

2026 한국교양교육학회 20주년 춘계전국학술대회

전환기의 대학,
교양교육의 본질을 다시 묻다 (I)

2026년 6월 26일(금) 10:00~19:30
인제대학교 장영실관 대강당

주 관 한국교양교육학회
인제대학교 리버럴아츠칼리지 교양교육연구소
인제대학교 대학혁신지원사업단

주 최 한국교양교육학회
전국대학교양교육협의회
한국전문대학교양교육협의회
한국교양기초교육원

후 원 GlobalCare 
InBody



한국교양교육학회
The Korean Association of General Education

2026 한국교양교육학회 20주년 춘계전국학술대회

전환기의 대학,
교양교육의 본질을 다시 묻다 (I)

2026년 6월 26일(금) 10:00~19:30
인제대학교 장영실관 대강당



한국교양교육학회
The Korean Association of General Education

2026년 한국교양교육학회 20주년 춘계전국학술대회

- 주 제 : 전환기의 대학, 교양교육의 본질을 다시 묻다 (I)
- 일 시 : 2026년 6월 26일 (금) 10:00~19:30
- 장 소 : 인제대학교(경남 김해시 인제로 197, 장영실관 대강당)
- 주 관 : 한국교양교육학회, 인제대학교 리버럴아츠칼리지 교양교육연구소
- 주 최 : 한국교양교육학회, 전국대학교양교육협의회, 한국전문대학교양교육협의회, 한국교양기초교육원

시간	세션 및 소주제							
10:00 ~ 10:30	등 록 [C동 1층 로비]							
	세션 1 (C동 221호)	세션 2 (C동 222호)	세션 3 (C동 223호)	세션 4 (C동 224호)	세션 5 (C동 225호)	세션 6 (C동 323호)	세션 7 (C동 322호)	세션 8 (C동 321호)
주제	교양교육의 본질과 정체성	대학의 현실과 교양교육	AI 시대의 교양교육의 방향	AI 시대의 교양교육의 방향	시민교육으로서 교양교육	교양교육과 미래 교육 (자유 주제)	평생교육과 교양교육 (전문대학교 세션)	부산·경남권 교양교육 혁신과 대학의 미래
좌장	박병철(부산외대)	이지선(창신대)	정은상(경남대)	성치경(동서대)	정지연(동명대)	손세훈(부산외대)	최은희(마산대)	김지연(인제대)
10:30 ~ 11:15	AI 기반 교양교육의 현황과 과제 발표: 우선영(국립창원대) 토론: 서경화(고려대)	경남형 공동교양교육 체계 구축을 통한 지역 대학 상생 모델- Beyond Campus, Beyond Limits- 발표: 김미정(경상국립대) 토론: 손화철(한동대)		AI시대의 교양수학의 역할 재정의 발표: 이민아(동서대) 토론: 오지영(동아대)	대학 교육과정 내 ESG 가치 내재화를 위한 과제 발표: 공희숙(동서대) 토론: 정해웅(신라대)		지역사회 연계 교양교과목 개발 모델 연구 발표: 윤영순(대구보건대) 토론: 구해현(김해대)	자유전공학부의 교양교육과정과 진로설계 발표: 신은규(동서대) 토론: 권종일(경남대)
11:15 ~ 12:00	AI시대 교양교육의 역할 발표: 하영미(부산외대) 토론: 하상필(인제대)	교양교육 담당 교원으로서의 전환: 교원 정체성 및 교수(teaching) 역량 형성 경험 탐색 발표: 한송이(세명대, 김장호(경남대) 토론: 이인서(한라대)	생성형 AI 비교 활용 경험에 나타난 대학생의 시리터러시 양상 발표: 박지윤(우석대) 토론: 박준웅(숭실대)	온라인 중심 고전강독 강화의 가능성과 한계: AI 시대 성인학습자 맞춤형 ‘컨터베리 이야기’ 고전강독의 설계와 운영 발표: 손병용(경남대) 토론: 윤연정(부산가톨릭대)	지역에서 민주주의를 배우기: 지역 민주화 운동을 통한 시민 교양교육 발표: 자주현(경남대) 토론: 이상현(인제대)	클라쓰를 활용한 교양교육의 수업 전략 및 학습 경험 분석 발표: 조명실(계명대) 토론: 오세내(계명대)	한국, 대만, 일본의 직업교육 중심 고등교육기관의 교양교육 운영 현황 비교 분석 발표: 신동은(대전보건대) 토론: 윤연숙(대구보건대)	시리터러시 향상을 위한 기초 교양 교육과정 체계 전환: 동명대학교 사례를 중심으로 발표: 박은주(동명대) 토론: 이지안(동명대)
12:00 ~ 13:30	오찬 [늘빛관 다인식당]							
13:30 ~ 14:50	• 개 회 사 : 윤승준 (한국교양교육학회 회장) • 환 영 사 : 전민현 (인제대학교 총장) • 축 사 : 윤혜경 (전국대학교양교육협의회 회장) • 축 사 : 주현재 (전국전문대학교양교육협의회 회장) • 축 사 : 이재성 (한국교양기초교육원 원장) • 기조강연 : 민경찬 (연세대학교 명예교수)					사 회: 김지연(인제대학교) [장영실관(E동) 1층 대강당]		
	세션 1 (C동 221호)	세션 2 (C동 222호)	세션 3 (C동 223호)	세션 4 (C동 224호)	세션 5 (C동 225호)	세션 6 (C동 323호)	세션 7 (C동 322호)	세션 8 (C동 321호)
주제	교양교육의 본질과 정체성	대학의 현실과 교양교육	AI 시대의 교양교육의 방향	AI 시대의 교양교육의 방향	시민교육으로서 교양교육	교양교육과 미래 교육 (자유 주제)	평생교육과 교양교육 (전문대학교 세션)	부산·경남권 교양교육 혁신과 대학의 미래
좌장	박준웅(숭실대)	조의행(서울신학대)	박지윤(우석대)	오세내(계명대)	김인영(위덕대)	남진숙(동국대)	안정희(대구과학대)	이윤희(충남대)
15:00 ~ 15:45	통합학으로서 교양(I): 역사적 해명 발표: 홍성기(아주대) 토론: 박일우(계명대)	고등교육 체제 전환기 교양교육의 제도적 위상: 정책 환경 분석과 발전 방향 발표: 전종희(강원대) 토론: 이남희(조성대)	GenAI를 활용한 자기표현 글쓰기의 가능성과 실제 발표: 박준범(경남대) 토론: 김은송(동명대)	생성형 AI 활용 교양교육 수업의 방향과 수업활용방안 발표: 허정필(울산대) 토론: 정지연(동명대)	인공지능 시대의 과다확신과 민주시민교육 발표: 신홍윤(순천대) 토론: 홍수진(우석대)	“어디까지가 학습인가?” 교양교육 내 AI 활용 단계에 대한 대학생의 비판적 성찰 발표: 윤화진(경강문화산업대) 토론: 채정현(인제대)	비전공자를 위한 데이터 리터러시 교양교육의 효과성 연구: 데이터의 이해와 활용: 교과를 중심으로 발표: 최승연(강원도립대) 토론: 박영호(광주보건대)	교양교육의 학문적 문식성에 대한 대학생의 인식 탐색 15:00 ~ 15:30 발표: 김라연(신라대) 토론: 최건아(충주대)
15:45 ~ 16:20	학문 목적 한국어는 교양교육인가-교양교육 본질의 관점에서 발표: 장지영(서강대) 토론: 박진철(서울여대)	자유전공학부 특화 교양교과목의 설계와 운영성과 분석: 가치탐구형-문제해결형 교과목을 중심으로 발표: 한국진(상명대), 오경은(동의과학대) 토론: 조무정(서울신학대)	ChatGPT활용 교양수업 사례를 통해 본 AI 시대 교양교육의 방향 발표: 김병선(가톨릭관동대) 토론: 이상기(공주대)	생성형 AI 를 활용한 고전 텍스트의 현대적 변용: <데미안> 스토리텔링 사례를 중심으로 발표: 박소영(이화여대) 토론: 송해란(서강대)	외국인 유학생 맞춤형 교양교육과정 설계를 위한 기초학업역량 진단 도구 개발 연구 발표: 박수민(서울여자간호대) 토론: 강철호(KGAITC)	철학 교양수업에서의 Muddiest Points 피드백 기법 적용 연구 발표: 이청호(상명대) 토론: 최현철(중앙대)	전공 교과목과 연계한 지역사회협업형 교양교과목 운영사례 발표: 조채영(동의과학대)	자유설계 교양교과 운영과 교육적 효과 분석 - K대학교 사례를 중심으로 15:30 ~ 16:00 발표: 강창현(고신대) 토론: 박성미(동서대)
16:20 ~ 17:05	교양교육에 관한 유가적 성찰 - “논어”의 학(學)을 중심으로 발표: 김나윤(원광대) 토론: 김결(강원대)	자유전공학부생이 인식하는 교양수업과 전공선택을 위한 요구 발표: 송명진(경기대), 손복은(경기대), 정보현(한가대) 토론: 김윤지(건국대)	AI 디지털 시대 교육혁신의 방향 - 중하위권 학생의 도약 가능성 발표: 주정훈(군산대) 토론: 안미영(건국대)	참여 기반 교육과정 공동설계(co-design): AI 마이크로디그리 사례 발표: 김시정(고려대) 토론: 조혜경(대구대)	3개 대학 공동 「대학생을 위한 지속가능발전과 ESG」 운영 성과 사례 발표: 윤지원(창신대) 토론: 이효숙(건국대)		AI 기반 디지털 전환 환경에서 전문대학 교양교육의 재설계 발표: 배현주(마산대) 토론: 최성철(성운대)	지역 기반 초개인화 교양교육 모델의 설계와 실현: 디그리나스 모델의 가능성 16:00 ~ 16:30 발표: 한정규(동의대) 토론: 손세훈(부산외대)
17:10 ~ 18:00	총 회 [장영실관(E동) 1층 대강당]							
18:00 ~ 19:30	만찬 [늘빛관 다인식당]							
								지역 대학의 리터러시교육 실태와 로컬 기반 자기주도형 글쓰기 모델 탐색 16:30 ~ 17:05 발표: 박성민(인제대) 토론: 박준범(경남대)

인사말

[개 회 사]	윤승준 한국교양교육학회 회장	007
[환 영 사]	전민현 인제대학교 총장	009
[축 사]	윤혜경 전국대학교양교육협의회 회장	010
[축 사]	주현재 한국전문대학교양교육협의회 회장	011
[축 사]	이재성 한국교양기초교육원 원장	012

기조강연

[발 표]	미래사회와 대학교육: 교양교육의 리더십 세우기	민경찬(연세대) 015
-------	---------------------------	----------------

세션 I 교양교육의 본질과 정체성

[1-1]	AI 도입에 따른 대학 교양교육 변화 영역 탐색: 이론적 분석틀 개발을 위한 시론	우선영(국립창원대) 051
[1-2]	AI시대 교양교육의 역할	하영미(부산외대) 061
[1-3]	대학의 역사에서 학문 통합의 종류와 양상	홍성기(아주대) 068
[1-4]	학문 목적 한국어는 교양교육인가-교양교육 본질의 관점에서	장지영(서강대) 077
[1-5]	『논어』와 교양교육 - 위기지학(爲己之學)과 해석공동체의 관점에서	김나윤(원광대) 084

세션 II 대학의 현실과 교양교육

[2-1]	경남형 공동교양교육 체계 구축을 통한 지역 대학 상생 모델-Beyond Campus, Beyond Limits	김미점(경상국립대) 093
[2-2]	교양교육 교원 교수(teaching) 역량 및 정체성 형성 과정	한송이(세명대)·김경언(충남대) 098
[2-3]	고등교육체제 전환기 교양교육의 제도적 위상: 정책 환경 분석과 발전 방향	전종희(강원대) 107
[2-4]	자유전공학부 특화 교양교과목의 설계와 운영 성과 분석: 가치탐구형·문제해결형 교과목을 중심으로	한규은·오경은(계당교양교육원) 114
[2-5]	자유전공학부생이 인식하는 교양수업과 전공선택을 위한 요구	송명진(경기대), 손복은(경기대), 정보현(한기대) 122

세션 III AI 시대의 교양교육의 방향

- [3-1] 생성형 AI 비교 활용 경험에 나타난 대학생의 AI 리터러시 양상 박지윤(우석대) | 133
- [3-2] 접근과 경험으로서 <디지털·AI 글쓰기> 박준범(경남대) | 139
- [3-3] 챗GPT 활용 교양수업 사례를 통해 본 AI 시대 교양교육의 방향 김병선(가톨릭관동대) | 149
- [3-4] AI 디지털 시대 교육혁신의 방향 - 중하위권 학생의 도약 가능성
주정훈(군산대), 이택희(한국공항대), 임인숙(서울대), 윤주한(대구대) | 154

세션 IV AI 시대의 교양교육의 방향

- [4-1] AI시대의 교양수학의 역할 재정의 이민아(동서대) | 163
- [4-2] 온라인 중심 고전강독 강좌의 가능성과 한계: AI 시대 성인학습자 맞춤 『켄터베리 이야기』
고전강독의 설계와 운영 손병용(경남대) | 170
- [4-3] 생성형 AI 활용 교양교육 수업의 방향과 수업 활용방안 허정필(울산대) | 176
- [4-4] 생성형 AI를 활용한 고전 텍스트의 현대적 변용: <데미안> 스토리텔링 사례를 중심으로
박소영(이화여대) | 183
- [4-5] 참여 기반 교육과정 공동설계(Co-design): AI 리터러시 마이크로디그리 개발 사례
김시정(고려대) | 190

세션 V 시민교육으로서 교양교육

- [5-1] 대학 교육과정 내 ESG 가치 내재화를 위한 과제 공희숙(동서대) | 199
- [5-2] 저항의 기억, 시민의 형성: 마산·경남 민주화 운동사를 매개로 한 대학의 시민성 교육
지주형(경남대) | 208
- [5-3] 인공지능 시대의 과다확신과 민주시민교육 신흥임(순천대) | 214
- [5-4] 외국인 유학생 맞춤형 교양교육과정 설계를 위한 기초학업역량 진단 도구 개발 연구
이민정(가천대), 박수민(서울여자간호대) | 222
- [5-5] 3개 대학 공동 『대학생을 위한 지속가능발전과 ESG』 운영 성과 사례
윤지원(창신대), 정지연(동명대) | 228

세션 VI 교양교육과 미래교육(자유주제)

- [6-1] 클라썸을 활용한 교양교육의 수업 전략 및 학습 경험 분석
조명실·서은총·조운영·최은정(계명대) | 241
- [6-2] “어디까지가 학습인가?” 교양교육의 AI 활용 단계 모델에 대한 대학생의 비판적 성찰
윤희진(청강문화산업대) | 248
- [6-3] 철학 대학 수업에서의 피드백 개선 방안 연구
이청호(상명대) | 256

세션 VII 평생교육과 교양교육(전문대학교 세션)

- [7-1] 전문대학 지역 사회 연계 교양 교과목 운영 모델 연구
윤영순(대구보건대) | 273
- [7-2] 한국, 대만, 일본의 직업교육 중심 고등교육기관의 교양교육 운영 현황 비교 분석
신동은(대전보건대) | 281
- [7-3] 비전공자를 위한 데이터 리터러시 교양교육의 효과성 연구 ‘데이터의 이해와 활용’ 교과를 중심으로
최승연(강원도립대) | 291
- [7-4] 전공교과목과 연계한 지역사회경험학습 교양교과목 운영사례-교수학습개발센터 운영사례 중심
조채영(동의과학대) | 297
- [7-5] AI 기반 디지털 전환 환경에서 전문대학 교양교육의 재설계: M대학 사례를 중심으로
배현주(마산대) | 304

세션 VIII 부산·경남권 교양교육 혁신과 대학의 미래

- [8-1] 자유전공학부의 교양교육과정과 진로설계
신은규(동서대) | 313
- [8-2] AI리터러시 함양을 위한 기초 교양 교육과정 체계 전환: 동명대학교 사례를 중심으로
곽은주(동명대) | 320
- [8-3] 대학 도서관 활용 양상 분석을 통한 학문 문식성 지원 방향 탐색
김라연(신라대) | 328
- [8-4] 자유설계 교양교과 운영과 교육적 효과 분석
강정찬(고신대) | 336
- [8-5] 지역 기반 초개인화 교양교육 모델의 설계와 실천: 디그니타스 모델의 가능성
한정규(동의대) | 344
- [8-6] 비수도권 대학 신입생의 리터러시 실태와 지역 현안 주제 글쓰기의 교육적 가능성 탐색
곽성민(인제대) | 351

개회사

한국교양교육학회의 3천 여 회원 여러분, 안녕하십니까?

학회 창립 20주년을 맞이하는 올해, 회원 여러분과 한 자리에 모여 반갑게 인사를 나누고 열띤 토론을 펼칠 수 있게 된 것을 기쁘게 생각합니다. 오늘 이 좋은 곳에서 뜻깊은 시간을 함께 할 수 있도록 해주신 인제대학교 전민현 총장님, 리버럴아츠칼리지의 강석중 학장님, 그리고 언제나 우리 학회와 함께 하고 있는 전국대학교양교육협의회 윤혜경 회장님, 한국전문대학교양교육협의회 주현재 회장님, 그리고 한국교양기초교육원 이재성 원장님, 감사합니다. 또한 오늘 이 학술대회가 풍성하게 치러질 수 있도록 후원해 주신 비영리 민간단체(NGO) 글로벌케어와 (주)인바디에도 깊은 감사의 말씀을 드립니다.

잘 아시는 것처럼 우리 학회는 2006년 10월 10일 출범하여 이제 성년의 나이에 들어섰습니다. 교양교육은 상식을 넓히고 취미생활을 돕는 것이면 족하다는 인식이 팽배하던 시절, 그래서 ‘해도 그만, 안 해도 그만’인것이라고 여기던 시절, 전공과목 가운데 적당한 것을 골라 수준을 좀 낮춰 가르치면 된다고 여기던 시절, 우리 학회는 그같은 현실을 좌시할 수 없었던 몇몇 분들의 ‘분노’와 ‘열정’을 밑거름으로 출발하였습니다. 교양교육의 정상화를 위해서는 무엇보다 교양교육에 대한 다각적 연구와 연구 성과의 누적이 필요했기 때문입니다.

지난 20년, 우리 학회가 지나온 길은 쾅쾅 얼어붙은 동토에 ‘가난한 노래의 씨’를 뿌리는 과정이었습니다. 망망대해로 나아가는 ‘외로운 탐사선’처럼 교양교육의 정상화라는 등불 하나에 의지해서 잃어버린 고향을 찾아가는 길은 결코 녹록하지 않았습니다. 교양교육을 둘러싼 환경은 말할 수 없이 척박했기에 이 길에 들어선 분들은 모든 것을 온몸으로 감당해야 했습니다. 그만큼 어깨가 무거웠고 힘들었습니다. 다행히 이 일을 감당하겠다고 나선 분들은 대학 교육에 대한 열정과 책임감이 투철한 분들이셨습니다. 학문적으로도 탁월한 분들이셨고 부지런하기까지 하신 분들이었습니다. 우리 학회의 초대 학회장을 맡으셨던 손동현 교수님과 오늘 기조강연을 해주시는 민정찬 교수님 같은 분들이 그런 분들이셨습니다. 그리고 그 뒤를 이어 기라성같은 분들이 우리 학회를 지속적으로 이끌어 주셨습니다. 덕분에 오늘의 우리 학회가 있을 수 있었습니다. 머리 숙여 감사드립니다.

그러나 현실의 벽은 역시 높았습니다. 오랜 관습에 젖은 대학과 사회의 인식을 바꾸기 위해서는 넘어야 할 산이 많았습니다. 시대 변화에 따라 새로운 벽들이 들어서기도 하고 다른 옷을 입고 나타나기도 했습니다.

그래도 교양교육의 ‘전사’들이 하나둘씩 등장하여 그 벽을 넘어서기 위한 시도를 게을리하지 않았고, 간혹 작은 성취를 이루어 내기도 했습니다. 하지만 그것은 일부에 불과했습니다. 여전히 많은 이들은 교양학 연구를 선도하고 실험하는 일에 나서기를 주저하고 있습니다.

학회 창립 20주년을 맞이하는 올해는 그런 점에서 우리 모두의 분발을 요구하고 있습니다. 교양학의 학문적 정체성을 정립하는 일, 통합학으로서의 교양학의 가능성과 나아갈 길을 구체적으로 보여주는 일은 더 이상 남의 손에 맡길 일이 아닙니다. 오늘 우리의 손으로 해결해 나가야 할 과제입니다. 그리고 그것이 교육 현장에 어떻게 접목될 수 있으며, 어떤 교육적 의의와 가치를 갖는지도 학문적으로 검증하고 구명해야 합니다.

우리 학회가 앞으로 나아갈 20년이 ‘연찬’의 역사가 되어야 한다고 말씀드리는데 이유도 여기에 있습니다. 그 길에 우리 모두 손잡고 함께 나아가기를, 희망찬 내일을 만들어 가는 데 우리 모두가 하나 되기를 소망합니다.

“전환기의 대학, 교양교육의 본질을 다시 묻다(I)”라는 주제 아래 8개 세션으로 나누어 펼쳐지는 이번 춘계 전국학술대회는 그런 의미에서 매우 뜻깊은 학술대회가 될 것으로 기대합니다. ‘교양교육의 본질과 정체성’, ‘대학의 현실과 교양교육’, ‘AI 시대의 교양교육의 방향’ 등 교양학의 본질과 본령에서 다채로운 발표가 이루어지는 만큼 커다란 소득이 있을 것으로 기대합니다.

바쁘신 중에도 좋은 발표와 토론을 준비해 주신 여러 교수님들, 그리고 좌장을 맡아 학술적 논의를 더욱 깊이 있게 이끌어 주실 교수님들께 진심으로 감사드립니다.

또한 학술대회를 알차게 기획하고 구성하기 위해 애써 주신 학술조직부와 학회집행부 부회장님들과 여러 교수님들께도 깊이 감사드립니다.

학회 창립 20주년을 맞은 올해 춘계 전국학술대회에 함께 해주신 회원 여러분 모두의 건강과 건승을 기원합니다. 감사합니다.

한국교양교육학회장 윤 승 준

환영사

오늘 2026년 한국교양교육학회 춘계 전국학술대회를 인제대학교 캠퍼스에서 개최하게 되어 진심으로 기쁘게 생각합니다. 이 학술대회는 한국교양교육학회 설립 20주년을 기념하여 개최되는 만큼, 그 의미가 더욱 깊습니다.

부산·경남의 초여름 햇살이 가득한 이곳 김해에서, 윤승준 한국교양교육학회 회장님을 비롯하여 전국 각지에서 모여주신, 대한민국 교양교육의 현재와 미래를 논하는 학자 여러분을 뜨겁게 환영합니다.

올해 학술대회의 주제인 「전환기의 대학, 교양교육의 본질을 다시 묻다」는 지금 이 시대가 우리에게 던지는 가장 본질적인 질문입니다. 인공지능의 급격한 발전, 학령인구의 감소, 지역 대학의 위기 등 복합적인 전환의 물결 속에서 대학이 무엇을 가르쳐야 하는가 — 이 질문 앞에서 교양교육은 그 어느 때보다 중요한 역할을 요청받고 있다고 생각합니다.

우리 인제대학교는 어짊과 덕으로 세상을 구한다는 뜻을 가진 '인덕제세(仁德濟世)'를 창립정신으로 가지고 있습니다. 우리는 이 정신을 바탕으로, 인간에 대한 깊은 존중과 사회에 대한 책임 있는 기여를 교육의 근본으로 삼아 왔습니다.

이러한 정신 아래 저희는 리버럴아츠칼리지(i-LAC)를 중심으로 '성찰·상상·참여의 교양교육'을 실천해 왔으며, 리터러시 교육과 동행 교육을 통해 학생 한 사람 한 사람이 스스로의 삶과 공동체를 설계할 수 있는 역량을 키우고자 노력해 왔습니다.

오늘 이 자리에서는 AI 시대의 교양교육 방향, 시민교육으로서의 교양교육, 지역 기반 교육 혁신, 평생교육과 교양교육의 접점 등 풍성하고 다양한 주제들이 8개 세션에 걸쳐 논의될 것입니다. 많은 연구자가 연구 성과를 나누고 현장의 고민을 공유하는 이 토론의 장이, 한국 교양교육의 새로운 방향을 모색하는 소중한 이정표가 되리라 믿습니다.

인제대학교는 이번 학술대회를 통해 맺어진 학문적 연대가 부산·경남 지역은 물론 전국 대학의 교양교육 혁신으로 이어지기를 진심으로 바랍니다. 오늘 하루 활발한 토론과 깊은 성찰이 함께 하시기를 기원하며, 멀리서 오신 모든 분께 다시 한 번 깊은 감사의 말씀을 드립니다.

감사합니다.

인제대학교 총장 전 민 현

축 사

존경하는 한국교양교육학회 회원 여러분, 안녕하십니까?

오늘 인제대학교에서 2026년도 한국교양교육학회 춘계 전국학술대회를 개최하게 된 것을 진심으로 축하드립니다. “전환기의 대학, 교양교육의 본질을 다시 묻다”라는 주제로 이번 학술대회를 마련해 주신 인제대학교 전민현 총장님을 비롯해 한국교양교육학회 윤승준 회장님, 전국전문대학교양교육협의회 주현재 회장님, 한국교양기초교육원 이재성 원장님, 연세대학교 민경찬 교수님, 그리고 발표자, 토론자, 학회 관계자 여러분께 깊은 감사의 말씀을 드립니다.

인공지능 시대를 맞아 대학 교양교육은 변화된 환경에 부응할 수 있는 혁신과 도전을 핵심 과제로 삼아야 하며, 이에 걸맞은 체제와 비전을 제시하는 것이 그 어느 때보다 중요해지고 있습니다. 특히 빠르게 변하는 교육환경에 효과적으로 대응하기 위해 기존의 교육 방식을 근본적으로 재검토하고, 대학의 역할을 재정립해야 한다는 공감대가 점차 확산되고 있습니다.

이를 실현하기 위해 전국대학교양교육협의회는 4월 초 한국교양교육학회와 한국교양기초교육원과 함께 ‘AI시대 고등교육 혁신과 교양교육 정책방향’을 주제로 국회 토론회를 열었습니다. 이 토론회에서는 기초학문의 본질과 그 현재적 의미를 심층적으로 탐구하며, 미래 사회의 변화에 부응하는 교양교육의 비전과 인공지능기술 발전에 따른 고등교육의 역할을 논의했습니다. 아울러, 이러한 변화들을 지원할 효과적인 교육 방법론에 관한 활발한 논의도 이루어졌으며, 이를 통해 대학 교양교육의 중요성을 다시 한번 본질적으로 조명하고, 시의적절한 공론의 장을 마련했습니다.

오늘 학술대회는 총 8개의 세션으로 구성되어 있으며, 각 세션에서는 다양한 주제를 다룰 예정입니다. 주요 주제로는 급변하는 교육환경 속에서 교양교육의 본질과 정체성에 대한 탐구를 비롯해 대학의 현실과 AI시대의 교양교육의 방향, 연구 방법론, 시민교육으로서의 역할, 미래교육과의 연계, 평생교육과의 관계 그리고 부산·경남지역에서의 교양교육 혁신과 대학의 미래 등이 포함됩니다. 이처럼 시의성 있는 폭넓은 주제를 중심으로 다양한 분야의 발표자와 토론자가 참여하여 심도 있는 논의를 이어갈 것입니다. 이번 학술대회가 교양교육을 고등교육의 핵심 축이자 사회적 성찰의 토대로 자리매김할 수 있는 중요한 계기가 되기를 기대합니다.

올해로 창립 26주년을 맞이한 전국대학교양교육협의회는 교양교육 전담기관을 두고 있는 전국 4년제 대학 135개교로 구성되어 있습니다, 현재 강원권, 대경권, 부·울·경권, 수도권, 충청권, 호남제주권 등 총 6개 권역에서 활발한 활동을 펼치고 있습니다. 협의회는 앞으로도 학술대회를 통해 현대 사회의 요구에 부응하고, 능동적이고 책임 있는 학문적 기반을 조성하는 데 의미있는 기여를 이어가기를 기대합니다. 2026년도 한국교양교육학회 춘계전국학술대회 개최를 다시 한번 축하드리며, 오늘 이 뜻깊은 자리를 마련해 주신 모든 분들께 깊이 감사드립니다. 이 자리에 함께하신 모든 분들의 건승을 기원합니다. 감사합니다.

전국대학교양교육협의회장 윤 혜 경

 축 사

존경하는 한국교양교육학회 회원 여러분, 그리고 교양교육의 발전을 위해 헌신하고 계신 교수님과 연구자 여러분, 반갑습니다. 한국전문대학교양교육협의회 회장 주현재입니다.

먼저 「전환기의 대학, 교양교육의 본질을 다시 묻다」라는 의미 있는 주제로 2026년 상반기 학술대회를 개최하게 된 것을 진심으로 축하드립니다. 오늘의 학술대회는 대학의 미래와 교양교육의 역할을 함께 성찰하는 매우 뜻깊은 자리가 될 것이라 믿습니다.

저는 지금이야말로 ‘교양교육에 가장 큰 기회가 찾아온 시대’라고 생각합니다.

많은 사람들은 AI 시대를 어떻게 살아야 하는가, 또 무엇을 준비해야 할지 고민합니다. 그러나 저는 오히려 교양교육의 가치가 더욱 커질 것이라고 확신합니다. 앞으로 대학교육은 무엇이 옳은지 판단하는 능력, 다양한 관점을 이해하는 태도, 인간과 사회를 깊이 성찰하는 힘을 강조할 수밖에 없으며, 이는 일차적으로 교양교육이 담당해야 할 몫입니다.

하지만 당분간 우리네 교육은 편편일률적인 교육으로 흘러갈 위험도 있습니다. 이러한 AI가 주도하는 교육의 편협성을 극복할 수 있는 희망이 교양교육임을 인식하고 또 인정하기까지는 시간이 걸릴 것입니다. 교양교육은 인간의, 인간을 위한, 인간에 의한 교육입니다.

결국 미래 대학의 경쟁력은 AI를 얼마나 많이 사용하는가가 아니라, AI와 함께 살아갈 인간을 어떻게 길러내는가에 달려 있습니다.

오늘 이 학술대회가 교양교육의 본질을 다시 확인하고, 우리나라 대학 교육의 새로운 방향을 함께 모색하는 소중한 계기가 되기를 기대합니다. 앞으로도 한국교양교육학회와 한국전문대학교양교육협의회가 긴밀히 협력하여 우리나라 교양교육의 발전을 함께 이끌어 가기를 바랍니다.

다시 한번 학술대회의 개최를 진심으로 축하드리며, 참석하신 모든 분들의 연구와 교육 현장에 새로운 통찰과 성과가 함께하시기를 기원합니다.

감사합니다.

전국전문대학교양교육협의회장 주 현재

축 사

안녕하십니까? 한국교양기초교육원장 이재성입니다.

오늘 인제대학교에서 개최되는 「2026년 한국교양교육학회 춘계 전국학술대회」를 진심으로 축하드립니다. 급격한 학령인구 감소와 고등교육 환경의 변화, 그리고 인공지능 기술의 확산으로 대학은 지금 그 어느 때보다 큰 전환의 시기를 맞이하고 있습니다. 이러한 시기에 교양교육의 현재를 성찰하고 미래의 방향을 함께 모색하는 이번 학술대회는 매우 시의적절하고 뜻깊은 자리라고 생각합니다.

먼저 이번 학술대회를 준비해 주신 한국교양교육학회 윤승준 회장님을 비롯한 임원진과 학회원 여러분의 노고에 깊이 감사드립니다. 또한 학술대회의 성공적인 개최를 위해 아낌없는 지원을 해주신 인제대학교 관계자 여러분께도 진심으로 감사의 말씀을 드립니다.

오늘날 대학 교육은 인공지능 기술의 발전과 함께 새로운 전환점을 맞이하고 있습니다. 생성형 AI의 등장은 교수·학습의 방식은 물론 지식의 생산과 공유, 평가의 개념까지 변화시키고 있습니다. 이러한 변화는 교양교육에도 새로운 질문을 던지고 있습니다. 교양교육은 무엇을 가르쳐야 하는가, 대학은 학생들에게 어떤 역량을 길러주어야 하는가, 그리고 인간다움의 가치는 어떻게 확장되고 계승되어야 하는가 하는 질문들입니다.

이번 학술대회에서 이루어질 발표와 토론은 이러한 질문들에 대한 학문적 성찰과 실천적 대안을 함께 모색하는 소중한 기회가 될 것입니다. 특히 AI 시대에 교양교육이 인간의 사고와 표현, 윤리적 판단과 사회적 책임을 어떻게 확장할 수 있는지, 그리고 교양교육이 학생들의 주체적 성장과 공동체적 삶을 위한 기반으로 어떠한 역할을 수행해야 하는지에 대한 의미 있는 논의가 이루어질 것으로 기대합니다.

기술이 발전할수록 교양교육의 중요성은 오히려 더욱 커질 것입니다. 정보와 지식의 생산이 자동화되는 시대일수록 비판적으로 사고하고, 타인과 공감하며, 사회적 가치를 성찰할 수 있는 역량이 중요해지기 때문입니다. 교양교육은 이러한 역량을 함양함으로써 학생들이 변화하는 사회를 이해하고 책임 있는 시민으로 성장하도록 돕는 대학 교육의 핵심 영역으로 자리매김해야 할 것입니다.

한국교양기초교육원 역시 이러한 시대적 과제에 적극적으로 응답하고자 합니다. 교양교육의 질적 발전을 위한 연구와 정책 지원을 지속적으로 확대하고, 대학 현장의 우수한 실천 사례가 공유·확산될 수 있도록 학계와 교육 현장을 연결하는 가교 역할을 더욱 충실히 수행하겠습니다.

오늘 학술대회가 교양교육의 새로운 가능성을 발견하고 미래의 방향을 함께 그려가는 의미 있는 논의의 장이 되기를 바랍니다. 아울러 이 자리에 함께하신 모든 학회원 여러분의 건강과 발전을 기원하며, 한국 교양교육의 지속적인 성장과 발전을 응원합니다.

감사합니다.

한국교양기초교육원장 이 재 성



기조강연

미래사회와 대학교육 : 교양교육의 리더십 세우기

민경찬 | 연세대학교 명예교수

기조강연

발 표

미래사회와 대학교육: 교양교육의 리더십 세우기

민경찬(연세대학교)

□ 약력

- 서울과학종합대학원(aSSIST) 석좌교수(2026~현재)
- 국가인재경영연구원 이사장(2018~현재)
- 태재학원 감사(2022~2025)
- 국무총리 소속 인사혁신추진위원회 민간위원장(2015~2018)
- 한국대학교육협의회 한국교양기초교육원 운영위원장(초대)(2011~2017)
- 국가교육과학기술자문회의 위원 (과학 분야, 대학교육위원회 위원장)(2008~2012)
- 바른 과학기술사회 실현을 위한 국민연합(과실연) 상임대표(2008~2011)
- 교육과학기술부 정책자문위원회 위원장(2008~2010)
- 연세대학교 대학원장(2008~2010)
- 제18대 대한수학회 회장(2005~2006)
- 대학교양교육협의회 회장(2003~2005)
- 연세대학교 학부대학장(2002~2005)
- IFSA(국제퍼지시스템 학회) 집행위원, 부회장(2001~2009)
- 대학교육개발센터협의회 회장(초대)(2001~2002)
- 연세대학교 교무처장(2000~2002)
- 한국지능시스템학회 회장(1996~1997)
- 캐나다 칼튼(Carleton) 대학교 수학과 (Ph.D.)(1977~1981)
- 연세대학교 이공대학 수학과 (이학사)(1968~1972)

한국교양교육학회 20주년 기조강연

미래 사회와 대학교육

교양교육의 리더십 세우기

2026. 6. 26

민 경 찬

연세대학교 명예교수
국가인재경영연구원 이사장

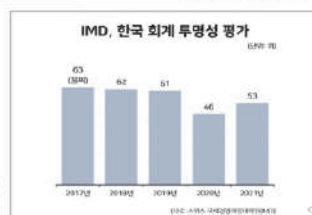
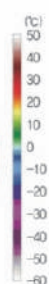
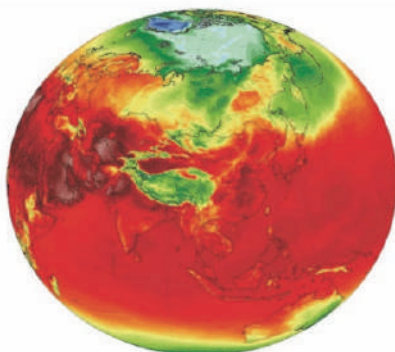
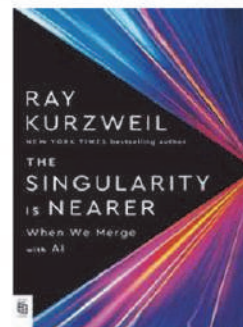
순서

- 새로운 미래 세상
- 미래 위기 대응과 대학의 역할
- 대전환의 시대, 대학교육의 재설계
- 교양교육의 리더십 세우기
- 나가는 말

새로운 미래 세상

우리는 지금
전혀 다른 세상에
빠르게 진입하고 있다!

급변하는 AI 기술, 기후변화, SNS 사회: 문명대혁명



- 생산가능인구 급감
- 양극화, 갈등
- 자살, 이혼, 부패, ...
- 염치, 부끄러움, ...
- 불신: 정치인(82.1%)
공무원(63.6%)
- 청년: 미래 불안, 사회 불신



피지컬 AI 시대: 인간 세상 교란?



인간의 일자리, 일의 개념의 변화

Q: 현재 유망하다고 생각하는 직업이 미래에도 유망할까?

교육은 앞으로 생겨날 일자리를 대비하는 일이어야 함.

❖ 한국개발연구원(KDI)의 보고서 (2024)

* 2030년 국내 일자리 90% 이상 업무가 AI와 로봇이 대체

❖ 다보스 포럼 2026: 낙관론 - 비관론

* AI로 에너지, 반도체, 인프라 계층 일 생김 : 고용 쓰나미, 화이트칼라 5년 내 절반 사라짐

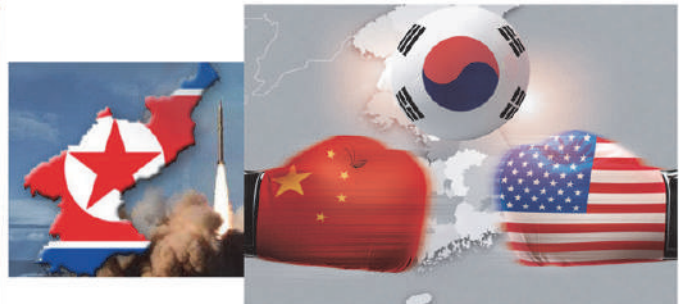
Q: 일의 개념은 그대로 유지될까?

▪ HR(Human Resources)은 인간과 AI를 통합 관리하는 '하이브리드 리소스(Hybrid Resources)' 관리로 재정의.

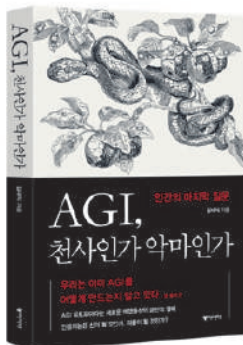
▪ '인력 계획(Workforce Planning)' -> '업무 계획(Work Planning)'

업무를 과업 단위로 잘게 쪼개고,
각 과업을 인간과 AI 에이전트에게 분담시키는 방식으로 인력 운용

힘이 지배하는 세계/AI 기술 등 - 역사의 악순환?



AI 시대, 전혀 다른 세상: 유토피아, 디스토피아/5년, 10년



<김대식, 2025, 8. 29>

- AGI(범용 인공지능): 인간의 대부분의 능력을 대체
- ASI(초지능): 인간이 더 이상 컨트롤 불가능

❖ AGI가 인류의 모든 미해결 문제를 끝낸다!

- 무한한 에너지, 끝없는 경제성장
- 난치병, 기후위기, 모든 문제에 대한 해답
- **기계는 일하고 인간은 즐기는 시대**
- 인간과 기술이 하나되는 초지능 사회

❖ AGI가 등장하면 인간의 시대가 끝난다!

- 통제할 수 없는 기계의 지배
- 기술을 보유한 일부 엘리트의 권력 독점
- 노동의 의미, 존재가치의 상실
- **기계에게 '쓸모'를 증명해야 하는 잉여 인간의 시대**

전혀 다른 지구촌?

‘안전과 윤리 문제에 대한 고민 없는 AI 경쟁은 인간의 AI에 대한 통제권 상실로 이어지는 재앙이 될 수 있다’

<제프리 힌턴 교수, 2024. 11>

“특이점이 2045년이 아닌 바로 5년 뒤인 2029년에 닥친다.”

<커즈 와일, ‘특이점이 더 가까워졌다. 2024. 6>

“인류가 집단행동이나 집단자살이나 갈림길에 있다”

<구테흐스 UN 사무총장, 페터스베르크 기후대화, 2022. 7>

“기후위기에 더 이상 선택지가 없다. 앞으로 10년 안에 지구의 존폐가 달렸다.”

< 제6차 IPCC 종합 보고서가 2023. 3>

“아직은 인간이 미래의 주도권을 쥐고 있다.

그러니 우리의 가치관에 부합하는 미래를 조성해야 한다.

<헨리키신저, 에릭 슈밋, 대니얼 허튼로커, AI 이후의 세계, 2021>

‘버려진 지구’와 선택 받은 1% 세상: ‘엘리시움’ (2013)



SF영화 '엘리시움'의 한 장면. 지구에서 떨어진 우주정거장 '엘리시움'



하나의 인류, 두 개의 세상

<2154년>

Don't Look Up! : 위기의식, 대비하는 지혜



인류를 전멸시킬 혜성이 지구를 향해 돌진해 온다고 과학자들,
이 혜성을 이용해 돈을 벌려는 기업인,
이 재앙을 정치적으로 이용하려는 대통령,
이를 왜곡하고 변질시키는 언론인,
진실을 알지 못한 가운데 두려움에 빠지게 된 대중들,
결국 모두가 전멸.

인간-자연-AI: 새로운 관계/인간 가치관, 통찰력, 사고 능력

모두가 직면, “함께” 주도적으로 풀어가야 하는 ‘global’ 과제

탐욕, 경쟁? : 공생, 지속가능?
미래는 인간의 선택과 역량에 달렸다!



◆ 누가 선택하나?: 정치인, 기업인, 일부 지도층 -> “우리 모두”

공동체적, 글로벌 시민 의식, 정신 -> 여론 -> 변화의 힘

개개인, 사회 내면에 형성되는 가치관, 통찰력, 태도, 인식, 의지 - 대한민국, 인류 정신사

◆ 어떤 역량이 필요한가?

지식, 스킬, 태도와 가치 : 사고 능력

미래 위기 대응과 대학의 역할

결국,
'사람'을 제대로 키워내야 한다!

전공 중심의 대학교육 한계

4년제 대학이 흔들린다!

➤ 4년제 학위 더 이상 요구하지 않기 시작

- 구글, 델타 항공, IBM, 메릴랜드 주, 펜실베이니아 주 등
<The Wall Street Journal, 2022. 11. 26>



- skills & experience 중시

예: 구글(자격증), EdX(수료증), Udacity (나노 학위), 삼성 SSAFY(수료증)

➤ 대학에 대한 사회 신뢰 수준 하락

- 미국 예일대 '고등교육에 대한 신뢰' 보고서(26.4),
미국 국민의 신뢰: 57%(2016) -> 36%(2024)
- 미국 대학 및 대학교 협의회 (AAC&U) '신뢰 의제' 보고서(26.6)

➤ 전공 중심의 4년제 대학 역할 다시 보기 시작

- 대안 고등교육을 선호하기 시작한 시장: 단기간에 지식, 기술 제공
- 지식과 기술의 유효기간 빠르게 단축: AI 기술 발전, 빠른 직업 전환(8번)

사회 변화, 새로운 요구: 사총협 보고서 (26.5)



- “일자리는 줄지 않는다. 그러나 내용은 완전히 바뀐다.” (OECD)
- “일자리는 사라지지 않는다. 하지만 완전히 바뀐다.” (WEF)
- “한국은 일자리 부족이 아니라, 인재 부족이 문제다.” (2026 직업 트렌드)

사회 변화, 새로운 요구: 사총협 보고서 (26.5)

- 대학 교육의 핵심 목표: 취업 -> 직업 전환 능력
 지식 습득 -> 문제 해결 능력
 전공 전문성 -> 융합 역량
 학위 취득 -> 평생학습
- 살아남을 전공: 인간 고유의 감성, 비판적 사고, 복잡한 융합 요구하는 학문
 “모든 전공은 재편된다.”
 - 융합 전공/실습, 프로젝트 중심/문제 해결 중심
- 대학의 역할: 지식 전달 기관 -> 인재 전환 플랫폼
 학위 생산 -> 역량 개발
 취업 준비 -> 평생 성장
 지식 축적 -> 지식에 대한 책임

대학의 역할, 다시 보기

‘고등교육에 대한 신뢰’ 보고서: 미국 예일대 (26.4)

“국민들 70%가 고등교육이 잘못된 방향으로 가고 있다!”

❖ 결론

- 고등교육이 성공하려면 대학에 대한 국민적 신뢰가 중요함.
- 미국인들은 대학들이 사회 공공의 목적에 잘 부합해 나갈 것을 기대함.
- **고등교육의 가치**는 졸업생들이 사회에서 어떤 공공적 역할과 기여를 하느냐에서도 찾아야 함.
- 기술과 AI(인공지능)가 빠르게 발전함에 따라 사회 자체에 큰 변화가 일어나게 되는데, 이를 제대로 대응하기 위해서는 대학에서 **근본적인 지혜**와 **비판적 스킬**들을 익히게 하는 교양교육(liberal arts education)을 강화해야 함.
- 졸업생들이 미래 사회에서 성공적인 직업인은 물론 튼실한 민주시민으로서, 인류 문명을 지켜나가야 한다는 것임.

‘신뢰 의제’: 고등교육에 대한 대중의 신뢰 증진을 위한 프레임워크 (26.6)



<미국 대학 및 대학교 협의회(AAC&U)>

- 대학에 대한 대중의 신뢰는 우려스러울 정도로 하락
- 고등교육 부문은 자율성과 목적 모두를 위협하는 정치적, 재정적, 문화적 압박의 증대에 직면

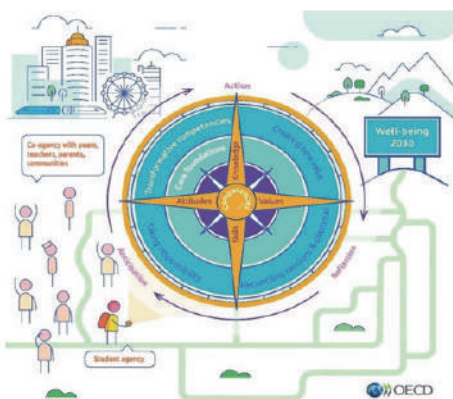
➤ 고등교육의 역할을 확고히 하기: 핵심은 “연결(Connection)”

- 대학과 그들을 지탱해 주는 지역사회를 연결
- 학문적 사명을 대중의 요구에 맞추기
- 개인의 기회와 공공의 이익 모두를 증진하기

❖ 고등교육의 활력 - 민주주의의 건강성, 시민 생활의 역량: 분리될 수 없음

❖ 고등교육의 본질적 정체성 지키는 것 - 사회적 요구에 부응하는 혁신: 상충하는 가치 아님

더 좋은 미래를 위한 핵심 요소



OECD learning compass 2030
<Future of Education & Skills 2030/2040>

Essential underlying concepts that are crucial for students to thrive and share a better future.

Key concepts include:
e.g. **student agency**,
student well-being and
competencies.

knowledge, skills, attitudes & values

대학의 역할, 다시 보기

“우리는 스탠포드의 학생과 교수들이 세계와 함께 걸어가며, 사회적, 정치적 이슈들과 씨름하기를 기대한다.
우리는 그들이 사회가 나아가야 할 방향에 영향력을 가지고, 이 시대에 직면하고 있는 도전들에 맞붙어 싸워 나가기를 희망한다.”

“이 도전의 시대에 **대학의 의무**는 공공적인 이슈들에 대한 가장 예리하고 허심탄회한 논의를 벌일 수 있는 토론의 장을 제공하는 일이다.”

<미국 스탠포드대 요나단 레빈 총장의 취임사 (2024.9)>

한국 대학의 역할은?: 정신 <-> 물질 <챗지피티>

1910 ~ 1945: 민족 정체성 의식의 형성/근대 시민 의식 확산
비판적 지식인의 정신/근대 학문 정신의 도입

1945 ~ 1989: 민주주의 가치확산/사회 정의와 비판 정신
공공성 가치 확산/문화와 표현의 자유 확대
능력주의와 교육 열망 확산

1990 ~ 현재: **인력 공급/취업 준비, 자격증, 창업/전문 직업 교육**
연구 평가: 국제 논문, 인용지수/연구비



‘경쟁’, ‘돈’



인류와 사회의 미래 위한 질문 제시: 서울대 (26.6. 18)

서울대 '질문 중심 연구대학' 전환
인류 혁신 '6대 질문' 18일 공개

“미래 세대를 위해 어떤 질문을 던질 것인가?”

‘아직 답은 없지만 해결될 경우
인류 사회와 지식체계에 근본적인 변화
를 가져올 수 있는 질문을 발굴하겠다.’

‘대학은 답을 생산하는 기관인 동시에,
우리 사회가 함께 고민해야 할 질문을
제시하는 기관이다.’



기존 교육 내용, 방법: 평가는?, 충분한가?

❖ 인재상

세상의 틀을 깨는 도전으로 선한 영향력을 나누는 인재

❖ 핵심역량

창조적 상상력, 도전적 지식탐구, 융합적 사고력,
소통과 협업, 섬김과 기여, 시민 참여의식

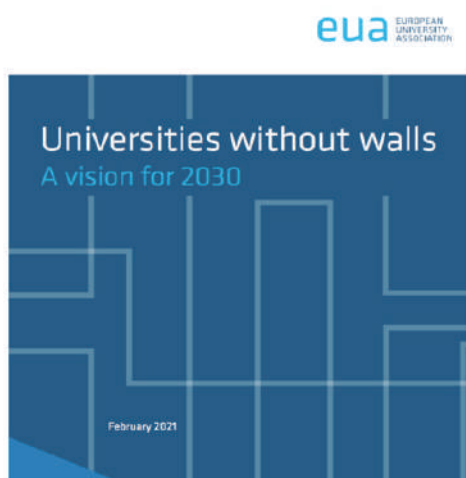
❖ 교양교육의 목표.

- 학문간 융합을 통한 통찰력 함양
- 기독교 정신에 기반한 섬김의 리더십 실천
- 지역, 국가, 세계의 변화에 능동적으로 대응하는 연세인 양성
- 논리적, 분석적, 과학적 판단 능력의 배양

문학과 예술, 인간과 역사, 언어와 표현, 가치와 윤리, 국가와 사회, 지역과 세
계, 논리와 수리, 자연과 우주, 생명과 환경, 정보와 기술, 체육과 건강

대전환의 시대, 대학 교육의 재설계

‘지속가능발전’: 공동체적 정신/EUA



Sustainable development will be the main framework for driving impact through university missions as universities **proactively** reflect upon, find and promote solutions in dialogue with society.

Providing **the skills and the knowledge needed for sustainable development and practices** will be **a key task** in relation to **university learning and teaching.**

‘지속가능발전’: 공동체적 정신/EUA

When looking to the future, we envision **universities without walls**; these are universities that are **open and engaged in society** while **retaining their core values**.

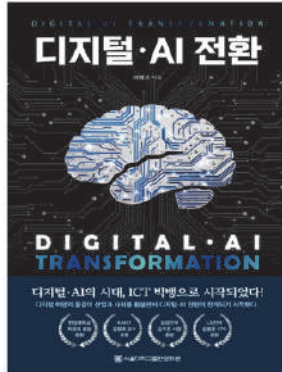
- **The climate crisis** in particular and sustainability more broadly are urgent issues.
- Technological developments are **changing lives and disrupting labour markets**.
- **Democracy and political systems** are under pressure in all European countries to different degrees.
- There is an erosion of **the public debate through misinformation**.
- **The world order is changing** and research, innovation and education are an increasingly **important factor in geopolitics**.
- Persisting **social disparities and demographic changes** in many European countries put social systems under pressure.
- Many universities face a **continuous underfunding challenge**.

AI 시대 ‘핵심 역량’: 양극화, 인간답게 살기

- 인간이 소홀할 수 없는 영역: 창의력
문해력
통찰력
- AI 시대에 새롭게 필요한 능력: AI 리터러시
기술 변화 적응력
지식 정보 진위 판단력
- 인간 고유 능력의 확장: 정서적 인간 다움
공감 기반 협업 능력
경험 기반 능력 체화



AI와 공존을 넘어, 인간이 인간으로 남기 <이병기, 26.6>



<Harness Engineering> AI 기술 경쟁의 초점

시킨 대로 동작하는 AI

-> 일하는 환경을 구축하며 자율적으로 일하는 AI

AI가 상호과정에서

인간의 사고를 재편하고, 판단 습관을 변화시키고,
학습 구조 자체를 바꾸는 성격이 있음.

즉, **인간의 사고와 판단 구조가 AI에 의해 변형될 수 있음.**

- ❖ 인간에게 필요한 것: **“높은 안목”** – 판단력/이해, 통찰, 감각 등
 - AI와 공존하며, 바르게 인지, 판단, 행동하도록 뒷받침하는 사고력

- **핵심역량: 비판적 사고, 종합적 사고, 반성적 사고**
 - 분석적 사고, 창의적 사고, 논리적 사고

AI와 공존을 넘어, 인간이 인간으로 남기 <이병기, 26.6>

- ❖ AI 시대 교육의 목적: AI 활용 능력을 넘어,
인간이 인간으로 남을 수 있게 하는 능력을 기르는 것

- ❖ AI 시대, 인간다운 삶을 살기 위한 핵심 요소

- **초월적 통각 – 인간(인지)의 주체성**
 - 다양한 경험, 기억, 사고와 판단을 통합
- **윤리적 자기 판단과 책임감**
 - 자신의 판단과 행동에 대한 도덕적 책임, 규범의 정당성 부여
- **의미의 자율적 구성**
 - 새로운 의미, 가치 창출하며, 자신의 삶과 사회를 스스로 형성하는 능력
 - 인간의 자유, 인류 문명의 발전을 이끌어 온 중요한 원동력
- **감성, 감정의 통합적 작용**
 - 무엇이 중요한지 판단하게 하고, 타인과의 공감과 유대 가능하게 함.
 - 모든 인간관계의 출발점, 사회적 유대감과 개인적 행복감의 원천.

- ❖ AI 시대 교육 원리: 경험 -> 반성 -> 실천 -> 재경험: 선 순환 구조

대학의 존재 가치 세우기: 공동체적 정신, 사고능력의 원천

❖ 시대적 위기 대응 능력: “지속가능성”

공동체적 가치와 정신 함양으로 사회 변화 선도

- 의사소통능력, 협업능력, 풍부한 인맥/캠퍼스 생활

AI를 사고의 파트너, 인간 중심으로 선도하는 사고의 힘

- 비판적, 창의적 사고력 -> 과학적 사고, 증거 기반의 사고
- 자기 성찰적 자세, 독립적 사고력, 통찰력, 윤리의식, 도덕적 판단 능력

❖ 일자리, 직업 전환 능력

‘기초 체력’

- 개념, 원리, 원칙, 법칙 중심의 근원적 사고능력
- 협업 기반의 현장 문제해결 체험, 경험

“intentional” 노력

한 학생에게,

**어떤 ‘정신’과 ‘사고 능력’
을 담아줄 것인가?**

미네르바대 핵심역량: 공동체적 정신, 사고 능력

◆ 1학년 기초(Foundation), 2학년 방향(Direction), 3학년 집중(Focus), 4학년 통합 (Synthesis)

➤ 1학년: 공통기초교과 (Corner Stone Seminar)

- **다중 커뮤니케이션 : 다중 소통 – 의사소통능력** (대인 역량)
효과적인 읽기/쓰기, 시각적 커뮤니케이션, 대중연설, 의사소통에서 예술과 음악의 역할 배우기
- **형식분석: 연역적 사고 – 비판적 사고** (개인 역량)
논리학, 합리적 사고방식, 통계학, 컴퓨팅 사고력 등 형식체계를 배우며 훈련하기
- **경험분석: 귀납적 사고 – 창의적 사고** (개인 역량)
과학적 접근방식으로 문제를 구성하고, 가설을 테스트하며, 정보를 근거로 추측을 하는 방법 배우기
- **복잡계: 다원적 상호작용 – 협업능력** (대인 역량)
다중결합적 인과관계, 팀 프로젝트, 협상, 리더십, 토론방식을 이해하고 배우기

HC 훈련: 108개 #과제

- **사고의 습관(the Habits of Mind (H))**
 - 반복된 연습을 통해 자동적으로 적용할 수 있는 인지능력 키우기
 - 세상을 보는 방식, 세상을 사고하는 틀
- **기초개념(Foundational Concepts (C))**
 - 빠른 행동을 위한 근본적이고 폭 넓은 지식 쌓기

"I am extraordinary, different!"

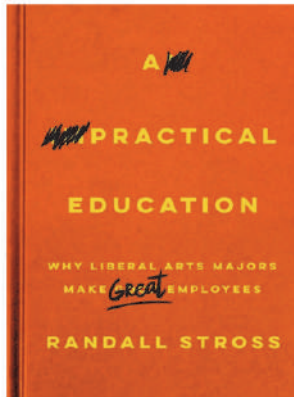
- **의사소통능력**
효과적인 언어 사용: H-6, C-0, 효과적인 비언어적 의사소통 활용: H-3, C-0
- **비판적 사고**
주장 평가: H-8, C-13, 추론 분석: H-2, C-17, 의사결정 평가: H-9, C-2,
문제 분석: H-3, C-2
- **창의적 사고**
발견 촉진: H-0, C-10, 문제해결: H-3, C-6, 제품, 프로세스, 서비스 창안: H-3, C-0
- **협업능력**
협상, 중재, 설득: H-6, C-0, 효과적으로 타인과 협력: H-7, C-4
윤리적 문제해결, 사회적 의식 갖기: H-1, C-3

대학 교육의 재설계: 전공교육, 교양교육의 역할 재구성

- 대학의 미션: **지속가능발전**
- 대학 교육의 목적: **AI, 자연과 공존 & 인간이 인간으로 남기**
- 대학 교육의 목표: **AI와 공존하며,
바르게 인지, 판단, 행동 뒷받침하는 사고력**
 - 개인 성취 -> **공공적 역할, 기여**
 - 지식, 스킬 -> **태도, 가치**
 - 취업 -> **직업 전환 능력**
 - 지식 습득 -> **문제 해결 능력**
 - 전공 전문성 -> **융합 역량**
 - 학위 생산 -> **역량 개발, 체화**
 - 지식 창출 -> **지식에 대한 책임**

교양교육의 리더십 세우기
미래 인재 양성 누가 책임져야 하나?

VUCA 시대와 사고 능력, 교양교육



The most useful training for an unknowable future is the universal, time-tested preparation **of a liberal education**

<Randall Stross, 2017>

"Randall Stross celebrates **the importance of a liberal education** with its emphasis on **critical thinking, communication skills,** and **ability to master subjects.**

He makes strong case that such an education provides **the best foundation for life,** both in the workplace and **beyond.**

I agree with him 100%!"

<John L. Hennessy, President Emeritus, Stanford University>

채용시장과 사고 능력, 교양교육

Employers say they value the very things that a liberal education emphasizes.

- 95% of employers

"Our company puts a priority on hiring people with **the intellectual and interpersonal skills** that will help them **contribute to innovation** In the workplace"

- 93% of employers

"Candidates demonstrated **capacity to think critically, communicate clearly, and solve complex problems** is more important than their undergraduate major."

<2013 survey by the Association of American Colleges and Universities>

교양교육의 리더십이란?

한국교양교육학회 20년

- 2007: 새로운 교육수요와 대학교양교육의 변화
- 2008: 인재강국과 교양교육
대학 자율화와 교양교육의 미래
- 2009: 아시아 대학 교양교육의 정체성과 방향을 묻는다
학부교육 핵심역량 강화와 교양교육
- 2010: 교양교육으로서의 인문학 교육
문화적 전환기에 처한 한국의 대학 교육: 교양교육과 전공교육
- 2011: 교양교육과 제 학문 간의 대화
지식융합사회에서 교양교육의 역할
- 2012: 정보사회에서 교양기초교육의 역할과 비전
대학교양교육의 새로운 흐름: 대안과 전망
- 2013: 글로벌 시대 한국교양교육의 과제와 전망
대학 교양교육의 미래지향적 인성교육

한국교양교육학회 20년

- 2014: 창의성의 함양과 교양교육
글로벌 시대 아시아 대학 교양교육의 현재와 미래
- 2015: 21세기 한국사회의 변화와 교양교육
교양교육의 당면과제와 전망
- 2016: 대학교육 지형의 변화와 교양교육의 확장
대학 교양교육과 과학기술의 소통
- 2017: 교양교육으로서 기초학문의 역할과 비전(I)
교양교육으로서 기초학문의 역할과 비전(II)
- 2018: 교양교육과정 구성과 운영
다시 기초로: 동서양 자유학예교육의 새로운 르네상스
- 2019: 변화의 시대, 지속가능한 교양교육(I)
변화의 시대, 지속가능한 교양교육(II)
- 2020: 교양교육과 미래사회(I): 교양교육의 책무와 고등교육 정상화
교양교육과 미래사회(II): 뉴노멀 시대의 교양교육

한국교양교육학회 20년

- 2021: 교양교육의 회복과 재구성(I): 교양교육의 본질적 가치 회복/‘내재적’ 접근
교양교육의 회복과 재구성(II): 교양교육의 본질적 가치 회복/‘외재적’ 접근
- 2022: 과학기술 사회의 교양교육(I) – 사회변동과 교양교육의 대응
과학기술 사회의 교양교육(II) – 과학기술의 도전과 교양교육의 응전
- 2023: 디지털 대전환시대의 교양교육(I) – AI 문화와 교양교육
디지털 대전환시대의 교양교육(II) – AI 문화와 교양교육
아시아 교양교육학회 탐구 및 국제학술교류 활성화 방안
- 2024: 대학교육의 환경변화와 교양교육(I) – 대외적 위기와 대응
대학교육의 환경변화와 교양교육(II) – 한국형 교양교육의 모색
- 2025: 교양교육의 정체성과 다양성: 한국교양교육이 걸어온 길과 나아갈 길(I)
교양교육의 정체성과 다양성: 한국교양교육이 걸어온 길과 나아갈 길
- 2026: 전환기의 대학, 교양교육의 본질을 다시 묻다. (I)

교양교육의 리더십 세우기: '주도적 위치'에 서기

Q: 4년제 대학의 존재가치는 어디에서 찾을 것인가?

기초학문 -> 교양교육 -> 전공교육 -> 공공적 역할과 기여

Q: 대학의 사회적 역할, 미래 인재양성: 누가 책임져야 하는가?

AI, 기후변화, 국제 질서 변화, 사회 병리 현상 등 해결 능력

미래 일자리 전환 능력

공동체적 정신 + 사고 능력

❖ 기초학문, 교양교육: 상대적 위치 -> 절대적 위치 인식하기

대학 교육의 목적: AI, 자연과 공존 & 인간이 인간으로 남기

대학 교육의 목표: AI와 공존하며.

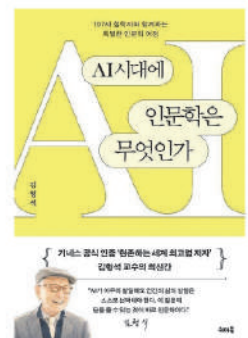
바르게 인지, 판단, 행동 뒷받침하는 사고능력

전공 전문성 -> 융합 역량

학위 생산 -> 역량 개발

AI 시대에 인문학은 무엇인가?

- 인문학의 본질은 인간이 가장 인간답게 살 수 있도록 길을 안내하는 지식과 사유의 힘을 탐구하는 데 있다.
- 인문학은 겉으로 드러나지 않는 뿌리여서 눈에 보이지는 않지만, 모든 학문과 인간 활동을 이끌어 가는 근본이다.
그 뿌리가 있어야만 사회와 학문이 건강하게 성장할 수 있으며, 인간다운 삶과 가치를 실현할 수 있다.
- 인문학은 여러 가지 가능한 길을 보여주고, 그 가운데서 삶의 가치와 의미에 부합하는 선택을 스스로 찾도록 돕는다.
- 자연과학은 명확한 정답이 있지만,
인문학적 문제는 다양한 관점과 해석을 허용해야 한다.
- AI와 자연과학이 의료적, 기술적 문제를 해결할 수는 있어도,
인간 정신과 가치관을 대신할 수는 없다,
- 인문학은 인간을 인간답게 만드는 기준이며,
AI와 기술 발전 속에서도 인간이 주인으로 살아갈 수 있도록 하는 핵심 지침이다.



교양교육의 리더십 세우기: 새로운 역할, 목적, 목표

◆ 교양교육 리더십

개인의 성취 -> 개개인의 사회적 영향력 확대 (전 지구적)

1학년 교육 -> 전 학년, 모든 학생 대상 과정 심화 과정 개발

개별 과목 -> 주제 중심, 융합적 협업/organizer, facilitator

이론 -> 문제해결

지식 습득 -> 공동체적 정신, 태도, 가치, 협업 능력 등
개념, 원리, 원칙, 법칙 중심의 근원적 사고능력
사고능력, 역량 체화 시키기

➤ 전공의 의미와 미래 지도자 양성, 교양교육에 달렸다!

전국대학교양교육협의회(2001), 한국교양교육학회(2006), 한국교양기초교육원(2011)

교양교육의 리더십과 3개 기관 협업

교양교육의 리더십과 3개 기관의 협업

■ 전국대학교양교육협의회 (2001)

- 교양교육 행정 책임자 -> 대학 및 국가 단위 정책, 전략 제시, 선도

■ 한국교양교육학회 (2006)

- 교양교육 현장 책임자 -> 각 학생에게 정신, 사고능력 체화 시키기

* 2009. 10: 교육과학기술자문회의 대통령 대면보고
"대학교육선진화 방안"

* 2010. 4: 교육과학기술자문회의 대통령 대면보고
"대학 기초교양교육 강화 및 대학평가 개선"

■ 한국교양기초교육원 (2011)

- 교양교육 정책 책임자 -> 대학 지원 및 국가 단위 방향, 전략 제시

전국대학교양교육협의회 출범 이야기

2001: 대교협 "전국 대학교 교양분야 평가" 추진

(교육목표, 교육과정, 교수, 수업 및 평가,
교육기본시설 및 지원 여건, 개선노력 및 발전계획영역)

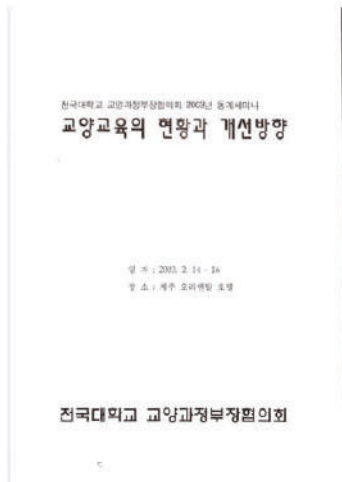
대학들의 문제의식 -> 네트워크화 -> 대교협에 대한 영향

2001. 6. 18: 대교협 주관 "교양분야평가 자체평가 연구위원 워크숍"
(장소: 서울대)

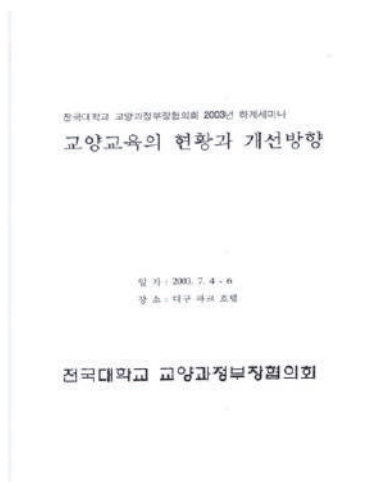
"네트워크" 창립에 대한 의견 수렴

2001. 8. 30: '전국대학교 교양과정부장 협의회' 창립총회
(장소: 대구대)

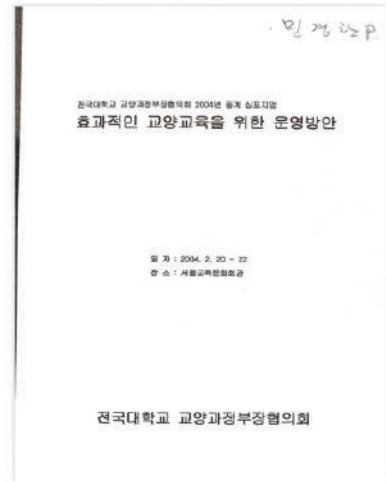
전국대학교양교육협의회



2003. 2.14~16
45개교
제주 오리엔탈 호텔



2003. 7.4~6
50개교
대구 파크 호텔



2004. 2.20~22
55개교
특강: 이현청(대교협 사무총장)
서울교육문화회관

전국대학교 교양과정부장협의회 -> 대학교양교육협의회

❖ 전국대학교교양과정부장협의회

초대 회장: 장의식 교수

(대구대 교양교직부장, 사범대 역사교육전공)

임기: 2001. 8 ~ 2002. 2

제2대 회장: 김도성 교수

(대구대 교양교직부장, 사범대 물리교육과)

임기: 2002. 3 ~ 2003. 7

제3대 회장: 민경찬 교수

(연세대 학부대학장, 이과대 수학과)

임기: 2003. 7 ~ 2004. 2

❖ 대학교양교육협의회

제3대 회장: 민경찬 교수

(연세대 학부대학장, 이과대 수학과)

임기: 2004. 2 ~ 2004. 7

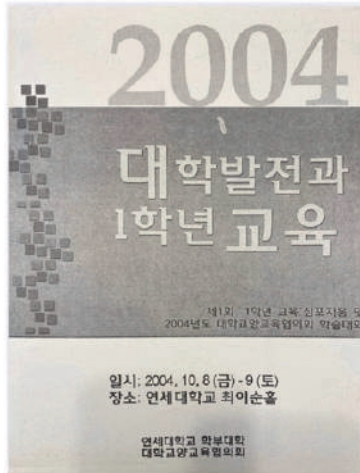
제4대 회장: 민경찬 교수

(연세대 학부대학장, 이과대 수학과)

임기: 2004. 7 ~ 2005. 7

전국대학교 교양과정부장 협의회 회칙 대비표[illegible]

전국대학교양교육협의회



2004. 10.8~9

56개교

특강: Prof. Scott Evenbeck (IUPUI)
연세대학교



2005. 4.13~15

64개교

서울대학교



2006. 5.11~12

80개교

국제학술대회(미 하버드대, UC 버클리)
서울대학교

교양교육에 대한 열정 모음

2003. 12: 교양교육, 이대로 좋은가?

(연세대 학부대학: 민경찬)

2005. 4: 한국의 대학, 기초교육 어떻게 할 것인가?

(서울대 기초교육원 국제학술대회: 임현진)

2005. 11: 대학 교양교육의 현황과 과제

(경희대 수원캠퍼스 교양학부: 윤우섭)

2005. 12: 기초학문 진흥 및 확산을 위한 대학 교양교육 강화방안 연구

(교육인적자원부 정책연구: 민경찬, 임현진, 손동현)

2006. 5: 기초교육 국제학술대회

(서울대 기초교육원: 임현진)

2007. 9: 대학교육의 미래와 기초교양교육의 새 패러다임 탐색연구

(서울대 기초교육원: 민경찬, 손동현, 임현진)

2009. 11: 중앙대학교 부설 교양교육연구소 동계 세미나

(중앙대 교양학부/교양교육연구소)

2010. 1: 대학 교양교육의 현황과 문제

(국가교육과학기술자문회의: 민경찬, 이보경)

2010. 2: 대학 교양교육의 현황과 방향

(국가교육과학기술자문회의: 민경찬, 이보경)

2010. 4: 학부 교양교육 강화를 위한 국가수준 지원방안 연구

(교육과학기술부: 이보경)

대학교육의 실천적 지식화 (‘intentional’ 노력)

역량 체화시키기 - HC 훈련: 108개 #과제

- **사고의 습관(the Habits of Mind (H))**
 - 반복된 연습을 통해 자동적으로 적용할 수 있는 인지능력 키우기
 - 세상을 보는 방식, 세상을 사고하는 틀
- **기초개념(Foundational Concepts (C))**
 - 빠른 행동을 위한 근본적이고 폭 넓은 지식 쌓기

“I am extraordinary, different!”

- **의사소통능력**
효과적인 언어 사용: H-6, C-0, 효과적인 비언어적 의사소통 활용: H-3, C-0
- **비판적 사고**
주장 평가: H-8, C-13, 추론 분석: H-2, C-17, 의사결정 평가: H-9, C-2,
문제 분석: H-3, C-2
- **창의적 사고**
발견 촉진: H-0, C-10, 문제해결: H-3, C-6, 제품, 프로세스, 서비스 창안: H-3, C-0
- **협업능력**
협상, 중재, 설득: H-6, C-0, 효과적으로 타인과 협력: H-7, C-4
윤리적 문제해결, 사회적 의식 갖기: H-1, C-3

역량 체화 시키기: 비판적 사고 #과제 사례

A. 주장 평가

- (H) 주장을 뒷받침하기 위해 필요한 정보를 정의하라. #infoneeded
- (C) 추론 및 추정을 위해 Bayesian 통계를 적용하고 해석하라. #bayes

B. 추론 분석

- (H) 다양한 분석 수준에서 사건 또는 특성 간의 상호작용을 묘사하여 현상을 해석하라. #levelsofanalysis
- (C) 소설이나 시의 가능한 의미를 유추할 수 있도록 특성을 파악, 분석, 구성하라. #fictionpoetry

역량 체화 시키기 - 반복적 HC 훈련

4년에 걸쳐 철저하게, 각 강좌는
'사고의 습관(H)', '기초개념(C)', '기타 학습목표' 강조

- 각 수업에서 1~3개 HC #과제를 다루어 익히게 함
- 각 과제에서 특정한 HC #과제를 활용하도록 요구함
- 각 과목의 성적(5점 척도)은
HC #과제 적용에 대한 점수와 과목별 구체적인 실천적 지식에 대한 점수 2가지 주어짐
- 4년간 #과제별 각 과목에서의 점수가 합쳐지고, 평균값이 최종 성적 즉, 졸업하는 순간에 각 HC의 숙련도 여부가 결정됨

나가는 말

궁극적 목표



“모든 학교와 학문의 목적은 결국 세상을, 모두가 행복한 곳으로 조금씩, 그러나 효과적으로 바꾸어가는 것이다”

미래 세대의 요구

인류의 사명은 각 세대가 자신이 받은 것보다
더 많은 것을 전할 수 있도록 가진 것을 주고,
다음 세대가 보상을 받을 수 있도록 투자하는 것이다.

이 고귀한 대의를 추구 하지 않는다면,
또한 이 혼란에 빠진 세상을 우리가 죽은 뒤에라도
더 살기 좋은 곳으로 만들려고 노력하지 않는다면
삶이 무슨 의미가 있을 것인가? <윈스턴 처칠의 리더십>



인간-자연-AI: 새로운 관계/공동체적 정신, 사고 능력

모두가 직면, “함께” 주도적으로 풀어가야 하는 ‘global’ 과제

탐욕, 경쟁? : 공생, 지속가능?
미래는 인간의 선택과 역량에 달렸다!



◆ 누가 선택하나?: 정치인, 기업인, 일부 지도층 -> “우리 모두”

공동체적, 글로벌 시민 의식, 정신 -> 여론 -> 변화의 힘

개개인, 사회 내면에 형성되는 가치관, 통찰력, 태도, 인식, 의지 - 대한민국, 인류 정신사

◆ 어떤 역량이 필요한가?

지식, 스킬, 태도와 가치 : 사고 능력

대학, 교양교육, 역사의 중심에 서 있다!

책임감의 크기가 무대의 크기를 정한다.

- 대학의 의무는
“공공적인 이슈들에 대한 가장 예리하고 허심탄회한 논의를 벌일 수 있는
토론의 장을 제공하는 일”이다.
- **The most useful training for an unknowable future** is the universal,
time-tested preparation **of a liberal education**
<Randall Stross, 2017>
- 기초학문 -> 교양교육 -> 전공교육 -> 공공적 역할과 기여

감사합니다



세션 I

교양교육의 본질과 정체성

좌장 | 박병철 (부산외대)
박준웅 (숭실대)

AI 도입에 따른 대학 교양교육 변화 영역 탐색 : 이론적 분석틀 개발을 위한 시론

우선영(국립창원대학교)

1. 들어가며

생성형 인공지능(이하 AI)은 대학 교육 현장의 일상이 되었다. 한국직업능력연구원이 전국 4~6학년제 대학 재학생 726명을 대상으로 한 한국직업능력연구원 조사 결과에 따르면, 91.7%가 과제, 프로젝트 등을 위한 자료검색에 AI를 활용한 경험 있다고 응답했다(윤혜준 외, 2025). Contractor와 Reyes(2025)가 미국 Middlebury College 재학생을 대상으로 한 조사에서도 ChatGPT 출시 2년 만에 학생의 82.5%가 학업 목적으로 생성형 AI를 활용하고 있었고, Harvard 87.5%(Hirabayashi et al., 2024), 영국 대학 88%(Freeman, 2025) 등의 조사 결과를 통해서도 AI 활용의 일상화는 특정 지역이나 대학에 국한된 현상이 아님을 알 수 있다. AI에 대한 학술적 관심 또한 급증해, 2021~2022년 고등교육 AI 관련 논문은 2016년~2022년 대비 2~3배 급증하였고(Crompton & Burke, 2023), 2024년 한 해에만 245편이 발표되어 전체 코퍼스(corpus)의 절반 이상을 차지하였다(Mena Guacas et al., 2026).

AI와 교육의 관계는 학습자의 AI 활용 실태와 인식 분석(오의경, 2025; 이한샘, 유지원, 2023), 교수자의 AI 융합교육 역량 측정(조민휘, 조영하, 2026) 등 AI를 교육 현장에 어떻게 활용할 것인가의 관점에서 조명되어 왔다. 이러한 경향에 대해 Crompton과 Burke(2023)는 AI 관련 연구가 교육 방식의 효율화에 집중되어 있다고 비판하였으며, Mena Guacas et al.(2026) 역시 데이터 프라이버시, 알고리즘 편향, 형평성과 같은 윤리적 문제는 교수법적 논의에 충분히 통합되지 못하고 있다고 지적하였다. AI가 학습 도구를 넘어 지식의 생산, 전달, 평가 방식 자체를 변화시키고 있어, 개별 활용 효과를 분석하는 수준의 논의를 넘어서 대학 교육 전반, 특히 대학 교육의 근간이자 가장 광범위한 학습자를 대상으로 하는 교양교육이 AI 시대에 어떻게 재편되어야 하는가라는 구조적 질문에 대해 본격적으로 논의될 필요가 있다.

AI 도입은 크게 세 방향에서 고등교육에 압력을 가하고 있다. 첫째, 지식생산방식의 변화이다. Qiu(2026)는 AI가 분과적으로 관리되었던 지식들을 통합할 수 있는 디지털화 조건을 형성하며 인간-기계 융합지능 혁명을 이끌고 있다고 진단한다. 둘째, 노동시장이 요구하는 역량의 재편이다. Hutson et al.(2022)은 반복적 작업 중심 직업이 사라지는 반면 복잡한 문제 해결과 사회적 기술이 요구되는 직업은 지속될 것이라 분석하며, 대학 교육이 직업 기술 훈련에서 적응적 학습 역량 개발로 전환되어야 함을 강조한다. 셋째, 교수-학습 혁신에 대한 압력이다. Long et al.(2026)은 AI 도구의 교육적 효과가 기술 자체보다 교수법적 설계에 의해 결정된다는 점을 체계적 문헌 분석을 통해 확인하였다.

지식생산방식의 변화, 역량 패러다임의 전환, 교수법적 재설계의 요구라는 세 가지 압력은 공통적으로 교양교육의 핵심에 대한 변화 요구로 이어진다. 분과를 넘나드는 통합적 지식의 탐구, 직업 특화를 넘어서는 적응적 역량 함양, 학제간 사고와 비판적 판단력 형성은 모두 교양교육이 사명으로 삼아 온 과제이기 때문이다. 교양교육은 자유인 형성(Newman, 1996)과 공통지식 및 시민 역량 양상(Harvard Committee, 1945; AAC&U, 2007)을 목표로 '어떻게하면 인간이 자유롭게 사고하고 책임 있게 판단하며 자신의 언어로 세계와 대화하는 존재로 성장할 수 있는가'라는 물음에 대한 답을 교육과정으로 담아왔다. 특정 직업 훈련이 아닌 전인적 인간 발달, 비판적 사고, 학제 간 탐구를 본질로 삼아 온 이 교양교육의 영역에 AI가 가하는 도전은 단순히 교수-학습 방법의 문제가 아니라 교양교육의 근본적 방향과 정체성에 관한 문제라 할 수 있다. 예컨대, Qin(2026)은 생성형 AI의 발전이 글쓰기, 코딩, 문헌 종합, 창의적 이미지 생성과 같이 과거 인간 인지의 고유 영역으로 여겨졌던 과업들을 자동화하였고(Wang et al., 2025, 대학 교육의 가치는 정적 지식의 전달에서 역동적이고 고차원적인 사고 능력의 함양으로 이동하고 있다고 진단한다(T. Chiu, 2024; Qin, 2026에서 재인용).

이상의 문제의식을 토대로 본 연구는 AI 도입에 따라 대학 교양교육이 맞이하는 변화의 영역을 이론적으로 탐색하고 나아가 잠정적 분석틀을 제안하는 것을 목적으로 한다. 선행연구에서 AI 시대 교양교육이 나아가야 할 방향에 대해서는 다양한 담론을 생산해 왔지만(박남기, 2023), 교양교육 체계의 어떤 층위와 영역이 구체적으로 어떻게 변화해야 하는가를 체계적으로 제시한

연구는 제한적이다. 이를 위해 AI 시대 교양교육을 둘러싼 두 가지 주요 담론을 검토하고, 이 담론의 공통적 한계를 도출한다(II장). 이어 AI 리터러시 프레임워크 연구들을 교양교육 체계 층위로 번역하는 작업을 통해 교양교육이 변화해야 할 네 가지 영역을 제안한다(III장). 이 분석들은 이후 미국 주요 대학 5~6개 사례를 비교 분석하는 후속 연구의 이론적 토대로 발전시키고자 한다.

2. AI시대 교양교육의 두 담론

AI 시대 대학의 AI에 대한 수용성은 강조점이 다른 두 담론을 중심으로 논의되어 왔다. 하나는 AI를 전면적으로 통합하여 교육, 연구, 행정 전반에서 활용해야 한다는 입장이고, 다른 하나는 인본주의 가치와 전통을 재강조하는 '인본주의 르네상스'의 관점이다. 두 담론은 강조점에서 차이를 보이지만 근본적으로 대립하지 않는다. 여기서는 두 담론을 고찰하고, 두 담론이 공유하는 공통적 한계를 도출하고자 한다.

2.1. 교양교육의 AI 통합과 활용 강조

첫 번째 담론은 AI를 교양교육에 적극적으로 통합하고 활용해야 한다는 입장이다. Hutson et al.(2022)은 AI가 지닌 잠재력에 초점을 두고 “인공 지능(Artificial Intelligence)”을 “증강 지능(Augmented Intelligence)”으로 보는 시각을 제시한 바 있다. 인간이 기계와 협력하여 자신의 잠재력을 극대화한다는 이 관점은 AI가 교수자와 학습자를 대체하는 것이 아니라 인간 고유의 역량을 증폭시키는 도구라는 인식에 기반한다. 이러한 관점은 현재 AI로 인해 교양교육 안에서 일어나는 변화를 교양학문 분야의 세 번째 패러다임 혁명으로 규정하며, 디지털화와 AI가 분과화로 인해 분리되었던 지식들을 다시 통합할 수 있는 기회를 제공한다고 Qui(2026)의 주장과 맥을 함께 한다. 양적 혁명 이후 분과 학문 간 경계가 굳어졌던 것과 달리, 인간-기계 융합지능 혁명은 학제 간 통합(interdisciplinary synthesis)의 새로운 가능성을 열어준다는 것이다. 이 관점에서 교양교육은 AI를 수동적으로 수용하는 것이 아니라, 새로운 지식 패러다임을 선도하는 주체가 될 수 있으며, 대학의 교육과정은 AI를 단순한 기술적 도구로 다루는 데 그치지 않고, 학습자가 AI의 가능성과 한계를 이해하며 이를 학습과 문제해결 과정에서 효과적으로 활용할 수 있는 역량을 기르는 데 초점을 둘 것을 강조한다.

특히 Long et al.(2026)의 연구는 교수·학습차원에서 이 담론의 실증적 근거를 제공한다. 체계적 문헌고찰을 통해 AI 도구가 상호작용적 교수법과 결합될 때 학생 참여 효과가 극대화된다는 점을 확인하였고, AI 기술과 교수법적 전략, 학생 참여의 세 차원을 체계화한 학생 참여를 위한 ‘AI의 교수법적 매개 모델(Pedagogical mediation of AI for students engagement model: PMAISE 모델)’을 제안하였다. 이 모델은 AI 통합이 단순한 기술 도입이 아닌 교수법적 재설계를 통해 의미를 가진다는 점을 보여준다.

2.2. 인문주의 교양교육의 재강조

두 번째 담론은 AI 시대 대학은 인문주의 교양교육을 강화해야 한다는 입장이다. Scalzo(2023)는 AI 기반 플랫폼이 정치적 양극화를 심화시키고 기업의 효율성 논리가 인간 가치를 침식하고 있는 현실에서 AI가 사회에서 일으키는 교란은 인간의 도덕적 나침반에 대한 지속적인 재조정을 필요로 한다고 강조한다. 비판적 사고, 윤리, 학제 간 통합이야말로 AI가 생산해 낼 수 없는 인간 고유의 역량이며, 이것이 교양교육의 본질이라는 것이다. AI의 윤리적 문제는 인간 중심 교양교육의 르네상스를 뒷받침하는데, 이러한 인식은 학문적 논의에 그치지 않고 국제 규범의 차원으로 확장되고 있다. UNESCO는 생성형 AI가 인간 행위성, 형평성, 문화적 다양성 등 핵심 인본주의적 가치를 위협할 수 있음을 공식 경고하며, AI 도구의 검증과 규제를 위한 인간 중심적 접근을 각국 정부에 권고하였다(Miao & Holmes, 2023). EU AI Act(Regulation (EU) 2024/1689) 역시 교육 맥락에서의 감정 인식 AI 사용을 명시적으로 금지하고, 학습 성과 평가, 입학 결정 등에 활용되는 AI를 고위험 시스템으로 분류하여 인간 감독(human oversight)을 법적 의무로 규정하였다(European Parliament, 2024). 이는 AI가 대체할 수 없는 인간의 판단력과 윤리적 역량이 단순한 교육적 이상이 아니라 법적 및 제도적으로도 요청되는 핵심 가치임을 시사한다.

인문주의적 토대를 포기하지 않으면서 디지털 시대에 전략적으로 교육 전환을 시도한 사례로는 교양교육 중심 대학인 홍콩의 링난대학교가 있다. 링난대학교는 ① AI 기술을 통한 교수 실천의 개선, ② 대체 불가능한 인간 역량의 우선화, ③ 교육과정의 체계적 쇄신, ④ 윤리·문화적 가치 체계의 유지라는 4개의 차원에서 변혁을 시도하였다. AI 도구의 사용을 활성화하되, 인간 참여형 워크플로우를 구축하고, “판단의 성숙함(maturity of judgment)”을 디지털 시대의 필수 과제로 재정의하며, AI 생성물의 환각(hallucination)과 알고리즘 편향을 비판적으로 분석할 수 있는 능력인 “비판적 사고력 2.0”을 핵심 역량으로 강조하였다. 데이터과학대학을 신설하고 인공지능 수업을 필수로 지정하는 동시에 철학과를 ‘AI 철학’의 허브로 전환하여 윤리와 문화적 가치를 강조하였다(Qin, 2026).

2.3. 두 담론의 공통 한계: 대학 교양교육 변화 영역에 대한 체계적 분석의 부재

두 담론은 AI 시대 교양교육이 나아가야 할 방향에 대해 각기 다른 강조점을 가지지만, 앞서 언급한 바와 같이 대학 현장에서 근본적으로 대립하지 않는다. 두 개의 담론은 모두 인간의 비판적 사고, 윤리, 학제 간 역량의 중요성을 인정하며, AI를 인간 역량의 대체물이 아닌 발달의 조력자로 보는 시각을 공유한다. Perdue et al.(2025)은 이 담론에서 한 걸음 더 나아가 AI와 인문주의 교양교육이 대립이 아닌 상호 강화의 관계에 있음을 보여준다. 이들은 생성형 AI를 예술교육의 studio model에 통합한 사례를 통해, AI가 오히려 창의성, 협업, 비판적 성찰, 윤리적 탐구라는 자유교양교육의 핵심 가치를 강화하는 수단이 될 수 있음을 실증하였다. Read(2025) 역시 AI를 특정 문화적 편향을 내포한 사회기술적 시스템으로 보고, 대학이 인간 중심의 가치에 부합하는 AI 거버넌스 체계를 구축해야 한다고 강조한다.

두 담론을 중심으로 수행된 연구들은 교양교육이 변화해야 한다는 당위와 방향에 대한 다양한 논거를 제시하지만, 교양교육 체계의 어떤 층위와 영역이 구체적으로 어떻게 변화해야 하는가에 대한 체계적인 조명은 제한적이다. 예를 들어, 실제 수업에서 AI를 활용하여 AI 리터러시와 비판적 사고력, 의사소통능력과 같이 인간 고유 능력의 함양을 분석한 사례 연구(Smith, 2025)에서는 특정 교과목의 AI 통합 방식을 제시하지만 기관 수준의 체계적 변화로 나아가지 않으며, 학생들의 AI 활용 실태를 정교하게 분석한 연구(Contractor & Reyes, 2025)는 교양교육 체계가 어떻게 재편되어야 하는가라는 질문으로 이어지지 않는다. Hutson et al.(2022) 역시 교육과정 재구성의 필요성을 강조하지만, 그것이 구체적으로 교양교육의 어떤 영역에서 어떤 방식으로 이루어져야 하는지에 대한 논의는 부족하다. Southworth et al.(2023)의 University of Florida 사례와 Qin(2026)의 링난대학교 사례는 실제 기관 변화를 다루고 있으나, 단일 대학의 실천에 집중하여 서로 다른 대학의 변화를 체계적으로 비교할 수 있는 분석틀로 확장될 필요가 있다. 이러한 문제의식 하에 AI 시대에 요구되는 역량의 구성 요소를 체계적으로 개념화해 온 AI 리터러시 프레임워크 연구를 방법론적 자원으로 활용하고 이를 교양교육 체계의 층위(핵심역량, 교육과정, 교수학습, 거버넌스)로 구분하여 ‘어떤 영역에서 어떻게 변화해야 하는가’라는 질문에 답하고자 한다.

3. AI 도입에 따른 교양교육 변화의 영역

AI 리터러시가 실제로 길러지기 위해서는 역량을 정의하는 것만으로는 부족하며, 그 역량을 기르기 위한 교육과정 설계와 운영, 성과 평가 그리고 이 모든 것을 제도적으로 뒷받침하는 거버넌스가 함께 재편될 필요가 있다(김시현, 우선영, 2026). 이 글에서 제안하는 네 가지 변화 영역—핵심역량, 교육과정 구조, 교수학습·평가, 거버넌스—은 AI가 도입될 때 대학 전반적인 변화의 영역에 해당한다. 본 연구는 이 층위 구분을 분석 틀로 삼아, 각 층위별로 대표적인 AI 리터러시 프레임워크를 교양교육 맥락에 적용하는 방식으로 분석을 진행한다. 최근 AI 리터러시 논의는 AI의 기술적 이해와 활용 능력을 넘어, 비판적 사고, 윤리적 판단, 사회적 영향에 대한 이해, 법적·제도적 책임, 학문 및 전공 맥락에서의 통합적 활용까지 포함하는 방향으로 확장되고 있다. 이러한 점에서 AI 리터러시는 더 이상 개인의 도구 활용 역량만으로 설명되기 어렵고, 교양교육 체계 전반의 재구조화와 연결된다. 교양교육 변화의 영역은 독립적이지 않고 유기적으로 연결되어 있다. AI 리터러시 역량이 재정의되어야 하기 때문에(핵심역량), 그 역량을 담아낼 교육과정 구조가 바뀌어야 하고(교육과정 구조), 교육과정 변화는 교수법과 평가 방식의 변화를 요구하며(교수학습·평가), 이 모든 변화는 제도적 지원 체계 없이는 실현될 수 없다(거버넌스).

3.1. 핵심역량: AI 리터러시의 교양교육적 정의

교양교육 변화는 AI 시대에 교양교육을 통해 길러야 할 핵심역량을 정의하는 것에서 출발한다. AI 역량으로 가장 대표적으로 인용되는 Ng et al.(2021)에 따르면, AI 리터러시는 크게 네 가지 영역으로 개념화하였다. 첫째, AI를 알고 이해하기(know and understand AI)는 AI의 기본 개념과 원리를 이해하는 능력이다. 둘째, AI를 사용하고 적용하기(use and apply AI)는 AI 기술을 실제 상황에 적용하는 능력이다. 셋째, AI를 평가하고 창조하기(evaluate and create AI)는 AI를 비판적으로 평가하고 새로운 결과물을 창출하는 고차적 사고 역량이다. 넷째, AI 윤리(AI ethics)는 공정성, 책임성, 투명성 등 인간 중심의 윤리적 고려를 포함한다. 이 구조는 Bloom의 인지적 영역 분류와 연결되어, AI 리터러시가 단순 지식 습득을 넘어 분석, 평가, 창조 수준까지 확장되어야 함을 보여준다.

이러한 논의는 최근 고등교육 맥락에서 더욱 확장되고 있다. 예컨대 Hackl et al.(2026)은 AI 리터러시 7각형(Heptagon)을 통해 고등교육에서의 AI 리터러시를 기술적 차원, 적용적 차원, 비판적 사고 차원, 윤리적 차원, 사회적 차원, 통합적 차원, 법적 차원의 일곱 영역으로 제시하였다. 이 틀은 AI 리터러시가 AI 도구를 이해하고 활용하는 능력에 그치지 않고, AI가 사회와 제도에 미치는 영향을 판단하고, 학문 및 전공 맥락에서 AI를 적절히 통합하며, 법적 및 규제적 책임을 이해하는

능력까지 포함해야 함을 보여준다. 이는 AI 리터러시가 교양교육의 핵심역량 차원에서만이 아니라 교육과정 구조, 교수학습·평가, 거버넌스의 차원까지 함께 다루어져야 하는 이유를 제공한다.

Hibbert et al.(2024)은 Hibbert가 제시한 ① AI 이해, ② AI 사용 및 적용, ③ AI 분석 및 평가, ④ AI 창조의 위계적 구조를 미국 여자 인문교양대학인 Barnard College 맥락에 적용하였다. AI 이해 단계는 AI 도구의 이점과 한계를 인식하는 단계로 Barnard College 다수의 프로그램이 이 단계에 집중되어 있는 것으로 진단하였다. AI 사용 및 적용은 AI 도구와 협업하여 결과물을 정교화하는 역량을 의미하고, AI 분석 및 평가단계는 생성 결과의 편향, 윤리 등에 대해 비판적으로 성찰하는 메타인지적 이해를 요구한다. AI 창조는 사용자가 창작자 수준에서 AI에 관여하는 단계이다.

교양교육의 관점에서 이 역량 프레임에서 특별히 주목해야 할 것은 AI 윤리와 비판적 판단의 차원이다. Salhab(2024)이 팔레스타인 기술대학교 교수자들을 대상으로 수행한 실증 연구에 따르면, Ng et al.(2021)의 AI 리터러시의 네 영역 중 AI 윤리 영역 인식 수준이 1.51~1.81(5점 척도)로 가장 취약한 것으로 나타났다. 이는 현재 AI 리터러시 교육이 기술적 활용 능력에 집중하는 반면 윤리적 판단 역량은 충분히 다루지 못하고 있음을 보여준다. 비판적 사고와 윤리적 탐구를 본질로 하는 교양교육이 바로 이 공백을 담당할 수 있는 가장 적합한 교육 영역이라는 점이 여기서 확인된다.

이 외에도 AI 리터러시 연구는 기술적 역량 중심에서 윤리 및 비판적 사고를 포함하는 방향으로 확장되어 왔으나(Allen & Kendeou, 2024; Tadimalla & Maher, 2025), 교양교육이라는 제도적 맥락 안에서 AI 리터러시를 명시적으로 재정의한 연구는 아직 제한적이다. 따라서 AI 시대 교양교육의 핵심역량 정의는 단순히 AI 리터러시 교과목을 추가하는 문제가 아니라, 기존 교양교육의 비판적 사고, 윤리적 판단, 학제 간 통합 역량이 AI 리터러시의 고차적 수준(평가, 창조, 윤리)과 어떻게 연결되는지를 명확히 하는 작업이다. 이 연결이 이루어질 때, 교양교육은 AI 리터러시 교육의 주변부가 아니라 핵심이 될 수 있다.

3.2. 교육과정 구조: 교과 구성과 이수체계의 재편

핵심역량의 재정의는 그것을 담아낼 교육과정 구조의 변화로 이어진다. 이 영역에서 가장 주목할 만한 사례는 University of Florida(이하 UF)의 “AI Across the Curriculum” 이니셔티브이다. Southworth et al.(2023)에 따르면, UF는 2020년부터 16개 단과대학 전체에 AI 리터러시를 통합하는 범대학적 움직임을 추진하였다. 기존 230개 AI 관련 과목을 검토하고 신규 과목을 추가하는 방식으로 AI 리터러시 교육과정을 구축하였으며, 학부 재학생 누구나 취득할 수 있는 AI 기초 응용 자격증(AI Fundamentals and Applications Certificate)을 도입하였다. 이 이니셔티브는 단순히 AI 관련 과목을 신설하는 것이 아니라, AI 리터러시를 교양교육과 동등한 수준의 핵심 소양으로 제도화했다는 점에서 주목된다.

링난대학교 사례는 교양교육 특화 대학이 교육과정 구조를 어떻게 재편할 수 있는지를 보여준다. Qin(2026)에 따르면, 링난대학교는 데이터과학대학(School of Data Science)을 신설하여 교양교육을 아우르는 데이터과학 교육 모델을 구축하였으며, 공통 교양과정(Common Core)에 생성형 AI 과목을 1학년 필수로 지정하여 AI 리터러시를 제도화하였다. 또한 창의미디어산업, 애니메이션·디지털아트, 사회데이터과학 등 기술과 인문학의 교차점에 위치한 신규 학제 간 전공을 개설하였다. 이 사례는 AI 통합이 이공계 전공의 영역을 넘어 교양교육의 핵심 구조로 편입될 수 있음을 보여준다.

Scalzo(2023)는 교양교육이 이미 가지고 있는 구조적 강점을 강조한다. 교양대학은 이미 자연과학, 응용과학, 인문학, 사회과학을 한 지붕 아래 통합하는 다학문적 구조를 갖추고 있으며, 윤리와 비판적 사고에 관한 풍부한 교육 자원을 보유하고 있다. AI 시대의 교육과정 구조 변화는 이러한 기존 강점을 활용하면서 AI 리터러시를 교과 구성과 이수체계에 명시적으로 통합하는 방향으로 이루어질 수 있다.

교육과정 구조 변화에서 교양교육에 던져지는 핵심적인 과제는 두 가지이다. 하나는 AI 관련 역량이 특정 교과목에 고립되지 않고 교양교육 전체 교육과정에 분산되어 통합되는 방식, 즉 교양 커리큘럼 전반에 걸쳐 AI의 구조를 어떻게 실현할 것인가이다. 다른 하나는 AI 리터러시 이수를 교양필수 또는 졸업 요건과 어떻게 연계할 것인가라는 제도적 설계의 문제이다.

3.3. 교수·학습과 평가: 학습 과정의 재설계와 평가 타당도의 제고

교육과정 구조의 변화는 교수법과 평가 방식의 변화를 동반한다. Long et al.(2026)의 체계적 문헌 분석 결과는 이 영역 변화의 방향을 명확히 제시한다. 이들은 AI 도구의 교육적 효과가 교수법적 설계에 의해 결정되며, 구체적으로 구조화된 피드백(인지적 참여 강화), 상호작용적 비계(정서적 참여 강화), 개인화 정렬(행동적 참여 지원)의 세 가지 메커니즘이 핵심임을 밝혔다. 이는 AI 시대의 교수법 변화가 AI 도구의 단순 도입이 아니라, 이 세 메커니즘을 구현하는 방향으로의 교수법적 재설계를 의미함을 시사한다.

평가 방식의 변화는 이 영역에서 가장 시급한 과제이다. Smith(2025)는 학생의 약 90%가 생성형 AI를 학업에 활용하는 현실에서 기존의 과제 중심 평가 체계가 한계에 직면하였음을 지적한다. 그는 대부분의 글쓰기 과제를 교실 내 수행으로 전환한 사례를 통해 AI 시대에도 글쓰기를 통한 사고력 개발은 교양교육의 핵심으로 유지되어야 하며, 이를 위해 평가 방식의 재설계가

필요함을 보여준다. 이로써 AI가 대체할 수 없는 학생의 실제 사고 과정을 평가의 중심에 두는 방향으로의 전환될 필요성을 강조한다.

AI 시대의 평가는 결과물 중심 평가에서 과정 중심 평가로 이동할 필요가 있다. 예컨대 초안 작성, AI 활용 기록, 피드백 반영 과정, 수정 이력, 구술 설명, 수업 내 수행, 동료 검토, 성찰문 등을 평가에 포함함으로써 학습자의 사고 과정과 판단 과정을 보다 가시화할 수 있다. 또한 AI를 활용한 과제 수행에서는 AI 사용 여부, 사용 목적, 사용 범위, 인용 및 공개 방식에 대한 명확한 기준이 필요하다. 이는 단순한 평가 기법의 문제가 아니라 학문적 진실성(academic integrity)의 재정의와도 연결된다.

비판적 AI 파트너십이라는 교수법 개념은 Elkhodr와 Gide(2025)의 연구에서 구체화된다. 이들이 개발한 SAGE(Structured AI-Guided Education) 프레임워크는 학생들이 AI의 기여를 언제 수용하고, 수정하고, 거부할지를 판단하는 역량을 체계적으로 훈련시키는 교수법을 제안한다. 4개 대학 캠퍼스에서의 실증 결과, 대부분의 학생이 중간 수준의 오케스트레이션(AI 출력물을 정돈하고 병합하는 수준)에 머물며 AI 프레임 자체를 도전하는 비판적 종합자의 수준에 도달한 그룹은 없었다. 이는 비판적 AI 파트너십 역량이 저절로 형성되지 않으며, 체계적인 교수법적 설계를 통해 개발되어야 함을 의미한다. 교양교육이 이 역할을 담당하기에 적합한 교육 영역임은 분명하다.

교수·학습과 평가 영역의 변화를 요약하면, AI 시대에 교양교육의 교수법은 AI를 활용하는 방법을 가르치는 동시에 AI가 생성한 것을 비판적으로 평가하고 인간 고유의 판단력을 행사하는 역량을 기르는 방향으로 전환되어야 하며, 교양교육의 평가 방식은 이 역량의 발달을 측정할 수 있도록 재설계되어야 한다.

3.4. 거버넌스: 제도적 지원의 구축

앞서 언급한 교양교육의 변화는 이를 뒷받침하는 대학 기관 수준의 거버넌스 변화 없이는 실현될 수 없다. Read(2025)는 AI를 특정 가치와 문화적 편향을 반영하는 사회기술적 시스템으로 규정하며, 대학이 AI를 무비판적으로 수용하기보다 대학의 인간 중심 가치와 공동체 철학에 맞추어 활용해야 한다고 주장한다. 이를 위해 최종 의사결정은 인간이 수행해야 하며(human oversight), 교수자와 직원들의 AI 리터러시 교육이 필수적이라고 강조한다. 특히 자유교양대학은 규모는 작지만 인간 중심성과 공동체성을 기반으로 “윤리적 AI 활용의 모델”을 선도할 가능성이 있다고 본다. UF는 거버넌스 변화를 잘 보여주는 사례이다. UF는 Provost Office를 중심으로 AI 커리큘럼 위원회를 설치하고, 대학 전체의 다양한 구성원이 참여하는 협력 체계를 구축하였다. 특히 AI 교육 이니셔티브를 인증 요건인 QEP(Quality Enhancement Plan)와 연계함으로써 제도적 지속성을 확보하였다는 점이 주목된다(Southworth et al., 2023).

거버넌스 변화의 필요성은 현재 대학들의 AI 정책 현실이 얼마나 취약한지를 보여주는 실증 데이터로부터도 확인된다. Contractor와 Reyes(2025)의 연구에 따르면, 학생의 19.2%가 기관의 AI 관련 규정을 제대로 이해하지 못하고 있었으며, 기관이 제공하는 AI 자원의 존재를 아는 학생은 10.0%에 불과했고, AI를 적절히 인용하는 방법을 아는 학생도 31.3%에 그쳤다. 이러한 정보 격차는 정책의 실효성을 근본적으로 저해한다. AI 사용을 명시적으로 금지하는 규정이 학생의 의도적 사용을 39%p 낮추는 효과를 보였지만, 성별, 인종, 전공에 따라 그 효과가 다르게 나타나 획일적 정책의 한계도 함께 나타났다.

교양교육 거버넌스 변화의 핵심 과제는 크게 두 가지로 정리될 수 있다. 첫째, AI 정책 수립 주체와 의사결정 구조의 명확화이다. 둘째, AI 활용에 관한 학문적 성실성(academic integrity) 기준의 재정립과 알고리즘 편향, 데이터 프라이버시, 저작권 등 구조적 윤리 이슈에 대한 기관 차원의 원칙 수립이다. 이 두 가지 과제는 서로 연결되어, 어느 하나가 결여될 경우 나머지 영역에서의 변화도 지속되기 어렵다.

4. 나오며

이 글은 AI 도입에 대한 대학 교양교육의 담론을 검토하고, 대학 교양교육이 변화해야 할 영역을 이론적으로 탐색하여, 네 가지 변화 영역으로 구성된 잠정적 분석틀을 제안하였다. 핵심역량(AI 리터러시의 교양교육적 재정의), 교육과정 구조(교과 구성과 이수체계의 재편), 교수학습과 평가(교수법과 평가 방식의 전환), 거버넌스(제도적 지원 체계의 구축)로 이루어진 이 틀은 AI 리터러시 역량 프레임을 교양교육으로 체계화하는 전반적인 구조이다. 네 영역은 내적 논리로 연결되어 있어, 역량 재정의가 교육과정 구조 변화를 요구하고, 교육과정 변화가 교수학습과 평가의 전환을 수반하며, 이 모든 변화는 거버넌스의 뒷받침을 필요로 한다.

본 고에서는 AI 도입에 따른 대학의 교양교육 변화를 분석하기 위한 분석틀을 제시하였고, 이후 후속 연구에서 더욱 정교화될 것이다. Qiu(2026)의 표현을 빌리자면, 우리는 현재 인간-기계 융합지능 혁명의 두 번째 단계 초기에 있다. 교양교육의 변화 역시 이 과정과 함께 진행 중이며, 어떤 영역에서 어떤 변화가 실제로 일어나고 있는지는 더 많은 실증적 탐색을 필요로 한다.

이 글에서 제안된 분석들은 후속 연구에서 미국 주요 대학 5~6개 사례를 비교 분석하는 코딩 프레임으로 발전될 것이다. UF를 비롯한 여러 대학의 실제 변화 양상을 네 영역에 따라 체계적으로 분석함으로써, 이 틀의 타당성을 검증하고 더 정교하게 발전시키는 것이 다음 단계의 과제이다.

본 연구에서 제안한 분석들은 주로 미국을 중심으로 한 해외 고등교육 맥락의 문헌에 기반하고 있다는 점에서 적용 범위의 한계를 지닌다. 한국 대학의 교양교육은 교양교육원 중심의 거버넌스 구조, 교양필수와 교양선택의 이분 체계, 학점 집약적 교과 운영 방식 등 미국 대학과 구별되는 구조적 특성을 지닌다. 이 글에서 제안한 분석들이 한국 교양교육 변화를 탐색하는 데 활용될 때는 이러한 구조적 특수성에 대한 비판적 고려가 함께 이루어져야 할 것이다. AI 시대 교양교육의 변화는 보편적 과제이지만, 그 변화가 펼쳐지는 방식은 각 대학의 제도적 맥락에 따라 달라질 수 있기 때문이다.

참고문헌

- 김시현, 우선영. (2026). AI 도입 맥락에서 나타난 대학 교육과정의 구조적 특징 분석: I-P-O 분석틀을 중심으로. *교육문화연구*, 32(2), 263-289.
- 박남기. (2023). AI 시대의 대학 교양교육 패러다임 탐색. *교양교육과 시민*, 8, 7-41.
- 오의경. (2025). 대학생의 AI 활용 특성과 인식 분석. *한국문헌정보학회지*, 59(1), 671-692.
- 윤혜준, 정은진, 김혜정. (2025. 9. 25). AI 시대의 학습에 대한 대학생의 인식과 불안. *KRIVET ISSUE BRIEF*, 한국직업능력연구원.
- 이한샘, 유지원. (2023). 대학생의 생성형 AI의 교육적 사용경험 및 인식 탐색: A대학 사례를 중심으로. *한국콘텐츠학회논문지*, 24(1), 428-437.
- 조민휘, 조영하. (2026). Rasch 모형을 활용한 대학 교원 AI 융합교육 역량 진단 척도의 타당도 검증. *교육과학연구*, 57(1), 155-180.
- Allen, L. K., & Kendeou, P. (2024). ED-AI Lit: An interdisciplinary framework for AI literacy in education. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 11(1), 3-10.
- Association of American Colleges and Universities. (2007). *College learning for the new global century: A report from the National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise*. AAC&U.
- Chiu, T. K. F. (2024). The impact of Generative AI (GenAI) on practices, policies and research direction in education: A case of ChatGPT and Midjourney. *Interactive Learning Environments*, 32(10), 6187-6203.
- Contractor, Z., & Reyes, G. (2025). *Generative AI in higher education: Evidence from an elite college*. arXiv preprint arXiv:2508.00717.
- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 22.
- Elkhodr, M., & Gide, E. (2025). SAGE: Structured AI-Guided Education framework for critical AI orchestration in systems analysis. *Computers and Education: Artificial Intelligence*.
- European Parliament. (2024). Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act). Official Journal of the European Union, L 2024/1689.
- Freeman, J. (2025, February). *Student generative AI survey 2025*. Policy Note 61, Higher Education Policy Institute, Oxford, UK.
- Hackl, V., Müller, A. E., & Sailer, M. (2026). The AI literacy heptagon: A structured approach to AI literacy in higher education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 10, 100540.
- Harvard Committee. (1945). *General education in a free society: Report of the Harvard Committee*. Harvard University Press.
- Hibbert, M., Altman, E., Shippen, T., & Wright, M. (2024. 6. 3.). *A framework for AI literacy*. EDUCAUSE Review.
- Hirabayashi, S., R. Jain, N. Jurković, and G. Wu (2024). *Harvard undergraduate survey on generative AI*. arXiv preprint arXiv:2406.00833.
- Hutson, J., Jeevanjee, T., Vander Graaf, V., Lively, J., Weber, J., Weir, G., Arnone, K., Carnes, G., Vosevich, K., Plate, D., Leary, M., & Edele, S. (2022). Artificial intelligence and the disruption of higher education: Strategies for integrations across disciplines. *Creative Education*, 13(12), 3953-3980.
- Long, D. Y., Wang, S., Md Rashid, S., & Lu, X. T. (2026). Artificial intelligence in higher education: A systematic review of its impact on student engagement and the mediating role of teaching methods. *Frontiers in Education*, 10, Article 1648661.
- Mena Guacas, A. F., ellado-Moreno, P.-C., Calderón-Cisneros, J.-T., & Pelicano Piris, N. (2026). Mapping artificial-intelligence-driven innovation in higher education: A bibliometric review. *Social Sciences & Humanities Open*, 13, 102561.
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.
- Newman, J. H. (1996). *The idea of a university* (F. M. Turner, Ed.). Yale University Press.
- Perdue, D. S., Gholamrezaei, N., Krusinger, J., & Hogan, S. (2025). AI-integrated cross-disciplinary liberal arts colloquium. Teaching Repository of AI-Infused Learning, 1. University of Central Florida STARS.
- Read, I. (2025). Balancing innovation and integrity: AI integration in liberal arts college administration. arXiv preprint arXiv:2503.05747.

- Salhab, R. (2024). AI literacy across curriculum design: Investigating college instructors' perspectives. *Online Learning*, 28(2), 29-49.
- Scalzo, F. (2023). A.I. in a Liberal Arts College: The renaissance of humanistic education. *XRDS: Crossroads, The ACM Magazine for Students*, 29(4), 10-11.
- Southworth, J., Migliaccio, K., Glover, J., Glover, J., Reed, D., McCarty, C., Brendemuhl, J., & Thomas, A. (2023). Developing a model for AI across the curriculum: Transforming the higher education landscape via innovation in AI literacy. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100127.
- Smith, J. (2025). Balancing the liberal arts and artificial intelligence. *Journal of Security, Intelligence, and Resilience Education*, 19(4), 1-8.
- Tadimalla, S. Y., & Maher, M. L. (2025). AI literacy as a core component of AI education. *AI Magazine*, 46(2), e70007.
- Qin, S. J. (2026). AI for education: The digital transformation of a liberal arts institution – implementation at Lingnan University.
- Qiu, Z. (2026). *Digitalization and paradigm revolution in the liberal arts*. In L. Wang & S. Piao (Eds.), *University and discipline construction in China* (pp. 17-34). Springer.
- Wang, Z., Zou, D., Zhang, R., Lee, L.-K., Xie, H., & Wang, F. L. (2025). ChatGPT-enhanced self-regulated learning in programming education: Impacts on motivation, self-efficacy, and learning outcomes. *Interactive Learning Environments*, 1-26.

세션 I 토론 1

AI 도입에 따른 대학 교양교육 변화 영역 탐색: 이론적 분석틀 개발을 위한 시론에 대한 토론문

서경화(고려대학교)

본 연구는 생성형 AI가 대학 교육의 일상이 된 현재, 개별 교과목 단위의 활용 실태 분석이나 단편적인 교수법적 논의를 넘어 '대학 교양교육 체계 전반의 구조적 전환'을 위한 이론적 분석틀을 선제적으로 제안했다는 점에서 매우 시의적절하고 학술적·실천적 가치가 높은 연구입니다.

특히 AI 수용을 둘러싼 두 가지 주류 담론인 'AI 기술 통합론'과 '인문주의 르네상스론'이 현장에서 이분법적으로 대립하지 않으며, 도리어 상호 보완적 관계에 있음을 명확히 짚어낸 대목은 매우 탁월합니다. 기술적 숙련(Skill)과 비판적 사고·윤리적 판단(Value)을 교양교육이라는 하나의 용광로에 녹여내고, 이를 [핵심역량-교육과정-교수학습-평가-거버넌스]라는 4대 유기적 층위로 번역해 낸 시도는 향후 고등교육 연구자들과 현장 실무자들에게 훌륭한 나침반이 될 것입니다.

미래학적 관점에서 볼 때, 고등교육의 변화는 직선적인 트렌드 외삽이 아니라 불확실한 동인들을 예측하는 '시나리오 플래닝'의 영역입니다(Bryan Alexander, 2020). 본 연구는 거대한 기술 과잉의 시대에 대학 구성원이 수동적인 피해자나 종속자가 되지 않고, 어떻게 주체성(Agency)을 발휘하여 교육 미래를 주도적으로 재설계할 것인가에 대한 방향을 제시해 줍니다.

