

### 組織の学習について(下)

IMAI, Kazutaka / 今井, 一孝

---

(出版者 / Publisher)

法政大学経営学会

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

The Hosei journal of business / 経営志林

(巻 / Volume)

36

(号 / Number)

4

(開始ページ / Start Page)

33

(終了ページ / End Page)

41

(発行年 / Year)

2000-01-30

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00003467>

## 〔研究ノート〕

## 組織の学習について(下)

今井 一 孝

## 目 次

- 1 はじめに
- 2 組織の学習とはなにか
  - 2.1 個人の学習アプローチ
  - 2.2 社会的学習の次元
  - 2.3 組織の学習
- 3 組織の学習の種類
  - 3.1 適応学習
  - 3.2 変更学習
  - 3.3 過程学習(以上 第35巻第3号)
- 4 組織学習の担い手
  - 4.1 担い手としての個人
  - 4.2 担い手としてのエリート
  - 4.3 担い手としての集団
  - 4.4 担い手としての社会システム
- 5 組織の学習サイクル
  - 5.1 システム—構造的展望
  - 5.2 解釈的展望
  - 5.3 学習サイクルの意味(以上 第36巻第2号)
- 6 組織の学習の決定要素
  - 5.1 学習—刺激
  - 5.2 普及度
  - 5.3 フィードバック過程とサイクル的な相互依存性
  - 5.4 学習—抵抗と「学習解消」
- 7 おわりに(以上 本号)

## 6 組織の学習の決定要素

「組織はいかに学習するか」という問題に対する答を明らかにするために重要なことは、個人の学習と集合的な学習間の展開を規定し、また、マクロ的なレベルから個人のレベルに戻る遡及の決定要素を因果的なものとして識別することによって、その問題の出発点を探索することである。た

とえば、学習のサイクルのもっとも重要な決定要因あるいは影響要因として以下のものが区分されている<sup>1)</sup>。

- ・学習刺激
- ・組織の知識の現存の普及度ないしマクロレベルの集合的な変量としての行動準則
- ・マイクロレベルでの組織メンバー間の時間的および水平的なフィードバック過程
- ・マイクロレベルとマクロレベル間の垂直的な相互依存関係
- ・システム内部の学習—抵抗

以下において、このような要因や過程が、二つの考察レベル間の学習サイクルにどのように影響するかを記述することにしよう。

## &lt;注&gt;

- 1) Vgl. R. E. Strauß, Determinanten und Dynamik des Organisational Learning, 1996, S. 44. また、アプローチに若干の違いはあるが、同じ問題意識で展開する者もいる。以下の文献も参照されたい。Vgl., G. Probst/ B. Büchel, Organisationales Lernen, 1994, S. 33-79. Cf., G. March/J. Olsen, Ambiguity and Choice in Organizations, 1979, pp. 54-68.

6.1 学習—刺激<sup>1)</sup>

すでに多くの文献では、組織の学習に対する一連の誘発要因および強化要因が示されてきた。いかに組織の学習が引き起こされるのであろうか。組織は、一般に、活動を必要とする条件を絶えず探索するため、環境を走査する余裕はない。組織は間歇的に探索を行い、注意—志向的な標準実施手続きに依存し、問題が提起され始めた場合のみ、これらの標準実施手続きを問題とするわけで

ある。すなわち、学習は問題によって典型的に引き起こされるといえるわけである。Hedbergによれば<sup>1)</sup>、学習に対する引き金として「問題」「機会」および「個人」があるという。さらに、この三つの作用要因に加えて、「協調志向的な行動」「相違」および「反映の努力」が追加されよう<sup>2)</sup>。前者の二つの場合、つまり「問題」と「機会」は、組織ないし組織メンバーの体験に基づいて容易に受け入れられるのに対して、「個人」「合意志向的な行動」「相違」は呼び起こされる事象の社会的な属性を強調する。「反映の努力」は学習過程の積極的な努力の可能性と新しい知識の獲得に関連づけられるのに対して、学習過程の別の作用要因では、通常、別の目標に向けられる活動の消極的な副産物として容易に記述されている。

