後の影響度の強さは、発達段階によっても違いが出るはずであるが、今回は発達段階を考慮に入れた検討はできていない。長いスパンになれば

なるほど、多くの経験や刺激に影響を受けることを考えると、大学生としての時点でのパーソナリティやスキルなども考慮する必要があり、より詳細な検討が必要である。2点目は、本研究は、大学1年の終了時にインターンシップ参加への自己決定性を調査しているが、実際にインターンシップに行った訳ではない。そのため、現時点での考えと実際のインターンシップへの参加時期によつての違いが出る可能性がある。そのため、インターンシップ経験者からもデータを得て検証することが望ましいと考えている。3点目は、1つの大学の学生を対象とした調査に留まっている点である。大学の地域性や専門性による違いについては検討できていない。今回用いた重回帰分析の説明率は高いとは言えないことから、より精緻な検討が必要である。今後は、調査対象者を増加させることや調査対象者の多様化を図ることで、学生の自己決定性を引き出す要因について細やかな検討を進める必要がある。

第 3 章

フィードバック探索行動と職務特性との関連

【第3章の概要】

成員が自らフィードバックを求めることができるかどうかは、成員の個人特性だけでなく、成員が関わる業務の違いによっても、影響を受けると考えられる。また、フィードバックを求める対象がどのようなフィードバックを行うのかという認知によっても、フィードバックを求めるかどうかの判断は変化する可能性がある。第3章では、質問紙調査を用いて、職務特性と上司のフィードバックタイプに着目し、成員のフィードバック探索行動にどのように影響するのかを検討する。

第 1 節 問題

第 1 章で提起したように、フィードバックを求めることは、自らを主体とし、成長可能性のある行動である。ただし、置かれた状況や業務によって、学ばなければならない内容やその行動は変化する。

企業は、社員を育てるために、新入社員研修をはじめとする企業内での全体研修をはじめ、社員個人の仕事スキルの向上を目的として、日常の指導はもちろんのこと、コーチング、メンター制度、1 on 1 などを活用している。「能力開発基本調査」(厚生労働省, 2019)によると、企業の正社員に対して重視する教育訓練については、OJT(日常の業務に就きながら行われる教育訓練)を重視する又は、それに近いとする企業は 73.6%と多くを占めることから、日常業務内での仕事経験に合わせて、上司が部下にどのように仕事を教えていくのか、あるいは、仕事内容について改善したり能力を高めていくのかということは、企業全体としても重要な課題である。先の調査によると、人材育成上の課題として、「指導する人材が不足している」が 54.4%と最も高く、「人材育成しても辞めてしまう」が 53.5%、「人材育成を行う時間がない」が 47.8%と続いている。教える側も多忙な中で、成員にタイムリーに仕事を教えたり、仕事内容に対するフィードバックを行うのが難しいことが伺われる。社会人の多くは、仕事経験によって能力開発がなされると言われており(MaCall et al.,1988)、能力伸長を目的として行われる上司や先輩からのフィードバックは、仕事を振り返り成長するための資源だと言える。教えられるのを待つのではなく、自ら仕事の成果についてフィードバック探索行動を取ることができれば、日常的に仕事を行いながら、上司・先輩からの助言を有効に活用して自身の能力開発を行うことができるのではないだろうか。

そこで、本研究では、フィードバック探索行動に、職務特性や上司の

フィードバックのタイプによって、どのような影響があるのかを検討する。

1. フィードバック探索行動と上司のフィードバックタイプ

フィードバック探索行動は、いわば自分の仕事成果についての評価をもらう行動となるため、個人の要因にとどまらず、フィードバックをもらう相手である上司との関係にも影響されると予想される。例えば、日常的に意見を求めやすい、アドバイスをもらえる相手といった認識があれば、気軽に自分へのフィードバックも求めることができるかもしれない。一方で、日頃から叱られることが多い相手や滅多に話しかけることがない相手だという認識であれば、仕事成果におけるフィードバックを求めるには、ハードルが高いことも考えられる。そのため、上司の日頃のフィードバックの在り方が影響を及ぼすと考えられる。

中原（2017a）は、フィードバックとは、たとえ耳の痛いことであっても部下パフォーマンス等に対して情報や結果をちゃんと通知すること（情報通知）と、部下が自己のパフォーマンス等を認識し、自らの業務や行動を振り返り、今後の行動計画を立てる支援を行うこと（立て直し）の2つの要素から成立するとしている。また、この情報通知の側面（ティーチング的・一方向の情報伝達）と立て直しの側面（コーチング的・振り返りの促進）の2つを含みうるものであり、包括的な部下育成手法であるとしている。また、フィードバックを効果的なものとするには、外部からの情報通知によって自分の行動に乗り越えるべきギャップが存在することを認識し、自分の行動や結果にしっかりと向き合うことが必要であり、それを支援する必要がある。

中原（2010）の研究では、職場で人が育つには、「業務支援」「内省支援」「精神支援」が必要であることが明らかとなっており、フィードバックの効果は、結果の通知だけでなく、仕事の振り返りを促し、学びを引き出す

ことを実践することにより、得られることが実証されている。また、フィードバックには、ポジティブな内容のものとネガティブな内容と両方が含まれる可能性がある。一般的に褒めるフィードバックはポジティブな効果をもたらすと言われているが、山浦（2013）によると、ポジティブ・フィードバックは、上司との関係性が高い質で保たれていること、部下の工夫目標と適合したフィードバックがあることを条件に促進効果が見られると述べている。つまり、関係性の質やフィードバックが部下の職務態度に影響を与えることが明らかとなったことから、上司のフィードバックのタイプが部下の行動に影響を与えることが予想される。

効果的なフィードバックを与えてくれる上司の下でないと、フィードバック探索行動が促進しないことを考えると、日頃から結果の通知だけでなく、振り返りを促進してくれるようなフィードバックが必要となる。つまり、上司が部下のために仕事の成果について評価し、支援的に振り返りを促すような評価的な上司であれば、フィードバックを求めやすくなるだろう。以上のことから、次の仮説を導き出した。

仮説 1：評価的な上司ほど、フィードバック探索行動を促すだろう。

2. フィードバック探索行動と職務特性

フィードバック探索行動は、個人が上司などの同僚に自身の職務遂行のあり方や成果に至るまでのプロセスに関する情報（フィードバック）を自発的に求める行動である。この自発的な行動は、当然、取り組む仕事の特徴とも密接に関連すると予想される。

Hackman & Oldham (1975) は、職務特性 (job characteristics) に着目し、どのような職務が従業員の満足感や動機づけ、仕事の成果を上げるのかを検討した。基本的な職務特性として、「技能多様性」、「タスク・アイデ

ンティティ」, 「タスク有意味性」, 「自律性」, 「フィードバック」の5つを挙げ, そのような特性を持った仕事が, 仕事の有意味感, 責任の認識といった心理状態をもたらし, 結果として, モチベーションや生産性, 満足感が高まると指摘している(Hackman & Oldham, 1975)。ただし, そこには個人差があり, 職務特性が効果として現れるためには, 達成や成長に対する欲求の強さなどが調整する要因として働くとしている(Hackman & Oldham, 1975)。

これらの職務特性のうち, フィードバック探索行動と密接に関わる要因が「技能多様性」であると考えられる。例えば, 定型的なルーティン業務であれば, 早期に必要な業務知識やスキルを習得することができるため, それほど他者からのフィードバック求める必要性がないだろう。それとは反対に, 高度な知識とスキルが求められる「技能多様性」の職務ほど, 自身の職務遂行能力を高めるために, 上司や先輩からフィードバックを求める必要があると思われる。

加えて, フィードバック探索行動が自発的な行動であるとするれば, 職務において自身の裁量で仕事の進め方などを調整できる「自律性」の職務特性の程度もフィードバック探索行動を促進する機能を持つと予想される。以上のことから, 次の仮説を導き出した。

仮説 2: 自律性が高いほど, フィードバック探索行動は促されるだろう。

仮説 3: 技能多様性が高いほど, フィードバック探索行動は促されるだろう。

仮説 4: 評価的な上司だと認識している社員のうち, 技能多様性が高いほど, フィードバック探索行動は促されるだろう。

仮説 5: 評価的な上司だと認識している社員のうち, 自律性が高いほど, フィードバック探索行動は促されるだろう。

本研究では、上司のフィードバックのタイプと職務特性がフィードバック探索行動へ及ぼす影響を明らかにすることである。

第 2 節 方法

1. 調査協力者と実施手続き

4 企業の若手正社員を対象に調査を実施した。それぞれの企業担当者に調査を依頼し、正社員 476 名から回答を得た。そのうち、回答に不備のある者を除き、最終的に 423 名（男性 364 名、女性 55 名、不明 4 名）を分析対象とした（有効回答率 = 88.9%）。平均年齢は、31.1 歳（ $SD=7.12$ ）、平均勤続年数は、8.34 年（ $SD=6.86$ ）であった。対象とした 4 企業のうち、3 つの企業は設備工事、建設業であり、1 つは技術系のアウトソーシングサービス業である。

本調査に関わる研究計画書および調査票については、対象組織の人事部に説明を行い、代表取締役社長ならびに管理職の方々にも、調査内容について承諾を得た。さらに、調査方法は、各企業の人事担当者から社員にメールで調査内容と調査先の URL を送信し、各自で回答し送信してもらった。調査画面には、調査の目的と内容を記載し、調査協力への理解が得られるように配慮し、各質問項目への回答はあくまでも任意であること明記した。WEB 回答のため企業内で回答した結果を回収する必要はなく、上司や他のスタッフの目に触れずに回答できるよう配慮した。1 企業においては、システムのセキュリティ上 WEB 回答が難しかったため、Excel の回答用紙に回答したものを無記名で送付してもらった。所要時間は 20 分程度であった。

2. 測定変数

上司の指導的フィードバックタイプ 「あなたにフィードバックをくれる上司・先輩は、指導的なフィードバックであると思いますか？」とした上で、“まったく思わない（1点）”から“非常に思う（5点）”までの5件法で回答を求めた。

上司の評価的フィードバックタイプ 「あなたにフィードバックをくれる上司・先輩は、評価的なフィードバックであると思いますか？」とした上で、“まったく思わない（1点）”から“非常に思う（5点）”までの5件法で回答を求めた。

フィードバック探索行動 Ashford & Black (1996)のプロアクティブ社会化戦略 (Proactive socialization tactics) 尺度を原版として作成された日本語版の星 (2016) のプロアクティブ社会化戦略尺度のうち、フィードバック探索行動にあてはまる「割り当てられた仕事をしている最中、その仕事ぶりに対するフィードバックを求めること」「上司や先輩にコメントを求めること」「自分に割り当てられた仕事を終えた後に、その仕事ぶりに対するフィードバックを求めること」「自分の仕事に対する意見を、上司や先輩に求めること」の4項目について、“まったく当てはまらない（1点）”から“非常にあてはまる（5点）”までの5件法で尋ねた。

職務特性 蜂屋 (1978) の職務特性測定尺度 (22) を参考に、仕事の特徴を示す25項目について、“まったく当てはまらない（1点）”から“非常にあてはまる（5点）”までの5件法で尋ねた。本研究では、探索的因子分析の結果得られた「多様性」と「自律性」の項目を使用する。「多様性」は、「同じような仕事を何度もくり返すような仕事をしている*」「毎日の仕事は単調である*」「昨日やった仕事と今日の仕事には、似かよったところが多い*」「毎日の仕事はいろいろ変化に富んでいる」「毎日の仕事はきちんと決められただけのことをするだけである*」（*の印は逆転項目）の5項目で

ある。「自律性」は、「仕事の最初から最後まで私の責任でやりとおすことができる」「上司の指示がなくても私の判断で仕事をすすめることができる」「仕事の手順や方法は私の判断で変えることができる」「私のはじめた仕事は私の手でしあげている」の4項目である。

3. 分析方法

本研究では、上司のフィードバックのタイプ、職務特性といった要因が、フィードバック探索行動に与える影響について、重回帰分析を用いて検討する。分析にはHAD（清水，2016）を使用した。

第3節 結果

1. 職務特性尺度の因子構造の確認

職務特性測定尺度 25 項目について、探索的因子分析（最尤法）を用いて、因子構造を検討した。その結果、「私の仕事がうまくいっているのかわからないのかを知るチャンスはない」の項目の因子負荷量は、0.3 を下回っていたため、因子パターンから削除した。24 項目で探索的因子分析をした結果、「多様性」「自律性」「見通し」「フィードバック」「協力の必要性」「親しくなる機会」「量・範囲の明確性」の7因子構造がえられた。本研究の分析では、「多様性」と「自律性」の2因子を使用する。

2. 信頼性の検討

各尺度の内的一貫性を求めたところ、Cronbachの α 係数は、「フィードバック探索行動」は.81、「多様性」は.83、「自律性」は.79の値が得られ、全ての下位尺度で信頼性が確認された。

3. 記述統計

まず、各項目の平均値について、指導的な上司の平均値は 3.35、評価的な上司の平均値は 3.22 であり、ほぼ変わらない結果となった。フィードバック探索行動の平均値は、3.36 であった。職務特性の「多様性」は、3.27、「自律性」は、3.34 と、こちらも大きな差は見られない。要因間の関係を検討するため、変数間の相関分析を行った。各要因の平均値と要因間の相関係数を、表 3-1 に示す。

フィードバック探索行動と年齢には、弱い負の相関関係 ($r=-.11, ; p<.05$) が見られた。フィードバック探索行動と上司のタイプの関係においては、指導的な上司には、弱い正の相関関係 ($r=.22, ; p<.01$)、評価的な上司にも、弱い正の相関関係 ($r=.26, ; p<.01$) が示された。

表 3-1 本研究で用いた変数の記述統計量と変数間の相関係数

	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	1	2	3	4	5	6	7
1.年齢	31.14	7.12	—	—						
2.性別	1.13	0.34	—	.07	—					
3.フィードバック探索行動	3.36	0.79	.81	-.11 *	.00	—				
4.指導的な上司	3.35	1.07	—	-.10 *	.03	.22 **	—			
5.評価的な上司	3.22	1.00	—	-.05	-.02	.26 **	.74 **	—		
6.多様性	3.27	0.83	.83	.09 +	-.19 **	.05	.13 **	.13 **	—	
7.自律性	3.34	0.83	.79	.43 **	-.02	.07	-.04	.04	.16 **	—

Note: ** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

4. 上司の指導タイプと職務特性がフィードバック探索行動に与える影響

上司のフィードバックタイプと職務特性がフィードバック探索行動及ぼす影響を検討するために、「フィードバック探索行動」を目的変数として、階層的重回帰分析を行った。説明変数は、Step 1 に年齢、性別、Step 2 に指導的な上司、評価的な上司、Step 3 に、多様性と自律性、Step 4 には、指導的な上司、評価的な上司、多様性、自律性の各交互作用項を投入した。その結果を表 3-2 に示す。指導的な上司と評価的な上司との間に多重共線性が生じていないかを確認したところ、 $VIF \leq 10$ であったため、問題ない

と判断した。

まず、年齢が負の効果をもたらすことが示された ($\beta = -.11, p < .05$)。上司のフィードバックタイプでは、評価的な上司は、正の効果 ($\beta = .23, p < .01$) が示されたが、指導的な上司との関連を示さなかった ($\beta = .04, n.s.$)。さらに、自律性とは、正の効果 ($\beta = .12, p < .05$) を示したが、多様性とは、関連を示さなかった ($\beta = .02, n.s.$)。このような結果から、仮説 1, 2 は、支持されたが、仮説 3 は不支持であった。交互作用項の投入による R^2 値の増加は、有意ではなかった ($\Delta R^2 = .01, n.s.$) ため、交互作用は見られず、仮説 4, 5 は不支持であった。

表 3-2 フィードバック探索行動を従属変数とした階層的重回帰分析

変数名	Step1	Step2	Step3	Step4
年齢	-.11 *	-.09 +	-.15 **	-.16 **
性別	.02	.02	.03	.02
指導的な上司		.04	.04	.05
評価的な上司		.23 **	.21 *	.20 **
多様性			.02	.03
自律性			.12 *	.12 *
指導的な上司*多様性				.04
評価的な上司*多様性				.04
指導的な上司*自律性				.07
評価的な上司*自律性				.00
R^2	.01 +	.08 **	.09 **	.10 **
ΔR^2		.06 **	.01 **	.01

Note: ** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

第4節 考察と実践的示唆

1. 上司のフィードバックタイプと職務特性

本研究の目的は、上司のフィードバックタイプと職務特性が、フィードバック探索行動に与える影響を明らかにすることであった。

まず、年齢とともにフィードバック探索行動は行わなくなる傾向が分かる。年齢とともに、勤続年数も長くなることが多いことから、仕事を覚えて尋ねる必要性が少なくなることや、仕事の慣れと共に自分で判断する、判断できることが多くなるためだと考えられる。年齢が上がるにつれて自律的に行うことのできる職務が多くなることから、年齢が高くなり、自律的に仕事を行うようになると、自分の仕事に対してフィードバックを求める機会が減ってしまうといったことが考えられるだろう。

また、上司のフィードバックタイプの違いがフィードバック探索行動へ影響していることが明らかとなった。評価的な上司と指導的な上司を比較した場合、評価的な上司であればフィードバック探索行動を促すが、指導的な上司は、フィードバック探索行動に影響を与えないといった結果は、日頃行われるフィードバックの在り方に示唆を与えるものである。なぜなら、指導的な上司は、部下の成長に繋げるために、フィードバックを通して指導しているにも関わらず、それが逆効果になっている可能性もあると考えられるからである。指導的な上司というのは、まさに学校の先生のように、教えるような行動をとるために、「教えてもらうのを待つ」、「言われた通りに行う」という成員の態度に繋がってしまうのではないだろうか。手取り足取り指導する分、部下は、その指導の通りにすればよいという認識となってしまう、自分で考えることが疎かになってしまい、自分からフィードバックを求める行動が抑制されてしまうのではないだろうか。