또한, 본 연구가 제안한 분석틀이 단순히 서구의 유연한 학제 모델을 답습하는 수준을 넘어, 한국적 맥락의 데이터 주권과 지역 고등교육 생태계를 살리는 '소버린(Sovereign) 교육 모델'로 진화하기를 기대하며, 분석틀의 완성도를 높이기 위한 세 가지 관점의 토론 요지를 제안하고자 합니다.

첫째, 학습자가 AI의 결과물에 매몰되지 않고 자신만의 정체성을 지키며 '경이로운 통찰'을 얻었는지를 어떻게 타당하고 객관적으로 평가할 것인가의 문제입니다. 발표자께서는 AI 리터러시의 고차적 수준(평가, 창조, 윤리)이 교양교육의 본질과 직결되며, 결과 중심에서 과정 중심 평가로의 전환이 시급함을 강조하셨습니다. 또한 Elkhodr와 Gide(2025)를 인용하며 단순히 AI 출력물을 정돈하는 '오케스트레이션' 단계를 넘어 AI 프레임 자체에 도전하는 '비판적 종합자' 수준의 교육 필요성을 언급하셨습니다. 이러한 인재의 육성은 대학의 유일한 생존 사명이자, 지식이 무료로 풀린 세상에서 학생들이 세상을 다르게 보게 만드는 '통찰의 순간(Moment of Insight)'을 제공하는 일입니다.

그러나 AI 출력물을 비판적으로 검증하는 '눈에 보이지 않는 인지적 과정'과 문제를 끝까지 해결해 내는 주체적 태도는 기존의 결과 중심 평가나 AI가 수집한 데이터 스트림(LMS 분석) 중심의 행동주의적 감시(Skinner Box) 체제로는 결코 포착할 수 없습니다(Bryan Alexander, 2020). 대규모 강자나 글쓰기 중심의 교양 수업 환경에서 이러한 인지적 과정과 주체적 학습 역량을 실질적으로 측정할 수 있는 '과정 중심 평가 프로세스 모델'에 대해 발표자께서는 어떤 구체적인 방안을 가지고 계신지 듣고 싶습니다.

둘째, 발표자께서 제안하신 거버넌스 층위의 혁신이 현장에 안착하려면, 실제 교육을 수행하는 인적 자원의 현실을 냉정하게 진단해야 합니다. 현재 한국 대학 교양교육은 비전임 강사의 비율이 매우 높으며, 대학 경영진은 재정 위기 타개를 위해 기술을 통한 비용 절감의 유혹을 강하게 받고 있습니다. 수백 대의 컴퓨터와 최소한의 튜터로 대형 강좌를 대체하는 버지니아 공대의 '매스 엠포리엄(Mass Emporium)' 모델 확장이 대표적인 예입니다. 이 과정에서 발생하는 강사의 비정규직화와 교수자의 소외는 고등교육의 질적 붕괴를 초래할 수 있습니다. 교수자가 단순 반복적 과업을 AI에 넘기고 고차적 토론과 학생 케어에 집중하는 '사이보그 교수법(Cyborg Pedagogy)'의 주체가 되려면, 거버넌스 차원에서 이들을 제도적으로 건인하고 보호할 장치가 선행되어야 할 것입니다.

셋째, 해외 사례 중심의 분석틀을 '한국형 교양 거버넌스 모델'에 적용할 때 고려해야 할 구조적 변수에 관한 질의입니다. 결론에서 자성적으로 짚으셨듯이, 본 연구의 분석틀은 미국 바너드 칼리지(Barnard College)나 플로리다 대학(UF) 등 주로 서구권의 유연한 거버넌스 및 학제 구조에 기반하고 있습니다. 반면 한국 대학은 초저출생으로 인한 학령인구 소멸, 등록금 동결로 인한 재정 위기, 그리고 교육부 재정지원사업(Glocal 대학 30, 앵커 등)에 대한 의존도가 절대적입니다. 현재 한국 대학들의 마스터 플랜은 정부 지원금 획득이라는 '단 하나의 미래 고정값'에 갇혀 있어, 지원이 끊기거나 기술 지체(Time

Lag)가 발생했을 때의 비상 시나리오가 전무한 실정입니다. 또한 이러한 구조조정 압박은 고고학, 언어학, 한문학 등 로컬의 정체성과 지식 주권을 수호할 희귀 기초학문을 가장 먼저 위축시키는 모순을 낳고 있습니다.

그렇다면 한국 대학의 경직된 구조적 변수(정부 사업 의존도, 공고한 학과 장벽에 따른 민첩성 결여, 기초학문 붕괴)를 돌파하기 위해 가장 먼저 수정·보완되어야 할 한국 고등교육 정책 및 행정상의 변수는 무엇이라고 보십니까? 나아가, 우리 대학 교양 거버넌스가 서구 프레임을 모방하는 수준을 넘어 로컬의 데이터 주권과 문화적 자산을 지키는 '소버린 안테나'로서 작동하기 위한 핵심 전략은 무엇입니까?

본 연구는 AI라는 거대한 기술적·문명적 전환기 앞에서 대학 교양교육이 단순한 '방어적 수용자'나 '기술 종속자'가 아니라, 인간 고유의 가치와 돌봄의 네트워크를 지키면서 기술을 리드하는 '역동적 주체(Agency)'가 될 수 있음을 이론적·구조적으로 증명해 보였습니다.

발표자께서 제안하신 분석들이 급변하는 미래 고등교육의 다양한 시나리오에 유연하게 대응할 수 있는 다원적 비상 계획의 토대가 되기를 바라며, 한국 고등교육이 스스로 지식의 주권을 쥐고 지역과 세계를 잇는 독창적이고 실천적인 모형으로 완성되기를 진심으로 응원합니다.

참고문헌

Alexander, B. (2020). *Academia next: The futures of higher education*. Johns Hopkins University Press.

AI시대 교양교육의 역할

하영미(부산외국어대학교)

1. 머리말

인공지능 기술의 비약적인 발전은 우리의 일상과 사회 구조 전반을 근본적으로 변화시키고 있다. 단순 반복 노동에서부터 데이터 분석, 보고서 작성, 예술 창작에 이르기까지, 과거에는 인간의 고유 영역으로 여겨졌던 많은 활동이 이미 AI에 의해 수행되고 있다. 이제 우리는 'AI를 어떻게 활용할 것인가'라는 기술적 문제를 넘어, 'AI 시대에 인간은 무엇을, 어떻게 배워야 하는가'라는 보다 근본적인 질문과 마주하고 있다.

AI는 효율성과 편의성을 제공하는 강력한 도구인 동시에, 인간의 사고와 관계, 그리고 사회 구조에 깊숙이 개입하는 존재가 되었다. AI에 대한 의존이 커질수록 인간의 판단력과 책임성, 삶의 방향을 스스로 설정하는 능력은 점차 약화될 수 있다. 기술이 인간을 보조하는 수준을 넘어 인간의 선택과 결정을 사실상 대신하는 상황에서 교육의 목표와 내용을 다시 성찰하지 않을 수 없다.

특히 오늘의 대학은 앞으로 어떤 직업이 등장하고 사라질지조차 확신할 수 없는 시대에 학생들을 길러내야 한다. 하나의 전공과 기술만으로 평생을 살아가기 어려운 시대에, 특정 직무나 기능에만 특화된 교육은 한계를 드러낼 수밖에 없다. 이러한 맥락에서 인간과 세계를 이해하고 스스로의 삶을 성찰하며 책임 있는 시민으로 살아갈 수 있는 기반을 다지는 교양교육의 역할은 어느 때보다 중요하다. 이 글은 AI 시대가 가져온 도전과 위험을 살펴본 뒤, 이러한 환경 속에서 교양교육이 왜 요청되는지, 그리고 교양교육의 본질과 자유학예의 정신이 AI 시대에 어떤 의미를 갖는지를 검토하고자 한다.

2. AI가 가져온 도전과 위험

인공지능의 발달은 단순한 작업에서부터 데이터 분석, 보고서 작성 등 복잡한 업무까지 자동화하며 일의 효율을 극대화하고 있다. 최근 AI는 개인 비서이자 업무 협업자 역할을 하는 에이전트(agent) 형태로까지 확장되었으며, 의료, 교육, 과학 연구 등 여러 영역에서 혁명적인 변화를 이끌고 있다. 그러나 이러한 변화는 동시에 다양한 도전과 위험을 제기한다.

첫째, AI에 대한 과도한 의존은 학습자의 지식 구조화 능력과 판단력, 문제해결 능력을 저하시킨다. 스스로 사고하고 내용을 조직하는 과정이 사라지면, 학습의 주체성이 약화될 수밖에 없다.

둘째, 현실과 가상을 구별하는 능력이 저하된다. 30대 미국인 조나던 가발리스가 별거 중인 아내와의 재결합 문제를 제미니에 상담했다가, 이를 실제 연인과의 대화로 오해하고 결국 스스로 목숨을 끊는 사건은 그 단적인 예이다(뉴스시, 2026). AI 없이 교육을 받았던 세대조차 가상과 현실의 구별에 어려움을 겪는다면 태어날 때부터 디지털 환경에 노출된 AI 네이티브들 세대의 취약성은 더 클 수밖에 없다.

셋째, 잘못된 결과와 편향된 견해를 가려내는 능력이 약화된다. AI의 환각을 판단하지 못하면 위험한 상황에 처할 수 있다. 영양학을 전공한 60대 남성이 챗GPT의 건강 조언을 믿고 브롬화나트륨을 섭취했다가 정신 질환에 걸린 사례는 이를 극명하게 보여준다(한국경제, 2025). 또 편향된 데이터로 학습한 AI는 편향된 산출물을 제시하며 특정 가치와 관점을 강화할 수 있고 사용자는 자신도 모르는 사이에 이러한 편견에 노출된다. 이런 편향성은 인간관계에도 영향을 미친다. 친구 관계나 가족 관계 상담을 AI에 의존하는 대학생이 늘어나고 있는 가운데, '반드시 답을 내고 긍정적으로 응답하라'는 설정을 가진 AI는 사용자의 판단과 행동에 대해 일관되게 긍정적인 피드백을 제공함으로써 확증편향을 강화하고 객관적·합리적 성찰을 방해할 수 있다.

넷째, AI로 사회는 초연결되었지만 인간관계의 단절은 오히려 심화되고 있다. 심리적인 단절뿐 아니라 물리적인 단절도 두드러진다. 최근 중고거래 플랫폼 '당근앱'에서 유행하는 '경도놀이'는 경찰과 도둑 역할을 나눠 일시적으로 함께 놀이를 즐기다가, 관계를 지속적으로 이어갈 의무 없이 곧바로 헤어지는 방식을 특징으로 한다(중앙일보, 2025). 시간과 비용, 특히

감정적 에너지가 요구되는 지속적인 관계는 회피하면서도 동시에 ‘관계’에 대한 갈망이 존재하기에 나타난 현상이다.

다섯째, 기술 엘리트들이 미래를 설계하는 구조가 고착되고 있다. 오늘날 세계의 핵심 변화는 소수의 기술 엘리트 집단에 의해 주도되고 있다. 일론 머스크(Elon Musk)는 앞으로 AI와 로봇이 거의 모든 생산을 담당해 인간에게서 노동이 사라지고, 다수는 직업 없이 취미나 게임처럼 선택적으로 일하게 될 것이라고 전망했다(International Business Times, 2026). 그는 물자와 서비스의 희소성이 감소하고 돈의 의미도 약화될 것이라고 예측한다. 샘 알트만(Sam Altman) 역시 AI가 생산하는 부를 사람들이 나눠 갖고 사는 탈노동의 행복한 사회가 될 것이라고 한다(Theo Von Podcast, 2025년). 이들의 전망 속에서 미래 인간은 노동하지 않고 여가를 누리며 AI가 생산한 결과를 분배받는 존재로 그려진다. 그러나 이러한 미래상이 바람직한지, 또 우리 사회의 미래를 기술 엘리트들 집단에 맡겨도 좋은지에 대한 충분히 사회적 논의와 검토 없이, 이 담론이 당위적 명제처럼 받아들여지고 있다는 점은 문제적이다.

여섯째, 인간의 삶과 죽음을 AI가 결정하는 시대가 도래하고 있다. 인공지능은 정치·경제·문화·군사 등 거의 모든 영역에 활용되고 있으며, 전쟁 방식에도 깊숙이 개입하고 있다. 최근 이란과 이스라엘-미국 간 전쟁에도 인공지능은 핵심 역할을 담당했다. 2026년 2월 28일 미국-이스라엘의 이란 공습 첫날, 이란 남부 미나브 지역의 한 초등학교가 폭격을 받아 어린이와 교사 등 180여 명이 사망한 사건 뒤에는 AI가 개입했다는 주장이 제기되었다(MBC, 2026). 미국 방위 당국은 최종 결정권은 인간에게 있었다고 해명했지만, AI가 산출한 결과를 검토하고 승인하기까지 주어진 시간은 20초에 불과했다. 수많은 변수들을 고려해야 하는 군사적 결정을 이처럼 촉박한 시간 안에 내릴 수밖에 없었다는 점을 감안하면, 인간은 AI가 제시한 판단을 승인하는 역할로 전락했을 가능성이 크다. 누구를, 어디에서, 어떻게 제거할 것인지조차 AI가 우선적으로 결정하는 시대가 눈앞에 와 있다.

이처럼 AI가 인간의 인지와 관계, 사회 구조, 생명·안전의 영역에까지 영향을 미치고 있는 상황에서, 어떤 인간상을 지향해야 하는지, 그리고 이를 위해 어떤 교육이 필요할지 고민하게 된다.

3. AI 시대, 왜 교양교육인가

4차 산업혁명이 우리의 일자리를 위협할 것이라는 전망은 오래전부터 제기되어 왔다. 클라우스 슈밥(Klaus Schwab)은 2016년 200만 개의 일자리를 새로 만들지만 동시에 700만 여개의 일자리가 사라질 것이라고 전망했지만(WEF, 2016) 정작 어떤 직종이 살아남고 어떤 직무가 대체될 것인지는 누구도 분명하게 예측하지 못했다. 10여 년이 지난 지금 불확실성 해소되기는커녕 오히려 더 커졌다. 이처럼 직업의 미래와 산업 구조가 모두 유동적인 상황에서는 특정 기술이나 직무능력만을 단기적으로 익히는 교육으로는 충분하지 않다. 변화하는 환경 속에서도 스스로 판단하고, 새로운 문제를 발견하며, 낯선 상황에 적응할 수 있는 힘을 길러주는 교육이 필요하다. 그런 점에서 미래 세대에게 가장 필요한 교육은 단순한 기능 교육이 아니라 교양교육이다.

3.1. AI 시대에 요청되는 인재상과 핵심 역량

세계경제포럼(WEF)에 따르면 고용주가 피고용인에게 요구하는 가장 중요한 역량은 ‘분석적 사고력’이며, 그 뒤를 회복탄성력, 유연성, 민첩성, 리더쉽, 사회적 영향 등이 잇는다(WEF, 2025). 이는 미래 사회가 요구하는 인재상이 더 이상 단일 전공 지식이나 반복 숙련에 머무르지 않음을 보여준다. 이제 중요한 것은 주어진 정보를 받아들이는 능력이 아니라 그것을 해석하고 연결하며 새로운 상황에 적용할 수 있는 능력이다.

첫째, AI 시대에 필요한 인재는 융합형 인재이다. 산업계는 단일 전공 지식만 습득한 인재보다 다양한 관점과 지식을 유기적으로 결합해 문제를 해결할 수 있는 인재를 선호한다. 인간과 사물이 초연결·초지능화 되는 4차 산업혁명 시대에는 학문과 학문, 산업과 산업, 학문과 산업을 넘나들며 사고할 수 있는 능력이 중요할 수밖에 없다(신종천 2021, 346). 또한 오늘날 우리가 마주한 기후 위기, 기술 윤리, 고령화, 불평등과 같은 문제는 어느 한 분과 학문만으로 해결하기 어렵다. 따라서 AI 활용 능력뿐 아니라 정치·경제·철학·사회·문화 전반을 함께 조망할 수 있는 총체적 지식이 필요하다.

둘째, 4C 역량을 갖춘 인재다. 여기에는 창의성(creativity), 비판적 사고력(critical thinking), 의사소통(communication), 협업(collaboration)이 포함된다(윤형준 외, 281). 창의성은 기존 정보를 조합하는 데 그치지 않고 새로운 문제를 발견하고 새로운 해석의 틀을 제시하는 힘이다. 비판적 사고는 AI가 제시한 결과를 그대로 수용하지 않고 한계와 문제점을 따져 묻는 능력이다. 의사소통 능력은 자신의 생각을 표현하고 타인의 생각을 해석하는 조정하는 능력으로 능력이며, 협업 능력은 서로 다른 배경과 관점을 가진 사람들과 함께 문제를 해결하는 능력이다. 이 4C는 AI가 쉽게 대체하기 어려운 인간 고유의 역량이다.

셋째, 문제해결 능력을 갖춘 인재다. 미래학자들에 따르면 미래 세대는 일생 동안 3개 이상의 영역에서 5개 이상의 직업과 19개 이상의 서로 다른 직무를 경험하게 될 가능성이 크다. 이는 한 번 배운 기술로 평생을 버티던 시대가 끝나고 있음을

뜻한다. 정형화된 직무는 줄어들고 비정형화된 직무가 늘어나는 상황에서, 주어진 매뉴얼을 정확히 따르는 능력보다 새로운 문제를 규정하고 해결 경로를 설계하는 능력이 중요해진다. 다양한 상황에 창의적이고 유연하게 대응하는 문제해결 능력은 필수 역량이 된다.

넷째, 메타인지 능력을 갖춘 인재다. AI가 제시한 결과물이 문제 해결에 적합한지, 그것이 개인의 삶과 공동체에 어떤 의미를 갖는지, 사회문화적 맥락은 무엇인지, 더 나은 대안은 없는지 검토하고 판단하는 능력이 필요하다. 메타인지는 자신의 사고, 학습, 문제해결 과정에 대해 스스로 인식하고 이를 조절하며 개선하려는 능력이다. 이는 AI에 맹목적으로 따르고 AI를 주체적으로 활용하는 토대가 된다. 메타인지 능력은 ‘무엇을 아느냐’보다 ‘어떻게 판단하느냐’를 더 중요하게 만드는 AI 시대 핵심 역량이다.

AI 기술이 전 산업으로 확산되면서 공학적 지식과 더불어 인문학적 소양을 갖춘 융합형 인재에 대한 수요가 급증하고 있다. 미래 신성장 동력과 글로벌 난제가 복합적으로 작용하는 시대적 흐름 속에서 사회 문제의 구조적 원인을 규명하고 해결하기 위해서는 다학제적이고 융합적인 접근이 필수적이다. 이러한 역량은 단기간의 훈련만으로 길러지기 어렵고, 인간과 세계를 폭넓게 이해하는 교육을 통해서 비로소 형성될 수 있다. 이 점에서 교양교육은 AI 시대 인재 양성의 주변부가 아닌 중심에 놓여야 한다.

교양교육은 인문학·사회학·자연과학·예술 등을 아우르는 전인교육이다(박영주 2017, 297). 이러한 전인적 교육은 창의성을 자극하고 융합적 사고를 가능하게 하며, 인류가 다양한 시대와 장소에서 형성해 온 삶의 양식과 세계관을 이해하도록 돕는다. 또한 이를 바탕으로 현재의 시대적 흐름을 읽고 능동적으로 대응할 수 있는 힘을 길러준다. 철학자 폴 폴키에(Paul Foulquié)는 ‘무엇을 아느냐’가 아니라 알아가는 과정에서 익힌 능력이 본래의 의미에서 교양이라고 한다(다치바나, 2022, 243-4). 이런 관점에서 볼 때 교양교육은 지식을 축적하는 것이 아닌 사고의 기술과 전반적인 지적 역량을 향상시키는 교육이다. 정답이 주어져 있지 않은 문제, 아직 해결되지 않은 복잡한 문제에 스스로 답을 찾아가는 능력을 기르는 교육이다. 교양교육은 인간의 삶에 바탕을 두고 변화무쌍한 다원적 상황 속에서 ‘아직 존재하지 않는 일자리와 직업’에 적응할 수 있는 능력을 길러준다.

미래 세대들에게는 높은 불확실성 속에서도 적응하고 대응하는 능력이 요구된다. 그러나 이런 능력은 특정 직업이나 학문에만 초점을 맞춘 교육으로는 달성하기 어렵다. 스스로 문제를 찾고 새로운 대안을 모색하는 과정에서 폭넓은 시야와 횡단적 사고를 발휘할 수 있는 교육이 필요하며, 이에 가장 적합한 것이 교양교육이다. 교양교육은 인문·사회·과학을 아우르는 다양한 교과군으로 구성되어 있어 미래 융합인재 양성에 유리하다. 나아가 인류 문화의 유산 속에 축적된 다양한 삶의 형태와 세계관을 통해 서로 다른 관점을 가진 사람들 사이에서 협업의 중요성과 방법을 배우게 된다. 이런 점에서 교양교육은 AI 시대를 살아갈 인간에게 가장 기본적이고 핵심적인 교육이라 할 수 있다.

3.2. 교양교육의 본질과 자유학에 정신

교양교육은 AI 시대가 요구하는 인재를 길러낼 수 있다는 실용적인 이유에서만 중요한 것이 아니다. 보다 근원적이고 본질적인 차원에서 교양교육은 AI 시대에 더욱 중요하다. 왜냐하면 기술이 아무리 발달해도 인간이 인간답게 살아가기 위해 필요한 능력, 즉 의미를 묻고 가치 판단을 내리며 스스로를 성찰할 수 있는 능력은 여전히 인간의 몫이기 때문이다.

‘교양교육’(general education)은 서양의 자유학예(liberal arts)에 대한 교육, 곧 자유교육(liberal education)의 전통에서 유래했다(박병철 2025, 37). 아리스토텔레스의 『정치학』에 나오는 ‘자유인에 적합한 교육’의 문구에서 비롯된 자유학예는 중세 대학에서 본격적으로 체계화되었고, 이후 사회 변화에 따라 대학의 제도와 교육 내용이 달라졌음에도 그 정신은 지속되어 왔다(박병철 2024, 114). 오늘날 교양교육을 다시 논해야 하는 이유도 여기에 있다. 교양교육은 단지 오래된 전통이 아니라 인간을 인간답게 만드는 교육의 원형이기 때문이다.

교양교육의 본질적 요소는 세 가지로 정리할 수 있다. 첫째, 인간성의 고양이다. 교양교육은 인간의 가치를 증진시키고 자유를 확장하며, 인간 존재를 한 단계 더 높이 끌어올려 인간성을 고양한다(백승수 2019, 21; 손승남 2013, 208). 여기서 인간성은 자신과 타인의 존엄을 이해하고, 삶을 수단이 아닌 목적으로 바라보며 공동체를 위해 책임 있게 행동할 줄 아는 것이다. 둘째, 세계를 해석하고 세계에 대한 포괄적 견해를 갖게 한다. 교양교육은 세계에 대한 근본적인 질문을 제기하고, 사회와 우주 속에서 인간의 위치를 성찰하게 함으로써 주변에서 일어나는 일들뿐만 아니라 시대적 조류 전체를 조망할 수 있는 힘을 길러준다. 이는 단순히 아는 범위를 넓히는 것이 아니라 복잡한 현실을 더 넓은 맥락 속에서 이해하는 능력을 키우는 것이다. 이러한 능력은 편향된 정보와 단편적 지식이 넘쳐나는 AI 시대에 더욱 절실하다. 셋째, 스스로 사고하는 힘을 기르게 한다(백승수 2019, 20). 교양교육은 자기 머리로 사고하고 자기 언어로 실천할 수 있는 능력, 곧 자율적 사고력을 길러준다(백승수 2023, 69). 교양교육을 받은 사람은 자신이 하는 일의 의미를 알고, 어떤 일을 해야 하고 어떤 일은 하지 않아야 하는지를 스스로 판단할 수 있으며, 왜 그렇게 행동해야 하는지 설명할 수 있다(박병철 2022, 32). 이러한 능력은 불확실성이 증가하고 급변하는 AI 시대 주체적인 삶을 가능하게 한다.

교양교육은 삶의 총체적인 경험에서 우러나오는 지혜와 연결되는 지성을 고양시키는 교육으로 인간의 가치를 성찰하고 삶의

비전을 제시하며, 혼돈의 시대에 올바른 방향을 모색할 수 있게 한다. 단순히 정보를 전달하는 것이 아니라, 정보의 의미를 해석하고 가치·윤리적 기준에 따라 판단하며 그 판단에 책임지는 능력을 기른다. 인간과 세계를 성찰하고 자신의 행동을 전체 맥락 속에서 바라보며 책임 있게 삶을 살아갈 역량을 길러준다는 점에서 교양교육은 인간 형성의 핵심 과정이라 할 수 있다.

기술은 인간의 탐험을 도울 수 있지만, 그 탐험을 통해 발견한 것의 의미를 해석하는 일은 인간의 몫으로 남는다. 인공지능 시대에는 전문인으로서의 능력 배양 이전에 인간으로서 인간다운 삶을 누릴 수 있는 소양이 필요하다. 교양교육은 삶의 가치와 의미를 묻게 하고, 인간이 무엇인지, 사회 속에서 어떤 존재인지 탐구하도록 한다. 한 사람을 성숙시켜 자기 삶의 주체가 되게 하고 다양한 현상을 종합적으로 파악하고 반성적으로 성찰하며 개선할 수 있는 능력을 함양한다. 그런 점에서 교양교육은 더 나은 전문인·더 나은 직업인이 되는 데도 반드시 필요한 교육이다.

4. 맺음말: AI 시대를 지휘하는 인재와 교양교육

단순 반복 노동은 물론 전문가 영역으로 여겨지던 분야까지 빠르게 대체하는 AI 기술 앞에서, 인간은 본능적으로 ‘AI가 할 수 없는 영역’을 찾으려고 한다. 하지만 우리는 AI와 경쟁하는 존재가 아니라 AI를 통제하고 조정해야 하는 존재다. 직업의 미래와 산업 구조가 모두 불투명한 오늘날, 기초교육을 포함한 교양교육의 역할은 그 어느 때보다 중요해졌다.

AI는 인간의 인지 영역까지 침투하고 있지만, 그 활동에 의미를 부여하고 결과에 대해 가치 판단을 내리지는 못한다. 지금 우리에게 필요한 것은 AI와의 경쟁 능력이 아니라, AI의 한계를 이해하고 적절히 조정하며 통제할 수 있는 능력이다. 다시 말해 ‘질문할 수 있는 인재(Homo Quaerens)’, ‘판단할 수 있는 인재’, ‘통제할 수 있는 인재’, ‘AI를 지휘·관리·감독할 수 있는 인재’를 길러내는 일이 절실하다. 이러한 역량은 글로벌 사회의 성숙한 시민이 갖춰야 할 요건이자, 현대 직업 세계에서 요구하는 기본 자질이기도 하다.

글로벌화와 지식기반경제의 확산은 여러 분야를 아우르는 교육의 필요성을 분명하게 보여주며, 이는 곧 교양교육의 부활과 재편의 필요함을 시사한다. 사회가 요구하는 인재를 양성하는 것을 넘어, 새로운 기술과 그 결과를 성찰할 수 있는 인재를 기르는 것이 대학 교육의 핵심 목표가 되어야 한다. 하버드, 예일, 옥스퍼드 등 세계 유수의 대학들이 급격한 사회 변화와 산업 수요에도 불구하고 인문학과 기초과학 중심의 교육을 수백 년간 유지해 온 이유는, 이 기반만 탄탄하다면 언제든 새로운 분야에 도전할 수 있다는 사실을 잘 알고 있기 때문이다(최재천, 2016).

삶에서 직업은 필수적이다. 하지만 삶의 위한 직업이지 직업을 위한 삶이 되어서는 안 된다. 직업은 더 나은 삶, 더 가치 있는 삶을 위한 수단이어야 하며, ‘어떤 삶이 더 나은 삶인가’에 대한 관점이 먼저 형성되어야 한다. 교양교육이 인간의 전인격을 고양하는 것을 목표로 한다면, 인문·자연·사회·예술 전 분야를 포괄해야 한다. 그러나 오늘날 대학에서 인문학 전공, 특히 철학과 같이 전통적으로 교양교육의 중추를 담당해 온 학문들이 빠르게 사라지고 있는 현실은 제대로 된 교양교육의 실행을 어렵게 만든다.

내비게이션의 보급으로 인간은 ‘길치’가 되었고, 스마트폰에 뇌 기능의 일부를 외주화하면서 기억력은 눈에 띄게 감퇴했다. 인간의 능력을 외주화하는 만큼 능력은 퇴화한다. 1차 산업혁명 당시 육체 노동의 외주화가 오히려 사회 발전을 촉진했다는 이유로 인지 능력의 외주화 역시 과도하게 우려할 필요가 없다고 주장하는 이들도 있다. 그러나 기성세대와 달리, 우리가 교육해야 할 대상은 태어날 때부터 AI와 함께 살아온 ‘AI 네이티브’이다. AI 없이 사고할 수 있는 능력, AI 결과물이 미칠 영향을 총체적으로 판단할 수 있는 능력이 필요하며, 이는 AI로 길러질 수 없다.

SBS 드라마 <풍문으로 들었소>(2015)에서 상류층 출신 큰 사모는 비서 없이 아무것도 할 수 없는 반면, 서민 출신 작은 사모는 비서 없이도 살 수 있는 사람이라 선언하며 언제든 비서를 내칠 수 있다고 말한다. 이 말에 앞에서 비서는 작은 사모에게 무릎을 꿇는다. 큰 사모에게는 한 번도 해 본 적이 없는 행동이다. 이 장면은 기술과 도구예의 의존이 권력 관계를 뒤집을 수 있다는 것과 기술과 도구 없이도 삶을 유지할 수 있는 이가 기술의 진정한 주인이 될 수 있음을 상징적으로 보여준다.

교양교육의 뿌리인 자유학에는 원래 노동으로부터 자유로운 시민을 위한 교육이었다. 오늘날에는 기술, 특히 인공지능으로부터의 자유가 중요해졌다. 인공지능으로부터 자유롭다는 것은 AI를 배제하는 것이 아니라, AI에 종속되지 않고, 무비판적·맹목적 수용을 거부하며 주체적으로 AI를 지휘·감독할 수 상태를 말한다. 인공지능 시대에는 이러한 역량을 길러주는 교양교육, 다시 말해 ‘마스터 키’ 역할을 하는 교육이 그 어느 때보다 절실하다.

참고문헌

- 다치바나 다카시, (2002), **도코대생은 바보가 되었는데**, 이정환 역, 청어람미디어
- 박병철, (2021), 자유학예교육의 기원과 본질-오늘날 대학에서 무엇을 공부하고 배울 것인가?, **빌둥Bildung**, 2(2), 5-18
- 박병철, (2022), 자유교육의 성격 다시 보기, **교양교육연구**, 16(1), 23-35
- 박병철, (2024), 변화하는 시대와 자유교육의 이념, **교양교육연구**, 18(5), 113-123
- 박병철, (2025), 자유학예, 자유교육, 그리고 교양교육, **교양교육연구**, 5(2), 35-56
- 박영주, (2017), 대학 교양교육과 인문학적 소양, **동아인문학**, 41, 291-310
- 백승수, (2019), 교양교육정책의 역사적 한계와 질적 전환, **교양교육연구**, 18(6), 53-66
- 백승수, (2023), 대학 교양 교과목의 성격과 준거, **교양교육연구**, 17(6) 57-74
- 손동현, (2006), 인문교양교육의 의미와 과제, **인문과학**, 37, 203-231
- 손승남, (2013), 대학설립 초기의 교양교육 전통과 그 창조적 재생, **교양교육연구**, 7(2), 199-220,
- 신종천, (2021), 포스트휴먼, 통섭 교양 과목은 왜 필요한가, **교양교육연구**, 15(5), 343-357
- 윤형준, 최정민, (2018), 기술변화와 인적자원개발: 4차 산업혁명과 그 변화를 중심으로, **인적자원개발연구**, 21(4), 263-298
- 뉴스시, (2026.04.16), 제미니와 사랑에 빠진 남성 사망 ... 유족 측 구글 상대로 소송,
https://www.newsis.com/view/NISX20260416_0003593744
- 아시아 경제, (2026.02.17.), "AI 공습 시작됐다" 전세계 테크기업 해고 직원 급증 ... 올해 가속화.
<https://view.asiae.co.kr/article/2026021711282118430>
- 중앙일보, (2025.12.26.), "경도할 사람 모여!" 이 글에 난리났다. 공원 뛰쳐나간 MZ, 무슨일,
<https://www.joongang.co.kr/article/25392920>
- 최재천, (2016.01.12), 결식교육, <조선일보>
- 한국경제, (2025.08.14.), '챗GPT 건강 조언' 믿고 따라 했더니 ... "정신질환 날벼락",
<https://www.hankyung.com/article/2025081420417>
- International Business Times, (2026.04.17.) Elon Musk's fix for AI Replacing Jobs? Just Send Everyone a Cheque,
<http://ibtimes.co.uk/elon-musk-ai-jobs-universal-basic-income-1792272>
- MBC 뉴스, (2026.03.30) 이란, '초등생 175명 참사' 미장교 신상공개 ... "오폭 배후에 AI",
https://imnews.imbc.com/replay/2026/nwdesk/article/6811332_37004.html
- Theo Von Podcast, (2025), <https://www.youtube.com/watch?v=A4wqiUZKDUE>
- World Economic Forum(WEF), The Future of Jobs 2016, <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-2016/>
- World Economic Forum(WEF), The Future of Jobs Report 2025 ,
<https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/>

AI시대 교양교육의 역할에 대한 토론문

하상필(인제대학교)

1. 본 발표문의 요지는 다음과 같이 정리할 수 있어 보입니다. **"AI 시대에 진정으로 필요한 교육은 AI를 주체적으로 지휘할 수 있는 인재를 양성하는 교양교육이다."** 발표자는 이를 논증하기 위해 2장에서 인공지능 기술이 초래한 도전과 위험을 입체적으로 진단하며 논의의 배경을 설정합니다. 이어 3장에서는 이 주장의 근거를 두 가지로 제시합니다. 첫째(3.1절), AI 시대에 요구되는 직업적 역량이 곧 교양교육이 길러주는 역량이라는 점입니다. 둘째(3.2절), 보다 근원적인 차원에서 '가치 판단과 성찰 능력'을 길러주는 교육은 자유학예(liberal arts) 정신에 뿌리를 둔 교양교육이라는 점입니다. 마지막 맺음말에서는 AI 종속이 심화하는 현대 사회에서, 맹목적인 수용을 거부하고 AI를 주체적으로 지휘·감독하게 하는 교양교육의 절실함을 호소하고 있습니다. 토론자는 본 발표문이 현시대에 꼭 필요한 진단과 처방을 내렸다고 생각하며, 세부적인 통찰에도 깊이 공감합니다. 특히 우리가 'AI와 경쟁하는 존재가 아니라, AI를 통제하고 지휘해야 하는 존재'라는 지적은 매우 큰 울림을 받습니다.
2. 하지만 이 지점에서 근본적인 의문이 듭니다. 현재 AI의 능력은 거의 모든 영역에서 인간을 빠르게 능가하고 있습니다. **과연 인간이 계속해서 AI를 통제와 조정의 한계 내에 둘 수 있을까요?** 어쩌면 AI는 이미 인간의 지휘 범위를 벗어난 것은 아닐까요? 발표문이 이 질문에 대한 고민과 답변을 포함한다면 논의가 한층 더 깊어질 것으로 보입니다. 이에 대한 발표자님의 고견을 듣고 싶습니다.
3. 발표문의 세부 내용 중 다음 주장은 논란의 여지가 있어 보입니다. "인간은 능력을 외주화하는 만큼 퇴화한다. (...) AI 없이 사고할 수 있는 능력은 AI로 길러질 수 없다." 일견 설득력 있는 지적입니다. 그러나 우리가 스스로 사고하는 능력을 기를 때 부모나 교사의 도움이 필수적이었음을 떠올려 볼 필요가 있습니다. 타인의 도움을 받아 독립적 사고력을 길렀듯이, AI의 도움을 통해서도 주체적인 사고력을 기를 수 있습니다. 타인에게 맹목적으로 의존하는 사람은 주체성을 잃지만, 타인을 통해 배우는 사람은 자유인으로 성장합니다. AI와의 관계도 마찬가지입니다. AI를 단순히 의존의 대상으로만 보는 것은 AI가 지닌 '교육적 조력자'로서의 긍정적 측면을 간과한 것으로 보입니다.
4. 이러한 관점에서 드라마 <풍문으로 들었소>의 일화를 인간과 AI의 관계에 투영하려면 약간의 수정이 필요해 보입니다. 발표자는 서민 출신의 '작은 사모'가 비서(AI) 없이도 스스로 삶을 영위할 능력이 있어서 비서(AI)를 해고(또는 배제)할 수도 있기에 자유인이 되었다고 보았습니다. 이는 쌍방의 관계를 '지배와 복종'의 틀로만 파악한 결과로 보입니다. 긍정적인 협력 관계까지 곁들여 수정해 본다면, 비서(AI)는 주인의 일을 대신함으로써 (주인이 스스로 일하는 법을 배울 의지가 없는 경우) 주인의 일할 능력을 약화시킬 수도 있지만, 반대로 주인이 스스로 일할 능력을 길러줄 수도 있는 존재입니다. 따라서 참된 주인은 비서를 배제하는 사람이 아니라, 필요에 따라 주도적으로 개입하고 배우려는 의지를 갖춘 사람일 것입니다. 물론 이러한 지적이 발표자의 핵심 주장을 반대하는 것은 아닙니다. 다만 "AI 없이 사고하는 능력은 AI로 길러질 수 없다"는 단언이 다소 과하며, AI가 우리의 사유를 돕는 훌륭한 조력자가 될 수 있음을 간과해서는 안 됨을 잊지 말아야 한다는 것입니다.
5. 다음으로 발표문의 전개 방식과 구조에 대해 몇 가지 제언을 드리고자 합니다. 이는 발표문의 완성도를 높이기 위한 구조적 고민입니다. 가장 아쉬운 점은 **'2장 AI가 가져온 도전과 위험'의 활용 방식**입니다. 2장에서는 AI의 위험을 6가지(지식 구조화 능력 저하, 가상과 현실 혼동, 편향성 수용, 인간관계 단절, 기술 엘리트 구조 고착화, 생사 결정권 위협)로 진단했습니다. 그

러나 이 진단이 이후 논의에서 제대로 활용되지 않고 배경 설명에만 그치고 있습니다. 3장에서 ‘교양교육의 필요성’을 역설할 때나 맺음말에서 ‘AI 지휘 역량’을 강조할 때, **이 6가지 개별 위협들에 대해 교양교육이 구체적으로 어떻게 대응하고 극복할 수 있는지 연결해 주었더라면** 발표문의 전체 구조가 더 탄탄해졌을 것 같습니다. ‘3장 AI 시대, 왜 교양교육인가’의 구성에서도 단락 간의 응집성을 높일 필요가 있어 보입니다. 먼저 3.1절은 AI 시대의 인재상으로 4가지(융합형, 4C 역량, 문제해결, 메타인지)를 열거합니다. 그런데 이어지는 단락들에서는 교양교육의 일반적인 성격과 앞서 언급된 역량들이 산발적으로 섞여 서술됩니다. 논리적 응집성을 높이려면, 인재상 제시는 한곳으로 모으고 이후 단락에서는 **‘왜 오직 교양교육만이 이 역량들을 길러줄 수 있는지’를 논증하는 데 집중**하는 것이 좋을 것 같습니다. 3.2절 역시 비슷합니다. ‘교양교육의 본질적 요소 3가지(인간성 고양, 세계 해석, 스스로 사고하는 힘)’를 명확히 정리한 후, 이어지는 단락들에서 이와 대동소이한 내용(인간 가치 성찰, 인간 형성의 핵심 과정 등)을 반복하고 있습니다. 내용의 중복을 줄이고 핵심 논점에 따라 단락을 재배치한다면, 발표자의 깊이 있는 통찰이 독자에게 훨씬 더 선명하게 가닿을 것으로 보입니다.

대학의 역사에서 학문 통합의 종류와 양상

홍성기(아주대학교)

1. 한국 교양의 이중구조, 그 역사적 계보와 통합교양의 필요성(2026. 5. 22. LAC 발제 요약)

■ **한국 교양의 왜곡된 시작:** 1952년 공포된 교육법시행령에서 당시 문교부는 대학 교과를 필수와 선택으로 분류하였다. 그리고 필수를 일반교양과목과 전공과목으로 나눈 후, 일반교양과목의 내용은 1948년 일본 대학기준협회의 제안을 거의 그대로 받아들인, 인문, 사회, 자연 3계열 배분이수 과정이었다. 이때 각 계열 3과목(1주 2시간 1년) 12학점 이상씩 이수가 요구되었다. 그러나 다음 해 1953년 일반교양과목의 내용은 1946년 조선교육심의회가 제안한 (전국 대학 공통) 필수과목 5개(국어, 외국어, 문화사, 자연과학개론, 체육)에 철학개론을 추가한 필수과목 6개, 그리고 각 계열 1과목 이상으로 축소된 3계열 배분이수였다. 즉 1952년의 단일구조가 필수: 배분=2:1 비율을 갖는 왜곡·기형적인 교양의 이중구조가 시작되었다. 다른 한편 지금까지 거의 80년간 교육학계와 교양학계는 군정 시 제안된 1946년 필수과목을 미국의 GE로 오해하여 왔다. 이는 단순히 한국 고등교육사의 오류만이 아니라, 이후 한국 교양교육에 지대한 영향을 끼치게 되었다. 왜냐하면 교양의 2/3가 필수과목인 이중구조에서 필수는 본질적으로 기관(국가, 학교)이 학생을 훈육(訓育)하는 Top-Down의 중등교육의 형식이고, 실제로 지난 80년간 이 영역에서 중등교육의 반복인 전공기초는 물론, 권력이 한국 대학생 전체의 의식, 행동, 지식 및 역량을 제어하려는 법정필수, 재단필수, 정책사업이 이루어져 왔다. 실제로 필수와 선택이라는 낯익은 이수 구분은 19세기 미국 컬리지들 사이의 격렬한 논쟁 대상이었다.

■ **19세기 미국 컬리지에서 필수와 선택의 싸움:** 17세기 시작된 미국 컬리지의 처방된 필수과정은 중세의 자유학예(artes liberales)와 아리스토텔레스의 형이상학, 도덕철학 및 자연철학에 15세기 인문주의의 영향을 받은 고전어가 포함되었고, 19세기 초반에는 약간의 현대어와 근대 과학이 추가된, 사실상 스콜라 철학과정이었다. 미국의 전통적 식민지 컬리지는 아리스토텔레스라는 한 철학자가 기획한 일관된 학문 체계에 기독교 신앙과 세계관이 결합되어 이중의 통합성을 갖는 자유교육이었다. 동시에 이 자유교육은 15세 안팎의 입학연령, 기숙사 생활, 부모로서 대학의 역할 그리고 엄격한 규율과 암송 중심 수업은 사실상 중등교육이며 이점을 1828년 출간된 『에일보고서』 스스로 밝히고 있다.

다른 한편 토마스 제퍼슨이 1825년 버지니아 대학을 개교하면서 시작한 선택제는 1869년 35세에 총장이 된 엘리엇에 의해 하버드대에 본격적으로 도입되었다. 이를 통해 과거 식민지 컬리지의 특징인 처방된 필수과목 체제가 사라지면서 과목의 연계성, 통합성은 사라지고, 자유교육과 종교지향성도 와해되거나 약화되었다. 선택제를 통해 교과목과 교수의 수가 폭발적으로 증가하였다. 소년들에게 종교적 자유교육을 통해 이 세계 전체를 보고, 이 세계에서 살아가는 방법과 가치를 가르치는 비실용적 중등교육에서, 18세 이상의 성인이 산업혁명과 근대 과학기술의 발전을 배울 수 있는 실용적 연구대학으로의 전환이 엘리엇의 목표였고, 하버드는 이를 통해 지방의 컬리지에서 세계적인 연구대학으로 발돋움할 수 있는 기반을 마련하였다. 이 과정이 약 100년 지속되었으며, 여기서 필수와 선택은 단순히 이수 구분이 아니라 교육의 형식과 내용, 대학의 성질과 지향점을 결정하는, 미국 고등교육사의 가장 중요한 이정표였다.

■ **20세기 초 미국의 배분이수 도입과 한국의 1953년 일반교양과목 이중구조:** 그러나 1909년 엘리엇의 후임 총장인 로웰은 와해된 자유교육의 대체품으로서 학과들 개설한 선택과목을 대상으로 배분과 집중을 도입하였다. 즉 배분의 이수규정은 필수이나 교과목 수강은 학생이 선택하는 방식으로 19세기 전반에 걸쳐 지속되어온 필수와 선택 간의 100년 논쟁에 타협점을 제시한 것이다.

이제 1953년 한국 교양의 이중구조인 필수와 배분을 보면 그 의미하는 바가 분명해진다. 우선 일제시대부터 모든 고등교육 기관에 존재하였던 필수와 선택에서 필수는 전문과목과 비전문과목 모두를 포함하고 있었다. 즉 필수는 국가와 대학 주도의 중등교육 방식이며, 내용은 중등교육의 반복 혹은 대학 수준일 수도 있다. 그러나 1953년 일반교양과목의 이중구조에서는 이미 필수와 선택의 타협인 배분에 다시 필수과목을 추가하면서 필수:배분=2:1로 기형적 왜곡이 이루어진 것이다. 이때

20주년 춘계전국학술대회

필수과목의 수준은 형식도 내용도 중등교육 혹은 전공기초 수준이었다. 바로 이 왜곡된 이중구조가 한국의 교양을 지속적으로 중등교육화하는 근본이었음은 물론이다. 예를 들어 1967년 문교부의 의뢰로 전국 대학 35개교를 대상으로 실시된 설문조사에서 응답자의 33.35%는 대부분이 교양과목인 저학년 교과목의 수준이 고등학교 교과목보다 낮거나 반복이라고 대답하였다. 그럼에도 불구하고 서울대의 경우, 1966년 출간된 『20년사』부터 2006년의 『교양교육60년사』를 거쳐 2016년의 『70년사』에 이르기까지 일관되게 1946년의 필수과목을 미국식 GE라고 왜곡·기술하여 왔다. 묵시적으로 교양교육의 대부분을 중등교육화하여 대학 내에서 이등교육으로 폄하될 소지를 마련하였음은 물론이다. 실제로 필수과목의 영역은 대학기초, 기초교육 등 중등형 전공기초 교육의 학점을 교양으로부터 잠식하는 수단으로 혹은 법정 필수, 재단 필수, 2010년 이후 지금까지 교육부의 수많은 단기적 정책사업 등 교양에 대한 외부 개입의 통로로 사용되고 있다. 이점은, 미국이 일본의 군국주의가 대학에서 빠르고 과도한 전공과 <修身>과 같은 戰前의 국가 주도 필수과목에도 일단의 책임이 있다고 보고, 이를 개혁하기 위하여 교양교육의 도입을 권장하였다는 사실, 그리고 미군정 시절 1946년 필수과목을 미국의 GE라고 주장한 배경에 미국의 국제 정치적 해게모니 추구가 있다는 한국의 일부 교육학자들의 주장과 비교해보면 아이러니가 아닐 수 없다. 훔볼트가 ‘교육국가’라고 부른 행태가 한국의 교양에서 재현되고 있기 때문이다.

■ **2016년 교기원 표준모형의 이중구조:** 2016년 교기원 한국 교양의 개선을 위해 제정한 표준모형은 기초교육, 교양, 체험영역 등 3부분으로 구성되었다. 당시 발제자도 제정 과정에 참여하였다. 표준모형의 출발은 당시 한국 대학 교양교육의 현실을 4영역으로 정리한 것이다. 즉 앞의 3영역에 실용과목 영역을 추가되었다. 마지막 실용과목 영역은 참석자 만장일치로 배제하였다. 다른 한편 사회봉사, 예술실기 및 체육으로 구성된 체험영역은 비중이 낮다. 따라서 교기원 표준모형은 기초교육과 교양이며, 이는 필수와 배분이수로 구성된 1953년 일반교양과목의 이중구조와 동형임을 알 수 있다. 이는 당연한 귀결로서 교기원 표준모형이 한국 교양의 현실에서 출발하였고, 1953년의 이중구조가 60여 년간 내용과 명칭의 변화에도 불구하고 유지되었기 때문이다.

■ **기초학문 중심 교양:** 다른 한편 2016년 교기원의 표준모형의 주요 강조점은 기초학문 중심 교양으로서, 이는 당시 만연된 배분이수의 연성화 및 비학술적 교과목을 배제하기 위함이었다. 이때 기초학문이라 함은 인문·예술학, 사회과학 및 자연과학을 의미하며, 차라리 ‘현대의 자유학예(modern liberal arts)’라고 부르는 것이 더 적절하다. 예를 들어 독일의 학문 전통에서 ‘Grundwissenschaft’의 내용은 상당히 다르다. 다른 한편 1953년 일반교양과목의 내용도 체육 이외에 모두 기초학문 교과목이라는 점에서 교기원 표준모형은 사실상 1953 일반교양과목과 내용적으로도 동형임을 할 수 있다. 여기서 중요한 질문이 제기된다. 즉 ‘지금처럼 이중구조를 갖는 기초학문 중심 교양이 미래를 담보할 수 있느냐?’는 것이다. 왜냐하면 1953년의 이중구조의 한국 교양이 걸어온 길은 바람직하지도 정상적이지도 않았기 때문이다. 여기서 이중구조의 교양과정이 그 자체가 갖는 내재적 어려움으로 정상화되기 어려운지, 혹은 그 자체는 바람직한 모형이지만 실행과 운영을 제대로 하지 못해서인지를 확인하는 것은 한국 교양의 미래에 결정적이다. 발제자는 여기에 대한 답은 의문의 여지가 없이 필수와 배분의 이중구조가 원인이라고 생각한다. 교양 학점의 2/3가 중등교육화 하거나 외부 개입의 통로인 경우, 20-21세기 연구 중심과 전문화된 대학 환경에서 대학 사회가 교양을 ‘이등 시민’으로 만들 것임은 명약관화하며, 이를 입증하는 사례들이 국내외에 존재한다. 즉 정체성 상실로 독자적인 연구 영역을 갖지 못하고 중등교육화 할 수 있는 교육의 운명이다. 즉 기초학문 중심의 교양만으로는 이런 이중구조하에서는 미래를 개척할 수 없다는 결론은 피할 수가 없다. 그러나 2016년 교기원 표준모형은 비학술적, 연성화된 교양과목의 배제라는 시대적 소명을 적극적으로 수행하였다. 비유적으로 기초학문 중심의 교양은 정상 궤도에 진입하기 위한 1차 추진체이나, 2차 추진체 없이는 관습이라는 중력에 의해 언제라도 다시 지상으로 떨어질 수 있다. 여기서 2차 추진체는 독자적 교양전담 기구의 연구 조직화를 말한다. 역으로 1970-80년대 일본 국립대학 교양부가 교양학부로 승급을 시도하였으나, 독자적인 연구 영역 확보에 실패한 것이 1991년 대강화의 배경이라는 점은 타산지석의 교훈이다.

■ **한국의 교양전담 기구와 독자 연구영역:** 그렇다면 한국의 교양전담 전담기구가 독자적인 연구영역을 확보하여 연구조직이 되어야 한다면, 도대체 어떤 영역이 필요할까? 만일 우리가 자유교육과 교양의 역사를 돌이켜 본다면, 그것은 19세기 미국 전통적 컬리지에서 벌어진 필수와 선택의 논쟁을 추적하고, 또 20세기 이후 미국대학 교양교육의 흐름을 분석한다면, 그것은 교양에 통합성을 회복하는 것임은 명백하다. 이점은 2015년 이후 일본 국립대학에 종합과학부 계열의 통합학부가 계속 설치되고 있고, 동경대학 교양학부의 후기교양을 담당하는 교수들이 학제적 연구와 교육을 하고 있다는 점, 그리고 한국과는 달리 교양의 이중구조가 없는 대만의 경우 통합교양을 지향하고 있다는 점, 무엇보다도 미국의 교양은 1909년 배분과 집종의 도입 직후부터 지금까지 배분이 갖고 있는 연계성과 통합성 상실을 회복하려는 노력을 해왔다는 점이 강조될 필요가 있다. 여기서 2025년부터 제기되고 있는 전공과목의 더블 리스팅이 교양전담 전담기구의 존재 의미를 결정적으로 약화시킬

수 있음이 강조되어야 한다. 더블리스팅은 전적으로 학과가 교양과목 개설을 담당하는 미국의 배분이수의 방식이며, 한국 교양이 각고의 노력으로 도입한 교양전담기구를 전임 교원이 없는 시설로 격하시킬 수 있음은 2002년 이후 수많은 국립대학 기초교육원의 사례가 증명하고 있다.

■ **통합교양에 대한 연구의 필요성과 더블리스팅의 문제:** 지난 70여년 지속되어온 한국 교양의 이중구조는 매우 큰 관심을 갖고 있어 개선이 지극히 어렵다. 여기서 중요한 점은 한국 교양의 증장기 방향 설정이다. 논의와 연구, 합의 없이 빨리 교과목 개발을 시도한다는가, 아니면 피상적인 교과과정 변경을 시도해도 성공할 가능성은 거의 없다는 점을 한국 교양의 역사, 특히 지난 15년 교육부 주도의 정책사업의 결과가 말해주고 있다. 물론 통합교양을 지향한다면, 그 영역과 내용, 방법론이 무엇이어서 할지에 대한 답이 아직 확실하지 않으며 외국 사례를 단순히 벤치마킹하지 않고 한국 교양 자신의 힘으로 만들어 내려고 노력한다면 그것이 정상이다. 즉 자유교육과 교양의 역사에서 통합의 의미를 살펴본 후, 현존하는 여러 나라의 통합교양의 내용을 조사 연구하여 그 문제점과 척박한 한국의 현실과의 접목 가능성을 판단한 후 결정해야 한다.

2. 대학의 역사에서 학문 통합의 종류와 양상(일부)

2.1. 세 개의 길(Trivium)과 네 개의 길(Quadrivium)

문법, 논리학, 수사학의 세 개의 길, 그리고 산수, 기하학, 음악, 천문학의 네 개의 길을 의미하는 7개의 자유학에 의 기원은 그리스 로마의 시민 양성 교육과정에서 시작되었다. 플라톤의 계획에 의하면 자유시민이 되려면 35살이 될 때까지 교육을 받아야 하는 데, 20살까지 체육, 음악, 문법을, 이후 십년을 산수, 기하학, 천문학과 화성학을, 그리고 나머지 5년간 철학을 공부하는 것이었다. 아리스토텔레스는 읽기, 쓰기, 체육 그리고 음악을 기본 교육으로하고, 산수, 기하학, 천문학과 자연과학을 강조하는 고등 교육을 계획하였다. 반면에 소피스트들은 고등교육에서 자연과학보다는 수사학을 강조하였다. 어린 시절 체육, 음악과 회화를 배우고 이후 고급 단계에서 산수와 기하학을 배울 것을 주장했다. 3세기 중엽 섹스투스 엠피리쿠스는 문법, 수사학, 기하학, 천문학, 음악과 산수를 기본 과목으로 하고 변증법을 고급 과목으로 설정하였다. 여기서 그리스 교육과정이 연령에 따라 더 높은 단계로 올라감을 확인할 수 있지만, 교과목의 내용과 순서가 일치하지는 않았다. 그러나 이들 교과목이 도구적 성격을 지니더라도 서로 분리된 독립적 과목이라고는 할 수 없다.

자유학에의 역사에서 중요한 계기는 학예와 기독교와의 결합으로서, 서기 4-5세기의 성 아우구스티누스는 기독교도의 반대에도 불구하고 자신들을 탄압한 로마의 교육 과정을 기독교 신앙과 결합시켰다. 과거 자유인의 시민교육과정이 기독교도의 세계관 형성의 과정이 된 것이다.

중세 대학에서 자유학에는 뷔페의 음식처럼 이것 저것 따로 배우는 것이 아니라, 일종의 사다리 역할을 하였다. 모든 학문은 궁극적인 진리로 향해 나아가는 통합된 여정에서 하나의 발판이었다. 우선 학문에 필요한 언어 교육의 기본으로서 문법, 오류를 피하는 도구로서 논리학, 타인을 설득하는 방법으로서 수사학 등 세 개의 길을 통달한 후에야 우주의 수학적 질서를 담고 있는 네 개의 길인 산수, 기하학, 음악과 천문학을 배울 수 있었다. 이때 중세 학자들은 이 네 과목을 별개의 과학으로 보지 않고, 점점 더 복잡해지는 단계에서 수를 연구하는 것으로 보았다.

2.2. 스콜라철학

12세기부터 16세기까지 중세 유럽 대학을 지배했던 스콜라철학은 단순한 사상이 아니라, 매우 엄격한 체계적 사고 방법과 존재론에 의거한 총체적 신앙, 세계관이었다. 스콜라철학의 구성 요소로서 자유학에 교육과정은 체계화되었고, 아리스토텔레스의 학문론인 이론학(물리학, 수학, 신학, 제1철학-형이상학), 실천학(윤리학, 정치학), 제작학(수사학, 시학, 건축, 의학)과 학문의 도구로서 논리학은 한 철학자의 사상 체계에서 일관성과 통합성을 갖고 있었지만 토마스 아퀴나스 등에 의해 기독교의 세계관과 다시 통합되었다. 이런 점에서 스콜라철학은 이중의 통합적 체계이자 세계관이다. 뿐만아니라 중세 대학의 상위 학부(법학, 의학, 신학)도 서로 연결되어 있는 것으로 간주되었다. 아리스토텔레스는 형이상학과 목적인을 통하여 모든 학문을 연결시켰다. 자연철학(과학)은 물리적 세계를 목적론적으로 설명할 수 있었기에 인간의 육체를 다루는 의학도 이를 따를 수 있었다. 윤리와 법은 인간의 행동을 설명했으며, 신학은 궁극적인 목적을 설명했다. 스콜라주의는 이러한 학문 분야들을 하나로 묶어주는 “접착제” 역할을 하여, 신학적 원리와 논리적으로 일관성을 갖도록 보장했다.

2.3. 19세기 영국의 추기경 총장 뉴먼(Newman)의 학문의 통합성

뉴먼 추기경이 그의 『대학의 이념(The Idea of a University)』에서 학문의 통합(지식의 통일성)을 역설했을 때, 그가 제시한 가장 중요한 근거는 바로 신(God)에 의해 창조된 ‘우주의 통일성(The Unity of the Universe)’과 ‘지식의 유기적

상호연관성'이었다. 만일 우주가 하나의 통일체라면, 그것을 탐구하는 지식 역시 전체의 분할될 수 없는 부분들일 수밖에 없다. 따라서 모든 분과 학문들은 별개의 독립된 진리를 다루는 것이 아니라, 거대하고 단일한 우주적 진리를 단지 각기 다른 부분을 다룬 것에 불과하다는 것이다. 따라서 모든 학문은 한곳(대학)에 모여 서로 교류하고 통합되어야 합니다. 그래야만 서로의 한계를 보완하고, 특정한 학문의 오류를 견제하며 균형 잡힌 진리에 도달할 수 있다. (그러나 이때 학문은 오로지 자유학예일 필요는 없다.) 개별 학문에 대한 전일론적 통합 원리에 근거하여, 뉴먼은 당시 영국 대학들에서 신학(Theology)을 배제하려는 세속화 움직임을 강하게 비판했다. 그는 신학과 같은 특정 학문 영역을 인위적으로 도려내면, 그 공백을 메우기 위해 다른 학문들(예: 자연과학이나 문학)이 월권하게 된다고 보았다. 결과적으로 전체 학문 생태계의 균형이 무너지고, 세계를 이해하는 방식이 심각하게 왜곡된다는 것이다.

2.4. 19세기 독일 연구대학에서 철학부와 학문의 통합

19세기에 독일의 대학이 세계 정상급의 연구대학으로 발전하는데 철학부가 중요한 역할을 하였다. 여기서 철학부는 중세 대학의 모형에서 학예학부에 해당하지만, 15세기경 인문주의의 영향을 받아 중세 대학의 학예학부에는 그리스어 등의 고전어와 문헌학, 역사 등이 기존의 자유학예에 추가되면서 관련 전문가들이 필요하게 되었다. 대학 밖에서도 인문주의 영향으로 대학의 전 단계 교육을 담당하는 컬리지, 일종의 중등교육기관이 설립됨으로써, 학예학부는 상위학부인 신학, 법학, 의학의 단순 예비학교 역할에서 벗어날 수 있는 기회를 갖게 되었다. 즉 학예학부의 교과목들 자체를 연구하는 독립성을 얻은 학예학부는 그렇지 않은 경우와는 다른 위치를 지니게 된 것이다. 이처럼 독립적인 연구를 할 수 있는 학예학부가 생기면서 독일에서는 16세기부터 이를 철학부라고 부르게 되었다. 18세기까지 중상주의 정책에 의해 지방에 묶여 있던 독일 대학은 매우 낙후되었지만, 그중에서도 할레와 괴팅겐의 대학은 개혁을 시도하여 19세기 독일 대학, 흔히 훔볼트식 대학이라고 부르는 연구대학으로의 길을 열기 시작하였다.

학문의 통합은 당시 빌헬름 폰 훔볼트를 비롯해 피히테, 쉼라이어마허 등 독일 관념론 철학자들이 주도한 '독일 대학 이념(Humboldtsches Bildungsideal)'의 핵심이다. 학문의 통합이란 이들에게 곧 '인간 정신의 완성'을 의미했다. 학생들은 조각난 지식을 암기하는 것이 아니라, 개별 학문들 기저에 깔린 보편적 원리를 꿰뚫어 봄으로써 자율적이고 이성적인 세계시민으로 성장하는 것을 목표로 삼았다. 이러한 통합을 현실의 대학 시스템에 구현하기 위해 베를린 대학을 설립한 신인문주의자들은 3가지 원칙과 방법론을 도입했다.

- **연구와 교육의 통일:** 교수는 완성된 교과서를 낭독하는 지식의 전달자가 아니고, 학생 역시 수동적 학습자가 아니며, 이들은 '진리를 탐구하는 동반자'였다. 연구 과정 자체가 곧 최고의 교육이라는 방법론적 측면과 함께, 학생 스스로 기존의 영역에서 새로운 영역으로 넘어가야 하는 연구자이기에 학문들 간의, 그리고 학문 내에서 경계를 넘어야 했다. 특히 연구와 교육의 통일은 교수와 학생이 같이 발표하고 토론하는 세미나라는 수업 방식을 통해 독일 연구대학의 핵심 연구 엔진이 되었다. 그러나 세미나는 주제에 대한 학생(세미나리스트)들이 점점 더 세분화된 연구를 촉진하게 되어 학문 분과화의 추진체라는 이중적인 성격을 띄게 되었다.
- **가르침과 배움의 자유(Lehrfreiheit & Lernfreiheit):** 국가나 종교의 간섭 없이 교수는 자유롭게 연구하고 가르치며, 학생은 정해진 커리큘럼에 얽매이지 않고 자신의 학문적 호기심에 따라 자유롭게 강의는 물론 대학을 선택했다. 이러한 절대적 자율성은 다양한 학문 분과들이 자연스럽게 융합하고 교류할 수 있는 토대가 되었을뿐더러, 학생이나 교수에게 여러 학문들이 그 어떤 아이디어에 의해 관통되어 통합될 수 있는 내적 공간을 제공하였다.
- **철학부와 철학의 핵심 역할:** 칸트는 1789년 발표한 『학부들의 논쟁』에서 내세의 행복, 재산의 보존, 신체의 건강이라는 특정한 목적을 지닌 신학, 법학, 의학이라는 상위학부와는 달리 철학부는 진리 탐구를 목적으로 하기에, 전자는 국가의 통제를 받을 수 있어도 철학부는 그렇지 않다는 점을 역설했다. 동시에 철학부는 신학, 법학, 의학들이 진리부합성을 검토할 수 있는 위치에 있기에, 칸트는 중세 이래 내려온 학부 간의 위계를 뒤집었다. 특히 19세기 훔볼트식 대학의 이념은 보통 다음과 같이 요약된다.

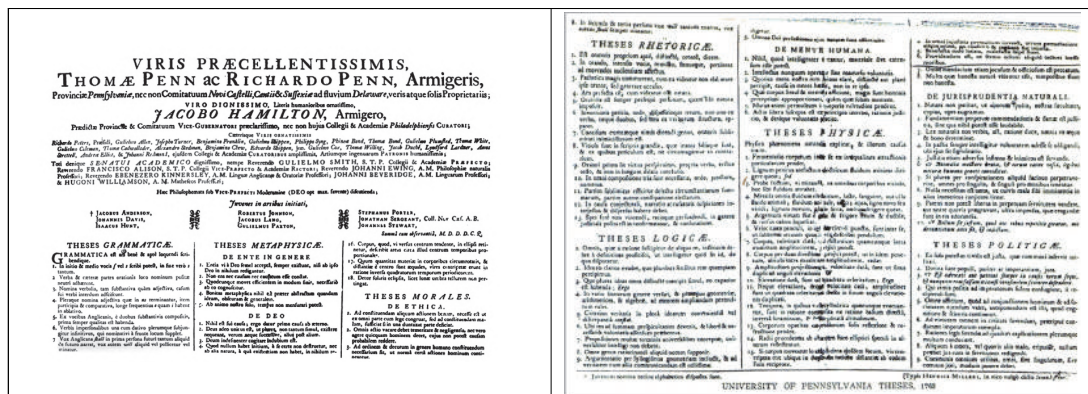
19세기 초 독일의 신인문주의 대학개혁자들에게 통합된 학문의 존재는 당연한 믿음이었다. (...) 서로 다른 학문 분야에서 활동하는 학자들이 지금까지 알려진 제한된 진리를 '넘어' 아직 알려지지 않은 공통의 진리가 있다는 생각은 '저 산 넘어', '이 바다 건너', '저 구름 넘어' 존재하는 어떤 이상향을 추구하는 전형적인 낭만주의적 사고이다. 실제로 당시 독일의 학자들 중에는, 예를 들어 화학자 리비히(J. von Liebig)는 통합학문의 가능성을 믿었으며, 이런 믿음은 철학부가 단순히 여러 순수 학문들의 집합체가 아니라 개별 학문들 전체가 지향하고 추구하는 지향점이 있다는 믿음을 주어 학문 간의 교류는 물론, 연구-교육을 통한 인격 완성(전인)이 대학의

사명이라는 이상으로 고양될 수 있었다. (홍성기, 「18-19세기 독일대학의 변화」, 『자유교육의 전개:독일편』, 교양교육총서1, 한국교양교육학회|전국대학교교양교육협의회, 리버럴아츠, 2022, p.14)

1838년 베를린 대학 철학부에서 지명교수를 임명할 수 있는 학문 분야는 총 17개였다. [1) 이론철학, 2) 실천철학, 3) 그리스 문학, 4) 로마 문학, 5) 근동 언어, 6) 독일 문학, 7) 역사, 8) 국가 및 관방학, 9) 고고학 및 미술사, 10) 순수 수학, 11) 응용 수학, 12) 물리학, 13) 화학, 14) 기술 (Technologie), 15) 동물학, 16) 식물학, 17) 광물학] 이들 개별 학문(Einzelwissenschaften) 중에서 철학은 학문의 통합에 토대가 되는 기초 학문(Grundwissenschaft)으로 기능했다. 그러나 철학을 학문의 토대로 간주해온 것은 새로운 경향은 아니다. 개별 학문이 전제하는 존재론과 인식론 및 방법론의 적절성에 대한 연구는 분과학자들에게도 가능하지만, 적합성 판단은 기준과 원칙이 필요하다는 것이다. 예를 들어 발견의 논리와 정당화의 논리가 다르며, 후자가 바로 철학의 윤리로 알려졌다. 철학은 이를 일반적인 관점에서 탐구하여 보편적인 원칙과 아이디어에 이르려는 노력을 하기에 기초 학문이라고 부른 것이다. 이때 일반적(allgemein, general)이라는 표현은 현대에 서로 유사하지만 다른 이중적인 의미로 사용된다. 예를 들어 일반화학과 같이 화학 전체에 필요한 기초적인 내용일 수도 있지만, 일반상대성이론처럼 특별한 조건이 배제된, 따라서 더 근본적인 이론일 수도 있다.

그러나 19세기 말에서 20세기 초에 이르면, ‘관찰·실험에 의한 이론의 검증’이라는 방법론으로 중세의 스콜라철학에 균열을 내기 시작한 17세기 과학혁명에서도 알 수 있듯이, 자연과학은 어떤 통합적 세계관이나 진리보다는 경험주의적 지향하면서 철학에 의한 학문 통합의 이상에서 분리되었다. 이어서 아리스토텔레스의 목적 지향적인 도덕철학과는 달리 자연과학의 방법론을 받아들인 사회과학도 이론과 이론의 검증으로서 사회를 설정하여 철학의 영역에서 분리되었다. 이런 점에서 학문의 통합은 대략 1860-70년대부터 실제 대학의 현실이리기는 일종의 이상향으로 기능하였다.

2.5. 17-19세기 미국의 전통적 식민지 컬리지 교과과정: 스콜라철학



미국의 전통적 식민지 컬리지의 교육과정이 스콜라철학이었음은 앞에서 언급한 월시의 책 서문에서 확인할 수 있다.

중세의 대학교수와 대학들의 철학이자, 천 년이 넘는 기간 동안 유럽 대학생들의 관심을 가장 많이 끌었던 학문 분야로서 스콜라철학은 대개 중세 말기에 유행이 지났거나 종교 개혁 당시의 ‘새로운 학문’과 함께 사라진 것으로 여겨진다. 이처럼 널리 퍼진 인상은 완전히 잘못된 것이다. 이 문제가 갖는 널리 받아들여져 온 심각한 오류를 입증하는 증거는, 스콜라철학이 19세기 중반까지 유럽은 물론 미국의 대학과 고등 교육 기관에서 철학 교육으로 계속되어 왔다는, 쉽게 확인할 수 있는 사실에서 찾을 수 있다. (Walsh, Scholasticism in the Colonial Colleges, Fordam University Press, 1935, p. ix)

실제로 우리는 미국의 19세기 초반 하버드대의 교과과정에서 스콜라철학을 구성하고 있는 artes liberales에 속하는 몇몇 과목, 아리스토텔레스의 철학 그리고 고전어 등을 확인할 수 있다. 나아가 월시가 제공하는 1763년 필라델피아 컬리지에서 졸업을 위해 필요한 논쟁(disputation)의 주제는 의심의 여지 없이 스콜라철학이 교과과정이었음을 다시 확인시켜 주고 있다. 따라서 통합된 자유교육으로 잘 알려진 미국의 식민지 컬리지의 필수교과에 대해서는 앞에서 이미 다른 스콜라철학으로 대신할 수 있다고 생각한다.

3. 통합·연계의 유형

- **자유학예:** 그리스 시대의 자유학예의 경우는 비록 그 순서와 교과목이 일치하지 않더라도, 대부분 교육의 시기적 진행과 관련된 통합·연계성으로 볼 수 있다. 고등교육기관인 현대 대학의 배분이수 과정에 도입될 수 있는 통합성을 찾는다면, 이런 교육의 시기적 통합 유형은 적용이 불가능하다고 판단된다.
- **스콜라철학과 19세기 미국 컬리지의 필수교과의 자유교육:** 스콜라철학의 구성 요소로서 자유학예를 제외하면 아리스토텔레스의 체계적인 철학(학문)의 경우는 차라리 선수 과정으로 구성된 전문과목에 흡사하다. 여기에 기독교 신앙이 결합되어 통일된 세계관을 보여주지만, 배분이수가 학생의 선택을 전제로 하고 있다는 점에서 그 적용이 어려우며 미국의 필수 교과과정인 중핵교과에 가깝다고 생각된다. 현대에도 국가 이데올로기, 예를 들어 마르크스-레닌주의에 대한 교육과정의 일관성은 중핵 교과와 흡사하며 미국에서도 진보주의적 세계관의 학습을 원하는 대학이나 종교계열의 대학에서 필수과정으로 중핵교과를 시도하는 경우가 있다. 한국 교양이 특정 이념에 경도된 대학교육을 지양한다면 우리가 찾는 통합·연계성의 모형과는 거리가 상당히 있다고 판단된다.
- **뉴먼의 학문의 통합:** 뉴먼이 생각하는 대학에서 학문의 통합은 신이 창조한 세계가 하나의 통일체를 이루고 있다는 점에서 출발한다. 이런 통합성은 기독교적 관점에서 출발하였지만, 이 세계가 존재론적으로 분할되지 않은 통일체라는 생각이 반드시 기독교에 국한되지는 않는다. 그리스 철학자 파르메니데스의 1자(The Oneness), 혹은 인도철학이나 동양사상에서 볼 수 있는 합일체 역시 이 세계가 존재론적으로 분할될 수 없다고 본다. 그리고 불가의 연기사상은 이런 존재론적 통일체를 인간이 분할할 때 서로 상호의존적 관계가 형성됨을 말하고 있다. 현대 대학의 배분이수에서 통합교양을 구성할 때 요구되는 관계성의 도입과 강조는 종교적 배경 없이도 충분히 응용될 수 있다고 판단된다.
- **19세기 독일 연구대학에서 학문의 통합성:** 19세기 독일 연구대학의 교육 목표인 빌둥(Bildung)은 교육과 연구의 일치 및 자유로운 대학 수학과정을 통하여 스스로 형성하는 과정이다. 이러한 과정에서 ‘세계가 인간의 내면으로 들어와’ 형성되는 내재적 전인성을 현대의 모듈식 교과, 학점과 필수 이수과정 그리고 평가가 요구되는 현대의 대학에서 재현하기는 쉽지 않다. 그러나 철학의 경우 개별 학문의 존재론, 인식론 그리고 방법론에 대한 성찰을 통해 이를 종합하는 작업은 배분이수의 경우에 적용할 가능성은 계속 존재한다. 그러나 이 작업에는 지난 250년 정도 근대 학문의 결과와 문제점들이 반영되어야 한다.

4. 교과목 연계 통합 프로그램의 어려움

우리가 지금까지 살펴본 통합성은 거의 대부분 교과목들 간의 연계를 통해 이루어졌다. 또한 미국의 현대 교양교육에서 시도되는 통합 프로그램 역시 대부분 과목 사슬(sequence)이나 팀티칭의 모형을 따르고 있다. 그러나 한국의 배분이수처럼 학점이 평균 12학점으로 낮은 경우 과목 연계를 통한 통합성은 그 어떤 유형을 선택하더라도 쉽지 않으며, 또 시간강사의 비율이 가장 높은 영역이라는 점에서 지속성 확보도 어렵다. 실제로 발제자가 방문한 히로시마 대학의 종합과학부에서 과거에 운영하였던 패키지 교과목은 담당 교수가 은퇴하면서 사라진 경우이다. 여기서 한국의 교양이 통합성을 지향한다면, 단일 교과목 내에서 통합적 시야와 내용을 제공할 수 있는 방법을 고안할 필요가 있다. 다른 한편 미국의 자유교육의 대가인 로스블라트 교수는 전문화되고 파편화된 현대 대학에서 자유교육에 대한 새로운 방법론을 제안하고 있다.

자유교육과 폭넓은 학문적 소양을 향한 길이, 다공성(多孔性)의 전문화된 분야를 거칠 가능성을 배제할 수 없으며, 이는 서로 다른 학문 분야를 인위적으로 땜질하듯 조합하는 것보다 오히려 더 자연스러운 길일지도 모른다.
(Rothblatt, The Living Arts, 2003, p.44)

로스블라트 교수는 ‘다공성’의 의미를 묻는 질문에 그것을 ‘유연성’이라고 대답하였다. 즉 교과목을 경직되게 설계하지 말고 여러 다른 방향으로 나갈 수 있도록 ‘자유롭게(liberal)’ 운영하는 방식이라고 생각된다. 발제자가 이순신 학점이라고 부르는 매우 제한된 배분이수의 12학점으로 통합교양을 실시한다면 우리는 한 과목 내에서 통합성을 지향하는 새로운 길을 찾을 필요는 분명히 있다.

참고문헌

- 홍성기, 「18-19세기 독일대학의 변화」, 『자유교육의 전개:독일편』, 교양교육총서1, 한국교양교육학회|전국대학교교양교육협의회, 리버럴아츠, 2022
- James J. Walsh, Scholasticism in the Colonial Colleges, Fordam University Press, 1935
- Sheldon Rothblatt, The Living Arts, AAC&U, 2003

대학의 역사에서 학문 통합의 종류와 양상에 대한 토론문 (학문 통합, 교육 통합의 꿈)

박일우(계명대학교)

1. 최근 몇 년 동안 꾸준히 이어온 홍성기교수의 ‘대학의 역사’ 대장정은 이 발표로 상당 부분 ‘자체’ 중간평가가 된 느낌이다. 토론은 발제문 마지막에서 언급하는 통합학문, 통합(교양)교육에 국한한다.

2. 통합성은 다음과 같은 역사적 단계를 거쳐 성립되었다.

시대구분	핵심 패러다임	주요 교육 목적	학문 구성 및 특징
고대 그리스/로마	자유 시민 교육	비판적 사고와 수사적 설득력 배양	[기초 3학] 문법, 논리학, 수사학 [심화 4과] 산술, 기하, 음악, 천문학
중세 유럽	신학의 시녀	고등 학문(신학·법학) 진학을 위한 기초	[자유학예] 고전 3학 4과를 대학 체계로 공식화, 이성을 통한 신앙의 이해 도모
근대 (17~18c)	이성과 과학	인간 중심 사고와 자연 법칙의 탐구	[인문주의] 역사, 문학, 윤리학의 부활, 물리학, 천문학이 과학으로 독립 시작
현대 (19~20c)	전문화·세분화	산업 사회에 필요한 전문 연구 인력 양성	[분과 학문] 인문학, 사회과학(경제·사회), 자연과학연 중심 대학 모델 및 학과 시스템 정착
21세기 현재	융복합·연결	복합적 문제 해결을 위한 지식의 통합	[통합 학문] 데이터 인문학, AI 윤리, 뇌과학 등 학문 간 경계를 허무

3. 초학문적 지식, 대학의 책임론 대두

	Multidisciplinarity	Interdisciplinarity	Transdisciplinarity
정의	여러 학문이 독자성을 유지하면서 하나의 공통 주제를 연구	학문간 경계를 허물고 방법론과 이론을 유기적으로 통합	학문적 경계를 초월하여 사회적 맥락에서 새로운 통합 패러다임을 창조
방법론	각 학문 고유 방법론 유지	서로 다른 학문의 방법을 차용하거나 혼합	아카데미 외부(현장·지식 등)를 포함하는 프레임워크
목표	다양한 관점 확보	복합적 문제 해결 및 새로운 지식 창출	학문과 사회의 결합, 실천적 문제 해결, 지속가능성 확보
협력형태	분리된 작업 후 결과 취합	연구과정 전반에서 소통·수정	연구자 포함, 이해 관계자 참여
사례		Semiotics General Education Theory	* Quantum Physics, Quantum Cosmology, Molecular Biology

“대학이 지속 가능한 발전에 기여하는 주체가 되려면 먼저 전통적인 학문 분야 지식을 보완하는 새로운 유형의 지식, 즉 초학문적 지식의 출현을 인식해야 한다. 이러한 과정은 대학이 시민 사회, 새로운 지식 생산의 다른 영역, 사이버 공간, 보편성 추구, 그리고 대학 존재의 근간이 되는 가치 재정립 등 다차원적으로 개방되어야 함을 의미한다.” (Dena Fam, Linda Neuhauser, Paul Gibbs (1997), Transdisciplinary Theory, Practice, and Education)

“지식의 보편적 공유는 초학문적 자세에 기반한 새로운 관용의 출현 없이는 이루어질 수 없으며, 이는 초문화적, 초종교적, 초정치적, 초국가적 비전을 실천하는 것을 의미한다. 바로 여기서 평화와 초학문성 사이의 직접적이고 부인할 수 없는 관계가 드러난다.” (Basarab Nicolescu(2018), The Transdisciplinary Evolution of the University, Condition for Sustainable Development)

4. 통합학문과 통합교육을 향해서

기존 교양교육 교과, 전공기초, 전공핵심, 선택 과목 등은 교육과정 내 고정된 과목으로, 지식 진화의 역동적인 과정을 적절히 다루지 못한다. 궁극적으로 이를 해소하기 위해 먼저 다음의 개념부터 구별할 필요가 있다:

Interdisciplinary Studies : 학문 분야 간 협력을 특징으로 하는 연구 지향성 또는 학문 분야

Interdisciplinary Curriculum: 여러 학문 분야를 유기적으로 통합, 교육과정 차원 틀 - 주제, 역량 중심

Interdisciplinary Courses : 단일 교과 내에서 여러 학문 분야의 통합

다면적 문제(환경, 젠더, AI etc.)를 해결하기 위해 다양한 학문 분야의 지식, 방법, 평가 전략을 융합하되 주변부 출현, 핵심부 침투, 지식 차별화, 재맥락화라는 단계를 거치고, 관계적, 맥락적, 동적, 구조적 실체에서 지식 생산을 교육과정에서 구현하고, 학문 발전의 "분화-통합-재분화"라는 변증법적 리듬을 반영할 필요가 있다.

5. (현재 진행 중인) 통합학문의 사례: Neuroscience

신경과학은 새로운 철학으로 산업혁명과 정보혁명에 비견될 만큼 혁명적이다. 신경과학적 전환(turn)이 개별학문의 '바벨탑화'를 극복하고 학문 분야 간의 다방향적 대화를 끌어낼 길을 열어준다. 신경과학적 전환은 각 학문 분야의 이론, 개념, 방법론을 종합하고 확장하여 공통의 연구 문제를 해결하기 위한 새로운 모델과 언어를 만들어낸다.

6. 교양교육의 본래 위상

교양교육은 개별학문의 틀을 넘어서는 학제적 접근을 사명으로 한다. 교양교육계가 통합성을 지향하고(연구) 교과목이 개발되면(실천) 교양과 전공의 이분법은 사라진다. 원래 없던 것이기에.

학문 목적 한국어는 교양교육인가-교양교육 본질의 관점에서

장지영(서강대학교)

1. 서론

최근 국내 대학의 외국인 유학생 수는 꾸준히 증가하고 있다. 교육부 통계에 따르면 국내 고등교육기관에 재학 중인 외국인 유학생 수는 이미 20만 명을 상회하고 있으며, 이에 따라 대학 내 강의 수강, 보고서 작성, 발표 및 토론 등 학문 활동 참여를 목적으로 하는 학문목적한국어(Korean for Academic Purposes, 이하 학문목적한국어) 교육의 중요성도 함께 부각되고 있다. 많은 대학에서 학문목적한국어 교과목을 교양 교육과정 안에서 운영하고 있으며, 관련 교육과정과 교과목 또한 지속적으로 확대되어 왔다.

그러나 현재 대학 현장의 학문목적한국어 교육은 여전히 기능주의적 언어교육의 틀 안에 머물러 있다는 비판을 면하기 어렵다. 어휘, 문법 학습이나 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기의 언어 기능 훈련, 발표, 보고서 작성, 시험 대비 등 학업 수행 기술 중심의 교육이 강조되는 경우가 많다. 김가람(2025)은 유학생 대상 교양 한국어 강좌가 충분한 논의 없이 확대되면서 체계성이 부족하다고 지적하였으며, 조은영·장지영(2026) 역시 대학별 교육과정 운영에 상당한 편차와 구조적 한계가 존재한다고 분석하였다. 특히 학문목적한국어 교육은 교양교육 체계 안에 위치하면서도 실제로는 도구적 언어 능력과 학문적 리터러시 사이의 정체성 혼란을 경험하고 있으며, 이는 최근 활발하게 논의되고 있는 교양교육의 본질 담론과도 충분한 접점을 형성하지 못하고 있다는 점에서 근본적인 재검토가 요청된다.

이러한 문제의식을 바탕으로 본 연구에서는 현재 대학 학부 과정의 외국인 유학생들이 실제 학문목적한국어 수업을 어떠한 방식으로 인식하고 있는지를 살펴볼 것이다. 또, 유학생들의 교육 경험을 통해 볼 때 현재의 학문목적한국어 교육은 교양교육으로서 어떠한 한계를 지니지와 학문목적한국어가 기능 중심 교육을 넘어 교양교육으로 나아가기 위해 필요한 방향은 무엇인가를 알아보고자 한다. 이를 위해 본 연구에서는 교양교육과 학문적 리터러시 관련 이론 및 선행연구를 검토하고, 현재 대학 학부 과정에서 학문목적한국어 수업을 수강하고 있는 외국인 유학생들을 대상으로 설문 조사를 실시할 것이다. 이로써 현재 교양 한국어 과정의 기능주의적 운영 양상을 비판적으로 검토하고, 향후 학문목적한국어 교육이 나아가야 할 교양교육적 방향성과 가능성을 탐색하고자 한다.

2. 이론적 배경 및 선행연구 고찰

2.1. 교양교육의 관점에서 본 학문목적한국어

교양교육은 특정 직업 능력이나 기술 습득을 위한 교육이 아니라 인간의 전인적 성장과 자기형성, 공동체적 삶을 위한 성찰 능력을 함양하는 교육이다. 손동현(2009)은 디지털 혁명과 융복합 사회의 도래 속에서 특정 전공 지식만으로는 복잡한 문제 해결이 어려워졌으며, 창의적이고 융복합적 사고를 가능하게 하는 교양교육이 대학교육의 주변부가 아니라 핵심적 위상을 회복해야 한다고 주장하였다. 서정일(2019)은 빌동(Bildung)을 '자율적 주체를 위한 인문 정신의 구현'으로 설명하면서, 교양교육은 특정 기능 습득을 위한 훈련이 아니라 인간이 스스로를 형성해 가는 자기형성의 과정이자 비판적 성찰을 가능하게 하는 보편교육임을 강조하였다. 백승수(2019b)는 현대 대학의 본질은 성찰과 통찰을 가능하게 하는 교양교육에 있으며, 교양교육이 전공 보조교육이나 도구적 기초교육으로 환원되어서는 안 된다고 지적하였다(백승수, 2019a).

이러한 교양교육에 대한 논의는 외국인 유학생 대상 학문목적한국어 교육과 연결될 필요가 있다. 현재 대학의 학문목적한국어 교육은 교양 교육과정 안에 위치하면서도 실제로는 학업 수행을 위한 언어 보충 프로그램의 성격으로 운영되는 경우가 많다. 그러나 학문목적한국어는 단순한 언어 보충 교육이 아니라 대학 공동체의 구성원으로 참여하고 학문 활동에 접근하기 위한 핵심적인 교양 경험이라는 점에서 교양교육의 관점에서 재검토될 필요가 있다.

특히 학문목적한국어는 단순한 언어 기능 교육을 넘어 학문적 리터러시 교육의 관점에서 논의될 필요가 있다. Cummins(1979)는 대학 수준의 학문 활동에는 일상적 의사소통 능력(BICS)을 넘어서는 인지학술적 언어 능력((Cognitive Academic Language Proficiency, 이하 CALP)이 요구된다고 설명하였다. Lea와 Street(1998)는 대학의 읽기와 쓰기를 단순한 기술이 아니라 특정 학문 공동체 안에서 이루어지는 사회적 실천으로 이해해야 한다고 주장하면서, 학생들의 읽기, 쓰기를 '부족한 기술의 문제'로 환원하는 기존의 학습 기술적 접근을 비판하였다. Thesen(1997) 역시 대학이 학생들을 '부족한 존재' 혹은 '준비되지 않은 학습자'로 규정하는 결핍 모델을 비판하면서 학문 활동 참여는 단순한 기술 습득이 아니라 의미와 정체성의 협상 과정임을 강조하였다.

이러한 교양교육에 대한 논의는 외국인 유학생 대상 학문목적한국어 교육과 연결될 필요가 있다. 현재 대학의 학문목적한국어 교육은 교양 교육과정 안에 위치하면서도 실제로는 학업 수행을 위한 언어 보충 프로그램에 머무르는 경우가 많으나, 학문목적한국어는 대학 공동체의 구성원으로 참여하고 학문 활동에 접근하기 위한 핵심적인 교양 경험으로 재검토될 필요가 있다. 학문목적한국어가 기능과 리터러시 사이에서 정체성 혼란을 경험하고 있음을 보여 준다.

2.2. 학문목적한국어 운영 관련 선행연구 검토

학문목적한국어 운영 관련 연구는 외국인 유학생 증가와 함께 지속적으로 확대되어 왔으나, 대부분의 연구는 교육과정 운영 방식이나 기능 중심 교육 내용 분석에 초점을 두었으며, 교양교육의 본질이라는 관점에서 학문목적한국어의 교육적 성격을 비판적으로 검토한 연구는 상대적으로 부족하였다.

김가람(2025)은 유학생 대상 교양 한국어 강좌가 충분한 논의 없이 확대되면서 학문목적한국어교육으로서의 체계성이 부족하다고 지적하였다. 특히 교양 한국어는 대학 교양교육 체계 안의 기초문해교육 영역으로 자리매김해야 하며, 초급 문법 중심 강좌부터 학술 한국어까지 체계적으로 연계되는 교육과정 구성이 필요하다고 제안하였다. 조은영, 장지영(2026)은 국내 주요 대학의 학문목적한국어 교양교육 과정이 양적으로 확대되고 내용도 다양화되었으나, 대학별 운영 방식과 교육 내용에 상당한 편차와 구조적 한계가 존재함을 확인하였다. 또한 외국어로서의 한국어가 대학 교양기초교육 체계 안의 핵심 의사소통 교과이며, 학문목적 담화 공동체로의 진입을 돕는 교양교육의 일부라고 설명하였다.

그러나 기존 연구들은 실제 학습자들이 학문목적한국어 교육을 어떠한 방식으로 경험하고 인식하는지, 그리고 현재의 학문목적한국어 교육이 교양교육의 본질적 가치와 어떠한 관계를 맺고 있는지에 대한 논의를 충분히 다루지 못하였다. 특히 학문적 리터러시 관점에서 강조되는 비판적 의미 구성, 담화 공동체 참여, 학문적 정체성 형성 등의 문제는 상대적으로 충분히 논의되지 못하였다. 따라서 본 연구는 기존 연구를 바탕으로 하되 교양교육의 본질과 학문적 리터러시 관점에서 현재의 학문목적한국어 교육을 비판적으로 재검토하고자 한다.

3. 학습자 인식으로 본 학문목적한국어

3.1. 조사 대상 및 방법

본 연구는 현재 대학에서 운영되고 있는 학문목적한국어(학문목적한국어) 교육이 실제 학습자들에게 어떠한 방식으로 인식되고 경험되고 있는지를 살펴보기 위해 외국인 유학생 대상 설문 조사를 실시하고자 하였다. 특히 현재의 학문목적한국어 교육이 기능 중심의 기능교육에 머무르고 있는지, 혹은 교양교육이 지향하는 리터러시 차원의 경험을 충분히 제공하고 있는지를 학습자 경험 차원에서 탐색하는 데 초점을 두었다.

조사 대상은 서울 및 경기 지역 소재 대학 6곳에서 학문목적한국어 강좌를 수강하고 있는 외국인 유학생 약 300명이다. 조사 대상자는 중국, 베트남, 몽골, 우즈베키스탄, 일본 등 다양한 국적의 학습자로 구성되었으며, 학년은 대학 학업 적응 과정에 있는 1-2학년 학생의 비율이 가장 높았다. 이는 대부분의 대학에서 학문목적한국어 교과목이 저학년 시기에 집중적으로 운영되고 있다는 점과도 관련된다. 또한 조사 대상에는 현재 학문목적한국어 강좌를 수강 중인 학생뿐만 아니라 이전에 수강 경험이 있는 학생도 포함하였다.

설문은 온라인 기반 자기보고식 설문으로 구성하였으며, 응답자의 일반적 배경 정보와 함께 학문목적한국어 수업에 대한 인식, 실제 학습 경험, 대학 생활 및 학문 활동에 미친 영향, 교양적 성장 경험 여부 등을 중심으로 문항을 구성하였다. 대부분의 문항은 5점 리커트 척도를 활용하였으며, 일부 문항은 복수 선택 및 서술형 응답 방식으로 설계하였다. 특히 단순한 만족도 조사가 아니라 학습자들이 학문목적한국어 수업을 기능 중심 언어교육으로 인식하는지, 교양교육적 경험으로 인식하는지를 분석할 수 있도록 문항을 구성하였다. 또한 개방형 응답에서는 통계적 응답 경향만으로는 포착하기 어려운 학습자의 실제 경험과 요구, 그리고 현재 학문목적한국어 교육에 대한 인식 구조를 보다 심층적으로 살펴보고자 하였다. 특히 서술형 응답에서는 학습자들이 수업에서 실제로 무엇을 배웠다고 인식하는지, 무엇이 부족하다고 느끼는지, 그리고 외국인

유학생 대상 한국어 수업이 교양교육으로 나아가기 위해 필요한 요소가 무엇이라고 생각하는지를 중심으로 분석하고자 하였다.

3.2. 설문 문항 구성

본 연구의 설문 문항은 현재 대학의 학문목적한국어 교육이 기능 중심 언어교육에 머무르고 있는지, 혹은 교양교육이 지향하는 학문적 리터러시 차원의 경험을 제공하고 있는지를 학습자 인식과 경험 차원에서 실증적으로 확인하는 데 초점을 두었다. 이를 위해 설문은 크게 ‘수업에 대한 전반적 인식’, ‘실제 학습 경험’, ‘수업이 대학 생활 및 학문 활동에 미친 영향’, ‘교양적 성장 경험 여부’의 네 영역으로 구성하였다. 또 학습자들의 이해를 위해 필요한 경우 설문문항은 번역해서 사용하였다.

3.2.1 수업에 대한 전반적 인식

첫 번째 영역은 학습자들이 학문목적한국어 수업 자체를 어떠한 성격의 수업으로 인식하고 있는지를 확인하기 위한 문항으로 구성하였다. 특히 현재의 학문목적한국어 교육이 대학 학업 수행을 위한 기능적 언어 훈련으로 인식되는지, 혹은 사고력과 성찰, 교양적 성장까지 포함하는 교육으로 인식되는지를 파악하고자 하였다. 이러한 문항 구성은 현재의 학문목적한국어 교육이 학습자들에게 언어적 지원, 혹은 언어 기능 훈련으로 인식되는지, 학문 공동체 참여와 사고의 확장을 위한 교육 경험으로 인식되는지를 비교하기 위한 것이다. 특히 교양교육 체계 안에서 운영되는 학문목적한국어 교육이 실제 학습자 경험에서는 어떠한 성격으로 받아들여지고 있는지를 확인하고자 하였다.

이를 위해 ‘학문목적한국어 수업은 언어 기능을 훈련하는 수업이라고 생각한다’, ‘전공 공부를 위한 준비 수업이라고 생각한다’, ‘대학에서 생존하기 위한 기술을 배우는 수업에 가깝다’ 등의 문항을 포함하였다. 반면 ‘사고력을 키우는 데 도움이 된다’, ‘가치관이나 세계관을 넓히는 데 도움이 된다’, ‘교양교육의 일부라고 생각한다’ 등의 문항을 함께 제시함으로써 기능 중심 인식과 교양교육적 인식 사이의 긴장 관계를 확인하고자 하였다.

3.2.2 실제 학습 경험

두 번째 영역은 학습자들이 실제 수업에서 무엇을 배우고 경험하였다고 인식하는지를 확인하기 위한 문항으로 구성하였다. 특히 실제 수업 활동이 언어 기능과 학업 수행 기술 중심으로 이루어지고 있는지, 혹은 비판적 사고와 성찰, 담화 참여 등의 리터러시 경험까지 포함하고 있는지를 살펴보고자 하였다. 이러한 문항 구성은 현재 대학의 학문목적한국어 수업이 학문적 리터러시 관점에서 강조되는 의미 구성과 담화 공동체 참여의 경험을 충분히 제공하고 있는지, 혹은 여전히 형태주의적 언어 훈련과 과제 수행 중심으로 운영되고 있는지를 확인하기 위한 것이다.

이를 위해 먼저 복수 선택 문항을 통해 학습자들이 실제로 배웠다고 인식하는 요소를 조사하였다. 해당 문항에는 기능 중심 요소뿐만 아니라 논리적, 비판적 리터러시 및 교양교육 요소를 함께 포함하였다.

또한 수업에서 실제로 중요하게 다루어진 활동을 확인하기 위해 언어 기능 훈련, 학술적 글쓰기 및 발표 기술, 과제 수행 및 시험 대비 활동과 함께 비판적 사고 훈련, 사회·문화적 주제 토론, 학생 주도 탐구 활동, 자기 성찰 활동, 관점 비교 활동 등의 중요도를 묻는 문항을 구성하였다. 아울러 실제 수업에서 가장 많이 이루어진 활동이 무엇인지를 확인하기 위해 교재 읽기 및 어휘·문법 학습, 번역·해석 연습, 발표 준비, 토론 활동, 프로젝트 활동, 자기 성찰적 글쓰기 등의 활동 유형을 제시하였다.

3.2.3 수업이 대학 생활 및 학문 활동에 미친 영향

세 번째 영역은 학문목적한국어 수업이 실제 대학 생활과 학문 활동 수행에 어떠한 영향을 미쳤는지를 확인하기 위한 문항으로 구성하였다. 이러한 문항은 학문목적한국어 교육이 단순히 대학 적응을 위한 보조적 언어교육에 머무르고 있는지, 아니면 학문 공동체 안에서 자신의 목소리를 형성하고 학문적 정체성을 구성하는 데까지 연결되고 있는지를 살펴보기 위한 것이다. 특히 이 영역은 단순한 언어 능력 향상 여부를 넘어, 학습자들이 대학 공동체 안에서 어떠한 방식으로 성장하고 참여하게 되었는지를 살펴보는 데 목적이 있다.

이를 위해 기능적, 학업적 요소뿐만 아니라, ‘자신의 생각을 논리적으로 표현하는 자신감’, ‘사회 문제를 다양한 관점에서 바라보는 능력’, ‘한국 사회와 문화에 대한 이해’, ‘자문화와 한국 문화를 비교·성찰하는 경험’, ‘대학 수업 내용에 대해 스스로 질문하고 생각하는 경험’, ‘대학 공동체의 구성원으로 성장하는 데 도움이 되었는지의 여부’ 등을 포함하였다.

3.2.4 교양적 성장 경험 여부

네 번째 영역은 학문목적한국어 수업이 학습자들에게 교양교육 차원의 성장 경험을 제공하였는지를 직접적으로 확인하기 위한 문항으로 구성하였다. 이는 본 연구의 핵심 문제의식인 ‘현재의 학문목적한국어 교육이 교양교육으로 기능하고 있는가’와 직접적으로 연결되는 영역이다. 여기에서는 현재의 학문목적한국어 수업이 교양교육으로서의 역할을 충분히 수행하고 있는지에 대한 종합적 인식과 함께, 향후 학문목적한국어 교육이 교양교육으로 나아가기 위해 필요한 요소가 무엇인지를 함께

조사하였다. 이를 통해 현재 학문목적한국어 교육의 한계뿐만 아니라 학습자들이 기대하는 방향성 또한 함께 살펴보고자 하였다.

이를 위해 ‘수업 중 배운 내용이 자신의 생각이나 가치관에 영향을 준 경험’, ‘수업 내용이 자신의 삶과 연결된다고 느낀 경험’, ‘편견이나 고정관념을 돌아보게 된 경험’, ‘다양한 관점을 이해하게 된 경험’, ‘다른 학생들과 깊이 있는 토론을 한 경험’, ‘사회 구성원으로서 필요한 태도와 가치에 대해 생각해 본 경험’ 등을 묻는 문항을 구성하였다. 또한 ‘수업이 단순한 언어 공부를 넘어 의미 있는 경험이었다’, ‘언어 기능 훈련보다 생각의 성장에 더 도움이 되었다’ 등의 문항을 통해 현재 학문목적한국어 교육이 실제로 교양교육적 경험으로 인식되고 있는지를 확인하고자 하였다.

4. 교양교육으로서의 학문목적한국어 재구조화 방안

4.1. 선행 연구 및 현장 관찰을 통해 살펴본 학문목적한국어 교육의 한계

선행연구 검토와 대학 현장의 운영 실태를 종합해 볼 때, 현재의 학문목적한국어 교육은 대학 교양교육 체계 안에 제도적으로 위치하면서도 실제 교육 경험 차원에서는 기능 중심 언어교육의 성격을 강하게 유지하고 있다는 점이 확인된다.

첫째, 수업 인식 차원에서 학습자들은 학문목적한국어 수업을 교양교육의 장이라기보다 전공 수업을 따라가기 위한 실질적 언어 지원 과정으로 경험하는 경향이 강하다. 둘째, 실제 학습 경험 차원에서도 기능 중심 활동의 비중이 높게 나타난다. 조은영·장지영(2026)이 확인하듯 대학별 학문목적한국어 교육과정은 양적으로 확대되었으나, 비판적 텍스트 읽기, 사회·문화적 주제 토론, 자기성찰적 글쓰기 등 Academic Literacies 관점에서 강조되는 경험은 상대적으로 제한적이다. 셋째, 교양적 성장 경험 차원에서도 김가람(2025)이 지적하듯 현재의 학문목적한국어 교육은 전공 수학을 위한 언어 보충 교육이나 TOPIK 대비 중심의 기능 교육으로 수렴되는 경향이 강하며, 이는 외국인 유학생을 결핍 모델의 시각으로 바라보는 것에 다름 아니다.

종합하면, 현재의 학문목적한국어 교육은 대학 적응과 학업 수행이라는 실질적 기능은 일정 부분 수행하고 있으나, 교양교육의 본질적 가치와는 충분히 연결되지 못한 채 기능주의적 틀 안에 머무르고 있다. 본 연구의 설문 조사 결과는 추후 게재 논문에서 실증적으로 보완될 예정이며, 이하에서는 재구조화의 방향을 구체적으로 탐색하고자 한다.

4.2. 기능 중심 교육에서 리터러시 중심 교육으로의 전환

현재 대학의 학문목적한국어 교육은 읽기·쓰기·듣기·말하기와 같은 언어 기능 훈련이나 발표·보고서 작성·시험 대비 등 학업 수행 기술 중심으로 운영되는 경향이 강하다. 물론 이러한 기능 교육은 외국인 유학생의 대학 적응과 학업 수행을 위해 필수적이라는 점에서 일정한 필요성을 가진다. 그러나 문제는 이러한 기능 중심 교육이 학문목적한국어 교육의 목표 전체로 고착되는 경우이다.

예상 설문 결과에서 알 수 있듯이 학습자들이 학문목적한국어 수업을 ‘대학에서 살아남기 위한 기술’을 배우는 과정으로 인식하고 있다면, 이는 현재의 교육이 단순한 기능 습득 차원에 머물러 있음을 보여 주는 하나의 신호일 수 있다. 특히 교재 해석, 문법 암기, 형식 중심 글쓰기와 같은 활동에 수업이 집중될 경우, 유학생들은 학문 공동체 안에서 자신의 관점을 구성하고 의미를 생산하는 경험보다는 언어적 결핍을 보완하기 위한 훈련 과정으로 수업을 경험할 가능성이 크다.

Academic Literacies 관점에서 읽기와 쓰기는 단순한 기술의 습득이 아니라 학문 공동체 안에서 의미를 구성하고 자신의 정체성을 형성하는 사회적 실천의 과정이다(Lea & Street, 1998). 또한 Cummins(1979)가 제시한 CALP의 관점에서도 고등교육에서 요구되는 언어 능력은 단순한 일상 의사소통 능력을 넘어 비판적 사고와 추상적 사고를 포함하는 고차원적 인지 활동과 연결된다. 따라서 학문목적한국어 교육 역시 단순히 ‘올바른 표현’을 익히는 차원을 넘어, 학습자가 텍스트를 비판적으로 읽고 자신의 관점을 형성하며 다양한 담화 공동체 안에서 의미를 협상하는 경험으로 확장될 필요가 있다.

이를 위해서는 기존의 형태주의적 언어교육 중심 수업에서 벗어나, 학문적 읽기와 쓰기를 ‘사고와 의미 구성의 과정’으로 이해하는 접근이 필요하다. 예를 들어 단순한 보고서 형식 학습이나 표현 교정 중심 수업을 넘어, 텍스트에 대한 비판적 질문 제기, 관점 비교, 사회적 맥락 분석 등의 활동이 함께 이루어질 필요가 있다. 즉 향후 학문목적한국어 교육은 ‘학업 수행을 위한 한국어’에 머무르지 않고, 학문적 리터러시를 형성하는 교양교육으로 전환될 필요가 있다.

4.3. 비판적 사고와 담론 참여 중심 수업의 강화

현재의 학문목적한국어 수업은 발표와 글쓰기 활동을 포함하고 있음에도 불구하고, 실제로는 형식적 수행 능력 평가에 치우치는 경우가 많다. 즉 발표는 ‘정확하게 말하는 능력’, 글쓰기는 ‘형식에 맞게 쓰는 능력’ 중심으로 평가되는 경향이 강하며, 그 안에서 어떠한 관점을 형성하고 의미를 구성하는가는 상대적으로 충분히 다루어지지 못하고 있다.

그러나 교양교육은 단순한 정보 습득이 아니라 비판적 사고와 담론 참여를 핵심 가치로 한다. 특히 외국인 유학생에게 대학

수업은 단순한 언어 사용의 장이 아니라 새로운 사회와 문화, 그리고 학문 공동체의 담화 방식과 만나는 과정이라는 점에서 의미를 가진다. 따라서 학문목적한국어 교육 역시 단순한 기능 훈련이 아니라, 다양한 관점을 비교하고 자신의 의견을 구성하며 타인과 의미를 협상하는 담론 참여 중심 수업으로 확장될 필요가 있다.

예상 설문 결과에서 학생들이 심층 토론, 논리적 글쓰기, 사회·문화적 주제 논의 등에 대한 요구를 드러낸다면, 이는 현재의 학문목적한국어 수업이 학습자들의 지적 요구를 충분히 충족시키지 못하고 있음을 보여 주는 하나의 단서가 될 수 있다. 따라서 향후 학문목적한국어 수업에서는 단순한 기능 연습을 넘어 사회적 쟁점과 실제 문제를 다루는 토론 활동, 다각적 관점 읽기, 학생 주도 탐구 활동, 프로젝트 기반 수업 등이 적극적으로 확대될 필요가 있다. 즉 학문목적한국어 수업은 학습자들이 질문하고 사고하며 의미를 구성하는 수업으로 변화될 필요가 있다.

4.4. 자기성찰 및 시민성 교육의 확대

교양교육의 핵심은 단순한 지식 습득이 아니라 자기 자신과 사회를 성찰하는 경험에 있다. 서정일(2019)이 설명하듯, 빌동(Bildung)으로서의 교양은 인간이 스스로를 성찰하며 자율적 주체로 성장하는 과정과 연결된다. 그러나 현재의 학문목적한국어 교육에서는 언어 기능 향상과 대학 적응 지원이 강조되면서, 자기성찰이나 시민성 형성과 관련된 경험은 상대적으로 제한적으로 다루어지는 경우가 많다.

특히 외국인 유학생들은 한국 사회와 대학 공동체 안에서 다양한 문화적·사회적 경험을 하게 되며, 이는 자신의 정체성과 가치관을 새롭게 인식하는 계기가 될 수 있다. 따라서 학문목적한국어 교육은 단순히 한국어를 배우는 과정이 아니라, 자신의 문화와 한국 문화를 비교·성찰하고 사회 문제를 다양한 관점에서 바라보며 공동체 구성원으로서의 태도를 형성하는 과정으로 확장될 필요가 있다.

예상 설문 결과에서 학생들이 가치관 변화, 자기성찰, 사회적 태도 형성과 관련된 경험을 충분히 하지 못했다고 응답한다면, 이는 현재의 학문목적한국어 수업이 교양교육의 내재적 가치를 충분히 구현하지 못하고 있음을 시사한다. 따라서 향후 학문목적한국어 수업에서는 자기성찰적 글쓰기, 문화 비교 활동, 사회 문제에 대한 에세이 및 토론 활동 등을 적극적으로 포함할 필요가 있다. 또한 학생들이 자신의 경험과 감정을 언어화하고 타인과 공유하는 활동은 단순한 표현 훈련을 넘어 자기 이해와 공동체적 성찰의 경험으로 이어질 수 있다.

즉 학문목적한국어 교육은 언어 기능 향상만이 아니라, 외국인 유학생이 다문화 사회 속에서 자신의 위치를 성찰하고 사회적·학문적 주체로 성장할 수 있도록 지원하는 교양교육의 역할을 수행할 필요가 있다.

4.5. 대학 공동체 참여 중심 교육으로의 확장

현재의 학문목적한국어 교육은 상당 부분 ‘대학에 적응하기 위한 준비교육’의 성격으로 운영되고 있다. 그러나 외국인 유학생은 단순히 대학에 적응해야 하는 대상이 아니라, 대학 공동체를 함께 구성해 가는 주체라는 점에서 새로운 접근이 필요하다.

학문적 관점에서도 학문 활동은 특정 기술의 습득이 아니라 담화 공동체 참여 과정으로 이해된다. 또한 Thesen(1997)이 지적하듯, 유학생들은 단순히 결핍을 보완받아야 하는 존재가 아니라 대학 안에서 자신의 목소리를 형성하고자 하는 능동적 주체이다. 따라서 학문목적한국어 교육 역시 외국인 유학생이 대학 공동체 안에서 자신의 목소리를 형성하고 실제 학문 활동에 참여할 수 있도록 지원하는 방향으로 확장될 필요가 있다.

이를 위해서는 전공 연계 프로젝트, 한국 학생과의 협업 활동, 실제 대학 담화 참여 경험 등을 강화할 필요가 있다. 또한 학문목적한국어 수업 안에서도 교수자 중심 설명식 수업을 넘어 학생 간 상호작용과 공동 구성 활동을 확대함으로써, 학습자가 수동적 언어 학습자가 아니라 능동적 참여자로 경험될 수 있도록 할 필요가 있다. 특히 학문목적한국어 수업을 일반 교양 교과목이나 전공 교과목과 유기적으로 연계할 경우, 외국인 유학생은 대학 담화 공동체 안에서 보다 실제적인 참여 경험을 할 수 있다. 즉 향후 학문목적한국어 교육은 단순히 대학에서 살아남기 위한 기술을 제공하는 교육이 아니라, 외국인 유학생이 대학 공동체 안에서 자신의 위치를 형성하고 학문적, 사회적 주체로 참여할 수 있도록 지원하는 방향으로 재구조화될 필요가 있다.

5. 예상되는 결론

결국 향후 학문목적한국어 교육은 단순한 기능 중심 언어교육에서 벗어나 교양교육으로서의 정체성을 재정립할 필요가 있다. 물론 외국인 유학생에게 언어 기능 교육은 여전히 중요한 과제이며, 대학 학업 수행을 위한 실질적 지원 또한 반드시 필요하다. 그러나 학문목적한국어 교육이 단순히 학업 수행을 위한 보조적 언어교육에 머무를 경우, 외국인 유학생은 대학 공동체 안에서

끊임없이 '부족한 학습자' 혹은 '지원이 필요한 대상'으로만 위치 지워질 위험이 있다. 그러나 학문목적한국어 교육은 외국인 유학생이 대학 고등교육 과정 속에서 처음 경험하는 가장 핵심적인 교양교육의 장 가운데 하나로 이해할 필요가 있다.

이를 위해 구체적으로 다음 세 가지 원칙이 학문목적한국어 교육과정 설계의 기반이 되어야 한다고 본다. 첫째, 목표의 재설정이다. 학문목적한국어 교육의 목표를 '학업 수행을 위한 언어 기능 습득'에서 '학문 공동체 참여를 위한 비판적 리터러시 형성'으로 전환할 필요가 있다. 둘째, 내용의 재구성이다. 형태주의적 언어 훈련 중심에서 벗어나 사회적 쟁점, 문화적 성찰, 학문적 담론 참여를 포함하는 내용 중심 교육으로 전환되어야 한다. 셋째, 학습자 위치의 재정립이다. 외국인 유학생을 '결핍을 보완해야 하는 대상'이 아니라 대학 공동체 안에서 자신의 목소리를 형성하는 능동적 주체로 바라보는 관점의 전환이 교수자와 교육과정 설계 모두에서 이루어져야 한다.

기능과 리터러시 사이의 긴장은 완전히 해소될 수 없다. 그러나 그 긴장을 어느 방향으로 조정하느냐에 따라 학문목적한국어 교육의 성격은 근본적으로 달라진다. 비판적 사고, 담론 참여, 자기성찰, 시민성, 공동체 참여를 포함하는 교양교육적 가치가 학문목적한국어 교육 안에 실질적으로 구현될 때, 비로소 학문목적한국어는 대학 교양교육 안에서 온전한 교육적 정체성을 확보할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 김가람. (2025). 유학생 대상 '교양 한국어' 강좌의 쟁점 고찰. *우리어문연구*, 83, 185-211.
- 백승수. (2019a). 제4차 대학 혁명과 교양교육의 미래. *교양교육연구*, 13(3), 11-29.
- 백승수. (2019b). 한국 대학의 교양교육과정 유형에 대한 비판적 고찰. *교양교육연구*, 13(6), 101-122.
- 서정일. (2019). 자율적 주체를 위한 인문 정신의 구현으로서의 교양(Bildung). *독어교육*, 74, 279-299.
- 손동현. (2009). 교양교육의 새로운 위상과 그 강화 방책. *교양교육연구*, 3(2), 5-22.
- 조은영, 장지영. (2026). 외국인 유학생 대상 한국어 교양교육 과정 현황 및 교수자의 인식 분석. *한국언어문화학*, 23(1), 329-360.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Schoenfeldt, M. (2014). Content-based language teaching in international liberal arts framework. *The Journal of International Liberal Arts*, 6, 61-70.
- Thesen, L. (1997). Voices, discourse, and transition: In search of new categories in EAP. *TESOL Quarterly*, 31(3), 487-511.

세션 I 토론 4

학문 목적 한국어는 교양교육인가-교양교육 본질의 관점에 대한 토론문

박진철(서울여자대학교)

본 발표는 그동안 교육과정 운영이나 기능 중심 내용 분석에 머물러 있던 학문목적한국어 연구를 한 단계 끌어올려, '학문목적한국어 교육은 과연 교양교육인가'라는 근본적 질문을 정면으로 제기하고 있다는 점에서 매우 의미 있는 연구로 생각됩니다. 특히 학문목적한국어 교육을 교양교육의 본질 담론 및 Academic Literacies 이론과 연결하여 그 정체성을 재조명한 시도는, 유학생 20만 명 시대에 시의적절하고도 의미 있는 작업이라 평가합니다. 발표자의 문제의식에 깊이 공감하면서, 논의를 더욱 풍부하게 이해하기 위해 다음 세 가지를 여쭙고자 합니다.

첫째, 설문 조사에서 확인된 학습자들의 인식 경향에 관한 질문입니다. 발표문에서는 서울·경기 지역 6개 대학 약 300명의 유학생을 대상으로 설문을 실시하였다고 밝히셨습니다. 추후 논문에서 자세히 제시될 예정이라고 하셨지만, 현재까지 살펴본 응답 가운데 학습자들이 현재의 학문목적한국어 수업을 어떻게 인식하고 있는지를 가장 잘 보여 주는 경향이 있다면 미리 조금 소개해 주실 수 있을지요. 특히 학습자들이 교양교육적 경험에 대한 요구를 드러낸 지점이 있었다면 함께 나누어 주시면 감사하겠습니다.

둘째, 기능 교육과 리터러시·교양 교육을 연계하는 구체적 방안에 관한 질문입니다. 발표자께서는 기능 중심 교육에서 리터러시 중심 교육으로의 전환을 제안하셨습니다. 다만 외국인 유학생, 특히 적응기에 있는 저학년 학습자의 경우 기초적인 언어 기능에 대한 요구도 여전히 큰 만큼, 기능 교육과 교양·리터러시 교육이 한 수업 안에서 어떻게 자연스럽게 어우러질 수 있을지 궁금합니다. 두 차원을 단계적으로 또는 통합적으로 설계하신다면 어떤 모습을 그리고 계신지 발표자의 구상을 듣고 싶습니다.