解決されない問題は、学習過程に対する最大の作用要因の集団である。問題解決の主要な引き金は「不満足」として示される<sup>3)</sup>。個人の場合、まず解決されない問題が「ストレス」として知覚されることが多い。このストレスは、知覚可能性の過大な要求によって「不快なストレス」の形態をとるかあるいは「業績上のストレス」として「目標設定の誤り」と論議されることが多い<sup>4)</sup>。学習過程に対する問題志向的な解発因は、したがって、期待（計画先与）からの行動成果のマイナスの乖離という、Argyris/Schönの理解と全く同じであるということが出来る<sup>5)</sup>。これはまた、「組織のビジョン」（将来の目標）と現在の現実（現状）の相違として「創造的緊張」でも示される<sup>6)</sup>。組織メンバーがこの新しい行動背景で高度な能率を獲得しようとする場合にも、完全で、新しい代替的な問題解決と解釈図式を実行し、また受容する機会をもつにすぎないわけである。まず初めに、そのときの支配的なパラダイム、すなわち使用理論、の代替的な解決が遠く離れれば離れるほど、それだけますます、その高度な能率への確信および受容のための動機づけが減少することになるといわれる。これまでのおシステムと一致している解決が後まで失敗しつづける場合にはじめて、組織にとって、基礎的な変更学習（二重のループ学習）の意味で、パラダイム的に新しい解決アプローチに対しての可能性が開かれることになる。つまり、克服しえない組織の価値や規範の下で、

組織は新しい優先順位や重みづけが設定されるべきかあるいは価値の再構成が呼び起こされるわけである<sup>7)</sup>。危機的な点を克服しなければならない乖離の形態において問題の範囲は、そこでとくに「二重のループ学習」に対する刺激として決定的である。文献では、同時に、問題の誘発的なあるいは強化的な作用と並んで、働きかけている環境の変化の複雑性やダイナミクスは、一定の高さを越える必要はないということを示している。というのは、別の場合、学習過程が打ち砕かれ、水泡に帰されているし、また他の場合、すでに現在の問題解決に関係づけられているし、制度化されてもいるからである<sup>8)</sup>。

上述の問題、つまり危機やストレスが一定の問題圧力を作り出すので、機会や構造的な可能性によって、学習過程を喚起することのできる「吸引作用」をもたらすものである。たとえば、このような機会の例として「組織のスラック」つまり追求目標（組織の要求水準）と計画期間において達成された目標の間のプラスの差を想定すればよい。このようなスラック（プラスの差）は、Cyert/Marchによれば、行動可能性の程度を準備するものであり、それは日常業務において完全に使い尽くされるものではないし、そのかわり、学習過程の積極的な開始を自由にしうるものである<sup>9)</sup>。これに対して、このような「組織スラック」が前提されないならば、現存の行動可能性は執行的な課題ないし業務の克服のためにすでに使い尽くされており、高度な問題圧力を伴う危機的な状況において、行動可能性はすでに存在している問題解決の構造変更あるいは制度化を追求するにすぎないものである。

問題や機会に加えて、「人間」は学習過程のもう一つの誘発要因である。組織のメンバーは、一方では、積極的にその人の知識を通して学習過程に焦点をあて、たとえば、組織メンバーは彼らの個人的なノウハウを組織にもたらすし、他方では、組織に分けられている知識すべてを一つにまとめるものである。その際に、難しいと思われるのは、現存の組織メンバーあるいは新しい従業員が問題である。加えて、リーダーシップ行動が学習過程のもう一つの解発因を示している。その解発因は公開性という雰囲気を作り出すものであり、危機

意識が伝達され、全く意識的に学習過程が開始されよう。最後に、人間それ自体は模範として用いられるし、したがって、社会—認知的な理論の意味での観察学習としての「モデルによる学習」を可能にしているものである<sup>10)</sup>。

とくに組織内でのコミュニケーションが行動の調整という具体的な課題から解け難く自己目的になるような状況で生じる、協調志向的な行動と並んで、最終的には、相違、野心、アノミー、矛盾および弱められた同化可能性も学習過程に対する誘発要因でありうる。これらの学習刺激群での学習過程は、組織を比較することのできない（同一尺度では測定できない）コンテクストの結びつきに細分化することによって、また常に弱くなる同化を、現存のおよび包括的なコンテクストの探索において呼び起こすものである<sup>11)</sup>。

最後に、これまで述べてきた影響に加えて、純粹に外生的な刺激要因および状況の積極的な熟考は、「反映の努力」の形態での学習刺激として示されることになる。独自の反映に対するこのような刺激は、一方では、一般に知覚される問題圧力が分解されるであろうし、他方では、新しい洞察ないし認識および問題の視点の演繹的な推論は科学的な理論やシナリオから導きだされることによって生じることになる<sup>12)</sup>。

