

RR - 2022 - 4 - 721 호

대학 교양교육 국제 비교 연구

2022. 12



한국대학교육협의회
Korean Council for University Education

RR - 2022 - 4 - 721 호

대학 교양교육 국제 비교 연구

연구책임자 : 신종호(아주대학교)
공동연구자 : 홍성기(아주대학교)
윤승준(단국대학교)
김경희(한국외국어대학교)
요시다 아야(와세다대학교)



한국대학교육협의회
Korean Council for University Education

이 연구는 2022년도 한국대학교육협의회의 '대학 교양교육 국제 비교 연구'에 관한 정책연구비 지원에 의해 수행된 것입니다.

본 연구에 제시된 정책대안이나 의견 등은 한국대학교육협의회의 공식적인 의견이 아닌 연구진의 견해를 밝힙니다.

『This work was funded by 0000 Korean Council for University Education』

연구결과 요약

I. 서론

본 연구과제는 세계 주요 나라의 대학 교양교육을 비교 연구함으로써 대학 교양교육의 국제적인 현황을 점검하고, 바람직한 교양교육 모델을 발굴하여 우리나라의 대학 교양교육이 나아갈 방향을 제시하는 데 목적이 있다. 이와 같은 목적을 달성하기 위해서는 국가 간 비교 연구를 위한 분석 준거를 마련하여 그 준거에 따라 세계 주요 국가의 대학 교양교육 현황을 조사하여 비교 검토할 필요가 있다. 그렇게 할 때 비교 연구의 객관성과 형평성을 확보할 수 있기 때문이다. 본 연구에서는 이와 같은 분석 준거를 개발하여 대학이라고 하는 고등교육기관을 둘러싼 내적·외적 상황을 고려하여 비교 분석하고자 하였다.

다행히 2021년부터 교기원의 지원하는 대학의 역사에 대한 연구모임(세미나 21)은 현재 18세기까지 서양의 고등교육과 대학의 역사에 대한 거시적인 고찰을 시도하여, 200개가 넘는 문헌을 수집하고 이 중에서 약 30개의 중요한 에피소드를 정리하여 교기원에 제출하였다. 아마도 한국에서 대학의 역사에 대한 이처럼 대규모의 본격적인 연구는 처음이라고 판단되며, 이 연구는 2023년에도 계속되어 19세기 및 20세기의 서양 대학의 역사를 정리할 것으로 예상되고 있다. 대학의 역사의 중요성에 대한 한국 고등교육계의 이해는 아직 매우 부족한 편이다. 이점은 대학 혁신이 화두가 될 경우, 대부분 국내외 대학의 사례를 벤치마킹하는 것에 그치고 있다는 사실에서도 확인되고 있다. 그러나 대학의 역사에 대한 이해는 단순히 과거의 역사를 정리하는 것이 아니라, ‘대학이란 무엇인가?’ 라는 중요한 질문과 관련되어 있다. 앞으로 동양대학의 역사에 대한 연구가 추가되어야 하며, 이때 고등교육과 대학의 역사를 ‘보는’ 준거들이 필요하다는 점에서 본 연구에서 정리된 연구 결과는 앞으로도 계속 보완되어야 하며, 특히 대학의 역사에 대한 에피소드는 계속 축적될 필요가 있다.

본 연구의 밀도와 신뢰도 제고를 위해서는 국가 간 대학 교양교육의 현황을 구체적이면서도 집중적으로 비교 고찰할 필요가 있다. 그와 같은 비교 연구의

대상은 우리나라의 대학 교양교육 현황과 유사한 상황에 놓여 있거나 대조적인 상황에 있을 경우, 연구 결과는 우리나라의 대학 교양교육이 나아갈 방향을 모색하는 데 더욱 큰 기여를 할 수 있을 것이다. 이에 미국과 유럽, 일본 대학의 교양교육을 비교하고자 하였다. 다만 준거들의 개발과 외국의 사례 연구가 동시 진행되어 사례에 대한 준거들의 적용이 결여된 점과 미국의 사례는 추후에 보완되어야 할 것이다.

대학 교양교육의 역사를 일별해 볼 때, 일본 대학의 교양교육 역사는 한국 대학의 교양교육 역사와 매우 유사한 과정을 거쳤다는 점에서 특히 주목해 볼 필요가 있다. 그러나 일본은 1991년 대강화(大綱化)를 겪으면서 대학의 교양교육을 전학체제(全學體制) 등 몇 가지 유형의 교양교육 조직을 시도하고 있는 한편,, 한국은 1995년 대학 자율화를 전후로 교양교육을 전담하는 조직이 등장하면서 대학 교양교육의 서로 다른 방식을 실험하고 있다. 그런 점에서 일본과의 구체적인 비교 연구는 한국 대학의 교양교육이 가지고 있는 장점과 단점을 파악하고, 앞으로 나아갈 방향을 모색하는 데 커다란 시사점을 제공할 것으로 기대한다.

또한 오랫동안 전문화된 분과 학문 중심의 고등교육을 실시해 왔던 유럽 대학에서는 최근 이와 같은 전공 중심의 고등교육이 야기한 문제점을 자각하게 되면서 자유학예교육, 즉 교양교육의 필요성과 가능성이 새롭게 주목받고 있다. 뿐만 아니라 미국 대학에서는 기초학문분야를 폭넓게 교육하는 배분이수의 한계를 넘어서기 위한 통합(integration) 교육이 새롭게 주목받고 있다. 유럽과 미국 대학의 이와 같은 변화는 현재의 한국 대학 교양교육이 새로운 단계로 도약하는 데 매우 중요한 시사점을 제공할 것으로 기대한다.

본 연구에서는 이를 위해 자체적으로 개발한 분석 준거에 따라 일본과 유럽 각국의 교양교육 현황을 우리나라 대학의 교양교육 현황과 비교 분석하고, 일본 와세다대학의 요시다 아야 교수 연구팀의 협조를 얻어 한일 대학 교양교육 현황에 대한 공동 설문조사를 실시하였다. 아울러 한국과 일본, 유럽과 미국의 교양교육 연구자들이 참여하는 국제 교양교육 세미나를 개최하여 세계 각국의 대학 교양교육 전담조직과 통합교육의 현황, 앞으로의 과제를 점검하였다. 이를 통해 국제 비교 연구를 통한 한국 대학의 교양교육 개선 방안을 제시하고자 하였다.

이를 위하여 본 연구에서는 문헌 분석을 통해 비교준거 개발 및 해외 대학

사례를 조사하였으며, 설문조사를 실시하여 한국과 일본 대학의 교양교육을 비교 분석하였다. 조사 내용에 대한 검토, 설문문항의 타당성 확보를 위하여 전문가들의 심층 자문을 받았다.

II. 비교 준거틀 개발

단순히 바람직한 이념(idea)으로서의 대학이 아니라 특정 사회 환경 속에 존재하는 기관(institution)으로서의 대학은 교육이념, 교육과정과 내용, 교육 방법, 교육조직의 형태 등 교육 내적 요소들과 함께 정치·경제의 변화, 문화의 교류 및 사회적 수요와 요구라는 교육 외적 요소들과도 밀접한 관계에 있다. 따라서 즉 대학의 변화는 양자가 별이는 상호작용의 동적 움직임으로 이해될 필요가 있으며, 특히 비교 연구를 위한 준거의 개발은 국내외 대학의 상황을 이해하기 위한 장치라고 할 수 있다. 이에 본 연구에서는 비교 준거 개발을 위한 가설로서 교육 외적 요소로서 권력의 변화, 사회의 변화, 문화와 지식의 변화, 사회적 수요의 변화를, 내적요소로서 대학예비학교(상위중등교육), 이념, 구성원, 내용(교육/연구), 조직, 재정을 설정하고 각 구성요소에 대한 검증을 시도하였다.

<표 1> 비교 준거틀

구분	구성 요소	내용(예)
외적	권력의 변화	종교개혁, 정치체제의 변화, 대학정책의 변화, 기업의 요구
	사회의 변화	경제 활동의 변화, 산업혁명, 전염병, 전쟁 등
	문화와 지식의 변화	번역사업, 전쟁, 식민화, 유학, 외부의 지식 소스 등
	사회적 수요의 변화	비경제적
경제적		졸업생의 진로, 과잉/부족, 전공과 직무, 산학협동
연계	대학예비학교(상위중등교육)	고등교육과 중등교육의 연계, 입학생의 수준, 대학생 수(진학률)
내적	이념	성찰적 vs 현실적, 진리추구 vs 실질추구, 전인 vs 직업인 등
	구성원	교수와 학생의 성격, 교수-학생 관계, 입학생의 수준, 학생운동
	내용(교육/연구)	교과목, 이수 과정, 교육 방법, 교육평가
	조직	거버넌스, 교육담당기구(대학, 학과), 교육 영역 간의 관계, 행정

4가지 외적 요소로서 제안된 권력의 변화, 사회의 변화, 문화와 지식의 변화 및 사회적 수요의 변화들은 모두 밀접하게 관련을 맺고 있다. 권력의 변화는 사회의 전반적인 변화를, 사회의 변화는 대학 졸업생에 대한 사회적 수요를 변화시킨다. 또한 사회의 변화가 권력의 변화, 문화와 지식의 변화 그리고 사회적 수요의 변화를 가져오는 경우는 흔하게 관찰된다. 심지어 문화와 지식의 변화가 권력의 변화나 사회적 변화를 가져오는 수도 있다. 이처럼 외적 요소는 서로 간에 관계가 있다고 보아야 하지만, 변화의 주기에서는 차이가 있다고 보인다. 외적 요소의 변화에 따라 내적 요소는 그 내용이 변화거나 심지어 교육 과정은 물론 새로운 학문과 대학이 설립될 수 있다. 대학이 외부의 변화와 밀접한 관계를 맺는 에피소드가 주로 대학의 역사를 이루고 있지만, 동시에 단순히 전통과 관성에 의한 대학의 보수적 성향으로만 간주할 수 없는 본질적 요소도 있다. 부정적으로 표현하면, 이런 교육 내적 요소가 사라지면 대학은 위기에 빠진다.

III. 해외 대학 교양교육 분석

미국의 교양교육에서 통합교육에 대한 논의가 20세기 초중반부터 계속되어 왔다는 사실은 그 필요성에 대해서는 인정하면서도 실현하기가 쉽지 않다는 것을 의미한다. 또한, 미국 교양 교육의 역사적 변천에 비추어 교육 외적, 내적 요소들의 개입을 쉽게 확인할 수 있다. 본 연구에서는 자유교육과 교양교육의 역사에서 통합교육과정의 필요성을 확인하고, 미국 대학 교육에서 배분 이수제의 변형과 재구성을 통한 통합적 교육 시도에 대해 고찰하였다.

유럽의 자유학예교육 모델은 21세기 글로벌화된 고등교육 수요에 대학이 어떻게 대응해야 할 것인지, 대학 교육의 수월성을 어떻게 재정의해 나갈 것인지와 같은 문제에 대해서 폭넓은 논쟁을 야기한다는 점에서 새롭게 주목되고 있다. 여기에서는 네덜란드 암스테르담 학부대학(Amsterdam University College)과 그로링겐 학부대학(University College Groningen), 영국의 워릭대학(University of Warwick), 독일의 프라이부르크 학부대학(University College Freiburg)을 중심으로 살펴보았다. 분석 결과 첫째, 이 연구에서 검토한 대학들은 21세기 세계를 이끌어갈 인재 육성을 위해 학제 간 교육(interdisciplinary education)을 기본 전제로 하고 있었다. 둘째, 유럽 대학에서는 양적 연구 방법이나 질적 연구

방법과 같은 연구방법론 교육을 실시하고 있다는 점도 주목할 만한 것이었다. 셋째, 윤리의식의 제고 내지 사회적 책임감을 강조하는 학부 대학의 교육 사례도 배울만한 점이었다. 그밖에 유럽 대학, 특히 영국 워릭대학의 강의계획서는 한국 대학의 강의계획서와 비교해 볼 때 교육목표와 주차별 강의 내용, 참고자료, 핵심역량과 하위역량 등이 매우 자세하게 되어 있었다는 점도 고려할 사항 가운데 하나였다.

한국과 일본의 교양교육은 내용과 사회적 배경에 많은 공통점을 갖고 있으면서도 또 다른 길을 걸어왔다. 2차 세계대전 이후 고등교육 체제를 새롭게 건설하거나 정비해 나가는 과정에서 유사하면서도 다른 실험을 해온 것이다. 이런 실험의 결과에 대한 분석은 양국의 교양교육에 대한 현황을 객관적으로 조명함은 물론 실패와 성과에 대한 성찰을 통해 앞으로의 방향설정에 좋은 길잡이가 될 수 있다. 이에 본 연구에서는 일본 대학의 교양교육 도입과 역사적 전개 과정과 그 과정에서의 특징점을 시간의 흐름에 맞추어 분석하였다. 또한 한국과 가장 큰 차이점이라고 할 수 있는 일본 교양교육의 담당 조직과 교원의 현황과 특징을 70년간의 역사를 통해 기술하였다. 구체적으로 일본이 겪어 온 일반교육 조직의 변천사를 통해 살펴보고, 제2차 세계대전 일반교육 도입 초기부터 1990년 즈음까지, 1991년 대학설치기준 대강화 및 이어서 발생한 90년대 교양부 폐지와 교원 분리 배치, 2010년 즈음부터 일어난 교양교육 담당 조직의 재(再) 제도화를 살펴보았다.

IV. 맺음말

본 대학 교양교육에 대한 국제 비교 연구는 '고등교육의 보편화 현상에 따른 교육의 질 저하', '급속한 학령인구의 감소', '대학등록금 동결 장기화에 따른 재정난', '코로나 19 바이러스의 대유행' 등으로 인해 커다란 도전과 시련에 직면해 있는 한국 대학의 고등교육 및 교양교육의 방향을 새롭게 설정하고, 4차 산업혁명시대가 요구하는 인재 양성을 위한 고등교육의 내실화에도 기여할 것으로 기대할 수 있을 것이다.

대학 교양교육에 대한 국제 비교 연구는 이제 막 시작된 셈이다. 그런 점에서 이번 연구를 통해서 개발된 비교 분석의 준거틀은 더욱 중요한 의의를 갖는다. 이를 활용하거나 더욱 정교화한 후속 연구가 왕성하게 이루어진다면 한국

대학의 교양교육을 객관적이면서도 깊이 있게 이해할 수 있게 할 것이며, 나아가 한국의 교양교육 연구가 세계 대학의 교양교육학계는 물론 고등교육학계에도 기여하는 계기가 될 것이다.

<제 목 차 례>

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
가. 한국의 고등교육이 직면한 사회적 변화	1
나. 정부의 교양교육 개선 방향	2
다. 미래 대학의 역할에 대한 조사 결과	3
라. 시야 확대의 필요성	4
2. 연구의 내용	6
가. 해외 대학 교양교육 비교를 위한 비교 준거틀 개발	6
나. 해외 대학 교양교육 분석	8
다. 한국 교양교육 발전을 위한 시사점 도출	10
3. 연구 방법	11
가. 문헌 연구	11
나. 설문 조사	12
다. 전문가 자문	13
II. 교양교육 비교 분석 준거틀	14
1. 비교 준거틀 개발의 필요성	14
2. 준거틀 개발을 위한 논의의 출발	17
가. 대학에 영향을 주는 내적·외적 요소	17
나. 사회와의 관계 속에서 대학	18
다. 대학에 영향을 미치는 내적·외적 에피소드	20
라. 준거틀의 검증과 수정된 준거틀	20
3. 사용 가능한 준거틀	25
가. 대학(유형)의 정태적(靜態的), 동태적(動態的) 정체성	25
나. 핵심 요소들	27
4. 준거틀의 활용	45
가. 불변의 대학 이념: 사회적 수요의 변화에 대한 대응과 자유교육의 강화	45
나. 21세기의 대학 외적 요소에 대한 개괄	46

Ⅲ. 해외 대학 교양교육 분석	55
1. 미국 대학 교양교육 분석	55
가. 분석 배경	55
나. 기관 구조 및 통합적 일반교육(general education)의 관계 탐색	57
2. 유럽 대학 교양교육 분석	61
가. 분석 배경	61
나. 유럽 대학의 교양교육	64
3. 일본 대학 교양교육 분석	123
가. 선정 배경	123
나. 일본 대학 교양교육	125
다. 일본 교양교육 담당 조직의 새로운 동향	145
Ⅳ. 한국과 일본 대학 교양교육 비교 분석	154
1. 한국 교양교육 현황	154
가. 응답 대학 정보	154
나. 교양교육 목표 및 교육과정 정책 수립	154
다. 교양교육과정 이수기준, 개설/편성/운영에 관한 질문	157
라. 교양교육과정 운영 및 질 관리 현황	166
마. 교양교육과정 전반 의사결정 조직에 관한 질문	168
바. 교양교육과정 전담 조직 및 교원	174
사. 교양교육 변화 수준 및 계획	180
2. 한국과 일본 대학 교양교육 비교	185
가. 응답 대학 정보	185
나. 교양교육 목표 및 교육과정 정책 수립	185
다. 교양교육과정 이수기준, 개설/편성/운영에 관한 질문	186
라. 교양교육과정 운영 및 질 관리 현황	195
마. 교양교육과정 전반 의사결정 조직에 관한 질문	198
바. 교양교육과정 전담 조직 및 교원	199
사. 교양교육 변화 수준 및 계획	201
Ⅳ. 맺음말	205

[참고문헌]207

[부록1] 대학 변화의 증거들을 만들기 위한 대학의 역사 에피소드214

[부록2] 설문조사 양식266

〈 표 목 차 〉

〈표 I-1〉 미래 대학의 역할	4
〈표 I-2〉 비교 증거를 개발을 위한 도입 가능 구성 요소	7
〈표 I-3〉 설문조사 질문 구성	13
〈표 II-1〉 대학에 영향을 미치는 내적·외적 요소	19
〈표 II-2〉 A History of the University in Europe의 목차와 증거들 관련 요소	21
〈표 II-3〉 수정된 증거들	25
〈표 II-4〉 동태적 정체성에 대한 가치판단을 위한 핵심 요소	28
〈표 III-1〉 유럽 대학의 자유학예교육 모델	67
〈표 III-2〉 암스테르담 학부대학의 교육과정	72
〈표 III-3〉 2022-2023 암스테르담 학부대학의 학업기초 교과목	72
〈표 III-4〉 그로닝겐 학부대학의 전공 유형	83
〈표 III-5〉 그로닝겐 학부대학의 교육과정	83
〈표 III-6〉 그로닝겐 학부대학의 학업기초(Academic Core) 교육과정	84
〈표 III-7〉 도쿄대학 전기과정 및 후기과정	134
〈표 III-8〉 교양학부 종합과목	135
〈표 IV-1〉 응답 대학 중 대학 정보 표기 대학	154
〈표 IV-2〉 교양교육의 목표와 이념의 명문화	155
〈표 IV-3〉 교양교육 목표 수립 부서	155
〈표 IV-4〉 대학 특성별 교양교육 목표와 이념의 명문화 여부 비교	155
〈표 IV-5〉 대학 특성별 교양교육 목표 수립 부서 비교	156
〈표 IV-6〉 교양교육 목표 수립 시 고려 사항	157

<표 IV-7> 교양교육과정 ‘이수 기준’이나 ‘편성’, ‘운영’에 관한 규정 수립 조직	158
<표 IV-8> 대학특성별 교양교육과정 ‘이수 기준’이나 ‘편성’, ‘운영’에 관한 규정 수립 조직	158
<표 IV-9> 교양교육과정 이수 기준 및 편성, 운영에 관한 규정 수립 시 참고 항목(복수 응답)	159
<표 IV-10> 교양교육과정 편성 시 요인별 고려 수준(4점 척도)	160
<표 IV-11> 졸업을 위한 최소 이수 학점 기준	161
<표 IV-12> 교양 교과목 운영 방식(n=63)	163
<표 IV-13> 신규 교과목 개설 이유	164
<표 IV-14> 교양교육 강좌별 규모(실제 수강 인원 기준)에 대한 정보수치는 강좌수 평균값 및 백분율	165
<표 IV-15> 교양교육과정 운영 현황	166
<표 IV-16> 교양교육과정 개선을 위하여 정기적으로 실시하는 항목	167
<표 IV-17> 대학 특성별 교양교육과정 개선을 위하여 정기적으로 실시하는 항목 비교	168
<표 IV-18> 교양교육과정에 관한 심의·의사 결정 조직	169
<표 IV-19> 대학 특성별 교양교육과정에 관한 심의·의사 결정 조직 비교	169
<표 IV-20> 교양교육 관련 안전별 의사결정 조직	170
<표 IV-21> 대학 특성별 교양교육 개혁 발의에 관한 의사 결정 조직 비교	171
<표 IV-22> 대학 특성별 교양 교과목 폐쇄에 관한 의사 결정 조직 비교	172
<표 IV-23> 대학 특성별 교원의 교양교육 시수에 관한 의사결정 조직비교	172
<표 IV-24> 대학 특성별 교양교육 담당 교원에 관한 의사결정 조직비교	173
<표 IV-25> 대학 특성별 교양교육 담당 전임교원 채용에 관한 의사결정 조직비교	174
<표 IV-26> 교양교육 실제 담당 전담조직 설치 여부	175
<표 IV-27> 대학특성별 교양교육 전담조직 설치여부 비교	175
<표 IV-28> 교양교육 전담조직 설치 시기	176
<표 IV-29> 대학 특성별 전담조직 설치 시기 비교	176
<표 IV-30> 교양교육 전담 부서장의 위상	177
<표 IV-31> 대학 특성별 교양교육 전담 부서장의 위상 비교	177
<표 IV-32> 교원 현황	178
<표 IV-33> 대학 특성별 교원 현황 비교	179
<표 IV-34> 교양교육 담당 교원 특징(4점 척도)	180
<표 IV-35> 교양교육과정 개편 시기	180
<표 IV-36> 지난 5년간(2018~2022년) 교양교육 변화 정도(4점 척도)	181
<표 IV-37> 지난 5년(2018~2022년) 교양교육 지원 인프라 변화 수준(빈도)	183
<표 IV-38> 지난 5년(2018~2022년) 교양교육 지원 인프라 변화 수준(7점 척도)	183

<표 IV-39> 교양교육 개혁 예정 여부	183
<표 IV-40> 대학 특성별 교양교육과정 개혁 예정 비교	183
<표 IV-41> 교양교육과정 개혁 예정 시기	184
<표 IV-42> 대학 특성별 교양교육 예정 시기 비교	184
<표 IV-43> 교육목표와 이념 명문화 여부에 대한 한일 비교	185
<표 IV-44> 교양교육 목표 수립 시 고려 사항에 대한 한일 비교(4점 척도)	186
<표 IV-45> 교양교육 학점 수 한일 평균 비교	187
<표 IV-46> 교양교육과정 편성 시 요인별 고려 수준(4점 척도) 한일 평균 비교	187
<표 IV-47> 교양교육 운영 방식(영어 이외의 외국어) 한일 비교	189
<표 IV-48> 교양교육 운영 방식(정보활용에 관한 과목) 한일 비교	189
<표 IV-49> 교양교육 운영 방식(정보활용에 관한 과목) 한일 비교	189
<표 IV-50> 교양교육 운영 방식(인문과학과목) 한일 비교	190
<표 IV-51> 교양교육 운영 방식(사회과학과목) 한일 비교	190
<표 IV-52> 교양교육 운영 방식(자연과학과목) 한일 비교	191
<표 IV-53> 교양교육 운영 방식(현대 사회의 주제에 기초한 과목) 한일 비교	191
<표 IV-54> 교양교육 운영 방식(복수의 교원이 담당하는 종합적·학제적 과목) 한일 비교	192
<표 IV-55> 교양교육 운영 방식(전공기초과목) 한일 비교	192
<표 IV-56> 교양교육 운영 방식(기초 연습, 교양 연습 등 소수 세미나) 한일 비교	192
<표 IV-57> 교양교육 운영 방식(글쓰기, 말하기 등 의사소통능력 관련 과목) 한일 비교	193
<표 IV-58> 교양교육 운영 방식(신입생의 대학 적응 지원 과목) 한일 비교	193
<표 IV-59> 교양교육 운영 방식(영어로 수업을 진행하는 과목) 한일 비교	194
<표 IV-60> 교양교육 운영 방식(교육이념에 근거한 종교계 과목) 한일 비교	194
<표 IV-61> 교양교육 운영 방식(모교에 대한 교육) 한일 비교	194
<표 IV-62> 교양교육 운영 방식(지역 이해에 관한 과목) 한일 비교	195
<표 IV-63> 교양교육 운영 방식(기초학력보강을 위한 보습 교육) 한일 비교	195
<표 IV-64> 교양교육 운영 방식(경력 교육) 한일 비교	195
<표 IV-65> 교양교육 운영(교양교육 전담기관에서 교양교과목 제공) 한일 비교	196
<표 IV-66> 교양교육 운영(교양교육 전담&단과대학에서 교양 교과목 제공) 한일 비교	196
<표 IV-67> 교양교육 운영(단과대학에서 교양 교과목 제공) 한일 비교	197
<표 IV-68> 교양교육 운영(단과대학별 이수 요건 상이) 한일 비교	197
<표 IV-69> 교양교육 운영(모든 단과대학 이수 요건 동일) 한일 비교	197
<표 IV-70> 교양교육 운영(단과대학별 개설과목수 정해짐) 한일 비교	198

<표 IV-71> 교양교육 운영(전임교원의 교양 담당의무 규정) 한일 비교	198
<표 IV-72> 교양교육 운영(교양교육 운영 규정 대학 전체 공유) 한일 비교	198
<표 IV-73> 교양교육 관련 안전별 의사결정 조직(한국)	199
<표 IV-74> 교양교육 관련 안전별 의사결정 조직(일본)	199
<표 IV-75> 교원 현황 한일 비교	200
<표 IV-76> 교양교육 담당 교원 특징 한일 비교(4점 척도)	201
<표 IV-77> 교양교육과정 개편 시기 한일 비교	202
<표 IV-78> 지난 5년간(2018~2022년) 교양교육 변화 정도 한일 비교(4점 척도)	203
<표 IV-79> 교양교육과정 개혁 예정 시기 한일 비교	204

[그림 목차]

[그림 III-1] 배분이수모델 적용 대학 현황	56
[그림 III-2] 21세기 자유학예교육의 필요성	69
[그림 III-3] 그로닝겐 학부대학의 교육과정	82
[그림 III-4] 워릭대학의 자유학예 학사(Liberal Arts BA) 교육과정	95
[그림 III-5] 프라이부르크 학부대학 중핵(Core) 교육과정 체계	119
[그림 III-6] 프라이부르크 학부대학 1학년 교육과정	119
[그림 III-7] 프라이부르크 학부대학 중핵(Core) 교육과정 체계	119

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

가. 한국의 고등교육이 직면한 사회적 변화

고등교육의 보편화 현상은 대학에 입학하는 학생들의 학업 수준 저하로 이어지면서 대학이 해결해야 할 당면 과제 가운데 하나가 되었다. 실제로 한국의 고교 졸업자 대학 진학률은 1990년 27.1%에서 2021년 73.7%로 상승함에 따라 대학은 더 이상 소수의 엘리트층을 위한 교육을 시행하기 어렵게 되었다(한국교육개발원, 2021). 고등교육의 질 저하는 비단 한국만의 문제가 아니다. 이러한 상황을 동일하게 겪고 있는 일본에서는 문제 해결을 위해 교양교육이 보습교육화하는 경향을 보이고 있다(吉田 文, 2020).

오늘날 고등교육, 대학 교양교육이 당면한 문제는 이것만이 아니다. 특히 한국의 고등교육은 ‘대학교육의 보편화(OECD 1위)’, ‘급속한 학령인구의 감소’, ‘대학등록금 동결 장기화에 따른 재정난’, ‘코로나 19 바이러스의 대유행’ 등으로 인해 커다란 도전과 시련에 직면하면서 격심한 변혁을 겪고 있다. 한국교육개발원 교육통계분석자료에 의하면 2021년 고등교육 진학률은 71.5%이다. 또 합계출산율 1.3명 이하의 초저출산 현상이 2001년부터 20년 넘게 지속됨에 따라 2021년부터 학령인구가 대학입학정원에 미달하고 충원율 50% 미만 대학이 급증하면서 사립대학의 재정 악화가 가시화되고 있다(교육부, 2021.12.22). 이와 같은 학령인구의 감소세는 앞으로도 20년 이상 이어질 것이기 때문에 대학의 위기는 지속될 것으로 예상된다.

2021년 대학정보공시 분석 결과에 따르면 195개 4년제 일반 및 교육대학 가운데 대학등록금을 동결한 대학이 186개교, 인하한 대학이 5개교로, 전체 대학의 97.9%가 대학등록금을 동결하거나 인하하였다(교육부, 2021.04.30.). 매년 급격히 오르던 대학등록금에 대한 가계 부담이 커짐에 따라 2009년부터 추진된 정부의 ‘반값 등록금’ 정책은 13년째 이어지고 있다.

한편, 코로나 19 바이러스의 대유행은 대학의 수업을 대면수업에서 비대면 원격 수업으로 전환시켰다. 코로나 19 바이러스의 대유행은 온라인 비대면 수업에 대한

부정적 인식을 바꾸어 놓았을 뿐 아니라 원격수업의 기반 구축을 앞당겼다. 그 결과 코로나 19 바이러스 대유행을 거치면서 축적한 원격수업 경험과 첨단 에듀테크(edutech)를 활용한 교육 노하우는 미래 사회의 새로운 교육의 대안으로 부상하고 있다. 이는 개인맞춤형학습과 고등교육 공급자의 다양화 등 최근 교육환경 변화의 주요 트렌드 및 학습경험 플랫폼(LXP, Learning Experience Platform), AI, Metaverse를 활용한 교육 등 미래 대학교육의 방향과도 긴밀하게 연결되어 있기 때문이다(변수연, 배상훈, 이수정, 2021).

나. 정부의 교양교육 개선 방향

해를 거듭할수록 심각해져 가는 대학의 재정난을 완화하고자 정부는 재정지원사업을 시행하였고, 대학은 화급한 재정 문제를 해결하기 위해 정부재정지원사업의 수주에 경쟁적으로 매달렸다. 그 결과는 대학으로 하여금 피상적 성과 위주의 단기적 대응에 집중하게 함으로써 고등교육의 본질 훼손까지도 주저하지 않게 하였다(김민정, 2019). 적지 않은 대학들은 정부 재정지원과 대학 인지도를 놓고 생존 게임을 벌이고 있다.

대학기본역량진단에서 자율개선대학으로 선정되는 것이 지상과제였기에 각 대학은 교양교육의 목적과 개선보다는 명목상의 핵심역량 함양을 위한 교양교육 체제로의 전환을 꾀했다. 사회맞춤형 산학협력 선도대학(LINC) 사업 수주의 조건으로 교양 교과목으로서 부적합한 취·창업 교과목을 교양교육과정에 개설하고, SW중심대학 사업의 수주를 위해서 교육과정의 체계성을 훼손하는 현상이 관찰되고 있다.

일본의 경우에도 문부성이 “보조금 사업을 추진해 정책의 방향성에 합치된 선진적 방안을 실시하는 대학교를 선정한 다음 그곳을 중심으로 대책을 보급하는 수법”을 통해 주도하고 있는 역량기반교육은 “학업 성과의 가시화는 책상 위에서 수치를 조작하는데 지나지 않고 교원에게는 형식적인 서류 작업, 학생에게는 성장실감을 동반하지 않는 단순한 기호로 받아들여질 우려가 있다.”는 비판을 받고 있다(松下佳代, 2021: 325).

최근 정부는 대학 간, 대학과 지역사회 간 공유·협력하는 ‘동반 성장의 고등교육 생태계 조성’을 추진하면서 교양교육의 표준화를 추진하고 있다. 교양기초교육원이 지난 10년 지속적으로 추진해온 교양교육 표준화에 근거한 자발적인 교양교육 개선 노력의 필요성(홍성기 외, 2021)과 온라인 플랫폼 활용의 불가피성을 고

려할 때 정부의 교양교육 표준화 및 공유협력 체계의 도입은 교양교육의 누적된 문제를 일부 해결할 수 있는 대안이 될 것으로 기대되고 있지만(배상훈, 2021 ; 이은화, 2021 ; 손동현, 2021), 다른 한편으로는 교양교육을 담당하는 기초학문 분야의 인적자원 채용을 회피함으로써 지역 중소규모 대학의 붕괴를 가져올 것이라는 설득력 있는 우려도 있다.

다. 미래 대학의 역할에 대한 조사 결과

이처럼 급격히 변화하고 있는 고등교육 전환기에 직면해 있는 것이 오늘의 대학이다. 변혁의 시대 가장 필요한 능력은 평생교육의 토대로서 일반능력(generic competences)이라고 이야기한다. 인기를 누리던 직업과 직종이 순식간에 사라지고 특정 전문분야의 지식 수명이 현격하게 짧아지는 격변의 시대에는 특정 분야를 막론하고 두루 적용할 수 있는 일반 능력 교육이 필요하다. 이점에는 대부분 다 동의하기에 ‘어떻게’ 이런 능력을 함양할 것인지, 이런 능력을 함양하기 위해 ‘학사구조’가 어떻게 바뀌어야 할 지에 대한 논의가 시급하다.

또 현재 미래 지향적 교육의 화두인 경제적 경쟁력 강화 이외에, 이미 대학 교육이 감당하기 어려운 개인의 인성교육이 아니라 민주주의 시민 양성을 위한 사회 윤리적 성찰능력을 가르치는 교양교육의 역할이 더 강조될 필요가 있다. 왜냐하면, 개인의 경쟁력 강화는 기후변화, 전쟁, 선동과 같은 국내외적 분쟁과 같은 재해 앞에서는 순식간에 그 의미가 축소될 수 있기 때문이다. 지식교육과 함께 민주 시민 교육의 필요성은 미래 대학의 역할에 대한 교양기초교육원의 연구보고서에서도 명백히 드러나고 있다(변수연, 배상훈, 이수정, 2021: 18-19).

<표 I-1> 미래 대학의 역할

미래대학의 역할	전체	직급		전공계열	
		교수	직원	인문 사회 계열	이공 계열
국가와 인류사회가 필요로 하는 새로운 고급 지식의 창출과 확산	4.31	4.34	4.27	4.30	4.42
젊음 세대가 사회와 노동시장에 순조롭게 진출하기에 필요한 전문지식과 기술의 교육	4.12	4.02	4.27	3.89	4.29
국가 및 지구 공동체 참여에 필요한 민주적 시민의식과 교양의 기초교육	4.15	4.13	4.18	4.24	3.91
정부, 기업체, 지역사회가 필요로 하는 양질의 노동력과 고부가가치 지식/서비스 제공	4.00	3.95	4.08	3.83	4.20
다양한 지식과 정보를 생산·연결·공유하여 누구나 손쉽게 학습할 수 있도록 도와주는 사회적 지식공유플랫폼	4.13	4.00	4.33	3.98	4.04

출처: 변수연, 배상훈, 이수정. (2021).18-19

우리는 위 연구에서 인문사회계열과 이공계열의 응답에서 극심한 차이가 있음에 주목해야 한다. 그 원인을 살펴보기 위해서는 외국의 공학 계열 학부 교육에서 교양교육의 사례와 함께 본 연구에서 중점적으로 다루지는 못하더라도 후속 연구를 통해 외국 및 한국의 대학 내에서 공학의 위치에 관련된 역사적 연구가 필요할 수 있다. 왜냐하면, 한국에서 공학 계열의 교양교육 등한시 현상은 단순히 교양교육의 필요성을 설득함으로써 해소될 수 있는 성질이 아니기 때문이다. 그것은 전통이 되었다.

라. 시야 확대의 필요성

한국의 대학이 당면하고 있는 이와 같은 시련과 도전, 환경의 변화는 실상 한국 대학의 문제만은 아니다. 세계 각국 역시 사회 변화를 선도할 인재 양성을 위하여 다각적인 고민을 하고 있으며 고등교육 환경의 급속한 변화에 따라 교육 혁신을 위해 고심하고 있다. 20세기 초에 확립된 미국 대학의 교양교육은 1960년대 이후 위기를 맞았다. 그 원인은 이수 조건이 미리 정해진 대학 교육을 지식공장이라고 비판한 60년대 학생들과 정년 보장을 받기 위해 연구에 집중하고자 했던 대학 교

수들이 교양교육을 외면했기 때문이었다. 그 결과 교양 강의는 낮은 임금을 받는 대학원생들이 담당하게 되면서, 교양교육의 부실화가 초래되었다.

1977년 카네기재단 고등교육연구소는 이와 같은 상황에 빠진 미국 대학의 교양교육을 일러 ‘재난지역’ 이라고 하였다(Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1977). 교양교육의 정상화를 위한 처방은 중핵 교육과정(core curriculum)이었다. 미국 대학 교양교육의 위기는 전화위복이 되어 많은 미국 대학이 교양교육을 정상화한 계기가 되었고, 이는 교양교육영역의 자발적인 표준화를 통해 가능했다(운우섭, 2019). 여기에는 특히 미국 대학들의 연합체인 AAC&U가 중추적 역할을 수행하였다. 나아가 미국 대학은 기술변혁을 선도하기 위해서도 자유학예교육이 필수적임을 강조하고 있다(홍성기, 2019). 동시에 미국 교양교육의 핵심인 배분이수제에 대한 지속적인 비판과 개선 노력에 대해 살펴볼 필요가 있다.

한편 1999년 유럽 29개국 교육부 장관이 볼로냐에 모여 유럽 고등교육의 골조를 바꾸기 위해 채택한 볼로냐 선언(Bologna Declaration)은 2010년까지 유럽의 고등교육이 세계적 경쟁력을 갖도록 만들기 위한 것이었다. 이를 위해 쉽게 읽을 수 있고 비교할 수 있는 학위를 도입하고, 유럽공동체의 확산에 따라 학생들이 쉽게 대학을 옮길 수 있도록 하여 유럽 전역에서 인정되는 투명한 학점제를 도입하기로 하였다. 이로써 협약국가 학생들 사이에 자유로운 학문적 교류와 학점 인정, 학부와 석사 과정의 체계화, 대학 교육과 직업의 긴밀한 연계라는 점에서 소기의 성과를 달성했지만, 고등교육의 보편화에 따르는 수준 저하, 직업 준비를 위한 학위 취득, 석사학위 준비를 위한 예비기관 성격으로 전락한 학부교육 등 ‘학부교육의 학제화 및 내실화’ 라는 근본적인 과제를 남겼다.

그리고 동아시아 각국의 교양교육은 역사적으로 매우 유사한 과정을 거쳐 왔다는 점에서 현재 당면하고 있는 문제에 주목할 필요가 있다. 특히 일본과 한국은 제2차 세계대전 종전 후 오늘에 이르기까지 고등교육의 역사가 유사한 과정을 거쳐 오면서도 독자적인 방식으로 당면한 교육의 문제점을 해결하려고 노력하고 있다. ‘일반교육(一般教育)’, ‘통식교육(通識教育)’, ‘교양교육(教養教育)’의 용어는 비록 다르지만, 1991년 대강화(大綱化) 이후 전학체제(全學體制)를 택한 일본(吉田文, 2005, 2020)이나, 1990년대 계엄령 철폐를 통해 민주화를 이루며 대학 교육의 자율화와 함께 교양교육의 기틀을 마련하기 시작한 대만(黃俊傑, 2020), 1995년 과학기술 일변도의 대학교육의 문제점을 ‘인간의 도구화’ 라고 인식한 후 문화소질교육(文化素質教育, 博雅教育)을 도입하고 있는 중국, 1995년 5·31 자율화

조치 이후 닥쳐온 교양교육의 위기를 2010년 이후 교양교육 전담기관 및 교양교육 관련 3개 기관의 설립을 통해 극복하고자 하는 한국(윤승준·홍석민·홍성기, 2020)의 노력에 대한 객관적인 평가와 비교에는 거시적인 교육 외적 비교 준거와 미시적인 교육 내적 비교 준거 모두가 필요하다.

2012년 이후 특히 2018년 시작된 국제 교양교육포럼과 2020년 시작된 창과강좌가 해마다 개최되면서 우리나라와 일본, 중국 등 동아시아 각국은 물론 미국과 유럽 등 세계 각국의 대학에서 변화하고 있는 고등교육의 실상을 공유할 수 있게 되었고 보다 나은 미래의 대학 교육을 위해 지혜를 모을 수 있게 되었다. 21세기 4차 산업혁명시대를 맞아 미국과 유럽, 일본 등 세계 각국의 대학이 어떻게 대응하고 있으며 어떻게 변모하고 있는지(한국교양기초교육원, 2018, 2019, 2020 ; 한국교양교육학회, 2021)를 검토하는 작업은 그런 점에서 도전과 위기에 직면해 있는 우리나라 대학의 교양교육이 나아갈 길을 모색하는 데 신뢰할 만한 길잡이가 될 것이다.

그러한 점에서 대학 교양교육에 대한 국제 비교 연구는 한국의 고등교육 및 교양교육이 지향할 바가 무엇인지, 바람직한 교육의 방향과 목표 도출을 목적으로 한다. 이를 위하여 본 연구에서는 미국과 유럽, 일본 대학의 교양교육에 대한 통시적, 공시적 접근을 통해 역사적으로 어떻게 변화해 왔는지를 검토할 필요가 있다. 동시에 단순히 외국의 사례 나열이 아닌, 이식가능성에 대한 조건 자체의 연구 필요성이 강조된다.

2. 연구의 내용

본 연구의 연구 내용은 크게 1) 해외 대학 교양교육 비교를 위한 비교 준거를 개발, 2) 해외 대학 교양교육 분석, 3) 한국 대학 교양교육을 위한 시사점 도출로 구분하여 수행하였다

가. 해외 대학 교양교육 비교를 위한 비교 준거를 개발

흔히 고등교육 영역의 국제 비교에서는 우선 바람직하다고 생각되는 외국의 사례들을 제시하고, 결론으로 이 사례들을 한국에서 교육의 질을 높이기 위한 모형으로 간주하는 것이 일반적이다. 예를 들어 현재 정부가 한국 대학의 교양교육을

‘평가하는’ 기준으로 삼고 있는 ‘핵심역량기반 교양교육’이란 2000년대 OECD가 제시한 주장을 받아들인 것이다. 그것은 21세기 지식기반경제, 4차산업혁명 등으로 인해 급격히 변화하는 직업 세계에서 경쟁력을 갖기 위해서는 창의적이고 융합적인 사고가 필요하며, 예측하기 힘든 새로운 직업 세계에 유연하게 대응하기 위해서는 일반적인 역량들을 대학이 가르쳐야 한다는 OECD 등의 주장이다. 즉 사회적 수요와 요구라는 배경에 대한 교육 외적 요소들이다. 다른 한편 외국 고등교육의 사례들은 교육이념, 교육과정과 내용, 교육 방법, 교육조직의 형태 등 교육 내적 요소들이라고 할 수 있다. 이러한 교육 외적 배경과 내적 내용 요소들은 밀접한 관계에 있다. 즉 단순히 바람직한 이념(idea)으로서의 대학이 아니라 사회 속에 존재 내지는 생존해야 하는 기관(institution)으로서 대학은 외부 환경에 대응하기 위하여 교육내용을 바꿔왔으며, 그 결과가 비교 연구의 대상이 되는 사례들이다. 크게 보아 대학의 역사는 양자가 별이는 상호작용의 동적 기록이다. 따라서 비교 연구의 준거로서 외적, 내적의 두 측면을 고려할 필요가 있으며, 본 연구에서는 비교 준거를 개발을 위한 가설로서 다음과 같은 요소들을 도입하고자 하였다.

<표 1-2> 비교 준거를 개발을 위한 도입 가능 구성 요소

구분	구성 요소
교육 외적	<ul style="list-style-type: none"> - 정치 권력: 국가의 대학에 대한 정치적, 정책적 개입 - 사회적 수요: 전공-업무 연계성, 직장-직종 이동성 - 대학 진학률: 대학교육의 보편화 정도
교육 내적	<ul style="list-style-type: none"> - 교육이념: 실질적 혹은 명목적 교육목표, 전통과 풍토 - 입학생 특성: 중등교육과의 연계 필요성 - 교육내용: 교과목, 이수 과정, 교육 방법, 교육평가 - 교육조직: 거버넌스, 교육 담당기구, 교육 영역(예: 교양-전공) 간의 관계 설정 - 교육재정: 교비와 정책사업에 의한 국비의 비율, 교양과 전공 예산 비율

국가별 혹은 국가 내에서도 교육기관에 따라 교육의 외적·내적 요소들이 다를 수 있다는 점은 명확하다. 나아가 개별 또는 국가별 교육기관의 외적 요소들에 대한 반응의 민감도와 깊이 역시 다를 수 있다. 또 경험적 사례들에 대한 비교 준거

의 도입은 이처럼 미리 설정한 가설과 현실 간을 오고 가며 조정하는 방식이 필요하다. 이에 본 연구에서는 위에서 제시한 요소들을 중심으로 비교 준거틀을 개발하며, 이런 과정을 통해서 이 비교 준거의 현실적 필요성을 점검하는 동시에 문제점을 보완하고자 하였다.

나. 해외 대학 교양교육 분석

1) 해외 대학 사례 선정 기준

흔히 ‘외국의 중요 교양교육 사례’라고 하면 그 자체가 이미 충분한 선택 기준을 포함한 것으로 생각한다. 그러나 교양교육의 영역은 특별히 광범위하여 중요 사례들 역시 다양한 영역에서 찾을 수 있다. 예를 들어 ‘외국어 교육’, ‘정보 문해 교육’ 등 구체적인 교과 영역 뿐 아니라, 학생 중심 교육 방법 등 실제로 찾다 보면 마치 전통 시장과 현대식 마트가 연결된 거리처럼 다양한 모습을 띠고 있다. 그럼에도 불구하고 본 연구에 대한 기대를 충족시키기 위해서는 논의를 초점화할 필요가 있는데, 이를 위해 우리는 한국 정부가 요구하는 교양교육의 혁신 아젠다를 고려해볼 수 있다:

- 4차 산업혁명 시대에 필수적인 소프트스킬을 함양할 수 있도록 대학교육의 핵심 플랫폼인 교양교육과정의 대대적인 개혁 추진
- ‘미래 융복합 핵심인재 양성대학’을 대상으로 ‘기초교양교육 강화사업’과 연계, 핵심역량 중심 기초교양교육과정 전환 예산 지원
- 우수 교양강좌에 대해서는 교양 교육(기초과학·인문학 등) 포럼 등을 개최, 국내외 교양 교육 전문가 중심의 교류 협력 및 우수사례 공유 등으로 교양교육콘텐츠의 대중화를 지원

문맥을 살펴보면 ‘교양교육과정을 대대적으로 개혁하여 융복합 인재 양성을 시도하는 대학’을 대상으로 핵심역량 교육과정에 재정적 지원을 하고, 동시에 국제 포럼 등을 통해 우수사례를 공유하여 한국 대학에 대중화를 선도하는 곳에 지원한다는 것이다. 본 연구에서는 외국의 대학교양교육의 사례를 선택하는 기준을 ‘교양교육과정을 대대적으로 개혁하여 융복합 인재 양성을 시도하는 대학’으로 삼고자 하였다.

2) 미국 대학의 교양교육 분석

미국의 교양교육에서 통합교육에 대한 논의는 20세기 초중반부터 계속되어 온 만큼 그 필요성이 인식되면서도 실현하기 쉽지 않다는 점도 분명하다. 또한, 미국 교양 교육의 역사적 변천에 비추어 교육 외적, 내적 요소들의 개입을 쉽게 확인할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 자유교육과 교양교육의 역사에서 통합교육과정의 필요성을 확인하고, 미국 대학 교육에서 배분 이수제의 변형과 재구성을 통해 통합적 교육을 시도 및 실현한 사례들을 제시하고, 앞에서 언급한 증거들과의 상호 해석과정을 통해 한국의 대학 현장에서의 필요성과 ‘이식가능성’을 분석하고자 하였다.

3) 유럽 대학의 교양교육 분석

유럽의 사례에서도 어렵지 않게 대학 교육과정의 변화를 초래한 정치적, 사회적 요구를 확인할 수 있다. 특히 대학교육의 보편화는 전 세계적인 현상으로서 중세 대학의 전통을 가지고 있는 유럽의 대학에 미국식 고등교육 제도의 도입은 사실 충격이라고 할 수 있다. 그러나 동시에 대학교육의 보편화와 재정지원의 기준은 유럽 대학에 ‘대학교육의 본질’에 대한 근본적인 문제를 제기하고 있고, 여기에 일부 국가와 대학들은 교육내용과 조직을 개혁하는 방식으로 대응하고 있다.

이에 본 연구에서는 볼로냐 선언의 배경을 추적하고, 3주기 고등교육 제도가 유럽의 고등교육계에 준 긍정적, 부정적 영향을 확인하고, 21세기 이후 아직 주류에 이르지 않는 않았지만, 분명하게 관찰되는 통합적 자유교육의 부활에 대한 사례를 제시하고자 하였다.

4) 일본 대학의 교양교육 분석

한국과 일본의 교양교육은 내용과 사회적 배경에 많은 공통점을 갖고 있으면서도 또 다른 길을 걸어왔다. 즉 교양교육이라는 영역에 대한 유사하면서도 다른 실험을 해온 것이다. 이런 실험의 결과에 대한 비교 분석은 양국의 교양교육에 대한 현황을 객관적으로 조명하게 함은 물론 실패와 성과에 대한 성찰은 앞으로의 방향 설정에 좋은 길잡이가 될 수 있다.

이에 본 연구에서는 일본대학의 교양교육을 그 사회적 배경하에서 조명하고, 대

강화의 원인 중에서 배분이수에 대한 문제점을 확인하며, 일본 교양교육의 변화과정에서 일본 문부성의 역할을 밝히고, 1991년 대강화 이후 일본 대학들의 교양교육과정의 실제 상황과 자유교육의 회복을 목표로 하는 다수의 일본 대학들의 교육과정 및 그 성과 사례를 파악하고자 하였다.

다. 한국 교양교육 발전을 위한 시사점 도출

국제비교 연구가 단지 외국의 사례들을 제시하는 것으로 끝날 수는 없다. 즉 외국의 사례들을 확인하고 앞에서 작업가설로 제시한 교육 외적·내적 준거들을 적용하여 한국 교양교육의 선택지를 제공해야 할 것이다. 이러한 선택지의 제시에는 단순히 어떤 사례가 공유할만한 가치가 있다는 것에 그치는 것이 아니라, 사례를 실현하기 위해 필요한 토대와 개선점이 함께 제공되어야 한다.

예를 들어 한국의 대학은 교육부의 대학 정책에 매우 민감하게 반응하고 있으나 그 결과가 실질적이고 지속적이지에 대해서는 ‘그렇다’고 말하기 어렵다. 또 교육부 혹은 대학들은 미래의 사회적 수요에 대한 대학의 적절한 반응을 지속적으로 강조하면서 심지어 ‘신자유주의’라는 비판을 받고 있지만, 계속 낮아지고 있는 ‘전공-업무 연계성’에 대한 반응은 놀랍게도 전공에 대한 자원 투입을 줄이고 평생교육의 토대가 되는 교양교육에 대한 자원 분배를 늘리는 방향이 아니라 수요가 높다고 가정되는 분야의 전공을 확대하는 방식을 취해왔다. 그 대표적 사례가 PRIME사업, 그리고 인문학 진흥을 위한 CORE사업 이었다. 그러나 이 두 사업은 전공과 전공, 전공과 교양 사이의 분열만 야기한 채 별다른 성과를 거두지 못하고 실패로 끝나면서 1회성 사업에 그치고 말았다. 낮은 전공-업무 연계성의 문제는 전공 내의 양지와 음지를 나누어 이른바 구조조정하는 것으로는 해결이 어렵다. 대학 학부교육의 재조정 혹은 재정의를 통해서만 대응할 수 있으며, 그것은 한마디로 교양과 전공의 정당한 관계 설정이다.

이점은 한국 교육계의 화두로 승격한 4차산업혁명에 대한 대응에 있어서도 마찬가지이다. 직장과 직종의 이동이 대규모로 이루어지는 상황에 대한 대비로서 일반적 역량 강화가 필요하다면 당연히 이런 일반적 역량을 제공해야 하는 교양교육 영역에 더 많은 자원이 투입되어야 하는 것이다. 즉 ‘대학교양교육의 대대적인 개혁’, ‘기초교양교육의 강화’를 실제적으로 요구하고 있다. 물론 정부는 이런 강화를 위해 재정 지원을 하고 있지만, 지원은 항상 한시적이며 한시적일 수밖에

없다. 그러나 어떤 대학도 이런 한시적 지원을 받기 위하여 학부교육의 재조정을 하지는 않는다. 그 결과 항상 교양교육의 지속적인 개선이 아니라 대부분 분식으로 그칠 수밖에 없다. 교양교육 강화 정책에 대한 대학의 반응은 교양교육의 실질적 개선 보다는 대학인지도 개선과 재정보충을 목표로 하기 때문이다.

대학교양교육 국제비교 연구는 궁극적으로 한국의 교양교육 개선과 통합성을 위해 무엇이 교육 외적·내적 요소로서 개선이 되어야 하는지를 더 넓은 시야에서 제시하기를 기대한다.

3. 연구 방법

본 연구는 국내 대학 교양교육의 발전방안을 모색하기 위하여 해외 대학의 교양교육 현황 및 특징, 그리고 사회적 요구 및 대학이 직면한 문제에 대한 대응방안을 분석하고 비교하여 시사점을 도출하기 위한 것이다. 이러한 연구목적을 달성하기 위하여 본 연구는 문헌연구, 설문조사, 전문가 자문, 국제포럼 개최 등을 통해 다양한 자료를 수집하고 조사하여 분석하고자 하였다.

가. 문헌 연구

앞서 연구내용에서 제시한 작업가설로서의 비교준거를 타당화하고 정교화하기 위하여 선행연구 및 관련 문헌(별첨 문서 참고)을 분석하였다. 선행연구 분석을 통해 유사 선행연구의 경향성 및 특징, 한계점을 분석하여 본 연구의 목적에 적절한 비교 준거를 개발하였다.

대학 교양교육과 관련된 내외적 요소를 분석하기 위하여 비교준거를 중심으로 미국, 유럽, 일본, 한국 등 국가별 교양교육의 역사적 발전과정 및 특징, 운영 실태를 조사한다. 또, 교양교육의 개선 및 질적 향상을 위한 정부, 대학 정책 등에 대한 조사 및 분석을 위하여 문헌 연구를 수행하였다.

나. 설문 조사

해외 대학 교양교육에 대한 보다 실제적이고 구체적인 자료 수집을 위하여 교양 교육 구성원을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 설문조사는 우리나라와 유사한 교육체제를 가지고 있으며, 근래에 교양교육과정을 개선하여 이를 교육현장에 적용하고 있는 일본의 대학 교양교육을 대상으로 하였다. 설문조사를 통해 한국과 일본의 교양교육 현황 및 실태를 조사하며, 한국과 일본의 교양교육 개선을 위한 노력을 조사하였다.

일본의 대학 교양교육 조사를 위하여 일본학자가 본 연구팀의 공동연구원으로 참여하는 것과 함께, 2003년부터 계속되어온 ‘교양교육 현황 및 전공과의 관계 그리고 외국의 자유교육의 부활’에 대한 일본의 추적연구팀과 공동의 설문조사를 실시하였다.

1) 한일 공동설문조사 문항 설정

설문문항 작성은 아래와 같이 한일 교양교육 공동연구를 위한 초기 협의(2022년 3월 교양교육연구회 논의)를 준용하였다.

- 한국 측 · 일본 측의 상황에 따라 각 국가 상황에 따른 질문과 양국이 공유하는 질문으로 구성한다.
- 한국은 교양교육원 등의 조직을 대상(학부별 상황도 파악 가능)으로, 일본은 대학과 학부를 대상으로 한다.
- 일본의 2003, 2017-18 조사표, 한국의 2014, 2019 조사표를 교환하고 각각의 문항을 살펴본다.
- 일본은 조사항목을 정선(精選)하여 사실관계에 초점을 맞추어 항목 수를 삭감한다(←한국도 동의).
- 정책과 그것의 침투 정도라는 관점을 도입한다. (←한국은 대학의 독자성이 강조되고 있지만, 보조금 등에 의한 유도가 있음. 일본도 동일함).

2) 설문 항목 설정을 위한 연구 경과

한일 공동 설문 항목 설정을 위하여 총 7회의 연구진 회의를 개최하였으며 한일 연구진간의 의견 교환을 통해 <표 I-3>과 같이 7개 항목 28문항의 설문 문항(부록

1)을 개발하였다.

<표 I-3> 설문조사 질문 구성

구분	설문 질문 항목	문항 수
1	교양교육 목표 및 교육과정 정책 수립	2문항
2	교양교육과정 이수기준 및 개설/편성/운영	7문항
3	교양교육과정 운영 및 질 관리 현황	2문항
4	교양교육과정 전반 의사결정 조직	2문항
5	교양교육과정 전담조직 및 교원	6문항
6	최근 5년간 교양교육 변화 현황	3문항
7	응답 대학 정보	6문항
합계		28문항

개발된 문항은 전문가 3인을 통하여 설문 문항을 수정하고 타당성 검증을 수행하였다(별첨 3, 설문에 대한 자문 내용)

설문대상은 한국의 경우 전국대학교양교육협의회 회원교를, 일본의 경우 4년제 대학을 대상으로 진행하였다. 설문도구는 개발된 비교준거를 토대로 한국과 일본 연구진과의 논의를 통한 공동 설문도구를 개발하고 설문을 진행하였다. 이때 설문도구의 내용 타당성 검증을 위하여 전문가 자문을 진행하였다. 자료의 수집은 온라인 서베이를 통해서 진행하였다.

다. 전문가 자문

교양교육의 비교 분석을 위한 조사 범위 및 비교 준거에 대한 의견 수립 및 타당성 검증을 위하여 전문가 자문을 수행하였다. 전문가는 각 국가의 교양교육 전문가 5인을 대상으로 서면 및 대면 면담을 통해 진행하였다.

II. 교양교육 비교 분석 준거틀

1. 비교 준거틀 개발의 필요성

단순히 바람직한 이념(idea)으로서의 대학이 아니라 사회 속에 존재 내지는 생존해야 하는 기관(institution)으로서의 대학은 교육이념, 교육과정과 내용, 교육 방법, 교육조직의 형태 등 교육 내적 요소들과 함께 정치·경제의 변화, 문화의 교류 및 사회적 수요와 요구라는 교육 외적 요소들과 밀접한 관계에 있다. 따라서 대학의 변화는 양자가 벌이는 상호작용의 동적 움직임으로 이해될 필요가 있으며, 특히 비교 연구의 준거 개발은 국내외 대학의 상황을 이해하기 위한 장치라고 할 수 있다.

일단 동북아시아의 대학들만을 살펴보아도, 동양의 전통적 고등교육기관은 더 이상 존재하지 않음을 알 수 있다. 한국의 경우 조선말과 식민지 시기에 성균관을 개혁하려는 시도가 없지 않았지만 실패하였다. 중국의 경우 대학에서 ‘서원(書院)’이라는 이름 하에 일종의 기숙학교를 만들어 전통적 인문교육을 포함한 교양교육을 실시하는 경우도 있지만, 대학 전체는 서양식 근대 대학이다¹⁾. 즉 동양 전래의 고등교육기관은 과학기술 문명의 시기에 내부 개혁을 못하고 생존하지 못하였다. 이것은 개별 대학의 소멸 뿐아니라 동아시아 문화에서 교육 영역의 총체적 실패라고 할 수 있다.

다른 한편 한국의 경우 새로운 정부가 들어서면 ‘대학개혁’, ‘교육개혁’이라는 표현을 끊임없이 사용하여 일종의 개혁 피로증에 걸릴 정도이다. 그 대표적인 사례가 1980년 7·30 교육개혁과 1995년 5·31 교육개혁이다. 1979년 12·12 쿠데타로 들어선 신군부의 7·30 교육개혁은 대학 입학 본고사의 폐지, 과외 금지, 대학 졸업정원제의 실시 등을 주요 내용으로 하였다. 이 조치는 과도한 입시 경쟁으로 인한 과열 과외 해소를 목적으로 하였으나, 본고사 폐지 후 도입한 학력고사 제도는 치열한 눈치작전과 미달사태로 대변되는 대학 입시의 혼란을 불러왔고, 대학 졸업정원제 시행에 따라 도입

1) 1949년 이후는 소련의 대학 모형(과학, 기술 중심)을 받아들이고, 개방 이후인 1995년부터 교양교육의 도입 등과 지나치게 세분화된 전공을 정리 축소하였다. 중국은 또한 자유학예대학(liberal arts college)을 몇몇 미국의 모형에 따라 설립하였다.

된 상대평가제도는 학생 간의 과열 경쟁을 유발하고 교수와 학생 간의 관계도 불편하게 만들었다. 한편 문민정부의 5·31 교육개혁은 다양화, 자율화, 분권화, 수요자 중심의 교육 체제 구축을 기본 원칙으로 하였다. 이에 따라 모집단위 광역화를 전제로 한 학부제가 도입되었으나, 그 취지와는 별개로 학부제의 도입 여부나 정도에 따라 대학에 대한 정부의 재정지원에 차등을 두었기 때문에 학부제는 결국 대학 현실을 무시한 위로부터의 개혁, 강제적인 학과 통폐합 수단으로 받아들여지면서 2009년 실패로 돌아가고 말았다.

대학개혁이 얼마나 어려운 일인지는 대학의 속성만을 보아도 알 수 있다. 대학의 권위는 지식의 전수와 생산에서 그 지식이 권위를 갖고 있다는 점에 있고, 이 권위의 대부분은 전통에 있다. 자연과학이 전통과 무관하게 관찰이나 실험을 통해서 검증된 이론이라는 과학적 방법론에서 자신의 정당성을 찾지만, 이 방법론 자체가 이미 자연과학의 전통이 되었다. 따라서 대학은, 특히 교수집단은 학문에 관해서는 전통보존적 성향을 갖지 않을 수 없다.

그럼에도 불구하고 대학은 변화하는 세계의 영향을 받지 않을 수 없으며, 또 이에 적극적이거나 소극적으로 대응하지 않을 수 없다. 왜냐하면 대학 구성원의 또 다른 축인 학생의 대부분은 학자의 길이 아니라 직업인의 길을 가는데 이들에게 사회의 여러 변화는 곧 직업 세계의 변화로 이어지는 경우가 많기 때문이다. 그러나 만일 대학이 학생들의 직업 세계의 준비과정으로서 역할을 지나치게 강조할 경우 대학은 위기에 빠질 수 있다. 그것은 공학이나 경영학 등 직업교육을 목표로 하는 전공이라도 실제 직업 활동에 종사할 때의 직무와의 연계성은 낮을 수 있기 때문이다. 즉 전공과 직무는 동일한 개념이 아니다. 이런 상황에서 실제로는 불가능함에도 불구하고 매우 다양한 직무와 연계될 수 있는 전공 교육과정을 강조할 경우 전공 교육이 양적으로 팽창하게 된다. 그러나 실제 취업 후에는 사용되지 않는 교육내용으로 인해 대학 교육의 효율은 낮아질 수 있다. 다른 한편 이런 전공 집중 교육은 전공과 교수의 이해관계에 부합하여 대학 교육 전체를 왜곡시킬 수 있다.²⁾

그렇다면 대학 교육에는 전공 이외에 어떤 교육이 필요할까? 우선 고등교육의 역사에 확인될 수 있는 점은 학문의 정당성을 확인하는 교육이다. 일반적으로 이 역할은 철학이 담당하였는데, 그 과정은 어떤 주장이 주어졌을 경우 그 정당성을

2) 일본의 가네코 모토히사(金子元久) 교수는 이와 같은 상황을 교육 문제가 학술 전문 분야의 논리에 치우쳐 학생의 학습 관점에서 대학교육을 개선하기 어렵게 한다고 진단한 바 있다. 가네코 모토히사 지음, 김미란 옮김, 『대학의 교육력』, 북코리아, 2008, 100~102쪽.

묻는 것, 그리고 주장들(전제)로부터 도출할 수 있는 또 다른 주장과의 관계를 탐구하는 것이다. 전자를 우리는 진리 탐구라고 하고, 후자를 우리는 논리학이라고 부른다. 그러나 언어의 사용과 관련된 이러한 활동은 학문 세계가 아니더라도 항상 필요하다는 점, 그리고 특정한 목적과 연계될 필요가 없다는 점이 강조될 필요가 있다. 그런데 진리 탐구라는 것은 단순 사실확인처럼 개별적 문장과 연계될 경우도 있지만, 법칙이나 규칙성을 포함하는 보편문장의 경우에는 매우 많은 종류의 사실확인이 요구될 수밖에 없다. 여기에 추가하여 단순히 사실확인에 그치는 것이 아니라 가치판단의 영역으로 들어가면 인간-예술, 사회 및 자연 세계에 대한 통합적인 판단이 필요하다. 이것이 전통적으로 자유학예(liberal arts)가 담당해온 고등교육의 영역일뿐더러, 대학을 단순한 직업교육기관이 아닌 권위 있는 진리탐구의 기관으로 만든 분야였다. 흥미로운 점은 대학들이 고등교육이 요구하는 이 두 가지 역할에 항상 성공한 것은 아니라는 점이다.

왜 그럴까? 그것은 우선 대학의 역할이 결코 단순하지 않으며, 동시에 사회의 변화가 대학에 영향을 끼치는 방법이나 정도도 매우 다양하기 때문이다. 그리고 무엇보다도 대학이 사회와의 관계를 맺고 영향을 주고받으면서 ‘적극적으로’ 대응하려고 할 때, 항상 이 대응이 성공과 실패, 그리고 이런 대응의 토대가 되는 방향 정립은 가치의 개념을 포함하고 있기 때문이다. 이때 가치가 포함된 ‘우리 대학의 미래’를 예측하기 위해서는 대학의 역사와 동시대의 성공한 다른 대학의 사례를 보는 방법밖에 없다. 후자는 ‘벤치마킹’이라는 이름 하에 국내외를 막론하고 널리 퍼졌지만, 실은 대학의 역사의 한 에피소드에 불과하다.

여기서 우리는 지금까지 현재의 사례연구를 토대로 방향을 제시하는 종래의 길을 넘어서 더 포괄적인 길을 가고자 한다. 그것은 대학의 역사에서 확인할 수 있는 수많은 에피소드로부터 추출된 **대학 변화의 준거틀(frame of reference)**을 만드는 것이다. 준거틀의 도입은 교육사회학 영역에서 대학의 변화를 설명하기 위해 사용된 적이 있다.³⁾ 대학 교육의 방향을 정립할 때 일종의 나침반과 같은 역할을 하는 준거틀은 ‘과거의 경험으로부터 현재의 문제를 해결한다’는 점에서 교육과 동일하고, 이런 점에서 준거틀의 개발은 교육자의 자기교육이라고 할 수 있다. 물론 과거와 현재 상황이 매우 다르다는 점은 분명하며, 따라서 과거의 경험은 현재의 문제를 해결하거나 미래를 예측할 때 단순히 참고자료 정도라고 볼 수도 있다.

3) 吉田 文, 『大学と教養教育』, 岩波書店, 2013

이점을 부인할 필요는 없지만, 일기예보도 과거의 경험에 비추어 미래를 예측하기는 마찬가지이고 또 예보가 정확하지 않은 경우도 있다. 그렇다고 아무도 일기예보의 필요성을 부인하지는 않는다. 교육 그것도 고등교육의 영역에서 과거의 경험으로부터 체계적으로 배우려는 시도를 하지 않았다는 것은 놀라운 일이다.

2. 준거틀 개발을 위한 논의의 출발

가. 대학에 영향을 주는 내적·외적 요소

12세기 중세 이탈리아 볼로냐에 학생이 중심이 되어 처음 설립된 대학은 선생과 학생의 협동체(universitas=corporation)로서 당시 도시의 발달에 따라 그 필요성이 늘어난 법률 지식을 전수하기 위해 만들어졌다. 이때 교수의 선발, 급여, 강의 내용 및 징계에 대한 문제는 학생이 주도하였다. 교수가 중심이 되어 설립된 파리대학에서는 학생의 입학에 결정하는 것은 일정한 수준의 라틴어 지식 이외에 등록금, 그리고 교수들과 대학의 결정을 존중한다는 선서였다. 이는 지식의 전수에 따르는 교수(대학)의 권위를 의미하며, 지식을 전수받은 졸업생은 그 권위의 연장으로 학위를 받았다.

여기서 우리는 매우 단순하지만 대학에 영향을 끼치는 여러 가지 요소들을 확인할 수 있다. 우선 당시 대학은 ‘지식의 전수’를 목적으로 하였다. 예를 들어 로마법과 교회법이라는 **교육 내용**, 새로운 지식의 생산이 **대학의 역할**, 혹은 **대학의 이념**이 아니었다. 그러나 대학에서 전수하고 전수받는 지식의 필요성은 **사회의 요구**였으며, 그 배후에는 당시 **도시의 발달**에 따른 법률 수요의 증가라는 **외적 요소**도 작용하였다. 이런 외적 요소에는 대학 설립권과 학생들이 지역법의 적용을 면제하는 대학의 자치권 부여를 교황이 갖고 있었다는 점에서 **대학과 권력(權力)**과의 관계도 고려해야 한다.

다른 한편 대학의 지식 전수를 위한 **내적 장치로 교수와 학생 간의 관계**를 규정하는 장치인 선서, 그리고 교수-학생 간의 관계이자 그 연장선상에서 권위를 의미하는 **학위**, 그리고 대학을 운영하기 위한 **재정** 등을 확인할 수 있다. 대학의 **내적 요소로서 가장 중요한 것은 교육조직**으로 전문지식을 습득하기 위한 예비과정으로

중세대학에는 학예학부(faculty of arts)가 있었고, 신학, 법학 및 의학 교육을 담당하는 상위학부가 있었다. 또한 대학에 입학하기 위한 예비학교로 16세기 이후 인문학교(college of the humanities)가 대학과 연계되었다. 중세 이래 하위학부와 상위학부 간에 갈등, 즉 **대학 내부의 역학 관계**가 없지 않았다. 1798년 칸트는 『학부들의 논쟁(Der Streit der Fakultäten)』을 써서 학예학부(독일, 철학부)와 상위학부 간의 위계 문제를 역전시켰다.

대학의 내적 요소로서 **교육내용**을 들 수 있다. 서양의 고등교육 역사에서 세 개의 길(trivium)과 네 개의 길(quadrivium)이라는 7개의 자유학예(liberal arts)는 고전 그리스-로마 이후 오랜 기간 형성되었는데 중세대학 학예학부의 대표적인 교과목이었다. 이 교과목들의 **교수학습 방법**은 강의-펼기/암송이었으며, 이외에 논쟁술/변증술(disputation)이 사용되었다. 13세기 경에 아리스토텔레스의 저작들이 아랍어와 그리스어로부터 번역되는 **문화의 교류**에 의해 형이상학, 도덕철학 및 자연철학이 학예학부의 교과목에 추가되는 **교과의 변화**가 생겼다.

다른 한편 **대학의 이념**, 즉 ‘대학이란 무엇인가?’라는 질문에 대한 답도 바로 이런 내적, 외적 요소들 속에서 변화하였다. 그것은 대부분 예측하기 힘든 과정, 또 장시간에 걸쳐서 이루어지는데, 그 좋은 예는 대학이 **지식의 전수에서 지식의 생산**으로 바뀐 19세기 중후반 독일의 이른바 연구중심대학이라고 할 수 있다.

중세 유럽의 대학은 지금의 대학과 비교해서 비교적 단순한 조직체라고 할 수 있지만, 당시 ‘대학에 영향을 줄 수 있는’⁴⁾ 내적, 외적 요소는 직관적으로 볼 때 현재의 대학에서도 계속 유효한 준거틀의 원형임을 짐작할 수 있다.

나. 사회와의 관계 속에서 대학

우리가 이 연구에서 말하는 대학은 단순히 이념으로서의 대학이 아니라 사회 속에 존재하는 조직으로서의 대학이다. 즉 대학은 사회 속의 권력, 지식체, 사회의 변화 및 사회의 요구라는 외적 요소들에 대학의 내적 요소들을 변화시키면서 대응

4) ‘대학에 영향을 준다’는 표현이 애매한 것은 분명하다. 일단 대학의 여러 측면들의 변화 혹은 유지가 일단 떠오르는 의미이지만, 단순히 변화보다는 더 넓은 의미가 있다고 보인다. 예를 들어 대학의 생존, 쇠퇴 혹은 발전 등등

하는 조직이다. 이런 점에서 대학은 사회의 다른 조직이나 생명체처럼 생성, 변화 그리고 소멸될 수 있다. 이때 관건은 대학의 내적 요소와 외적 요소와의 관계라고 할 수 있다. 이 관계의 다층적 성격은 대학이라는 교육조직은 한편으로는 졸업생을 대학 외부로 배출하면서, 동시에 대학 자체의 유지를 위한 학자들을 양성해야 한다는 사실만으로도 알 수 있다. 이른바 학문 후속세대 양성이란 본질적으로 전통유지적 성격을 갖고 있지만, 변화하는 사회의 요구에 부응해야 하는 졸업생은 전통에 안주할 수만은 없다. 따라서 교수는 다시 변화하는 지식 세계를 받아들이거나 혹은 받아들이지 않거나를 선택해야 한다. 그리고 양자 모두 대학의 내적 요소인 교육에 반영되지만 이런 선택이 온전히 교수에게만 달린 것은 아니다. 즉 지식을 전수하고 생산하는 대학이 갖는 정치, 경제 및 사회적 중요성으로 인해 권력과의 관계는 거의 필연적이다.⁵⁾ 여기서 대학의 내적 요소가 외적 요소에 ‘적절하게’ 대응하는 과정이 항상 매끄럽고 합리적으로 이루어지지 않을 수 있음도 짐작할 수 있다. 이점을 경험적으로 확인하기 위한 방법은 대학의 역사, 더 구체적으로 말해 대학의 역사를 이루는 수많은 에피소드 이외에는 없다.

<표 II-1> 대학에 영향을 미치는 내적·외적 요소

구분	구성 요소	내용(예)	
외적	권력의 변화	종교개혁, 정치체제의 변화, 대학정책의 변화	
	사회의 변화	경제활동의 변화, 산업혁명, 전염병, 전쟁 등	
	문화와 지식의 변화	번역사업, 전쟁, 식민화, 유학 등	
	사회적 수요의 변화	비경제적	공동체 규범, 삶의 방식, 문화개방성 등
경제적		졸업생의 진로, 과잉/부족, 전공과 직무, 산학협동	
연계	대학예비학교 (상위중등교육)	고등교육과 중등교육의 연계, 입학생의 수준, 대학생 수(진학률)	
내적	이념	성찰적 vs 현실적, 진리추구 vs 실질추구, 전인 vs 직업인 등	
	내용(교육/연구)	교과목, 이수 과정, 교육 방법, 교육평가	

5) 대학이 정부로부터 완전히 독립하는 경우는 미국이 거의 유일하다고 보인다. 그러나 미국의 대학이 모든 권력으로부터 독립적인 것은 아니다. 예를 들어 산학협동의 경우 기업이 대학 내에 영향을 끼치는 것은 잘 알려진 사실이다.

조직	거버넌스, 교육담당기구, 교수-학생, 교육 영역 간의 관계
재정	국가, 학생, 기부 등

다. 대학에 영향을 미치는 내적·외적 에피소드

대학에 영향을 미치는 내적, 외적 에피소드들의 수집은 긴 대학의 역사만큼 방대할 수밖에 없다. 내적, 외적 요소들에는 혁명적이고 오래 지속되는 변화를 기술하는 에피소드들도 있고, 필요하지만 제한적 변화를 기술하는 에피소드들도 있을 것이다. 예를 들어 16-17세기의 과학혁명⁶⁾은 대학 밖에서 과학아카데미의 설립을 촉진시켰다. 이처럼 대학 밖에서 이루어진 새로운 과학적 발견이나 이론은 대학 내에서 과거의 기독교 및 아리스토텔레스적 세계관과 충돌하여 대학 내에서도 과학의 패러다임을 변화시켰다. 결과적으로 1600년과 1700년경 대학의 과학이론은 완전히 바뀌어 지속적인 변화를 의미하는 과학혁명이 일어났다. 다른 한편 18세기 독일의 괴팅엔대학은 다른 지방이나 귀족의 자제를 학생으로 유치하기 위하여 새로운 과학을 교과과정 변경, 새로운 분야의 교수임용을 통해 수용하였다. 이것은 필요하지만 혁명적이라고 부를 수 없는 에피소드이다. 시간적으로 제한된 본 연구에서는 에피소드의 수집 사례를 제시하는 것으로 그칠 수밖에 없지만 대학사 연구의 한 열린 분야라는 점은 분명하다.

라. 증거들의 검증과 수정된 증거들

우리는 대학의 변화와 관련된 내적, 외적 요소들을 일부 살펴보았다. 대학의 역사에 대한 대부분의 문헌은 시대 흐름에 따른 대학의 변화를 종합적으로 기술하고 있지만, 이 분야에서 최근의 가장 큰 업적으로 알려진 『유럽 대학의 역사』(*A History of the University in Europe*, Cambridge University Press, 1991) 4권의 목차를 보면 여러 시대 대학의 역사를 거의 동일한 측면에서 기술하고 있다. 이때 이 ‘동일한 측면’이 바로 대학의 변화에 영향을 끼치는 내적, 외적 요소를 포함

6) 과학혁명이 순전히 대학과 무관하게 이루어진 것은 아니다. 과학혁명에 기여한 대부분의 과학자들은 대학 혹은 대학과 유사한 기관에서 공부하였다. 그러나 우리가 흔히 혁명적이라고 부르는 관찰이나 실험 등은 대학 밖에서 행해진 경우가 대부분이다.

하고 있다고 볼 수 있다. 예를 들어 4번째 책은 1800-1945년 사이의 대학의 역사를 기술하고 있고 그 목차는 다음과 같다.

<표 II-2> A History of the University in Europe의 목차와 증거들 관련 요소

목차	증거들과 관련된 요소
PART I : THEMES AND PATTERNS CHAPTER 1 : THEMES Introduction The French and German university models Secularization, bureaucratization, specialization The European adoption of the two models The new scientific spirit From the age of philosophy to the age of science ‘The freedom that I believe in is what fills my heart’ David vs. Goliath	대학의 유형들(내적 요소 유형) 문화와 지식의 변화와 이동(대학모형의 확산)
CHAPTER 2 : PATTERNS Introduction University revolutions in Germany, France and Russia Slow development in north-west and southern Europe The growth of nation states and universities in central and eastern Europe The Napoleonic university model The Prussian university model The European university model: Great Britain French partial reform 1868-1904 The crisis of the German model Changes and attempts at harmonization within the British systems Changes in the influence of the German model The difficult process of renewal for the southern European universities Concluding remarks	대학 모형의 변화와 확산 권력 교육이념
PART II : STRUCTURES	
CHAPTER 3 : RELATIONS WITH AUTHORITY Financial dependence Creation of Ministries of Public Education Educational dependence Legal guaranty and actual repression of academic freedom University resistance	권력 (대학의 자율권·학문의 자유)
CHAPTER 4 : RESOURCES AND MANAGEMENT Introduction Facilities reconsidered Increasingly heavy and diverse expenditure outlays Sources of finance Increasingly diverse and complex administrative tasks University governance	교육조직(거버넌스, 행정) 교육재정

목차	준거들과 관련된 요소
General situation The development of new chairs Access to an academic career Appointment procedures Income and lifestyle Public image Political role Social status Select bibliography	
CHAPTER 6 : THE DIFFUSION OF EUROPEAN MODELS OUTSIDE EUROPE General remarks North America Latin America Middle East Africa South Asia: India and Ceylon South-East Asia Australasia East Asia Concluding observations Select bibliography	대학 모형 확산
PART III : STUDENTS	
CHAPTER 7 : ADMISSION The quantitative approach The inclusiveness of university studies Preparation and distribution of students Costs of university studies The development of university access The social origins of university students Select bibliography	입학생 특성
CHAPTER 8 : STUDENT MOVEMENTS Students fighting for freedom (1800-1830) Revolution and Restoration (1830-1845) Students in revolt (1845-1850) Integration or insurrection (1850-1870) Consolidation and anti-liberalism (1870-1885) Social and national emancipation (1885-1900) World politics and corporatism (1900-1914) A world safe for democracy? (1919-1939) Volkischer Nationalism (1919-1939) The charm of Fascism (1919-1939) Student movements without borders (1919-1939) Select bibliography	학생운동 사회의 변화(정치)

목차	준거들과 관련된 요소
The role of knowledge in the rise of the professions The process of professionalization The numerical expansion of the professions National variations Concluding remarks Select bibliography	
PART IV: LEARNING	
CHAPTER 10 : THEOLOGY AND THE ARTS Introduction Catholic theology and the influence of ultramontaniam The papacy' s pyrrhic victories over modernism Protestant theology as a subject of university research Positive and liberal wings in the study of theology and religion Philology as a Geisteswissenschaft The breakthrough of classical philology The origin of modern philologies The European diffusion of modern philology Oriental studies and comparative linguistics Philosophy Select bibliography	교육내용(신학부, 학예학부)
CHAPTER 11 : HISTORY AND THE SOCIAL SCIENCES The rise of critical history The search for authenticity French historiography from Michelet to the 'Annales' The rise of the social sciences Select bibliography	교육내용(역사와 사회과학)
CHAPTER 12 : THE MATHEMATICAL AND THE EXACT SCIENCES Mathematics and the exact sciences in France after 1800 The exact sciences at German universities The exact sciences at British universities Higher education in the exact sciences in Russia Professionalization and scientific research 1870-1939 Select bibliography	교육내용(수학과 엄밀과학)
CHAPTER 13 : BIOLOGY AND THE EARTH SCIENCES The birth of biology Different patterns: France and Germany A new physiology The cell theory Claude Bernard and Louis Pasteur Charles Darwin and Darwinism New fields for the new century Select bibliography	교육내용(생물학과 지구과학)

목차	준거들과 관련된 요소
The new learning (1830-1870) The expanding medical faculties The growth of medical specialization (1870-1940) The ‘modernization’ of medical education The inter-war period Concluding remarks Select bibliography	
CHAPTER 15 : TECHNOLOGY Introduction Technical education for public servants The influence of the French model The emergence of industrial engineering, 1830-1850 The ferment of initiatives, 1850-1890 The quest for status Research and diversification The development of research institutions Higher technical education in the inter-war period Select bibliography	교육내용(공학)
EPILOGUE: UNIVERSITIES AND WAR IN THE TWENTIETH CENTURY Introduction Background: the learned world of the nineteenth century The First World War and its consequences Great Britain from the First to the Second World War The countries occupied by the German army Neutral countries and states aligned with Germany Germany The Soviet Union The United States of America Postscript Select bibliography	문화와 지식의 변화와 이동(전쟁)
EUROPEAN UNIVERSITIES AND SIMILAR INSTITUTIONS IN EXISTENCE BETWEEN 1812 AND THE END OF 1944: A CHRONOLOGICAL LIST Alphabetical list of towns with important institutions of higher learning Name index Subject index	

위 책은 19세기 이후의 유럽 대학의 역사를 다루었다는 점에서 20세기의 교양교육을 다루는 이번 연구의 내용에 가장 근접하고 있다. 위의 목차와 앞에서 제안된 준거들과 비교해 보면, 위 책의 내용을 대부분 포섭하는 키워드, 측면을 준거들이 갖고 있지만, 몇 개의 요소들은 보완될 필요가 있고 요소들의 재분류가 필요한 경우도 있다. 여기서 더 다른 설명 없이 수정된 준거들을 제시하면 다음과 같다.

<표 II-3> 수정된 준거틀

구분	구성 요소	내용(예)	
외적	권력의 변화	종교개혁, 정치체제의 변화, 대학정책의 변화, 기업의 요구	
	사회의 변화	경제 활동의 변화, 산업혁명, 전염병, 전쟁 등	
	문화와 지식의 변화	번역사업, 전쟁, 식민화, 유학, 외부의 지식 소스 등	
	사회적 수요의 변화	비경제적	공동체 규범, 삶의 방식, 문화개방성 등
경제적		졸업생의 진로, 과잉/부족, 전공과 직무, 산학협동	
연계	대학예비학교 (상위중등교육)	고등교육과 중등교육의 연계, 입학생의 수준, 대학생 수(진학률)	
내적	이념	성찰적 vs 현실적, 진리추구 vs 실질추구, 전인 vs 직업인 등	
	구성원	교수와 학생의 성격, 교수-학생 관계, 입학생의 수준, 학생운동	
	내용(교육/연구)	교과목, 이수 과정, 교육 방법, 교육평가	
	조직	거버넌스, 교육담당기구(대학, 학과), 교육 영역 간의 관계, 행정	
	재정	국가, 학생, 기부, 학내 자원 분배 등	

3. 사용 가능한 준거틀

가. 대학(유형)의 정태적(靜態的), 동태적(動態的) 정체성

우리는 대학 예비학교를 포함해 대학의 내적 요소들을 통해 그 대학(유형)이 어떤 종류의 대학인지 이해할 수 있다. 그것은 마치 한 대학의 홈페이지에 들어가서 위 준거틀의 내적 요소를 살펴봄으로써 그 대학의 정체성을 확인하는 과정과 흡사하다. 이러한 과정을 우리는 대학의 ‘정태적 정체성’이라고 부르기로 한다. 여기서 내적 요소들의 단순한 합으로써 정태적 정체성을 ‘ $I_1 \wedge \dots, I_2 \wedge \dots \wedge I_n$ ’ 혹은 단순히 ‘ ΣI_i ’로 표시한다(\wedge :그리고).

많은 에피소드는 ‘일련의 이리이러한 외적 요소의 변화가 저러저러한 내적 요소를 가져왔다’, 또는 ‘일련의 이리이러한 내적 요소의 변화가 저러저러한 내적

요소를 가져왔다' 라고 기술된다. 이때 내적 요소를 결정하는 이유들을 추적하는 관계를 G라고 부르면 G(i)는 정태적으로 주어진 내적 요소의 출현 계보(genealogy) 즉 배경이다. 이때 내적 요소 i와 그 배경 G(i)의 순서쌍 <G(i), i>을 우리는 '동태적 에피소드' 라고 부르고, 그 합을 ' $\langle G(i_1), i_1 \rangle \wedge \dots \wedge \langle G(i_n), i_n \rangle$ ' 혹은 단순히 ' $\sum \langle G(i), i \rangle$ ' 혹은 오해의 소지가 없으면 ' $\sum G_i$ ' 로 표시한다. 이때 ' $\sum G_i$ ' 를 우리는 한 대학의 정체적 이해에 그 배경이 추가된 또는 동태적 에피소드의 합인 동태적 정체성으로 간주한다. 바꿔 말해 우리는 한 대학(유형)의 동태적 정체성을 파악함으로써 그 대학이 주변 환경, 시대적 변화에 어떻게 대응하는지를 알 수 있다.

다른 한편 '일련의 이리이러한 외적 요소의 변화가 저러저러한 내적 요소를 가져왔다' 는 식의 기술은 마치 외적 요소의 변화가 원인이고 내적 요소가 결과인 것처럼 기술된다. 물론 이런 식의 기술에 문제가 있는 것은 아니지만, 이런 기술은 마치 자연의 변화처럼 이해될 수 있다. 그러나 엄밀히 말해 이 에피소드는 "이리이러한 외적 요소의 변화에 대학은 저러저러한 내적 요소로 대응했다" 는 대학의 의도적인 행위이다. 따라서 동태적 에피소드 각각은 가치판단의 대상이다. 만일 여기서 가치판단 함수 V를 도입하여 개별 동태적 에피소드 각각에 그 어떤 양적 값을⁷⁾ 대응시킬 수 있다면, 우리는 동태적 정체성 전체에 대하여 가치판단을 할 수 있을 것이다. 그러나 이런 양적 판단은 동태적 에피소드들이 서로 독립적이고 양화될 수 있다는 일종의 원자주의적 가정이 필요하지만 현실적이라고 보기는 어렵다. 에피소드들 역시 서로 영향을 주고 받는다고 보아야 한다. 그럼에도 불구하고 우리는 어떤 동태적 에피소드나 동태적 정체성 전체 $\sum G_i$ 는 가치판단의 대상이라고 간주한다. 즉 대학은 외부세계의 변화에 적절하게 또는 부적절하게 대응하는 경우가 있다. 이점은 대학뿐 아니라 대학 정책을 담당하는 정부나 교육부 즉 권력의 경우에도 해당한다.

