

組織学習における知識フロンティアとイノベーション

Innovation and Knowledge Frontier in Organizational Learning

古澤 和行

Kazuyuki KOZAWA

和文要旨

現在、ますます環境の変化が激しくなっている。このため、組織は否応なく環境変化に対応する必要に迫られている。しかしながら、環境変化に柔軟に対応することは容易なことではない。本稿では、なぜ環境変化に柔軟に対応するのが困難であるのかについて明らかにする。その上で、環境変化に柔軟に対応するために必要なイノベーションを実現するために、学習機会が多く含まれる知識フロンティアを取り上げるとともに、そこでのスモール・ウィンがイノベーションを切り拓く重要な手段であることを説明する。

英文要旨

In recent years, change of the managerial environment which surrounds organizations becomes large. For this reason, organizations are compulsorily approached by the necessity corresponding to environmental change. However, dealing with environmental change flexibly is not easy. In this paper, we clarify some reasons that it is difficult that organizations deal with environmental change flexibly. Then we emphasize that an innovation is required in order for an organization to correspond to an environmental change flexibly. According to our research, the opportunities of the innovation are included abundantly on the knowledge frontier. In order to realize an innovation, an organization is required to introduce small wins on the knowledge frontier.

和文キーワード：組織学習，知識フロンティア，イノベーション，スモール・ウィン

英文キーワード：Organizational Learning, Knowledge Frontier, Innovation, Small Wins

目 次

1. はじめに
2. 環境変化と組織学習
 - 2.1 組織学習論の先行研究
 - 2.2 環境変化と学習の失敗
 - 2.3 環境変化への対応としての学習
3. 知識フロンティアとイノベーション
 - 3.1 知識フロンティア
 - 3.2 維持型学習の中に潜むイノベーションの種
4. スモール・ウィンからイノベーションへ
5. 結語

1. はじめに

組織が長期にわたって生存し続けるためには、環境の変化に合わせて何らかの対応をする必要がある。しかしながら、それを実現することは容易ではない。なぜならそこにはいくつかの小さくない問題が内包されているからである。

1つには、事前にどのような環境の変化が生じるのかが分からないという問題である。近年、特にこのような傾向にあると言えよう。例えば、2008年9月に起きたリーマンショックに端を発する世界的景気後退、2009年6月には世界一を誇っていた米の自動車メーカー GM (ゼネラルモーターズ) が破綻、日本でも2010年1月に日本最大の航空会社である日本航空株式会社 (JAL) が破綻した¹。これまでであれば一部の企業の倒産が世界的に景気を悪化させたり、業界のトップ企業が突然倒産したりすることは多くなかった。これらの原因には、グローバル化や金融市場の高度な情報化により国境を超えた経済的なつながりが深くなったり、企業間の競争が激化していること等が挙げられよう。また、このような経済環境の変化だけでなく、自然環境の変化も想定外と言われるような事態が近年多数起こっている。記憶に新しいところ (2013年夏の執筆時点) では、2011年3月の東日本大震災、同年11月のタイ洪水等がそれである。東日本大震災による福島第一原子力発電所事故の問題は一過性のものではなく、問題解決に向けた多くの努力が続けられているものの、現在もなお影響を及ぼしている。

もう1つの問題は、環境の変化に対してどのように対応すればよいのかが分からないという問題である。前述したように近年の環境の変化は事前には明確に分からない場合が少なくない。また、これまで起こってきたような従来型の環境変化ではなく、想定されなかったような変化のため、どのように対応すればよいのかということが分かっていないことがある。たとえば、周期的な景気変動や経年変化による設備入れ替え等であれば対策を講じることもできるが、その企業や組織が初めて経験するような事態の場合には前例を参考にしたり模倣すること

もできない。新たな対応策を生み出すことが求められるのである。

この他にも問題はある。例えば、組織能力の問題である。環境変化を察知し、その対応策が分かっていたとしてもそれを実行できる能力があるとは限らない。組織のお金の支払い能力や人材確保の問題、保有技術等々によりできることは必然的に異なる。このため、組織能力によっては環境変化の察知や対応策の立案に成功したとしても対応できないという事態が生じることになる。

本稿では、このような近年の予測できない環境変化に対してどのように組織が対応していけばよいのかということについて組織学習論の視座から検討する。なぜなら、組織学習は企業がイノベーションを生み出し、環境に対応し、新興市場の機会において優位性を獲得し、そして、競争優位を創り出す、中心的な手段である (Argote, 1999; Bingham and Davis, 2012) と考えられているためである。まず組織学習論の先行研究を概観し、その特徴を明らかにし、どのようにして環境変化に対応するのかということについて明らかにする。その対応策には、結論を先取りすれば、組織学習論では理想的な解を提示はしているものの実務的にどのようにそれを生み出せばよいのかということについては明確ではないという問題が残されていることを示す。その上で、本稿ではこの問題の解決を図るために Weick (1984) のスモール・ウィンの概念を取り上げ、検討する。

