

협동조합 종사자의 학습조직 경험과 학습성과에 관한 탐색적 연구

- HRD 학습관점에서 바라본 MBA 연구자들의 학습조직 사례연구

황정환¹⁾

국문요약

협동조합의 학습은 조직 구성원들의 발전을 위한 평생교육과 성인교육의 특징을 갖고 있으며 넓은 의미에서 인적자원개발(HRD)로 볼 수 있다. 협동조합 종사자들이 자발적으로 구성한 학습조직의 경험이 구성원들과 조직 차원의 학습성과에 미치는 영향을 연구자가 직접 참여하여 기록, 분석하였다.

본 연구의 성과는 다음과 같다. 첫째, 협동조합 종사자다운 자발적인 학습조직의 구축, 둘째, 개인적 숙련 강화와 헌신적태도, 개방적인 사고력 향상 등의 학습조직으로서 성과, 셋째, 협동조합과 관련한 대학(원)의 학습에 걸맞는 일터학습, 성인학습의 적합성, 넷째, 조직학습의 유효성 재확인, 다섯째, 현실 기반의 문제를 해결하는 액션러닝 프로젝트의 HRD 차원의 탁월한 성과 등이다.

본 연구의 한계점은 다음과 같다. 첫째, 단기성의 프로젝트로 인한 한계, 둘째, 현장기반 연구 프로젝트 결과물이 갖는 양면성과 한계, 셋째, 우연성과 적시성에 기대는 학습환경 자체의 한계로 매끄럽지 못한 학습진행과정, 넷째, 현장에 걸맞는 전문적이고 유연한 학습코칭의 한계, 다섯째, 하나의 조직만을 연구의 대상으로 삼은 한계점 등이 있다.

주요어 : HRD, 협동조합, 액션러닝, 학습조직, 학습

1) 아이쿱생협 자연드림 매장 점장 (rapiel79@gmail.com)

An exploratory study on the learning organization experience and learning outcomes of cooperative workers

- A case study on learning organizations by MBA researchers from an HRD learning perspective

Hwang Jeong Hwan¹⁾

Abstract

Cooperative learning has the characteristics of lifelong education and adult education for the development of organization members, and can be seen as human resource development (HRD) in a broad sense. The researcher directly participated and recorded and analyzed the impact of the learning organization experience voluntarily formed by cooperative workers on the learning outcomes of members and the organization.

The results of this study are as follows. First, the establishment of a voluntary learning organization worthy of cooperative workers; second, performance as a learning organization such as strengthening personal skills, dedicated attitude, and improving open thinking ability; third, workplace learning that is suitable for learning at universities (graduate schools) related to cooperatives; The suitability of adult learning, fourth, reaffirmation of the effectiveness of organizational learning, and fifth, the outstanding performance at the HRD level of the action learning project that solves reality-based problems.

The limitations of this study are as follows. First, limitations due to short-term projects, second, ambivalence and limitations of the results of field-based research projects, third, the learning process is not smooth due to the limitations of the learning environment itself, which relies on chance and timeliness, and fourth, professional and Fifth, there are limitations of flexible learning coaching, including the limitation of only one organization as the subject of research.

Key words : HRD, cooperative, action learning, learning organization, learning

1) iCOOP Korea Coop-store Manager, Wonju, Korea (rapiel79@gmail.com)

I. 서론

토플러(Toffler)는 1992년 그의 저서 권력이동(Power Shift)에서 “21세기 문맹자는 읽고 쓰지 못하는 사람을 지칭하는 말이 아니라 새로 배우지 못하고, 낡은 지식을 버리지 못하고, 재학습을 할 수 없는(cannot learn, cannot unlearn, cannot relearn) 사람이 될 것이다”라고 표현하면서 지속적인 평생학습의 중요성을 강조한 바 있다. 즉, 평생학습은 개인과 조직의 역량을 향상할 수 있으며 21세기의 역동적인 변화에 대처할 방법이라 할 수 있다.

협동조합을 비롯한 사회적경제 여러 영역에서 활동하는 현장활동가들이 대다수인 대학원 MBA 과정에서 평생학습과 성인학습이 이루어지고 있다. 그러나 ‘협동조합의 경영’을 위한 제반 교과과정을 수학하면서 새로운 지식의 습득에 대한 성취감과 동시에 부족하다고 느끼는 아쉬움도 생겼다.

국제협동조합연맹(International Cooperative Alliance)이 협동조합의 가치를 실천하기 위해 선포한 협동조합 7원칙 중에는 ‘교육, 훈련 및 정보 제공’이 있다. 협동조합은 구성원들이 공동으로 소유하고 있는 사업체를 민주적으로 운영하는 데 필요한 사람들이 자발적으로 조직한 자율적인 조직이지만, 협동조합의 사업과 규칙을 공감하고 함께 운영하는 ‘조합원’이 주체로 운영한다는 측면에서 개인과 팀, 조직의 역량이 무엇보다도 중요한 자원이라 하겠다. 이에 협동조합은 조합원들에게 다양한 교육훈련과 학습기회를 제공한다(김선화, 2022; 김선화·장승권, 2019; 김아영 외, 2018; 김활산·장승권, 2015).

사회적경제조직, 그중에서도 특히나 협동조합에서 사람, 인적자원의 중요성은 더할 나위 없이 소중하다. 사회적경제 조직 또한, 그저 규범적인 당위로서 ‘사람’중심을 공허하게 외치는 것에 그치는 게 아니라, 자본주의 체제에서도 ‘사람’중심의 사회적경제 조직, 협동조합의 경쟁력을 답할 수 있어야 한다.

인적자원개발(Human Resource Development, 이하 HRD)은 Harbison & Myers(1964)가 처음으로 ‘인적자원 개발은 사회 모든 구성원의 지식, 기술, 능력을 향상하는 과정이다’라고 정의를 내린 이후 기업과 공공조직을 비롯한 정치, 사회, 재계 등 곳곳에서 필요로 하는 실용적인 학문으로 비약적인 발전을 이루어 왔다. 현대조직에서 성공하는 인재는 어떤 상황에도 능동적으로 대처하며 발전하며 성과를 만들어내는 역량이 필요하게 되었다(오종석·김종관, 2012). 또한, 자신의 주 영역뿐 아니라 관련된 분야에 대한 전방위적인 지식을 보유하며 새로운 지식을 받아들이고 이를 문제해결에 적용할 수 있는

역량을 가지고 있으며 팀 구성원으로 해야 할 역할과 기능을 다 할 수 있는 사람을 필요로 한다(Evensen & Hmelo, 2000). 따라서, 작금의 정세의 HRD는 급변하는 과학, 사회, 문화적 환경과 기업이나 조직의 효과적이고 전략적인 경영을 위하여 변모해야 하며 조직의 전략 실행의 교육훈련(Training & Development)을 제공하는 역할에서 전략 상황을 주도적으로 이끄는 역할로 변모해야 할 것이다(Boudreau & Ziskin, 2011).

HRD 관점에서 바라볼 때, 협동조합의 현장활동가들의 학습은 조직의 지속가능성과 성장이라는 차원에서 매우 중요하다. 현장을 기반으로 하는 학습은 HRD 관점에서 조직학습과 학습조직, 실천공동체 등으로 나타나고 있으며, 이러한 현장기반의 학습의 경험과 성과는 개인의 성장과 조직의 발전, 모두를 견인할 수 있다. 협동조합 종사자들로 이루어진 학습조직의 경험이 현장 중심의 문제 해결 프로젝트에서 어떤 역할을 수행했으며, 각자의 학습성과와 조직의 성과를 훑아보아, 협동조합에 걸맞은 학습의 방향성에 관해 연구하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. HRD의 정의 및 특성

1) HRD 이론적 근간

Swanson(2008)에 따르면, HRD의 정의는 개인, 팀, 업무 프로세스, 조직 시스템의 성과를 향상하기 위해 전문성을 개발하고 발현하는 과정이라 할 수 있다. HRD는 (1) 개인과 조직의 학습, (2) 개인과 조직의 성과의 2가지 축을 기본으로 ‘훈련 및 개발’, ‘조직개발’, ‘성과향상’, ‘조직학습’, ‘경력개발’, ‘경영 및 리더십 개발’ 등의 부문에서 논의되고 있다.

HRD의 정의는 국가별로 다양한데(Hillion & McLean, 1997), 그 이유는 HRD가 간학문적인 성격을 갖고 있기 때문이다(Weinberger, 1998). HRD에 이론적 근간은 Swanson(1998)이 제시한 경제학, 시스템이론, 심리학을 기본으로 언급할 수 있지만, 정진철(2008)의 분석에 의하면 교육학과 경영학 등의 다양한 학문들도 HRD에 이론적 근간을 마련하고 있다고 볼 수 있다

Swanson(1998)이 제시한 HRD의 3가지 이론적 기초인 경제이론, 심리이론, 시스템이론을 알아보자면, 우선 경제학적 원리에는 희소자원이론, 지속자원이론, 인적자본이론 등이, 심리학적 원리에는 게슈탈트 심리학, 행동주의 심리학, 인지주의 심리학 등이, 시스템

이론에는 일반시스템이론, 카오스이론, 미래이론 등을 꼽았다. 각 이론적 근간에서 HRD를 위한 핵심명제를 <표 1>과 같이 정리해본다.

<표 1> HRD의 이론적 근간 분석

기본 원리	이론적 근간	명제
경제이론	희소자원이론	HRD는 희소자원의 활용을 정당화해야 한다.
	지속자원이론	HRD는 지속가능한 장기적인 경제적 성과를 위해 부가가치를 창출해야 한다.
	인적자본이론	HRD는 개인, 집단의 지식과 전문성을 개발하는 투자를 통해 장단기적 부가가치를 창출해야 한다.
심리이론	게슈탈트 심리학	HRD는 개인, 업무 프로세스 담당자, 조직 리더의 목표를 명확하게 해야 한다.
	행동주의 심리학	HRD는 개인, 업무 프로세스 담당자, 조직 리더의 지식과 전문성을 개발하게 해야 한다.
	인지주의 심리학	HRD는 개인, 업무 프로세스 담당자, 조직 리더의 목표와 행동을 조화시켜야 한다.
시스템이론	일반 시스템 이론	HRD와 다른 하위 시스템이 해당 조직과 어떻게 연결되고 단절되는지 이해해야 한다.
	카오스이론	HRD는 해당 조직이 직면한 카오스 속에서 그 목적과 효과성을 유지할 수 있게 도와야 한다.
	미래이론	HRD는 해당 조직이 대안적 미래를 형성할 수 있도록 도와야 한다.

(출처 : Swanson, 2008 저자 번역 및 재인용)

Swanson & Holton(2001)은 HRD의 3가지 근간인 경제이론과 심리이론, 시스템이론의 핵심을 정리하였다. 우선 경제학 이론은 조직의 생존전략이며, 가장 핵심적인 동인(動因)이라 할 수 있다. 시스템 이론은 기본 시스템과 하위 시스템과의 관계에 집중하여 목적을 극대화하거나 사장할 수 있기에 전체와 부분, 관계를 조망하는 이론적 근거가 된다. 심리학 이론은 문화적, 행동적 맥락과 함께 생산성을 높이고 새로운 동력을 견인하는 요소로 인간의 중요성을 제시한다. 이러한 경제학, 심리학, 시스템 이론은 HRD의 이론적 기초로 다리가 3개인 의자로 시각화될 수 있다. 즉, 세 이론은 개별적일 뿐 아니라 HRD의 학문 분야에 유기적 · 통합적으로 기능하고 있다는 점이다.

2) HRD 패러다임 : 학습 vs 성과 -> 인간중심

HRD는 Nadler(1970)에 의해 처음 등장하였기에 비교적 짧은 역사를 지닌 학문이기에 아직 명확한 개념 정의가 이루어지지 않은 상황이라 할 수 있다. 정진철(2008)에 의하면 HRD 개념과 관련된 논쟁은 크게 3가지로 볼 수 있는데, (1) HRD의 담당 영역, (2)

HRD의 목적 & 범위, (3) 실무분야 vs 학문 분야에 대한 논쟁이다. 특히 HRD의 목적 또는 범위에 대한 논쟁은 제반 목적이 성과인지 학습인지에 대한 패러다임 차원의 논쟁으로 이어졌다. 성과를 강조한 Swanson & Holton(2001)은 '성과향상을 위해 조직개발과 개인 훈련 및 개발을 통하여 인간의 전문성을 개발하고 해방하기 위한 과정'이라고 정의했지만, 학습을 강조한 Watkins(1989)는 '개인, 팀, 조직 수준에서 개입을 통해 학습을 촉진하기 위한 장기적인 개발 활동'이라고 HRD를 정의하였다.

가. 학습 패러다임

HRD의 목적이 성과인지 학습인지를 논쟁하기 이전에 HRD의 핵심은 인간의 잠재성에 대한 믿음과 시스템적 사고를 통한 무엇인가를 향상, 변화, 개선하는 데 있다고 본다(Swanson, Holton, 2001). 우선 HRD의 주요영역을 크게 개인의 변화에 초점을 맞추는 교육훈련(Training & Development: T&D)과 조직의 변화에 초점을 맞추는 조직개발(Organizational Development: OD)로 구분할 경우, 전통적인 학습 패러다임은 개인의 성장을 기초로 하여 조직의 개발에 초점을 두고 있다(전정호, 2010; Swanson & Holton, 2009). Craig(1976)에 의해 HRD는 평생교육의 관점에서 인간의 잠재성을 개발 시켜주는 것이라고 정의되면서, HRD의 학습 패러다임의 중요성을 제시하였다.

전통적 학습 패러다임은 개인의 주체성을 강조하였다면 1990년대 그룹과 조직을 학습의 주체로 포함하는 조직학습(Organizational Learning)과 학습조직(Learning Organization)에 대한 논의로 확대되었다(전정호, 2010). 조직학습은 조직의 변화, 성장을 위해 개인, 집단, 시스템 수준에서 학습 과정을 의도적으로 활용하였고, 학습조직은 구성원들의 지속적인 학습활동을 통한 조직의 자생적인 변화를 주도하는 조직으로 전략적으로 활용되었다(Watkins & Marsick, 1993). 개인과 조직의 학습이 증진되면 구성원과 조직 전체에 의사 결정력, 비판적사고, 문제해결력, 경쟁력의 향상을 견인하고 이러한 학습의 증진은 조직 전체의 성과로 이어진다고 본다. 즉, 학습 패러다임은 개인개발, 조직개발, 경력개발 모두를 고양하는 것을 지향한다.

그러나 개인학습이 성과중심학습, 총체적 시스템학습으로 발전하면서 학습중심에서 성과중심으로 초점이 옮겨졌다고 볼 수 있다(Swanson & Holton, 2009). 하지만 학습의 증진이 당장 경제적인 수치의 성과로 환원, 예측되기 힘들기 때문에 학습 패러다임의 기저에는 총체적 개인학습의 장기적인 발달을 강조한다(Bierema, 1997; Dirkx, 1997; Watkins, 1989; Watkins & Marsick, 1995).

나. 성과 패러다임

성과 패러다임은 HRD의 목적을 자신이 속해 있고 자원을 공급해주는 시스템의 성과 향상하는 것이라는 믿음에서 형성된 패러다임이다(Swanson & Arnold, 1997). 성과 패러다임의 가장 대표적인 학자인 Swanson(1995)은 HRD의 정의를 ‘성과향상을 목적으로 조직개발과 개인의 훈련 및 개발을 통해 인간의 전문성을 개발하고 발현하는 과정이다’라고 제시한다. Holton(1999)에 의하면 ‘성과’는 미션과 관련된 결과로 보면서 이러한 성과는 조직이 궁극적인 목적을 잘 반영하는 산출물이라고 할 수 있다. 또한, 성과 패러다임은 조직의 궁극적인 성과를 향상하기 위해 교육훈련뿐 아니라 다양한 방법들도 함께 사용되어야 한다고 주장한다(Swanson & Holton, 2001).

물론 성과 패러다임도 학습 패러다임만큼이나 개인의 학습과 성장을 존중하지만, 개인의 학습이 조직에 의해 통제받아야 한다는 점에서 가장 큰 차이가 있다고 하겠다. 조직의 성과향상이 생존과 직결되기 때문에 조직이 소멸하면 개인도 생존할 수 없다고 보는 전제이기 때문이다. 따라서 성과 패러다임은 학습이 직무성으로 전이되는 것이 무엇보다 중요하기 때문에 학습이 잘 일어날 수 있는 환경과 여건을 조성하고 효과적으로 직무성으로 전이될 수 있도록 해야 한다고 본다(Swanson & Holton, 2001).

