

# 집단학습의 이론화 가능성 및 쟁점에 대한 연구

김다슬(서울대학교)\*

---

## 요약

---

최근 집단 수준의 학습에 대한 연구가 늘어나고 그 중요성이 더해지면서, 이러한 형태의 학습을 설명하는 이론 지형을 보다 통합적으로 제시할 필요성이 높아졌다. 이 연구는 집단 수준의 학습을 포괄하는 학습이론으로서 집단학습의 이론화 가능성에 주목하였다. 이를 위하여, 먼저, 집단학습의 주요 개념과 특성을 검토하고 이론적 개념화를 시도하였다. 집단학습은 개념 및 용어의 정의가 엄밀하게 이루어지지 않은 경우가 많아 이론적 모호성 및 논의의 왜곡 가능성이 존재하였고, 이에 대한 논의를 통하여 집단, 맥락 등 주요 개념에 대한 정의를 시도하였다. 또한, 맥락성이 강한 집단학습의 특성에 따라 집단학습의 접근방식을 세 가지로 유형화하였다. 이를 기반으로 논의의 격차를 줄이고 이론화를 위한 기준점을 제시하고자 하였으며, 집단학습의 개념과 특징을 도출하였다. 다음으로, 집단학습에 대한 이론적 쟁점을 제시하고 논의를 진전시키면서 과제와 시사점을 도출하고자 하였다. 집단학습 연구의 핵심 쟁점으로 행위성의 문제, 집단학습 과정과 방식의 이론화 가능성, 집단학습을 촉발하거나 영향을 주는 조건 등에 대한 논의를 제기하였으며, 추가적인 연구를 통하여 해결해야 할 과제를 함께 제시하였다. 집단학습의 이론화를 위한 이 연구는 평생학습의 연구 영역을 다양한 집단으로 확장해나가는 데 도움을 주고, 나아가 집단적인 논의 및 행동을 요구하는 공동의 과제가 늘어나는 현대사회에 집단을 연구하는 학습이론으로서, 교육적 실천방안을 제시하는데 기여할 수 있을 것이다.

---

**주제어:** 집단학습, 집단학습 이론, 집단 수준의 학습, 집단학습의 포괄적 이론화

---

## I. 들어가며

학습은 개인 수준에서뿐 아니라, 집단 수준에서도 이루어진다. 집단 수준에서 이루어지는 학습을 포괄하는 연구 역시 활발하게 진행되고 있다. 평생교육학에서는 학습공동체·학습조직·조직학습 등의 개념을 중심으로 논의가 전개되어 왔으며, 그 외에도 실천공동체·그룹학습·팀

---

\* 주저자: 김다슬(08826, 서울특별시 관악구 관악로 1 서울대학교, xanoc02@snu.ac.kr)

학습·협동학습·네트워크 학습 등 연구자들의 관심 영역이나 연구목적에 따라 적합한 용어로 구체화되어 논의되고 있다(김경애, 2007; 유민선, 강대중, 2013; Garavan & McCarthy, 2008; Wu & Duffy, 2004). 현재 집단 수준의 학습은 교육 분야뿐만 아니라 경영학·지역학·산업개발학·자연과학·사회학·역사학·심리학 등 매우 다양한 학문영역에서 논의되는 학제 간 연구의 영역이 되었다(Tompkins, 1995; Fadul, 2009; Panzarasa & Jennings, 2006).

이처럼 다양하게 이루어지고 있는 집단 수준의 학습에 대한 연구에서, 집단은 대부분 고정적인 실체로서의 학습 주체로 논의되기보다, 사회적 맥락이나 환경, 일터와 같이 다양한 차원에 존재하는 구체적이고 실천적인 학습의 장으로서 다루어진다. 이러한 이유로 논의의 초점이 주체로서의 집단 자체에 있다기보다, 집단을 학습의 맥락이나 환경으로 간주하고 이를 기반으로 한 학습에 있기 때문에, 상당수의 논의가 개인의 학습으로 귀결되어 집단적·사회적 행동을 적절하게 설명하지 못하는 경우가 많았다(유민선, 강대중, 2013; Kilgore, 1999; Tompkins, 1995). 또한, 집단에서 학습이 발생하는 방법과 이유를 설명하고자 할 때, 개인에게 초점을 맞추고 있는 기존의 학습이론들로는 집단적, 사회적 행동을 적절하게 설명하기 어려웠다(Kilgore, 1999; Tompkins, 1995). 따라서 학습주체로서의 집단에 주목하여, 집단 수준의 학습을 설명하는 다양한 유형의 논의들을 통합적으로 이해하고 개인 수준의 학습과 구분되는 집단의 학습에 대한 논의를 구체화할 필요가 제기되었다.

이에 따라, 이 연구에서는 집단 수준의 학습을 설명할 수 있는 포괄적 이론화 가능성을 탐색하기 위하여 집단학습(Collective learning) 이론의 특성 및 쟁점에 대하여 논의하고자 하였다. 여기에서 집단학습 이론이란, 일부 특정한 논의를 가리키는 개념 및 학습이론이라기보다, 집단 수준의 학습에 대한 논의를 포괄하는 개념이다.<sup>1)2)</sup> 이와 같은 포괄적 이론화 시도는,

- 1) 이 연구에서 '집단학습'이라는 용어는 '집단 수준의 학습'에 대한 논의를 포괄하는 개념으로, 국내에서는 집단학습, 공동학습, 집합학습, 집합적 학습 등 다양한 용어로 사용하고 있으며, 이 연구에서는 집단학습으로 통일하여 사용하였다. '집단 수준의 학습'이라는 용어는 학습의 주체, 행위자가 집단인 학습을 총체적으로 지칭할 때, '집단학습'과 구분하여 사용하였다. 이와 대비되는 용어는 '개인 수준의 학습', '개인학습'으로 사용하였다.
- 2) 집단학습 이론과, 집단 수준에서 일어나는 학습과 관련된 다양한 논의와의 관계를 어떻게 볼 것인지에 대한 관점은 연구자에 따라 차이가 있다. 집단학습을 집단 수준에서 일어나는 여러 유형의 학습 중 하나로 보기도 하거나, 주로 집단적인 사회운동이나 지역공동체 논의 등에서 사용된다고 보는 시각도 존재한다(김경애, 2007; Kilgore, 1999). 그 외, 상당수 논의에서는 집단학습 개념을 엄밀한 정의나 구분 없이 사용하거나 이론적 근거보다 자의적인 해석에 따라 사용하는 경향을 보인다. 이 연구에서는, 집단학습의 개념을 둘 이상인 행위자의 상호작용, 집단적인 이해와 의미 개발 과정 및 집단적 결과도출에 중점을 두고, 여타 집단 수준의 학습에 대한 논의를 집단학습의 다양한 가지(a multiplicity of strands)나 변형으로서 이해하며 집단학습이 이를 포괄하는 것으로 보는 관점과 입장을 같이 하며 논의를 진행하였다(Mittendorff et al., 2006; Simons & Laat, 2002; Garavan & McCarthy, 2008).

사회문화적 맥락에서 다양하고 구체적인 형태로 일어나는 집단 수준의 학습에 대하여 (Garavan & McCarthy, 2008), 방법론을 가진 이론으로서 정교화하여 집단을 연구하는 길을 열어주고, 집단 정체성과 그 정체성의 본질을 파악하고자 할 때 개인 수준의 학습을 다루는 학습이론들보다 훨씬 적절한 이론적 프레임워크를 제공한다는 의미가 있다. 이러한 차원에서 집단학습 이론은 교수전략이나 방법론적 실천으로서 집단 수준의 학습을 다루는 논의와는 구분되는 이론적 패러다임이다(Kilgore, 1999; Fadul, 2009). 또한 사회문화적인 맥락을 기반으로 집단과 문화, 공동체에 대한 이해를 높이고 이들 간의 상호작용을 통하여 집단이 변화에 대응하는 학습을 이론적으로 설명하고자 한다는 점에서 큰 의미를 가진다(Mittendorff et al., 2006; Fadul, 2009).

집단학습의 초기 연구는 1950년대 후반에 시작되었으나, 1990년대부터 집중적인 관심을 받기 시작했다. 집단학습에 대한 이론적인 수준의 논의는 집단적 인지(Collective cognition)에 대한 논의와 함께 이루어져 왔다. 서양 심리학은 주로 개인의 인지에 초점을 맞추고 발전해 왔기 때문에, 집단적 인지를 연구해 온 분야의 학자들조차 주로 개인에 의한 사회적 정보의 인식, 처리 및 표현에 관심을 가졌다. 그러나 집단이 개인 수준에서 발생하는 것과 유사한 인지적 속성을 가질 수 있다는 생각은 20세기 전후부터 존재하여 왔고(Gibson, 2001), 이는 점차 마음이 어떤 개별적인 개인이 아니라 개인 간의 연결, 상호적 관계에 존재한다는 생각으로 발전하며 집단적 인지에 대한 논의가 등장하였다(Sharifian, 2009; Panzarasa & Jennings, 2006). 집단적 인지에 대한 논의의 첫 단계는, 집단적 인지는 개인적 인지의 총합과 같지 않으며 개인적 인지로 환원될 수 없다는 점이었다. 집단의 성과에 대한 여러 연구에서 집단적 인지는 개인 수준의 인지의 총합과 같지 않고 질적으로 다른 것이라는 점이 드러났기 때문이다. 이에 따라 개인적 인지에 종속적이지만 자율성을 가지며, 개인으로 환원불가능한 특성을 발생시키는 집단적 인지의 창발적 특성이 조명받기 시작하였다(Hung, 2013; Sharifian, 2009; Panzarasa & Jennings, 2006).

이러한 논의의 전개에 따라 집단학습 이론은 학습과 인지의 사회적 측면을 강조하는 문화역사적 활동이론, 인지과학, 사회학 등의 이론으로부터 이론적 기반을 형성하였으며, 지식이나 인지를 개인에게 국한시키지 않고 학습자를 둘러싼 사회적 환경에 중점을 두면서 인지의 사회적이고 집단적인 측면에 중점을 두고 있다(Fadul, 2009). 이와 같은 집단학습의 이론적 프레임워크를 활용한다면 어떤 공동체, 조직이든 그 내부에 존재하는 집단 수준의 학습활동을 집단학습의 개념으로 포착할 수 있으며, 이러한 학습의 다양한 형태를 학습의도나 목표, 학습결과 등의 기준에 따라 유형화할 수 있다(Garavan & McCarthy, 2008; Simons & Laatz, 2002).

다만 집단학습 이론에는 아직 충분히 연구되지 않은 여러 가지 질문들이 존재한다. 개념 정의의 불분명성, 용어의 모호성 등에 따른 이론적 개념 정립의 문제와 함께, 집단학습의 행위성 및 분석단위, 학습과정과 방식 등 학습이론의 체계화를 위한 여러 가지 쟁점들을 제기할 수 있다. 그러나 현재 집단 수준의 학습에 대한 연구가 활발한 것에 비해 이론적인 논의에 대한 관심도는 상당히 낮으며, 관련 논의도 더디게 이루어지고 있다. 일부 연구에서는 집단학습을 이론적 엄밀성을 가지고 논의하기보다, 관련 개념을 자의적이거나 일반적인 용법으로 사용하고, 어떤 경우에는 집단학습을 관찰하기 어려운 행동과 정신적인 표현에 대한 은유나, 수사학적인 대안으로 취급하기도 한다(Staber, 2009). 학습 연구에서 이러한 경향은 이론적 논의 자체를 약화시키고, 나아가 집단에 대한 확장적인 연구에 걸림돌이 될 것이다.