一方で、評価的な上司は、指導的な上司と比べるとフィードバックを求

めるような行動に繋がりがやすいという結果から、答えを言い過ぎない方が、むしろ自分の仕事を振り返り考えさせる機会になっているということではないだろうか。フィードバックを与える側への示唆として、「部下は、上司の言っていることを聞いていないし、腹落ちもしていないことがほとんど」と述べている（中原，2017b）。つまり、伝えるだけでは不十分で、部下の理解を助けるような関わりが必要である。つまり、答えを言うのではなく、まず、丁寧に状況を確認するような対話が必要であろう。

Kolb（1984）の経験学習モデルによると、ある経験から、その経験の内容を振り返り、そこから教訓を引き出し、その教訓を他の場面で応用することを通して、人は学習する（Kolb，1984）。上司の「内省支援」と「精神支援」が「能力向上」に影響を与えることや（中原，2010）、内省支援が足りない十分に内省が行われない（中原，2017a）と指摘されていることから、振り返りを促すような関わりが、部下を育成するという観点からのフィードバックに役立つと考えられる。

さらに、職務特性との関係性を考えると多様性がある仕事では、フィードバック探索行動には繋がらなかった。自分で段取りをつけたり、自分の裁量で仕事を行うことができる自律性が高い仕事でないとフィードバック探索行動には影響しない。このことは、仕事の裁量とその仕事の振り返りや確認をどのように行っていくのかということにも関連する。

2. 実践的示唆

本研究で得られた知見は、企業における人材育成を行う際にも重要な実践的示唆をもたらしていると言える。

まず、日頃からの上司のフィードバックの与え方が、部下のフィードバックの求め方に影響を及ぼしていることを明らかにした点である。仕事における質問やフィードバックを求めるのは、成員の意欲や性質によるもので

あると考えられがちであるが、本結果は、上司の側にもその要因はあり、フィードバックを与える際の工夫ができるであろう。例えば、フィードバックを与える際に、上司は、部下の仕事において、どのようにすればいいということが明確に分かっているかもしれない。しかし、どのように尋ねるのかを、フィードバックを与える側に教育することも可能ではないだろうか。フィードバックを与える前に、部下との対話をする際の質問には、「What?」、「So what?」、「Now what?」の3つの枠組みが参考になる（中原，2017b）。「What?」は、その状況で、何が起こったのかを確認することである。ここで重要なのは、部下が自分の言葉で語るということであろう。部下が自分で言葉にして伝えることで、部下が何をどのように受け止めているのかが、上司も理解できる。次に、「So what?」は、それがなぜなのかという真の原因を探る段階である。中原（2017b）は、ヒントを与えながらも、部下が自力で言葉にできるまで待つことが重要だとしている。そして、「Now what?」は、これからどうするのかという未来志向的な問いである。これから、自分はどのような行動を取るのかよいのかを自分で考えてもらうことは、自己決定的に次の行動を規定することになるだろう。

安全性を確保しなければならない場合などは、急を要するためにゆっくり待っている暇はない場合もあるが、常に教えなければならないといったサイクルではなく、日頃のフィードバックの機会を利用して、成員が自らの能力開発ができる組織にしていくことができるのではないだろうか。

最後に、本研究では、上司のタイプは、あくまで成員の主観によるものである。上司の行動やパーソナリティを分類したものではないため、より詳細な検討が必要である。また、職務特性において、「技能多様性」は、フィードバック探索行動に影響を持たなかった。使用した質問紙では、「同じような仕事を何度もくり返すような仕事をしている」の逆転項目として利用したが、実際には、「繰り返し」ではないだけで、多様な業務については測定

できなかった可能性も捨てきれない。したがって、技能多様性においても、質問項目を検討しなおし、詳細な調査が求められる。

第 4 章

学習目標志向性がフィードバック探索行動を引き出すとき：
—LMX と心理的安全性の調整効果の検討—

【第4章の概要】

本章では、能力伸長に繋がる個人特性として、学習目標志向性に着目した。学習目標志向性の高い成員がフィードバック探索行動に影響があるか、さらに、関係性要因を同時に検討し、成員に与える影響を検討した。なお、関係性要因には、LMX と心理的安全性の認知を用いることで、フィードバック探索行動への影響の違いを検討することとした。したがって、フィードバック探索行動を規定する要因として、組織成員の学習目標志向性および職場内の関係性要因である LMX あるいは心理的安全性の主効果を検討することに加え、さらに学習目標志向性とフィードバック探索行動との関係における LMX と心理的安全性の調整効果を検討した。

第 1 節 問題

第 3 章において、上司のフィードバックタイプと職務特性が、フィードバック探索行動に与える影響を検討したところ、高度な知識とスキルが求められる技能多様性のある業務は、フィードバック探索行動に効果をもたず、自分で段取りをつけたり、自分の裁量で仕事を行うことができる自律性が高い業務でないとフィードバック探索行動には影響しないことが明らかとなった。つまり、高度な知識とスキルが求められるような職務であったとしても、自身の職務遂行能力を高めようとする個人の内的な動機がなければ、フィードバック探索行動には繋がらないといえる。さらに、上司のフィードバックタイプによって、フィードバック探索行動への影響に与える影響に違いが出ることが明らかとなった。評価的な上司であれば、フィードバック探索行動を促すが、指導的な上司の場合は、効果が見られなかった。ただし、第 3 章の調査では、上司と部下の関係性の質は確認できていない。指導的なフィードバックタイプであっても上司との関係性が良好であれば、あるいは安全な雰囲気があれば、フィードバックを求めることがあるかもしれない。

そこで、本研究は、まず、フィードバック探索行動を規定する要因として、成員の学習目標志向性が効果をもつのかを検討する。職場内の関係性要因として、LMX あるいは心理的安全性の主効果、さらに学習目標志向性とフィードバック探索行動との関係における LMX と心理的安全性の調整効果を明らかにすることを目的とする。

1. フィードバック探索行動の検討課題

フィードバックは、パフォーマンスに対するプラスの効果が得られるといった知見 (e.g., Payne & Hauty, 1955) から、フィードバックを求める側

が価値のある情報であると認知していれば、フィードバックを求める動機となる。ただし、第1章でも議論したように、自我の防衛的動機からフィードバック情報を避ける傾向もあるため、フィードバック探索行動の動機は単純ではない (Ashford & Cummings, 1983)。

また、従来の研究では、フィードバック探索行動を促す個人要因や、その行動が求められる場面や対象などの要因が別々に検討されているため、その行動を的確にとらえるのが難しい。従来の社会心理学やパーソナリティ心理学に基づけば、かつて Lewin (1951) は、パーソナリティ (個人要因) と環境 (状況要因) の両方によって個人の行動は大きく影響を受けると指摘している。Tett & Burnett (2003) は、個人の特性が行動に結びつくかは、状況の強さが調整するとし、特性活性化理論 (trait activation theory) を提唱している。こうした、人間の行動の発生メカニズムを説明する有力な枠組みに基づけば、フィードバック探索行動も、その行動を促す個人要因と状況要因を考慮したモデルを構築し、実証的に検証する必要があるだろう。

上記の議論を踏まえると、フィードバック探索行動は、それを行う個人の要因だけで説明可能な行動ではなく、対象との関係性を考慮したモデルの検証が必要不可欠である。

さらに、フィードバック探索行動には、直接的手段である質問 (inquiry) と観察によって手がかりを得るモニタリング (monitoring) の2つの手段があるとされている (Ashford & Cummings, 1983)。自己のパフォーマンスをモニタリングすることも深い洞察をもたらすことから重要であるものの、知識やスキルを能動的に学習することを考えたとき、自ら他者に質問して得られるフィードバック情報は、異なる視点を提供する有益な情報をもたらす、それが学習に不可欠な豊かな経験の振り返り (Kolb, 1984) に繋がる。この理由から、本研究ではフィードバック探索行動のうち「質

問」に焦点を当てて検討していく。

2. フィードバック探索行動を促進する個人要因

従来のフィードバック探索行動研究の中でも特に能力伸長に繋がる個人特性を明確に表すものとして目標志向性 (Parker & Collins, 2010) が挙げられる。目標志向性は、自分の能力の考え方によって、追求する目標が変わるという概念である (Dweck, 1999)。目標志向性は2つの次元から構成され、学習目標志向性の高い個人は、人間の知能は変化させ高められると考え、パフォーマンス目標志向性の高い個人は、人間の知能は固定的なものであるという見方を持つと言われている。学習目標志向性の高い個人は、学習そのものを目標にスキルや知識を高めようと努力するのに対して、パフォーマンス目標志向性の高い個人は、他者からの高い評価を得るために、あるいは否定的な評価を避けるように努める傾向にある (Heyman & Dweck, 1992)。したがって、知識やスキルなどの能力の学習を目的としたフィードバック探索行動を促進する個人特性は、学習目標志向性を取り上げて検討することが適切であると考えられる。

学習目標志向性とフィードバック探索行動との関連の先行研究では、学習目標志向性が高ければ、直接誰かに問い合わせることには正の関連があることが示されている (e.g. Parker & Collins, 2010)。学習目標志向性の高い個人は、自らの能力伸長に関心を寄せており、努力量が多く、課題遂行のために、より複雑な学習方略を用いることが明らかにされている (Fisher & Ford, 1998)。このような行動からも、自己改善のため、あるいは行動の結果に確証を得たいためにフィードバック探索行動を促進すると予想される。これまでの議論から、次の仮説1を導いた。

仮説 1: 学習目標志向性は、部下のフィードバック探索行動と正の関連性

を示すだろう。

3. フィードバック探索行動を促す職場内の関係性要因の比較検討

個人を起点として、フィードバックを求める対象である上位者や職場集団をどのように認知しているかという観点から、2つの概念を比較検討する。

まず、フィードバックを求める相手となる上位者との2者関係に着目する。管理者との関係性を説明する概念が、上司や先輩などの上位者と部下の関係性に着目したLMX (Leader-Member exchange) である。Graen & Uhl-Bien (1995)によると、LMXはリーダーとフォロワーとの2者関係の社会的交換の質を意味する。この理論では、リーダー(上位者)とフォロワー(部下)の2者関係の在り方が、初期段階では権威勾配をともなう垂直方向のよそよそしい関係にあるが、密接なコミュニケーションを通して相互に信頼し、尊敬し、責任感を抱く円熟したパートナー関係へと進展することでリーダーシップ作りがなされることが考えられている(山口, 2011)。リーダー(上位者)とフォロワー(部下)の個別の関係に焦点を当て、組織全体へのリーダーシップの影響を個別の関係の集合体と捉えていることが特徴的である。

リーダー(上位者)とフォロワー(部下)間のLMXが高ければ、良好な人間関係であることを意味するため、それがフォロワー(部下)の職務満足(e.g., Graen, Novak, & Sommerkamp, 1982)や組織コミットメント(e.g., Gerstner & Day, 1997)、フォロワー(部下)の業績(e.g., Gerstner & Day, 1997)に影響を及ぼすことが示されている。さらに、具体的な行動特徴としては、上位者との関係が良好(LMXが高い)であれば、成員は否定的なフィードバックを求めることや(Chen et al., 2007)、従業員が上位者との質の高い関係を報告すると、フィードバックを求めるコスト(抵抗感)が

低下し、フィードバックを求める傾向が高まることが明らかとなっている (e.g., Chun, Choi & Moon, 2014)。これらの知見から、上司や先輩などの上位者との質の高い関係性 (LMXが高い) はフィードバック探索行動を促進する要因であるとわかる。また、LMXは上司との関係性を表すものであるが、実質的には、経験年数を重ねた成員にフィードバックを求めることも多い。そのため、LMXが想定する関係を拡張して、管理者および経験年数を重ねた成員を含めて検討する。これまでの先行研究 (e.g., Chen et al., 2007) を踏まえ、次の仮説2を確認する。

仮説2: 上司や先輩などの上位者と部下間の LMX の高さは、部下のフィードバック探索行動と正の関連性を示すだろう。

本研究では、2つ目の職場集団との関係性要因として心理的安全性 (psychological safety) の認知に着目する。心理的安全性とは、チームは対人リスクをとるのに安全な場所であるという信念がメンバー間で共有された状態と定義されている (Edmondson, 1999)。心理的安全性は、特定の相手に対する信頼の概念とは異なり (Edmondson, 2018)、チームなどの集団が状態として心理的に安全 (恥をかく、拒絶される、罰を与えられることはないという信念) を意味する (Edmondson, 1999)。

心理的安全性を提唱した Edmondson (1999) は、Senge (1990) が提唱する「学習する組織」論を理論的な基盤とし (山口, 2020)、職場集団の成員全員が学習するための行動を取るために心理的な安全な場を作ることの重要性を主張している。しかしながら、従来の研究は、組織学習の観点から、心理的安全性と改革案を提言するなどの上方向への進言行動 (voice) との関連性の検討に留まっている (e.g., Premeaux & Bedeian, 2003)。したがって、「学習する組織」が意図する職場集団の機能 (Senge, 1990) を

踏まえると、心理的安全性は、自発的な学習行動としてのフィードバック探索行動との関連性について検討すべき課題であると言えるだろう。

事実、関連する研究を概観すると、病院で看護師を対象に行われた調査では、心理的安全性が高いグループの方が看護師長に多くのミスを報告しており、かつ、心理的安全性の高いグループの方がミスの数も少なかったことが明らかとなっている (Leroy, Dierynck, Anseel, Simons, Halbesleben, McCaughey, Savage & Sels, 2012)。この研究は、必ずしもフィードバック探索行動を直接測定したものではないが、看護師長にミスをより多く報告することで、看護師長からそのミスを改善するための助言やアドバイスが提供されることから、結果として看護師の学習につながっている可能性を示唆するものである。他にも、Siemsen, Roth, Balasubramanian & Anand (2009) は、職場の人間関係の良さが一般に心理的安全性を高め、それが直接学習行動を促進する効果を確認している。さらに、心理的安全性が高い場合には、立場の弱い人が発言しやすくなるという効果が示されていることから (Newman, Donohue & Eva 2017)、職場集団への認知の違いが、フィードバック探索行動にも影響を及ぼす可能性がある。この心理的安全性はチームレベルの概念であるが、成員個人の視点から見ると、リーダーを含むチームや職場において発言しても咎められない安心感は、フィードバックを求める行動を促進する効果を持つと予想される。これまでの議論から、次の仮説 3 を導いた。

仮説 3：心理的安全性の認知は、フィードバック探索行動と正の関連性を示すだろう。

4. 学習目標志向性とフィードバック探索行動との関係性における職場内の関係性要因の調整効果の検討

さらに、本研究では、個人要因である学習目標志向性とフィードバック探索行動との関係性において、職場内関係性要因である LMX および心理的安全性の調整効果を検討する。先述の通り、従来のフィードバック探索行動研究では、個人要因と状況要因がそれぞれ検討されてきており (e.g., Parker & Collins, 2010)、両要因を含めたモデルは十分に検討されてきているとは言い難い。

その稀少な研究において、Chun et al., (2014) は、LMX が高ければ、フィードバックを求めるための知覚コストが減少し、それによってフィードバックを求める傾向が高まることを示した。さらに、Chen et al., (2007) も、LMX が高ければ、否定的なフィードバックであってもフィードバックを求めることが明らかとなり、LMX がエンパワーメント認知の調整要因となることを示している。これら 2 つの研究では、LMX がフィードバック探索行動を促進する要因として位置づけて、個人要因を調整要因として検討している。なおかつ、取り上げられている個人要因は必ずしもフィードバック探索行動に直結する近接的要因とは言えない。しかし、知識やスキルを学習することに焦点を当てたフィードバック探索行動の発生メカニズムを考えると、その行動が自発的に生み出されるためには、フィードバック探索行動に直結する個人要因としての学習目標志向性を位置づける必要があると考えられる。さらに、フィードバックを求める上位者との関係が良好でない場合には、高い学習目標志向性を保持していたとしてもフィードバックを求めることは難しいというように、フィードバック探索行動が向けられる対象との関係性によって、その行動がどの程度発生するかが左右されるだろう。以上の議論から、仮説 4-1 と 4-2 を導いた。

仮説 4-1：上司や先輩などの上位者との関係性（LMX）の質が高いほど，部下の学習目標志向性とフィードバック探索行動との正の関係性はより強くなるだろう。

仮説 4-2：心理的安全性を高く認知しているほど，学習目標志向性とフィードバック探索行動との正の関連性はより強くなるだろう。

第 2 節 方法

1. 調査協力者と実施手続き

東京都に本社をおく 2 企業を対象に調査を実施した。各企業担当者に調査を依頼し，正社員で非管理職者 331 名から回答を得た。そのうち，回答に不備のある者を除き，最終的に 282 名（男性 242 名，女性 38 名，不明 2 名）を分析対象とした（有効回答率 = 85.2%）。平均年齢は，34.8 歳（ $SD=8.09$ ），平均勤続年数は，11.9 年（ $SD=8.18$ ）であった。2 企業はどちらも設備工事，建設業である。この業種は，現場で言語化できないようなスキルや技術の習得を求められる。そのため，自分よりも経験のある人にフィードバックを求めることが必要になると考えられる。したがって，設備工事，建設業に調査を依頼した。

本調査に関わる目的や倫理的な配慮事項は，対象組織の人事部に研究計画書および調査票を用いて説明を行い，代表取締役社長ならびに管理職の方々にも調査内容，倫理的な配慮事項について承諾を得た。調査方法は，各企業の人事担当者から社員にメールで調査内容と調査回答フォームの URL を送信し，各自で回答し送信してもらった。調査画面には，調査の目的と内容を記載し，理解が得られるよう配慮した。各質問項目への回答は任意であることを明記した上で WEB での回答をお願いし，上司や他のス

タッフの目に触れずに回答できるよう配慮した。所要時間は 20 分程度であった。以上の手続きについて、九州大学の倫理委員会の審査を受け、事前に承認を得た（承認番号 2020-004）。