2. 環境変化と組織学習

2.1 組織学習論の先行研究

Cyert and March (1963) 以来、組織学習論は様々な研究が行われてきた²。かつて Fiol and Lyles (1985) は「組織学習という概念とその戦略的パフォーマンスの重要性が広範に受け入れられているにもかかわらず、組織学習には広く受け入れられている理論やモデルがない」(p.803) と統合モデルの欠如を指摘したが、この状況は現在もあまり変わっていない (安藤, 2001)。

しかしながら、このことは組織学習が無価値、無意味であるとか、重要ではないということの意味するものではない。Crossan (2008) は、

組織学習を「組織内および組織間に生じる認知や行動における変化という社会心理的プロセスである」(p.1092)と定義し、次の2点にとって重要であると指摘している。第1に、持続的競争優位の確立である。グローバル化がますます進む今日の社会状況においては、競合組織よりも素早く学習する能力を持つために、組織学習は不可欠なものとなっている。第2に、学習を通じた適応能力の開発である。この能力開発は、環境が激変 (turbulent)、複雑 (complex)、不確実 (uncertain) になるほど、組織に必要なものとなる (Crossan, 2008)。

この Crossan (2008) の指摘は本稿の問題意識と関連性が高い。後者の環境変化が激しい場合、それに対応する能力を開発するために組織学習が必要であるという指摘は、本稿が掲げる問題を解決するために組織学習が有用であることを意味している。また、前者の指摘も、競合組織を環境の一つとして捉えれば、持続的競争優位の確立というのは環境変化を乗り越えるための手段の一つと言うこともできよう。

組織学習が環境変化に対する対応策の一手段であるとして、それはどのように環境変化に対応するのか。組織学習論をレビューすると、次のような2種類の学習タイプが存在することが分かる。1つは、先に指摘した Argote (1999) や Bingham and Davis (2012) のように、新しくイノベーションを生み出して、競争優位を創り出すというタイプの学習である³。この場合、組織学習は「よりよい知識や理解を通じて諸行為を改善するプロセスを意味する」(Fiol and Lyles, 1985, p.803)。もう1つは、目に見えるような変化を伴わないようなタイプの学習である。例えば、Huber (1991) は、潜在的な行動の範囲の変化を組織学習と定義している。この定義によれば、観察可能な行動の変化がなくても、その可能な行動のパターンの範囲が変化すれば学習と考えることになる。また Cook and Yanow (1993) は、変化だけでなく、以前と同じことができるようになる際にも、何らかの学習を伴うと主張する。具体的に言えば、運動選手が怪我などで負傷し、手術等で一部分を切除したり削ったりした場合、完全に元と同じにはならないが、リハビリテーションを行うことによって、違う筋肉や動作によって元と同じ

ような運動が実現できることがある。この場合、目に見える部分に変化はないが、内部では異なる方法で実現しているため、新しい学習ということができるといえる (Cook and Yanow, 1993)。これを組織の例で考えれば、組織メンバーの一部が組織を去っていなくなったり、仕入れ先がなくなってしまうといったような変化があった時に、これらの難局を乗り越えて、従来と同じアウトプットを出し続けることができた場合がこの例に当てはまるであろう。

このように組織学習には目に見える変化を伴うような学習のタイプと目に見える変化を伴わないような学習のタイプと二種類の学習が存在するが、重要なことはいずれの場合も学習の結果によって実現されるということである。特に、目に見える変化を伴わないような場合、組織が学習しているかどうかは外部者の眼からは判断しにくい。しかしながら、環境が変わった中でも同じことができるようにすることは並大抵のことではない。そこには大きな学習が潜んでいることを見逃してはならないのである。

2.2 環境変化と学習の失敗

組織学習論では学習の有効性が語られる一方で、学習の負の側面についても論じられる (March and Olsen, 1975; 1976; Argyris, 1977; Levitt and March, 1988; March, 1991; Levinthal and March, 1993; 吉田, 2004)。例えば、March and Olsen (1975; 1976) は組織における学習サイクルを説明した上で、この学習サイクルは組織の性質と環境の変化により断絶することがしばしばであると指摘する。第1に、個人の信念から個人の行為にいたる経路が断絶した場合である。これは役割制約的学習と呼ばれる。役割制約的学習は個人が勝手に新しいことを始めないという意味では組織の意図通り個人の行為を律することができるが、よりよいやり方がある場合や環境の変化によって別のやり方の方が相応しいと個人が思ってもそれを自身の行為に反映できないという負の面がある。第2に、個人の行為から組織の行動にいたる経路の断絶である。これは傍観者的学習と呼ばれる。傍観者的学習では、組織内のある個人が新しいことを始めたとしても、それが組織の他のメンバーに波及していかないことを意味す

