

## 論文

## 企業内教育・訓練における外国人従業員の協同学習

—外航海運企業による全寮制 OFF-JT の事例に基づいて—

米澤 聡 士

## 概 要

本稿の目的は、外航海運企業のクルーズ客船事業における企業内教育・訓練、とりわけ外国人サービス・スタッフを対象とする OFF-JT に焦点を当て、従業員間における協同学習の観点から、成功裏に学習成果を導出するプロセスとは何かを議論することである。従業員特性および職務特性に鑑みれば、同業種における企業内教育・訓練、とりわけ陸上における OFF-JT が、海運企業としてのサービス品質を維持、高度化する上で重要な役割を果たす。そこで本稿は、筆者のこれまでの研究をさらに掘り下げ、外航海運企業の OFF-JT における従業員間の協同学習に焦点を当てる。本稿では第1に、外国人クルーズ客船サービス・スタッフを対象とする企業内教育・訓練の先進事例を概説する。第2に、先行研究に基づいて、一般的な協同学習の概念を整理する。第3に、外国人クルーズ客船サービス・スタッフという業種および職種に固有の要因を踏まえ、OFF-JT における協同学習の本質とは何かを検討する。第4に、外国人クルーズ客船サービス・スタッフを対象とする OFF-JT が、組織社会化成果を成功裏に導出する協同学習のプロセスとは何かを、概念的フレームワークと先進事例に基づいて帰納的に考察する。

## I はじめに

本稿の目的は、外航海運企業のクルーズ客船事業における企業内教育・訓練、とりわけ外国人サービス・スタッフを対象とする OFF-JT に焦点を当て、従業員間における協同学習の観点から、成功裏に学習成果を導出するプロセスとは何かを議論することである。

日本船籍の外航クルーズ客船<sup>1)</sup>に従事するサービス・スタッフは、その大部分がフィリピン人を中心とする外国人で占められており、短期間の契約ベースで雇用されるとの従業員特性をもつ<sup>2)</sup>。これに対し、旅客のほとんどが日本人で占められるため、サービス・エンカウンターでの日本語の使用をはじめとするコミュニケーションや、日本人旅客の満足を導出する職務上の行動パターンが要求されるなど、日本籍船に固有の職務特性が存在する。このような同業種および職種に固有のコンテキストに鑑みれば、

1) 日本船籍の外航クルーズ客船は、2022年5月現在、飛鳥II（郵船クルーズ）、にっぽん丸（商船三井客船）、ばしふいっくびいなす（日本クルーズ客船）の3隻である。

2) 一般的に、欧州各国のスタッフは4か月程度、フィリピン人スタッフは8か月程度の契約期間で雇用される。

現場における従業員の多様性と流動性の高さ、必要とされる知識や技能の特異性が、海運企業としてのサービス品質を維持、高度化する上で重大な制約要因となりうる。これらの条件を所与のものとするれば、クルーズ客船サービスの主たる担い手である外国人スタッフが、本船における職務を的確に遂行し、サービス品質を高度化する有力な手段として、組織社会化戦術としての企業内教育・訓練、とりわけ陸上における OFF-JT が挙げられる(米澤, 2021)。本稿において組織社会化とは、サービス・スタッフが、海運企業の運航するクルーズ客船において、特定の企業および船舶に固有のサービス・デリバリーを適正に遂行するための技能と、当該船舶における職務環境や組織環境に対する適応能力を獲得する過程を指す。

筆者は、これまでの研究において、外航海運企業の外国人クルーズ客船サービス・スタッフを対象とする OFF-JT が、成功裏に組織社会化成果を導出するための学習環境デザインとは何かを、先進事例に基づいて議論した(米澤, 2021)。そのなかで、個々のモジュールにおける相互教授法やグループワーク、インストラクターによる介入が適切に機能することによって、従業員間の協同学習が生起し、職務に必要な日本語運用能力や、基本的なサービス・デリバリースキルといった学習成果が獲得できる点を指摘した<sup>3)</sup>。しかしながら、企業内教育・訓練における従業員間の協同学習が、いかなるプロセスを経て組織社会化成果を導出するかについては、業種および職種固有性や従業員特性を踏まえた上で、協同学習の概念に則ってさらに精緻な議論を必要とする。

上述の問題意識に鑑み、本稿は、米澤(2021)の示す学習環境デザインのうち、とりわけ従業員間の協同学習に焦点を当て、さらに議論を掘り下げる。すなわち、外国人クルーズ客船サービス・スタッフを対象とする OFF-JT において、効果的に組織社会化成果を導出する協同学習のプロセスとは何か、さらに精緻に議論する。本稿では第1に、筆者のこれまでの研究に基づいて、外国人クルーズ客船サービス・スタッフを対象とする企業内教育・訓練の先進事例、とりわけ従業員間の協同学習が生起する OFF-JT の取り組みを中心に整理する。第2に、先行研究に基づいて、本来ならば学校教育を主たる対象とする協同学習の概念を整理する。第3に、企業内教育・訓練における協同学習の性質を整理した上で、外国人クルーズ客船サービス・スタッフという業種および職種に固有の要因を踏まえ、OFF-JT としての協同学習の本質とは何かを検討する。第4に、外国人クルーズ客船サービス・スタッフを対象とする OFF-JT が、組織社会化成果を成功裏に導出する協同学習のプロセスとは何かを、概念的フレームワークと先進事例に基づいて帰納的に考察する。

## II クルーズ客船サービス・スタッフの企業内教育・訓練

### —フィリピンにおける OFF-JT と協同学習—

筆者は、これまでの研究において、日本の代表的な外航クルーズ客船を運航する郵船クルーズを対象に、同社がフィリピンにおいて現地人サービス・スタッフの初回乗船前に実施する OFF-JT に焦点を当て、インタビュー調査と参与観察に基づいて、学習環境デザインの観点から事例研究を行った(米澤,

<sup>3)</sup> 米澤(2021)は、外航海運企業のクルーズ客船事業に従事する外国人サービス・スタッフの OFF-JT に焦点を当て、組織社会化および学習環境デザインに関する概念的フレームワークと先進事例としてのケース・スタディに基づいて、組織社会化成果を導出するための学習環境デザインとは何かを議論した。その結果、外国人サービス・スタッフが効果的に組織社会化成果を導出するためのインストラクションとして、学習者間の協同学習と学習意欲デザイン、社会化教育として、学習者の戦略的選抜、礼儀・礼節教育、ルールの厳格性およびハード環境を指摘した上で、それらが成果を導出するプロセスを仮説として提示した。

2021). 本節では、米澤（2021）に示す OFF-JT の事例を概説する<sup>4)</sup>。

### 1. フィリピンにおける OFF-JT の枠組と特徴

日本最大の外航クルーズ客船「飛鳥Ⅱ」を運航する郵船クルーズは、同船サービス・スタッフの最大割合を占めるフィリピン人初回乗船者を対象に、サービス・デリバリーの基礎知識と、同船スタッフとして要求される行動パターンやマインドセットの学習を主たる目的として、現地における集合的な OFF-JT を実施している（米澤, 2021, p.35）。フィリピン人スタッフは、学歴や職務経験のほか、志望動機、日本語や日本文化への関心度、日本人旅客およびスタッフとの適合性を基準に、書類と面接による選考を経て、将来の雇用契約を前提にトレーニーとして採用される（米澤, 2021, p.36）。同社がフィリピンにおいて実施する OFF-JT 全体の枠組は、UTP (Utility Training Program) と呼ばれ、日本郵船子会社 NYK-FIL Shipmanagement 社が運営するマニラ郊外の船員教育・訓練拠点 NYK-FIL E-Training Inc. (以下、NETI) において、約 30 名ずつ 6 か月間、全寮制の企業内教育・訓練として集合的に実施される（米澤, 2021, p.35）。雇用形態やコスト効率の観点から、クルーズ客船サービス・スタッフを対象に大規模な OFF-JT を実施する外航海運企業はきわめて希少であるが、同社の教育・訓練は、組織参入時の外国人スタッフを対象に、組織社会化成果の導出を目的として、長期間にわたり全寮制の学習環境のもとで実施される。この点において、同社の OFF-JT の取り組みは、外航海運業として先進的な事例であると言える。