ここで述べてきた学習サイクルへの学習刺激や影響量は、このような体系化は複雑性、相互作用性および最終的には未知の多くの多様な影響量に基づいて限定された分類に形成されるけれども、システム外的な、個人内的な、個人間的な影響量において有意に体系化されることになろう。これらについて簡単に言及しておこう<sup>13)</sup>。

#### 1) システム外的な影響要因

このシステム外的な影響量に属するものとしては、組織の「外部」から学習サイクルに作用するすべての影響量が包含されよう。法律的な条件に加えて、競争関係の影響、制度化された枠組み条件にここでもまた経済全体的な要因が作用する。このような一般的な影響要因は別としても、行動準則の具体的な独自の性質もまた過程内においてその応用や一層の拡大に影響するであろう。たとえば組織メンバー間で、主観的に知覚された新しい使用理論の属性（社会的イノベーションの採用研究

という意味で）が区分されうるとしても、一連の主観的に知覚された属性の個人的な受容に向けられる。ここにはいくつかの要素が含まれる。

- ・相対的有利性：これは、新しい使用理論つまりイノベーションはそれがとって代わるアイデア以上に優れたものであると知覚される程度を意味している。
- ・両立性：新しい使用理論つまりイノベーションが現存する価値、過去の経験や潜在的な採用者の欲求と首尾一貫している程度である。
- ・複雑性：この意味することは、イノベーション（新しい使用理論）が理解し、使用することが難しいものとして知覚される程度である。
- ・試行可能性：試行可能性とは、イノベーション（新しい使用理論）が限定された基礎に基づいて経験することができる程度である。
- ・観察可能性：これは、イノベーション（新しい使用理論）の結果を他の人々が可視可能である程度を意味している。

拡大や応用との関連で要約すれば、属性への積極的な影響量は、行動準則（使用理論）あるいは「精神的モデル」と結びつけられて、

- ・場合によっては起こりうる別の代替的方法と比較して相対的な有利性が大きければ大きいほど、
  - ・新しい行動準則が現存の意見、価値イメージあるいは個人の社会性と一致しうることが多ければ多いほど、
  - ・組織内での行動準則が、社会—認知的学習理論の意味において、複雑でなければいけないほど、よりよく理解しうるものであればあるほど、また容易に観察可能であればあるほど、
  - ・それらが小さな基礎に基づいてまた限定された枠組み（たとえば企業領域あるいは部門）において、よりよく確かめられれば確かめられるほど、
  - ・新しい行動準則で組織の残りの参加者によってなされる経験がより観察し易いものであればあるほど、
- ということが仮定される。

#### 2) 個人内影響量

システム外的な影響量に加えて、個人内の影響量によって学習サイクルのそれぞれの決定要素すべてが把握されることが必要である。それらは個

人自身に存在するものであり、一定の行動準則につながる属性にたいしてプラスにあるいはマイナスに影響する。ある調査によれば、学習理論的に向けられたアプローチでの人口統計学的なメルクマール（所得、教育水準など）と同様に、個性のメルクマール（自意識、自発性、学習能力）および社会的行動のメルクマール（接触の喜びや新しいものに対する開放性）があることが見いだされている。

### 3) 個人間の影響量

システム外的及び個人内影響量に加えて、個人が他の社会的環境との関係が中心におかれている要因が確定される。個人間の決定要因は、一方では、社会的システム、全体としての組織の特徴が、また他方で組織メンバーの相互作用の側面が重なりあっている。個人の多面的な役割期待、規範、価値イメージ及び権力関係を伴う環境は、個々の組織メンバーの行動の組織行動への適応に部分的に作用する。それは社会的圧力を削減しまたこれを初めから非難するためである。組織内の個々のメンバーの立場（権力地位）の取り除かれる強さは傾向として適応圧力を高めることになる。個々の組織メンバー間の相互作用は、その場合、たとえば組織内で特別の権能を持つオピニオンリーダーないし促進者のような行動の方向づけによって、個人的あるいは非個人的なコミュニケーションの形態によって担われることがある。権力地位はこのためにフォーマルな権力関係に基づいて組織構造内の階層的職位あるいはインフォーマルな社会的相互作用の権力関係からたとえばインフォーマルなオピオンリーダーから生じるものである。

#### <注>

- 1) Vgl. R. Strauß, Determinanten und Dynamik des Organisational Learning, 1996, S. 45-51.
- 2) Cf. B. Hedberg, "How organizations learn and unlearn" in: Nystrom, P./ Starbuck, W. (eds.) Handbook of Organizational Design, 1981, pp.16-18.
- 3) Vgl. R. Strauß, a. a. O., S. 45.
- 4) Cf. J. March/ H. Simon, Organizations, 1958, pp. 47ff.
- 5) Vgl. G. Probst/ B. Büchel, Organisationales

Lernen, 1994, S. 49.