る。第3に、組織の行動と環境の変化の間の断絶である。これは迷信的学習と呼ばれる。迷信的学習とは、ちょうどサッカーや野球の練習試合に「勝つ」ために「カツ丼」を食べるというように、直接的な関連性が見出せないつながりを誤って大いに関連していると思い込み、それを実行することである。組織では長年培われてきたノウハウの蓄積によって成功に導く行動が採用されているはずであるが、時代の変化や環境の変化に伴って、現在では妥当性を欠いたやり方も中には出てくる。これをまだ妥当性ありとして継続して採用し続ける状態が迷信的学習なのである。最後に、環境の変化と個人の信念の間の断絶である。これはあいまいさの下での学習と呼ばれる。環境の変化は非常に測定しにくい。人は世の中のすべての出来事を把握することはできないし、それがどのような意味を持つのかということも正確には分からない。しかしながら、環境が安定的であれば従来の考えの延長で物事を捉えることは可能なので比較的判断しやすく、その判断も妥当なものであろう。しかしながら、環境の変化が激しい時代には、従来の価値基準で正しい判断することはできないため、間違った判断を下してしまう場合がある。

Argyris (1977) は防衛的学習について説明している。防衛的学習とは、簡単に言えば、自分の立場や面子を守ろうとする行動である。人は誤りや失敗を恐れる。また、組織の中で自分だけが浮いた状態になりたくないものである。そのため、組織のやり方や方針、経営戦略に誤りがあったとしても、人はそれを正面から否定することを避ける傾向にあると指摘する。この防衛的な行動によって、組織はますます誤った行動を継続させ、ついには取り返しがつかない状態にまで至ってしまうこともある。

過去の成功体験が失敗の原因に繋がることを指摘したのは、Levitt and March (1988) である。Levitt and March (1988) は、組織は過去の経験の中で成功したものを組織の知識としてルーティンに保存すると説明した。組織はそのようなルーティンを用いることによって、いちいち新しい方法を探索しなくとも容易に成功につながる方法をとることができるのである。しかしながら、長い時間を経たり、環境が変わっ

たりすると、これまで成功をもたらしていたルーティンが通用しなくなることがある。それに気づかずに安易にルーティンを使用してしまうことで組織が失敗に陥ることがしばしばある。これを Levitt and March (1988) は有能さの罫と名付けた。

March (1991) は、利用 (exploitation) と探究 (exploration) の緊張について述べている。利用とは、組織が既に持っている知識を活用するプロセスのことであり、探究とは、組織が持っていない知識を探し出し自らの知識にするプロセスのことである。組織には資源制約があるため、同時に両方を行うことは難しく、どちらか一方を犠牲にして片方だけに偏ってしまう傾向にあると指摘している。

吉田 (2004) は、Levitt and March (1988) と March (1991) の指摘を別の角度から取り上げ、組織学習の課題について指摘をしている。それは慣性成功のパラドックスと慣性破壊のパラドックスである。慣性成功のパラドックスとは、成功によって現在の行動が強化されるが、逆にそれによって組織が新しい戦略を試みようとする傾向を少なくさせるということである。慣性破壊のパラドックスとは、新しい成功の源泉を探求するために慣性を破壊すると、すなわち変革の開始することは、同時に従来の成功の源泉を喪失させてしまうことにつながるということである。

学習の失敗ということとはやや異なるかもしれないが、Levinthal and March (1993) は組織の学習が近視眼的になる傾向があると指摘している。学習の近視眼には次の3つがある。1つは、時間の近視眼 (temporal myopia) である。組織は長期的なものよりも短期的なものを対象に学習を行う傾向にある。2つ目に、空間の近視眼 (spatial myopia) である。組織は、全体を広く網羅的に学習するというよりもむしろ部分のみの学習を行う傾向にある。3つ目に、失敗の近視眼 (failure myopia) である。組織は、失敗からの教訓を引き出すよりも成功した方法が続けて使用する傾向にある。

以上のように、組織学習は常にうまくいくという楽観的な見方だけでなく、環境の変化に対応することが必ずしも容易ではなく、失敗に陥る可能性があることも指摘されているのであ

る。

2.3 環境変化への対応としての学習

このような学習の負の側面をどのように克服すればよいのか。組織学習論では、組織を取り巻く環境の変化により、妥当性を欠いた知識や認知枠組みを捨て去ったり、変更したりすることにより、新たな行動ができる学習が強調される (Argyris, 1977; Argyris and Schön, 1978; 1996; Hedberg, 1981; Fiol and Lyles, 1985; Visser, 2007)。

