

조직학습에 관한 이론적 고찰

朴 吾 銖* · 白 允 晶**

《目 次》

I. 서 론	2. 조직학습의 내용
II. 조직학습의 개념정의 및 주요연구	3. 조직학습의 과정 및 유형
관점	IV. 조직학습의 이론구축시 고려사항
1. 조직학습의 개념정의	1. 조직학습에 관한 대립되는
2. 조직학습의 주요연구관점	연구 태도
3. 조직학습의 수준	2. 다양한 연구방법의 모색
III. 조직학습의 이론적 고찰	3. 상황변수의 고려
1. 조직학습의 주체	V. 결 론

I. 서 론

최근 들어 조직을 둘러싼 초경쟁(hypercompetition) 환경의 등장은 조직간 경계를 무너뜨리고 비즈니스 리엔지니어링과 같은 과정에 기초를 둔 혁신경영기법의 출현을 가능케 하였을 뿐만 아니라 과거의 정태적이고 안정적인 환경 하에서와는 다른 다양한 역할을 조직에 요구하기에 이르렀다. 이에 따라 조직이 소유한 각종 특허 및 기술능력 등과 같은 지적자산(knowledge assets)이 조직의 장기적인 생존과 번영에 영향을 미치는 주요한 요인으로 인식되기에 이르렀다. 이러한 급변하는 조직상황에서 조직이론가들과 경영실무가 들은 조직학습(Organizational learning)을 조직의 지속적인 경쟁우위의 원천으로 보게 되었다(Stata, 1989; Root, 1994).

조직이론가들은 과거에 일찍이 경험하지 못하였던 환경변화에 대한 적응의 필요성을 느끼면서, 효율적으로 정보를 “처리(process)”하고 문제를 “해결(solve)”하는 시스템으로 조직을 보아 왔던 기존 패러다임의 한계를 인식하게 되었다. 이러한 소극적이고 정태적인

* 서울大學校 經營大學 教授

** 國民大學校 經營學科 講師

기존 패러다임의 한계성에 대한 인식을 바탕으로 조직이론가들은 급변하는 환경에서 지속적인 성장을 유지하기 위해서는 정보를 효율적으로 처리할 뿐만 아니라 숨겨진 문제를 창출하고 이의 해결을 위한 새로운 지식을 능동적으로 개발하고 기존의 진부해진 지식을 폐기해 버릴 수 있는 학습능력이 무엇보다도 필요하다고 보았다.

한편 경영실무자들은 세계적인 경기침체 속에서도 전 산업에 걸쳐서 지속적인 혁신과 높은 생산성 및 고성장을 유지할 수 있었던 일본기업의 경영방식과 초우량기업이라 불려지는 기업들의 경영방식에 높은 관심을 보이면서 그와 같은 성공의 비결을 학습조직의 실현에 두고 있다(Pedler, Burgoyne, & Boydell, 1991). 또한 조직에 대한 근본적인 패러다임의 변화 없이 TQM(Total Quality Management), 벤치마킹, 고객만족경영, 시간관리운동 등과 같은 경영기법을 통해서 단기간에 가시적인 효과만을 추구한다면 결국에 가서는 장기적인 조직전체의 변화를 얻을 수 없다는 인식이 확산되기에 이르렀다. 이에 따라 새로운 측면에서의 총체적인 경영혁신 전략을 모색하게 되었는데, 이러한 노력의 일환으로 등장한 것이 바로 조직학습구축 전략이다(유영만, 1994). 여기에서 조직학습이란 단순히 한때 유행하는 경영기법이라기보다는 조직에 대한 지배적인 관점의 근본적인 이전을 의미한다(Miner & Mezias, 1996).

그러나 조직학습에 대한 이론적, 실제적 중요성에도 불구하고 지금까지 조직학습에 관한 체계적인 연구가 거의 이루어지지 못하고 있는 실정이다. 따라서 본 연구에서는 조직학습을 학제에서나 실무에서 의미 있는 하나의 조직이론으로 정립시키기 위한 노력의 일환으로 지금까지 논의되어 온 조직학습 연구들을 다음 세 가지 주제에 기초하여 정리하고자 한다.

우선 지금까지 학자들마다 상이하게 논의되고 있는 조직학습에 대한 다양한 개념정의 및 연구관점들을 정리하고, 조직학습 논의시 논란이 되어왔던 몇 가지 주제에 관해서 이론적으로 고찰하고자 한다. 이상의 논의를 기초로 보다 체계적인 조직학습 이론구축을 위해서 고려되어져야 할 몇 가지 점들을 다루고자 한다.

Ⅱ. 조직학습의 개념정의 및 주요연구관점

1. 조직학습의 개념정의

명확한 개념정의의 수립은 조직에 관한 연구발전과 이론정립에 있어서 중요하다(Osigweh, 1989). 그러나 조직학습을 다루고 있는 많은 연구들에서 조직학습에 대한 명

확하고 통일된 개념규정과 차원설정을 이루려는 노력보다는 학자들마다 상이한 조직학습의 개념에 기초한 임의적이고 단편적인 연구가 이루어지고 있는 실정이다(Simonin, 1991). 이러한 개념상의 혼재는 연구방법상의 혼란을 초래하여 조직학습에 관한 축적된 연구의 수립을 어렵게 하고 있다(Duncan & Weiss, 1979; Shrivastava, 1983; Levitt & March, 1988). 따라서 체계적인 조직학습 연구를 이루하기 위해서는 무엇보다도 조직학습에 대한 명확한 개념정립이 요청된다.

조직학습의 개념에 관한 논의에 앞서 종종 조직학습과 혼용되어 사용되고 있는 학습조직과 조직적응 개념과의 관계를 먼저 알아보도록 한다.

일반적으로 조직학습과 학습조직이 혼용되어 사용되고 있는데 대하여 Tsang(1997)은 다음과 같이 이를 구분하고 있다. 조직학습(organizational learning)은 조직에서 일어나는 특정 유형의 활동을 설명하기 위해서 사용되는 개념('a concept used to describe certain types of activity that take place in an organization')이며, 학습조직(learning organization)은 조직학습이 일어나는 특정 유형의 조직 그 자체('a particular type of organization in and of itself')를 나타내는 것으로 구분하고 있다. 이때 둘의 관계를 보면, 학습조직은 조직학습이 능숙하게 일어나고 있는 조직(a learning organization is one which is good at organizational learning)이다. 이러한 Tsang의 견해를 받아들인다면, 우선 조직학습의 개념정의가 수립된 후에야 이에 기초하여 학습조직의 개념정의가 이루어질 수 있을 것이다.

또한 조직학습은 지금까지 조직이론 분야에서 전통적으로 논의되어온 조직적응(organizational adaptation) 개념과 혼용되어 사용되는 경우가 많다. 조직학습과 조직적응 모두는 조직의 환경에 대한 대응과정을 나타낸다는 점에서는 공통점이 있으나, 조직학습에 관한 분명한 개념정립을 위해서는 조직적응과의 차이를 분명히 할 필요가 있다. Hedberg(1981)는 조직학습과 조직적응을 동일시하는 것은 잘못된 것이라고 지적하면서 이 둘을 구분하고 있다. 즉, 조직학습은 조직행동에 대한 인과관계의 이해 없이 단순히 조직이 환경변화에 대해서 자신의 행동을 방어적으로 조절하고 변화시켜가는 조직적응뿐만 아니라 조직내 지식을 공격적·적극적으로 이용하여 새로운 조직환경을 창출하고 관리하는 역할을 수행한다는 것이다. 이는 조직학습이 단순히 환경적응보다는 조직내부능력의 이용을 통한 새로운 환경창출에 그 초점이 놓여져야 한다는 점을 강조한 Weick(1979)의 창출환경(enacted environment) 개념에 기초한 것이다(권석균, 1995).⁽¹⁾

일반적으로 조직학습 개념의 기원을 의사결정에서의 학습과정을 연구한 초기 조직이론

가인 Simon(1953)의 연구에서 찾고 있다.⁽²⁾ 그는 조직학습이란 조직의 제문제에 대한 통찰력이 증대되고 이를 성공적으로 재구성함에 따라 그 효과가 조직구조 및 조직성과에 반영되는 과정이라고 정의하고 있다. 그러나 이러한 개념정의 아래로 조직학습을 연구한 학자들마다 다양한 정의를 내리고 있다. 이렇게 조직학습에 관한 개념정의가 다양한 이유는 조직학습 개념은 그것이 포괄하고 있는 개념의 폭(breadth)에 따라 크게 달라지는 매우 복잡하며 다차원적인 개념이기 때문이다. Tsang(1997)은 지금까지 조직학습에 관한 연구들을 기초로 하여 조직학습의 개념을 인지적인 변화차원과 행위적인 변화차원으로 구분하고 있다. 조직학습의 인지적인 변화차원은 일반적으로 지식, 이해, 그리고 통찰력과 관련된다. 조직학습의 행위적 차원은 다시 잠재적인 행위변화차원과 실질적인 행위변화차원으로 나누어진다. 잠재적인 행위변화차원은 조직에 의해 학습된 것으로서 미래의 행동에 영향을 미칠 수 있는 행위잠재력에서의 변화를 의미한다. Levitt & March(1988)는 행동의 근거가 되는 조직관행(organizational routines)에서의 변화가 일어나면 학습이 된 것으로 보았다. 반면에 Fiol & Lyles(1985)와 Swieringa & Wierdsma(1992)의 조직학습 개념정의에서는 관찰 가능한 행동변화를 강조하고 있다. 다음 <표 1>에서는 이러한 조직학습에 관한 다양한 학자별 개념정의를 앞서 논의한 세 가지 차원에 근거하여 정리한 것이다. 일반적으로 기업 현장에서는 대부분의 실무자들이 행동 지향적(action-oriented)이기 때문에 조직학습의 하위 차원들 가운데 실질적인 행동의 변화만을 강조하는 경향이 있다. 그러나 학습이 이루어진 것과 이것이 행동으로 표출되는 경우간에는 일반적으로 시간 차이가 존재할 수 있기 때문에 관찰 가능한 행동의 변화에만 초점을 두고 조직학습을 연구할 경우 지나치게 연구의 범위가 제한되는 결과를 초래할 수 있다. 따라서 최근 들어 조직학습 연구의 틀을 확장시키기 위한 시도로서 조직학습을 조직이 획득한 인지

(1) Meyer(1981)의 경우, 조직적응의 개념을 보다 포괄적으로 보고서 조직행동의 인과관계에 관한 이해를 기초로 다음 두 가지로 구분하고 있다. 하나가 이탈축소적응(deviation-reducing adaptation)으로 조직의 주어진 틀이나 규범에 근거하여 환경에 대한 조직의 적응이 이루어지는 것이다. 이탈확대적응(deviation-amplifying adaptation)은 조직내 새로운 기본가정의 수립을 통하여 환경과의 새로운 인과관계를 창출시키는 것과 관련된다. 이러한 두 가지 유형의 적응을 Fiol & Lyles(1985)는 Hedberg가 논의한 두 가지 유형의 조직학습 수준과 관련시키고 있다.

(2) 그러나 Uirich & Glinow(1993)는 조직학습의 기원을 Taylor의 과학적 관리에서 찾고 있다. Taylor의 과학적 관리에서는 “관리사항들이 명확하게 측정될 수 있기 때문에 이러한 학습내용들은 다른 구성원들에게 이전되어 조직의 효과성을 제고시킨다”라고 조직내 학습효과를 적하고 있다.

〈표 1〉 조직학습의 개념점의

조직학습의 개념정의	조직학습의 하위차원
• 조직학습은 조직지식근간(organizational knowledge base)이 개발되고 형성되는 과정이다(Shrivastava, 1981, p. 15)	인지적 차원
• 만약 정보처리과정을 통해서 잠재적인 행위 영역이 변화되었다면 그 실체는 학습된 것이다(Huber, 1991, p. 81)	인지적 차원과 잠재적 행동차원
• 조직이 추론을 통해서 역사로부터 행동을 안내하는 관행들을 이끌어 낼 때 학습이 이루어진 것으로 본다(Levitt & March, 1988, p. 320)	인지적 차원과 잠재적 행동차원
• 조직학습은 보다 나은 지식과 이해를 통해서 행동을 개선하는 과정을 의미한다(Fiol & Lyles, 1985, p. 803)	인지적 차원과 실제적 행동차원
• 조직학습은 조직행동을 변화시키는 것이다 (Swieringa & Wierdsma, 1992, p. 33)	실제적 행동차원

Source: Tsang(1997) p. 75.

(Cognition)가 설명 가능한 추상적인 지식으로 전환되는 사회적 구축과정(social construction process)으로서 보는 입장이 받아들여지고 있다(Nicolini & Meznar, 1995). 이상의 논의를 기초로 본 연구에서는 조직학습을 조직의 인지적 차원과 잠재적 그리고 실제적 행위차원에서의 변화 모두를 포괄하는 개념으로 보고자 한다.

