法政大学学術機関リポジトリ
HOSEI UNIVERSITY REPOSITORY

PDF issue: 2025-07-14

組織の学習について(上)

IMAI, Kazutaka / 今井, 一孝

(出版者 / Publisher)
法政大学経営学会
(雑誌名 / Journal or Publication Title)
The Hosei journal of business / 経営志林
(巻 / Volume)
35
(号 / Number)
3
(開始ページ / Start Page)
191
(終了ページ / End Page)
200
(発行年 / Year)
1998-12-30
(URL)
https://doi.org/10.15002/00003458

Hosei University Repository

〔研究ノート〕

組織の学習について(上)*

今井一孝

目　次

1　はじめに
2　組織の学習とはなにか
　2．1　個人の学習アプローチ
　2．2　社会的学習の次元
　2．3　組織の学習
3　組織の学習の種類
　3．1　適応学習（経験からの学習）
　3．2　変更学習
　3．3　過程学習（以上　本号）
4　組織学習の担い手
5　組織の学習の決定要素
6　おわりに

1　はじめに

組織をとりまいている環境は，絶えずまた著しく変化している。たとえば，生産および情報技術などの進歩や市場における競争圧力の高まりなどで示されるような複雑でかつ急速な環境の変化，そこから生じる市場での柔軟性に対する要求，情報処理に関わる設備や処理等の支出の増加や人件費の増加などから結果する費用の増加などが想定されよう。このような環境の変化に対して，組織はどのように対応しようとしているのであろうか。組織の変化に対する対応の仕方にはさまざまなものがあろう。たとえば，変化に積極的に適応することもあろうし，また受動的に反応するかもしれない。短期的には，フィードバックを用いて適応するケースが考えられよう。また，長期的には，組織に存在する共有された思考様式，あるいはいわゆる「組織の文化」の変更を通じて，環境の変化に適応しようとすることも可能であろう。

「組織の学習」は，ここ最近とくに論議されてきている概念でもある。これら論議はいくつかのものに分類することができよう。たとえば，

・「組織の学習」という概念の基礎的なオペレーショナル化
・「組織の学習」というさまざまな意味論的なレベルや可能性
・企業家的なイノベーション能力という概念としての「組織の学習」
・「不学習」の必要性と企業のイノベーション
・「組織の学習」の形成に対する影響要因
・「組織の学習」という現象のサイバネティックス的な，システム志向的な考察
・「組織の学習」という要素を置換している企業のケース・スタディの記述的表現，

などをとくに関心があるものとして指摘することができるであろう[1]。

この「組織の学習」という概念の多様性は言をまたないであろう。換言すれば，「組織の学習」について首尾一貫した全体的な理論は今なお存在していないというわけである。その理由として，「組織の学習」についての異質な理解，重要な決定要素の不十分な識別，現在のこの研究に対しての不十分な材料，あるいは科学的に関連づけられた学科の多様性などが挙げられよう。本稿の関心は，この「組織の学習」という概念を明らかにし，その決定要素について検討することにある。

「組織の学習」という概念を一般的に表現するならば，「組織の価値や知識の基礎を高めることおよびその変更の過程，問題解決能力や行動能力の変更および組織内メンバーのあるいは彼らのための共通の準拠枠の変更」[2]としよう。

ここには二つの意味が共存しているということができよう。すなわち，「組織の学習」という過程志向的な側面と組織の成果としての「組織の学習」の側面である。これらの点から，現存の知識に基づいて組織の変更などがもたらされることに

Hosei University Repository

なるわけである。

本稿では，組織の学習とはなにかについてまず明らかにし，ついで，組織の学習についての分類を行い，その担い手について，さらに組織の学習の決定要素を検討することにしよう。

〈注〉

＊この研究は，平成７年度法政大学特別研究助成金による研究の一部である。

1） Vgl., R. Strauß, Determinanten und Dynamik des Organisational Learning, 1996, S. 4-6.

2） G. Probst, B. Büchel, Organisationales Lernen, 1994, S. 17.

