

2022年3月11日

立教大学大学院 中原研究室

2022年「源流合宿」(3月16日～17日)

@埼玉県比企郡ときがわ町

氏名：関根雅泰

所属：(株) ラーンウェル

「転移」のルーツを辿る

<概要>

「転移」のルーツ(源流)を、1) プラトン、ロックによる形式陶冶説 2) ソーンダイク(1901)による転移研究 3) フレイシュマン(1953)による企業における研修転移研究に求め、その概略をまとめました。

1. 「転移」という言葉

「転移」という言葉を、Googleで検索すると、約16,200,000件の記事が表示され、そのトップページに来るのは「がんの転移」です¹。医学において、転移とは「腫瘍細胞が原発病変とは違う場所に到達し、そこで再び増殖し、同一種類の腫瘍を二次的に生じること」と定義されます²。ただし、医学における「転移」は、ギリシャ語から英語になった「Metastasis」を和訳したものです。

同じように、別の英語が、「転移」と訳されているのが、臨床心理学におけるフロイトの「Transference」です。この場合の「転移」は、「過去の精神的な体験のすべては、医師という人間との現実的な関係として、ふたたび活動しはじめる」(Freud1905)ことを指します³。過去の親子関係を、現在の医師やカウンセラーとの関係に、投影してしまうような状況

¹ 2022年3月9日時点

² ウィキペディア

[https://ja.wikipedia.org/wiki/%E8%BB%A2%E7%A7%BB_\(%E5%8C%BB%E5%AD%A6\)](https://ja.wikipedia.org/wiki/%E8%BB%A2%E7%A7%BB_(%E5%8C%BB%E5%AD%A6))

³ 山村崇尚・兒玉憲一(2010)「転移に関する臨床心理学的研究の展望の試み」広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要. 第9巻.

のことです。

更に最近では、人工知能・機械学習の領域でも「転移」（この場合の英語は、Transfer）という言葉が使われるようになっていきます⁴。

このように「転移」という言葉は、複数の研究領域で使われているのですが、本稿では、企業研修に関係が深い「心理学・教育学」における「転移 Transfer」に絞り、そのルーツ（源流）を辿ります。

2. 「転移」とは

心理学・教育学の領域において「転移」ほど定義が多様で、結果の出方も安定しない構成概念も珍しいと言われていきます⁵。いくつかの定義を取り上げます。

・転移とは、ある状況で獲得した知識が、後の状況での問題解決や学習につながる現象を指す⁶（白水 2012）

・転移（Transfer）とは学習した事柄を、それを学習した文脈とは異なる文脈で利用することを指す⁷（鈴木 2000）

・学習の領域で用いられる転移（Transfer of learning）とは、前に学習したことがその後の学習に影響を及ぼすことをいう⁸（西田 1999）

・ある一つのことの学習が、別のことを学習をするのに役立つこと⁹（Hilgard & Bower 1966）

これらの定義を基に、転移をあえて簡略化した図式で表現するならば、「○→○」と言えます¹⁰。この「○→○」という転移が、実際に起こっているのかという認知研究を、最初に

⁴ 神島敏弘（2009）「転移学習のサーベイ」人工知能学会 第二種研究会資料。

⁵ 白水始（2012）「認知科学と学習科学における知識の転移」人工知能学会誌. 27 卷 40 号.

⁶ 白水始（2012）「認知科学と学習科学における知識の転移」人工知能学会誌. 27 卷 40 号.

⁷ 鈴木宏昭（2000）教育工学辞典. 実教出版. p398-399

⁸ 西田保（1999）心理学辞典. 有斐閣. p615-616

⁹ Hilgard, E. R., & Bower, G. H. (1966). Theories of learning (3rd ed.). Appleton-Century-Crofts. を引用している佐伯（1998）の訳から。佐伯（1998）学習の「転移」から学ぶ～転移の心理学から心理学の転移へ。『心理学と教育実践の間で』佐伯・宮崎・佐藤・石黒（著）. 東京大学出版会.

