

# 組織学習の文化的パースペクティブに関する一考察 —アーティファクトを中心に据えた組織学習の分析枠組み—

## A Study of Cultural Perspective for Organizational Learning Theory

古澤 和行

Kazuyuki KOZAWA

### 和文要旨

これまで組織学習の研究の多くは、認知的パースペクティブに基づいて行われてきた。しかしながら、近年、文化的パースペクティブと呼ばれる新たな分析視角が台頭してきた。本稿では、認知的パースペクティブの限界や問題点について簡潔に整理をした上で、文化的パースペクティブの特徴について明らかにする。その上で、パウエル社のフルート製作の事例を取り上げ、アーティファクトを介して実践に従事することによって間主観的意味を生成する様子を見る。最後に、組織学習の文化的パースペクティブが認知的パースペクティブに存在する限界や問題点をどのように扱っているのかを考察することで、文化的パースペクティブの分析枠組みとしての有効性や今後の研究の方向性について明示する。

### 英文要旨

Many studies of the organizational learning theory have been done based on cognitive perspective. However, there are some problems in the discussion about the organizational learning theory in this perspective. First, in this paper, these problems are clarified. The traditional organizational learning theory is based on the theory of individual learning theory. But, as for organizational learning and individual learning, the analysis level is different. This causes these problems. Second, we explain organizational learning from cultural perspective which is being paid to attention now. Organizational learning from cultural perspective contains artifacts, participation, organizational identity, and practice. The members of organization learn intersubjective meanings through the interaction of cultural artifacts. And we suggest that organizational learning from cultural perspective have a remarkable significance.

和文キーワード：組織学習，文化，アーティファクト，アイデンティティ，実践

英文キーワード：Organizational Learning, Culture, Artifact, Identity, Practice

### 目 次

1. はじめに
2. 組織学習の認知的パースペクティブにおける諸問題
3. 組織学習の文化的パースペクティブ
4. 組織学習の文化的パースペクティブとアーティファクト  
4-1 パウエル社のフルート製作

## 4-2 パウエル社における組織学習

## 4-3 文化的パースペクティブとクーバー規格

## 5. 結語

## 1. はじめに

組織学習論は、従来、組織のメンタルモデルや認知マップを少なからず想定または仮定して議論を行う認知的パースペクティブと呼ばれる研究が少なくなかった(古澤, 2008)。しかしながら、近年、このような伝統的な組織学習論とは異なる視角が出現してきた。それは、1990年代初頭に現れ、2000年前後から広く知られるようになった視角である(e.g., Lave, 1988; Orr, 1990; Brown & Duguid, 1991; Lave & Wenger, 1991; Cook & Yanow, 1993; Nicolini & Menzar, 1995)。この視角が台頭してきた背景には、認知的パースペクティブが抱える諸問題があると考えられる(古澤, 2008)。したがって、この視角は、そのような諸問題を克服するため、メンタルモデルの変化という認知的な側面だけでなく、組織メンバー同士の相互作用や関係性の変化、それらを通じた組織メンバーの成長という側面も扱い、認識論的次元と存在論的次元の両方をもつ社会的学習理論に基づいて集団での学習が行われるプロセスを研究するというように、その特徴がある。また、この視角は、たとえば「状況に埋め込まれた学習」(Lave & Wenger, 1991)や「実践に基づく学習」(Gherardi, 2000)、「文化的プロセスとしての学習」(Cook & Yanow, 1993)というようなさまざまな呼ばれ方をしており、これまでのところ統一的な表現がないため、本稿ではYanow (2000)の議論を援用し、以下、文化的パースペクティブと呼ぶことにする。

本稿の構成は以下の通りである。まず第一に、文化的パースペクティブが台頭した背後にある認知的パースペクティブの諸問題を簡潔に振り返る。次に、組織学習の文化的パースペクティブについて精査し、認知的パースペクティブとの違いを明らかにする。その上で、Cook & Yanow (1993)が調査を行ったパウエル社の事例を取り上げ、文化的パースペクティブが持つ分析枠組みとしての有効性を例証する。最後に文化的パースペクティブの特徴について要約

し、その意義についてまとめる。誤解を恐れずに結論を先取りすれば、文化的パースペクティブは、組織の活動における変化の部分だけでなく継続的および持続的な活動においてもダイナミックな学習が行われるプロセスを詳らかにすることができるということ、そして、組織メンバー間にわかち持たれる間主観の意味を生成するアーティファクト(artifact, 人工物)を介した実践活動に注目することの重要性を指摘する。

2. 組織学習の認知的パースペクティブにおける諸問題<sup>1)</sup>

組織学習の理論の多くは、個人の学習を研究対象とする心理学の研究から大きく影響を受けている(DeFillippi & Ornstein, 2003)。個人学習の理論によれば、学習は個人のメンタルモデルが発展することであり、それは情報や知識を獲得したときに生じるとされる。メンタルモデルは認知枠組みとも呼ばれるため、このような個人学習の理論に基づく組織学習の研究は認知的パースペクティブと捉えることができる。

