学びはなぜ成果に至らないのか
－研修転移研究と組織ルーチン論の接続による転換メカニズムの特定と設計指針の導出－

小樽商科大学大学院商学研究科アントレプレナーシップ専攻
筈井俊輔
hazuishunsuke@gmail.com

要旨

企業の人材育成やリスキリングへの投資は、受講者数や修了率などの受講管理の指標で把握されることが多く、学習が職場の行動に反映され、組織の成果として確認されるとは限らない。本稿は人材育成の成果を、学習・到達・行動・成果の四段階からなる連関として捉え、行動から成果への移行（移行③）がどのようなメカニズムで成立するかを問う。測定が受講管理にとどまるあいだ、行動と成果の段階は観察されず、停滞は指標に現れない。また、停滞を解釈し対処を支援する理論の枠組みも提供されてこなかった。従来の研修転移研究と経験学習論は学習から職場の行動までを説明してきた一方で、行動の反復と組織の成果の関係を扱う組織ルーチン研究は、研修をほとんど議論の対象にしてこなかったからである。そこで本稿では、行動から成果への転換のメカニズムを特定することを目的とする。　まず、転移を一般化と持続として定義する研修転移研究を整理する。次に、組織ルーチン研究から、四つの効果、テンプレート、直示的／遂行的側面のずれを、移行③を成立させるメカニズムとして特定する。このメカニズムから設計指針を導く四つの実務的手順を構成し、例証として、北海道 7 事例の白書が導いた SRACE 五条件とメカニズムの対応を示す。本稿の貢献は、研修転移研究と組織ルーチン研究の接続により、移行③に組織水準の説明を加え、停滞点の診断から施策の設計までの手順を示す点にある。

キーワード：組織ルーチン、設計指針、研修転移、人材育成、SRACE

Why Learning Fails to Reach Organizational Performance: Identifying Conversion Mechanisms and Deriving Design Principles by Connecting Training Transfer Research and Organizational Routines Theory

Otaru University of Commerce
Graduate School of Commerce Major in Entrepreneurship
Shunsuke HAZUI
hazuishunsuke@gmail.com

Abstract

Investment in human resource development (HRD) and reskilling is often tracked through enrollment-based indicators, and learning is not always reflected in workplace behavior or organizational performance. The paper frames HRD outcomes as a chain of four stages—learning, attainment, behavior, performance—and asks what mechanism enables the transition from behavior to performance (Transition 3). While measurement stops at enrollment management, the behavior and performance stages go unobserved and stalls do not appear in indicators. When a stall is noticed, practice has still lacked frameworks to interpret and act on it: training transfer research and experiential learning theory explain learning up to workplace behavior, while organizational routines research has rarely observed training. It therefore aims to identify the mechanism of this conversion. It first draws on transfer research's definition of transfer as generalization and maintenance, then identifies from routines research the four effects of routines, templates, and the ostensive-performative gap as the mechanisms enabling Transition 3. From these mechanisms it constructs a four-step procedure that derives design principles, illustrated against the five SRACE conditions from a seven-case Hokkaido white paper. Connecting the two streams, the paper gives Transition 3 an organization-level account and a procedure from stalling-point diagnosis to intervention design.

Keywords: organizational routines; routine dynamics; design principles; training transfer; human resource development

１　問題の所在

企業の人材育成やリスキリングへの投資は、多くの場合、研修やプログラムの受講者数や修了率といった受講管理に関連する指標によって把握されている。しかし、学習の機会が用意され受講が確認されても、それが職場の行動に反映され、さらに組織の成果として確認されるとは限らない。筆者が北海道内の 7 事例を整理した白書（筈井，2026）では、学んだ内容が職場の行動となり組織の成果に反映されるまでのあいだに複数の条件が介在することを示し、人材育成を研修プログラムの良否と同一視すれば議論の射程が狭まると指摘した。本稿で問題にするのは、この過程の最後の移行、すなわち職場で新しい行動が起きているにもかかわらず、それが成果として確認されないという停滞点である。ここでは、研修の良否を問う議論と区別するため、まず分析枠組みを設定する。

本稿では、人材育成の成果を、「学習」、「到達」、「行動」、「成果」という四つの段階からなる連関として捉える（筈井，2026)。「学習」は学習機会への参加を、「到達」は資格やプログラムの修了、スキルなどの水準として確認できる習得を、「行動」は学んだ内容の業務での活用を、「成果」は運用や事業に関する指標の変化を指す。これを「成果の連関」と呼び、段階のあいだの移行を、学習から到達への「移行①」、到達から行動への「移行②」、行動から成果への「移行③」というように番号づける。なお、各段階の成立は、次の段階の成立を自明としない。本稿で考察する主な対象は移行③である。すなわち、学びに伴う職場における行動の変化が、どのように組織の成果へ転換されるのか、そのメカニズムを、本稿は組織ルーチン（organizational routines：組織ルーティンとも表記）の理論によって説明する。

このうち移行②については、研修転移研究で長く扱われてきた。Baldwin and Ford（1988）は、研修転移を「研修で得た知識や技能、態度の職務への有効な適用」と定義し、その成立に職務の文脈への「一般化」と時間を通じた「持続」の双方を求めた。転移がどの条件に左右されるかは、この定義を起点として検討され、その後のメタ分析でも職場が果たす役割の重要性について検討されている。他方、移行①は経験学習論が個人の学習過程として扱ってきた。しかし、両者の説明範囲は、いずれも個人の学習と行動の水準の域を出ていない。たとえば、転移研究で従属変数とされるものは、受講者の職場行動の一般化や持続であり、その行動が組織の成果へ転換される過程は、その枠組みには含まれない。この点は第 2 節で確認する。

このような境界は、国内の文献でも指摘されている。中原ほか（2018）は、研修転移の知見を実務に展開した代表的な書籍である。同書は、その冒頭では、転移が組織にもたらす利益に触れてはいるが、本文の定義では受講者の行動の一般化と持続を要件とし、分析も行動の段階にとどめて、行動の水準を失われた環と位置づける。また、中原ほか（2022）は、研修が行動を介した間接の効果をもつことを確認したうえで、研修が変えうるのは行動までだ

と述べている。いずれも、行動が成果に転換される移行の存在を認めたうえで、その手前までを自らの主題としている。その他、学びへの投資を扱う書籍でも、学んだ内容が職場で発揮されてはじめて投資が回収されるという趣旨で、同じ境界が指摘されている〔注 1〕。本稿では、これらの文献が主題としなかった空白領域を考察する。

また、組織ルーチン研究を人材管理や人材育成に適用した国内の先行研究もある。槇谷（2012）は、コンピテンシーを模倣可能な営業行動のルーチンとして組織化し、営業成果との連関を論じ、吉野（2012）は新入社員の育成プログラムをルーチンの遂行的性質から分析した〔注 2〕。本稿はこれらを先行研究として認めたうえで、研修転移研究との接続と、成果への転換メカニズムの特定という二点から、その限界点を指摘する。