例えば、Argyris らが主張するダブル・ループ学習は、目標と結果のズレを修正するシングル・ループ学習とは異なり、目標の根底にある価値観を問い直すことで、その価値観が現在の環境に適しているかどうかを見直し、もし適していないのであれば新たな価値観に基づいた認知枠組みを構築する (Argyris, 1977; Argyris and Schön, 1978; 1996)。

Hedberg (1981) は、組織が新しい価値観や知識を獲得するためには、既に保有している知識を捨てなければならないと指摘し、これをアンラーニング (unlearning) と名付けた。アンラーニングをしなければ古い価値観や知識の制約から抜け出すことができず、いつまでも妥当性を欠いた知識を利用することになってしまう。そのため、新たに学習する (リラーニング, relearning) するためにもまずアンラーニングが必要なのである⁴。

Fiol and Lyles (1985) は組織学習研究のレビューを行い、ダブル・ループ学習のような組織の根底にある価値観まで見直しを迫るようなタイプの学習を、試行錯誤による学習や経験を通じた学習のように目標と結果の乖離から行動を修正するというシングル・ループ学習のような学習とは区分し、前者を高次学習、後者を低次学習と呼んだ⁵。図表1は彼女らが行ったレビューの結果をまとめたものである。この図表

図表1 組織学習における学習レベルの違い

著者	ラベル	意味
Argyris & Schon (1978)	学習 シングル・ループ ダブル・ループ	低次レベル認知 高次レベル認知
Cangelosi & Dill (1965)	学習 個人と集団適応の間の相互作用	行動的発展 認知的発展
Chakravarthy (1982)	適応	認知的発展
Cyert & March (1963)	学習 目標, 注目規則, 探索規則の適応	行動的発展
Daft & Weick (1984)	学習 解釈後の行為	行動的発展
Duncan (1974)	学習 行動レベル 戦略レベル	行動的発展 認知的発展
Duncan & Weiss (1978)	学習 行為-結果関係	認知的発展
Hedberg (1981)	学習 習慣形成 発見	行動的発展 認知的発展
Jelinek (1979)	学習 OST-信念共有	認知的発展
March & Olsen (1985)	学習 合理的適応 解釈	認知的発展
Meyer (1982)	適応 逸脱-減衰 逸脱-拡大	低次レベル認知 高次レベル認知
Miles (1982)	学習 多様な結果 計画的公式化	行動的発展 認知的発展
Miles & Randolph (1980)	学習 受動的学習 先進的学習	行動的発展 認知的発展
Miller & Friesen (1980)	適応 行為	行動的発展
Shrivastava & Mitroff (1982)	学習 (システム) 進化的 設計された	行動的発展 認知的発展

1から次のことが分かる。まず組織学習のレベルには学習だけでなく適応も少なからず使われる。このことは組織学習が環境への適応と関係することを意味する。次に組織学習が意味する内容であるが、多くの研究が行動的側面と認知的側面のいずれか又は両方に焦点を当てていることがわかる。Fiol and Lelyes (1985) が指摘するように、高次レベルの学習への言及は多くない。このようなレビュー結果は、根底にある行動規範や認知枠組み、価値基準といった部分にまで変化を行う組織学習が容易ではないことを反映したものだということもできるであろう。

Visser (2007) は高次レベルの学習の一つであるデュテロ・ラーニング (deutero-learning: 第二次学習) の概念が曖昧であるとし、最初にデュテロ・ラーニングを紹介した Bateson (1972) にまで遡って議論を整理した。それによれば、デュテロ・ラーニングは意識的に行われる内省 (reflection) や探究 (inquiry) に依拠するメタ学習や組織がシステマ的に行う計画的学習とは異なる概念であるとし、組織的文脈における行動適応 (the behavioral adaptation) と再定義した。

以上のように、環境が大きく変化する場合にはより高次レベルの学習が求められると言われている。しかしながら、高次レベルの学習を実行することは容易ではない。なぜならわれわれは過去の経験に基づいて判断を行っているのであり、それを否定して新しい方向へ進めと言われても、米 MIT 名誉教授である E. Schein の言う「学習不安」に陥る可能性がある⁶。もちろん生存不安が学習不安を上回れば必然的に学習が行われるかもしれないが、変化の速い今日、その時には時すでに遅しということもないわけではなかろう。したがって、次節ではどのようにして環境変化に対応すればよいのかについて知識フロンティアという概念を導入し、考えていきたい。