예를 들어 2차세계대전 후 미국은 독일의 대학이 나치즘을 공개적으로 혹은 묵시적으로 지지하였다는 점에서 고등교육체제를 바꾸려고 시도하였지만, 19세기-20세기 초반 세계 최고의 연구중심대학을 만들어냈다는 자부심을 갖고 있던 독일대학의 교수들은 미국의 시도에 전혀 반응하지 않았다. 이때 독일의 대학은 소수의 대학생을 교수 혹은 김나지움 선생으로 키우는 엘리트 대학 체제에서는 잘 작동하였지만, 대부분의 대학 졸업생이 비학문적 직업인이 되는 대학의 보편화 시대에는

7) 예를 들자면, 긍정(1), 중립(0), 부정(-1)

그 미래가 밝은 것이 아니었다. 2차대전 이후 대학의 중심지는 독일에서 학부교육과 대학원 교육으로 이원화된 미국으로 이동하였다. 20세기 말 유럽은 대학의 보편화 현상과 유럽공동체 소속 국가 간의 학위 교환의 필요성에 의해 볼로냐 프로세스를 도입하여 결국 학사, 석사, 박사의 3단계 고등교육 체제를 선택하였다.

문제는 여기서 끝나지 않았다. 이미 지식기반경제 사회, 서비스 산업이 가장 큰 섹터로 변한 OECD 국가에서 전공 중심 교육을 받았지만 학부 졸업생의 전공-업무 연계성이 높을 수가 없다는 점이 아마도 ‘핵심역량의 선택과 정의(DeSeCo)’를 통해 혹은 이른바 전이가능한(transferable) 역량의 함양을 중심으로 하는 역량기반교육 도입의 한 배경이라고 볼 수 있다.⁸⁾ 다른 한편 미국의 학부교육은 유럽이나 아시아와는 달리 전공집중이라고 보기는 어려우며, 학부교육을 교양, 전공 및 선택으로 3분할하여 교양과 선택을 통해 학부졸업생의 시야와 통합적 사고를 확대하는 방향을 선택하였다고 볼 수 있다. 즉 미국의 학부+대학원 시스템이 대학보편화시대 20세기 전체는 물론 21세기에도 더 적절하다는 가치판단을 할 수 있다.

이처럼 동태적 정체성의 가치판단은 긴 시간을 지평으로 갖는 대학의 역사에 대한 이해가 필수적이라고 할 수 있다. 즉 ‘대학의 호흡 주기는 매우 길다’라는 문제이다. 그러나 긴 호흡 주기의 문제로 외부세계의 변화에 대한 대학의 대응을 모두 사후에 결과로서 가치판단한다는 것은 실은 준거틀 도입의 의미를 부정하는 것이다. 이는 문제의 해결이 아니라 또 다른 문제의 야기라는 사실은 이미 한국 고등교육의 역사에서 익히 보아왔다.

나. 핵심 요소들

우리는 동태적 정체성의 가치판단이 대학의 역사라는 긴 호흡의 지평에서 이루어질 때의 문제점을 살펴보았다. 즉 대학이나 권력이 세계의 변화에 대응한 후에 가치판단은 준거틀 도입의 의미를 약화시킨다는 점이다. 바꿔 말해 우리는 준거틀이 대학의 대응을 지도하는 나침반 역할을 하기를 기대하며, 이를 위해서는 사전에 가치판단이 필요하다. 다행히 고등교육과 대학의 역사에서 추출한 21개의 에피소드들에서 동태적 정체성에 대한 가치판단에 핵심적인 역할을 하는 요소들을 추출할 수 있다.

8) OECD, 『OECD FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS 2030 OECD Learning Compass 2030 A SERIES OF CONCEPT NOTES』, 「Conceptual learning framework」 pp. 87-93.

<표 II-4> 동태적 정체성에 대한 가치판단을 위한 핵심 요소

외적 요소	연계	내적 요소
권력의 변화	대학 예비 학교	이념
사회의 변화		구성원
문화와 지식의 변화		내용(교육/연구)
사회적 수요의 변화		조직
		재정

1) 외적 요소

위에서 대학 준거들의 4가지 외적 요소로서 제안된 권력의 변화, 사회의 변화, 문화와 지식의 변화 및 사회적 수요의 변화들은 모두 밀접하게 관련을 맺고 있다. 권력의 변화는 사회의 전반적인 변화를, 사회의 변화는 대학 졸업생에 대한 사회적 수요를 변화시킨다. 또한 사회의 변화가 권력의 변화, 문화와 지식의 변화 그리고 사회적 수요의 변화를 가져오는 경우는 흔하게 관찰된다. 심지어 문화와 지식의 변화가 권력의 변화나 사회적 변화를 가져오는 수도 있다. 이처럼 외적 요소는 서로 간에 관계가 있다고 보아야 하지만, 변화의 주기에서는 차이가 있다고 보인다.

(1) 권력의 변화

권력의 변화 중의 하나로서 정치체제의 변화는 고등교육과 대학에도 막대한 영향을 끼치지만 자주 일어나는 변화라고 보기는 어렵다. 예를 들어 그리스에서 민주정의 도입, 로마 시대에 공화정에서 왕정으로 변화, 중세에 종교개혁으로 인한 구교와 신교의 분리, 대학설립권이 교황과 황제로부터 지역 군주로의 확대, 미국의 독립과 국가권력의 제한, 일본의 경우 메이지 유신과 제국대학의 설립, 그리고 2차세계대전 패전으로 군국주의의 폐지와 민주주의의 도입, 중국의 공산화와 독일의 통일 등등은 모두 고등교육과 대학에 지속적으로 지대한 영향을 끼쳤지만 사회의 다른 변화에 비해 자주 일어나는 일은 아니다.

권력의 변화가 대학에 끼치는 보다 현실적인 영향은 국가의 대학운영에의 개입 유무와 대학 정책이라고 할 수 있다. 이점은 특히 국가권력이 대학의 재정을 보조

하고 동시에 다양한 규제를 가할 수 있는 경우 대학에 큰 영향을 끼친다. 이때 대학정책을 ‘대학이 무엇인지’ 잘 모르는 정치인, 학자, 관료들이 주도할 경우 대학정책은 가치판단의 대상이 되어야 하며, 이런 상황에서 대학에 일정한 자율권이 주어질 경우, 대학의 대응 역시 가치판단의 대상이 될 수 있다.

(2) 사회의 변화

여기서는 주로 비정치적 사회 변화를 의미하며, 여기에는 흑사병과 같은 전염병, 전쟁, 산업혁명, 기술혁명, 경제활동 방식의 변화 및 기후변화와 같은 자연적·인위적 변화가 모두 포함된다. 이처럼 큰 사회변화는 대학의 내적 요소에 직접 반응하는 방식이라기 보다는 여러 우회로를 통해 문화와 지식의 변화 및 사회적 수요의 변화를 야기시키는 방법으로 대학에 영향을 끼친다. 예를 들어 흑사병은 이탈리아 휴머니즘과 르네상스에 주요 원인이었지만 당시 대학에 직접 영향을 끼치지 않았다. 이탈리아 휴머니스트들은 아카데미를 설립하여 활동하였고, 휴머니즘의 이념이 확대되면서 문화와 지식의 변화를 일으키고, 이는 인문학교(college of humanities)라는 중등교육기관의 설립으로 당시 중고등교육의 분화가 없었던 중세 대학의 교육과정에 영향을 끼치게 되었다.

이처럼 사회의 여러 변화는 매우 다양한 우회로를 거쳐서 대학에 영향을 끼치게 되어, 보수적인 대학은 이런 변화의 중요성을 감지하지 못하는 경우가 흔하다. 예를 들어 19세기 미국 대학은 식민시대의 고전-인문교육의 전통을 유지하였으나, 산업혁명으로 인한 지식생산과 유통의 방식(산학협동)의 중요성을 인식하지 못했다. 그러나 하버드대 총장 엘리오프는 사회의 변화가 불가피하게 대학의 교육과정에 영향을 줄 수밖에 없음을 인식하였다. 이것이 선택과정(elective system)과 관련된 당시의 논쟁 배경이다. 사회의 변화의 핵심은 그것이 졸업생의 사회적 수요 및 교수들의 연구 활동에 직접적인 영향을 끼치는지 여부에 달려 있다고 할 수 있다.

(3) 문화와 지식의 변화

과거 정보의 이동에 물리적인 제약이 매우 큰 시절에는 번역사업과 같은 것이 대학에 영향을 끼치기 위해서는 상당한 시간이 요구되었다. 예를 들어 아랍어로 번역되어 있던 그리스 문헌, 특히 아리스토텔레스의 저작들이 라틴어로 역번역되어 유럽으로 도입되거나, 산스크리트어로 쓰여진 불교의 경전이 한문이나 팔리어,

티벳어로 번역된 것 역시 세계 문화사적 의미를 지니지만 오랜 시간이 요구되는 작업이었다. 또 문화나 지식의 이동과 관련하여 인쇄술의 발달은 종교개혁과 관련 루터의 작업이 빠르게 전파될 수 있었던 조건이었으며, 유학은 물론 식민지화를 통한 대학의 이동 역시 결과적으로 문화 지식의 전파 수단이었다. 다른 한편 18세기 이후 학술지의 등장으로 학자들 간의 지식 전파가 제도화되고 국제화되었다. 20세기 이후 이처럼 문화와 지식의 변화는 과거보다 훨씬 간편하고 빠른 인터넷과 같은 정보 이동 매체의 도입으로 이제는 국내외 정보의 구별이 희박해지거나 없어졌다. 즉 문화와 지식의 변화는 과거나 지금이나 대학에 큰 영향을 끼치지만, 그 이동수단의 일상화로 인해 대학의 대응 방식 역시, 일부 정보를 차단해야 하는 독재체제가 아니라면, 가치판단의 대상이 아닌 일상이 되었다. 그러나 문화와 지식에 대한 접근의 용이성이 곧바로 필요한 정보를 획득하는 것을 의미하지는 않는다. 예를 들어 대학의 역사는 대학의 구성원이 알아야 할 지식이지만 대부분 관심이 없다. 그 결과는 ‘문맹대학(文盲大學)’이라는 매우 부정적 현상으로서 이는 당연히 가치판단의 대상이다.

문화와 지식의 변화에서 교육 일반 특히 대학 교육과 관련이 있는 상황의 변화는 대학 외에서 지식과 역량을 습득할 수 있는 소스가 많아졌다는 사실이다. 그것은 온라인 강의라고 할 수 있는 MOOC(Massive Open Online Courses) 뿐 아니라 구조화되지 않은, 그러나 그 수준과 내용 및 정확성에서 사실상 어떤 제한도 없는, 그러나 이제는 사회의 모든 계층이 지식과 정보의 공유를 내세우며 참여하는 유튜브 영상, 그리고 AI에 의한 지식 가공(knowledge processing) 소스들이 있다. 특히 후자의 경우 아직 대학 교육에서 개별 교수와 학생에 의해 활용된 경험은 없지만 앞으로 긍정적이든 부정적이든 광범위하게 사용될 것은 분명하다. 우리는 이와 같이 ‘대학 외부의 지식·정보 제공(Knowledge Information Sources Outside the University)’을 대학 외부와 내부의 연계 영역에 있는 것으로 간주한다.

(4) 사회적 수요의 변화

그리스 소피스트의 출현부터 중세 대학을 거쳐 19세기 연구중심대학의 출현, 그리고 21세기 대학에 이르기까지 변함없이 중요한 외적 요소는 졸업생에 대한 사회적 수요라고 할 수 있다. 흔히 대학을 ‘진리 탐구의 성스러운 장소’로 간주하고 또 이런 진리탐구의 결과와 주요 인물들만이 학문의 역사에서 기록되고 기억되는

경향이 있지만, 실은 졸업생의 사회적 수요 충족도 대학의 중요한 인프라에 해당된다. 학생들은 진리 탐구 없이는 생활할 수 있지만, 생활이 불가능하면 진리 탐구도 불가능하다는 생각을 갖기 쉽기 때문이다. 즉 대학에서 선생과 학생은 출발부터 서로 다른 이해관계를 갖고 있었고 지금도 그렇다. 그러나 대학의 역사는 사회적 수요 충족에 몰두하는 경우 고등교육이나 대학이 위기에 빠졌다는 점을 분명하게 보여주고 있다.

사회적 수요의 변화가 고등교육과 대학을 어떻게 변화시켰는지에 대해서는 21개의 에피소드를 보면 쉽게 이해할 수 있다. 아테네의 직접 민주정은 자유시민에게 상대방을 설득할 수 있는 능력을 요구하였고, 이들의 요구에 부응한 지식층이 소피스트였다. 그러나 이 소피스트들은 자신의 주장의 정당화 혹은 상대방 주장의 논파라는 사회적 수요에 ‘지나치게’ 부응함으로써, 즉 어떤 경우에도 이길 수 있는 대화술을 고안함으로써, 언어의 내적 모순에 대한 소피스트의 통찰과 기여에도 불구하고, 궤변론자 또는 ‘말꾸라지’로 비판 받고 역사에서 사라졌다. 소피스트는 한편으로는 이소크라테스에 의해, 다른 한편으로는 소크라테스-플라톤-아리스토텔레스 등에 의해 비판되었다. 이들 모두 스스로를 철학자라고 생각했지만, 철학의 역사는 이소크라테스를 언어의 실용적 사용을 중시한 수사학자로, 후자는 진리탐구의 중요성을 강조한 철학자로 간주하였다.

수사학과 철학 간의 혹은 언어-진리(정당화) 간의 긴장관계는 로마시대에도 계속되었지만, 공중 앞의 연설이 정치적, 사회적 의사결정에 중요하였던 시대에 이소크라테스의 전통은 이어졌다. 그렇다고 철학의 의미가 사라진 것은 아니었지만, 사회적 수요에 대한 교육의 대응이라는 점은 분명히 유지되었다. 그러나 로마의 정치체제가 제국으로 바뀌으로써 공중 앞의 연설이나 법정에서의 설득력 있는 논증의 필요성은 줄어들거나 사라졌다. 즉 이소크라테스적 연설의 사회적 수요가 사라진 것이다. 흥미로운 점은 이처럼 언어 사용에 대한 사회적 수요가 사라지면서, 이에 대응하는 진리, 정당화 요구를 하는 철학도 변질되었다는 사실이다. 즉 엄밀한 논거를 요구했던 철학은 ‘행복의 길’을 제시하는, 따라서 그 정당성 역시 안개처럼 뿌연 방향으로 흘렀다. 신플라톤주의가 바로 이것이며, 그리스 파이데이아를 사용하여 전교를 하던 기독교 역시 이를 이용하였다. 이른바 크리스트 파이데이아가 그것이다.

자유학예와 기독교의 결합은 언어의 진리 요구 문제를 쉽게 해결하였다. 즉 기독교가 유일한 진리라는 것으로서, 자유학예를 씌운 일종의 우산과 같은 역할을 하였으며, 로마의 멸망 이후 황폐해진 유럽의 교육제도에서 수도원만이 그리스-로마의 자유학예 유산의 보존처가 되었다. 혹자의 비유에 의하면 수도원에 남은 자유학예는 캄캄한 밤에 명멸하는 불빛과도 같았다.

그러나 자유학예에 대한 사회적 수요는 카롤링거 르네상스에서 부활되었다. 서기 800년 샤를마뉴대제의 즉위는 정치권력과 종교권력의 결합의 의미를 지니는데, 당시 성직자들의 교육수준이 매우 낮아 이들에 대한 교육이 사회적 수요가 되었다. 즉 카롤링거 르네상스 시절에 세워진 궁정학교와 수도원 학교는 학생과 선생 양쪽에 자유학예에 대한 사회적 수요를 만들었다. 이처럼 오랫동안 명멸 상태에 있던 자유학예가 카롤링거 르네상스 시절의 교육수요 확대를 통해 부활하면서 이후 12세기 대학 출현의 배경 가운데 하나가 되었다.

14세기까지 중세대학의 사회적 수요는 쉽게 판단하기 어렵지만, 학생의 분포를 통해 짐작할 수 있다. 여기서 주의해야 할 점은 중세대학은 중등교육과 고등교육의 분화가 이루어지지 않은 상태였다는 점이다. 약 50% 정도의 학생은 학예학부에 등록하였으나 재학기간은 2년이 안되며 애당초 학위를 목표로 하지 않았다. 아마도 라틴어 문법학교에서 배웠던 과목들의 심화과정 정도라고 생각된다. 다음으로 20-40% 정도는 학예학부에 등록하여 학위를 받았는데, 현대의 교육제도에 비교하면 대학입학 자격시험 합격 정도라고 볼 수 있다. 이들의 진로에 대해서는 확실한 기록이 없다. 다음으로 학예학부의 석사를 목표로 하는 10-20%는 한편으로는 학예학부의 선생으로, 다른 한편 상위학부(신학, 법학, 의학)에서 학업을 계속하는 학생으로서의 이중 신분을 갖게 된다. 현대의 교육제도에 의하면 대략 대학 1-2학년 정도라고 할 수 있다. 나머지 학생은 귀족들로서 이들은 특별대우를 받았고, 상위학부의 학생들은 대략 2-3% 정도로서 졸업할 경우 교수로서 자격을 부여 받았으며, 이미 확보한 사회적 지위에 박사학위는 추가적 명예와 권위를 부여하였다. 이것도 분명 학위에 대한 사회적 수요라고 할 수 있다.

다른 한편 이 시절에 아랍어 및 그리스어로부터 아리스토텔레스의 저작이 번역되어 대학의 교육과정에, 처음에는 이교도의 저작으로 금지되었지만 토마스 아퀴나스의 신학대전과 같은 작업을 통해 기독교 체계 내로 흡수되었다. (“아리스토텔레스의 철학은 진리이지만, 모든 진리는 아니다.”)

15세기까지 아리스토텔레스의 철학은 좁은 의미의 형이상학 뿐 아니라 정치학, 경제학, 윤리학, 자연학 등을 포함하여, 일종의 중세적 세계관을 형성할 수 있었다. 그러나 흑사병으로 삶과 죽음의 경계가 흐려지고 이탈리아 휴머니즘의 생성에 큰 영향을 끼치면서, 현세보다는 내세의 신의 은총에 기반한 기독교에 대한 믿음에 균열이 가기 시작했다. 뿐만아니라 루터의 종교개혁으로 기독교는 구교와 신교로 갈라지고, 기독교의 분파와 함께 군주국가들 역시 나뉘게 되었다. 이는 대학에 대한 새로운 사회적 수요를 만들었다. 즉 갈라진 기독교의 성직자 양성과 국가 운영에 필요한 관료층의 교육을 대학이 맡게 된 것이다. 특히 17-18세기에는 대학의 이념이 이런 사회적 수요를 만족시키는 데에 있다는 생각이 유럽에 지배적이 되었다.

다른 한편 휴머니즘이 대학을 정복하게 되면서, 유럽 전역에 생긴 인문학교가 생겼다. 이 인문학교는 과거 중세대학의 학예학부가 담당했던 대학예비과정을 교육했고 또 대학과 연계되었으며 심지어 대학생으로 등록되었지만, 본질적으로 현대의 중등교육에 해당한다고 할 수 있다. 이는 학예학부의 성격과 역할에 큰 변화를 가져왔다. 즉 과거 상위학부의 예비과정이었던 학예학부는 독자적으로 연구하는, 사회적 수요와는 상대적으로 무관한 길을 가게 되었다. 특히 네 개의 길(quadrivium)에 속하는 수학과 천문학 분야에서 새로운 발명과 발견이 있어, 17세기의 과학혁명으로 이어졌다.

다른 한편 당시에 신대륙의 발견으로 인한 항해술과 지도제작, 전쟁 등으로 요구되는 화학실험과 여러 가지 기술 분야에 대한 사회적 수요가 점증하였으나, 이들은 대학의 교육과정에 포함되지 않았다. 그 이유는 대학 학위를 취득한 졸업생의 직업은 이른바 자유직업(liberal profession) 혹은 지식인의 직업(learned profession)으로 육체 활동이 아닌, 주로 언어를 사용하는 지적 활동과 관련이 있었기 때문이다. 의학도 외과와 결합이 되기 이전에는 임상보다는 일종의 의학적 스토리텔링에 가까웠다고 보이며, 이것은 의학에 점성술, 천문학이 중요했다는 점에서도 추측할 수 있다.

대학 졸업자의 사회적 진출이 주로 언어를 사용하는 지적 활동에 국한된다면, 언어-진리 간의 긴장은 이론적으로는 학예학부와 상위학부의 역할 분담으로 비교적 쉽게 해결된다. 이것이 칸트의 『학부들의 논쟁』의 줄거리이다. 그러나 철학자 칸트의 마지막 저작이 이 책이었다는 점은 당시 대학이 결코 이 문제를 제대로

해결하지 못했다는 점을 의미한다. 즉 17-18세기는 대학의 역할은 사회적 수요, 즉 교회와 국가권력의 유지를 위해 존재한다는 쪽으로 경도하였고, 동시에 대학 설립의 ‘자유화’로 인해 졸업생 과잉의 문제가 불거졌다. 법학자는 신학자로, 신학자는 교육자로 전공과 업무의 일치가 깨어지고, 국가는 교회와 국가 운영을 위한 인력 공급, 그리고 혁명과 같은 사회불안 야기를 원천 봉쇄해야 한다는 것 이외에는 다른 관심이 없어 대학은 학문적으로나 재정적으로 매우 쇠락하게 되었다. 즉 대학이 사회적 수요의 만족에 그치면 국가와 대학은 현상유지만을 목표로 하게 되며, 이때 사회의 변화, 문화와 지식의 변화에 대하여 대학은 무관심하게 되어 결국 미래지향성을 포기하게 되어 있다.

이처럼 18세기 대학이 쇠락하면서 기술 분야의 고급교육에 대한 점증하는 요구도 만족시키지 못하자 프랑스는 혁명과 나폴레옹의 집권 기간을 통하여 ‘개선이나 개혁이 불가능하다고 판단되는 대학’을 폐쇄해버렸다. 아마도 서양 대학의 역사에서 한국의 대학이 눈여겨 보아야 할 시기는 17-18세기의 사회적 수요 만족만을 중시하는 대학, 대학의 설립 보편화, 졸업생 과잉, 전공-직무의 불일치 등으로 인한 대학의 위기시기이다. 왜냐하면 현재 한국 대학이 당면한 문제들과 흡사하기 때문이다.

18세기 대학의 위기는 두 가지 측면에서 극복이 시도되었다. 하나는 학예학부, 독일에서는 철학부를 중심으로 대학의 이념, 즉 목표설정을 바꾸는 것이었다. 대학은 선생과 학생이 같이 연구-교육하는 곳으로서 그 목표는 고독과 자유 속에서 진리 탐구에 매진하는 것이다. 이것이 흄볼트, 쉘라이어마허 등의 대학 쇄신론이었다. 19세기 독일의 대학, 연구중심대학이 세계적인 대학으로 부상하고 주목받게 된 토대는 바로 학예학부/철학부의 새로운 사명 의식의 정립에 있었다.

다른 한편 응용학문이 배제된 학예학부의 개혁만으로서 기술 분야의 고급교육에 대한 점증하는 사회적 요구를 대학이 충족시킬 수는 없었다. 그러나 학예학부, 상위학부의 대학 전통이 강한 유럽에서는 기술자를 교육하는 기관을 대학이 받아들일 수 없었다. 19세기에 기술 관련 고등교육기관으로 공업전문학교(Technische Hochschule)가 독일, 프랑스, 스웨덴 및 스위스에 설립되었다. 이때 이 학교의 설립자들은, 스위스의 취리히 공업전문학교(아인슈타인이 졸업한 곳)를 제외하고, 자유학예와는 전혀 무관하게 공장의 현장 노우하우를 체계화하는 것이었다. 즉 한편으로는 도제교육처럼 교육과 직업의 내용이 완전히 일치하면서도 동시에 그 노우

하우를 체계화하겠다는 이중의 목표를 설정한 것이었다. 그러나 노우하우의 체계화란 항상 토대가 되는 지식체계의 도입을 의미하며, 따라서 학문으로서 공학에는 그 토대로 순수과학과 같은 자유학예가 도입되지 않을 수 없었다. 처음에는 이런 기술전문학교에는 박사학위 수여가 허락되지 않았으나, 20세기에 이르러 공대(Technische Universität)로 승격되어 박사학위 수여도 가능하게 되었다. 유럽과는 달리 대학의 전통이 일천한 미국에서는 19세기 중반 농학과 기계학을 위해 대학을 설립하면 땅을 주는 법(Morill Land-Grant Acts, 1862, 1890)이 제정되어 이때 생긴 대학이 주립대학으로 발전하게 된다. 특히 19세기 말부터 1940년대까지 많은 유니버시티가 설립되었는데, 이 과정에서의 과거에는 독립적인 전문학교가 담당했던 공학이 신학, 법학, 의학과 함께 유니버시티에 들어오게 되었다.⁹⁾

20세기 중·후반부터 전 세계적으로 대학 입학자들이 급증하게 되었다. 과거 대학 교육이 사회의 엘리트층 혹은 중상류층의 자제와 남성에게 이루어져, 고전-인문 중심의 자유학예 교육의 전통이 상대적으로 쉽게 유지될 수 있었다. 그러나 대학 교육의 보편화 및 등록금의 증가로 입학생들은 졸업 후의 취업 가능성을 중요하게 간주하게 되었다. 그에 따라 대학은 대학에 대한 사회적 수요를 충족시키기 위해 경영학이나 공학 혹은 STEM 전공들을 앞다투어 개설하였다¹⁰⁾.

(5) 대학 교육과 직무 불일치

교육과 직무를 일치시키는 가장 간단한 방법은 직무를 배우는 과정이 곧바로 교육 자체인 경우이다. 즉 교육이 시행되는 장소가 직무가 수행되는 작업장인 경우이며, 이는 아마도 인간의 노우하우를 전하는 가장 오래되고 확실한 방법일 것이다. 이런 교육 방법은 우선 장인제도에 남아 있으며, 이때 노우하우의 의미는 행위 능력으로 요즈음 유행하는 용어로 역량기반교육이라고 할 수 있다. 이때 교육을 제대로 받았다는 것은 곧바로 요구되는 행위를 할 수 있을 때이기 때문에, ‘교육은 잘 받았는데, 일은 못한다’ 라는 것은 일종의 자기모순 문장이다. 이처럼 교육과 직무가 일치하는 행위 중심 교육에서 언어는 보조적 수단이기에 일반적으로 진리 요구의 문제는 발생하지 않는다. 예를 들어 음식을 할 때 일련의 조리

9) 2007년 하버드대는 하버드 존 파울슨 공학&응용과학대학원(Harvard John A. Paulson School of Engineering and Applied Sciences/SEAS)을 설립하였다.

10) 한국에서는 이런 응용학문 계열의 전공조차 개설하기 어려운 적지 않은 대학들이 학문이라기 보다는 직무에 가까운 전공을 개설하였다(예: 뷰티학과, 드론배달학과 등등).

과정이 ‘참인지 거짓인지’ 질문하는 것은 의미가 없다. 다만 ‘잘하는지 못하는지’가 문제일 뿐이다. 그렇다고 해서 교육-직무 일치 교육이 창의성을 배제하는 기계적 반복 교육은 아니다. 왜냐하면 장인 교육에서는 언어로 표현되기 어려운 수많은 감각을 구별하고 새로운 감각을 만들어내는 것은 중요하기에 매우 창조적일 수가 있다. 이 점은 과거 장인들이 만든 상당수의 물건이나 건물 등이 현대의 공대 출신 엔지니어의 결과물보다 미학적으로 더 깊이 있고 따라서 더 지속적으로 사용 가능한 경우가 많다는 점에서도 확인할 수 있다.

다음으로 장인교육은 아니지만, 교육과 직무의 일치를 목표로 하는 대학교육은 의학 계열이며, 대학병원의 존재 이유 중의 하나에 교육이 있음은 충분히 이해된다. 다음으로 교육과 직무의 일치의 경우는 대학원 등에서 연구를 하고 직무 역시 연구소일 경우이다. 이런 경우는 해당 학문의 여러 이론 교육 역시 직무에 상시적으로 사용된다고 볼 수 있다. 마지막으로 대학의 장을 벗어난 경우는 교육-직무 일치 상황은 현대의 최첨단 기업에서도 요구되는 것으로, 흔히 ‘신입사원교육’, ‘현장교육’ 혹은 ‘사내교육’이라고 부른다. 이때 교육-직무 일치는 과거의 장인교육처럼 총체적이라기보다는, 다만 그 직무가 일어나는 작업장 이외에서는 일반적으로 접하기 어렵기 때문에 요구된다.

17-18세기에 대학 교육과 학위 취득 후 업무 간의 불일치는 적지 않았다. 가장 큰 이유는 졸업생의 과잉 배출이지만, 학위의 의미가 교육의 내용보다는 재학 기간에 연계되고, 그 의무 수업 기간도 귀족 측에게는 면제되는 경우도 있었으며, 시간이 지남에 따라 수학 기간이 줄어드는 경향이 있었다. 즉 학위는 실제 업무와 관련된 능력과 함께, 혹은 그런 능력보다 사회적 지위와 권위를 높여주는 의미가 적지 않았다. 대학 교육과 업무 불일치의 가장 최악의 경우는 학위 취득자에게 직업 자체가 없는 경우로서, 이 시기에 유럽의 국가들은 이런 대학 졸업자들의 반정부적, 혁명적 선동을 우려하여 입학자의 수를 조절하였다.

일단 대학 교육과 직무 간의 불일치는 대부분의 대학 졸업자의 목표가 사회적 수요, 즉 취업에 있기 때문에 대학 교육의 효율성이라는 관점에서 볼 때 부정적 현상으로 파악된다. 물론 뉴맨이나 밀과 같이 대학 교육을 직업교육이라는 관점에서 보지 않고, 통합적인 자유학예교육으로 간주한 학자들도 있지만, 그 당시는 19세기 중반으로서 고전-인문교육의 전통이 강하게 남아 있던 시절이며, 동시에 대학 교육은 엘리트층에 국한되었다는 점도 고려해야 한다.

2) 연계 : 대학예비학교(상위중등교육)

중세대학의 경우 중등교육과 고등교육의 분화가 일어나지 않았다. 그러나 16세기 이후 인문주의의 영향으로 대학예비과정의 인문학교(college of humanities)가 설립되고 또 대학과 연계되면서,¹¹⁾ 중등교육과 고등교육이 나뉘게 되었다. 독일의 경우 19세기 초반에 김나지움에서 대학수학자격시험인 아비투어에 합격해야 대학에 입학할 수 있도록 되면서(Abiturzwang), 한편으로는 대학 졸업생의 수를 조절하고, 다른 한편 대학입학생의 수준을 높일 수 있었다.

흔히 형식적으로 중등교육에 속하는 대학예비과정을 ‘고등학교’라고¹²⁾ 부르는 것도 이런 의미가 있다. 대학예비학교가 대학에 끼치는 가장 큰 영향은 대학입학자 수라고 할 수 있다. 20세기 전반기까지 대학 입학생은 동년배 중에서 매우 작은 비율을 차지하였고, 따라서 대학예비과정이나 대학입학생에게 수월성 교육을 하는 것은 큰 문제가 아니었다. 이런 상황에서는 직업교육이 아닌 자유교육, 흔히 ‘그 자체가 목적인 교육’ 역시 상대적으로 수월하였다. 그리고 이런 대학교육을 받고 졸업하는 학생들은 육체노동이 아닌 이른바 자유직업(liberal profession), 혹은 지식인 직업(learned profession) 분야로 진출하였기에 언어교육에 기반한 자유교육이 이들의 직업 생활과 무관한 것도 아니었다.

그러나 20세기 중후반부터 대학생 수는 거의 모든 국가에서 급격히 증가하여 보편교육화하고 있다. 그 이유는 고등학교 졸업자와 대학 졸업자 간에 경제적 보상의 차이가 존재하는 것도 분명 하나의 이유이지만, 대학 졸업이 갖는 아우라와 관련이 있다. 즉 대학 졸업자는 본질적으로 지식인 교육, 자유교육을 받았다는 점이 이런 아우라의 주요 이유이지만, 동시에 대학 교육이 보편화되면서 진출 분야도 기술직, 경영직 등으로 다양화하였다. 입학생의 주요 관심도 당연히 사회적 진출과 관련이 있다. 따라서 대학 입학생은 대학 외부의 직업교육이 부여할 수 없는

11) 인문학교 재학생은 심지어 대학에 학적을 두기도 하였다. 어떤 학예학부는 이런 인문학교 몇 개를 관장하면서 시험과 학위만을 관리하는 경우도 있었다.

12) 19세기 중엽 일본이 유럽의 대학 제도를 받아들여 제국대학을 설립하였을 때, 고등학교와 연계를 하였다. 바로 이 고등학교는 대학예비과정으로서 때로는 ‘예과’라고 부르기도 하였다. 반면에 대학 진학과 연계되지 않은 중등교육과정으로서 고등보통학교가 있었다. 식민지시대에 경성제1고등보통학교(경기고등학교/제1고보 전신) 등이 이런 중등교육과정이며, 이런 ‘고보’를 졸업하여도 대학입학자격이 부여되지 않았다.

비경제적 아우라를, 동시에 졸업 후에는 대학 교육을 통한 경제적 보상을 추구하는 이중적 상황이 만들어졌다.

대학 교육의 보편화가 만드는 이런 이율배반적 상황보다 대학 교육에 더 큰 영향을 끼치는 점은 입학생의 학력 수준이 낮아지고 있다는 사실이다. 이 문제는 대학 교육의 보편화 경향이 일어나고 있는 거의 모든 국가에서 관찰되고 있다. 이때 대학의 일반적 대응은 교양교육을 ‘보습교육화’ 하여 입학생의 학력을 끌어올리는 것이다. 그러나 원칙적으로 중등교육이 담당해야 할 부분을 대학이 반복함으로써 대학 교육의 원래 취지가 실현되기 어렵게 되어, 대학 교육의 의미가 다시 약화되는 악순환이 일어나고 있다. 대학 교육의 보편화 시대에 무엇이 적절한 대학의 대응인지에 대해 지금보다 더 실질적인 연구가 필요하다.

3) 내적 요소

준거들의 외적 요소의 변화에 따라 내적 요소는 그 내용이 변화거나 심지어 교육과정은 물론 새로운 학문과 대학이 설립될 수 있다. 예를 들어 종교개혁으로 인해 신교 지역에서 영주들에 의해 새로운 대학이 신설되었고, 이 대학들에서 교회법(canon law)이 교육과정에서 사라졌다. 이탈리아 휴머니즘의 영향으로 그리스어, 라틴어는 물론 히브리어 등 다른 언어들이 도입되고, 문헌학(philology)이 대학의 학예학부에서 연구되었으며, 그 방법도 고전 문헌의 권위를 인정하는 것이 아니라 진위를 고증하는 방식으로 도입되었다. 19세기 산업혁명은 과거 고전문교교육을 강조하는 자유학예와는 전혀 다른 교육기관의 설립을 추동하였는데, 그것이 공학전문학교이며 공대의 기원이다. 이처럼 대학이 외부의 변화와 밀접한 관계를 맺는 에피소드가 주로 대학의 역사를 이루고 있지만, 동시에 단순히 전통과 관성에 의한 대학의 보수적 성향으로만 간주할 수 없는 교육 내적 요소도 있다. 부정적으로 표현하면, 이런 교육 내적 요소가 사라지면 대학은 위기에 빠진다.

(1) 이념

‘대학의 이념’이란 ‘대학이란 무엇인가?’라는 질문에 대한 대답이다. 이 질문은 실제 현실 속에서 여러 기관, 여러 세력과 관계를 맺으면서 존재하는 대학일 수도 있고, 대학에 대한 일종의 이상적 기획일 수도 있다. 그러나 중요한 점은 이

런 질문에 대하여 어떤 근거를 갖고 대답을 제공하느냐에 있다. 대부분의 대학 구성원은 자신의 ‘대학 재학 혹은 교수 경험’에 의존한다. 특히 하나의 대학(교) 내에서도 다른 학부, 다른 대학 간의 의사소통이 적은 경우, 이런 직접 체험의 범위는 더욱 좁아진다. 직접 체험의 범위 문제를 해결하는 방법은 국내외 타대학의 현황을 참조하는 것으로서, 만일 이 참조 대학이 이른바 명문대학이라고 할 경우 그 대학이 ‘대학이란 무엇인가?’라는 질문에 대한 모범 답안 자체로 이해될 수 있다. 실제로 이런 ‘벤치 마킹’ 혹은 ‘대학 유형 따라가기’는 매우 흔하며 어떤 면에서 신뢰할 수 있다. 이처럼 대학의 이념과 그 구체적 모형은 모방, 유학, 식민지 대학에 의해 지역과 시대를 넘어 전파되고 또 전통이 되기도 한다. 문제는 대학의 모형과 이념을 가져오는 경우, 외부 요소의 변화에 대하여 능동적이고 주체적으로 적응하기 어려울 수 있다. 실제로 매우 좋은 교육모형도 실패하는 경우는 매우 흔하다.

그렇다면 대학의 이념은 왜 중요할까? 그것은 외부적 요소, 특히 사회적 수요 변화에 대한 대응 방향에 영향을 끼칠 수 있다는 점과 함께, 이 사회적 수요 변화와 대학의 내적 핵심요소 간의 균형이 사라질 경우 대학이 위기에 빠지기 때문이다. 역사적으로 유럽의 근대 대학들은 대학의 이념을 사회적 수요 충족, 예를 들어 교회와 국가를 운영하는 전문가 배출로 이해하였고 다른 목적은 없었다. 만일 특정한 직무 능력의 습득 이외에 대학의 다른 목적이 결여되면 대학 외부의 교육기관이 대학을 대신할 수 있다. 예를 들어 16세기 이후 영국에서 관습법이 중요해지자 법률가와 학생들이 모이는 런던의 Inns of Court가 사실상 옥스포드와 캠브리지의 법학부를 대체했다. 왜냐하면 관습법에 의한 실무능력은 현장에서 습득되기 때문이다. 사회의 수요 만족과 대학과의 관계에서 벌어지는 이런 치우침 현상 혹은 외부 교육기관의 등장은 현대에도 계속되고 있다. 기업이 현장에 즉각 투입 가능한 인력 배출을 대학에 요구할 때 흔히 이런 상황이 벌어진다.

대학의 이념으로 가장 많이 인용되는 인재양성, 진리탐구, 사회봉사 혹은 이와 유사한 의미의 교육, 연구, 봉사 등은 수사(修辭)인 경우도 많다. 바꿔 말해, 대학 구성원 스스로가 그 중요성을 절감하지 못하고 있다. 특히 척박한 환경에서 생존해야 하는 대학들은 대학 이념의 중요성을 비현실적 담론이라고 보기 쉽다. 그러나 대학의 생존력은 그 대학의 인지도와 명망에 달려 있고, 인지도와 명망은 대학 교육의 충실성과 이에 따른 졸업생의 성공적 진로에 달려 있으며, 대학교육의 충

실성은 바로 대학 이념의 실질적 구현에 달려 있다. 문제는 대학의 인지도와 명망이 주로 중장기적으로 달성될 수 있고, 또 이를 위해 인적, 재정적 기반이 지속적으로 요구된다는 점이다.

(2) 내용(교육)

교육의 내용은 대학의 이념과 밀접하게 관련이 있다. 19세기 유럽의 공업기술학교들은 자유학예에 기반한 전통적 대학과는 달리 산업 현장에서 체험된 지식의 체계화를 목표로 하였다. 그러나 ‘지식의 체계화’가 필연적으로 요구하는 학문의 기초 없이 지식의 체계화란 실패할 수밖에 없다. 바로 이런 이유로 이들 공업전문학교도 교육 내용에 자연과학을 도입하지 않을 수 없었다. 이후 공업전문학교가 공과대학으로 승격하고 또 박사학위를 수여할 수 있게 되었고, 미국에서는 종합대학에 소속되는 경우도 많아졌다.

공과대학의 경우는 비교적 최근의 에피소드이지만, 실은 그리스 시절부터 고등교육에서 언어 사용과 그 정당성 문제가 제기되었다. 소피스트는 일단 제외하더라도 공중 앞에서 연설과 관련된 수사학을 강조한 이소크라테스와 철학을 통한 진리 확보의 우선성을 강조한 소크라테스-플라톤-아리스토텔레스 간에는 논쟁과 긴장이 있었다. 이 문제는 로마시대에서도 계속되었으나, 로마가 공화정에서 제정으로 바뀌면서 연설의 필요성이 사라지면서, 진리 확보에 필요한 엄밀한 철학의 요구도 희박해졌다. 그 결과는 철학이 일종의 ‘행복의 길’을 안내하는 인생철학이 되고, 애매모호한 직관을 요구하는 신플라톤주의의 득세로 이어졌다. 즉 어떤 행위와 그 행위에 대한 정당성 요구는 긴장 혹은 갈등 관계로 보이지만, 실은 서로가 필요한 관계로서 하나가 약해지면 다른 하나도 쇠퇴한다.

로마시대에 많은 박해를 받았던 기독교는 로마시대의 교육인 자유학예교육에 대해서도 부정적인 관점을 갖고 있었다. 그러나 아우구스티누스는 진리를 제시하는 것은 기독교이지만, 자유학예는 신앙의 강화에 유용하다는 관점에서 이를 받아들였다. 즉 자유학예 특히 논리학과 변증술은 어떤 주장이나 스토리가 ‘진리’라고 주장될 때 거의 자동적으로 그 근거를 묻는 내적 구조를 갖고 있다. 그러나 아우구스티누스의 경우에는 바로 진리의 근거로서 기독교가 믿음으로서 제시되었다. 이른바 신앙과 이성과의 관계에서 전자의 우선성이다.

13세기 아리스토텔레스의 이교도 철학이 문헌적으로 복원되면서 기독교의 신앙 우선의 진리관이 도전을 받았지만, 토마스 아퀴나스 역시 ‘아리스토텔레스의 철학이 진리이지만 모든 진리는 아니다’ 라는, 즉 신앙과 이성에서 신앙의 우선권을 다시 주장하면서 이 문제를 우회하였다. 그러나 14세기에 흑사병으로 유럽 인구의 1/3 이상이 사망하여, 죽음이 일상화되면서 기독교 신앙에 균열이 생기고, 그 결과 기독교적 세계관도 과거의 안정적인 위치를 잃게 되었다. 흑사병이 창궐하고 있는 프로렌스로부터 도망친 10명의 남녀들의 이야기로 구성된 북가치오의 『데카메론』은 현세적, 순간적 쾌락의 대표라 할 수 있는 에로틱이 기술된 일종의 피난문학이다. 여기서 과거 그리스, 로마의 신화처럼 신과 영웅들의 영원한 가치를 남기는 문학과 전혀 다른 정당화가 시도되었다고 할 수 있다. 결국 이탈리아 휴머니스트들의 작업은 처음에는 대학 외부의 아카데미에서 이루어졌지만, 결국 대학 내로 도입되고, 대학에서 인문주의는 또 다른 우상이 되었다.

기독교의 세계관의 균열은 17세기 과학혁명에서 더 크게 부각되었다. 그것은 천문학에서 기독교의 우주관에 부합되는 천동설이라는 스토리가 ‘관찰과 실험’ 으로부터 얻은 데이터에 의해 배척된 것이다. 이것도 실은 언어-진리 간의 갈등의 또 다른 예라고 할 수 있다.

17-18세기 현실적 유용성을 강조하던 유럽의 대학들이 위기에 빠지면서, 프랑스에서는 혁명과 나폴레옹에 의해 대학이 문을 닫게 되었다. 그리고 이를 대체한 것은 정확하게 실용교육을 표방하는 고등행정학교나 폴리테크와 같은 국가 주도 고등교육기관이었다.

다른 한편 나폴레옹과의 전쟁에서 패한 독일은 ‘전쟁에서 잃은 것을 문화적으로 대체한다’ 는 슬로건 하에 베를린대학이 설립되었다. 흔히 베를린대학이 훔볼트의 대학 이념이 구현된 것으로 간주하고, 또 그가 이 대학의 설립에 깊숙이 관여한 것은 사실이지만, 그의 대학의 이념은 19세기에는 알려지지 않았다.¹³⁾ 그러나 훔볼트가 대학의 이념으로 강조한 ‘고독과 자유 속에서의 진리탐구’ 는 독일의 대학 뿐 아니라 이후 많은 대학들이 수용하게 되었다. 비록 수준 높은 학생들이 대학에

13) 베를린대학의 이념을 기술한 훔볼트의 미완성 원고는 19세기 말에 발견되었고, 훔볼트의 중요성도 실은 20세기에 발견되었다.

들어오고, 세미나라는 매우 효율적인 교육-연구 방법이 존재하였으며, 또 알트호프(Althoff)와 같이 식견이 높은 교육관료들의 도움이 있었지만¹⁴⁾, 18세기의 수준 낮은 지역대학들로부터 19세기 말에서 20세기 초반까지 독일은 세계에서 가장 수준 높은 대학을 만들어냈다. 그것은 산학협동이 활발할 수밖에 없는 산업혁명의 시기에 진리탐구라는 대학의 이념이 함께 만들어낸 업적이라고 볼 수 있다.

요약하면, 대학의 교육 내용에서 사회적 수요의 충족은 매우 중요한 요소이지만, 그 자체만이 추구될 경우 대학은 아우라를 잃고 동시에 대학 외부에 직무 기능의 전수만을 목적으로 하는 다양한 교육 기관과 장치가 생김으로써 대학은 존재 가치를 잃게 된다. 즉 언어를 필두로 인간의 활동에 대한 정당성 요구를 대학이 포기하면 대학은 위기에 빠지게 된다.

여기서 ‘인간의 활동에 대한 정당성 요구’가 무엇인지 생각해 볼 필요가 있다. 사실 정당성 여부의 판단 대상이 되는 모든 인간의 활동은 실용적 관점에서는 이미 그 필요성이 ‘쓰임에 의해’ 확보되었다고 할 수 있다. 그리스 시대 공중 앞에서의 연설은 대화에서 설득의 필요성에 의해 나온 것이다. 그러나 연설은 동시에 선동의 수단으로도 사용될 수 있고, 설득과 선동의 구별은 그 과정에서 합리적 추론, 그리고 내용에 있어서 진실성 혹은 진리 여부에 있다. 즉 언어 사용은 본질적으로 이중적 혹은 다중적이며, 이때 의도적인 선동의 경우에는 악의(惡意)나 인간의 욕심이 관계된다. 다른 한편 비의도적인 비사실의 전파는 인간의 잘못된 기억이나 다양한 관점과 믿음 그리고 비합리적 추론 때문이다. 언어, 이성, 욕망(감정), 기억(관점), 믿음 등 인간의 조건들과 그 이중성이 드러난다. 이처럼 인간의 활동은 실용적인 관점에서 필요성이 확보되더라도, 실용성을 넘어서는 혹은 실용성 속에서 그 정당성을 확인하는 탐구와 교육이 불가피하다. 여기서 인간의 활동 대상이 개인의 차원뿐 아니라 공동체와 자연의 이해 그리고 미적 활동과 항상 같이 하고 있다는 점을 고려할 필요가 있다. 대학교육에서 인간, 공동체, 자연과 예술에 대한 정당화 요구가 잊혀지거나 무시될 경우 대학은 앞에서 언급한 것처럼 아우라를 잃을뿐더러 대학 외부의 직무집중 교육과의¹⁵⁾ 경쟁으로 위기에 빠진다.

14) 변우희, 「독일제국 시기(1870~1918)의 대학과 학문: 알트호프(Friedrich Althoff)의 대학개혁 정책」, 『서양사연구』 37권 0호, 한국서양사연구회, 2007년 11월, pp. 207-255

15) 현재 한국의 대학생과 대학졸업생은 취업을 하기 위하여 수많은 스펙과 자격증 획득 요구로 고통을 받고 있다. 바로 이런 스펙과 자격증이 전형적인 대학 외부의 직무집중 교육의 결과라고 할 수 있다.

왜냐하면, 대학의 전공과 사회가 요구하는 직무는 공방에서 이루어지는 장인 교육이나 실험실에서 진행되는 교육-연구 활동이 아니라면 동일한 개념이 아니기 때문이다.

자유학예의 역사는 기나긴 역사 속에서 때로는 우회를 하거나 약화되거나 억압되는 경우도 있었지만, 그 흐름을 살펴본다면 실용성을 넘어서서 정당성 요구가 제기될 수 있는 인간, 사회, 자연과 예술의 영역에서 전개되어온 인간의 조건에 대한 탐구의 역사였다. 다른 한편 스코틀랜드의 교육자이자 자유교육에 지대한 영향을 끼친 추기경 뉴맨은 로마의 황제가 된 율리아누스와 기독교의 성부 성 바질이 아테네의 같은 학교에서 같은 자유교육을 받았지만, 전자는 기독교를 파괴하고 로마제국을 다시 이교국으로 만들려고 노력한 배교자이며, 후자는 위대한 신학자가 되었다고 하였다.¹⁶⁾ 다른 한편 우리가 두 명의 젊은이가 직업학교에서 선반 작업을 배우고 ‘자격시험에 합격하여’ 선반공이 되었을 때 교육의 Input과 Output은 구별할 수 없을 정도로 비슷할 것이다. 왜냐하면 선반작업 교육의 목표가 그러하며 바로 이점이 자유교육과 실용교육의 차이이기 때문이다. 그렇다면 왜 이런 차이가 일어날까? 그것은 자유교육이 본질적으로 인간의 조건에 기반하고, 동시에 이중적 가치를 지닌 **언어, 이성, 욕망(감정), 기억(관점), 믿음** 등 인간의 조건은 자유교육이나 학문 이외에도 인간 삶의 모든 영역에서 끊임없이 활동하면서 자유교육의 내용과 결합될 수 있기 때문이다. 바꿔 말해 개별적 인간은 인간의 조건에 관한 한 자신이 판단 기준이다. 그리고 이점이 바로 자유교육의 장점이지만 동시에 주관적 판단에 대응할 수 있는 타인과의 대화의 필요성, 사실판단의 중요성 그리고 핵심적 가치의 공유와 서로 다른 가치판단의 불가피성의 가치(메타가치)를 바로 대학에서 자유교육을 통해 배워야 한다. 다른 한편 인간의 조건은 삶의 모든 영역에서 요구되기에 직업 생활도 예외가 아니다. 흔히 말하는 소통능력, 협업능력, 창의력 그리고 비판적 사고는 사실 인간의 조건이 만들어내는 수많은 역량의 부분집합에 불과하다. 바로 이런 이유로 실용교육이 매우 짧고 분명한 목표와 연계되는 반면에, 자유교육은 이를 둘러싸며 삶의 전체 기간에 새로운 상황에서 끊임없이 재개발될 수 있다. 자유교육과 실용교육은 이런 점에서 **不二不二**라고 할 수 있다.

16) Newman, 『The Idea of a University』, 1852, §212. 여기서 언급된 Saint Basil은 AD. 350년대에 아테네의 학교에서 율리아누스를 만났다.

(3) 조직

대학에서 조직은 유럽에서 대학(universitas)의 출발이 학생과 교수의 협동체(corporation)였다는 점에서 사실상 대학의 기원과 같은 의미를 갖고 있다. 또 여기에 학생 조직(nation)과 함께 교수의 조직이 추가되고, 동시에 교수의 임용, 교육과정, 학위 수여와 자격증을 부여하는 거버넌스 조직 역시 갖추어질 수밖에 없었다. 그러나 준거들에서 가장 중요한 의미를 지니는 대학의 조직은 그 구성 단위로서, 전통적인 중세대학의 조직은 학예학부(faculty of arts)와 신학부, 법학부 및 의학부의 상위학부였다.(상위학부 모두를 다 갖춘 대학은 드물었다) 또한 대학에서 전공의 단위는 독일과 식민지 시대 경성제대의 경우 강좌교수(Lehrstuhl/chair)였지만, 미국과 해방 이후 한국의 대학에서는 학과(department)였다. 또한 교양교육의 경우 미국은 학과 소속 교수들이 교과목을 개설하고, 대부분 위원회에서 관리하는 방식을 취하였고, 일본의 경우에는 1945년 이후 최소 5번 정도의 조직 형태가 출현하였다. 해방 이후 한국의 교양교육 조직 역시 매우 많은 변화와 명칭을 지니는데, 한국과 일본의 경우 문제의 핵심은 교양교육 조직에 속한 교수의 전공이 전공학과 교수의 전공과의 일치 여부, 그리고 정년트랙 교수 여부에 있다. 대학 조직이 외부 요소와의 관계에서 어떻게 대응하고 변화하느냐의 문제는 대학 구성원의 이해관계와 밀접하여 매우 어려운 문제이지만, 교양교육의 경우, 크게 보아 사회수요의 변화에 대한 대응과 자유교육의 강화와의 균형이라고 할 수 있다.

(4) 재정

대학의 내적 요소에서 교육과 연구 전반에 걸쳐서 가장 중요한 요소는 안정적인 재정 확보이다. 대부분의 대학들은 학생 수업료, 국가의 지원, 기관과 개인의 기부, 학교 기금이나 기관을 이용한 수익활동 및 산학협동 관련 특허권에서 재정을 충당한다. 미국은 국가의 지원이 주립대학의 경우에도 미약하여 학생의 수업료와 학교 기금 그리고 기부가 주된 재정의 원천이다. 그리고 이런 재정 구조는 미국 대학이 국가로부터 자유로울 수 있는 조건이다. 반면에 유럽의 대학은 고등교육을 국가의 재정으로 유지하기에 학생의 부담은 최소이지만, 국가의 개입이 상대적으로 강하다. 이처럼 대학의 재정은 대학의 독립성과도 관련이 있지만, 대학의 이념, 교육 내용과 조직에도 큰 영향을 끼칠 수 있다. 즉 생존이 불투명한 대학의 경우, 일반적으로 학생의 등록금 및 수업료 의존도가 높아 사회의 요구에 부응하는 교육

내용과 조직을 만들어 학생 유치를 꾀하지만, 바로 이런 경우 대학은 아우라를 잃고 위기에 빠지는 것이 일반적이다.

4. 준거들의 활용

가. 불변의 대학 이념: 사회적 수요의 변화에 대한 대응과 자유교육의 강화

준거들의 활용은 두 가지 경우를 생각할 수 있다. 첫째, **현재의 정태적 대학 정체성 ΣIp** 를 권력의 변화, 사회의 변화, 문화와 지식의 변화 그리고 사회적 수요의 변화 등 4대 외적 요소에 대응시켜 만든 **미래의 대학 정체성 ΣIf** 와 그 근거로서 **동태적 에피소드 $\Sigma GIIf$** 를 제시할 때이다. 준거들의 활용에서 중요한 점은 ΣIf 자체가 아니라 $\Sigma GIIf$ 의 설득력 여부이다. 즉 대학이 현재의 대학 내부의 요소들을 외부 요소에 대응, 변화시킬 때의 근거들이다. 제시된 이 근거들에 대해 **일련의 기준들(ΣS)을 놓고 평가**하여 과연 대학의 개선 혹은 개혁 방향이 긍정적인지 부정적인지를 결정한다. 다른 한편 여러 종류의 대학평가와 인증 제도가 국내외에서 이미 구체적으로 시행되고 있지만, 그것들은 대부분 미시적인 세부사항 평가라고 할 수 있으며, 경쟁 상황이 전제될 경우 대학이 제시한 개선 근거에 대한 거시적 평가보다는 주어진 정량지표를 기계적으로 평가하는 경향이 있다.

여기서 준거들 활용이 요구하는 것은 대학이 자체 개선 방안과 그 근거를 ‘대학이 무엇인지’ 알고 있다고 가정된 어떤 존재에 제시하였을 때의 평가이다. 중요한 점은 이때 대학이 제시하는 개선의 근거, 즉 **동태적 에피소드 $\Sigma GIIf$** 즉 **개선 방향의 정당성**이지 제시된 **미래의 대학 정체성 ΣIf** 자체가 아니다. 미래의 대학 정체성은 대학별로 다를 수 있다. 그렇다면 대학 개선 방향의 정당성을 판단하는 기준은 무엇일까? 그것은 바로 대학의 내적 요소로서 제시된 구체적 대학의 이념들에서 불변(invariant)으로 추출된 ‘대학의 이념’이다.

앞에서 우리는 대학은 인재양성, 진리탐구, 사회봉사를 대학의 이념의 한 예로 언급하였지만, 여기서는 대학의 개선 방향의 정당성이 평가의 목표이기에 우리는 대학의 외적 요소와 내적 요소 간의 관계, 즉 동태적 에피소드에서 가장 중요한

하나를 제시하고자 한다. 그것은 대학의 내적 요소들이 실질적으로 사회적 수요 변화에 대응하고 동시에 인간의 삶 전반이 요구하는 인간의 조건에 대한 자유교육을 강화해야 한다는 것이다. 물론 외적 요소들 중에서 권력의 변화, 사회의 변화 및 문화와 지식의 변화 등은 모두 대학의 외적·내적 요소에 중요한 변화를 줄 수 있고 또 대학 개선의 방향에 포함되어야 하지만, 앞의 사회적 수요 변화에 대응하고 자유교육의 강화는, 긴 대학의 역사에서 대학의 위기를 방지하거나 혹은 위기를 극복하기 위해 항상 요구되었던 불변의 요소이다.

나. 21세기의 대학 외적 요소에 대한 개괄

1) 권력의 변화

권력의 변화에서 가장 대표적인 것은 정치체제의 변화이고 대학에 심대한 영향을 줄 수 있지만 자주 일어나는 권력의 변화라고 볼 수는 없다. 또 전체주의, 독재 그리고 권위주의 체제 하에서 대학 교육은 정치 권력으로부터 자유롭지 못하고, 인간, 공동체, 자연 및 예술의 영역에서 인간 활동의 정당성에 대한 자유로운 의견 개진이 어렵다는 점에서 자유교육은 일부에 국한되기 쉽다.¹⁷⁾ 다른 한편 민주주의 국가에서 정권의 변화는 대학 정책의 변화를 함축할 수 있으나 한시적이거나 미시적인 경우가 적지 않다. 바꿔 말해 대학은 정권의 변화와 함께 하는 대학 정책에 ‘방어적으로’ 대응하지 않을 수 없다.

대학 정책이 대학에 직접적 영향을 끼치는 경우는 적지 않으며, 그 방법은 주로 대학에 대한 재정 지원이나 정원 규제와 같은 방법을 통해서이다. 한국이나 일본의 경우 교육부나 문부과학성이 대학 정책을 통해 재정이 부족한 대학을 통제하는 경우는 오래되었지만, 문제는 정치가나 국회의원 그리고 교육 관료들이 ‘대학이 무엇인지’에 대한 역사적 이해가 부족할뿐더러, 이들을 자문하는 교수들 역시 대학 정책을 거시적 관점이 아니라 학문영역의 이해관계에서 보는 경우가 적지 않다는 점이다.

다른 한편 현대 민주주의 사회에서 대학 교육에 직접적인 영향을 끼칠 수 있는 또 다른 권력은 기업이며, 그 방법은 사회적 수요의 충족 요건에 대학 교육의 내

17) 이 연구에서 전체주의, 독재 및 권위주의 체제하의 대학 교육에 대해서는 언급하지 않는다.

용을 때로는 명시적으로 때로는 관습적으로 포함시키는 것이다. 이런 방식은 기업 활동에 속하는 인재 채용의 자유라는 점에서 이해할 수 있지만, 그것은 단기적이며 사회 전체 내지는 중장기적으로 대학의 이념을 부식시킬 수 있다. 또한 기업은 대학 졸업생을 직무 교육에 필요한 시간과 비용을 줄이기 위하여 대학교육 혹은 전공을 직무 친화적으로 재구성할 것을 요구하는 경우가 적지 않다. 그러나 앞서서도 여러 번 언급하였듯이 전공과 직무는 연계될 수 있지만 동일한 개념이 결코 아니다. 이때 직무 교육의 책임이 원칙적으로 기업에 있다는 점이 사회적으로 인정되어야 한다.

대학과 권력의 관계는 그 역사만큼 길며, 따라서 단순히 ‘대학의 자율화’ 라는 슬로건으로 이 복잡한 문제를 해결하기는 어렵다. 왜냐하면 대학은 원칙적으로 재화를 생산하는 곳이 아니기에 재정은 항시적으로 부족하기 마련이며, 결국 일부 대학들을 제외하면 국가가 고등교육을 공적으로 지원해야 한다는 점 역시 설득력이 있고, ‘요구 없는 지원’ 은 기대하기 어렵기 때문이다. 다른 한편 대학 재정의 상당 부분을 학생이 부담하는 미국의 경우 수업료 상승은 인플레이션을 훨씬 넘어 대학을 떠난 후에도 졸업생은 학자금 대출 상환 압박에 시달리고 있다. 전체적으로 권력에 대한 대학의 대응은 개별 대학이 개별적으로 대응하기 쉽지 않다.

2) 사회의 변화

준거틀에서 사회의 변화는 비정치적이고 대학 교육에 직접적인 영향을 끼치지 않지만 중장기적으로 과거의 사회와 분명하게 차별되는 대규모 변화를 의미한다. 이러한 사회 변화는 예상이 가능하거나 혹은 예상할 수 없는 방식으로 사회적 수요의 변화를 야기하거나 대학에 직간접적으로 영향을 미칠 수 있다. 경제 활동의 변화, 대규모 전염병, 전쟁 그리고 산업과 기술 분야에서 혁명적 변화는 거의 전부 대학 교육에 영향을 끼쳤다. 20세기 후반부터 ICT의 급격한 발전으로 인해 산업경제가 지식경제로 전환되었다. 수많은 직장에서 근로자들은 모니터 앞에서 다양한 일을 한다. 즉 과거의 산업 현장에서 직접 사물과 접할 수 있는 사물보다는 그 추상화라고 할 수 있는 데이터, 이미지, 센서를 통한 원격 조정과 인간의 뇌나 이동이 쉽지 않은 물리적 매체에 저장된 기억이 아니라 디지털화된 정보가 기억을 대체하였다. 인쇄술의 발달이 루터의 종교개혁에 큰 영향을 끼쳤다는 역사적 사실과 현대의 정보 전달을 비교해 보면 그 차이가 얼마나 큰지 짐작할 수 있다. 이런

환경에서 지식노동자는 거의 불가피하게 어떤 특정한 전공에도 속할 수 없는 직무를 순차적으로 혹은 동시에 진행할 수밖에 없다.

이런 대규모 사회적 변화가 대학에 영향을 미칠 때까지의 시간은 과거에 비해 매우 짧아지는 것으로 추정된다. 여기서 본질적으로 전통과 관습을 유지하려는 경향이 있는 대학과 사회의 변화 간에 단절이 수많은 분야에서 일어날 수밖에 없다. 한편으로는 ‘상시적 대학 개혁’이라는 슬로건이 주장되지만 동시에 이런 구호에 대학은 면역이 되어, 기존의 대학 내적 요소로 이런 외부 변화를 수용할 수 있다고 생각한다. 여기서 중요한 사회 변화가 간과될 수도 있고 또 개혁 지상주의가 넘치기도 한다. 이는 한국의 거의 모든 대학에서 볼 수 있는 ‘혁신기구’가 실은 명목적 혁신에 그치는 경우가 많은 이유이기도 하다.

3) 문화와 지식의 변화

과거에 수 세기에 걸친 문화의 이동, 지식의 이동 기간에 비해 21세기는 새로운 문화와 지식에 접할 가능성이 크게 확장되었다. 동시에 문화와 지식의 기원은 그 이동 가능성에 비례하여 희미해지거나 이처럼 기원을 상실한 정보가 기원이 고증된 지식으로 오해되고 있다. 예를 들어 역사극에서 의상은 이미 고증을 포기한지 오래이지만, 대중들에게는 역사적 사실로 이해되는 경우가 많다.

불과 10년 전에 MOOC가 대학 교육의 확장 수단으로 각광을 받았다. 이때 온라인과 오프라인 교육의 장단점에 대한 논쟁이 있었지만, MOOC는 이제 더는 가치 판단의 대상이 아니다. 왜냐하면 온라인 강의자의 신분과 자격이 분명한 점, 그리고 코로나 사태로 온라인 교육이 보편화되었기 때문이다. 초창기에는 대규모 온라인 강의에서 학생과의 소통, 상담, 지도의 어려움이 문제였지만, 그때 AI가 이를 대신할 수 있을 것이라는 예상이 있었다. 즉 AI가 학생 맞춤 시험과 지도를 통해 대형 강의의 난점을 해결할 것이라는 희망이었다. 그리고 이제 이 문제는 기술적으로는 해결되었다고 생각된다. 즉 온라인 교육이 비용과 시간을 절약하여 수많은 사람들에게 고등교육에 접근할 수 있는 기회를 줄 것이라는 희망은 더욱더 설득력을 갖게 되었다.

그러나 MOOC를 매우 전통적인 지식 제공의 수단으로 보도록 만들 만큼, 현재

대학 밖에서 권위를 부여받지 않은 지식들이 유튜브 등에서 넘치고 있다. 그것도 분야와 장르의 구별 없이, 체계화되지 않고 매 순간 업데이트되며, 동시에 의미 있는 지식과 그렇지 않은 지식들의 혼재하며, 전문가들 사이에서도 서로 상반된 의견들이 표출되고 있다. 예를 들어 코로나 예방백신의 효과와 부작용에 대한 의견은 같은 의학자, 의사들이라고 보기 어려울 만큼 극과 극을 달리는 경우가 있었다. 원래 이런 문제는 과거부터 전문가 그룹에서도 관찰되었지만, 대부분 학회 내부의 논쟁과 의견 조정 등으로 외부에 노출되지 않고 공식적인 의견으로 통합되었다. 그러나 대학이나 학술 단체 외부에서 개인들의 의견은 팩트 체크의 필요성을 낳고 있다. 플라톤의 의견(doxa)과 인식(episteme)의 구별 필요성이 현대 대중사회에서 다시 등장한 것이다. 그러나 대중들에게 이런 전문 영역의 논쟁에 대해서 팩트 체크를 할 수 있는 가능성은 전문가들에게 의견을 구하는 것이지만, 이런 자문 자체가 어려울뿐더러 그 자문 역시 하나의 의견에 불과하다는 판단은 일단 논리적이다.¹⁸⁾ 여기서 지식 수용자들은 각자의 정치적, 문화적, 인종적 선입관이라고 부르는 가치판단으로 사실판단에 영향을 끼치는 현상은 비일비재하며, 솔직히 어느 누구도 이로부터 자유롭다고 말하기 어렵다. 여기서도 AI는 유저들의 지식 소비 성향을 자동으로 파악하여 이런 선입관을 확대 재생산을 촉진시키는 결과를 낳고 있다.

최근 실생활에 도입되고 있는 AI와 ChatGPT는 과거의 검색 엔진이 지식의 기원을 알려 준 반면에, 이들은 수많은 정보와 지식을 매우 짧은 시간에 종합, 요약한다는 점에서 지식의 기원은 더욱더 ‘유저’들에게 멀어질 것이다. 특히 바로 이 ‘짧은 시간’에 AI의 인스턴트 지식 생산의 매력이 있는 만큼 이처럼 요약되고 가공된 지식에서 ‘왜’ 혹은 ‘그 과정’을 묻거나 확인할 가능성은 매우 적다. 이처럼 2차, 3차 등으로 가공된 지식들이 다시 다른 지식의 근거로 기능하는 현상은¹⁹⁾ AI 이전 시대에도 학문에서 이른바 2차 문헌, 3차 문헌이라는 이름으로 찾아

18) 이런 상황이 2008년 한국의 광우병 사태에서 벌어졌다. 자칭 광우병 전문가라고 하는 몇몇 대학의 교수들과 수의사들이 미국산 쇠고기의 위험성을 극도로 과장하면서 대중에게 왜곡된 정보를 주입하였고, 공식적인 권위, 예를 들어 한국의 식약청이나 국제기구의 의견을 ‘정치적으로 편향된 의견으로 매도하였다. 아직도 한국에서는 이 문제의 심각성이 전문 영역에서 전문가들이 상반된 의견을 내놓을 경우 어떻게 판단해야 하는지에 있음을 파악하지 못하고 있다. 이 문제는 4대강 사업의 환경 평가, 원자력 사업의 경제성 및 환경 평가, 코로나 백신의 안전성과 효과 문제 등에서도 계속되고 있다. 놀라운 점은 과학자들도 이런 상황에서 사실판단 능력을 상실하는 경향이 있다는 사실이다. 대학의 과학교육이 본격적으로 다루어야 할 어려운 문제이다.

19) 이는 신용이 부족한 주택담보 대출을 다시 담보로 사용하여 만든 파생 금융상품을 다시 가공

볼 수 있었지만, n차 지식에만 의존하는 것은 항상 열등한 행위로 판단되었다. 그러나 대중들에게 AI가 생산하는 ‘고급 지식’은 지식의 위계를 깨뜨릴 것은 물론, AI 자체가 충분히 신뢰할 수 있는 지식의 생산자로 등장할 가능성도 농후하다. 왜냐하면 정보와 지식을 양적으로 다룰 수 있는 능력에서 인간과 AI는 비교가 불가능할 수도 있고, 동시에 여러 종류의 AI와 ChatGPT가 경쟁을 하기 때문이다. 즉 AI에 의해 생산된 인스턴트 지식과 방대한 자료를 섭렵하여 나온 권위 있는 지식이라는 양면성이 대학교육에 어떤 영향을 끼칠 것인지, 어떻게 사용될 것인지는 아직 확실하지 않다.

4) 사회 수요의 변화

사회 수요의 변화와 관련하여, 특히 19세기 중반 이후 학문 분야가 세분화되어 대학 교육의 중점이 자유교육에서 전공 교육으로 이동한 뒤에는 이 문제를 주로 전공-업무 연계성(college-major match rate)의 관점에서 보게 되었다. 우리는 대학의 역사에서 17-18세기 이 문제가 발생하였으며, 동시에 이 시대에 대학 외부에 직업 교육기관이 나왔다는 점에 주의할 필요가 있다. 대학이 학생과 교수의 협업체로 출발하였지만, 양자의 이해가 일치하는 것은 아니다. 이때 학부교육에서 대학의 존립을 실제로 위협했던 요소는 바로 졸업생이 사회의 수요를 충족하거나 거꾸로 사회에서 적절한 지위와 일자리가 제공되었는지 여부에 있었다. 이점은 현대에도 똑같은 의미를 지니고 있다.

문제는 대학 교육과 직무 간의 불일치 현상의 원인 분석이다. 산업구조가 바뀌고 직업 생활 역시 바뀌었지만, 대학 구성원이나 학생과 학부모 그리고 일반인들이 이 문제에 대해 갖는 그림은 다음과 같다: 대학에 문과나 이과로 입학하거나 전공을 선택할 때 학생은 ‘자신의 성격, 관심, 소질 및 졸업 후 진로’ 등등을 고려하여야 하고, 졸업 후에는 전공과 관련된 업무를 할 수 있는 직장을 선택하게 된다. 그렇다면, 졸업 후 전공과 관련된 직무를 하지 않는 경우 그 원인은 다음과 같이 추정된다.

학생은 전공을 선택할 때, 자신의 성격, 관심, 소질 및 졸업 후의 진로 등을 제대로 고려하지 않고, 학교의 명망도를 자신의 관심보다 우선시하거나, 타인의 의견을 맹목

하여 만든 파생상품 등과 흡사하지 않나 생각된다.

적으로 따르거나, 혹은 아무런 생각 없이 전공을 선택하였다. 이 문제를 해소하기 위해서는 전공 선택의 중요성을 고려하여 그 시기를 조절하거나, 전공 변경 혹은 부전공의 기회를 확대하거나, 졸업 후 진로에 대한 정보의 중요성을 학생들에게 인지시켜야 한다. 다른 한편 학생들이 원하는 전공을 선택할 수 있도록 각종 규제를 완화해야 한다.

즉 전공과 관련된 절차와 제도를 조정하는 것으로 전공-업무 연계성을 높여야 한다는 생각이고, 한국의 경우 대부분의 전문가들이나 교육부 역시 이런 관점을 갖고 있다.²⁰⁾ 그러나 공대 졸업생의 경우, 한국(50% 정도), 일본(60% 정도), 미국(30% 정도) 모두 전공-업무 연계성은 생각보다 낮으며, 전공 결정 시기나 전과의 가능성 등이 한국보다 자유로운 미국의 경우 종래의 **전공 입구 접근**이 문제의 전부가 아니거나 그 핵심을 보지 못하고 있음을 말하고 있다.

그렇다면 다른 가능성은 무엇일까? 그것은 전공 선택이나 직장 선택과 무관하게, 기업에 의해 제공되는 직무 자체가 전공 연계성이 낮은 경우로서 우리는 그것을 전공 출구 문제라고 부를 수 있다. 실제로 이런 경우는 하향 취업의 경우에서 볼 수 있다. 그러나 대학교육이 보편화된 사회에서 하향 취업의 경계 역시 변화할 수밖에 없다는 점을 고려해야 한다. 그렇다면 우리가 고려해야 할 상황은 기업에서 특정 전공 출신자를 모집하면서 **질적으로나 양적으로 높은 수준의 전공 교육 경험을 요구하면서도, 이들의 전공과 무관하거나 전공에서 배운 지식의 사용이 낮은 직무를 제공하는 경우**이다.

즉 제조업이 상대적으로 비중이 높은 한국의 경우 대기업 혹은 첨단산업의 경우 고가의 장비와 로봇으로 공정이 자동화된 경우가 많다. 예를 들어 반도체 사업의 경우가 바로 그렇다. 이때 생산과정은 8개의 공정으로 이루어지는데, 공정설계, 공정기술 및 생산기술로 대별되며 이들은 모두 공정에 사용되는 장비에 의존적이다. 즉 주어진 장비를 통해 반도체를 생산하는 8개 과정을 설계하면, 구체적으로 개별 공정을 어떻게 효율적으로 진행시킬지 공정기술이 담당하며, 마지막으로 실제 이런 공정기술을 장비를 보수 유지하면서 생산하게 된다. 문제는 이 반도체 생산에 필요한 인력의 전공이 무엇인가라는 점이다. 일단 인력을 모집할 때 모집 전공에

20) 예를 들어 KDI의 유튜브 영상 “대졸자들이 전공과 다른 직업을 선택하는 이유가 뭘까?”와 전공-업무 관련 거의 모든 논문들이 이런 관점을 갖고 이 문제를 접근한다. (<https://www.youtube.com/watch?v=bh-kZceTZYA>) (2023.2.17.)

는 ‘전기전자, 화학/화공, 재료/금속, 기계, 물리, 이공기타’로 기재되어있다. 이런 요강을 보면 반도체 생산에 필요한 장비들을 다루는 이런 전공이 필요하다고 생각할 것이다. 그러나 자동화된 공정을 설계하거나 구체적으로 기술적인 운용 방식을 만들거나 실제로 장비를 운용 보수하거나 실은 이 전공들에서 배운 지식이 모두 사용되는 것은 아니다. 이점은 실제 장비 운용 보수를 고졸, 전문대졸 등과 같이 하고 있다는 점에서도 드러난다. 바로 여기에 공학 전공자의 전공-업무 불일치의 일부가 드러난다.

그럼에도 불구하고 반도체 생산 기업에 취업하려면 개별 전공교과목을 많이 수강해야 한다는 것이 인사담당자나 취업전문가들의 공통된 의견이다. 즉 직무에서 그렇게 많이 혹은 전혀 사용하지 않을 전공지식을 인재 채용과정에서 기업은 ‘多 多益善’의 원칙에 따라 요구한다. 이점을 어떻게 이해해야 할까?

기업의 입장에서 생각하면 다음과 같다. 우선 수천 억원 하는 장비를 다루는 인력이 문과가 아니라 이공계 출신이 적합하다는 점은 이해할 수 있다. 그리고 이공계 전공을 하더라도 교양과 같이 전공과 무관한 교과목을 많이 수강하는 경우 전문가의 ‘자질’이 부족할 수도 있다. 따라서 전공 교과목 수강은 다다익선이다. 그러나 자동화된 공정에서 개별 공학전공의 필수, 선택 등에서 수강한 이론적 지식을 사용할 기회는 많지 않다. 왜냐하면 이런 고가의 장비를 설계하고 수리하려면 고도의 엔지니어링 지식이 필요하기 때문이다. 즉 이 인력들이 하는 일은 주로 장비 오퍼레이팅과 관련된 역할이다. 그러나 취업을 준비하는 학생의 입장에서는 입사 이후의 직무는 이차적인 문제이고, 우선 취업 관문을 통과하기 위해서는 전공교과목을 많이 수강해야 하고, 이는 개별 공학 전공의 교과과정 역시 그렇게 구성되어야 한다.

이 문제는 이공계 졸업생은 전통적으로 문과 출신 졸업자들이 하는 일을 할 수 있지만 그 역은 아니기에 대기업들의 이공계 선호 현상에서도 기인한다. 즉 공대 졸업자는 제조업 계열의 기업에 취업한 후 사무직, 관리직을 맡는 경우는 비일비재하다. 이 경우에도 배경 지식으로 공학 전공이 업무에 유리하다고 기업은 판단하지만, 구체적 직무에서 공학 지식은 거의 사용되지 않는다.

기업은 매우 합리적으로 인력 채용을 한다고 생각하더라도, 이 경우 대학교육의

효율성이 떨어지는 것은 막을 수 없다. 그렇다고 전공 선택과 정원 관리를 적절히 하여 전공-업무 연계성을 높이는 것에도 한계가 있다. 왜냐하면 앞에서 공대 졸업생이 어떤 것을 고안하는 엔지니어의 일이 아니라 장비 오퍼레이팅과 관련된 역할을 하는 것은 산업 구조가 장비에 의존하여 자동화되고 있기 때문이다. 공학의 본래의 의미에 부합하는 전공 지식은 제품 개발을 위해 연구하는 직무에 요구되지 만, 이런 R&D에 필요한 인력은 주로 대학원 교육을 받은 석박사들이 맡고 있다.

바꿔 말해 전공-업무 연계성을 파악할 때에는 그 구체적 실상을 반드시 같이 연구해야 한다. 그래야 사회적 수요의 변화의 실상을 파악하고 학부교육을 최적화할 수 있다. 현재의 학부교육은 직업교육이 목표인 공대의 경우에도 그 낭비가 적지 않기 때문이다. 문제는 대학 내부의 요소들을 변경하는 작업은 여러 대학 구성원들의 이해관계가 충돌하는 경우가 많다는 사실이다.

따라서 학부교육의 설계에 있어서 직업세계, 즉 졸업 후의 삶의 세계, 특히 그 변화를 파악하는 것은 매우 중요한 의미가 있다. 그러나 사회적 수요의 반영은 대학교육의 한 측면에 불과하다는 사실을 놓치면 또 다른 우를 범하게 된다. 2007년 하버드대는 교양교과목이 학문 후속세대를 위한 내용으로서 비전공학생들에게 부적합하다고 판단 전공학과에서 제공하는 교과목들 모두 없애고 8개의 영역에서 이른바 ‘대학 너머의 삶(life beyond college)’ 라는 슬로건 하에 교과목 내용을 실제 학생들의 삶과 연계하려는 시도를 하였다. 그러나 이 시도는 학생들의 호응 부족과 ‘대학 너머의 삶(life beyond college)’ 이라는 구호의 애매성, 따라서 이 구호에 대한 ‘교수들의 이해 부족’ 으로 실패하여 2015년에 다시 학과 교양교과목을 부분적으로 도입하였다. 쉽게 말해 학생들은 ‘삶으로!’ 라는 명분으로 개설되었지만 그 내용과 체계가 불확실한 교과목에 잘 반응하지 않았다. 그러나 이 시도의 동기 자체가 잘못된 것은 아니다. 학술성과 함께 학생과 졸업생들의 삶의 영역을 교양교육에 반영하는 것은 대학의 역사를 고려할 때 필요하다. 문제는 삶을 교과목에 반영하는 방법과 방향에 있다. 어떤 지향점 없이 교과목에 ‘대학 너머의 삶’ 을 반영하라는 것은 한국의 수많은 대학에서 ‘삶에서 알아서 나쁘지 않은 모든 지식’ 을 교양교과목으로 오해해도 좋다는 신호와 다름 아니다. 바로 이 방법과 방향을 대학의 역사와 준거틀을 통해 찾는 것이 필요하다.

우리는 이 문제를 통합 교양교육의 필요성에서 사회적 수요의 변화와 관련 살펴 보겠지만, 미리 앞의 준거틀에서 포함시키지 못한 또 다른 요소 하나를 언급하고자 한다. 앞에서 언급한 전공인플레이션 상황에서는 기업과 전공(교수) 그리고 대학 및 학과 정원 등 대학교육에 깊이 개입할 수 있는 권력 간의 관계가 있다고 추정된다. 즉 **대학 외부와 내부의 여러 집단의 이해 관계의 결합**이며, 이런 현상은 대학의 역사에서 결코 드물지 않았다는 점을 언급할 필요가 있다.

Ⅲ. 해외 대학 교양교육 분석

1. 미국 대학 교양교육 분석

가. 분석 배경

카네기 재단은 1977년 “미국의 대학에서 교양교육만큼 공을 들인 분야가 없으면서도, 일반적인 합의와 이해가 결여된 분야는 없다”고 기술하였다(Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1977: 164). 그 배경은 길지만 요약하면 다음과 같다: 19세기에 들어 미국 대학은 크게 두 가지 교육이념이 갈등을 빚고 있었다. 하나는 동부의 엘리트 대학의 경우, 유럽대학 및 자유교육의 전통에 따라 고전-인문의 단일 교육과정을 고수하면서 신학, 법학, 의학은 졸업 이후의 또 다른 교육기관에 담당시키려는 전통과(예일, 프린스턴)와, 다른 하나는 산업혁명 및 독일의 연구중심대학의 대두로부터 영향을 받아 교과목을 대폭 확대하고 학생들에게 훨씬 큰 선택의 자유를 주어야 한다는 개혁파(하버드) 간의 논쟁이 바로 그것이다. 여기에 1861년 Land-Grant-Act로 설립되기 시작한 대학과 학생들의 수준은 ‘대학’이라고 이름 붙이기 어려울 정도로 낮았다. 이런 대학 내외의 상황에서 미국의 대학들은 대략 20세기 학부교육을 초·중반 교양, 전공 및 선택으로 3분하는 것에 합의를 하였다. 이른바 1차 교양교육운동이다. 합의의 이면에는 유럽과 달리 성숙되지 않은 대학 입학생의 낮은 수준 역시 작용하였다.

이런 역사적 배경 하에서 미국 대학의 교양교육의 영역은 세 부분으로 구성될 수 있었다(Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1977: 165).

A) Advanced Learning Skills: 고등교육 및 평생교육을 위한 역량

B) Distribution: 인문학, 사회과학 및 자연과학의 주요 흐름에 대한 접근

C) Integrative Learning Experience: 크고 복잡한 주제를 이해할 수 있는 능력

중요한 점은 통합교육(C)의 필요성이 배분이수(B) 및 선택(electives)이 야기할 수 있는 부정합성을 극복하기 위함에 있다는 것이다.

전형적인 교양교육 프로그램(배분이수)은 학생들이 서로 연결되지 않은, 좁은 주제에 중점을 둔 일련의 과목만을 수강하도록 요구한다. 더 나쁜 점은 이 과정을 서로 다른 교수들이 개별적으로 설계하고 가르치는데, 이들은 이 과정을 서로 협

력하여 연계하지 않는다. 다시 말해, 이 유형의 교육과정에는 정합성(coherence)이 결여되어 있다(Ngo, 2018).

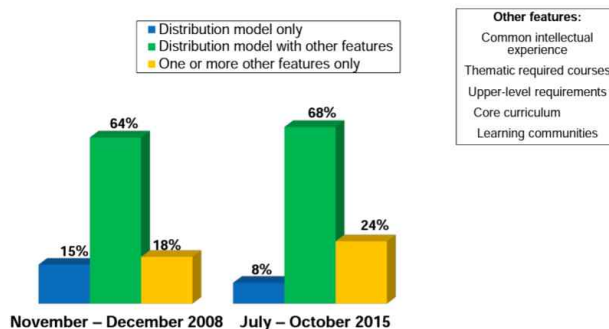
20세기 초 고등교육 분야에서 배분 이수 제도를 처음 만들어 낸 미국에서 이 제도에 대한 비판은 그치지 않았다(Rothblatt, 2003; Well, 2016). 그럼에도 불구하고 ‘cafeteria-style’ 이라고 폄하되는 배분 이수라는 제도가 미국 대부분의 대학에 자리잡게 된 이유는 넓게 가르친다는 명분과 낮은 교육비에 있었다. 또 학과 제도하에서 학과와 교수들의 이해관계에 부합하고 있지만 학생들의 교양교과목에 대한 흥미와 관심은 크지 않다.

나는 교육과정 개혁을 시도하는 수십 개의 캠퍼스와 함께 일했다. 공항에서 차를 타고 오면서 “X학과에서는 교과과정을 바꾸면 학생을 잃을까봐 걱정한다” 는 식의 대화를 도대체 몇 번이나 들었는지 모른다. (...) “인기 없는 의견: 대학의 교양 교육 과정은 학생들이 4년 이상 비용을 계속 지불하도록 만들기 위한 완전한 사기입니다. 교양교육이 필수 이수 조건이 아니라면 전공은 실제로 2년의 수업만 있으면 됩니다. 모든 고등학교 과정 역시 교양교육이라 대학에서 교양교육은 단순히 불필요합니다.” 2018년부터 209,000개의 좋아요와 72,000개 이상의 리트윗이 있었다 (Hanstedt, 2020).

이처럼 배분 이수에 대한 비판은 이 제도가 도입된 이후부터 계속되었지만, 대학 내의 구조적 이해관계로 인해 쉽게 개선되지 않았다. 그럼에도 불구하고 배분 이수의 문제를 해결 혹은 최소한 완화시키려는 시도는 계속되었다.

The majority of institutions uses a distribution model with additional integrative features.

Which of these features are part of your institution's general education program?



출처: Hart Research Associates. (2016)

나. 기관 구조 및 통합적 일반교육(general education)의 관계 탐색²¹⁾

이 글의 목적은 대학 교육 기관의 구조가 교양 교육에 대한 통합적 접근법의 가능성을 강화하거나 약화시키는 방식을 검토하는 것이다. 이 글에서 “통합적” 또는 “통합된” 교양 교육은 여러 분야와 과목 간의 상호 연결성과 더 큰 세계를 강조하는 접근법을 의미하며, 학생들의 삶의 여러 면을 포함한다(예: 개인 목표, 직업적 열망, 정신적 삶 등).

통합적 실천은 교양 교육 프로그램의 모든 수준에서 발생할 수 있다:

기관 수준(The Institutional Level) - 기관 수준에서, 교양교육은 다양한 학문 간 및/또는 필수 과정 간의 연결을 강조하도록 설계된 구조를 채택한 경우 통합적으로 간주될 수 있다. 예를 들어, 통합적 구조는 모든 학생에게 기후변화와 같은 주요 문제를 해결하기 위해 다양한 학문이 함께 작동해야 하는 방법을 탐구하는 핵심 과정을 수강하도록 요구할 수 있다. 이러한 핵심 과정은 다양한 학문과 대학의 교수진이 가르칠 수 있다. 또는 구조가 건강, 글로벌 협력 및 빈곤 문제해결과 같은 세 가지 주제 중 하나로 제공되는 모든 교양 교육 과정이 교수진, 학생, 관리자들과의 대화를 통해 미리 결정된 경우 통합적으로 간주할 수 있다. 이러한 접근법의 특정 주제나 주제는 논의할 수 있지만, 모든 학문에서 수업에 입장할 수 있는 기준을 충족하는 한 가능하다.