本稿の構成は次のとおりである。第 2 節で研修転移研究の到達点と射程を、第 3 節で組織ルーチン論の系譜と二つの系統を確認し、第 4 節で行動から成果への転換メカニズムを特定する。さらに、第 5 節では、この転換メカニズムから、実務的な施策の設計指針を導く手順を示し、第 6 節で、本稿と白書（筈井，2026）の「SRACE モデル」との対応を示す。最後に、第 7 節で貢献と研究課題を論じる。

２　研修転移研究の到達点と射程

研修転移研究の出発点は、Baldwin and Ford（1988）のレビュー論文である。同論文は、研修転移を、研修で得た知識や技能、態度を職務へ適用する程度と定義し、その成立には、学んだ内容が職務の文脈へ「一般化」されることと、それが「持続すること」の双方が必要だとした。同論文では、研修設計や受講者の特性、職場環境がインプット、学習と保持が研修の成果、一般化と持続が転移の条件とする枠組みが提示された。なお、学習と保持は転移の必要条件であるが十分条件ではなく、学習された技能が職場で持続するかどうかは、受講者の動機や上司の支援に左右される。ここで、転移の従属変数は、受講者個人の職場行動の一般化と持続である。

この枠組みが示した職場側の重要性は、のちのメタ分析で裏づけられている。Blume et al.（2010）は、同一回答者に由来する影響を除いたうえで、職場環境、支援、転移風土のそれぞれが転移と関連することを確認した。また、Hughes et al.（2020）は、この支援を、組織と上司、同僚の三水準に分け、いずれの水準の支援も転移と関連することを示し、訓練終了から時間を経て評価された転移を「持続」と定義した。ただし、これらは相関にもとづく知見であり、職場環境が転移を引き起こすという因果的な解釈に注意を促している（Hughes et al.，2020，p.178）。これを受けて、本稿では、転移が職場の条件に左右されるという因果の方向性のみを支持し、その効果の大小については論じないものとする。

本稿にとって重要なのは、この系譜の分析単位と従属変数である。第一に、Baldwin and Ford（1988）が論じた範囲の境界は一般化と持続であり、学びによって変化した行動が、組

織の成果へ転換される過程は含まれていない。第二に、同論文は、研修内容の職務関連性を前提視せず、不適切な内容は学習、転移されても有効な職務成果には結びつかず、内容の妥当性が先立つべきとする。ただ、ここでの職務関連性は、転移の前提条件として求められているのであって、行動が成果に変わるメカニズムとして論じられているのではない。第三に、Blume et al.（2010）の尺度では、訓練で得た技能が訓練時とは異なる課題や環境で使われている程度を転移尺度と定義し、学習成果だけを測る研究を除外している。つまり、従属変数はここでも個人による技能の活用である。このように、この系譜が説明するのは、受講者個人の行動の一般化と持続までである。行動が組織の成果へ転換される過程は、エビデンスの有無以前に、そもそも問われてこなかったのである。

なお国内では、研修転移研究を実務に展開した代表として、「研修開発入門」のシリーズがある。中原（2014）は、研修開発を、企画から経営に効果を示すまでの一連の過程として定義し、七つの工程に分節した。転移については、その中のコラムで扱われ、Baldwin and Ford（1988）に依拠して定義されている。また、中原ほか（2018）は研修転移を主題とし、学んだ内容が職場で一般化されることと、その効果が持続することの二つを転移の要件として、上記の二条件を実務家向けに紹介した。同書は、評価研究の系譜をたどり、行動の水準が学習と成果をつなぐ「失われた環」であることを確認し、転移の促進策を整理している。さらに上司の態度と転移風土を、職場側の要因として位置づけ、人材開発部門の責任範囲を転移まで広げることも提案する。続く中原ほか（2022）は、カークパトリックの 4 レベル評価モデルの紹介とその批判、およびその後の改訂を整理し、組織の成果から遡って行動の水準以下の測定項目を定める混合評価の方法を提案する。これら三冊に共通するのは、分析単位が個々の研修と職場でとどまっていること、担い手が人事や講師、上司であること、射程が受講者の行動変容とその測定までであることである。いずれも、行動が組織の成果に転換される組織側の仕組みは主題とされていない。

転移研究と関連して、学習機会への参加（「学習」）から知識やスキルの習得（「到達」）への移行については、経験学習論が説明を試みている。Kolb（1984）は、学習を、経験の変換を通じて知識が創り出される過程と定義した。ただし、同書の分析単位は個人の学習過程と生涯にわたる発達であり、実証の中心は大学生や専門職の学習スタイルであって、企業内研修や組織成果は分析対象ではない。本稿では個人の人材育成文や経験学習論の詳細なレビューは行わないが、これらの研究の説明単位が個人にあることは、転移研究と共通する。

以上の通り、研修転移研究は到達から行動への移行②を、一般化と持続として説明し、また、経験学習論は学習から到達への移行①を個人の学習過程として説明する。いずれも従属変数は個人の水準にあり、行動から成果への移行③は説明範囲の外にある。図 1 の上帯に示す各系譜の説明範囲はこの区分にもとづく。したがって、移行③を説明する理論的枠組みは、個人の水準にとどまらない理論、すなわち組織ルーチン論に求める必要がある。

３　組織ルーチン論の系譜と二つの系統

組織ルーチンを組織論の中心に位置づけた端緒は、Nelson and Winter（1982）である。同書はこの語を、企業の規則的で予測可能な行動パターンの総称として用い、生産の技術的な手順だけでなく、採用や在庫の手続き、投資や研究開発の方針、事業戦略までを射程に含めた。この射程の広さが、研修で示される標準的な業務体系や手順をルーチンとして扱う本稿の前提になる。同書はまた、ルーチンを進化論における遺伝子になぞらえた。ルーチンは組織の持続的な特徴であり、組織がとりうる行動の範囲を定める。また、複製を通じて「遺伝」し、成績のよいルーチンをもつ組織が産業内で比重を増すという意味で「淘汰」される。さらに同書の第 5 章は、明確に定義された能力の集合から最適な行動を選ぶという正統派の組織観に代えて、行動パターンがなぜ連続するのかを問うた。手がかりは個人のスキルである。スキルは、一度身につけば、その都度考えなくても同じ形で発揮される。同書はルーチンを組織にとってのスキルに相当するものと位置づけ、組織の行動が続くのは、毎回選び直されているからではなく、身についた手順として遂行されているからだと説明した。行動の連続性をこのように説明する見方が、のちの「能力派」の基礎になる。

組織ルーチン研究は、1990 年代初頭に組織学習研究と交差した。Cohen and Sproull（1996）は、この交差から生まれた論集の序章で、研究群を三つの軸で整理した。研究で扱われている知識が手続き的か宣言的か、記憶の担い手を個人とみるか個人間の関係とみるか、既存の行動パターンの強化を扱うか変化を扱うか、の三軸である。この分類では、個人が学んだことが個人間で反復される行動パターンに組み込まれていく過程、すなわち移行③は、後の二つの軸で記述される対象に当たる。

