

組織化の分水嶺

聞 間 理

1. 序

組織理論の発展のために「合理的な組織」観から脱し、新たな理論をもとにそれを相対化していくべきであることを、田中はいち早く1982年の論文「組織研究の新動向 新しい状況に即応した組織を求めて」において主張している。「合理的な組織」観に立つ理論は、目的に基づいた行動を組織の成員にうながし、その最大化、効率化を果たすために秩序が作られ、そこから説明できないものは「異常で」「逸脱した」状態に陥っていると見なす。しかし田中は、組織がそのような単純で明瞭なものではなく、逆に複雑かつ流動的で不明瞭なものであると見なすとともに、組織で起こっていることを「ルース・カップリング」,「活性化された環境 (enacted environment)」,「組織化された無秩序」や「あいまい性」などの諸概念を取り込み、その著作で新たな組織理論の枠組みを切り開いて来た (田中, 1981, 1990, 2003)。

組織の直面する環境は、組織と切り離されて外部に存在しているのではなく、組織それ自体によって活性化されて構成されたものである。そしてそれは、単なる面白いコンセプトの一つではなく、組織のあり方、とくに適応行動そのものに基本的な見直しを迫るものである (田中, 2003)。すなわち、組織の適応行動は、「外部に存在する環境の変化」や「前提となる目的や戦略の変更」などによって説明されるのではなく、日常の組織活動の中から説明されなければならない。

よく知られているように、組織の活動の中から新たな創造や目的が現れてくるという側面をワイク (1979) は「組織化 (Organizing)」という概念でとらえた。この組織化の本質についてワイクは日本語版の序で次のように述べている。

本書で述べているように、学習も組織化の過程の中核に位置するものである。というのは、イナクトメント-淘汰-保持のサイクルは、それ自身一部分学習の理論であるダーウインの進化論を発展させたものであるからだ。組織化過程に結びつけられているシステムは、柔軟な適応的行為を通して学習する進化システムの一つなのだ。(「日本語版の序」 vi頁)

すなわち、ワイクの「組織化」の中核には学習の過程がある。行為から経験を得て経験とその意味付けを繰り返す、組織は適応行動を生じさせるのである。

このワイクのモデルには、つねに自己を作り替える力が埋め込まれている。そのため、変革が必要になった組織はもともと組織化に欠陥があったとの診断となる。ちょうど「合理的な組織」が合理的でない組織を「異常」と診断した、ちょうど逆のことが理論の中で起こっている。

われわれの生きる社会の組織に目を向ければ、変革が必要となるような硬直した組織は珍しくないし、ある組織では常に変革を続けていたり、また別の組織では合理化に邁進していたり、また別の組織では頑に過去の行動に固執したりとずいぶんと活動の方向性に幅があるように思われる。すなわち、組織化において、自己を作り替える力を失った組織を「異常」や「失敗」とするのではなく、「合理的な組織」およびあまり学習しないような組織に向かうロジックもまた説明の射程に入ってこそ、「合理的な組織」観を超える新たな組織理論といえるであろう。そこで本稿では、田中が構想を描き道を開いてみせたような、組織が自身の活動の中から自らを創り出すという考え方に基本的に立ちながら、組織化がどこで組織のあり方を分けていくのか、すなわち組織化の分水嶺 (dividing ridge) の在処をも示せるような組織理論の枠組みを示してみたい。その議論の起点として、まず、組織化の中核の過程にある学習の本質についてポラニーの議論を参考に検討し直すことから入ってみよう。

2. 学習とコンテキスト

学習の概念をどのように立てればよいか。その研究が最も盛んである領域の一つであろう心理学の標準テキストの一つ『ヒルガードの心理学』では「遂行の結果として生じる比較的永続的な行動変化」であるとされている (Atkinson et al., 2000)。心理学研究では、実験においてこの変化を観察するためでもあろうが、この学習の定義には重要な概念が隠されたままになっている。それは学習が起こったかどうかは、そのコンテキストを含めて考えないと判別できないということである。

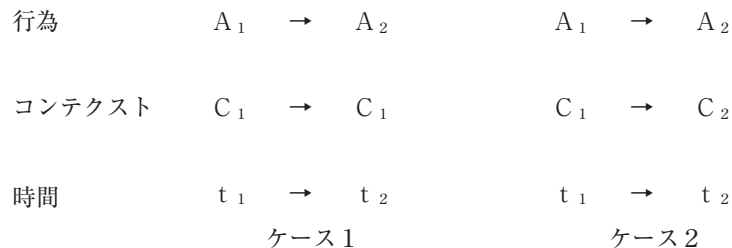


図1

図1は、ベイトソン (2000) の言明を要約したものである。ケース1では、異なる時刻において ($t_1 \rightarrow t_2$) コンテキストが共通であり ($C_1 \rightarrow C_1$)、行為が変化する ($A_1 \rightarrow A_2$)。ベイトソンは、これを学習とした。もし、ケース2のように、コンテキストが変化した上で ($C_1 \rightarrow C_2$) の行為の変化 ($A_1 \rightarrow A_2$) ならば、そこに学習が起こっているかどうかを検証することはできない。もし、 t_2 の時点で学習していることを検証できるとすれば、コンテキスト C_2 が現れた過去のある時点 (例えば、 t_0) での行為を観察できれば「学習している」といえることになる。

