

# Organizational Learning and Learning Organization

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2297/17473">http://hdl.handle.net/2297/17473</a>

# 組織学習と学習する組織

白 石 弘 幸

- I. はじめに
- II. 学習とは
- III. 「組織学習」論の知見・主張
  - (1) 組織学習とは
  - (2) 個人学習との相違
  - (3) 基本特性と陥穽・逆機能
  - (4) ダブルループと棄却による学習
  - (5) シミュレーションによる研究
- IV. 「学習する組織」論の知見・主張
  - (1) 学習する組織とは
  - (2) 優れたナレッジ・ワーカーの誘引
  - (3) 学習への動機づけ
  - (4) 熟考できる環境づくり
  - (5) 思考のスキル向上
- V. 両論の比較
- VI. 結びにかえてー学習成果の共有共用へー

## I. はじめに

「学習」は教育や人間心理と関係が深い現象と思われがちであるが、企業の組織および管理に関する議論においても、近年これは高頻度で登場するキーワードになっている。すなわち「学習」はいまや教育学や心理学のみならず、経営学の研究においても重要なテーマになった。

もともと経営学における先行研究を見ると同じ主旨で論じられているわけ

ではなく、これを積極的に取り上げた経営研究には二つの潮流がある。一つは「組織学習」論であり、もう一つは「学習する組織」論である。

両者とも多数の研究者により活発に論じられている一方、統合的な枠組みの構築といった努力は全くなされていない。統合どころか相互に刺激や示唆を与えあうような関係もほとんどなく、積極的に議論されているもののその議論は各々別々に行われている感が強い。

もちろん統合したり組み合わせることによって何らかの相乗効果や新しい知見が生まれ経営学における学習論が前進するとは必ずしも限らないが、関連があると思われる議論が全く別個に展開されている状況にある種の違和感を覚えざるを得ない。

仮に統合や連携の必要性は大きくないとしても、「組織学習」論と「学習する組織」論の学術的貢献をクリアにするうえで両者の知見や主張を整理・比較することには少なからぬ意義があろう。またそうすることによって、両者が別個に展開されている理由も明らかになるかもしれない。

両論が独自に展開されているのを反映して、既存のレビュー研究も個別的で、両者を整理・比較する研究というのは意外に少ない。むしろ皆無と言ってもよい。そこで、本稿では「組織学習」論と「学習する組織」論がこれまでもたらした成果を整理・比較し、経営学における学習論のさらなる発展と前進を模索する。

## II. 学習とは

「組織学習」と「学習する組織」について検討する前に、そもそも学習とはどのような現象、行為をさすのかをあらかじめ明確にしておきたい。その詳細な構造的な研究は心理学および教育学においてなされており、またそういう研究を軽々に行うのは不適切なので、ここでは学習ということばの意味するところを簡単に示すにとどめたい。

広義の立場では、学習とは「経験の結果としてのある程度永続的な行動の変容」(相良・能見, 1976, p.1), 「諸経験を通じて、環境との関係のもち方、環境への対処の仕方、環境への働きかけ方が習得されていく現象・過程」(金

城, 1992, p.14)と定義される。ここには「刺激－反応」という行動主義的コンセプトが含まれており、学習は必ずしも知識を取得したり、これを発展させたりすることだけをさすわけではない。「いろいろな経験を通じて、知らず知らずのうちになにかが身につく・できるようになることや、いつのまにかなにかをするようになる・憶えることをも意味している」のであり、「そこには、かならずしも意思的な努力が伴わなくても、(中略)自然に適応的機能が備わってくるというニュアンスがあり、‘発達’と同義的な意味合いが含まれている」(金城, 前掲書, p.14, 強調は金城による)。

この立場をとるのは、「関心の対象が、学習によって達成される価値ではなく、学習の過程や機制」であり、「よい習慣を身につけると悪い習慣を身につけるとでは、価値的な意味は大いに異なるけれども、習慣が形成されてゆく経過、それを促進したり阻害したりする条件、そして、おそらく習慣形成をささえる内部過程においても、共通するところが多い」と考える研究者である(東, 1977, p.2)。そのため、学習内容の価値や善悪もここでは問題にされない。「悪い癖とか逃避的な行動のように、かならずしも適応的とはいえない対処の仕方が習得されてしまうことも起こるし、また、環境からの要請がその個人にとって負担になっているときには、アルコール依存症のような思わぬ方向への好ましくない対処行動が習得されることさえある」(金城, 前掲書, p.15)。このような場合にも、学習がなされたとみなされるのである。つまりこの立場では、「学習によって獲得されたものが価値的に高いか低いかがほとんど問題にされず、また、学習しようという意図や努力は学習を成立させるための必要条件ではない」(東, 前掲書, p.2)。

したがって自転車に乗るたびに転ぶ回数が減り、いつの間にかふらつかなくなっているのも、この立場では一つの学習である。また、「模倣によって悪いくせがつくのも、ひまつぶしのためのゲームを覚えるのも、知らず知らずのうちにテレビ番組のテーマ音楽が頭に入ってしまうのも、人に言いくるめられて考えが変わってしまうのも、赤ちゃんが一度注射をされてからお医者さんを見ると泣くようになるのも、すべて学習にふくまれる」(東, 前掲書, p.2)。

このように広く捉えると、学習は人間だけでなく、チンパンジーやネズミにも見られることになる。さらに場合によっては爬虫類や魚類の学習、ミミ

ズやイソギンチャク、アメーバの学習が論じられることになる(たとえば武政, 1950, pp.38-48, pp.60-70)。

ただし反応や行動が変化する場合でも、その変化がたまたま現れたという場合、つまりいつもと違う反応・行動が偶発的に生じたような場合には、学習とはみなされない。薬物の効果や疲労などによる変化も除外される。学習は経験すなわち遭遇した状況や受けた刺激によって生起する安定的、永続的な行動や反応の変化をいうのである(相良・能見, 前掲書, p.1; 東, 前掲書, p.1; 辰野, 1953, p.4)。先に出した自転車の例の場合、たまたま一回だけ華麗にジャンプできたからといって、学習がなされたとはいえない。

以上のように学習を広く捉える立場がある一方で、「社会的、教育的、価値的な側面から学習に関心を持つ人びとの要求にできるだけ応える」(東, 前掲書, p.3)という立場で、これを「何か積極的に価値のある知識、技能、思考や行動の様式、などを身につけるために意図的な努力をすること」(東, 前掲書, p.1)、「技能や知識やものの考え方が習得されていく現象ないし過程」(金城, 前掲書, p.14)と狭く定義する立場もある。つまり、「人間の学習においては、実験室内での動物の学習と異なり、社会的、对人的な考慮が、ほとんど常に無視し得ない要因となっている」ため、「訓練研究や学習指導の研究においては、社会的または教育的に有意義な認識、知識、技能の学習に焦点をしぼる」必要があるのである(東, 前掲書, p.3)。

この立場では、基本的には学習は能動的、主体的に行われる。ここでは「学ぶ、習う」という意識、学習者の能動性や主体性が重要な役割を果たす。換言すれば、学習とは「文化的な遺産や文明的な技術を能動的に習得していく作業をさす」のであり、「個人は、さし迫った適応、将来における適応を考慮して、それら(技能や知識)の習得に意識的な努力を払っている」と考えるのである(金城, 前掲書, p.14, ( )内の補足は白石による)。たとえば、「学校における教科の学習や、職場における技能の学習、または、独学での外国語の学習」(東, 前掲書, p.1)がその典型である。

そしてこういう学習は、「本人自身に、あることが身についた・憶えられた・できるようになったとして、気付かれ意識される場合が多いし、周囲のものにも、スムーズになった・速くなった・うまくなった・成績が上がった・解

るようになったなどとして、気付かれ評価される」(金城, 前掲書, p.15, 強調は金城による)のが一般的である。たとえば労働者の作業効率が向上する「学習曲線」の効果はその代表例である。

