

학습, 학습조직, 조직학습 이론의 연결과 발전, 그리고 연구자의 궁금함

류기현*

국문요약

조직학습에 대한 연구는 학습에 대한 심리학과 사회학의 연구를 바탕으로 발전하여, 오늘날 인사, 조직, 전략, 생산, 품질, 제도를 포함한 경영학의 전 분야와 인간이 활동하는 모든 영역에 영향을 미치고 있다. 행동주의에 기반한 주류연구는 많은 기여에도 불구하고 종속 변수에 대한 한정된 문제가 있어 보이고, 기타 많고 다양한 연구자들의 보고는 뛰어난 통찰력에도 불구하고 때로는 지엽적이고, 모순되며, 또 때로는 상호 간에 혹은 주류로부터 배척된다. 개별연구와 마찬가지로 조직학습이라는 큰 연구 줄기도 결국은 처음의 연구 질문을 기본으로 하면서, 연구결과와 소비자들과 조직책임자들이 갖는 실질적 궁금증을 해결하기 위한 방향으로 나아가야 할 텐데, 그렇게 보이지 않는다. 때문에 1. 조직학습과 조직성과의 관계, 2. 조직내에서 지식이 흐르는 방향, 3. 조직학습의 결과물, 4. 학습결과물의 조직내 저장, 5. 조직학습 연구의 시초, 6. 다시 제자리에서 라는 문제들을 생각해보고자 한다.

주요어 : 학습, 학습조직, 조직학습, 활용과 탐색, 루틴과 컨텍스트, 프랙티스, 협동조합

* 성공회대학교 일반대학원, 협동조합경영학과, 박사과정, kihyunryu1@gmail.com

The connection and development of learning, learning organization, and organizational learning theories and a researcher's curiosity

Lyu, Ki-Hyun**

| Abstract |

Research on organizational learning has developed based on the research of psychology and sociology on learning, affecting all fields of business administration and human activities such as human resources affairs, organizations, strategies, production, quality, social system and institutions today. Mainstream research based on behaviorism seems to have a problem of limiting dependent variables despite many contributions, and reports from many other researchers are sometimes peripheral, contradictory, and sometimes rejected from each other or mainstream in spite of outstanding insights. Like individual studies, the large research stream of organizational learning should eventually be based on the initial research questions and move toward solving the practical curiosity of consumers and organizational managers in research results but it does not seem so. Therefore, I would like to think about the problems of 1. relationship between organizational learning and organizational performance, 2. direction of knowledge flow within the organization, 3. result of organizational learning, 4. storage of learning outcomes in the organization, 5. the origin of organizational learning research, and 6. think back in place.

Key words : Learning, learning organization, organizational learning, exploitation and exploration, routine and context, practice, cooperative

** Doctoral Student, Department of Management of Co-operatives, Graduate School, Sungkonghoe University, Seoul, Korea, kihyunryu1@gmail.com

I. 서론

조직의 성과와 장기적 성공에 있어서 학습과 적응 능력은 실질적인 중요성을 갖는다(March, 1991). 여기에 일부 조직이 다른 조직보다 학습에 더 뛰어난 원인을 이해하는 문제(Adler & Clark, 1991; Pisano et al., 2001)와 조직 구성원의 변화에 따른 지식 보유의 문제(Argote & Eppel, 1990; Droege & Hoobler, 2003), 그리고 지식의 이전과 관련된 조직의 행동 문제(Argote, Ingram, Levine, & Moreland, 2000) 등은 학문적으로도 흥미를 유도한다. 1991년 Cohen과 Sproull의 논문 이래 조직학습은 학습의 결과물인 지식을 포함하여(Argote & Spekter 2011) 연구되고 있고, 지식의 창출(Gupta et al., 2007), 보유(Moorman & Miner, 1997), 전파(Levitt & March, 1988; Argote & Ingram, 2000), 그리고 망각(de Holan & Philips, 2004)을 이해함으로써 조직학습의 기전과 매개를 심도 있게 이해하는 순환이 이루어진다.

특정한 특성을 가진 조직 또는 그런 조직에 대한 은유(Morgan, 1993)로서의 학습조직은 시스템 레벨의 개념인 반면, 조직학습은 조직 변화 과정의 일부로서 발생할 수 있는 특정유형의 활동을 기술하기 위한 구조(DiBella, 1995)로 볼 수 있다. 그렇기에 조직학습이론의 시작을 행동주의 기업 이론A Behavioral Theory of the Firm(Cyert & March, 1963)과 조직organizations(March & Simon, 1958)의 출간을 기준으로 삼기도 하고, 조직학습 이론의 역사에 조직 행동론, 그중에서도 학습이론을 모두 포함하기도 한다(Rhee, 2015).

개인의 학습과 팀 학습, 그리고 조직학습은 비교적 표면적인 개념 이해에도 불구하고, 분석 수준(Kim, 1998)에서 오는 모호함과 인과관계(Fiol & Lyles, 1985)에서 오는 모호함은 논란뿐만 아니라 연구에 대한 추가적 흥미를 부여한다. 조직학습과 조직 내 개개인의 학습은 어떻게 구분되는가? 조직은 구성원이 극단적으로 바뀌는 상황을 어떻게 대비해야 하는가 등의 해묵은 논란은 많은 답안(Levitt & March, 1988; Argote & Spekter, 2011)에도 불구하고 아직 발전하고 있으며, 새로운 질문(그러한 대비를 하는 것이 옳은가 또는 효과적인가 등)을 끌어내기도(see Walsh & Ungson, 1991) 한다.

조직학습 이론의 발전은 이론적 틀, 접근 방식, 주제 측면에서 비교할 수 없이 빠르고 넓게 발전해왔고, 앞으로의 발전 역시 이에 못지않으리라(Argote & Spekter, 2011) 믿고 기대한다. 이 에세이에서는 조직학습 이론의 시작과 발전을 간략하게나마 순서대로 살펴보고, 현재 연구되는 분야들에 대해서 학습조직과 조직학습 영역을 구분하여 생각해보도록 하겠다. 더불어 신참 연구자로서 연구 문제에 대한 그리고 연구 분야에 대한 몇 가지 단순하고 근본적인 의문점이 있기에 토론해보고자 한다.

II. 학습, 학습조직, 조직학습의 정의와 선행연구들

1. 학습: 간략한 역사

산업조직심리학¹⁾ Psychology에서 관심 갖는 주제 중 하나는 직무수행으로, 이는 조직 내 행위자의 행동 그 자체를 말한다 (Muchinsky, 2012). 조직 내에서 개개인의 바람직한 행동을 유도하려면 개인행동의 원천을 이해해야 하며, 이를 두 가지로 구분한다. 인간의 외부 원천으로서 학습과 내부 원천으로서 동기가 그것이다. 여기서 심리학자들이 말하는 학습은 “경험의 결과로서 비교적 영구화된 행동의 변화”로 정의된다(Watson, 1913). 행동주의 심리학의 창시자(Cohen, 1980)로 불리는 J.B. Watson 1878~1958은 행동주의 접근 방식을 통해 동물행동, 육아, 광고에 관한 연구를 수행했고, 논쟁적인 [Little Albert experiment](1920)와 [Kerplunk experiment](1907)로 잘 알려져 있는데, 어떤 행동유형도 학습으로 만들어 낼 수 있다고 믿었다. 이때의 ‘행동주의’ 또는 ‘행동’이라는 말이 행동주의 심리학behavioral psychology의 주제어이며, S-R이론stimulus-response theory이 그 근간이 된다.

이 S-R이론의 주창자로 E. Thorndike 1874~1949를 들 수 있는데, 그는 “학습은 결국 자극과 반응으로 압축된다”고 주장했다(Educational Psychology 1903). 이 이론을 논할 때 [Pavlov's dog]실험(1902)을 빼놓을 수 없는데, 이 실험은 고전적 조건화 실험으로 유명하다. 행동주의 (또는 행동) 심리학에서 고전적 조건화classical conditioning란 직접적 특정 자극으로 특정 반응을 유도하는 행동 학습을 말한다(Garcia, Kimeldorf, & Koelling, 1955). 이때의 반응은 다양성이나 선택 가능성이 배제되며 자극과 원하는 반응을 통제자가 미리 규정함으로써 실험 대상(동물 혹은 인간)의 특정 행동을 유도할 수 있게 된다. 생리학자였던 I. Pavlov는 개를 대상으로 ‘음식’과 ‘침’이라는 S-R 상황을 ‘음식 + 종’과 ‘침’이라는 발전된 S-R 상황으로 실험했고 결국 학습 후에는 조건 자극conditioned stimulus으로 이용된 ‘종’소리만으로도 조건반응 ‘침’을 유도했다.

고전적 조건화는 [Skinner Box] (1931)로 알려진 B.F. Skinner의 실험을 통해 조작적/도구적 조건화operant/instrumental conditioning로 발전하게 된다(Skinner, 1945). 조작적 조건화에서는 특정 자극과 반응들 사이에서 특정 반응만을 강화(또는 처벌) 함으로써 실험(학습)의 대상이 특정 반응을 선택할 수 있게 한다(Skinner, 1959). 바람직한 행동은 긍정적 강화positive reinforcement를 통해 증가하게 되고, 바람직하지 않은 행동은 부정적 강화negative RF or punishment를 통해 감소하게 된다(Krebs 1983; Carlson & Neil 2009; Schacter, Daniel, Gilbert, Wegner, & Nock, 2014). 이는 인간에게도 동일하게 적용되며, 양육과 조직 내 행동 관리 등 많은 문제에 간여하게 된다. 따라서 인간을 대상으로 행동수정behavioral modification이란 가법지 않은 개념이 나타나고, 이에 반감을 갖는 많은 논쟁과 함께 사회학습이론이 등장하게 된다.

고전적 조건화와 조작적 조건화를 비롯한 행동주의 학습은 몇 가지 측면에서 비판과 한계를 마주한다. 우선 행동수정 또는 행동조작behavioral manipulation이 타인의 행동을 바꿀 수 있는 수단

임을 인정하나, 어떤 행동이 바람직한가에 대한 가치관이 결여되어 있다(Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978; Kendra, 2013). 또한 자율적 인간관을 부정하고, 인간 행동에 대한 최근의 유전적 설명 역시 낄 자리가 없다(Plomin, Owen, and McGuffin, 1994). 인간의 모든 행위가 환경적 통제 하에 있다고 보기에 법칙으로 예측/결정 가능하다고 판단한다. 이러한 전통적 학습이론은 결국 인간의 내부(심리나 행동하게 되는 과정)와 사회적인(타인과의) 관계를 무시한 채 오직 겉으로 드러나는 행동에만 주의를 기울였다는 반성이 뒤따르게 되었고, 행동심리학에 반한 인지심리학 cognitive psychology의 발전을 이끌었다(Ajzen, 1991; 2002).