- 6) Cf. C. Argyris/ D. Schön, Organizational Learning, 1978, pp.17-18.
- 7) Cf. P. Senge, Building Learning Organizations, in: D. Pugh (ed.), Organization Theory, 4 ed., 1997, pp.489-491.
- 8) Vgl. G. Probst/ B. Büchel, a. a. O., S.36-37.
- 9) Cf. B. Hedberg, op. cit., pp.12-15.
- 10) Cf. R. Cyert/ J. March, A Behavioral Theory of The Firm, 2 ed., 1992, pp.41ff.
- 11) Vgl. R. Strauß, a. a. O., S.47.
- 12) Vgl. Ibid., S. 47.
- 13) Vgl. Ibid., S. 47.
- 14) Vgl. Ibid., S. 48-51.

### 6.2 普及度<sup>1)</sup>

学習-刺激に加えて、一定の行動準則（使用理論）の現存する普及度が、組織の学習の過程に対する影響量として強調されることが重要である<sup>2)</sup>。この普及度は、一定の行動準則、解釈図式、規範、「組織図」「イメージ」、評価、「精神モデル」あるいは組織文化などに刻み込まれているもので、すべての組織の参加者の総計を特徴づけている。つまり、組織は、符号化された経験を技術や手続きのような形態に変換することを通して、他の組織の経験を獲得するわけである。現在の普及度は、フォーマルな能率と並んで、変換過程の形成のために包括的に自由にしうる知識の形態で、学習サイクルに関してまったく独自の効用貢献を提供する。組織内での行動準則の形態で、一定の知識あるいは一定のイメージの現在の普及度が大きくなればなるほど、現在の知識に基づいての利用から知覚されるところの（主観的に）感じられる効用はますます大きなものになる。多くの組織メンバーの固有の解釈図式あるいは固有な行動準則による認知的不協和の回避のような要因が重要な役割を演じているわけである<sup>3)</sup>。

普及の過程は三つに分けられる<sup>4)</sup>。第一のものは、病気が潜在的な母集団に広まるような唯一の源泉を含むものである。しかし、必ずしも無防備な犠牲者と同じである必要はない。組織の例でいえば、たとえば行政機関により公布される規則などがそれである。第二の過程は、病気に感染して

いる組織のメンバーと感染していないメンバーの間の接触を通じての病気の広がりや伴うものである。組織の例は、組織間の接触、あるいはコンサルタントによるものや人員の移動に基づいて普及されるルーチンのようなものを想定すればよい。第三の過程は、伝染病による小集団内の病気の感染があり、ついで母集団の残りのメンバーに彼らから広められるという、二段階の普及である。組織の例は、フォーマルないしインフォーマルな教育制度や専門家を通じて伝えられるルーチンがその後公表されるようなケースを考えればよいであろう。これら三つの過程は、強制的、模倣的および規範的と呼ばれることが多い。また、これらは情報の普及という包括的なシステムに含まれるものでもある。

#### <注>

- 1) Vgl. R. Strauß, Determinanten und Dynamik des Organizational Learning, 1996, S. 51f.
- 2) Vgl. G. Probst/ B. Büchel, Organisationales Lernen, 1994, S. 64-65.
- 3) 認知的不協和については、以下の文献を参照されたい。Cf. L. Festinger, A Theory of Cognitive Dissonance, 1957. 末永俊郎監訳『認知的不協和の理論』1965, 誠信書房。Vgl. W. Staehle, Management, 6. überarb. Aufl., 1991, S.227-230. および, Vgl. W. Kirsch, Entscheidungsprozesse, Bd. 1., 1970, S.118-124.
- 4) Cf. B. Levitt/ J. March, Organizational Learning, in: M. Cohen, L. Sproull, (eds.), Organizational Learning, 1996, pp.527-528.