認知的パースペクティブには、メンタルモデルの扱い方の違いによって、2つのアプローチが存在する(古澤, 2008)。第1のアプローチは、組織における個人学習に焦点を当てるものである。このアプローチでは、メンタルモデルをあくまでも個人の中にあるものとし、組織における鍵となる個人のメンタルモデルが変化することを組織学習と捉える。組織における鍵となる個人とは、その個人の学習がその後の組織変化に結びつけられるような人物のことである。たとえば、March & Olsen (1975)は、組織における個人の経験的学習に焦点を当てている。Argyris & Schön (1978)は、組織のメンバーを組織にとってのエージェントとしてみなし、彼らの諸行為を探究している。Shrivastava (1983)では、組織学習は「個々のメンバーの媒介を通じて生じる」ものであり、よりよい個人間のスキルの発展を伴うとしている。Simon

(1991)は、「学習はすべて個々の人間の頭の中で起きる。すなわち、組織は次の2つの方法でしか学習できない。(a) 組織メンバーの学習によってか、又は (b) 組織が以前には持っていなかった知識を持っている新しいメンバーを採用することによってかのいずれかである」(p.125)と述べ、組織学習が個人学習に基づくということを明確に指摘している。

これに対して、第2のアプローチは個人のメンタルモデルと同様のもの(換言すれば、共有されたメンタルモデル)が組織にも存在すると考える。すなわち、このアプローチでは、学習に関して、組織をまるで個人であるかのように扱う。具体的には、個人学習のモデルを組織に適用するという方法を採用する。たとえば、Cyert & March (1963)は、組織学習を「組織という集合的レベルでの適応」(p.123)をするために道具として組織メンバーを利用する組織的適応とみなす。すなわち、組織が外生的な障害や衝撃へ反応する中で「よりよい状態へ」(p.99)組織を導く意思決定ルールを選択する場合に、組織学習が生じると捉えている。Duncan & Weiss (1979)では、組織知識の産物として認知モデルを取り上げている。すなわち、組織の意思決定者たちは、組織を取り巻く世界を理解するための認知枠組みを通じて共有された知識を持っていると論じている。

組織メンバーが組織の中で学習することや、組織というコンテキストがメンバーの学習に影響を与えること、また、メンバーが学習したことが組織の諸活動に反映されることは間違いない。前述したように、これまで多くの組織学習の研究がこの認知パースペクティブを採用し、偉大な成果を残している。しかしながら、個人の認知の基づく学習モデルを組織に適用することにはいくつかの問題点が存在する。

まず、組織における個人学習に焦点を当てるアプローチでは、個人が学習したものを組織全体にいかにして伝達するかという問題が残る(Elkjaer, 2003)。組織への学習結果の伝達という問題に言及しないかぎり、個人学習との区別は困難なはずであるが、このアプローチでは伝達や普及に関する議論を明示的になされることはほとんどない。たとえば、March & Olsen (1975)では個人の行為から組織の行動へのつ

ながりについて完全な学習サイクルにおいて言及しているが、どのようにつながるのかについては説明していない。また、組織において学習した個人は、何らかの成長や発達をし、メンバーの中で中心的な役割を徐々に担っていくと考えられるが、このような議論はなされない(Elkjaer, 2003)。

また、個人学習のモデルを組織に適用するアプローチにも問題がある。Cook & Yanow (1993)の指摘によれば、認知構造の変化を前提とするこのアプローチでは、組織の認知構造や認知的実在についての説明がなされなければならないが、組織は個人が持つ認知器官や脳を持っていない(Hedberg, 1981)ため、組織の認知を説明するには困難を伴うことになる。さらに、組織は個人と同じように学習するという指摘(Cyert & March, 1963)の背後には、組織による学習と個人による学習とが同じであるという暗黙の前提が存在する。たしかに組織は個人によって構成されるが、組織と個人は異なる。それにも関わらず、組織と個人の学習が同じであるというのは必ずしも自明ではない<sup>2)</sup>。もっと言えば、個人間にも学習スタイルの違いを観察することができる<sup>3)</sup>のに、組織による学習と個人による学習が同じであるという必然性はない。

両方のアプローチに共通して見られる問題点もある。第1に、組織学習が、通常、組織変化や有効性の増加と結びつけられることである。「学習は将来のパフォーマンスを改善する」(Fiol & Lyles, 1985, p.803)という見解や仮定のためであるが、このような見解や仮定では観察可能な変化がない場合には学習が起っていないとみなしてしまう。確かに変化は学習と関連しているが、観察可能な行動の変化がほとんどない学習や行動の変化とは全く結び付かないような学習もある。付言すれば、誤った知識の学習や自滅的な習慣を学習することもありうる。したがって、学習がいつも有効性の増加をもたらしたり、パフォーマンスを改善するとは限らない。第2に、依拠している個人学習の研究それ自体が、複雑で、かつ流動的なことである(Cook & Yanow, 1993)。すなわち、組織学習に適用するための確立した個人学習のモデルというものはない。したがって、組織学習を考