2. 測定変数

フィードバック探索行動 Ashford & Black (1996)のプロアクティブ社会化戦略 (Proactive socialization tactics) 尺度を原版として作成された日本語版の星 (2016) のプロアクティブ社会化戦略尺度 (7 因子) のうち、フィードバック探索行動に関わる 4 項目 (“自分の仕事に対する意見を、上司や先輩に求めること”など) について、“全くあてはまらない (1 点)”から“非常にあてはまる (5 点)”までの 5 件法で尋ねた ($\alpha = .79$)。

学習目標志向性 目標志向性を測定する柳澤 (2007) の尺度 (2 因子) から、適合度が高く仕事において重要な項目について測定した。“私は、何かをするときに、自分の過去の成果を上回るよう努力する”など、内容は変更せず 14 項目について、“全くあてはまらない (1 点)”から“非常にあてはまる (5 点)”までの 5 件法で尋ねた。因子分析の結果、柳澤 (2007) と同じ 2 因子構造が得られた。能力伸長への関心を要因として見るため、学習目標志向性の 7 項目 ($\alpha = .87$) を使用した。

LMX Graen & Uhl-bien (1995) の LMX (Leader-Member exchange) 尺度を日本語訳して測定した。所属する上司 (先輩) との関係について、“あなたの上司 (先輩) はあなたの能力を信頼している”などの 7 項目 ($\alpha = .89$) について、“全く思わない (1 点)”から“非常に思う (5 点)”までの 5 件法で尋ねた。

心理的安全性 Edmondson (1999) の心理的安全性 (Team Psychological safety) 尺度を日本語訳して測定した。“このチームのメンバー達は、困難な課題も提起することができる。”など 7 項目 ($\alpha = .71$) に

ついて、“まったくその通りではない（1点）”から“まったくその通りだ（7点）”までの7件法で尋ねた。今回の調査では、自分の置かれた職場における心理的安全性の認知がフィードバック探索行動に与える効果を検証するため、個人の回答を使用した。

3. 分析方法

本研究では、学習目標志向性とLMX及び心理的安全性がフィードバック探索行動に及ぼす効果を検証するため、階層的重回帰分析を行った。LMXと心理的安全性のそれぞれの効果が対比できるように、モデル1とモデル2のそれぞれに分けて比較検討する。分析にはHAD（清水，2016）を使用した。

第3節 結果

1. 記述統計

本研究で調査対象となった2企業のデータに差がないかを確認するために、使用する変数についてWelchの*t*検定を行った。フィードバック探索行動（A社： $M=3.16$, $SD=0.12$, B社： $M=3.18$, $SD=0.05$ ）、LMX（A社： $M=3.40$, $SD=0.70$, B社： $M=3.29$, $SD=0.78$ ）、心理的安全性（A社： $M=4.63$, $SD=0.87$, B社： $M=4.48$, $SD=0.93$ ）には有意な差は見られず、学習目標志向性（A社： $M=3.24$, $SD=0.69$, B社： $M=3.56$, $SD=0.74$ ）においてのみ有意な差が見られた（ $t(88.91)=3.05$, $p=.003$ ）。ただし、0.32と僅かな差であったこと、他の変数に有意な差がなかったことからデータを合算して以後の分析を行った。

本研究で用いた変数の記述統計量と変数間の相関係数は表4-1の通りで

ある。フィードバック探索行動と各変数との相関係数を確認すると、学習目標志向性と有意な正の関連性 ($r=.45, p<.01$) が見られたが、LMX とは、弱い正の関連性 ($r=.31, p<.01$) が示された。一方で、フィードバック探索行動と心理的安全性とは、LMX よりもさらに低い有意な正の関連性 ($r=.15, p<.01$) が示された。

本研究では、独立変数と従属変数に関するデータを同一の回答者から得たものであるため、変数間関係が強調されてしまう共通メソッドバイアスの問題となる可能性があると考えられた。共通メソッドバイアスの影響を検証するために、Harman の単一因子テスト (Podsakoff & Organ, 1986) を行った。すべての観測変数を対象として、固有値 1 以上を抽出条件とした探索的因子分析 (最尤法, 回転なし) を行った結果、いくつかは別の因子に負荷した項目も見られたが、概ね本研究で用いる 4 因子が抽出され、第 1 因子の寄与率は大多数 (Majority) ではなかった (因子寄与率 25.4%)。以上の結果より、共通メソッドバイアスによる影響の可能性は低いと判断し、当初の予定通り変数を使用した。

表 4-1 本研究で用いた変数の記述統計量と変数間の相関係数

	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	1	2	3	4	5	6	7
1.年齢	34.84	8.09		—						
2.性別				-.03	—					
3.企業ダミー				-.28 **	-.11 +	—				
4.フィードバック探索行動	3.18	0.77	.79	-.10 +	.08	.01	—			
5.学習目標志向性	3.50	0.74	.87	-.04	-.06	.17 **	.45 **	—		
6.LMX	3.31	0.76	.89	-.02	-.07	-.06	.31 **	.27 **	—	
7.心理的安全性	4.51	0.92	.71	.00	-.07	-.07	.15 **	.20 **	.58 **	—

Note: ** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

性別：男性は1, 女性は0 / 企業別：A社は1, B社は0

2. フィードバック探索行動の規定因の検討

次に、学習目標志向性と LMX 及び心理的安全性がフィードバック探索行動に及ぼす効果を検証するため、階層的重回帰分析を行った。LMX と心理的安全性のそれぞれの効果が対比できるように、モデル 1 とモデル 2 のそれぞれに分けて比較検討する。モデル 1 は、Step 1 に統制変数（年齢・性別・企業ダミー）、Step 2 に学習目標志向性と LMX、Step 3 に、学習目標志向性、LMX の交互作用項を投入した。その結果を表 4-2 に示す。

学習目標志向性はフィードバック探索行動と正の関連性を示し（ $\beta=.41$, $p<.01$ ）、LMX もフィードバック探索行動と正の関係性（ $\beta=.20$, $p<.01$ ）を示していた。交互作用項の投入による R^2 値の増加は有意であった（ $\Delta R^2=.014$, $p<.01$ ）。この交互作用効果を示したのが図 1 である。LMX の変数を +1SD と -1SD でスライスし、単純傾斜の検定を行ったところ、学習目標志向性は、LMX が高い群でも（ $\beta=.29$, $p<.01$, $SE=0.08$ ）、LMX が低い群でも正の効果が見られた（ $\beta=.53$, $p<.01$, $SE=0.07$ ）。以上より、仮説 1 および 2 は支持された。仮説 4-1 に関して、LMX が高い関係であっても学習目標志向性の効果を持つが、LMX が低い場合に、特に学習目標志向性の効果が高くなることが明らかとなった。予想に反して、LMX が低い場合に効果が高くなることから、仮説 4-1 は不支持であった。

モデル 2 は、Step 1 に、統制変数（年齢・性別・企業ダミー）、Step 2 に、学習目標志向性と心理的安全性、Step 3 に、学習目標志向性と心理的安全性の交互作用項を投入した。その結果を表 2 に示す。モデル 1 と同様に、個人の学習目標志向性がフィードバック探索行動に正の効果をもたらすことが示され（ $\beta=.45$, $p<.01$, $SE=0.06$ ）、心理的安全性はフィードバック探索行動との関連を示さなかった（ $\beta=.06$, $n.s.$, $SE=0.05$ ）。交互作用項の投入による R^2 値の増加は有意ではなく（ $\Delta R^2=.004$, $n.s.$ ）、心理的安全性の効果は認められず、仮説 3, 4-2 は不支持であった。

表 4-2 2つのモデルによるフィードバック探索行動に対する重回帰分析

変数名	フィードバック探索行動					
	モデル1: LMX			モデル2: 心理的安全性		
	Step1	Step2	Step3	Step1	Step2	Step3
年齢	-.10	-.09 ⁺	-.09	-.10	-.10	-.10 ⁺
性別	.08	.11 [*]	.11 [*]	.08	.10 [*]	.10 ⁺
企業ダミー	-.02	-.06	-.06	-.02	-.08	-.08
学習目標志向性		.41 ^{**}	.39 ^{**}		.45 ^{**}	.44 ^{**}
LMX		.20 ^{**}	.22 ^{**}			
心理的安全性					.06	.08
学習目標志向性*LMX			-.12 [*]			
学習目標志向性*心理的安全性						-.07
ΔR^2		.245 ^{**}	.014 [*]		.211 ^{**}	.004
R^2	.016	.261 ^{**}	.275 ^{**}	.016	.227 ^{**}	.231 ^{**}

Note: ** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

性別: 男性は1, 女性は0 / 企業別: A社は1, B社は0

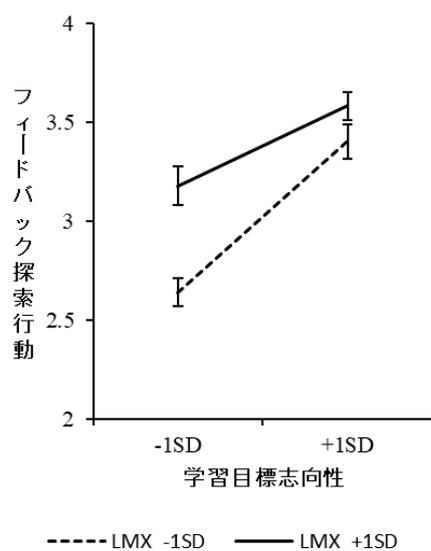


図 4-1 フィードバック探索行動に及ぼす学習目標志向性と LMX の交互作用効果

第4節 考察と実践的示唆

1. フィードバック探索行動を促進する要因の検討

階層的重回帰分析の結果から、まず、学習目標志向性はフィードバック探索行動に対してポジティブな効果を持つことが示された。学習目標志向性と直接質問することに正の関連があるとする Parker & Collins (2010) や Cho (2013) の知見を再確認した。

また、上司や先輩などの上位者との関係の良否を表す LMX はフィードバック探索行動に対して有意な効果が認められたが、心理的安全性は統計的に有意な効果は示されなかった。表 4-1 に示されるように LMX および心理的安全性はいずれもフィードバック探索行動と弱い相関関係が示されていた。しかし、階層的重回帰分析において、モデル 1 では、学習目標志向性と LMX の 2 つの変数、モデル 2 では学習目標志向性と心理的安全性の 2 つの変数を同時に投入することで、モデル 1 の LMX の効果は安定して認められたが、モデル 2 の心理的安全性の効果は消失していた。この結果は、フィードバック探索行動に対して、心理的安全性よりも LMX の方が重要性を持つことを示している。フィードバック探索行動は、自らの活動やパフォーマンスに関する情報を特定の対象から引き出す行為である。たとえ職場内に安全な環境があったとしても、やはり管理者や経験年数を重ねた上位者との関係性の良否がフィードバック探索行動の発現を規定していると言える。組織ではメンター (Mentor) と呼ばれる経験豊富な先輩が、経験が少ない若手とペアを組み、両者の対話によって成長を支援するメンタリング制度の有効性も、本研究の結果を踏まえると納得のいくものである。

さらに、本研究の結果は、LMX は、学習目標志向性がフィードバック探索行動に与える効果を調整する効果をもつことを示していた。図 4-1 に示

されるように、学習目標志向性は、LMXが高い場合にもフィードバック探索行動を促進する効果を持つが、LMXが低い場合ほど、フィードバック探索行動を促進する効果を示していた。このことは、仮説とは異なる新たな発見事実である。

この結果を異なる視点から考察すると、学習目標志向性が高ければ、LMXの高さに関わらず、フィードバック探索行動へと繋がる効果を持つと考えられる。フィードバック探索行動には、学習しようとする志向性が最も重要な要因であることが示唆される。それに対し、学習目標志向性が低くなるほど、学習目標志向性とフィードバック探索行動の関係は、LMXによって調整される。LMXが高いときには、学習目標志向性が低下しても、一定のフィードバック探索行動は保たれる。しかし、LMXが低いときには、学習目標志向性が低下するにつれて、フィードバック探索行動が著しく抑制されてしまう。すなわち、LMXは、学習目標志向性の高い成員のフィードバック探索行動をより促進させるというよりも、学習目標志向性が低い成員のフィードバック探索行動を促すための補完的役割を担うと言えるだろう。

この結果は、個人の特徴が行動に結びつくかは、状況の強さによって調整されるとする特性活性化理論 (Tett & Burnett, 2003)を裏付けるものと解釈することも可能である。つまり、LMXが高い時には、成員は上位者の期待に応えることが要請され、自らもその状況に合わせようとするため、状況が強いと言える。結果、学習目標志向性の強さはそれほど強くは顕在化しないと言える。一方で、LMXが低い状況は、上位者からの期待に応えなければならないという心理的負荷は低く、したがって状況は弱いいため、個人特性である学習目標志向性が活性化され、フィードバック探索行動に強く結びつくようになると解釈できる。

一方で、本研究においてフィードバック探索行動を規定する関係性要因

として新たに心理的安全性に着目したが、その効果は認められなかった。相関分析において、フィードバック探索行動と心理的安全性とは低い関連性を示していたが、階層的重回帰分析で学習目標志向性と同時に投入すると有意ではなくなった。このことから、職場の同僚に対して職務遂行やその成果について尋ねても安心できる心理的安全性の認知よりも、知識やスキルの学習を求める学習目標志向性がフィードバック探索行動により効果をもつことが示唆された。しかし、この知見から、フィードバック探索行動に対して心理的安全性の効果が認められないと結論づけるには慎重になる必要がある。本研究の対象者は、設備工事、建設業で、明確な指示命令系統が存在する組織である。階層的な関係は強固でも、職場集団内の交流が、フラットな関係性を持つチームと比べて、やや希薄な可能性が高い。本研究だけではこの点を明らかにすることはできないが、今後チームを対象とした研究においても検証を重ね、フィードバック探索行動における心理的安全性の役割について検討を重ねていく必要があるだろう。

本研究の知見は、個人要因である学習目標志向性に加え、関係性要因である LMX と心理的安全性の認知の効果を比較検討したことにより、知識やスキルの学習に焦点を当てたフィードバック探索行動の発生メカニズムを説明する上で重要な学術的意義を持つと考えられる。すなわち、フィードバック探索行動を促進する上で、その行動を行う成員の学習目標志向性が大きな効果を持つこと、さらに、学習目標志向性がフィードバック探索行動に及ぼす効果は、特に上司や先輩などとの上位者との関係性が調整し、特にその上位者との関係性の質が低い場合ほど、学習目標志向性がフィードバック探索行動を押し上げる効果を持っていた。これらの知見は、フィードバック探索行動の先行要因として LMX に着目した Chun et al., (2014) や Chen et al., (2007) の知見を発展させて、特にフィードバック探索行動に対して、学習目標志向性の主効果に加えて、LMX の調整効果としての知

見として明らかにした点も学術的知見を発展させたと言えるだろう。

2. 実践的示唆と本研究の限界と課題

本研究の実践的な示唆としては、フィードバックを求めるような成員を育成するためには、やはり上位者との2者関係の質を高めていく努力が重要な点である。ただし、成員がもつ学習目標志向性がフィードバック探索行動に与える影響が大きいことから、成員が能力伸長に対してどのような考え方を持っているのかに着目することや、能力は高めうることを伝え、教育していくことが重要であると考えられる。学習目標志向性は、個人的な資質のみではなく、環境要因から影響を受けることが明らかとなっている(e.g., Payne, Youngcourt, & Beaubien, 2007)。砂口(2017)の実証研究からも、上位者のリーダーシップ行動が学習目標志向性に正の影響を与えることが示されている。リーダーを中心に成員が学習や成長を志向するような人材育成を進め、それを下支えできるような職場環境を整えていくことが能動的にフィードバック探索行動を促すことに繋がると考えられる。

最後に、本研究の限界と課題について述べておきたい。本研究の対象者は、設備工事、建設業であり、チームでの目標の共有や安全管理、明確な指示命令システムが存在する組織である。様々な管理業務を同時並行しなければならないため、職場集団の関係性よりも、経験豊富であり、仕事の進め方を具体的に相談できる上位者との関係が重視されたのだと考えられる。ただし、集団での繋がりが重視される仕事内容であれば、結果は変化する可能性もあると考えられる。今後は、本研究で得られた知見がどの程度一般化できるのかを検討すること、上位者と部下との関係性や組織の関係性は、その業種や職務特性が持つ文化が影響していることも考えられ、より詳細な検討が必要であると考えている。

さらに、今後の研究課題としては、次の2点が挙げられる。1つは、本

研究では、求めるフィードバック情報が肯定的か否定的かを明確に区別していない。しかし、どちらの情報を求めるのかによって心理的なコストに違いが生じる可能性があることを踏まえると、本研究で明らかにしたフィードバック探索行動の発生メカニズムのさらなる精緻化が必要かもしれない。2つ目は、フィードバック探索行動につながる心理的安全性の役割もさらに検証していく必要があるだろう。本研究では心理的安全性の効果は認められなかったが、関係性がフラットなチームや相互協力が求められる集団では、相互の学習を行うために、心理的安全性が重要な役割を果たす可能性がある。今後、チームや集団の特性や課題特性を考慮した検証が必要だろう。

第 5 章

フィードバック探索行動が能力伸長に結実するとき：
経験の振り返りの媒介効果の検討

【第5章の概要】

本章では、フィードバック探索行動を行った結果、能力伸長に繋がっているのかを検討した。仕事における能力伸長のためには、日々の業務の中で、フィードバックで得られた情報をもとに振り返ることが重要であると考えられる。そのため、フィードバック探索行動が能力伸長に結びつくのではなく、振り返り習慣へと媒介効果が見られるかも検討した。さらに、そのような習慣をもつためには、フィードバックを求める動機によっても違いが出る可能性がある。ただし、動機には、学習に向かうものだけでなく、うまくいったことをアピールしたいといった動機もある。本研究では、フィードバックを求める動機の違いも考慮し、フィードバック探索行動が振り返り習慣へと媒介し、能力伸長に結びつくのかを検討した。

