

企業横断で考えるリーダー育成

なぜ、同じ課題を与えても、 リーダー候補者の実践には 差が生まれるのか

個人の能力だけでなく、課題の捉え方と、
実践・学習を支える職場条件から考える

全文・図解 10 枚統合版

人の違いだけでなく、
その人の実践と学習を可能にする
仕事と支援を確かめる。

公開研究を選択的に参照した実務論考

2026 年 9 月 16 日

本書は、新たな実証研究、個人の能力評価、診断尺度、
特定企業の研修効果や業績貢献の評価を示すものではありません。

目次

本文で研究知見と実務上の提案を読み、対応する図版で論点を確認できます。

はじめに.....	4
1 「何の差」を見ているのかを分ける.....	6
2 実践の違いを確かめる、五つの過程.....	8
2-1 課題理解.....	9
2-2 仕事の構造の把握.....	11
2-3 根拠の確認.....	13
2-4 他者との共同調整.....	15
2-5 実行と学習.....	17
3 本人の能力や姿勢だけに帰属させない.....	19
4 情報と経験の違いが重なる——説明仮説.....	22
5 実践が進む条件を設計する.....	23
6 「仕事を解く人／つくる人」に分けない.....	25
7 実践の改善と、事業成果への寄与を分ける.....	26
結論 実践が進む過程と条件を確かめる.....	27
本稿の位置付けと限界.....	28
参考文献.....	29

図版の一覧と本書の読み方は次ページに掲載しています。

図版一覧と本書の読み方

図 1 全体像：実践差を、過程と職場条件から考える.....	5
図 2 まず、「何の差」を見ているのかを分ける.....	7
図 3 実践の違いを確認する五つの観点.....	8
図 4 課題の目的理解.....	10
図 5 仕事の見方.....	12
図 6 事実への近づき方.....	14
図 7 相手との関係の捉え方.....	16
図 8 実行と振り返り.....	18
図 9 本人だけでなく、職場条件もみる.....	21
図 10 差を縮めるための育成設計.....	24

図版と本文の関係

図版は本文の論点を要約したものです。図中の番号・矢印は、順位、発達段階、実証された因果順序を示すものではありません。研究結果の対象・限界と、本稿による解釈・運用提案の区別は、本文で確認してください。

本文の「課題理解／仕事の構造の把握／根拠の確認／他者との共同調整／実行と学習」は、図版の「課題の目的理解／仕事の見方／事実への近づき方／相手との関係の捉え方／実行と振り返り」にそれぞれ対応します。

本文と図版は相互に補完する構成です。本文中の〔番号〕は末尾の参考文献に対応し、各番号と DOI から参照先へ移動できます。本文・図版の要約から、個人の能力や原因を単独で判定しないでください。

はじめに

同じ研修を受け、同じ説明を聞き、同じ課題に取り組む。それでも、提出された内容や、その後の行動には違いが表れる。その違いを、どのように理解すればよいのだろうか。

例えば、「関係者と、仕事を改善するための話し合いを行う」という課題を考える。改善案をまとめて説明する人もいれば、関係者の状況を聞いて整理する人もいる。具体的な出来事確かめ、当初の見立てを修正し、次に誰が何を確認・実行するかまで関係者と決める人もいる。

これは説明のための例である。しかし、こうした違いを「能力が高い・低い」「主体性がある・ない」という評価だけで捉えると、育成のために何を変えればよいのかが見えにくくなる。

研修で学んだことを職場で活用する「研修転移」の研究では、認知能力や動機づけなどの個人側の要因と、支援的な職場環境などの組織側の要因の双方が、実務での活用と関連している。能力と環境のどちらか一方で説明できるという知見ではない。[1]

本稿の中心に置くのは、次の問いである。

本人の知識・技能・動機は、どのような課題の捉え方と職場条件のもとで、実際の確認・判断・行動につながっているのか。
そして、その経験から、次の仕事に使える学びが生まれているのか。

以下では、公開研究を手がかりに、実践の違いを確かめる五つの過程と、その過程を支える条件を整理する。対象は、とくに、問題や解決方法があらかじめ明確ではなく、複数の人や部署の知識・行動に関わる仕事である。

なぜ、同じ課題を与えても リーダー候補者の実践には**差が生まれるのか**

能力や意欲だけで説明を終えず、仕事の捉え方、実践の過程、職場の条件から育成を考える。



1 本稿の立場



同じ課題を与えても、同じ実践が生まれるとは限らない。

何を達成すべき仕事と捉え、何を確かめ、他者とどう調整し、判断を行動に移し、結果から何を学び直すか。**その過程に違いがある。**

2 本稿で確認すること

1 実践の違いを
確認する



2 その違いを生む
条件を考える



3 育成の設計へ
つなげる



3 中心メッセージ



実践の差は、人の優劣を決める材料ではない。

どの過程で実践が止まり、何を整えれば前進するかを確かめる材料である。



本稿の位置付け

公開研究を参照した探索的整理であり、特定企業の事例の一般化や、独自尺度による判定を目的とするものではない。

図1 全体像：実践差を、過程と職場条件から考える

本文「はじめに」に対応。図版は本稿の実務上の整理であり、人材を序列化する尺度ではない。

1. 最初に、「何の差を見ているのか」を分ける

リーダー候補者の実践を検討するとき、提出物、行動、学習、成果を同じものとして扱わないことが重要である。

リーダーシップ研修のメタ分析でも、受講者の反応、学習、職場での活用、成果は別の評価対象として扱われている。研修について好意的に答えたことと、学んだことを実務で使えたことは、同じではない。 [2]