える際に、個人学習のモデルを用いる場合にはどのようなモデルを選択すればよいのかを決定しなければならないという問題が残されていることになる。

### 3. 組織学習の文化的パースペクティブ

文化的パースペクティブは、従来の組織学習論が中心に置いてきた情報処理や意思決定などの認知的側面ではなく、社会的な相互作用の中でいかにして学習が行われているのかということに焦点を当てて分析するパースペクティブである。すなわち、文化的パースペクティブの組織学習論では、次のように組織学習を捉える。行為や実践に参加することによって、組織メンバーは、アーティファクトを通じて間主観的意味を生成する。アーティファクトには、組織が既存のメンバーや新しいメンバー、時には外部の人にも、組織の価値観や信念、感情を伝達するのに用いるモノや象徴的構造物、メタファー、セレモニー、神話などが含まれる (Cook & Yanow, 1993)。新しいメンバーが集団や組織に加わる際、それぞれが組織のアーティファクトに従事する毎日の実践を通じて、これらの意味を獲得していく。このような「アーティファクトの相互作用」を通じて、共有された意味が継続的に維持され修正されていくのである。

Hedberg (1981) は、神話や武勇伝、シンボルなどを含むアーティファクトが、組織が持っている知識や記憶を維持するための学習にいかにかに資するかについて次のように説明している。

「慣習やシンボルは組織の伝統や規範の伝達物であり、それらは組織の社会的パターンを永続させることを助ける。神話や組織の武勇伝は、戦略をもたらす長期的記憶や、一貫的な議論されるための言葉として機能する。また、管理の文化や職業集団のような社会システムは、組織行動や組織学習に影響を与える規範や価値観を維持する。これらの現象はすべて、組織における個人の学習に影響を与え、そして次世代のメンバーに組織遺産を伝えるものである。リーダーや神話に変化するに連れ、行動や信念の沈殿物が組織記憶に加えらる。」

(Hedberg, 1981, p.6)<sup>4)</sup>

また Weick & Westley (1996) によれば、アーティファクトは過去の学習の象徴やそれが保存されたものであり、それが組織のいたるところで学習を伝達するための道具として機能する。Wenger (1990) は、アーティファクトの意味はアーティファクトそのものにより理解可能になるわけではなく、それが存在して、使用されている文化的なコンテキストの中においてのみ明らかになることを指摘する。このことは、アーティファクトの意味の理解は、実践へのアクセスのあり方に依存することを示している (上野・ソーヤー, 2006)。Wenger (1990) は「文化的透明性」(culturally transparent) という言葉を用いて、実践が行われている文化的なコンテキストにアクセスできるか否かを区別している。アーティファクトが用いられ、語られる場面にアクセスできる場合は文化的に透明であり、逆に、できない場合、それは文化的に不透明という。

ここで注意しなければならないのは、アーティファクトの意味を個人がいかに獲得するかということよりもむしろ、実践への参加やアクセスといったことが重要なのだということである。認知的パースペクティブでは、「学習をそれが自ら発見したものであろうと、他者から伝えられたものであろうと、他者とのインターアクションから得られたものであろうと、「学習者が知識を内化する過程」だと見なしてきた」(ソーヤー, 2006, p.68)。それに対して、文化的パースペクティブでは、学習は参加という枠組みで生じる過程であり、個人の頭の中で行われるものではなく、実践への参加者間にわが持たれていると捉える。アーティファクトを介する実践への参加は、観察や模倣からの個別の活動を学ぶだけではなく、協力や連結、時には衝突をいつ、どのように、また何について行うべきかを活動全体の構造との関係から理解できるようになることと関連する。

Cook & Yanow (1993) は、文化的パースペクティブの立場から、組織学習を表現や伝達という人工物的な伝達手段や集団の集合的行為を通じた間主観的意味の獲得、維持、または変化であると定義し、その特徴を次の4つにまとめ

ている。第1に、一緒に行為や実践を行う人びとの集団は1つの文化として理解できる。第2に、その文化は、事物や言語、行為を通じた共通の実践の中でメンバーが表現する間主観的意味から構築される。第3に、そのような事物や言語、行為は、組織知識やノウハウが伝達され、表現され、使用される媒介となる文化的なアーティファクトである。最後に、組織は意味や具体物の修正や維持、換言すれば組織のアイデンティティの変化や保持、の活動を継続的に行う。

#### 4. 組織学習の文化的パースペクティブとアーティファクト

Cook & Yanow (1993) は、ボストン近郊にある3つのフルートメーカー（ウィリアム・S・ヘインズ社、ヴェルヌ・Q・パウエル・フルート社、ブランネン・ブラザーズフルート製作社<sup>5)</sup>が、どのように国際的に賞賛されるようなフルートを作り続けているのかについて観察し、そこでの学習について文化的パースペクティブに基づいて考察している。本節では、この中でもパウエル社の事例を取り上げ、どのようにアーティファクトが組織学習に資するかを例証する。