따라서, 집단학습 연구에 앞서 이론적 정립이 필요하며, 구체적으로 다음과 같은 질문들을 먼저 제기하여야 한다. 집단학습을 어떻게 정의할 것인가? 집단학습은 어떤 과정으로 이루어지는가? 집단학습의 분석단위는 집단인가, 개인인가? 집단과 개인의 경계면에서 어떠한 일들이 펼쳐지고 있는 것인가? 집단학습을 촉진하고, 또 방해하는 것은 무엇인가? 이론적이면서 실제적인 이러한 질문들은 집단학습 이론의 정립에 있어서 핵심적인 과제가 된다.

이러한 문제로 인하여 집단학습을 이론의 수준에서 논의할 수 있는지에 대한 의문을 제기할 수도 있다. 다만, 집단이라는 주체가 비교적 최근에 조명받기 시작하였고, 집단학습 이론 또한 아직 정립 중이라는 관점에서 관련된 연구가 꾸준히 진행되고 있다. 무엇보다 전통적인 인지적 관점에서 비롯한 개인학습과 구분하여, 집단 수준에서 학습을 정의하는 일은 여전히 어렵고 도전적인 과제라는 점에서 연구 필요성을 더하고 있다(Döös & Wilhelmson, 2011; Fenwick, 2008; Garavan & McCarthy, 2008; Heikkila & Gerlak, 2013; Staber, 2009).

집단학습 연구에 대한 중요성은 날로 커지고 있다. 급격한 사회변화가 이루어지고 지속가능한 미래가 위협받는 현대 사회에서 공동의 문제를 인식하고, 공동의 도전과제를 해결할 수 있는 주체는 개인이 아니라 바로 집단이다. 유네스코에서 2021년에 발간한 교육의 미래 보고서는 현 시대를 인류와 지구의 위기라고 규정하고 교육이 가지는 변혁적 잠재력을 실현하기 위하여 집단적 창발성과 집단행동을 요구하고 있다(Unesco, 2021). 이러한 맥락 하에, 집단 주체가 집단적 정체성을 구축하고 공유된 의미와 지식을 생성해내는 학습과, 실천의 동력을 탐색하기 위해서는 집단학습의 이론적 프레임워크가 필요하다(Kilgore, 1999).

집단학습 연구가 가지는 이러한 중요성과 그 가능성을 더욱 확대하기 위해서는 집단학습의 개념에 대한 정확한 이해와 함께, 이론적 쟁점에 대한 명확화가 이루어져야 한다. 따라서, 이 연구의 목적은 집단학습의 포괄적 이론화의 가능성을 제시하는 것이다. 구체적으로는 집단학습의 주요 개념 및 용어를 탐색하고 이론적 개념화를 시도할 것이다. 또한, 집단학습의

이론화에 있어서 주요 쟁점 사항의 제시 및 분석을 통하여, 이에 대한 개념적 틀과 논의의 기준점 및 지속적인 논의가 필요한 과제를 도출할 것이다. 궁극적으로는 집단학습에 대한 논의가 많아지고 있고, 이에 대한 중요성이 더 해가는 평생학습 연구현장에 유의미한 시사점을 제시하고 향후 과제와 역할을 제안하고자 한다. 평생학습의 관점에서 집단학습에 대한 연구는 다양한 맥락에 존재하는 집단, 학습공동체를 연구하는 길을 확장하는 일이기 때문이다.

## II. 집단학습 개념의 특성

집단학습에 대한 이론적 논의에는 불분명한 용어 및 개념 정의에 대한 문제가 존재한다. 연구마다 관련한 개념과 용어를 자의적이거나 일반적인 용법으로 사용하면서 혼란이 나타나기 때문이다. 일터학습 분야에서 집단학습 연구동향을 분석한 Fenwick(2008)은 연구물의 상당수가 집단학습이 무엇인지 정의하지 않았으며, 연구자에 따라 이를 과정과 결과, 또는 본질적으로 다른 광범위한 현상을 지칭하는 데 사용하고 있다고 지적한다. 그 외에도 집단학습을 논의하는 여러 연구영역에서 특정 현상들, 즉 집단의 문화적 변화나 집단 내 개인의 발전, 일상적 실천에의 참여, 정보획득 및 숙련, 정치적 의식화, 혁신 등을 모두 같은 집단학습이라고 지칭하고 있다. 또한 동일한 연구 영역을 조금만 벗어나면 개념과 용어가 크게 차이나는 경우도 있어, 학습에 대한 학문적 의미와 가정을 다른 영역에서도 인식할 수 있도록 명시적으로 설명할 수 있어야 학제 간에도 대화가 가능할 것이다(Fenwick, 2006, 2008). 따라서, 따라서, 이 장에서는 직접적으로 집단학습 이론을 다루는 여러 연구물에서 나타나는 집단학습 개념과 용어 및 접근방식에 대한 논의를 탐색하여 이를 보다 명확히 하고자 한다.

### 1. ‘집단’이란 무엇인가?

집단학습에서 ‘집단’은 핵심 개념이지만 일반적이고 관념적인 수준에서 사용되는 경우가 많다. 그러나 집단학습 이론에서의 집단은 보다 엄밀한 정의가 필요한 개념이다. 집단은 그 형태나 성격이 매우 다양하지만, 집단학습이 일어날 수 있는 집단은 일반적으로 떠올리는 사람들의 모임이나 조직에서 제도적으로 분할된 그룹, 팀, 모임 등과 완전히 일치하지 않는다. 일부 연구에서는 집단학습이 일어나는 집단은 실천공동체(CoP)의 성격을 가지고 있다고 분석하며, CoP의 성격을 가지지 않은 집단은 집단학습이 일어날 수 없다고 본다(Mittendorff et

al., 2006; Perez-Aleman, 2011). CoP는 집단 구성원들이 영역(domain)과 실천(practice), 공동체(community)를 공유하는 집단이며, 구성원들 간의 상호작용을 통한 학습이 일어난다는 특징을 가지므로, CoP의 성격을 가진 집단이어야만 집단학습이 일어날 수 있다는 것이다(Mittendorff et al., 2006; Lave & Wenger, 2010; Wenger, 2007).<sup>3)</sup> 이처럼 집단의 개념은 연구의 초점에 따라 CoP로 제시되기도 하고, 대화형 커뮤니티(Nonaka, Takeuchi & Umemoto, 1996)로 명명되기도 하며, 개인 간의 상호작용을 통해 유지되는 소셜 네트워크로 논의되기도 한다(Kurtz, 1998). 반면, 의견 상 집단의 형태를 갖추고 있다 하더라도, 자신을 하나의 단위로 인식하지 못하는 우연한 군중이나, 공유된 목표나 책임의식이 없는 친구들의 모임, 조직의 전체 부서와 같이 목표나 책임을 공유하지만 상호작용이 이루어지지 않는 거대한 집합체 등은 집단으로 볼 수 없으며 이러한 상태에서는 집단학습이 일어나기 어렵다(Gibbson, 2001).

이러한 논의의 공통점은, 집단학습에서의 집단은 제도나 조직 수준과 경계를 초월하며 구성원들이 집단의 정체성이나 관심사를 공유하며 서로 간의 상호작용을 통하여 이루어진다는 특징을 가진다는 점이다. 따라서 유연하고 자율적이며, 공식적인 조직의 경계가 없어도 집단 지식을 공유하고, 상호작용하며 신뢰나 우정과 같은 사회적 관계를 통하여 이루어진 커뮤니티, 네트워크 등도 집단학습이 일어나는 집단이 될 수 있다(Fu, Lo, & Drew, 2006).

따라서 집단학습 연구에 앞서 집단은 무엇이고 이를 어떻게 정의할 것인지 아래와 같이 다양한 질문을 통하여 집단의 성격과 구조를 면밀히 파악하는 작업을 선행하여야 한다. 집단 구성원이 서로 정체성이나 관행, 역사, 문화 등을 공유하고 있는가? 집단 구성원이 서로 이해를 공유하고 상호작용하는가? 집단 구성원은 어떻게 문제를 해결하며, 문제를 대하는 태도는 어떠한가? 등은 집단학습에서의 집단을 이론적으로 개념화하는데 유용하며 집단학습을 연구하는데 있어서 반드시 필요한 질문이다.

집단의 개념 정의와 이어지는 논의로 ‘맥락’ 또한 명확한 정의가 필요한 개념이다. 이 맥락을 이해하는 방식은 연구 영역이나 관점에 따라 다르게 나타난다. 맥락을 CoP나 네트워크 처럼 개인, 조직, 시스템, 환경 등이 상호작용하며 연결되어 있는 탈중심화된 관계망으로 보는 관점에서는, 맥락에서의 문화적 규범, 관행 등과 분리된 개인이란 존재할 수 없다. 또한

3) Mittendorff et al.(2006)은 집단학습의 잠재력을 가진 집단을 확인하기 위하여 교사, 전문가, 자연보호팀 등 세 집단의 특성을 비교 분석했는데, 집단별 차이가 뚜렷하게 나타났다. 예를 들어, 전문가 집단은, 개별학습에 익숙하여 영역, 실천, 문화 등을 공유하지 않기 때문에, 이들 집단에서 일어나는 학습은 집단학습이라기보다는 팀학습의 성격을 많이 가지는 것으로 분석했다. 팀학습은 문제 해결이라는 목표에 따라 지식교환에 집중하므로, 집단적 문제를 집단적 과정을 통해 학습하는 집단학습과는 차이가 나타난다. 이 연구에서는 자연보호팀만이 영역, 실천, 공동체를 공유하는 CoP로서, 많은 상호작용이 일어나며, 집단적 과정을 통해 집단적 결과를 만들어내는 집단학습의 잠재력을 가진 집단으로 분석되었다.

구체적인 조직의 경계 없이 상호작용을 통하여 집단 지식의 공유가 이루어지는 플랫폼인 학습 네트워크도 집단적 맥락으로 개념화될 수 있다(Fenwick, 2008). 활동이론, 확장학습이론의 논의에서는 역사적, 문화적 맥락을 학습의 내용과 과정에 영향을 미치는 근원적인 힘으로 파악하고, 학습을 맥락에 터한 인간의 집단적 활동과 연계하여 이해하고자 한다(한승희, 2019; Engeström, 2015, 2016).

반면, 개인학습에 초점을 맞추는 연구에서 맥락은 주체의 학습에 영향을 미치기보다 사회적, 물질적 환경으로 간주되어 용기(container)로 비유되기도 한다(Fenwick, 2008; Fu, Lo, & Drew, 2006). 집단학습은 맥락지향적이고 상황적인 특성을 가지는 이론으로, 맥락을 통하여 개인과 집단의 관계, 배경 및 구조가 드러날 수 있고, 맥락이 집단학습을 추동하거나 촉진할 수 있다. 또한, 집단학습이 일어나는 방식이나 순서가 고정된 원칙이 있다기보다 학습이 일어나는 환경, 즉 맥락을 반영하여 달라지기 때문에, 맥락은 집단학습과 분리해서 볼 수 없는 개념이다(Döös & Wilhelmson, 2011). 따라서 최근 집단학습 연구에서 맥락은 더욱 많은 관심을 받고 있다.

