



2022

국제교양교육 포럼

2022 INTERNATIONAL FORUM ON
LIBERAL EDUCATION

교양교육 담당 기관과 통합 교육

Institute of General education &
Integrated education

2022.12.10(SAT)

2022 한국교양기초교육원 국제교양교육포럼

한국교양교육의 발전을 모색하는 방법 중 하나는 해외 대학 교양교육의 변화상과 방향성을 살펴보는 것입니다. 이에 미국과 유럽, 일본 대학의 교양교육 전담 조직과 통합 교육에 대한 공유와 이해를 통해 한국교양교육의 발전적 변화를 위한 통찰의 자리를 마련하고자 합니다. 본 국제교양교육포럼에서 함께 고민하고 지혜를 모으는 활발한 교류의 장이 될 수 있도록 많은 관심과 참여 바랍니다.

▣ 포럼 프로그램

시간	프로그램 내용	
15:00 ~15:05	개회	신종호 교수 (아주대학교)
15:05 ~15:10	인사말	이보경 원장 (한국교양기초교육원)
Session 1 한국과 일본의 교양교육 담당 기관		사회: 신종호 교수 (아주대학교)
15:10 ~15:25	▶ 발표 1: 한국 대학의 교양교육 전담기관: 그 현실과 과제 - 윤승준 교수(단국대학교)	
15:25 ~15:40	▶ 발표 2: 일본 교양교육 담당조직의 신동향 - 요시다 아야 교수(吉田文)(와세다대학교)	
15:40 ~16:00	■ 토론 - 박병철 교수(부산외국어대학교) - 스기모토 가즈히로(杉本和弘) 교수(도호쿠대학교)	
16:00 ~16:10	Coffee Break	

- ▣ 주제 : 교양교육 담당 기관과 통합 교육
- ▣ 일시 : 2022년 12월 10일(토) 오후 3시
- ▣ 장소 : 온라인 Zoom(<https://ajou-ac-kr.zoom.us/j/89695747287>
pwd=Zk1rVVVnMmZ5WElkS3EwV1hiaVJkdz09)
ID: 896 9574 7287, PW: 520360
- ▣ 언어 : 한-일 동시 통역 및 번역
- ▣ 주최·주관 : 교육부, 한국교양기초교육원

Session 2 교양교육의 새로운 방향: 통합 교육		사회: 신중호 교수 (아주대학교)
16:10 ~16:25	▶ 발표 1: 미국 교양교육 담당 기관의 형태와 통합교육의 실현 가능성* - Paul Hanstedt 교수(Washington & Lee University) - 홍성기 교수(아주대학교)	
16:25 ~16:40	▶ 발표 2: 대학의 커리큘럼 편성에서 고학년 교양교육의 가능성 - 스키타니 유미코(杉谷祐美子) 교수(아오야마가쿠인대학교)	
16:40 ~16:55	▶ 발표 3: 유럽 대학의 통합 교육 사례* - Samuel Abraham 총장(Bratislava International School of Liberal Arts, Slovakia, 유럽 ECOLAS 회장) - 김경희 교수(한국외국어대학교)	
16:55 ~17:15	■ 토론 - 송하석 교수(아주대학교) - 이이요시 히로코(飯吉弘子) 교수(오사카 공립대학교) - 서민규 교수(건양대학교)	
17:15 ~17:35	질의응답	
17:35	폐회	신중호 교수 (아주대학교)

* 미국과 유럽의 발표는 서면 인터뷰를 통한 발표자의 의견을 한국 발표자가 정리 및 보충하여 발표하는 형식임

2022韓国教養基礎教育院国際教養教育セミナー

教養教育の発展を模索する方法の一つは、海外大学の教養教育の変化と方向性を探ることです。そこで、日本と韓国、アメリカとヨーロッパにおける教養教育担当組織と統合教育に関する情報共有と理解を通じて、教養教育の発展的变化を図る話し合いの場を設けたいと思います。今回の国際教養教育セミナーで一緒に悩み、知恵を集める活発な議論や交流ができますよう、多くの皆様のご関心と積極的なご参加をお願いいたします。

□ プログラム

時間	プログラムの内容	
15:00 ~15:05	開会	シン・ジョンホ (申宗浩) 教授 (亜洲大学校)
15:05 ~15:10	開会の挨拶	イ・ボギョン (李寶卿) 院長 (延世大学校, 韓国教養基礎教育院)
Session 1 韓国と日本における教養教育の担当機関		司會: シン・ジョンホ (申宗浩) 教授 (亜洲大学校)
15:10 ~15:25	▶ 発表1:韓国の大学における教養教育担当機関:その現実と課題 - ユン・スンジュン (尹勝俊) 教授 (檀国大学校)	
15:25 ~15:40	▶ 発表2:日本における教養教育担当組織の新動向 - 吉田文 教授 (早稲田大学)	
15:40 ~16:00	■ 討論 - パク・ビョンチョル (朴炳哲) 教授 (釜山外国語大学校) - 杉本和弘 教授 (東北大学)	
16:00 ~16:10	Coffee Break	

- 主題：教養教育の担当機関と統合教育
- 日時：2022年12月10日(土)午後3時
- 場所：オンライン Zoom Online (<https://ajou-ac-kr.zoom.us/j/89695747287?pwd=Zk1rVVVnMmZ5WElkS3EwV1hiaVJkdz09>)
ID: 896 9574 7287, PW: 520360
- 言語：韓日同時通訳及び翻訳
- 主催・主官：教育部、韓国教養基礎教育院

Session 2 教養教育の新たな方向性: 統合教育		シン・ジョンホ (申宗浩) 教授 (亜洲大学校)
16:10 ~16:25	<p>▶ 発表1: アメリカにおける教養教育担当機関の形態と統合教育の実現可能性*</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paul Hanstedt 교수 (Washington & Lee University) - ホン・ソンギ (洪聖基) 教授 (亜洲大学校) 	
16:25 ~16:40	<p>▶ 発表2:大学のカリキュラム編成における高学年教養教育の可能性</p> <ul style="list-style-type: none"> - 杉谷祐美子 教授 (青山学院大学) 	
16:40 ~16:55	<p>▶ 発表3:欧州の大学における統合教育の事例*</p> <ul style="list-style-type: none"> - Samuel Abraham 總長 (Bratislava International School of Liberal Arts, Slovakia, ECOLAS 회장) - キム・ギョンヒ (金京姫) 教授 (韓国外国語大学校) 	
16:55 ~17:15	<p>■ 討論</p> <ul style="list-style-type: none"> - ソン・ハソク (宋夏錫) 教授 (亜洲大学校) - 飯吉弘子 教授 (大阪公立大学) - ソ・ミンギョ (徐敏奎) 教授 (建陽大学校) 	
17:15 ~17:35	質疑応答	
17:35	閉会	シン・ジョンホ (申宗浩) 教授 (亜洲大学校)

* アメリカと欧州の発表は書面インタビューを通じて頂いた発表者の意見を韓国の発表者が整理・補充して発表する形式である。

CONTENTS

發題文 & 翻譯

S1-1-KR 한국 대학의 교양교육 전담기관: 그 현실과 과제	윤승준	15
S1-1-JP 韓国大学の教養教育の歴史と教養教育専門機関:その現状と課題	ユン・スンジュン	33
S1-2-JP 日本における教養教育担当組織の新動向	吉田文	51
S1-2-KR 일본 교양교육 담당조직의 신동향	요시다 아야	63
S2-1 Exploring the Relationship Between Institutional Structure and Integrative General Education	Paul Hanstedt	77
S2-2-JP 大学のカリキュラム編成における高学年教養教育の可能性	杉谷祐美子	85
S2-2-KR 대학의 커리큘럼 편성에서 고학년 교양교육의 가능성	스기타니 유미코	98
S2-3 The Struggles of Liberal Arts and Integrated Education in Europe	Samuel Abrahám	111

討論文

1-JP	吉田報告に対するコメント—日本の大学における教養教育の再定位に向けて—	杉本 和弘	123
1-KR	요시다 교수 발제에 대한 논평 -일본 대학의 교양교육 재定位를 위해서-	스기모토 카즈히로	126
2-KR	윤승준-요시다 교수의 발제에 대하여	박병철	129
2-JP	ユンスンジュン-吉田教授の発題について	パク・ビョンチョル	134
3-JP	杉谷報告「大学のカリキュラム編成における高年次教養教育の可能性」へのコメント	飯吉 弘子	139
3-KR	스기타니 교수의 발제 「대학의 커리큘럼 편성에 있어서의 고학년 교양교육의 가능성」에 대한 코멘트	이이요시히로코	143
4-KR	통합교육으로서 교양교육 한스테트 교수와 아브라함 총장의 글에 대한 토론	송하석	147
4-JP	統合教育として教養教育ハNSTETT教授とアブラハム總長の著作についての議論	ソン・ハソク	150
5-KR	통합교육과 고학년 교양교육에 대한 의견과 제안	서민규	153
5-JP	統合教育と高学年教養教育に対する意見と提案	ソ・ミンギョ	156

인사말

2022년도 다 저물어가는 12월에, 한국교양기초교육원은 교육부와 함께 국제교양교육세미나를 개최하게 되었습니다. 이번 세미나의 주제는 ‘교양교육기관과 통합교육’으로서, 통합교육은 올해 한국 교양교육학계가 여러 번 다룬 주제입니다. 그러나 이번 국제세미나에서는 교양교육을 담당하는 조직, 혹은 대학의 문화와 통합교육과의 관계를 탐색하는 것으로서, 실은 매우 흥미롭고 중요한 주제라고 할 수 있습니다. 왜냐하면 통합교육은 교양교육이 지향해야 할 방향이라고 생각되기 때문입니다. 이번 세미나를 기획하고 도와주신 아주대의 신종호 교수님, 일본 와세다대학의 요시다 교수님, 그리고 발제와 토론을 맡아 주신 일본, 한국, 그리고 서면 발제라는 새로운 방식으로 참여해 주신 유럽과 미국의 여러 교수님들께 진심으로 감사드립니다. 한국교양기초교육원은 내년 그리고 그 이후에도 국제학술교류를 지원할 것을 약속드리면서, 이번 세미나에서 좋은 결과가 있기를 기원합니다.

2022년 12월 7일

한국교양기초교육원 원장 이 보 경

あいさつの言葉

2022年も終わりつつある12月に、韓国教養基礎教育院は教育部と共に国際教養教育セミナーを開催することになりました。今回のセミナーのテーマは「教養教育機関と統合教育」で、統合教育は今年、韓国教養教育学界が何度も取り上げたテーマです。しかし今回の国際セミナーでは教養教育を担当する組織、あるいは大学の文化と統合教育との関係を探るものとして、実は非常に興味深く重要なテーマといえます。なぜなら、統合教育は教養教育が目指すべき方向だと考えられるからです。今回のセミナーを企画して手伝ってくださった亜洲大学のシン・ジョンホ教授、日本の早稲田大学。大学の吉田教授、そして発題と討論を担当してくださった日本、韓国、そして書面発題という新しい方式で参加してくださったヨーロッパとアメリカの多くの教授に心より感謝申し上げます。韓国教養基礎教育院は来年、そしてその後も国際学術交流を支援することを約束し、今回のセミナーで良い結果が出ることを祈ります。

2022年12月7日

韓国教養基礎教育院院長 イ・ボギョン

인사말

안녕하세요?

국제교양교육세미나에 참여해주시는 모든 분께 감사의 인사를 드립니다.

이번 국제교양교육세미나의 주제는 “교양교육 담당 기관과 통합교육”입니다. 교양교육을 담당하는 기관의 존재 여부와 형태, 주어진 권한과 역할을 통해 그 기관의 위상과 인식, 목표 달성을 위한 준비와 체계가 어떻게 이루어지는지를 가늠해 볼 수 있습니다. 이러한 조직의 중요성에 비추어 교양교육의 발전을 위해서는 교양교육 담당 기관의 현재를 살펴보고 바람직한 조직 구성과 역할이 무엇인지에 대한 논의가 우선되어야 합니다. 또 교양교육의 본질과 변화하는 시대적 요구에 맞는 교양교육의 형태와 방법이 무엇인지에 대한 많은 논의가 이루어지고 있습니다. 특히 통합교육으로서의 교양교육에 대한 논의는 급변하는 사회적 요구에 대응하고 수용에 따른 변화의 크기에 비추어 보다 깊이 있는 숙고의 자리가 필요합니다.

이번 국제교양교육세미나는 교양교육 담당 기관과 통합교육에 대한 논의를 위하여 미국과 유럽, 일본과 한국의 사례를 공유함으로써 국내 교양교육의 바람직한 발전 방향이 무엇인지를 논의하기 위하여 마련하였습니다. 먼저 한국 교양교육 전담 기관의 현실과 그에 따른 과제를 윤승준 교수님의 날카롭고 깊이있는 분석을 통해 확인할 수 있을 것입니다. 일본 교양교육 대표적 학자인 요시다 아야 교수님과 스키타니 유미코 교수님의 발표를 통해 일본 교양교육 담당 조직 동향과 교양교육에서의 새로운 커리큘럼 편성 가능성에 대하여 살펴볼 수 있을 것입니다. 마지막으로 미국과 유럽은 한스테드 교수님과 아브라함 총장님께서 각각 교양교육 담당 기관과 통합교육에 대한 사례와 가능성에 대해 고견을 공유할 예정입니다. 다만 이번 세미나는 조금 특별하게 두 교수님의 서면 의견을 한국의 홍성기 교수님과 김경희 교수님께서 정리하는 방법을 통해 논의의 장으로 이끌어보고자 하였습니다.

최근 대학 교양교육의 발전을 위한 여러 가지 논의가 다양한 형태로 활발하게 진행되고 있습니다. 본 국제교양교육세미나가 이러한 풍성한 논의의 물결에 합류하여 한국 교양교육 발전 방향 모색에 조금이라도 도움이 될 수 있는 교류의 장이 되기를 기대합니다.

교양교육 국제 비교연구 연구책임자 신종호 올림

あいさつの言葉

こんにちは

国際教養教育セミナーにご参加いただき、誠にありがとうございます。

今回の国際教養教育セミナーのテーマは「教養教育担当機関と統合教育」です。教養教育を担当する機関の存在有無と形態、与えられた権限と役割を通じて、その機関の地位と認識、目標達成のための準備と体系がどのように行われるかを判断することができます。このような組織の重要性に照らして教養教育の発展のためには教養教育担当機関の現在を調べ、望ましい組織構成と役割が何かに対する議論が優先されなければなりません。また、教養教育の本質と変化する時代的ニーズに合う教養教育の形態と方法が何かについて多くの議論が行われています。特に統合教育としての教養教育に対する議論は急変する社会的要求に対応し、受け入れにともなう変化の大きさに照らしてより深みのある熟考の場が必要です。

今回の国際教養教育セミナーは教養教育担当機関と統合教育に対する議論のために米国とヨーロッパ、日本と韓国の事例を共有することで国内教養教育の望ましい発展方向が何かを議論するために用意しました。まず、韓国教養教育専門機関の現実とそれに伴う課題をユンスンジュン教授の鋭く深みのある分析を通じて確認することができます。日本教養教育の代表的学者である吉田彩教授と杉谷由美子教授の発表を通じて、日本教養教育担当組織動向と教養教育における新しいカリキュラム編成の可能性について調べることができるでしょう。最後に、米国と欧州はハNSTED教授とアブラハム総長がそれぞれ教養教育担当機関と統合教育に対する事例と可能性について意見を共有する予定です。ただ、今回のセミナーは少し特別に両教授の書面意見を韓国のホン・ソンギ教授とキム・ギョンヒ教授が整理する方法を通じて議論の場へ導いてみようと思いました。

最近、大学教養教育の発展のための様々な議論が多様な形で活発に進められています。本国際教養教育セミナーがこのような豊かな議論の波に合流し、韓国教養教育の発展方向模索に少しでも役立つ交流の場になることを期待します。

教養教育国際比較研究研究責任者 シン・ジョンホより

Session 1

한국과 일본의 교양교육 담당 기관
韓国と日本における教養教育の担当機関

한국 대학의 교양교육 전담기관: 그 현실과 과제

윤승준 (단국대학교)

1. 한국 교양교육의 역사와 교양교육 전담기관

‘타율적 성장’에 의존해 온 한국의 대학이 교양교육 자체의 목적이나 의의에 대한 투철한 인식을 바탕으로 새로운 변화를 모색하기 시작한 징표로 필자는 교양교육 전담기관의 등장에 주목한 바 있다.

1999년 연세대학교 학부대학이 출범하였다. 학문의 융합과 통섭이 강조되는 현실 속에서 세상에 대한 폭넓은 시야와 새로운 것을 탐구하고 창조할 수 있는 창조력을 길러 주기 위한 교육을 사명으로 출범한 연세대학교 학부대학은 1학년 학생 전체를 대상으로 1년간 Residential College를 운영하는 등 교양교육의 혁신과 새로운 도약을 선도하였다. 2005년에는 성균관대학교 학부대학이 출범하면서 모집단위 광역화를 실천함으로써 대학 교양교육의 새로운 지평을 개척하였고, 2011년에는 뛰어난 개인, 책임 있는 시민, 성숙한 공동체 성원 양성을 목표로 내세운 경희대학교 후마니타스칼리지가 출범하면서 중핵교과를 새롭게 개발 운영하여 대학 교양교육의 새로운 이정표를 수립하였다. 국립대학으로는 서울대학교가 2002년에 기초교육원을 출범시키면서 그와 같은 역할을 담당하

도록 하기도 하였다. 이와 같이 대학의 교양교육을 전담하는 조직이 학부대학으로 독립함으로써 교양교육의 기획과 운영을 장기적인 관점에서 안정적으로 이끌어 갈 수 있게 된 것은 한국 대학 교양교육 역사상 주목할 만한 변화였다.¹⁾

물론 1960~70년대 서울대학교 교양과정부(1968~1974)나 연세대학교 교양학부(1964~1976), 영남대학교 교양과정부(1967~1980)와 같이 대학마다 교양교육 전담기관이 있었지만,²⁾ 1980년대 이후에는 대학에서 교양교육 전담기관이 점차 사라지고 그 자리를 교무처가 대신하였다. 교양교육을 전담하던 교양과정부나 교양학부가 폐지되면서 대학 본부 부서인 교무처 또는 교무처 산하의 특별위원회가 교양교육을 주관하게 되었으나, 그 활동은 교양교육과정의 시간표 작성이나 단순한 운영에 그쳤을 뿐, 교양교육을 위한 계획 수립이나 학습방법 및 평가 개선 활동은 엄두를 낼 수 없었다.³⁾

이후 대학 자율화 정책이 추진되고 「교육법시행령」 제119조 ③항이 폐지되면서(1995.2.28.) 대학 교육에서 교양교육이 차지하는 입지는 더욱 좁아졌다. 「교육법시행령」 제119조 ③항 폐지 전후의 대학 교육과정 편성 학점을 비교한 결과, 교양 학점이 10% 정도 감소했다는 사실⁴⁾은 대학 자율화라는 이름 아래 자행된 전공교육 중심의 야만성과 편향성을 반증한다.

-
- 1) 윤승준(2021), 「한국의 고등교육 정책과 교양교육의 역사」, 『리버럴아츠』 창간호, 동국대학교 다르미교양교육연구소, 26~27쪽.
 - 2) 최중철(2007), 「한국 대학 교양교육의 역사와 교훈-1970년대 서울대학교 교양과정부의 사례를 중심으로-」, 『교양교육연구』 1-1, 한국교양교육학회. ; 이보경(2019), 「연세대학교 교양교육 130년, 비전과 도전」, 『변화의 시대, 지속가능한 교양교육(I)」, 한국교양교육학회 2019학년도 춘계전국학술대회 자료집. ; 지정민(2021), 「대구·경북지역 3개 대학 교양교육과정의 변천 1970~2000」, 『교양교육연구』 15-1, 한국교양교육학회. 참고. 필자가 소속된 단국대학교에서도 1968년 2월 교양학부를 신설하였다가 1975년 9월 폐지한 바 있다.
 - 3) 「1986년도 대학 교양교육 전반 평가보고서」에 따르면, 조사 대상 108개 대학 중 약 45%에 해당하는 48개 대학이 교무처(과)에서 직접 교양교육을 담당하고 있었고, 23%에 해당하는 25개 대학이 교무처(과) 산하 특별위원회에서 담당하고 있었다. 전체 대학의 67.59%에 해당하는 73개 대학이 교양교육의 운영을 교무처(과)에 위탁하고 있었음을 알 수 있다. 최정훈 외(1986), 「1986년도 대학 교양교육 전반 평가보고서」, 한국대학교육협의회, 48~51쪽.
 - 4) 박창연(2002), 「학부제 실시에 따른 교양 교육 과정의 변화」, 『교육학논총』 22-2, 우리교육학회, 85~86쪽.

그러나 학문의 통섭과 융합에 대한 사회적 시대적 요청에 부응하기 위하여 대학은 변화와 혁신을 추구하지 않을 수 없었고, 그러한 변화와 혁신을 위한 노력의 일환으로 등장하게 된 것이 교양교육의 혁신이었으며 교양교육 전담기관의 출현이었다. 여기에 한국교양교육학회와 전국대학교양교육협의회, 한국교양기초교육원이 힘을 보태고 학부교육 선진화 선도대학 지원사업(ACE사업)이 시행됨으로써 한국 대학의 교양교육은 새로운 시대로 접어들 수 있게 되었다.

본 발표는 2000년대를 전후하면서 등장한 우리나라 대학의 교양교육 전담기관의 운영 현황과 문제점을 살펴보고 그 해결방안을 궁구함으로써 한국 대학 교양교육이 한 단계 더 도약할 수 있는 길을 모색하고자 한다. 교양교육 전담기관의 현황과 관련해서는 최근 4년(2019~2022) 동안 고기원 컨설팅을 받았던 39개 대학을 중심으로 살펴보기로 한다.⁵⁾

〈표 1〉 교양교육 전담기관의 대학 규모·유형·소재지별 현황

구분		수도권	강원충청권	호남제주권	영남권	계	
대규모	국립	0	1	1	4	6	11
	사립	3	0	1	1	5	
중규모	국립	1	0	1	1	3	14
	사립	5	3	1	2	11	
소규모	국립	0	0	0	0	0	14
	사립	5	3	4	2	14	
계		14	7	8	10	39	

5) 한국교양기초교육원에서는 이 연구를 위해 최근 5년간(2018~2022) 기본컨설팅을 받았던 57개 대학의 사전진단결과보고서를 제공해 주었다.(이 가운데 2개교는 2018년 기본컨설팅을 받은 이후 2021년과 2022년에 기본컨설팅을 다시 받았기 때문에 대학 수로는 55개 대학이 된다.) 본 발표에서는 이 가운데 최근 4년간(2019~2022) 기본컨설팅을 받은 39개 대학의 자료를 분석 대상으로 삼았다. 분석 대상 39개교를 설립 유형으로 보면 국립대학교가 9개교, 사립대학교가 30개교이며, 규모로는 대규모(재학생 1만 명 이상) 대학이 11개교, 중규모(재학생 5천 명 이상 1만 명 미만) 대학이 14개교, 소규모(재학생 5천 명 미만) 대학이 14개교이다. 소재지별로는 수도권 대학 14개교, 충청·강원권 대학 7개교, 호남·제주권 대학 8개교, 영남권 대학 10개교이다. 귀한 자료를 제공해 준 한국교양기초교육원에 감사의 인사를 드린다.

2. 한국 대학 교양교육 전담기관의 현 실태

1) 교육조직인가, 교육지원부서인가

한국 대학의 교양교육 전담기관은 그 성격상 두 가지로 대별된다. 하나는 교양대학이나 교양학부와 같은 교육조직이고, 다른 하나는 기초교육원이나 교양교육센터와 같은 교육지원부서이다. 반드시 그렇다고는 할 수 없지만, 국립대학의 교양교육 전담기관은 일반적으로 교육지원부서로 설치되었다. 서울대학교 기초교육원(2002)을 비롯하여 전국의 국립대학교 교양교육 전담기관은 대부분 교양교육원 또는 기초교양교육원이라는 이름의 교육지원부서로 설치·운영되어 왔다. 최근에는 대학 본부조직인 교육혁신본부 내에 교양교육센터로 운영되기도 한다.⁶⁾

그런데 주목할 점은 지원부서로서의 성격을 띤 국립대학의 교양교육 전담기관에는 기관장만 전임교원이 보임될 뿐, 실제 교양교육을 담당하고 연구하는 전임교원이 배속되지는 않는다는 사실이다.⁷⁾ 부서장과 팀장, 주무관으로 구성되는 교양교육 전담기관이다보니 교양교육과정의 운영과 관리는 감당할 수 있을지 모르겠으나, 대학 교양교육의 새로운 방향을 탐구하거나 기획하는 것까지를 기대하기는 어렵다. 분석 대상이 된 9개 국립대학은 대부분 지역 거점 대학임에도 불구하고, 교양교육 전담기관에 소속된 전임교원이 없다보니 교양교육을 외주화할 수밖에 없는 형편에 있었다.

한편 사립대학은 대부분 교육조직으로서의 교양교육 전담기관을 설치하고 있다. 대규모 사립대학은 물론이고 중소규모 사립대학까지도 교양교육 전담기관을 단과대학 형태로 운영하고 있는데, 소규모 사립대학에서는 교양교육 전담기

6) 교육혁신본부 내의 교양교육센터는 교수학습개발센터와 같은 위상을 갖는다.

7) 물론 서울대학교 기초교육원의 경우에는 강의교수와 연구교수가 임용되어 있고, 최근에는 순천대학교 교양교육원과 같이 국립대학의 교양교육지원부서에도 전임교원을 임용하는 경우가 있으나, 일반적으로는 전임교원을 임용하지 않는다. 공주대학교는 최근 교양교육지원부서인 교육혁신본부 교양교육센터와는 별도로 교육조직으로서 교양학부를 신설하고 전임교원을 임용하였다.

관으로 교양학부나 교양교육센터를 운영하는 경우도 있다. 전교생을 대상으로 한 교양교육을 담당하는 교육조직으로서 교양교육 전담기관을 운영함에 따라 사립대학의 교양교육 전담기관에는 전임교원이 배속되어 있으며, 교양교육을 지원하는 행정조직과 교육·연구조직이 설치되어 있기도 하다. 사립대학에서는 교양교육 전담기관에 전임교원을 임용하고 있기 때문에, 이들을 중심으로 교양교육과정에 대한 연구는 물론 교양 교과목의 개발과 교수법 연구, 교육성과 진단과 환류, 비교과 프로그램의 개발과 운영 등이 이루어지고 있다.

아래의 <표 2> 는 분석 대상 39개교의 교양교육 전담기관 현황을 2019년부터 2022년까지 진행된 기본컨설팅 사전진단보고서를 토대로 정리한 것이다.⁸⁾ 분석 대상 가운데 국립대학의 비중이 상대적으로 높아 전국대학교양교육협의회 회원교 현황이나 2019년 대학 교양교육 현황 조사 결과와 약간의 차이가 있으나,⁹⁾ 한국 대학 교양교육 전담기관의 전체적인 경향성을 파악하는 데에는 지장이 없다.

<표 2> 대학 규모·유형별 교양교육 전담기관 현황

구분		교양대학·칼리지	교양교육원·교육혁신본부	교양학부·교양교육센터
대규모 (11개교)	국립	-	6	-
	사립	5	-	-
중규모 (14개교)	국립	-	2	1
	사립	10	1	-

8) <표 2>의 통계는 지난 4년 동안 이루어진 기본컨설팅 자료를 토대로 했기 때문에, 컨설팅 이후 각 대학 교양교육 전담기관의 변경 사항을 반영하지는 못했다. 때문에 약간의 차이는 있을 수 있다.

9) 2022년 3월 현재 전국대학교양교육협의회 127개 회원교 가운데 4년제 일반대학 125개교의 현황을 살펴 보면, 단과대학 형태의 교양교육 전담기관을 설치하고 있는 대학이 79개교(63.2%), 교양교육원이나 교육혁신원과 같은 형태의 교양교육 전담기관을 설치하고 있는 대학이 29개교(23.2%), 교양학부 또는 교양교육센터 형태의 교양교육 전담기관을 설치하고 있는 대학이 17개교(13.6%)이다. 한편 2019년에 이루어진 대학 교양교육 현황 조사(윤승준 외, 「대학 교양교육 현황 조사 연구」, 한국교양기초교육원)에서는 이와 관련하여 응답 대상 87개 대학 가운데 57개 대학만이 답변을 하여 조사 결과를 명시적으로 보고하지는 않았다. 당시 57개 대학의 응답 결과는 교양대학·칼리지 30개 대학(52.63%), 교양교육원·교육혁신본부 19개교(33.33%), 교양학부·교양교육센터 8개교(14.04%)였다.

소규모 (14개교)	국립	-	-	-
	사립	4	5	5
계 (39개교)		19 (48.72%)	14 (35.90%)	6 (15.38%)

2) 교양교육 전담기관 소속 교원과 직원

교양교육 전담기관에는 교양교육을 담당하는 교원과 직원이 배속되어 있는데, 분석 대상 39개 대학의 규모별 교원 및 직원 구성 현황을 보이면 아래 <표 3> 과 같다.

<표 3> 교양교육 전담기관의 교원 및 직원 현황(단위: 명)

구분	국립대학					사립대학				
	교원			직원		교원			직원	
	전임 (정년)	전임 (비정년)	비전임	정규직	비정규직	전임 (정년)	전임 (비정년)	비전임	정규직	비정규직
대규모	2.83	1.5	45.17	8.67	8.66	4.8	51.0	65.2	3.0	5.4
중규모	5.67 (2.5)	3.33 (0.0)	47.67 (4.5)	4.67 (5.5)	3.67 (5.5)	6.36	10.09	46.73	1.64	2.18
소규모	-	-	-	-	-	3.43	5.79	16.86	0.64	0.71

중규모 국립대학 가운데 예외적인 대학이 한 곳 있어 평균의 함정에 빠질 우려가 있지만¹⁰⁾ 이 대학을 예외로 하면, 국립대학은 그 규모를 불문하고 기관장을 제외하면 교양교육 전담기관에 전임교원(정년, 비정년을 막론하고)을 거의 임용하지 않고 있음을 알 수 있다. 그런 반면, 국립대학은 직원 및 비전임교원에 대한 의존도가 매우 높음을 알 수 있다.