사회 학습의 의미는 “인간이 직접 경험하지 않고도, 타인의 행동을 관찰 및 모방함으로써 간접적 학습이 이루어짐”을 뜻한다(Bandura & Walters, 1963). A. Bandura는 이런 학습을 모방modeling에 의한 학습이라고 설명했고, 행동의 변화를 가져오는 학습의 인자로 ‘자아 효능감self-efficacy’이라는 내적 강화 개념과 타인에 대한 관찰에 주의하게 하는 ‘대리적 강화vicarious reinforcement’ 개념을 도입했다(Bandura, 1977; Bandura, 1982). 이는 행동주의 이론에서의 조건반응의 원인과 결과로 보이는 측면뿐만 아니라, 중간 과정에서 작용하는 매개 변인을 인지하고 연관시키는 것 역시 중요하다는 새로운 시각이었다. 이렇게 사회학습이론은 실 세계에서 발생하는 광범위한 학습경험을 설명할 수 있는 행동 및 인지 학습이론을 통합한 모델(Bandura, 1977)을 제시하게 된다.

시기적으로는 Bandura의 사회학습이론 이전에 March와 Simon의 [조직](1958)과 Cyert와 March의 [행동주의 기업이론](1963)이 등장하였으나 한동안 조직학습 연구로 이어지지 않다가 훗날 Levinthal(1981), Ocasio(1997), Levitt(1988), Huber(1991), Shapira(1987), Greve(1998) 등의 조직학습 연구로 이어지게 된다.

2. 개인, 팀 및 조직 학습

“경쟁우위를 얻고자 하는 현대 조직에서 조직학습이 선택 가능한 방향”임이 실무자들과 연구자들로부터 검증되고 있다(Chan, 2003; Argote, 2011). 조직학습에 대한 연구는 지식의 창조와 연관된 경험(Levitt & March, 1977; Argote & Todorova, 2007), 지식의 보유 및 저장과 관련된 컨텍스트(Argote & Spector, 2011), 활용과 전파(Bandura, 1977; Argote & Ingram, 2000)에 관련된 네트워크를 포함해 다양하고도 깊게 연구되고 있다. 여기에 더해 이론적 틀과 연구 방법, 조직학습의 세부 프로세스, 그리고 현재 연구되고 있는 방향을 포함한 내용은 이후 논의할 조직학습 장에서 더 논하기로 하고, 여기서는 개인 학습, 팀학습과의 상대적 개념으로서 조직학습만을 다루고자 한다.

조직학습의 본질을 이해하고자 하는 많은 노력이 있고 조직학습을 활성화하기 위한 차원의 개인 학습과 팀학습은 연구되는 반면에, 조직에서의 학습이 팀과 개인의 학습에 기여하거나 나아가 개인의 성과나 만족도에 기여한다는 경험적 증거는 부족하다. Chan은 2002년 호주에 있는 한 병원에서 개인, 팀, 및 조직학습을 조사하고, 상호관계를 연구했다. 세 단계의 학습이 어떻게 조직의

경쟁우위에 기여하는지를 조사했는데, 이 연구에서 경쟁우위는 팀 성과, 조직의 헌신, 서비스 품질, 직무 만족도로 정의되었다. 결과는 논란의 여지가 있지만 뚜렷한 한 가지는 개별 학습이 팀 학습과 두 가지의 서비스 품질 측면 및 두 가지 조직학습 측면과 음의 상관관계가 있다고 보고했다(Chan, 2003).

개인의 학습은 조직 내의 전과 경로를 따라 팀과 조직에 전달되어 루틴화 또는 내재화된다. 반면 조직의 학습 결과는 일반적으로 문화, 비전, 규정, 루틴(Cohen, 1991; Levitt & March, 1988) 및 때로는 조직의 특정 부분에 분산 보관transactive memory(Wegner, 1986; Austin, 2003)되고, 이 조직의 지식이 팀과 개인으로 흘러갈 때는 일반적으로 정해진 상황과 규칙에 따른다. 이 규칙을 간단히 말하기는 어려우나 분명한 것은 제한 없는 흐름을 허락하는 조직은 없다는 것이다. 지식의 (아직 발생하지 않은) 유출leakage(Kang, Morris, & Snell, 2007) 또는 파급Spillover(Levin, 2000)을 막기 위한 대책이라는 주장이 있으나, 이는 조직 내부자와 외부자의 구별이 없어지는 순간을 맞이한다. 더불어 학습 결과물에 대한 조직의 경계가 단순치 않다는 것을 보여주며, 그 경계의 규칙을 정하는 기준이 무엇인지 또는 그 규칙을 정하는 사람(또는 부서)이 누구인지의 문제는 더욱 복잡해진다.

조직 내에서 학습 결과물(또는 지식)의 흐름에 단방향성이 존재한다는 것은 조직 내의 업무 합리화와 관련된 뿌리 깊은 합리주의Rationalism와 떼어 생각할 수 없다. 업무의 전문화(Braverman, 1974)와 세분화(Galbraith, 1967)는 생산성 향상을 위한 필수요소로 인식되는 반면, 경험을 파편화(Marglin, 1974)하여 지식의 저장소로서의 개인의 기능은 점점 사라지고 지식의 습득과 창출 도구로서의 기능만이 남는 상황을 초래한다.

여기서 조직을 바라보는 관점에 따른 방대한 논의, 예를 들면 합리적rational system, 자연적natural system, 개방적 관점open system perspective 등에 빠지지 말고, 조직학습의 문제로 되돌아오면 질문은 단순하다(Scott & Davis, 2007). 서로 다른 분석 레벨의 대상들이 동일한 내용을 학습하면 이것은 보완재인가 대체재인가? 그리고 동일한 학습을 했다면 개인과 조직에 동일한 지식이 보관되는가? 또 보완이 된다면 상호보완인가 단방향보완인가? 개인과 팀 그리고 조직학습에 있어서 지식의 방향성은 이렇게 단순할까(예를 들어, 개인의 학습경험은 모두 팀과 조직으로 흘러 들어갈까?) 등이 연구자가 갖게 되는 의문이고 이에 대한 연구는 드물다.

3. 학습조직

학습조직이라 함은 학문적으로 또는 실질적 이유에서 선호되는 어떤 특성을 가진 시스템 수준의 개념을 말한다(Morgan, 1993). 이러한 조직은 환경의 변화에 적응(Hedberg, 1981)하거나, 역사의 추론을 행동을 안내하는 루틴으로 인코딩할 수 있는 능력(Levitt & March, 1988)을 가진 것으로 특징지어진다. 이러한 특성을 가진 특정 조직으로서 학습조직을 어떻게 성취할 수 있는지가 이 분야의 연구상 그리고 실무상의 연구목적이자 방향이다.

앞선 문헌에서 학습조직은 변화하는 것으로 또는 고유한 것으로 바라볼 수 있는데, 크게 세 가

지 관점으로 구분해 볼 수 있다(DiBella, 1995). 첫 번째는 규범적 관점으로, 집단 활동으로서의 학습은 특정한 조건이나 상황에서만 일어난다고 가정하며, 때문에 조직 지도자의 역할은 학습이 일어나기 위한 필수적인 조건을 만드는 것이다. 예를 들어, Senge(1992)는 학습조직을 만들기 위해 개인의 숙달, 정신적 모델, 공유된 비전, 팀 학습, 시스템 사고 같은 다섯 가지 요소가 필요하다고 주장했고, Garvin(1993)은 체계적인 문제 해결, 실험, 자신과 타인의 경험으로부터 학습하고 지식을 전달하는 요소 기술이 학습조직의 핵심이라고 강조했다. 그 밖에 개방성, 체계적 사고, 창의성, 개인적 효능, 공감을 실천항목으로 주장하는 학자들을 비롯하여, 이 관점의 연구자들은 학습을 보장하기 위해 존재해야 하는 조직의 특성에 초점을 맞추고 있다(McGill, Slocum, & Lei, 1992).

두 번째는 발전적 관점인데, 여기서는 학습조직을 조직의 발전단계를 나타내는 척도로 바라본다(Dechant & Marsick, 1991; Torbert, 1994). 이것을 반대로 말하면 발전단계가 곧 조직의 학습 특성이나 스타일을 결정한다고도 볼 수 있다(Kimberly, 1979; Meyers, 1990). 학습 과정은 연령, 성장, 경영개발, 기술혁신의 영향을 받아 조직과 함께 진화하며, 조직의 발전은 학습이 계속 진화하는 역사적 맥락을 제공하기에 학습조직으로 되어간다.

세 번째는 능력(역량)의 관점이다. 조직은 전략적 선택 또는 노화를 통해 경험을 개발 및 학습(Child & Kieser, 1981)하고, 그들이 배운 교훈의 보고가 되는 문화(Schein, 1992)를 창조하며, 집단 학습을 대표하는 핵심역량(Prahalad & Hamel, 1990)을 창출한다. 그리고 이런 과정, 지식, 역량은 조직사회화를 통해 직원 세대 간에 이전된다(Van Maanen & Schein, 1979). 역량 관점으로 볼 때 조직이 학습을 위한 최선의 방법은 없고, 학습 프로세스가 조직 자체의 문화와 구조에 내재되어 있기에 조직 관리자의 초점 역시 학습 방법 획득이 아닌 학습이 이루어지는 메커니즘을 확인하는데 두어야 함을 지적한다.

학습조직(시스템 레벨)과 조직학습(과정, 결과물, 구조를 다루는 construct)의 의미 구분을 단순화하더라도 여러 수준의 분석에 적용되기 때문에 두 개의 개념이 종종 나란히 사용된다(Dechant & Marsick, 1991). 또한 학습조직을 (성취해야 할) 조직의 특정 유형으로, 조직학습을 조직 안에서 벌어지는 무엇(DiBella, 1995)으로 정의하더라도 연구 과정에서 일정 부분 혼용은 생길 수 있어 보인다. 그럼에도 결국 연구 소비자들에게 학습조직은 조직학습 연구의 어떤 결과물이나 하나의 모델로 한정될 수밖에 없을 것으로 보이는 반면, 조직의 실무자에게는 성과 지향적이고 쉽게 와닿는 연구로도 간주될 수 있을 것이다.