¹⁰ 佐藤（1979）は、5段階に分けて、転移の間の関連性を図式化しました。（佐藤三郎（1979）教育方法 吉田・長尾・柴田編 有斐閣双書.）

行ったのが¹¹、Thorndike ソーンダイク (1901) です。つまり、転移研究のルーツは、ソーンダイク (1901) にあると言えます¹²。

ソーンダイクは、共同研究者の Woodworth と共に実験室で、四角形や三角形を使った実験を行い¹³、その結果から、同じ要素が含まれていれば、転移は生ずるが、そうでなければ転移は生じないと結論づけました¹⁴。「同一要素説 theory of identical elements」と呼ばれる考え方です。

当時のソーンダイクの「仮想敵」は「形式陶冶説」でした。彼は「形式陶冶説」には科学的根拠がないことを実証するために、上記実験を行ったのです。では、彼が批判したかった「形式陶冶説」とは何なのでしょう？

3. 「形式陶冶説」とは

「形式陶冶 Formal discipline」とは、思考力、記憶力、判断力、意志力等の精神的諸能力の育成を重視する考え方で、ラテン語といった古典語やユークリッド幾何学といった数学中心の古典的教養を重視する教育的立場を指します。それに対して、文化の内容を知識として習得させるために、近代科学技術に直結する実学的教養（物理学、生物学など）を重視する教育的立場が「実質陶冶 Material discipline」です¹⁵。

形式陶冶説は、能力心理学 faculty psychology を基盤とし、ある領域で形成された能力が他の領域に「転移」することを前提¹⁶としています。形式陶冶を支持する立場の人たちは、ラテン語や数学といった実生活には役立たない「退屈で難しい講義」を受ける事で、精神

¹¹ 白水始 (2012) 「認知科学と学習科学における知識の転移」人工知能学会誌. 27 卷 40 号.

¹² 転移のレビュー研究の多くが、1901 年のソーンダイクの研究からレビューをしています。(例 : Badwin&Ford, 1988 ; Detterman, 1993) その観点からも、ソーンダイク (1901) を、転移研究のルーツに置くのは過ちではないと考えられます。

¹³ Thorndike & Woodworth (1901) The Influence of Importance in one mental function upon the efficiency of other functions. (I.)

Thorndike & Woodworth (1901) The Influence of Importance in one mental function upon the efficiency of other functions. (II.) The estimation of magnitudes.

Thorndike & Woodworth (1901) The Influence of Importance in one mental function upon the efficiency of other functions. (III.) Functions involving attention, observation, and discrimination.

¹⁴ 山口悦司 (2008) 「学習の転移に関する研究ノート～Bransford & Schwartz の将来の学習のための準備について」宮崎大学教育文化学部紀要 教育科学 第 19 号. P1-11.

¹⁵ 鹿毛雅治 (1999) 心理学辞典. 有斐閣. p214.

¹⁶ 鹿毛雅治 (1999) 心理学辞典. 有斐閣. p214.

mind が鍛えられ、それによって、他の領域での学習も進むと考えたのです¹⁷。この形式陶冶の考え方に対して「一つのことを学んだからと言って、それは他の分野に簡単には転移しない。転移するのは、同じ要素が入っていた場合のみ」という「同一要素説」を唱えたのが、ソーンダイク（1901）だったのです。

4. 形式陶冶説のルーツ

ソーンダイクが批判した形式陶冶説には「転移」の考え方が入っています。転移のルーツ（源流）を探るということは、「形式陶冶説」のルーツを辿っていくことでもあると言えます。そこで、ここでは「形式陶冶説」のルーツを、探ってみます。そのヒントは、転移研究をレビューした Bransford & Schwartz（1999）の中にありました。「形式陶冶に関する議論は、ギリシャ時代にさかのぼる（Mann 1979）」¹⁸と。そこで、この Mann マン（1979）の書籍を基に、形式陶冶説のルーツと、近代までの流れを見ていきます。