한편 사립대학의 경우에는 교양교육 전담기관에 비정년트랙 전임교원을 많

10) 2022년 3월 1일 기존의 '기초교양학부'를 '교양대학'으로 승격시킨 이 대학은 2021년 교원원의 기본건설텐을 받을 당시 교양교육 전담기관인 기초교육학부에 전임교원을 24명(정년트랙 14명, 비정년트랙 10명) 임용하고 있었다. 따라서 표의 괄호 속에 제시한 평균(이 대학을 제외한 평균)을 주의 깊게 살펴볼 필요가 있다.

이 임용하고 있음을 확인할 수 있다. 소규모 사립대학보다는 중규모 사립대학에서, 그리고 중규모 사립대학보다는 대규모 사립대학에서 비정년트랙 전임교원을 더 많이 임용하고 있는데, 특히 대규모 사립대학은 정년트랙 전임교원의 10 배 이상을 비정년트랙 전임교원으로 임용하고 있다.¹¹⁾ 반면 직원의 경우에는 대규모 사립대학일수록 인원수는 물론 정규직으로 더 많이 고용하고 있다. 이는 대규모 대학일수록 교양교육과정의 운영과 관리에 인력이 더 많이 필요하기 때문으로 이해된다. 그럼에도 불구하고 전임교원의 트랙별 구성 비율은 지나치게 비정상적이다.

3) 교양 강좌의 전임교원 담당 비율

교양교육 전담기관의 교원 구성 현황이 이와 같음에도 불구하고, 한국 대학의 교양 강좌 전임교원 담당 비율은 아래 보이는 <표 4>와 같다.

<표 4> 대학 규모·유형별 교양 강좌 전임교원 담당 비율(단위: %)

구분	국립대학 평균(9개교)	사립대학 평균(30개교)	평균
대규모 대학(11개교)	40.19	60.79	49.55
중규모 대학(14개교)	43.00	62.13	58.03
소규모 대학(14개교)	-	63.33	63.33
평균	41.13	62.47	57.54

국립대학 교양교육 전담기관에는 전임교원이 거의 임용되고 있지 않음에도 불구하고, 교양 강좌의 전임교원 담당 비율이 40%를 상회하고 있다. 이것은 각 단과대학 학과 전임교원들이 그만큼 많은 교양 강좌를 담당하고 있음을 뜻한다.¹²⁾ 반면 사립대학의 경우에는 교양교육 전담기관에 임용된 전임교원이 많기

11) 사립대학 가운데 정년트랙 전임교원을 상대적으로 월등하게 많이 임용하고 있는 대학이 3개교(수도권의 2개 중규모 사립대학과 충청권의 1개 중규모 사립대학)가 있어 전체적으로 평균이 높게 나타났다.

12) 영남 지역의 대규모 국립대학 가운데에는 교양교육 전담기관의 기관장을 제외하면 정년트랙은 물론 비정년트랙 전임교원조차 한 명도 임용되어 있지 않으나, 교양 강좌의 전임교원 담당비율이 76.39%에 이르는 경우도 있다.

때문에 국립대학에 비해 교양 강좌의 전임교원 담당 비율이 20%p 이상 높게 나타난다. 특히 정년트랙 전임교원보다 월등히 많은 비정년트랙 전임교원은 책임시수 또한 상대적으로 많기 때문에, 전임교원의 담당 비율이 높게 집계되는 데 적지 않은 요인이 되었을 것으로 보인다.¹³⁾

4) 교양교육과정위원회와 연구소, 기타 교육지원조직

교양교육 전담기관이 교육조직이든 교육지원부서든 한국 대학에는 ‘교양교육과정위원회’와 같은 위원회가 설치되어 있어 교양교육과정의 개편이나 교양 교과목의 개설, 교양교육 정책연구 등 교양교육과 관련한 주요 안건을 심의한다. 이 위원회의 위원장은 교양교육 전담기관의 기관장이 맡는 것이 상례이며, 위원은 교양교육 전담기관의 전임교원을 비롯하여 교내 여러 단과대학 교수들로 구성되는데, 의견 수렴 및 의사결정의 객관성과 공정성 확보를 위하여 학생 위원이나 외부 위원을 위촉하는 경우도 있다. 교양교육과정위원회 외에 별도로 교양교육평가위원회나 교양교과목개발연구위원회, 교양교육 전담기관 운영위원회를 설치, 운영하는 대학도 있다. 이밖에 글쓰기센터나 의사소통센터, 융합사고력센터와 같은 교육지원조직, 그리고 교양교육연구소나 교양교육연구센터와 같은 연구기관을 설치, 운영하는 대학도 있다.¹⁴⁾

5) 교양교육 예산

교양교육 예산은 교양교육에 대한 대학의 인식이나 의지를 반영한다는 점에서 중요한 의미를 갖는다. 물론 교양교육 예산은 대학 규모에 따라 차이가 있을

13) 호남제주권의 대규모 사립대학 가운데에는 정년트랙 전임교원 한 명도 없이 비정년트랙 전임교원만 86명(강의전담교원 29명, 외국인교원 57명)을 임용하고 있는 대학도 있었으며, 수도권 대규모 사립대학 가운데에는 「학사처리(학사과정)에 관한 내규」를 통해 교양 전담 교수의 책임시수를 연간 30시간 이상으로 규정하고 있는 경우도 있었다.

14) 분석 대상 39개 대학 가운데 교양교육 지원조직을 갖추고 있는 대학은 10개 대학(25.64%)이었으며, 교양교육 연구기관을 설치한 대학은 9개 대학(23.08%)이었다.

수밖에 없지만, 유사한 규모의 대학 간에도 커다란 편차를 보인다는 점에서 한국 대학의 교양교육 토양이 건실하지 못함을 보여준다. 분석 대상 39개교의 인건비를 제외한 교양교육 예산은 <표 5>와 같다.

<표 5> 대학 규모별 교양교육 예산(단위: 천원)

구분	국립대학 평균	사립대학 평균	평균
대규모 대학(11개교)	333,940.2	389,491.0	359,190.5
중규모 대학(14개교)	205,135.3	239,518.8	232,150.9
소규모 대학(14개교)	-	95,645.7	95,645.7

분석 대상 39개교 가운데 재학생이 2만 명 이상인 대규모 국립대학이 두 곳 있었는데, 인건비를 제외한 교양교육 예산이 연간 4억 6천여만 원과 5억 1천여만 원이었다는 점에서 액수로는 비슷했지만, 전체 예산에서 교양교육 예산이 차지하는 비율은 각각 0.19%와 0.4%로 2배 이상의 차이를 보였다. 재학생 규모 1만 8천 명 내외의 국립대학 4개교 역시 인건비를 제외한 교양교육 예산은 연간 9천 5백여만 원에서 4억 5천 7백여만 원까지 커다란 편차를 보였다. 재학생 규모 1만 명 이상의 사립대학 5개 대학 역시 2억 6천여만 원에서 6억 4천여만 원에 이르기까지 유사한 규모에도 불구하고 대학별 교양교육 예산은 들쭉날쭉하였다.

이러한 예산의 편차는 중소규모 대학에서도 유사하게 나타났다. 재학생 규모 5천 명 이상 1만 명 미만의 중규모 국립대학은 1억 4천여만 원에서 3억여 원에 이르기까지 들쭉날쭉하였고, 사립대학은 3천 5백여만 원에서 6억 8백여만 원에 이르기까지 절대 액수에서 큰 편차를 보였다. 사립대학의 경우에는 전체 대학 예산에서 교양교육 예산이 차지하는 비율도 0.2%에서 0.76%까지 4배 가까운 차이를 보였다. 재학생 규모 5천 명 미만의 소규모 사립대학 14개교의 교양교육 예산 역시 1천 5백만 원(0.15%)에서 4억 2천여만 원(10.6%)에 이르기까지 편차가 극심하였다.

유사한 규모의 대학들임에도 불구하고, 교양교육 예산이 이처럼 커다란 편차를 보이는 것은 대학 교양교육에 대한 일정한 원칙이나 규정이 통용되고 있지 않

음을 뜻한다. 교양교육이 안정적으로 시행되기 위해서는 일정 수준 이상의 예산 확보가 무엇보다도 중요하다는 사실을 고려한다면, 대학별 특성을 감안하더라도 교양교육 예산 수립 및 집행의 원칙이나 규정을 마련하는 작업은 필요해 보인다.

3. 교양교육 전담기관의 숙제

교양교육 전담기관의 등장은 교양교육의 독립성과 자율성을 획득할 수 있게 해 주었다. 교양교육을 교무처에서 주관하던 시기에는 교무처장이 교양교육 업무까지 관장함에 따라 교양교육과 관련한 정책 결정 과정에서 학내 의견을 조율하는 데 효율성을 기할 수 있었다. 그러나 교무처장이 교양교육의 장기적 계획 수립이나 구체적인 교육 내용까지 신경을 쓸 수는 없었다. 더욱이 교무처장은 직무의 특성상 다양한 학문 단위의 이해관계를 조율해야 했기 때문에, 교양교육과 관련한 학내 의견이 대립하게 될 경우에는 교양교육 본연의 목적에 따라 교양교육 정책이나 문제의식을 끝까지 관철시키지 못했다. 때문에 교양교육 현장의 목소리를 대변할 수 있는 교양교육 전담기관의 등장은 한국 대학의 교양교육사에 매우 중요한 사건이었던 것이다.

1) 교양교육과 전공교육 간의 상생 관계

교양교육 전담기관이 설립되고 독립성과 자율성을 확보하게 되면서 교양교육 본연의 목적에 따라 장기적인 계획을 가지고 안정적으로 교양교육을 추진할 수 있게 된 것은 다행이었다. 그러나 교양교육 전담기관의 기관장이 별도로 보임되면서 교양교육의 이슈가 대학 전체의 관심사에서 차츰 밀려나 교양교육 전담기관만의 문제로 축소되는 상황에 이르게 된 것은 문제였다. 교양교육에 대한 대학 구성원의 관심은 자신들의 이해관계가 직접적으로 얽히는 학점 배분의 문제나 교과목 개폐의 문제에만 기울어질 뿐, 여타 교양교육의 중요한 문제들에 대

해서는 관심을 기울이지 않게 된 것이다.¹⁵⁾ 특히 대학 구성원들은 이해관계가 첨예하게 부딪힐 때마다 각자 자기 전공의 이해를 지키는 데에만 집중하였다. 때문에 교육과정위원회나 교무위원회와 같은 학내 주요 회의에서 교양교육 전담 기관장이 타 단과대학의 학장들을 설득하여 동의를 이끌어내는 것은 결코 만만한 일이 아니었다.¹⁶⁾

교양교육 전담기관의 독립성과 자율성을 보장하였던 것은 교양교육의 정상화와 내실화를 통해 대학 교육 전반의 질적 향상을 유도함으로써 전공교육과의 상생과 시너지를 도모하기 위해서였는데, 교양교육의 정상화와 내실화를 위한 노력이 전공교육의 위축으로 오해되면서 교양교육과 전공교육 간의 협조와 상생이 아니라 갈등과 충돌이 야기된 것이다. 문제의 해결을 위해서는 교양교육과 전공교육 사이의 대립과 반목을 넘어 대학 교육 전체 차원에서 문제를 바라보는 대승적 차원에서의 접근이 필요하다.¹⁷⁾

2) 교양교육 전담기관 소속 교원과 직원의 신분 문제

한국 대학의 교양교육 전담기관은 다른 조직과 달리 교원 및 직원 구성에서 특이한 문제를 가지고 있다. 비정년트랙 전임교원과 비정규직 직원이 많이 배속되어 있다는 점이 그것이다. 이와 관련해서는 선행 연구에서도 그 심각성을 지

15) 이보경은 연세대학교 교양교육과정 운용 체계의 취약성을 거론하면서 이와 같은 문제를 제기한 바 있다. 이보경(2019), 『연세대학교 교양교육 130년, 비전과 도전』, 『변화의 시대, 지속가능한 교양교육(I)』, 한국교양교육학회 2019학년도 춘계전국학술대회 자료집, 19쪽 참조.

16) 이와 같은 문제를 윤우섭·홍석민·홍성기는 ‘민주적 절차에 의한 교양교육 황폐화의 악순환’이라고 하였다. 윤우섭·홍석민·홍성기(2019), 『4차 산업혁명 시대 대학 교양기초교육의 현황 및 발전방안 연구』, 2019년도 국회의원연구단체 소규모연구용역보고서(바른미래당), 대한민국 국회, 30쪽.

17) 이보경 교수가 “교양교육과정 운영의 주체는 학부대학이 말되, 교양교육이 전체 대학의 주요 의제가 되도록 운영 체계 구축에도 균형과 조화의 예술이 필요할 것 같다.”라고 한 것은 이를 두고 한 말일 것이다. 이보경(2019), 『연세대학교 교양교육 130년, 비전과 도전』, 『변화의 시대, 지속가능한 교양교육(I)』, 한국교양교육학회 2019학년도 춘계전국학술대회 자료집, 20쪽.

적한 바 있는데,¹⁸⁾ 본 발표에서 다루는 대학들에서도 그러한 사실을 확인할 수 있다. 분석 대상 39개교의 교양교육 전담기관 소속 교원과 직원 구성 비율을 보이면 다음과 같다.

〈표 6〉 교양교육 전담기관 소속 교원 구성 현황

구분		전임교원			직원		
		정년트랙	비정년트랙	계	정규직	비정규직	계
국립대	인원수	32	19	51	66	33	99
	비율(%)	62.75	37.25	100.00	66.67	33.33	100.00
사립대	인원수	142	470	612	42	61	103
	비율(%)	23.20	76.80	100.00	40.78	59.22	100.00
계	인원수	174	489	663	108	94	202
	비율(%)	26.24	73.76	100.00	53.47	46.53	100.00

교양교육 전담기관의 인적 구성은 국립대학과 사립대학 사이에 커다란 차이를 보인다. 국립대학의 경우에는 교원이나 직원을 막론하고 정년트랙 전임교원과 정규직 전임교원이 압도적으로 많다. 반면 사립대학의 경우에는 비정년트랙 전임교원이 정년트랙 전임교원보다, 비정규직 직원이 정규직 직원보다 많다. 특히 비정년트랙 전임교원은 정년트랙 전임교원의 3배 이상 많이 임용되어 있다.¹⁹⁾

비정년트랙 전임교원이 문제가 되는 것은 처우도 처우이지만, 그들이 교양교육에 대한 의사결정권을 갖기 힘든 구조 속에 있다는 점 때문이다. 분석 대상 39개교 가운데에서도 확인할 수 있었듯이, 정년트랙 전임교원이 한 명도 없이 비정

18) 남진숙(2018), 「각 대학 교양교육 전담교수 위상 및 개선 방향」, 『교양교육연구』 12-4, 한국교양교육학회. ; 정은상(2018), 「비정년트랙 교원제도 및 처우의 문제점과 개선방안 연구」, 『교양교육과정 구성과 운영』, 한국교양교육학회 2018학년도 춘계전국학술대회 자료집.

19) 2019년에 실시한 대학 교양교육 현황 조사 결과를 토대로 분석한 결과이기는 하나, 정년트랙 전임교원과 비정년트랙 전임교원의 비율을 대학 전체와 비교해 보았을 때에도, 교양교육 전담기관의 정년트랙 전임교원은 대학 전체에 비해 2배 이상 적고, 비정년트랙 전임교원은 대학 전체에 비해 4배 이상 많았다. 윤승준(2022), 「대학평가와 교양교육」, 『과학기술 사회의 교양교육 I』, 한국교양교육학회 2022학년도 춘계전국 학술대회 자료집, 123~124쪽 참조.

년트랙 전임교원으로만 구성된 교양교육 전담기관을 운영하는 대학들이 있다. 비정년트랙 전임교원이 교양교육에 대한 의사결정권을 갖지 못하는 구조라면, 이런 대학에서의 교양교육은 결국 교양교육과 무관한 전공자들에 의해 결정되기 때문에 교육 현장에서 피부로 체감하는 것과는 다른 방향에서 정책 결정이 이루어질 가능성도 있다.²⁰⁾

비정년트랙 전임교원은 임용 초기와 달리 시간이 흐를수록 상대적 박탈감과 좌절감에 젖어 들게 되면서 자존감이 떨어지고, 교육과 연구에 대한 열의나 추동력도 떨어져 그 폐해가 학생들에게 돌아가게 된다. 뿐만 아니라 교원들 사이의 결속력까지 약화시키는 결과를 초래하여 교양교육 전담기관의 역량을 극대화하기 어렵게 한다. 그런 점에서 비정년트랙 전임교원의 문제에 대해서는 각 대학은 물론 교육부에서도 해결방안의 모색을 위해 적극적으로 나설 필요가 있다.

3) 교양교육에 대한 전문성

교양교육 전담기관 소속 교원의 교양교육 전문성 또한 중요한 과제가 아닐 수 없다. 교양교육 전담기관이 제 기능을 수행하기 위해서는 교양교육의 본질에 대한 확고한 인식을 토대로 교양학에 대한 깊이 있는 연구를 수행하는 연구자들이 활발하게 등장하여 교양교육에 대해 진지하게 토론해야 한다. 교양교육 전담기관에 학문분야별로 다양한 전임교원을 충원하는 것도 중요하지만, 그보다 더 중요한 것은 교양교육 전담기관 소속 전임교원이 교양교육에 대한 전문성을 갖추는 것이다. 그러한 전임교원이 많아질 때, 비로소 대학의 교양교육은 총장이나 교무처장, 학장 등 보직자가 바뀌더라도 큰 혼란 없이 제 갈 길을 찾아갈 수 있기 때문이다.

그런데 교양교육 전담기관에 소속되어 있는 전임교원들 가운데에는 지금도 전공 학과로의 이직을 염두에 두고 교양교육에 전념하지 못하는 교원들이 많은 것이 사실이다. 이들은 연구 분야와 교육 현장이 일치하지 않기 때문에 교육 현

20) 남진숙(2018), 「각 대학 교양교육 전담교수 위상 및 개선 방향」, 『교양교육연구』 12-4, 한국교양교육학회, 291쪽.

장에서의 고민이 연구로 이어지지 못하고, 연구성과가 교육 현장에 반영되지도 못한다. 연구를 위해 별도의 시간을 투자해야 하고, 교육을 위해 별도의 수업 준비를 해야 하는 이중의 수고를 감수해야 한다. 교양교육 전담기관 소속 교원으로서 자신의 정체성을 확고하게 확립하지 못했기 때문에 교양교육의 방향이나 정책 수립 과정에 적극적으로 참여하지 못하고, 교육 방법이나 평가 방법의 개선에도 별다른 기여를 하지 못한다. 교양교육 전담기관에 소속되어 있으면서도 교양교육을 소명으로 삼지 않는 교원들의 존재는 결국 교양교육 전담기관의 총체적 역량을 갉아 먹게 만드는 원흉이 되는 것이다.

4. 교양교육 전담기관의 잠재력과 가능성

한국 대학의 교양교육 전담기관은 이처럼 해결해야 할 숙제가 만만치 않다. 그럼에도 불구하고 교양교육 전담기관에는 여타의 다른 전공 학과와 달리 서로 다른 학문분야를 전공한 교수들이 함께 소속되어 있어 자주 접하고 일을 함께 할 기회가 많다. 철학을 전공한 교수와 영문학을 전공한 교수, 동양미학을 전공한 교수, 서양사를 전공한 교수, 수학을 전공한 교수, 물리학을 전공한 교수, 국어학을 전공한 교수, 스페인어를 전공한 교수들이 자연스럽게 어우러질 수 있는 곳이 교양교육 전담기관이다. 이처럼 서로 다른 분야를 전공한 교수들이 우연한 조우(serendipity)를 통해 격의 없는 대화를 나누며 새로운 세계를 배우고 새로운 발견에 이를 수 있는 기회가 상대적으로 더 많이 주어지고 있는 곳이 교양교육 전담기관인 것이다.²¹⁾

그런 점에서 최근 새롭게 등장하고 있는 통합교육의 가능성을 그 어떤 곳보다도 쉽게 실험하고 모색해 볼 수 있는 집단이 교양교육 전담기관 소속 교수들이라

21) 박병철 교수는 케임브리지 사도들과 비엔나 서클을 예로 들어 교양교육 전담기관에 소속되어 있는 서로 다른 전공의 교수들이 자신의 전공과 관계없이 자유롭게 교류하고 토론하는 과정 속에서 상상할 수 없었던 세계를 상상해내는 리버럴아츠의 보이지 않는 힘을 재발견해내기를 기대한다고 역설한 바 있다. 박병철(2021), 「자유학예교육의 기원과 본질」, 『교양기초교육연구』 2-2, 단국대학교 교양기초교육연구소, 5~18쪽 참조.

고 할 수 있다. 이는 특정 전공 학과 소속 교원으로서의 엄두도 낼 수 없는 특별한 혜택이라고 할 수 있다.²²⁾ 인하대학교 프런티어학부대학에서 개발하여 운영하는 <크로스오버>, 동아대학교 기초교양대학에서 시행하는 리버럴아츠 교육 과정의 융복합 과목들, 단국대학교 자유교양대학에서 개발하고 있는 <세계 지성사의 이해>와 같은 교과목이 그 대표적인 사례가 될 것이다.

교양교육은 기초학문분야의 핵심적인 학술성과를 교육 내용으로 하여 학생들과 만난다. 그러나 교양교육은 전공교육이 아니기 때문에 전공분야의 전문적 지식이나 기술을 세세하게 전달하는 데 역점을 두지는 않는다. 그보다는 오히려 그러한 내용을 통해 건져 올릴 수 있는 보편적 가치나 범용적 기술을 교육하는 데 역점을 둔다. 괴테의 <파우스트>를 다룬다고 하더라도, 교양교육에서는 독일어 원전을 가지고 학생들과 만나지 않는다. 각 행과 행 사이의 율격이나 각운, 무대장치나 의상, 조명, 연출 기법과 같은 것은 전공 수업에서는 혹 다룰지 모르겠으나, 교양 수업에서는 문제 삼지 않는다. <파우스트>가 독일 문학사에서 차지하는 위치나 의의, 후대 문학에 끼친 영향 등에 대해서도 교양 수업 시간에서는 그렇게 큰 비중을 두지 않는다. 그보다는 오히려 <파우스트>를 통해 인간의 욕망과 의지의 문제를 정면으로 문제 삼고, 인간 존재의 나약함과 구원의 문제에 대해서 고민하게 한다. 동일한 대상을 가지고 교육을 하더라도 전공교육에서 강조하는 점과 교양교육에서 강조하는 점은 다를 수밖에 없다. 교육의 목적이 다르기 때문이다.

그런 점에서 교양교육 전담기관에 소속된 교원들은 각자 자기가 담당할 교과목과 관련하여 교양교육 차원에서, 교양교육적 목적에서 역점을 두어야 할 부분을 탐구하고 개발하여 학생들과 만난다. 그렇기 때문에 교양교육 전담기관 소속 교원이 담당하는 교양 수업은 단순히 수준을 낮추어 전공 지식이나 기술을 이해하기 쉽게 전달하는 것이 아니다. 책임시수를 채우기 위해 마지 못해 수업을 하는 전공 학과 교수들이 교양교육을 대하는 태도와도 다르다.

22) 이와 같은 교육은 기존의 폐쇄적인 학사구조에서는 상상조차 할 수 없었던 교육적 가치와 연구 주제를 새롭게 발견해 낼 수 있고, 미래의 주인공이 될 학생들로 하여금 대학에서 공부하는 이유를 스스로 발견하게 해줄 것이다.

그런 점에서 각 대학마다 결코 적지 않은 수의 교원이 소속되어 있는 한국 대학의 교양교육 전담기관은 기초학문분야의 핵심적 학술성과를 토대로 하면서도 그것이 교양교육의 관점에서 어떤 의의가 있는지를 고민하고 탐구하여 그 결과를 가지고 학생들과 만날 수 있는 기반을 제공하는 데 큰 기여를 했다고 할 수 있다. 한국 대학 교양교육의 이와 같은 잠재력과 가능성을 더욱 확장하고 개척하는 데 힘써야 할 것이다.

〈참고문헌〉

- 2019~2022년도 39개 대학 교양교육 컨설팅 사전진단보고서, 한국교양기초교육원.
- 남진숙(2018), 「각 대학 교양교육 전담교수 위상 및 개선 방향」, 『교양교육연구』 12-4, 한국교양교육학회.
- 박병철(2021), 「자유학예교육의 기원과 본질」, 『교양기초교육연구』 2-2, 단국대학교 교양기초교육연구소.
- 박창언(2002), 「학부제 실시에 따른 교양 교육 과정의 변화」, 『교육학논총』 22-2, 우리교육학회.
- 윤승준(2021), 「한국의 고등교육 정책과 교양교육의 역사」, 『리버럴아츠』 창간호, 동국대학교 다르마교양교육연구소.
- 윤승준(2022), 「대학평가와 교양교육」, 『과학기술 사회의 교양교육 I』, 한국교양교육학회 2022학년도 춘계전국학술대회 자료집.
- 윤우섭·홍석민·홍성기(2019), 『4차 산업혁명 시대 대학 교양기초교육의 현황 및 발전방안 연구』, 2019년도 국회의원연구단체 소규모연구용역보고서 (바른미래당, 대한민국 국회).
- 이보경(2019), 「연세대학교 교양교육 130년, 비전과 도전」, 『변화의 시대, 지속가능한 교양교육(I)』, 한국교양교육학회 2019학년도 춘계전국 학술대회 자료집.
- 정은상(2018), 「비정년트랙 교원제도 및 처우의 문제점과 개선방안 연구」, 『교양교육과정 구성과 운영』, 한국교양교육학회 2018학년도 춘계 전국학술대회 자료집.
- 지정민(2021), 「대구·경북지역 3개 대학 교양교육과정의 변천 1970~2000」, 『교양교육연구』 15-1, 한국교양교육학회.
- 최정훈 외(1986), 『1986년도 대학 교양교육 전반 평가보고서』, 한국대학

교육협의회.

최종철(2007), 「한국 대학 교양교육의 역사와 교훈-1970년대 서울대학교 교양
과정부의 사례를 중심으로-」, 『교양교육연구』 1-1, 한국교양교육학회.

