

組織学習のモーメントに関する予備的考察

A Preliminary Study of Moments in Organizational Learning

古澤 和行

Kazuyuki KOZAWA

和文要旨：

本稿では、組織学習のモーメントに関する予備的考察を行う。組織学習のモーメントとは、組織において学習が起きる諸瞬間のことを指す。Weick & Westley (1996) によれば、そのような学習のモーメントはシングルループ学習とダブルループ学習の交差点を表すという。ここでは先行研究をレビューした上で、学習のモーメントが組織学習をどのように促進するのかについて整理・分析する。その結果、組織学習が促進されるためには秩序と無秩序の並置が求められることを明らかにした。

英文要旨：

This paper shows a preliminary study of moments on organizational learning. According to Weick and Westley (1996), such moments represent the intersection of double-loop learning and single-loop learning. We discuss how that moments promote organizational learning. As a result of our study, we suggests that moments of learning need to include the juxtaposition between order and disorder.

和文キーワード：組織学習、モーメント、シングルループ学習、ダブルループ学習

英文キーワード：organizational learning, moments, single-loop learning, double-loop learning

目 次

1. はじめに
2. 組織における学習の契機に関する先行研究
3. 組織学習のモーメント
 - 3-1 学習と言語
 - 3-2 学習と行動
 - 3-3 学習と資源
4. 組織学習における並置の意義
5. 結語

1. はじめに

本稿では組織学習のモーメントに関する予備的考察を行う。組織学習のモーメントとは、本稿では組織において学習が起きる諸瞬間であると定義する。その上で、このモーメントがどのようにして生じるのか。またモーメントの特性によって組織学習に変化があるのかどうか。どのようなモーメントであれば、組織が持っている既存の認知枠組みを強化・拡大するような学習を促進するのか。他方で、どのようなモーメントであれば、組織にはない新しい認知枠組みを構築・創造するような学習を促進するのか。そのモーメントの特性や違いを探究することによって、Argyris & Schön (1978, 1996) が示したシングルループ学習とダブルループ学習の間の切り替えや行き来をどのようにしたら行えるのかについて明らかにしていきたい。

本稿では、まず組織における学習の契機に関する先行研究をレビューする。ここでは、はじめに組織における学習の契機について論じた Hedberg (1981) や Louis & Sutton (1991)、Weick (1995) などの研究を取り上げ、ついで新たな知識やアイデアの創造のための発想技法としてブレインストーミングやショーン(1998)のリフレクション、パース (Pierce) のアブダクションなどについても言及する。

次に、組織学習のモーメントに関して Weick & Westley (1996) が指摘する言語、行動、資源との関係について整理することで、組織においてどのように学習プロセスが進展し、促進されるのかについて明らかにする。その上で、組織学習を促進する上で求められる並置という概念について明らかにするとともに、その意義について議論する。最後に結語として本稿のまとめと今後の課題について整理する。

2. 組織における学習の契機に関する先行研究

組織学習論には長い研究の歴史と数多くの研究成果の蓄積がある。しかしながら、Fiol & Lyles (1985) が指摘するように組織学習論は多岐にわたって研究が行われており、統一的な見解や合意がとれているようなものはほとんどない。したがって、すべての組織学習研究が組

織学習のモーメントについて言及している訳ではない。ここでは、組織学習のモーメントについての理解を深めるために、数多くある組織学習研究の中でも学習の契機や学習を生み出す方法論について言及しているものを順に取り上げ、整理する。

まず Hedberg (1981) は、学習の契機として次の3つを挙げている。第一に、問題の発見である。組織は、通常、問題解決を図ることで学習を行うことができるが、この学習が始まるためには問題が存在していなければならない。なぜなら、問題がないのに解決に向けた具体的な動きに入ることができないからである。このため、問題が発見されたり、予期と業績の間のギャップが大きいことが分かったりすることは、組織が探索活動を開始するために不可欠となる。たとえば、March & Simon (1958) は、不満足がこれらの問題の発見やギャップの気づきをもたらす主要な契機の1つであることを指摘している。ただし、組織は全ての問題に反応するわけではない(Hedberg, 1981)。なぜなら、多くの刺激が知覚フィルターによって消去されてしまうからである。Barnard (1938) の無関心圏の議論を持ち出すまでもなく、われわれは全ての刺激に対して逐一判断や処理を下すのではなく、ある程度まとまった範囲の刺激であったり、通常の範囲を超えたりするような大きな刺激について、刺激を認識し、それに対する対応を考えるのである。すなわち、問題として認識され、組織の調整や再編成が生じるためには、刺激や変異、変化の程度が比較的大きくなければならないのである (Bonini, 1963)。