本稿では、実務上の確認対象を次のように整理する。

表1 比較する対象と、同一視しないもの

確認する対象	確かめたいこと	そのまま同一視しないもの
提出物	何が書かれ、どのような根拠が示されているか。	実際の対話や行動の質。
実践	誰と何を確かめ、どう判断し、何を実行したか。	持続的な能力や、別の場面でも使える技能。
学習・応用	経験から何を修正し、次の仕事で何を使い分けたか。	一度の成功や、支援を受けて実現した遂行。
成果	品質、時間、関係者への価値などに、どのような変化があったか。	本人の行動だけによる効果。

この四つは、本稿による確認対象の整理であり、既存の評価尺度を示したものではない。

詳しい報告書があることは、確認の入口になる。しかし、それだけで、記載された内容が関係者と合意され、実行され、効果を上げたと判断することはできない。反対に、記載がないことだけで、実践していない、理解していない、能力がないと判断することもできない。

人の違いを説明する前に、比較している対象と、確認できている範囲をそろえる。ここが出発点である。

まず、『何の差』を見ているのかを分ける

提出物・実践・学習・成果は、同じではない。

候補者の差を考える前に、比較している対象をそろえる必要がある。



1 提出物・報告の内容



何を記述し、
どの根拠を示しているか。

! 実際の対話や行動の質と
同一視しない。

2 実際の実践



誰と何を確認し、
どの判断・行動につなげ
たか。

! 一度の実践から、
持続的な能力を
決めつけない。

3 学習と応用



経験から何を修正し、
別の仕事でも使えて
いるか。

! 支援がなくても
できるかは別に
確認する。

4 仕事・事業の成果



品質、時間、顧客価値
などがどう変化したか。

! 本人の行動だけによる
効果とは限らない。



評価と支援の対象を正確にするために、『何の差か』を分けて確認する。

図2 まず、「何の差」を見ているのかを分ける

本文第1章に対応。提出物・実践・学習・成果は、それぞれ別に確認する。

2. 実践の違いを確かめる、五つの過程

本稿では、実践を「課題理解」「仕事の構造の把握」「根拠の確認」「他者との共同調整」「実行と学習」という五つの過程から見る。

これらは、独立した五つの原因が実証されたという意味ではない。相互に関わり、途中で行き来する過程であり、本人と指導者が、実践のどこを確かめ直すかを考えるための観点である。