2. 조직학습의 주요 연구관점

조직학습에 관한 전통적인 입장은 도구적 관점(instrumental perspective)에서 조직학습을 보는 것이다(Huber, 1991). 이러한 입장에서 볼 때 학습은 의도된 과정을 통해서 조직의 효과성을 제고시키는 역할을 수행한다(Fiol & Lyles, 1985; Argyris & Schön, 1979). 그러나 학습이 언제나 조직의 효과성을 제고시키거나 진실된 지식만을 전달해 주는 것은 아니다(Tsang, 1997). 오히려 조직학습은 잘못되거나 부정확한 학습을 조직에 일으킬 수 있으며, 이렇게 잘못된 학습 역시 다른 학습을 통해서 수정될 수 있다.⁽³⁾ 또한 학습은 행위상에서의 관찰 가능한 변화를 항상 초래하지는 않는다.

(3) “학습”이라는 말 자체가 긍정적인 의미를 함축하고 있는 것으로 보임에 따라, 조직학습은 일반적으로 조직성과에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고 있다(Argyris & Schön, 1978; Etheredge & Short, 1983). 그러나 최근 들어 조직학습이 항상 조직성과에 긍정적인 영향을

이와 같이 과거의 도구적 관점에서 학습은 보던 태도에서 벗어나 최근들어 행위적 관점 (behavioral perspective)에 기초하여 정보처리과정에 기초한 행위자의 잠재적 행동의 변화를 학습으로 보는 입장이 대두되고 있다(Huber, 1991). 이러한 조직학습에 관한 관점을 취한다 하더라도 조직학습의 연구는 다양한 시각에서 이루어져 왔다고 볼 수 있다.

Shrivastava(1983)가 제시한 조직학습의 4가지 연구관점을 기초로 하여 최근까지의 조직학습 연구를 관점별로 정리해보면 다음과 같다. 이러한 조직학습에 관한 4가지 연구관점은 서로 대립되기도보다는 조직학습에 관한 다양한 측면을 설명해 준다는 점에서 상호보완적인 측면이 강하다고 볼 수 있다.

1) 적응적 과정으로서의 조직학습

Cyert & March(1963)는 환경에 대한 조직의 적응적 행동에 초점을 두고서, 조직학습을 조직목표, 주의규칙(attention rules), 그리고 탐색규칙(search rules)과 같은 세 가지 조직수준에서의 의사결정과정을 통해서 조직이 지식(knowledge base)을 얻게 되는 과정으로 보았다. 그 결과 조직은 환경에 대한 적응을 하게 된다. Cyert & March의 이러한 조직학습 정의는 다음 몇 가지 중요한 특징을 보여주고 있다(권석균, 1995). 첫째는 조직학습이 조직의 환경적응과 명시적으로 연결되고 있다는 점이며, 둘째는 조직행동의 변화가 조직목표의 변화에 의해 이루어진다는 것, 셋째는 조직목표의 변화가 조직구성원에 의한 직접경험이나 타조직의 성과 및 행동의 관찰을 통한 학습으로 인해 야기된다는 것을 강조하고 있다는 점이다.

Cyert & March(1963)의 연구에 기초하여 Cangelosi & Dill(1965)은 복잡한 의사결정 상황에서의 학습과정을 다루면서, 조직학습이 환경에 대한 개인 또는 집단 수준에서의 적응과 조직수준에서의 적응간의 일련의 상호작용을 통해서 형성되는 것으로 보았다. 이러한 연구이외에도 정부조직과 같은 관료제 조직에서의 학습특성을 다룬 일련의 연구들을 통해서 환경의 불확실성이나 복잡성, 또는 부적절한 보상체계 등과 같은 조직내 비합리적인 요소에 의해서 조직학습이 일어난다고 보았다. 이러한 기존의 관료적인 의사결정방식이나 관행들과의 갈등으로 인한 점진적인 조정과정을 통해서 조직학습이 이루어진다 (Braybrooke & Lindblom, 1963; Lindblom, 1979; Quinn, 1980). 또한 일련의 연구자

미치지는 못하는 것으로 밝혀지고 있다(Cook & Yanow, 1993; Huber, 1991). 따라서 조직학습과 조직성과 간의 관련성을 알기 위해서는 보다 다양한 연구의 실시가 요청된다.

들을 통해서 효과적인 조직이란 환경의 변화와 이것이 조직에 미치는 영향에 대한 예측, 변화에 대처할 적절한 전략의 탐색, 그리고 전략의 실행에 적절한 조직구조의 개발 등을 수행할 수 있는 능력을 학습한 구성원을 소유한 경우를 의미한다고 봄으로써, 조직학습을 환경의 변화와 조직이 처한 상황을 인식하고 이에 성공적으로 대처하는 과정으로 보았다 (Hedberg, 1981; Terreberry, 1967). March & Olsen(1976)의 경우, 조직구성원의 인지적·평가적 한계를 강조함으로써 그때까지 지배적이었던 확실한 경험에 기초한 단순하고 완벽한 학습과정모델을 반박하였다. 이들은 인지적·평가적 한계로 인해 나타나는 조직학습의 불완전한 순환과정을 제시하면서, 이러한 불완전성을 극복하는 조직학습의 확보가 환경적응의 중요한 열쇠가 된다고 강조하였다.

이상의 연구들은 조직-환경간의 적합성 확보를 위하여 새로운 조직행동이 어떻게 학습되고 그 과정에서 조직내부에 어떠한 변화가 이루어지는가에 초점을 두고 있다(권석균, 1995).

2) 가정의 공유로서의 조직학습

이 관점은 행동이론(theory of action)에 기초하여 개인인 조직구성원을 조직행동의 대리인(agent)으로 보고 있다. 조직에는 조직구성원들의 행동을 안내해주는 공유된 행동이론이 존재하는데 조직구성원의 학습이 이러한 이론의 변화를 초래할 때 조직학습이 일어난다고 본다. 즉, 조직학습이란 조직구성원들의 발견, 고안, 해석 등에 기초한 다양한 조직과정을 통하여 조직이 공유한 행동이론의 양적 또는 질적인 변화를 가져오는 과정으로 보았다. Argyris & Schön(1978)은 조직학습을 조직구성원들이 실제로 사용하고 있는 상용이론(theories-in-use)의 변화과정으로 파악하여 조직자체 수준에서의 인지적·신념적 체계의 변화에 초점을 두고 있다. 조직학습에 관한 이러한 관점은 인지변화가 개인수준에서만 일어난다고 보는 March & Olsen(1976)의 견해에 비해 조직수준에서 이루어진다는 것을 강조함으로써 인식론인 전환이 이루어진 것으로 볼 수 있다(권석균, 1995).

Mitroff & Emshoff(1979)는 전략적 문제를 해결하기 위해서 조직의 이해관계자들간에 가정의 공유와 학습을 제고시키기 위한 규범적인 방법론을 제시하고 있다. 이들 이외에도 Grinyer & Spender(1979)와 Spender(1981) 등의 연구를 통해서 산업수준에서 이루어지는 가정의 공유가 전략과 어떠한 관련성을 가지는지 논의되고 있다.

3) 지식근간의 개발로서의 조직학습

여기에서 조직학습이란 조직행동과 결과간의 관계와 환경이 이러한 관계에 미치는 영향에 관한 지식이 조직내에서 개발되는 과정으로 보고 있다. 개인학습이 비교적 지속적인

개인행동에서의 변화와 관련된다면 조직학습은 그러한 변화를 가능케 하는 지식근간(*knowledge-base*)의 개발과 관련된다.

Duncan & Weiss(1979)는 조직을 목표지향적인 행동을 수행하는 시스템으로 보고서 조직의 유효성은 장기적인 전략의 선택과 조직이 의도한 결과를 얻을 수 있는 적절한 변화과정의 선택 및 이러한 선택과정을 지원해 주는 관리구조에 의해서 결정되는 것으로 보았다. 이때 선택은 조직행동과 결과간의 관련성에 관한 사전지식에 기초한다고 보았기 때문에 결과적으로 조직 유효성이란 주요한 전략적 선택을 하기 위해서 조직이 이용 가능한 지식근간의 질에 의해 결정되는 것으로 보았다. 이러한 학습과정의 결과로서 새로운 지식체계에 기초한 행동레퍼토리가 증가되게 된다. 조직학습에 관한 이러한 관점은 문제를 발견하고 문제의 우선 순위를 결정하며, 대처방안을 개발해내는데 이용되는 해석적 관행(*interpretive routines*)인 조직의 이해과정(*organizational sense-making process*)과 밀접하게 관련된다. 이러한 조직학습의 결과 조직의 문제해결에 적절한 혁신적인 관리시스템이 만들어진다. 따라서 조직의 지속적인 성장을 위해서라도 조직학습은 계속 유지되어져야만 하는데, 이를 위해서는 조직학습이 공식적인 학습시스템과 비공식적인 조직관행의 형태로 제도화되어야 한다.

이러한 논의가 더욱 발전된 연구로서 Daft & Weick(1984)에 의한 해석적 관점(*interpretive view*)에서의 조직학습개념을 들 수 있다. 이들은 조직적응과정에서 조직행동을 결정하는 주요집단, 즉 경영전략집단 또는 지배집단(*dominant coalition*)의 집합적 해석을 중시하고 이를 조직해석과정으로 보았다. 이러한 조직해석과정에 의해 형성된 새로운 이론들을 조직행동으로 전환시키는 것을 학습하는 과정이 곧 조직학습으로 보았다. 그러나 이후 대부분의 조직학습 연구들에서 이러한 해석과정은 조직학습의 하위과정으로 파악하고 있다(권석균, 1995).

4) 제도화된 경험으로서의 조직학습

여기에는 경험곡선효과(*experience curve effects*)에 기초한 조직학습연구들이 포함된다(권석균, 1995). 주로 경제학자들이나 경제학적 접근법을 취하는 조직론자들이 여기에 포함되며, 이들은 조직구성원들에 의한 생산(제조)활동의 누적적 경험이 조직전체 수준에서 지식과·능력의 축적에 어떤 영향을 미치는지를 이론바 경험곡선효과의 분석을 통해서 다루고 있다. 제도화된 경험으로서의 조직학습은 혼히 실행학습(*learning-by-doing*)이라고 불려지는데, 생산의 누적적 경험량이 효율적 생산능력을 제고시켜 주는 이유는 생산자가 과거의 경험으로부터 학습을 하기 때문이라는 것이다(Yelle, 1979). 이와 같이 생산의

누적적 경험이 생산성에 미치는 효과에 대해서 다양한 연구들이 이루어지고 있다(예, Wright, 1936; Asher, 1956; Dutton, Thomas, & Butler, 1984).

조직학습에 관한 이러한 분석관점은 학습의 원천을 추적하려고 한 점과 산업내에서 조직간 경험곡선의 형태를 비교·분석함으로써 개별조직의 학습능력 차이를 평가하려한 점에서 오늘날 조직학습 연구에 커다란 영향을 미쳤다(Levitt & March, 1988). 그러나 이러한 관점의 연구들은 다음과 같은 한계를 갖고 있다(권석균, 1995). 첫째는 일상적·반복적으로 수행되는 업무적 수준의 행동에 초점을 두고 지나치게 계량적인 분석에만 의존함으로써 상대적으로 조직학습의 질적 측면에 대한 인식이 결여되었다는 점이다. 둘째는 조직의 환경적응에 큰 영향을 미치는 조직혁신은 경험곡선효과를 뛰어넘는 학습과정에 의해 이루어진다는 점이다. 조직혁신은 일상적 행동의 축적에 의해서 이루어지기보다는 정·례화된 규칙이나 절차를 무시하고 전통적인 기대와 관념을 뛰어넘는 새로운 행동을 시도하고 관찰함으로써 이루어진다. 따라서 혁신이란 능동적으로 새로운 개념적 틀을 구축하고 이를 환경에 적용시켜 나가면서 조직-환경간의 상호작용을 관찰하고 해석하는 과정에서 이루어진다(Daft & Weick, 1984; March, 1991; Brown & Duguid, 1991). 셋째는 제품별, 조직별, 산업별 경험곡선 효과의 분석에서는 조직내 부문간, 산업내 조직간, 또는 산업간에서의 경험의 공유에 의한 학습이전효과에 대해서 충분한 고려가 이루어지지 못하고 있다는 점이다.

이상의 조직학습에 관한 4가지 관점을 주요 개념과 연구자들을 중심으로 정리하면 다음 〈표 2〉와 같다.

앞에서도 언급하였듯이 이상과 같은 조직학습의 다양한 관점들은 상호 배타적이기보다는 조직학습에 대한 보다 나은 이해를 위해 도움이 되는 상호 보완적인 개념으로 보는 것이 바람직할 것이다. 따라서 이상의 4가지 조직학습에 관한 관점을 통합하여 조직학습에 관한 개념을 정리해보면 다음과 같다(Duncan & Weiss, 1979; Shrivastava, 1983; Levitt & March, 1988).