집단학습 논의에서 맥락을 개념화할 때는 두 개의 층위로 나누어서 파악하는 것이 유용하다. 하나는 학습이 일어나는 직접적이고 내생적인 맥락의 층위, 다른 하나는 이와 상호작용하는 거시적인 외생적 맥락의 층위이다(Kilgore, 1999). 내생적 맥락은 집단의 구조, 집단 소통 패턴 및 역학, 집단의 기술 및 기능 영역 등으로, 보통 집단학습이 일어나는 과정이 관찰되는 집단 자체를 이야기한다(Perez-Aleman, 2011; Cheng, 2011), 외생적 맥락요인으로는 정치, 사회, 경제적 변화와 이와 관련된 소통 매체인 미디어의 변화, 경쟁자의 출현, 기술혁신, 외부의 압력, 불확실성의 증가 등 집단과 상호작용하는 외부적 환경을 꼽을 수 있다(Heikkila & Gerlak, 2013). 집단의 맥락은 집단학습의 과정이나 방식 등에 주요한 영향을 미치며, 집단학습의 모델과 프로세스, 구조 등을 설계하거나 분석할 때도 집단의 내재적, 외생적 맥락을 모두 고려하여야 한다(Backström, 2004).

## 2. 집단학습에 대한 다양한 접근방식

집단학습 개념 및 정의 방식은 연구영역이나 연구초점에 따라 달라지는 맥락성(contextuality)을 가진다. 집단학습의 행위자인 집단의 목적이나 목표, 연구의 초점 및 맥락, 방식에 따라 연구자가 사용하는 특정한 개념적 지표들이 달라지고, 집단학습의 이론화 방식에 차이가 나타난다(Garavan & McCarthy, 2008; Heikkila & Gerlak, 2013). 이러한 특성으로 인하여 보편적인 집단학습 개념을 제시하는 것은 쉽지 않으나, 이 연구에서는 일차적인 작업

으로 집단학습을 직접적으로 다루고 있는 선행연구들이 집단학습을 개념화하는 접근방식을 크게 세 가지로 구분하였다. 첫 번째는 집단학습을 지식생성으로 보는 관점으로 기업연구에서 기술적 역량이나 혁신에 중점을 두는 경우 자주 나타나며, 두 번째는 집단 적응 및 집단 유지 기제로서의 관점으로, 집단적 맥락이나 관행이 크게 변화하였을 때 나타나는 접근방식이다. 세 번째는 집단의 개선 및 변화의 관점으로 보다 사회적인 의미를 가지는 경우가 많다.

먼저, 지식생성의 관점에서 집단학습은 집단 내에서 새로운 지식을 만들어내고 공유하는 과정으로 정의된다. 이 때의 집단학습은 집단이 집단 구성원 간의 상호작용을 통하여 지식을 생성하는 것이며, 생성된 지식을 이전시키고 확산하여 공유하는 역동적이고 누적적인 프로세스이다(이성근, 이관률, 2007; Capello, 2001; Love et al., 2015; Mittendorff et al., 2006). 이와 같은 관점은 조직 및 산업 연구 영역에서 자주 찾아볼 수 있다. 조직이 문제상황에 부딪치거나 혁신을 요구할 때, 집단 구성원들이 지식을 생성하여 이전, 확산시킴으로써 조직이나 생산 시스템의 혁신을 이루어내는 역량이자 핵심적인 과정인 것이다. 공유된 생산 활동을 기반으로 집단 구성원 간의 빈번하고 의도적인 상호작용을 통하여 집단적 지식을 생성하고 이를 공유하는 과정이 순환됨으로써 조직의 지속적인 혁신이 이루어질 수 있다(Cotic-Svetina, Jaklic & Prodan, 2008; Fu, Lo, & Drew, 2006; Keeble et al., 1999b; Levänen, 2015; Longhi, 1999; Perez-Aleman, 2011).

다음으로, 집단학습을 집단적 적응과정 및 집단유지 기제로서 보는 관점이다. 이는 집단 학습 개념에 가장 중요시되는 관점 중 하나로, 집단학습을 집단이 변화하는 맥락, 환경, 관행 등에 적응하기 위한 최적화 과정으로 보는 것이다. 집단 내·외부의 변화가 집단을 압박해오면 이에 적응하여 집단을 유지하기 위하여 집단학습이 필요성이 증가하고, 집단학습을 통하여 새로운 관행, 생산방식 등을 생성, 조정 및 확산시키면서 변화에 적응해나가는 것이다(안준모, 이진선, 2005; Isaak, 2009; Jeong & Shin, 2017; Mittendorff et al., 2006; Perez-Aleman, 2011). 따라서 적응을 강조하는 접근방식에서는 집단과 집단의 맥락 사이에 일어나는 상호작용에 초점을 맞추며, 이 상호작용을 통하여 나타나는 집단의 지속적인 변화가 곧 집단학습의 과정이자 결과가 된다(Backström, 2004). 이러한 접근방식은 집단 주체로서 활동시스템에서 일어나는 기존의 활동이 모순에 부딪칠 때 활동시스템의 변화가 촉발되고, 활동시스템이 재구조화된다고 보는 확장학습 이론과 유사하다(Engeström, 2016). 따라서, 집단적 적응과정으로서의 집단학습은 집단이 기존의 문화적 전통을 잃지 않으면서, 환경(맥락) 변화를 관리하기 위한 합법적 적응행동 패턴을 가지는 사회적 학습과정이라고 볼 수 있다(Isaak, 2009). 이러한 경향으로 인하여 집단의 적응과 유지를 중시하는 집단학습의 관점은 집단의 근본적인 변화를 막는 보수적인 실천이라는 비판을 받기도 한다(Avis, 2007).

마지막으로, 집단의 개선 및 변화의 관점에서 집단학습을 논의하는 접근방식이다. 이 접근방식에서는 집단학습을 정보나 이해, 능력 등의 습득, 정보의 평가 및 교환, 지식이나 기회를 전파하는 것을 포함하는 집단적 프로세스가 집단의 개선과 성과 향상에 기여하는 과정이라고 본다(Heikkila & Gerlak, 2013; Love et al., 2015; Singer, Benzer & Hamdan, 2015). 집단 개선에 초점을 맞추기 때문에 집단학습을 새로운 아이디어, 전략, 규칙 또는 정책과 같이 집단적 프로세스에서 나오는 집단적인 작업과정이나 결과(생산물)에 초점을 맞추어 정의하기도 한다(Heikkila & Gerlak, 2013; Levänen, 2015; Ladders & Meijers, 2017). 이때의 집단학습은 기술, 지식, 태도 및 학습 능력의 장기적인 변화, 또는 각각 개발 및 변화를 의미하는 작업 프로세스 또는 작업 결과의 변화를 초래하는 프로세스로, 집단의 구성원이 공동 학습이나 작업을 위해 협력하고 의식적으로 노력할 때 발생한다(Ladders & Meijers, 2017).

이 접근방식에는 사회변화를 위한 행동을 이끌어 내는 의미를 함께 공유하고 실행하는 과정으로서의 집단학습도 포함할 수 있다. 집단을 둘러싼 사회·경제·정치적 맥락과의 상호작용을 중시하고 사회변화를 목표로 하기 때문에, 집단학습은 이론에 사회적 비전을 담을 수 있는 학습이론으로서 사회적 참여를 이끌어내는 역할을 한다(김희경, 남상준, 2014; Kilgore, 1999). 이러한 방식으로 학습하는 집단은 자발적인 참여자들이 공유하는 관심 주제를 중심으로 상호작용하면서 자신의 가치와 신념을 공유하며 집단 정체성을 형성 및 전환하고, 집단의 필요 충족에 기여하는 학습공동체의 성격을 중시한다(장원섭 외, 2010; 허준, 노일경, 이경민, 2017; Kilgore, 1999; Simons & Laats, 2002). 이 같은 관점의 집단학습은 지식이나 정보와 같은 명시적인 차원만 논의하는 것이 아니라 정체성, 의미, 협력과 신념, 연대감 등 집단의 정성적이고 암묵적인 측면을 더욱 중요하게 다룬다(Cheng, 2011; Cross & Armstrong, 2008; Kilgore, 1999).

이처럼 접근방식에 차이가 나타나는 이유는 집단학습이 일어나는 영역 및 맥락뿐만 아니라, 연구자의 초점 및 학습에 대한 인식론적인 관점 등 다양한 요인 때문이다. 특히 인지적 접근방식은 지식의 진화에 초점을 맞추고 학습을 집단의 인지적 변화를 일으키는 것으로 보는데, 이러한 관점에서는 지식획득이나 정보공유 등 집단이 공유하는 집단적 인지의 구성에 초점을 맞춘다. 반면, 행동주의적 접근은 집단을 적응시스템으로 보고, 집단학습 논의에 집단의 적응을 위한 행동변화에 집중한다(Garavan & McCarthy, 2008). 이와 같이 집단학습에 대한 개념화 및 접근방식을 구분하는 작업은 집단학습 연구의 이론적 근거뿐 아니라 연구방법이나 지표, 방식을 연구하는데 있어서 필요한 작업이며, 나아가 집단학습을 보다 포괄적인 이론으로 통합하는데 도움을 줄 수 있을 것으로 기대한다.

### 3. 집단학습의 개념 정의 및 특징

앞서 제시한 논의와 같이, 집단학습에 대한 다양한 경험연구에서는 집단학습이라고 이름 붙은 여러 변형적인 논의가 존재한다. 여기에는 ‘집단적으로 학습한다’는 것과 ‘집단학습’이 혼재되어 있는 경우가 많다. 예를 들어, 학습과정은 집단적이지만 학습결과는 개인적으로 나타나는 학습이 있으며, 그 반대의 경우도 나타난다. 따라서 일부 학자들은 <표 1>과 같이 집단적인 학습과 집단학습을 구분하기 위하여 학습과정과 학습결과를 기준으로 삼는다. 이러한 관점에서는 학습의 과정과 학습결과를 기준으로 과정과 결과가 모두 집단적으로 이루어질 때 집단학습이 일어났다고 볼 수 있으며, 과정만 집단적인 경우에는 사회적 상호작용을 통한 개인의 학습, 과정은 개인적이지만 결과가 집단적인 경우에는 집단적 결과를 수반한 개인학습으로 보았다(Simons & Laat, 2002; Simons & Ruijters, 2001). 집단학습에 대한 이러한 개념 정의 방식에서는 집단에서 이루어지는 학습일지라도 집단으로 학습하는 것과 집단학습을 구분한다. 즉, 집단학습은 집단 구성원들이 상호작용하며 공통적인 결과를 위해 집단적으로 학습하고, 이를 통한 집단적 결과를 도출하고 실행에 옮기는 학습으로 개념화할 수 있다.