2　組織の学習とはなにか

「組織の学習」の研究に対する多様な貢献にもかかわらず，組織が学習するということは何を意味するか，また，学習する組織に対していかなる影響要因がそれを決定するのかなどについて十分に解明されてきているとはいい難い。心理学では，すでに長い間学習という問題について論議されている。そこでの関心は，個人の学習過程についての知識が中心におかれているといえよう。

個人が学習することは明白なことである。また全体としての組織も学習しうるかどうかということを考えることはきわめて難しい問題である。というのは，最終的に，組織を構成するのは個人であり，したがって，学習しなければならないのも個人である[1]。この意味で，組織のメンバーが「組織の学習」に対する中心的な出発点であり，彼らは彼らの準拠枠によって組織のために学習するわけである。

組織の行う学習の全体的な理論は一時的に存在するものではない。個人の学習理論に遡求するにもかかわらず，一定の独自性を必要とするアプローチがあろう。ここでは，

（1）個人の学習というレベル，

（2）社会システムにおける，また社会システムの学習（ミクロ組織的な学習）のレベル，

（3）組織（マクロ組織的な）の学習というレベル，

に区分し[2]，この基本的な三つの学習のレベルを検討することしよう。

2．1　「個人の学習」アプローチ

まず，組織の学習を個人の学習のレベルから検討することにしよう。学習にはさまざまな要因が関連する。たとえば，知覚や記憶を想定すればよい[3]。学習は知覚を前提する。したがって，知覚されないものは学習されえないわけである。しかし，学習は観察することができないので，人間の前後の行動を，一定の事象（たとえば経験や試験）と比較することに基づいて，人間内で何が起こったか（通常このことを学習として特徴づけている）を推論するにすぎないわけである。これに対応して，学習は「相対的にゆっくりとした記憶の全体内容の変化」[4]，あるいは，それに基づく「比較的永続的な行動の変容過程」[5]としても定義づけられることが多い。一般に，強化された経験の成果がそれによって示されている。このような行動の変化すべてが必ずしも学習過程から推論されるわけではない。学習過程は，当然，知覚された情報を蓄え，要請に基づいてその情報が再生されることになる記憶を前提している。

生物的な有機体のもとで，人間は，内省に対する能力，環境やそれ自体の行動との批判的な分析のための能力，変化する環境への適応や行動のレパートリーの意識的な変更および拡大の能力が特徴づけられている。これら全体の行動群は，一般に，学習と呼ばれるものである。個人の学習を説明し，記述するために，これまですでに多くのアプローチが存在しているといえよう。

学習とは，上述のように，有機体の環境状況への一連の反応過程において，ある活動が生じるであろうし，また活動が変更される過程である。これが妥当するのは，活動の変更が固有の反応傾向に基づくものではなく，成熟あるいは一時的な組織の状態によって説明される場合である。したがって，研究の歴史において展開されてきた理論やアプローチは個人の学習過程を説明するために，積極的に体系化されているといえる。学習という現象とのかかわりは，19世紀初頭の心理学にまで遡

Hosei University Repository

りうるが，それ以後，古典的な行動主義（つまり刺激－反応モデル＝SR モデル），ネオ行動主義（刺激－有機体－反応モデル＝SOR モデル）および最近の認知理論や発達心理学（認知的構造の獲得）にまでわたっている。

基礎的な学習理論としての古典的な行動主義は，学習する有機体をいわゆる「ブラック・ボックス」として考え，観察可能な外部的刺激と観察可能な有機体の反応の間でどの程度法則性が確定されるかだけを調べようとするものである。行動主義的な理解において，一定の刺激状況への反応として行動様式が変更されるならば，それが「学習」であると呼ばれている。「刺激－反応理論」において，さらに学習に対する二つの異なった説明アプローチが区分される。すなわち，古典的条件付けとオペラント条件付けである[6]。

古典的条件付けでもっとも有名なのがパブロフによる実験である。彼の実験では，先天的な（無条件な）反応を中性的な刺激（条件刺激）と結合するということが扱われるている。つまり条件刺激と無条件刺激が一定の時間的間隔で繰り返し提示されると，時間がたつにつれ，無条件刺激のかわりに，条件刺激のみの提示で対応する（条件づけられた）反応が喚起されるという現象である。これはいわゆる「条件付け原則」[7]と呼ばれるものを意味している（刺激に基づく学習）。

これに対して，オペラント条件付けにおいては，自発的な反応があってはじめて成立する学習である。これは一定の行動様式の成果に基づく学習を意味し，先天的な，社会的に獲得された（後天的な）あるいは訓練された反応は，プラスの強化によって刺激と結び付けられというものである。これは「効果の法則」[8]と呼ばれるものである。このように著しく限定された仮定のもとで展開されている行動主義からの方向転換が生じた。つまり，刺激と反応の間にいかなる仲介成分や媒介変数も含まれていないという思考のもとで，刺激と呼び起こされた反応の関係が考察されるばかりではなく，理論的な（媒介）変数と仮説的な構成概念の関係が可能になる，いわゆる「ネオ行動主義（SOR モデル）」と呼ばれるものが展開された。