교과목(The Course Level) 수준 - 교과목 수준에서 통합은 이미 연결되어 있는 우리의 분야와의 관계를 강조하는 신중하게 설계된 과정을 통해 발생할 수 있다. 예를 들어, 화학자는 미술 복원에 관한 과정을 설계할 수 있다. 문학 학자는 과학이 문학에 미친 영향을 강조하는 과정을 설계할 수 있다. 역사 교수는 사회 역사적 맥락에서의 영적 운동에 대한 과정을 설계할 수 있다. 많은 기관에서 팀 강의(학생들과 함께 있는 두 명의 동료), 팀 설계(함께 설계되었지만 따로 가르치는) 또는 이 둘의 추가 조합(월요일에 팀 강의; 수요일에 별도의 토론 그룹)을 제공하고 있다.

과제/평가 수준(The Assignment/Assessment Level) - 통합 평가는 학생에게 현재 과정과 전공 분야 간의 연결을 맺도록 요구하는 기말시험 질문과 같이 간단할 수 있다. 전통적인 방법론에서 배운 대부분의 학생들이 이러한 질문을 기대하지 않기 때문에, 시험 전에 이 질문이나 비슷한 질문을 예상하도록 학생에게 알려주는 것

21) 본 절은 미국 Washington and Lee University의 Paul Hanstedt 교수가 2022년 12월 10일 본 연구의 일환으로 교육부와 교양기초교육원이 개최한 국제 교양교육 세미나에 제출한 글임

이 더 효과적일 것이다. 따라서 학생들은 이 질문을 고려하고 더 신중한 답변을 제공할 시간이 있게 된다. 이 답변은 시험 기준을 충족시키는 것뿐만 아니라 학문 주제가 서로 어떻게 연결되는지에 대한 학생들의 생각에 영향을 미친다. 논쟁의 여지가 있는 더 나은 방법은 학생들이 더 많은 시간을 들여 질문에 대해 생각하고 더 자세하게 답변할 수 있는 에세이 주제로 이를 할당하는 것이다. 이 접근법은 상대적으로 간단하게 변형할 수 있다: 학생들에게 그들의 전공에서 어떤 아이디어나 기술이 이 과정의 학습에 도움이 될 수 있는지 설명하도록 요구하거나, 이 과정에서 얻은 아이디어나 기술이 그들의 전공 학습에 어떻게 도움이 될 수 있는지 물어보는 것이다. 마찬가지로, 통합적 교양 교육 접근법은 학생들에게 과목 간의 연계뿐만 아니라 학문 영역을 벗어난 삶과의 연계를 종합하도록 요구하기 때문에, 에세이나 시험 질문에서 학생들이 다루어야 할 여러 가지 질문들이 있을 수 있다: 이 과정에서 배운 것 중 어떤 것이 당신이 주변 세상을 이해하는 데 도움이 될까? 이 과정에서 배운 것 중 무엇이 미래의 가족과 친구들과의 관계를 더 잘 이해하는 데 도움이 될까? 이 과정에서 배운 것 중 무엇이 현재 세계가 직면한 정치적 도전을 이해하는 데 도움이 될까?

1) 통합과 대학 문화

이러한 다양한 통합 수준을 구분하는 데 시간을 들인 이유는, 결국 기관 구조와 문화와 통합적 교양 교육 간의 관계에 대한 문제가 정도의 문제이기 때문이다. 실제로 위에서 설명한 세 가지 수준은 어떤 면에서는 사다리로 생각할 수 있다: 어떤 이유로 인해 문화적으로나 구조적으로 통합에 유리한 대학들은 기관 수준, 과정 수준 및 과제 수준에서 모두 통합될 수 있다. 덜 적응력이 있는 대학들 - 문화적으로 또는 구조적으로 - 과제나 평가의 가장 낮은 수준에서만 통합될 수 있다.

사다리의 비유를 매우 의도적으로 선택한 것에 주목해야 한다. 사다리를 오르기 위해서는 아래쪽 발판에서 시작하여 위로 올라가야 한다. 따라서 기관 수준에서의 통합은 아래 수준(또는 발판)에서의 통합이 없으면 성공하지 못할 가능성이 높다. 마찬가지로, 교과목 수준에서의 통합은 학생들에게 각 교양 과목과 교실 밖의 삶 사이의 연결을 매우 의도적으로 고려하도록 요구하는 과제/평가가 있어야만 성공할 것이다.

다시 말해, 통합과 관련하여 가장 중요한 특징은 학생들이 어떤 과목의 내용이 그 과목 외의 학습과 삶의 측면과 어떻게 연결되는지에 대해 진지하고 의도적으로

생각하도록 요구되는 것이다. 이러한 특징이 없으면, 통합적 교양 교육 접근법은 학생들과 그들의 사고에 대한 매우 최소한의 영향을 미칠 것이다.

기관 수준까지 이르는 통합은 예를 들어, 다양한 학문 간에 서로를 잘 알고 신뢰하는 교수진이 있는 대학에서 발생할 수 있다. 이러한 문화에서는 다양한 분야, 학문, 및 전문학교의 학자들이 서로 소통하고 아이디어를 공유하기 쉽다. 이러한 종류의 문화는 상호 존중의 높은 수준도 갖추고 있다: 사회과학 분야의 학자들은 예술 분야의 교수진의 연구와 가르침의 가치를 인식하고, 의학부의 교수진은 인문학 분야의 동료들의 연구를 존중하고 가치를 인식하며, 정치학 분야의 교수진은 경제학과 심리학 분야의 동료들의 통찰력을 인정한다. 이러한 상호 신뢰와 존중은 모든 학생들을 참여시키기 위해 어떻게 통합 과정이 설계되고 실행될 수 있는지 결정하는 데 도움이 된다.

기관 수준에서의 통합은 또한 행정 모델과 같은 구조적 특징에 의해 영향을 받을 수 있다. 다양한 단과대학이나 학교가 별도로 관리되는가? 별도로 자금을 지원 받는가? 다양한 행정 기관들이 서로 대화를 나누고 있는가? 학문 간, 학과 간에 협력 문화가 있는가? 행정적 차원에서 상호 신뢰와 복잡하고 빠르게 변화하는 세상에 대비한 학생들을 준비하는 필요성에 대한 공유된 이해가 있는가? 그렇지 않다면, 교무처장은 이러한 중요한 대화를 시작할 권한이 있는가?

과정 수준의 통합은 개별적으로 이미 통합적인 성격의 연구를 수행하고 있는 교수들이 더욱 이를 수 있는 것으로 보이며, 그 작업에 대한 인정과 보상을 받고 있을 가능성이 높다. 다시 말해, “통합적” 연구는 반드시 고도의 학제간 연구를 의미하지는 않는다. 개발도상국가에서 어린이들의 예방접종에 관한 연구를 수행하는 생물학 교수는 본인의 영역에서 벗어나지 않고도 수업에 자연스럽게 통합적인 작업을 수행할 수 있다. 도시 환경에서의 히스패닉 벽화에 관심이 있는 미술사학자는 미술, 문화, 역사, 도시화 및 공공 정책 간의 상호 작용을 전망하는 통합적인 과정을 쉽게 설계할 수 있다.

여기서도 기관의 구조는 기관의 문화만큼 중요하다. 통합 과정이 성공하려면 교수진이 이러한 과정을 구현하는 것을 단순히 허용하는 것뿐만 아니라 그 작업에 대해 인정하고 보상해 주어야 한다. 학생들이 이러한 과정이 왜 존재하는지 그리고 그것들의 이점이 무엇인지 이해하는 데 도움이 되는 다양한 소스를 통해 메시징이 이루어져야 한다. 교수진이 이 일의 무게를 혼자 짊어지고 있다고 느끼지 않도록 해야 한다.

과제/평가 수준에서 시작하고 끝나는 통합은 몇 가지 특징이 필요하다. 첫째, 교수진은 통합적 사고의 가치를 명확하게 이해해야 하며, 학생들이 그것을 신중하고 의도적으로 다룰 수 있도록 평가 기준과 과정에서 일부 공간과 시간을 확보할 의향이 있어야 한다. 이는 교양 과정에서 교수진이 익숙한 내용을 덜 다룰 수 있다는 것을 의미할 수 있다. 하지만 이것은 괜찮다. 결국 우리의 역할은 학생들이 이미 알고 있는 것뿐만 아니라 알 수 없는 것에 대비할 수 있도록 준비하는 것이다. 전자는 쉽다. 후자는 어렵지만 필수적이다. 세상은 매우 빠르게 변하고 있다. 우리 학생들은 그들이 전에 보지 못한 문제와 도전을 마주해야만 한다. 이것은 다양한 수업, 분야, 사고 방식을 비교하거나 대조하는 방법에 대해 생각하는 경험이 있는 통합적 사고를 자주 연습해야만 하는 지적 유연성이 필요하다. 학생들은 한 분야에서 아이디어가 다른 분야로 어떻게 번역될 수 있는지에 대한 시간을 가질 필요가 있다. 예를 들어, 복잡한 통계 데이터 세트 분석이 긴 소설 분석과 어떻게 비슷한지에 대해 생각해 볼 필요가 있다. 하나가 다른 것에 대해 우리에게 무엇을 가르쳐줄 수 있을까? 우리는 어떻게 한 가지를 배우기 때문에 다른 것을 더 잘 할 수 있게 될까?

이러한 기술을 배우는 데는 시간이 필요하다. 교수진은 강의, 토론 또는 기타 수단을 통해 과정에 그 시간을 투입할 의향이 있어야 한다. 학생들이 이러한 종류의 사고를 연습하는 시간을 가진 후에만, 통합 작업을 평가하기 위해 그들에게 할당하는 것이 적절하다.

마지막으로, 대학 문화를 규범적으로 접근하는 경향이 있다는 것을 인식해야 한다. 모든 기관에는 단순히 받아들여지는 것이 아니라 가정되는 문화, 규칙, 행동이 있다. 이것은 일이 어떻게 이루어지는지, 어떻게 행동하는 것이 적절한지, 좋은 과정(또는 전공, 수업)이 무엇으로 보이는지에 대한 것이다.

실제로 동일한 국가 내에서도 다른 기관들은 고등 교육의 복잡한 도전에 대처하는 다양한 방식으로 접근합니다. 그리고 모든 기관이 그들의 접근 방식을 “정상적”으로 보는 경향이 있지만, 모든 기관의 문화와 관행은 구성적이며, 사회적이고 역사적인 신념과 관행의 결과로 발생했다.

이것을 결론적으로 언급하는 이유는 매우 중요한 한 가지 포인트를 제시하기 위함이다. 특정 대학에서의 통합 수준은 때때로 절대적이다. 노력이 얼마나 많던지 간에, 대화를 얼마나 많이 나누던지, 행정적이거나 교육적인 관행에 변화를 주던지 간에 조정할 수 없다. 대학들은 그러므로 위에서 설명한 세 가지 수준을 살펴

보고 “우리는 평가 수준에서만 통합할 수 있다.” 또는 “우리는 전혀 통합할 수 없다. 이것은 단순히 우리의 기관 문화와 관행 때문에 가능하지 않다.”라고 말할 수도 있다. 그러나 대부분의 경우, 기관들은 그들의 문화와 관행을 바꿀 능력이 있다. 때로는 매우 작은 방식으로, 때로는 매우 큰 방식으로. 결국 우리가 “표준”으로 간주되는 규칙과 행동을 만들었다면, 그것들을 변경할 수 있다. 이것은 때로는 매우 어렵게 할 수 있다. 학생들에 대한 목표, 자원 및 배치, 학자 및 교수로서의 우리 자신에 대한 가정에 대해 신중하게 생각하는 데 많은 시간이 소요되며 매우 도전적인 대화가 필요하다. 이것은 지도력에 대한 매우 전진적이고 거의 비전적인 접근 방식을 요구한다. 하지만 할 수 있다.

그리고 우리가 학생들을 그들이 들어갈 세상에 대비시키려면 - 복잡하고 혼란스러운, 예측할 수 없는, 끊임없이 변화하는 세상에 대비시키려면 - 이것을 해야만 한다.

2. 유럽 대학 교양교육 분석

가. 분석 배경

‘유럽의 대학에서 교양교육이 이루어지고 있는가?’ 라는 질문에 대하여 한국에서는 일반적으로 ‘그렇지 않다’ 라는 대답이 정설로 알려져 있다. 그 이유로서는 예를 들어 독일의 경우 원래 대학 진학을 목표로 하는 김나지움에서 ‘철저하게’ 교양교육이 이루어지기 때문에 대학에서는 전공 교육에 집중한다는 것이다. 그러나 이런 질문과 대답은 사실 매우 모호하다. 18세기 말 도시의 라틴어 학교에 기원한 김나지움은 19세기 초에 대학 입학 자격을 주는 유일한 중등 교육기관이었고, 대학 입학생의 수를 제한하기 위해서도 김나지움의 졸업시험인 아비투어는 매우 어려웠기에 합격생의 수준 또한 높았던 것이 사실이다(1830년대 독일 전체의 대학 입학생 수는 13,000명 정도).

이런 시대적 배경을 바탕으로 훔볼트는 대학 교육이 더 이상 학생들이 수동적으로 교육을 받는 입장이 아니라 교수와 함께 ‘진리를 탐구하기 위하여’ 연구할 것을 요구하여, 이른바 교육-연구가 일체가 되는 연구중심대학이 성립된 것이다. 동시에 대학생의 경우 어떠한 이수 요건도 요구하지 않고 자유롭게 공부와 연구를

할 수 있도록 거의 완전한 ‘배움의 자유(Lernfreiheit)’를 부여하여 ‘교육의 자유(Lehrfreiheit)’와 함께 학문의 자유의 양대 축을 이루게 되었다. 따라서 학부교육에서 필수적으로 이수가 요구되는 미국식의 교양교육이 존재하지 않았다는 점은 사실이다. 그러나 동시에 자신의 전공 분야에서도 졸업시험을 제외하면 이른바 엄격한 이수 요건이 존재하지 않았다. 쉽게 말해 학생들은 듣고 싶은 강의나 세미나에 참석할 수 있었기에, 실제로 좁은 영역의 전공 수업에만 참여하는 경우는 드물었다. 특히 인문, 사회, 자연과학과 수학을 포함하는 철학부의 경우, 넓은 의미에서 동일한 학문, 즉 진리 탐구라는 같은 목적을 갖고 있기에 학과로 나누어진 미국식의 대학과는 다른 분위기가 존재하였으므로, 이런 상황에서 교양과 전공을 구별하는 것은 큰 의미가 없었다.

그러나 20세기 중후반 유럽에는 대학 내외에 큰 변화가 일어났다. 첫째 대학생의 수가 계속 증가하여 과거 엘리트 교육이었던 대학 교육의 보편화가 확산되었다는 점이다. 예를 들어 현재 독일의 경우 대학 입학률은 거의 50%가 넘어 중도탈락자도 적지 않다. 둘째 유럽공동체의 확대로 국경과 언어의 장벽을 허물려는 노력이 지속되고, 에라스무스 프로그램과 같이 유럽의 대학생들은 자국에서만 공부하는 것이 아니라, 외국의 대학에서 공부할 것을 권유받는 실정이 되어 대학교육에 일정한 표준화가 요구된 것이다. 따라서 원래 자국 그리고 자교의 전통이 매우 중시되는 유럽의 대학에 학사제도의 큰 변화가 일어나 학사와 석사-박사의 2주기(1999), 학사, 석사, 박사의 3주기(2003)의 고등교육제도가 도입되었다.

대학 교육의 보편화는 거의 필수적으로 입학생 수준의 다양화로 이어지는 동시에 한국, 미국, 일본과 같은 대학 서열화가 큰 의미가 없는 유럽의 대학에서 과거처럼 수준 높은 중등교육과 성숙한 입학생을 기대하기는 쉽지 않게 되었다. 방목에 가까운 대학 교육 역시 일정한 교과목의 이수를 요구하는 교육과정이 도입되면서 대학 입학생들에게 ‘전공을 넘어서는 일반 교육’의 필요성이 생겨났다. 특히 독일 Leuphana 대학과 같은 신생 대학의 경우 여러 학문의 방법론 수업 등 대학 입학생에게 제공되는 일종의 교양교육이라고 부를 수 있는 교육과정이 도입되기도 하였다.

또한 동시에 그 정체성이 확실하지는 않지만 모든 학생들에게 개방된 Studium generale라는 교육과정이 유럽의 많은 대학에 도입되기 시작했다. 원래 Studium generale는 중세에 그 지방이 아니라 유럽의 모든 국가와 지역의 학생들을 받아들인 고등교육기관을 의미하였다. 여기서 중세 대학이 시작하였는데, 이제 ‘지역’은 물론 ‘전공’과 ‘진로’에 무관한 교육을 의미하게 되었다.

다른 한편 대학 교육의 보편화에 따라 대학에 대한 공적 지원이 학생 수에 의해 결정되면서 고등교육의 질 저하 또한 불가피하게 되었다. 특정한 진로와 전공에 묶이지 않는 엘리트 교육의 필요성이 대두되어 21세기 초반부터 대학 내에 자유학예대학의 설립이 시작되었다. 예를 들어 네덜란드와 영국에서 이런 자유학예대학 혹은 프로그램이 도입되어 유럽의 고등교육에서 항상 강조되어온 통합교육을 목표로 시도하고 있다.

그 결과 유럽에서 자유학예교육의 실현을 위한 컨설팅 그룹으로서 ECOLAS (European Consortium of Liberal Arts Studies)가 조직되어 2008년에 첫 번째 심포지엄을 개최하였다. ECPLAS의 철학은 볼로냐 선언 이후 유럽의 대학들이 지식과 역량의 함양에만 집중하고 대학 교육의 윤리적 차원을 도외시하였다고 비판하면서, 이들의 통합을 위한 길이 필요함을 역설하고 있다(ECOLAS, 2022).

학생들은 스스로 융합 학습 경로를 구축하여 다양한 학문 분야에 익숙해질 뿐만 아니라 자신의 주요 관심 분야 또는 주제에 집중할 수 있는 기회를 얻을 수 있어야 한다.(Hans Adriaansens, Founding Dean of University College Utrecht and Roosevelt Academy/University College Roosevelt, ECOLAS, 2022)

동시에 유럽의 고등교육기관들이 네트워크를 형성하여 자유교육을 촉진하는 모임이 결성되었다. 바로 The European Liberal Arts Network (ELAN)는 자유교육 인증을 제공하면서, ‘자유학예 접근’이라는 교육방법론을 통하여 사회문제에 대한 학제적 통합적 접근을 강조하고 있다.

자유학예 접근 방식은 전통적인 학문 분야의 깊이와 자유학예 및 인문학의 전체 범위와 관련된 광범위한 질문에 대한 학제 간 탐구를 결합한다. 자유교육은 이론적 토대와 함께 현 세계에서 인문학의 실제 역할 모두에 관심이 있다(ELAN, 2022).

또한 현재 정부에 의해 추진되고 있는 지역 대학의 네트워크를 통한 고등교육과 관련한 ELAN의 사례를 분석할 필요가 있다. 인적 자원이 부족한 중소규모 대학의 교육수신자로의 전략을 막기 위해 참여대학의 조건 설정과 같은 안전장치가 필요할 수 있다.

ELAN은 자유학예 및/또는 인문학 분야의 학제 간 연구 및 교육에 중점을 둔 경험이 있는 11개의 유럽 대학을 참가시켰다. 비 교육 분야 파트너도 네트워크에 기여하도록 초대되었다. 이러한 파트너에는 정부 및 비정부 조직, 기업, 자선 단체 또는 박물관 및 갤러리와 같은 문화 기관이 포함된다(ELAN, 2022).

나. 유럽 대학의 교양교육

최근 20년 동안 고등교육 분야에 나타난 글로벌 트렌드 가운데 하나는 자유교육(liberal education)의 부상이라고 할 수 있다. 고드윈(Kara A. Godwin)은 러시아와 인도, 아프리카, 중국, 이스라엘, 네덜란드, 칠레, 방글라데시, 브라질 등 세계 각지에서 나타나고 있는 자유교육의 등장을 가리켜 규모는 비록 미미하지만 매우 의미 있는, 세계적인 트렌드라고 한 바 있다.²²⁾

유럽 고등교육의 혁신과 관련하여 자유학예교육이 중요한 이슈로 등장하고 있음은 유럽 각국의 자유교육 협의체라고 할 수 있는 ECOLAS(European Consortium of Liberal Arts and Sciences)의 활동을 통해서도 확인할 수 있다. ECOLAS는 자유학예 교육의 이상적인 모델과 사례를 육성하고 전파하는 것을 목적으로 2007년에 출범하였다. 슬로바키아의 Samuel Abraham 총장(President and Rector of the Bratislava International School of Liberal Arts)과 네덜란드의 Hans Adriaansens 학장(Dean of Roosevelt Academy), 독일의 Laurent Boetsch 명예총장(European College of Liberal Arts, Berlin) 등 3명의 교육학자가 주도한 ECOLAS는 2022년 현재 영국, 독일, 네덜란드, 리투아니아, 체코, 슬로바키아, 벨로루시 등 7개국의 26개 대학을 파트너로 하고 있다. 2008년 암스테르담대학에서 첫 번째 컨퍼런스를 개최한 이래 지금까지 다양한 주제의 심포지엄과 컨퍼런스를 개최하여 자유학예교육의 바람직한 모델을 모색해 나가고 있다.

이처럼 최근 유럽에서 자유학예교육이 다시 주목을 받게 된 것은 조기 전문화 교육의 폐해에 대한 반성, 그리고 고등교육이 대량화되고 민주화됨에 따라 나타난 차별화된 교육의 필요성 때문이었다. 훔볼트의 연구중심대학 개념은 전문적인 직업 훈련과 연구 기능을 중시하는 20세기 유럽의 고등교육 시스템을 형성하는 토대가 되었다. 유럽 대학의 전문직업교육 및 학문 중심적 경향은 조기 전문화 내지 과도한 전문화와 직업 편향의 문제를 야기했다. 학부 교육과 대학원 교육 사이의 구분이 약했던 유럽에서는 학부 교육 자체가 학문적이고 전문적인 경향을 띠었고, 어린 나이에 자신의 전문 분야를 선택해야 했던 학생들로서는 학업 프로그램을 잘

22) Kara A. Godwin(2015), *The Worldwide Emergence of Liberal Education, International Higher Education* 79, pp.2~4. 고드윈은 특히 유럽에서 자유교육이 새롭게 등장한 것과 관련하여 서부 유럽의 경우에는 볼로냐 프로세스가 진행되면서 학부 교육, 특히 1학년 교육의 내용을 새롭게 정비할 필요가 있었다는 데에서 그 원인을 찾았으며, 동부 유럽의 경우에는 냉전 시대 이후 민주화에 대한 요구와 정치 권력의 교체에 따른 결과로 자유교육의 부상을 설명하였다.

못 선택하는 경우가 발생할 수밖에 없었다. 그로 인해 중도탈락률이 높아지는 문제도 발생했다. 뿐만 아니라 쓰거나 말하기, 분석과 같은 일반적 학업능력이 저하됨에 따라 사회에서 요구하는 일반적 역량과 학제 간 융합 교육에 대한 필요성도 제기되었다. 또한 교육을 ‘공공재(public goods)’로 간주하여 온 유럽에서는 평등주의 원칙을 핵심으로 삼으면서 엘리트 교육이 발전하지 못했다. 그로 인해 위는 엘리트주의적이고 아래는 민주적인 미국 대학 시스템에 비해 유럽의 대학 시스템은 그 어느 쪽도 아니라는 비판이 제기되었다. 이에 따라 유럽 대학은 고등교육에 대한 접근성을 확대하는 것과 함께 우수성 또한 향상시켜야 하는 이중의 과제를 안게 되었다. 그 대안으로 등장한 것이 자유학예 교육이었고, 자유학예 교육의 재출현 시기가 블로냐 프로세스와 일치하게 되면서 블로냐 프로세스는 자유학예 교육의 부상에 중요한 역할을 하게 되었다.²³⁾

“1999년 블로냐 선언은 유럽의 학사-석사 분할을 허용했으며, 지금은 학사 단계가 그 잠재력을 충분히 발휘할 수 있도록 해야 할 때”라고 한 슬로바키아의 아브라함(Samuel Abraham) 총장은, 유럽의 전공 중심 고등교육 시스템이 안고 있는 가장 커다란 문제점은 학생들로 하여금 대학 입학 첫날부터 협소한 전공 교육에 몰입하게 함으로써 더 깊은 공부와 연구, 직장생활에 정말로 중요한 지적 능력이나 소프트 스킬(soft skills)을 체득하도록 교육하지 않는 것이라고 하였다.²⁴⁾ 대학 교육의 가장 중요한 목적은 지식의 다양한 측면을 깊이 있게 만들고 넓게 만드는 데 있으며, 자신의 도덕적 입장을 방어할 수 있는 비판적 능력을 배양하는 데 있음에도 불구하고, 유럽의 대학은 이와 같은 본질적 목표를 외면하고 있다는 것이다.

아브라함 총장은 젊은 학생들의 지적 지평을 넓혀주고 민주적 가치를 내면화시켜 줄 수 있는 대안을 자유학예교육(liberal arts education)에서 찾았다. 그는 최근 유럽에서 다시 등장하고 있는 자유학예교육의 모델을 3가지로 유형화하여 소개했다.

23) Marijk van der Wende(2011), The Emergence of Liberal Arts and Sciences Education in Europe: A Comparative Perspective, *Higher Education Policy* 2.: Deirdre Klein Bog and Marijk van der Wende(2016), Liberal Arts and Sciences Education for the 21th Century Knowledge Economy: A Case Study of Amsterdam University College, The Netherlands, *Liberal Arts Education and Colleges in East Asia*, p.114.

24) Samuel Abraham(2020), The Europe's Revival of Liberal Arts and Its Effects on the 21th Century, 『2020 滄波講座 Blue Waves Lecture Series』, 한국교양교육학회, 97~103쪽.

- ① 독립 대학(independent colleges) 모델: 유럽에서는 극히 제한적
- ② 대학 내 학부대학(university colleges) 모델: 네덜란드
- ③ 자유학예의 일부 프로그램을 수용한 중간 규모의 대학 모델: 영국, 독일

아브라함 총장이 제시한 위의 세 가지 모델은 손승남 교수가 제시했던 ‘리버럴 아츠 칼리지 유형’, ‘유니버시티 칼리지 유형’, ‘리버럴아츠 교육프로그램을 포함하고 있는 유형’ 과 일치하는 것으로,²⁵⁾ 각각의 모델이 지닌 특징은 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 독립 대학 모델은 미국의 리버럴아츠 칼리지와 유사한 것으로, 그 형식과 내용을 미국에서 차용한 경우가 많다. 이들은 소속 국가나 주 정부로부터 인가를 받은 대학들이며, 일부는 미국 정부의 인가를 받은 경우도 있다. 따라서 프로그램 구성이나 운영과 관련하여 국가의 간섭을 받지 않고, 각 대학의 목적과 여건에 따라 적합한 교육 모델을 자유롭게 창출할 수 있다. 적은 수의 학생들이 참여하는 소규모 세미나 유형의 수업을 운영하며, 영어로 수업을 진행한다. 또한 교수 1인 당 지도학생의 수도 많지 않아 교수와 학생 사이에 긴밀한 유대 관계를 가지면서 대화와 협력으로 문제를 해결해 나갈 수 있는 장점을 갖고 있다. 소규모 독립 대학이기 때문에 개설 전공이 제한적일 수밖에 없으며, 개설 교과목 역시 제한되어 있다는 점, 학비가 비싸다는 점은 단점이라고 할 수 있다. 독일 베를린의 바드 칼리지(Bard College Berlin), 독일 뉘네부르크의 로이파나 대학(Leuphana University Lüneburg), 스위스의 플랭클린 아카데미(Franklin University Switzerland) 등이 대표적인 사례이다.

둘째, 학부대학 모델은 1998년 네덜란드 위트레흐트 학부대학(University College Utrecht)에서부터 시작된 유럽의 가장 보편적인 자유학예교육 모델이다. 학부대학 모델은 학생 중심의 교육을 실시하고 비교적 많은 전공 선택의 기회를 제공하며, 학생들에게 지적·사회적 기술을 체득할 수 있게 하고 중도탈락률 또한 낮다는 점에서 모방할 가치가 있는 모델로 평가된다. 종합대학 내 하나의 단과대학으로 자리를 잡은 학부대학은 자체 전임교원과 교육과정, 기숙사를 가지고 있다. 학부대학이 본교 캠퍼스 안에 위치하는 경우도 있고, 본교와 떨어져 별도로 자리잡고 있

25) 손승남(2019), 「유럽 리버럴아츠 대학의 최근 동향」, 『문화교류와 다문화교육』 8-2, 한국국제문화교류학회, 55~62쪽. 손승남 교수는 이 논문에서 유럽의 리버럴아츠 대학의 유형별 사례로 독일의 뉘네부르크 로이파나대학(Leuphana University), 네덜란드의 레이던대학(Leiden University College), 영국의 워릭대학(University of Warwick)을 각각 소개한 바 있다.

는 경우도 있다. 본교의 자원을 두루 활용할 수 있어 인문학, 사회과학, 자연과학 등 다양한 전공을 제공하며, 공간과 시설, 사회적 배경 등 유무형의 대학 인프라를 공유할 수 있다는 장점이 있다. 최대 600명까지 수용 가능한 중핵교과(core courses)를 제공하고, 대학마다 독특한 교육과정, 소수 정예의 세미나 수업을 운영한다. 다만, 본교(home university)의 관리 감독을 받으며, 행정적·재정적 의존도가 높다는 점은 한계일 수 있다. 네덜란드 암스테르담 학부대학(Amsterdam University College), 그로닝겐 학부대학(University College Groningen), 레이덴 학부대학(Leiden University College), 틸부르그 학부대학(University College Tilburg), 독일의 프라이부르그 학부대학(University College Freiburg) 등이 대표적인 사례이다.

셋째, 자유학예의 일부 프로그램을 수용한 중간 규모의 대학 모델은 기존의 대학 구조를 유지하면서 리버럴아츠칼리지의 교육 요소를 도입하여 대학의 교육과정과 교수법 혁신을 도모하는 모델이다. 이 모델에서는 기존의 학과 구조를 그대로 유지한 채 중핵교과와 같은 리버럴아츠 프로그램을 제공하는 하나, 소규모 세미나 유형의 수업을 집중적으로 제공하지는 못한다. 영국의 워릭대학교(University of Warwick)와 같이 문제기반학습(problem-based learning)을 도입하여 수업 방법의 혁신을 도모하는 경우도 있다.

<표 III-1> 유럽 대학의 자유학예교육 모델

구분	독립 대학 모델	학부대학 모델	일부 프로그램 수용 모델
사용 언어	• 영어	• 영어	• 다양한 언어(자국어)
장점	• 자유로운 모델 창출 가능 • 소규모 세미나 수업 • 개인지도 시스템 • 집약적 상호작용	• 본교의 자원 활용 • 공간, 사회적 배경 공유 • 다양한 전공 선택 기회 • 본교 대학원 준비 용이	• 원래의 학과 구조 유지 • 특정 중핵교과 제공 • 문제기반학습 • 교수학습의 질 개선
단점	• 제한된 과목 • 제한된 전공 • 고비용	• 본교의 감독 • 행정 의존도 높음 • 재정 의존도 높음	• 유럽 대학의 문제점에 대한 부분적 해결책

아브라함 총장은 위의 3가지 유형 외에 한스 아드리안센(Hans Adrianssens) 학장이 제안하였던 Oxbridge 모델도 이론적으로는 가능하다고 하였다. 이 모델은 협소한 전공 단위의 학사과정을 없애고, 학생들을 대학 내 다른 학부대학에 배정하는 것으로, 처음부터 단일 학과 프로그램에 전념하도록 하는 것이 아니라, 큰 대학교 내 단과대학으로 입학해 다양한 코스를 선택하여 경험한 뒤 점차적으로 하나의 전

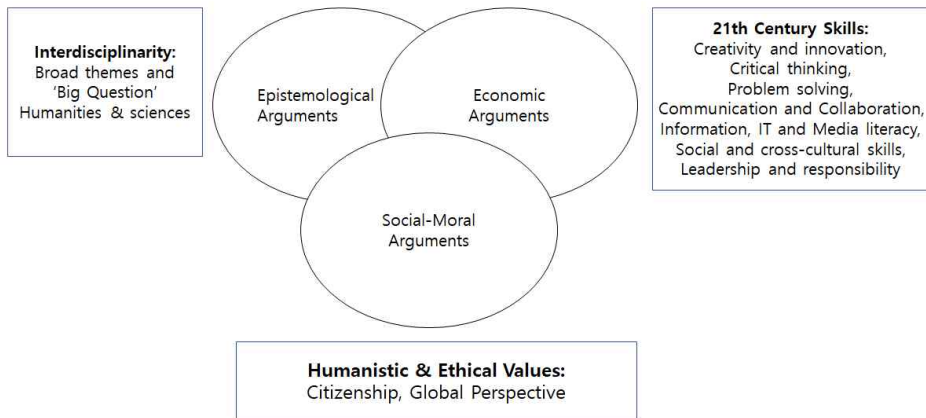
공 분야를 선택하게 하는 모델이다. 학생들은 결국 다양한 전공 영역으로 흩어지겠지만, 이 모델에서는 공통의 핵심 코스와 다양한 여러 코스를 공유하고, 공통의 사회적 경험을 공유하게 한다. 우리나라에서 실패했던 학부제와 같은 모델이라고 할 수 있다.

이와 같은 유럽의 자유학예교육 모델은 21세기 글로벌화된 고등교육 수요에 대학이 어떻게 대응해야 할 것인지, 대학 교육의 수월성을 어떻게 재정의해 나갈 것인지와 같은 문제에 대해서 폭넓은 논쟁을 야기한다는 점에서 새롭게 주목되고 있다. 여기에서는 네덜란드 암스테르담 학부대학(Amsterdam University College)과 그로링겐 학부대학(University College Groningen), 영국의 워릭대학(University of Warwick), 독일의 프라이부르크 학부대학(University College Freiburg)을 중심으로 살펴보도록 한다.

1) Amsterdam University College 네덜란드 암스테르담 학부대학

2009년에 설립된 네덜란드 암스테르담 학부대학(Amsterdam University College)은 자유학예 학사학위과정의 국제 프로그램을 제공하는 정주형 우수 대학이다. 2개의 주요 연구중심대학, 즉 암스테르담대학교(University of Amsterdam)와 암스테르담대학(University Amsterdam)과 연계하여 공동 학위를 이수하도록 함으로써 국적이거나 문화, 학문의 경계를 넘어 협업할 수 있는 능력을 갖추도록 하는 특징을 가지고 있다. 암스테르담 학부대학의 교육 수준을 제고하기 위한 이와 같은 공동 학위제는 암스테르담시의 교육과학부 및 암스테르담시에 본부를 두고 있는 다국적 기업의 후원을 받아 운영된다.

암스테르담 학부대학은 인식론적 측면, 경제적·공리주의적 측면, 도덕적·사회적 가치 측면에서 학부 교육에서의 자유학예 교육이 필요함을 역설한다. 인식론적 측면에서는 지식의 발전에 따라 학문의 경계를 넘어서는 폭넓은 주제와 학제 간 주제, 그리고 ‘거대한 질문’들이 교육과정에 필수적으로 반영되어야 하며, 경제적이고 공리주의적 측면에서는 졸업생의 취업과 관련하여 사회가 요구하는 ‘21세기 기술(21st century skills)’ 교육이 필요하며, 도덕적·사회적 측면에서는 사회적 책임감과 민주적 시민의식의 함양이라고 하는 전인적 인격 형성 교육이 필요하다는 것이다. 이 모두가 오늘날 자유학예 교육의 필요성을 역설한 것이라고 할 수 있다.



[그림 III-2] 21세기 자유학예교육의 필요성

출처: Deirdre Klein Bog and Marijk van der Wende(2016)²⁶⁾

“글로벌 도시의 우수하고 다양한 인재 양성(Excellence and Diversity in a Global City)”을 목표로 하는 암스테르담 학부대학은 글로벌 세계에서 성공하기 위해서는 경쟁력과 협동력을 모두 갖추어야 한다는 점에서 우수한 능력을 가진 인재만이 아니라 다양성을 이해하고 존중할 줄 아는 리더십을 갖춘 인재를 양성하고자 노력한다. 이를 위해 암스테르담 학부대학은 수월성(excellence), 다양성(diversity), 글로벌 안목(global perspective)을 함양하도록 하는 데 역점을 두고 있다.²⁷⁾

암스테르담 학부대학은 다음과 같은 원칙과 미션, 가치를 추구한다.

- 폭넓은 학습과 깊이 있는 학습을 보장하는 프로그램: 궁극적인 질문에 이르

26) Deirdre Klein Bog and Marijk van der Wende(2016), Liberal Arts and Sciences Education for the 21th Century Knowledge Economy: A Case Study of Amsterdam University College, The Netherlands, *Liberal Arts Education and Colleges in East Asia*, p.115.

27) 수월성은 스스로 최선을 다하도록 노력하게 하는 책임감만이 아니라 다른 사람이 성공할 수 있도록 여건을 조성하는 데에도 책임감을 갖게 한다. 서로 다른 이념이나 가치는 활발하고 도전적인 학습 환경을 만들어내는 데 필수적인 요소이지만, 다양성은 다른 한편 인내심을 요구한다는 점에서 암스테르담 학부대학은 구성원들에게 인내와 이해, 열린 마음을 요구한다. 글로벌 안목은 학생의 성공에 핵심적인 요소로 암스테르담 학부대학에서는 학생들로 하여금 다른 사람들이나 지역사회, 나아가 세계에 적극적으로 참여하도록 한다. Deirdre Klein Bog and Marijk van der Wende(2016), Liberal Arts and Sciences Education for the 21th Century Knowledge Economy: A Case Study of Amsterdam University College, The Netherlands, *Liberal Arts Education and Colleges in East Asia*, p.116.

게 하는 주제나 과학 또는 사회 현실 속에서 발생하는 실제 문제를 다루는 프로그램, 자연과학과 사회과학, 인문학의 경계를 가로지르는 프로그램을 제공한다.

- 다문화 국제 교육: 다양하고 국제적인 학생들과 직원들로 구성된 암스테르담 학부대학의 특성상 국제적인 교육과정과 강의실 환경, 다문화 역량 함양, 국제 공용어인 영어를 활용한 수업을 제공한다.
- 학구적이고 사회참여적인 학습: 학생들이 학구적이고 사회적인 맥락 속에서 학습을 할 수 있도록 소규모 수업, 정주형 기숙 환경, 다양한 실험실습 및 공작실을 제공한다.
- 지역사회와의 강력한 연계: 지역사회 활동 참여나 기업 인턴십의 다양한 기회를 제공한다.
- 튜터링을 통한 통합지도: 튜터를 활용하여 학생들의 학습 경험과 선택을 지원하며, 튜터는 이와 같은 기회를 통해 교육 현장을 경험하면서 성장하게 한다.

암스테르담 학부대학은 21세기 현실이 과학교육을 필요로 한다는 점에 주목하여 학생들에게 과학 전공 또는 과학 관련 전공, 분석적이고 양적 추론 기술을 발전시키는 데 초점을 맞춘 교육의 기회를 풍성하게 제공한다. 나아가 분리되어 있던 자연과학, 즉 물리학, 화학, 생활과학 등을 인문학이나 사회과학과 재결합하도록 하는 교육을 강조한다.

암스테르담 학부대학의 교육과정은 학업기초 교육과정(Academic Core Course) 48학점(EC), 전공 교육과정(Major Course) 96학점(EC), 선택 교육과정(Electives Course) 36학점(EC), 총 180학점(EC)으로 구성되어 있다.²⁸⁾ 졸업을 위해서는 최소 28개 교과목 이상을 이수해야 하며, 여기에 캡스톤 프로젝트를 추가로 완수하여 졸업요건인 180학점 이상을 충족해야 한다. 학생들은 통상 3년 6개 학기 동안, 6학점 교과목 5개씩을 이수한다. 이 중 4개 교과목은 16주 동안 수업이 진행되며, 나머지 한 과목은 4주 동안 집중적으로 진행된다. 학생들은 매주 42시간의 학습시간을 투여하는데, 강의실에서의 수업은 16시간이며 나머지 26시간은 자기 학습으로 이루어진다.

암스테르담 학부대학은 교육과정 편성에 ‘크로스 리스팅(cross-listing)’ 제도를

28) EC(European credit points). EC는 한국이나 미국의 주당 수업 시간과 연계된 학점과는 다른 개념이다. 6EC 교과목 5개로 한 학기가 구성되며, 이때 6EC는 수업, 자습 및 평가. 시험 준비를 모두 포함하여 168시간의 학습을 요구한다.
<https://www.auc.nl/academic-programme/programme-structure/programme-structure.html>

도입, 운영하고 있다. 학업기초 교육과정에 개설되는 교과목이 전공 교육과정의 교과목으로 이중 편성될 수 있고, 특정 학과의 전공 교육과정에 개설되는 교과목이 다른 전공 학과의 전공 교육과정에 해당 학과 전공 교과목으로 개설될 수도 있게 한 것이다. 이를 통해 교양교육과 전공교육의 연계성을 더욱 긴밀하게 하는 효과를 거두고 있는 것이 암스테르담 학부대학이다.

암스테르담 학부대학의 학업기초 교육과정은 ① Academic Writing Skills, ② Logic, Information, Argumentation, ③ The Global Identity Experience, ④ Advanced Research Writing, ⑤ One Big Question's Course, ⑥ Two consecutive levels of a single language, ⑦ Community Project or Internship [CPI] 등 7개 코스로 구성되어 있다.²⁹⁾ 그리고 전공 교육과정은 10개 전공 교과목(300단위 교과목 3개 필수), 2개 주제 교과목(100단위와 300단위에서 각각 1개 교과목씩), 2개 방법론 교과목, 1개 캡스톤 프로젝트³⁰⁾로 구성된다. 한편 선택 교육과정은 6개 교과목을 이수하면 되는데, 자기 전공에서 이수해도 되고 다른 전공에서 이수해도 되며, 교환학생으로 해외에 나가서 이수해도 된다. 다만 자기 전공 이외의 2개 전공에서 각각 1개 교과목 이상씩 이수해야 한다는 기준은 충족해야 한다.

암스테르담 학부대학의 학년별/학기별 교육과정 이수기준은 다음과 같다.

29) 암스테르담 학부대학은 언어 교육의 효과와 실용성을 고려하여 현재와 같이 하나의 언어에 대한 심화학습을 필수로 부과하고 있다. 초기에는 이수학점은 동일했지만, 하나의 언어에 대한 심화학습을 선택으로 했었다.

30) 캡스톤 프로젝트는 인문학, 사회과학, 자연과학을 막론하고 학생들의 학사학위 논문 작성 과제를 부과한다. 12학점이 부과되는 캡스톤 프로젝트는 그동안 학습한 전공 및 학제 간 프로그램의 성과를 기초로 학생들이 스스로 선택한 독창적 주제에 대해 분석하고 연구하는 과제이다.

<표 III-2> 암스테르담 학부대학의 교육과정

구분	1학기		2학기	
3 학 년	[기초] Advanced Research Writing [전공] Major Course Major Course [선택] Elective Course	Major course	[기초] Capstone [Bachelor's thesis] [전공] Advanced Theme Course [선택] Elective Course	Elective course
2 학 년	[기초] Big Question Course [전공] Methods Course Major Course [선택] Elective Course	Community Project / Internship	[전공] Major Course Major Course Major Course [선택] Elective Course	Language
1 학 년	[기초] Academic Writing Skills [전공] Introductory Theme Course Methods Course Major Course	Language	[기초] Logic, Information, Argumentation [전공] Major Course Major Course [선택] Elective Course	Global Identity Experience

그리고 암스테르담 학부대학에서 제공하는 학업기초 교육과정의 교과목을 그 성격과 수준에 따라 구분하면 다음과 같다.

<표 III-3> 2022-2023 암스테르담 학부대학의 학업기초(Academic Core) 교과목

구분	Language	Interdisciplinary competencies	Disciplinary methods	LAS competencies
300	<ul style="list-style-type: none"> B.2.2 German, Dutch, French, Spanish B.2.1. German, Dutch, French, Spanish Arabic III, Chinese III 		<ul style="list-style-type: none"> Advanced Research Methods & Statistics 	<ul style="list-style-type: none"> Capstone
200	<ul style="list-style-type: none"> B.1.2 German, Dutch, French, Spanish B.1.1. German, Dutch, French, Spanish Arabic II, Chinese II 	<ul style="list-style-type: none"> Big Questions in the Senses Big Questions in Artificial Intelligence & Data Big Questions in Consciousness Big Questions in the Anthropocene Big Questions: Language, Power & (Dis)empowerment 	<ul style="list-style-type: none"> Introduction to Visual Methodologies Qualitative Research Methods Basic Research Methods & Statistics II 	<ul style="list-style-type: none"> Community Project Internship Advanced Research Writing

구분	Language	Interdisciplinary competencies	Disciplinary methods	LAS competencies
		<ul style="list-style-type: none"> • Big Questions in Bioethics • Big Questions on the Environment: Science, Society & Culture • Big Questions in Time 		
100	<ul style="list-style-type: none"> • A.2. German, Dutch (1), French, Spanish (1) • A.1. German, Dutch, French, Spanish • Arabic I, Chinese I 		<ul style="list-style-type: none"> • Introduction to Literary & Cultural Theory • Calculus for Economics • Statistics for Sciences • Linear Algebra • Calculus • Methods for Social Sciences Research 	<ul style="list-style-type: none"> • The Global Identity Experience • Logic, Information, Argumentation • Academic Writing Skills

암스테르담 학부대학은 학업기초 능력을 공고히 하기 위한 글쓰기 교육이나 비판적 사고와 추론 교육, 기초 수학 및 양적 추론 교육, 수준별 다양한 언어 교육을 체계적으로 제공하고 있을 뿐 아니라, 학문의 기초와 방법론 교육 및 ‘거대한 질문’을 중심으로 한 학제 간 교육을 다양하게 제공하고 있다.

암스테르담 학부대학의 학업기초 교육과정에서 특히 주목되는 것은 ‘거대한 질문(Big Question)’ 코스에서 이루어지는 학제 간 교육인데, 이 ‘거대한 질문’ 코스는 학생들로 하여금 자신의 전공 분야 밖의 문제들에 대해서 생각해 볼 수 있는 기회를 제공해 주기 위해 고안된 것이다. 예컨대 <시간에 대한 거대한 질문>에서는 시간의 철학에서부터 시작하여 시간 인식의 문제나 개념 정의의 문제, 시간과 논리의 관계, 나아가 시간과 예술, 시간과 종교, 시간과 지속가능성의 문제에 이르기까지 다양한 주제를 다양한 시각에서 검토하고, 시간에 대한 팀 프로젝트를 수행하도록 함으로써 학제 간 통합과 협력을 경험하도록 한다. 또한 <생명윤리에 관한 거대한 질문>과 같은 교과목에서는 생명의 시작과 끝, 유전학과 신기술 등 생명윤리와 관련한 도덕적 딜레마를 제시하고, 이와 관련하여 의학, 법학, 윤리학, 신경과학, 사회과학, 철학 등 여러 다양한 학문적 관점에서 성찰하게 한다. <환경에 대한 거대한 질문> 교과목에서도 자연과학은 물론 사회과학과 인문학적 시각에서 환경 문제, 특히 기후변화의 문제를 검토하게 하고, 나아가 그룹 프로젝트를 수행하게 함으로써 학제간 협력을 통해 전체적인 맥락에서 더 깊게 문제를 탐구할

수 있도록 한다. 이처럼 ‘거대한 질문’ 코스는 개별 학문 분야를 넘어 학제간 접근을 통해 우리가 당면한 과제를 통합적으로 탐구하게 한다는 점에서 자유학예 교육의 본질을 구현하는 좋은 사례라고 할 수 있다.

아래는 ‘거대한 질문’ 코스가 실제로 어떻게 운영되는지를 살펴보기 위해 <Big Question in Time>, <Big Question in Bioethics>, <Big Question on the Environment: Science, Society & Culture> 등 몇몇 교과목의 강의계획서를 제시한 것이다.

<Big Question in Time> 강의계획서

course catalogue number	900203ACCY
Credits	6 EC
Language of instruction	English
Time period(s)	Sem. 1, Sem. 2
College / graduate	AUC
is part of	Bachelor’s Liberal Arts and Sciences, Academic Core

Objectives

After successfully completing the course, the student is able to use Time as a central concept to explore interdisciplinarity.

After this course students can

1. Define and critically discuss time in their own disciplinary context
2. Compare and contrast the different disciplinary concepts of time within their disciplinary contexts and explore their boundaries and overlap
3. Apply theory to practical problems and contrast and integrate various disciplinary perspectives on time
4. Design and implement constructive cooperation in an interdisciplinary team.

Critically reflect on interdisciplinarity

This course will specifically address the LO outlined in 2.3.3 Interdisciplinary skills

Contents

Time is a central concept in our thinking, but has profoundly different meanings in different disciplines. In this course we will explore how these perspectives are different, and focus on developing interdisciplinary skills to understand these differences and work on a number of case studies to apply this understanding to practical problems.

We will start by exploring the role of time in a number of disciplines and build an understanding of the

meaning of time within different contexts. Topics will include measuring time, historical development of the Time concept, deep time, space-time, time and age, the reality of the present, past and future, time as cultural concept, and time as a social construct.

Students will first explore the role and nature of time in their own discipline and then compare and contrast these concepts to those of other disciplines.

Many of the problems society faces are in some way related to time. Sustainability, for example, is closely intertwined with different perspectives of time, and yields different solutions depending on the time scale used. Population increase, or depletion of resources for example, can be viewed at the human time scale, which already has a different reality for students and teachers.

Climate change compels us to think about notions of finiteness or even the end of time, on which cultures around the world have a different take. Rapid technological advancements, including innovations to counteract current environmental destruction, affect our material base and thus how we perceive time.

In the second part of the course students will work in interdisciplinary groups on practical projects. They can define their own projects, provided they are of an interdisciplinary nature, and can yield a practical application of their knowledge. The final products include an installation contrasting different perspectives of time that will be exhibited.

Creativity is a vital ingredient in the project, as students in interdisciplinary teams will build a tangible installation on time. The project requires in cooperation skills, interdisciplinary skills, maker skills in combination with artistic skills.

Recommended prior knowledge

Completed first year.

Required prior knowledge

60 EC

Teaching method and contact hours

This represents a provisional program. Please consult the course manual for the final overview.

Week 1: introduction to the course, warming up, setting the stage

Week 2 - 7: Guest lectures on Time, theory and application

A: Does time exist? Notions from Einstein's relativity, space time and its applications to our lives

B: Geology, Deep time and its implications for future society and sustainability

C: Anthropology, Time and the other, constructs of beginning and end, and use of time in social research

D: Philosophy of time, reality of present, versus past and future and its practical application

E: Film, literature, time as a narrative, and its applications

F: Logic, cause and effect and other logical relations in time, and its applications
 G: Time is a cycle, time is linear, the classics
 F: Beginning of time, end of time, Religious views on time
 G: History, and time, methods and application
 Week 8 - 14 work on project; supervision, and reporting in teams; weekly reflection on interdisciplinarity
 Week 15 - 16 exhibition

Study materials

Various accessible texts made available by teaching staff on different aspects of time.

Self-identified relevant sources from introductory textbooks.

Assessment

- Mini exams: 3 * 10 % = 30%, (LO 1,2,3)
- Short essay on time in own discipline: 25%, (LO 1) individual
- Exhibition group project: 15%, (LO 2,3,4) group
- Short explanation of the installation contrasting the different approaches: 15%, (LO 2, 3, 4) group
- Reflection essay on interdisciplinarity: 15%, (1,4,5) individual

Assessments might be adjusted. Please consult the course manual for the final overview.

<Big Question in Bioethics> 강의계획서

course catalogue number	900204ACCY
Credits	6 EC
Language of instruction	English
Time period(s)	Sem. 1
College / graduate	AUC
is part of	Bachelor's Liberal Arts and Sciences, Academic Core

Objectives

The student has acquired knowledge of

- Bioethical theories
- Moral dilemmas in various areas of health care practice (see topics above)
- (The value of) combining different disciplinary perspectives on these moral dilemmas in finding a good way of dealing with them
- Methods of case analysis, especially those that integrate different disciplinary perspectives

The student is able to

- Articulate concrete moral dilemmas and concerns with regard to various subjects in health care
- Establish well-founded normative claims based on an interdisciplinary critical exploration of an issue
- Understand the interdisciplinary nature of bioethics
- Place these dilemmas in a theoretical perspective and analyze them methodically
- Collaborate with others in doing so

Critically reflect on interdisciplinarity in bioethics and on their personal development in learning from each other (and other disciplines).

This course will specifically address the LO outlined in 2.3.3 Interdisciplinary skills.

Contents

- What should a physician do when a patient asks for active termination of life because he feels his life is ‘completed’?
- What should a fertility team do when a couple with an obviously unhealthy lifestyle ask for IVF-treatment?
- What should a nurse do when a psychiatric patient might become dangerous to himself or others?
- What should a genetic counsellor do when a person does not want her family to know that she has an hereditary condition, which may be relevant for her relatives?
- What are ethical concerns that come along with new developments in prenatal genomic testing?
- Should we welcome AI and Big Data in health care practice?

Ethics issues like the above are abundant in health care. In order to provide good care, both on an individual level and on a policy level, dealing with these issues is of key importance. Exploring these issues, supporting health care professionals in dealing with them, and making recommendations is the main focus of bioethics.

Bioethics is a thoroughly interdisciplinary domain, and includes a plurality of methodological, professional and theoretical approaches. Professionals with backgrounds in medicine, health sciences, law, ethics, neuroscience, social sciences, and philosophy closely collaborate in dealing with ethical issues such as those stated in the above.

That dealing well with ethical issues in health care requires an interdisciplinary approach will be a key assumption in the course, and determines how we approach the various subjects we will focus on. These subjects are the following:

- Ethical theories
- Beginning of Life
- End of Life
- Psychiatry
- Genetics & New Technologies

Required prior knowledge

60 EC

Teaching method and contact hours

Seminars, workshops, guest lectures, group projects, student presentations, and class discussion and dialogue.

Study materials

For each theme texts will be provided through Canvas (mainly peer-reviewed articles and chapters from bioethics textbooks, also some online materials). A reading list is provided on Canvas.

Films, (radio and film) documentaries.

Self-identified relevant sources.

Assessment

- Interdisciplinary group project: individual paper and joint presentation
- Individual interview with an healthcare professional (and a paper about it)
- Theoretical Assessment

Full details about the assessment will be announced in the course manual.

<Big Question on the Environment: Science, Society & Culture> 강의계획서

course catalogue number	900202ACCY
Credits	6 EC
Language of instruction	English
Time period(s)	Sem. 2
College / graduate	AUC
is part of	Bachelor's Liberal Arts and Sciences, Academic Core

Objectives

During this course students will learn:

1. to appreciate and contrast how knowledge and theoretical concepts from different disciplines pertain to environmental issues, in particular climate change;
2. to critically perceive, analyze and reflect on environmental issues and climate change from multiple (disciplinary) angles;
3. to synthesize, problematize and apply these different approaches to a specific problem context;
4. to develop an appreciation for and affinity with interdisciplinary perspective and skills through

collaborative project work and critical (self)reflection and peer review;

5. to explore the interface between disciplinary approaches to environment and climate change through a collaborative project in interdisciplinary teams;

6. to appreciate and critically reflect on why knowledge, analytical skills, and insights from different disciplines, and integrated interdisciplinary approaches, are necessary to obtain a more holistic understanding of environmental issues and climate change and the complexities of addressing them. This course will specifically address the LO outlined in section 2.3.3 Interdisciplinary skills: Graduates will demonstrate interdisciplinary skills, i.e. they will: a) be able to evaluate which disciplines are involved in the solution of complex issues; b) be able to assess which research methods are most suitable in a particular situation; c) be able to integrate the content and research methods from disciplines relevant to a particular situation; d) be able to defend a well-considered viewpoint covering the relevant disciplines; e) know which phenomena are being studied in the different disciplines and which research methods and theories are being used.

Contents

It is fair to say that the environment in general and climate change in particular are the quintessential interdisciplinary issues of our time. They can be studied within the scope of sciences (e.g., earth system science, climate science, environmental science, ecology), social sciences (e.g., environmental policy and law, international relations, economics, cognitive psychology, sociology, anthropology) and humanities (e.g., philosophy, religion, ethics, literature, visual arts, film, history, communication, media, journalism, and critical theory). The interdisciplinary connections between these approaches form the basis for this Big Questions course.

The course content will span different disciplines and explore how these may help in providing a full understanding of a broad array of aspects regarding contemporary environmental problems, in particular climate change. In the first half of the course selected topics will be studied from a more monodisciplinary angle (e.g., studying a work of art; a policy framework; physical observations) which together build a multi-disciplinary framework. This part is mostly based on (guest-)lectures, student-led teaching, and group discussions.

In the second half of the course we will move to truly interdisciplinary inquiry by having students work collaboratively in interdisciplinary teams to explore how different (disciplinary) approaches shed light on the same issue and together may provide a deeper, more holistic and more contextual understanding than would be obtained by taking only one approach. Each student team will undertake an interdisciplinary group project related to the theme of the course, involving research and a creative product (e.g., a work of art, a short movie, a play, a policy proposal, etc).

Required prior knowledge

60 EC

Teaching method and contact hours

Interactive lectures, workshops, guest lectures, group projects, intervision and feedback meetings, student presentations, excursion and class discussion

Study materials

- Readings and other class materials to be provided via Canvas
- Self-directed research in project groups

Assessment

- Active participation grade (10%) (LO 1-6)
- Brief response assignments (on selected topics discussed in the first half of the course) (15% each) (LO 1-3).
- Interdisciplinary group project proposal (including development of own Learning Plan with well-motivated, SMART learning objectives, with an emphasis on interdisciplinarity) (15%) (LO 3-6)
- Interdisciplinary group project final creative product and reflection report to motivate and assess the achievement of the self-designed learning objectives; these will also be peer reviewed. (15%) (LO 3-6)
- Interdisciplinary group project oral examination (15%) (LO 3-6)

Further assignment instructions will be provided via Canvas

2) University College Groningen 네덜란드 그로닝겐 학부대학

2014년에 설립된 네덜란드 그로닝겐 학부대학은 재학생의 80%가 유학생들로 구성되어 있어 자연스럽게 국제적인 교육 환경을 구축하고 있다. 인문학, 사회과학, 자연과학 등 기초학문 분야에 기반을 둔 학제 간 교육을 폭넓게 제공하는 그로닝겐 학부대학은 1학년 입학 시 특정 전공을 정할 것을 요구하지 않는다. 1학년 동안 인문학, 사회과학, 자연과학 분야를 폭넓게 섭렵하며 자신의 전공을 스스로 설계할 수 있는 기회를 제공한다.

그로닝겐 학부대학의 교수학습방법은 특히 주목할 만한 가치가 있다. 프로젝트를 수행하면서 수업에서 배운 지식을 결합하여 문제를 해결하도록 하는 그로닝겐

학부대학의 교수학습방법은 최근 폴 한스테트(Paul Hanstedt) 교수에 의해 한국에 소개된 바 있다.³¹⁾ 프로젝트 기반 학습(project-based learning)은 그로닝겐 학부대학만이 아니라 다른 대학에서도 일반적으로 활용되고 있는 방법인데, 그로닝겐 학부대학은 여기에서 한 걸음 더 나아간 경험교육(experimental education)을 시행하고 있다. 능동적이고 깊이 있는 학습의 중요성에 대한 자각에서 시작된 경험학습은 학생들이 현재 가지고 있는 지식이나 경험을 실제 수행하고 있는 작업에 투입하게 하며, 가장 필요한 지식이 무엇인지도 찾아내게 한다. 단순히 사실을 암기하는 피동적이고 피상적인 학습과는 전혀 다른 교육이 이루어지는 것이다.

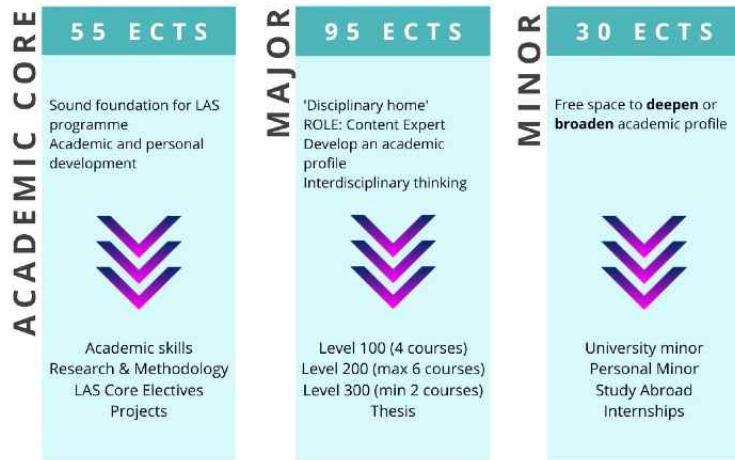
이처럼 능동적이고 깊이 있는 교육이 이루어질 수 있도록 하기 위해 그로닝겐 학부대학은 상호작용이 활발하게 일어날 수 있는 소규모 강의를 운영한다. 강의실 안에서만이 아니라 강의실 밖에서도 수업에서 다루어진 내용에 대해 교수자는 물론 동료 학생들과 지속적으로 논의하고 토론하게 한다. 이 과정은 학생들이 타인과 소통하며 자신의 주장을 논리적으로 주장할 수 있는 의사소통능력과 비판적 사고력을 함양할 수 있도록 한다.

그로닝겐 학부대학은 수업에서 배운 지식이 실제 현실에서 어떻게 작동하게 되는지를 경험하게 한다. 예컨대, 다양한 역학 관계가 복잡하게 얽힌 현실 상황에서 과학자의 윤리적 책임감은 어떻게 작동해야 하는가와 같은 문제를 두고 고민하고 토론하게 한다. 그런 점에서 그로닝겐 학부대학은 학제 간 교육의 기회를 다양하게 제공한다. 에너지 전환, 난민 문제, 자본주의의 미래와 같이 21세기는 복잡한 문제상황 속에 놓여 있고, 어느 하나의 학문만으로는 현재 인류가 당면한 문제를 해결할 수 없기 때문이다. 학생들에게 전문적 지식 뿐 아니라 학제 간 폭넓은 안목을 가질 수 있도록 하기 위해, 그로닝겐 학부대학은 강의실을 교수자와 학생들이 복잡한 문제를 해결하기 위해 학문의 경계를 넘어 대화하고 해결방안을 모색하는 실험실로 만들고자 한다.³²⁾ 프로젝트 기반의 경험학습이나 소규모 강의, 학제 간 교육의 활성화는 이와 같은 그로닝겐 학부대학의 선도적인 교육 프로그램을 지탱하는 근간이라고 할 수 있다.

그로닝겐 학부대학의 교육과정은 학업기초(Academic Core) 55학점(EC), 전공(Major) 95학점(EC), 부전공(Minor) 30학점(EC), 총 180학점(EC)으로 구성되어 있다³³⁾.

31) Paul Hanstedt(2022), Designing Effective Integrated General Education Courses and Assignments to Better Prepare Students for Complex Thinking, 『2022 국제 교양교육 포럼 동아시아 교양교육 공동체를 향하여』, 한국교양교육학회, 21~42쪽.

32) 이상과 같은 그로닝겐 학부대학의 교수학습방법은 그로닝겐 학부대학의 홈페이지에 소개된 내용을 참고한 것이다. <https://www.rug.nl/ucg/about-us/methods>



[그림 III-3] 그로닝겐 학부대학의 교육과정

학업기초는 대학에서의 학업 이수에 필요한 폭넓은 학문적 토대를 제공하는 과정이다. 아카데미 스킬이나 연구, 방법론과 같이, 대학에서의 학업 이수를 위해 모든 학생이 갖추어야 하는 가장 기본적인 내용을 교육한다. 전공은 인문학, 사회과학, 자연과학 3개의 전공이 있는데, 각각의 전공 내에는 전문화된 특화 전공이 있어 자신의 관심사나 장래 계획에 따라 다른 학문 분야나 주제를 선택하여 맞춤형으로 구성할 수 있다. 또한 자유전공도 있어 아카데미 어드바이저의 도움을 받아 학생 스스로 자신의 전공을 설계할 수도 있다. 부전공은 3학년 1학기에 자신의 학업을 더욱 심화시키기 위해 선택할 수 있는데, 학생들은 부전공으로 그로닝겐 학부대학에서 제공하는 부전공 프로그램이나 그로닝겐 대학교(University of Groningen)의 다른 단과대학에서 제공하는 부전공 프로그램을 이수할 수 있다. 또는 해외 교환학생 프로그램이나 인턴십 프로그램을 선택할 수도 있다.

33) <https://www.rug.nl/ucg/education/>

<표 III-4> 그로닝겐 학부대학의 전공 유형

전공유형	자유	제약	특성
A 자유전공	+++	+	인문학, 사회과학, 자연과학을 두루 포괄하여 그로닝겐 대학에서 제공하는 모든 교육과정에서 학생 스스로 자율적으로 설계하여 이수
B 인문학(HU) 전공 사회과학(SS) 전공 자연과학(SC) 전공	++	++	인문학이나 사회과학, 자연과학 가운데 자기가 전공할 학문을 정하고, 그 안에서 제공되는 코스를 자율적으로 선택하여 이수
C 특화 전공	+	+++	인문학, 사회과학, 자연과학 내에서도 마음과 행동(SS), 국제경영과 기업가정신(SS), 스마트 기술(SC), 건강과학(SC)과 같이 특화된 전공을 집중적으로 이수

그로닝겐 학부대학의 학년별/학기별 교육과정 이수기준은 다음과 같다.

<표 III-5> 그로닝겐 학부대학의 교육과정

구분	1학기	2학기
3학년	[부전공] Exchange / Internship / Minor Programs	[기초] Project 3 [전공] Bachelor Thesis Major Elective / Major Elective
2학년	[전공] Major Elective / Major Elective Major Elective / Major Elective [R&M] Research & Methods Electives	[기초] Project 2 Philosophy of Science [전공] Major Elective / Major Elective Major Elective
1학년	[기초] Challenges of Modern Society Academic Skills / Academic Research Core Elective / Core Elective	[기초] Project 1 [전공] Major Elective / Major Elective [R&M] Research & Methods Electives

그로닝겐 학부대학의 학업기초(Academic Core)는 ① 문제 해결을 위해서는 하나의 학문 분야 이상의 학제 간 협력을 필요로 하는 글로벌 도전 과제에 대한 이해, ② 학제 간 연구와 협력, 소통의 기술 획득 및 발전, ③ 프로젝트 추진 및 관리 경험 획득, ④ 학부대학 내에서의 개인적 목표, 학문적 목표나 개인적 계획 수립을 목표로 한다. 이와 같은 목표 달성을 위해 학업기초 교육과정 55학점은 아래와 같은 필수 혹은 선택 교과목으로 구성된다³⁴⁾.

34) <https://www.rug.nl/ucg/education/curriculum/academic-core-programme>

<표 III-6> 그로닝겐 학부대학의 학업기초(Academic Core) 교육과정

LAS Course Year 1 (20 ECTS) - compulsory	
Challenges of Modern Society 1 & 2	10 ECTS
LAS Core Electives: Choose from <ul style="list-style-type: none"> • Culture: the Building Blocks • Disease • This is the Sea • How Things Work • People, Places and Cultures in a Global Context • Love • War 	10 ECTS
Research Methodology (15 ECTS)	
Compulsory 100 level <ul style="list-style-type: none"> • Academic Skills (5 ECTS) • Introduction to Academic Research (5 ECTS) 	10 ECTS
200 level (electives) <ul style="list-style-type: none"> • Philosophy of Science (5 ECTS) 	5 ECTS
Discipline specific Research & Methodology (electives) 100 level <ul style="list-style-type: none"> • Calculus 1 • Mathematics • Qualitative Data Collection and Analysis • Statistics 1 	
200 level (electives) (see specialisations for required (two) level 200 courses) <ul style="list-style-type: none"> • Calculus 2 • Statistics 2 • Computational Methods • Interpretive Methods • Visual and Arts-based Methods • Logic • Test Theory 	
Project (20 ECTS) - compulsory	
Year 1 Project (Interdisciplinary Communication & Collaboration)	5 ECTS
Year 2 Project (Research)	10 ECTS
Year 3 Project (Leadership)	5 ECTS

그로닝겐 학부대학의 학업기초 교과목들은 학제 간 통합교육과 경험학습을 전제로 하고 있다. 1학년 필수 교과목은 물론이고 LAS Core Electives로 제공되는 교과

목들, 그리고 3년 동안 매년 1과목씩 이수해야 하는 프로젝트 교과목들이 기본적으로 학제 간 교육, 경험학습을 근간으로 설계되어 있는 것이다. 아래에 제시하는 <Exploring Challenges of Modern Society 1>(Compulsory), <Disease>, <Love>(이상 LAS Core Electives), <Introduction to Academic Research>(Research & Methodology), <Project Year 2>(Project)의 강의계획서를 통해서도 그로닝겐 학부대학의 이와 같은 교육의 실체를 확인할 수 있다.

<Exploring Challenges of Modern Society 1> 강의계획서

Faculteit	University College Groningen
Jaar	2022/23
Vakcode	UCGIAC03
Vaknaam	Exploring Challenges of Modern Society 1
Niveau(s)	propedeuse
Voertaal	Engels
Periode	semester I a
ECTS	5
Rooster	rooster.rug.nl

○ **Uitgebreide vaknaam:** Exploring Challenges of Modern Society 1

○ **Leerdoelen**

Upon completion of the course the student is able to:

1. Explain and summarise the concepts of climate change in different disciplines, and the implications of climate change for society in general.
2. Analyse the relative strengths and weaknesses of those disciplinary perspectives, as well as on how those different disciplinary perspectives interact and intersect.
3. Analyse the strengths and weaknesses of employing regulatory procedures to address climate change.

○ **Omschrijving**

- In this course students learn about a global challenge facing the contemporary world: the challenge posed by climate change. This challenge will be addressed via a combination of lectures and interactive project seminars.
- Lectures provide the theoretical introduction of the topic from a diversity of scientific disciplines.

Students will then use their knowledge of this issue to work in interactive project seminars supervised by a member of academic staff.

- **Uren per week:** variabel
- **Onderwijsvorm:** Lecture, Seminar
- **Toetsvorm:** Essay, Participation, Presentation
- **Vaksoort:** bachelor
- **Coördinator:** W.S. Rossi, PhD.
- **Docent(en):** mr. D.J. Beynon, dr. W. Jager, S.R. Leitheiser, MSc., F. Lewis, PhD., dr. A. Mattos Pinto, PhD., W.S. Rossi, PhD.
- **Verplichte literatuur:**

Title	Author	ISBN	Prijs
○ All literature will be made available via Brightspace			

- **Entreevoorwaarden:**
- **Opmerkingen:**
- **Opgenomen in:**

Opleiding	Jaar	Period	Type
Liberal Arts and Sciences (Year 1)	-	semester I a	verplicht

<Disease> 강의계획서

Faculteit	University College Groningen
Jaar	2022/23
Vakcode	UCG1AC12
Vaknaam	Disease
Niveau(s)	bachelor
Voertaal	Engels
Periode	semester I a
ECTS	5
Rooster	rooster.rug.nl

- **Uitgebreide vaknaam:** Disease

○ **Leerdoelen**

1. Indicate 21st century changes in the definition and concepts of health, disease and public health.
2. Interpret data used to describe the health of populations.
3. Explain how the forces of evolution are related to human health and disease.
4. Compare the main categories of communicable and non-communicable diseases
5. Justify health decision-making based on different levels of scientific evidence and other disciplines that are important in the process.
6. Organize/participate in interdisciplinary class discussion related to one of the course topics.
7. Integrate knowledge from different disciplines to compile an academic report about a specific health-related topic, using peer-reviewed literature.

○ **Omschrijving**

- The course 'Disease' is one of the core electives and is an introductory course offered by the UCG major Health & Life Sciences in year 1 of the LAS program. In this course we will explore human health and disease, especially at population levels. It is a general course, focusing on macro-aspects of (public) health and disease.
- The evolutionary basis of human health and disease may give us some new insights into major health population problems, such as infectious diseases, cardiovascular diseases and cancer. We are also going to explore factors that affect healthy body functions and identify preventive measures based on controlling risk factors and early detection. Cellular and molecular basis of the processes are going to be explained only when it is necessary because other courses, such as 'Living Cell I' and 'Biochemistry', will be more focused on the molecular and cellular mechanisms underlying human health and disease.
- The course will comprise interactive lectures (physical and/or online), tutorials and independent study groups (4-5 students). In parallel to contact hours, a great amount of self-study and independent group working is expected. Peer-feedback is an important component of this course. Students are also going to be assessed individually by means of class preparation/participation and in groups via a final written/presentation assignment.
- Watch the video teaser to the course

○ **Uren per week:** 4

○ **Onderwijsvorm:** Lecture, Seminar, Study Group

○ **Toetsvorm:** Assignments, Essay, Participation

○ **Vaksoort:** bachelor

○ **Coördinator:** dr. A. Mattos Pinto, PhD.

○ **Docent(en):** dr. A. Mattos Pinto, PhD.

○ **Verplichte literatuur:**

Title	Author	ISBN	Prijs
Public Health 101 - Improving Community Health, 3rd ed.	Richard Riegelman and Brenda Kirkwood	978-1284118445	ca. € 45,00

○ **Entreevoorwaarden:** None.

○ **Opmerkingen:**

Course can be taken in block 1 or 2.

Scientific papers and/or book chapters, to be made available every week as part of study material.

○ **Opgenomen in:**

Opleiding	Jaar	Period	Type
Liberal Arts and Sciences (Year 1)	-	semester I a	keuze
Liberal Arts and Sciences (Year 1)	-	semester I b	keuze

<Love> 강의계획서

Faculteit	University College Groningen
Jaar	2022/23
Vakcode	UCGIAC08
Vaknaam	Love
Niveau(s)	bachelor
Voertaal	Engels
Periode	semester I a
ECTS	5
Rooster	rooster.rug.nl

○ **Uitgebreide vaknaam:** Love

○ **Leerdoelen**

1. Student develops a broad understanding of the fundamental paradigms, concepts, models used in philosophy, biology and psychology in the area of love.
2. Student is aware of the limitations of knowledge and is able to judge whether and how integrating knowledge produced across disciplines could be conducive to reaching deeper levels of understanding of phenomena related to the course's main topic.

3. Student is able to communicate knowledge, ideas, arguments pertaining to the topic of the course in oral or written form.

○ **Omschrijving**

- Love is a concept that features prominently in many cultures. We can find "love" everywhere: in music, poetry, oral histories, ancient mythology, films, books, advertisements, mobile applications and in so many other human activities, products and customs. In our lives, as individuals, "love" is also portrayed as one of the strongest feelings one can, and even should, experience.
- But, what is love? How do we define love? How do we experience love? How do we feel love? Ever since Plato's classic dialogue The Symposium philosophers have been discussing the nature of love, and tried to develop conceptions of what love is. Besides Philosophy, other disciplines as well, such as Biology and Psychology, have ventured to understand love and have thus contributed to the relevant discussion.
- In the course Love we bring these three disciplines - Philosophy, Biology and Psychology - together in an attempt to achieve a more rounded understanding of what love is and how it is experienced and expressed by humans. Our course is built around certain questions such as: Are there different types of love? Is love an act of free will? Do we choose who to fall in love with? Why do we love certain people over others? Can love hurt? We treat these as complex questions that would benefit from a conversation across the three disciplines. We therefore aim for a true interdisciplinary course to reach a more nuanced understanding of the much talked-about concept of love.
- Watch the video teaser to the course

○ **Uren per week:** 4

○ **Onderwijsvorm:** Seminar(Lectures and Seminars)

○ **Toetsvorm:** Participation(Short assignments, presentations, and final essay)

○ **Vaksoort:** bachelor

○ **Coördinator:** Dr. M. Ioannou, PhD.

○ **Docent(en):** M.G.J. Boot, PhD., Dr. M. Ioannou, PhD., dr. A. Mattos Pinto, PhD.

○ **Entreevoorwaarden:**

○ **Opmerkingen:** Course can be taken either in block 1 or 2.

○ **Opgenomen in:**

Opleiding	Jaar	Period	Type
-----------	------	--------	------

<Introduction to Academic Research> 강의계획서

Faculteit	University College Groningen
Jaar	2022/23
Vakcode	UCG1AC02
Vaknaam	Introduction to Academic Research
Niveau(s)	bachelor
Voertaal	Engels
Periode	semester I b
ECTS	5
Rooster	rooster.rug.nl

○ **Uitgebreide vaknaam: Introduction to Academic Research**

○ **Leerdoelen**

Upon successful completion of the course unit, students are able to

1. explain the basic concepts and phases (e.g. ethics, paradigms, empirical research cycle) of doing empirical research.
2. formulate research questions and operationalizing the associated theoretical concepts into data collection instruments (i.e. interview guide and survey)
3. conduct a pilot involving qualitative and quantitative methods of data collection.
4. reflect on the value and quality of (combining) quantitative and qualitative methodological approaches.
5. apply basic methods of data description

○ **Omschrijving**

- This course is one of the cornerstones of the Research Methods learning line at UCG and is compulsory for all University College students. It focuses on empirical research, specifically on collecting primary data to answer a specific research question.
- Students are introduced to the basic concepts and ideas of the empirical research as well as the different stages of the empirical research cycle. The course addresses, for instance, ethics, paradigms and disciplinary traditions. They learn how to formulate research questions, select adequate methods to investigate those questions and operationalize theoretical concepts.
- Students gain experience in qualitative and quantitative data collection methods by designing interviews and surveys and conducting pilots for both methods. They learn to reflect on the value of (combining)

both methods.

- Students become familiar with basic techniques for data description.

- **Uren per week:** 4
- **Onderwijsvorm:** Seminar
- **Toetsvorm:** Digital exam, Group Project, Participation
- **Vaksoort:** bachelor
- **Coördinator:** Dr. N.M.P. de Ruiter
- **Docent(en):** Dr. N.M.P. de Ruiter, J.R. Doornbos, MSc., S.R. Leitheiser, MSc., Dr. R. Manuvie, D.Y. Tuyloglu, PhD.
- **Verplichte literatuur:**

Title	Auteur	ISBN	Prijs
The Practice of Social Research, 15th edition	Earl Babbie	978-0-357-36076-7	€ 68,00
Additional reading material which is free of charge available through the University Library			

- **Entreevoorwaarden:**
- **Opmerkingen:**
- **Opgenomen in:**

Opleiding	Jaar	Period	Type
Liberal Arts and Sciences (Year 1)	-	semester I b	verplicht

<Project Year 2> 강의계획서

Faculteit	University College Groningen
Jaar	2022/23
Vakcode	<u>UCG2AC01</u>
Vaknaam	Project Year 2
Niveau(s)	bachelor
Voertaal	Engels
Periode	semester II
ECTS	10

○ **Uitgebreide vaknaam: Project Year 2**

○ **Leerdoelen**

By the end of the project, the student should be able to demonstrate:

- Content Expertise (1.6;1.7)
- 1. A comprehensive, creative and critical understanding of what is known about a complex social issue, using secondary and primary research, and consultation with experts
 - Innovation (3.1;3.2;3.3;3.9)
- 2. Ability to work in an ethical, professional and committed manner showing leadership, self-efficacy, and creativity and to develop recommendations for complex societal challenges
 - Research (2.1;2.2;2.3)
- 3. A broad understanding of the research methods and techniques of the academic disciplines and able to use theories and methods, analysis of data, and creatively adapt to changing circumstances
 - Communication (4.1 - 4.7)
- 4. A Effective engagement in oral, written and electronic communication conveying the project's vision, findings and recommendations to a broad audience
 - Collaboration (4.1 - 4.7)
- 4.B Effectively collaboration on project development, including project management, contributing to teamwork, supportiveness of other team members, and working with community partners as required
 - Academic Integration (5.1 - 5.6)
- 5. Ability to critically reflecting on the project's process, outputs, limitations, critically reflecting on individual contributions and group outputs, including weaknesses and strengths in various roles and tasks.

○ **Omschrijving**

- In Year Two (Y2) Projects, student learn how to use the project form to conduct research, particularly interdisciplinary research. As in the Y1 project, students describe and understand a complex (social) problem, and develop recommendations for change, based on rigorous research conducted within the scope of what the students have learned about project—and what they have learned about research—in Y1. Y2 project members are encouraged to innovate, and learn how to lead and work productively in teams, and to research across disciplines. Students should gain practice with making a research plan over the course of the project. They will manage the project from start to finish with faculty supervision, and effectively communicate findings, recommendations, and narrate the project process.
- The goal is that students gain experience researching a complex issue that is in some way related to the global challenges of 21st century. Students should use the tools of information gathering and research to investigate complex challenges—those with with multiple causes, and no easy solutions—to

get a feel for the possibilities of contributing to knowledge. Students use their decision-making and collaboration skills through applied learning.

- Students will identify and describe a complex problem, research the issue, propose solutions, and communicate their findings and recommendations. Students are responsible not only for project content and the investigation, but also for using leadership skills to assume greater levels of responsibility for subsequent phases of a project, and for future projects. All students are expected to demonstrate professionalism in collaborating, in project management, and in self-organization.

- **Uren per week:** variabel
- **Onderwijsvorm:** Lecture, Practical, Study Group, Tutor Meeting
- **Toetsvorm:** Group Project
- **Vaksoort:** bachelor
- **Coördinator:** Dr. N.M.P. de Ruiter
- **Docent(en):** M.A.A. Amin, PhD. , R.K. Chiu, PhD. ,Dr. M.E. Counihan ,Dr. N.M.P. de Ruiter , J.R. Doornbos, MSc. , V.R. Gonzalez Alvarez, MSc. ,Dr. M. Ioannou, PhD. , L.M. Kapinga , F. Lewis, PhD. ,Dr. R. Manuvie ,dr. A. Mattos Pinto, PhD. , D.Y. Tuyloglu, PhD. , L. Zijlstra, PhD.
- **Verplichte literatuur:**

Title	Auteur	ISBN	Prijs
To be announced			

- **Entreevoorwaarden:**
- **Opmerkingen:**
- **Opgenomen in:**

Opleiding	Jaar	Period	Type
Liberal Arts and Sciences (Year 2)	-	semester II	verplicht

3) University of Warwick 영국 워릭대학

영국 대학은 교양교육이 배제된 전공 중심화 교육을 실시하며, 학생이 모듈을 선택하여 일정 기간 학점을 취득해 가는 단위제 학위(modular degree)가 널리 확산되고 있다는 특색을 가지고 있다.³⁵⁾ 그런데 최근에는 영국의 공립 연구중심대학 연합체인 러셀 그룹(Russell Group)을 비롯하여 자유학예 교육 프로그램을 도입하

35) 김운삼(2008), 「유럽의 교육제도: 영국, 프랑스, 독일의 교육제도를 중심으로」, 『유라시아연구』 5-1, (사)아시아·유럽미래학회, 72쪽.

는 대학들이 늘어나고 있다. 영국을 포함한 유럽 대학에서 자유학예 교육이 다시 출현한 것은 Wende(2011)가 지적한 바와 같이 조기 전문화 내지 과잉 전문화 교육의 폐단에 대한 성찰과 함께 일반적 기술(generic skills) 및 학제 간 융합 교육의 필요성, 그리고 고등교육의 수월성 제고 필요성 때문이라고 할 수 있다.

워릭대학(University of Warwick)은 이와 같은 자유학예 교육의 새로운 흐름을 선도하는 대학 가운데 하나로, 주제별 탐구만이 아니라 비판적 사고와 리더십 함양에도 역점을 두고 있다. 워릭대학은 학제 간 학위 프로그램으로 자유학예 학위 과정(Liberal Arts degree)을 운영하고 있는데, 이 과정은 여러 학문 영역을 자유롭게 넘나들며 자신의 꿈을 이루어가고자 하는 도전적 학생들에게 적합한 이상적 프로그램이다. 워릭대학의 자유학예 교육은 과거로부터 현재, 미래에 이르기까지 인류가 감당해야 했던 혹은 감당해야 할 전 지구적 과제에 맞서 당당하게 헤쳐 나갈 수 있는 비판적 사고력을 갖춘 혁신적 인재의 양성을 목적으로 한다. 그런 점에서 워릭대학의 자유학예 모듈은 복수의 학제 간 관점으로부터 도출된 핵심 이슈에 대한 탐구와 비판적 사고 기술의 함양에 초점을 맞춘다. 이와 같은 자유학예 교육은 연구 능력을 함양하도록 할 뿐 아니라 인문학, 사회과학, 자연과학 분야를 넘나드는 또 다른 모듈을 이수할 수 있도록 하는 견실한 토대를 갖추게 해주기도 한다.

워릭대학의 자유학예 학사(Liberal Arts BA) 교육과정은 중핵과정과 선택과정으로 구성되는데, 학년별 이수기준은 다음과 같다³⁶⁾.

Year One

<p>Key Problem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Truth and Misinformation • Liberal Arts: Principles and Praxis 	<p>Individual Interest</p> <p>The other half of your first year will consist of optional modules from across the University. This is your time to start exploring your interests and finding out where your passions lie!</p> <p>Example optional modules:</p> <ul style="list-style-type: none"> • International Perspectives on Gender (Sociology) • Making of Modern World (History) • Psychology in the Real World (Psychology)
<p>Critical Issues</p> <p>At least one of:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beauty • Revolution 	
<p>Research Methods</p> <p>At least one of:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualitative Methods • Quantitative Methods 	

Core, taught by the Liberal Arts Department

Optional, from across the University

36) <https://www.youtube.com/watch?v=aRC0w4FDkm0>

Year Two

Critical Issues <ul style="list-style-type: none"> • Consuming Cultures 	Pathway / Route Modules You will choose either disciplinary route or a bespoke pathway , selecting modules most suited to your interests and strengths. You will spend 25~50% of your degree studying modules relating to your chosen route/pathway. We will work with you to guide and support your decision about which one is right for you.
Liberal Arts Optional Modules Over Year Two and Final Year, you must select three optional modules offered by the Liberal Arts Department. Examples include: <ul style="list-style-type: none"> • Utopia: Text, Theory, Practice • A Sustainable Serenissima: Water and the Future of Venice 	
Core, taught by the Liberal Arts Department	Optional, from across the University

Final Year

Advanced Undergraduate Research <ul style="list-style-type: none"> • Dissertation / Long Project 	Pathway / Route Modules You will choose either disciplinary route or a bespoke pathway , selecting modules most suited to your interests and strengths. You will spend 25~50% of your degree studying modules relating to your chosen route/pathway. We will work with you to guide and support your decision about which one is right for you.
Liberal Arts Optional Modules Over Year Two and Final Year, you must select three optional modules offered by the Liberal Arts Department. Examples include: <ul style="list-style-type: none"> • Utopia: Text, Theory, Practice • A Sustainable Serenissima: Water and the Future of Venice 	
Core, taught by the Liberal Arts Department	Optional, from across the University

[그림 III-4] 워릭대학의 자유학예 학사(Liberal Arts BA) 교육과정

자유학예 학사(Liberal Arts BA) 과정에 입학한 학생들은 1학년 때 자유학예 모듈과 선택 모듈을 5:5 비율로 이수하는데, 전자는 자유학예 학과에서 제공하는 교과목을 이수하고, 후자는 워릭대학교에 설치된 모든 학과에서 제공하는 교과목 가운데 개인의 관심사에 따라 선택 이수한다. 자유학예 모듈은 ‘핵심 문제(Key Problem)’와 ‘중대한 이슈들(Critical Issues)’, ‘연구 방법론(Research Methods)’으로 구성되는데, ‘핵심 문제’는 <진실과 허위정보 Truth and Misinformation>, <자유학예: 이론과 실천 Liberal Arts: Principles and Praxis> 두 과목을 모두 이수하고, ‘중대한 이슈들’은 <아름다움 Beauty>이나 <혁명 Revolution> 가운데 한 과목을 선택하여 이수하며, ‘연구 방법론’은 <양적 연구 방법론 Quantitative Methods>과 <질적 연구 방법론 Qualitative Methods> 가운데

한 과목을 선택 이수한다. 2학년 때에는 자유학예 모듈의 ‘중대한 이슈들’ <소비 문화 Consuming Cultures>를 이수하고, 3학년 졸업 시까지 ‘자유학예 선택 모듈’에서 3개 교과목을 이수하면 된다. 자유학예 선택 모듈로 제공되는 교과목은 <변화하는 세계 설계 Designing Change>, <사후 세계 1: 지옥 Posthumous Geographies 1: Underworlds>, <사후 세계 2: 천국 Posthumous Geographies 2: Paradises>, <탐색 1: 출발과 영웅의 여정 The Quest 1: Departure and Heroic Journeys>, <탐색 2: 망명과 귀환 The Quest 2: Exile and Homecoming>, <종말론적 상상 The Apocalyptic Imaginary>, <양적 연구방법론: 데이터 관계의 이해 Quantitative Research Methods: Understanding Relationships in Data>, <지속가능한 세계: 물과 베니스의 미래 A Sustainable Serenissima: Water and the Future of Venice>, <베니스: 저항과 표현 Venice: Resistance and Representation> 등이다. 3학년 때에는 1년에 걸쳐 ‘심화 학부연구’ 과정으로 학위논문을 작성한다.³⁷⁾

자유학예 모듈에서 제공되는 주요 교과목의 강의계획서를 소개하면 다음과 같다.