第二の学習の契機は、機会である。Cyert & March (1963) は、組織に蓄積されているスラックの存在がどのように学習を引き起こすのかについて考察した。その結果、組織スラックの余剰量が十分にある場合とスラックが急激に減少した場合の両方が探索と学習を引き起こすことを指し示した。Levitt & March (1988) が指摘する有能さの罠 (competency trap) により、成功した組織の多くは、過去に成功したやり方に固執し、環境の変化に対して鈍感になる。このため、成長期を終え成熟期に入った組織は、自らが気づかないうちに、徐々に停滞に陥ることになる。そして、市場環境が変化し、従来の

やり方や手続きが廃れたものになったことに突如として気づくことになるのである。スラック資源が十分にあればこれらの資源が枯渇する前に何らかの新しい成長軌道にのせる方法を見出すことができるかもしれないし、逆にスラック資源がほとんどないような状態に陥りそうになれば何らかの対策を施さなければならないと危機感を覚え、学習が進行すると考えられる。適度なスラックがある場合には、ゆったりと次なる成長軌道を模索する余裕はないが、何か新しいことを始めて、現状を打破しなければならぬという状況にまでは至っていないため、新しい戦略を立案するのが後手にまわってしまい、適切な学習の契機を逃してしまう可能性がある。

第三の学習の契機は、人である。組織メンバーによる行為により、学習が引き起こされるということもある。Hirschman (1970) は、発言と退出により組織メンバーは組織に影響を及ぼすことができることを示した。組織メンバーは忠誠心が十分にあれば、組織にとどまり発言権を行使するが、忠誠心がそれほど高くなかったり発言した意見を組織が封じ込めたりする場合には組織を立ち去ることもある。このため、有能なメンバーが立ち去ってしまうと、組織は急速に退化し実行力を失うことになる可能性がある。また、リーダーシップの危機も学習の契機を提供する。Hedberg (1981) によれば、リーダーシップに危機が生じるような事態に組織が陥った際に、再方向づけが行われていたという研究が複数あることを指摘している。リーダーシップの危機は、従来の方向づけを見直し、新たな戦略や方針によって組織の進路を転換していくための学習の契機となると考えられる。

次に Louis & Sutton (1991) は、学習の契機として、次のような3つの状況をあげている。すなわち、第一に、人が状況を非日常的ないし新奇なものとして経験するとき、第二に、認知の食い違いが発生するとき、第三に、人為の主導、つまり、人が考えることを強要されたり、公然と質問されたりするときである。このような状況は、既存の認知枠組みによって当初から想定されていたものではない。したがって、このような状況は既存の認知枠組みからの逸脱を意味している。このような状況に直面した場合

には、既存の認知枠組みとは異なる次元から捉えることのできる契機となるのである。

また同様に Weick (1995) は、学習の契機として次の2つをあげている。それは第一に、理由のわからぬ強化、新奇性、望ましくない状況そしてあいまい性といった予期せざる新しい事象によってもたらされるものと、第二に乖離、過剰な情報、複雑性や攪乱、そして不確実な推量といった予期された事象が生じなかったことによってもたらされるものである。

最後に新たな知識やアイデアの創造のための発想技法としてブレインストーミングのような発想技法やリフレクション、アブダクションといった意味づけのプロセスについて考察する。ブレインストーミングとは、問題に関連のありそうなアイデア、知識をすべて吐き出す発想技法である。このような方法論を意図的に導入することによって、既存の認知枠組みを揺るがすような気付きが得られることもある。リフレクション (reflection) についてショーン (1998) は次のように説明している。「リフレクションは、驚くという経験に密接に結びついている。ときどき、その行為のさなかに何をしているのかを考えることもある。その行為が驚きに結びついた時、それが心地良いものであれそうでないものであれ、われわれはリフレクションによって対応するのである。つまり、それをやりながら何をしているのかに思いを及ぼし、それがどういうことかを新たに意味づけるのである。そして、それがさらなる行為に影響を与えるようになる」(166頁、一部修正)、と。このような過程によって、リフレクションは行われ、新たな行動を生み出すための知識が獲得されることになる。われわれは、「知識体系の変化の大小に関わらず、常に学習し続け、それを行為に反映させ続けている」(内藤, 1991, 241頁) のであるが、その意味では、このリフレクションは知識を生み出し、獲得したり、知識体系を変化させるための源泉ということができる。

科学者であり哲学者、論理学者のピアース (Pierce) は、アブダクションを次のように説明をしている。アブダクションとは、何か新しく起こったことを説明しようとする思考プロセスである。まず、起こったものは起こってしまったものだから、それを受け入れようとする。し