### 6. 3 フィードバック過程とサイクル的な相互作用<sup>1)</sup>

組織における一定の知識の基礎あるいは行動準則の変更あるいは普及のために、マイクロ・レベルでの時間的なフィードバック過程に並んで、水平的なフィードバックも重要である。第一に、時間的フィードバックが関係しているのは、組織メンバーの影響が、すでに一定の行動準則に適應している多くのそれぞれの人々によって行使されるような状況である<sup>2)</sup>。組織における一定の知識基礎の普及にとって決定的なことは、従って以前の

(観察された)知識の利用者あるいは一定の行動準則の利用者によって、後の利用者あるいは使用者に影響することである。その場合、知識基礎の普及は、再び、個人的あるいは非個人的なコミュニケーションの最も異なる形態によって担われているわけである。この時間的に移動する普及効果に加えて、追加的に考察されるべきことは、新しい行動準則への方向変換に対する決定は、また潜在的な(後の)知識利用者の期待される行動によっても影響されうるものである。(潜在的な)利用者のこの水平的な(相互的な)直接的影響は、たとえば、相互観察によって、他のコンテキストにおいて「観察されている場合、誰もが集団を観察している」ものとして記述されよう。一定の行動準則の普及を記述した説明するために、したがって、再びマイクロ・レベルでの単純な直線的な応用決定および利用決定の合計は、マクロ・レベルでの現象の記述のために提供されることになる。これに対して—あるレベルでのみそれぞれ純粋に部分分析的な視点や記述とは対照的に—二つのレベル間の相互依存関係が考慮されることが必要であるように思われる。

ここでとくに関心のある垂直的なフィードバック過程の形態は、いわゆる「頻度依存性効果」<sup>3)</sup>と呼ばれるものである。一定の行動準則(使用理論)に対する意思決定にあたって、個人が、すでに一定の行動準則に対して決定している組織の他のメンバーに向けられるならば、そこでは、組織内の行動の相対的な頻度の限界的な変更は、相対的頻度のマクロ的な変数に依存する<sup>4)</sup>。これの単純に意味することは、組織の個人による一定の行動の選択は、いかにしばしば組織においてこれらの行動がすでに主張されていたりまた観察可能である(普及度)、ということに依存するということである。たとえば、Probst/Büchelは、学習サイクル内でのこれらの現象に対する指標を記述している。「組織メンバーは、多くのメンバーによって共有された知識を変更することによって組織の学習に作用する。共通の共有された価値や仮定の変更によって、あるいは認知的な図式の変更によって組織学習が生じることになる。この意味することは、基礎的な仮説あるいは準拠枠がそれ自体が変更されるということである。それを手が

かりに、多くの組織メンバーが参加されるわけである。というのは、これは現実の社会的な構成を通じてのみ行われるからである。]<sup>5)</sup>

したがって、必然的にある面では、個人の行動と個人の学習要因の間の相互依存性の形態が、また他の面では、学習サイクル内でのマクロ的な変量が問題となる。同様のことが、社会的—認知的な学習理論において、外部的あるいは代理的な確認との依存性において、学習が示されている。

ミクロ・レベルとマクロ・レベルとのフィードバック過程は静的に解釈された、厳密な因果分析の放棄を条件づけている。原因（インプット）の結果（アウトプット）は、その強化された結果に対して自ら再び後退的になり、したがってダイナミックな視点や分析から十分に調べられ、記述され、また説明されることになる。以下において前提されることは、一定の行動準則（使用理論）の効用は、多くの実際のなたとえば期待された利用者の数との依存性において増加し、したがってさらに、個人の受容刺激が高められるし、その逆もまた真である。一定の行動準則の効用は負のフィードバックに大きく従属しているので、利用者の数の増加は一定の行動の効用を減少するという基本的に可能なケースは、ここではまず排除されよう。それにもかかわらず、ある負のフィードバックが発現する状況が考えらよう。したがって、この代替案が準備されればされるほど、行動あるいは行動準則の効用は減少されることになる。たとえば、「ボイコット」という状況を想定すれば良い。ここでは個人と状況間の不一致によって喚起されるし、また欲求不満、ストレスや不満足によっても引き起こされるものである<sup>6)</sup>。

学習サイクル内に新しい行動準則を広めるために、基本的に二つの展開が考えられる。第一は、ミクロ・レベルとマクロ・レベル間のフィードバック関係やまたここで現れる頻度依存性効果に基づいて、余り確実なものとしてはみなされない、新しい行動準則にむしろゆっくりと「入ってきて拡散すること」である<sup>7)</sup>。つまり「普及は連続的にあるいは段階的に生じる」ものである。これに対して、実際の製品の普及という特徴と類似して、組織の学習の過程に対して典型的な過程経過が発生することが確実なように思われる。「臨界量と

