

학습조직을 이해하는 세 가지 관점: 한국 준정부조직을 위한 이념형적 학습조직의 모색*

한상일**

이 연구는 학습조직에 대한 다양한 관점을 분석하고 이론적 분석결과를 토대로 한국 공공기관의 학습조직 활동을 사례분석한 논문이다. 기존 연구에 따르면 학습조직은 조직 구성원들이 자신이 직면한 문제를 해결하고 원하는 미래를 실현하기 위해 역량을 개발하고 스스로를 혁신하는 학습의 과정을 촉진하는 조직으로 정의된다. 그런데 이러한 조직은 몇 가지 요소로 이루어진다. 이 연구에서는 학습조직의 구성요소를 이론적인 관점에 따라서 효율적 조직, 의미창조의 조직 그리고 평등한 권력형성의 조직으로 구분하여 접근하였다. 다시 학습조직을 이루기 위한 인프라, 시스템, 문화를 구분하여 한국 공공기관의 학습조직 활동을 분석하였다. 엄밀한 분석을 위해 공기업과 준정부기관 등 다양한 조직으로 구성된 한국 공공기관의 학습조직 담당자들을 면접하여 사례분석하였다. 이 연구는 이론적 분석과 사례분석결과에 따라서 한국 공공조직의 학습조직 활동의 발전을 위해 다양한 관점의 공존과 토론이 필요하다는 사실을 강조하였다. 그리고 다양한 관계자의 참여, 의미창조를 위한 토론의 활성화, 조직 내 민주주의의 확대, 학습을 점검하고 평가하는 시스템을 느슨하게 구성하는 것 등을 연구의 함의로 제시하였다.

주제어: 학습조직, 베버리안, 마르크스주의, 포스트모더니즘

I. 서론

학습조직의 이론은 1940년대의 비형식학습과 조직발전에 대한 이론에서 유래

* 이 논문은 2008년 정부(교육인적자원부)의 재원으로 한국학술진흥재단의 지원을 받아 수행된 연구임(KRF-2008-321-B00236).

** University of Southern California에서 행정학박사학위를 취득하고 현재 연세대학교 정경대학 행정학과 부교수로 재직중이다. 관심분야는 학습조직, 준정부조직, 지역공동체 발전, 비영리조직이다(hans@yonsei.ac.kr).

한 이후 많은 진전이 있었다. 특히 1990년대부터는 조직학습을 돕기 위한 다양한 실용적 처방들이 제시되면서 많은 주목을 받았다(Watkins and Marsick, 1993). 학습조직 이론은 정부를 비롯한 공공조직에도 다양한 형식으로 도입되었고 행정학계에서도 이미 많은 연구가 진행된 바 있다(Brown and Brudney, 2003; 정무권·한상일, 2008). 공공조직이 학습 조직화되면 공직자들이 조직 내에서 자신의 능력을 개발할 수 있을 뿐만 아니라 활발한 대화와 토론 그리고 외부환경과의 연계를 통하여 공공가치(public value)를 발견하고 실현할 수 있을 것으로 기대된다(Brown and Brudney, 2003). 그러나 학계일각에서는 학습조직을 연구하고 현실에 도입할 때 매우 신중해야 한다는 시각들이 표출되기도 한다(Coopey and Burgoyne, 2000; Driver, 2002). 조직의 생산성을 강조하는 경제주의적인 관점이 설득력을 얻고 학습조직화를 위한 외생적·실무적 조치들이 도입되면서 뜻하지 않은 부작용이 초래될 수도 있다는 것이다.

학습조직은 좋은 것이라는 낙관적인 인식이 널리 확산되고 있는 가운데 서구 학계의 일부 학자들은 학습조직이 조직에 유발하는 다양한 효과에 주목하고 있다. 주지되듯이 이론은 다양한 관점이 상호 소통할 때, 그 발전이 풍요로워진다(Morgan, 1983). 그러나 아쉽게도 학습조직에 대한 다양한 이론들이 행정학계에서는 충분히 논의되지 않고 있다. 특히 한국행정학계에는 다양한 시각의 한 축을 형성하는 마르크스주의적 관점이나 포스트모더니즘 관점의 기반이 취약하며 공공조직의 학습조직화에 대한 다양한 효과를 분석하지 못하고 있다. 이 두 관점이 공존한다고 가정하더라도 행정학계에 뿌리 깊은 과학적 문화와 규범적 문화 사이의 이른바 ‘두 문화 현상’이 상호간의 소통과 건강한 긴장관계의 조성이 어려운 것도 사실이다(임의영, 2009).

한국의 준정부조직으로 연구대상을 축소하여 살펴보면 이론적인 소통의 문제뿐만 아니라 제도적 불충분성의 문제도 발견할 수 있다. 한국의 준정부조직에서 학습조직을 강화하기 위한 다양한 제도들이 도입된 시기는 신공공관리론이 설득력을 얻기 시작한 1990년대 이후였으며 참여정부 이후에는 지식관리시스템과 성과관리 시스템 등 공식적 제도들이 확산되었다. 이 시기에 도입된 대부분의 제도가 경제주의적인 동기에 기반을 두고 있다. 그러나 실제로 학습조직이란 매우 다양한 영역으로 구성되며 다양한 이론적인 기반에서 출발하고 있음에도 불구하고

효율성을 추구하는 관점에 입각한 공식적 제도를 중심으로 운영되는 문제점을 노정하고 있다.

따라서 이 논문은 학습조직에 대한 다양한 관점을 적극적으로 소개하고자 하며 그 동안 학습조직이론이 본격적으로 다루지 않았던 권력의 문제에 특히 주목하고자 한다. 분석을 체계화하기 위해 이 논문에서는 먼저 학습조직에 대한 주요 관점들을 소개하고 각각의 관점에 따라서 학습조직의 구조를 인프라, 시스템, 문화의 세 가지 하위구조로 구분하여 설명한다. 그리고 다양한 이론들이 한국 공공기관의 학습조직 관행을 설득력 있게 설명할 수 있다는 사실을 확인하기 위하여 한국의 공기업과 준정부조직 학습조직 담당자들을 면접조사한 결과를 함께 제시한다.

II. 학습조직에 대한 관점들

조직이 매우 다양한 구조와 영역으로 구성되는 만큼 학습조직도 다양한 특성을 갖는데 다양한 학습조직 이론들도 조직에서 강조하는 구조와 영역을 다르게 제시한다. 여기서는 학습조직 이론을 주로 세 가지로 분류하여 각 이론이 중시하는 효율성 측면, 이해와 의미창조의 측면, 균등한 권력형성의 측면 등을 중심으로 검토하고자 한다.

1. 효율적 체계로서의 학습조직

조직이론은 Weber가 관료제 이론을 체계화한 이후 많은 발전을 이루었다(Gerth and Mills, 1946). Weber의 관료제 이론의 기초는 최소 수단으로 조직을 운영하는 합법적 권위에 기초를 둔 수단적 합리성의 관점이다. 이러한 관점은 조직을 목표를 달성하기 위한 수단으로 인식하고 관료제 내에서의 합리성은 최소한의 노력으로 목표를 성취한다는 효율성을 중시하는 행동양식을 지향한다(Albrow, 1970).¹⁾ 대부

1) 도구적 합리성의 개념은 20세기와 21세기를 거치는 동안에도 현대사회의 핵심 가치로 여전히 자리 잡고 있으며 그간 관료제의 세계가 크게 변모했음에도 불구하고 많은 Weber의 합리적 관료제의 개념을 현대조직을 이해하는 첫걸음으로 여기고 있다(Scott, 1998; Robbins, 1990;

분의 현대조직들도 효율성을 지향하고 있고, 1990년대 이후 본격적으로 발전한 학습조직의 몇 가지 요소도 효율성을 강조한다.

이러한 효율성 중심의 시각은 조직의 다양한 활동은 측정가능하다는 객관주의적 인식론에서 시작된다. 조직구성원 상호간의 학습은 인적자원의 수준을 높이고 생산 함수에서 중요한 독립변수인 인적자원의 수준이 높아지면 조직의 생산성이 증대된다는 것이다. 이러한 과정을 계량적으로 분석하기 위해 행동하는 학습(learning-by-doing)과 상호작용하는 학습(learning-by-interaction)의 과정을 학습곡선으로 측정하고 그 결과를 조직의 혁신과 연계시켜 분석한다. 혁신에 대한 Schumpeter(1942)의 관점을 이어받은 Metcalf(1995) 등은 조직학습의 과정이 조직의 생산성을 높이는데 결정적으로 기여한다고 주장하고 있다.

나아가서 조직의 성과지표를 충족시키는데 결정적으로 기여하는 학습활동을 분석하고 탐색하는 것을 중시한다. 결국 이 관점에서는 학습조직이 지식을 습득, 확산, 공유하는데 능하고 조직구성원의 행태를 환경에 적응적으로 유기적으로 변화시킬 수 있는 조직인데 그 주된 목적은 조직의 생산성을 높이는데 있다고 설명한다. 한국에서 실증적 분석을 시도하는 많은 학습조직 연구가 재정성과를 포괄한 성과의 향상여부를 검토하고 있으며 이러한 시도는 효율적 조직을 지향하는 주류이론의 관점을 공유하고 있다(김영환, 2003; 오을임 외, 2002; 배득중, 2007).