성과 패러다임과 학습 패러다임은 학습을 중요한 요소로 여기는 점에서 같은 전제를 하고 있으나 학습 패러다임은 개인의 개발과 조직, 시스템의 개발 혹은 성장 자체에 초점이 있다면, 성과 패러다임은 학습의 통제권을 조직이 가져야 한다고 보며 그 학습이 직무성으로 전이되어야 한다는 점에서 차이가 있다.

다. 패러다임의 통합과 한계

Swanson & Holton(2001)은 HRD라는 이름으로 성과 패러다임과 학습 패러다임의 공통점을 다음과 같이 제시하였다.

- 개인의 성장을 위한 방법으로 학습과 개발에 대한 확고한 믿음
- 사람의 전문성을 통해 조직이 개선될 수 있다는 믿음
- 사람과 조직을 건강하고 성장하는 존재로 보려는 갈망
- 사람과 사람의 잠재력에 대한 헌신
- 학습과 생산성에 대한 열정

비록 두 패러다임이 목적과 가정, 역사가 다를지라도 실제 HRD의 현장에서의 적용은 양쪽 패러다임이 혼재되어 있다. 예를 들어 학습조직은 학습 패러다임의 대표적인 학자인 Watkins & Marsick(1993)의 이론을 바탕으로 설립된 이론이지만, 실제 학습조직이론은 현장에서 개인과 조직의 성과를 향상하는 목적으로 활용되고 있다. Watkins & Marsick(1993)에 따르면 학습조직의 정의는 지속적으로 학습하고 스스로 변화하는 조직이다. 게다가 학계 연구도 학습조직과 조직성과의 관계를 실증적으로 보여주고자 하는 사례가 많다. 즉, 최근의 HRD는 조직의 성과가 가장 기본이라는 성과 패러다임을 기반으로 학습 패러다임이 융합되고 있는 형태이다.

하지만 양 패러다임의 한계점도 명백히 존재한다. 학습 패러다임은 성과 패러다임의 비인간성에 대해 비판하고 성과 패러다임은 학습 패러다임의 비현실성을 비판한다. 그래서 양 패러다임의 한계를 극복하기 위해 현대 대부분의 HRD의 현장에서의 실천은 총체적 시스템 성과향상의 관점으로 발전하였다(Swanson & Holton, 2001). 총체적 시스템 성과향상 관점은 개인 차원의 성장을 넘어 팀과 조직의 성과 향상도 주목하고, 더욱 실질적인 조직성과 향상을 추구하고 있다(Swanson & Holton, 2001).

라. 인간 중심 패러다임

총체적 시스템 성과 향상관점도 ‘인간’ 자체에 대한 주목이 부족하다는 반성으로 최근의 HRD는 인간중심 패러다임에 주목한다. 양 패러다임의 가정을 차치하고 HRD의 기본적인 관심 중 하나는 개인의 잠재력을 발휘할 수 있게 해야 하는 것에 있다(Charlofsky, 2007).

조태준(2013)은 현재 HRD의 한계를 지적하면서 HRD가 업무를 수행하는 인간을 위한 것이라고 제시한다. HRD의 출발이 개인이나 조직이 부족하거나 문제점이 있다는 점에서 시작하기 때문이다. 또한, 급변하고 있는 미래 환경의 변화에 대비하는 데 지금의 지식, 기술, 능력 중심의 교육훈련과 문제해결 중심의 조직개발은 태생적인 한계를 가질 수밖에 없는 것이다. 그래서 단순히 개인의 지식, 기술, 능력보다는 본질적인 가치 및 잠재력에 주목하는 학문적, 실천적인 제시가 있다. McGuire et al.(2005)은 전인적인 HRD의 필요성을 제안하고, Ardichvili & Kuchinke(2009)는 인간 자체에 초점을 맞추고 개인의 본질과 잠재력을 발현할 수 있도록 자극하는 것이 중요하다고 주장한다. 유명만(2007)은 인간을 자원으로 취급하는 기존의 HRD 패러다임에서 벗어나 인간의 감수성과 창조적 상상력, 행복한 일터 구성에 주력하는 패러다임으로 전환하자고 촉구하였고, 백평구·이희수(2010)은 HRD의 의미가 구성원인 사람의 사회적 존재와 의미를 포용하는 방향으로 전환

되고 있다고 주장하였다.

HRD 현장에서도 일과 삶의 균형(Work/life balance)을 넘어서 일과 삶의 조화(Work/life harmony)를 추구할 수 있는 개입들이 실행되고 있다. 이러한 인간중심 패러다임은 인간의 능력을 외향적 능력과 내적 능력의 두 차원으로 보고 있다. 외향적 능력은 소위 기존 HRD 패러다임에서 중요시했던 직무 능력, 혹은 업무수행능력(Noe, 2002)으로 성공적으로 업무를 수행할 수 있는 지식, 기술, 행동, 태도 등을 포함하고 있다. 반면, 내적 능력은 업무수행에 직접, 간접적으로 영향을 미치는 심리적 요인, 심리적 상태(state of mind)를 지칭하는 것으로서, 동기, 창의성, 문제해결능력, 스트레스 내성, 직무몰입, 조직몰입, 환경적응능력 등을 포함한다.

인간중심 패러다임에서 기본적으로 내적 능력은 외향적 능력을 발휘할 수 있는 지원자의 역할이다. Pearce & Robbins(2005)에 따르면 동기가 직원들의 의욕을 넘치게 하고 목표 달성을 위한 바람직한 행동을 견인하며 이것이 조직성과의 향상으로 이어진다고 연구했다. 국내에서도 한주희·고수일(2009)의 연구에 의하면 조직 구성원의 내적동기요인이 직무수행능력에 영향을 미쳐 긍정적인 성과를 내어오고, 김진희(2009)의 연구는 종업원의 정서적 조직몰입이 조직의 성과에 유의미한 영향을 미친다고 보여주었다. 강호영 외(2011)의 연구는 조직원의 임파워먼트와 보상의 공정성이 조직원의 내적동기를 향상하고 이것은 직무성과와 직무만족으로 이어진다고 밝혔다. 즉 종업원, 조직의 구성원들의 내적 능력의 향상이 궁극적으로 조직의 성과향상으로 이어진다. 즉 개인의 잠재력 발현은 업무의 능력향상으로 이어지고 조직성과 창출에 강력한 영향을 미친다는 것이다.

조태준(2013)에 의하면 내적 능력향상을 위한 키워드는 3가지 정도이며, (1) 작업장 영성 (Workplace Spirituality), (2) 일과 삶의 조화 (Work/Life Harmony), (3) 조직원 열의 (Employee Engagement) 등이다. 3가지 개념 모두 확정적이지 않고 논쟁이 많으나 공통적인 의미를 대략 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 작업장 영성은 개인이 단순히 '고용된 상태'를 초월하여 자기 삶의 목적, 유대감의 자각, 개인적인 충족 등 일의 의미를 더욱 북돋는 것이라 할 수 있다(Ashmos & Duchon, 2000; Giacalone & Jurkiewicz, 2003; Marques et al., 2007; 2009; 2011; Neal, 1999). 둘째, 일과 삶의 조화는 가족 친화경영의 사례로 대표될 수 있는데, 소위 워라벨(일과 삶의 균형: 일과 가정에서의 역할 갈등이 없는 상태)을 넘어 개인이 일과 가정에서 둘다 적극적으로 참여하고 만족하는 정도의 개념으로 확장된 것이다(Greenhaus et al., 2003). 셋째, 조직원 열의는 직원들에게 맡은 업무를 훌륭히 해낼 수 있는 여건을 만들어 주는 것이며 이는 조직의 지속적인 성장과 직결된다고 하였다(Gatenby et al., 2009; Kahn, 1990; MacLeod & Clarke,

2011; Shuck & Wollard, 2010). 그리고 3가지 키워드는 내적 능력의 향상에 초점을 두고 개인의 성공, 조직의 성과향상을 도모하는 것으로 인간중심의 패러다임은 인간의 잠재력을 기반으로 급변하는 환경에 더 창의적이고 능동적으로 대처할 수 있을 것이라 본다.

3) 소결

학습 패러다임과 성과 패러다임, 그리고 인간중심 패러다임에 대한 기본적인 가정과 이론들을 <표 2>와 같이 정리해보았다.

<표 2> HRD의 대표적인 패러다임 비교

구분	학습 패러다임	성과 패러다임	인간중심 패러다임
목적	개인의 성장을 기초로 조직의 성과 향상	(직접적인) 조직의 성과향상	구성원의 내적능력 향상으로 인한 조직의 성장
주요관심	개인, 조직의 학습촉진과 학습능력	학습과 더불어 다양한 HRD 전략이 필요	내적인 동기부여, 조직운영방식의 다양화
이론적배경	성인 학습	인간수행공학	인본주의, 비판이론
배경~성과의 관계	학습증진이 조직의 성과로 이어짐	성과향상을 위한 HRD의 전략 중 하나가 학습	'사람' 자체의 내적, 외적 능력의 발현이 조직의 성과로 이어짐
대표학자	Watkins, Marsick, Bierema, Dirks	Swanson, Holton, Arnold, Jacobs	Charlofsky, McGuire, Ardichvili, Kuchinke

(출처 : Swanson, 인적자원개발론, 2009 에서 재구성)

HRD의 최근 경향이 인간중심 패러다임으로 논의가 이루어지는 시점에서 결사체 (association)로서 사회적 가치와 경제적 가치를 동시에 추구하는 협동조합의 HRD 관점에서의 탐색은 해당 분야의 실천 형성에 중요한 함의를 제공할 것이다(김아영, 2020). 최근 빠르게 변화하는 세계에서 지역과 현실의 문제를 해결하기 위해 협동조합은 구성원들의 창의적인 역량과 조직적인 문제해결능력이 중요하다. 이를 위해서 실제 문제를 해결하는 경험과 조직적인 학습 경험은 새로운 도전을 이어가는 조직의 잠재력이 된다. 협동조합에서 교육과 훈련이 무엇보다 중요한 이유이다. 협동조합 구성원들의 자발성과 호혜적인 관계를 통한 조직 학습의 경험은 인간중심 HRD에서 실천적인사례로 탐구되고 연구될 만하다.

2. 협동조합과 학습

1) 협동조합에서 학습의 중요성

Dewey(1902)는 지식 전수 위주의 전통적인 학교 교육을 비판하고 (아동의) 경험을 중심으로 하는 새로운 교육안을 제시하였다. 그는 학습하는 인간의 모습을 “계속된 경험의 재구성으로 성장하는 인간”으로 정의하면서 경험의 계속성과 재구성, 상호작용을 중요시했다. 최현주(2018)에 따르면, Dewey의 교육관은 교육의 주체를 교사가 아닌 학습자로 전환하였다는 점에서 결정적인 패러다임의 전환을 이루었다고 할 수 있다. Dewey가 생각하는 학습자는 학습에 대한 ‘흥미가 있는 존재’이고, ‘능동적으로 학습하는 존재’이며, 그리하여 ‘성장하는 존재’로 상정하여 학습자의 학습경향성을 중요시했다. 또한, 학습자를 둘러싼 사회적 환경과의 상호작용을 통해 학습자가 자신의 경험을 재구성하고 성장해나간다고 보았다. 즉, 주입식의 전통적인 교육개념이 아니라 학습자가 사회적 환경이라는 매개체를 통해 자신의 주관에 의해 주체적으로 수행하는 학습중심의 교육관을 제시하였다고 볼 수 있다. 이에 본 연구에서는 ‘교육’이라는 개념 대신에 ‘학습’의 개념을 사용한다.

협동조합의 태동과 발전의 역사에서, 성공적인 협동조합 운동들은 주로 조합 내 교육훈련이 활발했던 곳이었다. 1844년 영국의 ‘로치데일 공정선구자 협동조합’은 잉여금을 교육기금으로 적립하고 매장의 1층을 노동자들을 위한 도서관으로 설립하여 조합원의 역량을 강화한 것이 그 시작이다. 국제협동조합연맹(International Cooperative Alliance)이 1995년 채택한 협동조합의 7원칙 중 하나로 ‘교육과 훈련’을 포함하게 된 사유도 선구자 협동조합의 성공에서 시작된 것이다. 소위 협동조합 7원칙 중 제5원칙은 ‘교육, 훈련, 정보 제공’을 대원칙으로 하고 상세내용은 다음과 같다.

- 협동조합은 조합원, 선출직 대표, 경영자, 그리고 직원이 협동조합의 발전에 실질적으로 기여할 수 있도록 교육과 훈련을 제공한다.
- 협동조합은 일반 대중, 특히 젊은 세대와 여론주도층에게 협동조합의 본질과 혜택에 대해 정보를 제공한다.

또한, 우리나라 협동조합 기본법 제45조에서도 협동조합은 조합원과 직원에 대한 상담, 교육훈련 및 정보 제공 사업은 반드시 포함하여 수행해야 한다고 1항에 규정하고 있다.

몬드라곤의 경우, 1943년 직업기술학교(EP)를 창설하고, 1948년 직업기술학교의 후원 단체로 교육문화연맹을 설립하여 교육과 훈련이 협동조합의 주된 원동력이라 강조하였다. 이는 몬드라곤 협동조합의 아버지, 호세 마리아 신부의 뜻이기도 했다. ‘협동조합은 교육적 수단을 활용하는 경제운동이며, 또한 경제적 수단을 활용하는 교육운동이다’라고 말하

며, 몬드라곤을 '노동을 중심으로 교육을 기본요소로 연대하며 인간적인 측면을 우선시하는 제도적으로 검소하게 운영하는 것을 핵심 가치로 삼는 협동의 기업'으로 삼았다. 협동조합 전문가 그레그 맥레오드(Greg MacLeod)는 그의 저서 '몬드라곤은 두 마리 토끼를 어떻게 잡았는가?(2016)'에서 몬드라곤 경영의 핵심을 주주가치가 아니라 '인간개발'에 두어 회사의 경쟁력을 꾀하였다고 말한다. 실제로 몬드라곤은 교육훈련 부문을 몬드라곤 대학, 창업과 관련된 싸이올란 센터, 기술전문학교, (리더십)훈련센터 등 4개 부분으로 발전시켜 몬드라곤 협동조합에 소속된 협동조합의 교육과 훈련을 분담하여 지원하는 전략을 구축하였다.

협동조합에서 다양한 관점의 학습과 교육의 내용을 다룬 학자들의 연구가 다수 있다.

이가람·신효진(2021)에 따르면, 사회적경제 현장의 관점에서 바라본 인재양성 교육의 현실을 진단하고 방향성을 제안하였다. 유사교육의 중복운영, 현장과 교육 사이의 괴리, 교육자원의 불균형 등을 문제점으로 파악하고, 개인·조직·생태계 차원에서 유기적이고 통합적인 전략의 필요성과 당사자성 HRD 관점에서 바라본 현장 주도학습의 전환, 이를 위한 각종 인프라의 구축 등의 실행이 담보되어야 한다고 본다.

송원근·이예나(2020)는 우리나라 대학(원)의 사회적 경제 관련한 교육 현황을 바탕으로 경남과학기술대학교의 사회적경제 교육사례를 중심으로 분석하면서 단순히 정부의 대학 지원 '사업'이나 단기적인 '프로그램'이 아니라 지역사회 문제해결의 구심점으로 사회적경제의 대학교육이 중요하다고 제시하고 있다. 박주희(2019)는 액션러닝을 활용하여 대학생 협을 주제로 한 교양수업 개발과정을 보여주면서 협동조합 교육의 방법론 차원의 중요성을 제시하였다.

김아영(2020)은 아이쿱생협의 인적개발모형을 활동가, 지원, 조합원을 대상으로 개별 연구하여 조직 차원에서 '협동조합의 정체성'을 유지, 발전시키기 위한 인간중심의 인적자원개발과 실천공동체 형성의 특징을 분석하고 고찰하였다. 참여자들의 주체성을 강조하며 실천공동체 내의 상호작용을 통한 사회적 학습을 보여주고 다양한 수준의 학습 시스템을 유지하고 발전시키기 위한 개인, 모임, 지역 등의 차원에서 고찰해보았으며 조합원과 직원, 생산자 그룹이 경험을 공유하며 함께 미션과 비전을 달성하기 위해 협력하는 모습을 보여주었다. 김선화·장승권(2019)은 공정무역생산지 연수에 참여자들의 학습경험을 일종의 실천공동체(Communities of Practice; CoP) 관점으로 분석하면서 생산자에 대한 인식 변화 과정을 분석하였다.