なお、この狭義の立場には、「知識を発展させることが学習である」(Weick, 1991, p.122)というように、知識や技能、その他のうち特に知識に重点を置く立場もある。そこでは反応面への現れ、行動における変化は必ずしも重要ではなく、知識を取得したり、深化させたりするのが学習であるとみなされる。実験や書物で「水を加熱すると沸騰する」という知識を得たり、さらにその知識を「水の沸点は100℃である」と深めたりするのが、この意味での学習である。先にあげた例のうち、学校における教科の学習、独学での外国語の学習がこれにあたる。<sup>\*1</sup>

学習には、「身体で憶える場合と頭で憶える場合がある」(金城, 前掲書, p.16)。すなわち学習は直接的経験つまり刺激や状況との遭遇によってもなされるし、また文書など言語表現の認識とこれに関する思考、記銘によってもなされる。

広義の学習で重要なのは前者である。空腹時に食べ物を見ると唾液が出る、顔で感情表現ができるようになる、声の出し方を調節できるようになるという学習は、繰り返しの経験によって導かれるのである。

狭義の学習は、直接的経験と言語認識、両方によって行われうる。ただし両者には、取得した知識や技能の親密性に相違がある。直接的経験によって学んだことの方が圧倒的に親密性が高いのである。たとえば我々は日々の経験から友人のパーソナリティや行動特性について学ぶ一方、歴史上の人物についても学校の授業や書物で学習するが、友人は「知人」であるものの、授業や書物で学んだカエサル(シーザー)は「知人」とはいえない(Dewey, 1938, pp.151-152: 邦訳, pp.539-540)。自動車の運転は教則本で学習できるし、また自分の体のことは生理学の本で学べるが、これらに関するより実践的で密度の濃い学習は実体験によってなされる。すなわち、「自動車を運転する技能を、自動車にかんする理論の徹底的な習得でおきかえることはできない。私が私の身体についてもっている知識は、身体についての生理学的知識とはまったく別のものである」(Polanyi, 1967, p.20: 邦訳, p.38)。

### Ⅲ. 「組織学習」論の知見・主張

#### (1) 組織学習とは

教育学や心理学等では、学習するのは個々の人間や動物であり、能動的学習については人間の重要なメルクマールの一つと考えられている。組織論でも、個人ではなく組織が学習するということがそもそもあるのか、もしあるならばそれはどういうことなのか、どのような特性を持つのかということが問題となった。換言すれば、学習の主体として個人ではなく組織を想定して論ずることの意義とはいかなるものかということが検討され始めたのである。この問題に取り組んできたのが、「組織学習」論である。

先行研究によれば、組織学習 (organizational learning) とは、「組織が、変革の必要性を見出し、より一層の成功をもたらすと信ずる変革に着手しうる能力を取得し、発展させること」(Duncan & Weiss, 1979, p.78)をさす。あるいは、これは「組織がよりよい知識の取得と理解によって行動を改善すること」(Fiol & Lyles, 1985, p.803)と定義される。

組織学習は、組織が有する認知システムと記憶 (cognitive systems and memories) によってなされる (Hedberg, 1981, p.6)。こういった認知システムと記憶は組織メンバーによって共有されており、その相互作用によって変転する (Fiol & Lyles, *op cit.*, p.804)。

このような組織学習の概念は、暗黙のうちに「生物としての組織」というアナロジーを含んでいる (高瀬, 1991, p.59)。もともと組織学習論は、あらゆる点に関して無限定に生物に関する知見を応用するというような非科学的アプローチをとらなかった。組織学習の特性を客観的に分析し、陥穽・逆機能を含めてこれを明らかにすることで、組織学習論はその地位を主張してきたのである。

#### (2) 個人学習との相違

組織のメンバーは組織において他のメンバーと「関連性」を持つ。このため組織論の一般的立場では、組織は構成要素の算術的総和ではなく、「算術的総和をこえた独自の体系的特質と産出物」(岡本, 1982, p.40)を持っているのであり、またそのようなことから組織は要素の総和ではなく「体系」として見ら

れなければならない(Barnard, 1938, p.78 : 邦訳, p.80)とされている。

そして組織学習論に携わっている研究者には、学習に関してもこの考え方をとる者が多い。彼らによれば、組織内で複数の学習者がコミュニケーションをとり相互作用を持つと、学習に関してある種の相乗効果が生まれる。<sup>\*2</sup> これは「複数の学習者が同時に学習することによって波及効果が生じる」(高瀬, 1991, p.60)というような言い方がなされる。すなわち組織として皆で学ぶと、個々人で学習した際には現れない効果が生じ学習内容が変わってくるのである。このような現象をレビット＝マーチ(1988)、高瀬(1991)、高橋(1998)は「学習のエコロジー」と呼んでいる。<sup>\*3</sup>

したがって、「個々人による学習は組織にとって重要ではあるが、組織学習は個々人による学習の単純総和ではない」(Fiol & Lyles, 1985, p.804)ということになる。ある一定の組織文化やパラダイムのもとで相互作用を持ちながら学習が行われるため、個々人による学習の総和というよりも、むしろ前述したように生物の類似物としての組織が学習を行うという見方が妥当性を持つことになる。<sup>\*4</sup> 個人(個体)による学習を扱ってきた従来の学習論とは別に「組織学習」論が登場したのは、このように「組織の学習は、(中略)個人のなした学習の単なる累積・総和ではない」(古川, 1991, p.11)し、むしろ組織そのものを学習の主体とみなすことができるためである。

学習成果の継承に関しても、個人と組織には大きな相違があるという指摘がなされている。すなわち、「個人が学習したものは、その個人一代で途絶えてしまい、他者に伝承されることはないが、組織が学習したものは、組織内部に流布し、それを媒介して将来の成員にも伝えられていく」(古川, 前掲論文, p.11)。

### (3) 基本特性と陥穽・逆機能

レビット＝マーチ(1988)によれば、組織学習は基本的にはルーティン・ベース、歴史依存的に行われる(Levitt & March, 1988, p.319)。これらが意味するところは次のように説明される。

ルーティンとは組織の運営に本質的な役割を果たしている規則や手続き、しきたり、戦略、技術をさす。ルーティンはそれを実行する個々人とは独立であり、メンバーが入れ替わっても存続する。そしてこれは社会化(socialization)、



教育、模倣、訓練 (professionalization)、人事異動、M&Aを通じて伝承される (*op cit.*, p.320)。

組織における様々な行為はこのようなルーティンを土台にしているため、組織学習はこれに関して行われることが多い。そういう意味で、組織学習はルーティン・ベースなのである。ただし組織では学習によって、公式的なルーティンと矛盾するような信念やパラダイム、文化、知識が定着することもある (*op cit.*, p.320)。\*<sup>5</sup>

そしてルーティンは将来の予想よりも過去の解釈を基礎にしているから、組織学習は歴史依存的でもある。すなわちルーティンは経験の結果として変化する。その変化は歴史の解釈、特に目標の観点でなされる成果 (outcomes) に対する評価に依存している。ここでは要求水準を超えた成果は成功と見なされ、下回る成果は失敗と解釈される。前者は現行のルーティンの強化に働く (*op cit.*, p.320)。

現在使用中のルーティンより有効なルーティンがあるという可能性もある。しかし現行のルーティンにおける能力が伸張すると、組織に高い成果をもたらすので、組織はますます現行ルーティンの使用を増やす。このことが、より有効性の高いルーティンを探索したり、優れたルーティンを実践に移してこれに関する経験を積むという意識を弱めてしまう。このような現象を彼らは、コンピテンシー・トラップ (有能性のわな) と呼んでいる (*op cit.*, p.322)。