より具体的な例をもって考えてみよう。例えば、ある人が食事をした後、ランニングにでかけたとしても、われわれはそれを指して、その人に「食事から、ランニングへと学習が生じた」とは言わない。食事からランニングへと行為の変化があったとしても、食事をしているときと、ランニングとではその人の置かれているコンテキストが異なるからである。同じ食事というコンテキストの中で箸の握り方が変わったとか、ランニングというコンテキストの中でひざを痛め難いフォームで走るようになったという場合には、学習が生じたと言ってよいだろう。

学習にはコンテキストが必要であるということに加えて重要なことは、コンテキストはいかようにも設定できるということである。先ほどは「食事からランニングへ」という例をあげるなかで「食事」というコンテキストにおける「箸の握り方」や「ランニング」というコンテキストにおける「フォーム」という観点で学習を説明していた。その他の例として、「食事からランニングへ」から「食事から散歩へ」へと学習したという例も成り立つ。この場合には「食事とその後の時間の使い方」というコンテキストにおいて起こっている。すなわち、何を学習したかということは、行為の変化だけでなく、コンテキストの切り取り方によっても変わってくる。

どのようなコンテキストをそこに見出すかによって同じ行為を観察していても、ある人は学習していると判断し、別の人には学習していないと判断する可能性がある。それは観察者同士の間で起こるだけでなく、学習する本人と観察者の間で起こることもある。本人は同じコンテキストのもとで行為を変化させて学習を起こしたつもりでも、観察者は学習が起こっていることに気づかないかもしれない。逆に観察者が学習しているとみなしていても、本人が同じコンテキストのもとで行為を変化させたとは考えず、コンテキストそのものの変化に応じて自分の行為も変えただけだとみなしているかもしれない。特に学習者自身のコンテキストの認識は学習の成果を決めるクリティカルな要因であると言ってよい。

「すること（行為：doing）」は、コンテキストと結びついて「知ること（knowing）」へと変化する。それと同時にコンテキストはそれらの行為と結びついて、理解されるという側面もある。この行為を通じてこのことが人間の知的行為の中核であることを強く意識して理論を展開しているのがポラニー（1966）である。彼の暗黙知の概念によれば、「知ること」は近接的項目と遠隔的項目およびそれらが結びついた包括的存在によって成り立つ。例えば、われわれは「顔」（包括的存在）について知っていると感じているとき、その顔の諸部分（近接的項目）と顔全体（遠隔的項目）の両方を一括りにして感知しているということになる。そして、ひとたび知ることのできた「顔」は「手」や「足」や「胴体」などとともにも近接的項目の一部となり、例えば、遠隔的項目としての「身体」全体と結びついて「身体」という包括的存在として「知ること」につながるのである。

学習することに関するペイトソンの説明をポラニーの理論に重ねればどうなるであろうか。まずわれわれの行為は近接的項目に相当すると考えることができる。そして遠隔的項目として定められるのは、行為の積み重ねによって作り出したい状態、すなわち目標の実現である。そして、これらをまとめた包括的存在がその行為のコンテキストの役割を果たすということになるだろう。行為の変化によって、その行為と目標の実現との関係を作り出すことが学習である。そして学習の結果としてコンテキストの役割を果たす包括的存在が作り出される。包括的存在が生み出されると、近接的項目すなわち行為の意味が付与される。

学習とは、ポラニーの概念で表現すれば、遠隔的項目と近接的項目の関係を（再）構築することということになる。重要かつ興味深いことに、遠隔的項目として目標が置かれていたとし

でも、それだけではその近接的項目である行為の意味は理解できない。なぜなら、行為の意味は実際に行為を繰り返すなかで、遠隔的項目と近接的項目との関係が定まってから現れてくるからである。また、学習が起こったかどうかはコンテキストをどう定めるかによって決まることがベイトソンの議論から導き出されることは先にも述べた。このことにポラニーの理論を合わせると、既知のコンテキストを定めて学習することとは、ある包括的存在をすでに知った状態からはじめ、遠隔的項目と近接的項目の関係を変化させるということになる。そして、遠隔的項目と近接的項目の関係を変化させることは結果として新たなコンテキストの役割を果たす包括的存在を創り出すということでもある。また、われわれはコンテキストそのものを意識せずに行為することから始めることもできる。行為のなかで包括的存在を認識でき、結果として自分が学習したことに気づくということにもなる¹。われわれは、振り返りによって何かを学んだという感覚を得る場合がこれにあたりと説明できよう。

このようなポラニーの理論的枠組みに従えば、学習とは単にそのときどのような情報を取り入れたかということだけにとどまらない。個人の学習は、過去をときに近接的項目として、ときに包括的存在として受け継ぎながら進んでいく。そして個人が構築していく知の世界は、その人により異なることになるであろう。同じ時空間にいる二人の人間は同じような状況のもとで同じ出来事を経験したとしても、その解釈とそこから獲得する知は異なることになる。われわれは孤独な学習者なのだろうか。それとも他のひとびととお互いに学びを共有することができるのだろうか。