셋째, 재구조화 방안의 구체적 적용 사례에 관한 질문입니다. 발표문에서는 자기성찰적 글쓰기, 문화 비교 활동, 사회적 쟁점 토론, 전공 연계 프로젝트 등 풍부한 방안을 제시하고 계십니다. 이 가운데 실제 수업에 적용해 보셨거나 적용을 구상하고 계신 활동의 구체적인 예시가 있다면 소개해 주시면 좋겠습니다. 또한 이러한 활동이 학문목적한국어 수업을 넘어 대학의 일반 교양 교육과정과 연계될 수 있는 가능성에 대해서도 발표자의 생각을 함께 들려주시기를 부탁드립니다.

이상의 질문은 본 연구에 대한 깊은 공감에서 비롯된 것이며, 토론자의 이해가 부족한 데서 나온 것일 수도 있어 조심스럽습니다. 너그러운 해아려 주시기를 부탁드립니다. 오늘의 발표를 계기로 학문목적한국어 교육의 정체성을 모색하는 논의가 우리 학계에서 더욱 활발해지기를 기대합니다. 좋은 발표 감사합니다.

『논어』와 교양교육 - 위기지학(爲己之學)과 해석공동체의 관점에서

김나운(원광대학교)

1. 서론

마사 C. 누스바움(Martha C. Nussbaum)은 『학교는 시장이 아니다』에서 전 세계 교육이 경제 성장을 위한 도구로 급속히 재편되면서, 비판적 사고와 인문적 상상력을 길러온 교양교육이 심각한 위기에 처해 있다고 평가한다. 유용성으로 환산되지 않는 것들 - 인간이란 무엇인가, 어떻게 살아야 하는가, 타인의 삶을 어떻게 이해할 것인가 - 에 대한 물음이 대학 교육과정에서 체계적으로 밀려나고 있다는 것이다.¹⁾ 그 결과 교양교육은 전공교육의 보완재로, 혹은 졸업 이수 요건의 항목으로 축소되는 경향이 갈수록 심화되고 있다. 이러한 사태는 단지 교육 정책이나 제도의 문제로부터만 비롯되지 않는다. 이것은 근본적으로 배움의 목적이 전도된 데서 비롯된다. 공자의 말을 빌리자면, 작금의 사태는 “옛날의 배우는 자들은 자기 자신을 위해 배웠고, 오늘날의 배우는 자들은 남을 위해 배운다”²⁾는 것과 같은 상황인 것이다. 타인의 시선과 인정, 외부의 가치와 사회적 보상이 중시되는 사회에서 인간다움을 찾고 자기 자신을 완성하려는 배움은 더 이상 주목받지 못한다.

명말(明末)의 유학자 유종주(劉宗周, 1578-1645)는 그의 저서 『인보(人譜)』에서 배움이란 인간됨을 배우는 것이니, 반드시 그가 인간인 까닭을 증득해야 한다고 말한다.³⁾ 이런 사유에 근거해 그는 증인서원에서의 활동 시기에 강학을 통해 사람들로 하여금 인간이 인간인 까닭의 의미를 몸으로 증득하게 한다는 관점을 강하게 피력하였다.⁴⁾ 이러한 학문 활동을 통해 유종주는 인간이 성인(聖人)이 되어야 한다고 보았는데, 이때 성인이란 모종의 인격적 전환을 통해 도달되는 예외적이고 비일상적인 존재가 아니라, 일상적 인륜 속에서 속에서 유교의 건전한 정신과 사고방식을 가지고 도덕적으로 완성된 사람, 사회적 책무를 강하게 의식하고 있는 사람⁵⁾을 가리킨다. 유종주는 이처럼 배움을 단순한 세계에 관한 지식 습득이 아닌, 인간이 인간인 까닭을 몸소 터득해가고 실천해나가는 과정으로 이해하였다. 이것이 바로 유가의 공부(工夫), 학문이라는 것이다. 이러한 사유는 주희를 위시한 송대 신유학이 형이상학에 몰두하고 원리에 대한 파악을 추구하는 경향을 강조했던 것과 달리, 유가의 창시자인 공자의 『논어』에서 일관되게 견지되고 있는 배움의 이념에 직접 맞닿아있는 것이라 이해할 수 있다.⁶⁾ 바꿔말하자면, 오늘날 인간이 인간인 까닭을 증득한다는 것은 자기 이해와 성찰을 통해 인간으로서의 책임의식을 자각하고 자율적 인격을 이룩함을 의미한다. 이것이 현대적 맥락에서 새롭게 이해되는 성인(聖人)되기이며, 교양교육이 목표로 하는 성인(成人)의 함양과 상통한다. 유종주의 이러한 반성과 『논어』의 호응은, 인류의 그 어느 시대보다 교육의 접근성이 높아진 오늘날, 배움의 궁극적인 목표에 대한 성찰에 하나의 실마리를 제공한다.

이 글은 『논어』에서 드러나는 배움과 가르침에 관한 공자의 사유를 통해 교양교육의 본질을 되짚어보고자 하는 시도이다. 이는 『논어』를 단지 교양교육의 ‘동양적 자원’으로 동원하거나, 서양의 교양교육(liberal arts education)에 유교적 외피를 덧씌우고자 하는 것이 아니다. 오히려 이 논문이 요지는 『논어』가 교양교육의 본질을 가장 순수하고 철저한 형태로 이미 포함하고 있음을 보여주하고자 하는 것이다. 유종주가 2,500년 전 공자의 물음을 명말의 강학 현장에서 다시 제기했듯이, 우리 역시 교양교육의 본질을 『논어』라는 텍스트와의 연계를 통해 재인식하고자 한다.

1) 마사 C. 누스바움, (2016). 학교는 시장이 아니다. (우석영 역). 궁리.

2) 『論語』 「憲問」, “古之學者爲己, 今之學者爲人.”

3) 『人譜』, “學以學爲人, 則必證其所以爲人. 證其所以爲人, 證其所以爲心而已.”

4) 유종주는 유교라는 학문의 대중화와 활성화를 목표로 적극적인 강학 활동을 전개하였다. 그는 유교 소양을 갖춘 사대부의 강학 활동이 사회 전반의 인심을 안정시킬 수 있다고 믿었으며, 이를 일종의 사회운동 또는 학술행동의 일환으로 인식하였다. 신현승, (2020). 명대 말기 유종주와 지식인 네트워크. 술과학. pp.164-165 참조.

5) 신현승, (2020). p.170 참조.

6) 물론 신유학의 목적 또한 궁극적으로 『논어』와 궤를 달리하지 않는다. 하지만 그 교육과 학습 방법에 있어서는 지식과 경전을 중심으로 하는 정주학과 의심과 반성을 통한 내적 역량의 형성에 중점을 육왕학이 분기한다고 할 수 있겠다. 이상의 관점은 이동욱, (2012). 주희와 육구연의 아호사 논쟁에 나타난 교육철학 연구. 양명학. 31. 참조.

2. 교양교육과 위기지학(爲己之學)의 정신

2.1. 교양교육과 위기지학

교양교육(liberal arts education)의 목표와 범위, 본질에 관해서는 시대와 맥락에 따라 다양한 견해가 있어왔지만, 그것이 비판적 사고 능력과 도덕적·공감적 감수성을 지닌 ‘자유로운 인간’의 형성과 이에 근거한 민주 시민의 양성이라는 커다란 두 지점과 긴밀히 연관되어 있다⁷⁾는 점에 대해서는 일반적으로 수용 가능하리라 생각된다. 즉, 교양교육은 특정 직업이나 기술을 위한 훈련이 아니라, 인간으로서 온전히 살아가는 능력 - 비판적으로 사고하고, 타인을 이해하며, 공동체 안에서 책임 있게 행위하는 능력 - 을 기르는 데 그 목적이 있다는 것이다.⁸⁾ 그런데 이 이념은 오늘날 교양교육의 원형으로 여겨지는 서양의 자유교양교육 전통에서만 발견되는 것이 아니다. 동아시아 문화권의 가장 오래된 고전 중 하나인 『논어』는 이러한 교양교육의 본질과 긴밀하게 공명하는 배움의 이념이 담겨 있다. 위기지학(爲己之學) 담론은 그 대표적인 예시라 할 수 있다.

『논어』 「헌문」에서 공자는 당시 사회의 학문적 분위기에 대해 진단하였다. 흔히 “옛날의 배우는 자들은 자기 자신을 위했고, 오늘날의 배우는 자들은 남을 위한다”⁹⁾고 번역되는 이 구절에서, ‘남을 위한다’는 것은 결코 문자 그대로의 윤리적 이타성을 의미하지 않는다.¹⁰⁾ 공자는 행위의 기준과 목적이 자기 외부에 있는 배움만을 추구하는 당시 세태를 비판하였다. 즉 이러한 학문은 ‘남으로 인하여’ 배운다는 것을 의미한다. 사회적인 명성이나 가시적 이익 또한 여기에 포함된다. 이러한 것들을 추구하는 것은 표면적으로는 자기 자신에게 보탬이 되는 것처럼 보이지만, 타인과 외부가치에 대한 의식은 결국 자기 기준과 자신의 내면적 가치의 상실로 귀결된다.¹¹⁾ 반면 자신을 위한다는 것은 자기 자신[己]¹²⁾으로 말미암아, 즉 학문의 목적이 온전히 자기 자신의 성숙과 함양에 있는 것을 말한다. 이는 온전한 자기 이해에 근거한 인격의 도야, 즉 자기 완성의 과정을 의미한다.¹³⁾ 즉, 공자에게 학문의 본질이란 단순 지식의 습득과 지성의 활용에 그치는 것이 아니라, ‘인간’의 본질에 가 닿고자 노력하는 것, 자기의 사사로운 모습들을 절제하고 인간 본성의 질서를 회복하며[克己復禮], 자기 자신을 갈고 닦는[修己], 그리고 이를 통해 한 사람이 도덕적이고 자유로운 인격으로 우뚝서는[爲仁由己] 데 있다.

그런데 공자가 말하는 위기지학은 결코 일상과 단절된 피상적인 이념에 그치는 것이 아니다. 그것은 현실과 긴밀히 관계 맺고 있는 직접적이고 구체적인, 실천적인 배움이다. 예컨대 공자는 “시를 배우고, 예로써 입신하고, 음악에서 완성한다”¹⁴⁾고 말한다. 얼핏 보기에는 개별 학문의 영역에서 지식을 쌓고 성과를 얻는 것을 의미하는 것처럼 보이지만, 이것들 또한 위기지학의 한 과정이다. 『논어』에서 문학과 도덕규범, 예술은 모두 한 인격의 완성과 긴밀히 연관되어 있다. 이들은 모두 인간의 성정(性情)에 대한 이해로부터 출발한다. 공자는 『시경』을 공부한다는 것이 전문적인 작가 - 오늘날 전공교육이 주로 목표로 하는 특정 목적을 수행하는 전문가(specialist) - 를 길러내는 것을 목표로 한다고 결코 생각하지 않았다. 즉, 시를 배우는 것은 자기를 마련(磨鍊)하는 학문의 한 가지 구체적이고 실천적인 형태인 것이다.¹⁵⁾ 또 공자는 군자(君子)가 “널리 문헌을 배우고, 예(禮)로써 요약하니 도리에 어긋나지 않는다”¹⁶⁾고 말하는데, 이는 오늘날 교양교육의 방법론과 이상에 일치한다. 이처럼 배움은 그저 직관이나 내적 성찰로만 이루어지지 않고, 일상의 경험과 지식을 경유해서 이루어져야만 한다. 이 점은 오늘날

7) 이 점을 강조하는 대표 저서는 다음과 같다. 마사 C. 누스바움. (2018). 인간성 수업. (정영목 역). 문학동네.

8) 이상의 내용들은 다음의 논문에서 참조. 차운정. (2021). 민주적 시민 양성을 위한 교양과목으로서의 <열린사고와표현>의 특성과 교육방안. 한국민족문화. 79.; 김태영. (2014). 교양교육과 비판적 사고. 교양교육연구. 8(3).; 오연경, 조재룡. (2020). 포스트휴먼 시대 교양교육의 위상과 방향. 한국어문교육. 33

9) 『論語』 「憲問」, “古之學者爲己, 今之學者爲人.” 주희는 이 구절에 대한 주석에서 정자(程子)의 말을 다음과 같이 기록하고 있다. “爲己, 欲得之於己也. 爲人, 欲見之於人也.”(『論語集註』)

10) 이러한 해석은 정주리학(程朱理學) 전통의 지배적 견해이다. 한편, 정약용(丁若鏞)과 같은 학자는 위인(爲人)을 ‘남에게 도움을 준다[益於人]’는 뜻으로 해석하기도 하였다. 이 글에서는 정주리학의 견해를 따라 해석하고 그 의미를 확장하였다.

11) 『論語集註』 「憲問」, “程子曰, 古之學者爲己, 其終至於成物. 今之學者爲人, 其終至於喪己.”

12) 『논어』에서 기(己)는 이중적인 의미로 쓰인다. 여기서는 도덕을 실현해내는 주체로서의 자기 자신을 의미한다. 반면, 예컨대 극기복례(克己復禮)에서는 극복되어야 할 사사로운 자아를 의미하기도 한다.

13) 학문이 객관지식에 관한 것에 그치지 않고 더 고차원적인 자기 이해, 혹은 영혼의 돌봄과 긴밀히 연관되어 있다는 입장은 동서양을 막론하고 고대인들의 일관된 견해였다고 할 수 있다. 예컨대 푸코는 자기수양에 관한 그리스적 전통에 대하여, 대부분의 철학사자들이 파르메니데스 이래 존재론과 형이상학의 발전에 관심을 갖지만 오히려 그들의 관심사가 자기배려, 돌봄, 자기수양에 있었다고 말한다. “소크라테스는 행인들을 붙잡고 그들에게 “당신들은 자신의 재산, 평판, 명예는 배려하면서도[돌보면서도] 자신의 덕이나 영혼은 배려하지[돌보지] 않습니다”라고 말합니다. 그리고 소크라테스는 자신의 동료 시민들에게, 자기 자신을 배려하는[돌보는] 데 전력을 다하라고 권고합니다. ... ” 미셸 푸코. (2016). 비판이란 무엇인가? 자기수양. (심세광, 전해리 역). 동녘. p.102 같은 맥락에서, 누스바움 역시 소크라테스식 자기성찰을 오늘날의 교양교육에서 중요하게 위치지우고 있다.

14) 『論語』 「泰伯」, “興於詩, 立於禮, 成於樂.”

15) 위기지학의 실천성과 실제성은 왕수인(王守仁)이 말한 사상마련(事上磨鍊)으로 이어진다.

16) 『論語』 「雍也」, “君子博學於文, 約之以禮, 亦可以不畔矣.” 또한 이와 유사한 내용을 담은 구절이 「子罕」편에 보인다. “夫子循循然善誘人, 博我以文, 約我以禮, 欲罷不能. 既竭吾才, 如有所立卓爾, 雖欲從之, 末由也已.”

교양교육의 다양한 교과편제와 연결되는 부분이라 할 수 있다. 다양한 문헌과 학습을 통해 획득한 지식은 삶에서 유리된 채 머물지 않고, 자기 자신에게 체화되어 창신(創新)의 기틀이 된다.¹⁷⁾ 이렇게 이루어진 인격이 바로 비판적 사고 능력과 도덕적·공감적 감수성을 갖춘 - 위기지학을 일군 군자이고, 성인인 것이다.

그런데 위기지학의 지향은 결코 사적 자아의 완성, 개인의 인격적 성취에만 머물지 않는다. 군자에 대한 자로(子路)의 물음에 공자는 "자기를 닦아 사람들을 편안하게 한다[修己以安人]", "자기를 닦아 백성을 편안하게 한다[修己以安百姓]"고 답변하였는데, 이는 단지 위정자에 대한 제언이 아니라 공동체적 인간에 대한 공자의 인식을 보여주는 것이다. 즉, 자기 수양과 완성은 위기지학의 한 측면일 뿐이다. 이상적인 인격은 타인과 공동체의 고통과 삶에 대한 민감한 감수성을 지녀야 한다. 같은 맥락에서 공자는 학문하지 않음[不好學]의 병통은 어리석어지고, 방탕해지고, 자신을 해치고 또 남에게 가혹하게 하는 데 있다고 보았다.¹⁸⁾ 비록 유가 전통으로부터 제도로서의 민주주의를 직접 도출해낼 수는 없지만, 오늘날 교양교육이 목표로 하는 '자유인'과 '시민'의 이념은 『논어』의 위기지학의 정신 안에서 분리되지 않는다. 우리는 『논어』로부터 자기를 닦는[修己] 사람이 곧 공동체에 투신하는 이라는 이상을 발굴할 수 있다. 즉 위기지학은 자기중심적 배움이 아니라, 자기로부터 출발하여 타자와 공동체를 향해 열려 있는 배움인 것이다.

2.2. 자유인으로서의 군자 : 교양교육의 지향과 실천

이렇게 교양교육을 통해 완성된 인격, 유종주의 말을 다시 빌리자면 '인간이 인간인 까닭을 깨달은 인간'은 어떤 사람인가? 필자는 그 정체성을 『논어』적 자유인으로 재구성해보고자 한다. 교양교육에서 자유인과 자유에 관한 논의는 아리스토텔레스로 거슬러 올라간다. 아리스토텔레스는 『정치학』에서 노예와 달리 자유인(eleutheros)에게 걸맞은 교육을 자유교육(eleutherios paideia)이라 칭하면서 그것은 필요에 종속되지 않고 유용성(utility)으로부터 자유로우며 덕과 좋은 삶을 위한 교육이라고 정의한다.¹⁹⁾ 이때 아리스토텔레스가 말하는 자유는 무엇으로부터의 자유(freedom from)다. 오늘날 교양교육 역시 어떤 유용한 목적으로부터 독립되어, 좋은 삶을 탐색한다는 점에서 아리스토텔레스의 전통에 있다고 할 수 있다.

『논어』 역시 자유인을 이상으로 한다. 자유(自由)라는 한자어의 정확한 의미는 '스스로 말미암는다'라는 뜻으로, 외부의 다른 어떤 기준이나 강제가 아니라 자기 자신에게서 이유와 동력을 찾는 것을 말한다. 앞서 2장에서 살펴보았던 "인(仁)을 행하는 것은 (어떤 다른 이유에서도 아니라 오직) 자기에게서 말미암는다"는 말에서 우리는 도덕성의 내재와 주체성에 관한 유가적 사유를 발굴하곤 한다. 달리 말하자면, 이는 자유로운 도덕적 존재로서 인한 사람에 관한 『논어』의 시각을 분명하게 드러내고 있다.

그런데 모든 행위의 기준과 보편원리를 자기로부터 말미암는다는 말은 다소 독단적인 것으로 읽힐 수 있다. 그러나 굳이 선성(善性)을 전제하는 유가의 본성론적 논의로의 전개가 없더라도, 공자가 말하는 자기(己)가 결코 닫힌 자아가 아니라는 것은 『논어』 내에서 확인 가능하다. 공자는 "억측하지 않고, 기필하지 않으며, 고집하지 않고, 자기에 갇히지 않을" 것을 요구한다.²⁰⁾ 즉 공자는 자의적이고 독단적인 태도를 무엇보다 경계하였으며, 고립된 자아를 부정하였다. 이러한 그의 관점은 충서(忠恕)라는 인(仁)에 대한 대표 정의를 통해 더욱 잘 드러난다. 특히 타자를 대하는 태도로서의 서(恕)는 상대방이 무엇을 원하고 원하지 않는지에 대한 섬세한 이해를 동반해야 한다. 공자는 그러한 이해가 근본적으로 온전한 자기 이해[忠]와 연결되어 있다고 보았다. 이때의 자기 이해는 사사로운 개인에 관한 것이 아니라, 인격의 보편적 지향과 가치에 관한 것이다.²¹⁾ 즉, 극기복례(克己復禮)하고 위기지학의 과정을 거친 군자는 한 개인으로서 자신의 인격 완성뿐만 아니라 열린 자아로서 외부 세계 - 타자와의 관계 맺기를 충실히 이행하는, 진정으로 자유로운 인간이다.

이처럼 충서를 자유인의 자기 진실성과 그에 근거한 공감적 상상력²²⁾으로 읽어낼 때, 그것은 누스바움이 교양교육에서 공감능력을 양성하기 위한 방법으로 내세우는 서사적 상상력(narrative imagination)과 연결고리가 생긴다. 서사적 상상력이란 텍스트의 다양한 등장인물이나 사건에 감정이입 함으로써 타자 이해를 도모하는 방식이다. 이것은 시민적 책임에 토대가 되는 연민을 양성하는 훌륭한 방법이라고 누스바움은 주장한다.²³⁾ 서(恕)와 서사적 상상력은 비록 자기 이해의 연장으로서 타자에

17) 온고이지신(溫故而知新)

18) 『論語』 「陽貨」, "好仁不好學, 其蔽也愚. 好知不好學, 其蔽也蕩. 好信不好學, 其蔽也賊. 好直不好學, 其蔽也絞."

19) 아리스토텔레스의 자유교육과 오늘날 교양교육의 연속성에 관해서는 다음을 참조. 차제순, 이재현. (2017). 아리스토텔레스의 관점에서 본 자유와 자유교육. 인문학연구. 56(3); 박병철. (2025). 자유학에, 자유교육, 그리고 교양교육. 리버럴아츠 5(2).

20) 『論語』 「子罕」, "子絕四. 毋意, 毋必, 毋固, 毋我."

21) 『莊子』 외편 「至樂」에는 바다새 이야기가 등장한다. 인간의 관점에서 좋은 것들이 바다새에게는 그렇지 않을 수 있음을 보여주는 것으로, 서(恕)에 대한 비판적인 구절로 이해된다. 그러나 공자의 입장에서 바다새에게 술과 음식, 음악을 제공한 인간은 고립된 자아이고 독단적 자아다. 그는 서를 온전히 실현해내지 못했고 결국 비극적인 결말은 맞이하게 된 것이다. 여기에서 우리는 서의 보편화가능성, 종 간 차이를 넘어서는 공감의 확장 등을 추가적으로 다루어 볼 수 있다.

22) 필자는 다른 논문에서 충서가 현대 사회의 소통을 가능케 하는 공감적 행위 원칙이 될 수 있다고 주장하였다. 김나운. (2024). 공감적 행위 원칙으로서의 충서(忠恕)와 유가적 소통 윤리. 철학탐구. 75.

대한 직접 대면인지 텍스트를 통한 상상력의 발휘로서의 연민의 적용인지에 있어 사소한 방법론적 차이를 갖지만, 모두 자기와 타자 어느 한 쪽에 갇히지 않고 양자 모두를 경유하는 세계 이해와 자아 완성을 추구한다는 점에서 공동의 지향을 함축한다. 이는 교양교육에 있어 구체적 내용의 변주 가능성과 이상적 인격의 성취라는 최종적 목표의 일원성을 의미한다.

이처럼 자유인을 교양교육의 목표로 할 때, 그러한 교육은 더이상 얕으로만 그치는 것일 수 없다. 또한 그것은 가르침과 배움이 누적된 이후에 도달하는 선형적인 결과도 아니다. 『논어』의 위기지학(爲己之學)과 충서(忠恕)는 지식이 아니라 실천이며, 완성이 아니라 과정이다. 즉, 『논어』의 자유인은 자기 이해와 타자 공감을 일상의 삶 속에서 실천해나가는 존재다. 이러한 자유인이 과정으로서의 실천을 구현해 가는 곳, 그 공동체의 성격을 다음 장에서 해석공동체라는 관점을 도입하여 검토하고자 한다.

3. 해석공동체로서의 교양교육

3.1. 문학이론의 ‘해석공동체’와 『논어』의 해석성

스탠리 피쉬(Stanley Fish)는 *Is there a text in this class?* 라는 저서에서 ‘해석공동체(interpretive community, interpretative community)’라는 개념을 제시하였다. 피쉬의 출발점은 텍스트의 의미가 어디에 있는가 하는 물음이었다. 전통적으로는 텍스트의 의미는 텍스트 내부에 있으며, 독자는 수동적으로 이것을 읽어낼 뿐이라고 여겨져 왔다. 반면 이에 반대하는 사람들은 텍스트의 의미가 전적으로 독자에게 있다고 주장한다. 피쉬의 해석공동체는 이 두 입장을 모두 거부하는 것으로, 텍스트의 의미는 해석공동체 안에서 공유된 전략과 실천을 통해 만들어진다는 것이다. 그 의미는 언제나 공동체적 실천의 산물이다.²⁴⁾ 피쉬의 해석공동체 개념은 비록 문학이론의 맥락에서 제안된 것이지만, 교양교육론 내에서도 재구성 될 수 있다. 이는 교양교육에서 해석이 갖는 중요성과 또한 그 해석이 이루어지는 장(場)을 교양교육이 제공한다는 점에서 기인한다.

또한 해석은 『논어』에 의미를 부여하는 핵심적인 작업임도 유념할 필요가 있다. 『논어』가 열린 텍스트라는 기본 설정으로부터 유래하는 『논어』의 해석적 성격은, 해석공동체 개념과 부합될 여지를 보여준다. 잘 알려져 있다시피 『논어』는 공자와 제자들의 대화를 수록한 책으로, 이 대화는 결코 하나의 정답을 공자가 설파하는 방식으로 구성되지 않는다. 『논어』의 인재시교(人才始敎)²⁵⁾는 공자의 가르침이 언제나 상황과 인물의 맥락 위에 있으며, 이를 전수(傳受)하는 참여자들에 의해 구성되고 해석될 수 있음을 의미한다. 뿐만 아니라 컨텍스트가 생략된 대화로 이루어진 『논어』의 대화들은 곳곳에 해석의 가능성을 포진시킨다. 때문에 『논어』의 교양(敎養) 과정에서 공자의 제자들, 더 나아가 독자들은 단지 텍스트의 수동적 수용자가 아니라 능동적 해석자이고 한 사람의 해석 주체가 된다. 공자는 “알려고 애쓰지 않으면 일깨워주지 않고, 표현하려 애쓰지 않으면 퇴워주지 않는다. 한 모서리를 들어 주었는데도 다른 세 모서리를 헤아리지 않는다면, 되풀이하여 가르치지 않는다”고 말한다.²⁶⁾ 이처럼 공자의 제자는 스승의 질문을, 『논어』의 독자는 텍스트를 읽으며 그 의미를 묻고 분발하며, 더 나아가 마침내 ‘나’는 어떤 사람이어야 하고 어떻게 살아야 하는지를 자기 안에 정립시킨다. 이 과정에서 서로 다른 해석의 전략들이 존재하고 충돌해왔으며, 그러한 해석이 만들어 낸 전통이 오늘날 우리가 알고 있는 유가(儒家)를 형성해냈다. 즉, 『논어』의 전통은 해석공동체의 역사이며, 『논어』가 수 천년 간 이룩해 온 인간에 대한 교양의 작업은 바로 해석공동체에 의한 의미 찾기의 과정인 것이다. 이것이 『논어』가 살아있는 고전으로 여겨지며, 수 천년이 지난 지금까지 인간 교양의 본질에 대한 물음을 함께 나눌 수 있는 까닭이다.

3.2. 교양교육과 해석공동체

『논어』에 이어, 교양교육이 해석공동체로서 기능한다는 것은 무엇을 의미하는가? 앞서 살펴보았듯이 교양교육은 특정한 지식 내용이나 가치 체계를 확정적으로, 일방향적으로 전달하는 구조가 아니라, 교수자와 학습자, 학습 내용 간의 상호작용을 통해

23) 마사 C. 누스바움. (2018). pp.148-157; 송하석. (2025). 자유교육, 무엇이고 무엇이여야 하는가? 리버럴아츠. 5(2). pp.68-70 참조.

24) Fish, S. (1980) *Is There a Text in This Class?: The Authority of Interpretive Communities*, Cambridge: Harvard University Press. 피쉬가 말하는 해석공동체란 동일한 해석 전략을 공유하는 독자들의 집합으로, 유사한 의미를 구성해내는 공동체를 말한다. 그런데 이 공동체는 고정되어 있지 않다. 전략은 지속적으로 변화하고, 해석공동체 역시 충돌과 논쟁 가운데 끊임없이 재편된다. 피쉬는 이 과정을 통해 공동체가 변화하면 텍스트도 다르게 읽힌다는 사실을, 텍스트의 의미는 닫혀있지 않다는 것을 지적한다. 또한 텍스트의 의미는 해석공동체의 실천 속에서 의미를 가지며, 해석은 언제나 공동체적 실천의 산물이다.

25) 공자는 효(孝), 인(仁) 등을 묻는 제자들의 질문에 각각 그 사람의 덕성, 성격, 그가 처한 상황 등을 종합적으로 고려하여 답변한다. 이는 이러한 문답의 최종목적이 각 개념에 대한 확고한 하나의 정의를 생산하는 것이 아니라 각자의 상황에서 인격의 완성과 도덕 실천을 도모하는 것이라 보았기 때문이다.

26) 『論語』 「述而」, “不憤不啓, 不悱不發, 舉一隅不以三隅反, 則不復也.”

가치를 형성하고 인격의 완성을 이루어나가는 종합적인 구조를 지닌다. 특히 그 최종 목표에 있어서도 교양교육은 어떤 하나의 완결된 인간상을 전제하고 그것을 목표로 학습자를 주조하는 것이 아니다. 오히려 교양교육은 그 인간상 자체가 해석의 과정 속에서 끊임없이 물음에 붙여지고 갱신되는 공간이다.

학습자들은 이 과정에서 텍스트, 지식, 타자, 사회와의 끊임없는 상호작용 속에서 의미를 함께 구성하고 자아를 형성해간다. 즉 그것은 텍스트를, 혹은 대상을 함께 읽고 그 의미를 찾아가는 공동적 실천이자, 그로부터 자기를 이해하고 성찰하여 인격을 완성해나가는 과정에서의 실천이다. 이러한 의미에서 교양교육은 열린 장(場)이자, 의미를 찾아가는 공동체이다. 누스바움은 이렇게 말한다.

자유교육은 단순히 근거 없는 주장과 반박을 교환하는 것이 아니라, 학생 각각의 독립적 정신을 작동시키고 어떤 문제에 관해 진정으로 함께 추론할 수 있는 공동체를 만드는 데 헌신한다는 의미에서 소크라테스적이며 소크라테스 적이어야 한다. 우리는 가족과 전통에 충실하지만, 또 미국 내부의 여러 집단에 대한 불의를 시정하는 문제에서 이해관계가 엇갈리지만, 그럼에도 소크라테스적인 방식으로 함께 추론할 수 있고 추론해야 하며, 대학 현장은 우리가 그렇게 해낼 수 있도록 준비시켜야 한다.²⁷⁾

이처럼 교양교육의 장은 단지 질문과 답변, 토론 능력의 함양만이 아니라 시대와 사회에 관해 진정성 있는 성찰을 담아낼 수 있는 능력을 함양하고 그러한 논의가 올바르게 작동할 수 있는 장을 제공해야 한다. 또한 그것은 내부의 다양성과 충돌, 그리고 공존을 긍정해야 한다. 진정한 해석공동체는 획일화하지 않는다. 서로 다른 해석이 공존할 수 있고, 대화하는 공동체야말로 민주적 공동체이고, 거기에 참여하는 시민이 교양교육이 기르고자 하는 민주 시민이다. 『논어』가 말하는 화이부동(和而不同)²⁸⁾의 정신 또한 이러한 공동체의 기본 입장과 일맥상통한다.

누스바움이 진단한 교양교육의 위기는 교육이 경제적 도구로 축소되면서 인간이 인간인 까닭을 묻는 자리가 사라지고 있다는 데 있었다. 그 위기의 핵심은 결국 해석의 자리가 사라지는 것이다. 경제적 유용성의 논리 안에서 교육은 하나의 정답을 효율적으로 전달하는 구조로 수렴된다. 해석은 불필요한 낭비가 되고, 물음은 비효율이 된다. 위기지학(爲己之學)의 배움이 위인지학(爲人之學)으로 전도되는 것과 같은 구조다. 해석공동체로서의 교양교육은 바로 이 전도에 저항하는 실천이다. 그것은 하나의 정답을 전달하는 대신 함께 물음을 세우는 것이고, 완결된 인간상을 주조하는 대신 인간상 자체를 끊임없이 다시 묻는 교육이다. 교양의 과정에서 의미를 찾으며, 삶 속에서 그것을 구현하는 실천적 과정이다.

유종주가 증인서원에서 “인간이 인간인 까닭을 몸으로 증득하게 한다”고 밝혔을 때, 그 증득은 개인의 혼연한 깨달음을 의미하지 않았다. 서원(書院)이라는 공동체에서 함께 읽고 함께 논하며, 실천하는 과정 가운데 이루어졌다. 그러나 그 공동

체는 오래된 건물 담장 안에 있지 않았다. 수천 년의 시간을 지나오며 『논어』가 이루어낸 공동체는, 오늘날 교양교육 강의실에서도 여전히 유효하다. 텍스트가 달라져도 유효하다. 그것은 인간에 대한, 인간 삶에 대한 해석공동체이다. 이것이 『논어』와 교양교육의 본질이 공명하는 바이다.

4. 결론

교양교육의 위기는 배움의 목적이 전도될 때 시작된다. 이 글은 『논어』를 통해서 배움의 본질을 확인하고, 그것이 오늘날 교양교육의 지향과 다르지 않음을 보이고자 하였다. 공자의 위기지학론은 우리의 배움이란 궁극적으로 인격 완성을 향한 것이며, 그렇게 도달된 이상적 인격인 군자는 닫힌 독단적 자아가 아닌 세계와 타자를 향해 열려있는 동시에 자기 자신에게서 그 근거를 찾는 자유인(自由人)임을 함축한다. 서양의 자유교육전통이 목표로 하는 자유로운 인격 또한 비록 그 도달 과정은 다르지만, 인간상의 모습은 다르지 않다. 이들은 외부 기준을 무비판적으로 수용하지 않고 자기 이해에 충실한 인간이며 공감 능력을 갖춘 공동체적 인간이다.

또한 이러한 교육이 어떻게 이루어지는지를 문헌이론의 해석공동체 개념을 도입하여 검토하였다. 교양교육은 인간이 인간인 까닭을 배우는 학문, 그리고 그로부터 인간 되어감을 실천하는 학문이다. 이러한 학문은 사건과 사람, 텍스트와 컨텍스트 안에서 복잡하게 상호작용하는 해석 주체를 요구한다. 교양교육은 단지 정해진 정답을 주입하는 일방향적 전달 체계가 아니다. 교양교육의 최종 목적은 어떤 종류의 지식을 획득하는 데 있지 않다. 그것은 인간상 자체를 끊임없이 물음에 붙이며 의미를 찾아가는 과정이다. 이러한 과정은 같은 물음을 던지는 해석공동체 안에서 새롭게 접근되고, 필요한 답변을 찾아간다. 즉, 교양교육이 비판적 사고력과 공감적 능력, 인문적 상상력을 갖춘 인간을 양성한다는 말은 달리 말하자면 그렇게 할 수 있는 주체들의 힘을 기른다는 말이다. 그리고 그 힘은 주체가 스스로 찾는 해석 가운데서 길러진다.

이러한 논의는 오늘날 더욱 절실한 의미를 갖는다. 시의 급격한 발전과 활용은 지식공동체의 모습을 매우 빠르게 변화시키고 있다. 정보를 처리하고 계산하는 영역에서는 이미 시가 인간을 넘어섰다고 해도 과언이 아니다. 이러한 상황에서 단지

27) 마사 C. 누스바움. (2018).

28) 『論語』 「子路」, “君子和而不同, 小人同而不和.”

교양교육을 지식 전달의 역할로만 규정한다면, 머지않아 위기는 정말로 현실이 될 것이다. 그러나 자기 자신이 누구인지를 묻고, 타자를 이해하며, 의미를 만들어가는 공동적 실천은 오직 인간의 배움이다. 이러한 교양교육의 본질과 방향성에 대하여 수 천년 전의 텍스트 『논어』는 여전히 함께 그 물음을 묻고 있다.

참고문헌

- 김나운. (2024). 공감적 행위 원칙으로서의 충서(忠恕)와 유가적 소통 윤리. **철학탐구**. 75.
- 김태영. (2014). 교양교육과 비판적 사고. **교양교육연구**. 8(3).
- 마사 C. 누스바움. (2018). **인간성 수업**. (정영목 역). 문학동네.
- 마사 C. 누스바움. (2016). **학교는 시장이 아니다**. (우석영 역). 궁리.
- 미셸 푸코. (2016). **비판이란 무엇인가? 자기수양** (심세광, 전해리 역). 동녘.
- 박병철. (2025). 자유학예, 자유교육, 그리고 교양교육. **리버럴아츠**, 5(2).
- 신현승. (2020). **명대 말기 유종주와 지식인 네트워크**. 솔과학.
- 오연경, 조재룡. (2020). 포스트휴먼 시대 교양교육의 위상과 방향. **한국어문교육**. 33.
- 이동욱. (2012). 주희와 육구연의 아호사 논쟁에 나타난 교육철학 연구. **양명학**. 31.
- 차윤정. (2021). 민주적 시민 양성을 위한 교양과목으로서의 <열린사고와표현>의 특성과 교육방안. **한국민족문화**. 79.
- 차제순, 이재현. (2017). 아리스토텔레스의 관점에서 본 자유와 자유교육. **인문학연구**. 56(3).
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class?: The Authority of Interpretive Communities*, Cambridge: Harvard University Press.
- 공자, 『論語』.
- 장자, 『莊子』.
- 유종주, 『人譜』.
- 주희, 『論語集註』.

『논어』와 교양교육 - 위기지학(爲己之學)과 해석공동체의 관점에 대한 토론회

김결(강원대학교)

김나운 선생님(이하 필자)의 『『논어』와 교양교육 - 위기지학(爲己之學)과 해석공동체의 관점에서』는 『논어』의 위기지학(爲己之學)을 중심으로 현대 교양교육의 위기를 진단하고, 해석공동체의 관점에서 교양교육의 새로운 가능성을 모색하려는 시도라는 점에서 의미가 있습니다. 특히 『논어』를 단순히 동양적 사례나 참고자료로 활용하는 데 그치지 않고 교양교육의 본질 자체가 이미 『논어』 안에 내재해 있음을 밝히고자 했다는 점은 본 논문의 중요한 특징이라 할 수 있습니다. 또한 유종주, 마사 누스바움, 스탠리 피쉬 등의 사유를 빌려 『논어』를 해석하며 타자와 공동체에 열려 있는 도덕적 시민으로 거듭날 것을 제안합니다. 교육현장을 고정된 지식 전달의 장이 아닌 교수자와 학습자가 함께 의미를 구성해 나가는 ‘해석공동체’로 정의하며, 질문과 성찰이 살아있는 교양교육의 중요성을 역설하는 본고는 학술적 의의를 충분히 지니고 있다고 생각합니다. 다만 논의의 정교화를 위해 아래 몇 가지의 보완점을 제기하고자 합니다.

1. 필자는 청대 학자 유종주와 마사 누스바움을 서론의 문제의식 제시 단계에서만 활용하는 것이 아니라, 이후 위기지학, 자유인, 공감능력, 해석공동체 논의 전반에 걸쳐 지속적으로 언급하고 있습니다. 그런데 스탠리 피쉬를 포함하여, 이 인물들의 학설이 단순한 보조적 인용인지, 혹은 『논어』와 본질적 친연성을 갖는 비교 대상인지는 충분히 설명되지 않는 것 같습니다. 이들이 『논어』와 각각 어떤 층위에서 연결되는지 좀 더 명확하게 제시가 된다면 논의의 설득력이 더욱 높아질 것으로 생각합니다.
2. 필자는 교양교육의 이상적 인간상을 ‘『논어』적 자유인’으로 규정하면서 동시에 아리스토텔레스의 자유교육 전통을 호출하고 있습니다. 그러나 여기서 말하는 자유의 개념이 동일한가에 대해서는 추가적인 검토가 필요할 것 같습니다. 기본적으로 『논어』에서 제시되는 자유는 극기복례(克己復禮)에서 드러나듯 자기 수양과 도덕적 실천을 통해 자기 안의 근거를 확립하는, 즉 외적 구속으로부터의 해방(freedom from)이라기보다 도덕적 자기실현 혹은 주체적 자율성에 더 가깝다고 할 수 있습니다. 따라서 필자가 공자와 아리스토텔레스의 이상적 인간상을 동일한 ‘자유인’이라는 이름 아래 포괄할 경우, 그 유사성뿐 아니라 개념적 차이 역시 일정 부분 설명할 필요가 있습니다.
3. ‘자유’에 대한 동서양 관점의 차이는, 더 나아가 동양철학에서 교양교육 자체의 개념 문제로 이어질 수 있습니다. 오늘날 우리가 사용하는 ‘교양교육(liberal arts education)’은 역사적으로 서구 자유교육 전통 속에서 형성된 개념이며, 민주 시민 양성, 자유인 형성, 인간 중심의 전통과 긴밀하게 연결되어 있습니다. 반면 『논어』를 포함하는 동양철학적 배움은 위기지학, 수기안인(修己安人), 성인(聖人) 등의 개념을 중심으로 전개됩니다. 물론 양자는 인간 완성과 공동체적 인간 형성이라는 점에서 일정한 공통성을 가집니다. 하지만 그렇다고 해서 양자를 곧바로 동일한 범주로 환원할 수 있는지, 혹은 교육과정 상으로는 유사성을 가지더라도 그 철학적 본질까지 동일한 것으로 볼 수 있는지는 별도의 검토가 필요하다고 생각합니다.



세션 II

대학의 현실과 교양교육

좌장 | 이지선 (창신대학교)
조의행 (서울신학대학교)

세션 II 발표 1

경남형 공동교양교육 체계 구축을 통한 지역 대학 상생 모델 - Beyond Campus, Beyond Limits -

김미점(경상국립대학교)

1. 추진배경

최근 우리나라 고등교육 사회는 전례 없는 위기와 도전에 직면해 있습니다. 2000년대 초반과 비교했을 때 현재 학령인구는 급감하고 있으며, 2050년의 예측치는 더욱 심각한 수준을 보이고 있습니다. 특히 수도권으로의 인구 이동과 청년 유출이 가속화되면서 비수도권 지역 대학들의 붕괴 우려와 위기의식은 어느 때보다 고조되어 있으며, 이는 단순한 대학의 위기를 넘어 지역 소멸이라는 국가적 위기로 직결되고 있습니다. 여기에 4차 산업혁명으로 대변되는 급변하는 사회 변화는 대학에게 미래 사회의 인적 자원을 양성하고 새로운 지식과 가치를 생산하는 고등교육 본연의 기능에서 질적인 도약을 이룰 것을 강하게 요구하고 있습니다. 이러한 복합적 위기 속에서 개별 대학이 제한된 예산, 우수 교수진 확보의 어려움, 기술적 격차 등 인적·물적 자원의 한계를 홀로 극복하는 것은 사실상 불가능에 가깝습니다.

이러한 위기를 타개하기 위한 글로벌 패러다임의 핵심은 바로 ‘연대와 협력(Solidarity and Cooperation)’, 그리고 ‘형평성과 포용성’입니다. OECD와 세계경제포럼(WEF) 등은 포스트 코로나 시대의 핵심 가치로 정부, 산업, 대학, 시민사회가 다자간 파트너십을 맺고 ESG 및 지속가능성을 실현할 것을 강조하고 있습니다. 모든 학생이 양질의 교육에 대한 기회를 가질 수 있도록 교육 자원을 분배하고 지역 간 격차를 해소하는 포용적 접근이 절실히 요구됩니다.

우리나라 정부 역시 개별 대학 중심의 제로섬(Zero-sum) 경쟁 체제에서 벗어나 대학 간 자원을 공유하는 체계로의 전환을 시도하고 있습니다. 대표적으로 ‘지자체-대학 협력 기반 지역혁신사업’이나 ‘디지털 신기술 인재양성 혁신공유대학 사업’ 등은 대학 간 교육과정을 공유하고, 핵심 분야 인재를 공동으로 양성하는 공유대학 모델을 제시하고 있습니다. 그러나 지금까지의 이러한 대학 간 협력은 주로 지역 기반 산업체와 연계된 신기술 및 첨단 전문분야 인력 양성에만 집중해 왔습니다.

대학이 단순히 직업 훈련소로 전락하지 않고 보편적 지성인을 양성하기 위해서는 대학교육의 본질적 가치인 ‘교양교육’ 분야에서의 협력이 필수적입니다. 산업 환경이 극심하게 변하더라도 어느 분야에서나 공통적으로 요구되는 핵심 역량은 교양교육을 통해 길러지기 때문입니다. 따라서 도내 지역 대학들은 생존을 위한 경쟁 논리를 넘어서 ‘개방과 공유’ 전략을 통해 교양교육 분야의 연대와 협력을 도모해야 합니다. 이는 한정된 자원을 결집하여 교육 품질을 획기적으로 향상 시키고, 나아가 지역 발전에 기여할 수 있는 선순환적 고등교육 생태계를 조성하는 출발점이 될 것입니다.

2. 대학 간 공동교육 현황

2.1. 대학 간 공동교육 사례

국내외에서 추진 중인 대학 간 공동교육 및 지역 연계 공유 교육과정의 주요 사례는 다음과 같습니다. 충청권 국립대학 공동 교육혁신센터(CHEC)는 충청권 8개 국립대학 총장협의회를 최고 의사결정기구로 두고 연합체제 구축을 추진하고 있습니다. 협력적 교육과정 운영(CHEC 공유교과목 개발), 공유플랫폼 고도화(학점교류 온라인시스템), 성과관리체제 고도화 컨설팅 및 거버넌스 운영을 통해 대학 간 경쟁력을 제고하고 있습니다. 서울시립대-제주대 공동교육과정은 계절수업 중 외국인 학생을 대상으로 현장 탐방 및 체험 중심의 교양강좌를 개설하고, 온라인 강의실에서 미네르바 스쿨식 학습을 진행하여 지역 유산 이해와 한국 생활 적응을 지원합니다.

서울예술대, 경인여대, 동양미래대 등 수도권 지역 대학들이 ‘뉴노멀과 디지털라이제이션’, ‘4차 산업혁명사회의 이해’, ‘데이터 시각화’ 등 각 대학의 특성을 살린 교과목(1~3학점)을 개설하여 상호 학점을 교류하고 K-MOOC 강좌를 공동 활용하고

있습니다. 울산·경남지역 스마트제조엔지니어링 R&D 인력 양성 프로그램은 경상국립대, 국립창원대, 울산대 등 도내 대학들이 참여하여 스마트제조엔지니어링 핵심 분야의 전문 인력을 육성합니다. 비교과 프로그램(해외 인턴십, 영어 교육 등) 운영 및 지역 기업 참여형 R&D 과제 수행(5C Lab)을 통해 연구 환경과 취업 역량을 강화하고 있습니다.

고교 단계에서도 공동교육이 활발히 적용되고 있습니다. 경남에서는 소인수·미개설 과목을 오프라인(학교연합) 및 실시간 쌍방향 온라인으로 이수하는 정규 공동교육과정을 운영 중입니다. 또한 안동여고 등에서는 '자율형 공립고 2.0'을 통해 고교-대학-지자체 협약형 거버넌스를 구축하고, 대학의 인적·물적 인프라를 활용한 수요자 중심 R&E 프로그램을 운영하여 지역 정주 여건을 향상시키는 모델을 구축하고 있습니다.

2.2. 대학간 공동교육 방안

고등교육의 패러다임 변화 속에서 개별 대학의 한계를 극복하고 교육의 질적 도약을 도모하기 위해 대학간 교양교육 공유 모형은 크게 세 가지 형태로 검토할 수 있습니다. 첫째, 거점형은 참여 대학 중 교양교육 거점 국립대를 중심으로 플랫폼을 구축하는 형태이나, 행·재정적 자원 투입 부담이 커 중·소규모 사립대의 참여가 제한적이고 지자체·산업체의 참여가 필수적입니다. 둘째, 대학연합형은 공통 교육과정을 개발하여 학점교류를 진행하는 형태로, 행정적 이수 인정 범위 조율과 시스템 연동이 과제입니다. 셋째, 특성화형은 각 대학의 특화된 전공 영역 교과목을 공유하는 방식으로, 교육과정을 전면 개편하지 않고도 부족한 영역을 상호 보완할 수 있어 앞선 두 모형의 절충형으로 검토 가능합니다.

이와 함께 동일·유사 과목이 많은 교양과목의 특성을 고려하여 이러닝(e-learning) 콘텐츠를 공동 활용하는 방안이 유용하게 논의됩니다. 이러닝 공동 활용은 매주 강의실 수업에서 타 대학 콘텐츠를 일부 활용하는 방식, 온·오프라인 수업 시간을 배정하는 방식, 동영상 외 기타 자료(텍스트, 도표 등)를 활용하는 방식 등이 있습니다. 이를 활성화하기 위해서는 기획 단계에서부터 분절된 형태로 콘텐츠를 개발하고 요소 자료를 손쉽게 재구성할 수 있도록 지원하는 노력이 필요합니다.

성공적인 대학 간 공유·협력 체제 구축을 위해서는 민주적·개방적인 거버넌스를 구축하여 대학 간 차이를 고려한 합리적 권한 분산이 이루어져야 하며, 단발성 사업비를 넘어선 지속적인 재정 지원과 교수 인프라 공유가 확대되어야 합니다. 또한, 학점교류 인정 범위 제한 완화, 공동학위 수여 여건 조성, 교원 겸직 허용 등 학사 및 교육과정의 유연성을 강화하는 법·제도적 규제 완화와 대학의 자율성 확대가 병행되어야 합니다. 미국 워싱턴 컨소시엄의 교차등록제나 유럽의 학점교환 체제(ECTS) 사례처럼 양질의 과목 개방과 불편함 없는 학점 이전 시스템 확보가 공유대학의 지속가능성을 담보하는 핵심 과제입니다.

이러한 한계와 과제들을 극복하기 위해 본 사업은 온라인 콘텐츠를 기반으로 유연하고 실질적인 공동활용 체계를 추진합니다. 실제 운영에 있어서는 대학별 교육과정 편성 방식의 상이함을 존중하여 일방적인 표준안을 강요하지 않는 방식을 취합니다. 각 대학에서 공유된 콘텐츠 중 교양교과목으로 활용하고자 하는 콘텐츠를 요구하면, 모든 대학이 동일한 방식으로 운영하기보다는 각 대학의 교양교육 체계와 학사 운영 여건에 맞게 선택적으로 적용할 수 있도록 해당 콘텐츠 파일을 공유합니다. 그 후 각 대학은 교양교육과정 안에서 실제 교과목 또는 교과목 내 학습 콘텐츠로 활용하게 됩니다. 예를 들어 일부 대학은 독립적인 교양교과목으로 직접 편성할 수 있으며, 기존에 개설되어 있는 교양교과목의 보조 학습자료로도 다양하게 활용이 가능합니다. 주관대학은 단순히 안정적인 고품질 콘텐츠를 제공하는 것에 그치지 않고, 세부적인 운영 안내 및 수업 활용 지원, 주기적인 성과 모니터링을 병행하여 참여 대학별 적용이 학사 일정 내에서 원활히 이루어지도록 유기적인 지원 체계를 구축하고 사업을 추진해 나갈 계획입니다.

3. 경남형 공동교양교육 체계

3.1. 기반 마련

경남 지역 대학들은 위에서 살펴본 공유 모형의 한계를 극복하고 실질적인 공동교양교육과정을 운영하기 위해, 체계적인 기반 마련 작업을 추진해 왔습니다. 2024년부터 시작된 이 과정은 전담 조직 설립, 제도적 규정 정비, 그리고 참여 대학 간의 거버넌스 구축이라는 세 가지 축을 중심으로 진행되었습니다.

가장 먼저, 경상국립대학교는 공동교육과정 운영의 구심점 역할을 할 '공동교육센터' 구축을 추진하였습니다. 2024년 9월 학술연구교수 1명과 전담 사무원 1명 등 전문 운영 인력을 선제적으로 확보하였으며, 이를 바탕으로 2025년 3월 공동교육센터를 정식 설립하는 성과를 거두었습니다. 공동교육센터는 공동교육과정의 기획, 연구 및 개발, 성과 관리, 규정 정비, 대학 및 지역 산업체 간 협약 관리, 예산 집행 등 운영 전반을 총괄하고 지원하는 중추적 역할을 수행합니다.

무엇보다 가장 중요했던 기반 마련 과정은 경남 도내 13개 대학이 참여하는 '업무협약(MOU) 체결'이었습니다. 2025년 7월부터 8월까지 거제대학교, 가야대학교, 경남대학교 등 도내 대학들을 일일이 직접 방문하여 사전 협의를 진행했습니다. 이 과정에서 각 대학의 실무자들과 진정한 파트너십과 공감대를 형성했습니다. 이러한 치열한 소통의 결과, 마침내 2025년 9월

19일 13개 대학이 한자리에 모여 경남 고등교육의 새로운 역사가 될 업무협약을 성공적으로 체결하였습니다. 이어 2025년 11월에는 실질적 의사결정 기구인 '경남 공동교양교육과정 협의회'를 발족하고 1차 회의를 개최함으로써, 명실상부한 공동교육 체계의 완전한 기반을 갖추게 되었습니다.

3.2. 공동교육사업 및 비전

앞서 구축된 탄탄한 기반을 바탕으로, 경남형 공동교양교육과정은 '대학 담장을 넘어, 한계를 넘어(Beyond Campus, Beyond Limits)'라는 구호 아래 본격적인 사업 추진과 미래 비전을 구체화하고 있습니다. 본 사업은 대학 내부의 협력을 넘어 지자체와 산업체를 포괄하는 다자간 거버넌스로 확장되어 진행되고 있습니다.

첫째, 수요조사 및 정책연구 기반의 교육과정 개발을 추진하고 있습니다. 2024학년도에는 시범적으로 '사운드 실험실', '세대와 넘나드는 음악 여행', '유림미술관 속 명작스캔들', '일상속 웰빙을 위한 운동 가이드' 등 학생들의 인문·예술적 소양을 함양할 수 있는 4종의 고품질 명품 교양 콘텐츠를 자체 개발하였습니다. 2025학년도에는 교육과정의 현장 실효성을 극대화하기 위해 책상 위에서의 설계에서 벗어나 철저한 데이터 기반의 지·산·학 연계형 모듈 교과목을 도출하였습니다. 도내 6~12개 대학, 39개 지자체, 292개 산업체가 참여하는 대규모 교육 수요조사를 실시하여 지역 사회의 요구를 다각적으로 수렴하였으며, 대학·지자체·산업체 관계자 총 24명이 공동 참여한 정책연구를 추진하였습니다. 이를 통해 우주항공방산 연계형, LH 연계형, 조선산업 연계형, 외국인 유학생 적응형, 전공탐색형 등 총 5건의 경남형 특화 모듈 공동교양교육과정 모델을 발굴하는 의미 있는 정량적 성과를 거두었습니다. 이러한 정책연구 결과를 기반으로 조직역량 강화 분야의 인간관계와 조직커뮤니케이션, 커리어스타트업 교과목을 정립하였고, 전략산업 특화 분야의 지역을 품은 미래 우주항공산업, 기업이 채용하고 싶은 문제해결 전문가 되기 교과목을 마련하였습니다. 또한 글로벌 역량 분야로 외국인 유학생을 위한 단계별 한국어 및 경남 문화 이해 교과목 등 총 7건의 신규 교과목 및 모듈을 성공적으로 개발해 냈습니다.

둘째, 지속 가능한 지식 공유 및 콘텐츠 자산 확보를 위해 노력하고 있습니다. 학내에 국비 및 다양한 재정지원사업비(USG공유대학, 드론·빅데이터 혁신융합, 글로벌대학30 등)로 개발되었던 학내 전 부서의 교육 콘텐츠 총 414개를 대상으로 철저한 전수조사를 실시하였습니다. 이 중 타 사업 전속성이 강한 156건, 행정 및 권리 충돌 여지가 있는 78건, 콘텐츠 노후화 및 품질 부족 7건 등 총 241건의 부적격 콘텐츠를 과감히 필터링하였습니다. 그 결과 최종 검증을 통과한 173개의 우수 공유 가능 자산을 확보하였으며, 이 중 로봇제어, 생성형 AI 이해, 데이터 분석 등 15종의 미래 인공지능(AI) 핵심 역량 콘텐츠를 정밀 분류하고 체계화하였습니다. 나아가 교육공학 및 교수설계 전문가 등 8명으로 구성된 온라인 콘텐츠 공동활용 위원회를 발족하고 28개의 분류 기준 항목을 수립하여 지식 자산 관리의 전문성을 높였습니다.

셋째, 학습자의 만족도 제고와 지역 대학 간 유대감 형성을 위해 노력하고 있습니다. 온라인 원격 수업이 가지는 대면 상호작용의 한계를 극복하고자 2024학년도에는 진주지역 학생들이 타 대학 친구들과 적극적으로 교류하며 창의성과 문화적 소양을 기를 수 있도록 국궁이나 탭댄스 같은 체험형 대면 비교과 프로그램도 유기적으로 병행 활용하였습니다. 2025학년도에는 경남 공동교양교육과정 협의회 참여대학 재학생을 대상으로 창원 이순신 리더십 국제센터 및 주요 유적지를 활용한 함숙형 이순신 리더십 캠프를 성공적으로 운영하였습니다.

기존의 자생적 대학 연합체나 정부 주도형 공유 모형이 직면했던 가장 큰 장애요인은 대학별 졸업 이수 체계가 서로 다르다는 점과 경직된 표준안 강요로 인해 대학 내부 구성원의 불만이 가중되었다는 점이었습니다. 경남형 공동교양교육과정은 이러한 한계를 선제적으로 극복하기 위해 학사 여건 맞춤형 선택적 적용 메커니즘을 전면 도입하여 사업을 한 단계 고도화하고 있습니다. 각 참여 대학이 공유된 콘텐츠 중 자교의 교양교과목으로 도입하고자 하는 자산을 요청할 경우, 모든 대학에 일률적인 운영 방식을 요구하지 않는 유연한 행정을 취하고 있습니다. 각 대학이 처한 교양교육 체계와 학사 운영 여건의 독자성을 온전히 인정하여, 콘텐츠 파일 자체를 제공함으로써 선택적이고 가변적인 적용이 가능하도록 전폭적으로 지원합니다. 이에 따라 참여 대학들은 해당 콘텐츠를 자교의 학칙과 상황에 맞춰 독립적인 정규 교양교과목으로 신규 편성하거나, 혹은 이미 개설되어 운영 중인 교양교과목의 차시별 심화 학습자료 및 보조 교재로 자유롭게 구조화하여 다양하게 활용할 수 있습니다.

실제로 거제대학교, 동원과학기술대학교, 마산대학교 스마트팜학과, 한국승강기대학교 등 도내 주요 대학들이 이러한 유연한 학사 연동 메커니즘을 바탕으로 2026학년도 교양 교과목 개설을 이미 완료했거나 본격적인 개설을 앞두고 있습니다. 주관대학인 경상국립대학교는 단순히 고품질 온라인 인프라를 일방적으로 양도하는 공급자 중심 행정에서 탈피하여, 참여 대학의 학사 연동을 위한 수업 활용 컨설팅 지원, 그리고 정기적인 교육 성과 모니터링 체계를 긴밀히 제공함으로써 지·산·학 연계형 공동교육의 안정적인 활성화를 전방위적으로 견인하고 있습니다.

4. 맺음말

경남형 공동교양교육과정이 지향하는 궁극적인 미래 비전은 대학 간 공유 협력 모델의 고도화를 통한 지역사회 정주형 순환 생태계의 완성입니다. 본 사업의 성공적 정착이 가져올 기대효과는 크게 세 가지 측면으로 요약할 수 있습니다.

첫째는 학생 중심의 학습권 보장과 맞춤형 역량 강화입니다. 대학 간의 견고한 담장을 허물고 인적·물적 자원을 지역 전체에 개방함으로써, 소속 대학의 규모와 관계없이 누구나 양질의 융복합 교양 교육과 고품질 이러닝 콘텐츠를 자유롭게 수강할 수 있는 교육 기회의 균등화를 실현하게 됩니다.

둘째는 지역 전략산업 핵심 인재 육성을 통한 청년 정주율의 향상입니다. 우주항공·방산, 조선산업 등 경남의 핵심 미래 먹거리 산업 수요에 완벽히 밀착된 현장 실무 맞춤형 교육을 제공함으로써 청년들의 진로 개척 및 취·창업 기회를 대폭 확대하고, 결과적으로 청년 인구의 유출을 방지하여 지역 소멸 위기 극복에 직접적으로 기여하게 될 것입니다.

셋째는 거점국립대를 중심으로 한 지역 고등교육 생태계의 동반 성장입니다. 거점국립대학인 경상국립대학교의 주도적 자원 공유와 13개 참여 대학 간의 수평적 거버넌스는 지역 내 대학 간 교육 격차를 획기적으로 완화하는 발판이 됩니다. 이는 궁극적으로 경남 지역 대학 전체의 교육 품질과 경쟁력을 동시에 상향 평준화하는 강력한 혁신의 엔진으로 작동할 것이며, 나아가 자·산·학 연계형 공유 고등교육의 글로벌 선도 모델로 확고히 자리매김할 것으로 기대됩니다.

오늘날 고등교육 생태계에 불어닥친 학령인구 감소와 4차 산업혁명의 파고는 지역 대학에게 존폐를 묻는 중대한 도전입니다. 하지만 위기는 곧 혁신을 위한 강력한 동력이 됩니다. '경남형 공동교양교육과정'은 개별 대학이 고립되어 쇠퇴하는 대신, 13개 대학과 39개 지자체, 292개 지역 산업체가 함께 손을 맞잡고 상생을 도모한 선도적 실천 모델입니다. 경쟁의 시대를 지나 연대와 협력의 시대로 나아가는 지금, '함께 배우고 함께 성장하는 경남의 미래'라는 우리의 비전은 위기에 처한 전국 모든 지역 대학에 새로운 교육 생태계의 대안을 제시할 것입니다.

참고문헌

- 교육부. (2020a). **지자체-대학 협력기반 지역혁신사업 기본계획**.
- 교육부. (2020b). **디지털 신기술 인재양성 혁신공유대학 사업 기본계획**.
- 김수경. (2021). 대학 교양교육강화 재정지원정책의 변화와 개선방안 연구. **교양교육연구**, 15(2), 273-281.
- 배상훈. (2020). 공유대학의 개념과 모델 탐색. **교육학연구**.
- 손동현. (2011). 분과학과와 교양교육의 불협화, 그 연원과 현실 그리고 전망. **교양교육연구**, 5(1), 171-194.
- 손동현. (2017). **교양교육학의 학문적 정체성을 확립하자**. 2017년 춘계전국학술대회 자료집, 한국교양교육학회.
- 손동현. (2019). **대학교양교육론**. 철학과현실사.
- 이은화, 강이화. (2022). 대학간 교양교육 공유 협력 현황과 과제. **교양교육연구**, 16(2), 83-99.
- 조옥경. (2019). **대학의 공유성장을 위한 대학체제 개편 방안 연구**. 한국교육개발원 연구보고서.
- 홍석민. (2021). 교양교육에 남긴 1828 예일 보고서의 유산. **교양교육연구**, 15(4), 23-40.
- World Economic Forum (WEF). (2012). *The Great Transformation: Shaping New Models*.
- World Economic Forum (WEF). (2015). *New vision for education: Unlocking the potential of technology*.
- World Economic Forum (WEF). (2016). *The Future of Jobs: employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*.

경남형 공동교양교육 체계 구축을 통한 지역 대학 상생 모델 -Beyond Campus, Beyond Limits-에 대한 토론문

손화철(한동대학교)

김미점 교수님의 발표문은 지역의 대학들이 직면한 여러 가지 위기 상황에 대체하기 위한 방안으로 공동교양교육 체계를 소개하고, 특별히 경남 지역의 추진 상황을 구체적으로 제시하고 있습니다. 지방 대학에서 봉직하며 교양 과정을 담당하는 사람으로서 깊은 관심을 가지고 발표문을 읽고 많은 정보를 얻었습니다. 몇 가지 질문을 통해 좀 더 구체적인 정보를 얻고 향후 발전 방향을 함께 논의하면 좋겠습니다.

1. 발표문에 따르면 경남지역에서 이미 공동교양교육 과정을 수립하여 운영하시는 것 같은데, 대략적인 수치를 제공해 주시면 좋겠습니다. 참여 학교, 개설 교과목 개수 및 학점, 참여 학생 수 등을 안다면 좀 더 구체적인 그림을 그릴 수 있을 것 같습니다. 말씀하신 사례들에는 행사나 체험 활동 등 비교과 활동이 있는데, 그 외에도 학점을 부여하는 교과목과 관련한 구체적인 정보를 알고 싶습니다.
2. 학생의 캠퍼스 간 이동 문제를 어떻게 해결하고 계신지 궁금합니다. 물론 기숙사에 많은 학생이 머무르는 포항의 한동대학교와는 달리 학생들이 시간표를 조정하여 다른 학교 캠퍼스를 방문할 수 있으리라 생각합니다만, 실제 어떻게 운영되고 있는지 궁금합니다. 저희 학교에서는 포스텍과 교과목 교류를 하는데, 두 캠퍼스를 오가며 수업을 듣는 학생의 수는 제한적입니다.
3. 교육과정 개발에서 '수요조사'를 하셨다고 했는데, 기술하신 내용만으로는 이 수요 조사에 학생들을 대상으로 한 조사도 포함되어 있었는지 불분명합니다. 제가 굳이 이것을 묻는 이유는, 정부 주도로 이루어지는 대학 교육 정책이 많은 경우 “학생을 이런 걸 배워야 해”라고 생각하는 부모/교수/기업/정부의 수요만을 반영하는 것 같다는 생각 때문입니다. 예시로 드신 명품 교양 콘텐츠의 제목은 한편으로는 호기심을 불러일으키지만, 20대 대학생의 기호를 충분히 감안한 것인지는 다소 의문이 듭니다.
4. 같은 맥락에서 교육 효과도 궁금합니다. 제안하신 내용이 교육 공급자인 학교의 시각에서는 이상적일 수 있다고 생각하지만, 학생들이 그 효과를 체감하는지 궁금합니다. 캠퍼스 간 이동을 하거나 온라인 수업의 비중이 늘어나게 되면 대학에서 이루어지던 동아리 활동 등 일반적인 활동의 패턴에도 변화가 생길 수 밖에 없습니다. 경남 지역이든 다른 지역이든 공동교육과정을 시도한 곳에서 학생들의 만족도와 피드백을 조사한 자료가 있는지 궁금합니다.
5. 공동교양교육과정의 운영에서 지자체가 담당하는 역할이 무엇인지 알고 싶습니다.
6. 공동교양교육과정을 지역의 일반인들을 대상으로 한 평생 교육과 연결시키는 것에 대한 논의는 없는지 궁금합니다.

교양교육 교원 교수(teaching) 역량 및 정체성 형성 과정

한송이(세명대학교), 김경언(충남대학교)

1. 서론

대학교육은 빠르게 변화하는 환경에 대응하여 단순 지식 습득을 넘어 복잡한 사회문제를 비판적으로 이해하고 융합적으로 해결할 수 있는 역량을 갖춘 인재를 양성할 것을 요구받고 있다. 이러한 변화 속에서 교양교육은 대학교육의 핵심 영역으로 재조명되고 있고(OECD, 2019), 전공과 관계없이 대학교육을 이수한 학생이라면 누구나 이수해야할 보편적이고 필수적인 교육으로 정책적, 실천적 중요성이 증대되었다(김경언, 이상기, 2024). 그러나 실제 대학 현장에서 교양교육은 전공교육에 비해 낮은 위상을 갖거나 전공을 보완하는 쉬운 기초소양 교육 정도로 이해되는 경우가 많다(정승원, 장현수, 김세준, 2020; 정지언, 2024; 한송이 외, 2022). 교양교육의 중요성과 현실적 위상 사이의 간극은 교양교육을 수행하는 교수자에게 직접적인 영향을 미치게 되고, 이는 곧 교양교육의 질적 문제로 이어지게 된다.

이에 본 연구는 교양교육의 주체로서 교양교육 교원에 주목하고, 이들이 교수자로서의 역량과 정체성을 형성하는 과정을 탐색하고자 한다. 구체적으로 교양교육 교원들이 교양교육의 목적과 의미를 어떻게 인식하고, 교양수업을 담당하는 과정에서 어떠한 교수역량을 형성하며, 교양교육자로서의 정체성을 어떠한 경험과 맥락 속에서 구성해 가는지를 분석하고자 한다. 이는 교양교육이 대학 교육의 핵심 영역으로 기능하기 위해서는 교양교육 교원이 단순히 개별 교과목을 운영하는 수업 담당자를 넘어, 교양교육의 가치와 방향을 실천하는 교육 주체로 성장할 수 있어야 한다는 문제의식을 토대로 한다. 이를 통해 교양교육의 질 제고를 교수자 성장의 관점에서 이해하고, 교양교육 교원을 지원하기 위한 제도적·조직적 시사점을 도출하고자 한다.

2. 연구 방법

2.1. 연구 대상

본 연구는 교양교육 교원의 교수 역량과 정체성 형성의 과정을 탐색하는 데 목적이 있다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위해 본 연구는 교양대학에 소속되어 교양교육을 담당하는 전임교원을 연구대상으로 설정하였다. 특히 교양교육이 지닌 다학제적 특성과 보편성을 고려하여 인문사회, 자연과학, 예체능 등 다양한 전공 배경을 가진 교수자를 대상으로 설정하였다. 더불어 교양교육을 수행하는 과정에서 교수자로서의 성장에 대한 성찰이 요구된다는 점에서 교양교육을 담당한지 3년 이상 된 교수자를 대상으로 설정하였다. 본 연구에 참여한 연구 참여자는 다음의 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구참여자 특성

면담자	성별	전공분야	소속 대학	교양교육 담당 경력
교수자A	남성	이학	충청권	12년
교수자B	여성	인문학	강원권	14년
교수자C	남성	예체능	충청권	5년
교수자D	여성	교육학	경상권	7년
교수자E	여성	인문학	충청권	20년

2.2. 자료 수집 및 분석 방법

연구목적 달성을 위하여 심층면담 방식을 활용한 질적 사례연구 방법을 적용하였다. 심층면담은 면담 참여자가 편한 시간과 방식으로 진행하였다. 면담 참여자 5명 중 2명은 대면으로, 3명은 온라인 화상회의 플랫폼을 활용하였다. 교양교육 참여 배경, 교양교육에 대한 인식, 교양교육 수업 운영 경험, 교양교육에 대한 지원 요구, 교양교원으로서의 정체성 등을 포함한 반구조화된 질문지를 만들어 사전 배포한 후, 각각 약 1시간에 걸쳐 면담을 수행하였다. 연구 참여자의 동의를 얻어 녹음한 후 전사하여 분석에 활용하였다. 자료 분석에는 Hatch(2002)의 ‘귀납적 분석’ 방법을 적용하였다. 개방코딩을 진행한 후 비슷한 의미를 지니는 부분을 모아 소주제를 분류하고, 반복적으로 읽으며 대주제를 도출하였다. 연구의 타당성과 신뢰성 확보를 위해 질적 연구에서 주로 활용하는 절차를 적용하였다.

3. 연구 결과

3.1. 교양교육에 대한 인식

3.1.1. 전인적 성장의 장으로서의 교양교육

면담에 참여한 교수자들은 전공교육과 대비되는 교양교육의 의미와 역할을 ‘전인적 성장’으로 인식하고 있었다. 전공교육은 특정 학문 분야의 지식, 이론, 기술 등을 습득하는 데 명료한 목적이 있으나, 교양교육은 다양한 시각으로 세상을 바라보고 다양한 학문적 관점을 접하는 전인교육의 역할을 수행한다고 보았다. 특히 영어를 가르치는 교수자B는 교양교육에서는 ‘영어를 통해 문화와 인식의 차이를 이해하고 지향해야 할 인생의 목표를 제시할 수 있는 전인교육의 장(인용문 42)’이어야 함을 언급하였다.

전공 수업은 오히려 목적이 확실하기 때문에 ‘이거를 가르치면 돼’라는 게 크게 바뀌지 않아요. 해마다 정해진 교육과정대로 따라가면 되니까. ... 교양교육은 전인교육을 시켜야 되는구나, 학술성과 보편성을 가지고 있어야 되는구나, 학생들이 교양수업을 통해서 다양한 기초 학문을 맛볼 수 있게 해야 되겠구나, 라는 걸 인식하게 되고. (교수자B, 19)

교수자D 역시 교양교육을 취업이나 지식 습득 등의 특정 목표보다는 자신과 삶을 이해하고, 스스로를 찾아가는 과정을 돕는 교육으로 이해하였다. 즉, 이론을 매개로 학생들이 인간관계, 교육경험 등을 해석하며 자신만의 가치관을 형성하도록 돕는 것을 목표로 설정하였다. 또한 연구 참여자들은 교양교육을 전공중심의 경험에서 벗어나, 자신의 전공을 다양한 관점에서 성찰하고 세상을 바라보는 방식을 전환할 수 있는 기회라고 인식하였다.

교양수업인 경우 학생들이 수업을 통해서 특정 분야에 취직하는 것을 목표로 하기보다는, 이 수업을 통해서 본인의 삶과 본인이 속해 있는 사회 전반에 대해서 이해의 폭을 넓히고 그 속에서의 나를 찾아가는 과정을 도울 수 있도록 수업을 설계 ... (교수자D, 48)

전공과는 다른 방식으로 세상을 바라보게 하는, 대학교에서 마련한 장치라고 ... 성인이 되어서 가져야 하는 자연스러운 덕목들이 [교양교육에] 포진되어 있는 것 같아요. (교수자C, 89)

이상의 내용을 종합하면 교양교육을 담당하는 교수자들은 교양교육의 독자적 가치가 있다는 점에 공통적인 인식을 보였다. 지식과 이론의 학습, 취업 등에 집중되는 전공교육과 달리 교양교육은 개인 삶의 성장과 성찰 등 전인교육에 목표를 두고 있다고 인식하였다. 그리고 교양교육에 대한 이러한 인식은 교양교육 교원으로서의 정체성으로 이어질 수 있었다.

저는 교양교원으로서 좋습니다. 자랑스럽게 생각합니다. 왜냐하면 학생들에게 교양교육이 정말 중요하고, 앞으로 사회에서 대학이 존재 가치를 증명하려면 교양교육에서의 차별성이 대학이 아닌 기관과의 차별성에 있어서 중요하다고 생각을 해서, 교양교원으로서의 정체성에 있어서 저는 의미를 스스로 찾고 있기 때문에 좋은데요. (교수자D, 61)

3.1.2. 교양교육의 이상과 현실의 간극

교수자들이 생각하는 교양교육의 의미와 역할은 실제 수업 현장에서 마주하는 학생의 인식과 차이가 있었다. 연구 참여자들은 상당수의 학생들이 교양수업을 학점을 채우기 위한 수단, 상대적으로 쉬운 과목 등 부차적으로 제공되는 교육으로 인식하는 경향이 있음을 설명하였다. 즉, 교수자는 교양교육을 학생의 삶, 사회 이해, 전인적 성장, 학문적 관점 확장을 위한 교육으로 이해하는 반면, 학생들은 이를 졸업을 위해 제도적으로 요구되는 이수 단위로 받아들이고 있었다. 이 간극은 교양교육 교원이 수업을 설계하고 운영하는 과정에서 지속적으로 마주하는 중요한 교수학적 긴장으로 작용하였다.

실제 강의평가 수업만족도 평가를 보면 특히 교양 필수는 차이가 엄청 많이 나요. 결국은 하기 싫은데 학교에서 정해져 있는 수업이기 때문에 어쩔 수 없이 해야되는 과목, 학점 채워야 하는 과목, 이렇게 되는 거죠. 그래서 전공에 비해서는 당연히 몰입도가 낮을 수밖에 없고요. 또 학생들 사이에는 이 교수님을 내가 다음 학기에는 만나지 않게 될 거야 라는 걸 이미 알더라고요. 전공 교수님은 1학년 때 만나면 4학년 때까지 가기 때문에 내가 그분을 강의평가를 낮게 해주면 자기한테 불리하다는 걸 알아요. (교수자B, 27-28)

연구 참여자들 역시 대학 내 교양교육이 주변적 위치에 놓여 있음을 인식하였다. 교양교육과 전공교육은 평등한 관계로 이해되어야 함에도, 현실적으로는 보조하거나 뒷받침하는 하위 영역으로 여겨지는 경향이 있음을 지적하였다.

대학의 전임교원이 되면서, 매학기 시간을 때우듯 수업했던 방식이 아니라, 1년 뒤, 2년 뒤를 바라보며 수업을 운영하게 된 것으로 기억함. 학생들에 대한 애정 또한 일시적인 것이 아니라, 미래지향적으로 바뀌게 되었음. ... 교양 교수님들 자신감이 없는 건 맞아요. 이게 교양교육은 번두리라는 인식이 있어요. 전공을 뒷받침하고 사실은 교양하고 전공은 평등하게 가야 되거든요. ... 전공 밑에 교양이 있다고 생각하다 보니. (교수자B, 31, 34)

한편, 교양교육에 대한 인식은 교수자의 고용 지위와 소속감, 제도적 역할 경험에 따라서도 변화하였다. 교수자B는 시간강사로 여러 대학에서 강의하던 시기와 전임교원으로 임용된 이후의 교양수업 경험이 크게 달랐다고 진술하였다. 전임교원으로서의 지위는 단순히 안정적인 고용상태를 의미하는 것이 아니라, 교양교육의 방향, 학생의 성장, 대학 교육과정의 질에 대한 책임감을 확대하는 계기로 작용하였다.

3.2. 교양교육 교수(teaching) 역량의 형성

3.2.1. 교양교과목의 내재적·효용적 가치 부여

교양교육은 전공 진입 전 기초교육으로 필수 이수하거나 전공과 무관하게 학생들의 자발 또는 비자발적으로 참여하게 된다. 학생들은 전공전문성 함양을 위한 목적으로 교과목을 이수하는 전공교육과 달리 ‘왜 이 교과목을 배워야 하는가’에 대해 근본적으로 물음을 갖게 된다. 수강을 희망하여 자신이 선택해서 온 학생들도 있겠으나, 수강신청에 실패해서, 시간표에 부합하는 교과목이라서, 졸업 이수 학점을 채우기 위해서 온 학생들의 학습동기를 이끌어내는 것은 온전히 교수자의 몫이 된다.

교양은 “쉬운 과목”, “학점 채우기”라는 인식이 강하고, 전공 대비 낮은 몰입도 특히 비전공 기반 수업에서 학습동기 유발이 어려움 (교수자B, 26)

교수자는 학생들이 어떠한 이유에서 수업에 오게 되었건 한 학기 동안 수업에 참여(engagement)하고, 더불어 의미있는 교육적 경험을 통해 성장하길 바란다. 그러기 위해서는 학생들에게 왜 이 교과목을 배워야 하는지, 이 교과목이 학생들에게 어떠한 도움을 줄 수 있는지, 어떻게 전공 또는 사회에서 활용될 수 있는지 등 교과목의 내/외재적, 효용적 가치를 안내하면서 학생들의 학습동기를 이끌어 내고 있었다.

수업 중간에 학생들한테 이 수업의 의미나 학생들이 이 수업을 통해서 무엇을 고민해야 되는지를 안내를 하는 방식, “이론을 공부하는 것은 무슨 도움이 될까 싶다. 다만 이론을 바탕으로 이런 고민을 할 때 도움이 될 거다” 이렇게 안내하는게 첫 번째예요. (교수자D, 52)

3.2.2. 다양한 학생 특성에 기반한 주의집중 전략

전공교육과 대비되는 교양교육의 특징은 전공을 불문하고 다양한 학과, 학년, 지식수준이 상이한 학생들이 수업에 참여한다는

것이다. 면담참여자들 역시 다양한 학생들이 자신의 수업에 참여하는 것을 인지하고 있었다. 그러나 수업 초기에는 교양교육 고유의 특수성이나 전공교육과 차별화된 교육적 지향을 지각하지 못해 단순하게 전교생을 대상으로 하는 일반적인 수업으로 인식하는 경향을 보였고, 자신에게 맡겨진 수업을 충실히 하는 것에 보다 초점을 맞추었다.

물론 이수 체계가 다르다는 건 알고 있었지만 교양교육이라고 해서 다르게 수업하고 그런 생각은 많이 못했던 것 같아요. 그래서 전공과 교양의 차이도 크게 인식하지 못했었고 그냥 나한테 주어진 수업만 열심히 했던 거죠. (교수자B, 15)

교양교육 교원은 교수 경험이 축적됨에 따라, 수업에 참여하는 다양한 학생들의 동기, 기대, 관심, 선수학습 수준 등 학생에 대한 깊은 이해가 필요하다는 점을 인식하였다. 이를 바탕으로 학생 특성에 부합하도록 수업을 계획하고, 수업 실행 장면에서 진도, 난이도, 수업 운영 방식 등을 조정하는 실천적 교수역량의 발달로 이어졌다.

다양한 학과 학생들이 모였다는 집단적인 학생 특성을 이해하는 게 되게 중요한 것 같아요. 수강 신청한 이유가 다양할 거라는 점, 교양수업에 대한 기대 또한 다양할 거라는 점, ... 아이들이 다양하면 그 과목에 대한 접근이 다양한 것은 어떻게 보면 당연한 걸 수도 있거든요. 그러니까 교수는 그럼에도 불구하고 어떻게 할지를 찾아야 된다고 생각해요. 다양한 학생이 모여 있다라는 점들을 교수자부터가 제대로 이해하고 수업을 준비하는 마인드 셋이 필요해요. (교수자D, 68)

교양교육은 학생의 다양한 요구에 부합하는 유연한 수업설계 및 운영과 함께 대학 수준의 교육을 이수했다면 갖추어야 할 보편적인 수준의 학문 경험을 제공해야 하는 복합적인 성격을 지닌다. 따라서 교양교육 교원은 학술성과 보편성을 갖춘 교양교육의 본질적 과업가치를 안내하여 학생의 내재적 동기를 이끌어내고자 노력하였다. 이와 동시에 학생의 적극적인 수업참여를 이끌 수 있도록 교수매체 활용, 발문, 맥락적 예제 등을 활용하여 호기심을 유발하고 주의를 집중시킬 수 있는 전략을 사용하였다.

학생들에 대한 몰입도라든지 흥미를 복돋기 위해서 이게 왜 해야 되지? 우리는 무슨 목적을 향해서 가지 뭐 이런 거를 계속 전달하려고 했어요. ... 관련된 동영상 같은 게 보이면은 그것도 한번 틀어주고 가끔 그런 거 많이 그러면 이제 학생들이 또 집중도가 또 올라가더라고요. (교수자A, 5)

3.2.3. 교과 내용과 학습자의 실제 삶의 연계

일반적으로 학생들은 전공교육에 대해서는 자신의 진로와의 연계성을 전제하여 어떠한 교과목을 이수하든 막연히 나의 미래에 도움이 될 것이라고 생각하는 비교적 높은 효용 가치를 부여하고 있다. 이에 비해 교양교육은 단순한 졸업을 요건 충족을 위한 수단으로 인식하는 경향이 강하다. 즉, 교양 수업 이수 및 과제를 수행하는데 드는 시간, 노력, 심리적 스트레스 등의 비용이 학습을 통한 보상보다 크다고 지각함으로써 전반적인 학습동기가 낮고, 흥미 위주의 강좌를 선호하게 된다. 이러한 한계를 극복하기 위해 교양교육 교원은 학생의 개인적인 목표, 현재의 삶, 미래의 진로와 유기적으로 연계하여 교과목의 과제 가치를 제고하는 전략을 사용하였다. 구체적으로 교과목 내용 및 범위, 난이도 등을 학습자 수준에 맞추어 조정하고, 추상적인 이론적 지식을 학생들의 일상적 경험, 사회적 이슈, 타전공과의 융합 사례로 맥락화하였다. 이는 학술적인 지식을 학생의 구체적 삶의 맥락에 적용함으로써 교양 교과목에 대한 효용 가치와 관련성을 극대화하기 위한 노력으로 이해할 수 있다.

수업 활동을 할 때 이론을 공부한 다음, 그거를 바탕으로 이제 본인의 삶 속에서의 그 현상을 이해해 보고 생각해 보는 그러한 활동을 많이 넣는 편인 것 같아요. (교수자D, 52)

기술 중심 혹은 이론 중심 약간 그런 쪽으로만 빠져가지고 하는 게 아니라 살짝은 나랑 옆 사람과의 관계도 얘기를 해주고, 내가 부모님한테 해줄 수 있는 게 뭔지 생각도 한번 하게 해 주고, 그리고 문화에 대한 것도 생각을 하게 해주고. (교수자C, 90)

3.2.4. 작은 성공경험의 누적, 학업적 자기효능감 강화

교양교육에서 접하는 낮은 학문 영역에 대한 학생들의 두려움과 중등교육 과정에서의 부정적인 학습 경험은 교양 교과목에

대한 방어적 태도와 소극적 참여를 야기하는 주요 요인이다. 필수 이수 요건에 의해 비자발적으로 수업에 참여한 학생들은 내용의 숙달 보다는 단순 이수에 목적을 두는 피상적 학습 태도를 보인다. 이러한 심리적 진입장벽을 해소하기 위해 교양교육 교원은 체계적인 비계설정 전략을 구사하는 것으로 나타났다. 구체적으로 수업 초기 난이도를 낮은 수준에서 점진적으로 상향 조정하거나, 소규모 협력 학습을 통해 학생간 상호작용을 촉진하며, 작은 성공의 경험을 지속적으로 누적시켰다. 이러한 교수전략은 학업 실패에 대한 학습자의 불안을 불식시키고 학업적 자기효능감을 고취시켜, 궁극적으로는 교과목에 내재적으로 몰입할 수 있는 기제로 작용하였다.

다양한 학생들을 위해서 짧게 짧게 미션을 끊어가는 거, 오늘 할 일은 오늘 마치고 집에 갑시다 약간 그런 식으로 끊어서 가고 있고 그게 일단은 제가 이제 교양에서 이제 짤 때 좀 중요하게 생각하는 거고. 그게 이제 모이다 보면은 매주 하다 보면은 과제만 해도 결국에는 12개 정도가 돼요. 나중에 그것만 너희들이 봐도 그게 포트폴리오가 되면 좋겠다. (교수자C, 85)

3.2.5. 정서적 유대를 기반으로 함께 만들어가는 수업

전공교육이 학과라는 제도적 울타리 내에서 교수와 학생간 지속적인 상호작용을 통해 강한 소속감과 유대감을 형성하는 반면, 교양교육의 학습환경은 이와 대조적이다. 교양 교과목은 주로 중규모, 대규모 강좌의 형태를 보이며, 다양한 전공의 학생들이 혼재되어 이질성이 높아 심리적 거리감이 좁혀지기 다소 어렵다. 더불어 한 학기 단위로 종료되는 교수자와의 일회성 만남은 깊이 있는 라포 형성의 제약 요인으로 작용한다. 그러나 교양교육 교원은 이러한 한계를 극복하기 위해 수업 안팎에서 적극적으로 학생들과 라포를 형성하고, 정서적 지지를 통해 친밀한 관계를 구축하였다. 학생에 대한 교수자의 믿음을 바탕으로 한 정서적 유대는 수업을 일방적인 전달의 장이 아닌 교수와 학생이 함께 구성해나가는 수업으로 변모시켰다. 교수와 학생, 학생과 학생이 수업 안에서 서로 유의미한 영향을 주고 받으며, 학업적 성취와 함께 전인교육이라는 교양교육의 목적을 실천하고 있었다.

기존 시간강사일 때 할애하지 못했던 비교과 프로그램을 통해 교양수업에서 만난 학생들과 졸업까지, 심지어 졸업 이후까지 계속 이어질 수 있었던 것도 이런 인식의 변화에 기인한다고 생각함. 학생에 대한 책임감이 더 막중해졌음. (교수자B, 31)

학생들을 대할 때에 모두가 다 잠재력이 있고, 그리고 내가 열심히 수업을 잘 하면 더 많은 학생들이 이 수업을 통해서 조금은 삶의 의미를 찾아갈 수 있을 것이다, 라는 학생에 대한 믿음을 갖고 접근을 한 거는 7년 동안 변하지 않고 있는 것 같고요. (교수자D, 53)

소수이긴 하지만 어쨌든 그런 친구들 덕분에 수업이 조금 퀄리티가 올라가면은 서로서로 좋은 거고, 좀 덜 열심히 한 친구들이 있더라도 수업 내용이 좋아지면 또 따라오게 될 거고. 그래서 약간은 뭐 그런 영향을 좀 받고 있다는 생각은 듭니다. (교수자C, 79)

3.3. 교양교육에 대한 지원 요구

3.3.1. 제도적 참여 경험

면담참여자들은 교양교육의 의미와 역할을 다지고, 교수자로서의 정체성을 함양하기 위해 대학 차원의 노력이 이루어져야 함을 언급하였다. 교양교육 교원들 스스로가 '변두리'로 생각하는 경향이 있다고 보았다. 이는 교양교육 교원이 자신의 역할을 단지 교양수업 운영자로 한정하게 만들고, 대학 전체 교육과정의 방향을 함께 설계하는 주체로서의 정체성을 형성하기 어렵게 하는 조건으로 작용하였다.

대학 본부에서 진행하는 일에 많은 교수님들이 참여를 해야 되잖아요. 이럴 때 교양 소속의 교수님들도 참여해야 돼요. ... 본부에서 하고 있는 일에 적극적으로 개입을 해서 거기에서 목소리를 키워가야 되는데 그게 어렵다는 거죠. 그러다 보니 자꾸 이 변두리에서 맴도는 거죠. ... 교양 소속의 교수라고 생각합니까라고 하면 그렇다라고 답은 하겠으나 [그 의미는] 교양 수업을 하는 거죠. ... 교양 수업을 하는 교원으로서 대학의 교양교육과정을 이끌고 대학 전체가 같이 갈 수 있게 그런 역할까지 하고 있느냐라고 한다면 이제 그렇지 않기 때문에 ... (교수자B, 34-36)

이런 측면에서 보직 수행의 경험은 교양교육을 개별 수업 차원을 넘어 대학교육의 한 영역, 나아가 교양교육 전체 체계를

아우르는 관점으로 바라보게 하는 계기가 되었다. 특히 전문 공동체 참여는 교양교육의 철학, 목표, 체계 등에 대한 이해를 심화시킬 수 있게 하였다.

교양대학에 온 시점도 중요하지만 이 보직을 맡은 시점도 저한테 큰 영향을 준 것 같아요. 보직을 맡으면서 교양교육 관련한 분야에 활동을 하기 시작했잖아요. 그러면서 가장 크게 영향을 준 건 사실은 한국교양교육학회죠. 그다음에 한국교양기초교육원. 그쪽에서 교양교육의 표준화된 모델을 가지고 있더라고요. 그래서 그걸 보면서 또 많이 배웠죠. (교수자B, 24)

3.3.2. 교양교육 교원의 몰입을 촉진하는 조직 개선 노력

교수자들은 교양교육 교원이 교양교육에 몰입하기 위해서는 교양교육 조직의 안정성과 명확한 비전이 전제되어야 한다고 보았다. 교양의 가치에 개인적으로 공감하더라도, 교양교육 조직이 대학 내에서 안정적인 위상을 확보하지 못한다면 교수자는 자신의 소속과 역할에 불안정성을 느끼게 된다는 것이다.

대학이 교양대학을 조직 차원에서 바라봐주지 않고 소멸 예정이라면 저는 학과로 가고 싶을 것 같습니다. 제 생존을 위해서 ... 교양대학에 대한 가치를 개인적으로 느끼고 있고 스스로 만족하고 있지만 ... 어느 조직이든 구성원이 그 조직에 기여할 수 있는 사람으로 성장해 나가려면 기본적으로 각자 역할에 몰입할 수 있는 환경을 마련해 주는 게 중요하잖아요. 그래서 교양교수한테는 조직 차원에서 교양조직의 가치 혹은 안정성 등을 잘 확보해 주기 위한 노력이나 비전을 공유해 주실 때 더 안정감을 갖고 교양교원으로서 성장을 위해 노력하시지 않을까. (교수자D, 62-63)

또한, 교수자들은 현재 교양교육의 철학이나 수업 운영 노하우를 공유할 수 있는 기회가 충분하지 않다는 점을 지적하였다. 이는 교양교육의 목적과 방향, 수업 설계, 교육과정 연계, 학생 지원을 실질적으로 논의할 수 있는 전문적 학습공동체에 대한 요구가 존재함을 보여준다. 교양 교수자들 간의 커뮤니티나 전공-교양의 유기적 협업 등이 이루어질 수 있는 구조가 마련되어야 할 필요가 있다. 이는 교양교육의 유연성을 확대할 수 있는 방향으로의 제도적 지원과 함께 이루어져야 할 것이다.

의례적이라도 교양 수업에 대한 워크숍이 있긴 하지만 사실은 약간 행정적으로 돌아가는 느낌이 있잖아요. ... 그러다 보니까 그냥 각개 전투인 것 같아요. 각자의 수업을 맡아서 하는 느낌, 사실상 교양교육은 정말 개인적으로 돌아가는 게 아닐까 ... 교양교육에 대한 논의를 할 수 있는 곳은 교내에 없는 것 같다는 느낌이 많이 들어요. (교수자E, 105)

전공과 교양이 동떨어진 게 아니라는 생각을 학교 쪽에서도 좀 하고, 어떤 연결고리를 만들어주는 게 있으면 좋겠다. 결국엔 설계를 할 때 조금 개입을 해서 좀 더 탄탄한 어떤 그런 수업들이 서로 따로 놀지 않고 탄탄한 수업들이 되면은 ... (교수자C, 91)

4. 논의 및 결론: 교양교육 교원으로서의 정체성 탐색

본 연구는 교양교육의 중요성이 강화되고 있는 시점에서, 교양교육을 담당하는 교원의 교수 역량 형성 경험을 살펴보고, 이를 토대로 교양교육 교원의 정체성을 탐색하는 데 목적이 있다. 연구결과 교양교육의 의미와 역할에 대한 이해, 교양수업을 수행하며 축적되는 교수 역량, 그리고 교양교육을 둘러싼 지원 여건이 상호작용하는 과정에서 교양교육 교원의 정체성이 구성되고 있었다. 이는 교수 정체성을 형성적 개념으로 살펴본 선행연구와 일관된다(van Lankveld et al., 2017). 연구 결과를 토대로 다음과 같은 논의를 제시하고자 한다.

첫째, 교양교육의 의미와 역할에 대한 인식은 교양교원으로서의 자신의 역할을 어떻게 이해하는가와 연결된다. 이에 교양교원은 자신의 교육적 역할을 전공 지식의 전달자에서 학생의 삶과 사회적 성찰을 돕는 교육자로 확장할 수 있다. 연구 참여자들은 공통적으로 교양교육이 전공교육과 구별되는 '전인교육'으로서의 고유한 교육 목표를 지니고 있다고 보았다. 그러나 교양교육에 대한 교수자의 이상과 실제 대학 현장 인식 간의 간극이 존재한다는 점은 교양교원이 자신의 역할을 적극적으로 정체화하는 데 제약으로 작용하였다. 교양교육 교원의 정체성은 고정된 것이 아니라, 교양교육의 의미를 지속적으로 재해석하고

자신의 역할을 조정하는 과정 속에서 형성되는 역동적 개념으로 바라볼 수 있다.

둘째, 교양교육 교수 역량을 형성하는 과정에서, 교양교원은 다양한 학습자와 상호작용하며 학문적 내용을 교양교육의 목적에 맞게 재구성하는 등 교육적 실천으로 체화하고 있었다. 이들은 매 학기 다양한 학습자들을 만나며 교양교육에 대한 낮은 동기나 도구적 인식을 마주하면서도, 학생들이 자신의 삶과 사회를 새롭게 이해하도록 돕는 교육적 실천을 시도하였다. 이는 교양교육 맥락에 특화된 교수내용지식, 즉 ‘교양교육 PCK’의 필요성을 시사한다(Shulman, 1987). 교양교육 PCK는 학문적 보편성과 기초성을 유지하면서도 이를 비전공 학습자에게 적절하게 변환하고, 학생의 삶과 사회 변화, 융합적 쟁점과 연결하는 교수자의 전문지식이라고 할 수 있다. 이러한 관점에서 교양교원의 교수역량은 기능적 교수역량을 넘어 ‘실존적 교수역량’의 성격을 갖는다. 따라서 교양교원은 교과내용을 전달하는 사람을 넘어, 학생들이 자신과 세계를 이해하도록 돕는 교육적 관계의 주체로 서게 되고, 이는 교양교원이 스스로를 교양교육자로 인식하고, 그 역할에 의미를 부여하는 중요한 기반이 된다.

셋째, 교양교원의 정체성은 개인의 신념이나 교수역량만으로 안정적으로 형성되기 어려우며, 교양교육을 둘러싼 제도적·조직적 지원 조건이 뒷받침되어야 한다. 연구참여자들은 교양교육의 중요성을 인식하고 있음에도 불구하고, 대학 내 교양교육의 위상, 조직의 안정성, 교육과정 운영 권한, 교수자 간 네트워크가 충분하지 않을 경우 교양교원으로서의 정체성을 지속적으로 형성하고 유지하기 어렵다고 보았다. 이는 교양교원의 정체성이 개인 내부에서만 형성되는 심리적 속성이 아니라, 대학 조직과 전문 공동체 속에서 인정받고 지지될 때 강화되는 사회적·제도적 구성물임을 보여준다. 교양교원이 교양교육을 대학의 교육 체계 차원에서 그 의미와 역할을 이해할 때, 교양교원은 대학 교육의 핵심 주체로서 자신의 정체성을 보다 적극적으로 구성할 수 있다. 따라서 이들이 보다 안정적이고 대학에 적극 참여할 수 있는 구조 속에서 정체성이 형성될 수 있다고 볼 수 있다.

이상의 내용을 종합하면, 교양교원의 정체성은 ‘교양수업을 담당하는 교수자’라는 행정적 역할에서 자동적으로 형성되는 것이 아니다. 그것은 교양교육의 의미를 해석하고, 학생과의 수업 경험 속에서 교수역량을 형성하며, 대학 조직 안에서 교양교육의 가치와 역할을 인정받고 실천하는 과정 속에서 구성된다. 따라서 교양교육의 질 제고를 위해서는 교육과정 개편이나 교과목 확대에 앞서, 교양교육 교원이 교양교육자로 성장할 수 있는 전문적·조직적 생태계를 구축할 필요가 있다. 대학은 교양교육의 공통 비전과 학문적 정체성을 명확히 하고, 신입교원 단계에서부터 교양교육의 목적과 학생 특성, 수업설계 원리를 공유하며, 교수자 간 학습공동체와 교육과정 개발 지원 체계를 마련해야 한다. 이러한 지원이 이루어질 때 교양교원은 각개전투하는 개별적 주체에서, 자신의 역할에 보다 안정적으로 몰입하고, 교양교육의 질적 제고와 학생의 전인적 성장에 실질적으로 기여하는 대학공동체의 주체로 자리매김할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 김경언, 이상기(2024). 대학생의 교양교육 인식 및 요구분석: C대학을 중심으로. **교양교육연구**, 18(5), 245-260.
- 정승원, 장현수, 김세준. (2020). 한국교양기초교육원의 표준모델을 적용한 4년제 대학 교양기초교육의 현황과 시사점. **교양교육연구**, 14(5), 83-95.
- 정지연. (2024). 교양교육의 정체성과 내용에 대한 교육수요자의 인식 차이가 교양 교육과정 편성과 운영에 주는 시사점. **교양교육연구**, 18(3), 71-89.
- 한송이, 박상훈, 이재창. (2022). 교양교육 발전방향에 관한 교원의 인식 탐색. **교양교육연구**, 16(6), 47-66.
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. OECD.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325-342. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>

교양교육 교원 교수(teaching) 역량 및 정체성 형성 과정에 대한 토론문

이인서(한라대학교)

오늘날 대학의 교양교육은 전공교육을 보완하는 기초소양 교육을 넘어서, 학생들이 복잡한 사회를 이해하고 자신의 삶을 성찰하며, 다양한 문제를 해결하도록 돕는 핵심적인 역할을 해야 하는 상황입니다. 이러한 상황에서 본 연구는 교양교육의 최전선에서 실제 교육을 실행하는 교양교육 담당 교원의 정체성과 교수역량 형성 과정을 탐색했다는 점에서 매우 의미있습니다. 교양교육 수업을 담당하는 교수자가 학생을 만나고 수업을 구성하며, 교양교육 교육자로서의 역할을 형성해가는 과정에 주목했다는 점이 인상적이었습니다.

본 연구를 통해 교양교육 교원들이 교양교육을 어떻게 이해하고 있는지 생생하게 파악할 수 있었습니다. 본 연구에 참여한 교원들은 교양교육을 전공교육과 구별되는 전인적 성장, 삶과 사회에 대한 성찰, 다양한 관점의 형성을 돕는 교육으로 이해하고 있었습니다. 또한 교양교육 담당 교원들이 수업 상황에서 학생들의 다양한 학문적 배경과 수요, 학점 채우기 중심의 수강 태도를 느끼면서도 담당 교과목이 학생들 개인의 삶에서 의미를 가질 수 있도록 수업 내용을 구성하고 수업 참여를 이끌어내고 있다는 점이 나타났습니다. 어찌보면 교양교육 교원의 교수역량은 교수법을 사용하는 기술적 부분보다, 교양교육의 목적을 학생들의 수업 경험에서 구현해내는 실천적 역할을 하는 과정에서 형성된다고 볼 수 있는 연구였습니다.

공감하는 부분이 많은 연구였지만, 발표문을 읽으며 몇 가지 질문과 의견을 생각해보았습니다. 첫째, 본 연구에서 제시된 교양교육 학습자들의 특성이 교양교육 수업에서만 나타나는 특성인지, 최근 대학 수업 전반에서 나타나는 보편적 현상인지에 대한 논의가 더 충분히 이루어지면 좋겠다고 생각합니다. 예를 들어, 학생들이 교양수업을 학점 취득이나 졸업요건 충족의 수단으로 인식한다는 점이 교양 수업의 주요한 특징으로 인식되고 있습니다. 물론 이러한 특성은 교양교육에서 두드러지게 나타날 수 있지만, 학생들의 소극적인 태도나 낮은 수업 몰입, 학점 중심의 수강 태도, 수업 효용성에 대한 요구는 대학교육에서 보편적으로 나타나는 문제라고 볼 수도 있습니다. 따라서 이러한 현상을 교양교육 담당 교원들이 더 강하게 인식하는지, 또는 전공교육과 달리 이러한 학생들의 특성이 교원 정체성 형성에 더 많은 영향을 준다고 해석할 수 있는지 등에 대한 논의가 더 이루어진다면, 본 연구에서 제시하는 문제의식이 더 명확해질 것이라고 생각합니다.

둘째, 본 연구에 참여한 연구참여자들이 교양교육을 수행하는 맥락에 대한 설명이 조금 더 보완될 필요가 있다고 생각합니다. 본 연구는 교양교육 담당 교원의 정체성과 교수역량 형성 과정을 탐색하고 있기 때문에, 연구참여자들이 어떠한 조직적 맥락 속에서 교양교육을 담당하고 있는지를 이해하는 것이 중요하다고 생각합니다. 예를 들어 연구참여자들이 소속된 대학의 교양교육 전담기관이 어떤 위상을 가지고 있는지, 교양교육의 목표와 핵심역량이 어떻게 설정되어 있는지, 교양교육과정 운영이나 개선 과정에 교원들이 어느 정도 참여하고 있는지 등에 따라 교원이 자신의 역할을 이해하는 방식은 달라질 수 있을 것입니다. 특히 발표문에서도 보직 경험이 교양교육 체계에 대한 이해와 정체성 형성에 중요한 계기가 된 것으로 제시되고 있습니다. 따라서 연구참여자들이 단순히 교양교육을 담당한 경력에 있는 교원이라는 점을 넘어, 각자가 어떠한 교양교육 체계 안에서 수업을 담당하고 있었는지, 그리고 그 체계에 어느 정도 참여하거나 관여해왔는지에 대한 설명이 보완된다면 연구결과를 해석하는 데 도움이 될 것 같습니다.

셋째, 교양교육 담당 교원의 교수역량과 정체성 형성 과정에서 조직적 위상이나 제도적 지원도 중요하지만, 교수자 정체성은 수업 장면에서 학생을 만나고 수업을 구성하는 경험 속에서 더 직접적으로 형성되는 측면도 있다고 생각합니다. 발표문에서는 교과 내용과 학생의 삶을 연결하고, 작은 성공경험을 제공하며, 학생과 정서적 유대를 형성하는 과정이 교양교육 담당 교원의 중요한 교수역량으로 제시되고 있습니다. 이러한 내용은 교양교육 담당 교원의 정체성이 단순히 교양교육기관의 위상이나 제도적 역할만으로 형성되는 것이 아니라, 실제 수업에서 학생을 만나고, 학생의 반응을 경험하며, 교양교육의 의미를 확인하는 과정 속에서 형성될 수 있음을 보여준다고 생각합니다. 따라서 조직적 위상이나 제도적 지원이 교수자의 정체성 형성과 어떠한 방식으로 연결되는지에 대한 설명이 조금 더 보완되면 좋겠다고 생각합니다. 구체적으로 보면, 발표문에서는 교양교육기관의 위상, 조직의 안정성, 교육과정 운영 참여, 교수자 간 논의 구조 등이 중요한 지원 조건으로 제시되고 있습니다. 이러한 조건들이 교양교육 담당 교원의 역할 인식에 영향을 줄 수 있다는 점에는 공감합니다. 다만 본 연구에서 중점적으로 살펴보고자 하는 부분이 교양교육 담당 교원의 교수역량과 교수자로서의 정체성 형성 과정입니다. 그렇기 때문에 교양교육 운영 관련

조직적·제도적 조건이 교수자의 수업 경험과 어떻게 연결되고, 이것이 다시 교양교육 담당 교원으로서의 정체성 형성에 어떻게 영향을 미치는지 면담자료를 바탕으로 조금 더 설명되면 좋겠습니다.

넷째, 논의에서 제시된 ‘교양교육 PCK’ 개념에 대한 설명이 조금 더 보완되면 좋겠다고 생각합니다. 발표문에서는 교양교육 맥락에 특화된 교수내용지식으로서 ‘교양교육 PCK’의 필요성을 제시하고 있습니다. 이 개념은 본 연구가 교양교육에 대한 실질적 기여를 할 수 있는 시사점이라고 생각합니다. 다만 PCK가 무엇을 의미하는지(학회 현장에서 발표하실 때 아마 더 자세히 설명해주시리라 생각하긴 합니다.), 그리고 일반적인 교수내용지식과 비교했을 때 교양교육 PCK가 어떠한 특성을 갖는지에 대한 설명이 자세히 제시되면 좋겠습니다. 예를 들어 교양교육 PCK가 비전공 학습자에 대한 이해, 다양한 전공 배경을 가진 학생들을 고려한 수업 설계, 학문적 내용을 학생의 삶과 사회적 맥락에 연결하는 능력, 대학의 교양교육 목표와 핵심역량에 대한 이해 등을 포함하는 개념인지 등 조금 더 구체적으로 설명되면 좋겠습니다.

본 연구는 교양교육의 질을 논의할 때 교육과정이나 제도 개선뿐만 아니라, 실제 수업을 실행하는 교수자의 경험과 성장을 함께 보아야 한다는 점을 잘 보여주고 있다고 생각합니다. 발표문을 읽으며 저 역시 교양 수업을 담당하는 교수자로서 학생을 만나고, 수업을 구성하며, 대학의 교육 체계 안에서 나의 역할을 어떻게 이해하고 있는지 돌아보게 되었습니다. 이러한 점에서 본 연구가 교양교육 담당 교원의 전문성과 정체성을 보다 본격적으로 논의하는 계기가 되기를 기대합니다.

고등교육 체제 전환기 교양교육의 제도적 위상: 정책 환경 분석과 발전 방향

전종희(강원대학교)²⁹⁾

1. 서론

최근 한국 고등교육은 학령인구 감소와 지역소멸 위기, 디지털 전환, 대학 통합, 전공자유선택제 확대 등 급격한 사회·구조적 변화에 직면해 있다. 이에 대응하여 정부는 대학혁신지원사업, 국립대학육성사업, 글로벌대학30, 지역혁신중심 대학지원체계(RISE) 등 다양한 정책과 재정지원사업을 추진해왔고 그에 따라 대학의 교육체제와 운영 방식 또한 빠르게 변화하고 있다. 최근까지의 정책은 교육과정 개선을 넘어서서 대학의 자율혁신, 지역혁신, 미래 융합인재 양성 등을 강조하고 있고 대학을 지역혁신의 핵심 거점이자 사회적 문제 해결의 플랫폼으로 재정립하고 있다(교육부, 2023; 교육부, 2024; 교육부, 2025a, 2025b).

실제로 ACE 사업은 학부교육 선도모델 구축과 교양기초교육 강화를 핵심 목표로 제시하였고(교육부, 2014) 대학혁신지원사업은 대학의 자율 및 학생 맞춤형 교육 등을 강조해 왔다(교육부, 2025). 또한 글로벌대학30은 대학과 지역의 동반 혁신을 위한 대학 체제 전환을 추진하고 있고(교육부, 2023) RISE는 대학지원의 권한을 지방정부 중심으로 전환함으로써 지역인재 양성-취·창업-정주를 연결하는 대학과 지역의 동반 성장과 혁신 생태계 구축을 목표로 설정하고 있다(교육부, 2024). 이와 함께 대학기관평가인증은 교육의 질 보장과 지속적 질 개선, 교육성과와 함께 대학의 책무성과 지속적 개선을 요구하고 있다(한국대학평가원, 2024).

이러한 변화 속에서 대학 교양교육은 기본적으로 교과목의 운영뿐만 아니라 새로운 역할과 다변화를 요구받고 있다. 전통적으로 교양교육은 인간 형성, 시민성 함양, 비판적 사고력 증진, 학문 간 소통과 융합을 위한 교육 영역으로 이해되어 왔다. 그러나 최근에는 전공자유선택제 확대에 따른 학문탐색 지원, 학생 맞춤형 진로설계, AI·디지털 리터러시 교육, 지역사회 연계 교육 등 보다 다양한 역할이 요구되고 있는 상황이다.

하지만 정책 문서에서 교양교육 자체가 직접적인 정책 목표로 제시되는 빈도는 감소하고 있는 것이 현실이고 대학혁신과 지역혁신을 뒷받침하는 기반 영역으로 간접적으로 위치하는 경향도 나타나고 있다. 즉 대학 교양교육은 대학이 직면한 다양한 과제를 수행해야 하는 핵심 영역으로 기능해 왔음에도 불구하고 정책적 명시성이나 제도적 권한 측면은 상대적으로 충분하지 못한 것이 아닌가 하는 것이다.

구체적으로 보면, 대학혁신지원사업·국립대학육성사업·글로벌·RISE 등으로 갈수록 대학 교육 정책의 중심어는 교양교육 자체보다 융합인재, 자율혁신, 구조개선, 지역혁신, 공공성, 지역 정주가 되고 있음을 확인할 수 있다. 그리고 이때 교양교육은 직접 명시되기보다는 핵심역량, 학생성공, 지역이해, 시민성, 전공탐색 등을 수행하는 간접적 플랫폼이 되고 있는 것으로 보인다. 그렇다면 교양교육은 전공 탐색, 핵심역량, AI 리터러시, 시민성, 지역연계 교육 등을 실제로 설계·운영할 수 있는 통합적인 기반과 관련 전문성에 관한 논의를 심화해 나갈 필요가 있다.

이러한 맥락에서 본 연구는 최근 고등교육 정책 환경 변화의 주요 특징을 살펴보고 정책 변화에 따른 교양교육의 제도적 위상과 역할에 관해 논의한 후에 발전 방향을 모색하고자 한다. 최근 교양교육 연구에서는 학부교육 선도대학 육성사업(ACE) 선정 대학 교양교육과정 운영 성과와 발전계획 내용 탐색(권충훈, 2017), 지역혁신중심 대학지원체계(RISE)와 교양교육(김소라·손영진·손승남, 2024), 대학 비교과 교육과정 질 관리를 위한 환류 핵심 이슈 도출(송연옥, 2024), 교양교육의 현황과 정책 방향(양민석, 2020) 등과 같은 논의가 있어 왔다. ACE 이후 대학혁신지원사업, 글로벌대학30, RISE 등의 정책 환경 변화 속에서 교양교육의 제도적 위상과 전문성 변화를 종합적으로 탐색하는 것이 요구되는 시점이라고 판단된다. 국가의 고등교육 정책이 대학에 무엇을 요구하고 있고 그 속에서 교양교육은 어떤 위치에 놓여 있는가라는 것은 이 연구의 주요 질문이라고 할 수 있다. 본 연구에서 교양교육의 제도적 위상이란 정책 문서에서의 명시성, 대학 내 조직적 위치, 예산과 인력 확보 수준, 의사결정 참여 정도, 평가체계에서의 중요성 등을 포괄하는 개념으로 사용하고자 한다.

29) 강원대학교 강릉캠퍼스 자유전공학부(교양교육센터 겸직)

2. 고등교육 정책환경의 변화와 대학교육의 전환

최근 고등교육 정책은 크게 다음과 같은 방향으로 변화하고 있다. 첫째, 학부교육 혁신 중심에서 대학 자율혁신 중심으로의 전환이다. ACE 사업은 학부교육 선도모델 구축과 교양기초교육 강화 등을 핵심 과제로 설정하였다(교육부, 2014). 최근의 대학혁신지원사업은 교육혁신과 미래인재 양성, 대학 자율혁신 등 주요 방향으로 제시하면서 대학이 혁신적인 발전전략을 수립, 추진하도록 해왔다(교육부, 2025).

둘째, 중앙정부 주도 체제에서 지역혁신 체제로의 전환이다. 글로벌대학30은 대학과 지역의 동반혁신을 강조하며 학과 간, 대학과 산업 간, 지역과 대학 간의 벽 허물기를 핵심 과제로 제시하고 있다. 또한 RISE는 대학지원 권한을 지방정부 중심으로 이관하고 지역인재 양성, 취·창업, 정주 생태계 구축을 중심으로 대학의 역할을 재정립하고 있다. 이는 대학이 교육기관으로서뿐만 아니라 지역혁신 플랫폼으로 이해하는 새로운 정책 패러다임을 보여준다고 할 수 있다.

셋째, 학생 중심 교육으로의 전환이다. 최근 전공자율선택제 확대와 자유전공학부의 도입은 학생의 전공 선택권과 학문탐색 기회를 확대하는 방향으로 추진되고 있다. 이에 따라 학생들의 자기 이해, 진로 설계, 학문 탐색 기능이 더욱 중요해지고 있다.

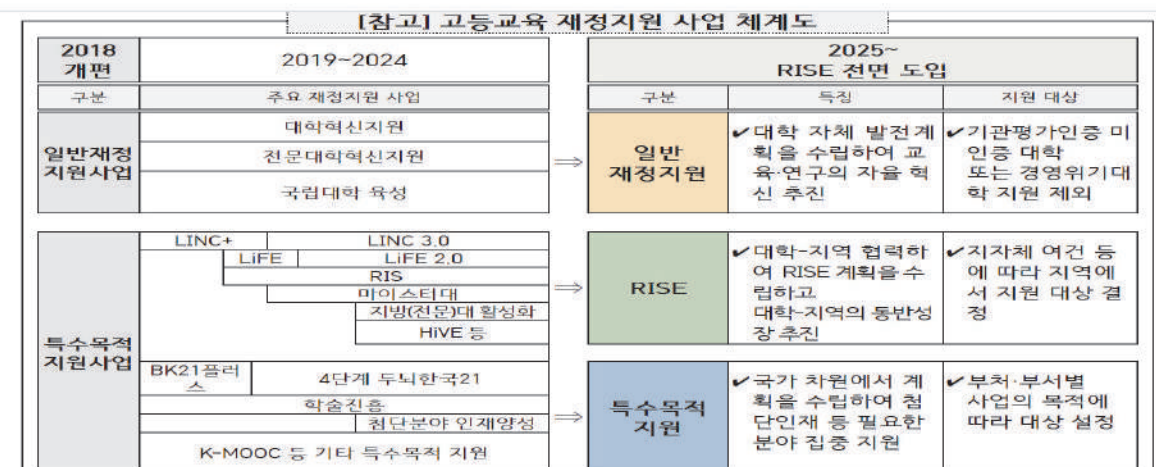
넷째, 융복합 역량 중심 교육으로의 전환이다. 디지털 전환과 AI 기술의 발전은 비판적 사고, 문제해결력, 협업능력, 디지털 리터러시 등을 핵심역량으로 부각시키고 있고 대학교육 역시 이에 대응하는 방향으로 변화할 것을 요구받고 있다.

