慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	組織学習に関する学説研究 : 既存研究の問題点と新たな方向性
Sub Title	A critical study of organizational learning research
Author	西谷, 勢至子(Nishitani, Seiko)
Publisher	慶應義塾大学出版会
Publication year	2008
Jtitle	三田商学研究 (Mita business review). Vol.50, No.6 (2008. 2) ,p.325- 346
JaLC DOI	
Abstract	近年，組織学習論では，主としてアージリス・スクールとマーチ・スクールという2つの研究プログラムが並存し，それぞれに自己の優位性を主張し，相互に批判し合っている。また，これらの研究プログラムを統合しようとする試みも展開されている。 本稿は，組織学習論の実りある発展のために，まず近年の組織学習に関する議論を再構成することによって，既存研究に内在する問題を明確にする。そして，進化経済学を組織学習論の2大アプローチの問題点を克服するという意味で組織学習論の新たな方向性とみなしうることを主張する。
Notes	商学部創立50周年記念 = Commemorating the fiftieth anniversary of the faculty 論文
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00234698-20080200-0325

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

三田商学研究
第50巻第６号
2008 年 2 月

2007年12月20日掲載承認

組織学習に関する学説研究*

――既存研究の問題点と新たな方向性――

西　谷　勢至子

＜要　　約＞

近年，組織学習論では，主としてアージリス・スクールとマーチ・スクールという２つの研究プログラムが並存し，それぞれに自己の優位性を主張し，相互に批判し合っている。また，これらの研究プログラムを統合しようとする試みも展開されている。

本稿は，組織学習論の実りある発展のために，まず近年の組織学習に関する議論を再構成することによって，既存研究に内在する問題を明確にする。そして，進化経済学を組織学習論の２大アプローチの問題点を克服するという意味で組織学習論の新たな方向性とみなしうることを主張する。

＜キーワード＞

組織学習論，進化経済学，組織学習，ダブル・ループ学習，ルーティン，能力の罠

１．はじめに

近年，産業のIT化やモジュール化の進展は，他組織のルーティンの低コストでの利用を可能にし，組織に多様な選択肢を与える一方で，その環境をより一層不確実なものにしている。こうした中，劇的に変化する環境に適応するための手段として，実務界と学界の双方からますます注目を集めているのが組織学習である。

「組織はいかに学習し環境に適応するか」という組織学習の問題が経営学において最初に取り上げられたのは，今から40年以上も前のリチャード・サイヤート（Richard Cyert）とジェームス・マーチ（James March）の著作（1963）においてであった。そしてその議論を出発点として，今日に至るまで数多くの研究が生み出され，それは今や組織学習論（Organizational learning）[1)]として，経営学におけるもっとも重要な分野の１つとみなされている。

＊　本稿の作成にあたって，指導教授である渡部直樹先生にご指導を頂いたことに深く感謝申し上げたい。また，お二人の匿名レフェリーの先生方から貴重なご示唆を頂戴したことに心から感謝の意を表したい。

しかしながらその一方で，組織学習論に対しては，不十分な体系化の取組みのために，「理論的停滞期」とでも呼ぶべき状況に陥っているとの批判も投げかけられている[2)]。

事実，組織学習論においては，クリス・アージリス（Chris Argyris）を中心とする研究プログラムとマーチを中心とする研究プログラムが２大アプローチとして並存し，しかもそれぞれが自己の優位性を主張して相互の批判を繰り返しているのが現状である。また，Glynn *et al.*（1994），Inkpen and Crossan（1995），Leroy and Ramanantsoa（1997），そして Miner and Mezias（1996）らによって両者の批判的統合の試みがなされているものの，残念ながら決定打となりうるような研究が現れているとはいえない。

そこで本稿では，組織学習論の実りある発展のための礎石を築くためにも，今日組織学習論において展開されている議論を批判的に整理し，アージリス・スクールとマーチ・スクールという２つの研究プログラムに内在する問題を明らかにする。その上で，進化経済学（Nelson and Winter 1982）の観点がこの問題の克服に貢献しうることを論証したい。

２．組織学習論の２つの研究プログラム

複数の研究者が指摘しているように，組織学習論には，大別して２つのアプローチが存在している。すなわち，アージリス・スクールとマーチ・スクールである。現在，組織学習論では，いずれかの研究プログラムを支持する研究だけではなく，これらの研究プログラムの問題の解決のために，これらの研究プログラムを統合させようとする試みが複数発表されていたが，それらの試みは従来の組織学習論の決定的な問題性を明示し，その克服を可能にするような新たな視点を提供するものではなかった。

そこでわれわれはまず，アージリス・スクールとマーチ・スクールが組織学習のいかなる事柄を問題とし，それをいかに解いたのかについて再構成する。そしてこれらの研究の主張の妥当性について議論することによって，その問題性を明らかにし，それを克服する枠組みを探究することにしたい。

1） 組織学習論は，1990年代に出現した「組織はいかに学習すべきか」といった具体的な問題に取り組む「ナレッジ・マネジメントや学習組織（learning organization）」と比較されることがある。たとえば，Tsang（1997）や Arygirs（1999）は，組織学習に関する研究には組織学習論と学習組織の２つのアプローチが存在すると論じている。また，Easterby-Smith and Lyles（2003）は，組織学習に関する研究が，組織学習，組織知識，ナレッジ・マネジメント，学習組織という４つのアプローチからなるとしている。

2） 安藤（2000；2001）は，組織学習論において体系化の取組みが成功しておらず，さらにこの体系化の取組みが独立に進められてきたことが，現在の組織学習論を（同じ問題提起が何度も繰り返され，発表される研究に相対的な質の低下がみられるという）「理論的停滞期」とでも呼ぶべき時期に突入させることになったとしている。たしかに，組織学習論には様々な体系化の取組みが独立して行われ，そもそも組織学習論の多様なアプローチが独立して展開されてきたとする見方（Fiol and Lyles 1985, Huber 1991, Crossan，Lane and White 1999），および組織学習論は類似の結論に収束しているとする見方（Miner and Mezias 1996）まである。

2－1．アージリス・スクールの研究プログラム

(1) アージリス・スクールの問題状況

アージリス・スクールの出発点をなしていたのは，組織はなぜしばしば「不完全で，歪曲したフィードバック[3]」によって硬直化してしまうのか，という問題であった。彼らによれば，一部の組織メンバーが「しばしば，何を行わなければならなかったかを知っており」，そして彼らが「それを行うことが可能であったことを知っている[4]」ときでさえ，組織が環境に対してしばしば不適応を示すのは，不十分な組織学習の結果である。このことを明らかにするために，アージリス・スクールは，グレゴリー・ベイトソン（Gregory Bateson）のデューテロ学習の概念を参考にしながら，組織の行動（behavioral）学習をシングル・ループ学習とダブル・ループ学習の２つのタイプに分類する。

アージリス・スクールによれば，組織学習とは，「組織の意図（intentions）と現実を適合させること[5]」と定義される。まず，「シングル・ループ学習」とは，適合が当初から生じる場合，あるいは根底にある組織の方針や目標を維持しながら，不適合を行為――意図を持つ行動――の変化によって修正することを意味する。これは，“寒すぎる”ないし“暑すぎる”状態を感知することをプログラムされ，暖房のオンかオフのスイッチを入れることによって状況を改善する，サーモスタットの機能にたとえられる。

他方，「ダブル・ループ学習」とは，行為を導く支配変数（governing variables[6]）そのものを変えることによって，行為を変更し，不適合を修正することである。サーモスタットの例で言えば，熱を測定すべきなのか，あるいは室温が一定になるように設定すべきなのかといった，サーモスタットそれ自体の意味や必要性を問いただすことがこれに相当する。

アージリスは具体的に次のような例を示している[7]。ある数十億ドル企業の少なくとも５人の現場の従業員が，製品Ｘに深刻な問題があることに気づいた。彼らはその情報を経営陣に伝えようとしたが，その情報はミドル・マネージャーによって控えめにかつ断片的に伝えられ，経営陣が製品Ｘを生産中止にすることはなかった。そして６年後，経営陣は製品Ｘを市場から撤退させることを決断したが，その製品にかかわる損失は１億ドルを超えていた。このことは，同社がもっぱらシングル・ループ学習（所期の目標の維持）のみを実践し，ダブル・ループ学習（目標そのものの再検討）を行いえなかったことに帰せられる。

この例に見られるように，組織が利益を出し続けるためには，製品Ｘを製造するためのエラーの改善を発見し，それを試みるだけでなく，製品Ｘを製造するべきか否かといった，支配変数そのものの再検討――ダブル・ループ学習――が不可欠になる。しかし，アージリスによれば，