김유숙(2018)은 사회적경제의 현장활동가들을 위해 일과 현장 중심의 학습방법에 대한 모색이 이루어져야 한다고 밝혔다. 현장 중심 교육을 지향하고 있는 MTA(몬드라곤팀아카

데미), 핀란드 티미아카데미, 영국 SSE, 스코틀랜드 SEA, 한국 페다고지의 현장 중심 학습 커리큘럼 사례를 소개하였다. 결론적으로는 현장활동가들에게 투자하는 사회적 분위기와 실질적 지원, 현장학습이 가능한 인프라의 구축, 현장학습을 지원할 전문가 학습코치의 양성을 주장하였다.

선행연구를 정리해볼 때, 협동조합에서 학습의 기대효과는 크게 4가지로 정리해볼 수 있다. 첫째, 현장 중심의 학습 중요성을 강조하며 이는 협동조합의 정체성을 강화해 조직의 문제를 해결하고 목표를 달성하게 해주는 훌륭한 도구라는 점이다. 둘째, ‘경쟁이 아닌 협동’이 협동조합의 정신과 가치라는 점을 기억하게 만들고 견고하게 하며 협동조합의 강점을 유지, 발전시킨다고 하겠다. 셋째, 아이쿱생협의 사례처럼 협동조합의 주인인 조합원들의 민주적인 의사결정을 용이하게 해주며 갈등과 비용을 감소하는 효과가 있다. 넷째, 몬드라곤의 사례처럼 HRD 관점에서 조직의 교육훈련은 성과의 달성을 용이하게 만들어 사업의 지속가능성을 높인다.

2) 협동조합 학습의 특성 : 평생교육과 성인학습

협동조합의 자발적 결사체이자 사업체라는 두 가지 특성으로 인하여 교육, 학습을 진행할 때, 결사체의 구성원에 대한 평생학습의 입장과, 사업체로서의 조직의 성장을 위한 HRD의 입장이라는 양면성을 고려할 필요가 있다.

1965년 유네스코 성인교육발전위원회에서 처음 언급된 ‘평생학습(교육)’의 개념은 개인의 전 생애에 걸쳐서 질적인 성장과 향상을 위해 모든 사회적 공간에서 발생하는 학습의 개념을 기초로 한다. 1972년 유네스코 교육발전국제위원회의 포레보고서에 따르면, 기존의 교육체제에 대한 점검을 넘어 Dewey의 학습사회의 단계까지 도달하도록 만드는 과정까지로 상정하여 성인의 평생학습을 제시했다.

협동조합의 학습은 주로 성인을 대상으로 한다. 성인학습은 학습대상자가 누구인가에 따라 학습자의 성향, 경험, 학습 동기, 준비성, 경향성 등에 따라 다르게 준비해야 한다. 즉, 성인은 생물학적 나이와 심리적 발달 단계, 상황 및 환경이 미성년 학습자와 다르므로 그들의 학습과 관련된 특성의 고찰이 필요하다.

김정희(2016)가 주목한 성인 학습자의 특성은 다음과 같이 5가지로 정의해볼 수 있다. 첫째 성인들은 인생의 전환단계에서 본인에게 필요한 학습을 선택한다. 둘째 성인 학습자는 배움을 통해 자신의 잠재력을 개발하고 자아실현을 위해 학습한다. 셋째 성인 학습자는 선택적인 학습 참여가 가능하고 주체적인 자기주도 학습 경향을 지닌다. 넷째 성인 학습자는 평생학습을 통해 자신의 결핍을 보완, 교정하고 새로운 것을 배워 관계를 맺는 능

력(relation), 상황대처능력(relevancy), 개인적·사회적책임감(responsibility)을 배양한다(한준상, 1999). 다섯째 성인 학습자의 경험기반 학습참여는 단순한 지식회득이나 직업적인 필요성을 넘어 내면적 성장과 성숙을 추구한다. 즉 성인 학습자들의 특성의 키워드는 자기선택 및 주도학습, 사회적 능력배양, 문제해결능력 고취, 자아실현 추구, 내면의 성장과 성숙 등이라 할 수 있다.

상기와 같은 특성을 기반으로 볼 때 성인 학습자의 평생학습에 대한 학습동기는 배우고자 하는 목표와 의지를 바탕으로 질 높은 재교육의 기회를 통해 삶의 위기를 극복하고 자신의 성장을 꾀하는 중요한 동기로 작용한다(박형만, 2015). Houle(1961)의 평생교육 참여 동기 유형(목표, 활동, 학습)을 바탕으로 한 학습동기는 크게 3가지가 있다. 첫째, 목표지향 동기(goal oriented motivation)는 사람들이 교육을 목표 달성의 수단으로 사용한다는 것이다. 문제의 해결 능력이나 현재 자신의 직장에서 필요한 역량의 구비, 승진의 수단으로 학업을 선택한다. 둘째, 활동지향 동기(activity oriented motivation)는 개인의 목표와 사회적인 상호작용, 새로운 지식을 배우는 것에 의미를 두는 것이다(Houle, 1961). 단조로운 삶에서 탈피하거나 사회적인 소외를 극복하고자 새로운 지식을 습득하려고 한다. 셋째, 학습지향 동기(learning oriented motivation)는 새로운 지식의 습득이나 또는 학위 취득을 목적으로 한다고 본다(Houle, 1961). 성인 학습자는 학습 자체에 재미를 느끼고, 사회적인 관계를 소중하게 생각하며 스스로 일반 사람들과 다르다고 인식한다(Hwang, 2007; 신덕상, 2014).

임명희·황유진(2021)에 따르면 성인 학습자의 학습 동기 외에 사회적지지, 자기효능감 등을 매개로 하여 학습성과에 미치는 효과가 유의하다고 보았다. 사회적지지는 개인이 사회적 관계에서 중요한 영향을 미칠 수 있는 사람들로 형성된 관계에서 나오는 타인의 인정, 신뢰감의 충족이라 할 수 있다. 이로 인해 주관적 행복감을 얻을 수 있으며 주변의 평가, 정보, 물질적지지 등이 이에 속한다고 볼 수 있다(Hirsh, 1979; 육정원·김봉환, 2017, 장세진 외, 2005). 자기효능감이란 특정한 업무, 과제를 해낼 수 있다는 자신에 대한 믿음이며 자기 능력에 대한 확신이다(Schunk, 1991). 자기효능감은 직무몰입을 증가시키고 성과를 높이며 이는 다시 자기효능감을 높여주는 선순환 구조를 만들 수 있다(Salanova et al., 2011). 그리고 성인 학습자의 평생교육에서 획득할 수 있는 학습성과란 애초의 목표와는 상관없이 개인적으로 지각하는 변화(이승영, 2021)이며 정신적 측면의 발달이라 할 수 있다.

3. HRD 관점에서 바라본 협동조합과 학습에 관한 연구

이진구·박순원(2023)의 연구는 인력개발학회에서 발간하는 『HRD 연구』의 2005년도 제7권부터 2022년도 제24권까지 총 454건의 논문을 대상으로 HRD 연구 동향을 네트워크 분석과 토픽 모델링을 통해 HRD 이론 활용빈도 중 상위 10개 노드를 다음과 같이 확인하였다. ‘조직몰입’과 ‘직무만족’이 가장 중요한 노드로 노출되었으며, 조직몰입은 멘토링, 자기효능감, 이직 의도 등과 같이 연구되었고, 직무만족은 자기효능감과 연계한 연구가 많았다. 학습과 관련한 변인은 무형식학습, 학습조직, 학습전이, 자기주도학습 등이 HRD의 주요한 연구주제로 나타났다. 이는 직장 내 학습이 강조되면서 무형식학습, 전통적인 교육훈련이 아닌 조직 차원의 학습(조직), 집합 교육이 아닌 학습전이, 성인 학습자의 자기주도적 학습을 강조하는 시대적인 경향이라 할 수 있다.

협동조합, 사회적경제와 HRD의 접점을 확인할 수 있는 무형식학습, 학습조직, 학습전이, 자기주도학습 등과 협동조합 종사자의 역량 강화와 관련한 연구들을 살펴보겠다. 한국 학술지인용색인(Korea Citation Index, 이하 KCI)과 학술연구정보서비스(Research Information Sharing Service, 이하 RISS)에서 ‘협동조합’과 ‘무형식학습’, ‘학습조직’, ‘학습전이’, ‘자기주도학습’을 검색해보았을 때, 최근 10년 이내의 연구 중에 인용 횟수가 높거나 조회 수가 높은 논문을 선정하였다.

1) 무형식학습과 협동조합

Rothwell(1999)은 인적자원개발의 패러다임을 6세대로 구분하면서 훈련에 초점을 맞춘 1세대, 통합적인 경력개발과 조직개발의 HRD 시작의 2세대, 인적성과개선의 3세대, 학습을 개인, 조직 모두의 성과를 높이기 위한 도구로서의 학습을 강조하는 일터학습 성과세대(4세대), 5세대는 개인 변화에 초점을 두는 일터 학습자세대, 마지막 6세대는 형식학습과 무형식학습 등 모든 학습전략에 초점을 맞추는 학습과 성과세대로 제시하였다. 직장 내에서 자연스럽게 이루어지는 학습의 중요성을 요구하는 일터학습(workplace learning)이라는 개념이 대두되었다(Billett, 2001). Marsick & Watkins(1990, 2001)는 일터학습의 유형을 체계적인 지원과 교실 기반의 집체적 학습, 프로그램화된 구조적 학습을 형식학습으로, 무환경에서 우연한 상황에서 다양한 상황과 맥락 속에서 발생할 수 있으며 주로 자기주도학습의 유형으로 드러나는 무형식학습과 무형식학습의 하위범주인 우연적 학습으로 구분하였다. 무형식학습은 멘토링, 코칭, 직무순환, 직무체험 등과 같이 허가된(sanctioned) 학습의 형태를 취하기도 한다. Conlon(2004)은 일터에서 활용하는 지식의

90%가 비공식 학습을 통해 발생한다고 주장하였다.

즉, 무형식학습은 상호작용에 의한 학습, 일터에서 자연스럽게 발생하는 직무 관련 학습, 학습자 주도의 자기주도적 학습 등의 키워드로 대표된다(Ellinger, 2005; Lohman, 2005).

최근 협동조합과 무형식학습에 관련한 연구로는 이선행(2022), 김아영(2021)의 연구가 있다. 특히 KCI에서 협동조합과 무형식학습으로 검색했을 때는 김아영(2021)의 연구가 독보적이었으며 RISS에서 검색했을 때는 5개의 논문 중 이선행(2022)의 논문이 박사학위 논문으로 61회의 상세조회, 74회의 다운로드를 기록하였다.

이선행(2022)은 소상공인 협동조합의 무형식학습과 조직성과의 관계를 고찰하면서 조직 정체성과 협업의 매개효과를 통해 간접적으로 성과에 영향을 주는 연구를 밝혔다. 협동조합 내 무형식학습이 선행되고 조직정체성과 협업을 통해 직무만족, 조직몰입, 조직시민행동이라는 조직성과에 간접적이고 순차적으로 영향을 주는 것으로 주장했다. 김아영(2021)은 실천공동체이론을 바탕으로 아이쿱생협 조합원과 직원들의 학습과 성장을 분석했다. 아이쿱의 조합원들과 직원들 각자의 역할을 수행하면서 일종의 호혜적 관계를 유지하면서 학습과 성장을 이어가는 과정을 Wenger & Sydner(2000)가 설명한 실천공동체의 실천과정으로 설명하고 있으며, 형식적학습과 무형식학습, 2가지 차원에서 고찰하였다. 형식학습의 특징과 무형식학습의 특징은 <표 3>와 같이 정리해보았다.

〈표 3〉 형식학습과 무형식학습의 비교

구분	형식학습	무형식학습
상황	조직의 의도가 포함	업무환경 중에 우연히
특성	계획적, 구조적, 집체적	우연적, 맥락적, 내재적, 경험적
형식	프로그램화	비의도화
예시	집체훈련, e-러닝, 사내대학	자기주도학습 멘토링, 코칭, 직무순환, 직무체험
장·단점	고비용, 인력 운용의 어려움, 현실과 교육의 괴리, 획일화된 학습 내용	유연성, 적시성, 창의성에 기반한 현장 지향적이고 자기주도적이며 문제해결에 쉬운 학습

(출처: 이선행, 2022; Jacobs & Park, 2009; Marsick & Watkins, 1990)

2) 학습조직, 실천공동체와 협동조합

학습조직이란 조직 전체, 혹은 조직 구성원들의 지속가능한 학습을 통해 외부환경과의 관계를 통해 개별 구성원과 조직의 문제를 해결하고 혁신하고 변화 발전시키는 조직을 말한다. 피터 센게(Peter Senge) 이후로 학습조직이 많은 조직과 기업에 필요한 구조라고 사람들이 인식하기 시작했다. P. Senge에 따르면, 학습조직은 “조직 구성원들이 진실로

원하는 성과를 달성하도록 지속적으로 역량을 강화하고, 새로운 사고능력을 함양시키고, 학습방법을 공유하면서 지속적으로 배우는 조직”이다(Senge, 1990).

데밍(Deming)은 기업을 중심으로 한 권위적이고 지배적인 주로 조직 시스템은 인간의 창의성을 망가뜨리고 조직의 장기적인 발전에 역설적으로 도움이 되지 않는다고 보고 급변하는 현대의 흐름에 조직과 개인이 대응하기 위해 변화이론, 시스템이해, 지식이론, 내재적 동기 등 4가지가 필요하다고 언급한다. Senge는 Deming의 이론에 ‘팀 학습(Team Learning)’을 추가하여 학습조직 구축의 다섯 가지 규율(discipline)을 책에서 제시한다. 시스템의 이해는 ‘시스템 사고(Systems Thinking)’로, 지식이론은 ‘정신모델(Mental Model)’, 내재적동기는 ‘공유비전구축(Building Shared Vision)’과 ‘개인적 숙련(Personal Mastery)’으로 재정의하였다. 그리고 이 다섯 가지 규율은 학습조직이 필수적으로 갖춰야 할 학습능력인 열망(개인적숙련, 팀 학습), 성찰적대화(정신모델, 공유비전), 복잡성이해(시스템사고를 갖출 수 있도록 이끌어준다는 것이다. 하지만 이 모든 규율과 능력은 문제를 접했을 때, 분절된 파편들을 보는 것에 천착하지 말고 전체와 큰 그림을 보는 능력을 배양하는 데 목적이 있다. 인간의 잠재력을 자극하고 향상하며 학습조직을 키워내고 이 조직은 학습공동체로 성장하며 팀워크와 조직의 성과로 이어지게 만들 수 있다는 것이다. 조직이 협업이나 팀 학습을 촉진하기 위해서는 학습에 적합한 개방성 허용, 비전공유, 대화와 토론의 문화, 공유된 정신 모델 및 리더십이 필요하다(Isaacs, 1993; Nevis et al., 1995; Schein, 1993; Senge, 1990; Yang et al., 2004; 강경리, 2021)고 할 수 있다.

KCI와 RISS에서 학습조직과 협동조합으로 검색했을 때 각각 KCI는 25건, RISS는 국내학술논문 46건, 학위논문 105건을 확인할 수 있었다(2024년 1월 25일 검색). 10년 이내에 가장 많이 KCI 피인용 된 논문(12회)은 조직학습관점에서 바라본 우진교통의 조직변화를 연구한 김활신·장승권(2015)의 연구이고, 최근의 논문으로는 직접적으로 실험 조합원들을 대상으로 학습조직과 조직성과와의 관계를 조직양면성의 매개효과를 중심으로 연구한 부기철·장용선(2023)의 연구가 있다. 이 두 개의 연구가 학습조직과 협동조합과의 직접적인 연구라고 할 수 있다.

김활신·장승권(2015)의 연구는 대표적인 노동자소유기업인 우진교통의 사례를 통해 Senge의 학습조직 모델을 기반으로 조직학습을 통한 조직의 변화를 분석하였다. 우진교통의 구성원들은 노동자소유기업의 소유구조와 의사결정구조의 일치시키면서 구성원들의 민주적 의사결정 구조와 민주적 참여가 조직의 성장과 경영성과에 주요하게 미치는 영향을 제시하면서 노동자협동조합의 성장모델에 대한 실천적 함의를 제공하였다.