そもそも現行ルーティンに沿った行動が成功か失敗かという判断には、主観性が働く。要求水準の設定自体が主観的になされるので、成功・失敗は厳密には主観的成功 (subjective success)、主観的失敗と言うべきものである。要求水準に主観的特質があり、成功と失敗は成果と要求水準の比較によって行われるため、組織が何を学習するかは、行為やその結果だけでなく、要求水準を決めるプロセスにも依存しているのである (*op cit.*, p.325)。

マーチ (1991)、レビンサル=マーチ (1993) によれば、組織が存続するためには、旧来の確実なものの活用 (exploitation) と新しい可能性の探索 (exploration) の両方を継続的に保持することが重要である。現行のルーティン、既存知識の活用は短期的な業績向上をもたらすとしても、新しい知識の探索をとらぬ単なる活用は長期的には自己破壊的 (self-destructive) である

という (March, 1991, p.71, p.85 ; Levinthal & March, 1993, p.105)。

探索だけのシステムは、未開発の新しいアイデアが多すぎる一方、際だった能力を欠くことが多い。活用だけのシステムは、最適とはいえない安定的状態から抜けだせない。したがって、「探索と活用の適切なバランス維持がシステムの生き残りと繁栄に関して主要なファクターとなる」(March, *op cit.*, p.71)。

しかしながら、学習のダイナミクスに潜むわなは、組織に過剰探索 (excessive exploration) あるいは過剰活用 (excessive exploitation) を引き起こす (Levinthal & March, *op cit.*, p.105)。たとえば学習 (既存ルーティン上での学習) には、先に紹介したレビット＝マーチ (1988) が指摘しているように、探索を排除してしまう傾向がある。このような学習の自己破壊的特性は、活用に比べて探索のもたらす成果が不確実であること、探索には時間がかかり空間的にも探索の方が遠くなるということにより生まれる。組織学習は時間的にも空間的にも近接した行為の成功に反応しやすく、組織ではどうしても「活用」が優先されてしまうのである。

先に紹介したレビット＝マーチ (1988) と同様に、フィオール＝ライルス (1985) によれば、組織学習は基本的にはルーティンベースで、過去の経験に依存して行われる。しかしそのような組織学習は短期的、表面的、一時的であり、組織は後に述べるように時にはこれを超越した学習を行わなければならない (Fiol & Lyles, 1985, p.810)。

一方、レビンサル＝マーチ (1993) によれば、組織学習の「近視眼」には①長期を見ない、②より広い範囲を見ない、③失敗を見落とすという三つの形態がある (Levinthal & March, *op cit.*, p.101)。

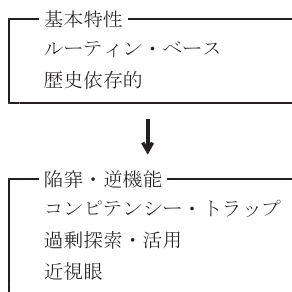
①の近視眼についていえば、組織学習には「短期」が優先される傾向があるため、長期的になされる学習は危険にさらされる。長期的な視点での学習と短期的に成果があがる学習、長期的な存続と短期的な存続が一致しているとは限らない一方、短期的な学習や存続、すぐに成果が出る活動は構想しやすいためにこれが優先される。そして遠い時点の見落とし (overlooking distant times) が発生し、長期的な学習と存続が危うくなるのである (*op cit.*, p.101)。

②の近視眼は、組織学習では近くのこと (near neighborhood) が優先されると

いう傾向をさす (*op cit.*, p.101)。組織の各部では身近の環境に関する学習が進む一方、組織の各部分の存続性を最大化するための戦略と、全体としての存続性を最大化するための戦略が必ずしも一致するとは限らないから、このような近視眼により組織の存続性は低下する (*op cit.*, p.103)。組織学習では、現在の行動が空間的な近隣 (spatial neighborhood) にもたらず結果が目されるから、現在の環境 (市場) に関する学習は進み、これに対する適応力は増すものの、別の環境に関しては学習が進まず適応が困難になるという危険がある (*op cit.*, p.103)。

③の近視眼は、経験の蓄積 (experiential record) にバイアスがかかることにより生ずる。組織学習はこのようなバイアスを生みがちである。というのは組織学習することにより、失敗よりも成功が増えるからである。どのような領域 (domain) でも、能力が伸張すれば成功する確率が高くなる。学習者が自己の職務領域で能力を蓄積し経験を積むと、失敗はますます少なくなるのである。成功が知識に翻訳され、知識から成功が導かれるにつれて、能力が伸びるばかりでなく自信が強化される。そうすると組織も個人も失敗から学ぶということができなくなる (*op cit.*, p.104)。

組織学習では活用と探索のバランスが重要であるものの、三つの近視眼は組織がこのバランスをとることを困難にする。多くの場合、このような近視眼により、適切な探索を継続することが難しくなる (*op cit.*, p.110)。



図表1 組織学習の基本特性と逆機能・陥穽

## (4) ダブルループと棄却による学習

組織学習には前述したような陥穽があるため、これが組織の存続性向上に機能するとは限らない。長期的に存続するために、組織はこのような陥穽・逆機能を克服するとともに、さらに進んでルーティン・ベース、歴史依存的ではない全く別の形で学習を行わなければならない。すなわち、ある前提のもとで、あるいは既存の枠組内で学習するのではなく、前提や枠組自体も疑い、必要ならばこれらに修正を加えることが組織が長期的に存続するうえで重要となる。このような組織学習はシステムや規範の変革をもたらす。これをアージリス＝ショーン(1978)は「ダブルループ学習」(double-loop learning)、フィオール＝ライルス(1985)は「高次学習」(higher-level learning)と呼んでいる。

ダブルループ学習とは「組織が、様々な組織活動の内容とその結果を評価するために現在使っている論理の妥当性を検討し、それが妥当性を失っている場合には新しいものに置き換えるプロセス」(Argyris & Schön, 1978, p.19)と定義される。シングルループ学習では、組織の目標やルール、体制などを変更せず、これらを所与として、手段や行動を修正し、問題の解決が図られる。これしか存在しない組織では、組織の構造や秩序がより強化され、環境が変化するにつれて不適応が深刻化する。それに対してダブルループ学習では、前提となる価値体系や目標も考察対象となり、問題の解決に必要な場合はこれらの修正や廃棄も行われる。これを有する組織では、構造やプロセスの革新が起こりうる。<sup>\*6</sup>

高次学習も同様の概念であるが、厳密にはこれは「新しい行為に関連する規則等の開発、因果関係の理解、組織全体に影響を与える学習」(Fiol & Lyles, 1985, p.810)と定義される。低次学習がルーティン・レベルでなされる行動の表面的、部分的調整であるのに対して、高次学習は構造の変革、仮定(assumptions)の修正をとまなう学習である。

安藤(2001)によれば、このような高次学習は「組織内地図の存在」により促進される。これは「組織目標実現のために、それぞれの従業員がそれぞれの立場から、自分が果たすべき役割を認識できる」(安藤, 2001, p.92)という状態をさしている。そして、「組織内地図こそ、高次学習の実現にとっての重要な要素である」(前掲書, p.95)という立場で実証研究を行い、高次学習が認めら

れる企業では組織内地図が形成されているということを確認している(前掲書, pp.176-179)。

ヘッドバーク(1981)によれば, 効率的で円滑な組織運営に必要な不可欠な知識は, メンバーの間で意識的に, あるいは活動, 文化・規範, 価値観などに埋め込まれて継承される(Hedberg, 1981, p.6)。ただし新しい知識のなかには, アンラーニングすなわち古い知識の棄却(discard)によって取得されるものもある。