<표 1> 학습과정과 학습결과에 따른 학습의 유형 분류

과정 \ 결과	개인적	집단적
개인적	개인학습	집단적 결과를 수반하는 개인학습
집단적	사회적 상호작용을 통한 개인학습	집단학습

출처: Simons & Laat, 2002:15

물론, 집단학습 개념을 보다 덜 제한된 의미로 사용하기도 한다. 교사집단에서 일어나는 집단학습에 대한 연구를 수행한 Verbiest et al.(2005)은 교사들의 집단학습 과정에서 교사 개인의 전문성 개발과 같은 개인적인 결과가 나타나더라도, 집단적인 의도가 두드러지고 집단적인 과정을 통해 상호적 학습이 일어났다면 이를 집단학습으로 볼 수 있다고 분석한다. 즉, 각 학문 영역이나 연구자마다 개념화하는 집단학습에 대한 정의가 다르지만 다양한 형태의 집단학습을 개념화하는 과정을 통하여 집단학습이 무엇이고, 어떻게 이루어지는지 보다 명시적인 이론화에 기여할 수 있다(Simons & Laat, 2002).

집단학습의 개념 정의 방식이 이처럼 혼재되어 있으나, 집단학습에 대한 어떤 연구에서도 핵심으로 지목하는 것은 상호작용성이다. 상호작용성은 집단학습이 일어나게끔 하는 메커니

증으로, 집단학습은 집단 내의 강한 소속감과 강력한 관계적 시너지를 기반으로 하는 전형적인 상호작용을 통하여 일어난다(Capello, 2001:186). 집단학습의 행위자인 집단은 기본적으로 끊임없이 환경과 상호작용하는 학습시스템으로, 공유하는 목표에 대하여 상호책임성을 가지고 상호작용하는 사회적 집합체이기 때문이다(Gibson, 2001; Garavan & McCarthy, 2008). 따라서, 집단적 과정으로서의 학습은 상호작용과 의사소통 행동을 통한 학습을 의미한다. 학습은 상호작용 과정을 통하여 지식과 의미를 공유 및 증진하며, 지식을 창출하고 행위자를 통해 이전된다(Burini & De Lillo, 2019; Capello, 2001; Döös & Wilhelmson, 2011; Fu, Lo, & Drew, 2006; Lodders & Meijers, 2017; Simons & Ruiters, 2001).

이처럼 집단학습이 상호작용을 통해 일어난다는 데는 대부분 이견이 없어 보이나, 상호작용의 의미는 집단학습의 개념을 어떻게 정의하느냐에 따라서 다르게 분석하는 경우가 많다. 예를 들어, 조직학습의 관점에서 집단학습은 조직이 변화에 적응하고 창의적으로 반응해 나가는 과정인데, 이때의 상호작용은 사람들의 네트워크에서 다양한 아이디어가 오가고, 새롭고 유용한 솔루션이 생성되도록 이끌어가는 것이며(Jeong & Shin, 2017), 실무자들 간에 지식을 공유 및 전파하며 확산시키고 발전시키는 것이다(Fu, Lo, & Drew, 2006). 집단학습을 지식의 생성과 공유로 보는 관점에서 상호작용은 암묵적 지식을 명시적으로 만드는데 기여하는 것이며, 학습과정과 새로운 지식에 대한 이해를 요구하는 것이다(Lodders & Meijers, 2017).

집단학습의 방식에 대한 연구 또한 곧 상호작용 방식에 대한 연구가 된다. 서로 다른 경험과 관점을 가지고 있는 집단 구성원들이 어떻게 상호작용하고, 그 과정에서 실제로 어떠한 일들이 벌어지면서 집단적인 학습이 일어나는 것일까? 집단학습에서 가장 중요한 상호작용 방식은 ‘대화’이다. 관계 속에서 이루어지는 다양한 대화 속에서 서로의 생각과 활동이 공유되며 학습이 일어나기 때문이다. 대화의 차원에는 대화의 빈도나, 깊이, 질, 접근 가능 여부, 의미 있는 구조의 존재 등이 포함된다(Backström, 2004; Bunniss & Kelly, 2008; Garavan & McCarthy, 2008; Lodders & Meijers, 2017; Perez-Aleman, 2011). 상호작용이 일어나는 장소 및 상황은 공식, 비공식적인 회의나 세션 등 특정한 장소나 시간, 사람에 국한되지 않는다. 대화의 형태도 스토리텔링, 내러티브, 집단적 성찰 등 다양하게 일어난다(Mittendorff et al., 2006; Nonaka & Takeuchi, 1995). 면대면 대화뿐만 아니라, 전화, 이메일, 업무처리 전용 웹사이트 등 미디어를 통해서도 이루어진다(Döös & Wilhelmson, 2011; Perez-Aleman, 2011). ICT를 주종으로 하는 집단에서는 그룹웨어 애플리케이션과 같은 ICT 도구나 플랫폼을 활용하여 상호작용한다(Simons & Laats, 2002). 그러나 대부분의 상호작용 방식은 공동체 구성원들이 함께 작업할 때 암묵적이고 비형식적으로 발생한다. 집단 내부의 친밀하고 일상적 관계는 이러한 집단학습을 뒷받침한다. 이처럼 구조화되지 않은 방식으로 발생하는 집단학습은

보다 예측하기 어렵게 나타날 수 있다. 이러한 난점 때문에 집단학습 방식을 개별적인 실천 집단이 주도하는 유동적인 것으로 보는 관점도 존재한다. 하지만 이를 표준화 및 구조화하고자 하는 시도도 지속되고 있다(Bunniss & Kelly, 2008; Fenwick, 2008; Heikkila & Gerlak, 2013).

상호작용이 집단학습의 핵심이라는 것은 또한, 집단 내의 이해관계와 역할구조, 의사결정 방식 등 집단의 성격과 구조가 학습에 중요한 역할을 한다는 의미이기도 한다(Marks & Panzer, 2004; Van den Bossche et al., 2006). 이런 측면으로 인하여, 상호작용이 항상 집단 내에서 지식의 전이나 생성 등과 같은 기능적인 변화를 만들어내는 것은 아니다. 학습과정에서 학습이 퇴보하거나 중단될 수도 있고, 편견이나 왜곡된 믿음, 강화 등의 효과로, 편향되게 일어날 수도 있기 때문이다(Staber, 2009). 따라서, 집단학습은 기본적으로 상호작용이 잘 이루어지는 개방적이고 유연한 집단에서 더 잘 일어날 수 있다. 상호작용을 촉진하기 위해서는 집단 내의 이해관계와 역할구조를 잘 조절하고 관리하고 토론, 협력 등 상호작용과 소통을 증진시키기 위한 활동들을 시도할 필요가 있으며, 이러한 활동들은 집단 내의 학습과 성과를 향상시키는 데 큰 역할을 한다(Garavan & McCarthy, 2008; Marks & Panzer, 2004; Van den Bossche et al., 2006).

### Ⅲ. 집단학습 이론화를 위한 쟁점 및 과제

#### 1. 집단학습의 주체 및 행위성(agency)에 대한 논의

집단학습을 연구할 때 ‘집단이 학습한다’는 개념은 생각보다 더 복잡하고 쟁점적인 문제이다. 집단이라는 행위자(agent), 행위성을 인정할 때 학습 연구의 분석단위를 어떻게 규정하고 이를 실제적으로 어떻게 연구할 것이냐에 대한 논의가 수반되기 때문이다. 따라서, 집단학습의 행위자, 행위성에 대한 문제는 이론화에 있어서 주요 쟁점이 된다. 집단학습은 단순히 공통의 목적에 따라 모인 이들의 집단에서 일어나는 개인학습의 확장으로 간주되기도 하지만 (Fu, Lo & Drew, 2006), 근래의 연구에서는 집단학습의 행위자를 집단으로 보는 경향이 강하며, 개인들의 총합이 아닌 집단 자체가 행위성을 가진 주체로서 맥락과 지속적으로 상호작용하는 개방된 학습시스템으로 이해되고 있다(Backstrom, 2004; Bunniss & Kelly, 2008; Cheng, 2011; Doos & Wilhelmson, 2011; Garavan & McCarthy, 2008; Wu & Duffy, 2004).

집단학습 연구에서도 상당수가 집단이라는 행위자나 집단 구성원이 ‘공동’으로 학습한다는 점을 강조하며, 집단학습은 공동의 목표를 공유하는 집단 구성원이 공동으로 협력하여 작업 또는 학습하는 결과나 그 프로세스라고 정의한다(Bunniss & Kelly, 2008; Ladders & Meijers, 2017).

따라서, 집단학습의 이론화에는 집단 그 자체를 행위자로 개념화하는 중요한 철학적 변화를 필요로 한다. 전통적으로 학습은 주체의 변화, 즉 학습자의 행위와 인지의 변화로 나타나기를 기대해왔고 학습자는 당연히 개인으로 이해되었다. 그러나 점차 학습에 대한 참여적 접근방식(participation metaphor)이 등장하고, 주체가 고립된 개인에게서 집단과 네트워크로 전환되는 학습 프로세스가 나타난다(Engestrom, 2016; Lave & Wenger, 2010; Sfard, 1998). 여기에서 지식은 사회·문화적 맥락 안에서 둘 이상의 개인이 참여하는 상호작용 과정을 통하여 구성되는 것으로 설명되는데(김경애, 2007), 이러한 인식은 지식이 상황 중심적이며 문화, 활동의 산물임을 강조하는 대안적 인식론을 통해 뒷받침된다. 즉, 학습에 대한 논의에서 사회문화적 맥락을 인식하고, 학습과정의 핵심 측면으로서 사회적 상호작용 개념을 논의하기 시작했다는 점에서 의미가 크다(Brown, Collins & Duguid 1989),

집단학습의 핵심적 특성으로 상호작용성, 의사소통을 통한 학습이 강조되는 까닭도, 반드시 다른 이와 연결된 둘 이상의 참여가 필요한 집단학습 행위자의 집단적 특성때문이다(Backström, 2004; Burini & De Lillo, 2019; Capello, 2001; Döös & Wilhelmson, 2011; Wu & Duffy, 2004). 상호작용이라는 집단학습에 특성에 초점을 맞추면, 집단학습의 행위자에 대한 논의를 보다 분명히 할 수 있다. 집단의 구성원인 개인도 물론 학습하지만, 집단 내 개인을 잇는 상호작용이라는 연결노드가 있어야만 집단학습이 일어날 수 있기 때문이다. 따라서 개인학습 또는 개인학습의 총합만으로 집단학습을 논의할 수는 없다. 또한 집단 수준에서 생성되는 지식은 다양한 참여자로 구성되어 있는 집단 전체의 생각, 대화, 공유된 지식 등을 포함하기 때문에 개인학습의 결과인 개인의 지식, 통찰 및 역량 등과는 다르다. 이러한 점에서, 집단에 개인학습이 일어난다고 해서 집단학습이 일어난다고 보장할 수 있는 것도 아니다. 집단적 공유 없이, 개인 지식을 단순히 편집하거나 혹은 개인이 집단적 결정을 지시할 때도 이를 집단학습이라고 부르기 어렵다.

