

「学習する組織」と実践共同体

松 本 雄 一

I はじめに

本論文では、「学習する組織 (learning organization)」論について文献レビューをおこない、それと実践共同体 (communities of practice) との違い、および実践共同体の理論にどのように適用できるかについて考察する。Senge (1990) に代表される「学習する組織」論は広く知られているが、その内容について実践共同体との違いを明確にしておく必要がある。松本 (2012) で考察したように、実践共同体にもいくつかの概念的違いがあり、その一部分は「学習する組織」論と混同される危険性があるからである。本論文ではその点について整理することで、実践共同体の議論をより生産的にすることができると思う。それが本論文の目的である。

本論文ではまず「学習する組織」論と組織学習 (organizational learning) のかわりについて触れたのち、Senge (1990) をはじめとする「学習する組織」論をレビューしていく。そして実践共同体の理論と比較し、援用できる点、区別すべき点を明らかにする。

II 「学習する組織」論と組織学習論、そして実践共同体

1. 「学習する組織」論と組織学習論

「学習する組織」論と組織学習論はしばしば混同して用いられる。「学習する組織」論は組織学習論の一部として考えられているであろう。Tsang

(1997) は両者を互換的な概念としてとらえられているとし、組織学習が学問的な概念であるのに対し、「学習する組織」論は実践的で現場の成果を向上させることを意図した応用研究であるとしている。同様の整理は Easterby-Smith (1997) も行っており、「学習する組織」論が組織学習の理論的検討から、組織における実行や結果を出すことに重点を置くことを意図しているとしている。両者の関係を明確にすることは重要である。

安藤 (2001) は組織学習論の広範な研究の流れを整理し、組織学習論の問題点として、個々の学習メンバーの学習活動が研究対象として捨象されていることを指摘している¹⁾。組織学習が活発に研究されてきた当時から、組織学習論では「組織が学習する」という学習主体としての組織が暗黙の前提とされてきた。それは研究の進展に寄与する反面、結局「誰が学習するのか」という重要な問題について解決がなされないという状態を長く放置することになった。安藤 (2001) はこの問題に正面から取り組んでいる。まず組織学習論と経営組織論の違いについて、組織学習論は組織の適応過程のような動的な変化・発展プロセスに研究対象を限定していること、より継続的なプロセスとしての「長期適応」を中心的な研究対象としていることをあげている²⁾。その上で組織学習論の広範なレビューに基づいて、組織学習研究を3つの系統に分類している (表1)。1つは Hedberg (1981) に代表される、学習棄却や認知レベルの転換を研究対象にしている研究 (アンラーニング系、Hedberg 系)、2つめは Levinthal and March (1981; 1993) に代表される、組織ルーティンの変化を研究対象としている研究 (組織ルーティン系、March 系)、3つめは Argyris and Schön (1978) をその始まりとする組織変革の方法やプロセスを研究対象にする研究 (組織変革系、Argyris 系) である。安藤 (2001) の分類によると、Senge (1990) の「学習する組織」論は組織変革系に分類されている。

この安藤 (2001) の分類は、「学習する組織」論のスタンスも明らかにし

1) 安藤 (2001)、5 ページ。

2) 安藤 (2001)、15 ページ。

表1 組織学習の3系統の特徴の違い³⁾

	アンラーニング系 (Hedberg系)	組織変革系 (Argyris系)	組織ルーティン系 (March系)
議論の関心	組織価値の妥当性を維持するためのアンラーニング(学習の発生)	組織能力を高めるための組織介入(学習の発生)	学習結果としての、組織ルーティンの変化・淘汰・定着(学習の定着)
組織観	1つのまとまった有機体	組織メンバーである個々の構成要素の集合体	組織ルーティンの束、入れ物
組織学習の学習主体	経営トップ、あるいは組織行動を左右する組織のトップ・グループ	経営トップのような上層部から、一般従業員まで、すべての組織メンバー	持続している組織そのもの、あるいは組織ルーティンの入れ物としての組織
目標とする組織学習の水準	高次学習(higher-level learning)の実現(ダブル・ループ学習・特にアンラーニング)	「学習のための学習」(deutero-learning)の獲得(ダブル・ループ学習のためのモデルIの使用理論)	一時的には高次学習もありうるが、最終的には低次学習(淘汰・定着が目標のため)
議論で取り上げる組織学習の範囲	ほぼアンラーニングのみ	低次学習から、高次学習の一手前まで	主に低次学習
組織学習における学習対象	組織のベクトル・戦略に関する組織価値など、より全体的な組織価値(企業レベルの価値)	組織ベクトルから仕事の進め方などより矮小な価値まで、組織のあらゆる価値	主に、仕事の進め方に関する具体的な価値(ビジネス・レベルの価値)
主な研究方法	理論的な積み重ね、理論的なフレームワークの形成理論形成→事例分析・検証(descriptive, explanatory)	事例研究による事実発見。処方箋の提供事例分析→共通点・理論抽出(prescriptive)	シミュレーションを用いた組織ルーティンの定着状況についての検証

てくれる。この分類では「学習する組織」論は組織変革系に分類される。理論の分類項目ごとの指摘も大枠で適合していると言える。ここで結論を先取

3) 安藤(2001)、79ページを参考に筆者作成。

りする形でより細かく、組織学習論と「学習する組織」論の違いについてみていくと、まず「学習する組織」論はより一人一人の学習者が学習主体として想定されていることがいえる。本論文でみていく主要な研究の多くが、「学習する個人」を「学習する組織」の存立基盤としている。そして Senge (1990) の「自己マスタリー」をはじめ、個人の学習を「学習する組織」の駆動力として推奨しているのである。しかし組織のトップから現場社員まで同じ学習をすることは想定されていない。加護野 (1988) のように、トップは自らの学習を進めながら、社員の学習を促進・援助するという役割も果たしている。2つめはその目的である。「学習する組織」論の目的は「学習能力を持った組織を作ること」である。ここには「学習能力を持たせる」「組織を作る」の2つが含まれている。つまり組織変革系の組織学習論と比較して、学習能力により大きな比重を置くことと、学習を促進する装置としての組織を構築していくことに焦点を当てていることも、「学習する組織」論の大きな特徴である。この点については、主要研究のレビューの後で再び議論する。

ここで安藤 (2001) の分類の中に、「知識創造・共有としての組織学習」が含まれていないことに着目したい。Nonaka (1990) は組織変革系に含まれているが、知識創造としての組織学習を提唱した Duncan and Weiss (1979) をはじめ、本来なら第4の分類として、Nonaka and Takeuchi (1995) を代表とする「知識創造系」があっても不思議ではない。安藤 (2001) は一般的に組織学習について知識創造のプロセスを研究する分野という「偏ったイメージ」を抱きがちであるとしている⁴⁾。このような認識に至る背景には、松本 (2003) でもレビューした組織学習に対する潮流の変化があると考えられる。松本 (2003) は個人の熟達という、当時経営学にとって主要なテーマでなかった研究⁵⁾に役立てるため、組織学習研究をレビューしているが、組織におけ

4) 安藤 (2001)、15ページ。

5) 現在では中原 (2010)、松尾 (2012)、金井・楠見 (2012) をはじめとして、経営学における個人の熟達は有望な研究テーマになっている。その背景にはキャリア論の高まりがあると考えられる。この点については松本 (2008a, 2008b) で考察している。

る適応が主要な関心であった組織学習研究は、Argyris and Schön (1978) の「行為の理論」研究を境目にして、知識の創造・共有がその主要な研究対象になったとまとめている。それはナレッジ・マネジメント研究の隆盛につながっている。これに対して組織学習論の視点からは、知識を生み出すことが目的化してしまい、行動や変革を導くところまでの考慮が足りないという批判もある。組織学習は行動が変化することが結果であるとしているため、知識創造自体を学習と考えることはできないのかもしれない。しかし組織メンバー一人一人の学習を重視するのであれば、実践と内省から知識に結実させることも学習の重要な点である。知識を生み出しても行為が変わらなければ学習とはいえないのは、March and Olsen (1976) でも役割制約的経験学習 (role-constrained experiential learning)」として学習障害の1つとしてとらえられている通りである⁶⁾。それをふまえて行為から知識を生み出すこと自体を学習から排除してはならないであろう。重要なのは実践と内省のサイクルなのである。

2. 「学習する組織」論と組織学習論、実践共同体

本論文で「学習する組織」論を検討する理由は、先述の通り、実践共同体研究の意義を確認するためである。もし学習する組織が組織、そして組織メンバーの行う学習能力と機能をすべて持ち合わせているなら、実践共同体を構築して学習する必要はない。しかし実践共同体は公式組織にはできない学習活動を行うことができるからこそ、その構築が望まれているのである。このような問題意識をもつのであれば、実践共同体の比較対象が組織学習ではなく、学習する組織でなければならないというのは自明であろう。実践共同体は学習活動ではなく、学習のための「共同体」である。公式組織とは異なる共同体による学習の意義は、学習のための能力を備えた組織単体での学習ではカバーしきれない部分はあるのかという問題意識を、本論文では議論す

6) March and Olsen (邦訳：1986)、87-92ページ。

るのである。また公式組織のマネジメントではカバーしきれない部分があり、それを実践共同体の構築とマネジメントによって補うことができるのかという問題も、本論文の議論すべきものである。

以上のような問題を探求するため、以下では「学習する組織」論の主要な研究についてレビューする。本論文では Senge (Senge, 1990; Senge et al., 1994; 1999) の研究、Garvin (Garvin, 1993; 2001) の研究、Watkins and Marsick (1993)、Kline and Saunders (1993) についてみていく。それに基づいて、「学習する組織」論と実践共同体研究の共通点と相違点、および実践共同体の意義について考察することにする。

III Senge の「学習する組織」論

「学習する組織 (learning organization)」という考え方を代表する理論を打ち立てているのが Senge (Senge, 1990; Senge et al., 1994; 1999) である。彼は組織がなぜ学習できないのか、学習するにはどうすればいいのか、という問題を超え、なおかつそれまで組織学習論が扱ってきた「組織が学習するとはどういうことか」という問題とも異なるアプローチをとっている。それは「学習する組織とは何ができるようになるのか」という問いの立て方であるといえる。そして学習する組織は組織のマネジメント、戦略立案、および長期的な競争優位の構築など、経営学における様々な問題に結びつけて考えられている⁷⁾。それは組織の「思考法」に関わるアプローチであり、それを促進する組織行動を規定することで、多様なマネジメントの問題への応用と、組織マネジメントの具体的な方法といった多様な問題への応用を可能にし、なおかつ組織学習論との整合性も保持できている。以下ではその理論の内容について概観してみよう。

Senge (1990) は、「学習する組織をつくることは不可能ではない」として、本来人間が持つ学習能力をいかした組織を作ることの重要性を指摘している。

7) Senge et al. (1999) ではマネジメントや組織変革における具体的な問題について、「学習する組織」論を用いて解決策を議論している。

その上で学習する組織という考え方が、「独立した、互いに関連のない力で世界が創られているという思い込みを打ち砕く」ことができたとき、学習する組織を作ることができるとする⁸⁾。導入時に主張しているこの点は、Senge (1990) の学習する組織の考え方の基盤を示唆している。またこの導入部では、「学習するコミュニティ (learning community)」についての記述がみられる。実践共同体の重要性を示唆するものとして考えることができるが、「世界中の産業界全体が共に学習することを学んでいて、『学習するコミュニティ』になりつつある」「労働権や社会的・環境的責任の国際基準を向上させる『学習するコミュニティ』を築くため、世界中の企業に参加を呼びかけた⁹⁾」という記述は、個々の企業の枠を超えた存在としての学習の広がり求められるということであり、本論文で議論する実践共同体とは考え方が異なる。しかし「学習のコミュニティ」という言葉は Senge (1990) 以前の版では用いられておらず、新版で追記されている事項である。企業の枠を超えた学習を促進するものとして「学習するコミュニティ」という考えを用いているのは興味深い。

Senge (1990) では学習する組織を作る上で、「5つのディシプリン (実践するために勉強し、習得しなければならない理論と手法の体系)」が必要であるとしている。それは「システム思考」「自己マスタリー」「メンタル・モデル」「共有ビジョン」「チーム学習」の5つである。このうち第5のディシプリンといわれる「システム思考」が、これらの中核となり、「すべてのディシプリンを統合し、融合させて一貫性のある理論と実践の体系を作る」ことができるとしている。それにより残り4つのディシプリンも力を発揮することができるとする¹⁰⁾。この5つのディシプリンについては以下で詳しく説明する。

Senge (1990) は組織がうまく学習できない学習障害 (learning disability)