첫째, 조직학습은 개인학습과정이라기보다는 조직학습과정이다. 비록 개인이 조직학습의 대리인일 지라도 학습과정에는 보다 광범위한 사회적, 정치적, 구조적 변수들이 포함되어 있다. 또한 조직학습은 개개인의 지식, 신념, 가정의 공유와 관련된다.

둘째, 조직학습은 조직이 소유하고 있는 경험과 밀접하게 관련된다. 조직학습은 과거 경험을 바탕으로 목표를 수정하고, 선택적으로 환경에 참여하며, 조직문제의 해결을 추구한다.

셋째, 조직학습의 결과 조직행동·결과간의 관계들을 일반적인 지식체계로 추상화시킨

〈표 2〉 조직학습에 관한 4가지 관점

조직학습의 주요관점	핵심 개념	주요연구자들
적응적 과정으로서의 조직학습	조직은 조직목표와 주의 규칙, 그리고 탐색규칙을 조정함으로써 환경에서의 변화에 적응한다.	Cyert & March(1963) Cangelosi & Dill(1965) Braybrooke & Lindblom(1963) Terreberry(1967) March & Olsen(1976) Lindblom(1979) Miles & Randolph(1980) Lounamma & March(1987) Lant & Montgomery(1987)
가정의 공유로서의 조직학습	공유된 가정에 기초하여 조직의 상용이론이 만들어진다. 조직학습은 이러한 이론에서의 변화와 관련된다.	Argyris & Schon(1978) Mitroff & Emshoff(1979) Mason & Mitroff(1981) Grinyer & Spender(1979) Spender(1981)
지식근간의 개발로서의 조직학습	조직학습은 조직행동과 결과간의 관계에 대한 지식이 개발되어지는 과정이다.	Duncan & Weiss(1978) Dutton & Duncan(1981) Daft & Weick(1984) Huber(1991)
제도화된 경험으로서의 조직학습	학습곡선효과는 관리적 의사결정까지 확장된다.	Wright(1936), Asher(1956) Abernathy & Wayne(1974) Yelle(1979) Dutton, Thomas, & Butler(1984)

Source: Shrivastava(1993) p. 10의 내용을 보완함.

통합된 시스템이 만들어지며, 이에 대해서 조직원들 간의 공유된 이해가 형성된다.

넷째, 조직학습은 의사결정과정에서의 준거를 또는 상용이론(theories-in-use)상에서의 근본적인 변화를 의미한다. 이러한 의미에서 조직학습은 조직활동(practice)이나 관행(routines)과 관련된다(Levitt & March, 1988).

다섯째, 조직학습은 특정 영역에서 발생하기보다는 조직내 여러 수준에서 발생한다. 따라서 조직의 폭넓은 활동과 관련된다.

끝으로, 조직학습은 관리정보의 공유 및 계획, 통제와 같은 비공식적 · 공식적 메커니즘

을 포괄하는 학습시스템의 형태로 제도화된다.

3. 조직학습의 수준

Argyris & Schön(1978)과 Schön(1983)의 연구에 의하면 가장 낮은 수준의 학습은 조직의 엔트로피(entropy) 또는 조직 기억시스템의 상실을 피하기 위해서 지속적인 신규사원의 채용과 같은 반복적인 행동의 존속과 일상적인 오류의 수정을 통해서 조직의 일관성(consistency)을 유지해 나기는 것으로서, 이를 영차원적 학습(zero-order learning)으로 명명하였다. 이러한 영차원적 학습을 통해서 조직은 현재의 상태를 유지(maintenance)할 수 있다. 그러나 Argyris와 Schön은 충격적인 경험으로 인한 조직의 상용이론(theory-in-use) 재구축에 의해서도 학습이 이루어진다고 보았다. 이때 조직 재구축의 폭(breadth)과 깊이(depth)의 정도에 따라서 조직학습은 다시 단일고리학습(single-loop learning)과 이중고리학습(double-loop learning)으로 구분된다. 이러한 조직학습의 구분은 Ashby(1956)의 연구에 기초한 것으로서 이후 조직학습을 연구하는 학자들마다 각기 상이한 용어로 명명하고 있다. 이러한 조직학습의 수준을 학자별로 정리하면 다음 〈표 3〉과 같다.

그러나 조직학습의 학습수준에 대해서 연구자들간에 다양하게 불려지고 있더라도 그 내용에 있어서는 커다란 차이를 보이지 않고 다음과 같이 학습수준별 공통적인 특징을 보이고 있다(Lundberg, 1989; Fiol & Lyles, 1985; Argyris & Schön, 1979, 권석균, 1993).

우선, 단일고리학습은 조직학습을 연구하는 학자들마다 저차학습(lower-level learning), 행위적 학습(behavioral learning), 작동적 학습(operational learning), 그리고 점진적 학습(incremental learning)과 같이 다양하게 불려지고 있으나 그 내용에 있어서는 다음과 같은 특징을 소유하고 있다.

〈표 3〉 조직학습의 학습수준에 대한 학자별 정리

학자	조직학습의 학습수준
Argyris & Schön(1978)	single-loop/double-loop learning
Fiol & Lyles(1985)	lower-level/higher-level learning
Duncan(1974)	behavioral/cognitive learning
Kim(1993)	operational/conceptual learning
Watkins & Marsick(1993)	incremental/transformational learning

- ① 주어진 조직구조·일련의 규칙내에서 발생하는 학습의 유형으로서 조직행동과 결과 간에 기초적 연합을 형성한다.
- ② 종종 짧은 기간동안 일어나며, 조직의 일부에만 영향을 미친다.
- ③ 조직의 하위수준에만 국한되지 않으며, 전사적으로 조직 어디에나 일어날 수 있다.
- ④ 학습의 결과로서 특정행위나 성과수준에서의 기능적 합리성이 달성된다.
- 이중고리학습 역시 고차학습(higher-level learning), 인지적 학습(cognitive learning), 개념적 학습(conceptual learning), 그리고 변혁적 학습(transformational learning)과 같이 다양하게 불려지고 있으나 그 내용에 있어서는 다음과 같은 공통된 특징을 소유하고 있다.
- ① 특정 활동이나 행동보다는 전반적인 규칙이나 규범의 조정이 이루어 진다.
 - ② 일반적으로 휴리스틱스(heuristics)와 통찰력 등의 사용을 통해 일어난다는 점에서 인지과정에 보다 가깝다고 볼 수 있다.
 - ③ 환경이 복잡하고 모호성의 수준이 높은 상황에서 일어난다.
 - ④ 학습의 결과 특정행위의 변화보다는 준거틀의 개발이나(Shrivastava & Mitroff, 1982), 해석 도식(interpretive schema; Bartunek, 1984), 새로운 인지 틀의 개발, 또는 폐기학습(unlearning)의 발생이 나타난다.
- 이와 같이 단일고리학습이란 조직의 기본적인 규범은 유지한 채 행동전략의 수정이 이루어지는 학습이라면, 이중고리학습이란 조직규범 자체의 변화를 통한 상용이론의 근본적인 변화를 가져오는 학습을 의미한다. 이러한 조직학습의 수준에 대한 논의는 조직의 변화와 자원의 활용과 관련된다. 즉, 단일고리학습과정은 기존의 신념과 가치를 유지한 채 기존자원의 활용(exploitation)을 통하여 점진적인 개선을 이룬다면, 이중고리학습과정은 새로운 지식, 신념, 가치를 창출하기 위하여 새로운 자원의 탐색(exploration)을 통한 급진적인 변혁을 시도하는 것과 관련된다(March, 1991).

Ⅲ. 조직학습의 이론적 고찰

조직학습이 조직에 대한 새로운 지배적인 관점을 제시해 줄 수 있는 이론으로서 자리잡기 위해서는 지금까지 조직학습에 관한 연구를 토대로 하여 다음 몇 가지 논의점들에 대한 검토가 요청된다.

1. 조직학습의 주체

조직학습의 주체와 관련된 논의는 조직학습 연구에서 분석단위의 문제와 관련되어 지금 까지 많은 논쟁이 이루어진 주제이다. 즉, 조직내 개인수준에서 일어나는 개인학습들의 산술적 총합을 조직학습으로 볼 것인가, 아니면 조직단위의 학습과정에 초점을 두고 개인학습들의 단순한 산술적 총합을 뛰어넘는 그 이상의 개념으로 조직학습을 볼 것인가의 논의이다.

개인학습의 단순한 총합으로서 조직학습을 볼 경우, 조직학습이란 조직에서의 경험을 통해서 개인들의 인지와 행동에서의 변화가 일어나는 개인학습들이 집합되어 조직행동의 변화로 구현되어지는 과정을 의미한다. 이때 인지적 학습은 개인수준에서만 일어나며 이러한 개인학습의 결과로서 조직수준에서의 행동적 학습이 이루어 진다. 이러한 입장을 취하는 연구자들로는 March & Simon(1958)과 Cyert & March(1963), 그리고 March & Olson(1975) 있다.

반면에 개인학습과 조직학습이 근본적으로 다르며, 조직학습의 주체는 개인이 아닌 조직이라고 보는 입장에서는 인지와 행동의 변화가 개인수준에서만 일어난다고 보는 전자의 견해에 비해서 조직수준에서도 이러한 변화가 이루어진다는 것을 강조함으로써 인식론적인 전환에 기초하고 있다. 즉, 개인이 학습의 대리인(learning agent)로서의 역할은 수행 하지만, 조직수준에서도 행동적 학습 뿐만 아니라 조직행동이론, 지식체계, 인지체계 등 의 변화라는 인지적 학습까지 이루어진다고 보는 것이다(권석균, 1995). 이러한 입장을 취하는 연구들로는 Argyris & Schön(1978), Duncan & Weiss(1979), Hedberg(1981), Shrivastava(1983), Lawrence & Dyer (1983), 그리고 Levitt & March(1988) 등과 같이 초기의 조직학습 연구들을 제외한 대부분의 조직학습 연구들이 여기에 포함된다.

일반적으로 조직형성의 초기단계에서는 조직 자체가 소집단의 형태를 띤 최소한의 구조를 보이기 때문에 종종 개개인들의 학습이 곧 조직학습을 나타냄에 따라 조직학습의 주체가 다소 모호해 질 수 있다. 그러나 조직이 커질수록 개인학습과 조직학습간의 구분이 요청되며(Kim, 1993), 개인학습과 조직학습간의 관련성에 관한 지금까지의 논의를 살펴보면 조직학습은 개인학습의 단순한 합이 아니라는 것이 지배적인 입장이다(Lundberg, 1989). 이에 따라 조직학습의 주체는 개인이 아닌 조직이며, 조직은 나름의 학습 시스템을 유지·개발하며, 이때 학습의 내용은 조직의 역사나 규범, 도식(mental map) 등을 통해 전달된다(Hedberg, 1981).

조직학습의 주체가 조직이라는 전제하에서, 개인학습이나 집단학습은 조직학습이 일어나는 다양한 발생수준으로 볼 수 있다. 따라서 최근에는 조직학습의 주체에 대한 논의보다는, 조직학습의 발생수준으로서 개인학습이나 조직학습을 논하는 추세이다. 그러나 여기에서 한 걸음 더 나아가 조직군(*populations of organizations*)으로까지 학습의 발생수준이 확장되고 있다. 조직군 수준에서의 학습(*population level learning*)은 조직들간의 경험의 공유를 통해서 새로운 유형의 조직 관행을 창출하거나 각 조직들에서 실시되고 있는 관행들의 혼합을 이루어지는 경우이다(Mezias & Lant, 1994; Miner & Robinson, 1994; Miner & Haunschild, 1995; Darr, Argote & Epple, 1995). 일찍이 Levitt & March(1988)는 조직을 둘러싼 환경을 학습을 구성하는 하위단위들(*learning subunits*)의 집합체로 보고서(Cangelosi & Dill, 1965) 학습의 생태학적 구조(*ecological structure*)를 논하고 있다. 학습의 생태학적 구조에서는 동일한 환경 내에서의 여러 조직들이 동시에 학습을 수행한다고 보기 때문에 학습과 학습 과정에 대한 체계적인 이해와 모델링을 복잡하게 한다. 따라서 학습의 생태학적 구조에서는 학습자들 사이에 여러 유형의 상호작용을 포함하는데, 이때 정형적인 상호작용의 유형으로서 경쟁관계를 들 수 있다. 동일한 환경 내에서의 경쟁자들은 경험의 확산을 통해서 부분적으로 연계되며, 이러한 경쟁적인 집합체 내에서의 학습이란 어떻게 경험이 공유되고, 어떻게 조직행위자들이 서로 신뢰하게 되는지에 대해서 이해이다(Sitkin, 1986; Zuker, 1986). 학습에 관한 생태학적인 관점에 의하면 한 조직의 행동은 또 다른 조직의 결과로 나타날 수 있기 때문에 특정조직의 학습은 반드시 그 조직이 속한 경쟁구조에 대한 관찰 속에서 이해되어야 한다고 보고 있다. 일반적으로 학습을 통해 조직이 좋은 결과를 얻게 되면 조직은 그 학습관행을 자주 사용하고자 할 것이다. 그러나 학습의 생태학적 관점 하에서는 단순히 효과적인 학습기법의 모색보다는 상호작용하는 조직간 관계의 속성으로 인해서 다른 조직과 구별되는 학습방법을 학습하게 되는 것이 보다 중요해진다.