3. 知識フロンティアとイノベーション

3.1 知識フロンティア

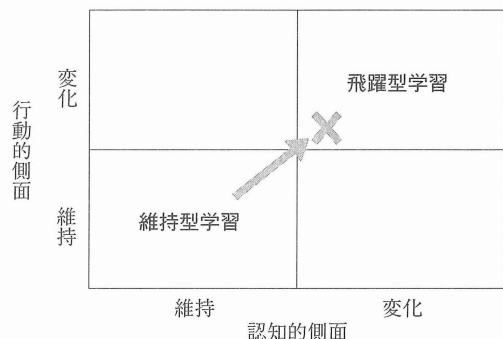
先述したように組織学習における変化には行動的発展の側面と認知的発展の側面の両方が存在する (Fiol and Lyles, 1985)。古澤 (2004;

2005) は、行動的側面と認知的側面の逸脱・収束に着目し、知識創造プロセスを類型化した。したがって、この類型化を本稿の課題と関連づけるために一部修正して議論をする。

環境の変化に対応するためにわれわれは組織学習を行う必要があることは既に述べた。その学習のタイプには2種類あり、従来のものを継続して行えるようにする学習と、行動的にも認知的にも全く新しいことを行えるようにする学習である。ここでは前者を維持型学習、後者を飛躍型学習と呼ぶこととする。この飛躍型学習は、前節で取り上げた高次レベルの学習と関連する。環境の変化が大きい場合、従来の行動パターンや認知枠組みでは捉えることができない事態が多く生じるようになると、全く新しい対応が組織に求められることになる。例えば、携帯電話やインターネットがない時代に通用していたやり方が、これらの情報通信機器の発達によって機能しなくなったり意味を失ったりした場合などが、これに当たる。この場合、従来なかった行動や認知を組織が行わなければならない。

しかしながら、飛躍型学習を実現することは容易なものではない。先に指摘したように環境がどのように変化するのが分からない以上、何をすればよいのかは明確ではない。また、初めて経験するような環境変化であれば、それによってどのような結果がもたらされるのか影響の範囲を予測することも困難であろう。そのような中で、新しいことに挑戦し、新たな知識を創り出すことを求められても、簡単ではないことは明白であろう。図表2に示したように、従

図表2 組織学習の分類



来の知識を強化するような維持型学習から飛躍型学習へと一足飛びにジャンプするというのは難しいのである。

ここで、「知識フロンティア」という概念を新しく導入したい。知識フロンティアは、組織が保有している知識と組織が保有していない知識、すなわち組織が知らない知識、の境界のことを指す。これが本稿での知識フロンティアの定義である。先に、維持型学習から飛躍型学習への移行が容易ではないと説明したが、それは飛躍するためには未知の領域の知識を組織が獲得しなければならないからである。なぜ未知の領域の知識が難しいのかと言えば、それがどんな知識なのか、有用性があるのか、無駄なものなのか、事前には判断できないためである。逆に、維持型学習で扱う知識は組織が既に保有している知識であり、どのような場面で有用なのか、またどのようにすれば利用できるのかということが分かっているため、組織メンバーが学習しようと思った時に相対的に学習しやすいであろう。

知識フロンティアは、この維持型学習で扱われる既知領域の知識と飛躍型学習によって新しく得られるであろう未知領域の知識の境界である⁷。未知の知識は文字どおり分からない。分かっているのであれば既知の知識ということになる。この知識フロンティアは、分かっている部分と分かっている部分の両方を含む。すなわち、誤解を恐れずに換言すれば、分からないことが分かる領域、ということができよう。未知領域は、分からないことが分からない。例えば、1000年後の世界における経営を考えてみようとしたとして、それがどのような経営であればよいのか、何をどう考えたらよいのか、全く分からない。もちろん経営は人間の営為であり、人が行う以上、人としての尊厳が守られるべきであるとか、コンプライアンスが重要であるという指摘はできるのかもしれない。しかしながら、最近の10年間をとってもスマートフォンの普及や新興国の急速な発展により経済情勢は様変わりしており、経営のあり方は大きく変わっている。

次節では、この知識フロンティアを開拓することが、新たな知識を生み出す源泉となり、ひいては環境変化に対応するイノベーションにつ

ながっていくことを明らかにしていく。

3.2 維持型学習の中に潜むイノベーションの種類

維持型学習は、既存の知識を組織の中で保ち続けるために繰り返し行われる活動である。一見すると、維持型学習は同じことの繰り返しのため、新しい知識を得ることはできないように思われる。しかしながら、このような活動の中にも新たな学習の契機は潜んでいる。例えば、Weick (1995; 2001) は「“慣行的” 行為パターンや“ルーティン” は完全に自動的に行われているわけではなく、常に繰り返し達成され発展している」(邦訳 226 頁) と主張する。こうした活動が繰り返されると、それはイノベーションにつながるという (Weick, 1995; 2001)。また、Vickers (1967) の言を引用すれば、「同じ川の流れに2度足を入れることはできない、ということわざがある。それと同様に、われわれは同じ仕事を2度することはできない」(Vickers, 1967, p.68; Weick, 1979, 邦訳 55 頁) のである。すなわち、維持型学習を行うといえども、そこには新しい何かが入り込む余地があるのであり、Cook and Yanow (1993) が指摘するように、同じことができるようになる際にも、何らかの学習を伴うものである。また、組織メンバーは実践を通じて知識や意味を生成 (generate) しているのである (Cook and Brown, 1999)