かし受け入れるためにはそれなりに納得できる理由が必要になる。そのために、今ある知識を応用させて最大限新しいことが見合いそうなある仮説を考えるのである。このようなアブダクションによって導かれる仮説は、今ある知識(既存の認知枠組み)に基づいて見出されたものである。

以上、ここでは組織における学習の契機について論じた諸研究についてみてきた。これらの研究成果を整理すると、次のような3つに分類できよう。第一に、認知や予期に関連するもの：すなわち、Hedberg (1981) の問題の発見や Louis & Sutton (1991) の認知の食い違い、Weick (1995) の予期された事象が生じなかった場合、ブレインストーミングやリフレクション、アブダクションなどが含まれる。第二に、経験や行為に関連するもの：すなわち、Hedberg (1981) の人や Louis & Sutton (1991) の非日常の経験などが含まれる。最後に、資源や事象に関連するもの：すなわち、Hedberg (1981) のスラック資源や Weick (1995) の予期せざる新しい事象などが含まれる。

3. 組織学習のモーメント

本節では、組織学習のモーメントがどのように学習に資するのかについて先行研究のレビューに基づいて、言語、行動、資源の3つの観点から考察する。ここで、言語を取り上げるのは、われわれの思考である認知や予期は言語によって処理され、判断が行われるからである。

3-1 学習と言語

学習するということは、個人間のレベルであれ、個人内のレベルであれ、言語を使用し意思疎通をするということである (Weick & Westley, 1996)。言語は、行為や行動に沿った内省を行うための重要な道具である。言語は社会的現象であり、学習は言語を通じて生じることを考慮すれば、学習が本来的には個人間や組織における関係や関連の中に埋め込まれているものであることが理解できる。

言語は、忘却とも親密なつながりがある (Koestler, 1964; Freud, 1905; Levi-Strauss, 1963; Leach, 1972)。物事に名前をつけること

は、あるものと別のものを区別し理解を深めるだけでなく、抑制することでもある。たとえば、虹は、色の連続体であるが、赤、橙、黄といった区別をするためには、赤から橙をつなぐスペクトルの部分を「見ない」必要がある (Leach 1972)。

組織的文脈の中でアイデアを明確に言う場合、われわれはほんやりとしてはっきりしない感覚的なものから高い正確性をもった言葉へと変換しているのである。明確な言語化は、イメージの多様性や諸特性の豊富な知覚を失わせてしまう一方で、合理的な思考や論理的な思考をするためには必要なことである。

学習は、意思疎通のダイナミクスおよび意識レベル間の緊張と深く結びついている。われわれは、何かを「見る」ために、「見ない」ということをしなければならない。学習するということは、これまで見ていなかった部分を「見る」必要がある。このように学習は、見ることと見ないこと、名前を付けることと名前を付けないこと、思考をまとめることとばらばらにすること、の両方の能力を必要とする (Weick & Westley, 1996)。

ユーモアやジョークの研究によれば、それらは名前のないものに名前をつけること、無意味なもので意味あるものを混乱させること、および秩序だった思考体系に無秩序を生み出すことである、とされている (Weick & Westley, 1996)。Koestler (1964) は、創造性の源泉をユーモア、発見そして芸術の3つに分けている。この3つの中でユーモアは、「無意識さの表現を許容し認め、真実を埋没させることもなく、意識的なものを遊離させたりもしない」 (Weick & Westley, 1996, p.451) と指摘する。Freud (1905) は、ジョークは「二重の意味」を生み出すよう圧縮し、一体化し、修正したものであると述べている。ジョークにより、われわれは、名前がないものに名前をつけ、以前は分離したままであったものをつなげるのである。

また Emerson (1969) は、病院でのジョークの機能について研究し、ジョークは患者とスタッフの間でタブーとされているもの、すなわち「死」を扱うための密かな方法として機能することを示唆している。たとえば、ジョークを用いることによって、死に逝く患者に、否定的

な治癒状況をもたらすことなしに死に逝くことを受け入れてもらうことができるという (Weick & Westley, 1996)。

ユーモアやジョークは、すべての秩序を破壊するのではなく、一時的・部分的な破壊によって、代替的な現実、「忘れられた」真実、異常な情報などが組織の中に入ってくるような瞬間をプロセスの中に提供するのである。要するに、ユーモアは秩序を失うことなく、組織が学習を行うための柔軟性、調整、見識を提供するのである。