조직군 수준에서의 학습을 고려할 때, 특정 조직에서의 학습결과는 조직목표의 달성을 비율, 자기자신의 경험으로부터 학습이 이루어진 비율, 조직이 속한 환경에서의 경쟁자의 수, 타조직의 경험으로부터 학습한 비율, 그리고 기술 잠재력에서의 어려움 등과 같은 다양한 요인에 의해 결정된다(Levitt & March, 1988).

이와 같이 조직학습의 주체는 개인이 아닌 조직이며, 이러한 조직학습은 개인, 집단, 조직, 그리고 조직군 수준과 같이 여러 수준에서 발생하기 때문에, 조직학습이 항상 동일한 결과를 낳기보다는 서로 다른 결과를 낳을 뿐만 아니라 각 수준의 학습은 서로 다른

수준의 학습에 영향을 미치기 때문에 이에 대한 보다 깊이 있는 연구가 요청된다(Miner & Mezias, 1996).

2. 조직학습의 내용

조직학습의 내용 역시 조직학습의 개념정의처럼 학자들마다 다양하게 논의되고 있다. Argyris & Schon(1983)의 경우 조직학습의 내용을 조직에서 사용되는 상용이론(theories-in-use)으로 보았으며, Lundberg(1989)는 영향력 있는 지배집단(dominant coalition member)이 소유한 인지적 연합이 조직학습의 내용을 구성한다고 보았고, 의식적이든 무의식적이든 이러한 조직행동-결과의 연합은 지각, 신념 및 해석의 기초가 된다고 보았다. Fiol & Lyles(1985)는 조직학습의 내용을 Schein의 세 가지 문화수준에 대한 구분을 기초로 인지발달과 행동발달로 구분하면서 이 두 가지 유형의 학습 모두에 대해서 조직행동의 근본적인 변화가 이루어진다고 보았다. 그러나 인지적 학습으로 인해서 조직내 인지체계의 변화에 의한 조직행동의 변화가 일어난다고 볼 때, 인지적 학습이 수반되지 않는 조직행동의 변화만을 추구하는 조직에서는 조직학습이 실질적으로 이루어진다고 볼 수 없다. 따라서 인지적 학습은 조직학습의 필요조건이 된다. 조직학습을 조직 구성원들에게 공유되고 있는 이론적·인지적 지식체계의 변환과정으로 볼 때, 이론적·인지적 지식체계에는 다음과 같은 내용들이 포함될 수 있다(권석균, 1995).

- ① 규정과 표준업무절차(March & Simon, 1958; Nelson & Winter, 1982)
- ② 성과프로그램과 행동래퍼토리(Duncan & Weiss, 1979; March & Simon, 1958)
- ③ 인과도(causal map) (McCaskey, 1982; Weick, 1979)
- ④ 조직도식(organizational schemata) (Bartunek & Moch, 1987)
- ⑤ 경영신념체계(Donaldson & Lorsch, 1983; Walsh & Fahey, 1986)
- ⑥ 조직의 신화 및 이야기(Martin, 1982)

이상의 조직학습 내용들은 바로 조직지식(organizational knowledge)을 형성하므로 최근 들어 조직학습의 내용은 조직지식과 관련되어 논의되고 있다(권석균, 1995; Chakravarthy & Kwun, 1989; Nonaka, 1994). 조직지식에 대한 중요성은 이미 Duncan & Weiss(1979)의 연구에서 지적되고 있는데, 이들은 조직지식을 조직의 의사결정자에 의해 사용되어지고, 조직행동-결과의 관계와 이러한 관계에 영향을 미치는 조건 등과 같은 모든 조직활동의 근거가 되는 내용을 담고 있는 것으로 정의 내리고 있다. 이러한 조직지식은 조직유효성의 결정변수로서 작용한다(Shrivastava, 1983).

본 연구에서는 조직지식과 관련하여 조직학습의 내용을 다루고 있는 Chakravarthy & Kwun(1989)과 권석균(1995), 그리고 Nonaka(1994) 연구를 기초로 보다 포괄적인 조직학습의 내용을 수립하고자 한다.

1) 지역화된 지식과 일반화된 지식

Chakravarthy & Kwun(1989)과 권석균(1995)은 조직지식을 크게 지역화된 지식과 일반화된 지식으로 나누고 있다.

지역화된 지식(*localized knowledge*)이란 조직 구성원 또는 하위단위에서만 존재하는 지식의 유형으로서 방대한 영역의 지식을 의미한다. 지역화된 지식이 하위부서내의 타구 성원에 의해 공유되고 검증될 때, 구성원들의 행동을 이끄는 지침(*map*)이 된다. 이러한 행동의 지침이 상위 관리자에게 성공적인 것으로 입증됨으로써 그 유효성을 보일 때 보다 상위수준의 일반화된 지식이 된다.

일반화된 지식(*generalized knowledge*)이란 조직내의 경계를 초월하여 하위종업원 뿐만 아니라 상위관리자들에게까지 공유된 조직단위의 지식을 의미한다. 일반화된 지식은 조직 내 명시적 형태(규정이나 업무절차)로 제도화되거나 추상적 형태(인과도, 경영신념체계)로 저장될 수 있으며, 이것은 업무적, 전략적, 문화적 차원으로 구성된다. 일반적으로 조직내에서 다양한 형태로 발현되는 지역화된 지식체계가 조직 구성원들간의 공유과정을 통해 일반화된 지식으로서의 특징을 가지게 된다.

이와 같이 권석균(1995)과 Chakravarthy & Kwun(1989)의 연구는 조직학습에 대한 내용구분을 조직지식의 수준에 따라 하고 있지만 구체적인 지식수준별 속성에 관한 언급은 하지 못하고 있다는 한계점이 있다.

2) 암묵적 지식과 명시적 지식

Nonaka(1994)는 조직지식창출의 인식론적 차원을 근거로 하여, 조직지식을 암묵적 지식과 명시적 지식으로 구분하고 있다.

명시적 지식(*explicit knowledge*)이란 공식적이고 전달 가능한 성문화된 지식(*codified knowledge*)을 의미하며 구체적으로 도서관의 데이터 베이스와 같은 과거의 기록체계를 통해서 파악될 수 있다. 따라서 명제로서 언어화·형식화가 가능한 객관적인 지식을 명시적 지식이라고 한다.

반면에 암묵적 지식(*tacit knowledge*)이란 개인적인 성질을 가지는 지식으로 공식화된 형태로 전달되기는 어렵지만, 특정 상황에서의 행동이나 몰입에 근간이 되는 지식을 의미한다. 암묵적 지식의 구성요소에는 인지적 기능과 기술적 기능으로 나누어진다. 이때 인

지적 기능(cognitive skill)은 사고의 틀이라고 불려지는 것으로, 세상을 지각하고 규정하는 데 도움이 되는 관점을 제시해준다. 여기에는 도식, 패러다임, 신념, 세상을 보는 관점 등이 포함된다. 기술적 기능(technical skill)에는 구체적인 상황에 적용 가능한 노하우(know-how)나 기술 등이 포함된다.

개인에 내재화되어 있어 언어로 표현하기 어려운 암묵적 지식은 일정한 형태의 언어로 번역되어야 조직에 유익한 정보로 명시되고 또 명시적 지식으로 변환될 수 있다. 따라서 지식창조 이론에서 중요한 점은 이러한 두 가지 지식이 상호 배타적이지 않고 상호 순환적이며 보완적인 관계를 가지며, 시간이 지남에 따라 명시적 지식과 암묵적 지식 상호간에 전이를 통해 지식이 확장되어 간다는 점이다.

Nonaka(1994)는 이러한 개인수준에서 창출된 지식을 조직적으로 확장시켜 조직지식의 일부로서 구체화시키는 과정을 조직의 지식창출과정으로 보았다. 이때 조직지식은 암묵적 지식과 명시적 지식간의 전환을 통해서 이루어지는데 암묵적 지식과 명시적 지식간에는 4 가지 지식전환의 유형이 존재한다고 보았다.

그 첫 번째 유형이 암묵적 지식이 암묵적 지식으로 전환되는 것으로서 언어를 사용하지 않고 구성원들간의 상호작용을 통해서 지식을 얻게 되는 경우이다. 마치 미숙련공이 관찰이나 모방, 연습과 같은 현장 교육(on-the-job-training)을 통해서 숙련공으로부터 어떠한 언어적 전달 없이도 기술을 습득하게 되는 것을 의미한다 따라서 이 경우 지식획득의 핵심은 바로 경험이며, 공유된 경험을 통해서 암묵적 지식이 창출되는 경우를 “사회화(socialization)”라고 한다. 이러한 사회화와 관련된 조직이론으로는 조직문화(organizational culture)가 있다.

지식전환의 두 번째 유형은 개개인들이 각자 소유하고 있는 명시적 지식들의 교환과 결합을 통해서 또 다른 명시적 지식을 소유하게 되는 경우이다. 사람들간의 미팅이나 전화 대화와 같은 지식교환 메카니즘을 통해서 정보를 추가하거나 재배열함으로써 새로운 지식을 얻게 되는 이 과정을 “결합(combination)”이라고 하며, 이것은 조직이론 분야에서의 정보처리(information processing)에 기원을 둔다. 이러한 동일한 유형의 지식간의 전환은 상호작용을 통하여 지식을 창조하기 보다는 한쪽에서 다른 쪽으로 지식을 이전하는 측면이 강하다.

나머지 지식전환의 유형은 서로 형태가 상이한 지식유형 간의 전환과정이다. 이때의 기본 전제는 암묵적 지식과 명시적 지식은 서로 상호 보완적이어서 시간이 지남에 따라 상호작용의 과정을 통해서 지식이 확장될 수 있다는 입장이다. 우선 암묵적 지식이 명시적

지식으로 전환되는 과정은 개인적 지식을 말로 표현할 수 있는 지식, 즉 다른 사람과 공유가 가능한 사회적 지식으로 변환되어 가는 과정이기도 하다. 따라서 이러한 변환과정에서는 사람과 사람 사이의 직접적이고도 계속적인 상호작용이 중요한 역할을 수행한다. 특히 대화중에 사용될 수 있는 유효한 변환수단의 하나가 은유(metaphor)이다. 이러한 지식전환 과정을 “외재화(externalization)”라고 하며, 이것과 관련된 조직이론은 아직까지 개발되지 못한 채, 소수의 연구가 정보창출과 관련되어 이루어지고 있는 실정이다 (Nonaka, 1987).

끝으로 명시적 지식이 암묵적 지식으로 전환되는 과정은 전통적으로 학습과 유사한 개념으로서 “내재화(internalization)”와 관련된다. 이러한 내재화 과정에는 행동에 근거한 체험이 중요한 역할을 하며, 이것과 관련된 조직이론으로는 조직학습이 있다. 이러한 지식전환과정은 행동학습과 같은 다양한 실험을 통해서 촉진된다.

이와 같이 Nonaka(1994)는 조직지식을 지식의 속성에 따라 암묵적 지식과 명시적 지식구분하고서 이 두 가지 지식유형의 다양한 전환과정을 통해서 조직지식의 창출이 이루어진다고 보았다. 그러나 구체적인 지식수준에 관한 논의를 하지 못하고 있다는 한계점이 있다. 왜냐하면 조직 구성원 모두가 특정 지식을 학습하지 못했더라도 조직에 잠재적으로 유용하다고 인지되는 지식을 조직일부에서 획득했다면 조직학습이 이루어진 것이라고 볼 수 있기 때문이다(Huber, 1991).

3) 조직지식의 통합모델

앞에서도 논의되었지만, 권석균(1995)과 Chakravarthy & Kwun(1989)의 조직지식의 유형구분은 구체적인 지식수준별 속성에 관한 언급은 하지 못하고 있다는 한계점이 있는 반면에 Nonaka(1994)는 구체적인 지식수준에 관한 논의를 하지 못하고 있다는 한계점이

조직지식의 속성

	암묵적 지식	명시적 지식
조직지식 지식의 수준 지식	개인화된 지역화된 지식이나 부서 수준에서의 하위문화	개인의 데이터베이스 또는 부서 수준에서의 규정이나 업무절차
일반화된 지식	조직의 규범이나 가치, 경영신 념체계	조직의 규정이나 업무수행 절차

〈그림 1〉 조직지식관점에 기초한 조직내용의 통합모델

있다. 따라서 본 연구에서는 조직지식의 수준과 속성이라는 두 가지 차원을 중심으로 조직지식관점에서 조직학습의 내용에 관한 통합모델을 다음 <그림 1>과 같이 제시하고자 한다.