그러나 Weber는 관료제 이론을 설명하면서 관료제의 합리성에만 집착했던 것이 아니고 관료권(bureaucratic power)의 통제와 극복의 문제를 위해 많은 논의를 병행한다. 그 과정에서 관료제의 해체와 변화를 통한 조직의 발전에 많은 기여를 하였다(안병영, 1995). Weber가 관료제의 합리성에 주목했지만 관료제의 권력이 개인의 자유와 창조적 활동을 제약하는 것을 경계한 것이다(Beetham, 1987). 따라서 그는 관료제를 적절히 통제할 것을 강조하였고 경쟁적 체제를 통하여 그것이 가능하다고 주장한다. 그는 관료제에서 권력의 팽창을 제어하기 위한 중요한 견제 장치로 협의제의 활성화와, 순환보직, 단기보직 등을 대안으로 제시하였다(안병영, 1995). 이러한 대안들은 현대 조직이론의 발전과 함께 조직 내외의 다양한 주체가 참여하는 적응적, 유기적 의사결정 구조의 도입으로 발전하였고(Bennis, 1966), 이러한 요소들은 학습조직에서도 중시하는 구조이다. 즉 학습조직의 구현

Perrow, 1986; Morgan, 1997; Reed, 1996).

을 위한 방안으로 마련되는 임무수행에 필요한 자원의 통제권을 부여하고 지역사회와의 지속적인 협력체계의 마련, 고객의 의사를 반영하기 위한 조치, 직원들에게 항상 최신 정보를 공유하도록 하는 방안 등은 관료제의 권력을 다양한 참여자들이 나누어 갖기 위한 구조이다.

2. 이해와 의미창조의 체계로서의 학습조직

베버리안 조직이론에 입각한 학습조직의 관점이 다양한 조직발전이론과 기법의 개발을 선도하면서 학습조직 이론의 형성에 기여했다면 사회구성주의적 관점이 1990년대 이후 현재의 학습조직 이론의 완성에 결정적인 기여를 하였다. Marsick과 Watkins는 학습조직 특성의 진단도구로 널리 알려진 DLOQ(dimensions of learning organization questionnaire)를 개발하면서 대화와 토론, 지속적인 의문제기, 팀활동의 필요성을 강조하였고 Marquardt는 또 다른 측정도구 LOP(learning organization profile)를 개발하면서 강한 조직문화의 형성 등을 중요한 학습조직의 특징으로 제시하였다. 이 관점은 사회적 현실이 객관적으로 존재하기보다 사회적으로 구성된다는 점을 강조한다(Berger and Luckman, 1967; Burrell and Morgan, 1979).²⁾ 이러한 관점은 공통의 역사를 공유하는 경험이 특정 현상에 대한 주관적인 이해의 공유로 이어지고 그 결과로 만들어지는 상호주관성(intersubjectivity)이 사회현상을 설명하는 가장 중요한 기초가 된다는 것이다(Denzin, 1983).

구성주의적 입장에서는 학습과정이 사회적으로 구성되고 문화적으로 배태된다고 주장한다(Blackler, 1995). 결국 학습조직의 과정은 동시다발적으로 여러 가지 현상이 창출되는 과정이라는 주장이다. 사회적으로 구성된다는 뜻은 학습의 결과물로서의 지식과 현실에 대한 인식이 구성원들의 주관적인 의사에 의하여 이해되고 형성되는 것이므로 가치중립적으로 객관화할 수 없다는 것이다(Longino, 1990). 이해의 과정은 매우 주관적인 감정이입의 과정을 수반하고 따라서 불편부당한 판단과 부호화가 어렵다. 객관주의적 입장에서 언어를 고정된 객관적 의미

2) 이러한 관점은 사회과학에 대한 실증주의적인 관점과 대조되는 것으로 세계는 주어진 것이 아니기 때문에 그곳에 연루된 사람들의 생각으로부터 독립적인 것이 아니라는 것이다. 따라서 현실은 실증주의자들이나 행태주의자들이 발견하고자 하는 법칙으로 설명될 수 없다고 주장한다.

를 창출하는 것으로 이해하지만 주관주의적 관점에서는 언어에 고정된 의미는 없고 태생적으로 모호한 것이라고 설명한다. 이러한 언어에 대한 해석적 유연성의 입장을 채택하면 학습조직의 과정은 측정의 대상으로 이해하기보다 지식의 공유, 상호 대화와 토론, 권한위임의 활성화를 통해 공통의 공감대를 형성하고 새로운 의미창조를 하여 환경의 변화에 적극적으로 대응하는 과정으로 이해하는 것이 마땅하다(Patriotta, 2003; Boland and Tenkasi, 1995).

3. 평등한 권력형성의 체계로서의 학습조직

1990년대 이후 학습조직 이론이 실무적인 영역까지 확장되었지만 그 과정에서 무분별한 영역확대를 경계하는 연구들도 함께 증가하였다. 특히 학습조직이 평등한 권력관계 형성에 기여하지 않을 때 오히려 직원들의 권익이 침해될 수 있다는 주장이 제시된다. 이러한 주장에 기여한 이론적 관점을 마르크스주의와 포스트모더니즘 학습조직이론에서 찾을 수 있다. 이 관점들은 학습조직이 주로 조직의 관리자 계층에 의해 주도된다는 사실에 주목하여 학습조직이 근로자를 통제, 억압, 착취하는데 기여할 가능성을 경계하면서 부정적인 관점을 표방한다.

Marx는 조직을 이해할 때 노동계급의 자본주의적 생산체계에 의한 종속의 관점에서 이해한다(Albrow, 1970; Mandel, 1969). 자본주의 체제하의 경쟁은 지속적인 원료제의 생산비용 감축으로 이어지고 조직의 관리자는 생산비용의 절감하기 위해 지속적으로 노동과정을 통제하기 위한 장치를 필요로 한다. 마르크스주의는 이 과정에서 조직에서 소외된 노동계급을 인간화하고 해방하는 것을 목적으로 한다(Fay, 1987; Held, 1996). 이러한 관점은 비판적 조직이론의 중요한 이념적 기반이 되었고 조직에서 민주적인 구조를 형성하여 근로자를 해방하는데 많은 관심을 두었다.³⁾ 이 관점에서는 학습조직에 대하여 경합적인 권력배분의 과정으로서의 학습 개념을 강조한다. 지식의 이해와 환경에 대한 인식은 조직 내에 존재하는 다양한

3) 대표적으로 Gramsci(1971)는 일상생활 속에서 당연히 되는 지배를 헤게모니라는 개념으로 설명하면서 문화나 제도와 같은 관행과 가치가 현존하는 체계를 유지하고 영속화하는 속성을 설명한다. 이와 유사한 분석으로 Lukes(1974)는 권력의 세 가지 측면을 구분하여 설명하면서 가장 고도화된 권력행사의 방법에 헤게모니의 개념을 활용한다. 그것은 조직 내에서 관리자의 이해관계에 부합하도록 직원들의 욕구와 활동을 형성한다는 주장이다.

집단과 계층이 동일한 사안에 대해서 충돌하고 모순된 분석을 발전시킬 때, 그러한 이해를 정당화시키기 위한 시도가 존재하고 그러한 시도에 의하여 갈등이 유발될 수 있다는 관점이다(Easterby-Smith, et. al., 2000). 그런 맥락에서 Storey and Barnett(2000)은 모든 학습과정은 다양한 조직 내 이해관계자 집단이 권력과 통제력을 얻기 위한 매우 정치적인 과정으로 이해되어야 한다고 주장한다.

포스트모더니즘은 매우 다양한 양식으로 발전하였지만 근대적 합리성에 기반한 자본주의 사회를 마르크스주의 또는 비판이론 보다 더 미시적으로 분석한다.⁴⁾ 그런 의미에서 포스트모더니즘은 조직분석에 유용하다. 이들의 이론은 구조주의 언어학자 Saussure가 설명한 언어의 자의적 성격의 개념에 입각하여 각기 다른 언어가 소통할 수 없는 특성에 주목한다. 각각의 공동체는 나름의 언어를 만들고 조직에서도 나름의 언어를 창조하고 그것이 사회적 현실을 규정한다. 이러한 배경 속에서 Foucault는 현대학문에 의하여 정상적인 것과 그렇지 않은 것이 인위적으로 규정되고 권력과 지식의 관계가 유지되었다고 결론 내린다. 지식이 인위적으로 개념화되면서 그 지식을 활용할 수 있는 권력도 특정 집단에게 인위적으로 부여된다는 것이다(Alvesson, 2001; Driver, 2002).

이와 같은 시각은 정보양식이 강조되는 현대 조직을 비판하고 나아가서는 지식체계와 밀접한 연관성을 맺고 있는 학습조직 이론도 비판한다. 특히 정보통신기술에 입각한 효율적인 지식관리시스템을 인위적으로 조성하면서 시스템에서의 권력관계를 규정한다고 비판하는 시각이 대표적이다(Barker, 1993). 이러한 관점에서 보는 학습조직에서의 대화와 담론은 이미 조성된 권력에 기반하여 조성된 사고방식, 태도, 문화적 특성, 제도와 구조에서 발생하는 것이다. 나아가서 학습조직에서 강조하는 팀 중심적 조직관리체계는 상호간의 공개된 감시체계(panopticon)의 시각으로 이해하거나(Clegg, 1998), 자기규제적 체계(Barker, 1993)로 이해한다. 그리고 고객지향적 서비스를 강조하는 것을 정서적 노동착취의 관점에서 바라보는 연구(Mumby and Putnam, 1992), 또는 비전공유와 사회화의 과정에서 발생하는 문화관리의 관점에서 이해하는 연구(Kunda, 1992) 등도 포스트모더니즘의 관점에

4) 포스트모더니즘은 비판이론과 후기구조주의를 모두 포괄하는 용어로 사용되기도 하지만 일반적으로 Foucault(1970) 등을 비롯한 프랑스 후기구조주의 철학자들에 의하여 발전되어 경험과 언어의 상대성에 입각하여 현실에 대한 정확한 설명을 부정하는 후기구조주의 이론을 지칭한다.