いう現象」<sup>8)</sup>がそれである。臨界量あるいは臨界質点とは、一定の行動準則を使用する組織メンバーが越えねばならないメンバーの最低数であり、それはより多くの組織メンバーを獲得するために持続する効用に先だって、サイクルから展開されるものである。その場合、一般に仮定されることは、この行動準則の効用および相対的な魅力は、基本的には、彼らの観察された行動によってその使用を周知のものとする、参加者の数と共に増加する<sup>9)</sup>。したがって、コミュニケーションの特定の側面のもとで、学習サイクルの発展は波状のものとして図示される。野中を引用し、「コミュニケーションは同時的また状況的な現象であり、そこでは人々が変化が生じることを感じ、変化の同じ意味を共有し、活動をとるよう動かされる。換言すれば、コミュニケーションは人体を通じて経過する波のようなものであり、誰もが波と同調する場合に最高潮に達する。したがって、ある領域の参加者間の精神的また肉体的なリズムの共有は社会化の推進力として役立つ」という<sup>10)</sup>。

組織の学習という過程内の「臨界量」での具体的な関連は、組織メンバー間の頻度依存性効果での効果として影響要因や環境変数の臨界量でも表される場合に示されることになる。したがって、多様な過程あるいは条件は、発生するために分散に対する十分に臨界量が存在しなければならないけれども、条件に出会う場合の規定された順序は存在していないわけである。

このようなシステム開発での臨界質点は、フィードバック効果のプラスとマイナスの間の分岐点として、またしたがって成果ある普及と達成の間あるいは新しい行動準則の回帰を意味する。臨界的質点での領域は、小さな機能としてまたより広い組織メンバーの押し寄せとして臨界的である限り、行動準則の拡大発展への後の作用をもちうるものである。この価値の乖離は第一に安定的な拡大局面へ不安定的な局面からの移行に作用するものである。

#### <注>

- 1) Vgl. R. Strauß, Determinanten und Dynamik des Organizational Learning, 1994, S.52-55.
- 2) Vgl. G. Probst/ B. Büchel, Organisationales

Lernen, 1994, S.18-19, 64-65.

3) R. Strauß, a. a. O., S.53.

4) Vgl. G. Probst/ B. Büchel, a. a. O., S.20.

5) Ibid., S.65.

6) Vgl. W. Staehle, Management, 6. überarb. Aufl., 1991, S.224-240.

7) Vgl. R. Strauß, a. a. O., S.54.

8) Ibid., S. 54.

9) Vgl. G. Probst/ B. Büchel, a. a. O., S.22-25.

10) Vgl. R. Strauß, a. a. O., S.55.

#### 6.4 学習一抵抗と「学習解消」<sup>1)</sup>

社会システムの構造と文化は、学習過程の経過に決定的な影響を及ぼす枠組み条件である。組織学習のこの文化のおよび構造的な枠組みは、常に二つの異なる作用に帰せられる。組織の枠組みは知識の貯蔵に対する、また学習過程の支持に役立つ、つまり「学習追求文化」かあるいは学習過程は「役割制約的な学習」<sup>2)</sup>のような標準期待あるいは役割期待によって、阻止されるものと記述される。学習抵抗や「学習解消」の必要性についての記述は、二つのカテゴリー、すなわち「獲得抵抗」と「利用抵抗あるいは実行抵抗」の両端で記述されることが多い。

学習は、一般に、知識が維持されているところで妨げられる。というのは、学習は一定の方法で現存の知識をも攪乱するからである。組織内に現存する知識の基礎は、したがって、構造内で変更されねばならない。それゆえ、学習はマクロ的なレベルで追求されることになる。しかし組織は現存の知識の更新や構造変更に抵抗する。というのは、一定の戦略や行動様式は、これまで提起されてきた方法を確認し、現存の戦略や解釈図式の変更は、後にこれまで養成された行動図式を問題とするわけである。学習過程を阻止することや衰退する理由として、以下のものが示される<sup>3)</sup>。

- ・ 規範、特権およびタブー
- ・ 組織の防衛的な図式、「限定された学習システム」
- ・ 情報病理学

学習抵抗の最初の二つの項目は、むしろ組織の側面を包括するが、情報病理学の考察は、情報お

よびそれと結びついた学習抵抗の阻止や迂回のための経営情報システムの投入に対する、重要なヒントを提供する。

これまでの一定の組織集団や部門に存在する組織的な規範や特権に並んで、組織内のタブーは制限的な学習システムも、学習抵抗の発生に責任を伴うものである<sup>4)</sup>。限定された学習システムは犯された誤謬を強めるものである。そこでは固有の行動の非一貫性や隠蔽措置によって誤謬は隠蔽されるわけである。「結果」と計画予定の間の非一貫性は組織の学習を引き起こすので、たとえば、ここでは以下のようなメカニズム、