물론, 집단학습 결과를 주로 개인적인 성과로 제시하는 경우가 있는데, 이는 통찰력이나 지식 및 관점의 향상일 수도 있고, 또 업무 역량의 향상, 아이디어 등이기도 하다(Verbiest et al., 2005). 다만, 이렇게 개인학습을 통해 이루어지는 개인적인 숙달은 집단학습의 결과로 보기보다 집단학습에 기여하는 개별학습 수준의 요소로 개념화할 수 있다(Cheng, 2011). 집단 학습 연구 시, 집단 수준의 현상을 설명하기 위해 개인 수준의 데이터를 수집할 수 있다. 이

때에는 개인별로 존재하는 차이를 집단적인 흐름으로 읽는 분석 방식과 개별적인 학습 과정이 어떻게 집단 프로세스로 전이되는지를 파악하는 것도 중요하다. 또한 개인에게 영향을 미치는 집단의 구조적 기능적 등 특성을 함께 고려하여야 한다(Garavan & McCarthy, 2008; Heikkila & Gerlak, 2013).

이와 함께 제기되는 중요한 질문은, 집단학습의 출발점을 어디로 보느냐에 대한 것이다. 집단이 집단학습의 행위자라면, 개인의 학습은 어떻게 다루어야 하는가? 혹은 다루지 않아야 하는가? 학습의 주체로서 집단이라는 행위자는 어느 지점에서 만들어지는가? 집단과 개인의 경계면에서는 어떠한 일이 펼쳐지는가? 이러한 질문들에 대한 답은 아직 정립되어 있지 않다(Fenwick, 2008; Tompkins, 1995). 개인학습이 언제나 전체를 포괄하는 집단학습과 연동된다고 보거나(한승희, 2019), 집단학습은 개인에게서 시작하여 집단 수준으로 이동한다는 관점 등이 제시되어 논의에 도움을 주지만, 이러한 연동 및 이동의 과정을 구체적으로 밝히는 것이 어렵기 때문이다. 따라서, 개인 수준의 학습이 집단 수준으로 이전되거나 통합되어가는 방식을 알아내는 것은 집단학습의 이론화 과정에서 여전히 핵심적인 이슈이다(Döös & Wilhelmson, 2011; Heikkila & Gerlak, 2013; Tompkins, 1995).

실제로 집단학습에 대한 기존연구를 분석해보면 집단학습의 행위자에 대한 정의와 별개로 집단학습의 출발점에 대한 여러 논의가 존재한다. 어떤 연구에는 개인으로부터 집단학습이 출발한다고 보며, 또 다른 연구에서는 집단 자체의 특성에 초점을 맞추고 집단에서 논의를 시작한다. 이러한 차이는 인식론적인 차이에서 비롯하기도 하지만, 연구의 초점이 되는 집단의 맥락, 조건, 학습의 내용, 지식의 유형 등에 따라 각 논의의 방향이 달라지는 것이 가장 큰 이유일 것이다(Tompkins, 1995). 이러한 점을 고려했을 때, 개인학습에 초점을 맞추는 집단학습 연구에서는, 개인이 집단에서 상호작용하는 방식이나 개인이 학습을 집단으로 이전하는 방식에 더 관심이 있는 경우가 많다. 예를 들어, 건설공학 분야에서의 집단학습에 대한 Love et al.(2015)의 연구에서는 개인의 학습내용이 집단 수준으로 이전되는 방식을 논의하며, 그 방식으로 집단적 코칭 과정이나 집단워크숍 등을 제시한다. Tompkins(1995)는 집단학습이 개인의 지식 또는 기술이 집단으로 이동하는 ‘확산’을 중요시한다. 이때, 집단학습은 집단 구성원이 더 이상 기존의 지식이나 기술에 의존하지 않을 때, 새로운 지식이나 기술이 개인에게서 집단으로 이동하며 발생한다. 집단 수준의 학습에 집중하는 경우에는 집단적인 결과를 강조하거나 집단의 문화, 학습 지향, 집단의 구조적 특성 등 집단 자체와 집단의 맥락에 대한 관심이 더 높다(Garavan & McCarthy, 2008).

집단학습 논의에서 개인과 집단 간의 관계는 여전히 불분명하다. 집단을 행위자로 강조하면, 개인의 가치를 부정하게 될 위험도 존재한다. 개인 수준의 접근방식은 집단 내 개인의 행

등을 설명하는데 여전히 가치 있기 때문이다(Garavan & McCarthy, 2008). 이러한 문맥 때문에 보다 절충적인 관점들도 존재한다. 집단학습을 인지적이고 습득 지향적인 개인학습과, 상황적이고 참여적인 사회학습(social learning)이라는 서로 다른 두 가지 층위로 구분하여 보거나(Burini & De Lillo, 2019), 학습이 여러 겹의 수준 즉, 개인-그룹-조직-네트워크에 이르는 여러 수준에서 발생한다고 보는 것이다. 이러한 관점에서 집단 수준에서의 학습은 종종 개인에게서 시작하여 다른 수준의 단위로 이동하는 것으로 인식된다(Heikkila & Gerlak, 2013).

집단이 개인학습에 미치는 영향과, 개인이 집단학습에 미치는 영향을 동시에 이해하고 이를 개념화하는 것은 쉬운 일이 아니다. 개인이 집단에 이전하는 가치와, 집단이 함께 구성하는 가치를 구분하는 것도 쉽지 않다. 따라서, 집단학습에 있어서 개인의 기여를 간과하지 않으면서, 집단 자체를 분석 단위로 볼 수 있는 렌즈를 제공하는 것이 집단학습의 이론화 과정에 꼭 필요한 과제이다(Kilgore, 1999).

## 2. 집단학습 과정의 이론화 필요성에 대한 검토

집단학습의 산물 또는 유형에 관한 연구와 비교하여, 집단학습의 과정 혹은 그에 대한 논의가 뚜렷하게 제시된 연구는 드문 편이다. 현장에서 집단학습을 관찰하고 이를 측정하는 것은 매우 어려운 일이기 때문에 보통은 과정을 생략하고 결과만을 제시한다(Tompkins, 1995). 최근까지 수행되어 온 집단학습 연구에서도 이러한 경향은 잘 드러난다. 학교 및 교사교육에서의 집단학습 연구(Castelijns, Vermeulen & Kools, 2013)에서는 집단학습 및 학습공동체의 성과에 대해 긍정적인 결과가 나타났지만, 학습공동체에서 집단학습이 실제로 어떻게 발생하고 작동하는지, 참가자들이 어떠한 문제나 도전에 직면하게 되는지에 대한 과정은 불분명하다고 하였다. 다양하고 특수한 맥락이 존재하는 집단의 특성 상, 집단학습 과정이 어떤 하나의 이론이나 모형으로 제시되기 어렵고 기존에 제시된 모형이 존재해도 다른 집단 연구에 적용하기가 어려워 새롭게 정립해야 하는 과제가 존재하기도 한다.

이러한 어려움에도 불구하고, 집단학습 과정에 대한 논의는 집단학습 생성 기전을 밝히고 학습이론으로서의 역할을 명확히 하는 의미를 가진다. 집단학습 과정 중에 학습이 퇴보하기도 하고 역행하기도 하며 취소될 수도 있고, 한꺼번에 일어나거나 가라앉을 수도 있으며 일반적으로 생각되는 단계를 뛰어넘을 수도 있다(Tompkins, 1995). 이처럼 학습에 진행 혹은 역행 또는 변화가 일어나는 현상은 언제, 어떻게, 왜 일어나는가? 학습과정에 대한 논의는 이와 같은 여러 가지 질문을 풀어가기 위한 핵심 쟁점이 된다. 현재 여러 연구에서 집단학습 과정에 대한 단계나 모형을 제시하고 있다. 조직학습이나 조직경영의 관점에서 집단학습은

암묵적 지식을 명시적으로 만드는 과정이며, 이 과정을 암묵적 지식의 공유 - 이 지식의 정의(개념 생성) - 개념의 집단적 평가 - 지식의 적용 - 집단 외부에 배포 등 5가지 단계로 제시했다(Nonaka & Takeuchi, 1995; Verbiest et al., 2005). Ladders와 Meijers(2017)는 집단학습을 비전 공유 - 정보 생성 - 정보 배포 - 대화 및 질문 - 집단 행동 - 평가와 반성 등 6가지 단계로 제시한다. Heikkila와 Gerlak(2013)은 집단학습 과정을 습득 - 해석 - 전파의 3단계로 보는데, 습득 및 해석의 단계에서는 개인 수준의 정보 습득, 의미의 해석, 맥락에의 적용이 이루어지며, 전파의 단계에서 개인이 경험과 의견을 공유하는 비공식, 공식 과정을 통해 집단학습이 이루어진다고 본다. 이와 같은 여러 과정 모형에서 제시된 각 단계가 모두 실행되는 것은 아니며 인식 수준에 따라 실제 일어나는 과정은 다양한 형태로 나타난다(Verbiest et al., 2005).

집단학습의 과정에 대한 논의에서는 집단학습이 선형적이거나, 일방향적이라고 가정하지 않는 것이 중요하다. 일반적인 과정 모형은 보통 화살표로 이어지는 선형성을 가지고, 앞뒤의 단계는 서로 인과적인 상호의존성을 가지는 것처럼 묘사되는 경우가 많지만, 학습이 꼭 이렇게 진행되는 않는다(Backström, 2004; Tompkins, 1995). 특히 상호의존적이지 않은 상호작용에서 학습이 일어나는 집단학습의 특성으로 인하여, 참여자들 간에 상호작용이 긴밀하게 이루어질 경우, 집단학습은 비선형적으로 여러 방향에서 가속화될 것이다(Backström, 2004). 이러한 측면에 따라 집단학습 과정을 시작과 끝이 확정되지 않은 나선형으로 설명하기도 한다. 집단학습은 끊임없이 변화하고 새로운 질문을 만들어내는 맥락에 기반하여 이루어지기 때문에 시작과 끝이 고정될 수 없기 때문이다. Castelijns와 Vermeulen, Kools(2013)는 학교와 교사교육 기관에서 이루어진 집단학습 과정을 6단계의 사이클로 제시하는데, 집단적 포부, 추진력의 정의 - 집단적 정보수집 - 정보의 공동 해석 - 해석을 통한 집단적 행동(결과) 도출 - 실행하기 - 결과 및 과정 평가의 순서이며, 이 과정은 나선형으로 순환한다.

이처럼 여러 가지 과정 모형들이 제시되고 있으나, 사실 집단학습에서뿐만 아니라 학습이 일어나는 과정을 실질적이고 성찰적인 개념화 작업을 통하여 제시한 사례를 찾는 것은 쉽지 않은 일이다. 과정이라는 용어 자체가 이론적 개념이라기보다는 일상 용어로 쓰이는 경향이 있으며, 그만큼 학습과정을 일반화하고 이에 대한 근거나 원칙을 제시하고 사건의 순서나 전환을 설명할 인과적 메커니즘을 제시하는 일이 어렵게 때문이다(Engeström, 2016). 집단학습의 경우, 그 맥락성을 고려할 때 보편적인 과정이론을 이끌어 내기 어려울뿐만 아니라, 오히려 지나친 일반화가 학습의 질적인 풍부함을 해칠 수도 있다. 다만, 특정한 학습이론의 학습 과정이 어떤 특성을 가지는지는 인식론적 토대 하에 설명할 수 있도록 연구를 계속 축적해나가는 일은 여전히 필요하며, 여러 가지 집단연구 사례를 통하여 논의를 발전시키고, 이를 기

반으로 새로운 모형을 제시하면서 탐색을 지속해야 할 것이다.