3. 조직학습의 과정 및 유형

지금까지 조직학습을 연구한 학자들마다 다양한 조직학습에 관한 과정 또는 유형을 제시하고 있다(예. March & Olsen, 1975; Argyris & Schön, 1978; Kim, 1993; Nonaka, 1994). 이 가운데 조직학습을 지식의 획득되고 전파되어 해석되고 저장되는 일련의 과정으로 본 Huber(1991)의 모델을 중심으로 조직학습의 과정과 유형을 알아보고자 한다.

Huber(1991)의 연구 이외에도 조직학습의 과정과 유형을 함께 다룬 몇몇 연구들을 찾아볼 수는 있지만(Chakravarthy & Kwun, 1989; Argyris & Schön, 1983), 이를 모두 조직학습의 개념적 차원(constructs)를 명확하게 밝히지 못하고 있을 뿐만 아니라 이러한 구성요소와 조직학습유형간의 관련성에 대한 적절한 설명을 제시하지 못하고 있다. 그러나 조직학습의 유형은 조직학습과정의 흐름 속에서 이해되어야만 보다 정확한 인식이 가능하기 때문에 이 둘을 함께 고려해야 할 필요가 있다. Huber(1991)는 조직학습의 구성요소를 조직지식의 흐름에 기초하여 네 가지로 제시함으로써 그동안의 연구에서 일관성 있게 다루어지지 못했던 조직학습 유형들간의 관련성을 조직학습과정에 기초하여 통합적으로 다루고 있다.

다음은 조직학습의 네 가지 개념적 차원(지식의 획득, 정보의 분배, 정보의 해석, 조직 기억)을 중심으로 조직학습의 과정과 유형간의 관련성을 알아보고자 한다.

1) 조직지식의 획득

조직의 지식이나 정보를 획득하는 방법은 다음 5가지로 나누어진다.

① 선천적 학습(congenital learning)

어떠한 사전정보도 없이 조직이 만들어지지 않는 것처럼, 선천적 학습이란 창업자의 의도나 사회적으로 제도화되고 합리화된 조직활동으로 널리 사용되고 있는 관행이나 절차등과 같이 조직의 탄생시점에 얻게 되는 지식을 의미한다.

② 경험학습(experiential learning)

경험학습은 일반적으로 의도적, 체계적으로 이루어지기 보다는 비의도적, 비체계적 노력에 의해 이루어진다. 이러한 경험에 의한 학습은 다음 5가지 방식으로 일어난다. 우선 실험에 의한 학습을 들 수 있다. 실험에 의한 학습은 무계획적 행동이나 무작위적 행동에

의해 일어나는 학습으로서 새로운 지식의 탐구(exploration)를 위해 이용된다(Levinthal & March, 1993). 두 번째 방법은 조직의 자기평가로서 조직의 과거자료를 중심으로 자기평가에 의한 학습이 이루어 질 수 있다. 또한 조직은 실험조직(experimenting organization)을 통해서 적응력(adaptability)을 높일 수 있다. 이때 조직은 급변하는 환경에서의 지속적인 생존을 위해서 끊임없는 변화를 통한 적응력의 제고를 시도한다는 점에서 자기설계조직(self-designing organization)으로 볼 수 있다. 네 번째는 비의도적 또는 비체계적 학습으로서 이러한 학습을 통해서 학습의 우연성과 다면적 속성이 도출된다. 끝으로 경험과 성과 및 비용간의 관련성을 다루는 데 있어서 경험에 기초한 학습곡선과 같은 종종 수학적 모델이 사용된다.

이와 같은 경험적 학습은 다양한 방법을 통한 풍부한 시사점을 조직에 제공해 준다는 점에서 그 이점이 있다. 그러나 비체계적, 비의도적 경험과 같은 소수의 비일관된 경험이나 지나치게 중복되거나 복잡한 경험을 통해서 학습의 효과를 얻어내야 하는 문제가 있다 (Levitt & March, 1988). 또한 개인의 인지적 한계로 인해 다양한 경험을 처리하기 힘들 수 있다. 따라서 경험학습을 촉진시키기 위해서 일반적으로 조직은 단순화와 전문화를 시도한다(Levinthal & March, 1993).

③ 대리학습(vicarious learning)

대리학습이란 다른 조직체에 의해 수용된 행동유형이나 지식체계의 모방과 같은 간접경험에 의한 학습을 말한다. 이러한 모방행동은 기술이 모호하거나 목표가 모호할 때 일어나지만(House & Singh, 1987). 경쟁적이고 급변하는 환경에서의 모방행동은 오히려 비효과적일 수 있다(Bourgeois & Eisenhardt, 1988).

④ 접목(Grafting)

새 구성원의 영입이나 타조직의 획득을 통한 학습이다. 접목에 의한 학습은 경험학습보다는 빠르며 모방학습보다는 확장한 지식획득이 가능하다.

⑤ 탐색과 주목(searching & noticing)

탐색이 관리자들에 의해 가장 의식적으로 처리되는 정보획득 과정이라면 주목은 비의도적 정보획득을 의미한다.

이와 같이 지식획득의 5가지 유형에 관한 비교 평가를 하면 다음과 같다.

대리학습과 접목은 보다 빠른 기술적 노하우를 얻을 수 있는 학습방법이며, 대리학습과 접목 또는 탐색은 기존의 준거틀을 변화시키기 힘든 상황에서 유용한 학습방법이며, 경험에 의한 학습은 관찰된 사실들을 논리적으로 확신시키기 위해서 사용될 수 있는 학습방법

이다.

2) 조직지식의 분배

정보의 분배는 조직학습의 발생(occurrence)과 폭(breadth)을 결정해 주는 요소이다.

이때의 조직학습의 발생이란 조직이 다른 정보들로부터 새로운 정보를 개발시킨다는 의미이며, 조직학습의 폭이란 다양한 원천으로부터 폭넓은 정보가 분포될수록 정보의 회성이 용이하여 그 결과 개인과 조직의 학습가능성이 높아진다는 것이다.

3) 조직지식의 해석

특정 현상에 대한 보다 다양한 해석이 이루어질 수록, 그리고 다양한 해석의 내용을 개인이나 조직이 보다 잘 이해할 수록 조직학습은 잘 일어나게 된다.

이것은 조직학습의 정교화(elaboration)와 철저함(thoroughness)의 차원과 관련된다. 이러한 조직지식의 해석과정에는 인지도식(cognitive map & framing), 매체의 다양성, 정보의 과부하, 폐기학습과 같은 네 가지 하위 구성개념이 존재한다. 매체의 다양성과 퍼드백의 신속성으로 인해 조직내에서 공통의 이해를 수립하기가 용이해지는 반면에 정보가 과부하(information overload)되어 처리해야 할 정보가 조직의 정보처리 능력을 초과할 경우, 비효율적인 조직해석이 일어난다. 폐기학습(unlearning)이란 학습자가 기존에 자신이 소유한 지식을 버리는 과정으로서, 성과와 일치하지 않는 쓸모없고 잘못된 지식을 버린다는 의미에서 폐기학습은 전체 조직학습과정에서 기능적인 역할을 수행한다(Hedberg, 1981).

4) 조직지식의 기억

조직지식에 대한 기억은 일반적으로 조직 구성원의 이직이나 특정정보가 미래에 언제 쓰여질지 모를 때, 그리고 다른 구성원의 정보에 대해 알려고 하지 않을 때 떨어지게 된다. 조직기억의 지속적 효과성에 영향을 미치는 요인으로는 구성원간의 마찰, 정보의 분포와 정보에 대한 조직의 해석, 정보의 저장과 관련된 규범과 방법, 저장된 정보를 저장하는 방법(최근에는 컴퓨터가 적극적으로 활용되고 있다)등이 있다.

이상의 조직학습과정은 순차적으로 조직에서 이루어지기보다는 조직이 처한 상황에 따라 학습내용별로 다양한 복수의 과정이 공존할 수 있다. 따라서 조직이 추구하는 학습의 내용에 따라 적절한 학습과정 및 유형을 선택하여야 할 것이다.

IV. 조직학습의 이론구축시 고려사항

조직이론 분야에서 조직학습에 대한 논의가 지금까지 거의 30여 년에 걸쳐 이루어져 왔음에도 불구하고 아직까지 하나의 이론으로서 합의를 이루지 못하고 있는 실정이다. 따라서 본 절에서는 조직학습의 이론구축시 고려해야 할 몇 가지 사항들을 검토함으로써 조직학습에 관한 체계적인 연구의 기초를 마련하고자 한다.

우선, 지금까지 조직학습에 관한 합의된 체계적인 논의가 이루어지지 못한 원인으로서 조직학습에 관한 두 가지 대립되는 연구태도를 고찰하고, 조직학습에 관한 다양한 연구방법의 모색과 다양한 상황요인의 규명노력을 지적하고자 한다.

1. 조직학습에 관한 대립되는 연구태도

1) 점진적인 조직학습과정과 급진적인 조직학습과정

Miner & Mezias(1996)는 조직학습에 대한 두 가지 관점인 점진적인 조직학습과정을 강조하는 입장과 급진적인 조직학습과정을 강조하는 입장간의 대립을 조직학습이론구축의 저해요인으로 지적하고 있다.

점진적인 조직학습과정을 강조한 연구의 기원으로는 Cyert & March(1963)의 「The Behavioral Theory of the Firm(BTOF)」을 들을 수 있는데 여기에서는 기업을 적응적인 학습체계(adaptive learning system)로 보고서 대부분의 조직행동이 표준화된 운영절차에 근거하여 이루어진다고 보았다. 이때 조직성과에 긍정적인 기여를 하는 조직의 관행은 계속 유지되게 되며 그렇지 못한 것들은 폐기된다. 이러한 입장은 강조하는 일련의 연구자들은 점진적인 조직학습이야말로 조직들에게서 공통적으로 볼 수 있는 현상일 뿐만 아니라(Cyert & March, 1963; March & Olsen, 1976; Levinthal & March, 1981, 1993; Mezias & Glynn, 1993), 유용한 결과를 조직에 제공해준다고 주장하고 있다(March, 1983; Miner, 1990, 1991).

반면에 Argyris & Schön(1978)은 단일고리학습(single-loop learning)과 이중고리학습(double-loop learning)이라는 두 가지 유형의 조직학습을 제시하면서 이중고리학습만이 조직에 적응적인 잠재력(adaptive potential)을 제공하는 것으로 보았다. 단일고리학습은 조직의 어려운 문제해결에 오히려 방해물로 봄으로써 이중고리학습이라는 급진적인 조직학습과정을 강조하고 있다(Argyris & Schön, 1978).

그러나 최근 들어 이러한 대립되는 태도에 대해서 (1) 점진적인 조직학습과정과 급진적인 조직학습과정 모두 의미있는 개념이며, (2) 두 가지 학습 유형 모두는 상황에 따라 조직의 생존과 성과를 제고시키는 데 긍정적 혹은 부정적인 영향을 미칠 수 있는 것으로 보았다. 급진적인 조직학습과정을 강조하던 Argyris(1996) 조차도 단일고리학습이 이중고리학습을 창출하지는 못하지만, 우선적으로 이중고리학습에 대한 필요성을 제거시킴으로써 조직에 유용한 개입전략이 될 수 있음을 인정하고 있다. 예를 들면 홀륭한 재무보고시스템은 조직 구성원들에게 임파워시켜주며 그 결과 조직에 유익한 결과를 제공해 줄 수 있다. 한편 BTOF를 강조하던 연구자들조차도 점진적인 조직학습과정이 조직에 미치는 양면성(double-edged sword)과 급진적인 조직학습의 잠재적인 유용성에 대해서 인식하기에 이르렀다. Levitt & March(1988)는 현재의 능력개발을 통해서 얻게 되는 단기적인 이득만을 강조하는 조직의 태도는 새롭고 보다 장기적으로 이득이 될 수 있는 능력으로의 이전기회를 상실케 할 수 있음(이것을 “competency trap”이라고 명명함)을 지적하고 있다. 이러한 지적은 이후 March(1991)의 현재 관행들에 대한 활용(exploitation)과 새로운 대안들의 창출(exploration) 간의 거래관계(trade-off)에 대한 논의에서도 잘 나타나고 있다.