韓国大学の教養教育の歴史と教養教育専門機関: その現状と課題

ユン・スンジュン (檀国大学校)

1. 韓国教養教育の歴史と教養教育の専門機関

「他律的な成長」に依存してきた韓国の大学が、教養教育そのものの目的や意義に対する徹底した認識のもと、新たな変化を模索し始めた印として、筆者は教養教育専門機関の登場に注目してきた。

1999年延世大学の学部大学が設立された。学問の融合と通渉が強調される現在、世界に対する幅広い視野と、新たなことを探究し創造できる創造力を養うための教育を使命とし設立された延世大学の学部大学は、1年生全員を対象に1年間のResidential Collegeを運営するなど、教養教育の革新と新たな飛躍をリードした。2005年には、成均館大学の学部大学が設立され、募集単位の広域化を実践することで大学教養教育の裾野を広げた。2011年には優れた個人、責任のある市民、成熟した共同体成員の育成を目標に掲げた慶熙大学のフマニタスカレッジが発足し、新たに中核強化を開発、運営することで大学教養教育の新たな道標を示した。国立大学では2022年にソウル大学が基礎教育院を設立し、そ

のような役割を果たすようにした。このように、大学の教養教育だけを担う組織が学部大学として独立することで、教養教育の企画と運営を長期的な観点をもって安定的に進められるようになったのは、韓国大学の教養教育歴史の中でも、注目すべき変化であった¹⁾。

もちろん、1960~70年代のソウル大学の教養課程部(1968~1974)や、延世大学の教養学部(1964~1976)、嶺南大学の教養課程部(1967~1980)のように、各大学に教養教育の専門機関があったものの²⁾、1980年代以降には大学の教養教育の専門機関が徐々になくなり、教務処に取って代わられた。教養教育のみを担当していた教養課程部や教養学部が廃止されたことにより、大学本部の部署である教務処または教務処傘下の特別委員会が教養学部を主管するようになったが、その活動は教養教育課程の時間割作成や単純な運営にとどまり、教養教育のための計画策定や学習、評価方法の改善活動は期待すらできないものであった³⁾。

その後、大学の自律化政策が進められ、「教育法施行令」第199条③項が廃止され(1995.2.28)、大学教育における教養教育の立場はさらに弱まった。「教育法施行令」第199条③項の廃止前後に編成された大学教育課程の単位を

1) ユン・スンジュン(2021)、「韓国の高等教育政策と教養教育の歴史」、『リベラルアーツ』創刊号、東国大学ダルマ教養教育研究所、26~27頁

2) チェ・ジョンチョル(2007)、「韓国大学教養教育の歴史と教訓-1970年代ソウル大学教養課程部の事例を中心に」、『教養教育研究』1-1、韓国教養教育学会。；イ・ボギョン(2019)、「延世大学教養教育130年、ビジョンと挑戦」、『変化の時代、持続可能な教養教育(I)』、韓国教養教育学会2019学年度春季全国学術大会資料集。；チ・ジョンミン(2021)、「大邱・慶北地域の3大学教養教育課程の変遷1970~2000」、『教養教育研究』15-1、韓国教養教育学会。参考：筆者が所属する檀国大学でも1968年2月教養学部を新設したが、1975年9月廃止された。

3) 『1986年度大学教養教育全般の評価報告書』によると、調査対象の108大学のうち約45%に当たる48大学が教務処(課)で直接教養教育を担当しており、23%にあたる25大学が教務処(課)傘下の特別委員会が担当していた。全大学の67.59%に当たる73大学が教養教育の運営を教務処(課)に委託していたことが分かる。チェ・ジョンファン他(1986)、『1986年度大学教養教育全般の評価報告書』、韓国大学教育協議会、48~51頁

比較したところ、教養科目の単位が10%程度減少したこと⁴⁾は、大学自律化の名の下行われた専門教育中心の野蛮性と偏向性を証明するものだ。

しかし、学問の通渉と融合に対する社会・時代の要求に答えるよう、大学は変化と革新の推進を余儀なくされ、そのような変化と革新に向けた取り組みの一環として登場したのが教養教育の革新であり、教養教育専門機関の登場である。ここに、韓国教養教育学会と全国大学教養教育協議会、韓国教養基礎教育院が力を加え、学部教育の先進化先導大学支援事業(ACE事業)が行われ、韓国大学の教養教育は新たな時代を迎えることができた。

本稿では、2000年代前後に登場した韓国大学の教養教育専門機関の運営状況と問題点を確認し、その解決策を講じることで、韓国大学の教養教育がさらなる前進を遂げる道筋を模索したいと考える。教養教育専門機関の現況については、直近4年(2019~2022)間、韓国教養基礎教育院のコンサルティングを受けた39の大学を中心に調べることにする⁵⁾。

〈表1〉 大学規模・類型・所在地別の教養教育専門機関の現況

区分		首都圏	江原・忠清圏	湖南・済州圏	嶺南圏	計	
大規模	国立	0	1	1	4	6	11
	私立	3	0	1	1	5	
中規模	国立	1	0	1	1	3	14
	私立	5	3	1	2	11	

4) 박·찬영(2002), 「学部制実施に伴う教養教育課程の変化」、『教育学論叢』22-2, ウリ教育学会, 85~86頁。

5) 韓国教養基礎教育院ではこの研究のため直近5年間(2018~2022)基本コンサルティングを受けた57大学の事前診断結果報告書を提供。(このうち2校は2018年に基本コンサルティングを受けた後、2021年と2022年に基本コンサルティングを再び受けたため、大学数は55大学になる。) 本発表では、このうち最近4年間(2019~2022)に基本コンサルティングを受けた39大学の資料を分析対象とした。分析対象39校を設立タイプで見ると、国立大学が9校、私立大学が30校、規模では大規模(在学生1万人以上)大学が11、中規模(在学生5千人以上1万人未満)大学が14校、小規模(在学生5千人未満)大学が14校だ。所在地別には首都圏大学が14校、忠清·江原圏大学が7校、湖南·済州圏大学が8校、嶺南圏大学が10校である。貴重な資料を提供してくださった韓国教養基礎教育院に感謝いたします。

小規模	国立	0	0	0	0	0	14
	私立	5	3	4	2	14	
計		14	7	8	10	39	

2. 韓国大学の教養教育専門機関の現状

1) 教育組織なのか、教育支援部署なのか

韓国大学の教養教育専門機関は、その性格によって大きく2つに分けられる。1つ目は、教養大学や教養学部のような教育組織であり、もう片方は、基礎教育院や教養教育センターのような教育支援部署である。必ずしもそうとは限らないが、国立大学の教養教育専門機関は通常、教育支援部署として設置された。ソウル大学基礎教育院(2002)を始めとする全国国立大学の教養教育専門機関は、その多くが教養教育院、または基礎教養教育院という名の教育支援部署として設置・運営されてきた。最近では、大学の本部組織である教育革新本部内の教養教育センターとして運営されることもある⁶⁾。

ところが、ここで注目すべき点は、支援部署としての性格が強い国立大学の教養教育専門機関には、機関長として専任教員が配属されるだけで、実際に教養教育を担当・研究する専任教員は配属されないということだ⁷⁾。部署長とチーム長、主務官で構成される教養教育専門機関であるため、教養教育の運営や管理はできるものの、大学教養教育の新たな方向性を探究・企画を期待することはできない。分析の対象となった国立大学9校は、そのほとんどが地域

6) 教育革新本部内の教養教育センターは、教授学習開発センターと同じ地位を持つ。

7) もちろん、ソウル大学基礎教育院の場合は講義教授と研究教授が任用されており、最近では順天大学教養教育院のように国立大学の教養教育支援部署にも専任教員を任用する場合があるが、一般的には専任教員は任用しない。公州大学は最近、教養教育支援部署である教育革新本部教養教育センターとは別に、教育組織として教養学部を新設し専任教員を任用した。

の拠点大学であるにもかかわらず、教養教育専門機関に所属された専任教員
がないが故に、教養教育を外注に依存するしか選択肢がない状況にあった
のである。

一方、私立大学の場合は、ほとんどの大学が教育組織としての教養教育専
門機関を設けている。大規模の私立大学はもちろんのこと、中・小規模の私立
大学まで教養教育専門機関を単科大学の形で運営しており、小規模の私立大
学では教養教育の専門機関として教養学部や教養教育センターを運営する場
合もある。全在生を対象とする教養教育担当の教育組織として教養教育専
門機関を運営しているため、私立大学の教養教育専門機関には専任教員が配
属されるようになり、教養教育を支援する行政組織や教育・研究組織が設置さ
れる場合もある。私立大学では、教養教育専門機関に専任教員が配属されて
いるため、彼らを中心に教養教育課程に関する研究から、教養科目の開発や
教授方法の研究、教育成果の診断と還流、非教科プログラムの開発・運営など
が行われている。

下記〈表2〉は、分析対象の39校の教養教育専門機関の現況を、2019年から
2022年まで行われた基本コンサルティングの事前診断報告書を基にまとめた
ものである⁸⁾。分析対象のうち国立大学の比率が比較的高く、全国大学教養教
育協議会の会員校の現況や2019年の大学教養教育現況の調査結果と多少の
差はあるものの⁹⁾、韓国大学の教養教育専門機関の全体傾向を把握するうえで
大きな支障はないだろう。

8) <表2>の統計は、過去4年間行われた基本コンサルティング資料を基にしているため、コンサルティング以降
の各大学の教養教育専門機関の変更事項を反映することはできなかった。そのため、多少の差はあり得る。

9) 2022年3月現在、全国大学教養教育協議会の127校のうち、4年制一般大学125校の現況を見ると、単科
大学形態の教養教育専門機関を設置している大学が79校(63.2%)、教養教育院や教育革新院のような
形態の教養教育専門機関を設置している大学が29校(23.2%)、教養学部または教養教育センター形態
の教養教育専門機関を設置している大学が17校(13.6%)ある。一方、2019年に行われた大学教養教育
現況調査(ユンスンジュン他、「大学教養教育現況の調査研究」、韓国教養基礎教育院)では、回答対象
の87大学のうち57大学のみが回答したため、調査結果を明示的に報告しなかった。当時の57大学の回
答結果は、教養大学・カレッジが30校(52.63%)、教養教育院・教育革新本部が19校(33.33%)、教養学部
・教養教育センターが8校(14.04%)だった。

〈表2〉大学の規模・類型別教養教育専門機関の現況

区分		教養大学・カレッジ	教養教育院・ 教育革新本部	教養学部・ 教養教育センター
大規模 (11校)	国立	-	6	-
	私立	5	-	-
中規模 (14校)	国立	-	2	1
	私立	10	1	-
小規模 (14校)	国立	-	-	-
	私立	4	5	5
計 (39校)		19 (48.72%)	14 (35.90%)	6 (15.38%)

2) 教養教育専門機関所属の教員と職員

教養教育専門機関には、教養教育を担当する教員と職員が配属されているが、分析対象の39校における大学の規模別の教員及び職員の構成現況を見ると、下記〈表3〉の通りである。

〈表3〉教養教育専門機関の教員及び職員現況(単位:人)

区分	国立大学					私立大学				
	教員			職員		教員			職員	
	専任 (定年)	専任 (非定 年)	非専任	正規職	非正規 職	専任 (定年)	専任 (非定 年)	非専任	正規職	非正規 職
大規模	283	15	4517	867	866	48	510	652	30	54
中規模	567 (25)	333 (00)	4767 (45)	467 (55)	367 (55)	636	1009	4673	164	218
小規模	-	-	-	-	-	343	579	1686	064	071

中規模の国立大学の中で例外ケースが1校あり、平均の罫に陥る恐れがあるものの¹⁰⁾、この大学を例外とすると、国立大学はその規模を問わず機関長を除けば教養教育専門機関に専任教員（定年、非定年を問わず）をほとんど任用していないことが分かる。一方で、国立大学は職員および非専任教員に対する依存度が非常に高いことが分かる。

一方、私立大学の場合は、教養教育専門機関に非定年トラックの専任教員を多く任用していることが分かる。小規模の私立大学よりは中規模の私立大学で、中規模の私立大学よりは大規模の私立大学で、非定年トラックの専任教員をさらに多く任用しているが、特に大規模の私立大学は定年トラックの専任教員数の10倍以上を非定年トラック専任教員として任用している¹¹⁾。一方で、職員の場合は、大規模の私立大学であるほど人数も多く、正規職の形で多く雇用している。これは、大規模大学であるほど教養教育課程の運営・管理により多くの人材が必要になるためであると考えられる。にもかかわらず、専任教員のトラック別構成比率はあまりにも異常と言えよう。

3) 専任教員の教養講座担当比率

教養教育専門機関の教員構成の現況がこのような形であるにもかかわらず、韓国大学の教養講座における専任教員の担当比率は、下記<表4>の通りである。

<表4> 大学の規模・類型別、専任教員の教養講座担当比率(単位: %)

区分	国立大学平均(9校)	私立大学平均(30校)	平均
大規模大学(11校)	40.19	60.79	49.55

10) 2022年3月1日、既存の「基礎教養学部」を「教養大学」に昇格させた同大学は、2021年に教員基本コンサルティングを受けた当時、教養教育専門機関である基礎教育学部に専任教員を24人（定年トラック14人、非定年トラック10人）任用していた。したがって、表の括弧内に示した平均（同大学を除く平均）を注意深く見る必要がある。

11) 私立大学のうち、定年トラックの専任教員を比較的遥かに多く任用している大学が3校（首都圏の中規模私立大学2校と忠清圏の中規模私立大学1校）あり、全体的に平均が高かった。

中規模大学(14校)	43.00	62.13	58.03
小規模大学(14校)	-	63.33	63.33
平均	41.13	62.47	57.54

国立大学の教養教育専門機関には専任教員がほとんど任用されていないにもかかわらず、教養講座を担当する専任教員の比率が40%を上回っている。これは、各単科大学・学科の専任教員がそれだけ多くの教養講座を担当していることを意味する¹²⁾。一方、私立大学の場合は、教養教育専門機関に配属された専任教員が多いため、国立大学に比べ、教養講座を担当する専任教員の比率が20%p以上高い。特に、定年トラックの専任教員よりもはるかに多い非定年トラックの専任教員は、担当授業時数も比較的多いため、専任教員比率の引き上げに少なからず貢献したと見られる¹³⁾。

4) 教養教育課程委員会と研究所、その他の教育支援組織

教養教育専門機関の形態が教育組織か教育支援部かにかかわらず、韓国大学には「教養教育課程委員会」のような組織が設置されており、教養教育課程の改編や教養科目の開設、教養教育の政策研究など、教養教育に関する主要案件を審議する。その委員会の委員長は、教養教育専門機関の機関長が担当するのが恒例であり、所属委員は、教養教育専門機関の専任教員をはじめ、学内の単科大学の教授らで構成されるが、意見の受け入れや意思決定の客観性・公正性の確保に向け、学生委員や外部委員を委嘱する場合もある。教養教

12) 嶺南地域の大規模国立大学の中には、教養教育専門機関の機関長を除けば、定年トラックはもちろん非定年トラックの専任教員さえ一人も任用されていない大学もあるが、教養講座の専任教員の担当比率が76.39%に達する場合もある。

13) 湖南-済州地域の大規模私立大学の中には定年トラックの専任教員が1人もおらず、非定年トラックの専任教員だけを86人（講義専門教員29人、外国人教員57人）を任用している大学もあり、首都圏の大規模私立大学の中には「学士処理（学士課程）に関する内規」を通じて教養専門教授の責任授業字数を年間30時間以上と規定している場合もあった。

育課程委員会の他に、教養教育評価委員会や教養教科目開発研究委員会、教養教育専門機関運営委員会を別途設置、運営する大学もある。この他、ライティングセンターやコミュニケーションセンター、融合思考力センターのような教育支援組織、そして、教養教育研究所や教養教育研究センターのような研究機関を設置・運営する大学もある¹⁴⁾。

5) 教養教育の予算

教養教育関連の予算は、教養教育に対する大学の認識や意志を反映するという点で重要な意味を持つ。もちろん、教養教育の予算は大学の規模によって差があるのが当然だが、類似した規模の大学間でも差が大きいという点で、韓国大学の教養教育の土壌がまだ完全にはできていないことが分かる。分析対象となった39校の、人件費を除いた教養教育予算は<表5>の通りである。

<表5> 大学の規模別の教養教育予算(単位:千ウォン)

区分	国立大学平均	私立大学平均	平均
大規模大学(11校)	333,940.2	389,491.0	359,190.5
中規模大学(14校)	205,135.3	239,518.8	232,150.9
小規模大学(14校)	-	95,645.7	95,645.7

分析対象の39校のうち、在学生在が2万人以上の大規模の国立大学は2校あり、人件費を除いた両大学の教養教育予算は年間約4億6千万ウォンと約5億1千万ウォンと、金額としては類似していた。しかし、全体予算で教養教育予算が占める割合はそれぞれ0.19%、0.4%と、2倍以上の差があった。在学生の規模が1万8千人前後の国立大学4校も、人件費を除いた教養教育予算は年間約9千500万ウォンから約4億5千700万ウォンまでと、ばらつきが大きかった。在学生の

14) 分析対象の39大学のうち教養教育支援組織を備えている大学は10校 (25.64%) で、教養教育研究機関を設置した大学は9校 (23.08%) だった。

規模が1万人以上の私立大学5校も同様に、約2億6千万ウォンから約6億4千万ウォンまで、大学の規模としては類似していたにもかかわらず、教養教育予算の差は大きかった。

このような予算のばらつきは、中・小規模の大学でも類似した傾向を見せる。在学生の規模が5千人以上1万人未満の中規模の国立大学は、約1億4千万ウォンから約3億ウォンまで差が大きく、私立大学は、約3千500万ウォンから約6億8百万ウォンまで、絶対金額から大きな偏差があった。私立大学の場合は、教養教育予算が大学の予算全体に占める割合も、0.2%から0.76%まで、4倍近い差を見せた。在学生の規模が5千人未満の小規模の私立大学14校の教養教育予算も、1500万ウォン(0.15%)から4億2000万ウォン(10.6%)までと、ばらつきが激しかった。

類似した規模の大学であるにもかかわらず、教養教育関連の予算にこれほど大きな差があるのは、大学の教養教育に対する一定の原則や規定が存在しないことを表す。安定的に教養教育を行うためには一定規模以上の予算の確保が何より急がれるということを考慮すれば、大学別に特性はあるものの、教養教育予算の策定及び執行に関する原則や規定を設ける必要があると考える。

3. 教養教育専門機関を課題

教養教育専門機関の登場は、教養教育の独立性と自律性の獲得につながった。教務処が教養教育を主管していた時代には、教務処長が教養教育業務まで管理していたため、教養教育に関する政策決定において、効率的に学内の意見を調整することができた。しかし、教務処長が長期の教養教育計画の策定や具体的な教育内容まで管理することはできなかった。さらに、職務の特性上、教務処長は様々な学問単位の利害関係を調整しなければならなかったため、学内で教養教育に関する意見対立が生じる場合には、教養教育本来の目的に沿った教養教育政策や問題意識を最後まで貫くことができなかった。そのた

め、教養教育現場の声を代弁できる教養教育専門機関の登場は、韓国大学の教養教育史において非常に重要な出来事であったのだ。

1) 教養教育と専攻教育の共生関係

教養教育専門機関が設立され、独立性と自律性の確保ができたことになり、教養教育本来の目的に沿って長期計画のもと安定的に教養教育を推進できるようになったのは良かったことだが、一方で、教養教育専門機関の機関長が別途補任されるようになり、教養教育関連の話題に対する大学全体の関心が徐々に薄くなり、教養教育専門機関だけの話題として縮小される状況に至ってしまったのは問題だった。教養教育に対する大学構成員の関心は、自身の利害に直接かかわる単位配分問題や科目の開設有無問題のみに向けられるようになり、その他の教養教育における重要な問題については、関心を持たなくなったのである¹⁵⁾。特に、大学構成員らは利害関係が激しく対立する度に自身の専攻科目の利益を守ることに集中した。そのため、教育課程委員会や教務委員会のような学内の主要会議で、教養教育専門機関の長が他単科大学の学長らを説得し、同意を得ることは決して容易ではなかった¹⁶⁾。

教養教育専門機関の独立性と自律性を保障した理由は、教養教育の正常化と充実化を通じて大学教育全般の質の向上をもたらし、専攻教育との共生や相乗効果の発揮を図るためであったが、教養教育の正常化と充実化に向けた努力が専攻教育の縮小につながるという誤解が生じ、教養教育と専攻教育間の協力と共生ではなく、摩擦と衝突が起きたのである。問題の解決のためには、教

15) イ・ボギョンは、延世大学教養教育課程における運用体系の脆弱性を取り上げ、このような問題を提起した経緯がある。イ・ボギョン(2019)、「延世大学教養教育130年、ビジョンと挑戦」、「変化の時代、持続可能な教養教育(I)」、韓国教養教育学会2019学年度春季全国学術大会資料集、19ページ参照。

16) このような問題を、ユン・ウソプ、ホン・ソクミン、ホン・ソンギは「民主的な手続きによる教養教育荒廃化の悪循環」と言及した。ユン・ウソプ、ホン・ソクミン、ホン・ソンギ(2019)、『第4次産業革命時代の大学教養基礎教育の現況および発展方案研究』、2019年度国会議員研究団体の小規模研究用役報告書(パルン未来党)、大韓民国国会、30ページ。

養教育と専攻教育間の対立と反目を解決し、大学教育全体の観点で問題を考える、大乗的なアプローチが必要だ¹⁷⁾。

2) 教養教育専門機関の所属教員と職員の身分問題

韓国大学の教養教育専門機関は他組織と異なり、教員及び職員の構成において特殊な問題を持っている。非定年トラックの専任教員と非正規職の職員が多く配属されているという点がそれに当たる。この問題については、先行研究でもその深刻さを指摘した経緯があるが¹⁸⁾、本稿で扱う大学でも同様の事実を確認することができる。分析対象の39校の教養教育専門機関の所属教員、職員の構成比は次の通りである。

〈表6〉 教養教育専門機関の所属教員の構成現況

区分 定年トラック		専任教員			職員		
		非定年トラック	計	正規職	非正規職	計	
国立大学	人数	32	19	51	66	33	99
	比率(%)	62.75	37.25	100.00	66.67	33.33	100.00
私立大学	人数	142	470	612	42	61	103
	比率(%)	23.20	76.80	100.00	40.78	59.22	100.00
計	人数	174	489	663	108	94	202
	比率(%)	26.24	73.76	100.00	53.47	46.53	100.00

教養教育専担機関の人員構成は、国立大学と私立大学で大きな差がある。

17) イ・ボギョン教授が「教養教育課程の運営主体は学部大学でありながらも、教養教育が大学全体の主要議題になるよう、運営体系の構築にも均衡と調和を図る必要があると考える」と話したのはこれに対して言った言葉だろう。イ・ボギョン(2019)、「延世大学教養教育130年、ビジョンと挑戦」、「変化の時代、持続可能な教養教育(1)」。

18) ナム・ジンスク(2018)、「各大学の教養教育専門教授の地位と改善方法」、『教養教育研究』12-4、韓国教養教育学会。；チョン・ウンサン(2018)、「非定年トラック教員制度及び待遇の問題点と改善方法研究」、『教養教育課程の構成と運営』、韓国教養教育学会2018学年度春季全国学術大会資料集。

国立大学の場合、教員、職員を問わず、定年トラックの専任教員と非正規職の専任教員が圧倒的に多い。一方で、私立大学の場合、非定年トラックの専任教員が定年トラックの専任教員より多く、非正規職の職員が正規職の職員より多い。特に非定年トラックの専任教員は、定年トラックの専任教員の3倍以上にもなっている¹⁹⁾。

非定年トラックの専任教員が問題になるのは、待遇もちろんそうだが、彼らが教養教育に対する意思決定権を持ちにくい構造となっているからだ。分析対象の39校からも確認できたように、定年トラックの専任教員が一人もおらず、非定年トラックの専任教員だけで構成された教養教育専門機関を運営する大学がある。非定年トラックの専任教員が教養教育に対する意思決定権を持っていない構造なら、そのような大学での教養教育は結局、教養教育と無関係の専攻者によって決まるため、教育現場の実情とは異なる方向で政策決定がなされる可能性もある²⁰⁾。

非定年トラックの専任教員は、任用初期とは異なり、時間が経つほど相対的剥奪と挫折に陥り、自分に対する自信がなくなりがちだ。また、教育と研究に対する熱意や推進力もなくなってしまい、そのツケが学生たちに回ることになる。それだけでなく、教員同士の結束力まで弱める結果を招き、教養教育専門機関の力量を最大限発揮することが難しくなる。この観点で、非定年トラックの専任教員問題に関しては、各大学はもちろん、韓国教育部でも積極的に解決策を模索しなければならない。

19) 2019年に実施した大学教養教育の現況調査結果をもとに分析した結果ではあるが、定年トラックの専任教員と非定年トラックの専任教員の比率を全学と比較した時にも、教養教育専門機関の定年トラック専任教員は全学に比べて2倍以上少なく、非定年トラック専任教員は4倍以上多かった。ユンスンジュン(2022)、「大学評価と教養教育」、『科学技術社会の教養教育Ⅰ』、韓国教養教育学会2022学年度春季全国学術大会資料集、123-124ページ参照。

20) ナム・ジンスク(2018)、「各大学の教養教育専門教授の地位及び改善方法」、『教養教育研究』12-4、韓国教養教育学会、291頁。

3) 教養教育に対する専門性

教養教育専門機関の所属教員における教養教育の専門性も、実に重要な課題だ。教養教育専門機関が本来の機能を果たすには、教養教育の本質に対する確固たる認識のもと、教養学を深く研究する研究者が多く登場し、教養教育について真剣に討論しなければならない。教養教育専門機関に学問・分野別の専任教員を配置することも重要だが、それよりさらに大事なものは、教養教育専門機関に所属する専任教員が教養教育に対する専門性を備えることだ。そのような専任教員が多くなって初めて、大学の教養教育は、総長や教務処長、学長などの補職者が変わっても大きな混乱なく本来の道を歩むことができるのである。

ところが、教養教育専門機関に所属している専任教員の中では、今でも専攻学科への移動を念頭に置き、教養教育に専念しない教員が多いのが事実だ。彼らにとってみれば、研究分野と教育現場が一致しないため、教育現場での悩みが研究につながらず、研究成果が教育現場に反映されないのである。研究のためには別途時間を設けなければならず、教育のためにも別途授業を準備しなければならないという二重の苦勞を甘受しなければならない。教養教育専門機関の所属教員として自身のアイデンティティを確立させることができなかつたため、教養教育の方向や政策策定プロセスに積極的に参加できず、教育方法や評価方法の改善にもあまり貢献できないのである。教養教育専門機関に所属しながらも、教養教育を自身の研究目標に据えない教員の存在は結局、教養教育専門機関の力量全般を低下させる元となっているのである。

4. 教養教育専門機関の潜在力と可能性

韓国大学の教養教育専門機関はこのように、解決すべき課題を多く抱えている。それにもかかわらず、教養教育専門機関は他の専攻学科とは異なり、異

分野専攻の教授らが所属する組織となっており、互いが頻繁に交流し、共に業務を遂行する機会も多い。哲学を専攻した教授と英文学を専攻した教授、東洋美学を専攻した教授、西洋史を専攻した教授、数学を専攻した教授、物理学を専攻した教授、国語学を専攻した教授、スペイン語を専攻した教授が自然に調和できる所が、教養教育専門機関なのだ。このように、異分野専攻の教授らが偶然の出会い (serendipity) を通じて隔意のない意見交換をし、新しい世界を学び、新しい発見に至る機会が相対的に多く存在するのが教養教育専門機関であるのだ²¹⁾。

そのような観点で、最近新たに登場している統合教育の可能性をどこよりも簡単に実験・模索できる集団が教養教育専門機関の所属教員であると言えよう。これは、特定の専攻学科所属の教員には想像もできない特別な恩恵といえる²²⁾。仁荷大学フロンティア学部大学が開発・運営する「クロスオーバー」、東亜大学基礎教養大学で開講されているリベラルアーツ教育課程の融合・複合科目、檀国大学の自由教養大学が開発している「世界知性史の理解」のような科目が、その代表例になるだろう。

教養教育は基礎学問分野の中核的な学術成果を教育内容とし、学生たちと会う。しかし、教養教育は専攻教育でないため、専攻分野の専門知識や技術を細かく伝えることに重点を置いてはいない。むしろ、そのような内容を通じて得られる普遍的な価値や汎用技術を教育することに重点を置く。ゲートの『ファウスト』を扱うとしても、教養教育ではドイツ語の原書で授業することはない。専攻授業では行間の律格や角韻、舞台装置や衣装、照明、演出技法のような

21) 朴炳哲 (パク・ビョンチョル) 教授は、「ケンブリッジ使徒たちとウィーンサークルを例に挙げ、教養教育専門機関に所属する、異なる専攻の教授たちが、自分の専攻にとらわれず自由に交遊し討論する過程で想像もできなかった世界を想像するリベラルアーツの見えない力を再発見することを期待する」と力説したことがある。パク・ビョンチョル(2021)、「自由学芸教育の起源と本質」、『教養基礎教育研究』2-2、檀国大学教養基礎教育研究所、5-18ページ参照。

22) このような教育は、従来の閉鎖的な学事構造では想像すらできなかった教育的価値と研究テーマを新たに発見することができ、未来の主人公になる学生らに大学で勉強する理由を自ら発見させることにつながるだろう。

ものを扱うかもしれないが、教養授業ではそこに注目しない。『ファウスト』がドイツ文学史に占める位置や意義、後代の文学に及ぼした影響などについても、教養授業ではそれほど重きを置かない。むしろ、『ファウスト』を通じて、人間の欲望や意志の問題に正面から向き合い、人間という存在の弱さや救援の問題が何なのかについて考えさせる。同じ対象を用いて教育をすとしても、専攻教育が強調するポイントと教養教育が強調するポイントは異なる。教育の目的が異なるからだ。

そのような観点で、教養教育専門機関に所属する教員は各自の担当科目について、教養教育の観点から、教養教育の目標の観点から、重点を置くべき内容を研究・開発し、学生たちと会うことになる。そのため、教養教育専門機関の所属教員が担当する教養授業は、単にレベルを落として専攻知識や技術を理解しやすく伝えるものではない。担当授業時数を満たすためにやむを得ず授業をしなければならない専攻学科の教授たちが考える教養教育とも異なる。

そのような点で、各大学に決して少なくない数の教員が所属している韓国大学の教養教育専門機関は、基礎学問分野の中核的な学術成果を基盤にしながらも、それが教養教育の観点からどのような意義を持っているのかを悩み、研究し、その結果を持って学生たちに接する基盤を提供する上で大きく貢献したと言える。このような努力は結局、批判的知性と暖かい人間愛を兼ね備えた未来社会の人材を育てる上で、教養教育が果たすべき責務を果たすことにつながるだろう。韓国の大学は、教養教育専門機関が持つ、このような潜在力と可能性をさらに拡大・開発し、教養教育本来の目標を実現し、教養教育の新領域を開拓することに努めるべきである。

〈참고문헌〉

- 2019~2022년도 39개 대학 교양교육 컨설팅 사전진단보고서, 한국교양기초교육원.
- 남진숙(2018), 「각 대학 교양교육 전담교수 위상 및 개선 방향」, 『교양교육연구』 12-4, 한국교양교육학회.
- 박병철(2021), 「자유학예교육의 기원과 본질」, 『교양기초교육연구』 2-2, 단국대학교 교양기초교육연구소.
- 박창언(2002), 「학부제 실시에 따른 교양 교육 과정의 변화」, 『교육학논총』 22-2, 우리교육학회.
- 윤승준(2021), 「한국의 고등교육 정책과 교양교육의 역사」, 『리버럴아츠』 창간호, 동국대학교 다르마교양교육연구소.
- 윤승준(2022), 「대학평가와 교양교육」, 『과학기술 사회의 교양교육 I』, 한국교양교육학회 2022학년도 춘계전국학술대회 자료집.
- 윤우섭·홍석민·홍성기(2019), 『4차 산업혁명 시대 대학 교양기초교육의 현황 및 발전방안 연구』, 2019년도 국회의원연구단체 소규모연구용역보고서 (바른미래당, 대한민국 국회).
- 이보경(2019), 「연세대학교 교양교육 130년, 비전과 도전」, 『변화의 시대, 지속가능한 교양교육(I)』, 한국교양교육학회 2019학년도 춘계전국 학술대회 자료집.
- 정은상(2018), 「비정년트랙 교원제도 및 처우의 문제점과 개선방안 연구」, 『교양교육과정 구성과 운영』, 한국교양교육학회 2018학년도 춘계 전국학술대회 자료집.
- 지정민(2021), 「대구·경북지역 3개 대학 교양교육과정의 변천 1970~2000」, 『교양교육연구』 15-1, 한국교양교육학회.
- 최정훈 외(1986), 『1986년도 대학 교양교육 전반 평가보고서』, 한국대학

교육협의회.

최종철(2007), 「한국 대학 교양교육의 역사와 교훈-1970년대 서울대학교 교양
과정부의 사례를 중심으로-」, 『교양교육연구』 1-1, 한국교양교육학회.