4. 조직학습

1) 조직학습에 대한 기본적 이해

학자들에 따라 조직학습에 대한 정의는 다양하지만, 대부분의 정의의 공통점은 조직학습이 “조직이 경험을 습득함에 따라 발생하는 조직의 변화”라는 점이다(Argote & Spector, 2011). 여기서 조직의 변화가 무엇(구조, 인식, 행동)을 의미하는지 역시 논의되지만, 일반적으로는 조직 지식의 변화로 정의하는 데 동의한다(Fiol & Lyles, 1985). 이런 지식은 인식이나 행동의 변화로 나타날

수 있고, 명시적이거나 암묵적인 요소를 모두 포함(일부 연구자는 지식을 명시적^{explicit}, 암시적^{implicit}, 암묵적^{tacit} 지식으로 구분하기도 함) 한다(Jiménez, 2011). 또한 지식은 축적^{Stock}의 의미와 과정^{Process}의 의미를 동시에 갖는다(Cook & Brown, 1999).

조직 레벨에서 지식을 측정하기는 어렵다. 때문에 연구자에 따라 구성원의 인지도를 측정(Huff & Jenkins, 2002; McGrath, 2001) 하거나, 관행이나 일상에 내재된 지식에 관심을 두고 그 변화를 반영(Levitt & March, 1988; Gherardi, 2006; Miner & Haunschild, 1995) 하기도 하고, 지식 습득이 발생했음을 나타내는 정확도나 속도 같은 수행 특성 변화를 측정(Dutton & Thomas, 1984; Argote & Eppele, 1990) 하거나, 제품이나 서비스(Helfat & Raubitschek, 2000) 그리고 특허(Alcácer & Gittleman, 2006) 등의 특성을 평가해 지식을 측정하곤 한다. 하지만 여전히 방법론적인 문제로 암묵적 또는 표현하기 어려운 지식의 포착은 어려운 문제로 연구의 복잡함이 증대된다(Hodgkinson & Sparrow, 2002).

[조직](March & Simon, 1958)과 [행동주의 기업이론](Cyert & March, 1963)이후 조직학습 연구자들은 네 가지 개념에 초점을 맞추어 연구를 발전시켜 왔는데, 그것은 조직의 적응^{adaptation}, 주의^{attention}, 학습^{learning}, 성과 피드백^{feedback}이다 (Rhee, 2015).

연구자들이 ‘적응’에 초점을 맞춘 이유는, [행동주의 기업이론]에서 조직을 불확실한 환경에 적응하는 합리적 시스템^{Rational system}으로 바라보고, 외부 충격, 시스템 상태 간의 선호, 의사결정 규칙, 선택의 규칙, 장기적 경험에 적응 등에 주목할 것을 주문한 것에 기인한다(Cyert & March, 1963). Levinthal은 조직적응에 관한 시뮬레이션 모델을 제시하여 모호한 환경에 적응하기 위하여 탐색과 스스로의 역량, 그리고 열망을 변화시키는 조직의 모습을 드러냈다(Levinthal & March, 1981). 이어서 장기적인 목표, 멀리 있는 사건, 탐색^{exploration}의 중요성을 강조하며 이후 성공의 뒷(혹은 실패의 뒷)에 관한 연구에 통찰을 제공했다(Levinthal & March, 1993).

‘주의’라는 개념은 측정이 문제가 되기에 조직이론 연구자들이 실증적으로 접근하기가 어렵고, 따라서 실증연구도 거의 없다. 하지만 기업 행위는 기업 내 의사결정자들이 어떻게 주의를 분배하느냐에 따라 결정되고, 의사결정자들의 행위는 그들이 어떤 이슈/해답에 주의를 두느냐에 의해 결정되기에 방법론적 진보에 따라 핵심 연구과제로 등장할 수 있다(Ocasio, 1997). Ocasio(1997)는 조직의 주의 패턴이 처한 상황, 견지해온 규칙, 보유한 자원 등에 의해 결정된다고 주장했다.

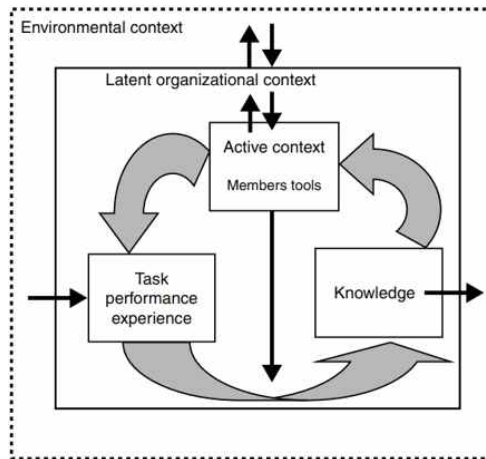
연구자들에 따라 적응이란 개념은 ‘학습’ 개념을 포괄하거나 동일한 개념으로 취급하기에, 적응을 광의의 학습이라 한다면 여기서의 (협의의) 학습이란 “경험이 조직의 변화나 성과에 미치는 영향을 살피는 것”으로 정의할 수 있다. 따라서 자기조직 또는 타 조직의 경험으로부터의 학습, 경험 해석에서 나타나는 오류나 문제, 경험에 대한 조직의 선별적 기억 또는 망각 등이 이 분야의 관심 대상이다(Levitt & March, 1988). Huber(1991)는 조직의 지식 습득, 정보분배, 정보해석 등 학습의 주요 과정에 관심을 두었다.

Greve(1998)는 조직성과와 열망치 간의 차이가 조직변화/위험추구 성향과 맺을 수 있는 여러 함수관계를 제시하고, 역사적/사회적 열망치^{historical/social aspiration levels}를 어떻게 측정해야 하는지에 대한 가이드를 제공했다. 이 연구는 성과 피드백 모델에 기반한 이후 실증연구의 도화선이

되었고, 몇몇 방법론적 비판은 있으나 종속변수가 성과나 생존이 아닌 변화/위험 감수 경향 등과 같은 행동 변수라는 점에서 [행동주의 기업이론]의 철학에 부합한다고 볼 수 있다.

2) 주요 연구 흐름

Argote(2011)를 중심으로 한 현 카네기학과의 연구자들은 위에 열거한 네 가지 방향이 아닌 독자적인 프레임워크를 가지고 연구를 발전시키고 있다. 업무 경험(조직 내/외로부터)은 지식으로 변환되며, 조직의 컨텍스트(context)를 매개로 조직과 환경의 경계를 펴지고 저장된다. 그 과정에서 제한과 망각도 포함된다. 여기 등장하는 조직의 컨텍스트라는 핵심 개념은 잠재적(latent), 활동적(active) 컨텍스트로 구분된다.



<그림 1> 조직학습 분석을 위한 이론적 틀 (Argote & Spekter, 2011)

컨텍스트는 경험과 상호작용하여 지식을 창조하는데, 개념상 이것을 학습이 발생하는 활동적 컨텍스트와, 이 활동 컨텍스트에 영향을 주는 잠재 컨텍스트로 구분한다. 활동 컨텍스트는 구성원 members과 도구tools로 구성되고, 이들은 조직에서 업무tasks를 수행한다(McGrath & Argote, 2001). 이 구성원, 도구, 업무 간의 이종 간 또는 동종 간 연결이 조직 내의 각종 업무와 도구의 배당이며 조직 내의 여러 네트워크가 된다. 즉, 이 세 가지 요소와 그들의 네트워크가 바로 조직의 학습이 발생하고 지식이 생성, 유지, 이전되는 메커니즘이라고 설명한다. 구성원과 도구는 지식의 저장소 역할(Walsh & Ungson, 1991)을 하기도 하고, 이들의 이동은 지식 전달 메커니즘(Kane et al., 2005)이기도 하다. 이는 업무 매뉴얼이나 루틴이 지식 저장소 및 지식 전달 메커니즘 역할을 하는 것과 동일하다(Darr et al., 1995).

잠재 컨텍스트는 직접 업무를 수행하지는 않지만, 학습이 일어나는 활동 컨텍스트에 영향을 주는 모든 것이라고 설명한다. 구성원들이 정체성을 공유하는 상황은 더 큰 지식 이전으로 연결(Kane et al., 2005)되며, 서로 신뢰하거나(Levin & Cross, 2004) 심리적 안정감을 느끼는 상황

(Edmondson, 1999) 역시 조직학습을 촉진하는 것으로 바라본다. 또한 학습을 통해 습득한 지식은 활동 컨텍스트뿐만 아니라, 조직문화를 포함한 이 잠재 컨텍스트에도 저장되며, 다음번 학습에 영향을 주게 된다고 설명한다(Weber & Camerer, 2003).

그 밖에도 이들은 학습의 시작이 되는 경험 자체에 대해서도 초점을 맞추고 있다. 경험을 내용적, 공간적, 시간적 차원으로 구분하고, 다양한 레벨의 세밀한 분야에서의 경험을 설명하고 있다. 예를 들어, 내용적으로는 경험이 업무에 대한 것인지 구성원에 대한 것인지(Kim, 1997; Taylor & Greve, 2006)인지를 나누어 볼 수 있고, 성과가 성공적이었는지 그렇지 않았는지를 구분(Denrell & March, 2001; Kim et al., 2009)해서 바라볼 수도 있다. 공간적으로는 조직의 경험이 지리적으로 집중 또는 분산(Cummings, 2004; Gibson & Gibbs, 2006)되는지의 문제를 다루며, 전통적 이슈인 조직 내(직접 경험)/조직 외(간접 경험) 경험(Levitt & March, 1977)을 이 분류에 넣을 수도 있다. 또 시간적으로는 과거의 또는 최근의 경험(March, 1991)을 구분할 수 있고 빈도 역시 반복적(Katila & Ahuja, 2002)이었는지 또는 단발이나 드문 사건(Herriott et al., 1985; Lampel et al., 2009)인지를 구분할 수 있다. 이렇게 경험을 세부화 시킴으로써 추가적으로 경험 간의 관계를 알 수 있고, 궁극적으로는 경험이 학습 결과물에 긍정적 영향을 주는지 그렇지 않은지를 특정할 수 있게 된다고 보고 있다.