다섯째, 교육 투입 중심에서 성과 관리 및 질보증 중심으로의 전환이다. 대학기관평가인증 등은 학습성과 관리, 교육성과 환류, 내부 질보증 체계 구축 등을 강조하고 있고 대학 교육의 질과 책무성에 대한 요구도 지속적으로 확대되고 있다. 고등교육 정책 환경과 교양교육의 위치를 간략하게 정리해보면 다음과 같다.

<표 1> 고등교육 정책 환경과 교양교육의 위치

대표 정책	정책 기초	교양교육 위치
ACE	학부교육 혁신, 교양기초교육 강화 등	직접적 정책 대상
대학혁신지원사업	미래 융합인재 양성, 자율혁신, 교육혁신 등	학생성장 지원 기반
글로벌대학30	대학-지역 동반 혁신, 벽 허물기, 학사구조 혁신 등	융복합교육, 지역사회 연계 교육 기반
RISE	지역인재 양성, 취·창업, 정주 생태계 구축, 지역 혁신 추진 등	지역이해교육, 지역 문제 탐구 및 지역사회 참여 역량 함양

또한 다음의 그림은 최근 고등교육 정책 환경 변화의 방향을 집약적으로 보여준다. 첫째, 일반재정지원사업은 대학의 자율혁신을 지원하는 방향으로 유지되고 있다. 둘째, RIS, LINC 3.0, LiFE, HiVE 등 다수의 지역 관련 사업은 RISE 체계로 통합되고 있다. 셋째, 대학지원의 권한과 책임이 중앙정부에서 지방정부로 이동하면서 지역발전과 대학 발전을 연계하는 새로운 거버넌스가 구축되고 있다. 이는 단순한 사업 개편이 아니라 고등교육 정책의 패러다임이 대학 자율혁신과 지역혁신 중심으로 확장되고 있음을 의미한다.



[그림 1] 고등교육 재정지원 사업 체계도(교육부, 2025.03.20.)

3. 정책 환경 변화에 따른 대학 교양교육의 위상 변화

고등교육 정책환경의 변화는 대학 교양교육의 위치와 역할에도 상당한 영향을 미치고 있다. 우선 정책 문서와 재정지원사업의 추진 방향을 살펴보면 교양교육이 차지하는 명시적 비중은 과거에 비해 상대적으로 감소한 것으로 보인다. 대학기관평가인증 4주기 기준은 여전히 ‘교양교육과정’을 독립적인 평가 준거로 유지하고 있고 이는 교양교육이 대학 교육의 중요한 구성 영역으로 인정받고 있음을 보여준다. 평가의 주요 초점은 교양교육의 정체성으로서 보다는 교육과정의 운영체계와 질 관리 체계에 있는 것으로 보인다. 또한 최근 대학혁신지원사업, 국립대학육성사업, 글로벌대학30, RISE 등의 주요 사업은 교양교육과 연관이 있으나 이를 담당하는 교양교육 전담 기관의 조직적 권한과 정책 결정 참여 수준은 대학마다 상당한 차이를 보이고 있다.

결국 과거 교양교육이 교양기초교육의 강화라는 명확한 정책 목표 아래 독립적인 발전 영역으로 인식되었다면 최근에는 전공탐색, AI 리터러시, 시민성 교육, 지역혁신 등을 수행하는 교육 플랫폼으로 역할이 확대되고 있다. 그러나 동시에 교양교육은 독립적 정책 영역이라기보다 다양한 대학혁신 정책을 지원하는 기반 영역으로 위치 지워지는 경향도 나타나고 있다. ACE 사업 등은 교양교육 자체를 주요 정책 대상으로 다루었지만 최근 대학혁신지원사업과 글로벌대학30, RISE에서는 지역혁신, 융합인재 양성 등이 정책의 중심 개념으로 제시되고 있는 것으로 보인다. 이와 관련하여 시기별 정책 기조 및 키워드를 간략하게 정리해보면 다음과 같다.

<표 2> 고등교육 정책의 전환

시기	정책 기조	핵심 키워드
교양교육 제도화, 확대기	교양교육 및 학부교육 강화	교양기초교육, 인문교양교육, 학부교육 혁신 등
역량 기반 교육혁신기	대학 자율혁신과 학생성장 지원	핵심역량, 비교과, 교육 성과, 질관리 등
체제 전환기	지역혁신, 디지털 전환, 교육체제 혁신	글로벌30, RISE, AI·디지털 전환, 전공자율선택제, 대학 통합 등

4. 체제 전환기 교양교육의 정체성과 전문성

최근 고등교육 정책은 대학 교양교육에 전공 탐색, 학생 성공, 시민성 함양, 디지털 전환 대응, 지역사회 연계 등 다양한 역할을 요구하고 있다. 이러한 기능은 교육과정 설계, 학습성과 관리, 학생 성장 지원, 대학 거버넌스 운영 등을 포괄하는 전문적인 교육 활동을 필요로 한다. 따라서 최근의 정책환경 변화에 대응하려면 교양교육의 정체성과 전문성에 대한 재검토가 요구된다고 할 수 있다.

첫째, 교양교육은 학문탐색 교육 전문성을 가진다. 최근 전공자율선택제와 자유전공학부의 확대는 학생들에게 다양한 학문 분야를 경험하고 자신의 적성과 진로를 탐색할 수 있는 기회를 제공할 것을 요구하고 있다. 이러한 과정은 단순한 진로지도나 전공 홍보 차원을 넘어서서 학문 체계에 대한 이해와 자기 이해를 기반으로 이루어져야 한다. 따라서 교양교육은 학생들이 대학 입학 초기 단계에서 학문 세계를 탐색하고 전공 선택의 기초를 형성할 수 있도록 지원하는 전문적 교육영역으로 기능할 필요가 있다.

둘째, 교양교육은 핵심역량 기반 교육 전문성을 수행한다. 현재 대부분의 대학은 의사소통역량, 비판적 사고력, 문제해결력, 협업 능력, 시민성 등을 핵심역량으로 설정하고 있고 이러한 역량 함양의 상당 부분은 교양교육과정을 통해 이루어진다. 대학기관평가인증 등은 학습성과 관리와 교육 품질 개선을 주요 요소로 제시하고 있고 이에 따라 대학들은 교육과정 운영과 성과 관리 체계를 강화해왔다. 따라서 교양교육은 단순한 지식 전달이 아니라 핵심역량 기반 교육과정 설계와 운영을 담당하는 전문 영역으로 이해될 필요가 있다.

셋째, 교양교육은 시민교육 전문성을 갖는다. 최근 글로벌대학30과 RISE 체제는 대학이 지역사회와 적극적으로 연계하고 사회적 책임을 수행할 것을 요구하고 있다. 이에 따라 공동체성, 윤리성, 공공성, 지속가능성 등을 함양하는 시민교육과 지역사회 이해 및 문제해결, 실천 등의 중요성이 더욱 커지고 있다. 교양교육은 학생들이 사회 문제를 이해하고 공동체 구성원으로서의 책임을 성찰할 수 있도록 지원하는 핵심 교육영역으로 기능할 수 있다.

넷째, 교양교육은 디지털 리터러시 교육 전문성을 수행한다. AI와 디지털 기술의 확산은 대학 교육에도 새로운 과제를 제기하고 있다. 단순한 기술 활용 능력을 넘어서서 정보의 비판적 분석, 디지털 윤리, 알고리즘 편향에 대한 이해, 생성형 AI의 책임 있는 활용 등이 중요해지고 있다. 이러한 역량은 특정 전공 영역에 한정되기보다는 모든 학생이 갖추어야 할 기초이자

일반 역량이라는 점에서 교양교육이 담당해야 할 핵심 영역이라고 할 수 있다.

다섯째, 교양교육은 학생 성공(Student Success) 지원 전문성을 수행한다. 즉 대학에서는 학교생활 적응, 기초학습 지원, 학습코칭, 진로설계, 상담 등 다양한 지원체계가 요구된다. 실제로 많은 대학에서 이러한 기능은 교양교육 전담기관과의 관련 하에 운영되고 있다. 따라서 교양교육은 교과목의 운영 조직으로서뿐만 아니라 학생 성장과 성공 경험을 지원하는 통합적 교육지원 체계로서의 성격을 가진다.

여섯째, 교양교육은 교육 품질관리 및 질보증 전문성을 수행한다. 최근 대학들은 학습성과 평가와 CQI 체계 구축을 통해 교육의 질을 지속적으로 관리하고 있고 교양교육 역시 핵심역량 진단, 학습성과 측정, 교육과정 개선 및 환류 체계 운영에 참여하고 있다. 이는 교양교육이 교과의 운영뿐만 아니라 교육과정의 질 관리와 개선에 기여하는 전문 영역임을 보여준다.

종합하면, 체제 전환기 교양교육은 교양교과의 운영 영역 외에 학문탐색, 핵심역량 교육, 시민교육, 디지털 리터러시 교육, 학생성공 지원, 질관리 체계 구축 등을 수행하는 복합적 전문 영역으로서의 역할을 요구받고 있다. 따라서 향후 교양교육 논의는 교양교육의 역할 확대 자체에 머무를 것이 아니라 이러한 전문성이 대학 내에서 어떠한 조직적 권한과 제도적 위상 속에서 안정적으로 수행될 수 있는가 등에 대한 논의와 실행으로 확장될 필요가 있다.

5. 결론 및 발전 방향

최근 한국 고등교육 정책은 학부교육 개선 중심에서 대학혁신, 지역혁신, AI 등의 방향으로 전환되고 있다. ACE와 CORE 시기에는 교양교육과 인문교양교육 강화 자체가 중요한 정책 대상으로 인식되었고 교양기초교육 강화와 핵심역량 함양이 주요 정책 과제로 제시되었다. 이후, 대학혁신지원사업, 글로벌대학30, RISE 체제로 이어지는 최근 정책은 대학혁신과 지역혁신, 미래 융합인재 양성을 중심 가치로 제시하고 있고 교양교육은 독립적인 정책 영역이라기보다는 이러한 목표를 실현하기 위한 기반 영역으로 간주되는 경향이 있다고 할 수 있다.

이러한 상황에서 전공자율선택제 확대, AI·디지털 전환, 지역혁신 정책의 확산에 따라 학문탐색, 진로설계, 디지털 리터러시 교육, 시민성 및 지역사회 연계 교육 등 교양교육과 밀접하게 관련된 기능의 중요성은 더욱 커지고 있다. 실제 대학 운영에서는 교양교육이 담당해야 할 기능과 책임은 기존 영역 외에도 다방면으로 확대되고 있다고 볼 수 있다.

하지만 중요한 것은 이러한 역할 확대가 교양교육의 제도적 위상 강화로 이어지고 있는가 하는 점이다. 최근 대학에서는 교육혁신원, 학생성공센터, 자유전공학부, 지역혁신 관련 조직 등이 확대되면서 교양교육이 수행해 오던 기능의 일부가 분산되는 현상도 나타나고 있다. 또한 교양교육과 밀접한 사업이 확대되고 있음에도 불구하고 교양교육 전담기관의 조직적 권한과 정책 결정 참여 수준은 다양하다고 할 수 있다. 이러한 점에서 체제 전환기 교양교육은 역할 확대와 위상 정체가 동시에 나타나는 이중적인 상황에 놓여 있다고 볼 수 있다.

따라서 향후 교양교육은 교양교과 운영을 넘어 대학교육을 지원하는 핵심 기반 체계로서 고유한 역할과 전문성을 확립하고 이에 상응하는 제도적 위상을 확보할 필요가 있다. 첫째, 최근 학생의 선택권 확대와 자유전공 운영의 확산은 대학 입학 초기 단계에서의 학문탐색과 진로설계 지원의 중요성을 높이고 있다. 이에 따라 교양교육은 기초 교과의 제공과 함께 학생의 학문 이해와 전공 선택을 지원하는 교육체계로서의 역할을 보다 분명하게 정립할 필요가 있다. 둘째, 생성형 AI의 확산은 기술 활용 능력뿐만 아니라 정보 판별 능력, 비판적 사고력, 디지털 윤리 및 책임 있는 AI 활용 역량을 요구하고 있다. 이러한 역량은 특정 전공에 한정되지 않는 공통 역량이라는 점에서 교양교육의 중요한 교육 영역으로 다루어질 필요가 있다. 셋째, 글로벌대학30과 RISE 체제는 대학의 지역사회 책무성과 지역혁신 기능을 확대하고 있다. 이에 따라 교양교육 역시 지역이해, 지역문제 탐구, 공동체 의식 함양 등을 통해 대학과 지역사회를 연결하는 교육적 기반으로서의 역할을 수행할 필요가 있다. 넷째, 최근 대학혁신지원사업, 국립대학육성사업, 글로벌대학30, RISE 등은 교양교육과 밀접하게 관련된 다양한 교육적 과제를 요구하고 있다. 그러나 이러한 역할 확대가 반드시 교양교육 전담기관의 조직적 권한과 정책 결정 참여 확대로 이어지고 있는 것은 아니다. 따라서 교양교육 전담기관이 교육과정 설계, 핵심역량 관리, 학습성과 평가 및 질관리 등에 실질적으로 참여할 수 있는 거버넌스 체계를 구축할 필요가 있다. 다섯째, 최근 교양교육은 학문탐색, 핵심역량 교육, 시민교육, 디지털 리터러시 교육, 학습성과 관리 등 다양한 역할을 수행하도록 요구받고 있다. 그러나 이러한 역할을 효과적으로 수행하기 위해 필요한 전문성이 어떠한 방식으로 확보되고 지원될 수 있는지에 대한 논의는 상대적으로 부족한 실정이다. 따라서 향후에는 교양교육 전담기관의 역할과 기능, 교양교육과정 설계 역량, 교육 품질관리 체계 등을 포함하여 교양교육 전문성이 지속적으로 축적·발전될 수 있는 제도적 기반을 마련할 필요가 있다.

결국 고등교육 체제 전환기 교양교육의 과제는 새로운 역할을 수용하는 데 머무르는 것이 아니라 확대되고 다변화되는 역할에 부합하는 조직적 권한과 전문성, 그리고 거버넌스 체계를 제도적으로 확립하는 데 있다. 대학 교양교육은 그 교육적 가치와 전문성을 지속적으로 발전시켜 나가야 하고 이에 상응하는 제도적 기반과 거버넌스 체계 또한 함께 마련되어야 할 것이다.

참고문헌

- 권충훈. (2017). 학부교육 선도대학 육성사업(ACE) 선정 대학 교양교육과정의 운영 성과와 발전계획 내용 탐색. **인문사회**21, 8(5), 73-90.
- 김소라, 손영진, 손승남. (2024). 지역혁신중심 대학지원체계(RISE)에서의 교양교육의 방향과 과제에 대한 인식 분석: 지·산·학 협력을 중심으로. **교양교육연구**, 18(6), 67-85.
- 송연옥. (2024). 대학 비교과 교육과정 질 관리를 위한 환류 핵심이슈 도출: 네트워크 텍스트 분석방법의 적용. **학습자중심교과교육연구**, 24(13), 489-501.
- 양민석. (2020). 대학 교양교육의 현황과 정책 방향에 대한 탐색적 연구. **인문사회**21, 11(5), 59-70.
- 한국대학평가원. (2024). **4주기 대학기관평가인증 평가기준**.
- 교육부. (2014.03.20.). 학부교육 선도대학 육성사업 시행계획 발표. (교육부 블로그) https://if-blog.tistory.com/3581?utm_source=moe&searchType=null&statusYN=W&utm_4&s=moe&searchType=null&statusYN=W&utm
- 교육부. (2023.04.18.). 글로벌대학30 추진방안(확정안).
<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=72775&boardSeq=94725&lev=0&m=0316&opType=N&page=4&s=moe&searchType=null&statusYN=W&utm>
- 교육부. (2024.12.27.). 지역혁신중심 대학지원체계(RISE) 2025년 전국 시행.
<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=102182&lev=0&m=020402&opType=N&s=moe&statusYN=W&utm>
- 교육부. (2025.03.20.a). 2025~2027 대학혁신지원사업 및 국립대학 육성사업 기본계획 발표.
<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=102894&lev=0&m=020402&utm>
- 교육부. (2025.04.21.b). 지역혁신중심 대학지원체계(RISE) 지원전략 개정.
<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=72775&boardSeq=103155&lev=0&m=0316&opType=N&page=1&s=moe&searchType=null&statusYN=W&utm>

고등교육 체제 전환기 교양교육의 제도적 위상: 정책 환경 분석과 발전 방향에 대한 토론문

이남희(초당대학교)

고등교육 체제 전환기 속에서 교양교육의 제도적 위상과 역할 변화를 중심으로 주요 쟁점을 검토하고, 이에 대한 찬반 논거를 바탕으로 정책적 시사점을 도출하고자 합니다.

먼저, 최근 한국 고등교육은 구조적 전환의 국면에 진입하고 있다. 학령인구 감소와 지역소멸 위기, 디지털 전환, 전공자유선택제 확대 등은 대학의 교육체제와 운영 방식 전반에 근본적인 변화를 요구하고 있습니다. 이에 대응하여 정부는 대학혁신지원사업, 글로벌대학30, 지역혁신중심 대학지원체계(RISE) 등을 통해 대학의 자율혁신과 지역혁신을 동시에 추진하고 있으며, 대학을 지역사회와 연계된 혁신 플랫폼으로 재정립하고 있습니다.

이러한 정책 환경의 변화는 교양교육의 위상과 역할에도 구조적인 재편을 요구하고 있고, 과거에는 교양기초교육 강화가 독립적 정책 목표로 제시되었으나, 최근에는 교양교육이 핵심역량, 전공탐색, 시민성 교육 등을 수행하는 기반 영역으로 간접적으로 위치하는 경향을 보입니다. 그러나 동시에 교양교육의 기능은 학문탐색, 디지털 리터러시, 학생성공 지원 등으로 확대되고 있어, 기능과 위상 간의 불균형 문제가 제기되고 있습니다.

이러한 문제의식에 따라 본 토론은 교양교육의 위상 변화에 대한 찬반 입장을 검토하고, 향후 정책 방향의 타당성을 구체적 기대 효과를 중심으로 논의하고자 합니다.

먼저 찬성 입장은 교양교육이 대학 교육 전반을 지탱하는 핵심 기반으로 재구조화되고 있으며, 이는 긍정적 변화라고 생각합니다.

첫째, 전공자유선택제 확대에 따라 교양교육은 학문탐색 교육의 중심 역할을 수행하게 되었으며, 이를 통해 학생의 전공 선택 만족도와 학업 지속성이 향상될 것으로 기대됩니다. 학생들이 다양한 학문을 경험하고 진로를 설계하는 과정에서 교양교육은 필수적인 출발점으로 기능하므로 학생들의 학업에 대한 중도탈락률 감소와 학습 몰입도 증대로 이어질 수 있어 교양교육의 전략적 중요성이 강화되었음을 보여줍니다.

둘째, 핵심역량 기반 교육의 중심으로서 교양교육이 강화됨에 따라, 대학 교육의 질 관리 체계가 보다 체계화될 수 있습니다. 특히 학습성과 기반 교육과정 운영이 안정적으로 이루어지며, 대학기관평가인증 등 외부 평가에서도 긍정적인 결과를 도출할 가능성이 높아집니다.

셋째, 디지털 리터러시 교육의 확대는 AI 시대에 필요한 보편적 역량을 학생들에게 효과적으로 함양하게 함으로써, 졸업생의 사회 적응력과 직무 수행 능력을 높이는 데 기여할 수 있습니다. 이는 결과적으로 대학의 교육 성과와 취업 경쟁력 향상으로 연결될 수 있습니다.

넷째, 지역사회 연계 교양교육의 활성화는 대학과 지역 간의 상호작용을 강화하고, 지역 문제 해결에 기여하는 인재 양성을 가능하게 합니다. 이는 지역 정주율 증가와 지역혁신 생태계 구축에도 긍정적인 영향을 미칠 것으로 기대됩니다.

이와 같은 기대 효과를 고려할 때, 교양교육을 대학혁신의 기반 영역으로 확대·재구조화하는 정책 방향은 일정 부분 타당성을 갖는다고 볼 수 있습니다.

반면, 반대 입장은 교양교육의 역할 확대에도 불구하고 제도적 기반이 미흡할 경우 정책 효과가 제한될 수 있음을 지적하고 있습니다. 교양교육의 역할 확대에도 불구하고 교양교육이 다양한 기능을 수행하면서도 정책적·조직적 기반이 충분히 확보되지 못하고 있습니다.

첫째, 최근 고등교육 정책에서 교양교육의 명시성이 감소하고 있고 주요 재정지원사업과 정책 문서에서 교양교육은 중심 개념으로 제시되지 않고 있으며, 정책 우선순위에서의 변화로 이어지고 이런 상태가 지속될 경우, 관련 예산과 인력 확보가 어려워져 교육의 질이 저하될 가능성이 있습니다. 이는 결과적으로 핵심역량 교육의 실효성 약화로 이어질 수 있습니다.

둘째, 교양교육 기능의 조직 간 분산이 심화될 경우, 교육과정의 통합성과 일관성이 저해될 수 있습니다. 이는 학생 경험의 단절을 초래하고 교육 효과를 감소시키는 요인으로 작용할 수 있습니다.

셋째, 교양교육 전담기관의 거버넌스 참여가 제한될 경우, 교육과정 설계와 질 관리에서 전문성이 충분히 반영되지 못할 가능성이 있으며, 이는 장기적으로 교육혁신의 지속가능성을 약화시킬 수 있습니다.

넷째, 전문성 확보에 대한 제도적 지원이 부족한 상태에서 역할만 확대될 경우, 교양교육 담당 인력의 과중한 업무 부담과 교육 운영의 형식화를 초래할 수 있습니다.

따라서 반대 입장은 교양교육의 정책적 위상과 제도적 기반이 강화되지 않는 한, 현재의 정책 방향은 기대 효과를 충분히 실현하기 어렵고, 교양교육의 질적 발전을 제약할 수 있으며, 장기적으로는 교육 효과성에도 영향을 미친다고 봅니다.

이와 같은 논의를 종합할 때, 향후 정책 방향은 단순한 역할 확대를 넘어 제도적 기반 구축과 병행되어야 합니다. 구체적으로, 교양교육의 정책적 명시성을 강화함으로써 안정적인 예산과 인력 확보를 가능하게 하고, 교양교육 전담기관이 교육과정 설계 및 질 관리에 실질적으로 참여할 수 있는 거버넌스 체계를 구축할 필요가 있습니다. 또한 디지털 리터러시, 지역연계 교육, 학생성공 지원 등 핵심 영역에 대한 전문성 축적을 통해 교양교육의 질적 수준을 제고해야 합니다.

이러한 정책이 실현될 경우, 교양교육은 대학 교육의 기초 영역을 넘어 학습성과 향상, 교육의 질 관리, 지역사회 기여, 미래 역량 함양을 동시에 달성하는 핵심 축으로 자리매김할 수 있을 것입니다.

자유전공학부 특화 교양교과목의 설계와 운영 성과 분석: 가치탐구형·문제해결형 교과목을 중심으로

한규은(계당교양교육원), 오경은(계당교양교육원)

1. 서론

2000년대 이후 급격한 산업구조의 변화와 직업 세계의 불확실성이 심화되면서, 입학 시점에 전공을 확정하는 기존의 학과 중심 체제에 대한 비판적 성찰이 본격화되었다. 이에 대한 제도적 대응으로 교육부는 2023년 무전공·자유전공 입학 확대 방침을 발표하였고, 이를 계기로 국내 주요 대학들은 입학 후 일정 기간 다양한 학문 분야를 탐색한 뒤 전공을 결정하는 자유전공학부 체제를 확대·도입하기 시작하였다. 이러한 흐름 속에서 국내 한 4년제 대학은 2025학년도부터 자유전공학부대학을 신설하여, 학생 주도적 진로 탐색과 전공 선택의 유연성을 핵심 운영 원칙으로 표방하였다. 이에 따라 교양교육 전담 기관은 단순한 교과목 추가가 아닌 학문적 정체성 형성과 자기주도적 학습능력 배양을 목표로, 자유전공 신입생만을 위한 특화 교양 교과목으로 가치탐구형 교과목과 문제해결형 교과목을 1학기에 신규 개설하였다. 가치탐구형 교과목은 다양한 학문 분야를 접하며 학문적 정체성을 형성하도록 지원하고, 문제해결형 교과목은 학생 스스로 관심 주제를 설정하고 문제를 정의·탐색·해결하는 프로젝트 기반 학습(PBL)으로 자기주도학습능력과 탐구역량 증진을 목표로 한다.

그러나 전공이 미결정된 학생들은 진로 불안, 소속감 부족, 학습 동기 저하 등의 어려움을 경험하며(Gordon & Steele, 2015), 신설 학부의 첫 운영 사례인 만큼 설계 의도와 실제 운영 간의 괴리, 교수자 간 운영 방식 편차 등 다양한 변수가 교육 효과에 영향을 미칠 수 있다. 국내에서 자유전공학부 특화 교양교과목의 운영 성과와 교육적 효과를 실증적으로 검토한 연구가 아직 제한적이라는 점을 고려할 때, 만족도 조사 결과를 바탕으로 두 교과목의 성과와 한계를 분석하고 개선 방안을 도출하는 작업은 중요한 과제라 할 수 있다.

본 연구는 2025학년도 1학기에 신설된 가치탐구형·문제해결형 교과목의 운영 성과를 체계적으로 분석하고, 그 결과를 바탕으로 지속가능한 교육과정 환류체계를 구축하는 데 목적이 있다. 이를 위해 다음의 네 가지 연구문제를 설정하였다. 첫째, 두 교과목의 수강률과 계열별 참여 분포는 어떠하며, 미수강 학생들의 주요 사유는 무엇인가. 둘째, 학생들이 두 교과목에 대해 보이는 만족도 수준은 어떠하며, 계열에 따른 유의한 차이가 존재하는가. 셋째, 가치탐구형 교과목과 문제해결형 교과목은 학생들의 탐구역량, 자기주도학습능력, 학문적 정체성 형성과 관련하여 각각 어떠한 차별적 교육적 성과를 보이는가. 넷째, 분석 결과를 토대로 교양교육의 질적 제고를 위한 개선 방안과 통합적 환류 체계는 어떻게 설계·구축될 수 있는가. 이상의 연구문제에 대한 탐구를 통해 자유전공학부 교양교육의 운영 성과를 확인하고, 향후 교육과정의 지속적 개선을 위한 실증적 근거를 마련하고자 한다.

2. 이론적 배경

2.1. 가치탐구형 학습의 이론적 토대

가치탐구형 학습은 학습자가 다양한 학문 분야의 핵심 가치와 의미를 탐색하고 자신의 학문적 정체성과 진로 방향을 형성해 나가는 교육방식이다. 이는 지식의 수동적 수용이 아니라 의미의 능동적 발견, 사고의 확장, 과정의 성찰을 중시한다는 점에서 전통적 강의식 수업과 차별화된다. 가치탐구형 학습의 이론적 토대는 구성주의 학습이론에서 찾을 수 있다. 구성주의는 학습자가 외부로부터 지식을 단순히 수용하는 것이 아니라, 자신의 경험과 사고를 통해 능동적으로 지식을 구성해 나간다고 본다. Dewey(1986)는 교육이란 경험의 계속적인 재구성 과정이며, 학습자의 경험이 교육적으로 의미를 갖기 위해서는 연속성과 상호작용이라는 두 원리가 충족되어야 한다고 주장하였다. 연속성의 원리는 현재의 경험이 미래의 경험을 준비하는 기초가 되어야 함을 의미하며, 상호작용의 원리는 학습자의 내적 조건과 외적 환경이 맞닿을 때 진정한 학습이 일어남을 강조한다.

가치탐구형 교과목에서 학생들이 다양한 학문 분야의 전문가와 대화하고 성찰하는 경험은 이러한 재구성의 과정 그 자체이며, 교수자가 제시하는 학문적 가치(외적 환경)와 학습자 자신의 관심 및 적성(내적 조건)이 상호작용하면서 의미 있는 학습이 구성된다.

학문적 정체성 형성의 측면에서도 가치탐구형 학습의 교육적 의미는 분명하다. Gordon과 Steele(2015)은 전공 미결정 학생들이 진로 불안, 학문적 소속감 부족, 학습 동기 저하와 같은 어려움을 경험할 수 있음을 지적하였다. 가치탐구형 수업은 학생들로 하여금 인문학, 사회과학, 자연과학, 공학, 예술 등 다양한 분야의 전문가로부터 해당 학문이 추구하는 가치와 사회적 의미를 직접 접하도록 함으로써, 자신에게 적합한 학문 분야를 점진적으로 발견하게 한다. 이는 단순한 정보 수집이 아니라 자기 이해를 심화하고 학문적 정체성을 형성해 나가는 과정으로, 다양한 학문 분야를 체계적으로 탐색하게 하는 가치탐구형 수업은 이 과정의 실질적 출발점이 된다. 다만 가치와 의미에 대한 탐구는 본질적이고 성찰적인 과정이므로 구체적인 학습 성과를 측정하기 어렵고, 제한된 수업 시간 안에 여러 분야를 소개하다 보면 깊이 있는 이해보다 표면적 소개에 그칠 위험도 존재한다. 이를 보완하기 위해서는 학생 참여형 활동의 확대, 성찰 일지나 포트폴리오 같은 과정 중심 평가 도구의 적극적 활용, 그리고 분반 간 교육과정의 통합성 확보가 병행되어야 한다.

2.2. 문제해결형 프로젝트 기반 학습의 교육적 함의

프로젝트 기반 학습(PBL)은 학습자가 실제적이고 복잡한 문제를 중심으로 탐구 활동을 수행하면서 지식과 역량을 습득하는 교수-학습 방법이다. Thomas(2000)는 PBL의 핵심 특성으로 중심 질문, 구성주의적 탐구, 학습자 자율성, 그리고 실재성을 제시한 바 있다. 문제해결형 교과목은 이러한 PBL의 원리를 적용하여 학생들이 스스로 탐구 주제를 설정하고 팀 단위로 협력하여 문제를 해결해 나가는 과정을 경험하도록 구성되었다.

Kolb(2014)의 경험학습이론에 따르면 효과적인 학습은 구체적 경험, 성찰적 관찰, 추상적 개념화, 능동적 실험이라는 네 단계의 순환적 과정을 통해 이루어진다. 문제해결형 교과목의 팀 기반 탐구 활동은 이 순환을 자연스럽게 구현한다. 학생들은 탐구 활동을 통해 구체적 경험을 쌓고, 이를 팀원들과 함께 성찰하며, 새로운 아이디어를 도출하고, 다시 실제 프로젝트에 적용하는 순환을 반복함으로써 이론적 지식을 실제 문제 상황에서 활용할 수 있는 실천적 지식으로 전환하게 된다. Dewey(1986) 역시 진정한 교육은 경험을 통해 이루어지며, 학습자가 능동적으로 참여하고 실제 문제를 다루는 경험이 가장 높은 교육적 가치를 지닌다고 강조하였다.

협력 과정에서는 Vygotsky의 사회적 구성주의가 시사하듯 다양한 배경의 학생들이 상호작용을 통해 더 높은 수준의 이해에 도달하게 된다(Barron et al., 2014). 특히 자유전공 학생들은 관심 분야와 계열이 각기 다른 학생들로 팀을 구성하기 때문에, 협력 과정에서 다학문적 관점을 자연스럽게 경험하고 통합적 사고력을 기를 수 있다는 점에서 구조적 장점을 지닌다. 아울러 Astin(2014)의 학생참여이론에 따르면 학생들이 교육 활동에 투입하는 물리적·심리적 에너지의 양과 질이 학습 성과에 결정적인 영향을 미치는데, 자신이 선택한 주제를 탐구하고 결과물을 산출하는 과정에서 학생들은 높은 수준의 참여와 성취감을 경험하게 된다. 다만 Biggs(1996)의 구성적 정렬 이론이 강조하듯 학습목표-교수활동-평가방법 간의 일관된 연계가 뒷받침되지 않으면 PBL의 효과는 제한적일 수밖에 없으며, 학습자의 자기주도성과 사전 준비도에 따라 교육효과가 크게 달라진다는 점(Barron et al., 2014)은 특히 신입생을 대상으로 하는 본 교과목 운영에서 면밀히 고려되어야 할 조건이다.

3. 교과목 설계와 운영 맥락

자유전공학부 특화 교양교과목의 설계는 탐색 중심성, 자기주도성, 성찰과 연계라는 세 원리에 기초하였다. 탐색 중심성은 단일 전공의 심화학습보다 다양한 학문 분야에 대한 폭넓은 탐색을 통해 학생 스스로 흥미와 적성을 발견하도록 교육과정을 구성하는 원리이다. 자기주도성은 학생들이 수동적 지식 수용에서 벗어나 자신의 학습 과정을 능동적으로 관리하도록 교수학습 방법을 설계하는 원리이며, 성찰과 연계는 학습 경험이 단편적 사건으로 그치지 않고 이후 전공 선택과 학업 계획으로 이어질 수 있도록 성찰 활동과 포트폴리오를 교과목 구조에 통합하는 원리이다. 이 세 원리 아래 두 교과목은 상호보완적 특성을 지니도록 기획되었다. 가치탐구형 교과목이 다양한 학문 분야의 가치를 '수용-탐색'하는 구조라면, 문제해결형 교과목은 학생 스스로 문제를 '설정-탐구-해결'하는 구조로, 전자가 학문 세계의 지형을 조망하게 한다면 후자는 그 지형 위에서 직접 탐험을 수행하게 하는 방식이다.

본 연구의 분석 대상은 S대학교 서울캠퍼스 자유전공학부의 가치탐구형 교과목 「S시그니처교양」과 문제해결형 교과목 「주제탐구세미나」이다. 가치탐구형 교과목은 인문학, 사회과학, 자연과학, 공학, 예술 등 다양한 분야의 교수자들이 매주 해당 학문의 교육철학과 핵심 가치를 소개하는 방식으로 운영된다. 학생들은 강의에 대한 성찰 에세이를 통해 평가받으며, 이는 단순한 수강에 그치지 않고 자신의 학문적 흥미와 적성을 지속적으로 탐색하도록 유도하는 장치이기도 하다. 문제해결형

교과목은 주제 설정→탐구 계획→자료 수집·분석→결과물 산출→최종 발표의 단계로 진행되는 팀 기반 프로젝트 수업으로, 교수자는 직접적인 지식 전달보다 탐구 과정을 촉진하고 지원하는 퍼실리테이터로서의 역할을 수행한다. 학생들은 자신이 선택한 주제를 심층적으로 탐구하고 창의적 해결방안을 도출하는 경험을 통해 전공 학습에 필요한 탐구역량과 문제해결 능력을 기르게 된다. 2025학년도 1학기 두 교과목은 선택 교과목으로 운영되었으며, 강률은 각각 약 68% 수준으로 나타났다.

4. 연구 설계 및 방법

본 연구는 양적·질적 방법을 통합한 2단계 순차적 혼합연구설계를 채택하였다. 1단계에서는 학기 말 만족도 설문조사 결과를 포괄적으로 분석하고, 2단계에서는 서술형 응답에 대한 내용분석을 통해 핵심 이슈와 개선 방안을 도출하였다. 연구 대상은 2025학년도 1학기 자유전공학부대학 전체 재학생 중 설문에 응답한 130명으로, 인문사회계열 36명(27.7%), 경영경제계열 36명(27.7%), 이공계열 24명(18.5%), IT계열 22명(16.9%), 예체능계열 12명(9.2%)으로 구성되었다. 가치탐구형 교과목은 89명(68.5%), 문제해결형 교과목은 88명(67.7%)이 수강하였다. 만족도는 5점 리커트 척도로 측정하였다. 만족도의 계열별 차이는 일원배치 분산분석(one-way ANOVA)을 통해 검증하였으며, 교과목 수강 여부는 수강 = 1, 미수강 = 2로 이분형 코딩한 후 계열에 따른 평균 차이를 탐색적으로 분석하였다. 사후검증에는 LSD 방법을 적용하였다.

5. 연구 결과

5.1. 참여 실태 및 만족도

가치탐구형 교과목의 수강 현황을 살펴보면, 전체 응답자 130명 중 89명(68.5%)이 수강하였고 41명(31.5%)이 미수강한 것으로 나타났다. 문제해결형 교과목 역시 130명 중 88명(67.7%)이 수강하고 42명(32.3%)이 미수강하여, 두 교과목 모두 약 68%의 수강률을 보였다. 자유전공학부 신입생을 위해 특별히 개설된 핵심 교과목이라는 점을 감안하면 일정 수준 이상의 참여가 이루어졌다고 볼 수 있으나, 약 3분의 1에 달하는 학생이 수강하지 않았다는 사실은 교과목 접근성과 시간표 편성, 홍보 체계 전반에 걸친 구조적 점검을 요구한다.

계열별 참여 분포에서는 두 교과목 모두에서 뚜렷한 편차가 확인되었다. 가치탐구형 교과목의 경우 IT계열이 22명 중 19명(86.4%)으로 가장 높은 수강률을 보였으며, 이공계열 75.0%(24명 중 18명), 경영경제계열 69.4%(36명 중 25명), 인문사회계열 66.7%(36명 중 24명)가 그 뒤를 이었다. 반면 예체능계열의 수강률은 12명 중 3명(25.0%)으로 현저히 낮았다. 문제해결형 교과목에서도 계열 간 순위는 동일하게 나타나, IT계열 81.8%(22명 중 18명), 이공계열 70.8%(24명 중 17명), 경영경제계열 69.4%(36명 중 25명), 인문사회계열 61.1%(36명 중 22명) 순이었다. 다만 예체능계열의 수강률은 50.0%(12명 중 6명)로, 가치탐구형 교과목에서의 25.0%에 비해 두 배가량 높아졌다.

수강 여부를 수강 = 1, 미수강 = 2로 이분형 코딩하여 일원배치 분산분석을 실시한 결과, 가치탐구형 교과목의 계열 간 평균 차이는 통계적으로 유의하였다($F = 3.865$, $p = .005$, $\eta^2 = .110$). LSD 사후검증 결과, 예체능계열($M = 1.75$, $SD = .452$)은 인문사회계열($p = .006$), 경영경제계열($p = .003$), IT계열($p < .001$), 이공계열($p = .002$)과 모두 유의한 차이를 보였다. 이는 예체능계열 학생들이 다른 계열에 비해 가치탐구형 교과목을 수강하지 않은 비율이 상대적으로 높았음을 보여준다. 반면 문제해결형 교과목에서는 계열 간 평균 차이가 통계적으로 유의하지 않았다($F = 1.145$, $p = .338$, $\eta^2 = .035$). 동일한 예체능계열이 두 교과목에서 상반된 참여 양상을 보였다는 사실은, 이들의 낮은 참여가 계열의 고정된 특성이라기보다 교과목의 성격이나 운영 방식과 맞물려 나타난 결과일 수 있음을 시사한다.

미수강 사유에서는 두 교과목 모두 '시간표 중복'이 가장 높은 비율을 차지하였다. 가치탐구형 교과목에서는 미수강자 41명 중 19건(46.3%), 문제해결형 교과목에서는 42명 중 20건(47.6%)으로 거의 동일한 수준이었다. 이는 교과목 개설 시간대가 필수 과목이나 전공기초 과목과 중복되어 수강이 물리적으로 어려웠음을 의미하며, 시간표 편성 조정을 통해 비교적 단기간에 완화할 수 있는 사안이다. 두 교과목의 차이는 그 다음 순위에서 드러났다. 가치탐구형 교과목에서는 '강의 정보 부족'이 11건(26.8%)으로 두드러진 반면, 문제해결형 교과목에서는 7건(16.7%)으로 상대적으로 낮았다. 대신 문제해결형 교과목에서는 '수업 내용이나 운영 방식이 자신과 맞지 않을 것 같다'는 우려가 6건(14.3%)으로, 가치탐구형 교과목의 2건(4.9%)에 비해 뚜렷하게 높게 나타났다. 이는 프로젝트 기반 학습이 요구하는 자기주도적 탐구 방식에 대한 부담이 수강 선택 단계에서부터 일부 학생의 참여를 위축시켰을 가능성을 시사한다. '전공 확정'(가치탐구형 6건 14.6%, 문제해결형 6건 14.3%)과 '효용성에 대한 의구심'(가치탐구형 3건 7.3%, 문제해결형 3건 7.1%)은 두 교과목에서 유사한 비율로 나타났다. 요컨대 시간표 중복은 두

교과목에 공통된 가장 큰 수강 장애 요인인 반면, 그 밖의 사유는 교과목의 성격에 따라 상이하게 분포하였다. 가치탐구형 교과목의 미수강이 주로 정보 전달의 미흡과 관련된다면, 문제해결형 교과목의 미수강에는 학습 방식 자체에 대한 부담이 함께 작용한 것으로, 수강률 제고 방안 역시 교과목별로 달리 설계될 필요가 있다.

만족도 분석 결과, 두 교과목은 전반적으로 긍정적인 평가를 받은 것으로 나타났다. 가치탐구형 교과목은 다양한 학문 분야의 가치를 접할 수 있는 기회를 제공함으로써 학문적 시야 확장에 기여하였다는 점에서, 문제해결형 교과목은 학생 주도의 탐구와 협력적 문제해결 경험을 통해 자기주도적 학습능력 함양에 기여하였다는 점에서 각각 긍정적으로 평가되었다. 다만 문제해결형 교과목의 만족도 표준편차($SD = 1.222$)가 가치탐구형 교과목($SD = 1.024$)보다 크게 나타나, 분반별·팀별 학습 경험의 차이가 만족도 응답의 변산성을 확대했을 가능성이 있다.

계열별 만족도는 가치탐구형 교과목에서 경영경제계열($M = 3.76$)이, 문제해결형 교과목에서는 이공계열($M = 3.82$)이 가장 높았다. 반면 인문사회계열은 가치탐구형 교과목($M = 3.25$)과 문제해결형 교과목($M = 3.23$) 모두에서 가장 낮은 만족도를 보였다. 그러나 계열 간 차이는 두 교과목 모두 통계적으로 유의하지 않았다(가치탐구형: $F = .824$, $p = .513$; 문제해결형: $F = .582$, $p = .676$). 확인되는 중요한 사실은 계열이라는 변인이 수강 여부와 만족도에 대해 상이한 설명력을 보였다는 점이다. 교과목 선택의 국면에서는 계열의 효과가 가치탐구형 교과목에서 유의하게 작동하였으나, 일단 수강한 학생들의 만족 수준에서는 계열이 유의한 변별 요인으로 작동하지 않았다. 이는 계열만으로는 만족도 차이를 충분히 설명하기 어려우며, 앞서 확인된 분반 운영 방식이나 교수자별 운영 차이와 같은 수업 운영 요인이 만족도 형성에 더 크게 작용하였을 가능성을 시사한다. 따라서 교과목의 질적 제고는 계열별 맞춤화에 앞서 분반 간 운영의 균질성과 교수학습 설계의 일관성을 확보하는 데서 출발할 필요가 있다.

5.2. 학습 경험의 질적 분석 및 교과목 간 비교

서술형 응답에 대한 내용분석 결과, 두 교과목 모두에서 설계 의도와 실제 운영 간의 간극이 확인되었다. 가치탐구형 교과목에서는 강의 시간 과다, 일방적 강의 중심 운영, 분반 간 운영 편차가 반복적으로 지적되었다. 학생들은 다양한 학문을 접한다는 취지 자체에는 공감하면서도, 각 분야를 충분히 소화하고 자신의 관심과 연결 지을 시간적·구조적 여유가 부족하다고 인식하였다. 특히 매주 다른 교수자가 강의를 진행하는 방식이 지나치게 일방적인 정보 전달에 치우칠 경우, 학생들의 능동적 탐색과 성찰을 오히려 저해한다는 점이 집중적으로 지적되었다. 이러한 응답은 옴니버스 구성이 지닌 양면성을 보여준다. 한 학기 안에 여러 분야를 두루 접하게 한다는 강점은, 역으로 각 분야에 충분히 머무르며 사유를 심화할 시간을 허락하지 않는다는 약점과 맞물려 있으며, 관건은 개별 강의의 나열이 아니라 분야 간 연결과 비교를 매개하는 성찰 장치를 어떻게 마련하느냐에 있다.

문제해결형 교과목에서는 과제 부담, 평가 기준의 불명확성, 팀 내 역할 분배의 어려움, 교수자별 운영 방식 차이가 주요 개선 요구사항으로 도출되었다. 학생들은 스스로 주제를 설정하고 탐구 과정을 이끌어 나간다는 점을 긍정적으로 평가하면서도, 특히 주제 설정 초기 단계에서 방향을 잡지 못해 혼란을 겪거나 팀원 간 역할과 기여도의 불균형으로 인해 협업이 원활하지 않았다는 응답이 다수 확인되었다. 평가 기준의 모호함은 학생들이 무엇을 어느 수준까지 산출해야 하는지 가늠하기 어렵게 만들어 불필요한 불안과 과부담을 야기하였으며, 이는 학습 동기를 오히려 저하시키는 요인으로 작용하였다. 확인되는 중요한 사실은 이러한 불만이 자기주도학습 자체에 대한 거부에서 비롯된 것이 아니라는 점이다. 학생들은 주도적으로 탐구한다는 방향에는 적극적으로 동의하였으며, 다만 그 과정을 감당하도록 돕는 안내와 기준이 충분하지 않았다는 점을 문제로 지적하였다. 자율성에 대한 요구와 구조에 대한 요구가 동시에 표출된 것으로, 이는 신입생을 대상으로 한 프로젝트 기반 학습에서 자율과 안내가 양자택일의 관계가 아니라 함께 설계되어야 할 보완적 요소임을 보여준다.

두 교과목의 차별적 교육적 성과를 비교하면, 가치탐구형 교과목은 학문적 시야 확장과 다양한 분야에 대한 흥미 탐색에, 문제해결형 교과목은 자기주도적 학습능력과 실천적 탐구 역량 함양에 각각 상대적인 강점을 보였다. 전자는 전공 미결정 학생들이 자신이 관심을 두지 않았던 학문 분야의 가치를 새롭게 발견하거나 막연히 가졌던 흥미를 구체화하는 데 기여하였으며, 이는 교과목의 핵심 설계 의도인 학문적 정체성 형성과 부합하는 성과이다. 후자는 학생들이 단순한 지식 수용자가 아닌 능동적 탐구자로서 역할을 경험하게 함으로써 이후 전공 학습에서 요구되는 자기주도적 역량의 기반을 형성하는 데 의미 있는 기여를 하였다. 그러나 문제해결형 교과목이 요구하는 높은 수준의 자율성과 자기주도성은 대학 학습 경험이 전무한 신입생 일부에게 혼란과 부담으로 작용할 수 있음이 확인되었다. 이는 학습자의 준비도에 따라 적절한 수준의 구조화와 단계별 스캐폴딩(scaffolding)이 병행되어야 함을 시사하며, 자율성과 안내의 균형을 교과목 설계 차원에서 정교하게 조율할 필요가 있음을 보여준다. 두 교과목의 개선 요구를 나란히 놓고 보면, 표면적으로는 상이한 문제처럼 보이지만 그 뿌리는 상당 부분 맞닿아 있다. 가치탐구형 교과목에서 제기된 분야 간 연결의 부재와 문제해결형 교과목에서 제기된 안내·기준의 부족은, 결국 학습 경험을 하나의 일관된 흐름으로 엮어 주는 설계 장치가 충분하지 않았다는 공통의 문제로 수렴되며, 이는 두 교과목 모두에서 학습목표·교수활동·평가 간 구성적 정렬의 확보가 가장 시급한 과제임을 확인시켜 준다.

6. 결론 및 제언

본 연구는 자유전공학부 신설 이후 첫 학기의 교양교육 운영 성과를 실증적으로 분석하고, 가치탐구형·문제해결형이라는 두 교육 유형의 차별적 교육적 성과를 비교한 초기 사례 연구라는 점에서 의의를 지닌다. 두 교과목은 전공 미결정 신입생들에게 학문 탐색과 자기주도적 학습 경험을 제공한다는 점에서 자유전공학부 교양교육의 취지에 부합하는 긍정적 가능성을 보여주었다. 가치탐구형 교과목이 다양한 학문 분야의 가치를 접하고 자신의 학문적 정체성을 형성하는 기회를 제공하였다면, 문제해결형 교과목은 학생 스스로 문제를 정의하고 해결해 나가는 실천적 탐구 경험을 통해 자기주도적 학습능력의 기반을 형성할 가능성을 보여주었다. 두 교과목이 각각의 방식으로 자유전공 학생들의 탐구역량과 학문적 방향성 형성을 지원하고 있다는 사실은, 이러한 유형의 특화 교양교육이 기존 전공 중심 교양교육과는 질적으로 구별되는 독자적 교육과정으로서 제도적으로 정착될 필요가 있음을 뒷받침한다.

동시에, 학습자 이질성을 고려한 정교한 설계, 교수학습 활동과 평가방식 간의 구성적 정렬, 그리고 체계적인 질 관리와 환류체계의 필요성이 공통된 과제로 확인되었다. 두 교과목 모두 일정 수준 이상의 수강률을 보였으나 여전히 약 3분의 1의 학생이 수강하지 않았다는 점, 가치탐구형 교과목에서 예체능계열의 참여도가 낮게 나타났다는 점, 그리고 미수강 사유와 분반 간 운영 편차, 평가 기준의 불명확성이 두 교과목에 걸쳐 반복적으로 제기되었다는 점은 교과목 운영의 추가적 정교화가 필요함을 보여준다. 이는 자유전공 교양교육이 탐색·전이 중심 교육과정으로서 학부 차원의 전략적 설계 및 운영 체계와의 긴밀한 연계 속에서 운영되어야 함을 시사한다.

다음으로 주목할 점은 계열이라는 변인이 ‘선택’의 국면과 ‘만족’의 국면에서 상반된 양상으로 작동하였다는 사실이다. 어떤 교과목을 수강할 것인가의 단계에서는 계열에 따른 차이가 가치탐구형 교과목에서 뚜렷하게 나타났으나, 일단 수강한 학생들의 만족 수준에서는 계열이 유의한 변별 요인으로 작동하지 않았다. 이러한 대비는 교과목 운영의 개선 과제가 ‘누가 수강하는가’의 문제와 ‘무엇을 경험하는가’의 문제로 나뉘어 접근되어야 함을 보여준다. 전자는 특정 계열의 낮은 접근성을 해소하기 위한 시간표 조정과 홍보·안내의 정비를 요청하는 반면, 후자는 계열별 맞춤화에 앞서 분반 간 운영의 균질성과 교수학습 설계의 일관성을 확보하는 일이 우선되어야 함을 가리킨다.

연구 결과를 바탕으로 다음과 같은 제언을 제시한다. 가치탐구형 교과목은 일방적 강의 중심 운영을 지양하고, 소규모 토론·성찰 활동·학문 간 비교 탐구 등 학생 참여형 활동을 강화해야 한다. 학생들이 각 학문 분야를 수동적으로 수강하는 데 그치지 않고 자신의 관심, 가치관, 적성과 능동적으로 연결 지을 수 있는 구조적 장치가 마련되어야 한다. 또한 분반 간 운영 편차를 최소화하기 위한 교수자 협의체 구성과 공통 운영 지침 수립이 필요하며, 특히 예체능계열 학생들의 특성을 반영한 내용 구성과 사례 제시가 보완되어야 한다. 아울러 매주 상이한 분야가 단편적으로 나열되는 데 그치지 않도록, 분야 간 가치를 비교·연결하는 종합 성찰 모듈을 학기 중간과 말미에 배치하는 방안을 고려할 만하다. 미수강 문제와 관련해서는, 가장 큰 사유였던 시간표 중복을 완화하기 위해 개설 분반과 시간대를 다양화하고, 강의 정보 부족에 대응하여 신입생 오리엔테이션 단계에서 교과목의 취지와 운영 방식을 충실히 안내하는 노력이 병행되어야 한다.

문제해결형 교과목은 주제 설정 단계부터 단계별 스캐폴딩을 강화하고, 명확한 평가 기준의 사전 제시와 중간 점검 활동을 확대하여 학생들이 탐구 과정에서 방향성을 잃지 않도록 지원해야 한다. 구체적으로는 주제 선정 시 참고할 수 있는 예시 주제군과 탐구 절차 안내 자료를 사전에 제공하고, 평가 항목과 배점, 산출물의 기대 수준을 담은 평가 루브릭을 학기 초에 공유하는 방안이 효과적이다. 팀 구성 방식과 역할 분담에 관한 체계적인 안내 역시 병행될 필요가 있으며, 개인별 기여를 함께 평가하는 방식을 도입함으로써 협력학습의 질을 높이는 동시에 무임승차 문제와 같은 팀 기반 수업의 구조적 한계를 예방할 수 있다. 한편 문제해결형 교과목의 미수강 사유 가운데 ‘수업 방식 불일치 우려’가 상대적으로 높게 나타난 점을 고려하면, 수강 신청 이전 단계에서 프로젝트 기반 학습의 진행 방식과 기대 수준을 사전에 안내하여 막연한 부담을 완화하는 노력을 기울이는 한편 교강사 간 수업 운영 방식과 평가 기준에 대한 공유 및 평준화가 요구된다.

궁극적으로는 성과 가시화 시스템, 종단 연구 기반 지속적 개선 체계, 교수자-학습자-행정의 협력적 거버넌스를 아우르는 통합적 환류체계가 구축되어야 한다. 매 학기 운영 성과를 체계적으로 모니터링하고 개선점을 도출하는 데 활용될 수 있는 표준화된 분석 틀과 평가 도구를 마련하고, 학생들의 전공 선택 과정과 이후 학업 성과를 추적하는 종단 연구를 병행함으로써 자유전공 교양교육의 장기적 효과를 지속적으로 검증해 나가야 한다. 단기적 만족도 조사에 머물지 않고 학생들이 전공을 선택하고 심화 학습에 진입하는 시점까지 추적함으로써, 두 교과목이 실질적인 진로 탐색과 전공 결정에 어떤 영향을 미쳤는지를 실증적으로 규명하는 후속 연구가 요청된다. 이러한 환류체계는 해당 학부를 넘어 대학 전체 교양교육 혁신의 모델로 확장될 수 있으며, 유사한 자유전공 체제를 운영하거나 도입을 검토 중인 타 대학에도 실증적 근거와 실천적 시사점을 제공하는 선도적 사례로 기능할 수 있을 것이다.

참고문헌

- Astin, A. W. (2014). Student involvement: A developmental theory for higher education. In *College student development and academic life* (pp. 251–262). Routledge.
- Barron, B. J., Schwartz, D. L., Vye, N. J., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L., & Bransford, J. D. (2014). Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning. In *Learning through problem solving* (pp. 271–311). Psychology Press.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241–252.
- Gordon, V. N., & Steele, G. E. (2015). *The undecided college student: An academic and career advising challenge*. Charles C Thomas Publisher.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development (2nd ed.)*. FT Press.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

자유전공학부 특화 교양교과목의 설계와 운영성과 분석: 가치탐구형·문제해결형 교과목을 중심으로에 대한 토론편

조무정(서울신학대학교)

본 연구는 자유전공학부 학생들을 대상으로 운영된 가치탐구형 교과목과 문제해결형 교과목의 성과를 분석함으로써 자유전공 교육의 가능성과 과제를 제시하였다는 점에서 의미가 크다. 특히 자유전공학부가 전국적으로 확대되는 현 시점에서 학생들의 학문적 정체성 형성과 자기주도적 학습역량 함양을 지원하는 교양교육의 역할을 실증적으로 검토하였다는 점은 주목할 만하다. 또한 자유전공학부 신설 초기 단계에서 교육과정 운영 결과를 분석하고 향후 개선 방향을 제안하였다는 점에서 실천적 가치도 높다고 평가된다. 그러나 본 연구가 제시한 결과는 자유전공 교육의 본질과 향후 방향에 대해 몇 가지 중요한 질문을 제기한다.

첫째, 탐색 경험의 확대가 실제 전공 결정의 명확성으로 연결되는가?

연구 결과에 따르면 가치탐구형 교과목은 학생들의 학문적 시야 확장과 다양한 분야에 대한 관심 형성에 기여한 것으로 나타났다. 그러나 여기서 한 가지 근본적인 질문이 제기된다. 다양한 학문을 경험하는 것이 실제로 학생들의 전공 선택을 돕는 것인가, 아니면 오히려 선택의 복잡성을 증가시키는 것인가 하는 점이다. 자유전공학부 교육은 일반적으로 충분한 탐색 경험이 합리적 전공 선택으로 이어진다는 전제 위에 설계된다. 그러나 Iyengar와 Lepper(2000)는 선택 가능한 대안이 지나치게 증가할 경우 오히려 의사결정 동기가 감소하고 선택 회피가 증가할 수 있음을 보고하였다. 또한 Scheibehenne, Greifeneder와 Todd(2010)의 메타분석은 선택 과잉 효과가 특히 선택 기준이 불명확하거나 경험이 부족한 상황에서 더욱 두드러질 수 있음을 제시하였다. 이러한 관점에서 자유전공 학생들에게 필요한 것은 단순히 더 많은 전공 탐색 기회를 제공하는 것이 아니라 탐색 경험을 자기 이해와 전공 결정으로 연결하는 구조화된 성찰 과정과 지원 체계일 수 있다. 학생들이 다양한 학문을 접하는 것만으로는 충분하지 않으며, 그 경험을 자신의 적성, 가치관, 진로 목표와 연결하여 해석할 수 있도록 돕는 과정이 함께 제공되어야 한다. 따라서 향후 연구에서는 탐색 경험의 양적 확대 자체보다 탐색 경험이 전공 선택 확신도, 진로결정 자기효능감, 전공 만족도와 어떠한 관계를 가지는지에 대한 종단적 검증이 필요하다고 생각한다.

둘째, 가치탐구형과 문제해결형 교과목은 분리 운영보다 연계 운영이 더 효과적이지 않은가?

본 연구는 가치탐구형 교과목과 문제해결형 교과목을 서로 다른 교육 유형으로 구분하여 분석하였다. 가치탐구형 교과목은 다양한 학문 분야를 탐색하고 학문적 정체성을 형성하는 데 초점을 두고 있으며, 문제해결형 교과목은 프로젝트 기반 학습을 통해 자기주도성과 문제해결 역량을 함양하는 데 목적을 두고 있다. 그러나 실제 학습자의 성장 과정은 이처럼 분절적으로 이루어지지 않는다. 학생은 특정 학문의 가치와 의미를 이해하는 과정에서 관심 분야를 발견하고, 그 관심 분야를 중심으로 문제를 탐구하며, 다시 그 경험을 통해 자신의 진로와 정체성을 재구성한다. 즉, 탐색과 실천, 그리고 성찰은 서로 독립된 과정이라기보다 하나의 연속선상에 존재한다. 이러한 관점에서 볼 때 가치탐구형과 문제해결형 교과목은 경쟁적이거나 독립적인 유형이라기보다 ‘탐색-실천-성찰’의 순환 구조 속에서 상호보완적으로 운영될 필요가 있다. 예를 들어 1학기에는 다양한 학문과 사회문제를 탐색하는 가치탐구형 교과목을 운영하고, 2학기에는 학생들이 탐색 과정에서 발견한 관심 분야를 중심으로 프로젝트를 수행하는 문제해결형 교과목을 운영하는 연계 모델을 고려할 수 있다. 따라서 향후 연구에서는 두 교과목의 개별 효과를 비교하기보다 두 유형의 연계 경험이 학생들의 전공 결정과 학업 적응에 어떠한 영향을 미치는지를 탐색할 필요가 있다.

셋째, 자유전공 교육의 성과는 언제, 어떤 지표로 측정해야 하는가?

본 연구는 만족도 조사와 서술형 응답을 중심으로 교육적 성과를 분석하였다. 그러나 자유전공 교육의 진정한 성과는 첫 학기 말에 나타나기보다 전공 선택 이후에 가시화될 가능성이 높다. 예를 들어 학생들은 교과목 수강 당시에는 높은 만족도를 보이지 않았더라도 이후 전공을 선택하는 과정에서 해당 경험이 중요한 영향을 미쳤다고 인식할 수 있다. 반대로 수업에 대한 만족도가 높더라도 실제 전공 결정이나 학업 적응에는 별다른 영향을 미치지 않을 수도 있다. 따라서 자유전공 교육의 성과는 단기적

만족도 중심 평가에서 벗어나 전공 선택 확신도 변화, 진로결정 자기효능감, 학문적 정체성 형성 수준, 전공 변경률, 전공 적응도, 학업 지속률 및 중도탈락률, 전공 만족도, 졸업 후 진로 성과와 같은 중·장기적 지표를 포함할 필요가 있다. 특히 본 연구에서 제시된 학문적 정체성 형성, 자기주도학습역량 향상, 탐구역량 증진 등의 성과는 실제로 측정된 결과라기보다 학생들의 만족도와 인식에 기반한 해석이라는 점에서 주의가 필요하다. 향후 연구에서는 학문적 정체성 척도, 진로결정 자기효능감 척도, 대학적응 척도 등 타당화된 측정도구를 활용하여 교육 효과를 검증할 필요가 있다. 자유전공 교육은 학생의 발달과 선택 과정을 지원하는 교육인 만큼 횡단적 만족도 조사보다 종단적 추적 연구가 더욱 중요할 것으로 판단된다.

넷째, 자유전공학부의 성공을 결정하는 핵심 요인은 교과목인가, 학생지원 체제인가?

본 연구는 특화 교양교과목의 효과에 초점을 맞추고 있다. 그러나 자유전공 학생들의 성장과 적응은 교과목만으로 설명하기 어려운 측면이 있다. 실제로 자유전공 학생들은 전공 미결정 상태에서 진로 불안, 소속감 부족, 정보 부족 등의 어려움을 경험한다. 이러한 문제는 교과목을 통해 일부 완화될 수 있지만, 지도교수 제도, 학습컨설팅, 진로상담, 멘토링, 또래 공동체와 같은 학생지원 체제의 영향을 크게 받을 수 있다. 최근 고등교육 연구는 학생 성공의 핵심 요인을 개별 교과목의 효과보다 학업지도, 진로상담, 멘토링, 또래 네트워크가 유기적으로 연결된 통합 지원 체계에서 찾고 있다. Ellis(2014)는 전공 미결정 학생들에게 학업지도가 대학 적응과 전공 탐색의 핵심 매개 역할을 수행한다고 보고하였으며, Schoeman, Loots와 Bezuidenhout(2021)는 학업지도와 진로지도의 통합적 운영이 학생들의 의사결정과 진로 설계에 중요한 영향을 미친다고 설명하였다. 또한 DeCapua(2025)는 성공적인 학생지원 모델의 특징으로 학업지도, 진로지도, 멘토링, 전문가 네트워킹이 결합된 통합적 지원체계를 제시하였다. 즉 자유전공 교육은 교육과정 혁신만이 아니라 학생지원 체제 혁신의 관점에서 접근할 필요가 있다. 따라서 향후 연구에서는 교과목 경험뿐 아니라 지도교수 상담, 멘토링 참여, 학습지원 프로그램 활용 정도 등을 함께 고려하여 자유전공 학생의 성장 경로를 종합적으로 분석할 필요가 있다.

본 연구는 자유전공학부 특화 교양교과목의 운영 성과를 탐색한 의미 있는 출발점이다. 그러나 자유전공 교육의 궁극적 목적이 단순한 학문 탐색이 아니라 학생의 성공적인 전공 선택과 학업 정착에 있다면, 앞으로의 논의는 교과목 자체를 넘어 탐색 경험이 실제 선택으로 이어지는 과정, 가치탐구와 문제해결의 연계 구조, 장기적 성과 평가 체제, 그리고 학생지원 시스템과의 통합적 연계로 확장될 필요가 있다. 결국 자유전공 교육의 핵심 과제는 학생들에게 얼마나 많은 선택지를 제공할 것인가가 아니라, 다양한 탐색 경험을 자기 이해와 진로 설계로 연결할 수 있도록 어떠한 교육적·제도적 지원 체계를 구축할 것인가에 있다. 따라서 자유전공 교육의 미래는 새로운 교과목 개발 자체보다 교과목, 상담, 멘토링, 진로지도가 유기적으로 연계된 통합적 학생성장 지원 체계를 어떻게 설계하느냐에 달려 있다고 생각한다. 이러한 관점에서 본 연구가 자유전공 교육의 효과를 보다 장기적이고 통합적인 관점에서 검토하는 후속 연구와 실천적 논의를 촉진하는 계기가 되기를 기대한다.

자유전공학부생이 인식하는 교양수업과 전공선택을 위한 요구: 교양교육은 전공탐색의 플랫폼이 될 수 있는가

송명진(경기대학교), 손복은(경기대학교), 정보현(한국기술교육대학교)

1. 서론

대학의 교양교육은 전공 학습 이전 단계에서 보편적 지식과 비판적 사고, 의사소통 능력, 시민성을 함양하고, 학생이 자신의 가치관과 세계관을 형성하도록 돕는 핵심 교육과정이다(한국교양기초교육원, 2022). 최근 지식기반 사회와 초복잡성(supercomplexity) 사회로의 변화 속에서 교양교육은 단순한 기초지식 전달을 넘어 다양한 학문을 이해하고 불확실한 사회에 능동적으로 대응할 수 있는 역량을 기르는 역할로 확장되고 있다. 실제로 국내외 연구는 교양교육이 전인적 성장, 비판적 사고, 자기이해, 공동체 의식 형성에 기여하며, 학생의 학업 적응과 대학생활 만족에도 긍정적인 영향을 미친다고 보고하였다(AAC&U, 2011; 김남희, 정미애, 2018). 특히 교양수업은 다양한 학문과 직업 세계를 접하게 함으로써 학생이 자신의 흥미와 적성을 탐색할 수 있는 ‘개방적 학습 공간’으로 기능할 수 있다는 점에서 진로 및 전공 탐색과의 연계 가능성이 강조되고 있다.

이러한 교양교육의 탐색 기능은 최근 확대되고 있는 전공자유선택제의 맥락에서 더욱 중요해지고 있다. 교육부는 2025학년도부터 전공자유선택제를 본격 시행하며, 입학 후 일정 기간 동안 다양한 경험을 한 뒤 전공을 선택할 수 있도록 제도적 기반을 마련하였다(교육부, 2024). 이에 따라 대학들은 자유전공학부(전공자유선택제, 무전공제)를 운영하고 있으며, 학생의 전공선택권과 자기주도적 진로 설계를 확대한다는 점에서 긍정적으로 평가되고 있다. 반면 충분한 탐색 경험과 지원체계가 마련되지 않을 경우 전공 결정의 혼란, 소속감 저하, 학업 및 진로 불안이 심화될 수 있다는 우려도 제기된다(남진숙, 2024; 정민영, 2025). 그럼에도 불구하고 자유전공학부생에게 교양수업은 대학 입학 직후 가장 쉽게 다양한 학문을 접할 수 있는 전공 탐색의 핵심 통로로 기능한다는 점에서, 전공자유선택제의 성패를 좌우하는 주요 요인 가운데 하나라 할 수 있다.

그러나 기존 연구들은 전공자유선택제의 운영 방향, 학생 적응, 만족도, 진로지원 체계 등에 초점을 두어 왔으며, 자유전공학부생이 실제로 교양수업을 어떻게 경험하고 전공 탐색의 자원으로 활용하고 있는지에 대한 심층적 이해는 부족한 실정이다. 특히 대학 입학 전 교양수업에 대한 기대와 실제 수강 경험 이후의 인식을 비교함으로써, 교양수업이 전공 탐색의 장으로 얼마나 기능하고 있는지 살펴볼 필요가 있다. 또한 자유전공학부생이 전공선택 과정에서 교양수업에 대해 어떠한 지원을 요구하는지 탐색하는 것은 전공자유선택제의 정착을 위해 중요한 과제가 될 것이다.

본 연구는 이러한 문제의식을 바탕으로 교양수업이 자유전공학부생에게 전공 탐색의 자원으로 어떻게 기능하는지, 그리고 학생들이 교양교육에 어떠한 요구를 가지는지 탐색하고자 하였다. 이를 위해 본 연구에서는 기대-가치이론을 이론적 틀로 활용하고, 수정된 합의적 질적 연구(CQR-M) 방법을 활용하여 자유전공학부생의 교양수업에 대한 입학 전 기대, 실제 경험 이후의 인식, 전공선택을 위한 교양교육 요구를 체계적으로 분석하고자 하였다. 이를 통해 전공자유선택제 시행 이후 교양교육이 수행해야 할 방향성과 전공 탐색 지원 기능에 대한 시사점을 도출하고자 하였다.

2. 연구 방법

2.1. 분석 자료

연구를 위해 개방형 질문과 배경정보 문항으로 설문지를 구성하였으며, 분석팀이 사전 검토를 통해 질문의 적절성을 확인하였다. 주요 질문은 ‘대학 입학 전 교양수업에 대한 기대’, ‘실제 교양수업 경험에 대한 인식’, ‘전공선택에 도움이 되는 교양수업 요구’로 구성되었다. 설문조사는 2025년 6월 중순부터 9월 초까지 진행되었고, 수집된 81부 중 무응답을 제외한 80부를 분석에 활용하였다. 연구 참여자는 경기도 소재 K대학 자유전공학부 1학년 신입생 80명이었으며, 남성과 여성은 각각

40명(50.0%)이었다. 실제 전공 배정 이전 시점에서의 심리적 결정 상태를 묻는 문항에 전공 미결정은 21명(26.3%), 결정은 59명(73.7%)이었고, 전공 결정 시기는 입학 전 35명(59.3%), 입학 후 24명(40.7%)으로 나타났다. 전체 교양수업 만족도는 3.71점이었으며, 전공 미결정 집단은 3.68점, 결정 집단은 3.72점으로 집단 간 유의미한 차이는 나타나지 않았다($t=-.157, p>.05$).

2.2. 연구 절차

본 연구에서는 자유전공학부생의 ‘대학 입학 전 교양수업에 대한 인식’, ‘교양수업 경험 이후의 인식’, ‘전공선택에 도움이 되기 위한 교양수업 요구’를 탐색하기 위하여 수정된 합의적 질적 연구(CQR-M) 방법을 사용하였다. CQR-M은 다수의 평정자가 합의 과정을 통해 연구자의 주관성을 최소화하면서도 참여자의 경험을 심층적으로 이해할 수 있는 질적 연구 방법으로, 비교적 간략한 질적 자료 분석에 적합하다(Hill et al., 2005; Hill, 2012/2021). 자료 분석의 신뢰성을 높이기 위해 교육학 및 상담학 전공 연구자 3인으로 분석팀을 구성하였으며, 별도의 감수자 1인이 결과를 검토하였다. 분석팀은 사전 훈련을 통해 CQR-M 절차를 익히고, 연구 과정에서 영향을 미칠 수 있는 편견과 기대를 공유하며 독립적인 분석을 위해 노력하였다. 자료 분석은 2025년 9월 초부터 10월 초까지 대면 및 비대면 회의를 통해 이루어졌다. 연구팀은 응답자료를 반복적으로 검토하며 핵심개념을 도출하고, 합의 과정을 거쳐 하위범주, 범주, 영역으로 체계화하였다. 그 결과 ‘대학 입학 전 교양수업에 대한 인식’에서는 2개 영역, 6개 범주, 15개 하위범주가, ‘실제 교양수업 경험 이후의 인식’에서는 2개 영역, 5개 범주, 12개 하위범주가, ‘전공선택에 도움이 되기 위한 교양수업 요구’에서는 4개 범주, 7개 하위범주가 도출되었다. 또한 분석 결과의 타당성과 신뢰성을 높이기 위해 전문가 감수를 실시하였다. 감수자는 범주의 구분과 논리성, 핵심개념 도출 과정에서의 왜곡 여부 등을 검토하였으며, 분석팀은 감수 의견을 반영하여 재합의 과정을 거쳤다. 이후 최종 검토를 통해 결과를 확정하였으며, 전체 반응 수는 대학 입학 전 교양수업 인식 124개, 실제 경험 이후 인식 111개, 교양수업 요구 84개로 나타났다.

3. 연구 결과

본 연구는 자유전공학부생이 대학 입학 전 교양수업에 대해 가졌던 인식과 실제 수강 경험 이후의 인식을 비교하여 현재 대학의 교양수업이 학습자에게 어떻게 경험되고 있는지를 탐색하고자 하였다. 또한 자유전공학부생이 전공선택에 도움이 되기 위해 교양수업에 어떠한 요소를 요구하는지를 살펴보고자 하였다. 이를 위해 기대-가치이론을 이론적 틀로 활용하여 자료를 분석하였으며, 연구 결과는 전반적으로 ‘개인적 가치’와 ‘학업성공기대’의 두 영역에 부합하는 것으로 나타났다. 개인적 가치 영역은 교양수업을 선택하고 의미를 부여하는 이유와 관련된 내용으로, 학업성공기대 영역은 교양수업을 성공적으로 수행할 수 있다는 신념과 대학 환경에 대한 인식을 중심으로 구성되었다. 각 연구 문제별로 범주와 하위범주를 도출하였으며, 연구 결과는 응답 빈도가 높은 순서에 따라 제시하였다. 또한 각 범주의 의미를 드러낼 수 있도록 대표적인 핵심개념과 응답 사례를 함께 활용하여 결과를 제시하였다.

3.1. 대학 입학 전의 교양수업에 대한 인식

자유전공학부생이 대학 입학 전 교양수업에 대해 가지고 있던 인식을 탐색하기 위해 총 124개의 응답을 분석한 결과, 2개 영역, 6개 범주, 15개 하위범주가 도출되었다. 전체적으로 참여자들은 교양수업을 단순한 교과목이 아니라, 다양한 지식을 접하고 흥미를 탐색하며 대학생활과 전공선택을 준비하는 경험의 장으로 기대하고 있었다. 동시에 교양수업의 난이도나 수업 방식, 수강신청 환경 등에 대해서도 구체적인 예상과 판단을 가지고 있는 것으로 나타났다.

첫 번째 영역인 ‘개인적 가치’는 교양수업을 왜 듣고자 하는지, 그리고 교양수업에 어떠한 의미를 부여하고 있는지를 보여주는 내용으로 구성되었다. 이 영역에서는 ‘유익성’, ‘내재적 흥미’, ‘시간·노력의 투입’의 세 범주가 도출되었다. 먼저 ‘유익성’ 범주에서는 교양수업이 삶과 학업, 진로에 실제로 도움이 될 것이라는 기대가 두드러졌다. 참여자들은 전공 외의 다양한 분야를 배우고 시야를 넓힐 수 있을 것이라 기대하였으며, 교양수업을 “나의 전공을 넘어서 배워보고 싶었던 것을 배우는 장소(참여자 26)” 또는 “다양한 학문에 대한 지식을 습득할 수 있는 수업(참여자 40)”으로 인식하고 있었다. 또한 단순한 지식 습득을 넘어 실생활에 필요한 내용을 배우거나, 팀프로젝트와 같은 경험을 통해 사람에 대한 이해와 시야를 넓힐 수 있을 것이라는 기대도 나타났다. 다음으로 ‘내재적 흥미’ 범주에서는 교양수업 자체에 대한 정서적 기대가 확인되었다. 참여자들은 교양수업을 재미있고 흥미로운 수업으로 기대하였으며, 전공수업보다 자유롭고 다양한 내용을 접할 수 있을 것이라 인식하였다. 예를 들어 “재미있고 흥미로운 것이다(참여자 76)”라는 응답처럼 교양수업에 대한 긍정적 기대가 나타났으나, 일부는 “지루하고 현학적인 것 같았다(참여자 20)”와 같이 부정적 이미지도 함께 가지고 있었다. 또한 교양수업이 자신의 관심 분야를 직접 경험해볼 수 있는 기회라는 인식도 확인되었다. 마지막으로 ‘시간·노력의 투입’ 범주에서는 교양수업에 요구되는 부담 수준과 제도적 환경에 대한 기대가 드러났다. 참여자들은 전공수업에 비해 교양수업이 상대적으로 부담이 적고 편하게

들을 수 있을 것이라 인식하는 한편, 원하는 수업을 자유롭게 선택할 수 있는지에 대해서도 중요하게 생각하고 있었다. “내가 듣고 싶은 수업을 선택해서 들을 수 있다는 기대가 있었다(참여자 4)”와 같은 응답은 교양수업의 내용뿐 아니라 수강신청의 접근성과 선택 가능성이 중요한 요소로 작용하고 있음을 보여준다.

두 번째 영역인 ‘학업성공기대’는 교양수업을 성공적으로 수행할 수 있을지에 대한 기대와 판단을 중심으로 구성되었으며, ‘과제 난이도’, ‘학습 기대감’, ‘수업의 매력’의 세 범주가 도출되었다. 먼저 ‘과제 난이도’ 범주에서는 교양수업이 어느 정도의 학업 역량을 요구할 것인지에 대한 기대와 우려가 함께 나타났다. 일부 참여자는 교양수업을 비교적 쉬운 수업으로 인식하였으나, 다른 참여자들은 평소 접하기 어려웠던 전문적 지식을 배울 수 있는 수업으로 기대하였다. 예를 들어 “난이도가 높아 쉽게 공부할 수 없던 과목에 대한 지식을 쌓을 수 있을 것이라 기대했다(참여자 54)”는 응답과 “이미 알고 있는 내용이고 쉬울 줄 알았다(참여자 74)”는 응답이 동시에 나타나, 교양수업 난이도에 대한 인식이 다양하게 형성되어 있음을 보여준다. 또한 토론, 발표, 모둠활동과 같은 능동적 참여를 요구하는 수업 방식에 대한 예상도 확인되었다. ‘학습 기대감’ 범주에서는 교양수업이 철학, 글쓰기, 사회와 윤리 등 특정 성격의 내용을 다룰 것이라는 인식이 나타났다. 참여자들은 교양수업을 통해 예절이나 기본 소양을 배우거나 철학적 사고를 경험하게 될 것이라 기대하였으며, 이를 통해 인문사회적 역량을 기를 수 있을 것이라고 인식하였다. 마지막으로 ‘수업의 매력’ 범주에서는 교양수업의 구조적 특성에 대한 예상이 나타났다. 참여자들은 교양수업이 고등학교 수업과는 다른 대학 특유의 자유로운 분위기 속에서 운영될 것이라 생각하였으며, 동시에 많은 학생이 함께 듣는 대형 강의 형태일 가능성을 자연스럽게 떠올리고 있었다. 이는 참여자들이 교양수업을 단순한 교과 경험이 아니라 대학이라는 새로운 학습 환경을 상징하는 대표적 경험으로 인식하고 있음을 보여준다.

3.2. 실제 교양수업 경험 후 교양수업에 대한 인식

자유전공학부생이 실제로 대학에서 교양수업을 경험한 이후 갖게 된 인식을 탐색하기 위해 총 111개의 응답을 분석한 결과, 2개 영역, 5개 범주, 12개 하위범주가 도출되었다. 전체적으로 참여자들은 교양수업을 경험한 이후, 단순한 기대 수준을 넘어 실제 수업의 깊이와 유용성, 학업 부담, 교수자의 수업 운영 방식 등을 구체적으로 평가하고 있었다. 특히 입학 전에는 교양수업에 대해 흥미와 자유로움을 중심으로 기대하였다면, 실제 경험 이후에는 교양수업의 효용성과 비용, 그리고 수업 운영의 질에 대한 현실적인 판단이 강화되는 양상이 나타났다.

첫 번째 영역인 ‘개인적 가치’는 교양수업 경험이 자신에게 얼마나 의미 있고 도움이 되었는지에 대한 가치 판단과 관련된 내용으로 구성되었다. 이 영역에서는 ‘효용가치’, ‘시간·노력의 비용’, ‘내재적 흥미의 충족’의 세 범주가 도출되었다. 먼저 ‘효용가치’ 범주에서는 교양수업이 현재의 학습뿐 아니라 삶과 진로, 전공 탐색에 실제로 도움이 되는지에 대한 인식이 나타났다. 참여자들은 교양수업이 예상보다 깊이 있는 내용을 다루고 있다고 평가하였으며, 단순한 교양 수준의 얕은 학습이 아니라 실제 사고를 확장시키는 경험으로 받아들이고 있었다. 예를 들어 “교양이라서 전공에 비해 알게 배울 줄 알았는데 생각보다 깊게 배운다는 점에서 인상 깊었다(참여자 59)”와 같은 응답이 확인되었다. 또한 교양수업의 내용이 실생활과 진로, 전공 이해에 도움이 된다는 인식도 나타났으며, “생각보다 재미있고 지식에 보탬이 되는 수업이라고 생각했다(참여자 58)”와 같은 진술이 보고되었다. 이는 참여자들이 교양수업을 단순한 교양 학점 이수 과정이 아니라 실제적인 배움의 경험으로 재평가하고 있음을 보여준다. 다음으로 ‘시간·노력의 비용’ 범주에서는 교양수업을 수강하기 위해 요구되는 학업적·제도적 부담에 대한 인식이 두드러졌다. 참여자들은 교양수업이 전공수업보다는 상대적으로 부담이 적다고 느끼면서도, 실제로는 과제와 시험, 성적 관리 측면에서 적지 않은 노력이 필요하다고 평가하였다. 예를 들어 “전공수업보다 부담이 적은 것은 사실이나 좋은 성적을 거두기는 쉽지 않았다(참여자 66)”거나, “막상 들어보니 생각보다 과제랑 시험이 많았다(참여자 25)”와 같은 응답이 나타났다. 또한 원하는 과목을 자유롭게 선택할 수 있을 것이라는 입학 전 기대와 달리, 실제로는 수강신청 경쟁과 정원 제한이 중요한 제약으로 작용하고 있었다. “수강신청 경쟁률 때문에 원하는 수업을 다 들을 수 없어서 아쉬웠다(참여자 72)”거나 “듣고 싶은 강의를 들을 수 없다(참여자 4)”와 같은 진술은, 교양수업 경험이 단순히 수업 내용만이 아니라 대학의 제도적 환경과도 밀접하게 연결되어 있음을 보여준다. ‘내재적 흥미의 충족’ 범주에서는 교양수업이 흥미와 재미, 학습 동기를 얼마나 충족시켰는지에 대한 평가가 나타났다. 참여자들은 다양한 분야의 수업을 경험하는 과정 자체를 긍정적으로 인식하였으며, 교양수업 특유의 자유롭고 흥미로운 분위기를 중요하게 경험하고 있었다. 특히 다양한 주제와 과목 선택의 폭이 교양수업의 주요한 장점으로 인식되었다.

두 번째 영역인 ‘학업성공기대’는 교양수업을 성공적으로 수행할 수 있는지에 대한 판단과 학습 환경에 대한 인식으로 구성되었으며, ‘과제 난이도’와 ‘교수자 요인’의 두 범주가 도출되었다. 먼저 ‘과제 난이도’ 범주에서는 교양수업에서 요구되는 학업 수준과 참여 방식에 대한 인식이 나타났다. 참여자들은 실제 교양수업이 예상보다 이론 중심으로 운영되거나, 참여형 수업보다는 강의 중심으로 진행되는 경우가 많다고 느끼고 있었다. 예를 들어 “생각보다 참여형 수업보다는 고등학교 수업과 비슷한 느낌을 받았다(참여자 73)”와 같은 응답은, 대학 교양수업에 대해 기대했던 자유롭고 상호작용적인 분위기와 실제 경험 사이에 차이가 존재함을 보여준다. 다음으로 ‘교수자 요인’ 범주에서는 교수자의 태도와 전문성, 수업 운영 방식이 교양수업

경험에 중요한 영향을 미친다는 인식이 나타났다. 참여자들은 교수자의 강의 방식과 수업 내용의 구성에 대해 비교적 민감하게 반응하였으며, 특히 강의의 일관성과 전문성 부족에 대해서는 부정적으로 평가하는 경향을 보였다. 예를 들어 “형식적이고 교수의 사담이 가득한 부분이거나 편향되고 주관적인 주입식 교육을 받는 기분이었다(참여자 30)”거나, “강의명과 상관없는 내용을 다룰 때가 많았다(참여자 43)”와 같은 응답이 나타났다. 이는 자유전공학부생이 교양수업을 단순히 학점을 위한 수업이 아니라, 자신의 전공과 진로를 탐색하는 중요한 경험으로 인식하고 있기 때문에 수업의 내용과 운영 방식에 대해 더욱 민감하게 평가하고 있음을 시사한다.

3.3. 대학 입학 전의 교양수업에 대한 인식

자유전공학부생의 전공선택에 도움이 되기 위해 교양수업에서 어떠한 내용을 필요로 하는지 살펴보기 위해 총 84개의 응답을 분석한 결과, 4개 범주와 7개 하위범주가 도출되었다. 도출된 범주는 모두 기대-가치이론 관점에서 개인적 가치 영역에 해당하였으며, 학생들이 어떤 교양수업을 선택하고 지속적으로 참여할 것인가를 판단하는 과정과 관련된 내용으로 구성되었다. 분석 결과, 자유전공학부생들은 교양수업이 단순한 교양 지식의 습득을 넘어 전공 탐색과 진로 설계에 실질적으로 기여하기를 기대하고 있었다.

주요 범주는 ‘희망 전공 진입 준비의 유용성’, ‘내재적 흥미 파악’, ‘시간·노력 투입에 대한 부담 완화’, ‘희망 전공에 대한 소속감 형성’으로 나타났다. 가장 높은 비중을 차지한 범주는 ‘희망 전공 진입 준비의 유용성’이었다. 참여자들은 교양수업이 희망 전공을 이해하고 준비하는 데 직접적인 도움을 주기를 기대하였으며, 특히 전공과 연계된 경험 제공에 대한 요구가 두드러졌다. 예를 들어, “다양한 전공의 기초 개념을 체험해볼 수 있는 전공 체험형 교양수업이 있다면 큰 도움이 될 것이다(참여자 69)”와 같이, 실제 전공 내용을 미리 경험해볼 수 있는 형태의 교양수업을 요구하는 응답이 나타났다. 또한 진로와 전공의 연결 가능성을 함께 탐색할 수 있는 교양수업에 대한 요구도 확인되었다. 이러한 결과는 자유전공학부생에게 교양수업이 단순한 선택 교과가 아니라, 향후 전공 진입을 준비하는 사전 탐색의 기능을 수행하고 있음을 보여준다. 아울러 일부 참여자들은 교양수업을 통해 대학 학습에 필요한 기초 학업역량을 강화하고 싶다는 기대를 드러내기도 하였다. 다음으로 높은 비중을 보인 범주는 ‘내재적 흥미 파악’이었다. 참여자들은 다양한 전공 분야를 간접적으로 경험하면서 자신의 흥미와 적성을 확인하고, 이를 토대로 전공선택의 방향성을 구체화하고자 하였다. 특히 “각 학부별로 무엇을 배우는지 소개하고 전공수업을 간략하게 체험해보는 과목이 있으면 좋겠다(참여자 23)”와 같은 응답은 교양수업이 전공 정보를 제공하는 수준을 넘어 실제 학문 경험의 장이 되기를 기대하고 있음을 보여준다. 또한 “각 학과들의 특징을 살린 교양이 하나씩 있으면 좋겠다(참여자 44)”와 같은 진술에서는 교양수업이 전공의 특성과 학문적 분위기를 경험할 수 있는 통로가 되기를 바라는 요구가 드러났다. 이는 자유전공학부생이 단순히 정보를 전달받는 것을 넘어, 교양수업을 통해 스스로의 흥미와 진로 가능성을 탐색하고자 함을 시사한다. 더불어 일부 참여자들은 현실적인 전공 정보와 졸업 이후 진로에 대한 안내가 함께 제공되기를 기대하고 있었다. 한편 ‘시간·노력 투입에 대한 부담 완화’ 범주에서는 교양수업에 보다 자유롭고 유연하게 접근할 수 있기를 바라는 요구가 확인되었다. 참여자들은 수강신청 경쟁, 학점 제한, 과목 선택 제약 등이 다양한 교양 경험을 제한한다고 인식하고 있었으며, “다양한 수업을 제한 없이 들 수 있었으면 좋겠다(참여자 52)”와 같이 제도적 유연성을 요구하는 응답을 제시하였다. 또한 일부 참여자들은 자유전공학부생을 위한 별도의 교양과목 운영이나 수강 기회 확대를 기대하기도 하였다. 이러한 결과는 자유전공학부생에게 교양수업의 의미가 단순한 학점 이수보다 ‘탐색의 기회’에 가깝다는 점을 보여주며, 교양교육 운영에서 접근성과 선택 가능성이 중요한 요소임을 시사한다. 마지막으로 ‘희망 전공에 대한 소속감 형성’ 범주에서는 전공 공동체와의 연결 경험에 대한 요구가 나타났다. 참여자들은 희망 전공과 관련된 학생들과 교류하거나 전공 탐색 활동을 함께 수행하는 경험을 통해 심리적 안정감과 소속감을 얻고자 하였다. 예를 들어 “원하는 과가 비슷한 동기들끼리 전공에 대해 탐색하는 시간을 가졌으면 좋겠다(참여자 1)”와 같은 응답은, 자유전공학부생이 전공 미확정 상태에서 경험하는 불안과 고립감을 완화할 수 있는 관계적 경험을 필요로 하고 있음을 보여준다. 이는 교양수업이 단순히 지식을 전달하는 기능에 머무르지 않고, 학생들이 학문 공동체와 연결되며 대학생활에 적응해가는 사회적 경험의 장으로도 기능할 필요가 있음을 시사한다.

4. 논의 및 제언

전공을 미확정한 상태로 입학한 자유전공학부생에게 교양수업은 사실상 핵심적인 전공 탐색 경로로 기능한다. 이에 본 연구는 자유전공학부생의 대학 입학 전 교양수업에 대한 인식, 실제 수강 후의 인식, 전공선택을 위해 요구하는 교양수업의 요소를 탐색하여, 자유전공학부생의 전공선택 지원을 위한 교양교육의 방향성을 도출하고자 하였다. 경기도 소재 대학의 자유전공학부생을 대상으로 개방형 설문을 실시하고 CQR-M 방법으로 분석한 결과와 논의는 다음과 같다.

첫째, 대학 입학 전 교양수업에 대한 인식에서는 개인적 가치와 학업성공기대 영역에서 6개 범주와 15개 하위범주가 도출되었다. 참여자들은 교양수업을 통해 다양한 지식을 경험하고 흥미와 재미를 느끼며, 비교적 낮은 부담 속에서 자기성장 및 전공 탐색을 동시에 수행할 수 있을 것이라고 기대하였다. 특히 교양수업을 단순한 흥미 중심 수업이 아니라, 전공 미확정 상태에서 다양한 가능성을 시험해 보는 탐색의 장으로 인식하고 있었다는 점이 주목된다. 이는 자유전공학부생이 교양수업을 자기탐색과 전공 준비를 위한 실험실이자 디딤돌로 이해하고 있음을 보여준다. 따라서 교양교육은 전공 연계성과 흥미 탐색 기능을 분리하기보다, 다양한 학문 경험 속에서 전공과의 연결 가능성을 함께 제시할 필요가 있다. 또한 자유전공학부생의 교양수업 인식이 흥미, 학업 부담, 자기성장, 전공 탐색 등이 복합적으로 얹힌 다차원적 구조라는 점은, 교양교육이 단순한 지식 전달을 넘어 학생이 자신의 삶과 진로를 성찰하도록 돕는 과정이어야 함을 시사한다. 이는 “무엇을 위한 교육인가”, “무엇을 가르치고 무엇을 지켜야 하는가”라는 교양교육의 근본적·철학적 질문과도 연결된다.

둘째, 실제 교양수업 경험 이후의 인식에서는 개인적 가치와 학업성공기대 영역에서 5개 범주와 12개 하위범주가 도출되었다. 참여자들은 수강 경험 이후 교양수업의 효용을 지적 성장과 실용적 활용이라는 측면에서 재평가하였으며, 시간과 노력, 수강신청 경쟁, 강의 정보 부족 등 제도적 비용을 구체적으로 인식하고 있었다. 또한 교수자의 설명력과 수업 운영 방식이 교양수업 경험의 핵심 요인으로 부각되었다. 이는 교양수업 경험이 단순한 만족·불만족 평가가 아니라, 학습자가 교양수업의 가치와 비용을 다시 계산하는 현실 검증 과정임을 보여준다. 특히 깊이 있는 학습 경험이 있었다 하더라도 전공과의 연결 경로가 충분히 제시되지 않을 경우 전공 탐색 기능은 약화될 수 있다는 점이 확인되었다. 따라서 교양교육이 전공 탐색을 지원하기 위해서는 수업 내용의 질뿐 아니라 전공 연계 정보, 강의계획서의 구체성, 평가 체계의 정합성, 수강 접근성 등을 함께 개선할 필요가 있다. 동시에 본 연구는 교양교육의 의미가 단지 제도적 설계 차원에서만 형성되는 것이 아니라, 학생이 실제 수업 안에서 무엇을 경험하고 어떠한 의미를 부여하는가에 의해 구성된다는 점을 보여준다. 연구 참여자들은 특정 교양수업을 통해 학문에 대한 흥미를 새롭게 발견하거나, 자신이 중요하게 여기는 가치와 적성을 자각하는 경험을 보고하였다. 이는 선행연구에서 논의된 바와 같이(전종희, 2023), 교양교육이 전공 선택을 위한 정보 제공 기능만이 아니라, 학생 개인이 자신을 이해하고 사회를 해석하는 통찰의 기회를 제공할 수 있음을 시사한다.

셋째, 자유전공학부생이 전공선택을 위해 요구하는 교양수업 요소에서는 1개 영역, 4개 범주, 7개 하위범주가 도출되었다. 참여자들은 교양수업이 희망 전공에 대한 이해를 돕고, 진로 및 전공 흥미를 발견하게 하며, 과도한 부담 없이 수강 가능하고, 더 나아가 소속감을 형성할 수 있는 장이 되기를 기대하였다. 이는 자유전공학부생에게 필요한 교양수업이 단순한 전공 소개 수준이 아니라, 전공 탐색과 자기이해, 진로 정보, 학문 공동체 경험을 연결하는 허브로 기능해야 함을 시사한다. 특히 전공선택의 유연화가 확대되는 현재의 고등교육 환경에서 교양교육은 단순히 전공 이전 단계의 보조적 교육이 아니라, 학생이 학문적 정향을 형성하고 스스로의 방향성을 탐색하는 핵심 교육 공간으로 재조명될 필요가 있다.

이러한 결과는 교양교육의 가능성을 다시 생각하게 한다. 기존 연구들이 교양교육의 기능과 역할을 제도적·철학적 수준에서 논의해 왔다면, 본 연구는 귀납적이고 탐색적인 접근을 통해 실제 학생들에게 교양수업이 어떻게 경험되고 있는지를 드러내었다는 점에서 의의를 가진다. 특히 자유전공학부생에게 교양수업은 “전공을 선택하기 위해 어디서 무엇을 경험해야 하는가”에 대한 하나의 답이 될 수 있었다. 이는 교양교육의 의미가 특정 제도의 운영 여부에만 있는 것이 아니라, 학생이 교양수업 안에서 어떠한 학문적·개인적 경험을 하느냐에 의해 실질적으로 구성된다는 점을 보여준다. 다시 말해, 교양교육은 단순히 전공 탐색을 위한 기능적 제도에 머무르는 것이 아니라, 학생 개인이 자신과 사회를 성찰하고 진로를 해석하는 사회성찰적 토대가 될 수 있다. 따라서 교양교육의 질은 단지 교과목 편성이나 행정 체계만으로 설명될 수 없다. 학생들에게 실제로 어떠한 경험을 제공하는가, 그리고 교수자가 학생의 탐색 과정에 어떠한 태도로 참여하는가 역시 중요한 문제이다. 다소 원론적으로 들릴 수 있으나, 자유전공학부생과 같이 전공 탐색 과정 자체가 중요한 학생들에게는 교수자의 성실한 수업 운영과 진정성 있는 상호작용이 전공과 진로를 바라보는 관점 형성에 큰 영향을 미칠 수 있다. 즉 교양교육은 무엇을 가르치는가의 문제를 넘어, 학생이 스스로를 탐색하고 학문과 사회를 이해할 수 있도록 어떠한 경험을 제공할 것인가의 문제로 재구성될 필요가 있다.

정책 및 운영 측면에서의 시사점은 다음과 같다. 첫째, 전공자유선택제 확대 정책에도 불구하고 실제 대학 현장에서는 수강 정원 제한, 정보 비대칭, 특정 전공 쏠림 등의 문제가 여전히 존재한다. 따라서 전공 탐색 기능을 지원할 수 있도록 교양 및 전공 정보 제공 방식을 구체화할 필요가 있다. 둘째, 교양교육과정을 전공 경로 설계의 주변 요소가 아닌 핵심 경로로 재구성할 필요가 있다. 이를 위해 전공 연계형 교양 트랙 운영, 성과지표와 평가 간 정합성 강화, 수업 규모와 운영 방식 개선 등을 통해 접근성과 형평성을 높여야 한다.

본 연구는 경기도 소재 1개 대학의 자유전공학부 1학년을 대상으로 수행되었기 때문에 일반화에 제한이 있다. 또한 실제 수강 교과목과 전공 연계 판단 과정을 충분히 추적하지 못했다는 한계가 있다. 따라서 후속 연구에서는 다양한 대학과 학년을 포함한 다기관 연구를 수행하고, 강의계획서, 수강이력, 만족도 자료 등을 통합하여 특정 교양수업 경험이 전공선택에 미치는 영향을 보다 정교하게 분석할 필요가 있다.

그럼에도 본 연구는 자유전공학부생의 실제 경험을 기대, 경험, 요구의 흐름 속에서 구조화하고, 기대-가치이론을 바탕으로 교양수업의 의미를 분석하였다는 점에서 의의를 가진다. 대학의 교양수업은 이제 단순히 무엇을 가르치는가의 문제가 아니라, 학생이 어떠한 경험을 통해 자신과 전공, 사회를 이해하도록 도울 것인가의 문제로 확장되어야 한다. 특히 자유전공학부생에게 교양교육은 다양한 학문과 자기이해를 연결하는 대학 교육의 첫 관문으로 기능해야 할 것이다.

참고문헌

- 교육부(2024). **2024년 대학혁신지원사업(일반재정지원) 기본계획**. 교육부 지역인재정책관.
- 김남희, 정미애(2018). 대학 교양교육의 인식, 만족도 및 학습 성과로서의 학습역량 측정. **교양교육연구**, 12(6), 41-66.
- 남진숙(2024). 전공자율선택제(무전공제) 현황과 운영의 방향성. **교양교육연구**, 18(5), 85-97.
- 전종희(2023). 국내 국·공립대학교의 교양교육 체계 및 전공 자유 선택 제도 탐색 연구. **문화와융합**, 45(8), 153-173.
- 정민영(2025). 전공자율선택제 소속 대학생의 대학생활 경험에 대한 질적 메타분석: 국내 학술지 논문을 중심으로. **고등교육**, 8(1), 71-102.
- 한국교양기초교육원(2022). **2022 대학 교양기초교육의 표준 모델**. 서울: 한국교양기초교육원 자료.
- AAC&U. (2011). *The LEAP vision for learning: Outcomes, practices, impact*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., & Williams, E. N., Hess, S. A., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: an update. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 196.
- Hill, C. E. (2012). Consensual Qualitative Research: A practical Resource for Investigating Social Science Phenomena].
- 주은선 역 (2021). **합의적 질적 연구 -사회과학현상탐구의 실질적 접근**. 서울: 학지사.

자유전공학부생이 인식하는 교양수업과 전공선택을 위한 요구에 대한 토론문 (전공선택의 유연화 시대, 교양교육의 역할과 경계)

김윤지(건국대학교)

최근 고등교육 환경에서 자유전공 확대와 전공자유선택제 도입은 대학 교육과정 운영 전반에 새로운 과제를 제기하고 있다. 이러한 맥락에서 본 연구는 자유전공학부생의 교양수업에 대한 기대, 경험, 요구를 실증적으로 분석함으로써 교양교육과 전공 탐색의 관계를 탐색하였다는 점에서 의의가 있다. 특히 학습자의 실제 경험을 바탕으로 교양교육이 전공 탐색의 자원이자 개방적 학습 공간으로 기능할 수 있음을 보여주었다는 점은 시의적절한 시사점을 제공한다. 본 연구가 제기한 문제의식에 깊이 공감하며, '전공선택이 유연화된 이 시대에 교양교육의 역할과 전공 탐색 과정을 어떻게 이해할 것인가'라는 관점에서 세 가지 논의의 거리를 제안하고자 한다.

첫째, 연구 결과에 나타난 학생들의 요구가 교양교육 고유의 기능인지, 혹은 대학 차원의 전공선택 지원 기능과 관련된 것인지에 대해서는 추가적인 논의가 필요하다. 학생들이 제시한 요구는 전공 관련 정보 제공, 전공 체험, 진로 탐색, 전공 공동체 경험 등으로 요약될 수 있다. 본 연구는 교양수업이 전공 탐색의 중요한 자원이 될 수 있음을 보여주었지만, 동시에 전공 탐색 프로그램, 진로상담, 학사상담, 학과 공동체 경험 등과도 밀접하게 관련되어 있다. 전공선택은 단순한 교과목 경험을 넘어 진로정체성 형성, 전공 적합성 탐색, 학문 공동체 참여 등이 복합적으로 작용하는 발달적 과정으로 이해되어 왔다(Gordon, 2007; Tinto, 2012). 이러한 관점에서 본 연구는 교양교육의 중요성을 보여주는 동시에, 자유전공 학생들이 실제로 필요로 하는 것이 교양교육 자체의 확대라기보다 교양교육과 다양한 학생지원 기능이 연계된 통합적 전공선택 지원 환경일 가능성도 시사한다. 또한 교양교육은 전통적으로 시민성 함양, 비판적 사고, 학문 간 이해, 전인적 성장과 같은 목적을 중심으로 발전해 왔으며, 시대적 변화에 따라 취업역량, 진로설계, 디지털 리터러시, AI 활용 역량 등 새로운 요구를 수용해 왔다. 전공 탐색 역시 이러한 정책적·사회적 변화 속에서 새롭게 부각된 요구로 이해할 수 있다. 따라서 본 연구의 결과는 교양교육 전체의 역할을 새롭게 제시하기보다, 자유전공학부생이라는 특정 맥락에서 교양교육이 전공 탐색을 지원할 수 있는 가능성을 보여준 것으로 해석할 필요가 있다. 이는 궁극적으로 전공선택이 유연화된 시대에 교양교육은 본래의 역할을 유지하면서 전공 탐색을 어디까지 지원해야 하는지 그 역할의 경계에 대한 근본적인 질문으로 이어질 수 있다.

둘째, 이러한 역할의 경계를 설정하는 과정에서, 본 연구가 포착한 전공 탐색 요구가 과연 자유전공학부 내의 어떠한 학습자 집단을 대변하고 있는지, 즉 '그러한 지원이 누구에게 필요한가'에 대한 심층적 검토가 요구된다. 진로발달 및 전공선택 연구에 따르면, 대학생의 전공 결정 수준은 정보탐색 행동의 양상뿐 아니라 학습자가 지닌 진로정체성과 구체적인 의사결정 요구를 규정하는 가장 핵심적인 인지적·심리적 변인이다(Gati & Levin, 2014; Gordon, 2007). 연구의 기초 통계에 제시된 바와 같이, 조사 참여자의 무려 73.7%는 이미 전공을 결정한 상태였으며 그중 과반수(59.3%)는 대학 입학 이전에 이미 전공선택 의사를 확정지은 집단이었다. 반면 진정으로 전공 미확정 상태에서 혼란과 소속감 저하를 겪고 있을 미결정 집단은 26.3%에 불과했다. 이처럼 자유전공학부 내 학습자 집단의 높은 이질성을 고려할 때, 이들이 교양수업에 가지는 기대와 요구의 질적 구조는 완전히 상이할 가능성이 크다. 전공 결정 집단에게 교양교육은 희망 전공 진입을 위한 도구적 선행학습이나 준비 과정으로 기능하는 반면, 미결정 집단에게는 실질적인 방향 설정을 위한 개방적 실험실이자 심리적 고립감을 완화할 공동체적 공간이어야 하기 때문이다. 분석 과정에서 통계적 만족도의 평균 차이가 유의미하지 않다는 이유로 이질적 두 집단을 통합하여 분석함으로써, 진정으로 전공 탐색 지원이 절실한 미결정 집단의 소수 텍스트가 다수 결정 집단의 보편적 요구에 희석되지는 않았는지 짚어볼 필요가 있다. 향후 연구가 자유전공제 내의 다양한 발달 단계를 지닌 학생들을 정교하게 지원하기 위해서는 전공 결정 상태 및 시점에 따른 인식의 분화를 면밀히 추적해야 할 것이다.

셋째, 앞서 제기한 학습자 집단의 다양성과 전공 탐색 과정의 역동성을 보다 풍부하게 이해하기 위해서는 다각적인 방법론적 확장도 심층 연구가 지속적으로 이루어질 필요가 있다. 본 연구는 학생들의 다차원적 요구를 체계적으로 구조화하기 위해 기대-가치이론을 이론적 틀로 활용하고 CQR-M을 적용함으로써 자유전공학부생의 경험과 요구를 구체화하였다는 점에서 중요한 의의를 가진다. 특히 기대-가치이론은 학습자의 과제 선택, 노력, 지속성 및 성취 행동을 '성공 기대'와 '과제가치'를

통해 설명하는 대표적인 동기이론으로서, 학생들이 교양수업에 어떠한 가치와 의미를 부여하는지 이해하는 데 유용한 출발점을 제공한다. 다만 본 연구 결과에서 나타난 자유전공학부생의 경험은 단순한 교과목 선택을 넘어 자기 이해, 진로정체성 형성, 학문 공동체와의 연결 등 보다 과정적이고 발달적인 특성을 포함하고 있는 것으로 보인다. 특히 입학 전 기대, 실제 경험, 전공선택을 위한 요구라는 흐름은 학생들이 교양수업 경험을 통해 전공 탐색의 의미를 구성해 가는 과정으로도 해석될 수 있다. 이러한 점에서 향후 연구에서는 기대-가치이론을 학생 경험을 이해하기 위한 이론적 출발점이자 구조화 개념으로 활용하면서, 학생들이 교양수업이라는 경험을 어떠한 전공 탐색 과정으로 연결해 가는지를 보다 심층적으로 탐색할 필요가 있다. 예를 들어 Charmaz가 제시한 구성주의 근거이론이나 종단적 혼합연구 설계를 통해 학생들의 전공 탐색 경험이 시간의 흐름 속에서 어떻게 변화하고 발달하는지를 분석한다면, 본 연구가 제시한 경험과 요구를 보다 입체적으로 이해하고 전공선택 과정에 대한 이론적 설명을 확장하는 데 기여할 수 있을 것이다.

종합하면, 본 연구는 자유전공학부생의 경험을 통해 교양교육과 전공탐색의 관계를 실증적으로 보여주었다는 점에서 중요한 의의를 가진다. 본 토론에서 제기한 세 가지 논점은 자유전공 확대라는 정책적 변화 속에서 교양교육의 역할, 전공탐색 과정의 다양성, 그리고 이를 설명하기 위한 이론적·방법론적 확장의 가능성을 함께 모색하기 위한 제안이다. 이러한 점에서 본 연구가 향후 교양교육과 전공선택 연구를 연결하는 중요한 출발점이 되기를 기대한다.



세션 III

AI 시대의 교양교육의 방향

좌장 | 정은상 (경남대학교)
박지윤 (우석대학교)

생성형 AI 비교 활용 경험에 나타난 대학생의 AI 리터러시 양상

박지윤(우석대학교)

1. 서론

대학생들은 생성형 AI를 어떻게 경험하고, 그 경험에서 어떤 AI 리터러시를 발달시키는가. 이 연구는 이 질문에서 시작한다. 생성형 AI가 대학 글쓰기 현장에 본격적으로 진입한 이후, AI 활용 경험이 학습자의 AI 리터러시 발달에 어떻게 작용하는지에 대한 실증적 탐구는 아직 충분하지 않다. 특히 단일 AI 사용 경험을 넘어, 두 AI를 나란히 비교하는 경험이 학습자에게 어떻게 다가오고 어떤 AI 리터러시 양상을 촉발하는지에 대한 연구는 더욱 드물다.

이에 이 연구는 2025학년도 1학기 대학 교양 글쓰기 수업에서 ChatGPT와 Claude를 비교 활용한 140명의 학습자 성찰 텍스트를 분석하여, 비교 활용 과정에서 학습자들이 어떤 경험을 하고, 그 경험이 어떤 AI 리터러시 양상으로 발현되며, 그 양상이 어떻게 유형화되는지를 귀납적으로 탐구하였다. 이를 위해 다음의 세 가지 연구 문제를 설정하였다.

연구 문제 1. 교양 글쓰기 수업에서 ChatGPT와 Claude를 비교 활용하는 과정에서 학습자들은 어떤 경험을 하는가?

연구 문제 2. 비교 활용 경험에서 드러나는 AI 리터러시 양상은 어떠한가?

연구 문제 3. 도출된 AI 리터러시 양상은 어떤 유형으로 범주화되는가?

2. 이론적 배경

2.1. AI 리터러시의 개념과 구성 요소

Long과 Magerko(2020)는 AI 리터러시를 'AI를 비판적으로 평가하고 효과적으로 소통하며 협력하여 사용할 수 있는 역량'으로 정의하고 17가지 역량과 5가지 인식을 체계화하였다. Ng et al.(2021)은 인식(knowing), 활용(using and applying), 평가(evaluating), 윤리(ethical dimensions)의 4차원으로 AI 리터러시를 구분하며, 지식 습득에서 비판적 평가를 거쳐 윤리적 성찰로 심화되는 발달 경로를 함의하였다. 국내에서는 황현정·박지수·김승완(2023)이 기존 AI 리터러시 연구가 프로그램 개발과 개념 체계 정립에 집중되어 있으며, 학습자의 실제 경험을 질적으로 탐색한 연구는 부족하다고 지적하였고, 김영우·김주혜·안현기(2023)는 대학생들이 스스로 AI 리터러시 수준을 낮게 평가한다고 보고하여 체계적 함양 교육의 필요성을 뒷받침하였다.

2.2. AI 글쓰기 보조 도구와 학습자 주체성

Bereiter와 Scardamalia(1987)는 글쓰기를 사고를 외화(外化)하고 발전시키는 '지식 변환(knowledge transforming)' 과정으로 개념화하였다. Vygotsky(1978)의 근접발달영역(ZPD) 개념을 적용하면, AI는 학습자가 혼자 도달하기 어려운 표현과 구조를 제시하는 인지적 비계(scaffolding)로 기능할 수 있으나, 과도한 대리 수행은 학습 기회를 박탈할 수 있다. 오선경(2023), 장성민(2023)은 학습자가 AI를 비판적·능동적으로 활용하도록 유도하는 교육 설계의 필요성을 강조하였다.

2.3. 비교 학습과 메타인지적 AI 리터러시 발달

Gentner와 Markman(1994)의 비교 학습 이론에 따르면, 두 대상을 나란히 분석하는 경험은 단일 대상을 경험할 때보다 정밀한 범주 인식과 특성 분석 능력을 촉진한다. 단일 AI 환경에서는 해당 AI의 응답 방식이 'AI의 방식 일반'으로 여겨지지만, 비교 경험은 '낯설게 하기(defamiliarization)'의 기제로 작동하여 각 AI의 고유한 특성이 인식의 대상이 된다. Flavell(1979)의 메타인지 개념은 AI 맥락에서 AI 결과물의 특성과 자신의 목적을 반성적으로 검토하는 능력으로 확장된다.

3. 연구 방법

이 연구는 학습자 성찰 텍스트를 반복적으로 읽고 코딩하면서 자료 자체에서 의미 있는 패턴과 주제를 도출하는 귀납적 주제 분석 방법을 적용한 질적 연구이다. 연구 참여자는 2025학년도 1학기 W대학교 ‘창의적 사고와 글쓰기’ 교양 수업 5개 분반 수강생 중 1단계 이상 과제를 제출한 140명이다. 학년 분포는 2학년 66명(47.1%), 3학년 48명(34.3%), 4학년 21명(15.0%), 1학년 5명(3.6%)이며, 전공 계열은 보건의료계열(45.7%)이 가장 많고 체육·스포츠(17.1%), 이공계(12.1%) 등 다양하다.

<표 1> 연구 참여자 현황(N=140)

구분	범주	명(%)
학년	1학년	5명(3.6%)
	2학년	66명(47.1%)
	3학년	48명(34.3%)
	4학년	21명(15.0%)
전공 계열	보건의료계열	64명(45.7%)
	체육·스포츠계열	24명(17.1%)
	이공계열	17명(12.1%)
	사회과학계열	16명(11.4%)
	교육계열	15명(10.7%)
	인문·언론·예술계열	4명(2.9%)
합계	-	140명(100.0%)

과제 절차는 다음과 같다. 학습자들은 ① 주어진 주제에 대해 서론·본론·결론을 직접 작성하고, ② 자신의 글을 ChatGPT와 Claude에 각각 입력하여 개선 결과물을 받은 뒤, ③ 두 AI의 결과물을 비교하고 그 과정에서 느끼고 깨달은 바를 자유 서술 형식의 성찰 텍스트로 작성한다. 3단계 모두 제출한 학습자는 129명(92.1%)이다. 분석은 자료 숙지→초기 코드 생성→주제 탐색→주제 검토→주제 정의 및 명명→보고서 작성의 6단계로 진행하였으며, 주제 도출 이후 Long과 Magerko(2020), Ng et al.(2021)의 논의와 연결하여 각 주제의 의미를 구체화하였다.

<표 2> 단계별 성찰 텍스트 수집 현황(N=140)

글쓰기 단계	제출 인원(명)	비율(%)	비고
서론	134	95.7	
본론	133	95.0	
결론	136	97.1	
서,본,결론 전체 제출	129	92.1	3단계 모두 제출
일부 단계 미제출	11	7.9	N=140에 포함, 미제출 단계 분석에서만 제외
전체(N)	140	100.0	

4. 연구 결과

4.1. ChatGPT·Claude 비교 활용 과정에서의 경험

ChatGPT와 Cluade 비교 활용 과정에서 학습자들이 경험한 양상은 다섯 가지로 귀납되었으며, 이들은 순환적으로 연결되었다.

4.1.1. 처음으로 두 AI를 나란히 비교한 경험

대다수 학습자에게 ChatGPT는 익숙한 도구였던 반면, Claude는 이 수업을 통해 처음 접하는 AI였다. 비교 경험은 학습자들이 ChatGPT의 응답 방식을 당연한 것으로 받아들이던 태도에서 벗어나, 각 AI의 특성을 분석하고 평가하는 대상으로 바라보게 되는 인식의 전환을 이끌었다.

ChatGPT는 전에도 많이 써봐서 어떤 방식으로 보완하는지 어느정도 알고 있었는데 클로드를 처음 써보니 지피티와는 다른 느낌이었다. (학생 원문 그대로 인용, 이하 인용문 동일)

4.1.2. 두 AI의 결과물 차이를 감지하는 경험

모든 학습자에게 공통적으로 나타난 가장 보편적 경험이다. ChatGPT는 기존 구조를 유지하며 표현을 다듬는 방식으로, Claude는 구조를 재편하고 새로운 관점을 추가하는 방식으로 응답한다는 인식이 반복적으로 도출되었다. 또한 ChatGPT는 찬반 의견을 명시하는 반면 Claude는 중립적 입장을 유지하는 경향에 대한 메타적 통찰도 나타났다.