3-2 学習と行動

次に、学習と行動との関係について考察したい。学習は、刺激-反応 (SR) 図式によって説明されることが少なくない。SR による学習理論では、ある刺激に対して新たな反応が引き起こされるようになった場合、学習が行われたと捉える。したがって、このアプローチは行動の変化に学習の焦点を当てていると考えられるであろう。また Follet (1924) によれば、「個人の活動は、ある意味、状況からの刺激によってのみ引き起こされる。…刺激は結果の原因でも反応でもない…原因と結果は、われわれがプロセス全体の中から分離した諸瞬間を見たときに、状況の中のある瞬間を描いたものである」(pp.60-61) と指摘されている。このような行動プロセスにおけるモーメントとして学習を捉える見方は、行為ルーティンの中に見られる学習に注目したものである。

Weick & Westley (1996) は、行為ルーティンの中の瞬間に生じる学習の事例として飛行機のニアミスを取り上げている。「たとえば、システムが情報を得ることから生じる誤り (エラー) は学習の瞬間である。同じコースを飛ぶ2機の飛行機の間ニアミス (Tamuz, 1988) は、安全な間隔という秩序およびこの間隔を失ってしまったという無秩序が混ざり合ったものである。実際、この瞬間というのは、航空交通システムが (飛行機を) 見過ごしていたことを見つけたことから生み出されたのである。しかし、その瞬間は束の間である。機会が開き、そしてそれらが秩序のある報告を受けるとすぐに閉じてしまう。」(p.449)

この事例は学習の瞬間には秩序と無秩序の両

方があるという事実を描いている (Weick & Westley, 1996)。March et al. (1991) は、「パイロットが衝突を避けようとする時はいつでも、その出来事に恐怖と不適切さの両方があることを証言する。学習が、どのくらい組織が災害という事態になりやすいか、すなわち安全を装った危険な現実性、または災害が避けられたという事実、すなわち危険を装った安全、のどちらを強調すべきか、はっきりしない」(p.10) と述べている。

その瞬間が危険を装った安全 (すなわち、通常の行為ルーティンどおりに行うことで災害が避けられた) と解釈されれば、新たな行為ルーティンを獲得するという学習は行われぬ。エラーが生じる瞬間というのは、秩序と無秩序が並置した瞬間であり、ある場合には組織化されたものを脱組織化する瞬間であったり、ある場合にはルーティンを破壊する瞬間であったりする。エラーによって破壊された秩序は再機能させる必要があるが、このようなエラーによる突然の機会に、どのように反応するのかということが学習に影響を与えるのである (Weick & Westley, 1996)。

次に Polanyi (1966) の暗黙知について取り上げる。Polanyi (1966) は、「我々は語ることができるより多くのことを知ることができる」(p.4) と、暗黙知について言及している。何を知っているのかを口では言えなくても、どう行動するのかはわかっていることはある。日常生活では、特に考えることもなく、行動したり、意識したり判断したりしている。多くの場合、どうやってそれを学んだのかも覚えていない。歩くといったような基本的な行為も、このカテゴリに入る。つまり行動の中にも知識があると言えよう。したがって、行動の中に知識があるとすれば、行動の変化は知識を増やすこと、学習につながることになる。

行動の変化が起こるための源泉として少なくとも3つ考えることができる (古澤, 2004)。第一に、計画に基づいて行動をしようとした時に、当初予想したこととは異なるような要因や結果によって、元の行動とは異なった行動になる場合である。多くの場合、計画的な変化は困難であり (Reger et al., 1994)、「何」をすべきか知っているだけでは不十分である (Pfeffer &

Sutton, 1999)。実際に行ってみると、意図したようには行かないことがほとんどである (Merton, 1940; March & Simon, 1958; 長谷, 1991; ショーン, 1998)。March & Simon (1958) は、このような予期されなかった連想の喚起、予期されなかった刺激の発生、および刺激が予期した集合を喚起できない過程を、病的過程と呼んでいる。

次に挙げられるのは、試行錯誤によるものである。試行錯誤の場合には、はじめから予定している行為や行動がないので変化したかどうかという議論には直接的に結びつかないかもしれないが、様々な行動を試すことにより、結果的に従来の行動とは変化したようなものが現れるという意味では、これも含めることができる。

最後に、実験 (experimentation) によるものである。前の2つの行動の変化と言うのは、意図せざる変化、即ち受身的な変化や、試行錯誤による変化、即ち偶然的・場当たりの変化であるが、実験はもっと能動的で積極的な行動の変化である。なぜなら「実験をすることの目的は、仮定をテストすることにある」(Burton & Obel, 1984, p.47) からである。つまり、「実験者は、ものごとが始まるまで待つ必要はなく、…問題に相応しい方法で行う」(Weick, 1965, p.198) ことができるのである。また、同様に Evans (1999) は実験について「実験とは、…伝統的な仮定・想定に挑むことを意味する」(p.13) と指摘し、これが革命的、つまり創造的なアイデアにつながるとしている。Yeung et al. (1999) は、組織学習についての類型化を行い、実験による学習は「新しいアイデア、新しい製品やプロセスを試すことによる組織学習である。その学習の主な源は、(直接経験を)顧客や従業員である。彼らは、コントロールされた実験を通して組織学習を達成するのである」(p.37) としている。