リクエスト株式会社 | 組織行動科学®

企業横断で考えるリーダー育成

実践の違いを確認する五つの観点

人の優劣を判定する尺度ではなく、実践がどこで止まり、何を整えれば前進するかを見る枠組み。



五つの観点は、本稿による実務上の整理であり、独立した原因として実証されたものではない。

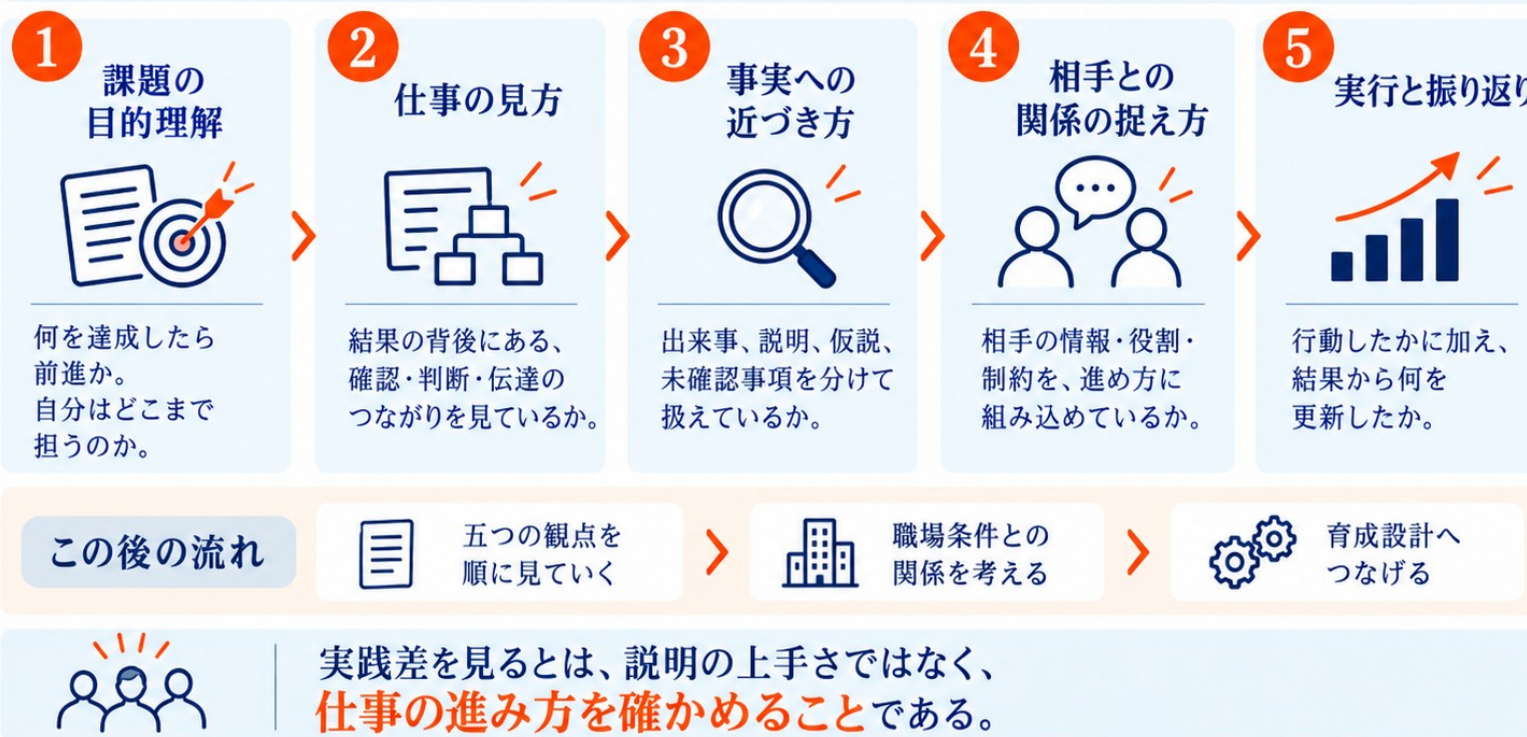


図3 実践の違いを確認する五つの観点

本文第2章に対応。番号や矢印は、順位や検証済みの因果順序を示すものではない。

2-1. 課題理解

何を実現すれば、この仕事は前進したことになるのか

課題を理解するとは、依頼文の言葉を説明できることだけではない。

誰の、どのような状態を実現する仕事なのか。そのために、自分はどこまでを担うのか。この見通しを持つことまで含めて考える必要がある。

「改善について話し合う」という依頼でも、本人が実質的な完了条件をどこに置くかによって、準備する内容は変わり得る。

改善案を説明することを完了条件とするなら、案を整え、説得力のある説明を用意する。一方、関係者が次の判断や行動をできる状態にすることを完了条件とするなら、判断に足りない情報、相手の制約、実行を担う人も確認対象になる。

目標の設定が、その後の探索や成績に影響する可能性は、実験研究でも示されている。Seijtsらは、経営学を学ぶ学生 170 人を三つの目標条件に無作為に割り当て、複雑な経営シミュレーションを実施した。この課題では、有効な戦略を学ぶという具体的な学習目標を与えられた群が、具体的な業績目標を与えられた群や「最善を尽くす」群より高い成績を示した。

[3]

ただし、この結果は、業績目標が不要であることや、学習目標がすべての仕事で優れることを意味しない。実務への示唆は、**成果を求めるだけでなく、その成果に必要な知識や方法を何から学ぶのかも、課題に含めることにある。**

着手前の確認としては、次の問いが使える。

この仕事が終わったとき、誰が、何を判断・実行できる状態になっていけばよいのか。
その状態をつくるために、今回、自分が担う範囲はどこまでか。

目的の食い違いが見つかった場合は、本人の理解不足だけを疑わない。依頼者、直属上司、研修担当者、評価者の期待が一致しているかも、確認する必要がある。

① 課題の目的理解

何をすれば終わりかではなく、どの状態を実現する仕事か。



① ここで確認したいこと

1 何を達成したら、この仕事は前進したと判断しているか。



2 自分が担う範囲を、どこまでと捉えているか。



② よくある分岐

1 改善案を説明する仕事



2 相手の状況を把握する仕事



3 実行できる改善を関係者と具体化する仕事



③ 実務での確認問い



「この仕事が終わったとき、誰が、何を判断・実行できる状態になっていればよいか。」

そのために、今回、自分はどこまでを担うのか。



補足の視点

目的の食い違いは、本人だけでなく、依頼者・上司・評価者の期待のずれでも生じうる。

本稿のまとめ | 課題理解を見るときは、課題文を覚えているかではなく、**到達状態の捉え方を見る**ことである。

図4 課題の目的理解

本文 2-1 に対応。課題の完了条件と、自分が担う範囲を確かめる。

2-2. 仕事の構造の把握

結果や評価を、確認・判断・伝達のつながりに戻す

「対応が遅い」「提案が弱い」「人手が足りない」。こうした表現は、問題を考える入口になり得る。しかし、それだけでは、どこで何を変えればよいかは特定できない。

ここで問いたいのは、仕事をどのような構造として捉えているかである。

認知心理学では、問題を頭の中でどのように捉えるかを「問題表象」と呼ぶ。Chiらの物理問題に関する研究では、熟達者は解法につながる原理を中心に問題を捉える一方、初心者は問題文の表面的な特徴を中心に捉える傾向を示した。同じ問題でも、知識の組織化によって見える構造が異なることを示す研究である。[4]