このモデルでは，刺激と呼び起こされた反応の間の関係を調べるばかりではなく，理論的（媒介的）な変数と仮定された構成概念の関係も可能となる。たとえ，これがしばしば直接的に組み入れられるとしてもである。純粋に確率論的な関係のモデル化の代わりに，決定論的に明確化された学習図式が現れる[9]。この個人の学習の記述と説明という理論的なアプローチから，一連の批判的な視点，つまりその使用にマイナスの材料を提供する，が明確にされる。したがって，たとえば行動主義は新しいものの発生を説明することができないのは，一定の刺激状況で，周知の行動様式の発生確率に，ただ一つのものが向けられるからである。同じような形態において，学習状況は，有力な探索リーダーの指導のもとで，周知の課題の解決に限定されることになる。

学習心理学における重要な意味は，認知構造の変更についての研究が挙げられる。これはまた社会学的な進化理論においても展開されている[10]。認知構造あるいは認知図式は，ここでは仮定的な構成概念として把握される。それは，一定の行動様式が背後におかれ，相対的に永続的な一貫した実行システムないし行動システムを示している。このようなシステムは，個人の過去の学習の集約したものとして獲得されたものである。認知的な構造は，個人の一般化された行動や個人の反応図式を物的なまた社会的な環境との相互作用において示されている。行動主義とはまったく逆に，人間そのものから出発し，行動の変化ではなく，その行動の変化の背後にある構造や図式の展開が考察の中心におかれている。学習は人間の内部での発達段階において，つねに複雑な構造を獲得することにあり，さらに，このことは特定の高度な学習過程を可能とするものである。発達段階の間の認知的な出発構造の変換をもたらすような学習過程は，より高度な順位を持つような学習過程として把握される[11]。

学習理論の展開にとってとくに重要なアプローチがある。それは人間の発達段階のそれぞれの年齢で，何故すべてが学習されえないかを説明するためのアプローチである。というのは，一定の学習過程は，まず，一定の高度な（認知的な）構造を利用するのである。この構造が用意されない限り，すべての高度な学習過程が必要に応じて前提されるのではあるが，それが排除されることにな

Hosei University Repository

る。より高い順位の学習過程の形態で，行動のレパートリーの決定的な変更および人間の発展段階の過程の解釈は，この理論において，少なくとも，同化，適応，均衡という三つの過程で説明されている[12]。

同化とは，現存する構造内で環境との関わりによって経験を統合することを意味している。また，適応とは，新しい同化を可能にするために，現存する構造を変更すること，固有の行動レパートリーの基礎的な変更を行うことと理解される。適応の必要性があるのは，現存する構造が環境の妨害のない支配をもはや行いえない場合である。

さらに，均衡は，維持および拡大という努力間のバランスを作り出すことに関連している。成果のない同化という試み（経験は信頼ある図式に関係づけられない）は，不均衡をもたらすものである。たとえば，認知的不協和はより高度な順位（適応）の学習過程を刺激するものである。同化と適応は，したがって，均衡を通じて結びついているわけである。

この学習理論の出発点は，個人が有機体と環境の影響の間の認知的な均衡を追求するという仮定である。現存する構造での編入することの実際の経験と矛盾しているならば，不均衡という状態が生じることになる。ここから刺激されることは，高い順位（適応）の学習過程に対しての確率が高くなる。それは認知構造に影響を及ぼすことになるわけであるが，それはこれまでの時間経過において成果あるものとして同化された経験，また新しい（これまで矛盾してきている）経験と一致される。

上述の批判点とは対照的に，たとえば，行動主義あるいはその他の学習理論を手がかりとして，認知的アプローチは，とくに組織内の集合的学習を記述し，説明することに関して一連の有利性を提供する。この把握によって，個人の認知獲得は相互作用内で，また別の人間の観察によって生じるわけである。この考え方の中心にあるのが，新しい認知構造の発生や均衡の探索が，同化の過程や適応過程の形態で学習に対する刺激や強化としての認知的な矛盾のないことである。

2．2　社会的学習の次元

個人の学習は，そのときどきの社会的学習からもっとも広範に抽象されるし，組織の学習は第一にフォーマルな（社会的）システムに注意が向けられるが，個人の学習と組織の学習の間にはもう一つの社会的な学習というコンテクストがおかれる必要があろう。この社会的コンテクストは，個人と組織の中間に位置するものとして理解するものである。もっとも重要でまた包括的な出発点として，「社会的－認知的学習理論」と「社会的学習理論」をここでの中心にそのときどきの基礎構造がおかれる。