日本における教養教育担当組織の新動向

吉田 文 (早稲田大学、日本)

〈構成〉

1. 問題の設定
2. 一般教育導入後と方策の終焉
3. 大学設置基準大綱化と教員の行方
4. 全学出動体制と大学教育センター
5. 教養教育担当組織の再制度化
6. 結論と考察

1. 問題の設定

高等教育システムに一般教育をもつ諸国のうち、多様な教育内容を幅広く学ぶシステムが次第に専門教育に特化していく経緯をたどるケース（その典型例はアメリカ合衆国）と、専門教育主体の高等教育システムに、後になって一般教育を導入するケース（例えば、日本）がある。後者のうち、日本は、教員と学生が共に、専門教育を実施する学部にも所属する形態をとるため、専門学部は閉鎖的になりがちで、大学の組織形態は学部が並立した構造となる。

こうした構造に、どの学部にも共通の一般教育を導入することは、学部間に横串を刺すようなもので、どの教員が担当するか、その教員の所属をどこにする

かが、最大の問題であった。なぜ、どのように教員問題が最大の問題だったのか。日本がたどった一般教育の組織の変遷を、以下、第2節では、第二次世界大戦後の一般教育導入時から1990年頃まで、第3節では、1991年の大学設置基準の大綱化とそれに続く90年代教養部の廃止と教員の分属、第4節では、教養部廃止後の大学教育センターなどによる教養教育の企画運営体制。第5節では、2010年ごろからの教養教育担当組織の再制度化を概観し、第6節において全体をまとめる。

2. 一般教育導入と方策の終焉

第二次世界大戦前、日本の高等教育システムは、大学、旧制高校、専門学校、師範学校から構成され、教育年限や中等教育機関との接続が異なっていた。戦後、単線の教育システムに改革され、高等教育は一律の4年制の大学として再編統合がなされ、その前期2年に一般教育が充てられた。その一般教育を担当した組織の多くは、元旧制高校と元師範学校であり、それらは教養部、文理学部、学芸学部として出発した。閉鎖的な学部構造のもとでは、学部を超えて一般教育を実施するような機運が生じることはなかった。加えて、一般教育は専門教育の準備教育とみなされがちななかで、それらの組織は人文・社会・自然科学の教員を一定数擁し、旧制度下では大学よりも地位が低かったため、一般教育の担当組織とする好材料となった。

1府県1大学の原則のもとに多くの機関を再編統合した国立大学では、この傾向が強かった。私立大学の場合は、特定の組織を一般教育の担当組織とできるほどの規模を持つところが少なく、結果的に学部が独自に一般教育担当教員を配置する、特定の学部内部に一般教育担当教員の所属組織を置くところが多かった。

いずれにせよ、一般教育を開始するにあたって、一般教育を担当する教員を専門教育担当の教員と分離したこと、これがその後長く尾を引く問題となり、

解決の方策が様々に模索される。

問題の第1は、教養部は学内措置による組織であり法的根拠がないこと、文理学部や学芸学部は、学部としての専門教育と全学の一般教育を担当する負担であった。この問題に対して、1963年に教養部を法制化し、文理学部や学芸学部からの教養部の分離独立が図られた。その後、国立大学で教養部を設置したのは、4年間31大学¹⁾で打ち止めになり、約3分の1の国立大学に教養部が設置されたことになる。私立大学でこれに倣って教養部や一般教育部を設置したのは、最大で41大学、全私立大学の8.2%でしかない。なぜ、法制化された教養部や一般教育部を設置した大学は少ないのか。それは、学生数の増加に対する教員の加配、教育費・研究費、施設設備条件などに関する学部との格差、そして何よりも専門教育を担当できない教員であるという学内における身分格差に対する忌避感によるといってよい。

教養部問題が学部でないことに起因するならば、学部に昇格させればよいという発想は当然のように出てくる。しかし、事態は容易ではなかった。これが問題の第2である。学部化を願う教養部に対し、まず、学内からの反対があった。教養部は、人文・社会・自然を多様な専門分野の教員を擁しているため、どの領域をとっても既存学部の教員構成と重なるからである。次は、文部省の壁である。たとえ、学内で認められ概算要求が文部省に提出されたとしても、学部は単一の専門学問を教える場であり、教養学部の教養学は専門学問ではないという論理で棄却された。教養部を設置した国立大学の半数が学部化構想を練っていたが、そのうち学部化が実現したのはわずか2大学²⁾であった。

この2つの問題は、2重の袋小路となった。第1は、教員を組織化すれば差別問題となり、教員を学部に分属させれば責任が曖昧になるという袋小路であり、第2は、学部化しようとする、一方で、個々の教員の専門分野が抵触し、他方

1) 1972年に沖縄の本土復帰により、琉球大学は国立大学となり、そこには教養部も設置されていた。したがって、国立大学で教養部をもつところは最大で32大学になる。

2) 広島大学の総合科学部と岩手大学の人文社会科学部。

で、学部としての専門が存在しないという袋小路である。一般教育導入時に一般教育専任制をとったがために生じた問題の解決策は、1990年頃には潰えてしまったといってよいだろう。最後の手段として一般教育の廃止しかなかった。

3. 大学設置基準大綱化と教員の行方

1991年に大学設置基準の大綱化により、一般教育という文言が削除された。一般教育の実施の有無は個々の大学に委ねられた。そうすると、一般教育専任制や教養部という組織の法的根拠も失われる。一般教育専任制は基本的に廃止、国立大学の教養部は、翌92年から97年までの5年という極めて短期間に、東京医科歯科大学を除いてすべて廃止された。私立大学でも、教養部や一般教育部といった名称は、急激に消滅していった。一般教育専任制が、いかに教員間の身分差別の温床となっていたかを示すものといえることができる。

では、教養部に所属していた教員はどこに行ったのか。大きく分けて3つの方法がとられた。第1は、教養部の教員数という規模を母体にし、新設学部(研究科)を設置する方法であり、大規模な国立大学を中心に12学部で認可された。この場合、教養部所属教員は、自動的に新設学部(研究科)へ移動したわけではないことは、その比率が25%程度から80%程度と幅があることからわかる。新設学部以外の移動先としては、文学部と理学部、次いで教育学部と工学部であり、教養部所属教員の専門を考えれば、納得される行先である。

第2は、既存学部への分属のみのケースである。これは、地方国立大学に多く見られるケースであり、主流は文学系の学部、それに次ぐのが教育学部と理学部であり、これらで40%から90%を占めている。文理学部や学芸学部を母体にして設置された教養部が、もとの組織に回帰したとみることができる³⁾。

第3は、専門が異なる学部への移動である。これは、教養部などの組織とし

3) 国立大学の場合、文理学部は文学部と理学部に分離し、学芸学部は教育学部となり教員養成に特化した学部となった。

て人文・社会・自然科学を専門とする教員を擁していても、それらの教員の専門と同様な専門学部を持っていない私立大学で生じている。これまでも私立大学では学部、その専門分野と異なる教員を一般教育担当として配置してきたことに鑑みれば、特段新しいことではない。しかし、一般教育担当という縛りがなくなった状況下でも、所属学部が専門と異なるなか、どのようにして自身の専門分野を学生の教育に活かしていくは悩ましい問題である。すべての教員が専門教育をもてないという状況があったことも確かである（ここまでの記述の多くは吉田 2013による）。

4. 全学出動体制と大学教育センター

一般教育の実施が大学の裁量に委ねられたものの、一般教育そのものを廃止する大学はほとんどなかった。その理由は、少子化のなかでの進学率の増大がもたらす学生の多様化が背景にあり、準備教育としての教養教育の必要性は高まり、また、語学の授業の重要性が減じることはなかったからと考える。

一般教育は教養教育と呼称を変えるが、では、それは誰が担当するのか。ここで新たに採用された方法が「全学出動体制」である。これは、原則、どの学部も、どの教員も、教養教育を担当するという仕組みである。1991年の大綱化から10年を経た2003年の調査では、この「全学出動体制」を採用している大学は、国立で68.4%、私立で44.3%である（吉田 2005）。一般教育を担当していた教員の多くは、特定の学部によく分属をしたが、それらの学部が教養教育を担当することにはならなかった。また、私立大学は個々の学部で一般教育を実施していたところが多かったが、2003年で個々の学部で実施しているところは18.0%でしかない。その意味では、多くの教員が教養教育に関わる状況に確実に変化し、教員間の身分格差も解消していった。

次に、全学的に教養教育を担当するとしたとき、教養教育の問題をどこで審議し意思決定するのか。審議と意思決定に関して、同じく2003年の調査をみる

と、国立大学では90.8%、私立大学では73.2%が、全学的組織で審議し意思決定するという。私立大学のなかには、個々の学部で審議し意思決定するところが20%弱あるが、おそらくこれは小規模な単科大学であり、学部での審議と意思決定が全学の審議・意思決定になるようなところであろう。複数学部をもつ大学では学部を超えた問題は、全学レベルの会議体で審議と意思決定が必要になる。教養教育を全学出動体制として実施していくためには、全学レベルの会議体の重要性がより高くなっていると考えられる。

ここで、もう1つ考えねばならない要素がある。教養教育の基本方針は全学レベルで決定し、その方針にしたがって実施は全学出動となっても、全学の方針にしたがい、学部間の教員の教養教育担当のマネジメントが必要である。それを担ったのは、大学教育センターなどの名称をもつ全学的組織である。2011年の調査によれば、こうした大学教育センターなどの組織が教養教育のマネジメントをしているのは、国立大学で59.1%と過半を超える。私立大学の場合、20.5%と少ないが、これは上述のように私立大学に小規模大学が多いことによる。センターのような組織を設けてまでマネジメントする必要がないのである。事実、私立大学では、全学の委員会がマネジメントまでを担っているケースが47.2%を占めている(吉田 2012)。

国立大学を中心として設立された、この大学教育センターのような組織は、日本の高等教育にとって新規な組織である。それまでも、広島大学には大学教育研究センター、筑波大学には大学研究センターが設置されていた。これらは、高等教育に関する「研究」を行うセンターであった。それらと大きく性格を異にし、教養教育の企画・運営・学部との調整の役割を担う大学教育センターなどが設立されたのは、いずれも1992年以降である。大学設置基準の大綱化による一般教育の廃止、それに続く教養部の廃止、その後の全学出動体制のなかで、こうした全学的な組織が設立されたのである。

1990年代に大規模国立大学を中心に設立されたにこうしたセンターは、2000年以降、国公私立を問わず設立されるようになる。これらのセンター

は、教養教育の企画・運営・学部との調整のみを担うのではなく、ファカルティ・ディベロップメント、授業評価、カリキュラム開発など多様な役割を担うようになってきている(川島編 2006)。全学的な教育改革の必要性が高まっていったことが、こうした全学的なセンターの設置に繋がっているのである(田中 2008)。

さて、大学教育センターのような組織が教養教育のマネジメントを担うことで、教養教育の全学出動体制が機能するはずなのだが、実はそれは容易なことではなかった。2011年に実施された調査では、「全学的な調整連絡が難しい」と回答する大学は61.4%にのぼり、センターの抱える問題点のトップに上がっている。およそ10年前の1999年に実施された同様の調査と比較すると、調整が困難とする大学の比率は14.3ポイントも上昇している(吉田 2012)。

全学的な組織であるにも関わらず、なぜ全学的な調整連絡が難しいのか。それは、センターが全学的組織として設立されても、そこに専任の教員が置かれていない、センターに教員の人事権が与えられていないなどのケースがあることによる。専任教員を配置している大学は、60.3%である(川島編 2006)。これは、逆にいえば、40%の大学は専任教員を配置していないことを示すものだ。また、兼任教員を配置しているのは70.7%にのぼる。これも、逆に言えば、専任教員のみを配置している大学は30%に過ぎないことを示している。兼任教員は比較的短期間で交代するのが通常である。また、教員の人事権をもたない場合は、たとえ専任教員が配置されたとしても、センターのミッションに沿った教員が配置されるとは限らないという問題をもつ。

これらからは、どの組織が責任をもって教養教育を実施するのか、その責任の所在を不明確にすることになる。全学的な組織体というだけでは問題は解決しないのである。

5. 教養教育担当組織の再制度化

大学教育センターなどの設置が一段落した2010年前後より、新たに教養教

育を実施する組織を再設置しようとう動きが始まる。その組織の名称は「教養教育院」、「教養教育センター」「共通教育センター」等、いくつかある。いずれも、全学的な組織であり、上述の大学教育センターが次第に多様な役割を担っていたなか、それとは異なり教養教育に関する企画・運営・実施など特化した業務を行う組織であることに特色がある。こうした名称をもつ組織は、現在80余の大学に設置されているが、なかには、専任教員をおいている組織があることに注目したい。

かつて、教養部という組織が教員間の差別の温床だとして、大綱化に繋がりと、結果的に教養部は廃止された。それにもかかわらず、再び、専任を配置する教養教育の担当組織を設けようとするのは、ある意味、時代に逆行するようにも見える。なぜ、専任をおく教養教育担当組織を設置するのか、それを鳥取大学の事例より検討しよう。

鳥取大学は2021年に教養教育センターを設置する。鳥取大学は、鳥取県に所在する地域学部、工学部、農学部、医学部をもつ小規模の国立大学である。そこでは、1995年の教養部廃止にともない、それから2002年まで設置されていた大学教育センターは、「専任教員をもたない連絡・調整機関としての性格が強く、開設計画は全学的な共通教育運営委員会によって検討されたほか、科目開設も学内全ての教員が責任を負う全学出動体制に依存していました。このため学部教員による全学共通科目の担当をめぐるのは、学部業務との負担調整や、研究領域との対応関係など、多くの課題を残すことになりました。」専任教員のいない組織が調整機能を果たせないという問題が指摘されている。

この問題を解決するため、そこで、2003年に「大学教育総合センター」と改称し10名以上の専任が配置されて再出発した。しかし、「専任教員の専門分野は必ずしも全学共通科目のカリキュラム体系とは照応しなかったほか、センター長が頻繁に交代するなど、体系的・継続的に教育改革に取り組む組織としては問題をかかえており、上記の課題は十分改善されませんでした。」とあり、専任教員の配置のみでは問題が解決しなかったことが指摘されている。

2008年には「大学教育支援機構」の設立に伴い、そこに「教育センター」として組み込まれたが、その「教育センター」はさらに2021年に3つのセンターに分離した。その1つが「教養教育センター」であり、**全学共通科目の企画・運営に専従する組織として現在に至る。「教養教育センター」では、「共通教育部門」、「外国語部門」、「健康スポーツ部門」が組織され、そこに専任教員が8人、兼務教員が9人配置されている（鳥取大学教養教育センター 沿革）。**

ここまで組織の再編を繰り返すところは多くはないが、その沿革をみれば、専任教員がいないこと、専任がいるだけでは機能しないこと、センター長が短期間で交代することなど、教養教育が機能しない要因が端的に指摘されている。こうした問題点の解消のために、専任教員を置いた教養教育組織の設置が続いていると考えることができる⁴⁾。

これらは、以前の教養部のような組織とは異なる。学部などの縦断的組織とは異なり、横断型の全学組織であるため、学部などと対等の立場に立つことができ、一定数の専任教員が企画・立案に従事し、かつ全学的な調整を行えること、さらには、これらが学内規則で保証されていることなどである。

これが、教養教育を実施するための最適解か否かは何とも言えない。ただ、1つ指摘できるのは、教養教育に特化したセンターに限らず、1991年の大綱化以来、こうした全学的学部横断組織が増加していることである。おそらく大綱化がもたらした教育改革の要請が、全学的学部横断組織の設置に繋がり、従来の専門学部の閉鎖的並立構造にメスを入れている。これによって専門学部の並立構造がどこまで変容するかは不明であり、教養教育が専門教育と並立する教育になるのかも不明である。しかし、こうした新たな教養教育担当組織が、教養教育の存在に光を当てる可能性を秘めているということではできよう。

4) 問題の解消のために専任教員をおく全学的教養教育組織を設置したことを沿革に記している大学は鳥取大学以外にも散見され、専任教員の存在の大きさを知ることができる。

6. 結論と考察

学部の独立性が高くそれらが並立する構造をもつ日本の大学に、それらに横串を刺すかのようにして全学部共通の一般教育を実施することが、いかにその担当組織や教員の配置に苦心するか、その70年余のスケッチである。

特定の教員が一般教育を担当することとして出発したことそのものが、その後の問題の原因なのであるが、おそらく当時はそれしか解がなかった。その後、一般教育の責任の所在の明確化のために教養部を設置したが、それは教員間の身分差別を、明示にし、助長することになった。

それが、1991年の大学設置基準の大綱化による一般教育の廃止をもたらすのだが、その後、後継の教養教育の実施の有無、実施する場合の組織体制は大学の自由裁量に委ねられた。しかしながら、ある傾向性をもって推移してきた。第1は、全学出動体制であり、教養教育は全学で担うとするものである。第2は、教養教育実施に関する学部間の連絡調整を行うための大学教育センターなどの全学組織の設置である。ただ、ここでは、専任教員が配置されない、教員の人事権が与えられていないなどのため、連絡調整が困難で、責任の所在が不明確になるという問題が指摘されるようになった。第3が、この問題の解消のため、教養教育院、教養教育センターなどの名称をもち、一定数の専任教員を配置する全学的組織の設置である。

2010年前後からの第3の動きどこまで主流になるかは不明である。専任をおいた全学組織を設置するためには、それなりの大学の規模が必要であり、また、そこに専任教員を配置するためには、そのための予算の支出や人員配置に関する学内の承認も必要である。こうした課題を乗り越えて、これらの組織を設置しようとするのは、教養教育に対して明確なビジョンと教育期待を抱いている大学だと言ってよいだろう。

事実、これらの大学では、教養教育を4年間、あるいは、大学院まで延長した仕組みを作っているところが多いことが特徴である。専門教育の準備教育と

いった旧来の位置づけではなく、専門教育と教養教育とがT字的な関係にあるとする大学が、4年一貫や大学院を視野に置くカリキュラム編成をし、それを担保する組織を設置しているように思われる。残余のカテゴリーに置かれてきた一般教育・教養教育が、専門教育と並立するようになるのか否かは、この新たな組織が、どれだけ全学的に力を発揮できるか否かにかかっている。この見通しは、決して明るいわけではない。しかしながら、現段階では、70年余の苦節を経て到達した1つの方策かもしれないと思う。

〈文献〉

- 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.

일본 교양교육 담당 조직의 새로운 동향

요시다 아야 (와세다대학, 일본)

〈구성〉

1. 문제 제기
2. 일반교육도입 이후와 방책의 종언
3. 대학설치기준 대강화와 교원의 행방
4. 전학출동체제와 대학교육센터
5. 교양교육 담당 조직의 재(再) 제도화
6. 결론 및 고찰

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 띄게 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 무엇 인지를 일본이 겪어 온 일반교육 조직의 변천사를 통해 살펴보고자 한다. 제2절에서는 제2차 세계대전 일반교육 도입 초기부터 1990년 즈음까지, 제3절에서는 1991년 대학설치기준 대강화 및 이어서 발생한 90년대 교양부 폐지와 교원 분리 배치, 제4절에서는 2010년 즈음부터 일어난 교양교육 담당 조직의 재(再) 제도를 를 개괄적으로 살펴보고, 제6절에서 전체 내용을 정리하고자 한다.

2. 일반교육도입 이후와 방책의 종언

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 일반교육 담당 조직을 맡기에 적합해 보였다.

1부현(府県) 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 전공 교육 담당 교원과 분리한 것이 결국 지금까지 영향을 끼치는 문제로 작용해 이를 해결하기 위한 다양한 방책을 모색해 왔다.

첫 번째 문제는 교육부가 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 31¹⁾대학에 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.

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 겹쳤기 때문이다. 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 대학²⁾에 불과했다.

이 두 문제는 두 종류의 교차 상태를 야기했다. 첫 번째는 교원을 조직화하면 차별 문제가 발생하고 그렇다고 각 학부에 교원을 배치하면 책임 소재가 애매해진다는 것, 두 번째는 학부화를 할 경우 교원 개개인의 전공분야가 충돌하

1) 1972년 오키나와가 본토 영토로 복귀됨에 따라 류큐대학은 국립대학이 되었으며 교양부도 설치되었다. 따라서 국립대학 중 교양부를 보유한 대학은 최대 32대학이다.

2) 히로시마 대학의 종합과학부와 이와테 대학의 인문사회과학부.

는 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 신분 격차의 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 교양부 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. 물리학부 및 학

예학부를 모체로 설치된 교양부가 원래 조직으로 회귀했다고 볼 수 있다³⁾.

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 없었다는 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(요시다 2005). 일반교육을 담당해 온 교원의 대다수는 특정 학부에 많이 소속되었으나 해당 학부에서 교양교육을 담당하게 되지는 않았다. 또한 사립대학에서는 각 학부에서 개별적으로 일반교육을

3) 국립대학의 경우 물리학부는 문학부와 이학부가 분리되었고 학예학부는 교육학부가 되어 교원 양성에 특화된 학부가 되었다.

실시하는 경우가 많았는데 2003년에 개별 학부 내에서 일반교육을 실시하는 대학은 18.0%에 불과했다. 그런 의미에서 대부분의 교원이 교양교육에 관여하는 형태로 명확히 바뀌었으며 교원 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 때문이다. 사실 사립대학에서는 대학 차원의 위원회에서 교양교육 교원 관리까지 담당하는 대학이 전체의 47.2%를 차지한다(요시다 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. 대학

설치기준 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(가와시마(편) 2006). 전학적인 교육 개혁의 필요성이 증대된 것이 이러한 전학적인 센터 설립으로 이어진 것이다(다나카 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(요시다 2012).

전학적인 조직임에도 불구하고 전학적인 조정 연락이 어려웠던 이유는 무엇일까. 그 이유는 센터가 전학적인 조직으로서 설립되었다 하더라도 그 센터에 전임교원이 배치되지 않았거나 센터에 교원의 인사권이 부여되지 않는 경우가 있었기 때문이다. 전임교원을 배치한 대학은 60.3%이다(가와시마(편) 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(동토리 대학 교양교육센터 연혁).

이렇게까지 조직 재편을 거듭한 대학은 많지 않겠으나 동토리 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 있다⁴⁾.

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

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

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 대학 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 시스템

으로 구성된 곳이 많은 것이 특징이다. 전공교육을 위한 준비 교육이라는 기존의 인식이 아니라 전공교육과 교양교육이 T자형 관계에 있는 대학에서 4년간 일 관해서 또는 대학원을 시야에 두고 커리큘럼을 편성하고 이를 담보하는 조직을 설치한 것으로 보인다. 잔여 카테고리로 여겨져 왔던 일반교육, 교양교육이 전공 교육과 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.

〈文献〉

- 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.

Session 2

교양교육의 새로운 방향: 통합 교육
教養教育の新たな方向性:統合教育

Exploring the Relationship Between Institutional Structure and Integrative General Education

Prof. Paul Hanstedt (Washington and Lee University).

Overview

The purpose of this paper is to examine the ways in which institutional structure in tertiary education might enhance or diminish the possibilities of an integrated approach to general education.

For the purposes of this paper, “integrative” or “integrated” general education refers to an approach that highlights the natural interconnectedness between various fields and courses with each other and with the greater world, including aspects of the students’ lives—their personal goals, for instance, or their professional aspirations, or their spiritual lives.

It’s important to note that integrative practices can occur at *all levels* of a general education program:

The Institutional Level — At the institutional level, general education can be considered integrative if the adopted structures are designed to foreground connections between the various disciplines and/or required

courses. For instance, an integrative structure might require all students to take a core course that explores how the various disciplines must work together to solve a major problem: climate change, for instance. These core courses can be taught by faculty from across the various disciplines and colleges. Or a structure may be considered integrative if all of the offered GE courses fall under one of three themes that have been pre-determined in conversations with faculty, students, and administration: Well-being, for instance, along with Global Cooperation and Addressing Poverty. The particular themes or topics of this approach are open to discussion, as long as they fulfill the criteria of allowing entrance to courses from all disciplines.

The Course Level — At the course level, integration can occur through carefully-designed courses that foreground the ways in which our fields are already connected. A chemist, for instance, might design a course on art restoration. A literary scholar might design a course foregrounding the many ways science has influenced literature. A history professor might design a course on spiritual movements in socio-historical contexts. Many institutions offer integrative courses that are team-taught (two colleagues in the room with students), team designed (designed together but taught separately) or some further combination of the two (team-taught lectures on Mondays; separate discussion groups on Wednesdays).

The Assignment/Assessment Level — An integrative assessment might be something as simple as a question on the final exam that asks a student to make connections between the current course and their major field of study. Since few students raised on traditional methodology taking this course would be anticipating such a question, it would likely be more effective to tell students prior to the exam to anticipate this or a similar question. Consequently, they would have some time to consider the question

and provide a more thoughtful answer — one that would not only satisfy the exam criteria but actually have an impact on their own thinking about how academic subjects connect to one another. Arguably, a better method would be to assign this as an essay topic that allows students greater time to think about the question and answer it in a more detailed way. Variations on this approach are relatively simple: ask students to articulate what ideas or skills in their major might help in the study of the course; ask students what ideas or skills in this course might help in the study of their major. Similarly, since an integrative approach to general education asks students to synthesize not only their courses with each other, but their courses with life beyond the confines of academia, there are any number of questions one might ask students to address in an essay or exam question: what did you learn in this course that you feel might help you understand the world around you? What did you learn in this course that might help you better relate to your family and friends in the future? What did you learn in this course that helps you understand the political challenges the world is currently facing?

Integration and University Culture

I have taken the time to distinguish these various levels of integration because, finally, the question of the relationship between institutional structure and culture and integrative general education is one of degree. Indeed, the three levels described above might be thought of as a ladder of sorts: universities that are, for whatever reason, culturally and structurally amenable to integration can be integrated at all three levels: the institutional level, the course level, and the assignment level. Universities that are less adaptable — either culturally or structurally — might be integrated only at

the lowest level of assignments or assessments.

It is important to note that my metaphor of the ladder is very deliberately chosen: one ascends a ladder by beginning on the lower rungs and moving their way up. Consequently,

integration at the institutional level likely will not succeed unless there is also integration at the levels (or rungs) below it; similarly, integration at the course level likely will not succeed unless there are assignments/assessments that ask students to very deliberately make connections between their various general education courses and their lives outside of the classroom.

Put another way: when it comes to integration, the single most important feature is that students are being asked to think seriously and deliberately about how any one course's content connects to aspects of their studies and lives outside of that course. Without that feature, an integrative approach to general education will likely have very minimal impact on students and their thinking.

Integration that reaches all the way to the institutional level might occur at universities where, for instance, faculty from across the disciplines have high levels of familiarity with and trust of each other. In a culture of this kind, it is easy for scholars from different fields, disciplines, and pre-professional schools to communicate with one another and share ideas. A culture of this kind also has a high level of mutual respect: scholars in the social sciences recognize the value of the teaching and research of scholars in the arts; faculty from the school of medicine respect and value the work of their colleagues in the humanities; faculty in politics appreciate the insights of their peers in economics and psychology. This mutual trust and respect make it easier to decide how integrative courses might be designed and implemented to engage all students.

Integration at an institutional level also may be influenced by structural features, such as the administrative models. Are the various colleges or schools administered separately? Are they funded separately? Are the various administrative bodies in conversation with one another? Is there a culture of collaboration among the colleges, disciplines, and departments? Is there, at the administrative level, both shared trust and a shared understanding of the need to prepare students for a complicated, rapidly changing world? If there is not, does the provost have the power to initiate these important conversations?

Integration that reaches the course level is likely more achievable faculty are, individually, already performing research that is integrative in nature—and are being recognized for and rewarded for that work. Keep in mind, again, that “integrative” research does not necessarily mean highly interdisciplinary work: a biology professor whose research touches on the immunization of children in developing nations is naturally performing integrative work that could be brought into her classroom with some thoughtful course design that does not require her to step out of her area of comfort. The art historian who is interested in Hispanic murals in urban settings could easily design an integrative course that foregrounds the interactions between art, culture, history, urbanization, and public policy.

Here again, institutional structure is as important as institutional culture: for integrative courses to succeed, faculty must be not just allowed to bring these courses to fruition, but recognized and rewarded for that work. Messaging must occur from multiple sources that helps students understand why these courses exist, and the benefits of them. The faculty must not be left to feel as though they are carrying the weight of this work on their own.

Integration that begins and ends at the level of assignments/assessments

requires several features: first, faculty must have a clear understanding of the value of integrative thinking and be willing to set aside some space in their grading criteria and some time in their course to allow for students to engage it thoughtfully and deliberately. This will likely mean that faculty will be able to cover less content than they may be used to in a general education course. This is okay. Our job, finally, is to prepare students not just for what is known, but for what is unknown. The former is easy. The latter is hard, but essential. The world is changing very rapidly. Our students must be capable of facing problems and challenges they've never seen before. This requires the kinds of intellectual agility that comes from having practiced integrative thinking often: students must have experience thinking about how different classes and fields and ways of thinking compare and/or contrast. They must have time to explore how ideas in one field might be translated into another: how for instance, is the analysis of a complex statistical data set similar to the analysis of a long novel? What can one teach us about the other? How can we learn to do one better because we've learned to do the other first?

Learning these skills takes time. Instructors must be willing to build that time into their courses, be it through lectures, discussions, or other means. Only when students have had time to practice these kinds of thinking is it appropriate to assign them integrative work that is graded.

Concluding Remarks:

Finally, it is important to note that we have a tendency to approach university culture as normative. Every institution has its culture, its rules, its behaviors that are not just accepted, but assumed: *this* is how things are done, *this* is how it is appropriate to behave, *this* is what a good course (or

major, or class) looks like.

In reality, different institutions, even within in the same country, approach the complex challenges of higher education in different ways. And though every institution has a tendency to view their approach as “normal,” all of our institutional culture and practices are *constructed*: they have come to be as a consequence of social and historical beliefs and practices.