これはリーダー候補者を直接調べた研究ではない。そこから得られる示唆として、本稿では、結果や評価を具体的な仕事のつながりに戻して確かめることを提案する。

例えば、「対応が遅い」という評価については、次のようにたどる。

いつ、どの依頼を受けたのか。

その時点で何が分かっており、何が不足していたのか。

誰が、何を判断する必要があったのか。

どの情報や承認を待ち、その間に、次の工程へどのような影響が出たのか。

この整理によって初めて、処理の遅さ、情報不足、承認待ち、役割の重複、優先順位の競合などを、別の可能性として検討できる。

抽象的に考えることが問題なのではない。全体を整理する概念は必要である。問題は、その概念を具体的な出来事と照合せず、原因として確定することである。

育成で扱いたいのは、**具体的な出来事と、全体を説明する考え方を往復し、その説明がどこまで当てはまるかを確かめること**である。

② 仕事の見方

結果や評価から、確認・判断・伝達のつながりへ。

「遅い」「弱い」「連携が悪い」といった評価だけでは、
どこを変えれば仕事が進むかは分からない。



① 評価だけで捉えると

対応が遅い



提案が弱い



連携が悪い



② つながりで捉えると

依頼を受ける



情報を集める



判断する



引き継ぐ



次工程へ
影響が出る



どこで**仕事**が止まり、何が**次の仕事**に影響したのかを見ていく。

③ 確認したい問い

1



誰が、何の情報を
待っていたのか。

2



どの判断が、
どこで止まったのか。

3



その先の仕事に、
どのような影響が
出たのか。



本稿の位置付け

抽象語を使わないことなく、**具体的な出来事と説明概念を往復できるか**が重要である。

図5 仕事の見方

本文 2-2 に対応。結果や評価を、具体的な確認・判断・伝達のつながりに戻して考える。

2-3. 根拠の確認

具体例を持つだけでなく、説明を確かめる

具体的な案件名があり、詳しい説明があれば、事実に基づいているように見える。しかし、詳しくと、根拠の確かさは別である。

本稿では、少なくとも、次の四つを分けて扱うことを提案する。

確認できた出来事、関係者の説明や評価、その出来事を説明する仮説、まだ確認できていないこと。

例えば、「担当者が『承認が遅くて困った』と話した」という記録と、「遅延の主因は承認者の対応だった」という判断は同じではない。後者を判断するには、承認を依頼した時点、必要な情報がそろった時点、判断された時点などを確かめる必要がある。

相手の立場を理解する際にも、想像だけで情報を補わないことが重要になる。

Eyal らの 25 の実験では、相手の立場になって考えるよう促すだけでは、相手の感情や好みなどを推測する正確さは一貫して向上しなかった。一方、最後の実験では、直接の会話によって相手の見方を得ることが、正確さを高めた。[5]

この結果は、想像や共感が不要であることも、会話で得られた説明が常に正しいことも意味しない。示唆は、**自分の想像だけで相手を理解したことにせず、相手から新たな情報を得ること**にある。

そのため、「相手の発言ではなく、事実を聞く」と切り分けるより、次のように進める方が適切である。

相手の発言を入口に、その発言が生まれた出来事、当時分かっていたこと、判断した理由を確かめる。必要に応じて、記録や他の関係者の説明とも照合する。

「なぜ、そのとき確認しなかったのか」と後から責めるのではなく、「その時点では何が分かっていたのか」「何を見て、その判断をしたのか」と確かめる。これを、次の仕事で必要な確認を考えるための問いとして用いる。

また、一件の成功は、方法を検討する入口にはなるが、その方法の一般的な有効性を確定するものではない。うまくいかなかった案件や、条件の異なる案件とも比較し、どの条件で役立つのかを確かめる必要がある。

③ 事実への近づき方

具体例を持つことから、根拠を確かめ、見立てを更新することへ。



詳しい説明があることと、検証済みであることは**同じではない**。

① 分けて扱いたい四つ

- 1 確認できた出来事
いつ、誰が、何をしたか。



- 2 関係者の説明・評価
どう見え、どう感じ、
どう判断したか。



- 3 その出来事を説明する仮説
何が主因だったと考えるか。



- 4 まだ確認できていないこと
追加で確かめる必要がある点。



② 中心メッセージ



相手の発言を入口に、その発言が生まれた出来事、
当時分かっていたこと、判断の理由を確かめる。



一件の成功や失敗は、
探究の入口であって、
一般化の終点ではない。

③ 押さえておきたい視点



「事実か感想か」の二分法ではなく、**根拠と未確認事項を分けて扱う**。

図6 事実への近づき方

本文2-3に対応。出来事、説明・評価、仮説、未確認事項を区別し、必要に応じて照合する。

2-4. 他者との共同調整

相手の情報・判断・制約を、仕事の進め方に取り込む

「相手を支援すること」と「相手と共に仕事を進めること」は、対立するものではない。専門知識を教えること、改善案を提案すること、責任を持って判断することも、共働の一部になり得る。

確認したいのは、**相手が持つ情報や判断、相手にしかできないこと、相手が引き受けられない条件を、実際の進め方に組み込んでいるか**である。

Luらは、必要な情報がメンバー間に分散している集団意思決定の実験研究 65 件を統合した。その結果、集団では、特定の人だけが持つ情報より、皆が知っている情報が多く話される傾向があり、固有の情報をどれだけ共有できたかは判断の質と関連していた。[6]

この知見から、会議を開けば必要な情報が自然に集まると考えるべきではない。実務では、「まだ出ていない情報を、誰が持っているか」「こちらの案とは異なる見方が出ているか」を意識的に確かめることが検討対象になる。

また、疑問、失敗、反対意見を述べることには、対人関係上のリスクがある。Edmondson の製造企業 51 チームの研究では、そのようなリスクを取っても大丈夫だという共有認識である「心理的安全性」と、チームの学習行動との関連が報告されている。[7]