3. 移り変わり対話する自己

ポラニーによる暗黙知に関する理論的な枠組みは、「知ること」が個人の身体を基盤とした行為とそれと不可分に結びついている内的な精神活動から生じていることを示している。そしてわれわれがどのような順番で何を学ぶかは、各人の経験と学習の履歴によって異なった知の体系が構築されていく可能性がある。一方で、われわれの社会では多くの場面において、ひとびとはお互いに同じような時間・空間におかれて行動しなければならない。すなわち、われわれは学習によって知的な側面で個性を手に入れ、社会のなかに多様性をもたらすが、それは同時にひとびとが集まった時の状況の複雑さを生み出すことになるのである。

われわれは他のひとびととの間で展開される活動において、状況を独自に把握する。そのとき、他のひとびとがいかなる存在であるかについて定めることが必要であると考えられる。われわれは他のひとびとをどのようにとらえるのであろうか。ターナー (Turner, 1987) によれば、われわれは他者をいずれかのカテゴリーに属する存在としてとらえている。より重要なことに、われわれは他者をカテゴリー化すると同時に自己のカテゴリー化 (self-categorization) を行っている。

いかなるカテゴリーに自己を当てはめることになるかは、そのカテゴリーへのアクセスのし

¹ よく知られているように、アージリスとショーン (1996) は、あるコンテキストにおいて特定の行為の出現頻度が高まることをシングルループ学習と呼び、その行為の前提にあたる部分の変化をダブルループ学習と呼んだ。彼らはファーストループ学習とセカンドループ学習、もしくは行為の学習と行為前提の学習と呼ばずに、シングルループ学習もしくはダブルループ学習と呼んでいる。この呼び名は、彼らが見ている基本的な学習のメカニズムが、行為の変化が起こる場合にコンテキストの変化も同時に起こるからその命名であると考えられる。

やすさとカテゴリーの適合との関数であると考えられている（Turner, 1987）。カテゴリーへのアクセスのしやすさは、その人の関心やその直前までの活動や過去からの自己カテゴリー化の繰り返しによって作られた特定のカテゴリーの想起のしやすさなどの、過去の経験に依存する。また、カテゴリーの適合については、構造的要因と規範的要因の2つが影響している。

構造的要因としては、他者と自らとの間の共通性と差異性についての認識の仕方がある（Turner, 1987）。ここにカテゴリーAとカテゴリーBがあるとした場合に、それら2つのカテゴリーはより大きなカテゴリーCに包含されていると考えなければならない。そのようなカテゴリーCがないと、カテゴリーAとカテゴリーBは比較して理解することができないからである。ある人が、他のある人との関係を理解するうえで、差異性が共通性よりも高く認識されれば、例えば自分をカテゴリーAに属するとみなし、他のある人をカテゴリーBに属するとみなすだろう。共通性が差異性よりも高く認識されれば、両者を包含するカテゴリーCに属するとみなすだろう。もちろん、異なる情報によって別のカテゴリーが認識される可能性もある。さらにターナーは、あるカテゴリーに属するかどうかの認識されたのち、どのくらいそのカテゴリーを強く認識するかも構造的に決まってくる側面があると主張する。その強さはメタ・コントラスト比（MCR: Meta-Contrast Ratio）として定式化できるとターナーは主張する。

ターナー（1987）によれば、「MCRは、ひとつあるいは多くの関連する比較次元（関連するステレオタイプ次元）において、内集団成員と外集団成員との間の知覚された平均の差（分子）を、内集団成員と他の内集団成員との間の知覚された平均の差（分母）で除することによって得られる。このMCRが大きいほど、内集団カテゴリーの成員は全体として（これらの次元上で）プロトタイプ的になる。所与の内集団成員または外集団成員は他の内集団成員や外集団成員と比べて、このプロトタイプ性の比が高くなるほど、彼らの相対的プロトタイプ性も大きくなる」（Turner, 1987）のである。このMCRの性質を考えるために、さまざまな大きさや意見のばらつきのある外集団と内集団を想定してシミュレーションしてみると次のようなことがわかる。すなわち、集団の中で自らが極端な意見を持っていることを知覚すればするほど、同じ極端な意見を持っているひとを強くプロトタイプ的であると感じやすい。ただし、自分の意見が極端な分、意見が異なる人も多くなるので多くの人は外集団として自分とはより異なると感じやすい。自らが集団の中で平均的な意見を持っている場合には、自らがより多くの人の目からプロトタイプとして受け入れられる傾向にあるが、極端な意見を持つひと同士ほどには他の人をひきつけるような強いプロトタイプ性を持つ人物としては映らない。

自己カテゴリー化の規範的要因については、ターナー（1987）は次のように説明する。

…そこでなされる集団間比較と文脈に依存する。つまり、ある文脈において、カテゴリー成員性と規範的に関わる事柄が、他の文脈においては異なる成員性と関連していたり、あるいは関連していなかったりする。これは、社会的カテゴリー化の特徴として、対象それ自体を変えうることを示しており、その意味で重要である。人々は、異なる状況では異なるしかたで行動し、利用するカテゴリー化の「手がかり」や、これらの手がかりの現在の意味も変えているのである。（邦訳 172頁）