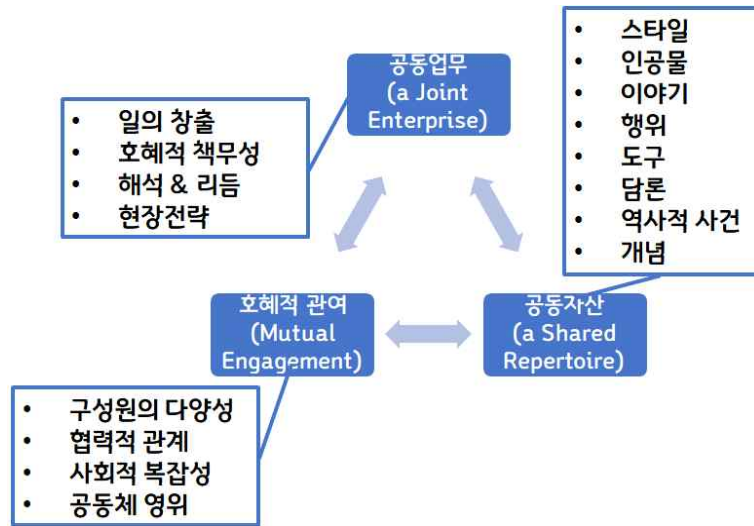
부기철·장용선(2023)은 이러한 학습조직이 조직양면성을 매개로 조직성과에 유의미한 영향을 준다고 연구하였다. 조직양면성은 사업을 효율적으로 수행하고 새로운 사업기회를 탐색할 수 있는 능력으로 점진적인 변화와 혁신을 동시에 추구하는 능력이다(Tushman & O'Reilly, 1996). 조직성과는 재무성과로 직원 1인당 자산으로 한정하였다.

또한, 공정무역 해외연수 사례를 실천공동체 차원의 학습으로 조명한 김선화·장승권(2019)의 연구와 HBM 협동조합의 창업교육을 실천공동체의 관점에서 연구한 윤숙희(2023)의 연구, 아이쿱의 조합원과 직원들의 교육을 실천공동체의 관점에서 연구한 김아영(2021)의 연구는 협동조합의 조직학습 성공이 실천공동체 개념에 있음을 보여주었다.

Lave & Wenger(1991)의 상황학습이론에 따라 등장한 실천공동체의 개념은 어떤 주제에 대한 열정을 공유하고, 지속적으로 상호작용하는 과정을 통해서 이 분야에 대한 지식과 전문성을 깊이 있게 만들어가는 사람들의 집단이다(Wenger et al., 2002).

실천공동체에서 학습은 실천(practice) 그 자체이며, 사회 참여 과정이다. 학습자는 참여를 통해 자신의 정체성과, 자기 일을 이해하는 방법을 결정한다(Wenger, 1998). 학습은 의미, 실천, 공동체, 정체성으로 구성된다. 의미는 경험함(Experience), 실천은 행함(Doing), 공동체는 속함(Belonging), 정체성은 되어감(Becoming)이며, 이를 통해 실천이라는 학습을 구성한다(Wenger, 1998).

Garavan & McCarthy(2008)는 구조화되지 않은 비공식적인 학습에 초점을 맞추고 집합적으로 이루어지는 암묵적 학습을 통해 구성원들이 지속적으로 재협상하며 개발하는 공동자산과 공동업무를 통해 구성되는 실천공동체를 강조하였다. Wenger & Sydner(2000)는 실천공동체를 조직 구성원들이 신뢰와 호혜적 규범을 바탕으로 사회적 네트워크를 통해서 개인의 행위를 촉진하고, 상호 간의 이익을 위한 조정과 협력을 통해 공통 관심사와 목표를 달성해 가는 과정이라고 정의하였다. 실천공동체는 서로 다른 개인이 모여서 각자의 역할을 수행하면서 공동체에 의미 있는 기여에서 출발하며 호혜적인 관계 유지와 다름에 대한 인정을 바탕으로 관계가 지속된다. 실천공동체는 공통으로 관심을 가지는 지식 분야(domain)와 이 지식 분야에 대해 관심을 두고 있는 사람들(communitiy) 그리고 이들의 실천(practice)을 기본으로 하며 형태는 다양할 수 있다(양흥권, 2011; 최은희·권대봉, 2007; Wenger & Sydner, 2002).



〈그림 1〉 실천공동체의 3가지 속성
(출처 : Wenger, 1998; 저자 재구성)

Wenger(1998)는 실천공동체의 세 가지 속성으로 호혜적 관여(mutual engagement), 공동 업무(joint enterprise), 공동 자산(shared repertoire)을 제시하였는데 이것을 그림으로 나타내면 다음〈그림 1〉과 같다. 호혜적 관여는 구성원들이 상호 존중과 신뢰를 바탕으로 만들어가는 인간관계를 바탕으로 만들어지며 신뢰와 의심, 협력과 경쟁, 재미와 지루함 등 복잡한 양상을 띠며 구성되고 유지된다. 공동업무는 구성원들이 가진 공통의 관심 영역이나 함께 추구하는 목적이다. 이것은 명시된 규정으로 정형화되어 있지 않으며 실천 과정에서 끊임없이 변화하기 때문에 구성원들은 실천공동체의 일을 이해하고 추진해 나갈 수 있는 능력을 쌓아가야 한다. 공동자산은 실천을 통해 생성되는 것으로 구성원들이 공유하는 일상의 관례나 말, 행동 등을 말한다. 구성원들은 공동자산을 강화하기도 이것을 활용하여 새로운 것을 만들기도 한다. 실천공동체의 학습 분석틀 구성에 관한 연구에서 양흥권(2011)은 이러한 실천을 바탕으로 구성원들은 지속적인 관계 맺기를 통해 실천공동체의 정체성을 형성한다고 분석하였다.

〈표 4〉를 통해 유사하게 느껴지는 학습조직과 실천공동체의 개념들을 비교해보았다.

〈표 4〉 학습조직, 실천공동체의 비교

구분	학습조직	실천공동체
목적	조직 내의 학습문화 구축을 통한 장기적인 조직 변화전략의 수립을 위한	실제 현장의 경험적, 상황적, 암묵적 지식을 호혜적관계를 통해 공유, 창출하는

	학습문화의 조성	학습문화의 조성
이론적 배경	개인, 팀, 조직학습 이론 Argyris & Schön, 1996)	Lave와 Wenger(1991)의 합법적 주변 참여 이론 : 선배전문가와 신참자들의 교류로 인한 지식의 전달, 공유, 창출
학습관	개인역량의 강화 & 조직의 비전 달성을 위한 다방면의 지원을 고려하는 조직학습	실제 현장의 맥락성, 실천적 참여, 삶의 경험을 중요시
지식관	명시적 지식과 암묵적 지식의 조화	상황, 맥락적인 국부적(local) 지식 & 문제해결, 체험의 임상적(field) 지식
한계점	조직의 경영혁신 전략의 목표이자 이상적인 조직	· 표준화, 일반화의 어려움 · 구성원 간의 불화 가능성
구성요소	개방적사고, 개인적숙련, 정신모델, 비전의 공유, 팀 학습	호혜적관계, 공동업무, 공동자산
공통점	<ul style="list-style-type: none"> · 개인학습과 조직학습을 통해 지식을 창조하여 문제해결에 적용 · 단순히 앎(knowing)의 지식이 아니라 이해(understanding)하고 적용(하는) 지식을 추구 · 타율적인 교육훈련(training)보다 자발적 학습(learning)에 초점 · 현장의 집단학습이나 조직학습 등을 통해 창출된 구성원의 집단지성을 공유하는 과정 	

(출처 : 정태희 외, 2011 재구성)

3) 학습전이, 조직학습이론과 협동조합

학습전이와 협동조합은 RISS에 검색했을 때 학술논문 1개와 학위논문 9개 정도만 확인할 수 있다(2024년 1월 25일 검색). 학습전이가 단독으로 사용되기도 하지만 경험학습, 평생학습, 일터학습, 무형식학습 등 조직학습의 이론들과 함께 사용되기 때문이다. 기업이나 조직의 교육훈련의 효과를 업무성으로 연결하는 일종의 고리로 학습전이(Learning Transfer)로 보는 견해가 있다. 전통적인 의미의 학습전이란, 새롭게 학습된 지식, 기술, 태도를 다양한 업무에 일반화하여 지속적으로 적용하는 것을 의미한다(Blume et al., 2010). 최근에는 급변하는 경영환경과 글로벌 지식사회의 도래로 인해 구성원의 '창의적 학습전이(creative learning transfer)'를 필요로 한다(Dixon-Krausse, 2006; Haskell, 1998; Roussel, 2014). 창의적 학습전이란 학습된 결과물을 업무에 적용하는 것을 넘어 변화에 적응하기 위한 학습자의 지식창조까지 포함한다(Roussel, 2014). 이에 Holton et al.(2000; 2005; 2007)은 학습전이에 미치는 주요요인들을 영향 관계를 LTS모형(2차적 영향, 동기, 업무환경, 결과, 능력 등 다섯 개의 영역으로 구성)으로 제시하였다.

한편 Simon(1956)에 의해 제시된 조직학습의 개념은 조직의 전반적인 문제에 대해 구성원의 통찰력이 증대되어 이를 성공적으로 재구성할 수 있는 능력이 고양됨으로써 조직 구조 및 조직성과에 변화가 추구되는 과정으로 정의된다. 1950년대 Simon, March,

Cyert와 같은 선구적인 조직이론가들에 의해 제시되었던 개념인 환경적응과정으로서의 조직학습은 조직 내부의 개인학습에 초점을 둔다. 반면 지식축적과정으로서의 조직학습을 개념화한 Argyris & Schön(1996)의 연구는 다양한 실증 연구를 토대로 조직학습 연구의 초점을 인지적, 신념적 체계의 변화에 두고 있다(권석균, 1996). 90년대에는 Senge(1990)의 학습조직 개념이 등장하면서 조직학습과 학습조직 간의 차이점에 대한 논쟁이 있기도 했다. 조직학습이 조직 내에서 구성원과 시스템에 의한 개입으로 이루어지는 것이라면, 학습조직은 지식의 창출과 환경적응력, 경쟁력 증대를 목적으로 하는 조직 자체라 할 수 있다(Argyris, 1996). 즉, 조직학습이론들은 공통적으로 새로운 지식의 창출, 획득, 축적과 전이과정에 관심을 둔다고 할 수 있다.

그렇다면 앞서 살펴본, 협동조합의 학습조직, 실천공동체 등의 조직적인 학습이 학습성과로 이어지는 관계를 고찰해본 김활신·장승권(2015)의 연구, 김선화, 장승권(2019)의 연구, 이선행(2022)의 연구, 부기철·장용선(2023)의 연구 등이 학습전이를 연구한 논문이라 할 수 있다. 이중 아이쿱생협의 협동조합 산업단지(구레자연드림파크) 개발과정에서 나타난 조직학습을 연구한 이은정·장승권(2023)의 연구와 해피브릿지협동조합이 해외협동조합을 학습하는 과정을 연구한 조수미·장승권(2021)의 연구가 협동조합과 조직학습에 관한 최근 연구이다.

4) 자기주도학습과 액션러닝, 협동조합

자기주도학습은 성인학습, 평생학습, 일터학습과 관련하여 빈번하게 사용되는 개념으로 학습 과정, 내용, 목표 등의 모든 면에서 교수자의 주도보다 학습자의 자율성을 기반으로 학습자가 학습 운영에 책임을 지는 형태라고 할 수 있다. 학습자의 자기 주도성에 초점을 두는 관점에서 Brookfield(1985)는 자기주도학습을 ‘학습자가 개인의 자율성, 자유의지, 역량을 바탕으로 학습경험의 계획과 관리에 관련된 다양한 의사결정에 대한 통제권을 유지하면서 추진하는 학습’으로 정의하였다. 배을규·이민영(2012)에 따르면, 조직의 학습 조직화 수준과 자기주도학습 능력은 조직의 효과성에 긍정적인 영향을 미칠 수 있고, 또한 학습 조직화 수준이 구성원의 자기주도학습 능력향상을 촉진해서 조직몰입, 직무만족도와 같은 조직의 효과성에 긍정적인 영향을 미칠 수도 있다고 제시하였다.

자기주도학습과 협동조합을 KCI와 RISS에 검색했을 때 각각 KCI 7건, RISS는 국내학술논문 7건, 학위논문 31건을 확인할 수 있었다(2024년 1월 25일 검색). KCI의 논문 7개는 모두 최근 10년 이내의 것이었으며, 그중 11회의 피인용횟수를 기록한 논문은 박주희(2016)의 연구로 학교협동조합을 통한 청소년소비자의 사회적경제교육에 대한 연구이

다. 영국과 한국의 학교협동조합에서 청소년소비자들에 대한 교육에서 방법 면에서 자기 주도적이고 실천중심의 문제해결을 중시하는 학습이 이루어지고 있음을 고찰했다.

한편 이려화·이희수(2021)의 논문은 중년여성의 생협 활동 과정에서 나타나는 학습경험의 특성과 의미를 분석하면서 활동의 위기, 갈등에 대처하는 유연한 적응, 개선된 라이프스타일, 자기주도적인 의지 개발 등의 성과를 제시하였다.

안상준 외(2021)는 협동조합 구성원을 위한 팀 기반 앙트러프러너의 양성을 위해 프로그램의 핵심 가치와 설계원리를 도출하는 연구를 하였다. 이때 협동조합 사명의식과 팀 기반의 역량을 비롯한 3번째 핵심 가치로 도전정신과 발상의 전환을 기반으로 한 실천, 자기주도학습, 문제발견, 혁신의 앙트러프러너십(기업가정신)이 필요하다고 보았다.

한편 대학생협을 활용하여 대학의 교양교육을 개발하고 효과를 분석한 박주희(2019)의 또 다른 연구는 액션리서치의 방법으로 액션러닝 프로그램을 학생들과 함께 교양수업으로 만들어보면서 문제해결력과 복합적 사고의 함양, 사회적경제와의 연계, 그리고 상호학습을 통한 자기주도학습의 결과를 수업의 성과로 제시하였다. 그러나 이 방식은 대학의 수업으로써 협동조합 교육 시 유의미했으나 실제 문제해결까지 이르지 못한 한계가 있다.



<그림 2> 액션러닝의 개념적 프레임워크

액션러닝은 기업이 직면한 문제에 대한 해답을 찾아가는 과정에서 구성원들의 성찰을 통해 개인의 학습효과를 피하고 조직의 성장도 함께 도모하는 상당히 효과적인 프로그램이다. Marquardt(1999)에 따르면, 액션러닝은 소규모로 구성된 한 집단이 기업이 직면하고 있는 실질적인 문제를 해결하는 과정에 집중하면서 그 집단에서 생성되는 학습과 그

학습을 통해 각 그룹 구성원은 물론 조직 전체에 혜택이 돌아가도록 하는 일련의 과정을 일컫는다. 즉, 액션러닝이란 현장의 문제를 해결하는 실천적 과정에서 지속적인 성찰과 실행을 반복하는 순환적인 과정을 통해 학습하는 방법이며, 이를 통해 그룹의 구성원 개개인의 성장과 그들이 속한 그룹과 조직 전체의 요구를 충족하는 일종의 ‘적시형 학습형태(just in time learning)’라 할 수 있다. 액션러닝의 개념적 프레임워크는 <그림 2>와 같다.

5) 소결

협동조합에서 교육은 조직 구성원들의 발전을 증진하는 평생교육이며, 주로 성인들을 대상으로 하는 성인교육이기에, 조직학습, 자기주도적 성향과 문제해결식 교수법, 현장 중심 & 실제 적용목적의 학습을 중시하는 특징이 있다. 또한, 훈련은 조합의 종사자들이 협동조합을 운영하고 통제하는 데 필요한 능력을 익히는 것을 목표로 한다(ICA, 2015). HRD의 현장에서 발생하는 실천은 현재 개인과 조직, 직무의 성과를 개선하기 위한 학습 활동이다(김아영, 2021). 학습(learning)은 형식교육, 비형식교육, 무형식경험의 결과로 발생하는 지식, 기술, 태도 등 비교적 항구적인 변화 노력이라고 할 수 있다(배을규, 2009). 따라서 협동조합에서 강조하며 실천하고 있는 교육·훈련은 개인과 조직의 성과를 위한 학습이자 넓은 의미에서 인력개발이라고 할 수 있다(김아영, 2021).