ChatGPT는 내 글을 기반으로 조금씩 다듬어주는 느낌이라면, Claude는 아예 새로운 글을 써주는 느낌이다.
ChatGPT는 내 글에서 흐름만 바꾼다면 Claude는 글 전체를 구조적으로 다시 잡는다.

4.1.3. AI 결과물을 선택·조합하는 경험

학습자들은 두 AI 결과물 중 더 나은 부분을 선택하거나 조합하는 ‘편집자적 역할’을 수행하였다. 이는 AI 결과물에 대한 수동적 수용에서 능동적 편집·통합으로의 전환을 의미한다.

ChatGPT는 서론의 도입 부분이 좋았고, Claude는 본론의 논리 구조가 탄탄해서, 각각의 장점을 합쳐서 사용했다.

4.1.4. AI와의 비교에서 자신의 글쓰기를 되돌아보는 경험

AI 결과물과 자신의 글을 나란히 비교하면서 문장 수준(반복 표현, 접속사 사용), 구성 수준(논증 구조, 설득 논리), 글쓰기 철학 수준의 자기 인식이 층위별로 나타났다.

내가 문장 간 연결이 자연스럽지 않고, 반복 표현이 많다는 것을 알게 됐다.
나는 논리적 구성을 중시하고 문제를 정리하려는 태도는 있었지만, 감정적 설득이나 구체적 사례, 글의 리듬감 같은 요소는 놓치고 있었던 것이다.

4.1.5. 프롬프트 설계를 변화시키는 경험

단순 지시(‘이 글을 수정해줘’)에서 조건화된 지시(‘논리적 구조를 강화하되 내 주장의 방향은 유지해줘’)로 프롬프팅 전략이 발전하였다. 일부 학습자는 AI에게 수정 이유를 역으로 탐문하는 고차원적 상호작용 전략도 보였다.

AI에게 어떻게 요청하느냐에 따라 결과물이 완전히 달라진다는 것을 알게 됐다. 처음엔 그냥 ‘고쳐줘’만 했는데, 이제는 어떻게 고쳐줄지를 구체적으로 써야 원하는 결과가 나온다는 걸 깨달았다.

4.2. 비교 활용 경험을 통해 발현된 AI 리터러시 양상

분석 결과, 일곱 가지 AI 리터러시 양상이 귀납적으로 도출되었다.

- ① 두 AI의 특성을 언어로 구분하는 능력 : 단순 선호 수준을 넘어 두 AI의 기능적·문체적 특성을 언어로 설명하는 메타적 이해이다. 학습자들은 ChatGPT를 ‘살 붙이기(기존 구조 유지)’, Claude를 ‘뼈대 바꾸기(구조 재편)’로 귀납하였다.
- ② 목적별 도구 선택 전략 수립 : 글의 장르와 작업 단계에 따라 어떤 AI를 언제 사용할지를 결정하는 전략적 사고이다. 특히 ‘내가 먼저 쓰고 AI에게 보강을 요청해야 한다’는 원칙이 과제 절차로 주어졌음에도, 학습자들은 그 이유를 스스로 경험적으로 납득하고 내면화하는 양상을 보였다.
- ③ AI 결과물에 대한 비판적 검토 : 분량의 적절성, 구조의 타당성, 정보의 정확성 등을 자신의 기준으로 평가하는 능력이다. 일부 학습자는 AI가 제시한 사례 정보를 직접 검증하여 오류를 발견하였다.
- ④ 글쓰기 주체성 자각 : 수업에서 안내된 원칙이었음에도, 학습자들은 비교 활용 경험을 거치면서 ‘AI가 내 글을 대신 쓰는 것이 아니라, 내가 쓴 글을 AI가 도와주는 방식이어야 한다’는 인식을 실천적으로 체득하는 양상을 보였다.
- ⑤ 프롬프팅 능력의 의식적 성찰 : 수업에서 안내된 프롬프트 방식이었음에도, 학습자들은 비교 활용 경험을 통해 AI에게 어떻게 지시하느냐에 따라 결과물이 달라진다는 것을 스스로 확인하고, 프롬프팅 방식을 점차 정교하게 발전시켜 나갔다.
- ⑥ AI를 인지적 확장 도구로 경험 : AI가 학습자 스스로는 떠올리지 못했던 관점이나 구조를 제시함으로써 사고의 범위가

확장되는 경험이다. Vygotsky(1978)의 비계 개념을 적용하면, AI가 학습자 혼자서는 도달하기 어려운 사고의 수준으로 나아가도록 돕는 역할을 한 것으로 볼 수 있다.

- ⑦ AI 정보에 대한 신뢰성·윤리적 인식 : AI가 제공하는 정보를 무비판적으로 수용하지 않고 진위 여부를 검토해야 한다는 인식과, AI 활용 방식 전반에 대한 윤리적 성찰이 나타났다.

4.3. AI 리터러시 양상의 유형 범주화

7가지 양상은 심도, 능동성, 비판성, 성찰의 수준에 따라 4가지 유형으로 범주화된다. 이 유형들은 고정된 분류가 아니라 하나의 발달적 연속선 위에 놓인다.

4.3.1. 도구 인식형

AI를 유용한 보조 도구로 인식하지만 AI와의 상호작용이 단방향에 가깝고, 성찰이 표면적 수준에 머무는 유형이다. ‘AI가 내 부족한 부분을 채워줘서 좋았다’는 수준의 서술이 주를 이룬다.

4.3.2. 전략적 활용형

두 AI의 특성을 이해하고 글의 목적·장르·작업 단계에 따라 선택적으로 활용하며, 두 결과물을 비교·조합하는 능동적 전략을 수립하는 유형이다. 이 수업에서 가장 광범위하게 발달한 유형으로, 비교 활용 과제의 핵심적 교육 효과를 보여준다.

4.3.3. 비판적 검토형

AI 결과물에서 문제를 발견하고 정보의 정확성을 의심하며 AI 글쓰기의 구조적 한계를 포착하는 유형이다. Ng et al.(2021)의 ‘AI 결과물 평가’ 역량이 가장 명확하게 발현된 형태이다.

4.3.4. 주체성 성찰형

‘쓰기의 주체는 누구인가’, ‘AI가 제공하는 표현을 어떤 기준으로 받아들여야 하는가’라는 근본적 질문을 스스로 제기하며, AI 활용의 철학적·윤리적 차원까지 포함하는 메타적 성찰을 특징으로 한다.

<표 3> AI 리터러시 유형별 특성 비교

특성	도구 인식형	전략적 활용형	비판적 검토형	주체성 성찰형
AI 수용	전면 수용	선택적 수용	비판적 수용	성찰적 수용
전략 수립	없음	목적별 선택	선별·재구성	통합적 활용
비판적 검토	거의 없음	제한적	구체적·다각적	다층적·메타적
주체성 인식	낮음	중간	중·높음	높음
성찰 깊이	표면적	중간 수준	구체적·긴 서술	메타 성찰

5. 논의 및 결론

이 연구는 네 가지 논의점을 제시한다. 첫째, 두 AI를 나란히 비교하는 경험 자체가 강력한 인식 전환의 계기가 된다. 단일 AI만 사용해온 학습자들에게 ChatGPT의 응답 방식은 사실상 ‘AI의 방식 일반’으로 내면화되어 있었다. Claude를 나란히 경험하는 순간, 학습자들은 처음으로 각 AI가 서로 다른 특성을 가진 도구임을 인식하게 되었다. 이는 두 대상을 나란히 놓고 분석하는 경험이 단일 대상 경험보다 정밀한 특성 인식을 촉진한다는 Gentner와 Markman(1994)의 비교 학습 이론과 맞닿는다. 둘째, ‘내가 먼저 쓰고 AI에게 보강을 요청해야 한다’는 원칙은 수업에서 안내된 것이었지만, 학습자들은 비교 활용 경험을 거치면서 그 이유를 스스로 확인하고 체득하였다. 학습자들은 AI가 자신의 사고를 대신하는 것이 아니라, 자신이 먼저 구성한 생각을 더 잘 표현하도록 돕는 도구임을 경험을 통해 확인한 것이다. 셋째, 일부 학습자들이 AI 생성 정보를 직접 검증하고 오류를 발견하는 비판적 AI 리터러시를 자발적으로 발현하였다. 넷째, 일부 학습자들은 ‘AI가 써준 글을 내 글이라 할 수 있는가’, ‘정보의 진위를 어떻게 판단할 것인가’라는 질문을 스스로 제기하며 글쓰기 주체성과 AI 활용의 윤리적 차원을 성찰하였다. 이는 Long과 Magerko(2020)가 AI 리터러시의 핵심으로 제시한 비판적 평가 능력과 윤리적 인식이 실제 학습자 경험에서 나타난 것으로 볼 수 있다.

이 연구의 핵심 발견은 두 AI를 비교 활용하는 과제 설계가 학습자들로 하여금 자발적으로 AI의 특성을 분석하고, 전략적 활용 원칙을 내면화하며, AI 결과물을 비판적으로 검토하고, 나아가 글쓰기 주체성과 AI 활용의 윤리적 차원을 성찰하도록 촉진한다는 것이다. 진정한 AI 리터러시는 AI를 사용하는 능력이 아니라 AI를 이해하고 비판적으로 활용하며 자신의 글쓰기 주체성을 유지하는 능력이다.

참고문헌

- 김영우, 김주혜, 안현기. (2023). 언어 및 언어교육 전공 대학생들의 인공지능 리터러시에 대한 연구. **한국콘텐츠학회논문지**, 23(1), 165-174.
- 오선경. (2023). 대학 교양 글쓰기에서의 챗GPT 활용 사례와 학습자 인식 연구. **교양교육연구**, 17(3), 11-23.
- 장성민. (2023). 챗GPT가 바꾸어 놓은 작문교육의 미래. **작문연구**, 56, 7-34.
- 황현정, 박지수, 김승완. (2023). 국내외 AI 리터러시의 연구 동향 분석: 체계적 문헌고찰 방법을 중심으로. **교육문화연구**, 29(3), 135-184.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gentner, D., & Markman, A. B. (1994). Structural alignment in comparison. *Psychological Science*, 5(3), 152-158.
- Long, D., & Magerko, B. (2020). *What is AI literacy? Competencies and design considerations*. In CHI 2020 (pp. 1-16). ACM.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: AI*, 2, 100041.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

생성형 AI 비교 활용 경험에 나타난 대학생의 AI 리터러시 양상에 대한 토론문

박준웅(숭실대학교)

이 연구는 대학 교양 글쓰기 수업에서 ChatGPT와 Claude를 비교 활용한 경험이 대학생들의 AI 리터러시 향상에 어떤 영향을 미치는지를 분석한 연구이다. 박지윤 교수(이하 저자)는 분석을 위해 140명의 학습자 성찰 텍스트를 분석하여 학습자가 ChatGPT와 Claude를 비교 활용하며 어떤 경험을 얻었으며, 그 경험을 통해 어떠한 성찰을 이끌어냈는지를 귀납적으로 도출한다.

저자의 분석에 의하면, 대학생들이 얻은 성찰은 다섯 가지 양태로 구분된다. 첫째, 생성형 AI의 경험에 있어 배타적 지위를 차지하던 ChatGPT가 아닌 다른 생성형 AI를 접함으로써 생성형 AI에 대한 인식의 확장을 이룰 수 있었던 점, 둘째, 인식의 확장뿐 아니라, 이 둘이 생산하는 결과물의 차이를 감지하는 경험을 얻었다는 점, 셋째, 이 두 가지 결과물을 선택적으로 취득하고 조합하는 경험을 얻었다는 점, 넷째, 취사 선택하여 조합하는 경험을 바탕으로 자신의 글쓰기를 되돌아보는 경험을 했다는 점, 다섯째, 생성형 AI에 보다 정교한 프롬프트를 입력하여 향상된 결과물을 얻을 수 있다는 경험이 그것이다.

저자는 이를 다시 다음의 일곱 가지 AI 리터러시 양상으로 해석한다. 첫째는 두 AI의 특성을 언어로 구분하는 능력이며, 둘째는 목적에 따라 도구를 선택할 수 있는 능력이고, 셋째는 생성된 결과물에 대한 비판적 검토 능력이며, 넷째는 글쓰기의 주체성을 자각하는 능력, 다섯째는 프롬프팅의 중요성에 대한 의식적 인식 능력, 여섯째는 AI를 사고 능력 확장의 도구로 활용하는 능력, 일곱째는 AI가 생산한 결과의 신뢰성과 윤리에 대한 인식이다.

저자는 여기에서 한 걸음 더 나아가 이를 심도, 능동성, 비판성, 성찰의 수준을 기반으로 하여 도구 인식형, 전략적 활용형, 비판적 검토형, 주체성 성찰형으로 범주화하며, 이를 고정적이며 독립적인 단계로 간주하지 않고, 주체성 성찰형으로 이어지는 발달의 과정으로 정의하였다.

토론자는 일반적인 생성형 AI 관련 연구가 특정한 생성형 AI의 종류에 주목하지 않는다고 보고, 이를 벗어나 서로 다른 생성형 AI의 경험이 대학생의 AI 리터러시 향상에 어떤 영향을 주는지를 탐구한 저자의 문제의식과 그 결과인 본 연구에 큰 흥미를 느꼈다. 이에 토론자는 저자의 연구를 읽으며 떠올린 몇 가지 사항을 저자에게 질문하며 토론자의 역할에 충실하고자 한다.

우선, 저자는 AI 리터러시를 함양하기 위한 한 가지 방편으로 대학생들에게 ChatGPT와 Claude를 모두 사용해보도록 하였다. 그렇다면, 저자는 대학생들이 많은 생성형 AI를 사용하면 할수록 그에 따른 AI 리터러시 함양을 성과로 얻을 수 있다고 생각하는가? 그렇다면, 하나의 생성형 AI를 사용함으로써 얻게 되는 AI 리터러시 또한 있을 터인데, 그것과 다양한 생성형 AI를 사용하여 얻게 되는 AI 리터러시와는 어떤 차이가 있는지 궁금하다.

둘째, 저자는 비교 활용 경험을 통해 발현된 AI 리터러시 양상에 대해 설명하였다. 그중, 토론자는 글쓰기 주체성 자각이 ChatGPT와 Claude의 비교 활용 경험의 고유한 결과라고 봐야 할 이유를 찾지 못했다. 글쓰기 주체성의 자각은 하나의 생성형 AI 사용에서도 얻을 수 있는 것이 아닌지 묻고 싶다.

셋째, 저자의 주장대로라면, 학생들이 다양한 생성형 AI를 경험해 보는 것은 AI 리터러시 향상에 큰 도움이 될 것이다. 그렇게 하기 위해서는 학생들이 다양한 생성형 AI를 경험해볼 기회를 제공하는 것이야말로 대학의 역할 중 하나라고 할 것이다. 저자가 속한 우석대학교는 이러한 기회 제공에 대해 어떤 노력을 하고 있는지, 혹은 어떤 노력을 할 예정인지 궁금하다.

흥미로운 주제를 접할 기회를 준 저자에게 감사드리며, 토론문을 마치고자 한다.

접근과 경험으로서 <디지털·AI 글쓰기>

박준범(경남대학교)

1. 들어가는 말

최근 대학에서는, 특히 대학의 글쓰기 수업에서는 생성형 인공지능(Generative Artificial Intelligence, GenAI)의 활용을 금지할 것인지, 아니면 권장할 것인지에 대한 문제가 중요한 화두가 되고 있다. 두 선택지 중에서 어느 하나를 선택하는 것은 여러 장단점과 타당한 주장과 반론이 서로 존재한다는 점에서 쉽지 않은 문제다. 하지만 반대로 글쓰기 수업에서 GenAI의 활용을 막을 수 있는가를 되묻고 싶다. 이 질문의 답은 전자의 문제보다 명확한 답을 가지고 있다. 그러한 점에서 전자의 문제에 대한 선택지도 한 쪽으로 기울어져 있다고 볼 수 있다. 하지만 GenAI를 활용한 글쓰기에 대한 불신이나 반감이 두 선택지 중에서 어느 하나를 쉽게 선택하지 못하도록 가로막고 있다고도 볼 수 있다.

사실, 글쓰기 교수자나 학습자들이 가진 GenAI를 활용한 글쓰기³⁰⁾에 대한 개념이나 인식이 서로 일치하는지에 대해서도 자신 있게 답변하기 쉽지는 않다. 여전히, GenAI를 활용한 글쓰기를 전적으로 GenAI가 작성한 글쓰기로 인식하고 있는 교수자나 학습자들도 적지 않다. 이러한 인식은 GenAI를 활용한 글쓰기에 대한 깊은 불신과 반감으로 이어진다. GenAI를 도구적인 측면에서 활용해야 한다는 주장은 최근 GenAI의 개발 주체나 전문가들도 강조하고 있는 대목이다³¹⁾. GenAI의 활용에 대한 강조는 이미 지속적으로 논의되고 있었던 내용이고, 이와 관련한 연구가 2023년 이후에 폭발적인 증가 추세를 보이고 있다는 점도 이를 뒷받침한다. 그럼에도 불구하고 GenAI를 활용한 글쓰기 수업에 대한 불신이나 반감이 줄어들고 있지 않은 것은 또 다른 문제가 있음을 방증한다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 글쓰기에서 GenAI의 활용 방안에 대한 체계적인 구조화—가령, 디지털·AI 글쓰기에서 디지털·AI 활용이 단계별 혹은 수준별로 구조화된 교육과정의 마련과 같은—논의를 보다 심도 있게 다루어야 할 것이다.

GenAI의 활용 방안에 대한 구조화 논의에 앞서 글쓰기에 대한 재개념화 문제도 빼놓을 수 없다. 본래 글쓰기는 사람의 머릿속에 있는 생각과 의견을 문자로 표현하는 것이다. 오랜 시간 동안 글쓰기는 손과 다양한 필기도구를 수단으로 하여 표현되었다. 1990년대 중반 이후, 개인용 컴퓨터(Personal Computer, PC) 시대가 도래하면서 글쓰기의 필기 수단은 이미 디지털로 전환되었다. 다만, 이러한 변화는 인정하면서도 글쓰기 교육에서는 이와 관련한 개념적 논의와 새로운 교육과정이나 교수·학습 방법에 대한 논의가 깊이 있게 진행되지 못한 듯하다³²⁾. 이러한 상황이 지속되는 중에 2022년 11월 이후 ChatGPT의 시대를 맞이하였고, 글쓰기의 개념에 대한 논의가 더 무겁게 우리에게 다시 던져졌다.

이에 따라 본 발표에서는 디지털·AI 시대를 맞아 글쓰기 및 글쓰기 교육에 대한 개념을 다시 모색해 보고, <디지털·AI 글쓰기> 수업에서 대학 1학년을 위해 디지털·AI 활용에 대한 접근과 경험으로서의 단계에서부터 시작하는 대학 글쓰기 교육의 가능성과 실재를 논의하는 데 목적이 있다.

30) 2000년대 이후부터 지금까지 게재된 국내 학술지 논문들을 살펴보면, 앞서 학문적으로 활발하게 논의되었던 'AI 글쓰기'도 크게 기술·공학적 관점에서의 'AI 글쓰기'와 글쓰기 및 글쓰기 교육 관점에서의 'AI 글쓰기'로 나뉜다.

31) 오픈에이아이(OpenAI)사는 'AI와 함께 글쓰기-전문 작가들이 ChatGPT를 활용하는 5가지 방법'이라는 제목으로, 코미디 작가 Sarah Rose Siskind, 뉴욕타임즈 칼럼니스트 Farhad Manjoo, TV 및 영화 작가 David Cornue, 작가 겸 창립자 Stew Fortier, 소설 및 에세이 작가 Elle Griffin이 창작하는 과정에서 ChatGPT를 활용하고 있는 방법을 소개하고 있기도 하다(https://openai.com/ko-KR/chatgpt/use-cases/writing-with-ai/?utm_source=chatgpt.com).

32) PC 글쓰기, 온라인/인터넷 글쓰기로 대표되는 디지털 시대의 글쓰기에 대한 문제에 대해 글쓰기 교수자들은 대체로 기존의 전통적 글쓰기를 옹호하는 입장에 서 있는 듯하다. 원고지로 대표되는 종이에 직접 손으로 작성하는 글쓰기를 강조하는 전통적 글쓰기의 방식을 부정하는 것은 아니지만, 이러한 방식을 옹호하는 입장의 글쓰기 교수자들이 디지털 글쓰기에 대한 부담이나 반감 때문에 이른바 전통적 글쓰기를 고수하는 것은 문제가 있다. 이와 동일한 논리로 AI 글쓰기에 대한 부담이나 반감을 근거로 GenAI를 활용한 글쓰기에 대해 부정적인 입장을 보인다면 이는 글쓰기나 글쓰기 교육의 존재 문제에 상당한 영향을 미칠 수도 있을 것이다. 이미 사람들은 GenAI를 활용해 온라인 공간에서 디지털 글쓰기를 수행하고 있다.

2. <디지털·AI 글쓰기> 교육과정의 구조화

2.1. <디지털·AI 글쓰기>의 교육 내용

2000년 이후, 특히 2023년 이후 디지털·AI 글쓰기 교육 방법에 관한 연구는 양적으로 높은 증가 추세를 보였다³³⁾. 이들 선행 연구에서는 일반적인 글쓰기뿐만 아니라 글쓰기 단계별·활동별 디지털·AI의 활용 방안, 평가 및 피드백에서의 활용 방안 등을 모색하였다. 다만, 이러한 연구들은 글쓰기 교육의 교육과정 전반에 걸친 활용 방안보다는 세부적인 교육 내용과 관련한 활용 방안으로서의 성격이 강했다. ChatGPT 3.5가 출시된 지 3년 이상의 시간이 지나는 동안, 많은 사람들이 급격한 사회 변화를 목도하고 있는 것 못지않게 학문적인 연구에서도 폭발적인 반응을 보였다. 앞으로 연구자들이 고민해야 할 과제 중 하나는 지금까지 연구된 성과와 업적들을 정리하고, 기존의 교육과정과 연결하여 체계적으로 구조화하며, 이를 하나의 새로운 교육과정으로 재창출하는 것이다.

대학 교양교육의 글쓰기 교육과 관련한 교재들을 살펴보면, 중등학교 교육과정의 작문 교육에서 제시하고 있는 글쓰기 이론과 크게 차이를 보이고 있지는 않은 것 같다. 인지적 구성주의 관점에서의 글쓰기 교육에서 제시하고 있는 주요 교육 내용은 ‘글의 목적과 갈래’, ‘예상 독자’, ‘분량’, ‘자료 수집·선정·정리’, ‘구성과 개요’, ‘내용 표현’, ‘고쳐쓰기’ 등이다. 앞서 언급한 디지털·AI 글쓰기의 교육 방법과 관련한 선행 연구도 대부분 이러한 교육적 관점을 배경으로 하고 있다. 대학 교양교육에서 기존의 글쓰기 교육, 이른바 전통적 글쓰기 교육이 디지털·AI로 전환되기 위해서는 이와 같은 글쓰기 이론적 바탕에 디지털·AI 글쓰기의 개념과 기능을 연결해야 한다.

그렇다면 디지털·AI 글쓰기³⁴⁾에서는 어떤 교육 내용들을 다루어야 할까? 디지털 매체를 활용한 글쓰기에서는 기본적으로 템플릿(template), 복합양식성, 편집 등과 같은 디지털 매체의 특성과 기능에 맞춘 글쓰기, 하이퍼링크, 맞춤법이나 번역 등 온라인 공간의 특성과 기능에 따른 글쓰기를 위한 교육 내용을 마련할 필요가 있다. 디지털 글쓰기의 복합양식성, 교정이나 번역 등은 GenAI를 활용한 글쓰기에서도 교수·학습이 가능한 교육 내용이다. GenAI의 가장 큰 장점은 방대한 자료의 검색과 요약·정리 기능이다. 선행 연구를 참고하면, 이러한 GenAI의 기능은 주로 ‘내용 생성하기’ 단계에서 많이 활용되었고, 2024년과 2025년에는 질문(prompt) 교육에 대한 연구도 양적으로 높은 빈도를 보였다. 또 다른 GenAI의 장점은 다양한 아이디어 생성이나 표, 그래프 등의 개체나 이미지, 동영상, 음악 등의 매체 생성 능력이다. 이를 활용하여 자신의 글을 뒷받침하기 위한 보조 자료로 활용할 수 있도록 교수·학습하는 것 또한 주요 교육 내용일 것이다. 지금까지의 <디지털·AI 글쓰기>의 교육 내용에 관한 논의를 정리하면 <표 1>과 같다.

<표 1> <디지털·AI 글쓰기>의 교육 내용 예시

글쓰기 이론	+	디지털·AI 글쓰기
• 글의 목적, 갈래, 분량에 따른 계획하기 • 조건(작성 방법)에 따라 글 작성하기 • 제목 선정하기 • 구성하기와 개요짜기 • 내용 표현하기 • 문단의 형식 갖추기 • 고쳐쓰기 • 인용 및 출처 표시하기		• 복합양식성 활용하기 • 하이퍼링크 활용하기 • 편집하기 • 점검 및 교정하기 • 아이디어(제목, 구성, 내용 등) 생성하기 • 다양한 개체 및 매체 생성하기

2.2. <디지털·AI 글쓰기>의 교육과정

본 발표에서 논의하고자 하는 <디지털·AI 글쓰기>의 교육과정은 본 교과목의 교육과정 중 전반부에 해당하는 내용이다. 여기서는 <디지털·AI 글쓰기> 교육과정의 전체 15주차 교육과정 중에서 3~8주차(6주)까지의 과정³⁵⁾을 중심으로 논의한다.

33) 2026년 5월까지 한국교육학술정보원(KERIS)에서 운영하는 학술연구정보서비스(Research Information Sharing Service, RISS)를 통해 디지털·AI 글쓰기 교육 방법, 수업 방안 등과 관련한 국내 학술지 논문을 검색한 결과, 2000년 이후 초·중등교육, 대학 교양교육, 한국어교육, 외국어교육 등 학문 분야에서 발표한 논문은 대략 200여 편 이상인 것으로 나타났다.

34) 1장에서 언급한 바와 같이, 여기서 말하는 ‘디지털·AI 글쓰기’는 다양한 디지털 매체나 GenAI 모델을 활용하여 글을 작성하는 것을 의미한다.

35) 다만, 1주차의 <강의 소개 및 안내>에서 제시되는 ‘나를 소개하는 글쓰기’ 과제는 3~8주차의 교육과정을 보다 효과적으로 수행하기 위한 동기 부여로서의 역할을 위해 제공된 활동이다. 또한 8주차의 ‘고쳐쓰기’는 <중간고사>를 대체하는데,

<디지털·AI 글쓰기> 교육과정의 1주차에 수행하는 ‘나를 소개하는 글쓰기’는 교과목으로서 대학 글쓰기를 접하는 1학년 신입생들에게 글쓰기에 대한 흥미를 유발하고, 글쓰기 과목을 보다 효과적으로 이수하도록 동기를 부여하기 위한 일종의 마중물 과제이다. 이 과제에서 학습자들은 문서 작성 프로그램의 일정한 양식에 맞춰 조건(작성 방법)에 따라 글을 쓰고, 창의적이고 함축적인 제목을 작성하며, 글 안에 복합양식으로서 이미지를 삽입하는 활동을 수행하면서 디지털·AI 글쓰기를 처음으로 경험하게 된다.

3주차부터는 본격적인 글쓰기 과정이 시작된다. 이때 글쓰기 과정은 단선적 과정과 복선적 과정으로서의 성격을 동시에 갖는다. 학습자들은 ‘1문단 쓰기-첨삭피드백’, ‘5문단 쓰기-첨삭피드백-고쳐쓰기’의 복선적 과정으로서 글쓰기를 경험하는데, 여기서 1문단 쓰기는 5문단 쓰기를 위한 전(前) 과정으로서의 성격을 갖는다. 따라서 5문단 글쓰기의 초고(D1) 작성을 ‘쓰기 본 과정’으로 설정하면, 이보다 앞선 ‘소개글’-‘1문단 쓰기’-‘교수자 첨삭피드백’은 ‘쓰기 전 과정’으로, 이보다 뒤인 ‘온라인 동료 첨삭피드백’-‘고쳐쓰기’는 ‘쓰기 후 과정’으로 설정할 수 있다.

본격적인 글쓰기 과정에서는 디지털·AI 활용을 위한 기능을 기본 기능과 심화 기능을 구분하여 단계적으로 교수·학습한다. 먼저, 디지털·AI 활용을 위한 기본 기능은 ‘쓰기 전 과정’에서 교수·학습한다. 앞서 ‘나를 소개하는 글쓰기’에서 수행한 조건(작성 방법)에 따른 글쓰기, 제목 작성하기, 이미지 삽입하기 기능 이외에 하이퍼링크 삽입하기, 편집하기, 점검 및 교정하기 기능 등을 다룬다. 이때, 조건(작성 방법)에 따른 글쓰기, 이미지 삽입하기, 하이퍼링크 삽입하기, 편집하기 기능은 디지털 글쓰기의 관점에서, 제목 생성 및 작성하기 기능은 AI 글쓰기의 관점에서 점검 및 교정하기 기능은 디지털 및 AI 글쓰기의 관점에서 접근할 수 있다. 이는 디지털·AI 글쓰기를 위한 형식적 측면에서의 기본적인 기능들이면서 글을 잘 쓰기 위한 쓰기 능력을 갖추기 위해 함양해야 할 기본적인 요소들이다.

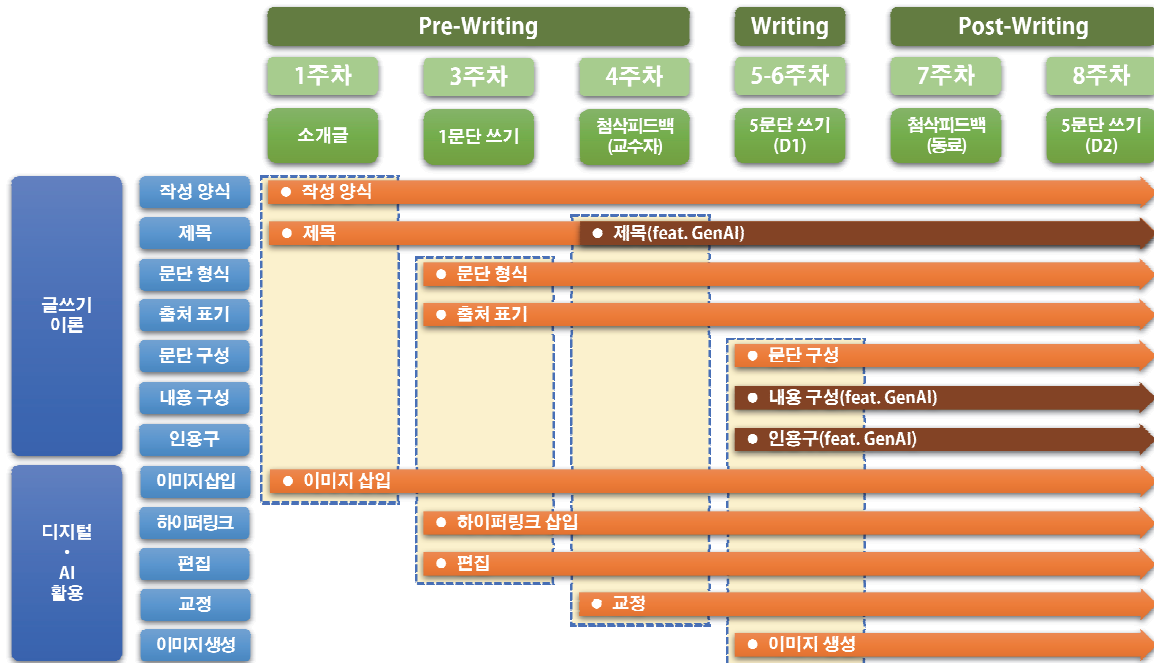
다음으로, 디지털·AI 활용을 위한 심화 기능은 ‘쓰기 본 과정’에서 교수·학습한다. 기본 기능이 형식적 요건을 충족하기 위해 마련된 항목들인데 반해, 심화 기능은 내용적 요건을 충족하기 위해 마련된 항목들이다. 여기서는 문단의 체계적인 구성과 내용의 응집성(coherence) 있는 구성을 위해 디지털·AI를 활용한다. 또한 GenAI를 통해 이미지나 음악 등의 매체를 생성하고, 학습자 자신의 글을 뒷받침해 줄 인용 표현을 검색 및 검토한다. 이러한 일련의 활동들은 미숙한 작자로서의 학습자의 글을 내용적으로 보다 풍성하게 해 주고, 더 긴밀하게 해 줄 것이다. 지금까지의 <디지털·AI 글쓰기>의 교육과정에 대한 논의를 정리하면 <표 2>와 같다.

<표 2> <디지털·AI 글쓰기> 교육과정의 예시

주차	글쓰기 과정	주요 교수·학습 내용	세부 교수·학습 내용
1	쓰기 전 과정	■ 나를 소개하는 글쓰기	• 조건(작성 방법)에 따라 글쓰기 • 제목 작성하기 • 이미지 삽입하기
3		■ 나의 인생음악과 사연 쓰기	• 문단의 형식 갖추기 • 출처 표기하기 • 하이퍼링크 삽입하기 • 편집하기
4		■ 교수자 첨삭피드백	• 첨삭피드백 주요 항목 - 조건(작성 방법)에 따라 글쓰기 - 제목 작성하기 - 문단 형식과 출처 형식 갖추기 - 이미지와 하이퍼링크 삽입하기 - 편집하기 • 점검 및 교정하기
5	쓰기 본 과정	■ 내용 생성과 구성하기	• 문단 구성하기 • 내용 구성하기
6		■ 내용 표현하기	• 이미지·음악 등 매체 생성하기 • 인용 표현 생성하기
7	쓰기 후 과정	■ 온라인 동료 첨삭피드백	• 모둠 구성(4~5명) • 쓰기 맥락, 조직, 내용, 표현의 정확성에 따라 첨삭피드백 활동 수행하기
8		■ 고쳐쓰기	• 제공받은 첨삭논평 정리 및 반응하기 • 제공받은 첨삭논평에 대한 반응을 토대로 5문단 글쓰기 초고 고쳐쓰기

7주차의 온라인 동료 첨삭피드백 활동을 통해 제공받은 첨삭논평(comments)를 정리하고, 이들 첨삭논평에 대해 ‘수용’과 ‘거절’로 구분하여 반응을 보인다. 그리고 이 반응의 결과를 토대로 학습자 자신이 작성한 5문단 글쓰기 초고를 수정하여 다시 쓴다.

<표 2>에서 보인 <디지털·AI 글쓰기> 교육과정을 ‘글쓰기 이론’과 ‘디지털·AI 활용’에 따라 구분하여 정리하면 [그림 1]과 같다³⁶⁾.



[그림 1] 글쓰기 이론과 디지털·AI 활용에 따른 <디지털·AI 글쓰기> 교육과정의 예시

3. <디지털·AI 글쓰기>의 실제

2.2에서 논의한 바와 같이, <디지털·AI 글쓰기>의 교육과정 중에서 자기표현 글쓰기는 크게 ‘쓰기 전 과정’, ‘쓰기 본 과정’, ‘쓰기 후 과정’에 따라 교수·학습이 진행된다. 3장에서는 자기표현 글쓰기의 교육과정과 교수·학습 단계에 따라 실제 수업 사례를 보이고자 한다.

3.1. 쓰기 전 과정

<디지털·AI 글쓰기>의 자기표현 글쓰기에서 ‘쓰기 전 과정’은 ‘나를 소개하는 글쓰기’, ‘1문단 쓰기’, ‘교수자 참사피드백’의 단계로 수업이 진행된다.

3.1.1. 나를 소개하는 글쓰기

1주차에 진행되는 ‘나를 소개하는 글쓰기’는 학습자가 자신을 소개하는 내용을 글로 쓰면서 조건(작성 방법)에 따른 글쓰기, 제목 작성하기, 이미지 삽입하기 기능을 교수·학습하였다.

36) [그림 1]의 <디지털·AI 글쓰기>의 교육과정 중에서 ‘제목’, ‘내용 구성’, ‘인용구’는 디지털·AI 활용과 함께 수행할 수 있는 교육 내용으로, 이 내용들은 주로 GenAI를 통해 수행할 수 있다. 다만, ‘교정’도 글쓰기 이론과 디지털·AI 활용의 두 측면에서 모두 가능한 활동이지만, 여기서는 철자법, 문장 부호, 띄어쓰기 등 비교적 형식적인 맞춤법에 초점을 두어 온라인에서 제공되는 맞춤법 검사기 프로그램이나 GenAI를 활용한 교정을 수행할 수 있다고 보아 디지털·AI 활용으로 분류하였다. 또한 최근에는 적절한 단어의 선택이나 자연스러운 문장의 사용과 관련해서도 GenAI를 활용하여 충분히 효과적으로 교정할 수 있으므로 앞으로 디지털·AI 활용으로의 분류 근거는 보다 확대될 것으로 보인다.

20주년 춘계전국학술대회

<표 3> ‘나를 소개하는 글쓰기’의 과제와 제출 예시

다음의 영상(MBC ‘휴먼다큐 사랑’, “10년간의 사랑”, 2006. 5. 3. 방영)을 감상한 후에, 내가 생각하는 ‘사랑’에 대해 말하고, 이를 바탕으로 자기 자신을 소개하는 한 편의 글을 첨부파일에 작성하여 ○월 ○일까지 제출하세요.

□ 첨부파일: 글쓰기 제출물.



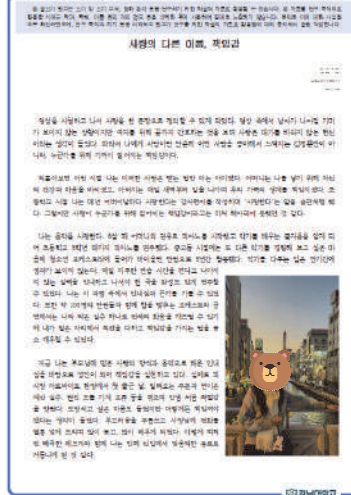
<작성 방법>

1. 과제 작성 시 문서 작성 프로그램은 한글과 컴퓨터의 한글 워드프로세서만 허용함.
2. 편집 용지, 글꼴, 글자 크기, 자간, 장평, 줄 간격 등 첨부파일의 설정을 임의로 바꾸지 말 것.
3. ‘제목’은 자신이 작성한 내용을 함축하는 표현(예를 들어, 광고 카피와 같은)으로 할 것.
단, 제목이 ‘나를 소개하는 글쓰기’, ‘○○○(과목명)의 과제’, ‘에세이’ 등인 경우는 “0”점 처리함.
4. 자신의 모습을 담은 사진이나 이미지를 적절한 크기로 문서 안에 삽입하여 제출할 것.
5. 글의 분량은 750자 이상[(제목, 인적 사항을 제외한)본문 기준, 공백/띄어쓰기 포함] 작성할 것.

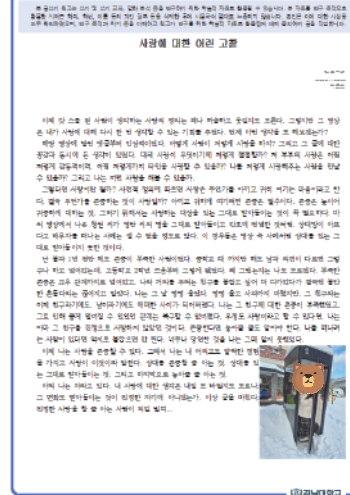
Love Untold



사랑의 다른 이름, 책임감



사랑에 대한 어린 그림



3.1.2. 1문단 쓰기과 교수자 첨삭피드백

2026학년도 1학기에 진행된 1문단 쓰기의 화제(topic)는 “나의 인생 음악과 사연 쓰기”이다. 이에 따라 학습자는 자신의 인생 음악을 1곡 선정하고, 이와 관련한 자신의 사연을 작성³⁷⁾하였다. 여기서는 문단의 형식 갖추기, 출처 표기하기, 하이퍼링크 삽입하기, 문서 작성 프로그램의 기본적인 이미지 편집하기, 점검 및 교정하기 기능을 교수·학습하였다.

37) 논리적이거나 비판적인 글을 작성하는 것과 달리, GenAI가 개인의 사연과 같이 특정한 사람의 일화(episode)를 구체적인 질문(prompt) 없이 자연스럽게 작성하는 것은 아직까지는 분명한 한계를 가지고 있다. 또한 대학 1학년 학습자는 구체적인 질문을 통해 자신의 사연을 GenAI로부터 생성해내는 것은 효율성이 낮다고 인식할 가능성도 매우 높다. 이를 감안할 때 자신의 일화를 구체적으로 작성하는 사연 쓰기는 GenAI를 활용한 글쓰기의 과제로서 나름의 의의를 가지고 있다고 하겠다.

<표 4> '1문단 쓰기'의 과제와 제출 예시

자신의 인생 음악을 한 곡만 말하고, 그 음악과 관련한 자신의 사연을 <작성 방법>에 따라 작성하여 제출하세요.	
<작성 방법> 1. 글은 한 문단으로 작성할 것. 2. 제목은 자신이 작성한 내용을 담은 함축적 표현으로 할 것. 3. 나의 인생 음악 앨범 재킷 이미지를 파일에 적절한 크기로 편집하여 넣고, 이미지에 유튜브(Youtube) 링크를 하이퍼링크로 삽입할 것. 4. 나의 인생 음악의 출처는 다음과 같은 형식으로 제시할 것. [예] 신해철의 '일상으로의 초대'(1998), 모차르트의 '피아노 협주곡 21번'(1785) 5. 글의 분량은 325±25자(띄어쓰기(공백) 포함)로 할 것.	
같은 시간 속에서 들려온 한 줄의 위로  간혹학과에 너무 가고 싶었던 나에게 입시는 내 인생의 전부였다. 친구들과 학교에서 서로에게 위로해 주면서 버티고 있었는데 나는 코로나에 걸려 병원에 입원하게 되었다. 병원에 있으면서도 한쪽조차 나가져 못해 하루 종일 병실에 갇혀서 인시 결과를 기다려야 했다. 밤에는 좋지 않은 생각이 너무 많아져 잠도 오지 않았다. 이때 세븐틴의 '혹고 혹아'(2022)를 들으면서 밤에 들은 했다. 수시 결과를 기다리는 불안한 나에게 '힘한 노랫소리 술을 가져다주' 이 가사는 엄청난 위트가 되었다. 저글도 밤에 잠이 오지 않거나 기분이 좋지 않은 날에는 걸으면서 이 노래를 들으며 마음을 다잡곤 한다.	지친 밤을 달래는 조용한 위로  고등학교 시절, 나는 늘 이단기에 갖기듯 하루를 보냈다. 끝없이 이어지는 공부와 쉽게 정리되지 않던 감정이 겹쳐, 사소한 순간들조차 버겁게 느껴지곤 했다. 늦은 밤 지친 몸을 이끌고 버스에 올라타면 하루를 잔 버려냈다는 안도감 속에서 조용한 음악에 기대곤 했다. 처음에는 그저 익숙한 멜로디에 기대고 살아있었지만 반복해서 듣다 보니 음악이 내 마음을 대신 표현해주는 것처럼 느껴졌다. 그 노래가 유재하의 '사랑하기 때문에'(1987)였고 누구에게도 꺼내지 못했던 감정도 이 음악을 통해 정리되어 힘든 시간을 견디게 해주었다. 그렇게 무너지지 않고 하루하루를 지나오고 있었고, 서울에서야 유익처럼 조용히 거닐게 된다.

3.2. 쓰기 본 과정: 5문단 쓰기

<디지털·AI 글쓰기>의 자기표현 글쓰기에서 '쓰기 본 과정'은 '1문단 쓰기'를 '5문단 쓰기'로 확장시키는 수업이 진행된다. '5문단 쓰기'는 글의 구성과 내용 생성 및 표현하기, 편집하기의 단계를 거쳐 최종적으로 초고를 작성한다. 이 과정에서는 문단 구성과 내용 구성, 개체 및 매체 생성하기, 인용 표현 검색 및 검토하기 기능을 교수·학습한다.

<표 5> '음악 앨범 재킷 이미지 생성하기'의 제출 예시



<표 6> '5문단 쓰기'의 과제와 제출 예시

‘나의 인생 음악과 사연 쓰기’ 활동을 통해 마련한 내용을 바탕으로 <작성 방법>에 따라 한 편의 완결된 글을 작성하여 제출하세요.	
<작성 방법> 1. 글은 5문단으로 구성하고, 분량은 띄어쓰기 공백을 포함하여 1,500(±150)자로 작성할 것. 2. 글은 ‘들어가는 말’, ‘본문’, ‘맺음말’의 내용으로 조직할 것. 3. ‘들어가는 말’은 ‘나의 인생 음악 앨범’의 제목과 전체적인 구성에 대해 소개하는 내용으로 작성하고, ‘나의 인생 음악 앨범’ 재킷 이미지를 제시할 것. 4. ‘본문’은 ‘나의 인생 음악 앨범’과 관련한 사연을 문단별로 쓰고, 각 문단별로 선정한 노래와 그 앨범 재킷 이미지를 하나씩 제시하되, 각 이미지에는 유튜브(YouTube) 링크를 연결할 것. 5. ‘맺음말’은 글을 마무리하는 내용으로 작성하되, 반드시 명언, 격언, 속담처럼 내용을 함축할 수 있는 표현을 제시하고 이와 관련한 내용을 작성할 것.	
다 배고프고 졸리구나 우리 #Prologue / 다 배고프고 졸리구나 우리 외우리 문학과는 중학교에 있는 학교에서는 후에 문과로 진학해도 배고프고 졸리구나. 정교생이 학 명도 채 안 되는 작은 학교였기에 정교생에서 오래 뛰놀고 싶은 학생들, 그러니까 정교생의 절반 이상은 밴드 공부를 하며 보낼 것이다. 나도 그들 중 하나였다. 정교생 때 줄리기 위해 형님 부는 눈을 형님께 뜬 채로 아침 연습을 하고, 손가락에 있던 주석이 터져 금은살로 자리 잡기까지. 저글부터 나와 내 친구들의 한도 밖 '다 배고프고 졸리구나 우리'를 소개해 주겠다. 우리가 만났고, 연습해서 공연에 오르기까지. 내리글장르-음 (2018). 조하문-은 오는 편(1987), 채소연-은(2000) 노래들과 함께한다. #Story 01 / 띄어쓰기 전에 지는 길 두루뎅 달아도 일명 다리를 이라고 부르는 한도밖은 내가 1학년이던 시절, 겨울에 결성되었다. 1학기 전야제 이후 약 7개월 간 지고 노래를 작곡하는 사정들을 겪은 문과생들이었다. 자신들의 연주에 맞춰 뛰노는 사정들을 무대에서 바라보는 건 어떤 노면일까. 연주를 끝낸 사정들이 모두 행복해 보며 부러웠지만, 실수할까 봐 지레 겁먹은 채 도연하리 웃고 있었다. "일단 열심히 연습하다가 안 되면 그때 가서 포기하지 뭐." 결성의 한 마디에 약기를 만들어준 것도 없던 우리가 그냥 그냥 한번 해 보기로 했다. 각자 관심 있던 악기를 선택해 기타리스트 정연, 드러머 하선, 보컬은 진아였다. 신디에 반겨. 마자락으로 나는 우리 팀 베이시스트를 맡았다. 이틀도 채 안 되어 우리는 배고프고 졸리구나.	#Story 02 / 우리의 노래 한들 외우리 팀이름이 붙어오는 어느 날, 일어난 손가락을 핏빛으로 누이며 남, 선, 나미, 민재와 첫 밴드 합주를 했다. 처음 전야제는 약기들인데 연주가 끝날 리가 없다. 남들보다 일찍 노래를 정하고 연습을 하였는데도 따는 게 없었다. 어리숙한 일력을 거닌 우리의 합주는 하나의 노래인 듯 아닌 듯, 다섯의 형소 조성을 보는 듯했다. 안절가 하나의 노래로 만들기 위해 우리는 서로에게 귀를 기울이고 박자를 맞추며 노래했다. 손가락은 커리어였고 종일 그 장한 일들이까지 지칠 대로 지친 순간. "눈이다!" 반의 의도에 맞추기라도 한 듯 우리는 약기를 내려 놓고 일정을 정해 입었다. 한해 겨울창곡 007을 부리며 기숙사로 향했다. 그날 처음 듣는 하나의 노래였다. #Story 03 / 뭘, 그라고 서학 시소연의 '눈'과 보르콜리 너미에의 '영웅 요정'을 지, 이 노래들과 함께 우리의 첫 공연이 무척 끝났다. 한 걸음 내딛어 있었던 역전에 전야제에서 우리의 연주는 하나의 노래처럼 들렸다. 우리의 연주에 맞춰 뛰노는 관객들을 바라보는 건 정말 환상적이었다. 실수도 있었지만, 그로서도 우리의 일부분이 느껴졌다. 무대 위에서 눈을 맞추고 미친 웃음 속엔 투덜투덜이 가득했다. 다들 물어봐서 그제야 시작되었다. #Epilogue / 후회, 친구, 서방 보여 보여 보여 이렇게 말했다. "공가는 완벽함이 아니라, 시작하려는 의지에서 나 온다." 이 말처럼 우리는 처음부터 완벽할 필요는 없었다. 중요한 건 시작하는 용기였고, 그 과정에서 실수하고 헤매더라도 괜찮았다. 우리는 서로의 소리에 귀 기울이며, 눈을 맞추고 호흡을 맞추며 조금씩 하나의 곡을 완성해 갔다. 완벽하지 않아도 괜찮았고, 그 속에서 피고지고 줄러진 우리의 합이 성장했다.

3.3. 쓰기 후 과정

<디지털·AI 글쓰기>의 자기표현 글쓰기에서 ‘쓰기 후 과정’은 ‘온라인 동료 첨삭피드백’, ‘5문단 고쳐 쓰기’의 단계로 수업이 진행된다.

3.3.1. 온라인 동료 첨삭피드백

‘온라인 동료 첨삭피드백’에서는 플립 러닝을 통해 첨삭피드백의 이론적 배경과 구체적인 수행 방법을 교수·학습하고, 학습관리시스템(LMS)을 통해 모듈별³⁸⁾로 활동한다. 첨삭피드백 활동에서 학습자는 초점(focus)-‘쓰기 맥락’, ‘조직’, ‘내용’, ‘표현의 정확성’-과 방식(mode)-‘단문질문’, ‘열린질문’, ‘교정’, ‘지시’, ‘제안’, ‘비판’, ‘완화된 비판’, ‘독자반응’, ‘칭찬’-을 기준으로 첨삭논평을 제공한다. 이를 통해, 학습자는 비판적 관점에서 동료의 글을 평가할 수 있고, 자신의 글을 보다 객관적으로 평가할 수도 있다. 아울러 뒤이어 수행하게 될 ‘고쳐 쓰기’에서 자신의 글을 수정하기 위한 방향과 아이디어를 마련할 수 있다.

38) 온라인 동료 첨삭피드백을 위한 모듈은 4~5명을 기본 단위로 구성한다. 이는 동료가 작성한 최소 3~4편의 원고를 한 명의 학생이 검토할 수 있고, 15개 내지는 20개의 첨삭논평을 제공함과 동시에, 제공받을 수도 있기 때문이다.

<표 7> ‘온라인 동료 첨삭피드백’의 활동 예시

[음성듣기] 4월 15일 (수) 오전 12:28	[음성듣기] 4월 14일 (화) 오전 1:03
[...], 글에 대한 정서는?	[...] 글에 대해 짐작하는 것은?
(4)(C)로 단의 ‘새끼’가 주어인 말(TA)이 어지는 무태제의 일상은 이런 대신 수업번호로 불리며 지독히도 건조하게 흐른다고 한다.(C)로 단의 문장에서 ‘지독히도’, ‘건조하게’, ‘흐름다’가 함께 사용되면서 표현이 더는 과하게 느껴집니다. 따라서 ‘지독히도’를 제외하고 ‘새끼’가 시부터 한 가지까지 어지는 무태제의 일상은 이런 대신 수업번호로 불리며 건조하게 흐른다고 수습생만 더 거론스러울 것 같습니다.	(3D) 문장에서는 어떤 계기로 고장을 일으켜 지능의 자대한 결함이 부각되어 글이 이어지지 않고 다소 갑작스럽게 끝나고 느껴질 겁니다. 미려한 산문과 능숙한 문법을 제시하는 데에서 그치거든요. 그렇지만 대역으로 된 국경이나 상황은 간략하거나야 덧붙여 주사본 글의 조류와 자연어적으로 읽을 것입니다.
(3E). 비유적 표현이 글의 분위기를 풍부하게 만드는 데 기여하면서 중요했습니다. 다만 표현이 많아지면 주제에 대한 이해가 늘어날 수 있었, 어떤 원인이든 작품에 생동감을 부여하는데 충분하지 않다는 생각이 듭니다.	(3C) 3문단에서는 인물의 변화에 대해 환경의 영향으로 인한 스트레스 가능성 등을 제시하였는데 4문단에서는 나아가 그 근저에 파묻힌 연호로 해석하고 있어 완전히 다소 일관성이 없게 느껴집니다. 따라서 앞자의 명확한 구조적 스토리텔링, 노화 패턴인지에 대한 관점을 정리하기가 그들의 관계를 보완하여 더 의미가 있을 것 같습니다.
(4)(3). 이어서 문맥 가운데 길이 있어 남다른 같은 객관적인 표현을 사용하지, 독자자 장면을 자연스럽게 떠올리게 할만큼 물릴 수 있게 한다.	(3D) 3문단에서 현실을 받아들이고 최후를 다짐하기 결심하는 과정을 볼 때 사실이나 구부러진 현실이 생생한 듯 구체적으로 여백이 있어 다소 갑작스럽게 느껴질 겁니다. 당차고 완결 보던 마지막이나 생명의 흐름을 관망하게끔도 보여준다면 관객의 지적 자극을 쉽고 독자의 공감을 높일 수 있을 것 같습니다.
(3E). 4. 아자 이후의 상황 묘사는 두 제제적으로 잘 드러나지만, 노래를 통해 실제로 어떤 감정의 변화나 행동의 변화가 일어나는지에 대한 설명은 다소 상상력이 부족하여 아쉬운 것 같습니다. 노래가 자신에게 어떤 방식으로 작용했는지 이를 조금 더 구체적인 경험 중심으로 풀어내면 글의 설득력이 더욱 높아질 것 같습니다.	(4) 5문단의 끝을 마무리하는 내용은 주인공의 복귀 상황을 언급하였는데 어떤 면에서 졸음이거나 끝나지만도 여전히 유쾌해하고 있다는 의미로 표정만으로 마무리하는 것에서 아쉬움 주는 것 같습니다.
(B)5. 멋진 표현감과 인용을 통해 글의 주제를 함축적으로 약한 점이 인상적입니다. 특히 “지금과 반양 사이의 공간”을 문맥을 통한 성과 연결된 부분은 설득력이 있습니다. 다만 인용문 이후 형식이 겹쳐져 연결되는 문장을 조금 더 간결하게 정리하면 결론이 더욱 확고하게 드러날 것 같습니다. 마지막 문장을 한 문장으로 압축하면 글의 여백이 더 강하게 나올 것 같습니다.	(H) 부재감이 내담을 잘 할 것이라는 것 및 잘 해결해 처리한다는 것 같습니다.

3.3.2. 고쳐 쓰기

‘고쳐 쓰기’는 중간고사와 연계되어 수행된다. 이는 시험이 주는 일종의 무게감을 활용한 면이 없지 않다. 이 활동은 크게 제공받은 첨삭논평의 정리 및 반응과 수정후 다시 쓰기로 구분된다. 학습자는 온라인 동료 평가에서 제공받은 첨삭논평을 정리하고, 각각의 첨삭논평에 대한 ‘수용’과 ‘거절’의 반응을 보인다³⁹⁾. 그리고 이러한 반응에 따라 자신이 작성한 5문단 글쓰기의 초고를 수정하여 다시 쓴다. 이때 학습자는 온라인 동료 첨삭피드백 활동에서 동료로부터 제공받은 첨삭논평뿐만 아니라 자신이 동료들에게 제공한 첨삭논평, 자신이 읽은 동료의 원고, 첨삭피드백 활동을 통해 얻은 새로운 아이디어 등을 통해 초고를 수정한 후 다시 쓴다⁴⁰⁾.

<표 8> ‘고쳐 쓰기’의 제출 예시(1): 침삭논평의 정리 및 반응

20 - 학기 <글쓰기와 의사소통> 중간고사 시험지			
학부(과)	학번	학명	성명

1. '임프로드먼트'와 '임스커드먼트'란 각각은 '임식'은, '완성', '마무리'에 따라 정리하여 제시하시오.			
- <작성 방법>			
1. '임식'은 '완성'은 임프로드먼트에서 이루어지는 모든 '완성'을 가리키는 용어인 것.			
2. '마무리'는 임프로드먼트에서 이루어지는 '완성'을 가리키는 용어인 것.			
3. '완성'의 이유는 '완성'의 '마무리'에 대한 이유는 기술했던 것.			

순번	질 의 문	답	기대되는 점
01	① '완성'이란 무엇인가? '완성'이란 무엇인가? '완성'이란 무엇인가? '완성'이란 무엇인가?	완성은 '완성'을 가리키는 용어인 것.	-
02	② '마무리'란 무엇인가? '마무리'란 무엇인가? '마무리'란 무엇인가? '마무리'란 무엇인가?	마무리란 '마무리'를 가리키는 용어인 것.	-
03	③ '완성'의 이유는 무엇인가? '완성'의 이유는 무엇인가? '완성'의 이유는 무엇인가? '완성'의 이유는 무엇인가?	완성의 이유는 '완성'에 대한 이유는 기술했던 것.	-
04	④ '마무리'의 이유는 무엇인가? '마무리'의 이유는 무엇인가? '마무리'의 이유는 무엇인가? '마무리'의 이유는 무엇인가?	마무리의 이유는 '마무리'에 대한 이유는 기술했던 것.	-
05	⑤ '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가?	완성과 마무리의 차이는 '완성'과 '마무리'에 대한 이유는 기술했던 것.	-
06	⑥ '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가?	완성과 마무리의 차이는 '완성'과 '마무리'에 대한 이유는 기술했던 것.	-
07	⑦ '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가?	완성과 마무리의 차이는 '완성'과 '마무리'에 대한 이유는 기술했던 것.	-
08	⑧ '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가?	완성과 마무리의 차이는 '완성'과 '마무리'에 대한 이유는 기술했던 것.	-
09	⑨ '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가?	완성과 마무리의 차이는 '완성'과 '마무리'에 대한 이유는 기술했던 것.	-
10	⑩ '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가?	완성과 마무리의 차이는 '완성'과 '마무리'에 대한 이유는 기술했던 것.	-
11	⑪ '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가?	완성과 마무리의 차이는 '완성'과 '마무리'에 대한 이유는 기술했던 것.	-
12	⑫ '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가?	완성과 마무리의 차이는 '완성'과 '마무리'에 대한 이유는 기술했던 것.	-
13	⑬ '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가?	완성과 마무리의 차이는 '완성'과 '마무리'에 대한 이유는 기술했던 것.	-
14	⑭ '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가?	완성과 마무리의 차이는 '완성'과 '마무리'에 대한 이유는 기술했던 것.	-
15	⑮ '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가? '완성'과 '마무리'의 차이점은 무엇인가?	완성과 마무리의 차이는 '완성'과 '마무리'에 대한 이유는 기술했던 것.	-

39) 이때, 동료로부터 제공받은 청산논평에 대해 ‘거절’의 반응을 보인 경우에는 그 이유를 간략하게 적도록 하였다.

40) 초고를 수정한 후 다시 쓰는 과정에서 학습자들이 단순히 자신의 초고를 복사하여 다시 붙여 쓰는 것을 미연에 방지하기 위해서 두 활동 양식의 편집 용지를 동일하게 설정하지 않았고, 이에 관한 내용을 사전에 충분히 안내하였다.

<표 9> '고쳐 쓰기'의 제출 예시(2): 수정 후 다시쓰기

다 배고프고 졸리구나, 우리!

5#1 | 다 배고프고 졸리구나, 우리!



○○○의 '다 배고프고 졸리구나, 우리!'

5#2 | 피기도 전에 저는 집 두리워 말아요

일명 '다 배고프고 졸리구나, 우리!'는 밴드라는 내가 1학년이던 겨울에 만들었다. 1학기 전야제 이후에 학기를 잘 다루고 노래를 잘 부르는 사람들 등을 줄곧 존경하던 우리였다. 자신들의 연주에 맞춰 팀이라는 이름을 붙여주어 바라보는 건 어떤 느낌일까? 그저 생각만 했다. 결국엔 같은 사람들이 모두 행복해 보여 부러웠지만, 실수함과 좌절의 고통은 채 도연하지 못하고 있었다.

"말단 열악한 연습하다가 한 곡만 그때 가서 표기하지 뭐."

현악의 한 다리에 악기를 연주한 것도 없던 우리지만 그냥 한번 해 보기로 했다. 작사 관습 있던 악기를 선택해 기타리스트 '전설', 드러머 '하연', 보컬 '김나비', 전방 '민지', 이케안으로 배이스스트로는 나 '○○'이 맡았다. 이름도 대충... 뭐... 그때 우리는 밴드 코르포 잡도 했다.

5#3 | 하나의 노래 만들기

최승리에 칼바람이 한껏 불었던 겨울날. 영어분은 손가락을 뻗어 위로 숙이며, 선 선 나비, 민지와 첫 밴드 합주를 했다. 처음 관례로는 악기 음악에 연주가 잘 될 리가 없다. 남들보다 일찍 노래를 정하고 연습을 시작했지만 결과는 그리 만족스럽지 않았다. 작사와 악기에 집중한 나머지 서로를 보지 못했고, 어리숙한 실력을 지닌 우리의 합주는 하나의 노래만 두 아닌 듯, 다섯의 목소리를 보는 듯했다. 원작이 하나의 노래만 만들기 위해 우리는 서로에게 귀를 기울이고 박자를 맞추며 노력했다. 손가락은 제각각이고, 음질 고장난 악기까지 저질 대로 저질 순간.

"눈이다"

선의 차이에 맞추기라도 한 듯 우리는 악기를 내려놓고 김을 쉼 없이 입었다. 함께 울렁이는 눈을 맞추며, 겨울밤의 OST를 부르는 마음으로 향했다. 그날 처음 듣는 하나의 노래였다.

5#4 | 물, 그리고 시작



어느덧 2학기를 마무리하는 속에 주일이 시작됐다. 우리가 준비한 노래는 2곡. 세조년의 '눈'과 보로움의 '너와 나의 '행복' 표정 공제'. 동봉의 연습할 시간도 주지 않고 빠르게 찾아온 전야제. 속세를 위해만 전악들에게 2곡의 노래를 선사하여 우리는 첫 공연을 무사히 끝냈다. 눈 내린 그날, 전야제에서 선보인 우리의 노래는 한껏 풍성한 눈송이처럼 하나의 노래가 되었다. 우리 노래에 맞춰 팀이라는 이름을 붙여주어 바라보는 건 어떤 느낌일까? 그저 생각만 했다. 결국엔 같은 사람들이 모두 행복해 보여 부러웠지만, 실수함과 좌절의 고통은 채 도연하지 못하고 있었다.

"말단 열악한 연습하다가 한 곡만 그때 가서 표기하지 뭐."

현악의 한 다리에 악기를 연주한 것도 없던 우리지만 그냥 한번 해 보기로 했다. 작사 관습 있던 악기를 선택해 기타리스트 '전설', 드러머 '하연', 보컬 '김나비', 전방 '민지', 이케안으로 배이스스트로는 나 '○○'이 맡았다. 이름도 대충... 뭐... 그때 우리는 밴드 코르포 잡도 했다.

5#5 | 물, 그리고 시작

사회심리학과인 보라네 브라운(Brown Brown)은 "동기는 완벽함이 아니라 시작하려는 의지에서 나온다" 라고 말했다. 우리는 처음부터 완벽할 필요는 없었다. 중요한 건 시작하는 용기였고, 그 과정에서 실수하고 헤매더라도 괜찮았다. 우리는 서로의 소리에 귀 기울이며, 눈을 맞추고 호흡을 맞추며 조금씩 하나의 곡을 완성해 갔다. 완벽하지 않아도 괜찮았고, 그 속에서 배고프고 졸리던 우리는 함께 성장했다.

참고문헌

- 강동훈. (2025). 분산인지 관점에서 본 생성형AI 활용 글쓰기의 교육적 시사점. **새국어교육**, 145, 369-390.
- 김현정. (2024). 변혁적 역량의 관점에서 바라본 인공지능 시대의 글쓰기. **교양교육연구**, 18(3), 135-148.
- 박준범. (2024). 대학의 쓰기 교육으로서 디지털 글쓰기의 가능성과 실제: '블로그 매거진 발행하기'를 중심으로. **사고와표현**, 17(3), 97-131.
- 오세영. (2012). 컴퓨터 작문 교육의 연구 동향. **우리말 글**, 55, 77-111.
- 이지영. (2021). 디지털 글쓰기 관련 국내 연구 동향 분석: 언어 네트워크 분석과 토픽 모델링 분석을 중심으로. **문화와융합**, 43(1), 603-624.
- 이희화, 김현주. (2025). AI 기반 글쓰기 교육의 연구 동향과 국내 실정에 맞춘 수업 설계 모델 제안. **아시아태평양융합연구교류논문지**, 11(11), 59-69.
- 정희모. (2026). 리터러시(글쓰기) 교육의 새로운 방향. **리터러시 연구**, 17(1), 933-949.
- 최예슬, 김성수. (2025). 인공지능 음악 생성기(AI Music Generator)를 활용한 창작적 글쓰기 수업에서의 학습자 인식 연구. **리터러시 연구**, 16(6), 297-327.

접근과 경험으로서 <디지털·AI 글쓰기>에 대한 토론문

김은송(동명대학교)

먼저 의미 있는 발표를 준비해 주신 박준범 선생님께 깊은 감사의 말씀을 드립니다. 본 발표는 디지털·AI 시대 글쓰기의 재개념화를 요청하고, 대학 1학년 학습자를 대상으로 한 <디지털·AI 글쓰기> 교과와 교육과정 구조화와 수업 실재를 제시하고 있습니다. “글쓰기 수업에서 GenAI의 활용을 막을 수 있는가”라는 문제 제기는 2022년 이후의 글쓰기 교육 담론이 안고 있는 혼란과 고민의 지점을 선명하게 드러냅니다. PC 시대 이후 글쓰기의 필기 수단이 이미 디지털로 전환되었음에도 개념적 논의와 교육과정 차원의 대응이 충분히 이루어지지 못했다는 진단 역시 깊이 공감하는 부분입니다.

특히 '나를 소개하는 글쓰기'를 일종의 '마중물 과제'로 설정한 부분을 인상 깊게 보았습니다. 신입생이 평가의 부담을 덜어낸 상태에서 조건에 따른 글쓰기, 제목 작성, 이미지 삽입 등 디지털 글쓰기의 기본 기능을 자연스럽게 경험하도록 한 설계는 기능 훈련에 앞서 학습자의 내적 동기를 먼저 마련해야 한다는 교육적 원칙이 반영된 것으로 보입니다. 또한 쓰기 전·본·후 과정으로 이어지는 복선적 과정 설계와 동료 첨삭피드백의 초점·방식 범주화도 과정 중심 글쓰기 이론을 수업 실제로 구체화한 성과라 할 수 있습니다. 발표문을 읽으며 공감한 바가 큰 만큼, 저 또한 공부하는 마음으로 큰 틀에서 세 가지 질문을 드리고자 합니다.

1. 대체 과제로서 ‘고쳐쓰기’의 평가 기준에 대하여

발표문에서는 8주차 '고쳐쓰기'를 중간고사 대체 과제로 설정하고, "시험이 주는 일종의 무게감"을 활용하였다고 밝혔습니다. 아울러 학습자가 제공받은 논평 외에 자신이 작성한 논평, 동료의 원고, 활동에서 얻은 아이디어도 수정 자료로 활용함을 제시하였습니다. 과정 중심 글쓰기의 관점에서 고쳐쓰기를 평가의 정점에 두는 방식은 충분히 타당하다고 생각합니다. 다만 평가와 직접 연계되는 '정리 및 반응' 활동의 대상이 제공받은 첨삭논평이라는 점에서, 모둠별로 논평의 수준 편차가 발생하면 학습자가 반응할 단서가 불균등해질 가능성이 없는지, 이것이 평가의 공정성 문제로 이어지는 않을지 조심스럽게 여쭙고 싶습니다. 또한 '수용'과 '거절'의 반응이 평가 대상이 될 때, 학습자가 평가자의 기대를 의식하여 형식적 수용으로 기울 가능성은 없는지도 궁금합니다. 거절 시 그 이유를 기재하도록 한 장치가 이를 보완하는 유의미한 역할을 하리라 예측되지만, 이에 더해 동료 첨삭의 편차를 보정하는 장치나 수용·거절 반응과 수정 결과를 평가하는 구체적 방안이나 기준에 대한 선생님의 고견을 구하고 싶습니다.

2. 이론 교육의 위치와 학습 집종의 지속 문제에 대하여

발표문에 제시된 3~8주차 교육과정은 학습자의 쓰기 활동을 중심으로 일관되게 구성되어 있습니다. 활동 중심 설계의 장점도 분명합니다. 다만 쓰기 기초에 관여되는 학습(문장론, 단락 이론, 글의 갈래와 장르 인식 등)이 포함되어 있는지, 포함되어 있다면 학습자의 활동 중 어느 지점(단계)에 배치되어 있는지 궁금합니다. 아울러 활동과 평가가 일치하는 구조는 동기 유발에 유리할 것으로 보이는데, 중간고사가 이론 지식과 연계되지 않는 구조에서 학습자의 수업 집중이 학기 전반에 걸쳐 유지되는지도 여쭙고 싶습니다.

3. 생성형 AI 활용의 구체적 양상에 대하여

3장의 수업 실재에서 확인되는 활동, 즉 문서 양식에 따른 작성, 이미지 삽입, 하이퍼링크, 편집 등은 대부분 디지털 글쓰기의 영역에서 충분히 수행할 수 있는 내용으로 보입니다. 생성형 AI의 활용은 제목 생성, 앨범 재킷 이미지 생성, 인용 표현의 검색·검토 정도로 언급되고 있는데, 학습자의 생성형 AI 활용 범위나 접근 방식에 대한 지도, 또 산출 결과에 대한 검증과 글로 재구성하는 과정 등은 지면의 한계로 다 기술되지 못한 것으로 짐작됩니다. 토론자 역시 이 지점을 깊이 고민하고 있는 연구자로서, 실제 수업에서의 구현 방식에 대한 간략한 보충 설명을 부탁드립니다.

본 발표는 디지털·AI 시대의 글쓰기 교육이 막연한 찬반의 수사를 넘어 교육과정의 구조화라는 실천적 과제로 나아가야 함에 힘을 싣고 있습니다. 미처 이해하지 못한 부분에서 비롯된 미숙한 질의가 있었다면 넓은 마음으로 이해해 주시기 바랍니다. 평소 선생님의 연구물을 많이 찾아보고 공부해 온 후학으로서 더욱 뜻깊은 토론이었습니다. 좋은 연구물을 공유해 주셔서 진심으로 감사드립니다.

챗GPT 활용 교양수업 사례를 통해 본 AI시대 교양교육의 방향

김병선(가톨릭관동대학교)

1. 들어가며

인공지능(AI)은 더 이상 미래의 기술이 아니라 현재 우리의 삶과 교육 현장을 변화시키는 핵심 기술로 자리 잡고 있다(국혜수, 윤창국, 허준, 2025). 특히 2022년 말 공개된 생성형 인공지능(ChatGPT)은 대학 교육 전반에 큰 충격을 주었다. 학생들은 과제 작성, 정보 탐색, 발표 준비, 외국어 학습 등 다양한 영역에서 AI를 활용하고 있으며, 교수자 또한 수업 설계와 평가, 피드백 과정에서 AI를 적극 활용하고 있다.

생성형 AI의 등장은 전인적 인간 형성과 비판적 사고, 시민성 함양을 핵심 가치로 삼아 온 대학 교양교육의 정체성과 교육적 역할에 대한 재검토를 요구하고 있다(이민하, 2025). AI가 지식 생산과 정보 제공을 담당하는 시대에 교양교육은 어떤 역할을 수행해야 하는가? 단순한 지식 전달 중심 교육은 AI에 의해 상당 부분 대체될 가능성이 높다. 따라서 대학은 학생들이 AI를 올바르게 이해하고 활용할 수 있도록 새로운 교육적 방향을 모색해야 한다.

교양교육은 특정 전공 지식 습득뿐 아니라 인간과 사회, 과학기술을 통합적으로 이해하도록 돕는 역할을 수행해 왔다. 송선영(2024)이 지적한 바와 같이 AI 시대에도 이러한 교양교육의 본질은 변하지 않는다. 오히려 인간만이 수행할 수 있는 비판적 사고, 윤리적 판단, 창의적 문제해결 능력을 함양하는 것이 더욱 중요해지고 있다.

본 발표에서는 연구자가 운영한 2026년 1학기 ChatGPT 활용 교양수업 사례를 중심으로 AI 시대 대학 교양교육의 의미와 한계를 분석하고, 향후 교양교육이 나아가야 할 방향을 제시하고자 한다.

2. 본론

2.1. AI 시대 교양교육의 의미

교양교육은 인간을 자유롭고 성숙한 시민으로 성장시키기 위한 교육이다. 황은경과 권정선(2023)에 따르면 교양교육은 인간과 사회에 대한 폭넓은 이해를 바탕으로 사회적 성숙과 지혜로운 통찰 능력을 함양하는 교육이다. 또한, 한국교양기초교육원(2022)은 교양교육의 핵심 목표를 비판적 사고, 의사소통 능력, 공동체 의식, 창의적 문제해결 능력의 함양으로 제시하고 있다.

AI 기술이 발전하면서 정보 접근성은 획기적으로 향상되었다. 학생들은 이제 단순한 정보 검색이나 요약에 위해 오랜 시간을 투자할 필요가 없다. ChatGPT와 같은 생성형 AI는 몇 초 만에 보고서 초안을 작성하고, 복잡한 개념을 설명하며, 외국어 번역까지 수행한다.

그러나 AI가 제공하는 정보는 항상 정확하지 않으며, 편향과 오류를 포함할 수 있다. 따라서 학생들은 AI가 생성한 결과를 비판적으로 검토하고 평가할 수 있는 역량을 갖추어야 한다. 이러한 점에서 AI 시대 교양교육은 단순한 지식 습득이 아니라 지식의 진위 여부를 판단하고 활용하는 능력을 함양하는 방향으로 전환될 필요가 있다.

김수경, 이경화, 김상희(2018)은 과학기술 발전이 인간 사회에 새로운 기회를 제공하는 동시에 윤리적 책임을 요구한다고 지적하였다. AI 역시 기술 자체보다 인간이 어떻게 활용하느냐가 중요하며, 교양교육은 이러한 성찰 능력을 길러주는 역할을 수행해야 한다.

2.2. ChatGPT 활용 교양수업 사례

2.2.1. 수업 운영 개요수업 결과와 학생 반응

연구자는 2026학년도 1학기 대학 교양교과목에서 ChatGPT를 활용한 PBL 기반 수업을 운영하였다. 학생들은 AI를 활용하여

실제 문제를 해결하는 과정을 경험하고, 동시에 AI 결과물의 한계와 윤리적 문제를 분석하도록 요구받았다.

수업은 다음과 같은 단계로 진행되었다. 첫째, 학생들은 ChatGPT의 기본 사용법과 프롬프트 작성 방법을 학습하였다. 둘째, 특정 사회문제 또는 전공 관련 문제를 선정하여 ChatGPT를 활용한 문제 해결 학습을 수행하였다. 셋째, AI가 생성한 결과물을 검증하고 수정하는 과정을 통해 정보의 신뢰성을 평가하였다. 넷째, AI 활용 과정에서 발생한 윤리적 문제와 한계를 토론하였다.

이 과정에서 학생들은 단순히 AI를 사용하는 수준을 넘어 AI와 협력하며 문제를 해결하는 경험을 하게 되었다.

2.2.2 수업 결과와 학생 반응

수업 결과 학생들은 AI 활용 능력 향상뿐 아니라 비판적 사고 능력의 중요성을 인식하게 되었다. 특히 학생들은 ChatGPT가 제시한 내용 중 일부가 사실과 다르거나 출처가 불분명하다는 점을 발견하면서 정보 검증의 필요성을 체감하였다. 또한 동일한 질문이라도 프롬프트에 따라 전혀 다른 결과가 도출된다는 점을 경험하며 질문 설계 능력의 중요성을 이해하게 되었다.

학생 만족도 조사에서도 생성형 AI 활용 수업은 높은 긍정적 평가를 받았다. 학생들은 기존 강의식 수업보다 참여도가 높았으며 실제 사회문제 해결과 연결된 학습 경험을 얻을 수 있었다고 응답하였다. 반면 일부 학생들은 AI 의존성이 증가할 수 있다는 우려를 제기하였다. 과제 수행 과정에서 자신의 사고보다 AI 결과에 지나치게 의존하는 경향도 발견되었다. 이는 향후 교양교육이 AI 활용 능력뿐 아니라 인간 중심의 사고 역량을 함께 강화해야 함을 보여준다.

2.2.3 교육적 시사점

ChatGPT 활용 수업은 AI를 교육의 적이 아닌 학습 파트너로 활용할 수 있음을 보여준다.

첫째, 학생들은 AI를 통해 반복적 작업 부담을 줄이고 보다 고차원적 사고에 집중할 수 있었다. 둘째, AI와의 상호작용 과정에서 질문 생성 능력과 문제 해결 능력이 향상되었다. 셋째, AI가 제공한 결과를 비판적으로 검토하는 과정에서 정보 문해력과 디지털 시민성이 강화되었다. 넷째, 기술 활용과 윤리적 책임을 함께 학습함으로써 AI 시대 시민으로서의 역량을 함양할 수 있었다.

이러한 결과는 교양교육이 AI 활용 기술 자체를 가르치는 것이 아니라 AI와 인간의 협력 역량을 개발하는 방향으로 나아가야 함을 시사한다.

3. 나가며

AI 시대 교양교육은 기존의 지식 전달 중심 교육에서 인간 중심 역량 개발 중심 교육으로 전환되어야 한다.

첫째, 비판적 사고 교육을 강화해야 한다. AI가 제공하는 정보를 무조건 수용하는 것이 아니라 검증하고 평가할 수 있는 능력이 중요하다.

둘째, AI 리터러시 교육을 확대해야 한다. 학생들은 생성형 AI의 원리와 한계를 이해하고 책임 있게 활용할 수 있어야 한다.

셋째, 윤리교육을 강화해야 한다. 개인정보 보호, 저작권, 편향성 문제 등 AI 활용 과정에서 발생하는 윤리적 쟁점을 지속적으로 다루어야 한다.

넷째, 문제중심학습(PBL)을 확대해야 한다. 실제 문제를 해결하는 과정에서 AI를 활용하도록 함으로써 학습자의 주도성과 창의성을 높일 수 있다.

다섯째, 인간다움에 대한 교육을 강화해야 한다. 공감, 협력, 의사소통, 공동체 의식과 같은 인간 고유의 역량은 AI가 대체할 수 없는 영역이다. 따라서 교양교육은 기술교육과 함께 인간성 교육을 더욱 강조해야 한다.

결국 AI 시대 교양교육의 핵심은 AI를 잘 사용하는 사람이 아니라 AI와 함께 더 나은 인간이 되는 사람을 길러내는 데 있다. ChatGPT 활용 수업 사례는 AI를 교육 현장에 효과적으로 통합할 수 있음을 보여주었으며, 동시에 인간 중심 교육의 중요성을 다시 확인시켜 주었다. 앞으로 대학 교양교육은 기술과 인간성의 균형을 추구하며 미래 사회를 이끌어갈 창의적 시민 양성에 기여해야 할 것이다.

참고문헌

- 국혜수, 윤창국, 허준(2025). 인공지능시대를 둘러싼 쟁점과 평생교육의 과제 탐색. **평생학습사회**, 21(3), 1-31.
- 김수경, 이경화, 김상희(2018). 4차 산업혁명 시대의 윤리적 이슈와 대학의 생명윤리교육 방향 제고. **한국의료윤리학회지**, 21(40), 330-343.
- 이민하(2025). 생성형 AI 시대 창작 주체성 함양을 위한 교수-학습 설계 연구. **커뮤니케이션디자인학연구**, 93, 7-20.
- 송선영(2024). 국내 대학 교양교육 체계에서 인공지능(AI) 교육 특징과 과제 - 디지털 전환기 초·중등교육과정과 대학 교양교육과정 간 연계를 중심으로. **교양교육연구**, 18(5), 51-63.
- 황은경, 권정선(2023). 조화로운 교육으로서 허친스의 교양교육의 내용과 방법에 대한 고찰. **교육혁신연구**, 33(2), 243-267.
- 한국교양기초교육원(2022). **대학 교양기초교육의 표준 모델 개정안 연구**. 한국교양기초교육원.

세션 III 토론 3

챗GPT 활용 교양수업 사례를 통해 본 AI시대 교양교육의 방향에 대한 토론문

이상기(국립공주대학교)

김병선 교수님의 발표는 생성형 인공지능이 고등교육 환경 전반을 재구성하고 있는 이 시점에서, 교양교육이 어떠한 방향으로 나아가야 하는지를 실제 수업 사례를 통해 보여주셨다는 점에서 매우 의미가 있다고 생각합니다. 선생님께서는 ChatGPT를 단순한 기술 도입의 사례로 제시하는 것이 아니라, 비판적 사고, 윤리적 성찰, 인간다움과 같은 교양교육의 핵심 가치를 AI 시대의 맥락 속에서 재조명하고자 하셨습니다.

저는 교양교육과 AI 활용, 학생들의 비판적 사고에 관심을 가지고 있습니다. 그래서 이번 발표가 지닌 문제의식과 실천적 시도에 깊이 공감합니다. 다만, 이 발표가 앞으로 실천적 연구로 더욱 확장되기 위해 생각해볼 수 있는 몇 가지 지점을 중심으로 말씀드리고자 합니다.

첫째, AI 응답을 검토하는 능력과 비판적 사고력의 관계를 보다 직접적으로 개념화할 필요가 있다고 생각합니다. 발표에서는 비판적 사고 능력을 중요하게 제시하고 있으나, 실제 수업 장면에서 학생들이 수행하게 되는 활동은 상당 부분 AI의 응답을 선택하고, 의심하고, 재질문하는 과정으로 이루어질 가능성이 높다고 보여집니다. 그렇다면 여기서 중요한 것은 AI가 생산한 결과를 비판적으로 검토할 수 있는 능력이 비판적 사고 능력과 어떻게 연결되는지 보다 명확히 설명되어야 한다고 생각합니다. 최근 연구는 생성형 AI 사용 환경에서 인지적 노력의 감소와 비판적 사고의 약화 가능성을 함께 보고하고 있으며, 특히 사용자가 AI의 응답을 신속하고 그럴듯한 정보로 받아들일수록 검토 과정이 생략될 위험이 있음을 지적하고 있습니다.(Fan, Y. et al., 2025, Lee, H.-P. H. et al., 2025) 따라서 발표문에서 말하는 ‘비판적 사고’의 핵심 구성 요소가 무엇인지, 그리고 이러한 요소가 AI 응답 검토 활동과 어떻게 연결되는지를 제시해 주신다면 발표문의 설득력이 더욱 높아질 것이라고 생각합니다.

둘째, AI와의 상호작용을 어떠한 자료를 통해 검증하였는지에 대한 보다 구체적인 설명이 필요하다고 생각합니다. 생성형 AI를 활용한 글쓰기 교육에서는 최종 결과물만으로 학습의 질을 판단하기 어렵고, 오히려 학생이 어떤 프롬프트를 입력했는지, AI의 응답에 어떤 후속 질문을 던졌는지, AI의 응답을 그대로 수용했는지 혹은 비판적으로 재구성했는지를 함께 살펴볼 필요가 있다고 생각합니다. 실제로 최근 들어 AI와의 상호작용 양상을 확인하기 위해 학생들의 프롬프트 패턴을 확인하는 연구들이 등장하고 있습니다.(Toktarova, 2024; Kim et al., 2025) 이러한 맥락에서 본 발표에서 다룬 수업 사례 역시 학생의 최종 AI 결과물뿐 아니라 프롬프트를 통해 재질문하거나, 출처를 확인하였는지 등의 상호작용 내용을 파악해볼 필요가 있습니다. 학생들이 AI의 응답을 수정하는 과정에서 프롬프트를 통해 사고의 흔적을 남기게 되기 때문에, 프롬프트를 함께 다루는 것이 필요하다고 생각합니다.

셋째, AI와 인간이 협업하는 과정에서 요청되는 AI 윤리의 내용이 보다 구체적으로 다루어질 필요가 있다고 생각합니다. 발표에서는 비판적 사고와 관련해 초점이 놓여 있으나, 실제 생성형 AI 기반 수업에서는 윤리적 판단이 학습자의 사고 과정과 분리될 수 없다고 보고, AI를 이해하고 활용하는 역량의 핵심 구성 요소로 공정성, 책임성, 투명성, 저작권과 같은 윤리 문제를 제시하고 있습니다. 특히 학생이 AI의 문장을 그대로 사용하는 경우에 발생할 수 있는 할루시네이션과 같은 문제들을 다룰 필요가 있다고 생각합니다. 따라서 AI 윤리는 별도의 유의사항이나 사용 지침 차원을 넘어서 학생들의 토론 주제나 성찰 과제로도 적극 활용되면 좋을 것 같습니다.

넷째, 발표에서 PBL을 활용한 수업 운영을 제안하거나 전제하고 있다면, PBL 확대 운영의 근거로서 학습자의 주도성과 창의성을 어떻게 높일 수 있는지에 대한 논의가 더 보완될 필요가 있다고 생각합니다. PBL은 문제 해결 중심의 활동을 통해 학생이 스스로 문제를 해석하고 해결 전략을 구성하도록 만든다는 점에서 전통적 강의식 수업보다 학생들의 주도성을 촉진할 가능성이 높다고 보입니다. 또한 최근 AI지원 학습 환경에 관한 연구에서는 AI가 학습자의 질문과 성찰을 자극할 때에는 고차원적 사고를 지원할 수 있지만, 반대로 과도하게 대신하여 기능을 수행할 경우 학생들의 주도성을 약화시킬 수 있다고 보고 있습니다.(Gilbert, 2024; Fan et al., 2025) 그렇다면 PBL 기반 수업 운영 과정에서 학생들의 창의성과 주도성을 어떻게 높일 수 있는지를 구체적으로 제시해주시면 더 좋을 것 같습니다. 단순히 학생 참여도가 높았다는 수준을 넘어, 문제를 정의하는 단계부터 정보 탐색, 관점 비교, 재구성 등 과제수행 과정에서 학습자의 주도성이 어떻게 발현되었는지에 대한 내용이 보완되면 좋겠다고 생각합니다.

저는 교수님께서 제시해주신 이러한 의미 있는 출발이 앞으로의 연구와 실천으로 한층 더 확장되기 위해, 또, 인공지능시대에 교양교육에서 인간다움과 시민성을 재조명하는 작업이 함께 이루어질 수 있기를 소망하면서 조심스럽게 몇가지 내용을 제안드렸습니다. 오늘 발표가 이러한 후속 논의의 출발점이 되어, AI 시대를 살아갈 대학생들을 위한 교양교육의 새로운 지평을 여는 데 중요한 기여를 하게 되기를 진심으로 기대합니다.

김병선 교수님의 노고와 귀한 발표에 깊이 감사드리며, 부족한 토론에 너그러운 양해를 부탁드립니다.

AI 디지털 시대 교육혁신의 방향 - 중하위권 학생의 도약 가능성

주정훈(국립군산대학교), 이택희(한국공향대학교), 임인숙(서울대학교), 윤주한(대구대학교)

1. 배경

전문 연구자들의 전유물이었던 신경망이라는 용어가 최근 KBS에서 방영된 ‘인재전쟁2’에 보면 초등학교에서 선생님이 학생들에게 설명할 정도로 보편화 된 것처럼 보이지만 내용적으로는 고난도의 수학을 기본으로 하는 기술이며, 일반인이 쉽게 특화된 인공지능 모델을 개발하고 이를 에이전트화해서 자신의 업무에 무리 없이 활용할 수 있다고 보기는 힘들다. 대규모 언어모델(LLM)이라는 사용자 인터페이스가 나오고 언론에서 글로벌 시기업인 팔란티어가 대학 중퇴자를 고액 연봉으로 채용했다는 식의 자극적인 내용이 나오고 있지만, 기본 역량이 부족한 사람들이 모여서 LLM기반 AI로 문제를 해결 했다는 사례는 쉽게 보이지 않는다. 반도체 분야의 경우 인공지능 학습에 필요한 데이터 생산에 너무 많은 비용과 시간이 필요해서 기대보다 늦게 활용이 시도되고 있는 것이 사실이다. 제조업 분야에서의 AI는 간단히 요약하면 기존의 수식 기반의 자동제어를 다양한 데이터 기반의 로직으로 대체하는 개념이라고 할 수 있다. 다만 LLM의 가장 큰 장점인 대량의 기술자료 학습으로 두껍고 쉽게 이해가 가지 않는 매뉴얼들을 대체하고 있는 것은 사실이다. 그러나 이것도 반도체와 같이 보안이 중요한 분야에서는 자료를 구하기 어려워 장비 소개자료, 부품 카탈로그 정도만 유용하고 실질적인 반도체의 생산에 필요한 공정 변수 세트(recipe)는 기업의 최대 비밀이어서 LLM이 전혀 도움이 되지 않는 것이 사실이다. 그러나 처음 관련 업무를 시작하는 사람들에게는 의지할 수 있는 좋은 도구이자 협력자가 될 수 있다. 본 발표에서는 반도체 제조 공정에 사용되는 장비를 제어하는 과제에 어떻게 LLM이 도움을 줄 수 있는지, 과연 그런 과정을 통해서 실제로 역량이 길러 질 것인지에 대해서 고찰해보기로 한다.

2. 첨단 산업 엔지니어와 인공지능의 협업 전략

Nature에 2023년에 실렸던 Lam research사의 논문에서 인공지능에 좋은 훈련 데이터가 사전에 주입되어 있지 않은 경우에는 초반의 비용이 너무 커서 반드시 인간 엔지니어의 충분한 경력이 필요하며, 일정한 수준 이상으로 비용 최소화가 진행된 다음 단계의 미세 튜닝 때에는 오히려 경력 엔지니어의 성공 경험이 장애가 되어 일정한 시점에서 인공지능에게 지휘권을 양도하는 것이 좋은 전략이라고 주장하고 있다. 이른바 HF-CL(human first - computer last)전략인데 인공지능과 인간의 협업에 있어서 좋은 시사점을 제시한 것으로 보인다. 그런데 이 논문에서 지칭했던 엔지니어는 미국 최고 수준의 공과대학에서 박사학위를 취득한 사람들이다. 물론 이들이 대학에서 중요하게 여기는 이론적 기반이 탄탄했고 학위 논문 과정을 통해서 하나의 주제를 깊게 파고드는 논리적 훈련도 잘 받은 상태였으나 실전 경험의 부족으로 큰 도움이 되지 못했다는 점은 이해가 가지지만, 이것이 기초이론(반도체 제조의 경우 물리, 화학, 재료)이 중요하지 않다는 뜻은 아니라는 점에 주목할 필요가 있다. 즉, 고주파 전기장을 이용하여 반도체와 반응하는 가스를 플라즈마 상태로 만들고 이들의 운동에너지, 입사각을 조절하여 미세한 패턴을 식각해내는 공정에서 기초전자기학 수준의 지식이 없이 LLM과의 대화로만 충분한 지식을 소화하고 이를 기반으로 합리적인 결정을 내릴 수 있을 것인가라는 질문이다.

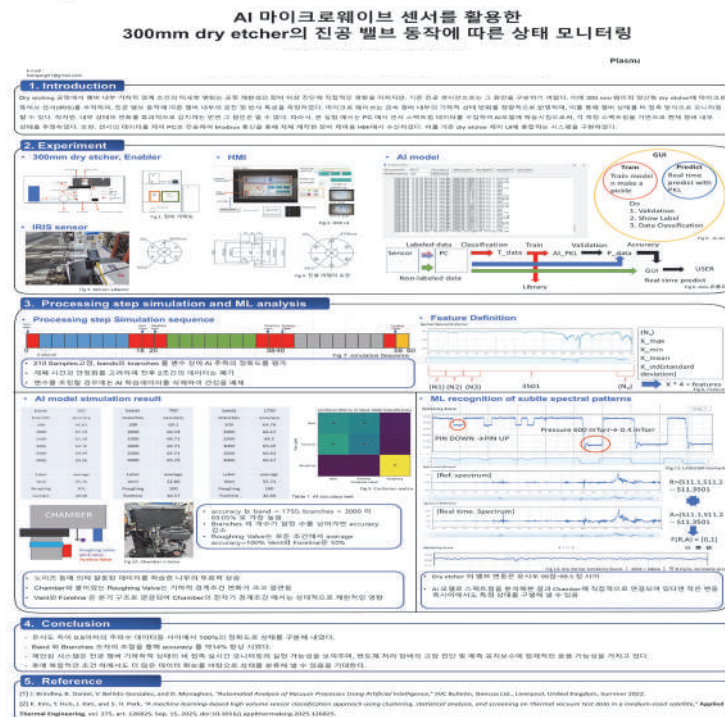
일반적으로 LLM의 개발자는 고객(사용자)이 지속적으로 자사의 제품을 사용하기를 원하므로 코딩도 꼬리에 꼬리를 무는 방식으로 끝없는 대화를 이어가려고 한다. chatGPT의 경우 한 가지를 물어보면 장황한 답변 끝에 항상 몇 가지 선택의 가지수를 제시하면서 추가적으로 또 어떤 업무를 자신에게 줄 것인지 공을 건넨다. 즉, 고객의 선택을 지속적으로 받기 위한 미세하게 튜닝된 전략과 전술을 사용하고 있는 것이다. 사용자의 도메인 지식의 수준이 어떤지 이미 파악한 상태에서 상품으로서의 입장, 즉 지속적으로 자신을 활용하는 것을 목적으로하는 코드는 사용자에게 기초 이론 학습을 강제하지 않을 것이라는 점을 예측할 수 있다.

자동차 운전자가 차량의 엔진이나 전기모터에 대한 이해를 충분히 하고 있으면 보다 안전하게 차량을 활용할 수 있고 물리에

대한 기초가 있으면 속도의 제곱에 비례하는 공기 저항이나 제동 거리의 변화를 미리 알고 상황에 맞는 대처를 할 수 있을 것이다. 실제로 미국의 어느 자동차 보험사는 학사 학위를 가진 운전자들에게 할인을 제공하는 것으로 알려져 있다. 이는 안전 운전을 위한 필수적인 요소가 여러 가지 규칙을 잘 지키는 것이기 때문이라고 이해할 수 있다. 본 발표에서는 한국진공학회 제70회 동계정기학술대회에 인공지능 관련 캡스톤디자인 과제의 결과를 제시한 포스터를 분석하면서 위에 서술한 바와 같이 기본적인 이론에 대한 이해가 많이 필요한 상태에서 어떻게 고난도의 작업을 끝까지 완수할 수 있었으며, 이것이 의미하는 바는 교육적으로 어떤 것인지 간단히 살펴 보고자 한다.

3. 반도체 장비의 제어용 시모델을 개발한 학부생의 사례

그림1에는 반도체 분야 정기학술대회 학부생 포스터 세션에 발표된 내용을 개시하였다. 주요 내용은 300 mm wafer 양산형 건식 식각 장비에 국내 스타트업에서 개발한 마이크로웨이브 센서를 장착하고 챔버의 진공을 형성하는데 중요한 세 가지의 밸브의 동작을 정확히 구분해내는 작업으로 이루어져 있다. 이는 양산형 장비는 내부의 기학적 대칭성을 잘 유지해야 원형의 웨이퍼 상에서 제대로 작동하는 반도체 칩이 만들어 지기 때문이다. 따라서 장비 외부에서 내부를 관찰하기 어려운 문제가 있다. 여기에서 사용한 마이크로웨이브 센서는 전투기의 레이더와 유사한 구조를 가지고 있는데 3 ~ 13.6 GHz의 다양한 주파수의 전파를 챔버 내부로 방사하고 되돌아 오는 전파의 전압을 측정하여 반사율을 2초에 한번씩 3,501개의 주파수별 세트로 알려주는 역할을 한다. 간단히 생각하면 반사율 스펙트럼 분석이고 전자파의 전송원리인 맥스웰방정식을 복잡한 3차원 구조에 대해서 수초 내에 정확하고 빠르게 풀 수 있다면 문제는 단순히 해결 될 수 있을 것이다. 로봇의 제어에 물리공식을 이용하는 종래의 접근 방법에서 신경망 기반의 데이터 접근 방식으로 전환이 일어난 것을 보면 방정식 기반의 접근 방식은 실제의 복잡계에는 적용에 한계가 있음을 알 수 있다. 이 센서의 제조사에서는 특허를 기반으로 장비가 정상적인 동작을 하고 있을 때의 주파수별 반사율 벡터(3,501차원)와 사용자가 측정한 반사율 벡터를 내적을 취하여 나오는 값을 유사도로 제시하며 사용을 권장하고 있다. 이론적으로 완벽한 구성이라고 볼 수는 없지만 정확히 동일한 환경에서 측정되는 데이터의 경우 두 데이터 벡터의 크기로 나눈 정규화된 값을 사용하면 1이 나오게 되므로 얼마나 기준 환경 대비 오차가 발생하고 있는지 모니터링 하기에는 충분하다. 그러나 이 방법은 시스템의 어느 부위에 어떤 변화가 발생했는지는 특정해 주지 않으므로 사용자들이 자신의 환경에 맞는 전략을 개발해야 한다.

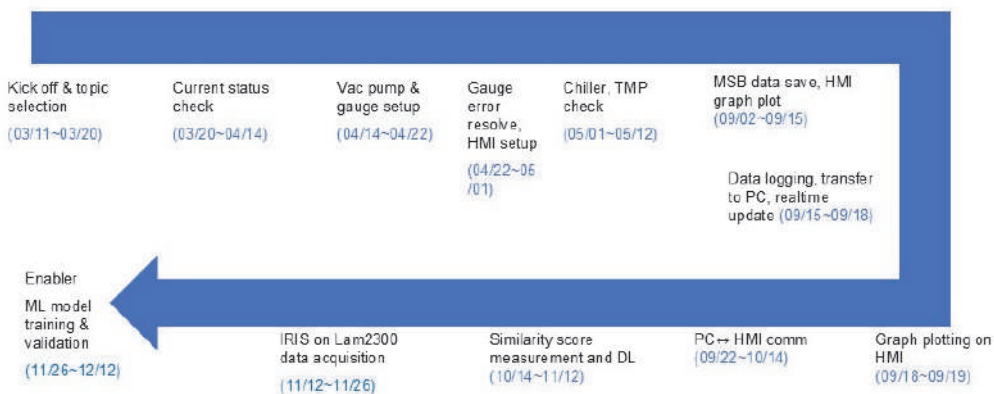


[그림 1] 학부생이 1년간 캡스톤디자인 과제를 통해서 산출한 결과물을 근거로 작성된 반도체 관련 전문학술대회 포스터

이 단계에서 학생은 자신 만의 인공지능 학습 모델을 개발할 것인지 아니면 여러 가지 부품들의 동작 상태를 하나씩 변화시켜가면서 시스템 전체의 유사도(스칼라 값)를 측정하여 인관관계를 추론하는 다소 미흡한 활용 범위에 만족해야 한다. 주파수에 따른 전자기파 반사율 그래프는 그림 1에 나타나 있는데 매우 차이가 적어서 쉽게 원인을 파악하기 어려운 문제가 있다. LLM을 이용해서 이 데이터들을 주고 어느 가동 부위(이 문제에서는 3가지의 진공 밸브)와 연관이 있는지 물어보는 방식도 생각할 수 있으나 정확성과 재현성을 담보하기는 어려운 상황이다.

4. Random forest 모델의 선택과 파이썬 코딩 작업에 대한 고찰

3장에서 학생이 선택한 방법은 LLM을 활용하면서 가장 적절한 인공지능 모델을 찾고 이를 구현하기 위한 파이썬 코딩 작업을 진행한 후 추론 과정을 통하여 정확성을 평가하는 일인데, [그림 2]에 활동 타임라인을 나타내었다.



[그림 2] 캡스톤디자인 프로젝트 1년간의 활동 타임라인

마이크로파 센서의 데이터를 인공지능 모델에서 활용할 수 있도록 가공하고, LLM의 도움으로 선택한 Random forest model에 맞도록 하여 훈련과 추론을 하는 과정은 주로 후반 2개월 동안 진행되었다. 교과과정상 4학년 1학기에 프로그래밍 언어 및 실습을 수강하는데 이때 파이썬을 위주로 하므로 도움이 되었을 것이지만, 머신러닝에 대한 정규 교과 학습이 되어 있지 않은 상태에서 LLM에만 의지하여 한 스텝씩 진행을 해야 했던 점은 학습자의 역량으로 체화될 수 있었는지에 대한 의문을 가지게 한다. 대학에서 가장 중요한 교육 목표 중 하나가 스스로 어떤 일을 정의하고 추진할 수 있는 자신감과 의사 소통 역량을 길러 주는 것인데, 팀원간의 소통과 LLM과의 협력 관계가 모두 생소한 작업 앞에서는 비대칭성이 커질 수 밖에 없는 문제를 가지고 있다. 캡스톤디자인 프로젝트는 3학년까지 학습한 내용을 기반으로 스스로 문제를 찾아서 정의하고 이를 전문가의 협조를 얻어서 완성하는 작업인데, 100만원의 지원금을 바탕으로 움직이게 된다. 정부 예산을 사용할 때의 다양한 행정 업무, 계획과 수행, 성찰 등 작지만 모든 것이 들어가 있는 개발 과정이어서 취업을 앞 둔 학생들에게는 큰 의미가 있다. 지도 교수는 최소한의 개입만 하면서 기다려 주는 과정이다. LLM이 학부생들에게 적절한 모델을 추천해주고 코드도 제공할 수 있고 추론 결과에 대해서 해석문도 써 줄 수 있지만, 최종 평가회에서는 평가위원 교수와 동료 학생들 앞에서 자신이 이해한 것을 기반으로 충분한 설명과 질의 응답이 필요한데 이럴 수 있는 역량이 아무런 지도 책임을 느낄 수 없는 상용화된 범용 LLM에 의해서 가능할 것인지를 본 연구자들은 다음의 관점에서 살펴 보았으며, 학술대회 발표 시 주안점으로 삼았다.

첫째 : 전체적인 작업의 핵심이 되는 기초 전자기 이론에 대한 이해에는 대학 일반물리 수준의 이해가 필요한데 LLM은 이 부분을 어떻게 학생에게 가이드 할 수 있나?

둘째 : 실습이 필요한 부분들(센서 와이어링, 코드 설치 등)에 대해서 LLM의 도움은 충분한가?

셋째 : 상용 LLM의 사용자 친화적인 태도가 학습자로 하여금 메타인지를 어렵게 하지 않았나?

넷째 : 일년 동안의 LLM협업을 통해서 학습자는 추후 혼자서도 유사한 내용의 작업을 수행할 수 있는 자신감을 얻었나?

5. 소결

이주호 교육부 장관이 주도했던 초중등과정의 인공지능 교과서는 학습 자료의 지위로 격하되어서 기대했던 빅데이터는 쌓이지 않고 있다. 최근 한국교육공학회에서 발표된 한국교원대의 이종승 등의 자료에 의하면 시맞춤형 영어 수업 참여 영상분석을 통하여 시각적 비계와 피드백으로 학습 진입 장벽을 낮추는 것이 가능하지만, 인지적 노력을 최소화하는 회피 경로로도 작동할 수 있음을 지적하고 있다. 본 발표의 대상이 된 학부생 포스터 논문에서도 대부분의 학부생들이 어려워 하는 전자기학과 까다로운 코딩 부분이 전자는 회피, 후자는 LLM을 통한 작업 결과물 추출 위주의 수행으로 이루어진 것으로 보이며, 이것이 지적 허영으로 이어질 수도 있다는 우려를 낳게 한다. 핵심적인 것은 이와 같은 1년의 프로젝트 수행과 결과물 생성 작업 도중에 포기를 하지 않도록 만들어 준 인공지능의 역할은 충분히 그 가치를 인정받을 수 있다는 점과 그럼에도 불구하고 추후 혼자서도 할 수 있는 역량이 키워지려면 사용할수록 더 많은 의존을 하게 만드는 상업적인 인공지능이 아니라 교육적 홀로서기를 할 수 있도록 설계된 AI에이전트가 필요하다는 점이다.

참고문헌

- 박혜영, 주정훈, (2023) 한국디지털콘텐츠학회지, 24권 10호, 2409-2414
 K. Kanarik, et. al (2023) Nature 616, 707-711
 주정훈, 이택희. (2025). 반도체 장비 교육을 위한 물리기반 XR콘텐츠 개발
 이종승 외, (2026) 한국교육공학회 춘계학술대회 자료집, 125-134

AI 디지털 시대 교육혁신의 방향 - 중하위권 학생의 도약 가능성에 대한 토론문

안미영(건국대학교)

1. 인문학자의 시선에서 바라본 공감과 문제의식

본 발표문은 첨단 반도체 장비 제어용 AI 모델을 개발한 학부생의 1년간의 캡스톤디자인 사례를 바탕으로, AI 디지털 시대의 교육혁신이 나아가야 할 방향을 구체적이고 실증적으로 짚어내고 있습니다.

토론자는 문학을 전공하고 글쓰기 교육을 고민해 온 인문학 연구자로서, 발표문에 등장하는 ‘맥스웰방정식’, ‘마이크로웨이브 센서’, ‘랜덤 포레스트 모델(Random Forest Model)’ 같은 이공계의 전문 기술적 용어들을 완벽히 이해하지는 못합니다. 그럼에도, 기술적 장벽 너머 발표자들이 던지는 본질적인 교육적 고찰, "AI가 학습자의 진입 장벽을 낮춰줄 수는 있지만, 이것이 과연 진정한 주체적 역량의 체화로 이어지고 있는가?"라는 질문에는 깊이 공감할 수 있었습니다.

현재 인문학 및 글쓰기 교육 현장에서도 ChatGPT와 같은 대규모 언어모델(LLM)의 등장으로 똑같은 혼란과 도전에 직면해 있습니다. 대학생들은 터치 몇 번으로 유려한 에세이와 비평문을 뽑아내지만, 그 과정에서 텍스트를 깊이 읽고 고뇌하는 ‘인지적 노력’은 점차 소거되고 있습니다. 이공계의 ‘전자기학 이론 회피와 코딩 결과물 추출’ 현상과 인문계의 ‘사유 회피와 문장 추출’ 현상은 본질적으로 궤를 같이 합니다.

이러한 맥락에서 중하위권 학생들의 포기를 막아주는 AI의 긍정적 ‘비계(Scaffolding, 발판)’ 역할에 주목하면서도, 학습자의 ‘지적 허영’과 ‘메타인지 상실’을 우려한 발표자의 지적은 시사하는 바가 많습니다. 토론문에는 발표문을 읽으면서 생각한 바들을 토론문에 담아보았습니다.

2. 발표문을 통해 생각한 것들

첫째, 상업적 AI의 ‘친절한 독’을 해독하는 ‘불친절한 교육용 AI 에이전트’ 설계

발표자께서는 상용 LLM이 고객 유치를 위해 끊임없이 정답과 선택지를 제공하며 학습자의 기초 이론 학습을 강제하지 않는다는 점을 지적하셨습니다. 사용자가 스스로 무엇을 모르는지 깨닫는 ‘메타인지’를 방해한다는 분석에 동의합니다.

교육 현장에 필요한 것은 ‘답을 주는 AI’가 아니라, 질문을 던지는 ‘소크라테스형 AI 에이전트’입니다.⁴¹⁾ 학습자가 코딩 소스를 요구할 때 바로 코드를 짜주는 것이 아니라, "이 코드를 구현하기 위해 네가 고려한 전자기학적 변수는 무엇이니?"라고 거꾸로 질문을 던져 인지적 노력을 유도하는 이른바 ‘의도적으로 불친절한 AI 가이드’의 개발과 도입에 대해 생각해 보았습니다.

둘째, 결과 중심 평가에서 ‘성찰 중심 평가’로 전환

발표문에서 학부생들이 최종 평가회에서 질문을 받았을 때 범용 LLM에 의존한 지식의 한계로 깊이 있는 답변이 어려울 수 있다는 점을 우려하셨습니다. 이는 기술이 인간의 수행 역량을 압도하는 시대에 기존의 ‘결과물(포스터, 논문, 소스코드) 중심 평가’가 무력해질 수 있음을 의미합니다.

발표문에 ‘활동 타임라인’을 제시하셨듯이, 최종 산출물보다 ‘AI와의 협업 과정’ 평가가 더 유용해 보입니다. 학생이 1년 동안 LLM과 나눈 대화 기록(Prompt History)을 제출하게 하고, 자신이 어떤 오류를 범했으며 AI의 답변을 검증하기 위해 어떤 전공 지식을 찾아보았는지를 증명하는 ‘메타 성찰 일지’ 작성이 교수학습과정의 일부가 되어야 할 것으로 보입니다.

41) 한혜경, 「AI는 우리의 소크라테스가 될 수 있는가? -AI의 비판과 파레시아의 차이」, 『인문사회과학연구』26권1호, 국립부경대학교 인문사회과학연구소, 2025, 247-278면.

셋째, '기초 학문'과 '동료 소통(Human-to-Human)'의 가치 복원

발표자께서는 학위 논문 과정을 통해 논리적 훈련을 받은 최고 수준의 박사들도 기초 이론(물리, 화학 등) 없이는 AI와의 협업에서 합리적 결정을 내릴 수 없음을 시사해 주셨습니다. 이는 역설적으로 AI 시대일수록 근본적인 대학 교양 교육과 기초 학문이 강화되어야 함을 시사합니다.

예컨대 학생들이 LLM이라는 강력한 비대칭적 도구 앞에서 홀로 고립되지 않도록, '인간 대 인간'의 동료 학습(Peer Learning)을 강화하는 것이 필요해 보입니다. 기술적 수행은 AI와 하더라도, 그것이 갖는 의미를 팀원들과 치열하게 토론하고 말로 설명하는 아날로그적 소통 시간을 의도적으로 배치함으로써, AI에 대한 종속성을 줄이고 '교육적 홀로서기'를 유도해 줄 것으로 보입니다.

넷째, AI시대 교수학습과정에서 학습자들을 위한 교수(교수자)의 역할

앞서 제기한 '소크라테스형 AI 에이전트'의 출현은 반가우면서도, 교수의 입장에서는 교수자로서 역할에 대한 새로운 정체성과 위기를 초래하기도 합니다. 그럼에도 불구하고, AI시대 학습자가 AI에 의존하는 것을 넘어 AI를 디딤돌 삼아 스스로 일어서는 '교육적 홀로서기'를 가능케 하려면, 교수의 역할은 어떻게 변화해야 하는지 고견을 듣고 싶습니다.

아울러 대학 교양 교육은 이들에게 어떤 지적 나침반을 제공해야 하는지에도 추가적으로 말씀해 주시면 좋겠습니다.

3. '지적 허영'을 '지적 효능감'으로 바꾸기 위하여

결론에서 언급하신 "포기하지 않도록 만들어 준 인공지능의 가치"라는 표현은 AI시대 교육의 기대 지평을 담고 있습니다. 중하위권 학생들에게 AI는 두려운 전공의 문턱을 넘게 해주는 다정한 동반자가 될 수 있지만, 경계해야 할 지점은 AI가 차려준 밥상을 자신이 요리한 것으로 착각하는 '지적 허영'입니다. '지적 허영'을 '지적 효능감'으로 바꾸기 위한 뜻깊은 문제의식에, 함께 고민하고 동참할 수 있도록 해주신 발표자분들께 깊이 감사드립니다.

Memo

Handwriting practice area with horizontal dotted lines.



세션 IV

AI 시대의 교양교육의 방향

좌장 | 성치경 (동서대학교)
오새내 (계명대학교)

AI 시대 교양수학의 역할 재정의

이민아(동서대학교)

1. 서론

2010년대 이후 딥러닝 기술의 발전과 생성형 AI의 대중화는 교육 환경의 변화를 가져오고 있다. AI 기술은 단순한 계산과 정보 제공을 넘어 학습자의 수준과 학습 패턴을 분석하여 어떤 과정을 어떠한 순서와 커리큘럼으로 학습해야 하는지까지 단계적으로 제시할 수 있게 되었다. 이처럼 AI는 학습 경로 설계와 학습 과정 전반에 깊숙이 개입하게 되었다. 기존에 교수자와 학습자의 역할로 여겨졌던 영역까지 수행할 수 있는 수준으로 발전하고 있다. UNESCO 역시 생성형 AI가 교육과 연구 영역에서 빠르게 확산되고 있으며, 이에 대한 정책적·교육적 대응이 필요하다고 강조한 바 있다(Miao & Holmes, 2023).

이렇게 AI 기술의 급속한 발전은 교육 전반에 큰 영향을 주고 있으며, 수학교육은 이러한 변화의 영향을 가장 직접적으로 받는 영역 중 하나이다. AI 기술로 만들어진 대형 언어 모델(LLM)은 미적분을 풀고, 풀이 과정을 설명하여 복잡한 수학 문제를 단 몇 초 만에 해결한다. 프롬프트에 문제를 입력하면 모든 문제를 해결할 수 있는데 ‘수학 교육자가 필요할까?’라는 의문이 제기되기도 한다.

대학 교양수학은 이 의문에 가장 직접적으로 마주하는 교육 현장이다. 전통적으로 교양수학은 이공계 전공 기초 준비, 논리적 사고력 함양, 수리적 소양 배양이라는 세 가지 목표 아래 운영되어 왔다. 그러나 AI가 수리 연산과 절차적 문제 해결을 상당 부분 자동화할 수 있게 되었다. OECD의 Learning Compass 2030은 미래 교육이 단순한 지식 습득을 넘어 학습자가 스스로 방향을 설정하고 책임 있게 행동할 수 있는 역량을 길러야 한다고 제시한다(OECD, 2019). 이처럼 대학 교양수학의 기존 도구적 관점을 넘어 새로운 역할을 모색해야 하는 시대적 요청에 직면하였다.

따라서 본 연구는 AI 시대 교양수학이 어떤 방향으로 재정의되어야 하는지를 탐구하고자 한다. 이를 위해 계산기 도입 이후 수학교육의 패러다임의 변화, 생성형 AI로 인한 수학교육의 위기 및 기회, AI 시대에 필요한 수학적 역량의 재구성에 대하여 논의한다. 그리고 AI 시대 교양수학이 단순한 계산 중심 교육을 넘어 해석과 판단, 문제 해결 및 의사결정 역량을 함양하는 교과로 전환되어야 함을 제시하고자 한다.

2. AI 시대와 수학교육의 패러다임 변화

2.1. 계산 중심 수학교육과 디지털 도구의 발전

수학은 개념, 원리, 법칙을 이해하고 기능을 습득하여 여러 현상을 수학적으로 관찰하고 해석하며 논리적으로 사고하고 합리적으로 문제를 해결하는 능력과 태도를 기르는 교과이다(교육부, 2015; 이민아, 2025). 수학은 현대 사회에서 AI, 알고리즘, 빅데이터뿐만 아니라 머신러닝, 딥러닝, 클라우드 컴퓨팅, 사물인터넷(IoT), 블록체인, 암호학 등 4차 산업혁명의 다양한 핵심 기술과 밀접하게 연결되어 있으며, 이에 따라 관련 전공이나 교과를 학습하는 학생들과 일반인들의 관심과 학습이 지속적으로 증가하고 있다(이민아, 2025). 수학은 단순한 계산, 기술이 아닌 세상의 원리를 이해하기 위한 철학적 도구였다. 고대의 수학자들은 자연과 우주의 질서를 설명하려고 수학을 활용하였으며, 수학은 진리 탐구의 도구로 인식되었다. 이후 인간의 생존과 사회를 유지하기 위한 수량, 공간, 시간 등을 이해하고 관리하는 과정에서 실용적 학문으로 발전하게 되었다. 수학의 실용성은 기술 발전에 활용되어 현재의 편리함을 제공하는 데 큰 도움을 주었다. 하지만 눈에 보이는 결과를 제공하기 위해서는 수학의 탐구성과 사고의 과정보다는 빠르고 정확한 결과를 도출하는 기능이 지나치게 부각되는 학문으로 변하기 시작하였다.