<Truth and Misinformation> 강의계획서

Department	Liberal Arts
Level	Undergraduate Level 1
Module leader	<u>Bryan Brazeau</u>
Credit Value	30
Module duration	22 weeks
Assessment	100% coursework
Study location	University of Warwick main campus, Coventry

○ **Introductory description**

This is a core first-year module on the BA in Liberal Arts course. The module engages students with key theories and contemporary questions around the issues of truth and misinformation from multiple perspectives, including within a variety of disciplines and contexts.

Topics covered may include concepts of scientific objectivity and universality; socially-constructed models of truth; the individual, social, and political consequences of various models of truth; the communication of risk and risk perception, political and social constructions of misinformation, the key role played by news media

37) <https://warwick.ac.uk/study/undergraduate/courses/liberalarts>

in society in spreading both information and disinformation, propaganda, conspiracy theories, fake news, memes, social media, and the changing role of expertise in a fragmented public sphere. (Module web page)

○ **Module aims**

This module aims to develop your critical thinking skills; your ability to assimilate, apply, and critique complex theoretical frameworks; and your skills of expressing an original evidence-based argument that is the fruit of an interdisciplinary research process.

You will benefit from taking this module as it will provide you with theoretical tools and content knowledge that you can apply to future interdisciplinary study in Liberal Arts and in modules across the university.

The module's content will introduce you to a set of topical issues around truth and misinformation today, expose you to practical considerations and consequences of certain positions, while also inviting critical and creative responses.

This module will not provide you with a definition or a ready-made model of truth or misinformation, but rather will give you the tools to reflect and define your own approach to these concepts.

Through weekly groupwork and problem-based learning sessions, we will work together to explore complex questions such as:

- Is there one central truth or multiple conflicting versions of truth?
- What is unique about the threat posed by misinformation in our current historical moment?
- Can we trust our experience to convey truth to us?
- How can we verify and critically examine sources? What sources of information are trustworthy and how do we know?
- Is truth only what we can perceive and measure with our senses/instruments?
- What constitutes "facts" in our digital age?
- Are there particular disciplines that have privileged access to truth?
- What ethical responsibilities do we have as citizens in our consumption and sharing of information online? What tools can we use to conduct our own fact-checking?
- Is truth socially constructed and dependent on context or is truth universal?
- What is the role of expertise in modern mass democracies?
- How do institutional interests shape our ideas of truth?
- What are the theoretical roots of political and social debates around truth?
- What are the psychological, social, and political effects of media saturation?
- How do different academic disciplines define truth and why do they disagree with each other?
- What legal responsibilities should information platforms (across a variety of media) have?
- How can we study the role and importance of ignorance and motivated rejection of expertise as a

social force?

- What are the challenges when creating policy to regulate the spread of misinformation?
- What can we learn from the rise of popular conspiracy theories and social movements based on misinformation? What do these movements tell us about our information ecology, our society's concerns, and emerging security threats for the future?
- How do the financial structures and business models of information platforms increase or limit the spread of misinformation?
- Are there limits to freedom of speech?

○ **Outline syllabus**

This is an indicative module outline only to give an indication of the sort of topics that may be covered. Actual sessions held may differ.

The syllabus for this module is flexible as it will depend on the expertise of the module convenor and student interests. The module will always be interdisciplinary in nature, but will feature a wide variety of case studies around the broad nexus of truth as a critical issue.

Because this topic is dynamic and characterised by ongoing debate, the syllabus may change from year to year to reflect active debates and contemporary challenges. An indicative syllabus may include case studies such as:

Introduction: Facts and Beliefs

I. Do you believe in reality? — Facts, Beliefs, and Scientific Truth

- a) "You Can't Handle The Truth": Truth Within and Beyond the Cave
- b) Evil Demons, Certainty, and Things in Themselves
- c) "Eppur si muove!"—Scientific Revolutions and Shifting Paradigms
- d) Disciplinarity and Scientific Education from 1950 to Present Day

II. Building Truth — Reality as a Collective Enterprise

- a) The Truth of the System: Economic Materialism
- b) Fight the Power I: Legitimising Social Inequality
- c) Fight the Power II: Biology and the Patriarchy

III. Truth from 1990-Present day: The One and the Many

- a) The Science Wars I: Structuralism vs. Poststructuralism
- b) The Science Wars II: Academic Hoaxes and Their Political Consequences

IV. Liberal Education as a Tradition of Combatting Falsehoods: From the Donation of Constantine to Wikileaks

- a) The "Fog of War:" Misinformation and Propaganda during Conflict(s)
- b) Pepe the Frog: Memes in a Society of Spreadable Spectacle
- c) Fake News and Real Threats: Pizzagate

V. The Fragmentation of the Public Sphere in the Digital Age

- a) Risk Transmission and Public Outrage: Vaccinations from MMR to COVID-19
- b) The Role of Expertise on Social Media
- c) Recommended Misinformation: Algorithms from Instagram to TikTok
- d) Rethinking "Common Sense:" Social Representations and Group Identity

VI. Information Ecologies in the Digital Age

- a) Peer Review, Web 2.0, and Decentralised Systems of Knowledge
- b) Exposing Misinformation: Investigative Journalism in the Digital Age
- c) Scientific Misinformation and Existential Threats: Climate Change and News Media Reporting
- d) Fictional Ecologies: Science Fiction and Disaster

○ **Learning outcomes**

By the end of the module, students should be able to:

- Articulate their own understanding of "truth" and "misinformation" along with related critical issues.
- Critically examine case studies related to the issue of truth and misinformation from interdisciplinary perspectives
- Demonstrate an improvement in their ability to express and structure an evidence-based argument
- Explain the complex relationship between academic disciplines such as science and critical theory
- Express their own perspective of how truth is constructed and the contexts of its production
- Critically analyse misinformation, emerging media, and media literacy across cultures, disciplines, and time periods
- Apply compassion and curiosity to gain a greater understanding of misinformation campaigns and their popularity among certain groups
- Demonstrate an understanding of the threat that misinformation poses within the contemporary information ecology

○ **Indicative reading list**

As the case studies will change from year to year, this list is indicative only:

- Alberti, S. J. M. M. (2005) 'Objects and the Museum', *Isis*, 96(4), pp. 559-571. doi: 10.1086/498593.
- Bauer, S. W. (2015) *The story of science: from the writings of Aristotle to the big bang theory*. New York: W.W. Norton & Company.
- Binns, Peter (1973) "The Marxist Theory of Truth." *Radical Philosophy* 4, pp.3-9.
- Brake, M. and Weitkamp, E. (2010) *Introducing science communication: a practical guide*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Camporeale, Salvatore I. (1996) "Lorenzo Valla's Oratio on the Pseudo-Donation of Constantine: Dissent and Innovation in Early Renaissance Humanism." *Journal of the History of Ideas* 57.1: 9-26.
- Centre for Countering Digital Hate (2021) *Malgorithm: How Instagram's Algorithm Publishes Misinformation and Hate to Millions During a Pandemic*. <https://www.counterhate.com/malgorithm>
- Ceron, A. (2015) Internet, News, and Political Trust: The Difference Between Social Media and Online Media Outlets. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 20, 487-503.
- Cheyfitz, E. (2017) *The Disinformation Age: The Collapse of Liberal Democracy in the United States*. New York: Routledge.
- De Beauvoir, S. (2009) *The second sex*. Trans. C. de, Borde and S. Malovany-Chevallier, London: Jonathan Cape.
- Debord, G. (2002), trans. Ken Knabb, *The Society of the Spectacle*. Hobgoblin Press: Canberra.
- DeSalle, R. and Tattersall, I. (2018) *Troublesome science: the misuse of genetics and genomics in understanding race*. New York: Columbia University Press.
- Gillespie, T. (2018) *Custodians of the Internet: Platforms, Content Moderation, and the Hidden Decisions That Shape Social Media*. New Haven: Yale University Press.
- Graham, G. (2013) "Public opinion and the public sphere." In: Emden, C.J. and Midgley, D. eds. *Beyond Habermas: democracy, knowledge, and the public sphere*. New York; Oxford: Berghan Books: 29-41.
- Gregory, J. and Miller, S. (2000) *Science in public: communication, culture, and credibility*. Cambridge, Mass: Perseus Pub.
- Habermas, J. (1991) *The structural transformation of the public sphere: an inquiry into a category of bourgeois society*. Translated by Thomas Burger. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Henry, J. (2012) *A short history of scientific thought*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Koertge, N., ed. (1998) *A house built on sand: exposing postmodernist myths about science*. Oxford: Oxford University Press.
- Kuhn, T. (1963) "The Function of Dogma in Scientific Research," in A. Crombie, ed., *Scientific change: historical studies in the intellectual, social and technical conditions for scientific discovery and technical*

invention, from antiquity to the present. London: Heineman.

- Latour, B. (1999) *Pandora's hope: essays on the reality of science studies*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Nelkin, D. (1996) 'The Science Wars: Responses to a Marriage Failed', *Social Text*, (46/47). doi: 10.2307/466846.
- Lewandowsky, S., and Klaus Oberauer, (2016) "Motivated Rejection of Science," *Current Directions in Psychological Science* 25(4): 217-222.
- —, Ullrich K.H. Ecker, Colleen M. Seifert, et al., (2012) "Misinformation and Its Correction: Continued Influence and Successful Debiasing," *Psychological Science in the Public Interest* 13 no.3: 106-131.
- Markham, T. (2017) *Media and everyday life*. London: Macmillan Education. Nelkin, D. (1996) 'The Science Wars: Responses to a Marriage Failed', *Social Text*, (46/47). doi: 10.2307/466846.
- Markova, I. (1996) "Towards an Epistemology of Social Representations." *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 26(2), 177-196.
- Mejia, R., Kay Beckermann, and Curtis Sullivan, eds. "White Lies: a Racial History of the (Post)Truth." *Communication and Critical/Cultural Studies*, 15: 2, 109-126.
- Mihailidis, P., and Viotty, S. (2017) *Spreadable Spectacle in Digital Culture: Civic Expression, Fake News, and the Role of Media Literacies in "Post-Fact" Society*. *American Behavioral Scientist*, 61(4), 441- 454.
- Moscovici, S. (1992). *The psychology of scientific myths*. In M. von Cranach, W. Doise & G. Mugny (Eds.), *Social representations and the social bases of knowledge*. Lewiston, NY: Hogrefe & Huber.
- O'Connor, C. and James Owen Weatherall (2020) *The Misinformation Age: How False Beliefs Spread*. New Haven: Yale University Press.
- Pinker, S. (2018) *Enlightenment now: the case for reason, science, humanism, and progress*. London: Allen Lane.
- Snow, C. P. (1959) *The two cultures and the scientific revolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sokal, A., (1996) "A Physicist Experiments With Cultural Studies," *Lingua Franca* 4. ---, (1996) 'Transgressing the Boundaries: Toward a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity', *Social Text*, (46/47). doi: 10.2307/466856. ---, (2000) *The Sokal hoax: the sham that shook the academy*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Sur, Abha. (2008) 'Persistent Patriarchy: Theories of Race and Gender in Science' *Economic and Political Weekly*, pp. 7-8.
- Tufekci, Z. (2018) *Twitter and Tear Gas: The Power and Fragility of Networked Protest*. New Haven: Yale University Press.
- Vasterman, P., ed. (2018) *From Media Hype to Twitter Storm*. Amsterdam University Press.

- Verhulsdonck, G. and Marohang Limbu, eds., (2013) *Digital Rhetoric and Global Literacies: Communication Modes and Digital Practices in the Networked World*. Hershey, PA: IGI Global.
- Wagner, W., Gerard Duveen, Sandra Jovchelovitch, et al. (1999) "Theory and Method of Social Representations," *Asian Journal of Social Psychology* 2 (1999): 95-125.
- Wu, T. (2017) *The Attention Merchants: The Epic Scramble to Get Inside Our Heads*. New York: Knopf Publishing.
- Yearley, Steven. (2005) *Making sense of science*. London: SAGE Publications.
- Zimdars, M. and Kembrew McLeod (2020) *Fake News: Understanding Media and Misinformation in the Digital Age*. Cambridge, MA: MIT University Press.
- Due to the dynamic nature of the module, readings will change each year, based on active debates and challenges. The course will also make extensive use of academic articles, book chapters, journalistic articles, and other forms of written media as required by the individual topics.

○ **Research element**

Students will conduct independent secondary (and possibly primary) research both for their assessments and for weekly group tasks.

○ **Interdisciplinary**

All modules in Liberal Arts are interdisciplinary/transdisciplinary by definition. This module is no exception. It features theories and ideas from a wide range of disciplines.

○ **International**

The module will employ case studies from around the world. As students will have input into which case studies they would like to explore, the module will embody the best principles of representative curriculum design. Moreover, depending on the students and module convenor, multilingual approaches to the case studies, to groupwork, and to research elements will be strongly encouraged.

○ **Subject specific skills**

As a first-year core module, students who take this module will gain skills such as critical thinking, writing skills such as argument structure, learn to navigate interdisciplinary approaches, hone their reading skills (with regard to complex theory), gain independent research skills, etc...

These skills will be foundational for their future modules in Liberal Arts which will build on them.

○ **Transferable skills**

All skills gained in a Liberal Arts module are transferrable by definition.

Like all Liberal Arts modules, students on this module will learn time management, project management (by working in weekly groups), critical thinking, and gain greater confidence in their own ability to express and structure evidence-based arguments.

In terms of personal development, this module will encourage students to think critically about their own preconceptions and to consider both truth and misinformation from a complex and multifaceted perspective.

<Liberal Arts: Principles and Praxis> 강의계획서

Department	Liberal Arts
Level	Undergraduate Level 2
Module leader	<u>William Rupp</u>
Credit Value	0
Module duration	10 weeks
Assessment	100% coursework
Study location	University of Warwick main campus, Coventry

○ **Introductory description**

This is a core preparatory module on the Liberal Arts course which aims to introduce students to into Liberal Arts thinking. (Module web page)

○ **Module aims**

This set of lectures aim to introduce students to Liberal Arts Education and its history. Students will be introduced to Liberal Arts thinking and how it differs from traditional discipline-based thinking. The lectures are structured around areas of intellectual debate.

○ **Outline syllabus**

This is an indicative module outline only to give an indication of the sort of topics that may be covered. Actual sessions held may differ.

• **Term 1—**

- a) "Seeing and Perceiving:" Plato's Cave and Problem-Based Learning
- b) "The Arts Worthy of a Free Person:" Liberal Arts Education from the Ancient World to the Renaissance
- c) "A Natural Aristocracy?" Liberal Arts from the Renaissance to Present Day
- d) Revolution! Education and Equality
- e) Educated: Identity and Higher Education

• **Term 2 —**

- a) Key debates in Liberal Arts Thinking: Case Studies
- b) International Approaches to Liberal Arts
- c) Theoretical Benefits to Liberal Arts Education
- d) Practical Benefits to Liberal Arts Education
- e) Employability: Marketing a Liberal Arts Degree

○ **Learning outcomes**

By the end of the module, students should be able to:

- By the end of the ten-week period of lectures students will be expected to have learnt a brief history of Liberal Arts Education.
- By the end of the ten-week period of lectures students will be expected to have learnt the key principle that inform a Liberal Arts Education.
- By the end of the ten-week period of lectures students will be expected to have learnt the key debates that guide Liberal Arts thinking.
- By the end of the ten-week period of lectures students will be expected to have learnt the theoretical benefits of a Liberal Arts Education.
- By the end of the ten-week period of lectures students will be expected to have learnt the practical benefits of a Liberal Arts Education.

○ **Indicative reading list**

- Apple, W. "A Narrow Focus on Vocational Goals" in *Edutopia: A Manifesto for the Reform of Public Education*
- Lane, J. 1987. "The Yale Report of 1828 and Liberal Education: A Neorepublican Manifesto" in *History of Education Quarterly* 27.3
- Veysey, L. 1973. "Stability and Experiment in American Undergraduate Curriculum" in *Content and Context: Essays on College Education*, ed. Carl Kaysen.
- Schmidt, G.P. 1957. *The Liberal Arts College: A chapter in American cultural history.*
- Sloan, D. "Harmony, Chaos, and Consensus: The American College Curriculum" in *Teachers College Record* 73 (Dec. 1971): 221-51
- "The Regina Beach Manifesto": A Policy for the Liberal Arts (1963)
- Kimball, B.A. 2010. *The Liberal Arts Tradition: A Documentary History*
- Peterson, P.M. 2012. "Liberal Arts Education in the Undergraduate Curriculum" in *Confronting Challenges to the Liberal Arts Curriculum*

(View reading list on Talis Aspire)

○ **Research element**

This is a core module on the Liberal Arts course which aims to facilitate the acquisition by students of a range of methods of enquiry from various disciplines and equip them to deploy those skills in research. Research skills are embedded into the teaching strategy of all of the course's modules which, collaboratively, seek to develop and enhance students' capacity to conduct independently original research into a current problem.

○ **Interdisciplinary**

This is a core module on the Liberal Arts course which adopts an interdisciplinary approach spanning the arts, humanities, social and natural sciences fields in order to engage with the major global challenges facing contemporary society, explore these 'big problems,' from a variety of perspectives and consider a range of possible solutions.

○ **International**

This is a core module on the Liberal Arts course which adopts an interdisciplinary approach spanning the arts, humanities, social and natural sciences fields in order to engage with debates on topical, local national and international issues. The module also focuses on Liberal Arts around the world, looking at international approaches to the idea of Liberal Arts Education.

○ **Subject specific skills**

- Oral and written communication
- Digital literacy
- Professional communication
- Working with others
- Problem solving
- Information technology
- Numeracy
- Research across various disciplines and using a variety of methods
- Peer review

○ **Transferable skills**

- Complex problem solving skills
- Critical thinking
- Creativity
- People management

- Co-coordinating with others
- Emotional intelligence
- Judgement and decisions making
- Service orientation
- Negotiation
- Cognitive flexibility

<Beauty> 강의계획서

Department	Liberal Arts
Level	Undergraduate Level 1
Module leader	<u>Bryan Brazeau</u>
Credit Value	15
Module duration	10 weeks
Assessment	100% coursework
Study location	University of Warwick main campus, Coventry

○ Introductory description

The Irish poet and philosopher John O'Donohue defines beauty as "the edge of becoming...an emerging fullness, a greater sense of grace and elegance, a deeper sense of depth, and also a kind of homecoming for the enriched memory of your unfolding life." Yet, when many of us think of beauty, we might find such a definition to be dissonant, considering beauty as something that is entirely socially constructed by the patriarchy, observable in mass media, celebrity culture, concepts of glamour, consumerism, and increasingly unrealistic expectations as described in Naomi Wolf's seminal 1991 work, "The Beauty Myth" and more recently also brought to light by the #METOO movement.

Such radically different approaches to the critical issue of beauty are not unique to our historical moment or our culture; beauty has been a key issue for critical thinkers across cultures for centuries and can be approached from a wide variety of perspectives.

Definitions of beauty can range from the transcendent possibilities of awakening one's love of the true and the good as seen in Plato and Plotinus; aesthetic discussions of what makes poetry beautiful in Aristotle and Tasso; visual debates on beauty in Renaissance portraiture; Natural landscapes and the experience of sublimity as described in Kantian thought; Musical expressions of beauty by romantic composers such as Beethoven, Chopin, and Wagner; early twentieth-century futurist conceptions of the beauty of machines; the beauty of great social movements in Soviet art; postmodern deconstructions of beauty via the use of pastiche, sampling, and collage in the works of artists such as Andy Warhol and Grandmaster Flash; and

redefinitions, reclamations, and resistance to ideals of beauty by Beyoncé, Britney Spears, Rhianna, and Lady Gaga. Beauty can equally be seen as a dangerous concept that was (and is still) used to justify the horrors of colonialism, to establish oppressive normative frameworks of gender, to reinforce existing social inequality, and as a framework that enables ongoing exploitative industries such as social media, fast fashion, or pornography.

This module will not tell you what beauty is nor how to think about it. Instead, it will challenge your existing preconceptions and encourage you to develop critical thinking skills around the interdisciplinary issue of beauty through encounters with theoretical frameworks, detailed case studies, and focussed problems. The module will combine a wide variety of perspectives drawn from disciplines such as aesthetics, musicology, sociology, art history, gender studies, media and communications studies, literary studies, anthropology, poetics, and other relevant areas of study. (Module web page)

○ **Module aims**

This module aims to develop your critical thinking skills; your ability to assimilate, apply, and critique complex theoretical frameworks; and your skills of expressing an original evidence-based argument (in either written or audio format).

You will benefit from taking this module as it will provide you with theoretical tools and content knowledge that you can apply to future interdisciplinary study in Liberal Arts and in modules across the university.

Through weekly groupwork and problem-based learning sessions, we will work together to explore complex questions such as:

- Is beauty an objective universal concept or is it dependent on individual subjectivities and forms of socialisation? In other words, is beauty in the "eye of the beholder," or is it an objective characteristic?
- How is beauty expressed, encountered, or experienced in different cultures, mediums, and time periods?
- Can the experience of beauty be mentally, psychologically, and/or spiritually transformative?
- What does it mean to challenge, destabilise, resist, deconstruct, or decolonise beauty?
- Are there traditions of beauty that are worth keeping, reinventing, and passing on?
- What are the social and psychological consequences of ideals of beauty?
- Can animals be beautiful or is beauty exclusively a human construct?
- What makes a human-created space—whether a city, a neighbourhood, a building, or a particular way of decorating one's home/ arranging objects—"beautiful"? How have micro and macro geographies of beauty shifted over time?

○ **Outline syllabus**

This is an indicative module outline only to give an indication of the sort of topics that may be covered.

Actual sessions held may differ.

The syllabus for this module is flexible as it will depend on the expertise of the module convenor and student interests. The module will always be interdisciplinary in nature, but will feature a wide variety of case studies which may change from year to year. An indicative syllabus may include case studies such as:

- Writing the Perfect Poem: Aristotle and Tasso on Poetic Beauty
- Beyond Orientalism: Decolonising Beauty in post-1960s Egyptian Cinema
- Musical Beauty and the Romantic Sublime
- Spreadable Spectacle: Beauty, Social Media, and Mental Health
- Manufacturing Desire: The Development of the Beauty Industry from Perfume to Fast Fashion
- Capturing Laura: Petrarchism and Beauty Ideals in Renaissance Portraiture
- Beauty as a Road to God: from Dante to O'Donohue
- The Problem of Pornography: Oppression, Exploitation, or Liberation?
- Natural Beauty? Crafting and Representing Landscapes
- Build Back Beautiful: Urban Debates on Rebuilding after the Great Fire of London and the Great Chicago Fire
- Kitsch and the "Cult of Ugliness:" Postmodern Approaches to Beauty
- The Beauty of "Progress:" Representing Social Movements
- Remixing Beauty from Britney to Beyoncé
- Absence as Beauty: Iconoclasm and Revolution
- Beauty and the Beast: The Acculturation of Beauty Standards Among Children
- Maybe She's Born With It?: Biological Approaches to Beauty

○ **Learning outcomes**

By the end of the module, students should be able to:

- Articulate their own definition of beauty and why it is an important critical issue
- Examine a case study related to the issue of beauty from an interdisciplinary perspective
- Critically analyse themes of beauty across cultures, disciplines, and time periods
- Demonstrate an improvement in their ability to express and structure an evidence-based argument

○ **Indicative reading list**

As the case studies will change from year to year, this list is indicative only:

- Umberto Eco, "A History of Beauty"
- Armina Srinivasan, "The Right To Sex"
- Aristotle, "Poetics" (trans. Zerba and Gorman)
- Kant, "Critique of Aesthetic Judgment"

- Plato, "Republic:" Book X
- Plotinus, "Enneads" VI.1
- Dante, "Vita Nuova" (trans. Musa)
- Naomi Wolf, "The Beauty Myth"
- John O'Donohue, "Beauty: The Invisible Embrace"
- Maxine Leeds Craig, "Ain't I A Beauty Queen?: Black Women, Beauty, and the Politics of Race"
- Viola Shafik, "Popular Egyptian Cinema: Gender, Class, Nation"
- Robert Bruegman, "Art Deco Chicago: Designing Modern America"
- David Davis, "From Icons to Idols: Documents on the Image Debate in Reformation England"
- Miranda Eve Stanyon, "Resounding the Sublime: Music in English and German Literature and Aesthetic Theory"
- Debroah Gimlin, "Body Work: Beauty and Self-Image in American Culture"
- Charu Uppal, "Over Time and Beyond Disney—Visualizing Princesses through a Comparative Study in India, Fiji, and Sweden," *Social Sciences* 8(4) (2019):105. <https://doi.org/10.3390/socsci8040105>
- Rebecca Sullivan and Alan McKee, "Pornography: Structures, Agency, and Performance."
- Reina Lewis, "Gendering Orientalism: Race, Femininity, and Representation."
- Kieth Christiansen and Stefan Weppelmann, eds., "The Renaissance Portrait from Donatello to Bellini"
- Kiene Brillenburg Wurth, "Musically Sublime: Indeterminacy, Infinity, Irresolvability"
- Leslie Higgins, "The Modernist Cult of Ugliness: Aesthetic and Gender Politics"

○ **Research element**

Students will conduct independent secondary (and possibly primary) research both for the initial essay draft and for their final essay/podcast project.

○ **Interdisciplinary**

All modules in Liberal Arts are interdisciplinary/transdisciplinary by definition. This module is no exception. It features theories and ideas from a wide range of disciplines.

○ **International**

The module will employ case studies from around the world. As students will have input into which case studies they would like to explore, the module will embody the best principles of representative curriculum design. Moreover, depending on the students and module convenor, multilingual approaches to the case studies, to groupwork, and to research elements will be strongly encouraged.

○ **Subject specific skills**

As a first-year core module, students who take this module will gain skills such as critical thinking, writing skills such as argument structure, learn to navigate interdisciplinary approaches, hone their reading skills (with regard to complex theory), gain independent research skills, etc...

These skills will be foundational for their future modules in Liberal Arts which will build on them.

○ **Transferable skills**

All skills gained in a Liberal Arts module are transferrable by definition.

Like all Liberal Arts modules, students on this module will learn time management, project management (by working in weekly groups), critical thinking, and gain greater confidence in their own ability to express and structure evidence-based arguments.

In terms of personal development, this module will encourage students to think critically about their own preconceptions and to consider beauty from a complex and multifaceted perspective.

<Revolution> 강의계획서

Department	Liberal Arts
Level	Undergraduate Level 1
Module leader	<u>Gavin Schwartz-Leeper</u>
Credit Value	15
Module duration	10 weeks
Assessment	100% coursework
Study location	University of Warwick main campus, Coventry

○ **Introductory description**

This module explores the ways in which art and artistic expressions prompt, influence, or resist moments of crisis and change. Using Problem-Based Learning, students explore four rich case studies that cut across a range of historical, cultural, and conceptual boundaries. The case studies are organized around four central themes that require students to connect theoretical frameworks and methodologies to specific actions, conceptual and material objects, texts, datasets, and academic fields in order to tackle complex problems. While the specific content of the case studies are dynamic, changing year on year in response to specific cohort interests, the four case studies retain their thematic structures to help students build knowledge transfer and critical thinking skills. Students will work individually and in groups with a wide range of diverse materials; these student-led activities require that students interrogate existing professional, academic, and cultural paradigms through the lenses of race, gender, colonialism, and cultural theory.

○ **Module aims**

By the end of the module, students will be expected to:

- Understand the ways in which artistic expression has positioned itself in relation to revolutionary events;
- Examine in-depth the historical contexts of each revolution and relate them to specific artistic productions;
- Explore the political and social contexts of each revolution and understand how they impacted on artistic production;
- Critically analyse specific artistic productions by deploying an appropriate theoretical framework
- Compare artistic productions from various eras and in different parts of the world, and attempt to theorise their contributions
- Compare dominant revolutionary narratives and scholarship with marginalized ones in relation to scholarly theory and practice;
- Have demonstrated foundational research and professional communication skills

○ **Outline syllabus**

This is an indicative module outline only to give an indication of the sort of topics that may be covered. Actual sessions held may differ.

- Week 1: Introduction to Identity and Power
- Week 2: Humanity and Revolution: Analyzing Objects [Skills-based session]
- Week 3: Authority in the French Revolution
- Week 4: Society and the Self in the French Revolution
- Week 5: Success and Failure in the Haitian Revolution
- Week 6 Politics and Revolution: Using the Past/Historiography [Skills session]
- Week 7: Trotsky on Art and Revolution
- Week 8: Class and Revolution
- Week 9: The Truth and the Russian Revolution
- Week 10: Critical Reflection

○ **Learning outcomes**

By the end of the module, students should be able to:

- Understand the ways in which artistic expression has positioned itself in relation to revolutionary events
- Examine in-depth the historical contexts of each revolution and relate them to specific artistic productions
- Explore the political and social contexts of each revolution and understand how they impacted on

artistic production

- Critically analyse specific artistic productions by deploying an appropriate theoretical framework
- Compare artistic productions from various eras and in different parts of the world, and attempt to theorise their contributions
- Compare dominant revolutionary narratives and scholarship with marginalized ones in relation to scholarly theory and practice
- Have demonstrated foundational research and professional communication skills

○ **Indicative reading list**

- Arendt, H. (1963) *On revolution*. London: Faber & Faber.
- Arendt, H. (1970) *On violence*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Attwood, B. (2003) *Rights for Aborigines*. Sydney: Allen & Unwin.
- 'Battleship Potemkin' (1925). FilmFour.
- Beaty, B. and Woo, B. (2016) *The greatest comic book of all time: symbolic capital and the field of American comic books*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bonnell, V. E. (1999) *Iconography of Power: Soviet Political Posters Under Lenin and Stalin*. Berkeley: University of California Press.
- Chang, J. (1991) *Wild Swans: Three Daughters of China*. New York: Simon and Schuster.
- Chesterman, J. and Galligan, B. (1997) *Citizens Without Rights: Aborigines and Australian Citizenship*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chinese Posters: Propaganda, Politics, History, Art. <https://chinese posters.net/>.
- Chute, H. L. (2010) *Graphic women: life narrative and contemporary comics*. New York: Columbia University Press.
- Clark, K. et al. (2006) *Soviet Culture and Power: A History in Documents, 1917-1953*. New Haven: Yale University Press.
- Clark, P. (2008) *The Chinese Cultural Revolution: A History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connelly, O. and Hembree, F. (1993) *The French Revolution*. Arlington Heights, Ill: Harlan Davidson.
- Coppola, S. et al. (2006) 'Marie Antoinette.' London: Sony Pictures Home Entertainment.
- Darnton, R. (1995) *The forbidden bestsellers of pre-revolutionary France*. London: W.W. Norton.
- Doyle, W. (2002) *The Oxford history of the French Revolution*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Esherick, J.W. et al (eds.) (2006) *The Chinese Cultural Revolution as History*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- 'Goodbye Lenin' (2003). BBC4.
- Haebich, A. (2001) *Broken Circles: Fragmenting Indigenous Families, 1800-2000*. Fremantle: Fremantle

Arts Centre Press.

- Han, D. (2008) *The Unknown Cultural Revolution*. New York: Monthly Review Press.
- Hanson, P. R. (2009) *Contesting the French Revolution*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Highway, T. (2008) *Kiss of the fur queen*. Norman: University of Oklahoma Press.
- Hobsbawm, E. (1998) *On History*. London: Little, Brown Book Group.
- Hobsbawm, E. J. (1977) *The age of revolution: Europe, 1789-1848*. London: Abacus.
- James, C. L. R. and Walvin, J. (2001) *The Black Jacobins: Toussaint L'Ouverture and the San Domingo revolution*. London: Penguin.
- Joseph Betz (1992) 'An Introduction to the Thought of Hannah Arendt', *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, Indiana University Press, 28(3), pp. 379-422.

(View reading list on Talis Aspire)

○ **Research element**

Students undertake individual and group-based research for each class, which is summarized and co-presented as part of the student-led nature of the module. Students also work on a range of research projects related to their assessments. Students from this module have gone on to publish or present elements of their research in a range of professional research contexts.

○ **Interdisciplinary**

This module is structured around wicked problems relating to revolutions. As a result, students with a wide range of skills and interests are able to select particular tools, methodologies, or goals throughout. Students also work as part of mixed-expertise teams to learn how to identify problems and create meaningful interventions.

○ **International**

This module takes a global perspective: revolutionary case studies have ranged chronologically from c1400 to the present day; geopolitically we have covered revolutions in China, Haiti, France, Russia, Australia, England, Iran, and the Arabic Middle East. Regardless of the specific case studies used in any one year, students are able to choose points of comparison in any area that interests them and apply that content using the theoretical frameworks we explore in class. As a result, students have covered a wide range of topics in class and in assessments, from Soviet infrastructure to political protest in Hong Kong, from landscape development to early modern European iconoclasm.

○ **Subject specific skills**

- Use of appropriate theoretical frameworks to analyse a range of artistic production.

- Deployment of physical and digital archival research skills.
- Academic writing
- Interdisciplinary research skills

○ **Transferable skills**

- Critical analysis/reflection skills
- Project management/team management
- Interdisciplinary teamwork
- Presentation/communication skills
- Theoretical frameworks for assessing revolutionary change

<Consuming Cultures> 강의계획서

Department	Liberal Arts
Level	Undergraduate Level 2
Module leader	<u>Kirsten Harris</u>
Credit Value	30
Module duration	22 weeks
Assessment	100% coursework
Study location	University of Warwick main campus, Coventry

○ **Introductory description**

This is the core module in the second year of the the BA in Liberal Arts degree. (Module web page)

○ **Module aims**

This module critically examines the role that consumption plays in contemporary society, analysing different theorisations of processes of consumption and cultural works which engage with issues of consumption. Using an interdisciplinary Problem-Based learning approach, this module will encourage students to interrogate problems at the intersection of the arts, humanities and social sciences.

○ **Outline syllabus**

This is an indicative module outline only to give an indication of the sort of topics that may be covered. Actual sessions held may differ.

- Term 1
1. Introduction to consumption

2. Commodification and value
3. Conspicuous consumption: status and distinction
4. The C19 consumer society: The House of Mirth
5. Branding and advertising
6. Academic skills for honours-level assessment
7. Global consumer cultures
8. The culture industry (I): Perspectives from the left
9. The good life? Perspectives from the right
10. Consumer culture and the media
 - Term 2
11. "I buy, therefore I am"
12. Inconspicuous consumption: Eating, drinking and everyday practices
13. Altered states: Intoxication
14. The C20 consumer society: American Psycho
15. "Eating the Other": Consuming cultures
16. The culture industry (II): Collection and curation
17. Landscapes of consumption
18. The C21 consumer society: UK grime
19. Review: Consumptive futures?
20. Presentations
 - Term 3
21. Research project guidance and peer review
22. Research project guidance

○ Learning outcomes

By the end of the module, students should be able to:

- Demonstrate an in-depth understanding of historical, sociological and cultural theorisations of consumption, and critically assess a range of frameworks and methodologies.
- Analyse the language of consumption, and representations and interventions in literature, visual culture and music.
- Critically consider notions of use, value, waste and decay in relation to consumption.
- Explore problems and generate well-informed responses to a wide range of issues relating to consumption.
- Demonstrate advanced cognitive skills such as critical analysis, source-text analysis, a range of research methods, and oral and written communication skills.

- Demonstrate meta-cognitive skills such as: planning how to approach a learning task and identifying the appropriate strategies to solve a problem.
 - Demonstrate the ability to use methodologies and perspectives from a range of disciplines, such as sociology, visual cultures, history, English studies, space studies, celebrity studies and cultural studies to analyse a range of sources in cultural and historical perspective.
- **Research element**
- Seminar preparation includes guided independent research.
 - All assessments are research-focused.
 - The final assessment (research project) asks students to think holistically about the research process and make decisions about content, methodology and output; this acts as "light-touch" preparation for the final-year dissertation.
 - Support for the final assessment (research project) includes a guided peer review session, in which students present their work-in-progress to the group and offer/receive constructive feedback.
- **Interdisciplinary**
- This is a core module on the BA in Liberal Arts degree programme, which offers a unique trans- and interdisciplinary learning experience for breadth and depth of knowledge.
 - This module is not subject-specific. Instead, it is issue-focused and draws from a range of disciplinary perspectives, including (but not limited to): space studies, cultural geography, sociology, politics, psychology, marketing, literary studies, cultural studies and history.
- **International**
- The module includes one week that focuses specifically on global consumer cultures.
 - Other weeks include examples and case studies from different global regions.
 - Assessment 1 (text-response paper) includes source options from different global regions.
 - As students are co-producers of knowledge (i.e. some seminar preparation time is dedicated to mandatory independent research), they may choose to explore scholarship, ideas and examples from different global regions.
- **Subject specific skills**
- Primary source analysis: e.g. through the analysis of literary texts, film, music, statistics, advertisements connected to the theme of consumption
 - Secondary source analysis: e.g. through criticism, scholarship and theoretical frameworks for consumption studies

- Understanding of evolving field of interdisciplinary consumption studies
 - Range of qualitative research methods, potentially including (but not limited to) archival methodologies, interview methodologies, surveys, and text responses
- **Transferable skills**
- Independent research; through seminar preparation and assessments
 - Communication of knowledge and teaching skills; through weekly problem-based learning group activity
 - Argument development; through weekly problem-based learning group activity and assessments
 - Interdisciplinary knowledge-production and synthesis of knowledge; through weekly problem-based learning group activity and assessments
 - Development of an argument; through weekly problem-based learning group activity and assessments
 - Presentation skills; through weekly problem-based learning group activity and assessments
 - Oral and written communication skills; through weekly problem-based learning group activity and assessments
 - Problem-solving skills; through independent research and weekly problem-based learning group activity
 - Project management skills; through final assessment (research project)

워릭대학의 자유학예 전공 학생들은 1학년 말에 자신의 진로를 선택하는데, 이들이 선택하는 진로는 ‘국제안보학(정치학/국제관계학)’, ‘인간학(역사학)’, ‘예술사’ (예술사), ‘경제학 1’ (경제학), ‘분자, 세포, 유기체’ (생명과학), ‘지속가능한 발전을 위한 환경론’ (GSD)과 같은 것들이다. 한편 학생들은 2학년 때 자매 결연을 맺고 있는 대학에서 1년 동안 유학하며 다양한 문화와 교육을 경험하기도 한다.

교육 방법으로 문제 기반 학습법(Problem Based Learning)을 활용하는 워릭대학은 여러 가지 문제가 복잡하게 얽힌 이슈를 다양한 관점에서 접근하게 함으로써 학생들로 하여금 자신만의 뚜렷한 입장을 가질 수 있게 한다. 특히 자유학예 모듈 교과목의 경우에는 학생들이 수행한 독립 연구를 기반으로 한 ‘PBL 워크숍’을 시행함으로써 지식 전달 중심의 강의가 아니라 발표와 토론, 질문과 답변 중심의 능동적 학습이 이루어지게 한다. 이와 같은 워릭대학의 PBL 수업은 학생들의 능동적 학습을 활성화하기 위해 4명(또는 8명) 이상 18명 이하의 소규모 강의로 이루어진다.³⁸⁾

38)

https://warwick.ac.uk/fac/arts/schoolforcross-facultystudies/liberalarts/prospectives/undergraduate/what_is_liberal_arts

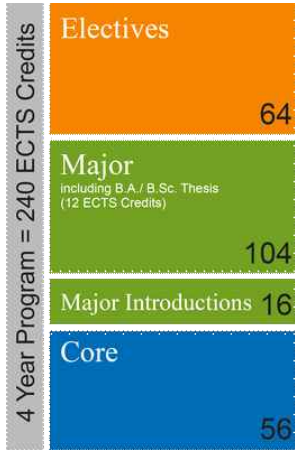
4) University College Freiburg 독일 프라이부르크 학부대학

2012년에 설립된 독일의 프라이부르크 학부대학(University College Freiburg)은 미국과 네덜란드의 리버털아츠 프로그램과 학부대학 개념을 독일 상황에 맞게 변용한 사례로, 볼로냐 프로세스와 긴밀하게 연계하여 독일 고등교육의 미래를 개척해 나가고 있는 대표적인 예라고 할 수 있다. 프라이부르크 학부대학은 국제적이고 학제적인 교육을 실시하는 중앙 플랫폼이자 학부 간 플랫폼으로서, 학제화(interdisciplinarity)와 국제화(internationality), 교육방법의 혁신(didactic-methodological innovation)을 강력하게 추진하고 있다. 4년 동안 영어로 진행되는 자유학예 학사 과정은 프라이부르크 학부대학의 핵심적인 교육 프로그램으로, 수준 높은 전공 교육과 함께 폭넓은 학제 간 교육을 강조한다. 이를 위해 프라이부르크 학부대학은 ‘인식론과 과학이론’, ‘과학과 기술 연구’ 라는 2개의 교수직을 두고 있다.³⁹⁾

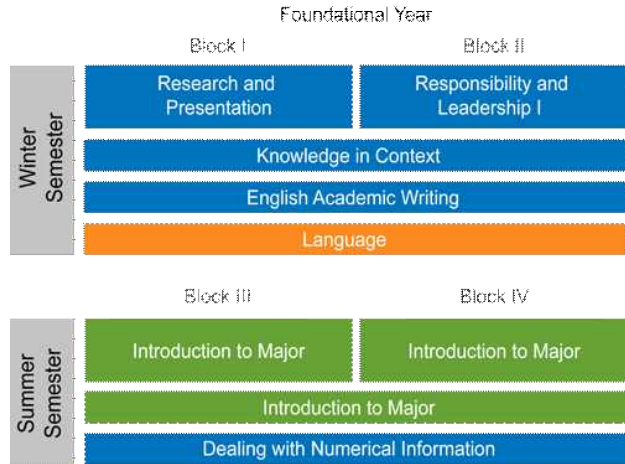
프라이부르크 학부대학은 학문적 폭과 깊이를 결합하여 학생들에게 다양한 선택과 성장의 기회를 제공한다. 졸업할 때까지 총 240학점을 이수하도록 하고 있는 프라이부르크 학부대학의 교육과정은 중핵(Core), 전공(Major), 선택(Electives) 교육과정으로 구성되어 있다. 프라이부르크 학부대학의 모든 학생이 수강하는 중핵 교육과정(56학점)은 대학에서의 학문 탐구를 위한 방법과 기술(기초 및 심화), 지식과 학문에 대한 성찰, 책임감과 리더십에 대한 교과목을 포함한다. 전공 교육과정은 입문과정(16학점)과 전공과정(104학점)으로 되어 있다. 프라이부르크 학부대학에는 ‘문화와 역사’, ‘통치’, ‘생명과학’, ‘환경 및 지속가능성 과학’ 등 4개의 전공이 개설되어 있는데, 모든 학생은 2개 전공을 위한 입문과정의 교과목들을 필수로 이수하게 되어 있다. 선택 교육과정에서는 학생들이 자신의 관심이나 진로에 따라 교과목이나 프로젝트를 선택하여 이수할 수 있으며, 해외 교환 프로그램을 선택할 수도 있다.⁴⁰⁾

39) <https://www.ucf.uni-freiburg.de/college>

40) <https://www.ucf.uni-freiburg.de/liberal-arts-and-sciences/curriculum>



[그림 III-5] 프라이부르크 학부대학 교육과정 이수체계



[그림 III-6] 프라이부르크 학부대학 1학년 교육과정

프라이부르크 학부대학의 중핵(Core) 교육과정은 연구와 분석, 프레젠테이션과 학술적 글쓰기를 위한 ‘Academic key Skills’, 학제 간 교육과 훈련의 핵심이 되는 철학과 역사, 사회인류학 중심의 ‘Reflections on Science and Knowledge’, 그리고 글로벌 시민으로서 모든 학생이 갖추어야 하는 ‘Responsibility and Leadership’ 3개 영역으로 구성되어 있다.⁴¹⁾

1. Academic Key Skills	2. Reflections on Science and Knowledge	3. Responsibility and Leadership
Research and Presentations	Theory of Knowledge	Responsibility and Leadership I
English Academic Writing	Knowledge in Context	Responsibility and Leadership II
Dealing with Numerical Information	Theory of Science	
Advanced Academic Skills	Science in Context	

41) [Core — University College Freiburg \(uni-freiburg.de\)](http://Core.Uni-Freiburg.de)

<연구와 발표>, <학술적 글쓰기>, <수리 정보 처리>, <심화 학업 스킬> 등 4개 교과목으로 구성되는 ‘핵심 학업 스킬’ (Academic Key Skills) 영역에서는 탐구와 분석 방법, 양식의 전환, 학술 문헌과 자료를 활용한 탐구 활동, 학술 발표 등과 관련한 핵심 스킬을 체득하게 한다. 모든 학생들로 하여금 학업적 도전을 위한 토대를 공유하게 하는 것이다.

‘과학과 지식에 대한 성찰’ (Reflections on Science and Knowledge) 영역은 <지식이론>, <현실 맥락 속의 지식>, <과학이론>, <현실 맥락 속의 과학> 4개의 교과목으로 구성된다. 이들 4개 교과목은 학제 간 및 초학제 간 프로그램의 본질을 반영하며 자신의 전공과 다른 영역을 이해하고 설명하기 위한 개념적, 방법론적 틀을 제공한다. 인식론과 관련해서는 논리, 인간의 인식론적 한계, 학문론의 사회적 지위, 학문의 진보, 학문적 대상의 현실 등의 주제를 다루며, 과학과 기술 연구에 대해서는 과학과 사회현실과의 상호 연관성에 초점을 맞추면서 과학과 기술에 대한 비판적 논의에 중점을 둔다.

‘책임감과 리더십’ (Responsibility and Leadership) 영역은 학생들로 하여금 세계 속에서 자신이 차지하는 위치에 대해 돌아보고 자신의 책무와 개인적 비전에 대해 성찰하게 하면서 장래에 직면하게 될 여러 가지 도전에 효과적으로 대응할 수 있도록 준비시킨다. <책임감과 리더십 1>, <책임감과 리더십 2> 단계별로 이수하게 되어 있는 2개 교과목에서는 사회적 평등과 불평등, 개인과 공동체의 문제 등과 같은 주제를 윤리적 차원에서 성찰하게 하고 리더십의 특성에 대해서도 논의하게 한다. 특히 이 영역에서는 엄격한 기준의 학업량을 요구하며, 개인적 성찰과 함께 경험적 훈련도 요구한다.⁴²⁾

프라이부르크 학부대학은 학생들의 자유로운 선택을 체계적으로 뒷받침할 수 있는 통합적 구조를 갖추고 있고, 제반 학문 영역을 횡단하는 학제 간 교육을 실시하며, 다양한 배경과 관심사를 가지고 있는 학생들이 자유롭게 어울려 학습할 수 있도록 하기 위하여 학습 공동체의 구성과 활동을 폭넓게 지원하고 있다. 또한 프라이부르크 학부대학의 강의는 일반적으로 소규모 강의로 진행하며, 강의, 세미나, 프로젝트, 연구 등 다양한 방식의 교수학습방법을 적용한다. 영어만이 아니라 독

42) 프라이부르크 학부대학의 1학년 과정은 학문 세계로 진입할 수 있는 토대를 구축하게 하는데 역점을 둔다. 이를 위해 핵심 학업 스킬(Academic Key Skills), 지식에 대한 관점(Perspectives on Knowledge), 책임감과 리더십(Responsibility and Leadership) 등 3개 중핵 모듈과 전공 입문(Introduction to Majors)이라고 하는 1개의 전공 모듈 등 총 4개의 모듈을 이수하게 한다. [Foundational Year — University College Freiburg \(uni-freiburg.de\)](http://Foundational Year — University College Freiburg (uni-freiburg.de))

언어를 비롯한 다양한 언어로 소통할 수 있는 환경도 지원하고 있다.⁴³⁾

5) 소결

블로냐 프로세스를 통해 고등교육의 통합을 추진하고 있는 유럽에서는 조기 전공교육 내지 과잉 전공교육의 폐단을 바로잡고 고등교육의 수월성 제고라는 과제를 해결하기 위하여 학부대학을 신설하면서 자유학예 교육을 다시 강화하는 움직임이 일어나고 있다. 이와 같은 유럽 대학의 변화를 대표하는 네덜란드와 영국, 독일의 사례를 통해 살펴보았을 때, 다음과 같은 몇 가지 사실은 시사하는 바 크다고 할 수 있다.

첫째, 유럽 대학에서 시행하고 있는 학제 간 교육(interdisciplinary education)이다. 네덜란드 암스테르담 학부대학이나 그로닝겐 학부대학, 영국의 워릭대학, 독일의 프라이부르크 학부대학 등 이 연구에서 검토한 대학들은 21세기 세계를 이끌어갈 인재 육성을 위해 학제 간 교육을 기본 전제로 하고 있었다. 네덜란드 암스테르담 학부대학의 거대한 질문(Big Question) 시리즈나 그로닝겐 학부대학의 학업기초 선택 교과목(LAS Core Electives), 영국 워릭대학의 중대한 이슈들(Critical Issues) 및 자유학예 선택 모듈(Liberal Arts Optional Modules) 등 특정 주제를 중심으로 한 다양한 관점에서의 학제적 접근을 유도하는 유럽 대학의 교과목들은 학제 간 교육이 어떻게 이루어져야 하는가를 보여주는 모범적 사례들이었다. 또한 교과

모듈 명	주요 내용
핵심 학업 스킬 Academic Key Skills	<연구와 발표 Research and Presentation>, <학술적 글쓰기(영어) English Academic Writing>와 같은 교과목을 수강함으로써 학술 문헌과 자료를 활용한 연구 수행 방법, 특정 주제에 대한 구두 발표 혹은 서면 발표 방법 등 학업 수행을 위한 기술을 습득하게 한다. 이 과정에서 학생들은 현실 세계에서 실제로 당면하고 있는 문제들을 주제로 다루며, <수리 정보 처리 Dealing with Numerical Information>를 통해 수리 데이터를 다루는 방법도 배운다.
지식에 대한 관점 Perspectives on Knowledge	학제 간 학습을 위한 토대로서 지식과 학문을 역사적, 사회적, 정치적, 실제적 맥락에서 성찰할 수 있도록 한다. <맥락적 지식 Knowledge in Context>은 이와 같은 맥락 속에서 학제 간 접근, 방법론에 대한 선택, 비판적 사고를 익힐 수 있도록 한다.
책임감과 리더십 Responsibility and Leadership	학문적, 직업적, 개인적 맥락 속에서 책임감 있게 행동할 수 있는 능력을 함양하도록 한다. 다양한 분야에서의 학문적 접근을 개인적 성찰과 연계한다.

43) Teaching and Learning — University College Freiburg (uni-freiburg.de)
<https://www.ucf.uni-freiburg.de/liberal-arts-and-sciences/teaching-and-learning>

목 설계만이 아니라 프로젝트 수업을 3년 동안 매년 이수하게 함으로써 학제 간 수업을 실천할 수 있게 하는 네덜란드 그로닝겐 학부대학의 사례는 시사하는 바 컸다.

한국 대학은 그동안 교양 교과목이 기초학문분야의 핵심적 학술 성과를 담아낼 수 있도록 하기 위해 노력해 왔다.⁴⁴⁾ 학술성이 부족한 연성화된 교과목이나 교양 교육 본연의 목적과는 거리가 먼 취업이나 직업교육 관련 교과목들이 편성되어 왔었기 때문이다. 때문에 학제 간 교육의 필요성을 인식하면서도 이는 교과목 차원이 아니라 교육과정 차원에서 해결해야 할 문제로 미루어 왔다. 그러나 한국 대학에서의 배분이수제도가 갖는 한계를 고려한다면, 교육과정 차원에서 이 문제에 대한 해결을 기대하는 것도 쉽지 않다. 그런 점에서 유럽 대학의 학제 간 교육을 위한 교과목 설계 및 운영은 우리나라 대학의 교양교육을 혁신하는 데 중요한 시사점을 던져준다고 하겠다.

둘째, 연구중심대학의 전통과 특성을 반영한 것이기는 하나, 유럽 대학에서는 양적 연구 방법이나 질적 연구 방법과 같은 연구방법론 교육을 실시하고 있다는 점도 주목할 만한 것이었다. 한국 대학에서는 기초교육의 내용으로 의사소통교육, 외국어교육, SW교육, 수학 및 기초과학 교육을 시행해 왔다. 교양교육과정에 배정된 학점이 적기 때문에 이와 같은 기초교육의 영역을 모두 편성하지 못하는 경우가 더 많은 것이 현실이다. 다행히 최근에는 양적 추론(Quantitative Reasoning) 교육을 시행하는 대학이 생겨나고 있으나, 연구방법론을 교육하는 사례는 찾아보기 어렵다. 대학이 학문 탐구를 목표로 하는 고등교육기관이라고 한다면, 학문 탐구를 위한 기본적인 방법론 교육은 필수적으로 이루어져야 할 것이다. 그러나 학문 탐구를 위한 기본적인 연구방법론을 전공교육과정에서 가르치지 않는 현실을 고려한다면, 교양교육과정에서 이 문제를 어느 정도는 감당해야 할 필요가 있다고 할 수 있다.

셋째, 윤리의식의 제고 내지 사회적 책임감을 강조하는 프라이부르크 학부대학의 교육 사례도 배울만한 점이었다. 인성교육의 중요성을 강조하면서도 정작 인성교육의 구체적인 방법이나 내용을 적절하게 찾지 못하여 부실하게 운영하고 있는 한국 대학의 현실을 고려한다면, 2개 학기에 걸쳐 이루어지는 프라이부르크 학부대학의 <책임감 및 리더십> 교육 사례는 시사하는 바 크다고 할 수 있다. 대학이 양성하고자 하는 인재가 어떤 인재인가를 명확히 하고, 그런 인재에 대한 사회적

44) 한국교양기초교육원의 교양교육 컨설팅 및 「대학 교양기초교육 표준모델」에 제시된 교양 교과목의 적극적 기준과 소극적 기준은 그런 점에서 큰 역할을 해 왔다고 할 수 있다.

기대와 여망을 고려하여 인성교육의 내용을 실질적으로 구성할 필요가 있는 것이다.

그밖에 유럽 대학, 특히 영국 워릭대학의 강의계획서는 한국 대학의 강의계획서와 비교해 볼 때 교육목표와 주차별 강의 내용, 참고 자료, 핵심역량과 하위역량 등이 매우 자세하게 되어 있었다는 점도 고려할 사항 가운데 하나였다.

3. 일본 대학 교양교육 분석

가. 선정 배경

동북아시아에 근대 서양고등교육이 도입되는 과정에서 일본과 중국은 대조적인 면을 보이고 있다. 일본은 메이지 유신 이후 국가 주도 하에 유럽, 주로 독일의 대학제도를 수용하였고, 중국은 외국선교사들에 의해 리버럴아츠컬리지의 교육과정을 받아들였다. 그러나 2차세계대전과 중국대륙의 공산화 이후에 일본은 미국식 대학교육제도를, 중국은 소비에트 대학교육 방식을 도입하게 되었다.

제2차세계대전 이후 미국식 교양교육제도를 도입한 일본은 입학하여 2년간 교양교육, 이후 2년간은 전공교육을 실시하는 학부교육 제도를 약 45년간 시행하였으나 교양교육의 정착에 실패한다. 이후 1991년에 교양과 전공의 엄격한 분리를 지양하고 대학이 자율적으로 학부교육을 설계하도록 한 대강화(大綱化)라는 단절적 학부교육제도를 도입하여 약 30년간 시행하여 왔다.

한편 중국은 공산화 이후 대부분의 대학들이 과학기술계열로 전환하고 전공을 세분화 하였으나 등소평의 개방이후 인문교육 단절의 폐해를 절감하여 1995년 이후 문화소질교육이라는 이름 하에서 명목상으로는 중국의 전통적 인문교육과 연결시키고 있지만 미국식 교양교육과 자유교육을 받아들이고 있다.

한국은 식민지하에서 일본을 통해 변형된 유럽식 대학교육 제도와 함께 선교사에 의해 설립된 미국식 자유학예대학의 전통이 도입되었으나, 해방 이후 주로 정부에 의해 자의적으로 변형된 미국식 고등교육 제도가 시행되어 오다가 1990년 중반 학부제의 도입과 함께 법적으로 고등교육은 대학의 자율에 맡기는 방식의 길을 걸어 왔다.

전후 일본의 교양교육이 일본적 상황에서 정착되지 못한 이유로는 주로 교양 담당 교원과 전공 담당 교원의 신분 차별 및 자유교육/교양교육에 대한 이해 부족,

무엇보다도 메이지 유신 이후 전공 중심의 일본 대학풍토를 벗어나지 못한 점에 있다. 여기서 주목되는 부분은 전후 일본이 받아들인 교양교육과정이 배분 이수제 도라는 점으로, 당시 이미 미국 대학의, 특히 주립대학의 배분 이수제도가 통합성을 결여하고 있음이 알려졌음에도 일본 문부성과 관변 학자들에 의해 도입되었다는 사실이다. 즉 전공교과와는 달리 연계성이 결여된 이른바 ‘일반교육(一般教育)’ 교과목의 학습효과에 대한 의구심은 1960년대 초반부터 지속적으로 이공계에 의해 교양학점의 잠식을 야기하였다(吉田文, 2013). 그 결과 1991년에 대강화라는 학부교육제도의 단절적 변화가 일어난 것이다. 즉 미국의 학부교육에서 확고한 위치를 차지하고 있던 미국의 교양교육 제도의 실험은 일본의 전공중심 대학 풍토라는 상황에서 실패한 실험으로 끝난 것이다.

교양교육을 대학 자율에 맡긴 대강화 직후 일본 대학의 교양교육 영역에서 학점이나 전담기구의 전반적인 약화가 일어났다. 그러나 ‘없애고 싶었지만 없애지 못한’ (吉田文, 2020) 교양교육은 지속되고 있다. 여기에는 여러 가지 이유가 있겠지만, 우선 대학교육의 보편화로 인해 대학 수업능력이 낮은 신입생의 보습교육의 필요성, 낮은 전공-업무 연계성(金子元久, 2020), 동서를 막론하고 고등교육의 역사에서 전공보다 훨씬 역사가 긴 교양교육/자유교육의 필요성과 정당성을 좁은 시야의 실용적 직업교육이 지속적으로 대체할 수는 없기 때문이다. 이점은 중국에서 교양교육의 복권이 실례로 증명하고 있다.

다른 한편 대강화 직후 최저점을 경험한 일본의 교양교육과 자유교육은 새로운 모색을 지속하고 있다. 여기에는 2+2의 전후 신제대학의 천편일률적인 학사구조가 사라지면서 개별 대학들에 의해 여러가지 이수모형이 도입되었다.

특기할 점은 도쿄대학의 경우 기존의 2+2 학사제도 뿐 아니라 교양학부의 전통을 이어가면서 위의 학부교육과정에 포함되지 않은 후기교양교육을 대학원생을 포함하여 실시하고 있다는 점이다. 후기교양교육과정의 필요성은 명백히 학제간 교육의 필요성 즉 학부교육의 통합성에 있다.

다른 한편 한국에 없는 일본의 학부교육의 한 형태는 일종의 자유학예대학이다. 가장 오래된 자유학예대학은 국제기독교대학이지만, 여러 대학에서 주로 ‘総合人間学部’, ‘総合科学部’, ‘教育学部’ 등의 이름을 갖는 대학들이 존재한다. 2004년 설립되어 국제학교의 특징을 갖는 와세다대학의 국제교양학부도 이런 범주에 속한다. 이 대학들의 특징은 대부분 자유학예를 통한 통합교육을 지향하고 있다는 점이다.

나. 일본 대학 교양교육⁴⁵⁾

인공지능의 4차 산업혁명 시대를 맞이하여 급격한 사회적 변화가 예상되는 가운데 일본에도 대학의 위기론이 대두되고 있다. 미래 사회를 대비하기 위한 대학 교육의 변화와 개혁이 요구됨에 따라 일본 대학들의 대학 교육 과정을 개편하는 움직임이 보고되고 있다. 특히, 교양교육⁴⁶⁾을 중심으로 교육체계를 재편하는 시도가 있어 대학 교양교육의 중요성이 새롭게 조명되는 상황이다.

그 가운데 주목되는 것은 주요 대학을 중심으로 ‘고학년 교양교육(高年次教養教育)’⁴⁷⁾이 시행되고 있는 점이다. 고학년 교양교육이란, 일반적으로 교양교육을 학부과정의 1, 2학년에서 실시하는 것으로 인식했던 것에서 3, 4학년생을 비롯하여 석사·박사과정의 대학원생까지 대상을 확대하여 실시하는 교양교육을 가리킨다. 이러한 최근 일본 대학의 새로운 교양교육의 움직임에 대해 살펴보고자 한다.

1) 일본 교양교육의 역사적 전개

먼저 일본 대학의 상황을 이해하기 위해 교양교육의 역사적 배경과 현황에 대해 간단히 정리해본다. 일본 대학 교양교육의 역사를 보면, 제2차 세계대전 이후(이하, 전후로 표기함)에 실시된 대학개혁의 과정을 통해 전공교육과의 관계에서 그 역할이 강조되는가 하면 축소되어버리는 부침을 거듭해왔다. 교양교육을 둘러싼 문제들을 해결하기 위해 일본 대학의 개혁을 통해 교양교육 개선의 중요성이 끊임 없이 제기되어 오고 있다.

전후 일본 대학의 형성 과정에 영향을 미친 가장 커다란 외부적 요소로는 미국 대학의 일반교육이 일본에 이식되었다는 점이다. 원래 전공교육으로만 구성된 제

45) 이 글은 기 발표된 논문(김경희(2022) 「일본 대학의 후기교양교육 실태조사 연구 - 도쿄대학 사례를 중심으로」 『교양교육연구』 한국교양교육학회, pp. 61-72)을 바탕으로 작성하였음을 밝혀둔다.

46) 현재 일본 대학의 교양교육에서는 ‘교양교육(教養教育)’ 또는 ‘공통교육(共通教育)’ 등의 용어가 사용되고 있지만, 1949년 전후 신제대학(新制大学)에서는 미국 대학의 일반교육(general education)이 학제에 도입됨에 따라 ‘일반교육(一般教育)’이라는 용어가 사용되었다. 이후, 40여 년이 지난 1998년 문부성(文部省, 현재의 문부과학성) 대학심의회(大学審議會)의 답신 <21세기 대학상과 금후의 개혁방안에 대하여-경쟁적 환경 속 개성이 빛나는 대학>(10.26)에서 일반교육의 명칭을 교양교육으로 변경한다는 내용이 공식적으로 발표되었다. 이 글에서는 일반교육과 교양교육의 의미를 따로 구분하지 않고 시기에 따라 사용하였음을 밝혀둔다.

47) ‘고학년 교양교육(高年次教養教育)’이란 학부과정의 고학년, 또는 석사·박사과정의 대학원에서 이루어지는 교양교육을 의미하며, ‘고도교양교육(高度教養教育)’이라고도 한다.

국대학(帝国大学)⁴⁾의 교육과정은 패전 이후 미군정의 점령지 교육정책에 따른 신제대학⁵⁾이 출발하면서 커다란 변화를 맞는다. 미국은 군국주의 체제에서 전쟁을 일으킨 일본을 민주주의 체제 국가로 전환해가려는 목적하에 교양교육을 실시하지 않았던 일본 대학의 교육과정에 미국 대학의 일반교육(general education)을 도입하였다. 이로 인해, 기존의 국가주의 체제하에서 국가를 위한 엘리트 집단을 양성하던 제국대학을 비롯한 일본의 고등교육 체제에서 새로운 민주 진영의 국가 건설을 위한 민주 시민 양성으로 전환하기 위한 교육개혁이 요구되었다.

미군 점령 하의 특수한 환경 속에서 도입된 미국의 일반교육은 전후 일본 대학의 역사적 변천 속에서 일본의 일반교육으로서 그 형태와 자리를 만들어 가게 된다. 신제대학 발족 당시 모든 대학은 대학제도개혁을 통해 대학 교육과정의 전기과정 2년간 일반교양 교육을 실시하게 되었고, 그것을 ‘교양부’라는 부서에 일임했다. 그런데, 여기에 담당 기관의 명칭이 문제가 된다. 실제로 1947년 교육기본법(教育基本法)과 함께 제정된 학교교육법(学校教育法)에는 이 ‘교양부’라는 조직이 명기되지 않았기 때문이다. ‘학교교육법’(1947. 3. 31, 법률 제26호)의 제53조에 따르면, “대학에는 학부를 두는 것을 상례로 한다. 다만, 해당하는 대학의 교육 연구상의 목적을 달성하기 위해 유익하고 적절한 경우에는 학부 이외의 교육 연구상의 기본이 되는 조직을 둘 수 있다.”라고 명기되어 있다. 즉, ‘학부’는 대학의 조직으로 명시되어 있지만, ‘교양부’와 같은 경우에는 명시가 없으므로 대학의 임의적 판단에 의해 설치되는 조직이라고 볼 수 있다. 그런 점에서 일반교양 교육을 담당하는 각 대학의 교양부는 조직적인 면에서 취약한 문제를 가지고 있었다. 전공으로 구성되었던 제국대학을 이어받은 신제대학은 그 출범 시기부터 전공교육은 학부에서 담당한 데 대해, 일반교양 교육은 ‘교양과’ 혹은 ‘교양부국’에서 담당하는 체제가 만들어지게 된 것이다. 이러한 비대칭적 구조는 1991년 ‘대학설치기준의 대강화’ 이전까지 지속되어 일본 대학의 학부교육에서 전문교육과 일반교양교육으로 구분되는 과목들이 명확히 나뉘어 있었고, 전공교육과 교양교육을 담당하는 교원의 신분에도 격차가 존재했다(吉田文, 2002, 2006a, 2006b, 2013, 2019).

4) 1886년에 공포된 제국대학령(帝国大学令)에 의해 설립된 일본의 구제(旧制) 고등교육기관으로, 도쿄대학, 교토대학, 도호쿠대학, 규슈대학, 홋카이도대학, 오사카대학, 나고야대학의 7개 제국대학을 가리킨다. 제국대학에서는 전문교육에 중점을 두었고, 교양교육은 대학에 진학하기 위한 예비과정인 고등학교와 대학예과에서 실시하였다.

5) 1947년에 공포된 학교교육법(学校教育法)에 따라 새롭게 편성되어 1949년에 출범한 대학을 가리키는 명칭이다. 일본의 고등교육기관으로 인간교육과 직업교육을 조화롭게 실시하는 특징을 가진다. 6·3·3·4제 학교 체제의 정점에 위치하며 4년제를 원칙으로 하였다.

그 후 일본은 1970년대 고도성장기를 거치면서 대학 진학률이 높아짐에 따라 대학의 대중화는 급속도로 진행되어 갔다. 80년대 거품 경제 시기에 사회적으로 물질주의가 만연해지면서 일본의 대학은 기업이 요구하는 인재들을 길러내는 실용주의적 역할을 요구받게 된다. 이러한 배경 가운데, 대학의 전공교육을 1, 2학년부터 실시하는 ‘썰기형 교육(楔型教育)’과 3, 4학년에도 일반교양 교육을 이수할 수 있는 커리큘럼이 시도된다. 썰기형 교육이란, 1학년부터 단계적으로 전공과목을 도입해 나가는 교육 방법으로, 전공교육, 교양교육을 모두 4년간 일관적으로 이수할 수 있는 커리큘럼을 가리킨다. 학부에서 실시하는 전공교육과 일반교육과의 유기적 관련성을 중시하는 방향으로, 새로운 시대에 요구되는 융합적 사고로 인식되는 면이 있었다.

시대적 변화를 반영하여 문부성(현, 문부과학성)은 1991년 7월에 제출된 대학심의회(大學審議會)⁶⁾의 답신(答申)을 채택하여 <대학설치기준의 대강화> 정책을 실시하기에 이른다. 대학설치기준⁷⁾을 간소화하는 대강화는 대학 교육과정의 개혁과 함께 대학이 자체적으로 점검과 평가를 하도록 하였다. 또한, 일반교양 교육의 이념과 목표를 진지하게 검토하여 대학의 전체 교육과정 속에서 실현해갈 수 있도록 대학 조직 구성에 자율성을 부여한 것이다. 핵심적인 내용은 대학의 교과목 편제였던 일반교육과목(36)·외국어과목(8)·보건체육과목(4)·전문교육과목(76)의 과목 구분과 영역별 최소 취득 단위의 규정을 폐지한 것이다. 대강화 정책은 각 대학의 자립화를 촉구한다는 의미에서 효과적이었다고 할 수 있지만, 그 반면 부작용도 없지 않았다. 가장 심각한 것은 이른바 대학에 전공교육과 교양교육의 구분이 없어지게 되면서 교양부가 축소되거나 해체되어버린 것이다.⁸⁾ 일반교육의 과목을 담당할 목적으로 설치된 조직의 법적인 존재 근거가 사라져버리게 된 상황에서 어찌

6) 대학심의회는 1987년 9월에 발족한 문부성의 심의회 기구로 대학정책에 대한 문부대신의 자문에 ‘답신’을 제출하여 정책을 권고할 수 있는 권한을 가지고 있었으며 2000년 12월까지 존속했다. 이후는 문부성과 과학기술청이 통합되어 문부과학성이 출범하면서 생겨난 중앙교육심의회 대학분과회로 그 기능이 이어졌다.

7) 신제대학의 발족 이후, 대학설치인가와 관련하여 1947년 대학기준협회(大學基準協會)가 만든 「대학기준(大學基準)」에서 제시한 일반교육 과목은 다음과 같다. 인문과학에는 철학(윤리학 포함), 심리학, 교육학, 역사학, 인문지리학, 문학, 외국어가 포함되었고, 사회과학에는 법학, 정치학, 경제학, 사회학, 통계학, 가정학이, 자연과학에는 수학, 물리학, 화학, 지리, 생리학, 인류학, 천문학이 포함되었다. 이후, 1956년 문부성이 제정한 「대학설치기준(大學設置基準)」에서는 인문과학에 법학, 윤리학, 역사, 문학, 음악, 미술이 포함되고, 사회과학에는 법학, 사회학, 정치학, 경제학이, 자연과학에는 수학, 물리학, 화학, 생물학이 포함되어 이전에 비해 상당히 완화된 것을 볼 수 있다(김용덕, 1996, 199-201)

8) 전국 80여 개 이상의 국립대학에서 교양부·교양학부가 남은 곳은 사이타마대학(埼玉大學)·도쿄의과치과대학(東京医科歯科大学)·도쿄대학(東京大學)의 세 곳뿐이었다.

면 필연적인 결과라고 할 수 있다. 이것은 대강화가 실시되기 이전에 교양교육이 일본 대학에서 어떠한 위치를 차지하고 있었는지를 짐작하게 한다. 대학이 교양교육을 실시하는 의미를 제대로 이해하지 못한 채, 어쩔 수 없이 실시해왔던 측면이 있었기에 결과적으로는 교양교육이 대학교육 속에 뿌리내리지 못한 것이다. 그런 상황에서 대학에 조직 구성의 자율성을 부여하자 대부분의 대학은 교양부를 축소하거나 해체하고 대신에 학부를 강화하는 체제를 선택하였다.

대학설치기준 간소화 정책의 영향으로 학부의 전공교육과 일반교육을 차별해왔던 구분이 없어지고 전공 분야를 가르치는 교원과 일반교육을 가르치는 교원 간에 차등을 두었던 구분에도 해결을 보이는 부분이 있었다고 할 수 있겠다. 그러나 가장 커다란 변화로는 전공과 교양의 구분이 없어지면서 일반교육이라는 용어가 사라지게 되고 결국 많은 대학에서는 교양부를 아예 폐지하는 결과를 낳게 되었다.

이것에 대해 애초부터 문부성의 1991년 대강화 정책 의도에 교양을 축소하려는 의도가 있었다고 보기는 어렵다. 1991년 5월 17일에 제출한 대학심의회의 답신 「대학설치기준 등 및 학위규칙 개정에 대하여」에 따르면, “대학은 학부 및 학과, 과정 등의 교육목적을 달성하기 위해 필요한 수업과목을 체계적으로 편성하고, 이를 위해 폭넓고 깊이 있는 교양과 종합적인 판단력, 풍요로운 인간성의 함양을 배려할 것”을 요구하고 있기 때문이다. 그러나 결과적으로 대학들은 교양교육 커리큘럼의 축소를 통해 오히려 전공교육을 충실히 해가려는 방향으로 결정한 셈이다. 1991년 대강화의 답신 이후 기존에 교양부가 설치되어 있던 32개 대학 중 도쿄의과치과대학(東京医科歯科大学)의 한 곳을 제외한 모든 대학의 교양부가 폐지된다. 이것은 일본 대학의 구성원들이 일반교양 교육의 필요성과 역할을 제대로 이해하지 못했다는 점을 여실히 보여주는 결과였다.

교양교육이 해체되는 상황을 우려한 ‘대학심의회’⁹⁾는 1998년 〈21세기의 대학상과 이후의 개혁방안에 대하여〉라는 답신을 발표하면서 교양교육의 중요성을 지적하고 일본 대학에 교양교육과 전문교육의 유기적 연결을 확보할 것을 요구한다.

한편 교양교육의 축소는 학생들의 교양교육에만 영향을 미치는 것이 아니었다. 대강화로 인해 기존에 필수로 이수해야 했던 인문과학·사회과학·자연과학의 영역에 대한 경계가 없어진 가운데 수강인원이 적은 학문영역이 폐지되면서 교양과목

9) 1987년 9월에 발족한 문부성의 심의회 기구로 대학정책에 대한 문부대신의 자문에 ‘답신’을 제출하여 정책을 권고할 수 있는 권한을 가지고 있었으며 2000년 12월까지 존속했다. 그 이후는 문부성과 과학기술청이 통합되어 문부과학성이 출범하면서 생겨난 중앙교육심의회 대학분과회로 기능이 이어졌다.

수 자체가 축소되었다. 그러자 학생들은 점차 자신들의 흥미 위주로 과목을 선택하게 되면서 체계적인 전문교육이 어려워졌다. 전공교육 가운데 난해하고 흥미를 얻지 못하는 과목은 외면당하는 현상이 나타나면서, 전공교육의 위기 상황을 초래하기에 이르렀다.

학생들의 교양교육 축소가 결국 전문교육의 위기로까지 이어지는 상황이 되자 교양교육의 재구축을 위한 결의안이 제출되었다. 2002년 2월 21일 <중앙교육심의회>는 문부과학대신에게 「새로운 시대의 교양교육 본연의 모습에 대하여」라는 답신을 통해 교양교육의 정상화를 요구하였다. 주요 내용은 대강화 이후 전공교육을 중시해 온 학부에 폭넓은 교양교육을 실시하도록 전환을 촉구하는 것으로, ‘교양교육의 충실은 불가피하며, 질 높은 교육을 할 수 없는 대학은 도태된다’는 엄중한 문구로 경고하고 있다. 단순히 이전 교양교육으로의 회귀를 요구하는 것이 아닌 급격한 사회 변화에 대응할 수 있는 인재 육성을 위해 전문분야의 경계를 넘어 공통으로 요구되는 지식과 사고력을 구축하는 새로운 시대에 부응하는 교양교육에 대한 모색을 요구하기에 이른다.

또한, 2000년대 중반 이후 문리(文理) 융합형 산학연계 교육을 요청하게 된다. 2010년 ‘일본학술회의(日本学術會議)’¹⁰⁾에서는 일본 교양교육의 위기가 지적되면서 21세기에 요구되는 교양교육이 논의되었다. 교양교육 재구축의 가능성을 제시하는 제언(提言)에서 교양은 ‘시민성 함양’을 목적으로 하는 시민교육으로서 교양교육이 대학 1, 2학년인 저학년에서만 이루어질 필연성은 없으며, 대학원에도 교양교육이 필요하다는 점 등이 논의되었다.¹¹⁾ 이에 따른 교양교육의 개혁이 제안되면서 각 대학으로 확산되고 있는 상황이다.

이러한 움직임 가운데, 최근 새로운 교양교육의 형태로 ‘고학년 교양교육’을 시도하고 있는 대학들의 등장에 주목하고 있다. 도쿄대학(東京大学)의 ‘후기교양교육(後期教養教育)’을 비롯하여, 오사카대학(大阪大学)의 ‘고도교양교육(高度教養教育)’, 오카야마대학(岡山大学)의 ‘고학년교양교육(高年次教養教育)’ 등이다. 이 글에서는 일본 대학의 교양교육 중시와 교양교육과 전공교육의 융합을 실천하고 있는 선진적 사례를 통해 우리나라 대학 교양교육의 질적 제고를 위한 후기교양교육(고학년 교양교육)의 가능성을 살펴보고자 한다.

10) 1949년에 설립된 일본총리실 산하의 독립연구기관으로, 인문학, 자연과학자의 대표자들로 구성된 학술단체이다.

11) 「提言 21세기 교양과 교양교육」 일본학술회의 일본전망위원회 지식의 창조분과회, 2010

2) 도쿄대학의 ‘후기교양교육’

도쿄대학은 패전 이후 미군정의 점령지 교육정책에 따라 신제대학(新制大学)으로 출발할 당시부터 학부 중심의 대학 조직 속에 교양학부를 설치하여 지속적으로 교양교육을 중시하는 커리큘럼을 채택해오고 있다. 그 대표적인 특징으로는 대학에 입학한 신입생을 비롯하여 1, 2학년 전체 학생이 전공을 선택하지 않고 2년간 교양학부에서 교육을 받은 후, 3학년이 되면서 각자의 전공영역을 선택하는 교육과정 시스템을 취하고 있는 점을 들 수 있다. 전공으로 선택하는 10개의 학부 가운데 ‘교양학부’가 존재한다는 점에서 도쿄대학이 교양교육을 중시하고 있음을 쉽게 알 수 있다. 더욱이 도쿄대학은 2013년부터 ‘총합적 교육개혁’을 실시하면서 문리융합(文理融合) 교육과정과 더불어 전공교육과 교양교육의 융합이라는 측면을 강조해오고 있다. 전공 분야를 학습한 이후에 배우는 ‘후기교양교육(Late Generalization)’¹²⁾을 구상하여, 2015년부터 학부의 고학년들에게 매년 200여 개가 넘는 교양과목을 제공하고 있다. 2019년부터는 대학원 과정에 320여 개의 후기교양교육 과목이 개설되고 있다.

도쿄대학 교양교육의 철학을 살펴보기 위해 도쿄대학의 성립과정을 간략히 정리해본다. 도쿄대학은 1877년 일본 국내 유일의 관립(官立) 대학으로 법학, 문과, 이과, 의학의 4개의 학부로 설립되어, 제2차 세계대전 이후 1949년에 신제대학으로 발족했다. 이때 교양학부¹³⁾, 교육학부를 설치하여 9개의 학부¹⁴⁾와 10개의 부설 연구소가 창설된다. 여기서 도쿄대학이 학부 중심의 조직 체계 속에 교양교육을 담당하는 조직으로서 ‘학부’를 설치한 점은 주목할 필요가 있다. 앞서 언급했듯이, 대부분의 대학에서 교양교육을 담당하는 조직을 ‘교양부’나 ‘교양부국’이라고 한 것에 비해, 도쿄대학은 학교교육법에 명시된 독립학부로서 ‘교양학부’를 설치한 것이다. 이것을 주도한 이는 바로 도쿄대학의 첫 총장이 된 난바라 시게루(南原繁) 교수와 초대 교양학부 학장이 된 야나이하라 다다오(矢内原忠雄)

12) ‘후기교양교육’이란, 전공을 배우기 시작한 학부 3, 4학년이 수강하는 교양교육으로서, 대학원 석사·박사과정에서 수강 가능한 교양교육 프로그램을 포함하고 있다.

13) 도쿄대학의 교양학부는 당시 고마바(駒場) 지역에 위치했던 제일고등학교(第一高等学校)와 나카노(中野) 지역에 있던 도쿄고등학교(東京高等学校)를 재편하는 형태로 도쿄대학의 독립된 학부로서 창설되었다. 도쿄대학은 국내 유일하게 일반교양 교육을 전담하는 독립된 학부를 갖춘 체제로 신제대학을 출발하게 된 것이다.

14) 1949년 법학부, 의학부, 공학부, 문학부, 이학부, 농학부, 경제학부에, 교양학부와 교육학부가 설치되어 9개의 학부로 발족했다. 이후, 1958년에 약학부가 설치되었다.

교수였다.

난바라 총장은 1949년 첫 입학식¹⁵⁾에서 〈대학의 재건〉이라는 제목으로 일본이 평화문화국가로서 부흥하기 위해서 신제대학의 이념과 신제 도쿄대학이 목표로 하는 과제에 대하여 이야기했다. 개혁의 두 가지 목표 중, 첫째는 기존의 소수만이 고등학교에서 대학으로 연결되던 제도가 아닌 전국에 신제 고등학교와 대학을 많이 마련하여 능력 있는 사람은 누구나 대학교육을 받을 수 있도록 기회를 균등하게 준다는 점이다. 둘째는 기존 대학교육의 내용이 너무 전문적인 것에 편중되어 있던 것을 바로잡아 일반적 교양을 도입한 점이다. 특히 이 두 번째 목표는 대학의 기능과 사명에 관한 중요한 문제로서, 그 성패 여하에 새로운 대학 제도의 장래의 명운이 걸려 있다고 강조하였다.

또한, 교양학부의 학내신문인 『교양학부보』 창간호(1951년)¹⁶⁾에서 교양교육의 목표를 다음과 같이 밝히고 있다.

교양의 목표는 여러 과학의 부문을 연결하는 목적이나 가치의 공통성에 관한 것이며, 그러한 가치 목적에 대해 깊은 이해와 판단을 가진 인간을 양성하는 것이다. 우리의 일상생활에서 우리의 사유와 행동을 이끄는 것은 반드시 전문적 지식이나 연구의 성과가 아닌 오히려 그러한 일반교양에 의한 것이다. 그것은 궁극적으로 우리가 한 인간으로서 살아가는 인생과 세계에 대한 태도—그 결과 도덕과 종교까지 이어지는 문제이다.

이때 난바라 총장이 이야기하는 교양의 목표에는 전문과목을 배우면서 혹은 배운 뒤에도 그러한 지식과 가치를 연결하고 습득하기 위해 교양의 배움이 필요하다는 취지가 들어 있다고 할 수 있다(藤垣, 2019:25-27). 또한, 같은 창간호에 실린 초대 교양학부장인 야나이하라 다다오(矢内原忠雄)의 창간 기념 인사말인 〈진리 탐구의 정신을-교양학부의 생명〉¹⁷⁾에서도 교양교육의 철학이 엿보인다.

여기(교양학부)는 도쿄대학의 예비 기관이 아닌, 도쿄대학 그 자체의 일부

15) 1949년 5월 31일 신제 도쿄대학의 발족과 동시에 교양학부가 창설되었다. 첫째는 구제 고등학교 졸업생이 대거 입학한 4월 12일에 입학식이 있었고, 같은 해 6월에 치러진 입시를 거쳐 7월 7일에 제1회 입학식이 개최되었다. 이때, 입학한 1804명 전원이 고마바 캠퍼스에서 대학교육을 받았다.

16) 〈새로운 대학생활-신입생 제군을 위해〉 『교양학부보』 창간호, 1951. 4. 10

17) 〈진리 탐구의 정신을-교양학부의 생명〉 『교양학부보』 창간호, 1951. 4. 10

이다. 게다가 매우 중요한 일부로서, 이곳에서 부분적, 전문적 지식의 기초인 일반교양을 익혀, 인간으로서 한쪽으로 치우치지 않는 지식을 갖추고, 또한 끝없이 뻗어나가는 진리 탐구의 정신을 배양해야 한다. 그 정신이야말로 교양학부의 생명이다.

여기서 말하는 ‘부분적 전문적 지식의 기초’, ‘치우치지 않는 지식’, ‘끝없이 뻗어나가는 진리 탐구의 정신’의 일반교양 교육이 바로 리버럴·아츠 교육을 가리키고 있다.

2004년 법인화가 되는 과정에서 제정된 ‘도쿄대학헌장(2003)’¹⁸⁾에서도 교육이념인 “세계적 시야를 갖춘 엘리트”의 양성을 위해 교양교육을 중시하고 있다. 이를 위해 학부 교육에서 폭넓은 리버럴·아츠 교육을 기초로 하여 다양한 전문교육과 유기적으로 결합하는 교육시스템을 실현해감과 동시에 지속적으로 개선에 노력할 것을 밝히고 있다.

여기서 도쿄대학 교양교육의 이념인 리버럴·아츠 교육은 어떠한 것일까? 도쿄대학에서는 리버럴·아츠 교육을 정의할 때 인간을 둘러싼 여러 제약과 한계로부터 인간을 자유롭게 하는 교육으로 설명한다. 대학에 입학하는 학생들은 입학시험을 치르는 시점에 한정된 지식과 경험, 사고를 갖는 한계가 있다. 그것으로부터 해방되어, 모든 고정관념과 선입관으로부터 자유롭고, 타자의 이론을 무비판적으로 받아들여 옳기치 않는 진정한 의미에서의 독립적인 사고를 갖추도록 하는 것이다. 이는 일본의 대학이 이전에 상용해왔던 ‘일반교육’과는 다른 의미를 포함한다. 리버럴 아츠(liberal arts)는 라틴어의 ‘artes liberales’를 영어로 번역한 것으로, 고대 그리스에서 인간이 노예가 아닌 자립한 존재로서 살아가기 위해 배우는 학문을 의미한다. 오늘날 현대의 인간은 스스로를 자유인이라고 생각하지만, 실은 많은 제약에 둘러싸여 있다. 인간을 다양한 구속과 제약으로부터 해방시켜 자유롭게 하는 지식과 기예가 바로 리버럴·아츠인 것이다.

도쿄대학은 이러한 리버럴·아츠 이념에 따른 교양교육을 네 가지로 나누어 설명한다. 첫째, 지식의 한계로부터 자유로워지는 교육, 둘째, 경험의 한계로부터 자

18) 도쿄대학헌장은 도쿄대학 구성원이 법인화(2004년)가 된 이후에도 외풍에 흔들리지 않고 자율적 혁신을 추구할 수 있도록 대학의 이념을 재확인하고, 자치를 위한 운영지침을 상세하게 제시한 것이다. 도쿄대학의 목표로 진리 탐구와 지의 창출, 연구성과의 사회 환원, 인류평화와 복지 발전 등을 내세우며, 교육이념인 ‘세계적 시야를 갖는 시민적 엘리트’ 양성을 위해 교양교육의 시스템을 중시하고 있다(조관자(2016). “대학의 가능전환과 도쿄대학 비전 2020”, 동서인문 6, 경북대학교 인문학술원, 198.).

유로워지는 교육, 셋째, 사고의 한계로부터 자유로워지는 교육, 넷째는 영역의 한계로부터 자유로워지는 교육이다. 도쿄대학의 교육이념인 리버털·아츠 교육의 대표적인 실천으로 대학에 입학한 신입생 전원이 고마바 캠퍼스에 위치한 교양학부 전기과정에서 2년간의 교양교육을 받는다는 것이다. 이러한 교양교육을 담당하고 있는 교양학부에 대해서 좀 더 살펴보자.