第 1 節 問題

第 3 章では、上司のフィードバックタイプや、職務特性がフィードバック探索行動に与える影響を検討した。分析結果より、指導的な上司は、フィードバックに影響がなく、評価的な上司は、フィードバック探索行動に対する効果が見られた。さらに、仕事内容も多様性のある仕事内容よりも、自律的な仕事の方がフィードバック探索行動に影響を与えたことから、自分で答えるといった余地があることは重要である。

また、第 4 章では、学習目標志向性はフィードバック探索行動に対してポジティブな効果を持つことが示された。さらに関係性要因の 2 つを比較したところ、上司や先輩などの上位者との関係の良否を表す LMX はフィードバック探索行動に対して有意な効果が認められたが、心理的安全性は統計的に有意な効果は示されなかった。さらに、学習目標志向性は、LMX が高い場合にもフィードバック探索行動を促進する効果を持つが、LMX が低い場合ほど、フィードバック探索行動を促進する効果を示していた。つまり、LMX は、学習目標志向性の高い成員のフィードバック探索行動をより促進させるというよりも、学習目標志向性が低い成員のフィードバック探索行動を促すための補完的役割を担うと言える。

このことから、組織内は、常に成員の考えのみで動ける場所ではなく、周りの状況によって行動が変化する場所であるとはいえ、成員がもつ、能力は高められるという信念は、能力を高めていくうえで大切にすべき点であることが示された。それでは、フィードバック探索行動は、能力伸長に繋がるのだろうか。フィードバック探索行動を業務における学びのための情報の獲得だと考えると、フィードバックで得た情報から、自分の業務を客観視し、振り返るなどといった学習に繋げなければ能力を高めることには繋げられない。したがって、本研究では、経験学習モデルをもとに、フィー

バック探索行動が能力伸長へと与える影響を検討する。

1. 振り返りと能力伸長

仕事ができるというレベルに達するためには、単に知識を得ることができればいいわけではなく、様々な現場での経験を通して学習するものであるという認識がある（中原・金井，2009）。仕事では、常に自分ができることのみを遂行するのではなく、新しい課題に対しても、自分の弱点を認識し改善しながら、業務を遂行していく。そのような仕事経験の中で、フィードバック探索行動は、行動の改善のための貴重なリソースである（Ashford & Cummings, 1983）。さらに、フィードバック探索行動と能力伸長の関連は、仕事経験を基にした学習であることから、Kolb（1984）が提唱した「経験学習モデル（experiential learning model）」で説明できる。これによると、学習は、ある経験をし（具体的経験）、その経験の内容を振り返り（内省的観察）、振り返りの中から何らかの教訓を引き出し（抽象的概念化）、その教訓を別の状況に適用する（能動的実験）という循環のプロセスとして捉えられる（Kolb, 1984）。

振り返り（reflection）とは、自分の行動や言動、内面の傾向を振り返り、改善点を見つけ出すことである。まず、何を振り返るかが重要である（Cranton, 1996）。仕事の結果を振り返るのかプロセスを振り返るのかの違いもある（Mezirow, 1991）。経験学習のサイクルが回っていたとしても、経験の質の悪さや、自己中心的な振り返りや、ピント外れの教訓を引き出している場合には成長できないという指摘もある（松尾，2015）。

振り返りは、その深さも重要である。Moon（2004）は、振り返りの深さについて、「描写」に留まった領域から、描写しつつ振り返るが、2つ以上の視点からの振り返りがない「描写的振り返り」、多様な見方から俯瞰できている「対話的な振り返り」、多様な見方、かつ批判理論的な見方ができる

「クリティカルな振り返り」までの4レベルで表した。他にも、「What?」, 「So what?」, 「Now what?」の構造もよく使われており、学習者が自ら問い直すためにも効果的だとされている（中原, 2017b）。このような問いを用いながら、自らの経験を客観的に分析していく。フィードバック研究の中でも、フィードバックを与えるだけでなく、自分の行動やあり方を客観視するために、振り返りを促すことに付き合う必要があると述べている（Sadler, 1989）。それほどに、振り返りは、単純なものではなく、学習に繋げるための重要なステップである。また、Moon（2004）は、学習における意図的な振り返りが、新しく学習していることの意味付けをすること（有意義学習をすること）、有意義学習で学んだことを抽出するプロセスからさらに学ぶこと、すでにある情報や知識を整理することによって学ぶこと、に有益であるとしている。つまり、表層的な結果のみを振り返るのではなく、メタ認知を促すことが重要であると分かる（Moon, 2004; Sadler, 1989）。

経験と振り返りに関する先行研究では、木村（2012）は、質問紙調査による調査で、振り返りが職場における能力伸長に有意な効果があることを明らかにした。中原（2010）は、職場における社会的相互作用に着目した研究の中で、他者から受ける支援には、業務支援、内省支援、精神支援の3つがあり、最も強い影響を持っているものは、内省支援であり、これをいかに職場の他者から得るか、ということが本人の能力伸長にとって非常に大きな要因となることを指摘している。古川（2002）は、コンピテンシー（competency: 業務直結能力）に着目している。コンピテンシーの学習は、単に経験の有無ではなく、経験について意識的に継続的に振り返り、「経験を通して学習する習慣」を持つことによって促進されると指摘している。これらの先行研究から、仕事における能力伸長には、自分であるいは、他者の支援を得ながら経験を振り返り、教訓へと繋げていくことが必要であると理解できる。

2. フィードバック探索行動と学習成果

フィードバック探索行動における先行研究では、積極的な学習として捉えられ、パフォーマンスの向上に繋がっているという知見もある (e.g., Chen et al., 2007)。一方で、自己について肯定的なフィードバックを求める傾向は、パフォーマンスに影響を与えないという報告や (Ashford & Tsui, 1991)、肯定的なフィードバックを求めるのは、自分の改善点を特定しようとしているのではなく、正しい軌道に乗っているかを確認しようとしていると示したのものもある (Gong, Wang, Huang & Cheung, 2017)。さらに、自己中心的なネガティブフィードバックは、上司から学習をサポートしてもらうことで、パフォーマンスが向上するとの報告がある (Gong et al., 2017)。

Anseel et al., (2013) が行ったメタ分析では、フィードバック探索行動とパフォーマンスの関連は弱い、あるいは全く関連が見られないと指摘している。フィードバック探索行動は、どのようなメッセージを受け取るのか (例えば、ポジティブかネガティブか、一般的な内容か、特定のもののか)、それらのメッセージが、どのように伝えられるか (例えば、支持的か、卑劣な方法か)、誰によって (上司か、同僚か) によっても違いがあるため、平均的な予測は難しいとの指摘もある (Ashford et al., 2016)。つまり、フィードバック探索行動のアウトカムは、状況に大きく影響を受けることから明確になっていない。

さらに、これらの先行研究には、2つの課題がある。1つ目の課題は、フィードバック探索行動のアウトカムが個人の能力伸長として検討されていない点である。これまでの研究では、組織の側から見たパフォーマンスの高さが評価基準となっており、成員自身が職業生活の中で能力伸長に繋がっているという視点に立っていない。フィードバック探索行動が成長可能性を含んだ行動の1つとして、成員が能力を高められているかを検討する必要がある。

2 つ目の課題は、自ら得たフィードバック情報が能力伸長に与える影響について、どのようなプロセスを経たのかが検討できない点である。業務経験をもとに能力伸長に繋がっているとすれば、業務の振り返りが重要なカギとなるはずである。しかしながら、そのプロセスは明らかになっていない。そこで、フィードバックを求める成員が、得られた情報を自らの能力伸長のために繋げようとするならば、得られた情報をもとに自分の行動を振り返り、学習へと繋げるようにするのはないかと予測できる。

仮説 1：フィードバック探索行動は、振り返りを媒介して、能力伸長へと繋がるだろう。

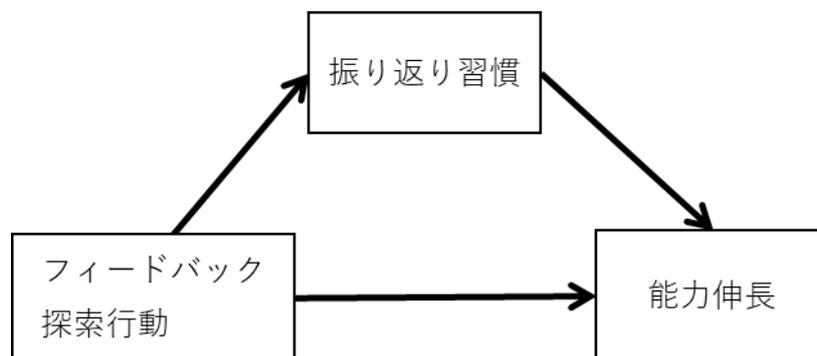


図 5-1 本研究の仮説モデル

さらに、学習のためにフィードバックを求めているのかという動機と共に検討されている実証研究は存在しない。

フィードバック探索行動の動機は、様々なものと指摘されている (e.g., Ashford & Cummings, 1983; Ashford et al., 2003)。フィードバック情報が自分のパフォーマンスのために有益であるという考え方が一般的であるが、その他にも、自分の仕事成果をアピールするために、戦略的に上司にフィードバックを求めることもあるだろう。フィードバック探索行動

には、印象管理のために行う側面があることや (e.g., Morrison & Bies, 1991), 自分の成果に目を向けてほしいという動機からフィードバック探索行動が行われている場合もある (Moss et al., 2003)。つまり, Ashford & Cummings (1983) が指摘するように, どのような動機において行動を起こし, そしてどのような結果になったのかということと同時に検討しなければ, フィードバック探索行動がどのようなプロセスで能力伸長に繋がりうるのかということを検討できない。したがって, 動機によって同じ仮説モデルにおける媒介効果が見られるのか, 探索的に検討した。

第 2 節 方法

1. 調査協力者と実施手続き

4 企業の役職のない一般の正社員を対象に調査を実施した。それぞれの企業担当者に調査を依頼し, 正社員 476 名から回答を得た。役職のない一般の正社員とは, 管理職やリーダーとなる者を除き, リーダーの指示を仰ぐ立場となる社員を対象としている。そのうち, 回答に不備のある者を除き, 最終的に 423 名 (男性 364 名, 女性 55 名, 不明 4 名) を分析対象とした (有効回答率 = 88.9%)。平均年齢は, 31.1 歳 ($SD=7.12$), 平均勤続年数は, 8.34 年 ($SD=6.86$) であった。対象とした 4 企業のうち, 3 つの企業は設備工事, 建設業であり, 1 つは技術系のアウトソーシングサービス業である。

本調査に関わる研究計画書および調査票については, 対象組織の人事部に説明を行い, 代表取締役社長ならびに管理職の方々にも, 調査内容について承諾を得た。さらに, 調査方法は, 各企業の人事担当者から社員にメールで調査内容と調査先の URL を送信し, 各自で回答し送信してもらった。調査画面には, 調査の目的と内容を記載し, 調査協力への理解が得られる

ように配慮し、各質問項目への回答はあくまでも任意であること明記した。WEB 回答のため企業内で回答した結果を回収する必要はなく、上司や他のスタッフの目に触れずに回答できるよう配慮した。1 企業においては、システムのセキュリティ上、WEB 回答が難しかったため、Excel の回答用紙に回答したものを無記名で送付してもらった。所要時間は 20 分程度であった。以上の手続きについて、九州大学の倫理委員会の審査を受け、事前に承認を得た（承認番号 2020-004）。

2. 測定変数

フィードバック探索行動 Ashford & Black (1996) のプロアクティブ社会化戦略 (Proactive socialization tactics) 尺度を原版として作成された日本語版の星 (2016) のプロアクティブ社会化戦略尺度 (7 因子) のうち、フィードバック探索行動に関わる 4 項目 (“自分の仕事に対する意見を、上司や先輩に求めること”など) について、“仕事での行動や向き合い方についてお尋ねします。下記について、あなたのお考えに最も近い回答を表す数字に○をつけてください。”と質問した上で、“全くあてはまらない(1点)”から“非常にあてはまる (5 点)”までの 5 件法で尋ねた ($\alpha = .81$)。

フィードバックを求める動機 Ashford et al., (2003) のフィードバック探索行動における動機の種類をもとに、「あなたは、上司や先輩にどのような理由からフィードバックを求めるような行動を取っていますか」とした上で、「うまくいっていることを報告するため」、「うまくいっていないことを相談するため」などの 8 項目について、“非常にあてはまる (5 点)”から“まったく当てはまならい (1 点)”までの 5 件法で回答を求めた。

振り返り習慣 池田・古川 (2006) の経験から学習習慣とコンピテンシー学習を参考に、「フィードバックを受けたことで、あなたは、下記の項目の内容をどの程度考え・行動していますか」とした上で、「仕事がひと段落し

たら、その仕事とこれまでの仕事との関連性を整理している」、 「他者からのフィードバックやアドバイスは可能な限り取り入れ、自分にいかしている」「仕事の結果が悪かったときは、良かったときと何が違っていたのかを振り返っている」などの5項目について、“非常にあてはまる(5点)”から“まったく当てはまならい(1点)”までの5件法で回答を求めた($\alpha = .79$)。

能力伸長 中原(2010)の能力向上尺度である6因子17項目(「新しいスキルや行動を身につけられた」など)に加え、「仕事を通じて、自分自身が成長したという感じを持てた」といった成長満足感を加えた22項目について、「この半期間を振り返り、どのような成長を感じましたか」とした上で、“非常にあてはまる(5点)”から“まったく当てはまならい(1点)”までの5件法で回答を求めた。

3. 分析方法

本研究では、職場におけるフィードバック探索行動から能力伸長へは、振り返り習慣を媒介するという仮説モデルを検証するために媒介分析を行った。さらに動機により分類した4つのグループにおいて、能力伸長や振り返り習慣の平均値に違いがあるかを確認するために、一要因分散分析を行ったうえで、同じ仮説モデルにおいて、能力伸長に違いが見られるのかを確認するために媒介分析を行った。分析にはHAD(清水, 2016)を使用した。

第 3 節 結果

1. 因子構造の確認と信頼性の検討

フィードバックを求める動機 フィードバックを求める動機についての質問 8 項目について、探索的に因子構造を確認するため、最尤法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った。その結果、2 因子構造が示唆された。第 1 因子には、「自分が正当に評価されているかを確認するため」などの項目が高い因子負荷量を示していたため、「アピール重視」因子とした。Cronbach の信頼性係数は、 $\alpha = .84$ であった。第 2 因子には、「うまくいっていないことに対してアドバイスをもらうため」などの項目が高い因子負荷量を示していたため、「解決重視」因子とした。 $\alpha = .73$ であった。

能力伸長 フィードバックを求める動機についての質問 22 項目について、探索的に因子構造を確認するため、最尤法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った。その結果、5 因子構造が示唆された。下位因子は、「業務能力の向上」因子 ($\alpha = .92$)、「成長満足感」因子 ($\alpha = .93$)、「自己理解促進」因子 ($\alpha = .83$)、「視野拡大」因子 ($\alpha = .87$)、「タフネス向上」因子 ($\alpha = .82$) とした。本研究では、「能力伸長」として、合成しても問題ないと判断し、合成変数として扱うこととする。($\alpha = .86$)。

2. 記述統計

本研究で用いた変数の記述統計量と変数間の相関係数は表 5-1 の通りである。フィードバック探索行動の平均値は 3.36 であり、中央値「少し当てはまる」(3.00) を上回った。その動機において、アピール重視は、平均値が 2.72 とやや中央値「少し当てはまる」(3.00) を下回り、解決重視は、平均値が 3.52 であったことから、うまくいかないときに、フィードバックを求める行動を取る方が多いことが分かる。さらに、フィードバック探索行

動と動機に関わる 2 つの変数との相関係数を確認すると、アピール重視 ($r=.35, p<.01$), 解決重視 ($r=.41, p<.01$) と、それぞれ有意な正の関連性が見られた。フィードバック探索行動と振り返り習慣 ($r=.41, p<.01$), フィードバック探索行動と能力伸長 ($r=.35, p<.01$) と有意な正の関連性が示された。

表 5-1 本研究で用いた変数の記述統計量と変数間の相関係数

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>α</i>	1	2	3	4	5
1 アピール重視	2.72	0.66	.84	—				
2 解決重視	3.52	0.67	.73	.40**	—			
3 フィードバック探索行動	3.36	0.63	.81	.35**	.41**	—		
4 振り返り習慣	3.45	0.46	.79	.21**	.24**	.41**	—	
5 能力伸長	3.13	0.49	.75	.33**	.21**	.35**	.53**	—

Note:** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

3. 振り返り習慣の媒介効果の検討

振り返り習慣の媒介効果を明らかにするために、媒介効果の検証を行った。具体的には、以下の手順で検証を試みた。まず、(1) 独立変数である「フィードバック探索行動」から、「能力伸長」への影響が有意であるか、(2) 独立変数である「フィードバック探索行動」から「振り返り習慣」を媒介し、従属変数である「能力伸長」への影響が有意であるか、独立変数である「フィードバック探索行動」から、「能力伸長」への影響を確認、(3) 独立変数である「フィードバック探索行動」から、「能力伸長」への効果が(1)と比較し、どの程度変化したのかを確認した。なお、「振り返り習慣」が「フィードバック探索行動」と「能力伸長」の関連を媒介する間接効果が有意であるかについては、ブートストラップ法による間接効果検証を実施した (Preacher & Hayes, 2008)。

まず、能力伸長を目的変数に、フィードバック探索行動を説明変数にし

た回帰分析を行った。この結果、フィードバック探索行動は、能力伸長を有意に予測していた ($\beta = .35$, $SE = 0.04$, $t(421) = 7.65$, $p = .000$)。さらに、「振り返り習慣」を説明変数に追加した結果、「振り返り習慣」は、能力伸長を有意に予測し ($\beta = .46$, $SE = 0.05$, $t(420) = 10.28$, $p = .000$)、能力伸長は、有意であるが効果が小さくなっていた ($\beta = .16$, $SE = 0.04$, $t(420) = 3.59$, $p = .000$)。間接効果の検定の (Bootstrap 法, 2000 回) の結果, 95%信頼区間 ([0.11, 0.23]) は, 0 を含んでおらず, 振り返り習慣の有意な部分媒介が認められた。