I mention this as I conclude these remarks to make one very important point: there are times when the level of integrativeness at a particular university are absolute. They cannot be adjusted, no matter how hard we try, no matter how many conversations we have, or shifts we make to administrative or instructional practices. Universities may be inclined, then to look at the three levels I’ve outlined above and say, “Well, we can only integrate at the level of assessments.” Or “We cannot integrate at all. This is simply not possible, given our institutional culture and practices.”

Very often, though, institutions have the ability to shift their culture and practices. Sometimes in very small ways. Sometimes in very large ways. After all: if we *created* the rules and behaviors that are considered “standard,” we can *change* them. It is sometimes very difficult to do so. It requires a lot of very challenging conversations, a great deal of time thinking carefully about our goals for our students, our resources and their allocation, and our own assumptions about who we are as scholars and instructors. It requires a very forward-looking, almost visionary approach to leadership. But it can be done.

And, if we are to truly prepare our students for the world they will enter—a complicated world that is messy and unpredictable, everchanging—it *must* be done.

29 November, 2022

大学のカリキュラム編成における高年次教養教育の可能性

杉谷祐美子 (青山学院大学)

1. 問題の設定

近年、日本の大学においては教養教育の一つのあり方として「高年次教養教育」が新たに登場してきた。高年次教養教育とは大学3～4年の高年次、もしくは大学院で履修する教養教育を指す。高年次の学生、すなわち「高度な学生」を対象とすることによって教養教育の学修成果を高度化するという意味を込めて、「高度教養教育」と言われることもある(申本 2018)。

大学のカリキュラム編成が自由化された1991年の大学設置基準大綱化以前より、現在の「教養教育」に相当する旧一般教育を3～4年次に、反対に専門教育を1～2年次に開講する楔型カリキュラム編成は行われてきた(吉田 2022)。しかし、高年次教養教育の場合は大学院にも波及し、専門教育との関係において独自の意義を有している。

本稿では、近年の学士課程カリキュラムの動向を踏まえたうえで、国立大学3校の事例に基づき、教育理念とカリキュラム編成の実際の両面から新たな教養教育の形態としての高年次教養教育の可能性と課題について考察する。

2. 近年の学士課程カリキュラムの動向

学部を対象に行った2003年と2018年の全国調査の結果から、大学設置基準の大綱化以降約四半世紀にわたるカリキュラム編成の傾向を確認すると以下のことが明らかになる(杉谷 2019)。

教養教育については、大綱化以降、顕著であった教養教育の履修単位数の減少が2000年代終わり頃より下げ止まりにある。かといって、教養教育が充実しているかといえばそうともいいがたい。2018年調査では初年次教育の比重が増加した学部が大幅に増え、情報教育や語学教育等のスキル重視の傾向も依然としてみられる。大学教育への導入や適応支援のための動機づけ、スキルの習得等、教養教育には高校教育から専門教育への橋渡しとしての役割が近年ますます求められている。

他方、専門教育はどうであろうか。2003年時点では専門教育が「高度化した」よりも「学際的になった」が上回っていた。しかし、2018年には高度化するところが増大し、両者は逆転しつつある。また、「学生の科目選択の幅が拡大した」の該当率が近年減少している。大綱化を契機とした学生の選択幅の拡大、「自由化」の流れにはその後揺り戻しが生じ、カリキュラムとしての体系性を確保する動きがみられるとあってよいだろう。

この「体系化」は初年次教育の増大や専門教育の高度化の流れとも一致する。これらの取組は授業科目の配当年次や水準等を意識して、シークエンス(順序・系統性)の観点からカリキュラムを体系化することにつながるからである。ただし、その主体となるのはあくまでも専門教育のようである。「教養教育と専門教育との有機的な統合が進んだ」という回答は2003年よりも減少し、2018年には約3分の1にとどまっている。教養教育も含めた学士課程教育全体としての体系性についてはいまだ課題は少なくない(杉谷 2022)。

3. 高年次教養教育の位置づけ

このように、一方では教養教育の初年次教育化が進み、他方では専門教育の高度化、体系化が進むなかで高年次教養教育はどのように位置づけられるだろうか。初年次教育化とは明らかに相反する方向であるが、では、冒頭で述べた「教養教育の学修成果を高度化する」ことは専門教育の高度化と両立しえないのか。後述のように、高年次教養教育は教養教育の枠内だけで構想されたというよりも、その理念と実際の両面において専門教育と深く関係づけられながら、それを深化させるものとして構築されたといえることができる。

九州大学では他に先駆けて1994年度より全学教育科目において「高年次教養科目」が開講され(中村他 2010)、2000年代後半に入ってから九州大学も含めて、筑波大学、北海道大学、大阪大学等で大学院の共通基盤となるような教養教育が試みられてきた(岡本 2011)。先の全国調査によれば、2003年時点で「4年次で必修の教養教育科目がある」と回答した学部は3.8%にすぎなかったが、2018年には「3~4年次で必修の教養教育科目がある」と回答した学部は24.1%(全学科・専攻等に該当は16.6%、一部の学科・専攻等に該当は7.5%)になっている。また、2018年調査で新たに尋ねた「大学院で必修の教養教育科目がある」に該当する学部は13.9%(全学科・専攻等に該当は9.7%、一部の学科・専攻等に該当は4.2%)となっている。全体としては決して多くはないが、この間、高年次教養教育が増えてきたことはたしかである。また、学士課程の2016年度履修要件を調査した申本(2018)では、高年次に必修の共通科目が設置されていた学科は12.0%あり、その授業科目の種類は就職(4.1%)、知識(3.6%)、職業(2.4%)、語学(2.2%)、技能(1.7%)に類別されている。

以下では、先行したモデルを参照しながら主に2010年代に高年次教養教育を構築してきた大阪大学、東京大学、岡山大学の3校の国立大学の事例を取り上げ、その教育理念や専門教育との関係、履修要件や教育内容に注目して検討する。

4. 大阪大学の高度教養教育

大阪大学は2005年頃よりコミュニケーションデザイン・センター（CSCD）をはじめ、各種の教育研究センターを設置し、高度な教養教育に取り組み、2011年度より本格的に「知のジムナスティックス（高度教養プログラム）」を開始した。これは「一定の専門知識を身につけ、（職業人あるいは研究者として）社会にまもなく出て行く学生に対して、専門教育以外に必要とされる知識や能力を与える教育」と定義される。全学の3年次以上の学士課程の学生と大学院生を対象とし、所属学部・研究科以外の部局が開講している科目を履修することになる。卒業・修了要件には含まれないが、学部・研究科によっては修得単位を要件・修了単位に算入できる場合がある。

その後、「大阪大学憲章」を具体化する「OUビジョン2021」の実現が目指され、2019年度には全学的にカリキュラム改革が実施された。この改革は、大学入学から大学院修了まで一貫した教育体系を構築し、カリキュラム全体を「教養教育」「専門教育」「国際性涵養教育」の3つの柱で構成する縦型教育モデルに転換するというものである。先の「高度教養プログラム」は「高度教養教育科目」として発展的に改称され、学士課程は2年次秋学期での履修も可能になり、学士課程・修士課程ともに単位が必修化された。例えば、文学部では「人文学概説」または他学部等が開講する高度教養教育科目を履修することによって高度教養教育科目2単位としている。これに対して、人文学研究科博士前期課程では1単位が必修となるが、これには研究科共通必修科目「人文学基礎（現代の教養）」が該当し、1単位を超えて修得した高度教養教育科目は自由選択枠（6単位分）に算入される。

高度教養教育科目には全学教育推進機構やCOデザインセンターといった部局横断的な組織の科目も含まれるが、大部分は各学部・研究科が提供している。部局によって提供数には開きがあり、学士課程では理工系学部の提供する科目が多い。また、他部局学生の受入可能人数を制限している科目も多い。高度教養教育科目の定義は、「専門分野以外にも視野を広げ、複眼的かつ俯

瞰的な視点を持った人材を育て、修得した知識を社会における課題解決に応用できる能力(高度汎用力)を養成する科目」と説明され、これまでよりも踏み込んだ内容となっている。

大阪大学の高度教養教育には日本学術会議『提言 21世紀の教養と教養教育』(2010年)の影響が少なくない(小林 2019)。同提言では、教養教育の重要な課題の一つとして「市民的教養の形成」を挙げるとともに、学士課程における専門教育の教育目標として、「①自分が学習している専門分野の内容を専門外の人にも分かるように説明できること、②その専門分野の社会的意義について考え理解すること、③その専門分野を相対化することができること(当該専門分野の限界について理解すること)」、の三つの要件が重要であるとしている。これを受けて、大阪大学ではとすると視野が限定されがちな専門教育について、視野を広げて捉え直すために他分野や大学外といった他者の声に耳を傾ける機会として高度教養教育を位置づけている。さらに、高度教養教育の導入が大学院教育改革と連動している点も見過ごせない。大阪大学では20年余りにわたり学部・研究科の垣根を超えて取り組める体制を整備して横断型教育を展開し、各種の大学院プログラムを開発してきた。大学院生等を対象とする教養教育として、副専攻プログラム(14単位以上)や高度副プログラム(7単位以上)などの学際融合教育を提供している。

5. 東京大学の後期教養教育

東京大学の高年次教養教育は、「後期教養教育」と呼ばれる。2013年度の総合的教育改革において構想され、先の大阪大学にヒアリングなども行いつつ、2015年度から実施されている。この名称から明らかなように当初は学士課程で開始されたが、2019年度からは大学院でも開講されるようになった。学士課程の科目は全学部の後期課程学生が、大学院の科目は全研究科の大学院生が履修でき、学士課程の科目の多くが大学院生も履修可になっている。学

士課程科目は文学部や教養学部の開講科目が多い。ただし、東京大学では、後期教養教育科目の必修要件は定められておらず、修得した単位を卒業・修了単位に含めることができるか否かについては、所属部局によって取扱いが異なる。なお、650科目以上に上る後期教養教育科目から選ぶ場合、学生の参考となるような履修計画イメージ(例示)が公表されている。「科学・技術と社会／科学技術倫理」「こころ」「人が生きている社会」など、18テーマが用意され、それぞれ各学部の関連科目が列挙されている。

後期教養教育は、「専門を学びはじめた後のリベラルアーツ教育」と位置づけられている。同じ「教養」と言っても履修年次でその意味は異なる。学士課程の1～2年次はこれから学ぶ専門の学問を吸収するための土台を耕す教養であるのに対して、3～4年次は専門分野の境界の壁を越えて耕す教養が必要とされる(藤垣2018)。後者の教養は、「(A)自分のやっている学問が社会でどういう意味をもつか。(B)自分のやっている学問をまったく専門の異なるひとにどう伝えるか。(C)具体的な問題に対処するときに他の分野のひととどのように協力できるか。」(藤垣2019)を考えることを意味する。これらのうち、(A)と(B)は大阪大学と共通した内容であり、ここではさらに(C)が加わっている。「後期教養教育立ち上げ趣意書」(2014年)によれば、こうした教育を実現するためには専門分野の枠を単に乗り越えるだけにとどまらず、枠、様々な境界を「往復」する必要があるという。「往復」とは異なるコミュニティにおける往復、また学問の世界と現実の課題との間、ないしは専門的知性と市民的知性との間での行き来であり、こうした経験によってよりダイナミックな思考をすることが求められている。

このような目的の教養教育を実施するために、東京大学では本改革の先導者自らがコアとなる科目を学士課程で開設した。それが「異分野交流・他分野協力論」科目である。同科目は科学技術社会論とフランス文学の2名の専門家で担当される。「グローバル人材は本当に必要か」「代理出産は許されるか」など、毎回、文系でも理系でも、学生が関心をもてそうな現代社会の課題をテーマに取り上げる。問題提起文と論点を事前に提示し、学生は1週間後にそれをグループごとに議論し、その結果をクラス全体で共有するという流れになって

いる。学生各自の専門分野を核としつつ、異分野の学生と交流しながら対話形式で進めることによって、自分がとらわれている思考や常識に気づき、自らを相対化して「心を開くこと」(open the mind)を目指している。

6. 岡山大学の高年次教養教育

岡山大学は2014年度に同大学の教養教育を「リベラル・アーツ」と定義する基本方針を策定し、2016年度に新たな教養教育を全学的に導入した。高年次教養科目の設定はその一環であり、ここでは「特に、学部高年次において説得的・論理的な文章を作成する能力、言語力、ICT等を含めた高度なコミュニケーション能力を育成する」(岡山大学 2022c)ことが企図された。その本格的実施は2018年度からであり、学士課程と大学院の両方に、同時に高年次教養科目を取り入れている。

岡山大学の学士課程では5つの「学士力」として、教養、専門性、情報力、行動力、自己実現力を大学のディプロマ・ポリシー(DP)に掲げている。さらに教養教育科目に関しても、この大学DPのそれぞれと対応させて、教養教育DP要素を作成し、それらの学修成果および学修成果に関連するコア・コンピテンシーを示している。教養教育科目は導入教育科目、知的理解科目、実践知・感性科目、汎用的技能と健康科目、言語科目、高年次教養科目の6つの科目区分から構成される。

高年次教養科目は学士課程でも大学院でも必修となっているが、学部や研究科によっては複数科目開講し選択必修になっている場合もある。基本的には所属学部・研究科の高年次教養科目を履修することになっており、時間割も所属先の専門教育の時間帯の枠に開講されている。所属学部・研究科以外で修得した単位の卒業要件への算入は、所属先の取り扱いに従う。また、抽選対象となっている高年次教養科目において希望者多数の場合は、所属学部の学生が優先され、それ以外の学生は抽選となる。岡山大学は4学期制となってお

り、例えば、文学部では「高年次教養科目(人文学)」1科目7コマが開設されていて1単位必修、教育学部では17科目が開設されていて所属する課程/コース/専修の教員の科目を1単位、そして教育学研究科では共通基礎科目である「教育科学の理念と今日的課題A・B」計2単位が必修とされている。

岡山大学の高年次教養科目とは、「専門的素養を習得した3、4年次生(高年次生)に対して、専門教育以外に必要とされる知識や能力を与える教養教育科目」であり、「学生の習熟度と関心に応じた段階的教養教育」と定義される。また、大学院での教養教育は職業的倫理や論理的思考力、コミュニケーション力など、社会人力の涵養が目指されている(佐々木 2019)。シラバスにおいては、自分の専門領域以外の分野への関心をもつことや自分の専門領域から考察を加えることなどが期待されているが、履修要件からみると専攻する専門領域は超えてもその範囲は所属学部の専門教育を前提にしており、あくまでも専門教育と関連付けている点に特徴がある。こうした特徴は、これまでみた二つの大学と異なっている。

岡山大学の高年次教養教育については、学士課程のレベルでは、初年次とは異なった視点で学べ、専門の内容と関連付けしやすいくとも知識として活用しやすいくといった意見がみられる。しかし、大学院生になると専門性が細分化・高度化するためにかえって専門分野と結び付けづらく、受講の必要性をあまり感じられない、提供する側としても共通的な教育内容を設定することが困難だという。また、学部4年生は卒業論文や就職活動、大学院生は研究などのために、授業時間の確保や時間割の設定も容易ではない。再履修の機会も限られるなど、カリキュラム編成上の課題が挙げられている(佐々木 2019)。

7. 高年次教養教育の理念と実際のカリキュラム編成

ここに取り上げた3大学はいずれも、国立大学の3つの重点支援の枠組みのうちの「世界トップ大学と伍して卓越した教育研究を推進」する大学である。大

学院教育の充実も含めて教育研究の一層の高度化が求められており、大学院段階まで取り入れられた高年次教養教育はそれに貢献することが期待されている。

3大学の事例を整理すると、学生が専攻するそれぞれの専門分野を核として異分野交流も意識しながら、高年次教養教育を専門教育と関連づけることを目指している点では共通している。しかし、大阪大学と東京大学では自分の専門分野を相対化することに力点が置かれるのに対して、岡山大学は専門教育以外に共通に学ぶべき知識やスキルを重視しているといった方向性の違いがある。大阪大学も当初の案には岡山大学のような発想も含まれていたが、日本学術会議の提言なども受けて現在のようになっている。すなわち、自分の専門分野の内容を専門の異なる人に説明し、自分の専門分野の社会的意義を理解するとともに相対化することによってその限界もわきまえること、さらに東京大学では異分野の人と協力できることまで目指されている。だからこそ、専門知をある程度身につけた高年次の段階での履修が求められるのである。

教養教育を専門教育との関連から類別した場合、専門に対して基礎教育に該当するような「前専門の教育」、専攻する分野以外の内容を指す「非専門の教育」、そして専門分化と対置され、複数の分野から構成される「学際的・総合的教育」に分類される(関 1995)。高年次教養教育はこのうちの「非専門の教育」や「学際的・総合的教育」に当たるだろうが、履修時期や専門分野の振り返りを伴うことを考えれば「後専門の教育」という新たな括りを設けてもよいのかもしれない。こうした高年次教養教育の理念は、「自分たちの専攻分野を正しい視野の下に置くことができるような専攻」という意味での「拡充専攻(enriched major)」(ボイヤー 1988)の発想とも重なる。また、専門性をより広い文脈のもとにおき、「一つのディシプリンに焦点を置きながら、トランスディシプリンの性格を持つ学習」を実現する「専門教養科目」のコンセプト(絹川 1995; 2006)とも通ずるだろう。高年次教養教育は長年課題となってきた教養教育と専門教育との有機的統合の一つのあり方としての可能性を秘めていると

考えられる(杉谷 2020a; 2020b)。

その一方で、こうした理念を実現するべくカリキュラムを編成する際にはいまだ困難を伴うことがわかる。高年次教養教育は3大学すべてで必修化されているわけではなく、必修となっても単位数は1~2単位と少ない。また、多数の授業科目を擁しているにもかかわらず、履修範囲は学部・研究科の域を出ていない場合がある。履修要項などでは自学部・研究科の開講科目の履修を推奨し、他学部・研究科の科目の取扱いや卒業・修了要件単位への算入は異なっており、自学部・研究科以外からの履修者数を制限している科目もある。学生が履修しやすいように時間割上の配置が工夫されているかも関係するであろう。そして何より、通常の他学部開講科目とは異なるものとして、教育理念に沿った授業内容となっているかが重要である。どの大学も担当者の確保と同時に質の維持管理を達成することは悩ましい問題となっている。科目の開講については基本的に教員のボランティア精神に依存しているなかで、科目を提供する部局の自律性を尊重しつつ、どこまで科目内容を吟味して適否を判断するかは大学によってやや温度差がある。

* 3大学の事例については、共同研究(研究代表者: 吉田文)プロジェクトにおいて開催した早稲田大学大学総合研究センター主催シンポジウム「高年次教養教育の試みとその成果」(2019.11.25)の各大学の報告質疑および現在の各大学サイトの情報に基づいている。

参考文献

- Boyer, E. (1987). *The Undergraduate Experience in America*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Harper and Row Publishers (=喜多村和之他訳 (1988) 『アメリカの大学・カレッジ』リクルート出版)
- 福留東土 (2010) 「専門教育の視点からみた学士課程教育の構築」『大学論集』第41集、pp.109-127
- 藤垣裕子 (2018) 「第4章 後期教養教育と統合学—リベラルアーツと知の統合」山脇直司編『教養教育と統合知』東京大学出版会、pp.57-76
- 藤垣裕子 (2019) 「専門家のためのリベラルアーツ～後期教養教育の試みと市民性教育～」早稲田大学大学総合研究センター主催シンポジウム：高年次教養教育の試みとその成果、配布資料、2019.11.25
- 絹川正吉 (1995) 『大学教育の本質』ユーリーグ
- 絹川正吉 (2006) 『大学教育の思想—学士課程教育のデザイン』東信堂
- 小林信一 (2010) 「大学院の共通教育序論」『名古屋高等教育研究』第10号、pp.217-235
- 小林傳司 (2019) 「高度教養教育の成果と課題 大阪大学の事例」早稲田大学大学総合研究センター主催シンポジウム：高年次教養教育の試みとその成果、配布資料、2019.11.25
- 串本剛 (2018) 「高度教養教育の評価—高年次共通科目と卒業研究に見る可能性—」羽田貴史編『グローバル社会における高度教養教育を求めて』東北大学出版会、pp.357-370
- 中村征樹・早田幸政・望月太郎・中村明・斉藤貴浩・服部憲児 (2011) 「『高度教養教育』の位置付けと科目展開に関する取組事例に係る調査研究」『大阪大学大学教育実践センター紀要』第7号、pp.9-18

- 日本学術会議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』
- 岡本秀穂 (2011)「大学院での専門教育に対する共通基盤教育の補完的有用性」『大学教育』第16号, pp.65-78
- 岡山大学 (2022a)「教養教育科目履修の手引」(<https://www.okayama-u.ac.jp/tp/life/guidebookindex.html>)
- 岡山大学 (2022b)「2022年度 教養教育科目『高年次教養科目』開講科目一覧」(https://www.okayama-u.ac.jp/up_load_files/kyoyo-pdf/timetable/R04/R04kounenji.pdf)
- 岡山大学 (2022c)「岡山大学における教養教育の基本方針」(<https://www.ipec.okayama-u.ac.jp/language/kyouyou/>)
- 岡山大学評価センター (2022)「国立大学法人評価」(<https://www.okayama-u.ac.jp/user/tqac/houjin/>)
- 大阪大学 (2022a)「カリキュラム改革」(https://www.osaka-u.ac.jp/ja/education/academic_reform/curriculum_H31/curriculum)
- 大阪大学 (2022b)「令和4年度 高度教養教育科目として他部局に提供する科目一覧」(https://www.econ.osaka-u.ac.jp/academics/attachments/bc_koudoedu2022.pdf)
- 佐々木健二 (2019)「岡山大学における高年次教養教育の実施について」早稲田大学大学総合研究センター主催シンポジウム:高年次教養教育の試みとその成果、配布資料、2019.11.25
- 関正夫 (1995)『21世紀の大学像—歴史的・国際的視点からの検討』玉川大学出版部
- 杉谷祐美子 (2019)「学部調査にみる日本の教養教育の動向」『IDE 現代の高等教育』No.610, pp.35-40
- 杉谷祐美子 (2020a)「日本における新たな教養教育の展開 高年次教養教育

- の挑戦(アルカディア学報670)』『教育学術新聞』2805号、p.2
- 杉谷祐美子(2020b)「カリキュラム改革の流れと高年次での教養教育」
『看護教育』第61巻第12号、pp.1112-1121
- 杉谷祐美子(2022)「カリキュラムマネジメント論からみた学士課程教育の近年の動向と課題に関する考察」『名古屋高等教育研究』第22号、
pp.161-183
- 高野篤子(2022)「大学院における共通教育—国立大学法人に着目して—」
『大正大學研究紀要』第107輯、pp.234-246
- 東京大学(2022)「後期教養教育科目について」(<https://www.u-tokyo.ac.jp/ja/students/special-activities/koukikyoyou.html>)
- 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～平成16年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書)、研究代表者:吉田文
- 吉田文(2022)「座布団から楔型へ、楔型から有機的統合へ:一般教育の位置の模索」KAGEDU『2022 International Forum on Liberal Education』2022.10.28, pp.121-129

대학 커리큘럼 편성에 있어서의 고학년 교양교육의 가능성

스기타니 유미코 (아오야마카쿠인대학)

1. 문제 제기

최근 일본 대학에서는 교양교육의 한 형태로서 ‘고학년 교양교육’이 새롭게 등장했다. 고학년 교양교육이란 대학 3, 4학년, 혹은 대학원에서 이수하는 교양교육을 말한다. 고학년 학생, 즉 ‘고도의 학생’을 대상으로 함으로써 교양교육의 학습 성과를 고도화한다는 의미를 담아 ‘고도 교양교육’이라 부르기도 한다(구시모토 2018).

대학의 커리큘럼 편성이 자유화된 1991년의 대학 설치 기준 대강화(大綱化) 이전부터 현재 ‘교양교육’에 해당하는 구 일반교육을 3, 4학년에, 반대로 전공교육을 1, 2학년에 시작하는 켜기형 교육과정이 편성되어 왔다(요시다 2022). 하지만 고학년 교양교육의 경우에는 대학원에도 영향을 미치기 때문에 전공교육과의 관계에서 독자적인 의의를 가지고 있다.

본 논문에서는 최근의 학사과정 커리큘럼 동향을 바탕으로 3개 국립대학의 사례를 통해 교육 이념과 커리큘럼 편성의 실태라는 두 가지 측면에서 새로운 교양교육 형태로서의 고학년 교양교육의 가능성과 과제에 대해 고찰해 보겠다.

2. 학사과정 커리큘럼의 최근 동향

2003년과 2018년 학부를 대상으로 실시된 전국 조사 결과를 통해 대학 설치 기준 대강화 이후 약 25년간의 커리큘럼 편성 경향을 확인해 보면 다음과 같은 사실을 알 수 있다(스기타니 2019).

교양교육을 살펴보면 대강화 이후 교양교육 이수 단위 수의 현저한 감소 추세가 2000년대 말부터 하락세가 멈추기 시작한다. 하지만 이것이 교양교육의 내실화를 의미한다고 말하기는 어렵다. 2018년의 조사 결과를 보면 저학년 교육 비중이 증가한 학부가 크게 늘어남에 따라 정보교육이나 어학교육 등의 스킬 중시 경향 또한 지속되는 것을 볼 수 있다. 대학 교육으로의 도입 및 적응 지원을 위한 동기 부여 및 기술 습득 등, 교양교육에 고등학교 교육과 전공교육을 이어주는 가교로서의 역할이 한층 더 요구되고 있다.

그렇다면 전공교육은 어떨까. 2003년에는 전공교육이 ‘고도화되었다’는 응답보다 ‘학제적이 되었다’는 응답이 많았다. 그러나 2018년에는 고도화 영역이 증가되면서 두 응답이 역전되고 있는 상황이다. 또한 ‘학생의 과목 선택 폭이 확대되었다’에 해당하는 응답률이 최근 감소하고 있다. 대강화를 계기로 학생들의 선택폭이 확대되고 ‘자유화’ 흐름에 대한 반동이 형성되어 체계적인 커리큘럼을 구성하려는 움직임이 보인다고 해도 무방할 것이다.

이 ‘체계화’는 저학년 교육의 증대와 전공교육의 고도화라는 흐름과도 일치한다. 이러한 대응은 수업 과목의 배당 연차 및 수준 등을 의식하여 시퀀스(순서 및 계통성) 관점에서 커리큘럼을 체계화하는 것으로 이어지기 때문이다. 단, 그 주체가 되는 것은 어디까지나 전공교육인 것으로 보인다. ‘교양교육과 전공교육 간의 유기적 통합이 추진되었다’는 응답은 2003년보다 감소했고 2018년에는 약 3분의 1수준에 그쳤다. 교양교육이 포함된 학사과정 교육 전체의 체계성에 대해서는 여전히 과제가 적지 않다(스기타니 2022).

3. 고학년 교양교육의 위치

이와 같이 교양교육의 저학년 교육화가 진행되는 한편, 전공교육의 고도화, 체계화 또한 이루어지는 가운데 고학년 교양교육은 어떻게 자리매김될까. 저학년 교육화와는 확연히 상반되는 방향이지만 서두에서 언급한 ‘교양교육의 학습 성과를 고도화한다’는 것과 전공교육의 고도화는 양립할 수 없는 것일까. 후술하는 바와 같이 고학년 교양교육은 교양교육의 틀 안에서만 구상되었다기보다는 그 이념과 실제 모두 전공교육과 깊이 연관되고 이를 심화하는 차원에서 구축되었다고 할 수 있다.

규슈대학은 타 대학에 앞서 1994년도부터 전학 교육과목에 내에 ‘고학년 교양 과목’을 개강하였고(나카무라 외 2010) 2000년대 후반부터는 규슈대학을 포함한 쓰쿠바대학, 홋카이도대학, 오사카대학 등에서 대학원의 공통 기반이 되는 교양 교육이 시도되어 왔다(오카모토 2011). 앞서 언급한 전국 조사에 의하면 2003년 당시 ‘4학년 과정 중 필수 교양교육 과목이 있다’고 응답한 학부는 3.8%에 불과했으나 2018년에는 ‘3, 4학년 과정 내에 필수 교양교육 과목이 있다’고 응답한 학부가 24.1%(전체 학과, 전공 등에 해당하는 비율은 16.6%, 일부 학과, 전공 등의 경우는 7.5%)로 늘어났다. 또한 2018년 조사에서 새롭게 추가된 항목인 ‘대학원에 필수 교양교육 과목이 있다’에 해당하는 학부는 13.9%(전체 학과, 전공 등에 해당하는 비율은 9.7%, 일부 학과, 전공 등의 경우는 4.2%)였다. 전체적으로 보면 결코 많지는 않지만 고학년 교양교육이 늘어난 것은 분명하다. 또한 학사과정의 2016년도 이수 요건을 조사한 구시모토(2018)에 의하면 고학년에 필수 공통과목이 설치된 학과는 12.0%였으며, 수업 과목 종류는 취직(4.1%), 지식(3.6%), 직업(2.4%), 어학(2.2%), 기능(1.7%)으로 분류되어 있다.

이제부터는 선형 모델을 참조하며 주로 2010년대에 고학년 교양교육을 구축해 온 오사카대학과 도쿄대학, 오카야마대학 등 3개의 국립대학 사례를 통해* 교육 이념과 전공교육과의 관계, 이수 요건과 교육 내용에 주목하여 검토해 보겠다.