飛鳥Ⅱにおけるクルーズ・サービス<sup>5)</sup>が、日本籍船として最高水準の評価を受けている点に鑑みれば、同社固有の OFF-JT の取り組みは、外国人サービス・スタッフの企業内教育・訓練に関する先進事例であると同時に、クルーズ客船サービスを成功裏に展開する有力な手段として捉えることが可能である<sup>6)</sup>。飛鳥Ⅱには、全体で約 490 名のサービス・スタッフが乗船しているが、とりわけフィリピン人スタッフは、同船の従業員数において最大割合を占めるだけでなく、F&B (Food and Beverage) や Housekeeping を中心にほとんどの部門に配置されるため、同船のサービス・デリバリーにおいて、きわめて重要な役割を果たすと言える。

### 2. OFF-JT における教育内容と協同学習

本項では、同社の OFF-JT の枠組と特徴、とりわけ従業員間の協同学習行動が認められる日本語教育、実践訓練、全寮制の寮生活における課外自主学習、OFF-JT の成果について概観する。

第 1 に、日本語教育には、UTP 後半の約 3 か月間、計 180 時間が割り当てられる。サービス・エンカウンターにおける旅客のリクエストは多岐にわたるため、定型的な表現のみを記憶させるのではなく、

4) 本節の記述は、主に郵船クルーズ本社におけるインタビュー調査（2019年3月12日）、NETIにおけるインタビュー調査および参与観察（2019年2月20日から22日、同年9月21日および22日）に基づき、日本海運経済学会の許諾を得て、米澤（2021）の一部を要約の上、加筆・修正したものである。同社による OFF-JT の内容および教授方法、背景等については、米澤（2021）pp. 35-38 参照。

5) 同船の概要およびサービスの本質については、米澤（2017）第V章参照。

6) 郵船クルーズ「飛鳥Ⅱ」は、Berlitz 社が毎年発行する世界の代表的なクルーズ誌 *Cruising and Cruise Ships* において、日本船籍のクルーズ客船としては最も高い評価を受けている。同誌は、世界のクルーズ客船を対象に、ハード、客室、食事、エンターテインメント、クルーズ体験の5つの観点から2,000点満点で採点・評価し、それに応じた星の数を付して毎年公表している。また、同船は、国内の代表的なクルーズ誌『Cruise』2020年4月号においても、28年連続で「クルーズシップ・オブ・ザ・イヤー」を受賞するなど、高水準のサービス品質が評価されている。

文法や語法の基本を十分に学習させ、状況適応的なコンティンジェント・サービスに応用可能な言語運用能力を習得させるための教育内容および教授方法が必要となる(米澤, 2021, p.36)。日本語教育における協同学習の教授方法としては、グループワーク中心のインストラクション、バディ制による相互援助学習の2点が挙げられる。第1に、グループワーク中心のインストラクションによって、知識の標準化が図られる。フィリピン人の特性として、授業中の自発的な発言頻度の高さやコミュニケーションの積極性、学習行動における優れたチームワークが強く認められる。そこで、グループワークの頻度を向上させると同時に、発表機会を均等化することで、コミュニケーションを通じた知識の標準化が期待できる(米澤, 2021, p.36)。第2の特徴として、バディ制による相互援助学習が挙げられる。トレーニーは、様々な職務経験やバックグラウンドをもつため、学習能力にも個人差が存在する。また、フィリピンにおける学校教育の課題として、個々の学生による能力水準の不均質性が挙げられるため、これまでの教育経験によっても、トレーニー間で知識の吸収能力に著しい差異が生じる。このため、学習効果を均質化するための教授方法が不可欠となる。日本語クラスでは、成績優秀者と成績不振者を隣り合わせに着席させ、授業中に理解困難となった成績不振者を優秀者のバディに指導させる(米澤, 2021, p.36)<sup>7)</sup>。

第2に、UTP最後の6日間、F&B部門およびHousekeeping部門の各業務を中心に、3日間ずつ本船のサービス・エンカウンターに即した「Asuka Way」と呼ばれる実践訓練が行われる。この目的は、本船でのサービス部門ごとに、日本語による各部門のサービス・デリバリースキルを実践形式で習得すると同時に、本船の現場を的確にイメージし、本船での職務に対するモチベーションを高めることである(米澤, 2021, p.37)。この実践訓練における協同学習の主要なインストラクションとして、本船のサービス・エンカウンターに即したデモンストレーションが挙げられる。たとえば、F&B部門の実践訓練は、本船と同じ物理的条件の中で、実際に使用されるのと同じ食器を使用し、テーブルセッティングやサービング、テーブルへの案内業務だけでなく、サービス・デリバリーに付随する日本語、料理や飲料の説明などについて、いずれも少人数のグループごとにロールプレイング方式で実施される。冒頭において、インストラクターによる模範デモンストレーションが行われるが、それ以降は、トレーニーからの要請がない限りインストラクターによる指導は行われない。そして、1回のデモンストレーションが終了する都度、問題点と改善策について、グループメンバー間でのフィードバックとディスカッションが行われる(米澤, 2021, p.37)<sup>8)</sup>。フィリピン人の特性として、コミュニケーションの積極性が挙げられるが、このことは、デモンストレーション後のフィードバックにおいて、グループメンバー間で自主的に交換される情報量を増加せしめる点を示唆している。その結果、協同学習の成果として、サービス・デリバリーにおける適正な行動パターンの理解が促進される。

第3に、トレーニーは、6か月の全期間にわたり、厳格な生活規則のもとで全寮制の教育・訓練を受ける。トレーニーは、全員が施設内のDormitoryで共同生活し、施設近隣の居住者であっても、トレーニング期間中の帰宅は一切許されない(米澤, 2021, p.37)。生活規則においては、NETIでの生活全体を通じて、時間の厳守が徹底され、教室への携帯電話の持ち込みは厳重に禁止されるほか、施設内における常時制服の着用、禁酒・禁煙などの厳格なルールが設けられている。この目的は、乗船前から本船と同様の居住環境および就業規則のもとで生活し、乗船後の船員生活への適応能力を向上させることである(米澤, 2021, p.37)<sup>9)</sup>。トレーニーは、寮生活での自由時間をモジュールの復習や予習に充当し、そ

7) 日本語インストラクターに対するインタビュー調査(2019年2月20日)。

8) NETI 参与観察(2019年9月21日)。

9) 郵船クルーズインタビュー調査(2019年3月12日)。

の多くがメンバー間での相互援助学習によって行われている。具体的な学習内容はトレーニーによって異なるが、主に日本語の学習や礼儀・礼節行動の確認が、任意のトレーニー間で自主的に行われる（米澤, 2021, p.38)<sup>10)</sup>。

第4に、上述の OFF-JT の成果について、トレーニーの知覚と企業側の職務評価の双方から、以下のように整理できる。トレーニーの知覚としては、日本語および日本に関する知識、サービス・デリバリーに関する専門的知識のほか、日本的な礼儀・礼節、立ち居振る舞いといった職務上の行動パターンや、コミュニケーション能力、良好な人間関係の構築方法、他人と相互に尊敬するマインドセットといった対人マネジメント能力、制限的な職務環境に対する適応能力の獲得が挙げられる<sup>11)</sup>。そして、これらのトレーニーの知覚は、海運企業が設定する OFF-JT の目標と一致する（米澤, 2021, p.38）。他方、乗船後の職務評価の観点からは、職務知識の吸収能力、日本語によるコミュニケーション能力、礼儀・礼節面の行動パターン、職務に対するモチベーション、同船のサービス・スタッフとして従事することへの意識の醸成が、OFF-JT の成果として指摘されている（米澤, 2021, p.38)<sup>12)</sup>。