まず、マン（1979）は、西洋の教育は、ギリシャから始まると述べ、哲学者プラトン（BC427-BC347）を形式陶冶説の父であるとしています。形式陶冶を、mind 精神、知性の教育とし、プラトンの考えや弟子への指導は、まさにそれであったと考えたのです。しかし、彼の弟子であったアリストテレス（BC384-BC322）は、practical skills 実用的なスキルの訓練を強調しました。実質陶冶につながる考え方です。遠くギリシャの時代から、形式陶冶と実質陶冶の論争は始まり、現代にも続いているのです。

ギリシャ文化を受け継いだローマ人たちは、形式陶冶説に則り、若者の記憶力を訓練しようとした。彼らは、暗記を必要とするタスクを過剰に若者に与え、その精神を鍛練しようとしたのです。彼らが使用していたラテン語が、その後の形質陶冶重視の教育における主要科目となっていきました。

仮に、ギリシャの哲学者プラトンが、古代における形式陶冶の父であるとするならば、イギリスの哲学者 John Locke（1632-1704）が、近代における形式陶冶の父とも言えます。ロックは、数学を、認知訓練の手段として偏向しました。その価値を語る中で、彼は形式陶冶の主要な原則を提示しました。それが「transfer of training 訓練の転移」です。いわ

¹⁷ Mann, L. (1979) On the trail of process. Grune & Stratton, Inc.

¹⁸ Bransford & Schwartz (1999) Rethinking Transfer: A simple proposal with multiple implications. Review of Research in Education. p61-100.

ば、数学を学ぶことで、認知能力が鍛えられ、他の領域にも活かすことが出来ると考えたのです。このマン（1979）の書籍においては、ここで初めて「転移 transfer」という言葉が出てきます（138 ページ）¹⁹。しかし、ロックは、形式陶冶の人気ツールであるラテン語を毛嫌いしたため、形式陶冶の父と呼ばれる反面、アンチ形式陶冶という側面も持っていました。

ロックがいたイギリスという社会カースト制度がある社会において、上流階級に対しては、形式陶冶が教育され、下流階級に対しては、実質陶冶（実用的教育）が行われるようになりました。イギリスの植民地であったアメリカにおいても、形式陶冶が受け入れられ、1650 年には、ギリシャ語とラテン語の習得が、ハーバード大学で求められるようになったのです。その後、19 世紀になる頃には、アメリカのほぼすべての高等教育機関において、形式陶冶として古典を学ぶことが必須となりました²⁰。

このように、特定の科目を学ぶことで、認知能力や精神が鍛えられ、他の分野で活かせるという「転移」の概念を含む形式陶冶のルーツ（源流）は、古代においては、ギリシャの哲学者プラトン、近代においては、イギリスの哲学者ロックにまで遡れることが分かりました。

5. ソーンダイク後の形式陶冶説

遠くはプラトン、近くはロックにルーツを持つ形式陶冶説を批判したソーンダイク（1901）の実験後、多くの転移研究が行われるようになりました（例：Norsworthy, 1902; Ruediger, 1908; Judd, 1902, 1908）。その一つが、C. H. Judd ジャッド（1908）²¹です。彼は、ダーツを投げる実験を通じて、一つの場面での経験が、一般法則として、他の場面に適用されるという²²「一般化説 theory of transfer by generalization」²³を提示しました。ソーンダイクの言う同一要素ではなく、他にも適用できる一般原則を学ぶことによって、転移が起きると主張したのです。

しかし、Detterman デイッターマン（1993）は、「ジャッドは、転移を立証したと言われる

¹⁹ Mann, L. (1979) On the trail of process. Grune & Stratton, Inc.

²⁰ Mann, L. (1979) On the trail of process. Grune & Stratton, Inc.

²¹ Judd, C. H. (1908) the relation of special training and general intelligence. Educational Review. Vol. 36. p28-42.

²² 西田保（1999）心理学辞典. 有斐閣. p616.

²³ 大場茂美（1994）教育心理学用語辞典. 学文社. p84.