수학교육에서도 수학의 개념을 이해하고 논리적으로 사고하는 과정은 축소되고, 정형화된 문제 풀이와 반복 학습이 중심이 되면서 학습자의 창의적 사고와 탐구 활동이 제한되는 문제가 발생하였다. 수학의 본질적 사고 과정과 탐구적 특성보다는 계산 중심의 교과로 인식되는 경향이 나타나고 있다.

1970년대 전자계산기가 수업에 도입되었을 때, 많은 교육자는 산술 능력 교육의 필요성이 사라질 것을 우려하였다. 그러나 실제로 계산기는 수학교육을 소멸시키는 것이 아니라 변형시켰다. 단순 연산의 자동화는 오히려 학생들이 대수학, 미적분학, 수학적 모델링과 같은 고차원적 개념에 더 깊이 집중할 수 있는 여지를 열어 주었다(Ekin, 2025). 이와 마찬가지로 최근 생성형 AI의 확산 역시 학습 의존성 증가와 사고력 약화에 대한 우려를 낳고 있다. AI 기술에 대한 일방적인 부정적 인식은 과거 전자계산기 도입 시기에 나타났던 우려와 유사한 측면이 있다. 하지만 AI 역시 수학교육의 위기가 아닌 새로운 교육 패러다임 전환의 계기가 될 수 있다. 전자계산기의 등장으로 수학교육의 장이 변화하였으며, 교수법과 학습법이 새로운 도구를 활용하여 진화하였다. AI가 21세기 전자계산기라면, 우리는 이 새로운 도구를 어떻게 효과적으로 활용할 수 있을지를 고민해야 할 것이다.

수학교육에서 활용되는 기술은 시대의 변화와 함께 지속적으로 발전해왔으며, 단순 계산을 지원하는 도구에서 학습자의 사고와 문제 해결 과정을 지원하는 형태로 변화하고 있다. 특히 전자계산기의 등장 이후 컴퓨터 기반 수학 소프트웨어, 온라인 학습 시스템, AI 기반 적응형 학습 도구를 거쳐 최근 생성형 AI에 이르기까지 수학교육의 환경과 교수·학습 방식은 지속적으로 변화해 왔다. 이러한 변화를 정리하면 다음과 같다.

시기	주요 기술 및 도구	특징	수학교육에 미친 영향
1970~1980년대	전자계산기	반복 연산, 복잡한 계산 자동화	계산 부담 감소, 계산 중심 교육에 대한 변화 시작
1980~1990년대	MATLAB, Mathematica, Maple 등	함수 시각화, 수치해석, 미분, 적분 및 행렬 계산 지원	개념 이해와 수학적 모델링 중심 학습 확대
2000년대	LMS, e-Learning 시스템, Wolfram Alpha	온라인 학습 및 자동 채점 기능 제공	디지털 기반 수학교육 환경 확산
2010년대	AI 기반 적응형 학습 시스템	학습자 수준 분석 및 맞춤형 문제 제공	개별 맞춤형 학습 및 자기주도 학습 강화
2020년대	ChatGPT 등 생성형 AI	문제 풀이, 개념 요약, 추가 문제 생성, 실시간 피드백 제공	계산 중심 교육에서 해석, 판단 중심 교육으로 전환

수학교육은 산업화와 대량교육 체제가 형성된 19세기 후반 이후 계산과 정답 중심 교육으로 변화하기 시작하였으며, 20세기 후반 전자계산기의 등장과 정보화 사회의 확산을 계기로 다시 개념 이해와 사고 중심 교육으로 전환되기 시작하였다.

이러한 변화는 수학교육에서 기술의 발전이 수학교육의 목적과 교수자의 역할, 학습자의 학습 방법을 변화시켜 왔음을 보여준다. 과거 수학교육이 빠르고 정확한 계산 능력의 습득에 초점을 두었다면, 최근의 수학교육은 디지털 도구와 AI 기술을 활용하여 문제를 분석하고 결과를 해석하며 이를 실제 상황에 적용할 수 있는 사고력과 판단 능력을 강조하는 방향으로 변화하고 있다. 특히 생성형 AI의 발전은 단순한 계산 보조 수준을 넘어 학습자의 질문에 대응하고 학습 경로까지 제안할 수 있는 단계로 발전하였으며, 이는 교수자와 학습자의 역할 재정립을 요구하고 있다. 따라서 AI 시대 수학교육은 기술 자체에 대한 수용 여부를 넘어, 인간의 사고와 수학적 이해를 어떻게 확장시킬 것인가에 대한 방향 속에서 재구성될 필요가 있다.

2.2. 생성형 AI와 수학교육 패러다임의 전환

생성형 AI는 기존의 디지털 기반 학습 도구와는 다르다. 학습자의 질문과 사고 과정에 능동적으로 대응할 수 있다는 점에서 생성형 AI는 수학교육 패러다임의 변화를 촉진할 수 있다. AI 시대의 교양수학은 단순히 기초 계산 능력을 다루는 교과역할에 머물기 어렵다. 최근 생성형 AI 기술의 발전은 학습 환경뿐 아니라 수학교육이 담당해야 하는 역할 자체를 변화시키고 있다. 특히 AI가 단순 계산을 넘어 문제 풀이와 설명, 학습 지원까지 수행할 수 있게 되면서 교양수학 역시 기존과는 다른 방향에서 그 필요성과 역할을 고민해야 하는 시점에 놓이게 되었다. 생성형 AI의 확산은 수학교육에 새로운 가능성을 제공하는 동시에 적지 않은 우려도 낳고 있다. 가장 먼저 학습자의 AI 의존성이다. AI가 제공한 풀이와 정답을 그대로 받아들이게 되면, 문제를 스스로 분석하고 풀이 전략을 세우는 과정이 약화될 수 있다. 그리고 AI의 과정 안에 계산 오류나 논리적 비약이 포함될 수도 있다. 따라서 학습자가 AI의 결과를 검토할 수 있는 기본적인 수학 이해와 판단 능력을 갖추지 못한다면, 오히려 잘못된 내용을 학습하게 될 위험도 존재한다. 그럼에도 생성형 AI를 단순히 수학교육의 위협으로만 볼 필요는 없다. 수업에서 전자계산기의 등장을 우려하였던 과거처럼 AI 역시 수학교육의 본질을 약화시키는 기술은 아니다.

AI 기술의 변화 속에서 본 연구는 AI 시대 교양수학이 수행해야 할 역할을 몇 가지 측면에서 살펴보고자 한다.

우선 AI 시대는 학생들이 AI의 답을 그대로 받아들이기보다, 그 결과가 타당한지를 스스로 판단할 수 있는 능력이 중요해지고 있다. 최근 생성형 AI는 매우 자연스러운 설명과 풀이 과정을 제시하지만, 실제로는 오류가 포함된 답이나 논리적으로 부정확한 내용을 제시하는 경우도 적지 않다. 결국 AI를 제대로 활용하기 위해서는 결과를 검토하고 문제점을 발견할 수 있는 기초적인 수학적 이해와 추론 능력이 필요하다. 이러한 점에서 교양수학은 단순한 계산 기능을 익히는 교과가 아니라, AI가 생성한 결과를 비판적으로 바라보고 검증할 수 있는 사고력을 길러주는 역할을 해야 할 필요가 있다.

또한, 데이터와 통계를 이해하는 능력이 점점 중요해지고 있다. AI는 데이터를 기반으로 작동하기 때문에 데이터 자체에 포함된 편향이나 오류가 결과에 그대로 반영될 가능성이 존재한다. 실제로 최근 사회에서는 통계 자료나 데이터 분석 결과가 다양한 의사결정 과정에 활용되고 있다. 이를 비판적으로 해석하는 능력은 특정 전공 분야를 넘어 모든 시민에게 필요한 기본 역량으로 자리 잡고 있다. 교양수학은 다른 교과와는 달리 수치 자료와 통계 정보가 주를 이루는 경우가 많다. 따라서 학생들이 수치 자료와 통계 정보를 단순히 받아들이는 것이 아니라, 그 의미와 한계를 스스로 판단할 수 있도록 돕는 방향으로 운영될 필요가 있다.

한편 AI는 주어진 문제를 빠르게 해결하는 데에는 강점을 보이지만, 어떤 문제를 설정하고 어떠한 방식으로 접근해야 하는지를 결정하는 과정은 여전히 인간이 해야 하는 역할에 가깝다. 현실의 상황을 수학적으로 표현하고 적절한 방법으로 해석하는 수학적 모델링 과정은 단순 계산과는 다른 사고를 요구한다. 결국, 앞으로의 교양수학은 정해진 공식을 반복적으로 적용하는 데 그치지 않고, 문제의 맥락을 이해하고 필요한 수학적 방법을 선택하며 결과를 해석하는 경험을 제공하는 방향으로 변화할 필요가 있다. 현장에서 ‘수학 지식’, ‘문제 풀이’, ‘해답’보다 문제를 바라보고 사고하는 과정 자체의 중요성을 강조하는 방향으로 가고 있다.

마지막으로 AI 시대에는 수학교육에서도 윤리적 문제를 함께 고민해야 한다. 알고리즘과 AI 기술은 이미 사회의 다양한 영역에서 의사결정에 영향을 미치고 있으며, 데이터 편향이나 정보 영역에서 의사결정에 영향을 미치고 있다. 따라서 교양수학은 단순히 계산 능력만을 다루는 교과가 아니라, 수학과 기술이 사회에 미치는 영향을 이해하고 책임 있게 활용할 수 있는 태도를 함께 길러주는 방향으로 확대될 필요가 있다.

결국 AI 시대의 교양수학은 계산 능력 중심 교육에서 벗어나 사고 해석, 검증과 판단 능력을 함께 다루는 방향을 변화해야 한다. 단순한 계산 능력이 인간이 갖추어야 할 역량은 아니다. 인간보다 더 빠르고 효과적으로 문제를 해결하는 AI의 기술은 인간의 계산 부담을 줄여주는 수준을 넘어 사고 과정 일부까지 지원하는 단계에 이르고 있다. 이러한 변화 속에서 교양수학은 AI를 대신하는 교육이 아니라, 오히려 인간만이 수행할 수 있는 판단과 사고의 역할을 더욱 강화하는 교과로 자리 잡아야 할 것이다.

AI 기술의 발전은 교양수학의 역할과 목적에 대한 새로운 논의를 요구하고 있다. 이러한 변화는 이론적 논의뿐만 아니라 실제 교육 현장에 반영되어야 할 것이다. 특히 기존의 교양수학 수업은 교수자 중심의 강의 중심 형태가 대부분이며, 학습자의 선행 학습 상태가 다양하고 개별 학습 과정을 반영하기 어려운 한계가 있다. 그러나 AI 기반 학습시스템은 학습자의 수준과 학습 패턴을 분석하여 개별 맞춤형 학습과 즉각적인 피드백 제공이 가능해지면서 수업 운영 방식에도 새로운 변화를 가져오고 있다.

이러한 변화는 교양수학이 단순한 계산 능력의 습득을 목표로 하는 교과에서 벗어나, 사고와 해석, 문제 해결 및 판단 역량을 함양하는 방향으로 변화할 필요가 있음을 보여준다. 따라서 AI 시대의 교양수학교육은 단순한 계산 능력의 습득을 넘어, AI와 공존하는 환경 속에서 결과를 해석하고 비판적으로 검토하며 문제를 해결할 수 있는 사고 중심 교육으로 재구성될 필요가 있다.

3. AI 시대 대학 교양수학의 교육 방향

AI 시대 교육의 방향은 ‘무엇을 가르칠 것인가’의 문제보다는 ‘어떻게 가르칠 것인가’의 문제이다.

계산 중심의 교육이 아닌 사고 중심의 교육으로 전환이 필요하다. 단순 계산, 반복 풀이를 줄이고, 문제의 결과를 해석하는 역량을 함양하는 방향으로 운영되어야 한다.

기존의 교양 수학은 정해진 공식을 암기하고 적용하여 빠르게 정답을 도출하는 계산과 결과가 중심인 교육 형태로 운영되는 경우가 많았다. 그러나 생성형 AI가 복잡한 계산과 문제 풀이를 할 수 있게 되면서 계산력은 학습자에게 요구되는 역량으로 보기 어려워졌다. 따라서 앞으로의 교양 수학은 단순 문제 풀이보다는 실제 상황에 적용할 수 있는 사고 중심 교육으로 전환될 필요가 있다. 그리고 AI가 생성한 결과를 검토하고 오류를 발견할 수 있는 검증 능력 역시 중요한 교육 요소로 다루어져야 한다. 이는 수학교육에서도 프롬프트 엔지니어링 역량이 중요하며, ‘프롬프트 작성 능력’이 새로운 수학적 소양으로 강조될 수 있다.

전통적인 대학에서의 교양수학 수업은 교수자가 다수의 학습자 대상으로 동일한 내용과 문제를 설명하고 학습자는 이를 수동적으로 받아들이는 형태로 운영 되어왔다. 학습을 완성해 가는 단계에서 교수자 중심의 개념 설명과 주입식 교육도

개념을 익히고 계산 절차를 숙달하는 데 여전히 의미가 있다. 다만, AI가 계산 과정과 결과를 빠르게 제시할 수 있는 상황에서, 이와 같은 방식만으로는 학습자의 수학적 이해와 사고 과정을 충분히 확인하기 어렵다.

B 유형의 문제는 같은 수학 개념을 다루더라도 문제를 현실 맥락 속에서 제시한다는 점에서 차이가 있다. 적분값 자체에 집중하는 것이 아니라, 중요한 것은 주어진 함수가 무엇을 의미하는지 계산된 값이 어떤 의미가 있는지 설명하는 과정이다. AI를 활용해 계산을 수행할 수 있지만, 그 결과가 수학적으로 타당한지, 현실적으로 적절한지 검토하는 일은 여전히 학습자의 몫으로 남는다.

[그림1]과 같이 정적분에서 유형 변화처럼 교양수학교육이 단순한 풀이 기술의 습득에 머물러서는 안 된다는 점을 시사한다. AI 시대의 교양수학은 수학 개념을 실제 문제 상황과 연결하고, 학습자가 계산 결과를 자기만의 언어로 설명하고, AI가 제시한 결과를 비판적으로 검토할 수 있도록 구성되어야 한다. 이를 위해 문제 구성뿐 아니라 수업 방식과 평가 기준도 함께 변화하여야 한다.

결국 AI 시대 대학 교양수학의 핵심은 수학을 덜 가르치는 것이 아니라, 수학을 다르게 경험하게 하는 데 있다. 계산은 AI의 도움을 받을 수 있지만, 문제를 이해하고 수학적으로 바라보며 결과의 의미를 판단하는 일은 인간 학습자가 해야 할 중요한 역할이다. 따라서 교양수학은 AI와 함께 사고하고 판단할 수 있는 기초 역량을 길러주는 교과로 나아가야 한다.

4. 결론 및 제언

현재 전 세계적으로 인공지능의 교육적 활용 연구가 증가하고 있고, 본 연구는 AI 시대 대학 교양수학이 어떠한 방향으로 재정의되어야 하는지를 살펴보았다. 생성형 AI는 복잡한 계산과 문제를 빠르게 풀이하고, 풀이 과정까지 개념과 연결하여 설명하는 수준으로 발전하였다. 이러한 변화는 수학교육에 분명한 위기감을 주고 있다. 학생이 AI가 제시한 답을 그대로 받아들이게 되면, 문제를 스스로 분석하고 풀이 전략을 세우는 과정이 약화될 수 있기 때문이다. 그러나 AI는 수학교육의 가능성을 넓히는 도구이기도 하다. 전자계산기 등장 이후 수학교육이 단순 계산 중심에서 개념 이해와 문제 해결 중심으로 변화하였던 것처럼, 생성형 AI 역시 수학교육의 본질을 다시 생각하게 하는 계기가 될 수 있다.

AI 시대의 교양수학은 더 이상 계산 능력만을 중심에 두기 어렵다. 이제 중요한 것은 정답을 얼마나 빠르게 구하는가가 아니라, 주어진 문제를 어떻게 이해하고, 어떤 수학적 개념을 적용하며, 도출된 결과를 어떻게 해석하고 판단하는가이다. 특히 AI가 제시한 풀이와 결과가 수학적으로 타당한지, 현실 상황에 적절하게 적용될 수 있는지를 검토하는 능력은 앞으로의 교양수학에서 중요하게 다루어져야 한다. 이러한 점에서 교양수학은 계산 중심의 교과에서 벗어나, 사고와 해석, 검증과 판단의 역량을 기르는 교과로 전환될 필요가 있다.

또한 대학 교양수학은 학습자의 수준 차이를 고려한 학습자 중심 교육으로 변화해야 한다. 변화한 교육 과정과 입시의 변화는 대학에서의 수학에 대한 학생들의 격차를 늘였으며, 지방대학에서의 수학에 대한 학생들의 격차는 더욱 심각하다(이민아, 2024). 수학 기초학력과 선행학습 경험은 다양하여 같은 강의실에서도 개념조차 어려워하는 학생, 수준 높은 문제를 해결하여 심화 문제가 필요한 학생 등의 학습 상태가 다양하다. AI 기반 학습시스템은 학습자의 수준과 학습 이력을 바탕으로 개별 맞춤형 문제와 피드백을 제공할 수 있다는 점에서 의미가 있다.

AI 시대 대학 교양수학의 방향은 크게 세 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 단순 계산과 반복 풀이 중심의 수업에서 벗어나 수학적 개념의 의미를 이해하고 실제 상황에 적용하는 수업으로 전환해야 한다. 둘째, AI가 생성한 결과를 비판적으로 검토할 수 있도록 수학적 추론 능력과 검증 능력을 함께 길러야 한다. 셋째, 교수자는 지식 전달자에 머무르기보다 학습자가 AI를 적절히 활용하고 자신의 사고 과정을 설명할 수 있도록 돕는 학습 설계자의 역할도 수행해야 한다.

이를 위해 몇 가지 제언을 제시하면, 우선 교양수학의 문제 유형 변화가 필요하다. 기존의 “다음 방정식을 풀어라.”, “평균과 표준편차를 구하여라.”, “미분하여라.” 등의 유형에서 문제를 해석하고, 실제 상황에서 무엇을 의미하는지 설명하는 형태의 문제 유형으로 변화하여야 한다. 기존의 문제 유형도 기초학습 단계에서는 필요하지만, 그것만으로는 AI 시대에 필요한 역량을 기르기 어렵다. 즉, 문제는 정답 도출형에서 해석·검증형으로 확장되어야 한다. 이에 따라 평가 방식도 결과 중심에서 과정 중심으로 보완되어야 한다. 학습자가 어떤 방식으로 문제를 이해하고, 어떤 개념을 적용하였으며, AI를 어떻게 활용하였는지, 그리고 그 결과를 어떻게 검토했는지를 평가에 반영해야 한다. 이는 단순히 평가 기준을 바꾸는 문제가 아니라, 수학교육이 무엇을 중요하게 볼 것인가에 대한 관점의 변화이기도 하다.

결국 AI 시대의 대학에서 교양수학은 수학을 덜 가르치는 교육이 아니라, 수학을 다르게 경험하게 하는 교육이어야 한다. AI의 도움을 받을 수 있지만, 문제를 이해하고 수학적으로 바라보며 결과의 의미를 판단하는 일은 여전히 인간 학습자의 몫이다.

따라서 교양수학은 AI와 함께 사고하고 판단할 수 있는 기초 역량을 길러주는 교양교육으로 나아가야 한다.

참고문헌

- 교육부, 수학과 교육과정. (2015). 교육부 고시 제2015-74호 [별책 8].
- 이민아. (2024). 대학 수학 수업에서의 AI 기반 학습시스템의 도입과 적용에 관한 탐색적 고찰. 교양기초교육연구, 5(2), 35-61.
- 이민아. (2025). 대학 수학 수업에서 AI 코스웨어 BuLearn의 활용과 학습효과, 빌둥 Bildung, 6(2), 59-84.
- Ekin, S. (2025). If AI is the calculator of our era, what is the new "math"? TechRxiv.
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO.
- OECD. (2019). OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes. Paris: OECD.

AI 시대 교양수학의 역할 재정의에 대한 토론문

오지영(동아대학교)

발표문은 생성형 AI의 확산이 대학 교양수학의 목적과 교수·학습 방식에 변화를 요구하고 있다는 문제의식에서 출발하고 있습니다. 특히 교양수학이 계산 중심 교육을 넘어, AI가 제시한 결과를 해석하고 검증하며 판단하는 역량을 길러야 한다는 주장은 매우 시의적절하다고 판단됩니다. 다만 이 논의가 보다 설득력 있게 전개되기 위해 몇 가지 보완점을 제안 드립니다.

첫째, 제목에서 제시하신 ‘교양수학의 역할 재정의’가 구체적으로 무엇을 의미하는지 조금 더 선명하게 정리해 주시기를 권유드립니다. 현재 발표문에서는 교육목표, 교수·학습 방법, 문제 유형, 평가 방식의 변화가 함께 제시되고 있으나, 이 중 어느 지점이 본 연구의 핵심 기여인지 다소 분산되어 보입니다. 모든 부분을 다 다루는 부분인지에 대해서 조금 더 명확한 정의가 필요할 것으로 보여집니다 교양 수학의 범위 역시 전공 기초형식의 교과(대학마다 구성의 차이는 있는 것으로 판단됨)인지, 비전공자를 위한 수리적 소양 교육인지, 데이터·통계 리터러시 교육인지, 혹은 대학에서 에 따라 논의 방향이 달라질 수 있으므로, 적용 범위를 조금 더 명확히 해 주시면 좋겠습니다.

둘째, ‘계산력은 학습자에게 요구되는 역량으로 보기 어려워졌다’는 취지의 서술은 조금 더 다듬을 필요가 있어 보입니다. AI가 계산을 대신할 수 있더라도, 학생이 AI의 결과를 검토하고 오류를 판단하기 위해서는 기본적인 개념 이해와 절차적 감각이 필요합니다. 최근 AI의 활용이 무분별하게 쓰여지고 그에 대한 도메인이 이해의 부족으로 인하여 실제 결과에 대한 무조건적 수용성이 상당한 문제로 대두되고 있습니다. 따라서 계산 능력의 필요성을 낮추어 보기보다는, 어떤 계산은 AI에 위임할 수 있고 어떤 수학적 이해는 학습자가 반드시 갖추어야 하는지를 구분해 주실 것을 제안드립니다.

셋째, 정적분과 전력 사용량 사례는 발표문의 문제의식을 보여주는 중요한 예시이므로 조금 더 정교화되기를 권유드립니다. 현재 B유형 문제는 현실 맥락을 부여했다는 장점이 있으나, 기존 응용문제와의 차이가 충분히 뚜렷하게 드러나지는 않습니다. 이미 이러한 문제 유형은 실제 사례로 활용되는 부분이 있어 AI 시대형 문제라면 AI 풀이의 오류를 찾게 하거나, 주어진 함수가 실제 전력 사용량을 설명하는 모델로 타당한지를 판단하게 하는 방식으로 확장할 수 있을 것입니다. 혹은 각 전공(도메인)에서 활용되는 수리적 도구의 해석으로 확장하는 부분도 고려해 주시면 좋은 결과가 나올 것으로 판단됩니다.

넷째, 발표문의 연구 성격을 조금 더 분명히 제시해 주시면 좋겠습니다. 현재 원고는 문헌 고찰, 교육 방향 제안, 수업 사례 논의의 성격이 함께 나타나지만, 연구의 방법과 범위가 명확하게 드러나지는 않습니다. 이론적 논의라면 선행연구와의 차별성을, 수업 제안이라면 수업 절차와 평가 루브릭을, 사례 연구라면 실제 수업 자료와 학생 반응을 보완해 주실 것을 권유드립니다.

마지막으로 발표자에게 몇가지 질문을 드리고 싶습니다. 첫째, AI 시대 교양수학의 핵심 역량을 해석, 검증, 판단, 프롬프트 작성 능력 가운데 어떤 체계로 정리하실 수 있을지 궁금합니다. 둘째, AI 활용 수업에서도 학생이 반드시 직접 익혀야 하는 최소한의 수학 개념과 절차는 어디까지라고 보시는지 여쭙고 싶습니다. 셋째, 제안하신 교육 방향을 실제 수업 평가로 연결할 때 어떤 과제 유형과 평가 기준을 구상하고 계신지 궁금합니다.

종합하면, 본 발표문은 AI 시대 교양수학의 변화 필요성을 시의적절하게 제기하고 있습니다. 다만 현 단계에서는 문제의식에 비해 연구의 범위, 핵심 개념, 실천 방안이 다소 개괄적으로 제시된 것으로 보입니다. 향후 원고에서 무엇을 재정의하는가와 어떻게 수업과 평가로 구현할 것인가를 보다 구체화해 주신다면, 발표문의 학술적 설득력이 한층 높아질 것으로 기대합니다.

온라인 중심 고전강독 강좌의 가능성과 한계: AI 시대 성인학습자 맞춤 『켄터베리 이야기』 고전강독의 설계와 운영

손병용(경남대학교)

1. 서론

본 연구는 K대학교에서 2025학년도 2학기에 성인 학습자를 대상으로 운영한 온라인 중심 아레테고전강독 『켄터베리 이야기』 강좌 운영 사례를 바탕으로, AI 시대 고전강독의 가능성과 한계를 검토한다. 대학 교양교육에서 고전 강독은 언어와 문화의 거리, 상당 분량의 텍스트를 지속적으로 읽어야 하는 부담, 온라인 환경에서 읽기와 토론의 밀도가 낮아지는 문제를 동시에 안고 있다. 특히 성인 학습자는 직장, 돌봄, 가사, 건강, 디지털 활용 능력 등 다양한 학습 조건 속에서 참여하므로, 고전 강독은 학습 부담을 예측할 수 있게 하고 짧은 과제를 누적시키며 학습자의 삶의 리듬 안에서 작동하도록 주의 깊게 설계될 필요가 있다.

그러나 바로 이 지점에서 성인 학습자 대상 고전 강독의 가능성도 생긴다. 성인 학습자는 이미 많은 삶의 경험이 있으며, 그 경험은 고전 텍스트를 현재적 질문으로 되살리는 해석 자원이 될 수 있다. 『켄터베리 이야기』는 순례길이라는 프레임 안에서 서로 다른 신분, 직업, 성별, 연령의 인물들이 자기 이야기를 들려주는 작품이다. 따라서 성인 학습자에게 이 작품은 단순히 중세 문학을 배우는 텍스트를 넘어, 자신의 경험과 타인의 삶을 같은 순례길 위에서 교차해 읽게 하는 텍스트가 될 수 있다.

다만 학습자의 경험이 텍스트를 압도하면 고전 강독은 개인 회고나 생활 상담으로 흐를 수 있다. 아울러 생성형 AI는 중세 문화와 역사적 배경에 대한 예비지식, 난해한 구절의 의미 확인, 질문 구성, 초안 검토 등에 도움을 줄 수 있지만, 실제 텍스트를 깊이 읽지 않은 상태에서 그럴듯한 해석을 산출할 수 있다. 그러므로 본 강좌는 경험을 해석의 출발점으로 삼되 모든 해석을 텍스트상의 근거로 확인하게 하고, AI 역시 답안을 대신 작성하는 수단이 아니라 해석을 점검하는 절차 안에 두고자 하였다.

2. 이론적 배경

성인 학습자 교육은 학습자를 결핍의 대상으로 보는 관점에서 벗어나, 자기주도성, 생애 경험, 실제적 문제의식을 지닌 학습 주체로 이해하는 데서 출발할 필요가 있다. 이는 성인 학습자가 자기주도적이며 축적된 경험을 학습의 중요한 자원으로 활용한다는 Knowles의 안드라고지(andragogy) 관점과도 맞닿아 있다(Knowles et al., 2015). Kara et al. (2019)은 성인 학습자의 온라인 학습 어려움을 내부 요인, 외부 요인, 프로그램 관련 요인으로 구분한다. 이러한 구분은 온라인 학습 참여 문제를 개인의 의지 부족으로 환원하지 않고, 학습자 조건과 생활 맥락, 교육 설계가 상호작용하는 문제로 이해하게 한다.

전환 학습의 관점도 중요하다. Mezirow (1991)의 전환 학습 이론은 성인 학습을 기존 의미 관점이 흔들리고 재구성되는 과정으로 이해해 온 대표적 논의이며, 최근 연구들 역시 전환 학습을 학습자가 자신의 경험을 재해석하고 정체성과 세계 이해를 새롭게 구성하는 과정으로 확장해 논의한다(Hoggan & Finnegan, 2023; McClain, 2024). 이러한 관점에서 고전 텍스트는 성인 학습자가 자신의 경험을 낯선 관점에서 다시 바라보게 하는 해석의 장이 될 수 있다.

온라인 토론의 해석적 깊이는 단순히 글을 많이 쓰는 데서 생기는 것이 아니라, 의견이 어떤 방식으로 제시되고 서로 연결되는가와 관련된다. Garrison et al. (2000)의 공동 탐구 모형은 온라인 학습에서 인지적 실재감, 사회적 실재감, 교수적 실재감, 즉 학습자의 의미 구성, 참여자 간 관계 형성, 교수자의 수업 설계와 축진이 함께 작동해야 함을 설명한다. Chinn et al. (2001)은 문학 토론에서 해석 권위, 말할 순서, 주제 통제 방식이 달라질 때 담화 양상이 달라진다고 보았다. 본 강좌의

“재진술 1문장+텍스트 근거 질문 1개” 댓글 규칙은 상대의 주장을 요약한 뒤 작품 속 장면과 표현을 근거로 되묻게 함으로써 온라인 게시판을 단순한 제출 공간이 아니라 해석이 이어지는 대화 공간으로 만들기 위한 수업 설계였다.

AI 리터러시의 관점에서는 인간의 판단을 유지하는 일이 핵심이다. Miao and Cukurova (2024)는 교사의 AI 역량을 인간 중심 사고, 윤리, 활용, 교수법, 전문적 학습의 영역으로 제시한다. Mollick and Mollick (2023)은 AI를 튜터, 코치, 멘토, 팀메이트, 도구, 시뮬레이터, 학생 역할 등으로 활용할 수 있다고 보면서도 학습자가 AI 산출물을 검토하고 최종 판단을 내리는 주체로 남아야 함을 강조한다. Kasneci et al. (2023) 역시 대형언어모델이 맞춤형 지원과 피드백의 가능성을 제공하는 동시에 오류, 편향, 과도한 의존, 평가 신뢰성 문제를 낳을 수 있음을 지적한다.

3. 수업 맥락과 운영 설계

본 강좌는 성인 학습자를 대상으로 한 온라인 중심 고전 강독으로 운영되었다. 학습자에게는 매주 정해진 분량에 대한 온라인 근접 읽기 강의가 제공되었고, 이를 토대로 “사실적 내용 확인 퀴즈-독서노트-질문 작성-온라인 토론-짧은 성찰”의 반복 구조가 마련되었다. 독서노트의 필사는 선택 사항으로 두되, 의미 파악이 어려운 대목, 인상적인 장면, 반복적으로 나타나는 표현을 기록하고 그것을 해석적 질문으로 발전시키는 활동은 지속적으로 요구하였다.

본 강좌의 설계 원리는 네 가지로 요약된다. 첫째, 고전 텍스트가 제기하는 핵심 질문을 오늘의 삶과 연결해 재구성한다. 둘째, 학습자의 생애 경험과 문제의식을 고전 텍스트 해석의 중요한 기반으로 삼는다. 셋째, 모든 해석은 작품 속 장면, 표현, 인물의 말과 행동, 서술 방식 등 텍스트상의 구체적 근거에 의해 뒷받침되도록 한다. 넷째, 대면 러닝 아틀리에에서 형성된 핵심 질문과 교수자-학습자 간 신뢰 관계가 이후 온라인 토론으로 이어지도록 하여 온·오프라인 학습의 연속성을 확보한다.

대면 러닝 아틀리에에는 학기 중 2회의 대면 특강 형식으로 운영되었다. 첫 번째는 “읽고 생각하며 질문하기”를 주제로 위대한 저서 재단의 공동탐구에서 제시하는 사실적 질문, 해석적 질문, 평가적 질문을 구분하고, 텍스트를 읽으며 의문이 생기는 구절이나 해석이 갈릴 수 있는 장면을 해석적 질문으로 발전시키는 연습으로 구성되었다. 두 번째 러닝 아틀리에에는 “중세의 전형화된 인물에서 근대적 개인으로”라는 주제로, 『캐터베리 이야기』가 중세 텍스트임에도 순례자들의 외양, 심리, 직업윤리를 구체적으로 묘사함으로써 근대적·현대적 개인성의 요소를 보여준다는 점을 다루었다.

두 차례의 러닝 아틀리에에는 질문 생성의 방법과 작품 해석의 관점을 대면 공간에서 먼저 공유하게 함으로써 이후 온라인 토론이 공동의 질문을 중심으로 전개될 수 있는 기반을 마련하였다. 『기사의 이야기』에서는 “인간의 삶은 개인의 의지로 개척되는가, 아니면 운명의 수레바퀴를 따르는가?”, 『바스 부인의 이야기』에서는 “가장 바람직한 결혼 생활은 무엇인가?”, “여자가 가장 바라는 것은 무엇인가?”, 『장원 청지기의 이야기』에서는 “늙어간다는 것은 무엇을 의미하는가?”라는 질문을 설정하였다. 대면 수업에서는 작품 속 인물들이 이 문제를 어떻게 바라보는지 확인하고, 온라인 토론에서는 학습자 자신의 경험과 가치관을 바탕으로 질문에 응답하도록 하였다.

4. AI 시대 고전강독의 재설계

AI 시대의 고전강독은 기존의 “경험→질문→텍스트 근거→해석” 순환을 폐기하는 것이 아니라, 그 순환 안에 AI를 비판적 점검의 단계로 제한적으로 통합할 필요가 있다. 본 연구는 이를 “경험→질문→텍스트 근거→AI 점검→해석/성찰”의 해석 순환 구조로 제안한다. 이 구조에서 AI는 텍스트를 대신 읽거나 해석을 최종적으로 확정하는 주체가 아니라, 학습자의 질문과 해석을 텍스트 근거에 비추어 다시 검토하게 하는 보조 절차로 활용된다.

예컨대 「장원 청지기의 서문」을 읽은 후 “나이가 들어간다는 것은 어떤 의미인가?”라는 질문을 제시하면, 성인학습자는 이를 자신의 몸, 일, 가족, 돌봄, 은퇴, 관계 변화와 연결해 사유할 수 있다. 그러나 이러한 경험적 반응이 곧바로 해석의 결론이 되지는 않는다. 학습자는 장원 청지기가 나이 듦을 어떻게 말하고 어떤 태도로 받아들이는지, 그의 말이 지혜인지 원한인지 혹은 계산된 자기 방어인지 작품 속 표현과 장면을 통해 확인해야 한다.

AI는 이러한 텍스트 근거 확인 이후에 활용될 때 교육적 의미를 가질 수 있다. 학습자는 AI에게 “장원 청지기의 나이 듦에 대한 말을 현대 성인학습자의 관점에서 해석할 때 가능한 질문을 제시해 달라”거나 “내 해석과 다른 해석 가능성을 두 가지 제시해 달라”고 요청할 수 있다. 이때 AI의 답변은 그대로 제출할 최종 답안이 아니라, 학습자가 작품의 구체적 근거와 자신의 판단에 비추어 다시 검토해야 할 자료로 다루어져야 한다.

AI 답변의 검토는 다음 절차로 진행할 수 있다. 첫째, AI 답변을 핵심 명제로 나눈다. 둘째, 각 명제가 텍스트의 어떤 구절, 사건, 서술 방식과 연결되는지 확인한다. 셋째, 텍스트에 근거가 없는 일반론, 시대적 맥락과 어긋나는 설명, 학습자의 경험과

판단을 약화시키는 표현을 표시한다. 넷째, 수용할 부분, 수정할 부분, 폐기할 부분과 그 이유를 밝힌다. 다섯째, 최종 해석을 학습자 자신의 판단과 표현으로 다시 서술한다. 이러한 절차는 AI를 답안 작성의 수단이 아니라 해석 점검의 과정으로 전환하게 할 수 있을 것이다.

<표 1> AI 해석 점검 포트폴리오의 구성

항목	기록 내용	평가 초점
AI 질문	AI에 입력한 질문을 그대로 기록	질문의 구체성
AI 응답 요약	AI가 제시한 설명을 2~3문장으로 요약	핵심 파악
텍스트 대조	AI 응답과 연결되는 작품 속 구절·사건 표시	근거 확인
수정·폐기 판단	수용·수정·폐기할 부분과 이유 제시	비판적 판단
최종 해석 작성	자신의 판단과 표현으로 다시 서술	해석의 주체성

이러한 설계는 평가 문제와도 연결된다. AI가 토론문이나 감상문의 초안을 손쉽게 생성할 수 있는 상황에서 완성된 산출물만 평가하는 방식은 한계를 지닐 수 있다. 따라서 고전 강독의 평가는 최종 글의 완성도뿐 아니라 질문이 형성되는 과정, 텍스트 근거의 사용, AI 응답에 대한 비판적 검토, 최종 해석의 재구성 과정을 함께 살펴보아야 한다.

5. 『캔터베리 이야기』 수업 사례

『캔터베리 이야기』는 성인학습자 대상 고전강독에서 생애 경험과 텍스트 해석을 연결하기에 적합한 작품이다. 순례라는 공동의 여정 속에 다양한 신분과 직업, 욕망과 윤리를 지닌 인물들이 배치되며, 운명, 결혼, 욕망, 직업 윤리, 신뢰, 나이 듦, 말의 진정성, 사회적 위선과 같은 주제가 제시된다. 본 강좌에서는 이러한 주제를 문학사적 지식으로 전달하기보다 학습자들이 자신의 경험을 바탕으로 질문을 만들고, 그 질문을 다시 작품 속 장면과 표현을 통해 검토하도록 하였다.

『기사의 이야기』에서는 운명과 자유의지의 경계가 핵심 질문이 되었다. 팔라몬은 사랑의 성취를 원하고 아르시테는 승리를 원하지만, 결말에서 아르시테는 승리하고도 죽으며 패배한 팔라몬은 에밀리와 결혼한다. 학습자들은 이 구조를 직장 생활, 가족 책임, 선택과 후회의 경험과 연결하였다. 교수자는 “아르시테의 소원은 어디까지 실현되었는가?”, “팔라몬의 소원은 패배 이후 어떤 방식으로 이루어지는가?”, “테세우스의 결혼 결정은 운명의 수용인가 질서 회복인가?”와 같은 질문을 통해 학습자의 해석을 기도 장면, 결투 장면, 신들의 개입, 테세우스의 연설과 연결하도록 하였다.

『방앗간 주인의 이야기』에서는 웃음과 윤리적 불편함을 함께 다루었다. 이 이야기는 희극적 사건을 통해 독자를 웃게 하지만, 그 웃음은 속임수, 성적 욕망, 정보의 불균형, 권위의 조롱 위에서 발생한다. 수업에서는 “어떤 장면이 웃겼는가?”에서 출발해 “그 웃음은 누구의 손해나 모욕 위에서 발생하는가?”를 묻게 하였다. 특히 지식의 차이, 말의 속임수, 밤이라는 시간적 배경, 창문과 방의 배치 같은 공간 설정을 검토하면서 웃음이 단순한 즐거움이 아니라 권력관계와 수치심을 드러내는 방식이 될 수 있음을 확인하였다.

『바스 부인의 서문과 이야기』는 결혼과 주권의 문제를 전면화하였다. 바스 부인은 자신의 결혼 경험을 근거로 문헌 권위보다 경험의 권위를 내세우며, 이야기 속 노파는 기사에게 여성이 원하는 것이 결혼 관계에서의 결정권과 그에 대한 존중임을 가르친다. 다만 바스 부인을 현대적 여성 주체성의 상징으로만 미화하지 않도록, 바스 부인이 성서와 남성 권위자들의 말을 자기에게 유리한 방식으로 선별·재해석하는 방식, 남성 중심의 결혼관을 비판하면서도 자신의 욕망과 이익을 드러내는 말하기의 이중성을 함께 읽었다.

『선장의 이야기』에서는 돈과 신뢰의 문제가 핵심이 되었다. 토론이 현대적 교훈으로만 흐르지 않도록 작품 안에서 돈과 거래의 문제가 부부 관계와 종교적 관계에 어떻게 스며드는지 추적하였다. 수도사가 상인에게 돈을 빌리는 장면, 아내가 그 돈을 다른 관계의 대가처럼 사용하는 장면, 마지막에 상인이 부부 사이의 갈등을 빚을 갚는 방식으로 정리하는 장면을 연결해 읽었다. 이를 통해 돈이 인간관계 속에 들어올 때 신뢰와 책임의 의미가 어떻게 달라지는가를 논의하였다.

『탁발 수사의 이야기』와 『소환리의 이야기』에서는 직업 윤리와 말의 진정성이 주요 쟁점이었다. 두 이야기는 탁발 수사와 소환리가 서로의 위선과 탐욕을 폭로하는 구조를 지닌다. 중요한 것은 누가 더 나쁜가를 판정하는 것이 아니라, 종교적·법적 권한을 지닌 인물들이 그 권한을 사적 이익을 위해 사용할 때 말의 기능이 어떻게 변질되는지를 살펴보는 일이었다. 학습자들은 이를 직장 내 권한 남용, 관계 속 계산, 역할과 책임의 불일치와 연결해 해석하였다.

『장원 청지기의 이야기』 서문은 나이 듦의 의미를 성찰하기에 적절했다. 장원 청지기는 쇠약해진 몸과 예전 같지 않은 기력을 의식하면서도 방앗간 주인의 이야기가 늙은 목수를 어리석은 인물로 만든 데 대해 불쾌감을 느낀다. 그가 한때

목수였다는 점에서 그 이야기는 자신의 직업적 정체성과 노년을 향한 조롱처럼 받아들여진다. 따라서 그의 말에는 노년의 쇠퇴감, 모욕의 기억, 그리고 이야기로 응수하려는 보복 의지가 함께 들어 있다. 학습자들은 나이 듦을 단순한 쇠퇴가 아니라 인간관계의 우선순위를 다시 정하고, 삶의 속도보다 방향을 성찰하며, 더 이상 붙잡지 않아도 될 것들을 선택적으로 내려놓는 과정으로 해석하였다. 수업에서는 이러한 해석을 장원 청지기의 말과 행동, 그리고 이야기의 보복 구조와 연결해 점검하였다.

이상의 사례에서 『캔터베리 이야기』 수업의 핵심은 고전 텍스트를 오늘의 삶과 연결하되, 그 연결을 반드시 텍스트상의 근거로 확인하게 하는 데 있었다. 학습자의 경험은 해석의 중요한 기반이 되었지만, 그것이 곧바로 정답이 되지는 않았다. 이 과정에서 고전 읽기는 과거의 지식을 확인하는 활동이 아니라, 학습자가 자신의 삶을 『캔터베리 이야기』의 순례자들이 제기하는 질문과 중세적 세계관에 비추어 다시 읽는 성찰의 과정이 되었다.

6. 수업 효과와 한계

본 강좌의 운영 사례는 성인 학습자 대상 고전 강독이 텍스트 이해, 생애 경험의 성찰, 온라인 기록의 축적, 대면 상호작용, AI 기반 해석 점검을 결합할 때 보다 지속적인 학습 경험으로 확장될 수 있음을 시사한다. 학습자들은 처음에는 『캔터베리 이야기』를 낯설고 어려운 중세 텍스트로 받아들였으나, 토론이 진행되면서 이 작품을 오늘날에도 반복되는 인간관계와 삶의 문제를 담은 텍스트로 읽기 시작했다. 온라인 토론실은 학습자의 질문과 해석이 축적되는 기록 공간으로 작동했고, 대면 러닝 아틀리에에는 온라인 수업에서 부족해지기 쉬운 관계 형성과 신뢰 관계 형성에 기여하였다.

그러나 몇 가지 한계도 있었다. 첫째, 학습자 간 참여 편차가 나타났다. 일부는 매주 게시글과 댓글 활동에 꾸준히 참여했지만, 일부는 필수 게시글 작성에 그쳤다. 이는 성인 학습자들이 처한 현실적 조건과 학습 여건의 차이에서 비롯된 측면이 있으므로 단순히 태도나 의지의 문제로 환원하기 어렵다. 다만 고전 강독이 개인적 감상 제출에 머무르지 않고 공동 해석의 과정으로 발전하기 위해서는 최소한의 상호작용 구조가 더 명료해야 한다. 향후 댓글 과제는 “재진술 1문장+텍스트 근거 질문 1개”와 같이 간결하면서도 반복할 수 있는 형식으로 운영하고, 3~4인 소그룹 안에서 최소 1개의 댓글을 달도록 하는 방식이 적절하다.

둘째, 학습자의 경험이 텍스트 분석을 압도할 수 있다는 점도 한계로 나타났다. 성인 학습자의 생애 경험은 고전 텍스트를 현재적 질문으로 읽게 하는 중요한 자원이지만, 경험 공유가 지나치게 강해지면 작품의 언어, 장면 구성, 아이러니, 중세적 맥락이 충분히 검토되지 않은 채 현대적 가치판단으로 곧바로 이동할 위험이 있다. 따라서 토론 후속 질문은 “왜 그렇게 생각하는가?”에서 한 걸음 더 나아가 “그 해석은 어느 장면이나 표현에서 출발하는가?” 등으로 구체화할 필요가 있다.

셋째, AI 활용에 대한 절차적 안내를 더 구체화할 필요가 있다. AI는 낯선 배경지식을 이해하는 데 도움을 줄 수 있지만, 동시에 작품의 구체성과 학습자의 고유한 경험을 약화하는 일반론을 산출할 위험도 공존한다. 따라서 향후에는 AI 사용 여부보다 AI 응답을 어떻게 검토했는지 확인할 필요가 있다. 구체적으로는 AI가 제시한 설명 중 수용할 부분, 수정할 부분, 폐기할 부분을 구분하고, 그 판단의 근거가 되는 작품 속 장면이나 표현을 기록하도록 할 필요가 있다.

넷째, 대면 러닝 아틀리에의 효과를 온라인 토론으로 안정적으로 확장하는 문제도 남는다. 대면에서 형성된 질문과 관계가 이후 온라인 활동과 충분히 연결되지 않으면 그 효과는 일회성 경험에 그칠 수 있다. 이를 보완하기 위해 대면 수업에서 제기한 큰 질문을 다음 주 온라인 토론의 중심 질문으로 발전시키고, 댓글 활동에서는 동료 학습자의 답변을 재진술한 뒤 텍스트 근거를 묻게 하는 방식이 필요하다. 평가는 최종 산출물의 완성도뿐 아니라 질문의 구체성, 텍스트 근거의 사용, 동료 글에 대한 재진술과 후속 질문, AI 응답에 대한 비판적 검토를 함께 살펴보는 포트폴리오형 방식이 적절하다.

7. 결론: 연결과 검증의 결합

온라인 중심 고전 강독의 성패는 플랫폼 자체나 AI의 성능에 달려 있지 않다. 핵심은 학습자의 경험을 존중하되 그 경험을 텍스트 근거에 비추어 해석하게 하는 수업 설계, 온라인 기록과 대면 상호작용을 이어 주는 운영 방식, 그리고 AI의 답변까지도 비판적으로 검토하게 하는 평가 구조에 있을 것이다. 성인학습자의 생애 경험은 고전 텍스트와 연결되어야 하지만, 그 경험은 작품 속 구절과 장면을 통해 다시 확인되어야 한다. 온라인 토론의 기록은 대면 아틀리에에서 공유되고 확장되어야 하지만, 단순한 소감 교환에 머물지 않도록 공동의 질문과 텍스트 근거를 중심으로 조직되어야 한다. AI의 도움 역시 학습자의 이해를 넓히는 데 활용될 수 있지만, AI가 제시한 해석은 반드시 작품의 구체적 근거와 학습자의 비판적 판단을 거쳐야 한다.

AI 시대의 온라인 고전 강독은 AI를 통해 정답을 빠르게 얻는 수업이 되어서는 안 된다. 오히려 AI가 제시한 설명을 다시 텍스트로 확인하고, 자신의 경험을 질문으로 전환하며, 동료 학습자와 함께 더 설득력 있는 해석을 구성하는 수업이어야 한다.

『캔터베리 이야기』의 순례자들이 서로 다른 신분과 직업, 욕망과 목소리를 지닌 채 같은 길 위에서 이야기를 나누었듯, 성인 학습자들도 각자의 삶의 자리에서 출발하여 텍스트라는 공통의 길 위에서 만난다. 고전은 오래된 답을 보존하는 자료가 아니라, 오늘의 학습자가 더 나은 질문을 만들고 자신의 삶을 새롭게 해석하도록 이끄는 살아 있는 텍스트이다.

참고문헌

- 이영호. (2018). 학생 참여 중심 독서 토론 수업 사례 연구. 『작문연구』, 39, 317-348.
<https://doi.org/10.31565/korow.2018..39.010>
- Chaucer, G. (1987). The Canterbury tales. In L. D. Benson (Ed.), *The Riverside Chaucer* (3rd ed., pp. 23-327). Houghton Mifflin.
- Chinn, C. A., Anderson, R. C., & Waggoner, M. A. (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussion. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 378-411.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.36.4.3>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
[https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Hoggan, C., & Finnegan, F. (2023). Transformative learning theory: Where we are after 45 years. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023(177), 5-11.
<https://doi.org/10.1002/ace.20474>
- Hoggan, C., & Hoggan-Kloubert, T. (2022). Critiques and evolutions of transformative learning theory. *International Journal of Lifelong Education*, 41(6), 666-673.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2164434>
- Kara, M., Erdoğan, F., Kokoç, M., & Cagiltay, K. (2019). Challenges faced by adult learners in online distance education: A literature review. *Open Praxis*, 11(1), 5-22.
<https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.1.929>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., Weller, J., Kuhn, J., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, Article 102274.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- McClain, A. L. (2024). New developments in transformative learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2024(183), 7-22. <https://doi.org/10.1002/ace.20540>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO.
<https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
- Mollick, E., & Mollick, L. (2023). *Assigning AI: Seven approaches for students, with prompts*. arXiv.
<https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.10052>

온라인 중심 고전강독 강좌의 가능성과 한계: AI 시대 성인학습자 맞춤형 『켄터베리 이야기』 고전강독의 설계와 운영에 대한 토론문

윤연정(부산가톨릭대학교)

손병용 선생님의 「온라인 중심 고전강독 강좌의 가능성과 한계」 논문은 성인 학습자를 대상으로 영문학 고전 『켄터베리 이야기』를 AI를 적용하여 교수법을 시행한 경험을 논의하고 있다. 구체적으로, 성인 학습자를 대상으로 한 학습자들의 개인적인 조건과 환경적 조건을 반영하여 교과목을 설계하고 이를 적용해 본 실질적이고 경험적인 사례를 분석한다. 이러한 특징으로 인해, 본 토론문은 교육 현장에서 어떻게 온라인 중심의 텍스트 근접 읽기가 진행되었는지를 논의하고, 그 진행 과정을 밝혀 AI 적용 교과목의 현주소와 한계를 제시한다. 현재, 교육 도구로서의 AI의 적용과 효과에 대한 관심이 매우 높은 시기로서, 본 논의는 이러한 시의적 가치를 지니며 경험을 기반으로 한 현실적인 교수법의 논의라는 점에서 그 학술적 기여도가 매우 크다고 보여진다.

본 토론문이 논의하는 AI 적용 온라인 고전강독 과목은, 성인 학습자의 학습 설계를 네 가지 단계로 나누어 구성하고 있다. 핵심 주제를 지정해 학습자의 생애 경험과 문제의식을 토대로 텍스트를 이해하고 이를 AI 도구를 활용하여 점검한다. 그 후 대면 러닝 아틀리에에서 교수자와 학생들은 서로 간의 이해도를 점검하고, 토론을 통해 학습자들의 관점과 시각을 논리적으로 발전시키도록 장려한다.

특히 AI 활용 시 사용되는 개념과 명제의 구체성을 스스로 점검하고, 그 결과물을 비판적으로 사고하여 판단하고, 자신의 결과물로 재생산하게 활용하는 과정을 강조함으로써, 고전 텍스트의 해석에 대해 주체적이고 독창적인 시각을 성립하는 도구로 사용한다. 텍스트로 활용되는 『켄터베리 이야기』가 다양한 인물들의 직업과 성격을 포함하는 점에 착안해, 교수자는 성인 학습자들의 개인적 경험과 연계시키며 텍스트를 독창적으로 재해석하도록 독려하는 점이 매우 인상적이라 여겨진다.

이러한 연구에 대한 관련 질문은 다음과 같이 정리될 수 있다. 첫째, AI 도구를 활용한 수업에서의 한계나, 시각적 자료를 생성하고 제시하는 과정에서의 어려움은 없었는지, 또 이를 극복하기 위한 조언은 무엇인지 궁금하다. 둘째로, AI 도구를 텍스트 내용 확인으로 활용하는 방식이라면, 기존의 검색엔진과는 차별화된 어떤 결과물을 가져왔는지 알고 싶다. 셋째, 성인 학습자의 온라인 학습 과정에서 AI 도구 사용을 적극적으로 활용하는 것을 장려하는 것이 학습 동기를 고취시키고 관심을 증가시키는 데 효율적이었는지 궁금하다. 그리고 본 온라인 학습에서 이러한 활동을 평가에 반영하였는지, 그 방식은 어떻게 진행되었는지 추가 설명을 듣고 싶다.

생성형 AI 활용 교양교육 수업의 방향과 수업 활용방안

허정필(울산대학교)

1. 서론

최근 챗GPT를 비롯한 제미니, 그록, 노트북LM 등 생성형 AI 기술의 급속한 발전은 대학 교육 전반에 혁신적인 변화를 가져오고 있다. 과거의 AI가 단순한 정보 검색이나 자동화 도구에 머물렀다면, 현재의 생성형 AI는 대화를 통해 학습자의 사고를 자극하고 지식을 능동적으로 재구성할 수 있도록 돕는 지적 협력자로 진화하였다. 특히 인간과 사회에 대한 폭넓은 이해를 바탕으로 비판적 사고력을 길러주는 교양교육 영역에서, 이러한 기술적 진보는 단순한 지식 전달 위주의 수업에서 벗어나 AI와 함께 창의적으로 문제를 해결하는 새로운 학습 생태계로의 전환을 강력히 요구하고 있다.

오늘날 교양교육의 핵심 목표는 생성형 AI 시대에 부합하는 '인간다움'의 가치를 탐색하고 이를 함양하는 데 있다. 무한한 정보 접근성 속에서 학생들에게 필요한 것은 파편화된 지식의 단순 암기가 아니라 비판적 사고력, 창의적 표현력, 그리고 윤리적 판단력이다. 따라서 대학교육은 효율성과 측정만을 강조하는 기술 중심의 닫힌 교육이 아니라, 기술을 활용해 창의성과 자율성을 높이는 인간 중심의 열린 교육으로 나아가야 한다. 생성형 AI는 정답을 곧바로 내어주는 자판기가 아니라 학습 과정을 돕는 '사고 확장 파트너'로서, 이러한 교양교육의 목표를 실현하는 훌륭한 촉매제가 될 수 있다.

그러나 현재 대학 교육 현장에서는 생성형 AI를 수업에 도입하려는 시도가 활발함에도 불구하고, 그 활용이 단편적인 과제 작성이나 일회성 검색 수준에 머무르는 경우가 많다. 진정한 교육적 혁신을 달성하기 위해서는 교양교육에서 생성형 AI를 활용하여 수업설계부터 시작하여 수업자료 개발 및 제작, 교육영상 활용, 그리고 평가도구 개발에 이르기까지 교육의 전 과정에 다양하고 체계적으로 연계하는 포괄적인 접근이 필수적이다. 특히 교양교육이 지닌 학문 간 융합과 비판적 담론의 특성을 고려할 때, AI의 전방위적인 도입은 명확한 교육 철학과 교수학습 이론에 근거하여 이루어져야 한다.

이에 본 연구는 최근의 논문발표 자료와 실제 혁신교수법 적용 사례들을 바탕으로, 대학 교양교육에서 생성형 AI를 효과적으로 활용할 수 있는 구체적인 실천 방안을 제시하고자 한다. 구체적으로는 제미니와 같은 AI를 활용하여 체계적인 수업계획서를 작성하는 수업설계 방법부터, 노트북LM을 활용한 맞춤형 수업자료의 개발 및 제작 방안을 탐구할 것이다. 아울러 그록 등을 접목한 시각적 교육영상 제작 및 활용, 그리고 줍스와 자동화 도구를 활용한 객관적이고 세분화된 평가도구 개발 프로세스를 중점적으로 살펴보고자 한다.

본 연구는 기존의 단편적인 AI 활용 논의를 넘어, 교양교육의 전 주기적 단계에서 생성형 AI를 어떻게 유기적으로 결합할 수 있는지 그 실천적 모델을 제시한다는 점에서 의의가 있다. 생성형 AI가 제공하는 다채로운 교육영상 제작 및 평가 지원 도구들을 통해, 교수자는 지식 전달과 행정적 부담을 줄이고 학생의 성장을 설계하는 멘토링에 더욱 집중할 수 있을 것이다. 결론적으로 이러한 생성형 AI 시대의 여러 가지 활용 방안 탐구를 통해 앞으로 대학교양교육이 나아가야 할 올바른 방향성을 제시하고, 기술과 인간성이 조화롭게 융합된 미래 교양교육 생태계를 구축하는 데 기여하고자 한다.

2. 본론

2.1. 생성형AI활용 수업 설계

최근의 교양교육은 지식의 단순 전달을 넘어 학습자가 중심이 되는 토론, 프로젝트 학습, 플립러닝 등 상호작용 중심의

교수학습 방식으로 변화하고 있다. 이러한 변화 속에서 생성형 AI는 단순히 정보를 검색하고 요약하는 보조 도구에서 진화하여 이제는 교수자의 수업 설계를 돕고 학습자의 맞춤형 학습을 지원하는 핵심적인 '지적 협력자'로 기능한다. 성공적인 생성형 AI 활용 수업을 위해서는 교육공학적 접근의 핵심인 ADDIE 모형(분석, 설계, 개발, 실행, 평가)을 기반으로 한 체계적인 설계가 필수적이다. 이는 기존의 지식 암기식 교육에서 벗어나 학습자가 주도적으로 지식을 창의적으로 재구성할 수 있도록 돕는 혁신교수법의 토대가 된다. 본 절에서는 체계적인 교양수업 설계를 위해 제미니를 활용한 수업계획서 작성 방식과 노트북을 활용한 수업자료 개발 및 제작 방안을 구체적으로 살펴보고자 한다.

2.1.1. 수업계획서 작성(Gemini)

수업 설계의 첫 단계인 분석(Analysis)과 설계(Design) 과정에서 제미니와 같은 대화형 AI는 교수자의 훌륭한 설계 파트너가 될 수 있다. 분석 단계에서 교수자는 AI를 활용하여 학습자의 이해도, 만족도, 기대 정도 등을 파악하기 위한 요구조사 설문 문항을 손쉽게 생성할 수 있다. 이후 설문 결과를 AI에 입력하여 데이터를 분석하게 하고, 이를 통해 도출된 개선점을 수업 설계에 즉각적으로 반영할 수 있다. 이러한 분석을 바탕으로 실제 15주차 수업계획서를 설계할 때, 생성형 AI의 결과물 품질을 극대화하기 위해 'CAMP 프롬프트' 기법을 적용하는 것이 효과적이다. CAMP 프롬프트는 다음과 같이 구성된다.

- C (Context, 맥락 설명): "현재 나의 교양 수업을 전반적으로 개선하고 새롭게 설계하려고 해."와 같이 상황과 대화의 목적을 명확히 설명한다.
- A (Act, 역할 부여): "너는 10년 차 교양교육 및 수업 설계 전문가야."라며 AI에게 구체적인 페르소나를 부여한다.
- M (Make sure, 명확한 안내): "주차별 핵심 학습 내용은 유지하되, PBL과 플립러닝 등 학생 참여형 학습 활동을 추가해 줘."와 같이 원하는 방향성을 지시한다.
- P (Parameters, 범위와 옵션): "결과물은 대학교 강의계획서 형식으로 A4 2페이지 분량으로 작성해 줘."라며 형식과 분량을 구체적으로 제한한다.

이러한 체계적인 프롬프트를 통해 교수자는 가네(Gagne), 타일러(Tyler) 등의 교수설계 이론이 반영된 구조화된 수업계획서를 도출할 수 있으며, 특정 주차에 토론이나 플립러닝을 적절히 배치하고 맞춤형 참고 영상 링크까지 추천받는 등 완성도 높은 설계가 가능하다.

2.1.2. 수업자료 개발 및 제작(NotebookLM)

수업 설계가 완료된 후 이어지는 개발(Development) 단계에서는 구글의 노트북LM을 적극적으로 활용하여 교수자 맞춤형 수업자료를 제작할 수 있다. 이 단계는 여러 가지 생성형 AI 도구를 활용하여 텍스트를 구조화하거나 필요한 영상 및 시각 자료를 생성하는 과정이다.

특히, 노트북LM은 교수자가 보유한 수많은 PDF 논문, 웹사이트 URL, 유튜브 영상 스크립트 등 방대한 양의 원본 소스를 한곳에 업로드하여 자신만의 거대한 지식 베이스를 구축하는 데 탁월하다. 이 도구를 활용하면 기존의 단순 암기 위주의 지식 습득에서 벗어나, 흩어져 있는 지식을 종합하여 새로운 의미를 창출해 내는 '통섭'의 교육을 실현할 수 있다.

노트북LM을 활용한 수업자료 개발은 플립러닝의 사전학습 자료를 구축하는 데 매우 효과적이다. 교수자는 업로드된 자료를 바탕으로 노트북LM이 제공하는 스터디 가이드, 브리핑 문서, 예상 퀴즈, FAQ 등을 자동으로 생성하여 학생들에게 사전 제공할 수 있다. 또한, 텍스트 형태의 지식을 팟캐스트 형식의 '오디오 오버뷰'로 변환하여 학생들의 학습 흥미를 유발할 수도 있다. 결과적으로 교수자는 자료 요약과 제작에 들어가는 행정적, 물리적 시간을 획기적으로 단축할 수 있으며, 이렇게 확보된 시간은 교실 내 본 학습에서 학생들과의 상호작용, 창의적 문제해결, 개별 피드백에 더욱 집중하는 데 활용된다.

2.2. 생성형AI활용 교육영상 제작

기존의 교양교육 및 전공 연계 수업에서 학생들의 결과물 발표나 교수자의 자료 제시는 주로 과거에 일어난 일을 요약하는 텍스트와 사진 중심의 사후 보고(PPT) 형태에 머물렀다. 이는 온전히 청중의 상상력에 의존해야 한다는 명확한 한계를 지닌다. 그러나 생성형 AI를 활용한 교육영상 제작은 물리적 한계를 초월하여 존재하지 않는 미래의 아이디어나 추상적인 지식을 시각화하여 청중의 눈앞에 직접 배달하는 '사전 경험'을 가능하게 한다. 지식은 고정된 텍스트에 머물 때보다 시각적으로 움직일 때 훨씬 더 강력한 설득력을 지니며, 정교하게 짜인 논리가 캐릭터의 액션과 환경으로 변환되는 시뮬레이션은 학생과 교수자의 지식에 압도적 추진력을 부여하는 '설득의 엔진'이 된다. 본 절에서는 실제 교육 현장에서의 AI 영상 활용 사례와 구체적인 제작 프로세스를 살펴본다.

2.2.1. 영상 활용 사례

교육 현장에서 생성형 AI 영상은 학습자의 창의적 문제해결 아이디어를 즉각적으로 시각화하고 증명하는 도구로 활발히

활용되고 있다. 예를 들어, 도심 속 폭우 상황을 해결하기 위해 '가방 어깨끈 버튼을 누르면 펼쳐지는 비 보호막' 아이디어나, 고층 건물 화재 시 탈출을 돕는 '즉시 팽창형 구조용 풍선 허리띠'와 같은 학생들의 전공 연계 아이디어는 단순한 텍스트 묘사가 아니라 3초의 압도적인 시각적 증명 영상으로 구현된다. 또한 UX 디자인이나 마케팅 기획 교과에서도 불면증 해소를 위한 수면 유도 제품이나 교통신호와 연동되는 스마트 키보드 등의 콘셉트를 실제 상용화된 제품의 광고 영상처럼 제작하여 실감 나는 학습 효과를 거두고 있다.

이러한 영상 활용은 단순히 화려한 특수효과를 보여주는 것에 그치지 않으며, 추상적이고 딱딱한 교양 학문이나 기초과학 개념을 설명할 때 그 진가를 발휘한다. 사범대의 수학 교양과목에서 초등영재 학생들의 눈높이에 맞는 '로그(Log)와 데시벨(dB)' 학습 콘텐츠 개발사례를 보면, 아인슈타인을 모티브로 한 늑대 캐릭터와 슈뢰딩거를 모티브로 한 고양이 캐릭터를 생성하여 복잡한 수학 공식과 인체의 청각 메커니즘을 스토리텔링 기반의 판타지 영상으로 시각화하였다. 이처럼 학습 주제에 맞는 고유한 캐릭터의 지속적인 등장은 매번 달라지는 단순 검색 이미지의 산만함을 없애고, 청중을 발표자의 브랜드와 이야기에 완벽하게 몰입시키는 '일관성의 힘'을 발휘한다.

2.2.2. 교육영상 제작(NotebookLM, Grok)

완성도 높은 교육영상을 제작하기 위해서는 'NotebookLM(정교한 논리 코어)', '캐릭터 시트(나만의 대변인/페르소나)', '영상 AI(물리적 한계를 넘는 액션 제너레이터)'라는 세 가지 핵심 엔진의 체계적인 결합이 필요하다.

첫째, 기획 및 스토리보드 구성 단계이다. 교수자나 학습자는 구글의 노트북LM에 자신이 구상한 시나리오, 논문, 아이디어 스케치 등의 원본 텍스트를 업로드하여 영상의 전체적인 내러티브를 구조화한다. 노트북LM은 방대한 텍스트 데이터를 분석하여 논리와 감정이 교차하는 대화형 스크립트나 구체적인 컷 단위의 스토리보드 슬라이드를 효과적으로 도출해 낸다.

둘째, 일관된 캐릭터 설정 시트 제작이다. 영상 전반에 걸쳐 주인공의 모습이 바뀌는 오류를 막기 위해 제미나이나 젤스 맞춤형 에이전트를 활용한다. 프롬프트 작성 시 "모든 패널에서 얼굴 크기를 일정하게 유지하고, 이목구비와 피부 톤을 완벽하게 통일한다"는 조건을 부여하여 전신 바디샷과 다양한 각도(정면, 측면, 반측면)의 얼굴 클로즈업이 포함된 16:9 비율의 전문적인 캐릭터 시트를 생성하여 시각적 일관성을 확보한다.

셋째, 프롬프트 엔지니어링을 통한 최종 영상 생성이다. 앞서 제작된 스크립트와 캐릭터 이미지를 바탕으로 씨댄스 2.0, 클링, 혹은 그록 등의 영상 생성 AI를 활용한다. 영상 생성 시 프롬프트는 반드시 '전체 스타일 지정 -> 전체 장면 설정 -> 샷 번호별 세부 설명 -> 총 길이 및 비율'의 체계적인 구조를 갖추어야 한다. 특히 각 컷의 프롬프트에 "실사 같은 고품질 영화 스틸컷"이라는 지시어와 "업로드한 캐릭터의 얼굴이 잘 보이도록 상체 위주로 그려줘"라는 명확한 제한을 포함하고, "20살 남자 목소리로"와 같이 캐릭터의 대사와 음성 톤까지 세밀하게 설정한다. 이러한 과정을 거치면 단순한 텍스트가 정교한 영화적 기법의 교육영상이나 한 편의 뮤직비디오로 재탄생하게 된다.

2.3. 생성형AI활용 평가도구 개발

교육 분야에서 인공지능을 평가 도구로 활용할 때 얻을 수 있는 가장 큰 이점은 학습자 개개인에게 맞춤형 학습 경험을 지원하고, 즉각적이며 실시간적인 피드백을 제공할 수 있다는 점이다. 기존의 다분반 교양수업이나 글쓰기, 프로젝트 기반 수업에서는 교수자가 모든 학생의 결과물에 대해 일관되고 상세한 피드백을 제공하는 데 물리적인 한계가 존재했다. 그러나 범용 생성형 AI를 그대로 평가에 적용할 경우, 일반적인 기준에 치중하여 교과목의 특수한 목적이나 맥락을 완벽히 반영하지 못하는 한계가 발생하기도 한다. 실제 플립러닝 기반 MAKER 수업의 팀 프로젝트 결과물을 ChatGPT 4.0으로 평가한 사례를 보면, 상위권 우수 팀에 대한 평가는 교수자의 평가와 거의 일치하였으나, 중하위권 팀의 결과물에 대해서는 교수자의 평가와 다소 차이를 보이는 한계가 확인되었다. 따라서 이러한 범용 AI의 한계를 극복하고 교양교육 평가의 신뢰성과 타당성을 높이기 위해서는, 해당 교과목에 최적화된 명확한 '평가 루브릭'을 먼저 개발하고, 이를 맞춤형 AI 에이전트에 학습시켜 '자동화된 맞춤형 평가 도구'로 구축하는 체계적인 과정이 요구된다.

2.3.1. 생성형AI활용 평가 루브릭 개발(NotebookLM)

성공적인 AI 평가 도구를 구축하기 위한 첫걸음은 교수자의 주관에 배제된 객관적이고 구체적인 평가 기준(Rubric)을 마련하는 것이다. 이 과정에서 구글의 노트북LM은 교수자의 방대한 수업 자료와 국내외 핵심역량 평가 지표들을 종합하여 최적의 루브릭을 도출하는 훌륭한 연구 파트너로 활용된다. 노트북LM을 활용한 루브릭 개발은 크게 3단계로 진행할 수 있다.

1단계 (학습 목표와 평가 지표의 정렬): 먼저 교수자는 수업계획서, 학습 목표, 역량 중심 평가 기준 등 관련된 모든 문헌을 노트북LM에 업로드한다. 이후 프롬프트를 통해 "우리 수업의 핵심 목표를 측정하기에 가장 적합한 평가 요소 5가지를 추출해 줘."라고 지시하여, 수업의 본질에 부합하는 핵심 평가 지표를 교육학적 근거와 함께 도출한다.

2단계 (평가 척도의 세분화): 추출된 평가 요소를 바탕으로 5점 척도(탁월, 우수, 보통, 미흡, 매우 미흡) 단위의 루브릭

작성을 요청한다. 이때 각 점수대별 학생의 수행 수준을 누구나 객관적으로 평가할 수 있도록 구체적인 행동 동사로 표현하도록 상세화한다.

3단계 (평가의 타당성 및 신뢰성 검토): 마지막으로 작성된 루브릭에서 평가자의 주관에 개입될 여지가 있는 모호한 표현을 제거한다. 예를 들어 '잘함', '열심히 함', '깊이 있게 분석하여'와 같은 추상적인 형용사를 찾아내어, '3개 이상의 사례 제시', '논리적 오류 없음'과 같이 측정 가능한 구체적인 기준과 빈도로 수정하도록 지시함으로써 평가의 객관성을 극대화한다.

2.3.2. 생성형AI활용 평가 자동화 도구 개발(Gems)

노트북LM을 통해 객관적이고 세분화된 루브릭 개발이 완료되었다면, 이를 바탕으로 실제 학생들의 과제를 일관성 있게 채점하고 피드백을 제공할 '자동화 평가 도구'를 구축해야 한다. 이를 위해 제미니에서 제공하는 맞춤형 AI 기능인 '젬스'를 활용할 수 있다.

젬스를 활용한 평가 자동화 도구의 구축 절차는 다음과 같다. 먼저 제미니 환경에서 '새 Gem 만들기'를 실행한 후, 해당 봇의 이름(예: 교육방법 및 교육공학 평가)과 역할을 명확히 규정한다. 시스템 지침 프롬프트에 "당신은 [교과목명] 전문 교수 설계자이자 평가 전문가입니다. 사용자가 학생의 과제물을 입력하면, 확정된 루브릭에 따라 공정하고 상세한 피드백을 제공합니다."라는 명확한 페르소나를 부여한다.

이후 앞서 노트북LM으로 제작한 상세 루브릭 전체를 지시사항에 복사하여 입력하고, 작업 절차와 출력 형식을 체계화한다. 구체적으로 ① 입력된 과제 내용 분석, ② 5가지 평가 요소별 점수 부여 및 근거 제시, ③ 학생의 강점과 보완점 서술, ④ 향후 성장을 위한 구체적 학습 가이드 제안의 순서로 작동하도록 설정하며, 결과물은 한눈에 파악하기 쉬운 '평가 결과표' 형식으로 출력하도록 지시한다.

이렇게 제작된 젬스 맞춤형 평가 도구나 GPTS를 실제 교과목에 적용한 결과, 범용 AI를 사용했을 때 발생했던 점수의 편차를 크게 줄일 수 있었으며, 교수자가 직접 평가한 점수와 매우 높은 일치도를 보였다. 또한, 이러한 AI 평가 결과에 대한 학습자들의 신뢰도 설문 조사에서도 평균 4.25점(5점 만점)의 높은 만족도를 기록하여, 맞춤형 AI가 교과목에 특화된 신뢰할 수 있는 평가 보조 도구로 충분히 기능할 수 있음을 실증적으로 확인하였다.

3. 결론

본 연구는 생성형 AI 기술의 급속한 발전 속에서 대학 교양교육이 지향해야 할 새로운 교수·학습 모델을 탐색하고, 이를 실제 수업 현장에 적용할 수 있는 구체적인 실천 방안을 제시하고자 하였다. 현대 대학교육에서 인공지능은 단순히 지식과 정보를 검색하여 정답을 내어주는 자동화 도구를 넘어, 학습자와 상호작용하며 비판적 사고를 자극하고 지식을 창의적으로 재구성할 수 있도록 돕는 지적 협력자로 진화하였다. 본 연구는 이러한 변화의 흐름 속에서 교양교육이 위기를 맞은 것이 아니라, 오히려 AI를 적극적으로 수용함으로써 지식의 단순 암기에서 벗어나 인간 고유의 창의성과 융합적 사고력을 길러주는 본연의 목적을 달성할 수 있음을 확인하였다.

구체적인 실천 방안으로, 본론에서는 교양교육의 전 주기에 걸친 생성형 AI의 도입 모델을 세 가지 측면에서 살펴보았다.

첫째, 체계적인 수업 설계를 위해 제미니의 'CAMP' 프롬프트 기법을 활용하여 상호작용 중심의 수업계획서를 도출하고, 노트북LM을 통해 파편화된 원본 자료들을 유기적으로 엮어 플립러닝에 최적화된 사전학습 자료를 구축하는 방안을 제시하였다.

둘째, 학생들의 전공 연계 아이디어나 추상적인 교양 지식을 씨댄스 2.0 및 그록 등의 영상 생성 AI를 통해 3초의 압도적인 시각적 증명물로 변환함으로써, 물리적 한계를 극복하고 청중을 몰입시키는 강력한 설득의 엔진으로서 교육영상을 제작 및 활용하는 실증적 과정을 논의하였다.

셋째, 기존 다분반 교양수업에서 교수자가 겪었던 개별 피드백의 한계와 범용 AI가 지닌 채점의 편향성을 극복하기 위해, 해당 교과목에 특화된 객관적 평가도구의 개발 과정을 탐구하였다. 노트북LM을 활용하여 교수자의 주관에 배제된 구체적이고 세분화된 평가 루브릭을 도출하고, 이를 바탕으로 젬스 맞춤형 에이전트에 학습시켜 신뢰성과 타당성을 갖춘 평가 자동화 도구를 구축하였다. 이러한 평가지원 시스템은 교수자의 행정적 부담을 획기적으로 줄여주며, 학생 개개인에게는 실시간으로 정교한 맞춤형 피드백을 제공함으로써 학습의 질을 크게 향상시킬 수 있음을 실증하였다.

이러한 전방위적인 생성형 AI의 도입은 결과적으로 교양교육 현장에서 교수자의 역할을 근본적으로 변화시킬 것을 요구한다. 엄청난 속도로 방대한 데이터를 처리하는 AI 시스템 앞에서, 교수자는 더 이상 지식의 단순 전달자나 행정 관리자에 머물러서는 안 된다. 효율성과 측정만을 강조하는 기술 중심의 닫힌 교육에서 벗어나, 기술을 활용해 학습자의 창의성과 자율성을

증강시키는 인간 중심의 열린 교육으로 나아가야 한다. 즉, AI 시대의 교수는 지식을 가르치는 사람에서 벗어나, 학생들과 정서적으로 교감하며 그들의 '성장을 설계하는 사람'이자 멘토로 거듭나야 한다.

결론적으로, 다가오는 인공지능 시대에 대학은 생성형 AI를 단순히 금지하거나 통제해야 할 위협으로 인식할 것이 아니라, 이를 새로운 교육의 도구이자 철학적 성찰의 매개로 적극 수용해야 한다. 인간과 AI가 상호 보완적으로 협력하는 지적 생태계를 구축할 때, 비로소 학습자의 사고를 확장시키고 타인과의 공감 및 소통 역량을 키우는 교양교육의 목표를 달성할 수 있다. 본 연구에서 제시한 생성형 AI 활용 수업 설계, 영상 제작, 그리고 평가도구 개발의 실천적 방안들이 앞으로 대학 교양교육이 나아가야 할 올바른 방향을 제시하고, 궁극적으로 '기술을 통한 인간성의 회복'이라는 숭고한 미래 교육의 가치를 실현하는 데 든든한 밑거름이 되기를 기대한다.

참고문헌

- 허정필. (2024). ChatGPT활용 메타버스기반 혁신교수법. 교육과학사.
- 허정필 외 5명. (2025). AI 100 생존전략 트렌드 S.H.I.E.L.D. 골든래빗.

생성형 AI 활용 교양교육 수업의 방향과 수업 활용방안에 대한 토론문

정지언(동명대학교)

I. 서론

생성형 AI의 급속한 확산은 대학 교육 전반의 교수·학습 체제에 변화를 요구하고 있으며, 교양교육 역시 이러한 흐름에서 예외가 아니다. 2026년 2월 교육부는 모든 대학생이 전공과 관계없이 AI 기본 역량을 갖추 수 있도록 지원하는 「AI 기본교육과정사업」을 수립하고 전국 20개 대학을 선정하였다(교육부, 2026). 이 사업은 대학생의 AI 리터러시 함양을 목표로 하며, 교양필수 이수체계 내 AI 관련 교과목 개설을 핵심 지표로 제시하고 있다. 이러한 맥락에서 발표자의 연구는 수업 설계, 자료 개발, 교육영상 제작, 평가에 이르는 교수·학습 전 과정에서 생성형 AI를 체계적으로 활용하기 위한 실천 방안을 제안하고 있다는 점에서 의의가 있다.

특히 두 가지 측면이 인상적이었다. 첫째, 기존 강의 자료를 오디오·영상 형태로 재구성하는 방안이다. 이는 텍스트 중심 자료로는 제공하기 어려운 학습 경험을 가능하게 한다는 점에서 주목할 만하다. 토론자 역시 교양수업 운영 과정에서 이를 부분적으로 활용하고 있으며 학생들의 반응도 긍정적이었다. 둘째, AI 기반 피드백 및 평가 시스템이다. 다수의 교원이 분반을 운영하는 교양필수 교과에서 모든 학생에게 일관되고 충분한 피드백을 제공하는 것은 현실적으로 쉽지 않다. 이러한 점에서 AI 기반 피드백과 평가는 교양교육의 구조적 한계를 보완할 수 있는 대안이 될 수 있다고 판단된다. 실제로 토론자의 대학에서도 교양필수 원격강좌를 대상으로 한 AI 피드백 및 평가 시스템 도입을 검토하고 있다. 이처럼 발표의 실천적 가치와 현장 적용 가능성에 공감하면서도, 토론자 본연의 역할에 따라 다음 세 가지 측면에서 보완적 논의를 제안하고자 한다.

II. 본론

1. 교수자 활용과 학습자 활용 관점의 구분

발표문에서는 교수자의 AI 활용과 학습자의 AI 활용이 동일한 층위에서 다루어지고 있다. 예컨대 수업계획서 작성, 수업자료 개발, 루브릭 설계, 평가 자동화는 교수자의 수업설계 및 운영과 관련된 내용이다. 반면 교육영상 제작 절에서는 학생들이 아이디어를 AI를 통해 시각화하는 사례가 제시되는데, 이는 학습자의 학습 활동에 해당한다. 물론 교수와 학습은 상호 연관된 과정이다. 그러나 AI 활용의 목적과 기능을 논의할 때에는 ‘교수자의 수업설계 지원 도구’로서의 AI와 ‘학습자의 사고 확장 및 표현 도구’로서의 AI를 구분할 필요가 있다. 이러한 구분이 이루어질 때 단순한 활용 사례의 나열을 넘어 AI가 교수·학습 과정에서 수행하는 교육적 기능과 역할을 보다 명확하게 설명할 수 있을 것이다.

2. 교양교과의 특수성에 대한 검토와 연결

발표문은 교양교육의 중요성을 언급하고는 있지만, 교양 교과가 갖는 특징과 한계에 대한 고려가 드러나지는 않는다. 교양교육은 서로 다른 전공 배경과 학습 경험을 지닌 학생들로 구성되는 이질적 학습집단을 대상으로 한다. 또한 전공교육과 달리 교과 간 연계성이 상대적으로 약하고, 단일 학기, 단일 교과 중심으로 운영되는 경우가 대부분이다. 대형 강좌나 다분반 운영 역시 교양교육의 일반적 특징이다. 여기에 교양필수 교과는 학생의 자발적 선택보다는 졸업요건 충족을 위해 수강하는 비율이 적지 않다는 것도 현실이다. 이러한 조건에서 수업자료를 풍부하게 만드는 차원을 넘어, Gemini와 CAMP 프롬프트를 활용한 수업계획서 작성이나 NotebookLM 기반 사전학습 자료 구축이 교양교육의 특수한 환경 속에서 어떻게 학습 참여를 촉진하고 수준 차이를 지원할 수 있는지에 대한 논의가 보완될 필요가 있다. 그리고 발표자가 제안한 AI 활용 전략이 교양교육의 핵심 목표인 비판적 사고, 윤리적 판단, 소통 역량 함양과 어떠한 방식으로 연결되는지 보다 구체적으로 설명될 필요가 있다. ‘교양교육’에서의 AI 활용 방안으로 발전되기 위해서는 교양교과의 구조적 맥락이 설계 원리 속에 명시적으로 반영되어야 할 것이다.

3. AI 기반 피드백 및 평가 시스템 도입의 조건

AI를 활용한 피드백과 평가는 교육적 가능성과 함께 윤리적 검토를 요구한다. 발표문에서 제안한 바와 같이 AI 기반

평가도구는 대형 강좌와 다분반 교양수업에서 피드백의 적시성을 높이고 보다 많은 학생들에게 피드백을 하는 데 도움이 될 수 있다. 특히 루브릭에 기반한 1차 피드백, 형식적 요건 점검, 보완 방향 제안 등은 AI가 효과적으로 지원할 수 있는 영역이다. 그러나 최종 성적 산출, 학생의 성찰 수준 판단, 가치관이나 태도 변화에 대한 해석까지 AI에 맡기는 것은 신중해야 한다. 관련하여 다음 세 가지 사항을 고려할 수 있다.

먼저 학습자 수용성의 문제이다. 학습자는 자신의 과제가 AI에 의해 평가된다는 사실을 충분히 인지하고 있는가? 이에 대한 동의 절차는 마련되어 있는가? 또한 평가 결과에 대한 이의 제기 절차는 존재하는가? 발표문에서는 높은 평가 신뢰도가 보고되었지만, 평가의 정확성과 학습자의 수용성은 별개의 문제이다. 실제로 최근 연구들은 동일한 내용의 피드백이라도 AI가 생성했다는 사실이 알려질 경우 학생들의 신뢰도와 수용도가 감소할 수 있음을 보고하고 있다(Henderson et al., 2025; Nazaretsky et al., 2026).

다음으로는 평가 범위의 문제이다. 발표자가 제시한 사례에서도 범용 AI는 중·하위권 학습자 평가에서 상대적으로 큰 편차를 보였다. 이는 AI가 명확한 기준에 기반한 평가에서는 효과적일 수 있으나, 학습자의 사고 과정이나 맥락적 판단을 해석하는 데에는 한계를 가질 수 있음을 시사한다. 교양교육의 평가는 결과물의 완성도뿐 아니라 질문의 수준, 관점 형성 과정, 성찰의 깊이까지 포함한다. 따라서 AI는 1차 피드백 도구로 활용하되 최종 평가는 교수자가 책임지는 역할 분담이 필요하다(이용민 외, 2024).

마지막으로 기관·제도적 차원의 문제이다. AI가 생성한 피드백이 학점에 영향을 미치는 공식 평가의 일부로 작동한다면, 이는 각 대학의 학사 규정 및 평가 공정성 기준과 함께 검토가 필요하다. AI 기반 평가가 교양교육 현장에 안정적으로 정착하기 위해서는 제도적 조건과 윤리 가이드라인의 정비가 선행되어야 할 것이다. 토론자 역시 교양필수 원격강좌에 AI 피드백 시스템 도입을 검토하고 있는 만큼, 이러한 설계 원리와 윤리적 기준은 토론자부터 답해야 할 문제이기도 하다.

III. 결론

교양교육에서 생성형 AI 활용은 ‘얼마나 효율적으로 수업을 운영할 것인가’의 문제에 머물러서는 안 된다. 발표자가 제시한 바와 같이 AI는 교수자의 수업설계를 지원하고, 학생의 학습자료 접근성을 높이며, 피드백의 질과 빈도를 개선할 수 있는 유용한 교수·학습 지원 도구이다. 그러나 동시에 교양교육은 학생들이 AI가 생성한 결과물을 그대로 수용하는 것이 아니라, 이를 비판적으로 검토하고 자신의 언어로 재구성하며, 궁극적으로 인간과 사회에 대한 성찰로 나아가도록 지원해야 한다. 그래서 교수자 활용과 학습자 활용의 구분, 교양교과의 구조적 특성에 대한 고려, AI 기반 평가의 윤리적 범위에 대한 논의가 보다 분명하게 제시될 필요가 있다. 이러한 논의가 함께 진행될 때, 본 발표는 단순한 기술 활용 사례를 넘어 생성형 AI 시대 교양교육의 방향성을 제시하는 실천적 모델로 발전할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 이용민, 이정연, 김명량, 안수현. (2024). 과정중심평가를 위한 인공지능 서비스의 사용자 경험 분석과 개선 과제 탐색. *교육방법연구*, 36(4), 481-508. <https://dx.doi.org/10.17927/tkjems.2024.36.4.481>
- Henderson, M., Bearman, M., Chung, J., Fawns, T., Buckingham Shum, S., Matthews, K. E., & de Mello Heredia, J. (2025). Comparing Generative AI and teacher feedback: Student perceptions of usefulness and trustworthiness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2502582>
- Nazaretsky, T., Mejia-Domenzain, P., Swamy, V., Frej, J., Käser, T. (2026). Who Gives Feedback Matters Student Biases. *Journal of Computer Assisted Learning*, 42(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/jcal.70153>

생성형 AI를 활용한 고전 텍스트의 현대적 변용: <데미안> 스토리텔링 사례를 중심으로

박소영(이화여자대학교)

1. 들어가며

최근 몇 년 사이 생성형 AI 기술이 빠르게 발전하면서, 대학 교양 글쓰기와 문학 수업 현장도 적지 않은 변화를 겪고 있다. 초기에는 학생들이 생성형 AI가 써준 글을 그대로 제출하는 문제가 주된 우려였다. 하지만 시간이 지나면서 분위기가 달라졌다. 생성형 AI를 단순히 결과물을 뽑아내는 도구로 볼 게 아니라, 글쓰기와 창작 과정을 함께 이끌어가는 협력자로 어떻게 활용할 수 있을지에 대한 논의가 점점 활발해지고 있다. 특히 교양 교육에서는 학생이 생성형 AI와 대화를 주고받으며 텍스트를 직접 기획하고 구성해 나가는 능력, AI 문해력이 새롭게 주목받고 있다. 예전 글쓰기 교육이 빈 종이 앞에 혼자 앉아 결과물을 완성해 나가는 과정에 집중했다면, 이제는 생성형 AI가 내놓은 초안을 비판적으로 읽고 자신의 의도에 맞게 다듬는 편집 능력이 핵심이 된 셈이다. 무엇보다 대학생들에게 ‘고전(古典)’은 매력적인 텍스트로 다가오지 않는다. 숏폼 콘텐츠와 디지털 매체에 익숙한 세대에게 수백 년 전 텍스트를 읽고 감상하는 일은 심리적으로도 상당히 멀게 느껴지기 때문이다. 또한 수동적으로 읽고 분석하는 방식만으로는 고전이 담고 있는 보편적 가치를 자신의 삶과 연결하기가 쉽지 않다. 그러나 역설적이게도 고전의 힘은 시대가 바뀌어도 여전히 유효한 인간의 근본적인 질문들이 담겨 있다는 데 있다. 이에 본고는 이러한 변화의 흐름 속에서, 고전 문학을 생성형 AI와 결합해 새롭게 스토리텔링하는 방법과 그 교육적 가능성을 살펴보고자 한다.

본 연구는 H 대학에서 운영중인 교과 <고전읽기>에서 학습자들에게 제시한 ‘생성형 AI를 활용한 스토리텔링’ 실습 과제를 바탕으로 고전 문학 교육의 의의와 변용 가능성을 탐구한 논의다. 이 실습 활동을 통해 학생들은 고전 텍스트의 서사 구조를 직접 해체하고 재조립하며 자신만의 이야기로 만들어볼 수 있다. 생성형 AI는 학생이 시도하는 다양한 서사 실험을 즉각적으로 텍스트로 구현해 주는 조력자 역할을 하고, 학생은 그 과정에서 원작을 더 깊이 읽게 되는 동시에 창작의 주제로 서사를 이끌어가는 경험을 하게 된다. 대상 텍스트로는 헤르만 헤세의 『데미안(Demian)』(1919)을 교육 실천의 대상으로 삼았다. 『데미안』은 성장 서사를 중심으로 자아 탐구, 내면적 성장, 기존 가치관에 대한 저항이라는 주제를 깊이 있게 다룬 작품이다. 주인공 싱클레어가 경험하는 두 세계의 충돌, 데미안이라는 존재와의 만남, 알을 깨고 나오는 아브라함스의 이미지는 지금 이 시대 대학생들의 이야기와 겹치는 부분이 많다. 진로 고민, 정체성 혼란, 치열한 경쟁 속에서 방향을 잃은 청년들에게 이 텍스트는 충분한 울림을 준다. 학생들이 생성형 AI를 활용해 『데미안』의 핵심 서사와 인물 관계를 현대 한국 사회의 맥락으로 가져와 재해석하는 과정에 주목하였다. 스토리텔링 과제를 수행하는 동안 학생은 단순히 아이디어를 제공하는 데 그치지 않는다. 서사 전체를 설계하고 조율하는 총괄 기획자에 가깝다. 원작을 꼼꼼히 분석한 뒤 변용할 서사의 뼈대를 세우고, 생성형 AI에게 구체적인 시대 배경과 인물 설정을 담은 프롬프트를 설계한다. 그리고 생성형 AI가 제시하는 여러 방향 중 자신의 의도에 맞는 것을 고르고, 문학적 개연성과 현대적 맥락을 고려하며 텍스트를 계속 다듬어 나간다. 이 반복적인 상호작용은 학생들에게 상상력을 발휘할 기회를 주는 동시에, AI의 결과물을 비판적으로 검토하고 윤리적으로 활용하는 능력을 키우는 통합적인 쓰기 교육의 장(場)이 되리라 기대한다.

이에 본고는 먼저 2장에서 대학 고전 문학 교육의 중요성과 의미를 살펴 오늘날 고전 문학의 역할과 변용 가능성을 제시할 것이다. 또한 생성형 AI와의 결합에서 필요한 ‘AI 리터러시’의 의미와 필요성을 살펴 문해력이 미치는 영향에 대해 분석할 것이다. 나아가 3장에서 실제 교과 활동 수행 사례로, 학습자와 생성형 AI의 협업으로 탄생한 『데미안』의 서사를 오늘날 청년 세대의 언어로 재구성하고, 새로운 스토리텔링 작품으로 발전시킨 구체적인 양상을 분석할 것이다. 이를 통해 생성형 AI가 학생의 서사적 상상력을 자극하는 협력자로 어떻게 기능할 수 있는지를 실제 수업 현장의 데이터로 확인하고자 한다. 4장에서 본고의 궁극적인 목표는 고전 텍스트의 현대적 변용 실습이 대학생의 창의적 사고와 글쓰기 역량에 어떤 영향을 미치는지를 구체적으로 밝히고, 앞으로의 생성형 AI 시대에 걸맞은 문학 및 교양 글쓰기 교육의 새로운 모델을 제안하는 데 있다.

2. 대학 고전 문학 교육과 ‘AI 리터러시’의 중요성

2012년 976개에 달했던 대학 인문계열 학과는 2020년 828개로 줄었다. 8년 사이에 148개 학과가 사라진 것이며, 같은 기간 입학정원 역시 8,756명 감소했다.⁴²⁾ 이 수치는 단순한 구조조정의 결과가 아니다. 대학들이 졸업생 취업률이 취약한 인문학과들을 우선 구조개혁 대상으로 삼은 데 따른 결과라는 점에서, 오늘날 대학 교양 교육이 처한 위기의 구조적 성격을 잘 보여준다. 이런 분위기 속에서 고전 문학 교육은 이중의 압박을 받고 있다. 제도적 차원에서는 학과 폐지와 정원 감축이라는 외부 압력이 가해지고, 교실 안에서는 학생들의 무관심이라는 내부 문제가 더욱 심각하다. 디지털 매체와 짧은 영상 콘텐츠 속에서 성장한 학생들에게 긴 호흡의 활자 텍스트는 접근하기 어렵고 지루한 것으로 인식되기 쉽다. 전통적인 고전 문학 수업이 텍스트 강독과 작가의 생애, 역사적 배경을 전달하는 방식으로 이루어져 온 것은 분명 텍스트의 문학사적 가치를 보존하고 전달하는 데 효과적이다. 하지만 학습자가 그 주제를 자신의 경험으로 수용하고 현대적으로 재해석하도록 이끄는 데에는 분명한 한계가 있다. 문학 교육의 목적이 과거의 지식을 암기하는 것이 아니라, 텍스트를 매개로 인간과 세계를 더 깊이 이해하고 자신만의 세계관을 정립하는 데 있다면, 학습자가 텍스트를 단순히 감상하는 것을 넘어 스스로 서사를 해체하고 재조립하는 생산자의 위치로 나아갈 수 있는 방법론이 필요하다. 바로 이 지점에서 생성형 AI의 도입이 새로운 가능성으로 제시된다.

생성형 AI가 대학 교육 현장에 본격적으로 들어오면서, 인문학과 대학 교양 글쓰기 분야에서 ‘AI 리터러시’⁴³⁾가 새로운 핵심 역량으로 주목받고 있다. 초기에 이 개념은 주로 이공계열의 기술 중심 논의에서 출발했다. 프로그래밍 언어에 대한 이해나 알고리즘의 작동 구조를 파악하는 능력을 의미했다. 그러나 오늘날 생성형 AI 리터러시는 단순히 프롬프팅을 잘하는 차원이 아닌, 해결하고자 하는 문제에 대한 정확한 정의와 함께 그 문제 해결을 위해 적절한 도구를 선택하고 효과적으로 활용할 수 있는 능력을 뜻하게 되었다. 그러므로 대학 교양 글쓰기 교육에서 요구되는 AI 리터러시를 이해하고 디지털 도구의 기계적 원리에 대한 이해를 넘어선 도구로서의 활용 방안을 모색해야 할 때이다.

이에 학습자가 갖춰야 할 능력은 프롬프트 입력을 위한 설계 역량이다. 학습자가 자신의 서사 기획 의도에 맞게 AI에게 구체적이고 정교한 맥락을 부여하는 능력이다. 단순히 “<데미안>을 현대판으로 다시 써줘.”라고 입력하는 것과, ‘싱클레어의 내적 갈등을 취업 준비생의 구체적인 심리 상황으로 치환하여 배경·인물·갈등 구조를 상세히 설정한 프롬프트’를 설계하는 것은 전혀 다른 결과값을 내놓기 때문이다. 또한 학습자의 AI의 결과값에 대한 비판적 검증 역량이 중요하다. AI가 통계와 확률에 기반해 산출한 텍스트에 대해 스스로 서사적 개연성, 논리적 정합성, 사실 여부를 날카롭게 검토하는 능력을 갖춰야 하는 것이다. 특히 AI는 대화가 길어지거나 복잡한 이야기를 다루면 초반에 언급된 정보를 AI가 후반부에 잊어버리거나 왜곡한다는 문제점이 있다. 그러므로 이러한 한계를 식별하고 걸러낼 수 있는 역량을 갖춰야 도구로서의 사용이 가능하다. 마지막으로 학습자의 창의적 편집 역량이다. AI가 제공한 초안을 그대로 완성본으로 수용하는 것이 아닌, 학습자 개개인의 개성과 시각이 담긴 전체 서사 구조를 재편하고 문장을 다듬는 능력을 가리킨다.

따라서 대학 교양 교과에서는 학습자들에게 걸맞은 비판적·창의적 사고력 증진과 글쓰기 역량 향상이라는 대학 글쓰기 교육의 목표에 맞게 인공지능을 주체적이고 능동적으로 활용할 것과 윤리적으로 활용하는 방법을 학습하도록 해야 한다. AI 리터러시 교육은 그저 기술에 무비판적으로 의존하는 것을 막고, AI의 산출값을 바탕으로 궁극적인 협업적 활동의 유의미한 결과물을 만들어낼 수 있도록 도와야 한다. 그렇다면 고전 문학 교육과 AI 리터러시 교육의 결합은 단순한 방법론적 실험이 아니라, 서로의 약점을 보완한다는 점에서 충분한 시너지를 일으킬 수 있다. 생성형 AI는 방대한 양의 데이터를 학습해 특정 조건에 부합하는 문장 구조와 서사 패턴을 도출하는 데 뛰어나다. 그러나 AI의 생성물은 데이터의 평균치에 수렴하는 경향이 있어, 인간 내면의 복잡한 모순이나 깊이 있는 사유를 표현하는 데에는 분명한 한계가 있다. 반면, 수백 년을 살아남은 고전 텍스트는 줄거리 아래 인간의 근원적인 불안, 성장의 고통, 세계와 자아의 갈등이라는 다층적인 의미를 이미 갖추고 있다. 그러한 점에서 고전 작품 중, 헤르만 헤세의 『데미안』은 좋은 예로 제시된다. 주인공 싱클레어가 경험하는 두 세계의 충돌, 데미안이라는 정신적 인도자와의 만남, 알을 깨고 나오는 아브라함의 모티프는 오늘날 한국 청년 세대의 삶과도 강하게 맞닿아 있기 때문이다. 취업 준비의 불안, 부모 세대가 구축한 가치 체계에 대한 저항, 그 속에서 자신만의 삶의 방향을 찾으려는 고투는 싱클레어의 그것과 본질적으로 다르지 않다.

42) 김의진, 「‘문송합니다’ 대학 인문학과 8년간 148개 없어져」, 『이데일리』, 2012.12.21., <https://www.edaily.co.kr/news/read?newsId=02282886629281144&mediaCodeNo=257>, 접속일: 2026.05.13.

43) 이운빈, 「생성형 AI 시대, 대학 글쓰기 교육의 재구성 방안- 과정 중심·장르 기반 교육과 AI 리터러시 교육을 통합한 ‘AI 협력 글쓰기 교육 모형’ 제안」, 『리터러시연구』 제16권 4호, 한국리터러시학회, 2025, 183쪽 참조.

‘AI 리터러시는 단순한 도구 조작 능력에 그치지 않고, AI의 작동 원리와 생성 알고리즘, 오류 가능성과 내재된 편향성에 대한 이해를 바탕으로 생성물의 신뢰성과 윤리성을 비판적으로 판단하고 활용할 수 있는 통합적 역량을 의미한다(Long & Magerko, 2020; Ng et al., 2021). 이는 디지털 리터러시에서 한걸음 더 나아가, 생성형 AI와 협업하기 위한 기술적 이해와 정보 판별 능력, 창의적 재구성과 윤리적 감수성을 포괄하는 개념으로 자리잡고 있다(Annappureddy et al., 2024; Bonzkurt, 2024).’

본고에서 주목한 AI 리터러시 실천적 학습 수행 사례는 <데미안> 작품을 바탕으로 4단계에 걸쳐 창작자가 아닌 편집자로서 기능하는 리터러시 역량을 강화하는 데 있다. 이에 1단계 <텍스트 정독> 단계에서는 행동 동기와 갈등, 서사 양상을 추출해내고, 2단계 <AI 프롬프트 작성>에서는 현대 한국 사회로 재맥락화하며 창작의 도구로 활용한다. 3단계 <AI 초안 작성>에서는 AI와의 협력적 관계를 구축하여 독해 능력 향상 및 사고력과 문장력을 강화하는 방향으로 나아간다. 4단계 <산출물 평가 및 교정> AI가 산출한 산출물의 약점과 환각 현상을 포착하여, 이를 수정 보완하기 위해 사용자가 직접 개입해야 한다. 원작이 지닌 복잡한 주제 의식을 평가 기준으로 삼아 AI의 평면적인 산출물을 비판하는 이 훈련이 바로 오늘날 대학 교육이 요구하는 비판적 문해력의 핵심인 것이다.

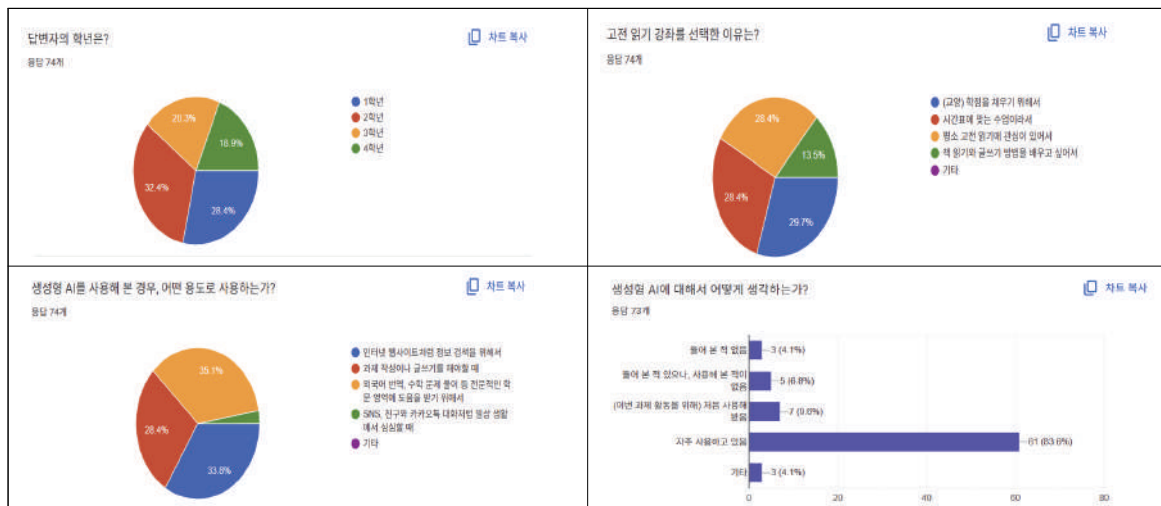
3. <데미안> : 생성형 AI와 학습자의 협력적 스토리텔링 의의 및 양상

H대학의 <고전읽기> 교과는 고전 작품을 읽고, 토의토론 및 과제를 수행하는 대표적인 대학 교양 교과종 하나다. 2023년 챗(Chat) GPT를 비롯한 제미니(Gemini) 등이 등장하면서, 학습자들의 생성형 AI 프롬프트 사용 유형을 탐색하기 위해 2학기에 걸친 <생성형 AI를 활용한 스토리텔링 창작>이라는 과제를 부과하였다. 이에 2학기에 걸친 연구 참여자는 총 76명으로 <고전읽기> 교과 수강이 후반부에 다다른 학기 말에 제시하여, 어느 정도 <고전읽기> 교과에 대한 이해와 학습 과정을 경험한 학생들이다. 연구 진행 과정에서 학생들에게 연구 목적과 자료 활용 방식에 대해 설명하고 설문조사도 함께 실시하였다. 여타 글쓰기 과제와는 달리, 교수자가 특정한 상황과 특정한 서술 조건을 명시하여 제시하였으며 구체적인 과제 제시 내용은 아래와 같다.

- 과제 내용 : 챗GPT 또는 제미니를 활용한 스토리텔링하기
- 과제 분량 : A4 2~3쪽(2~3page) + 챗GPT 또는 제미니에 참고 자료 첨부 (분량 제한 없음)
- 과제 주제 : <데미안> 속 주인공 싱클레어가 한국의 2030 직장인이 된 직장 수난기 (하나의 사건을 중심으로, 여러 등장인물/장소 등이 제시 될 수 있음)
- * 수필 형식 / 소설 형식 둘 중 선택1. "제목"과 "과제 소개"는 반드시 본인이 직접 작성합니다. (챗GPT 사용 불가)
- 글쓰기 내용 중에서 챗GPT를 사용한 부분과 본인이 작성한 부분을 구분해서 표시하세요.
- 글쓰기 내용 중에서 본인이 챗GPT의 결과물을 수정하여 작성한 경우, 원래 챗GPT의 내용을 본문이 끝난 마지막 부분부터 따로 정리해주세요.
- 챗GPT를 활용하여 스토리텔링 과제물을 창작한 경험에 대한 설문조사에 답변도 함께 제출해주세요.
- 그림, 표, 그래프 삽입은 하지 말아주세요.

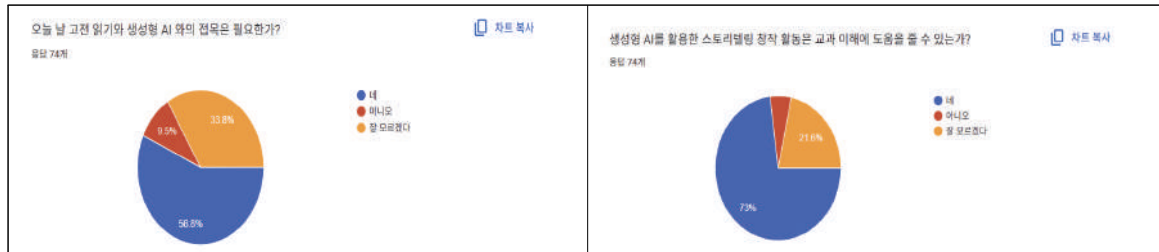
[표1] 생성형 AI 과제에 대한 교수자의 지침

학습자들에게 부여된 과제 기한은 1주일이었으며, 생성형 AI 활용 부분을 인용 및 각주로 표시할 것을 명시하였다. 올바른 윤리 의식과 표절 예방을 위한 조치였으며, 실제 답변을 수정하여 사용하였다고 하더라도 반드시 과제의 마무리 부분에 발췌 자료로서 제출할 것을 요청하였다. 또한 사전/사후 설문조사로 나눠 인식 및 태도에 대해 측정하였다. 사전 설문 조사의 경우, 학습자의 생성형 AI 활용 경험과 고전 읽기 교과에서의 활용 가능성에 대한 선호도를 조사하였다. 사후 설문 조사는 실제 해당 과제를 수행할 때, 생성형 AI가 미친 영향에 대해 개별적인 평가를 내릴 수 있는 문항으로 구성하였다.



[표2] 고전 읽기 교과 및 생성형 AI에 대한 인식 조사

[표2]에 제시한 사전 설문조사에 따르면, 수강생의 학년별 분포는 골고루 신입생부터 고학년까지 다양했다. 수강 동기에서 학점 이수율과 시간표 맞춤이라는 외적 동기가 절반 이상을 차지하지만, 고전 읽기 자체와 글쓰기 학습에 대한 내적 동기 역시 비슷한 비중으로 나타났다. 따라서 전통적인 고전 텍스트를 다루더라도, 이를 현대적인 도구와 결합하여 실질적인 문제 해결 역량을 기르는 과정으로 수업을 설계해야 한다. 특히 주목할 점은 학습자의 80퍼센트 이상이 생성형 인공지능을 빈번하게 사용하며, 이를 과제 작성이나 전문 지식 검색 등에 적극적으로 활용하고 있다는 사실이다. 이는 학생들이 이미 정보의 습득과 텍스트 생성 과정에서 기계의 도움을 받는 환경에 노출되어 있음을 의미한다.



[표3] 생성형 AI를 활용한 과제 수행에 대한 인식 조사

[표3]에 제시한바, 고전 읽기와 인공지능의 접목에 과반수가 긍정적인 입장을 보인 것은 고전을 수동적으로 독해하는 것을 넘어 기술을 활용한 다각적으로 분석이라는 학습자의 요구가 반영된 결과이다. 결과적으로 대학의 고전 읽기 교육은 텍스트의 일방적인 내용 전달을 넘어서, 인공지능을 매개로 한 비판적 읽기와 쓰기 훈련의 융합이 필요하다는 것을 확인 할 수 있다. 인공지능이 생성한 고전 해석의 타당성을 학습자가 직접 교차 검증하게 하거나, 인공지능과 협력하여 고전 텍스트를 현대적 관점에서 재구성하는 글쓰기 활동을 도입하는 것이 효과적인 방안이 될 수 있다는 것이다.

이에 학습자의 과제중, 우수한 과제 20편을 선정하여 생성형 AI의 활용을 통한 유의미한 의미를 도출한 결과에 대해 아래 기준에 따라 각각 분석하였다.

프롬프트 활용 유형	주요 활용 목적 및 양상	학생 과제 내 구체적 사례
정보 탐색 및 분석 요청	『데미안』의 핵심 줄거리와 상징(알, 아브락사스, 두 세계)에 대한 정확한 이해를 구함	“데미안의 내용을 요약해 줘”, “이 책에서 가장 큰 핵심 주제나 상징에 대해서 알려줘” 등
상황 적용	고전의 상징적 인물과 상황을 2030 직장인의 현실적인 갈등 요소로 치환하기 위한 아이디어 도출	“싱클레어가 한국의 2030 직장인이 된다면 어떤 에피소드가 가능할까?”, “현실에서 빈번한 부당한 대우를 나열해 줘” 등
텍스트 생성	특정 갈등 상황이나 결론의 방향성을 제시하고, 이에 맞는 구체적인 장면 묘사나 대화문 작성을 요구	“직장인의 윤리적 갈등을 소재로 고민하는 장면을 쓰고 싶어”, “서론을 어떻게 시작하면 좋을지 알려줘” 등

[표4] 학습자의 생성형 AI 프롬프트 입력 양상에 따른 과제 유형별 예

학습자들은 단순히 과제를 대신 작성하게 하는 것을 넘어, 인공지능을 창작의 보조자이자 기획자로 능동적으로 활용하였다. 먼저, 정보 탐색 및 분석 요청 측면에서 학습자들은 고전 텍스트의 상징을 현대적으로 재해석하기 위한 논리적 근거를 확보하였다. 예를 들어 학습자A는 현실에서 빈번하게 일어나는 부당한 대우 다섯 가지를 나열해 달라고 요청한 뒤, 그중 스토리 짜기에 가장 좋은 예시를 추천해 달라고 추가 질문하며 서사의 뼈대를 구체화하였는데, 이는 인공지능의 데이터 분석 능력을 활용해 소설의 개연성을 높이는 고차원적인 프롬프트 활용에 해당한다. 둘째, 상황 적용 및 재구조화 측면에서 학습자B는 데미안의 싱클레어가 2030년 한국에서 일한다면 어떤 느낌일지 질문하여 회사 생활에서 가면을 쓰는 자신에 대한 불편함이라는 핵심 플롯을 도출했다. 학습자C 역시 직장인의 윤리적 갈등을 소재로 고민하는 장면을 쓰고 싶다는 제약형 생성 요청을 통해, 실적 수치를 조작하라는 지시를 받는 신입사원의 딜레마를 서사에 자연스럽게 녹여냈다. 이러한 양상은 학습자들이 인공지능이 제공한 여러 선택지 중 자신의 기획 의도에 부합하는 요소를 주도적으로 선별하고 재구성하는 비판적 리터러시를 발휘하고 있음을 의미한다. 셋째, 구체적인 텍스트 생성 및 점검 과정에서 학습자D는 데미안과 싱클레어가 상사에게 들키지 않고 은밀하게 이직을 준비하는 과정을 써 달라고 요청하며 서사의 특정 장면에 대한 디테일을 보완했다.

서사 단계	서술 특징 및 주요 모티프	양상 및 텍스트 적용 사례
서론	- 두 세계의 대립 설정 - 안락한 과거(대학, 가정)와 억압적인 현재(직장)의 대비	대부분의 글이 출근길 지하철, 사무실의 삭막한 풍경을 묘사하며 '조직의 규율'과 '개인의 자아' 사이의 괴리를 서술함. (예: "형광등 불빛 아래 숨 막히는 침묵", "사원 증이라는 족쇄")
본론	- 크로머의 억압과 알껍데기의 인식 - 부당한 지시, 윤리적 딜레마, 성과 탈취 등의 구체적 갈등 제시	권위적인 상사(크로머)가 부당한 업무나 데이터 조작을 지시하며 갈등을 제시하면서, 이때 내면의 목소리나 조력자(데미안)를 통해 현재의 삶이 깨야 할 '알'임을 자각함.
결론	- 알을 깨는 투쟁과 아브락사스의 수용 - 퇴사, 내부 고발, 혹은 주체적 순응을 통한 내면의 독립	물리적인 퇴사를 통해 조직을 벗어나거나, 부당함에 목소리를 내고 불이익을 감수하거나, 현실을 수용하되 내면의 단단함을 다지는 세 가지 결말을 도출함.

[표5] 서론-본론-결론 서사 단계에서의 학습자의 생성형 AI 활용 예

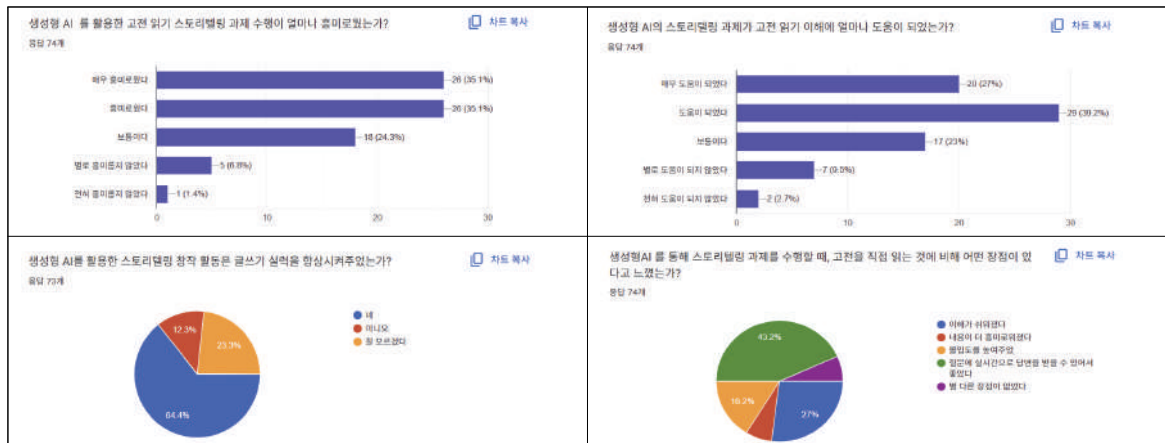
서사 구조 측면에서 학습자들은 고전의 성장 서사 공식을 충실히 따르면서도, 현대 직장인들이 겪는 실존적 고민을 각자의 방식으로 치환하여 다채로운 결말을 도출하였다.