4. 오사카대학의 고도 교양교육

오사카대학은 2005년경부터 커뮤니케이션 디자인 센터(CSCD)를 비롯한 각종 교육 연구 센터를 설치하여 고도 교양 교육에 힘썼으며 2011년도부터 본격적으로 ‘지식의 집나스틱(고도 교양 프로그램)’을 시작했다. 이 프로그램은 ‘일정한 전공지식을 익혀(직업인 혹은 연구자로서) 곧 사회로 나가게 될 학생들에게 전공교육 이외에 필요한 지식이나 능력을 제공하는 교육’으로 정의된다. 3학년 이상의 학사 과정 중인 학생과 대학원생을 대상으로 소속 학부, 연구과 이외의 부국(部局)이 개설하는 과목을 이수하게 된다. 졸업 및 수료 요건에는 포함되지 않지만 학부, 연구과에 따라서는 이수 학점을 요건 및 수료 학점에 포함시키는 경우가 있다.

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’, ‘전공교육’, ‘국제성 함양교육’의 3개의 축으로 구성된 수직형 교육 모델로 전환한다는 내용이다. 앞서 언급한 ‘고도 교양 프로그램’은 ‘고도 교양교육 과목’으로 발전적인 형태의 명칭으로 변경되었고 학사과정은 2년 차 가을 학기에서도 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 인문학연구과 박사 전기 과정에서는 1학점 취득이 필수인데 여기에는 연구과 공통 필수과목인 ‘인문학 기초(현대 교양)’가 해당되어 필수 1학점 이상의 고도 교양교육 과목은 자유 선택 범위(6학점)에 포함된다.

고도 교양교육 과목에는 전학 교육 추진 기구나 CO 디자인 센터와 같은 부국 횡단적인 조직이 개설한 과목도 포함되지만 대부분은 각 학부 및 연구과가 제공하고 있다. 부국에 따라 제공 과목 수에는 차이가 있지만 학사과정에서는 이공계 학부가 제공하는 과목이 많다. 또한 다른 부국 학생을 수용할 때 인원수 제한을 두는 과목도 많다. 고도 교양교육 과목의 정의는 ‘전공분야 이외로도 시야를 넓힘으로써 복합적이면서 폭넓은 관점을 가진 인재를 양성해 습득한 지식을 사회 문

제 해결에 응용할 수 있는 능력(고도의 범용력)을 양성하는 과목'이며 이전보다 내용이 더욱 심도 있어졌다.

오사카대학의 고도 교양교육에는 일본학술회의의 '제언 21세기 교양과 교양 교육' (2010년)의 영향이 적지 않다(고바야시 2019). 이 제언에서는 교양교육의 중요한 과제 중 하나로 '시민적 교양 형성'을 예로 드는 한편, 학사과정 전공교육의 교육 목표로서는 '①자신이 학습 중인 전공분야 내용을 전공 외의 사람에게도 알기 쉽게 설명할 수 있을 것, ②해당 전공분야의 사회적 의의에 대해 생각하고 이해할 것, ③해당 전공분야를 상대화할 수 있을 것(해당 전공분야의 한계에 대해 이해할 것)'이라는 3개의 요소를 중시하고 있다. 이에 따라 오사카대학에서는 고도 교양교육을 자칫하면 좁아지기 쉬운 전공교육의 시야를 넓혀 새로운 시각으로 접근할 수 있도록 타 분야 및 대학 밖과 같은 타인의 목소리에 귀를 기울일 수 있는 기회로 정의하고 있다. 또한 고도 교양교육 도입이 대학원의 교육 개혁과 연동되다는 점도 간과할 수 없다. 오사카대학에서는 20여 년에 걸쳐 각 학부, 연구과의 영역을 넘은 연계가 가능한 체제를 정비해 횡단적 교육을 실시해 왔으며 각종 대학원 프로그램을 개발해 왔다. 대학원생 등을 대상으로 하는 교양교육으로서 부전공 프로그램(14학점 이상)이나 고도 부(副) 프로그램(7학점 이상) 등의 학제 융합 교육을 제공하고 있다.

5. 도쿄대학의 후기 교양교육

도쿄대학의 고학년 교양교육은 '후기 교양교육'이라고 불린다. 2013년도의 종합적 교육개혁을 통해 구상되었는데 오사카대학의 의견 등을 참고하여 2015년도부터 시작되었다. 명칭에서도 알 수 있듯이 당초에는 학사과정으로 시작되었으나 2019년도부터는 대학원에서도 개강되었다. 학사과정 과목은 모든 학부 후기 과정 학생이, 대학원 과목은 전체 연구과의 대학원생이 이수할 수 있으며 상당수의 학사과정 과목을 대학원생도 이수할 수 있게 구성되어 있다. 학사과정 과목은 문학부나 교양학부에서 개설한 과목이 많다. 단, 도쿄대학은 후기 교양교육 과목의

필수 요건이 정해져 있지 않으며 이수한 학점을 졸업, 수료 학점에 포함시킬 수 있는지는 소속 부국에 따라 달라진다. 또한 650과목 이상에 이르는 후기 교양교육 과목 중에서 이수 과목을 선택할 경우 학생이 참고할 만한 이수 계획 이미지(예시)가 공개되어 있다. ‘과학, 기술과 사회/과학기술 윤리’ ‘마음’ ‘사람이 사는 사회’ 등의 18가지 주제가 마련되어 각 학부 내의 관련 과목이 열거되어 있다.

후기 교양교육은 ‘전공과목을 배우기 시작한 후의 리버럴 아트 교육’으로 여겨지고 있다. 같은 ‘교양’이라도 이수 학년에 따라 그 의미는 달라진다. 학사과정 1, 2학년에게는 앞으로 배울 전공 학문을 흡수하기 위한 토대를 만드는 교양이라면 3, 4학년에게는 전공분야의 경계를 뛰어넘어 습득할 교양이 필요한 것이다(후지카기 2018). 후자의 교양은 (A) 자신이 하고 있는 학문이 사회에서 어떤 의미를 갖는가. (B) 자신이 하고 있는 학문을 전혀 다른 분야를 전공하는 사람에게 어떻게 전달할 것인가. (C) 구체적인 문제에 대처할 때 다른 분야의 사람들과 어떻게 협력할 수 있는가.(후지카기 2019)에 대해 고찰하는 것을 의미한다. 이 중 (A)와 (B)는 오사카대학교와 공통된 내용이며 여기에 새롭게 (C)가 추가되었다. ‘후기 교양교육 개설회차지서’(2014)에 따르면 이러한 교육을 실현하기 위해서는 단순히 전공분야의 틀을 넘어서는 수준에서 그치지 않고 틀, 다양한 경계를 ‘왕복’할 필요가 있다고 한다. ‘왕복’이란 다른 커뮤니티 사이의 왕복, 학문 세계와 현실 과제 사이, 또는 전문적 지성과 시민적 지성 사이를 왕래하는 것이며 이러한 경험을 통한 더욱 역동적인 사고가 요구되고 있다.

이러한 목적의 교양교육을 실시하기 위해 도쿄대학에서는 학사과정 과목으로서 본 개혁의 선도자 스스로가 중심이 되는 과목을 개설했다. 바로 ‘이분야(異分野) 교류, 타분야 협력론’이다. 이 과목은 과학 기술 사회론과 프랑스 문학 전공의 두 전문가가 담당한다. ‘글로벌 인재는 정말 필요한가’, ‘대리출산은 허용되는가’ 등 매 강의마다 문과와 이과 학생들이 모두 관심을 가질 만한 현대 사회의 과제를 주제로 다룬다. 문제 제시문과 논점이 사전에 제시되며 학생들은 일주일 후에 그룹별로 논의를 하고 그 결과를 수업 전체에 공유하는 형태이다. 각 학생의 전공분야를 중심으로 하되 타 분야 학생과 교류하며 대화 형식으로 진행함으로써 자신

이 고집하고 있는 사고방식이나 상식을 깨닫고 스스로를 상대화하는 과정을 통해 ‘마음을 여는 것’(open the mind)을 목표로 하고 있다.

6. 오카야마대학의 고학년 교양교육

오카야마대학은 2014년도에 동 대학의 교양교육을 ‘리버럴 아트’로 정의하는 내용의 기본 방침을 수립하였고 2016년도에 대학 차원의 새로운 교양교육을 도입했다. 고학년 교양교육 과목 개설은 그 방침의 일환으로 ‘특히 학부 고학년에 대해 설득적, 논리적인 문장을 만드는 능력, 언어 능력, ICT 등을 포함한 고도의 커뮤니케이션 능력을 육성한다’(오카야마대학 2022c)는 기획이 수립되었다. 본격적으로 시행된 것은 2018년도로 학사과정과 대학원 모두 고학년 교양교육이 동시에 도입되었다.

오카야마대학의 학사과정은 5개의 ‘학사력’, 즉, ‘교양’, ‘전문성’, ‘정보력’, ‘행동력’, ‘자기 실현력’을 대학의 디플로마 폴리시(DP)로 내걸고 있다. 나아가 교양교육 과목에 대해서도 각 DP에 대응한 교양교육 DP 요소를 책정하고 학습 성과 및 학습 성과와 관련된 핵심 역량을 제시하고 있다. 교양교육 과목은 ‘도입교육’, ‘지적 이해’, ‘실천적 지식, 감성’, ‘범용적 기능과 건강’, ‘언어’, ‘고학년 교양’의 6개 과목 구분으로 구성된다.

고학년 교양과목은 학사과정 또는 대학원 필수 과목이지만 학부나 연구과에 따라서는 복수 과목이 개설되어 선택 필수 과목인 경우도 있다. 기본적으로는 소속된 학부, 연구과의 고학년 교양과목을 이수하게 되어 있으며 시간표 또한 소속된 전공교육 시간대에 맞춰 개설된다. 소속 학부, 연구과 이외에서 이수한 학점의 졸업요건 포함 여부는 소속처의 결정에 따라 달라진다. 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 7단위시간으로 개설되어 1학점을 필수로 이수해야 하며 교육학부에서는 17과목

이 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.

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(사사키 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 관점에서 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 제공측 또한 공통적인 교육 내용을 설정하기가 어려워진다. 또한 학부 4학년은 졸업논문 및 취업활동으로 인해, 대학원생은 연구 등으로 인해 수업 시간 확보나 시간표 작성이 쉽지 않다. 재이수의 기회도 한정되는 등, 커리큘럼 편성상의 과제가 거론되고 있다(사사키 2019).

7. 고학년 교양교육의 이념과 실제 커리큘럼 편성

지금까지 거론된 3개 대학은 모두 국립대학의 3가지 중점 지원 틀 안에서 ‘세계 최고 대학 수준에서 탁월한 교육 연구를 추진’하는 대학들이다. 대학원 교육의 내실화를 비롯한 교육연구의 고도화가 한층 더 요구되고 있어 대학원 단계까지 도입된 고학년 교양교육이 이에 기여할 것으로 기대되고 있다.

3개 대학의 사례를 정리하면 각 학생의 전공분야를 중심으로 이분야 교류도 염두에 두며 고학년 교양교육을 전공교육과 연계시키는 것을 목표로 한다는 공통점을 가진다. 하지만 오사카대학과 도쿄대학은 자신의 전공분야를 상대화하는 것에 중점을 두는데 반해 오카야마대학은 전공교육 이외에 공통으로 배워야 할 지식이나 스킬을 중시한다는 점에서 방향성의 차이가 있다. 오사카대학의 경우 초기 기획안에는 오카야마대학과 같은 발상이 포함되어 있었지만 일본학술회의 의 제언 등을 수용해 현재 모습에 이르르게 되었다. 즉, 자신의 전공분야 내용을 타 전공자에게 설명하고, 자신의 전공분야의 사회적 의의를 이해함과 동시에 상대화함으로써 그 한계도 분별하는 것이다. 나아가 도쿄대학에서는 타 분야 전공자와 협력하는 것까지 목표로 삼고 있다. 따라서 전공 지식을 어느 정도 익힌 고학년 단계에서 이수할 것이 요구되는 것이다.

교양교육을 전공교육과의 관련성에 기반해 구분해 보면 전공 기초교육에 해당하는 ‘전기 전공교육’과 전공 분야 이외의 내용을 뜻하는 ‘비전공 교육’, 그리고 전공분야와 대치되는 여러 분야로 구성된 ‘학제적, 종합적 교육’으로 분류할 수 있다(세키 1995). 고학년 교양교육은 이 중 ‘비전공 교육’이나 ‘학제적, 종합적 교육’에 해당하지만 이수 시거나 전공분야를 되돌아볼 수 있는 기회를 수반한다는 점을 감안하면 ‘후기 전공교육’이라는 새로운 카테고리를 만들어도 좋을 것이다. 이러한 고학년 교양교육의 이념은 ‘자신들의 전공 분야를 올바른 시야아래 둘 수 있는 전공’이라는 의미에서 ‘확충 전공(enriched major)’(보이어 1988) 발상과도 유사하다. 또한 전문성을 더욱 넓은 문맥 아래에 두고 ‘하나의 discipline에 초점을 맞추면서 transdiscipline의 성격을 띤 학습’을 실현하는 ‘전공 교육과목’의 콘셉트(기누가와 1995;2006)와도 궤를 같이 할 것이다. 고학년 교양교육은 오랜 과제였던 교양교육과 전공교육과의 유기적 통합의 한 형태로서의 가능성이 내재되어 있다고 보여진다(스기타니 2020a;2020b).

한편 이러한 이념을 실현하기 위한 커리큘럼 편성에 있어 여전히 어려움이 따른다는 것을 알 수 있다. 고학년 교양교육은 3개 대학 모두에서 필수 이수는 아니며 필수 이수라고 하더라도 학점 수는 1~2학점으로 많지 않다. 또한 수업 과목을

다수 보유하고 있다고 해도 이수 범위는 학부, 연구과의 영역을 벗어나지 않는 경우가 있다. 이수 요강 등을 통해 자학부, 연구과에서 개설한 과목의 이수를 권장하고 있으며 타 학부, 연구과 과목의 취급 형태 및 졸업, 수료 요건 학점에 포함되는지는 각기 다른 것이 실정이다. 또한 자학부, 연구과 이외의 이수자 수를 제한하는 과목도 있다. 학생이 이수하기 편한 시간표 편성이 고려되어 있는지 와도 관계가 있을 것이다. 그리고 무엇보다 일반적인 타 학부 개설 과목과 차별화된 과목으로서 교육 이념에 맞는 강의 내용인지가 중요하다. 모든 대학에 있어 담당자를 확보함과 동시에 수업의 질을 유지, 관리하는 것은 깊은 고민이 따르는 문제일 것이다. 기본적으로 교원의 봉사 정신에 의해 과목 개설이 좌우되는 상황에서 과목을 제공하는 부국의 자율성을 존중하면서도 과목 내용을 면밀히 살펴 어떠한 형태로 적절성 여부를 판단할지에 대한 기준은 대학별로 다소 차이가 있다.

* 3개 대학 사례에 대해서는 공동연구(연구 대표자:요시다 아야) 프로젝트에서 개최한 와세다대학 종합연구센터 주최 심포지엄 ‘고학년 교양교육의 시도와 그 성과’(2019.11.25) 내 각 대학의 보고 질의 및 현재 각 대학 홈페이지에 기재된 정보에 근거하고 있다.

参考文献

- Boyer, E. (1987). *The Undergraduate Experience in America*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Harper and Row Publishers (=喜多村和之他訳 (1988) 『アメリカの大学・カレッジ』リクルート出版)
- 福留東土 (2010) 「専門教育の視点からみた学士課程教育の構築」『大学論集』第41集、pp.109-127
- 藤垣裕子 (2018) 「第4章 後期教養教育と統合学—リベラルアーツと知の統合」山脇直司編『教養教育と統合知』東京大学出版会、pp.57-76
- 藤垣裕子 (2019) 「専門家のためのリベラルアーツ～後期教養教育の試みと市民性教育～」早稲田大学大学総合研究センター主催シンポジウム：高年次教養教育の試みとその成果、配布資料、2019.11.25
- 絹川正吉 (1995) 『大学教育の本質』ユーリーグ
- 絹川正吉 (2006) 『大学教育の思想—学士課程教育のデザイン』東信堂
- 小林信一 (2010) 「大学院の共通教育序論」『名古屋高等教育研究』第10号、pp.217-235
- 小林傳司 (2019) 「高度教養教育の成果と課題 大阪大学の事例」早稲田大学大学総合研究センター主催シンポジウム：高年次教養教育の試みとその成果、配布資料、2019.11.25
- 串本剛 (2018) 「高度教養教育の評価—高年次共通科目と卒業研究に見る可能性—」羽田貴史編『グローバル社会における高度教養教育を求めて』東北大学出版会、pp.357-370
- 中村征樹・早田幸政・望月太郎・中村明・斉藤貴浩・服部憲児 (2011) 「『高度教養教育』の位置付けと科目展開に関する取組事例に係る調査研究」『大阪大学大学教育実践センター紀要』第7号、pp.9-18

- 日本学術会議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』
- 岡本秀穂 (2011)「大学院での専門教育に対する共通基盤教育の補完的有用性」『大学教育』第16号, pp.65-78
- 岡山大学 (2022a)「教養教育科目履修の手引」(<https://www.okayama-u.ac.jp/tp/life/guidebookindex.html>)
- 岡山大学 (2022b)「2022年度 教養教育科目『高年次教養科目』開講科目一覧」(https://www.okayama-u.ac.jp/up_load_files/kyoyo-pdf/timetable/R04/R04kounenji.pdf)
- 岡山大学 (2022c)「岡山大学における教養教育の基本方針」(<https://www.ipec.okayama-u.ac.jp/language/kyouyou/>)
- 岡山大学評価センター (2022)「国立大学法人評価」(<https://www.okayama-u.ac.jp/user/tqac/houjin/>)
- 大阪大学 (2022a)「カリキュラム改革」(https://www.osaka-u.ac.jp/ja/education/academic_reform/curriculum_H31/curriculum)
- 大阪大学 (2022b)「令和4年度 高度教養教育科目として他部局に提供する科目一覧」(https://www.econ.osaka-u.ac.jp/academics/attachments/bc_koudoedu2022.pdf)
- 佐々木健二 (2019)「岡山大学における高年次教養教育の実施について」早稲田大学大学総合研究センター主催シンポジウム:高年次教養教育の試みとその成果、配布資料、2019.11.25
- 関正夫 (1995)『21世紀の大学像—歴史的・国際的視点からの検討』玉川大学出版部
- 杉谷祐美子 (2019)「学部調査にみる日本の教養教育の動向」『IDE 現代の高等教育』No.610, pp.35-40
- 杉谷祐美子 (2020a)「日本における新たな教養教育の展開 高年次教養教育

- の挑戦(アルカディア学報670)』『教育学術新聞』2805号、p.2
- 杉谷祐美子(2020b)「カリキュラム改革の流れと高年次での教養教育」
『看護教育』第61巻第12号、pp.1112-1121
- 杉谷祐美子(2022)「カリキュラムマネジメント論からみた学士課程教育の近年の動向と課題に関する考察」『名古屋高等教育研究』第22号、pp.161-183
- 高野篤子(2022)「大学院における共通教育—国立大学法人に着目して—」
『大正大學研究紀要』第107輯、pp.234-246
- 東京大学(2022)「後期教養教育科目について」(<https://www.u-tokyo.ac.jp/ja/students/special-activities/koukikyoyou.html>)
- 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～平成16年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書)、研究代表者:吉田文
- 吉田文(2022)「座布団から楔型へ、楔型から有機的統合へ:一般教育の位置の模索」KAGEDU『2022 International Forum on Liberal Education』2022.10.28, pp.121-129

The Struggles of Liberal Arts and Integrated Education in Europe

Samuel Abrahám

The concept of integrated education should be universally ingrained in undergraduate education because of its benefits to students' learning and their acquisition of intellectual skills, and its combination of academic knowledge and practical skills that are essential for professional life. Integrated education synthesizes knowledge from various disciplines in order to solve problems and subsequently uses this experience to apply such study and experience in further research or future predicaments in one's life and career. There is no better purpose for education than teaching students to utilize what they have learned in the classroom in their future vocation and civic engagement.

However, attainment of high-quality integrated education requires substantial financial support, pedagogically skilled teachers and, above all, will on the part of politicians and university administrators to see such efforts as worth supporting. This combination of inputs

is difficult to attain in an age when the focus of universities is not integrated learning for students but the attainment of a high position in international ranking indices. These indices prioritise research, publications, and the prominence of the professors guaranteeing PhD programs. The quality and methods of undergraduate tuition do not provide points in the Shanghai International Ranking Index, for instance, and, hence, it is not a priority for major universities in Europe.

Liberal arts and science programs do not comply with this widespread trend of downplaying the status of the bachelor's degree. Not surprisingly, the status of liberal arts education is often belittled or even denigrated by academic elites in Europe.

Thus, the vast majority of European undergraduate degrees are taught in the most unintegrated, mono-disciplined silos of individual departments. Education at the bachelor's degree level in Europe is mostly taught in large classrooms where semester-long lectures are topped with exams at the end of the semester. There are many reasons for this status quo in Europe,¹⁾ but suffice it to say is that the pockets of educational institutions that organize curricula focusing on so-called 'student-based learning' -- among which are programs with integrated education -- are sparse and relatively small.

In addition, surrounded by and evolved from mono-disciplinary education, even the smaller European programs that include liberal

1) Kritika & Kontext 60/2022 [https://kritika.sk/#document\(60\)](https://kritika.sk/#document(60))

arts, STEM or interdisciplinary programs, do not automatically practice integrated education. The reason is that the educators in these programs, themselves educated in the single-discipline departments, mostly offer a so-called ‘distributional model’ where students take a variety of narrow-discipline subjects. The aim is to train students in various subjects in order for them to find major the best suited to their character and interest. A proximate equivalent to the integrated program in Europe is ‘problem-based learning’ as practiced at several liberal arts programs in the Netherlands and the UK.

Priorities and Obstacles

It is important to clarify the relationship of integrated education to liberal arts programs in Europe. Many of their attributes overlap but there is a reason why they are not identical. They face the same obstacles, and their responses depend on the environment in where they are located. In the United States, integrated education is a standard feature of many liberal arts colleges even if it is not necessarily designated by the name ‘integrated education’. There, the bachelor’s degree or ‘college degree’, lasting four years, has been a cornerstone of preparation for a professional career for two centuries. Part and parcel of this has been improvements in pedagogical skills. Professional development – the continuous improvement of teaching methods – has become an essential feature of almost every liberal arts college. These mostly private and well-endowed colleges are residential institutions with rich extracurricular activities, including societies and sport clubs, which foster character building and

camaraderie among students that last for the rest of their lives.

In addition, American colleges stress the civic component of education, another domain of integrated education. Every mission statement of a liberal arts college stresses how civic education, and education for global citizenship, is integral to the overall outcome of the degrees from such colleges.

In Europe, the background and condition of liberal arts education is different. Historically, liberal arts – the seven liberal arts within Quadrivium and Trivium – were essential feature of the first European universities. However, starting in the 19th century, the European universities -- copying the University of Berlin's focus on research and Bildung – increasingly stressed the research capacities of their educators-scholars rather than pedagogical and ethical aspect of university education. Although originally the concept of Bildung contained besides research and narrow specialization also a moral component and self-reflection, the latter two have gradually disappeared from the core of modern European universities.²⁾ With the stress on research, publications and post-graduate education, the pedagogical aspect of education – so vital for students' learning and character formation – has been relegated to an appendix rather the essence of Universitas.

2) Hans Adriaansens, the doyen and founder of liberal arts education in the Netherlands, stressed this aspect when he wrote in 2017: *"Paradoxically, the focus on research that evolved at German universities that claim Bildung as their foundation but prioritize only the research component rather than acquiring self-knowledge was devised by Humboldt, who stressed both. He also believed "that teachers and learners are jointly doing research and that it is this form of jointly acquiring knowledge that defines university education"*. (Adriaansens, 2017)

The Return of Liberal Arts to Europe

The emergence, or re-emergence of liberal arts in its modern manifestation was possible only after the Bologna Agreement (1999) that divided the old five-year-long model into bachelor's and master's degrees. This return of undergraduate education into the European educational sphere allowed also return of liberal arts to Europe. Both in the Netherlands and in central and eastern Europe, liberal arts programs and institutions have had American connections, contacts and even support. However, the faculty hired to teach in these new liberal arts programs were mostly academics from traditional, narrow-disciplined departments with little pedagogical training and, except the UK, the concept of professional development has been unknown. Thus, teaching and learning centres have been only slowly introduced at these liberal arts institutions.

Whereas small seminars classes, with the stress on teaching intellectual and soft skills, has been essential part of liberal arts education in Europe, the courses taught in these small seminars are from multiple subjects but mostly from narrow disciplines. Many courses in these programs can be called interdisciplinary but these might not necessary all be integrated courses. Thus, the integrated, even interdisciplinary aspect of education is possible and even welcome but not essential for liberal arts programs in Europe. The teachers, who enthusiastically embraced many aspects of liberal arts, were mostly educated in narrow disciplines and thus the concept of integrated education – if at all familiar – might sound attractive but

not essential to their conception of liberal arts. The closest concept to integrated education is the problem-based learning offered at some liberal arts colleges, mostly in the Netherlands and the UK.³⁾

A further difference between US and European conceptions of liberal arts relates to the moral aspect of education. Programs in the United States emphasise character building as being an essential part of integrated education, but this is more tenuous at European liberal arts and science institutions. There are a couple of reasons for this difference. First, the already mentioned heritage of research and mono-disciplinary universities in Europe, stressing Weberian value-free education for social sciences and humanities, has naturally seeped into these newly formed programs. Second, none of the European programs have a religious affiliation or origin although moral and ethical studies often represent a substantial part of the curriculum. However, it is questionable, as Cardinal John Henry Newman convincingly argued,⁴⁾ whether any educational institution can automatically produce a moral human being – a global citizen in today's parlance.

Yet, the aim of a liberal arts education is to aspire, through critical thinking, debating, ample extracurricular activities, and reading primary texts and literature, to shape the moral and ethical profile of the student. The latter cannot be guaranteed by any educational

3) In the Netherlands, the University Colleges in Rotterdam and Maastricht, and in Warwick in the UK, have 'problem-based learning' as a signature feature. Groningen call this 'project-based learning'. Other schools might have individual courses based on similar concepts.

4) *The Scope and Nature of University Education* (1852) p. 99

system, but liberal arts education is in the best position to make student distinguish good from evil and at least to expose what is and should be the moral fortitude of student. This needs to be stressed because the language of “integrated education” often mentions the capacity of such an education to produce global citizens. As in the case of liberal arts education, this goal is an aspiration: a hope, not a certainty or inevitability of the educational process.

Obstacles to student-based learning

Integrated education, the same as liberal arts education, faces several internal and external obstacles to implement its aims. Relatively high costs make such studies harder and harder to justify, while the elaborate pedagogy necessary for such studies is time-consuming in terms of faculty time and not well appreciated. The teachers must balance their time between intensive teaching and research, which is increasingly difficult in an academic era defined by the dictum: “publish or perish”.

The external impediments in Europe to these small-scale, high-quality educational institutions are derived from an environment where major universities represent mono-disciplinary fortresses. Hence, there is limited chance that liberal arts will become a major player in European undergraduate education. The general educational system of higher learning is characterized by massification, narrow specialization and an obsession with rankings. One should thus recognize and acknowledge that the wider academic community has limited interest in, or even tolerance towards, liberal arts studies or integrated education.

In Europe, narrow specialization is ubiquitous and dominant. Liberal arts and integrated education can provide an alternative education for at least some students. It is nevertheless destined to remain a small-scale endeavour and a niche for a limited number of students. The goal should be that high school students should be aware of the possibility to embark on studies that are challenging, intensive and, in the end, rewarding.

And there is no doubt that such education is needed today more than ever. Challenges like political polarization, economic crisis, climate change and inequality have become ever more significant. In the long term, education will play the key role in tackling and hopefully remedying these problems. To that end, educators must ask, how does education prepare the younger generation for a rapidly changing world? No less important, what remains in the modern university to inculcate students with the ethical values and moral outlook that were integral to the original *Artes Liberales* project as well as the German tradition of *Bildung* and are assumed to be essential in integrated education? For now, the answer remains: not enough. If students are not aware of moral dilemmas and what is ethically unacceptable, our future politicians, scientists, scholars, and artists are likely to pursue their own self-interest and security rather than the common good. To protect the future of our environment and our democracies, a more enlightened model of higher education is an objective to which undergraduate education should be committed.

Liberal arts and integrated educational are models that are able to

prepare students to tackle the challenges of the future. Hopefully, they will become more integral parts of undergraduate education around the globe. They have much to learn from each other and there is much space for cooperation. ECOLAS – the European Consortium of Liberal Arts and Sciences – issued in June 2021 a manifesto urging European educators and politicians to review the status of undergraduate education after the pandemic.⁵⁾ The ECOLAS Manifesto has application globally because the challenges to democracies are similar. Politicians and major universities are not, unfortunately, preoccupied with the the quality of undergraduate education. Hopefully, they will pay more attention to this domain in the future.