Garvin (2000) は、多くの学習方法が世間で受け入れられているが、未知なものや革新的なものを起こすための学習方法としては、実験という形式が求められると指摘している。特に、実験は科学者やエンジニアの間で長い期間用いられてきたが、研究開発部門やマーケティング部門だけでなく、マネジャーも実験を用いる必要があるとしている。実験の際に、「マネジャー

は既存の知識や結果を仮のものとか暫定的なものとして扱わなければならない。さもなければ、実験が名ばかりになってしまう」(p.140) のである。また実験は、観察とは異なる概念である。観察は大部分が受身的な行為であるが、それに対して実験は条件を(場合によっては環境さえも)計画的に操作するという能動的な行為である (Garvin, 2000)。

3-3 学習と資源

次に、ここでは学習と資源の関係について明らかにするために組織文化を取り上げ、議論したい。なぜなら、組織の活動によって生じた成果が積み重ねられ、蓄積した資源によって文化は構成されるからである。換言すれば、組織文化は蓄積された資源を反映したものである。

Weick & Westley (1996) によれば、文化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と指摘している。また、組織学習と文化の関係について論じた Cook & Yanow (1993) は、両者の関係を次のようにまとめることができると指摘している。第一に、一緒に行為や実践を行っている人々の集団は1つの文化として理解できる。第二に、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、文化は構築される。第三に、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人工物である。最後に、組織は意味や具体物の修正や維持(文化的アイデンティティの変化や保存)の活動を継続的に行っている。以上のことから、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 Cook & Yanow (1993) は定義している。

また Dutton & Penner (1993) によれば、組織アイデンティティは「組織文化を構成している信念全体の一部分である」(p.95) とされるが、組織アイデンティティは、組織メンバーが、中核として、永続的なものとして、また組織について独創的または差異的なものとして感じるものであり、他のメンバーも同様に共有し

ていると信じているものである (Dutton & Penner, 1993; Albert & Whetten, 1985)。通常、組織においてそのアイデンティティは目に見える象徴、すなわちロゴや製品等の資源の中に具現化されている。このような組織アイデンティティを反映する組織の資源によって、どのように新たな知識と既存の知識を並置するような学習が行われるのかをみていきたい。

Cook & Yanow (1993) が調査した、米国ボストン近郊にあるフルート会社であるパウエル社におけるクーパー規格の採用の事例は、まさに組織アイデンティティの学習と深く関わっていた。なぜなら、パウエル社の「世界で最高のフルート」メーカーとしてのアイデンティティは、「最高の」フルートが「パウエル氏によって開発された」パウエル規格であり、「(それが) パウエル・フルートの重要な部分であると感じられた」(Cook & Yanow, 1993, p.382) からである。そのため、クーパー規格を採用することは組織のアイデンティティを変えることに等しかったのである。パウエル社はクーパー規格に基づくフルートを作ったとしても、それでもそのフルートは依然としてパウエル・フルートと言えるのかという問題に直面したのであった。

最終的にパウエル社は、パウエル社らしいクーパー規格フルートを製造することに成功した。その際、組織メンバーはクーパー規格による製造方法の獲得(新たな知識やスキルの獲得)とパウエル社らしいフルート製造方法の維持(既存の知識やスキルの維持)の両方の学習を行ったと考えられる。この意味で、この事例はシングルループ学習とダブルループ学習の両方を実現したということができよう。すなわち、パウエル社にとっての組織アイデンティティを失うことなく維持したままで、既存の規格とは異なる新しい規格を取り入れることを可能にする学習を達成したのである。

このような学習の二重性を同時に達成するにはどうしたらよいのであろうか。Weick & Westley (1996) は小さな勝利 (small wins) の活用について次のように言及している。

「小さな勝利は、秩序と漸進的な利用を具現化したもの以外の何ものでもないようであるにも関わらず、しばしば利用、探究、

および学習のより複雑な混合を生み出す。有形の結果であるにも関わらず、その結果の意味および意義は固定化されない。その代わりに、それは、予期しない味方を引き付け、先を見越せないような理屈という敵を防ぎ、新しい機会を発見し、古い仮説を打ち破り、そして、新たな忘却を生み出すための古い人工物と新しい象徴の並置された、場合となる。小さな勝利は新たな学習の中へ古いルーティンをかきまわすことができる。」(Weick & Westley, 1996, p.454)