### 3. 집단학습을 촉진하고 영향을 주는 조건

집단학습은 어떠한 요소에 의하여 촉진되거나 위축되고, 무엇으로부터 영향을 받는가? 이를 파악하고 이론적으로 논의하는 일은 집단학습 상황에서 어떠한 일이 일어나는지 파악하기 위한 일일 뿐만 아니라, 집단학습 연구에서 발생할 수 있는 왜곡을 피하기 위하여 반드시 필요하다. 다만 그간 집단학습을 촉진하거나 영향을 주는 조건에 대한 논의는 보통 가설에 그치고 개인학습 및 경험에 따른 유추에 기반해 왔다는 지적이 존재하는 것도 사실이다 (Verbiest et al., 2005). 그러나 집단학습을 연구하는 다양한 영역에서 논의가 계속 이루어지고 있으며 집단의 맥락, 구성원들 간의 관계, 근접성 등 다양한 측면에서의 영향이 확인되고 있다.

집단학습에 영향을 미치는 요소로 가장 중요하게 논의되는 지점은 학습이 일어나는 집단의 맥락에 있다. 먼저, 집단의 형태, 구조 및 제도, 집단문화, 집단지식 등과 같은 집단 내생적 맥락은 집단학습을 촉진하거나 저해하는데 중요한 영향을 미친다. 구성원 간의 사회적 관계를 기반으로 하는 실천공동체나 학습공동체와 같은 커뮤니티에서는 자신들의 경험과 일상을 공유하고 서로를 잘 알고 함께 웃고 일하는 관계적 특성을 가지기 때문에, 이러한 집단은 계층적이고 위계적이기보다, 수평적이고 개방적이며 암묵적인 형태의 집단학습이 일어나기 더 쉽다(Bunniss & Kelly, 2008). 기업 조직을 기반으로 하는 집단은 이와 같은 관계적 특성이 약한 반면 문제해결이나 조직 비전을 중요시하기 때문에 집단학습을 촉진하는 요소가 달라진다(Cheng, 2011). 집단의 업무 프로세스나 관행, 서로의 차이를 받아들이는 유연성, 새로운 아이디어에 대한 개방성, 집단이 가진 자율성과 동기, 학습을 지원하는 조직문화 등도 유의미하게 학습에 영향을 미치는 맥락 요인이다(Love et al., 2015; Singer, Benzer, & Hamdan, 2015). 집단학습은 엄격하고 규제적 환경에서 나타나기 쉽지 않으며, 집단 구성원이 자연스럽게 접근하고 대화할 수 있는 집단적 관계, 변화에 열려 있고 새로운 제안에 수용적이며 협력적인 집단문화에서 촉진되기 때문이다(Bunniss & Kelly, 2008). 여기에는 집단 내 다양한 관점을 수용하는 문화 또한 포함된다. 집단 내부의 이질적이고 다양한 속성은 집단 내부의 다양한 시각을 배태하고 이는 학습을 촉진하는 요소로 작용한다. 여러 관점과 목소리들이 상충하여 대립이나 갈등에 직면하면서 의미가 생산되기 때문이다(Bunniss & Kelly, 2008; Kilgore, 1999).

같은 논의의 선 상에서, 집단 내 존재하는 위계나 권력의 차이는 집단학습에 영향을 미치

는 중요한 요인이다. 집단학습이 일어날 때, 구성원 간 권력의 차이가 존재한다면 집단적 과정의 참여자가 가지는 영향력은 동일하기 어렵다. 집단학습 참여자가 교사-학생, 어른-어린이, 사장-직원일 경우 그들의 목소리가 가지는 힘의 크기가 같을 수 있을까? 따라서 집단학습 연구는 권력 차이에 대한 분석이 선행되어야 한다(Avis, 2007; Castelijns, Vermeulen & Kools, 2013). 이같이 권력이나 힘의 차이가 가진 중요성에 비하여, 집단학습 연구에서 권력에 대한 고려는 상당히 낮은 수준으로 나타난다. 집단학습의 측면에서 일터학습 연구동향을 분석한 연구(Fenwick, 2008)에서 권력에 대해 언급한 연구는 전체의 15% 정도밖에 되지 않았고 성별, 인종 또는 계급문제에 대한 언급은 이보다 더 낮았다. 집단학습을 논의할 때, 집단에 존재하는 힘의 차이, 또 이로 인한 갈등을 염두에 두지 않으면 집단학습의 모든 과정에서 분석의 왜곡이 발생할 수 있다(Kilgore, 1999).

집단을 둘러싼 여러 거시적 변화, 경쟁자나 새로운 기술의 출현이나 압력 등의 외생적 맥락은 집단과 상호작용하며 내부 불안정성을 증가시키는 요인이다. 불안정성의 증가는 이에 대응하고자 하는 집단적 학습을 촉발하는 추동력으로 작용할 수 있으며, 이 과정을 통해 변화한 환경에 적응하기 위해 집단을 변화시키는 생성적 집단학습이 일어날 수 있다(김다슬, 2021; Engeström, 2015; 2016; Garavan & McCarthy, 2008).

다음으로, 집단학습은 구성원들 간의 신뢰와 협력, 연대감 등 정성적 요인에 큰 영향을 받는다. 집단학습의 효과는 상호작용, 의사소통의 질에 달려 있으며 집단 구성원들이 빈번하게 접촉하는 과정에서 상호이해가 증진되기 때문에, 구성원 간의 신뢰 및 서로 협력하고자 하는 의지 등 사회적 관계가 매우 중요하다(Castelijns, Vermeulen & Kools, 2013; Cheng, 2011; Döös & Wilhelmson, 2011; Fu, Lo, & Drew, 2006; Keeble & Wilkinson, 1999a). 건설업 종사자들의 집단학습을 대상으로 한 경험연구에서 참여자들 간 우정과 신뢰를 기반으로 한 빈번한 접촉은 보다 구체적이고 사적인 측면에서 집단학습을 촉진하였다. 이러한 사회적 관계가 약한 집단에서는 집단학습이 잘 이루어지지 않았다(Fu, Lo, & Drew, 2006). 이외에도, 집단을 수호하기 위한 개인의 의식, 즉 구성원 간의 일반적인 통일감이나 일체감과 같은 연대의식 등의 집단적 정체성은 집단학습 과정에 참여하도록 동기를 부여한다. 연대는 개인들로 하여금 집단 과정에 참여하게 하고 집단은 집단적 변화 주체로서 스스로를 더욱 확신하게 한다(김다슬, 2021; Kilgore, 1999).

집단학습 참여자로서 리더나 개입자(촉진자)의 역할도 중요하게 논의된다. 여러 집단학습 연구에서 리더십은 집단학습 과정에 직·간접적이고 긍정적인 영향을 미쳤다(Lodders & Meijers, 2017). 리더가 변화 주체로서 집단의 비전을 공유하고, 다양한 의견을 수용하고 권한을 부여하는 개방성을 가지고 비공식적 상호작용을 촉진하는 한편, 이를 학습 프로세스와 연

관시킴으로써 노력하는 태도가 집단학습을 촉진할 수 있다(Cheng, 2011; Mittendorf et al., 2006). 또한, 개입자(촉진자)는 참여를 자극하고 촉진하거나, 국면을 전환하는 아이디어를 제시할 수 있는 또 하나의 중요한 참여자이다(Verbiest et al., 2005). 집단학습 과정 자체에는 많은 방해물이나 단절이 존재하며, 집단학습의 결과로 생성된 지식이나 아이디어 실천방식을 통합하고 적용하는 것에도 어려움을 겪기 때문에 이들의 역할이 중시된다.

또한 면밀한 상호작용을 특징으로 하는 집단학습의 특성상, 지리적 근접성이나 관계적 근접성과 같은 대면적 특징 또한 집단학습에 영향을 주는 요소로 꼽힌다. 지역개발에 초점을 둔 집단학습 연구에서도 지리적 근접성과 사회문화적 동질성을 가지는 경우 집단학습이 잘 일어나는 것으로 분석했다(Capello, 2001; Keeble & Wilkinson, 1999a). 다만 최근에는 급격히 발전한 ICTs에 기반하여 다양한 형태의 집단이 늘어나고 커뮤니케이션 기술이 발달하면서 면대면 집단에서만 언급되었던 집단학습 상황이 원격 기반의 집단에도 적용되기 시작하였다. 질문과 대답, 기술 공유 등 여러 가지적인 상호작용이 일어날 수 있다면 집단학습이 발생할 수 있기 때문이다. 이런 경향은 공학 영역에서 특히 두드러졌으며 이렇게 되면 집단학습은 지역적, 조직적 한계를 넘어설 수 있다(Döös & Wilhelmson, 2011).

이와 같이 집단학습에는 집단을 둘러싼 여러 가지 요소가 영향을 미친다. 그러나 이에 대한 이론적인 논의가 활발하게 일어나지 않고 있기 때문에 실제 집단학습 연구에서도 이를 잘 고려하지 않는 경우가 많다. 특히 집단에 영향을 미치는 요소를 면밀하게 고려하기 위해서는 집단학습이 일어나는 상황 자체뿐만 아니라 집단 안팎의 성격과 구조, 제도 등 전반에 대한 면밀한 탐색이 중요하며, 집단학습 이론은 이 과정 전반을 유형화하여 제시할 필요가 있다.

## IV. 집단학습 이론화에 대한 시사점

집단학습의 이론화는 집단이 행위성을 가지는 많은 실천현장 및 사회현상을 연구하고 이론적으로 설명할 수 있는 길을 열어준다. 그러나 지금까지는 이론적 논의에 비하여 구체적인 현상에 대한 관심이 훨씬 높았던 것이 사실이다. 이러한 상황은 역설적으로 집단학습을 설명할 수 있는 이론적 틀에 대한 필요성을 드러내는 것이기도 하다. 따라서, 지금까지 이 연구에서는 집단학습에 대한 기존의 논의와 접근방식에 대한 격차를 줄이고, 포괄적인 이론적 틀을 정립해나가고자 하는 목적에 따라 논의를 진행하였다. 구체적으로는 집단학습의 이론적 모호성에 대한 문제제기 및 개념화 방안을 제안하고, 다른 한편으로는 집단학습의 이론화에 있어

서 필수적인 쟁점을 제시하고 논의를 진전시면서 남은 과제를 제시하였다

집단학습의 이론적인 모호성은 상당부분 개념이나 용어의 정의가 엄밀하게 이루어지지 않았다는 점에서 기인한다. 이러한 문제는 그 개념 자체뿐만 아니라 집단학습의 과정이나 방식 등 이론화 과정 전반을 왜곡시킬 가능성이 있다. 집단이나 맥락, 집단학습과 같은 핵심개념도 이론적인 논의 기반 하에 사용되기보다 일반적이고 관념적인 수준에서 사용되는 경우가 많다. 그러나, 이론적 관점에 따라 집단학습은 보다 엄밀한 틀에 의하여 논의되어야 하며, 관련 용어나 개념에 대한 이론적 분석이 선행되어야 한다. 따라서, 이 연구에서는 관련 논의에 대한 분석을 통하여 집단학습의 주요 개념에 대하여 다음과 같이 개념화하였다. 첫째, '집단'은 제도나 조직 등 공식화된 경계가 아니라 참여자들 간의 상호작용을 중심으로 지식과 이해를 공유하며, 사회적 관계를 통하여 유지되는 네트워크 또는 커뮤니티로 개념화하였다. 둘째, '맥락'은 학습이 일어나는 직접적이고 내생적인 맥락과 거시적인 외생적 맥락으로 구분하였다. 내생적 맥락은 집단의 성격과 구조, 역학 등 관계적인 측면을 포함한 집단 내부의 맥락을 말하고, 외생적 맥락은 집단이 터하여 있는 사회구조나, 집단과 상호작용하는 환경 등 거시적 맥락이며, 이들은 집단학습을 추동하기도 하고 학습과정이나 방식 등에 영향을 미치는 주요 요소이다. 셋째, '집단학습'은 상호작용성을 핵심으로 하며, 집단적 과정을 통하여 집단의 지식과 의미를 공유 및 증진하며 집단적 결과를 도출하고 실행에 옮기는 학습으로 일반적인 개념화를 시도할 수 있다.