8) Senge (邦訳：2011)、34-35ページ。

9) Senge (邦訳：2011)、35-37ページ。

10) Senge (邦訳：2011)、45-49ページ。

に陥る背景には、「構造が挙動に影響を与える (structure influences behavior)」という命題があるとする。構造は「時間の経過とともに生じる挙動に影響を与える重要な相互関係」であり、その中に含まれているプレイヤーは、その構造という相互関係に沿った行動をしてしまうとする¹¹⁾。その相互関係を捉え直し、根底にある構造を変えることで、異なる挙動パターンを生み出すことができるのである。このためには挙動の構造的な要因を見つける能力、システム思考が必要であり、それを用いて構造を変え、生成していく生成的学習 (generative learning) ができる組織が「学習する組織」なのである¹²⁾。

ここまでみてきた中で示唆されているのは、Senge (1990) の提唱する「学習する組織」とは、学習する能力、あるいは Senge (1990) の言葉を借りれば「知識とツール」に主眼を置いているということである。実践共同体は公式組織とは異なる「共同体」という形態を有しているが、「学習する組織」はその組織形態について考察しているわけではない。それはつまり「組織」であるということである。

それでは「学習する組織」はどのような能力を有しているのであろうか。それについて5つのディシプリンをみていくことで明らかにする。そこから実践共同体における学習を考える上での手がかりが得られるであろう。

1. システム思考

Senge (1990) の「学習する組織」論の中核をなす考え方が「システム思考 (systems thinking)」である。これは「パターンの全体を明らかにして、それを効果的に変える方法を見つけるための概念的枠組み」¹³⁾ であるとする。先述のように、個々の事象ではなく相互関係や変化のパターンを見るためのものである。Senge (1990) はシステム思考が第5のディシプリンとして、他の4つのディシプリンの根底をなすものであるとする。その重要性は繰り返

11) Senge (邦訳: 2011)、89-92ページ。

12) Senge (邦訳: 2011)、101-105ページ。

13) Senge (邦訳: 2011)、39ページ。

返し指摘されているが、それではシステム思考はどのようなものであろうか。それを丁寧に見ていくことが、「学習する組織」を理解する上で不可欠である。

Senge (1990) はシステム思考の本質は「意識の変容 (shift of mind)」にあるとする。それは「線形の因果関係の連なりよりも、相互関係」「スナップショットよりも、変化のプロセス」に目を向けることである。それによって先述の構造を見極める基礎になるとしている¹⁴⁾。その見方として Senge (1990) は、種類による複雑性ではなく、ダイナミックな複雑性を理解すること、因果関係を環状のフィードバック・プロセスにとらえ、プレイヤーもその一部と考えること、フィードバック・プロセスには自己強化型 (reinforcing feedback) とバランス型 (balancing feedback) があること、そしてフィードバック・プロセスの中には行動と結果との間に遅れ (delays) があることを指摘し、このような用語 (システム言語) を用いて、構造のパターン (システム原型 [systems archetypes]、あるいは一般的構造 [generic structures]) を理解していくことを提唱している¹⁵⁾。これらの部分はシステム思考の根幹を成す考え方であるが、注目したいのは、Senge (1990) は一般的構造を見極める上で、2つのフィードバック・プロセスや遅れといったシステム言語という知識やツールを用いることで、分析視角を提示しているということである。そして Senge (1990) は、2つのフィードバック・プロセスと遅れという要素から成る代表的な2つのシステム原型、すなわち「成長の限界 (limits to growth)」と「問題のすり替わり (shifting the burden)」を提示し、その構造と問題解決のための指針について議論している¹⁶⁾。基本的なシステム原型を理解することで、実際のビジネスにおける事象も、その背後にある構造を含めて理解し、どこに遅れが生じていて、どのような解決策があるかを考えることができるのである。

14) Senge (邦訳：2011)、129ページ。

15) Senge (邦訳：2011)、128-152ページ。

16) Senge (邦訳：2011)、154-175ページ。なお Senge (1990) の付録の章では、他のシステム原型も紹介されている。

システム思考はフィードバック・プロセスや遅れといったシステム言語という知識やツールを用いて、事象を構造レベルまで理解することがその目的であるといえる。後述するように実践共同体の大きな目的、そして機能の1つとして、現場の視点を導入することで、非規範的知識を見いだすというものがある。実践共同体のねらいと軌を一にする部分があるといえよう。

2. 自己マスタリー

Senge (1990) は、システム思考を理解することで、他の4つのディシプリンを機能させ、「学習する組織」を構築することができるとしている。以下ではその4つのディシプリンがどのようなものかについて見ていくことにする。

まず最初は自己マスタリー (personal mastery) である。「個人が学習することによってのみ組織は学習する」という考え方のもと、自己研鑽を推奨しているが、これがたんなる「個人学習」ではないところは大きなポイントであるといえる。Senge (1990) は自己マスタリーを「個人の成長と学習のディシプリンを指す表現」であるとしており、学習という言葉も「知識を増やすという意味ではなく、人生で本当に望んでいる結果を出す能力を伸ばすという意味」であるとしている¹⁷⁾。Senge (1990) は組織学習における知識獲得論とは一線を画しており、それが「練達 (mastery)」という言葉に反映されているといえよう。

自己マスタリーにとって重要なのは、ビジョン (ありたい姿) と現実 (今の自分) とを対置させたときに生じる「創造的緊張 (creative tension)」である。この創造的緊張をどう生み出し、どう維持するかが自己マスタリーの本質にかかわるものであるとする。その上で個人のビジョン (ゴールや目標ではなく) を、究極的な本質的な欲求に焦点を合わせて理解すること、それにあわせて現実の自分を正確に把握すること、そしてその間に生じる創造的

17) Senge (邦訳: 2011)、192-196ページ。

緊張を維持し、自己マスタリーに反映させることが重要であるとしている¹⁸⁾。自己マスタリーがたんなる個人学習ではないことに加え、創造的緊張は自己研鑽のモチベーションを生み出すとともに、個人ビジョンはその人の熟達、およびキャリアデザインとも結びついていることが示唆されているといえる。

3. メンタル・モデル

次に見ていくのはメンタル・モデル (mental models) である。メンタル・モデルは「私たちがどのように世界を理解し、どのように行動するかに影響を及ぼす、深くしみこんだ前提、一般概念であり、あるいは想像やイメージ」である¹⁹⁾。この概念は認知科学における思考プロセスで用いられる知的表象や思考を導く枠組み (Johnson-Laird, 1983) という意味よりもむしろ、Senge (1990) 自身が説明しているように、Kuhn (1962) や加護野 (1988) の「パラダイム (paradigm)」、および Argyris and Schön (1978) の「行為の理論 (theory in action)」に近いものである。Senge (1990) はメンタル・モデルと現実の乖離が効果的な行動をとれない原因であるとして、それを学習を妨げるためではなく、促進させるために利用すべきであるとしている²⁰⁾。そしてメンタル・モデルを浮かび上がらせ、検証する組織の能力を伸ばすためには、個人の気づきを促し、振り返りのスキルを向上させるツール、メンタル・モデルに関する日常的な実践を根付かせるインフラ、探究と考え方の問い直しを奨励する文化が重要であるとしている²¹⁾。特に Senge (1990) は Argyris and Schön (1974) の使用理論 (theory-in-use) の考え方を深層にあるメンタル・モデルとし、実際の行動として見える部分 (信奉理論: espoused theory) との間に食い違いが生じるとしている。前項の自己マスタリーの主張と同じく、この食い違いを認識することによって学習や変化の可能性が生まれるとしている。そしてメンタル・モデルに対処するために重要なツールと

18) Senge (邦訳: 2011)、195-213ページ。

19) Senge (邦訳: 2011)、41ページ。

20) Senge (邦訳: 2011)、244-246ページ。

21) Senge (邦訳: 2011)、251ページ。

なるのがシステム思考であると指摘しているのである²²⁾。

Senge (1990) の「学習する組織」論は多くの概念が複雑に絡み合っているが、メンタル・モデルはシステム思考によって学習・変化させる「対象」であり、行動を導く「前提」でもある。そのマネジメントについては Senge (1990) はツール、インフラ、文化によって絶えずメンタル・モデルを意識しながら、システム思考によって学習していくとしている。それに対して実践共同体の理論では、公式組織と実践共同体という異なる場に所属し、そこから導かれる規範的知識・非規範的知識の差異を見いだすことによって、学習が導かれると考えられる (Brown and Duguid, 1991)。Senge (1990) のいう「インフラ」、すなわち組織内に制度化され、内在化された学習プロセスに近い考え方ではあるが、実践共同体は制度化されているとは限らず、学習者の自律的なマネジメントにより運営される共同体であるので、その違いは認識しなくてはならないであろう。

4. 共有ビジョン

次にみていくディシプリンは共有ビジョン (shared vision) である。それは組織中のあらゆる人々が思い描くイメージであり、組織に浸透する共通性の意識を生み出し、多様な活動に一貫性を与えるものである。そして Senge (1990) は共有ビジョンによって学習の焦点が絞られ、学習のエネルギーが生まれるとしている。その重要性は適応学習ではなく、構造を変え、生成していく生成的学習にとって大きな役割を果たすとしているのである²³⁾。

そして学習する組織を実現するためにも共有ビジョンは重要であるという。達成すべき目標へと引っ張る力が自己マスターでも不可欠であり、それと現実との格差が学習の原動力になる²⁴⁾。さらに Senge (1990) が強調するのは、システム思考との関連である。多くの共有ビジョンが定着せず普及しな

22) Senge (邦訳: 2011)、260-279ページ。

23) Senge (邦訳: 2011)、281-282ページ。

24) Senge (邦訳: 2011)、286ページ。

いままでに終わる理由をシステム思考によって明確化し、両者の相乗効果を起こすことによって、共有ビジョンが育ちやすい土壌を作ることができると主張しているのである²⁵⁾。

実践共同体においてこの共有ビジョンにあたるものは「領域 (domain)」であるといえる。Wenger et al. (2002) において領域は、メンバーの間に共通の基盤を作り、一体感を生み出し、それを明確に定義することによって実践共同体の目的と価値をメンバーや関係者に確約し、実践共同体を正当化することができる。またメンバーの貢献や参加を誘発し、行動に意味を与えることができるとしている²⁶⁾。相違点は実践共同体は領域の知識を深め、共有することが目的であり、それよりも組織全体の変革全体を視野に入れている「学習する組織」論とは異なる。しかし重要な共通点は、共有ビジョンも実践共同体の領域も、個人の関心や熱意から相互構成的に構築されるという意味合いを含んでいる点であろう。Senge (1990) も個人のビジョンを奨励し、それを結びつけて共有ビジョンを生み出すことを重要視し、トップダウン型のビジョン構築を推奨していない²⁷⁾。実践共同体も同様に、その構築段階においては、領域を性急に固めてしまうことを控え、メンバーの関心をうまく取り入れながら、なおかつ価値を実証する必要性も視野に入れ、バランスをとっていくべきであるとしている²⁸⁾。この共通点は重要な意味をもつといえる。

5. チーム学習

5つのディシプリンの最後にあげられているのは「チーム学習 (team learning)」である。これは「メンバーが心から望む結果を出せるようにチームの能力をそろえ、伸ばしていくプロセス」であるという²⁹⁾。いわゆる「組

25) Senge (邦訳：2011)、312-314ページ。

26) Wenger, et al. (2002, 邦訳)、63ページ。

27) Senge (邦訳：2011)、288-296ページ。

28) Wenger et al. (2002, 邦訳)、136-137ページ。

29) Senge (邦訳：2011)、317ページ。

織学習 (organizational learning)」とは趣を異にしていることが注目される。Senge (1990) にとって重要なのは、メンバーの持つエネルギーの方向性が一致している「合致 (alignment)」という現象である。その足並みがそろっていると、個々のエネルギーが有効に働かず、エネルギーの無駄が生じたり、マネジメントが困難になったりすることがある³⁰⁾。Senge (1990) はチーム学習について、第一に複雑な問題を深い洞察力で考えるために、第二に革新的に協調して行動するために、第三にチームのメンバーが他のチームに対して役割を果たすために、チーム学習が必要であるとする。そしてそれを身につけるためには、「ダイアログ (dialogue)」と「ディスカッション (discussion)」という2つのタイプの対話、そして練習 (practice) が必要であるという。ディスカッションが議論によって互いの意見を戦わせるようなタイプの対話であるのに対し、ダイアログは互いの思考にある非一貫性を明らかにし、一貫性を作り出していくような対話である。これによって振り返りと探究のスキルを発揮し、メンタル・モデルを確認したり、共有ビジョンを作り上げたりすることができる³¹⁾。またチーム学習の練習には、Schön (1983) のいう日常的な仕事現場における省察的実践が有効であるとする³²⁾。

Senge (1990) のいうチーム学習は、組織学習論とは異なる部分がある。組織学習については Fiol and Lyles (1985) が「よりよい知識と理解を通じて行動を向上させるプロセス」³³⁾と定義しているが、組織学習はその目的を大きく、環境適応と知識獲得の2つに分類することができる³⁴⁾。しかしチーム学習は「チームの能力をそろえ、伸ばしていくプロセス」であり、「合致」を生み出すことが重視される。チーム学習は5つのディシプリンの1つであり、それらの関係の中でチーム学習が役割を果たすことで、システム思考と

30) 伊丹・加護野 (2007) ではこれについて、「心理的エネルギーの顕在化・有効化」という観点で論じている。

31) Senge (邦訳: 2011)、321-325ページ。

32) Senge (邦訳: 2011)、348-352ページ。

33) Fiol and Lyles (1985), p. 803.