도쿄대학은 학부의 전기과정, 후기과정, 대학원 과정의 중층적인 ‘삼중구조(三層構造)’의 교육 및 연구의 체제를 이루고 있다. 교양학부의 경우는 전기과정(1, 2학년)과 후기과정(전공학부로서 3, 4학년), 연계된 대학원 과정인 총합문화연구과¹⁹⁾로 이루어졌다. 2021년 교양학부 조직의 규모²⁰⁾를 보면, 학부생의 경우 전기과정(1, 2학년)에 6632명, 후기과정(3, 4학년)에 507명, 총합문화연구과 대학원 석사과정에 570명, 박사과정에 625명이 재학 중이다. 교원의 경우는 전임교원이 377명(문과:이과=2:1), 학내 시간강사가 715명, 학외로 390명이 있으며, 직원의 수는 116명이다. 도쿄대학의 학부 전기과정의 교양교육을 담당하는 기관으로서의 교양학부의 규모를 짐작하게 한다.

도쿄대학의 교육목적에 따른 3가지 폴리시인 디플로마 폴리시(Diploma Policy)·커리큘럼 폴리시(Curriculum Policy)·어드미션 폴리시(Admission Policy)에도 교양교육의 중요성이 강조되고 있다. 첫째, 디플로마 폴리시는 어떠한 인재를 육성하여 사회에 내보낼 것인가에 대한 졸업인정 및 학위수여에 관한 방침이다. 도쿄대학 학부 4년간의 교육 중 전기 2년간의 교육을 교양학부가 담당하는 만큼 도쿄대학의 교육이념을 교양학부가 구현하고 있다고 할 수 있다. 둘째, 커리큘럼 폴리시는 교육과정의 편성방침으로 그러한 인재를 육성하기 위해 어떠한 교육과정이 필요한가에 대한 것이다. 학부 교육의 전기과정에서 특정 분야가 아닌 문과·이과를 횡단하는 리버털·아츠 교육의 실시이다. 이후 전기과정에서 후기과정으로 진학하는 ‘진학선택제도’를 실시하여 후기과정에서 전문교육을 배우도록 한다. 셋째, 어드미션 폴리시는 그러한 교육과정을 실시하기 위해 어떠한 인재를 선발할 것인가에 대한 문제이다. 문화·이과에 치우치지 않는 학식을 갖춘 인재, 기초 학문을 착실하게 갖춘 학생, 지식을 상호·종합적으로 연결하는 능력을 갖춘 인재를 선발

19) 대학원 총합문화연구과(総合文化研究科)는 교양학부 후기과정의 교육연구를 선진적으로 발전시켜 새로운 연구영역을 개척하는 종합형 대학원 과정이다. 전문성과 분야 횡단적 지식을 겸비한 문제발견·해결형의 다양한 인재를 양성하고 있다. 교양학부에서 총합문화연구과로 이어지는 ‘전기과정—후기과정—대학원’의 일관된 교육·연구 조직을 갖추고 있다.

20) 도쿄대학 교양학부 홈페이지 종합정보 교직원수·학생수
<https://www.c.u-tokyo.ac.jp/info/about/facts/people/index.html>

한다는 방침이다.

리버럴·아츠 교육과 문과와 이과를 융합하는 교육은 전기과정에만 국한되지 않는다. 교양학부의 후기과정은 문과와 이과를 포함하는 전공학부로서 도쿄대학의 교육이념인 전기과정에서 습득한 리버럴·아츠 교육을 더욱 발전시켜 하나의 독자적인 전공을 이룬다. 학제성·국제성·선진성을 키워드로 한 복수의 영역에 걸친 관심을 가지고 다문화·다언어의 환경에 적극적으로 관여하면서 새로운 분야를 개척하려는 기개를 가진 ‘월경하는 지성’인의 육성이 목표이다.²¹⁾ 전공학부로서의 교양학부 후기과정은 2011년 개편으로 문과계, 문리융합계, 이과계의 3계열로 구성되어 있으며, 교양학과, 통합자연과학과, 학제과학과로 나뉜다. 교양학과(문과계열)에는 초역문화과학, 지역문화연구, 종합사회과학의 각 분야 코스가 있고, 통합자연과학과(이과계열)에는 수리자연과학, 물질기초과학, 통합생명과학, 인지행동과학, 스포츠과학의 각 코스가 있다. 학제과학과(문리 융합계열)에는 과학기술론, 지리·공간, 종합정보학, 광역 시스템, 국제환경학의 각 코스와 진학코스(서브 프로그램)가 있다.

도쿄대학 교육시스템에 대해 좀 더 살펴보면, 도쿄대학 입시에서는 따로 전공을 정하지 않고,²²⁾ 문과와 이과로 구성된 아래의 총 6개의 과류(科類)별로 나누어 입학생을 선발한다.

<표 III-7> 도쿄대학 전기과정 및 후기과정

전기과정 (1~2학년)	후기과정 학부 (3~4학년)
문과1류	법학부, 교양학부
문과2류	경제학부, 교양학부
문과3류	문학부, 교육학부, 교양학부
이과1류	공학부, 이학부, 약학부, 농학부, 의학부, 교양학부
이과2류	농학부, 약학부, 이학부, 공학부, 의학부, 교양학부
이과3류	의학부

[표 III-7]에서 보는 바와 같이, 문과1류, 문과2류, 문과3류, 이과1류, 이과2류, 이

21) 교양학부 후기과정은 학제성·국제성·선진성을 이념으로 영역을 횡단하는 첨단 교육과 연구 활동으로 구성된다. 2011년에는 문리융합의 학제과학과를 창설하여 문과계열과 이과계열을 발본적으로 개편하여 세 개의 학과 체제로 쇄신하였다(홈페이지 참조).

22) 학교추천형 선발 입학생의 경우는 미리 학과를 지정해서 시험을 치르지만, 입학을 한 다음에는 다른 입학생들과 마찬가지로 전기과정에서 문과·이과 융합형의 리버럴·아츠 교육을 받는다. 이를 통해서도 도쿄대학이 리버럴·아츠 교양교육을 얼마나 중시하고 있는가를 알 수 있다.

과3류의 총 6개의 과류에는 각각 전문교육을 담당하는 총 10개의 학부가 배치되어 있다. 과류에 연결되는 학부가 어느 정도 구분되어 있지만, 다른 과류의 학부를 선택하는 것도 얼마든지 가능하다.²³⁾ 주목할 것은 후기과정에서 ‘교양학부’를 전공학부로 선택할 수 있으며, 의학부를 제외한 모든 과류에서 교양학부로 진학할 수가 있다는 점이다.

교양학부 전기과정에서 실질적으로 이루어지는 리버럴·아츠 교육의 특징에 대해 살펴보면, 전기과정인 교양학부에서 이수하는 수업과목은 기초과목, 전개과목, 종합과목, 주제과목 등으로 구성된다. 앞에서 언급한 자신이 가진 한계로부터 자유로워지는 교육을 예로 설명해보면, 지식의 한계, 경험의 한계, 사고의 한계로부터 자유로워지는 교육은 전기과정에서 이루어지고, 네 번째인 영역의 한계로부터 자유로워지는 교육은 후기과정에서 이루어지게 된다.

우선, 지식의 한계로부터 해방이 되는 것으로 기초교육을 들 수 있다. 기초교육에는 문과와 이과에 각각 필수로 지정된 기초과목과 종합과목이 있고, 종합과목은 아래의 [표 III-8]에서 보듯이 다양한 선택과목들을 가지고 있어서 7 계열에서 100여 개의 과목을 개설하고 있다. 다양한 학문 분야의 종합과목들은 단순히 전공으로 진학하기 위한 전 단계로서가 아닌 종합적인 시점에서 유연한 판단력을 기르기 위한 관점에서 수업이 이루어지고 있다.

<표 III-8> 교양학부 종합과목

L 언어·커뮤니케이션	외국어 초급·중급·고급 (24개 언어 개설)
A 사상·예술	일본어 텍스트 분석·미술론·현대사상·과학철학
B 국제·지역	민족문화론·국제관계론·비교지역사·고전어
O 사회·제도	현대교육론·법과 국제사회·영상문화론·정치경제학
D 인간·환경	인지과학·적응행동론·신체운동과학·인간환경 일반
E 물질·생명	현대생명과학·야외생물학·우주과학·물질·생명 일반
F 수리·정보	수리과학·도형과학·계산기 프로그래밍·기초통계

도쿄대학에서는 이것을 ‘이른 단계에서 다양한 전문적 지(知)에 접촉하는 것 (Early Exposure)’ 이라고 부른다.

경험의 한계로부터의 해방에는 국제연수, 과외활동 등이 대표적이다. 초년차 장기 자주활동 프로그램(FLY Program)²⁴⁾은 신입생이 입학하자마자 스스로 신청해서

23) 전기과정 수료 후 2학년 1학기까지의 성적으로 10개의 학부의 각 전공코스를 지원하여 3, 4학년 후기과정에 진학하는 교육 시스템이다.

1년간 특별휴학을 하는 제도이다. 자신이 선택한 대학이 아닌 다른 곳에서 자원봉사 활동, 취업을 위한 체험활동, 국제교류 활동 등 장기간에 걸친 사회체험 활동을 해 봄으로써 그것을 통해 성장해가는 것이 목적이다. 해외 어학연수, 해외 자원봉사, 해외 취업 체험, 해외 서머스쿨, 국내 자원봉사(지진재해부흥지원, 의료분야 등) 등이 있다.

사고의 한계로부터의 해방은 초년차 교육, 액티브 러닝 등의 수업을 통해 시도되고 있다. 그 중, 초년차 세미나는 1학년에 아카데미 스킬²⁵⁾을 배우는 수업으로 문과, 이과 모두 필수로 지정되어 있다. 여기에는 교양학부 교원뿐만 아니라, 학교의 전 교원이 참여한다. 담당 교원의 전공 분야에 관한 연구이론 등을 배우는 과정을 통해 최종적으로 보고서를 집필해보는 수업이다(이과 수업에서는 간단한 실험을 실시함). 수동적 학습에서 벗어나 능동적 연구로 발전해 가기 위해 1학년 때부터 이수하도록 하며, 150여 개의 수업이 20명 정도의 소그룹 토론으로 진행된다.²⁶⁾

2015년부터는 학기제에 텀제(term system) 도입을 시작으로 전학적인 종합적 교육개혁이 실시되고 있다. 교양학부 전기과정 수업의 실질화를 목적으로 필수학점을 삭제하고, 전체 과목 구분에 <전개과목>을 설치, <기초과목>에 신입생세미나 개설, <종합과목>의 언어 계열 ‘언어·커뮤니케이션’의 설치, <주제과목>에 ‘국제연수’ 신설 등 학생들이 다양한 분야에서 충분히 탐구할 수 있는 충실한 교양교육의 장을 제공하고 있다.²⁷⁾

도쿄대학 교육시스템의 또 다른 특징으로서 대학교육의 후기과정에서 전공을 결정하는 일명, ‘늦은 전문화(late specialization)’는 도쿄대학의 교육 철학을 보여

24) 해외에서도 점차 정착되어 가고 있는 갭 이어(gap year) 제도와 유사하다.

25) 그룹 워크, 프레젠테이션 입문, 학술논문 읽는 방법, 논문 검색, 주제에 관한 토론, 피어 리뷰(Peer Review) 등의 방법을 습득하여 실천해보는 방식이다.

26) 초년차 세미나의 구체적 과목으로 문과 계열에서는 대상이 되는 학문분야의 방법론을 배우고 그것에 따라 문제를 설정하고 분석하는 디시플린(discipline)형, 문헌비평형, 필드형, 정책제언형 등의 타입과 다양한 학술분야의 구성에서 ‘일본사연구의 최전선’, ‘타자에 대해 생각하다’, ‘분쟁과 개입을 둘러싼 제문제’ 등의 과목을 선택할 수 있다. 이과 계열에서는 문제해결형, 논문독해형, 현장체험형, 데이터 해석형 등이 있어, 여기에는 도쿄대 모든 이과 계열의 학부와 연구소가 팀을 이루어 물리, 화학, 생명, 환경의 다양한 학술 분야를 개설하고 있다. ‘인류 사회의 지속성을 위한 공학 기술을 생각한다’, ‘지능 로봇 입문’, ‘재료과학의 최전선’ 등이 있다.

27) 국제적인 비약을 도모하여 영어 라이팅 수업(문과 계열 ALESA·이과 계열 ALESS)과, 가을 입학생에게는 영어 코스 「PEAK (Programs in English at Komaba)」를, 2015년에는 영어 토의 능력 함양을 위한 수업 「FLOW (Fluency-Oriented Workshop)」을 개설, 능동적·발신형의 영어 능력 강화를 꾀하고 있다. 3개의 언어를 대상으로 고도의 구사능력 습득을 위한 수업 「TLP (Trilingual Program)」에서는 중국어를 추가, 2016년에는 독일어·프랑스어·러시아어 등, 2018년도부터는 한국어, 2019년도에는 스페인어가 추가되었다.

주는 교육시스템이다. 대학 입학에 희망하는 시점에서 자신의 전문분야를 결정한다는 것은 쉬운 일이 아니다. 그런 상황에서, 교양학부에서 2년간 각 학과류의 문과와 이과를 융합한 기초과목들을 폭넓게 공부한 후에 자신의 진로를 선택한다는 것은 커다란 장점이 될 수 있다. 그러나, 다른 한편으로는 대학에 입학하여 1학년 때부터 전공 교육을 시작하는 다른 대학의 학생들에 비해 전공교육이 늦어진다는 것은 그만큼 불리한 점이 될 수 있다.²⁸⁾ 그리고 또 하나 문제가 되는 것은 3, 4학년생이 되어 전공학부로 진학한 후에는 교양과목과 다른 분야의 공부를 거의 하지 않게 되어버린다. 즉, 교양교육은 대학 1, 2학년으로 끝나고, 3, 4학년이 되면 전공 교육에 전념해야 한다는 양분된 구도가 교원과 학생 쪽에 모두 정착해 버렸다는 점이다.

그러나 오늘날과 같이 복합적인 사회적 과제가 끊임없이 발생하는 시대에는 오히려 어느 정도 전문적인 공부를 한 상태에서 자신의 배움에 대한 의미를 되돌아보며 상대화하는 것이 필요하게 된다. 본래 대학교육에 교양교육을 먼저 마치고 이후에 전공교육을 해야 한다는 순서가 정해져 있는 것이 아니며, 더욱이 전공교육과 교양교육이 상하 관계에 놓여있는 것도 아니다. 교양교육과 전공교육은 서로가 상보적인 관계에 있다고 할 수 있으며, 양쪽이 동시·병행적으로 진행될 때 비로소 충분히 상보적으로 기능할 수 있다. 이러한 반성으로부터 도쿄대학에서는 전공 과정으로 진학한 3, 4학년생을 대상으로 하는 교양교육, 즉 ‘후기교양교육’의 중요성이 강조되면서, 2013년부터 실험적으로 실시하게 된다.

2013년 7월에 결정한 〈학부 교육의 종합적 개혁에 관한 실시 방침〉에 근거해, 임시 체제를 구축하여 다양한 시도가 이루어졌다. 2016년 2월에는 임시 시행체제를 마치고, 〈학부 교육의 종합적 개혁에 관한 실시 방침의 성과〉를 발표하였다. 임시 체제하에서 실시한 교육개혁의 여러 노력과 활동이 도쿄대학의 각 분야에 교육 프로그램으로서 침투하여 정착해 가는 것을 목표로 하고 있다.

그 가운데 후기교양교육(late generalization)은 리버럴 아츠의 이념을 실현하는 교양교육으로서, 학부의 전기과정 2년간으로 끝나는 것이 아니라, 전공 과정에 진학한 다음에도 지속적으로 할 수 있어야 한다는 이념을 담고 있다. 오히려 어느 정도의 전공 공부를 한 다음에야말로 비로소 의미를 가지는 교양교육이 있기 때문

28) 이 점에 대해서는 각 전공학부에서 진학이 결정된 1·2학년생을 대상으로 각 전공과목의 일부를 제공하는 제도와 진학할 전공학부가 정해지지 않은 1, 2학년생을 대상으로 각각의 전공 분야를 소개하는 과목을 제공하고 있다(Early Exposure). 즉, 1·2학년과 3·4학년을 ‘교양/전공’이라고 분명히 나누는 것이 아니라, 일부의 과목은 이른 단계에서 전기과정으로 내려서 제공하고, 그 대신, 후기과정의 3·4학년에게도 교양과목을 제공하는 방식을 취하고 있다.

이다. 후기교양교육의 의의는 다음의 세 가지 요소로 설명된다. 첫째는 자신이 하고 있는 학문이 사회에서 어떠한 의미를 가지는가, 둘째는 자신이 하고 있는 학문을 전혀 다른 전공의 사람에게 어떻게 전할 것인가, 셋째는 구체적인 문제에 대처할 때 다른 분야의 사람과 어떻게 협력할 것인가의 문제이다.

이러한 교양교육이 필요한 이유에 대해 후지가키 유코(藤垣裕子) 교수는 다음과 같이 이야기한다. 첫째는 국가의 학술발전을 담당할 인재의 육성이다. 둘째는 자기 전문분야의 제약을 넘어서 타 분야와의 사이를 왕복할 수 있는 능력을 키우기 위함이다. 여기서 왕복하는 것은 전문분야의 사이만을 가리키지 않는다. 복수의 세계를 경험함으로써 복수의 커뮤니티를 왕복하는 힘을 기를 수 있다. 셋째는 일차원적인 인간에서 벗어나는 능력을 기르기 위함이다(藤垣, 2014: 34-35).

특히, 문과 계열과 이과 계열이라고 하는 틀을 왕복하는 것이다. 이것은 앞에서 말한 바로 네 번째인 영역의 한계로부터 자유로워지는 교육을 가리킨다. 학부 3, 4학년이 이수하는 교양으로, 한 전공 분야의 교육이 이루어진 후에 그것으로부터 자유롭게 되는 것을 의미한다. 즉, 전문교육을 받은 후에 의미를 갖는 교양교육이라고 할 수 있다. 자신의 전공이 지금의 사회에서 어떠한 위치를 차지하며, 어떠한 의미가 있고, 다른 분야와 어떻게 협력할 수 있는지를 상상하는 힘을 기르기 위함이다. 자신과 다른 분야를 전공으로 하는 다른 가치관을 가진 타자와 만남으로써 스스로를 상대화하는 힘을 길러 가는 과정이다. 전문분야라고 하는 틀(제약)을 배우면서, 그 틀(제약)을 넘어가는 것을 배우고, 복수의 틀을 배우면서 틀의 사이를 왕복하는 것을 배우게 된다. 이것을 위해서는 전문교육이 시작된 이후에 의미를 갖는 교양교육이 필요하다. 다양한 경계(전문분야의 경계, 언어의 경계, 국적의 경계, 소속의 경계)를 횡단하고 복수의 영역과 문화를 왕복하여 비로소 보다 다이나믹한 지(知)를 영위할 수 있게 된다.

후기교양교육의 대표적인 과목인 <이분야 교류·다분야 협력론>은 교양학부의 후지가키 유코 교수와 이시이 요지로(石井洋二郎) 교수가 공동으로 기획하여 2015년에 처음으로 실시한 과목이다.²⁹⁾ 과학기술 사회론과 프랑스 문학이 전공인 이과 계열의 교수와 문과 계열의 교수가 함께 설계하였다는 점에서도 문리융합의 취지를 잘 보여준다. 교양교육을 이수한 후에 전공 지식을 흡수하는 것에만 머물러 있게 된다면 전문 분야의 틀에서밖에 생각할 수 없게 된다. 전공 지식이 암묵지가 되어 판단의 절대적 프레임을 만들지 않도록 지속적으로 자각하고 재검토하는 것

29) <이분야 교류·다분야 협력론>에 관한 내용은 2021년 7월 2일에 열린 제9회 창파강좌에서 이시이 요지로 교수의 강연 “도쿄대학의 후기교양교육-수업 실천사례로부터”에 의함.

이 바로 후기교양의 취지인 셈이다. 소주제를 보면, ‘후쿠시마 원자력 발전소 사고는 일본만의 문제인가’, ‘대리모는 허용될 수 있는가’, ‘절대로 사람을 죽이면 안되는가’, ‘논의를 통한 합의가 가능한가’ 등 문과계열에서 이과 계열에 이르는 다양한 주제들로 구성되었다. 1년간의 수업의 성과를 정리한 것이 『어른이 되기 위한 리버럴·아츠』(도쿄대학출판회, 2016)이다. 그 후, 3년의 수업을 거쳐 2019년에는 『속 어른이 되기 위한 리버럴·아츠』(도쿄대학출판회, 2019)가 간행되었다.

후기교양교육은 2013년 ‘종합적 교육개혁’에서 구상되어, 2014년도부터 시행하여 2015년도에는 10개 학부에 200여 과목이 개설되었다. 2018년도에는 208과목이 개설되어, 총 9250명의 학생이 수강하였다. 그 가운데, 2017년도에 학생들을 대상으로 교양교육에 대한 양케이트 조사를 실시하여 결과를 분석하는 과정에서 자신 스스로 전공에 대한 의미를 묻고 자신의 전공을 다른 이에게 설명하며, 다른 전공교육을 받은 타자와 협력하는 능력을 훈련하는 교육이 대학원생에게도 필요하다는 의견이 제기되었다. 그것을 계기로 2018년도에 대학원의 15개 연구과에서 검토를 시작하여, 2019년도에 대학원에 312과목의 후기교양과목이 개설되었다. 이후, 2021년도에는 학부과정에 248개 과목³⁰⁾, 대학원에서 340개 과목, 총 588개 과목이 개설되었다. 물론 모든 수업이 새롭게 개설된 것은 아니며, 대부분은 기존 과목을 ‘후기교양과목’으로 배치하여 다른 학부 학생들이 자유롭게 이수할 수 있도록 한 것이다. 또한, 모두가 소수의 토론형 수업으로 진행하는 것은 아니며, 이전의 전통적인 대단위 강의 형식을 취하고 있는 수업도 적지 않게 포함되어 있다. 그러나, 적어도 교양교육이 학부 후기과정이나 대학원에서도 필요하다는 인식은 널리 공유되고 있다고 할 수 있다(石井洋二郎, 2021).

2) 오사카대학의 ‘고도 교양교육’

2003년과 2018년 2차례에 걸쳐 일본 전국 대학의 학부를 대상으로 ‘대학설치기준의 대강화’ 이후 교양교육의 변화와 동향을 파악하기 위한 조사가 실시되었다.³¹⁾ 프로젝트의 연구결과보고서에 따르면, 2003년 학부 대상의 교양교육에 관한

30) 법학부(10과목), 의학부(3과목), 공학부(33과목), 문학부(96과목), 이학부(26과목), 농학부(16과목), 경제학부(9과목), 교양학부(총53과목), 교육학부(11과목), 약학부(2과목)이 개설되었고, 이 중 5과목을 제외한 모든 과목이 대학원생에게도 이수 가능하다.

31) 요시다 아야, 『대학 교양교육에 대한 압력과 교원편성에 관한 연구-대강화로부터 10년간을

전국 조사에서 ‘학부 4학년에 필수 교양과목이 있다’ 고 답한 학부는 3.8 %였던 것에 비해, 2018년도 조사에서는 ‘3, 4학년에 필수 교양과목이 있다’ 고 답한 학부는 24.1 %, ‘대학원에 필수 교양과목이 있다’ 고 답한 학부는 13.9 %로 수치가 증가한 것을 볼 수 있다. 대학 4년간에 걸쳐 교양교육을 실시하는 썬기형 커리큘럼의 개념은 대학설치기준의 대강화 이전부터 제기되고 있었지만, 실제로는 제대로 실시되지 못하는 상황이었다. 그러나, 위의 조사 결과를 볼 때 ‘고학년 교양교육’ 이 조금씩 확대되고 있음을 알 수 있다. 이러한 ‘고학년 교양교육’ 의 사례로 앞에서 살펴본 도쿄대학교 오사카대학, 오카야마대학의 교양교육이 보고되었다(杉谷祐美子, 2019).

오사카대학에서는 2005년에 ‘고도 교양교육’ 개혁에 착수하여, 학부·대학원을 횡단하는 다양한 교육이 전개되고 있다. 2010년 ‘일본학술회의’ < 21세기 교양과 교양교육 > 에서 논의된 교양교육과 전공교육의 개념에 입각하여 2011년부터 전체 3학년 이상의 학부생과 대학원생을 대상으로 한 고도의 교양프로그램 ‘지식의 짐나스틱스(gymnastics)³²⁾’ 를 시작했다. 이 프로그램은 ‘일정한 전문지식을 익혀 직업인 혹은 연구자로서 사회에 나갈 학생들에게 전문교육 이외에 필요한 지식이나 능력을 부여하는 교육’으로서, 대학의 3학년 이상의 학생과 대학원생(과목 이수생 및 특별 청강생은 제외)을 대상으로 한다. 사회인으로서 요구되는 ‘강함·유연함·균형 감각’ 을 겸비한 지성의 함양을 목적으로 한다.

지식의 짐나스틱스 수업과목의 일람은 단과대·연구과·센터에서 ‘대학을 졸업하고 사회에 나가는 데 있어서 자신의 전공 분야를 불문하고 필요로 하는 내용을 포함하는 과목’이나 ‘다른 단과대 및 다른 연구과 학생이 이수해도 좋을 과목’ 등을 선출하여 프로그램 과목으로 만든 것으로 졸업 및 수료 요건에는 포함되지 않는다. 원칙적으로 자신이 소속되어 있는 단과대·연구과 이외의 부국이 개설한 과목을 이수했을 때 프로그램의 단위로서 인정되며, 「지식의 짐나스틱스」 과목 이수가 성적 증명서에 기재된다.

이후 ‘오사카 대학 현장’ 을 구체화시킨 ‘OU 비전 2021’ 실현을 목표로 2019년도에는 전학적인 커리큘럼 개혁이 이루어졌다. 이 개혁은 대학 입학부터 대학원 수료까지 일관된 교육체계를 구축함으로써 커리큘럼 전체를 ‘교양교육’,

대상으로-』. 스키타니 유미코(杉谷祐美子) 「학부조사를 통해 본 일본 교양교육의 동향」 『IDE현 대교양교육』610, 2019, pp. 35-40.

32) 짐나스틱스(gymnastics)에는 ‘체조’의 의미와 함께 ‘단련’이라는 의미도 포함함.

‘전공교육’, ‘국제성 함양교육’의 3개의 축으로 구성된 수직형 교육 모델로 전환한다는 내용이다. 앞서 언급한 ‘지식의 जिनास्टिक्स(고도 교양 프로그램)’은 ‘고도 교양교육 과목’으로 발전적인 형태의 명칭으로 변경되었고, 학사과정은 2학년 가을 학기부터 이수할 수 있게 되면서 학사과정, 석사과정 할 것 없이 학점 취득이 필수화되었다. 예를 들어 문학부에서는 ‘인문학 개설’ 또는 타 학부 등의 고도 교양교육 과목을 이수하면 고도 교양교육 과목이 2학점 인정된다. 반면에 인문학 연구과 박사 전기과정에서는 1학점 취득이 필수인데 여기에는 연구과 공통 필수과목인 ‘인문학 기초(현대 교양)’가 해당되어 필수 1학점 이상의 고도 교양 교육 과목은 자유 선택 범위(6학점)에 포함된다(杉谷祐美子, 2022).

한편, 2017년부터는 전학년 공통교육의 책임을 분담하는 ‘전교원 담당제’를 실시하여 전교원이 교양교육 관련 수업을 담당하고 교양교육에 대한 제안과 지원 등에 참여하는 체제를 구성하고 있다(小林傳司, 2019).

3) 오카야마대학의 ‘고학년 교양교육’

오카야마대학은 2014년도에 동 대학의 교양교육을 ‘리버럴 아트’로 정의하는 교육이념을 설정하고, 그것을 구현하기 위한 기본 방침을 수립하였다. 첫째는 교원 중심의 수업과목 편성에서 교양교육의 이념과 목표에 준거한 체계화된 수업과목 편성으로의 전환이다. 둘째는 전공기초 과목과 교양교육 과목을 명확히 구분하여 보다 순화(純化)된 교양교육을 구축한다. 여기서 이야기하는 ‘보다 순화된 교양교육’이란 오카야마대학의 교양교육인 ‘리버럴 아트’ 사고방식에 근거하는 것이다. 이를 위해서는 우선 전공기초 과목과 교양교육 과목의 구분이 필요하다. 전공기초 과목이란 전공과목을 배우는데 필수적인 기초적 지식이나 기능을 배우는 것으로, 특정 단과대학 학생들에게 특화된 수업 내용을 포함하는 과목이다. 그에 비해, 교양교육 과목이란 학생이 자신의 전공에 치우치지 않도록 폭넓은 학문 분야의 기초적 지식과 기능을 전문적이지 않은 일반화된 관점에서 배우는 과목이다. 인문·사회과학계열이나 생명과학계열, 자연과학계열의 학생들이 소속 학과의 지식과 상관없이 이해할 수 있는 수업 내용을 포함하는 과목들이다.

셋째는 현재 세계가 제시하는 다양한 문제들에 관심을 가지고 인류가 과거로부터 축적해온 지식의 근거에 대한 배움을 통해 학생들이 자신과 세계와의 관계를 항상 생생하게 자각하도록 돕는 과목의 설정이다. 넷째는 사회 현장에서 직면하는 문제를 지적 감성적으로 깊이 이해하고 과제를 선별하여 예측하고, 불가능한 과제

해결을 가능하게 하는 다양한 능력을 육성하기 위해 사회와 연계한 교육을 추진한다. 다섯째는 창조적 감성을 키우기 위해 예술 교육의 요소를 도입한다.

여섯째는 폭넓은 지식 습득을 위해 전공의 영역을 넘는 과목의 이수(크로스 이수)를 의무화한다. 크로스 이수란, 다른 분야의 기초적 지식이나 기능의 강화를 도모하는 것을 목적으로, 학생이 자신의 전공 분야 이외의 수업과목을 이수하는 것이다. 구체적으로는 인문·사회과학계열의 학생이 자연과학계열 분야나 생명과학계열 분야의 수업과목을, 생명과학계열 학생이 인문·사회과학계열 분야나 자연과학계열 분야의 수업과목을, 그리고 자연과학계열 학생이 인문·사회과학계열 분야나 생명과학계열 분야의 수업과목을 이수하는 것을 말한다. 크로스 이수를 통해 자칫 자신의 전공 분야의 지식을 얻는 데만 주력하게 되기 쉬운 학생의 이수 상황을 개선하여 보다 폭넓은 교양을 기르도록 하는 것이다. 크로스 이수를 추진하기 위해서 문과 학생만을 이수 대상으로 하는 이과 과목이나, 이과 학생만을 이수 대상으로 하는 문과 과목을 새로 설정한다. 특히 오카야마대학에서는 교양교육 과목 중 보다 특정적이고 초점이 맞춰진 수업 내용을 '교양과목'으로 하고, 기본적인 교양범위한 내용의 것을 '교양기반과목'으로 정의하고 있다.

일곱째는 고학년 교양교육의 과목을 설정한다. 특히 단과대별 고학년생들이 설득력 있고 논리적인 문장을 작성하는 능력, 언어력, ICT 등을 포함한 고도의 커뮤니케이션 능력을 육성한다. 교양교육은 각 전공 분야에 필요한 리버럴·아츠의 교양을 익혀 시야를 넓히는 것이므로, 본래 전공교육과 병행하여 이루어져야 한다. 그러므로 기존 1, 2학년으로 완결되던 교양교육 과목의 이수시스템을 확대해 전문적 소양을 습득한 3, 4학년(고학년)에 대해서도 전공교육 이외에 필요한 지식과 능력을 부여하는 교양교육 과목을 고학년 교양교육 과목으로 설정하여 학생의 숙련도와 관심에 따른 단계적 교양교육을 실시한다. 이수 대상 학생은 3, 4년을 기본으로 하되 정원에 여유가 있는 경우는 1, 2학년도 이수할 수 있다. 이같이, 오카야마대학 교양교육인 리버럴·아츠의 기본 방침 가운데 고학년 교양교육 과목이 개설되게 되는데, 2018년도에 본격적으로 시행되면서 학사과정과 대학원에 고학년 교양교육이 동시에 도입되었다.

오카야마대학은 현대사회의 변화에 따른 요청을 수용하여 5개의 디플로마 폴리시(DP)를 책정했다. '교양', '전문성', '정보력', '행동력', '자기 실현력'의 요소를 통해, 인간성이 풍부한 '교양'의 육성을 학사과정 교육의 방침으로 규정하여 교양교육을 중시하고 있음을 선언하였다. 여기서 교양이라는 말은 두 가지 의미로 사용되는 것으로 나타났다. 좁은 의미의 '교양'은 폭넓은 지식으로,

인문사회, 자연과학, 생명과학에 대한 폭넓은 지식이나 전문 영역의 기초적 지식을 가리킨다. 광의의 ‘교양’은 전술한 폭넓은 지식과 더불어 범용성 있는 언어 능력과 IT 지식 외에, 특히 사회생활에 요구되는 실천적인 태도와 지향성, 시민적 교양이라 불리는 윤리적 태도와 창조적 감성과 지성이 담겨 있다. 오카야마대학의 교양교육은 광의의 교양을 함양하는 것을 지향한다. 교양교육 과목에 대해서도 각 디플로마 폴리시에 대응한 교양교육 디플로마 폴리시를 책정하여 학습 성과 및 그와 관련된 핵심 역량을 제시하고 있다. 교양교육 과목은 ‘도입교육’ ‘지적 이해’, ‘실천적 지식·감성’, ‘범용적 기능과 건강’, ‘언어’, ‘고학년교양교육’의 6개 과목 구분으로 구성되어, 각각의 테마·분야·언어별로 복수의 수업과목이 개설되어 있다.

고학년 교양과목은 학사과정 또는 대학원 필수 과목이지만 학부나 연구과에 따라서는 복수 과목이 개설되어 선택 필수 과목인 경우도 있다. 기본적으로는 소속된 학부와 연구과의 고학년 교양과목을 이수하게 되어 있으며, 시간표 또한 소속된 전공 교육 시간대에 맞춰 개설된다. 소속 학부와 연구과 이외에서 이수한 학점의 졸업요건 포함 여부는 소속처의 결정에 따라 정해진다. 또한 추첨을 통해 수강 가능한 고학년 교양교육 과목에서 희망자가 다수 나온 경우는 소속 학부의 학생이 우선되며 그 외 학부 학생은 추첨을 통해 선발한다. 오카야마대학은 4학기제를 채택하고 있는데, 예를 들어 문학부에서는 ‘고학년 교양과목(인문학)’이 1과목 7단위의 시간으로 개설되어 1학점을 필수로 이수해야 하며, 교육학부에서는 17과목이 개설되어 소속 과정/코스/전공 교원의 과목 1학점을 필수로 이수해야 한다. 또한 교육학 연구과에서는 공통 기초과목인 ‘교육학과의 이념과 오늘날 과제 A, B’ 총 2학점이 필수 이수 학점으로 지정되어 있다(杉谷祐美子, 2022).

오카야마대학의 고학년 교양과목이란 ‘전문적 소양을 습득한 3, 4학년(고학년)을 대상으로 전공교육 이외의 필요한 지식과 능력을 부여하는 교양교육 과목’으로 ‘학생의 학습 정도와 관심에 따른 단계적 교양교육’으로 정의된다. 또한 대학원 내에서의 교양교육의 목표는 직업적 윤리나 논리적 사고력, 커뮤니케이션 등 사회인으로서 갖추어야 할 능력 함양이다(佐々木健二, 2019). 강의 계획서를 보면 자신의 전공영역 이외의 분야에 관심을 기울이거나 자신의 전공영역 내에서 고찰할 것 등을 기대하고 있으나 이수 요건을 보면 전공영역을 초월하더라도 그 범위의 전제는 어디까지나 소속 학부의 전공교육이기 때문에 전공교육과 관련되어 있다는 점이 특징적이다. 이러한 특징은 앞서 살펴본 두 대학과는 차이가 있다.

오카야마대학의 고학년 교양교육은 학사과정 수준에서 보면 저학년과는 다른 관

점에서 학습할 수 있고 전공 내용과 관련짓기 쉬우며 지식으로 쉽게 활용할 수 있다는 견해가 있다. 하지만 대학원생이 되면 전문성이 세분화, 고도화되기 때문에 오히려 전공분야와 연계시키기 어려워 수강 필요성을 덜 느끼게 되고 전공 측 또한 공통적인 교육 내용을 설정하기가 어려워진다. 또한 학부 4학년은 졸업논문 및 취업활동으로 인해, 대학원생은 연구 등으로 인해 수업 시간 확보나 시간표 작성이 쉽지 않다. 재수강의 기회도 한정되는 등, 커리큘럼 편성상의 과제가 거론되고 있다(佐々木健二, 2019).

4) 소결

이 글에서는 일본 대학의 교양교육 사례조사를 통해 대학이 급변하는 시대적 변화에 따른 세계적 문제해결을 위한 인재 육성을 목표로 교양교육 중심의 개혁 과정과 교양학부를 강화해 가는 움직임을 살펴볼 수 있었다. 무엇보다도 거기에는 대학 조직을 이끄는 리더들의 교양교육에 대한 깊은 이해와 결단이 기반이 되어 있으며, 그러한 체제 속에서 모든 교수와 직원의 지원과 협력의 노력이 있었음을 알 수 있다.

특히, 도쿄대학은 후기교양교육의 실천을 통해 대학의 교양교육이 1, 2학년의 저학년에 끝나는 것이 아닌 학제적인 사고력 향상을 위하여 학부 고학년인 3, 4학년 및 대학원 과정에서 교양교육의 필요성을 강조하고 있으며, 교양교육과 전공교육과의 유기적인 통합 방식을 실시함으로써 새로운 교양교육의 모델을 제시하고 있다.

고학년 교양교육의 의의는 자신의 전문분야의 내용을 다른 전공을 가진 이에게 설명할 수 있고, 자신의 전문분야의 사회적 의미를 이해할 수 있는 동시에 그 한계를 알고 상대화해 가는 것이다. 또한 다른 분야의 사람들과 협력할 수 있는 점을 배우게 된다. 이를 위해서는 전공 교육을 어느 정도 받은 높은 학년의 단계에서 다른 전공 분야의 학생들과 교류하면서 대화로 진행하는 고도의 커뮤니케이션 능력을 육성하는 수업 모델이 요구된다. 이러한 일본 대학의 교양교육 중시와 고학년 교양교육의 사례는 우리나라 대학교육에 시사하는 바가 크다. 유기적인 융복합의 교육 프로그램들을 참고하여 지금 시대의 교양교육의 문제점들을 선제적으로 파악하고 우리 대학이 고려해야 할 개선 방향을 제시할 필요가 있다.

다만, 여러 조사에서도 알 수 있듯이 학부 학생들의 고학년 교양교육의 일정한 효과가 확인되는 반면, 교육과 연구의 고도화가 요구되는 대학원 과정에서의 교양

교육에 대한 논의는 아직 시작하는 단계에 있다. 학사과정과 대학원 과정에서 실시되는 고학년 교양교육 전개에 차이가 있듯이, 대학원에서 필요로 하는 교양교육이란 어떤 것인지, 학부 교양교육과 어떻게 다른지에 대한 논의가 필요하다. 또한, 교양교육의 관리·운영 및 담당 체제에 대한 문제점에 대해서도 주의를 기울일 필요가 있다. 대학의 고학년 교양교육의 목적에 적합한 수업 내용과 품질 관리 체제, 교수진 확보가 쉽지 않은 점들에 대해서는 후속 조사를 통해 살펴본다.

다. 일본 교양교육 담당 조직의 새로운 동향³³⁾

1) 문제 제기

고등교육시스템에 일반교육과목이 있는 국가들을 살펴보면 다양한 교육 내용을 폭넓게 학습하는 시스템이었던 것이 점차 전공교육에 특화해 나가는 과정을 거치는 케이스(미국이 그 전형적인 사례)와, 전공교육 주체의 고등교육 시스템에 차후 일반교육을 도입한 케이스(일본 등)가 있다. 후자 중 일본은 교원 및 학생이 모두 전공교육 실시 학부에 소속된 형태이기 때문에 전공교육은 쉽게 폐쇄적으로 변하고, 대학의 조직 형태는 각 학부가 병립하는 구조를 띠게 된다.

이러한 구조에 전 학부 공통 일반교육을 도입하는 것은 여러 학부를 횡단적으로 연결하는 것과 같으며 이를 어떤 교원이 담당할지, 그 교원을 어디에 소속시킬 것인지가 가장 큰 문제였다. 이러한 교원 문제가 최대의 문제가 된 이유는 무엇인지를 일본이 겪어 온 일반교육 조직의 변천사를 통해 살펴보고자 한다. 구체적으로 제2차 세계대전 일반교육 도입 초기부터 1990년 즈음까지, 1991년 대학설치기준 대강화와 이어서 발생한 90년대 교양부 폐지와 교원 분리 배치, 2010년 즈음부터 일어난 교양교육 담당 조직의 재(再) 제도화로 구분하여 개괄적으로 살펴보고, 전체 내용을 정리하고자 한다.

2) 일반교육도입 이후와 방책의 종언

33) 본 절은 본 연구의 일부로서 2022년 12월 10일 교육부와 교기원이 주최한 “교양교육 담당 기관과 통합 교육”이라는 국제세미나에서 본 연구의 공동연구원으로 참여한 일본 와세다대학의 요시다 아야(吉田 文) 교수가 발표한 논문을 전제한 것임

제2차 세계대전 이전 일본의 고등교육 시스템은 대학, 구제고교, 전문학교, 사범학교로 구성되어 있었으며 교육 연한 및 중등교육기관과의 접속 방법이 각기 달랐다. 세계대전 이후 단일 교육 시스템으로의 개혁이 이루어져 고등교육은 일률적으로 4년제 대학으로 재편, 통합되어 전기 과정 2년간 일반교육을 실시하게 되었다. 일반교육을 담당했던 대부분의 조직은 구 구제고교 및 구 사범학교였으며 이들은 교양부, 문리학부, 학예학부의 형태로 출발했다. 폐쇄적인 학부 구조 하에서는 학부를 초월한 일반교육 실시를 위한 분위기가 형성되지 못했다. 게다가 일반교육이 전공교육의 준비 교육으로 여겨지기 십상인 상황에서 이러한 조직은 인문, 사회, 자연과학 교원을 어느정도 보유하고 있었고 구제도 내에서는 대학보다 지위가 낮았기 때문에 일반교육의 담당 조직을 맡기에 적합해 보였다.

1부현(府縣) 1대학이라는 원칙하에 많은 기관들이 재편, 통합된 국립대학에서는 이러한 경향이 더욱 강했다. 사립대학의 경우 특정 조직을 일반교육의 담당 조직으로 삼을 수 있는 규모가 큰 대학이 적어 결과적으로 학부에서 독자적으로 일반교육담당 교원을 배치하는 형태, 즉 특정 학부 내에 일반교육 담당 소속 조직을 두는 대학이 많았다.

어떠한 형태가 되었든 일반교육을 시작함에 있어 일반교육 담당 교원을 전공교육 담당 교원과 분리한 것이 결국 지금까지 영향을 끼치는 문제로 작용해 이를 해결하기 위한 다양한 방안을 모색해 왔다.

첫 번째 문제는 교양부가 대학의 자체적인 조치로 인해 만들어진 조직에 불과해 법적 근거가 없다는 점, 문리학부나 학예학부는 학부 차원의 전공교육과 대학 전체의 일반교육을 담당해야만 한다는 부담이 있었다는 점이었다. 이를 해결하기 위해 1963년 교양부를 법제화하고 문리학부 및 학예학부에서 교양부를 분리, 독립시키려는 움직임이 있었다. 그 후 국립대학에서 교양부를 설치한 것은 4년간 31개 대학³⁴⁾에 불과했고 국립대학의 약 3분의 1에 교양부가 설치되었다. 이를 모방하여 교양부 및 일반교육부를 설치한 사립대학은 최대 41개 대학, 전체 사립대학의 8.2%에 불과하다. 법제화된 교양부 및 일반교육부를 설치한 학부가 이렇게 적은 이유가 무엇일까? 그 이유는 바로 학생 수 증가에 따른 교원의 증원 배치, 교육비 및 연구비, 시설 설비 조건 등에 관한 학부와의 격차, 그리고 무엇보다도 전공교육을 담당할 수 없는 교원으로 여겨지는 대학 내 신분 격차에 대한 기피 현상이라고 해도 무방할 것이다.

34) 1972년 오키나와가 본토 영토로 복귀됨에 따라 류큐대학은 국립대학이 되었으며 교양부도 설치되었다. 따라서 국립대학 중 교양부를 보유한 대학은 최대 32대학이다.

학부가 아니라는 점이 교양부 문제의 원인이라면 자연스럽게 학부로 승격시키면 해결될 것이라는 발상이 나오기 마련이다. 그러나 그리 쉬운 문제가 아니었다. 그것이 두 번째 문제이다. 학부화를 바라는 교양부와는 달리 학내 반대가 존재했다. 교양부에는 인문, 사회, 자연 분야 등의 여러 전공 분야 교원이 있었기 때문에 모든 영역에서 기존 학부와 교원 구성이 겹치게 된 것이다. 다음은 문부성이라는 벽이었다. 대학 내 승인을 얻은 후 대략적인 요구 내용이 문부성에 제출되었다 하더라도 학부는 하나의 전공분야만을 가르치는 곳이며 교양학부의 교양학은 전공 분야가 아니라는 이유로 거절되었다. 교양부를 설치한 국립대학의 절반이 학부화를 구상했으나 그중 실제로 실현된 것은 2개 대학³⁵⁾에 불과했다.

이 두 문제는 두 종류의 교착 상태를 야기했다. 첫 번째는 교원을 조직화하면 차별 문제가 발생하고 그렇다고 각 학부에 교원을 배치하면 책임 소재가 애매해진다는 것, 두 번째는 학부화를 할 경우 교원 개인의 전공분야가 충돌하는 한편 학부 차원의 전문성이 없어진다는 점이다. 일반교육 도입 초기에 일반교육 전임제를 채택함으로써 발생한 문제의 해결책이 1990년경 이미 활용 불가능한 상태가 되었다고 봐도 무방할 것이다. 일반교육 폐지만이 최후의 수단이었던 것이다.

3) 대학설치기준 대강화와 교원의 행방

1991년 대학설치기준 대강화에 따라 일반교육이라는 단어가 삭제되었다. 일반교육 실시 여부는 각 대학이 결정하게 되었다. 그렇게 되면 일반교육 전임제나 교양부와 같은 조직의 법적 근거가 없어지게 된다. 기본적으로 일반교육 전임제는 폐지되었으며 국립대학 교양부는 이듬해 92년부터 97년까지 5년이라는 매우 짧은 기간에 도쿄의과치과대학을 제외하고 모두 폐지되었다. 사립대학에서도 교양부 및 일반교육부라는 명칭은 급격하게 소멸되어 갔다. 일반교육 전임제가 교원 간 신분격차의 온상이 되어 왔음을 여실히 알 수 있는 지표라고 볼 수 있을 것이다.

그렇다면 교양부 소속 교원은 어디로 이동했을까. 크게 세 가지 방법이 동원되었다. 첫 번째는 교양부의 교원 규모를 모체로 신설 학부(연구과)를 설치하는 방법이었는데 대규모 국립대학을 중심으로 12개 학부가 인가되었다. 이때 교양부 소속 교원이 신설 학부(연구과)로 자동적으로 이동되지 않았다는 사실은 이동 비율 폭이 약 25%에서 80%으로 큰 차이가 있었다는 점으로 비추어 봐도 알 수 있다. 신설 학부 외의 이동처는 문학부와 이학부, 다음으로 교육학부와 공학부였으며 교양

35) 히로시마 대학의 종합과학부와 이와테 대학의 인문사회과학부

부 소속 교원의 전공을 감안하면 납득 가능한 이동처였다.

두 번째는 기존 학부에 분산 소속되는 형태이다. 이는 지방 국립대학에서 많이 채택된 방법으로 주로 문학 계열 학부, 뒤를 이어 교육학부 및 이학부로 이동했는데 해당 학부로 이동한 비율이 40%에서 90%를 차지한다. 문리학부 및 학예학부를 모체로 설치된 교양부가 원래 조직으로 회귀했다고 볼 수 있다³⁶⁾.

세 번째는 전공이 아예 다른 학부로 이동하는 형태였다. 대부분 교양부와 같은 조직 내에 인문, 사회, 자연과학을 전공한 교원이 소속되어 있었다고 하더라도 이들 교원의 전공과 유사한 전공 학부가 존재하지 않았던 사립대학에서 많이 채택되었다. 사립대학에서는 이전부터 해당 학부를 전공하지 않은 소속 교원을 일반교육 담당 교원으로 배정해 왔다는 점을 고려하면 대단히 새로운 형태는 아니다. 그러나 일반교육만을 담당해야 한다는 제한이 풀렸다고 하더라도 소속 학부와 자신의 전공과목이 다른 상황에서 자신의 전공 분야를 학생 교육에 어떻게 활용할지는 깊은 고민이 필요한 문제였다. 모든 교원이 자신의 전공분야를 교육할 수는 없었던 것은 분명하다(여기까지의 기술 중 대부분은 요시다 2013에서 발췌).

4) 전학출동체제와 대학교육센터

일반교육 실시 여부가 대학 재량에 맡겨졌으나 일반교육 자체를 폐지한 대학은 거의 없었다. 그 이유는 저출산이 심화되는 한편 대학 진학률이 증가해 학생이 다양화되어 준비교육으로서 교양교육의 필요성이 높아진 점, 또한 어학 관련 수업의 중요성이 줄어들지는 않았다는 점 때문인 것으로 보인다.

일반교육의 명칭이 교양교육으로 바뀐 후 누가 교양교육을 담당하게 될 것인가를 두고 새롭게 적용된 방식이 바로 ‘전학출동체제(全學出動體制)’이다. 이는 원칙적으로 모든 학부, 교원이 교양교육을 담당하는 시스템이다. 1991년 대강화 이후 10년이 지난 2003년의 조사에 따르면 ‘전학출동체제’를 채용한 대학은 국립대학이 68.4%, 사립대학이 44.3%였다(吉田, 2005). 일반교육을 담당해 온 교원의 대다수는 특정 학부에 많이 소속되었으나 해당 학부에서 교양교육을 담당하지는 않았다. 또한 사립대학에서는 각 학부에서 개별적으로 일반교육을 실시하는 경우가 많았는데 2003년에 개별 학부 내에서 일반교육을 실시하는 대학은 18.0%에 불과했다. 그런 의미에서 대부분의 교원이 교양교육에 관여하는 형태로 명확히 바뀌었으며 교

36) 국립대학의 경우 문리학부는 문학부와 이학부가 분리되었고 학예학부는 교육학부가 되어 교원 양성에 특화된 학부가 되었다.

원 간 신분 격차도 해소되어 갔다.

다음으로 전학적(全學的)으로 교양교육을 담당하게 되었을 때 교양교육 문제를 어디에서 심의하고 의사결정을 하는지에 관해서 살펴보자. 동일하게 2003년에 심의 및 의사결정에 대해 실시한 조사 결과를 보면 국립대학의 90.8%, 사립대학에서는 73.2%가 전학적 조직 내에서 교양교육 문제를 심의하고 의사결정을 실시했다고 한다. 사립대학 중에는 개별 학부 내에서 심의, 의사결정을 실시한 곳이 20% 이내인데 이런 대학들은 아마 소규모 단과 대학이었을 것이며 학부 내의 심의, 의사결정 내용이 대학 전체의 심의, 의사결정 사항이 되었을 것이다. 여러 학부를 보유한 대학에서는 학부를 초월한 문제에 관해 전학적인 회의체를 통해 심의, 의사결정을 할 필요가 있다. 전학출동체제하에서 교양교육을 실시하기 위해서는 전학적인 회의체의 중요성이 더욱 높아진 것으로 보인다.

또 한 가지 고려해야 할 요소가 있다. 교양교육의 기본 방침은 전학적으로 결정하고 그 방침에 따른 실시 주체는 전학출동이라고 하더라도 전학적 방침에 따라 학부 간 교양교육 담당 교원을 관리해야 한다. 이는 대학교육센터 등의 명칭을 보유한 전학적 조직이 담당하게 된다. 2011년 조사에 따르면 이러한 대학교육센터 조직이 교양교육을 관리하는 대학은 국립대학의 경우 59.1%로 절반 이상이다. 사립대학의 경우 20.5%로 적지만 이는 상술한 대로 사립대학 중에는 소규모 대학이 많기 때문이다. 센터와 같은 조직을 설치해 관리할 필요가 없기 때문인 것이다. 사실 사립대학에서는 대학 차원의 위원회에서 교양교육 교원 관리까지 담당하는 대학이 전체의 47.2%를 차지한다(吉田, 2012).

국립대학을 중심으로 설립된 이러한 대학교육센터 조직은 일본 고등교육에 있어 새로운 형태이다. 당시에 히로시마 대학에는 대학교육연구센터, 쓰쿠바 대학에는 대학연구센터가 설치되어 있었다. 이들은 고등교육에 관해 ‘연구’ 하는 조직이었다. 이들과 크게 성격이 다른 센터, 즉 교양교육의 기획, 운영, 학부와의 조정 업무를 수행하는 대학교육센터가 설립된 것은 모두 1992년 이후이다. 대학설치기준 대강화에 따른 일반교육 폐지, 이어서 발생한 교양부 폐지, 그 후의 전학출동체제하에서 전학적인 조직이 만들어진 것이다.

1990년대에 대규모 국립대학을 중심으로 설립된 이러한 센터는 2000년 이후 국공립, 사립을 불문하고 설립되기 시작한다. 이들 센터는 교양교육의 기획, 운영, 학부와의 조정을 담당할 뿐 아니라 능력 개발, 수업 평가, 커리큘럼 개발 등 다양한 역할을 맡게 된다(川島(編), 2006). 전학적인 교육 개혁의 필요성이 증대된 것이 이러한 전학적인 센터 설립으로 이어진 것이다(田中, 2008).

대학교육센터와 같은 조직이 교양교육을 관리함으로써 교양교육의 전학출동체제가 기능할 것을 기대했으나 사실 그렇게 간단한 문제는 아니었다. 2011년 실시한 조사에 따르면 ‘전학적인 조정 연락이 어렵다’ 라고 응답한 대학이 61.4%에 달했으며 센터가 안고 있는 가장 큰 문제로 꼽혔다. 약 10년 전인 1999년에 실시한 동일한 조사 결과와 비교하면 조정이 어렵다고 대답한 비율이 14.3포인트나 상승하였다(吉田, 2012).

전학적인 조직임에도 불구하고 전학적인 조정 연락이 어려웠던 이유는 무엇일까. 그 이유는 센터가 전학적인 조직으로서 설립되었다 하더라도 그 센터에 전임 교원이 배치되지 않았거나 센터에 교원의 인사권이 부여되지 않는 경우가 있었기 때문이다. 전임교원을 배치한 대학은 60.3%이다(川島(編), 2006). 이는 반대로 말하면 40%의 대학은 전임교원을 배치하지 않았다는 것을 뜻한다. 또한 겸임교원을 배치한 대학은 70.7%에 달한다. 이 또한 역으로 말하면 전임 교수만을 배치한 대학이 30%에 불과했다는 것을 보여준다. 겸임교원은 일반적으로 비교적 단기간 내에 교체된다. 또한 교원 인사권이 없는 경우에는 설령 전임교원이 배치되었다 하더라도 센터의 목표에 걸맞은 교원이 배치되지 않을 가능성이 있다는 문제를 내포한다.

이렇게 되면 책임지고 교양교육을 실시한 조직을 특정하기 어려워 책임 소재가 불분명해진다. 전학적인 조직체만으로는 문제 해결이 불가능한 것이다.

5) 교양교육 담당 조직의 재(再) 제도화

대학교육센터 등의 설치가 어느 정도 마무리된 2010년 전후부터 새롭게 교양교육을 실시할 조직을 다시 설치하려는 움직임이 나타나기 시작한다. 그 조직의 명칭은 ‘교양교육원’, ‘교양교육센터’, ‘공통교육센터’ 등으로 다양하다. 모두 전학적인 조직이며 상술한 대학교육센터가 점차 다양한 역할을 담당하는 가운데 그와는 달리 교양교육에 관한 기획, 운영, 실시 등에 특화된 업무를 수행하는 조직이었다는 점이 특징적이다. 이러한 명칭을 가진 조직은 현재 약 80개의 대학에 설치되었는데 그중에 전임교원을 둔 조직이 있다는 점에 주목하고자 한다.

이전의 교양부라는 조직이 교원간 차별의 온상으로 여겨져 대강화로 이어졌고 결과적으로 교양부는 폐지되었다. 그럼에도 불구하고 재차 전임교원이 배치된 교양교육 담당 조직을 설치하려고 한 것은 언뜻 시대에 역행하는 형태로 보이기도 한다. 전임 교수가 배치된 교양교육 담당 조직을 설치하려고 한 이유는 무엇일까.

이를 dots리 대학의 사례를 통해 검토해 보고자 한다.

dots리 대학은 2021년에 교양교육센터를 설치한다. dots리 대학은 일본 dots리 현에 위치한 대학으로 지역학부, 공학부, 농학부, 의학부를 둔 소규모 국립대학이다. 1995년 교양부 폐지 이후 2002년까지 존재했던 dots리 대학 대학교육센터는 ‘전임교원을 두지 않고 연락, 조정 기능만을 담당하는 성격이 짙었던 조직으로, 개설 계획은 전학적인 공통교육운영위원회에서 검토하고 과목 개설 또한 대학 내 모든 교원이 책임을 지는 전학출동체제에 의존해 왔다. 따라서 학부 교원에 의한 전학 공통과목 담당을 두고 학부 업무와의 업무 부하 조정 및 연구 영역과의 대응 관계 등 많은 과제를 남기게 되었다.’ 와 같이 전임교원이 없는 조직은 조정 역할을 다할 수 없다는 문제가 지적되었다.

이 문제를 해결하기 위해 2003년 ‘대학교육종합센터’로 명칭을 변경하고 10명 이상의 전임교원이 배치되어 재출발했다. 그러나 ‘전임교원의 전문분야가 전학 공통과목 커리큘럼 체제와 완전히 대응한다고 볼 수 없었으며 센터장이 자주 바뀌는 등 체계적, 지속적인 교육 개혁을 담당할 조직으로서 기능하기에는 문제가 있었고 상술한 과제도 충분히 개선되지 못했다’는 언급이 있는 등 전임교원 배치만으로는 문제가 해결되지 않았다는 지적이 나왔다.

2008년에는 ‘대학교육지원기구’가 설립됨에 따라 ‘교육센터’라는 이름으로 해당 기구에 편입되고 2021년에 ‘교육센터’는 3개의 센터로 분리된다. 그중 하나가 ‘교양교육센터’이며 전학공통과목의 기획, 운영을 실시하는 전담 조직으로 구성되어 현재에 이른다. ‘교양교육센터’에서는 ‘공통교육부문’, ‘외국어부문’, ‘건강, 스포츠 부문’이 개설되어 전임교원이 8명, 겸임교원이 9명 배치되어 있다(dots리 대학 교양교육센터 연혁).

이렇게까지 조직 재편을 거듭한 대학은 많지 않겠으나 dots리 대학의 연혁을 통해 전임교원이 없다는 점, 전임교원의 존재만으로는 기능하지 않는 점, 센터장이 단기간 내에 교체되었던 점 등 교양교육이 기능하지 못하는 요인이 단적으로 지적되고 있다. 이러한 문제점을 해결하기 위해 전임교원이 배치된 교양교육 조직이 편성되고 있다고 볼 수 있다³⁷⁾.

이는 이전의 교양부와 같은 조직과는 다르다. 학부 등의 종단형 조직과는 달리 횡단형의 전학적 조직이기 때문에 학부 등과 대등한 위치에 설 수 있고 일정 수

37) 문제 해결을 위해 전임교원을 둔 전학적 교양교육 조직을 설치한 것을 연혁에 기재한 대학은 dots리 대학 외에도 여러 곳에서 볼 수 있는데 이를 통해 전임 교수 존재의 중요성을 알 수 있다.

이상의 전임교원이 기획, 입안에 참여하고, 전학적인 조정을 실시할 수 있다. 더불어 이러한 행위가 학내 규칙에 의해 보증될 수 있기 때문이다.

이러한 형태가 교양교육을 실시하기 위한 최선의 해결책인지는 알 수 없다. 하지만 한 가지 지적할 수 있는 것은 교양교육에 특화된 센터에 국한하지 않더라도 1991년 대강화 이후 이러한 형태의 전학적인 학부간 횡단 조직이 증가했다는 사실이다. 아마도 대강화가 불러온 교육개혁 요구가 전학적인 학부 횡단 조직의 편성으로 이어졌고 기존 전공 학부의 폐쇄적인 병립 구조에 메스를 가한 것이다. 이로 인해 전공학부의 병립 구조가 얼마나 바뀔 것인지는 불명확하며 교양교육이 전공교육과 병립 가능한 교육이 될지 또한 불명확하다. 그러나 이러한 새로운 교양교육 담당 조직에 교양교육의 존재가 주목받을 가능성이 내포되어 있을 수도 있다.

6) 결론 및 고찰

학부의 독립성이 강하고 이러한 학부가 병립된 구조를 가진 일본 대학에서 학부를 횡단적으로 연결하는 형태의 전 학부 공통 일반교육을 실시하기 위해 담당 조직과 교원 배치에 고심한 70년간의 역사를 그렸다.

특정 교원이 일반교육을 담당하는 형태로 출발한 것 자체가 이후 발생하는 문제의 원인으로 작용하게 되지만 당시에는 아마 그 방법이 유일한 해결책이었을 것이다. 그 후 일반교육 책임 소재를 명확히 하기 위해 교양부를 설치했지만 이는 교원 간 신분 차별을 명시화, 조장하게 되었다.

이 신분 차별이 1991년 대학설치기준 대강화에 따른 일반교육 폐지를 초래하게 되는데 그 이후의 후속 교양교육 실시 유무 및 실시 시의 조직 체제는 대학 자유재량에 맡겨졌다. 그러나 경향성은 존재했다. 첫 번째는 전학출동체제이며 대학 전체가 교양교육을 담당하는 형태였다. 두 번째는 교양교육 실시에 관한 학부 간의 연락 및 조정을 실시하기 위해 대학교육센터 등의 전학적 조직을 설치하는 형태이다. 그러나 전임교원이 배치되지 않고 교원의 인사권이 부여되지 않았기 때문에 연락, 조정이 어려웠으며 책임 소재가 불분명하다는 문제가 지적되기 시작했다. 세 번째는 이 문제를 해결하기 위해 교양교육원, 교양교육센터 등의 명칭을 가지고 일정 수의 전임교원이 배치된 전학적 조직의 편성이다.

2010년 전후부터 이루어진 제3의 흐름이 얼마나 주류가 될지는 알 수 없다. 전임교원을 둔 전학적 조직을 구성하기 위해서는 어느 정도 규모를 갖춘 대학이어야 하며 전임교원을 배치하기 위해서는 배치를 위한 예산 지출, 인원 배치에 관한 대

학 내 승인이 필요하다. 이러한 과제를 모두 해결하고 해당 조직을 편성하려는 대학은 교양교육에 대한 명확한 비전과 기대감을 가진 대학이라고 해도 무방할 것이다.

사실 이런 대학 중에서는 교양교육을 4년간 또는 대학원까지 연장된 시스템으로 구성한 곳이 많은 것이 특징이다. 전공교육을 위한 준비 교육이라는 기존의 인식이 아니라 전공교육과 교양교육이 T자형 관계에 있는 대학에서 4년간 일관해서 또는 대학원을 시야에 두고 커리큘럼을 편성하고 이를 담보하는 조직을 설치한 것으로 보인다. 잔여 카테고리로 여겨져 왔던 일반교육, 교양교육이 전공교육과 병립할 수 있을지 여부는 이러한 새로운 조직이 얼마나 전학적으로 힘을 발휘할지에 달려 있다. 그 전망이 절대 밝다고는 할 수 없지만 현재로서는 약 70년의 우여곡절 끝에 찾아낸 하나의 방책일 수도 있을 것이다.

IV. 한국과 일본 대학 교양교육 비교 분석

1. 한국 교양교육 현황

가. 응답 대학 정보

본 설문조사에는 모두 99개 대학이 응답에 참여하였다. 그러나 대학 정보를 모두 기입한 대학은 39개 대학이었다. 전체적인 경향성 분석을 위하여 문항별로 분석을 진행하였으며, 39개 대학을 대상으로 대학 특성별 비교 분석을 수행하였다.

<표 IV-1> 응답 대학 중 대학 정보 표기 대학

구분		사례수	국립대		사립대	
			빈도	비율	빈도	비율
전체		39	11	28.2	28	71.8
대학 단과대학 수	1~5개	13	2	15.4	11	84.6
	6~9개	12	3	25.0	9	75.0
	10개 이상	14	6	42.9	8	57.1
대학소재지	수도권	14	2	14.3	12	85.7
	충청권	3	1	33.3	2	66.7
	대구경북강원권	9	3	33.3	6	66.7
	호남제주권	4	2	50.0	2	50.0
	부산울산경남권	9	3	33.3	6	66.7
1학년 입학 정원 규모	~1000명 미만	8	1	12.5	7	87.5
	~2000명 미만	19	5	26.3	14	73.7
	3000명 이상	12	5	41.7	7	58.3

나. 교양교육 목표 및 교육과정 정책 수립

1) 교양교육 목표와 이념 명문화

교양교육 목표와 이념이 명문화되었는지를 조사한 결과, 응답 대학 99개교 중 97개교(97.97%)가 교양교육의 목표와 이념을 명문화하고 있다고 응답하였다. 4년제 일반대학의 96.5%가 교양교육의 목적이나 목표를 수립하고 있었다는 2019년 대학

교양교육 현황 조사 결과에 이어 이번 조사에서도 이와 같은 결과를 확인함으로써 우리나라의 거의 모든 대학은 교양교육의 목표와 이념을 분명하게 설정하고 이를 명문화하고 있음을 알 수 있게 되었다.

이번 조사에서는 대학별로 교양교육 목표를 수립하는 주체에 대해서도 조사를 하였다. 그 결과 교양교육의 목표는 대부분 교양교육 전담기관(56.56%)이나 교양교육과정위원회(23.23%)와 같이 교양교육을 담당하는 부서가 수립한다는 사실을 알 수 있었다. 물론 대학 본부나 교육과정위원회와 같이 대학 전체 차원에서 교양교육의 목표나 이념을 수립하는 경우도 일부 있었으나, 그러한 대학은 조사 대상의 18.18%에 그쳤다.

<표 IV-2> 교양교육의 목표와 이념의 명문화

구분	빈도	비율(%)
예	97	98.0
아니오	2	2.0
합계	99	100.0

<표 IV-3> 교양교육 목표 수립 부서

구분	빈도	비율(%)
대학 본부	11	11.1
교양교육 전담기관	56	56.6
교육과정위원회	7	7.1
교양교육과정 위원회	23	23.2
기타	2	2.0
합계	99	100.0

<표 IV-4> 대학 특성별 교양교육 목표와 이념의 명문화 여부 비교

구분	사례수	예	
		빈도	비율
전체	39	39	100.0
대학설치형태	국립대	11	100.0
	사립대	28	100.0
대학 단과대학 수	1~5개	13	100.0

구분	사례수	예		
		빈도	비율	
	충청권	3	3	100.0
	대구, 경북, 강원권	9	9	100.0
	호남, 제주권	4	4	100.0
	부산, 울산, 경남권	9	9	100.0
1학년 입학 정원 규모	~1000명 미만	8	8	100.0
	~2000명 미만	19	19	100.0
	3000명 이상	12	12	100.0

<표 IV-5> 대학 특성별 교양교육 목표 수립 부서 비교

	사례수	대학 본부		교양교육 전담기관		교육과정 위원회		교양교육과정 위원회		계(%)	
		빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율		
전체	39	1	2.6	25	64.1	2	5.1	11	28.2	100.0	
대학 설치 형태	국립대	11	0	0.0	7	63.6	1	9.1	3	27.3	100.0
	사립대	28	1	3.6	18	64.3	1	3.6	8	28.6	100.0
대학 단과 대학수	1~5개	13	1	7.7	5	38.5	1	7.7	6	46.2	100.0
	6~9개	12	0	0.0	9	75.0	1	8.3	2	16.7	100.0
	10개 이상	14	0	0.0	11	78.6	0	0.0	3	21.4	100.0
대학 소재지	수도권	14	0	0.0	9	64.3	0	0.0	5	35.7	100.0
	충청	3	1	33.3	1	33.3	0	0.0	1	33.3	100.0
	대구, 경북, 강원	9	0	0.0	5	55.6	2	22.2	2	22.2	100.0
	호남, 제주	4	0	0.0	3	75.0	0	0.0	1	25.0	100.0
	부산, 울산, 경남	9	0	0.0	7	77.8	0	0.0	2	22.2	100.0
1학년 입학 정원 규모	~1000명 미만	8	0	0.0	3	37.5	1	12.5	4	50.0	100.0
	~2000명 미만	19	0	0.0	15	78.9	1	5.3	3	15.8	100.0
	3000명 이상	12	1	8.3	7	58.3	0	0.0	4	33.3	100.0

2) 교양교육 목표 수립 시 고려사항

한편 이번 설문조사에서는 교양교육 목표를 수립할 때 고려하는 사항에 대해서도 조사하였다. 그 결과 우리나라의 대학은 교양교육의 목표를 수립하면서 핵심 역량 함양(평균 3.80), 다양한 학문 분야의 폭넓은 지식 획득(평균값 3.65), 전인적

인격 형성(평균값 3.63)을 가장 많이 고려하였으며, 기초학업능력 향상(3.46)이나 현대 사회의 여러 문제에 대한 이해의 심화(3.40) 등에 대해서도 고려하는 것으로 나타났다.

2019년 대학 교양교육 현황 조사 당시 우리나라 대학의 교양교육 목표가 인격(인성), 창의, 융합(통섭), 국제화(글로벌) 등에 초점을 맞추고 있었던 점을 고려하면, 이번 조사 결과는 우리나라의 대학이 최근 실시된 2021년 대학기본역량진단에 대비하여 교양교육의 목표를 재정립하고 교양교육과정 편성·운영 기준을 재편하였음을 보여준다. 이는 교양교육과정을 편성할 때, 한국교양기초교육원의 교양교육 표준안과 함께 대학평가 및 재정지원사업의 평가 편람을 가장 많이 참고했다고 응답한 것을 통해서도 추론해 볼 수 있다.

<표 IV-6> 교양교육 목표 수립 시 고려 사항

연번	내용	사례수	최소값	최대값	평균	표준편차
1.	핵심 역량 함양	99	3.00	4.00	3.80	0.40
2.	다양한 학문 분야의 폭넓은 지식 획득	99	2.00	4.00	3.65	0.52
3.	현대 사회의 여러 문제에 대한 이해의 심화	99	2.00	4.00	3.42	0.54
4.	직업적 스킬의 획득	99	1.00	4.00	2.84	0.78
5.	전인적 인격 형성	99	2.00	4.00	3.63	0.53
6.	기초학업능력 향상	99	2.00	4.00	3.46	0.61
7.	목표달성도 평가 가능성	99	1.00	4.00	3.07	0.75

다. 교양교육과정 이수기준, 개설/편성/운영에 관한 질문

1) 교양교육과정 관련 규정 수립 조직

이번 연구에서는 교양교육과정 이수 기준과 편성 및 운영 규정을 수립하는 주체에 대해서도 조사하였다. 설문 결과, 우리나라의 대학에서는 교양교육과정 이수기준이나 편성, 운영에 관한 규정을 대부분 교양교육과정위원회에서 수립하고 있었다. 물론 교양교육 전담기관이나 교육과정위원회에서 관련 규정을 수립하는 경우도 있었으나, 전반적으로는 교양교육과정위원회가 가장 많았고, 그 다음으로 교양

교육 전담기관, 그리고 교육과정위원회 순이었다. 그럼에도 불구하고 교양교육과정 이수 기준의 경우에는 교육과정위원회의 영향력이 상대적으로 높았다. 이는 교양교육 이수 기준과 관련하여 학교 전체 차원에서의 조율 과정을 거치도록 하고 있을 뿐 아니라, 그 주체가 대학 본부가 되는 경우가 적지 않음을 보여준다.

<표 IV-7> 교양교육과정 이수 기준'이나 '편성', '운영'에 관한 규정 수립 조직

항목	구분	교육과정 위원회	교양교육과정 위원회	교양교육 전담기관	기타	합계
교양교육과정 이수기준	빈도	21	44	24	6	95
	비율(%)	22.1	46.3	25.3	6.3	100
교양교육과정 편성	빈도	14	53	22	6	95
	비율(%)	14.7	55.8	23.2	6.3	100
교양교육과정 운영 규정	빈도	13	46	32	4	95
	비율(%)	13.7	48.4	33.7	4.2	100

<표 IV-8> 대학특성별 교양교육과정 이수 기준'이나 '편성', '운영'에 관한 규정 수립 조직

구분	사례수	교육과정위원회		교양교육과정 위원회		교양교육 전담기관		기타		계(%)	
		빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율		
전체	39	7	17.9	20	51.3	8	20.5	4	10.3	100.0	
대학설치형태	국립대	11	3	27.3	4	36.4	3	27.3	1	9.1	100.0
	사립대	28	4	14.3	16	57.1	5	17.9	3	10.7	100.0
대학 단과대학 수	1~5개	13	5	38.5	6	46.2	2	15.4	0	0.0	100.0
	6~9개	12	1	8.3	7	58.3	3	25.0	1	8.3	100.0
	10개 이상	14	1	7.1	7	50.0	3	21.4	3	21.4	100.0
대학소재지	수도권	14	2	14.3	6	42.9	4	28.6	2	14.3	100.0

구분	사례수	교육과정위원회		교양교육과정위원회		교양교육전담기관		기타		계(%)	
		빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율		
	호남제주권	4	0	0.0	2	50.0	1	25.0	1	25.0	100.0
	부산·울산·경남권	9	1	11.1	6	66.7	2	22.2	0	0.0	100.0
1학년 입학 정원 규모	~1000명 미만	8	4	50.0	3	37.5	1	12.5	0	0.0	100.0
	~2000명 미만	19	1	5.3	11	57.9	4	21.1	3	15.8	100.0
	3000명 이상	12	2	16.7	6	50.0	3	25.0	1	8.3	100.0

2) 교양교육과정 규정 수립 시 참고

앞에서 거론한 바와 같이, 이번 설문에 참여한 대학들은 교양교육 과정 이수 기준 및 편성, 운영에 관한 규정을 수립할 때 한국교양기초교육원의 교양교육 표준안(73.7%)을 가장 많이 참고하였으며, 그 다음으로 대학평가 등의 평가 기준 및 편람(68.4%), 국내 타 대학 교양교육과정(63.2%), 외부기관 컨설팅 결과(42.1%) 등을 참고한 것으로 나타났다. 그러나 해외 대학의 교양교육과정(14.7%)이나 강연회, 세미나, 학회 등에서의 정보(9.5%)는 상대적으로 많이 활용되지 않았다. 이와 같은 결과는 우리나라 대학이 장기적인 안목을 가지고 독자적이고 깊이 있는 연구를 통해서 교양교육과정 이수 기준 및 편성·운영 규정을 수립하기보다는 정부나 한국교양기초교육원, 또는 컨설팅 업체, 국내 다른 대학 등 외적 요건에 의존하는 경우가 많음을 보여주는 것으로, 그만큼 교양교육에 대한 대학 내부의 역량이 상대적으로 허약함을 반증하는 것이다.

<표 IV-9> 교양교육과정 이수 기준 및 편성, 운영에 관한 규정 수립 시 참고 항목(복수 응답)

내용	사례수	빈도	비율
한국교양기초교육원의 교양교육 표준안	70	26.2	73.7%

내용	사례수	빈도	비율
대학평가 및 재정지원사업의 평가 기준 및 편람	65	24.3	68.4%
외부기관 컨설팅 결과	40	15.0	42.1%
기타	9	3.4	9.5%
합계	267	100.0%	281.1%

3) 교양교육과정 편성 시 고려 요인

본 설문조사에서는 교양교육과정 편성 시 고려할 요인으로 인재상 실현 및 핵심역량 함양, 학생들의 요청, 산업계의 요청 등 13가지를 제시하고, 이들 요인별 고려 수준을 조사하였다. 이에 대한 설문 결과, 대학은 교양교육과정 편성 시 “인재상 실현 및 핵심역량 함양”(M=3.80), “학생들의 요청”(M=3.42), “건학 정신”(M=3.40) 등을 높게 고려하는 것으로 나타났다. 개별 교원의 전문성(M=3.37), “교육부 등의 정부 정책”(M=3.31), “다른 대학의 교육과정 동향”(M=3.17), “교양교육과 전공교육의 균형”(M=3.17), “교육과정의 효과 검증평가”(M=3.08), “물적 및 재정적 조건”(M=3.00)이 그 뒤를 이었다. 반면 학생의 학력이나 산업계의 요청 등은 상대적으로 크게 고려되지 않고 있었다. 교양교육과정 편성 시 학생들의 요청을 중요하게 고려함에도 불구하고 학생의 학력 수준에 대해서는 그다지 고려하지 않는다는 점은 쉽게 납득하기 어려운 결과이다.

<표 IV-10> 교양교육과정 편성 시 요인별 고려 수준(4점 척도)

내용	사례수	평균	표준편차
학생의 학력	65	2.92	0.67
교원 수업 부담의 공평성	65	2.94	0.66
교육부 등의 정부 정책	65	3.31	0.53
개별 교원의 전문성	65	3.37	0.76
학생들의 요청	65	3.42	0.56
건학 정신	65	3.40	0.68
산업계의 요청	65	2.98	0.60

내용	사례수	평균	표준편차
목적 및 재정적 조건	65	3.00	0.59
교육과정의 효과 검증 평가	65	3.08	0.64
인재상 실현 및 핵심역량 함양	65	3.80	0.40
다른 대학의 교육과정 동향	65	3.17	0.49

4) 교양교육과정 졸업 이수학점

이번 조사 결과, 우리나라 대학의 교양교육 이수학점은 평균 32.24학점으로 졸업 학점 평균 126.29학점 대비 25.53%를 차지하였다. 이와 같은 결과는 2019년 조사 결과(35.08학점/130.81학점, 26.82%)와 비교해 보았을 때 교양교육 이수학점 비율이 1.29%p. 낮아진 것이다. 졸업학점을 축소하면서 상대적으로 교양교육 이수학점의 비율을 더 낮춘 것이다. 최근 3년 간 졸업학점이 평균 4.52학점 축소되었는데, 전공교육 이수학점은 2.81학점 줄어든 반면 교양교육 이수학점은 2.84학점 줄어든 것이다. 전공교육 이수학점이 교양교육 이수학점에 비해 2배 이상 많은 상황에서, 전공교육 이수학점보다 더 많은 학점을 교양교육 이수학점에서 축소한 것이다.

<표 IV-11> 졸업을 위한 최소 이수 학점 기준

구분	내용	사례수	최소값	최대값	평균	표준편차
대학 공통	교양교육 학점 수	64	1	43	32.24	8.01
	전공교육 학점 수	63	1	150	66.11	27.34
	자유일반선택 학점 수	61	0	56	23.55	16.72
	총 학점 수	63	1	184	126.29	26.07
교양 이수학점 최대학과	교양교육 학점 수	61	1	150	37.79	17.85
	전공교육 학점 수	60	1	220	70.76	33.44
	자유일반선택 학점 수	60	0	121	20.35	19.54
	총 학점 수	59	1	256	128.93	30.22
교양 이수학점 최소학과	교양교육 학점 수	60	1	42	27.83	8.38
	전공교육 학점 수	59	1	150	67.85	26.73

5) 교양교과목 운영 방식

우리나라 대학의 교양필수 교과목은 영어, 글쓰기(말하기), SW(정보활용), 신입생 세미나가 대표적인 것으로 조사되었다. 그 중에서도 특히 영어와 글쓰기(말하기) 과목은 가장 보편적으로 개설되고 있었다. 인문학, 사회과학, 자연과학 등 기초학문분야의 교양 교과목은 배분이수방식을 취하여 선택적 필수 교과목으로 개설하는 경우가 대부분이었으며, 복수의 교원이 담당하는 종합적·학제적 교과목이나 현대 사회의 새로운 이슈를 다루는 교과목, 체육, 영어 이외의 제2외국어, 지역학, 진로 및 취·창업 관련 교과목 등은 선택과목으로 개설하고 있었다.

<표 IV-12> 교양 교과목 운영 방식(사례수=63)

내용		필수 과목	선택적 필수 과목	선택과목	학과·전 공 등에 따라 다름	개설하 지 않음
영어	빈도	47	11	1	3	1
	비율	74.6	17.5	1.6	4.8	1.6
영어 이외의 외국어	빈도	7	14	35	5	2
	비율	11.1	22.2	55.6	7.9	3.2
정보활용(SW, AI 등)에 관한 과목	빈도	40	15	8	0	0
	비율	63.5	23.8	12.7	0	0
심신 건강에 관한 과목	빈도	10	10	43	0	0
	비율	15.9	15.9	68.3	0	0
인문과학과목	빈도	9	28	24	2	0
	비율	14.3	44.4	38.1	3.2	0
사회과학과목	빈도	4	28	26	3	2
	비율	6.3	44.4	41.3	4.8	3.2
자연과학과목	빈도	4	28	26	3	2
	비율	6.3	44.4	41.3	4.8	3.2
전공 기초 과목	빈도	11	14	9	17	12
	비율	17.5	22.2	14.3	27.0	19.0
현대 사회의 주제에 기초한 과목	빈도	7	11	42	1	2
	비율	11.1	17.5	66.7	1.6	3.2
복수의 교원이 담당하는 종합적·학제적 과목	빈도	6	9	40	3	5
	비율	9.5	14.3	63.5	4.8	7.9
글쓰기, 말하기 등 의사소통능력 관련 과목	빈도	47	12	4	0	0
	비율	74.6	19.0	6.3	0	0
기초 연습, 교양 연습 등 소수 세미나	빈도	5	5	30	6	17
	비율	7.9	7.9	47.6	9.5	27.0
신입생 세미나 등 신입생의 대학 적응 지원을 목적으로 한 과목	빈도	32	9	12	5	5
	비율	50.8	14.3	19.0	7.9	7.9
영어로 수업을 진행하는 과목(영어과목 제외)	빈도	6	3	37	9	8
	비율	9.5	4.8	58.7	14.3	12.7
교육이념에 근거한 종교계 과목	빈도	17	4	9	2	31
	비율	27.0	6.3	14.3	3.2	49.2
모교에 대한 교육(교시 과목)	빈도	7	3	12	2	39
	비율	11.1	4.8	19.0	3.2	49.2
지역 이해에 관한 과목	빈도	3	5	48	2	5
	비율	4.8	7.9	76.2	3.2	7.9
경력(진로 및 취창업) 교육	빈도	13	10	34	3	3
	비율	20.6	15.9	54.0	4.8	4.8
기초학력보강을 위한 보습 교육 (기초 수학, 기초 과학 교과목 등)	빈도	5	18	21	9	10

6) 신규 교양 교과목 개설 이유

설문에 참여한 39개 대학이 신규 개설 교양 교과목명과 개설이유에 대한 문항에 응답하였으며 그 결과는 <표 IV-13>과 같다.

우리나라 대학에서 신규로 교양 교과목을 개설하는 것은 교양교육과정 개편에 따른 경우가 가장 많았으며, 그밖에 사회적 수요나 각종 재정지원사업의 필요, 학과의 요청, 학생의 요구에 따라 신규 교과목이 개설되기도 하였다. 사회적 수요에 따라 신규로 개설된 교양 교과목으로는 메타버스의 이해, AI와 4차 산업혁명, 컴퓨팅사고와 고전읽기 등이 있었으며, 각종 재정지원사업에 따라 개설된 신규 교과목으로는 메타버스 시대와 한반도 평화, IP가치평가의 이해와 실제, 저출산 고령화 다문화 시대의 생애설계 등이 있었다. 그리고 학과 요청에 따라 개설된 교과목으로는 인공지능기반 문화예술의 이해, 글로벌사회의 디지털 시민의식, 나를 찾아 떠나는 파리문화기행 등이 있었고, 학생의 요구에 따라 신설된 교양 교과목으로는 초심자를 위한 인문하고가 글쓰기 특강, 스포츠텔링과 영상분석, 건강운동과 웰니스 등이 있었다. 이밖에도 교양교육과정 개편 등의 이유에 따라 신규 교양 교과목이 개설되기도 하였다.

<표 IV-13> 신규 교과목 개설 이유

학기		2020 -1학기		2020 -2학기		2021 -1학기		2021 -2학기		2022 -1학기		2022 -2학기	
		빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율
신규 개설 이유	사회적 수요	39	28.3	25	34.7	35	27.8	13	13.4	16	18.0	14	17.1
	각종 재정지원사업 요구	10	7.2	10	13.9	16	12.7	28	28.9	7	7.9	20	24.4
	학과 요청	22	15.9	12	16.7	17	13.5	17	17.5	15	16.9	9	11.0
	교양교육과정 개편	39	28.3	18	25.0	22	17.5	15	15.5	32	36.0	32	39.0
	학생 요구	8	5.8	5	6.9	14	11.1	8	8.2	8	9.0	4	4.9
	교원 책임 시수	1	.7	0	0	4	3.2	2	2.1	3	3.4	1	1.2
	기타	19	13.8	2	2.8	18	14.3	14	14.4	8	9.0	2	2.4

7) 교양 교과목 강좌별 규모(최근 3년: 2020~2022학년도)

교양 강좌의 규모별 통계를 통해서 확인할 수 있는 사항은 다음 몇 가지이다. 우선 2020학년도부터 2022학년도까지 최근 3년 간 해마다 개설되는 교양 강좌의 총수가 축소되고 있다. 2020학년도 1,103개 강좌에서 2021학년도 1,088개 강좌, 2021학년도 1,025개 강좌로 개설 강좌수 자체가 해마다 줄어들고 있다. 둘째, 2020학년도에는 2020학년도나 2021학년도에 비해 51~100명 미만 규모의 강좌수가 대폭 늘어난 반면, 21~30명 미만 및 31~50명 미만 강좌는 모두 줄어들었다. 101~200명 미만 강좌 역시 2022학년도 2학기에는 현격하게 줄어들었다. 이와 같은 변화는 COVID-19로 인해 원격수업으로 이루어지던 강의가 대면수업으로 정상화되면서 중대형 규모의 교양 강좌가 많이 개설된 때문으로 보인다.

이번 조사 결과를 COVID-19 이전의 2019년 조사 결과와 비교해 보았을 때, 31~50명 미만의 교양 강좌는 줄어든 반면(2019-2학기, 32.85% → 2022-2학기, 27.73%), 51~100명 미만의 교양 강좌는 대폭 늘어났음(2019-2학기, 15.47% → 2022-2학기, 27.73%)을 확인할 수 있다. 이와 같은 통계는 COVID-19 팬데믹 상황을 지나는 과정에서 교양 강좌의 여건이 악화되었음을 보여준다.