本稿が提案するのは、発言のしやすさに加えて、根拠を吟味し、役割と責任を明確にする進め方である。全員が同じ意見になることを目標にするのではない。

異なる情報や制約を扱ったうえで、**何を誰が決め、何を誰が実行し、どの条件になったら相談し直すのか**を具体化する。そこまでを、他者との共同調整として考える。

4 相手との関係の捉え方

情報・役割・制約を、共同で扱っているか。

相手を好意的に見ることだけでは、仕事は前進しない。



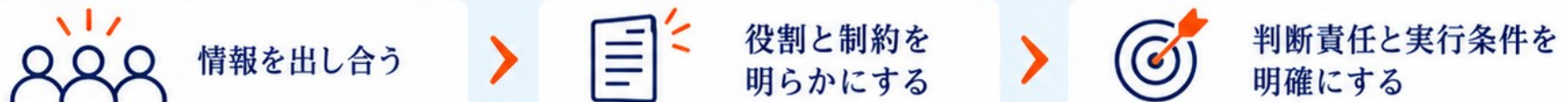
1 避けたい進め方

- 1  こちらが想定した問題だけで話を進める
- 2  解決策を伝えるだけで終える
- 3  相手の制約や反対意見を扱わない

2 確認したいこと

- 1  まだ出ていない情報を、誰が持っているか。
- 2  自分の案と異なる見方を示せるか。
- 3  判断する人と、実行する人は誰か。
- 4  相手が引き受けられない条件は何か。

3 目指す状態



 本稿の位置付け | 共に仕事を進めるとは、責任を曖昧にすることではなく、必要な情報と条件を明確にすることである。

図7 相手との関係の捉え方

本文 2-4 に対応。相手の情報・役割・制約を取り込み、判断責任と実行条件を具体化する。

2-5. 実行と学習

「やったか」から、「何を確認め、何を変えたか」へ

計画を立てたこと、関係者と合意したこと、実際に行動したこと、結果を確認したことは、それぞれ異なる。

行動の開始については、Gollwitzer と Sheeran のメタ分析が、特定の状況と実行する行動を結び付けた「実行意図」の有効性を報告している。「もし、この状況になったら、この行動を行う」という計画である。 [8]

例えば、「もっと確認する」ではなく、「次の依頼を受けたら、着手前に必要情報の不足を依頼者と確認する」と具体化する。ただし、こうした計画が、権限、時間、知識などの不足まで解消するわけではない。

実施後の振り返りにも、設計が必要である。Tannenbaum と Cerasoli の 46 サンプルを統合したメタ分析では、実施後に経験を検討するデブリーフィングが、対照条件と比べて平均的にパフォーマンスを改善していた。参加者、検討の焦点、目的、評価対象を整合させることの重要性も示されている。 [9]

本稿では、振り返りに次のつながりを残すことを提案する。

何を予想していたか。

何を実行したか。

何が起きたか。

予想と何が違ったか。

次の判断・行動をどう変えるか。

「理解が深まった」「よい話し合いだった」という感想を否定する必要はない。ただし、それとは別に、何が分かり、何が未確認として残り、何を変えることになったかを確かめる。

実行できなかった場合も、その結果だけから原因を決めない。目的の理解、方法の習得、権限や時間、相手との調整など、どこで進まなかったのかを分ける必要がある。

5 実行と振り返り

実施したかに加え、結果から何を更新したかを見る。

「やった」だけでも、「話し合った」だけでも、
学習が成立したとは限らない。



1 実行と振り返りの5つのステップ

1 何を予想していたか



2 何を実行したか



3 何が起きたか



4 予想と何が違ったか



5 次の判断・行動をどう変えるか



2 振り返りの深さの違い

✕ 振り返りが浅い例



「理解が進んだ」
「認識を共有できた」
「今後考えていく」

○ 振り返りで残したいこと



結果



差異



次回の修正点

3 未実施の場合の確認ポイント



未実施の場合も、意欲不足と決めつけず、**方法・権限・時間・調整条件を分けて確認**する。



本稿の結論

実行と振り返りを見るとは、実施回数ではなく、
行動と結果が次の仕事を変えたかを見ることである。

図8 実行と振り返り

本文 2-5 に対応。図中の対比は記録内容の違いを示す。感想そのものを否定するものではない。

3. 五つの過程を、 本人の能力や姿勢だけに帰属させない

実践の違いを五つの過程から見ても、その原因をすべて本人に置けば、能力論や意欲論を別の言葉に置き換えただけになる。

見るべきなのは、**その過程を実際に進められる条件があったか**である。

役割を広く捉えても、動かせる範囲があるとは限らない

Parker の二つの職場研究では、自分の役割を柔軟に捉えることと、仕事のパフォーマンスとの関連が示された。ただし、第二の研究では、その関連は裁量の大きい仕事で見られ、裁量の小さい仕事では見られなかった。役割の捉え方と成果の関係は、仕事の条件と切り離せない。 [10]

したがって、候補者に広い視野や主体的な行動を求めるなら、関係者に確認できる機会、情報へのアクセス、試行できる範囲、相談経路も、育成側が確認する必要がある。

難しい仕事を経験するだけでは、十分ではない

DeRue と Wellman は、60 人の管理職による 225 の仕事経験を分析した。その結果、経験の難しさとリーダーシップ技能の発達との関係には、難しさが増しても発達の伸びが小さくなる傾向があり、フィードバックを得られることが、その傾向を緩和する可能性を示した。 [11]