서 학습조직을 비판적으로 검토하고 있다.

4. 학습조직에 대한 관점들의 요약

위에서 언급된 관점들은 <표 1>과 같이 요약할 수 있다. 존재론적으로 베버리안 관점은 객관주의에 입각하고 있지만 사회구성주의 관점은 주관주의에 근거한다. 권력적으로 평등한 학습조직을 추구하는 관점은 마르크스주의와 포스트모더니즘의 관점에 근거한다. 이 세 관점은 인식론과 조직에 대한 관점, 인간관계에 대한 관점, 그리고 지식과 학습조직에 대한 관점과 주요 연구대상도 달리한다.

특히 효율적 체계에서는 학습조직을 매우 기능적으로 인식하며 학습조직을 도입하는 주된 이유를 조직의 효율성을 달성할 수 있다는 데서 찾는다. 그러나 이해와 의미창조의 체계에서는 구성원들 간의 공감과 감정이입이 비전과 목표를 공유하는 공동체의 형성에 기여할 수 있기 때문에 학습조직이 중요하다. 평등한 권력 관계를 강조하는 관점에서는 현재의 조직구조가 유발하는 불평등한 권력관계와 정보양식을 극복해야만 이념형적 학습조직을 구현할 수 있다고 강조한다. 이러한 관점에서는 학습조직을 기존의 권력관계를 고착화하는 역할만을 수행한다고 이해하기 때문에 학습조직에 대해 부정적인 인식을 갖는다.

<표 1> 학습조직에 대한 네 가지 관점

구분	효율적 체계		이해와 의미창조체계	평등한 권력관계의 체계	
	기계적 체계	상쇄권력체계		균등한 권력체계	평등한 정보양식
조직관	실재의 세계에서 잘 설계된 방식으로 합리성의 규범에 의하여 운영되는 객관적 실체	개별집단의 이익이 표출되고 충돌하며 견제하는 체계	구성원들의 상징체계 속에서 지속적으로 구성되고 재구성되는 상호작용적 체계	불합리성과 억압, 소통의 왜곡이 발생하는 인간의 격하와 탈속련화의 장	언어게임 속에서 생산되는 텍스트로서의 구조이며 기존 권력이 강화되는 체계
지식관	보편적	보편적	특수적	갈등적	일시적
탈관료화 방식	없음	상쇄권력의 형성, 정치적 리더십	문화적 제도의 공유를 위한 상호작용	억압되고 소외된 관점의 표출과 의사소통	기존질서의 해체와 차연 (différance)
학습조직관	생산성의 향상과 혁신	협약제 구축에 기여	비전과 목표의 공유와 공동체 형성에 기여	자본주의적 생산체계의 고착화	공개된 감시체계와 자기규제

여기서 제시된 각 관점의 차이는 학습조직에 대한 이해와 연구경향에서의 차이를 유발한다. 그럼에도 불구하고 한국 행정학계에서는 다양한 관점에 따라서 학습조직 관행을 분석하지 못하였다. 따라서 학습조직을 보다 더 분석적으로 이해하기 위하여, 다양한 관점을 도입하고 학습조직의 구조를 구분하여 설명할 필요가 있다. 학습조직의 구조를 구분하기 위하여 이 연구에서는 인프라, 시스템, 문화의 세 가지 영역으로 구분할 때, 각각의 영역에서는 어떤 차이가 유발되는지 검토할 필요성도 제기하고자 한다.

Ⅲ. 학습조직의 이념형과 실패 그리고 분석방법

1. 학습조직의 이념형

보다 구체적인 분석을 위하여 학습조직의 구조를 몇 가지 하위구조로 구분하고 네 가지 관점은 각각의 하위구조를 어떻게 인식하는가를 설명할 필요가 있다. 일찍이 조직의 하위구조를 Fombrun(1986)은 기반구조(infrastructure), 사회구조(sociostructure), 상위구조(superstructure)로 구분한 바 있다.⁵⁾ 일반적으로 학습조직의 연구에서는 각각의 하위구조가 기술적, 구조적, 사회적 구조 또는 인프라, 시스템, 문화 등의 구조로 재구성된다. 여기서는 기존연구에서 이미 사용된 바 있는 인프라, 시스템, 문화구조로 구분하여 설명할 것이다(정무권·한상일, 2008).

5) 이러한 구분은 Marx의 정치경제학 서문(Preface to a Critique of Political Economy, 1986)에서 사회를 지탱하는 경제로서의 하위구조 그 위에 존재하는 상위구조에 존재하는 다시 법, 정치구조와 문화구조로의 구분을 조직적 맥락으로 재구성한 구분이다. 학습조직의 연구에서도 이와 유사한 하위구조의 구분은 몇 차례 논의된 바 있다.

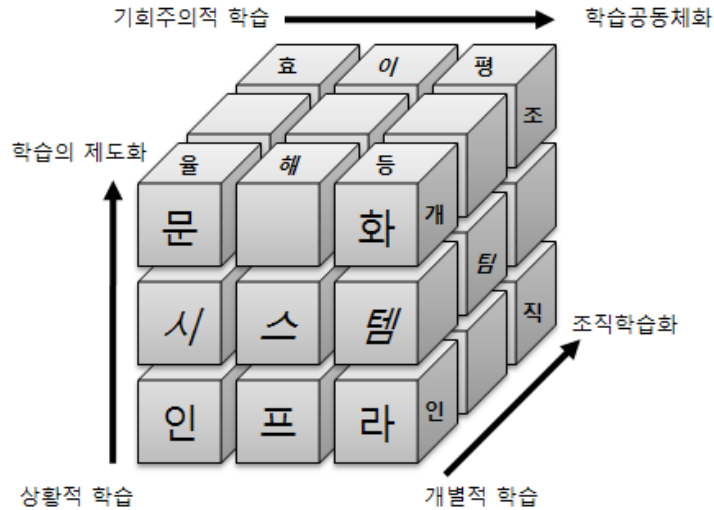
<표 2> 조직의 분석수준에 따른 학습조직의 구조

구조 수준	인프라	시스템	문화
개인	학습시간을 보장하고 지원과 보상하는 제도	직원 간 토론과 피드백, 의견을 묻고 청취하는 시스템	문제를 학습기회로 인식하는 태도와 질문을 격려하고 존중하는 자세
팀	팀별 활동시간 보장하고 팀 별 과제에 대한 보상제도	팀에 대한 권한 부여와 팀별 제안을 수용하는 시스템	팀 운영에 대한 관심과 팀에 대한 공정성의 문화
조직	인적자원 관리체계, 업무평가체계, 훈련과정의 측정과 부처단위 학습기회의 제공	권한위임, 쌍방향 의사소통, 정보공유의 일상화, 고객과 이해관계자의 요구를 반영하는 시스템	비전을 공유하고 삶과 일을 조화, 벽 없는 조직문화, 조직전체 관점에서의 사고

세 가지 구조를 상세히 설명하면 첫째, 학습 인프라의 범주에 조직이 환경에서 발생하는 변화에 적응하기 위해 도입하는 기술과 기법 등으로 구성된다. 학습시간을 보장하는 규정, 직원들이 교육받는 학습프로그램의 제공 등이 속한다. 둘째, 학습시스템은 조직의 학습구조를 통합하고 조정하는 과정과 제도이다. 조직은 공식적 체계뿐만 아니라 권력과 의존관계를 설계하여 그 관계 속에서 다양한 의사소통이 발생하도록 한다. 의사소통, 토론과 협력, 업무개선을 위한 노력 등이 여기에 속한다. 셋째, 학습문화는 조직구성원들이 암묵적으로 갖는 학습을 중시하는 가치관, 가정, 그리고 신뢰 등으로 구성된다. 조직은 학습에 유리한 문화를 구축하는 것이 학습조직을 제도화하는 핵심적인 과정이다. 이러한 학습인프라, 학습시스템, 학습문화의 구조는 각각 조직의 분석수준인 개인, 팀, 조직에 따라서 재분류될 수 있다. 분석수준에 따라서 재분류된 학습조직의 하위구조는 <표 2>와 같다.

이와 같이 학습조직은 구조와 수준 그리고 관점에 따라서 추구하는 바가 다르다. 이 세 가지 영역이 모두 충족된다면 가장 이상적인 학습조직이 될 것이며 각각의 하위 영역들을 하나의 블록으로 이해할 때 <그림 1>과 같은 형태가 될 것이다. <그림 1>의 구조를 모두 갖추고 각각의 관점에서 중시하는 결과를 유발하는 학습조직은 이념형에 가까운 조직이며 현실의 조직 들은 이념형을 상정하며 발전을 추구할 수 있을 것이다.

<그림 1> 학습조직의 이념형



2. 학습조직의 실패

그럼에도 불구하고 실제 조직의 현실에서는 이와 같은 이상형이 달성되기 어렵다. 그렇다면 이상적인 형태의 학습조직에 도달하지 못하는 현실에 주목하고 어떤 영역이 부족한지, 그리고 부족한 영역이 있을 때 발생하는 문제는 무엇인지. 그리고 그러한 문제를 극복하기 위해서 어떤 변화가 필요한지에 주목하는 것이 중요하다.