が、実験内容を見ると、実験群に対し、戦略を使うよう指示しており、これは転移とは言えない」と批判しています²⁴。彼は、1901年から1989年までの転移研究をレビューした結果を総括し、ソーンダイクの主張である「転移は稀」をひっくり返すものはないと述べ「形式陶冶という教育哲学を支持するエビデンスは存在しない」と断じています。ディッターマンは「人に何かを知ってもらいたいなら、そのことを教えるしかない。彼らに違うことを教えながら、本当に知ってほしいことに、彼らが気づくことを期待してはいけない。」と痛烈な言葉で、形式陶冶説を批判しています²⁵。

このような批判を受け、ソーンダイク（1901）の実験後、「形式陶冶は死んだ²⁶」とまで言われた形式陶冶説²⁷に、灯りをともしたのが、アメリカの教育学者 Jerome Bruner ブルーナー（1915-2016）でした。

ブルーナーは、書籍「The Process of Education（1961）教育の過程」²⁸において、「構造」概念に基づき、新しい転移の可能性を主張したのです²⁹。同書で、彼は2つの転移を区別しています。一つは、訓練の特殊的転移（Specific transfer of training）であり、これは、ソーンダイクを始めとした行動主義心理学が扱ってきた転移です。もう一つの転移は、非特殊的転移（Nonspecific transfer）という「原理や態度の転移」であり、この第二の転移が生じるのは、学習者が教科の構造を習得した時だと、ブルーナーは考えました³⁰。ブルーナーは、「前の学習が後の学習をより能率的にやらせる第二の方法は、便宜的に非特殊的

²⁴ Detterman, D. K. (1993) The Case for the Prosecution: Transfer as an Epiphenomenon. Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction. Edited by Detterman, D. K. & Stenberg, R. J. (1993) Ablex Publishing Corporation.

²⁵ Detterman, D. K. (1993) The Case for the Prosecution: Transfer as an Epiphenomenon. Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction. Edited by Detterman, D. K. & Stenberg, R. J. (1993) Ablex Publishing Corporation.

²⁶ Mann, L. (1979) On the trail of process. Grune & Stratton, Inc.

²⁷ 形式陶冶論は (Formale Bildung, formal discipline) は、19世紀から20世紀にかけて否定されるようになり、次第に実質陶冶論 (Materiale Bildung) にかわっていきました。(河野昌晴 (1982) 「学習の転移についての一考察」)

²⁸ ブルーナーは「教育の過程 (1961)」で、教科の「構造」を中心において、学習者の洞察や発見を促していく「螺旋型」のカリキュラムを提唱しました。これが「教育の現代化」運動の始まりとなったのです。(佐伯 (1998) 学習の「転移」から学ぶ～転移の心理学から心理学の転移へ。『心理学と教育実践の間で』佐伯・宮崎・佐藤・石黒。)

²⁹ 今井重孝 (1994) 教育心理学用語辞典. 学文社. p85.

³⁰ 佐伯 (1998) 学習の「転移」から学ぶ～転移の心理学から心理学の転移へ。『心理学と教育実践の間で』佐伯・宮崎・佐藤・石黒。)

転移、もっと正確に言えば、原理や態度の転移と呼ばれているものを通ることである³¹」(Bruner, 1960) と述べています。

このように、1960 年頃から、実質陶冶から形式陶冶への回帰現象が見られ、この二元論の見直しがされるようになりました。特殊転移 (Specific transfer) 説は、前から実質陶冶論と並行して認められていたのですが、もう一歩進んで、一般的転移 (General transfer) の可能性も認めるようになったのです³²。

6. 企業研修における転移研究のルーツ

ここまで「転移」という概念が含まれる「形式陶冶説」のルーツを探ってきました。ここからは、企業研修における転移研究のルーツを探っていきます。

まずは、転移研究レビューの白眉である Baldwin & Ford バルドウィン&フォード (1988) を参照します³³。このレビュー論文で示された「転移プロセスモデル」により、研修転移研究は大きく花開いていった為です。彼らは、ソーンダイク (1901) から、1987 年までの転移に関する研究をレビューします。その多くは、学校の生徒や大学生、軍人を対象にした実証研究なのですが、それらの中で「企業の従業員」を対象にした研究が複数見られます (例: Fleishman, 1953 ; Neel & Dunn, 1960 ; Downs, 1970 等)。これらの企業研修における転移を扱った研究の中で、一番古いのが、Fleishman フレイシュマン (1953) ³⁴でした。そこで、本稿では、フレイシュマン (1953) を、企業研修における「転移」のルーツ (源流) の一つとして取り上げ、その概要を紹介します。