複雑な状況において、大きな変化を成し遂げることは困難である。ましてやそれを統制することは容易なことではない。なぜなら、複雑な状況においては数多くの変数の操作を必要とするからである。その上、大きな変化を遂げるには、時間や費用がかかるものである。そのため代替案となるのは、小さな変化を数多くの局所において試みることである。適当な大きさで、実行された結果は、「変化の特別な形態」である。すなわち、管理でき、その衝撃は破壊的なものではなく、システムについての学習を改善するようにデザインされているものである。このような「変化の特別な形態」は小さな勝利 (small wins) と呼ばれ (Weick & Westley, 1996)、目に見えるような有形の結果を生み出すのに適当な大きさの統制可能な機会として定義される (Weick, 1984)。

Weick & Westley (1996) は、小さな勝利によって学習が進められた事例としてカナダの長距離バスを紹介している。カナダの長距離バスが乗客の減少に対して行った措置はまさに小さなことであり、乗客を増加させるための直接的な手段ではなかった。すなわち、上級副社長の John Munro は従業員のための汚い休憩室を綺麗にすることから始めたのである。そして、従業員が夕食を摂るバス停の休憩室を、真っ白なテーブルクロスとキャンドルライトで飾った。さらには、料理を運ぶ人は黒いネクタイを着用させた。その結果、570の休憩室の70%以上が清潔に保たれるようになり、女性の乗客が10%ずつ増えるようになっていった。乗客数は1982年以来初めて1989年に増加に転じ、1990年にはさらに増えたのである (Weick &

Westley, 1996)。Munro は、休憩室という汚い場所を、ご馳走という綺麗なものを加えることによって、秩序と無秩序を並置させたのである。その結果、乗客は休憩室への関心を高め、そのことが長距離バス会社へのイメージを向上させ、最後には乗客を増加させるに至ったのである。このように小さな勝利を積み重ねることによって、最終的には大きな勝利や変化へと至ることができるのである。

4. 組織学習における並置の意義

これまで見てきたように学習のモーメントには多義性や多重性が含まれる。すなわち、状況における意味や価値が一定ではなく、解釈や行動にゆらぎがある状態に置かれると、既存の認知枠組みから逸脱して新たな認知枠組みや行動体系を構築する契機となる。

Weick & Westley (1996) が指摘するように、組織学習には組織化と学習という正反対のプロセスが内包されている。このため、組織学習のモーメントを捉え、分析することは二分法を超越し、両者をいかにバランスさせるのかということに答えを見出すきっかけになる可能性がある。March (1991) は、探究 (exploration) と活用 (exploitation) という学習の区別を行い、自己デザイン組織は探究する傾向があり、官僚制は利用する傾向にあると述べている。自己デザイン組織やアドホクラシーといった組織形態は、環境変化への適応および環境要求への反応として革新をすることに特に長けている。これらの形態は、高い創造性や創造的思考を助長する。また逆に、官僚制組織のような形態は、学習曲線からの利益を獲得し、効率性が必要とされる場合に用いられる。官僚制という形態は、機械的に部門化された労働、厳格な命令体系、明確な区分、および技術的合理性といった性質をもっている。

しかしながら、どのような形態の組織であったとしても、探究と活用の両方の学習が必要である。課題は、いずれの学習を選択するのではなく、両者をいかにバランスさせるのかである。March (1991) は、探究と活用のバランスは簡単ではないと指摘する。なぜなら、探究と活用のバランスの問題が組織の中の各階層にお

いて入れ子状に含まれているからである。他方で、Weick & Westley (1996) は、組織が探究と活用のいずれか一方のみしか行わないと、学習することも行動することもできない麻痺した組織になってしまうので、両者のバランスをとることは重要であると指摘している。

組織学習は、探究と活用、すなわちルーティンを確立することとルーティンにはない行為を受け入れることの両方に関係している。このことは、探究か活用かのいずれかの選択ではなく、両者の適切な並置とみるべきであることを意味すると、Weick & Westley (1996) は指摘する。適切な学習は、秩序と無秩序が並置される状況、あるいは同時に存在する瞬間の中にある。そのような学習のモーメントは、シングルループ学習とダブルループ学習の交差点を意味している (Weick & Westley, 1996)。