ここから、経験年数や担当した仕事の難しさだけで、育成の条件を判断しないことが示唆される。

実務上、確認したいのは、何を判断する機会があり、その判断の結果をどこまで確かめ、誰からどのような支援を受けられたかである。営業、開発、管理、調整などの職務名だけから、経験の質を決めつけるべきではない。

評価やフィードバックも、実践に関わる条件である

仮に、現場で未確認事項を発見することより、整った報告書を期限内に提出することが強く評価されていれば、候補者は報告書の完成を優先するかもしれない。当初の見立てを修正すると「準備不足」と評価されるなら、修正に必要な情報を表に出しにくくなる可能性もある。

これらは、本稿が提示する検証対象の仮説であり、すべての職場で確認された事実ではない。

フィードバックについても、与えればよいわけではない。Kluger と DeNisi のメタ分析では、平均的にはパフォーマンスが改善した一方、低下を示す効果も相当数含まれていた。分析は、注意が課題から離れ、自己に向かう場合には、有効性が下がることを示唆している。 [12]

そのため、育成上のフィードバックは、人物への総合評価だけで終えず、「どの情報が不足していたか」「どの判断を確かめ直すか」「次にどの行動を変えるか」を扱うことを提案する。

国内でも、企業内技術研修を対象に、受講成果や職場環境と、学んだことを実務で使おうとする意志との関係が検討されている。佐々・向後の研究は、103 講座・1,441 件の回答を用い、研修直後と半年後の調査からこれらの関係を分析した。ただし、技術研修に関する調査であり、意志、実際の活用、業務成果は区別して読む必要がある。 [13]

本人がどう取り組んだかと、職場がどのような取り組みを可能にしたか。その両方を確かめることが、育成の前提になる。

本人だけでなく、**職場条件**もみる

知識・技能・動機に加え、実践を可能にする条件を確認する。



同じ意欲や理解があっても、実際に動ける条件が同じとは限らない。

1 裁量・役割範囲



どこまで確認し、
誰に働きかけ、
何を決められるか。

2 情報・機会へのアクセス



必要な記録、関係者、
現場、データに触れられるか。

3 支援とフィードバック



人物評価ではなく、
判断・行動の修正につながる
支援があるか。

4 評価と時間配分



整った報告だけでなく、
事実確認や試行が評価されるか。
実行する時間があるか。

5 ここでの注意

1

職場条件は、本人の課題を
打ち消す言い訳ではない。

2

一方で、個人の問題だけに
還元すると**原因を見誤る。**

3

企業ごとに、どの条件が
効いているかを**検証する
必要がある。**



本稿の位置付け

公開研究を参照した探索的整理であり、特定企業の事例の一般化や、独自尺度による判定を目的とするものではない。

➤ **育成は、個人への要求と、仕事の条件づくりの両方で考える。**

図9 本人だけでなく、職場条件もみる

本文第3章に対応。個人と職場条件のいずれか一方に原因を決めつけず、企業ごとに確かめる。

4. 差が大きくなるのは、 その後に得られる情報と経験も変わるからではないか

ここからは、これまでの研究を接続した、本稿の説明仮説である。五つの過程全体が、一つの因果モデルとして検証されたわけではない。

仮説の中心は、**最初の捉え方の違いが、その後に得られる情報や経験の違いと重なり、実践の差を広げる可能性がある**という点にある。目標設定、集団の情報共有、経験後の検討に関する研究は、この仮説を検討する手がかりになる。[3・6・9]

例えば、「改善案を説明できれば完了」と捉えた場合、説明に必要な情報を集め、案を整え、伝えるところで仕事が終わるかもしれない。その過程で、当初の案に合わない情報や、相手にしか分からない制約が扱われなければ、その後に見立てを修正する機会も少なくなる可能性がある。

一方、「関係者が次の判断・行動をできる状態にする」と捉えた場合、未確認事項、相手が持つ情報、実行上の制約が確認対象になる。その確認によって当初の案が変わり、実行後の結果を確かめることで、次の案件で見べき点も変わる可能性がある。

この違いは、固定的な人間類型ではない。同じ人でも、課題、経験、権限、支援によって、異なる進み方をする可能性がある。

また、違いを生むのは、最初の捉え方だけではない。**途中で、捉え方や判断を修正できるかどうか**も、重要な検討対象である。

育成で目指すのは、最初から適切に理解した人だけを選ぶことではない。実践の途中で新しい事実に触れ、より適切な進め方へ移れるようにすることである。

なお、すべての情報がそろうまで行動を止めることを求めているわけではない。何が分かり、何が不確かかを明らかにしたうえで、影響や取り返しやすさを考え、確認と試行を進めることも、実務上の選択肢になる。

5. 差を縮めるには、「同じ課題」だけでなく「実践が進む条件」を設計する

リーダーシップ研修のメタ分析では、ニーズの分析、フィードバック、実践を含む複数の方法、期間を空けた学習などが、研修の有効性に関わる設計要素として示されている。ただし、こうした調整要因の分析を、各要素の効果が無作為化実験で個別に確定したものと読むべきではない。 [2]