プラハラード=ベティス(1986)は, ドミナント・ロジックの組織学習ではこのようなアンラーニングが特に重要であると説いた。彼らによれば, ドミナント・ロジックとは「事業で目標を達成し, 意思決定を行うための心理構造(mind set), 世界観, 事業と管理手法に関する概念で, それは経営陣(dominant coalition)の間で共有された認知マップ(あるいはスキーマのセット)として保有される」(Prahalad & Bettis, 1986, p.491, ( )内の補足はプラハラード=ベティスによる)。本当の意味での多角化(real diversity)に特徴的なのは, 技術や市場の多様性ではなく, ドミナント・ロジックの多様性である。したがって多角化の可能性を規定するのは, トップマネジャーが扱えるロジックの多様性であり, これはトップマネジメントの構成や彼(彼女)らの過去に積んだ経験, 学習に対する態度に依存する(*op cit.*, p.496)。企業は, 活動する産業の構造が急速に変化した際, このようなロジックの変更<sup>3</sup>に迫られる(*op cit.*, p.497)。ロジックの変更にはアンラーニングが必要となるが, 成功している企業では現行ロジックが強固なためこれを行うのが難しい。急転直下のような危機(precipitating crisis)とアンラーニングの開始<sup>4</sup>が, 新しいロジックの取得につながる組織学習の契機となる(*op cit.*, p.498)。

ただし, 彼らはドミナント・ロジックの「変更」(changing)と「追加」(adding)を明確に区別している。前者の場合はアンラーニングが必要となるが, 後者についてはアンラーニングは不要で, むしろ異なるロジックを同時に扱う能力を発展させることが重要となる(*op cit.*, p.498)。

#### (5) シミュレーションによる研究

組織学習論では, シミュレーションによる研究が大きな成果をあげている。比較的初期の代表的研究にはレビンサル=マーチ(1981)がある。彼らは, 技

術探索 (R&D) 支出に関する意思決定と学習をめぐる組織行動をモデル化した。そこでは、経験的学習 (experiential learning)、業績目標の達成に関して定義される成功と失敗、探索支出とその成果、経験から生まれる (時には誤った) 判断の結果として、意思決定が行われるとされている (Levinthal & March, 1981, p.308)。

組織の経験は三種類の学習につながると仮定されている。第一に、探索戦略の調整である。「組織は経験を土台に、既存技術の洗練化とイノベーションのいずれを目指すのかの姿勢とともに、新技術を探索する方向性 (propensities) を修正しようと試みる」(op cit., p.308)。第二に、組織は探索能力を改善する。「洗練化(あるいはイノベーション)を模索する経験が豊富になればなるほど、それを発見する効率が增大する」(op cit., p.309, ( )内の補足はレビンサル=マーチによる)。第三に、組織は希求水準 (aspirations) を調整する。「組織は何を望むべきかを学ぶ」(op cit., p.309)。

シミュレーションの結果、次のような傾向が明らかになっている。探索プロセスは当該プロセスにおける学習率に強く影響される。そして短期的には、技術評価の不確実性、R&D成果の限定性、探索支出が探索指向と余剰資源 (slack) に影響されることにより、探索の感度は鈍くなる (op cit., p.319)。業績目標の達成は組織のイノベーション指向を強化し、目標達成の失敗は既存技術の改良指向を強める。つまり、現行技術の洗練化とイノベーションに対する指向性は、成功と失敗の出現頻度に規定される (op cit., p.320)。さらに厳密に検討すると、組織が洗練化とイノベーションのどちらに注力するかは、洗練化あるいはイノベーションを有効に行えるかどうかだけでなく、環境の不確実性と技術変化の不連続性に規定される (op cit., p.320)。失敗が減り成功が増えると、スラックが蓄積されるために、イノベーションへの支出レベルが増大する。<sup>\*7</sup> すなわち成功の連続は、平均的にはイノベーションに対する支出を増大させ、組織がイノベーション探索に投資する傾向を強める。このため、成功の結果として組織のイノベーション指向が強まるのである (op cit., p.321)。目標をゆっくり調整する組織では、急速な学習が成功の頻度、成功が達成される期間数を増大させる。それに対し、目標が急速に調整される組織では、ゆっくりとした学習が成功の比率を増大させる (op cit., pp.326-

327)。

組織学習のシミュレーションによる研究は、先に紹介したマーチ(1991)によっても行われている。そこでは、組織と各メンバーの知識レベルが、信念(beliefs)と現実(reality)の一致度合によって定義されている。より具体的には、 $m$ 次元の現実が1か-1の値をとるのに対し、組織コード(組織ルーティン)と $n$ 人のメンバーは $m$ 次元の信念を1か0か-1の値で持つ。組織コード、メンバーの知識レベルはそれぞれの信念が現実と一致している割合で表される。組織コードよりも高い知識レベルにあるメンバー集団は、優秀グループ(superior group)と呼ばれる。そして全メンバーの知識レベルの平均が、ある種の指標(平均知識レベル)として測定されている(March, 1991, p.74)。

各メンバーの信念の各成分がいかなる値をとるかは、組織コードから影響を受けて変化する。この変化は社会化(socialization)と呼ばれており、この変化を規定するパラメーターとして、社会化率(socialization rate)が設けられている(*op cit.*, pp.74-75)。これらはその内容から学習、学習率と呼ぶこともできる。そして、すべてのメンバーと組織コードが同じ信念を共有したとき、均衡が達成される。ただし、この信念は必ずしも正しくなくてよい(*op cit.*, p.75)。

シミュレーションの結果、社会化率が大きいときほど、均衡にいたる時間が短くなるという変化が見いだされた。また、社会化率が大きいときほど、平均的均衡知識レベルは低くなるという傾向が明らかになった。

しかしこのシミュレーションには、均衡でないのにロックインが多発するという欠陥がある。しかも、マーチはこの非均衡ロックインを均衡と誤認したふしがある。

このような限界を指摘したうえで、高橋(1998)はモデルを構築し直し、独自にシミュレーションを行った。その結果、以下のような傾向が見出されている。すなわち、メンバーの学習率が高い方が学習のパフォーマンスは高いが、組織コードの学習率が高くなると学習のパフォーマンスの水準は低下する。特に、社会化率が小さいケースほど学習のパフォーマンス低下が著しい(高橋, 1998, p.72)。効率的な学習のためには、ある程度の組織コードの持続性が必要であり、特にメンバーの社会化率が低い時ほどその傾向が顕著と

なる。換言すれば、「社会化率が大きいほど、そして組織コードの持続性が高いほど、平均的知識レベルが向上する」(前掲論文, p.72)。ただし、「各メンバーの知識レベルが上がるにしたがって、彼らは知識に関してはより同質的になっていく」という傾向については、マーチ(1991)と同様である。

#### IV. 「学習する組織」論の知見・主張

##### (1) 学習する組織とは

組織のなかには、メンバーが知識や技能の取得に動機づけられている組織と、そうでない組織がある。そして、一部の研究者と実務家の間では、前者は「学習する組織」と呼ばれている。

より厳密には学習する組織とは、センゲ(1990)のこトバを借りるならば、「革新的で発展的な思考パターンが育まれる組織」「共同して学ぶ方法をたえず学びつづける組織」(Senge, 1990, p.1 : 邦訳, pp.9-10)である。またガービン(1993)は「学習する組織とは、知識を創造・習得、移転するスキルを有し、既存の行動様式を新しい知識や洞察を反映しながら変革できる組織である」(Garvin, 1993, p.80 : 邦訳, pp.104-105)とし、ダフト(1997)はこれを「組織内のあらゆる人々が、問題の発見と解決に取り組み、実験・変化・改善をくり返し、それにより成長・学習・目標達成をする能力を高める組織」(Daft, 1997, p.751)と定義している。