4. フィードバック探索行動の動機による分類と分類別の媒介効果の検討

フィードバックを求める動機による能力伸長への違いを明らかにするために, 4 つのグループに分類した。「アピール重視」因子と「解決重視」因子の項目を, それぞれ平均値折半し, 高群と低群に分類し, 4 つのグループに分類した。4 つのグループは, 「アピール重視」因子と「解決重視」因子のそれぞれが平均値よりも高い「積極的」グループ, 「アピール重視」因子は平均値より高く, 「解決重視」因子は平均値よりも低い, 「アピール重視」グループ, 「アピール重視」因子は平均値より低く, 「解決重視」因子は平均値よりも高い, 「解決重視」グループ, 最後に, 「アピール重視」因子と「解決重視」因子のそれぞれが平均値よりも低い「消極的」グループの 4 つである。

まず, グループに分けた際, 能力伸長や振り返り習慣の平均値に違いがあるかを確認するために, 一要因分散分析を行った。能力伸長の一要因分散分析の結果, グループの主効果が有意となった ($F(2, 419) = 16.16$, $p = .000$)。多重比較 (Holm 法) の結果, 積極的グループは, 他の 3 グループよりも能力伸長が高い傾向, 消極的グループよりもアピール重視グループの方が能力伸長が高い傾向が見られた。振り返り習慣の一要因分散分析

の結果，グループの主効果が有意となった ($F(3, 419) = 10.89, p = .000$)。多重比較 (Holm 法) の結果，積極的グループと，その他の 3 つのグループよりも振り返り習慣が高い傾向にあった (表 5-2)。

表 5-2 グループ分けによる一要因分散分析の結果

	○積極的 n=140		◎アピール重視 n=76		◎解決重視 n=90		◎消極的 n=117		F値
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
能力伸長	3.42	0.06	3.17	0.08	2.96	0.07	2.89	0.06	F(2,419)=16.16
振り返り習慣	3.69	0.06	3.35	0.08	3.45	0.07	3.24	0.06	F(3,419)=10.89

①>②* ①>③** ①>④** ②>④*
①>②** ①>③* ①>④**

Note:** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

次に，4 つのグループのそれぞれに，モデルの効果に違いがでるのかを検討した。具体的には，各グループで，フィードバック探索行動を説明変数とし，振り返り習慣を媒介変数，能力伸長を目的変数とした媒介分析を行った。結果を表 5-3 に示す。

まず，能力伸長を目的変数に，フィードバック探索行動を説明変数とした回帰分析を行った。この結果，4 つのグループとも能力伸長を有意に予測していた。各グループの結果は，積極的グループ ($\beta = .25, SE = 0.07, t(138) = 2.97, p = .004$)，アピール重視グループ ($\beta = .42, SE = 0.10, t(74) = 3.92, p = .000$)，解決重視グループ ($\beta = .25, SE = 0.11, t(88) = 2.38, p = .019$)，消極的グループ ($\beta = .29, SE = 0.08, t(115) = 3.21, p = .002$) である。さらに，振り返り習慣を説明変数に追加した結果，すべてのグループで振り返り習慣を有意に予測した。各グループの結果は，積極的グループ ($\beta = .44, SE = 0.08, t(137) = 5.50, p = .000$)，アピール重視グループ ($\beta = .34, SE = 0.12, t(73) = 3.01, p = .004$)，解決重視グループ ($\beta = .49, SE = 0.10, t(87) = 4.93, p = .000$)，消極的グループ ($\beta = .47, SE = 0.08, t(114) = 5.77, p = .000$) である。さらに，能力伸長は，2 つのグループ (積

極的・解決重視) で有意ではなくなっていた。その結果は、積極的グループ ($\beta = .08$, $SE = 0.07$, $t(137) = 1.01$, $p = .313$) と解決重視グループ ($\beta = .05$, $SE = 0.10$, $t(87) = 0.53$, $p = .596$) である。また、他の2つのグループ(アピール重視・消極的)で、能力伸長は有意であるが効果が小さくなっていた。その結果は、アピール重視グループ ($\beta = .27$, $SE = 0.11$, $t(73) = 2.45$, $p = .017$), 消極的グループ ($\beta = .16$, $SE = 0.07$, $t(114) = 1.97$, $p = .052$) である。間接効果の検定の(Bootstrap法, 2000回)の結果, 信頼区間は, 積極的グループ ([0.07, 0.23]), アピール重視グループ ([0.04, 0.27]), 解決重視グループ ([0.09, 0.34]), 消極的グループ ([0.02, 0.23]) で, 0を含んでおらず, 振り返り習慣の効果が認められた。

表 5-3 能力伸長に関わる媒介分析

	振り返り習慣			
	積極的 (N=140)	アピール重視 (N=76)	解決重視 (N=90)	消極的 (N=117)
	直接効果			
媒介変数なし				
FSB→能力伸長	.25 **	.42 **	.25 *	.29 **
媒介変数あり				
FSB→振り返り習慣	.37 **	.43 **	.39 **	.27 **
振り返り習慣→能力伸長	.44 **	.34 **	.49 **	.47 **
FSB→能力伸長	.08	.27 *	.05	.16 +
	間接効果			
	.16 **	.14 *	.19 **	.13 +

注1) 間接効果の優位性検定はBootstrap検定による

注2) Note:** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .1$

第4節 考察と実践的示唆

1. フィードバック探索行動と振り返り習慣、能力伸長との関係

本研究では、職場におけるフィードバック探索行動から能力伸長へは、振り返り習慣を媒介するという仮説モデルを検証することを目的とした。さらに、動機により分類した4つのグループにおいて、同じ仮説モデルに違いが見られるのか、探索的に検討した。

まず、媒介分析の結果、フィードバック探索行動は、能力伸長に直接効果をもち、振り返り習慣を部分媒介することが示された。この結果は、能力伸長に繋げるためには、フィードバックを受けるだけでなく、自身の振り返り習慣につなげるような成員の努力、あるいは、振り返り習慣に繋げさせるような工夫が必要であることが示唆される。つまり、成員が日々の業務の中で振り返りを習慣化させるためには、フィードバック探索行動を能力伸長のために重要な行動であることを意識化し、そのうえで、言語化することが必要である。また、組織の側は、フィードバック探索行動を人材育成の機会であることを認識し、どのような振り返りが必要かといった内容を含めたフィードバックの求め方に関する指導や、いつ、フィードバックを求めるのが適切なのかといった、業務に合わせたフィードバックの位置づけを工夫し、指導することができるであろう。そうすることによって、フィードバックを求めやすい場をつくることや、上司や先輩の側のフィードバックに対する肯定的な認識が深まることになるであろう。また、Kolb（1984）のいう経験学習モデルの省察ができていないかの差もあることがわかる。やはりフィードバックを糧として、それから自分の行動を振り返ることができるようになることが能力伸長への鍵であると言える。

さらに動機の違いに分けて検討すると、能力伸長への効果に差があるという新たな知見が得られた。一要因分散分析の結果から、能力伸長や振り

振り返り習慣に対して、グループによる主効果が見られた。多重比較においても、積極的グループとその他のグループには、有意な差が見られた。このことから、様々な動機を含んでいるとしても、積極的にフィードバックを求めることが、やはり能力伸長に繋がっているというポジティブな効果を確認できた。

フィードバックを求める動機について、4つのグループに分けて検討してみると、積極的グループと解決重視グループは、完全媒介であり、アピール重視グループと消極的グループは部分媒介であることが明らかとなった。つまり、「振り返り習慣」に繋げるためには、「解決しなければならない」といった成員にとって、困難な課題を含み、成員が解決のために試行錯誤するといったステップアップのための課題が必要なのであろう。例えば、うまくいかない理由がすぐに分かる、あるいは、うまくいかない理由をすぐに与えられるのであれば、フィードバックを求める必要もなく、自分で解決することもできるだろう。一方で、成員が自分の手に負えないと感じることや、言語化が難しいものであれば、自分よりも経験豊富な先輩や上司に解決方法を尋ねる必要がある。さらには、そこでどうしたらうまくいくのかといった情報の伝達だけではなく、上司や先輩からのやり取りを介して、自分の行動を振り返ることとなるであろう。Sadler(1989)は、フィードバック研究において、情報通知によって、自分の行動の乗り越えるべきギャップが存在することを認識すること、自分の行動をモニタリングすることができるようになることが最大のポイントになると指摘している。さらに、部下の自己モニタリングが高まるためには、部下に振り返りを促すことに付き合うことが必要であると述べている(Sadler, 1989)。つまり、積極的グループと解決重視グループは、自分からフィードバックを求めながら、上司や先輩から、自分の行動やあり方を客観視し、メタに見つめて振り返りを自身に促す行動へと繋げているのであると考えられる。上司や

先輩にフィードバックを求め、フィードバック情報を自分で反芻しながら、能力を高めているのではないだろうか。

ただし、4つのグループの結果を見てみると、振り返り習慣への媒介の仕方や、能力伸長には差があるものの、アピール重視グループや消極的グループのフィードバック探索行動も能力伸長へと繋がっている。フィードバックを求める行動自体が能動的であることや、自分から尋ねるためには、言語化する必要があることも、能力伸長へと役立っていると言えるのかもしれない。

松尾（2019）は、経験学習サイクルを阻むのは、「3つのカベ」があるとし、その1つ目が「振り返りのカベ」であるとしている。ここでいう「振り返りのカベ」とは、そもそも行動を振り返る習慣がなく、経験のみで体で覚えようとしているような場合を指している（松尾，2019）。2つ目にあるのが、「教訓のカベ」であり、振り返っているとしても、単に後悔したり喜んでいるだけで、教訓を引き出していないケース、3つ目に、「応用のカベ」があり、次の機会に応用できていないケースである（松尾，2019）。

フィードバック探索行動は、行動を起こした時点で、言語化しなければならぬという段階にあるので、「振り返りのカベ」を越えやすくなっていると考えられる。たとえば、言語化するのが難しかったり、自分で教訓を引き出すことが難しかったとしても、上司とのやり取りの中で、気づく場合もあるだろう。そのように考えると、フィードバック探索行動を、頻繁に行うことができれば、振り返りを促す機会としても有用であるといえる。

本研究は、次の2点の意義があったと考えられる。1点目は、フィードバック探索行動が能力伸長へと繋がるプロセスを明らかにできた点である。具体的には、振り返り習慣を媒介した方が能力伸長に有意な影響を与えることができる。つまり、部下のフィードバックを求める行動を能力伸長に繋げていくためにも、上司はその振り返りとなるような回答を行うことも

重要になるだろう。アメリカの大企業の10～15%は、年末のパフォーマンス評価を撤廃し、インフォーマルで頻繁にフィードバックを行うだけの企業も増加している（Cappelli & Tavis, 2016）。このことから、現場で上司が部下にフィードバックを与える際には、評価よりも育成を意識したフィードバックを行った方が、部下育成に繋がることを示唆している。

2点目は、フィードバック探索行動の動機によって、能力伸長への影響の違いを明らかにした点である。アピールを目的としたフィードバックを求めると、おおよそポジティブな評価が返ってくると予想できる。一方で、解決を目的としたフィードバックを求めるときには、困っている仕事内容を教えてもらうという仕事に効果的な面もあれば、自分に対する「できない」といったネガティブな評価が返ってくる可能性もある。そのような心理的な抵抗感がある中で、解決のために自分からフィードバックを得ようと行動することは、振り返り習慣に結び付きやすく、結果として能力伸長に結びついていることが明らかになった。どのような動機によって行動が支えられているのかによって、その後の行動が変化していることが明らかとなった。

2. 本研究の限界と課題

本研究では、継時的な調査ではなく、個人が半年前と比較して能力が向上できたかどうかを尋ねた調査である。さらにその能力伸長に対する評価は、あくまで本人の主観であり、実際の業績評価を用いたものや、上司による評価を用いたものではない。したがって、より精緻に調査するためには、複数回の調査や、自己評価以外の調査を実施するなどの工夫が必要である。

また、今回は、フィードバックを求める相手との関係性や頻度といった環境については考慮できていない。成員が職場での学習に繋がる要因につ

いて、より細やかな検討が必要であろう。

第6章 総合考察

人材育成のためのフィードバック探索行動研究の展望

【第6章の概要】

本章では、前章までの実証研究を踏まえて、人材育成のためのフィードバック探索行動研究に関する総合的な考察を行った。まず、第2章から第5章までの複数の調査の知見を整理した。その後、本論文の理論的示唆および実践的示唆について述べるとともに、フィードバック探索行動研究に残された今後の研究課題を挙げ、展望について議論を行った。最後に結論をまとめ、本論文の総括をした。

第1節 本研究で得られた知見

1. フィードバック探索行動に関するこれまでの研究（第1章）

第1章では、人材育成の観点から、フィードバック探索行動を取り上げる意義について、職場といった現実的な組織環境と、理論的根拠をもとに、検討した。まず、現実的な根拠については、働く人々の職場環境として、①VUCA時代の到来と団塊の世代の大量退職、②人生100年時代と社会人基礎力、③デジタル化の促進と人手不足、④人材育成の課題を挙げた。これらの社会的な変化によって、人が育たないといった状況が起きていることを論じた。

さらに、理論的には、これまでの組織開発や人材開発を比較し、根底にある人間の能動性や、経験と内省によって能力は育成されるものであること、どちらも最小単位は個人であり、個人の学習を促すものであるという基盤は同じであることを確認した。さらに、社会化という概念から見ると、組織社会化が下位概念として位置付けられている。社会に入る時の学習としてみると、組織社会化も組織参入時の学習と捉えることができる。

次に、組織における学習について紹介した。組織内では、OJTやOFF-JTの2つがよく知られ、実践されている。ビジネスパーソンとしての成人能力開発の70%は「経験」によって、説明可能であるという指摘や、「一皮むける経験」がより高いレベルに挑戦できるようになるとの指摘から、経験が職場で果たす役割の大きさを論じた。また、経験学習モデルをもとに「振り返り」の重要性について指摘し、経験を振り返り、学びとするためには、フィードバックが必要であることを議論した。

フィードバック探索行動は、自らフィードバックを求めに行く能動的な行動である。フィードバック探索行動研究を概観すると、フィードバック研究に20年遅れて、フィードバックをもらう側にも目的があるという能

動的な側面に注目された。最も主流となっているモデルが、コストと価値のフレームワークを用いた研究であり、コストを上回る価値があれば、フィードバックを求めると考えられた。この考え方の根底には、成員が反応的に行動しているという認識がある。フィードバック情報が価値あるものである状況は、例えば、不確実な場面などがあり、そのような場合であれば、フィードバックを求めようと考えられ、研究が重ねられてきた。その一方で、研究が細分化されてしまう。

2000年代に入ってから、フィードバック探索行動研究を統合化しようという動きが出てくる。さらに、その能動性と先見性からフィードバック探索行動はプロアクティブ行動の一部であると考えられるようになり、位置付けられ、プロアクティブ行動研究としても登場している。

これまでのフィードバック探索行動研究は、人材育成という観点から見ると、ある個人要因や特定の場面における研究はなされてきたが、それが研究の枠組みによって変化することから安定的な結果が得られていないことを指摘した。個人を起点として、どのような動機から行動を生起し、その結果、アウトカムに至る一連のプロセスの中で、役立つ情報をどのように獲得し、学習に繋がっているのか、そして、それは能力伸長へと繋がっているのかは明らかになっていない。

本論文では、人材育成の観点から、フィードバック探索行動を捉えなおし、その先行要因から能力伸長までの枠組みを検討する。“学習を目的として行われたフィードバック探索行動は成員の能力伸長に繋がるのか”を本論文の研究・クエスチョンとして掲げ、能力伸長に繋がるフィードバック探索行動が発現するための動機や個人要因、置かれた組織内の状況要因とそのアウトカムのメカニズムを解明することを目的とした。

2. プロアクティブ行動におけるフィードバック探索行動の機能(第2章)

第2章では、プロアクティブ行動におけるフィードバック探索行動の機能に着目し、それが個人の自己決定性との影響をもつかを検討した。本来、仕事生活に入る前から、仕事に関わらず、学習に対する自己決定性には個人差があるはずである。しかし、業務としてやらなければならない状況に置かれると、それが、自分の能力やスキルの向上といった学習を目的としているのかが見えづらくなる。したがって、社会に出る前の大学生を対象に、仕事環境をイメージできるインターンシップという学習に対して、自己決定性の違いにはどのような要因があるのかを検討した。

インターンシップは、将来を見据えて行う活動である。そのため、そのインターンシップに参加しようとする行動は、先を見据えた行動であると言える。そのインターンシップに自己決定的に参加するには、どのような先行要因があるのかを検討するために、時間軸をもとに検討した。具体的には、過去に自分の意志で決めた経験、現在のプロアクティブ行動、そして将来の目標の有無である。

Bandura (1977) は、自己効力感を形成する最も有力な源泉として、過去の成功経験を挙げている。すなわち、過去に成功経験を収めたことが、今後の活動や課題に向けた自信を獲得するようになる可能性があると考えられた。また、目標設定理論 (goal-setting theory) によると、困難で高い目標は、高いパフォーマンスをもたらす (Locke & Latham, 1990) という因果関係で説明される。目標の具体性や困難度が、認知的なメカニズム (努力・方略など) と媒介変数 (目標のコミットメント, 目標の重要性, 自己効力, フィードバック, 課題の複雑さ) の影響を受けながらパフォーマンスを規定し、その結果得られる満足感とその後の動機づけに好循環をもたらすと言われている (Locke & Latham, 2002)。つまり、目標がない学生よりも、将来に目標を持つ学生の方が学習の方向性が明確になり、学習活動