本稿では、その知見も踏まえ、課題の提出だけで終えず、実践と支援を次のようにつなぐことを提案する。

表2 実践と支援をつなぐ運用案

過程	候補者が明らかにすること	育成側が整えること
着手前	達成したい状態、自分の役割範囲、まだ分からないこと。	依頼者・上司・本人の期待と、実行できる範囲を確認する。
具体的な仕事の確認	一件の経過、情報源、関係者の説明、仮説と未確認事項。	必要な記録や関係者にアクセスできるようにする。
対話と共同調整	初めて得た情報、異なる見方、相手の制約、判断すべきこと。	説明だけでなく、相手の経験や条件を聞く機会を確保する。
行動の具体化	誰が何をするか、必要な条件、期限、結果の確認方法。	実行する人が引き受けられる内容かを確認する。
実施後の検討	実行内容、確認した結果、想定との違い、見直した判断。	人物評価だけでなく、具体的な判断・行動にフィードバックする。
別の仕事への応用	条件の異なる案件で、何を使い、何を変えたか。	方法の丸写しではなく、条件に応じた使い分けを確認する。

これは、研究を踏まえた運用案であり、効果が検証された一つのパッケージや、個人を採点する尺度ではない。

記録には、実施の有無とは別に、支援の程度と実行機会も残す。「自分で行えた」「支援を受けて行えた」「機会や権限がなかった」「実施状況を確認できない」を区別しなければ、育成のための支援を選べない。

また、確認項目を増やし続けて、記録の作成自体を新たな目的にしないことも重要である。記録は、判断を確かめ直し、次の仕事を進めるために用いる。既存の業務記録で確認できることは、それを活用すればよい。

共通課題を与えることは、入口である。課題の理解、現場での確認、実行、結果の検討をつなぎ、必要な支援を変えていくところまでが、育成の設計になる。

差を縮めるための育成設計

課題の提示から、実践・支援・結果確認・再実践までをつなぐ。

実践の過程を分解し、止まりやすいポイントを確認めながら、次の仕事につながる経験を設計する。



1 育成設計の6つのステップ

1 着手前



達成したい状態・担う範囲・未確認事項を明確にする。

2 事実確認



一件の経過、情報源、関係者の説明、仮説を整理する。

3 対話・調整



初めて得た情報、異なる見方、制約を扱う。

4 行動の具体化



誰が、何を、どの条件で、いつまでに行うかを決める。

5 実施後



結果、想定との差、次に変える点を残す。

6 別の仕事への応用



条件の違いに応じて、何を使い、何を変えるかを確かめる。

2 企業横断で伝えたい中心メッセージ



実践の差は、選別の材料だけでなく、**育成の材料として扱える。**

どの過程で実践が止まり、何を整えれば前進するかを確認する。

課題を与えるだけでなく、事実を確認め、他者と判断・行動を具体化し、結果から次の仕事を変えていける経験を設計する。



外部公開向け要約

本稿は公開研究を参照した探索的整理であり、企業横断で検討可能な育成論点を示すものである。

図10 差を縮めるための育成設計

本文第5章に対応。研究を踏まえた運用案であり、効果が検証された独立の育成プログラムではない。

6. 「仕事を解く人」と 「仕事をつくる人」に、人を分けない

問題を整理すること、正確な答えを出すこと、決められた手順を確実に実行することは、重要な仕事である。それらを低い段階として扱う必要はない。

主体的に新しい行動を起こすことも、常に望ましい結果を生むとは限らない。Parker らによる 95 論文のレビューは、主体的な行動の有効性が、課題や戦略、社会的関係、自己調整などの条件によって変わることを整理している。[14]

したがって、本稿では、「仕事を解く人」と「仕事をつくる人」という固定的な対比を用いない。検討するのは、人の種類ではなく、仕事を扱う範囲である。

決めた問題への答えを出すところで終わるのか。

問題の捉え方を確かめ、関係者と実行し、結果から次の判断を修正するところまで扱うのか。

後者がとくに検討対象となるのは、何が問題かが十分に定まっていない仕事や、複数の人・部署の知識と行動が関わる仕事である。

すべての仕事で、毎回、目的や手順を根本から問い直すことを求めるわけではない。**何を確実に実行し、何を確かめ直す必要があるかを判断することも、育成の対象である。**

7. 実践の改善と、事業成果への寄与は分けて確かめる

確認や伝達が具体化したこと、関係者との合意ができたこと、次の仕事で判断を修正したことは、実践上の変化として確認できる。

しかし、それだけで、売上、収益、顧客の維持・拡大といった成果への寄与が確定するわけではない。

例えば、提案機会が増えたとしても、実際の受注には商品やサービスの適合性、価格、競合、供給能力などの条件が関わる。売上が増えた場合にも、本人の実践以外に、需要や担当顧客の変化によって説明できる可能性を検討する必要がある。

そのため、成果の確認では、「何が増えたか」だけでなく、**どの行動が、誰の仕事を、どのように変え、その先にどの結果が生じたか**を追うことを提案する。

企業横断で有効性を検証する場合も、複数の候補者の提出物を一度比べるだけでは不十分である。課題の難しさ、事前の知識、実行機会、支援の程度を記録し、実際の行動と、その後の別案件での応用を追う必要がある。

本人の報告だけでなく、適切な同意のもとで、関係者による確認や業務記録を組み合わせる。評価基準を事前に定め、複数の評価者で確認することも、運用上の選択肢になる。

こうして初めて、「ある人の提出物がよかった」という評価から、**どの条件のもとで、どの支援が実践と学習に役立つのか**という検討へ進める。

結論——人を評する前に、 実践が進む過程と条件を確かめる

リーダー候補者の実践差を、「能力の差か、捉え方の差か」という二者択一で説明する必要はない。

知識や技能は重要である。しかし、それらがどのような仕事の捉え方のもとで使われ、どのような職場条件のもとで行動に結び付き、結果から何を学び直しているかまで見なければ、育成のために必要な支援は明確にならない。