34) Hedberg (1981)、および松本 (2003) のレビューを参照。

の相互作用が起こり、学習する組織を構築する、という流れであろう。

そして学習する主体についても違いが見受けられる。つまりチーム学習において学習するのは、チームというよりもメンバー一人一人が方向性を見定めることで学習が達成されるということである。この点について白石(2009)は、「学習する組織」論と組織学習の理論を比較し、学習する組織は組織の中の個人の学習理論であり、組織という学習主体を想定する組織学習とは性質を異にしていると指摘している。Senge(1990)の「学習する組織」論の学習主体は、組織というよりも、その学習のディシプリンを知り、ツールと知識を手に入れた個々人であるといえる。

しかし他方、白石(2009)自身も整理しているように、組織学習の理論の大きな前提である、「組織学習>個人学習の総和」という部分は、「学習する組織」論も同様である。「合致」を達成したチームは、先述の深い洞察力、革新的行動、チーム間連携といったことを達成することができるし、自己マスタリーや共有ビジョンなど、他のディシプリンとの相互作用も起こしやすくなる。Senge(1990)も「有能な個人の集まったチームが、しばらくビジョンを共有することはできるが学ぶことはうまくいかない、という例は世の中にいくらかもある」として、有能な個の集合以上のことを達成するためにチーム学習はあると指摘している³⁵⁾。Levitt and March(1988)のいう「学習のエコロジー(ecologies of learning)」で指摘されているような、メンバー間の相互作用が生じるという点については、Senge(1990)も同様に重視しているといえよう。

実践共同体の研究と、チーム学習の箇所の間にも、共通点と相違点が存在する。まず共通点であるが、協調学習(collaborative learning)の意義を双方とも重視している点である。チーム学習がチームの能力をそろえて伸ばす理由は、それによって集団的なディシプリンを獲得し、個々人よりも優れた成果につなげるためである。実践共同体も同様に、共同体への参加を通じて、

35) Senge(邦訳:2011)、318ページ。

知識を共有することができる。Lave and Wenger (1991) は共同体への十全的参加を果たすことが学習の軌道であると主張しているし、Brown and Duguid (1991) はそこから仕事や学習、イノベーションにつながる知識・視点を得ることができるとしている。そして Wenger et al. (2002) はローカルに孤立した専門家を結びつけ、知識を共有・創造することができるとしている。

他方で相違点も存在する。それはチーム学習がメンバーの方向性の合致を目指しているのに対し、実践共同体は多様な参加の形態を許容しているという点である。Wenger (1998) は、学習のデザインは、学習者が望ましい形で実践し、同時に共同体におけるアイデンティティを形成するように、学習者の共同体への関わり方（所属：belonging）の度合いをデザインすることであるとする³⁶。すなわち共同体の中で参加・不参加や創発的な行動、共同体外との交流や共同作業などの度合いをデザインしていくことである。時には「不参加という参加」の形態をとったり、周辺からより中心的なポジション（あるいはその逆）へと関わり方を変えたり、時には異なる共同体との相互作用をも視野に入れた、より広範な所属（とそのための実践）の枠組みを提唱している。同様に Wenger et al. (2002) も、共同体への関心は人それぞれ異なることを踏まえ、コア・メンバー、アクティブ・メンバー、周辺メンバーといったさまざまなレベルの参加を奨励している。「学習する組織」と実践共同体は目的、企業成果への志向性に差異がみられるが、それを踏まえてもこの点は相違点ということができるであろう。しかし両者のどちらが望ましいか、ということではない。実践共同体も多様なメンバーが実践共同体に対して等しく強いコミットメントを得ることもあるであろうし、チーム学習も最初から方向性をそろえられるものでもないからである。

以上のように Senge (1990) を中心に学習する組織についてレビューして

36) Wenger (1998), p. 231.

きた。Senge (1990) は組織学習論がそれまであいまいにしてきた、「学習主体としての個人」に焦点を当て、それを念頭に「学習する組織とは何ができる組織なのか」という問題に正面から取り組んでいる。そして「システム思考」「自己マスタリー」「メンタル・モデル」「共有ビジョン」「チーム学習」の5つのディシプリンという形で明快に目指すべき組織の姿、また個々の組織メンバーのやるべきことについて指摘している。まさに「学習する組織」論の代表的な研究であり、実践共同体についても多くの示唆をもたらすものであるといえる。

6. 組織コミュニティ

Senge (1990) のあと、Senge et al. (1994) では、組織コミュニティ (community organization) という概念が提唱されている。本項の最後にそれについてもふれておきたい。彼らはコミュニティ³⁷⁾について企業という言葉よりも豊かなイメージをもち、組織をコミュニティとして定義し直すことは、コミュニティのもつ伝統のよりよい部分と、自由な企業体のよりよい部分を融合させるもので、これからの時代には、両者を組み合わせた組織コミュニティの形態が、従来のいかなる形態の組織よりも優れた業績をあげるようになるとしている³⁸⁾。そしてそれを構築するプロセスでは6つのC、すなわち能力 (capability)、コミットメント (commitment)、貢献 (contribution)、継続性 (continuity)、協力 (collaboration)、良心 (conscience) が重要であるとしている³⁹⁾。組織にコミュニティ的な性格を持たせることで、コミュニティの長所を取り入れようとしているのであり、実践共同体とは異なるが、Senge et al. (1994) の中には注目すべき点もある。それは共同体という形態自体が、学習や知識創造について優れた点をもつという指摘である。彼らの主張からは、実践共同体の形態についての意義を問い直すきっかけが提示されている

37) 本論文では引用箇所以外では、共同体という言葉は実践共同体を指し、コミュニティという言葉は、より広い意味での共同体を指すことにする。

38) Senge et al. (1994: 邦訳)、372-374ページ。

39) Senge et al. (1994: 邦訳)、375-380ページ。

といえる。そしてコミュニティを作るためにどのようなテクニックが必要かという点についても主張されているが、ここでは Wenger et al. (2002) の二重編み組織⁴⁰⁾のような、組織とコミュニティの二重性が示唆されている。無理に組織にコミュニティ的な性格を持たせるよりも、二重編み組織の方がその構築は容易である。それまでの組織の性格を残したまま、実践共同体という学習の場を作り出すことができるからである。

IV Garvin における「学習する組織」論

Garvin (Garvin, 1993; 2001) は組織学習という概念に正面から取り組み、「学習する組織」の構築とその実践プロセスを詳細に明らかにしている。Garvin (1993) では、Senge (1990) の理論は抽象的で、学習する組織に移行するときにどのような具体的行動の変化や、以降の方針・プログラムが必要なのかが明確でないとしている。その上で学習する組織についての定義 (meaning)、マネジメント (management)、測定方法 (measurement) という「3つのM」について明確にする必要があるとしている⁴¹⁾。

Garvin (1993) は組織学習の研究を整理し、学習する組織を「学習する組織とは、知識を創出・取得・伝達するスキルを持ち、また新たな知識や洞察を反映させるよう行動を修正していくスキルを持った組織である (A learning organization is an organization skilled at creating, acquiring, and transferring knowledge, and at modifying its behavior to reflect new knowledge and insights)」と定義している⁴²⁾。この定義では知識をマネジメントする技術をもっていること、行動様式を変えることができることが強調されている。その上で Garvin (1993) は、(1) システマチックな問題解決、(2) 新しい考え方や方法の実験、(3) 自社の経験や歴史からの学習、(4) 他社の経験や好例からの学習、(5) 知識の迅速で効果的な組織内への転移などのマネジメント

40) 二重編み組織については松本 (2011) を参照。

41) Garvin (邦訳: 1993)、23ページ。

42) Garvin (1993)、p. 80。邦訳は Garvin (2001) と比較するため、Garvin (邦訳: 2002) を参考に作成している。

が重要であるとしている⁴³⁾。これらのマネジメント項目は Garvin (2001) に引き継がれている。そして学習する組織を作り出す最初の一歩として、学習に適した環境を作ること、組織の境界を取り除いてボーダーレスとし、自由なアイデアの交換を促進することであるとしている。そこから先述の3つのMを実践することで、学習する組織は構築できるとしているのである⁴⁴⁾。

Garvin (2001) では、組織学習のプロセスをすっきりと分類し、その内容について豊富で精緻なケースを多く用い、わかりやすくポイントを紹介している。そしてその効果的な運営に、マネジャーのリーダーシップと役割をキーとしておいているのも注目すべきところである。

まず Garvin (2001) は、「学習」というものに対する先入観について、現場の実務家にとって、学習は従業員の関心が実務から離れてしまうものであり、学習の価値はつかみどころがないものだと考えられているとする。その背後には学習という言葉からは暗黙の内にアカデミックな学問が類推され、それは現場での行動を主眼とする実務の世界とは対極的なところに位置するという考え方がありと指摘しているのである。さらに学習に費やされる時間が「非生産的な必要悪」だと考えるマネジャーはあまりにも多いとして、その先入観が組織の学習を妨げる遠因になっているとしている⁴⁵⁾。これはそもそもその学習に取り組む姿勢を喝破したものであり、注目に値する。その上で Garvin (2001) は、これまでの組織学習理論は行動に向けた枠組みを欠いており、それが組織学習の進展の妨げとなっているという観点から、組織学習の定義を再考している。Garvin (2001) の定義は、「学習する組織とは、知識を創出・取得・解釈・伝達・保持するスキルを持ち、また新たな知識や洞察を反映させるよう意図的に行動を修正していくスキルを持った組織である (A learning organization is an organization skilled at creating, acquiring, interpreting, transferring, and retaining knowledge, and at purposefully modifying its

43) Garvin (邦訳：1993)、24ページ。

44) Garvin (邦訳：1993)、35-36ページ。

45) Garvin (邦訳：2002)、2-6ページ。

behavior to reflect new knowledge and insights)』⁴⁶⁾ というものである。Garvin (1993) のときの定義と比較すると、知識の扱いについて、解釈 (interpreting) と保持 (retaining) が加わっている。「馴染みのない知識を解釈する能力がなければ、どんなに優れたアイデアがあっても活用できないままになる」「最終的にはその新しい知識を組織的な『記憶』として埋め込み、それらが長期的に保持されるよう、方針や手続き、規範といったかたちで表現しなければならない」とし⁴⁷⁾、組織学習における Daft and Weick (1984) らの影響を定義に反映させている。また行動を修正していく過程で「意図的に (purposefully)」という言葉を加えている。

この定義のポイントは、定義の中に学習プロセスを内包していること、そしてその知識を活用して組織の行動を改善・変革することが求められていることである。より実務に近い立場から、行動の変容に学習をつなげることが重要であるとしているのである。もう1つの重要な指摘は、組織学習を進展させる要因として、学習スキルをおいているという点である。組織学習の成功失敗はその組織の（あるいはのちの主張であるマネジャーの）学習を進展させていくスキルに由来すると明確にしている点は興味深い。これは現象を説明するだけでなく、いかにして組織の発展に寄与していくかということを手眼におく主張が反映されているといえるであろう。

次いで Garvin (2001) は組織学習のプロセスを実践していくかというプロセスについて説明していく。学習のプロセスについて彼は情報収集・解釈・活用（適用）という3段階が、どんな学習プロセスにおいても共通で見られるとしているが、その実践については阻害要因もあり、促進要因とツールをうまく使う意義を主張している。その上で Garvin (2001) は、学習における情報収集、経験からの学習、および実験という手法について考察している。

最初の情報収集活動については、その方法を検索・照会・観察の3つの方

46) Garvin (2001, 邦訳:2002)、12ページ。下線部が Garvin (1993) と比較して変わった箇所である。

47) Garvin (邦訳:2002)、13ページ。

法に分類している。検索作業で大事なものは情報源の多角化、相互チェック、などが大事であるとし、決して外部の情報だけでなく、すでに内部に蓄積されている情報へのアクセスについても、多様な情報源をたどっていくべきであるとしている。次の情報照会については情報のニーズがはっきりしている場合の描写型と、それに対応できない新規のニーズを掘り起こし発見を導く診察型の2つの形式があるとする。その上で質問のスキル、および注意深く話を聞くことの重要性を指摘している。観察はおもに暗黙知のレベルでしか保存されていない場合、直接的な観察を有効な学習の手段であるとし、それには受動的観察と参加型観察の2つのパターンがあるとする。ここで大事なものはアクセスを得るための交渉能力や状況をありのままに観察すること、および注意深く見る・聞くスキルなどであるが、これは調査法としての参加観察の方法に通じるところである。そしてさまざまな立場の様々な課題を持った多数の観察者が、多様な視点から観察することで信頼性を確保することが重要であるとしている。