3） Arygirs（1977, p.121）。

4） Argyris（1996, p.80）。アージリスはこのことをダブル・ループ学習に関するコミットメントであるとしている。

5） われわれは，アージリス・スクールの基本モデルを理解するにあたって，Argyris（1999）をはじめとする研究を参考にしている。

6） 支配変数は「行為者が“満足化”のために求める価値」のことである（Argyris 1999, p.242）。

7） Arygirs（1977, pp.115–116），および Argyris and Schön（1978, pp.1–3）を参照。

通常の組織学習はシングル・ループ学習のみであって，ダブル・ループ学習が実現されることはめったにない。それでは，何がダブル・ループ学習の実現を妨げているのだろうか。

(2) 防衛的推論とその克服の可能性

アージリスは，ダブル・ループ学習の阻害要因を検討するに当たって，２つの行動モデルを区別し，それぞれモデルⅠ，モデルⅡの使用理論（theory-in-use）と呼んでいる。モデルⅠとモデルⅡの相違は，表１と表２の相違に示されるとおりだが，アージリスによれば，通常，人々が無自覚的，無意識的にとる行為はモデルⅠで表される。[8)]

しかしながら，人々がモデルⅠの思考様式を用いることは，彼らの防衛的推論[9)]を促進させ，それが防衛的ルーティン[10)]となってダブル・ループ学習を妨げる悪循環へと導くことになる。

換言すれば，モデルⅠの使用理論を用いることで，①組織メンバーは組織の意図と現実の不適合がなぜ生じたかについて認識したとしても，その失敗の責任を負うことから逃れるために問題を隠蔽したり，あるいは②管理者である組織メンバーは，自らが非難されることを避けるために，部下を責めることを回避したりする。つまり，通常の組織では，組織メンバー間のコミュニケーションがほとんど機能せず，エラーの背後にある理由や真意について議論されることなく，学習は「外部環境に生じたエラーの識別と修正[11)]」のレベルで止まってしまう（アージリスはこれをフィードバックを歪める「モデルO−Ⅰの学習システム[12)]」と呼んでいる）。

前述の例にあてはめれば，組織に莫大な損失をもたらしたのは，組織メンバーによるモデルⅠの使用理論の利用ということになる。すなわち，製品Xの深刻な問題を経営陣に伝えるはずのミドル・マネージャーは失敗の責任を負うことを恐れて，問題を隠蔽し，そして経営陣もまた，ミドル・マネージャーを責めることで自らが非難されることを避け，伝えられた情報について問いただされなかったということである。

さらにアージリスによれば，現場の従業員は，深刻な問題を伝えてもそれが問題にされないことを経験すると，それが議論されないことを当然のことと認識するようになる。すなわち，組織メンバーは熟練した無能力（skillful incompetence）によって，環境によるフィードバックが不完全で，歪められていることに疑問を持たなくなってしまうという。

それでは，このような悪循環から抜け出すためにはどうしたらよいだろうか。それは何よりも悪循環の元となったモデルⅠの前提を別のもの（すなわちモデルⅡ）に置き換えることである。[13)]

8） 通常，人は，国家，年齢，経済状況，性別，人種，あるいは教育状況の違いがあるにもかかわらず，ほとんど同じ使用理論を持っている。

9） 防衛的推論は個人の当惑や脅威を回避しようとする自己防衛的な思考のことである。

10） 防衛的ルーティンとは「個人，組織の部分，もしくは組織全体が，脅威あるいは当惑を経験することを避けること，そして同時に彼らが，潜在的な当惑あるいは脅威の原因を確認し，和らげることを避けようとする政策であり，行為である」（Argyris and Schön 1996, p.336）。

11） Argyris（1999, p.99）。

12） 彼らは，組織メンバーがモデルⅠの使用理論を用いる組織をこのように呼ぶ。

13） アージリスは，モデルⅠは天災のような状況に対しては効果的であるために排除する必要はないと述べている（Arygirs 1997）。

表１　モデルⅠの使用理論

支配変数	行為戦略	行為者や彼の周囲への結果	学習の結果	有効性
１．目標を定め，そしてそれらを成し遂げることに努めよ ２．勝利の可能性を最大限にし，敗北の可能性を最小限にせよ ３．否定的な感情を引き出さないように，あるいは表さないようにせよ ４．合理的であれ	１．一方的に環境をデザインし，統制せよ ２．タスクを支配し，コントロールせよ ３．一方的にあなた自身を守れ ４．一方的に他者を傷つけないように守れ	１．次のようにみえる行為者（防衛的，無節操，競争的，統制的，傷つくことを恐れる，ごまかす，感情を抑える，自分と他人についてかなり心配する，あるいは他者を心配しない） ２．個人間の関係とグループの関係が防衛的 ３．防衛的な規範 ４．選択の自由と内因的コミットメント，そしてリスクテイキングが低い	１．自己閉塞的 ２．シングル・ループ学習 ３．理論をほとんど私的にテストする	減少

出所：Argyris and Schön（1974, pp.68-69）

表２　モデルⅡの使用理論

支配変数	行為戦略	行為者や彼の周囲への結果	学習の結果	クオリティ･オブ･ライフにとっての結果	有効性
１．有効な情報 ２．自由で，情報に基づいた選択 ３．選択に対する内因的コミットメントとその実現への一定のモニタリング	１．（参加者が出発点となりうる，そして重要で私的な誘発を体験できるような）状況ないし環境をデザインせよ ２．タスクは共にコントロールされる ３．自己保身は互いの成長のために行われる ４．他者とは互いに保護し合う関係にある	１．最小限，防衛的な経験をした行為者 ２．個人間の関係とグループのダイナミクスが最小限に防衛的 ３．学習指向の規範	１．反証可能なプロセス ２．ダブル・ループ学習ないしシングル・ループ学習 ３．公の理論のテスト	１．クオリティ・オブ・ライフはネガティブというよりもよりポジティブであろう ２．問題解決と意志決定の有効性は大きいであろう（特に困難な問題に対して）	長期的な増加

出所：Argyris and Schön（1974, p.87）. ただし Argyris（1996）に基づき一部を修正

そしてアージリスによれば，それは研究者がコンサルタント[14]として組織に介入することで可能になる。

つまり，コンサルタントの介入によって，組織メンバーが防衛的推論ではなく建設的推論を用いるようになれば[15]，外部環境のエラーの背後にある理由や真意について組織メンバー間で深く議論できるようになる。そしてそれが成果を生むと，ダブル・ループ学習が成立することになる。

アージリス・スクールによれば，ダブル・ループ学習は，特に消費者運動が盛んで，企業の社会的責任が問われるような厳しい企業環境下において重要になる[16]。というのも，そのような厳しい環境下で組織が利益を出し続けていくためには，利益を幅広い観点から捉えることによって，組織の支配変数を変更していくことが必要になるからである。

ただし注目すべきは，1996年にアージリスが「ダブル・ループ学習のみが代替案を作用させ，現状を変化させるように導く」いう彼の過去の主張を修正し，「常にダブル・ループ学習が必要なわけではなく，シングル・ループ学習が効果的な場合もありうる[17]」と論じていることである。つまり，組織の有効性を高めるために必要なのは，学習をシングル・ループ学習からダブル・ループ学習に移行させることではなく，ダブル・ループ学習を実現できる組織にすることだと主張を変えたのである。

以上のように，アージリス・スクールの組織学習論の目的は，ダブル・ループ学習を阻害してしまう通常の組織の性格を変えるために，「組織メンバーの使用理論をモデルⅠからモデルⅡへシフトさせる[18]」というデューテロ学習の方法を示すことにあった。もちろんそのシフトは決して容易ではないにせよ，組織の長期的な有効性を高めるためには，新しい思考様式の導入を推進し，定着させることが不可欠だと主張されたのである。

2－2．マーチ・スクールの研究プログラム

(1) マーチ・スクールの問題状況

マーチ・スクールの出発点は，「経験的な知恵を生み出す同じプロセスが，なぜしばしば迷信的学習や能力の罠（competency traps），あるいは間違った推論をもたらすのか[19]」，という問題であ

14) アージリスは自らをアクション・サイエンティスト（action scientist）という名の干渉主義者（interventionist）であるとしている。通常の組織では，ダブル・ループ学習の実現のためにアクション・サイエンティストの介入が求められるほど，ダブル・ループ学習が「不可能といっては言いすぎだがかなり困難である」（Argyris 1996, p.80）。というのも，「組織メンバーに使用理論を変えるように求めることは，彼らに効果的な行為を生むことに関連したコンピタンスと自身の感覚の基礎を疑うことを求める」（Argyris 2004, p.10）ことになるため，組織メンバー全員がその意義に納得し，そしてその修正を行うことが不可欠になるからである。

15) モデルⅡは使用理論としてはなじみのあるものではないにせよ，実際にほとんどの人々がそれを信奉理論（espoused theory）として持っている。そのために，個々の組織メンバーの思考様式を建設的推論に変え，信奉理論と使用理論との隔たりを認識させることで，モデルⅡの使用理論を利用させることが可能になるという。