本稿で整理した五つの過程は、候補者を序列化するためのものではない。

何を達成する仕事と捉えたか。
仕事のどのつながりを見たか。
何を根拠に判断し、何を未確認として残したか。
他者の情報や制約をどう取り込んだか。
何を実行し、その結果から何を変えたか。

これらを具体的に確かめ、同時に、知識、権限、機会、評価、支援の条件を確かめるための観点である。

育成において重要なのは、最初から適切な答えを出せた人だけを見つけることではない。実践の途中で新しい事実に触れ、自分の見立てを修正し、他者と次の判断・行動を具体化できるようにすることである。

課題を与えるだけではなく、
事実を確かめ、他者と判断・行動を具体化し、
その結果から次の仕事を変えていける経験を設計する。

リーダー育成で問うべきなのは、人の違いだけではない。
その人の実践と学習を、どのような仕事と支援によって可能にするかである。

本稿の位置付けと限界

本稿は、研修転移、目標設定、問題表象、対人理解、集団意思決定、心理的安全性、実行意図、経験学習、役割認識、主体的行動に関する公開研究を選択的に参照した実務論考である。文献の本文、公開抄録および書誌情報を確認し、研究結果と本稿による解釈・運用提案を区別して構成した。文献確認日は2026年9月16日である。

網羅的な系統的レビューや、新たな実証研究ではない。参照研究には、実験、職場での調査、メタ分析、レビューが含まれ、対象者、国・地域、職務、測定方法は異なる。個別研究の結果を、すべての企業のリーダー候補者にそのまま一般化することはできない。

五つの過程は、本稿による統合的な整理であり、原因の相対的な大きさ、過程間の因果関係、診断尺度としての妥当性を検証したものではない。また、本稿は特定企業・個人の能力評価、研修効果や業績貢献の実証評価を行うものではない。

参考文献

本文中の引用番号に対応。DOIは各文献の恒久的な参照先です。

[1] Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105.

DOI: [10.1177/0149206309352880](https://doi.org/10.1177/0149206309352880)

[2] Lacerenza, C. N., Reyes, D. L., Marlow, S. L., Joseph, D. L., & Salas, E. (2017). Leadership training design, delivery, and implementation: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 102(12), 1686–1718.

DOI: [10.1037/apl0000241](https://doi.org/10.1037/apl0000241)

[3] Seijts, G. H., Latham, G. P., Tasa, K., & Latham, B. W. (2004). Goal setting and goal orientation: An integration of two different yet related literatures. *Academy of Management Journal*, 47(2), 227–239.

DOI: [10.5465/20159574](https://doi.org/10.5465/20159574)

[4] Chi, M. T. H., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5(2), 121–152.

DOI: [10.1207/s15516709cog0502_2](https://doi.org/10.1207/s15516709cog0502_2)

[5] Eyal, T., Steffel, M., & Epley, N. (2018). Perspective mistaking: Accurately understanding the mind of another requires getting perspective, not taking perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 114(4), 547–571.

DOI: [10.1037/pspa0000115](https://doi.org/10.1037/pspa0000115)

[6] Lu, L., Yuan, Y. C., & McLeod, P. L. (2012). Twenty-five years of hidden profiles in group decision making: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 16(1), 54–75.

DOI: [10.1177/1088868311417243](https://doi.org/10.1177/1088868311417243)

[7] Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.

DOI: [10.2307/2666999](https://doi.org/10.2307/2666999)

参考文献（続き）

[8] Gollwitzer, P. M., & Sheeran, P. (2006). Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 69–119.

[DOI: 10.1016/S0065-2601\(06\)38002-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(06)38002-1)

[9] Tannenbaum, S. I., & Cerasoli, C. P. (2013). Do team and individual debriefs enhance performance? A meta-analysis. *Human Factors*, 55(1), 231–245.

[DOI: 10.1177/0018720812448394](https://doi.org/10.1177/0018720812448394)

[10] Parker, S. K. (2007). “That is my job”: How employees’ role orientation affects their job performance. *Human Relations*, 60(3), 403–434.

[DOI: 10.1177/0018726707076684](https://doi.org/10.1177/0018726707076684)

[11] DeRue, D. S., & Wellman, N. (2009). Developing leaders via experience: The role of developmental challenge, learning orientation, and feedback availability. *Journal of Applied Psychology*, 94(4), 859–875.

[DOI: 10.1037/a0015317](https://doi.org/10.1037/a0015317)

[12] 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.

[DOI: 10.1037/0033-2909.119.2.254](https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254)

[13] 佐々裕美・向後千春 (2024). 企業内技術研修における研修転移意志への影響要因と自律的な研修転移の促進に関する検討. 日本教育工学会論文誌, 48 (2) , 381–390.

[DOI: 10.15077/jjet.47078](https://doi.org/10.15077/jjet.47078)

[14] Parker, S. K., Wang, Y., & Liao, J. (2019). When is proactivity wise? A review of factors that influence the individual outcomes of proactive behavior. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 6, 221–248.

[DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-012218-015302](https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012218-015302)