##### 4-1 パウエル社のフルート製作

パウエル社のフルートは、主に次のような手順や生産体制で作られている。まずフルートの本体となる管は、会社独自の詳細仕様で、外注して作られる。主音装置のためのネジや針金およびさまざまな部品のための銀片も持ち込まれる。諸部品が集められ、注意深く検査され、最初の研磨がなされる。次に、本体が形成される。音穴が管にあけられ、主音装置を持つ構造がはんだづけされる。主音装置が組み付けられ、本体に正確に取り付ける。そして、パッド（詰め物）が鍵盤の中に入れられ、装置は手作業で調律される。その間に、頭部管（ヘッドジョイント）とマウスピースが取り付けられ、慎重に手で仕上げられる。最後に、フルートを磨き、包装し、新しい所有者のもとへ送られる。

パウエル社では、一つのフルートを作るのに、始めから終わりまで約2週間かかる。いつでも、どの製造段階にも加工途中のフルートがいくつ

かある。それぞれのフルートには、数人の職人が、連続して作業に従事している。通常の場合、個々の職人はいくつかある製造工程の中の2、3工程しか熟練していない。そのため、自分の担当部分の工程が終わると、フルートは次の職人に手渡される。そして、次工程のフルート職人の仕事は、前工程のフルート職人の仕事に基づいて行われる。その後も、このような過程を経ていく。もしどこかの時点で、あるフルート職人が前の仕事が「正しくない」と感じたならば、その人は適切な前工程のフルート職人にそのフルートの仕掛品を戻して、お互いに満足するまで作業をやり直してもらう。

なぜその仕掛品が作業をやり直さなければならぬのかという理由を言う場合、フルート職人は通常、たとえば「正しくないと思う」とか「これちょっと間違っている」というような、あいまいな表現しかしない。そして、前工程の職人と間違っている指摘した職人の両方が、「正しい感じ」や「正しく見える」と合意できるまでやり直す。たとえば、主音装置の部分の作業の場合、あるフルート職人が前工程の職人に「正しくないと思う。ちょっと違う感じがする。」と言う。これがきっかけとなって、その違和感が生じる原因を前工程の職人は調べる。最終的にその職人は、鍵盤を装置に取り付けるやり方を調整する必要があるとか、鍵盤を操作するバネの張力を再設定する必要があるとか、というように問題の原因を究明する。フルートの最終的なスタイルや品質を左右する、楽器の非常に詳細な基準は、このような個人や相互の目や手の判断を通じて維持されてきたのである。

パウエル社に入ってきた新人は、見習いとして、他のフルート職人と同じように製造工程の中の1つの工程を行う作業台につくことによって訓練される。見習いが作業を終えると、まずそれを判断する熟練の職人に見せる。それはちょうど他のフルート職人の仕事を判断するのと同じである。すなわち、正しくないように感じたり見えたりしたら、それを見習いに手渡し、正しくなるまで作り直させるのである。次第に、見習いは自分の仕事を判断できるようになる。同様に、彼は、前工程のフルート職人が彼に手渡すフルートが正しいかどうかを判断できるようになる。

パウエル社のフルートはどの2つも全く同じものはない。それぞれがそれ自身の力強さと癖、いわば個性、を持っているのである。しかし、国際的に有名なフルート奏者であればその感じや演奏がパウエル社のものかどうかの認識を誤らないし、パウエル社製のものとはヘインズ社製やブランネン・ブラザーズ社製のものとは混同したりしない。どのパウエル・フルートもオリジナルなものであるが、それと他のすべてのパウエル社製のフルートとの間には疑いようのない同族性がみられる。この同族性がパウエルのスタイルや品質の本質なのである。手作りされるパウエル・フルート1つ1つには個性があり、フルートの外観やデザインは時とともに変化しているけれども、パウエル社のスタイルは維持されている。この意味で、50年前に作られたパウエル・フルートも最近作られたものと同じような演奏の感じがする。

#### 4-2 パウエル社における組織学習

野球やオーケストラが交響曲を演奏するのと同じように、これらの素晴らしい品質のフルートを作るのに必要な知識は、誰かひとりの人が持っているのではなく、パウエル社という組織が全体として持っている (Cook & Yanow, 1993)。組織は、フルートを製作する仕方を、個人的にはなく、集合的に学習している。それぞれのフルート職人は自分の個々の課業を行う仕方は知っているが、フルート全体を作るのに必要なノウハウは、個々のフルート職人ではなく、組織にある。このことは、長年にわたってパウエル社によって製造されるフルートの演奏の感じが同じであるということからも明らかのように、フルート職人が辞めた場合でもフルートを作るのに必要なノウハウが組織から失われないという事実が示している。パウエル社は、以前と同じ品質やスタイルのフルートを作り続けてきた。なぜなら、個人ではなく組織が、それ特有のフルートのスタイルを作るスキルや知識を持っていたからである。その上、前述した3つの会社それぞれのフルート製作に伴う組織のノウハウは、重要な点で、他のものとは異なっている。3社はすべてフルートを作るノウハウを持っているし、すべて同じような製造方法で行っているけれども、それぞれが自社特有