서론 단계에서 대부분의 학습자는 주인공 싱클레어가 처한 두 세계의 대립을 명확히 설정하였다. 학습자E는 부모님의 집이나 대학 강의실을 과거의 밝은 세계로, 출근길 지하철과 사원증을 어두운 세계의 족쇄로 대비시키며 인공지능이 제안한 상징을 효과적으로 응용했다. 이는 고전 속 추상적인 공간 대비를 현대인의 일상적이고 물리적인 공간으로 성공적으로 전환한 사례다.

본론 단계에서는 크로머로 대변되는 권위적 상사와의 갈등이 중심이 된다. 특히 학습자F는 자신에게 직접 가해지는 억압이 아니라, 신입사원이 부당한 대우를 받는 모습을 관찰하며 과거 자신의 모습을 투영하는 방식으로 서사를 전개했다. 이는 주인공이 단순히 피해자에 머무는 것이 아니라, 타인의 고통에 공감하며 내면의 성장을 이루는 주체적 인물로 묘사하며 서사의 폭을 넓혔다. 학습자G의 경우, 회식 이후 상사와의 사적인 얽힘이라는 다소 파격적이고 현실적인 일탈을 본론의 갈등 요소로 제시하여 윤리적 타락과 죄책감이라는 고전의 초기 모티프를 현대적으로 각색해 흥미로웠다.

결론 단계에서는 알을 깨는 투쟁의 결과가 학습자의 가치관에 따라 다양하게 나뉜다. 학습자H는 서류 조작을 지시하는 상사에게 사표를 던지고 물리적인 공간을 탈출함으로써 진정한 자유를 얻는 전형적인 해방의 서사를 완성했다. 반면, 학습자는 부당한 대우에 대해 직접 목소리를 낸 후 조직 내에서 걸돌게 되지만, 그 고통스러운 과정 자체가 진정한 나의 세계 속에서 살아가고 있는 증거라고 서술하며 내면의 성숙을 강조했다. 이러한 결말의 차이는 학습자들이 인공지능의 모범 답안에 수동적으로 끌려가지 않고, 각자가 생각하는 진정한 성장과 독립의 의미를 치열하게 고민하여 텍스트에 반영했음을 시사한다.

이상 제출된 과제들을 종합해 보면, 학습자들은 생성형 AI를 단순한 대필 도구가 아닌 '사고의 확장 도구'로 활용하고 있다는 것을 알 수 있다. 특히 추상적인 문학적 상징(카인의 표식, 아브락사스)을 인사 고과, 부당한 지시, 익명 게시판 등 구체적이고 현실적인 직장 내 오브제로 변환하는 데 인공지능의 브레인스토밍 기능이 효과적으로 작용한 것으로 보인다. 이는 학습자가 AI가 제시한 다양한 시나리오 중 본인의 가치관에 부합하는 서사를 직접 선택 및 수정하는 주도적 글쓰기 과정을 거쳤음을 반증한다. 단순히 기계적인 복사 및 붙여넣기를 넘어, 인공지능과 대화하며 서사를 재구조화하는 유의미한 리터러시 훈련이 이루어졌다고 평가할 수 있다.



[표6] 생성형 AI를 활용한 과제 수행에 대한 사후 인식 조사

[표6]에 제시한 사후 설문조사 결과는 대학 고전 읽기 교과에서 생성형 인공지능을 활용한 스토리텔링 과제의 교육적 효과를 객관적으로 보여주는 자료다. 인공지능 스토리텔링 과제가 글쓰기 실력 향상에 도움이 되었는지 묻는 항목에 응답자의 64.4%가 긍정적으로 답변하였으며, 과제 수행의 흥미도에 대해서도 전체 응답자의 70.2%가 긍정적으로 평가하여 인공지능 기술 접목이 학습 동기 유발에 효과적이었다고 응답하였다. 나아가 고전 읽기 이해에 도움이 되었는가라는 질문에 66.2%가 도움이 되었다고 응답하여 창작 활동에 대한 흥미가 텍스트의 심층적 이해라는 학업 성취로 직결되었음을 보여주는 결과다. 고전을 직접 읽는 것과 비교한 인공지능의 장점으로서는 질문에 실시간으로 답변을 받을 수 있다는 점이 가장 높았고, 고전 텍스트를 이해가 쉬워졌다는 점이 27%를 차지한다는 결과가 흥미롭다. 이는 학습자들이 인공지능과의 질의응답을 통해 고전 텍스트를 독해할 때 발생하는 어려움을 해소하고 있다는 의미로 해석되기 때문이다. 종합하자면 생성형 인공지능은 고전 교육 현장에서 보조 도구로서 적절한 역할을 수행하며, 학습자의 텍스트 몰입도와 글쓰기 역량을 기를 수 있다는 점에서 유의미한 교육적 효과를 가져온다.

4. 나가며

이상 본 연구는 대학 교양 교육 현장에서 헤르만 헤세의 데미안을 활용한 스토리텔링 과제 사례를 중심으로 고전 문학 교육과 생성형 인공지능의 결합이 지니는 교육적 의의와 가능성을 탐구한 논의다. 수행 사례를 분석한 결과, 학습자들은 인공지능을 단순한 도구가 아닌 사고를 확장하고 서사를 기획하는 능동적인 협력자로 활용하는 양상을 보여주었다. 학생들은 난해한 고전의 독해와 상징을 현대 청년 세대의 현실적인 갈등으로 치환하는 과정에서 인공지능과 상호작용하였으며, 이를 통해 고전 텍스트에 대한 심층적인 이해와 주도적인 작문 능력을 동시에 향상할 수 있었다. 나아가 이러한 협력적 글쓰기 과정은 오늘날 대학 교육에서 요구되는 핵심 역량인 인공지능 리터러시를 함양하는 기반으로 작용한다. 학습자들은 인공지능이 생성한 결과물을 그대로 수용하지 않고 다시 수정하고 재창조하는 편집자의 역할을 수행하였다. 인공지능의 효율성과 고전 문학이 지닌 인간 존재에 대한 깊이 있는 통찰이 결합할 때, 학습자는 기계가 대체할 수 없는 인간 고유의 사유 능력을 기를 수 있다.

결론적으로 생성형 인공지능을 활용한 고전 텍스트의 현대적 변용 사례는 오늘날 위기를 맞은 대학 교양 교육에 새로운 방향을 제시한다. 일방적인 지식 전달에서 벗어나 학습자가 창작자로 거듭나도록 돕는 협력적 스토리텔링 모델은 향후 교양 글쓰기 교육이 나아가야 할 방향이기도 하다. 앞으로 다양한 고전 텍스트와 학습자 집단을 대상으로 한 후속 연구가 이어져 인공지능 시대에 걸맞은 인문 교육 방법론이 다각도에서 논의될 수 있기를 기대한다.

참고문헌

- 김의진. (2012). ‘문송합니다’ 대학 인문학과 8년간 148개 없어져, 이데일리, 2012.12.21., <https://www.edaily.co.kr/news/read?newsId=02282886629281144&mediaCodeNo=257>, 접속일: 2026.05.13.
- 권이은, 이용준. (2025). 대학생의 생성형 AI 프롬프트 유형 연구 - 프롬프트 리터러시에 대한 논의를 중심으로, 리터러시연구, 16(5), 115-144.
- 이윤빈. (2025). 생성형 AI 시대, 대학 글쓰기 교육의 재구성 방안- 과정 중심·장르 기반 교육과 AI 리터러시 교육을 통합한 ‘AI 협력 글쓰기 교육 모형’ 제안, 리터러시연구, 16(4), 176-207.

생성형 AI를 활용한 고전 텍스트의 현대적 변용: <데미안> 스토리텔링 사례를 중심으로에 대한 토론문

송혜란(서강대학교)

발표문은 H대학의 <고전읽기> 교과에서 AI를 활용한 <데미안> 다시 쓰기 과제의 구체적 양상을 살피고 그 의의를 밝히고자 하였습니다. 토론자 역시 최근 대학 교양 글쓰기 수업에서 기존 서사에 대한 패러디 혹은 후일담 쓰기에 대해 관심을 갖고 있던 터라 발표문의 문제의식에 공감이 되었으며 흥미롭게 글을 읽게 되었습니다. 발표자께서 준비하신 것에 대해 대체적으로 동의를 하면서도 다음과 같은 질문을 드리고자 합니다.

1. 왜 <데미안>인가?

성장 서사에는 <데미안> 말고도 많은 작품들이 있습니다. 그런데 발표자께서 특별히 <데미안>을 지목하신 이유가 무엇일까요 궁금하였습니다. 이 작품이 생성형AI 활용과 관련하여 어떠한 교육적 효과를 담보한다고 보신 것일지에 대해 구체적인 설명을 요청드리고 싶습니다.

2. <데미안> 다시 쓰기의 출발점 혹은 목적이 무엇인가?

“<데미안> 속 주인공 싱클레어가 한국의 2030 직장인이 된 직장 수난기”를 수필 혹은 소설의 형식을 빌어 다시 쓰기를 하도록 함으로써 AI활용에 대한 비판적 문해력을 훈련하도록 한 것은 서론에서 언급하셨던 것처럼 “고전이 담고 있는 보편적 가치를 자신의 삶과 연결”하도록 하는 데에 그 효용성이 있을 것이라는 데에 동의가 됩니다.

그런데, AI를 활용하여 새로운 서사를 만들어내는 과정 자체도 중요하지만 학생들이 기존 서사를 어떻게 읽어내도록 할 것인가 하는 문제도 이 연구에서 중요하게 다루어져야 하지 않을까 합니다. 기존 서사의 무엇을 문제 삼을 것인지, 무엇을 쟁점으로 파악할 것일지에 따라 기존 서사인 <데미안>에 대한 독해의 내용이 달라질 것이고 이를 전제로 한 다시 쓰기의 효용도 증대될 수 있을 것이라고 보기 때문입니다. 물론 <데미안>이 성장 서사이므로 <데미안>에 대한 학생들의 수용이 대체로 어떠했으리라는 것을 짐작해볼 수는 있지만, 그렇다고 하더라도 원서사인 <데미안>을 학생들이 어떻게 읽어냈는가를 발표문에 소개해주신다면 독자로서 이 글의 목적과 의의를 더 명확하게 이해할 수 있을 것이라고 생각되었습니다.

3. 생성형AI를 활용해 기존 서사를 패러디하는 활동의 변별적 효과는 무엇인가?

학생들이 과제의 요구 사항에 따라 싱클레어를 한국의 직장인으로 재탄생하게 하여 서사를 만들어나가는 과정이 흥미로웠고, 토론자가 만약 학생의 입장에서 이 과제를 수행한다면 재미있게 참여할 수 있을 것 같다고 상상되었습니다.

한편으로 궁금했던 것은, <데미안>을 AI 없이 패러디하는 것과 AI를 활용하여 패러디하는 것이 <데미안>을 이해하는 데에 어떠한 차이를 주는가 하는 점입니다. AI를 활용하여 기존 서사를 다시 쓰는 것만이 줄 수 있는 교육적 효과는 어떤 것이라고 생각하시는지 궁금합니다. “비판적 문해력”, “편집 능력”의 증대 등으로 표현되고 있지만 이것만으로는 AI 활용에 따른 변별적 효과가 명확하게 설명되지는 않는 점이 있습니다. 이에 대해 발표자께 질문을 드립니다.

이상으로 질의를 마칩니다. 선생님의 발표문을 통해 교양 글쓰기 수업에서 AI를 어떻게 효과적으로 활용할 수 있을 것인가와 관련해 새로운 공부를 하게 된 계기가 되었습니다. 감사합니다.

참여 기반 교육과정 공동설계(Co-design): AI 리터러시 마이크로디그리 개발 사례

김시정(고려대학교)

1. 서론

디지털·AI 전환은 고등교육의 역할과 구조 전반에 근본적인 변화를 요구한다. 기술 발전의 속도와 불확실성이 커지는 환경에서, 대학 교육은 안정된 지식의 전달이나 특정 전공 역량의 축적만으로는 사회적 요구에 응답하기 어렵다. 이러한 변화와 변혁의 시대적 요구에 따라 지향하는 인재의 역량과 교육의 역할도 적극적으로 논의되고 있다. 일례로 OECD는 불확실한 상황에서 타인과 함께 판단하고 행동하는 역량으로서 '변혁적 역량'을 미래 인재의 핵심으로 제시하였고, UNESCO는 미래 인재 역량을 교육을 개인 성취의 수단이 아니라 공동의 미래를 함께 설계하는 공공적 실천으로 제시하였다.

이와 같은 환경에서 마이크로디그리는 변화하는 사회·기술 환경에 유연하게 대응하기 위한 학사제도의 보완적 장치로 이해된다. 마이크로디그리는 어원적으로 '매우 작고 세부적인(Micro)'과 '학위(Degree)'의 합성어로(박수미 & 안정민, 2021) 단순히 작은 학위로서의 이수 과목의 축소만을 의미하는 것은 아니며 대학 정규 교육의 단위와 인증 방식을 새롭게 규정하는 혁신적 의미를 내포한다. 코로나19 팬데믹을 겪으면서 사회 내 새로운 역량 개발의 필요성, 졸업생의 기술 및 역량 수준에 대한 산업계의 우려, 교육 접근성과 관련된 문제에 대한 인식에 따라 마이크로 디그리에 관한 관심이 고조되었다(McGreal, Mackintosh, Cox, & Olcott, 2022). 마이크로디그리과정은 기존 대학의 전통적 학위 인정 방식에서 벗어나 역량과 기술, 실질적 경험에 근거하여 이를 인증하는 방식으로 이해할 수 있으며, 이를 다수의 연구에서는 마이크로디그리가 지닌 '역량 중심' 학위 인증으로서의 차별화된 특징이라 밝히고 있다(윤지원 & 김혜윤, 2021; 김동현 & 황영식, 2022).

교양교육은 특정 전공에 국한된 것이 아닌 공통적인 역량 중심 교육을 실현한다는 점에서 마이크로디그리로 접근하기에 적합한 위치에 있다. AI 전환 환경에서 시민의 소양은 특정 기술에 대한 숙련만을 요구하지 않으며 기술을 둘러싼 맥락에 대한 비판적 이해와 활용 여부에 대한 자가격 판단, 산출 결과에 대한 평가와 검증 및 책임을 질 수 있어야 한다. 또한 개인과 개인 간의 협업을 넘어 집단과 AI 간 협업 역량을 함께 요구받고 있다. 이러한 역량은 단일 전공이나 개별 교과목만으로는 충분히 다루기 어려우며, 교양교육 차원의 총체적인 접근과 설계를 필요로 한다.

한편 전통적으로 교육과정 설계는 교육자와 학사 행정이 주도하며, 학생의 입장은 수강·이수와 같은 수동적 역할에 한정되어 왔다. 그러나 변화하는 환경에서 학습자는 자신의 전공을 넘어 사회적 요구, 개인적 흥미와 적성, 미래 진로를 종합적으로 고려한 학습 경험을 축적하고자 한다. 이러한 관점에서 마이크로디그리에 참여할 학습자의 시각과 목소리를 바탕으로 교양 마이크로디그리를 설계한다면, 학습자의 실제 관심과 문제의식을 더 충실히 반영할 수 있다.

이에 본 연구는 교양 마이크로디그리를 학생 참여형 공동설계(co-design)의 관점에서 접근한다. 마이크로디그리 설계 과정에 주목하며, 그 과정에서 학습자 스스로 환경의 변화를 이해하고 필요 역량을 자각하며 메타적 인지와 성찰을 반영할 수 있는 교육과정 설계 자체에 대한 새로운 관점의 전환에 초점을 맞추고자 한다. 본 연구는 첫째, 교육과정을 실제 학습자의 요구와 경험을 반영하여 구체화하고, 둘째, 학생의 교육과정에 대한 이해도와 수용성을 높이며, 셋째, 결과적으로 제도의 실효성과 참여도를 제고할 수 있는 방안을 도출하고자 한다.

이를 위하여 본 연구는 'AI 리터러시'라는 대주제 아래 이를 교양 마이크로디그리 형태로 구조화하는 과정을 학생 참여형 공동설계(Co-design) 프레임워크를 도출하고 실제 학생 참여 공동설계 워크숍에 적용함으로써 마이크로디그리 교육과정 설계에의 공동 설계 가능성을 탐색하고자 한다.

2. 학생참여 공동설계 프레임워크 도출 및 마이크로 디그리 공동설계

2.1. 공동설계 프레임워크: Co-design과 Open Design

본 연구는 교양 마이크로디그리 설계를 공동설계(Co-design)와 오픈 디자인(Open Design) 관점에서 구조화하고자 하였다. 공동설계(Co-design)는 연구자의 관점에 따라 다양하게 정의되나, 공통적으로 공급자와 수요자가 함께 협력하여 서비스·재화·제도 등을 개발하는 혁신 활동을 담고 있다(Burkett, 2012) 등). 전통적 디자인에서 사용자·디자이너·클라이언트의 역할은 명확히 구분되지만, 공동설계에서는 그 경계가 모호해지며 사용자는 자기 경험의 전문가로서 설계 과정에 참여한다. 공동설계가 추구하는 디자인 프로세스는 연구자, 시민, 디자이너 등 다양한 행위자가 참여하는 개방된 속성을 지니고 있으며 행위자가 지닌 속성과 프로세스가 추구하는 목적을 고려하여 다양한 형태로 나타난다.

오픈 디자인은 이와 같은 개방성 측면에서의 다양한 가능성을 내포한다(Stikker, 2011). 사회적 관점에서 개방성은 공유, 상호성, 협력 등과 연결되어, 기존 요소를 변화시키거나 새로운 요소를 만들어 내는 등 디자인의 기본 과정에서 필수적인 속성으로 평가된다. 오픈 디자인은 참여를 객체(object)·과정(process)·실천(practice)·인프라(infrastructure)의 다층적 구조로 체계화하는 원리를 제공한다(Avital, 2011). 이 관점에서 공동설계는 단순한 의견 수렴이나 결과의 도출에만 주목하는 것이 아니라, 참여자의 경험·지식·관점이 새로운 의미와 구조(객체)로 전환되는 과정이며, 아이디어의 단발적 수렴이 아닌 확산과 검증의 체계로 이해된다.

이러한 원리에 따라 본 연구는 마이크로디그리 공동설계 워크숍을 1) 시도와 공유(Try & Share), 2) 층위와 구조(Layer & Structure), 3) 적용과 브랜딩(Simulation & Branding), 4) 성찰(Reflection)의 네 단계로 설계하였다. 각 단계는 학생이 AI와 상호작용하며 질문 역량을 실험하는 단계에서 출발하여, 교과를 모듈로 구조화하고, 이를 검증·브랜드화한 뒤, 과정 전반을 성찰하는 흐름으로 이어진다.

2.2. 공동설계 워크숍 운영

본 연구의 주요 과정이 마이크로디그리 공동설계 워크숍 참여자를 모집하기 위하여 2025년 9월 전교생을 대상으로 공개 모집하였다. 참여 동기, 대내외 활동 경험, 다중 전공 이수 경험 등을 작성한 신청서를 기반으로 기획 목적의 부합성, 참여 의지, 학년·성별·전공의 다양성 등을 기준으로 최종 5명을 선발하였다. 선발된 학생은 경제학, 생명과학, 컴퓨터, 행정학, 신소재 전공의 1~4학년으로 구성되었다. 워크숍은 2025년 11월부터 12월까지 대면으로 진행되었으며, 참여자에게 본 활동 및 연구의 목적과 내용, 이에 따른 보상과 위험, 결과의 활용 방식을 설명하고 자발적 동의를 얻은 뒤 진행하였다. 참여자 간 자료 공유와 상호작용에 대해서는 온라인 협업 페이지를 통해 공유되었으며, 참여자의 동의 하에 일부 과정은 녹음되었다.

2.3. 단계별 공동설계 과정과 주요 결과

1단계 - Try & Share

1차 워크숍은 시도와 공유(Try & Share)의 단계로 학생들이 AI와 상호작용하며 자신의 질문 생성 과정을 직접 실험하고, 그 사고 과정을 시각화하여 공유하는 단계로 설계되었다. 사전 과제에서 학생들에게는 특정 문제의식을 주입하지 않는 중립적 시나리오를 제시하고 이에 대한 학생의 첫 질문을 도출하고, AI의 답변에 꼬리 질문으로 확장하는 과업을 수행하였다. 이때 질문과 답변 사이의 생각을 타임라인 형태로 정리하고, 대화 전체를 '질문-AI 응답-추가 사고-다음 질문'의 시퀀스로 구조화하였으며, 질문이 막히거나 멈춘 지점도 함께 기록하였다.

워크숍에서는 개인의 질문 시퀀스를 팀 단위로 비교하여 공통적으로 나타난 질문 유형, 질문이 막히는 지점, 첫 질문의 성격(정보 요청형·해석형·평가형)을 도출하고, '왜 이 시점에 이 질문을 던졌는가'에 대한 근거를 공유하였다. 학생들은 개인 과제(Try)와 공유(Share) 과정을 통해 인식한 좋은 질문, 혹은 적합한 질문이 무엇인가에 대해 논의하였고 토론을 통해 학생들 스스로 평가하기에 '적합한(good) 질문'을 하기 위해 필요하다고 생각하는 역량이나 요소를 도출하였다. 그 결과 학생들은 1) 의지와 능동성, 2) 정보 이해와 비판적 인식, 3) 상호작용과 수용의 요소를 AI시대의 적합한 질문 역량으로 도출하였다.

2단계 - Layer & Structure

2차 워크숍은 층위와 구조(Layer & Structure) 과정으로 1차 워크숍을 통해 도출한 역량을 확보하는 데 필요한 교과목을 직접 탐색하여, AI·데이터 시대에 필요한 질문력·문제력·시민성을 강화할 수 있는 마이크로디그리 모듈 구조를 설계하는 단계였다. 사전 과제로 학생들은 자신이 이수했거나 수강계획서를 검토한 교양 교과목을 네 유형으로 구분하여 pool을 구성하였다. 네 유형은 앞서 1단계에서 도출한 세 가지 역량을 지지할 수 있는 유형으로 1) 의견 제시와 호기심·질문 의지를 강화하는 강의, 2) 데이터 이해·알고리즘적 사고·AI 활용에 도움이 되는 강의, 3) 협업·대화·실행이 중요한 강의로 구성하였다. 마지막으로 4) 현재

교육과정에는 없으나 향후 필요하다고 판단되는 신규 강의 유형을 추가하였다.

이 과정에서 학생들은 교과 객체를 재정의하고(Object), 학습 순서와 모듈 간 상호작용을 구조화하며(Process), 핵심 역량을 달성하기 위한 학습 방식을 논의하고(Practice), 모듈이 학칙·참여 학과 등 제도적 기반에 부합하는지를 검토하는(Infrastructure) 다층적 설계를 수행하였다.

3단계 - Simulation & Branding

3차 워크숍은 적용과 브랜딩(Simulation & Branding)으로 2차에서 도출한 모듈을 생성형 AI를 활용하여 재설계하고, 팀 간 비교를 거쳐 최종 모듈을 확정된 뒤, 학습자 관점에서 마이크로디그리를 브랜딩하는 과업을 수행하였다. 학생들은 사전 과제로 생성형 AI를 활용해 교육 모듈을 설계하고 핵심 질문과 AI 답변을 기록하였으며, 워크숍에서는 두 팀으로 나누어 팀 내 사전 결과물과 교수자의 참조 모듈을 비교하여 구성 순서, 학습 단계, 교과 유형 배치, AI 인사이트 반영 여부 등의 차이를 분석하고 합의 기반으로 최종 모듈을 결정하였다. 이어 최종 모듈을 토대로 학습자의 이수 여정과 프로그램 접점을 설계하는 브랜딩 활동을 수행하였다.

두 팀은 각각 마이크로디그리(안)를 제안하였다. 제안된 안은 특정 기술이나 직무·자격 중심으로 수렴하지 않았으며, 'AI 활용 역량을 갖춘 시민·협업자·문제설계자'의 양성을 지향하였다. 즉 사전에 규정된 역량이나 직무를 상정한 것이 아니라, AI 공존 시대에 필요하다고 느끼는 새로운 역량을 탐색·발굴하는 데에서 출발한 점이 특징으로 나타났다.

4단계 - Reflection: 1:1 심층 성찰 인터뷰

4차 워크숍은 마지막 성찰(Reflection) 단계로 참여 학생 5명을 대상으로 한 1:1 반구조화 심층 인터뷰로 진행되었다. 인터뷰는 마이크로디그리 브랜딩 전략을 구체화하는 한편, 교육과정 공동설계 참여가 학생들의 교육과정에 대한 이해도·애착도·신뢰도에 미치는 의미, 학생 참여형 교육과정 개발 모델의 지속가능성과 확산 가능성, 그리고 생성형 AI 도구 활용의 가능성과 한계를 탐색하였다.

2.4. 공동설계 종합

공동설계 과정에서 학생들은 AI와의 상호작용 속에서 필요하다고 평가되는 역량으로부터 관련 교과를 구성하는 과정을 반복하였다. 이 과정에서 학습자들이 평가하는 AI 리터러시 역량은 특정한 역량으로 귀결되거나 고착되기보다는 가변적이고 불특정한 단어로 표현되기도 하였다. 본 연구는 학생 중심의 공동설계 워크숍 활동의 결과와 산업계 전문가 3인의 인터뷰를 통해 AI 리터러시에 대한 역량을 재정의하였다. 관련 내용은 다음과 같다. 산업계 전문가는 제조업 기반의 대기업, ICT 전문기업, ICT정책 전담 공공기관 실무 경력 10년 이상의 전문가를 대상으로 조직 내 AX와 요구 인재 역량에 대한 반구조화 인터뷰로 진행하였다. 이를 바탕으로 도출한 AI 리터러시 역량은 다음과 같다.

- 능동적 주체성과 성찰 역량: 하고자 하는 능동성과 끊임없는 '왜'에 대한 탐구와 주체적으로 질문을 지속하고 판단을 성찰·재구성하는 태도
- 책임 있는 AI 윤리 및 가치 역량: 기술의 한계와 가치 판단의 편향성을 인식하고, 사회적·윤리적 측면에서 인간 중심의 책임 있는 활용 기준을 정립하는 시민성 역량.
- 존재·의미 기반 비판적 질문 역량: AI가 대신 답할 수 없는 질문을 인식하고 탐구하며 자신만의 비판적 시각을 형성하는 역량.
- 목적 지향적 AI 활용 및 문제해결 실천: 최적의 질문을 설계하고 결과를 검증하며, 실패를 두려워하지 않고 문제 해결에 도전하는 역량.
- 개인-집단-AI 협업 역량: 개인의 AI 활용 역량과 집단의 사회적 공유 조절 학습(SSRL)을 연결하여 AI를 공동의 팀원으로 수용하고 최적의 성과를 이끌어 내는 역량.

이상의 논의를 바탕으로 본 연구는 AI 리터러시 관련 두 가지의 교양 마이크로디그리 과정을 제안하였다. 첫째, 'AI와 인간: 비판적 리터러시 과정'이다. 본 과정은 AI에 대한 이해와 함께 스스로 질문을 할 수 있는 사유의 기반을 형성하고 난해하고 쉽게 답할 수 없는 질문들에 대한 고찰과 탐색을 목적으로 한다. 기술을 둘러싼 인간 조건과 사회 방향, 가치에 관한 질문을 생성하고 숙고할 수 있는 역량을 함양한다. 본 마이크로디그리는 다양한 문제 상황에서 스스로 사유할 수 있는 강건성을 강조하며, 인공지능과 인간, 인공지능 윤리와 안전, 비판적 사고와 논리 등 인문·사회 중심 교과로 구성한다.

둘째, 'AI 기반 사고와 문제해결 과정'이다. 본 과정은 AI 활용이 일상화됨에 따라 사고 과정 전반에서의 합리적 활용 역량이 요구되기에 전공과 무관하게 학생들이 AI를 목적 지향적으로 활용하고, 인간의 사고와 판단을 중심에 둔 문제해결 역량을 기를 수 있도록 한다. 이는 개인-집단-AI 간 협업적 문제해결 주체로서의 역량 강화를 지향하며, 데이터 처리·분석, 프로젝트 기반,

팀 활동 중심 교과로 구성한다.

3. 결론 및 함의

본 연구는 공동 설계 관점에서 학생 참여에 기반한 교양 마이크로디그리 개발의 가능성과 의미를 탐색하였다. 본 과정을 통해 학생이 교육과정의 단편적 수용자에 머무는 것이 아닌 적극적 참여 파트너로서의 가능성을 모색하고자 하였다. 연구 결과 학생들은 AI 전환 사회 환경 속에서 스스로 필요 역량을 규정하고 이를 학습 과정에 연계 및 적용 가능성을 탐색하였다. 그 과정에서 학생들은 교육과정에 대한 이해도·애착·신뢰를 높이는 가능성을 확인할 수 있었다. 또한 학생 자체적 교과목 추천이나 평가 정보 등을 활용이나 수요자 여정 측면에서의 학생 행정 접근 등 일반적 교육과정 설계에서 포착하기 어려운 공백을 채울 수 있는 공동설계의 기능적 측면 역시 확인할 수 있었다.

이와 같은 학생 참여형 공동 설계가 학생 제안에서 끝나는 것이 아니라 실질적 운영과 환류의 지속적 선순환의 과정을 가시적으로 구축할 때 참여자의 신뢰와 지속적 참여를 기대할 수 있을 것이다. 또한 본 연구에서 다룬 AI 리터러시 역량은 단일 교과 차원을 넘어, 대학 인재상과 연계된 체계적 AI 역량 프레임워크를 바탕으로 단계별·영역별·목적별 구조를 고려한 거시적 교양 교육과정 설계 관점에서 접근할 필요가 있다. 본 연구는 소수 참여자를 대상으로 한 탐색적 공동설계 사례라는 점에서, 제안된 과정의 실효성은 향후 운영과 환류 단계를 포함한 후속 연구를 통해 지속적으로 검증해 나갈 필요가 있다.

참고문헌

- 박수미, & 안정민. (2021). 역량기반교육으로서 마이크로디그리의 국내 적용 사례 분석. *평생학습사회*, 17(1), 173-197.
- 윤지원, & 김혜윤. (2021). 마이크로디그리에 대한 학습자 인식 조사 연구. *차세대융합기술학회논문지*, 5(2), 301-308.
- 김동현, & 황영식. (2022). 국내 마이크로디그리과정의 현황과 발전 방향 탐색: C 대학교 사례를 중심으로. *아시아교육연구*, 23(3), 697-727.
- Avital, M. (2011). The generative bedrock of open design. In B. van Abel, R. Klaassen, L. Evers, & P. Troxler (Eds.), *Open design now: Why design cannot remain exclusive* (pp. 48-58). BIS Publishers.
- Burkett, I. (2012). *An introduction to co-design*. Sydney: Knode, 12, 12.
- McGreal, R., Mackintosh, W., Cox, G., & Olcott Jr, D. (2022). Bridging the gap: Micro-credentials for development: UNESCO chairs policy brief form-under the III world higher education conference (WHEC 2021) type: Collective X. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(3), 288-302.
- Stikker, M. (2011). Introduction. In B. van Abel, R. Klaassen, L. Evers, & P. Troxler (Eds.), *Open design now: Why design cannot remain exclusive* (pp. 14-19). BIS Publishers.

참여 기반 교육과정 공동설계(co-design): AI 리터러시 마이크로디그리 개발 사례에 대한 토론회

조혜경(대구대학교)

본 연구는 연구자가 발표문의 서론에 언급한 것처럼 “교양 마이크로디그리를 학생 참여형 공동설계(co-design)의 관점에서 접근하여 학습자와 교수자가 공동으로 수행하는 마이크로디그리 설계 과정에 주목하며, 그 과정에서 학습자 스스로 환경의 변화를 이해하고 필요 역량을 자각하며 메타적 인지와 성찰을 반영할 수 있는 교육과정 설계에 대한 새로운 관점”에 주목한다. 그래서 연구자는 'AI 리터러시'라는 대주제를 토대로 하여 교양 마이크로디그리 형태로 구조화하는 과정을 학생 참여형 공동설계(Co-design) 프레임워크를 통해 도출하고 실제 학생 참여 공동설계 워크숍에 적용함으로써 마이크로디그리 교육과정 설계에서 공동 설계 가능성을 탐색하고자 한다. 그리고 총 4차의 워크숍을 통해 도출된 내용과 산업계 전문가들의 견해를 종합하여 AI리터러시 역량을 정의하고 이를 함양하기 위한 두 개의 마이크로디그리('AI와 인간: 비판적 리터러시 과정과 AI 기반 사고와 문제해결 과정')를 제안하였다. 향후 연구자의 연구 및 교육의 심화,발전을 위해 발표문을 읽으면서 드는 몇 가지 의문점과 쟁점을 언급하고자 한다.

1. 마이크로디그리의 정의와 특성을 언급하고 이를 교양교육에 적용할 수 있는 근거를 언급할 때 연구자는 1쪽에서 “교양교육은 특정 전공에 국한된 것이 아닌 공통적인 역량 중심 교육을 실현한다는 점에서 마이크로디그리로 접근하기에 적합한 위치에 있다.”고 언급하였다. 그러나 역량 중심 교육은 교양교육에서만 이루어지는 것은 아니다. OECD의 역량에 대한 강조는 교양교육만을 염두에 둔 것도 아니고 한국 고등교육에서는 3주기 대학기본역량진단평가와 연계된 대학혁신지원사업에서 전공역량, 핵심역량, 학습능력 등으로 대학의 모든 교육에서 역량 중심의 교육을 시행하여야 함을 강조한다. 따라서 연구자의 시각에서 교양교육에서의 마이크로디그리 도입의 용이점과 장점을 깊이 있게 다루어줄 필요가 있다고 생각한다. 이는 궁극적으로 전공 마이크로디그리와 교양에서의 마이크로디그리가 어떠한 차별점이 있는지와도 연계된 쟁점이기 때문이다.

2. 연구자는 마이크로디그리 공동설계 워크숍을 1) 시도와 공유(Try & Share), 2)층위와 구조(Layer & Structure), 3) 적용과 브랜딩(Simulation & Branding), 4) 성찰(Reflection)의 네 단계로 설계하였는데 이러한 네 단계를 설정한 배경이 궁금하다. 위의 네 단계는 대주제와 상관 없이 마이크로디그리 교육과정 공동설계에 적용 가능한 것인지 아니면 AI 리터러시라는 대주제를 고려한 단계 설정인지 궁금하다.

3. 1차 워크숍 즉 ‘시도와 공유’ 단계에서 학습자가 도출한 것은 “1) 의지와 능동성, 2) 정보 이해와 비판적 인식, 3) 상호작용과 수용의 요소”인데 이를 AI시대의 적합한 질문 역량이다. 교수자는 이 과정에서 어떠한 역할을 하였는지가 궁금하다. 전적으로 학습자 스스로 이러한 역량을 도출하게 한 것인지, 도출된 역량에 대한 교수자의 피드백은 없었는지 궁금하다. 이러한 질문을 한 이유는 학습자 주도의 역량 도출의 과정에서 학습자의 기존 역량, 경험, 배경지식 등에 따라 개인별로 필요하다고 생각되는 역량이 다를 수 있고, 또 위에서 도출된 역량이 AI시대와 무관하게 필요한 역량일 수도 있다는 생각이 들기 때문이다. 그리고 3쪽에서 AI-데이터 시대에 필요한 “질문력·문해력·시민성”은 교수자가 제시한 것일 수 있다는 생각이 들기 때문이다.

이와 관련하여 3차 워크숍에서 교수자의 참조모들은 학습자의 설계에 어느 정도의 영향을 미쳤는지가 궁금하다. 3차 워크숍에서 연구자는 “AI 공존 시대에 필요하다고 느끼는 새로운 역량을 탐색·발굴”하는 점이 특징이라 말하였는데 위에서 제기한 역량들이 과연 새로운 역량인지, 만약 새로운 역량이라면 어떠한 측면에서 새롭다고 말할 수 있는지 기존의 AI리터러시의 정의와 특성과 비교하면서 보충 설명해기 바란다.

4. 마지막으로 본 연구를 통해 도출된 두 개의 마이크로디그리(AI와 인간: 비판적 리터러시 과정과 AI 기반 사고와 문제해결 과정)의 내용과 특성을 고려해볼 때 두 과정이 차별적으로 구분가능한 것인지 의문이 든다. 왜냐하면 비판적 리터러시(비판적

사고가 아니라 “비판적 리터러시”로 명명한 이유 또한 궁금하다.)역량이 문제해결 과정에 반드시 필요한 요소이기 때문이다. 문제해결을 위해 질문을 만들고 이에 대한 해답을 구하는 과정에서 인간은 비판적으로 사고하게 된다. 따라서 역량 중심으로 두 과정을 분리하여 마이크로디그리 과정을 구성하는 것은 작위적이라는 생각이 든다.

발표문에 담긴 내용만을 중심으로 토론문을 작성하였기에 본 토론문에 제한점이 있을 수 있음을 양해해주시기 바란다. 발표문을 통해 두 개의 마이크로디그리 과정을 디자인하게되기까지의 과정은 어느 정도 알 수 있었으나 그 구체적인 내용, 즉 마이크로디그리 과정의 목표, 교과목 구성, 필요 시수, 구체적인 운영방법, 운영 주체, 대학의 행재정적인 지원 현황 등에 대한 상세한 정보가 주어지지 않아 마이크로디그리 과정 자체에 대한 심도 있는 논의를 이어가는 것은 어렵다고 생각한다. 아무쪼록 설계된 마이크로디그리가 교육 현장에서 잘 정착되어 발전할 수 있기를 바란다.

Memo

Handwriting practice area with horizontal dotted lines.



세션 V

시민교육으로서 교양교육

좌장 | 정지언 (동명대학교)
김인영 (위덕대학교)

대학 교육과정 내 ESG 가치 내재화를 위한 과제

공희숙(동서대학교)

1. 서론

ESG(Environmental, Social, and Governance) 개념은 1987년 유엔환경계획(UNEP)과 세계환경개발위원회(WCED)가 공동으로 채택한 브룬트란트 보고서(Our Common Future)의 '지속가능한 발전' 담론에서 태동하였다. 이후 'ESG'라는 공식 용어는 2004년 UN 글로벌 콤팩트(UNGC) 보고서에서 최초로 명시되었으며, UN 책임투자원칙(UN PRI)이 이를 금융투자원칙으로 설정함에 따라 현대 기업 경영의 핵심 패러다임으로 안착하였다. ESG 경영은 환경적 책임(E), 사회적 책임(S), 건전한 지배구조(G)라는 세 가지 핵심 축을 중심으로 기업을 둘러싼 다차원적 이해관계자의 가치를 제고하는 것을 목적으로 한다. 이는 기업의 사회적 책임(CSR), 공유가치창출(CSV), 기업 시민의식 등의 개념과 궤를 같이하며 지속가능성을 담보하기 위한 필수적 요소로 논의되고 있다.

최근 산업통상자원부의 'K-ESG 가이드라인 V2.0' 및 한국ESG경영원(2023)의 '대학 ESG 가이드라인 V1.0' 발표는 ESG 경영 체계가 산업계를 넘어 공공기관, 지자체, 그리고 고등교육기관으로 확산되고 있음을 보여주는 방증이다. 특히 글로벌 ESG 규제가 가시화됨에 따라 사내 교육을 통한 역량 강화의 필요성이 증대되고 있으며(이승균 외, 2023), 미래 사회의 핵심 인재를 양성하는 대학 역시 이러한 시대적 요구로부터 자유로울 수 없다. 이에 따라 대학은 단순한 학문 탐구의 장을 넘어, ESG 가치를 기반으로 한 '지속가능한 고등교육 생태계 구축'이라는 새로운 전환점을 맞이하고 있다. 따라서 각 조직이 경영 활동 전반에 걸쳐 사회적·윤리적 가치를 연동해야 하는 현 시점에서, 대학생들이 ESG 관점을 체화하여 사회에 진출할 수 있도록 돕는 기초교양 교육과정의 수립은 선택이 아닌 필수적 과제라 할 수 있다.

ESG 교육의 효과성을 제고하기 위한 다각적인 선행연구가 진행되어 왔다. 유가에 외(2022)는 생성형 인공지능(AI) 기반의 ESG 경영 교육 콘텐츠가 학습 만족도와 자기효능감에 미치는 영향을 분석하여, AI 기술을 접목한 교육 콘텐츠가 학습 효율성을 증진시킬 수 있음을 입증한 바 있다. 또한 강승구(2005)는 지역산업 연계형 ESG 교육 프로그램의 필요성을 주장하며, 실무 전문가와의 소통을 내포한 산학협력 기반의 실무 중심 교육이 학습자의 역량 개발에 유의미한 정의 영향을 미친다고 주장하였다.

그러나 이러한 선행연구들은 주로 교육 매체나 특정 프로그램의 효과성 검증에 치중되어 있어, 학습자가 ESG 가치를 체계적으로 수용하고 실행력으로 연결하는 내재화 과정에 대한 포괄적 접근은 미비한 실정이다. 조직의 지속가능발전을 건인할 실천적 인재를 양성하기 위해서는 단순한 지식 전달을 넘어, 학습자의 가치관에 ESG가 내재화될 수 있도록 유도하는 체계적인 교육적 방향성 모색이 시급하다.

본 연구는 고등교육 맥락에서 대학생의 ESG 역량 강화를 위한 교양 교과목으로서의 ESG 경영 교육의 필요성을 규명하고자 한다. 나아가 학습자가 ESG 가치를 효과적으로 수용하고 내재화할 수 있는 다차원적 방안과 구체적인 교육적 방향성을 제안하는 것을 목적으로 한다.

2. AI를 활용한 ESG교육

2.1. 생성형 AI(Gemini, Perplexity, ChatGPT) 기반 퀴즈를 활용한 적응형 수업

본 연구에서는 학습자 개인의 학업 성취도, 학습 속도, 이해도에 맞추어 교육 내용과 난이도 및 피드백을 맞춤형으로 제공하는 적응형 학습(Adaptive Learning)을 설계하여 수업에 적용하였다. ESG(환경·사회·지배구조) 교육은 배경지식과 관심사 등 학습자 간 스펙트럼이 넓기 때문에, 적응형 학습을 적용함으로써 학습 격차를 줄이고 개별 역량을 효과적으로 제고할 수

있다. 특히 3시간 연속으로 진행되는 이론 중심 수업의 특성을 고려할 때, 학습자의 몰입도와 이해도를 유지하기 위해서는 적응형 학습 환경 구축이 필수적이다.

구체적인 교수·학습 단계는 다음과 같다. 우선 전체 15주 교육과정 중 3주차에 학습자의 사전 지식 수준을 파악하기 위한 진단평가를 실시하였다. 진단평가에서는 ESG의 개념적 정의와 필요성에 대한 이해도를 스스로 점검하도록 유도하였으며, 평가 과정에서 도출된 데이터를 바탕으로 관련 자료와 사례를 실시간으로 보완·제공하여 학습자의 인지적 공백을 메우고자 하였다. 이후 학기 중 2~3회의 형성평가를 추가로 시행하였다. 형성평가 문항은 교수자가 직접 개발한 핵심 개념 문항과 더불어, 생성형 AI 플랫폼인 제미나이, 퍼플렉시티, 챗GPT를 활용하여 개발한 맞춤형 문항으로 구성하였다.

AI 기반의 평가 문항은 교수자가 해당 수업 자료를 생성형 AI에 입력한 후, ESG, 기후위기, 탄소중립 등 핵심 주제와 연계된 퀴즈 생성을 요청하는 방식으로 도출되었다. 생성된 문항의 예시는 다음과 같다.

문항 1. 탄소중립의 주요 목표는 무엇입니까?

- A) 온실가스 배출을 완전히 없애는 것
- B) 배출된 온실가스와 흡수량을 균형 맞추는 것
- C) 에너지 소비를 늘리는 것
- D) 즉각적으로 모든 탄소 배출을 중단하는 것

정답: B) 배출된 온실가스와 흡수량을 균형 맞추는 것

문항 2. 전 세계 평균기온 상승을 2°C 이하, 가능하면 1.5°C로 억제하기 위해 체결된 국제협약은 무엇인가?

- A) 교토의정서 B) 파리협정 C) 글래스고 기후합의 D) UNFCCC

정답: B) 파리협정

이러한 생성형 AI 기반의 퀴즈는 방대한 이론적 학습 내용 중 학습자가 반드시 습득해야 하는 핵심 개념을 효과적으로 파악하고 점검하는 데 유용한 도구이다. 결과적으로 본 적응형 학습 모델은 단순한 이론 습득을 넘어 학습자 중심의 맞춤형 교육 환경을 조성함으로써 ESG 교육의 실효성을 높이는 데 기여하는 것으로 나타났다.

2.2. 생성형 AI 활용을 통한 지속가능경영 보고서 작성 교육

본 연구에서는 학습자들에게 ESG 경영의 핵심 공시 수단인 지속가능경영 보고서의 개념과 의미를 가르치고, 생성형 AI를 활용한 보고서 작성 실습을 수행하였다. 지속가능경영 보고서는 기업이 환경(E), 사회(S), 지배구조(G) 측면에서 추진한 활동, 성과, 향후 목표와 전략을 종합적으로 공개하는 공식 문서로서, 내·외부 이해관계자(투자자, 고객, 임직원, 지역사회 등)에게 조직의 지속가능성 성과를 투명하게 전달하는 핵심 매체이다. 수업 내에서는 이러한 보고서의 이론적 배경과 기업의 실제 공시 사례를 학생들에게 충분히 학습시킨 후, 생성형 AI를 활용한 보고서 작성 프로세스를 적용하였다.

생성형 AI를 활용한 지속가능경영 보고서 작성은 교육의 실무적 유용성과 효율성을 극대화하고, 학습자의 최신 기술 트렌드 대응 및 융합적 역량을 함양하는 데 효과적이다. 특히 학습자들은 제미나이, ChatGPT, 뮌튼, 퍼플렉시티 등의 AI 도구를 활용함으로써, 방대한 ESG 데이터를 신속하게 분석하고 표준화된 가이드라인에 맞춘 보고서 초안을 효율적으로 도출할 수 있었다. 아울러 검색, 의사소통, 협력, 자료 작성 및 공유 등의 다각적 측면에서 문제해결 능력을 향상시키는 결과를 보였다. 실습 과정에서는 생성형 AI의 접근성을 높이기 위해 초기에는 무료 버전을 활용하도록 안내하였으며, 향후 고도화된 학습을 위한 유료 톨의 활용 가능성을 함께 제시하였다.

본 실습에서 적용한 지속가능경영 보고서의 표준 작성 프로세스는 다음과 같다.

<실제 작성 사례>

1. 지속가능경영 보고서의 목적
보고서 작성 목적(투자자, 고객, 정부 등)을 명확하게 제시함
2. 데이터 수집 및 정제
ESG 관련 정량적, 정성적 데이터 수집(온실가스, 에너지, 사회공헌 등)
데이터의 정확성, 최신성, 신뢰성 확보
3. 중대성 평가
기업에 중요한 ESG 이슈 선정(이해관계자 의견 반영)
우선순위 결정 및 보고서에 반영
4. 초안작성
AI에 중대 이슈, 데이터, 사례 등 입력
ESG 기준(GRI, SASB 등)에 맞는 초안 생성
5. 검토 및 보완
AI가 작성한 초안을 검토하고 수정
기업 고유의 메시지, 전략을 포함함
오류·누락·중복 내용 점검, 데이터 근거 명확하게 제시함
6. 이해관계자 의견 수렴
주요 이해관계자(임직원, 투자자, 전문가 등) 피드백 반영
7. 최종 보고서 완성 및 공개
법적, 윤리적 검토 후 최종본 확정

이러한 과정이 전체 지속가능경영 보고서의 작성이며, 실제 한 단계를 시행하면서 학생들과 이 부분의 내용이 맞는지 그렇지 않는지를 점검해 나가며, 실제 수업은 5번까지 진행하고 최종 보고서 완성으로 마무리하였다. 이와 같은 AI 기반의 지속가능경영 보고서 작성 실습은 추상적인 ESG 이론 지식을 구체적인 실무 역량으로 전이시키는 데 기여하였다. 학습자들은 AI 기술을 매개로 보고서 작성 과정을 직접 경험함으로써 ESG 경영의 실질적 메커니즘을 보다 명확히 이해하게 되었다. 다만, AI의 활용도가 높아짐에 따라 발생할 수 있는 데이터 신뢰성 문제, 윤리적 이슈, 학습자의 비판적·창의적 사고력 저하 등의 한계를 극복하기 위해, 교수자는 AI 활용에 따른 윤리적 가이드라인을 지속적으로 제공해야 한다. 나아가 향후 교육과정에서는 ESG 관련 최신 글로벌 규제, 정책 변화, 기후기술 동향 등을 지속적으로 업데이트하여 수업 내용의 시의성을 확보할 필요가 있다.

3. ESG 가치 내재화를 위한 FGI 결과

본 연구에서는 대학 내 ESG 가치 내재화 현황을 진단하고 실질적인 실천 방안을 모색하고자 표적집단면접조사(FGI: Focus Group Interview)를 실시하였다. FGI 조사는 2026년 5월 1일부터 5월 8일까지 D대학교 4학년 재학생을 총 3차례에 걸쳐 진행되었다. 조사 참여자는 남학생 11명, 여학생 11명으로 총 22명이며, 전공 간 편차를 최소화하고 다각적인 관점을 수집하기 위해 인문·사회, 이공·기술, 예술 등 다양한 학과(디자인전공, 광고홍보학과, 방송영상학과, 소프트웨어전공, 기계공학과, 화장품 및 신소재학과, 경영학과, 국제통상학과)의 학생들로 구성하였다.

FGI를 위한 반구조화된 질문지(Semi-structured Questionnaire)는 대학 사회 내에서의 ESG 인식, 경험, 제도적 요구사항을 심층적으로 파악할 수 있도록 총 6개의 핵심 문항으로 구성하였다. 주요 질문 구성은 다음과 같다.

- 1) 대학에서 ESG라고 하면 떠올리는 단어, 상황은 무엇인가?
- 2) 지금까지 학교에서 ESG 관련 행사, 교양과목, 캠페인, 공지 등을 접한 경험이 있나요?
- 3) ESG가 “캠퍼스 생활의 기본 전제”처럼 느껴졌는가, 아니면 “표면적 슬로건”인가?
- 4) 학생들 입장에서 장학금, 봉사점수, 동아리 지원, 대외 활동 평가, 취업 추천 등에서 ESG 실천이 반영되어야 한다고 보는가?
- 5) 학생들이 ESG 내재화에서 “주체적 역할”을 하고 있다고 느낀 적이 있는가? 또한 어떤 지원이 필요하다고 보는가?
- 6) 1년 뒤 우리 학교가 ESG를 제대로 내재화했다고 말할 수 있게 되려면, 반드시 바뀌어야 것이 무엇인가?

이에 대한 응답으로 다음과 같다.

1) 대학에서 ESG라고 하면 떠올리는 단어, 상황은 무엇인가?

대학 내에서 연상되는 ESG 가치는 환경(E), 사회(S), 거버넌스(G)의 세 가지 차원에서 비교적 뚜렷하게 도출되었다. 결과를 살펴보면, 환경 측면에서 탄소중립, 에너지 절감, 분리수거, 텀블러, 플로깅, 페이퍼리스 등의 그린 캠퍼스를 나타낸다. 사회 측면에서는 고물가 속 학생 복지, 유학생·장애학생 지원, 심리상담, 멘토링·봉사 등 모두를 포함하는 포용 캠퍼스를 나타낸다. 거버넌스 측면에서는 학생이 참여하는 위원회, 교육·운영 정책에 ESG 원칙을 반영하고 공시하는 투명·민주적 운영 모습을 제시한다. 이러한 결과는 학생들이 ESG를 단순한 기업 경영 용어로 국한하지 않고, 대학 공동체의 지속가능성을 담보하는 다차원적 운영 원칙으로 인식하고 있음을 시사한다.

탄소중립
환경보호
고물가 시대에 학교가 학생들의 건강을 챙겨주는 복지 시스템
유학생 통합 프로그램 및 장애 학생 학습 지원 강화
교내 분리수거, 에어컨 온도 제한, 학생 심리상담
스튜던트 플라자나 디자인홀 카페에서 개인 텀블러 챙겨와서 환경을 생각하는 학생들
페이퍼리스
냉난방 에너지 절감 시스템 운영, 봉사 및 멘토링, 학생이 직접 참여하는 위원회 운영

2) 지금까지 학교에서 ESG 관련 행사, 교양과목, 캠페인, 공지 등을 접한 경험이 있나요? (있다면 무엇이었는지 설명해주세요)

학내 ESG 관련 경험 경로를 조사한 결과, 학생들은 주로 교과 및 비교과 프로그램을 통해 ESG 개념을 접한 것으로 나타났다. 구체적으로는 경영학 및 교양 수업 내 관련 교과 수강, 기업 연계 ESG 공모전, 비교과 프로그램(MYDEX), 그리고 디자인 및 포스터 제작 공모전 등이 언급되었다. 그러나 상당수의 학생이 학과 공지사항이나 학내에 게시된 홍보 포스터 등 일방향적 정보 습득에 머무르고 있어, 경험의 깊이 측면에서는 능동적 참여보다 단순 인지에 그치는 비중이 높은 것으로 분석되었다.

ESG 관련 경영학에서 기업 ESG 공모전
비교과 프로그램(MYDEX), 디자인 공모전
ESG 수업 수강
ESG 포스터 제작 공모전, 교양 수업
학과 공지 -> ESG 관련 행사 안내
ESG 관련 포스터만 봄

3) ESG가 “캠퍼스 생활의 기본 전제”처럼 느껴졌는가, 아니면 “표면적 슬로건”인가?

대학의 ESG 실천이 ‘캠퍼스 생활의 기본 전제’인가 혹은 ‘표면적 슬로건’인가에 대한 논의에서, 참여자 대다수는 현재 대학의 실천 수준이 ‘표면적 슬로건’ 단계에 머물러 있다고 평가했다. 선포식이나 특정 캠페인 기간에는 홍보와 활동이 활발히 이루어지나, 행사 종료 후 일상적 학사 운영이나 교육 시스템에서의 연속성을 체감하기 어렵다는 점이 한계로 지적되었다. 특히 대학이 노후 건물 에너지 효율화 등 근본적인 대규모 자본 투자보다는, 학생 개인의 텀블러 사용이나 분리배출 등 ‘저비용 고효율’의 마케팅성 실천에 과도하게 의존하고 있다는 비판적 시각이 제기되었다. 다만, 냉난방 자동 차단 시스템이나 예산 공개 등 이미 제도화된 영역이 존재하므로, 일회성 홍보를 탈피하여 점진적으로 일상적 규범(기본 전제)으로 발전시켜야 한다는 의견이 지배적이었다.

ESG가 캠퍼스 전반의 운영 원칙이라기보다는 특정 행사나 캠페인에서 강조되는 슬로건에 더 가깝다고 느껴진다. 다만 일부 친환경 활동은 꾸준히 이루어지고 있어 점차 생활 속 기준으로 자리 잡아가는 과정이라고 생각한다
대학의 미래를 생각했을 때 기본 전제로 가야한다고 생각한다
표면적 슬로건이라 생각한다. 특정 행사나 캠페인 기간에는 분리수거, 친환경 활동, 사회적 가치 등에 대한 홍보가 활발하게 이루어지지만, 행사가 끝난 이후에는 실제 학교생활 속에서 크게 달라지는 점을 체감하기 어렵기 때문이다. 일상적인 수업 운영이나 교내 시스템에서는 ESG가 지속적으로 실천된다는 느낌보다 일회성 홍보에 그치는 경우가 많아 보여 아쉽다고 생각한다
기본전제라고 하기는 어렵더라도 학교에 전반적으로 ESG에 맞는 캠페인이나 시설이 점점 늘어나는 것을 느낀다
진정한 캠퍼스 환경을 구축하려면 노후건물 에너지 효율화 등 대규모 투자가 선행되어야 하는데 대학 입장에서는 당장의 비용 지출이 크다 보니 학생들의 분리배출이나 텀블러 사용 같은 저비용 고효율 마케팅에만 집중하는 경향이 있다고 생각한다
냉난방 차단 시스템, 학생회 예산 사용 내역 공개 등 이미 캠퍼스 생활에서 기본 전제로 깔려있지만, ESG라는 명칭 자체는 학생들에게 생소한 것 같다
많은 대학이 'ESG 경영 선포식'을 열고 위원회를 설치하지만, 학생들의 일상에 직접적인 변화를 주지 못할 때 슬로건에 그친다는 인상을 준다
캠퍼스 생활에서는 필수적인 기본 전제로 진화하기 위해 많은 행사와 홍보를 하지만 아직 학생들 입장에서 표면적 슬로건으로 바라보는 인식이 더 많은 것 같다
표면적 슬로건이라고 생각한다. 학생들의 마인드와 실제 생활에서 실천되고 있지 않다

4) 학생들 입장에서 장학금, 봉사점수, 동아리 지원, 대외 활동 평가, 취업 추천 등에서 ESG 실천이 반영되어야 한다고 보는가?

장학금, 봉사점수, 취업 추천 등 학사 제도 내에 ESG 실천 실적을 반영하는 방안에 대해, 학생들은 취지에는 공감하나 '정량적 강제 기준'으로의 도입에는 우려를 표명했다. 의무적인 정량 평가 방식을 도입할 경우, 스펙 적립을 위한 형식적인 참여만을 양산하여 학생들의 피로도를 높이고 제도의 실효성을 저하할 수 있다는 지적이다. 따라서 단순한 실천 횟수나 점수 합산 방식보다는 가벼운 환경 정화 활동을 넘어선 '문제 해결형 프로젝트', '지속적인 실천 기록(포트폴리오)', '팀 기반 활동 기여도' 등 과정 중심의 정성적 평가 방식을 채택하는 것이 바람직하다는 의견이 수렴되었다. 이는 학생들의 자발적 마인드 증진과 장기적인 행동 변화를 유도하는 데 더욱 효과적인 유인책이 될 수 있음을 의미한다.

반영하는 방향 자체는 의미가 있지만 강제기준처럼 되면 오히려 형식적인 활동만 늘어날 것 같다. 그래서 장학금이나 대외활동 평가에서는 점수화보다는 ESG 관련 프로젝트 참여, 지속적인 실천 기록, 팀 기반 활동 기여도처럼 과정 중심 평가로 반영하는 방식이 조금 더 효과적일 수 있다고 생각한다
기준을 명확히 하여 쓰레기 줍기와 같은 가벼운 활동이 아닌 문제 해결형 활동(목적성이 있는 공모전, 환경문제에 이바지하는 활동 등)에 집중해 반영한다면 미래를 대비하는 성장 계기가 될 것 같다
강제적으로 참여하게 만들기보다는 ESG 마인드를 증진 시킬 수 있는 캠페인을 많이 열어 학생 스스로 일상생활에서 실천할 수 있게 하는게 좋을 것 같다
ESG 가치를 학사 제도에 도입하는 취지에는 좋다고 생각하지만 이것이 장학금 지급의 정량적 강제 기준이 될 경우 오히려 스펙을 위한 형식적인 활동만 양산하는 부작용이 우려된다. 따라서 단순한 점수 합산 방식보다는 학생의 꾸준한 실천 기록이나 프로젝트 수행 과정에서의 기여도를 평가하는 과정 중심의 정성적 반영이 더 실효성이 있다고 생각한다. 이러한 방식이 학생들에게 ESG를 단순한 점수 따기용 과제가 아닌 장기적인 태도 변화로 인식하게 만드는 데 경제적이고 효과적일 것 같다
여러 활동들에 전반적으로 반영이 되는 것이 이상적이지만 과도하면 피로감을 높여 오히려 실행되기 어려울 수 있을 것 같다. 강제적인 느낌보다는 선택적으로 혹은 작더라도 보상이 있는 방향이 효과적일 것 같다

5) 학생들이 ESG 내재화에서 “주체적 역할”을 하고 있다고 느낀 적이 있는가? 또한 어떤 지원이 필요하다고 보는가?

현재 대학 내 ESG 추진 과정에서 학생들의 주체적 역할 수행 여부를 진단한 결과, 대부분의 참여자가 '수동적 수혜자 및 참여자' 역할에 머물러 있다고 답했다. 학교나 학생회 등 기관이 일방적으로 기획한 탑다운(Top-down) 방식의 행사에 동원되는

구조적 한계로 인해, 학생이 직접 의제를 제안하거나 정책 피드백에 참여할 수 있는 통로가 부재하다는 것이다. 학생 중심의 진정한 주체성을 가지게 되려면 제도·지원·환경이 함께 바뀌어야 한다. 학생들이 ESG 내재화 과정에서 진정한 '주체적 역할'을 하기 위해서는 현재처럼 학교 주도, 일회성 행사에 머무는 구조에서 벗어나, 학생이 직접 기획하고 실행, 피드백에 참여할 수 있는 제도, 예산, 교육, 환경이 함께 뒷받침되는 시스템으로 전환되어야 할 것이다.

ESG 활동에서 주체적인 역할을 했다는 느낌은 거의 없었다. 대부분 학교가 기획한 행사에 참여하는 수준이었고, 학생이 직접 제안하거나 정책에 영향을 미친 경험은 없었다. 1년 안에 진짜 변화가 있으려면 ESG가 수업에 실질적으로 반영되고, 캠퍼스에서 눈에 보이는 변화가 생기고, 학생 의견이 실제로 반영되는 공식 창구가 만들어져야 한다고 생각한다. 일상적인 실천을 위해서는 텀블러 세척기나 다회용 컵 대여소처럼 자연스럽게 실천할 수 있는 환경이 가장 효과적이라고 본다. 강요보다는 하기 편한 구조를 만드는 것이 핵심이라고 생각한다
아직 학생들이 ESG 내재화 과정에서 주체적인 역할을 하고 있다고 느낀 적은 많지 않다. 대부분의 활동이 학교나 기관 중심으로 이루어지고, 학생들은 단순 참여자 역할에 그치는 경우가 많다고 생각한다. 학생들이 직접 참여할 수 있는 캠페인, 동아리, 프로젝트, 공모전 등을 확대하고 활동에 대한 지원이나 보상이 제공된다면 관심과 참여도가 높아질 것 같다
솔직히 아직은 주체적이라기보다 학교가 정해둔 규칙을 수동적으로 따라가는 수준인 것 같아요. 학생들이 직접 캠퍼스 문제를 찾아내고 해결해볼 수 있게 소규모 프로젝트 예산을 지원해주거나 학생들의 아이디어를 실제 학교 운영에 반영해주는 기회가 더 많아졌으면 좋겠습니다.
학생들이 ESG 내재화에서 주체적으로 참여하는 경우는 일부 동아리 활동이나 캠페인, 플로깅 같은 프로젝트에서 있었지만 전반적으로는 주도적이라기보다 참여형에 가깝다고 생각한다. 그래서 학생이 직접 기획하고 지속적으로 운영할 수 있는 자율 프로젝트 지원이 더 필요하다고 생각한다

6) 1년 뒤 우리 학교가 ESG를 제대로 내재화했다고 말할 수 있게 되려면, 반드시 바뀌어야 것이 무엇인가?

FGI 결과를 종합하여 1년 이내에 대학이 ESG 가치를 성공적으로 내재화하기 위해 우선적으로 실행해야 할 혁신 과제는 크게 네 가지 구조적 시스템화로 요약된다. 첫째, 대학의 총에너지 소비량 및 탄소 배출량을 실시간으로 확인할 수 있는 디지털 대시보드를 구축하고, 학생들의 등록금이 ESG 가치 실현을 위해 어떻게 집행되었는지 투명하게 공개하는 소통 구조가 확립되어야 한다. 둘째, 전공 및 교양 교육과정 내에 ESG 모듈을 유기적으로 결합하여, 학생들이 학문적 맥락 내에서 지속가능성과 사회적 책무를 성찰할 수 있는 기회를 제도화해야 한다. 셋째, 기관 중심의 수동적 참여 유도에서 벗어나 학생 자율 기획 프로젝트를 대폭 확대해야 한다. 아울러 강제성 유발보다는 실질적인 장학금이나 포인트 등 소규모라도 확실한 자발적 보상 체계(Incentive)를 연계해야 한다. 넷째, 학생들에게만 개인적 실천을 요구할 것이 아니라, 빈 강의실 소등 관리 등 대학이 주도하는 거시적 에너지 관리 체계를 선행함으로써 상호 신뢰할 수 있는 친환경 캠퍼스 문화를 조성해야 한다.

일회성 캠페인이 아닌 지속적인 ESG 실천 제도 운영 학생·교직원이 함께 참여할 수 있는 친환경 캠퍼스 문화 조성, ESG 활동 결과를 투명하게 공개하고 실제 학교 운영에 반영하는 시스템 구축
학교의 에너지 소비량과 탄소 배출량을 투명하게 확인할 수 있는 디지털 대시보드 구축 환경과 사회적 영향을 고민할 수 있도록 교과 과정에 ESG 모듈을 결합, 학생의 의견이 반영될 수 있도록 의사결정 구조의 변화

자율적 참여와 보상 체계 도입, ESG 활동이 모든 영역에 반영되는 것은 이상적이나, 강제성이 부여될 경우 피로도 증가로 실효성이 저하될 수 있습니다. 의무화보다는 선택적 참여를 유도하고, 소규모라도 확실한 인센티브(보상)를 제공하는 방식이 효과적임
학생 주도형 ESG 생태계 조성, 현재 학생들의 ESG 역할은 학교/기관 주도의 수동적 참여자에 머물러 있다. 이를 개선하기 위해 학생이 직접 기획하고 실행하는 동아리, 캠페인, 프로젝트, 공모전 등 주도적 참여 창구를 대폭 확대하고 이에 대한 적극적인 지원과 보상이 수반되어야 함

결론적으로, D대학교의 성공적인 ESG 가치 내재화는 단발성 캠페인 위주의 운영 관행을 지양하고, '데이터 기반 공시', '교육과정 연계', '합리적 보상 체계', '학생 주도권 보장'이 유기적으로 통합된 학내 거버넌스 시스템의 구축을 통해 달성될 수 있을 것이다.

4. 결론

본 연구에서는 대학 교육과정 내 ESG(Environment·Social·Governance) 가치 내재화를 도모하고자, 생성형 AI(Gemini, Perplexity, ChatGPT)를 활용한 실천적 ESG 교육 모델을 수업에 적용하였다. 학생들은 AI 플랫폼을 활용한 다각적 퀴즈 수행을 통해 ESG 고유 개념을 정립하였으며, 디지털 기술을 기반으로 실제 기업의 지속가능경영보고서를 직접 작성해보는 실무 연계형 프로젝트를 수행하였다. 이러한 교수학습 프로세스의 적용은 학생들의 ESG 리터러시를 고양하고, 이론적 지식을 실제적 실무 역량으로 전이시키는 데 긍정적인 효과를 거두었다.

대학 내 ESG 가치 내재화 현황을 진단하기 위해 실시한 FGI 결과는 향후 대학 경영과 교육이 나아가야 할 본질적인 방향성을 시사한다. 진정한 의미의 ESG 내재화는 단발성 환경 캠페인이나 표면적인 홍보 활동의 양적 확대에 달성되는 것이 아니라, 대학의 교육과정과 행정 운영 전반에 ESG를 핵심 규범으로 정착시키는 구조적 시스템화를 의미한다. 즉, 학생들이 지식의 습득을 넘어 일상적인 캠퍼스 생활속에서 ESG 가치를 자연스럽게 경험하고 내면화할 수 있는 생태계 조성이 최우선 과제이다. 이를 성취하기 위한 제도적, 인프라적 발전 방안은 다음과 같다.

첫째, 교과 및 비교과 교육과정 전반에 ESG 핵심 모듈을 체계적으로 거미줄식 연계를 시도해야 한다.

둘째, 학생 중심의 주체적 실천과 자발적 참여를 유인할 수 있도록 과정 중심의 정성적 보상 체계와 학사 인정 제도를 명문화해야 한다.

셋째, 전시성 이벤트 중심의 행정을 지양하고, 고비용 친환경 인프라의 확충과 거버넌스의 투명성 확보를 통해 지속가능한 실천 환경을 담보해야 한다.

결론적으로 현대 대학 교육은 단순한 지식 전달의 공간에서 벗어나, 학생들이 ESG 가치를 체득하고 이를 삶의 양식으로 실천하는 '지속가능한 삶의 장'으로 패러다임이 전환되어야 한다. 이는 대학의 사회적 책무를 이행하는 경로이자, 향후 미래 사회가 요구하는 지속가능 경영 리더십과 윤리적 소양을 갖춘 핵심 인재를 양성하는 궁극적인 이정표가 될 것이다.

참고문헌

- 강성구(2025), ESG 기반 지역산업 연계형 교육프로그램, Ingenium = 人材니움, v.32 no.1
- 유가예, 배수진, 권오병(2022). 인공지능 강사에 의한 ESG경영 교육이 학습자의 ESG에 대한 자기효능감에 미치는 영향. 경영교육연구, 37(3), 233-257
- 이승균, 김기남. (2023, 7). ESG 교육 기업들 ESG 내재화 비상... 사내 연수용 'ESG 경영 패키지' 나와. 환경 BUSINESS,(1443), 68-68.
- 한국ESG경영원(2023), 대학ESG 가이드라인 V1.0, 최부경, 어도선 외

대학 교육과정 내 ESG 가치 내재화를 위한 과제에 대한 토론문

정해웅(신라대)

이 발표문은 대학이 단순한 지식 전달의 장을 넘어 ESG(환경·사회·지배구조) 가치를 체화한 인재를 양성해야 한다는 시대적 요구를 잘 반영하고 있다. 특히 생성형 AI를 활용한 교수법과 학생들의 실질적인 목소리를 담은 표적집단면접조사(FGI) 결과는 매우 구체적인 시사점을 제공한다. 이 발표문을 바탕으로 보다 심도 있는 논의를 위해 다음과 같은 몇 가지 토론주제를 제시하고자 한다.

1. 생성형 AI 활용 교육의 실효성과 '가치 내재화'의 본질적 괴리

발표문은 제미니(Gemini), 챗GPT(ChatGPT) 등 생성형 AI를 활용해 퀴즈를 풀고 지속가능경영 보고서를 작성하는 모델이 학생들의 ESG 리터러시를 고양한다고 주장한다. 그러나 이와 관련해 '기술적 효율성'이 '윤리적 가치의 내재화'로 직결되는가에 대한 비판적 질문이 필요해 보인다. 즉 학생들은 AI를 통해 방대한 ESG 데이터를 신속하게 분석하고 표준화된 보고서 초안을 효율적으로 도출할 수 있으나, 이는 자칫 복잡한 이해관계자의 갈등을 조정하는 'ESG의 핵심적 고민'을 생략한 채 형식적인 결과물만 양산할 위험이 있다.

발표문에서도 AI 활용에 따른 비판적·창의적 사고력 저하를 우려하며 윤리 가이드라인의 필요성을 언급하고 있다. 단순히 AI로 정답을 맞히고 보고서를 작성하는 기술적 숙련도가, 기업과 사회의 지속가능성을 진심으로 고민하는 가치관 형성에 기여하는지, 혹은 오히려 ESG를 하나의 '기술적 매뉴얼'로 오인하게 만드는 것은 아닌지에 대한 검토가 수행될 필요가 있을 것이다.

2. '정성적 보상 체계'의 공정성과 학사 운영의 실무적 충돌

FGI 결과에 따르면, 학생들은 ESG 실천을 장학금이나 취업 추천 등에 반영하는 취지에는 공감하면서도, '정량적 강제 기준'에 대해서는 피로도와 형식적 참여를 우려하며 '과정 중심의 정성적 평가'를 선호하는 것으로 나타난다. 대학 행정 시스템에서 '정성적 평가'의 객관성과 형평성을 어떻게 담보할 것인가는 매우 까다로운 문제이다. 학생들은 문제 해결형 프로젝트나 팀 기여도 중심의 평가를 원하지만, 이는 평가자의 주관이 개입될 여지가 크고 운영비용도 많이 들 것이다.

발표문은 "소규모라도 확실한 자발적 보상 체계"를 제안하지만, 대규모 대학 조직에서 이를 구체적으로 명문화하고 시행할 때 발생할 수 있는 '역차별' 논란이나 평가의 신뢰도 문제를 어떻게 해결할 것인지에 대한 행정적 대안이 추가로 논의될 필요가 있어 보인다. 또한, 자발성을 강조하면서도 학사 인정 제도와 연계하려는 시도가 상충할 가능성도 점검해 보아야 할 것이다.

3. '구조적 투자'와 '개인적 실천' 사이의 책임 전가 문제

발표문 내 FGI 결과 중 가장 날카로운 지적은 대학이 노후 건물 에너지 효율화 같은 대규모 자본 투자는 회피하면서, 학생들에게 텀블러 사용이나 분리배출 같은 '저비용 고효율' 마케팅형 실천만을 강요한다는 비판이다. 대학 경영진이 수행해야 할 'E(환경)'와 'G(지배구조)' 차원의 거시적 책무를 학생 개인의 실천으로 희석시키는 것은 아닌지에 대한 성찰이 필요하다. 학생들은 대학이 먼저 강의실 소등 관리 등 거시적 관리 체계를 선행해야 신뢰를 가질 수 있다고 말한다.

대학 교육과정 내 ESG 내재화를 논할 때, 학생들에게 교육(S)을 제공하는 것보다 대학이라는 조직 자체가 얼마나 투명하고(G) 친환경적인가(E)를 먼저 증명해야 한다는 '진정성'의 문제가 제기될 수 있다. 대학이 등록금 집행의 투명성을 공개하는 '디지털 대시보드'를 구축할 의지가 실제로 있는지, 단순한 교육 프로그램 확충보다 인프라 혁신이 선행되어야 하는 것은 아닌지에 대한 논의가 필요해 보인다.

4. '수동적 참여자'에서 '주체적 이해관계자'로의 거버넌스 전환

발표문은 현재 학생들이 학교가 기획한 행사에 동원되는 '수동적 수혜자' 수준에 머물러 있음을 지적하며, 학생이 직접 의제를 제안하고 정책 피드백에 참여하는 '탑다운(Top-down)' 방식의 탈피를 강조한다. 대학의 의사결정 구조 내에서 학생의 권한을 어디까지 인정할 것인가가 중요한 쟁점이 될 수 있으며, 이에 대해 발표문에서는 학생이 참여하는 위원회 운영과 학생 주도 자율 프로젝트의 확대를 제안한다.

ESG의 'G(지배구조)'를 대학에 적용할 때, 학생을 단순히 '교육 서비스의 소비자'로 볼 것인지, 아니면 '학교 운영의 핵심 파트너'로 볼 것인지에 대한 대학 사회의 합의는 부족한 편이다. 학생 주도의 ESG 생태계 조성이 실질적인 힘을 얻기 위해서는 예산 편성권이나 정책 거부권 등 실질적인 권한 부여가 수반되어야 하는데, 대학 본부와 학생회 사이의 권력 균형을 어떻게 재편할 것인지에 대한 현실적인 거버넌스 모델 구축 방안이 심도 있게 다룰 필요가 있을 것이다.

결론적으로 본 발표문은 대학 교육에 AI와 FGI를 접목하여 ESG 내재화의 실천적 경로를 제시했다는 점에서 큰 의의가 있다. 그러나 기술적 도구(AI)가 윤리적 본질을 가리지 않는지, 평가의 공정성과 자발성이 조화를 이룰 수 있는지, 조직의 구조적 혁신 없이 학생의 실천만을 강조하는 것은 아닌지, 그리고 거버넌스 혁신이 실질적인 권한 분배로 이어질 수 있는지 등을 중심으로 더욱 치열한 비판적 논의가 필요할 것이다. 이러한 논의는 대학을 단순한 지식 전달 공간에서 진정한 '지속가능한 삶의 장'으로 전환하는 밑거름이 될 것이다.

저항의 기억, 시민의 형성: 마산·경남 민주화 운동사를 매개로 한 대학의 시민성 교육

지주형(경남대학교)

1. 서론: 문제 제기 및 연구 목적

오늘날 한국 대학의 교양교육은 ‘민주적 시민성(democratic citizenship)’ 함양을 핵심 목표 중 하나로 표방하고 있다. 그러나 실제 교육 현장에서 민주주의 교육은 대부분 추상적 규범의 전달에 머물고 있으며, 학생들의 삶의 공간 및 역사적 맥락과 심각하게 유리된 채 운영되고 있다. 민주주의의 원리와 가치를 ‘개념’으로만 가르치는 교육은 학생들에게 그것을 살아있는 실천의 문제로 체득하게 하는 데 본질적 한계를 지닌다.

이와 동시에 기존의 민주화 운동사 교육은 서울·광주 중심의 거대 서사에 편중되어 있어, 지역의 역사적 주체성이 교육 내용에서 소거되는 경향이 강하다. 학생들이 실제로 거주하고 생활하는 지역 공간에 새겨진 민주화의 기억은 충분히 활용되지 못하고 있다. 이는 단순한 교육 내용의 문제가 아니라, 학생들이 민주주의의 역사적 주체로서 자신을 위치 짓는 것을 어렵게 만드는 구조적 문제다.

이 글은 마산·경남 지역의 3·15의거(1960), 부마항쟁(1979), 6월항쟁(1987)을 핵심 분석 사례로 삼아, 로컬 민주화 운동사를 대학 교양교육에서 시민성 함양의 유효한 매개로 활용하는 방안에 대한 모색을 목적으로 한다. 마산·경남은 한국 현대 민주주의 발전의 세 분기점을 모두 포괄하는 역사적으로 유일한 지역 공간으로서, 이 지역의 민주화 운동사는 지역 대학 교양교육의 핵심 콘텐츠로서 강력한 학문적 정당성을 지닌다.

2. 이론적 검토: 세 축의 교차

2.1. 교양교육과 시민성의 관계 재정립

자유교육(liberal education)의 고전적 전통에서 시민 덕성(civic virtue)의 함양은 교양교육의 핵심 목표였다. 아리스토텔레스에서 시작하여 존 듀이(John Dewey)로 이어지는 이 계보는, 교육이 단순한 지식의 전수를 넘어 민주적 공동체의 구성원을 길러내는 과정이어야 한다고 강조한다. 마사 누스바움(Martha Nussbaum)은 이를 계승하여, 교양교육이 비판적 성찰 능력, 타자에 대한 공감적 상상력, 그리고 세계시민으로서의 정체성을 형성해야 한다고 주장한다(1997).

이러한 맥락에서 웨스트하이머와 케인(Westheimer & Kahne, 2004)의 시민성 유형론은 교양교육의 지향을 구체화하는 데 유용한 분석 틀을 제공한다. 이들은 시민성을 ① 개인적 책임형(personally responsible citizen), ② 참여형(participatory citizen), ③ 정의지향형(justice-oriented citizen)의 세 층위로 구분한다. 정의지향형 시민은 사회구조적 불의를 단순히 수용하거나 개인적 선행으로 대응하는 데 그치지 않고, 불의의 구조적 원인을 분석하고 집합적으로 개입하는 능력을 지닌다. 대학 교양교육이 지향해야 할 시민성의 수준은 바로 이 ‘정의지향형’이며, 이를 위해서는 추상적 규범 교육이 아닌 역사적·사회적 맥락에 뿌리를 둔 비판적 학습이 요구된다.

2.2. 집단기억(collective memory)과 민주적 정체성

알박스(Halbwachs, 1992)의 사회적 기억론은, 기억이란 개인의 고립된 행위에 그치지 않고 집단적으로도 구성되고

유지된다는 점을 명확히 한다. 어떤 집단이 공유하는 기억은 그 집단의 정체성을 구성하는 핵심 요소이며, 그것을 둘러싼 투쟁은 곧 정체성과 권력을 둘러싼 투쟁이다. 얀 아스만과 알라이다 아스만(Jan & Aleida Assmann)의 ‘문화적 기억(cultural memory)’ 개념은 이를 심화하여, 제도화된 역사와 살아있는 기억 사이의 긴장 관계를 분석한다. 민주화 운동의 기억은 오랫동안 권위주의 서사에 의해 억압되고 왜곡되어 왔으며, 그것을 복원하고 재전유(re-appropriation)하는 행위 자체가 민주주의의 실천적 계기가 된다. 따라서 학생들이 지역의 민주화 운동사를 학습하는 것은 단순한 사실 습득의 과정이 아니라, 민주주의에 대한 기억을 집단적 계승하고 재구성하는 능동적인 시민적 행위다.

2.3. 장소 기반 학습(place-based learning)

그루네발트(Gruenewald, 2003)의 비판적 장소 교육학(critical pedagogy of place)은 장소를 단순한 물리적 배경이 아니라 권력 관계와 역사가 새겨진 ‘텍스트’로 읽는다. 특정 장소에서의 학습은 학생의 시민적 정체성 형성과 구조적 불의에 대한 인식을 심화시키는 강력한 교육적 계기가 된다. 학교와 지역사회의 연계를 통한 시민교육은 추상적 규범 교육에 비해 실질적인 시민 참여 역량을 유의미하게 높인다는 연구 결과들이 축적되어 있다. 이 관점에서 마산·창원의 3·15의거 기념탑, 국립 3·15민주묘지, 경남대학교(부마항쟁의 진원지) 등 실제 역사적 현장은 그 자체로 강력한 교육 콘텐츠가 된다.

3. 민주적 시민성 교육의 소재로서 마산·경남의 민주화 운동

마산·경남의 민주화 운동은 서로 무관하게 발생한 사건이 아니며 따라서 단순히 연대기적으로 나열될 성질의 것이 아니다. 3.15의거, 부마항쟁, 87년 6월 항쟁의 세 사건은 부정선거, 독재, 인권 유린에 항거한 ‘정의지향형’ 운동이었으며, 지역사회의 기억 속에 계승되었을 뿐만 아니라, 여러 역사적 흔적과 기념물로 남아 있다는 점에서 지역 대학에서 시민성 교육의 훌륭한 재료가 될 수 있다.

3.1 3.15의거와 4월 혁명

3.15의거(1960)는 이승만 정권의 3월 15일 정·부통령 선거 부정에 항거한 마산 시민·학생들의 봉기로, 대한민국 최초의 민주항쟁이자 4월 혁명의 직접적 기폭제였다. 특히 4월 11일 마산 앞바다에서 눈에 최루탄이 박힌 채 발견된 고등학생 김주열의 주검은 전 국민적 공분을 촉발하여 항쟁을 전국적으로 확산시켰다. 이 사건은 학생들에게 선거와 민주주의의 의미, 공분과 연대가 어떻게 역사를 바꾸는가를 가르치는, 지역 민주시민 교육의 생생한 텍스트이다. 마산의 3.15 부정선거에 대한 항거는 4.11의 제2차 의거를 거치면서 이승만 하야 요구로 확대됨으로써 불의에 대한 전면적 항거로 발전했다. 또한 3.15의거 당시 시위대의 주변 건물에 대한 소등요구가 부마항쟁에서 다시 나타났다는 점과 3.15의거의 기억이 1987년 6월 항쟁 유인물에서 종종 소환된다(지주형 2020)는 점에서 보았듯이 3.15의거의 기억은 지역의 집단적 기억으로 민주화운동에 기여했다. 또한 마산 무학초등학교 담장에 남아 있는 3.15의거 당시 경찰 사격의 탄흔, 3.15의거 기념탑, 국립 3.15민주묘지, 3.15 대로 등 마산은 3.15의거의 장소성을 담고 있다.

3.2 부마항쟁

부마항쟁(1979)은 YH무역사건, 김영삼 신민당 총재 국회의원 제명, 부가가치세 도입 등을 배경으로 10월 16일 부산대에서 시작되어 마산으로 확산된 반유신 민중항쟁이다. 이 항쟁은 4월 혁명 이후 최초이자 박정희 유신독재 18년에 대한 최초의 대규모 도시 민중 저항으로, 10·26 사태를 통한 유신체제 붕괴의 직접적 계기가 되었을 뿐만 아니라 80년 서울의 봄과 광주항쟁을 거쳐 87년 6월 항쟁과 직선제 개헌으로 이어지는 민주화운동의 시발점이 되었다. 경남의 경우 10월 18일 마산 경남대에서 소수의 학생들이 시작한 시위가 시민 및 노동자들의 합세를 통해 도시 전체를 뒤흔든 항쟁으로 발전했으며, 인근 진주와 통영뿐만 아니라, 대구, 광주, 서울의 학생운동에까지 영향을 주었다(지주형 2016). 부마항쟁의 집단적 기억은 경남의 부마항쟁 세대가 87년 6월 항쟁 세대와 직접 연결됨으로써 지역의 민주화운동을 직접적으로 이끌었으며, 마산 부마항쟁의 시발점인 경남대의 시원석 등의 기념물, 여전히 남아 있는 시위와 집회 장소들은 부마항쟁의 장소성을 간직하고 있다.

시민과 학생의 연대, 국가폭력에 맞선 저항의 정치적 결과라는 측면에서 부마항쟁은 독재 종식의 역학을 탐구하는 핵심

사례다. 나아가 '부마사태'에서 '부마항쟁'으로, 다시 '부마민주항쟁'으로 이어진 명칭 변화의 역사는 그 자체로 기억의 정치학을 탐구하는 훌륭한 교육 소재가 된다.

3.3 87년 6월 항쟁

경남의 6월항쟁(1987)은 전두환 군사독재의 호헌 조치에 맞선 직선제 쟁취 운동으로 6월 항쟁이 15일 명동성당 농성 해산으로 서울에서 소강상태에 접어들었을 때 부산과 함께 항쟁을 재점화시킴으로써 아사히 신문이나 워싱턴 포스트, 뉴욕 타임스 등 해외 언론에 대서특필되고 6월 항쟁의 성공에 매우 큰 역할을 하였다. 부산에서는 가톨릭센터 농성이 주목을 받았다면 진주에서는 경상대 학생들의 6월 15일 시위와 17일 고속도로 점거 및 LPG 차량 탈취 등이 주목을 받았다. 6월 10일 경찰이 쏜 최루탄 가스에 의한 대통령배 국제축구대회 중단 사태(TV 생중계)와 선배 세대에 의해 조직적으로 단련된 경남대 주도의 학생시위가 일어났던 마산은 6월 26일 평화대행진의 중심지가 되었다. 6월항쟁의 성과인 6·29 선언 이후 경남에서는 노동자 대투쟁으로 직결되어 절차적 민주주의의 성취가 사회경제적 민주주의의 요구로 이어지는 계보를 보여준다. 이는 학생들이 민주주의를 단순한 선거 제도의 문제가 아니라 일상적 삶의 조건과 연결된 사회경제적 의제로 파악하게 하는 중요한 교육적 계기가 될 수 있다.

그러나 이러한 지역의 민주화 운동 기억과 장소성, 특히 부마항쟁과 87년 6월 항쟁의 기억은 1990년 김영삼의 통일민주당이 신군부의 집권 민주정의당과 유신독재 잔당인 민주공화당과 합당하면서 억압되고 주변화되었다(cf. 조정관 2009). 이에 따라 (특히 12.3 비상계엄 이후) 지역의 민주화 운동에 대한 집단적 기억을 되살리고 민주화 운동의 장소성을 보존하는 것이 매우 중요한 현재적 과제가 되고 있다. 이를 통해 학생들은 마산·경남이 서울이나 광주와 함께, 아니 그보다 앞서 한국 민주주의 전체를 추동한 핵심적 동력이었음을 인식할 필요가 있다.

4. 민주시민 교양교육 설계

4.1. 목표 설정

로컬 민주화 운동사를 매개로 한 교양교육은 다음의 세 가지 인식론적 목표를 지향해야 한다. 첫째, 지역사를 '나의 역사'로 내면화함으로써 민주주의를 추상적 원리가 아닌 삶의 구체적 문제로 체득하게 한다. 둘째, 공식 역사와 집단기억 사이의 긴장 관계를 비판적으로 성찰하는 역사 인식 능력을 함양한다. 셋째, 과거의 민주적 실천으로부터 현재의 시민적 책임을 도출하는 '역사적 공감 능력(historical empathy)'을 기른다.

4.2. 교육과정 구성원리

효과적인 교육과정 구성을 위해서는 비판적 역사 탐구(critical historical inquiry), 장소 기반 현장학습(place-based field learning), 구술사(oral history) 방법론의 통합적 운영이 요구된다. 강의 중심의 단일 방법론이 아니라, 이 세 접근의 유기적 결합이 '정의지향형 시민성'을 함양하는 데 필수적이다.

강의는 민주화 운동과 항쟁의 사건 뿐만 아니라 당시 시민들의 일상적 억압과 불만을 이해할 수 있게 구성되어야 한다. 즉 운동의 기억뿐만 아니라 억압의 기억 또한 전달될 필요가 있다. 이를 위해 문학, 영상, 구술자료집 등을 활용할 수 있으며 참가자의 증언을 청취할 수도 있다. 부마민주항쟁기념재단의 구술자료집, 경남 6월민주항쟁기념사업회 자료집, 민주화운동기념사업회 민주화운동 사전 등을 적극 활용한다. 학생 참여 과제로는 마산·창원 '민주화 운동 지도' 제작, 지역 원로 시민 인터뷰, 사건별 연대기 재구성, 일상사 보고서 등을 설계할 수 있다. 한편 지역의 민주화 운동 장소에 대한 현장 답사로 국립 3·15민주묘지, 3·15의거 기념탑, 경남대학교 교정(부마항쟁 발원지), 6월항쟁 시위 거점 등을 순차적으로 활용할 수 있다.

4.3. 평가방식의 전환

기존의 지식 재현 중심 시험에서 벗어나, 역사적 공감 서술, 현장 답사 성찰 보고서, 구술사 인터뷰 프로젝트, 공론장 참여 프로젝트 등으로 평가 방식을 전환해야 한다. 민주적 토론과 숙의 과정 자체를 교육 방법으로 삼는 '민주주의 실습으로서의

수업' 설계가 핵심이다. 이는 교육의 내용(민주화 운동사)과 형식(민주적 토론·참여)이 서로 일관성을 갖도록 하는 교육학적 일관성의 원리이기도 하다.

5. 결론 및 함의

마산·경남의 민주화 운동사는 지역적 특수성과 한국 민주주의의 보편적 동력이 교차하는 독보적인 역사적 장소다. 3·15의거에서 부마항쟁을 거쳐 6월항쟁으로 이어지는 이 지역의 민주화 계보는, 한국 민주주의가 단선적으로 주어진 것이 아니라 구체적인 장소에서 구체적인 인간들의 저항과 희생을 통해 쟁취된 것임을 웅변한다.

이 글이 제안하는 바는, 대학 교양교육이 이 기억의 자산을 적극적으로 교육과정 안으로 끌어들이므로써 '민주적 주체 형성의 제도적 공간'으로 재정립되어야 한다는 것이다. 이를 위해서는 지역의 집단기억을 복원하고 비판적으로 성찰하는 커리큘럼 혁신과, 현장·아카이브·구술사를 통합하는 교수법의 혁신이 함께 이루어져야 한다.

후속 연구 과제로는, 실제 수업 적용 후 학생들의 시민성 변화에 대한 질적·양적 효과 연구의 필요성을 제언한다. 특히 사전-사후 설문을 통한 시민적 태도 및 역사 인식의 변화 측정, 그리고 학생들의 성찰 서술에 대한 질적 분석이 이 연구의 실천적 유효성을 검증하는 데 기여할 것이다. 교양교육이 민주주의의 실습 공간이 될 때, 그것은 비로소 지역의 기억과 대학의 교육이 하나로 만나는 진정한 시민교육이 된다.

참고문헌

- Assmann, J. (1995). "Collective memory and cultural identity". *New German Critique*, 65, 125-133.
- Gruenewald, D. A. (2003). "The best of both worlds: A critical pedagogy of place," *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory*. University of Chicago Press.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). "What kind of citizen? The politics of educating for democracy", *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- 조정관. (2009). "한국 민주화에 있어서 부마항쟁의 역할", <21세기정치학회보> 19집 2호, 73-98.
- 지주형. (2016). "미국 정부 기밀문서로 본 부마항쟁: 부마항쟁의 정치·사회적 충격", 297-336쪽. 사단법인 부산민주항쟁기념사업회 부설 민주주의사회연구소 편, <부마항쟁의 진실을 찾아서>. 서울: 삼인.
- 지주형. (2020). "부마항쟁 이후 경남의 민주화 운동: 87년 6월 항쟁 전후의 기억과 계승", 인제대학교 민주주의와 자치 연구소 <비교민주주의연구> 16집 2호, 249-295.

세션 V 토론 2

저항의 기억, 시민의 형성: 마산·경남 민주화 운동사를 매개로 한 대학의 시민성 교육에 대한 토론문

이상협(인제대학교)

먼저 의미 있는 발표를 해주신 지주형 교수님께 감사의 말씀을 드린다. 본 발표는 지역 민주화운동을 대학 교양교육의 핵심 콘텐츠로 재구성하고, 이를 통해 민주적 시민성 함양의 가능성을 모색하고 있다는 점에서 매우 시의적절한 문제의식을 담고 있다. 특히 민주주의 교육이 추상적 규범의 전달에 머무르고 있다는 현실 진단과, 학생들이 살아가는 지역의 역사적 경험을 교육과정 안으로 적극적으로 끌어들이야 한다는 제안에 깊이 공감한다.

발표문은 교양교육과 시민성 교육, 집단기억론, 장소기반학습이라는 세 가지 이론적 논의를 유기적으로 연결하고 있으며, 마산·경남이라는 지역이 3·15의거, 부마항쟁, 6월항쟁이라는 한국 민주주의 발전의 주요 분기점을 모두 경험한 독특한 공간이라는 점을 설득력 있게 보여주고 있다. 또한 민주주의를 제도나 규범의 차원이 아니라 구체적인 장소와 기억 속에서 경험하게 해야 한다는 주장 역시 지역대학 교양교육의 방향을 고민하는 연구자들에게 중요한 시사점을 제공한다. 다만 발표문이 제기하는 중요한 문제의식에 공감하면서도 몇 가지 논의가 추가될 필요가 있다고 생각한다.

첫째, 시민성 교육의 목표와 관련된 질문이다. 발표문은 웨스트하이며와 케인의 시민성 유형론을 바탕으로 정의지향형 시민을 교양교육이 추구해야 할 이상적 시민상으로 제시하고 있다. 물론 사회구조적 문제를 비판적으로 인식하고 공공문제 해결에 참여하는 시민의 중요성을 부정하기는 어렵다. 그러나 한편으로는 대학 교양교육이 특정한 시민성 유형을 목표로 설정할 때, 그 목표가 교육과정과 교수학습 방법에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 추가적인 논의도 가능할 것이다. 대학은 특정한 가치관이나 정치적 입장을 전달하는 공간이라기보다 서로 다른 관점들이 충돌하고 토론되는 공론장의 성격을 지닌다. 그렇다면 교양교육의 목표는 특정한 시민상을 형성하는 데 있다기보다 다양한 관점과 역사적 해석을 비판적으로 검토할 수 있는 역량을 함양하는 데 있어야 하는 것은 아닐까. 이러한 점에서 발표문이 제시하는 정의지향형 시민성이 교육의 결과로서가 아니라 하나의 분석적 준거로 이해될 필요는 없는지 질문드리고 싶다.

둘째, 민주화운동의 기억을 계승하는 것과 기억을 비판적으로 성찰하는 것의 관계에 대한 논의가 필요해 보인다. 발표문은 민주화운동의 집단기억을 복원하고 재전유하는 과정을 민주주의 교육의 중요한 계기로 제시한다. 그러나 기억 연구가 반복적으로 보여주듯 기억은 언제나 사회적으로 구성되며, 선택되고, 때로는 배제된다. 따라서 시민교육의 과제는 특정한 기억을 계승하는 데 있는 것이 아니라 기억이 어떻게 만들어지고 경쟁하며 제도화되는가를 비판적으로 탐구하는 데 있을 수도 있다. 예를 들어 부마항쟁이 ‘부마사태’에서 ‘부마항쟁’, 다시 ‘부마민주항쟁’으로 명명되는 과정은 단순한 역사적 사실이 아니라 기억과 권력을 둘러싼 정치적 투쟁의 과정이라고 볼 수 있다. 그렇다면 학생들은 민주화운동 자체뿐 아니라 민주화운동의 기억이 구성되는 과정 역시 함께 학습해야 하지 않을까 생각한다. 기억의 계승과 기억의 정치에 대한 분석은 서로 다른 차원의 문제이다. 민주화운동의 기억을 계승하는 것 못지않게 중요한 것은 그 기억이 어떤 정치적 과정 속에서 재구성되고, 때로는 억압되며, 다시 복원되는가를 분석하는 것이다. 따라서 시민성 교육은 민주화운동의 기억을 보존하는 데서 멈추지 않고, 기억이 생산되고 유통되며 경합되는 과정 자체를 비판적으로 성찰하는 방향으로 나아가야 한다고 생각한다.

셋째, 지역성과 보편성의 관계에 대한 고민도 필요하다고 생각한다. 발표문은 지역 민주화운동을 시민교육의 핵심 자원으로 제시하고 있다. 이는 지역대학의 역할을 고려할 때 매우 중요한 제안이다. 그러나 동시에 오늘날 대학은 지역 시민 양성과 함께 세계시민 양성이라는 과제도 안고 있다. 따라서 마산·경남의 민주화 경험이 한국 민주주의 전체의 발전 과정, 나아가 인권과 민주주의라는 보편적 가치와 어떻게 연결될 수 있는지에 대한 논의가 보완된다면 교육적 확장성이 더욱 커질 수 있을 것으로 생각한다.

넷째, 발표문이 제안하는 교육모형이 실제로 민주주의를 ‘가르치는 것’인지, 아니면 민주주의를 ‘경험하게 하는 것’인지에 대한 논의가 추가될 필요가 있다. 발표문은 민주화운동사 교육을 통해 민주적 시민성을 함양하고자 한다. 그러나 민주주의는 지식의 습득만으로 형성되지 않는다. 오히려 민주주의는 의견 충돌과 숙의, 갈등의 조정, 공적 의사결정 과정에 참여하는 경험 속에서 체화된다. 이런 점에서 민주화운동을 배우는 것 자체보다 중요한 것은 학생들이 수업 안에서 민주주의를 실제로

경험하는 것일 수 있다. 토론자는 이러한 관점에서 발표문이 제시한 교육과정 구성원리와 평가방식의 전환에 주목하고자 한다. 발표자는 비판적 역사탐구, 장소기반학습, 구술사 방법론을 결합하여 민주화운동을 활용한 민주시민교육의 방향을 제시하고 있다. 이러한 접근은 민주화운동을 단순한 역사적 사건이 아니라 기억과 장소, 그리고 시민적 실천의 맥락에서 이해하도록 만든다는 점에서 설득력이 있다.

다만 이러한 교육목표를 실제 학습 경험으로 연결하기 위해서는 보다 적극적인 참여형 교수학습 방법에 대한 논의도 추가될 필요가 있다. 예를 들어 역할극(role-playing), 게이미피케이션(gamification), 액션러닝(action learning), 프로젝트 기반 학습(project-based learning) 등은 민주주의를 하나의 역사적 산물로 이해하는 차원을 넘어 민주주의적 의사결정과 숙의, 갈등 조정, 집단적 문제 해결의 과정을 학생들이 직접 경험하도록 만드는 교육적 장치가 될 수 있다. 부마항쟁 당시 학생, 시민, 언론, 행정기관 등의 입장을 재현하는 시뮬레이션 수업이나, 지역 민주화운동의 기억을 발굴하고 기록하는 프로젝트, 현재 지역사회에 민주주의 문제를 해결하기 위한 액션러닝 프로젝트 등은 민주주의를 단순히 ‘배우는 것’이 아니라 ‘실천해 보는 것’으로 전환시키는 유의미한 방법이 될 수 있을 것이다. 또한 이러한 교수학습 방법은 발표문이 강조하는 장소기반학습과 구술사 방법론을 대체하는 것이 아니라 오히려 이를 보다 풍부하게 확장하는 방식으로 결합될 수 있다. 장소는 학습의 배경이 아니라 프로젝트의 현장이 될 수 있고, 구술사는 단순한 자료 수집이 아니라 공동체 기억을 재구성하는 참여적 실천으로 발전할 수 있기 때문이다.

평가방식 역시 같은 맥락에서 확장될 수 있을 것으로 보인다. 발표문은 역사적 공감 서술, 현장답사 성찰 보고서, 구술사 인터뷰 프로젝트 등을 제안하고 있는데, 만약 민주시민교육의 목표가 민주주의의 내재화와 시민적 역량의 함양에 있다면 학생들이 프로젝트 과정에서 보여주는 협력 능력, 숙의 과정에의 참여, 갈등 해결 능력, 공공문제 해결을 위한 실천 등을 평가의 중요한 요소로 포함하는 방안도 검토해 볼 수 있을 것이다. 다시 말해 민주주의에 대한 지식의 습득뿐 아니라 민주주의적 실천 경험 자체를 평가의 대상으로 삼을 수 있다는 것이다.

흥미로운 점은 이러한 논의가 결국 발표문 초반부에서 제기된 시민성의 문제로 다시 연결된다는 점이다. 만약 민주주의 교육의 핵심이 특정한 역사적 기억의 전달이 아니라 민주주의적 경험의 제공에 있다면, 교육의 목표를 특정한 시민 유형의 형성으로 설정하는 것이 적절한지에 대한 질문 역시 다시 제기될 수 있다. 실제로 역할극, 게이미피케이션, 액션러닝, 프로젝트 기반 학습과 같은 참여적 교수학습 방법은 학생들을 하나의 시민 유형으로 수렴시키기보다는 다양한 시민적 역량과 민주적 실천 가능성을 열어주는 방향으로 작동할 가능성이 크다. 이러한 점에서 민주화운동을 활용한 민주시민교육의 핵심 과제는 무엇을 가르칠 것인가의 문제를 넘어 어떻게 경험하게 할 것인가의 문제이며, 동시에 어떤 시민성을 목표로 설정할 것인가의 문제와도 연결된다. 따라서 향후 연구에서는 민주화운동사라는 교육내용뿐 아니라, 민주주의적 경험을 가능하게 하는 교수학습 방법과 그것이 지향하는 시민성의 성격을 함께 탐구할 필요가 있을 것이다.

본 발표의 가장 큰 의의는 민주주의를 추상적 규범이 아니라 지역의 기억과 장소, 그리고 교육 실천의 문제로 재구성하고 있다는 점에 있다고 생각한다. 민주주의는 교과서 속 개념이 아니라 구체적인 장소와 사람들의 실천을 통해 형성된 역사적 산물이며, 지역의 민주화운동사는 그러한 민주주의의 형성과정을 생생하게 보여주는 교육 자산이기 때문이다. 향후 본 연구가 실제 교육과정 개발과 효과 검증 연구로 이어져 지역대학 교양교육의 새로운 가능성을 제시할 수 있기를 기대한다. 좋은 발표에 다시 한번 감사드리며 토론을 마치고자 한다.

인공지능 시대의 과다확신과 민주시민교육

신홍임(국립순천대학교)

1. 서론: 연구의 필요성 및 목적

인공지능(AI)의 급속한 발전은 대학생들의 학습, 정보탐색 및 의사결정 방식에 큰 변화를 가져오고 있다. 특히 생성형 AI는 사용자가 질문을 입력하면 즉각적으로 정리된 정보를 제공하며, 글쓰기·요약·번역·아이디어 생성 등 다양한 인지적 활동을 지원한다. 이러한 기술은 학습 효율성과 정보 접근성을 향상시킨다는 긍정적 측면이 있지만, 동시에 사용자의 비판적 사고와 자기 성찰 능력을 약화시킬 가능성도 제기되고 있다.

특히 AI가 제공하는 정보가 항상 정확하지 않음에도 불구하고, 사용자는 AI의 답변을 권위 있는 정보로 받아들이는 경향을 보인다. 이 과정에서 사용자는 스스로 사고하거나 정보를 검증하기보다 AI의 결과를 그대로 수용할 가능성이 있으며, 이는 자신의 실제 이해 수준보다 더 많이 이해하고 있다고 느끼게 만드는 ‘이해의 환상(illusion of understanding)’으로 이어질 수 있다. 이러한 현상은 자신의 능력이나 지식 수준을 실제보다 높게 평가하는 더닝-크루거효과(Dunning-Kruger Effect)(Kruger & Dunning, 1999)와 연관될 수 있다. 더닝-크루거 효과는 능력이 부족한 사람이 자신의 부족함을 인식하지 못하기 때문에 오히려 자신을 과대평가하게 현상이다. Kruger와 Dunning(1999)은 이 현상을 능력이 낮은 사람에 대한 이중저주라고 표현하였다. 능력이 낮은 것도 문제인데, 능력이 낮아서 자신의 능력을 객관적으로 평가할 수도 없는 것이다. Dunning(2011)은 메타무지(무지에 대한 무지)(ignorance of ignorance)로 인해 많은 사람들이 자신의 부족함에 대해 알고 있지 못하여, 자신의 능력이나 판단의 정확성을 과대평가하는 더닝 크루거효과(Dunning Kruger effect)가 나타난다고 하였다. 따라서 이 효과는 메타인지적 모니터링 능력의 부족과 연결된다. 메타인지는 자신의 사고와 이해 상태를 점검하고 조절하는 능력이며, 민주사회에서 시민이 정보의 진위를 비판적으로 판단하고, 자기 오류를 수정하기 위해 필수적인 역량이기도 하다.

오늘날 민주주의 사회는 가짜뉴스, 알고리즘 기반 정보편향, 정치적 양극화 등 다양한 문제에 직면해 있다. 이러한 환경에서 민주시민교육은 단순한 정치 지식 교육을 넘어 정보 판단력, 비판적 사고, 자기 성찰 및 인지적 겸손(intellectual humility)을 함양하는 방향으로 확장될 필요가 있다. 특히 AI 시대에는 “정보를 얼마나 많이 아는가?”보다 “자신의 판단을 얼마나 성찰적으로 검토할 수 있는가?”가 중요한 시민 역량이 될 수 있다.

따라서 본 연구는 생성형 AI 사용이 대학생의 메타인지적 모니터링 능력과 과다확신에 어떠한 영향을 미치는지를 탐색하고, 이러한 현상이 민주시민교육에 어떠한 함의를 가지는지를 분석하고자 한다.

2. 이론적 배경

2.1. AI와 과다확신

과다확신(overconfidence)은 과도한 자기 신념, 자신의 능력에 대한 부정확한 평가, 혹은 타인과 비교했을 때 자신의 수행에 대해 지나치게 확신하는 것으로 정의된다(APA, 2021). 자신의 역량을 정확히 평가하는 것은 어려울 수 있기 때문에, 이론적으로 과다확신은 자신감이 낮은 사람이 회피했을 행동을 동기화하는 데 도움이 될 수도 있다. 예를 들어, 필요한 자격 요건이 충분하지 않음에도 불구하고 직무에 지원하는 경우가 이에 해당한다. 그러나 근거 없는 자신감은 무모한 의사결정, 자기 성찰의 부족, 사실 확인에 대한 회피로 이어질 수 있으며, 이는 결국 실수와 낮은 수행으로 연결될 수 있다(Hoffrage, 2004; Lyons et al., 2021).

Lyons 등(2021)의 연구에서는 과다확신이 잘못된 정보에 대한 신념 형성과 확산에 어떠한 역할을 하는지를 조사하였다. 연구참가자들은 뉴스 헤드라인의 정확성을 평가한 뒤 실제 뉴스와 가짜 뉴스를 구별하는 자신의 능력을 스스로 평가하도록

요구받았다. 그 결과, 미국인 4명 중 3명이 실제 뉴스와 가짜 뉴스를 구별하는 자신의 능력을 과대평가하는 것으로 나타났다. 하위 사분위에 속한 참가자들은 잘못된 정보를 수용하고 이를 타인에게 확산시키려는 의지를 가장 강하게 보였으며, 특히 정치와 관련된 경우에 그러한 경향이 두드러졌다. 또한 과다확신이 높은 참가자일수록 신뢰할 수 없는 웹사이트를 방문할 가능성이 더 높은 것으로 나타났다.

Kruger와 Dunning(1999)은 논리적 추론, 문법, 유머 판단 등의 과제에서 수행능력이 낮은 집단이 자신의 수행 수준을 현저히 과대평가한다는 점을 보고하였다. 반면 실제 수행능력이 높은 집단은 오히려 자신의 능력을 다소 과소평가하는 경향을 보였다. 이러한 결과는 자기평가 정확성이 메타인지 능력과 밀접하게 연결되어 있음을 보여준다. 이후 연구들(예: Dunning 2011)은 더닝-크루거 효과가 교육, 정치, 사회적 판단 등 다양한 영역에서 나타날 수 있음을 보고하였다. 또한 Bjork는 학습 과정에서 나타나는 “이해의 착각(illusion of knowing)” 현상을 설명하면서, 사람들이 정보를 접하는 것만으로 실제로 이해했다고 착각할 수 있음을 지적하였다. 이러한 현상은 생성형 AI 환경에서 더욱 강화될 가능성이 있다.

또한 생성형 AI 환경에서는 사용자가 AI의 응답을 비판적으로 검토하지 않고 그대로 수용하는 경향이 나타날 수 있다. 특히 AI의 유창한 문장 생성 능력은 사용자가 정보의 정확성을 충분히 검증하지 않은 채 신뢰하도록 만들 가능성이 있다. 이러한 현상은 메타인지적 모니터링 약화 및 과다확신 증가와 연결될 수 있으므로 보았다. 이에 따라 본 연구에서는 대학생을 대상으로 생성형 AI의 사용과 과다확신을 확인하고, 민주시민 교육에 대한 시사점을 도출하고자 한다.

2.2. AI시대의 성찰능력과 민주시민 교육

인지심리학적 관점에서 더닝-크루거 효과(Dunning-Kruger effect)는 결국 자신의 인지 과정을 객관적으로 조망하지 못하는 ‘메타인지(metacognition)의 결핍’에서 기인한다. 내가 무엇을 알고 무엇을 모르는지 판단하는 메타인지적 모니터링 능력이 부재할 때, 학습자는 인지적 착각에 빠져 자신의 오류 가능성을 깨닫지 못하고 비정상적인 과다확신을 보이게 된다. 이러한 인지심리학의 ‘메타인지’ 개념은 교육철학에서 강조해 온 ‘성찰 능력’과 연결된다. 존 듀이(John Dewey)가 주장한 성찰적 사고(reflective thinking) 역시 기성의 지식이나 자신의 판단 근거를 비판적으로 되짚어보는 고차원적 인지 모니터링 과정이기 때문이다. 따라서 메타인지의 부재로 인한 과다확신 현상을 검증하는 본 연구의 시도는, 기술 환경 속에서 시민의 성찰 능력을 회복하고자 하는 민주시민교육의 취지와 맞닿아 있다. 이처럼 메타인지와 ‘성찰 능력’은 민주시민교육의 궁극적 목적인 합리적이고 자율적인 판단력을 갖춘 주체적 시민 양성의 필수 요건이다. 현대 민주사회의 시민에게 요구되는 가장 핵심적인 자질 중 하나는 자신의 인지적 한계를 인정하는 ‘지적 겸손(intellectual humility)’과 정보의 무비판적 수용을 경계하는 성찰 능력이다. 메타인지적 성찰이 부재한 시민은 넘쳐나는 정보 환경 속에서 쉽게 확증편향에 빠지거나 독단적인 판단을 내릴 위험이 크며, 이는 궁극적으로 민주적 공론장을 왜곡하고 소통을 마비시키는 결과를 초래하기 때문이다. 일찍이 듀이는 민주주의를 단순한 정치체제가 아니라 구성원 간의 성찰과 소통을 통해 끊임없이 재구성되는 ‘삶의 방식(a way of life)’으로 정의하며 교육의 중심에 성찰적 사고를 두었다. 즉, 교육 철학적 관점에서 메타인지적 성찰 능력이란 민주시민이 지녀야 할 인지적 방어기제이자 성숙한 민주주의를 지탱하는 뼈대라고 할 수 있다.

그러나 현대의 고도화된 디지털 정보 생태계는 시민들의 이러한 메타인지적 성찰 능력을 심각하게 위협하고 있다. Wineburg와 McGrew(2019)는 디지털 환경에서 정보 소비자들이 텍스트의 외형적 정교함이나 유창성에 매료되어 정보의 신뢰성을 오판하는 ‘수직 읽기(Vertical Reading)’의 한계를 규명한 바 있다. 이들은 정보의 내부에서 시각적 단서에만 의존하는 수직 읽기적 태도가 정보에 대한 맹신과 성찰의 부재를 낳는다고 지적하며, 브라우저의 새 탭을 열어 출처의 타당성을 가로로 교차 검증하는 ‘측면 읽기(Lateral Reading)’와 같은 능동적 메타인지 역량이 민주주의 유지의 핵심이라고 보았다. 이러한 문제의식은 생성형 AI가 도입된 현재의 지식 해결 환경에서 더욱 정교하게 다루어질 필요가 있다. 생성형 AI가 제공하는 즉각적이고 유창한 답변은 학습자에게 지식을 탐색하고 고뇌하는 과정인 ‘바람직한 어려움(desirable difficulties)’을 생략하게 만든다. 학습자는 고통스러운 인지적 노력 없이 정답이 도출되는 매끄러운 과정을 보며, 실제 자신의 문제해결력과 관계없이 “내가 완벽히 이해했다”는 메타인지적 착각(역량의 환상)에 빠지기 쉽다. 기술에 사고를 외주화하는 이러한 인지적 오프로딩(cognitive offloading) 현상은 하위 수행수준 학습자의 내부적인 자기점검(self-checking) 메커니즘을 붕괴시키고, 더닝-크루거 효과로 인한 과다확신을 더욱 극단적으로 증폭시키는 결과를 낳는다. 결과적으로, AI 환경에서의 메타인지적 성찰 능력 부재는 개인이 자신의 수행 역량을 과대평가하는 인지적 오류를 넘어, 타인의 의견을 배척하고 독단적 신념을 고착화하는 반(反)시민적 태도로 이어질 위험이 있다. 따라서 AI 시대의 민주시민교육은 기술을 효율적으로 다루는 기능적 리터러시를 넘어, AI가 주는 가짜 유창성을 비판적으로 의심하고 자신의 인지 상태와 오류 가능성을 끊임없이 모니터링하는 메타인지적 성찰 능력을 복원하는 방향으로 재개념화되어야 한다.

2.3. 연구문제

본 연구는 생성형 AI의 활용이 대학생들의 실제 과제 수행 수준(객관적 점수)과 주관적 역량(예측점수) 평가 간의 괴리, 즉 메타인지적 왜곡에 미치는 영향을 실증적으로 분석하고자 한다. 특히 생성형 AI가 유도하는 유창성 편향(fluency bias)의 취약성이 어떻게 다르게 나타나는지 점수 구간별로 세분화하여 분석하고자 한다. 궁극적으로는 이러한 실증적 데이터를 기반으로 대학 교양교육에서 민주시민교육이 지향해야 할 방향을 모색하는 데 본 연구의 목적이 있다.

본 연구의 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 생성형 AI를 사용한 실험집단은 AI를 사용하지 않은 통제집단에 비해 수학 과제에 대한 실제 정답갯수/예측 정답갯수로 정의되는 과다확신 경향성이 전반적으로 더 높게 나타나는가? 둘째, 학습자의 실제 점수구간에 따라 생성형 AI의 사용이 과다확신에 미치는 영향은 차이가 있는가? 특히 하위 수행수준 집단에서 생성형 AI 사용에 따른 더닝-크루거 효과(메타인지적 모니터링 결핍)가 통제집단에 비해 더 유의하게 증폭되는가? 셋째, 생성형 AI 사용으로 인해 발생하는 학습자의 과다확신이 대학 교양교육 내 민주시민의 핵심 역량인 ‘성찰 능력’ 및 ‘지적 겸손’의 함양에 주는 시사점은 무엇인가?

3. 연구방법

3.1. 참가자

4년제 대학교의 대학생 156명(남 = 72명, 여 = 84명, 평균연령 만 19.46세, 표준편차= 1.16)이 교양수업에서 자발적 신청을 통해 참가하였다. 연구참가에는 약 5분의 시간이 소요되었으며, 참가자들은 연구참가에 대한 보상으로 오천원 상당의 커피쿠폰을 받았다.