組織学習では、シングルループ学習をどのように達成するのか、またダブルループ学習はどのようにしたら達成できるのかというように、シングルループ学習とダブルループ学習、探究と活用というように対立的に捉えられることが少なくない (Fiol & Lyles, 1985) が、March (1991) や Weick (1991) の議論に基づけば、組織におけるある階層 (個人レベルや集団レベル) ではダブルループ学習や探究であったものが、別の階層 (組織レベルや組織間レベル) においてはシングルループ学習や活用であるということもある¹。またこの逆の場合もあるかもしれない。

以上のように、環境が激しく変化する状況の中で進行する組織学習においては、秩序と無秩

1 たとえば、伝統的な組織がずっと守ってきたしきたりやルール、方法は組織にとっては当たり前のものであったとしても、全くの素人が組織に入ってきて新たに取り組むことになったとすれば、個人の頭の中を一旦整理して新しい枠組みを構築する必要があるという意味で、ダブルループ学習や探究ということもできる。逆に、長年別の組織に属していた際に身に付けた能力を、組織の中の別の誰かに教えているような場合には、個人はシングルループ学習や活用を行っているだけかもしれないが、組織にとっては初めてのことでダブルループ学習や探究と捉えることもできよう。

序、探究と活用、シングループ学習とダブループ学習の両方が包含されていなければ、学習は進展しないと考えられる。すなわち、組織学習は相対立する概念を包含する中で、理論を発展させ、組織を長期存続させることができるからである。

5. 結語

本稿では、組織学習のモーメントに関する予備的考察を行った。学習の契機に関してサーベイ調査を行い、学習のモーメントとして言語、行動、資源の3つについての言及がなされていることを明らかにした。この3つの分類に従いながら、それぞれの項目に関連する組織学習をどのようにしたら引き起こすことができるのかについて議論した。ユーモアやジョーク、行動であればルーティン、最後の資源であれば人工物や小さな勝利によって、探究と利用の間のバランスをどのように取ったらよいのかについて明らかにした。

たとえば、小さな勝利は、行為ルーティンという秩序の中に非ルーティンな出来事という無秩序を埋め込んだものである。1つの小さな勝利は、小さな学習の機会しか提供しなくとも、多くの場所で多くの人々が小さな勝利を意図することによって、学習のための機会は増加するのである。そして、Weick & Westley (1996) は小さな勝利のような小さな学習が組織の中で育成され大きな変化へとつながっていく可能性について次のように説明している。第一に、大きなシステムにおける小さな勝利は、連続的・同時的に起こりうるからである。すなわち、いくつかの小さな変化の総計が劇的な変化になることを意味する。第二に、一連の小さな勝利は、革新に先立って生じ、革新へのきっかけとなるからである。すなわち、小さな勝利は革新を可能にするような契機と学習の基盤を提供する。そして第三に、多くの革新と呼ばれるものは、一連の事前の小さな勝利を回顧的にひとまとめたものであり、そのすべてが同じように新しい方向へと動いているものとして解釈されたものだからである。

組織において学習が進展していくためには、組織が変化や変革、新しいことを行う際に生じ

る抵抗や反対を抑え、それらを乗り越えて行く必要がある。もちろん組織学習の主体自身が新たな知識や情報、認知枠組みを排除しないで受入れ、それを活かしていくことが求められる。そのためには、これまで議論してきたように、既存の部分と新規の部分の両方が重なり合っ出て来ているような二重および多重的な側面をもつ媒介物が必要になる。

この媒介物が組織学習のモーメントを生じさせ、新たな学習の契機を生み出し、学習を促進させることにつながるのである。もちろん本稿で明らかにされたのは、先行研究のレビューから整理された学習のモーメントとしての言語、行動、資源の三分類であり、これらの三者がユーモアやジョーク、ルーティン、小さな勝利等というような形で組織の中に存在しうるということである。

今後の課題ではあるが、この他にも学習のモーメントを生じさせるような媒介物となりうる候補があるかどうかということやそれを活用した事例などについてさらに探究をしていきたいと考えている。組織がどのような学習を行っているのかということは、組織が置かれた環境や組織が保有する資源や文化、これまでの組織の歴史や歩みなど、関係する要素が多様であるため、一口にまとめて述べることは容易ではない。しかしながら、今後の課題として、今回整理した組織学習のモーメントについて一つ一つの学習の事例を積み上げることによって組織学習の全体像についてさらに探究していければと考えている。

参考文献

- Albert, S. & D. Whetten (1985) "Organizational Identity," in L. L. Cummings & B. M. Staw (eds.) *Research in Organizational Behavior*, Vol.7, pp.263-295.
- 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.
- Barnard, C. I. (1938) *The functions of the executive*, Cambridge, MA: Harvard