のフルートの性質、すなわち独自性があり間違いなく認識できるスタイル、を持つフルートを作っている。このように、それぞれの会社が知っていることには独自性もある。

さらに、そのような組織の知識やスキルは、うまくあるフルート会社から別のフルート会社へ移転することができない。それはそれぞれの会社の実践の中に深く埋め込まれているからである。長年のうちには、幾人かのフルート職人が、実際に、ある会社から別の会社へ移ることもあったが、どの場合でも彼らは一部分訓練し直さなければならなかった。たとえそれが他の会社でやっていたことと同じ仕事であったとしてもである。彼らは、新たなる「感じ」や異なる「部品の作業」のやり方を学習しなければならなかった。結局、このような知識やスキルは、明示的な尺度や許容範囲を与えられることによってではなく、暗黙的に、フルートに作業をしたり他のフルート職人の仕事をみることによって、感覚や実践における直接的な判断の中で、学習されるものである。

フルート職人の持つ知識は、それぞれの楽器を作っている、それぞれの会社のコンテキストの中や会社全体の集合的活動に加わることによってのみ獲得することができる。たとえば、最終的なフルートがどのような感じであるべきかという知識は、その会社でのみ使用されるものである。それぞれの個人はフルートに作業する部分に必要なノウハウを持っているけれども、その人は自分自身にフルート全体を製作する知識を使っていないし、その人が、特定の組織的コンテキストを除いて、特定の製作所のスタイルで品質ある仕事をすることはできない。

この事例の中では、明白な変化を伴わないような組織学習が行われている (Cook & Yanow, 1993)。すなわち、ここでは新しいメンバーが組織の中で社会化され順応していく一方で、組織による学習が生じている。組織は、新しい個人の特有のスキルや性格、癖を通じてフルートのスタイルや品質を維持する仕方を学習しているのである。組織は、製品の一貫性を保証するような規範や実践を維持するプロセスに従事している。これは、認知的パースペクティブのように変化を強調する学習とは異なる意味での学習である。すなわち、組織が既に保有している

知識やスキルの維持や再構成による学習である。

#### 4-3 文化的パースペクティブとクーパー規格

組織学習の文化的パースペクティブは、前述のように、組織の維持や持続を強調する視角であるが、知識やスキルの変化についても分析可能である。Weick & Westley (1996)は、文化は、学習の伝達だけではなく、新たな学習を引き起こすための資源にもなる、と述べている。文化が新たな学習を引き起こす事例として Cook & Yanow (1993) は、パウエル社におけるフルートの規格<sup>6)</sup>の採用について考察を行っているので、これを取り上げたい。

1974年、パウエル社は新しい規格の存在を知った。これは、イギリスのフルート職人の一人であるアルバート・クーパーが独自で開発した規格である<sup>7)</sup>。彼は年に数個のフルートしか製作することができなかったが、フルート奏者たち中には彼の規格を好む者もいた。クーパー規格という言葉はすぐにパウエル社の注意をひき、パウエル社はクーパー氏と接触した。パウエル社は、クーパー規格を非常に評価し、クーパー規格のパウエル・フルートを作るかどうか検討するようになった。

パウエル社にとって、この検討作業は楽器のデザインに関する問題ではなかった。すなわち、それは、パウエル社が自社が行っていることの中に「新しく異質な」何かに順応しなければならぬことを意味していた。パウエル社にとって、既存のフルートのデザイン（パウエル規格）は組織アイデンティティにとって不可欠な部分だったのである。パウエル規格は創業者のパウエル氏自身によって開発されたもので、パウエル・フルートにとって重要な部分であると感ぜられるものであった。パウエル社のフルート職人は、規格を変えることは、パウエル・フルートのスタイルを変えてしまうのではないかと心配していたし、また彼らは「全く考えられない」ことであるとも言っていたという。

彼らの心配は、パウエルと異なる規格を採用することが会社のアイデンティティを変えることと同じではないかというものであった。しかし、クーパー規格を好むフルート奏者が増える

につれて、彼らはクーパー規格に感銘を受けるようになった。パウエル・フルートにクーパー規格を採用するかどうかというジレンマは、あるフルート職人が発した「もしパウエル・フルートが最も良いものであり、われわれもそうあり続けたいと思うのなら、新しいものやより良いものが出現した場合にわれわれは変化する必要があること意味しているのではないか」(Cook & Yanow, 1993, p.382) という発言の中に見ることができる。

議論は数週間続いた。まずクーパー規格でのパウエル・フルートの試作品が作られた。問題点が挙げられ、心配な点が議論された。たとえば、クーパー規格のパウエル・フルートは依然としてパウエル・フルートなのか、われわれが新しい規格を作っても依然として同じ会社と言えるのか、われわれは質を落とすことなく変わることはできるのか、などである。議論の末、結局、パウエル社はクーパー規格を採用することとなった。ただし、特別なオプションとしてのみ、会社は顧客に新しい規格のパウエル・フルートを提供することに決めた<sup>8)</sup>。