「社会的－認知的学習理論」で示される社会的学習理論は，その中心には認知的な行動理論がある[13]。そこでは個人，状況および行動の相互作用が強調されている。行動の組み入れは，成果変数としてばかりではなく，同じ権利を持つ相互作用の構成要素としても，行動する人間および個人的行動の個人や個人の認知的過程への逆作用によって，状況の形成が理解されることを要求するものである。行動の認知への逆作用の明示的な組み入れによって，個人の学習への関連づけが作り出されるわけである。ここで，学習は個人自身によって経験される行動の結果から説明されるばかりではなく，他人の行動を観察することによっても説明されるであろう。相互作用は，以下のような個々の関係が把握される「相互的な決定」として理解される[14]。

1．個人は制御された認知的図式によって作業状況を知覚する。
2．同時に知覚された作業条件に個人特定的な意義すなわち特異的な意義をつけ加える。
3．この知覚過程は広義の行動を引き起こす。
4．行動は先与された作業条件に影響し，またこれらを程度の差はあれ変更する。
5．その際行動可能性はもちろん先与された状況によって「客観的に」限定される。
6．行動の知覚及び作業条件への行動の作用は学習過程を引き起こす。サークルが閉じられる。

行動主義のような古典的な学習理論とは逆に，ここでは，代理的な，シンボリックなまた自己規

Hosei University Repository

制的な（社会的）過程に根本的な意義が割り当てられる。「社会的ー認知的学習理論」によれば，「モデルを手がかりとする学習」は，重要な人間の能力として特徴づけられ，したがって，人間は自己の経験から学習するばかりではなく，（外部的な）他人の行動を観察されることによっても学習することができるし，その経験を伝達することもできる[15]。この種の「モデルを手がかりとする学習」のもつ利点は，学習努力を節約するによって，より高度な能率を達成することにあり，また強制的な経験を回避することおよび一定の学習過程で，事実上，きわめて限定された学習の可能性を試行錯誤によって存続の機会を高めることになるという点にある。

社会的ー認知的学習理論において，知識と更新の発生と拡大の直接的な側面が導かれる。新しい知識の発生において，観察者はしばしば一定の行動に対する完全に異なる説明モデルと対面することになろう。というのは「知識」という概念もまた多様に用いられるからである。観察は唯一の説明モデルに焦点をおくばかりではないので，一方では，異なるモデルの側面を組み合わせることは，これに対してすでに存在しているまた観察可能なモデルを要求する新しい説明モデルを導くことになる。知識の拡大の過程はそれとは区分される[16]。人間は観察によって習得するものすべてが必然的に活動に置換されるとは限らないので，二つの基礎的な拡大過程，社会的イノベーションあるいは知識（つまり知ることないし獲得）と一定の社会的行動様式の実際に観察された執行に区分される。新しい行動様式を知ることは，個人的あるいは非個人的なコミュニケーションを通じて生じるものである。それは，新しい行動が例証されまた正当化され，最終的には受容するよう動機づけられる。実際に，モデル化された行動の事実上の置換や執行という拡大過程が問題となるかどうかは，個人的，社会的および経済的要因に並んで，とくにすでに観察された執行を通じての確認に依存する。人間が学習するすべてのことが必ずしも無条件に直接具体的な行動成果に置換される必要はないし，したがって，他の人によってもっぱら観察されることも必要ではない。注意深さや社会的ステータスのような積極的な社会的結果は，もちろんその日常的な置換を確認するし，また支持するものである。

同様な視点で，新らしいものの発生には，学習過程（基本的な学習）が，少なくとも二人の個人が協同することを前提とすると考えるものもいる。そこでは，この学習過程に基づいて，社会的学習が個人の学習に対し上位に位置するような理由づけが行われる可能性があり，その内部で集合的な論議が重要な意味を持ってくるわけである。集合的な学習過程が個人の学習過程の前提であるための，二つの理由が考えられる[17]。

一つは，厳密に合理的にあるいは科学的に導かれた問題解決行動は，多くの個人によって達成される限り，後の個体発生的な人間の発達段階ではじめて生じる。これに対して，集合的なまた協同的な論証への参加は，すでに以前の発達段階において，基礎的な学習過程をもたらすものである。換言すれば，知識の基礎的な再編成やいっそうの発展をもたらすものである。まず，基礎的な学習によって，学習の自動的な発展を作り出し，場合によっては「メタ学習（学習の学習）」を作り出すことになる。