フレイシュマンは、オハイオ州立大学のリーダーシップ行動の尺度「構造作り」と「配慮」(Hemphill, 1950³⁵を使用) を使い、質問紙調査を行いました。対象は、1つの会社の自動車 (トラック) 工場の 122 名の監督者を中心に、その上司と部下を含みます。

³¹ Bruner, J. (1960) *The Process of Education*. Harvard University Press. の一部を訳した河野昌晴 (1982) 「学習の転移についての一考察」より引用。

³² 河野昌晴 (1982) 「学習の転移についての一考察」より。

³³ Baldwin & Ford (1988) *Transfer of training: A review of directions for future research*. *Personnel Psychology*. Vol. 41. p63-105,

³⁴ Fleishman, E. A. (1953) *Leadership Climate, Human Relations Training, and Supervisory Behavior*. *Personnel Psychology*. P205-222.

³⁵ Hemphill, J. K. (1950) *Leader Behavior Description*. Columbus, Ohio: Personnel Research Board. Ohio State University.

彼は、監督者を、4つのグループに分けました。

- 1) リーダーシップ研修を受けてない 32名
- 2) リーダーシップ研修を、2～10カ月前に受けた 30名
- 3) リーダーシップ研修を、11～19ヶ月前に受けた 31名
- 4) リーダーシップ研修を、20～39ヶ月前に受けた 29名

上記4つのグループの122名の監督者、彼らの上司60名、および、394名の従業員が質問紙調査に協力しました。その結果、監督者のリーダーシップ態度と行動は、上司のリーダーシップ行動と関係していたことが明らかになりました。上司が、配慮行動をとっている職場の監督者は、従業員に対しても、配慮行動をとっていたのです。リーダーシップ研修の影響よりも、上司による「Leadership climate リーダーシップの雰囲気」のほうが、監督者の配慮行動、構造作り行動と関係していたのです。(下記図3)

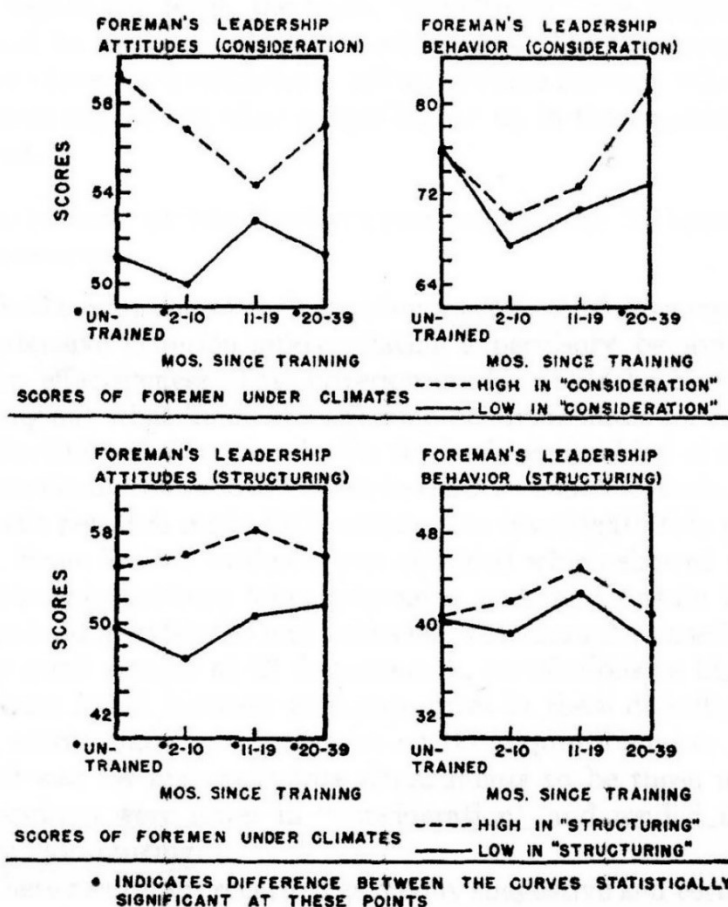


FIGURE 3. COMPARISON OF THE LEADERSHIP ATTITUDES AND BEHAVIOR OF FOREMEN OPERATING UNDER DIFFERENT "LEADERSHIP CLIMATES" BACK IN THE PLANT