次は経験からの学習である。経験から学ぶという方法に関しては多くの研究がその有効性を論じているが、Garvin (2001) は初心者が多様な経験から学ぶことは重要だが、それには予備知識が必要という学習のジレンマが存在すると指摘する。その上で彼は、経験から学習する方法は同じ仕事を反復して習熟する「繰り返し」と、これまでにない新しい領域に踏み込むことで習熟する「露出」という2つの方法によって、理解の幅を広げていくことであるとしている。この2つの分類はいわゆる学習の方向（前向きと後ろ向き：機能的か演繹的か）ということにとどまらない、有効な示唆をもたらすものである。そして現代企業にとって致命的なのは経験に対して反省と検証をおこない、そこから教訓を引き出そうとする企業が少ないことであるとし、その検証方法として、単独検証か比較検証か、あるいは個人・グループ・組織全体とさまざまなレベルで検証する、などのポイントをあげている。同時に前述の学習のジレンマを乗り越えるために、習得させる知識用に経験を作り出すという形で経験学習をしっかりと作り込んでデザインすることで、ケース

スタディやシミュレーションなどにより、段階的な経験学習プログラムの設計ができるとしている。特に Garvin (2001) が強調するのは上級マネジャーの役割である。経験した上級マネジャーが、研修をリードし、また積極的な支援をおこなうことが、成果をあげることに繋がるといった事例をもとに、その意義を主張している。

もう1つ Garvin (2001) が有益な学習方法として提唱しているのが実験である。他の学習アプローチが役に立たないような、既存の知識では判断がつかないような場合に、実験を行うことが求められる。そして観察は受動的、実験は能動的な行為で、重要な洞察を導くことができるとしている。実験には新たな発見を導くような実地踏査実験と、既存の仮説や知識を確認することを主眼におく仮説検証実験の2つの方法がある。前者の実地踏査実験は「探索—学習プロセス」、すなわち仮説に基づく「出発点」より実践し、そこに「1つないし複数のフィードバック・ループ」によって情報を得て、そこから「迅速な再設計プロセス」によって次にかし、もし生産的でないなら「停止のための原則」に基づいて実験を打ち切る、という4つの要素を含むプロセスが求められ、それによって知識を生み出す手段として利用できるとしている⁴⁸⁾。ここにおいては慎重に計画された計画が求められるとして、その詳しいポイントをプロセスごとに論じている。そして組織全体を大きく変革することに繋がるような組織的な実験を「デモンストレーション・プロジェクト」と呼び、企業変革と組織能力の向上を同時に達成するような方法として紹介されている。これは Marquardt (2004) の「アクション・ラーニング (action learning)」、および企業の変革、たとえば加護野 (1988) における「突出集団」のような概念にも通じる点がある。

もう1つの仮説検証実験については、実験は必要だが実験室実験は手間がかかるため、妥協点として手続的厳密さの代わりに実務の知識に裏づけされた連想推理プロセスを用いて負担を減らす「準実験的手法」などと呼ばれる

48) Garvin (邦訳：2002)、190-195ページ。

方法を推奨している。しかしそこにおいても、疑似相関などに引っかかるない因果関係をはっきりさせることなどの、手法的注意点を強調している。そして事例を用いながら、業務改善実験において、その評価、インセンティブ、提言を引き出すプラン、および実験プロセスがしっかりしていることが、よい実験システムに重要であると指摘している。

その上で Garvin (2001) が指摘するのが「学習のためのリーダーシップ」である。組織学習におけるリーダーの役割は、「教育」でなく「学習のリーダーシップ」であるとしている。最初に述べられているように、Garvin (2001) は組織的により切実な要求の前には学習の機会は先送りされてしまうことが多いとし、そこでリーダーが積極的に学習の機会を創出することが重要であるとしているのである⁴⁹⁾。具体的には、トップマネジメントを中心に学習を進めながら、パフォーマンスと学習を両立させる意識付けをする「学習フォーラム」の設定、実地探査型の任務を与えること、そして個人的に体験したものに類似した学習プロセスを体験させることによる経験の共有などが事例から導き出されていた。もちろんトップマネジメントだけでなく、学習を進めるリーダーの役割と注意点についても議論されており、学習の場における適切な雰囲気作りや、議論や新しい発想につながるような学習プロセスに対する適切な介入などが重要であるとしている。そして最後に Garvin (2001) は、学習する組織を育てるためには、リーダーが学習者としての自分自身のスキルを磨く必要があるとし、組織学習を進めるためのリーダーのスキル構築の重要性を指摘している。

Garvin (1993, 2001) の「学習する組織」論においては、まず明確な定義を提示していることが評価されるべき点である。その定義は知識をマネジメントする技術をもっていること、行動様式を変えることの2点を重要視しており、簡潔にして明快な定義である。その上で厳密な基準と手続きに基づいて学習する組織を構築することが重要であると強調している。経験学習や実

49) Garvin (邦訳：2002)、250ページ。

験など、Garvin (1993, 2001) の理論は個人学習に比重を多く置いていることと、その構築にはリーダーシップが重要な役割を果たすことを強調していることが特徴である。

V Watkins and Marsick の「学習する組織」論

Watkins and Marsick (Marsick and Watkins, 1990; Watkins and Marsick, 1993) は、学習する組織を実際に構築することを主要な問題意識として、豊富な文献レビューと事例をもとに理論を展開している。彼女らは Senge (1990) の「学習する組織」論を下敷きにしつつも、具体的にどのように学習する組織を構築するのかという点に対して議論が不足しているとして、その方法論を提示しつつも、そのみにとどまらない幅広い考察を展開している。

まず Watkins and Marsick (1993) は既存の理論が主張する学習する組織の特徴について、①学習する組織とは、単なる学習する個人の寄せ集めではない。むしろ、学習はさまざまなレベルの組織単位で集合的に、時には会社全体で同時に発生する、②学習する組織とは、変革能力を持った組織である、③学習する組織とは、個人の学習能力を増大させるだけでなく、組織構造、組織文化、職務設計、そしてメンタル・モデルも再定義できる組織である、④学習する組織とは、時には顧客も含めて従業員を意思決定、対話、情報共有に参加させる組織である、⑤学習する組織とは、体系的な思考方法と組織的な知識蓄積を促す組織である、の5つをあげている⁵⁰⁾。主に Senge (1990) に依拠している部分が多いが、ポイントをおさえて整理しているといえる。その上で Watkins and Marsick (1993) は学習する組織について定義し、(1) 継続的に学習し、組織そのものを変革していく組織である、(2) 学習は、個人、チーム、組織、あるいは組織が相互作用するコミュニティー⁵¹⁾の中で生

50) Watkins and Marsick (邦訳：1995)、2ページ。括弧内の説明は省略している。

51) Watkins and Marsick (1993) におけるこの「コミュニティー」は組織を取り巻く社会、地域という意味であり、実践共同体とは異なる。

まれる、(3) 学習とは継続的で戦略的に活用されるプロセスであり、しかも、仕事に統合されたりあるいはそれと並行して進展するものである、(4) 学習は、知識、信念、行動の変化を生み出すだけでなく、組織のイノベーション能力や成長能力を強化する、(5) 学習する組織とは、学習を取り込み共有するシステムを組み込んでいる組織である、の5点を強調している⁵²⁾。(1)は組織変革をその目的であり意義であるとしており、(2)は学習が様々なレベルで展開されること、(3)はGarvin (2001)と同じく、仕事の中に学習プロセスを包含することを意図している。(4)(5)は学習と組織の関わりについて述べるとともに、学習する組織の条件について指摘している箇所である。

議論を進めるにあたり Watkins and Marsick (1993) は、表2のように個人

表2 学習する組織の4レベルでの学習の要約⁵³⁾

学習の特性	学習促進要因	学習への脅威	学習の成果 (7C)
個人 行動、知識、動機づけ 学習能力での変化	学習の継続性と発展性	学習された無力感、 探究スキルの欠如	継続的改善に向けた 継続的学習
チーム 協同的・相乗の仕事 を行える集団能力の 変化	集団としての準拠枠 変更、実験、多様性 の追求、洞察の交換	職務細分化・独立化、 チームワークではなく 個人への報酬	共同、連結性、集合 性、創造性
組織 イノベーションと新 たな知識を獲得する ための組織的能力の 変化	エンパワーメントさ れた従業員と分権的 な構造、学習の成果 を反映したシステム	構造的硬直性、トン ネル・ビジョン、中 途半端な学習	連結性、獲得とコー ド化、能力構築
社会 コミュニティーと社 会の全般的な能力の 変化	労働生活の改善と結 びついた品質改善活 動	分裂、トンネル・ビ ジョン	コミュニティーの能 力構築への連結性

52) Watkins and Marsick (邦訳：1995)、32-33ページ。

53) Watkins and Marsick (邦訳：1995)、333ページを参考に、筆者作成。

学習、チーム学習、組織学習の3つのレベルそれぞれで学習を促進する方法を考え、それに社会とのつながりを含めることによって学習する組織を実現する、というアプローチである。

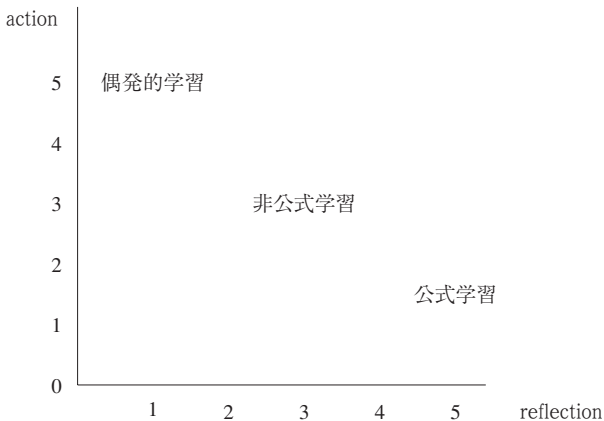
まず Watkins and Marsick (1993) が主張する学習の概念として、継続的学習 (continuous learning) がある。学び続けられる組織が学習する組織であるといえるこの考え方は、まず先述の学習が仕事の一部になっていること、自分のスキルだけでなく事業全体、仕事全体について学ぶこと、教えあい学びあう環境を作り出すことが求められている。そして仕事中に生じる行為と内省のサイクルモデルを提示している。そして行為と内省を通じて、Schön (1983) のいう準拠枠の構築を達成することを目指している⁵⁴⁾。これは Argyris and Schön (1974) のダブル・ループ学習や、Senge (1990) のシステム思考に通じる考え方である。継続的学習については公式学習 (formal learning) と非公式学習 (informal learning) を使い分けることにより、その学習スキルを学ぶことが重要であるとしている。Watkins and Marsick (1993) に先だって、Marsick and Watkins (1990) では、非公式学習と偶発的学習 (incidental learning)、および公式学習について議論している (図1)。公式学習が制度化された自発的で教室ベースで、高度に構造化された学習であるのに対し、非公式学習 (偶発的学習を内包している) は制度の中で行われるが、教室ベースでも高度に構造化されてもいない。学習のコントロールは学習者が握っている。偶発的学習 (非公式学習のサブカテゴリ) はタスク達成、対人的相互作用、組織文化への意味づけ、試行錯誤実験、時には公式学習のような他の活動の副産物であり、組織によって意図的に促進されたり、学習が強く意図されていない環境においても起こりうる学習である。他方で組織メンバーがいつでも意識していなくても日々の経験の中で起きるものである⁵⁵⁾。Marsick and Watkins (1990) は3種類の学習をこのように考えながら、その分類として行為 (action) と内省 (reflection) の弁証法のプロセスの中

54) Watkins and Marsick (邦訳: 1995)、54-64ページ。

55) Marsick and Watkins (1990), p. 12.