ここでの「カテゴリー成員性」は、そのカテゴリーに属する人々が持つ外見、思考、行動などの特徴である。そして、これらのどの特徴が手がかりとして見なされるかは、そのときまでの

経緯に依存するということである (図2)。

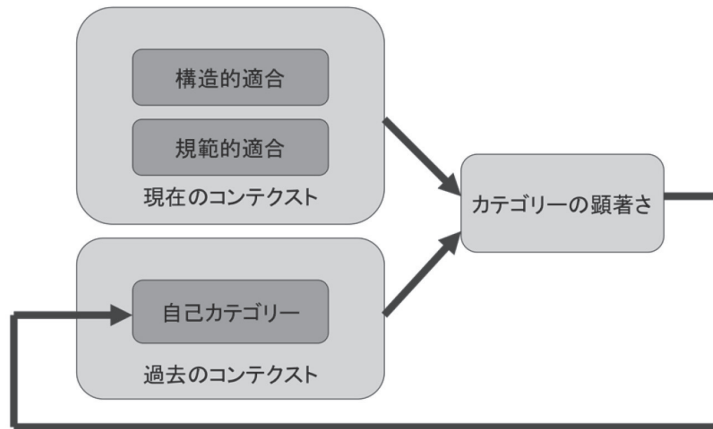


図2 ※ Haslam, Powell and Turner, (2000) をもとに筆者作成

自己と他者が認識されたのち、それらはお互いにどのように関係して影響を及ぼしあっているのでしょうか。自己と他者の関係の認識が定まったのちに何が起こるかについて、参考にすべき意見のひとつがミード (1991) のものであろう。ミードによれば「対象があれば、そこには主体が存在する」。そして、主体は内省によって主我 (I) と客我 (me) を生み出す。意識の中で、主我は客我に働きかけ、客我はそれに反応する。

内省によって現れる「主我」は、他者との社会的関係に入り込む自我である。それは、人が自分自身を「客我」として表現するという事実のうちに存しているような「主我」ではない。他方、内省によって現れる「客我」は他者の社会的行為の対象である「客我」と同じものである。人は、自分自身を、他者に対して働きかけるものとして表現する。この表現において、人は、間接話法の形で、自分が働きかけの主体であり、しかもまた、その対象であるものとして表現されている。(邦訳 4-5 頁)

そして、この客我の内的な反応は、

他者の役割の観点においてなされるということもまた注意されるべきである。-われわれは、他者の主張を想像によって表示し、それも、他者のイントネーションやジェスチャー、また、たぶん、顔の表情さえも一緒に表示している。このようにして、われわれは自分の集団のすべての成員の役割を演じるようになる。実際、集団成員がわれわれの社会的環境の一部となるのは、このことを行なうかぎりにおいてである。他者をひとりの自我として意識することは、すなわち、われわれが、相互作用を行なうために、他者を一定のタイプにあてはめて、その人の役割や他の人の役割を演じたことがあることを意味する。(邦訳 8-9 頁)

他者の行動は、客我に反映される。社会的な成員を区別するカテゴリーが数多く存在するように、客我にもまた数多くの役割が反映される。すると、それらのなかに何らかの不統合(disintegration)が発生してくる。そして、「さまざまな声が互いに対立し合うように、さまざまな傾向が内省的思考において現れてくるようになる。ある意味では、古い自我が解体し、道徳的過程のなかから新しい自我が現れてくるようになる」（ミード、1991）。このような「さまざまな傾向が内省的思考において現れてくる」状態は、特別な一過性のものではないと考えるのがハーマンスとケンペン（1993）である。彼らは、複数の自我・客我が同時に存在し、対話をつづけている状態が、自己の基本的状態であると考え、このように他者を取り込んで生じてくる複数の自我・客我が同時に存在し、対話を繰り返しているとする中で、自己の中から生じる創造性をとらえることができると考えている。

4. メッセージが行為へと変わるとき

各人の心の中に複数の自己が同時に存在して、対話を繰り返していると考え、改めて注目すべきことが明らかになってくるのがシンボルの存在である。シンボルは様々な研究者が論じているが、自己との関係でその概念を位置づけたものとしてミード（1991）の主張をまず見てみたい。ミードによれば、われわれは自己からの他者へ働きかけとその反応を心の中で描いている。それらの他者の反応が、その人ごとに異なっているのは働きかけやその意味は、定まらない。それらが、さまざまな人の間で共通のものとなったとき、その働きかけや反応は意味を持つようになり、意味のあるシンボルとして使えるようになる。つまり、意味のあるシンボルは「他者に向けられたときに自分にも向けられ、また、自分に向けられるときに他者にも、それも形式上はすべての他者に向けられるようなジェスチュア、サイン、言葉のこと」（ミード、1991）である。われわれがシンボルを意味あるものとして扱い、他者にも向けようとするのは、それは自分の中のさまざまな他者が同じ反応を起こしているからである。