<그림 1>의 도형은 구조, 관점, 수준에 따른 학습조직의 이념형을 보여주고 있고 화살표로 표시된 것은 각각의 영역에서 학습조직이 완비될 때 나타나는 결과를 나타낸다. 성공적인 경우가 실선 화살표로 표시되어 있으나 그렇지 않은 경우는 점선 화살표로 표시되어 있다. 먼저 학습조직의 구조에서 인프라는 갖추고 있으나 사고와 관념체계와 연관된 문화적인 구조까지 발전하지 못하면 상황적 학습(situational learning)에 머물 가능성이 많다. 상황적 학습이란 문제가 발생할 때마다 각각 새로운 문제로 인식하면서 접근하는 경우를 말한다. 즉 문제해결을 위한 루틴을 마련하지 못하여 유사한 문제가 발생할 때 매번 새로운 비용을 지불하는 조직 상황을 말하는 것이다. 기회주의적 학습(opportunistic learning)은 지나치게 개인

이나 조직의 경제적 이익만을 추구하는 상황을 지칭한다. 이 경우는 하나의 공동체로서 목표를 공유하고 평등하게 지분을 나눌 때 발생하는 상호신뢰와 협력의 선순환이 유발되기 어려운 상황이 된다. 따라서 조직의 권력을 평등하게 나누고 학습의 기회를 공동으로 설계하는 것이 중요하다. 분절적 학습(fragmented learning)은 학습이 팀 단위 또는 조직전체 수준에서 이루어지지 않고 개인별로만 발생하는 경우를 지칭한다. 학습조직 이론에 따르면 팀이나 조직전체가 학습을 수행하여 문제해결에 전체 단위로 접근해야만 하는 상황이 많이 발생한다. 따라서 조직 내의 개인들만 학습을 수행해서는 조직전체의 발전을 도모하기 어렵다. 분절적 학습은 바로 이러한 상황을 설명한다.

3. 분석의 방법

이 연구는 한국 공기업과 준정부조직을 주요 연구대상으로 선택하였다. 그 이유는 지난 10여 년간 정부혁신의 과정 속에서 학습조직이 한국의 공공조직에도 적극적으로 수용되었기에 한국 공공조직의 학습조직을 다양한 시각으로 조명할 필요가 있기 때문이다. 면접조사는 2008년에서 2009년까지 한국 공공기관에서 학습조직 활동을 담당하고 있는 직원들을 세 차례 집단 면접하는 방식으로 진행하였다. 세 차례의 집단면접에는 12개 기관에서 13명의 담당자가 참여하였다. 집단 면접은 먼저 각자 자신의 조직에서 진행되는 학습조직 활동을 소개하고, 저자가 논문의 주제와 연관된 질문을 할 때 답하는 동시에 다른 기관의 담당자와 의견을 공유하고 토론하는 방식으로 진행하였다.

IV. 이념형에 따른 학습조직 구조의 분석

1. 효율적 체계 관점

1) 학습 인프라

베버리안 관점이 기반하고 있는 객관주의적 관점에 따르면 지식과 학습은 객관

적이며 측정가능하다. McAdam and McCreedy(2000)는 지식은 시간과 문화를 초월하는 과학적 사실과 법칙이라고 주장한다. 이러한 사고에 의하면 학습조직의 형성을 위한 개인의 학습시간지원과 재정 지원의 정도는 계량화될 수 있고 측정가능하다. 즉 이 관점의 목표는 개인의 학습효과성이나 성과를 높이는 최적의 학습시간을 찾는 것이다. 팀별활동시간과 팀별 과제에 대한 보상도 계량화하여 찾는 것에 주력한다. 조직차원에서 인적자원 관리체계는 개인의 역량을 계량적으로 분석해내고 업무평가의 결과도 몇 가지 기준에 따라서 평가하는 것이 가능하며 훈련과정도 평가하여 조직전체 차원의 교육훈련의 효과성을 도출하는데 주력한다. 실제 한국 공공기관의 학습담당자는 학습인프라의 중요한 요소인 평가체계의 구축에 대하여 다음과 같이 증언한다.

우리 기관과 같은 경우는 국민들이 보기에 아주 큰 조직이지만 실제로 하는 일은 일선에서 집행되는 것들만 수행하기 때문에 어떤 변화를 위해서는 법률이 바뀌어야만 하는데 그것을 할 수 없는 제약조건이 있다. 그런데 업무 평가를 대비하여 점수를 높이기 위해서 학습조 활동에서 제안된 것들을 반드시 법제 실로 넘겨서 법률로 만들어 복지부에 전달해내는 부분까지 완성하고 있다는 점이 달라졌다(2009년 2월 6일 A공단 학습조직 담당자).

위와 같은 설명은 조직수준에서 도입된 평가제도가 조직의 운영과정을 규정하고 있는 현실을 설명하는 것이다. 객관주의적 관점에서의 계량화는 조직의 모든 활동을 결과지향적으로 변화시켰고, 조직이 더 많은 일을 하고, 성과를 높이는데 기여했다는 사실을 설명한 것이다.

2) 학습 시스템

학습조직에서 효율성을 높이기 위해 도입되는 학습시스템은 대표적으로 지식관리시스템과 인적자원관리체계, 역량분석체계 등을 통해 업무의 효율성을 높이는 활동이다. 이러한 시스템 중에서 가장 먼저 그리고 널리 활용되는 시스템은 지식관리시스템이다. 효율성관점이 강조하는 객관주의적 지식관이 표방하는 지식의 부호화가 갖는 가장 큰 장점은 개인 간 상호작용이 없다고 할지라도 지식은 손

쉽게 이전된다는 것이다. 이러한 관점은 Platon이 주장한 것처럼 학습이란 이미 알고 있는 것을 밝혀나가는 과정이라는 관점에서 시작하는 것이며 Cyert and March(1963) 그리고 March and Olsen(1976)의 관점에서 출발한 지식정보시스템의 필요성에 입각하고 있다. Ruggles(1998)는 이러한 시스템의 확산이 많은 조직에 널리 확산되고 있으며 시스템의 형성을 통하여 환경의 요구를 수용하고 그것을 반영하는 혁신이 가능하다고 주장한다. 이러한 시각에 따라 한국의 공공조직에도 아래의 인터뷰 내용과 같이 지식관리시스템과 인적자원 관리체계가 널리 확산되었다.

우리도 다른 기관에서 다른 기관과 유사한 활동들을 하고 있다. OJT, KMS, 학습공간, 학습휴가제도 같은 것들을 시행한지 오래 되었는데 OJT나 KMS는 10여 년 전부터 시작해서 지금은 오히려 위축되어가고 있는 편이다(2008년 11월 28일 B공사 학습조직 담당자).

그리고 지식관리시스템이 업무수행능력을 향상시키기도 하지만 지식관리시스템이 구성원들에게 강요되는 경우 지식관리활동이 자발적인 학습활동으로 인식되기보다 또 다른 업무로 인식되는 경향이 있다. 이러한 학습은 지속가능한 학습으로 이어지기 어렵고 학습에 대한 동기유발도 불가능하게 된다.

상쇄권력을 통한 조직의 효율성을 제고하는 관점은 다양한 참여자들이 조직운영에 대한 의사소통을 하면서 관료제의 비효율적인 관행을 제거하는 것을 주안점으로 삼는다. Levinthal and March(1993)에 따르면 다양한 행위자가 있으면 한 행위자가 학습에서 앞서나갈 때 다른 행위자도 학습을 수용할 가능성이 높아진다고 주장한다. 결과적으로 전체조직은 경쟁적으로 학습을 추구하고 여기서 발생하는 다양한 학습의 메카니즘과 반응이 학습의 편협성을 극복하는 중요한 방안이라는 것이다. 학습조직에 다양한 행위자들이 참여하여 의견을 개진하고 그 결과로 기존의 관행이 변화하여 그것이 조직전체의 생산성을 향상시킨 성공의 경험에 대하여 한국 공공조직의 학습조직 담당자는 다음과 같이 증언한 바 있다.

우리는 기관의 목표와 업무가 한정되어 있고 자원이 제약되어 있어서 아쉬운 부분이 많다. 같은 건설교통부 산하에 속한 한국도로공사의 사례를 접했을 때

우리와 너무 달랐다. 학습활동에 참여하는 사람도 많고 나오는 아이디어도 많기 때문에 획기적인 아이디어가 나와서 수십억에 해당하는 엄청난 비용절감 효과를 유발하는 경우가 있었다. 중요한 것은 학습조직활동에 보다 많은 사람들이 적극적으로 참여하도록 하는 것이라고 생각했다. 따라서 학습조직의 활성화를 위하여 참여실적을 인사에 반영하든 어떤 방식으로든 강한 인센티브가 필요하다고 생각한다(2008년 11월 28일 C공단 학습조직 담당자).⁶⁾

위와 같은 발언은 다양한 참여자가 개입하고 많은 아이디어가 제시되는 것은 관료제의 분업과 전문화의 원리에 따라 개인역량과 생산성이 높아진다는 논리는 다른 것이다. 오히려 관료제의 전문화가 가져올 수 있는 비효율성과 편협함을 다양한 참여자의 포섭을 통하여 극복할 수 있다는 것으로 상쇄권력이 조직의 효율성을 높일 수 있다는 논리를 확인시켜주는 것이다.

3) 학습 문화

학습조직이 효율성을 높일 수 있다고 생각하는 관점에서는 학습문화도 조직의 성과를 향상시키는 중요한 구성요소로 이해한다. Lurie and Riccucci(2003)는 미국 4개 주의 복지행정기관에 대한 연구에서 조직문화의 변화가 업무에 대한 태도를 변화시킨 바 있다고 설명한다. 이 중에서 조직이 지향하는 가치와 기본가정에 대한 이해를 높이는 것이 중요하다고 설명한다. Kotter and Heskett(1992)도 목표와 조직의 가치를 구성원들이 문화적으로 잘 공유할수록 성과가 높아진다는 결과를 제시한 바 있다. 한국의 공공기관에서도 조직구성원이 상호 학습의 과정에서 조직문화의 핵심으로서의 가정, 가치, 규범 등을 공유하면 궁극적으로는 조직의 효율성을 향상시킬 수 있다는 관점이 아래와 같이 제시되고 있다.