(1) 無意識的に巧みな行動によって綿密なまた威嚇的な状況を隠蔽するものとしての「熟練した無能力さ」、

(2) 熟練した無能力さの反復的な発生としての「防衛的なルーチン」やその組織の規範としてのその構築、

(3) 固有の行動の非一貫性に対して盲目性が可能である、ないし第三者がこれに責任をもつような行動としての「空想的なフットワーク」、が存在する<sup>5)</sup>。

規範や防衛的な組織の図式を越えて、組織の制約された情報処理能力に基づいても学習抵抗が生じる。たとえば、学習過程の阻止や制度化は、不十分な情報的な基礎のみが意思決定に作用する、情報病理学である。一つの例は、階層、専門化および集中化は、情報を抑制したり、歪めたりすることになる。したがって、意思決定者は必要な情報を完全な範囲において自由にしえないわけである。それゆえ、構造的枠組み条件はこの種の情報病理学の発生の基礎である。もう一つは、イデオロギー的な情報病理学は、一定の現実の教義（ステレオタイプやスローガンなど）となる。そこでは、さらに現実の形成に対する一定の仮定が反映されるし、あるいは一定の情報収集活動を支持する教義、同様に意思決定の不十分な基礎づけを可能にする教義となる。一般的な意味において、教義は、意思決定者が一定の情報行動を示すように作用する。そこで意思決定者は一定の情報を収集する。というのは、それは意思決定に関わるからである。このような心理学的な情報病理学は構造的なまた教義的な情報病理学を補完することもあ



る。この種の心理学的な病理学は、個々の個人の不十分な情報処理能力に起因する。したがって、組織のメンバーは同種の情報を異種のものに関係づけ、一致しない情報を体系的に排除することになる。心理学的な情報病理学は不十分な情報的な意思決定の基礎づけばかりではなく、現存の役割強制、競争関係、用役給付の隠蔽あるいは階層ないし過剰な集中化によって、学習過程を妨げることになる。学習抵抗は、したがって、「選択の完全なサイクル」<sup>5)</sup>内、サイクル内での持ちこたえられる限度となる。この種の破壊は、ミクロおよびマクロ・レベルでも、またこの両者のレベル間でも発生しうるわけである。

学習抵抗の克服のために、企業における知識の担い手を解雇することによって、いっそうの過程を展開することにとって有益な「学習解消」という過程を開始することになる。そこでは、他の組織メンバーがそれぞれの知識を持ち込み、いっそう展開するような刺激が存在する<sup>6)</sup>。学習解消とは、学習するものが知識を放棄する過程である。この「学習解消」は、現存の組織の変更を伴うことなくして、古くなった知識のレベルの放棄、行動のレパートリーや組織の抵抗のよっても実行される<sup>7)</sup>。

学習抵抗は、全体的に、行動準則の普及の遅延あるいは、極端な場合、組織の学習過程の拒否、崩壊や破壊という状態をもたらすであろう。組織の学習サイクルにおいて、「学習」といわれるのは、一定の行動様式や知識が獲得された後、その利用や実行を成果あるものとする場合である。個人の経験は、組織の知識の発生、普及および拡大にとっての必要な前提である。個人レベルでの知識の具体的な利用や実行および知識を組織に取り入れること（たとえば使用理論としての観察）は、十分条件である。

組織を手がかりに外部から持ち込まれる知識刺激（たとえば新技術、組織形態、新共働者など）や外生的に作られる刺激は、自動的ではなく、その直接的な利用や応用を結果する。組織の個々に獲得された知識は必ずしも自由にされるものでも、提出されるものでもなく、時間的な遅れを伴うにすぎないものである。こうした理由に基づいて、学習抵抗は獲得抵抗、利用ないし実行抵抗に

細分化されよう<sup>8)</sup>。

獲得抵抗の下に基本的なすべての要因が包含される。それらは、組織において一定の原則的に現存する知識は獲得されるものでも受容されるものでもないものである。個々の組織メンバーが受容する準備があることや彼らの知性に加えて、企業内的コミュニケーションにかかわるものである。このコミュニケーションは、新しい行動や新しい知識の基礎が例証されるかどうか、合法化されるかどうかを確定するものである。また、最終的には、個人の欲求、動機、価値、態度や資格およびパーソナリティを受容するように動機づけるものでもある<sup>9)</sup>。