주류 학자들이 연구를 집중하는 또 다른 분야는 조직학습의 과정이다. 이들은 학습의 세부 과정이 지식의 창조creation - 보유retention - 전파transfer로 이루어져(Argote, 2011) 있다고 정의하며(Huber 1991의 구분과는 차이가 있음; 아래 III.2 참조), 이때 조직 밖에서 들어오는 지식의 전파는 조직 내에서 발생하는 지식의 창출과 동일하게(Miller et al., 2007) 바라본다. 지식의 보유는 위에서 설명한 컨텍스트 개념이 등장하게 되는데, 구성원과 도구로 대표되는 활동 컨텍스트와 문화와 규범 등으로 표현할 수 있는 잠재 컨텍스트에 모두 저장 가능하다. 그 밖의 세부 과정으로는 일부 연구자들은 탐색search을 고려 중이다(Knudsen & Levinthal, 2007). 탐색은 조직이 지식화할 경험을 선택하는 세부 과정으로 표현할 수 있을 것 같은데, '지식화할 경험을 선택'하는 활동은 위에서 살펴본 이론적 틀 안에서 잠재 컨텍스트의 활동 중 일부로 설명된다(Sidhu et al., 2007). 때문에 이 문제는 연구자들 간의 이견 조정이 필요해 보인다.

학습의 과정은 또 몇 가지 차원으로 구분해 볼 수 있는데, 주류 학자들이 관심 갖는 부분은 마음가짐mindfulness과, 지식이 분배되는 범위extent, 그리고 학습의 방향성이다. 학습 과정은 정성을 기울인mindful/attentive 학습(Weick & Sutcliffe, 2006)에서 일상적less mindful/routine 학습(Levinthal & Rerup, 2006)까지 다양한 스펙트럼이 있고, 지식 저장의 범위는 일부 구성원에 집중된 저장인지 분산 기억 저장transactive memory인지를(Brandon & Hollingshead, 2004) 구분한다. 방향성은 학습이 상향식(경험에 기초)인지 하향식(목표, 과제, 사회적 상호작용 등에 기초)인지를 구분한다(Chen, 2008; Gavetti & Levinthal, 2000). 여기서도 몇몇 의문이 있는데, 대표적으로는 지식의 내용(및 특이성/중요성)과 지식저장 범위의 관계, 그리고 지식의 내용(특이성/중요성)과 방향성과의 관계 등을 들 수 있다.

위의 학습 과정 사이클에 포함되지는 않지만 주류 연구자들 역시 관심을 집중하는 분야로는

지식의 저장뿐만 아니라 망각을 들 수 있다. 조직이 그들 기억 속의 지식을 어떻게 재사용reuse하는지, 또는 망실forget하는지(de Holan & Phillips, 2004)를 조사하고, 시간에 따라 지식이 분해decay 또는 희석depreciation되는지(Darr et al., 1995; Thompson, 2007)를 연구한다. 최근에는 지식이 유형에 따라, 또는 저장소에 따라 다른 속도로 붕괴(Madsen & Desai, 2010)되는지와 거시수준에서 산업구조와 조직학습의 망각 영향(Besanko et al., 2010)이 연구되고 있다.

이 이외에도 본 에세이에서 다루지 못한 많은 연구 분야들이 있고, 그중 일부는 아래 기타 연구들에서 다루도록 하겠다. 다만 연구자들의 집중적 노력에도 불구하고, 종합적으로 봤을 때 학습 과정에 관한 이론적 틀은 보완이 필요한 것으로 보인다(세부과정의 의견조정 및 완결, 그리고 흐름의 방향성에 따른 차이점 등). 그리고 경험의 차원 구분과 학습된 지식의 이용에 관한 연구도 보충되어야 할 것으로 보이며, 이에 대한 본 연구자의 의문점을 뒤에서 다루겠다.

3) 기타 연구들

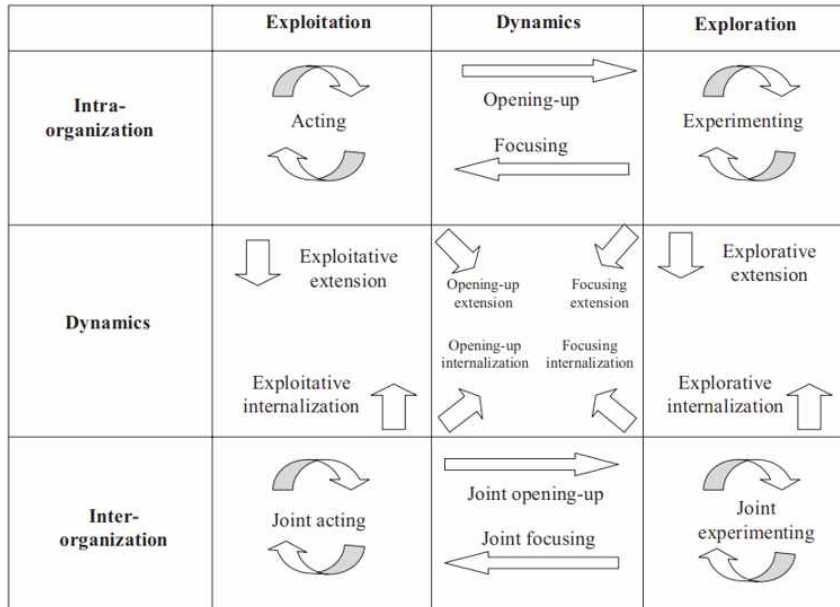
카네기 학파를 비롯한 주류 연구자들의 종합적 연구 틀과 시스템적인 방향 설정에 비해 기타 연구자들은 다방면에서 많은 연구 결과를 내고 있는 것으로 보인다. 조직학습의 정의를 “경험의 함수로 발생하는 조직 지식의 변화”(Fiol & Lyles, 1985)가 아닌 “인식이나 행동의 변화”로 보아야 한다는 논쟁(Easterby-Smith et al., 2000)과, 조직 경험과 창조성과의 관계(Amabile, 1997; Audia & Goncalo, 2007; 이 두 가지 연구는 상반된 결과를 보여 경험의 증가가 창조성에 양과 음의 영향을 모두 줄 수 있다고 해석 가능함) 연구, 그리고 조직 경계에서의 지식 전파(Carlile & Reberntisch, 2003; Tallman & Phene, 2007)연구 등의 많은 분야의 연구들이 있기에, 연구의 방향만을 언급하기에도 벅차다.

그중 특기할 만한 연구 분야 중 하나는 활용Exploitation과 탐색Exploration분야이다. 이 분야에 대해서는 왜 이렇게 폭발적인 연구 증가가 있었는지 의문이나, 주류 비주류 연구자를 떠나서 단기간에 아주 집중적으로 연구된 분야임은 틀림없다. March(1991)의 언급 이후 많은 후속 연구, 그중에서는 조선업을 비롯한 일부 실증연구(Greve, 2007)도 있었지만, 크게 세 가지 부류의 연구 줄기(Rhee, 2015)가 있었다. 방향을 보면, 양자 간의 균형을 이루는 메커니즘(Lavie, Stettner, & Tushman, 2010)과, 양자 간의 관계(배타적이거나 상보적, 또는 기타 관계) 규명(Smith & Lewis, 2011; Piao & Zajac, 2015) 그리고 성과와 생존을 위한 양자 간의 균형점을 찾는 연구(Gibson & Birkinshaw, 2004)들이 주를 이룬다고 볼 수 있다.

또 하나 빼놓을 수 없는 연구 분야는 조직 내 또는 조직 간의 학습에 관한 연구이다. 조직 내 학습과 조직 간의 학습은 성공 경험인지 실패 경험인지의 차이(Haunschild & Rhee, 2004)와, 조직의 열망치와 현실과의 차이(Baum & Ingram, 1998), 그리고 망각의 속도와 더불어 연구(Madsen & Desai, 2010)되고 있는 것으로 보인다.

Holmqvist(2003)는 조직 내, 조직간 학습 과정을 통합하는 모델을 제시하며, 활용과 탐색도 포함하고 있다. 이 모델에서의 주장은 한마디로 조직 내 학습과 조직간 학습은 서로 분리되지 않고,

활용과 탐색의 과정을 통해 서로 얹혀 있다는 것으로 이때, 네 가지의 학습변환이 일어난다고 정의했다.



<그림 2>. A Dynamic Model of Intra- and Interorganizational Learning (Holmqvist, 2003)

이때, 네 가지의 변환은 행동acting (활용의 진행과정), 개방opening-up (활용의 과정에서 탐색의 과정으로의 이동), 실험experimenting (탐색의 진행과정), 집중focusing (탐색의 과정에서 활용의 과정으로의 이동)이라고 정의했고, 조직 내와 조직 간의 이동 개념으로는 확장extension과 내부화internalization(조직 간의 탐색/활용된 것을 조직 내에 동화assimilation시키는 과정)라는 용어를 이용했다. 이 모델의 개념화는 기본적으로 발생할 수 있는 모든 경험과 학습 과정을 어디 한 위치의 특정 용어로 표현할 수 있는 장점이 있으나, 그래서 어떤 효용이 있는지에 대해서는 연구자로서 궁금하다. 예를 들어, 조직 내 활용 단계에 안주하던 한 조직이 조직 밖으로 탐색적 활동을 개시했다면, 이것을 개방적 확장opening-up & extension이라고 전략적 명명은 가능할 수 있지만 딱 거기까지 일 뿐이지 그래서 어떻다는 진행은 더 이상 찾을 수 없다.

위 논문에 대한 비교적 긴 예시는 본 연구자가 모델링에 관심이 있기 때문이기도 하지만, 연구의 방향성과 조직화 또는 배타성을 보여주는 예로 생각되기 때문이다. 위 논문은 개념적 독창성(Organization studies에 2003년 발표)이나 잠재적 파급력이 있어 보이더라도, 각각의 용어에 대한 다양한 수준/경우에 따른 후속 개념 연구와 각 과정의 방법에 관한 이론 연구, 그리고 효과에 대한 실증 연구가 뒤따르지 않는다면 공허한 단편에 그칠 텐데, 실제로 그렇게 전개된 듯 보인다.

또한 조직 밖의 지식이 조직 내로 들어오는 것과 조직 내에서의 지식 창출creation을 동일시하

고, 조직 외에서 조직 내로의 그리고 조직 내에서의 지식의 전달을 모두 전파transfer라고 개념화한다면, 지식의 원천이 조직 내였는지 조직 외였는지에 구분은 의미가 없어진다(Miller et al., 2007). 실효적으로 두 가지 원천에서 나온 지식이 성과에 다른 영향을 주는지 등의 차이가 없는 한, 구분을 두지 않는 것이 옳고, 두 가지 다른 원천에서의 지식이 저장과 재사용에서 어떤 차이를 보이는지의 연구가 더 관심을 끌게 된다.