### III 協同学習の概念

企業内教育・訓練における学習形態は、企業の業種や職種、教育・訓練施策の目的や内容、対象となるメンバーの従業員特性によって異なっている。本稿は、外航海運企業のクルーズ客船に従事する外国人サービス・スタッフの OFF-JT を対象とするが、前節で説明した先進事例としての企業内教育・訓練は、従業員間の協同学習を通じて組織社会化成果を導出するプロセスとして捉えられる。そこで本節では、先行研究に基づいて、協同学習の一般的な概念を整理する。

#### 1. 協同学習の基本概念

Roschelle (1992) は、協調学習の本質を、学習者の収斂的な概念変化の漸次的達成プロセスとして捉え、深い状況の設定、特定の状況におけるメタファーの相互作用、特定の状況における行動の表示・確認・修正、収斂を示す高い基準への漸次的適用の4つの段階で構成されるとした（Roschelle, 1992, p. 236）。

Slavin (1995) は、協同学習に関するアプローチを統合し、協同学習プロセスの概念的フレームワークを提示した。それによれば、協同学習の成果を促進する要因として、グループの報酬、グループの目標とそれに対する個人の責任、メンバー間の相互作用を促進するインストラクションの3点が挙げられている（Slavin, 1995, pp. 41-44）。このモデルの示すところによれば、協同学習のグループにおける学習者の5つの行動、すなわち認知的精緻化、学習者間の指導による精緻化された説明、学習者間の実践、学習者のモデリング、学習者間の相互評価と修正によって、学習が強化される。これらの学習者の行動は、学習者自身の学習に対するモチベーション、グループメンバーの学習を促進・支援するモチベーションによってもたらされる。そして、これらのモチベーションは、グループメンバーの学習に基づくグルー

10) NETI トレーニーに対するインタビュー調査（2019年9月22日）、日本語インストラクターに対するインタビュー調査（2019年2月20日）。

11) NETI トレーニーに対するインタビュー調査（2019年9月22日）。

12) 郵船クルーズインタビュー調査（2019年3月12日）、Asuka Way インストラクターに対するインタビュー調査（2019年9月21日）。

プの目標から導出される (Slavin, 1995, p. 45)<sup>13)</sup>。

グループに属する個人の学習成果に基づいたグループの報酬は、学習者がこれらの行動をとるモチベーションとなりうるが、学習に対する直接的なインパクトはない。長期的に見れば、学習者が相互に学習を支援し、相互に学習の進歩を評価し、相互の学習努力を刺激することに多大な時間と努力が必要な場合、学習者はグループメンバーの学習に関するグループの目標を必要とする。このため、グループの報酬と明確なインストラクションの方略の組み合わせが、協同学習の成果を最も効果的にもたらすと考えられる (Slavin, 1995, p. 46)。

Sawyer (2014) は、チーム学習に関する概念的フレームワークを示し、チームにおける対人関係についての信念が、学習行動に取り組むチームの自発性をどのように形成するかを捉えている。学習行動は、相互共有認知を生じさせ、よりよいチームの有効性へと導く共同構成を高めるための手段として構成的葛藤が起きるような構成プロセスや意味の共同構成のプロセスとして定義される (Sawyer, 2014, 邦訳, p. 151)<sup>14)</sup>。

Johnson (2007) は、形式知と暗黙知を創造する協同学習の性質を以下のように説明している。すなわち第1に、メンバー間の社会的関係が形成された経緯や、どのように新たな社会的環境において成長するかは、学習のプロセスと成果に不可避免的に影響を及ぼす。第2に、メンバー間の差異や対立が、主要な促進要因となり、学習の規模を決定する。第3に、学習や知識創造が生起する境界は流動的である。第4に、目的はメンバー間で同一でなく、時間の経過とともに変化する場合もある。第5に、メンバー間の社会的関係は、学習の物象化、知識、実践に埋め込まれており、これらはエンゲージメントによって促進される (Johnson, 2007, pp. 289-290)。

また、Slavin, et al. (2001) は、協同学習の性質について、4つの観点から整理した。第1に、モチベーションの観点からは、特定の学習環境における報酬や目標の重要性が強調される。すなわち、協同学習における個人の目標を達成するために、学習者は、自分自身だけでなく、他のグループメンバーの努力にも注意を払わなければならない。すべてのグループメンバーの学習成果に対する報酬などの協調的なインセンティブが、グループが目標を達成する行動に各メンバーが関わることを促進する。このような行動には、自分自身のモチベーションの維持や、賞賛、承認、援助などが含まれる (Slavin, et al., 2001, pp. 2756-2757)。第2に、社会的結束の観点からは、協同学習が効果的に成果を達成する仲介要因として、集団凝集性に注目し、協同学習前の段階におけるチーム構築や、グループ活動後の自己評価の重要性が強調される (Slavin, et al., 2001, p. 2757)。第3に、認知の観点からは、グループワークにおける学習者間の相互作用に価値を見出している。この相互作用は、モチベーションよりも学習における心的情報処理に重点を置いている (Slavin, et al., 2001, p. 2758)。第4に、認知的精緻化の観点からは、学習者がすでに持つ情報と新たな情報とが統合され、情報が記憶に維持されるためには、学習者が教材を精緻化しなければならず、学習者が他者に教材を説明することが、精緻化のための効果的な手段として位置づけられる (Slavin, et al., 2001, p. 2759)。

## 2. 相互援助学習

Slavin (1995) の示す5つの学習行動を効果的に促進する形態として、相互援助学習が挙げられる。

<sup>13)</sup> 協同学習プロセスの概念は、Slavin (1995) p. 45, FIGURE 2.1 に図式化されている。

<sup>14)</sup> 学習行動モデルの概念は、Sawyer (2014) 邦訳, p. 151, 図 21.1 に図式化されている。

Boud, et al. (2001) は、広義の相互学習の定義として、公式もしくは非公式の形態で、学習者が相互に学習することとした上で、相互学習の性質を以下のように説明している。すなわち、相互学習においては、先輩学生が後輩学生を指導するよりもむしろ、同学年の学生同士が協力関係を形成し、ディスカッションやセミナー、私的な学習グループ、パレナージュ（バディシステム）、カウンセリング、相互援助制度、共同プロジェクトや共同研究活動、メンタリング、コミュニティ活動などを通じて相互に支援する。したがって、相互学習とは、双方向の相互援助学習活動である。相互援助学習は、参加者間で知識や発想、経験を共有し、相互に有益な学習形態であると言える（Boud, et al., 2001, p. 3）。