16) Arygirs（1977, p.124）。

17) Argyris（1996, p.79）を参照のこと。

18) Arygirs and Schön（1996, p.29）。

19) Levitt and March（1988, p.335）。

った。彼らによれば，組織学習が常に有益な結果をもたらすとは限らないが，組織は継続的な学習によって，逐次的に環境に適応しようとする。彼らは，組織が存続するために行うこうした継続的な取組みを学習と捉えたのである。

マーチ・スクールにとって，組織学習とは「組織が歴史からの推理を（行動を導く）ルーティンの中にコード化させること[20]」である。換言すれば，組織は，ある行動の結果が組織の目標[21]を達成したかどうかを解釈し，その知識に基づいてルーティンを変化させるという学習によって，継続的に環境に適応することを目指している。ルーティンは，型，規則，手順，慣例，役割，戦略，そして技術を含み，さらに公式的なルーティンを強化する一方で否定もするフレームや信念の構造，パラダイム，コード，文化，知識をも含んでいる。

マーチ・スクールは，このルーティン変化としての組織学習を，現行のルーティンの修正――古い確実性の活用（exploitation）――と，代替的なルーティンの採用――新しい可能性の探査（exploration）――という２つのタイプに分けている。そして，前者に比べて後者のほうが成功する可能性が低いために，組織は後者を排除する傾向があるとしている。しかしこの傾向は，彼らが「能力の罠」と呼ぶ状態に陥らせてしまう危険をはらんでいる。すなわち，後に多重学習の特性として説明するように，「組織があるルーティンを使い続けると，それを使用する能力を向上させることになるために，潜在的により優れた新たなルーティンが生み出されたとしても，その新たなルーティンに代えることが難しくなってしまう[22]」というのである。

また，彼らによれば，組織は（行動の結果としての）経験の解釈を組織の「フレーム[23]」を通じて行う。つまり，組織は経験をルーティンに反映させる際に，その経験をフレームという過去の経験に対する組織知識に基づいて解釈する。しかし，それでも時に，組織は経験を誤って特定し，ルーティンを変化させてしまいうるという。彼らはこれを「迷信的学習」と呼ぶ。そしてこの迷信的学習は，その時点での行動の解釈に対してだけでなく，そもそもフレーム自体が過去の行為と結果の関係を誤って特定された知識に基づいている場合にも起こりうるという。

ただし一方で，彼らは「理性のテクノロジーを愚かさのそれで補完する必要がある[24]」と述べている。すなわち，組織の経験の解釈に基づいた学習が常に成功するわけではなく，時に誤った解釈に基づいて行った学習が有益な成果をもたらしうる[25]ということである。

20） Ibid., p.320. われわれは，マーチ・スクールの基本モデルを理解するにあたって，Levitt and March（1988）をはじめとする研究を参考にしている。

21） マーチとレヴィットにとって，組織の目標はサイヤートとマーチの研究で想定していた概念と同義であるという。サイヤートとマーチは，組織の目標を以下のような適応関数として表していた。

$G_t = a_1 G_{t-1} + a_2 E_{t-1} + a_3 C_{t-1} \quad a_1 + a_2 + a_3 = 1$

G は組織目標，E は組織の経験，そして C は類似組織の経験の概要のことであり，a_1 と a_2 は，経験に直面して組織が目標を修正する速度であり，a_3 は競争者あるいは他の類似組織の業績に対する自己組織の感受性であるという。すなわち，現行の組織目標に対する他組織の経験による影響は，その組織が他組織の経験を自己の目標と比較する感受性に依存するのである。

22） March（1991b, p.5）を参照のこと。彼らは，現行のルーティンを利用しやすいルーティン――使用頻度が高く，より長く用いられ，組織の近接性の高いもの――として捉えている（Levitt and March 1988, p.328）。

23） Levitt and March にとって，組織のフレームはルーティンの１つでもある。

24） March and Olsen（1976, p.75）。

以上のように，マーチ・スクールによれば，アージリス・スクールが主張したように，組織が学習によって組織の意図と現実とを適合させることが必ずしもできるわけではない。マーチ・スクールの枠組みでは，仮に組織がその意図を満たすことができたとしても，現実にはその意図した適応が必ずしも成功するとは限らない。しかし一方で，誤った組織の知識に基づいたルーティン変化が成功することもありうるのである。

ここでマーチ・スクールにとって重要なことは，このように組織が環境に適応することが困難であるからこそ，組織が過去の環境によるフィードバックをコード化したルーティン（あるいはフレーム）を持ち，それらを手がかりに環境に適応しようとする。そしてこの試行錯誤のプロセス[26]を学習として理解することこそが組織にとって有益だということである。それではわれわれは次に，何がこのような学習プロセスを導いているのかを再構成することによって，彼らの分析の意味について議論することにしよう。

(2) ルーティン変化としての学習は何に導かれるのか

マーチ・スクールによれば，組織学習には次のような3つの生態学的特性を指摘できる[27]。

第1に，組織学習には多重学習としての特性がある。例えば，組織は，ルーティンをいかに使用すべきかだけではなく，それらをいかに開発すべきかを同時に学習する。つまり，多重学習は，よく用いられる手続き（戦略や技術）を遂行する能力をも改善させるために，組織にその手続きの利用を促進させる――組織を専門化させる――傾向がある。そしてこの傾向は逆に前述した「能力の罠」と呼ばれる現象をもたらしうる。

第2に，組織の間には相互作用があり，学習によって得られる教訓はその相互作用によって複雑になる。すなわち，組織が自らの経験からだけでなく，他組織の経験からも学ぶという意味で，あるルーティンの教訓は，他組織のルーティンの教訓からも影響を受けることになる。例えば，ある企業が海外の企業を買収し，その経験から学ぶとき，（過去の経験が乏しい場合には特に）他社の買収経験に対する解釈がかなり重要な意味を持つことになる。

第3に，組織は，このように個体群内の他組織のルーティンの教訓から影響を受けるだけではなく，それらとともに相互作用的な生態系を形成する。つまり，組織の環境を形成する他組織が同時に活動するために，あるルーティンが異なった時点で異なった結果を生んだり，あるいは異なったルーティンが同じ結果を出したりすることもある[28]。

以上のように，組織学習は，組織が同時に複数の能力を向上させたり，組織が他組織と共に学

25）「早く正確な学習は優れたパフォーマンスをもたらす，と保証されているわけではない。しばしばいくぶんゆっくりとした，いくぶん不正確な学習が利益を与える」（p.335）と Levitt and March（1988）は述べている。また，近年マーチは，組織の存続が愚人の英雄的行為（heroism of fools）や無知な信頼（blindness of faith）によってももたらされるかもしれないとも表現している（March 2006, p.211）。

26） Levitt and March（1988）は，現行のルーティンの修正としての試行錯誤の実験だけではなく，代替的なルーティンの発見としての探索もまた漸進的であるとしている（p.325）。

27） Levitt and March（1988）, March（1991a; 1991b; 2006）を参照のこと。

28） たとえば，ある組織行動の結果が別の組織行動に強く依存するというネットワーク外部性（network externalities）がその例である。

習を行ったりするために，その結果が複雑であるという特性があるとされる。このことは，ルーティン変化の基になる，経験の解釈が困難であることを意味していよう。また彼らは，組織の経験はほとんどの場合，かなり曖昧であると述べている[29]。つまり，彼らによれば，「明らかに学習の問題の大部分は，それらの解釈の必然的な曖昧さにある[30]」。したがって，組織学習を複雑にする要因とは，（ルーティン変化という）学習の基になる経験の解釈の困難さ，すなわち組織の認知能力の限界にある[31]。このような学習プロセスを，彼らは，歴史自体というよりも「歴史の解釈，特に目標に即した成果の解釈に依存する[32]」と表現している。つまり，学習プロセスは環境によるフィードバック自体というよりも，それに対する組織の解釈――組織の曖昧な基準――によって導かれるということである[33]。

ここで注目すべきこととして，彼らにとって学習は，必ずしも組織の有効性を高めるものではない。なぜなら，学習という組織によるルーティンの選択は，組織の主観的な観点からは適切な選択であるとしても，客観的に見ると不適切な選択でありうるからである。彼らによれば，組織がそのような曖昧な基準によって不適切なルーティンを選択してしまいうるために，学習プロセスは「非効率になりうる[34]」のである。

29） March and Olsen（1976, p.62）を参照のこと。Levitt and March（1988）は主として曖昧さを①歴史――その規定と解釈――の曖昧さとして説明するが，March and Olsen（1976）は，②組織の理解，③組織の意図，そして④（個々人が意思決定に払う注意がばらばらで，その上時と共に変化するという意味で）組織に対しても，曖昧さを指摘している。