他者に限らず、自らを取り巻く世界に対する働きかけという枠組みで、人間の学習を考察しているユーリア・エンゲストローム（1987）は、世界に働きかけるために人間はツールを形成すると考える。そして、そのツールにはいくつかのレベルがあるとする。ツールの第一レベルは、技術的なツールである。人間の身体も含め、はさみやコップから重機や原子炉など、これらの道具は世界の様々なモノを作り替えて、世界の何らかの反応を引き出すための媒介となる。そのツールの第二レベルは、記号や言語などの心理的ツールである。心理的ツールは、思考を展開する補助にもなるが、その主な役割は他のひとびとに働きかけて、技術的なツールと組み合わせながら世界に影響を与えることである。われわれは心理的ツールを持つことで、われわれの社会における組織をより効率的に展開できるようになるのである。

自分の中に、自我とより多くの客我を取り込み、それらの中での反応の一般化をすすめることで生み出される意味あるシンボルは、組織を推し進める心理的ツールとなる。そしてシンボルはひとびとの間の対話の中に投げ込まれる。意味あるシンボルは組み合わせ、一つの文を作り出す。その文を通じて、ひとびとはお互いに自らの意思を伝え、相手の意思を読み取ろうとする。組織において相手にどう振る舞ってほしいのかを伝える言語やジェスチュアをメッセージとして送ったとしても、必ずしも思い通りに動いてくれるものではない。思い通りにメッセージを送った相手が動かない場合としてはどのようなパターンがあるのだろうか。

ひとつには、相手がそのメッセージを理解できていないパターンがある。シンボルは、基本的には個人的な経験と内省的思考を通じて各人の中に、ポラニーの理論で言えば、暗黙知として定着していった結果のものであるということである。したがって、そのような過程を経てシンボルを定着させていない人にとっては、ある言葉や表現は意味の分からないものになるであろう。また、反応の一般化を十分に行えていない段階においては、その意味は不確定であり、追加の経験や内的思考のなかで修正される可能性が残されているといえる。言葉や記号の持つ意味は、それがツールとして使われる協働行為の場ではひとびとの間で食い違う可能性を排除することはできない。

また、相手がメッセージを理解しているが、そのメッセージに従って行動する必要はないと判断しているパターンがある。これはさらにふたつのパターンが考えられる。ひとつのパターンとしては、前節で述べた自己カテゴリー化の結果がメッセージを無視させている場合である。自己カテゴリー化がなされると、そのカテゴリー特有の振る舞いや特徴に関すること、また他のカテゴリーとの関係などの情報が想起される。それらの情報は、行為の中で学習されたものであったり、別の機会に得られた情報であったりするだろう。そうすると、ある人Aが望むようにBが行動するようメッセージを発するには、まずはAとしてはBにメッセージを受け取るような自己カテゴリー化を促すことから始めていかねばならない。例えば、BがAと同じグループの一員であると自己カテゴリー化すれば、メッセージは考慮の範囲内に入ってくるであろう。お互いに縁もゆかりもない別のグループに属していると自己カテゴリー化していれば、そのメッセージは考慮の外に置かれる可能性が高まるであろう。あらゆるメッセージは、単にその内容レベルだけでなく、自己カテゴリー化を促すレベルでも作用するという意味で二重性もっている。メッセージを発信する側が、この作用を適切にとらえられないとコミュニケーションにおける「誤解」が生じやすくなる(間間, 2005)。また、前節でも述べたMCRの高さによるプロトタイプ性の強さによる影響もあるだろう。同じ自己カテゴリーに属すると認識したひとの中で最もMCRが高く出たひとを、その集団のプロトタイプとみるのである。もし、メッセージの送り手が受け手の自己カテゴリーのプロトタイプであるならば、そのメッセージをより正しいものとして受け取る傾向にある。マーチ&サイモン(1958)の「不確実性の吸収」が起こるのである。

自己カテゴリー化の規範的要因に関わる点に関してはウェンガー(1998)による次の指摘が参考になる。ウェンガーによれば、われわれが他のひとびとと共に働くときには、3つの次元でお互いに何者であるのかを知るための手掛かりを与えている。第一には「従事の相関性(mutuality of engagement)」である。自らの行為が相手の行為と密接に関連している度合いに応じて、われわれは相手と自分の関係を知る。ある人にとってはしばしば、相手との間で助けを与えたり、受けたりすることが、相手に対する理解を深めていく。第二には、「ある事業に対する説明能力(accountability to an enterprise)」である。あるひとが、自分がいかにある事業へと貢献することができるかを説明できることは、相手との関係を知る手掛かりとなる。われわれは、あるひとによってなされた説明の内容そのものだけに注目しているわけではなく、むしろそれ以上に、説明の語り口や、焦点の置き方の中に、他者との関係性を見出ししている。第三に、「レパートリーの折衝能力(negotiability of a repertoire)」である。われわれは、ある自己カテゴリーに基づいて組織の活動に従事することを通じて、その自己カテゴリー独自の活動レパートリーの解釈と利用の能力を身につけていく。われわれは「人工物、行為そして言語

の中に実践の歴史を認識する」だけでなく、その人工物の新たな利用方法、新しい行為、言語を創造することで、新たに歴史を作り出す。われわれは、ある組織メンバーが、その組織の活動において利用されている過去の歴史を反映した人工物、行為、言語と、今現在置かれている状況とを結びつける能力を発揮できているかを知ること、その組織メンバーの言うことがどれだけのよりになるかを見出すのである。これらの手掛かりは積み重なって、あるひとのメッセージを受け入れるかどうかを決める。