利用ないし実行抵抗は、さらに適用抵抗と代替抵抗に分けられる。新しい組織の知識を潜在的に利用する者が、新しい行動準則の期待された属性の欠如を感じるか、あるいはマイナスの結果がそれを使用することで期待される場合に適用抵抗が生じるのである<sup>10)</sup>。この欠如が現れるのは、新たに引き入れられた行動準則では、行動結果と期待との乖離を削減しえないか、あるいは組織の内外に存在するであろうマイナスの結果を一定の知識基礎を使用することで期待される場合である。

代替抵抗は競合する行動準則の普及から生じる。というのは、一般に、これまで比較的あまり普及されず、また魅力あるものではない準則での交換は、すべての組織メンバーと共通の経験という背景に基づいて協働しえないという不利な点と結びつけられている。つまり非両立生が解釈およびコンフリクトの場で生じるわけである<sup>11)</sup>。行動準則が将来普及するということの不確実性およびそれに基づいて構築される行動、ルーチン、管理スタイルは、交換行動での遅れとなることが多い。加えて、ある組織の知識の基礎や行動準則から他の組織へのそれらへの移行には学習のコストがかかることを忘れてはならない。学習解消の必要性は、したがって、ある新しい組織の行動準則の原則的な獲得への準備ばかりではなく、これまで行われてきた使用理論の過程的代替にも関連することになるわけである。

組織学習の理論的なアプローチの解釈にとって、それぞれの知識レベルの利用および一定の行動準則の実行が中心に置かれなければならない。また

すでに述べた臨界的質点も行動準則の普及にとっての出発点として位置づけられよう。

<注>

- 1) Vgl. R. Strauß, Determinanten und Dynamik des Organizational Learning, 1996, S.56-62.
- 2) J. March/ J. Olsen, Ambiguity and Organizations, 1976, p.57.
- 3) Vgl. G. Probst/ B. Büchel, Organisationales Lernen, 1994, S.74ff.
- 4) Cf. J. March/ J. Olsen, op. cit., p.57. および Vgl. G. Probst, B. Büchel, a. a. O., S.76ff.
- 5) J. March/ J. Olsen, op. cit., p.56.
- 6) Cf. B. Hedberg, How organizations learn and unlearn, in: P. Nystrom/ W. Starbuck, (eds.), Handbook of Organizational Design, 1981, p.18.
- 7) Cf. Ibid., pp.18-20.
- 8) Vgl. R. Strauß, a. a. O., S.59ff.
- 9) Vgl. G. Probst/ B. Büchel, a. a. O., S.20.
- 10) Vgl. Ibid., 20-22.
- 11) Cf. B. Hedberg, op. cit., pp.18-20.

## 7 おわりに

これまで、組織の学習について、学習のレベルに応じて、(1) 個人のレベル、(2) 社会的レベルおよび(3) 組織のレベルという次元を検討した。次いで、組織の学習の種類として、適応学習、変更学習、過程学習というそれぞれの性格を明らかにしてきた。

このような「学習の担い手」は誰かということが問題となろう。学習の担い手は本来個人である。しかし、組織の学習という場合、純粋に個人のみ限定することができるであろうか。個人の学習は組織の学習において重要である。組織はそのメンバーがもつ頭脳や感覚をもつ以上のものはもってはいない。組織の学習は個人の学習を通じて行われる。しかし、組織の学習は個人の学習の単なる累積ではない。組織は頭脳はもたないが認知的システムや記憶をもっている。また、組織では単に個人のみならず、組織のリーダー(エリート)や各種の集団(下位集団を含め)が組織の学習に対して大きな影響を及ぼしていることも事実である。加えて、組織においては、そのメンバーが出

入りし、リーダーシップが変化することも多い。しかし、組織の記憶はある行動、規範や価値を保存する。すなわち、組織自体が経験してきた行動様式はルーチンないし標準実施手続きなどの人工物の形態で保持され、組織のレパートリーとして記憶ないし貯蔵されるわけである。

いずれにしても、組織は、それを取り巻く環境と相互作用することを通じて学習する。つまり、組織は自らの行為の結果を観察することによって現実の理解を高めることになる。したがって、有効な学習はますます問題を処理しうることになる。行為は組織自らの経験である。また、組織の学習は、他の組織の行動をの模倣すること、他の組織の経験を受容すること、また、環境の写像によっても学習するものでもある。

組織の学習が行われる枠組みを設定し、経営者に対して活動の領域を明らかにするために、構造、戦略、文化および個人という次元を含む「構造図式」<sup>1)</sup>を展開することが必要になろう。この「構造図式」を組織の学習過程として検討することが残されている。これを今後の研究課題とすることしよう。

<注>

- 1) G. Probst/ B. Büchel, Organisationales Lernen, 1994. S.92.

<完>