다만 맥락성이 강한 집단학습의 특성으로 인하여 집단학습을 보편적으로 정의하고 개념화하는데 난점이 존재하는 것이 사실이다. 따라서, 이 연구에서는 집단학습 개념에 대한 접근 방식을 구분하는 작업을 통해 집단학습 연구에 도움이 되는 기준점을 제시하고자 하였다. 도출한 접근방식은 세 가지로, 1) 집단학습을 지식생성으로 정의하는 관점, 2) 집단 적응 및 집단유지 기제로 보는 관점, 3) 집단의 개선 및 변화의 관점이다. 이러한 시도는, 주요 개념과 용어에 차이가 존재할 수 있으나 각각의 맥락 또는 관점에 따라 집단학습을 개념화하는 방식을 이해하여 포괄적인 논의를 위한 기초적인 틀을 제안해보고자 한 것이다. 더 다양한 연구를 분석한다면, 더 구체적이고 상세한 논의가 가능할 수 있을 것이다. 따라서 향후 다양한 영역에서 이루어지는 집단학습 연구를 통해 주요 개념에 대한 이론화 방식을 지속적으로 탐색할 필요가 있다.

현재 집단학습의 이론화 논의에는 학습이론으로서 엄밀하게 분석되어야 할 쟁점에 대한 논의가 부족하다. 이 연구에서는 집단학습의 행위성과 분석단위, 학습과정과 방식, 학습을 촉진하거나 방해하는 요인 등에 대한 쟁점을 제기하고 논의하였다. 먼저, 집단학습의 행위성에 대한 분석을 통하여 집단은 그 자체로 학습주체로서의 행위성을 가진다는 점을 확인하였다.

집단 수준에서 생성되고 집단이 공유하는 학습과정과 학습결과는 개인의 지식이나 역량향상에 초점을 맞추는 개인학습의 결과와 확연히 구분된다. 집단학습은 상호작용이라는 개인 간의 연결노드를 통해서만 일어난다는 점에서도, 개인만으로는 집단학습의 주체가 될 수 없으며 반드시 둘 이상으로 구성된 집단이 주체가 된다. 상호작용 과정에서 개인학습과는 다른 집단학습만의 창발적인 특성이 나타난다는 점도 집단학습의 특징이다. 이러한 점에서 집단학습에서의 주체는 집단이며, 개인이 주체가 되는 학습과는 별개의 연구방법과 논의방식이 필요하다. 즉, 개인학습 연구와는 달리 집단적인 과정 및 결과, 상호작용을 통한 학습에 초점을 맞추는 의도적인 차원의 노력이 필요하며 최소분석단위가 집단이 되는 학습주체에 대한 연구방법의 정립이 이루어져야 한다. 다만, 집단학습 연구라 하더라도 개개인이 집단에서 상호작용하는 방식이나, 개인의 질문, 지식이 집단으로 확산 또는 이전되는 방식 등에 초점을 맞춘다면 개인을 학습주체로서 논의할 수 있다. 따라서 개인의 가치를 부정하지 않으면서 집단이라는 주체를 최소 분석단위로 볼 수 있는 다양한 방법을 모색하는 추가적인 연구가 필요하다.

집단학습의 행위성에 대한 논의는 아직도 다양하게 이루어지고 있다. 집단이 행위성을 가지는 주체라면 개인의 학습은 어떻게 다루어야 하는지, 개인과 집단은 어떻게 상호작용하는지, 개인 수준의 학습이 집단 수준으로 이전되거나 통합되어가는 방식은 어떻게 규명할 것인지에 대한 질문도 함께 제기된다. 또한, 집단학습의 출발점이 어디인지에 대한 논의도 진행형이다. 집단학습이 시작되는 지점은 개인인지, 집단인지, 집단이라면 어느 시점부터 집단이라고 할 수 있을지, 혹은 집단에 존재하는 복합적 층위에 따라 학습이 '이동'하는 것인지. 그렇다면, 집단학습에서 학습이 어떤 촉발기체에 의해 다음 단계로 이동하는지, 그리고 이러한 방식이 선형적으로 이루어지는 것인지 아니면 다른 형태로 나타나는지 등에 대한 질문도 중요하다. 집단학습의 행위성에 수반되는 여러 이슈들에 대한 논의는 계속 진행되고 있으며 이러한 논의는 개념적으로 연결되어 하나를 풀지 않으면 다른 것도 풀 수 없는 실타래처럼 이어져 있다. 따라서, 집단에서의 개인학습이 집단 수준의 학습으로 통합되고 집단학습이 일어나는 과정과 방식은 집단학습 연구에서 핵심적인 문제(puzzle) 중의 하나이다(Heikkila & Gerlak, 2013).

집단학습 이론이 당면해 있는 여러 가지 논의점들과 같은 선상에서 집단학습 과정이나 방식에 대한 이론화 문제를 논의할 수 있다. 기존의 집단학습 연구에는 학습결과 또는 산물 등 비교적 명확히 드러나는 내용에 대한 연구에 비하여 집단학습 과정 및 방식을 밝히는 연구는 많지 않았다. 물론 집단학습 과정을 설명하기 위해 제시된 여러 모형이나 단계가 존재한다. 이러한 모델들은 기본적인 논리를 이해하는 데는 유용하지만, 앞서 제기한 집단학습의

행위성 등 인식론적인 고민에서 파생되는 여러 쟁점을 기반으로 한 논의가 필요하다. 집단학습의 방식 또한 상호작용이라는 특성을 중심으로 여러 가지 이론적 논의가 이루어지고 있지만, 개인과 집단이 상호작용하는 방식이나 개인의 질문이 집단학습으로 통합되어 가는 방식을 드러내기는 쉽지 않다.

이와 관련한 또 다른 논의점은 집단학습은 맥락성이 강한 만큼 학습에 영향을 미치는 다양한 요인들을 어떻게 반영하고 또 분석할 것인지에 있다. 집단학습은 기본적으로 복잡하고 다양한 맥락에 위치한 집단에서 일어나는 학습 현상이며, 여기에는 집단이 직접적으로 통제하지 못하는 다양한 요인이 존재한다. 즉, 집단의 정치·사회적 맥락과 같은 외생적 요인과 집단 내부에 존재하는 조직구조나 시스템, 집단에 존재하는 내부적 미시 관계, 집단지식과 정체성, 조직의 위계 및 정치 등을 포함한 집단역학의 문제가 집단학습에 중요한 영향을 미친다는 점이다. 따라서, 집단에 존재하는 이러한 다양한 요인들과 학습이 어떠한 관련성을 가지고 상호적으로 영향을 미치는지에 대한 문제가 논의의 초점이 된다(Fenwick, 2008; Heikkila & Gerlak, 2013).

## V. 나오며

지금까지 이 연구는 집단학습의 포괄적 이론화를 위하여 논의와 쟁점을 제기하고 분석하였다. 물론, 집단학습 이론으로 집단학습의 전체 현상을 설명할 수 있는 이론화, 개념화 작업이라는 것은 불가능한 일일 수 있다. 그러나, 집단학습의 개념과 이론적 쟁점이 다양한 만큼 많은 연구가 축적되면 집단학습이라는 역동적인 현상을 설명하는데 기여할 것이다.

집단학습의 이론적 틀을 정립하고자 하는 이와 같은 연구는 평생학습 연구에 있어서도 중요한 일이다. 평생학습 연구현장에서도 다양한 학습공동체, 실천공동체, 학습조직, 기업집단 등 다양한 집단학습에 대한 논의가 활발해지면서 그 중요성이 더해지고 있기 때문에, 집단학습에 대한 이해를 높이고, 다양한 이슈를 평생학습의 시각에서 설명하기 위한 전략을 탐색할 수 있을 것이다. 집단학습 이론에 대한 포괄적인 이해를 기반으로, 나아가 연구 영역을 확장할 수 있을 것으로 기대된다.

더불어, 최근 급격한 사회변화가 이루어지면서 집단적인 논의 및 행동을 요구하는 공동의 과제가 늘어나고 있으며, 사회문제에 대한 공동의 해결책은 집단학습을 통해 생성된 집단적 실천에서 찾을 수밖에 없다. 여기에서 핵심적인 논의사항은 집단적 정체성 및 맥락과 그 본

질을 파악하고 발전시키는 것, 그리고 집단학습이 일어나고 촉진되는 그 과정을 파악하는 것이며, 집단학습 이론은 이에 대한 이해를 확장하고 촉진하는 프레임워크를 제공하는 학습이론으로서 기여할 수 있다(Kilgore, 1999). 즉, 학습이론의 궁극적인 시험대를, 인류가 현재와 미래에 직면한 시급한 문제들을 관통하고 파악하기 위한 학습을 생성해내는데 도움을 줄 수 있는지 여부에 달려 있다고 본다면(Engeström, 2016:77), 집단학습 이론은 이러한 역할을 할 수 있는 학습이론으로서 가능성을 가진다.

인류, 역사학의 관점에서 집단학습은 세대가 이어지면서 손실되는 것보다 더 많이 지식을 축적하고 혁신을 이룩할 수 있었던 인간의 능력이다(Baker, 2016). 인류는 집단학습을 통해 기술뿐만 아니라 인식이나 문화, 가치관 등 모든 측면에서 약간의 변형을 만들어내고 이를 집단적으로 축적하면서 발전해 왔다. 여기서 나타나는 약간의 변형이 바로 집단학습이 가진 창발적인 특징이다. 따라서 집단학습은 인간의 행동을 변화시킬 수 있고 여러 세대에 걸쳐 복잡성을 축적해내며 발전할 수 있도록 하며, 이러한 집단학습 능력이 미래의 지속가능성을 담보하는 열쇠 중 하나일 것이다. 집단학습이 가진 이러한 가능성을 실현하고, 집단학습이 학습이론으로서 기여하기 위해서는 일차적으로 이 연구에서 논의한 이론적 쟁점들에 대한 심도 깊은 고민과 함께, 다양한 영역과 집단 현장에서의 구체적인 사례를 기반으로 한 지속적인 연구를 진행해야 할 것이다.