이와 같이 상황에 따라 점진적인 조직학습과정과 급진적인 조직학습과정 각각이 지난 가치와 위험을 동시에 고려해야 함을 강조하는 태도는 이후 몇몇 실증연구를 통해서 지지되고 있다. 비록 기술변화(Abernathy & Clark, 1988; Anderson & Tushman, 1990; Tushman & Anderson, 1986)나 조직혁신(Ettlie, Bridges & O'Keefe, 1984; Dewar & Dutton, 1986; Nord & Tucker, 1987) 등과 같이 다양한 측면에서 연구되었을 지라도 이러한 두 가지 조직학습 유형의 중요성이 실증연구를 통해서 지적되고 있다. 실무에서도 TQM이나 리엔지니어링 등과 같은 과정지향적 조직관리 기법들에서도 점진적인 조직학습 과정에 초점을 둔 지속적인 개선과 급진적인 학습과정을 강조하는 조직혁신기법 모두의 중요성과 가치가 조직이 처한 상황에 따라 차별적으로 강조되고 있음이 지적되고 있다 (Bisgaard, 1989; Deming, 1986; Hammer & Champy, 1993; Winter, 1994).

이상의 논의를 볼 때, 조직학습의 두 가지 유형이 서로 상충되는 개념이라기보다는 상황에 따라 두 가지 유형 모두가 필요하다는 결론에 이를 수 있다. 따라서 이제는 어떠한 상황요인에서 어떠한 유형의 조직학습이 요구되며, 그 효과는 무엇인지를 알 수 있는 구체적인 상황요인에 대한 규명이 요청된다.

2) 처방적 연구와 기술적 연구

조직학습에 관하여 처방적(*prescriptive*) 입장을 취하는 연구자들의 경우 주로 “조직에서는 어떻게 학습이 이루어져야만 하는가?(*How should an organization learn?*)”에 관심을 둔다. 여기에서는 주로 컨설팅경험에 기초하여 연구가 이루어지기 때문에 엄격한 연구방법론을 사용하는 경우는 거의 없다(예, Garrat, 1987). 그러나 엄격한 연구방법의 시행은 이론의 타당성과 신뢰성의 확보를 위해서 필요하며 이것은 정량적 연구뿐만 아니라 정성적 연구 모두에서 요청된다. 또한 조직학습에 관하여 처방적 입장을 취하는 연구자들은 실무경험에 근거한 연구결과를 모든 유형의 조직으로 일반화시키는 경향이 있다. 그러나 연구결과의 일반화를 하기에 앞서 다양한 문화적 차이 등과 같은 상황적 요인에 대한 검토가 요청되는 것이 일반적인 이론발전 과정이다. 따라서 조직학습 연구에서도 다양한 문화적 차이에 따른 학습차이를 연구할 필요가 있다(예를 들면, Argyris, 1990; Hu, 1994; Ho, 1976; Hwang, 1987; Sullivan & Nonaka, 1986). 이러한 문화 이외에도 조직의 규모나 산업과 같은 다양한 상황요인의 고려가 요청된다(Shrivastava, 1983; Monchaux, 1993; Zayed, 1989).

반면에 조직학습에 대한 기술적(*descriptive*) 입장을 취하는 연구자들은 주로 “조직에서 학습은 어떻게 이루어지고 있는가?(*How does an organization learn?*)”에 관심을 둔다. 여기에서는 주로 학계에 있는 연구자들로 구성되어 있어 시뮬레이션(예, Amponsem, 1991; Kelinek, 1979), 사례연구(예, Nonaka, Byosiere, Borucki, & Konno, 1994; Simonin, 1991), 및 그 밖의 체계적이고 엄격한 과학적인 연구방법(예, Fiol, 1994; Meyer, 1982)에 근거한다. 이러한 연구의 엄격함으로 인해서 연구결과를 일반화하기보다는 제한된 범위내에서 연구결과를 논하는 경우가 대부분이다. 이러한 두 가지 연구흐름의 비교는 다음 <표 4>와 같다.

결론적으로 논하면, 조직학습의 보다 체계적인 이론구축을 위해서는 이러한 두 가지 조직학습의 연구경향에 대한 통합이 요청된다. 이를 위해서 먼저 엄격한 연구방법에 기초한 기술적 연구를 우선적으로 실시하는 것이 필요하다(Tsang, 1997). 이를 기초로 조직학습과 조직학습의 유효성, 조직규모와 조직구조, 공식화의 정도, 기업문화, 조직성과 등과 같은 여러 다양한 변수들과의 관련성을 규명할 수 있을 것이다. 일단 기술적 연구를 통하여 이러한 조직학습과 주요변수들간의 관련성이 규명되면, 그 다음 단계는 이에 기초하여 처방적 연구를 실시하는 것이다. 이러한 처방적 연구를 통해서 기술적 연구를 수행하는 연구자들이 미처 다루지 못한 변수들이나 현장에서의 조직학습에 관한 다양한 연구결과들

〈표 4〉 조직학습의 두 가지 연구경향

	조직학습의 처방적 연구경향	조직학습의 기술적 연구경향
핵심질문	조직에서는 어떻게 학습이 이루어져야만 하는가?	조직에서 학습은 어떻게 이루어지고 있는가?
연구의 주요 대상	학계	실무계
연구목표	이론구축	조직성과의 제고
정보의 원천	체계적인 자료수집	컨설팅 경험
방법론	엄격한 연구방법	엄밀하지 못한 사례연구와 행동연구
일반화	상황요인을 고려하여 연구결과를 한정함	모든 유형의 조직으로 연구결과를 일반화하는 경향
학습의 결과	잠재적인 행동의 변화	실질적인 행동의 변화
학습과 조직성과와의 관련성	긍정적일 경우도 있고 부정적인 경우도 있다.	긍정적인 경우를 취한다.

Source: Tsang(1997) p. 85.

을 그들의 이 후 연구에 반영한다. 이러한 반복적인 과정을 통해서 조직학습은 하나의 좋은 이론으로서 자리매김할 수 있을 것이다.

2. 다양한 연구방법의 모색

조직학습이 급변하는 환경 속에서 지속적인 조직의 생존과 성장을 보증해줄 수 있는 하나의 새로운 조직 패러다임으로 자리잡기 위해서는 보다 효과적인 이론개발과 더불어 체계적인 실증연구방법의 모색이 요청된다(Argyris, 1996).

지금까지 조직학습을 다룬 연구들은 주로 (1) 조직학습에 관한 개념적 모델(schematic models)구축과 (2) 현장의 정성적 자료에 기초한 연구, (3) 시뮬레이션에 의한 연구들로 요약될 수 있다. 그러나 정성적인 자료에 기초한 사례연구나 시뮬레이션 자료에 근거한 연구만으로 조직학습에 영향을 미치는 요인에 대한 규명과 더불어 조직학습이 조직에 미치는 다양한 영향력에 관한 체계적인 설명을 제시하기 어렵다. 그러한 점에서 볼 때 지금 까지 조직학습에 관한 체계적인 실증연구는 매우 드문 형편이다(Miner & Mezias, 1996). 정량적인 자료에 근거한 조직학습연구가 매우 부족한 이유는 조직변화를 다루는 조직학습

모델 자체에 대한 체계적인 측정이 매우 어렵기 때문이다. 그럼에도 불구하고 조직현상에 대한 조직학습의 설명력을 제고시키기 위해서는 조직수준 뿐만 아니라 조직군 (population) 수준에서의 조직학습에 대한 종단적인 자료에 기초하여 이것과 제시된 학습모델과의 관련성을 규명해야 할 것이다. 최근 들어 이러한 체계적인 연구 노력이 몇몇 연구자들을 중심으로 이루어지고 있다(예. Argote & Epple, 1990; Epple, Argote, Devadas, 1991; Van de Ven & Polley, 1992). 이들은 종단적인 자료와 sequence analysis와 event history analysis와 같은 과학적인 분석방법을 사용하고 있으며, 이러한 연구의 결과들은 학계의 조직학습 연구자들뿐만 아니라 실무자들에게 상당한 시사점을 제시해 주고 있다.

한편 Miner & Mezias(1996)는 조직학습 연구시 기존의 전통적인 엄격한 연구방법 이외에도 다양한 연구도구의 사용을 제안하고 있다.

(1) 우선, 학습과정모델의 수립시 조직의 독특한 특성과 그 과정을 설명하고 적응과정에 대한 시사점을 개발하기 위해서는 다른 분야에서 사용되고 있는 연구 모델들(예를 들면, 게임이론, 문화의 진화모델, 복잡성이론 등)과의 수렴이 요청된다.

(2) 조직학습에 대한 엄격한 실증연구를 함에 있어서 정량적 연구뿐만 아니라 정성적 연구의 시행이 고려된다. 정성적 자료는 본격적인 실증연구를 하기에 앞서 기초자료로서 활용될 수 있을 뿐만 아니라 정량적으로 측정되기 힘든 개념들을 측정할 경우에 유용하게 사용될 수 있다. 정성적 자료는 조직기억(organizational memory)이나 추론학습 (inferential learning) 등을 연구할 경우에 특별한 통찰력을 제시해 준다. 예를 들면, 정성적 연구는 새로운 조직관습이 조직내에 하나의 당연시되는 관행(taken-for granted organizational practices)으로서 정착되어 가는 미시과정(micro-processes)을 연구할 때 매우 유용하다(Barley, 1986; Leonard-Barton, 1990). 이때, 정성적 자료에 근거한 연구자체의 엄격함은 유지되도록 노력해야 할 것이다.

(3) 지금까지 조직학습 분야에서는 시뮬레이션 방법을 통해서 조직학습에 관한 다양한 연구를 실시할 수 있었다(예. March, 1991; Lant & Mezias, 1990). 그러나 이러한 시뮬레이션에 의존한 연구는 실제 조직현실을 반영하지 못한다는 비판을 면하기 어렵다. 시뮬레이션에 의한 연구결과는 미리 규정된 조건하에서 정교하게 형성된 모델의 논리적인 결과이며, 이러한 결과는 조직현상에 대한 어떠한 확실한 논리를 설명해주지 못한다. 이같은 비판을 고려하여 시뮬레이션에 의한 조직학습을 연구할 경우에는 보다 정교한 시뮬레이션 구축을 위한 강력한 기술의 개발 및 이에 대한 평가가 요청된다.

(4) 보다 나은 조직학습 이론구축을 위해서 조직현장에서의 실무가들 및 컨설턴트들과의 연대를 고려해 볼 수 있다. 수많은 기업들에서 현재 실시되고 있는 학습과 관련한 현장실험(natural experiments)자료는 학계에서 조직학습을 연구하는 연구자들에게 중요한 기회를 제공해줄 수 있다. 예를 들면, TQM이나 리엔지니어링의 실시는 조직학습에 대한 일종의 현장실험을 보여주는 것으로서 많은 조직들은 이러한 경험을 통해서 보다 나은 학습방안을 구축할 수 있다. 이러한 다양한 현장실험은 체계적인 조직학습 연구를 위한 귀한 자료를 제공해준다. 실무에서 조직학습에 관심을 가질 때 주의할 점은 현장에서의 문제에 대한 해결을 위해서 지적인 노력을 동시에 기울여야 할 것이다.

3. 상황변수의 고려

조직학습을 조직이 그 영역을 규정하고 환경으로부터의 기회와 위협을 살필 수 있는 능력의 유지 및 개발과정으로 볼 때(Zayed, 1989), 이러한 조직학습 연구노력이 현실과 유리되지 않기 위해서는 조직행동에 직·간접적으로 영향을 미치는 다양한 상황요인에 대한 고려가 요청된다. 이것은 체계적이고 정교한 이론구축노력과 더불어 조직학습연구의 신뢰성을 높이는데 필요하다.

이러한 필요성에 의해 조직학습을 연구하는 많은 학자들은 학습현상을 이해하기 위해서는 조직을 둘러싼 환경에 대한 이해가 필요하다는 점에 의견의 일치를 보이고 있다 (Zayed, 1989). 다양한 환경요인들은 조직학습능력의 형성과 개발에 중요한 역할을 하며 (Weick, 1979; Argyris & Shon, 1978; Hedberg, 1984; Duncan & Weiss, 1979; Srivastava, 1983). 조직은 환경과의 연계(alignment)를 통해 과거행동에 기초한 학습(learning), 폐기학습(unlearning), 재학습(relearning)을 하기 위한 잠재력을 키운다 (Fiol & Lylies, 1985; Lundberg, 1989).

조직학습의 발생가능성에 영향을 미치는 상황변수로는 환경, 조직구조, 전략, 조직문화 등이 있는 것으로 지적되고 있다(Fiol & Lylies, 1985; Lundberg, 1989; Zayed, 1989). 이 가운데 조직문화, 조직구조, 환경, 전략과 조직학습간의 관련성에 대해 알아보고자 한다.

1) 조직학습과 조직문화

조직문화는 조직내 과거학습의 상징이자 저장소이며, 조직 전체에 이러한 학습내용을 전달해 주는 도구로서 기능한다. 조직문화에서 철학은 지배이념, 행동이론, 전략적 의사 결정, 그리고 학습능력의 개발 등에 관한 것을 담고 있다. 이와 같이 학습내용의 전달은

조직문화의 주요 기능 가운데 하나이며, 조직문화에는 학습능력의 개발에 관한 것이 포함되어 있다는 점에서 조직문화와 조직학습은 관련된다(Norman, 1985).