に対して意欲的に取り組むことができる可能性が高いと考えられた。

そして、たとえ目標があったとしても、それを行動に移すことができなければ、その目標は達成されない。将来を見据えて、「今」先取りする行動（＝プロアクティブ行動）が、社会に出る前の準備段階である大学生にも必要ではないかと考えられた。

第2章では、自己決定理論を踏まえ、過去の決めた経験や将来の目標の有無、現在のプロアクティブ行動といった要因が、インターンシップの自己決定性に与える影響を明らかにすることを目的としていた。自己決定理論を踏まえ、インターンシップの自己決定性に与える影響を検討したところ、与える影響の違いが確認できた。

自己決定理論における自己調整（内在化）の段階のそれぞれに影響を与える要因を検討したところ、「過去の決めた経験」は、最も自己決定性が高い内発的動機づけに対して、正の影響を与えていた。また、「将来の目標の有無」は、同一化的調整、内発的動機づけの両方に正の影響を与えていた。ただし、過去と将来の着眼点においては、過去よりも将来の方が自己決定性に影響を与えやすいことが示唆された。このことは、青年期が未来志向的であるという都筑（1982）の結果を支持するものであった。「プロアクティブ行動」は、取り入れ的調整、同一化的調整、内発的動機づけにそれぞれ正の影響を与えている。内発的動機づけに最も強く影響を与えていたことは認められるが、プロアクティブ行動の内容は、調整ごとに違っていた。「フィードバック探索行動」に着目すると、取り入れ的調整と内発的動機づけに正の影響を与えていた。プロアクティブ行動の4つのうち、「フィードバック探索行動」は、低い段階であり、まだ他律的な段階である「取り入れ的調整」に影響を与えるものであることが分かった。また「内発的動機づけ」に影響を与えたことから、自己決定性を促す機能をもつと考えられる。

これらのことから、自己決定性のためには、目標をもっておくことが重要であることが明らかとなった。フィードバックは、目標設定と一緒に行われることが重要という知見を確認することができた (Kluger & DeNishi, 1996)。

3. フィードバック探索行動と職務特性との関連 (第3章)

成員が自らフィードバックを求めることができるかどうかは、成員の個人特性だけでなく、成員が関わる業務の違いによっても、影響を受けると考えられる。さらに、フィードバックを与える上司のタイプの違いによっても、フィードバックを求めやすいと感じるかに影響を与えるはずである。

まず、フィードバック探索行動は、能動的な行動であるが、自身に対して評価を受けることになるため、フィードバックをもらう相手との関係も影響を受けると予想された。内省支援が成長を促すことから (中原, 2010)、指導的な上司よりも評価的な上司の方がフィードバック探索行動に影響があると考えられる。

Hackman & Oldham (1975)は、職務特性 (job characteristics) 着目し、どのような職務が従業員の満足感や動機づけ、仕事の成果を上げるのかを検討している。フィードバック探索行動と関わりのある職務特性として、「技能多様性」を取り上げた。なぜなら、定型的なルーティン業務であれば、早期に必要な業務知識やスキルが習得できるために、フィードバックを求める必要がないと考えたからである。一方で、「技能多様性」の職務ほど、職務遂行能力を高めるために、上司や先輩から、フィードバックを求める必要があるのではないだろうか。さらに、フィードバック探索行動は自発的な行動であることから、職務においても自分の裁量で仕事を進められる「自律性」もフィードバック探索行動を促進する機能を持つのではないかと考えた。

調査結果より、指導的な上司よりも評価的な上司の方がフィードバック探索行動に影響を与えることが分かった。指導的な上司であれば、自分で何か求めるよりも前に、フィードバックを与えられるため、フィードバック探索に繋がらないのではないかと考えられた。

また、職務特性は、予想に反して、「技能多様性」のフィードバック探索行動に対する影響は見られず、「自律性」のみがフィードバック探索行動に影響を及ぼした。これらのことから、フィードバック探索行動は、職務に必要なからフィードバックを求めることは当然あるにしても、その根底に、「主体」となって動こうとしなければ、フィードバック探索行動へとは繋がらないことを示唆していた。

4. 学習目標志向性がフィードバック探索行動を引き出すとき：LMX と心理的安全性の調整効果の検討（第4章）

フィードバック探索行動は、個人要因や様々な文脈内で検討されてきたが、フィードバックを求める目的は、能力伸長のために行っているものばかりではない。これまでにも指摘してきたように、印象管理といった自己防衛的な動機もある中で、能力伸長に繋がる個人特性を明確に表すものとして、学習目標志向性に着目した。さらに、従来の研究では、フィードバック探索行動を促す個人要因や、その行動が求められる場面や対象などの要因が別々に検討されている。しかしながら、Lewin (1951) は、パーソナリティ（個人要因）と環境（状況要因）の両方によって個人の行動は大きく影響を受けると指摘している。また、Tett & Burnett (2003) は、個人の特性が行動に結びつくかは、状況の強さが調整するとし、特性活性化理論（trait activation theory）を提唱している。こうした、人間の行動の発生メカニズムを説明する有力な枠組みに基づけば、フィードバック探索行動も、その行動を促す個人要因と状況要因を考慮したモデルを構築し、実証

的に検証できる。

したがって、第4章では、フィードバック探索行動を規定する要因として、組織成員の学習目標志向性および職場内の関係性要因である LMX あるいは心理的安全性の主効果を検討することに加え、さらに学習目標志向性とフィードバック探索行動との関係における LMX と心理的安全性の調整効果を明らかにすることを目的とした。

まず、学習目標志向性はフィードバック探索行動に対してポジティブな効果を持つことが示された。学習目標志向性と直接質問することに正の関連があるとする Parker & Collins (2010) や Cho (2013) の知見を再確認した。個人が持つ、能力を高めようという信念は、行動を起こすためにも重要なものであることを示している。

上司や先輩などの上位者との関係の良否を表す LMX はフィードバック探索行動に対して有意な効果が認められたが、心理的安全性は統計的に有意な効果は示されなかった。この結果は、フィードバック探索行動に対して、心理的安全性よりも LMX の方が重要性を持つことを示しており、安全な雰囲気があれば、きっと尋ねやすくだろうといった安易な考えでは、フィードバックを求めやすくはならないという、教訓を与えてくれる結果であった。

さらに、本研究の結果は、LMX は、学習目標志向性がフィードバック探索行動に与える効果を調整する効果をもつことを示していた。学習目標志向性は、LMX が高い場合にもフィードバック探索行動を促進する効果を持つが、LMX が低い場合ほど、フィードバック探索行動を促進する効果を示していた。つまり、学習目標志向性が高く、さらに LMX が高ければよりフィードバックを求めやすくなるのではなく、学習目標志向性が低い成員のフィードバック探索行動を促すための補完的役割を担っていた。

このことは、関係性要因は重要ではあるものの、成員が成長するために

は、個人が能力を高められるという考え方も重要であることが示唆された。

5. フィードバック探索行動が能力伸長に結実するとき：経験の振り返りの媒介効果の検討（第5章）

第5章では、これまで議論してきたフィードバック探索行動が、成員の能力伸長に結び付くのだろうか。これまでの議論から、個人が能力伸長に向かう動機が重要であること、上司と部下といった関係性によってもフィードバック探索行動は調整されることが明らかとなっている。

業務における能力伸長には、自分の仕事を客観的に振り返り、改善点を見出していくことが欠かせない。経験学習モデルによると、経験をまず振り返ることが重要であり、フィードバック研究からも、メタ的にとらえられるように上司が付き合う必要のあることや、内省支援が能力伸長に効果を持つことが示されている。

そのため、経験学習モデルに沿って説明すると、フィードバック探索行動で得た情報から、自分の業務における仕事の成否について客観的に振り返り、能力伸長に繋がるのではないかと考えられる。古川（2002）の研究にあるように、学習できるようになるためには、一度振り返ればできるようになるようなものではない。それを習慣化させることによって、フィードバック探索行動の結果にも意味を持つ。したがって、フィードバック探索行動から、振り返り習慣を媒介して、能力伸長に結びつくという仮説をたて、検証した。さらに、フィードバック探索行動には、能力伸長に対する動機もあれば、その他の動機も考えられる。そこで、フィードバック探索行動の動機を4つのグループに分けて検討を行った。

まず、グループに分けずに媒介分析を行った結果、フィードバック探索行動は、能力伸長に直接効果をもち、振り返り習慣を部分媒介することが示された。この結果は、フィードバック探索行動で得られた情報を振り返

り習慣に繋げるような成員の努力があることが分かる。さらに、4つのグループに分けて結果を見てみると、振り返り習慣への媒介の仕方や、能力伸長には差があるものの、アピール重視グループや消極的グループのフィードバック探索行動も能力伸長へと繋がっている。つまり、自分からフィードバックを求める行動には、一定の効果があると分かる。フィードバックを求めることで、その場でコミュニケーションが生まれ、求められた上司は、部下が何に困っているかが理解できるため、その後の情報提供にも繋がる可能性があると考えられる。

松尾（2019）がいう、経験学習の「3つのカベ」である「振り返りのカベ」は、フィードバックを求めることで越えやすくなることを示唆していた。

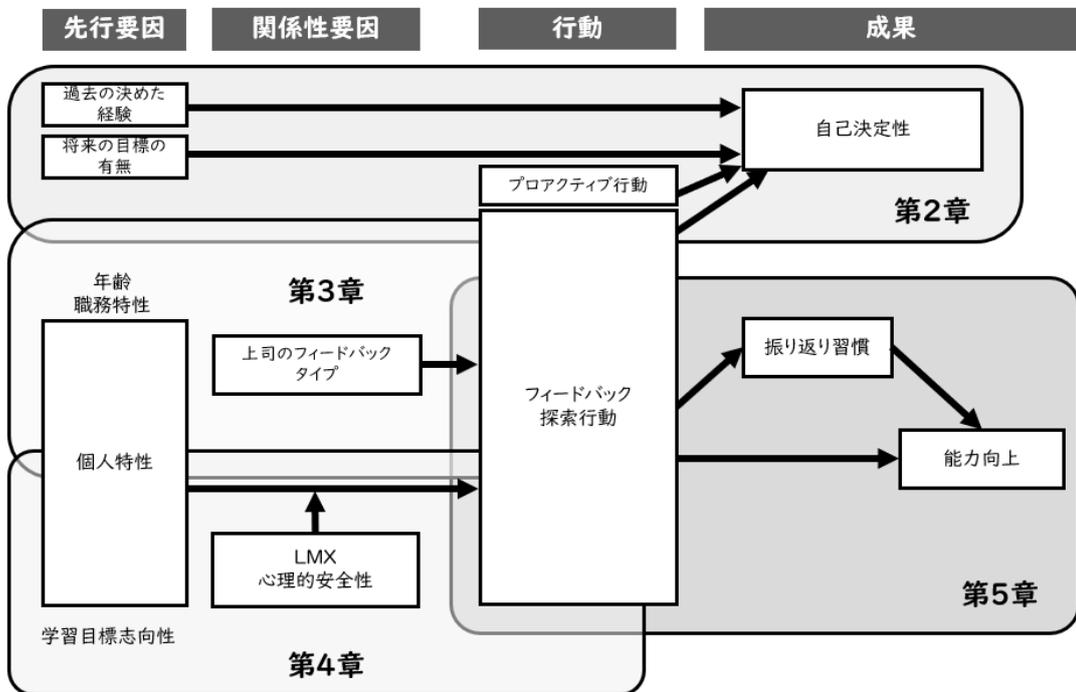


図 6-1 研究の概要図

第2節 総合考察

本研究では、フィードバック探索行動を人材育成の観点から捉えなおし、学習を目的として行われたフィードバック探索行動は成員の能力伸長に繋がるのかを検討した。フィードバック探索行動に関わるこれまでの研究知見をもとに、フィードバック探索行動を生起するための動機や個人要因、置かれた組織内の状況要因とそのアウトカムについて考察する。さらに、フィードバック探索行動研究において、能力伸長を取り上げることの意義について論じる。

1. フィードバック探索行動の能力伸長に繋がるメカニズム

本論文における重要な貢献として、フィードバック探索行動は、組織成員の能力伸長に影響を与えることを明らかにした点である。

フィードバック探索行動は外部から観察でき、誰からもわかるような客観的な側面を持っているが、個人がフィードバックに対してどのような価値を認識し、それを自分の成長に対してどのように位置づけているのかという主観的側面を同時にもっている。したがって、その主観的な側面が、どの程度影響をもつのかをプロセスとともに検討した。

本研究の結果は、結果として現れる「行動」であるフィードバック探索行動は、置かれた状況よりも、「個人」の主観的な側面、つまり、能力を高めようとする信念や、学習によって能力は高められるといった信念に支えられていることを示している。自己決定理論によると、自己決定（自律性）の程度によって、より他律的なものから、連続的な段階として位置づいている。フィードバック探索行動は取り入れ的調整といったまだ他律的な段階であっても影響がみられたが、その段階では、まだ学習へと向かうというよりも他との比較によって、影響がみられた可能性が高い。ただし、過

去の経験や、目標があるかどうかによっても影響を受けることがみられたことから、取り入れ的な調整段階だったとしても、次の段階へと繋げるためのきっかけを持たせることが可能になると考えられた。そこでは、関係性の欲求を満たすことが一つの鍵になると考えられ、自己決定性が低い時ほど、上司や先輩との関係が重要になってくる（第2章）。

職務特性との関係から、自身の裁量で仕事の進め方などを調整できる「自律性」がフィードバック探索行動に影響をもつことが示された。この職務における「自律性」も、「主体」となって動くことが重要であることを示している（第3章）。そして、個人要因と状況要因と同時に検討したところ、学習目標志向性がフィードバック探索行動に与える影響が頑健であることが示された。LMXの調整効果が見られたが、学習目標志向性が高い成員に対してよりも、低い成員の場合の方がより高い効果をもつことから、個人の持つ学習目標志向性の方が、よりフィードバック探索行動に効果を持つ結果となった。このことは、個人が組織や周りの上司や同僚からの影響を受けるものの、個人のもつ学習目標志向性によってフィードバック探索行動に繋がることを示されており、個人のもつ学習目標志向性が重要であることがより強調された結果であった（第4章）。最後に、フィードバック探索行動が、学習行動として、経験学習モデルと照らして検討した結果、振り返り習慣を媒介して能力伸長に繋がることを示された（第5章）。

フィードバック探索行動の研究は、それまで組織のパフォーマンス向上のための資源として関心を集めていたフィードバックについて、Ashford & Cummings (1983) が、個人にも達成しようとする目標があり、個人にとってもフィードバックは貴重な資源であると主張したことが起源となっていた。それゆえ、防衛的な動機もあることは認められながらも、フィードバックが学習に繋がるという研究の蓄積などから、フィードバック探索行動も成果に繋がるものだという暗黙の認識があった (Anseel et al., 2013)。

ただし、行動に着目しすぎると、フィードバックを求める目的の違いが分かりづらくなるため、フィードバック探索行動のアウトカムに対して、安定的な結果は得られていなかった。その理由には、フィードバック探索行動は、状況において受け身、反応的な行動だと受け取られていたことにより、置かれた状況の要因も強く影響を受けていると考えられたものが多かったからである。

しかし、本研究で得られた結果から、学習目標志向性が高い個人や、自律性の高い職務特性といった個人が「主体」となることができれば、フィードバック探索行動へと影響を与える。つまり、個人が「主体」となっていれば、フィードバック探索行動に影響を与えるという結果に加え、能力伸長が見込まれることを明らかにした。

このことは、フィードバック探索行動研究の中で、企業にとって、パフォーマンスの高い成員は、どのような成員かという見方ではなく、成員が能力伸長を希求することで、実際にその能力を高め得るという個人を主体とした見方へと変化できる可能性を持っている。これまでの研究では、受動的・反応的な個々の反応を強調しすぎているという批判があった（Crant, 2000）。本研究の成果は、個人の「主体」に焦点を当て、成長可能性を示すことができると考えている。

さらに、第4章で取り上げた、状況要因である LMX と心理的安全性の比較は、フィードバック探索行動があくまで個人の主観的な判断に応じて行われるものであり、能力伸長を目的とした場合には、状況の影響は低いことが分かる。これまでの研究では、成員にとって不確実な場合、つまり組織への新規参入時といった時に、フィードバック探索行動をとることが示されている。これらは、成員にとって、業務を遂行する上で、あるいは業務を覚える上で重要であるからこそフィードバックを求めている。つまり、組織参入時に新しい仕事を学習するという意味では、学習の意味も含

まれるが、情報探索としてのフィードバックを求める場合も多いだろう。本研究で取り扱った対象は、いずれも新入社員のみではなく、管理職ではない正社員であり、勤続年数が長い成員もいる。したがって、個人の主観が反映された形の結果を得ることができた。つまり、能力伸長を目的としたフィードバック探索行動は、学習目標志向性が高ければ、状況に調整されずに行動を取る。

さらに、フィードバック探索行動が、振り返り習慣を媒介して能力伸長に繋がっていることを明らかにしたことから、フィードバックを求めるというこの行動自体が有用なものであることを明らかにした。フィードバックを求めることは、Ashford & Cummings (1983) が指摘しているように、自我を守りたいためにコストのかかる行動である。そのため、動機にも様々なものがあるが、フィードバック探索行動をとることができれば、そこで、自分の行動を言語化しなければならないため、振り返りが促される。また上司や先輩から受けたフィードバックによっても、自分では気づくことができなかつた点に気づくことができるようになる。そのように考えると、自分から行動を起こすことに学習として重要な意味があり、それを支えていく人材育成の方法が可能になると考えられる。

2. フィードバック探索行動研究において、能力伸長を取り上げる意義

第1の意義は、フィードバック探索行動という能動的な行動の成長可能性に気づくことができる点である。先述したように、従来のフィードバック探索行動研究では、組織行動の1つとして、フィードバック情報を個人の側の資源として位置付けはいるものの、そのような行動を取る成員を予測するような側面が多かつた。それは、フィードバック探索行動を取る個人がどのような特性を持つのか、そして、いかに組織のためにフィードバックを求めるようになるのかという思考から抜け出せていない。つまり、