で位置づけられるとしている。この分類は行為の中での学習（learning-in-action）を考える上で非常に有益である。Watkins and Marsick（1993）でもこの分類は引き継がれていると考えられ、非公式学習および偶発的学習はOJTとOff-JTの分類も包含しつつ、より行為の中での学習と、学習の創発性を意図している概念であるといえる。

図1 学習のタイプにおける行為と内省⁵⁶⁾



次にチーム学習である。Watkins and Marsick（1993）は先述のように、個人学習をそのまま集めたものが組織学習という考えには立脚していない。しかし Senge（1990）と同じく、チーム学習が組織学習につながる重要な概念であると考えている。「強固な集団主義を成功させるためには、学習を個人的行為としてでなく社会的行為として考える必要がある⁵⁷⁾」という主張は、チーム学習の根底にある重要な考え方である。まずチーム学習で重要なのが探究（inquiry）、すなわち人々が互いにアイデア、問題、可能な行為を探し出すための対話（dialogue）であるとする。他者との対話による相互作用が、学習の原動力になると指摘している。その上でチーム学習について5つのプ

56) Marsick and Watkins（1990）, p.9を参考に、筆者作成。

57) Watkins and Marsick（邦訳：1995）、141ページ。

ロセス、(1) 準拠枠の構築 (framing)、(2) 準拠枠の変更 (reframing)、(3) パースペクティブの統合 (integrating perspectives)、(4) 実験 (experimenting)、(5) 越境 (crossing boundaries)、が必要であるとしている。(1) 準拠枠の構築は、過去の理解と現在のインプットを基礎にして、問題、状況、人間、目的に関する最初の認識であり、この認識枠組みがまずスタートラインになる。それから (2) 準拠枠の変更では新しい認識枠組みへの変更が行われ、(3) それに基づいて明らかになった異なるパースペクティブを統合することが求められる。そして (4) 実験、すなわち仮説検証のための実践によって新しい認識枠組みや新しいパースペクティブが確認され、最後に (5) その学習結果が人を通じて組織の境界を越えていくことになる。準拠枠の変更がチーム学習の重要なポイントになっていることはここでも明らかになるが、それに基づいて異なるパースペクティブをもつ人々のすりあわせが協働にとって必要であるという指摘も興味深い。そしてこのプロセスは、(1) 分裂 (fragmented)、(2) 集積 (pooled)、(3) 相乗 (synergistic)、(4) 継続 (continuous) という段階を経て達成されるとする。個々のメンバーが個別に学習している段階 (分裂) から、その認識や知識を共有したり構築したりする段階 (集積) を経て、それに基づいて解決策を生み出し適用し (相乗)、他の部門に転移していく (継続) という段階である。この段階自体は目新しいものではないが、明確に段階を意識することが、チーム学習を促進する重要なポイントであるといえよう。

そして Watkins and Marsick (1993) は、チーム学習を強化するための3つの方策について議論している。まず1つめはアクション・リサーチ (action research) である。実際の組織に存在する問題について、同じ問題意識をもった人々で内省し、解決策をもって現場に入って改善するというものである。これによって理解の準拠枠を変更できるようになるとする。2つめはアクション・リフレクション学習 (action reflection learning) である。これは実際に実践と内省を経て、その学習の方法を学ぶというメタレベルの学習である。チーム学習のやり方を学んでいく方法である。3つめはアクション・サイエ

ンス (action science) である。これはなぜわれわれが自分でしたいと言ったことをしないのかについて批判的思考方法を得る方法で、もう1つのメタレベルの学習である。3つの方策はすべて、学習と行動を結びつけるという大きな目的をもっている。チーム学習にとって重要なのは準拠枠の変更であるが、そこでとどまっていたはいけない。学習からどのようにして実践を引き出すかという部分に強く着目しているのも、Watkins and Marsick (1993) の特徴である。

次いで Watkins and Marsick (1993) は組織学習について議論を拡大する。まず彼女らは「組織学習は、個人学習の単純な総計ではない」⁵⁸⁾として、組織学習についての考え方をまとめている。そして Meyer (1982) の理論に依拠しながら、「何かあたらしいことをするために組織能力を変え、それを組み込み共有すること」⁵⁹⁾と組織学習を定義し、組織能力と組織学習に影響を及ぼす組織要素として、文化 (culture)、構造 (structure)、戦略 (strategy)、余剰資源 (reserves) をあげている。文化はイデオロギーであり、価値を行為に結合する共有化された信念である。構造は部門間の仕事の割り当てであり、仕事を統制・調整するためのメカニズムである。この2つが問題への対処の仕方に影響を与え、学習を生み出すとしている。また戦略は実現された市場ニッチの幅・変化・組織的監視であり、余剰資源とはスラック資源 (人・金・技術・業務システム) のクッションである。この2つが結果に対して影響を与え、問題を見つけ出し、その対応を通じて組織変革のための能力を作り出すとする⁶⁰⁾。Watkins and Marsick (1993) は変革を生み出すことが組織学習の目的であり、そのために組織に必要な要素を個人学習・チーム学習を通じた継続的学習によって生み出すことを重要視している。個人は行動・知識・態度を変えることによって学習し、チームは協力して働く段階を経て学習する。そして組織において中軸となる学習は、2つの変革を成し遂げるこ

58) Watkins and Marsick (邦訳：1995)、202ページ。

59) Watkins and Marsick (邦訳：1995)、208ページ。

60) Watkins and Marsick (邦訳：1995)、215-218ページ。

とが求められる。すなわち組織の行為理論の変革（ビジネスをどのように理解するか）と、仕事のプロセス、製品、市場、あるいは組織能力の変革である。個人・チーム・組織という異なるレベルの学習活動を融合させ、相互作用を起こし、なおかつそれぞれの自律性も維持することも主張しているといえる。そしてそのための具体的なプロジェクトとして、TQM や「ワーク・アウト」、テクノロジー・フューチャリング（技術やデザインをもとにしたイノベーションを考える活動）⁶¹⁾などをあげている。また従業員と管理者の相互作用を起こすため、対話を通じたエンパワーメントが必要であるとしている。

最後に Watkins and Marsick (1993) は、学習する組織は物理的・社会的・文化的環境と不可分な関係を持つとして⁶²⁾、社会との関係についても議論を進めている。組織のファミリー・フレンドリーの問題、仕事と家庭生活のバランスについて必要な施策の必要性を、人的資源管理の観点から主張している。特に強調されているのがコミュニティ（実践共同体ではなく、社会の共同体）との関係性である。社外の環境を組織の一部とみなし、その関係を構築すべきであるとしているのである。

このような議論をもとに Watkins and Marsick (1993) は、本節の最初にまとめた表とともに、学習する組織の全体像を最後に明らかにしている（表3）。

Watkins and Marsick (1993) の特徴は学習する組織の構築において具体的な方策を議論し、それを個人レベル、チームレベル、組織レベル、および社会レベルで示していることである。彼女らは個人レベルでは準拠枠の変更を学習の目的とし、それをチームレベルにおいて実践と協働、相互作用によって拡大することを意図している。そして組織レベルでは文化、構造、戦略、余剰資源という要因を用いて、実際のビジネスにおける成果を生み出し、それによって組織能力を構築することを目指している。

61) 同様の活動として、Weisbord and Janoff (1995) の「フューチャー・サーチ」をあげている。

62) Watkins and Marsick (邦訳：1995)、289ページ。

表3 学習しない組織と、学習する組織⁶³⁾

学習しない組織	学習する組織
<p>個人 抑制され、散発的で、一時的な学習 一貫性も、連続性もない学習 学習された無力感</p> <p>チーム プロセスへの注意を払うことなく、仕事だけに集中させられた学習 チームではなく、個人に対する報酬 部門の細分化・独立化</p> <p>組織 表面的で、それまでのスキルとは無関連な、中途半端な学習 学習障害（構造的な硬直性）には注意を払わない、構造的な組織再編を通じた学習</p> <p>社会 トンネル・ビジョン：社会に対する政策のインパクトの無視 社会的影響を統制しようとする試み</p>	<p>継続的で、将来の組織ニーズに戦略的に結びつけられた学習 段階的に育成される学習 パーソナル・マスタリー：前提に挑戦し、探究することの学習</p> <p>集団の発展と共同的なスキルに焦点を当てた学習 チームや全部門に対する報酬 機能横断的・自己管理的チーム</p> <p>それまでに獲得されたスキルに積み重ねていく学習 みんなの学習を促進するための柔軟な構造の創造</p> <p>相互依存性の認識と、全般的な社会への貢献 望ましい将来を築くための、将来のトレンドの継続的調査と予測</p>

VI Kline and Saunders の「学習する組織」論

Kline and Saunders (1993) は、学習する組織を構築する道筋を具体的に、10個のステップという形で明らかにしている。彼らは学習する組織をつくる最も良い方法は、そのような変化を引き起こす一連のメカニズムを取り入れることであるとし、そのメカニズムを持つ具体的な活動、すなわち新しいシステムを生み出して文化の変化を促し、組織の効率性を高めていくメカニズ

63) Watkins and Marsick (邦訳：1995)、330ページを参考に、筆者作成。

ムをもつ活動を提案している⁶⁴⁾。それは具体性が高く、またそれによって学習する組織がどのようなものであるかについても明らかになっている。

Kline and Saunders (1993) はまず、学習する組織の実現に必要な、16の原理についてまとめている。それは (1) 組織のすべての職階で一人ひとりが自己決定できるようになる、(2) 失敗は学習し続けていくための足がかりであり、ビジネスの成長にとって欠かせないもの、(3) 組織のシステムや構造をつくり直すことをいとわない、(4) 学習は感情的なプロセスゆえに、学習者を応援するような企業文化が必要となる、(5) 学習の結果だけでなく、学習のプロセスそのものを大切にす、(6) すべての学習者を適切に評価する、(7) 知識とパワーを最大限にシェアする、(8) 自分の学習を自分自身で組み立てることを奨励する、(9) 自己評価のプロセスを教える、(10) あらゆる場において人間の知性を完全に解放することを目標とする、(11) 学び方の違いを、学習を達成するための選択肢の一つとして認める、(12) 自分自身の学習および思考スタイルを確立し、他者とシェアすることを奨励する、(13) すべての従業員が専門を問わずさまざまな分野で知識を深めることを奨励し、一生未知のまま終わってよいものなどないという考え方を定着させる、(14) 実践を目的とする学習は、論理的で、道徳的で、楽しいものでなくてはならない、(15) よいアイデアは意見交換やディスカッションを通して生まれる、(16) すべてが再検討、再調査の対象となる、の16個である⁶⁵⁾。これらの原理に特徴的な点は、個人の学習者の学習を促進するための組織的条件を構築することを重視していることである。Kline and Saunders (1993) は、学習する組織をつくるためには、まずは学習する個人で構成された組織をつくることから始めなくてはならないという主張をもっている⁶⁶⁾。学習者一人ひとりの学習をどのように促進するか、そのためにどのような意識改革を行い、どのような組織的条件を実現するかを考えなくてはならないという

64) Kline and Saunders (邦訳：2002)、17ページ。

65) Kline and Saunders (邦訳、2002)、31-35ページ。

66) Kline and Saunders (邦訳、2002)、16ページ。

ことである。

その上で Kline and Saunders (1993) は、具体的な10個のステップを紹介する前に、組織がどのように学習するのかという問題に取り組んでいる。彼らは個人の学び方と組織の学び方との最も大きな違いは、個人は学習に不可欠な記憶を持っているのに対し、組織にはそれがないとし、情報の貯蔵プロセスに違いがあると指摘する。個人は学習したことを主に記憶の中に貯蔵し、それは資料やメモなどの助けを借りて増やしていくことができるのに対し、組織は学習したことを主にその文化の中に貯蔵するとする。書類の形で記録を残すことができても、それを積極的に利用する文化がなければ役に立たないとしているのである⁶⁷⁾。学習する文化についての研究は組織学習研究の中に多くあるが、それを学習したことの貯蔵庫として位置づけている点は特徴的である。Nonaka and Takeuchi (1995) のいう知識ベースレイヤー (knowledge-base layer) に似た概念として位置づけているといえる。そして Kline and Saunders (1993) は、個人は記憶の喚起と更新を通して学習し、組織は文化の中に起こった変化を通して学習するとし、組織の学習とその文化を創るためには学習が (新しい知識やスキル・情報の) インプット・(既存の知識との) 統合、そして行動に反映するアウトプットによって成り立っていること、組織が学習するには変化に対するストレスを許容することを理解することが必要であるとしている⁶⁸⁾。組織の学習したことの貯蔵庫としての文化、およびその変容という考え方は Kline and Saunders (1993) の理論の基盤を構築する重要な考え方である。

その上で Kline and Saunders (1993) は、学習する組織構築に向けた10のステップを明らかにしている。それは、(1) 組織の学習レベルを評価する、(2) ポジティブ思考を奨励する、(3) 考えることを認める職場づくり、(4) リスクテイキングを評価する、(5) 互いの資源となる手助けをする、(6) 学習のパワーを仕事にいかす、(7) ビジョンを描く、(8) ビジョンを生きたも