Nelson and Winter 以後の研究は、「能力派」（capabilities perspective：「能力パースペクティブ」とも）と「実践派」（practice perspective：「実践パースペクティブ」とも）〔注 3〕に整理される（Parmigiani & Howard-Grenville, 2011）。能力派の議論を総括するのが Becker（2004）のレビューである。同レビューは、ルーチンが組織にもたらす効果を四つに集約した。その内容は第 4 節で確認し、移行③の第一のメカニズムとして位置づける。同レビューではあわせて、この語が行動の規則性と、認知の規則性の双方に使われてきたことが混乱の主因として指摘された。この指摘は、ルーチンを観察する際の焦点化の重要性を示している。

この指摘を受けて、能力派は観察の対象を絞り込んでいる。Becker（2005）は、成果を問う研究には行動の水準が適切であるとして、先行要因、ルーチンの特性、成果の三つを結ぶ実証研究の枠組みを示した。ここでの特性とは、頻度や連鎖のかたちといった、観察される行動パターンの測定可能な特徴を指す。つまり、観察するのは、経営が望む行動パターンではなく、実際の行動パターンである。この「行動の水準で、実際の行動を観察する」という焦点化が、第 4 節で定める本稿の観察単位の根拠になる。一方で、観察される行動ではなく、

行為を生み出す性向としてルーチンを定義し直す立場もある（Hodgson, 2008）〔注 4〕。この争点は、第 5 節の規則・遂行・傾向性の三つの水準で再び扱う。

実践派の研究は Feldman（2000）に始まる。同論文では、大学の寮運営ルーチンの継続観察でその多くがリアルタイムで変化していたことから、行動の安定性を定義の要件とする従来の理解を問い直した。Feldman（2000）によれば、運営者は前回の結果を省察し、うまくいかない点を直し、あるやり方を拡大しようとするという。この省察が計画・行為・結果・理想という循環を回し続けることが、変化の源泉である。ただし、変化がすべての反復で観察されるという主張ではない。観察された事例は、年次の反復や、担当者の裁量権、変化を許容する環境などの条件を備えていた。これを踏まえて理論を精緻化した Feldman and Pentland（2003）では、組織ルーチン概念は、複数の行為者が担う「反復的で識別可能な相互依存行為のパターン」（“repetitive, recognizable patterns of interdependent actions”, Feldman & Pentland, 2003, p.95）と再概念化された。そして、遺伝子や習慣などの比喩が、ルーチンを固定的な対象として描く要因になっていると批判した。ただ、手続き的知識や認知効率に関する知見は否定せず、それらを踏襲しつつ、ルーチンがもつ二つの側面（「直示的側面」と「遂行的側面」）を区別した。「直示的側面」とは、ルーチンの理想的ないし図式的な形、一般化された原則としてのルーチンである。「遂行的側面」とは、特定の人々が特定の時と場所で行う具体的な行為としてのルーチンである。両側面は互いを前提とし、その相互の関係がルーチンの安定と変化の双方を生むという。この関係が崩れる場合、すなわち直示的側面が更新されても遂行が追随しない場合の説明は、第 4 節で行う。

本稿では、二つの系統の関係を役割分担の関係とみなす。Parmigiani and Howard-Grenville（2011）によれば、両系統は、組織ルーチンを相互依存する組織行為の反復パターンとする定義を共有しながら、異なる問いと分析水準のセットを形成する。能力派は、ルーチンを一つの全体として扱い、企業の目標や成果との結びつきを問う。一方で、実践派は、ルーチンの内部で行為とその担い手、用いられる人工物がパターンを生み、再生産し、変える過程を分析する。行為者の想定も両者で異なる。能力派は、行為者が概ね設計のとおりに遂行すると想定する一方で、実践派は、行為をそのつど努力して成し遂げられるものと捉え、行為者を交換不能とみなす。同論文は、それぞれの焦点化には理由があり、問いや前提、方法の違いは尊重されるべきだと論じている〔注 5〕。本稿はこれに従い、転移した行動が成果へ至る連関を能力派の概念で、その転換が内部でどのように成立するかを実践派の概念で説明する。これは統合ではなく、移行③という一つの問いに対する選択的な相互参照である。

なお、実践派はその後、「ルーチン・ダイナミクス」と呼ばれる研究群へと展開した。Feldman et al.（2021）によれば、これは、識別可能な行為パターンの生成、再生産、複製、変化を、実践理論とプロセス志向の組織理論にもとづいて研究するアプローチである。関心の中心は、直示的・遂行的という二つの側面の区別から、行為が繰り返しのなかでパターンを成しつつある過程そのもの、すなわち「パターン化」（patterning）へと転じている〔注 6〕。本稿で

はこの展開に踏み込まない。移行③の説明に必要なのは、両側面の相互の関係と、遂行が変異を生むという理解までだからである。

また、組織ルーチンは国内でも、組織学習、組織変革、環境適応の文脈で論じられてきた。人材の管理と育成への代表的な適用例は二つある。槇谷（2012）は、高業績者の行動を標準化し、部門横断で反復・共有する過程を、営業成果につながる組織ルーチンの形成として描いた。ただ、研修転移研究は枠組みに用いられておらず、売上等の改善も記述的な証拠にとどまる。吉野（2012）は、新入社員育成のフォロー研修を管理実践として分析し、ルーチンを規範的に参照される手本として捉え直した〔注 7〕。もっとも、研修後の実践の変化は追跡されず、研修転移研究との接続も組織成果の測定もない。他方で、筈井・吉澤（2023）は、批判的実在論の立場から、反復される業務とその成果を条件づける構造とを生成メカニズムで結び、事業の継続と成果を説明した。本稿はこれを、同じ立場の筈井（2021）とともに理論的な前史として引き継ぐ。ただし、上の適用例もこの前史も、研修転移研究とは接続していない。本稿の新しさは、研修転移研究とルーチン研究の接続と、それによる移行③のメカニズムの特定にある。

４　行動から成果への転換メカニズム

第 2 節のとおり、研修転移研究の従属変数は受講者個人の職場行動の一般化と持続である。他方、移行③、すなわち、行動から成果への転換は個人の水準では完結しない。組織ルーチンは複数の行為者が担う相互依存行為の反復パターンであり（Feldman & Pentland, 2003, pp.95-96)、個人水準の反復である習慣とは区別される(Becker, 2004, pp.645-646)。能力派がルーチンを成果に結びつく全体として扱ってきたことを踏まえれば、転移した行動が成果へ転換されるには、その行動が相互依存的な行為パターンに組み込まれること、すなわち「ルーチン化」(routinization) が必要になる。本節では、この組み込みのメカニズムを特定する。

個人の学習と組織ルーチンの接点は、組織学習研究で早くから論点になっていた。Cohen (1991) は、組織学習研究と認知心理学の収斂を論じたレビューで、個人のスキルのレパートリーの形成と修正が、学習を組織のルーチンに埋め込み、組織記憶を構成するという接点を整理した。そこでは言語化しにくい手続き的記憶と修正しやすい宣言的記憶が区別され、手続き的記憶は文書に写し取りにくいため、ある実践を横展開するには、文書よりも人の移動が有効な場合もあるとされる。これは、ルーチンを組織にとってのスキルとみる Nelson and Winter (1982, pp.124-126) の見方を、学習の側から引き継いだものと解される。ただし、これらは対応関係を確定したものではなく、検討すべき仮説群の提示にとどまる(Cohen, 1991, pp.137-139)。とりわけ、個人のスキルが相互依存行為へ変わる調整の過程は特定されていない。転移研究が従属変数の先として説明してこなかった過程と、ルーチン研究で特