このように学習する組織とは、組織メンバーを学習の主体として尊重し、すべてのメンバーが知識や技能の取得に動機づけられている組織である。そして「学習する組織」論によれば、今日、このような組織となることは企業が持続的な競争優位を構築するうえで極めて重要になっている。たとえば先に紹介したセンゲ(1990)は、この点について次のように述べている。「世界がますます緊密に結びつき、ビジネスがさらに複雑化しダイナミックになるにつれ、仕事はますます『ラーニングフル』になる、つまり学習を要する局面が増えるだろう。学習する人間—フォードやスローンやワトソンのような人物が組織にひとりいるだけではもはや足りない。トップの位置で『事態を読み』、他のみんながこの『大戦略家』の指示にしたがうといったやり方では、もはや



とうてい対処不可能なのだ」(Senge, *op cit.*, p.4: 邦訳, p.10)。

環境が流動的になっている今日、センゲのいう「大戦略家」に外部環境の把握と戦略の細部の決定を任せていては、戦略の有効性は著しく低下する。そういう状況下では、トップの策定する戦略は「枠組」的にならざるを得ず、戦略に具体的内容を付与する役割は現場メンバーにゆだねられる必要がある。現場メンバーには指示を受けるのではなく、自ら「考える」ということが要求されるのである。このようなことからセンゲは、「これから本当の意味で抜きこんでる組織は、あらゆるレベルのスタッフの意欲と学習能力を生かすすべを見いだした組織となるだろう」(*op cit.*, p.4: 邦訳, p.10)と述べている。

## (2) 優れたナレッジ・ワーカーの誘引

すべての個人は、知識や技能を獲得する能力、またこれを向上させるポテンシャルを有している。だからこそ、学習する「個人」ではなく学習する「組織」をつくりあげることができるのである。つまり、「ラーニング・オーガニゼーションが可能なのは、実際、だれもが学ぶ者であるからだ」(Senge, 1990, p.4: 邦訳, p.10)と言える。

学習する組織とは、前項で述べたように「組織内のあらゆる人々が、問題の発見と解決に取り組み、実験・変化・改善をくり返し、それにより成長・学習・目標達成をする能力を高める組織」(Daft, 1997, p.751)である。このような学習する組織の本質から考えて、自社を学習する組織化するためには、全体の能力底上げと意欲向上(あるいは意欲低下要因の排除)、知識や技能の取得ができる環境の整備が重要となる。つまり管理者や特定のメンバーではなく、全メンバーの学習能力を高め、また全メンバーを学習へと動機づけ、学習しやすい環境をつくらなければならない。

ただし学習の能力や意欲には個人差があるというのも事実である。全員が学習する能力とこれを向上させる潜在的可能性は持っているから、その能力を伸ばし、向上した学習能力を実際に知識や技能の獲得へと向かわせることが大切なのだが、何の働きかけをせずとも学習する能力と意欲が高いという個人もいる。したがって自社を学習する組織とするためにはまず、そのように学習に関して優れたナレッジ・ワーカーを引き寄せる組織とならなければならない。すなわち学習する能力と意欲のより高い人にとって魅力的な組織、

学習の能力と意欲が高い人ほど惹かれる組織とならなければならない。

このような組織の要件とは、どのようなものであろうか。倉重(2003)によれば、「優れたナレッジ・ワーカーは、報酬よりも自分の能力や技術を生かせる、それが公正に評価される、目標を達成できるといった視点で組織を選択する」(倉重, 2003, p.62)。そして、このような人材を引きつける組織は、次のような共通の特徴を有しているという。

- ・エンパワーメントによってモチベーションの強化が図られている。
- ・継続的な学習が可能な環境が整っている。
- ・客観的な評価制度がある。
- ・キャリアの選択肢が広く、多種多様な経験が保証されている。

(倉重, 前掲論文, p.62)

第一の「エンパワーメントによりモチベーションの強化が図られている」というのは、下層への権限委譲が進み、意思決定者として各人が尊重されているということである。このような組織では、次節でも言及するように、各メンバーが職務と学習に向けて動機づけられやすい。

第二の「継続的な学習が可能な環境」は、知識や技能を獲得し増進させることの重要性が全メンバーによって認識され、そのための時間や場が保証されている組織である。後に述べるように、日々の職務のなかで熟考する時間が確保されているということのほか、外部のセミナーや研究会に容易に参加できるということも重要となろう。

第三に、知識や技能の獲得とそれらの活用およびアウトプットが正当に評価される仕組みがなければならない。第三の「評価制度」はそのようなことを指摘したものと考えられる。

第四の「キャリア選択肢の広さ」「多種多様な経験」は、学習しその成果を活用する機会が広範に保証されているということである。実践的な知識と技能は、様々な経験とこれに対する洞察や反省により獲得される。このため、毎日同じルーティンワークを行っている者より、色々な職務で様々な経験を積めるメンバーの方が学習内容は豊かになる。また職務選択の自由度が大きいほど、取得した知識や技能を生かせるチャンスも広がる。

### (3) 学習への動機づけ

学習する組織では、組織内の全メンバーが知識や技能の獲得に動機づけられている。センゲ(1990)によれば、その一つの理由は、分権化が進み、個々のメンバーに意思決定権限が委譲されているためである。具体的には、彼は次のように述べている。「真に責任をもって行動をするとき、学習する速さは最大になる。逆に、自分が置かれている状況を思い通りにできないという無力感を抱いていたり、だれかに指図されていると思うとき学習意欲はそがれる。人は、自分の運命を左右するのは自分だとわかってはじめて進んで学習するのである」(Senge, 1990, p.287:邦訳, p.287)。学習する組織とは、全員で学習する組織であるから、現場に意思決定権限を与えて、結果に責任を持たせることで、個々人の学習意欲を引き出すことが肝要となる。そういう意味で、「分権化はラーニング・オーガニゼーションを設計する際の要といえる」(Senge, *op cit.*, p.288:邦訳, p.288)。

デューイ(1938)によれば、ある種の知識は意思決定(問題解決)の結果として獲得される(Dewey, 1938, pp.111-112:邦訳, pp.498-499)。そういう意味でも現場への意思決定権限の委譲は重要である。特に、価値の大きい知識は、困難な課題にチャレンジしたり、思い切った行動に出ることで獲得されることが多い。このため、学習する組織は権限を委譲するだけでなく、メンバーの失敗に寛大であることが多い(*op cit.*, p.300:邦訳, p.304)。

他方で、組織メンバーを学習へと動機づけるというよりも、むしろ減退した学習意欲を本来のレベルまで取り戻している(回復している)というのが学習する組織の実相だとする見方もある。すなわち、前述したようにどの個人も本来は一定の学習意欲と学習能力を持って生まれてきている。それが減退するのは、何らかの学習阻害要因があるからなので、それを取り除くことが重要だという立場である。

たとえば倉重(2003)は、このような立場から次のように述べている。「人間が本来『学習する動物』であることは、幼児期の成長プロセスを見ても明らかだろう。幼児はだれに教わるでもなく、旺盛な好奇心と学習意欲を発揮して、社会生活に必要な知識や知恵を学んでいく。そのエネルギーが成長と共に減退していくのは、生来の好奇心や学習意欲が阻害される環境に置かれてしま

うからだ」(倉重, 2003, p.62)。そのような学習意欲を減退させる典型的な要因は、組織が慣例重視で保守的であるということである。そのような組織では、新しい知識や技能を取得しても仕方がないとメンバーが思ってしまう。新たに学んだことを踏まえて提案をしても、「前例がないから」という理由で一蹴されてしまうような組織では、特に下位のメンバーに学ぼうという気持ちが起きない。

またセクショナリズムや上下の対立が激しく、顧客を放っておいて主導権争いに明け暮れているような組織では、組織メンバーは知識や技能を積極的に取得しようとは思わない。組織メンバーは「自分を成長させたい」と思うから学ぶのと同時に、顧客に満足してもらいたいから知識や技能を取得し蓄積するのである。

学習する組織では、このような障害が克服されている。すなわち学習する組織の顕著な特徴は、「組織が創造的かつ革新的である」「顧客への価値が最優先される」ということである(倉重, 前掲論文, p.62)。