もう一つは，個人の学習過程の成果が，個人的なレベルで，日常的に実行される集合的論証が同じ成果をもたらす場合にはじめて保証される。したがって，集合的な論証の前提されるアイディアが，この確認機能で中心的な準拠点と考えることになる。これを手がかりに，自動的な学習の個人の論証が向けられるものとなるであろう。

2．3　組織の学習

個人の学習や社会的な学習理論の理論的アプローチから出発すれば，組織の学習のアプローチの展開においてすでに基礎的な概念をもつ問題ではじまることになる。すでに述べたとおり，「組織の学習」の明確で一義的な定義はこれまで存在していない。そこで強調されることは，断片的なまた多様なこれまでの研究の特徴である。組織の学習は個人の学習とは同一なものではないし，また単に個人の学習過程の集合としても説明されるものではない[18]。この組織の学習に対する異なるアプローチの体系化にとって重要であると考えられる

Hosei University Repository

ものは，個人と組織の学習の基礎的なアプローチの形態に限定することである。

以下において，個人的および組織的学習の間で区分するために，二つの基礎的な考察，つまり，個人的な記述レベルと組織的な記述レベルでの組織の学習理論を出発点としよう。一般に，この二つの考察とは，組織の学習を一つの過程として把握し，もっぱら個々の組織メンバーの学習から抽象されるものであるか，あるいは，組織の学習は組織内のエリートの学習として解釈されるものである。ここでは四つのレベルでの理解を検討しよう。

まず，重要な基礎的な理解（ミクロ的な理解）としての組織の学習は，組織におけるエリート（経営者，トップマネジメントなどを想定すれば良い）の学習として解釈される。ここでは，以下のような仮定から出発しよう。一般に，組織はフォーマルなあるいは寡頭的に導かれる階層として示される。したがって，その内部では支配的な連合体が組織を支配しているといえよう。換言すれば，組織の構造が示すメルクマールは，学習の可能性を高めるための発明である[19]。個人の学習過程で獲得された知識は，ノウハウの担い手の対応する能力でのみ，組織的な意思決定過程や変更過程における機会に結びつくことになる。もちろん，決定的な反映においては，このイメージはまさに限定されているものとして示される。まさに，行動関連的な知識の大部分は，したがって，個人のレベルで分けられるし，しばしば非言語的な形態で前提されている。ここから，このアプローチは他の展望から十分に包括的ではないと思われる。というのは，ここで調べられるものは，意思決定の担い手が事実上よりすぐれた行動特定的な知識を通じて，残りの他のメンバーを自由にしうるし，またこれが対応する方法やメカニズムによって有効に利用されるのは，組織に知識が組み入れられまた置換されるためである。

管理の観点からすれば，管理課題についての知覚の増大は，リーダーやノウハウ・エリートが，行動関連的な知識を企業の意思決定過程に組み入れる機会を持つための確率はかなり小さくなる。さらに，この潜在的な知識エリートが，この知識をトップダウンで伝達することがどの程度成功するかは疑わしい[20]。同様に問題と思われるのは，経営者の問題解決および意思決定行動についての明確化されていないまたうまく一般化されていないイメージである。

もう一つの経過的な展望（かなりマクロ的な展望）において，組織の学習を特徴づけるのは，個人の学習経験を定式化することによって組織そのものを変更することである。したがって，組織の学習は「標準実施手続き」を手がかりとして，システム，規範，価値，戦略，構造，手続き，プログラムや規則，人工物あるいは「管理法」などを決めるわけである。組織内での個人の知識の制度化[21]を通じて，これらは，個々の組織メンバーの知識や現存とは無関係なものとなる。組織における個人の知識の蓄積は，行動能力が抽象され，また個人の知識が複写されるように作用する。したがって，理想的なケースにおいては，企業における知識の基礎を高めるために個人と無関係なものとなる。したがって，組織は完全にその組織のメンバーの知識を蓄えることになるわけである。そこでは，知識のそれぞれの変更は組織の学習の過程を具体化している。組織の学習を記述するために，実現される定式化や組織のコード化の程度に基づいて，個人の学習と組織の学習の明確な区分が行われる。しかし，企業文化の発生のような，さまざまな側面や重要な学習過程のわずかな部分のみが把握されるにすぎない。