30） March *et al.*（1991, p.9）。彼らは組織にとって経験の解釈がより困難である場合でも重要になることがあると次のように説明する。すなわち，ビジネス企業は外国での買収の経験がほとんどないとしても，その歴史からそのような投資をするべきかどうか，あるいはどのようにすべきかを学ぶことを望む。また，航空会社や電力会社は，めったに事故を起こさないが，歴史からそのような危険の機会を最小化する方法を学ぶことを望む。

31） Levitt and March（1988, p.325）。彼らは実際には，組織が経験の解釈が困難である理由を，組織メンバーの不十分な認識習慣や組織の性格，あるいは経験構造の特性にあるとしていた。われわれは，組織メンバーの認知能力の限界を組織の認知能力の限界として捉え，経験構造の特性を経験が曖昧であることと表現した。彼らは経験構造の特性を次のように学習の生態学的特性と重複した意味で用いていた。すなわち Levitt and March（1988）によれば，経験からの学習は，①経験が重複すると，ルーティンは硬直化しがちであり，②ある組織行為の結果は別の組織との相互作用だけではなく，組織内の別の行為との間にも相互関係があるためにその経験を解釈することが困難であり，そして③環境が急速に変化した際には，すぐに過去の知識を修正することが困難である，といった構造的な問題を生じている。

32） Ibid., p.324. March and Olsen（1978）は「生じたとみえたものが実際に生じたと思うことである」（p.21）と述べ，組織が学ぶのは経験自体ではなく，経験を解釈する個人の信念に依存するとしている。また彼らは「組織の選択状況での事象について知っていると信じていることや事象そのものが，現実の完全な主観的な解釈であるとまではいわないが，組織の行為者や観察者による解釈を反映するものであり，さらにその解釈もかなりの認知上の曖昧さに覆われた組織内で作られた代物である」（p.21）と述べている。

33） ただし既に述べたように，マーチ・スクールは，理性のテクノロジーを愚かさのそれで補完する必要があると論じていた。この主張は，彼らがあるルーティンが環境に適応しているかどうかを組織が判断できる場合も想定しており，環境によるフィードバックがルーティン変化の基準となりうることを示唆していよう。しかしわれわれは，彼らがあくまで学習には環境によるフィードバックに対する“組織の解釈”が作用すると論じていることから，環境によるフィードバックをその基準としていないと捉える。

34） March（1994）は次のように述べ，進化が非効率な方向に向かいうることを示唆していた。「進化プロセスの現代の理解の展開の多くは，進化の成果が，進化的な環境に内在しておらず，最適でもないという多くの方法で，歴史の非効率さを確認することを意味する」（p.42），と。またわれわれは前述のように，マーチ・↗

それでは，この枠組みは企業に対していかなるインプリケーションを示しているのだろうか。

彼らは「このような組織学習の複雑なプロセスを理解することこそが，現代企業が学習環境をデザインするために重要である[35]」と主張している。例えば，前述のように，組織が探査という学習を排除する傾向によって能力の罠に陥ってしまう恐れがあるが，だからといって組織が探査のみを行うことで成功が保証されるわけでもない。というのも，環境への適応が活用と探査のいずれの方法によってもたらされるかは不明確だからである。彼らによれば，活用と探査の間の「適切なバランスを維持することが，システムの存続と成功における主要な要因となる[36]」のである。

ただし既に指摘したように，ルーティンの選択が組織の主観的な判断による結果であるために，選択したルーティンが必ずしも組織の有効性を高めるとは限らないことに注意する必要があろう。彼らにとって，学習が複雑であるとは，活用ないし探査のいずれの学習が環境に適応したルーティンを生み出すことができるのかについて事前に示すことができないだけではなく，組織が環境に適応していると判断したルーティンが実際にそうであるとは限らないことを意味しているのである。

3．組織学習論の新たな方向性に関する議論

組織学習論を構成するアージリス・スクールとマーチ・スクールは，互いの研究プログラムを批判し，自らの研究プログラムの意義を主張している。われわれは，これらの主張の妥当性について議論し，更にこれらの研究プログラムの問題点を克服しようとしたアプローチに注目することによって，組織学習論の新たな方向性を探究することにしよう。

3-1．アージリス・スクールによるマーチ・スクール批判

アージリス・スクールによれば，彼らとマーチ・スクールの違いは，通常の組織の性格を変えることができるとみなすか否かにある[37]。そしてそれはダブル・ループ学習の実現を想定することができる枠組みであるかどうかの違いであるとされる。つまり，アージリス・スクールが，通常の組織の性格が妨げているダブル・ループ学習をいかに実現させるかを問題にするのに対して，マーチ・スクールは，シングル・ループ学習という現実の組織学習のあり方を記述するだけにとどまるというのである。

しかし，マーチ・スクールは，（組織メンバーが出来事を理解するための理論としての）解釈フレームを変えることをダブル・ループ学習として想定している[38]。彼らはリスクが高いことからそ

↘ スクールにとって，学習の成功は必ずしも組織の経験に対する解釈ができるかどうかに求められるのではなく，誤った解釈が良い結果をもたらすことも想定していたことに注意したい。

35） Levitt and March（1988 pp.335-336）を参照のこと。

36） March（1991a, p.71）。

37） Arygirs（1996, p.79）を参照のこと。アージリスは彼を支持する流れを TOA（Theory of Action）と呼び，マーチ・スクールを BTF（Behavioral Theory of Firm）と呼んでいる。

38） Levitt and March（1988, p.324）を参照のこと。

の実現が困難であると捉えるために[39]，ダブル・ループ学習を目指すべきであると主張するアージリス・スクールとは主張が異なるが，（行為者が満足化のために求める価値としての）支配変数を変えることと解釈フレームを変えることは同義であるとされる。

それでは果たして，アージリス・スクールは，なぜマーチ・スクールの枠組みではダブル・ループ学習を想定することはできないと論じているのであろうか。

ダブル・ループ学習を定義したアージリス自身は，それが技術ないし行動パターンのラディカルな変化ではないことを強く主張している[40]。マーチ・スクールは，解釈フレームの変更によって，ルーティンがラディカルに変化することをダブル・ループ学習とみなしているが，それは支配変数の変更ではないというのである。

アージリス・スクールにとって，ダブル・ループ学習は，あくまである行為を継続することが可能な状況で，現場の組織メンバーが支配変数に対して抱いた疑念に基づいて，経営陣が支配変数を修正することによって行われる。しかし，前述の例で言えば，マーチ・スクールの枠組みでは，製品Xの生産中止によって新製品Yを代わりに生産することをダブル・ループ学習と呼ぶであろうが，その変更は，生産が継続できない状態に陥り，それを止めざるを得なくなってからはじめて，あるいは単に新製品の開発に成功したために行われるということであって，組織メンバーの支配変数への疑念が出発点となって，支配変数が変更されるというアージリス・スクールのいうダブル・ループ学習が実現することはないというのである。

つまり，マーチ・スクールが根本的変化であるとする組織価値の変更は，組織が行為を変化させた結果としてそのように見えるのであって，実際には単なる組織行為の変化であるために，組織が意図的に支配変数を変えたこと――アージリス・スクールにとってのダブル・ループ学習――と同様に捉えることは適切ではないというのである[41]。アージリス・スクールによれば，このようにマーチ・スクールの枠組みは，通常の組織でも組織価値を意図的に変更することができるかのような誤解を与えてしまうという意味で，通常の組織における学習の問題，すなわち組織メンバー間のコミュニケーションがほとんど機能していないという重大な問題を見落す結果を招くことになってしまう。

それでは支配変数の変更が組織によって意図的に行われた――ダブル・ループ学習――か，あるいはやむを得ず行われたにすぎない――シングル・ループ学習――かを区別する基準とは何なのか。

アージリス・スクールは，ダブル・ループ学習を，現場の組織メンバーの知識を活用することによってはじめて実現可能であるとしていた。それでは，これらの学習の違いはその変更が現場の組織メンバーの知識に起因するのか，あるいは経営者の知識のみに基づくのかという基準によって区別することができるのであろうか。

39） マーチ・スクールでは，学習が多角的かつ階層的，同時に行われるために，代替的な解釈フレームを経験に基づいて評価するという学習はより困難であるとされる（Levitt and March 1988, p.324）。

40） Argyris（2004, p.126）を参照のこと。

41） Argyris（1999）が「どんな行為も多くの支配変数に影響を与える」（p.242）と述べているように，シングル・ループ学習は支配変数が全く変化しないことを意味しているわけではない。

既に指摘したように，アージリス・スクールは，当初は組織学習をダブル・ループ学習にする方法を示していたが，1996年にその主張を変え，ダブル・ループ学習を実現できる組織にする方法を問題にしていた。つまり，組織学習はダブル・ループ学習にすべきであるという彼らの主張は，シングル・ループ学習もダブル・ループ学習も重要であるという主張へと変更されることとなったのである。