67) Kline and Saunders (邦訳、2002)、41-42ページ。

68) Kline and Saunders (邦訳、2002)、42-48ページ。

のにする、(9) システムをつなぐ、(10) ショーを始める、の10のステップである⁶⁹⁾。順に説明すると、(1) 組織の学習レベルを評価する、というのは何がうまくいっていて、何が欠けているかをしっかり見極めることであり、組織が社員の考えを知り（企業アセスメント：corporate assessment）、個人も自分の考えや行いに責任を持つこと（個人アセスメント：individual assessment）ということである。それを継続的学習につなげることを提唱している。(2) ポジティブ思考を奨励する、とはリフレーミング（reframing）のことである。これは先述の Watkins and Marsick（1993）における準拠枠の変更とは意味が異なり、「目の前の現実を新たな視点で見つめ直し、さまざまな事実のなかからポジティブなものを拾い上げ、ネガティブなものを後方へ押しやる（ただし決して忘れてしまうのではない）」⁷⁰⁾ということである。ここから具体的な変革のプロセスに入る。(3) 考えることを認める職場づくり、は「すべての社員がよりよいパフォーマンスを実現しようとする風土、品質管理や継続的改善をはじめとして、今日の企業が目指すべきさまざまなゴールの達成に必要な姿勢やモチベーションが、すべての社員に備わっているような風土を作り上げること」⁷¹⁾である。Kline and Saunders（1993）は現代の企業が決して現場が考えることを後押ししてはいないこと、そして現状を見て見ぬふりをするのが改革の足かせになっていることを指摘し、安心して考えることができる環境をつくるためには、それを促進するための合意に基づくシステム、互いを育成すること、そして問題解決への強い意欲が重要であるとしている⁷²⁾。(1) から (3) は文化を変えるための環境作りの意味合いが強い段階である。(4) リスクテイキングを評価する、は不確実性や変革に対するリスクを適切に評価し、「適切なリスク」を理解すること、リスクや失敗を許容しそこから学ぶことである。(5) 互いの資源となる手助け

69) ステップの内容については Kline and Saunders（邦訳、2002）においては1つのステップについて1章を割いて説明している。

70) Kline and Saunders（邦訳、2002）、109ページ。

71) Kline and Saunders（邦訳、2002）、148ページ。

72) Kline and Saunders（邦訳、2002）、162-164ページ。

をする、は「人々を職務の担当者としてではなく資源として見る」⁷³⁾ことで、組織メンバーが「変わったことをする自由」を与えられながら、かつ基盤となる共通の目的意識と方向性をしっかり持って、それぞれ独自の貢献をすることができる状態を作り上げるため、お互いの個性を互いに尊重し合うことである⁷⁴⁾。(4)(5)は組織的条件を整える段階であるといえよう。

次いで(6)学習のパワーを仕事にいかす、から具体的な学習の段階に入る。Kline and Saunders (1993)は学習する組織を望まないのはその組織成員全員であると指摘し⁷⁵⁾、学習能力を企業の資源に変換することを主張する。その上で学習を妨げる3つの「学習の壁 (learning barrier)」として、学習する意味を理解できない「論理の壁 (logical barrier)」、倫理的に受け入れられない「倫理の壁 (ethical barrier)」、そして直感的な「気持ちの壁 (feeling barrier)」があるとしている⁷⁶⁾。その上で発見と直接体験を重視する「統合学習 (integrative learning)」理論⁷⁷⁾に基づいて、それを促進する「学習リーダー (learning leaders)」チームを作り出すことが有効であるとしている。(7)ビジョンを描く、はこれまでのステップで得られたポジティブな自己認識を、共有できるビジョンに結びつけることであり、それによって相乗効果を生み出すようなグループ学習を実現することである。(8)ビジョンを生きたものにする、は学習したことやビジョンを身体的活動を通じて理解する活動である。(7)(8)は統合学習の活動に基づくものである。(9)システムをつなぐ、はSenge (1990)のシステム思考に基づくもので、これまでの活動とシステム思考を結びつけることであるが、(10)ショーを始める、はこれまでのステップで得られたことを1つにまとめるため、行動の拠り所となる指針としてのイメージ、「ガイディング・メタファー (guiding metaphor)」を作り出すことである。これらの10のステップそれぞれに、特徴的で実践的

73) Kline and Saunders (邦訳、2002)、226ページ。

74) Kline and Saunders (邦訳、2002)、236ページ。

75) Kline and Saunders (邦訳、2002)、264ページ。

76) Kline and Saunders (邦訳、2002)、271-277ページ。

77) 教育現場における統合学習の実践についてはKline (1988) 参照。

なプログラムが付随している。

Kline and Saunders (1993) の10ステップによる学習する組織の構築は、子どもの潜在能力を信じ、学習促進のための環境と学習者の主体性を重視した学習活動である統合学習の考え方に強く依拠している。そのためのツールとしての活動プログラムも独創的であるが、ここではその是非よりも、学習する組織をどう捉え、どのように構築するかという問題に焦点を絞ることにするが、Kline and Saunders (1993) の考え方はその点において明快である。つまり個人々の学習を促進し、あわせて組織の学習したことが貯蔵され、なおかつ学習活動をリードする文化の構築を強調している。それが「学習する組織」論に有益な示唆をもたらすものである。

VII 考察

ここまで「学習する組織」論について、Senge (1990) をはじめとする主要な研究をレビューしてきた。ここでは実践共同体研究と比較して、両者の共通点と相違点についてまとめ、実践共同体研究の意義について考察を加える。

1. 「学習する組織」論と実践共同体研究の共通点

まずは「学習する組織」論と実践共同体研究の共通点についてみてみよう。

まず第1に学習において重視する事項として、「意識の変革」があげられる。「学習する組織」論において重要視されているのは組織変革に必要な、組織メンバー個々の意識改革である。Senge (1990) は「パターンの全体を明らかにして、それを効果的に変える方法を見つけるための概念的枠組み」⁷⁸⁾であり、「意識の変容 (shift of mind)」を本質とする「システム思考 (systems thinking)」を最重要の原則とし、加えて世界に対するイメージであるメンタル・モデルを管理することを原則の1つとしてもあげている。Watkins and Marsick (1993) はチーム学習について「準拠枠の変更 (reframing)」が重要であるとしている。また Kline and Saunders (1993) は学習す

78) Senge (邦訳：2011)、39ページ。

る組織を作る10のステップの中で、前半で従業員の意識を変える、すなわち(2) ポジティブ思考や(3) 考えることを認める、(4) リスクテイキングの認識を変える、(5) 互いの資源となる手助けをする、というような段階を設けている。そして各研究とも意識改革を行うための具体的な手続きについて深く追求している。「学習する組織」論の中心的な考え方は、組織メンバー個々の意識の変容が行動の変容を導き、それが組織の変革につながるというものである。

実践共同体研究においても「視点の変容」がその鍵になっている。松本(2012)で考察しているように、実践共同体研究の特徴として、「実践に基づいた視点と理解」がある。Lave and Wenger (1991)は、学校での学びと徒弟制のような仕事の中での学びとの関係性を解き明かす上で、一般知識の抽象的表現や脱文脈性からの非通用性に着目し、状況の中での特殊事例に基づく意味交渉を基本とした状況的学習(そしてその結果としての抽象的原理の獲得)の考え方を主張している⁷⁹⁾。またBrown and Duguid (1991)は上記のLave and Wenger (1991)の主張に加え、仕事と学習、そしてイノベーションの間のコンフリクトについて、その要因を現場の教訓や、知識と実践との間の乖離に求め、それが現場での実践の軽視につながっているとし、実践を仕事の理解の中心に置くことで、それらは正しく理解されるとしている⁸⁰⁾。そしてWenger et al. (2002)は、「二重編み組織(double-knit organization)」の概念を提示し、その多重成員性(multimembership)による学習のループの重要性を指摘している。二重編み組織は学習における公式組織との距離感のコントロールが重要である。実践共同体での知識が有効であるのは、公式組織からある程度距離をとり、知識創造と学習のための共同体において実践に参加するからである。このようにいずれの研究にも共通するのが、Brown and Duguid (1991)のいう非規範的な(non-canonical)視点と理解である。その視点と理解は実践共同体という公式組織と離れた場において獲得される

79) Lave and Wenger (邦訳:1993)、6-7 ページ。

80) Brown and Duguid (1991), p. 40.

ものであり、公式組織で正しいとされている規範的な (canonical) 視点と理解との差異が学習を促進し、仕事を理解し、イノベーションにつながるとしているのである。この規範的・非規範的視点の差異から学ぶ学習を、「複眼的学習 (multifaceted learning)」と呼ぶことにする。

「学習する組織」論と実践共同体研究の共通点、2つめは学習における個人の重視である。Senge (1990) では「個人が学習することによってのみ組織は学習する」という考え方のもと、自己研鑽を推奨し、「自己マスター」を5つの原則の1つとしている。また白石 (2009) は、「学習する組織」論は組織の中の個人の学習理論であるという指摘もこれを裏打ちしている。Garvin (2001) は学習する組織の定義として学習スキルの必要性を指摘し、また学習する組織を育てるためには、リーダーが学習者としての自分自身のスキルを磨く必要があると主張している。学習する組織とは、単なる学習する個人の寄せ集めではなく、さまざまなレベルの組織単位で集合的に、時には会社全体で同時に発生するとして⁸¹⁾、個人・チーム・組織・社会という多重レベルでの学習の重要性を提唱し、個人レベルでは継続的学習や公式・非公式学習によって行動・知識・学習動機づけを変化させることが重要であるとしている。Kline and Saunders (1993) は学習する組織の実現に必要な16の原理についてまとめており、その最初に、組織のすべての職階で一人ひとりが自己決定できるようになる、としている。このように「学習する組織」論では個人の位置づけは組織学習に比べて格段に高いものになっている。そしてそれは実践共同体も同じである。Wenger et al. (2002) の実践共同体の定義は、「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」である⁸²⁾。定義からも学習する人々が集まっている、ということが読み取れるし、実践共同体を育成することが、個人の学習を進め、企業が知識を資産として扱えるようになるとしているのである。

81) Watkins and Marsick (邦訳：1995)、2ページ。括弧内の説明は省略している。

82) Wenger et al. (邦訳：2002)、33ページ。

それに加えての共通点として、個人・チーム・組織といった存在論的次元 (Nonaka and Takeuchi, 1995) 別の学習活動と、その相互作用を想定していることも共通点である。Senge (1990) は「自己マスタリー」と「チーム学習」を原則の1つとしてあげているし、チーム学習によって個々のメンバーも急激に成長するとしている⁸³⁾。Watkins and Marsick (1993) は、個人学習、チーム学習、組織学習の3つのレベルそれぞれで学習を促進する方法を考え、それに社会とのつながりを含めることによって学習する組織を実現する、というアプローチをとっている。Kline and Saunders (1993) は個人学習の結果をふまえて相乗効果を生み出すようなグループ学習を促進するためのビジョンの構築を推奨している。「学習する組織」論は個人学習を促進しながら、それをチームレベル、組織レベルに拡大しながら、存在論的次元間での相互作用を引き起こすような組織マネジメントを想定している。これは Levitt and March (1988) の「学習のエコロジー」、つまり「複数の学習者が同時に学習することによって波及効果が生じる」⁸⁴⁾ ことを考慮に入れているといえる。この点についても実践共同体の考え方と共通しているといえる。実践共同体研究はその出発点である Lave and Wenger (1991) において、学校教育的な教える—学ぶの関係を見つめ直すところから始まっている。仕事の中で学びについて徒弟制を再考することにより提唱された正統的周辺参加 (legitimate peripheral participation) 理論は、学習者が技能を保有する共同体 (=実践共同体) への参加を深めることを通じて、技能の伝承と共同体への参加、および成員としてのアイデンティティの構築を三位一体で進めていくというものである。それによって実践共同体の再生産がなされることを考えると、個人と共同体の相互作用は当初から想定されているものである⁸⁵⁾。

83) Senge (邦訳:2011)、44ページ。

84) 高瀬 (1991)、60ページ。学習のエコロジーについては高橋 (1998) も考察している。

85) 実践共同体理論や正統的周辺参加が含まれる状況的認知 (situated cognition) 研究は、当初から状況的要因を考慮し、「主体と状況の協調的關係から『現場の認知』を理解するという視点で結びついた1つの学際的研究活動」(高木、1996、38ページ)として展開されてきた。状況的認知研究については松本 (2003) で主要な研究をレビューしている。