この研究から、リーダーシップ研修単体で変化をもたらすことは難しく、Back-in-the-plant 工場に戻ってからの上司による「リーダーシップの雰囲気」が重要な変数であることが明らかになりました。フレイシュマンは、現場の文化を壊すような行動を個人が起こすことは難しく、リーダーシップ研修は、現場環境の社会的変化を視野に入れて実施すべきであると提言しています。

この「職場に戻ってからの雰囲気」は、この後見ていく転移の阻害要因とも関係してきます。企業における研修転移研究のルーツともいえるフレイシュマン（1953）の時点で、既に研修単体ではなく、転移の阻害要因を乗り越えるための職場環境への働きかけ（社会的変化の促し）が提言されていたのです。

7. 企業研修における「実質陶冶」という転移を阻害する要因

前述したフレイシュマン（1953）のように、研修で学んだ特殊なスキル（例：リーダーシップの配慮行動）を、そのまま現場で使う（例：従業員に対して配慮行動を行う）という転移は、「実質陶冶」であると言えます。企業研修において、いわゆる「すぐに現場で使えるスキル研修」というのは、この実質陶冶であり、「いつかは役に立つはず」という前提で行われる「階層別研修」等は、形式陶冶であると言えます。

例えば、「ロジカルシンキング（論理的思考力）」研修で、思考力を鍛えることで、ビジネス全般に役立つと考えるのであれば、形式陶冶となり、実際に仕事で「ロジカルシンキング（論理的思考力）」を使う場面（例：上司への報告、顧客へのプレゼン）があり、そこに向けて「ロジカルシンキング（論理的思考力）」研修を行うのであれば、それは実質陶冶の考え方となります。

一つのことを学ぶことで、他のことにも役立つという形式陶冶を、仮に「○→◎」と表現するのであれば、実質陶冶は「○→○」となります³⁶。実際に、「○」という場面で、使う必要のある実用的スキル「○」を学ぶからです。そうであるならば、「○→○」の対応関係がある実質陶冶のほうが、形式陶冶よりも、転移は起こりやすそうです。ところが、物事はそう簡単には進みません。企業での研修における転移の度合いは、全般的に低く、例えば、

³⁶ 佐藤（1979）が図式化した転移の間の関係の中で、「実質陶冶・同一性転移」は、○→○の「図Ⅴ」として提示されています。（佐藤三郎（1979）教育方法 吉田・長尾・柴田編有斐閣双書。）

Sacks & Haccoun (2004)は、研修で学んだことの60%~90%は、職場で実践されていないとしています³⁷。

では、何故、形式陶冶よりも、転移が起りやすそうな実質陶冶においても、転移の実現が難しいのでしょうか？そこには、少なくとも2つの阻害要因が考えられます。「時間」と「空間」です。研修直後であれば、使われたかもしれない研修で学んだスキルも、時間がたつほど使われなくなっていくます。例えば、カナダの企業258社で行われた調査では、研修を受けた従業員の47%が、研修で学んだ内容を職場で実践すると「研修直後」には考えていますが、「半年後」には12%、「1年後」には9%に減っています³⁸。

更に、研修で学ぶ空間（例：教室）と、仕事で使う空間（例：職場、客先）は、状況が違います。教室では上手くできたことも、現場では上手くいかないこともあります³⁹。この空間の違いに着目したのが、状況論者のJean Lave ジーン・レイブ (1988)⁴⁰です。彼女は、転移という考え方自体を捨てることを主張しました。彼女が行った日常的認知研究では、学校から日常生活への数学スキル等の転移は認められず、むしろ日常生活という空間での活動や、そこにあるリソース（他者や道具）との関わりの中で、数学スキルが使われていたことが示唆されたのです⁴¹。