이 밖의 주요 연구 분야로는 다른 이론이나 관점과의 통합 연구를 들 수 있다(이무원, 2015). 자원의존 이론과의 통합연구(Ocasio, 1994), 네트워크 이론과의 통합, 조직생태학과의 통합, 신제도주의 이론과의 통합 등이 그 예이다. Ocasio(1994)의 통합연구는 조직 내 권력의 유지와 변화에 초점이 맞춰져 있지만, 사실 자원의존이론의 핵심 개념인 조직의 생존과 조직학습이론의 조직 특성과의 통합연구는 연구자와 실무자 모두의 관심을 채워줄 수 있을 것으로 보인다.

네트워크 이론과의 통합연구는 연구 방향의 가늠조차도 힘들 정도로 다방면일 수 있다(Powell et al., 1996). 예를 들면, 조직학습 연구에서 학습이 발생하고 저장되는 곳은 구성원이거나 넓게 보아도 조직의 하드웨어와 소프트웨어 내부라고 보지만 네트워크상에서 보자면 조직은 하나의 점(물론 조직 내부도 네트워크로 표현 가능)이고, 학습은 조직의 위치와 연결망에 따른 조직 밖 요소에 대한 의존성이 커진다. 관련해서 네트워크 이론과 학습이론의 활용과 탐색 역시도 무수한 접점이 가능해 보인다 (Baum et al., 2005).

조직생태학과의 통합연구는 자원의존이론과의 통합연구와 마찬가지로 조직 실무자의 관심을 끌기에 충분해 보인다(Barnett & Hansen, 1996). 왜냐하면 조직생태학의 기본 개념(조직의 생존, 역량, 나이, 혁신 등을 포함) 들은 조직학습의 연구에서 초점을 맞추는 개념이 아니었고, 당연히 연구 결과도 많지 않았다. 하지만 이 분야의 통합연구는 조직생태학의 기본개념을 조직학습 관점에서 해석하는 연구를 비롯해, 여러 조직들을 대상으로 각종 실증연구가 출현할 수 있어 보인다 (Sørensen & Stuart, 2000).

신제도주의 이론과의 통합은 조직간 모방imitation을 주제로 많이 이루어지고 있다. 조직의 학습과 신제도주의 이론의 동형화isomorphism를 공통의 특성을 갖는 과정으로 바라보고 접근하면 많은 접점이 생기게 된다(Haunschild & Miner, 1997). 물론 신제도주의에서 말하는 동형화 자체가 다양(모방적, 규범적, 강압적 동형화)하고, 그중 모방적 동형화mimetic isomorphism만 보더라도 빈도frequency 기반, 특성trait 기반, 성과outcome 기반의 모방으로 형태 구분이 가능하다(Haunschild & Miner, 1997). 하지만 정보와 경험의 획득 과정으로서의 학습과 환경에 대한 적응 과정으로서의 학습이 본질적으로 다른 것은 없어 보인다. 때문에 학습과 동형화라는 두 과정의 행위적 이론적 메커니즘에 관해 통합연구는 충분히 가능성이 있을 텐데, 다만 두 분야의 통합이 상호 간에 어떤 도움이 될지는 직접 와닿지 않는다. 상호 간에 관점과 생각의 틀을 넓혀주는 것은 이해되지만, 뚜렷하게 드러나는 통합 결과물(예를 들어, 상호 간에 빈틈을 메워주는 통합연구의 장점)은 추후 생각해 보아야 할 것 같다.

III. 연구자의 의문점

1. 조직학습과 조직성과

“조직의 생존과 번영을 위한 최우선 요건 중 하나는 탐색과 활용의 적절한 균형 유지”라는 주장에도 불구하고, 조직학습과 조직학습의 결과물(지식)이 어떻게 조직의 성과와 연결되는지에 대한 연구는 드물다(March, 1991). 조직성과의 모호함(Staw & Ross, 1978; Moors & Gates, 1986; Burchell, 1985; MacRae, 1985)과 인과관계의 모호함(Levinthal & March, 1981; Herriott et al., 1985; Cyert & March, 1963; Lant, 1987)은 주류 연구자들이 조직학습과 조직성과를 연결 짓는 데 주저하게 되는 주된 이유 중 하나이고, 조직학습에 대한 측정의 어려움(Argote, 1993; Argote & Spekter, 2011)이 실증연구로 검증하기를 어렵게 하는 요인이다. 기질적 학습(organizational learning)의 계량화(Baum & Ingram, 1998) 또는 특허를 이용한 조직지식의 측정(Hsu & Fang, 2009; Sun & Anderson, 2010) 등이 시도되었으나 다양한 측면의 조직학습을 나타내기에는 역시 부족하다.

조직학습과 조직성과의 연결이 중요한 이유는 조직 실무자들의 구체적 필요 때문만은 아니다. 이 문제는 해묵은 하부 질문들과 연결되는데 학습 없이 조직의 성과가 개선되었다면 학습이 없었던 것인가, 아니면 학습의 발생을 놓친 것인가? 반대로 학습에도 불구하고 성과가 나뉘었다면 학습의 문제인가, 아니면 지식의 저장이나 호출 및 재사용에 문제가 있었던 것인가? 그것도 아니면 학습 내용이 환경의 변화를 따르지 못했던 것인가? 다른 차원의 질문도 가능한데 학습과 학습의 결과물의 이용이 꼭 조직의 당면 과제를 해결하고 현재의 성과를 높이는 데 쓰이는가, 아니면 조직의 학습 능력 또는 (경험 및 지식의) 흡수 능력을 키워 미래를 준비시키는 데 쓰이는가? 또는 상품 수명 주기의 단축은 러닝 곡선의 효과를 감소시킬 텐데, 학습의 비용 대비 효과는 분명한가? 등을 예로 들 수 있다. 이런 문제들은 ‘성과의 모호함’으로 치부하고 넘어가기에는 학습의 기본 구조와 동작을 다시 생각하게 하는 학문적 필요성을 자극한다.

그럼에도 불구하고 주류 연구자들의 문헌을 보면, 그들은 기본적으로 조직의 성과에 관심이 없거나 과거보다 오히려 적어진 것으로 보인다. 조직의 성과보다는 조직학습의 메커니즘과 각 과정, 그리고 관여된 요소에 초점을 맞출 뿐이며, 이는 어쩔 수 없는 결과(앞에서 나열한 행동주의에 기반한 관점과 성과분석에 대한 기술적인 이유 때문)이기도 하지만 그 자체가 조직학습의 연구 방향으로 맞기 때문이기도 하다.

그렇다면 조직학습과 조직 성과와의 관계는 어떻게 풀어야 할까? 결국은 연구 영역의 확장 또는 타 분야의 연구와의 통합이 하나의 방법이지 않을까 생각된다. 이미 과거부터 조직학습과 조직 성과를 무리하게 연결 짓지 않고 중간과정을 표현하려는 시도는 있었다. 예를 들면 ‘혁신(innovation)’개념을 중간에 위치시켜(Baker & Sinkula, 1999; Cohen & Levinthal, 1990) 조직학습이 혁신을 또 혁신이 조직성과를 견인함(Jiménez, 2011)을 보이는 식의 연구이다. 이러한 시도가 다는 아니겠지만 조직학습 연구는 다른 관점이나 이론들과의 연결을 통해 더 발전하고, 연구자와 실무

자의 필요에 더 부응하는 방향을 찾게 되지 않을까 생각한다.

지식의 획득과 조직 내 지식의 흐름

학습 과정의 분석은 학자마다 통일되어 있지는 않은데, Huber(1991)의 예를 들자면 정보나 지식의 획득 - 분배(조직 구성원들이 정보를 공유) - 해석(각 구성원들이 정보에 의미를 부여하고 가공하면서 새로운 일반지식화) - 조직 기억(미래 사용을 위해 지식과 정보를 보관)의 네 가지 과정으로 구성된다고 보았다. 이에 반해 Argote(2011)는 창조 - 보유 - 전파의 세 단계로 이루어져 있다고 보았다. 이 두 가지 모델은 일견 아주 다르게 보이지만, 사실 Argote의 세 단계 모델에는 컨텍스트라는 개념이 도입되어 있어서 중간단계를 조절(Argote & Spector, 2011)하기에 두 모델이 아주 상이하지는 않다. 이들은 조직 내의 정보와 조직 밖의 정보를 굳이 구분하지 않았고, 정보나 지식의 흐름도 분석 수준에 관계없이 특별한 제약이 없었다(정보나 지식의 흐름이 개인에게서 조직으로 또는 조직에서 개개인으로 흐를 수 있다).

여기서 본 연구자의 의문은 양방향의 흐름이 자유롭다는 가정을 거부하는 데 있다. 조직마다 개인에서 팀을 거쳐 조직으로의 정보나 경험의 전달(순방향)은 조장하는 반면, 반대의 경우(조직-팀-개인으로의 흐름; 역방향)에는 다양한 제약이 있기 때문이다. 그렇다면 기존 이론에서 주장하는 바와는 다르게, 지식의 해석과 저장 주체에서 구성원을 제외해야 하는 모순이 드러난다.

조직의 하드웨어나 도구에도, 그리고 (구성원을 제외한) 다른 잠재 컨텍스트에도 물론 지식은 저장될 수 있지만, 지식의 역방향 흐름을 (필요한 경우만 빼고) 조직에서 막는다면, 정보의 해석 과정에서 생길 수 있는 2차적 정보생성과 지식의 내재화, 그리고 혁신이 가능할까? 조직이 지식의 해석과 저장 과정에 구성원을 제외하거나 혹은 일부 구성원들만이 그런 기능을 수행하도록 허락한다면 조직은 이미 자신의 경계boundaries를 변경한 것으로 보아야 하지 않을까?

조직의 측면에서도 추가적 문제가 생길 수 있는데; 정보와 지식의 파편화로 인한 오류의 증가는 무시 가능한가? 이런 상황에 대처하는 각 구성원들도 조직으로의 정보 흐름을 관리할 가능성은 없는가? 등의 의문이 본 연구자의 머릿속에 계속 이어진다.

2. 학습의 결과: 지식?

학습의 결과는 무엇일까? 학습의 결과가 무엇이라는 질문은 그 결과물의 보존과 측정 방법과도 어쩔 수 없이 연결된다. 주류 연구자들은 조직학습의 결과물을 지식(엄밀히 조직지식)이라고 본다. 그렇다면 조직지식organizational knowledge이란 또 무엇인가? 다시 방대한 과거 연구문헌의 늪에 빠지지 않기 위해 지식경영knowledge management 분야에서의 정의를 예로 들자면, “조직지식은 조직의 구성원들이 역사적으로 진화된 집단적 이해에 따라 적용되는 일련의 일반화를 제정함으로써 그들의 작업, 특히 구체적인 맥락을 수행하는 과정에서 구별하기 위해 개발한 능력”이라고 정의한다(Tsoukas & Vladimirou, 2001).