Boud, et al. (2001) は、相互援助学習の成果として、以下の5点を挙げている。すなわち第1に、学習者のコミュニティへの参加を通じて自分自身および他者の学習成果に責任を負う意識をもち、自信を増大させる。他者の経験や既存の知識スキルを共有することで、より大きな学習成果が導出される。学習者が相互に作業することで、協働スキルを開発する。学習者は、共同作業によって計画性やチームワークを実践し、これによって学習者コミュニティの一員と位置づけられる（Boud, et al., 2001, p. 8）。第2に、学習者間の詳細かつ多様な視点からの交換を通じて、既存の発想に対する疑問や課題が生じる。第3に、学習者間のコミュニケーションを通じて、知識、理解、スキルの結合がなされる。すなわち、他者との間での発想の検証や、自分の理解や発想を表現するリハーサルを通じて、コンセプトが開発される（Boud, et al., 2001, p. 8）。第4に、自己管理能力や対人マネジメント能力が増大し、学習や学習方法のマネジメントが可能になる。相互援助学習では、現実に即したタスクに対して、最小限の指導のもとに、どのように取り組むかを学習者が協力して考案する必要がある。このタスクを遂行するためには、学習者が時間的制約のもとで学習ニーズを同定し、それを追求する手段を発見する環境を構成しなければならない。したがって、相互援助学習では、学習者自身が学習ニーズを同定し、それをどのように遂行するかを計画することに対して集団的責任を負う（Boud, et al., 2001, p. 9）。第5に、学習者が、自己評価能力を獲得する。学習者は、自己のスキルやコンセプトの開発に関して、教育スタッフから公式な評価やフィードバックを得る機会はほとんどない。相互援助学習では、自分自身や他の学習者から公式に準じた評価を得る機会が設けられる。この機会によって、学習者は自分自身の学習成果と他者との相対的なコンテキストに関するフィードバックを受けることができる（Boud, et al., 2001, p. 9）。

しかしながら、相互援助学習の成果は、学習者の特性や学習の対象によって異なるため、特定のコンテキストを踏まえた上で、より具体的な議論が必要となる。たとえば、Calhoon (2005) は、読書障害のある中学生のリーディングの授業を対象とする実証研究から、小規模なグループで、即座のフィードバックを実施する相互援助学習が、読書障害のある学習者の音韻スキルと理解力の向上に効果的であることを明らかにした（Calhoon, 2005, pp. 429-430）。また、Hunt, et al. (2019) は、歯科医学生を対象とする臨床ケアの授業を対象とする実証研究から、相互援助学習の成果を明らかにした。それによれば、学習者である歯科医学生は、多くの臨床症例について、すでに臨床ケアを経験したティーチング・フェローからの学習成果を獲得できる点が強調されている。それと同時に、相互援助学習の課題として、インスタレーションの不明確性も指摘されている（Hunt, et al., 2019, p. 345）。

相互援助学習の主要な形態として、相互教授法が挙げられる。相互教授法とは、学習者が相互に教師役と生徒役を担い、学習内容に関する要約、質問、明確化、予想の4つの活動を通じて学習する形態であり、理解力育成と理解モニタリングの双方の機能を有している（Palincsar and Brown, 1984, pp. 120-

121)<sup>15)</sup>。相互教授法が効果的に進展するためには、いかなるレベルの学習者でも参加可能で、活動による成功を経験でき、活動の目標が明確である現実的なコンテキストに対して戦略的トレーニングを位置づけるためのインストラクションが必要である (Palincsar and Brown, 1984, p. 122)。相互教授法は、学習者にとっては継続的な試行錯誤で、教師にとっては能力の調整の繰り返しである。サポートする教師や知識をもつ同級生との相互作用を通じて、学習者は徐々に熟達する。熟達化のスピードに関わらず、教師は、変化するレベルに対応する機会を与えるが、教師が学習者にほとんど介入しないこともある。また、相互教授法は、自然的な学習の条件を模倣したものである。すなわち、相互教授法の本質は、熟達者と初心者との間に自然的に生起する学習を促進することであると言える。教師は、模範を示して説明した上で、学習者間で交渉可能なレベルでは、タスクの一部を学習者に手放す。学習者の能力が向上するにしたがって、教師は要求水準を高度化し、徐々に難解なレベルに参画するよう学習者を誘導する (Palincsar and Brown, 1984, p. 169)。

### 3. 協同学習と信頼

協同学習、とりわけ相互援助学習を促進する重要な要因として、メンバー間の信頼が挙げられる。信頼とは、他者を監督したりコントロールする能力の有無に関わらず、自分にとって重要な行動をとるとの期待に基づく他者の行動に対して、脆弱性を示す意欲と定義される (Mayer, et al., 1995, p. 712)。

信頼の性質について、McAllister (1995) は、組織の人間関係における信頼について、認知ベースの信頼と感情ベースの信頼とに区別した。認知ベースの信頼とは、どんな点で、もしくはいかなる環境で、誰を信頼すべきか、信頼性を構成する根拠に基づいて選択することである。これに対し、感情ベースの信頼とは、信頼関係を得るための感情的な投資、すなわち他者への真正な配慮や福祉に対する関心を表明することなどの感情的な関係を指す (McAllister, 1995, pp. 25-26)。McAllister (1995) の示すフレームワークに基づけば、認知ベースの信頼が感情ベースの信頼を導出する要因として捉えられ、感情ベースの信頼に基づいて、管理者の必要に応じたモニタリングと親和行動が生起する。さらに、同僚の職務成果を導出するのは、管理者の必要に応じたモニタリングよりも、親和行動であるとされている (McAllister, 1995, p. 48)<sup>16)</sup>。

信頼を形成する要因として、Mayer, et al. (1995) は、能力、善意、誠実性を挙げた。能力とは、特定の領域において他者が影響力をもつことを可能にするスキルやコンピテンシー、特性を言う。善意とは、他者が利己的な動機とは別に、行為者に対して善行をはたらこうとする度合いである。誠実性は、行為者が受容可能な原則に対して、他者がどの程度執着しているかの知覚として捉えられる (Mayer, et al., 1995, pp. 717-719)<sup>17)</sup>。

また、Barney and Hansen (1994) は、信頼の強度によって、弱い信頼、適度の信頼、強い信頼の3つに区分した。第1に、弱い信頼とは、特定の交換において、逆選択やモラルハザード、ホールドアップなどの手段によって、相手に利用される重大な脆弱性がない場合に生じる信頼を言う。すなわち、こ

<sup>15)</sup> Palincsar and Brown (1984) は、中学生のリーディングの授業を対象とする実証研究に基づいて、学習者の理解度を向上させる効果的なインストラクションの手法として、相互教授法を提示した。

<sup>16)</sup> McAllister (1995) は、組織における対人関係の形成に対する信頼の役割について、理論的フレームワークを提示した。McAllister (1995) p. 48, FIGURE 3 参照。

<sup>17)</sup> 信頼の概念モデルは、Mayer, et al. (1995), p. 715, FIGURE 1 に図式化されている。



のタイプの信頼は、交換パートナーによる機会主義的行動が限定的であるために形成される。このような弱い信頼のもとでは、交換パートナーは、契約の締結などの実体を伴うガバナンスや、交換コストを伴わずに、信頼によるベネフィットを獲得することが可能である（Barney and Hansen, 1994, p. 177）。第2に、適度の信頼とは、特定の交換において、逆選択やモラルハザード、ホールドアップなどの手段によって、相手に利用される重大な脆弱性が存在する場合、交換を行う当事者が、様々なガバナンスによって保護されることで生じる信頼である。ガバナンスによって、機会主義的な行動に対するコストが課せられる。交換ガバナンスが適正に機能すれば、機会主義的な行動の合理性が抑制されるため、交換の当事者は、脆弱性が利用されることがないという相互の信用を獲得する（Barney and Hansen, 1994, pp. 177-178）。第3に、強度の信頼とは、交換において著しい脆弱性に直面すると同時に、精巧な経済的および社会的ガバナンスが存在するかどうかにかかわらず、交換を行う当事者に内部化された価値観や原則、行動規範に反して機会主義的な行動がなされる場合に形成される信頼である。この場合、交換パートナーの行動を導き出す原則や規範に応じて、信頼できる行動が生起する。すなわち、このタイプの信頼は、交換パートナーが誰であるかによって生じるものである（Barney and Hansen, 1994, p. 179）。

Sawyer (2014) は、メンバーの対人コンテキストに対する信念が、協同学習の成果に影響を及ぼすとした上で、チームの信念を形成する要因として、心理的安全性、結束、グループ効力感、相互依存の4点を挙げている（Sawyer, 2014, 邦訳, pp.152-153）。このうち、結束はさらに「課題の結束」と「社会的結束」とに区別できる。課題の結束とは、グループの集団的努力を要求する目標を達成するための、メンバー間で共有された深い関与である。社会的結束とは、メンバー間の好み、思いやり、近接性などの感情的な性質を言う（Sawyer, 2014, 邦訳, p. 153）。