同じように、転移と言う考え方を捨て、空間と空間の「越境」という概念を提示したのが、活動理論の香川 (2015) です。香川は、「研修で知識を十分学ばせ、現場でそれを適用させる転移モデルから脱し、現場を直接改変していく越境モデルが必要になる」と述べています（下記図 2-2）。研修で学んだことが使われる空間に着目し、その空間を良く知る人物や、その空間（例：職場）の責任者である管理職と組んで、研修を設計することで、研修室という空間と、現場という空間の乖離を減らすことを提唱しているのです⁴²。

³⁷ Sacks, M. A. & Haccoun, R. (2004) *Managing Performance through Training and Development*. Thomson Nelson.

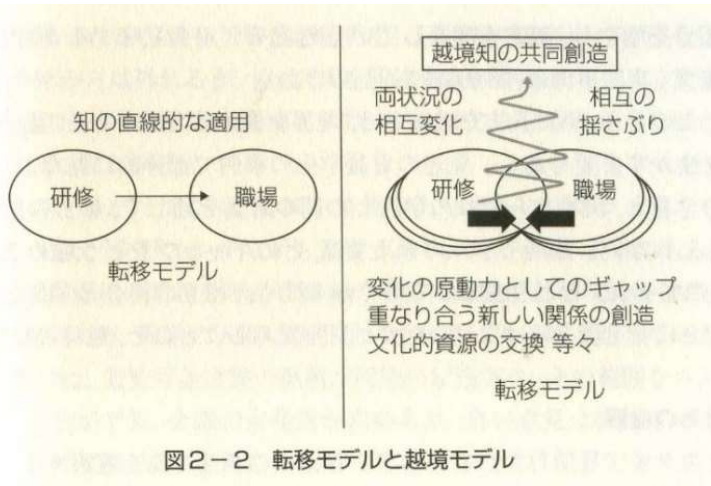
³⁸ Hugues, P. D. & Grant, M. (2007) *Learning and development outlook: Are we learning enough*. Conference Board du Canada.

³⁹ 前述したフレイシュマン (1953) の「職場上司のリーダーシップ雰囲気の高低」というのが、まさに職場に戻ってからの「空間の違い」を表現しています。

⁴⁰ Lave, J. (1988) *Cognition in Practice: Mind, Mathematic, and Culture in Everyday Life*. Cambridge University Press.

⁴¹ 白水始 (2012) 「認知科学と学習科学における知識の転移」人工知能学会誌. 27 巻 40 号.