定されてこなかったこの調整の過程は、同じものを指している。これが、第1節で述べた説明範囲の境界である。

第一のメカニズムは、ルーチンが組織に果たす四つの効果である。Becker（2004）はレビューの結論部で、この効果を四つに集約している。その第一は「調整」であり、これにより参加者が他者の行動を予期でき、多数の同時的な活動が整合する。第二は「安定」であり、変化を検出する基線と他者の行動への期待を与える。ただこれは、内在的な変化を排除しない相対的なものである。第三は、「認知資源の節約」であり、参加者は反復事象を半ば自動的に処理し、注意を例外的な事象に配分できる。第四は、「組織記憶」であり、反復される相互作用それ自体が知識の貯蔵庫として働き、文書や人工物では保持しきれない暗黙知をも束ねる。

もっとも、四つの効果はルーチン化が成立してからの機能であり、行動がルーチンとして定着するまでの過程の説明ではない。この定着の過程は、Becker の整理に先立って検討されていた。Edmondson et al.（2001）は、新しい行動とルーチンの形成が先行研究で手薄だと指摘したうえで、医療チームの比較事例から、定着に共通する過程を集合的学習として描いた。これによると、チームで学ぶプロジェクトとしての枠づけと、下位の職種から発言できる心理的安全性がこの過程の成否を分け、この過程は個人には平凡でもチームでは自然に起こらないという。

加えて、ルーチン化の効果を確かめるには、行動の水準で何を測るかを定めなければならない。Becker（2005）は行動水準の特性を、頻度と連鎖の多様性に絞り、調整や認知資源の節約、実行による学習をその成果とした。このような観察項目の絞り込みは、実際の行動パターンがルーチンを構成するという整理（Becker et al., 2005）と整合する。ただ、観察水準の混在と遂行の即興性が実証適用上の困難として挙げられており、本稿でも、観察単位を、提示された行動の頻度と連鎖の一定性と定めることとする。

第二のメカニズムは「テンプレート」である。Nelson and Winter（1982）は、機能している既存のルーチンが、新しいルーチンを作る際のテンプレートとして働くと論じた。手本があれば、たとえば個人の把握能力を超える規模の仕組みでも、新しい拠点で相当の精度で再現できる。網羅的な記録は必要ではなく、新しい拠点の各役割の担い手が、手本側の対応する担い手の観察や訓練を通じて、自分の担当部分の知識を得ればよいという（pp.119-120）。テンプレートがこのように手本になりうるのは、組織が、文書によってではなく実行することを通じて記憶しているからである（pp.99-100）。ただしテンプレートは良い複製を保証せず、移転の過程でルーチンには変異が生じる（p.121）。この機能はBecker（2004）の四つの効果に含まれないため、本稿は別のメカニズムとして位置づける。

第三のメカニズムは、直示的側面と遂行的側面のずれである。Feldman and Pentland（2003）によれば、参加者は直示的側面を手がかりに個々の遂行を導き、説明し、指示し、その遂行が直示的側面を生成・維持・修正する。ただし、一方の変更は他方の変更を伴うと

は限らない。たとえば、約束が成文化されても関係者がそれを遂行しなければ、その約束はルーチンの一部にはならず、反復されるのは約束の表明だけになる（p. 107）。本稿はこの知見を踏まえ、直示的側面が更新されても、その遂行が伴わず、両者のずれが反復される状態を「形骸化」と呼ぶ〔注 8〕。他方で、遂行の反復は調整と即興を含むため、参加者は変異を生み続け、そのうち選ばれた変異が直示的側面に保持されることで内生的な変化が生じる（pp. 112-113）。

以上の対応を図 1 に整理する。図 1 は、学習が成果に至るまでの過程を横軸にとり、「学習」、「到達」、「行動」、「成果」の四つの段階と、そのあいだの移行①から③を示す。各段階は、個人・職場・組織のどの水準の出来事かがわかるよう、三つの層に振り分けてある。この横軸に、各研究系譜が説明する範囲を重ねると、経験学習論は学習から到達までを、研修転移研究は到達から行動までを説明し、本稿は行動から成果への移行③を説明することが示される。この移行③を説明する概念が、図の下段に置いた本節の三つ、すなわち「四つの効果」、「テンプレート」、「形骸化（直示的側面と遂行的側面のズレ）」である。三つは排他的ではなく、四つの効果はルーチン化された行動がなぜ成果に結びつくかを、テンプレートは新しい行動が何を手本に複製されるかを、形骸化は提示された行動がなぜ遂行に結びつかないかを説明する。