4つめの共通点は、個人学習（およびチーム学習）を促進する環境を整えることを重視していることである。2つめの個人学習の重視と表裏一体の関係にあるが、「学習する組織」論は学習主体である個人の学習、およびチーム学習を促進する環境を構築することを提唱している。Senge (1990) ではそれを、共有ビジョン (shared vision) の構築によって実現することを求めている。共有ビジョンは組織中のあらゆる人々が思い描くイメージであり、組織に浸透する共通性の意識を生み出し、多様な活動に一貫性を与えるものである。そして Senge (1990) は共有ビジョンによって学習の焦点が絞られ、学習のエネルギーが生まれるとしている⁸⁶⁾。また Garvin (1993) においても学習する組織を作り出す最初の一步として、学習に適した環境を作ること、組織の境界を取り除いてボーダーレスとし、自由なアイデアの交換を促進することであるとしている。Watkins and Marsick (1993) は学習する組織について「学習を取り込み共有するシステムを組み込んでいる組織である」としており⁸⁷⁾、また組織学習について、「何かあたらしいことをするために組織能力を変え、それを組み込み共有すること」⁸⁸⁾と定義している。そして文化 (culture)、構造 (structure) が問題への対処の仕方に影響を与え、学習を生み出し、戦略 (strategy) と余剰資源 (reserves) が結果に対して影響を与え、問題を見つけ出し、その対応を通じて組織変革のための能力を作り出すとする⁸⁹⁾。変革を生み出すことが組織学習の目的であり、そのために組織に必要な要素を個人学習・チーム学習を通じた継続的学習によって生み出すことを重要視している。そして Kline and Saunders (1993) も学習能力を企業の資源に変換することを主張し、学習を促進する「学習リーダー」チームを作り出すことが有効であるとしている。このように「学習する組織」論は組織について、個人学習（およびチーム学習）を促進する環境として捉え、その上で組織変革や知識の獲得、および企業的成果に結びつけるシステムと

86) Senge (邦訳：2011)、281-282ページ。

87) Watkins and Marsick (邦訳：1995)、32-33ページ。

88) Watkins and Marsick (邦訳：1995)、208ページ。

89) Watkins and Marsick (邦訳：1995)、215-218ページ。

しての構築が重要であると考えている。実践共同体研究においては、公式組織の位置づけはより明確に、組織的成果をあげる場であるとともに、実践共同体における学習活動で得られた知識を適用する実践の場であると位置づけている。その考え方は Wenger et al. (2002) における公式組織と実践共同体における学習のサイクルを生み出すという二重編み組織 (double-knit organization) の概念に結実している。

2. 「学習する組織」論と実践共同体研究の相違点

次は「学習する組織」論と実践共同体研究の間の相違点についてまとめてみる。

まず第1に「学習活動が行われる主な場所」である。これは双方の理論の特徴から明白である。つまり「学習する組織」論は「組織」、実践共同体研究では「実践共同体」ということになる。しかしこの部分は2つの理論の根幹ともいえるものであるので、安易に理解しないことが肝要である。

「学習する組織」論は大きく、組織の中での学習活動を促進すること、日常の仕事の中に学習を取り入れることの両方を意図しているといえる。前者の代表は Senge (1990) であり、後者の代表は Garvin (2001) である。しかし両研究ともお互いの立場を否定しているわけではない。Senge (1990) は組織能力を高めるための思考法を体得することが重要であると考えており、そのための学習活動を組織内に限定しているわけではない。他方で Garvin (2001) も仕事の中に学習プロセスを組み入れる重要性を提唱しているが、学習活動を促進するリーダーシップの重要性を指摘している。その上で「学習する組織」論が主な学習の場所を組織内、企業内に想定しているということはいえるであろう。

それに対して実践共同体研究は少し複雑である。それは松本 (2012) で議論したような、実践共同体の主要な研究間における概念の差に起因する。Lave and Wenger (1991) や Wenger (1998) においては実践共同体は公式組織と同一か、それを内包するものである。他方で Brown and Duguid (1991)

や Wenger et al. (2002) は、公式組織と実践共同体は別個の存在とされ、両方に対して多重に所属する多重成員性 (multimembership) が学習を引き起こすとされている。しかしこの差を乗り越えていえることは、実践共同体研究においては学習が起きるのは実践共同体内だけではなく、公式組織においても行われるということである。その上で両者における学習の質の違いを理解しなくてはならない。公式組織においては業務の中でさまざまな学習活動が行われる。代表的なものとして Garvin (2001) は情報収集、解釈、実験といった類型を用いて説明しているが、業務に密着した実践に基づく学習である。それに対して実践共同体における学習は、業務から物理的に離れ、なおかつ異なる視点 (非規範的視点) をもちながら、内省や知識創造を行う複眼的学習となる。実践共同体研究は学習が実践共同体でしか行われないと想定しているわけではないことを、理解しておく必要がある。その上で両者の学習のループを作り出すことが、より質の高い学習を実現することにつながると考えているのである。

「学習する組織」論と実践共同体研究の間の相違点、2つめは「学習する時間」、つまり「いつ学習するのか」という点である。これについては「学習する組織」論では業務内、実践共同体研究では業務外、という分類をすることができる。

「学習する組織」論において学習が業務内で行われているということの意味は、それが OJT と Off-JT において行われているということである。Senge (1990) の「システム思考」「自己マスタリー」「メンタル・モデル」「共有ビジョン」「チーム学習」という5つのディシプリンを OJT ですべて実現するのは困難であるが、業務との関わりは不可欠である。Garvin (2001) は仕事の中に学習プロセスを融合させようと試みている。Watkins and Marsick (1993) は個人・チーム・組織・社会といった複数のレベルでの学習活動を提唱しているし、Kline and Saunders (1993) の10ステップによる学習する組織の構築は、Off-JT の形で進めることができるプログラムを多数内包している。いずれも OJT と Off-JT の枠組みの中で行われることが想定されている。

であろう。

しかし実践共同体における学習活動は、基本的に自律性を強く重視している。したがって業務時間外の時間を利用して、自律的・自発的な学習活動を行うことを想定している。しかし実践共同体の概念の差異によってこれも異なる点、制度化されている実践共同体（Wenger et al., 2002）においては業務時間内に学習活動が行われる点⁹⁰⁾、そして実践共同体での学習活動を公式組織での業務にかさず場合は「学習する組織」論と同じようにOJTによって学習が行われる点は指摘しておくべきであろう。

3つめの「学習する組織」論と実践共同体研究の間の相違点は、学習に対する組織メンバーの姿勢である。これは2つめの「いつ学習するか」という問題に関連するが、「学習する組織」論は学習も仕事の中、OJTやOff-JTの枠組みで行われるため、そこには労働と同じく義務が生じる。業務の一環なので学習をやらなければならないのであるが、もちろん誰もが喜んで学習するわけではない。したがってKline and Saunders (1993)のように、学習を妨げる3つの「学習の壁」、すなわち「論理の壁」「倫理の壁」「気持ちの壁」を打ち破り、学習者の学ぶモチベーションを引き出すさまざまな取り組みがなされている。またSenge (1990)は「独立した、互いに関連のない力で世界が創られているという思い込みを打ち砕く」ことができたとき、学習する組織を作ることができるとしているのも⁹¹⁾、学習の必要性に気づかせることが組織メンバーを学習活動に導く原動力であると考えてのことであろう。

それに対して実践共同体研究は、学習する姿勢は組織への参加に対する姿勢と同義であると考え。Wenger (1998)は学習は基本的にはデザインできないものであるとして⁹²⁾、学習のデザインは、学習者が望ましい形で実践し、同時に共同体におけるアイデンティティを形成するように、学習者の共同体への関わり方（所属：belonging）の度合いをデザインすることであるとす

90) 松本 (2013) において紹介している学習活動は、業務時間内に自律的な学習活動が行われている事例である。

91) Senge (邦訳：2011)、34-35ページ。

92) Wenger (1998)、p. 229.

る⁹³⁾。すなわち共同体の中で参加・不参加や創発的な行動、共同体外との交流や共同作業などの度合いをデザインしていくことである。その参加・不参加を自律的に決めることができるのは実践共同体の大事な原則であるといえる。その上で Wenger et al. (2002) は、実践共同体の構築にあたって5つの段階を規定している。それは「潜在 (potential)」、「結託 (coalescing)」、「成熟 (maturing)」、「維持向上 (stewardship)」、「変容 (transfer)」の5段階に分けられる。「潜在」はすでに存在するネットワークを実践共同体に育てていく段階、「結託」はメンバー間の結びつきや信頼関係を築いていく段階、「成熟」は実践共同体の役割や焦点を明確にする段階、「維持向上」はその勢いを持続させ、「変容」は場合によって実践共同体以外の形態（企業に制度化されたり、役割を終えて衰退したり）になる、という段階である。そしてそれぞれの段階の過渡期にはトレードオフ（2つの相反する方向性の間の緊張関係：developmental tensions）の解決が求められる。具体的には、潜在段階では既存のメンバーと新メンバーのバランス、結託段階では共同体の求める価値を早いうちに提供するか、自発的発見を待つかというバランス、成熟段階では規模の拡大と集中のバランス、維持向上段階では他者への開放をうまくコントロールする必要があるという。このトレードオフの解消は、メンバーの参加意欲を引き出すことにつながっている。それでも自律的な運営が特徴であるからこそ、その参加姿勢・学習姿勢も自発性を重視し、その上で参加を促す工夫をすべきであると Wenger et al. (2002) は主張しているのである。

4つめの相違点は、その境界 (boundary) についての考え方である。実践共同体の基本的な考え方の1つとして、実践によってその境界が決められるというものがある。Wenger (1998) は学習者の実践による状況との相互作用によって、その共同体の境界 (boundary)、ローカリティ (locality)、そして共同体の一員であるというアイデンティティ (identity) は相互規定される。

93) Wenger (1998), p. 231.

そしてそれはたえざる実践によって常に変容していくとしている。また Wenger et al. (2002) においても、学習者は複数の実践共同体に多重に所属し、両者を結びつけていくことにより学習は活性化するとしている。松本 (2010, 2011a, 2011b, 2013) の複数の研究でも、その多重成員性が学習やアイデンティティの構築に良い影響を与えていることを指摘している。

それに対して「学習する組織」論は基本的に自分たちの所属する組織内、企業内に限定した議論がなされているといえる。Garvin (1993) では学習する組織を作り出す最初の一步として、組織の境界を取り除いてボーダーレスとし、自由なアイデアの交換を促進することであるとしているが、これは組織間関係のことであり、企業の境界を越えるという糸ではない。また Senge et al. (1994) の組織コミュニティ (community organization) や、Watkins and Marsick (1993) の社会との関係を重視する姿勢は企業外に目を向けているが、いずれも学習を促進する環境についての議論である。組織学習論の影響を多分に受けている「学習する組織」論は、その境界にかんする考え方が組織内に無意識に限定されていても不思議ではない。

5つめの相違点は、その目的である。正確にはその目的の順番ということができる。学習する組織の目的は、行動の変化や組織変革である。学習はそれを正しく効率的に行うために行われ、そのために学習能力を向上させることが学習する組織の意図するところである。Senge (1990) は学習する組織は学習によって組織行動を規定し、そこから組織のマネジメント、戦略立案、および長期的な競争優位の構築など、経営学における様々な問題に応用することが考えられている。Garvin (2001) は学習する組織の定義にもあるように、新たな知識や洞察を反映させるよう意図的に行動を修正していくことが目的である。Watkins and Marsick (1993) もまた学習する組織の定義について、継続的に学習し、組織そのものを変革していく組織であるとし、組織変革をその目的にしている。Kline and Saunders (1993) の10のステップは、学習する組織に変革するための段階である。このように「学習する組織」論はその組織変革や意識・行動の変革という目的のために学習という手段を用い

るという順序になっている。だからこそ Senge (1990) のいうように、学習する組織の重要性は適応学習ではなく、構造を変え、生成していく生成的学習にとって大きな役割を果たすとしているのである。

それに対して実践共同体研究の想定する目的は、学習そのものである。Wenger et al. (2002) は実践共同体を公式組織とは別のものとして位置づけることで、学習の自律性を確保している。しかしその学習が組織的な成果につながる必要はないというわけではない。Brown and Duguid (1991) は仕事・学習の理解とイノベーションを促進するためには、現場での実践と規範的な実践の間に、非規範的な共同体のプロセスを認める実践共同体を考える必要があるとしているし、Wenger et al. (2002) も実践共同体によって生み出した知識が、知識を資産として扱い、競争優位の源泉とできるとしている。ただそれを実践するのは公式組織による経営活動である。したがって実践共同体は公式組織の経験を持ち帰り、自律的な学習活動によって知識を深めていくことを目的とすることができるのである。

以上のように「学習する組織」論と実践共同体研究を比較してきた。それ

表4 「学習する組織」論と実践共同体研究の共通点・相違点

	「学習する組織」論	実践共同体研究
共通点	学習における「意識の変革」の重視 学習主体としての個人の重視 個人・チーム・組織というレベルごとの学習と相互作用 学習環境を整える役割の重視	
相違点	学習する場所：組織内	学習する場所：実践共同体と公式組織
	いつ学習するか：業務内で OJT と Off-JT の枠組み内で	いつ学習するか：業務外（その結果を基に業務内でも）
	メンバーの学習姿勢：義務	メンバーの学習姿勢：自律的
	境界：組織内・企業内で不変	境界：メンバーの実践によって可変的
	目的：組織変革や意識・行動変革	目的：学習そのもの