フィードバック探索行動は、個人の能動性に着目していると言いつつも、その能動性が、こういった場面で発揮できるのかという視点であり、必ずしも個人が自分のキャリアを築いていく、成長していくという大きな視野から眺めていたとは言えない。

能力伸長に目を向けて検討することで、単にフィードバック探索行動をとる個人の理解に留まらず、職場での学習行動への可能性を示していると考えられる。時間をかけて育てる過去の人材育成観から、自ら育つ環境を用意するという人材育成観へのパラダイムシフトが起こりうると考えられる。

第5章のアウトカムに着目した研究では、行動を起こすことで学びに繋がる一面も見えた。行動を起こしたことで得られた成長であったことが示され、それは、カウンセリングでいう来談意欲にも似ている。もし、まだ言語化されていない欲求であったとしても、何かを変えようとする努力、根底には、成長しようとする意欲があると考えられる。

第2の意義は、本研究で得られた知見は、現場での研修などを想定した組織開発研究に対しても、個人の成長可能性に対する示唆を与えている点である。現在の組織開発研究では、成員の成長のために、いかにフィードバックを与えるのが検討されている。あくまで、上司といった上位者の立場の者が、部下にフィードバックを与えることで学習を促すことができる、あるいは、そのフィードバックをもとに学習を促すには、どのように伝えていくのがよいのか、という理論的、かつ、実践を基にした研究が主である。しかし、フィードバック探索行動は、主体が逆である。職務にあたる成員が自らフィードバックを求めにいくため、上位者が何に困っているのかを悩まずに済む。

組織構造が従来のピラミッド型ばかりではなくなっている現在、常に上位者が部下に教えるといった環境ではなくなっていく。そうした社会的な

背景からも、新しい視点であると考えられる。

3. フィードバック探索行動研究における経験学習モデルとの関連

先行研究において、フィードバックとアウトカムとの関連を調べたものは見られるが、学習プロセスとして検討したものは見られない。フィードバック探索行動研究における貢献として、自分から得たフィードバック情報をもとに、経験学習のプロセスとして振り返りに繋がられているかということを確認にしたことにある。

松尾（2019）が指摘するように、経験すれば必ず学習に繋がるわけではなく、そこには振り返りが必要であり、またそこには、「振り返りのカベ」が存在している。「振り返りのカベ」とは、そもそも行動を振り返る習慣がなく、経験のみで体で覚えようとしているような場合を指している。そのような状態であれば、自分でうまく振り返ることができずに経験学習サイクルを回せずに学習に繋がらないであろう。

フィードバック探索行動は、フィードバックを求めるために、自分の現状を言語化し伝えなければならないという側面をもつ。つまり、その言語化する段階によって、松尾（2019）のいう、「振り返りのカベ」は、超えやすくなるといった特徴をもつ。

本研究では、特に、解決重視の動機をもつグループにおいて、フィードバック探索行動が振り返り習慣を媒介して、能力伸長へと影響を与えていた。つまり、自分でどのような情報が必要かを考え、フィードバックを求めていることで課題が明確となり、その後の学習にも繋がっていると考えられる。フィードバックは、目標設定と一緒に行われることが重要という知見があるが（Kluger & DeNishi, 1996）、問題を解決するという目標に向かって実行することで、学習へと繋がられているのではないだろうか。

第3節 本研究の応用的示唆

これまでの組織における人材育成は、成員一人ひとりに計画的に能力を身につけさせ、社内の技能段階を着実に上がっていくことが前提になっている。業務遂行のためには、そのような技能的な訓練も必要なことであろう。ただし、成員の側も、この企業にいれば安心という時代ではなくなった。さらには、企業の側も長期的に雇用し続けられるという時代でもない。今後の仕事の在り方について、来るべき経済の基本単位は、会社ではなく、個人になること、仕事はプロジェクト化されていくことを踏まえ、自身で成長の機会をみつけていくといった自助努力も必要であろう。どうやって業務から学ぶのかといったことも人材育成の際に意識的に応用できる。

まず、成員に対しては、自分から行動を起こすことに重要な意味があることを教育することが必要である。仕事生活に入ると、上司から教えてもらうことを前提とするのではなく、自分の能力を自分で開発するためには、上司や先輩からフィードバックをもらい、行動の改善に繋げることを意味を明確にしておく必要がある。つまり、自分から行動を起こすことに学習として重要な意味があり、そのためには、上司や先輩からのフィードバックが重要な情報資源となることを位置づける。

具体的には、フィードバックを求めるという行動に、組織内で意味づけを持たせる必要がある。おそらく、上司や先輩によっては、「そんなことは自分で考えてほしい」、「なんでも聞かないでほしい」という考え方や、場合によっては「自分で学ぶものだ」という考えもあるかもしれない。上司や先輩も、多くの部下の対応をしていては、時間がとられてしまうのも理解できる。しかし、フィードバックを求めることに、人材育成の場としての価値があることが理解できれば、そのような質問に対しても、対応が変わるのではないだろうか。さらに、部下の側も、フィードバックを求める

際に、何を聞きたいのかを整理する方法や、いつ尋ねるのかといったタイミングについても、組織内で工夫ができれば、上司の側も対応が可能となる。

次に、上司や先輩といった、フィードバックを求められる側に対しては、フィードバックが人材育成の手段として有用であることを示しておかなければならない。なぜなら、部下を抱える管理職やリーダーは、一人ひとりの話を聞くゆっくりとした時間をもてないことも多く、時に、フィードバックを求めてくる個人が疎ましく感じることもあるかもしれないからである。フィードバック探索行動が人材育成として重要な機能をもつと考えると、その行動に対する見方が変わる。つまり、上司の側がフィードバックするにも、部下がどのようなフィードバックを求めており、どのような回答をすればよいのか、それをいつ行うのがいいのか、組織内で実現させるための工夫ができるようになるだろう。

また、仕事生活に入る前の段階での指導に役立つのではないかと考えている。大学生といったまだキャリアが白紙の時期に、どのような職業生活が待っているのかということは想像しにくい。まして、かつてのように、どのように職業生活を送っていくのかの将来の姿が分かりにくくなっている現在、自分で学びつづけることも必要であろう。その学びのきっかけとなるのがフィードバック探索行動である。ただし、大学生の段階で、フィードバック探索行動とインターンシップへの参加に対する自己決定性は、関連は見られたものの、フィードバック探索行動がインターンシップへの参加への自己決定性に影響があるとまでは言えなかった(第2章)。このことは、自分からフィードバックを求められるほど、質問したい内容が定まっていないともいえるのではないだろうか。まだ様々な情報を吸収するのに精一杯で、どのようなフィードバックを求めたらよいのかがわからないことも考えられる。そのように考えると、大学教育の中でも、何を振り返っ

たらよいのかということ、社会に出る前に行っておくと、社会に出てから活用しやすい能力となるかもしれない。

自分の能力を高め得るという信念は、状況要因には大きく影響を受けずに、フィードバック探索行動に影響を与えていた。翻って、人材育成の観点から見ると、フィードバックを与える側になる場合には、尋ねやすい雰囲気をつくる、上司部下間の関係を良くするといった工夫だけでは、フィードバックは求めることにならない。このことは、質問してほしいと考えるリーダーや中間管理職にとって、重要な示唆となると言える。関係性だけ高めても、それだけではフィードバックを求めるようにはならない。

どんなに周りの人間がフィードバックを与えても、そこから学ぶのは成員である。知識があればできるようになるものではなく、長期的で、身に着けるのに困難な学習になればなるほど、成員が主体となって学ぶことが求められる。そこで、成員が主体となるには、成員が主体となって学んでいくものであるといった組織風土として根付かせていくことが必要であろう。そのためには、誰かだけが実践するのではなく、誰もが実践しているという実績が必要である。つまり、はじめは仕組みとして、いつ、どのようなフィードバックを求めるのかという枠組みを作り、フィードバックを求められるような環境づくりも必要ではないだろうか。現在の学校教育では、自分からフィードバックを求めるような習慣ができていないということは、ほとんどないであろう。だからこそ、組織風土として根付かせ、一人ひとりが自ら能力を高めていけるような場を作っていく必要がある。

第4節 今後の研究に向けて

1. 関係要因に関する検討課題

本研究においては、フィードバック探索行動に影響を与える関係性要因として、LMX と心理的安全性の調整効果について検討を行ったところ、LMX は効果が見られたが、心理的安全性の効果は消失していた(第4章)。職場の人間関係の良さが一般に心理的安全性を高め、それが直接学習行動を促進する効果があるという報告もあることから (Siemsen et al., 2009)、今回の結果だけでなく、組織風土の違いなどの検討も必要ではないかと考えている。

2. 今後の展開

本研究では、フィードバック探索行動を生起するためのメカニズムとして、成員の動機、行動、成果を一連のものとして位置付けた。

今後、関連する要因について、大きく3つの観点から検討していくことが望まれる。1つ目は、能力伸長に繋げるためのフィードバック探索行動と、阻害要因となりうるストレスとの関連である。能力を高めたい、成長したいという欲求と共に、ストレスのかかる状況から逃れたいと葛藤するのは、誰もが感じるところであろう。そのようなアンビバレントな状況に置かれた時、どのようにストレスを対処しながら、能力伸長へと繋げていくのかを検討したい。

2つ目は、上司といった上位者の立場に立つもののフィードバック探索行動が成長に繋がるのかという点である。第5章では、役職者ではない正社員を対象とした研究であった。フィードバックを求めるような行動を取ることは、リーダーや、役職者といった人に指示をする立場になるほど難しい。本来、上位者の立場に立つひとこそ、時代の流れにあった学習が必

要であるが、簡単なことではない。「人は無能になるまで出世する」という言葉があるが、無能になる前に、フィードバックをも求めて自分を客観視できるのか、それが一皮むける経験になりうるのかを明らかにできれば、次の成長段階への検討ができるだろう。

3つ目は、フィードバック探索行動が組織風土に与える影響の検討である。「フィードバックを自分で取りに行きなさい」と言ったからといって、業務に関するある程度のことは聞くことができても、成員が自分の特徴や弱みに関するところまで簡単に求めることはできない。それは、第1章で述べてきたように防衛的な反応でもある。Allport(1937)は、自我の擁護を「自然界最古の法則」と呼んだように、自分のことを守りたいというのは、自然なことだろう。そのため、フィードバックを求めるのが脅威ではなく、組織風土として定着するためには、どのような関係性が必要なのか、そのような組織風土を形成するための実践もまた必要だろう。

引用文献

- Adams, J. S. (1963). Towards an understanding of inequity. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422–436.
- Adams, J.S. (1965). Inequity in Social Exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267-299.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. Holt.
- Anseel, F., Beatty, A., Shen, W., Lievens, F., & Sackett, P. (2013). How are we doing after 30 years? : A meta-analytic review of the antecedents and outcomes of feedback-seeking behavior. *Journal of Management*, 41(1), 318-348.
- Anseel, F., & Lievens, F. (2007). The relationship between uncertainty and desire for feedback: a test of competing hypotheses. *Journal of Applied Social Psychology*. 37(5), 1007–1040.
- 青木武一（1965）．企業内教育訓練の方法，ダイヤモンド社．
- Ashford, S. J. (1986). Feedback-seeking in individual adaptation: A resource perspective. *Academy of Management Journal*, 29(3), 465-487.
- Ashford, S. J. (1988). Individual strategies for coping with stress during organizational transitions. *Journal of Applied Behavioral Science*, 24(1), 19-36.
- Ashford, S. J., & Black, J. S. (1996). Proactivity during organizational entry: The role of desire for control. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 199-214.
- Ashford, S. J., Blatt, R., & VandeWalle, D. (2003). Reflections on the looking glass: A review of research on feedback-seeking behavior in organizations. *Journal of Management*, 29, 769-799.
- Ashford, S. J., & Cummings, L. L. (1983). Feedback as an individual resource: Personal strategies of creating information. *Organizational*

Behavior & Human Performance, 32(3), 370-398.

Ashford, S. J., & Cummings, L. L. (1985). Proactive feedback seeking: The instrumental use of the information environment. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 67-79.

Ashford, S. J., De Stobbeleir, K. & Nujella, M. (2016). To seek or not to seek: Is that the only question? Recent developments in feedback-seeking literature. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3, 213–239.

Ashford, S. J., & Northcraft, G. B. (1992). Conveying more (or less) than we realize: The role of impression-management in feedback-seeking. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 53(3), 310–334.

Ashford, S. J., & Tsui, A. S. (1991). Self-regulation for managerial effectiveness: The role of active feedback seeking. *Academy of Management Journal*, 34(2), 251-280.

Bandura, A. (1977) . Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (2006) . Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.

Barner-Rasmussen, W. (2003). Determinants of the feedback-seeking behavior of subsidiary top managers in multinational corporations. *International Business Review*, 12(1), 41–60.

Bass, B., & Bass, R., (2008). *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*, New York: Free Press

Bateman T.S. & Crant. J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of organization behavior*, 14(2), 103-118.

- Beckhard, R. (1969). *Organization Development: Strategies and Models*, Addison Wesley.
- Bose, M. M., & Gijsselaers, W.H., (2013). Why supervisors should promote feedback-seeking behavior in medical residency. *Medical Teacher*, 35(11), 1573–1583.
- Brown, S. P., Ganesan, S., & Challagalla, G. (2001). Self-efficacy as a moderator of information-seeking effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 1043–1051.
- Callister, R. R., Kramer, M. W., & Turban, D. B. (1999). Feedback seeking following career transitions. *Academy of Management Journal*, 42(4), 429-438.
- Cappelli, P. & Tavis, A. (2016). The Performance Management Revolution. *Harvard Business Review*, 10, 58-67.
- Chen, Z., Lam, W., & Zhong, J. (2007). Leader-member exchange and member performance: A new look at individual-level negative feedback-seeking behavior and team-level empowerment climate. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 202-212.
- Child, I. L. (1954). Socialization. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology. I. Theory and method. II. Special fields and applications*, 2, 655–692. Addison-Wesley Publishing Co.
- Cho J. (2013). Cross-level effects of team task interdependence on the relationship between learning goal orientation and feedback-seeking behaviors. *Communication research reports*, 30(3), 230-241
- Chuang, A., Lee, C., & Shen, C. (2014). A multilevel perspective on the relationship between interpersonal justice and negative feedback-seeking behavior. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 31, 59–

74.

Chun, J., Choi, B., & Moon, H.K. (2014). Subordinates' feedback-seeking behavior in supervisory relationships: A moderated mediation model of supervisor, subordinate, and dyadic characteristics. *Journal of Management Organization*, 20(4), 463-484.

中央教育審議会（2018）.『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）』

(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1411360.htm) (2020年1月30日)

Crant, J. M., (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26(3), 435-462.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination*. New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Rds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY:University of Rochester Press.

De Stobbeleir, K., & Ashford, S.J., (2014). The power of peers: antecedents and outcomes of peer feedback seeking behavior. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, 14128.

De Stobbeleir, K., Ashford, S., & Buyens, D., (2011). Self-regulation of creativity at work: the role of feedback-seeking behavior in creative performance. *Academy of Management Journal*, 54(4), 811–831.

De Stobbeleir, K. E. M., Ashford, S. J., & de Luque, M. F. S. (2010). Proactivity with image in mind: How employee and manager

- characteristics affect evaluations of proactive behaviours. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(2), 347–369.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia : Psychology
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Edmondson, A. C. (2018). The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth.
- Edward L. Deci., & Richard Flaste (1995) . *WHY WE DO WHAT WE DO: The dynamics of personal autonomy*. New York: G.P. Putnam's Sons. (エドワード・L・デシ, リチャード・フラスト 桜井茂男〔監訳〕(1999) 人を伸ばす力：内発と自律のすすめ 新曜社)
- Fedor, D. B., Rensvold, R. B., & Adams, S. M. (1992). An investigation of factors expected to affect feedback seeking: A longitudinal field study. *Personnel Psychology*, 45, 779-805.
- Finkelstein, L.M., Kulas, J. T., & Dages, K. D., (2003). Age differences in proactive newcomer socialization strategies in two populations. *Journal of Business and Psychology*. 17(4), 473–502.
- Fisher, S. L., & Ford, J. K. (1998). Differential effects of learner effort and goal orientation on two learning outcomes. *Personnel Psychology*, 51(2), 397-420.
- Forsterling, F., & Schoeler, J. (1984). Importance and perceived ability as determinants of information search. *Archiv fur Psychologie*, 136, 333-342.
- Gardner, W. L., Coglisier, C. C., Davis, K. M., & Dickens, M. P. (2011).