そしてこの主張の変更は，組織メンバーがモデルⅡの使用理論を用いる組織では，ダブル・ループ学習とシングル・ループ学習の違いが，現場の組織メンバーの知識に基づく変化であるのか，経営者の知識のみに基づいた変更であるのかという基準によって分けることができないことを意味している。なぜなら，組織メンバーがモデルⅡの使用理論を用いる組織では，現場の組織メンバーの知識に基づいて，支配変数の変更が必要であるのか，行為の変化のみで良いのかが判断されることになるからである。すなわち，現場の組織メンバーの知識に基づいているとしても，支配変数が変わらない場合がシングル・ループ学習として想定されることになる。そして他方，モデルⅠの使用理論を用いる組織では支配変数が変化したように見えてもそれは意図的であるわけがないとして行為の変化として促えられるのである。

したがって，アージリス・スクールの枠組みにおいて，学習がダブル・ループ学習であるかどうかは，組織が支配変数を意図的に変えたかどうかという基準しかない。つまり，ダブル・ループ学習であるかどうかは，当該企業のみが理解（誤解）していると論じられているにすぎず，理論的にそれを説明してはいないのである。

これに対して，アージリス・スクールは1996年に主張を変えたことを持ち出して，彼らの理論的な説明にとって重要な問題は，組織メンバーがモデルⅡの使用理論を用いる組織では現場の組織メンバーの知識を活用することができるためにダブル・ループ学習の実現が可能であることを説明できているかどうかにあって，学習がダブル・ループ学習であるかどうかは組織が理解していれば良いことであると主張するかもしれない。それでは，アージリス・スクールは，マーチ・スクールとは異なり，学習の実現の方法を示しているという意味で，より実り豊かな枠組みということになるのであろうか。われわれは，両研究プログラムの違いについて更に議論を続けることにしよう。

3－2．マーチ・スクールによるアージリス・スクール批判

マーチ・スクールは「組織学習を行為の結果として定義する視点と組織学習を適応のための特定のプロセスとみなす視点とを混同すべきではない[42]」と主張している。つまり，組織学習論には，成果が向上したときに組織が学習したとみなすアプローチが存在するが，この枠組みは学習をプロセスと捉える彼らのプログラムとは異なるということである。

われわれはこの主張をアージリス・スクールに対する見解として捉えることができる。なぜなら，アージリス・スクールでは，学習を「組織の意図と現実を適合させること」と定めていたよ

42） Levitt and March（1988, p.333），および March（1991b, p.2）を参照のこと。

うに，成果が得られたときに学習が成立するとみなしていたからである。表１に示したように，アージリス・スクールは，モデルⅠの使用理論を用いる組織のシングル・ループ学習を組織の長期的な有効性を減少させるものとしていたが，それは短期的には組織が利益を生み出すことに貢献することを示唆していた。すなわち，シングル・ループ学習という行動の修正は，組織メンバー間のコミュニケーションの問題を放置する――現場の組織メンバーが組織の支配変数の問題性に気づいたとしても，その知識を組織が活用することができないという組織の性格を改善しない――という意味では組織が利益を出し続けていくことを妨げるかもしれないが，行動の修正自体は組織の意図を実現させることによって組織に利益をもたらすことになる。また，ダブル・ループ学習は，まさに組織に長期的な有効性を与えるものとされていた。

以上のように，両アプローチの学習の定義に違いがあることは明らかであるが，定義それ自体は言葉の約束の問題にすぎないので，その良し悪しは結局それによってもたらされる議論の実り豊かさに依存するということができよう。そこでわれわれは，マーチ・スクールの主張を以下のようなアージリス・スクールへの批判として示し，その上で学習を結果として捉えるプログラム，あるいはプロセスとみなすプログラムの帰結について議論することにしよう。

マーチ・スクールは，「学習を成果というよりもむしろ，プロセスとして定めてきたために，学習が組織に有益であるという彼らの見方に意味がある[43]」と述べている。すなわち「経験したり知識を移転したりすることによって行為が変わるような場合に学習が行われたと捉えることによって，特定の学習プロセスが成果に対して良い結果をもたらすか否かについて問題にすることができる[44]」とされる。マーチ・スクールでは，組織に成果をもたらす同じプロセスが，なぜ組織に失敗をもたらしうるのか，すなわち組織が行為を変化させること――学習――によって環境に適応することを目指していたとしても，個人ないし組織の認知能力の限界のために必ずしもそれが可能であるわけではないことを理解することこそが組織にとって重要なことであるとされるのである。

一方でアージリス・スクールは，行動変化の中でも成果が得られたときを学習と定めていた。つまり，彼らの枠組みでは，組織が学習を行わなくても環境に適応している場合や，学習したが適応できない場合を想定しないために，学習すれば適応が可能であることになる。このことは，生き残っている組織は学習することができ，逆に環境に適応できないのは組織が学習をすることができなかったためということになるが，彼らはこの論理関係を明確にしてはいない。

これに対してマーチ・スクールの枠組みでは，仮に組織が組織の意図を満たすことができたとしても，あるいは組織メンバーの知識を活かすことができたとしても，学習によって環境に適応できるかどうかは別の問題であるとされる。というのも，組織がその意図を市場において利益を生むように設定することが困難であるからである。あるいは，学習が組織の意図を満たすことができたとしても，他組織がより優れたルーティンを採用するといった環境変化のために，それが逆に組織に損害をもたらすことになりかねない。アージリス・スクールの枠組みでは，一部の組

43） Levitt and March（1988, p.333）。
44） 以上は，March（1991b, p.2）の要約である。

織メンバーがしばしば（組織の意図を満たすために）支配変数を変えるべきかを知ることができるとしていたが，マーチ・スクールによれば，それはほとんど不可能である。

ここで「どちらの想定が組織学習という現象を読み解く上で有益であるのか」ということになるが，マーチ・スクールが，学習に対する評価基準を個別組織の目標を満たすことというよりも，環境という第三者の基準を満たしたと組織が判断するかどうかに求めていることに注目したい。なぜなら，アージリス・スクールが論じたように，組織が環境によるフィードバックに基づいて，その意図を実現させることは可能であるかもしれないが，消費者や他組織，株主等がその行動を支持するかといった第三者の基準がいかに変化するのかを組織が予測すること，あるいは組織がその意図を環境に適応するように設定することやその意図を変更するタイミングを認識することはたしかに不可能であると考えられるからである。したがってこの観点からすれば，アージリス・スクールは，組織意図の実現としての組織学習と利益の獲得とがなぜ結びつくのかという理由を説明する必要が出てくることになる。

以上のように，アージリス・スクールに対しては，学習――組織の意図の実現――が環境への適応を可能にする，あるいは組織メンバー間のコミュニケーションが機能すれば，組織の有効性を高めることができるという保証が一体どこにあるのか，という問題を指摘できる。アージリス・スクールがこれを十全に論証しない限り，彼らの理論は規範論になってしまう恐れがあろう。これに対して，マーチ・スクールは，学習を複雑なプロセスとして捉え，それが組織の認知能力の限界に起因することを理論的に示していた。この点からは，マーチ・スクールの方がより実り豊かな枠組みとして捉えることができるだろう。

3－3．2つの研究プログラムの統合の試み

現在の組織学習論では，アージリス・スクールとマーチ・スクールを統合することによって，それぞれの問題点を克服しようとする試みが複数発表されている。これらの試みは，組織学習論における新たな方向性への探究として捉えることができる。そこで以下にわれわれは，これらが従来の組織学習論，すなわちアージリス・スクールとマーチ・スクールに対していかなる問題性を指摘し，それをいかに克服しようとしていたのかについて検討を加えることにしよう。

第1に，Glynn *et al.*（1994）は，「従来の組織学習論が，組織学習を単なる知識の伝達として捉え，知識がいかに伝達されるかを問題としてきた」と論じている。そして組織学習をより知識のある存在からより知識のない存在への伝達として捉えてきたという意味で，個人レベルを強調するアプローチと組織レベルを強調するアプローチとに分けることができるという。すなわち，アージリス・スクール[45]のように，個人の知識を組織のシステムに伝達するプロセスに焦点をあてるアプローチは組織学習の個人レベルを強調し，他方，マーチ・スクールのように，組織としての知識が個人に伝達されるプロセスに注目してきたアプローチは組織レベルを強調してきた，と

45） Glynn *et al.*（1994）は，アージリス・スクール（Argyris and Schön 1978）を採用する知識発展アプローチとマーチ・スクール（Cyert and March 1963; March and Olsen 1976; Levitt and March 1988; March 1991a）を採用する適応的学習アプローチとが存在するとしていた。