5) <https://kritika.sk/pdf/60/2.pdf>



討論文



吉田報告に対するコメント —日本の大学における教養教育の再定位に向けて—

コメント (東北大学_杉本和弘)

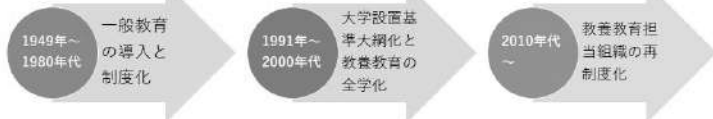
2022韓国教養基礎教育院 国際教養教育セミナー
(2022.12.10)

吉田報告に対するコメント —日本の大学における教養教育の再定位に向けて—

杉本 和弘
(東北大学 高度教養教育・学生支援機構)

「吉田報告」から見る日本の課題

■日本の大学において「一般教育」が歩んだ苦節70余年

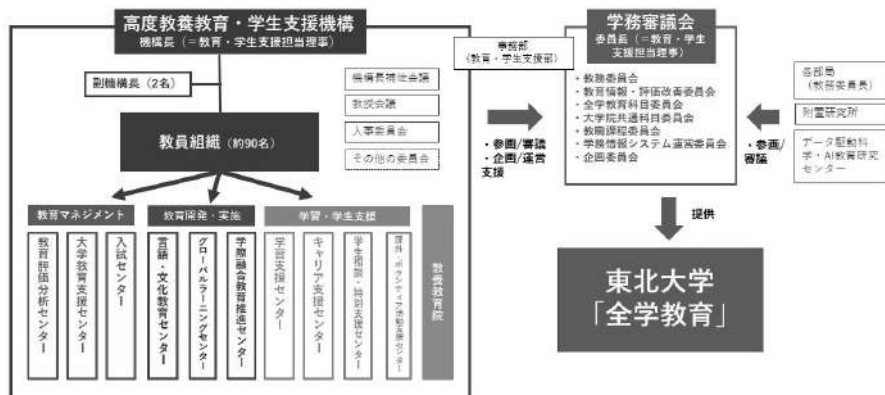


■「一般教育」課題

- ・専門に閉じた「学部」が並立した組織構造を前提に、①教養部→②全学出動体制→③大学教育センター→④教養教育組織の再組織化へ
- ・「全学的な組織体というだけでは問題は解決しない」、「専任教員の存在の大きさ」

→「一般教育」を通して見える戦後日本の「大学組織」の課題

東北大学の「高度教養教育・学生支援機構」



東北大学の「機構」も前途は多難

- ①教員の半数以上が「中央枠教員」やプロジェクト雇用の「特任教員」
→総長裁量ポスト、総長裁量経費、文科省補助金による教育・学生支援に対する戦略的配置
- ②「研究」よりも、教育・学生支援に関する「専門業務（＝サービス）」の全学的提供機能への期待
→教育質保証や次々に出現する教育・学生支援ニーズ（アクティブラーニング、STEAM教育、キャリア教育、サービスラーニングetc.）への対応。専門職（professional staff）の不足。
- ③日本政府が進める10兆円大学ファンドによる「国際卓越研究大学」の選定、博士人材不足への危機感
→研究基盤強化、国際協力強化、大学院教育強化とのリソース競合
- ④そもそも「機構教員＝教養教育志向や学際的志向」というわけではない
→研究者としてのトレーニングを通して形成された思考様式・行動様式。「学際融合教育推進センター」内でも相互作用は見られない。

教養教育の再定位のためにどうすればいいか？

- すべての大学に一律に教養教育の企画・運営・実施を行う全学的横断組織を設置することは不可能であり不要
 - ・歴史、機関戦略、組織文化、学部・予算・人員の差異。唯一解はないと肝に銘じ、各大学にとっての最適解を見つける営みを止めないことが大切。
- 21世紀社会のグローバル課題に対応できるリベラルアーツ的思考の必要性の認識共有とそのためのリソース確保
 - ・大学の規模やビジョンに合わせた中核的な教養教育機能と人的リソースの担保
 - ・大学による外部世界へのエンゲージメントの推進（グローバル連携、地域連携、産学官連携）
 - ・大学間連携によるコンテンツ（オンデマンド教材等）共有と活用
 - ・大学院における学際融合の機会提供と大学教員の学際性強化
 - ・学際融合（文理融合）や社会的エンゲージメントといった観点から「教養教育」の内容や形態の革新
 - ・各専門分野に基づく教育研究（Discipline Based Education Research: DBER）の推進を踏まえた学際教育研究の開発



요시다 교수 발제에 대한 논평 -일본 대학의 교양교육 再定位를 위해서-

스기모토 카즈히로 (도호쿠대학 고도교양교육·학생지원기구)

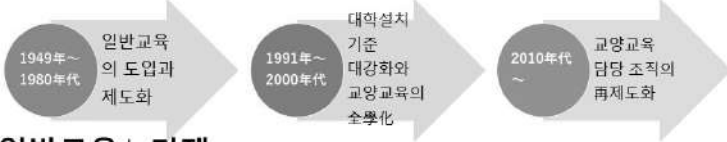
2022한국교양기초교육원 국제교양교육세미나
(2022.12.10)

요시다 교수의 발제에 대한 논평 - 일본 대학의 교양교육 再定位를 위해서 -

스기모토 카즈히로(杉本和弘)
(도호쿠대학 고도교양교육·학생지원기구)

'요시다 보고'에서 보이는 일본의 과제

■일본 대학에서 '일반교육'이 걸었던 고난의 70여년

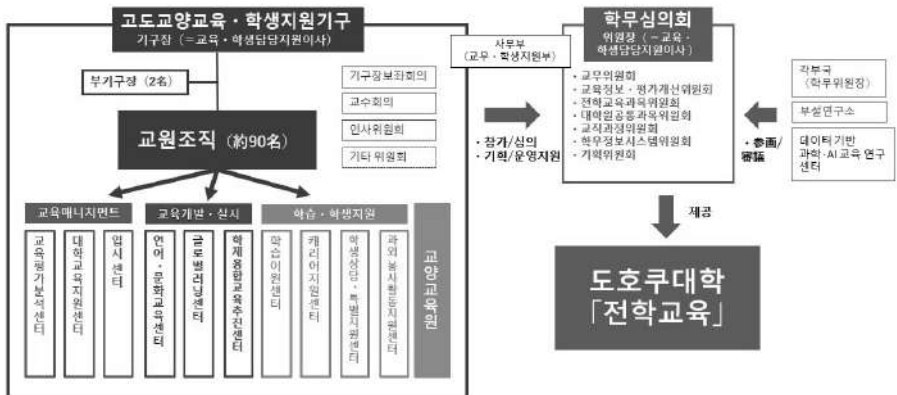


■ 「일반교육」 과제

- 전공으로 닫힌 '단과대학'이 병립한 조직구조를 전제로 ①교양부 → ②전학출동체제 → ③대학교육센터 → ④교양교육조직의 재조직화로
- 「全學의 조직체만으로는 문제가 해결되지 않는다」、 「전임 교원의 존재 크기」

→ 「일반교육」을 통해 보이는 戰後 일본의 「대학조직」의 과제

도호쿠대학의 「고도 교양교육·학생지원기구」



도호쿠대학의 「機構」의 앞길은 多難함

- ① 교원의 절반 이상이 「중앙틀교원(中央枠教員)」이나 프로젝트 고용의 「특임 교원」
→ 총장 재량 포스트, 총장 재량 경비, 문부과학성 보조금을 통한 교육·학생 지원에 대한 전략적 배치
- ② ‘연구’보다는 교육·학생 지원에 관한 「전문 업무(=서비스)」의 전학적 제공 기능에 대한 기대
→ 교육 질 보증이나 계속 출현하는 교육 및 학생 지원 요구(액티브 러닝, STEAM 교육, 캐리어 교육, 서비스 러닝 etc.)에 부응할 수 있는 전문직(professional staff) 부족
- ③ 일본정부가 추진하고 있는 10조엔대의 펀드의 월드클래스 연구대학 선정에 필요한 박사인력 부족의 위기감
→ 연구기반강화, 국제협력강화, 대학원교육 강화와의 자원 경쟁
- ④ 원래 「機構교원 = 교양교육지향 혹은 학제적 지향」인 것은 아님
→ 연구자로서의 트레이닝을 통해 형성된 사고양식·행동양식. 학제융합교육 추진센터 내에서도 상호작용은 찾아볼 수 없다.

교양교육의 再定位를 위해서는 어떻게 해야 하는가 ?

- ◆ 모든 대학에 일률적으로 교양교육을 기획·운영·실시하는 전학적 횡단조직을 설치하는 것은 불가능하며 불필요함
- 역사, 기관 전략, 조직 문화, 학부·예산·인원의 차이. 유일한 해답은 없다고 명시하고, 각 대학에 있어서의 최적의 해결책을 찾아내는 노력을 멈추지 않는 것이 중요.
- ◆ 21세기 사회의 글로벌 과제에 대응할 수 있는 리버럴 아트적 사고의 필요성 인식 공유와 이를 위한 자원 확보
 - 대학 규모와 비전에 맞춘 핵심교양교육 기능과 인적자원 확보
 - 대학에 의한 외부 세계로의 참여 추진(글로벌 제휴, 지역 제휴, 신학관 제휴)
 - 대학간 제휴에 의한 콘텐츠(On Demand 교재 등) 공유와 활용
 - 대학원의 학제간 융합 기회 제공과 대학 교원의 학제성 강화
 - 학제간 융합(文理융합)이나 사회적 참여라는 관점에서 '교양교육'의 내용이나 형태의 혁신
 - 각 전문 분야에 근거한 교육 연구(Discipline Based Education Research: DBER)의 추진을 바탕으로 한 학제 간 교육 연구의 개발



윤승준 - 요시다 교수의 발제에 대하여

박병철 (부산외국어대학교)

윤승준 교수의 “한국 대학의 교양교육 전담기관: 그 현실과 과제”는 현재 한국 교양교육의 현실의 중요한 단면을 보여준다. 교육이 제대로 이루어지기 위해 교육의 담당 주체가 있어야 하는 것은 너무나 당연한 일이다. 누가 무엇을 가르칠 것이며, 가르치는 사람들과 그 내용을 관리할 기구는 어떤 것이어야 할지의 문제는 교육의 ABC에 해당하는 것이다. 윤승준 교수의 발표는 특히 최근 4년간 고기원 교양컨설팅을 받은 39개 대학의 교양교육 전담기관의 현황 자료에 기초한 것으로, 관련된 여러 요소들을 세심하게 분석하여 문제점을 드러내고 전망을 나타내고 있어서 현재 한국 대학의 교양교육의 현주소를 나타내는 지표의 역할을 한다는 점에서 큰 의미가 있다. 이 토론문에서는 교양교육이 대학에서 제대로 이루어지는데 있어서 가장 중요한 요소라고 할 수 있는 교양교육 전담기구의 성격, 그리고 그 중에서도 국립대학에 대한 부분만을 다루고자 한다.

한국의 국립대학은 대부분 교양교육 전담기관이 교양교육원 또는 기초교양교육원이라는 이름을 가지고 있으며, 교육조직이 아니라 교육지원부서에 속해있다. 더러 대학 본부조직에 속하는 경우도 있기는 하지만 여전히 교육조직은 아니다. 특히 대부분의 사립대학이 교육조직인 단과대학 내에 교양대학 형태의 교양전담기구를 운영하고 해당 단대 내에 전임교원을 배속시키고 있는 것과 달리, 윤승준 교수가 제시한 것처럼 국립대학은 (아마도 교육조직이 아니기 때문일 것으로 추정되나) 교양교육 전담기관 내에 전임교수를 두지 않는 경우가 대부분이다.

한국이 대부분의 주요 국가들과 달리 고등교육의 상당 부분 사립대학에 의존하고 있는 것은 매우 특별한 케이스라고 할 수 있다. 그럼에도 고등교육의 뼈대를 이루는 것이 국립대학임을 부정할 수는 없다. 서울대가 법인화를 통해 국립대학 군에서 벗어나긴 했지만 여전히 공립의 성격을 띠고 있는 것은 분명하며, 지역 거점 국립대학들은 나름대로의 설립목적과 취지에 따라 국가 인재 양성이라는 책무를 수행해야 하는 것이 마땅하고 또 오랫동안 상당 부분 그러한 목적에 부합하는 교육을 해온 것도 사실이다.

그러한 중요성에 비추어 보면, 교양 홀대 전공 우대의 문제를 떠나 대학 교육의 20~30% 정도를 차지하는 교양교육을 전담하는 기구가 교육지원부서로 분류되고 있는 것은 명칭과 조직구성의 성격과 전혀 부합하지 않는 현실을 그대로 반영하며 논리적 모순에 가깝다. 한국어를 제대로 구사하는 사람이라면, ‘교육지원’이 무슨 의미인지 잘 알 것이다. 대학에서 교육지원기구라면 교수가 담당하는 교과목의 학습성과를 극대화하기 위해 교수법이나 수업에 사용하는 매체 제작을 지원하고, 학생의 학습역량을 향상시키기 위해 대학생활 적응 프로그램이나 학습동기부여 프로그램을 제공하는 교수학습지원센터 같은 기구를 떠올리기 마련이다. 이러한 교육지원기구가 교과목을 개설하고 자체적으로 수업을 담당한다면, 그것은 조금 과장해서 비유하자면 마치 스포츠 팀 운영에서 예산 계획을 세우거나 경기 일정을 조율하는 관리 담당자, 혹은 선수들의 체력관리 프로그램이나 식단조절 프로그램 담당자가 그야말로 자신들의 본분인 선수를 지원하는 것을 넘어 선수 대신 직접 경기에 뛰겠다고 나서는 것과 크게 다르다고 할 수 있을까?

선량한 시민의 세금으로 운영하는 국립대학의 이름을 걸고 그러한 비논리성, 무개념성이 그토록 오랫동안 지속되고 오늘에도 그대로 방치한다는 것은 어떤 기준에 의해서건 납득도, 이해도, 양해도 되지 않는다. 흔히 듣는 오랜 관행과 문화, 전공학과들의 이해관계 등과 같은 변명은 그저 스스로가 구차하기를 자랑스러워하는 몰상식한 태도로 밖에는 볼 수 없다. 그럼에도 교양교육을 발전시키려는 지속된 여러 노력들에 힘입어 오늘에 이른 것은 인정할만한 일이다. 그래서

윤승준 교수의 결론은 교양교육 전담기관이 묵묵히 맡아 온 중대한 책무와 역할에 대해 긍정적인 평가와 더불어 그것이 지닌 잠재력과 가능성에 대해서도 다소 낙관적인 전망을 제시하고 있다. 토론자도 그 부분에 전적으로 동의한다. 그러나 그러한 진단이 단과대학 형태를 지닌 다수의 사립대학을 넘어 교양교육 전담기구가 교육지원부서로 탈바꿈한 채로 유지되고 있는 국립대학의 경우에도 유효한지에 대해서는 여전히 의문이다.

이러한 의문이 무의미한 것만은 아닐 수도 있겠다든 생각은 요시다 아야 교수의 “일본 교양교육 담당 조직의 새로운 동향”을 읽고 난 뒤 강하게 다가왔다. 토론자는 일본 대학의 교양교육 체제에 대해서 깊은 지식이 없어 조심스럽긴 하지만, 요시다 교수의 발표에 따르면 일본 교양교육에서도 역시 교양교육의 주체와 관련된 문제가 중요한 이슈 중의 하나인 것으로 보인다. 즉, 한국의 교양교육에서도 문제인 누가 무엇을 가르칠 것이며, 가르치는 사람들과 그 내용을 관리할 기구는 어떤 것이어야 하는가의 물음은 그 양상은 다르지만 일본에서도 문제인 것처럼 보인다. 토론자가 일본의 교양교육 담당 기구에 대해 깊이 있는 질문을 던질 만큼 잘 알지 못하기에 발표문을 읽다가 든 의문 몇 가지를 던지는 것으로 만족하고자 한다.

일본 대학의 교양교육은 1991년 대학설치 기준 대강화를 기준으로 큰 변화가 있었다고 할 수 있을 텐데, 대강화 이전의 상황에서 하나 궁금한 점은 다음의 언급이다. 1963년 교양부 법제화 및 분리·독립 움직임 이후 “교양부를 설치한 국립대학의 절반이 학부화를 구상했지만 그 중 실제로 실현된 것은 2개 대학에 불과했다”고 한다. 이때 교양부의 학부화 구상이 대체로 실패한 것으로 기술되어 있는데, 뒤집어서 생각하면 ‘그 중 실제로 실현된’ 대학이 2개는 있는 셈이다. 즉 이 2개의 사례인 히로시마 대학의 종합과학부와 이와테 대학의 인문사회학부는 어떻게 운영되었는지, 이 모델은 성과가 있었는지, 그리고 1991년 대강화 이후 이들 대학의 두 학부의 운명은 어떻게 되었는지 궁금하다. 만약 효과적인 운영이 어려웠고 그런 조직이 오래 가지 못했다면 모르겠지만, 그렇지 않고 상당 기간 잘 운영되었다면 그러한 제도화를 이루지 못한 대다수의 국립대학이 참고할

만한 모델일 수도 있겠다는 생각을 해보게 된다.

다음으로 대강화 이후의 변화 중에서 특이한 점을 하나 발견하게 되는데, 그것은 바로 국립대학의 경우 문리학부가 문학부와 이학부로 분리되었다는 점이다. 원래 문리학부라면 미국 대학에서 College of Arts and Sciences 의 성격을 지닌 것이라고 할 수 있는데, College of Arts and Sciences 내에는 인문학, 사회과학, 자연과학의 다양한 전공들이 소속된 형태다. 만약 일본의 국립대학들이 이전에는 이러한 체제였다가 대강화를 기점으로 문학부와 이학부가 분리되었다면, 대강화가 단지 교양부만을 사라지게 한 것 이상으로 교양교육에 영향을 미친 것이 아닌가 하는 의문이 든다. 대강화 이후 교양교육이 전학출동체제를 통해서 이루어진다고 했는데, 만약 적어도 국립대학들의 경우 문리학부 체제를 유지한 채 학부 소속 교원들로 하여금 각자의 전공과 더불어 인문학, 사회과학, 자연과학의 기초과목들, 즉 arts and sciences에 해당하는 교육을 담당하는 체제로 가는 것도 가능했을 텐데, 그렇게 되지 않고 오히려 arts 와 sciences 가 분리된 특별한 사정이 있었는지, 그리고 그러한 분리가 교양교육 운영에 긍정적이건 부정적이건 어떤 영향을 주었다고 할 수 있는지 궁금하다.

마지막으로 요시다 교수는 제3의 흐름으로 2010년 이후 일어난 변화, 즉 교양교육 전담 조직의 재설치 움직임과 관련하여 교양교육원, 교양교육센터, 공동교육센터 등의 전교적 조직이 생겨나고 있어 현재 약 80개 대학에 설치되어 있고, dots리 대학처럼 일부 전임교원이 배속된 곳도 있다고 한다. 이전의 교양부와의 차이로 횡단형 조직으로 다른 학부들과 동등한 위치에 있을 수 있다는 점을 들고 있다. 토론자가 잘못 이해했을 수도 있지만 그러한 교양교육원, 교양교육센터, 공동교육센터 등의 조직은 왠지 겉으로 보기에 한국의 국립대학들이 설치하고 있는 교양교육원 또는 기초교육원의 형태를 닮아 있는 것으로 보인다. 부디 그렇지 않기를 바라는 마음에 토론문을 한국의 국립대학의 교양담당기구들이 지닌 문제점들--사실 이것은 윤승준 교수 발표문에 대체로 제시된 것들이다--을 나열하는 것으로 마칠까 한다.

한국의 국립대학들에 설치된 교양전담기구인 교양교육원이나 기초교육원은

이름에 걸맞지 않게 교육조직이 아니라 교육지원조직에 속해있다. 따라서 이들 교양교육원은 원리적으로 다른 학과나 학부 또는 단과대학들과 대등해질 수가 없다. 대부분의 교양교육원에는 원장을 포함하여 소속 전임교원이 없거나 있더라도 강의교수나 연구교수 등만이 소속되어 있다. 그러다보니 다수의 교양과목을 대체로 전공학과 교수들이 담당한다. 교양교육원장 등 기관장의 소속은 인문대학이나 사회대학, 자연과학대학으로 장기간 권한과 책임을 가지고 보임되는 경우가 매우 드물다. 자체적인 교육 예산을 확보한 경우 역시 매우 드물다. 따라서 기구의 자율성과 독립성 그리고 전문성을 갖추는데 어려움 내지는 한계가 있다.



ユンスンジュン-吉田教授の発題について

パク・ビョンチョル (釜山外国語大学校)

ユン・スンジュン教授の「韓国大学の教養教育専門機関:その現実と課題」は、現在の韓国教養教育の現実の重要な断面を示している。教育がきちんと行われるために教育の担当主体がいなければならないのは当然のことだ。誰が何を教えるのか、教える人々とその内容を管理する機構はどんなものでなければならないのかという問題は教育のABCに該当することだ。尹勝俊(ユン・スンジュン)教授の発表は、特に最近4年間、教技院教養コンサルティングを受けた39大学の教養教育専門機関の現況資料に基づいたもので、関連する様々な要素を細かく分析し、問題点を明らかにし、展望を示しているため、現在の韓国大学の教養教育の現状を示す指標としての役割を果たしているという点で大きな意味がある。この討論文では教養教育が大学できちんと行われる上で最も重要な要素と言える教養教育専担機構の性格、そしてその中でも国立大学に対する部分だけを扱おうと思う。

韓国の国立大学はほとんど教養教育専門機関が教養教育院または基礎教養教育院という名前を持っており、教育組織ではなく教育支援部署に属している。たまに大学本部組織に属する場合もあるが、依然として教育組織ではない。特に、大部分の私立大学が教育組織である単科大学内に教養大学形態の教養専担機構を運営し、該当単科内に専任教員を配属させているのとは異なり、ユン・スンジュン教授が提示したように国立大学は(おそらく教育組織ではないた

めと推定されるが) 教養教育専担機関内に専任教授を置かない場合がほとんどだ。

韓国が大部分の主要国家と違って高等教育の相当部分が私立大学に依存しているのは非常に特別なケースだと言える。それでも高等教育の骨組みを成すのが国立大学であることは否定できない。ソウル大学が法人化を通じて国立大学群から脱したものの、依然として公立の性格を帯びていることは明らかであり、地域拠点国立大学はそれなりの設立目的と趣旨によって国家人材養成という責務を遂行しなければならず、また長い間相当部分そのような目的に符合する教育を行ってきたのも事実だ。

そのような重要性に照らしてみると、教養疎か専攻優待の問題を離れ、大学教育の20~30%程度を占める教養教育を専担する機構が教育支援部署に分類されていることは名称と組織構成の性格と全く符合しない現実をそのまま反映し論理的矛盾に近い。韓国語をきちんと駆使する人なら、「教育支援」がどういう意味なのかよく分かるだろう。大学で教育支援機構ならば教授が担当する教科目の学習成果を極大化するために教授法や授業に使う媒体製作を支援し、学生の学習力量を向上させるために大学生生活適応プログラムや学習動機付与プログラムを提供する教授学習支援センターのような機構を思い浮かべるものだ。このような教育支援機構が教科を開設して自主的に授業を担当するならば、それは少し誇張して例えると、まるでスポーツチーム運営で予算計画を立てたり、競技日程を調整する管理担当者、あるいは選手たちの体力管理プログラムや献立調節プログラム担当者がそれぞれ自分たちの本分である選手を支援することを越えて選手の代わりに直接競技に出るということと大きく違うと言えるだろうか。

善良な市民の税金で運営する国立大学の名前をかけて、そのような非論理性、無概念性があれほど長く続き、今日もそのまま放置するということは、いかなる基準によっても納得も理解も理解も理解も理解も理解もできない。よく聞く長年の慣行と文化、専攻学科の利害関係などの言い訳は、ただ自らが口車す

ることを誇りに思う常識的な態度としか見られない。それでも教養教育を発展させようとする持続的な努力に支えられ、今日に至ったことは認めるに値する。それでユン・スンジュン教授の結論は教養教育専担機関が黙々と受け持ってきた重大な責務と役割に対して肯定的な評価と共に、それが持つ潜在力と可能性に対しても多少楽観的な展望を提示している。討論者もその点に全面的に同意する。しかし、そのような診断が単科大学の形態を持つ多数の私立大学を越えて教養教育専担機構が教育支援部署に変貌したまま維持されている国立大学の場合にも有効なのかについては依然として疑問だ。

このような疑問が無意味なだけではないかもしれないという考えは吉田 彩教授の"日本教養教育担当組織の新たな動向"を読んだあと強く迫った。討論者は日本の大学の教養教育体制について深い知識がないため慎重ではあるが、吉田教授の発表によると、日本の教養教育でもやはり教養教育の主体と関連した問題が重要なイシューの一つと見られる。つまり、韓国の教養教育でも問題である誰が何を教えるのか、教える人たちとその内容を管理する機構はどんなものでなければならないのかという問いは、その様相は違うが、日本でも問題のように見える。討論者が日本の教養教育担当機構に対して深みのある質問をするほどよく知らないので、発表文を読みながら聞いた疑問をいくつか投げかけることで満足したい。

質問1: 日本大学の教養教育は1991年の大学設置基準大綱を基準に大きな変化があったと言えるが、大綱化以前の状況で一つ気になる点は次のように述べている。1963年教養部法制化および分離・独立の動き以後「教養部を設置した国立大学の半分の学部化を構想したが、そのうち実際に実現したのは2大学に過ぎなかった」という。この時、教養部の学部化構想が概して失敗したと記述されているが、ひっくり返して考えれば「そのうち実際に実現した」大学が2つはあるわけだ。つまり、この2つの事例である広島大学の総合科学部と岩手大学の人文社会学部はどのように運営されたのか、このモデルは成果があった

のか、そして1991年の大綱化以降、これら大学の両学部の運命はどうなったのか気になる。

もし効果的な運営が難しく、そのような組織が長続きしなかったとすれば分からないが、そうでなく相当期間うまく運営されたとすれば、そのような制度化がなされなかった大多数の国立大学が参考になるモデルかもしれないと考えることになる。

次に、大綱化以後の変化の中で特異な点を一つ発見することになるが、それはまさに国立大学の場合、文理学部が文学部と理学部に分離されたという点だ。もともと文理学部なら、米国の大学でCollege of Arts and Sciencesの性格を持つものだと言えるが、College of Arts and Sciences内には人文学、社会科学、自然科学の多様な専攻が所属している形態だ。

質問2:もし日本の国立大学が以前はこのような体制だったが、大綱化を基点に文学部と理学部が分離したとすれば、大綱化が単に教養部だけを消滅させた以上に教養教育に影響を及ぼしたのではないかという疑問がある。大綱化以後、教養教育が転校出動体制を通じて行われると言ったが、少なくとも国立大学の場合、文理学部体制を維持したまま学部所属教員が各自の専攻と共に人文学、社会科学、自然科学の基礎科目、すなわちarts and sciencesに該当する教育を担当する体制に進むことも可能だったが、そうではなくむしろartsとsciencesが分離された特別な事情があったのか、そしてそのような分離が教養教育運営に肯定的であれ否定的であれ、どのような影響を与えたと言えるのか気になる。

最後に吉田教授は、第3の流れとして2010年以降に起きた変化、すなわち教養教育専担組織の再設置の動きと関連して、教養教育院、教養教育センター、共通教育センターなどの全校的組織が生まれており、現在約80大学に設置さ

れており、鳥取大学のように一部専任教員が配属されているところもあるという。以前の教養部との違いとして、横断型組織として他の学部と同等の位置にあり得るという点を挙げている。

質問3: 討論者が間違っ理解したかもしれないが、そのような教養教育院、教養教育センター、共通教育センターなどの組織は、なぜか表向きには韓国の国立大学が設置している教養教育院または基礎教育院の形態に似ているように見える。どうかそうでないことを願う気持ちで討論文を韓国の国立大学の教養担当機構が持つ問題点-実はこれはユンスンジュン教授の発表文に概して提示されたものだ-を羅列することで終えようと思う。

韓国の国立大学に設置された教養専担機構である教養教育院や基礎教育院は名前にふさわしくなく教育組織ではなく教育支援組織に属している。したがって、これら教養教育院は原理的に他の学科や学部または単科大学と対等になることはできない。大部分の教養教育院には院長を含めて所属専任教員がいないかあっても講義教授や研究教授だけが所属している。そのため、多数の教養科目を概して専攻学科教授が担当する。教養教育院長など機関長の所属は人文学部や社会学部、自然科学大学で、長期間権限と責任を持って補われるケースが非常に珍しい。自主的な教育予算を確保したケースも非常に珍しい。したがって、機構の自律性と独立性、そして専門性を備えるのに困難または限界がある。(NAVER Papago 機械翻訳)



杉谷報告「大学のカリキュラム編成における 高年次教養教育の可能性」へのコメント

飯吉 弘子 (大阪公立大学)



杉谷報告「大学のカリキュラム編成における 高年次教養教育の可能性」 へのコメント

© Osaka Metropolitan University All Rights Reserved.

2022韓国教養基礎教育院・国際教養教育セミナー
Session2「教養教育の新たな方向性:統合教育」
2022年12月10日(土)15:00~
オンライン開催

指定討論者 飯吉 弘子
(大阪公立大学)

本コメントは、以下4つの観点・問いから
課題の整理や杉谷報告に対する質問を試みる。

- (1) 「近年」、「新たに登場」した「高年次教育」とは
これまでと何が違うのか？
- (2) 教養教育の「学修成果」が「高度化する」とは
どういうことか？
- (3) 「高度教養教育」は、何を指して、どのように
展開されているのか？
- (4) 「高度教養教育」を、今後どのように位置づけ、
持続的発展的に実施していけばよいか？

(1) 「近年」、「新たに登場」した「高年次教育」とは
これまでと何が違うのか？

「高年次教育」は「高年次の学生(=高度な学生)を対象に、教養教育の学修成果を高度化する」ものであり、「楔形カリキュラム」とは異なる、との定義



- ・大学設置基準大綱化前の一般教育(≒教養教育)
- ・大綱化後の各大学での教養教育(いずれにおいても、
学士課程段階では以前から、(必修ではない場合が多かったが)
3~4年次=「高年次」の学生にも教養教育が開かれていた。
(ex. 国際基督教大学(ICU)では、1960年代半ばの段階で、一般教育の
1年次9単位、2~3年次27単位の履修が、配分・規定されていた。)



従来のそれらの教育も、「高年次」向けの教育でもあり、
またその結果として、現在志向されているものと同様の
「高度化」した学修成果や効果も、一部で実現・達成されていた
とも言えるのではないか。

(1)「近年」、「新たに登場」した「高年次教育」とは これまでと何が違うのか？

その意味においては、「高年次」向けの教育でもあり、また、その結果として、現在志向されているものと同様の効果や学修成果も、一部で実現・達成されていたとも言えるのではないが。



しかし一方でやはり、「近年」の「高年次教育」は、以下の点において「新たに登場」と考えられるだろう。

- (1) 大学院教育においても展開されている点
- (2) 専門教育を一定程度学んだ後で履修・教育することの意味・意義・効果が、学生にも教員にも明示され、意識されて展開されている点
 - ➡ その意味でも、報告で提案されていた「後専門の教育」という位置づけは適している!
- (3) 必修化されている場合も、必修化されていない場合も、カリキュラム上にも明確に位置付けられている。

(2)教養教育の「学修成果」が「高度化する」とは どういうことか？

例えば、

- 専門教育を受けることによって得た、高度化した学修成果・知識・スキルを、高年次教養教育を通して、相対化・客観化することで得られる知見や気づきも高度な内容となること？
 - 専門教育によって高度化した学修成果・知識・スキルを得ており、高年次教養教育を通して、それらを統合しながら学び、位置づけ直すことで、より高度で複雑な学修成果を得ること？
 - 低年次と同じ教養教育科目内容であっても、専門教育での学びを経た高年次学生なりのより深い知見・気づきが得られること？
 - 低年次学生や他学部・研究科学生など、多様な学生と学び合う機会のおかげで、高年次ならではの気づきを得られること？
- …etc.様々な側面が考えられるが、どのようなことだとお考えか？

(3)「高度教養教育」は、何を指して、どのように展開されているのか?