조직의 지식을 ‘어떤 조직이 갖는 맥락적, 과정적 특별한 능력’이라고 볼 때, 자연스럽게 프랙티스practice라는 단어가 떠오른다. 조직의 명시적인 변화와 암묵적 변화로 표현되는 학습 결과 (고전적으로 논의된 학습 결과) 이외에 프랙티스로 학습 결과를 표현하거나 측정할 수 있을까? 비교적 최근에 논의되기 시작한 조직의(공동체의) 프랙티스 변화에 대한 연구 역시 그러한 욕구의 달성을 목표로 한다(Gherardi, 2011). 과거부터 일부 연구자들은 업무 현장에서 근로자들이 실제 일하는 방식이 조직에서 준비한 업무 매뉴얼이나 교육자료, 조직도나 업무지시표 어디에도 나타나지 않는 방식으로 진행됨을 주목했다(신동엽, 2016). 그들은 이를 비공식적인 프랙티스 공동체(COP)에서 생성되는 지식과 혁신으로 바라보고 접근했는데, 이 프랙티스 또한 지식과 마찬가지로 조직학습의 어떤 결과물로서 저장, 표현, 측정의 문제를 속 시원히 해결하기에는 미흡하다(Brown & Duguid, 1991).

조직학습의 결과를 프랙티스라고 부르면 결과물로서의 지식이 저장되는 곳을 프랙티스라고 부르면 설명할 수 있는 영역이 기존의 연구들과는 다소 차이가 있을 수 있지만, 지식의 저장, 표현, 측정의 문제를 해결하기에는 미흡하다면 조직학습 연구자들의 시각에서 굳이 다른 이름을 도입할 필요는 없어 보인다. 그렇다고 학습의 결과를 능력의 변화로 보아도 결국은 제자리인데 능력의 측정은 사회 모든 분야에서 이미 이루어지고 있기 때문이다. 즉, 능력의 측정은 시험test/evaluation이고, 시험 결과가 좋으면 조직의 성과나 생존력이 향상되는가? 이 질문은 학습의 결과를 논하는 문제를 위 1에서 토론한 문제(조직학습과 조직성과)로 되돌아가게 만들며, 이 둘의 관계는 이미 알고 있듯이 인과관계가 너무 복잡하고 모호하다.

이중 학문 분야에서의 정의가 종종 도움이 되는 경우가 있는데, 심리학자들은 문화의 의미를 “개인의 행동에 영향을 줄 수 있는, 사회적 학습을 통해 획득한 모든 종류의 정보”라고 정의한다(Boyd & Richerson, 2005). 또 다른 표현으로는 “문화란 다른 이로부터 배워서 습득한 모든 종류의 사상, 신념, 기술, 습관, 관행”이라고 말한다(Heine, 2015). 그렇다면 이 문화는 학습의 결과물 또는 지식과 무엇이 다른가? ‘조직학습’의 ‘조직’을 강조하여 차별화하고 싶을 수 있으나, 이 역시 프랙티스나 문화의 전체적인(공동체적인) 특성을 넘어서지는 못하며, 비트겐슈타인Wittgenstein의 언급처럼 지식은 본래 집합적이다(Bloor, 1983).

3. 경험과 지식의 저장

학습의 결과는 어디에 있느냐는 물음은 학습의 결과가 무엇인가라는 위의 질문과 분리해 생각할 수는 없다. March는 루틴routine을 설명하면서, 루틴이 개별 행위자와 무관하며, 행위자들의 상당한 교체에도 살아남는다고 주장했다(Levitt & March, 1988). 이것은 Argote의 컨텍스트(Active 및 Latent context) 개념으로 진화(Argote & Ingram, 2000; Argote, 2012; Argote & Spector, 2011)했고, 이제 이 개념대로라면 사실상 조직 내의 모든 유/무형 존재 형태는 다 학습의 결과이다. 덧붙여 최근 연구되고 있는 practice 개념은 학습결과의 종류와 존재에 대한 더 넓은 시각을 제시한다. “수행하는 구체적인 상황과 과정에 따라 그 의미와 결과가 달라지는 상황화된 행위situated

action(Vaara & Whittington, 2012)를” 뜻하는 프랙티스는 사회학과 인지심리학에서 차용(신동엽, 2016)해온 개념이다. Whittington(1996)은 조직의 전략을 ‘사회적 프랙티스’로 바라보는데 그렇다면, 학습의 결과는 프랙티스로(Gherardi, 2001) 남게 되고 이것이 바로 조직의 미래행동으로 연결된다고 할 수 있다. 단, 이때 프랙티스는 자동적 행동 방식이라기보다는 상황에 따른 변형된 행동이라는 것이 앞선 루틴 개념과의 차이일 것이다(Bourdieu, 1977; Feldman & Orlikowski, 2011).

학습결과가 위치하는 곳이 각 구성원, 루틴, 컨텍스트, 프랙티스, 문화(사회학습이론에서 말하는) 등 어디에 위치하든지 관계없이 ‘측정’이라는 행위를 고려할 때는 너무나 광범위하고 모호하다. 이미 앞에서 측정을 주제로 살펴보았기에 더 이상 측정을 고려치 않더라도, 학습이론에 인간의 인지적, 경험적 요인 이외에 유전적 요인의 영향을 추가하게 되면 상황은 점점 커지기만 한다. 증거가 점증하는 인간 행동에 있어서 생물학적 영향(Bennet & Bennet, 2008)은 조직학습의 연구에 영향을 주지 않을까? 그리고 이것은 조직학습과 조직성과의 연결을 어렵게 하고, 상충된 보고를 만들어내는 또 다른 원인은 아닐까 하는 의구심이 만들어낸다.

지식의 저장소는 다양할 수밖에 없어 보이는데, 그것이 조직의 지식이 단순히 표현될 수 있는 형태로만 저장되지 않기에 어쩔 수 없는 현상이다. 연구자들에 따라 지식을 표현될 수 있는 명시적 지식에서 암묵적 지식까지 (Polanyi, 1962; Kugot & Zander, 1992), 또는 선언적(사실에 대한 지식)인지 절차적(노하우처럼 과정에 관한 지식)인지(Singley & Anderson, 1989), 또 인과관계에 해당하는 지식인지 정확성이나 적절성에 관련된 지식(Szulanski, 1996)인지, 성문화할 수 있는지 없는지(Vaast & Levina, 2006) 등 다양하게 구분했다. 근래에는 지식을 명시적explicit 암시적implicit 암묵적tacit 지식으로 구분하고, 암묵적 지식의 일정부분을 내재된 암묵적 지식embodied tacit knowledge으로 구분해 유전적 및 생물학적 요인과 연계시키기도 한다(Bennet & Bennet, 2008).

4. 조직학습 연구의 시작

조직학습 연구의 시초는 어디이고 누구인지는 본 연구자가 관심 갖는 문제는 아니다. 이 문제의 답이 조직학습 분야 연구의 주류와 비주류를 가른다면 더욱이 따지고 싶지 않다. 단지, 초기의 연구 질문이 무엇이며, 우리가 막다른 골목에서 되돌아갈 지점이 어디인가를 확인하고 싶은 것뿐이다.

위에서 살펴본 바와 같이 조직Organizations(March & Simon, 1958)과 행동주의 기업이론A Behavioral Theory of the Firm(Cyert & March, 1963)의 조직학습 연구에 대한 기여는 두말할 필요가 없겠지만, 주류 학자들이 조직학습 연구의 시작을 여기에 두는 것에는 의문을 갖는다. 조직 내 구성원들의 바람직한 행동을 유도하기 위해 조직 구성원의 행동을 분석하고, 그 행동의 원천을 찾고자 하는 것이 근본 연구과제라면, 조직학습 연구의 시작은 마땅히 심리학과 사회학, 그리고 적어도 산업조직심리학의 영역으로 들어간다. 왜냐하면 심리학과 사회학의 학습에 관한 참으로 오래된 연구에 있어서 근본적 질문이 바로 개인행동의 외부 원천과 내부 원천(Bandura & Walters, 1977)을 찾는 것이었고, 이 외부 원천이 바로 학습이기 때문이다.

조직 내에서 개인의 행동 원천이 학습이고 개인의 행동이 조직학습만의 결과라면 우리가 어떤 한 조직 내에서 발견하는 구성원들은 모두 동일한 인간이어야 하겠지만 실상은 그렇지 않다. 조직에 따라 어느 정도 확일적 인간상을 떨 수는 있겠지만 개개인의 행동과 이에 수반되는 성과도 사람 수만큼 다양하다. 그렇다면 이 ‘차이’의 문제는 결국 개인행동의 내부 원천을 동원하여 설명해야 할 텐데 이것은 다시 조직학습의 학문 분야를 벗어난다. ‘동기’로 표현할 수 있는 개인행동의 내부 원천은 일부 조직학습의 영역으로 들어올 수 있겠지만 이 내부 원천은 다시 개개인의 성장 과정이나 성향 등의 속성, 그리고 증거가 점증하는 유전자의 힘에 따라 달라진다. 그러면 그때 다시 조직학습의 시작점과 주류는 바뀌어야 할까?

5. 다시 제자리에서

조직학습 연구의 소비자나 조직의 실무자들이 알고 싶은 의문점은 무엇일까? 본 연구자에게 질문의 기회가 있다면 대신 묻고 싶은 것은 세 가지 질문으로 압축된다. 첫째는 ‘나의 조직은 왜 이런 행동을 할까?’이고, 둘째는 ‘경쟁 조직은 특정 상황에서 어떤 행동을 할까?’이며, 셋째는 ‘조직은 어떻게 새로운 능력을 얻고, 유지하고, 사용하는가?’이다. 첫 번째 질문은 조직의 단순한 일 상으로부터 제휴나 인수합병에 이르기까지 여러 가지 상황에 대처하는 모든 행동에 대한 것으로, 그런 활동(행동)의 내용과 활동을 하게 된 이유를 포함한다. 두 번째 질문은 다른 조직의 행동이 관심 대상으로, 동일한 환경에서 비슷한 내용을 학습한 조직들의 행동 차이와 그 원인에 초점을 맞춘다. 그리고 세 번째 질문은 사실 조직학습이라는 연구 분야에서 현재 탐구하고 있는 바로 ‘그 것’이다. 용어만 바뀌었을 뿐 조직학습은 조직의 학습 메커니즘, 경험과 지식의 저장, 망각과 재사용에 이르는 궁극점을 연구해왔다. 그렇다면 여기서 첫 번째와 두 번째 질문의 추가는 조직학습의 원래 연구영역에 ‘학습의 결과가 얼마나 조직의 행동에 기여’하는가를 따져보게 한다. 비슷한 경험과 비슷한 학습을 했다고 해도 다른 행동을 하고 결과적으로 다른 결과(성과)를 얻는다면, 조직학습을 연구할 가치가 있는가의 문제까지 번져 나간다. 첫 번째와 두 번째를 제외한 세 번째 질문에 답하는 것만으로도 학문적으로 넓고 어려우며, 실무적으로도 직접적 도움이 되지만, (조직) 학습이 (조직)행동을 설명하는 설명력이 충분히 넓지 못하면 허무함을 남긴다.