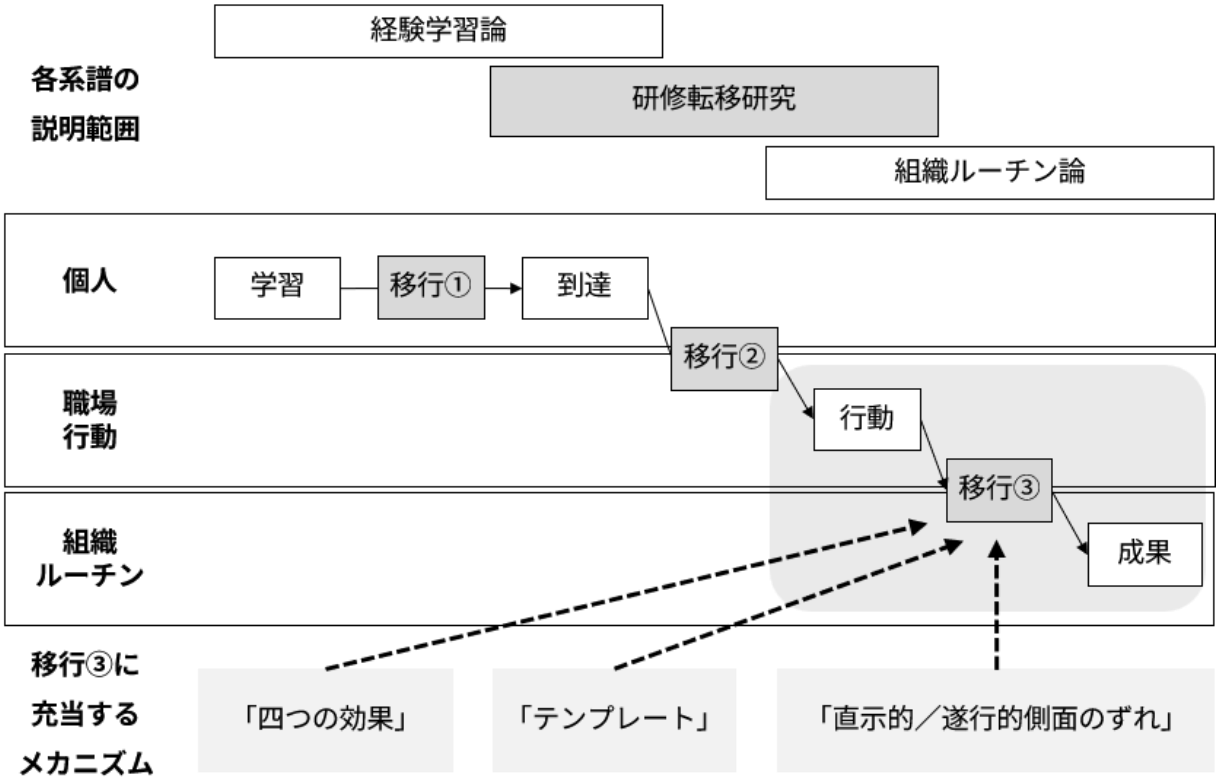

図１　学びの成果の連関と各研究系譜の説明範囲
出所：筆者作成

５　設計指針を導く実務的手順

第 4 節で特定したメカニズムは、移行③がどのように成立するかを説明する知識である。これを停滞点の診断と施策の設計に使えるようにするため、本稿は四つの実務的手順を提案する。①停滞点の特定、②メカニズムの充当（規則の根拠づけ）、③命名・設計（規則の定式化）、④事例による裏づけ（支持証拠の照合）である。四つはいずれも、組織が自らの停滞に対して実行する工程である。このうち充当は、Becker（2005, pp.819, 823）の先行要因・特性・成果の枠組みに沿って行う。

方法論としては、この手順は van Aken（2004）のデザイン科学に依拠する。ここでは、研究は説明科学とデザイン科学に分けられる。説明科学は記述や説明、予測を担い、因果モデルを創出する。一方で、デザイン科学は問題を解く知識を開発する。この知識は専門家が個別の問題に当てはめて用いる知見であり、その単位が、介入を望ましい成果と結びつける「技術的規則」（technological rule）である（p.228）。二つの科学は相補的であり、説明科学が規則の根拠となるメカニズムを明らかにし、デザイン科学がそれを規則として定式化する。エビデンス・ベースド・マネジメント（Rousseau, 2006）や、研究者と実務家が問題設定から検証までを協働する関与型研究（Van de Ven, 2007）も、この手順の背景にある。

手順①（停滞点の特定）では、学びが成果の連関のどの移行で停滞しているかを見きわめる。出発点は、手元の指標が四つの段階のどれを代表するかの確定である（筈井, 2026, p.34）。仮に、学習や到達の段階の指標しかなければ、行動以降は観察されていないことが分かる。たとえば、研修プログラム等の施策の目的とその進捗を判断する根拠とが同じ基盤にあるかを問うたとき、目的が抽象語にとどまった場合は、指標は受講管理で留まる可能性が高く、行動と成果の段階の測定や観察は困難になる（p.13）。

手順②（メカニズムの充当）は、停滞点に第 4 節のメカニズムを充当する。問われるのは、新たな行動が組織ルーチンに組み込まれて四つの効果を生んでいるか、何をテンプレートに複製されたか、提示された行動と遂行のずれが反復されていないか、の三つである。この三つを確かめるには、提示されている行動と実際の遂行とを、別々に観察して対比しなければならない。Becker and Zirpoli（2008）が指摘するように、規則と行為は互いに還元できず、対比してはじめてずれが見えるからである（pp.130, 145）。第 3 節で触れた争点はここに再び現れる。規則の水準には研修・標準・手順として提示された行動を、遂行の水準には特定の行動の頻度と連鎖の一定性を対応させ、両者のずれを「形骸化」とみなす。ずれが明らかとなれば、次に、どの遂行を直すべきかを絞り込む。Becker and Zirpoli（2008）の事例では、「開発コストの超過」という集約的な成果指標を、それを生んでいる個々の手順にまで分解したことで、是正すべき対象が直接特定された。このように、停滞点の集約的な指標を遂行水準まで分解することが、欠けているメカニズムの特定につながる。

手順③（命名・設計）は、充当したメカニズムに、その組織で通じる名前を付け、標準化文書や指標、会議体などの人工物に刻印することである。Glaser（2017）は、ルーチンの変更を意図して人工物を設計する活動を設計遂行（design performances）〔注 9〕と呼び、行為者・人工物・理論・実践からなる社会物質的な集合体を構想し反復的に具体化する過程と定義した（p.2133）。設計遂行には四つのメカニズムがある。第一の「行為文法の抽象化」は、暗黙のうちに行われている行為を、場所や資源、行為の組み合わせに変換し、人工物へ刻印できるようにすること。第二の「前提の露呈」は、設計に用いる理論の仮定と現場の条件との不一致を可視化すること。第三の「主体性の配分」は、どの判断を人が担い、どの判断を人工物に任せるかを組み替えること。第四の「成果の評価」は、試行の結果に照らして、望ましい遂行についての理解そのものを改めることである。

手順④（事例による裏づけ）は、手順③で作成した設計指針を既存の事例に照らし、その有効性を支持するエビデンスの有無を確かめる工程である。技術的規則は未知の文脈要因を含む適用文脈で試行される必要があり、提案者自身の検証が α テスト、第三者による別文脈での検証が β テストと呼ばれる（van Aken, 2004）。本稿も第 6 節でこの照合を行うが、それは α テスト以前にある。五つの条件の導出に用いた白書の 7 事例に事後的に照らすものであり、検証とは呼べないからである。白書第 7 章の点検の順序（筈井, 2026, pp.34-35）は手順①から③の実務向けの表現であり、本稿はそのメカニズム側の根拠づけである。

なお、以上の手順は、検証済みの技術的規則ではない。事例研究から得た知見の一般化には理論枠組みとの対応が条件となり（Becker & Zirpoli, 2008, pp.145-146）、ルーチンの再設計を扱う研究でさえ、単一の失敗事例から得た段階モデルを探索的仮説にとどめる（Gupta et al., 2015, p.870）。本稿の手順も β テストを経ていない提案であり、検証は今後の課題として位置づける。

6　適用例としての SRACE モデル

本節では、第 5 節の手順④に当たる最初の照合として、白書（筈井, 2026）が導いた五つの条件と第 4 節のメカニズムとの対応を示す。事例の事実は、すべて当該白書と公開ケースの既出の記述に拠る。白書は、北海道内の 7 組織（企業・団体）における人材育成とリスキリングの取り組みを、聞き取りと提供資料にもとづくケーススタディとして記述したものである。比較の枠組みとしては、先行研究の知見を踏まえつつ事例の整理から得た五つの条件を、「SRACE モデル」として提示した。統計的な代表性は前提とせず、記述は回顧的である。各事例の概要は付録に収められ（pp.37-63）、個々の事例はケースライブラリで公開されている。

まず、白書による五条件の定義を要約する。S（Strategy：戦略的接続）は、学びへの投資がどの経営課題に応えるかが明示され、その目的が後述の E の指標と同じ基盤で論じられ

る状態である。R（Role/Skill：役割・スキル）は、対象を役割と到達水準の単位で定め、到達を資格・修了要件・実務上の出力などの代理指標で示せる状態である。A（Architecture：学習から業務までの設計）は、学ぶ機会、実務での試行、成果や失敗の共有、標準化と更新、上司や関係部門の関与が連なっている状態である。C（Culture：学習文化と推進体制）は、試行錯誤が許容され、活動を続けられる条件である。雰囲気ではなく、中核を担う人員、振り返りと決定の頻度、上位者の支援と負荷調整という具体点で記述される。E（Evidence：測定と活用）は、指標が実際に意思決定や改善の検討に使われているかを問い、厳密な因果推論を要求しない。五つは独立ではなく、同じ方向を向いてはじめて連関が進展するとされる。