협동조합 학습의 특징은 일터, 직장, 현장에서의 프로그램화되지 않은 배움, 자기주도학습과 암묵적 학습 & 무형식학습 등으로 대표되는 성인학습 · 평생학습의 특징, 실천이 기반이 되는 지식의 창출 및 전달, 학습조직 등의 조직학습을 통한 팀 차원의 해결 능력배양 및 조직의 성과향상, 지식을 성찰하고 재구성하여 현장에 실행하는 현장 중심의 학습 등을 갖고 있다고 정리해본다. 즉, 협동조합의 학습은 사회적경제 조직 종사자들의 성장과 조직의 지속가능성을 담보하는 필수적인 요소이다.

III. 연구방법과 연구대상

1. 연구방법

본 연구는 일종의 변형된 액션리서치(action research) 연구방법을 적용했다. 액션리서

치는 연구자가 직접 사회문제에 개입해서 현장을 변화시키는 실천(action)과 변화의 과정을 탐구(research)하는 연구방식(Mills, 2014; 김영천, 2014)으로 실행연구, 현장연구, 실천연구라고 번역한다. 최근에 교육과 관련된 연구에서 액션리서치가 다양하게 적용되고 있다. 주로 교육과정 개발 등의 교육 영역과 건강, 사회사업, 조직개발 등에 활용된다(김선화, 2022). 본 연구자는 ‘연구자로서 조사방법과 논문 읽기 및 글쓰기’ 역량 강화를 위한 자발적인 학습의 일환으로 일종의 학습조직을 구성하고 제반 조직의 구성원으로 보고서를 작성하기 위한 프로젝트에 참여하고 일련의 학습을 실천, 수행한 실천가이자 학습조직 참여자들과 연구자 자신을 관찰하고 기록하는 연구자였다고 할 수 있다. 액션리서치의 다양한 접근방식 중에서 본 연구는 질적 연구(qualitative research)의 인식론으로 액션리서치를 진행하였고 학습의 결과를 분석할 때 질적 자료를 주로 활용하였다. 다만 학습조직 참여자들의 학습 동기와 자기효능감(매개 효과), 학습성과를 확인하는 양적인 자료도 보조적으로 활용하였다.

비판적 액션리서치는 Kemmis & McTaggart(2014)가 제시한 동태적 사이클 모형인 (1)현장의 문제 파악, (2)변화를 계획, (3)계획의 실천, (4)실천의 결과를 관찰, (5)결과의 성찰과 수정 및 재계획의 절차를 거치면서 학습의 과정을 질을 높인다. 본 연구의 대상이 되는 학습조직은 구성원 각자의 이론적 지식의 부족이라는 문제점에서 출발했으며, 학습을 조직적으로 진행할 계획과 각자 개인적인 숙련 및 정기적인 학습모임을 실행하는 단계까지 이르렀다. 또한, 모임의 중간마다 일종의 조언자(리닝 코치)가 학습의 방향과 결과물에 대한 피드백을 진행하여 조직적인 성찰과 수정 및 재계획이 순환적으로 이루어졌다. 인식론적 액션리서치 연구방법이나 비판적 액션리서치 방법도 차용한 일종의 변형된 형태라 하겠다.

2. 연구대상

본 연구의 대상자는 성공회대 협동조합 MBA 과정 22학번 연구자들 6명이다. 연구자들은 모두 협동조합과 사회적경제 영역에서 활동 중인 종사자이며 연령대는 40대 초반에서 50대 초반으로 평생교육의 일환으로 대학원 공부를 시작한 사람들이다. 현장의 실천가로서 경험과 실천은 풍부한 상황이나 체계적이고 전문적인 사회연구조사방법에 대한 지식과 실행이 부족한 상황이었다.

〈표 5〉를 통해 본 학습조직의 연구참여자 특성을 정리해보았다.

〈표 5〉 본 학습조직의 연구참여자 특성

참가자	직업	지역	나이대	공통점
참여자 A	前) 생협직원활동가	부천	40대 후반	성공회대 협동조합 MBA 과정 중
참여자 B	협동조합 대표	여주	50대 초반	
참여자 C	사회적기업 대표	용인	40대 초반	
참여자 D	중간지원센터직원	남양주	40대 초반	
참여자 E	협동조합 강사	수원	50대 초반	
참여자 F	생협직원활동가	원주	40대 초반	

2023년 3월 성공회대 협동조합 MBA 학생들 일부는 MBA 정규교과목이 아닌 일반대 학원 경영학과의 개설과목인 ‘질적연구방법론’을 수강하게 된다. 해당 수업을 자체평가한 내용 중 하나로 ‘연구자로서 조사방법과 논문 읽기 및 글쓰기’의 역량이 부족하다는 부분에 대한 성찰로 수강생 참가자 6인이 여름방학 동안 일종의 ‘학습조직’을 구성하기로 계획한다. 7월 초부터 시작된 학습조직은 사회조사방법에 관한 책 2권을 모 교수님과 함께 개인별 발제 및 토론의 형식으로 8월 말까지 5회에 걸쳐서 진행되었다. 7월 경기도사회적경제원에서 공모한 ‘사회적경제 작은 연구 프로젝트’에 응모하여 8월부터 11월까지 보고서 작성을 위한 상시적인 학습모임을 온라인과 오프라인을 병행하여 25회에 걸쳐서 진행되었다.

본 연구의 대상이 되는 학습조직의 시작은 참가자들의 학습 동기가 만들어낸 것으로 액션러닝의 목적으로 설계가 되지 않았다. 그러나 학습조직의 진행 과정이 액션러닝의 프레임워크로 반추해 봤을 때 비교할 만한 분석틀로 선택했다.

3. 학습조직의 액션러닝 프레임워크 적용

구성주의 접근의 학습법인 액션러닝은 Revans(1980, 1983, 1998)의 초기 모델에, 경험적 학습이론을 제시한 Kolb(1984)는 경험적 학습의 과정을 액션, 성찰, 이론, 실제 등의 4단계로 제시하면서 Revans의 초기모델에 성찰의 개념을 추가했다. Marquardt(1999)이 정리한 액션러닝의 개념적 프레임워크는 학습이란 지식과 질의에 성찰 및 그에 따른 실행이 함께 이루어지는 총체적 시스템이라고 할 수 있다(〈표 6〉 참조). 프로그램화된 지식의 토대 위에 구성원들의 질의과정과 성찰 과정을 통한 일련의 실행과정으로 진정한 학습이 이루어진다는 개념이라 할 수 있다.

본 연구의 학습조직은 ‘연구자로서 조사방법과 논문 읽기 및 글쓰기’에 대한 지식(Programmed Knowledge)을 습득하는 형식적인 교육 커리큘럼이 5회차 진행되었고 무형식적인 학습모임 25회차를 거쳐 질의(Questioning)의 시간이 있었다. 중간보고회와 지

도교수의 피드백, 전문가 FGI, 자문 교수의 피드백 등을 통한 구성원들의 성찰(Reflection) 시간과 최종적으로 ‘도시재생 비즈니스모델 개발을 위한 탐색적 연구 : 여주시 중심’이라는 연구보고서를 작성, 제출하는 실행(Implementation)이 있었다.

〈표 6〉 액션러닝의 개념적 프레임워크 적용

프레임워크	적용
지식(Programmed Knowledge)	<ul style="list-style-type: none"> · 사회연구조사방법에 대한 전문적인 지식을 습득하도록 지도교수(코치)가 교재(2권)를 선정하고 수업 전에 교재를 읽고 이해한 내용을 요약하고 발제 및 발표하도록 요구 · 도시재생과 비즈니스모델, 협동조합의 성공 등에 대한 이론적 배경을 각자가 준비하고 발표
질의(Questioning)	<ul style="list-style-type: none"> · (형식)교육시간에 사전 학습을 통해 교육내용에 대한 상호토론 · (무형식)학습모임에서 이론적 배경에 대한 질의 및 상호토론
성찰(Reflection)	<ul style="list-style-type: none"> · 수업 참여 과정에서 자신의 한계를 인식 · 중간보고회, 지도교수의 피드백, 자문 교수의 피드백, 전문가 FGI, 최종보고회를 통한 성찰적 평가 진행
실행(Implementation)	<ul style="list-style-type: none"> · 개인, 학습조직 차원의 직접 조사하고 연구한 연구보고서의 제출 · 자문, 면담을 통한 연구보고서 보완의 실행

본 과정의 목적은 참가자들의 개인, 학습조직 차원의 ‘연구자로서 조사방법과 논문 읽기 및 글쓰기’ 역량의 강화와 실제 현장에 관한 자기주도적인 연구 및 실행을 위한 것이었다. 개인의 지식 강화를 위해 책 읽기, 글쓰기, 토론, 발제발표 등의 학습적인 접근이 실행되었다. 스스로 지식을 습득하고 토론하고 질문하며 성찰을 통한 보완의 연구 과정을 거치면서 개인적인 연구 역량 강화와 조직적인 보고서의 성과를 내어오는 데 초점을 맞췄다.

형식적인 학습 커리큘럼으로 5회차 진행하였다. ‘사회연구조사방법론’과 ‘마케팅리서치’ 교재 2권을 지도교수님의 지도로 하나의 챕터를 순환하면서 연구자 각자가 매 회차 시 발표 준비를 하여 모임 시간에 발표를 진행하고 상호토론 및 지도교수의 피드백을 받았다.

경기도사회적경제원에서 23년 공모를 진행한 ‘2023 경기도 사회적경제 작은 연구’ 프로젝트에 응모가 합격하면서 무형식적인 학습모임을 25회차 진행하였다. 연구주제와 연구계획서를 함께 작성하고 ‘협동조합의 성공’, ‘도시재생의 개념’, ‘비즈니스모델의 설계’ 등의 이론적 배경을 역할을 분담하여 준비하고 모임 시에 상호토론과 보완작업을 진행하였다. 중간보고회, 지도교수의 피드백, 자문 교수의 피드백, 전문가 FGI, 최종보고회를 통한 성찰적 평가가 진행되면서 최종적으로 연구보고서를 실행의 결과물로 제출하였다.

마지막 25회차 모임에서 자체적인 최종평가를 진행하면서 개인, 조직적 차원의 학습성

과에 대한 논의가 진행되었다. <표 7>을 통해 본 학습조직의 시기별 진행과정을 정리해보았다.

<표 7> 본 학습조직의 시기별 진행 과정

		내용
7월 8일	1회차 학습	· 사회연구조사방법론 1~5장
	작은 연구 준비	· 작은 연구 연구주제 논의 및 선정
7월 13일	2회차 학습	· 사회연구조사방법론 6~9장
	작은 연구 준비	· 연구계획서 작성
7월 16일	3회차 학습	· 사회연구조사방법론 10~12장
7월 17일	작은 연구선정	· 마케팅리서치 4장
7월 19일	작은 연구	· 연구주제 선정
	오리엔테이션	· 연구계획서 피드백
7월 30일	4회차 학습	· 협약서 점검
8월 5일	5회차 학습	· 마케팅리서치 5~10장
8월 12일	1회차 모임(온라인)	· 마케팅리서치 11~13장
		· 선행연구 및 연구목차
8월 24일	2회차 모임(오프라인)	· 선행연구 2팀으로 정리
8월 29일	3회차 모임(온라인)	· 선행연구 추가연구
8월 31일	4회차 모임 (오프라인 & 자문회의)	· 선행연구 정리
		-도시재생의 개념, 협동조합 성패 요인, 비즈니스모델
9월 7일	5회차 모임(오프라인)	· 지도교수님 자문 점검
9월 14일	6회차 모임(오프라인)	· 연구목차 1차 정리
9월 21일	7회차 모임(오프라인)	· 도시재생의 성공
		· BM 레퍼런스 점검
9월 23일	8회차 모임(온라인점검)	· 여주시 도시재생 사업 점검
9월 25일	9회차 모임 (온라인 1차 FGI)	· FGI 대상자 및 내용 점검
9월 27일	10회차 모임 (온라인 2차 FGI)	· 도시재생 비즈니스모델 연구를 점검_전문가
9월 30일	11회차 모임(온라인)	· 도시재생 비즈니스모델 연구를 점검_활동가
10월 5일	12회차 모임(오프라인)	· 도시재생 비즈니스모델 피드백 점검 및 수정
10월 12일	중간보고회	· 도시재생 비즈니스모델 피드백 점검 및 수정
10월 19일	13회차 모임 (오프라인 & 자문회의)	· 경기도사회적경제지원 중간보고 및 피드백
		· 중간보고 및 피드백 점검, 수정
10월 22일	14회차 모임 (오프라인 1차 FGI)	· 지도교수님 점검
10월 26일	15회차 모임(오프라인)	· 여주시 주민과 담당자 FGI
11월 2일	16회차 모임(오프라인)	· FGI 피드백 내용 점검 및 수정
11월 9일	17회차 모임(오프라인)	· 전체적인 보고서 내용 점검 및 수정
11월 16일	18회차 모임(오프라인)	· 선행연구 + 본연구를 + 차별성 점검
11월 23일	19회차 모임(오프라인)	· 여주시만의 BM, 사업계획 점검
		· 전체적인 보고서 내용 점검 및 수정

11월 27일	20회차 모임(온라인)	· 자문 교수 피드백 점검 및 수정
11월 30일	21회차 모임(오프라인)	· 전체적인 보고서 내용 점검 및 수정
12월 3일	22회차 모임(온라인)	· 지도교수 피드백 점검 및 수정
12월 7일	23회차 모임(온라인)	· 전체적인 보고서 내용 점검 및 수정
12월 12일	24회차 모임(온라인)	· 전체적인 보고서 내용 점검 및 수정
12월 15일	최종성과보고회	· 경기도사회적경제원 최종보고 및 네트워크
1월 23일	25회차 모임(온라인)	· 학습모임 최종평가

IV. 연구결과 : 본 학습조직에 대한 평가 및 분석

1. 학습 동기의 일치 및 조직화

본 학습조직에 관한 참여자들의 학습동기를 Houle(1961), Boshier(1971), 최운실(1986)의 연구를 기초로 임명희, 황유진(2021)이 사용한 활동지향척도(5문항), 학습지향척도(5문항), 목표지향척도(5문항) 등 3개 영역에서 15개의 문항을 기초로 개방형 질문을 마련하였다. 활동지향척도는 주변 사람들과의 관계 향상 목적 등 사교적 목적의 동기이고, 학습지향척도는 학습 자체에 대한 높은 관심이 주요 동기이며, 목표지향척도는 학습을 통해 문제를 해결하거나 직업적인 발전을 꾀하는 동기이다. 각자 인터뷰를 통해 학습동기를 확인해보았다(〈표 8〉 참조).

김소영·이기영(2000)의 연구와 이기환(2003)의 연구, 김나영·강정은(2011)의 연구, 신혜성(2020)의 연구 등을 확인하면 성인 학습자의 학습동기는 학습성도가 높아지는 유의미한 결과를 보여주었다. 본 연구의 학습조직 참여자의 학습동기를 확인해보았을 때, 사교적인 목적의 활동지향 동기는 거의 없거나 낮았으며, 학습지향동기인 ‘개인적인 성장’과 목표지향동기인 ‘직업적 발전’, ‘문제해결능력’에 대한 동기가 높았다. 이는 참여자 모두가 사회적경제 현장에서 활동중인 현장 활동가이기 때문이다. 김유숙(2018)의 기고에서도 확인했듯이, 개인적인 성장과 팀 차원의 문제해결능력, 그리고 조직의 성과까지 고민하는 현장활동가들을 위한 학습을 요청한 내용과 같은 맥락이다.

특이한 점은 개인적인 성장이나 학습자체가 좋다는 학습지향동기가 높은 참여자들은 각자가 속해있는 조직에서 강사나 직원, 활동가로 근무 중이었으며, 학습조직 내에서도 선행 연구를 주로 조사하거나 FGI 기록 및 분석, 연구들을 설계 & 점검하는 연구원의 역할에 충실했다. 반면 ‘지역문제해결’과 ‘실용적인 이유’ 등 목표지향동기가 강한 참여자 B는 핵심연구원과 퍼실리테이터의 역할을 수행했고, 비슷한 동기를 밝힌 참여자 C는 지역의 정

보를 제공하고 문제해결의 실마리를 잡을 수 있게 하는 역할을 수행했다.