- Authentic leadership: A review of the literature and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 22(6), 1120–1145.
- Gerstner, C. R., & Day, D.V. (1997). Cross-cultural comparison of leadership prototypes. *Leadership Quarterly*, 5, 121-134.
- Gervy, B., Igou, E. R., & Trope, Y. (2005). Positive Mood and Future-Oriented Self-Evaluation. *Motivation and Emotion*, 29(4), 269–296.
- Frese, M. & Fay, D. (2001). Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. *Research in Organizational Behavior*, 23, 133-187.
- 古川久敬（2002）．コンピテンシーラーニング 日本能率協会マネジメントセンター
- 古川久敬（2010）．人的資源マネジメント－「意識化」による組織能力の向上－ 白桃書房．
- 古川久敬・池田浩（2003）．企業組織におけるリーダーの自信は何から生まれるか：経験の省察と他者および自己期待を充足することの効果．産業・組織心理学会第19回大会発表論文集，128-131.
- Gong, Y., Wang, M., Huang, J.-C., & Cheung, S. Y., (2017). Toward a goal orientation-based feedback-seeking typology: Implications for employee performance outcomes. *Journal of management*, 43(4), 1234-1260
- Graen, G.B., Novak, M.A., & Sommerkamp, P. (1982). The effects of leader-member exchange and job design on productivity and satisfaction: Testing a dual attachment model. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30, 109-131.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain

- perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
- Grant, A. M., & Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior*, 28, 3-34.
- Gruman JA, Saks AM, Zweig DI. (2006). Organizational socialization tactics and newcomer proactive behaviors: an integrative study. *Journal of Vocational Behaviors*, 69, 90-104.
- Janssen O, Prins J. (2007). Goal orientations and the seeking of different types of feedback information. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80, 235-249.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127, 376-407.
- Habison, F. & Myers, C. A. (1964) . *Education, manpower and economic growth: Strategies of human resource development*. McGraw-Hill.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975) . Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170
- 蜂屋良彦 (1978) . リーダー行動と上司への満足感との関係に及ぼす職務特性および個人特性の影響 実験社会心理学研究, 18(1), 47-55.
- Hall, D. (1984) . Human resource development and organizational effectiveness. Fombrun, C., Tichy, N. M. & Devanna, M. A. (eds.) Strategic human resource management. John Wiley and Sons.
- 服部泰宏 (2020) . 組織行動論の考え方・使い方 – 良質のエビデンスを手にするために 有斐閣.
- Hays, J., & Williams, J., (2011). Testing multiple motives in feedback seeking: the interaction of instrumentality and self-protection motives. *Journal of Vocational Behaviors*, 79, 496-504.

- Hepper, E., & Carnelley, K., (2010). Adult attachment and feedback-seeking patterns in relationships and work. *European Journal of Social Psychology*, 40, 448-464.
- Heyman, G. D., & Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16(3), 231-247.
- 星かおり (2016). 若年就労者の仕事満足に対するプロアクティブ行動の効果についての検討 パーソナリティ研究, 25(2), 123-134.
- 池田浩・古川久敬 (2006). 組織におけるリーダーの自信の源泉 心理学研究, 77, 62-68.
- 伊藤崇達 (2011). 青年期における親に求める動機づけ支援のニーズと評価 日本教育工学会論文誌 35 (Suppl.), 1-4.
- Kammeyer-Mueller, J., Livingston, B., & Liao, H.,(2011). Perceived similarity, proactive adjustment, and organizational socialization. *Journal of Vocational Behaviors*, 78, 225-236.
- 金井壽宏 (2002). 仕事で「一皮むける」: 関経連「一皮むける経験」調査に学ぶ 光文社新書.
- 金井壽宏 (2004). 組織変革のビジョン 光文社新書.
- 河合隼雄 (2003). 臨床心理学ノート 金剛出版.
- 経済産業省 (2012). 産学連携によるインターンシップのあり方に関する調査報告書
(http://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8618025/www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/houkokusyo_H24FY_internship.pdf) (2020年1月30日)
- 経済産業省 (2018). 「人生100年時代の社会人基礎力と「リカレント教育」について

- https://www.meti.go.jp/report/whitepaper/data/pdf/20180319001_3.pdf (2022年6月9日)
- 経済産業省 (2019) . 人材競争力強化のための9つの提言(案)～日本企業の経営競争力強化に向けて～
(https://www.meti.go.jp/shingikai/economy/jinzai_management/pdf/004_02_00.pdf) (2022年6月9日)
- Kim, T.-Y., Cable, D. M., Kim, S.-P., & Wang, J. (2009). Emotional competence and work performance: The mediating effect of proactivity and the moderating effect of job autonomy. *Journal of Organizational Behavior*, 30(7), 983–1000.
- 木村充 (2012) . 職場における業務能力の向上に資する経験学習のプロセスとは – 経験学習モデルに関する実証的研究 中原淳 (編) 職場学習の探求 企業人の成長を考える実証研究 生産性出版.
- Klein, J. T. (1989). Teaching and Mother Love. *Educational theory*, 39(4), 373-383.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- 厚生労働省 (2019). 平成30年度「能力開発基本調査」を公表します,
<https://www.mhlw.go.jp/content/11801500/000496285.pdf>
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Krasman, J. (2010) . The feedback-seeking personality: Big five and feedback-seeking behavior. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17(1), 18-32.
- Krasman, J. (2011). Taking feedback-seeking to the next "level":

- Organizational structure and feedback-seeking behavior. *Journal of Managerial Issues*, 23(1), 9–30.
- Krasman, J. (2013). Putting feedback-seeking into "context": Job characteristics and feedback-seeking behaviour. *Personnel Review*, 42(1), 50–66.
- Lam, W., Huang, X., & Snape, E. (2007). Feedback-seeking behavior and leader-member exchange: Do supervisor-attributed motives matter? *Academy of Management Journal*, 50(2), 348–363.
- Lee, H.E., Park, H. S., Lee, T. S., & Lee, D.W. (2007). Relationships between LMX and subordinates' feedback-seeking behaviors. *Social behavior and Personality*, 35, 659–674
- Leroy, H., Dierynck, B., Anseel, F., Simons, T., Halbesleben, J.R.B., McCaughey, D., Savage, G.T., & Sels, L., (2012). Behavioral integrity for safety, priority of safety, psychological safety, and patient safety: A Team-Level Study. *Journal of Applied Psychology*, 97(6), 1273-1281.
- Levy, P. E., Cober, R. T., & Miller, T. (2002). The effect of transformational and transactional leadership perceptions on feedback-seeking intentions. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 1703-1720.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper & Brothers. (レヴィン, K. 猪股 佐登留〔訳〕1979 社会科学における場の理論 (増補版) 誠信書房)
- Linderbaum, B.A., & Levy, P. E. (2010). The development and validation of the feedback orientation scale (FOS). *Journal of Management*. 36(6), 1372–1405.
- Locke, E. A. and Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Locke, E. A. and Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705-717.
- Lombardo, M.M., & Eichinger, R.W. (2010) *The career architect: Development planner (5th ed.)*. Minneapolis, MN: Lominger International.
- Madzar, S. (1995) . Feedback seeking behavior: A review of the literature and implications for HRD practitioners. *Human resource development quarterly*, 6(4), 337-349.
- 真鍋和博 (2010) . インターンシップタイプによる基礎力向上効果と就職活動への影響 日本インターンシップ学会年報, 13, 9-17.
- Maslow, A. H. (1954) *Motivation and personality*. Harper & Row.
- 松尾睦 (2015) . 「経験学習」ケーススタディ ダイアモンド社.
- 松尾睦 (2019) . 部下の強みを引き出す経験学習リーダーシップ ダイアモンド社.
- McCall, M.W. (1988a). *The Lessons of Experience: How Successful Executives Develop on the Job*, Free Press.
- McCall, M.W. (1988b). *High flyers: Developing the next generation of leaders*, Harvard Business Press.
- Miller, D., & Karakowsky, L., (2005). Gender influences as an impediment to knowledge sharing: when men and women fail to seek peer feedback. *The Journal of Psychology*, 139(2), 101-118.
- 見館好隆・関口倫紀 (2014) . インターンシップがキャリア育成にもたらす効果とその規定要因 経営行動科学学会年次大会発表論文集, 17, 53-58.
- 文部科学省 (2016) . インターンシップ好事例集－教育効果を高める工夫

17 選 -

(http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2016/10/07/1355719_001_1.pdf) (2020 年 1 月 30 日)

文部科学省 (2017) . インターンシップの更なる充実に向けて

(https://www.jasso.go.jp/gakusei/career/event/senmonjinzai/__icsFiles/afieldfile/2017/12/12/01_h29internship_monkasou.pdf) (2020 年 1 月 30 日)

文部科学省・厚生労働省・経済産業省 (2014) . インターンシップの推進にあたっての基本的考え方

(https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2015/12/15/1365292_01.pdf) (2020 年 1 月 30 日)

Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning, Theory and Practice*. London: Routledge Falmer.

Morrison, E. W. (1993). Longitudinal study of the effects of information seeking on newcomer socialization. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 173-183.

Morrison, E. W. (2002). Information seeking within organizations. *Human Communication Research*, 28, 229-242.

Morrison, E. W., & Bies, R. J. (1991). Impression management in the feedback-seeking process: A literature review and research agenda. *The Academy of Management Review*, 16(3), 522-541.

Morrison E, Chen Y, & Salgado S. (2004). Cultural differences in newcomer feedback seeking: a comparison of the United States and Hong Kong. *Applied Psychology*, 53(1), 1-22.

Morrison, E. W., & Vancouver, J. B. (2000). Within-person analysis of information seeking: The effects of perceived costs and benefits. *Journal*

of Management, 26(1), 119–137.

Moss, S.E., Valenzi, E.R., & Taggart, W. (2003). Are you hiding from your boss? The development of a taxonomy and instrument to assess the feedback management behaviors of good and bad performers”, *Journal of management*, 29(4), 487-510

中原 淳（2010）． 職場学習論 東京大学出版会．

中原 淳（2015）． HRD と OD. 日本労働研究雑誌. 657, 48-49.

中原 淳（2017a）． フィードバック入門 PHP ビジネス新書．

中原 淳(2017b). はじめてのリーダーのための実践！フィードバック 耳の痛いことを伝えて部下と職場を立て直す「全技術」 PHP 研究所．

中原 淳（2021）． 経営学習論 増補新装版 人材育成を科学する 東京大学出版会．

中原 淳・金井 壽宏（2009）． リフレクティブ・マネジャー：一流は常に内省する 光文社新書．

中原 淳・中村和彦（2018）． 組織開発の探究 –理論に学び，実践に活かす ダイヤモンド社．

中村和彦（2015）． 入門 組織開発 生き活きと働ける職場をつくる 光文社新書．

Newman, A., Donohue, R. & Eva, N. (2017). Psychological safety: A systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*, 27(3), 521-535.

Nifadkar S, Tsui A, and Ashforth B., (2012). The way you make me feel and behave: Supervisor-triggered newcomer affect and approach-avoidance behavior, *The Academy of Management Journal*, 55(5), 1146-1168.

Northcraft, G. B., & Ashford, S. J. (1990). The preservation of self in

everyday life: The effects of performance expectations and feedback context on feedback inquiry. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 47(1), 42-64.

小川憲彦（2012）． 組織社会化戦術とプロアクティブ行動の相対的影響力：入社 1 年目従業員の縦断的データを用いたドミナンス分析を用いて 法政大学イノベーション・マネジメント研究センターワーキングペーパー， 121

奥田雄一郎（2005）． 生涯発達における時間の構造－時間的展望の構造に関する理論的検討－ 論究， 37， 165-176.

Parker, S., & Collins, C. (2010). Taking stock: Integrating and differentiating multiple proactive behaviors. *Journal of Management*, 36(3), 633-662.

Payne, R. B., & Hauty, G. T. (1955). Effect of psychological feedback upon work decrement. *Journal of Experimental Psychology*, 50(6), 343-351

Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007) A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92, pp.128-150.

Podsakoff, P. M., & Organ, D. W., (1986). Self-reports in organizational research: Problems and prospects, *Journal of management*, 12, 531-544.

Preacher, K. J., & Hayes, A. F., (2008) . Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891.

Premeaux, S. F., & Bedeian, A. G. (2003). Breaking the silence: The moderating effects of self - monitoring in predicting speaking up in the workplace. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1537-1562.

Qian, J., Lin, X., & Zhen-Xiong Chen, G. (2012). Authentic leadership and

- feedback-seeking behaviour: An examination of the cultural context of mediating processes in China. *Journal of Management & Organization*, 18(3), 286–299.
- Renn, R. W., & Fedor, D. B. (2001). Development and field test of a feedback seeking, self-efficacy, and goal setting model of work performance. *Journal of Management*, 27(5), 563–583.
- Roberson, L., Deitch, E. A., Brief, A.P., & Block, C. J. (2003). Stereotype threat and feedback seeking in the workplace. *Journal of Vocational behavior*, 62(1), 176–88
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Personality*, 55, 68-78.
- Sadler, D.R (1989) . Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*, 18 (2), 119-144.
- 酒井佳世 (2015) . 大学生の短期インターンシップ後の変化に関する一考察— インターンシップ評価枠組み検討を視野に— 九州大学大学院教育学コース院生論文集, 15, 41-54.
- 桜井茂男 (1995) . 「内発的動機づけ」「外発的動機づけ」を考える 児童心理 2月号臨時増刊, 20-27.
- 桜井茂男 (2012) . Theory 2 夢や目標をもって生きよう！—自己決定理論 鹿毛雅治編著モチベーションをまなぶ 12 の理論—ゼロからわかる「やる気の心理学」入門！ 金剛出版.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization*. Currency Doubleday. John Wiley & Sons.
- Siemens, E., Roth, A. V., Balasubramanian, S. & Anand, G. (2009). The influence of psychological safety and confidence in knowledge on

employee knowledge sharing. *Manufacturing & Service Operations Management*, 11(3), 429-447.

Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press.

清水裕志 (2016) . フリーの統計分析ソフト HAD : 機能の紹介と統計学
習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュ
ニケーション研究, 1, 59-73.

総務省 (2021) . デジタル・トランスフォーメーションによる経済へのイ
ンパクトに関する調査研究 .
[https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/linkdata/r03_02_houkoku.p
df](https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/linkdata/r03_02_houkoku.pdf) (2022年6月9日).

Sonnentag, S. (2015). Dynamics of well-being. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2, 261-293.

Sorrentino, R. M., Short, J.-A. C., & Raynor, J. O. (1984). Uncertainty orientation: Implications for affective and cognitive views of achievement behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 189-206.

Steelman, L. A., Levy, P. E., & Snell, A. F. (2004). The Feedback Environment Scale: Construct Definition, Measurement, and Validation. *Educational and Psychological Measurement*, 64(1), 165-184.

砂口文兵 (2017) . 学習志向性に対する変革型リーダーシップの影響とそ
のメカニズムの検討 経営行動科学, 30(2), pp.83-97.

Swanson, R. A. & Holton III, E. F. (2009). *Foundations of human resource development*. Berrett-Koehler.

館野泰一・中原淳・木村充・保田江美・吉村春美・田中聡・浜屋祐子・高
崎美佐・溝上慎一 (2016) . 大学での学び・生活が就職後のプロアクティ

ブ行動に与える影響 日本教育工学会論文誌, 40(1), 1-11.

Tett, R. P., & Burnett, D. D. (2003). A personality trait-based interactionist model of job performance. *Journal of Applied Psychology*, 88, 500-517.

Teunissen PW, Stapel DA, van der Vleuten C, Scherpbier A, Boor K, and Scheele F, (2009). Who Wants Feedback? An Investigation of the Variables Influencing Residents' Feedback-Seeking Behavior in Relation to Night Shifts", *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*, 84(7), 910-917.

都筑学 (1982). 時間的展望に関する文献的研究 教育心理学研究, 30(1), 73-86.

van der Rijt, J., Van den Bossche, P., Van de Wiel, M., Segers, M., & Gijssels, W.H. (2012). The role of individual and organizational characteristics in feedback seeking behaviour in the initial career stage. *Human Resource Development International*, 15, 283-301.

VandeWalle, D., & Cummings, L. L. (1997). A test of the influence of goal orientation on the feedback-seeking process. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 390-400.

VandeWalle, D., Ganesan, S., Challagalla, G. N., & Brown, S. P. (2000). An integrated model of feedback-seeking behavior: Disposition, context and cognition. *Journal of Applied Psychology*, 85, 996-1003.

Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. *Research in organizational behavior*, 1, 77-108

Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.

Watkins, C. (1989). *Learning From Delayed Rewards*. Royal Holloway, University of London

- Whitaker, B. G., Dahling, J. J., & Levy, P. (2007). The development of a feedback environment and role clarity model of job performance. *Journal of Management*, 33(4), 570-591.
- 山浦一保・堀下智子・金山正樹 (2013) . 部下に対する上司のポジティブ・フィードバックが機能しないとき 心理学研究, 83(6), 517-525.
- 山口裕幸 (2011) . 組織におけるリーダーシップ 田中堅一郎 (編) 産業・組織心理学エッセンシャルズ ナカニシヤ出版, 127-157
- 山口裕幸 (2020) . 組織の「心理的安全性」構築への道筋 医療の質・安全学会誌, 15(4), 366-371
- 柳澤さおり (2007) . 目標志向性の測定 流通科学研究, 6(2), 43-53
- Zhang, H. (2020). A Review and Prospects of Literature on Proactivity. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 211-230.

謝辭

本研究を進めるにあたり、本当に多くの方々からご指導やご協力を賜りました。ここに記して、感謝の意を表します。

九州大学大学院人間環境学研究院准教授 池田浩先生には、研究活動全般にわたり、格別なるご指導ご鞭撻を賜りました。心より感謝申し上げます。仕事をしながら研究活動を続けていくことは、想像以上に大変でした。思うように進められない自分に苦しい時期もありましたが、そのような私に、いつもと変わらず粘り強く寄り添ってくださり、私の実現したい研究や考えを大事にしながら、ご指導いただきました。先生にご指導頂きました時間は、これからの研究活動において指針となる貴重なものとなりました。深く感謝申し上げます。

学位論文の審査におきましては、九州大学大学院人間環境学研究院教授 山口裕幸先生、同教授 増田健太郎先生、同准教授 伊藤崇達先生から、貴重なご示唆とご指導を賜りました。先生方から頂きましたご指摘により、本論文の意義を深めることができました。心より御礼申し上げます。

研究の実施にも、多くの方々のお世話になりました。第2章の調査では、授業を担当しておりました大学生、第3章、第4章、第5章の企業担当者の皆様には、快く調査にご支援いただきました。また調査にご協力いただきました社員の皆様にも心より感謝申し上げます。

九州大学大学院の先輩や後輩の皆様には、ご助言をいただいたり、研究会に参加させていただくなど、新たにご縁にも恵まれました。普段から大学には居れない私のことも、いつも快くお仲間に入れていただき、とても心強く思っております。心より感謝申し上げます。また私の友人や同僚からの応援が力になりました。ありがとうございました。

最後に、いつも温かい応援とともに、無理をしないようにと気遣いながら見守ってくれた家族に、心から感謝しております。ありがとうございました。