과거 정부기관에서 일할 때는 평가에 대비해서 점수 채우느라고 시간에 압박

6) 이 발언에 대하여 특히 학습활동의 정도를 인사에 반영하는 것이 바람직하다는 의견에는 반대의견이 제시되었다. 학습활동이 여전히 비형식학습으로 발전되지 못하고 있으며 그것이 조직 구성원들에게 체화되지 않은 상황에서 적극적으로 인센티브를 부여하는 것은 공정성에 무리가 있다는 의견, 그리고 학습성과를 인위적으로 높이기 위한 바람직하지 않은 행태들이 만연될 가능성이 높다는 의견 등이 지배적이었다. 그러나 이 담당자의 견해는 학습활동을 장려하기 위한 인센티브를 적극적으로 도입할 필요가 있으며 궁극적으로는 학습활동을 인적자원 관리와 연계시켜야 한다는 의견으로서 그 의미가 있다고 판단된다.

해서 인터넷 검색해서 몰아서 올리고 했는데, 이곳에서는 원래 하는 일이 그런 인문, 사회, 과학 등과 관련된 것이기 때문에 전반적으로 그런 문제에 대해 공통의 관심을 갖고 학습할 수 있다. 업무의 범위가 좁혀져 있기 때문에 관심사가 일치하고 그렇게 되면 학습조직도 더 효율적으로 작동할 뿐만 아니라 서로 간의 가벼운 조언들도 조직의 업무능률성을 향상시키는데 기여한다(2009년 2월 6일 D재단 학습조직 담당자).

2. 이해와 의미창조 체계 관점

1) 학습 인프라

구성주의적 관점에서는 학습조직이 조직의 가치와 문화를 상호이해를 통하여 구성하는 유용한 수단이라는 점에서 옹호론적 입장을 취한다(Tsoukas, 1996). 그러나 학습조직의 인프라를 통하여 지식과 성과를 객관화하는 것에 대해서는 부정적이다. 따라서 지식이 분절되어 부호화될 수도 없고 학습은 변화무쌍한 조직의 활동과정에서 함께 변화하기 때문에 분리하여 측정할 수 없다고 주장한다. 결국 지식이 두뇌의 인지과정에서 도출되는 것이 아닌 모든 현실의 과정에 존재하는 것이라고 이해한다면 조직구성원이 실행하는 모든 활동이 학습조직의 과정이고 그 과정은 전체적인 시각에서 이해해야하며 결국 활동(doing)의 과정과 학습(learning)의 과정은 혼합된 것이다(Lam, 1997; Brown and Duguid, 1991). 이러한 사실에 대하여 한국 공공기관의 학습조직 담당자는 다음과 같이 설명한다.

각 개인들이 하는 일이 다 다른데 그런 일들을 하나의 큰 사업으로 묶어서 평가한다는 것이 개인의 입장에서는 부당할 수가 있고 그래서 문제가 있다고 생각한다. 개인의 입장에서 보면 자신의 노력여하와 무관하게 원하지 않는 불이익을 당할 수가 있기 때문에 부당하다고 생각하지만 감수할 수밖에 없는 것이다(2009년 2월 6일 E공단 학습조직 담당자).

이러한 설명은 개인의 성과를 넘어선 팀별 성과의 측정이나 조직단위의 성과 측정의 단계로 이행하면 성과의 객관적인 측정은 난관에 봉착할 수밖에 없음을 지적한다. 이와 같이 구성주의적 입장에서는 학습의 과정을 객관화하고 측정하는 데는

부정적이다. 그럼에도 불구하고 학습조직 인프라는 조직구성원의 상호주관적 공감대의 형성을 위한 상호이해를 촉발하는 기제가 될 수 있음은 인정하고 있다.

2) 학습 시스템

학습조직을 통한 의미창조를 강조하는 관점은 학습조직의 시스템이 궁극적으로 공동체를 형성하고 공식적이고 형식적인 현실보다 주관적으로 존재하는 비형식적 관행을 이해하는데 도움을 줄 수 있다고 이해한다. 지식관리시스템에 대하여 설명하면서 Tsoukas(1996)는 조직을 하나의 지식체계로 평가하면서 조직이 가진 자원은 주어진 것도, 발견하고 관찰하는 것도 아닌 창조되는 것이라고 주장한다. 즉 조직의 지식체계를 형성하는 것은 형식적인 시스템뿐만 아니라 무엇이라도 수용할 수 있는 불확실성을 가정한 소통체계를 수용하는 것이 중요하다는 것이다. 따라서 이 관점에서는 조직이 지향하는 바를 결정하고 조직구성원들이 열린 과정 속에서 독특하고 창조적인 해석을 통하여 환경을 새롭게 해석하면서 공감대를 형성해나가는 활동에 주안점을 둔다. 공공조직에서 상호주관적 공감대의 형성에 대하여는 다음과 같이 설명한다.

정보통신 기술을 활용한 지식관리시스템을 잘 활용하면 학습조직 활동에 기여할 수 있다. 전임 CEO가 학습조직을 잘 알고 그것을 충분히 지원했을 때 열린 토론방이 직원들이 대화하고 의사소통하게 하는 역할을 했다. 이런 통로가 있을 때 전체 조직이 flat하게 된다. 워사람과 더 잘 교류하게 되고 열린 토론방에서 의견이 모아진다. 결국 COP에서 토론한 후에 손쉽게 결재가 이루어진다 (2009년 6월 18일 F공사 학습조직 담당자).

3) 학습 문화

조직현상을 상징적 해석적 관점에서 바라볼 때, 가장 중요한 것이 조직의 다양한 현상들이 전개되는 맥락이다. 상호 존경하며 비전을 공유하고 부서 간 장벽을 넘어서 소통하는 학습 문화들은 조직 구성원들이 공동의 상징체계를 형성하는 과정을 지원하며 결국 맥락화(contextualization)를 보다 효과적으로 이루어지도록 하는 요인이 된다. 즉 학습조직이 추구하는 문화 그 자체가 언어와 상징체계를 공유

함으로써 상호 이해와 신뢰를 높이는 과정이 되는 것이다. 한국의 공공조직에서도 학습문화가 상호 이해와 신뢰를 높이는 중요한 전제조건이라는 사실을 다음의 증언을 통하여 알 수 있다.

CEO가 학습문화가 가져오는 장점을 잘 알고 있었기에 충분한 지원이 있었고 손쉽게 학습하는 문화가 조성될 수 있었다. 구성원들 사이에 문제해결능력, 자발성, 의사소통을 중요하게 생각하는 문화가 있었고 전략적으로 중요하게 생각하는 공공성이라는 가치도 잘 받아들일 수 있었다(2009년 6월 18일 F공사 학습조직 담당자).

3. 평등한 권력관계의 체계 관점

1) 학습 인프라

마르크스주의 관점은 학습조직의 인프라가 전적으로 권력을 가진 조직 내 엘리트의 이해관계를 확대 재생산하기 위한 수단에 불과하다고 주장한다(Easterby-Smith, 1997). Coopey(1995)에 따르면 학습조직이 전 직원들의 학습을 장려하고 있으나 대체로 학습의 종류는 지배연합에 의하여 결정된다. 결국 인프라의 구축이 지배연합에 의하여 주도되는 경우 기존 규범의 변화가 어렵기 때문에 학습조직이론에서 추구하는 생성적 학습(generative learning)이나 재고를 통한 학습(reflexive learning)은 발생하기 어렵다고 주장한다(Hendry, 1996). 결국 모든 집단이 학습 인프라의 구축에 충분히 관여하지 않는 경우 전체 조직의 학습능력은 저하되는 결과를 초래하고 이러한 결과는 직원과 고위관리자 모두에게 부정적인 영향을 준다는 것이다. 학습인프라의 형성과정에 대한 이러한 관점은 다음과 같이 설명되고 있다.

성과평가의 결과는 신뢰하기가 어렵다. 일률적으로 정해진 기준이 적절하지 않기 때문에 많은 불만이 있고 준비하는 과정에서 모멸감을 느끼는 측면이 많다(2009년 2월 6일 A공단 학습조직 담당자).

우리는 원래 작은 조직이었고 독특한 일을 수행하고 있기 때문에 나름대로 문제를 해결하기 위한 활동들이 있었다. 그런데 그것이 학습조직화라는 활동으

로 공식화되면서 드러나기 시작했다. 그런데 그런 활동을 하더라도 정부가 정한 기준과 부합해야 학습조직으로 인정받을 수 있었다. 비슷한 활동을 수행해도 기준에 맞추어 제시하지 못하면 학습조직이 아닌 것이더라(2009년 2월 6일 F공단 학습조직 담당자).

위의 설명에 따르면 한국 공공조직의 학습조직 평가기준은 고도로 객관화되어 있으나 그 기준은 하향적으로 부여되는 것임을 알 수 있다. 따라서 정부의 특정 부처가 정한 기준이 있고 모든 공공조직은 학습조직의 관행을 그 기준에 부합하도록 진행해야만 함을 설명하고 있다. 결국 한국 공공조직의 학습인프라는 특정 지배연합에 의하여 부여되는 것이며 궁극적으로 마르크스주의 관점에서 설명하는 것처럼 생성적(generative)-재고적(reflexive) 학습이 발생할 가능성이 낮다.