とりわけ、チームの信念を形成する重要な要因として、メンバーの集団効力感が挙げられる。集団効力感とは、特定のタスクを成功裏に遂行できるとするグループもしくは組織の集合的な信念と定義される（Lindsey, et al., 1995, p. 648）。集団効力感の決定要因として、Shea and Guzzo (1987) は、タスク相互依存性、結果相互依存性、潜在性の3点を挙げた。タスク相互依存性とは、グループメンバー間でのタスク遂行にあたって生じる相互作用の度合いを言う。結果相互依存性とは、グループのタスク遂行によって、グループのメンバーが共有する重要な結果を出す度合いである。たとえば、報酬や昇進、承認、スキルの獲得などに反映される。潜在性とは、特定のタスクやコンテキストに対して、グループが有効であるとするメンバーの集団的な信念を言う。すなわち、メンバーが成功を得るために必要なものがグループにあるとするメンバーの感覚である（Shea and Guzzo, 1987, p. 26）<sup>18)</sup>。また、Gully, et al. (2002) は、集団効力感と潜在性が職務成果と正の相関関係があることを示した。

Mullen and Copper (1994) は、協同学習の効果を示した上で、協同学習の成果と集団凝集性について検討した。集団凝集性の変数として、メンバー間の対人魅力、課題に対するコミットメント、グループのプライドの3つを考慮したところ、課題に対するコミットメントが最も効果的に学習成果を導出することが明らかになった。また、集団凝集性と学習成果との因果関係について、集団凝集性によって学習成果がもたらさせるというよりもむしろ、学習成果が集団凝集性を導出することを示している。さらに、集団凝集性の効果を発揮するグループの特性として、メンバー間の相互作用が認められ、小規模で自然発生的である点を指摘している（Mullen and Copper, 1994, pp. 223-225）。

<sup>18)</sup> 仕事における集団効力感の決定要因に関するモデルは、Shea and Guzzo (1987) p. 26, Figure 1 に図式化されている。

#### IV クルーズ客船サービス・スタッフの OFF-JT における協同学習の本質

前節で整理した通り、協同学習の概念は、主として学校教育を対象とするものであるが、代表的な先行研究に示されるインプリケーションに基づいて、企業内教育・訓練、とりわけ本稿の対象とする外航海運企業のクルーズ客船サービス・スタッフの OFF-JT に援用すれば、その本質を以下のように説明することが可能であろう。

##### 1. 企業内教育・訓練における協同学習と職種固有性

Slavin (1995) の示すフレームワークに基づけば、一般的な企業内教育・訓練、とりわけ OFF-JT における協同学習のプロセスは、以下のように説明できる。すなわち、企業内教育・訓練の場合、グループメンバーの協同学習に関する目標は、企業の設定する教育・訓練の目的および目標に基づいて、必然的に決定される。組織社会化戦術としての企業内教育・訓練の目的は、当該企業の従業員としての職務遂行に必要な技術、スキル、ノウハウなどの技能面と、企業理念やポリシー、規範、価値観を共有する文化面の組織社会化成果を獲得することである。したがって、OFF-JT における協同学習の目的は、組織社会化成果の導出に他ならない。企業内教育・訓練において、学習者のグループは、個々の教育・訓練施策ごとに形成されるため、従業員間の協同学習プロセスは、それぞれの教育・訓練施策をひとつの単位として捉える必要がある。また、協同学習の具体的な目標は、教育・訓練の対象となる従業員の職務や職位によって異なる。したがって、企業内教育・訓練、とりわけ OFF-JT における従業員間の協同学習に関するフレームワークは、分析対象となる業種や企業、従業員の職種や職位、教育・訓練の目的に即して、各プロセスの構成要素を具体的に検討する必要がある。

企業内教育・訓練における協同学習のプロセスは、対象となる企業の業種や職種によって異なるが、本稿の対象とする外航海運企業のクルーズ客船サービス・スタッフに固有の要因は、職務特性と従業員特性とに大別できる。

職務特性として、第1に特異な職務環境が挙げられる。すなわち、サービス・スタッフは、船舶という閉鎖的かつ常に動揺を伴う空間において、長期間継続的に職務に従事するだけでなく、生活のすべてが船舶において完結するという特異なハード環境のもとで就業する。このため、制約の多いハード面の職務環境に対する適応能力が必須となる。第2に、サービス・スタッフが多様な国籍やバックグラウンドをもつメンバーで構成されるという組織特性が挙げられる。したがって、職務を円滑に遂行するためには、国境を越えたスタッフ間の協調性とチームワークが不可欠となる。第3に、サービス・デリバリーの特性として、状況適応的なコンティンジェント・サービスが大部分を占める。このため、スタッフが適正な職務上の行動パターンを実践する上で、企業や船舶としてのサービス・ポリシーや価値観、規範をスタッフ間で共有し、旅客の要求に対して柔軟に対応する能力がきわめて重要となる。第4に、日本籍船においては、日本人旅客が大部分を占めるため、サービス・デリバリーにおける日本語の使用や、日本的なもてなし、礼儀・礼節を重視するコミュニケーションが必須となる。したがって、外国人スタッフは、自国と異なる言語や価値観を理解すると同時に、それに基づくサービス・ニーズに的確に対応する必要がある。

これらの職務特性に鑑みれば、クルーズ客船サービス・スタッフには、サービス・エンカウンターにおける職務を適正に遂行すると同時に、船舶という特異な組織および職務環境に適応する能力が不可欠

であると言える。すなわち、海運企業にとっては、サービス・スタッフの技能的側面だけでなく、文化的側面としての組織社会化がきわめて重要な役割を果たす。そして、組織社会化成果を導出する有力な手段として、企業内教育・訓練における協同学習が位置付けられる。

他方、従業員特性として、第1に雇用形態が挙げられる。外国人スタッフは、職位に関わらず全員が数か月という短期間の契約ベースで雇用されるため、流動性が高い。このことが、特定の海運企業に固有の知識を吸収するモチベーションに影響を及ぼすと考えられるため、企業内教育・訓練の制約要因として捉えられる。したがって、知識の吸収能力やそれに対するモチベーションの維持ないし向上との点において、組織社会化成果に重点を置いたインストラクションが不可欠であり、その有力な手段として、協同学習が挙げられる。第2に、スタッフの多様性が指摘できる。海運企業は多様なマンニング・ソースからサービス・スタッフを雇用するが、スタッフの能力水準やコミュニケーション特性、キャリア観は多様である。これらは、国によって異なる教育水準や産業構造、雇用情勢などに影響を受ける。したがって、外国人サービス・スタッフの企業内教育・訓練において、効果的な学習環境やインストラクションは、マンニング・ソースごとに異なる。このため、海運企業にとっては、協同学習との適合性を含め、対象となる従業員の特性を的確に反映させた教育・訓練施策を展開することが重要な課題となる。