⁴² 香川秀太 (2015) 「越境的な対話と学び」とは何か—プロセス、実践方法、理論. 香川秀太・青山征彦 (編) 『越境する対話と学び』第2章. 新曜社



レイブや香川のように、企業での研修における「空間」の重要性を提示したのが、前述したバルドイン&フォード（1988）の「転移プロセスモデル」です（下記図）

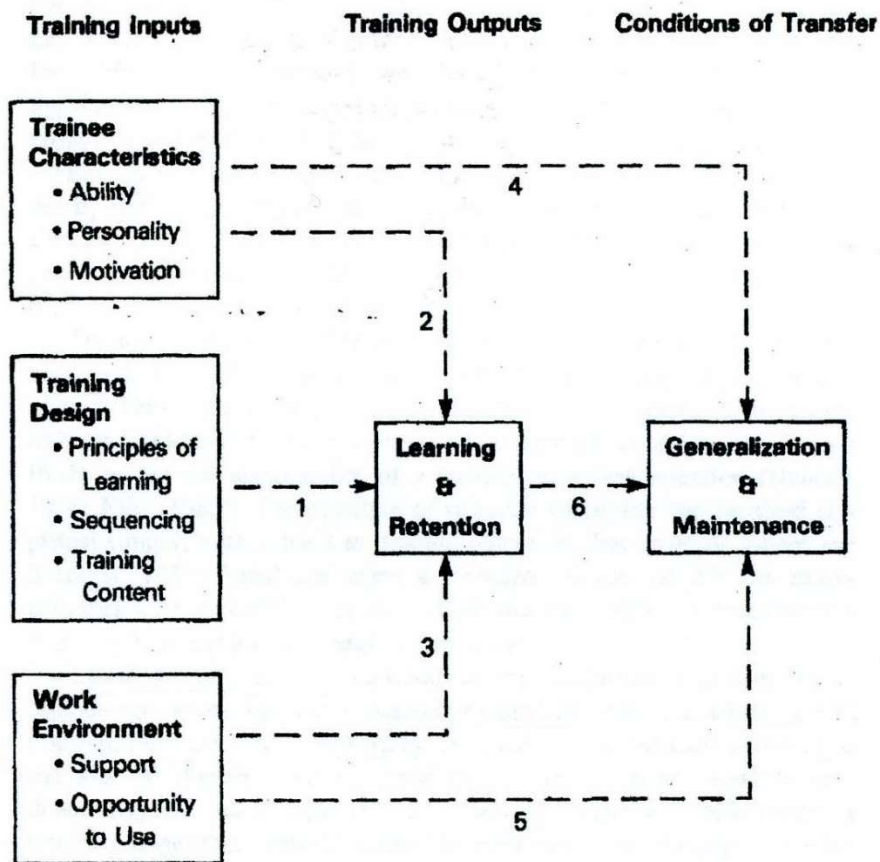


Figure 1: A Model of the Transfer Process

この図に示されているように、転移が起こるためには「受講者の特徴」「研修設計」のみならず「仕事環境」という「空間」が重要な役割を果たすのです。せっかく研修で、すぐに仕事に役立つスキルを学んだとしても、そのスキルを、仕事環境で「使う機会」や「使うための手助け」が無ければ、宝の持ち腐れです。実質陶冶的な企業研修において、転移を実現するためには「時間」と「空間」という阻害要因への対策が必要になるのです。その対策法については、別の機会に述べたいと思います。

以上、本稿では「転移」のルーツを辿り、下記3つのルーツ（源流）を明らかにしました。

- 1) 転移と言う概念を含む「形式陶冶」のルーツは、プラトンとロックである。
- 2) 転移研究のルーツは、ソーンダイク（1901）である。
- 3) 企業における研修転移研究のルーツの一つは、フレイシュマン（1953）である。

3) については、もしかすると、更に古いルーツがあるかもしれず、これからの探索課題とします。

以上

●書いてみての感想と意見交換したい点

- ・シンプルに考えると、形式陶冶（○→◎）は、学んだことの「応用」、実質陶冶（○→○）は、学んだことの「使用」かな。
- ・学校教育の場合、確かに「転移」は難しい。学んだことが、どの「空間」で使われるかわからないし、「時間」もかなり経ってからのことになるので。そういう意味でも「Far transfer 遠転移」である。
- ・企業研修の場合、「転移」されるべき「空間」が、職場や客先のように、ある程度明確になっている。であれば、その「空間」で「取ってほしい言動」を明確にし、その行動をとれるよう研修や空間への支援を行った方が良いのではないかな。

・「取ってほしい言動」の例としては・・・

- 1) 新入社員：組織社会化の「能動性・プロアクティブ行動」
- 2) 先輩社員：組織社会化の「社会化戦術・OJT 行動」
- 3) 管理職：ロバスト（頑健）な2軸である「構造作り・配慮行動」「PM 行動」
- 4) 一部社員：イノベーション（革新）行動
- 5) 営業担当：客先での「営業プロセス行動」や「対人タイプ別行動」等

・これらの行動がとれるよう、研修を社内の多くの人間が、代々受講し、共通言語化する。そのうえで、職場という空間でこれらの言動が取り続けられるよう支援する。

・逆に、これら以外の研修は、形式陶冶として、本人に任せる。転移支援はしない。自己啓発の材料として、研修は用意したとしても、転移促進まではしない。

・・・みたいなことを考えたのですが、皆さん、いかが思います？

当日、意見交換させてください。