以上のクーパー規格のエピソードは、次のようなパウエル社による学習を反映している。その学習は、観察可能な変化を伴う面と、変化を伴わない面の両方を持つものであった。パウエル社は新しい規格に気づき、それを評価し、ついには、新しい工作機を作り、新しい製品を提供するまでになった。これらはすべてある意味、観察可能な変化である。しかし、明白な変化を伴わない学習や、組織的に鍵となる個人を通じてだけの変化ではないような学習も行われていた。パウエル社は、クーパー規格を採用することによって、フルート製作の歴史において重要な変化となるイノベーションに成功した。しかも、その一方で、パウエル・フルートの本質的なスタイルやパウエル社特有の文化、特に製造ノウハウの暗黙的方法、を変化させることはなかった。

クーパー規格で作ったフルートは「パウエル・フルート」としてフルート職人やフルート奏者に受け入れられた。この変更によってパウエル・フルートのスタイルが変わったと言うものは誰もいなかった。1人のフルート職人が語っているように、「われわれはよりよく最もよいもの

を作っただけである」。

この変化への原動力は、外的なものではなく内的なものであった。すなわち、パウエル規格からクーパー規格への変更は、有効性や効率性の改善するために必要であった訳でも、誤りを正そうと思ったから行った訳でもなかった。パウエル社は、「最もよい」というメーカーとしての自己イメージを維持し再確認するために（すなわち、集団が感じ、信じ、価値付けているものを持続するために）、新しい技術を採用したのである。両方の規格を提供することは、パウエル社がその組織のイメージ自体を維持しながら新しいものに適応する方法であった。

これは、通常の組織学習論が通常当てている焦点とは異なる、学習と変化の関係を示唆している（Cook & Yanow, 1993）。クーパー規格の作り方を学習した際、パウエル社は彼らの製品のアイデンティティやスタイルを変化させることなく、重要な違いがあるフルートをいかに作るのかということ学習したのである。パウエル社の問題は、革新的でもあり保存的でもあった。すなわち、パウエル・フルートの本質を変えることなく新しい規格を製造する方法の学習であった。パウエル社は、新しい技術を学習したというよりも新しい仕事に直面した際にそのアイデンティティをいかにして維持するのかを学習したともいえよう。

## 5. 結語

これまで述べてきたように、組織学習の文化的パースペクティブは、フルートやその規格といったアーティファクトに関わる活動そのものが分析の焦点であり（Yanow, 2000）、次のような特徴を持っている。

まず第一に、文化的パースペクティブは組織の「明示的な構造からメンバー間の非常に微妙な相互理解まで及ぶ期待の網」（Vickers, 1976, p.6）の中で活動をする諸個人の集まりに焦点を当てている。そして、組織知識は個人によって保有されているものでもなく、それを多数の個人の知識の総計としてみなすこともしない。組織知識は、組織の中で行為する諸個人によって、わかち持たれていると捉える。

第二に、組織が持っている知識やスキルの意

味は、新しいメンバーが組織に加入することによって獲得されたり、既存のメンバーによって生成されたりもするが、組織のメンバー間の相互作用を通じて生じ、維持される。意味の形成や意味の維持のための相互作用は組織の文化としてのアーティファクトを媒介として生じる。そのような「アーティファクトの相互作用」は破壊や変化という例外的な状況だけではなく定期的に繰り返される日常業務の中で起きる。これは、組織学習の多くが暗黙的に日常業務の一部である組織の文化としてのアーティファクトに携わる経験を通じて生じていることを意味する。もっと言えば、パウエル社の文化の一部は組織における日常のアーティファクトに統合されている。たとえば、会社の物語や神話の中や、日常の目や感じによる判断の中、クーパー規格のパウエル・フルートのプロトタイプ製作の中に、織り込まれている。アーティファクトの相互作用の大部分が、暗黙的な実践や解釈を通じて、それぞれの会社のメンバーは彼らの共有された意味や、スキルの質や製品のスタイルに関する集団の期待を持続している。

第三に、アーティファクトを介して組織は自身を構成し、再構築する。組織行為は組織のアイデンティティにとって不可欠なものやそれを行う能力の継続的な再構築を伴っていると考えられる。パウエル社はフルート職人の世代間で行われてきた経時的な組織の再構築となる組織学習を行っていると考えられることができる。長いパウエル社の歴史を振り返れば、設立当初にいたメンバーはもはや完全にいなくなっており、人員が完全に入れ替わるということを経験しているが、スキルや製品のスタイル、質はそのまま残っていることがその証といえよう。

その上さらに、組織の再構築は組織変化の重要なきっかけとしてみなされよう。パウエル社でのクーパー規格の採用というイノベーションが示唆するように、組織アイデンティティの維持は組織イノベーションの中心的な課題である。通常、イノベーションの目的は組織が新しいアイデンティティを示すことではなく、新たな状況の中でも生き残ることを可能にすることである。すなわち、新しいものを習得するのに払われる努力の重要な部分は古いものを安定的に保つことと関連する。