<표 IV-14> 교양교육 강좌별 규모(실제 수강 인원 기준)에 대한 정보(수치는 강좌수 평균값 및 백분율)

학기	1-20명 미만	21-30명 미만	31-50명 미만	51-100명 미만	101-200명 미만	201명 이상	총계
2020-1학기	185.0 32.41%	121.5 21.29%	179.6 31.46%	108.4 18.99%	11.5 2.02%	5.2 0.91%	570.8 100.0%
2020-2학기	179.3 33.65%	122.1 22.92%	149.4 28.04%	98.4 18.47%	10.3 1.93%	4.8 0.90%	532.8 100.0%
2021-1학기	189.5 32.81%	129.6 22.44%	171.3 29.66%	105.7 18.30%	10.2 1.77%	4.4 0.76%	577.6 100.0%
2021-2학기	172.6 33.82%	119.6 23.44%	149.4 29.28%	83.2 16.30%	9.9 1.94%	4.3 0.84%	510.3 100.0%
2022-1학기	189.1 34.51%	102.3 18.67%	148.5 27.10%	105.9 19.32%	10.4 1.90%	4.6 0.84%	548.0 100.0%
2022-2학기	159.3 33.39%	98.7 20.69%	132.3 27.73%	132.3 27.73%	7.8 1.63%	4.3 0.85%	477.1 100.0%

라. 교양교육과정 운영 및 질 관리 현황

1) 교양교육과정 운영 현황

우리나라 대학은 대부분 교양교육 전담기관에서 교양 교과목을 제공하고 있지만, 교양 교과목을 교양교육 전담기관이 모두 제공하기 어려운 한계가 있기 때문에 여타 단과대학의 협조를 얻어 함께 교양 교과목을 개설·운영하고 있음을 이번 조사를 통해 확인할 수 있었다. 응답 대상 43개교 가운데 88.4%에 이르는 38개교의 교양교육 전담기관이 교양 교과목을 제공하고 있지만, 그럼에도 불구하고 교양교육 전담기관과 단과대학이 모두 교양 교과목을 제공하는 경우가 25개교(58.1%)에 이르고 있음은 이와 같은 사실을 보여준다. 물론 그렇다고 해서 단과대학마다 개설해야 하는 교양 교과목의 수가 정해져 있는 것은 아니며, 교원 역시 반드시 교양 교과목을 담당해야 한다는 규정이 있는 것도 아니다. 기본적으로는 교양교육 전담기관이 교양 교과목을 개설하고 운영하는 주체라는 사실이 규정으로 제시되어 있으며, 구성원들에게도 명확하게 인지되어 있다.

<표 IV-15> 교양교육과정 운영 현황

운영 현황	구분	해당한다	해당하지 않는다	합계
교양교육전담기관에서 교양교과목을 제공하고 있다	빈도	38	5	43
	비율(%)	88.4	11.6	100
단과대학(또는 계열별)에서 교양교과목을 제공하고 있다	빈도	16	27	43
	비율(%)	37.2	62.8	100
교양교육전담기관과 단과대학(또는 계열별)이 모두 교양교과목을 제공하고 있다	빈도	25	18	43
	비율(%)	58.1	41.9	100
대학 모든 단과대학(학과)의 교양교육 이수 요건이 동일하다	빈도	18	25	43
	비율(%)	41.9	58.1	100
단과대학별(학과별)로 교양교육의 이수 요건이 다르다	빈도	26	17	43
	비율(%)	60.5	39.5	100
단과대학별로 교양교과목 개설 과목수(배정 교원 수)가 정해져 있다	빈도	6	37	43
	비율(%)	14.0	86.0	100
전임교원의 교양교육 담당 의무에 관한 규정이 있다.	빈도	11	32	43

2) 교양교육과정 질 관리

교양교육의 질 관리를 위해서 우리나라의 대학은 대부분 수업 만족도 조사, CQI 활동, 교강사 워크숍 및 간담회, 교수법 컨설팅 및 교수법 지원, 수요조사를 통한 신규 교과목 개발, 수업평가 결과에 따른 인센티브 지원 등을 정기적으로 수행하고 있음을 확인할 수 있었다. 외부 기관이나 전문가에 의한 컨설팅 또는 자체평가 위원회를 통한 교육의 질 관리를 정기적으로 수행하는 경우도 있었다.

<표 IV-16> 교양교육과정 개선을 위하여 정기적으로 실시하는 항목(복수응답)

항목	사례수	비율	사례 비율
외부기관이나 전문가에 의한 컨설팅	28	8.7%	65.1%
자체평가위원회 활동을 통한 진단 활동	28	8.7%	65.1%
교과목 개선을 위한 교강사 워크숍 및 간담회	37	11.5%	86.0%
교과목 개선을 위한 CQI 활동	37	11.5%	86.0%
수업평가 결과에 따른 인센티브 제공	30	9.3%	69.8%
수업평가 결과에 따른 교수법 컨설팅 등 교수법 관련 지원	36	11.2%	83.7%
수업평가 결과에 따른 교과목 개폐	25	7.8%	58.1%
수업평가 결과에 따른 교강사 강의 제한	25	7.8%	58.1%
학생 수업 만족도 조사	39	12.1%	90.7%
수요조사를 통한 신규 교과목 개발 및 개설	35	10.9%	81.4%
기타	2	0.6%	4.7%
합계	322	100.0%	748.8%

<표 IV-17> 대학 특성별 교양교육과정 개선을 위하여 정기적으로 실시하는 항목 비교

구분	사례수	외부 컨설팅		자체 진단 활동		교강사 워크숍 등		CQI 활동		인센티브 제공		교수법 관련 지원		교과목 개폐		교강사 강의 제한		학생 만족도 조사		수요조사		기타		계 (%)	
		빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율		
		전체	39	26	66.7	26	66.7	35	89.7	35	89.7	29	74.4	34	87.2	24	61.5	24	61.5	37	94.9	32	82.1		2
대학 설치 형태	국립대	11	8	72.7	7	63.6	10	90.9	10	90.9	7	63.6	9	81.8	7	63.6	5	45.5	11	1000	11	1000	1	9.1	1000
	사립대	28	18	64.3	19	67.9	25	89.3	25	89.3	22	78.6	25	89.3	17	60.7	19	67.9	26	92.9	21	75.0	1	3.6	1000
대학 단과 대학 수	1~5개	13	11	84.6	10	76.9	10	76.9	12	92.3	9	69.2	11	84.6	8	61.5	8	61.5	12	92.3	10	76.9	1	7.7	1000
	6~9개	12	7	58.3	9	75.0	12	1000	11	91.7	10	83.3	11	91.7	9	75.0	7	58.3	12	1000	11	91.7	0	0.0	1000
	10개 이상	14	8	57.1	7	50.0	13	92.9	12	85.7	10	71.4	12	85.7	7	50.0	9	64.3	13	92.9	11	78.6	1	7.1	1000
대학 소재 지	수도권	14	9	64.3	9	64.3	13	92.9	13	92.9	11	78.6	12	85.7	10	71.4	12	85.7	13	92.9	11	78.6	0	0.0	1000
	충청권	3	3	1000	2	66.7	3	1000	3	1000	2	66.7	3	1000	3	1000	2	66.7	3	1000	3	1000	1	33.3	1000
	대구경북 강원권	9	2	22.2	4	44.4	7	77.8	6	66.7	5	55.6	8	88.9	4	44.4	2	22.2	8	88.9	6	66.7	0	0.0	1000
	호남· 제주권	4	3	75.0	3	75.0	4	1000	4	1000	4	1000	4	1000	3	75.0	4	1000	4	1000	4	1000	0	0.0	1000
	부산울산 경남권	9	9	1000	8	88.9	8	88.9	9	1000	7	77.8	7	77.8	4	44.4	4	44.4	9	1000	8	88.9	1	11.1	1000
1학년 입정 규모	~1000명 미만	8	6	75.0	6	75.0	6	75.0	7	87.5	7	87.5	7	87.5	5	62.5	5	62.5	7	87.5	6	75.0	1	12.5	1000
	~2000명 미만	19	13	68.4	16	84.2	18	94.7	18	94.7	13	68.4	16	84.2	11	57.9	11	57.9	18	94.7	17	89.5	0	0.0	1000
	3000명 이상	12	7	58.3	4	33.3	11	91.7	10	83.3	9	75.0	11	91.7	8	66.7	8	66.7	12	1000	9	75.0	1	8.3	1000

마. 교양교육과정 전반 의사결정 조직에 관한 질문

1) 교양교육과정 심의 및 의사 결정 조직

교양교육의 목표 수립이나 편성 및 운영 규정만이 아니라 교양교육과정 자체에 관한 심의·의사 결정을 수행하는 기능 역시 교양교육과정위원회가 수행하는 경우가 가장 많았으며(60.5%), 그 다음으로 교무위원회 또는 교육과정위원회(25.6%)에

서 수행하는 것으로 나타났다. 그러나 응답 대학 43개교 가운데 13개교(30.2%)는 대학 본부(교무위원회, 교육과정위원회)나 개별 단과대학에서 교양교육과정에 관한 심의 및 의사결정을 담당하고 있다는 점에서 교양교육의 독립성 확보가 여전히 이루어지지 못한 대학들이 적지 않음을 확인할 수 있었다. 응답 대학 43개 가운데 40개교(93.02%)에 교양교육 전담기관이 설치되어 있음에도 불구하고, 이들 교양교육 전담기관이 교양교육과정의 심의 및 의사 결정에 대한 권한을 충분히 확보하고 있지 못한 것이다.

<표 IV-18> 교양교육과정에 관한 심의·의사 결정 조직

의사결정 조직	빈도	비율(%)
교무위원회 또는 교육과정위원회	11	25.6
교양교육과정위원회	26	60.5
교양교육 전담조직	3	7.0
개별 단과대학	2	4.7
기타	1	2.3
합계	43	100.0

<표 IV-19> 대학 특성별 교양교육과정에 관한 심의·의사 결정 조직 비교

구분	사례 수	교무위원회 또는 교육과정위원회		교양교육과정위원회		교양교육 전담조직		기타		계(%)	
		빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율		
전체	39	10	25.6	26	66.7	2	5.1	1	2.6	100.0	
대학설치 형태	국립대	11	3	27.3	6	54.5	1	9.1	1	9.1	100.0
	사립대	28	7	25.0	20	71.4	1	3.6	0	0.0	100.0
대학 단과대학 수	1~5개	13	2	15.4	11	84.6	0	0.0	0	0.0	100.0

구분	사례 수	교무위원회 또는 교육과정위원회		교양교육과 정위원회		교양교육 전담조직		기타		계(%)	
		빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율		
대학소재지	수도권	14	4	28.6	9	64.3	1	7.1	0	0.0	100.0
	충청권	3	0	0.0	2	66.7	1	33.3	0	0.0	100.0
	대구·경북·강원권	9	2	22.2	7	77.8	0	0.0	0	0.0	100.0
	호남·제주권	4	0	0.0	4	100.0	0	0.0	0	0.0	100.0
	부산·울산·경남권	9	4	44.4	4	44.4	0	0.0	1	11.1	100.0
1학년 입학 정원 규모	~1000명 미만	8	2	25.0	6	75.0	0	0.0	0	0.0	100.0
	~2000명 미만	19	7	36.8	11	57.9	0	0.0	1	5.3	100.0
	3000명 이상	12	1	8.3	9	75.0	2	16.7	0	0.0	100.0

2) 교양교육 관련 주요 안건별 의사 결정 조직

뿐만 아니라 교양교육 관련 주요 안건에 대한 의사결정 조직을 조사한 결과, 안건에 따라 의사결정의 주체가 되는 조직이 다소 다르게 나타났다. 교양교육 담당 전임교원의 채용(55.8%)이나 교원의 교양교육 시수(37.2%)는 대학 본부에서 결정하는 경우가 많았으며, 교양 교과목의 개폐(55.8%)는 교양교육과정위원회가, 그리고 교양교육 개혁의 발의(39.5%)와 교양교육 담당 교원의 결정, 즉 교강사 배정(37.2%)은 교양교육 담당조직에서 담당한다는 응답이 많았다.

<표 IV-20> 교양교육 관련 안건별 의사결정 조직

의사결정 조직 주요 안건	구분	대학 본 부(교무 처 등)	본부 교 육과정위 원회	교양교육 과정위원 회	교양교육 담당 조 직	명확하게 정해지지 않음	합계
교양교육 개혁의 발의	빈도	10	4	11	17	1	43

의사결정 조직 주요 안건	구분	대학 본부(교무처 등)		본부 교육과정위원회		교양교육과정위원회		교양교육담당 조직		명확하게 정해지지 않음	합계
		빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율		
교원의 교양교육 시수 결정	빈도	16		3		10		8		6	43
	비율	37.2		7.0		23.3		18.6		14.0	100
교양교육 담당 교원의 결정	빈도	7		1		15		16		4	43
	비율	16.3		2.3		34.9		37.2		9.3	100
교양교육 담당 전임교원 채용	빈도	24		1		5		9		4	43
	비율	55.8		2.3		11.6		20.9		9.3	100

<표 IV-21> 대학 특성별 교양교육 개혁 발의에 관한 의사 결정 조직 비교

구분	사례 수	대학 본부(교무처 등)		본부 교육과정위원회		교양교육과정위원회		교양교육담당 조직		명확하게 정해지지 않음		계(%)	
		빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율		
		전체	39	8	20.5	4	10.3	11	28.2	15	38.5		1
대학설치 형태	국립대	11	1	9.1	2	18.2	3	27.3	5	45.5	0	0.0	100.0
	사립대	28	7	25.0	2	7.1	8	28.6	10	35.7	1	3.6	100.0
대학 단과대학 수	1~5개	13	4	30.8	0	0.0	4	30.8	4	30.8	1	7.7	100.0
	6~9개	12	2	16.7	3	25.0	4	33.3	3	25.0	0	0.0	100.0
	10개 이상	14	2	14.3	1	7.1	3	21.4	8	57.1	0	0.0	100.0
대학 소재지	수도권	14	4	28.6	1	7.1	3	21.4	6	42.9	0	0.0	100.0
	충청권	3	0	0.0	0	0.0	2	66.7	1	33.3	0	0.0	100.0
	대구·경북·강원권	9	1	11.1	3	33.3	1	11.1	3	33.3	1	11.1	100.0
	호남·제주권	4	0	0.0	0	0.0	3	75.0	1	25.0	0	0.0	100.0
	부산·울산·경남권	9	3	33.3	0	0.0	2	22.2	4	44.4	0	0.0	100.0
1학년 입학 정원 규모	~1000명 미만	8	4	50.0	0	0.0	2	25.0	1	12.5	1	12.5	100.0
	~2000명 미만	19	3	15.8	3	15.8	6	31.6	7	36.8	0	0.0	100.0

<표 IV-22> 대학 특성별 교양 교과목 개폐에 관한 의사 결정 조직 비교

구분	사례 수	대학 본부(교무처 등)		본부 교육 과정 위원회		교양교육과정위원회		교양교육 담당 조직		계(%)	
		빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율		
전체	39	1	2.6	7	17.9	24	61.5	7	17.9	100.0	
대학설치형태	국립대	11	0	0.0	3	27.3	5	45.5	3	27.3	100.0
	사립대	28	1	3.6	4	14.3	19	67.9	4	14.3	100.0
대학 단과대학 수	1~5개	13	0	0.0	1	7.7	11	84.6	1	7.7	100.0
	6~9개	12	1	8.3	5	41.7	5	41.7	1	8.3	100.0
	10개 이상	14	0	0.0	1	7.1	8	57.1	5	35.7	100.0
대학소재지	수도권	14	1	7.1	3	21.4	9	64.3	1	7.1	100.0
	충청권	3	0	0.0	0	0.0	2	66.7	1	33.3	100.0
	대구·경북·강원권	9	0	0.0	3	33.3	4	44.4	2	22.2	100.0
	호남·제주권	4	0	0.0	0	0.0	3	75.0	1	25.0	100.0
	부산·울산·경남권	9	0	0.0	1	11.1	6	66.7	2	22.2	100.0
1학년 입학 정원 규모	~1000명 미만	8	0	0.0	1	12.5	7	87.5	0	0.0	100.0
	~2000명 미만	19	1	5.3	5	26.3	11	57.9	2	10.5	100.0
	3000명 이상	12	0	0.0	1	8.3	6	50.0	5	41.7	100.0

<표 IV-23> 대학 특성별 교원의 교양교육 시수에 관한 의사 결정 조직 비교

구분	사례 수	대학 본부(교무처 등)		본부 교육 과정 위원회		교양교육 과정위원회		교양교육 담당 조직		명확하게 정해지지 않음		계(%)	
		빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율		
전체	39	13	33.3	3	7.7	10	25.6	7	17.9	6	15.4	100.0	
대학설치형태	국립대	11	5	45.5	2	18.2	2	18.2	0	0.0	2	18.2	100.0
	사립대	28	8	28.6	1	3.6	8	28.6	7	25.0	4	14.3	100.0
대학 단과대학 수	1~5개	13	5	38.5	1	7.7	3	23.1	2	15.4	2	15.4	100.0

구분	사례 수	대학 본부(교무처 등)		본부 교육과정 위원회		교양교육과정위원회		교양교육 담당 조직		명확하게 정해지지 않음		계(%)	
		빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율		
		수도권	14	5	35.7	0	0.0	5	35.7	1	7.1		3
충청권	3	2	66.7	1	33.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	100.0	
대구·경북·강원권	9	3	33.3	1	11.1	1	11.1	2	22.2	2	22.2	100.0	
호남·제주권	4	1	25.0	1	25.0	2	50.0	0	0.0	0	0.0	100.0	
부산·울산·경남권	9	2	22.2	0	0.0	2	22.2	4	44.4	1	11.1	100.0	
1학년 입학 정원 규모	~1000명 미만	8	3	37.5	0	0.0	2	25.0	1	12.5	2	25.0	100.0
	~2000명 미만	19	4	21.1	2	10.5	7	36.8	4	21.1	2	10.5	100.0
	3000명 이상	12	6	50.0	1	8.3	1	8.3	2	16.7	2	16.7	100.0

<표 IV-24> 대학 특성별 교양교육 담당 교원에 관한 의사 결정 조직 비교

구분	사례 수	대학 본부(교무처 등)		본부 교육과정 위원회		교양교육과정위원회		교양교육 담당 조직		명확하게 정해지지 않음		계(%)	
		빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율		
		전체	39	5	12.8	1	2.6	14	35.9	16	41.0		3
대학설치 형태	국립대	11	1	9.1	0	0.0	3	27.3	4	36.4	3	27.3	100.0
	사립대	28	4	14.3	1	3.6	11	39.3	12	42.9	0	0.0	100.0
대학 단과대학 수	1~5개	13	3	23.1	1	7.7	5	38.5	4	30.8	0	0.0	100.0
	6~9개	12	0	0.0	0	0.0	5	41.7	7	58.3	0	0.0	100.0
	10개 이상	14	2	14.3	0	0.0	4	28.6	5	35.7	3	21.4	100.0
대학소재지	수도권	14	2	14.3	0	0.0	6	42.9	6	42.9	0	0.0	100.0
	충청권	3	0	0.0	0	0.0	1	33.3	1	33.3	1	33.3	100.0
	대구·경북·강원권	9	0	0.0	1	11.1	2	22.2	4	44.4	2	22.2	100.0
	호남·제주권	4	0	0.0	0	0.0	3	75.0	1	25.0	0	0.0	100.0
	부산·울산·경남권	9	3	33.3	0	0.0	2	22.2	4	44.4	0	0.0	100.0
1학년 입학 정원 규모	~1000명 미만	8	3	37.5	1	12.5	4	50.0	0	0.0	0	0.0	100.0

<표 IV-25> 대학 특성별 교양교육 담당 전임교원 채용에 관한 의사 결정 조직 비교

구분	사례 수	대학 본부(교무처 등)		본부 교육과정위원회		교양교육과정위원회		교양교육 담당 조직		명확하게 정해지지 않음		계(%)	
		빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율		
		전체	39	21	53.8	1	2.6	5	12.8	9	23.1		3
대학설치 형태	국립대	11	2	18.2	1	9.1	2	18.2	3	27.3	3	27.3	100.0
	사립대	28	19	67.9	0	0.0	3	10.7	6	21.4	0	0.0	100.0
대학 단과대학 수	1~5개	13	9	69.2	0	0.0	1	7.7	3	23.1	0	0.0	100.0
	6~9개	12	7	58.3	1	8.3	0	0.0	4	33.3	0	0.0	100.0
	10개 이상	14	5	35.7	0	0.0	4	28.6	2	14.3	3	21.4	100.0
대학소재지	수도권	14	9	64.3	0	0.0	3	21.4	2	14.3	0	0.0	100.0
	충청권	3	1	33.3	0	0.0	0	0.0	1	33.3	1	33.3	100.0
	대구·경북·강원권	9	5	55.6	0	0.0	0	0.0	3	33.3	1	11.1	100.0
	호남·제주권	4	1	25.0	1	25.0	1	25.0	0	0.0	1	25.0	100.0
	부산·울산·경남권	9	5	55.6	0	0.0	1	11.1	3	33.3	0	0.0	100.0
1학년 입학 정원 규모	~1000명 미만	8	7	87.5	0	0.0	1	12.5	0	0.0	0	0.0	100.0
	~2000명 미만	19	8	42.1	1	5.3	3	15.8	7	36.8	0	0.0	100.0
	3000명 이상	12	6	50.0	0	0.0	1	8.3	2	16.7	3	25.0	100.0

바. 교양교육과정 전담 조직 및 교원

1) 교양교육 전담 조직 설치 여부

교양교육 전담 조직 담당 조직의 설치 여부를 분석한 결과, 응답 대학의 43개교 가운데 40개교(93.02%)가 전담 조직을 설치하고 있는 것으로 나타났다<표 26>. 2019년 조사 당시 교양교육 전담 조직의 설치 비율이 89.66%였던 점을 고려하면, 교양교육 전담 조직의 설치 비율은 최근 3년 사이에 3.36%p 증가하였다. 1학년 신입생 규모 1천 명 미만의 몇몇 소규모 대학을 제외하면 우리나라 대부분의 대학이 교양교육 전담 조직을 설치하고 있는 셈이다<표 IV-26>.

<표 IV-26> 교양교육 실제 담당 전담조직 설치 여부

전담조직 설치 여부	빈도	비율(%)
예	40	93.0
아니오	3	7.0
합계	43	100.0

<표 IV-27> 대학특성별 교양교육 전담조직 설치여부 비교

구분	사례수	예		아니오		계(%)
		빈도	비율	빈도	비율	
전체	39	37	94.9	2	5.1	100.0
대학설치형태	국립대	11	100.0	0	0.0	100.0
	사립대	28	92.9	2	7.1	100.0
대학 단과대학 수	1~5개	13	84.6	2	15.4	100.0
	6~9개	12	100.0	0	0.0	100.0
	10개 이상	14	100.0	0	0.0	100.0
대학소재지	수도권	14	92.9	1	7.1	100.0
	충청권	3	100.0	0	0.0	100.0
	대구·경북·강원권	9	88.9	1	11.1	100.0
	호남·제주권	4	100.0	0	0.0	100.0
	부산·울산·경남권	9	100.0	0	0.0	100.0
1학년 입학 정원 규모	~1000명 미만	8	75.0	2	25.0	100.0
	~2000명 미만	19	100.0	0	0.0	100.0
	3000명 이상	12	100.0	0	0.0	100.0

2) 교양교육 전담 조직 설치 시기

교양교육 전담 조직의 설치 시기를 분석한 결과, 2011년~2020년에 설치한 비율(58.5%)이 가장 높았으며, 그 다음이 2000~2010년(31.7%)이었다. 이와 같은 결과는 90% 이상의 우리나라 거의 모든 대학이 2000년 이후 2020년까지 최근 20년간 교양교육 전담 조직을 설립하고 교양교육을 새롭게 재편하려는 노력에 뛰어들었음을 말해준다<표 28>. 여기에는 ACE 사업을 비롯한 정부재정지원사업과 한국교양기초교육원의 교양교육 컨설팅이 큰 영향을 끼쳤다고 할 수 있다.

<표 IV-28> 교양교육 전담조직 설치 시기

설치 시기	빈도	비율(%)
1999년 이전	2	4.9
2000~2010년	13	31.7
2011~2020년	24	58.5
2021년 이후	2	4.9
합계	41	100.0

<표 IV-29> 대학 특성별 전담조직 설치 시기 비교

구분	사례수	1999년 이전		2000~2010년		2011~2020년		2021년 이후		계(%)	
		빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율		
전체	37	2	5.4	12	32.4	21	56.8	2	5.4	100.0	
대학설치 형태	국립대	11	0	0.0	5	45.5	4	36.4	2	18.2	100.0
	사립대	26	2	7.7	7	26.9	17	65.4	0	0.0	100.0
대학 단과대학 수	1~5개	11	0	0.0	3	27.3	8	72.7	0	0.0	100.0
	6~9개	12	1	8.3	3	25.0	7	58.3	1	8.3	100.0
	10개 이상	14	1	7.1	6	42.9	6	42.9	1	7.1	100.0
대학소재지	수도권	13	1	7.7	4	30.8	8	61.5	0	0.0	100.0
	충청권	3	0	0.0	1	33.3	2	66.7	0	0.0	100.0
	대구경북강원권	8	1	12.5	2	25.0	3	37.5	2	25.0	100.0
	호남·제주권	4	0	0.0	1	25.0	3	75.0	0	0.0	100.0
	부산울산경남권	9	0	0.0	4	44.4	5	55.6	0	0.0	100.0
1학년 입학 정원 규모	~1000명 미만	6	0	0.0	2	33.3	4	66.7	0	0.0	100.0
	~2000명 미만	19	2	10.5	4	21.1	12	63.2	1	5.3	100.0
	3000명 이상	12	0	0.0	6	50.0	5	41.7	1	8.3	100.0

3) 교양교육 전담 조직 부서장 위상

교양교육 전담 부서장의 위상은 처장, 원장, 학장 등 교무위원급인 경우(78.0%)가 가장 많았다<표 30>. 센터장이나 팀장으로 보임한 경우는 대부분 1학년 신입생 규모 1,000명 미만의 몇몇 소규모 대학에 한정되어 있다는 점에서, 우리나라 대학의 교양교육 전담 조직 부서장은 대부분 교무위원으로서 학교의 주요 이슈를 논의하고 의사결정을 하는 과정에 참여한다고 할 수 있다.

<표 IV-30> 교양교육 전담 부서장의 위상

구분	빈도	비율(%)
1) 교무위원급(처장, 원장, 학장)	32	78.0
2) 부서장급(센터장)	5	12.2
3) 팀장급	1	2.4
4) 기타	3	7.3
합계	41	100.0

<표 IV-31> 대학 특성별 교양교육 전담 부서장의 위상 비교

구분	사례수	교무위원급 (처장, 원장, 학장)		부서장급 (센터장)		팀장급		기타		계(%)	
		빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율	빈도	비율		
전체	37	28	75.7	5	13.5	1	2.7	3	8.1	100.0	
대학설치형태	국립대	11	9	81.8	1	9.1	0	0.0	1	9.1	100.0
	사립대	26	19	73.1	4	15.4	1	3.8	2	7.7	100.0
대학 단과대학 수	1~5개	11	4	36.4	5	45.5	0	0.0	2	18.2	100.0
	6~9개	12	10	83.3	0	0.0	1	8.3	1	8.3	100.0
	10개 이상	14	14	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	100.0
대학소재지	수도권	13	8	61.5	2	15.4	1	7.7	2	15.4	100.0
	충청권	3	2	66.7	1	33.3	0	0.0	0	0.0	100.0
	대구경북강원권	8	7	87.5	0	0.0	0	0.0	1	12.5	100.0
	호남·제주권	4	3	75.0	1	25.0	0	0.0	0	0.0	100.0
	부산울산경남권	9	8	88.9	1	11.1	0	0.0	0	0.0	100.0
1학년 입학 정원 규모	~1000명 미만	6	1	16.7	4	66.7	0	0.0	1	16.7	100.0
	~2000명 미만	19	15	78.9	1	5.3	1	5.3	2	10.5	100.0
	3000명 이상	12	12	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	100.0

4) 교양교육 전담 교원 현황

교양교육 전담 조직에 소속된 전임교원은 대학 전체 전임교원의 4.94%에 해당한다. 대학에 개설되는 전체 교과목 가운데 교양 교과목이 20% 이상을 차지하고 있는 상황에서 이를 총괄하는 교양교육 전담 조직의 전임교원이 전체 대학의 전임교

원 가운데 5%가 되지 않는 상황은 우리나라 대학의 교양교육이 외주화되어 있음을 말해준다. 국립대학의 경우, 교양 교과목을 담당하는 전임교원은 평균 202.3명에 달하는데, 교양교육 전담 조직에 소속된 전임교원은 고작 4명에 불과하다. 교양교육을 본업으로 하지 않는 교원들, 교양교육에 대해 특별히 신경을 쓰거나 관심을 기울이지 않는 교원들이 주어진 시수를 채우기 위해 교양교육을 담당하고 있는 것이다.

뿐만 아니라 정년트랙 전임교원과 비정년트랙 전임교원의 비율에 대한 대학 전체와 교양교육 전담조직 간 비교 결과는 우리나라 대학의 교양교육 현실이 얼마나 열악한지를 보여준다. 대학 전체 전임교원 가운데 정년트랙 전임교원과 비정년트랙 전임교원의 비율은 79.60 : 20.40이지만, 교양교육 전담 조직의 정년트랙 전임교원과 비정년트랙 전임교원의 비율은 30.36 : 69.64로 극심한 역전 현상을 보여준다. 이와 같은 상황은 대규모 사립대학의 경우 더욱 심각하다. 정년트랙 전임교원과 비정년트랙 전임교원의 비율이 사립대학 평균 27.38 : 72.62임에 비해, 대규모 사립대학은 12.98 : 87.02에 이른다. 교양교육 전담 조직 소속 전임교원 구성의 이와 같은 편향성은 교양교육에 대한 대학 구성원의 인식을 반영하는 것으로, 교양교육의 정상화를 위해서라도 하루속히 바로잡을 필요가 있다.

<표 IV-32> 교원 현황

구분		사례수	평균	표준편차
대학전체 전임교원수		41	435.20	401.49
교양교육 담당 전임교원수		38	117.45	154.42
교양교육 전담조직 전임교원수		40	17.45	21.55
대학전체	전임 정년트랙 교원수	37	296.32	325.66
	전임 비정년트랙 교원수	36	75.94	95.56
교양교육 전담조직	전임 정년트랙 교원수	40	5.58	5.87
	전임 비정년트랙 교원수	40	12.80	20.48
교양교육 비전임교원수		39	26.00	38.49
교양교육 강사수		39	83.13	115.32

<표 IV-33> 대학 특성별 교원 현황 비교

구분	사례수	대학	교양	교양	대학	대학	교양	교양	교양	교양	
		전체	교육	교육	전체	전체	교육	교육			
		전임	전임	전담	전임	전임	전담	전담	비전임	강사수	
		교원수	교원수	조직	트랙	트랙	조직	조직	비전임		
				전임	교원수	교원수	전임	전임	교원수		
				교원수			트랙	트랙			
				교원수			교원수	교원수			
전체	39	444.7	123.1	18.8	305.1	75.4	6.0	13.5	27.3	85.3	
대학설치 형태	국립대	11	749.0	202.3	4.0	610.8	65.0	3.4	0.7	28.5	169.9
	사립대	28	320.7	95.6	25.1	177.7	79.3	6.9	18.3	26.8	52.8
대학 단위대학수	1~5개	13	152.9	54.9	12.0	109.1	53.2	6.1	7.0	11.5	39.4
	6~9개	12	279.3	87.7	22.3	227.3	63.3	8.0	14.8	17.5	46.0
	10개 이상	14	845.5	238.9	22.7	549.0	104.1	3.8	18.9	53.2	171.2
대학 소재지	수도권	14	394.9	106.6	26.3	198.1	63.9	7.5	19.8	39.8	76.9
	충청권	3	496.0	92.7	4.3	310.0	211.7	2.7	1.7	34.3	114.3
	대구·경북·강원권	9	450.6	95.1	21.3	399.1	76.5	4.8	16.6	13.1	53.3
	호남·제주권	4	500.0	132.0	13.8	467.3	32.8	5.8	8.5	15.3	98.8
	부산·울산·경남권	9	478.1	193.4	11.8	301.0	55.6	6.3	6.8	26.0	109.4
1학년 입학 정원 규모	~1000명 미만	8	94.1	37.1	10.5	69.8	17.4	6.5	5.8	4.8	23.3
	~2000명 미만	19	361.0	86.2	21.3	198.8	74.7	7.7	14.2	19.7	54.5
	3000명 이상	12	803.8	254.4	20.8	586.0	114.8	2.7	18.1	58.9	190.5

5) 교양교육 담당 교원 특징

우리나라 대학의 교양 교과목은 다른 단과대학에 비하면 교양교육 전담 조직의 전임교원이 담당하는 교과목이 많은 편이다. 그러나 전반적으로는 연령이나 전공, 소속 학부나 학과와 관계없이 모든 교원이 균형적으로 담당하고 있으며, 전임교원에 비해 강사나 외래 교수의 담당 비율이 높은 편이다.

<표 IV-34> 교양교육 담당 교원 특징(4점 척도)

내용	사례수	평균	표준편차
연령에 관계없이 모든 교원이 균형적으로 담당	41	3.20	0.84
연령이 젊은 교원(40대 미만)이 많이 담당	40	2.15	0.80
연령이 높은 교원(60대 이상)이 많이 담당	40	1.98	0.73
시간강사 및 외래 교수가 많이 담당	41	2.44	0.87
특정 단과대학 학부(학과)의 전임교원이 많이 담당	40	1.88	0.79
교양교육 전담조직의 전임교원이 많이 담당	41	2.83	0.97
교양교육 전담조직의 교원만 담당	41	1.66	0.88
특정 전공 분야의 교원이 많이 담당	40	1.75	0.90
전공 분야에 관계없이 모든 교원이 균형적으로 담당	40	2.80	0.88

사. 교양교육 변화 수준 및 계획

1) 교양교육과정 개편 시기

이번 조사에서는 대학별로 교양교육과정 개편에 따른 변화와 향후 개혁에 대한 설문도 진행하였다. 교양교육과정 개편 시기와 관련하여 응답 대학 41개교 중 70.73%에 해당하는 29개교가 2021년 이후에 교양교육과정을 개편하였다. 이같은 결과는 교양교육의 변화가 최근 대학의 주요 이슈가 되고 있음을 뜻한다.

<표 IV-35> 교양교육과정 개편 시기

변화 시기	빈도	비율
2020년 이전	12	29.3
2021년 이후	29	70.7
합계	41	100.0

2) 교양교육 변화 정도에 대한 인식

본 설문조사에서는 최근 5년(2018~2022년)간 교양교육의 변화 정도 및 결과에 대해 어떠한 인식을 가지고 있는지 질문하였다. 이와 관련하여 “학생의 과목 선

택의 폭이 확대되었다.” (M=3.27)는 항목에 대한 동의 정도가 가장 높게 나타났으며, 그 다음으로 “통합교육, 융합교육을 추구하는 과목이 증가하였다” (M=3.10), “교양교육 담당 조직의 기능이 강화되었다.” (M=2.95) 는 항목에 대한 동의 정도가 높았다. 그밖에 정보교육이나 어학교육의 중요성이 증가하였고, 1학년 교육과 주제 중심 교과목, 자유학예 교과목, 학생 주도형 교과목의 비중이 증가하였다고 응답하였다. 반면 교양교육 학점이 축소되거나 전공교육의 영향을 받게 되지는 않았다고 응답하였다. 이와 같은 응답 결과는 최근 5년 사이 우리나라 대학에서는 교양교육 전담 조직이 강화되면서 교양교육 본래의 취지에 부합하는 교육, 학생 중심의 교육으로 변화하려는 시도가 일어나고 있음을 보여준다.

<표 IV-36> 지난 5년간(2018~2022년) 교양교육 변화 정도(4점 척도)

변화 내용	사례수	평균	표준편차
교양교육에 관한 교원의 부담이 증가하였다.	41	2.51	0.71
학생의 과목 선택의 폭이 확대되었다.	41	3.27	0.50
교원 간 교과목 내용에 대해 조정하는 일이 많아졌다.	41	2.71	0.64
교양교육에서 1학년 교육의 비중이 증가했다.	41	2.83	0.80
교양교육에 전공 기초교육의 비중이 증가했다.	41	2.20	0.84
교양교육 담당 조직의 기능이 강화되었다.	41	2.95	0.84
교양교육의 이수 학점 수가 감소하였다.	41	1.80	0.87
실용적인 수업 과목이 증가하였다.	41	2.46	0.84
교양교육의 내용이 전공교육의 영향을 강하게 받게 되었다.	41	1.95	0.77
교원 간에 교양교육 경시 풍조가 강해졌다.	41	2.00	0.89
교양교육으로서 정보교육이나 어학교육 등의 중요성이 증가하였다.	41	2.90	0.77
교양교육과정에 주제 중심의 교양교과목이 증가하였다.	41	2.80	0.68
학생 참가(주도)형 교과목이 증가하였다.	41	2.76	0.89
교양교육과 전공교육의 유기적 통합이 진행되었다.	41	2.12	0.75
졸업 학점 수가 감소하였다.	41	1.98	0.99
고학년에 교양교육을 이수하는 학생이 증가하였다.	41	2.20	0.68

변화 내용	사례수	평균	표준편차
학생들 사이에 교양교육 경시 풍조가 강해졌다.	41	1.95	0.86
자유학예 교과목(인문학, 예술학, 사회과학, 자연과학)의 비중이 증가하였다.	41	2.73	0.78
정부 및 지자체 정책 관련 교과목이 증가하였다	41	2.54	0.74

3) 교양교육 지원 인프라 변화 수준 인식

또한 최근 5년간 있었던 교양교육 인프라의 변화 정도에 대한 설문 결과에서는 모든 항목에서 변화가 없거나(4점) 다소 늘었다(5점)는 응답이 많았다. 변화 내용 중에서는 예산의 변화가 가장 컸으며, 전임교원 수와 개설 과목 수, 직원 수도 다소 증가한 것으로 나타났다.

<표 IV-37> 지난 5년(2018~2022년) 교양교육 지원 인프라 변화 수준(빈도)

변화 내용	구분	크게 늘었다	늘었다	다소 늘었다	변화 없음	다소 줄었다	줄었다	크게 줄었다	해당 없음	합계
예산	빈도	4	7	10	15	4	0	0	1	41
	비율	9.8	17.1	24.4	36.6	9.8	0	0	2.4	100
전임교원 수	빈도	3	7	11	14	4	0	0	2	41
	비율	7.3	17.1	26.8	34.1	9.8	0	0	4.9	100
시간강사 수	빈도	2	2	12	13	10	0	2	0	41
	비율	4.9	4.9	29.3	31.7	24.4	0	4.9	0	100
개설 과목 수	빈도	3	2	19	12	2	2	1	0	41
	비율	7.3	4.9	46.3	29.3	4.9	4.9	2.4	0	100
TA 예산	빈도	1	3	10	14	4	1	0	8	41
	비율	2.4	7.3	24.4	34.1	9.8	2.4	0	19.5	100
지원 사무직원 수	빈도	2	2	12	18	3	1	1	2	41
	비율	4.9	4.9	29.3	43.9	7.3	2.4	2.5	4.9	100

<표 IV-38> 지난 5년(2018~2022년) 교양교육 지원 인프라 변화 수준(7점 척도)

항목	사례수	최소	최대	평균	표준편차
예산	40	3	7	4.80	1.16
전임교원 수	39	3	7	4.77	1.11
시간강사 수	41	1	7	4.15	1.28
개설 과목 수	41	1	7	4.56	1.23
TA 예산	33	2	7	4.39	1.03
지원 사무직원 수	39	1	7	4.36	1.14

4) 교양교육과정 개혁 계획

교양교육과정 개혁 계획과 관련해서는 응답 대학의 70.7%가 개혁을 예정하고 있다고 답하였다<표 IV-39>. 교양교육과정 개혁 시기와 관련해서는 응답 대학 중 64%가 2년 이내에 개혁할 계획을 가지고 있었다<표 IV-41>.

<표 IV-39> 교양교육 개혁 예정 여부

구분	빈도	비율(%)
예정 중	29	70.7
예정하지 않음	12	29.3
합계	41	100.0

<표 IV-40> 대학 특성별 교양교육과정 개혁 예정 비교

구분	사례수	예정 중		예정하지 않음		계(%)	
		빈도	비율	빈도	비율		
전체	39	29	74.4	10	25.6	100.0	
대학설치형태	국립대	11	10	90.9	1	9.1	100.0
	사립대	28	19	67.9	9	32.1	100.0
대학 단과대학 수	1~5개	13	6	46.2	7	53.8	100.0
	6~9개	12	11	91.7	1	8.3	100.0
	10개 이상	14	12	85.7	2	14.3	100.0
대학소재지	수도권	14	11	78.6	3	21.4	100.0
	충청권	3	3	100.0	0	0.0	100.0

구분	사례수	예정 중		예정하지 않음		계(%)
		빈도	비율	빈도	비율	
1학년 입학 정원 규모	~1000명 미만	8	25.0	6	75.0	100.0
	~2000명 미만	19	84.2	3	15.8	100.0
	3000명 이상	12	91.7	1	8.3	100.0

<표 IV-41> 교양교육과정 개혁 예정 시기

구분	빈도	비율(%)
1년	10	40.0
2년	6	24.0
3년	4	16.0
4년	5	20.0
합계	25	100.0

<표 IV-42> 대학 특성별 교양교육 개혁 예정 시기 비교

구분	사례수	교양교육 개혁 예정 시기(년후)
전체	29	2.16
대학설치형태	국립대	2.10
	사립대	2.20
대학 단과대학 수	1~5개	2.67
	6~9개	1.80
	10개 이상	2.22
대학소재지	수도권	2.11
	충청권	1.67
	대구경북-강원권	2.25
	호남-제주권	2.00
	부산-울산-경남권	2.50
1학년 입학 정원 규모	~1000명 미만	4.00
	~2000명 미만	1.80
	3000명 이상	2.38

2. 한국과 일본 대학 교양교육 비교

가. 응답 대학 정보

한국 대학과 일본 대학의 교양교육에 관한 비교를 위한 설문조사에는 한국 99개 대학, 일본 372개 대학이 응답에 참여하였다. 전체적인 경향성 비교 분석을 위하여 문항별로 응답에 참여한 대학을 바탕으로 비교 분석을 진행하였다.

나. 교양교육 목표 및 교육과정 정책 수립

1) 교양교육 목표와 이념의 명문화 여부

교양교육의 목표와 이념이 명문화되어 있는지를 분석한 결과 한국과 일본 대학 모두 전체적으로 교육목표와 이념을 명문화하고 있었다. 카이제곱 분석을 실시한 결과, 국가와 교육목표 이념 명문화 여부 간에는 분포의 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 일본에 비하여 한국 이 교육목표와 이념을 명문화한 대학이 더 많은 것으로 나타났다.

<표 IV-43> 교육목표와 이념 명문화 여부에 대한 한일 비교

국가	구분	교육목표와 이념 명문화		전체	x ² /p
		예	아니오		
한국	빈도	97	2	99	14.285/0.000**
	NAT 중 %	98.0%	2.0%	100.0%	
일본	빈도	310	62	372	
	NAT 중 %	83.3%	16.7%	100.0%	
전체	빈도	407	64	471	
	NAT 중 %	86.4%	13.6%	100.0%	

**p<0.01

0 셀 (0.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 13.45입니다.

2) 교양교육 목표 수립 시 고려 사항

교양교육 목표를 수립할 때 고려하는 사항에 대하여 한국 대학과 일본 대학 간의 차이가 있는지를 검증하기 위하여 t 검증을 실시하였다. 분석결과, “핵심역량

함양”, “다양한 학문 분야의 폭넓은 지식 획득”, “현대 사회의 여러 문제에 대한 이해의 심화”, “전인적 인격 형성, 기초학업능력 향상” 항목에서 한국 대학들이 일본 대학에 비하여 더 많이 고려하는 것으로 나타났으며, 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 그 중에서도 특히 핵심 역량 함양 항목에서는 상대적으로 차이가 컸다. 이는 한국 대학이 2021년 대학기본역량진단에 대비하기 위하여 교양교육과정을 핵심 역량 함양 중심으로 재정비한 결과로 이해할 수 있다.

<표 IV-44> 교양교육 목표 수립 시 고려 사항에 대한 한일 비교(4점 척도)

고려사항	국가	사례 수	평균	표준 편차	t	p
핵심 역량 함양	한국	99	3.80	0.404	5.292	0.000**
	일본	128	3.41	0.645		
다양한 학문 분야의 폭넓은 지식 획득	한국	99	3.65	0.521	2.531	0.012*
	일본	129	3.45	0.625		
현대 사회의 여러 문제에 대한 이해의 심화	한국	99	3.42	0.536	1.315	0.190*
	일본	126	3.32	0.653		
직업적 스킬의 획득	한국	99	2.84	0.779	-1.937	0.054
	일본	127	3.06	0.876		
전인적 인격 형성	한국	99	3.63	0.527	2.386	0.018*
	일본	126	3.44	0.639		
기초 학업능력 향상	한국	99	3.46	0.611	2.070	0.040*
	일본	127	3.28	0.731		
목표달성도 평가 가능성	한국	99	3.07	0.746	1.758	0.080
	일본	127	2.88	0.842		

**p<0.01, *p<0.05

매우 고려하였다(4점), 어느 정도 고려하였다(3점), 그다지 고려하지 않았다(2점), 전혀 고려하지 않았다(1점)

다. 교양교육과정 이수기준, 개설/편성/운영에 관한 질문

1) 교양교육 학점 수 비교

교양교육 학점수에 대한 국가 간 차이를 분석한 결과 교양교육 학점 수에 차이가 있었으나 통계적으로 유의하지 않았다. 반면, 최대 학과와 최소학과 교양교육 학점 수 평균 차이를 분석한 결과 최대 학과의 교양교육 학점 수는 한국이 더 많았으며, 최소

학과 교양교육 학점수는 일본이 더 많았다. 이러한 차이는 통계적으로 유의하였다. 다만 이러한 비교는 일본 대학의 졸업요구학점을 고려하여 해석할 필요가 있다. 일본 대학의 졸업요건 학점은 단과대별로 상이하지만 대개는 124학점 이상을 취득을 요구한다. 그 가운데 전공과목을 제외한 교양과목 이수 학점의 경우도 단과대별로 다르지만 대개는 44학점과 54학점 사이를 취득한다.

<표 IV-45> 교양교육 학점 수 한일 평균 비교

구분	국가	사례수	평균	표준 편차	t값	p
교양교육 학점 수	한국	64	32.24	8.007	-0.882	0.380
	일본	43	34.91	22.150		
최대 학과 교양교육 학점 수	한국	61	37.79	17.848	5.493	0.000**
	일본	55	21.89	12.549		
최소학과 교양교육 학점 수	한국	60	27.83	8.379	-2.399	0.018*
	일본	55	32.93	13.928		

**p<0.01, *p<0.05

2) 교양교육과정 편성에서의 고려 사항

대학에서 교양교육과정 편성에서 고려사항을 한국과 일본을 비교 분석하였다. 분석 결과, 고려 사항 중 “입학 지원자 증가”를 제외하고는 한국과 일본간의 차이가 있었으며, 그 차이는 통계적으로 유의한 차이가 있었다. 한국 대학이 일본 대학에 비하여 전반적으로 모든 고려사항에 대해 더 많은 신경을 쓰는 것으로 나타났다. 특히 교육부 등의 정부정책이나 건학 정신, 개별 교원의 전문성, 학생들의 요청, 교양교육과 전공교육의 균형, 교육과정의 효과 검증 등에 대한 고려에서 한국 대학과 일본 대학 간 편차가 컸다. 이는 한국 대학의 교양교육을 둘러싼 외적 영향력이 그만큼 크다는 점을 반영하는 것으로 해석할 수 있다.

<표 IV-46> 교양교육과정 편성 시 요인별 고려 수준(4점 척도) 한일 평균 비교

고려사항	국가	사례수	평균	표준 편차	t값	p
교원 수업 부담의 공평성	한국	65	2.94	0.659	8.874	0.000**
	일본	108	2.04	0.640		
교육부 등의 정부 정책	한국	65	3.31	0.528	12.895	0.000**
	일본	107	2.15	0.596		
개별 교원의 전문성	한국	65	3.37	0.762	15.012	0.000**
	일본	106	1.75	0.630		
학생들의 요청	한국	65	3.42	0.556	10.439	0.000**
	일본	106	2.32	0.724		
건학 정신	한국	65	3.40	0.680	16.259	0.000**
	일본	107	1.64	0.690		
산업계의 요청	한국	65	2.98	0.599	6.633	0.000**
	일본	106	2.25	0.766		
입학 지원자 증가	한국	65	2.68	0.731	1.812	0.072
	일본	104	2.47	0.710		
교양교육과 전공교육의 균형	한국	65	3.17	0.627	13.834	0.000**
	일본	107	1.78	0.649		
물적 및 재정적 조건	한국	65	3.00	0.586	7.150	0.000**
	일본	105	2.23	0.737		
교육과정의 효과 검증 평가	한국	65	3.08	0.645	11.293	0.000**
	일본	107	1.99	0.591		
다른 대학의 교육과정 동향	한국	65	3.17	0.486	6.783	0.000**
	일본	108	2.53	0.662		

**p<0.01, *p<0.05

크게 고려하였다(4점), 어느 정도 고려하였다(3점), 그다지 고려하지 않았다(2점), 전혀 고려하지 않았다(1점)

3) 교양 교과목 운영 방식

한국 대학과 일본 대학들이 교양 교과목을 어떠한 방식으로 운영하는지에 대하여 비교 분석한 결과, “모교에 대한 교육(교시 과목)”의 운영방식을 제외하고 모든 항목에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이수방식이 가지는 구속력을 고려할 때, 일본 대학은 한국 대학에 비해 영어 이외의 외국어, 심신 건

강, 소수 세미나(기초 연습, 교양 연습), 경력 교육(진로, 취창업), 지역학, 종합적·학제적 교육 등을 더 강조하는 반면, 한국 대학은 일본 대학에 비해 글쓰기와 말하기를 비롯한 의사소통교육, 정보활용 교육, 영어로 진행하는 원어 강의, 기초학력 보강을 위한 보습교육을 더 강조하는 것으로 나타났다.

<표 IV-47> 교양교육 운영 방식(영어 이외의 외국어) 한일 비교

국가	구분	영어 이외의 외국어					x ² /p
		필수 과목 으로 규정	선택적 필수 과목으로 규정	선택과목 으로 규정	학과·전공 등에 따라 다름	개설하지 않음	
한국	빈도(n=63)	7	14	35	5	2	21.945/0.000* *
	NAT 중 %	11.1%	22.2%	55.6%	7.9%	3.2%	
일본	빈도(n=106)	6	35	27	27	11	
	NAT 중 %	5.7%	33.0%	25.5%	25.5%	10.4%	
전체	빈도(n=169)	13	49	62	32	13	
	NAT 중 %	7.7%	29.0%	36.7%	18.9%	7.7%	

**p<0.01

2 셀 (20.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 4.85입니다.

<표 IV-48> 교양교육 운영 방식(정보활용에 관한 과목) 한일 비교

국가	구분	정보활용에 관한 과목					x ² /p
		필수 과목 으로 규정	선택적 필수 과목으로 규정	선택과목 으로 규정	학과·전공 등에 따라 다름	개설하지 않음	
한국	빈도(n=63)	40	15	8	0	0	18.911/0.001* *
	NAT 중 %	63.5%	23.8%	12.7%	0.0%	0.0%	
일본	빈도(n=106)	59	9	19	12	7	
	NAT 중 %	55.7%	8.5%	17.9%	11.3%	6.6%	
전체	빈도(n=169)	99	24	27	12	7	
	NAT 중 %	58.6%	14.2%	16.0%	7.1%	4.1%	

**p<0.01

3 셀 (30.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 2.61입니다.

<표 IV-49> 교양교육 운영 방식(정보활용에 관한 과목) 한일 비교

국가	구분	심신 건강에 관한 과목					x ² /p
		필수 과목 으로 규정	선택적 필수 과목으로 규정	선택과목 으로 규정	학과·전공 등에 따라 다름	개설하지 않음	

국가	구분	심신 건강에 관한 과목					x ² /p
		필수 과목 으로 규정	선택적 필수 과목으로 규정	선택과목 으로 규정	학과·전공 등에 따라 다름	개설하지 않음	
한국	빈도(n=63)	10	10	43	0	0	134.211/0.000 **
	NAT 중 %	15.9%	15.9%	68.3%	0.0%	0.0%	
일본	빈도 (n=103)	31	16	29	23	4	
	NAT 중 %	30.1%	15.5%	28.2%	22.3%	3.9%	
전체	빈도 (n=166)	41	26	72	23	4	
	NAT 중 %	24.7%	15.7%	43.4%	13.9%	2.4%	

**p<0.01

2 셀 (20.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 1.52입니다.

<표 IV-50> 교양교육 운영 방식(인문과학과목) 한일 비교

국가	구분	인문과학과목					x ² /p
		필수 과목 으로 규정	선택적 필수 과목으로 규정	선택과목 으로 규정	학과·전공 등에 따라 다름	개설하지 않음	
한국	빈도(n=63)	9	28	24	2	0	7.492/0.012*
	NAT 중 %	14.3%	44.4%	38.1%	3.2%	0.0%	
일본	빈도 (n=105)	18	30	43	13	1	
	NAT 중 %	17.1%	28.6%	41.0%	12.4%	1.0%	
전체	빈도 (n=168)	27	58	67	15	1	
	NAT 중 %	16.1%	34.5%	39.9%	8.9%	0.6%	

*p<0.05

2 셀 (20.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 0.38입니다.

<표 IV-51> 교양교육 운영 방식(사회과학과목) 한일 비교

국가	구분	사회과학과목					x ² /p
		필수 과목 으로 규정	선택적 필수 과목으로 규정	선택과목 으로 규정	학과·전공 등에 따라 다름	개설하지 않음	
한국	빈도(n=63)	4	27	29	3	0	11.527/0.021*
	NAT 중 %	6.3%	42.9%	46.0%	4.8%	0.0%	

국가	구분	사회과학과목					x ² /p
		필수 과목 으로 규정	선택적 필수 과목으로 규정	선택과목 으로 규정	학과·전공 등에 따라 다름	개설하지 않음	
	(n=168) NAT 중 %	14.9%	33.9%	40.5%	10.1%	0.6%	

*p<0.05

2 셀 (20.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 0.38입니다.

<표 IV-52> 교양교육 운영 방식(자연과학과목) 한일 비교

국가	구분	자연과학과목					x ² /p
		필수 과목 으로 규정	선택적 필수 과목으로 규정	선택과목 으로 규정	학과·전공 등에 따라 다름	개설하지 않음	
한국	빈도(n=63)	4	28	26	3	2	12.946/0.012*
	NAT 중 %	6.3%	44.4%	41.3%	4.8%	3.2%	
일본	빈도(n=105)	19	26	39	16	5	
	NAT 중 %	18.1%	24.8%	37.1%	15.2%	4.8%	
전체	빈도(n=168)	23	54	65	19	7	
	NAT 중 %	13.7%	32.1%	38.7%	11.3%	4.2%	

*p<0.05

2 셀 (20.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 2.63입니다.

<표 IV-53> 교양교육 운영 방식(현대 사회의 주제에 기초한 과목) 한일 비교

국가	구분	현대 사회의 주제에 기초한 과목					x ² /p
		필수 과목 으로 규정	선택적 필수 과목으로 규정	선택과목 으로 규정	학과·전공 등에 따라 다름	개설하지 않음	
한국	빈도(n=63)	7	11	42	1	2	18.980/0.001* *
	NAT 중 %	11.1%	17.5%	66.7%	1.6%	3.2%	
일본	빈도(n=104)	8	18	44	18	16	
	NAT 중 %	7.7%	17.3%	42.3%	17.3%	15.4%	
전체	빈도(n=167)	15	29	86	19	18	
	NAT 중 %	9.0%	17.4%	51.5%	11.4%	10.8%	

<표 IV-54> 교양교육 운영 방식(복수의 교원이 담당하는 종합적·학제적 과목) 한일 비교

국가	구분	복수의 교원이 담당하는 종합적·학제적 과목					x ² /p
		필수 과목 으로 규정	선택적 필수 과목으로 규정	선택과목 으로 규정	학과·전공 등에 따라 다름	개설하지 않음	
한국	빈도(n=63)	6	9	40	3	5	15.890/0.003* *
	NAT 중 %	9.5%	14.3%	63.5%	4.8%	7.9%	
일본	빈도 (n=104)	20	10	38	14	21	
	NAT 중 %	19.4%	9.7%	36.9%	13.6%	20.4%	
전체	빈도 (n=167)	26	19	78	17	26	
	NAT 중 %	15.7%	11.4%	47.0%	10.2%	15.7%	

**p<0.01

0 셀 (0.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 5.66입니다.

<표 IV-55> 교양교육 운영 방식(전공기초과목) 한일 비교

국가	구분	전공 기초 과목					x ² /p
		필수 과목 으로 규정	선택적 필수 과목으로 규정	선택과목 으로 규정	학과·전공 등에 따라 다름	개설하지 않음	
한국	빈도(n=63)	11	14	9	17	12	12.282/0.015* *
	NAT 중 %	17.5%	22.2%	14.3%	27.0%	19.0%	
일본	빈도 (n=104)	25	5	18	29	27	
	NAT 중 %	24.0%	4.8%	17.3%	27.9%	26.0%	
전체	빈도 (n=167)	36	19	27	46	39	
	NAT 중 %	21.6%	11.4%	16.2%	27.5%	23.4%	

*p<0.05

0 셀 (0.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 7.17입니다.

<표 IV-56> 교양교육 운영 방식(기초 연습, 교양 연습 등 소수 세미나) 한일 비교

국가	구분	기초 연습, 교양 연습 등 소수 세미나					x ² /p
		필수 과목 으로 규정	선택적 필수 과목으로 규정	선택과목 으로 규정	학과·전공 등에 따라 다름	개설하지 않음	

국가	구분	기초 연습, 교양 연습 등 소수 세미나					x ² /p
		필수 과목 으로 규정	선택적 필수 과목으로 규정	선택과목 으로 규정	학과·전공 등에 따라 다름	개설하지 않음	
일본	빈도 (n=104)	31	7	17	16	31	
	NAT 중 %	30.4%	6.9%	16.7%	15.7%	30.4%	
전체	빈도 (n=167)	36	12	47	22	48	
	NAT 중 %	21.8%	7.3%	28.5%	13.3%	29.1%	

**p<0.01

1 셀 (10.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 4.58입니다.

<표 IV-57> 교양교육 운영 방식(글쓰기, 말하기 등 의사소통능력 관련 과목) 한일 비교

국가	구분	글쓰기, 말하기 등 의사소통능력 관련 과목					x ² /p
		필수 과목 으로 규정	선택적 필수 과목으로 규정	선택과목 으로 규정	학과·전공 등에 따라 다름	개설하지 않음	
한국	빈도(n=63)	47	12	4	0	0	33.882/0.000* *
	NAT 중 %	74.6%	19.0%	6.3%	0.0%	0.0%	
일본	빈도 (n=104)	47	6	25	9	15	
	NAT 중 %	46.1%	5.9%	24.5%	8.8%	14.7%	
전체	빈도 (n=167)	94	18	29	9	15	
	NAT 중 %	57.0%	10.9%	17.6%	5.5%	9.1%	

**p<0.01

1 셀 (10.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 3.44입니다.

<표 IV-58> 교양교육 운영 방식(신입생의 대학 적응 지원 과목) 한일 비교

국가	구분	신입생의 대학 적응 지원 과목					x ² /p
		필수 과목 으로 규정	선택적 필수 과목으로 규정	선택과목 으로 규정	학과·전공 등에 따라 다름	개설하지 않음	
한국	빈도(n=63)	32	9	12	5	5	16.428/0.002* *
	NAT 중 %	50.8%	14.3%	19.0%	7.9%	7.9%	
일본	빈도 (n=104)	48	3	12	12	28	
	NAT 중 %	46.6%	2.9%	11.7%	11.7%	27.2%	
전체	빈도 (n=167)	80	12	24	17	33	
	NAT 중 %	48.2%	7.2%	14.5%	10.2%	19.9%	

**p<0.01

1 셀 (10.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 4.55입니다.

<표 IV-59> 교양교육 운영 방식(영어로 수업을 진행하는 과목) 한일 비교

국가	구분	영어로 수업을 진행하는 과목					x ² /p
		필수 과목 으로 규정	선택적 필수 과목으로 규정	선택과목 으로 규정	학과·전공 등에 따라 다름	개설하지 않음	
한국	빈도(n=63)	6	3	37	9	8	37.324/0.002* *
	NAT 중 %	9.5%	4.8%	58.7%	14.3%	12.7%	
일본	빈도 (n=104)	4	4	21	16	58	
	NAT 중 %	3.9%	3.9%	20.4%	15.5%	56.3%	
전체	빈도 (n=167)	10	7	58	25	66	
	NAT 중 %	6.0%	4.2%	34.9%	15.1%	39.8%	

**p<0.01

3 셀 (30.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 2.66입니다.

<표 IV-60> 교양교육 운영 방식(교육이념에 근거한 종교계 과목) 한일 비교

국가	구분	교육이념에 근거한 종교계 과목					x ² /p
		필수 과목 으로 규정	선택적 필수 과목으로 규정	선택과목 으로 규정	학과·전공 등에 따라 다름	개설하지 않음	
한국	빈도(n=63)	17	4	9	2	31	13.248/0.010* *
	NAT 중 %	27.0%	6.3%	14.3%	3.2%	49.2%	
일본	빈도 (n=104)	14	5	4	3	77	
	NAT 중 %	13.6%	4.9%	3.9%	2.9%	74.8%	
전체	빈도 (n=167)	31	9	13	5	108	
	NAT 중 %	18.7%	5.4%	7.8%	3.0%	65.1%	

*p<0.05

4 셀 (40.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 1.90입니다.

<표 IV-61> 교양교육 운영 방식(모교에 대한 교육) 한일 비교

국가	구분	모교에 대한 교육					x ² /p
		필수 과목 으로 규정	선택적 필수 과목으로 규정	선택과목 으로 규정	학과·전공 등에 따라 다름	개설하지 않음	
한국	빈도(n=63)	7	3	12	2	39	2.666/0.615
	NAT 중 %	11.1%	4.8%	19.0%	3.2%	61.9%	
일본	빈도 (n=104)	18	4	12	4	65	
	NAT 중 %	17.5%	3.9%	11.7%	3.9%	63.1%	

<표 IV-62> 교양교육 운영 방식(지역 이해에 관한 과목) 한일 비교

국가	구분	지역 이해에 관한 과목					x ² /p
		필수 과목 으로 규정	선택적 필수 과목으로 규정	선택과목 으로 규정	학과·전공 등에 따라 다름	개설하지 않음	
한국	빈도(n=63)	3	5	48	2	5	36.226/0.000* *
	NAT 중 %	4.8%	7.9%	76.2%	3.2%	7.9%	
일본	빈도 (n=104)	16	12	30	16	29	
	NAT 중 %	15.5%	11.7%	29.1%	15.5%	28.2%	
전체	빈도 (n=167)	19	17	78	18	34	
	NAT 중 %	11.4%	10.2%	47.0%	10.8%	20.5%	

**p<0.01

0 셀 (0.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 6.45입니다.

<표 IV-63> 교양교육 운영 방식(기초학력보강을 위한 보습 교육) 한일 비교

국가	구분	기초학력보강을 위한 보습 교육					x ² /p
		필수 과목 으로 규정	선택적 필수 과목으로 규정	선택과목 으로 규정	학과·전공 등에 따라 다름	개설하지 않음	
한국	빈도(n=63)	5	18	21	9	10	48.175/0.000* *
	NAT 중 %	7.9%	28.6%	33.3%	14.3%	15.9%	
일본	빈도 (n=104)	3	4	13	17	66	
	NAT 중 %	2.9%	3.9%	12.6%	16.5%	64.1%	
전체	빈도 (n=167)	8	22	34	26	76	
	NAT 중 %	4.8%	13.3%	20.5%	15.7%	45.8%	

**p<0.01

2 셀 (20.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 3.04입니다.

<표 IV-64> 교양교육 운영 방식(경력 교육) 한일 비교

국가	구분	경력 교육					x ² /p
		필수 과목 으로 규정	선택적 필수 과목으로 규정	선택과목 으로 규정	학과·전공 등에 따라 다름	개설하지 않음	
한국	빈도(n=63)	13	10	34	3	3	20.050/0.000* *
	NAT 중 %	20.6%	15.9%	54.0%	4.8%	4.8%	
일본	빈도 (n=104)	33	11	26	18	15	
	NAT 중 %	32.0%	10.7%	25.2%	17.5%	14.6%	
전체	빈도 (n=167)	46	21	60	21	18	

라. 교양교육과정 운영 및 질 관리 현황

1) 교양교육 운영 현황

교양교육교과목 운영에 대하여 한국과 일본 대학 간의 어떠한 차이가 있는지를 분석하였다. “교양교육전담기관과 단과대학(또는 계열별)이 모두 교양교과목을 제공하고 있다” 과 “교양교육 운영 조직에 관한 규정이 대학 전체에 공유되고 있다” 라는 문항에서 한국과 일본 대학 간에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. “교양교육전담기관과 단과대학(또는 계열별)이 모두 교양교과목을 제공하고 있다” 의 경우 한국 대학은 해당한다는 응답이 많은 반면 일본은 해당하지 않는다는 응답이 더 많았다. 단과대학에 따른 교양 이수 기준의 편차는 한국 대학이 일본 대학에 비해 상대적으로 큰 것으로 나타났다. 단과대학별 교양 이수 요건이 다르다고 응답한 한국 대학이 60.5%였는데 비해 일본은 51.0%에 그쳤다. “교양교육 운영 조직에 관한 규정이 대학 전체에 공유되고 있다” 는 경우 한국 대학은 대부분의 응답 대학이 공유하고 있다(95.3%)고 응답한 반면, 일본 대학의 경우 응답 대학 중 34.0%는 공유하지 않는 것으로 나타났다.

<표 IV-65> 교양교육 운영(교양교육 전담기관에서 교양교과목 제공) 한일 비교

국가	구분	교양교육 전담 기관에서 교양 교과목 제공		전체	x ² /p
		예	아니오		
한국	빈도	38	5	43	1.841/0.175
	NAT 중 %	88.4%	11.6%	100.0%	
일본	빈도	82	22	104	
	NAT 중 %	78.8%	21.2%	100.0%	
전체	빈도	120	27	147	
	NAT 중 %	81.6%	18.4%	100.0%	

0 셀 (0.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 7.90입니다.

<표 66> 교양교육 운영(교양교육 전담&단과대학에서 교양 교과목 제공) 한일 비교

국가	구분	교양교육 전담&단과대학에서 교양 교과목 제공	전체	x ² /p
----	----	--------------------------	----	-------------------

일본	빈도	33	69	102	
	NAT 중 %	32.4%	67.6%	100.0%	
전체	빈도	58	87	145	
	NAT 중 %	40.0%	60.0%	100.0%	

**p<0.01

0 셀 (0.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 17.20입니다.

<표 IV-67> 교양교육 운영(단과대학에서 교양 교과목 제공) 한일 비교

국가	구분	단과대학에서 교양 교과목 제공		전체	x ² /p
		예	아니오		
한국	빈도	16	27	43	0.111/0.739
	NAT 중 %	37.2%	62.8%	100.0%	
일본	빈도	35	67	102	
	NAT 중 %	34.3%	65.7%	100.0%	
전체	빈도	51	94	145	
	NAT 중 %	35.2%	64.8%	100.0%	

0 셀 (0.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 15.12입니다.

<표 IV-68> 교양교육 운영(단과대학별 이수 요건 상이) 한일 비교

국가	구분	단과대학별 이수 요건 상이		전체	x ² /p
		예	아니오		
한국	빈도	26	17	43	1.095/0.295
	NAT 중 %	60.5%	39.5%	100.0%	
일본	빈도	52	50	102	
	NAT 중 %	51.0%	49.0%	100.0%	
전체	빈도	78	67	145	
	NAT 중 %	53.8%	46.2%	100.0%	

0 셀 (0.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 19.44입니다.

<표 IV-69> 교양교육 운영(모든 단과대학 이수 요건 동일) 한일 비교

국가	구분	대학 모든 단과대학 이수요건 동일		전체	x ² /p
		예	아니오		
한국	빈도	18	25	43	0.275/0.600
	NAT 중 %	41.9%	58.1%	100.0%	
일본	빈도	48	55	103	
	NAT 중 %	46.6%	53.4%	100.0%	
전체	빈도	66	80	146	
	NAT 중 %	45.2%	54.8%	100.0%	

0 셀 (0.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 19.44입니다.

<표 IV-70> 교양교육 운영(단과대학별 개설과목수 정해짐) 한일 비교

국가	구분	단과대학별 개설과목수 정해짐		전체	x ² /p
		예	아니오		
한국	빈도	6	37	43	1.126/0.289
	NAT 중 %	14.0%	86.0%		
일본	빈도	22	80	102	
	NAT 중 %	21.6%	78.4%		
전체	빈도	28	117	145	
	NAT 중 %	19.3%	80.7%		

0 셀 (0.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 8.30입니다.

<표 IV-71> 교양교육 운영(전임교원의 교양 담당의무 규정) 한일 비교

국가	구분	전임교원의 교양 담당의무 규정		전체	x ² /p
		예	아니오		
한국	빈도	11	32	43	2.946/0.086
	NAT 중 %	25.6%	74.4%		
일본	빈도	41	60	101	
	NAT 중 %	40.6%	59.4%		
전체	빈도	52	92	144	
	NAT 중 %	36.1%	63.9%		

0 셀 (0.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 15.53입니다.

<표 IV-72> 교양교육 운영(교양교육 운영 규정 대학 전체 공유) 한일 비교

국가	구분	교양교육 운영 규정 대학 전체 공유		전체	x ² /p
		예	아니오		
한국	빈도	41	2	43	13.750/0.000**
	NAT 중 %	95.3%	4.7%		
일본	빈도	66	34	100	
	NAT 중 %	66.0%	34.0%		
전체	빈도	107	36	143	
	NAT 중 %	74.8%	25.2%		

**p<0.01

0 셀 (0.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 10.83입니다.

마. 교양교육과정 전반 의사결정 조직에 관한 질문

1) 교양교육과정 관련 안전별 의사결정 조직

대학에서의 교양교육과정과 관련된 안전에 대하여 실질적 의사결정 조직을 분석한 결과, 안전별로 차이가 있음을 확인할 수 있었다. 교양교육 개혁의 발의, 교양교과목

개폐, 교원의 교양교육 시수 결정, 교양교육 담당 교원의 결정에 관련하여 일본 대학의 경우 한국 대학의 ‘본부 교육과정 위원회’에 해당하는 ‘대학차원 위원회’가 실질적인 결정에 많이 참여하는 것이 특징이라고 할 수 있다. 반면 한국의 경우 ‘교양교육과정 위원회’와 ‘교양교육 담당 조직’이 실제적인 결정을 하는 것으로 나타났다. 교양교육 담당 전임교원의 채용에 대한 결정은 한국과 일본 모두 ‘대학 본부 차원’에서 결정하는 것으로 나타났다.

<표 IV-73> 교양교육 관련 안건별 의사결정 조직(한국)

의사결정 조직 주요 안건	구분	대학 본부(교 무처 등)	본부 교육과정 위원회	교양교육 과정위원 회	교양교육 담당 조직	명확하게 정해지지 않음	합계
교양교육 개혁의 발의	빈도	10	4	11	17	1	43
	비율	23.3	9.3	25.6	39.5	2.3	100
교양 교과목의 개폐	빈도	4	7	24	8	0	43
	비율	9.3	16.3	55.8	18.6	0	100
교원의 교양교육 시수 결정	빈도	16	3	10	8	6	43
	비율	37.2	7.0	23.3	18.6	14.0	100
교양교육 담당 교원의 결정	빈도	7	1	15	16	4	43
	비율	16.3	2.3	34.9	37.2	9.3	100
교양교육 담당 전임교원 채용	빈도	24	1	5	9	4	43
	비율	55.8	2.3	11.6	20.9	9.3	100

<표 IV-74> 교양교육 관련 안건별 의사결정 조직(일본)

의사결정 조직 주요 안건	구분	대학 집행부	대학 차원 위원회	대학교 육센터	교양 교육 담당 조직	학부/ 학과	정해지 않음	합계
교양교육 개혁의 발의	빈도	47	53	5	34	10	5	154
	비율	30.5	34.4	3.2	22.1	6.5	3.2	100
교양 교과목의 개폐	빈도	24	45	7	44	13	3	43
	비율	17.6	33.1	5.1	32.4	9.6	2.2	136
교원의 교양교육 시수 결정	빈도	15	41	7	36	16	13	128
	비율	11.7	32.0	5.5	28.1	12.5	10.2	100
교양교육 담당 교원의 결정	빈도	20	41	8	38	30	5	142

바. 교양교육과정 전담 조직 및 교원

1) 전임교원 현황

한국과 일본의 전임교원 현황을 분석한 결과 대학 전체 전임교원 수는 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 교양교육 담당 전임교원 수는 차이가 있었다. 다만, 이러한 결과는 일본 대학의 경우에는 1991년 대강화 이후 교양교육 담당 전임교원을 각 단과대학 학과 소속 전임교원으로 재배치하면서 전공교육 담당 전임교원과 교양교육 담당 전임교원 간의 신분상의 구별과 차이를 폐지했다는 점, 즉 정년트랙 전임교원과 비정년트랙 전임교원의 구분을 없애고 모두 정년트랙 전임교원으로 임용했다는 사실을 고려할 필요가 있다. 무엇보다 대학의 교양교육을 교양부서에만 맡기는 것이 아니라 대학의 교원 모두가 참여하여 실시한다는 전학체제로의 전환은 주목할 만한 변화라고 할 수 있다. 다만, 실제로 전학체제의 운영과 담당 조직, 책임 소재 등의 다양한 문제들이 존재하였고, 그러한 역할들을 담당하기 위한 ‘대학교육연구센터’ ‘교양교육원’ 등과 같은 새로운 조직이 생겨난 것을 볼 수 있다. 반면 한국 대학의 경우에는 교양교육을 담당하는 전임교원 가운데, 특히 교양교육 전담기관 소속 전임교원 가운데에는 비정년트랙 전임교원이 커다란 비중을 차지하고 있다.

<표 IV-75> 교원 현황 한일 비교

구분	국가	사례수	평균	표준 편차	<i>t</i>	<i>p</i>
대학전체 전임교원수	한국	41	435.20	401.493	1.955	0.053
	일본	95	276.82	446.607		
교양교육 담당 전임교원수	한국	38	117.45	154.424	2.177	0.031*
	일본	86	64.50	109.538		

* $p < 0.05$

2) 교양교육 담당 교원

교양교육을 담당하는 교원의 특징을 분석한 결과 교양교육을 담당하는 교원의 연령에 따른 차이를 확인할 수 있었다. 한국 대학은 연령과 관계없이 모든 교원이 균형적으로 교양교육을 담당하고 있는 것으로 나타났으나, 일본 대학의 경우 연령이 낮은 교

수와 연령이 높은 교원이 더 많이 담당하는 것으로 나타났다. 교원의 소속에 따른 차이도 나타났다. 한국의 경우 특정 단과 대학의 전임교원이 교양교육을 담당하는 비율이 낮는데 반하여 일본이 경우 특정 단과 대학과 특정 전공의 전임교원이 교양교육을 더 많이 담당하는 것으로 나타났다. 또, 일본 대학의 경우 한국 대학과 비교하여 교양교육 전담조직의 전임교원이 교양교육을 더 많이 담당하는 것으로 나타났다. 현재 전학체제의 교양교육을 담당하고 있는 조직의 구성을 살펴보면, 예를 들어 나고야대학(名古屋大学)의 경우, 2005년 교양부를 폐지하고 전학체제의 교양교육으로 전환하여 전학공통교육의 담당 조직으로서 ‘교양교육원’을 설립하여 운영하고 있다. 2022년 이후 현재 교양교육원은 학부와 연구과, 연구소와 센터 및 운영지원조직의 소속 전임교원이 운영에 참여하고 있다.

<표 IV-76> 교양교육 담당 교원 특징 한일 비교(4점 척도)

구분	국가	사례수	평균	표준 편차	t	p
연령 관계없이 모든 교원 균형 담당	한국	41	3.20	0.843	0.525	0.000**
	일본	96	2.21	0.928		
연령이 낮은 교원(40대 미만)이 많이 담당	한국	40	2.15	0.802	1.239	0.000**
	일본	94	3.21	0.654		
연령이 높은 교원(60대 이상)이 많이 담당	한국	40	1.98	0.733	1.147	0.000**
	일본	94	3.16	0.693		
시간강사, 외래교수가 많이 담당	한국	41	2.44	0.867	0.064	0.284
	일본	94	2.27	0.857		
특정 단과대 전임교원이 많이 담당	한국	40	1.88	0.791	1.148	0.000**
	일본	93	3.03	0.914		
교양교육 전담조직 전임교원이 많이 담당	한국	41	2.83	0.972	0.353	0.063
	일본	93	3.17	0.974		
교양교육 전담조직 전임교원만 담당	한국	41	1.66	0.883	2.448	0.000**
	일본	92	3.23	1.039		
특정 전공 분야 교원이 많이 담당	한국	40	1.75	0.899	1.553	0.000**
	일본	93	3.15	0.793		
전공분야 관계없이 모든 교원이 균형적으로 담당	한국	40	2.80	0.883	0.983	0.930
	일본	93	2.78	0.919		

**p<0.01,

아주 그렇다(4점) ~ 전혀 그렇지 않다(1점)

사. 교양교육 변화 수준 및 계획

대학별로 교양교육과정 개편에 따른 변화와 향후 개혁에 대한 질문을 분석하였다.

1) 교양교육과정 개편 시기

교양교육과정 개편 시기를 분석한 결과 한국은 2021년 이후에 개편하는 대학이 더 많은 반면, 일본은 2020년 이전에 개편한 대학의 비율이 더 많았으며, 이러한 차이는 통계적으로 유의하였다. 한국 대학의 교양교육과정 개편 시기는 4차 산업 혁명시대로의 진입, 학령인구 감소에 따른 학사구조조정, 10년 이상 지속된 등록금 동결에 따른 재정 압박 등 고등교육 환경의 변화와 대학평가에 따른 정부 재정 지원과 깊은 관련이 있을 것으로 추측된다. 일본 대학의 경우 문부과학성의 정책에 따라 많은 변화가 시작된다고 할 수 있다. 2020년 이전에 교양교육과정을 개편한 대학이 많은 것은 국립대학의 경우, 2016년에 발표된 [제3기 중기 목표 원안 및 중기 계획안](2016-2021)에 따라 개혁을 실시한 것이 영향을 미친 것으로 추측할 수 있다. 현재는 제4기 중기 목표 기간(2022-2027)을 향해, 중앙교육심의회가 답신한 「2040년을 향한 고등교육의 그랜드 디자인」에 따라 고등교육의 목표와 향후 개혁의 방향성과 논점이 제시되고 있는 상황이다.

<표 IV-77> 교양교육과정 개편 시기 한일 비교

국가	구분	교양 교육과정 개편 시기		전체	x ² /p
		2020년 이전	2021년 이후		
한국	빈도	12	29	41	9.824/0.002**
	NAT 중 %	29.3%	70.7%	100.0%	
일본	빈도	54	38	92	
	NAT 중 %	58.7%	41.3%	100.0%	
전체	빈도	66	67	133	
	NAT 중 %	49.6%	50.4%	100.0%	

**p<0.01

0 셀 (0.0%)은(는) 5보다 작은 기대 빈도를 가지는 셀입니다. 최소 기대빈도는 20.35입니다.

2) 지난 5년간(2018~2022년) 교양교육 변화에 대한 인식

지난 5년간의 교양교육에 어떠한 변화가 있었는지에 대한 인식을 비교 분석하였다. 분석 결과, 한국과 일본의 변화의 차이를 확인할 수 있었으며, 전체적으로 일본 대학들이 변화를 더 크게 인식하는 것으로 나타났다.

구체적으로 “교양교육에 관한 교원의 부담이 증가하였다”, “교양교육에서 1학년 교육의 비중이 증가했다”, “교양교육의 이수 학점 수가 감소하였다”, “교양교육의 내용이 전공교육의 영향을 강하게 받게 되었다”, “교원 간에 교양교육 경시 풍조가 강해졌다”, “교양교육과 전공교육의 유기적 통합이 진행되었다”, “졸업 학점 수가 감소하였다”, “고학년에 교양교육을 이수하는 학생이 증가하였다”, “학생이 공통으로 이수하는 필수 교양 교과목이 증가하였다”, “학생들 사이에 교양교육 경시 풍조가 강해졌다”에 대하여 한국 대학에 비하여 일본 대학이 변화의 크기를 더 높게 인식하고 있는 것으로 나타났다. 특히, 이수학점 수 감소, 교양교육에서의 전공교육 영향력 증가, 교원과 학생들의 교양교육 경시 풍조 등은 다른 항목들과 비교하여 한국 대학에 비하여 일본 대학의 변화 인식이 더 높았다.

반면, “교양교육으로서 정보교육이나 어학교육 등의 중요성이 증가하였다”, “학생 참가(주도)형 교과목이 증가하였다”, “통합교육, 융합교육을 추구하는 과목이 증가하였다”에 대하여 일본 대학에 비하여 한국 대학에서 변화의 크기를 더 높게 인식하고 있었다. 즉, 일본 대학에 비하여 한국 대학은 교육내용에 대한 변화가 일본 대학에 비하여 더 컸음을 확인할 수 있다.

<표 IV-78> 지난 5년간(2018~2022년) 교양교육 변화 정도 한일 비교(4점 척도)

구분	국가	사례수	평균	표준 편차	t	p
교양교육 교원 부담 증가	한국	41	2.51	0.711	-2.095	0.038*
	일본	92	2.78	0.677		
교양교육 1학년 비중 증가	한국	41	2.83	0.803	-0.003	0.997
	일본	94	2.83	0.912		
교양교육 전공 기초교육 비중 증가	한국	41	2.20	0.843	-5.424	0.000**
	일본	93	3.08	0.875		
교양교육 이수학점 감소	한국	41	1.80	0.872	-9.689	0.000**
	일본	91	3.27	0.776		
실용 수업 과목 증가	한국	41	2.46	0.840	-1.322	0.189

구분	국가	사례수	평균	표준편차	t	p
교원 교양교육 경시 풍조 증가	한국	41	2.00	0.894	-9.251	0.000**
	일본	92	3.27	0.648		
정보교육, 어학교육 중요성 증가	한국	41	2.90	0.768	3.515	0.001**
	일본	92	2.34	0.893		
주제중심 교양교과목 증가	한국	41	2.80	0.679	-0.984	0.327
	일본	92	2.96	0.876		
학생주도형 교과목 증가	한국	41	2.76	0.888	2.088	0.039*
	일본	92	2.42	0.829		
교양과 전공교육 유기적 통합	한국	41	2.12	0.748	-6.101	0.000**
	일본	91	2.98	0.745		
졸업학점 수 감소	한국	41	1.98	0.987	-10.412	0.000**
	일본	92	3.52	0.687		
고학년 교양교육 이수학생 증가	한국	41	2.20	0.679	-6.633	0.000**
	일본	92	3.14	0.793		
통합, 융합교육 과목 증가	한국	41	3.10	0.735	2.619	0.010*
	일본	92	2.72	0.789		
필수 교양 교과목 증가	한국	41	2.46	0.778	-5.080	0.000**
	일본	92	3.22	0.796		
학생 교양교육 경시 풍조 증가	한국	41	1.95	0.865	-9.173	0.000**
	일본	92	3.20	0.650		

**p<0.01, *p<0.05

아주 그렇다(4점), 어느 정도 그렇다(3점), 그다지 그렇지 않다(2점), 전혀 그렇지 않다(1점)

3) 교양교육과정 개혁 예정 시기

한국 대학이나 일본 대학 모두 교양교육과정 개혁을 예정하고 있는데, 상대적으로 한국 대학은 일본 대학에 비해 좀 더 빨리 교양교육과정을 개혁하고자 준비하고 있는 것으로 나타났다.

<표 IV-79> 교양교육과정 개혁 예정 시기 한일 비교

국가	구분	교양교육 개혁 예정 시기				전체	x ² /p
		1년	2년	3년	4년		
한국	빈도	10	6	4	5	25	8.437/0.038*
	NAT 중 %	40.0%	24.0%	16.0%	20.0%	100.0%	
일본	빈도	8	23	9	3	43	
	NAT 중 %	18.6%	53.5%	20.9%	7.0%	100.0%	
전체	빈도	18	29	13	8	68	

IV. 맺음말

본 연구는 최근 3~4년 동안 지속적으로 추진되어 온 대학 교양교육에 대한 국제 포럼과 이를 통해 형성된 국제적인 교양교육 관계자 네트워크를 토대로 진행되는 만큼 기존의 개별 연구자에 의해서 간헐적으로 수행되었던 국제 비교 연구와는 다른 결과를 도출할 수 있을 것으로 기대하였다. 기존의 국제 비교 연구가 개별 연구자의 노력에 의존함으로써 몇몇 단편적인 개별 대학 사례 연구나 특정 인사를 중심으로 한 형식적인 국제학술대회 개최에 그쳤던 한계를 지니고 있었다면, 본 연구는 그동안 축적된 한국교양교육학계의 역량을 폭넓게 활용하여 진행된다는 점에서 이 연구에서 산출한 연구 성과는 더 깊이를 갖는다고 기대한다.

대학 교양교육 국제 비교는 단순히 사례 조사를 통한 국내 공유로 그 연구가 정당화되기는 어렵다. 의미있는 비교 연구를 위해서는 이 사례들을 보는 관점과 해석의 틀이 필요함에 따라 비교 분석을 위한 준거틀을 개발하였다. 본 연구에서 개발한 준거틀은 대학 교육의 방향을 정립할 때 기존 진행했던 사례 연구를 토대로 방향을 제시하는 종래의 길을 넘어서 더 포괄적인 길을 갈 수 있도록 일종의 나침반과 같은 역할을 할 수 있을 것이라고 기대한다.

미국 대학의 통합 교육은 배분이수제의 교육적 성과보다는 형식적 유지에 치중하고 있는 한국 대학의 교양교육을 새로운 차원으로 도약할 수 있게 하는 데 도움이 될 것이다. 우리나라 대학에서는 제한된 학점 속에서 폭넓은 교육을 시행하기 위해 배분이수제를 시행하고 있으나, 그것이 구체적인 성과를 거둘 수 없었던 것은 한두 과목 수강을 통해 실질적인 성과를 기대하기 어려운 배분이수제의 문제를 극복할 수 있는 대안을 구체적으로 마련할 수 없었기 때문이다. 그런 점에서 미국 대학의 통합 교육 사례는 한국 대학의 교양교육이 안고 있는 이와 같은 문제를 해결하는 데 좋은 참고가 될 것이다.

전공 교육에 몰입해 온 유럽의 대학들이 최근 학부대학을 설립하고 자유학예교육을 도입하는 경향을 보이고 있는 것 역시 우리나라 대학 교육의 방향을 재정립하는 데 중요한 참고자료로 활용될 수 있다. 최근 4년 간 대졸자의 첫 일자리 업무와 전공 간 일치도를 조사한 결과 취업자의 절반 이상이 자신의 전공과 무관한 일자리에 종사하고 있다는 보고(한국고용정보원, 2021)는 전공 중심 교육에 몰입해 온 한국의 대학 교육이 반성해야 할 점이라 할 수 있다. 전공 교육에 몰입해 왔던 유럽 대학의 이와 같은 동향은 한국의 고등교육에도 시사하는 바가 크다.

한편 교양교육 전담기관을 설치하여 교양교육과정의 기획과 편성, 교양 교과목의 개설과 운영, 교양교육의 성과 관리 및 환류에 이르는 모든 사항을 전담하도록 하고 있는 한국의 대학과는 달리, 일본 대학은 1991년 대강화 이후 기존의 교양교육 전담기관을 폐지하고 전학체제(全學體制)로 전환함으로써 교양교육의 새로운 길을 모색하고 있다. 한국은 교양교육 전담기관을 독립시킴으로써 교양교육의 안정적 기획과 운영의 장점을 가지고 있는 반면, 일본의 전학체제는 교양교육 담당 교원의 신분 불안 문제를 상당히 해소한 것으로 알려졌다. 이처럼 일본 대학의 교양교육 실태와 한국 대학의 교양교육 실태에 대한 구체적인 비교 연구 결과는 한국 대학의 교양교육이 안고 있는 문제점을 정확하게 진단하고 앞으로 나아갈 방향을 수립하는 데에도 일정 부분 기여할 것이다.