このように維持型学習 (漸進的な学習、持続的な学習等も含む) においても、完全に同じことの繰り返しではなく、日々、新しい現実・事態・状況に直面する。学習活動が継続されれば、そこに新たな課題が生じる。これらは、研究者によって呼び方が異なるが、内的矛盾 (Engeström, 1987) や最近接発達領域 (Vygotsky, 1978), ダブル・バインド (Bateson, 1972, 1978) といったものである。このような新たな課題をどのように解決するのかということが問題になる。この問題解決活動を通じて学習された結果は、新しい知識が得られることあれば、既存の知識の応用に留まる場合もあるかもしれない。この学習結果の違いは先述した二種類の組織学習と関連すると言えるが、その違いについて説明した部分でも触れたが、どちらの学習にも新しい知識が生成されているとい

うことを忘れてはならない。むしろ時代を越えても同じことができると言うことの方が大きなイノベーションと言えるかもしれない。ちょうど Weick (1995; 2001) が「型を守るためには、型を破らねばならない」(邦訳 169 頁) と述べているが、型を破ると言うことはイノベーションであり、イノベーションによって既存の知識を組織の中で維持するということができることもあろう。

次では、どのようにして知識フロンティアの中でイノベーションを実現すればよいのかについて考えていきたい。

4. スモール・ウィンからイノベーションへ

知識フロンティアは、既知と未知の境界であり、混沌とした領域である。このような中からどのようにして新しい知識を生み出したらよいのであろうか。また、どのような知識であったらイノベーションになるのであろうか。ここでは、この問題について議論する。

まず、先にも述べたがわれわれは未知のものを理解することはできない。分からないから未知なのであって、理解できているのであればそれはもはや未知ではなく、既知のものである。では、未知のものをどのように扱うのか。もちろん、「当たって砕けろ」的な発想で、結果は分からずとも体当たりして挑戦するというのも一つの手段であるかもしれない。このような方法は、オーナー企業や個人経営の会社では実現可能かもしれないが、多くの従業員を抱える組織ではこのような博打的行為に身を委ねるといふ判断はできないであろう。しかしながら、これまでも繰り返し述べてきたように、経営者やリーダーが嫌だと思っても、環境は激しく変わっていると言うのが現実であり、そのような中で生き残っていかなければならないというのも現実である。

ここでは、Weick (1984) のスモール・ウィンという概念を援用することで、知識フロンティアにおける小さな学習の積み重ねが、大きな新しい学習となりうることを明らかにし、維持型学習の拡大的継続⁸がイノベーションにつながりうるということを説明する。

スモール・ウィン (Weick, 1984) とは、適

当な大きさの変化で、管理・コントロール可能なもの、予測や予想ができるもの、である。換言すれば、扱いが容易で、失敗する可能性が低く、たとえ失敗したとしても大怪我しない程度におさまるものである。安定した組織は、新しいことをすることにに対しては抵抗があるが、結果が分かり、コントロール可能なものを取り入れることには比較的寛容である。このため、スモール・ウィンを導入することは容易であろう。

スモール・ウィンとイノベーションの関係について Weick and Westley (1996) は次のように説明する。まず、大きなシステムにおけるスモール・ウィンは、連続的・同時に起こり得る、つまり、いくつかのスモール・ウィンの総計は劇的な変化に相当する。次に、一連のスモール・ウィンはしばしばイノベーションに先立ち、イノベーションへの道を拓く。スモール・ウィンはイノベーションを可能にするような推進力と基礎的な学習を提供する。最後に、多くのイノベーションと呼ばれるものは、一連の事前のスモール・ウィンを回顧的にひとまとめにしたものであり、そのすべては同じように新しい方向へ動いているとして解釈されたものである。

このように知識フロンティアで生じる小さな疑問や課題に対して、小さな反応を積み重ねることで、結果的に大きな変化につながる成果をもたらすことができ、後から振り返って考えると、飛躍型学習を実現していたということになりうるのである。

5. 結語

組織が、環境の変化に柔軟に対応することは、容易なことではない。しかしながら、組織は常に真新しい状況に直面し、そこで常に新しい知識を生成している。特に、組織が持つ既存の知識と、それを適用する新しい状況との接点である知識フロンティアには、豊富な学習の機会がある。もちろん、学習された成果が、既存の知識の確認や単なる利用に終わることもあれば、既存の知識の改変や修正を伴うような結果となることもある。しかしながら、スモール・ウィンの議論に依れば、そこでの学習を積み重ねることによって、大きな変化を導くことが可能であることが明らかにされた。