もう一つの概念理解（マクロ的な理解）では，組織の学習はすべての組織参加者によって共有される知識の変更という意味で用いられる。たとえば，「共有された準拠枠」の変更あるいは「組織図」，過程規定，システム，管理原則，企業哲学あるいは指導像の変更などが組織の学習として示されるものである。このような共有された価値，規範あるいはイメージや理解としての組織文化の論議によって[22]，組織論や経営学においてこの展望に大きな重みが与えられている。このような理解は，他方で，組織文化の多様な考え方と矛盾するものである。表面的な構造や深部構造において見られる分化は，組織では唯一の同質の文化から出発するものではないということを伴うものである。一般に共有された知識に加えて，組織にも個々の部分領域や下位文化に限定される「状況特定的

Hosei University Repository

な知識」がある。

組織の学習に対する最後のアプローチは，組織的知識の基礎の変更あるいはいっそうの展開や利用にあるということである。組織のメンバーによって原則的に自由にしうるものが組織の知識の基礎として考えられ，まさに組織の集合的に共有された知識として特徴づけられる。これは一定の確実性をもって意思決定過程において結実しうる。原則的に，自由にしうる知識を先与することによって，いかなる個人が組織内での学習の担い手であるかは意識的に未解決のままである。ここでは，おそらく，エリートの知識の変更が全ての組織メンバーによって共有された知識の変更と同じく組み入れられることになろう。しかし，エリートの知識の変更は，組織が自由に形成される限り，考慮されるにすぎない。この広い概念理解は，組織において制御される知識の変更が組織の学習過程に組み入れられるという利点をもっている。ここでの決定的問題は，誰があるいはいかなる個人の集団が学習するということではなく，組織の意思決定過程あるいは行動の枠内において，どの組織メンバーがこの知識を利用するかという点にある。同時に，この理解によって，組織の分業的な特徴に対応し，知識の局地化がそれに対応する職能指向的な組織メンバーに組み入れられることになる。ここでも，もちろん，組織の学習のオペレーショナル化の可能性という問題や診断可能性という問題が，一般妥当性という利点に対置することはいうまでもない。

個人の学習（ミクロ的レベル）と組織の学習（マクロ的レベル）の間の理解の共通性は，まず，組織は純粋に個人の合成からなるものであるという把握では不十分であるという点にあろう。したがって，組織の学習は単純な組織の学習過程によって把握され，記述されるものではないといえよう。というのは，一方では組織に知られていないあるいはアプローチしえない知識の構成要素があり，他方では，組織の認知システムによって，知識の貯蔵において個々の組織メンバーがもはや所有しえない知識を貯蔵しうるものである。したがって，問題は，組織が組織の個々のメンバー以上に「知っている」ものではないということである。換言すれば，「全体はその部分の合成以上のものではない」ということである。「組織の学習は企業固有の変数である。組織の学習にとって重要なのは，質的および量的な意味において，個人の学習の総計とは異なるものである」[23]。組織の学習というコンテクストにおいて，個人の知識の構成要素は，たぶん，組織に知られているものではないし，あるいはアプローチされるものでもないので，組織は全体として個々のメンバーが所有するよりも少ない知識をもち，一瞥して，その反対を考えることは難しい。たとえば，企業内の下位集団において，一定の行動図式を描くという現象が生じることになる。これは個人の意図や行動様式に帰せられるということを意味するものではない。つまり，組織は個々のメンバーのもつ知識以上のものでもまたそれ以下のものでもないということである。

組織の学習は，個人の学習と同一のものではないし，単に個人の純粋な合計でもない。たとえ組織において，学習過程は常に個々のメンバーの行動，行動様式あるいは経験にもとづいて構築されるとしてもである[24]。「組織の学習は個人やその相互作用を通じて追求され，それは変化する全体を固有の能力や属性によって作り出される。また，社会システムの学習は個人の学習過程や成果の総計と同じ位置づけにあるのではない。たとえ，これらが制度的な学習に対する前提や重要な基礎であるとしても」[25]。上述のように，組織の（マクロ的）学習過程の結果は，個々のメンバーの学習過程の全体とは異なる性質をもっている。たとえばフィルターリング，歪みないし自由にしうる情報ないしコミュニケーション経路の不十分な能力というようなコミュニケーション上の諸問題が，完全に異なる性質の問題の包括的な学習効果に作用する。組織の学習の独自の性質は，個々の組織メンバーのさまざまな相互作用と個人と組織の関係によって規定されるわけである。

〈注〉

1）Cf. H. A. Simon, Bounded Rationality and Organizational Learning, in: Organization Science, Vol. 2. No. 1. 1991, pp. 125-134.