## 참고문헌

- 김경애(2007). 공동경험 구성과정에 대한 설명가능성 - 경험학습론과 공동체학습론에 대한 비판적 검토. *평생교육학연구*, 13(1), 51-76
- 김다슬(2021). 집단을 변화시키는 모순의 전개과정과 생성적 집단학습 연구: A 신문사 기자집단의 사례를 중심으로. *평생학습사회*, 17(3), 1-32.
- 김희경, 남상준(2014). 환경학습공동체를 통한 성인의 학습에 관한 질적 사례 연구 - 세 공동체의 참여자들을 중심으로 -. *한국지리환경교육학회지*, 22(3), 121-134.
- 안준모, 이진선(2005). ASP(Application Service Providers)의 핵심 역량과 성과 탐색. *Journal of Information Technology Applications & Management*, 12(3), 81-96.
- 유민선, 강대중(2013). 마을공동체 형성 · 발전 과정에서 나타난 집단학습에 관한 탐색적 연구. *평생교육학연구*, 19(1), 143-173.
- 이성근, 이관률(2007). 구미·창원국가산업단지 혁신클러스터 비교연구. 한국지방정부학회 학술대회자료집, 211-238.
- 장원섭, 이수용, 이수연, 박수연, 박명식(2010). 성인의 함께 배우기에 관한 질적 사례 연구: 공동육아에 참여한 부모들의 공동체적 학습과정을 중심으로. *Andragogy Today*, 13(2), 1-29.
- 한승희(2019). *교육이 창조한 세계 - 학습활동에서 교육체계로의 진화* -. 교육과학사.
- 허준, 노일경, 이경민(2017). 장애성인 자녀를 둔 여성의 사회적 어머니 되기. *평생학습사회*, 13(4), 75-104.
- Avis, J.(2007). Engeström's version of activity theory: a conservative praxis?. *Journal of education and work*, 20(3), 161-177.
- Backström, T. (2004). Collective learning: a way over the ridge to a new organizational attractor. *The Learning Organization*, 11(6), 466-477
- Baker, D.(2016). Collective Learning: a potential unifying theme of human history. *Journal of World History*, 26(1), 77-104.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P.(1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bunniss, S., & Kelly, D. R.(2008). 'The unknown becomes the known': collective learning and change in primary care teams. *Medical Education*, 42(12), 1185-1194.
- Burini, D., & De Lillo, S.(2019). On the complex interaction between collective learning

- and social dynamics. *Symmetry*, 11(8), 967, doi:10.3390/sym11080967.
- Capello, R.(2001). Urban innovation and collective learning: theory and evidence from five metropolitan cities in Europe. In M. M. Fischer et al. (eds.), *Knowledge, complexity and innovation systems* (pp. 181-208). Springer-Verlag.
- Castelijns, J., Vermeulen, M., & Kools, Q.(2013). Collective learning in primary schools and teacher education institutes. *Journal of Educational Change*, 14(3), 373-402.
- Cheng, E. C.(2011). Management Strategies for Promoting Teacher Collective Learning. *US-China Education Review*, 8(1), 33-45.
- Cotic-Svetina, A., Jaklic, M., & Prodan, I.(2008). Does collective learning in clusters contribute to innovation?. *Science and Public Policy*, 35(5), 335-345.
- Cross, C., & Armstrong, C.(2008). Understanding the role of networks in collective learning processes: The experiences of women. *Advances in developing human resources*, 10(4), 600-613.
- Döös, M., & Wilhelmson, L.(2011). Collective learning: interaction and a shared action arena. *Journal of Workplace learning*, 23(8), 487-500.
- Engeström, Y.(2015). *Learning by expanding*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Engeström, Y.(2016). *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. Cambridge, Cambridge University Press
- Fadul, J. A.(2009). Collective Learning: Applying Distributed Cognition for Collective Intelligence. *International Journal of Learning*, 16(4), 211-220.
- Fenwick, T.(2006). Tidying the territory: questioning terms and purposes in work-learning research. *Journal of Workplace Learning*, 18(5), 265-278.
- Fenwick, T.(2008). Understanding relations of individual collective learning in work: a review of research, *Management Learning*, 39(3), 227-243.
- Fu, W. K., Lo, H. P., & Drew, D. S.(2006). Collective learning, collective knowledge and learning networks in construction. *Construction Management and Economics*, 24(10), 1019-1028.
- Garavan, T. N., & McCarthy, A.(2008). Collective learning processes and human resource development. *Advances in developing human resources*, 10(4), 451-471.
- Gibson, C. B.(2001). From knowledge accumulation to accommodation: Cycles of collective cognition in work groups. *Journal of Organizational Behavior*, 22(2), 121-134.

- Heikkila, T., & Gerlak, A. K.(2013). Building a conceptual approach to collective learning: Lessons for public policy scholars. *Policy Studies Journal*, 41(3), 484-512.
- Hung, W.(2013). Team-based complex problem solving: A collective cognition perspective. *Educational Technology Research and Development*, 61, 365-384.
- Isaak, R.(2009). From collective learning to Silicon Valley replication: The limits to synergistic entrepreneurship in Sophia Antipolis. *Research in International Business and Finance*, 23(2), 134-143.
- Jeong, I., & Shin, S. J.(2017). High-performance work practices and organizational creativity during organizational change: a collective learning perspective. *Journal of Management*, 45(3), 909-925.
- Keeble, D., & Wilkinson, F.(1999a). Collective learning and knowledge development in the evolution of regional clusters of high technology SMEs in Europe. *Regional Studies*, 33(4), 295-303.
- Keeble, D., Lawson, C., Moore, B., & Wilkinson, F. (1999b). Collective learning processes, networking and 'institutional thickness' in the Cambridge region. *Regional Studies*, 33(4), 319-332.
- Kilgore, D. W.(1999). Understanding learning in social movements: a theory of collective learning. *International Journal of Lifelong Education*, 18(3), 191-202.
- Lave, J., & Wenger, E.(2010). **상황학습**[*Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*]. (손민호 역). 강현출판사. (원전은 1991에 출판)
- Levänen, J.(2015). Ending waste by law: institutions and collective learning in the development of industrial recycling in Finland. *Journal of cleaner production*, 87, 542-549.
- Lodders, N., & Meijers, F.(2017). Collective learning, transformational leadership and new forms of careers guidance in universities. *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(5), 532-546.
- Longhi, C.(1999). Networks, Collective Learning and Technology Development in Innovative High Technology Regions: The Case of Sophia-Antipolis, *Regional Studies*, 33(4), 333-342.
- Love, P. E., Ackermann, F., Teo, P., & Morrison, J.(2015). From individual to collective learning: A conceptual learning framework for enacting rework

- prevention. *Journal of construction engineering and management*, 141(11), 05015009.
- Marks, M. A., & Panzer, F. J.(2004). The influence of team monitoring on team processes and performance. *Human Performance*, 17(1), 25-41.
- Mittendorff, K., Geijsel, F., Hoeve, A., de Laat, M., & Nieuwenhuis, L.(2006). Communities of practice as stimulating forces for collective learning. *Journal of Workplace Learning*, 18(5), 298-312.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H.(1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Nonaka, L., Takeuchi, H., & Umemoto, K.(1996). A theory of organizational knowledge creation. *International Journal of Technology Management*, 11(7-8), 833-845.
- Panzarasa, P., & Jennings, N. R.(2006). Collective cognition and emergence in multi-agent systems. In R. Sun (Ed.), *Cognition and multi-agent interaction*(pp. 401-408). Cambridge University Press.
- Perez-Aleman, P.(2011). Collective learning in global diffusion: Spreading quality standards in a developing country cluster. *Organization Science*, 22(1), 173-189.
- Sfard, A.(1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, 27(2), 4-13.
- Sharifian, F.(2009). On collective cognition and language. In H. Pishwa (Ed.), *Language and social cognition: Expression of the social mind*(pp. 163-180). Mouton de Gruyter.
- Simons, P. R. J., & Laat, M. D.(2002). Collective learning: Theoretical perspectives and ways to support networked learning. *European Journal for Vocational Training*, 27, 13-24.
- Simons, P. R. J., & Ruijters, M. C.(2001). Work-related learning: Elaborate, extend, and externalise. *The dynamics of VET and HRD systems*, 101-114.
- Singer, S. J., Benzer, J. K., & Hamdan, S. U.(2015). Improving health care quality and safety: the role of collective learning. *Journal of Healthcare Leadership*, 7, 91-107.
- Staber, U.(2009). Collective learning in clusters: Mechanisms and biases. *Entrepreneurship & Regional Development*, 21(5-6), 553-573.

- Tompkins, T. C.(1995). Role of diffusion in collective learning. *The International Journal of Organizational Analysis*, 3(1), 69-85.
- Unesco(2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UN.
- Van den Bossche, P., Gijssels, W. H., Segers, M., & Kirschner, P. A.(2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviors. *Small group research*, 37(5), 490-521.
- Verbiest, E., Ansems, A., Bakx, A., Grootswagers, I., Heijmen-Versteegen, T., Jongen, T., ... & Teurlings, C.(2005). Collective learning in schools described: Building collective learning capacity. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 17-38.
- Wenger, E.(2007). **실천공동체**[*Communities of Practice*]. (손민호, 배을규 역). 학지사. (원전은 1998에 출판)
- Wu, Z., & Duffy, A. H.(2004). Modeling collective learning in design. *AI EDAM*, 18(4), 289-313.

· 논문 접수 2023. 05. 02 / 수정본 접수 06. 05 / 게재 승인 06. 22

· 김다슬: 서울대학교 국어국문학과를 졸업하고 같은 대학 교육학과에서 평생교육 전공으로 석사학위 및 박사학위를 취득하였음. 신문 기자, 서울대학교 평생교육원 수석팀장을 거쳐 현재 서울대학교 교육종합연구원 객원연구원으로 있으며, 주요 관심분야는 집단학습 및 집단변화, 활동이론과 확장학습, 학습이론 등임.

## *Abstract*

# The Potential for Theorizing Collective Learning and Key Issues

Kim, Da Seul(Seoul National University)

As research on collective-level learning has continued to grow in recent years, its significance has become more prominent, necessitating the presentation of a more comprehensive theoretical framework to explicate this form of learning. This study focuses on the potential theorization of collective learning as a comprehensive learning theory that encompasses learning at the collective level. Collective learning frequently lacks precise definitions of concepts and terms, leading to theoretical ambiguity and potential distortions in discussions. To address this, discussions were held to define key concepts such as 'collective' and 'context'. Additionally, considering the strong contextual nature of collective learning, three typologies of collective learning approaches were identified. This served as a foundation to bridge the gaps in discussions and provide reference points for theorization, ultimately yielding the derivation of the concepts and characteristics of collective learning. Subsequently, theoretical controversies pertaining to collective learning were presented to advance discussions and draw out tasks and implications. Key issues in collective learning research, including the question of agency, the possibility of theorizing collective learning processes and methodologies, and the conditions that trigger or influence collective learning, were deliberated upon in addition to the presentation of tasks that need to be addressed through further research. This study on the theorization of collective learning not only contributes to the expansion of lifelong learning research concerning diverse groups but also serves as a learning theory that investigates groups in contemporary society, where collective discussions and actions are increasingly demanded. Thus, It has the potential to offer educational strategies and recommendations.

\* **Key words:** collective learning, collective learning theory, collective level learning