포스트모더니스트는 학습조직의 관행 특히 인프라의 구축을 또 다른 조직통제 기법에 불과하다고 평가절하 한다. Foucault(1980)는 결국 조직에서의 개인은 조직 내 권력에 의존적일 수밖에 없다고 설명한다. 따라서 포스트모더니즘에서 학습인프라는 개인이 매우 강력하고 성공적인 조직의 구성원으로서 조직 안에서 매우 환상적인 생활을 하고 있는 양 느끼도록 조직의 권력자가 이상을 제공하는 메카니즘이다(Gabriel, 1999). Sievers(1994)는 개인들이 이러한 상황이 영속적으로 지속되는 환상 속에서 정체성을 발견하게 마련이나 실제로 이러한 상황은 안정적으로 지속되지 않으며 현실적이지도 않다고 주장한다. 따라서 이와 같은 조직 메카니즘은 개인이 조직의 권력에서 버려지는 순간 사라진다고 설명한다(Carr, 1997). 한국 공공조직의 학습조직적 인프라도 정치적 권력의 변동에 따라서 심각한 변화가 발생하였음을 알 수 있고 그것은 다음의 설명에서 확인된다.

지금도 학습조직을 장기적 관점에서 인식을 하지 않고 정책의 단절로 인하여 정체된 상태이다. 학습조직의 정착을 위해 이전 CEO는 여러 가지 지원을 했으나 현재의 CEO는 완전히 실용적 관점에서 접근하고 있다. 당장 이득이 되지 않으면 관심을 두지 않기도 하고, 의도적으로 지난 CEO와의 단절을 위해 지체되기도 했다. 현재 학습조직은 COP 등이 공식적으로는 존재하지만 비공식적인 활동은 거의 죽었다(2009년 6월 18일 F공사 학습조직 담당자).

위의 설명에 따르면 기관장 교체의 결과로 학습조직에 대한 지원이 이루어지지 않고 있으며 그 결과로 학습조직 활동에 대한 지원이 지속되지 않고 있을 뿐만 아니라 실제 활동도 미진하다. 이러한 현상은 이미 앞에서 언급한 Foucault(1980)가 예견한 것으로 그는 조직 내의 개인은 누구도 권력자와 충돌하거나 저항하려하지 않는다고 언급한 바 있다. 결국 공공조직에서의 학습인프라도 권력을 갖고 통제하는 방식의 변화와 함께 변화하는 일종의 정체성에 불과하다는 것이 포스트모더니즘의 입장이다.

2) 학습 시스템

마르크스주의 관점은 학습 시스템이 직원들의 창의성을 높이고 자기발전을 위한 메커니즘이라기보다 조직통제의 수준을 높이는 장치라고 설명하면서 학습조직이 구성원에게 권한위임을 하기보다 도리어 관리자의 권력을 강화하는 장치라고 설명한다(Armstrong, 2000; Coopey, 1995; Driver 2002, Easterby-Smith, 1997). 이들의 관점에서 볼 때, 학습조직에서 강조하는 권한의 공유와 위임이 중요하지만 조직의 관리자가 통제권을 스스로에게 유보한 상태에서 일부 권한의 위임은 기만에 불과하다(Driver, 2002). 이에 대하여 Tran(1998)은 기만하려고 하지 않는다고 할지라도 매우 불쾌한 경험을 강요할 수 있다고 설명한다. 결국 마르크스주의 관점에서 볼 때, 진정한 학습조직은 기존 관료제의 구조를 완전히 벗어나서 모든 권력이 평등하게 분배되고 통제와 기만이 없는 완전한 공동의사결정 시스템을 갖추어야 하는 것이다.

정부의 정책변화나 법률적인 규제가 있고 정부부처에 대한 예측적인 관계 때문에 사실상 많은 고민을 하게 된다. 상대적으로 다른 기관과 비교될 정도로 우리는 그런 고민이 많은 편이다. 학습조직활동도 그런 제약이 많이 있어서 한계에 봉착하게 마련이다(2009년 2월 6일 D재단).

위의 두 가지 인터뷰 내용은 바로 한국 공공부문에서 준정부조직이 정부조직에 예측적인 관계에 있다는 내용을 설명하고 있다. 이러한 예측적인 관계 속에서는 학습조직을 구현하기 어렵고 학습조직의 장점을 완전히 활용할 수 없음을 설명하

는 것이다. 그런데 아래의 인터뷰 내용에 따르면 현실적으로 공공조직에서 관료제의 법률적 제도적 규제를 대체하기 어렵다고 할지라도 의사결정 시스템의 민주화는 직원들이 기존의 질서에서 해방되는데 기여한다는 사실을 보여준다. 즉 기존의 법률적 제도적 제약이 존재하는 상황에서 권력을 분권화하고 탈관료화하려는 노력은 지속되는 것이 바람직하다.

포스트모더니즘 관점에서도 학습조직의 시스템을 매우 비판적으로 바라본다. 특히 지식관리나 팀별 의사결정의 시스템을 자기규제적 관리방식으로 설명한다(Barker, 1993). 기존의 정보통신기술에 의한 지식관리시스템에서 지식의 영역과 입력체계, 활용방식이 관리자에 의하여 결정될 때 조직이 이미 설정한 가치관을 강요하게 되고, 진실의 레짐(regimes of truth)을 반영하기 어렵다는 것이다(Alvesson, 2000). 또한 개인의 심리나 감정에 대한 고려를 수용하려 하지 않는다고 비판한다(French and Vince, 1999). 결국 마르크스주의 관점과 같이 이 관점에서도 학습의 시스템에 자연스럽게 권력과 정치의 문제를 수용하는 것이 바람직하다고 주장하면서 지식체계나 의사결정체계가 창조적 갈등을 수용하는 체계가 되어야 한다고 설명한다. 조직학습의 시스템에서 기존의 관리자의 이념에 대하여 비판적인 자세를 취하고 관리자들은 그러한 입장에 개방적인 자세를 취하는 것이 바람직하다는 것이다. 일선직원들의 입장을 표출하고 의견을 청취하는 것은 규제적 입장에서 벗어나고 새로운 관행과 현실을 창조한다는 점에서 중요하다.

정치적 민주화가 학습조직을 확산시키는 효과가 있기도 하다. 이제는 중앙행정기관의 일방적인 사업지침 하달이 자제되는 분위기이고 건강보험이나 국민연금 관련된 업무는 일선 지방자치단체에서 많은 실무를 맡아서 처리해야하기 때문에 사업지침을 시도 및 읍면 기관 담당자들까지 회람해서 수정하도록 하고 자체 의견을 제시하게 한 적이 있다. 이것은 현장에서 실행능력을 향상시키기 위한 방안이기도 했다(2009년 6월 18일 G개발원).

3) 학습 문화

평등한 권력을 지향하는 관점에서는 문화의 형성과정에 왜곡된 권력관계가 투영되는 것을 항상 유의해야한다고 주장한다. 즉 학습을 강조하는 문화에는 권력

관계가 내재되어 있게 마련이기 때문에 학습을 통하여 달성하고자 하는 목표에 대한 합의와 공감대가 충분히 형성되어 있는가 아니라면 그 과정에서 발생하는 갈등과 의견의 불일치는 어떻게 다루어지고 있는가에 대한 문제가 중시되어야 한다는 것이다. 또한 이 관점은 조직의 가치에 자신을 일치시키거나 비전을 실현하는데 기여하는 문화, 충분한 정보의 수집을 통한 행동의 변화 등의 학습문화의 요소는 학습조직을 통하여 조직의 가치를 구성원들에게 주입시키고 통제할 수 있다는 점에 주목하고 있다. 이에 대하여 Kunda(1992)는 사회에 기반한 통제양식이라고 명명하면서 직원과 조직 간의 목표의 차이가 있을 때 조직의 가치체계를 내재화시킴으로써 직원들을 설득하고 통제한다는 점에 주목한다. Alvesson and Wilmott(2001)은 이러한 방식은 효율성 관점에서 강조하는 직접적인 성과향상을 목표로 삼는 학습조직 양식보다 더 효과적일 수 있다고 주장한다. 따라서 학습문화는 조직구성원들 간의 충분한 논의와 합의가 수반되어야 하며 합의과정에서 표출되는 갈등과 견해의 차이를 특정계층에 대해 특권을 부여하지 않는 민주적인 의사소통의 구조를 통하여 형성해나가는 것이 중요하다. 아래의 인터뷰 내용은 조직이 제시하는 학습조직 활동과 구성원들이 갖고 있는 학습조직 문화가 양자간 합의에 의해서 조정되지 못하는 경우에 발생할 수 있는 부정적인 효과에 대해서 설명하고 있다.

우리나라 공공기관에서 학습조직은 하루아침에 주어진 것이다. 기존에 직원들이 하고 있던 학습조직 활동들은 정부에서 학습조직이라고 제시한 지침과 다를 수밖에 없었다. 정부에서 알려주는 것과 자신들이 하던 것이 차이가 나니까 이미 학습조직에 근접한 기관의 직원들이 갈등할 수밖에 없게 되고 평가에 대해서는 특히 부정적인 인식을 가질 수밖에 없게 되었다(2009년 6월 18일 G개 발원).

V. 연구의 함의

1. 다양한 관점의 공존과 토론

기존의 학습조직 이론은 이론적 통합을 이루지 못하고 베버리안 관점의 주도하에 구성주의적 관점을 낙관적으로 수용한 것에 지나지 않았다. 특히 사회적 구성의 원리나 마르크스 주의와 포스트모더니즘이 강조하는 기능 간, 동료집단 간의 균등한 권력관계, 그리고 관리자 권력의 강화 등에 대한 논의는 전혀 없었다. 특히 국내의 많은 공공조직에서 학습조직방법들이 도입되었지만 그 과정에서 사회적 합의의 모색이나 정치적 통제에 대한 고찰은 전혀 없었다. 이론적으로 학습조직이 밝은 면과 어두운 면이 있는 것으로 지적되고 있다면 우리의 학습조직이 과연 두 가지 측면을 동시에 조명하고 있는 것인지를 분석하는 연구가 절실하다. 그리고 기술적, 사회적, 정치적 관점을 함께 고려하기 위하여 통합적 분석의 틀이 필요하다. 실제로 이 연구에 참여한 많은 인터뷰 대상자들이 기존의 학습조직 활동에 대해 집권적, 형식적, 일방적 학습의 문제를 제기 하였다. 그런데 이러한 문제제기에 해답을 제시할 수 있는 이론이 균등한 권력관계를 강조하는 관점들이다. 따라서 마르크스주의와 포스트모더니즘의 관점이 강조하는 시각을 공공조직 연구에서도 발전시키고 연구에 적극적으로 수용할 필요가 있다.