#### (4) 熟考できる環境づくり

加えて、学習する組織となるためには、「熟考する」ことの重要性が全メンバーに認識され、熟考の時間を自らつくること、また他人の熟考を妨げないことが要求される。日本企業にはこのような風土が従来からあるという指摘もある。すなわち、複数の国で働いたことのある実務家には次のようなことを口にする人もいる。「日本の会社では黙って座っている人に近づいて邪魔をする人は少ない。その人は考え事をしていると見なされるからだ。一方、動き回っている人の邪魔をしても、同僚たちはなんとも思わない」(Senge, 1990, p.302: 邦訳, p.307)。これはアメリカ企業の風土とは全く逆である。アメリカでは、静かに座っている人は無為に時間を過ごしていると見なされる。しかしこのアメリカ企業の風土に対し、センゲは「個人、集団を問わず、思考や熟考の時間がほとんどない人たちに学習など期待できるだろうか」(op cit., p.302: 邦訳, p.307)と疑問を投げかけている。つまり価値のある知識や技能を取得するためには、「立ち止まって仮説をたて、行動し、再び立ち止まって結果について考えるという連続したサイクルで仕事をする」(op cit., p.303: 邦訳, p.308)ことが大切なのである。

同様のことは、ガービン(1993)によっても指摘されている。具体的には、彼は次のように述べている。「初めの一步は学習に適した環境を整備することであり、それにはまず社員が過去を振り返ったり、広く情報を集めたり、分析したりする時間を確保する必要がある。戦略を練ったり、消費者のニーズを分析したり、現在の仕事のやり方を評価したり、新製品を開発したりと、あらゆる場面で時間が必要であり、社員があまりに忙しすぎると学習は難しい。日々の忙しさにかまけて、詰まるところ、学習は脇に追いやられてしまうのだ」(Garvin, 1993, p.91:邦訳, p.117)。そしてこのことは、トップマネジャーが最も強く認識する必要があるという。すなわち、「トップが社員に向けてその時間を自由に利用できるよう、明らかにしないと学習は促進されない」(Garvin, *op cit.*, p.91:邦訳, p.117)。

このように組織メンバーが熟考の時間を持てるような組織風土や体制をつくることに加え、当然のことながら個々のメンバー自身も必要に応じて熟考するという意識を持たなければならない。というのは、行動重視の価値観が染みついていて、「たとえ、考える時間がたっぷりあり、あらゆる関連情報を簡単に入手する手段がある場合でも、たいていの管理職は自分たちの行動について深く考えたりしない」(Senge, *op cit.*, p.303:邦訳, p.309)からである。

たとえばIBMの社内スローガンの一つに「Think」がある。同社の基礎を築いたトーマス・ワトソン(Thomas J. Watson)が掲げた標語で、これには「上位者からの指示を期待するのではなく、自ら考えよ」という意味が込められている。同社にはもう一つ有名な標語「ジーランドの野ガモ」があるが、過剰な管理や命令を戒め、従業員の主体的思考を尊重している点で、両者は相通ずるところがある。<sup>\*\*8</sup>

ワトソンの次に経営者となり、同社を世界的企業に発展させたワトソン・ジュニアの自伝によれば、「Think」は1930年代後半には既に同社の最重要標語として社内のいたるところに掲示されていた(Watson, Jr., 1990, pp.68-69:邦訳上巻, pp.105-106)。そしてこの「Think」は、その後もIBMの最も大切な経営理念とされ続けた。すなわちワトソン・ジュニアはこのスローガンのもとに、業務において全従業員に主体性を持たせ、自発的な創意工夫を奨励した。ワトソン・ジュニアが1993年に他界した後も、この精神は受け継がれ、同社

では手帳、時計、ボールペン、演台などにこの標語「Think」が刻まれたのである。そして全従業員が自ら「考える」ことで、同社は世界最大のコンピュータ・メーカー、世界有数の高業績企業のポジションを維持した。現在でも、管理職の机の上に置かれているネームプレートの裏には、この標語が記されている。

一方、「動くこと」重視の価値観が支配的な組織では、ある戦略を採用して、うまくいかなければすぐに新しい戦略に変更するということが繰り返される。そのような組織では、なぜその戦略が失敗したのかを分析したり、戦略の変更によって何をめざすのかも深く考えずに、試行錯誤が続けられる(Senge, *op cit.*, pp.303-304 : 邦訳, p.309)。そしてやがては、「とにかく実行せよ」という戦略軽視の価値観に支配されることになる。このような学習を軽視した経営は、短期的にはうまくいったとしても、長期的にはその企業を危機に追い込むというのが「学習する組織」論の一つのメッセージなのである。

#### (5) 思考のスキル向上

さらに、組織メンバーが思考のスキルを身につけることも、学習を促進するうえで重要である。すなわち、ガービン(1993)によれば、「付与された時間を効果的に使うスキルを社員が持ち合わせていれば、(学習の)時間対効果はより大きくなるため、ブレインストーミング、問題解決、イベント評価などの基本スキルの研修は非常に大切なのである」(Garvin, 1993, p.91: 邦訳, p.117, ( )内の補足は白石による)。

たとえばトヨタ自動車では、「なぜ検討5回」あるいは「なぜなぜ5回」と呼ばれる思考が全メンバーに習慣づけられている。これは物事の本質を見極めるために、「なぜそうなのか」という自問自答を5回繰り返すという思考法である。トヨタ自動車が生産管理、特にムダの排除に関し、多くの企業からベンチマークされるような存在となっている一つの理由として、このような思考法により日々の業務を通じて社員がそのようなムダ排除につながる豊富なノウハウや行動パターンを獲得していったことがあげられる。つまり同社が保有しているジャストインタイムや在庫削減の手法は、ひらめきによって得られたものではない。「なぜなぜ5回」という論理的思考法によってもたらされたものである。そういう意味では、トヨタ自動車において、「創意工夫はひらめきではなく、科学である」(若山・杉本, 2002, p.124)。

またこの「なぜなぜ5回」という思考法は、何か問題が発生した場合に、その真因を究明する際に役立つと言われている。このような問題解決によっても、社員は知識を獲得することができる。つまり社員はこれを通じて、同じような問題の再発防止につながる洞察を得るのである。

トヨタ自動車の強みは、在庫削減や生産性アップ、品質向上を導くカンバン方式等のメカニズムにあるのではなく、「問題を顕在化して解決する作業を繰り返すうちに、問題がない状況が不安になって、みんなで一生懸命問題を探し始めることだ」(川嶋他, 2002, p.33)という指摘もある。「何人もの社員が、いわば問題解決中毒になっているような状態。それがトヨタの凄みだ」(前掲書, p.33)というのである。そして、「なぜなぜ5回」という「徹底的に考える」思考法を身につけていることが、そのようなトヨタ自動車社員の問題解決活動を支えているのである。

## V. 両論の比較

取えて誤解を恐れずに概括的に言うならば、組織における学習には個々のメンバーによる個人的学習と組織として学習する組織学習がある。そして4章までのサーベイから、「組織学習」論が主として考察対象としてきたのは後者であり、「学習する組織」論が扱ってきたのは前者であることがわかる。

すなわち「組織学習」論では、個々人による学習と別に「組織が学習する」という現象が存在すると考え、その特徴が議論されてきた。問題意識はそのような組織学習という現象の分析にあり、基本的には記述的(descriptive)な研究が行われてきた。研究の担い手は、マーチ(James G. March)やアージリス(Chris Argyris)など主として組織論の研究者であった。すなわち土台とする理論領域は組織論であり、またこれを専攻する研究者によりその一分野として展開されている。

それに対し、「学習する組織論」は学習の主体として個々のメンバーを重視し、実践の見地から動機づけと学習を促進する条件づくりについて論じてきた。組織による学習、組織学習の存在を明確に否定しているわけではないが、知識や技能を取得するのはあくまで個々のメンバーと考え、また学習の主体