- University Press (山本安次郎, 田杉競, 飯野春樹 訳 (1968) 『経営者の役割』ダイヤモンド社).
- Bonini, C. P. (1963) *Simulation of Information and Decision Systems in the Firm*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Burton, R. M. & B. Obel (1984) *Designing Efficient Organizations: Modeling and Experimentation*, North-Holland.
- 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).
- Dutton, J. E. & W. J. Penner (1993) "The Importance of Organizational Identity for Strategic Agenda Building," in J. Hendry & G. Johnson (eds.) *Strategic Thinking: Leadership and the Management of Change*, pp.89-113.
- Emerson, J. (1969) "Negotiating the Serious Import of Humour," *Sociometry*, Vol.32, No.2, pp.169-181.
- Evans, N., (1999) "E-business Revolution being with an Idea," *Internetweek*, Issue 772, p.13.
- Fiol, C. M. & M. A. Lyles (1985) "Organizational Learning," *Academy of Management Review*, Vol.10, No.4, pp.803-813.
- Follett, M. P. (1924) *Creative Experience*, New York: Longmans, Green.
- Freud, S. (1905) *Jokes and their Relation to the Unconscious*, London: Hogarth.
- Garvin, D. A., (2000) *Learning in Action*, Harvard Business School Press. (沢崎冬日訳 (2002) 『アクションラーニング』ダイヤモンド社).
- 長谷正人 (1991) 『悪循環の現象学』ハーベスト社.
- 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.
- Hirschman, A. O. (1970) *Exit, Voice and Loyalty*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (三浦隆之訳 (1975) 『組織社会の論理構造: 退出・告発・ロイヤルティ』ミネルヴァ書房).
- Koestler, A. (1964) *The Act of Creation*, London: Hutchinson. (吉村鎮夫訳 (1967) 『創造活動の理論』ラテイス).
- 古澤和行 (2004) 『組織学習のダイナミズム - 親和・遮閉・飛躍 -』名古屋大学大学院経済学研究科博士請求論文.
- Leach, E. (1972) "Anthropological Aspects of Language: Animal Categories and Verbal Abuse," in P. Maranda (ed.) *Mythology*, London: Penguin.
- Levi-Strauss, C. (1963) *Structural Anthropology*, New York: Harper and Row.
- Levitt, B. & J. G. March (1988) "Organizational Learning," *Annual Review of Sociology*, Vol.14, pp.319-340.
- Louis, M. R. & R. I. Sutton (1991) "Switching Cognitive Gears: From Habits of Mind to Active Thinking," *Human Relations*, Vol.44, No.3, pp.55-76.
- March, J. G. (1991) "Exploration and Exploitation in Organizational Learning," *Organization Science*, Vol.2, No.1, pp.71-87.
- March, J. G., L. S. Sproull, & M. Tamuz (1991) "Learning from Samples of One or Fewer," *Organization Science*, Vol.2, No.1, pp.1-13.
- 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).
- Merton, R. K., (1940) "Bureaucratic Structure and Personality," *Social Forces*, Vol.18, No.4, pp.560-568.
- 内藤勲 (1991) 「個人の行為と学習」『商学研究論叢』第36巻第3号、219-247頁.
- Pfeffer, J. & R. I. Sutton (1999) "Knowing 'What' to do is not enough: Turning knowledge into action," *California Management Review*, Vol.42, No.1, pp.83-108.
- Polanyi, M. (1966) *The Tacit Dimension*, London: Routledge & Kegan Paul. (佐藤敬三

- 訳 (1980) 『暗黙知の次元』 紀伊國屋書店).
- Reger, R. K., L. T. Gustafson, S. M. De Marie, & J. V. Mullane (1994) "Reframing the Organization: Why Implementing Total Quality Is Easier Said than Done," *Academy of Management Review*, Vol.19, No.3, pp.565-584.
- シヨーン, D. A. (1998) 「素材と自省的対話」 テリー・ウイノグラード (編) 『ソフトウェアの達人たち』 アジソン・ウエスレイ、166-168 頁.
- Tamuz, M. (1988) "Monitoring Dangers in the Air: Studies in Ambiguity and Information," Unpublished doctoral dissertation, Stanford University.
- Weick, K. E., (1965) "Laboratory Experimentation with Organizations," in J. G. March (ed.) *Handbook of Organizations*, Rand McNally & Company, pp.198-212.
- Weick, K. (1984) "Small wins," *American Psychologist*, Vol.39, No.1, pp.40-49.
- Weick, K. E. (1991) "The Nontraditional Quality of Organizational Learning," *Organization Science*, Vol.2, No.1, pp.116-124.
- 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.
- Yeung, A. K., D. O. Ulrich, S. W. Nason, & M. A. von Glinow (1999) *Organizational Learning Capability*, New York: Oxford University Press.