もうひとつのパターンとしては、同じグループの一員であると自己カテゴリー化されており、メッセージが考慮の範囲に入っていくものの、メッセージに込められた意図通りに行動に移されないパターンである。メッセージは、それぞれの自己の中で展開される複数の自我・客我の間の対話の中に取り込まれ、その対話の中で行動を引き起こすまでに至らない情報として処理されるのである。そこで、われわれはお互いの意識の中の対話の中に入り込むことができなければならない。単一のメッセージではなく、組織においてひとびとの間で頻繁かつ連続的に交わされる会話は、お互いの意識の中に対話に介入し、意図をより確実に伝えるプロセスなのである。

対話において展開される思考および考慮される情報はすべて等しい重要性を持っているわけではない。ある情報は軽く見られ、ある情報は重く見られる。こうした対話における情報の非対称性を、ハーマンスとケンペンは、支配性（dominance）という概念でとらえている。彼らによれば、相互作用の支配性には少なくとも4つの異なる次元がある。一つ目は、相互作用的な支配性（interactional dominance）であり、主導-反応の構造に関する非対称的なパターンを扱う。対話においてある人が、より積極的にメッセージを出す側に立てば、残された人はメッセージを受けて反応する側に立つ。二つ目には話題の支配性（topic dominance）である。対話が始まるまさにそのときには、「何について話すか」を巡るやりとりが行われる。それは後にも論じるように、学習のコンテキストを定めることにもつながる。また「議題をつくる者は、対話者の注意の中心にある話題を決定するのみならず、会話の外側におかれている、あるいは隠されてさえいるような話題にも、強い影響を及ぼすことがある（たとえば、議題にある話題がのせられることを慎重に避けるのは議長である）」（Hermance and Kempen, 1993）。三つ目は話の量（amount of talk）である。会話の中で話し続ける人がいれば、他の人は聞き役に回らざるを得ない。より多く話すことは、その対話の流れに影響を与える。四つ目は戦略的な動き（strategic moves）である。多くは話さなくとも、本当に重要なことだけを良いタイミングで話すことによって、その対話の流れを作り出すことができることがある。相手にも分かるシンボルを使い、自己カテゴリー化の在り方によって引き起こされる誤解や対話への介入拒否を避け、これらの支配性を維持することによって、心理的なツールを通じた組織が成り立つといえる。

5. 学習の連鎖による混乱とその対処

各人の対話に介入し、その支配性を確保することは組織をより円滑に進めるために有効である。組織を一時的なものにせず、継続的に続けていけるような体制がつくられることを、組織化と呼ぶことができよう。前節までの学習・自己・対話の議論は組織化とどのように関係してくるのであろうか。まず、組織が継続的に続いていると見なされるには、ひとびとが同じ行為を繰り返していると観察者から見なされることが必要である。行為者の観点から言えば、同じコンテキストを認識することができれば、どのような行為がどのような結果をもたらすのかに

ついて、過去の経験から推測することができるので、その結果がある程度満足する水準 (March and Simon, 1958) である限り、その行為を繰り返すことになるであろう。この範囲での組織の継続性を支えているのは、ひとびとのなかでのコンテキストの再現性および行為と結果に関する暗黙知的な学習である。そこで、同じコンテキストがひとびとの中で再現され、行為と結果の関係が予想の範囲内に収まるように、作業条件や手続きを整えることが行われるであろう。

しかしながら、現実世界が不安定であるときには、同じ行為に対して満足する結果が出なくなることがある。ひとびとは行為を変えることによって新たな結果がでるようなコンテキストを創りだす、すなわち学習をすることになる。このとき、組織においては、ある人は他の人のコンテキストを形成しているのだから、ある人の学習は他の人のコンテキストを変えることになる。それはまた他の人の学習の引き金となる。学習の連鎖が始まるのである。組織に関わるひとびとがお互いに行為を改善していこうと努力しつづける限り、コンテキストは変わり続け、学習の連鎖がつづくことになる。

この学習の連鎖は、確実に結果を出したいと考えるひとにとっては苦痛なものとなる。自らの学習が他のひとの学習によって損なわれてしまうからである。そこで、いくつかの方法で自らにとって望ましい結果を引き出そうとするかもしれない。安易な方法の一つとしては、特定の行動を繰り返すことにつながるような情報を同じ組織に関わる他のひとびとに与えつづけることが考えられる。この方法がそのひとにとって成功した場合、組織は比較的安定的となる。そして、その一部のみが変化し、その部分のみのパフォーマンスが向上するということになる。

しかし、この方法は学習という観点においてその後の組織を望ましくない方向に導く可能性がある。第2節で確認したように、前提として送られる知識は、もともとは誰か別のひとの暗黙知の次元で包括的存在として認識されたものを表現したものである。その表現の過程において、その知識はそれが生み出されたコンテキストから切り離されてしまう。その知識をどう受け取るかは多かれ少なかれ受け手のそれまでの学習の履歴に依存する。言い換えれば、それまでの学習の経歴によっては、その人の中に予期せぬような学習を起こしてしまう可能性がある。そのような場合には知識の移転は失敗するかもしれないが、予期せぬような問いと解の組み合わせ (田中, 1990)、すなわちイノベーションが生まれる可能性も開かれる。すなわち安定的な活動の中にも突如として変化が生じる可能性を持ったかたちで組織化がなされるのである。