として個々人を重視する立場で、メンバー各人による学習の促進策を検討してきたのである。そこでは基本的に、「かくあるべき」という規範的(normative)な議論が展開され、また具体的処方箋の提示が試みられている。研究の重要な担い手はセンゲ(Peter M. Senge)やガービン(David A. Garvin)などナレッジマネジメントに関するコンサルタント、実務家であった。すなわちコンサルタントや実務家、そのような横顔を併せ持つ研究者によって、ナレッジマネジメントの一分野として発展している。

「組織学習」論では、組織学習が組織の長期的存続に必ず寄与するとはいえず、逆機能が広範に存在すると考えられている。すなわち組織学習は基本的にはルーティンに関して、また過去の経験に依存して行われる。このようなルーティン・ベース、歴史依存的という基本特性がコンピテンシー・トラップ、過剰活用、近視眼という陥穽・逆機能を生じさせる。このため組織学習が必ず組織の長期的存続を導くとは限らず、陥穽・逆機能を超越したダブルループ学習(高次学習)、アンラーニングが重要であるとされている。

それに対し、「学習する組織」論では組織存続の要件と研究対象が一致している。学習する組織の構築が、組織の長期的存続を導く、あるいは前者が後者の基盤となると考えられている。そして、その構築のためにはどのような条件を整備すればよいのかということが論じられているのである。

	「組織学習」論	「学習する組織」論
学習の主体	組織	個々人
研究志向	分析、記述的	実践、規範的
依拠・展開領域	組織論	KM
担い手	研究者	コンサルタント
陥穽・逆機能	存在を肯定	想定せず

図表2 「組織学習」論と「学習する組織」論の比較



## VI. 結びにかえて－学習成果の共有共用へ－

「組織学習」論と「学習する組織」論は前述したような相違がある一方、両者はともに組織との関連で知識や技能の獲得について論じている。しかしながら知識・技能は単に組織メンバーに保有されているだけでは価値を生まない。使われて、はじめて価値を生む。すなわち意思決定の土台とされたり、商品に埋め込まれたり、あるいは業務改革や生産性向上、新事業のプラットフォームとして機能したときに、企業において知識や技能は価値を実現するのである。

つまり知識や技能の獲得とそれらの活用は、明確に区別される必要がある。獲得が有効にできているからといって、活用に関してもそうであるとは限らない。この点に関し、ダベンポート＝プルサック(1998)は、次のように述べている。「もし新しい知識が何の行動変化にも結びつかず、新しいアイデアの開発が新たな行動に結びつかないならば、たとえ伝達と吸収がそろったとしても何の使用価値もない。新しい知識を理解し吸収したとしても、それをさまざまな理由で使わないことはよくある」(Davenport & Prusak, 1998, p.101: 邦訳, pp.204-205)。端的に言えば、「知ることと行動することは同じではない」(*op cit.*, p.102: 邦訳, p.206)。競争優位を形成する観点でも、学習と活用の両方が企業にとって重要である(Un & Cuervo-Cazurra, 2004, p.27)。

しかしガービン(1993)によれば、現実には、保有知識を有効活用できている企業というのは少ない。彼はこの点について、次のように述べている。「新しい知識を創造したり、獲得する企業は多いが、知識を実際の行動に反映させることに成功している企業は稀である。たとえば、トータル・クオリティ・マネジメント(TQM)は多くのビジネススクールで教えられているが、その知識を実際のマネジメントに活用できている企業はほとんどない」(Garvin, 1993, p.80: 邦訳, p.105)。

このように、企業は学習するだけでなく、学習したことを活用する組織でなければならない。企業経営において「組織学習」と「学習する組織」は重要な意義を持つものの、学習の成果を活用することもまた重要なのである。

一方では、知識と技能には共有、共同利用(共用)しても量が減らないという大きな特徴がある。ほかの資源は有限で、使い尽くされた後は補充されな

ければならないのに対し、これらは使用しても減らない。そういう意味で無限の資源である。誰かがそれを使用すると、他の人が使えなくなるということもない。このようなことから、知識と技能は競合性と排他性の弱い公共財の性質を有する。

またこれらには、いわゆる収穫逓増効果も見られる。入手コストに関して言えば、学習が進み蓄積すればするほど、関連する知識・技能を得るのが容易になり、限界コストが減少する。利用においては、使えば使うほど使用が容易あるいは円滑になり、利用価値が増大する。保有している知識と技能のレベルが高まるほど追加的に獲得する際のコストが小さくなり、利用すればするほどこれらの利用能力が高まって得られる利益が増大するのである。

前述した公共財の性質は、組織において複数メンバー間で知識や技能を共有、共用することが可能であり、またそうすることが大切であることを示唆している。一方、個々のメンバーが独自に知識や技能を抱えている場合には、それを主体的に活用できるのは保有する当該メンバーだけであり、生まれる価値は小さいものとなる。これが組織的に共有され、誰でも使えるということになれば、価値実現の機会は増え、また実際生ずる価値は大きなものとなる。したがって企業にとっては、取り込んだ知識や技能を組織内部で広く共有して種々の業務に共用することが重要となる。換言すれば、企業は学習の成果を共有し、連携させ、それを組織的に共用することで、収穫逓増の循環を形成する必要があるのである。<sup>\*9</sup>

## 脚注

- ※1 もっとも、知識には形式知のほか暗黙知もあるから、知識と技能の区別は必ずしも明確ではない。
- ※2 組織のメンバーは組織内で、外部にいるときは異なる「組織人」としてのパーソナリティを持つ。どんな個人であっても、組織にいるときにはその影響を免れ得ない。どういう組織に属しているか、また組織にいるときとそうでないときで、個人の態度や行動パターンには相違が見られるのである。組織学習論では、学習に関してもこれはあてはまるとされている。つまり他のメンバーとの相互作用とは別に、組織にいるということそれ自体が個人の学習に影響を与え、組織の内部にいるときと外部にいるときでは個々人の学習行動に違いが生ずると考えられている。たとえば安藤(1997)によれば、組織内では文化、特に基本的仮定レベルの文化がメンバー

の環境認知に影響力を持つため、組織でメンバーはそのような組織文化の影響を受けながら学習を行う(安藤, 1997, p.99)。

- ※3 レビット=マーチ(1988)は、組織学習を生態学的に捉えると、次のような問題が生ずるといふ。「組織は環境のなかで学習する下位単位の集合体であり、環境も大部分は学習する他の下位単位によりなっている。その生態的構造(ecological structure)は二つの意味で複雑性を持つ。第一に、これは学習というものを複雑にする。他の組織も同時に適応行動をとるので、あるルーティンが異なる結果を生むこともあるし、別のルーティンが同じ結果を生むこともある。第二に、学習者の生態は学習プロセスの体系的な理解とモデル構築を複雑にする」(Levitt & March, 1988, p.331)。
- ※4 この点について、ヘッドバークは次のように述べている。「組織学習がメンバーによる学習の単なる蓄積結果(cumulative result)と結論付けるのは誤りであろう。組織は頭脳(brains)を持っていないものの、認知と記憶のシステムを持っている」(Hedberg, 1981, p.6)。
- ※5 公式的なルーティンと非公式な信念・知識、存続上どちらに重きを置くかは組織によって異なる。技能ベース(craft-based)の組織は後者すなわち暗黙知に頼る一方、官僚的な組織では前者への依存度が大きい。単純で安定的な環境に直面している組織よりも、流動的な環境に直面している組織の方が非公式に共有された知見に依拠しがちとなる。一つの組織内でも、高い層にいるマネジャーほど公式的なルールよりも非公式な情報に重きを置くようになる(Levitt & March, 1988, p.327)。
- ※6 組織の環境適応との関連で述べれば、シングルループ学習は短期適応を導き、ダブルループ学習は長期適応をもたらす。ただし、組織学習論で使われる短期適応とは「切替ルールの適切な操作によって、すなわち既存の組織構造の枠組内で行われる適応」を意味し、長期適応とは「一般的問題解決過程を通じた組織構造自体の変更を伴って行われる適応」をさす(桑田, 1983, p.2)。
- ※7 組織の Slack(organizational slack)は目標実現に投じられうる様々な形態の資源とエネルギーとして存在する。そしてこれは成果が目標を上回ったときに蓄積される(Levinthal & March, 1981, p.309)。
- ※8 「ジーランドの野ガモ」は、もともとはキルケゴールの格言で、「野生のカモを飼いならすのは不可能ではない。しかし、飼いならされた野ガモを野生に戻すことはできない」というのがその具体的内容である。この格言をIBMは、厳しく管理したり、きめ細かく指示を出すことで従業員をコントロールすることはできるが、それになれてしまうと従業員は自発性を失うし、失った自発性を取り戻すことはできないという意味で使っている。この点に関し、ワトソン・ジュニアは著書のなかで、「私たちは、どんなビジネスにも野ガモが必要なことを確信している。そのためIBMでは野ガモを飼いならさないようにしている」と述べている(Watson, Jr., 1963, p.28:邦訳, p.46)。
- ※9 知識の共有共用に関するより詳しい議論については、白石(2000)と白石(2007)を