〈표 8〉 본 학습조직 참여자들의 학습동기 비교

학습조직	인터뷰 핵심내용	직업	학습조직 내 역할
참여자 A	· 개인적 성장을 원했고 직업적 발전을 위한 학습동기가 비슷한 수준의 동기이다	前) 생협직원활동가	선행연구 조사 및 연구를 설계
참여자 B	· MBA 동기들과 함께 할 수 있겠다는 동기와 지역의 문제해결에 도움이 되고 싶은 실용적인 동기가 크다	협동조합 대표	지역 활동가로서 지역 정보제공
참여자 C	· MBA 동기들과 함께 지역의 문제해결에 도움이 되고 싶은 실용적인 동기가 가장 크다. 개인적성장에 도움이 될 것이다	사회적기업 대표	핵심연구원, 퍼실리테이터
참여자 D	· MBA 입학동기는 개인적인 성장 욕구가 컸지만, 학습조직은 문제해결방법을 배우기 위해서이다	중간지원센터직원	FGI 기록 분석 및 연구를 점검
참여자 E	· 개인적인 성장의 욕구가 가장 크고 직업적으로 도움이 될 것이다.	협동조합 강사	FGI 기록 분석 및 연구를 점검
참여자 F	· 사람들과 함께 하는 것도 좋고, 지역문제 해결도 도전의식이 생기는 등 복합적이지만, 학습 자체가 좋았고 부족한 부분을 채울 수 있기를 바란다	생협직원활동가	선행연구 조사 및 연구를 설계

2. 성공적인 학습조직의 구축 : P. Senge의 학습조직이론을 중심으로

1) 개인적 숙련(Personal Mastery)

개인이 가진 비전을 명확히 하고 심화시키며 이를 달성하기 위해 집중하고 인내하며 현실을 객관적으로 바라볼 수 있어야 한다. 개인적 숙련은 자신의 비전을 명확하게 하고 심화하며, 이를 달성하기 위해 인내하고 노력을 기울이는 것이다. 개인적 숙련이 높은 사람은 자신에게 중요한 결과를 달성할 수 있다. 개인적 숙련의 수준이 높은 사람들로 구성된 학습조직은 개인과 조직의 학습이 함께 이루어질 수 있으며 개인의 목표와 조직의 목표를 연동해서 조직의 강력한 경쟁력을 갖추게 된다. 현실과 비전 사이의 격차를 이해하고 적절한 긴장 상태를 유지해 에너지로 만들어야 한다(창조적 긴장 유지). 여기서 개인의 셀프 리더십이 중요한 전략이 된다. 스스로 자신의 개인적 숙련에 최선을 다하고 모범을 보인다면 구성원들에 더 큰 영향을 미친다. Senge(1990)는 개인적 숙련이 없으면 조직학습은 일어나지 않는다고 하여 그 중요성을 부각했다.

본 연구의 참여자들은 선행연구를 각자의 방법과 준비로 과제물로 선행학습을 하면서 개인적인 사회조사연구방법과 연구, 글쓰기 역량 강화에 도움이 되었다고 평가한다.

참여자 A : 개인적 숙련의 시간을 많이 가질 수 있는 시간이었다. 개인적 역량이 학습

조직 전과 비교하여 높게 향상된 것 같다. 가장 오랫동안 팀 학습을 진행했다.

2) 시스템 사고(Systems Thinking)

Senge(1990)는 시스템사고를 다섯 가지 규율의 결합체라고 하여 학습조직의 개념적 기초로 보았다. 시스템사고는 일할 때 사고방식이 변해야 한다는 개념으로 부분, 전체를 보고, 구조를 보고, 순환 관계를 보고, 시스템 원형을 구축하는 훈련이다. 사고방식의 전환을 제시하는 중요한 개념이다. 박주희(2019)에 따르면 실제 문제에 기반하여 실제 현장의 사람들과 피드백을 받으면서 진행하는 프로젝트는 시스템 사고를 발전시킬 가능성이 크다고 보았다. 각자의 머릿속으로 생각했던 것처럼 일이 되지 않는다는 것은 ‘실제로 해봄(Doing)’의 중요성을 일깨운다.

작은 연구 프로젝트는 지역의 문제를 실제로 팀 차원에서 해결해보는 실제성을 갖고 있어 참여자들이 복합적으로 사고하고 다면적 측면을 반영한 문제해결을 위한 사고에 도움이 되었다. 학습조직 참여자 모두 연구와 학습, 조직 전체를 생각하는 시스템적 사고를 익히게 되었다.

3) 정신모델(Mental Model)

각자가 사회조사방법과 연구, 글쓰기에 대해 가진 ‘정신모델’은 초반에는 서로 상이했다. 하지만 팀 학습을 통해 학습조직 내부로 모두의 시선을 모으게 하고 자유로운 질의와 각자의 주장이 각하되지 않는 개방적인 학습 태도를 가장 중요한 원칙으로 삼았다.

4) 공유비전구축(Building Shared Vision)

개인적인 학습동기는 본 학습조직을 결성하는 가장 강력한 내재적 동기부여 요소였다. 지속적인 대화가 함께하는 공부하는 모임을 정기적으로 진행하면서 개별적인 학습 동기를 팀 전체의 공유비전으로 승화했다. 혼자서 공부하고 책만 봤다면 절대로 끝까지 가지 못했을 것이라는 평가이다. 팀 학습을 통한 성찰 과정에서 일종의 공동의 작업물을 만들어 내기 위한 일종의 ‘헌신’의 단계에 도달했다고 평가한다.

5) 팀 학습(Team Learning)

훌륭한 스포츠팀과 뛰어난 재즈 합주단은 자발적이면서도 동시에 조화롭게 협력하면서 행동하는 훌륭한 조직이다. 팀 학습은 공유비전과 자아완성의 기초 위에서 시작한다. 그러나 팀 구성원들이 함께하는 방법을 알아야 한다. 팀 학습은 바로 대화(dialogue)에서 시

작된다. 각자의 생각을 관철하는 토론이 아니라 대화와 의견의 자유로운 흐름이 핵심이다. 그리고 대화의 문맥을 파악하고 있는 퍼실리테이터가 필수적이다. 자유로운 질의와 각자의 주장이 각하되지 않는 개방적인 학습 태도를 후반부에 견지하게 되었다. 각자의 의견과 주장, 연구가 넘나드는 온/오프라인 학습모임에서 서로 존중하고 신뢰하는 분위기의 대화가 충만한 팀 학습, 이를 조율하는 퍼실리테이터의 역량이 대단했다고 평가한다. 초반 각자의 준비와 개인적인 선행연구들을 상호토론 중에 질의와 성찰, 수정 및 재계획이라는 학습으로 전환해 여주시 도시재생의 현실을 직시하는 통찰력과 에너지를 얻는 결과물을 얻었다고 평가한다.

참여자 E : 멋진 팀 학습에 성공했다고 자평한다. 지난 모임의 시간을 반추해볼 때 이런 역량들(개인적숙련, 정신모델의 일체화, 공유비전, 팀 학습능력, 시스템 사고)이 강화되었다고 생각한다. 혼자 해결하지 못하는 프로젝트의 성공으로 팀 차원의 성공을 느낄 수 있었다. 빠르진 않았지만, 이런저런 부분을 점검하고 함께 부족한 부분을 채워주는 시간이 좋았다. 그리고 함께하는 시간이 길어지면서 서로 속 깊은 대화와 자유로운 의견의 교류들도 가능한 성숙의 시간이었다고 평가한다.

3. 형식학습과 무형식학습의 조화

Rothwell(1999)이 제시한 인적자원개발의 발달 단계의 최종형태인 6세대 패러다임은 형식학습과 무형식학습 등 모든 학습전략에 초점을 맞추는 학습과 성과세대로 제시한 바 있다. 무형식학습(informal learning)의 특징은 주로 자기주도적 학습(self-directed learning), 우연적 학습(incidental learning), 암묵적 학습(tacit learning)의 요소를 갖고 있다(Van Noy et al., 2016). 즉, 혼자 배움을 설계하고 다른 사람과 상호작용하면서 외부의 정보를 탐색, 습득하는 학습이다. 한편 형식학습은 학습 프레임과 학습 사태, 활동을 사전에 프로그램화되어 일종의 커리큘럼이 지정되어 있고, 지정된 교수자에 의해 수업이 진행된다(Eraut, 2000). 안동운(2006)에 의하면 액션러닝 방식의 학습형태는 형식학습이나 무형식학습으로 구분할 수 있는 것이 아니라, 학습의 제반 요소들이 형식성과 무형식성의 연속성 위에 각각 존재한다고 밝히고 일터 교육에 있어 형식성과 무형식성의 통합적인 교수설계를 시사했다.

본 학습조직의 학습모임은 학습자의 개별적인 동기로 시작되었지만, 사회조사방법과 연구에 관한 교재를 선정하고, 총 5회에 걸친 발제와 토론, 지도교수의 피드백이라는 형식적인 커리큘럼을 갖추고 먼저 시작되었다. 이어 학습한 지식에 대한 일종의 실행과 성찰,

피드백과 재계획을 학습모임 구성원들과의 상호토론, 각자의 준비, 외부의 조언, 비즈니스 모델 혹은 도시재생 전문가나 해당 연구지역의 주민들과의 면담 등의 여러 가지 비형식적인 학습의 형태인 자기주도학습, 우연적 학습, 암묵적 학습이 함께 이루어졌다.

참여자 A : 사회조사연구방법과 기술이 부족한 학습모임의 초반에는 '자신은 좀 멀해도 되지 않나'하는 책임을 방지하는 시간도 초반에 있었다. 함께 만들어가는 과정이었기에 진도가 더디다는 답답함도 있었다. 하지만 모임 약속에 대한 존중과 상호 간의 소통, 이해와 배려가 우리 학습조직의 큰 원칙이었고, 그 원칙이 잘 지켜진 것이 가장 좋았다.

4. 학습전이와 성과

학습성과에 대한 인터뷰는 임명희·황유진(2021)에서 사용한 학습성과 설문 항목으로 기준으로 개방형 질문으로 참여자 각자와 개별적으로 인터뷰를 진행했다. 학습성과는 지적영역, 정의적영역, 사회적영역의 성과 등 3가지 항목으로 되어 있으며, 지적영역은 전문지식의 강화나 학습능력의 향상 같은 지식과 관련한 성과이고, 정의적영역은 인간관계의 즐거움, 개선이나 평생교육에 대한 의지 같은 감정적인 부분에 대한 성과이고, 사회적영역은 새로운 진로, 진학의 기회, 타인으로부터의 학습의욕 자극, 경험의 적용 같은 실용적인 쓸모에 관한 성과이다.

각자와의 인터뷰 결과, 지적영역의 학습성과인 전문분야(현재 학습과 관련한 도시재생, 비즈니스모델 등)의 지식이 향상된 것을 가장 크게 꼽았다. 개인적인 성장을 주요한 학습동기로 꼽은 것의 결과라고 판단한다.

그리고 사회적 영역의 학습성과가 일부 나타났다. 참여자 중 1인은 개인역량 강화 외에 더 높은 단계의 배움이나 학위 수여에 대한 열망으로 박사과정코스를 준비하는 사람이 생겼다. 다른 1인은 도시재생의 현장실천과 적용을 위한 직업전환을 준비하고 있고 또 다른 1인은 사회적경제 내의 다른 직업선택을 준비중이다. 또한 지금의 학습경험을 사회활동에서 적용하거나 할 계획이 있다고 언급하기도 했으며 다른 학습자들을 보고 더 자극을 받고 노력하게 되었다는 답변도 있었다. 이는 현장활동가로서 '문제해결'과 '직업적인 발전' 등의 목적지향적인 학습동기의 결과라고 판단한다.

참여자 A : 도시재생에 관한 지식의 습득으로 개인적인 성장이 컸으나, 향후 진로나 사회생활에도 영향을 미칠 것 같다. 직업의 전환을 고민 중인데, 이러한 경험들이 이력서나 계획을 잡는데 도움이 되었다.

참여자 E : 최근 ESG수업을 듣고 있는데, 학습조직을 통한 경험이 새로운 지식에 대한 욕구를 자극했고, 필요한 정보를 수집하는 데 훨씬 용이해졌다. 지적인 전문분야의 능력 향상이 가장 크다고 생각한다.

한편 다른 사람들과 함께 배우고 정보를 나누는 시간 자체가 좋았다는 평가도 2인 이상에게서 확인할 수 있었다. 사교적인 목적의 활동지향형 학습동기가 모두에게 확인되지 않았지만, 참여자들 중 일부는 분명 동료 참여자들과의 관계에 집중하고 함께 팀으로 문제를 해결하거나 의사소통하는 과정에 더 큰 의미를 부여했다고 확인한다.

참여자 B : 편하게 시작한 학습조직과 연구프로젝트였으나 다함께 결과물을 만들어냈다는 것을 높게 평가한다. 일상의 이야기도 나누기도 하고, 학습으로 이어지기도 한 시간들이 학습조직경험의 기억을 더 좋게 만들었다. 전문분야의 능력이 향상된 것도 좋았으나, 함께 배우고 정보를 나누는 것이 가장 큰 성과라고 생각한다.

5. 액션러닝 프레임워크에 기반한 학습성과 분석

본 연구의 학습조직은 단기간에 특정 과제를 달성하고자 하는 프로젝트의 성격이 중간에 가미되어 있어 액션러닝의 방식을 차용하고 있다고 본다. 이에 학습조직의 성과를 평가하는데 액션러닝의 평가방식을 도입해서 살펴본다.

참여자 D : 우리의 학습조직은 학습조직이나 실천공동체처럼 조직 내부의 학습이라기 보다는 연구자들의 프로젝트성 기반학습, 혹은 액션러닝 프로젝트와 유사하지 않냐고 생각한다.

Kirkpatrick & Kirkpatrick(2016)은 4가지 측면에서 액션러닝 프로그램의 성공을 평가했다. 첫째, 운영과정의 만족도, 둘째, 팀 학습의 총체적 지식의 습득, 셋째, 습득한 지식의 업무 활용, 넷째, 해결책의 현장적용으로 성과의 향상 등이다. 의 학습자, 기획 및 운영자, 러닝 코치가 프로그램의 내용과 운영과정에 만족해야 한다. 운영과정의 만족도는 학습자와 기획 및 운영자, 러닝 코치가 모두 만족해야 하고, 팀 학습의 총체적 지식은 과제의 내용을 포함하여 전문지식, 노하우, 문제해결 기법, 회의운영기술, 의사소통기술, 팀 빌딩기법 등과 같은 과정지식도 포함한다.

상기 과정을 기반으로 본 연구의 학습조직을 참여자들의 평가를 다음과 같이 분석한다.

첫째, 초반에는 각자의 역할분배가 제대로 되지 않아 불안했다는 평가와 책임의 소재가 불분명한 시간이 있었지만, 전체적인 운영과정의 만족도는 모두 높았다는 평가이다.

특히 팀 학습 차원의 러닝 코치의 역할과 학습자의 역할분배에 대한 만족도가 높았다. 온화한 성격의 퍼실리테이터, 이론 연구를 잘 정리하는 사람, 목차와 순서를 잘 설계하는 사람, 수정과 보완을 잘하는 사람, 현장의 이야기를 잘 연결해주는 사람, 사고와 토론이 막힐 때 색다른 시각으로 의견을 제시하는 역할 등 지식의 습득, 상호간의 질의와 실행, 성찰, 피드백, 정리가 선순환하는 액션러닝 프로그램 성격의 성과가 있었다.

참여자 D : 핵심연구원이 (퍼실리테이터로서) 학습조직을 선도하는 큰 역할을 잘 수행하였다. 초반에는 팀 학습을 잘할 수 있겠냐는 실패 우려가 있었지만, 1년여의 다소 중장기적인 시간(23년 1학기 수업시간 포함)이 팀 학습의 성과를 내어오는 역할을 한 것 같다.

참여자 E : 팀원이 6명으로 너무 많거나 적지 않고 적절한 구성원의 숫자였다. 그래서 각자의 역할분배가 잘 되고, 책임감을 상호전인하는 부분이 있었다.

둘째, 팀 학습의 총체적 지식, 사회조사연구방법에 대한 전문지식, 집단적 글쓰기의 노하우, 집단문제해결 기술과 회의운영기술, 의사소통기술의 숙련도 향상되었다는 평가이다.

형식학습의 커리큘럼으로 준비한 ‘사회조사방법’에 관한 실천적인 교재 2가지에 대한 학습과정은 팀 구성원들의 지식을 확장하는데 큰 도움이 되었다. 사회문제를 연구하고 조사하는 방법론적인 부분을 구성원 각자가 학습 시간 이전에 발제하여 연구 발표하였고, 학습 시간에는 궁금한 점을 해소하고 질의하는 과정을 통해 각자의 한계를 확인하고 지적인 영역의 확대를 추구하는 시간이었다. 각자 지식을 습득하고 질의하는 과정에서 사회문제를 조사하고 제시하는 팀 학습 차원의 총체적지식이나 전문지식 등이 향상되었다. 그리고 실제로 연구보고서를 작성하는 과정에서 집단문제해결 기술과 회의운영기술, 의사소통기술 등도 세련되게 향상되었다.