いうことである。

彼らは，これらの従来の組織学習論では，個人レベルと組織レベルが相互作用を通じてどのように学習に影響を与えているかを説明できないと批判している[46]。そしてこの問題の解決のためには，組織学習を個人と組織の相互作用を通じた知識創造としてみなす，アージリス・スクールとマーチ・スクールに橋をかけるような統一的アプローチが必要になると主張する[47]。

彼らの統一的なアプローチは，個人と組織の間の相互作用に対して複数の意味を指摘するものであったが，実際にはアージリス・スクールもマーチ・スクールも（たしかに個人レベルないし組織レベルのいずれかに焦点をあてていたものの）その相互作用についてまったく扱っていなかったわけではない[48]。すなわち，統一的アプローチとはその相互作用をより詳細に説明したにすぎないのである。

この問題は，彼らが2つの研究プログラムを分ける基準が曖昧であることに起因する。というのも，彼らは，アージリス・スクールとマーチ・スクールに対して，いずれのレベルの学習に焦点をあてているのかという違いがあるとしていたが，この分類尺度はいずれの分析レベルを強調しているかという程度の違いであって，学習主体の違いを意味しているわけではないからである[49]。つまりアージリス・スクールにとっても，マーチ・スクールにとっても，組織学習は，組織のエージェントである組織メンバーによって遂行されるものであって[50]，この枠組みは統一的アプ

46） 現在，個人レベルと組織レベルの間の相互作用に関する関心は高く，Crossan *et al.*（1999）は，組織学習を多次元――個人レベル，グループレベル，そして組織レベル――であると捉え，そのプロセスを動学的であると説明し，注目を集めている。

47） 以上は，Glynn *et al.*（1994, p.51）の要約である。彼らは，March and Olsen（1976）の研究が個人レベルと組織レベルのつながりの存在について指摘してはいるものの，その関連性について適切に説明していないという評価を下している。

48） 具体的には，アージリス・スクールでは，個人が自らの確信に基づき行動することによって，組織行為としての結果を得るというプロセス――個人レベルの学習――に焦点をあてる一方で，組織メンバーが組織の意図の実現のために（こうした組織行為から得た学習成果から形成される）組織の支配変数に従って行動すると仮定される。つまり，彼らが個人レベルの学習に注目するのは，あくまで組織による学習が有益に行われるための方法を導き出すためであった。他方，マーチ・スクールでは，組織行動から得た学習成果から，組織がルーティンないし解釈フレームを形成する――組織レベルの学習――プロセスに焦点をあてるが，組織のルーティンないし解釈フレームは個人による行為の結果に基づき個人に修正されることが想定される。ここで，マーチ・スクールにとって，組織学習の問題が個人の認知能力の限界に起因することにも注目する必要があろう。

49） Cook and Yanow（1993）は，学習主体が個人であるか，組織であるかによって，組織学習論を2つに分けることができるとしているが，彼らにとって2つのアプローチは Glynn *et al.*（1994）とは異なり，アージリス・スクールとマーチ・スクールのことではない。Cook and Yanow（1993）によれば，March and Olsen（1978）にとって学習主体は個人であり，Levitt and March（1988）は組織であるということである。われわれはこのように異なる観点が示されてしまうのは，実際には大部分のアプローチが学習主体を個人であると同時に組織であるとみなしていることに起因すると考える。また Cook and Yanow（1993）は学習主体を個人とみなすアプローチに対しては組織における個人による学習ではなく，組織による学習を問題にすべきであるとし，学習主体を組織と捉えるアプローチには，組織が個人と同じ方法で学習するという見解には概念的な問題が指摘できるとして，新たに文化的アプローチを提唱していた。

50） アージリス・スクールにとって，学習主体は組織であり，個人はそのエージェントである（Argyris 1999, p.67）。われわれは，マーチ・スクールも含めて，この観点が組織学習論に共通した見方であると考える。さらに，March（1991a）が，学習を「個人レベル，組織レベル，および社会レベルという入れ子システムの各レベルで同様に起こっているためにかなり困難である」（p.72）と述べているように，マーチ・スクー↗

ローチでも共有されている。そのため，たとえ統一的アプローチがプリンシパルとしての組織とエージェントとしての組織メンバーの間の関係についてより多くの意味を指摘できるとしても，アージリス・スクールもマーチ・スクールもその関係性を認めている以上，彼らの統一的アプローチが新たな見方を提示したとは言い難い。さらに注目すべきこととして，彼らは，組織学習にとって変化の力と慣性の力の間のトレード・オフをうまく取り扱うことが重要だと結論づけていたが，前述のようにマーチ・スクール（Levitt and March 1988；March 1991a；March 1991b）もまた同様の主張をしていたのである。

第2に，Inkpen and Crossan（1995）と Leroy and Ramanantsoa（1997）は，「従来の組織学習論が，認知ないし行動のいずれかの次元を重要な変化として強調することによって，必要以上に組織学習の見方を狭めてきた」と論じていた。すなわち，アージリス・スクール（Argyris and Schön 1978）を採用する認知的アプローチでは，組織学習の認知変化が重要であるとするのに対して，マーチ・スクール（Cyert and March 1963；Levitt and March 1988；March 1991a）を採用する行動的アプローチでは，組織学習の行動変化に焦点をあててきたということである[51]。そして彼らは学習にとって「認知と行動のいずれの次元が重要であるかという問題よりも，学習において認知と行動の次元がいかに変化するかを問題とすべきである[52]」として，アージリス・スクールとマーチ・スクールを統合ないし結合しようとした[53][54]。

彼らの統合理論では，組織学習を，行動変化と認知変化の間の緊張が解消されてはじめて達成されるものと仮定する。彼らによれば，認知（もしくは行動）の次元の変化は，他方の次元の変化がなければ，組織メンバーの抵抗や権力闘争，および資源の欠如などの要因によって，学習の成立を妨げてしまうのである。

しかし，アージリス・スクールとマーチ・スクールを，いずれかの次元を強調していたかによって分けることができたとしても，双方の次元を重視する（2つの次元が変化することによって学習が成立するとみなす）ことが，これらを統合することになるのであろうか。というのも，彼らの統合理論の主張，すなわち学習にとって，行動と認知の双方の次元が重要であるという見解は，

↘ ルでは，社会レベルも分析対象とされる。

51） 具体的な研究との関係は，Inkpen and Crossan（1993）に基づき，Leroy and Ramanantsoa（1997）によって示された。また Leroy and Ramanantsoa（1997）は，現在の組織学習論では，アージリス・スクールを採用する認知的アプローチを支持する傾向があるとしていたが，Cohen and Sproull（1996）が指摘し，アージリス・スクールも認めているように，現在の組織学習論においてマーチ・スクールが最も主流で支持されている研究プログラムである。

52） Inkpen and Crossan（1995, p.601）を参照のこと。

53） Ibid., p.596, Leroy and Ramanantsoa（1997, p.872）。

54） Starbuck and Hedberg（2001）は，組織学習論を行動的アプローチと認知的アプローチに分けることができ，組織学習の行動と認知の次元を明確に分けることが困難であると主張していたが，彼らは，Levitt and March（1988）を行動的アプローチ，March and Olsen（1976）を認知的アプローチとして位置づけていた。彼らは，学習が組織の主観的な解釈に依存するという後者の見方を認知変化とみなしたためであったが，前者も同様の見解を示していた。われわれはこの観点から組織学習論を体系化するとしてもほとんどの組織学習論が認知的アプローチであることを示すにすぎないと考える。なお，Starbuck and Hedberg（2001）はそれぞれのアプローチがもう一方のアプローチでは説明できないいくつかの現象を説明することができるとして，2つのアプローチは共存すると結論づけている。

アージリス・スクールにとっては，支配変数と行為の関係，マーチ・スクールにとっては，解釈フレームないしルーティンと行動の関係として問題にされていたからである。つまり彼らの統合理論もまた，決して新たな視点を示すものではなかったのである。

第3に，Miner and Mezias（1996）は，アージリス・スクール（Argyris 1996）の分類にもとづき，組織学習論を，急進的学習を強調するアージリス・スクールと，漸進的学習を強調するマーチ・スクールに分けていた。そして「急進的学習を強調する理論は，潜在的に破壊的であるために，過度の熱狂を見張る必要があり，漸進的学習の価値を強調する理論は暗黙のうちに現状を維持させる傾向があるという問題を指摘できる[55]」と批判し，新たにこれらのアプローチの中間の基礎を提供するフレームワークを構築しようとした。

しかし，彼らの中間のフレームワークは，学習のどのような事柄を問題にするかによって，アージリス・スクールないしマーチ・スクールのいずれかの見方が有用であることを示すものであって，組織学習とは何か――組織学習はどのレベルで分析すべきか，あるいはいかに描くべきであるか――といった根本的な問いに明確に答えるものではなかった。