학습의 (행동에 대한) 설명력이 넓다면, 어느 한 시점에 존재하는 조직들은 모두 다 환경에 잘 적응된 특성을 가지고 있고, 서로 닮은 구조와 문화, 그리고 업무 방식을 공유(mimetic isomorphism)하고 있을 것이란 예상을 하게 된다. 세계화된 기업들에게 있어서 이런 모방적 동형화와 규범적 동형화(normative isomorphism)의 유행이 있는 것은 사실이고, 교토의정서나 ESG협의체와 같은 글로벌 규제는 강압적 동형화(coercive isomorphism)를 유도한다(DiMaggio & Powell, 1983).

신제도주의이론에서 말하는 동형화의 시각에서 바라다보면 동형화를 유도했던 조직(정당성을 확보한 기업이나 조직)과 이에 동참했던 조직의 성과는 같을 수 없다. 완벽한 모방이 일어나기 불가능하고 상징적 동조현상(따라하거나 또는 준수하는 시늉만 함) 때문일 수 있는 이유로 성과는 차이가 있게 마련이다(김동수 외, 2017). 그렇다고 좋은 성과의 조직이 계속해서 좋은 성과를 내는

것도 아니다. 다른 조직이 모방하기 어려웠던 역사성(path dependency)이나 일상(Routine)이 변화가 필요한 시기에는 자신의 변화도 가로막기 때문이다. 결국은 학습뿐만 아니라 과거의 지식을 잊는 망각과 학습된 내용을 버리는(unlearning) 것도 똑같이 중요해진다(Hamel & Prahalad, 1994).

학파적, 관점적 이해를 떠나서 바라볼 때 성과와 생존은 측정 가능하고, 분명한 변화를 감지할 수 있다. 반면, 고려해야 할 인자가 너무 많고, 위에서도 살펴보았듯이 인과성의 증명이 부족하다는 순수한 학문적 비판을 받을 수밖에 없음이 이해된다. 그렇다면 결국 조직학습은 조직의 성과에 영향을 주게 되겠지만, 조직학습 연구를 꼭 성과와의 상관함수로 연구할 필요는 없다.

각 개인은 자신의 학습의 결과 혹은 지식의 증가를 무엇으로 알 수 있는가? 세상을 바라보는 눈이 넓어지고, 현상을 이해하는 지혜가 생겼으며, 일을 해내는 속도와 품질이 좋아졌을 수 있고, 경우에 따라서는 언변이 좋아졌을 수도 있다. 이때 지식의 변화량을 측정하고 싶다면 무엇을 해야 할까? 그리고 그 선택한 측정방법은 지식 변화의 어느 정도를 설명 가능할까? 정답은 없겠지만 분명한 것은 한두 가지 방법으로 지식의 변화를 모두 측정하기는 어렵고, 앞에 언급된 각각을 모두 측정하는 것도 방법이 될 수 있다. 이때 개인 지식의 증가를 개인의 성과와 연결 지을 수 있을까? 개인의 활동성, 건강, 경제적 능력, 수명 등과 개인 지식의 증가를 상관함수로 연구하면 과연 높은 상관관계가 있다고 증명될까?

다시 원점으로 돌아가서 조직의 정의와 경계를 생각해보고, 조직이 학습하는 이유와 목적을 되짚어 보자. TCE 개념이든 Ecological 관점이든, 또는 신제도주의적 연구자든 조직을 연구할 때 조직의 효율과 생존을 떼어놓고 연구할 수는 없다. 적응이라고 표현하든 학습이라고 표현하든 조직의 변화는 이 효율(성공)과 생존을 염두에 둔 변화이다. 우리는 적응과 학습이 효율과 생존에 필수적이라는 것을 알지만, 이들의 인과관계에 다른 인자가 많이 개입한다는 것도 명백한 사실이다.

조직학습 연구는 지금도 그 근본 연구 질문에 충실하다고 할 수 있다. 그렇다면 문제는 이 연구의 소비자나 실무자에게 있다고 볼 수 있는데, 조직학습과 조직성과(혹은 생존)의 직접적 연결(개인으로 바꾸어 말하면 개인의 학습과 개인의 수명을 연결)을 요구하지 말고, 다른 연구 질문은 다른 연구 분야에서 찾도록 하면 어떨까 생각한다.

IV. 토론: 협동조합과의 연결

조직학습에 대한 연구는 학습에 대한 심리학과 사회학의 연구를 바탕(Muchinsky, 2012)으로 발전하여, 오늘날 인사, 조직, 전략, 생산, 품질, 제도에 이르기까지(Argote & Spekter, 2011) 인간이 활동하는 모든 곳, 모든 분야에 영향을 미치고 있다. 행동주의에 기반한 주류 연구는 많은 기여에도 불구하고 종속변수에 대한 한정(Levitt & March, 1988)이라는 문제가 있어 보이고, 기타 많고 다양한 연구자들의 보고는 뛰어난 통찰력에도 불구하고 때로는 지엽적(Huber, 1991; Larsson et al., 1998)이고, 모순(Levinthal & March, 1981; Weick & Westley, 1996)되며, 또 때로는 배척(see Holmqvist, 2003)된다. 개별 연구와 마찬가지로 조직학습이라는 큰 연구 줄기도 결국은 처음의 연구 질문을 기본으로 하면서, 연구 결과의 소비자들과 조직책임자들이 갖는 실질적 궁금증을 해결

하기 위한 방향으로 나아가야 할 텐데(see Jiménez, 2011), 그렇게 보이지 않는다.

조직에 대한 연구가 워낙 폭넓고 깊으며, 이 에세이에서 살펴본 조직학습 분야로 제한하더라도 연구된 문헌은 놀랍게 방대하지만, 협동조합을 대상으로 연구된 문헌은 찾기 어렵다. 협동조합에 대한 연구 역시 조직과 조직학습에 대한 연구 범위를 벗어날 수는 없으리라는 예상은 깨어지고, 연구자에게 이 분야로의 연결에 대한 기회를 제공한다. 다만 이 분야는 본 에세이의 범주를 넘어서는 주제이고, 다음을 예약하며 여기서는 그중 일부 분야 연구에 대한 기대를 표시한다.

우리나라에는 8개의 개별법 협동조합을 비롯해 수많은 기본법 협동조합들이 있다. 그중에 중소기업협동조합을 예로 들자면, 각각의 조합은 다수의 회원사들로 구성되어 있고, 개별 회원사는 각각이 하나의 중소기업이자 조직이다. 이들 개별 조직들은 평소 자신의 직접경험을 통해 학습하고, 유용한 간접 경험의 원천을 탐색한다.

협동조합은 개별 조직에게 기업제휴 이상의 경험 원천이 될 수 있다. 기업 간의 제휴는 계약된 제휴 분야와 수준에 따라 달라지겠지만(Spekman & MacAvoy, 1998), M&A가 아닌 이상 일반적으로 상호 원하는 목적에 한정되어 이루어진다. 이에 반해 협동조합은 각 중소기업이 자신의 정체성(identity)을 보존하면서도, 전폭적인 제휴를 할 수 있는 통로를 제공한다. 다시 말해, 공동 상표, 공동 연구개발, 공동 생산, 공동 시설 확충, 공동 마케팅, 공동 교육을 비롯해 공동 물류나 공동 수출 및 공동 고객 관리가 가능하다. 즉, 조직행동 전 부문에 걸친 협업을 통해 (제휴 이상의) 여러 조직 간의 경험을 획득 및 확산할 수 있다.

2019년 1분기 기준 우리나라의 중소기업협동조합은 570개로 회원 가입한 중소기업 수는 51,212개 회사(see KBIZ중소기업중앙회)이다. 이는 총 중소기업 수 3,547,101개(통계청 2016년 기준)사에 비해 턱없이 작은 수로서, 특별한 해석이 필요 없는 현실 상황 즉, 우리나라에서 중소기업협동조합은 별다른 역할(협동조합 가입률 1.44%*)을 하지 못하고 있다는 상황을 말해준다. 이 결과는 앞서 말한 조직 경험의 차원에서 볼 때 예상치 못한 결과라고 할 수 있는데, 협동조합에 가입하고 공동 활동에 참여하는 것은 당장의 사업상 이해 문제를 떠나 조직의 탐색(exploration)기회 측면에서도 중요하기 때문이다.

지금 중소기업협동조합의 현황은 탐색을 멀리하는 조직의 암울한 전망(March, 1991)을 떠오르게 하지만, 중소기업이라는 조직에게 협동조합만이 탐색의 기회가 되는 것은 물론 아니다. 이 문제는 조직학습의 메커니즘이나 기업의 전략과 R&D 정책뿐만 아니라 오히려, 제도적, 사회적 문제를 포괄하기에 본 에세이의 범주를 넘어선다. 다만 조직학습을 연구하는 연구자로서 협동조합이 중소기업들에게 탐색의 장이 되기를 기대하며, 정책적 지원 역시 활용(exploitation)을 극대화하는 방향과 더불어 탐색이 활성화되는 이종간(혹은 가치사슬을 연결하는) 그리고 복합적 협동조합도 고려되기를 제안한다.

*협동조합 가입률 1.44%는 중소기업협동조합 참여사 51,212를 전체 중소기업 수 3,547,101로 나눈 값이다. 일부에서는 협동조합에 참여한 회사 수에 관련 단체에 가입한 회사 수를 더해서 “조직화율”이라는 용어를 사용하여 다른 수치(비교적 높은)를 제시하기도 한다.