2）Vgl. G. Reber, Lernen, organisationales. in: E. Frese, (Hrsg.), Handewörterbuch Der

Hosei University Repository

Organisation, 3. Aufl., 1992, Sp.1240-1255.
3) たとえば，市川伸一，伊東裕司，渡邊正孝，酒井邦嘉，安西祐一郎『記憶と学習』岩波講座，認知科学，第5巻，1994，を参照されたい。
4) J. March, H. Simon, Organizations, 1963, p.10.
5) 『心理学辞典』平凡社 1957，75頁
6) Vgl. W. H. Staehle, Management, 6. Aufl., 1991, S. 189-194.
7) Staehle. W. H. Management, 6. Aufl., 1991. S.190.
8) Ibid., S.190.
9) Vgl., Kirsch. W., Entscheidungsprozesse, Bd. 2. 1971, S.24-30. およびStaehle. W. H., op. cit., S.145.
10) *Vgl. Staehle*, op. cit., S.842.
11) Vgl. Ibid., S.842.
12) Vgl. Ibid., S.842-843.
13) Vgl. W. H. Staehle, J. Sydow, Management-Philosophie, in: E. Frese, (Hrsg.), Handwörterbuch Der Organisation, 3. Aufl., 1992, Sp.1295-1296.
14) Ibid., Sp.1295.
15) Vgl. Ibid., Sp.1246.
16) Vgl. R. E. Strauß, Determinaten und Dynamik des Organizational Learning, 1996, S. 21.
17) Vgl. Ibid., S.22-23.
18) Vgl. Staehle, W. op. cit., S.843.
19) Vgl. W. Stahle, J. Sydow, op. cit., Sp. 1249.
20) Vgl. Staehle, op. cit., S.508-509.
21) 制度化については，V. Batelaan, Organizational Culture and Strategy, 1993. ch. 2. を参照されたい。
22) たとえば，ピーターズ・ウォータマンの『エクセレントカンパニー（上・下）』講談社文庫，1986などを参照されたい。
23) G. Probst, B. Büchel, Organisationales Lernen, 1994. S.18.
24) たとえば，C. Argyris, Integrating the Individual and the Organization, 1964を参照されたい。
25) G. Probst, B. Büchel, op. cit., S.19.

3 組織の学習の種類

学習は広義には知識の変更にかかわるものである。組織の学習が，さまざまなアプローチや考え方において，いかに行われるかあるいはいかなる基準にしたがって行われるかを示すことが必要になろう。ここでいくつかのアプローチを示しておこう[1]。

3.1 適応学習(経験からの学習)

組織メンバーとその内外の環境の間の相互作用は常に知覚された現実の変更をもたらす。というのは，新しい情報が現れまた古いものが忘却されるからである。変更あるいは新しい情報が相対的に少ないものであれば，シングル・ループ学習で把握され，エラーは変化された行動による適応によって見いだされるので，修正されることができる。シングル・ループ学習とは一定のコンテクスト（一定の目標や制約群）のもとで行動ないし手段のエラーのみを修正することである[2]。この過程は，目標の適応，注目ルールにおける適応，探索ルールにおける適応で記述される[3]。つまり，組織は時間の経過において，増加的に，またわずかな足どりで，環境の変化，問題や機会に適応するわけである。

この適応は，上述の目標への適応，つまり経験に依存して組織の目標を変更することによって，また組織の存続にとって重要な環境の側面に意思決定を強化された注目によって適応させる，つまり注目のルールの適応によって，さらに意思決定行動を成果ある問題解決ルールや意思決定ルールを選択しあるいは習慣化すること，つまり探索ルールの適応を包含する。この学習過程のレベルを，環境への適応が行われるという意味で，適応的学習と呼ぶことにする。したがって，組織の学習は時間に関する適応的行動である。それは，組織的なシステムの先行する状態，環境からの外的影響および意思決定変数によって影響されるものである。このような把握を問題として批判されることに，経験学習の純粋な過程に還元されること，お

Hosei University Repository

よび戦略的なコンテクストにおいて，純粋な反応ばかりではなくむしろ積極的な，創造的な，獲得する過程と考える必要があるということである。

学習過程の基準は，組織特定的な合理性内で構成される規範や価値で確定される。この意味することは，環境の影響から構成される規範や価値に基づいて，目標の適応の場合，背景を探ることではなく，現存の組織目標に向けられているということである。「適応学習は，環境の克服によって，先与された目標や規範へ有効に適応することである」[4]。