2. 다양한 이해관계자의 참여의 활성화

기존의 베버리안 관점에 근거한 많은 연구들이 생산성과 효율성을 극대화하기 위하여 관료제를 구조적으로 정비하여 도구적 합리성을 극대화하는 방향으로 초점을 맞추었다. 그러나 실제 Weber를 비롯한 많은 조직이론가들이 관료제에서의 권위를 합리적으로 행사하고 그것을 견제하고 균형을 유지하기 위한 방안을 모색하였고 그러한 방안이 조직의 효율성을 달성하는데 중요하다고 설명하였다. 학습조직이론에서도 조직에서 상호견제와 균형을 유지할 중요한 대안으로 지적하였다. 실제로 학습조직의 형성과 학습활동의 과정에서도 다양한 주체가 참여하여 상호 견제하는 것은 건전한 조직발전을 위해 중요하다는 사실을 면접결과를 통하여 알 수 있다.

3. 의미창조를 위한 대화와 토론의 활성화

학습조직 이론과 현실에서 가장 중요한 부분이 조직구성원이 새로운 비전을 공유하고 스스로 자생적인 공감대를 형성하는 것이다. 이미 많은 학습조직이론에서 상호 이해와 의미창조를 통한 상호주관성 확대의 효과를 지적한 바 있다. 이 연구에서도 상호 공감대가 형성되는 과정은 자연스럽게 조직의 생산성을 향상시키고 조직의 형평성에 대한 인식, 만족감과 효능감을 증대한다는 결과를 확인하였다. 의미창조의 효과를 극대화하기 위해서 대화와 토론의 주제와 과정을 관리자나 리더가 주도하기보다 자생적으로 발생하는 대화와 토론을 장려하고 복돋을 필요가 있다.

4. 조직 내 민주주의의 확대

조직의 민주화는 권력관계의 변화를 의미한다. 많은 연구가 그리고 이 연구에 참여한 한국 공공조직 종사자들이 집권적으로 형성되어 강요되는 학습활동을 그 효과성이 낮다는 점을 지적하고 있다. 오히려 조직의 구성원들이 자발적으로 학습하고 그 학습 결과를 공유하기 위하여 학습조직 활동의 과정이 조직내 민주주의를 형성하는 중요한 방안으로 고려되어야 할 것이다. 민주화는 직원들의 진정한 만족도를 높이고 조직에 대한 충성도를 높이며 그 결과로 조직의 역량을 향상시키는 결과를 유발할 것이라는 사실도 이 연구를 통하여 확인할 수 있다.

5. 느슨한 학습조직의 제도화

이 연구에 참여한 대부분의 학습조직 담당자들은 학습조직의 형식적 제약이 매우 심하고 그 결과로 진정한 학습이 발생하기 어려운 현실에 직면하고 있다고 설명한다. 이러한 증언은 포스트모더니즘에서 중시하는 시간을 두고 자연스럽게 변화하는 현상 속에서의 발전(differance)이 실제 조직에서 실현되지 않고 있음을 나타내는 것이다. 한국 준정부조직의 대부분의 학습조직 활동이 외부에서 부여한 형식을 수용하고 있고 그 결과로 기존의 제도와 문화와는 어긋나는 따라서 학습

조직의 효과를 발현시키지 못하는 결과를 유발하고 있다. 따라서 학습조직 활동의 설계와 평가의 과정에 지나치게 형식주의적인 구조를 강요하는 것은 바람직하지 않다.

VI. 결론

이 연구는 다양한 학습조직 이론을 소개하고 각각의 이론들이 다양한 한국의 공공기관에서 발생하는 학습조직 관행들을 모두 설득력 있게 설명할 수 있다는 사실을 보여주하고자 하였다. 다양한 학습조직이론은 효율성을 중시하는 관점, 상호이해를 중시하는 관점, 평등한 권력관계의 형성을 중시하는 관점 등으로 요약되었고 각각의 관점을 학습조직 인프라, 시스템, 문화의 관점으로 나누어 설명하였다. 설명의 과정에서 한국의 공공기관에서 학습조직관련 업무를 담당하고 있는 관리자들에 대한 면접조사 결과를 제시하여 각 이론의 현실 적용가능성을 제시하고자 하였다. 이 과정에서 학습조직을 완성시키기 위해 다양한 이해관계자의 참여와 견제가 중요하고, 대화와 토론이 활성화되며 궁극적으로는 조직내 민주주의가 확산되는 것이 중요하다는 제언을 하였다.

이 연구가 여러 이론들을 중요성을 부각시키는 목적으로 시작했으나 향후 더 발전된 이론을 개발하기 위하여 몇 가지 과제도 남긴다. 먼저 이 연구는 여러 가지 유형의 공공조직을 대상으로 조사하면서 기관의 유형에 따라 다양한 학습조직 이론의 의미를 평가하지 못하였다. 전체 조직을 대상으로 성공적인 사례와 부정적인 결과를 초래한 사례를 선택적으로 제시하였기 때문에 향후 방법론적인 엄밀성을 높이기 위해서는 개별사례에 대한 분석을 확대하면서 각 이론과의 적합성을 평가할 필요가 있을 것이다. 뿐만 아니라 조직분석에서 중요한 조직의 분석수준, 즉 개인, 집단 또는 팀, 조직 그리고 환경 등에 따라서 달라지는 학습조직의 효과를 분석하지 못하였다. 향후 각 이론들은 분석수준별로 어떤 대안을 제시하는지 설명할 필요가 있을 것이다.

■ 참고문헌

- 김영제. 2009. “지역 범죄동제 이론의 쟁점과 정책적 대안: 깨진 창 이론을 중심으로.” 《지역발전연구》 18(1): 107-125.
- 김영환. 2003. “경찰조직에서 학습조직이론의 적용가능성에 관한 실증적 연구.” 《한국사회와 행정연구》 14(3): 345-368.
- 배득중. 2007. “정부기관들의 학습조직화 정도와 그것이 예산절감에 미친 영향.” 《한국사회와 행정연구》 18(3): 19-40.
- 안병영. 1995. “현대 행정조직의 탈관료제화에 관한 연구.” 《사회과학논집》 26: 43-58.
- 오을임·김구·배용태. 2002. “지방행정기관에 있어서 조직학습과 조직변화가 조직성과에 미치는 영향.” 《한국사회와 행정연구》 13(3): 207-223.
- 임의영. 2009. “행정에 관한 규범적 연구.” 박종민·정무권(편), 《한국행정연구: 도전과 과제》 서울: 박영사.
- 정무권·한상일. 2008. “한국 중앙정부의 학습조직 구조로서 인프라, 시스템, 문화의 상호관계: 구조방정식을 통한 효능감과 만족감에 대한 효과분석.” 《한국행정학보》 42(1): 97-122.
- Albrow, M. 1970. *Bureaucracy*, London: Macmillan.
- Alvesson, M. 2000. “Social Identity and the Problem of Loyalty in Knowledge-intensive Companies.” *Journal of Management Studies* 37(8): 1101-1123.
- Alvesson, M. 2001. “Knowledge Work: Ambiguity, Image and Identity.” *Human Relations* 54(7): 863-886.
- Alvesson, M. and D. Karreman. 2001. “Odd Couple: Making Sense of the Curious Concept of Knowledge Management.” *Journal of Management Studies* 38(7): 995-1018.
- Alvesson, M. and H. Willmott. 2002. “Identity Regulation as Organizational Control: Producing the Appropriate Individual.” *Journal of Management Studies* 39(5): 619-644.
- Armstrong, H. 2000. “The Learning Organization: Changed Means to an Unchanged End.” *Organization* 7(2): 355-361.
- Barker, J. R. 1993. “Tightening the Iron Cage: Concertive Control in Self-managing Teams.” *Administrative Science Quarterly* 38(3): 408-437.
- Beetham, D. 1987. *Bureaucracy*. Milton Keynes: Open University Press.
- Bennis, W. 1966. *Beyond Bureaucracy*. New York: McGraw-Hill.