일부의 학자들은 학습수준을 저차학습(lower-level learning)과 고차학습(higher-level learning)으로 구분하면서 고차학습은 규범이나 신념체계상의 재구축과 관련된다고 주장하고 있다(Argyris & Schon, 1978; Jelinek, 1979; Dutton & Duncan, 1982, 1983; Shrivastava, 1984; Fiol & Lyles, 1985). 이와 같이 조직학습과 조직문화와의 관련성은 학습수준에서 유추해 볼 수 있다.

조직학습과 조직문화간의 예상되는 이러한 관련성에도 불구하고, 조직학습이 조직문화 유형과 어떠한 관련성을 갖는지에 관한 구체적인 연구는 아직까지 없는 실정이다. 최근 들어 조직학습 연구에서도 다양한 문화적 차이에 따른 학습차이에 관한 연구가 시도되고 있다(예를 들면, Argyris, 1990; Hu, 1994; Ho, 1976; Hwang, 1987; Sullivan & Nonaka, 1986).

2) 조직학습과 조직구조

조직구조는 조직학습의 결과일 뿐만 아니라 조직학습 과정을 결정하는데 있어서 중요한 역할을 담당한다.

Duncan(1974)은 동일한 조직단위에서도 요구되어지는 유연성의 수준에 따라 상이한 의사결정 구조가 필요하다고 주장하고 있다. 집중도가 높고 기계적인 조직구조에서는 과거의 행동을 강화시키는 반면에, 유기적이며 보다 분권적인 조직에서는 새로운 신념과 행동의 수립이 용이하다고 보고 있다. 그것은 이러한 조직구조에서는 정보의 필요 요구량이 감소됨으로써 개인의 인지작업량이 감소되고 그 결과 조직행동-결과간의 관계에 관한 새로운 연합의 형성을 촉진시키기 때문이다. 반면에 기능적 조직은 효율적이지만 적응적이지는 못하기 때문에 환경에 대한 적응력 문제가 제기된다고 하였다.

Meyer(1982)의 연구는 공식화되고 복잡한 조직구조는 의사결정의 지연으로 학습이 늦어지는 반면에 일단 결정된 사항에 대해서는 공식화로 인한 학습의 속도가 빨라지는 양면성을 갖고 있다고 하였다. Shivastava & Grant(1985)의 연구에 의하면, 관료제 조직에 서의 객관성 강조는 결국 조직 구성원간에 서로의 준거틀에 대한 공유의 필요성을 떨어뜨리게 한다고 보았다. 이와 같이 서로가 소유하고 있는 준거틀의 공유에 무관심해짐에 따라 조직내 해석시스템의 수립이 어렵게 되어, 조직학습이 떨어지게 된다고 주장하고 있다. 반면에 Zayed(1989)는 기계적인 구조형태를 갖는 관료제 조직 하에서도 조직학습이 일어날 수 있음을 실증연구를 통해 보여주고 있다. 이러한 논의에 대해 Kaun(1982)은

조직학습을 제고시키기 위해서는 유연성과 안정성 모두가 요청된다고 보고 있다.

이상에서 보듯이 조직학습과 조직구조와의 관련성에 대해서는 연구자들간에 어느 정도 합의가 이루어졌음에도 불구하고, 조직학습을 제고시키기 위해서 구체적으로 요청되어지는 조직구조의 유형에 관해서는 체계적인 연구결과가 이루어지지 못하고 있는 실정이다. 이러한 문제에 대한 한가지 해결방안으로, 상황적 접근법을 사용하여 조직학습의 구체적인 차원이나 과정과 조직구조와의 관련성에 관한 연구를 생각해 볼 수 있다. 이때, 유연적인 조직구조가 학습기회의 탐색에 기여할 수 있는 반면에 안정적인 조직구조는 점진적인 학습상황에 적합할 수 있다(Zayed, 1989).

3) 조직학습과 환경

조직학습능력의 형성과 개발에 있어서 환경이 중요한 역할을 한다는 사실이 여러 학자들에 의해서 공통적으로 지적되고 있다(Argyris & Schon, 1978; Weick, 1979; Hedberg, 1984; Daft & Weick, 1979; Shrivastava, 1983).

Lawrence & Dyer(1983)는 조직내·외 환경이 조직이 다를 수 없을 정도로 지나치게 복잡할 경우 조직학습은 일어나기가 어렵다고 주장한다. Hedberg(1981)은 조직학습은 학습자와 환경간의 변화와 안정성 모두를 필요로 한다고 주장한다. 지나치게 안정된 환경 하에서는 학습이나 변화가 발생하지 않으며 환경에 대한 도식을 형성하기 어려울 정도로 변화가 극심한 환경에서도 학습이 어렵다고 보고 있다.

이와 같은 연구에서 보듯이 학습과정은 항상성(constancy)과 변화(change)간의 창조적 긴장의 조장과 관련된다. 일부의 학자들에 따르면 어느 정도의 스트레스가 학습발생의 필요조건으로 본다(Congelosi & Dill, 1965; Hedberg, Nystrom & Starburk, 1976). 스트레스 수준과 과거 성공에 대한 불확실성 수준은 학습조건의 유효성을 결정하며 이것은 또한 조직이 환경을 지각하고 해석하는 방식에 영향을 미친다(Daft & Weick 1984; Starburk, Greve, & Hedberg, 1978).

4) 조직학습과 전략

일반적으로 조직이 어떠한 전략적 입장을 취하느냐에 따라 조직의 학습능력이 결정된다 (Bergelman, 1983; Fiol & Lyles, 1985). 전략은 조직의 목표와 전략을 수행하기 위해서 이용할 수 있는 행동의 폭(breadth)을 결정한다. 따라서 전략은 의사결정의 한계와 환경에 대한 지각과 이해를 위한 여건을 제공함으로써 조직학습에 영향을 미친다.

최근 들어 전략적 관리능력의 제고를 성공적인 전략수행과정의 핵심으로 봄에 따라 전략과 조직학습과의 관련성에 대한 관심이 더욱 증가되고 있다. 그것은 전략적 관리능력의

체고과정이 조직학습과 창의적인 능력의 배양과 관련되기 때문이다. 따라서 전략적 관리 능력을 학습할 수 있는 행동이론의 구축이 주요연구과제로 제기되고 있다(Norman, 1985).

Chakravarthy & Kwun(1989)은 환경의 복잡성과 경쟁적 지위라는 두 가지 차원을 중심으로 하여 조직이 처한 환경을 구분하고 각 상황에 알맞은 전략과 조직학습을 문헌고찰을 통해 제시하고 있다. 조직학습과 전략간의 관련성에 대한 실증연구는 아니지만 이러한 상황적 접근법은 조직학습과 전략과의 관련성에 관해 보다 구체적인 사실을 제공해 준다는 점에서 연구의 의의를 찾을 수 있다.

Fiol & Lyles(1985)는 조직학습의 내용(인지적/ 행위적 차원의 변화)과 수준(저차학습/ 고차학습)이라는 두 가지 차원을 중심으로 조직학습의 네 가지 상황을 도출하고 각각의 상황에 맞는 조직구조, 환경, 전략을 기술하고 있다. 안정적이고 예측 가능한 환경에서는 기존의 전략을 고수하는 것이 바람직하며, 이때 조직학습의 특징은 학습내용상의 변화가 거의 없고 낮은 수준의 학습이 이루어지는 것으로 보았다. 반면에 적절한 속도로 변화하는 환경에서는 낮은 수준의 학습이 일어나며, 이때에는 투자전략을 취하는 것이 바람직한 것으로 보았다. 조직의 생존을 위협할 정도로 환경이 매우 급변하게 변화할 경우에는 보다 상위 수준의 학습이 이루어지는 것으로 보았다. **Levinthal & March(1993)**는 조직학습의 3가지 문제점(시간·공간·실패에 관한 근시안적인 태도)을 지적하면서, 이러한 문제점을 협명하게 대처할 수 있는 전략적 관리의 필요성을 역설하고 있다.

지금까지의 조직학습과 전략과의 관련성을 볼 때, 이 둘의 관련성에 관해서 언급한 연구자들은 많이 있으나 실증연구를 통해 그들의 개념적 틀을 검증한 연구는 찾아보기 힘들 뿐만 아니라, 개념적으로 연구를 하였다 하더라도 각기 조직학습에 대한 상이한 개념정의 하에서 연구를 진행하였기 합의된 개념적 틀이 부재한다. 따라서 이에 관한 보다 통합된 연구 노력이 요청된다.

V. 결 론

Ulrich, Jick, & Glinow(1993)는 경영관리의 발전과정을 논하면서 1980년에는 합리적인 전략관리를 강조하는 태도에 대한 반동으로 화합과 가치를 강조하는 일본식 경영관리제도에 대한 관심이 나타나게 되었음을 지적하고 있다. 그러나 종신고용제도나 품질관리 분임 조와 같은 일본식 경영혁신 프로그램들이 기대했던 것만큼의 성과를 이루지 못하였다. 그

이유는 일본기업의 경영방식이 기업 스스로 끊임없는 혁신활동을 수행한 결과라는 사실을 간과한 채 고정된 형태로의 시스템이나 경영방식의 모방에만 주력하였기 때문이다. 1990년대에 들어 많은 연구자들은 급변하는 환경 속에서 조직의 지속적인 생존과 성장을 이룩하기 위한 조직의 학습능력에 대해서 관심이 제기되게 되었다. 이때부터 조직학습, 학습조직, 학습역량, 조직지식, 핵심능력 등에 대해서 학제뿐만 아니라 실무에서도 활발한 논의가 이루어지게 되었다.

이러한 다양한 연구노력에도 불구하고 아직까지 조직학습에 관한 체계적이고 일관된 논의가 이루어지지 못하고 있는 실정이다. 따라서 본 연구에서는 조직학습에 관한 이론구축의 기초를 마련하고자, 우선 지금까지 학자들 별로 다양하게 논의되어온 조직학습에 관한 개념 및 관점들과 학습의 수준에 대해서 정리하였다. 그 결과 본 연구에서는 다양하게 논의되고 있는 조직학습의 개념을 인지적 차원에서의 변화와 행위적 차원에서의 변화 모두를 포괄하고 있는 개념으로 보고서 이에 대한 보다 종합적인 이해를 위해서는 다양한 관점에서의 접근이 필요함을 지적하였다.

조직학습의 이론적 고찰 부분에서는 조직학습의 주체와 내용, 그리고 과정 및 유형에 대해서 지금까지 조직학습 연구에서 논의된 것을 다루었다. 지금까지 조직학습연구에 의하면, 조직을 조직학습의 주체로서 인식하는 데 어느 정도 합의가 이루어졌다고 볼 수 있다. 오히려 조직학습의 주체에 관한 논쟁에서 다루어져 왔던 개인, 집단, 조직학습의 논의는 조직학습의 다양한 발생수준으로 이해될 수 있다. 그러나 다양한 수준의 학습들이 조직학습 형성과정에 어떠한 영향을 미치는지에 관한 논의가 보다 심도있게 이루어지기 위해서는 지금까지 상대적으로 간과되어 온 조직군 수준에서의 학습(*population of learning*)에 관한 논의가 이루어져야 할 것이다. 조직학습의 내용은 조직지식 관점을 기초로 하여 지금 조직지식의 속성과 수준을 고려한 통합모델을 제시하였다. 조직학습의 과정 및 유형에서는 Huber(1991)의 연구를 중심으로 조직학습의 각 과정별 학습유형에 대해서 알아보았다. 이상의 이론적 논의를 기초로 조직학습의 체계적인 이론구축을 위해서 우선적으로 고려되어져야 할 몇 가지 고려사항들을 정리하였다. 우선, 지금까지 조직학습연구에서 급진적 조직학습과정을 강조하는 연구와 점진적인 조직학습과정을 강조하는 입장 간의 대립과 차방적 연구와 전단적 연구라는 이원적인 연구태도는 조직학습의 연구를 제한하는 결과를 초래하므로 이에 대한 통합적인 시각의 필요성을 제시하였다. 또한 조직학습연구의 타당성과 신뢰성을 제고시키기 위해서 조직학습 연구수행시 적절한 연구방법을 수립과 다양한 상황요인의 모색을 지적하였다.