五つの条件と第4節のメカニズムとの対応を、表1に示す。表1には、条件とその定義の要旨、条件が作用する連関上の位置、条件が作用する理由、依拠する研究系譜、事例根拠の五つの欄を設けている。連関上の位置は、その条件が成果の連関のどの段階・移行に作用するのかを示し、図1と対応する。手順①で停滞の移行を特定した組織は、この欄から、整えるべき条件を引き当てることになる。また、条件が作用する理由は、第3節・第4節で確認したルーチン研究の概念によって記している。

表1　SRACEモデルの五条件と組織ルーチン論の対応

条件	ルーチン研究上の対応	依拠する研究系譜
S（戦略的接続） 経営課題と学習の目的が同じ基盤で語られる	ルーチンをく全体として扱う能力派の視角（Parmigiani & Howard-Grenville, 2011） 経営の影響範囲＝テンプレートの選択・複製の督励・やめる基準・フィードバック（Becker et al., 2005）	Huselid (1995) Becker & Huselid (2006) Parmigiani & Howard-Grenville (2011)
R（役割・スキル） 誰にどの水準を求めるかが、到達を示す指標とともに具体化される	スキルレパートリーの形成・修正が、学習をルーチンと組織記憶に埋め込む接点（Cohen, 1991） 行為者は交換不能・遂行は状況依存（Parmigiani & Howard-Grenville, 2011）	Crook et al. (2011) Lepak & Snell (1999) Cohen (1991)
A（学習から業務までの設計） 学習機会から試行・共有・標準化と上司の関与までが一貫する	既存ルーチンがテンプレートとなる（Nelson & Winter, 1982） 文書・人工物は暗黙知を保持しない（Becker, 2004） 直示的側面の更新と遂行の追随（Feldman & Pentland, 2003）	Huber (1991) Argote & Miron-Spektor (2011) Nelson & Winter (1982) Becker (2004)
C（学習文化と推進体制） 試行錯誤が許容され、学習を続ける体制が具体化される	新ルーチン定着の集合的学習と心理的安全性（Edmondson et al., 2001） 変異・選択・保持に要する裁量（Feldman & Pentland, 2003）	Edmondson (1999) Nahapiet & Ghoshal (1998) Edmondson et al. (2001)
E（測定と活用） 指標が意思決定と改善の議論で使われる	安定＝変化を評価する基線（Becker, 2004） 結果への省察から修復・拡張へ（Feldman, 2000） 頻度と連鎖の多様性（Becker, 2005）	Rousseau (2006) Ittner et al. (2003) Becker (2004) Becker (2005)

出所：筆者作成

S（戦略的接続）は、能力派がルーチンを企業の目標と成果に結びつく全体として扱い、どのルーチンをどの成果のために変えるかを問う視角（Parmigiani & Howard-Grenville, 2011, pp.417-420)に対応する。経営がなしうることには限りがあり(Becker et al., 2005)、この条件は連関の向きを決めるが、転換そのものは他の条件に委ねられる。

R（役割・スキル）の根拠は、個人の学習と組織の記憶との接点にある。スキルのレパートリーの形成・修正を通じて学習がルーチンと組織記憶に埋め込まれるという接点（Cohen, 1991, pp.135-136）は、誰のどのスキルをどのルーチンに組み込むかを定めてはじめて生じる。実践派も、行為者を交換不能とみなす(Parmigiani & Howard-Grenville, 2011, p.418)。ルーチンの遂行が担い手ごとに異なるなら、対象を役割の単位で特定しない施策は、誰の行動も変えないことになる。R が求める役割と到達水準の具体化は、この特定に当たる。

A（学習から業務までの設計）は、学んだ行動が何を手本に複製されるかというテンプレートの経路（Nelson & Winter, 1982, pp.119-121）を整える条件である。文書は暗黙知を保持せず（Becker, 2004, pp.660-661)、直示的側面の更新に参加者の遂行が追随しなければ形骸化する（Feldman & Pentland, 2003, pp.103, 107)。A の定義が学ぶ機会から標準化と更新、上司の関与までの連なりを求めるのは、このためである。

C（学習文化と推進体制）の根拠は、定着が集合的学習だという知見にある。新しい行動の定着は選抜・練習・試行・振り返りの集合的学習であり、下位の職種が発言できる心理的安全性が行動の変化を可能にした（Edmondson et al., 2001, pp.705, 708)。変異の選択と保持(Feldman & Pentland, 2003, pp.112-115)にも、試行を許す裁量と続ける体制が要る。C が雰囲気ではなく人員・頻度・支援という具体点で記述されるのは、この過程を支える条件だからである。

E（測定と活用）の根拠は、ルーチンの安定が変化を評価する基線を与えることにある（Becker, 2004, p.659)。提示された行動の頻度と連鎖の一定性（Becker, 2005, pp.827, 838）を数える指標が、この基線になる。指標が使われると、参加者の結果への省察が修復や拡張を促す循環（Feldman, 2000, pp.613, 620-623）が作動する。指標は存在よりも使われ方が問われる（Ittner et al., 2003）という E の定義は、この作動を指している。

事例根拠が指すのは、白書第 3 章が観察項目ごとに事例を読み解いた箇所（筈井, 2026, pp.13-17)であり、その記載は本稿では繰り返さない。メカニズムとの対応を示す例として、一つだけ挙げておくと、標準化文書を整備し更新を継続するパターンは、本稿でいう直示的側面の更新に当たり、更新の継続を要件とする点が形骸化のメカニズムに対応する。

対応には限界がある。表 1 は、白書が 7 事例の整理から導いた条件と、本稿が文献から特定したメカニズムとを事後的に結んだものであり、条件がメカニズムを介して成果を生むことを検証したものではない。また、各事例は一地域の 7 組織にとどまり、その記述は回顧的である。対応は仮説的であり、条件の有無と成果との関係を観察単位の定義のもとで確かめることは今後の課題である。

7　ディスカッションと今後の課題

本稿の貢献は三つある。第一は研修転移研究に対するものである。Baldwin and Ford (1988) は、職場環境のマルチレベルの検討と各要因の相互作用の検証を将来の課題として掲げた。また、Hughes et al. (2020) は、転移を職務への埋め込みと維持の過程と捉えた。本稿は、その埋め込みに、「ルーチン化」という組織水準のメカニズムを新たに与えたと言える。いわゆる「失われた環」に研修の側から取り組んだ国内の実務書（中原ほか, 2018）との関係では、同書が行動までを説明し、本稿が行動から成果までを説明する、という分担になる。第二は組織ルーチン研究に対するものである。個人のスキルが相互依存行為へ変わる調整の過程（Cohen, 1991）に、本稿は研修介入を起点とする新ルーチンの形成という観点を構築した。これは二系統の選択的な相互参照（Parmigiani & Howard-Grenville, 2011, pp.443-445）と二つの分析水準の接続（p.447）の一つの適用である。第三は実務に対するものである。第5節の手順と表1は停滞点から問題解決へ至る道筋を示し、白書の組織類型（筈井, 2026, pp.18-23）による自組織の見立てに、メカニズムの根拠を提供する。