참여자 D : 학습조직 초반에는 갈등에 대한 시그널로 인해 힘든 부분이 있었다. 그러나 중간에 동료 참여자들을 통해 자극을 받고 더 노력하게 되었다. 동료들에게 감사하고 좋

은 감정이 결과적으로 남았다. 서로에 대한 더 많은 이해와 인정을 할 수 있었던 시간이 었다.

셋째, 아직 학습조직의 기간이 다소 짧아(약 6개월) 습득한 지식의 업무 활용 여부는 정확하게 평가하기 힘들다. 그러나 연구보고서를 작성하는 과정에서 실제로 연구보고서를 작성하는 과정에서 또 한번 본인들의 과업을 ‘성찰’하고 ‘수정’하는 과정을 거쳤다. 비즈니스모델의 전문가들과 도시재생의 전문가들과의 FGI, 해당 연구지역의 주민들과 공무원, 시의원과의 FGI를 각자 2차례씩 진행하면서 본 학습조직이 제시한 ‘도시재생 비즈니스모델의 초기형태’를 성찰하고 수정하면서 이론에 기반하면서도 실제 현장에 걸맞는 모델로 끊임없이 변모하는 과정이 있었다. 상인들과 주민들에게 쉽게 다가가기 위해 비즈니스모델의 구성요소를 4가지로 함축적으로 줄이는 한편, 필수요소들이 유기적으로 결합될 수 있게 세부 항목들을 조정하며, 작성하기 편한 실제 워크시트를 추가하였다. 이상의 성찰과 수정, 재계획의 작업들로 인해 연구보고서가 수십차례 수정되었지만 보고서의 완성도를 높이고 각자의 숙련도도 향상되는 과정이었다고 평가한다.

넷째, 본 프로젝트의 연구보고서가 지역문제에 대한 해결책으로서 실제 현장에 도움이 될 것으로 기대한다.

참여자 B : 참여자 각자 한층 더 성숙한 모습을 결과물로 내어오지 않았나 한다. 질적 연구방법론 수업 중 여주 워크숍을 통해 학습모임 구성의 결정적 계기가 되었다. 서로에게 더 힘이 되는 학습조직이었다고 본다. 특히 개인적으로는 본 학습조직의 연구시각과 주제의식이 여주시 도시재생을 위한 발전에 도움이 될 것 같다는 생각이 들었다. 대인적 네트워크의 강화로 사회적 자본이 축적되었다고 본다. 개인적으로 도시재생과 비즈니스모델에 관한 선행연구들을 많이 보면서 더 넓고 깊은 시각을 갖게 되었다.

6. 한계점

본 연구는 개개인의 학습 동기가 일치되는 우연한 과정 중에 조직화한 학습조직의 성공적인 운영과 지역 문제를 해결하려는 특정 과제를 프로젝트화 하여 수행하는 일종의 액션러닝 프로젝트로 발전하면서 사회적경제조직의 종사자들의 사회조사 및 연구방법에 관한 역량의 강화와 팀 차원의 문제해결능력 향상 등의 소기의 HRD 관점에서 학습성파를 확인할 수 있었지만, 한계점과 과제도 발견할 수 있었다.

첫째, 학습조직의 태생적, 시간적 한계로 인해 학습조직이 학습공동체로 진화하는 장기적인 과정의 모습이 나타나지 못했다. 하지만 참여자들의 학습에 대한 의지와 요구가 확인된다. 더 장기적인 모임의 지속을 통해 사회적경제 현장의 문제를 고민하고 해결책을 생성할 수 있는 학습공동체로서의 진화를 기대해본다.

둘째, 실제성을 갖는 프로젝트의 장점과 단점이 동시에 존재하는 양면성이다. 실제성을 갖는 주제는 참여자들의 주체성을 높이는 동력이 되고 문제해결을 위해 상호토론하고 조정하는 과정에서 시스템적인 사고능력을 함양하는 계기가 된다. 하지만 동시에 실제적인 한계로 인한 일종의 한계선, 혹은 경계선(boundary)을 팀 차원에서 조정하는 일들이 종종 있었다는 사실이다. 문제의 해결책 자체가 지역자원의 문제와 단기간 프로젝트의 태생적 문제로 인한 담당자, 주민들과의 소통의 한계로 인해 현실적 대안일 수도 있다는 점이다. 때로는 무모한 도전과 창의적인 아이디어가 더 필요한 대안이 될 수도 있었겠지만, 러닝 코치(핵심연구원)나 지도교수의 현실적 조언과 이를 성찰하고 재계획하는 과정에서 어느 정도 안전한 대안과 연구들을 선택했을 수도 있었다는 평가이다.

참여자 B : 하지만 이론을 공부하고 연구들을 만들면서 현실의 문제와는 다소 괴리감을 느낀 부분이 없잖아 있었다. 현장의 활동가로서 실제에 접목시킬 수 있는 이론이 힘들고 한계가 느껴졌다.

셋째, 학습환경 자체의 한계가 있었다. 정규과정의 수업이 아니었고 참여자들의 자의와 지도교수의 선의가 결합된 비정규적인 학습조직이고 갑자기 시작하게 된 연구프로젝트였다. 참여자의 자기주도적인 학습으로 진행되었지만, 준비과정과 방법 등의 시행착오와 시간적, 장소적 한계를 돌파할 수 있는 체계적인 지원이 다소 아쉬웠다. 대학 자체의 발전 계획과 연결되지 않고 지도교수의 개인적인 헌신이나 학생들의 자발적인 학습조직만으로 더 큰 성장을 기대할 수 없는 한계가 있었다. 대학의 협력을 끌어내는 작업이 필요하다는 생각이었다.

마지막으로 MBA 연구자들로 이루어진 본 학습조직에 대한 지도교수의 유연하고 적절한 코칭(교수법)이 다소 아쉬웠다는 평가가 있었다. 형식적인 학습커리큘럼에서 배울 수 있었던 이론적 지식은 실제 작은연구프로젝트에서 선행연구와 연구들을 만드는 데 많은 도움이 되었지만, 현실적으로 맞지 않는 부분들에 대한 현장과 전문가들의 피드백으로 인해 연구들의 작성에 어려움이 있었다. 그러나 피드백을 받은 후 참여자들이 성찰을 거치고 새로운 방향으로 연구의 실마리를 새로이 잡기도 했으나 현실적 대안과 혁신적 대안이

뒤섞이면서 이를 구분하고 판단할 수 있는 역량이 아쉬웠다.

참여자 D : (일반 대학원과정의) 일반 연구자들과 다른 학습형태와 학습 동기를 지닌 현장에 기반한 MBA 연구자에 대한 코칭이 아쉬운 적이 있었다. 또한 입학 초반에 가졌던 기대와 달리 대학(원) 정규과정 시스템에 대한 실망도 다소 있었다.

참여자 E : 대학원 수업이나, 사회적경제 현장에서도 이런 문제해결 프로젝트가 더 많이 있으면 좋겠다는 생각이 들었다.

V. 결론

본 연구는 사회적경제 조직의 종사자, 혹은 협동조합 종사자의 학습조직 구축 및 실행 과정을 고찰하여 개인의 역량 강화와 팀 업무역량의 강화, 조직성과 함양을 학습조직을 통해 동시에 향상시킬 수 있는지 HRD 관점에서 기록하며 분석하여 협동조합의 학습 방향성을 탐색하고자 하였다.

본 학습조직의 성과는 첫째, 협동조합 MBA 연구자들 각자의 학습 동기가 일치화되면서 우연한 기회에 시작된 학습모임이었지만 상호토론과 이해를 통해, 지역의 문제를 해결하기 위한 연구과제 프로젝트를 수행하면서 학습조직으로서의 형태를 자발적으로 구축한 면이다. 둘째, 개인적숙련의 향상, 정신모델의 공유를 통한 개방적인 토론 능력 향상, 결과물을 위한 헌신(공유비전의 강화)적 태도, 시스템사고의 발달, 팀 학습의 성과로 대표될 수 있는 성공적인 학습조직의 성과를 보여주었다. 셋째, 형식적인 학습의 형태와 무형식적인 학습의 형태를 조화롭게 적용하며 일터학습, 성인학습의 모델이 사회적경제 대학(원)의 학습에 적합하다는 것을 보여줬다고 평가한다. 넷째, 협동조합의 학습은 자기주도학습을 통한 개인의 역량 강화와 팀 학습으로 인해 문제해결능력의 향상 및 의사결정방법 향상 등 팀 차원의 성과를 함께 도모할 수 있는 조직학습의 유효성이 적합하다는 것을 확인했다. 다섯째, 실제 지역의 문제를 해결하는 프로젝트와 병행하면서 일종의 액션러닝 프로젝트화 되어 현실 기반의 문제해결책을 찾는 과정을 수행하는 것이 협동조합의 인적자원을 개발하고 역량을 강화하는 데 탁월한 형태라는 것도 보여주었다.

그러나 여러 가지 한계점도 드러내는 경험이었다. 첫째, 단기성의 프로젝트로 인하여 학습공동체로의 진화과정이 나타나지 못했다. 둘째, 실제 프로젝트의 수행으로 인한 연구

결과물이라는 한계로 인해 현실 타협적인 대안의 생성과정이 종종 보였다. 셋째, 우연한 설제로 인해 정교하지 못한 준비과정과 진행 과정은, 우연성과 적시성에 기대는 한계가 있었다. 넷째, 적절한 지도교수법에 대한 요청과 대학의 정규과정에도 현장 기반의 프로젝트성 수업에 더 많아졌으면 하는 평가도 있었다. 마지막으로 하나의 조직만을 연구의 대상으로 삼은 한계점이 있다. 더 많은 대학원의 학습조직, 사회적경제 현장의 학습조직으로 확대하여 연구해야 하는 과제가 있다.

김유숙(2018)의 연구에서 제시한 사회적경제 현장활동가의 성장을 위한 3가지 요건은 다음과 같다. 첫째, 각자 다른 전공을 수학하고 사회적경제 현장에 들어온 활동가들은 ‘소규모’, ‘맞춤형’, ‘학습과정’, ‘과제해결’ 중심의 학습과정 운영을 위한 사회적분위기 조성 과 실질적 지원, 둘째, HRD트렌드에 맞는 현장학습이 가능한 인프라 구축, 셋째, 현장 기반형 학습을 위한 전문적인 학습코치(러닝코치)의 양성 등이다. 본 연구의 학습조직의 경험을 비추어 봤을 때도 체계적이고 실질적인 지원과 정규과정 인프라의 구축, 그리고 전문적인 학습코치의 필요성에 공감한다.

Dewey(1902)의 관점으로 바라본 학습사회는 ‘학교-사회의 연계체’로서, ‘학습경험의 장(場)’으로서, 그리고 ‘민주적 학습공동체’로서의 개념을 지향하고 있다. 진정한 의미에서 본 연구의 학습조직이 성공적으로 지속할 수 있으려면 학교와 사회현장의 연계가 긴밀하게 이루어지고, 학습자의 사회적 삶과 관련된 학습경험이 이론과 실재가 융합되어 이루어지는 장(場, Play Ground; 저자 주)으로서 기반이 되고, 나아가 개인과 조직, 공동체의 삶에 기여하고 전체를 발전, 지원할 수 있는 학습공동체로 진화가 요청되는 바이다.

자기주도적이고, 현장과 실천 중심, 팀 차원의 문제해결능력을 키워줄 수 있는 학습조직의 경험이 협동조합 종사자를 위한 성장에 많은 도움이 되리라 소회한다. 협동조합이 가진 가장 강력한 무기는 ‘사람’ 그 자체이기에 모든 사람들이 학습하고 성장하여 ‘스스로 더욱 자유롭고 지적이고 의식 있고 책임감 있는 존재(호세 마리아 신부의 생각 中)’가 된다면, 협동조합이 꿈꾸는 이상이 한발 더 구체화될 것이다.

참 고 문 헌

- 강정리(2021), 학습조직이론의 관점에서 4차 산업혁명시대 대학교육의 질적 개선에 대한 연구, 학습자중심교과교육연구, 21(21), 97-117.
- 강호영·박현일·김민정(2011), 임파워먼트와 보상 공정성이 내재적 동기부여를 통해 조직구성원 성과에 미치는 영향 : 제조업을 중심으로, 회계정보연구, 29(3), 249-274
- 김나영·강정은(2011), 여성 평생교육참가자의 참여동기, 기관의 지원, 만족도, 학습성과 간의 관계 규명. 한국콘텐츠학회논문지, 11(12), 958-968.
- 김선화(2022), 협동조합의 지역사회 참여 강화 : 아이쿱생협의 공정무역마을 코디네이터 액션러닝 사례, 인적자원개발연구, 25(1), 53-80.
- 김선화·장승권(2019), 소비자생활협동조합의 실천공동체 학습: 포토보이스를 이용한 두레생협의 필리핀 공정무역 생산지 해외연수 사례연구, 인적자원개발연구, 22(2): 1-30. 김정희(2016), 성인학습의 심리적 치료효과, Andragogy Today, 19, 67-90.
- 김소영·이기영(2000), 주부의 자원활동 참여동기와 만족도에 관한 연구, 한국가족자원경영학회, 제4권, 제2호, pp.99-108.
- 김아영(2020), 협동조합의 인간중심 인적자원개발과 실천공동체, 국내박사학위논문 성공회대학교 일반대학원, 서울.
- 김아영(2021), 협동조합 조합원과 직원의 학습과 성장: 아이쿱소비자생활협동조합 사례. 韓國協同組合研究 39.1 : 1-28.
- 김아영·장지연·장승권(2018), 소비자생활협동조합의 인적자원개발: 한국 소비자생활협동조합의 조합원개발 현황과 아이쿱생협의 조합원 이사개발 사례, 인적자원개발연구, 21(3): 203-228.
- 김영천(2014), 질적연구방법론 II, 아카데미프레스.
- 김유숙(2018), 현장 기반 학습으로 성장하는 사회적경제 활동가, 생협평론 -.32 : 48-67.
- 김정희(2016), 성인학습의 심리적 치료효과, Andragogy Today, 19, 67-90.
- 김진희(2009), 고성과 인적자원 관리요인이 종업원의 조직몰입을 통해 조직성장에 미치는 효과, 고용과 직업연구, 11, 1-32.
- 김활신·장승권(2015), 조직학습 관점에서 바라본 노동자소유기업의 조직변화: 우진교통 사례, 한국협동조합연구, 33(3):33-61.
- 박주희(2016), 학교협동조합을 통한 청소년소비자의 사회적경제 교육에 대한 연구: 한국과 영국의 사례를 중심으로. 소비자정책교육연구, 12(1), 203-228.
- 박주희(2019), 대학생협을 활용한 교양 교육 개발 및 효과 분석, 소비자정책교육연구 15.4 : 145-174.
- 박형만(2015), 평생교육기관 특성과 성인학습자 참여동기가 학습만족도 및 참여성가에 미치는 영향, 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 배을규(2009), 인적자원개발론, 서울: 학이시습.
- 배을규·이민영(2012), HRD기업의 학습조직화 수준이 구성원의 조직몰입도에 미치는 영향: 자기주도학습 능력의 매개효과를 중심으로, ndragogy Today, 15(4). 205-234.
- 백평규·이희수(2010), 개념 지도를 활용한 인적자원개발에서의 정의와 철학적 토대, 농업교육과 인적자