このように文化的パースペクティブの見方によれば、従来の組織学習が強調していたようなパフォーマンス・ギャップを埋めることに限定することなく、継続的および持続的な活動においてもダイナミックな学習が行われるプロセスをも明らかにすることができる。そのため、本稿第2節で示した認知的パースペクティブが持つ諸問題に一定の解決の方向性を示しているといえる。

まず個人が学習したものを組織全体にいかに関与させるのかという問題に関して言えば、学習を個人の活動ではなく実践への参加やアクセスのあり方であると捉えている。すなわち、学習主体を個人ではなく組織の活動の中にあるとする。次に、学習に伴う個人の成長や発達による役割の変化に関しては、パウエル社の事例でもみたように、また Lave & Wenger (1991) が徒弟制の研究で明らかにしているように、文化的パースペクティブは実践を通じて新人からベテランへと成長していく過程を分析する。すなわち、アーティファクトを媒介とする相互作用におけるやり取りや役割の変化に焦点を当てる。最後に、組織変化や有効性の増加だけではなく組織の知識やスキルの維持という側面に焦点を当てるといった点に関しても、これまで再三述べてきたように文化的パースペクティブは十分言及している。

それでは、本稿を締めくくるに当たって、文化的パースペクティブが組織学習論にもたらす意義について論じたい。前述したように、文化的パースペクティブでは実践への参加のあり方が重要な問題となる。換言すれば、組織におけるポジション、活動や資源へのアクセス、といったことが重要性を持つ。したがって、参加者が「リソース、ネットワーク、協体制を組織化することをサポートする」(ソーヤー, 2006, p.76) ための学習環境のデザインということが今後の新たな研究の観点となる。その中でもとりわけ重要なのが、先に指摘された相互作用を媒介するアーティファクトの配置である。アーティファクトの配置如何で学習の成果は異なるからである (Lave & Wenger, 1991)。また、文化的パースペクティブはアイデンティティの形成とも関連する。実践を通じて参加者は成長を遂げ、アイデンティティを形成していく。通

常の場合、実践の古参者やベテランが憧れの対象として存在し、彼らのようにになりたいという強い意志が参加者に芽生え、実践への参加を通じて近づく。しかしながら、周辺のポジションにいる参加者が別の実践へも参加していて、そのトレンドを持ち込むような場合、変化をもたらすエージェントともなり得る。このような場合には、組織に新たなアイデンティティが形成されることとなる。この意味で、このような変化は Argyris & Schön (1978) の言うダブル・ループ学習とも考えることができる。だとすれば、文化的パースペクティブはこれまで外部のコンサルタントの介入 (Argyris & Schön, 1978) や組織間関係 (吉田, 2004) に頼らなければうまく進まないと言われていたダブル・ループ学習を内側からでも可能とする新たな説明枠組みを提供するということがいえるであろう。

しかしながら文化的パースペクティブにも限界や問題点はある。まずアーティファクトの問題である。どのようなアーティファクトが、それを媒介とする相互作用を通じて、組織の価値観や信念、感情を伝達するのかについてはさらに検討する必要がある。すべてのアーティファクトがそのようなことが可能である訳ではない。また、坂下 (2002) が指摘するように、アーティファクトを通じてどのように間主観の意味が構成されているかについて研究者は観察できないという点をいかに克服するのかという問題も残されている。紙幅の関係上、これらの限界や問題については紙面を改めて論じることにはしたい。

#### 注

- 1) 本節の議論の詳細は、古澤 (2008) を参照されたい。
- 2) Weick (1982) が指摘する分析レベルの問題について参照されたい。また Weick (1991) は、組織は個人学習理論で伝統的に説明されるような学習が稀にしか起きないとし、組織はどのように「伝統的なやり方ではない」(p.117) 学習を行っているかを考察している。
- 3) Kolb (1976) は、個人には学習スタイルの違いがあるとし、発散タイプ (diverger)、同化タイプ (assimilator)、収束タイプ (converger)、適応タイプ (accommodator) の4つについて

詳しく論じている。

- 4) 引用部分にあった参考文献は省略した。
- 5) ヘインズ社は、この3つのうちで最も古く、1900年に設立された。1927年、ヘインズ社の職場長であったヴェルヌ・Q・パウエルは、自分でフルートを作るために同社を辞めた。パウエル社の職人であったビックフォード・ブランネン (Bickford Brannen) とロバート・ブランネン (Robert Brannen) の2人は、1977年ブランネン・ブラザーズ社を設立した。
- 6) 規格 (scale) とは、フルートが「調子」よく演奏できるかどうかを決めるフルートの音穴の特有の位置や大きさである。
- 7) クーパー氏は1938年～1958年までロンドンの老舗ルーダル・カルテ社で働き、フルートの製造や修理について熟練を積んだ後、独立し自分の工房を起こした。新しいフルートのスケールを考案し、氏の名前を冠したスケールは一時期大変有名になった。
- 8) しかしながら、数ヶ月も経たないうちに注文の9割以上がクーパー規格のものとなった。