## 2. クルーズ客船サービス・スタッフの OFF-JT における協同学習の本質

本稿の先進事例に鑑みれば、外国人クルーズ客船サービス・スタッフの OFF-JT における協同学習は、主に技能的側面としての組織社会化成果、すなわち特定の海運企業におけるクルーズ客船サービス・スタッフとして必要とされるサービス・デリバリーの知識やスキルを獲得するとの明確な目標をもつ。そして、Slavin, et al. (2001) の示すように、OFF-JT における協同学習の性質は、以下のように説明できる。すなわち第1に、モチベーションの観点からは、OFF-JT のプログラムが、海運企業での雇用を前提とする制度であることから、協同学習の具体的な目標と報酬が明確化されると同時に、インストラクションにおける本船のイメージやキャリア展望の明示によって、グループメンバーの学習成果に対する協調的なインセンティブが増大し、協同学習に対するメンバーのコミットメントを促進する。第2に、社会的結束の観点からは、OFF-JT 全体における明確な目標の知覚と、全寮制という物理的な学習環境が集団凝集性を増大させ、その結果、正規の学習の前後におけるインフォーマルなメンバー間の関係構築や学習成果の確認といった学習行動が生起する。第3に、認知的精緻化の観点からは、OFF-JT で用いられるバディ制、グループワーク、デモンストレーション、課外自主学習といったインストラクションが、他者への説明を通じてメンバー間での情報の統合化を促進する。

これらの情報の統合化をもたらすインストラクションは、いずれも Boud, et al. (2001) の示す相互援助学習に該当する。すなわち、OFF-JT の枠組が、同一の職位に位置づけられるメンバー間で、OFF-JT の目標に向けた知識や発想を共有することによって、クルーズ客船サービス・スタッフの職務に必要な知識とその理解、スキルの結合という協同学習成果を導出する性質をもつ。協同学習の枠組とメンバーは、OFF-JT のインストラクションとして海運企業が決定する場合と、OFF-JT の枠組において自然発生的に形成される場合とがある。本稿の先進事例に鑑みれば、前者のタイプの協同学習を促進するインストラクションとして、日本語教育におけるバディ制およびグループワーク、実践訓練におけるデモンストレーションが挙げられ、後者のタイプとして課外自主学習が位置付けられる。

他方、海運企業における OFF-JT を知識創造および移転の場として捉えた場合、Johnson (2007) の示すように、知識移転としての協同学習の性質を以下のように説明できる。第1に、従業員の社会的関

係が形成される経緯は、海運企業の従業員としての採用によって統一される。すなわち、海運企業が、組織社会化成果の導出可能性を基準にメンバーの選別を行うことで、OFF-JTにおける協同学習の対象メンバー、目標、方向性が明確化され、このことが学習成果の導出を促進する。第2に、Johnson (2007)の示すインプリケーションとは異なり、OFF-JTの開始から終了までのすべての期間において、メンバーの規模は一定であり、協同学習行動が生起する境界は常に固定され、メンバーの差異と対立が最小化されている。このことが、明確かつ具体的な目標に対する協同学習行動を促進する。第3に、メンバー間の関係は、本船における職務の予期的実践と、それに必要な知識に埋め込まれており、将来の雇用保障と明確な目標によって形成されるメンバー相互の強固なエンゲージメントのもとに、協同学習行動が促進される。

## V 外国人クルーズ客船スタッフのOFF-JTにおける協同学習プロセス

本節では、外国人クルーズ客船サービス・スタッフのOFF-JTが、成功裏に組織社会化成果を導出するプロセスを、協同学習の概念と先進事例に基づいて帰納的に導出する。

外国人クルーズ客船サービス・スタッフのOFF-JTにおける協同学習が効果的に成果を導出する要因として、以下の4つのインストラクションが挙げられる。Slavin (1995)の示す概念に基づけば、そ

【表1】 企業内教育・訓練における外国人従業員の協同学習プロセス  
—郵船クルーズUTPの事例—

インストラクション	協同学習行動	媒介要因	学習成果
グループワーク (日本語教育)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習ニーズの同定</li> <li>・学習行動の管理</li> <li>・学習成果への集団責任</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・アウトプット機会の均等化</li> <li>・トレーニーのパーソナリティ/ コミュニケーション特性</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語運用能力</li> <li>・対人マネジメント能力</li> </ul>
バディ制 (日本語教育)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・精緻化された説明</li> <li>・成績優秀者のモデリング</li> <li>・学習成果の相互評価・修正</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・トレーニー間の能力差異</li> <li>・雇用機会の保障</li> <li>・心理的安全性</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語運用能力</li> <li>・自己評価能力</li> </ul>
デモンストレーション (実践訓練)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・サービス・デリバリー知識の 要約/質問/明確化/予想</li> <li>・リハーサルによる自己理解の 相互検証・修正</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コンティンジェント・サービスの 性質</li> <li>・トレーニーのコミュニケーション特性</li> <li>・集団効力感</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・サービス・デリバリー スキルの共有</li> <li>・自己評価能力</li> </ul>
課外自主学習	<ul style="list-style-type: none"> <li>・タスク/学習形態の自主選択</li> <li>・相互教授法による相互援助学習</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全寮制/生活規則を伴う 学習環境</li> <li>・雇用機会の保障</li> <li>・キャリア展望/学習目標</li> <li>・集団効力感</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・公式な教育・訓練 成果の高度化</li> <li>・職務環境/職務特性 への適応能力</li> </ul>

(出所) 筆者作成。

それぞれのインストラクションがいかなる学習者の行動を生起せしめ、学習成果を導出するかという協同学習プロセスは、表1の通り示すことができる。

第1に、日本語教育におけるグループワークは、日本語に関する実践的な課題について少人数のグループごとに議論し、一定時間後に発表する形態である。Boud, et al. (2001) の示すように、このグループワークは、グループという学習者コミュニティへの参加を通じて、個々のトレーニー自身のみならず、他のトレーニーの学習成果に責任を負う意識と自信を増大させる。また、クルーズ客船におけるサービス・デリバリーという現実世界に即した日本語運用能力を高度化すると学習ニーズを、グループのトレーニー自身が同定し、そのための学習行動を管理することに集団的責任を負う。この過程を経て、トレーニーの日本語運用能力だけでなく、自己管理能力と対人マネジメント能力が増大すると言える。そして、これらの能力は、クルーズ客船サービス・スタッフの職務遂行において、きわめて重要な役割を果たす。この過程において、グループワークの都度、学習成果のアウトプットの間を頻りに設定し、発表機会をグループごとに均等化するインストラクションが、媒介要因として介在すると考えられる。また、フィリピン人トレーニーの一般的な従業員特性として、強い自己顕示欲を伴うパーソナリティとコミュニケーションの活発性が挙げられるが、これらの要因が媒介し、グループワークによる学習成果が促進される。

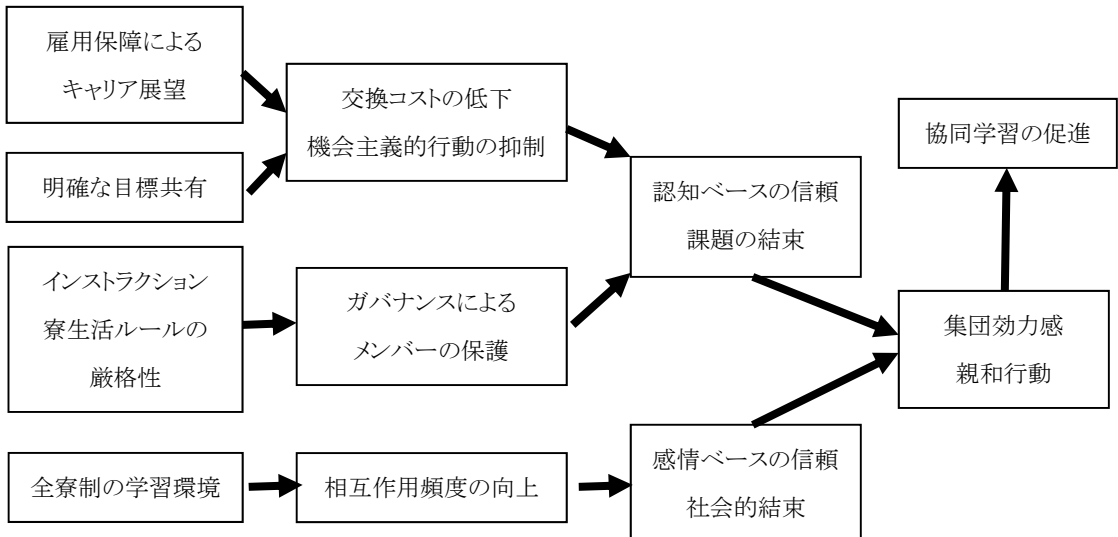
第2に、日本語教育におけるバディ制は、成績優秀者がバディとなり、日本語クラスにおいて各バディに割り当てられる成績不振者の学習をサポートする制度である。Boud, et al. (2001) が示すように、日本語教育のバディ制を通じて、メンバーは自分自身のみならず、成績不振者の学習成果に責任を負う意識が醸成される。バディ制においては、主に日本語文法および会話に関して、学習者間の指導による精緻化された説明、成績優秀者のモデリング、学習成果の相互評価および修正という学習行動が生起し、トレーニー相互の日本語運用能力の育成と自己評価能力の向上という成果が導出される。この過程においては、Johnson (2007) が示すように、成績優秀者たるバディと成績不振者との間に能力水準の差異が存在することで、効果的に学習成果の導出が促進されると言える。それと同時に、OFF-JT を通じて学習成果を挙げたトレーニーは、すべて同社運航のクルーズ客船サービス・スタッフとしての雇用が保障される。このため、Sawyer (2014) が示すように、バディと成績不振者との対人コンテクストとして、両者が心理的安全性を共有し、両者間に課題の結束が形成される。