- Berger, P. L. and T. Luckmann. 1967. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY: Doubleday.
- Bettis, R. and C. Prahalad. 1995. "The Dominant Logic: Retrospective and Extension." *Strategic Management Journal* 16: 5-14.
- Blackler, F. 1995. "Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation." *Organization Studies* 16(6): 1021-1046.
- Boeker, W. 1992. "Power and Managerial Dismissal: Scapegoating at the Top." *Administrative Science Quarterly* 37: 400-421.
- Boland, R. and R. Tenkasi. 1995. "Perspective Making and Perspective Taking in Communities of Knowing." *Organization Science* 6(4): 350-372.
- Bolisani, E. and E. Scarso. 2000. "Electronic Communication and Knowledge Transfer." *International Journal of Technology Management* 20(1-2): 116-133.
- Brown, M. M. and J. L. Brudney. 2003. "Learning Organizations in the Public Sector?: A Study of Policy Agencies Employing Information and Technology to Advance Knowledge." *Public Administration Review* 63(1): 30-43.
- Brown, J. and P. Duguid. 1991. "Organization Learning and Communities of Practice: Towards a Unified View of Working, Learning and Innovation." *Organization Science* 2(1): 40-57.
- _____. 2001. "Knowledge and Organization: A Social Practice Perspective." *Organization Science* 12(2): 198-213.
- Burrell, G. and G. Morgan. 1979. *Sociological Paradigms and Organizational Analysis: Elements of the Sociology of Corporate Life*. London: Heinemann.
- Clegg, S. 1998. "Foucault, Power and Organizations, In A. McKinlay and K. Starkey (Eds.). *Foucault, Management and Organization Theory*. pp. 29-48, London: Sage.
- Cook, S. and J. Brown. 1999. "Bridging Epistemologies: The Generative Dance between Organizational Knowledge and Organizational Knowing." *Organization Science* 10(4): 381-400.
- Coopey, J. 1995. "Learning Organization, Power, Politics and Ideology." *Management Learning* 26(2): 193-213.
- _____. 1998. "Learning the Trust and Trusting to Learn: A Role for Radical Theatre." *Management Learning* 29(3): 365-382.
- Coopey, J. and J. Burgoyne. 2000. "Politics and Organizational Learning." *Journal of Management*

- Studies* 37(6): 869-885.
- Crossan, M., H. Lane, and R. White. 1999. "An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution." *Academy of Management Review* 24(3): 522-537.
- Cyert, R. M. and J. G. March. 1963. *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs: Prentical Hall.
- DeFillipi, R. and M. Arthur. 1998. "Paradox in Project Based Enterprise: The Case of Filmmaking." *California Management Review* 40(2): 125-139.
- Denzin, N. K. 1983. "Interpretive Interactionism." In Morgan G. (ed.), *Beyond Method: Strategies for Social Research*. pp. 129-147, Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Dovey, K. 1997. "The Learning Organization and the Organization of Learning: Learning, Power, Transformation and the Search for Form in Learning Organizations." *Management Learning* 28: 331-349.
- Driver, M. 2002. "The Learning Organization: Foucauldian Gloom or Utopian Sunshine?" *Human Relations* 55(1): 33-53.
- Easterby-Smith, M. 1997. "Disciplines of Organizational Learning: Contributions and Critique." *Human Relations* 50(9): 1085-1113.
- Easterby-Smith, M., M. Crossan, and D. Nicolini. 2000. "Organizational Learning: Debate Past, Present and Future." *Journal of Management Studies* 37(6): 783-796.
- Fay, B. 1987. *Critical Social Science: Liberation and Its Limits*. Ithaca: Cornell University Press.
- Fombrun, C. 1986. "Structural Dynamics within and between Organizations." *Administrative Science Quarterly* 31(3): 403-421.
- Foucault, M. 1970. *The Order of Things: An Archaeology of the Human Science*. London: Tavistock Publications.
- _____. 1970. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*. New York: Pantheon.
- French, R. and R. Vince. 1999. *Group Relations, Management and Organization*. Oxford: Oxford University Press.
- Gabriel, Y. 1991 "Beyond Happy Families: A Critical Re-evaluation of the Control-resistance-identity Triangle." *Human Relations* 52(2): 179-203.
- Gerth, H. H, and W. Mills. (Eds. and Trans.). 1946. *From Max Weber: Essays in Sociology*. New York: Oxford University Press.
- Gherardi, S. 2000. "Practice based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations."

- Organization* 7(2): 211-233.
- Goodall, K. and J. Roberts. 2003. "Repairing Managerial Knowledge-ability over Distance." *Organization Studies* 24(7): 1153-1176.
- Gramsci, A. 1971. *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International publishers.
- Held, D. 1996. *Models of Democracy*. Cambridge: Polity.
- Hendry, C. 1996. "Understanding and Creating Whole Organizational Change through Learning Theory." *Human Relations* 49(5): 621-41.
- Huzzard, T. and G. Ostergren. 2002. "When Norms Collide: Learning under Organizational Hypocrisy." *British Journal of Management* 13: S47-59.
- Kets de Vries, M. 1991. "Whatever Happened to the Philosopher King? The Leaders Addiction to Power." *Journal of Management Studies* 28(4): 339-351.
- Kotter, J. P. and J. L. Heskett. 1992. *Corporate Culture and Performance*. New York: Free Press.
- Kunda, G. 1992. *Engineering Culture: Control and Commitment in a High-Tech Corporation*. Philadelphia: Temple University press.
- Kofman, F. and P. Senge. 1993. "Communities of Commitment: The Heart of Learning Organizations." *Organizational Dynamics* 22(2): 5-23.
- Lam, A. 1997. "Embedded Firms, Embedded Knowledge: Problems in Collaboration and Knowledge: Problems in Collaboration and Knowledge Transfer in Global Cooperative Ventures." *Organization Studies* 18(6): 973-996.
- _____. 2000. "Tacit Knowledge, Organizational Learning and Societal Institutions: An Integrated Framework." *Organization Studies* 21(3): 487-513.
- Levinthal, D. and J. March. 1993. "The Myopia of Learning." *Annual Review of Sociology* 14: 319-340.
- Longino, H. 1990. *Science as Social Knowledge: Values and Objectivity in Scientific Inquiry*. Princeton: Princeton University Press.
- Lukes, S. 1974. *Power: A Radical View*. London: Macmillan.
- Lurie, I. and N. M. Riccucci. 2003. "Changing the Culture of Welfare Offices: From Vision to the Front Lines." *Administration & Society* 34(6): 653-677.
- Mandel, E. 1969. *Marxist Economic Theory*. New York: Monthly Review Press.
- March, J. and J. P. Olsen. 1976. *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen, Norway: Universitetsforlaget.

- Marquardt, M. J. 1996. *Building the Learning Organization: A Systems Approach to Quantum Improvement and Global Success*. New York: McGraw-Hill.
- Marsick, V. J. and K. E. Watkins. 2003. "Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire." *Advances in Developing Human Resources* 5(2): 132-151.
- McAdam, R. and S. McCreedy. 2000. "A Critique of Knowledge Management: Using a Social Constructionist Model." *New Technology, Work and Employment* 15(2): 155-168.
- Meeus, M., L. Oerlemans. and J. Hage. 2001. "Patterns of Interactive Learning in a High-tech Region." *Organization Studies* 22(1): 145-172.
- Metcalfé, S. 1995. "The Economic Foundations of Technology Policy: Equilibrium and Evolutionary Perspective." In Stoneman, P. (ed.). *Handbook of the Economics of Innovation and Technological Change*. pp. 409-512, Cambridge, MA: Blackwell.
- Morgan, G. (ed.). 1983. *Beyond Method: Strategies for Social Research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Morgan, G. 1997. *Images of Organization*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mumby, D. K. and L. L. Putnam. 1992. "Politics of Emotion: A Feminist Reading of "Bounded Rationality"" *Academy of Management of Review* 17: 465-486.
- Mutch, A. 2003. "Communities of Practice and Habitus: A Critique." *Organization Studies* 24(3): 383-402.
- Patriotta, G. 2003. "Sensemaking on the Shopfloor: Narratives of Knowledge in Organizations." *Journal of Management Studies* 40(2): 449-475.
- Perrow, C. 1986. *Complex Organizations: A Critical Essay*. New York: Random House.
- Reed, M. 1996. "Organizational Theorizing: An Historically Contested Terrain." In S. Clegg, C. Hardy, and W. Nord, (Eds.). *The Handbook of Organization Studies*, pp. 31-56. London: Sage.
- Robbins, S. 1990. *Organization Theory: Structures, Designs and Application*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ruggles, R. 1998. "The State of the Notion: Knowledge Management in Practice." *California Management Review* 40(3): 80-89.
- Salaman, G. 2001. "A Response to Snell: The Learning Organization: Fact or Fiction?" *Human Relations* 54(3): 343-360.

- Schumpeter, J. A. 1942. *Capitalism, Socialism and Democracy*. New York: Harper.
- Scott, W. R. 1998. *Organizations: Rational, Natural and Open Systems*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Spender, J-C. 1996. "Organizational Knowledge, Learning and Memory: Three Concepts in Search of a Theory." *Journal of Organizational Change Management* 9(1): 63-78.
- Storey, J. and E. Barnett. 2000. "Knowledge Management Initiatives: Learning from Failure." *Journal of Knowledge Management* 4(2): 145-156.
- Swan, J., S. Newell., H. Scarborough. and D. Hislop. 1999. "Knowledge Management and Innovation: Networks and Networking." *Journal of Knowledge Management* 3(4): 262-275.
- Szulanski, G. 1996. "Exploring Internal Stickiness: Impediments to the Transfer of Best Practice within the Firm." *Strategic Management Journal* 17(Winter Special Issue): 27-43.
- Tsoukas, H. 1996. "The Firm as a Distributed Knowledge System: A Constructionist Approach." *Strategic Management Journal* 17(Winter Special Issue): 11-25.
- Vince, R. 2001. "Power and Emotion in Organizational Learning." *Human Relations* 54(10): 1325-1351.
- Vince, R., K. Sutcliffe. and F. Olivera. 2002. "Organizational Learning: New Direction." *British Journal of Management* 13: S1-6.
- Watkins, K. and V. J. Marsick. 1993. *Sculpting the Learning Organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Werr, A. and T. Stjernberg. 2003. "Exploring Management Consulting Firms as Knowledge Systems." *Organization Studies* 24(6): 881-908.
- Zietsma, C., M. Winn., O. Branzei. and I. Vertinsky. 2002. "The War of the Woods: Facilitators and Impediments of Organizational Learning Processes." *British Journal of Management* 13: S61-74.