## 参考文献

### 邦文文献

- 上野直樹・ソーヤーりえこ編 (2006) 『文化と状況的学習—実践, 言語, 人工物へのアクセスのデザイン』凡人社。
- 坂下昭宣 (2002) 『組織シンボリズム論』白桃書房。
- ソーヤーりえこ (2006) 「社会的実践としての学習—状況的学習論概観」上野直樹・ソーヤーりえこ編著『文化と状況的学習—実践, 言語, 人工物へのアクセスのデザイン』凡人社, pp.40-88。
- 古澤和行 (2008) 「認知的パースペクティブによる組織学習論とその課題」愛知学院大学論叢『経営学研究』第17巻第3号, pp.79-88。
- 吉田孟史 (2004) 『組織の変化と組織間関係』白桃書房。

### 欧文文献

- Argyris, C. & D. A. Schön (1978) *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Brown, J. S. & P. Duguid (1991) "Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning and Innovation," *Organization Science*, Vol.2, No.1, pp.40-57.
- Cook, S. D. N. & D. Yanow (1993) "Culture and Organizational Learning," *Journal of Management Inquiry*, Vol.2, No.4, Dec, pp.373-390.
- Cyert, R. M. & J. G. March (1963) *A Behavioral Theory of the Firm*, Prentice-Hall. (松田武彦・井上恒夫訳『企業の行動理論』ダイヤモンド社, 1967)
- DeFillippi, R. & S. Ornstein (2003) "Psychological Perspectives Underlying Theories of Organizational Learning," in M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (eds.) *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, Blackwell Publishing Ltd, pp.38-53.
- Duncan, R. & A. Weiss (1979) "Organizational Learning," in B. M. Staw (ed.) *Research in Organizational Behavior*, Vol.1, JAI Press, pp.75-123.
- Elkjaer, B. (2003) "Social Learning Theory: Learning as Participation in Social Processes," in M. Easterby-Smith & M. A. Lyles (eds.) *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, Blackwell Publishing Ltd, pp.38-53.
- Fiol, C. M. & M. A. Lyles (1985) "Organizational Learning," *Academy of Management Review*, Vol.10, No.4, pp.803-813.
- Gherardi, S. (2000) "Practice-based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations," *Organization*, Vol.7, No.2, pp.211-223.
- Hedberg, B. L. T. (1981) "How Organizations Learn and Unlearn," in Nystrom, P. C. & Starbuck, W. H. (eds.) *Handbook of Organizational Design, Vol. 1: Adapting Organizations to Their Environments*, New York: Oxford University Press, pp.3-27.
- Kolb, D. A. (1976) "Management and the Learning Process," *California Management Review*, Vol.18, No.3, pp.21-31.
- Lave, J. (1988) *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*,

- Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. & E. Wenger (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press (佐伯胖訳 (1994) 『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書)。
- March, J. G. & J. P. Olsen (1975) "The Uncertainty of the Past: Organizational Learning under Ambiguity," *European Journal of Political Research*, Vol.3, No.2, pp.147-171.
- Nicolini, D. & M. B. Meznar (1995) "The Social Construction of Organizational Learning: Conceptual and Practical Issues in the Field," *Human Relations*, Vol.48, No.7, pp.727-746.
- Orr, J. (1990) "Sharing Knowledge and Celebrating Identity: War Stories and Community Memory in a Service Culture," in D. Middleton & D. Edwards (eds.) *Collective Remembering*, London: Sage, pp.169-189.
- Shrivastava, P. (1983) "A Typology of Organizational Learning Systems," *Journal of Management Studies*, Vol.20, No.1, pp.7-28.
- Simon, H. A. (1991) "Bounded Rationality and Organizational Learning," *Organization Science*, Vol.2, No.1, pp.125-134.
- Vickers, G. (1976) *Institutional Learning as Controlled Cultural Change*, Paper presented at the Division for Study in Research and Education, Massachusetts Institute of Technology.
- Weick, K. E. (1982) "Management of Organizational Change Among Loosely Coupled Elements," in P. S. Goodman and Associates, *Change in Organization*, Jossey-Bass, pp.375-408.
- Weick, K. E. (1991) "The Nontraditional Quality of Organizational Learning," *Organization Science*, Vol.2, No.1, pp.116-124.
- Weick, K. E. & F. Westley (1996) "Organizational Learning: Affirming an Oxymoron," in S. R. Clegg, C. Hardy, & W. R. Nord (eds.) *Handbook of Organization Studies*, London: Sage, pp.440-458.
- Wenger, E. (1990) *Toward a Theory of Culture Transparency: Elements of a social discourse of the visible and the invisible*, Irvine: University of California, Irvine.
- Yanow, D. (2000) "Seeing Organizational Learning: A 'Cultural' View," *Organization*, Vol.7, No.2, pp.247-268.