さらにわれわれは彼らのフレームワークに対して，次の2つの論点を提起したい。

第1に，彼らにとって“中間の”フレームワークとは，急進的学習を強調する枠組みと漸進的学習を強調する枠組みの双方の意義を示すことにあったが，マーチ・スクールは，活用と探査という2つの学習タイプの双方のバランスが重要になると主張し，他方アージリスもまた前述のように1996年の論文でダブル・ループ学習だけではなく，シングル・ループ学習もまた効果的な学習であると認めていた[56]。

第2に，彼らがダブル・ループ学習とみなした急進的学習を，アージリス自身がダブル・ループ学習ではないと主張していた[57]。アージリス・スクールにとって，学習は現場の組織メンバーの知識を活用することによって行うことができるかどうかが問題なのであって，（マイナーらの意味で）学習が根本的な変化であるべきと主張しているわけではなかったということである。すなわち，Miner and Mezias（1996）が研究プログラムの違いとして用いたアージリスの分類基準は誤っているのである。そしてこのマイナーらによる誤解は，そもそもアージリス・スクールの枠組みにおいて，ダブル・ループ学習とシングル・ループ学習を明確に区別する基準が示されていなかったことに起因するといえよう。

ただしわれわれは，Miner and Mezias（1996）のフレームワークに対しては，次のことが最も重要な問題だと考える。すなわち彼らの統合理論は，アージリス・スクールとマーチ・スクールの双方の研究成果を利用するための枠組みを構築することによって，より多くの説明を可能にすることを目指していたが，その試みは従来の研究プログラムを超える新たな視点を見出すものではなかったという点である。

55） Miner and Mezias（1996, pp.97–98）。

56） ただし，彼らの論文とアージリスが立場を変更した論文は同じ *Organization Science* の1996年第7巻1号に掲載されているため，彼らの中間のフレームワークはアージリスが主張を変更する前であったことになる。

57） Argyris（2004, p.125）。

以上のように，近年，組織学習論には，アージリス・スクールとマーチ・スクールの問題点を克服しようとする試みがみられたが，それらは従来の組織学習論の決定的な問題点を明示し，その克服を可能にしたものではなかったばかりか，新たな視点を提供するものとも言い難いものであった。

3－4．進化経済学の新たな組織学習論としての可能性

以上のように，現在の組織学習論の中に，アージリス・スクールないしマーチ・スクールを超える展開を見つけることはできなかった。また前述のようにわれわれは，アージリス・スクールが組織の意図を満たすように組織を変化させることができれば組織に利益をもたらすことができるとしながらも，その根拠を示していないのに対して，マーチ・スクールが，学習が複雑なプロセスである理由を組織の認知能力の限界に基づくものとして明確に示していた点を評価した。

だがマーチ・スクールに対しても，以下のような問題を指摘できる。

すなわち，選択されたルーティンが必ずしも組織の有効性を高めるものではないとすれば，そもそもその学習プロセスを解明することにいかなる意味があるのか，という問題である。マーチ・スクールは，ルーティン変化の理由を理解することが重要だとしていたが，学習を複雑なプロセスとみなすことは，それを説明するための変数が膨大になるために，往々にして説明がアドホックになってしまったり，検証不可能な形になってしまったりすることになろう。結局この枠組みは，組織学習が曖昧性と偶然性に支配されていることを示すものにすぎないのである。

この問題の解決に対して，われわれは，進化経済学（Nelson and Winter 1982）の観点が貢献しうることを主張したい。そこで以下，進化経済学が従来の組織学習論の問題性をいかに克服できるかについて議論することにしよう。

マーチ・スクールと同様にルーティン変化を学習と捉える進化経済学は，マーチ・スクールが組織の経験に対する解釈が困難だと強調していたのに対して，組織が市場のシグナルを認識することは可能であると想定していた[58)]。進化経済学では，ルーティンを変化させること自体は，組織ないし個人の確信や満足感，あるいは達成感といった曖昧な基準によって行われるが，あるルーティンが存続するかどうかは環境による評価に依存するとみなしている。すなわち，ルーティン変化は，単に組織がルーティンを変異させた結果ではなく，変異したルーティンの中で環境による淘汰に耐えたものが存続する，進化プロセスとして捉えることができるということである。

したがって，マーチ・スクールはルーティン変化を組織の主観的な基準に依存した無秩序なプロセスであると示唆したが，進化経済学によれば，そのプロセスは競合他社や消費者，あるいは株主といった環境による淘汰という基準に根拠づけられている。つまり，マーチ・スクールが論

58） Winter（2005）が指摘するように，進化経済学は当初から，カーネギー・スクールが，ルーティンに対し多くの欠陥を指摘してきたために，並はずれたコンピタンスでありうることを説明できないという懸念を抱き，その描写を修正することを１つの目的としていた（p.534）。他方，Levitt and March（1988）は，Cyert and March（1963）と Nelson and Winter（1982）を先行研究とし，その理由を，彼らのプログラムが組織行動がルーティンに基礎づけられ，（必然性や意図の論理よりも）妥当性や正当性の論理に起因するからであるとしていた（p.320）。

じたようにルーティン変化が曖昧性に支配されているのは，組織選択の段階での話だということである。

さらに進化経済学の枠組みは，存続するルーティンが，単なる組織の気まぐれで選択された，錯綜したものではなく，環境による淘汰に耐えたという意味で，合理的であることを意味している[59]（あくまで淘汰に耐えた時点の環境に対してだが）。すなわち，マーチ・スクールでは，学習が有益な結果をもたらすかどうかは不明確だとしていたが，進化経済学では，学習が組織にとって環境に適応したルーティンを生み出すための重要な試みであることを説明するのである。そしてこのように存続するルーティンが環境による淘汰に耐えたものであるからこそ，他組織にとって模倣の対象となり，産業レベルではそのような特定のルーティンが普及していくことにもなりうるのである。進化経済学にとって，他組織のルーティンの模倣は重要な組織学習の１つである。

この点に関しては，マーチ・スクールでも他組織のルーティンの模倣を学習として想定していることを指摘できる。しかし，彼らが示唆していたようにルーティンが錯綜したものならば，それを模倣することに合理性を見出すことはできない。すなわち，彼らの枠組みでは，ルーティンが模倣されることも，さらにそれが産業内で増えていく現象も，個別組織によって曖昧な基準で選択された結果として生じたものであるとしか説明できない。

さらにわれわれは，前述したアージリス・スクールの問題点に対しても，進化経済学の観点がその克服に貢献しうることを明示したい。

アージリス・スクールの問題点の１つは，学習という個別組織の意図の実現が環境への適応を可能にするという彼らの想定の根拠が十分に論証されていない点にあった。

それに対して，進化経済学の枠組みでは，学習によって変化したルーティンが存続すれば，消費者や他組織，株主といった第三者の基準を満たしたという意味で，その時点での環境に適応していると想定される。つまり，ルーティンの変異としての学習は，第三者の基準を満たすことによって，環境への適応が可能になるということである。このように進化経済学では，学習が環境への適応を可能にする基準を明確に示しているのである。

ただし進化経済学の枠組みは，組織がいかに学習するのかを説明するものであって，それをどのように実行することが有益であるのかという組織学習論の問題に対して明確な答えを示すものではなかった。だが，以上のように，進化経済学の枠組みはアージリス・スクールとマーチ・スクールの問題性の克服に貢献しうるという点で十分に評価できる。このことからわれわれは，進化経済学の枠組みこそが組織学習論の新たな方向性となりうることを主張したい。

59） 進化経済学では，ルーティンが環境による淘汰に耐えたということは，①同時期であれば，異なる企業であっても類似のルーティンを持つことになりうることや，②環境が劇的に変化しない限り，組織が環境に適応した他組織のルーティンを模倣したり，購入したりするために，産業内に類似のルーティンが増えていくこと，を示唆する一方で，③組織は常に多くのルーティンを生み出し，環境による淘汰はネガティブ・フィードバックであることから，産業には多様なルーティンが存続し続けていくことを想定している。

4．おわりに

本稿は，組織学習論の新たな地平を探ることを目的として，組織学習論を構成するアージリス・スクールとマーチ・スクールの問題性を明らかにし，そして進化経済学がその解決すべき問題の克服に貢献する枠組みであることを主張した。

より具体的に述べれば，アージリス・スクールでは，組織が組織の意図を実現させること――彼らにとっては学習の成立――ができれば，組織の有効性を高めることができると論じていた。しかし彼らの枠組みはその根拠を十分に示すものではなかった。

他方，マーチ・スクールでは，組織が環境に適応するために行うルーティン変化――彼らにとっての学習――が，組織メンバーの認知能力の限界のために必ずしも成功するわけではないと説明された。彼らによれば，そのように複雑な学習のプロセスを理解することこそが組織にとって重要である。しかしその主張は，組織が学習によって環境に適応させることができるかどうかが不明確であることを示すものであったが，果たしてそれを組織が理解することにいかなる意味があるのかが明確ではなかった。