참 고 문 헌

- 김동수, 차현진, 박상찬 (2017), 신제도주의 조직이론의 과제와 전망: 제도적 디커플링(Institutional decoupling) 연구를 중심으로, 인사조직연구, 25(3), 121-150.
- 신동엽, 정기원 (2016), 프랙티스 관점 전략이론(Strategy as practice)의 전망과 과제: 전략연구에서 경제학기반 방법론적 개인주의의 극복가능성을 찾아서, 인사조직연구, 24(4), 119-164.
- 이무원 (2015), 조직학습이론(Organizational learning theory)의 과거, 현재, 그리고 미래. 인사조직연구, 23(4), 11-32.
- Adler, P. S., & Clark, K. B. (1991), Behind the learning curve: A sketch of the learning process, Management science, 37(3), 251-376.
- Ajzen, I. (1991), The theory of planned behavior, Organizational behavior and human decision processes, 50(2), 179-211.
- Argote, L. (1993), Group and organizational learning curves: Individual, system and environmental components, British journal of social psychology, 32(1), 31-51.
- Argote, L., Ingram, P., Levine, J. M., & Moreland, R. L. (2000), Knowledge transfer in organizations: Learning from the experience of others, Organizational Behavior and Human Decision Processes, 82(1), 1-8.
- Argote, L., & Spekter, E. M. (2011), Organizational Learning: From Experience to Knowledge, Organization Science, 22(5), 1121-1367.
- Baker, W. E., & Sinkula, J. M. (1999), Learning orientation, market orientation, and innovation: Integrating and extending models of organizational performance, Journal of market-focused management, 4, 295-308.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963), Social learning and personality development, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1977), The social learning theory of aggression, The war system: An interdisciplinary approach, 141-156.
- Barnett, W. P., & Hansen, M. (1996), The Red Queen in organizational evolution, Strategic Management Journal, 17, 139-157.
- Baum, J. A. C., & Ingram, P. (1998), Survival-enhancing learning in the Manhattan hotel industry, 1898 - 1980, Management science, 44(7), 879-1020.
- Baum, J. A. C., Rowley, T. J., Shipilov, A. V., & Chuang, Y. T. (2005), Dancing with stranger: Aspiration performance and the search for underwriting syndicate partners, Administrative Science Quarterly, 50, 536-575.
- Bennet, D., & Bennet, A. (2008), Engaging tacit knowledge in support of organizational learning, Vine, 38(1), 72-94.
- Bloor, D. (1983), Wittgenstein: A social theory of knowledge, The Macmillan Press.
- Bourdieu, P. (1977), Outline of a theory of practice (Vol. 16), Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Boyd, R., & Richerson, P. J. (2005), The origin and evolution of cultures, Oxford University press.

- Braverman, H. (1974), Labor and monopoly capital, *New Left Review*, London Vol. 0, Iss. 107, (Jan 1, 1978), 79.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1991), Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation, *Organization science*, 2(1), 1-147.
- Carlson, N. R., Heth, Donald, Miller, Harold, Donahoe, John, & Martin, G. N. (2009), *Psychology-the science of behavior* 4th Ed., Pearson, Harlow.
- Chan, C. C. A (2003), Examining the relationships between individual, team and organizational learning in an Australian hospital, *Learning in Health and Social Care*, 2(4), 223-235.
- Cohen, D. (1980), JB Watson: The founder of behaviourism, *Biography*, 3(3), 272.
- Cook, S. D. N. & Brown, J. S. (1999), Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing, *Organization science*, 10(4), 381-515.
- Cyert, R. M. & March, J. G. (1963), *A behavioral theory of the firm*, Englewood Cleffs, NJ: Prentice Hall.
- DiBella, A. J. (1995), Developing Learning Organizations: A Matter of Perspective, *Academy of Management proceedings*, 1995(1), 287-290.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983), The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields, *American sociological review*, 48(2), 147-160.
- Fang, C., Lee, J. H., and Schilling, M. A. (2010), Balancing exploration and exploitation through structural design: The isolation of subgroups and organizational learning, *Organization Science*, 21(3), 593-801.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985), Organizational Learning, *Academy of management review*, 10(4), 803-813.
- Galbraith, J. R. (1974), Organization design: An information processing view, *Interfaces*, 4(3), 1-92.
- Garvin, D. A. (1993), Building a learning organization, *Harvard Business Review*, 71, 78-91.
- Gherardi, S. (2011), *Organizational learning: The sociology of practice*, Organizational learning and knowledge management, Malden, Oxford, Melbourne, Berlin: Backwell Publishing.
- Greve, H. R. (2003), *Organizational learning from performance feedback: A behavioral perspective on innovation and change*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Greve, H. R. (2007), Exploration and exploitation in product innovation, *Industrial and Corporate Change*, 16(5), 945-975.
- Grusec, J. (1992), Social Learning Theory and developmental psychology: The legacies of Robert R. Sears and Albert Bandura, *A century of Developmental Psychology*, 473-497.
- Hamel, G., & Prahalad, C. K. (1994), Competing for the future, *Harvard business review*, 72(4), 122-128.
- Haunschild, P. R., & Miner, A. (1997), Modes of interorganizational imitation: The effects of outcome salience and uncertainty, *Administrative Science Quarterly*, 42: 475-500.
- Heine, S. J. (2015), *Cultural psychology: third international student edition*, John Wiley & Sons, Inc.
- Hodgkinson, G. P., & Sparrow, P. (2002), *The competent organization: A psychological analysis*

- of the strategic management process, Buckingham: Open University press.
- Holmqvist, M. (2003), A Dynamic Model of Intra- and Interorganizational Learning, *Organization Studies*, 24(1), 95-123.
- Hsu, Y. H., & Fang, W. (2009), Intellectual capital and new product development performance: The mediating role of organizational learning capability, *Technological Forecasting and Social Change*, 76(5), 664-677.
- Huber, G. P. (1991), Organizational learning: The contributing processes and the literatures, *Organization science*, 2(1), 1-147.
- Huff, A. S., & Jenkins, M. (2002), Mapping strategic knowledge, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jiménez, D. J. (2011). Innovation, organizational learning, and performance, *Journal of Business Research*, 64(4), 408-417.
- Kang, S. C., Morris, S. S., and Snell, S. A. (2007), Relational archetypes, organizational learning, and value creation: Extending the human resource architecture, *Academy of management review*, 32(1), 236-256.
- Kim, D. H. (1998), The link between individual and organizational learning, *The strategic management of intellectual capital*, pp. 41-63.
- Krebs, J. R. (1983), Animal behavior: From Skinner box to the field, *Nature*, 304(5922), 117-117.
- Larsson, R., Bengtsson, L., Henriksson, K., & Sparks, J. (1998), The interorganizational learning dilemma: Collective knowledge development in strategic alliances, *Organization science*, 9(3), 255-433.
- Lavie, D., Stettner, U., & Tushman, M. L. (2010), Exploration and exploitation within and across organizations, *Academy of Management Annals*, 4(1), 109-155.
- Levin, D. Z. (2000), Organizational learning and the transfer of knowledge: An investigation of quality improvement, *Organization Science*, 11(6), 589-742.
- Levinthal, D. A., & March, J. G. (1993), The myopia of learning, *Strategic management journal*, 14(special 2), 95-112.
- Levitt, B., & March, J. G. (1988), Organizational learning, *Annual review of sociology*, 14, 319-338.
- March, G. (1991), Exploration and Exploitation in Organizational Learning, *Organization Science*, 2(1), 1-147.
- March, G. (1999), *The pursuit of organizational intelligence: Decision and learning in organizations*, Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Marglin, S. A. (1974), What do bosses do? The origins and functions of hierarchy in capitalist production, *Review of radical political economics*, 6(2), 60-112.
- Muchinsky, P. M. (2012), *Psychology applied to work: An introduction to industrial and organizational psychology*(1983) 10th Ed., Loose Leaf.
- Ocasio, W. (1994), Political dynamics and the circulation of power: CEO succession in U.S. industrial corporation, 1960-1990, *Administrative Science Quarterly*, 39, 285-312.
- Pisano, G. P., Bohmer, R. M. J., & Edmondson, A. C. (2001), Organizational differences in rates of learning: Evidence from the adoption of minimally invasive cardiac surgery, *Management*

- Science, 47(6), 735-879.
- Plomin, R., Owen, M. J., & McGuffin, P. (1994), The genetic basis of complex human behaviors, Science, 264(5166), 1733-1739.
- Schacter, D. L., Gilbert, D. T., Wegner, D. M., & Nock, M. K. (2014), B. F. Skinner: The Role of Reinforcement and Punishment, Psychology 3rd Ed., New York: Worth.
- Senge, P. M. (1992), The fifth discipline: The art and practice of the learning organization, Random House.
- Skinner, B. F. (1945), Baby in a box, Ladies Home Journal, 62, 30 - 31; 135 - 136; 138.
- Skinner, B. F. (1959), Cumulative record (1999 definitive ed.), Cambridge, MA: B.F. Skinner Foundation, p. 620.
- Sørensen, J. B., & Stuart, T. E. (2000), Aging, obsolescence, and organizational innovation, Administrative Science Quarterly, 45(1), 81-112.
- Spekman, R. F., & MacAvoy, I. (1998), Alliance management: A view from the past and a look to the future, Journal of Management Studies, 35(6), 747-772.
- Sun, P. Y. T., & Anderson, M. H. (2010), An examination of the relationship between absorptive capacity and organizational learning, and a proposed integration, International Journal of Management, 12(2), 130-150.
- Tallman, S., & Phene, A. (2007), Leveraging knowledge across geographic boundaries, Organization science, 18(2), 165-335.
- Templeton, G. F., Lewis, B. R., & Snyder, C. A. (2002), Development of a measure for the organizational learning construct, Journal of management information systems, 19(2), 175-218.
- Tsoukas, H., & Vladimirou, E. (2001), What is organizational knowledge?, Journal of management studies, 38(7), 973-993.
- Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1977), Toward a theory of organizational socialization, Research in organizational behavior, 1, 209-264.
- Walsh, J. P., & Ungson, G. R. (1991), Organizational memory, Academy of management review, 16(1), 57-91.
- Weick, K. E., & Roberts, K. H. (1993), Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks, Administrative Science Quarterly, 38(3), 357 - 381.
- Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2006), Mindfulness and the quality of organizational attention, Organization science, 17(4), 514 - 524.
- Weick, K. E., & Wesley, F. (1996), Organizational learning: Affirming an oxymoron, Managing organizations: Current issues, 190-208, Sage.
- <https://johap.kbiz.or.kr> KBIZ 중소기업협동조합 홈페이지
- <https://www.kbiz.or.kr> KBIZ 중소기업중앙회 홈페이지

논문접수일 : 2022년 1월 29일
심사완료일 : 2022년 2월 11일
게재확정일 : 2022년 2월 15일