従来の議論では、環境の変化が大きい場合、組織はダブル・ループ学習のような高次レベルの学習が求められると指摘はされるが、既存の認知枠組みに変わる新しい枠組みをどのように構築したらよいかということはこれまで具体的に説明されて来なかった。それは、どのような認知枠組みや戦略が有効なのかということはあくまで結果論的にしか判断できないため、事前にどのようなものへ転換したらよいかを示せないからである。

本稿では、既存の学習活動の中で立ち現われる知識フロンティアに、豊富な学習の機会が埋め込まれていることを指摘し、そのフロンティアにおいて学習を継続して、拡大させていくことが、高次レベルの学習である飛躍型学習につながることを明らかにした。

本稿の残された課題としては、まずスモール・ウィンからイノベーションへ至る道筋を実証していくことが挙げられる。維持型学習に取り組むことで生じる問題に少しずつ解決を与えていくことが大きな変化に対応可能となる手段であることを明らかにしたが、具体的な事例等を示していないので、今後具体的な事例を取り上げて検証していきたいと考えている。また、Teeceらが主張する、激変する環境への対応能力である、ダイナミック・ケイパビリティ (Teece, Pisano and Shuen, 1997; Teece, 2009) との関係性についても考察していきたい。ダイナミック・ケイパビリティも、一朝一夕に得られるような能力ではないため、実際には組織の学習の積み重ねの結果として得られると考えられる。だとするのであれば、本稿で示したスモール・ウィンの積み重ねがイノベーションだけではなく、組織にダイナミック・ケイパビリティという能力を涵養する効果があると言えるかもしれないが、現段階では詳細な分析を行っていないため、今後の課題とし、稿を改めて論じたい。

注

- 1 その後、両社は経営再建し、GMは2010年11月に、JALは2012年9月に、それぞれ再上場した。
- 2 一般に組織学習論の嚆矢はCyert and March (1963)とされることが少なくないが、例えば「Schulz (2002)のようにMarch and Simon (1958)を

起源と考える研究者もいる。

- 3 このような学習を継続的に行う組織をSenge (1990; 2006)は「学習する組織」と名付け、そのような組織の規範的特徴を5つのディシプリンにまとめている。5つのディシプリンとは、①システム思考、②自己マスタリー、③メンタル・モデル、④共有ビジョン、⑤チーム学習である。
- 4 組織学習論の研究者の一人である米国カリフォルニア州にあるサンノゼ州立大学のS. D. Noam Cook教授と議論した際、彼はアンラーニングは(理論的には可能であるかもしれないが)実際に意図的に忘れるということをしてどのように実行したらよいかかわからないため難しいのではないかと指摘していた(2009年)。
- 5 語感的に低次学習より高次学習の方が良い学習という印象を与えるかもしれないが、いずれの学習が他方と比べて良いとか悪いということはない。両者は次元の異なる学習であり、同じ基準で比較されるべきものではない。環境の変化が激しい時には従来の価値観が変わりやすく、根底にある価値観を見直すことが必要となる頻度が高まるとすれば、必然的に高次学習が必要となる。他方で、環境が安定的であったり、伝統を受け継いでいるような価値観の場合には、簡単にそれを変える必要がなかったり、変えるべきではないということもある。この場合、現在の価値観の中でいかに成功を取めるのかという行動の修正がより重要となってくる。
- 6 ハーバード・ビジネス・レビュー誌のシニアエディターであるDiane L. Coutu氏によるインタビュー記事“Edgar H. Schein: The Anxiety of Learning,” *Harvard Business Review*, March 2002, Vol.80, No. 3を参照。
- 7 維持型学習をシングル・ループ学習 (Argyris and Schön, 1978)、飛躍型学習をダブル・ループ学習 (Argyris and Schön, 1978)と捉えると、この知識フロンティアは「シングル・ループ学習とダブル・ループ学習の交差点」(Weick and Westley, 1996)といえることができる。
- 8 拡大的継続とは、単なる継続ではなく、知識フロンティアに転がっている疑問や問題に立ち向かい、解決しようとする姿勢と努力のことである。過去の儀礼に従って盲目的に行動することは異なるということに注意されたい。

参考文献

- 安藤史江 (2001) 『組織学習と組織内地図』白桃書房。
- Argote, L. (1999) *Organizational Learning: Creating, retaining and transferring knowledge*, Norwell, MA: Kluwer Academic.
- Argyris, C. (1977) “Double Loop Learning in Organizations,” *Harvard Business Review*, Vol.55, No.5, pp.115-125.
- Argyris, C. & D. A. Schön (1978) *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*,

- Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C. & D. A. Schön (1996) *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bateson, G. (1972) *Steps to an Ecology of Mind*, London: Paladin. (佐藤良明訳 (2000) 『精神の生態学』新思索社).
- Bateson, G. (1978) "The birth of matrix or double bind and epistemology," in M. M. Berger (ed.) *Beyond the double bind*, New York: Brunner/Mazel, pp.39-64.
- Bingham, C. B. and J. P. Davis (2012) "Learning Sequences: Their Existence, Effect, and Evolution," *Academy of Management Journal*, Vol.55, No.3, pp.611-641.
- Cook, S. D. N. & J. S. Brown (1999) "Bridging Epistemologies: The Generative Dance between Organizational Knowledge and Organizational Knowing," *Organization Science*, Vol.10, No.4, pp.381-400.
- Cook, S. D. N. & D. Yanow (1993) "Culture and Organizational Learning," *Journal of Management Inquiry*, Vol.2, No.4, Dec, pp.373-390.
- Crossan, M. (2008) "Organizational Learning," in Clegg, S. R. and J. R. Bailey (eds.) *International Encyclopedia of Organization Studies*, Vol.3, Sage Publication Inc., pp.1092-1097.
- 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)
- Engeström, Y. (1987) *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*, Helsinki: Orienta-Konsultit. (山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登訳 (1999) 『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』新曜社).
- Fiol, C. M. & M. A. Lyles (1985) "Organizational Learning," *Academy of Management Review*, Vol.10, No.4, pp.803-813.
- 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.
- Huber, G. P. (1991) "Organizational Learning: The Contributing Processes and The Literatures," *Organization Science*, Vol.2, No.1, pp.88-115.
- 古澤和行 (2004) 「知識創造としての組織学習プロセス」『経済科学』第52巻第1号, 39-55頁.
- 古澤和行 (2005) 『組織学習のダイナミズム』名古屋大学大学院経済学研究科博士論文.
- March, J. G. (1991) "Exploration and Exploitation in Organizational Learning," *Organization Science*, Vol.2, No.1, pp.71-87.
- 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.
- March, J. G. & J. P. Olsen (1976) *Ambiguity and Choice in Organizations*, Bergen, Norway: Universitetsforlaget. (遠田雄志・アリソン・ユング訳 (1986) 『組織におけるあいまいさと決定』有斐閣).
- March, J. G. & H. A. Simon (1958) *Organizations*, John Wiley & Sons. (土屋守章訳 (1977) 『オーガニゼーションズ』ダイヤモンド社)
- Levinthal, D. A., and March, J. G. (1993) "The myopia of learning," *Strategic Management Journal*, Vol.14, pp.95-112.
- Levitt, B., and March, J. G. (1988) "Organizational learning," *Annual Review of Sociology*, Vol.14, pp.319-340.
- Schulz, M. (2002) "Organizational Learning," in Baum, J. A. C. (ed.) *The Blackwell Companion to Organizations*, Blackwell, pp.415-441.
- Senge, P. M. (1990: 2006) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, London: Century Business. (守部信之訳 (1995) 『最強組織の法則』徳間書店 / 【増補改訂版】枝廣淳子・小川理一郎・中小路佳代子訳 (2011) 『学習する組織』英治出版).

- Teece, D. (2009) *Dynamic Capabilities and Strategic Management: Organizing for Innovation and Growth*, New York: Oxford University Press. (谷口和弘・蜂巢旭・川西章弘・ステラ・S・チェン訳 (2013) 『ダイナミック・ケイバリティ戦略』ダイヤモンド社).
- Teece, D., G. Pisano and A. Shuen (1997) "Dynamic Capabilities and Strategic Management," *Strategic Management Journal*, Vol.18, No.7, pp.509-533.
- Vickers, G. (1967) *Towards a Sociology of Management*, New York: Basic Book.
- Visser, M. (2007) "Deutero-Learning in Organizations: A review and a reformulation," *Academy of Management Review*, Vol.32, No.2, pp.659-667.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: Harvard University Press. (柴田義松訳 (1970) 『精神発達の理論』明治図書).
- Weick, K. E. (1984) "Small wins: Redefining the scale of social problems," *American Psychologist*, Vol.39, No.1, pp.40-49.
- Weick, K. E. (1979) *The Social Psychology of Organizing* (2ed ed.), Addison-Wesley. (遠田雄志訳 (1997) 『組織化の社会心理学』文眞堂).
- Weick, K. E. (1995) *Sensemaking in Organizations*, Sage Publication. (遠田雄志・西本直人訳 (2001) 『センスメーカーキング・イン・オーガニゼーションズ』文眞堂).
- 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.
- 吉田孟史 (2004) 『組織の変化と組織間関係』白桃書房.