それに対して，進化経済学（Nelson and Winter 1982）の枠組みでは，ルーティンはまず組織によって主観的に変更される――彼らにとっては学習の段階――が，その後，環境によっても淘汰されるとしていた。この枠組みはアージリス・スクールとは異なり，学習の成功を意味するルーティンの存続を，環境という第三者の基準を満たしたこととして捉えるために，それが組織の有効性を高めることを説明することが可能であり，そしてマーチ・スクールとは異なり，組織学習が，そのような組織の有効性を高めることを可能にするという意味で，環境に適応するための手段となりうることを明示するものであった[60)]。

このように，進化経済学は，アージリス・スクールとマーチ・スクールの問題性の克服を可能にするという意味で，実り豊かな視点を提供する。したがってわれわれは，進化経済学に基づいた組織学習論を，組織学習論の問題状況を切り開くことを期待できる枠組みであると考える。今後，この枠組みの益々の発展が求められよう。

参 考 文 献

Arygirs, C.（1977）, “Double Loop Learning in Organizations”, *Harvard Business Review*, September-October, pp.115-126（有賀裕子訳「ダブル・ループ学習とは何か」『ダイヤモンド・ハーバード・ビジネス・レビュー』2007年4月号，100～113頁）

Argyris, C.（1991）, “Teaching Smart People How to Learn”, *Harvard Business Review*, May-June, pp.99-109

Argyris, C.（1994）, “Good Communication that Blocks Learning”, *Harvard Business Review*, July-August, pp.77-85

Argyris, C.（1996）, “Unrecognized Defenses of Scholars: Impact on Theory and Research”, *Organization Science*, 7（1）, pp.78-87

60）　本稿では，アージリス・スクールとマーチ・スクールの違いに焦点をあて，それらの共通点を問題としないが，両研究プログラムの問題性は共通した認識枠組みにあると考えられる。このことについては，西谷（2007）を参照されたい。

Argyris, C.（1997）, “Learning and Teaching: A Theory of Action Perspective”, *Journal of Management Education*, 21（1）, pp.9–27
Argyris, C.（1999）, *On Organizational Learning*（2nd ed.）, Blackwell Business
Argyris, C.（2004）, *Reasons and Rationalizations: the Limits to Organizational Knowledge*, Oxford
Argyris, C. and Schön, D.（1978）, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley
Argyris, C. and Schön, D.（1996）, *Organizational Learning II Theory, Method, and Practice*, Addison-Wesley
Cohen, M., Burkhart, R., Dosi, G., Rgidi, M., Marengo, L., Warglien, M. and Winter, S.（1996）, “Routines and Other Recurring Action Patterns of Organizations: contemporary research issues”, *Industrial and Corporate Change*, 5, pp.653–698
Cohen, M.and Sproull, L.（1996）, “Introduction”, in Cohen and Sproull（eds.）, *Organizational Learning*, Sage Publications
Cook, S.and Yanow, D.（1993）, “Culture and Organizational Learning”, *Journal of Management Inquiry*, 2（4）, pp.373–390
Cyert, R. and March, J.（1963）, *A Behavioral Theory of the Firm*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
Dosi, G. and Nelson, R.（1994）, “An Introduction to Evolutionary Theories in Economics”, *Journal of Evolutionary Economics*, 4, pp.153–172
Easterby-Smith, M., Lyles, M.（2003）, “Introduction: Watersheds of Organizational Learning and Knowledge Management”, in Easterby-Smith, M.and Lyles, M.（eds.）, *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, Blackwell Publishing, pp.1–15
Glynn, M., Lant, T. and Milliken, F.（1994）, “Mapping Learning Processes in Organizations: A Multi-level Framework Linking Learning and Organizing”, in C. Stubbart, J. Meindl and J. Porac（eds.）, *Advances in Managerial Cognition and Organizational Information Processing*, 5, pp.48–83
Hedberg, B.（1981）, “How Organizations Learn and Unlearn”, in Nystrom, P.and Starbuck, W.（eds）, *Handbook of Organizational Design. Vol.1: Adapting Organizations to their Environments*, Oxford: Oxford University Press, pp.3–27
Huber, G.（1991）, “Organizational Learning: the Contributing Processes and the Literatures”, *Organization Science*, 2（1）, pp.88–115
Inkpen, N. and Crossan, M.（1995）, “Believing is Seeing: Organizational Learning in Joint Ventures”, *Journal of Management Studies*, 32（5）, pp.595–618
Jacobides, M. and Winter,S.（2005）, “The Co-evolution of Capabilities and Transaction Costs: Explaining the Institutional Structure of Production”, *Strategic Management Journal*, 26（5）, pp.395–413
Leroy, F. and Ramanantsoa, B.（1997）, “The Cognitive and Behavioral Dimensions of Organizational Learning in a Merger: An Empirical Study”, *Journal of Management Studies*, 34, pp.871–894
Levitt, B. and March, J.（1988）, “Organizational Learning”, *Annual Review of Sociology*, 14, pp.319–340
March, J.（1991a）, “Exploration and Exploitation in Organizational Learning”, *Organization Science*, 2, pp.71–87
March, J.（1991b）,「組織のエコロジーにおける経験からの学習」『組織科学』第25巻第１号，pp.2–9
March, J.（1994）, “The Evolution of Evolution”, in Joel A. and Jitendra V.（eds.）, *Evolutionary Dynamics of Organizations*, Oxford University Press, New York, pp.39–49
March, J.（2006）, “Rationality, Foolishness and Adaptive Intelligence”, *Strategic Management Journal*, 27（3）, pp.201–214
March, J. and Olsen, J.（1976）, *Ambiguity and Choice in Organizations*, Bergen: Universitetsforlaget（遠田雄志 , アリソン・ユング訳『組織におけるあいまいさと決定』有斐閣，1986年）
March, J., Sproull, L. and Tamuz, M.（1991）, “Learning from Samples of One or Fewer”, *Organization Science*, 2, pp.1–13
Mazur, J.（1998）, *Learning and Behavior*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall（磯博行・坂上貴之・川合伸幸訳『メイザーの学習と行動』二瓶社，1999年）
Miner, A. and Mezias, S.（1996）, “Ugly Duckling No More: Pasts and Futures of Organizational Learning Research.”, *Organization Science*, 7, pp.88–99
Murmann, J., Aldrich, H. Levinthal, D and Winter, S.（2003）, “Evolutionary Thought in Management and Organization Theory at the Beginning of the New Millennium”, *Journal of Management Inquiry*, 12（1）, pp.22–40
Nelson, R.（2002）, “Bringing Institutions into Evolutionary Growth Theory”, *Journal of Evolutionary Economics*, 12,

pp.17–28
Nelson, R. and Winter, S.（1982）, *An Evolutionary Theory of Economic Change*, Harvard University Press
Nelson, R. and Sampat, B.（2001）, "Making Sense of Institutions as a Factor Shaping Economic Performance", *Journal of Economic Behavior and Organizations*, 44, pp.31–54
Starbuck, W. and Hedberg B.（2001）, "How Organizations Learn from Success and Failure", in Dierkes, M. and Berthoin, A., Child, J. and Nonaka, I.（eds.）, *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*, Oxford University Press, pp.327–350
Winter, S.（2000）, "The Satisficing Principle in Capability Learning", *Strategic Management of Journal*, 21, pp.981–996
Winter, S.（2003）, "Understanding Dynamic Capabilities", *Strategic Management Journal*, 24, pp.991–995
Winter, S.（2005）, "Developing Evolutionary Theory for Economics and Management", in Smith, K. and Hitt, M.（eds.）, *Great Minds in Management: The Process of Theory Development*, Oxford, UK: Oxford University Press, pp.509–546
Zollo, M. and Winter, S.（1999）, "From Organizational Routines to Dynamic Capabilities", *Working paper of the Reginald Jones Center of the Wharton School*, Univ. of Pennsylvania
Zollo, M. and Winter, S.（2002）, "Deliberate Learning and the Evolution of Dynamic Capabilities", *Organization Science*, 13, pp.339–351
安藤史江（2000）,「組織学習論における 3 系統の比較」『南山経営研究』第14巻 3 号 , pp.413–424
安藤史江（2001）,『組織学習と組織内地図』白桃書房
西谷勢至子（2007）,「組織の学習理論と分析レベル―― C. Argyris, J. March, R. Nelson = S. Winter の研究プログラムの比較――」『経営哲学』第 4 巻 1 号，pp.178–181
渡部直樹（1983）,「H.A. サイモンの方法論的批判」『経営学論集』第53集，pp.230–237
渡部直樹（1991）,「意思決定学派における問題状況について」『三田商学研究』第34巻 5 号，pp.207–224
渡部直樹（2000）,「 2 つの進化論と組織行動」『三田商学研究』第43巻特別号，pp.31–50