参照されたい。

## 引用文献

- 安藤史江(1997)「組織文化と組織学習」, 高橋伸夫編著『組織文化の経営学』, 中央経済社, pp.97-110.
- 安藤史江(2001)『組織学習と組織内地図』, 白桃書房.
- Argyris, Chris and Donald A. Schön(1978) *Organizational Learning : A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading, Massachusetts.
- 東洋(1977)「学習の現象」, 坂元昂・東洋編『学習心理学』, 新曜社, pp.1-14.
- Barnard, Chester I. (1938) *The Functions of the Executive*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts (山本安次郎・田杉競・飯野春樹訳『新訳・経営者の役割』, ダイアモンド社, 1969).
- Daft, Richard L. (1997) *Management*, 4th ed., Dryden Press, Chicago.
- Davenport, Thomas H. and Laurence Prusak (1998) *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*, Harvard Business School Press, Boston (梅本勝博訳『ワーキングナレッジ: 「知」を活かす経営』, 生産性出版, 2000).
- Dewey, John (1938) *Logic: The Theory of Inquiry*, Holt, New York (魚津郁夫訳「論理学: 探究の理論」, 上山春平編『世界の名著59: パース・ジェイムズ・デューイ』, 中央公論社, 1980, pp.389-546).
- Duncan, Robert and Alan Weiss (1979) 'Organizational Learning : Implications for Organizational Design', in Barry M. Staw (ed.) *Research in Organizational Behavior*, Vol.1, JAI Press, Greenwich, Connecticut, pp.75-123.
- Fiol, C. Marlene and Marjorie A. Lyles (1985) 'Organizational Learning', *Academy of Management Review*, Vol.10 (No.4), pp.803-813.
- 古川久敬(1991)「構造こわしと集団・個人の学習」, 『組織科学』25巻1号, 白桃書房, pp.10-21.
- Garvin, David A. (1993) 'Building a Learning Organization', *Harvard Business Review*, July-August, pp.78-91 (ダイアモンド社編集部訳「『学習する組織』の実践プロセス」, 『DIAMONDハーバード・ビジネス・レビュー』3月号, 2003, pp.102-117).
- Hedberg, Bo (1981) 'How Organizations Learn and Unlearn', in Paul C. Nystrom and William H. Starbuck (eds.) *Handbook of Organizational Design*, Vol.1, Oxford University Press, Oxford, pp.3-27.
- 川嶋諭・高橋岳二・牧野洋・寺山正一・山川龍雄・伊藤暢人・細田孝宏・山崎良兵・治部れんげ・小平和良・高柳正盛・瀬川明秀・橋本宗明・井上裕・三河正久(2002)『トヨタはどこまで強いのか』, 日経BP社(※著者数が多く, また執筆分担が明らかにされていないので, 本文中では川嶋他(2002)と記載した).
- 金城辰夫(1992)「学習とは」, 金城辰夫編『学習心理学』, 放送大学教育振興会, pp.9-17.

- 倉重英樹(2003)『『学習する組織』のプラットフォーム設計』、『DIAMONDハーバード・ビジネス・レビュー』3月号, pp.60-71.
- 桑田耕太郎(1983)「組織学習の理論—その概念と課題—」, 『東京大学経済学研究』26号, pp.1-10.
- Levinthal, Daniel A. and James G. March(1981) 'A Model of Adaptive Organizational Search', *Journal of Economic Behavior and Organization*, Vol.2, pp.307-333.
- Levinthal, Daniel A. and James G. March(1993) 'The Myopia of Learning', *Strategic Management Journal*, Vol.14, pp.95-112.
- Levitt, Barbara and James G. March(1988) 'Organizational Learning', *Annual Review of Sociology*, Vol.14, pp.319-340.
- March, James G.(1991) 'Exploration and Exploitation in Organizational Learning', *Organization Science*, Vol.2, pp.71-87.
- 岡本康雄(1982)『経営学入門(上)』, 日本経済新聞社.
- Polanyi, Michael(1967) *The Tacit Dimension*, Doubleday, New York (佐藤敬三訳『暗黙知の次元』, 紀伊国屋書店, 1980).
- Prahalad, C.K. and Richard A. Bettis(1986) 'The Dominant Logic: A New Linkage between Diversity and Performance', *Strategic Management Journal*, Vol.7, pp.485-501.
- 相良守次・能見義博(1976)『学習心理学』, 大日本図書.
- Senge, Peter M.(1990) *The Fifth Discipline : The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, New York (守部信之・飯岡美紀・石岡公夫・内田恭子・河江裕子・関根一彦・草野哲也・山岡万里子訳『最強組織の法則：新時代のチームワークとは何か』, 徳間書店, 1995).
- 白石弘幸(2000)「情報と知のマネジメント—情報システムの活用, その戦略性と諸相—」, 『金沢大学経済学部論集』20巻2号, pp.153-183.
- 白石弘幸(2007)「知識の共有と共用—応用地質の事例—」, 『金沢大学経済学部論集』27巻2号, pp.129-148.
- 高橋伸夫(1998)「組織ルーチンと組織内エコロジー」, 『組織科学』32巻2号, pp.54-77.
- 高瀬武典(1991)「組織学習と組織生態学」, 『組織科学』25巻1号, 白桃書房, pp.58-66.
- 武政太郎(1950)『比較学習心理学』, 東洋書館.
- 辰野千壽(1953)『学習心理学』, 金子書房.
- Un, C. Annique and Alvaro Cuervo-Cazurra(2004) 'Strategies for Knowledge Creation in Firms', *British Journal of Management*, Vol.15, pp.27-41.
- 若山富士雄・杉本忠明(2002)『トヨタ利益1兆円の経営哲学』, オーエス出版社.
- Watson, Thomas J., Jr.(1963) *A Business and its Beliefs : The Ideas that Helped Build I.B.M.*, McGraw-Hill, New York (朝尾直太訳『IBMを世界的企業にしたワトソンJr.の言葉』, 英治出版, 2004).
- Watson, Thomas J., Jr.(1990) *Father, Son & Co.: My Life at IBM and beyond*, Bantam Books,

New York (高見浩訳『IBMの息子：トーマス・J・ワトソン・ジュニア自伝』上巻・下巻，新潮社，1991)．

Weick, Karl E. (1991) 'The Nontraditional Quality of Organizational Learning', *Organization Science*, Vol.2 (No.1), pp.116-124.