なお、本稿は一地域の7組織の回顧的な記述にもとづく概念枠組みの提示であり、因果検証の過程を含まず、対応は仮説的である。これは先行研究の留保と対応づけると以下のような課題になる。第一に、転移の持続を評価するエビデンスが不足している（Blume et al., 2010, p.1097）。すなわち、観察単位を複数時点で測り、遂行的側面の保持として追うことが課題である。第二に、職場環境と転移の知見は相関設計にもとづく（Hughes et al., 2020, p.178）。条件と成果の関係もメカニズムを介した設計で確かめる必要がある。第三に、第5節の手順は技術的規則として使用文脈で試されていない（van Aken, 2004, pp.228-229）。よって、次の段階は第三者による別文脈でのβテスト（pp.229, 232）である。

これらの実証研究としての課題は、続稿では、ルーチンの「変革に関する研究」、「複製に関する研究」、「保持に関する研究」という三つの方向で整理することができる。第一の変革に関する研究は、人工物に条件を刻印してルーチンを変える過程を対象とする。具体的には、理論と現場の往復で集合体を作り直す設計遂行（Glaser, 2017）、多職種チームで得られた知見の適用範囲（Edmondson et al., 2001）、そして知識の分節化と成文化を伴う意図的な学習（Zollo & Winter, 2002）としての施策の更新などを扱う。第二の複製に関する研究は、条件を拠点間・組織間へ複製する過程を対象とする。ただし、ルーチンの移転には限界がある（Becker, 2004）。先行研究では、複製と革新の競合関係を部分的・一時的に調整するメカニズム（D'Adderio, 2014）や、複製の前に相互依存性や知識、誘因などを再設計する必要（Gupta et al., 2015）が示されており、複製に関する研究では、これらの知見を境界条件つきで育成施策へ転用できるかを問う。第三の保持に関する研究は、定着した行動の変異・選択・保持（Feldman & Pentland, 2003）を継続的に追跡する。この方向は、時間・空間・

方法にわたる実証結果の対照というBecker et al.（2005）の提案とも、現実問題・隣接領域・方法への展開というルーチン・ダイナミクスの方向（Feldman et al., 2021, pp.13-14）とも重なっている。

以上、本稿では、行動が組織の成果へ転換されるメカニズムを、ルーチン研究の四つの効果、テンプレート、形骸化として特定した。学習から職場の行動までを説明してきた研修転移研究と経験学習論に、行動が成果に転換されるまでの説明を加えたことになる。あわせて、このメカニズムから、停滞点の診断と施策の設計に至る実務的手順を導いた。なお、SRACEモデルの五条件とメカニズムとの対応は仮説的であり、その実証が今後の課題である。

謝辞

本稿の事例は、文部科学省「地域ニーズに応える産学官連携を通じたリカレント教育プラットフォーム構築支援事業」の助成による「人材育成・リスキリング調査」にもとづく。調査にご協力いただいた組織の関係各位とケース執筆を共にした河崎智之氏・大石俊太郎氏・藤原健祐氏に感謝する。

注

〔注1〕隣接する国内書のうち、小林（2023）は、スキルの獲得と発揮を同一視する想定を批判し、人的資本への投資が行動を介して業績に結びつくことを根拠に、変えるべきは行動だと述べる。岡田（2024）は、学んだ内容を活かして職場で価値を発揮することを育成投資の回収の条件と位置づける。いずれも行動の段階の重要性を明言するが、行動が成果に変わる組織側の運用は主題としない。

〔注2〕槇谷（2012）は、研修転移を枠組みに用いておらず、ルーチンが組織学習を誘発するメカニズムを未解明としている。吉野（2012）は、研修後の実践の変化を観察しておらず、管理実践の効果の把握を今後の課題とし、研修転移の一般化・持続や組織成果を扱っていない。

〔注3〕Feldman and Pentland（2003）のostensive／performative aspectsを、本稿は「直示的／遂行的側面」と訳す。capabilities／practice perspectivesは「能力派／実践派」とし、初出で能力パースペクティブ／実践パースペクティブを併記した。van Aken（2004）のtechnological ruleは「技術的規則」と訳す。

〔注4〕dispositionsを本稿は「傾向性」と訳す。Hodgson（2008）はルーチンを行動ではなく性向・生成構造として定義し直しており、その引用箇所に限り「性向」とした。Becker（2004）も、この語が行動の規則性と認知の規則性に加えて、性向の意味で用いられることを挙げている。

〔注5〕本稿が二つの系統の関係を「統合」ではなく「役割分担」と呼ぶのは、Parmigiani and Howard-Grenville（2011）が両者の全面的な統合を前提とせず、成果を問うためにブ

ラックボックスを閉じる研究と、内部のメカニズムを問うためにブラックボックスを開く研究との分業を残しているためである。両者を一つの説明図式のなかに並べて示す場合でも、この理論上の分業は保たれる。

〔注 6〕Feldman et al. (2021) の patterning と materializing を、本稿は仮に「パターン化」「物質化」と訳す。前者は行為パターンの生成と更新を動詞的に捉える語であり、後者は人工物が既存のルーチンに影響するだけでなく、ルーチンが社会物質的な配置として成立することを強調する語である。

〔注 7〕本稿の「テンプレート」は、Nelson and Winter (1982) の用法、すなわち既存のルーチンが新しいルーチンの複製の手本として働くことを指す。

〔注 8〕「形骸化」は本稿の用語であり、Feldman and Pentland (2003) の術語ではない。本稿は、直示的側面の変更が遂行の変化を伴わないという同論文の議論と、表明だけが反復される事例とを、形骸化に相当するメカニズムとして接続した。また、筈井・吉澤(2023)の「構造」「メカニズム」「ルーチン化」は批判的実在論に依拠する概念であり、本稿の形骸化、四つの効果、直示的／遂行的側面と同義ではない。同論文が Feldman and Pentland 型の研究に向けた批判は批判的実在論からの理論的立場であり、本稿はそれをルーチン研究一般に対する評価としては用いない。

〔注 9〕Glaser (2017) の design performances を本稿は「設計遂行」と訳す。「遂行」の語は Feldman and Pentland (2003) の遂行的側面と重なるが、設計遂行は人工物を設計する活動の反復を、遂行的側面はルーチンの具体的な遂行を指す。assemblage は「集合体」と訳し、構成要素の一覧ではなく、行為者・人工物・理論・実践の関係的な配置を指す。

〔注 10〕白書は、筈井俊輔『人材育成・リスキリング白書――北海道先行事例から読み解く SRACE モデルと成熟度フレームワーク』(令和 8 年 3 月) である。同白書は「人材育成・リスキリング調査」の報告書であり、北海道内の 7 組織を対象とする。各事例は小樽商科大学大学院商学研究科アントレプレナーシップ専攻ケースライブラリで公開されている。

参考文献

Argote, L., & Miron-Spektor, E. (2011). Organizational learning: From experience to knowledge. *Organization Science, 22*(5), 1123-1137.

Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology, 41*(1), 63-105. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x

Becker, B. E., & Huselid, M. A. (2006). Strategic human resources management: Where do we go from here? *Journal of Management, 32*(6), 898-925.

Becker, M. C. (2004). Organizational routines: A review of the literature. *Industrial and Corporate Change, 13*(4), 643-677. https://doi.org/10.1093/icc/dth026

Becker, M. C. (2005). A framework for applying organizational routines in empirical research: Linking antecedents, characteristics and performance outcomes of recurrent interaction patterns. *Industrial and Corporate Change, 14*(5), 817-846. https://doi.org/10.1093/icc/dth072

Becker, M. C., Lazaric, N., Nelson, R. R., & Winter, S. G. (2005). Applying organizational routines in understanding organizational change. *Industrial and Corporate Change, 14*(5), 775-791. https://doi.org/10.1093/icc/dth071

Becker, M. C., & Zirpoli, F. (2008). Applying organizational routines in analyzing the behavior of organizations. *Journal of Economic Behavior & Organization, 66*, 128-148. https://doi.org/10.1016/j.jebo.2007.04.002

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. https://doi.org/10.1177/0149206309352880

Cohen, M. D. (1991). Individual learning and organizational routine: Emerging connections. *Organization Science, 2*(1), 135-139.

Cohen, M. D., & Sproull, L. S. (Eds.). (1996). *Organizational learning*. SAGE Publications.

Crook, T. R., Todd, S. Y., Combs, J. G., Woehr, D. J., & Ketchen, D. J., Jr. (2011). Does human capital matter? A meta-analysis of the relationship between human capital and firm performance. *Journal of Applied Psychology, 96*(3), 443-456.

D'Adderio, L. (2014). The replication dilemma unravelled: How organizations enact multiple goals in routine transfer. *Organization Science, 25*(5), 1325-1350. https://doi.org/10.1287/orsc.2014.0913

Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly, 44*(2), 350-383.

Edmondson, A. C., Bohmer, R. M., & Pisano, G. P. (2001). Disrupted routines: Team learning and new technology implementation in hospitals. *Administrative Science Quarterly, 46*(4), 685-716.

Feldman, M. S. (2000). Organizational routines as a source of continuous change. *Organization Science, 11*(6), 611-629.

Feldman, M. S., & Pentland, B. T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly, 48*(1), 94-118. https://doi.org/10.2307/3556620

Feldman, M. S., Pentland, B. T., D'Adderio, L., Dittrich, K., Rerup, C., & Seidl, D. (2021). What is routine dynamics? In M. S. Feldman, B. T. Pentland, L. D'Adderio, K. Dittrich, C. Rerup, & D. Seidl (Eds.), *Cambridge handbook of routine dynamics* (pp. 1-18). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108993340.002

藤原健祐・筈井俊輔（2026）「医療法人渓仁会――学ぶ風土と人材育成体系が支える医療組織の持続可能性」小樽商科大学大学院商学研究科アントレプレナーシップ専攻ケースライブラリ，Case Study No. C2600201.

Glaser, V. L. (2017). Design performances: How organizations inscribe artifacts to change routines. *Academy of Management Journal, 60*(6), 2126-2154. https://doi.org/10.5465/amj.2014.0842

Gupta, A., Hoopes, D. G., & Knott, A. M. (2015). Redesigning routines for replication. *Strategic Management Journal, 36*, 851-871. https://doi.org/10.1002/smj.2254

筈井俊輔（2021）『なぜ特異な仕事は生まれるのか？――批判的実在論からのアプローチ』京都大学学術出版会.

筈井俊輔（2026）『人材育成・リスキリング白書――北海道先行事例から読み解く SRACE モデルと成熟度フレームワーク』小樽商科大学大学院商学研究科アントレプレナーシップ専攻.

筈井俊輔・吉澤剛（2023）「市民によるインフラ構築としてのゲノムコホート事業：批判的実在論から見た業務継続のダイナミクス」『組織科学』56(3)，4-17.

Hodgson, G. M. (2008). The concept of a routine. In M. C. Becker (Ed.), *Handbook of organizational routines* (pp. 15-28). Edward Elgar.

Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science, 2*(1), 88-115.

Hughes, A. M., Zajac, S., Woods, A. L., & Salas, E. (2020). The role of work environment in training sustainment: A meta-analysis. *Human Factors, 62*(1), 166-183. https://doi.org/10.1177/0018720819845988

Huselid, M. A. (1995). The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance. *Academy of Management Journal, 38*(3), 635-672.

Ittner, C. D., Larcker, D. F., & Meyer, M. W. (2003). Subjectivity and the weighting of performance measures: Evidence from a balanced scorecard. *The Accounting Review, 78*(3), 725-758.

小林祐児 (2023)『リスキリングは経営課題――日本企業の「学びとキャリア」考』光文社.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Lepak, D. P., & Snell, S. A. (1999). The human resource architecture: Toward a theory of human capital allocation and development. *Academy of Management Review, 24*(1), 31-48.

槇谷正人 (2012)「組織ルーティンによるコンピテンシー・マネジメント―B 社営業部門プロジェクト活動の調査より―」『経営情報研究』19(2), 1-18.

Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review, 23*(2), 242-266.

中原淳 (2014)『研修開発入門――会社で「教える」、競争優位を「つくる」』ダイヤモンド社.

中原淳・関根雅泰・島村公俊・林博之 (2022)『研修開発入門「研修評価」の教科書――「数字」と「物語」で経営・現場を変える』ダイヤモンド社.

中原淳・島村公俊・鈴木英智佳・関根雅泰 (2018)『研修開発入門「研修転移」の理論と実践』ダイヤモンド社.

Nelson, R. R., & Winter, S. G. (1982). *An evolutionary theory of economic change*. Belknap Press of Harvard University Press.

岡田幸士 (2024)『図解 人的資本経営――50 の問いに答えるだけで「理想の組織」が実現できる』ディスカヴァー・トゥエンティワン.

Parmigiani, A., & Howard-Grenville, J. (2011). Routines revisited: Exploring the capabilities and practice perspectives. *The Academy of Management Annals, 5*(1), 413-453. https://doi.org/10.1080/19416520.2011.589143

Rousseau, D. M. (2006). Is there such a thing as "evidence-based management"? *Academy of Management Review, 31*(2), 256-269.

van Aken, J. E. (2004). Management research based on the paradigm of the design sciences: The quest for field-tested and grounded technological rules. *Journal of Management Studies, 41*(2), 219-246. https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2004.00430.x

Van de Ven, A. H. (2007). *Engaged scholarship: A guide for organizational and social research*. Oxford University Press.

吉野直人 (2012)「組織ルーティンの遂行的性質を踏まえた管理実践の探求―大丸松坂屋百貨店の人材育成プログラムの事例を通じて―」神戸大学大学院経営学研究科大学院生ワーキング・ペーパー, 201201a, 1-49.

Zollo, M., & Winter, S. G. (2002). Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities. *Organization Science, 13*(3), 339-351.