は表4のようにまとめられる。

3. 「学習する組織」論から見た実践共同体研究の意義

以上のように「学習する組織」論と実践共同体研究の比較により、共通点と相違点を明らかにしたところで、最後に「学習する組織」論から見た実践共同体研究の意義について考察することにする。

まず1つは、「学習する組織と実践共同体は併存可能である」ということである。「学習する組織」論の代表的な研究をレビューした結果、実践共同体、すなわち自律的な学習のための共同体という概念を内包している研究は見当たらなかった。それは Wenger et al. (2002) でいう二重編み組織の公式組織という部分を、学習する組織に代替しても問題はないことを意味する。学習する組織と実践共同体は同種概念ではなく、むしろ双方の不足を補完し合う関係を構築することができるということがいえる。

そこから派生する問題に対する答えが、もう1つの意義である。すなわち「実践共同体が補完する学習上の意味とは」という問題である。本論文の冒頭であげたように、もし学習する組織が組織、そして組織メンバーの行う学習能力と機能をすべて持ち合わせているなら、実践共同体を構築して学習する必要はない。それでは実践共同体が補完する学習上の意味とは何であろうか。

第1に、学習する組織が意図する、組織メンバーの意識の変革である。Senge (1990) のいうメンタル・モデルの変更、Watkins and Marsick (1993) のいう準拠枠の変更の意味するものである。この意識の変革を実現するために、Senge (1990) はシステム思考の概念を提唱しているし、Garvin (2001) の実地踏査実験はそれをもたらすものである。Watkins and Marsick (1993) は準拠枠を変更するチーム学習を強化するための3つの方策、アクション・リサーチ (action research)、アクション・リフレクション学習 (action-reflection learning)、アクション・サイエンス (action science) を提唱している。そして Kline and Saunders (1993) の10のステップの前半はすべて意

識の変革を意図しているものである。しかしこれらの手法やプログラムを用いても、従業員の意識の変容は簡単ではない。それは加護野（1988）の企業パラダイムの頑強さの例で明らかである。

そこに対して有益な貢献ができると考えられるのが実践共同体における複眼的学習である。Brown and Duguid（1991）は仕事・学習・イノベーションの3つの問題について、実践共同体の意義を考察している。まず仕事では実践共同体が現場での知識を発展させ、即興的な実践を支援し、そのことで現場の規範の仕事（canonical work）と、非規範的な性格をもつ周辺の仕事の間隙を埋める（あるいは両者を接近させる）役割を果たしていると指摘している。学習については、組織論で一般的に語られる、規範的で境界がはっきりしていて組織によって構築される集団と違い、実践共同体は認識されないし非規範的な性格であるとする。実践共同体は流動的で、相互進入性があるが境界がなく、そして創発的である。そこから学習にかんする中心的問題は、創発や既存の実践共同体の発見と支援であるとする⁹⁴⁾。最後の革新、イノベーションについても実践共同体がリッチで流動的で非規範的な世界の視点を提供し続けることで、組織の固定的で規範的な視点と、実践を変容する挑戦の間にあるギャップを埋めるとしているのである⁹⁵⁾。現場での実践が組織や環境に対する新しい視点を生み出し、それがイノベーションのきっかけになるという考え方である。規範的視点から逃れ、非規範的な視点からの視点を加えることで、その差異から学ぶ複眼的学習、これこそが学習する組織に対して実践共同体が果たせる補完的役割である。

もう1つは「知識の深化」である。実践共同体は自律的な学習そのものを目的としている。それは組織的成果に縛られない学習活動を可能にする。そしてそれは学習者の強いコミットメントと実践を生み出し、専門的な知識創造を促進することができる。「学習する組織」の目的は意識の変容と行動の変化、そして組織変革である。このベクトルの違いは、組織に対して異なる

94) Brown and Duguid (1991), pp. 48-49.

95) Brown and Duguid (1991), p. 50.

種類の知識をもたらし、それが両者の学習に対して相互作用を促進すると考えられる。二重編み組織が想定する学習のループは、異なる方向性の学習に対しても、相互作用をもたらすといえよう。

VIII おわりに

本論文では「学習する組織 (learning organization)」論について文献レビューをおこない、それと実践共同体 (communities of practice) との間にどのような共通点や相違点があるのかを明らかにした。その上で、実践共同体の理論にどのように適用できるかについて考察をしてきた。両者は共存可能で、しかも補完的・相互作用的な存在であるという結論は、今後の実践共同体研究にとって重要であると考えられる。今後は学習する組織の組織変革活動の一部を実践共同体が担うことや、実践共同体の知識創造を組み入れた学習する組織の形態について議論することもできると考えられる。「学習する組織」論が実践共同体研究によって活性化することは、実践共同体研究にとっても好ましいことである。

(筆者は関西学院大学商学部教授)

<参考文献>

- 安藤史江 (2001). 『組織学習と組織内地図』東京：白桃書房。
- Argyris, C. and Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Brown, J. S. and Duguid, P. (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.
- Brown, J. S. and Duguid, P. (2000). *The social life of information*. Boston, MA: Harvard Business School Press. (宮本喜一訳 [2002]. 『なぜITは社会を変えないのか』東京：日本経済新聞社。)
- Daft, R. L. and Weick, K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, Vol. 9, No. 2, pp. 284-295.
- Duncan, R. and Weiss, A. (1979). Organizational learning: Implications for organizational design. in E. M. Staw (Ed.), *Research in organizational behavior*, Vol. 1, Greenwich, Conn.: JAI Press, pp. 75-123.

- Easterby-Smith, M. (1997). Disciplines of organizational learning: Contributions and critiques. *Human Relations*, Vol. 50, No. 9, pp. 1085-1113.
- Fiol, C. M. and Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review*, Vol. 10, No. 4, pp. 803-813.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, Jul-Aug, pp. 78-91. (徳岡晃一郎訳 [1993]. 実践段階に入った「学習する組織」。『ダイヤモンド・ハーバード・ビジネス』Oct-Nov, pp. 22-36.)
- Garvin, D. A. (2001). *Learning in Action*, Boston, MA: Harvard Business School Press. (沢崎冬日訳 [2002]. 『アクション・ラーニング』東京：ダイヤモンド社。)
- Hedberg, B. L. T. (1981). How organizations learn and unlearn. in P. C. Nystrom and W. H. Starbuck (Eds.), *Handbook of organizational design, Vol. 1*. New York: Oxford University Press, pp. 3-27.
- 伊丹敬之・加護野忠男 (2007). 『ゼミナール経営学入門 (第3版)』東京：日本経済新聞社。
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models: towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press. (海保博之監修・AIUEO 訳 [1988]. 『メンタルモデル—言語・推論・意識の認知科学』東京：産業図書。)
- 加護野忠男 (1988). 『組織認識論』千倉書房。
- 金井壽宏・楠見孝 (編) (2012). 『実践知—エキスパートの知性』東京：有斐閣。
- Kline, P. (1988). *The everyday genius*. NC: Great Ocean Publishers. (神田昌典監修、井出野浩貴・永田澄江訳 [2003]. 『エブリデイ・ジーニアス—「天才」を生み出す新しい学習法』東京：フォレスト出版。)
- Kline, P. and Saunders, B. (1993). *Ten steps to a learning organization*. NC: Great Ocean Publishers. (今泉敦子訳 [2002]. 『こうすれば組織は変えられる！—「学習する組織」をつくる10ステップトレーニング』東京：フォレスト出版。)
- Kuhn, T. (1963). *The structure of scientific revolutions*, Chicago: University of Chicago Press. (中山茂訳 [1971]. 『科学革命の構造』東京：みすず書房。)
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated cognition: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (佐伯胖訳 [1993]. 『状況に埋め込まれた認知：正統的周辺参加』東京：産業図書。)
- Levinthal, D. A. and March, J. G. (1981). A model of adaptive organizational search. *Journal of Economic Behavior and Organization*, Vol. 2, pp. 307-333.
- 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.
- March, J. G. and Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*, Oslo: 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。)
- Marsick, V. J. and Watkins, K. E. (1990). *Informal and Incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Marquardt, M. J. (2004). *Optimizing the power of action learning*. California: Davies-Black Publishing. (清宮普美代・堀本麻由子訳 [2004]. 『実践アクションラーニング入門』東京：ダイヤモンド社。)
- 松本雄一 (2003). 『組織と技能』東京：白桃書房。
- 松本雄一 (2010). 陶磁器産地における実践共同体の形成と技能の学習。日本認知科学会第28回大会発表論文集、pp. 657-662.
- 松本雄一 (2011a). 自治体マイスター制度の展開 —現状と展望についての考察。関西学院大学『商学論究』Vol. 59, No. 2, pp. 85-109.
- 松本雄一 (2011b). 教育サービス会社の人材育成と実践共同体の構築。経営行動科学学会第14回年次大会発表論文集、pp. 442-447.
- 松本雄一 (2012a). 二重編み組織についての考察。関西学院大学『商学論究』Vol. 59, No. 4, pp. 73-100.
- 松本雄一 (2012b). 実践共同体概念の考察—3つのモデルの差異と統合の可能性について—。関西学院大学『商学論究』Vol. 60, No. 1-2, pp. 163-202.
- 松本雄一 (2013). 実践共同体の学習活動が職場組織にもたらす影響についての研究—「学習療法」普及の事例から—。日本労務学会第43回全国大会研究報告論集、pp. 100-106.
- 松尾睦 (2012). 『職場が生きる人が育つ「経験学習」入門』東京：ダイヤモンド社。
- Meyer, A. (1982). Adapting to environmental jolts. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 27, No. 4, pp. 515-537.
- 中原淳 (2010). 『職場学習論—仕事の学びを科学する』東京：東京大学出版会。
- Nonaka, I. (1990). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, Nov-Dec, pp. 96-104.
- Nonaka, I. and Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press. (梅本勝博訳 [1996]. 『知識創造企業』東洋経済新報社。)
- Orr, J. E. (1990a). *Talking about machines: An ethnography of a modern job*. NY: ILR Press.
- Orr, J. E. (1990b). Sharing knowledge, celebrating identity: Community memory in a service culture. D. Middleton and D. Edwards (Eds.), *Collective Remembering*. London: Sage Publications, pp. 169-189.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. (柳沢昌一・三輪健二訳 [2007]. 『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』東京：鳳書房。)
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency. (枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子訳 [2011]. 『学習す

- る組織—システム思考で未来を創造する』東京：英治出版。）
- Senge, P. M., Kleiner, A., Rberts, C., Roth, G., Ross, R. and Smish, B. (1994). *The Fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. New York: Crown Business. (柴田昌治・スコラ・コンサルト監訳、牧野元三訳 [2003]. 『フィールドブック学習する組織「5つの能力」』東京：日本経済新聞社。)
- Senge, P. M., Kleiner, A., Rberts, C., Roth, G., Ross, R. and Smish, B. (1999). *The dance of change: The challenges of sustaining momentum in learning organizations*. New York: Crown Business. (柴田昌治・スコラ・コンサルト監訳、牧野元三訳 [2004]. 『フィールドブック学習する組織「10の変革課題」』東京：日本経済新聞社。)
- 白石弘幸 (2009). 組織学習と学習する組織. 『金沢大学経済論集』. Vol. 29, No. 2, pp. 233-261.
- 高木光太郎 (1996). 実践の認知的所産. 波多野諠余夫 (編) 『認知心理学5 学習と発達』東京：東京大学出版会。pp. 37-58.
- 高橋信夫 (1998). 組織ルーチンと組織内エコロジー. 『組織科学』 Vol. 32, No. 2, pp. 54-77.
- 高瀬武典 (1991). 組織学習と組織生態学. 『組織科学』 Vol. 25, No. 1, pp. 58-66.
- Tsang, E. W. K. (1997). Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, Vol. 50, No. 1, pp. 73-89.
- Watkins, K. E. and Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization*. San Francisco: Jossey-Bass. (神田良・岩崎尚人訳 [1995]. 『「学習する組織」をつくる』東京：日本能率協会マネジメントセンター。)
- Weisbord, M. and Janoff, S. (1995). *Future search: Getting the whole system in the room for vision, commitment, and action*. San Francisco: Berrett-Koehler. (香取一昭・ヒューマンバリエーション訳 [2009]. 『フューチャーサーチ—利害を越えた対話から、みんなが望む未来を創り出すファシリテーション手法』東京：ヒューマンバリエーション。)
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice: the structure of knowledge stewarding. Despres, C. and Chauvel, D. (Eds.) *Knowledge horizons: the present and the promise of knowledge management*. Woburn, MA: Butterworth-Heinemann, pp. 205-224.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press. (野村恭彦監修、櫻井祐子訳 [2002]. 『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』東京：翔泳社。)