大阪公立大学
Osaka Metropolitan University

今回の報告で紹介された事例のポイント

[共通点] 異分野交流・高次教養教育を専門教育と関連付け

[独自性・特徴]

大阪大・東京大:①自分の専門分野の相対化

東京大:②異分野の人との協力も

岡山大:③専門外で共通に学ぶべき知識・スキル修得

+大阪市立大の例(センターが提案)上記①~③

大学院全学共通教育科目の開設(2015年度~)

・2013年度第2期中期計画の年度計画に明記

→全学の教務委員会で3回の議論(部局意見収集)

→必修化しない、単位の扱いは各研究科ごとに決定

→センター教員などで可能な科目(キャリアデザイン系科目)からまず立ち上げ

→各部局既存科目や計画中の新規科目等を全学共通教育として再構築・提供

→院生意識調査の実施によるニーズ・履修希望や学修成果の把握・点検

・学士課程の全学共通教育は、90年代半ばから楔形学士課程カリキュラムで、(高年次限定での必修ではないが)高年次学生も履修可
・戦後新制大学補足時から教養部所属教員を持たず、専門学部教員が教養教育を担当してきた

市大府大を母胎とする新大学・大阪公立大でも大学院共通教育存続(「研究校正」必修)

(4)「高度教養教育」を、今後どのように位置づけ、持続的・発展的に実施していけばよいか?



大阪公立大学
Osaka Metropolitan University

【1】各大学の教育課程の教育目標・学修成果の中にどう位置づけるか
→各大学内での議論とコンセンサス形成をどう進めるか?

【2】個々の教員や部局の、ボランティアな負担をどう軽減するか。

- ・ ①扱う内容か、②目的に応じた授業構成・方法か、③「場」の提供か、
→どれがより重要か。
- ・ 新たな科目を、すべて1から立ち上げる必要があるのか?
(個別部局の既存科目を活用しつつそれを再構築?)
- ・ 高度教養教育科目の必修化は、どの程度必要なのか?
(研究倫理等必須のもの、キャップストーン科目・・・)
- ・ 誰がその教育(科目)を担うのか。
→国公立大:部局教員に加え、センター・附置研究所教員の活用?
→他大学の専任教員の非常勤雇用?他大学の科目のオンラインでの相互活用?



스기타니 교수의 발제문

「대학의 커리큘럼 편성에 있어서의 고학년 교양교육의 가능성」에 대한 코멘트

지정 토론자 이이요시히로코 (오사카 공립 대학)

본 코멘트는 이하 4개의 관점·질문으로부터 스기타니 교수의 발제문에 대한 질문을 시도한다.

- I. “근년에 새로 등장한 고학년 교육”은 지금까지와 무엇이 다른가?
- II. “교양교육의 학습성도가 고도화된다”는 것은 무엇을 말하는 것인가?
- III. ‘고도 교양교육’은 무엇을 목표로, 어떻게 전개되고 있는가?
- IV. ‘고도 교양교육’을 향후 어떻게 평가하여 지속적, 발전적으로 실시해 가면 좋을까?

I. “근년에 새로 등장한 고학년 교육”은 지금까지와 무엇이 다른가?

그런 의미에서는 고학년을 위한 교육이기도 하고 또 그 결과로서, 현재 [이런 교육이] 지향하고 있는 것과 같은 효과나 학습성도가 일부에서는 [이미] 실현·달성되었다고도 할 수 있지 않을까? 다른 한편 ‘근년의 고학년 교육’은 아래와 같은 점에서 새롭게 등장했다고 생각할 수도 있을 것이다.

- (1) 대학원 교육에서도 실시되고 있는 점

- (2) 전문교육을 일정 정도 배운 후 이수·교육하는 것의 의미·효과가 학생에게도 교원에게도 명시되고 의식되어 실시되고 있는 점

그런 의미에서도 발제문에서 제안되었던 ‘후기전문교육’이라는 위상은 적합하다.

- (3) 필수화되어 있는 경우도, 필수화되어 있지 않은 경우도, 커리큘럼 상에도 명확하게 자리 잡고 있다.

II. “교양교육의 학습성과가 고도화된다”는 것은 무엇을 말하는 것인가?

예를 들면,

- 전공교육을 받음으로써 얻은, 고도화한 학습성과·지식·스킬을 고학년 교양교육을 통해서 상대화·객관화함으로써 얻을 수 있는 지식과 견문이나 깨달음도 고도의 내용이 되는 것?
- 전공교육에 의해 고도화된 학습성과·지식·스킬을 얻고 있으며, 고학년 교양교육을 통해서 그것들을 통합하면서 배우고 다시 자리매김함으로써 보다 고도로 복잡한 학습성과를 얻는 것?
- 저학년과 같은 교양교육 과목 내용이라도 전문교육에서의 배움을 거친 고학년 학생 나름의 보다 깊은 지식과 견문·깨달음을 얻을 수 있는 것?
- 저학년 학생이나 타학부·대학원 학생 등 다양한 학생과 서로 배울 기회 속에서 고학년만의 깨달음을 얻을 수 있는 것?

...등등 다양한 측면을 생각할 수 있는데, 이중 어떤 것이라고 생각하십니까?

III. ‘고도 교양교육’은 무엇을 목표로, 어떻게 전개되고 있는가?

이번 발제문에서 소개된 사례의 포인트

[공통점] 타분야 교류·고차 교양교육을 전문교육과 연관지어

[독자성 및 특징]

오사카대·도쿄대 : ①자신의 전문분야 상대화

도쿄대 : ②다른 분야의 사람과의 협력도

오카야마대: ③전문 밖에서 공통으로 배워야 할 지식·스킬 습득

+ 오사카시립대의 예(센터가 제안) 상기 ①~③

· 학사과정의 전체 공통교육은 90년대 중반부터 썰기형 학사과정 커리큘럼으로 (고학년 한정 필수는 아니지만) 고학년 학생도 이수 가능. 전후 신제 대학 도입 때부터 교양부 소속 교원을 갖지 않았고, 전공학부 교원이 교양교육을 담당해 왔다.

대학원 전교 공통교육과목 개설(2015학년도~)

· 2013년도 제2기 중기계획의 연도계획에 명기

市大府大를 모태로 하는 신대학·오사카공립대학에서도 대학원 공통교육 존속(「연구 교정」 필수)

→ 전학 교무위원회에서 3차례 논의(부국의견수렴)

→ 필수화 안함, 단위 취급은 개별 대학원별로 결정

→ 센터 교원 등에서 가능한 과목(경력 디자인계열 과목)부터 우선 시작

→ 각 부국 기존과목이나 계획 중인 신규과목 등을 전교 공통교육으로 재구축·제공

→ 대학원생 의식조사 실시를 통한 수요·이수 희망이나 수학 성과 파악·점검

IV. ‘고도 교양교육’을 향후 어떻게 평가하여 지속적, 발전적으로 실시해 가면 좋을까?

[1] 각 대학의 교육과정의 교육목표·학습성과 중 어떻게 자리매김할 것인가?

→ 각 대학 내 논의와 공감대 형성은 어떻게 진행될까?

[2] 개개의 교원이나 부국의 자원봉사적인 부담을 어떻게 경감할 것인가.

· ①다루는 내용인가, ②목적에 따른 수업 구성·방법인가, ③'장'의 제공인가,

→ 어떤 것이 더 중요한가.

- 새로운 과목을 모두 1부터 시작할 필요가 있는가?
개별부서의 기존과목을 활용하면서 그것을 재구축?
- 고도 교양교육 과목의 필수화는 어느 정도 필요한가?
(연구윤리 등 필수적인 것, 캡스톤 과목...)
- 누가 그 교육(과목)을 담당할 것인가.
→ 국공립대 : 부국교원 외에 센터·부속연구소 교원 활용?
→ 다른 대학 전임교원 비정규직? 다른 대학 과목 온라인 상호 활용?



통합교육으로서 교양교육 한스테트 교수와 아브라함 총장의 글에 대한 토론

송하석 (아주대학교)

한스테트 교수는 교양교육이 통합교육이 되어야 함은 당위라고 전제하고, 먼저 세 단계의 통합을 설명한다. 기관 수준(대학 수준), 교과 수준, 그리고 과제 또는 평가 수준의 통합교육이 그것이다. 그리고 이러한 통합교육이 성공적으로 정착하기 위해서 대학의 구조와 문화가 중요함을 역설하고 있다. 통합 교양교육이 교수자의 교육을 위한 연구 등의 노력이 필요하고 교수자들 사이의 협업이 필수적이라는 점을 감안할 때, 대학의 제도적인 지원과 대학 구성원들 사이의 신뢰와 존중이 중요하다는 한스테트 교수의 지적은 동의할 만하다.

그런데 한스테트 교수는 교양교육이 통합교육이 되어야 한다는 당위적 주장에 대한 근거로 학생들로 하여금 알려지지 않은 것(what is unknown)에 대해서 준비하도록 해야 함을 제시한다. 즉 급변하는 세계에서 학생들은 지금까지 경험하지 못했던 문제에 직면하게 될 것이고 이에 대한 지적인 민첩성과 적응력을 향상시켜야 하기 때문이라는 것이다. 그렇기 때문에 한스테트 교수가 말하는 통합 교양교육은, 주로 교과목의 내용이 현실 세계의 문제와의 관련성 그리고 그 문제를 해결하는 방안에 대해서 생각해 보는 것으로 구성된다. “학생들로 하여금 진지하고 사려깊게 어떤 교과목의 내용이 그 교과목을 넘어서 자신들의 학업과 삶의 측면들과 어떻게 연결되는지를 생각하도록 요구하는 것”을 통합 교양교

육 교과목의 특징으로 설명한다. 이러한 주장에 대해서도 상당 부분 공감할 수 있다. 그런데 역사적으로 자유학예 교육이라는 교양교육의 목적 자체가 통합적이었다고 할 수 있다. 여기서 통합적이라는 함은 문제나 주제를 전체적인 시각과 다양한 관점에서 볼 수 있게 함이다. 키케로가 자유학예 교육의 목적이 지식의 축적보다는 일반원리의 이해에 있다고 주장했음도 이런 이유 때문이라고 생각된다. 한스테트 교수가 말하는 교과 내용의 삶의 관련성도 통합교육의 중요한 측면이지만, 통합교육의 목적이 곧 구체적인 사회적 문제를 인식하고 이를 해결하는 방안을 제시할 수 있도록 하는 것인지에 대해서는 논의가 필요하다. 오히려 통합 교양교육을 통해서 자연스럽게 (어쩌면 부수적으로) 그런 능력이 함양된다고 말하는 것이 정확하지 않을까?

한스테트 교수의 통합 교양교육의 목적에 대한 다소의 이견이 있다고 할지라도 통합 교양교육의 당위에 대해서는 반론이 있을 수 없다. 또한 이를 실현하기 위한 조건으로 대학의 지원이 가능한 제도와 구조, 그리고 교수자들의 신뢰와 존중을 기반으로 한 협력이 필수적임도 사실이다. 그런데 이것을 어떻게 가능하게 할 것인가가 우리에게서 당면한 현실적인 문제라고 생각된다. 그런 점에서 미국 대학에서 이러한 문제가 해결된 사례들이 제시될 수 있었다면 하는 아쉬움이 있다. 어쩌면 신산업 인재 양성이라는 명분으로 더욱 전공 집중 현상이 강화되고 기초학문 중심의 교양교육이 더욱 뒷전으로 밀리고 있는 상황에서 한스테트 교수의 주장은 옳기는 하지만 이상적으로 들리는 것은 토론자만의 비판적인 견해일까?

아브라함 총장도 통합 교양교육의 당위를 주장하면서 그에 대한 근거로 통합교육이 “학생들의 학습과 지적 능력의 습득에 도움이 되고, 직업 생활에 필수적인 학문적 지식과 실무적 능력을 결합해주기 때문”이며, “문제를 해결하기 위해서 다양한 분야의 지식을 종합”하기 때문이라고 말한다. 결국 아브라함 총장도 통합 교양교육의 목적을 직업 생활에 필요한 실무적 능력 함양과 사회의 문제 해

결을 위함이라고 정리하고 있다는 점에서 한스테트 교수의 주장과 유사하다. 앞서 지적했듯이, 통합 교양교육의 목적은 어떤 문제에 대해서 전체적 관점에서 조망할 수 있는 능력과 통합적인 사고력을 함양하는 것이라고 보아야 할 것이다.

아브라함 총장은 연구를 중요하게 여기는 유럽 대학에서 통합교육의 어려움을 지적하고, 유럽의 통합교육과 자유학에 교육의 관계에 대해서 설명한다. 그는 자유학에 교육이 통합적 교육임을 인정하면서도 유럽의 대학들이 자유학에 교육으로 귀환하고 있는 것으로 보이지만, 미국 LAC를 중심으로 이루어지는 자유학에 교육과 유럽의 통합교육과의 차이를 지적한다. 그리고 유럽에서 자유학에 교육이 성공적으로 정착되기 위해서는 넘어야 할 장애물들이 있다고 말한다. 문제는 그 장애물을 어떻게 극복할 것인가인데, 아브라함 총장의 글에서 읽을 수 있는 방법은 대학이 추구해야 할 가치(우선순위)에 대해서 성찰하고 이를 수정하는 것, 통합교육을 담당할 전문적인 교수자 양성(CTL의 역할), 통합교육의 필요성에 대한 재인식 및 촉구 운동 정도이다. 아브라함 총장의 글에 대해서 충분히 공감하면서도 여전히 통합 교양교육의 실현을 위해서 무엇을 해야 할 것인가는 문제에 대한 해답은 여전히 안개 속에 있는 것 같다.

토론자는 교양교육 담당자로서 한스테트 교수의 교과 과정 수준의 통합교육과 과제 및 평가 수준의 통합교육에 집중하는 것이 현실적이라는 생각을 한다. 자유학에 교육의 본질을 성찰하면서 자유학예의 정신을 살려 기초학문의 교양 교과목을 통합교육을 위한 내용과 방법으로 전환하려는 노력부터 시도하는 것, 그것이 우리가 내딛어야 할 첫 걸음이 아닐까?



統合教育として教養教育 ハンステット教授とアブラハム総長の著作についての議論

ソン・ハソク (亜洲大学校)

ハンステット教授は、教養教育が統合教育にならないのは当然だと前提し、まず3段階の統合を説明する。機関水準(大学水準)、教科水準、そして課題または評価水準の統合教育がそれだ。そして、このような統合教育が成功的に定着するためには、大学の構造と文化が重要であることを力説している。統合教養教育が教授者の教育のための研究などの努力が必要であり、教授者間の協業が必須だという点を勘案すれば、大学の制度的な支援と大学構成員間の信頼と尊重が重要だというハンステット教授の指摘は同意に値する。

ところがハンステット教授は教養教育が統合教育にならないという当為的主張に対する根拠として学生たちに知られていないこと(whatisunknown)に対して準備するようにならなければならないことを提示する。すなわち急変する世界で学生たちはこれまで経験したことのない問題に直面することになり、これに対する知的な敏捷性と適応力を向上させなければならないためだということだ。そのためハンステット教授が語る統合教養教育は、主に教科の内容が現実世界の問題との関連性、そしてその問題を解決する方案について考えてみることで構成される。「生徒たちに真剣で思慮深くどんな

教科の内容がその教科を越えて自分たちの学業と生活の側面とどのように連結されるのかを考えるよう要求すること」を統合教養教育教科の特徴として説明する。このような主張に対しても相当部分共感できる。ところが歴史的に自由学芸教育という教養教育の目的自体が統合的だったと言える。ここで統合的とは、問題やテーマを全体的な視点と多様な観点から見ることができるようにすることだ。キケロが自由学芸教育の目的が知識の蓄積よりは一般原理の理解にあると主張したのもこのような理由のためだと考えられる。ハNSTETT教授が語る教科内容の人生との関連性も統合教育の重要な側面だが、統合教育の目的がすなわち具体的な社会的問題を認識し、これを解決する方案を提示できるようにすることなのかについては議論が必要だ。むしろ統合教養教育を通じて自然に(もしかしたら付随的に)そのような能力が涵養されると言った方が正確ではないだろうか。

ハNSTETT教授の統合教養教育の目的に対する多少の異見があるとしても、統合教養教育の当為に対しては反論があり得ない。また、これを実現するための条件として大学の支援が可能な制度と構造、そして教授たちの信頼と尊重を基盤とした協力が必須であることも事実だ。ところが、これをどのように可能にするかが我々にとって当面の現実的な問題だと考えられる。そのような点で、米国の大学でこのような問題が解決された事例が提示されればという残念な気持ちがある。もしかしたら、新産業人材養成という名分でさらに専攻集中現象が強化され、基礎学問中心の教養教育がさらに後回しにされている状況で、ハNSTETT教授の主張は正しいが理想的に聞こえるのは討論者だけの悲観的な見解だろうか。

アブラハム総長も統合教養教育の当為を主張し、それに対する根拠として統合教育が「学生たちの学習と知的能力の習得に役立ち、職業生活に必須な学問的知識と実務的能力を結合してくれるため」とし、「問題を解決するために

多様な分野の知識を総合」するためだと話す。結局、アブラハム総長も統合教養教育の目的を職業生活に必要な実務的能力育成と社会の問題解決のためだと整理しているという点でハNSTETT教授の主張と似ている。先に指摘したように、統合教養教育の目的はある問題に対して全体的観点から眺望できる能力と統合的な思考力を涵養することと見なければならぬ。

アブラハム総長は研究を重要視する欧州大学で統合教育の難しさを指摘し、欧州の統合教育と自由学芸教育の関係について説明する。彼は自由学芸教育が統合的教育であることを認めながらも、ヨーロッパの大学が自由学芸教育に帰還していると見られるが、米国LACを中心に行われる自由学芸教育とヨーロッパの統合教育との違いを指摘する。そしてヨーロッパで自由学芸教育が成功的に定着するためには越えなければならない障害物があると話す。問題はその障害物をどのように克服するかだが、アブラハム総長の文で読める方法は大学が追求しなければならない価値(優先順位)に対して省察し、これを修正すること、統合教育を担当する専門的な教授者養成(CTLの役割)、統合教育の必要性に対する再認識および要求運動程度だ。アブラハム総長の文章に対して十分共感しながらも、依然として統合教養教育の実現のために何をすべきかという問題に対する答えは依然として霧の中にあるようだ。

討論者は教養教育担当者としてハNSTETT教授の教科課程水準の統合教育と課題および評価水準の統合教育に集中することが現実的だと考える。自由学芸教育の本質を省察しながら、自由学芸の精神を生かして基礎学問の教養科目を統合教育のための内容と方法に転換しようとする努力から試みることに、それが私たちが踏み出すべき第一歩ではないだろうか。(NAVER Papago 機械翻訳)



통합교육과 고학년 교양교육에 대한 의견과 제안

서민규 (건양대학교)

미국의 한스데드 교수는 교양교육에서 통합교육 실현을 위한 제도적 측면을, 슬로바키아의 아브라함 교수는 교양교육이 지향해야 할 통합교육의 당위성과 내용을, 그리고 일본의 스키타니 교수는 대학 고학년과 대학원 과정에서의 교양교육의 현황과 방향에 대해 다루고 있다. 세 발표의 공통점을 찾으라고 한다면 우선 교육의 수혜자인 ‘학생’이 직면하는 문제에 초점을 맞추고 있다는 점이다. 통합교육은 학생이 자신의 학업과 사회현실에서 제기되는 문제들을 찾아내고 그 문제를 해결하기 위해 전공에서는 할 수 없는 교육을 교양교육에서 지향해야 한다는 점을 강조하고 있다.

특히 아브라함 교수는 유럽 대학의 전통과 환경이 전문분야의 지식 창출과 개발에 초점을 두고 있는 점을 강하게 비판하면서, 자유학예교육이 지향해야 할 통합교육은 ‘학생이 무엇을 아는가’보다는 ‘학생이 무엇을 실천할 수 있는가’에 주목해야 한다고 본다. 지금 현재 위기에 처한 지구환경과 양극화되어 퇴보하는 민주주의 상황 속에서 이러한 문제들을 인식하고 해결할 수 있는 학생들의 역량과 태도가 통합교육의 중심이 되어야 함을 강조한다.

일본 대학에서 진행되고 있는 고학년 교양교육과 대학원 교양교육 역시 교육 발전 단계와 시기별로 학생들에게 필요한 교육이 무엇인지 찾아내고 그에 맞는

교양교육을 지향한다는 점에서는 동일한 문제의식을 갖고 있다. 다만 일본의 경우 전공교육을 기본으로 두고, 교양교육이 해야 할 수단적 역할을 강조한다는 점에서 미국과 유럽에서 제시하는 통합교육과는 거리가 있는 듯하다. 물론 스티브 타이 교수의 발표는 일반 대학에서의 교양교육을 다루고 있다는 점에서 단순 비교의 층위가 다를 수도 있겠다.

세 발표를 통해 내가 주목하고 싶은 또 다른 공통점은 ‘교수’의 자질 문제이다. 아브라함 교수는 그의 발표문에서 부러움에 가득 찬 어조로 미국의 리버럴아츠 칼리지와 그 전통을 높게 평가한다. 나 역시도 그렇다. 한국에도 대학에 부속된 교양교육 기관이 아닌 제대로 된 독립형 리버럴아츠 칼리지가 있었으면 좋겠다. 몇 년 전 한국의 고등교육계에서는 융합교육이 유행처럼 번진 적이 있다. 정부주도의 각종 사업에서 융합교육(fusion, interdisciplinary or convergence education)을 장려하고 인센티브를 주는 식이었다. 그래서 융합의 냄새가 나는 여러 과목이 만들어지고 지금 현재도 그런 과목들이 교양교육의 커리큘럼으로 자리 잡고 있다. 그런데 과연 그런 과목들이 정작 ‘학생’들에게 도움이 되긴 하는 걸까?

나는 그렇지 않다고 본다. 문제는 교수의 자질이다. 우리가 부러워하는 미국에는 리버럴아츠 칼리지만 있는 것이 아니라 리버럴아츠 석사(master of liberal arts)와 리버럴아츠 박사(doctor of liberal arts)도 있다. 전공 장벽에 가로막혀 평생 하나의 전공만을 파고들었던 박사가 제대로 된 통합교육을 할 수 있을까? 한국의 우수 연구중심대학의 대학원 과정에서 리버럴아츠 패컬티(liberal arts faculty)를 구성하고 리버럴아츠를 전공으로 하는 석사와 박사를 양성해야 제대로 된 통합교육이 가능하다고 본다. 지금 현재 한국의 대학에서 교양교육을 담당하는 교수들은 전공 교육을 받았고, 그렇기 때문에 자기 전공만을 배경으로 교양교육을 한다. 이정도 자질로는 어설픈 융합교육의 수준에 머무를 수밖에 없다. 진정한 통합교육의 첫 단추는 석·박사 수준의 리버럴아츠 연구에서부터 시작

되어야 하며, 교양교육을 담당하는 리버럴아츠 박사의 숫자가 점점 늘어난다면 지금의 어설픈 융합교육의 수준에서 벗어날 수 있을 것이며, 한국의 교양교육계가 지향하는 자유학예의 전통이 뿌리를 내리게 될 것이다.



統合教育と高学年教養教育に対する意見と提案

ソ・ミンギュ (建陽大学校)

米国のハンステッド教授は教養教育で統合教育実現のための制度的側面を、スロバキアのアブラハム教授は教養教育が目指すべき統合教育の当為性と内容を、そして日本の杉谷教授は大学高学年と大学院課程での教養教育の現状と方向について扱っている。3つの発表の共通点を探せと言うならば、まず教育の恩恵者である「学生」が直面する問題に焦点を合わせているという点だ。統合教育は学生が自分の学業と社会現実で提起される問題を探し出し、その問題を解決するために専攻ではできない教育を教養教育で指向しなければならないという点を強調している。

特にアブラハム教授はヨーロッパ大学の伝統と環境が専門分野の知識創出と開発に焦点を置いている点を強く批判しながら、自由学芸教育が指向しなければならない統合教育は「学生が何を知っているのか」よりは「学生が何を実践できるのか」に注目しなければならないと見る。今現在危機に瀕した地球環境と両極化して退歩する民主主義状況の中で、このような問題を認識し解決できる学生たちの力量と態度が統合教育の中心にならなければならないことを強調する。

日本の大学で行われている高学年教養教育と大学院教養教育も教育発展段階と時期別に学生たちに必要な教育が何かを探し出し、それに合う教養教育を

指向するという点では同じ問題意識を持っている。ただ、日本の場合、専攻教育を基本に置き、教養教育が果たすべき手段的役割を強調するという点で、米国と欧州で提示する統合教育とは距離があるようだ。もちろん杉谷教授の発表は一般大学での教養教育を扱っているという点で単純比較の層位が違うかもしれない。

3つの発表を通じて私が注目したいもう一つの共通点は「教授」の資質問題だ。アブラハム教授は彼の発表文で、羨ましさで満ちた口調で米国のリベラルアーツカレッジとその伝統を高く評価する。私もそうだ。韓国にも大学に付属する教養教育機関ではなく、きちんとした独立型リベラルアーツカレッジがあればいいな。数年前、韓国の高等教育界では融合教育が流行のように広がったことがある。政府主導の各種事業で融合教育 (fusion, interdisciplinary, or convergence education) を奨励し、インセンティブを与えるやり方だった。それで融合の匂いがする色々な科目が作られ、今もそのような科目が教養教育のカリキュラムとして位置づけられている。ところで果たしてそのような科目が実際に「学生」たちに役に立つのか。

私はそうではないと思う。問題は教授の資質だ。我々が羨む米国にはリベラルアーツカレッジだけがあるのではなく、リベラルアーツ修士 (master of liberal arts) とリベラルアーツ博士 (doctor of liberal arts) もいる。専攻障壁に遮られ、一生一つの専攻だけを掘り下げてきた博士が、まともな統合教育ができるだろうか。韓国有数の研究中心大学の大学院課程でリベラルアーツファカルティ (liberal arts faculty) を構成し、リベラルアーツを専攻とする修士と博士を養成してこそ、きちんとした統合教育が可能だと思う。現在、韓国の大学で教養教育を担当する教授たちは専攻教育を受けており、そのため自分の専攻だけを背景に教養教育を行っている。この程度の資質では生半可な融合教育の水準にとどまるしかない。真の統合教育の第一歩は修士・博士水準のリベラルアーツ研究から始めなければ

ならず、教養教育を担当するリベラルアーツ博士の数がますます増えれば、今の中途半端な融合教育の水準から抜け出すことができ、韓国の教養教育界が目指す自由学芸の伝統が根を下ろすことになるだろう。(NAVER Papago 機械翻訳)

2022 韓國教養基礎教育院 國際教養教育Seminar

協業者

■ 主催, 主官

韓國教養基礎教育院

이보경 (李 寶卿, Bokyoung LEE / 院長: 延世大學校 教授)

전경애 (田 敬愛, Kyung-Ae JUN / 局長)

김연정 (金 妍廷, Yunjung KIM / 研究員)

■ 企劃

國際教養教育 比較研究Team

研究責任者

신종호 (申 宗浩, Jongho SHIN / 亞洲大學校 教授)

研究員

요시다 아야 (吉田 文, Aya YOSHIDA / 早稻田大學 教授)

김경희 (金 京姬, Kyoung-Hee KIM / 韓國外國語大學校 教授)

윤승준 (尹 勝俊, Seung-Joon YOON / 檀國大學校 教授)

홍성기 (洪 聖基, Sung Ki HONG / 亞洲大學校 名譽教授)

■ 通譯

(주)ITIC通翻譯: 國際會議 通譯 翻譯

代表理事: 이경미 (李 暉美, Kyoungme LEE)

phone: +82-2-558-3543(3551)(代) | email: itic@iticenter.co.kr

home: www.iticenter.co.kr

通譯 支援: 서영주 (徐 榮珠, Youngju SEO)

日本語 通譯

길영숙 (吉 英淑, Youngsook GIL)

장혜령 (蔣 惠玲, Hyeryung CHANG)

■ 翻譯

翻譯 支援:

마국진: (馬 國振, MA GUOZHEN)

phone: +82-10-6717-6608

email: ghzma730@naver.com

日本語 翻譯

박선욱 (朴 宣昱, Sunwook PARK)

이현지 (李 炫知, Hyeonji LEE)

임정예 (林 旌禮, Jeongye LIM)

■ 編輯·Design

에이케이디자인 (AKDesign)

代表理事: 정완영 (鄭 榬寧, Wan Young JUNG)

phone: +82-2-514-4787(代), +82-10-6243-8375 | email: ak2331@naver.com



2022 국제교양교육 포럼

2022 INTERNATIONAL FORUM ON
LIBERAL EDUCATION



교육부
Ministry of Education



한국교양기초교육원
Korea National Institute for General Education