참 고 문 헌

- 권석균(1995), “조직학습의 이론적 조망” 「인사·조직연구」 제 3 권 제 1 호, 121-164.
- 유영만(1994), 「지식경제시대의 학습조직」 고도컨설팅그룹.
- Abernathy, W.J. & K.B. Clark, (1988), “Innovation: mapping the winds of creative destruction In Tushman,” M.L. & W.L. Moore, (Eds.). *Readings in the Management of Innovation*, 2d ed., pp.25-36, Cambridge, MA: Ballinger
- Amponsem, H. (1991), Organizational learning through internal systems, strategic alliances and networks. Unpublished Ph.D. dissertation. Queen's University.
- Anderson, P. & M.L. Tushman, (1990), “Technical discontinuities and dominant designs: a cyclical model of technological change.” *Administrative Science Quarterly*, 35, pp.604-633.
- Argote, L. & D. Epple, (1990), “Learning curves in manufacturing,” *Science*, 247, pp.920-924.
- Argyris, C. & D.A. Schön, (1979), *Organizational learning: A Theory of Action Perspective*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1990), *Overcoming Organizational Defenses*. Needham Heights, MA:Simon & Schuster.
- Argyris, C. (1996), Unrecognized Defenses of Scholars: Impact on Theory and Research. *Organizational Science*, 7, 1, pp.78-87.
- Ashby, W.R. (1956), *An Introduction to Cybernetics*. New York: John Wiley & Sons.
- Asher, H. (1956), *Cost-quality Relationships in the Airframe Industry*. Santa Monica, CA: Rand.
- Barley, S.R. (1986), “Technology as an Occasion for Structuring: Evidence from Observations of CT scanners and the Social Order of Radiology Departments. *Administrative Science Quarterly*,” 31, pp.78-108.
- Bartunek, J.M., & M.K. Moch, (1987), “First-order, Second-order, and Third-order Change and Organizational Development Interventions: A Cognitive Approach. *Journal of Applied Behavioral Science*, 23, pp.483-500.

- Bergelman, R.A. (1983), "A Process Model of Internal Corporate Venturing in the Diversified Major Firm," *Administrative Science Quarterly*, 28, pp.223-224.
- Bisgaard, S. (1989), "The Quality Detective: A Case Study," *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, A 327, pp.499-511.
- Bourgeois, L.J., III & K.M. Esenhardt, (1988), "Strategic Decision Processes in High Velocity Environments: Four Cases in the Microcomputer Company," *Management Science*, 34(7), pp.816-835.
- Braybrooke, D. & C.E. Lindblom, (1963), *A Strategy of Decision*. New York: The Free Press.
- Brown, J.S. & P. Duguid, (1991), "Organizational Learning and Communities of Practice: Toward a Unified view of Working, Learning, and Innovation," *Organization Science*, 2, pp.40-57.
- Cangelosi, V.E. & W.R. Dill, (1965), "Organizational Learning: Observations Toward A Theory," *Administrative Science Quarterly*, 10, pp.175-203.
- Carper, W.B. & W.E. Snizek, (1980), "The Nature and Types of Organizational Taxonomies: An Overview," *Academy of Management Review*, 5(1), pp.65-75.
- Chakravarthy, B.S. & S. Kwun (1989), "The Strategy Making Process: An Organizational Learning Perspective. Working Paper.
- Cyert, R.M. & J.G. March, (1963), *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Daft, R.L. & K.E. Weick, (1984), "Toward a model of organizations as interpretation systems," *Academy of Management Review*, 9, pp.284-295.
- Darr, E.D., L. Argote, & D. Epple, (1995), "The Acquisition, Transfer and Depreciation of Knowledge in Service Organizations: Productivity in Franchises," *Management Science*, 4, pp.1750-1762.
- Dewar, R.D. & J.E. Dutton, (1986), "The Adoption of Radical and Incremental Innovations: an Empirical Analysis," *Management Science*, 32, pp.1422-1433.
- Duncan, R. & A. Weiss, (1979), "Organizational Learning: Implications for Organizational Design," *Research in Organizational Behavior*. 1, pp.75-123.
- Dutton, J.M., A. Thomas, & J.E. Butler, (1984), The History of Progress Functions as a

- Managerial Technology," *Business History Review*. 58, pp.204-233.
- Eppele, D., L. Argote, & R. Devadas, (1991), "Organizational Learning Curves: a Method for Investigating Intra-Plant Transfer of Knowledge Acquired Through Learning by Doing," *Organization Science*, 2, pp.58-70.
- Ettlie, J.E., W.P. Bridges, & R.D. O'Keefe, (1984), "Organization Strategy and Structural Differences for Radical Versus Incremental Innovation," *Management Science*, 30, pp.682-695.
- Fiol, C.M. (1994), "Consensus, Diversity, and Learning in Organizations," *Organization Science*, 5, 3, pp.403-420.
- Fiol, C.M. & M.A. Lyles, (1985), "Organizational Learning," *Academy of Management Review*, 10(4), pp.803-813.
- Garrat, B. (1987), *The Learning Organization*. Worcester: Gower.
- Hammer, M. & J. Champy, (1993), *Reengineering the Corporation*. New York: Harper Collins.
- Hedberg, B.L.T., P. Nystrom, & W.H. Starburk, (1976), "Camping on Seesaws: Prescriptions for a Self Designing Organization," *Administrative Science Quarterly*. 21, pp.41-65.
- Ho, D.Y.F. (1976), "On the Concept of Face," *American Journal of Sociology*, 81, 4, pp.867-884.
- House, R.J. & J.V. Singh, (1987), "Organizational Behavior: Some New Directions for I/O Psychology," *Annual Review of Psychology*, 38, pp.669-718.
- Hu, H.C. (1994), "The Chinese Concepts of Face," *American Anthropologist*, 46, 1, pp.45-64.
- Huber, G.P. (1991), "Organizational Learning: The Contributing Processes & The literature," *Organization Science*, 2(1), pp.88-115.
- Hwang, K.K. (1987), "Face and Favor: The Chinese Power Game," *American Journal of Sociology*, 92, 4, pp.944-974.
- Kim, D.H. (1993), The Link Between Individual and Organizational Learning," *Sloan Management Review*, Fall, pp.37-50.
- Lant, T.K. & S.J. Mezias, (1990), "Managing Discontinuous Change: a Simulation Study

- of Organizational Learning and Entrepreneurship," *Strategic Management Journal*, 11, pp.147-179
- Lawrence, P.R. & D. Dyer, (1983), *Renewing American Industry*. New York: Free Press.
- Leonard-Barton, D. (1990), "The Intraorganizational Environment: Point to Point Versus Diffusion," In F. Williams and D. Gibson (Eds.). *Technology Transfer: A Communication Perspective*, pp.43-62, Newbury Park, CA: Sage.
- Levitt, B. & J.G. March (1988), "Organizational Learning," *Annual Review Sociology*. 14, pp.319-340.
- Levinthal, D.A. & J.G. March, (1993), "The Myopia of Learning," *Strategic Management Journal*. 14, pp.95-112.
- Lindblom, C.E. (1979), "Still Mudding Not Yet Through," *Public Administration Review*. 39, pp.517-526.
- Lundberg, C.C. (1989), "On Organizational Learning: Implications and Opportunities for Expanding Organizational Development," In L.L. Cummings, & B.M. Staw (Ed.) *Research in Organizational Behavior*. 3, pp.66-82, Greenwich, CT: JAI Press.
- March, J.G. (1991), "Exploration and Exploitation in Organizational Learning," *Organization Science*, 2, pp.71-87.
- March, J.G. & J.P. Olson, (1975), "The Uncertainty of the Past: Organizational Learning under Ambiguity," *European Journal of Political Research*. 3, pp.147-171.
- March, J.G. & H.A. Simon, (1958), *Organizations*. New York: Wiley.
- Meyer, A.D. (1982), "Adapting to Environmental Jolts." *Administrative Science Quarterly*, 27, pp.515-537.
- Mezias, S.J. & M.A. Glynn, (1993), "The Three Faces of Corporate Renewal: Institution Revolution, and Evolution. *Strategic Management Journal*, 14, pp.77-101.
- Mezias, S.J. & T.K. Lant, (1994), "Mimetic Learning and the Evolution of Organizational Populations," In J.A.C. Baum and J.V. Singh (Eds.). *Evolutionary Dynamics of Organizations*, pp.179-198, New York: Oxford University Press.
- Miner, A.S. (1990), "Structural Evolution Through Idiosyncratic Jobs: the Potential for Unplanned Learning," *Organization Science*, 1, pp.195-210.
- Miner, A.S. (1991), "Organizational Evolution and the Social Ecology of Jobs," *American*

- Sociological Review*, 56, pp.772-785.
- Miner, A.S. & D.F. Robinson, (1994), "Organizational and Population Level Learning as Engines for Career Transitions," *Journal of Organizational Behavior*, 15, pp.345-364.
- Miner, A.S. & P.R. Haunschild, (1995), "Population Level Learning," *Research in Organizational Behavior*, 17, pp.115-166.
- Mitroff, I. & J.R. Emshoff, (1979), "Onstrategic Assumption-Making: a Dialectical Approach to Policy and Planning," *Academy of Management Review*. 4, 1, pp.1-12.
- Miner, A.S. & S.J. Mezias, (1996), "Ugly Duckling No More: Pasts and Futures of Organizational Learning Research," *Organization Science*. 7, 1, pp.88-99.
- Nicolini, D. & M.B. Meznar, (1995), "The Social Construction of Organizational Learning: Conceptual and Practical Issues in the Field," *Human Relations*, 48, 7, pp.727-746.
- Nonaka, I., P. Byosiere, C.C. Borucki, & N. Konno, (1994), "Organizational Knowledge Creation Theory: A First Comprehensive Test," *International Business Review*, 3, 4, pp.337-351.
- Nonaka, I. (1994), "A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation," *Organization Science*, 5(1), pp.14-37.
- Nord, W.R. & S. Tucker, (1987), *Implementing Routine and Radical Innovation*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Osigweh, C.A.B. (1989), "Concept Fallibility in Organizational Science," *Academy of Management Review*, 14, 4, pp.579-594.
- Pedler, M., J. Burgoyne, & T. Boydell, (1991), *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development*, New York: McGraw-Hill.
- Quinn, J.B. (1980), *Strategies for change: Logical Incrementalism*. Homewood, Ill: Irwin.
- Root, H.P. (1994), "MSI: a Resource for the Learning Organization," *Marketing Science Institute Review*, Spring, 1.
- Schon, D.A. (1983), "Organizational Learning," In G. Morgan, *Beyond Methods*, pp.114-128. Sage.
- Shrivastava, P. (1983), "A Typology of Organizational Learning Systems," *Journal of Management Studies*, 20(1), pp.7-28.
- Shrivastava, P. & I.I. Mitroff, (1982), "Frames of Reference Managers Use: A Study in

- Applied Sociology of Knowledge," In R. Lamb (Ed.) *Advances in Strategic Management* pp.161-182. Greenwich, CT: JAI Press.
- Simon, H.A. (1953), "Birth of an Organization: the Economic Cooperation Administration," *Public Administration Review*. 13, pp.227-236.
- Simonin, B.L. (1991), *Transfer of Knowledge in International Strategy Alliance: A Structural Approach*, Univ. of Michigan, UMI.
- Starbuk, W.H., A. Greve, & B. Hedberg, (1978), "Responding to Crisis," *Journal of Business Administration*, 9(2), pp.112-137.
- Stata. R. (1989), "Organizational Learning: The Key to Management Innovation," *Sloan Management Review*, 30(3), pp.63-74.
- Sullivan, J.J. & Nonaka, I. (1986), "The Application of Organizational Learning Theory to Japanese and American Management," *Journal of International Business Studies*, Fall, pp.127-147
- Swieringa, J. & A. Wierdsma, (1992), *Becoming a Learning Organization*. Wokingham: Addison-Wesley, 1992.
- Tsang, E.W.K. (1997), "Organizational Learning and the Learning Organization: a Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research," *Human Relation*. 50, 1, pp.73-89.
- Tushman, M.T. & P. Anderson, (1986), "Technological Discontinuities and Organizational Environmnets," *Administrative Science Quarterly*, 31, pp.439-465.
- Ulrich, D., Jick, T., & M.A. Glinow, (1993), "High-impact Learning: Building and Diffusing Learning Capability," *Organizational Dynamics*, 22, pp.52-66.
- Van de Ven, A. H. & D. Polley, (1992), "Learning While Innovating," *Organization Science*, 3, pp.92-116
- Weick, K.E. (1979), *Social Psychology of Organizing Reading*, MA: Addison Wesley.
- Winter, S.G. (1994), "Knowledge and Competence as Strategic Assets," In D. Teece (Ed.), *The Competitive Challenge: Strategies for Industrial Innovation and Renewal*, New York: Harper and Row.
- Wright, T.P. (1936), "Factors Affecting the Cost of Airplanes," *Journal of Aeronautical Science*. 3, pp.122-128.

- Yelle, L.E. (1979), "The Learning Curve: Historical Review and Comprehensive Survey," *Decision Science*. 10, pp.302-328.
- Zayed, A.M. (1989), *Toward an Organizational Learning Model for Bureaucractic Organizations: a Strategic Management Perspective*, Univ. of Penn. UMI.
- Zuker, L.G. (1986), "Production of Trust: Institutional Sources of Economic Structure," 1840 to 1920. In L.L. Cummings, & B.M. Staw (Ed.) *Research in Organizational Behavior*. 8, pp.55-111, Greenwich, CT: JAI Press.