- 원개발, 42(4): 297-321.
- 부기철·장용선(2023), 학습조직과 조직성과와의 관계: 조직양면성의 매개효과를 중심으로. 專門經營人研究 26.1 : 249-271.
- 성공회대 사회적경제대학원 홈페이지, "<https://www.skhu.ac.kr/gsse/2832/subview.do>", 2024. 01. 21. 검색.
- 송원근·이예나(2020), 사회적경제 활성화와 사회적경제 교육: 경남과기대 사례를 중심으로, 여성경제연구, 16(4), 63-86.
- 신덕상(2014), "성인의 학습 참여 동기 유형과 학습 메타포의 관계". 한국평생교육, 2(1), 101-119.
- 신헌덕(2016), 잘되는 기업은 무엇이 다를까, 스마트북스.
- 신혜성(2020), 학습동기가 학습성파에 미치는 영향에서 학습정서의 매개효과, 학습자중심교과교육연구, 20(22), 1423-1437. 10.22251/jlcci.2020.20.22.1423
- 안동운(2006), 무형식학습으로서의 Action Learning에 관한 연구, 역량개발학습연구 1.1 : 19-44.
- 안상준·박수홍, 강문숙(2021), 팀기반 앙트러프러너 양성프로그램 설계원리 개발연구: 협동조합 구성원 을 중심으로. 교육혁신연구 31.1 : 251-273.
- 양홍권(2011), 실천공동체(CoP)의 학습 분석틀 구성 연구, 한국 HRD 연구, 6(4): 41-59.
- 오종석·김종관(2012), 인적자원관리, 서울, 탐북스.
- 유명만(2007), 한국 HRD의 과거, 현재, 미래 : 존재론적 HRD와 관계론적 HRD의 도전과 응전의 역사, Andragogy Today, 10(2), 147-188.
- 육정원·김봉환(2017), 대학생의 취업불안과 진로적응성의 관계에서 사회적 지지와 진로탐색효능감의 매개효과, 상담학연구, 18(3), 111-128.
- 윤숙희(2023), 팀창업교육의 경험과 의미. 국내박사학위논문 성공회대학교 일반대학원, 서울.
- 이가람·신희진(2021), 교육에서 학습으로 -사회적경제 인재양성교육 개선을 위한 실행연구, 사회적경제 와 정책연구 11.2 : 95-121.
- 이기환(2003), 평생교육학습자의 참여동기와 만족도, 대구대학교, 박사학위논문.
- 이나시오 이리사르 그레그 , 맥레오드 (Iñazio Irizar & Greg MacLeod, 2016.), 몬드라곤은 어떻게 두 마리 토끼를 잡았나, 송성호 옮김, 착한책가게.
- 이려화·이희수(2021), 중년 여성의 학습경험 탐색 연구: 소비자생활협동조합 활동을 중심으로. 평생학 습사회 17.3 : 33-57.
- 이선행(2022), 소상공인협동조합 무형식학습이 조직성파에 미치는 영향. 국내박사학위논문 광주대학교 대학원, 광주.
- 이승영·최지영(2021), 노인학습자의 사회적지지와 삶의 질 관계: 학습동기, 학습참여, 학습성파의 매개효과. 인간발달연구, 28, 245-271.
- 이은정·장승권(2023), 협동조합 산업단지 개발과정의 조직학습: 아이쿱생협 구례자연드림파크 사례연구. Korea Business Review 27.3 : 25-46.
- 임명희·박영금(2020), 성인학습자의 평생학습 참여 동기, 심리적 임파워먼트, 평생학습 성과와 자기효능감의 구조적 관계, 학습자중심교과교육연구, 20(23), 873-891.
- 임명희·황유진(2021), LiFE사업 단과대학 성인학습자의 평생학습 참여동기와 학습성파 및 관련 요인에 관한 효과 연구, 학습자중심교과교육연구 21.24 : 333-344.
- 장세진·고상백·강동묵·김성아·강명근·이철갑, ... 손동국(2005), 한국인 직무 스트레스 측정도구의

- 개발 및 표준화, 대한산업의학회지, 17(4), 297-317.
- 전정호(2010), 교육본위론의 관점에서 본 HRD의 두 패러다임, 교육원리연구, 15(1), 149-166.
- 정진철(2008), 미국에서의 논쟁 분석을 통한 HRD 개념 정립과 I-A모형에 기초한 HRD 도전과제 분석, 농업교육과 인적자원개발, 40(3), 275-293.
- 조수미·장승권(2016), 주요논리 관점에서 본 소비자생활협동조합의 전략: 아이쿱생협의 공정무역 사업 사례연구. 한국협동조합연구, 34(3): 95-120
- 조태준 (2013), 기존 HRD 패러다임 고찰을 통한 새로운 HRD 패러다임의 탐색: 인간중심 패러다임, HRD연구 15.2 (2013): 23-52.
- 최은희·권대봉(2007), 지역교육청 실행공동체의 전개양상과 동인 탐색, 평생교육학연구, 13(3): 1-27.
- 최현주(2018), John Dewey 학습관에 따른 “학습사회”의 개념 탐색, 학습자중심교과교육연구 18.13 : 567-589.
- 한주희·고수일(2009), 고성과 인적자원시스템과 직무동기가 직무성과에 미치는 영향: 보험설계사를 대상으로, HRD연구, 11(3), 73-96.
- 한준상(1999), [HRD포럼] 인력개발을 위한 평생학습사회체제 구축.
- 협동조합 기본법,
<https://www.law.go.kr/LSW/LsiJoLinkP.do?docType=JO&lsNm=%ED%98%91%EB%8F%99%EC%A1%B0%ED%95%A9+%EA%B8%B0%EB%B3%B8%EB%B2%95&joNo=000200000&languageType=KO¶s=1#>, 2024. 01. 23 검색
- Ardichvili, A. & Kuchinke, K. P.(2009), International perspectives on the meanings of work and working: Current research and theory, Advances in Developing Human Resources, 11(2), 155-167.
- Argyris, C., & Schön, D. A.(1996), Organizational learning II: Theory, method, and practice, MA: Addison-Wesley.
- Ashmos, D. P. & Duchon, D.(2000), Spirituality at work: A conceptualization and measure, Journal of Management Inquiry, 9(2), 134-145.
- Barney, J. (1996), The Resource-based Theory of the Firm, Organization Science, 7(5), 469.
- Bierema, L. L.(1997), The development of the individual leads to more productive workplaces, In R. J. Torraco (Ed.), Academy of human resource development (pp. 652-659), Baton Rouge, LA: Academy of Human Resource Development.
- Billett, S.(2001), Learning in the workplace: strategies for effective practice, Austria, Allen & Unwin.
- Blume, B. D. & Ford, J. K. & Baldwin, T. T. & Huang, J. L. (2010), Transfer of training: A meta-analytic review, Journal of Management, 36(4), 065-1105
- Boudreau, J. W. & Ziskin, I.(2011), The future of HR and effective organizations, Organizational Dynamics, 40, 255-266.
- Brookfield, S. D.(1985), Self-directed learning: From theory to practice, New Directions for Continuing Education, 25. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chalofsky, N.(2007), The seminal foundation of the discipline of HRD: People, learning, and organizations. Human Resource Development Quarterly, 18(3), 431-442.
- Conlon, T. J.(2004), A Review of Informal Learning Literature, Theory and Implications for Practice

- in Developing Global Professional Competence," *Journal of European industrial Training*, 28, no. 2/3, pp. 283-295.
- Craig, R. L.(1976), *Training and development handbook: a guide to human resource development*, New York: McGraw-Hill.
- Dirkx, J. M.(1997), Human resource development as adult education: fostering the educative workplace, In R. Rowden (ed.), *Workplace learning: debating five critical questions of theory and practice* (pp. 41-47), San Francisco: Jossey-Bass
- Dixon-Krausse, P. M.(2006), *Far and creative learning transfer in management development interventions: An ecological triangulation approach to qualitative meta-synthesis*, Unpublished doctoral dissertation, Colorado State University, Fort Collins.
- Ellinger, A. D.(2005), Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting, *Human Resource Development Quarterly*, 16, no. 3, pp. 389-416.
- Eraut, M.(2000), Non formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113-136.
- Evensen, D. H. & Hmelo, C. E. (Eds).(2000), *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Garavan, T. & McCarthy, A.(2008), Collective learning processes and human resource development. *Advances in developing human resources*, 10(4): 451-471.
- Gatenby, M. & Rees, C. & Soane, E. & Truss, C.(2009), *Employee engagement in context*, Wimbledon: CIPD, Retrieved from <http://kar.kent.ac.uk/id/eprint/28279>.
- Giacalone, R. A. & Jurkiewicz, C. L.(2003), Towards a science of workplace spirituality, In R. A. Giacalone, & C. L. Jurkiewicz (Eds.), *Handbook of workplace spirituality and organizational performance*. Armonk, NY: ME Sharpe.
- Greenhaus, J. H. & Collins, K. M. & Shaw, J. D.(2003), The relation between work - family balance and quality of life, *Journal of Vocational Behavior*, 63, 510-531.
- Harbison, F. H. & Myers, C. A.(1964), *Education, manpower, and economic growth: Strategies of human resource development*.
- Haskell, R. E.(1998), *Reengineering corporate training: Intellectual capital and transfer of learning*, Westport, CT: Quorum Books.
- Hillion, B. & McLean, G. N.(1997), The status of human resource development in French companies, In R. J. Torraco (Ed.), *Academy of Human Resource Development 1997 Conference Proceedings* (pp. 694-701). Baton Rouge, LA: Academy of Human Resource Development.
- Hirsch, B. J.(1979), Psychological dimensions of social networks: A multimethod analysis. *American Journal of Community Psychology*, 7(3), 263-277.
- Holton, E. F.(1999), What does applied field really mean? *Human Resource Development Quarterly*, 10(4), 301-304.
- Holton, E. F., III.(2005), Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 37-54.
- Holton, E. F., III & Bates, R. A. & Ruona, W. E.(2000), Development of a generalized learning

- transfer system inventory. Human Resource Development Quarterly, 11(4), 333-360.
- Holton, E. F., III & Bates, R. A. & Bookter, A. I. & Yamkovenko, V. B.(2007). Convergent and divergent validity of the learning transfer system inventory. Human Resource Development Quarterly, 18(3), 385-419.
- Houle, C. D.(1961), The inquiring mind: A study of the adult who continues to learn,Madison, University of Wisconsin Press.
- Hwang, J. H.(2007), The relationship between university students' achievement goal orientations, learning strategies, and academic achievement(Unpublished master's thesis). Yonsei University, Seoul, Korea.
- Isaacs, W. N.(1993), Taking flight: Dialogue, collective thinking, and organizational learning, Organizational Dynamics, 22(2), 24-39.
- Jacobs, R. L. & Park, Y.(2009), A proposed conceptual framework of workplace learning : Implications for theory development and research in human resource development, Human Resource Development Review, 8, pp. 133-150.
- Kahn, W. A.(1990), Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work, Academy of Management Journal, 33, 692-724.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. & Nixon, R.(2014), The action research planner: Doing critical participatory action research, Switzerland: Springer.
- Kirkpatrick, J. D. & Kirkpatrick, W. K.(2016), Kirkpatrick's four levels of training evaluation. Virginia: Association for Talent Development.
- Lave, J. & Wenger, E.(1991), Situated learning: Legitimate peripheral participation, NY: Cambridge University Press.
- MacLeod, D. & Clarke, N.(2011), Engaging for success: enhancing performance through employee engagement, Retrieved from [http://www.bis.gov.uk/files/file52215 .pdf](http://www.bis.gov.uk/files/file52215.pdf).
- Marsick, V. J. & Watkins, K.(1990), Informal and incidental learning in the workplace, London: Routledge.
- Marsick, V. J. & Watkins, K.(2001), Informal and incidental learning, New Directions for Adult and Continuing Education, 89, 2001, pp. 25-34.
- Marquardt, M. J.(1999), Action learning in action : transforming problems and people for world-class organizational learning, 봉현철 · 김종근 역(2000). 최고의 인재를 만드는 기업교육 프로그램, 서울: 21세기북스.
- Marques, J., Dhiman, S. & King, R.(2007), Sprituality in the workplace: What it is. why it matters. how to make it work for you, Riverside, CA: Personhood Press.
- Marques, J., Dhiman, S. & King, R.(2009), The Workplace and Spirituality: New perspectives on research and practice, Vermont: Skylight Paths Publishing.
- Marques, J., Dhiman, S. & King, R.(2011), Toward greater spirituality in personal and professional life: The moment gains momentum during these challenging times, Organization Development Journal, 29(3), 67-85.
- McGuire, D. & Cross, C. & O'Donnell, D.(2005), Why humanistic approaches in HRD won't work,

- Human Resource Development Quarterly, 16(1), 131-137.
- Mills, G.(2003), Action Research: A Guide for The Teacher Researcher, 강석우 외 역(2005), 교사를 위한 실행 연구, 서울:우리교육.
- Nadler, L.(1970), Developing human resources. Houston, TX: Gulf Press.
- Nevis, E. C. & A. J. DiBella, J. M. Gould(1995), Understanding organizations as learning systems, Sloan Management Review, Winter, 73-85.
- Noe, R. A.(2002), Employee training and development, New York: McGraw-Hill Irwin.
- Pearce, J. A. & Robbins, R. B.(2005), Management. New York: Mcgraw-Hill.
- Revans, R.(1980), Action Learning: New Techniques for Action Learning, London: Blond and Briggs.
- Revans, R.(1983), Action Learning: its origins and nature, In Pedler, M. (eds.) Action Learning in Practice, 9-21. Gower: Aldershot, Hants, England.
- Revans, R.(1998), The ABC of Action Learning, London: Lemos & Crane.
- Roussel, J. F.(2014), Learning transfer in organizations: An adaptive perspective centered on the learner and the development of self-regulation, In K. Schneider (Ed.), Transfer of learning in organizations, (pp. 45-64). New York, NY: Springer.
- Rothwell, W. J. & Sanders, E. S. & Soper, J. G.(1999), ASTD models for workplace learning and performance, VA: ASTD.
- Salanova, M. & S. Llorens & W. B. Schaufeli(2011), Yes, I Can, I Feel Good, and I Just Do It! On Gain Cycles and Spirals of Efficacy Beliefs, Affect, and Engagement, Applied Psychology: An International Review, 60(2), pp.255-285.
- Schein, E. H.(1993), On dialogue, culture, and organizational learning, Organizational Dynamics, 22(2), 40-51.
- Schunk, D. H.(1991), Self-efficacy and academic motivation, Educational psychologist, 26(3-4), 207-231.
- Shuck, B. & Wollard, K.(2010), Employee engagement and HRD: A seminal review of the foundations. Human Resource Development Review, 9(1), 89 - 110.
- Senge, P.(1990), The fifth discipline, 안중호(역), 제5경영, 서울: 세종서적.
- Simon, H. A.(1956), Rational choice and the structure of the environment, Psychological Review, 63: 129-138
- Swanson, R. A.(1995), Human resource development: Performance is the key, Human Resource Development Quarterly, 6(2), 207-213.
- Swanson, R. A.(1997), HRD research: Don't go to work without it, In R. A. Swanson & E. F. Holton III (Eds.), Human resource development handbook: Linking research and practice (pp.3-20), San Francisco: Berrett-Koehler.
- Swanson, R. A.(1998), The discipline of human resource development, In R. J. Torraco (Ed.), Academy of Human Resource Development 1998 Annual Proceedings (pp. 880-887), Oak Brook, IL: Academy of Human Resource Development.
- Swanson, R. A. & Arnold, D. E.(1997), The purpose of human resource development is to improve organizational performance, In R. W. Rowden (Ed.) Workplace learning: Debating the future of educating adults in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass.

- Swanson, R. A. & Holton, E. F. III.(2001), Foundations of human resource development, San Francisco: Berrett-Koehler.
- Swanson, R. A. & Holton, E. F.(2009), Foundations of human resource development, San Francisco: Berrett-Koehler Pub. Inc.
- Toffler, H.(1991). Powershift: The world's most dangerous brain drains. International Journal of Intelligence and Counter Intelligence, 5(3), 329-331.
- Van Noy, M. & James, H., Bedley, C.(2016), Reconceptualizing learning: A review of the literature on informal learning, Education and Employment Research Center, Rutgers University.
- Watkins, K.(1989), Five metaphors: Alternative theories for human resource development. in D. Gradous (Ed.), Systems Theory Applied to Human Resource Development (pp. 167-184), Virginia: ASTD Press.
- Watkins, K. & Marsick, V.(1993), Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systematic change, San Francisco: Jossey-Bass.
- Watkins, K. & Marsick, V.(1995), The case for learning. In E. F. Holton III. (Ed.), Proceedings of the 1995 Academy of Human Resource Development Conference. Baton Rouge, LA: Academy of Human Resource Development.
- Weinberger, L.(1998), Commonly held theories of human resource development. Human Resource Development International, 1(1), 75-94.
- Wenger, E.(1998), Communities of practice : learning, meaning, and identity, Cambridge University 실천공동체(손민호·배을규, 역), 서울: 학지사. 2007.
- Wenger, E. & Snyder, W.(2000), Communities of Practice: the Organizational Frontier. Harvard Business Review, 78(1): 139-145.
- Wenger, E. & McDermott, R. A. & Snyder, W.(2002), Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge, Harvard business press.
- Yang, B. & K. E. Watkins & V. J. Marsick(2004), "The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation," Human Resource Development Quarterly, 15(1), 31-55.

논문접수일 : 2024년 1월 31일
심사완료일 : 2024년 2월 20일
게재확정일 : 2024년 2월 24일