第3に、実践訓練におけるデモンストレーションは、クルーズ客船のサービス・エンカウンターを疑似的に再現し、トレーニーが実践を通じてサービス・デリバリーに関する適切な職務上の行動パターンを学習する機会である。ここでは、少人数のグループが編成され、サービング担当者役、ゲスト役、監督者役をトレーニーが相互に担っている。Palincsar and Brown (1984) が示すように、指導者たるインストラクターの介入はきわめて限定的で、タスクの大部分はトレーニーが実践する。そして、サービス・デリバリーの知識に関する要約、質問、明確化、予想の学習プロセスがトレーニー間で生起することから、実践訓練におけるデモンストレーションは相互教授法として捉えられる。Boud, et al. (2001) が示す通り、この過程でトレーニーは、自己の理解や発想を表現するリハーサルを通じて相互に検証・修正をくり返すことによって、同船において必要とされるサービス・デリバリーのコンセプトを獲得する。その結果、トレーニーの理解力と自己評価能力が向上し、同船に固有の基本的なサービス・デリバリースキルが共有されると考えられる。また、ロールプレイングの都度、メンバー間でのフィードバックが行われ、トレーニーが他者から公式に準じた評価を受ける。このことが、インストラクターの指示や評価がほとんどない学習環境において、メンバーの自己評価能力を形成する。さらに、この過程にお

いて、トレーニーには他者の行動から既存の発想に対する疑問や課題が生じる。その上で、時間的制約の下で適正な職務上の行動パターンを獲得すると学習ニーズを同定し、それを満足する手段を発見するための学習行動が不可避免的に生じ、このことから対人マネジメント能力が形成される。とりわけ、クルーズ客船サービス・スタッフのOFF-JTにおいて、相互教授法による協同学習が効果的に進展する媒介要因として、タスクであるサービス・デリバリーの性質が、状況適応的なコンティンジェント・サービスである点が挙げられる。すなわち、トレーニー間の疑似的な実践を通じて、サービス・エンカウンターにおけるゲストのイレギュラーな要求に対応する能力を、暗黙知として効果的に共有することが可能となる。また、フィリピン人トレーニーの従業員特性として、対人コミュニケーション能力の水準が高いことから、相互教授法における自発的な学習行動が促進されると考えられる。さらに、このデモンストレーションにおいては、インストラクターの指導がきわめて限定的であるため、トレーニーの自発的な学習行動の規模と水準によって、協同学習としての成果が著しく左右される。トレーニーの自発的な学習行動を生起せしめる重要な要因として、グループメンバーの集団効力感が挙げられる。デモンストレーションは、本船のサービス・エンカウンターに即して実施されるため、サービス・デリバリースキルの獲得という点において、学習結果に対するメンバーの結果相互依存性がきわめて高いと言える。その上で、デモンストレーションというインストラクションの性質上、少人数のグループ形式による成果の導出が知覚され、グループの潜在性が向上する。その結果、トレーニーの集団効力感が形成され、デモンストレーションを通じた協同学習が効果的に進展すると考えられる。

第4に、課外自主学习は、公式な教育・訓練の時間外に、トレーニー間で自発的に生起する協同学習である。この課外自主学习は、海運企業による教育・訓練としての直接的なインストラクションではないが、トレーニー間でインフォーマルに形成されるグループにおいて、自発的な協同学習を生起せしめるための暗黙的な制度として捉えられる。学習の対象は、公式な企業内教育・訓練として正規の時間に実施される日本語やサービス・デリバリー、日本的な礼儀・礼節などに及び、公式な教育・訓練において課されるタスクに応じて都度トレーニー間で決定される。Boud, et al. (2001) が示す通り、課外自主学习を通じて、学習者間のインフォーマルなコミュニケーションによって、主に日本語学習や日本的な礼儀・礼節といった日本企業に固有の職務知識、スキルの結合がなされる。課外自主学习の多くは、相互教授法によって行われる。その結果、トレーニーは公式な教育・訓練の成果を高度化し、サービス・デリバリーに必要とされる知識や能力の獲得をより確実にする。さらに、トレーニーは、限定的な居住環境のもと、従業員間のチームワークのもとに協業するという点において、本船の職務環境および職務特性に適応する能力を獲得すると考えられる。この課外自主学习を促進する媒介要因として、第1に、海運企業が設定する学習環境が挙げられる。海運企業は、OFF-JTにおいて厳格な生活規則を伴う全寮制の学習環境を設定している。これによって、トレーニーは、必然的に長期間にわたり限定的な空間での生活を経験するが、このことが授業時間外での自発的な学習行動を促進すると考えられる。第2に、トレーニーがインフォーマルに形成する協同学習のグループには、公式な教育・訓練において課されるタスクの遂行という具体的な目標と、それが達成されることによって将来の雇用機会が保障されるという明確な報酬が共有されている点が挙げられる。第3に、フィリピンの雇用環境に鑑みれば、クルーズ客船のサービス・スタッフとしての雇用が保障され、キャリア展望が明確化されることで、OFF-JTにおけるトレーニーの集団効力感が顕著に増大する。すなわち、OFF-JTの具体的な目標と報酬が明確化されることで、厳格な生活規則を伴う全寮制の学習環境やインストラクションに対するトレーニーの知覚が総じてポジティブとなる。これによって、OFF-JTにおける結果相互依存性と潜在性が増大し、ト

【図1】 OFF-JT における信頼の形成過程と協同学習



（出所）筆者作成。

トレーニーは集団効力感を共有する。

さらに、上述の協同学習の4つのプロセスが成功裏に進展する共通の要件として、トレーニー間の信頼が挙げられる。本稿の先進事例に鑑みれば、OFF-JTにおける信頼の形成過程と協同学習との関係を図1の通り示すことができよう。先進事例としてのOFF-JTは、海運企業との雇用関係を前提とする企業内教育・訓練である。また、固定されたトレーニー間で、明確化された目標を共有することで、クルーズ客船サービス・スタッフとしてのキャリア展望が明確となる。これらの点から、海運企業に採用されたメンバー間で、学習行動において他者が機会主義的行動をとる合理性は著しく低いと言える。すなわち、学習行動に関するトレーニー間の交換において、逆選択やモラルハザードなどによって相手に利用される重大な脆弱性が存在せず、交換コストを伴わない。このため、トレーニーは信頼による協同学習のベネフィットを最大限に獲得できると考えられる。その結果、認知ベースの信頼が強固に形成される。認知ベースの信頼が形成されることによって、トレーニー間で課題の結束が強化され、集団効力感と親和行動が促進される。