본 대학 교양교육에 대한 국제 비교 연구는 ‘고등교육의 보편화 현상에 따른 교육의 질 저하’, ‘급속한 학령인구의 감소’, ‘대학등록금 동결 장기화에 따른 재정난’, ‘코로나 19 바이러스의 대유행’ 등으로 인해 커다란 도전과 시련에 직면해 있는 한국 대학의 고등교육 및 교양교육의 방향을 새롭게 설정하고, 4차 산업혁명시대가 요구하는 인재 양성을 위한 고등교육의 내실화에도 기여할 것으로 기대할 수 있다.

다만 본 연구에서는 준거들의 개발과 외국의 사례 연구가 동시 진행되어 사례에 대한 준거들의 적용이 결여된 점과 미국 사례는 추후 보완이 필요하다고 할 수 있다. 또한 설문조사에 응답한 국내 대학의 표본 수 부족의 문제를 보완하고, 더 많은 국가와의 비교 분석이 필요하다는 점도 본 연구의 한계라고 할 수 있다. 이 연구의 완성을 위해서 첫째, 대만, 중국, 홍콩 등 동북아시아 국가에서 통합적 교양교육 사례 발굴 및 교양교육 실태 공동조사연구, 둘째, 본 연구를 통해 확보된 한국, 일본 및 동북아 국가들의 교양교육에 대한 자료 분석 등의 후속 연구가 필요하다.

[참고문헌]

- 교육부(2021). 대학 경쟁력 강화를 통한 학령인구 감소 대응(안), 제23차 사회관계 장관회의, 교육부 보도자료(2021.12.22)
- 교육부(2021), 2021년 4월 대학정보공시 분석 결과 발표, 교육부 보도자료 (2021.04.30.)
- 김민정(2019). ‘역량담론’의 헤게모니와 대학교양교육의 방향. 문화와 융합, 41, 321-348.
- 김운삼(2008), 「유럽의 교육제도: 영국, 프랑스, 독일의 교육제도를 중심으로」, 『유라시아연구』 5-1, (사)아시아·유럽미래학회.
- 배상훈(2021). 공유대학, 교양교육에 득인가, 실인가?, 2021년 한국교양교육학회 추계 전국학술대회 자료집, 한국교양교육학회.
- 변수연, 배상훈, 이수정(2021). 변혁기 미래 대학교육의 혁신과 발전 방안, 한국교양기초교육원, 2021.
- 손동현(2021). 교양교육 공유사업의 의의와 과제, 2021년 한국교양교육학회 추계 전국학술대회 자료집, 한국교양교육학회, 2021.
- 손승남(2019). 「유럽 리버털아츠 대학의 최근 동향」, 『문화교류와 다문화교육』 8-2, 한국국제문화교류학회.
- 한국교양기초교육원(2016). 대학 교양기초교육의 표준 모델.
- 김용덕(1996). 일본의 대학교육, 한국사 시민강좌, 18, 일조각, 190-204.
- 김재복(1986). 일본 대학의 교양교육과정에 관한 고찰, 논문집, 20(1), 인천교육대학교, 185-213.
- 성혜경(2001). 일본 대학의 교양교육 개혁 : 도쿄대학의 사례, 인문논총, 8, 253-270.
- 요시미순야(2015). 대학이란 무엇인가, 서재길 옮김, 일조각, 158-228.
- 윤승준, · 홍석민, · 홍성기(2020). 한국 대학의 교양교육과정: 역사, 문제점, 그리고 재구성 노력, 2020 국제 교양교육 포럼, 한국교양기초교육원, 2020.
- 윤우섭 (2019). 4차 산업혁명 시대 대학 교양기초교육의 현황 및 발전방안 연구, 2019년도 국회의원연구단체 소규모용역보고서, 2019.
- 이은화(2021). 대학간 교양교육 협력 현황과 과제, 2021년 한국교양교육학회 추계 전국학술대회 자료집, 한국교양교육학회, 2021.
- 이정연(2017), 일본 국립대학의 교양교육; 도쿄대학을 중심으로, 대학교육, 196, 한국대학교육협의회, 34-39.

- 이정옥(2015). 일본식 ‘교양교육’ 과 미국식 교양교육의 수용과정, 교양교육연구, 9(3), 한국교양교육학회, 11-39.
- 이향철(2000). 일본대학의 교양교육, 인문사회과학논문집, 29, 광운대 인문사회과학 연구소, 97-112.
- 한국교양교육학회(2021). 동아시아 교양교육 공동체를 향하여, 2021 국제 교양교육 포럼 자료집, 2021.
- 한국교양기초교육원(2018). 변화의 시대, 교양교육의 재발견, 2018 국제 교양교육 포럼 자료집, 2018.
- 한국교양기초교육원(2019). 21세기 동아시아 교양교육의 미래, 2019 국제 교양교육 포럼 자료집, 2019.
- 한국교양기초교육원(2020). 동아시아 교양교육 공동체를 향하여, 2020 국제 교양교육 포럼 자료집, 2020.
- 한국교육개발원(2021). 교육통계분석자료집, <e-나라지표 지표조회상세>, 취업률 및 진학률, https://www.index.go.kr/potal/main/EachDtlPageDetail.do?idx_cd=1520
- 한예원(2017). 일본의 대학교육 개혁 방향: 교양교육을 중심으로, 대학교육, 196, 한국대학교육협의회, 18-27.
- 현경석(2007). 일본 대학교육의 개혁 동향: 학부교육을 중심으로, 대학교육, 149, 한국대학교육협의회, 106-117.
- 홍석민(2021). 교양교육에 남긴 1828 예일보고서 (The Yale Report of 1828) 의 유산. 교양교육연구, 15(4), 23-40.
- 홍성기(2019). 해외 대학 교양교육 사례와 한국 대학 교양교육의 방향, 『차 산업 혁명시대 기업이 필요로 하는 대학교육, 전국대학교양교육협의회, 2019.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching Staff, & Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education. (1977). Missions of the College Curriculum: A Contemporary Review with Suggestions: a Commentary of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Deirdre Klein Bog and Marijk van der Wende(2016), Liberal Arts and Sciences Education for the 21th Century Knowledge Economy: A Case Study of Amsterdam University College, The Netherlands, Liberal Arts Education and Colleges in East Asia.
- ECOLAS. (2022). ECOLAS(European Consortium of Liberal Arts and Sciences) 홈페이지

- 이지. <https://www.ecolas.eu/about/liberal-arts-and-sciences-philosophy/>
- ELAN. (2022). ELAN(The European Liberal Arts Network) 홈페이지.
https://www.uni-heidelberg.de/fakultaeten/philosophie/zegk/new_elan/index.html
- Hanstedt, P. (2020). It's time to get rid of distribution requirements. Inside Higher Education.,<https://www.insidehighered.com/views/2020/02/10/higher-ed-needs-re-design-gen-ed-real-world-opinion>
- Hart Research Associates. (2016). Recent trends in general education design, learning outcomes, and teaching approaches: Key findings from a survey among administrators at AAC&U member institutions.
- Kara A. Godwin(2015), The Worldwide Emergence of Liberal Education, International Higher Education 79.
- Marijk van der Wende(2011), The Emergence of Liberal Arts and Sciences Education in Europe: A Comparative Perspective, Higher Education Policy 2.
- Ngo, E. (2018). The Central Problem in Higher Education, <EdSurge Independent>, 2018.12.28.,<https://edsurgeindependent.com/the-central-problem-in-higher-education-563ae4ded8b7>
- Paul Hanstedt(2022), Designing Effective Integrated General Education Courses and Assignments to Better Prepare Students for Complex Thinking, 『2022 국제 교양교육 포럼 동아시아 교양교육 공동체를 향하여』, 한국교양교육학회.
- Rothblatt, S. (2003). The Living Arts: Comparative and Historical Reflections on Liberal Education. The Academy in Transition.
- Samuel Abraham(2020), The Europe's Revival of Liberal Arts and Its Effects on the 21st Century, 『2020 滄波講座 Blue Waves Lecture Series』, 한국교양교육학회.
- Wells, C. A. (2015). Realizing General Education: Reconsidering Conceptions and Renewing Practice: AEHE Volume 42, Number 2. John Wiley & Sons.
- 田崎三郎(2010)「実効性ある大學革新を求めて」 『IEICE Fundamentals Review』 4(1), 電子情報通信学会, p.7.
- 田中文憲(2005)「日本的教養(2)-教養教育をめぐる-」 『奈良大学紀要』 43, 奈良大学, pp.1-22.
- 土持法一(1994)「新制大学の成立経緯に関する一考察」 『大学論集』 24, pp.175-193.
 (1997)「新制大学における「一般教育」の導入と展開の過程」 『日本の教

- 育史学』40, pp.225-242.
- 寺崎昌男(1970)「戦後大学改革の残した課題-大学の「未来像」によせて-」 『教育学研究』36(4), 日本教育学会, pp.8-15.
- (1996)「戦後日本の大学で教養教育はどのように模索され、どのように問題を残したか」 『大学教育研究フォーラム』(1), 日本教育学会, pp.53-64.
- 日本の展望委員会 知の創造分科会(2010) 「提言:21世紀の教養と教養教育」 日本学術会議, pp. 1-21.
- 橋本鉦市(2000)「文理学部の成立と改組-戦後国立大学システムにおける意義とインパクト-」 『学位研究』12, pp.115-129.
- 羽田貴史(2016)「大学における教養教育の過去・現在・未来」 『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』2, pp.47-60.
- 藤垣裕子(2014)「理系と文系の教養教育を架橋する(特集 教養教育は何の役に立つのか? : ジェンダー視点からの問いかけ)」 『学術の動向』 19(5), SCJフォーラム, pp. 34-37.
- 藤垣裕子(2019)「東大教養教育の理念と実態 (今,教養教育とは)」 『IDE:現代の高等教育』 610, IDE大学協会, pp. 25-27.
- 水野義之(2018)「現代社会学部公開講座 日本の大学に「教養」を取り戻そう : 大学教養教育の現状と課題を考える」 『現代社会研究』 20, 京都女子大学現代社会学部, pp. 89-104.
- 吉田文(2002)「教養部の形成と解体-教員の配属の視点から-」 『国立学校財務センター研究報告』6, 2002, pp.61-80.
- (2006a)「教養教育と専門教育意の葛藤」 『日中高等教育新時代・高等教育研究叢書』88, 広島大学高等教育研究開発センター, pp.5-13.
- (2006b)「教養教育と一般教育の矛盾と乖離:大綱化以降の学士課程カリキュラムの改革」 『高等教育ジャーナル』14, pp.21-28.
- (2013)『大学と教養教育-戦後日本における模索-』 岩波書店
- (2019)「日本の一般教育・教養教育-導入したものとできなかったもの-」 『IDE 現代の高等教育』610, pp.9-15.
- 帝国大学令(明治十九年三月二日勅令第三号、文部科学省資料編)
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318050.htm
- 学校教育法(1947年3月31日 法律 第26号)
<http://roppou.aichi-u.ac.jp/joubun/s22-26.htm>

大学審議会(1991)「大学教育の改善について」(答申)平成3年2月8日 大学設置基準等
及び学位規則の改正について」(答申)平成3年5月17日
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/attach/1411733.htm

中央教育審議会(2002)「新しい時代における教養教育の在り方について(答申案)」文
部科学省

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo1/gijiroku/attach/1420976.htm

田中正弘(2008)「我が国における大学教育センター等の特色—業務の多様化と存在
の曖昧さ—」『大学論集』第40集, pp. 313-325.

川島啓二編(2006)『大学における教育改善と組織体制』国立教育政策研究所

鳥取大学教養教育センター 沿革 (<https://www.tottori-u.ac.jp/6186.htm>, 最終閲覧
日:2022年11月25日)

吉田 文(2005)『大学の教養教育への圧力と教員編成に関する研究—大綱化から10年
を対象にして—』(平成14年度~16年度科学研究費補助金(基盤研究)(C)
(2))研究成果報告書

吉田 文(2013)『大学と教養教育』岩波書店

吉田香奈(2012)「教養教育のカリキュラムと実施組織に関する一考察—実施組織代
表者全国調査(2011年)の分析より—」『大学論集』第44集, pp. 195-210.

[https://warwick.ac.uk/fac/arts/schoolforcross-facultystudies/liberalarts/prospectivestud
ents/undergraduate/what_is_liberal_arts](https://warwick.ac.uk/fac/arts/schoolforcross-facultystudies/liberalarts/prospectivestudents/undergraduate/what_is_liberal_arts)

<https://warwick.ac.uk/study/undergraduate/courses/liberalarts>

<https://www.auc.nl/academic-programme/programme-structure/programme-structure.html>

<https://www.rug.nl/ucg/about-us/methods>

<https://www.rug.nl/ucg/education/>

<https://www.rug.nl/ucg/education/curriculum/academic-core-programme>

<https://www.ucf.uni-freiburg.de/college>

<https://www.ucf.uni-freiburg.de/liberal-arts-and-sciences/curriculum> Core—University
College Freiburg (uni-freiburg.de)

Foundational Year — University College Freiburg (uni-freiburg.de)

Teaching and Learning — University College Freiburg (uni-freiburg.de)

<https://www.youtube.com/watch?v=aRC0w4FDkm0>

[부록 1] 대학 변화의 준거틀을 만들기 위한 21개의 대학의 역사 에피소드 38)

#1 정치체제-사회수요의 변화: 그리스 교육혁명인 소피스트의 출현

정치 권력의 변화는 거의 대부분 교육, 특히 고등교육에 큰 변화를 가져온다. 이 경우 권력이 고등교육을 체제 정합적으로 만들려는 것이 대부분이지만, 아테네의 경우 정치체제의 변화(독재정=>민주정)가 사회적 수요를 만들었고, 여기에 교육이 대응하였다. 즉 아테네의 행정, 사법, 입법의 영역 모두에서 연설과 언변, 설득력 있는 사람들이 출세할 수 있는 여건, 즉 사회적 수요가 형성되었다. 이때 그리스 폴리스들을 돌아다니며 이런 논변술을 가르치는 지식인들 즉 소피스트가 출현하였다.

기원전 6세기에는 그리스 대부분의 폴리스에서 독재정이 사라지거나 완화되었다. 기원전 5세기 ‘페리클레스의 시대’로 알려진 아테네의 민주정이 소피스트의 출현과 관련이 있다는 것은 대부분의 고대 그리스 연구가들의 공통된 견해이다. 의회는 시민권을 가진 모든 남자들이 참여하는 유일한 입법기관이며, 여러 가지 방식으로 행정기관과 사법기관을 전적으로 제어한다. 과거에 매우 큰 권한을 갖고 있었던 집정관 9명은 매년 의회에서 선출하였다. 따라서 아테네 민주정에서 어느 누구라도 시민이라면 집정관이 될 수 있지만, 의회에서 매년 선출된다는 점에서 실질적인 권력은 매우 제한되었다. 의회는 특별 사안이 없다면 매월 소집되며, 여기서 누구라도 발언을 할 수 있고 또 법의 테두리 안에서 무엇이든 제안할 수 있다. 군대의 경우 10명의 장군들이 매년 선출되고 또 흔히 재선되기도 하는데, 한 전장에서 장군이었다가 다음 전장에서는 사병이 되기도 하였다. 즉 아테네에서는 ‘돌아가면서 통치하고 통치받는다’라는 것이 민주정의 기본 원칙이었다. 다른 한편 장군으로서 뛰어난 능력이 의회에서 인정되어 오랫동안 아테네를 이끌었던 인물이 페리클레스였다.

행정기관에 전문 행정인이 없는 것처럼 사법제도에서도 전문가로서 판사나 변호

38) 대학의 역사에서 추출한 에피소드는 교기원의 지원으로 제출된 대학의 역사 세미나 결과물로 제출된 30개의 스크립트를 연구자가 요약, 보완한 것이다. 각 에피소드의 끝에 원 스크립트 작성자의 이름을 부기하였다.

사는 존재하지 않았다. 형사이건 민사이건 소소한 사건일 경우 지역에서, 중요한 사건일 경우 아테네의 재판정에서 심리가 열렸다. 배심원은 의회의 일부로서 사건의 중요성에 따라 백일 명에서 천일 명으로 구성된다. 판사는 없으며 순전히 형식적인 진행자로서 의장이 있고 변호사는 없었다.

기원전 8세기에서 5세기 사이에는 그리스 혹은 비그리스 출신으로서 지중해 지역을 돌아다니면서 직업 활동을 한 전문가들이 있었다. 예를 들어 시, 음악, 회화와 조각, 건축 등의 예술가, 의학, 체육, 군사, 예언과 점술의 전문가들이 여행을 하며 직업생활을 하였다. 여기에 모든 종류의 기술 활동, 예를 들어 도자기, 석재, 금속 및 철기를 다루는 장인 등도 이런 전문가들에 포함되었다. 이들은 왕가와 폴리스 그리고 축제들을 찾아 여행하였다. 이들은 노동, 작품과 창작, 공연과 낭송, 전시 및 개인 지도에 대하여 현금이나 다른 방식으로 보수를 받았다. 소피스트 역시 이런 부류에 속하는 전문가였다.

이제 우리는 BCE 5세기 중반 프로타고라스, 고르기아스, 히피아스, 프로디쿠스 등등 소피스트 출현의 시대적 배경에 대한 어떤 그림을 그릴 수 있다. 소피스트의 출현은 그리스 민주정이 요구하는 언변, 즉 설득력 있고 감동적인 연설 그리고 여가 활동과 관련이 있음은 명백하다. 동시에 비록 ‘돌아가면서 통치하고 통치받는다’는 그리스 민주정의 기본 원칙에도 불구하고, 능력이 있는 인물의 경우 페리클레스처럼 장기간 사회의 지도적 위치에서 활동할 수 있었다. 민주정 하에서 젊은이들에게 출세의 길이 열린 것이다. (홍성기)

#2 이소크라테스의 언어 사용의 우선권

그리스의 교육에서 가장 중요한 논쟁은 수사학과 변증술과의 관계, 혹은 언어와 진리와의 관계라고 할 수 있다. 언어는 인간의 조건으로서 동서의 모든 교육에서 중심적인 위치를 차지하지만, 동시에 언어는 양면적 성격을 갖고 있다. 즉 진리의 담지자인지 아니면 거짓 혹은 비진리를 표현하고 있는지는 항상 문제가 되었다. 이소크라테스는 수사학을 강조하고 플라톤 등의 철학자들은 연설의 내용이 진리라는 보장 없이 수사학을 교육의 중심으로 인정할 수 없었다. 언어와 진리 간의 갈등 혹은 관계 설정은 기독교는 물론 중세 대학, 근대 대학 나아가 현대의 양자물리학에 이르기까지 여러 형태로 지속되고 있다. 대학의 변화를 추적하는 준거틀에서 매우 중요한 구조적 요소이다.

BC 5세기에는 소피스트와 철학자라는 용어 둘 다 지적인 활동 특히 학예에 관여하는 사람을 지칭했다. 당시 아테네인들에게 철학이라는 단어는 사심 없는 지적 활동과 문화라는 개념을 떠오르게 하는 것이었다. 그런데 시간이 지나면서 의미 변화가 일어났다. 플라톤의 영향으로 철학은 학예 활동이라는 원래적 의미에 더해 모든 것에 대한 입증 가능한 진리를 추구하는 것이라는 의미를 가지게 되었다. 철학은 언제나 참된 존재에 대한 올바른 앎을 사랑하는 것이어서 수사학을 통해 단지 청중들을 설득시키는데만 열중할 뿐 도덕적 문제에 관심이 없었던 소피스트들은 철학자가 아니었다.

이소크라테스는 인간은 절대적 지식에 도달할 수 없으며 따라서 현실의 유용한 지식의 습득을 중요하게 여긴 점에서 플라톤과 달랐고, 수사학 자체는 문제가 없지만 그것을 부당한 목적에 활용하는 것은 문제라고 한 점에서 소피스트들과도 달랐다. 추상적이고 손에 잡히지 않는 이론적 지식보다는 현실에서의 실천적 지혜를 중요하게 여겼으며, 그러한 지혜를 추구하는 자신의 교육 프로그램과 그 목적을 지혜와 철학이라고 불렀다. 그리고 그러한 지혜와 철학은 지식이 아니라 정치적 의미에서의 실천적 판단에 의해 규정된다고 보았다. 하지만 그 역시 철학 개념에 대한 플라톤과의 싸움에서 패함으로써 수사학자로 여겨지게 되었다. 그래서 이소크라테스가 말했던 의미의 철학은 역사에서 완전히 사라졌지만, 그럼에도 수사학 교사로서 이소크라테스는 이후 서양 교육의 주도적인 흐름을 형성하는데 크게 기여하게 된다.

플라톤의 교육이 궁극적으로 진리 개념에 기초하는 것이라면, 이소크라테스의 교육은 말의 탁월함에 관한 것이었다. 그는 그것이 교육이 실질적인 효과라고 생각했으며, 자신의 학교를 통해서 어떤 종류의 논의에도 자연스럽게 참여할 수 있는 훌륭한 판단력을 지닌 교양인을 만들어내기를 원했다. 결국 그의 주된 관심은 교양 있는 아테네인 양성이었다. 이소크라테스는 말의 힘을 인간의 본성에서 찾았다. 말하는 능력, 그리고 연설과 웅변을 통해 사람들을 설득하고 논쟁을 벌이는 것이야말로 인간을 다른 동물들과 구별해주는 특징이라고 보았다. (박병철)

#3 언어 사용과 진리: 자유학예의 근본적 긴장관계

언어를 사용할 때, 그 내용의 진리성 여부는 그리스 교육에서 ‘소피스트 대 이소크라테스/ 플라톤’, 혹은 ‘수사학 대 철학’ 간의 대결로 나타났다. 그러나 이 언어와 진리와의 긴장 관계는 중세는 물론, 휴머니즘과 과학혁명 시대를 넘어 현대에 이르기까지 자유교육 혹은 교양교육의 핵심 ‘엔진’이라고 볼 수 있다. 만일 대학의 학부 교육과정에서 이 부분이 사라진다면 우리는 그런 교육기관은 직업학교라고 단언할 수 있다. 미국의 자유학예 연구가 캠벨은 자유학예의 역사에서 대해 때로는 언어가, 때로는 철학이 득세했다고 하지만, 실은 양자는 항상 한 쌍으로 등장하였다고 보아야 한다. 바꿔 말해 자유학예의 교과목들은 서로 관계를 맺어야 하며, 이를 현대에 이르러 종합 혹은 통합교육이라고 부를 수도 있다. 자유교육 혹은 교양교육을 디자인할 때 매우 깊게 생각해야 할 요소라고 할 수 있다.

‘교육의 세기’ 이전 몇 세대 전부터 그리스의 교육관은 아테네와 이오니아 귀족정의 가치체계에 의해 정의된 arete를 추구하는 것에 기초했다. 호머의 서사시를 암송하는 것이 교육의 핵심이었는데 이는 언어를 기술적으로 가르치고 그 문화의 귀족적인 관습과 고귀한 윤리를 배양하고자 한 것이다. 기원전 5세기에 민주정이 등장하면서 이 전통이 해체되자 민주정에서 자유시민이 새로운 역할을 맡을 수 있게 교육 프로그램을 제시하는 세 그룹이 등장했다.

1) 소피스트 (고르기아스, 프로타고라스, 프로디쿠스, 히피아스)

연설하는 기술을 가르치면서, 자신의 주장을 입증해서 논쟁에서 이기는 정치적 지혜, 덕을 가르친다고 주장하였으나, 참된 주장보다는 설득의 기술을 고안하는 데에 더 집중하였다. 플라톤과 이소크라테스는 소피스트가 무도덕주의와 윤리적 전통을 붕괴시켰다고 비판하였다.

2) 플라톤(BC. 427~346)

소크라테스의 철학을 계승한 플라톤은 지적 문화와 철학이 시민 교육의 이상적 목표이며, ‘최고 진리는 획득될 수 없고 끝없이 추구되어야 한다’ 면서, ‘sophia와 philosophia 구분’을 강조하였다. ‘앎이 우리를 덕으로 이끈다’는 소크라테스의 믿음에 기초하여 호머의 arete를 변증법을 통해 최상의 앎을 추구하는

것으로 전환하였다. 철학에 대한 그의 이러한 헌신은 아리스토텔레스로 이어진다.

3) 이소크라테스(BC. 436~338)

아테네의 도덕적 쇠락에 대한 문제의식을 플라톤과 공유하여 ‘소피스트가 인격적 이상을 포기하고 수사적 치장과 기술을 강조한다’고 비판하였다. 서사적 영웅이 보여주는 전통적 덕의 기준, 곧 과거의 고귀한 가치들을 교육적 이상을 구성하는 arete로 규정하여, 고귀한 덕을 실천하는 연설가를 찬미하면서 자유시민에게 연설가를 따르라고 설득하였다.

이런 맥락에서 연설가는 이렇게 묻는다. 어떤 철학자가 생각하는 것이 참이라는 것을 어떻게 아는가? 소크라테스가 실제로 진리에 진리와 선에 이르는 길을 안다는 것을 어떻게 아는가? 어떤 답이 나올 것으로 기대하는 것인가? 연설가는 철학자가 소피스트가 아니라는 것은 알 수 있는 유일한 방법은 그 철학이 표현될 수 있느냐에 있다고 본다. 이점이 바로 이소크라테스가 말년에 <Antidosis>에서 했던 다음과 같은 말의 함축이다. “언어의 적절한 사용이 바로 충분한 이해 여부를 가늠하는 가장 확실한 척도이다.” 나아가 이런 관점에서 이소크라테스는 나중에 아리스토텔레스가 제시했던 변증법과 수사학의 구별 밑에 놓여 있는 가정을 부정했다. 바로 효과적인 과학적 사유는 언어(speech)와는 별도로 진행된다는 가정이다. 퀸틸리아누스도 자기 시대의 소피스트적인 철학을 경멸하면서 철학자는 사유하는 척 속일 수 있지만 웅변은 모두가 듣고 판단하도록 표현되기 때문에 속일 수가 없다고 주장했다.

연설가는 시민이 되기에 적합한 모든 교과를 미리 공부할 것을 요구하기 때문에 웅변술은 모든 교과의 정점에 서 있으며 가장 요구사항이 많은 교과라는 이소크라테스, 키케로, 퀸틸리아누스의 주장은 철학적 궤변에 대한 정당한 공포를 배경으로 하고 있다.

연설가는 철학이 세계를 변화시키기를, 달리 말해 영향력을 갖기를, 특히 다른 사람을 설득함으로써 덕을 증진할 수 있기를 요구한다. 이때 철학자는 즉각 물을 것이다. 무엇이 덕인가? 그러면 연설가는 독단적이고 선협적인 호소에 그칠 뿐, 분석과 사유로 나아가지 못할 것이다. 이것이 연설가의 약점이다. 즉 검토하지 않은 채 전통적인 덕에 의존한다는 것이다.

철인왕보다는 데모스테네스나 아이스키네스 같은 연설가가 사회문제에 영향을 미치게 되면서 그리스 지식인들은 이소크라테스 모델에 주목하였다. 마루(Marrou)는 “이소크라테스가 승리자였고 그는 그리스에서, 나아가 고대 사회 전체에서 최고의 교육자가 되었다”고 주장하였다. 이 승리로 인해 이러한 그리스 교육의 이상이 로마로 전해지게 되었다. 이처럼 교육을 ‘훌륭한 업적을 성취한 사람, 즉 인재(elite)의 교육으로 보는 입장에서 로마시대의 바로가 paideia를 humanitas로 번역한 것, 키케로가 artes liberales를 studia humanitas와 동일시 한 것이 이해된다.

고대 로마가 진행되면서 연설가 전통은 점차로 궤변술로 후퇴해갔다. 진리를 잘 전달해야 한다는 키케로의 모델과 달리 퀸틸리나우스 시대에 와서는 표현의 기교를 중시하게 되었다. 공화국이 종말을 고하고 기원전 1세기에 로마 제국의 이른바 원수정치가 시작된 것도 이 전통의 쇠퇴에 영향을 주었다. 의회의 토론이 가진 영향력이 줄어들고 점점 증대하는 제국의 행정 권력이 법정도 잠식하게 되고 이후로는 이 행정직에 임명된 사람들이 자유학에 교육을 받을 것이라 기대할 수 없는 상황이 되었다. 그러자 점점 수사학은 기교적인 측면으로 축소되어 기념하거나 의례와 관련된 맥락에 관련되게 되었다. (박정하)

#4 엘리트 고등교육이념: 플라톤의 아카데미아

일반적으로 대학과 같은 고등교육기관은 그 자체가 정치적 권력기관도, 권력을 창출하는 기관도 아니다. 예외적인 경우가 哲人統治의 교육적 기반으로 플라톤의 아카데미아와, 聖人統治의 실현을 위한 군자 양성기관으로서 동양의 대학을 들 수가 있다. 전자는 지혜를 사랑하는 철학자에 의해 정의가 실현되는 사회를, 후자의 경우 인간의 본성을 이해하고 개발하여 백성을 본성으로 돌릴 수 있는 사회를 기획하였다. 우리는 양자를 합해서 전인통치라고 부르자. 양자 모두 엘리트 고등교육을 목표로 하고 있다.

플라톤은 『국가』에서 인간의 영혼이 세 부분으로 이루어져 있다는 이야기를 하면서 이를 가지고 국가의 구성을 설명하고 있다. 즉 인간의 영혼이 세 가지 기능을 하는 것처럼 국가도 지성, 기개, 욕망의 부분으로 이루어진다는 것이다. 국가의 이 세 부분은 각각 인간의 “지혜, 용기, 절제”의 덕과 관련되는 것인데, 이

세 가지 덕의 조화가 바로 국가의 정의이다. 이 이론에 따르면, 교육은 개인의 문제이자 국가의 문제가 된다.

『국가』의 이 이야기를 기준으로 한다면, 이곳에 나타나는 교육 원리는 인간의 성장과 타고난 영혼의 능력에 맞춘 단계별 교육이라고 할 수 있다. 시민은 국가가 제정한 교육과정을 거치면서 각 단계별로 국가의 다양한 기능을 수행할 수 있는 지식을 갖추게 된다. 한 단계를 통과하면 다음의 상위 단계로 진학할 권리가 주어지지만, 그 단계를 통과하지 못하면 그 아래 수준의 지식으로 할 수 있는 기능을 맡게 된다. 전 과정을 끝까지 이수하고 완전한 앎을 갖추게 되는 사람이 국가를 통치하도록 하는 구조이다. 시민이 지식에 따라 역할을 맡고 자기가 잘 아는 기능을 수행하게 되므로, 이런 나라는 정의롭고 아름다운 국가라는 것이다.

아카데미아에서의 교육내용을 구체적으로 추정해본다면, 『국가』에 나타나는 교육의 5단계 중 첫 번째 두 단계, 즉 ① 읽기와 쓰기, 그리기, 셈하기 ② 체육 등은 제외하고, 10대 후반 무렵부터 이루어지는 세 번째 단계의 교육내용을 적용할 수 있을 것이다. 즉 ③ 예비교과로는 수학, 기하학, 천문학, 음악을 추정해볼 수 있다. 수학과 기하학은 현실에 존재하는 것이 아니라 사유 속에 존재하는 수와 도형을 다루며, 감각이 아닌 사유를 통한 지식이기 때문이다.

다음으로 ④ 방법론적 교과목으로 변증법이 있는데, 이것은 대화법 혹은 문답법이라고도 불리며, 다른 아닌 아래에 살펴볼 소크라테스식 논박술과 산파술을 포함하는 개념으로, 진리를 찾아가는 철학 방법론이라고 할 수 있다.

마지막으로 ⑤ 심화 교과목이라고 할 수 있는 것으로, 철학(philosophia)을 가르쳤다. 플라톤의 대화편에 나타나는 주제들을 보면 존재와 인식, 언어와 소통, 자연과 법률에 이르기까지 매우 다양한 영역을 다루고 있음을 알 수 있다. 이 철학 교과목을 당시 아카데미아에서 어떻게 가르쳤는지는 분명하지 않으나, 책 안에 펼쳐진 방법을 본다면 개념 정의의 방법과 함께 디알렉티케를 이루는 대화법을 통한 방법이 주를 이루었을 것으로 보인다. (손윤락)

#5 통합적 체계로서 자유학예

아리스토텔레스는 좁은 의미에서 철학자라기 보다는 인간, 사회 및 자연현상에 대한 그의 폭넓은 학문 체계를 ‘철학’ 이라고 불렀다. 이것은 13세기에 그의 철학이 역번역되면서 토마스 아퀴나스에 의해 기독교 신학에 비판적으로 수용되었다. 형이상학, 도덕철학 및 자연철학이 학예학부에 도입되고, 또한 독일에서는 이 학예학부를 철학부라고 부른 것과 연관이 있다. 즉 언어와 진리와의 관계 설정에서 진리를 담당하는 철학이 하나의 체계로서 힘을 갖게되었다고 볼 수 있다. 흥미로운 점은 아리스토텔레스의 유용한 것과 실용적인 것의 구분이다. 그는 자유 시민은 “유용한 것이라고 다 배워서 안된다. ... 유용한 활동에 참여하되 직공이 되지 않을 만큼만 해야 한다” 면서 실용학문과 자유학예와의 경계를 설정하였다. 여기서 단순한 실용성을 넘어서 전체의 조감 혹은 종합적 시각을 요하는 자유학예의 한 특성이 드러나고 있다. 그러나 아리스토텔레스의 체계/철학은 16-17 세기의 과학혁명에 의해 상당 부분 비판되었다.

아리스토텔레스는 모든 영역에서 학문적 관심을 가졌으며, 당시에 존재하던 다양한 지식들을 분류하여 이론적인 것과 실천적인 것, 그리고 제작적인 것으로 구분해서 영역별로 연구와 강의를 수행했으나, 이 모든 지식들을 “철학” 이라는 이름으로 불렀다.

이소크라테스의 학교가 있던 “아폴론 뤼케이오스” 숲 속에 기원전 335년 아리스토텔레스가 학교 “뤼케이온” 을 설립했다. 우리가 가지고 있는 아리스토텔레스의 텍스트를 기준으로 한다면, 뤼케이온은 고등교육 기관이다. 이것은 아리스토텔레스가 제공한 강의들의 주제와 목적, 그리고 방법론의 차원에서 입증될 수 있다. 먼저 강의의 주제 측면에서, 뤼케이온의 강의들은 읽기와 쓰기 등 기초적인 지식이 아니라, 이론학(자연학, 제1철학), 실천학(윤리학, 정치학), 제작학(시학, 법학, 수사학?) 등 모든 영역에 걸친 고차원적인 지식들이다. 또한 강의의 목적 차원에서, 이론학 뿐 아니라 실천학과 제작학의 교과목들을 포함하여, 아리스토텔레스의 모든 강의를 그것을 도구로 해서 현실의 직업이나 이익을 얻고자 하는 실용적인 목적이 아니라, 원리와 원인의 탐구라는 차원에서 추구되는 강의들이며, 이것은 인간의 삶이 이를 수 있는 최고 경지인 관조를 최종 목적으로 한다는 점을 들 수 있다.

다른 한편 아리스토텔레스는 기존의 민주정을 지지하지는 않았으나, 왕정도 귀족정도, 시민의 등급을 나누어 투표권을 주는 금권정도 현실에서 어려움 있기에 민주정이 나쁜 체제 중에서는 최선이라 한다. 아리스토텔레스가 민주정을 반대한 이유가 교육받지 않은 다수가 국사를 이끌고 공직을 맡고, 그래서 각자 자신을 위해 통치에 참여하게 된다는 데 있었기에, 그가 주장하는 이상적인 체제인 “폴리테이아”는 모든 시민이 교육받아 일정한 훌륭함을 갖추고, 경제적으로는 중산층이 두터운 국가이다.

그렇다면 아리스토텔레스가 평생에 걸쳐 추구하고 가르친 ‘학문들’은 어디에 속할까?, 이것들은 오늘날의 표현으로 “교양교육”이라고 볼 수 있다. 그 근거는, 첫째, 텍스트에 따르면, “유용한 것이라고 다 배워서 안 된다. ... 유용한 활동에 참여하되 직공이 되지 않을 만큼만 해야 한다”라고 되어 있기 때문이다. “행복은 활동이고, 그 자체로 완전하고 그 자체가 목적인 관조와 사색이 더 활동적인 것이다.” 둘째, 학문들의 주제와 목적, 그리고 방법론상으로 특정한 지식에 국한된 것이나 도구적 지식이 아니기 때문이다. 주제에 있어서 모든 영역의 지식을 섭렵한다는 점에서, 그리고 방법론상으로 선대의 주장들을 검토하고 자신의 생각과 비교하는 점에서 특정 지식을 전달하는 방식과는 다르다. (손운락)

#6 헬레니즘·로마의 교육: 자유학예의 보편적 성격

‘자유학예(artes liberales)란 무엇인가?’라는 질문은 이 개념이 문헌에서 처음 발견되는 로마 시대 이후 제기되어온 질문으로서 어떤 합의된 답을 기대하기는 어렵다고 보인다. 그럼에도 불구하고 자유학예가 도자기 만들기와 같은 특정한 직업적·장인적 역량과는 다른 종류의 기예(techne, ars), 즉 보편적·범용적 성격을 갖고 있다는 점은 인정되어 왔다. 현대의 교양교육에서 자유학예의 이런 보편적 성격은 19세기 연구중심대학의 등장 이후, 세부적이고 전문화된 지식과 연구만을 대학의 본령이라고 보는 것과 날카롭게 대비된다. 이 문제에 대해 자유교육 혹은 교양학(liberal studies)의 복권을 생각하는 학자라면 학문들간의 연계가 깊이 만큼 혹은 깊이 보다 더 자유학예의 본질에 근접함을 성찰할 필요가 있다.

키케로는 ‘자유학예’라는 용어를 그리스의 교육이라는 개념과 유사한 어떤 것

을 마음에 두고 있었던 것으로 보이는데, 그리스의 교육은 직업이나 정치적 삶을 위한 예비적 훈련으로 간주되는 광범위한 교육, 일종의 교양교육이었다. 그 교육의 목적은 방대한 지식을 전달하는 데 있는 것이 아니라, 학생들이 후에 자신이 습득한 지식을 적절하게 사용하기 위해서 필요한 일반적인 원리를 제공하는 데 있었다. 퀸은 이에 대해서 다음과 같이 쓰고 있다.

근대의 교육은 단순히 사실의 축적에 의해서 지식의 양을 측정하는 경향이 강해서 전문화의 원리를 비정상적인 어떤 것으로 간주하지 않는다. 그리스의 교육의 원리는 완전히 다르다. (...) 사실의 축적과는 달리 지식이란 본질적으로 학예, 즉 일반적인 원리에 대한 학습이고 세부적인 적용이었던 것이다. 키케로의 학문적 지식은 직접적으로 그리스로부터 차용되었다.

그리스는 지적인 활동에서 질서와 조화를 추구했는데, 그와 관련된 단어가 테크네였고, 라틴어로는 아르테스(artes), 또는 아르스(ars)이다. 즉 학예를 안다는 것은 해당 분야의 지식의 제일 원리를 아는 것이다. 자유학예는 모든 지식의 제일 원리를 향하도록 하고 그래서 삶의 일상적인 목적에 필요한 지식을 제공하는 것이다. 키케로는 <웅변가에 대하여>의 1권 서문에서 교육의 내용에 철학, 수학(기하학과 천문학 포함), 음악, 문학, 수사학을 포함시켰는데, 여기서 철학이 논리학을 포함하고 문학이 문법을 포함하는 것으로 본다면, 키케로의 목록에서 중세기 대학의 7개의 자유 학예 교과목을 볼 수 있다. 결국 로마의 교육은 자유학예에 있어서 그리스 전통의 연속과 차용이었고, 이것이 중세 대학으로 계속되었다고 할 수 있을 것이다.

현대의 키케로 연구가인 템페스트는 “지혜(철학)와 웅변(수사학)은 결합되어야 한다”는 키케로의 주장을 자유학예에 기초한 광범위한 교육을 통해서 1세기 로마의 시민들이 갖추어야 할 지적, 도덕적 역량을 함양하게 함으로써 로마인의 삶을 준비시키기 위한 것이라고 평가한다. 결론적으로 키케로는 웅변가는 일반적인 문제를 다루고 청중의 정서에 반응하기 위해서 철학 지식을 가져야 한다고 주장한다. 즉 우리는 정서적 지능과 공감적 상상력을 자유 학예의 학습을 통해서 얻어야 하며 동시에 웅변가는 역사뿐만 아니라 법령, 시민법 등에도 충분히 능통해야 한다고 강조한다. 즉 수사학이라는 학예는 몇 개의 기술적인 편람으로 환원될 수 없다는 것이 키케로의 생각이었다.

키케로 사후, 로마 공화정이 몰락하면서 로마의 웅변술과 일반적인 도덕 문화는 급격하게 쇠퇴하게 되었는데, 이런 상황에서 등장한 사람이 퀸틸리아누스이다. 데이비드슨(T. Davidson)은 퀸틸리아누스를 가리켜 “1세기 로마에서 가장 위대한 수사학자일 뿐만 아니라 로마 제국을 통털어 대표적인 수사학 교사” 라고 평가한다. 퀸틸리아누스가 완벽한 웅변가를 양성하기 위해 제시한 교육 과정은 문학 작품을 활용하여 읽기와 쓰기와 말하기를 익히는 의사소통 교육으로 시작해서 의사소통을 위한 내용을 채우는 음악, 천문학, 철학, 기하학을 배우는 단계를 거쳐 이를 실제로 적용하는 훈련을 하는 수사학을 학습하는 단계로 구성된다.

퀸틸리아누스는 키케로를 인용하면서 철학자와 웅변가는 하나로 간주되어야 한다고 주장하지만, 철학자들이 부도덕한 용도로 언어를 사용할 때 그 구분이 발생한다고 주장한다. 즉 웅변가는 ‘현명한 자’ 로 불려야 하며, 이를 “도덕에서 완벽할 뿐만 아니라 지식과 말하기에서도 완벽한 자” 라고 정의한다. 사실 퀸틸리아누스는 철학자에 대해서 ‘지혜를 사랑하는 자’ 라고 말하는 것에 대해서 동의하지 않았고, 오히려 참된 웅변가가 진정으로 현명하고 선한 사람이라고 주장한다. 그는 웅변가야말로 세상에 등을 돌리고 인간사에 관심을 나타내지 않는 철학자보다 분명히 우월하다고 주장한다. (송하석)

#7 로마 공교육의 쇠락: 자유학예의 이중성 재정립의 실패

고등교육에서 공동체적 실용성과 그 내용의 정당성 간의 갈등, 그리스 파이테이아 이후 수사학과 철학과의 긴장은 매우 어려운 난제였다. 로마의 교육은 공교육화하여 국가적으로 지원을 받는 중요한 업무였으며, 기본적으로 로마제국 주변의 야만세계와 구별되는 헬레니즘 문명의 정착, 고전 문헌의 계승에 높은 가치를 부여하였다. 그러나, 3세기 이후 쇠락하기 시작하여 내세의 행복을 추구하는 신플라톤주의 철학과 기독교의 공인은 고등교육의 현세적, 공동체적 의미를 약화시키고, 수사학은 개인적 이해를 강조하는 도덕적 타락과 타협하는 천박한 실용주의에 잠식당하였다. 여기서 자유학예는 그 현실적 가치(언어의 사용)와 그 정당성 확보(진리 담보)라는 양면성을 지속적으로 재정립하지 않을 경우, 단순한 전통의 계승으로 형해화할 수 있음을 확인할 수 있다.

로마제국은 313년 밀라노 칙령으로 기독교를 승인한 이후 로마의 전통적인 황제 숭배를 비롯한 다신교적인 종교관은 붕괴되고 기독교가 로마의 지배적인 종교가 되었다. 로마는 395년 동로마와 서로마로 분리되고, 서로마가 멸망한 4세기 이후 로마의 교육은 이교도의 교육과 기독교의 교육으로 구분된다.

그리스 시대의 교육이 사교육 중심이었다면 로마의 교육은 로마 시민을 대상으로 하는 공교육이 중심이 되었다. 로마제국 시대에는 모든 중요한 도시에 자체 학교가 설립되었고 그 학교에 직원이 배치되어 공공 비용으로 학교를 유지하고 관리했다고 한다. (...) 이에 대해서도 앙리 마루는 과거 로마의 문화가 점점 야만주의로 인해 침체되고 있는 상황에서 학교를 중요하게 생각하고 교사가 권위를 갖는 것은 한편으로는 놀랍게 생각할 만하다고 말하기도 한다. 그러나 학교의 운영이 국가에 의해서 주도되었다는 점은 로마제국 말기에 황제와 그의 대리인들에 의해서 교육에 개입하고 간섭할 수 있는 빌미가 되기도 했다. 제국 시대 로마인들은 자신의 국가를 수호하고 국가에 봉사하는 것을 최고의 가치로 여겼고, 모든 에너지를 동원하여 제국을 괴롭히는 내적, 외적 위기를 극복해야 한다고 믿었다. (...) 그리고 그들이 보존하려고 했던 문화는 점점 고전 문헌 전통을 의미하게 되었다.

로마 제국 시대에도 수사학과 철학 사이의 갈등은 지속되었다. 이 무렵, 점차 수사학은 도덕적 타락과 타협하고 철학은 기만과 가식으로 가득 차게 되어 수사학과 철학은 동시에 쇠락의 길을 걷게 되었다. 이런 상황에서 퀸틸리아누스가 수사학의 가치를 옹호하고 수사학을 재정립하기 위해서 일어났던 것처럼 철학에서도 사상가들이 나타나고 있었다. 그들 대부분은 동방에서 와서 그리스 철학과 동양의 신비주의를 결합했다. 이를 대표하는 철학 학파가 플로티누스로부터 시작된 신플라톤주의였다. 그들에게는 이생의 삶이란 단순히 모든 아름다움과 선과, 축복이 있는 더 높은 곳을 준비하는 기회에 불과했기 때문에 그들의 교육은 명백하게 이생의 삶에서의 금욕을 강조하는 것으로 나타날 수밖에 없었다. 즉 **교육의 목표는 더 이상 가치 있는 사회생활을 위해 몸과 마음의 기능을 조화롭게 훈련하는 데 있는 것이 아니라 영혼이 신과의 연합과 동일성에 이르도록 하는 것이었다.** 신플라톤주의의 영향은 인간의 초월적인 부분을 인간의 삶 전체로 만들고, 정치 생활과 정치적 노력을 불신하며, 신비주의자, 금욕주의자, 은둔자를 위한 길을 닦았다. 삶에 대한 그리스의 이상은 인간을 시민과 동일시하는 것에 뿌리를 내리고 있었는데, 점차 개인주의가 등장함에 따라 이러한 이상은 파괴되기 시작했다. 철학은 인간과 시민

으로서의 인간의 본성 사이의 간극을 메우고자 등장했지만, 결국 그 목적을 달성하지 못하면서 인간 본성의 두 측면은 서로 나뉘고 하나는 이기적인 세속성으로 다른 하나는 마찬가지로 이기적인 내세성으로 타락하게 되었다. 이런 문제는 철학과 수사학의 갈등을 심화시키는 결과를 낳았고 동시에 철학과 수사학의 갈등이 해결되지 않는 한 풀릴 수 없는 문제가 되었다. 아벨슨(P. Ableson)은 이 시기의 교육에 대해서 다음과 같이 서술하고 있다.

퀸틸리아누스 이후 몇 세기 동안 로마의 학교는 여전히 효과적이고 실천적인 특성을 유지하고 있었지만, 3세기 이후 쇠락이 시작되었다. 천박함이 스며들기 시작하면서 모든 것은 그 시대 당장의 실제적인 필요에 희생되었다. (...) 이런 식으로 고등교육 분야는 쇠락했지만, (...) 이 시기의 로마 학교의 교과 과정은 문법, 수사학, 변증술, 산수, 기하학, 음악, 천문학에 대한 피상적인 연구일 뿐이었고, 이것은 의심할 여지 없이 4세기 초 이 교도 학교에서 받아들여진 표준이었다.”

고대 로마가 진행되면서 연설가 전통은 점차로 궤변술로 후퇴해갔다. 진리를 잘 전달해야 한다는 키케로의 모델과 달리 퀸틸리아누스 시대에 와서는 표현의 기교를 중시하게 되었다. 공화국이 종말을 고하고 기원전 1세기에 로마 제국의 이른바 원수정치가 시작된 것도 이 전통의 쇠퇴에 영향을 주었다. 의회의 토론이 가진 영향력이 줄어들고, 점점 증대하는 제국의 행정 권력이 범정도 잠식하게 되어 이후로는 이 행정직에 임명된 사람들이 자유학예 교육을 받을 것이라 기대할 수 없는 상황이 되었다. 그러자 점점 수사학은 기교적인 측면으로 축소되어 기념하거나 의례와 관련된 맥락에 관련되게 되었다. 5세기 카펠라의 저작에서는 이런 쇠퇴의 정도가 명확하게 나타난다. (송하석, 박정하)

#8 자유학예의 종속화: 기독교와 자유학예의 결합

자유학예의 이중성, 즉 수사학과 철학 간의 긴장은 행복의 길로 쇠퇴한 대중적 철학 그리고 유일신 종교인 기독교와 신플라톤주의의 결합으로 사라지게 되었다. 즉 언어의 사용과 관련된 자유학예의 정당성은 더 이상 철학과의 긴장 관계에 놓이지 않고 기독교에 의해 제공된 것으로 가정되어, 바꿔 말해 자유학예의 기독교에 대한 종속화를 통해 불필요하게 되었다. 이는 종교라는 권력과 학문 간의 관계에서 흔히 볼 수 있는 현상으로서, 서양 대학의 경우 매우 직접적인 영향을 끼쳤다. 다른 한편 기독교에 의해 일종의 통합된 세계관, 우주관이 자유학예에 제공되었다. 16-17세기에 과학혁명은 이런 통합적 세계관에 균열을 일으켰다.

19세기 독일의 역사학자 요한 구스타프 드로이센은 “고전 그리스 이후, 3세기에 걸친 헬레니즘 시대의 그리스의 문화 확산 없이 기독교의 세계 종교로서의 정립은 불가능하였다”고 단정하였다. 다른 한편 로마 제국 내, 그리스어 사용 세계의 기독교화는 동시에 기독교의 헬레니즘화를 의미하였다. 이것이 우리가 기독교와 그리스의 자유학예의 결합에 대하여 이야기할 수 있는 단초라고 할 수 있다. 사도시대부터 사도 교부시대에 이르기까지 기독교는 그리스어 사용자를 중심으로 확산되었다. 그리스어의 사용을 통해, 사고의 개념 및 범주, 은유 및 미묘한 어의가 기독교 사상에 도입되었다. 다른 한편 기독교는 유대인의 운동이었는데, 바오로의 생존 당시 고향을 떠난 유대인 뿐 아니라 팔레스타인 지역의 유대인 역시 그리스어를 사용하였다.

바오로는 그리스에서 철학을 공부하는 의미는 자신의 삶을 바꾸는 일종의 개종임을 간파하였다. 그는 기독교를 단지 다른 모든 철학 유파처럼, 인간의 무지를 제거하고 더 나은 삶을 위한 지혜를 제공하는 마음의 활동으로 제시하였다. 중요한 점은 이 지혜와 진리를 제시하는 주인이자 선생이 존재하며, 바오로는 그를 소개한 것이다. 기독교 전파를 위해 바오로는 당연히 그리스 철학에 익숙한 지식인들과 대화를 하였고, 그 자신 그리스 철학의 강한 무기, 방법론을 알고 있었다. 그것은 논증이었으며, 바오로는 기독교 전파에 바로 이 논증을 주요 수단으로 사용하였다. 바오로가 아테네를 방문하여 설교할 때, 사도 행전의 저자들은 기독교의 확산이 기독교와 그리스 문화, 그리스의 교육 파이데이아와의 결합에 있음을 잘 알고 있었다. 바오로의 명령으로 사도 필립은 “나는 너희들에게 그리스도의 파이데이아를 알리려고 아테네에 왔다”고 말하였다. 그가 기독교를 ‘그리스도의 파이데이아’라고 부름으로써 기독교가 고전 그리스의 파이데이아의 연속인 것처럼 보이게 하였다. 이때 더 오래된 것을 소유한 사람들이 새로운 것을 받아들이는 것은 논리적이다. 동시에 그는 파이데이아의 선생으로 그리스도를 새로운 문화의 중심으로 삼음으로써 고전적인 파이데이아가 대체되고 있음을 암시하였다. 그리하여 고전 그리스의 파이데이아는 기독교의 도구가 되었다.

아우구스티누스는 서기 396년에 ‘기독교 교육에 대하여’의 책 1권에서 3권까지를, 426년에 책 4권을 저술하였다. 이 책은 자유학예가 기독교 교육에 일정 부분 필요함을 정당화한 가장 권위있는 문헌으로서, 이후 중세에 자유학예의 보존과 함

계 대학의 출현 이후 그 교육과정에 지대한 영향을 끼쳤다. 수사학 교수였던 아우구스티누스는 그리스 파이데이아 혹은 자유학예의 주요 분과인 논증술로 옳은 결론에 도달할 수도 있지만, 틀린 결론에 이를 수도 있음을 잘 알고 있었다. 즉 올바른 전제들과 타당한 논증을 통해 올바른 결론에 도달할 수 있지만, 논리학은 형식과학이므로 ‘올바른 전제의 제시’ 즉 ‘진리의 발견’은 자유학예나 또는 이교도 문화가 할 수 있는 것이 아니라 오로지 기독교만이 제시할 수 있음을 강조하였다. 아우구스티누스의 기독교 우위에 대한 이 논증 역시 그 전제가 옳다는 것을 가정하고 있음은 물론이다.

그러나 논증술과 같은 자유학예를 배우는 것이 기독교도에게 매우 큰 도움이 된다는 것은 명백하였다. 왜냐하면 이 논증술은 인간의 모든 사고 체계를 정당화하는 데에 도움이 되기 때문이다. 동시에 아우구스티누스는 논증술이나 여러 추론규칙들 자체는 인간이 만든 것이 아니라, 다른 모든 사물과 생물처럼 신의 창조품이라고 간주하였다. 아우구스티누스는 논리학이 자연처럼 주어진 것이냐 혹은 인간의 사고 체계를 형식화한 것이냐는 현대 논리철학의 질문에서 그는 주어진 것, 즉 신에 의해 인간에게 주어진 것이라는 답을 선택하였다. 여기서 자유학예는 학습과 교육의 수단으로서 유용하다는 점에서 기독교와 가치를 공유할 수 있었고, 이후 중세를 관통하여 근대와 현대에 이르기까지 대학에서 중요한 기초학문으로 간주될 수 있었다. (홍성기)

#9 종교와 정치의 결합과 교육의 부흥: 카롤링거 르네상스

로마의 멸망 이후 유럽의 교육은 황폐화되었다. 자유학예 역시 몇몇 수도원에 서만 명멸하는 수준으로 유지되어 성직자들에게도 문맹이 많았다. 이때 종교와 정치 권력의 결합으로 통치를 위한 언어를 다시 도입한 경우가 8-9세기의 카롤링거 르네상스이다. 이를 통한 수도원 및 성당학교의 설치, 라틴어의 정리 등이 12세기 대학의 출현의 학문적 토대가 된 것은 분명하다. 교육기관의 설립에 가장 큰 관심을 가진 세력이 종교나 정치 등 권력이라는 사실은 과거나 현재나 변함이 없다.

샤를마뉴는 768년부터 814년까지 프랑크 왕국을 통치하였다. 샤를마뉴는 통치 초기 몇십 년 동안 지칠 줄 모르는 전쟁을 했다. 서로마 제국이 멸망한 후 동로마

제국이 곧 로마제국이었다. 로마교회는 롬바르드 왕국과 문제를 해결하기 위해 2번에 걸쳐 프랑크 왕국의 도움을 요청했다. 2차례의 원정을 통해 프랑크 왕국은 이탈리아 북부와 중부에서 가장 강력한 정치적 세력이 되었다. 이로써 이탈리아는 카롤링거 왕조가 북부지역을, 교황이 중부지역을, 그리고 비잔틴 제국이 남부지역을 통치하게 되었다. 8세기 초까지 비잔틴 황제는 새로 선출된 교황이 서품식을 하기 전에 황제 승인을 받도록 하여 교황 선거를 통제하고자 했다. 8세기 초 교황은 비잔틴 제국에 세금을 내는 것을 거부했고 비잔틴 황제의 우상과괴 정책에 도전했다. 이러한 교황의 반란은 이탈리아 북부의 롬바르드족에게 취약하게 만들었으며, 이로 인해 교황은 카롤링거 가문과 동맹을 맺게 되었다. 교황은 정치적 후원자를 만났고 샤를마뉴는 로마제국의 전통과 권위를 얻었다. 800년 크리스마스 이브에 황제로 즉위하였다. 황제로 대관 되면서 샤를마뉴는 기독교 공동체의 보호자로 격상되었다.

고대 후기의 서부 로마는 문화적 쇠퇴기에서 헤어 나오지 못했으며 기독교인들은 이러한 붕괴를 막지 못했다. 고대와 대등한 문명이 새롭게 출현하기까지 여러 세기가 흘러야 했다. 카롤링거 왕조 시대 성직자들의 자질은 기대보다 낮았다. 보통 사제들은 교육을 제대로 받지 못했고 라틴어에 대한 이해도가 낮았다. 샤를마뉴는 학문을 교회개혁에 활용하고자 했다. 샤를마뉴의 개혁 의지는 북방의 야만 민족 중 하나였던 프랑크 왕국을 ‘문명을 가진’ 민족으로 재탄생시켰다. 샤를마뉴 시대의 문이 열리면서 유럽에 고전이 피어나기 시작했다. 역사에서는 이를 카롤링거 르네상스라고 불렀으며, 카롤링거 왕조시대 샤를마뉴에 의해 부활한 라틴 문화, 고전부흥 운동으로 보았다. 샤를마뉴는 학문 부활을 기대하며 외국의 학자들을 불러 모았다. 카롤링거 시대의 르네상스는 바로 이들과 함께 시작되었다.

서로마 제국의 쇠퇴는 모든 삶의 영역에 영향을 미쳤다. 중세 초기에는 읽고 쓸 수 있는 사람이 극소수에 불과했다. 고대의 문명은 구전으로 전해졌다. 구어는 삶의 방식, 의사소통, 사회적 관행을 결정하였는데, 이것이 당시 지배적인 사고방식을 형성하고 있었다. 이러한 상황에서 분석보다는 장황한 서술이 유행하였고, 전달되는 것들은 체계적으로 정리되지 않았다. 결국 종교와 신학의 쇠신, 모든 학문을 위해서는 라틴어가 필요했다. 카롤링거 르네상스는 라틴어 부활부터 시작해야 했다. 그것을 다시 배우기 위해서는 먼저 학교가 필요했고, 훌륭한 교사 확보가 시급했으며, 시편, 전례 본문, 계산, 문법 사본 등과 같은 고대 문헌 자료가 절실했다.

카롤링거 르네상스는 라틴어를 원래의 순수함으로 되돌리려고 노력하였고 구어체 언어로 완성하고자 했다. 카롤링거 르네상스 이전 수세기 동안 라틴어는 프랑스어, 스페인어 및 이탈리아어의 현대 로망스 언어로 진화했다.

기독교 교부들의 교리를 이해하기 위해서는 고대 학문의 부활이 필수적이었다. 다행히 카롤링거 시대에 라틴 문학 작품이 필사를 통해서 보존되었다. 텍스트를 얻기 위해 수반되는 노력은 엄청났다. 먼 곳까지 여행하며 흩어져있는 자료를 찾고 텍스트를 발굴하는 노력을 통해 호소력 있는 작품 한 권 한 권을 필사해야 했다. 카롤링거 르네상스에 힘입어 수사학과 문법, 논리학과 음악, 기하학과 수학, 그리고 천문학인 ‘7가지 자유 학예’는 중세교육의 근간이 되었다.

776년 샤를마뉴는 롬바르디아 학자 파울리누스(paulinus)를 자신의 궁정으로 불렀다. 두 번째로 위대한 앵글로색슨 학자 알킨(Alcuin)을 만났다. 알킨은 요크에 있는 대성당 학교의 수장이었고 고전 교육의 3분야인 문법, 수사학, 변증법에 대해 심오한 지식을 지니고 있었다. 797년 샤를마뉴는 알킨을 투르(Tours)에 있는 수도원을 무탁했고, 투르의 수도원은 알킨의 지휘하에 프랑크 왕국에서 가장 중요한 교육기관 중 하나로 발전하게 되었다. 샤를마뉴는 문법학자였던 롬바르디아 수도사 폴디콘(Paul Deacon)을 데리고 왔다. 그는 역사가로서 명성이 있었고 그리스어를 가르쳤다. 780년 테오돌프(Theodulf)가 샤를마뉴 궁정에 합류했다. 테오돌프는 시적 형식에 능숙한 작가이자 신학자였다. 테오돌프 바이블은 역사상 최초의 단권 성경책이다.

샤를마뉴로부터 부름을 받은 학자들은 각자의 영역에서 학교를 설립하였다. 당시 종교재단과 수도원이 교육을 담당하였다. 지금까지 학교는 수도원 내부의 목적을 채우기 위해 존재했었다. 그러나 수도원 학교는 전체 성직자, 교회, 사회 전체에 봉사하는 진정한 소임을 다하는 일반 학교로 변모해갔다. 알킨은 엑스를 프랑크 땅의 아테네라고 불렀다. 샤를마뉴 통치 시절 수십 년 동안 지속해온 궁정의 문해력은 다른 많은 곳, 무엇보다도 제국 전역의 수도원, 교회 교육 센터의 본보기이자 모델이 되었다. 익명의 시인은 엑스를 “제2의 로마”로 찬양하였다. 샤를마뉴의 엑스는 로마의 부흥, 그리고 로마의 모방에 대한 증거였다. 이는 문화적, 건축적 의미뿐 아니라 가장 중요한 종교적 의미에서도 마찬가지였다. (김선영)

#10 대학 탄생의 사회적, 학문적 배경

대학(university)이란 용어는 원래 전체성, 총체성을 의미하지만, 중세에는 여러 길드 조직을 의미하였다. 따라서 ‘모든 학문이 집결되어 있는 곳’이라는 의미는 전혀 없었으며, 그 배경은 볼로냐의 경우 외지의 학생들이 마을 주민 혹은 마을과의 관계에서 하숙비 등에서 불이익을 받는 것을 막기 위한 일종의 자위 조직이었다. 볼로냐는 로마 민법을 배우려는 학생들이 전 유럽에서 모여 만든 대학으로서 교수들도 그들의 강한 통제 하에 있었는데, 선생들은 교수 자격을 심사하는 권리를 확보하였는데, 그것이 학위의 기원이다. 다른 한편 파리대학은 자유학예 내부에서 나오는 언어-진리 간의 긴장 관계가 축적되고, 아벨라르와 같은 뛰어난 스콜라철학자가 일종의 대학 출범의 도화선이 되었다. 파리 대학은 노트담 성당 학교에서 철학과 신학으로부터 진화된 것으로서 선생 중심 대학의 모델이 되었다.

8-9세기 카롤링거 르네상스 시대에 만들어진 수도원 학교는 승려 교육을 위한 것이기도 하지만 나중에 일반인들에게도 개방되었다. 그리고 샤를마뉴 대제에 의해 수집된 고대 문헌 들 중에서 아리스토텔레스의 논리학, 변증론 그리고 보티우스의 저작 및 플라톤에 대한 약간의 문헌 등은 9세기 이후 점차 상식의 세계를 넘어서서 존재론에 대한 논쟁과 흥미를 불러일으켰다. 사실 논리학은 주장의 일관성을 검코하는 학문이고, 변증론은 대화를 통해 자신 혹은 타인의 주장의 정당성을 요구하는 방법론이기에, 상식 세계이건 철학적 담론이건 신앙 세계이건 한 번 질문이 시작되면 좀 더 근원적인 논쟁은 불가피하다. 쉽게 말해 질문에 대한 대답은 또 다른 질문을 요구할 수밖에 없기 때문이다.

그러나 그가 그것에 접근하자마자 학생은 논리에서 물리학으로, 물리학에서 형이상학으로, 형이상학에서 신학으로 눈에 띄지 않는 단계에 의해 인도되는 자신을 발견한다. 사실, 인간의 지성이 해결할 수 있는 가장 중요한 문제의 해결책은 ‘상식’이 5분 안에 해결하려고 하거나, 질문을 받거나 답변을 하는 것 자체에 대해 분개하여 너무 하찮다고 선언하는 문제의 해결책과 불가분의 관계가 있다. 그러나 그것에 대한 답을 제시한 사람은 암묵적으로 우주에 대한 자신의 이론을 구성한다.” (Rashdall, 중세 대학)

이것이 자유학예의 논리학/변증술이 내부에서 갖는 논쟁적 담론 형성의 힘이다.

만일 이런 논쟁이 중세를 지배하던 기독교 신앙과 관련되어 제기되기 시작한다면 어떤 결과가 나올지 쉽게 짐작할 수 있다. 즉 언어-진리 간의 긴장은 이성(reason)과 신앙(faith)과의 긴장으로 변하여 지배적 종교의 특성상 이런 논쟁을 그냥 방치할 수는 없다.

특히 카롤링거 시대가 만든 교사들 계층은 12세기 유럽에 본격적으로 전해지기 시작한 그리스와 로마의 이교도 문헌의 독자 내지는 수용자가 되었다. 또한 수도원 학교가 외부인에게 문을 닫으면서 성당 학교가 이들을 수용하게 되었는데, 성당 학교의 선생들은 수도원 학교의 선생보다 비교적 신앙에 덜 의존하였고, 이런 선생 중 가장 유명한 철학자가 Aberlard(1079-1142)이다.

지식이 중세 초기의 7개 교양과목으로 제한되어 있었다면 대학은 생길 수 없었다. 왜냐하면 문법, 수사학, 논리학이라는 뻘한, 그리고 커리큘럼을 형성하는 산술, 천문학, 기하학, 음악처럼 더 뻘한 개념 외에 가르칠 것이 없었기 때문이다. 그러나 1100년에서 1200년 사이에 서유럽으로 부분적으로는 이탈리아와 시칠리아를 통해, 그러나 주로 스페인의 아랍 학자들을 통해 아리스토텔레스, 유클리드, 프톨레마이오스, 그리스 의사들의 문헌, 그리고 새로운 산술과 암흑시대 동안 숨겨져 있던 로마법의 텍스트들 등등 새로운 지식이 대거 유입되었다. (...) 이 새로운 지식은 대성당과 수도원 학교의 결속을 깨고 학식 있는 직업을 만들었다. 초서의 옥스퍼드 서기가 나중에 말하듯이 “기꺼이 배우고 기꺼이 가르치기 위해” 산과 좁은 바다를 가로질러 젊은이를 불러와 학문적 길드를 파리와 볼로냐에서 형성하였다. (Charles Homer Haskins, The Rise of Universities)

볼로냐의 경우는 로마의 멸망 이후 중세 전반기에 일종의 수사로 쇠퇴한 로마법의 그림자가 그 문헌이 복구되면서 독자적인 학문으로 등장하게 되고, 특히 민법에 대한 뛰어난 선생이 등장하면서, 때로는 나이든, 학생들을 끌어들이기 시작하였다. 볼로냐대학은 이 학생들에 의해 주도되었지만, 원칙적으로 볼로냐이든 파리아든 대학은 학생과 선생이 만나서 생긴 조직이라는 점에는 변함이 없다.

“1100년 이전에 우리는 ‘볼로냐의 밝고 빛나는 빛’이라는 Pepo라는 교수에 대해 들을 수 있다. 1119년에는 *Bononia docta*라는 문구를 만난다. 파리에서와 마찬가지로 볼로냐에서도 훌륭한 교사가 대학 발전의 시작점에 서 있었다. 볼로냐에 명성을 안겨준 교사는 아마도 중세 시대의 많은 위대한 법학 교수 중 가장 유명한 이네리우스(Irnerius)였다.” (Charles Homer Haskins, The Rise of Universities)

여기서 우리는 대학의 탄생과 관련하여 매우 특징적인 두 가지 배경을 ‘재확

인' 할 수 있다. 볼로냐의 경우에는 분명 로마 민법에 대한 사회적 수요가 대학 설립의 배경이었다. 다른 한편 파리의 경우에는 카롤링거 르네상스 이후 의도하지는 않았겠지만 언어-진리 간의 긴장관계가 기독교라는 총체적 권력을 내부로부터 문제 삼거나 혹은 정당화하는 과정에서 12세기에 고대 문헌이 역번역 등을 통해 쏟아져 들어오면서 담론의 바다를 이루면서 학생들이 유럽 각지에서 몰려오면서 설립되었다. 신학, 법학, 의학 및 학예학부로 구성된 파리대학이 중세대학의 모형이 되었지만, 오랜 기간 신학부가 교황에 의해 타 대학에 인가되지 않은 이유 역시 짐작할 수 있다.

중세 유럽의 대학의 탄생은 그리스 파이데이아, 로마의 자유학예를 통해 지속적으로 관찰되어온 고등교육의 내적 구조, 학교 설립의 동기와 크게 다르지 않지만, 중세 대학이 지속적인 사회적 기관으로 남은 데에는 뭔가 다른 요소가 있었다. 그것은 볼로냐대학의 경우처럼 진리탐구와는 무관하더라도 분명한 사회적 수요가 존재해야 한다는 것이고, 동시에 파리대학의 경우처럼 언어-진리 간의 긴장 관계를 내부에서 연구하고 담론의 장으로 이끌 수 있는 동력이 동시에 존재해야 한다. 여기서 우리는 학생과 선생이라는 대학 구성원의 이해관계가 일치하지 않음에 주의해야 한다. 학생은 대학의 문을 나올 경우 자신의 역할에 관심을 갖게 되고, 대학에 계속 머무르는 선생은 대학에 학자로서 남는 것이 중요하다. 이 양자의 이해관계를 조정하지 않으면 대학은 장기적으로 현 상태(status quo)를 유지할 수 없게 된다.

대학 내에서 사회적 수요를 만족하는 분야와 그 정당성 확보를 담당하는 분야 간에 적절한 소통과 관계가 유지될 경우 대학은 단순히 사회적 수요 만족만을 목표로 하는 직업학교와는 달리 졸업생들에게 부여하는 학위는 외부적으로 강한 권위를 지닐 수 있다. 실제로 미국에서 대학 내에 법학, 의학, 공학 등이 모두 들어오게 된 배경은 권위의 시너지 효과를 노린 측면이 있었다. 다른 한편 휴머니즘의 전통과 관련된 학문의 경우, 대학의 역사에서 축적된 수많은 학문적 업적 자체가 대학의 교육과 연구의 토대가 되기에 이때 대학은 어떤 면에서 자기유지적 구조를 가질 수 있다. 예를 들어 시카고 대학이 1920년대부터 시도한 '위대한 고전' 중심 교양교육은 바로 이런 경우를 의미한다. 다른 한편 과학혁명 이후 대학 내부에 축적된 학문적 업적이 아니라 외부 '자연'에 대한 새로운 지식의 창출을 목표로 하는 자연과학은 실험실과 장치, 그리고 새로운 지식을 공유하는 기관이 대학을

대체할 수 있고 실제로 그런 경우가 있었다. (예: 17세기 이후 과학아카데미) 나아가 현실적으로 요구되는 기술을 교육 연구하는 공학이나 의학의 경우, 원칙적으로 대학에 존재해야 할 이유는 없다. 아마도 이렇게 다양한 이해관계를 갖는 대학 내 이 여러 학문이 공통적으로 필요한 것은 재정일 뿐이다.

여기서 하나의 대학이 자유학예와 의학, 공학, 법학을 포용하는 경우, 이들을 묶는 공통 기반이 없다는 점은 명백하다. 이것이 Clark의 Multiversity 개념이다. 그러나 현대의 ‘직업상황’은 놀랍게도 이처럼 서로 이해관계가 다른 학문 영역이 하나의 대학에서 공존할 이유를 제시하고 있다. [계속] (홍성기)

#11 중세대학의 학사과정

중세대학의 학사과정을 이해하는 것은 두 가지 의미에서 중요하다. 하나는 현대의 대학과 중세대학을 비교할 때 흔히 발생하는 오해를 방지하기 위해서다. 중세대학 학생들의 연령을 보면 중등교육과 고등교육이 분화되지 않았음을 확인할 수 있기 때문이다. 다른 하나는 중세대학의 학생들이 왜 대학에서 공부하였는지에 대한 이해의 단초를 얻을 수 있기 때문이다. 학위 취득을 목적으로 하지 않은 학생들도 그 높은 비율(50% 정도)로 인해 중세대학에서 중요한 구성원이었다. 학예학부에서 학사학위를 받는 경우는 현대의 고등학교 졸업과 비교할 수 있으며 사회적 계층 상승을 목적으로 했다. 다른 한편 상위학부의 박사학위 취득은 공무원, 법원 및 교회의 직책과 일정 부분 관련이 있다. 단 이들은 중상류계급에 속하여 이미 사회적으로 주요 직책을 갖고 있었지만, 박사학위로 이들의 직책에 추가적 명성과 권위를 부여하였다. “대학을 주변 사회환경으로부터 분리하여 학문 활동의 공유에 기반한 평등한 사회로 만들려는 통합노력은 중세대학에서 전혀 찾아볼 수 없었다.” (CamHUE vol.1) 모든 학생들은 사회경제적으로 다양한 계층들의 이해관계, 즉 신분 유지 혹은 신분 상승을 꾀하였다.

중세 대학은 만 13세나 14세 된 소년이 학예학부에 입학하였다. 1215년 파리대학 학칙을 분석해 보면 13세, 14세에 학예학부에 입학할 수 있었다. 1252년 파리대학의 잉글리시-저먼 동향단의 회칙에 의하면 14세, 15세에 학예학부에 입학할 수 있었다. 영국의 옥스브리지 역시 14세, 15세에 입학이 가능하도록 하였다. 볼로냐 대학의 상위학부에 입학하는 학생들의 평균 나이는 18세부터 25세 사이에 속했을 것

이고, 30세가 되어서야 대학에 들어오는 학생들도 있었다. 불로나 대학 법학부에 들어가는 학생들은 이미 학예학부를 거쳤으며, 교회로부터 성직록의 지원을 받을 뿐만 아니라 고위 직책까지 겸하는 수도 있었다.

13세기에서 15세기 사이에 대학생이 되는 것은 비교적 쉬웠다. 중세 대학들은 입학에 대한 국가적, 사회적, 지적, 언어적 요건이 없었다. 심지어 입학 기간이나 학업을 시작하는 기간도 정해져 있지 않았다. 최소 입학 연령에 대한 요구사항도 존재하지 않았다. 출신 배경이나 지위도, 거주지의 근접성이나 거리도, 가난이나 富도, 건강이나 신체적 장애도 대학 입학에 영향을 미치지 않았다. 구태여 기준이 있다면 지원자의 도덕성을 중시하고, 수업에 필요한 라틴어 숙지도가 어느 정도인가, 숫자에 대한 이해도를 갖고 있는가 등이었다. 즉, 대학에 입학하기를 원하는 사람은 누구나 받아들였다.

13-15세기 당시는 학생(pupil)과 대학생(student)이라는 용어가 서로 거의 구별되지 않았다. 대학(university)과 학교(school) 사이에 명확하게 정의된 경계가 없었다. 학교와 대학에 다니는 사람들은 스콜라레스라고 불렸다. 학생이라는 용어는 대학에서의 특정한 지위보다는 공부의 활동 그 자체를 지칭하였다.

정식학생이 되는 데에는 입학등록(matriculation)을 필요로 했다. 처음에는 이런 절차가 별로 중시되지 않았으나, 학생수가 증가함에 따라 진짜 학생과 가짜 학생을 구별해야 할 필요가 증대했다. 입학등록부에 기재된다는 것은 곧 입학을 공식적으로 허가한다는 의미를 지닌다. 입학등록은 학생이 입학 선서를 하고, 입학금을 지불하고, 특별히 제공된 등록부에 그의 이름을 등록하는 것을 포함했다. 대학 입학은 교수와 학생 간의 개인적인 관계로 시작되었는데, 이젠 학교와 학생 간의 관계로 확대된 것이다.

1500년대까지도 대다수의 학생들은 대학에 출석하고 소속된 것에 만족했다. 그 이유는 사회적 가능성이 학위 취득이나 졸업에 연계되지 않았기 때문이다. 중세 대학의 학생들을 피라미드 모형의 다섯 가지 유형으로 분류할 수 있다. 맨 밑 저변에는 지극히 유동적이며 경제적으로 어려운 학생 유형이, 맨 위 꼭대기에는 목적의식이 뚜렷하고 재정적으로 충분한 뒷받침을 받는 소수의 학생들이 위치한다.

첫 번째 유형은 전체 재학생의 50% 이상을 차지하는 단순학생(scholaris simplex)

이다. 이들은 주로 학예학부 소속으로 대부분 14-16세 사이의 청소년이다. 대학에 처음으로 입학하는 ‘중산층’ 출신일 가능성이 높다. 아마도, 이전에 그의 고향에 있는 라틴어 학교에 다녔고 적어도 라틴어 문법뿐만 아니라 읽기와 쓰기에 대한 기본적인 지식을 습득했을 것이다. 이들의 출석 기간은 평균 1.8년(독일 대학의 추정치) 혹은 그 이하로 추산되지만, 그 비율로 인해 중세대학에서 중요한 구성요소였다.

두 번째 유형은 주로 학예학부의 학사반(baccalarius) 학생으로 재학생의 20-40%를 차지하며 16-19세 정도의 나이대이다. 이들은 선행 교육, 사회적 배경 등 외형적으로는 1유형과 유사하나, 저소득층의 비율이 높았다. 즉 이들은 대학교육과 학사학위(baccalarius artium) 취득을 통해, 현대의 중등교육 졸업, 사회적 계층 상승을 의도했다고 추측된다. 또한 학사학위는 스페인, 프랑스 및 영국의 대부분의 대학 선생의 조건이기도 하였다.

세 번째 유형은 교사-학생(교생: master-student)으로 학생수의 10-20%에 이른다. 나이는 19-21세 이상이다. 이 유형 역시 학예학부와 관계되지만, 그 이상의 목표를 가지고 있다. 바칼라리우스와 함께 시작하는 이 유형의 학생은 2년의 강의 의무를 포함해서(시대가 바뀌면서 면제되는 경우가 많았지만) 2-3년 후에 학예학부 마스터 학위를 취득하며 저소득층 출신은 현저히 줄어든다. ‘파리대학 모델’에서 많이 발견되는 이 유형은 한편으로는 선생의 역할을 수행하면서, 또 한편으로는 의학, 신학, 교회법 또는 민법의 상위학부에서 학업을 계속할 수 있다. 이들은 상위학부의 학생이지만 동시에 학예학부의 1-2 유형 학생들의 선생으로 활동한다. 해서 이들 중에서 학예학부의 학장, 나아가 대학의 총장(rector)이 나올 수 있다. 이들의 다음 목표는 상위학부의 학사학위 취득이다.

네 번째 유형은 앞의 세 유형과 근본적으로 다른 ‘지위를 가진 학생(student of rank)’ 유형이다. 이들은 높은 사회적 지위를 획득한 귀족이거나 부를 축적한 중산층 자제들로서 하인들을 거느리고 대학에 들어온다. 학교에 들어오기 전에 이미 개인 가정교사를 통해 마스터 수준의 학식을 갖추었고, 또 학예학부는 적합하지 않아 상위학부 혹은 법학부에 입학한다. 이들은 주요 학업과 병행하여 자유학예 교과목을 수강하기도 한다. 대학에서 학위 취득이 적절한지, 혹은 받아들이기 어려운지는 학생들의 신분에 달려 있다. 이들은 대학교육을 통해 신분상승을 피할 필요가 없었으며, 유럽의 모든 대학에서 볼 수 있었다. 대학들은 권위나 재정적인 면에서 도움을 받기 위해 이 유형의 학생을 많이 입학시키고자 하였다. 이는 볼로냐 대학 모델에서 많이 발견되며, 이들은 총장이 될 수도 있었다.

마지막 다섯 번째 유형은 전문가-학생(specialist-student)이다. 이 유형은 20-30대의 연령으로 전체 학생의 불과 몇 % 정도의 소수이다. 독일 대학의 경우 전체 학생의 2-3%에 불과했다. 이들은 상위학부에서 바칼라리우스 이후 학업을 계속하며, 의학, 신학, 교회법, 민법 등의 분야에서 박사학위를 취득하면 그것이 곧 가르칠 수 있는 자격(licentia docendi)을 의미하였다. 이 유형의 학생들은 상류나 중상류 계급의 출신으로 사회적으로 중요한 위치를 얻기 박사학위를 따려는 것은 아니었다. 이들은 학위 이전에 혹은 학위 과정 중에 이미 공무원, 법정 그리고 교회에서 확실한 지위를 갖고 있었다. 학위는 이런 사회적 지위를 갖고 있는 이들에게 추가적인 명예와 명성을 부여하였다.

대학의 재학 기간은 7년 내지 20여 년까지로 길었다. 신학의 경우 약 12~13년이 소요되었다. 신학사는 학예학부에서 4년 내지 6년, 길게는 7년, 그리고 신학부에 진학해서 4년 동안 성서 강의를 듣고 나서, 2년 동안 ‘명제집’에 대한 강의를 들어야 신학사가 된다. 14, 15세에 대학에 들어온다고 하더라도 신학사가 되기까지 26, 27세가 된다. 신학사가 된 다음에도 2년 동안 성서 강의를 하고, 그 다음에는 ‘명제집’에 대한 강의, 그리고 몇 년간의 연구와 토론 과정을 거쳐 신학 박사가 된다. 이렇게 되는 데까지 최저 연령은 34세이니, 대학에 들어온 지 20여 년 만의 일이다.

학사가 교사자격증을 취득하기 위해서는 소정의 강의과정과 연구과정을 거쳐야 한다. 교수 아래서 적어도 2년 이상의 강의와 연구 수련을 거친 다음에 석사학위 또는 교사자격증 취득 후보로 인정받게 된다. 자격을 얻었다고 해서 바로 교수단에 입단할 수 있는 것은 아니다. 또 다른 기간의 강의와 연구를 거친 다음에 비로소 교수 조합에 입단하게 된다. 학칙에 학예학부 교수는 최소한 21세 이상이어야 하며, 학교에서 적어도 6년 이상 아츠를 배운 경력이 있어야 하며, 신학부 교수는 최소 35세 이상이어야 하고, 적어도 8년 이상 신학 공부, 그것도 5년 정도 신학 강의에 충실히 참여한 내력이 있어야 했다.

교사자격증은 마스터와 닥터가 모두 받을 수 있었다. 즉 마스터와 닥터는 모두 가르칠 자격을 획득한 자이다. 중세에는 선생을 선생(magister), 박사(doctor), 그리고 교수(professor) 등으로 불렀는데, 이들은 공통으로 교사 또는 교수를 칭하는 용어이다. 이들은 사용하는 시기에 따라 차이가 있고, 학예학부와 상위학부 간에 쓰이는 빈도에도 약간의 차이가 있었다. 마기스테르, 독토르가 좀 더 일찍, 프로페소

르는 좀 더 뒤에 사용되었고 마기스테르가 주로 학부 중심이었다면 독토르는 법학, 의학, 신학 분야 교사에게 많이 사용되었다. 사실 독토르는 라틴어 동사 docere, 즉 ‘가르치다’에서 온 것으로 본래는 교사, 교수라는 어의를 내포하고 있었다. (백승수)

#12 중세대학의 자유학예 교과과정

자유학예의 수준과 교과목들의 중요성은 시대의 변화에 따라 변화였다. 여기에는 아마도 변할 수 있는 부분과 변하지 않는 부분이 있다고 보인다. 예를 들어 권력의 토대가 되는 이념과 함께 사회적 수요, 교육과정 내부의 연계 관계에 따라 교과목의 내용과 중요성이 변할 수 있다.

그리스-로마 시대의 수사학이 공공의 연설과 관련이 있었지만, 이런 정치적 수요가 사라진 중세에서는 당연히 그 중요성도 줄어들었다. 다만 볼로냐대학에서 편지나 판결문 등에 필요한 수준으로 지속되었다. 문해로서 문법은 대학 입학 전 문법학교의 존재로 그 중요성이 줄어들었다.(그러나 논리학과 문법은 밀접한 관계에 있음) 중세대학에서 논리학이 중요하게 된 이유는 주장 혹은 명제(형이상학, 도덕철학, 자연철학 뿐아니라 모든 종류의 주장)의 정당화와 관계에 있기 때문이다. 그것이 스킨라철학이다. 정당화 요구와 이에 대한 대응은 실은 대학의 역사 전체를 관통한다고 보아도 무방하다. 중세대학에서 네 개의 길(quadrivium)의 수준은 낮았던 것으로 추측된다. 이 분야가 독자적으로 발전하게 된 것은 16세기 이후 중등교육과 고등교육의 분화와 관련이 있고, 이런 독자적 발전이, 특히 수학과 천문학이 17세기 과학혁명의 대학 내적 토대라고 할 수 있다.

중세의 교육제도와 전통, 특히 가르치는 학과목은 중세 고유의 독창적인 것이 아니다. 그리스, 로마적인 것과 교부들의 영향, 그리고 중세교육의 부흥기를 이룬 카롤링거 왕조 교육개혁의 종합적 산물이라 할 수 있다. 교육방법으로는 전통적으로 선호해오던 강의와 토론이 그대로 채택되었다. 13세기 중반 이후 전통적인 3학 이외에 자연철학, 도덕철학, 형이상학 등 3철학을 추가하였다.

문법은 점점 쇠퇴의 길을 걸었고, 급기야 대학 밖 문법학교에서 배우게 되었다. 대학 입학시 라틴어 숙지 정도를 요구하였기 때문에 문법 정도는 대학 입학 전에 배우게 됨에 따라 대학 교육과정에서 사라져갔다는 측면이 강하다.

수사학은 로마시대 공중생활의 연설 기술을 훈련시키는 데 사용되었으나, 공중생활이 쇠퇴해버린 중세 초기에는 별다른 유용도가 없었다. 수사학은 차츰 문법과 통합되어 가면서 철학을 돕는 부수적인 역할만을 하게 되었다. 다만, 편지쓰기 기법, 작문술 연마, 판결문 작성 등의 실용적인 기능을 수행하게 되었다.

논리학은 크게 활성화되었다. 중세 대학 교육과정에서 논리학이 중심축이 되었다는 것은 교육에 있어서 적극적인 자세 전환을 의미한다. 아리스토텔레스 저작의 번역과 보급이 결정적인 역할을 하였다.

아리스토텔레스에 대한 기독교와 파리대학의 반응은 처음에는 공식적인 거부와 선언적인 금지였으나, 점차 연구와 조사를 인정하게 되었다. 1255년 새 교육과정에서는 아리스토텔레스의 모든 제학을 신지식으로 받아들였다.

로마 시대 이후 주로 수도원에서 담당해왔던 퀴드리비움은 아주 단순한 수준에 머물러 있었다. 계산, 교회 달력, 성가 연습, 약간의 실용적인 기하학 등에 적용되었다. 퀴드리비움의 수업 동기는 의심할 여지 없이 점성술적이었다. 점성술은 수학적 훈련을 필요로 하는 믿음의 체계였다.

음악은 대학이 탄생하기 이전부터 기독교 예배에서 차지하는 중요성 때문에 대단한 자부심을 가지고 있었다. 음악은 인간의 영혼과 육체를 조화시키며 기쁨을 줄 뿐만 아니라 정신의 완성에도 필수적이라고 강조되었다. 음악은 ‘제2의 수학’이라고까지 일컬어졌다. 보컬과 기악 등 실습적인 요소도 병행되었지만 음악에 관한 이론적 요소가 지배적이었다. 피타고라스로부터 보에티우스에서 더욱 구체화된 음악 이론은 수학적, 기하학적, 화성적 비율의 관점에서 음악을 파악하였다. 교재는 보에티우스의 <음악론>이 핵심적인 위치를 차지하였다.

산술도 보에티우스의 <산술론>이 기본 교재였고 유클리드는 보조 교재였다. 교재에는 덧셈, 뺄셈, 곱셈, 나눗셈 등 아주 단순한 수준도 포함되었다. 산술은 그 자체로 독립적인 영역을 추구했다기보다는 절기 계산이나 천체 운항의 거리 등을 계산하는 등 점차로 점성학의 보조학문이 되어갔다. 그리하여 4과는 동격의 균형된 자리와 무게를 갖는 것이 아니라 이제는 한두 과목에 예속되는 경향을 나타냈다.