3．2　変更適応

組織の能率は，長期的な戦略，意思決定および変換過程の特徴によって規定されることが多い。これは支持的な管理構造によって規定される場合と同じである。したがって，環境－組織の関係における実質的な変更は，単純な適応以上のものを必要とするわけである。言い換えれば，組織の学習は，組織の行動とそれより結果する成果の間の関係について制度化された知識が，環境の影響のもとで拡大されるという過程で示される。この変更学習のレベルは，内部のコンフリクトを現すことが必要である。そこでは外見上克服しえない組織の規範や価値の背後が調べられ，新しい優先順位や重み付けがなされなければならない。つまり，価値の再構成がなされなければならないわけである[5]。個人の学習が単に私的な知識において生じるのに対して，組織の学習は公のつまり組織の知識を創造する。このために，組織のメンバー間で知識は伝達されねばならないし，間主観的な妥当性という意味において，それらは同意可能なものであり，最終的には組織構造や組織過程で統合される必要がある。現存の構造の変更や行動レパートリーの修正によって，組織の準拠枠がいっそう展開される。その場合，新しい行動理論が生じることになる。そこでは価値や規範の批判的な点検を通じて組織の像あるいは深部構造が変更されることになる。

組織の学習過程の種類にかかわりなく，学習の結果は，それらがシステムのメンバーによって利用可能なものとして認識されまた受容される場合に学習の成果として特徴づけられる。組織の学習の概念は組織内の作用構造の欲求，動機，関心や価値に焦点をおくものである。変更学習は問題となる環境への適応あるいはその克服のためのノウハウを作り出すことへの単純な予期された適応を生じるのではなく，目的あるいは課題に関して自動的に行動する個々の組織メンバーの利害状態や価値行動の変更が問題となるということが生じる。この場合，目標の修正の可能性が生じる。これはダブル・ループ学習の過程と特徴づけられる[6]。「変更学習は組織の規範や価値の背後を調べることであり，また新しい準拠枠でこれらを再構成することである」[7]。

3．3　過程学習

組織の学習は組織の知識構造の変更や知識の変更と結びつけられることが多い。とくに，行動理論の変更に関係づけられる学習過程はより高い地位におかれるものである。準拠枠の変更でより大きな意義をもつ学習のより高いレベルで，学習過程の基準および利用可能性という原則にしたがっての価値や規範の新たな構造化および変更の受容は協同によって測定される。この意味することは，幾人かの組織メンバー間あるいは新しい準拠枠での集団間の変更された価値の一致で，学習過程はより高次のものが見いだされるということである。学習のこのレベルでの介入は，まず学習の過程を明らかにしなければならないであろう。

組織メンバーに適応学習の過程および変更学習の過程またそれと結びついた問題が示されるのは，変更学習の実りある応用が問題となるためである。「学習のための学習の過程は同時にまた学習過程の高次のレベルを示している」[8]。ここでは，何が学習されるかではなく，学習の過程それ自体が前面にありまた対象となるわけである。この学習レベルの中心的な構成要素は学習能力の改善であり，学習そのものが学習の対象となる[9]。同じような状況で学習が可能である図式を認識することによって，行動ルールや規範の包括的な再構築が喚起される。「過程学習は学習過程の経過についての洞察であり，そこでは学習のための学習が中心的な準拠点となる」[10]。

Hosei University Repository

要約すれば，組織の学習は組織の過程として記述される。それは時間を通じて展開され，知識の拡大がもたらされ，組織の学習能力を改善し，広く異なった知識の基礎をもたらすものである。連続的な経験および観察は，個人的および組織的に貯蔵された経験，組織の知識やイメージおよび現存の解釈図式ないし組織のルーチンと相互作用し，強化あるいは変更される。実際に個人が学習するけれども，共有された説得，知識，仮定や文化，ルールないし規範などに影響する。

したがって，組織の学習は個人的（ミクロ的）レベルと組織的（マクロ的）レベルとの間の多次元的なないし複雑な過程である。

〈注〉

1） Vgl. Staehle, W. Management. 6. Aufl., 1991, S. 844-846. およびG. Probst, B. Büchel, Organisationales Lernen, 1994, S. 35-39.

2） Cf. C Argyris, On Organizational Learning, 1992, pp. 8-9.

3） Cf. R. Cyert, J. March, A Behavioral Theory of the Firm, 2. ed., 1992. pp. 171-174.

4） G. Probst, B. Büchel, op. cit., S. 36.

5） Vgl. Ibid. S. 36.

6） Cf. C. Argyris, op. cit., pp. 8-9.

7） G. Probst, B. Büchel, op. cit., S. 37.

8） Ibid. S. 37.

9） Ibid. S. 38.

10） Ibid. S. 39.

〈未完〉