また、同社固有のインストラクションや、寮生活のルールに高度な厳格性が認められるため、協同学習において交換を行うメンバーは、海運企業による一定のガバナンスのもとに保護される。すなわち、OFF-JT全体を通じて、メンバーの機会主義的行動には、各モジュールの指導者や海運企業によって多大なコストが課せられている。このことが、認知ベースの信頼を導出し、メンバー間に課題の結束を生ぜしめる。その結果、トレーニーの親和行動が促進される。

さらに、全寮制の学習環境によって、トレーニー間の物理的接近性が必然的に生起し、協同学習における相互作用の頻度が向上する。また、パーソナリティをひとつの基準とする採用によっても、感情ベースの信頼と社会的結束が形成されると言える。その結果、OFF-JT全体を通じてトレーニーの親和行動が生起し、各インストラクションにおける協同学習が促進される。

## VI むすびにかえて

本稿の目的は、外航海運業のクルーズ客船事業における企業内教育・訓練、とりわけ外国人サービス・スタッフの OFF-JT に焦点を当て、組織社会化成果を成功裏に導出する協同学習のプロセスとは何かを議論することであった。

本稿は、日本の代表的な外航海運企業が、外国人従業員を対象に実施する OFF-JT の先進事例と協同学習の概念に基づいて、当該業種および職種に固有の要因、従業員特性を踏まえた上で、OFF-JT のインストラクションが学習成果を導出する4つのプロセスと、これらのプロセスが成功裏に進展する要件を帰納的に検討した。具体的には、日本語教育におけるグループワークおよびバディ制、実践訓練におけるデモンストレーション、課外自主学習が、協同学習のプロセスを経て組織社会化成果を導出すると同時に、これらのプロセスを成功裏に進展させる要件として、従業員間の信頼が挙げられる点を仮説として提示した。

本稿の貢献として、第1に、主に学校教育での学習行動を対象とする協同学習の概念を、企業内教育・訓練に援用し、OFF-JT の場における従業員の学習行動プロセスを提示した点が指摘できる。また、協同学習成果の導出における信頼の役割を示した点においても、協同学習の概念をより精緻化したと言える。これらはいずれも、国境を越えた企業内教育・訓練の研究に新たな視点を提起した点において、意義のあるものである。第2に、外航海運業のクルーズ客船事業における企業内教育・訓練の重要性を示唆し、サービス品質を高度化させる有力な方途を提示した点においても、海運企業の人的資源管理に対する重要なインプリケーションを導出したと言える。

他方、本稿が先進事例としての海運企業1社による企業内教育・訓練を対象とするため、本稿で提示した仮説の外的妥当性に関しては課題が残る。しかしながら、外国人クルーズ客船サービス・スタッフを対象に、本稿が取り上げた事例と同等水準で OFF-JT を実施する海運企業はほとんど存在しないため、本稿は定性的なケース・スタディに基づく仮説の提示に留まっている。また、企業内教育・訓練における従業員間の協同学習が成果を導出する過程において、いかなる学習行動が効果的であるかに関して、さらに精緻に検討する余地も残されている。たとえば、指導者の多重成員性によるループ学習や、相互教授法による相互援助学習、従業員間の集団効力感や信頼の形成などに関して、同業種および職種、従業員特性に基づくコンテキストを踏まえて議論することも可能であり、これらを筆者に残された課題としたい。

## 謝 辞

ご多忙のところ、筆者のインタビュー調査および参与観察にご協力頂いた郵船クルーズ株式会社、NYK-FIL E-Training Inc.ならびに同社トレーニーの皆様に、厚く御礼申し上げます。

## 参考文献

米澤聡士 (2017) 「クルーズ客船事業におけるサービス・スタッフのマネジメント—人的資源のグローバル統合の観点から—」『日本貿易学会誌』第54号, 15-28 ページ。



- 米澤聡士（2021）「外国人クルーズ客船スタッフの OFF-JT と組織社会化—企業内教育・訓練の学習環境デザイン—」『海運経済研究』第 55 号, 31-40 ページ.
- Barney, J. B. and M. H. Hansen (1994) "Trustworthiness as a Source of Competitive Advantage", *Strategic Management Journal*, Vol. 15, pp. 175-190.
- Boud, D., Cohen, R. and J. Sampson (2001) *Peer Learning in Higher Education: Learning from and with Each Other*, London: Kogan Page.
- Calhoun, M. B. (2005) "Effects of a Peer-Mediated Phonological Skill and Reading Comprehension Program on Reading Skill Acquisition for Middle School Students with Reading Disabilities", *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 38, No. 5, pp. 424-433.
- Gully, S. M., Joshi, A., Incalcaterra, K. A. and J. M. Beaubien (2002) "A Meta-Analysis of Team-Efficacy, Potency, and Performance: Interdependence and Level of Analysis as Moderators of Observed Relationships", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 87, No. 5, pp. 819-832.
- Hunt, T., Jones, T. A. and P. A. Carney (2019) "Peer-Assisted Learning in Dental Students' Patient Case Evaluations: An Assessment of Reciprocal Learning", *Journal of Dental Education*, Vol. 84, No. 3, pp. 343-349.
- Johnson, H. (2007) "Communities of Practice and International Development", *Progress in Development Studies*, Vol. 7, No. 4, pp. 277-290.
- Lindsay, D. H., Brass, D. J. and J. B. Thomas (1995) "Efficacy-Performance Spirals: A Multilevel Perspective", *Academy of Management Review*, Vol. 20, No. 3, pp. 645-678.
- Mayer, R. C., Davis, J. H. and F. D. Schoorman (1995) "An Integrative Model of Organizational Trust", *Academy of Management Review*, Vol. 20, No. 3, pp. 709-734.
- McAllister, D. J. (1995) "Affect-and Cognition-Based Trust as Foundations for Interpersonal Cooperation in Organizations", *Academy of Management Journal*, Vol. 38, No. 1, pp. 24-59.
- Mullen, B. and C. Copper (1994) "The Relation Between Group Cohesiveness and Performance: An Integration", *Psychological Bulletin*, Vol. 115, No. 2, pp. 210-227.
- Palincsar, A. S. and A. L. Brown (1984) "Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities", *Cognition and Instruction*, Vol. 1, No. 2, pp. 117-175.
- Roschelle, J. (1992) "Learning by Collaborating: Convergent Conceptual Change", *The Journal of the Learning Sciences*, Vol. 2, No. 3, pp. 235-276.
- Sabel, C. F. (1993) "Studied Trust: Building New Forms of Cooperation in a Volatile Economy", *Human Relations*, Vol. 46, No. 9, pp. 175-190.
- Sawyer, R.K. (eds.) (2014) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press, 大島純・森敏昭・秋田喜代美・白水始（監訳）(2016)『学習科学ハンドブック—効果的な学びを促進する実践共に学ぶ』北大路書房.
- Shea, G. P. and R. A. Guzzo (1987) "Group Effectiveness: What Really Matters ?", *Sloan Management Review*, Vol. 28, No. 3, pp. 25-31.
- Slavin, R. E. (1995) *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice (2nd edition)*, Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin R. E., Hurley, E. A. and A. M. Chamberlain (2001) "Cooperative Learning in Schools", in Smelser, N. J. and P.B. Baltes (eds.) (2001) *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Amsterdam: Elsevier.
- Szulanski, G., Cappetta, R. and R. Jensen (2004) "When and How Trustworthiness Matters: Knowledge Transfer and the Moderating Effect of Causal Ambiguity", *Organization Science*, Vol. 15, No. 5, pp. 600-613.