また、対話への介入においては、介入された側が与えられた知識を相手のコンテキストに都合のよい前提であると受け止め、自らの前提として組み込まないどころか、送り手に取って都合の悪い自己カテゴリー化を引き起こしてしまう方向にも開かれている。相手の行為の前提を変えるために発信した情報が、相手の再度の自己カテゴリー化を促してしまい、信頼に足る仲間であると位置づけられるカテゴリーから、信頼しにくい相手であると位置づけられるカテゴリーへと変えられてしまう場合が考えられる。ひとたび相手にそのように自己カテゴリー化されてしまうと相手の行為の前提に影響を与えるという方法は非常に困難になる。

しかしながら、これらのプロセスをよく理解しておけば、そのリスクを回避し、相手の行為の前提に影響を与えることができる方法も考えられる。すなわち、一つには各人の学習の経歴をしっかりと見定め、学習の誘導路 (間間, 2012) を整備することである。レイブとウェンガー (1991) が考察した徒弟制は、そうした学習の経歴をアイデンティティの発達と連動させている制度である。徒弟制では、徒弟たちの成長を促しながらも親方たちの仕事を混乱させないよう

に慎重に、実践を通じて知識が授けられる仕組みを発達させている。

もう一つは、知識の送り手と受け手が自己カテゴリー化において、対話の途中で異なるカテゴリーへと属することの無いように配慮するということである。これは対話の場を構成するひとびとの組み合わせによって克服できる。第3節で取り上げたMCRの構造からみて、対話の場にはそのカテゴリーの中立的な意見の持ち主が入り、その人物自身がメッセージを対話の場に投げ込むことが効果的である。組織への参加人数が多くなっている場合には、部門割を取り入れ、他部門の存在と自他の部門の違いを顕在化させることは自己カテゴリー化の安定化に寄与するであろう。ただし、部門内では学習による混乱は起きにくくなるが、他部門とのメッセージのやりとりにおいては望まぬ自己カテゴリー化が持ち上がるリスクがある。それを抑えるためには、各部門の連絡役が中立的な意見の持ち主であることが望ましい。各部門の連絡役を管理者として組織化を進めるのであれば、学習の頻度が少ない保守的な態度をとる組織が現れるだろう。部門間をルースに連結する（田中, 1981）ような体制をとることが出来た場合には、部門内の学習を進めることによって現実世界の不安定さにある程度までは対処できるであろう。

もう一つの、学習の連鎖による混乱を抑え込むためのよく見られる方法は、生み出された知識のうち、重要なものは正しいものとして確立させてしまうことである。知識の正しさを確立することによって、その後の知識の検証や別の考え方を探るなどの学習を抑え込み、組織を安定させることができる。クローとルース（1995）は、組織をオートポイエシス・システムとして見なすべきだとし、組織が自己言及を可能とする組織知を言語化を通じて生み出すとしている。そして、安定化のために議論を展開して、組織が何故機能するのか、もしくはしないのか、どのように今後変化すべきかなどの議論が行われる。それらの議論の結果として認められた主張を知ることで、ひとびとは、その組織から生み出される他の議論のことをより知ることができるようになる。場合によってはそのことがひとびとの間に新たな議論を生み出す引き金となり、新たな社会の組織知を生み出すことにつながる。その一方で、

…社会の組織知という観念に基づけば、知られていることよりも語られていることの方が少ないと考えられる。この意味で、組織の社会知は議論が形成される際に論拠を伏せることによって議論を安定させるのである。観察者が「なぜ」と問わない限り、伏せられた論拠が更なる批判や質問に晒されることはない。（邦訳 130頁）

クローとルースによれば、議論は自己相似的であり、ある主張が認められるためには根拠が必要であるが、その根拠の正しさはさらなる根拠によって支えられている。言語化された議論を言語の利用によってどこまで追っていても終わりが無い。すなわち、どこかで「なぜ」を問うことを止めざるを得ない。組織のなかで交わされる議論のうちの少なからずは、その根拠が不明瞭なまま進められる。第2節でも取り上げたボラニーの理論によれば、ある知識を知り、使うことができるためには、その知識が暗黙的にその人の知の体系に組み込まれる必要があるということであった。そして、より重要なことに組織において議論を充実させることと、組織を継続させることができるようにしたり、現実世界から望ましい反応を引き出ししたりすることは別のことなのである。組織において、議論の充実に注力するひとびとが増えれば、それまでの組織を変化させることは少なく、その代わりに形式合理性を発展させるようになる。また、議論を正しいものとして受け取ることを徹底的に繰り返せば、学習は起りにくくなり、議論