기하학은 유클리드의 <요론>이 주교재가 되었다. 기하학은 점성학, 천문학의 관계를 염두에 두고 진행되었다. 점성학, 천문학은 천체의 크기, 지구의 크기 등 천상에 대한 외경을 불러일으키기 위한 학문이었다. 천문학의 주교재는 프톨레마이오스 <점성학>의 요약본인 <천구론>이 사용되었다. 기하학은 유클리드의 <요론>이 주교재가 되었다. (백승수)

#13 유니버시티와 컬리지의 서로 다른 기원 논쟁

해방 후 한국에서 ‘university’ 는 ‘대학교’ 로, ‘college’ 는 ‘대학’ 으로 이해하는 경향이 있다. 그러나 1949년 교육법(109조)은 “대학은 대학(單科)과 대학교(綜合)의 2종으로 하며, 대학교에는 3개 이상의 단과대학과 대학원을 둔다. (단과대학에도 대학원을 둘 수 있다.)” 라고 규정하였다. 이 규정에서 첫 번째 ‘대학’ 은 그냥 고등교육기관을 의미하는 것으로 보인다. 그러나 두 번째 ‘대학(단과)’ 에서 ‘단과’ 의 의미가 하나의 학과를 의미하지는 않는다. 결국 1991년에 대학이나 대학교는 단순히 명칭의 문제로 축소되었다. (즉 ○○대학도 종합대학일 수 있다.)

문제를 더 복잡하게 만드는 것은 ‘학부’ 라는 개념이다. 1952년 교육법시행령(122조)에서는 “대학(師範大學을 包含한다)에는 학부를 둘 수 있으며 학과만을 둘 수 있다. 학부는 전공에 의하여 학과를 둔다” 고 되어 있다. 따라서 종합대학에는 ‘대학교-대학(단과)-(학부)-학과’ 의 위계가 필요하고, 단과대학에는 ‘대학-(학부)-학과’ 의 위계가 필요하다. 그러나 1995년 교육법시행령(116조)에는, “① 대학에 학과 등(학과 또는 학부)을 둔다. ② 학부에는 학과를 둘 수 없다. ③ 학부에는 2이상의 전공 분야를 둔다” 로 개정되었다. 여기서 학과와 전공이 분리되었다. 그 구체적인 사례를 생각하기 힘든 규정이다. 결국 2009년 고등교육법 시행령에서는 “대학에는 학과 또는 학부를 두는 것을 원칙으로 하되, 필요한 경우에는 학칙으로 달리 정할 수 있다” 로 완화되었다. 현재는 ‘대학교’, ‘대학’, ‘학부’, ‘학과’, ‘전공’ 의 개념을 대학마다 자율적으로 하라는 것이다. 문제: ‘학부대학’ 은 ‘university college’ 를 번역한 것으로 보이지만, ‘university’ 를 ‘대학’ 으로, 번역하였다면 ‘college’ 는 ‘학부’ 로 번역한 것인가? (그렇다면 ‘faculty’ 는 무엇으로 번역하는 것이 적절할까?)

대학의 역사에서도 university와 college (그리고 faculty)의 개념은 그 기원이 단일하지 않아 이해하기 쉽지 않다. 한국의 경우 대학의 역사에 대한 이해가 일천한 상태에서 서양식 근대 대학교육이 도입되었고, 해방 후 여기에 미국의 학과(department) 개념이 추가되어 지금까지 혼란이 계속되고 있다.

조지 맥디시(George Makdisi)는 『대학의 발생: 이슬람과 서양의 교육 기관』(The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West, 1981)에서 **유니버시티(university)**는 **교황과 왕으로부터 부여된 특권과 보호**라는 측면에서 **기독교가 지배한 서양 12세기의 산물**이지만, **칼리지(college)**는 **이슬람 모델에서 유래한 것**이라고 주장한다.

모스크 부설 신학교 마드라사

코란은 아랍어로 쓰인 최초의 책이며, 코란을 신의 말로 받아들이는 사람에게 그 언어를 이해하는 것은 필수적이다. 더 나아가 무슬림 철학자들은 코란을 모든 지식의 기초로 보았다. 이슬람의 초기 신학적 개념들은 이슬람을 책의 종교로 묘사했다. 그래서 무슬림에 대한 적절한 교육은 암기와 암송을 통해 코란을 구어적으로 숙달하는 것이었다. 읽고 쓰는 능력은 이슬람 신앙에서 코란을 중심으로 한다. 이러한 교육의 중심 단위는 모스크였다.

모스크는 또한 중세기에 학술적 이슬람 담론의 중심이었다. 종교 공동체의 일원들이 모여서 기도하고 코란을 공부했다. 이슬람 초기부터 학생들이 그룹지어 교사 주위에 모여 코란을 공부했는데, 11세기부터는 율법 공부를 주로 하는 마드라사라는 기관으로 발전했다. 무슬림 세계에서 가장 중요한 모스크 중 하나였던 메카의 알-마스지드 알-하람과 같은 곳은 7세기 중반 이후로 마드라사의 기능을 충족했으며, 이처럼 마드라사들이 널리 확산하면서 종교와 교육의 결합이 뚜렷했다. 물론 여기서 가장 중요한 교육은 이슬람 율법 교육이지만, 아랍어 텍스트와 고대 그리스-로마의 저작을 통한 문법과 수학 역시 다루어졌다.

율법을 가르치는 대학인 마스지드(masjid)와 마스지드에서 공부한 학생들을 위한 숙소였던 인근의 칸(khan)에서 자연스럽게 발전했다. 마스지드에서 마스지드-칸 복합체로 발전했고, 이어서 마드라사가 되었다. 마스지드의 기초 율법 과정은 4년간 지속되었으며, 타지에서 온 학생들을 위한 거처가 필요했기에 마스지드-칸 복합체가 발달하게 되었다. 마스지드와 마드라사는 와크프(waqf)라는 기부 신탁법에 기초했다. 마스지드-칸 복합체는 10세기에 크게 발달했으며, 마드라사는 10세기에 생겨나서 11세기에 꽃피웠다.

초기부터 통치세력과 부유한 상인, 그리고 교수들이 학자들을 지원했다. 이들 중 부유한 사람들은 대규모 자선을 베풀었고, 그렇지 않은 경우 작은 규모의 지원을 했다. 그러나 교육기관에 대한 기부는 워크프 법에 의해 교육 목적의 기부가 제도화된 후의 일이다. 얼마나 오래 됐는지 알기는 어렵지만, 확실한 것은 마스지드가 이슬람에서 최초의 대학 유형이었으며 워크프 율법의 지배를 받는 자선 기구였다는 것이다. 교수는 대개 이맘(기도 지도자)이었으며, 기부금으로 급여를 받았다. 학생들은 등록금을 내지 않았지만, 숙식비 등은 자비로 해결해야 했다.

유럽에서 대학과 칼리지의 탄생

성당 학교는 성당에 소속된 학자들이 젊은이들을 가르치는 학교였다. 신학 교육이라는 분명한 종교적 목적을 지녔으며, 종종 유럽의 교회 성직자 또는 지역 공무원이 되기 위한 출발점으로 작용하게 되었다. 수도원과 교회가 제공한 교육은 유럽 귀족과 공직자들을 양성하는 기반으로 작용했다. 사실 교회와 수도원 밖에서는 책을 접하기가 쉽지 않았고, 결과적으로 중세 유럽의 인텔리겐치아는 책에 대한 접근권이 일반인보다 훨씬 많았던 신학자들이었다.

종교 공동체는 학교의 지주의 역할을 했으며 기부를 통해 종종 학생들과 교사들을 직접 지원했다. 성당 학교와 파리 대학 모두 독실한 자선, 유언, 유산을 통해 학생들의 재정을 지원하는 전통이 있었고, 교육에 진심이었던 후원자들은 학교 운영 비용을 지원하기도 했다. 파리의 성당 학교들로부터 발전한 파리 대학의 구체적인 사례는 유럽에서 성당 학교에서 대학으로 진보가 이루어지는 모델을 제공한다.

유니버시티(university)는 전체(a whole) 또는 결사(a union)를 뜻하며 학생들 또는 학생들과 마스터들의 결사였다. 이러한 연합의 목적은 고향이 아닌 타지에서 거주하는 학생들과 마스터들이 법적 보호를 받기 위한 것이었다. 파리에서는 학생들뿐 아니라 마스터들 다수가 다른 지역 출신이었고, 이들은 이내 낯선 지역과 길드들의 집합적 권력에서 고립된 개인의 무력함을 실감하게 되면서 잘 조직화된 유니버시티를 결성하게 되었다. 교수들이 그 도시의 시민이었던 볼로냐에서 많은 수업을 수강했던 타지역 출신 학생들은 법적 보호가 필요했다.

칼리지(college)는 아주 다른 것이었다. 중세 학문의 중심지에서 이 단어는 일반적으로 가난한 학자들의 단체를 위해 기부된 거주지를 의미했다. 중세의 학생들은

적정한 가격에 목을 숙소가 필요했다. 스튜디오으로 유명한 마을에서 집주인들은 터무니없이 비싼 집세를 요구하는 경향이 있었고, 가난한 학생들은 종종 열악한 조건에서 생활했다. 서양 칼리지의 고향은 파리다. 이 최초의 칼리지는 예루살렘 성지순례에서 막 돌아온 런던 출신의 존(John)에 의해 1180년에 설립되었다. 이 기관은 나중에 “콜레지 데 디즈위”(Collège des Dix-Huit)라고 불리게 되는데, 18명의 가난한 학생이라는 뜻을 가진다. 이런 상황에서 부유한 후원자들은 기부를 통해 학생들에게 거처를 제공했다. 이처럼 가난한 학생들을 후원하기 위해 만든 거주처 바로 칼리지의 출발이다.

여기서 맥디시는 서양에서 12세기 중반 사회 조직의 형태로 유니버시티가 생겨난 것과 칼리지의 등장을 구별하고 있다. 그에 따르면, 유니버시티 자체는 그리스-로마 세계의 산물이 아니며, 또한 조직 형태에 있어서 중세 대학은 이슬람에 빚진 것이 아무것도 없다. 이슬람은 조합이나 법인(corporation)으로서의 대학과도 아무 관계가 없다. 이슬람 율법은 물리적 인격만을 법적 인격으로 인정했다. 조직뿐 아니라 교황이나 왕으로부터 부여받은 특권과 보호라는 측면에서도 유니버시티는 서양 12세기의 산물이다. 특권과 보호는 고향으로부터 떨어져 다른 지방에서 활동해야 하는 이방인이었던 학생과 학자들의 특수한 상황에서 나온 것이다. 무슬림 학생과 학자, 교수들은 무슬림 세계 어디에나 ‘시민’으로 여행했으며 따라서 보호나 특권은 필요하지 않았다.

그러나 칼리지(college)는 그렇지 않다. 맥디시는 유니버시티가 이슬람적 경험에 이방적인 것이었던 반면, 자선 기구로서의 칼리지(college)는 매우 확실하게 이슬람에서 발생한 것이라고 주장한다. 마스지드건 마드라사건 이슬람의 대학(college)은 이슬람 워크프, 즉 자선신탁(공익 신탁)에 기초한 것이다.

영국에서도 워크프와 동일한 패턴의 자선 신탁이 나타났다. 영국의 경우 옥스퍼드의 사례에서 잘 드러난다. 옥스퍼드의 첫 세 개의 칼리지는 유니버시티 칼리지(University College), 발리올 칼리지(Balliol College), 머튼 칼리지(Merton College)다. 발리올은 토지 소유 조합으로 시작한 것은 아니지만 1266년에 학자들의 모임으로 설립된 최초의 칼리지라고 할 수 있다. 유니버시티 칼리지는 1249년 더럼의 윌리엄(William of Durham)의 유산 증여로 세워졌다는 점에서 자선에 기초한 최초의 칼리지다. 머튼은 최초의 조합(법인)화된 칼리지(incorporated college)이다.

그러나 대학의 기원과 관련한 문제는 여전히 남아있다. 『유럽 대학의 역사』의 저자들이 지적하듯이 유럽과 이슬람 학교 간에 연관성을 가정하는 것은 ‘그럴 듯 해 보이지만’, 유사성을 넘어서는 증거는 거의 없다는 비판 역시 고려해야 하기 때문이다. (박병철)

#14 아리스토텔레스 철학의 역수입

문화의 이동으로 인한 대학교육의 변화는 생각보다 일반적이다. 그 방법은 여러 가지가 있지만, 대규모 번역은 문화사적 의미와 함께 지식 세계, 특히 대학에 지대한 영향을 끼칠 수밖에 없다. 유럽의 12세기 르네상스는 아랍어로 보존되었던 그리스의 문헌들이 역번역 되고 또 그리스 문헌이 직접 라틴어로 번역되면서 출발되었다. 서구의 문헌들이 일본어로 번역되어 한국의 근대 고등교육에 큰 영향을 끼치고, 이후 이 문헌들이 원전에서 한국어로 번역된 것과 흡사하다고 할 수 있다.

유럽의 문학과 과학이 그리스에서 유래하였고, 후대에 로마로 전달되었다는 것은 역사적 상식에 속한다. 하지만 로마의 문학과 예술이 그리스에서 유래하였음에도 불구하고 그리스의 대작들은 대부분 고전 시대에 번역되지 않은 채 남아 있었다. 로마가 정치적 승리를 거둔 이후에도 오랫동안 학자들은 그리스 고전을 라틴어로 번역하기보다 계속 그리스어로 집필했다. 심지어 로마가 기독교화 된 2세기에 갈레노스는 의학 서적들을 그리스어로 집필했다.

그리스 지식의 번역이 미미했으므로 5~8세기의 백과사전학파가 당시와 후대를 위해 고대의 지식을 수집하면서 추출한 것은 단지 라틴 지식이었다. 고대의 마지막 학자인 보에티우스가 아리스토텔레스와 플라톤의 저작을 번역할 구상을 갖고 있었던 것은 사실이다. 그러나 그는 아리스토텔레스의 논리학 저서들만 번역했는데, 이 아리스토텔레스의 논리학 등은 뒤이은 혼란기에 아예 대거 인멸되었다. 중세 필경사들의 손에서 그리스어 단어는 두서가 없어지고 원래 위치에 “그라이쿰”(graecum)이라는 표시가 붙은 채 그리스어 내용이 누락되었다.

한편 그리스 전통은 비잔티움 제국 전역에 걸쳐, 그리고 특히 콘스탄티노플에서

지속되었다. 이곳에서는 그리스어가 법률과 행정의 언어이자 정교회, 학문 및 문학의 언어였다. 고대의 학자와 문인들이 존경받았고 모방의 대상이 되었으며 연구되었다. 고대의 고전들은 복제되고 재복제되어 보존되었다.

중세 초기에 매우 활발했던 과학적·철학적 활동은 의학과 수학, 천문학, 점성술, 연금술을 불문하고 모두 이슬람의 수중에 있었다. 아랍인들은 그리스로부터 받은 유산에다 자신들의 고유한 지식을 덧붙였다. 즉 충분히 확인 가능한 질병에 대한 정확한 관찰, 산수, 대수 및 삼각법에서 이루어진 큰 진전, 중세의 표준적인 천문학표 등이 그것이다. 서유럽이 아랍 학문을 수용한 것은 유럽 지성사에서 하나의 전환점이 된다.

12세기에 이르기까지 기독교화된 유럽과 아랍 세계 간의 지적 접촉은 극히 드물었고, 중요하지도 않았다. 이들 간의 접촉은 거의 전적으로 십자군의 시대에 이루어졌지만, 십자군 자체에서 지적 접촉이 기인한 것은 거의 없었다. 십자군은 행동가였지 학자가 아니었고, 팔레스타인과 시리아에서 그리스 고전의 라틴어 번역이 이루어졌다는 증거는 거의 없다.

새로운 학문을 서유럽으로 전달하는 데 매우 중요한 통로 역할을 했던 것은 스페인이었다. 711년 톨레도가 점령된 이후 800년 간 사라센에 정복당했던 스페인 반도는 중세의 오랜 기간에 걸쳐 동방 이슬람 왕국의 일부이자 이슬람의 지식과 과학, 마술과 점성술의 계승자로서 이슬람의 지식과 과학을 서유럽에 전달하는 핵심 지역이 되었다. 12세기에 라틴 세계가 동방의 지식을 흡수하기 시작했을 때, 새로운 학문의 선구자들은 주로 스페인으로 눈을 돌렸고, 그들은 거기에 보관되어 있던 수학, 천문학, 점성술, 의학, 철학 등 핵심 지식의 열쇠를 하나씩 찾아 나갔다.

아리스토텔레스의 저작과 그에 대한 아랍 주석가들의 철학 및 자연철학은 스페인에서 유래하였으며, 이는 14세기 유럽의 사유를 바꾸어 놓게 된다. 아리스토텔레스의 『자연학』, 『형이상학』, 및 『자연사소론』은 1200년경에 서유럽에 도입되었다. 한편 『정치학』, 『윤리학』, 『수사학』, 『경제학』은 두 세대 후에 서유럽에 소개된다. 거의 모든 경우, 그리스어 및 아랍어를 라틴어로 번역한 작품들이 발견되지만, 이 모든 번역물은 거의 연대를 확인할 수 없다. 아리스토텔레스

의 『자연학』, 『천체론』, 『영혼론』, 『자연사소론』, 그리고 아마도 『형이상학』과 관련해서는, 12세기에서 13세기로의 전환기에 그리스어 판본에 대한 라틴어 번역본의 흔적을 찾을 수 있다는 것이 현재 우리가 가진 지식의 전부이다.

12세기 르네상스기, 그리스어 저작들을 라틴어로 옮긴 번역가들은 중세 후기 문화에 크게 기여했다. 이들 번역가의 번역물이 아랍어에서 라틴어로 번역된 작품들과 경쟁하게 되자, 전자가 후자보다 번역도 충실하고 보다 더 신뢰할 만하다는 인정을 받게 되었다. 과학 분야에서의 12세기 르네상스는 그리스적이었을 뿐 아니라 아랍적이기도 했다. 이 시기 아랍 과학의 고유한 위상은 그리스어를 라틴어로 직접 번역한 번역물에 의해 약화되고 있었다. 라틴 유럽은 주로 아리스토텔레스, 갈레노스, 프톨레마이오스, 유클리드의 그리스어 저술에 대한 고유한 라틴어 번역본을 확보하게 되었다. 라틴 유럽은 이러한 방식으로 그리스 과학을 많이 습득할 수 있었지만, 그렇지만 당시 과학의 표준적 언어는 여전히 아랍어였다. (손운락)

#15 이탈리아 휴머니즘, 종교개혁 그리고 대학교육 내용의 변화

14-15세기 중세 유럽을 뒤흔든 사건은 흑사병이었다. 죽음이 일상화된 세계에서 스콜라철학은 물론 기독교의 구원론적 세계관은 적어도 지식인들 사이에서는 과거처럼 받아들여지기 어려웠다. 현세적 삶의 순간은 귀중한 것이었고, 보카치오의 『데카메론』에서 볼 수 있는 에로틱은 그 하나의 사례였다. 언어와 진리 간의 긴장을 덮을 수 있었던 기독교의 권위가 약화되면서 이를 대체한 고대 문헌의 발견은 더 이상 일방적이지 않은 대화로 진행되면서, 문헌에 대한 고증은 문헌학을 발전시켰다. 문학의 중요성은 이탈리아 휴머니즘의 중요한 성과가 되어 이후 고전고대의 언어와 문학이 자유교육의 주요 내용으로 도입되었다. 이탈리아 휴머니스트들은 처음에는 대학에 들어가지 못하고 아카데미를 설립하여 활동하였지만, 점차 대학의 교육이념과 내용을 바꿨다. 동시에 1592년 루터의 종교개혁은 대학과 권력과의 관계를 근본적으로 바꾸기 시작한 계기가 되었다. 대학의 설립은 더 이상 교황과 황제만의 권한이 아니었다. 구교와 신교의 대립과 함께 군주들은 각자의 종교와 공무원 양성의 필요에 따라서 대학을 설립하였다. 이른바 신앙-지역 지방대학들이 그것이다. 동시에 대학 역시 중세의 보편적 성격을 잃기 시작하였고, 계급적으로도 엘리트화, 귀족화 되기 시작했다. 이런 점에서 휴머니즘은 대학에 심대한 영향을 끼쳤다.

유럽의 중세 후기는 혼돈의 시기였다. 상업의 발달과 도시의 성장, 고딕 성당, 스킨라 철학, 대학 등으로 대표되는 12~13세기의 안정과 번영을 뒤로 하고 정치적, 경제적, 사회적 불안이 여기저기서 나타나고 있었다. 영국과 프랑스는 국가의 명운을 걸고 백년전쟁(1337~1453)을 치렀다. 그리고 전체 유럽 인구 중 3분의 1이 사망한 흑사병으로 인한 노동력의 심각한 감소는 경제 전반의 변화를 초래했으며, 죽음에 대한 공포가 만연했다. 유럽 사회의 농업 생산성은 정체되었고, 상승하던 인구 곡선은 하강하였고, 피렌체 은행들이 파산을 선언할 정도로 경제는 악화되었다.

[흑사병으로] 인간의 상태에 대한 의문과 특히 인간의 존엄성과 비참한 모습 사이에서 불일치가 나타나게 되었다. 이를 인문학적으로 탐색하기 시작하였다. 즉, 인간 그 자체를 인간 안전의 상징으로 만들고자 한 것이다. 휴머니즘 시대는 전통적인 제도들이 더 이상 인간을 위해 할 수 있는 것이 없음을 의미한다. 그래서 그들은 자신의 언어 분석을 중요하게 생각하였다. 이러한 노력은 텍스트와의 상호작용으로 나타났다. 그들은 고대의 저자들과 함께 ‘안전의 새로운 상징’을 발견할 수 있었다. 자신의 상황과 다른 역사적 상황을 비교함으로써 그들 자신과 세계에 대한 이해를 하였다. 과거는 골동품이 아니었다. 고전은 과거의 사회와 시대를 상징적으로 재구성되고 ‘재발견’ 되었다.

중세인들은 이 세상의 삶을 불안정하고 불안한 것으로 인식했다. 그러나 르네상스인들은 내세지향적인 중세적 가치를 버리고 현실에 대한 분명한 인식을 토대로 세속적인 경향을 띠게 된다. 이러한 태도는 자연과 사회를 보는 시각도 바꾸어 놓았다. 중세인들에게는 자연이 공포와 경외의 대상이었다면, 르네상스인들은 자연을 있는 그대로 묘사하고 관찰하였다. 신앙을 위해 그려진 중세의 그림들이 의미 전달에 집중한 나머지 눈에 보이는 것과는 다르게 사물을 묘사한 반면, 르네상스인들은 눈에 보이는 대로 그림을 그리고자 했다. 원근법이 등장하고, 사실적 묘사를 중시한 것도 바로 이러한 이유 때문이다. 신의 섭리로 바라보았던 자연현상 역시 관찰과 분석의 대상이 되면서 근대과학의 발전이 가능하게 되었다.

르네상스인들이 고대의 지식과 학문을 연구할 때 사용한 방법은 대화(dialogue)였다. 대화는 상대방의 주장을 듣기만 하는 일방적 활동이 아니라, 자신의 생각도 제시하는 상호적 활동이다. 자신들의 시대를 어둠에서 벗어난 새로운 시대로 이

해하는 르네상스인들의 태도는 자연스럽게 중세에 대한 저항으로 이어졌다. 르네상스인들은 스콜라 철학을 쓸모없는 논쟁으로 여겼다.

중세 후기 대학에는 몇 가지 주목할 만한 변화가 있었다. 대학 구성원들의 사회 계층 구조에 변화가 생겼다. 예전에는 하층계급 출신들이 인문학부 학생으로 오는 경우가 많았으나 이제는 가난한 학생을 찾아보기 어렵게 되었다. 관료, 법률가, 의사, 지역 귀족 가문의 자녀 등 사회 엘리트 비중이 높아졌다. 대학 교수들의 지위 역시 상승했다. 대학 교수직이 일부 귀족화된 교수 집안의 전유물이 되는 등 중세 후기의 대학은 사회 엘리트의 폐쇄적 기관으로 변질되었다.

대학의 보편적 특성, 즉 코스모폴리탄적 성격이 퇴색되었다. 중세 대학에서는 어디에서든 공통의 언어 라틴어를 사용했고, 교과 과정은 동일했으며, 학위는 통용되었다. 따라서 교수와 학생들은 국가와 지역에 제한받지 않고 어디서든 배우고 가르칠 수 있었다. 그러나 중세 후기로 들어서면서 대학의 국가적, 지역적 성격이 강화되었다. 대학의 국가적, 지역적 특성이 강해진 이유는 교황권은 약해지는 반면 국왕의 권한이 강해졌기 때문이다. 이 시기 국왕들은 교황과의 대결도 마다하지 않을 정도로 교황을 두려워하지 않았다.

이 시기 국왕을 비롯한 세속 권력들에게 대학은 필요한 존재로 부상했다. 국왕, 군주 등 중세 후기 대학 설립을 주도한 이들은 대학이 자신들의 권위를 높여준다고 믿었으며, 날로 복잡해지는 궁정 업무 혹은 행정가, 법률가, 성직자들이 필요했다. 이러한 이유로 이들은 대학 설립과 지원에 기꺼이 자신들의 재산을 투입했다.

배움과 교양에 대한 인문주의자들의 주장은 결국 대학교육의 개혁으로 이어졌다. 인문주의자들에게 스콜라 철학은 현실의 문제를 해결하는 데 아무런 도움을 주지 못하는 것이었다. 현재의 삶을 중요하게 생각한 인문주의자들은 현실적인 지혜를 줄 수 있는 역사학, 수사학, 정치학에 관심이 많았다. 휴머니즘에 기초해 대학교육을 개혁하기 위해서는 우선 [아카데미를 결성하여 활동하던] 인문주의자들을 교수로 임용하고, 교육내용을 휴머니즘에 따라 변경하였다. 또한, 철학, 수학, 언어학, 역사학 등의 새로운 과목도 도입하였다. 휴머니즘의 학문 연구의 핵심은 비판 정신이다. 언어학, 문헌학, 역사학 등의 휴머니즘 교육을 받은 학자들은 원저작의 핵심을 파악하고, 원저작의 오류를 지적하고, 수정, 보완할 수 있게 되었다.

이들 휴머니즘 학자들은 지식의 영역을 확장시켰고, 학문의 경계를 가로지르며 새로운 발견을 내놓았고, 혁신적 연구들을 생산했다.

1350년과 1450년 사이에 유럽을 뒤흔든 위기들이 있음에도 불구하고 대학은 더 많이 설립되었다. 1400년 이전의 유럽에는 총 29개의 대학이 있었으나, 15세기 동안에만 28개의 대학이 설립되었다. 휴머니즘을 선도한 것은 이탈리아 대학이었다. 이탈리아는 르네상스가 먼저 꽃핀 곳이며 휴머니즘 역시 이곳에서 먼저 시작되었기 때문이다. 그리스어와 라틴어 고전을 연구하기 위해 유럽 전역에서 학생들이 볼로냐, 파도바, 시에나, 피렌체, 피사, 페라라, 파비아 등 이탈리아의 대학으로 몰려들었다. 이탈리아에서 공부한 인문주의자들은 자신의 나라로 돌아가 새로운 사상과 방법론을 소개하면서 휴머니즘은 알프스를 넘어 북유럽으로 확산되었다.

이 시기 대학에서 휴머니즘이 자리를 잡고 사회 전반으로 확산되는 데는 군주 혹은 도시 정부의 역할이 컸다. 예를 들면, 영국에서는 휴머니즘이 자리를 잡는데 국왕의 역할이 컸다. 헨리 8세는 토머스 모어(Thomas More)를 비롯한 휴머니스트들을 중용하며 16세기 영국 휴머니즘 확산에 길을 열었다. 대학에서도 인문주의자들의 영향력이 날로 커졌다. 특히 케임브리지 대학은 히브리어, 그리스어, 신학, 시민법, 의학 교수직을 신설하며 휴머니즘 운동을 주도했다. 인문주의자들은 사회에 유익이 되는 현실적 지식에 관심을 두었다. 성직자, 의사, 법률가를 양성하는 것이 중세 대학의 부차적 과업이었다면 16세기에는 대학의 중요한 목표가 되었다. 또한, 지식을 비판적으로 대할 수 있게 되었으며, 교육의 목적 역시 계몽된 시민 양성으로 바뀌었다.

‘설득의 기술’은 이성적, 감성적 요소가 정치 행위, 사회적 상호작용 뿐 아니라 자연의 신비를 푸는 데까지 미치도록 하였다. 인문주의적 교육과 소통은 자의식 확립에 기여하였으며 대학이 그 주 무대가 되었다. 의학부 교수들도 인문 과정을 이수하여야 하였으며 고대 의학을 재발견하고 수정한 텍스트로 삼학(trivium)과 사과(quadrivium) 중 일부를 가르쳐야 했다. 예를 들어 레오니체노는 의사이면서 철학, 수학, 의학을 가르쳤으며, 리나크레는 헨리 8세의 주치의면서 물리학자였다. 인문주의는 법학에도 영향을 주어 법학 교재는 에라스무스, 아그리콜라, 멜랑히톤의 방법론을 지향하였다. 성서인문주의도 출범하여 에라스무스는 신학을 기원으로 되돌렸다. 인문주의가 대학을 지배하면서 교수직, 강의계획서, 교재를 장악하고,

철학, 수학, 문헌학 연구는 인문주의적 이념에 부합하는 선에서 진행되었다. (박일우)

1517년 10월 31일, 마르틴 루터는 자신이 신학 교수로 있던 독일 비텐베르크 대학 정문에 95개의 조항을 담은 반박문을 게시했다. 구원에 관한 가톨릭교회의 가르침에 의문을 제기한 이 행동은 곧 전 유럽에 전파됐다. 인쇄술의 발달로 종이에 인쇄된 루터의 사상이 빠르게 지식인들에게 전파되었다. 활자화를 업으로 하는 인쇄 출판업자는 15, 16세기에는 대체로 인문주의자인 학식자들이었다. 이들 인쇄인은 전승된 문헌이나 사본의 진본 혹은 위작을 가려내고 사본의 오자, 탈자, 중복된 부분을 찾아내어 수정하였다. 르네상스 시대의 인쇄, 출판소는 그 자체가 인문주의자들의 연구실이요, 살롱이었다. 활자 인쇄본은 책의 개념을 바꾸어 놓고 지난날 값비싼 사본에 접근할 수 없었던 많은 사람들을 ‘눈으로 읽는, 일정치 않은 다수의 독자’로 만들었다. 그러나 여전히 서적 부수는 책을 가까이 하는 소수 특정인임을 말해 준다. 학식과 문화의 장은 대학이나 귀족과 상류 시민계층의 살롱, 궁정, 혹은 아카데미에 국한되고 지식은 여전히 일반 대중과는 거리가 멀었다. (박지윤)

#16 학예학부의 변화: 인문주의로 인한 중등교육기관 설립과 대학의 학예학부

휴머니즘이 대학의 교육과정에, 특별히 학예학부의 내용, 수준 및 교육목표에도 큰 영향을 끼쳤다. 이는 휴머니즘이 사회적으로 교양있는 지식인이 받아야 할 교육으로 인정되면서, 유럽 전역에 대학의 ‘외부에’ 학예학부와 경쟁할 수 있는 인문학교가 설립되었기 때문이다. 독일에서 이런 인문학교는 18세기 이후 김나지움으로 발전하였다. 이를 통해 현재의 관점에서 중등교육과 고등교육이 구분되지 않았던 중세대학의 경우와는 달리, 대학 예비과정으로서 인문학교와 경쟁을 하는 학예학부와, 상위학부와 다름없는 고등교육기관으로서 학예학부가 다른 길을 가게 되었다. 흑사병으로부터 휴머니즘, 그리고 휴머니즘의 사회적 확대로 인문학교의 설립, 중등교육과 고등교육의 분리를 통해 우리는 대학 외의 사건이 연쇄적 사회 변화를 갖고와 대학 내부 구조를 변화시킬 수 있음을 확인할 수 있다.

서양 대학의 역사에서 교양교육의 원조격으로 볼 수 있는 중세대학의 학예학부(faculty of arts)는 전통적으로 언어와 관련된 ‘세 개의 길(trivium)’ 과 수와 관련

된 ‘네 개의 길(quadrivium)’ 을 중심으로 교과과정이 구성되었다. 12~13세기에 아랍어 및 그리스어로부터 라틴어로 번역된 아리스토텔레스 문헌의 영향으로 형이상학, 도덕철학, 자연철학이 추가되었다. 신학부가 있는 대학과 그렇지 않은 대학에서 자유학예학부의 교육과정이 상이하게 발전했다는 점, 무엇보다도 상위학부인 신학, 법학 및 의학 과정에 들어가기 위해서는 예비과정적 성격을 갖는 학예학부의 학위(석사)가 요구되었다.

중세만 해도 교육기관 사이에 명백한 위계는 없었으며 대학은 오늘날의 중등교육, 심지어 초등교육도 담당하였다. 즉 언어와 관련된 모든 이론 교육을 대학이 담당하고 있었다. 그러나 15세기 이후 새로운 지적 운동인 인문주의는 대학과는 별도로 인문교육, 혹은 일반교육의 영역을 열어주었다. 몇몇 나라에서 이들은 high school, haute école, or Hochschule로 알려졌다.

두 가지 특별한 원인이 대학에 인본주의의 영향을 높이는 데 기여했다. 첫 번째는 예비대학 교육에 대한 영향이었다. 부유한 가정의 아이들이 다니는 학교에서도 시민의 자녀를 위한 전통적인 문법학교 보다 더 일반적인 교육을 하는 경우가 생겼다. 그 좋은 예는 Vittorino Ramboldini da Feltre(d. 1499)가 Mantua에서 만든 ‘아카데미’ 이다. 그는 1425년에 아이들을 교육시키기 위해 파도바 대학교를 떠나 ‘아카데미’ 에서 Duke Francesco di Gonzaga의 아이들과 도시의 다른 소년 소녀들을 위한 교육프로그램을 만들었다. 이는 고대 그리스의 파이데이아 개념의 부활로서 젊은이들에게 ‘좋은 삶’ 에 대한 가르침은 대학의 이론 교육에 대한 매력적인 대안이었다. 그의 교육과정은 고전문학 텍스트를 기반으로 분석과 암기와 함께 언어와 스타일에 주의를 기울였다. 산문과 운문의 구성 연습을 했고, 여가 시간에는 체조, 펜싱, 승마와 같은 체육도 하였다. 동시에 대학교육 밖의 인문교육은 인본주의 운동이 대학을 우회할 수 있음을 의미하였다.

16세기 들어 인문학교(college of humanities)가 인문주의의 영향으로 설립되어 일반교육을 담당하면서 대학과 연계되었지만, 대학에 속하는 교육기관이 아니라 대학예비적 중등-고등 경계 교육기관이었다. 상위학부의 예비과정적 성격을 갖는 대학의 학예학부는 인문학교와 경쟁을 하게 되어 많은 학예학부가 사라졌다. 때로는 루뱅(Louvain, 1425)대학의 학예학부는 4개의 인문학교(pedagoies, colleges)로 구성되어 이들의 졸업시험과 학위를 관리하였다.

성직자, 의사, 법률가 양성을 위한 훈련하는 상당수 대학교는 사실상 일반교육을 중단하고 엘리트 훈련 기관이 되었다. 따라서 16세기 이후 학예학부는 서로 비교 불가능한 두 길을 걷게 되었다. 하나는 유럽 전역에 생긴 인문학교(colleges of humanities)와 연계되거나 상위학부를 위한 예비과정 성격을 갖는 경우, 다른 하나는 사실상 상위학부나 다름없이 독립적인 길을 가는 경우이다. 철학, 언어학, 수학 및 자연과학을 높은 수준으로 발전시켜 철학박사 학위를 수여하였다. (doctor philosophiae et liberralium artium magister) 자유학예 석사가 병기된 것은 자유학예의 예비과정적 기원의 흔적이라고 할 수 있다.

더 높은 수준의 일반교양을 요구하는 상위학부에 진학하는 학생들의 낮은 지적 수준 때문인지, 혹은 상위학부의 전문성 증가 때문인지, 아니면 교회와 국가의 요구가 더 커졌기 때문인지는 알 수 없지만, 학예학부에 예비학교적 역할을 회복하기 위한 노력이 근대의 모든 시대에 걸쳐 모든 유럽 국가들이 하였다. 상위학부의 진학조건으로 학예를 공부하는 기간이나 학예 석사학위를 요구하는 조치를 거듭 취하였다. 그러나 이러한 조치와 불만의 반복은 그 조치가 얼마나 비효율적이었는가를 보여주었다.

16세기에 학예학부가 독자적으로 학문연구를 하면서, 특히 수학과 천문학의 경우 이후 과학혁명의 핵심학문으로 등장하였다. 자유학예의 위치는 19세기에 이르러 모든 학문의 전문화가 가속화되면서 더욱 복잡해졌다. 19세기 독일 대학이 ‘연구와 교육’의 일치를 강조하면서 ‘진리’를 탐구하는 연구중심대학이 만들어지고 그 결과 세계 최고 수준의 학문적 업적을 만들어낸 주체는 철학, 언어학, 수학 및 자연과학을 포함한 철학부 즉 학예학부였다.

1902년에 출간된 『독일의 대학』에서 파울젠(Paulsen)은 독일 대학의 철학부는 세 가지 역할을 담당하고 있다고 기술하고 있다. 첫째는 진리탐구, 둘째는 교양교육, 셋째는 교사양성이며, 독일 대학의 강점은 바로 철학부라는 하나의 교육기관에 자유학예가 모두 모여서 학문 간의 소통은 물론 학문의 통합을 시도하였기 때문임을 강조하였다.

영국식 컬리지를 식민지 시대 미국의 대학이 들여 왔을 때에는 고전어 중심의

인문학 교육과정이 곧 학부교육이었다. 당시 대학 입학생의 연령이 15세 전후였다는 점에서 학부교육은 졸업 이후 전문교육(신학, 법학, 의학)의 예비과정적 성격도 갖고 있었다. 그러나 19세기 산업혁명으로 농학, 기계학, 광산학 등의 응용분야에 대한 사회의 요구는 물론, 학문 전반에 걸쳐서 진행된 전문화의 경향을 미국의 대학들도 피할 수 없었다. 동시에 국가가 막대한 재정적 지원을 제공하였던 독일의 연구중심대학과는 달리, 학생의 대학 등록금과 기부에 의존하는 미국의 대학들은 대학교육을 학부와 대학원으로 이원화하였다. 가능한 많은 학생들에게 ‘학부 경험’을 제공함으로써 얻는 수익을 대학원의 연구 자금으로 제공하여 연구중심대학을 만드는 방식을 취하였다.

20세기에 들어와 미국의 대학에 학생들이 몰려오면서 대학교육이 직업교육화 되는 것을 막기 위하여(대학의 이념), 다른 한편 수준 차이가 심했던 고등학교 졸업생들의 대학 수학 능력의 유지를 위한 수단으로 교양교육이 도입되었다. 즉 미국의 학부교육과정은 교양, 전공 및 선택(독일 대학의 ‘배움의 자유’의 미국식 수용)으로 분할되었다. (홍성기, 박일우)

#17 대학의 지역화

권력과 대학의 관계는 그 탄생부터 시작하였지만, 종교개혁 이후 교회의 분열은 대학의 분열로 이어졌다. 즉 대학 설립 권한이 과거 교황과 황제로부터 개별 지역의 영주와 교회로 다변화 하면서, 신앙-지역 지방대학이 유럽 전체에 설립되었다. 물론 권력과 이념의 이동은 교육과정에도 영향을 주지만, 무엇보다도 군주와 교회들의 필요성, 즉 국가 유지에 필요한 공무원과 성직자 배출이 대학의 가장 중요한 사명이 되었다. 이처럼 대학이 사회적 수요에 반응하는 것은 당연한 일이지만, 중요한 점은 자유학예 내부에 있는 학문의 정당성(진리성) 요구 엔진의 작동 여부이다. 17, 18세기 유럽의 대학은 스코트랜드, 네덜란드 그리고 독일의 일부 대학을 제외하면 대학 유지의 두 요소 모두 쇠락하였다. 대학의 위기는 피할 수 없었다.

군주가 힘과 명성을 얻으면서 무력을 통한 기독교 단일체 복구는 무망해지고, 절대주의 정부가 확대되면서 대학교에서도 세속의 권력이 더 강해졌다. [이런 경향은] 17세기 후반 네덜란드와 프로테스탄트 지역에서 시작되었다. 루이 14세의 프랑스에서는 국가가 종교를 압도하였으며, 계몽주의가 확산되면서 대학교 관련

책임은 세속 권력에 있다는 주장이 강해졌다. 한때 많은 대학교를 가졌던 예수교단이 퇴조하면서 가톨릭 국가의 일부 그룹조차 이 교단에 반기를 들었다.

일부 자연과학, 기계·기술 등 대학교에서 무시되던 분야들이 중요해지면서, ‘대학교는 낡았다’, ‘유용하며 필요불가결한 학문에 부합되는 기관이 만들어져야 한다’는 여론이 형성되었다. 계몽주의가 시작되던 시기에 대학교는 모든 곳에서 의미 있는 기관으로 대접받지 못하면서 18세기 후반, 프랑스 혁명의 사례에서 보듯 일부 국가는 대학을 다수 폐쇄하고 새로운 기관들로 대체하였다. 이후 세속 권력에 대학교에 의존하게 되었다.

■ 프랑스

프랑스 대학교는 초기에는 인문주의 수용에 소극적이었으나 새로운 궁정 예술, 생활 방식이 이를 수용하였다. 신학은 인문주의 물결에 거의 영향을 받지 않았고 정통주의의 수호자로 남았으며, 전통적인 칼리지는 반종교개혁 전열에 참여할 것을 강요받았다. 프랑스 학교와 대학교들은 교재 검열, 해외 유학 금지 등 엄격한 통제에 놓여 칼뱅의 영향 역시 미미하였다. 17세기까지 교회나 국가 모두 대학교에 별 관심이 없다가 루이 14세의 조칙을 통해 법학 교육을 정비하고 대학교수직을 제도화하면서 교수자격 심사제도를 확립하였다.

■ 스페인

스페인은 해외 영토를 확장하면서 합스부르크가의 국제 정책의 일환으로 대학의 지평을 확장하였다. 국가, 교회 경영에 필요한 일자리는 대학 졸업생의 몫이 되었기 때문이다. 공직 진출 희망자에게 학위를 요구하였으며 대학 조직도 이에 맞추어 개편되었다. 스페인은 유럽의 반개혁운동을 주도하였다. 교육의 궁극적 목적은 교회의 자문을 통해 가톨릭 왕조가 지속되도록 하는 것이었다. 에라스무스의 ‘열린 영성’은 위험한 것으로 간주되어 검열, 통제 대상이 되었다. 이로 인해 대학은 험량한 성격의 전통으로 회귀하여 17세기 후반에는 지적 정체에 빠졌으며, 18C 중반에야 계몽사상이 도입되었지만 험난한 과정을 겪었다.

■ 포르투갈

예수회가 교과목 내용을 주도하였으며 일부 교수들은 ‘지나치게 인문주의적’이라 추방당하기도 하였다. 예수회는 왕의 허락을 받아 라틴어, 철학을 가르치는

특권을 얻었다. 그러나 1640년 스페인과의 전쟁 후 새로운 왕들은 대학의 위상을 회복하였으며 폼발 후작은 계몽주의를 극단적으로 수용하여 교육을 포함한 모든 영역을 세속이 장악하도록 하고 예수교단을 축출하고 코임브라 대학교에 수학, 자연과학부를 설치하였다.

■ 영국

헨리 8세는 칙령을 통해 잉글랜드에 종교개혁을 도입하면서 로마와 충돌하였으며, 이는 교육시스템에 영향을 주었다. 16세기에 매우 중요한 사건이 있었다. ‘커먼 로’는 변호사 전문협회를 통해 변호사 자격을 수여하도록 하였으며, 이에 따라 옥스퍼드, 케임브리지의 법학부가 존재 근거를 상실하게 되었다. 잉글랜드 르네상스는 재학생 수를 극적으로 늘리면서 대학은 포화상태가 되었다. 재학생들이 생각하는 대학의 목적은 ‘전문화’가 아니라 ‘신사’들의 ‘예의 바른 대화’였으며, 칼리지 시스템이 여기에 더 부합하였다. 옥스퍼드, 케임브리지는 점차 혁신가들의 비판 대상이 되었다. 대학은 학생 수가 감소하고 낮은 생산성을 보였다. 잉글랜드에는 ‘계몽주의자’는 많았으나 ‘계몽 군주’는 없었으며, 잉글랜드 대학교들은 18세기 들어 선도적 인물들이 활약하는 지성계에서 거리가 멀어지게 되었다.

■ 스코틀랜드

스코틀랜드는 교육 시스템에 관한 한 올바른 길을 걸었다. 스코틀랜드 대학들은 처음부터 라이텐 모델을 채택함으로써 18세기에는 심지어 프랑스, 이탈리아 대학교들을 능가하였다. 대학은 잉글랜드처럼 칼리지로 구성되었으며 학생들은 ‘섭정’의 밀착 지도를 받았다. 이는 18세기까지 지속되었으며, 섭정 성과는 개별 교수의 ‘총체적 능력’으로 간주되었다. 학문 조직은 개혁가 멜빌(Andre Melville (1545-1662) : 스코틀랜드 왕국 출신의 신학자, 종교 개혁가)의 이론을 따라 명료하게 구성되었으며 교육목적은 모호한 박식이 아니라 윤리적, 실천적 교육, 공동체의 복지를 추구하는 것이었다. 에든버러 대학은 18세기 이후 라이텐의 위상을 승계하였으며 글래스고대학 역시 높은 평판을 누렸다.

■ 독일

독일에서는 영주의 지원으로 중세 후반 이미 14개 대학이 존재하였다. 제국의 약화 이후 지역 군주가 할거하면서 지역 대학이 등장하였다. 지역 군주는 대학교

법을 공포하고 재정을 부담하였다. 독일 대학교는 멜랑히톤의 개혁모델이 규범으로 작동하여 법학부, 의학부가 교회의 영향력에서 벗어났다. 괴팅엔, 할레 대학교가 선구가 되었다.

■ 네덜란드

라이덴, 위트레흐트, 그로닝겐 대학은 국가의 자산이었으며 네덜란드의 자율성, 계몽 정신을 선도하였다. 네덜란드는 표현의 자유를 존중하였으며 이에 따라 다양한 종류의 교육기관들이 등장하였다. 엄밀하게는 여기에도 교회가 통제하였지만 실제로는 세속적 관심사를 대변하는 개인이 통제하였다. 예를 들어 루벵대학은 가톨릭의 초기 근대 신학 운동의 중심지로 알려져 있으나 지역 의회의 도움으로 지속되었으며 스페인 점령지의 두에대학은 예수회 대학으로 반종교개혁의 영향을 받았으나 실제로는 국가, 혹은 왕립대학이었다. (박일우)

#18 17세기 이후 학위 취득의 의미

고등교육과 대학의 역사를 보면 두 개의 요청이 공존하였다. 하나는 사회가 요구하는 지식인 수요를 충족시키는 교육, 다른 하나는 이런 교육이 과연 정당한가라는 것으로서, 고대 그리스에서는 언어-진리, 수사학-철학 간의 긴장 관계로 나타났다. 바꿔 말해 이런 긴장 관계는 자연스러운 것이다. 다른 한편 종교개혁과 대학 설립의 허가권이 황제와 교황에서 군주들에게 확대되고, 신교와 구교에 따라 신앙-지역 지방대학(confessional territorial land university)이 확대되면서 대학의 교육이념에 큰 변화가, 즉 사회적 수요가 학문의 정당성에 대한 요구를 누르기 시작하였다. 그러나 사회적 수요 충족을 위한 대학교육과 학위가 업무 수행을 위한 졸업자의 역량과 연계되는 것은 아니었다. 이런 현상은 현대 대학에서도 다양한 방식으로 관찰된다.

대학에는 항상 지속적으로 개혁(universitas semper reformanda)이 요구되었으며, 일부 대학에는 개혁 담당 감사관(볼로냐대)이 있었다. 이처럼 지속적이고 반복적인 개혁은 대학이 본래의 원형으로 돌아가야 한다는 것이다. 그러나 17세기, 특히 18세기에 새로운 정신이 나타나기 시작했는데, 이 정신은 대학이 원래의 순수성으로 돌아가야 한다면보다는, 새로운 임무를 위해 대학 조직을 정비하는 데 관심이 있었다.

이러한 개혁은 유럽 전체에 걸쳐, 특히 남부에서 가장 광범위하게 이루어졌는데 우연이 아니라 두 가지 원칙에 기인한다. 첫째, 시민들을 교육하는 것이 국가의 책임이라는 새로운 인식과, 둘째, 교회, 특히 국가가 고도로 숙련된 관료를 양성할 필요가 있다는 확고한 믿음이다. 북부보다 남부 유럽에서는 대학교육이 좋은 공무원에게 필수적이었다. 그리하여 국가 봉사를 위한 교육개혁이 시작되었다. 이러한 개혁은 문화가 아니라, 국가의 필요에 부응함으로써 정당화되었다.

[늦어도 17세기 이후] 우리는 너무 단순한 관점을 피하도록 주의해야 한다. 첫 번째 문제는 구체제(ancien régime)의 대학 세계에서 졸업장은 자동적으로 실제 자격을 보장하지는 않는다는 것이다. 그것은 어떤 특정한 능력을 의미하기 보다는 학업의 끝을 의미했다. 학위는 우리가 ‘배웠다’는 몸짓의 ‘사회학’이라고 부를 수 있는 것들의 일부였다: 학업 과정, 학계의 지도적 인물들을 만나기 위한 교육 여행, 학위 취득, 그리고 결혼, 성공적인 경력을 향한 많은 의무적 단계의 하나였다. 지식보다는 학위가 학습 기간, 사회적 국가를 인정하거나 직업에 들어갈 수 있는 사회적 및 문화적 능력을 인증했다.

마찬가지로 우리는 대학 학위 혹은 취득한 자격이 곧바로 졸업생의 후속 경력을 의미한다는 가정을 하지 않도록 주의해야 한다. 학생의 대학 커리큘럼에 대한 지식만으로는 전문가로서 그의 미래를 예측할 수 없다. 구시대 체제 하에서 유럽의 어떤 국가에서도 지적 고용 시장이 완전히 개방된 국가는 없었고, 고용주가 학위에 집착하지도 않았다. 좋은 자질을 보증하는 출생, 능력 및 경험이 훨씬 더 중요했으며, 학위도 그 중에 한 요소일 뿐이었다. 이런 관점에서 당시 학위는 교육과정 보다는 수학 기간과 더 연계되어 있었다. 즉 몇 년을 공부하거나 대학에 적을 두면 학위를 주는 방식인데, 이 기간은 줄어드는 경향과 함께, 사회의 특정 신분 계층 귀족에게는 면제해 주는 경우도 있었다.

다른 한편 17세기부터 당국을 사로잡았던 두 번째 심각한 문제는 즉 과잉 배출된 지식인의 문제였다. 이 두 번째 불일치는 분노의 원인이자 결과적으로 잠재적 무질서의 원인인 대학 자격 수준과 그들이 찾을 수 있었던 직업 사이의 부정합을 의미했다.

학위수여는 유럽 남부 국가를 중심으로 중세시대부터 이어진 ‘단계적 학위 취득 시스템’이 게르만 영토를 중심으로는 ‘단일 학위 시스템’이 정착되었다. 박사학위는 학문(학자)세계 입문의 최종 관문으로 취득비용은 비쌌으나, 취득자에게는 교수가 되기에 유리한 조건을 확보할 수 있었고, 귀족과 평민 사이의 중간 계층인 제2신분에게는 계급 상승 등 유무형의 다양한 혜택이 주어졌다. (홍성기)

#19 인문주의의 이상화와 과학의 대립

16-17세기에 대학과 과학(혁명)과의 관계는 이중적이다. 한편으로는 대학을 지배한 인문주의는 과학을 인문주의 세계관 내에서 해석하여 과학과 과학자를 외부로 내모는 역할을 하였지만, 이 시기에 학예학부는 과거 상위학부의 예비과정의 성격을 벗어나 독자적인 연구를 진행하여(#20), 과학의 발전의 기초를 다진 것도 사실이었다.

대학은 중세 시대에 누렸던 과학 및 학술 연구와 엘리트 교육에 대한 독점권을 상실했다. 가장 혁신적인 학자와 과학자들은 왕들의 국가에 복무하기 위해, 혹은 아카데미에 가입하기 위해, 또는 개인으로서 연구에 필요한 여가와 자유를 찾기 위해 대학을 떠났다. 그렇다고 대학들은, 화학 교육과 관련하여 Halle 대학에서 입증된 것처럼, 17세기와 18세기의 과학혁명에 완전히 등을 돌린 것은 아니다. 그럼에도 불구하고, 19세기와는 대조적으로 이 시대의 가장 위대한 과학적 발견이 대학의 업적인 경우는 드물다. 대학이 과학혁명에 더 많이 적극적으로 기여하지 못한 이유는 다양한 종교 공동체가 대학의 교육이념을 독단적으로 규정하거나 과학자들의 믿음을 검열했기 때문으로 보는 것은 단지 부분적인 설명뿐이다. **더 깊은 원인은 인문주의가 대학을 지배하였다는 사실에서 찾아야 한다.**

[16-17세기] 인본주의가 대학을 정복하자 그 다음 임무는 교수직, 강의계획서 및 교과서를 만들어 정복한 영토를 통합하여 철학, 수학, 문헌학 및 역사 분야의 업적들이 과학에 대한 인본주의적 아이디어와 합치되도록 만든 것이었다. 식물원, 해부학 교실, 박물관 및 도서관을 설립하고 학식과 백과사전을 제작하며 철학적, 신학적으로 교회와 국가를 위한 인본주의의 가치를 입증하고 이를 실천에 옮기는 것이다. 인본주의는 승리의 공고화 과정에서 본래의 추진력을 잃고 성격도 변했다.

학예학부의 중심과제도 고대 작가들과의 개인적인 상호작용에서 얻을 수 있는 지적이고 도덕적인 체험이 아니라, 어떤 객관적인 결과를 보여주는 것으로 바뀌었다. 이것이 멜랑크톤이 비텐베르크대학 취임 연설에 밝힌 기본 아이디어였다: 고대 작가들에게서 예술의 근원을 찾고, 성경과 교부들의 글에서 신학의 근원을 찾는 것.

그런데 고대 작가들이 ‘사실, 사상 체계, 믿음의 실체에 대한 주요 출처로 여겨져야 한다’는 말은 무슨 뜻일까? 1536년 뮌헨시 서기 샤이덴라이서(Schaidenreisser)가 쓴 오디세이의 독일어 번역 표지글이 분명한 답을 제공한다. 네 개의 물줄기가 호메로스의 입에서 베르길리우스, 호라티우스, 오비디우스의 입으로 흐르고 배경에는 신원을 알 수 없는 시인이 있다. 시인은 아마도 호메로스로부터 물려받은 전통의 동시대 수용자일 것이다. 본문에서 호머는 ‘모든 시인 중 가장 오래되고 가장 예술적인 아버지’라고 한다. 여기서 우리는 두 가지 의미에서 studia humanitatis의 관점 변화를 발견할 수 있다. 고대 작가는 더 이상 동등한 지위의 친구가 아니라 영적인 아버지이다. 그의 중요성은 말 그대로 지식이 나중에 받는 사람에게 흘러 들어가는 원천이라는 점에 있다. 그리하여 고대 작가는 다시 한번 권위자가 되고, 고대는 현대가 모방해야 할 모델이 된다.

인본주의와 종교개혁 시대 과학개념은 철학 분야에서 그에 상응하는 개념을 갖는 4가지로 나눌 수 있다. 스콜라주의에 입각한 형이상학을 원형으로 하는 ‘아리스토텔레스 과학’은 그 자체로 불변하되 가변성의 틀을 구성하는 개념을 갖고 있다. ‘단일 과학’은 형이상학을 엄격하게 과학적인 원리에 확립하려고 노력하되 신학의 우위를 옹호하는 경향이 있다. ‘신비주의-플라톤 과학’은 형이상학을 본질적으로 이해할 수 없는 신학적 진리에 대한 통찰의 철학적 공식으로 여겼다. ‘키케로니안 과학’은 역사적 문헌학적 접근을 통해 헤르메스-플라톤의 추측을 수용하며, 과학 분야와 무관하게 학예에 국한된다.

대학 외에서 과학에 대한 관심이 증가하면서 학부의 테두리 안에서 좌절감과 불안이 커진 과학자들의 대이동이 17세기 내내 지속되었다. 천문학은 교육과 연구가 별개의 활동으로 분리되는 경향이 있는 최초의 분야 중 하나였는데, 대학 외의 연구는 대규모 정부 지원을 받았으나, 대학 내의 교육은 열악한 교수진 내에서 더

낮은 위치로 격하되었다.

경제적으로 부유해진 도시 국가는 고등교육의 가치를 인식하는 새로운 시민계층을 배출하였다. 이들은 중심으로 16세기 동안 거의 모든 이탈리아 도시가 철학적 또는 과학적 조사에 전념하는 아카데미가 생겨 광범위한 관심 분야를 발전시켰다. 17세기에 아카데미 운동은 프랑스와 영국 등에 정치적, 종교적 변화에 기여하기도 하였다. 유럽의 아카데미(학산)는 대학과는 독립적인 학식 사회가 사회적 요구를 충족했음에 보여주는 것으로, 대학과는 달리 새로운 과학적 지식과 발견의 생산과 보급이 목적이었다. 따라서, 교육 아카데미로서의 대학과 발견을 위한 아카데미로서의 학회가 구별되었는데, 이는 계몽주의에는 교육과 연구가 분리되었으며, 새로운 과학적 사실이나 이론의 발견이 (대학)교육과정에 도입되는 시간을 지연시키게 되었다.

새롭고 놀라운 실험의 대부분은 대학 밖에서 수행되었고, 실험수행과 보고서 수령은 대학이 아닌 학회의 주요 활동이 되는 등, 소수의 권위 있고 엘리트주의적인 센터가 역학 및 수학 연구의 초점이 되기도 하였다. 이같이 17세기 후반부터 과학 경력을 위한 기회가 대학 외부에서 전례 없이 폭넓게 제공되었다는 사실은 주목할 만하다. (박희문, 홍성기)

#20 대학이 과학혁명의 배양지가 된 이유

과학혁명이 전통으로부터 단절을 의미하는 혁명이라면, 그 혁명의 동력은 전통의 도그마가 존재하는 대학 외부에서 세를 키워야 하지만, 도그마를 부수는 것이 혁명이라면 대학 내에서 일어나야 한다. 전자는 과학혁명의 스타들이 대학 외부에 많이 있었다는 점, 후자는 과학혁명과 관련이 있는 학자들 다수가 대학에서 일을 했다는 사실을 의미한다.

과학혁명이 대학을 중심으로 이루어졌음을 입증하는 측면들은 다음과 같다. 과학혁명에 기여한 상위 200 ~ 300명의 과학자 중 극히 일부만 대학이나 종교단체가 운영하는 대학과 동등한 교육기관에서 교육을 받지 못했다. 위대한 업적을 쌓은 과학자 중 상당히 수가 실제로 대학에서 교수로 재직하였으며, 이 기간 동안 대학에서 급료를 받는 과학자의 취업이 급격히 증가한 사실도 눈여겨 볼만하다. 대학

은 또한 다른 방법으로는 구할 수 없었거나 개인의 경제력으로는 해결할 수 없는 과학적 탐구에 필수적인 요소(실험재료와 기자재 및 실험실 공간)를 제공하였으며, 학생과 학자들의 학업과 학술활동이 대학에서 이루어지게 함으로써 과학발전(과학혁명)의 근거지 역할을 하였음이 분명하다.

그러나 대학이 과학혁명의 주요 인물 중 다수가 대학교수였다는 이유만으로 과학혁명에 불을 붙였다고 주장하는 것은 설득력이 부족하다. 동시에 Vesalius, Newton, Bernoullis, Boerhaave, Gessner, Haller, Linnaeus, Malpighi, Morgagni 등등 창의성을 가진 과학자들이 삶의 대부분 동안 교수직을 지켰다는 것을 고려할 때, ‘과학혁명의 역사는 거의 전적으로 대학 밖에 있었다.’ 고 말하는 것도 설득력이 부족하다. 우선, 16세기와 17세기에 과학자에게 생활비를 제공한 것은 대학이었다. 많은 경우는 대학의 자리 없이는 영구적이고 안정적인 국제 과학 공동체가 지원되리라고는 상상하기 어렵다.

대학이 과학혁명의 배양지였다는 점을 강조하는 것이 곧 이 혁명의 ‘연속성’을 주장하는 것은 아니다. 그것은 오히려 과학혁명이 이론 및 과학의 ‘내부로부터의’ 혁명을 추동했음을 시사하는 것이다. 과학혁명은 합리성과 형이상학의 엄격한 기준에 따라 이론 구축을 장려하는 분야에서 가장 두드러졌다. 이것은 부정적인 형태로 표현될 수 있다. 17세기의 과학혁명은 대학의 탐구 영역에서 주변부일 경우 덜 성공적이었다. 화학, 항법, 농업, 광업 등의 분야에서 활발한 활동이 있었으나 이러한 활동은 주로 대학 밖에서 이루어졌다. 그러나 강력한 새 이론으로 무장한, 완전히 새로운 과학이 등장한 것은 이 분야가 아닌, 전통적으로 학예학부의 분야에 속한 수학과 천문학이었다. (박희문, 홍성기)

#21 근대(1500-1800) 대학의 학생

대학을 진리탐구의 聖殿이라고 부르는 것은 대학 구성원의 이해관계가 다 다르다는 점을 간과했을 가능성이 많다. 학문을 하려는 학생이 아니라면 대학은 졸업 후 사회 진출의 발판으로서의 역할이 가장 중요하다. 이런 점에서 대학생수의 변화와 그들의 사회 진출 상황(취업률, 전공-업무 연계성)은 대학의 내적 요소들에도 반드시 영향을 끼칠 수 밖에 없다. 17-18세기 유럽의 대학은 진리탐구라는 학문의 정당성 확보와 관련된 역할 보다 사회적 수요 충족을 더 중요

시하였다. 그리고 신앙-지역-지방대학의 증가로 처음에는 사회적 수요(교회, 국가)를 충족시키기 위해 대학생 수 역시 증가하였으나 공급이 수요를 넘어서면서 여러 가지 문제가 야기되기 시작하였다. 우선 국가에게 대학의 존재는 그 정책 우선 순위에서 밀려 예산 역시 감소하였다. 국가는 대학 졸업생과 사회적 수요 간의 균형에만 신경을 쓸 뿐이기에 유럽에서 이 기간 중에 대학이 쇠락한 경우가 많다. 따라서 학생의 수업료를 무시하지 못하던 당시에는 학생과 교수를 타 지역으로 뺏기지 않으려는 노력, 이른바 중상주의 대학정책이 성행하였으나, 이는 대학에 인적 관계가 중요해지는, 일종의 부패 현상이 만연하게 만들었다. 바꿔 말해 사회적 수요 충족에 올인하는 경향, 학생수의 수급 불균형, 학위 장사, 학생의 이동성 감소, 대학지역주의 경향 등은 모두 대학을 쇠락시키는 요인들이었다. 이점은 현대의 대학에서도 쉽게 찾아 볼 수 있는 경향으로서, 공대와 경영대 등 과거에는 기술직에 해당하던 분야가 대학의 주요 분야로 자리잡으면서 더욱 심해지고 있다.

유럽의 대학생 수는 16세기와 17세기에 신흥부르주아 계층의 교육수요와 교회 및 국가기관의 공무원 수요 증가 때문에 상승하였다. 17세기 3/4분기 United Provinces의 Leiden대학의 학생 자료를 근거로 학생이 대학을 떠난 후의 상황(직업 선택 등)을 분석한 결과, 대학의 주된 기능은 교회와 국가가 필요로 하는 공공인력(공무원)을 양성하여 제공하는 기관(Seminarium ecclesiae ac reipublicae)이었다.

그러나 전쟁과 종교 갈등 외에 공무원 지위 획득 기회의 감소 등에 기인하여 대학생 수는 18세기 동안 지속적으로 하락하는 경향을 보였다. 또한 급격한 학생 수 증가는 동시대 사회의 시급한 해결 과제로 대두되어 18세기 독일어권에서는 대학 등록생수를 국가가 관리하기 시작하였다. (1830년 경 아비투어를 대학입학의 필수 조건으로 법제화(Abiturzwang)한 것도 대학생의 수를 관리하기 위한 목적이었는데, 결과적으로 대학생 수준을 높이기도 하였음)

교육은 무료여야 한다는 기독교 원칙에 입각하여 대학을 운영하여 덜 부유한 학생도 학업이 가능하였던 중세와는 달리, 16세기부터는 부유층과 귀족 출신의 학생이 많아지는 대학의 귀족화 현상이 강화되었다. 이러한 추세는 18세기에도 지속되다가 18세기 말에서야 계몽주의 사상의 영향으로 약화되기 시작하였다.

학부별 졸업생 분포에 기반 한 대학기능(주요 학문분야)의 변화를 살펴보면, 중세의 주요 학문이었던 ‘학예’는 16C 초까지 지속되었으나, 16세기에는 인문학교(college of humanities)의 부상과 종교개혁으로 ‘신학’이 유행하였다.(이때부터 구교, 신교 계열 대학의 신학부에서 성직자를 양성하기 시작) 16세기 후반부터 17세기 전반까지는 관료제 확립과 신학과 민법을 잇는 교회법의 중요성으로 ‘법학’이 부상하였다. 한편, 16, 17세기 이탈리아와 네덜란드에서 실험과학의 성공으로 의사 수가 급증하고, 18세기 후반 의학은 대학에서 비약적으로 발전하여 19세기의 과학 붐을 일으키는 계기가 되었다.

공직 진출에 필요한 지식교육을 요구하는 귀족의 증가, 인본주의를 따르는 귀족의 지적 욕구, 엘리트 집단 간(권력) 경쟁으로 귀족층은 라틴어로 교육하는 대학을, (기업가, 엔지니어 및 과학자로 구성된) 부르조아지 층은 주로 현대어로 교육하는 전문교육을 선택하였다. (독일에서 김나지움도 이런 방식으로 분화하였다.)

다른 한편 대학수의 비정상적 증가를 불러온 교육혁명의 여파로 17세기 내내 졸업생 과잉배출에 따른 극심한 인력수급 불균형(소외된 지식인, 잉여지식인, 좌절된 지식인)이라는 사회적 문제를 야기되었다. 잉글랜드 내전(1642-1651, 왕당파와 의회파 간의 내전) 동안 원하는 수준의 지위(직장)를 찾지 못하고 소외된 지식인 수가 급증하여(1962년 Curtis의 주장), 17세기 공급과잉인 변호사는 성직자로 18세기 공급과잉인 성직자는 교직으로 이동하였고, 공무원은 고용시장을 통제하여 공급과잉의 문제를 해결하고자 하였다.

근대 대학의 사회, 문화적 역할은 ‘학생의 교육 및 훈련’ 과 ‘졸업 후 취업(경력)’의 두 측면으로 볼 수 있다. 졸업으로 경력을 쌓을 기회는 많아지고, 삶과 밀접한 전문분야일수록 직업선택의 폭도 넓어졌다. 이는 중세 이후 18세기까지 대중이 선호하는 학문(전문분야)의 시대적 변화로 반영되었다. 특히 직업적(또는 전문화) 측면이 고려된 교육은 육체노동과 구별되는 지위와 특권을 갖는 ‘고귀한’ 직업인 자유업(liberal profession) 또는 지식(직)업(learned profession)을 출현시켰는데, 이는 중세 자유학예(liberal arts)와 기술(mechanical arts)의 구분과 유사하다. 교육적 관점에서 본 자유업은 대학 영향권 밖의 교육기관에서 획득한 전문자격을 동료집단이 인정하는 이중 임명(학위수여와 전문단체 가입허용)의 특징을 갖는다.

16세기에 자연과학에 대한 관심이 늘어나기 시작하였으며, 법학 학위는 성공적인 경력을 의미하였고, 문학과 자연과학은 르네상스의 '보편적인 사람'을 양성하는데 기여하였다. 특히, 16세기 말~17세기 초의 두 번째 인본주의 시대에는 다양한 학문의 결합에 대한 관심이 증가하여, 여러 대학에서 복수(3, 4, 8개)의 학위를 취득하는 경향이 나타났다. 16세기 중반의 종교개혁과 반종교개혁에 의해 유럽 국가 간 학생 이동양상은 파괴되고 재편되어, 대학과 전공학문 선택에 큰 영향을 미쳤다. 또한 16세기 말~17세기 초 군주가 제정한 유학금지법은 대학의 국제적 성격에도 큰 영향을 끼침으로써, 서유럽과 중부유럽의 대학교가 가톨릭, 루터교, 개혁파에 기반한 세 가지 대학교로 재편되는 등 학생 이주 패턴이 완전히 변화하였다.

그러나 구체제(앙시앙레짐)부터 1700년까지 사회기반시설과 사회통념이 여행에 부적합한 상태였음에도 불구하고, 학생들은 더 권위 있는 학위를 찾아 유럽 전역을 여행하였다. 그 외에 학생 이동에 영향을 미친 요인으로는 유럽 전역에 오랜 기간 만연한 전염병(역병)과 문화, 사회, 종교, 정치 등의 다양한 요인이 있었다. 학생 이동성은 유럽의 변방 국가들을 고립 상태에서 구해냈고 유럽 전체의 발전과 지적, 문화적, 물질적 진보의 파트너가 되었으며, 일부 국가에서는 종교개혁 등 사회개혁에 영향을 미친 경우도 있었다. (박희문)

대학 교양교육 현황 조사

안녕하세요?

본 설문은 우리나라 4년제 일반대학의 교양교육 실태 조사를 목적으로 합니다. 일반대학의 교양교육 담당 기관 현황과 교양교육과정 편성 내용, 교양교육과정 운영 실태를 정확하게 파악하여 교양교육 개선을 위한 지원 방안과 정책 방향을 수립하고자 하는 것입니다. 또한 향후 본 설문조사결과는 일본의 교양교육 등 국제 비교 분석을 통해 한국 대학 교양교육을 개선하는 방안을 마련하고자 하는 것입니다.

이와 같은 목적으로 실시되는 ‘대학 교양교육 현황 조사’의 설문항목은 △ 교양교육의 목표 및 정책 수립 △ 교양교육과정 이수기준, 개설/편성/운영 △ 교양교육과정의 운영 및 질관리 △ 교양교육과정 의사결정 조직 △ 교양교육 전담조직 및 교원 △ 교양교육과정 변화 △ 대학 기본정보 등 7가지 영역으로 구성되어 있습니다.

귀 대학의 교양교육 현황은 국가 및 대학의 교양교육 정책 수립과 교양교육 지원 방향을 설정하는데 귀중한 자료로 활용될 것입니다. 귀 대학의 성실하고 솔직한 답변을 부탁드립니다.

감사합니다.

※ 조사 결과는 「통계법」 제 33조에 따라 통계, 정책, 연구를 목적으로 사용되며, 귀 대학의 응답은 철저하게 비밀이 보장됩니다.

※ 이 조사지는 질문 내용에 따라 정확한 실태 및 수치 입력이 필요합니다. 따라서 교양교육 전담 부서장과 직원 선생님께서 작성해 주시기 바랍니다. 전담 직원이 없을 경우, 교양교육 업무를 담당하시는 선생님께서 응답해 주시기 바랍니다.

※ 본 설문은 총 7개의 시트로 이루어져 있으니 꼭 확인하시어 질문 전체에 대해 응답해 주시기 바랍니다. 설문 응답을 완료하신 분에게는 감사 인사로서 사례(스타벅스 쿠폰 30,000원 상당)를 드리고자 합니다

2022년 11월

교육부 대학학사제도과

한국대학교육협의회 부설 한국교양기초교육원

대학 교양교육 국제 비교 연구팀 드림

문의처

이메일 : jayshin@ajou.ac.kr

전화번호 : 031-219-3557

본 설문은 아래 설문조사 링크에서 설문응답이 가능합니다.

온라인 설문조사 링크: <https://ko.surveymonkey.com/r/HH337BG>

II. 교양교육과정 이수기준, 개설/편성/운영에 관한 질문

II-1. 귀 대학에서는 ‘교양교육과정 이수 기준’ 이나 ‘편성’, ‘운영’ 에 관한 규정을 어떤 조직 단위에서 수립합니까? 항목에 따라 해당하는 조직단위를 선택하여 주세요.

(1) 교양교육과정 이수기준

①교육과정위원회 ②교양교육과정위원회, ③교양교육 전담기관 ④기타 ()

(2) 교양교육과정 편성

①교육과정위원회 ②교양교육과정위원회, ③교양교육 전담기관 ④기타 ()

(3) 교양교육과정 운영 규정

①교육과정위원회 ②교양교육과정위원회, ③교양교육 전담기관 ④기타 ()

II-2. 귀 대학에서 교양교육과정 이수 기준 및 편성, 운영에 관한 규정을 수립할 때 참고한 것은 무엇입니까? 해당하는 항목을 모두 선택하여 주세요.(복수응답 가능)

- ① 한국교양기초교육원의 교양교육 표준안
- ② 국내 다른 대학 교양교육과정
- ③ 해외 대학의 교양교육과정
- ④ 강연회나 세미나, 학회 등에서의 정보
- ⑤ 대학평가 및 재정지원사업의 평가 기준 및 편람
- ⑥ 외부기관 컨설팅 결과
- ⑦ 기타 ()

II-3. 다음 문항은 귀 대학의 졸업 요건 단위 및 배분을 묻는 문항입니다. 귀 대학의 현재 졸업을 위한 최소 이수 학점 기준을 각 영역 구분에 따라 구체적으로 기입하여 주세요.

졸업 요건 단위 및 배분	영역 구분			
	교양교육	전공교육	자유(일반)선택	합계
전체 대학 공통	(학점)	(학점)	(학점)	(학점)
교양이수 학점이 최대인 학부/학과 ()과	(학점)	(학점)	(학점)	(학점)
교양이수 학점이 최소인 학부/학과 ()과	(학점)	(학점)	(학점)	(학점)

II-4. 귀 대학에서는 **교양교육과정 편성**에 있어서 아래 사항을 어느 정도 고려하고 있는지요? 동의하는 정도에 체크하여 주세요.

번호	내용	크게 고려하였다	어느 정도 고려하였다	그다지 고려하지 않았다	전혀 고려하여 않음
1	학생의 학력	4	3	2	1
2	교원 수업 부담의 공평성	4	3	2	1
3	교육부 등의 정부 정책	4	3	2	1
4	개별 교원의 전문성	4	3	2	1
5	학생들의 요청	4	3	2	1
6	건학 정신	4	3	2	1
7	산업계의 요청	4	3	2	1
8	입학 지원자 증가	4	3	2	1
9	교양교육과 전공교육의 균형	4	3	2	1
10	물적 및 재정적 조건	4	3	2	1
11	교육과정의 효과 검증 평가	4	3	2	1
12	인재상 실현 및 핵심역량 함양	4	3	2	1
13	다른 대학의 교육과정 동향	4	3	2	1

II-5. 귀 대학에서는 아래의 교양 교과목을 어떤 방식으로 운영하고 있습니까?

번호	내용	필수 과목으로 규정	선택적 필수 과목으로 규정	선택과목으로 규정	학과·전공 등에 따라 다름	개설하지 않음
1	영어	1	2	3	4	5
2	영어 이외의 외국어	1	2	3	4	5
3	정보활용(SW, AI 등)에 관한 과목	1	2	3	4	5
4	심신 건강에 관한 과목	1	2	3	4	5
5	인문과학과목	1	2	3	4	5
6	사회과학과목	1	2	3	4	5
7	자연과학과목	1	2	3	4	5
8	전공 기초 과목	1	2	3	4	5
9	현대 사회의 주제에 기초한 과목	1	2	3	4	5

번호	내용	필수 과목으로 규정	선택적 필수 과목으로 규정	선택과목 으로 규정	학과·전 공 등에 따라 다름	개설하지 않음
10	복수의 교원이 담당하는 종합적·학제적 과목	1	2	3	4	5
11	글쓰기, 말하기 등 의사소통능력 관련 과목	1	2	3	4	5
12	기초 연습, 교양 연습 등 소수 세미나	1	2	3	4	5
13	신입생 세미나 등 신입생의 대학 적응 지원을 목적으로 한 과목	1	2	3	4	5
14	영어로 수업을 진행하는 과목(영어과목 제외)	1	2	3	4	5
15	교육이념에 근거한 종교계 과목	1	2	3	4	5
16	모교에 대한 교육(교시 과목)	1	2	3	4	5
17	지역 이해에 관한 과목	1	2	3	4	5
18	경력(진로 및 취창업) 교육	1	2	3	4	5
19	기초학력보강을 위한 보습 교육(기초 수학, 기초 과학 교과목 등)	1	2	3	4	5

II-6. 최근 3년(2020~2022학년도) 동안 귀 대학에서 신규 개설한 교양 교과목에 대한 정보를 아래 표에 기입하여 주십시오. 교과목명과 함께 신규 개설 이유를 아래 항목에서 선택하여 번호를 기입하여 주세요.

신규 개설 이유 ① 사회적 수요 ② 각종 재정지원사업 요구 ③ 학과 요청 ④ 교양교육과정 개편(교양교육 목표), ⑤ 학생 요구 ⑥ 교원의 책임 시수 ⑦ 기타(구체적으로 기술)
--

년도 및 학기	신규 개설 교과목 명(대표적인 과목 5개 이내)	신규 개설 이유
2020-1학기		
2020-2학기		

년도 및 학기	신규 개설 교과목 명(대표적인 과목 5개 이내)	신규 개설 이유
2021-1학기		
2021-2학기		
2022-1학기		
2022-2학기		

II-7. 2021 ~ 2022학년도에 개설된 귀 대학의 교양교육 강좌별 규모(실제 수강 인원 기준)에 대한 정보를 기입하여 주십시오.

	규모별 강좌수						총 계
	① 1-20명 이하	② 21-30명 이하	③ 31-50명 이하	④ 51-100명 이하	⑤ 101-200명 이하	⑥ 201명 이상	
2020-1학기							
2020-2학기							
2021-1학기							
2021-2학기							
2022-1학기							
2022-2학기							

(다음 페이지에서 계속)

Ⅲ. 교양교육과정 운영 및 질 관리 현황에 관한 질문

Ⅲ-1. 귀 대학에서는 교양교육이 어떻게 운영되고 있습니까? 해당 항목에 체크하여 주세요.

번호	운영 현황	해당한다	해당하지 않는다
1	교양교육전담기관에서 교양교과목을 제공하고 있다	1	2
2	단과대학(또는 계열별)에서 교양교과목을 제공하고 있다	1	2
3	교양교육전담기관과 단과대학(또는 계열별)이 모두 교양교과목을 제공하고 있다	1	2
4	대학 모든 단과대학(학과)의 교양교육 이수 요건이 동일하다	1	2
5	단과대학별(학과별)로 교양교육의 이수 요건이 다르다	1	2
6	단과대학별로 교양교과목 개설 과목수(배정 교원수)가 정해져 있다	1	2
7	전임교원의 교양교육 담당 의무에 관한 규정이 있다.	1	2
8	교양교육 운영 조직에 관한 규정이 대학 전체에 공유되고 있다	1	2

Ⅲ-2. 아래에 제시된 활동 가운데 귀 대학에서 **교양교육과정 개선을 위하여 정기적으로 실시하는 항목**을 모두 체크해 주세요. (복수응답 가능)

- ① 외부기관이나 전문가에 의한 컨설팅
- ② 자체평가위원회 활동을 통한 진단 활동
- ③ 교과목 개선을 위한 교강사 워크숍 및 간담회
- ④ 교과목 개선을 위한 CQI 활동
- ⑤ 수업평가 결과에 따른 인센티브 제공(우수강의 시상 등 포함)
- ⑥ 수업평가 결과에 따른 교수법 컨설팅 등 교수법 관련 지원
- ⑦ 수업평가 결과에 따른 교과목 개폐
- ⑧ 수업평가 결과에 따른 교강사 강의 제한
- ⑨ 학생 수업 만족도 조사
- ⑩ 수요조사를 통한 신규 교과목 개발 및 개설
- ⑪ 기타(구체적으로: _____)

(다음 페이지에서 계속)

IV. 교양교육과정 전반 의사결정 조직에 관한 질문

IV-1. 귀 대학에서는 교양교육과정에 관한 심의·의사 결정을 어떤 조직이 수행합니까? 아래의 조직 중 가장 가까운 항목 1개를 선택하여 주세요.

- ① 교무위원회 또는 교육과정위원회
- ② 교양교육과정위원회
- ③ 교양교육 전담조직
- ④ 개별 단과대학
- ⑤ 개별 학과/전공
- ⑥ 기타(구체적으로: _____)

IV-2. 귀 대학에서는 다음 사항을 실질적으로 어디에서 결정합니까? 아래 항목에 대하여 해당되는 조직을 각각 선택해 주세요.

번호	의사결정 조직					
	주요 안건	대학 본부 (교무처 등)	본부 교육 과정위원회	교양교육과 정위원회	교양교육 담당 조직	명확하게 정해지지 않음
1	교양교육 개혁의 발의	1	2	3	4	5
2	교양 교과목의 개폐	1	2	3	4	5
3	교원의 교양교육 시수 결정	1	2	3	4	5
4	교양교육 담당 교원의 결정	1	2	3	4	5
5	교양교육 담당 전임교원 채용	1	2	3	4	5

(다음 페이지에서 계속)

V-6. 귀 대학의 교양교육을 담당하는 교원들은 어떤 특징이 있습니까? 해당하는 항목에 체크해 주세요.

번호	내용	아주 그렇다	어느 정도 그렇다	그다지 그렇지않다	전혀 그렇지않다
1	연령에 관계없이 모든 교원이 균형적으로 담당	4	3	2	1
2	연령이 젊은 교원(40대 미만)이 많이 담당	4	3	2	1
3	연령이 높은 교원(60대 이상)이 많이 담당	4	3	2	1
4	시간강사 및 외래 교수가 많이 담당	4	3	2	1
5	특정 단과대학 학부(학과)의 전임교원이 많이 담당	4	3	2	1
6	교양교육 전담조직의 전임교원이 많이 담당	4	3	2	1
7	교양교육 전담조직의 교원만 담당	4	3	2	1
8	특정 전공 분야의 교원이 많이 담당	4	3	2	1
9	전공 분야에 관계없이 모든 교원이 균형적으로 담당	4	3	2	1
10	기타(구체적으로: _____)				

(다음 페이지에서 계속)

VI. 교양교육 변화에 관한 질문

VI-1. 귀 대학에서는 교양교육과정의 개편이 최근 언제 이루어졌습니까?

() 년

VI-2. 귀 대학에서 지난 5년간(2018~2022년) 교양교육에 관한 변화가 어느 정도 발생하였는지 다음의 문항에 대하여 가장 동의하시는 정도를 선택하여 주십시오.

번호	변화 내용	아주 그렇다	어느 정도 그렇다	그다지 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다
1	교양교육에 관한 교원의 부담이 증가하였다.	4	3	2	1
2	학생의 과목 선택의 폭이 확대되었다.	4	3	2	1
3	교원 간 교과목 내용에 대해 조정하는 일이 많아졌다.	4	3	2	1
4	교양교육에서 1학년 교육의 비중이 증가했다.	4	3	2	1
5	교양교육에 전공 기초교육의 비중이 증가했다.	4	3	2	1
6	교양교육 담당 조직의 기능이 강화되었다.	4	3	2	1
7	교양교육의 이수 학점 수가 감소하였다.	4	3	2	1
8	실용적인 수업 과목이 증가하였다.	4	3	2	1
9	교양교육의 내용이 전공교육의 영향을 강하게 받게 되었다.	4	3	2	1
10	교원 간에 교양교육 경시 풍조가 강해졌다.	4	3	2	1
11	교양교육으로서 정보교육이나 어학교육 등의 중요성이 증가하였다.	4	3	2	1
12	교양교육과정에 주제 중심의 교양교과목이 증가하였다.	4	3	2	1
13	학생 참가(주도)형 교과목이 증가하였다.	4	3	2	1
14	교양교육과 전공교육의 유기적 통합이 진행되었다.	4	3	2	1
15	졸업 학점 수가 감소하였다.	4	3	2	1
16	고학년에 교양교육을 이수하는 학생이 증가하였다.	4	3	2	1
17	통합교육, 융합교육을 추구하는 과목이 증가하였다.	4	3	2	1
18	학생이 공통으로 이수하는 필수 교양 교과목이 증가하였다.	4	3	2	1
19	학생들 사이에 교양교육 경시 풍조가 강해졌다.	4	3	2	1
20	자유학예 교과목(인문학, 예술학, 사회과학, 자연과학)의 비중이 증가하였다.	4	3	2	1
21	정부 및 지자체 정책 관련 교과목이 증가하였다	4	3	2	1

VI-3. 귀 대학의 교양교육이 지난 5년(2018~2022년) 동안 다음의 사항들이 어떻게 변했는지 다음의 각각의 항목에 대하여 가장 동의하시는 정도를 선택하여 주십시오.

변화 내용	크게 늘었다	늘었다	다소 늘었다	변화 없음	다소 줄었다	줄었다	크게 줄었다	해당 없음
1. 예산	7.....6.....5.....4.....3.....2.....1							0
2. 전임교원 수	7.....6.....5.....4.....3.....2.....1							0
3. 시간강사 수	7.....6.....5.....4.....3.....2.....1							0
4. 개설 과목 수	7.....6.....5.....4.....3.....2.....1							0
5. TA 예산	7.....6.....5.....4.....3.....2.....1							0
6. 지원 사무직원 수	7.....6.....5.....4.....3.....2.....1							0

VI-4. 귀 대학에서는 향후 교양교육의 개혁을 예정하고 있습니까?

- ① 예정 중 (년후 실시)
- ② 예정하지 않음

(다음 페이지에서 계속)

VII. 응답 대학에 관한 질문

VII-1. 귀 대학의 설치 형태는?

- ① 국립대학 ② 공립대학 ③ 사립대학

VII-2. 귀 대학의 단과대학 수는?

- ① 1개 단과대학 ② 2~3개 단과대학 ③ 4~5개 단과대학
④ 6~7개 단과대학 ⑤ 8~9개 단과대학 ⑥ 10개 단과대학 이상

VII-3. 귀 대학의 소재지는?

- ① 수도권 ② 충청권 ③ 대구경북강원권 ④ 호남제주권 ⑤ 부산울산경남권

VII-4. 귀 대학의 1학년 입학생 정원 규모는?

- ① 200명 이하 ② 201 ~ 500명 미만 ③ 501 ~ 1,000명 미만
④ 1,001 ~ 1,500명 미만 ⑤ 1,501 ~ 2,000명 미만 ⑥ 2,001 ~ 2,500명 미만
⑦ 2,501 ~ 3,000명 미만 ⑧ 3,000명 이상

VII-5. 귀 대학의 교양교육과정에 관한 과제나 장래의 방침에 대해서 자유롭게 기술해 주세요.

VII-6. 설문 응답에 대한 감사 인사로서 상품(스타벅스 쿠폰 30,000원 상당)을 드리고자 합니다. 상품 수령을 희망하시면 성함과 연락처를 기입하여 주시기 바랍니다.(개인정보는 상품발송을 위해서만 활용됩니다)

성 함 ()

연락처 ()

-끝-

감사합니다.

뒷표지(내면)

대학 교양교육 국제 비교 연구

2022년 12월 08일 인쇄

2022년 12월 31일 발행

발행처 한국대학교육협의회

08504 서울시 금천구 서부셋길 606 대성디폴리스A-23층

전화 02) 6919-3951~4

인쇄처 지온

전화 031) 219-2285

※ 이 책 내용의 일부 혹은 전체를 허락 없이 변경하거나 복제할 수 없습니다.