もほんの一部のひとびとだけが参加するのみで、残りは脆弱な暗黙知の体系を持つひとびととなる中央集権的な組織が出現するように組織化が進むであろう。

6. 結

本稿では、ひとびとの活動からいかにして組織化が進むか、について個人の学習の本質からの再検討を行った。そして、組織化が永久に続き新たな変化を生み出す活力を保ち、それ以外を異常と扱うようなモデルではなく、組織化の結果として、同じような相互作用からスタートしながらも、いくつかの性格の組織に至る組織化の分水嶺を探ってきた。個人の学習の性質や世界の認識の方法を考慮に入れ、論を展開することによって見えてきたのは、活発に学習を進めて自己認識を積極的に作り替えて全員が相互の世界を変えていくことに加担するような組織化のパターンだけではない。敢えて学習のスピードを緩めることによってより着実な学習を促す組織化もあれば、世界を安定化させ余計な学習をできる限り避けようとする組織化のパターンなども考えられるのである。その道を辿ることによって、われわれは不明瞭な世界のなかに生まれる、適応力が失われた「合理的な組織」にたどり着いた。

自然世界に分水嶺が数多く存在するように、組織化においても、本稿が見逃してきたいくつもの知られざる分水嶺が存在するかもしれない。そしてそれは、本稿では言及することのなかった組織のスタイルにつながっているだろう。その中には、まだ知られていない組織のスタイルへと展開している道もあるのかもしれない。

未知の分水嶺はどこにあるのであろうか。その多くは、対話のあり方や、進め方における工夫や条件設定など取るに足らない小さなもののなかにあるように思われる。最初は小さな蝶の羽ばたきのようなものに見えても、ひとびとの学習の間に増幅され、組織全体における組織化に大きな影響を持つようになる可能性がある。小さな対話の中の動きをたどり未知の組織化の領域を探索し理論化を進めていくことが、われわれの生きる世界で繰り返されている実践的な組織活動へと与えてくれるものは小さくないであろう。

参考・引用文献

- Atkinson, Rita. L., Richard C. Atkinson, Edward E. Smith, Daryl J. Ben and Susan Nolen-Hoeksema, 2000, *Hilgard's introduction to psychology*, 13th ed., Wadsworth Publishing. (内田一成監訳『ヒルガードの心理学』ブレーン出版 2002年).
- Argyris, Chris and Donald A. Schön, 1996, *Organizational Learning II*, Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- ベイトソン, G., 2000, 「学習とコミュニケーションの階型論」『精神の生態学 改訂第2版』佐藤良明訳, 新思案社, pp.382-419.
- Engestöm, Yejö, 1987, *Learning by Expanding*, Orienta-Konsultit. (山住勝広・松下佳代・白百草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登訳『拡張による学習』新曜社, 1999年)
- Haslam, S. A., Powell, C. and J. C. Turner, 2000, Social identity, self-categorization and work motivation: Rethinking the contribution of the group to positive and sustainable organizational outcomes, *Applied Psychology: An International Review*, 49, pp.319-339.
- Hermans, Herbert J. M. and Harry J. G. Kempen, 1993, *The Dialogical Self*, Elsevier. (溝上慎一・水間玲子・森岡正芳訳『対話的自己』新曜社, 2006)
- 間間理, 2005, 「コミュニケーション・レベルの混乱」『経営学論集』(九州産業大学) 第15巻第3号, pp.23-36.

- 開間理, 2012, 「組織学習の誘導路」『経営学論集』（九州産業大学）第22巻第3号, pp.53-68.
- Krogh, Georg von and Johan Roos, 1995, *Organizational Epistemology*, Palgrave Macmillan. (高橋量一・松本久良訳『オーガニゼーションナル・エピステモロジー』文眞堂, 2010年)
- Lave, J. and E. Wenger, 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press (佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』産業図書, 1993).
- March, J.G. and H.A. Simon, *Organizations*, John Wiley & Sons, Inc., 1958. (土屋守章訳『オーガニゼーションズ』ダイヤモンド社 1977年)
- ミード, G. H., 1991, 『社会的自我』船津衛・徳川直人編訳, 恒星社厚生閣.
- Polanyi, M., 1966, *The Tacit Dimension*, Routledge & Kegan Paul Ltd. (佐藤敬三訳『暗黙知の次元』紀伊国屋書店, 1980年).
- 田中政光, 1981, 「ルース・カップリングの理論」『組織科学』vol.15, No.2, pp.59-75.
- 田中政光, 1982, 「組織研究の新動向—新しい状況に即した組織を求めて—」『ダイヤモンド・ハーバード・ビジネス』vol.7, No.5, October, pp.114-117.
- 田中政光, 1990, 『イノベーションと組織選択』東洋経済新報社.
- 田中政光, 2003, 「意味体系としての環境」『組織科学』vol.37, No.2, pp.26-38.
- Turner, J. C., , 1987, *Rediscovering the Social Group*, Blackwell, 1987 (蘭千壽・磯崎三喜年・内藤哲雄・遠藤由美訳『社会集団の再発見』誠信書房, 1995).
- Weick K. E., 1979, *The Social Psychology of Organizing*, 2nd ed., Addison-Wesley. (遠田雄志訳『組織化の社会心理学』文眞堂, 1997年)
- Wenger, E. 1998, *Communities of Practice*, Cambridge University Press.

〔ききま おさむ 九州産業大学経営学部教授〕

〔2013年6月28日受理〕