3.2. 연구절차

참가자들의 과다확신을 측정하기 위해 웹설문지를 기반으로 인지과제를 수행하도록 하였다. 참가자들은 우선 교양수업의 분반을 기준으로 실험집단(n=82) 또는 통제집단(n=74)에 배정되었다. 실험집단에서는 참가자들에게 과제를 수행할 때, AI를 사용하라는 지시문을 주었다. 반면 통제집단에서는 이러한 지시문을 주지 않았다. 참가자에게는 본 연구에 대해 논리적 사고능력을 측정하는 연구로 설명하였고, 제시되는 인지과제를 최선을 다해 풀도록 지시하였다. 인지과제는 총 열두 개의 객관식 수학문제로 구성되었다. 예를 들어, 참가자는 이차방정식(예: $x^2 - 5x + 6 = 0$)이나 수열문제(예: 등차수열 3, 7, 11, ... 의 10번째 항은?)를 풀고, 5개의 선택지중에서 정답을 골라서 기입하도록 지시받았다.

인지과제가 종료된 후, 참가자는 자신의 예측정답갯수를 적게 하였다. 또한 타인과 비교했을 때, 자신의 수행수준을 5점 척도(1: 매우 낮다, 5: 아주 높다)에 평정하도록 하였다. 이와 더불어 참가자가 AI를 평소에 사용하는 정도(1: 거의 사용하지 않음, 5: 아주 자주 사용) 및 AI를 좋아하는 정도(1: 전혀 좋아하지 않음, 5: 매우 좋아함)를 5점 척도에 따라 응답하도록 하였다. 이 두 변인은 통제변인으로 실험집단과 통제집단이 AI에 대한 태도에서 차이가 나타나는지를 확인하고자 측정되었다. 마지막으로 참가자에게 연구수행의 취지와 목적을 파악했는지에 대한 문항에 응답하도록 한 후, 연구를 종료하였다.

4. 연구결과

4.1. AI에 대한 태도

본 연구의 실험집단 및 통제집단이 AI에 대한 태도에서 차이가 나타나는지를 비교하기 위해 AI 사용정도 및 호감도를 독립표본 t-검정을 통해 분석하였다. 그 결과 AI 사용정도에서 실험집단(M=3.46, SD=.96)과 통제집단(M=3.44, SD=.98)의 차이는 유의하지 않았다, $t = .110$, $df = 154$, $p = .912$. 또한 AI 호감도에서도 실험집단(M=3.45, SD=.96)과 통제집단(M=3.26, SD=.98)의 차이가 유의하지 않았다, $t = 1.154$, $df = 154$, $p = .250$. 따라서 AI 사용조건에 따라 두 집단의 정답갯수에 대한 과다확신이 나타난다면, 이 차이는 이 두 집단이 평소에 갖고 있었던 AI에 대한 태도에 의한 것이라고 해석하기 어렵다.

4.2. AI 사용/미사용, 점수구간과 실제/예측 정답갯수의 차이

본 연구에서는 AI 사용/미사용 집단에 따라 과다확신의 정도가 달라지는지를 검증하기 위해 반복측정 삼원변량분석을 실시하였다. AI사용에 따른 실험/통제 집단과 실제 수행점수의 4분위 점수구간(하위 25%, 25~50%, 50~75%, 상위 25%)은 집단간 변인이었고, 실제/예측 정답갯수는 집단내변인으로 분석하였다. 그 결과 집단의 주효과가 유의하였다. AI사용의 실험집단에서 실제/예측 정답갯수의 차이는 통제집단의 정답갯수의 차이보다 더 크게 나타났다, ($F(1,148) = 5.496, p=.020, \eta^2 = .036$). 또한 점수구간의 주효과도 유의하였다, ($F(3,148) = 50.003, p<.001, \eta^2 = .503$). 점수구간에 따라 실제/예측정답갯수의 차이가 다르게 나타났다. 연구참가자들은 하위 25%구간에서 자신의 실제 정답갯수보다 예측정답갯수를 더 높게 추정하였고, 상위점수구간에서는 자신의 실제정답갯수보다 예측정답갯수를 더 적게 추정하였다. 또한 주목할 것은 집단, 정답갯수 및 점수구간의 유의한 상호작용이었다, ($F(3,148) = 5.632, p=.048, \eta^2 = .060$). 그림 1과 같이 AI를 사용하는 실험집단의 하위 25% 점수구간에서 실제/예측 정답갯수의 차이가 통제집단 하위 25% 점수구간의 실제/예측 정답갯수의 차이보다 더 크게 나타났다. 이에 비해 상위점수구간에서는 실제정답갯수보다 예측정답갯수를 더 적게 추정하는 경향이 통제집단에서 나타났다. 이 결과는 AI를 사용하는 실험조작은 하위점수구간의 참가자의 과다확신에 영향을 끼쳤음을 보여준다. 이에 비해 실험집단의 상위점수구간에서는 AI의 사용이 수행수준의 추정에 영향을 끼치지 않았지만, AI를 사용하지 않는 것은 상위구간의 연구참가자가 자신의 실제수행수준을 오히려 과소평가하는데 영향을 끼쳤을 가능성을 보여준다.

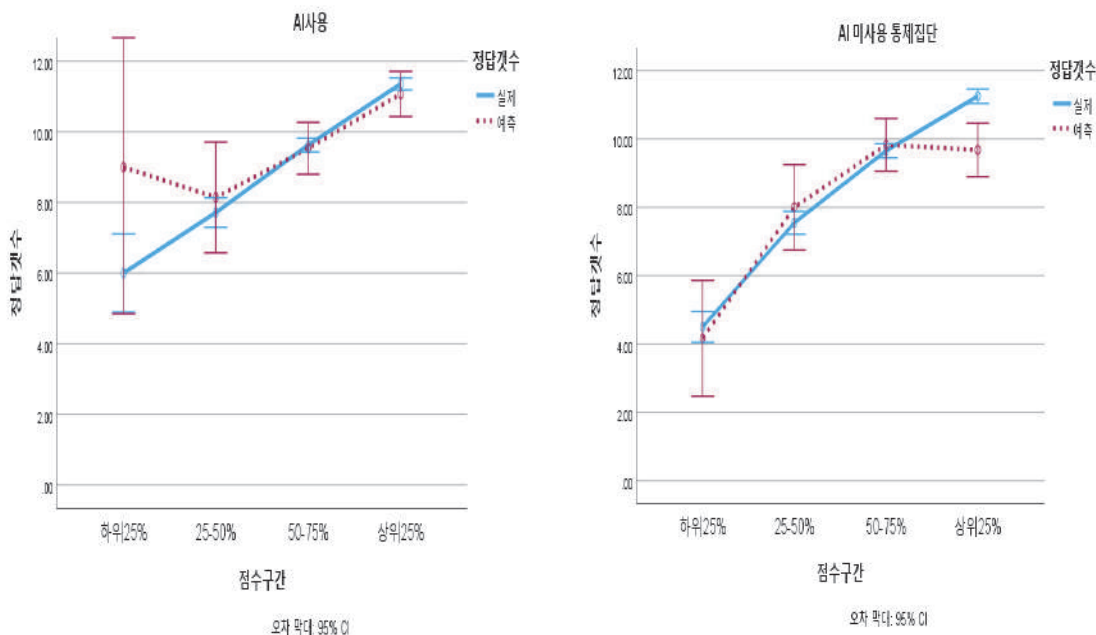


그림 1. 실험(AI사용)/통제(미사용)집단의 점수구간에 따른 실제/예측 정답갯수의 차이

4.3. AI 사용/미사용, 점수구간과 자신의 수행수준의 추정

본 연구에서는 AI 사용/미사용 집단 및 점수구간에 따라 타인과 비교한, 자신의 수행수준에 대한 추정이 달라지는지를 검증하기 위해 이원변량분석을 실시하였다. 그 결과 집단의 주효과가 유의하였다, ($F(1,148) = 4.702, p=.032, \eta^2 = .031$). 그림 2와 같이 실험집단의 수행수준의 추정은 통제집단보다 더 높게 나타났다. 또한 점수구간의 주효과도 유의하였다, ($F(3,148) = 3.286, p=.023, \eta^2 = .062$). 실제 점수구간에 따라 타인과 비교한 예측수행수준도 다르게 나타났다. 이에 비해 집단과 점수구간의 상호작용은 유의하지 않았다, ($F(3,148) < 1$). 이 결과는 AI사용의 실험조작이 실제점수구간에 관계없이 연구참가자들에게 자신의 상대적 수행수준을 전반적으로 더 높게 추정하는 데 영향을 끼쳤을 가능성을 보여준다.

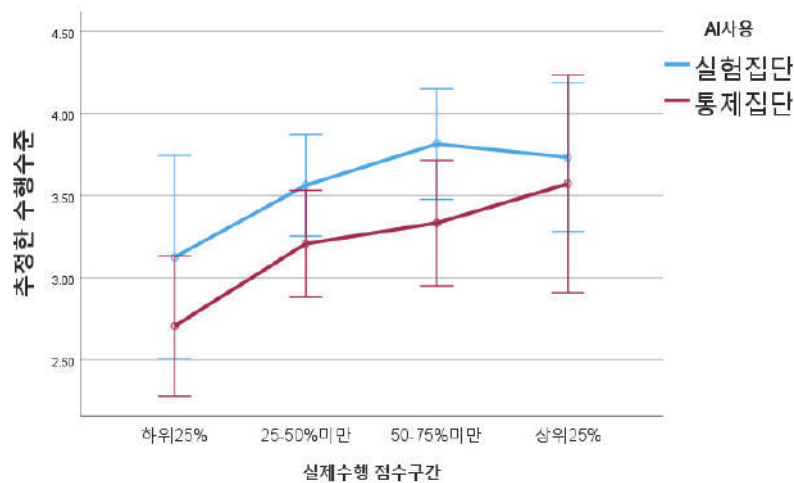


그림 2. 실험(AI사용)/통제(미사용)집단에서 점수구간에 따른 타인 비교 수행수준의 추정

5. 결론: 생성형 AI의 사용과 과다확신

본 연구에서는 대학생들에게 수학과제를 풀도록 하였을 때, 생성형 AI를 사용한 집단이 AI를 사용하지 않은 집단보다 자신의 실제 수행능력에 대해 더 높은 수준의 과다확신을 전반적으로 보이는 것으로 나타났다. 또한 점수구간별로 분석하였을 때, AI 사용의 실험집단에서 하위점수구간의 과다확신은 AI를 사용하지 않는 통제집단보다 더 높게 나타났다. 이는 생성형 AI가 학습과 문제해결 과정에서 편의성과 효율성을 제공하는 동시에, 사용자의 메타인지적 모니터링 능력을 약화시킬 가능성을 시사한다. 특히 본 연구 결과는 AI사용이 하위수행수준의 과다확신을 확장하여 한 개인이 자신의 수행수준을 전반적으로 높게 평가하는데 영향을 끼칠 가능성을 보여준다.

특히 생성형 AI는 유창하고 설득력 있는 문장 형태로 정보를 제공하기 때문에 사용자가 정보의 정확성을 충분히 검토하지 않은 채 자신의 이해로 내면화할 가능성이 있다. 이는 단순한 정보 활용을 넘어 “이해의 환상(illusion of understanding)”을 형성할 수 있으며, 결과적으로 사용자의 자기점검 과정을 감소시킬 수 있다. 생성형 AI는 질문에 대해 막힘없고 매끄러운 정답을 유창하고 설득력 있는 문장 형태로 즉각 제시한다. 이로 인해 학습자는 문제를 해결하는 과정에서 마땅히 겪어야 할 고통스러운 인지적 노력, 즉 ‘바람직한 어려움(desirable difficulties)’을 우회하게 된다(Bjork & Bjork, 2020). 결과적으로 학습자는 자신의 학습성도가 매우 유창(fluent)하다고 느끼며, 이러한 AI의 기술적 특성은 학습자에게 일종의 ‘가짜 유창성’을 경험하게 만들고, 결과적으로 학습자의 자기모니터링과정을 현저히 감소시킬 수 있다.

이러한 결과는 인공지능(AI) 시대의 민주시민교육에 학술적·실천적 시사점을 제공한다. 현대 민주사회는 시민들이 다원화된 정보와 의견을 비판적으로 검토하고, 자신의 판단 오류 가능성을 스스로 성찰할 수 있는 지적 겸손(intellectual humility)을 요구한다. Wineburg와 McGrew(2019)는 디지털 환경에서 정보의 신뢰성과 다각적인 출처를 비판적으로 검증하는 역량이 민주주의 체제를 유지하는 데 핵심적인 시민적 토대가 된다고 주장하였다. 고도화된 AI 시대의 시민역량은 단순히 정보를 신속하게 검색하거나 효율적으로 활용하는 기능적 차원을 넘어, AI가 생성한 결과물을 측면 읽기 방식으로 해체·검증하고, 자신의 판단 과정을 성찰적으로 모니터링할 수 있는 고차원적 메타인지 능력으로 재정의되어야 한다.

이를 위한 구체적인 교육적 대안으로 AI 생성 결과물의 논리적 허점과 편향성을 역으로 탐색하는 역방향 비평 활동, AI의 답변과 인간의 다각적 판단을 비교·대조하는 성찰적 토론 활동, 그리고 학습자 본인의 주관적 확신도와 실제 객관적 수행 수준 간의 괴리를 시각적으로 확인하는 메타인지 훈련 등이 교과과정 내에 적극적으로 통합되어야 한다. 이것은 최근 자주 논의되는 디지털 시민역량(김범연 등, 2021)과도 맞닿아있다. 이것은 디지털 사회의 시민들이 지녀야 하는 특성으로 새로운 정보통신 기술을 적절히 이해하고 효율적으로 이용할 수 있을 뿐만 아니라 비판적 사고 및 판단능력, 능동적으로 타인을 배려하면서 의사소통을 할 수 있는 능력이다. 결론적으로, 민주주의의 지속 가능성은 효율적인 기술 의존이 아닌 성찰적 사유의 고통을 감내하는 시민성에 달려있다. 민주적 시민을 위한 교육적 기초로서 존 듀이(John Dewey)가 강조한 성찰적 사고(reflective thinking)의 중요성은 기술에 사고를 외주화하기 쉬운 오늘날의 AI 환경에서 더욱 강력하게 요청된다.

한편 본 연구는 몇 가지 한계점을 가진다. 첫째, 본 연구는 특정 대학의 대학생을 중심으로 수행되었기 때문에 연구결과를 전체 연령대나 다양한 사회집단으로 일반화하는 데 한계가 있다. 특히 대학생은 생성형 AI 사용 경험이 비교적 높은

집단이므로, 다른 연령층에서는 상이한 결과가 나타날 가능성이 있다. 둘째, 본 연구는 단기적 실험 상황에서 과다확신을 측정하였기 때문에 장기적인 AI 사용이 메타인지와 시민적 판단에 미치는 영향을 충분히 확인하지 못하였다. 향후 연구에서는 종단연구를 통해 AI 사용 경험이 장기적으로 인지적 성찰과 판단능력에 어떠한 영향을 미치는지를 분석할 필요가 있다. 셋째, 본 연구에서 사용한 과다확신 측정은 자기보고식 확산 수준과 실제 수행 점수의 차이를 중심으로 측정되었기 때문에, 실제 사회적·정치적 판단 상황에서 나타나는 복합적인 시민역량을 충분히 반영하지 못할 가능성이 있다. 향후 연구에서는 뉴스 진위 판단, 사회적 갈등 상황, 정치적 의사결정 등 보다 실제적인 민주적 판단 과제를 활용할 필요가 있다. 넷째, 본 연구에서는 연구참가자의 생성형 AI 사용 수준을 충분히 고려하지 못하였다. 향후 연구에서는 AI 활용 유형, 프롬프트 작성 능력, AI 의존 수준 등을 보다 세분화하여 분석할 필요가 있다.

본 연구는 생성형 AI 사용이 단순한 기술 활용 문제를 넘어 사용자의 메타인지와 자기평가 과정에 영향을 미칠 수 있음을 보여주었다는 점에서 의의가 있다. 특히 AI 시대 민주시민교육이 단순한 디지털 활용 교육이 아니라, 자기 성찰과 비판적 사고를 중심으로 재구성되어야 함을 시사한다는 점에서 교육적 함의를 가진다.

참고문헌

- 김법연, 권현영, 김미량. (2021). AI 시대 디지털 시민역량 강화를 위한 교육제도의 개선방안. 컴퓨터교육학회 논문지, 24(3), 67-88.
- Bjork, R. A., & Bjork, E. L. (2020). Desirable difficulties in theory and practice. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(4), 475-479.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Dunning, D. (2011). The Dunning-Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance. In J. M. Olson & M. P. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 44, pp. 247-296. Academic Press.
- Fernandes, D., Villa, S., Nicholls, S., Haavisto, O., Buschek, D., Schmidt, A., Kosch, T., Shen, C., & Welsch, R. (2026). AI makes you smarter but none the wiser: The disconnect between performance and metacognition. *Computers in Human Behavior*, 175, Article 108779.
- Hoffrage, U. (2004). Overconfidence. In R. Pohl (Ed.), *Cognitive illusions: A handbook on fallacies and biases in thinking, judgment, and memory* (pp. 235-254). Psychology Press.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134.
- Lyons, B. A., Montgomery, J. M., Guess, A. M., Nyhan, B., & Reifler, J. (2021). Overconfidence in news judgments is associated with false news susceptibility. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(23).
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185(4157), 1124-1131.
- Wineburg, S., & McGrew, S. (2019). Lateral Reading and the Nature of Expertise: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 121(11), 1-40.

인공지능 시대의 과다확신과 민주시민교육에 대한 토론문

홍수진(우석대학교)

생성형 인공지능이 지식 생산과 의사결정의 일상적 환경을 빠르게 재구성하는 오늘날, 고등교육은 '어떤 시민을 길러낼 것인가, 정보 습득을 넘어 비판적 검토와 자기 성찰 역량을 어떻게 함양할 것인가'라는 물음에 직면하고 있다. 이러한 점에서 '인공지능 시대의 과다확신과 민주시민교육'은 AI 시대 학습환경의 이면을 성찰하면서 교양교육의 규범적 방향을 탐색했다는 점에서 시의적절한 문제를 제기하고 있다.

이 연구는 기술의 발전이 학습에 미치는 영향을 '과다확신'과 '민주시민교육'이라는 프레임으로 조망하면서, 첫째, 생성형 AI 사용이 학습자의 과다확신 경향을 실제로 강화하는지 실증적으로 검토하였다. 둘째, 이러한 영향이 특히 하위집단에서 더 두드러질 수 있음을 분석하고, 셋째, 과다확신의 문제를 인지적 오류 차원에 머무르지 않고 잘못된 정보에 대한 신념 형성과 확산과 연결하여 성찰 능력과 지적 겸손의 문제로 확장하였다. 이러한 접근은 '민주시민교육'은 '교육'을 통해 민주시민을 길러낼 수 있다는 전제하에, 민주사회 참여를 위한 지식·기술·태도의 종합적 형성 과정으로 민주시민교육을 바라보는 관점과 맞닿아 있다. 또한 학습자가 지식, 기능, 이해, 태도와 행동을 기쁨으로써 민주적 권리와 책임을 실천하고 다양성을 존중하며 민주적 삶에 능동적으로 참여하도록 규정한 유럽평의회(Council of Europe)의 정의를 상기할 때, 본 연구는 민주적 토대를 위협하는 심리적 기제를 AI 환경에서 포착했다는 점에서 학술적 의의가 크다.

발표자가 제기한 근본적인 문제의식에 전적으로 공감하며, 논의를 심화하기 위해서 개념적·방법론적 측면에서 몇 가지 보완적 논의와 확장을 제안하고자 한다. 첫째 연구에서 설정한 'AI에 대한 태도'에 대한 개념 정의가 선행될 필요가 있다. 'AI에 대한 태도'를 사용 정도와 호감도로 측정한 부분은 조작적 편의성은 있으나, 태도를 인지적 신념, 정서적 선호, 행동적 의향 등 다차원으로 이해하는 교육학적 관점에서는 개념적 구체성이 한층 더 요구된다. 실제로 연구에서 AI 사용 정도 및 호감도를 독립표본 t-검정으로 분석했을 때 집단 간 유의미한 차이가 나타나지 않은 결과는, 복합적인 'AI에 대한 태도'를 단일 차원으로 접근했기 때문일 가능성이 있다. 이를 AI에 대한 신뢰, 의존 성향, 위험 인식, 판단 위임 성향 등으로 하위 차원을 세분화한다면 분석의 설명력이 높아질 수 있을 것이다. 둘째, 민주시민교육을 둘러싼 다양한 쟁점을 고려해야 한다. 최근의 민주시민교육은 '교육'을 통해 민주시민을 길러낼 수 있다는 전제하에 개인의 원리와 사회참여를 강조하는 방향으로 변화해 왔으며(엄수정 외, 2020), 가짜뉴스나 빈부격차 등 사회문제 해결을 위한 교육(정원규, 2019) 혹은 정치적 목적을 위한 교육 등 '민주시민교육'이라는 개념 자체에 대한 비판적 논의가 분분하다. 따라서 본 연구가 지향하는 민주시민교육의 개념적 범주를 명확히 하고 이를 교육적 실천과 정교하게 연결한다면 연구의 차별성이 더욱 선명해질 것이다. 덧붙여, 민주시민교육이라는 큰 틀의 중요성을 전제로 하더라도, AI 환경에서의 비판적 정보판단과 지적 겸손에 집중한다면 후속 연구에서는 이를 포괄할 수 있는 '디지털시민교육'의 개념 범위로 정교화해 본다면 연구의 초점이 더 분명해질 수 있을 것이다. 셋째, 분석 방법과 관련하여, 독립표본 t-검정 등에서 구체적인 통계적 가정(구형성 검정, 등분산성 등)이 어떻게 충족되었는지 보완된다면 방법론적 체계성이 견고해질 것이다.

이 연구의 결과들은 고등교육 현장에서의 실천 가능성 측면에서 중요한 시사점을 제공한다. 생성형 AI를 사용한 집단, 특히 하위점수구간에서 자신의 실제 수행수준을 더 높게 추정하는 과다확신 경향이 강하게 나타났다는 결과는, 대학의 AI 교육이 단순한 도구 숙련 교육에 머물러서는 안 되며 메타인지적 점검 능력을 함께 훈련해야 함을 의미한다. 또한 이러한 과다확신이 생성형 AI의 어떤 특성, 예컨대 유창성 편향이나 권위감 있는 서술 방식에서 비롯되는지를 밝혀진다면, 이는 교양교육 현장에서 '유창한 답변과 타당한 답변 구분하기', '유창성과 가짜 유창성 식별하기', 'AI 응답에 대한 자기점검 프롬프트 활용'과 같은 학습윤리 교육 내용으로 구체화될 수 있을 것이다. 아울러 발표자가 제기한 한계처럼 '실제적인 민주적 판단 과제 활용'의 필요성에 공감하며, 후속 연구에서는 실험연구 구조를 넘어 실제 민주시민교육 안에서 유기적으로 작동할 수 있는 연구 설계를 제안한다. 예컨대 생성형 AI를 활용한 토론 전후 의견이나 근거 제시 방식의 변화, 자기 오류 수정의 양상을 양적·질적으로 함께 추적하는 수업기반의 연구는 설계되기를 기대한다.

본 논의를 바탕으로 세 가지 질문을 하고자 한다. 첫째, 대학생들의 실제 문제해결 과정에서 발견된 과다확신이 부정적인 행동 징후로 발현되는 양상을 관찰하신 바가 있는지, 혹은 이를 측정할 수 있는 요인이나 지표에 대한 의견이 있으신지, 둘째,

과다확신을 민주시민교육의 문제로 확장할 때, 그것이 일반적 학습 성찰의 부재나 인지적 오류와 구별되는 민주시민교육의 특징이나 차별성은 무엇으로 보시는지, 셋째, 연구에서 강조하신 학습자의 '지적 겸손'과 '성찰 능력'의 복원을 위해, 현재 대학의 교양 교육과정 체계 내에 어떠한 기제가 우선적으로 고려되어야 한다고 생각하시는지 발표자의 고견을 듣고 싶다.

끝으로, 본 연구는 대학의 AI 교육이 기술과 기능 중심의 활용 교육에 머무르지 않고, AI에 대한 인간의 태도와 가치를 정립하는 판단의 윤리를 사회학적 차원으로 확장되어야 함을 환기하고 있다. 대학의 교양교육은 바로 이러한 후자의 문제, 곧 비판적 의심과 성찰 능력, 지적 겸손을 갖춘 주체적인 민주시민을 길러내는 본질적인 장이라는 점에서, 본 발표가 AI 시대 인간 중심 교양교육 모델에 관한 논의를 한심화시키는 계기가 되기를 기대한다.

참고문헌

- 엄수정, 김종훈, 박하나, 정수정, 조현희(2020). **학교급별 민주시민교육 실행 방안: 정의지향적 접근을 중심으로**. 경기도교육연구원
- 정원규, 김형철, 박인혜, 설규주, 오재길(2019). **학교 민주시민교육의 기본개념 및 추진원칙 연구**. 성공회대학교 민주주의 연구소.

외국인 유학생 맞춤형 교양교육과정 설계를 위한 기초학업역량 진단 도구 개발 연구

이민정(가천대학교), 박수민(서울여자간호대학교)

1. 서론

2025년 기준 교육부 통계에 따르면 국내 외국인 유학생 수는 253,434명으로 역대 최고치를 기록하였다(교육부, 2025). 이는 학령인구 급감이라는 전례 없는 위기 속에서 유학생 유치에 한국 고등교육의 핵심 생존 전략으로 부상하며 이루어진 폭발적 양적 팽창의 결과이다. 그러나 이러한 외형적 성장에도 불구하고, 유학생의 학업 부적응과 중도탈락 문제는 대학 현장의 심각한 난제로 공존하고 있다. 특히 한국어능력시험(TOPIK) 기준을 충족했음에도 불구하고 전공 수업 이해도 저하로 인한 학사경고와 이탈이 빈번해지고 있으며, 대학들의 입학 기준 완화 추세는 유학생의 학업 준비도 관리 체계에 경종을 울리고 있다.

실증 연구들에 따르면, TOPIK 급수와 실제 학업 성취도 간의 상관관계는 유의미하지 않으며(박진욱·박은영, 2017), 문화적응 스트레스는 심리적 안녕감을 저해하여 학업 적응에 부정적인 영향을 미친다(Xiao & 안도희, 2016). 이는 성공적인 유학 생활을 위해서는 언어 능력이라는 단일 차원을 넘어 심리적 안정, 인지적 사고, 자기주도성 등을 포괄하는 다차원적 진단이 필요함을 의미한다.

그러나 현재 국내에서 활용되고 있는 유학생 대상 측정 도구들은 언어 능력 평가나 문화적응 스트레스 등 심리·정서적 변인에 집중되어 있으며, 개인적 요인, 한국 생활 문화, 사회적 요인, 대학 생활 만족도, 한국어 사용능력 등, 총 5개 요인으로 구성된 「재한 외국인 유학생의 문화적응 척도(ASISK)」가 개발 되었으나(김현진, 2016) 자기주도 학습 전략, 디지털 리터러시, 학업 수행 역량 등 실질적 학업 역량을 직접 측정하는 도구는 여전히 전무한 실정이다. 나아가 최근 무전공제 확대와 같은 학사제도의 유연화, 생성형 AI 활용의 일상화는 유학생에게 고도의 자기주도 학습 역량과 디지털 리터러시까지 요구하고 있어 진단 도구의 필요성은 더욱 시급해지고 있다.

이에 본 연구는 유학생의 성공적 학업 적응과 중도탈락 예방을 지원하기 위해 인지적·행동적·환경적·정의적 요인을 포괄하는 '다차원적 학업역량 진단 도구'를 개발하고 그 타당도와 신뢰도를 검증하고자 한다. 이러한 목적을 달성하기 위해 설정된 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 외국인 유학생의 성공적인 학업 수행을 위해 요구되는 기초학업역량의 핵심 영역과 하위 요소는 무엇인가?

둘째, 예비 조사 및 전문가 델파이를 통해 검증된 진단 도구의 타당도와 신뢰도는 어떠한가?

셋째, 전문가 피드백과 다국어 번역 감수를 거쳐 최종 도출된 학업역량 진단 도구의 구조는 어떠한가?

2. 본론

2.1. 이론적 배경 및 역량 모델 구성

본 연구의 역량 모델은 중도탈락 이론, 심리·정서적 역량, 환경 적응 역량, 자기주도 학습 역량에 관한 선행 연구를 이론적 기반으로 구축되었다. 구체적인 내용은 다음과 같다.

첫째, 중도탈락 예방을 위한 다차원적 접근이다. Tinto(1975)는 기관 이탈 모델(Institutional Departure Model)에서 중도탈락을 학생이 대학의 학문적·사회적 체계와 장기적으로 상호작용하며 겪는 통합(Integration)의 실패로 규정하였다. 이러한 관점에 따르면 유학생의 중도탈락 예방은 단순한 언어 능력 보강을 넘어 인지적·행동적·환경적 역량을 종합적으로 진단하고 개입하는

체계를 필요로 한다. 이에 본 연구에서는 유학생의 대학 내 심리적, 학문적 통합 수준을 측정할 수 있는 다차원적 문항 체계를 설계하였다.

둘째, 심리·정서적 안정과 회복탄력성이다. 정의적 영역에서 김명숙(2023)은 대학생의 일상적 스트레스가 우울 및 불안과 깊은 상관관계를 맺고 있으며, 회복탄력성이 이를 조절하는 핵심 기제임을 확인하였다. 이는 유학생이 낯선 환경에서 겪는 정서적 고립감을 극복하기 위한 기초 체력으로서 심리적 안정의 진단이 필수적임을 뒷받침한다. 이를 바탕으로 본 연구는 모든 역량 발휘의 토대가 되는 ‘심리적 안정’을 기초역량의 핵심 하위 요인으로 설정하였다.

셋째, 환경 적응과 사회적 지지 네트워크이다. Xiao XiaoLi·안도희(2016)의 연구는 유학생의 문화적응 스트레스가 학업적응에 직접적인 부정적 영향을 미칠 뿐만 아니라 심리적 안녕감을 경유하여 간접적인 영향을 미침을 실증하였다. 특히 한국인 친구와의 교류가 활발할수록 학업 동기와 수행 성도가 높게 나타난 결과는 대인관계 네트워크의 중요성을 시사한다. 이에 본 연구는 대학 내 자원 활용 능력과 대인관계 적응력을 포함하는 ‘환경 적응 역량’을 주요 진단 영역으로 포함하였다.

넷째, 언어 능력을 넘어선 실질적 학업 수행 역량이다. 박진욱·박은영(2017)은 자아탄력성과 자존감이 학업 생활 적응도와 유의미한 정적 상관을 보임을 규명하며, TOPIK 급수만으로는 유학생의 실제 학업 성과를 충분히 예측하기 어렵다는 점을 지적하였다. 이는 현대 대학 환경에서 요구되는 자기주도 학습 전략과 디지털 리터러시 등에 대한 직접적인 진단의 당위성을 제공한다. 이를 반영하여 본 연구는 기존 도구들과 차별화되는 ‘자기주도 학습전략’, ‘디지털 리터러시’, ‘인지적 역량’ 등을 핵심 진단 영역으로 설정 하였다.

2.2. 진단 도구 개발 절차

본 연구는 초기 도구 개발 → 파일럿 조사를 통한 1차 검증 → 전문가 델파이를 통한 도구 확장 및 개선의 3단계 절차를 체계적으로 적용하였다. 도구 개발 및 검증 절차는 <표 1>과 같다.

단계	핵심 내용	도구 상태	비고
1단계	선행 연구 분석 및 초기 문항 구성	4개 역량, 46문항	완료
2단계	파일럿 조사 및 1차 통계 검증 (기술통계, 문항분석, Cronbach's α , 준거 타당도)	46문항 기반 검증	완료 (본 연구 주요 통계)
3단계	전문가 델파이 조사 (내용 타당도 CVR 산출 → 언어적·인지적 역량 신설)	6개 역량, 54문항	완료 (최종 제안 모델)
후속 연구	확장 도구 대규모 본조사 및 EFA/CFA 기반 최종 타당화	다국어 도구 (한국어, 영어, 중국어, 베트남어)	후속 연구 예정

<표 1> 기초학업역량 진단 도구 개발 및 검증 절차

각 단계별 내용을 구체적으로 살펴보면 먼저 1단계에서는 유학생 학업 역량과 관련된 국내외 선행 연구 및 기존 진단 도구를 검토하여 심리적 안정(정의적 영역), 디지털 리터러시(인지적 영역), 자기주도 학습(행동적 영역), 학업 적응(환경적 영역)의 4개 역량 영역, 총 46문항으로 구성된 초기 진단 도구를 개발하였다.

2단계에서는 수도권 소재 A대학에 재학 중인 유학생 약 50명을 대상으로 파일럿 조사를 실시한 후, 수집된 데이터를 바탕으로 기술통계 및 문항-전체 상관 분석을 통해 문항의 적절성을 점검하고 Cronbach's α 를 산출하여 각 영역의 내적 일관성을 확인하였다. 또한 유학생들의 필수 교양 교과목 중 하나인 「교양한국어」 과목 성적을 외적 준거로 한 준거 타당도 분석을 수행하여 초기 46문항 도구의 예측력을 1차적으로 검증하였다.

3단계에서는 교육학·교육공학 전문가 패널을 구성하여 초기 도구(46문항)에 대한 내용 타당도 검증(델파이 조사)을 실시하고 Lawshe(1975)의 CVR(Content Validity Ratio)을 산출하였다. 이 과정에서 유학생 학업 역량 진단에 학문적 한국어 소통 능력('언어적 역량')과 인지능력('인지적 역량')이 독립적으로 포함되어야 한다는 전문가들의 강력한 피드백을 수용하였다.

그 결과, 기존 4개 영역을 기초 역량, 언어적 역량, 인지적 역량, 디지털 리터러시, 자기주도 학습, 환경 적응 역량의 6개 역량 영역, 총 54문항의 개선된 진단 도구로 확장·정교화하였다. 이와 같은 절차를 거쳐 최종 확정된 진단 도구의 역량 체계는 아래 <표 2>와 같다.

구분	역량 영역	하위 요인	비고
정의적 영역	I. 기초 역량	정서 조절 및 관리 / 학업 지속 의지 / 사회적 지지 활용 / 진로·건강 관리	
학문적 소통 영역	II. 언어 역량	학문적 한국어 이해 / 표현 및 소통 능력	추가
인지적 영역	III. 인지 역량	비판적 사고 / 문제 해결	추가
	IV. 디지털 리터러시	학교 시스템 활용 / 문서·도구 활용 / AI 활용 및 정보 윤리	
행동적 영역	V. 자기주도 학습	학습 전략 수립 / 학습 행동 점검 / 도움 추구 행동	
환경적 영역	VI. 환경 적응 역량	수업 적응 / 대인관계 네트워크 / 학업 동기 / 대학 정보 문해	

<표 2> 기초학업역량 진단 도구 최종 구성 체계 (6개 역량 영역, 54문항)

2.3. 연구 결과

2.3.1. 초기 도구(4개 역량, 46문항) 파일럿 통계 검증

4개 역량 영역(46문항)으로 구성된 초기 도구의 적절성과 준거 타당도를 검증하기 위해 파일럿 조사를 실시하였다. 먼저 신뢰도 분석 결과, 문항-전체 상관분석에서 기준치($r \geq .30$)를 하회하는 일부 문항이 확인되었으나, 역량 영역별 내적 일관성 신뢰도(Cronbach's)는 모두 .70 이상으로 나타나 전반적으로 안정적인 수준을 보였다. 특히 '심리적 안정' 영역 내 역채점 문항들에 대한 별도 코딩 과정을 거친 후에도 신뢰도 계수가 견고하게 유지됨을 확인하였다. 다음으로, 준거 타당도 검증을 위해 외적 준거인 교양 한국어 과목 성적(GPA)을 종속변수로 설정하고 다중회귀분석을 실시한 결과는 다음과 같다. 자기주도 학습 역량과 학업 환경 적응 역량은 한국어 과목 성적을 유의미하게 예측하는 정적(+) 변인으로 확인되었다($p < .05$). 이러한 결과는 자아탄력성과 자존감이 학업 적응과 밀접한 상관이 있다는 박진욱·박은영(2017)의 연구, 그리고 한국인 동료와의 네트워크가 학업 수행에 긍정적 기여를 한다는 Xiao & 안도희(2016)의 선행 연구와도 그 궤를 같이한다. 반면, 디지털 리터러시 영역은 성적에 대해 유의미한 예측력을 보이지 않았다. 이는 초기 도구의 문항이 일반적인 ICT 활용 능력 중심으로 구성되어 있어, 학위 과정 유학생들에게 요구되는 '학술적 정보 분석'이나 '생성형 AI의 비판적 활용' 등 고차원적 역량을 충분히 변별하지 못한 결과로 풀이된다. 이러한 파일럿 분석 결과는 후술할 전문가 델파이 조사에서 인지적 영역의 독립과 AI 기반 학습 도구 활용 역량 강화가 핵심 개선 과제로 제안되는 결정적 근거가 되었다.

2.3.2. 전문가 델파이를 통한 내용 타당도 검증 및 최종 도구 확장

파일럿 조사에서 나타난 측정 범위의 한계를 보완하고 도구의 내용 타당도를 높이기 위해 전문가 델파이 조사를 실시하였다. 이는 전문가 패널의 단계적 검증을 통해 문항의 적절성을 확보하고 부적합 문항을 정제하는 체계적인 절차이다. 델파이 분석 결과, 모든 역량 영역이 내용 타당도 지수(CVR) 기준을 충족하였으며, 전문가들은 도구의 정교화를 위해 다음의 세 가지 핵심 개선 사항을 제안하였다.

첫째, 문항 표현의 직관성 및 가독성 제고이다. '심리적 안정' 영역 등에서 사용된 역채점 문항(Reverse-scored items)이 유학생의 언어적 특성상 해석 오류를 일으킬 위험이 있다는 지적에 따라, 모든 문항을 긍정문 형식으로 전환하고 응답 척도의 안내 문구를 보다 명확히 수정하였다.

둘째, 시대적 변화를 반영한 디지털 리터러시 영역의 확장이다. 앞선 파일럿 분석에서 나타난 디지털 역량의 낮은 예측력을 보완하기 위해, 단순 ICT 활용 능력을 넘어 생성형 AI(ChatGPT 등)의 비판적 활용 및 학술 정보 윤리 준수 여부를 변별할 수 있는 영역을 추가하였다.

셋째, 유학생 학업 수행의 다차원적 구조를 반영한 영역 재구성이다. 인지적 기제(분석, 문제 해결)와 학문적 차원에서의

언어적 소통 능력을 명확히 구분하여 진단해야 한다는 전문가 피드백을 수용하여, 기존의 통합된 적응 요인에서 '언어적 역량'과 '인지적 역량'을 각각 독립된 영역으로 분리하였다.

결과적으로 본 연구는 파일럿 결과에 대한 통계 검증과 전문가 델파이 결과를 통합하여, 기존 4개 역량(46문항)을 기초 역량, 언어적 역량, 인지적 역량, 디지털 리터러시, 자기주도 학습, 환경 적응 역량의 '6대 역량 체계', 총 54문항으로 고도화하여 최종 도출하였다. 특히, 다국적 유학생의 응답 신뢰도를 제고하고 문항 해석의 오류를 최소화하기 위해 영어, 중국어, 베트남어로 번역 및 전문가 감수 과정을 거쳐 다국어 통합 진단 도구로 개선하였다. 이와 같이 고도화 된 도구에 대한 대규모 본조사 및 타당화 검증은 후속 연구를 통해 수행될 예정이다.

3. 결론 및 시사점

3.1. 연구의 학술적 의의

본 연구는 외국인 유학생의 기초학업역량을 기초 역량, 언어적 역량, 인지적 역량, 디지털 리터러시, 자기주도 학습, 환경 적응 역량의 6대 핵심 역량(총 54문항)으로 체계화하고, 이를 다차원적으로 진단할 수 있는 기틀을 마련하였다는 점에서 중요한 학술적 의의를 갖는다. 본 연구의 구체적인 학술적 기여도는 다음과 같다.

첫째, 유학생 진단 패러다임의 확장이다. 기존 연구들이 TOPIK 중심의 언어 숙달도나 문화적응 스트레스 등 정서적 측면에 편중되었던 것과 달리, 본 연구는 급변하는 교육 환경을 반영하여 인지적 사고 체계와 생성형 AI 활용 능력을 포함한 디지털 리터러시를 학업 역량의 핵심 요소로 신설함으로써 진단 범위를 현대적으로 고도화하였다.

둘째, 역량과 성과 간의 실증적 연결 고리를 증명하였다. 1차 파일럿 조사를 통한 회귀분석 결과, 자기주도 학습 전략과 학업 환경 적응 역량이 실제 교양 한국어 성적(GPA)을 유의미하게 예측한다는 점을 확인하였다. 이는 유학생의 학업 성취가 단순히 언어적 소통 능력에 의존하는 것이 아니라, 인지적 학습 전략과 대학 내 네트워크 활용 능력이 복합적으로 작용하는 결과임을 실증적으로 입증한 것이다.

결론적으로 본 연구는 유학생 지원 체계 설계 시 언어적 지원을 넘어, 학습 전략 고도화 및 다각적 환경 적응 지원이 병행되어야 한다는 학술적 근거를 제시함으로써 중도탈락 예방을 위한 이론적 토대를 확장하였다.

3.2. 교양 교육과정 설계에 대한 시사점

본 연구의 결과는 외국인 유학생 맞춤형 교양 교육과정 설계에 다음과 같은 구체적 시사점을 제공한다.

첫째, 입학 초기에 본 진단 도구를 활용하면 역량 결손 영역을 초기에 파악하는 '조기 경보 시스템' 구축이 가능하다. 박진욱·박은영(2017)이 제안하듯 유학생에 대한 다각적 지원의 근거 자료로서 표준화된 진단 도구가 활용될 수 있을 것이다.

둘째, 진단 결과는 자기주도 학습 교과목, 학습 코디네이터 연계, 튜터링 프로그램 등 수요자 맞춤형 교양 교육과정 설계의 실증적 근거로 활용될 수 있다. 김명숙(2023)이 확인하였듯이 회복탄력성 강화를 통한 스트레스 완화와 정신건강 증진이 학업 적응에 긍정적으로 작용하므로, 심리적 안정 영역의 결손을 보이는 유학생을 위한 마음건강 프로그램과 자기주도 학습 교과목을 교양 교육과정 내에 체계적으로 배치하는 것이 효과적일 것이다.

셋째, 사회적 자본 확충을 위한 '네트워크 연계형 교양 프로그램'의 강화이다. Xiao & 안도희(2016)가 한국인 친구와의 교류가 학업 적응의 결정적 요인임을 밝혔듯, 본 진단 도구의 '환경 적응 역량' 점수가 낮은 집단을 대상으로 한국인 학생과 협력하는 다문화 팀 프로젝트나 비교과 연계 멘토링을 교양 교육과정에 통합함으로써 유학생의 실질적인 환경 적응력을 높여야 한다.

넷째, 디지털 대전환에 대응하는 '학술적 AI 리터러시' 교육의 신설이다. 전문가 델파이를 통해 보강된 '디지털 리터러시' 영역의 시사점으로, 단순히 ICT 도구 활용을 넘어 생성형 AI를 학술적으로 올바르게 활용하고 연구 윤리를 준수하는 교육이 교양 필수 과정으로 도입되어야 한다. 이는 파일럿 조사에서 나타난 디지털 역량의 낮은 예측력을 극복하고, 유학생들이 현대적 대학 환경에서 고차원적인 수학 능력을 발휘하도록 돕는 필수적인 장치가 될 것이다.

3.3. 연구의 한계 및 후속 연구 과제

본 연구는 외국인 유학생을 위한 다차원적 학업역량 진단 도구 개발의 기초를 마련하였으나, 다음과 같은 한계를 지니며 이를 보완하기 위한 후속 구가 요구된다.

첫째, 표본의 대표성 및 일반화의 한계이다. 본 연구는 수도권 소재 단일 대학의 신·편입 유학생(N=50)을 대상으로 한 파일럿 조사에 기반하고 있어, 연구 결과를 국내 전체 유학생 집단으로 일반화하기에는 제약이 있다.

둘째, 외적 준거의 다변화 필요성이다. 타당도 검증 과정에서 활용된 준거가 '교양 한국어' 성적에 국한되어 있어, 실제 전공 수학 능력이나 장기적인 학업 지속률(Retention rate)과의 상관관계를 포괄적으로 검증하는 데 한계가 있다.

종합하면, 본 연구는 초기 도구의 파일럿 검증과 전문가 델파이 조사를 거쳐 기존 진단 체계의 한계를 보완하고, 언어적·인지적 영역이 강화된 '6대 핵심 역량(54문항)' 모델을 도출하여 제안하였다는 데 큰 의의가 있다. 나아가 후속 연구에서 다국적 유학생 표본 확대를 통한 구인 타당도 검증과 더불어, 진단 결과와 연계된 맞춤형 학업 지원 프로그램의 실제적 효과성을 실증적으로 규명한다면, 국내 대학에 재학 중이거나 입학 예정인 외국인 유학생의 성공적인 학업 정착과 중도탈락 예방을 위한 실질적인 '데이터 기반 교육 지원 모델'을 완성할 수 있을 것으로 기대된다.

참고문헌

- 교육부(2025). 2025년 교육기본통계 조사 결과 발표(한국교육개발원 조사 수행). 세종: 교육부.
- 김명숙 (2023). 대학생의 일상적 스트레스 및 정신건강(우울, 불안)과 회복탄력성의 관계. *교육치료연구*, 15(1), 57-70.
- 김현진 (2016). 재한 외국인 유학생의 문화적응 척도 개발 연구:제2언어로서의 한국어 교육학적 관점에서. *경희대학교 박사학위논문*.
- 박진옥·박은영 (2017). 국내 유학생을 위한 학업 생활 적응 진단 도구 개발 연구. *민족연구*, 69, 4-19.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Xiao XiaoLi·안도희 (2016). 재한 중국인 유학생의 문화적응 스트레스가 심리적 안녕감과 학업적응에 미치는 영향. *한국교육문제연구*, 34(3), 133-155.

외국인 유학생 맞춤형 교양교육과정 설계를 위한 기초학업역량 진단 도구 개발 연구에 대한 토론문

강철호(KGAITC)

먼저 유학생 지원 현장에서 꼭 필요한 연구를 진행해 주신 두 분 연구자에게 감사드립니다. 본 연구는 '유학생이 왜 학업에 어려움을 겪고 중도에 포기하는가'라는 현장의 오랜 고민에 대해 체계적인 해답을 제시하고 있습니다. 특히 한국어 시험 점수만으로는 알 수 없었던 유학생의 실제 학업 역량을 여러 측면에서 진단할 수 있는 도구를 개발했다는 점에서 큰 의의가 있습니다. 연구의 발전을 위해 몇 가지 질문과 제언을 드리고자 합니다.

첫째, 현장 활용 시점과 방법에 관한 질문입니다. 이 진단 도구가 가장 효과적으로 활용될 수 있는 시점은 언제일까요? 예를 들어, 입학 직후 오리엔테이션 기간에 실시하는 것이 좋을지, 아니면 첫 학기 중간고사 이후에 실시하는 것이 적절할지 연구자분들의 의견이 궁금합니다. 또한 진단 결과를 유학생 본인에게 어떤 방식으로 피드백하면 가장 효과적일지에 대해서도 말씀해 주시면 현장에서 활용하는 데 큰 도움이 될 것 같습니다.

둘째, 대학 내 지원 부서와의 연계 방안입니다. 연구에서 제안하신 6가지 역량 영역(심리적 안정, 언어 역량, 인지 역량, 디지털 활용, 자기주도 학습, 환경 적응)은 대학 내 여러 부서의 업무와 연결됩니다. 예를 들어 심리적 안정이 낮은 학생은 상담센터로, 환경 적응이 어려운 학생은 국제처 버디 프로그램으로 연계할 수 있을 것입니다. 이처럼 진단 결과에 따라 학생을 적절한 지원 프로그램으로 안내하는 구체적인 연계 체계에 대해 구상하신 바가 있으시면 공유해 주시기 바랍니다.

셋째, 진단 도구의 실용성에 관한 제언입니다. 현재 54개 문항으로 구성된 진단 도구는 매우 체계적이지만, 바쁜 학사 일정 속에서 전체 유학생을 대상으로 실시하기에는 시간적 부담이 있을 수 있습니다. 향후 핵심 문항만 선별한 '간편형 진단 도구'를 개발하실 계획이 있으신지요? 예를 들어 10분 내에 완료할 수 있는 버전이 있다면 신입생 오리엔테이션이나 수강신청 기간에 활용하기 훨씬 수월할 것으로 생각합니다.

넷째, 다국어 버전의 활용 가능성입니다. 연구에서 한국어, 영어, 중국어, 베트남어 버전을 개발하셨다고 하셨는데, 이는 현장에서 매우 반가운 소식입니다. 한국어가 서툰 신입생도 자신의 모국어로 정확하게 응답할 수 있기 때문입니다. 다만 각 언어 버전이 동일한 내용을 정확히 측정하는지 확인하는 작업이 필요할 텐데, 이에 대한 검증 계획이 있으신지요? 또한 우즈베키스탄, 몽골, 미얀마 등 최근 급증하고 있는 국가 출신 학생들을 위한 추가 언어 버전 개발 계획이 있으신지도 여쭙고 싶습니다.

다섯째, 중도탈락 예방 효과의 확인 방안입니다. 본 연구의 궁극적 목표가 유학생의 중도탈락 예방이라면, 이 진단 도구를 활용했을 때 실제로 중도탈락률이 감소하는지 확인하는 것이 중요할 것입니다. 예를 들어, 진단 후 맞춤 지원을 받은 집단과 그렇지 않은 집단을 비교하는 연구나, 1~2년 후 학업 지속 여부를 추적하는 연구 계획이 있으신지 여쭙고 싶습니다. 이러한 효과 검증이 이루어진다면 대학 행정가들을 설득하는 데에도 강력한 근거가 될 것입니다.

끝으로, 본 연구는 그동안 'TOPIK 점수는 높는데 왜 수업을 따라가지 못할까?', '열심히 하는 것 같은데 왜 성적이 안 나올까?'라는 현장의 의문에 답을 줄 수 있는 소중한 연구입니다. 특히 오픈형 AI 도구 활용 능력까지 진단 영역에 포함시킨 점은 시대 변화를 잘 반영한 것으로 보입니다. 이 연구가 단순히 학술적 성과에 그치지 않고, 실제 대학 현장에서 유학생들의 성공적인 학업과 안정적인 한국 생활을 돕는 실질적인 도구로 활용되기를 기대합니다. 좋은 연구에 감사드립니다.

3개 대학 공동 「대학생을 위한 지속가능발전과 ESG」 운영 성과 사례: 학생 만족도 조사 결과를 중심으로

윤지원(창신대학교), 정지연(동명대학교)

1. 서론

지속가능발전과 ESG는 고등교육이 다루어야 할 주요 사회적 의제로 부상하고 있다. 기후위기, 사회적 불평등, 산업구조 변화, 지역사회 위기 등 복합적 문제가 심화되면서 대학은 지식 전달 중심의 교육을 확장하여 지속가능한 사회를 이해하고 실천할 수 있는 시민적 역량을 길러야 하는 과제를 갖게 되었다. 지속가능발전목표(Sustainable Development Goals, 이하 SDGs)는 2015년 유엔이 채택한 17개 목표로, 2030년까지 지속가능한 발전을 달성하기 위한 국제사회의 공동 실천 과제를 제시한다(UN, 2015). ESG는 환경(Environment), 사회(Social), 지배구조(Governance)를 중심으로 기업이나 기관의 환경적 책임, 사회적 책임, 경영 및 지배구조의 투명성을 측정하는 기준으로 활용된다(전정옥, 2024). 이러한 흐름은 대학생이 지속가능성의 가치를 이해하고 이를 일상생활, 전공, 진로, 지역사회 문제와 연결할 수 있도록 하는 교육적 접근을 요구한다.

대학 교양교육은 지속가능발전과 ESG 교육을 구현하기에 적합한 영역이다. 교양교육은 특정 전공 지식의 습득에 한정되지 않고, 학습자가 사회문제를 통합적으로 이해하며 책임 있는 판단과 실천 역량을 형성하도록 지원한다. ESG 교육 역시 기업경영의 개념 소개에 머물 경우 교양교육의 목적과 충분히 연결되기 어렵다. 대학 교양교육에서 ESG는 환경문제, 인권과 다양성, 지역사회, 윤리적 의사결정, 투명성과 책임성 등 다양한 사회적 쟁점을 통합적으로 탐구하는 교육 내용으로 구성될 필요가 있다. 전종화·한승훈(2022)은 대학 ESG 교양교육 사례와 재학생 인식 조사를 통해 ESG 용어 인식, 관련 교과 개설, 수강 의향 제고의 필요성을 제시하였다. 또한 ESG 교육은 대학의 여건과 특성을 고려하여 교과, 비교과, 대학 차원의 실행 전략과 연계될 필요가 있음이 논의되었다(전종화·한승훈, 2023).

최근 ESG 교양교육 관련 연구는 수업 설계와 교육 효과에 관한 논의로 확장되고 있다. 이난(2023)은 ESG 팀 프로젝트 활동 사례를 통해 학습자가 ESG 문제영역을 선정하고 결과물을 제작하며 상호평가와 자기평가에 참여하는 과정에서 ESG를 일상적 삶의 문제와 연결할 수 있음을 제시하였다. 이난(2024)은 ESG 콘텐츠 구성에 관한 탐색적 연구에서 환경, 사회, 지배구조 영역을 개별적으로 배열하는 방식보다 이론과 실천 사례를 통합한 교육 내용 구성이 필요하다고 보았다. 박철수·윤혜경·공희숙(2024)은 대학생의 환경, 사회, 지배구조 인식 조사를 통해 ESG 수업 개발을 위한 기초자료를 제공하였으며, 대학생이 ESG를 학습하고 실제에 적용할 수 있도록 체계적인 교양교육이 필요하다고 분석하였다. 남진숙(2025)은 ESG 기반 프로젝트 학습 사례를 통해 학습자가 ESG 개념을 실제 문제와 연결하는 과정에서 자발성, 문제해결력, 실천 의지를 형성할 수 있음을 보여주었다.

이처럼 ESG 교양교육의 필요성과 교수학습 방법에 관한 연구는 점차 축적되고 있다. 그러나 기존 연구는 대체로 단일 대학의 교과목 개발, 특정 수업 사례, 프로젝트 활동, 학생 인식 조사에 초점을 두었다. 여러 대학이 공동으로 교과를 개발하고 동일한 교과를 운영한 뒤 학생 반응 자료를 바탕으로 운영성과를 검토한 연구는 아직 충분하지 않다. 특히 지역 대학은 학령인구 감소, 교육자원 제약, 교양교과 다양성 확보의 어려움에 직면해 있다. 이러한 상황에서 대학 간 협력은 교양교육의 지속가능성을 높이기 위한 현실적 전략이 될 수 있다. 공동 교과 운영은 교수자 전문성, 학습 콘텐츠, 운영 체계, 질 관리 경험을 공유함으로써 개별 대학 단위의 교과 운영이 갖는 한계를 보완할 수 있다. 따라서 ESG 교양교육 연구는 개별 수업의 효과 분석과 함께 대학 간 협력 기반 운영모델의 성과를 실증적으로 검토할 필요가 있다.

본 연구는 동명대학교, 부산가톨릭대학교, 창신대학교가 공동으로 개발·운영한 「대학생을 위한 지속가능발전과 ESG」 교과의 운영성과를 학생 만족도 조사 결과를 중심으로 분석하고자 한다. 이 교과는 부·울·경 교양 공유대학 공동 마이크로디그리 과정의 기초 교과로 개발되었으며, 지속가능발전, SDGs, ESG의 기본 개념과 국내외 사례, 일상생활 속 실천 과제를 포함한다. 또한 향후 심화·실천 단계 교과와의 연계를 고려하여 공동 마이크로디그리의 입문 교과로 설계되었다. 2025학년도 2학기에는 3개 대학에서 총 5개 분반, 399명의 수강생을 대상으로 LMS 기반 온라인 방식으로 운영되었다.

본 연구의 목적은 「대학생을 위한 지속가능발전과 ESG」의 운영성과를 학생 만족도 조사 자료를 통해 검토하고, 3개 대학 공동 교양교과 운영의 교육적 가능성과 개선 과제를 도출하는 데 있다. 이를 위해 본 연구는 교과 운영 구조와 교수학습 설계를 개관하고, 만족도 조사 결과를 바탕으로 교과 운영 만족도, 학습성과 인식, 가치·태도·실천 변화, 후속 과정 참여 의향을 분석한다. 또한 문항 신뢰도 검증과 기초통계 분석을 통해 조사 결과의 해석 가능성을 높이고자 한다.

본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 3개 대학 공동 「대학생을 위한 지속가능발전과 ESG」 교과는 어떠한 운영 구조와 교수학습 설계를 바탕으로 운영되었는가?

둘째, 학생 만족도 조사 결과에 나타난 교과 운영 만족도, 학습성과 인식, 가치·태도·실천 변화는 어떠한가?

셋째, 학생 만족도 조사 결과를 바탕으로 볼 때, 3개 대학 공동 ESG 교양교과의 교육적 성과와 향후 개선 과제는 무엇인가?

본 연구는 ESG 교양교육을 대학 간 협력 기반 공동 교과 운영 사례로 검토한다는 점에서 기존 연구와 차별성을 갖는다. 또한 교과 개발 계획이나 운영 사례의 서술에 한정하지 않고, 실제 수강생의 만족도 조사 자료를 바탕으로 운영성과를 분석한다는 점에서 실증적 의의를 갖는다. 이를 통해 본 연구는 지속가능발전과 ESG 교양교육의 운영성과를 확인하고, 공동 마이크로디그리 기반 교양교육의 질 관리와 환류 체계 구축을 위한 기초자료를 제공하고자 한다.

2. 이론적 배경 및 선행연구

2.1. 지속가능발전교육과 ESG 교양교육 논의

지속가능발전교육(Education for Sustainable Development, 이하 ESD)은 학습자가 지속가능한 사회를 형성하는 데 필요한 지식, 가치, 태도, 실천 역량을 통합적으로 기르도록 하는 교육적 접근이다. UNESCO(2021)는 ESD를 지속가능발전목표 달성을 위한 핵심 전략으로 제시하며, 학습자가 환경, 사회, 경제의 상호 관련성을 이해하고 책임 있는 행동을 실천할 수 있도록 하는 교육의 중요성을 강조하였다. 지속가능발전목표(SDGs)가 국제사회 차원에서 지속가능발전을 실현하기 위한 목표 체계라면, ESG는 환경, 사회, 지배구조를 중심으로 조직과 사회의 지속가능성을 판단하고 실천하는 기준으로 활용된다(UN, 2015; 전정옥, 2024).

대학 교양교육에서 ESG는 기업경영이나 투자 기준에 관한 지식 전달로 한정되기 어렵다. 교양교육의 관점에서 ESG는 환경문제, 인권과 다양성, 노동과 안전, 지역사회, 윤리적 의사결정, 투명성과 책임성 등 다양한 사회적 쟁점을 통합적으로 탐구하는 교육 내용으로 구성될 필요가 있다. 전종희·한승훈(2022)은 대학 ESG 교양교육 사례와 재학생 인식 조사를 통해 대학생의 ESG 용어 인식과 관련 교과 수강 의향을 높이기 위한 교육과정 운영의 필요성을 제시하였다. 또한 ESG 교육은 개별 교과목 개설에 한정되지 않고, 비교과 프로그램과 대학 차원의 실행 전략까지 함께 고려될 필요가 있다(전종희·한승훈, 2023).

최근 ESG 교양교육 연구는 수업 설계와 학습자 참여에 관한 논의로 확장되고 있다. ESG는 환경, 사회, 지배구조라는 복합적 영역을 포괄하므로 강의 중심의 개념 설명만으로는 학습자의 참여와 실천을 충분히 이끌어내기 어렵다. 이에 따라 프로젝트 학습, 팀 기반 활동, 리빙랩, 문제해결형 수업, 실천 과제 등을 활용한 참여형 교수학습 접근이 강조되고 있다. 이난(2023)은 ESG 팀 프로젝트 활동 사례를 통해 학습자가 ESG 문제영역을 선정하고 결과물을 제작하는 과정에서 ESG를 일상적 삶의 문제와 연결할 수 있음을 제시하였다. 이난(2024)은 ESG 콘텐츠 구성 연구에서 환경, 사회, 지배구조 영역을 개별적으로 배열하는 방식보다 이론과 실천 사례를 통합한 교육 내용 구성이 필요하다고 보았다. 박철수·윤혜경·공희숙(2024)은 대학생의 ESG 인식 조사 결과를 바탕으로 대학생이 ESG를 학습하고 실제에 적용할 수 있도록 체계적인 교양교육이 필요하다고 분석하였다. 남진숙(2025)은 ESG 기반 프로젝트 학습 사례를 통해 학습자가 ESG 개념을 실제 문제와 연결하는 과정에서 자발성, 문제해결력, 실천 의지를 형성할 수 있음을 제시하였다.

이러한 논의는 ESG 교양교육이 개념 이해와 사례 분석을 포함하되, 학습자의 해석, 참여, 성찰, 실천을 촉진하는 방향으로 설계될 필요가 있음을 보여 준다. 따라서 ESG 교양교육의 성과를 검토할 때에는 수업 운영 만족도뿐 아니라 학습성과 인식, 가치·태도 변화, 실천 의향 등을 함께 살펴볼 필요가 있다.

2.2. 대학 간 협력 기반 교양교육과 마이크로디그리

대학 교양교육은 개별 대학의 교육철학과 핵심역량 체계에 따라 운영되지만, 최근에는 대학 간 협력과 공유를 기반으로 한 교육과정 운영이 점차 중요해지고 있다. 특히 지역 대학은 학령인구 감소, 교육자원 제약, 교양교과 다양성 확보의 어려움에 직면해 있으며, 이러한 조건에서 대학 간 공동 교과 개발과 운영은 교양교육의 지속가능성을 높이는 현실적 대안이 될 수 있다.

공동 교과 운영은 교수자 전문성, 콘텐츠, 평가 기준, 운영 경험을 공유함으로써 개별 대학 단위의 교과 운영이 갖는 한계를 완화할 수 있다.

마이크로디그리는 특정 주제나 역량을 중심으로 구성된 소단위 교육과정으로, 학습자가 비교적 짧은 기간에 특정 분야의 지식과 역량을 체계적으로 이수할 수 있도록 하는 유연한 학사제도이다(OECD, 2023; European Commission, 2022). 교양교육에서 마이크로디그리는 단일 교과목 중심의 분절적 운영을 보완하고, 기초, 심화, 실천 단계로 이어지는 학습경험의 연속성을 확보하는 데 활용될 수 있다. 특히 ESG와 같이 다학문적 성격을 지닌 주제는 단일 교과목 안에서 모든 내용을 충분히 다루기 어렵기 때문에, 마이크로디그리 체계를 통해 단계적 학습과 실천 활동을 설계하는 방식이 적합하다.

ESG 교양마이크로디그리 개발 사례도 이러한 흐름을 보여 준다. 이형주(2024)는 A대학의 ESG 교양마이크로디그리 개발 사례를 통해 소단위 학위제와 ESG 교육과정 개발 가능성을 검토하였다. 해당 연구에서는 ESG 관련 문헌 분석, 대내외 환경분석, 재학생 요구도 조사, 교원·산업체·재학생 대상 역량 검증을 거쳐 ESG 교양마이크로디그리의 역량과 교육목표를 설정하였다. 이는 ESG 교양마이크로디그리가 교양 수준에서 지속가능한 사회, 환경적 책임, 사회적 책임, 공존과 다양성, 공유가치 창출을 이해하도록 하는 교육과정으로 설계될 수 있음을 보여 준다.

그러나 기존 ESG 교양교육 연구는 대체로 단일 대학의 교육과정 개발, 특정 교과목의 수업 사례, 프로젝트 활동, 대학생 인식 조사에 초점을 두었다. 대학 간 협력 기반의 공동 마이크로디그리 운영, 서로 다른 대학의 학사체계와 수강생을 포괄하는 공동 교과 운영, 실제 운영 후 학생 반응에 대한 분석은 상대적으로 충분히 다루어지지 않았다. 이에 본 연구는 3개 대학 공동 「대학생을 위한 지속가능발전과 ESG」 교과를 대상으로 학생 만족도 조사 결과를 분석함으로써 공동 교양교과 운영성과를 검토하고자 한다.

3. 「대학생을 위한 지속가능발전과 ESG」 교과 개발 및 운영 개요

3.1. 공동 교과 개발의 추진 배경

「대학생을 위한 지속가능발전과 ESG」는 부·울·경 지역 3개 대학이 공동으로 개발·운영한 교양 교과이다. 이 교과는 동명대학교, 부산가톨릭대학교, 창신대학교가 참여한 공동 마이크로디그리 과정의 기초 교과로 개발되었다. 3개 대학은 교양교육을 통해 공동체 의식, 시민성, 사회적 책임, 융합적 사고를 함양해야 한다는 공통의 교육적 지향을 가지고 있었으며, 지속가능발전과 ESG는 이러한 교육 목표를 구체화할 수 있는 주제로 검토되었다.

공동 교과 개발의 배경에는 두 가지 필요가 있었다. 첫째, 지속가능발전과 ESG에 대한 대학생의 기초 이해를 높이고, 이를 일상생활과 전공, 진로, 지역사회 문제와 연결할 수 있는 교양교육이 필요하였다. 둘째, 지역 대학의 교양교육 여건을 고려할 때 개별 대학 단위의 교과 개발만으로는 교수자 전문성, 콘텐츠 개발, 수강생 규모, 운영 지속성을 안정적으로 확보하기 어려웠다. 이에 3개 대학은 공동 개발과 공동 운영 방식을 통해 교육자원을 공유하고, 동일한 교과를 각 대학의 학사체계 안에서 운영하는 협력형 교양교육 모델을 시도하였다.

본 교과는 공동 마이크로디그리 과정의 입문 교과로 설계되었다. 공동 마이크로디그리는 기초, 심화, 실천 단계로 구성되며, 기초 단계에서는 지속가능발전과 ESG의 기본 개념과 주요 쟁점을 학습하고, 심화 단계에서는 SDGs와 ESG 정책 및 사례를 탐구하며, 실천 단계에서는 지역사회 문제 해결형 활동으로 확장하는 구조를 갖는다. 이 가운데 「대학생을 위한 지속가능발전과 ESG」는 수강생이 후속 교과를 이수하기 전에 지속가능성 관련 핵심 개념과 관점을 형성하도록 하는 기초 교과의 성격을 지닌다.

3.2. 교과 목표와 내용 구성

본 교과는 대학생이 지속가능발전, SDGs, ESG의 기본 개념과 형성 배경을 이해하고, 지속가능성의 가치를 개인의 생활, 전공 학습, 진로 설계, 사회적 실천과 연결하도록 하는 데 목적을 두었다. 교과 내용은 지속가능발전과 SDGs에 대한 이해, ESG의 등장과 확산, 환경·사회·지배구조 영역의 주요 쟁점, 국내외 적용 사례, ESG 워싱과 비판적 판단, 지속가능한 삶을 위한 실천 전략 등으로 구성되었다.

교과의 내용 구조는 크게 두 부분으로 구분된다. 전반부는 지속가능발전과 SDGs의 이해를 중심으로 구성되며, 지속가능발전의 개념, SDGs의 국제적 맥락, 대학생의 일상생활과 SDGs의 관계를 다룬다. 후반부는 ESG의 이해와 실천을 중심으로 구성되며, ESG의 개념과 형성 배경, E·S·G 영역별 핵심 쟁점, 기업과 지역사회 사례, ESG 워싱 판별, 개인과 공동체 차원의 실천 가능성을 다룬다. 이러한 구성은 학습자가 개념을 먼저 이해한 뒤 사례를 해석하고, 마지막으로 자신의 삶과

사회적 실천으로 연결하도록 하는 흐름을 갖는다.

교과 개발 과정에서는 학제적 통합성, 역량 중심성, 온라인 친화성, 실천 연계성이 주요 원칙으로 고려되었다. 학제적 통합성은 서로 다른 전공 배경을 가진 교수자가 공동으로 참여하여 지속가능발전과 ESG를 인문학적, 교육학적, 사회적 관점에서 다룬다는 점과 관련된다. 역량 중심성은 단순한 개념 암기보다 지속가능성 문제를 해석하고 판단하며 실천 방안을 구상하는 능력에 초점을 둔다는 점에서 중요하다. 온라인 친화성은 3개 대학 학생이 동일한 콘텐츠를 활용할 수 있도록 수업을 LMS 기반 온라인 방식으로 구성한 데서 확인된다. 실천 연계성은 수업 내용이 사례 분석, 자기점검, 실천 과제와 연결되도록 설계되었다는 점에서 나타난다.

3.3. 운영 방식과 교수학습 설계

2025학년도 2학기 「대학생을 위한 지속가능발전과 ESG」는 3개 대학에서 총 5개 분반으로 운영되었다. 대학별 수강인원은 동명대학교 160명, 부산가톨릭대학교 50명, 창신대학교 189명이며, 전체 수강인원은 399명이다. 수업은 LMS 기반 온라인 방식으로 운영되었고, 3개 대학 학생들은 각 대학의 학사 운영 체계 안에서 동일한 교과 콘텐츠를 활용하였다.

교수학습 설계는 온라인 수업의 한계를 보완하고 학습자의 자기주도적 참여를 유도하는 데 초점을 두었다. 각 주차는 학습목표 제시, 사고유도형 질문, 핵심 개념 설명, 사례 제시, 자기점검 활동, 정리와 과제 안내의 흐름으로 구성되었다. 사고유도형 질문은 학습자가 지속가능성 문제를 자신의 경험과 연결하도록 돕기 위한 장치이며, 자기점검 활동은 학습자가 주요 개념을 확인하고 학습 과정을 점검하도록 하기 위한 요소이다. 또한 주차별 사례와 과제는 지속가능발전과 ESG가 추상적 개념에 머무르지 않고 실제 사회문제와 연결되도록 구성되었다.

평가 방식은 출석, 퀴즈, 중간시험, 기말대체 과제로 구성되었다. 출석과 퀴즈는 온라인 학습 참여와 기초 개념 이해를 확인하기 위한 평가 요소이며, 중간시험은 전반부 학습 내용에 대한 이해도를 점검하기 위한 방식으로 활용되었다. 기말대체 과제는 지속가능성 관련 문제를 해석하고 실천 전략을 구상하는 능력을 평가하기 위한 실천형 과제로 구성되었다. 이와 같은 평가 구조는 온라인 교과 운영에서 학습 지속성을 확보하고, 개념 이해와 실천적 적용을 함께 확인하기 위한 설계로 볼 수 있다.

3.4. 만족도 조사 설계

본 연구는 「대학생을 위한 지속가능발전과 ESG」의 운영성과를 분석하기 위해 수강생을 대상으로 실시한 만족도 조사 결과를 활용하였다. 조사는 2025학년도 2학기 교과 운영 종료 시점에 실시되었으며, 총 399명의 수강생 중 332명이 응답하였다. 전체 응답률은 83.2%이다. 대학별 응답자는 동명대학교 107명, 부산가톨릭대학교 43명, 창신대학교 182명으로 나타났다.

만족도 조사 문항은 교과 운영 전반에 대한 만족도, 온라인 콘텐츠와 학습 흐름, 교수학습 설계, 학습성과 인식, 가치·태도·실천 변화, 후속 과정 참여 의향 등을 확인할 수 있도록 구성되었다. 주요 문항은 5점 Likert 척도로 응답하도록 하였으며, 일부 문항은 후속 과정 참여 의향과 개선 요구를 확인하기 위한 선택형 또는 서술형 문항으로 구성되었다. 본 연구에서는 조사 결과를 바탕으로 문항별 평균, 표준편차, 긍정 응답률을 산출하고, 동일한 구성개념을 측정하는 문항군에 대해 신뢰도 검증을 실시하였다. 또한 대학별 응답 양상과 주요 영역 간 관계를 검토하여 공동 교과 운영성과를 분석하였다.

4. 학생 만족도 조사에 나타난 운영성과

4.1. 응답자 특성과 조사 문항의 신뢰도

본 연구의 만족도 조사에는 총 332명이 응답하였다. 전체 수강생은 399명이며, 전체 응답률은 83.2%이다. 대학별로는 동명대학교 160명 중 107명, 부산가톨릭대학교 50명 중 43명, 창신대학교 189명 중 182명이 응답하였다. 대학별 응답률은 동명대학교 66.9%, 부산가톨릭대학교 86.0%, 창신대학교 96.3%로 나타났다. 전체 응답률이 80%를 상회한다는 점에서 본 조사 결과는 교과 수강생의 반응을 비교적 충실하게 반영한 자료로 볼 수 있다.

<표 1> 대학별 수강인원 및 만족도 조사 응답 현황

구분	수강인원	응답자 수	응답률
동명대학교	160	107	66.9%
부산가톨릭대학교	50	43	86.0%
창신대학교	189	182	96.3%
전체	399	332	83.2%

만족도 조사 문항 중 5점 Likert 척도로 구성된 문항에 대해 신뢰도 분석을 실시하였다. 학습성과 인식 7개 문항의 Cronbach's α 는 .942, 가치·태도·실천 변화 3개 문항은 .912, 교과 운영 만족도 5개 문항은 .924로 나타났다. 또한 학습성과 인식을 세부적으로 구분하여 살펴본 결과, 개념 이해 4개 문항의 Cronbach's α 는 .924, 비판적 해석·실천전략 3개 문항의 Cronbach's α 는 .871이었다. 모든 문항군에서 내적 일관성이 높게 나타났으므로, 본 조사 문항은 각 영역의 응답 경향을 분석하는 데 활용 가능한 수준의 신뢰도를 확보한 것으로 판단된다.

<표 2> 주요 문항군의 신뢰도 분석 결과

문항군	문항 수	Cronbach's α
개념 이해	4	.924
비판적 해석·실천전략	3	.871
학습성과 인식 전체	7	.942
가치·태도·실천 변화	3	.912
교과 운영 만족도	5	.924

4.2. 교과 운영 만족도

교과 운영 만족도는 전반적으로 높은 수준으로 나타났다. 교과 운영 만족도 영역의 전체 평균은 4.38점이며, 영역 평균 4점 이상 응답자는 79.2%였다. 문항별로는 과제와 수업 내용의 연계성에 대한 평균이 4.43점으로 가장 높았고, 주차별 학습 흐름의 자연스러움이 4.40점, 강의 자료와 영상의 명확성이 4.38점, 전체 운영 방식 만족도가 4.37점, 3인 교수 팀티칭 도움 정도가 4.33점으로 나타났다.

<표 3> 교과 운영 만족도 문항별 분석 결과

문항	평균	표준편차	긍정 응답률
강의 자료와 영상은 명확하고 이해하기 쉬웠다	4.38	.77	86.4%
주차별 내용이 논리적으로 연결되어 학습 흐름이 자연스러웠다	4.40	.70	88.0%
3명의 교수가 서로 다른 관점을 제공하여 수업 내용을 이해하는 데 도움이 되었다	4.33	.81	82.5%
과제가 수업 내용과 잘 연계되어 있었다	4.43	.72	87.0%
전체적으로 이 교과목의 운영 방식에 만족한다	4.37	.79	84.0%
교과 운영 만족도 영역 평균	4.38	.67	79.2%

이 결과는 온라인 기반 공동 교과 운영이 학생들에게 안정적으로 수용되었음을 보여준다. 특히 주차별 학습 흐름과 과제 연계성에 대한 평가가 높게 나타난 점은 본 교과가 단순한 온라인 콘텐츠 제공 방식으로 운영된 것이 아니라, 주차별 내용 배열과 학습활동 구조를 비교적 일관되게 설계했음을 의미한다. 또한 3인 교수 팀티칭 문항의 평균 역시 4점 이상으로 나타나, 여러 교수자가 참여하는 공동 교과 운영 방식이 학생들에게 혼란 요인으로 작용하기보다 다양한 관점을 제공하는 방식으로 인식되었음을 확인할 수 있다.

4.3. 학습성과 인식과 가치·태도·실천 변화

학습성과 인식은 개념 이해와 비판적 해석·실천전략으로 구분하여 분석하였다. 개념 이해 영역의 평균은 3.89점, 비판적 해석·실천전략 영역의 평균은 3.98점으로 나타났다. 학습성과 인식 전체 평균은 3.93점이었다. 문항별로는 지속가능한 삶을 위한 개인 실천 전략 설계가 4.06점으로 가장 높았고, 지속가능성과 ESG 관점에서 새로운 사회문제를 비판적으로 해석할 수 있다는 문항이 4.01점으로 나타났다. 반면 SDGs의 개념·배경·구조 설명, SDGs 관점의 사례 분석, ESG와 SDGs 관계 설명 문항은 모두 3.88~3.89점 수준으로 나타났다.

<표 4> 학습성과 인식 문항별 분석 결과

문항	평균	표준편차	긍정 응답률
SDGs의 개념·배경·구조를 설명할 수 있다	3.88	.80	68.1%
사회·환경·경제 사례를 SDGs 관점에서 분석할 수 있다	3.89	.80	69.0%
ESG의 개념과 SDGs와의 관계를 설명할 수 있다	3.89	.85	68.4%
E·S·G의 핵심 요소를 구분하여 설명할 수 있다	3.92	.86	69.0%
ESG 워싱 사례를 비판적으로 평가할 수 있다	3.88	.89	65.1%
지속가능성과 ESG 관점에서 새로운 사회문제를 비판적으로 해석할 수 있다	4.01	.83	72.6%
지속가능한 삶을 위한 개인 실천 전략을 구체적으로 설계할 수 있다	4.06	.84	75.0%
학습성과 인식 전체 평균	3.93	.72	69.6%

학습성과 인식에서는 개념 설명 문항보다 비판적 해석과 실천전략 설계 문항의 평균이 상대적으로 높게 나타났다. 이는 학생들이 SDGs와 ESG의 개념 체계를 완전히 설명하는 능력보다 수업을 통해 지속가능성 관련 문제를 해석하고 자신의 실천 전략을 구상하는 데 더 높은 성과를 인식했음을 보여 준다. 교양교육의 관점에서 볼 때 이 결과는 본 교과가 지식 이해 중심의 학습성과와 함께 문제 해석 및 실천 지향 성과를 형성하는 데 일정한 효과가 있었음을 시사한다.

가치·태도·실천 변화 영역의 평균은 4.37점으로 나타났다. 문항별로는 지속가능한 소비·생활 방식에 대한 실천 의지가 4.40점으로 가장 높았고, 환경·사회 문제 해결에 대한 개인적 책임감이 4.39점, 미래세대·취약계층 등 다양한 사회 구성원의 관점 고려가 4.33점으로 나타났다. 긍정 응답률 역시 세 문항 모두 80% 이상으로 확인되었다.

<표 5> 가치·태도·실천 변화 문항별 분석 결과

문항	평균	표준편차	긍정 응답률
환경·사회 문제 해결에 대한 개인적 책임감을 더 강하게 느끼게 되었다	4.39	.78	84.9%
미래세대·취약계층 등 다양한 사회 구성원의 관점을 더 고려하게 되었다	4.33	.77	83.4%
지속가능한 소비·생활 방식에 대한 실천 의지가 높아졌다	4.40	.76	85.5%
가치·태도·실천 변화 영역 평균	4.37	.71	80.4%

가치·태도·실천 변화 영역은 학습성과 인식 영역보다 평균이 높게 나타났다. 이는 학생들이 개념 설명 능력보다 지속가능성에 대한 책임감, 타자 관점 고려, 소비와 생활 방식의 변화 의지에서 더 큰 변화를 인식했음을 의미한다. 본 교과가 지속가능발전과 ESG를 추상적 지식으로 전달하기보다 학생 개인의 삶과 연결된 가치 판단 및 실천 의지 형성에 상대적으로 강하게 작용했음을 보여 주는 결과이다.

4.4. 후속 과정 및 마이크로디그리 참여 의향

후속 과정 참여 의향을 확인한 결과, 본 교과의 심화·실천 과정에 참여할 의향이 있다고 응답한 학생은 104명으로 전체의 31.3%였다. 반면 마이크로디그리 과정을 완료하고 싶다고 응답한 학생은 149명으로 전체의 44.9%였다. 이는 기초 교과에 대한 운영 만족도와 가치·태도 변화 인식이 높게 나타난 것과 비교할 때, 후속 과정 참여 의향은 상대적으로 낮은 수준임을 보여 준다.

<표 6> 후속 과정 및 마이크로디그리 참여 의향

문항	예	아니오	예 응답률
심화·실천 과정에 참여할 의향이 있다	104	228	31.3%
마이크로디그리 과정을 완료하고 싶다	149	183	44.9%

후속 과정 참여 의향이 상대적으로 낮게 나타난 것은 공동 마이크로디그리 운영에서 중요한 환류 지점이다. 본 교과는 기초 교과로서 학생들의 지속가능성 인식과 실천 의지를 높이는 데 긍정적 반응을 얻었으나, 심화·실천 과정으로의 실제 참여를 이끌기 위해서는 추가적인 운영 전략이 필요하다. 특히 대면·타대학 연계 PBL에 대한 부담, 시간표와 이동의 제약, 후속 교과에 대한 정보 부족, 마이크로디그리 이수 혜택의 불명확성 등이 참여 의향에 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 따라서 후속 과정 운영에서는 학생이 체감할 수 있는 이수 가치, 학점 인정 방식, 활동 부담, 수업 운영 일정, 참여 혜택을 보다 명확하게 안내할 필요가 있다.

후속 참여 의향에 따른 주요 영역 평균을 비교한 결과, 심화·실천 과정 참여 의향이 있는 집단은 그렇지 않은 집단보다 모든 영역에서 평균이 높았다. 심화·실천 과정 참여 의향 집단의 학습성과 인식 평균은 4.21점, 비참여 의향 집단은 3.81점으로 나타났으며, 교과 운영 만족도 역시 참여 의향 집단 4.62점, 비참여 의향 집단 4.27점으로 나타났다. 마이크로디그리 완료 의향에서도 유사한 경향이 확인되었다. 완료 의향 집단의 학습성과 인식 평균은 4.21점, 비완료 의향 집단은 3.71점이었으며, 교과 운영 만족도는 완료 의향 집단 4.61점, 비완료 의향 집단 4.20점으로 나타났다. 이러한 차이는 모두 통계적으로 유의하였다.

<표 7> 후속 참여 의향에 따른 주요 영역 평균 비교

구분	영역	예 집단 평균	아니오 집단 평균	t	p
심화·실천 과정 참여 의향	학습성과 인식	4.21	3.81	4.88	<.001
	가치·태도·실천 변화	4.59	4.28	3.92	<.001
	교과 운영 만족도	4.62	4.27	4.88	<.001
마이크로디그리 완료 의향	학습성과 인식	4.21	3.71	6.70	<.001
	가치·태도·실천 변화	4.61	4.18	5.91	<.001
	교과 운영 만족도	4.61	4.20	5.96	<.001

이 결과는 후속 과정 참여 의향이 학생이 수업을 통해 학습성과와 가치·태도 변화를 얼마나 경험했는가와 밀접하게 관련될 수 있음을 보여 준다. 따라서 공동 마이크로디그리의 지속성을 높이기 위해서는 기초 교과에서의 긍정적 학습경험을 후속 과정 참여로 연결하는 구조가 필요하다. 특히 심화·실천 과정 안내를 기말 시점에 단순 공지하는 방식보다 수업 중간부터 후속 교과의 내용, 활동 방식, 이수 혜택을 반복적으로 안내하고, 학생이 자신의 관심 주제와 후속 과정을 연결해 볼 수 있는 경험을 제공할 필요가 있다.

4.5. 주요 영역 간 관계

주요 영역 간 상관관계를 분석한 결과, 교과 운영 만족도, 학습성과 인식, 가치·태도·실천 변화는 모두 정적 상관을 보였다. 개념 이해와 비판적 해석·실천전략 간 상관은 $r=.841$ 로 높게 나타났으며, 가치·태도·실천 변화와 교과 운영 만족도 간 상관은 $r=.697$ 이었다. 또한 비판적 해석·실천전략과 가치·태도·실천 변화 간 상관은 $r=.683$ 으로 나타났다.

<표 8> 주요 영역 간 상관분석 결과

구분	개념 이해	비판적 해석·실천전략	가치·태도·실천 변화	교과 운영 만족도
개념 이해	1			
비판적 해석·실천전략	.841***	1		
가치·태도·실천 변화	.634***	.638***	1	
교과 운영 만족도	.638***	.624***	.697***	1

*** $p<.001$

상관분석 결과는 교과 운영에 대한 긍정적 인식이 학습성과와 가치·태도 변화 인식과 밀접하게 관련되어 있음을 보여 준다. 특히 가치·태도·실천 변화와 교과 운영 만족도 간 상관이 높게 나타난 점은 온라인 공동 교과 운영에서 콘텐츠의 명확성, 학습 흐름, 과제 연계성, 팀티칭 방식이 학생의 지속가능성 인식과 실천 의지 형성에 중요한 조건으로 작용할 수 있음을 시사한다. 또한 개념 이해와 비판적 해석·실천전략 간 상관이 높게 나타난 것은 지속가능발전과 ESG에 대한 기본 개념 이해가 사회문제 해석과 실천 전략 설계로 연결될 가능성을 보여 준다.

「대학생을 위한 지속가능발전과 ESG」는 온라인 기반 공동 교과로 운영되었음에도 교과 운영 만족도와 가치·태도·실천 변화에서 높은 반응을 얻었다. 학습성과 인식은 가치·태도 변화보다 다소 낮았으나, 실천 전략 설계와 사회문제 해석 문항에서 상대적으로 높은 응답이 나타났다. 이는 본 교과가 지속가능발전과 ESG의 개념 이해뿐 아니라 학습자의 실천 지향적 인식 형성에 기여했음을 보여준다. 다만 후속 심화·실천 과정 참여 의향은 교과 운영 만족도에 비해 낮게 나타났으므로, 공동 마이크로디그리의 지속적 운영을 위해서는 후속 과정의 이수 가치와 참여 부담을 조정하는 환류 전략이 필요하다.

5. 결론 및 제언

본 연구는 동명대학교, 부산가톨릭대학교, 창신대학교가 공동으로 개발·운영한 「대학생을 위한 지속가능발전과 ESG」 교과목의 운영성과를 학생 만족도 조사 결과를 중심으로 분석하였다. 이 교과목은 부·울·경 교양 공유대학 공동 마이크로디그리 과정의 기초 교과목으로 개발되었으며, 2025학년도 2학기 3개 대학 5개 분반에서 LMS 기반 온라인 방식으로 운영되었다. 본 연구는 총 332명의 만족도 조사 응답을 바탕으로 교과 운영 만족도, 학습성과 인식, 가치·태도·실천 변화, 후속 과정 참여 의향을 검토하였다.

분석 결과를 종합하면 다음과 같다. 첫째, 교과 운영 만족도는 전반적으로 높은 수준으로 나타났다. 강의 자료와 영상의 명확성, 주차별 학습 흐름, 과제와 수업 내용의 연계성, 3인 교수 팀티칭 방식에 대한 학생 반응이 모두 긍정적으로 확인되었다. 이는 3개 대학이 공동으로 개발한 온라인 기반 교과목이 서로 다른 대학의 학사 운영 체계 안에서도 비교적 안정적으로 운영될 수 있음을 보여 준다. 특히 주차별 학습 흐름과 과제 연계성에 대한 만족도가 높게 나타난 점은 공동 교과 운영에서 콘텐츠 설계와 학습활동 구조화가 중요한 조건임을 시사한다.

둘째, 학습성과 인식에서는 개념 이해보다 비판적 해석과 실천전략 설계에 대한 응답이 상대적으로 높게 나타났다. 이는 학생들이 지속가능발전, SDGs, ESG의 개념을 학습하는 과정에서 이를 사회문제 해석과 개인 실천 전략으로 연결하는 경험을 하였음을 의미한다. 교양교육의 관점에서 이러한 결과는 ESG 교육이 지속가능한 삶과 사회적 책임을 성찰하는 교육 내용으로 구성될 수 있음을 보여준다.

셋째, 가치·태도·실천 변화 영역에서 높은 반응이 확인되었다. 학생들은 환경·사회 문제 해결에 대한 개인적 책임감, 미래세대와 취약계층 등 다양한 사회 구성원에 대한 고려, 지속가능한 소비와 생활 방식에 대한 실천 의지에서 긍정적인 변화를 인식하였다. 이는 본 교과목이 지식 전달 중심의 온라인 강의로 기능한 것이 아니라 학생이 자신의 삶과 사회문제를 연결하여 지속가능성의 의미를 재해석하는 계기를 제공했음을 시사한다.

넷째, 후속 심화·실천 과정 참여 의향과 마이크로디그리 완료 의향은 교과 운영 만족도에 비해 상대적으로 낮게 나타났다. 이는 공동 마이크로디그리 운영에서 중요한 환류 지점이다. 기초 교과에 대한 만족과 가치·태도 변화가 곧바로 후속 과정 참여로 이어지는 것은 아니므로 심화·실천 단계로의 진입 장벽을 낮추는 운영 전략이 필요하다. 특히 후속 교과목의 내용, 운영 방식, 이수 혜택, 학점 인정, 타대학 연계 활동의 부담 등을 학생이 명확히 이해할 수 있도록 안내 체계를 강화할 필요가 있다.

이상의 결과를 바탕으로 본 연구는 다음과 같은 제언을 제시한다.

첫째, 공동 교양교과목의 질 관리를 위해 대학 간 운영 표준과 환류 체계를 정교화할 필요가 있다. 3개 대학이 동일한 교과 콘텐츠를 공유하더라도 대학별 학사 일정, LMS 환경, 공지 방식, 수강생 관리 방식은 서로 다를 수 있다. 따라서 공동 교과 운영에서는 콘텐츠 개발뿐 아니라 운영 안내, 학습지원, 평가 기준, 질 관리 절차를 함께 표준화할 필요가 있다. 특히 수업 전 안내, 주차별 학습관리, 과제 제출 방식, 문의 응답 체계는 학생 만족도와 학습 지속성에 직접적인 영향을 줄 수 있으므로 공동 운영 매뉴얼로 구체화하는 것이 바람직하다.

둘째, ESG 교양교육은 개념 이해와 실천 경험이 단계적으로 연결되도록 설계되어야 한다. 본 연구 결과에서 가치·태도·실천 변화가 높게 나타난 것은 ESG 교양교육이 학생의 삶과 연결될 때 교육적 효과가 커질 수 있음을 보여준다. 향후 운영에서는 SDGs와 ESG의 개념 학습 이후 지역사회 사례, 전공별 적용 사례, 생활 속 실천 과제, 성찰 활동을 보다 체계적으로 연결할 필요가 있다. 이를 통해 학생들이 지속가능성을 추상적 가치로 이해하는 데 그치지 않고, 자신의 전공과 진로, 지역사회 문제 해결과 연결하여 사고할 수 있도록 지원해야 한다.

셋째, 후속 심화·실천 과정 참여를 촉진하기 위한 동기화 전략이 필요하다. 마이크로디그리 과정은 단일 교과목 이수보다

학습 지속성과 단계적 참여가 중요하다. 따라서 기초 교과 운영 단계에서부터 후속 과정의 구조와 이수 경로를 명확히 안내하고, 학생이 자신의 관심 주제와 심화·실천 과정을 연결해 볼 수 있는 활동을 포함할 필요가 있다. 또한 타 대학 연계 PBL이나 대면 활동이 포함될 경우, 참여 부담을 줄일 수 있는 혼합형 운영 방식, 집중형 활동, 온라인 협업 도구 활용, 팀 구성 지원 방안을 함께 마련해야 한다.

넷째, 공동 마이크로디그리의 교육적 가치를 학생이 체감할 수 있도록 이수 혜택과 성과 인증 방식을 명료화할 필요가 있다. 학생들이 교과 운영에는 만족하면서도 후속 과정 참여 의향이 상대적으로 낮게 나타난 것은 마이크로디그리 이수의 실질적 가치가 충분히 전달되지 않았을 가능성을 보여 준다. 따라서 이수증 발급, 비교과 마일리지, 진로·취업 포트폴리오 연계, 지역사회 프로젝트 결과물 인증, 전공·교양 연계 활용 가능성 등을 구체적으로 제시할 필요가 있다. 이는 공동 마이크로디그리가 학생의 학습 이력과 역량을 체계적으로 증명하는 교육과정으로 기능하기 위한 조건이다.

본 연구는 3개 대학 공동 교양교과의 실제 운영성과를 학생 만족도 조사 자료를 통해 분석했다는 점에서 의미가 있다. 특히 만족도 조사 결과를 단순 빈도 중심으로 제시하지 않고, 문항 신뢰도, 영역별 기술통계, 대학별 응답 양상, 후속 참여 의향을 함께 검토함으로써 공동 교양교과 운영성과를 보다 체계적으로 파악하고자 하였다. 이는 지속가능발전과 ESG 교양교육이 대학 간 협력, 온라인 기반 운영, 마이크로디그리 체계와 결합할 때 나타나는 가능성과 과제를 동시에 보여 준다.

다만 본 연구는 교과 운영 종료 후 실시한 만족도 조사 결과를 중심으로 분석하였기 때문에 실제 학업성취도, 장기적 실천 변화, 후속 교과 이수 지속성까지 확인하는 데에는 한계가 있다. 또한 본 연구의 자료는 특정 학기, 특정 지역 3개 대학의 공동 교과 운영 사례에 기반하므로 연구 결과를 모든 ESG 교양교육 사례로 일반화하는 데에는 신중할 필요가 있다. 향후 연구에서는 사전·사후 조사, 학습 산출물 분석, 후속 과정 이수 추적, 학생 면담 등을 포함하여 ESG 교양교육의 학습성과와 지속 효과를 보다 다층적으로 분석할 필요가 있다. 나아가 공동 마이크로디그리 운영이 지역 대학 교양교육의 질 관리와 교육과정 혁신에 어떤 영향을 미치는지에 대한 후속 연구도 이루어질 필요가 있다.

참고문헌

- 남진숙. (2025). 교양교육에서 ESG 기반 프로젝트 학습의 실행과 교육적 시사점. 사고와 표현, 18(1), 29-54.
- 박철수, 윤혜경, 공희숙. (2024). ESG 교양수업 개발을 위한 대학생들의 환경(E), 사회(S), 지배구조(G) 인식에 관한 연구. 교양교육실천연구, 8(특집호), 5-20.
- 손혜숙. (2021). 대학 교양교육에서 SDGs 실현 가능성 연구. 교양학연구, 15, 199-228.
- 이난. (2023). 교양교육으로서 ESG 팀 프로젝트 활동 사례. 교양교육실천연구, 7(2), 5-18.
- 이난. (2024). 교양교육으로서 ESG 콘텐츠 구성에 관한 탐색적 연구. 교양교육연구, 18(4), 299-310.
- 이형주. (2024). 대학의 ESG 교육과정 개발 연구: A대학의 소단위 학위제 「ESG 교양마이크로디그리」 개발 사례를 중심으로. 국제교류와 융합교육, 4(3), 163-186.
- 이흥연. (2020). 대학의 지속가능발전교육(ESD)과 SDGs 교육의 필요성과 과제. 교양학연구, 12, 257-284.
- 전정옥. (2024). ESG 관점에서 교양교과목 개발 과정: S대학 교양교과목 <문화콘텐츠 기반> 지속가능한 미래와 솔루션 디자인>을 중심으로. 교육문화연구, 30(1), 91-111.
- 전종희, 한승훈. (2022). 대학에서의 ESG(Environment, Social, Governance) 교양교육 사례 및 재학생 인식 조사 연구. 인격교육, 16(4), 131-162.
- 전종희, 한승훈. (2023). 대학 교양교육에서 ESG(Environment, Social, Governance) 교육 동향 및 실행 방안 연구: 해당 분야 전문가 인터뷰를 중심으로. 문화교류와 다문화교육, 12(1), 437-461.
- European Commission. (2022). Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability. Official Journal of the European Union, C 243, 10-25.
- OECD. (2023). *Public policies for effective micro-credential learning*. OECD Education Policy Perspectives, No. 85. Paris: OECD Publishing.
- UN. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations.
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. Paris: UNESCO Publishing.

3개 대학 공동 「대학생을 위한 지속가능발전과 ESG」 운영 성과 사례의 토론문

이효숙(건국대학교)

본 발표문은 동명대학교, 부산가톨릭대학교, 창신대학교가 공동으로 개발·운영한 「대학생을 위한 지속가능발전과 ESG」 교과목의 운영성과를 학생 만족도 조사 결과를 중심으로 분석한 연구입니다. 부·울·경 교양 공유대학 공동 마이크로디그리 과정의 기초 교과로 설계되어 2025학년도 2학기 3개 대학 5개 분반, 399명을 대상으로 LMS 기반 온라인 방식으로 운영되었으며, 332명의 응답을 토대로 교과 운영 만족도, 학습성과 인식, 가치·태도·실천 변화, 후속 과정 참여 의향을 검토하였습니다. 이 연구는 단일 대학의 교과 개발이나 특정 수업 사례 분석이 주를 이루던 기존 ESG 교양교육 연구에서, 대학 간 협력에 기반한 공동 교과 운영 모델을 실제 운영 자료로 실증 분석했다는 점에서 차별성을 지닙니다. 특히 지역 대학이 직면한 학령인구 감소와 교육자원 제약이라는 현실 속에서, 공유대학·공동 마이크로디그리라는 정책적 흐름과 맞닿아 시의성이 큼니다. 토론자로서 발표문의 성과를 충분히 인정하면서도, 논의를 한층 정교화하기 위해 세 가지 질문을 드리고자 합니다.

1. 교과목 취지와 교과 설계의 타당성

ESG·ESD 교육은 환경·사회·지배구조라는 복합적 영역을 포괄하는 만큼, 강의 중심의 개념 전달만으로는 학습자의 참여와 실천을 충분히 이끌어내기 어렵다는 문제의식이 꾸준히 제기되어 왔습니다. 발표문의 2.1절 역시 이러한 흐름에 따라 프로젝트 학습, 팀 기반 활동, 리빙랩, 문제해결형 수업 등 참여형 교수학습 접근의 필요성을 충실하게 정리하고 있습니다. 그런데 본 교과목은 LMS 기반의 대규모 온라인 방식으로 운영되었습니다. 물론 3개 대학 399명에게 동일 콘텐츠를 제공해야 하는 공동 교과목의 특성과 지역 대학의 자원 제약을 고려하면, 온라인 운영이 현실적으로 불가피한 선택이었으리라는 점은 충분히 이해됩니다. 다만 그럴수록 교과목이 지향하는 참여·실천 중심의 목표와 실제 운영 방식 사이에는 일정한 간극이 존재할 수 있습니다.

이러한 간극은 결과에서도 엿보입니다. 기초 단계라 개념 이해가 중심이라는 설계 의도에도 불구하고, 정작 개념 이해 영역(3.89)이 여러 측정 영역 가운데 상대적으로 낮게 나타났기 때문입니다. 그렇다면 이 간극을 향후 운영에서 어떻게 메워 가실 수 있을지 여쭙고 싶습니다. 사고 유도형 질문을 넘어, 온라인 환경에서도 개념 학습과 참여·실천을 연결할 수 있는 구체적인 방안에 대한 고견을 듣고 싶습니다.

2. 표본의 대학 간 편중과 공동 성과의 해석

전체 응답률이 83.2%에 이르고 특히 창신대학교의 응답률이 96.3%에 달한 점은 자료의 충실성 측면에서 본 연구의 강점입니다. 다만 그만큼 전체 응답자 332명 중 182명이 창신대학교 학생으로, 표본이 한 대학에 다소 집중된 구조를 보입니다. 이 경우 결과 해석에서 3개 대학 공동의 성과와 특정 대학의 응답 경향을 구분하기가 쉽지 않을 수 있다는 생각이 들었습니다.

연구설계(3.4)와 응답자 특성(4.1)에서 대학별 응답 양상을 검토하셨다고 밝히셨는데, 혹시 대학 간 운영 만족도나 학습성과 인식에서 주목할 만한 차이가 있었는지 궁금합니다. 동일 콘텐츠를 공유했음에도 차이가 나타났다면 그 의미를, 차이가 크지 않았다면 표본 편중에도 결과가 비교적 안정적이었다는 점을 함께 짚어 주시면, 공동 운영의 성격이 한층 분명해질 것으로 보입니다.

3. 마이크로디그리 체계 내 ‘기초 교과’로서의 역할과 후속 실천 과정 연계의 현실적 조건

앞선 설계에 관한 질문과 자연스럽게 이어지는 지점입니다. 발표문에서 가장 인상 깊게 본 환류 지점은, 교과에 대한 전반적 만족도는 매우 높았던 데 비해(4.38) 심화·실천 과정 참여 의향은 31.3%로 다소 낮게 나타났다는 점입니다. 저자께서는 이를 타 대학 연계 PBL에 대한 부담, 이동의 제약 등 현실적 조건의 결과로 섬세하게 분석해 주셨습니다.

마이크로디그리의 핵심이 단일 교과목의 분절적 이수를 넘어 기초-심화-실천으로 이어지는 학습경험의 연속성에 있는 만큼, 다수 학생이 1단계 기초 교과에 머무를 경우 이 교육과정이 지향한 ‘지역사회 문제 해결형 활동’이라는 실천적 성과로

이어지기가 쉽지 않을 수 있습니다. 발표문에서는 후속 교과와 혼합형 운영 등 의미 있는 방안을 제안해 주셨는데, 이에 더해 기초 교과 단계에서부터 후속 과정의 실천적 성격을 미리 경험할 수 있는 요소-예컨대 온라인 환경에서의 약식 PBL이나 소규모 실천 과제-를 포함하여 심화·실천 단계로의 진입 장벽을 낮추는 방안에 대해서는 어떻게 생각하시는지 여쭙고 싶습니다.



세션 VI

교양교육과 미래 교육

좌장 | 손세훈 (부산외국어대학교)
남진숙 (동국대학교)

클라썸을 활용한 교양교육의 수업 전략 및 학습 경험 분석

조명실·서은총·조윤영·최은정(계명대학교)

1. 서론

대학 교양교육은 비판적 사고, 의사소통, 시민 역량 등 학습자의 전인적 성장을 목표로 하는 공통 교육 영역으로(전종희, 2025), 학습자의 능동적 참여와 상호작용이 교육 성과를 좌우하는 핵심 요인으로 작용한다(이유주, 2025; 채민정, 전현옥, 2025). 그러나 전공 수업과 달리 교양 수업에서는 학습자들이 수업 내용에 대해 생소함을 느끼거나 자신과 무관하다고 인식하는 경향이 있다. 또한 자발적 참여 동기가 상대적으로 낮은 경우가 많아, 질문과 상호작용을 이끌어내는데 어려움이 있다(김수란, 송인섭, 2014; 황청일, 이성호, 2011). 특히 타인의 시선에 대한 부담과 평가 불안은 학습자의 참여를 저해하는 주요 요인으로 지적된다(김수란, 송인섭, 2014; 우정희 외, 2015).

이러한 문제를 해소하기 위한 방안으로 온라인 소통 플랫폼의 교육적 활용이 주목받고 있다. 대학 수업에서 교수자-학습자 간 원활한 소통과 상호작용은 수업만족도 및 학업성취에 유의한 영향을 미치며(송충진, 2014; 이유주, 2025; 채민정, 전현옥, 2025), 이를 실현할 수 있는 환경 조성에 대한 관심이 높아지고 있다. 클라썸(CLASSUM)은 익명 질문, 공감, 댓글, AI 기반 피드백 기능을 통해 학습자의 심리적 장벽을 낮추고 자발적 참여를 유도하는 플랫폼으로, LMS를 보완하는 실시간 소통 환경을 제공한다. 선행연구에 따르면 온라인 소통 창구는 학습자의 질문 참여와 학업적 자기효능감을 향상시키며(홍수민 외, 2023), 온라인 게시판 기반의 상호작용은 학습자 간 소통과 공감을 통해 지식 구성과 동료 학습을 촉진하는 것으로 보고되고 있다(김성애, 2022; Mtshali & Maistry, 2020). 또한 AI 기반 교수-학습 플랫폼의 활용은 교수자-학습자 간 소통을 강화하고 학습자 중심 수업 운영에 기여하는 것으로 나타났다(허선영, 김경미, 2025). 그러나 기존 연구는 특정 전공이나 온라인 수업 환경을 중심으로 이루어진 경우가 많으며, 교양교육 맥락에서 클라썸의 수업 전략과 학습자 경험을 통합적으로 분석한 연구는 부족하다.

이에 본 연구는 A대학교 교양 교과목에서 클라썸을 실제 운영한 교수자의 수업 자료와 학습자 설문 데이터를 활용하여, 클라썸 기반 교양교육의 수업 전략을 유형화하고 학습자의 학습 경험을 양적·질적으로 분석함으로써, 대학 교양교육에서 온라인 소통 플랫폼을 효과적으로 활용하기 위한 실천적 방안을 제시하고자 한다.

이를 위한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 클라썸을 활용한 교양 교과목의 수업 전략은 어떻게 유형화되는가?

둘째, 클라썸 기반 교양 수업에 참여한 학습자의 학습 경험은 성별, 학년, 학습자 유형, 이전 경험 유무에 따라 차이가 있는가?

셋째, 클라썸을 활용한 학습경험은 어떠한가?

2. 연구방법

2.1. 연구참여자

수업 전략 분석의 대상은 A대학교 교양 교과목을 담당한 교수자 4명으로, 2025년 2학기 동안 클라썸을 각자의 수업에 도입하여 운영하였다(표 1). 학습 경험 분석의 대상은 해당 수업 수강생으로, 학기 종료 후 설문에 응답한 유효 응답 129명의 자료를 분석에 포함하였다.

<표 1> 참여 교수자 수업 정보

교수자	교과목 유형	학습자 유형	수강 학생 수
A	교양과목	자율전공	29
B	교양과목(교직)	교직 이수자	45
C	교양과목	일반학과	63(2개 분반)
D	교양과목	자율전공	29
합계			166

2.2. 연구도구

학습자 설문지는 일반적 특성(4문항), 클라썸 활용 인식(3문항, 5점 척도) 및 이유 서술(3문항), 학습 경험(개방형 D1~D7, 7문항)으로 구성하였다. 클라썸 활용 인식 문항은 ① 수업 참여 도움(C1), ② 익명 기반 심리적 부담 완화(C2), ③ 복습 빈도 증가(C3)를 측정하였다. 학습 경험 개방형 문항은 전통 수업과의 차이(D1), 접근성(D2), 익명 기능 경험(D3), 피드백 활용(D4), 동료 학습(D5), 태도 변화(D6), 향후 활용 희망(D7)으로 구성하였다.

2.3. 자료분석

수업 전략은 교수자 운영 자료를 분석하여 유형화한 것으로, 클라썸의 주요 기능(익명 질문, 공감·댓글, 실시간 설문, 조별 게시판, AI 피드백 등)을 관련 선행연구(허선영, 김경미, 2025; 홍수민 외, 2023)와 교양교육의 특성을 고려하여 분석하였다. 이를 바탕으로 수업 전략은 '교수자-학습자 소통 촉진', '학습자 간 협력 학습', '자기주도 학습 지원'의 세 범주로 유형화하였다.

학습 경험 분석은 IBM SPSS Statistics 27.0을 이용해 성별, 학년, 학습자 유형, 이전 경험 유무에 따른 집단 간 차이를 비교하기 위해 독립표본 t-검정(Independent Samples t-test)과 일원배치 분산분석(One-way ANOVA)을 실시하였다.

설문지의 개방형 응답 자료는 Braun과 Clarke(2006)의 주제분석법(Thematic Analysis)에 기반한 귀납적 주제분석(Inductive Thematic Analysis)을 통해 학습자의 주관적 경험을 체계적으로 탐색하였으며, 구체적인 분석 절차는 다음과 같다.

첫째, 코드 생성 단계로 수집된 텍스트 원자료를 반복적으로 읽으며 데이터에 친숙해지는 과정을 거친 후, 학습자의 실제 경험과 맥락이 담긴 최소 의미 단위(Meaning Unit)를 추출하고 초기 코드를 부여하였다.

둘째, 하위 주제 도출 단계로 생성된 초기 코드 간의 유사성과 상이성을 비교·대조하여 공통된 속성을 지닌 코드들을 상위 수준의 '하위 주제(Sub-theme)'로 구조화하였다.

셋째, 핵심 주제 확정 단계로 하위 주제들의 공통된 의미 맥락을 추상화하고 종합하여, 교양교육 맥락에서의 클라썸 학습 경험에 포괄하는 최종 '핵심 주제(Main Themes)'를 도출하였다.

본 질적 분석의 학술적 타당도와 신뢰도(Trustworthiness)를 확보하기 위해 교육학 전문가 2인과의 동료 검토(Peer Debriefing)를 거쳤으며, 코더 간 의견이 불일치하는 문항에 대해서는 원자료를 재확인하고 지속적인 논의와 합의(Consensus) 과정을 거쳐 최종 분석 결과를 확정하였다.

3. 연구 결과

3.1 클라썸 기반 수업 전략 유형화

교수자 4명의 운영 사례를 분석한 결과, 교양교육 맥락에서의 수업 전략은 <표 2>와 같이 세 범주로 유형화되었다.

교수자-학습자 소통 촉진 전략에서 익명 질문 게시판은 발언을 꺼리는 학습자의 참여를 확대하였으며, AI 조교는 교수자 개입 없이도 즉각적 피드백을 제공하는 역할을 담당하였다. 학습자 간 협력 학습 전략에서는 조별 게시판을 통해 팀 활동의 가시성과 투명성이 높아졌으며, 댓글 기반 피드백이 동료 학습을 매개하였다. 자기주도 학습 지원 전략에서는 학습 데이터 분석을 통한 참여 관리와 챌린지 활동이 지속적 참여 동기를 유도하는 장치로 기능하였다.

<표 2> 클라썸 기반 수업 전략 유형

범주	주요 기능	수업 전략
교수자-학습자 소통 촉진	익명 질문 게시판, AI 조교, 실시간 설문, 공지 예약	익명 기반 질문 수집, AI 즉각 피드백, 실시간 이해도 확인, 주차별 공지 예약
학습자 간 협력 학습	조별 게시판, 댓글 피드백, 프로젝 트 공유	조별 활동 가시화, 동료 댓글 피드백, 생각·관 점 공유 촉진
자기주도 학습 지원	AI 조교, 퀴즈, 학습 데이터 분석, 챌린지	AI 기반 자기점검, 참여 데이터 모니터링, 챌린지 활동

3.2 배경변인에 따른 학습 경험 차이 분석

본 연구에서는 클라썸을 활용한 수업이 학습자에게 미치는 교육적 효과를 다각도로 분석하기 위해, 학습자의 인구학적 특성 및 배경 변인에 따른 하위 요인별 인식 차이를 검증하였다. 구체적으로 성별, 학년, 학습자 유형, 그리고 이전 경험 유무를 독립변인으로 설정하였으며, 이에 따른 수업 참여 도움(C1), 익명 기반 심리적 부담 완화(C2), 복습 빈도 증가(C3)의 차이를 독립표본 t-검정(Independent Samples t-test)과 일원배치 분산분석(One-way ANOVA)을 통해 분석하였다.

<표 3> 성별 및 이전 경험에 따른 차이 분석

변인	집단	n	C1(수업 참여 도움) <i>M(SD)</i>	C2(익명 기반 심리적 부담 완화) <i>M(SD)</i>	C3(복습 빈도 증가) <i>M(SD)</i>
성별	남	48	4.04(0.90)	4.27(0.89)	3.33(1.12)
	여	81	3.99(0.78)	4.37(0.84)	3.25(1.10)
	<i>t(p)</i>		0.358(.721)	-0.634(.527)	0.428(.669)
이전 경험	없음	79	3.97(0.86)	4.24(0.98)	3.22(1.13)
	있음	50	4.06(0.77)	4.48(0.61)	3.38(1.07)
	<i>t(p)</i>		-0.571(.569)	-1.710(.090)	-0.825(.411)

성별 및 이전 경험에 따른 차이를 분석한 결과, <표 3>에서 보는 바와 같이 수업 참여 도움(C1), 익명 기반 심리적 부담 완화(C2), 복습 빈도 증가(C3)의 차이는 모두 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다($p > .05$). 이는 클라썸을 활용한 교수학습 활동의 효과가 학습자의 성별이나 이전 경험 유무에 상관없이 보편적으로 작용하고 있음을 시사한다.

학년에 따른 인식 차이를 분석한 결과, <표 4>에서 보는 바와 같이 수업 참여 도움(C1) 요인에서 통계적으로 유의미한 차이가 확인되었다($F = 4.882, p < .01$). Scheffe의 사후 검정 결과, 1학년($M = 4.16$)이 3학년($M = 3.47$)에 비해 클라썸 활용이 전반적인 학습 참여에 미치는 도움을 유의하게 높게 지각하고 있는 것으로 나타났다. 다만, 익명 기반 심리적 부담 완화(C2)와 복습 빈도 증가(C3) 요인에서는 학년 간 유의미한 차이가 나타나지 않았다.

학습자 유형에 따라서는 수업 참여 도움(C1)과 복습 빈도 증가(C3) 항목에서 집단 간 차이가 유의미하였다. 먼저 수업 참여 도움(C1)의 경우($F = 6.876, p = .001$), 사후 검정 결과 자율전공 학습자 집단($M = 4.30$)이 교직 이수자 집단($M = 3.66$)에 비해 유의하게 높은 인식 수준을 보였다. 또한 복습 빈도 증가(C3) 요인에서도 집단 간 유의미한 차이가 발견되었다($F = 3.790, p < .05$). 사후 검정 결과, 자율전공 학습자 집단($M = 3.65$)이 일반학과 학습자 집단($M = 3.02$)보다 클라썸 활용 이후 학습 내용을 점검하거나 복습하는 빈도가 통계적으로 유의하게 높게 증가한 것으로 확인되었다.

<표 4> 학년 및 학습자 유형에 따른 차이 분석

변인	집단	n	C1(수업 참여 도움) <i>M(SD)</i>	C2(익명 기반 심리적 부담 완화) <i>M(SD)</i>	C3(복습 빈도 증가) <i>M(SD)</i>
학년	1학년	90	4.16(0.74)	4.36(0.81)	3.34(1.08)
	2학년	12	3.83(1.03)	4.50(0.67)	2.92(1.31)
	3학년	23	3.47(0.95)	4.13(1.06)	2.96(1.02)

변인	집단	n	C1(수업 참여 도움)	C2(의명 기반 심리적 부담 완화)	C3(복습 빈도 증가)
학습자 유형	4학년	4	4.38(0.75)	4.25(1.26)	4.17(0.76)
	$F(p)$		4.882(.003**)	0.291(.832)	1.139(.336)
	사후검정		1학년>3학년	-	-
	일반	48	4.06(0.60)	4.46(0.80)	3.02(1.12)
	교직	41	3.66(0.91)	4.29(0.87)	3.22(1.04)
	자율	40	4.30(0.85)	4.23(0.92)	3.65(1.08)
	$F(p)$		6.876(.001***)	0.868(.422)	3.790(.025*)
	사후검정		자율>교직	-	자율>일반

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ (Scheffe 사후검정)

종합하면, 본 연구에서 활용된 클라썸의 의명 기반 심리적 부담 완화(C2) 효과는 학습자의 모든 배경 변인에 걸쳐 공통적으로 나타나는 안정적인 교육적 기여 요인임이 입증되었다. 반면, 수업 참여 도움(C1)과 복습 빈도(C3) 측면에서는 대학 생활 적응 단계에 있는 1학년 신입생과 전공 탐색 과정에 있는 자율전공 소속 학생들이 타 집단에 비해 더욱 긍정적인 체감 효과를 나타내고 있음을 알 수 있다.

3.3 개방형 응답에 나타난 학습 경험 분석

개방형 문항(D1~D7)에 대한 학습자 응답 데이터에 귀납적 주제분석법을 적용한 결과, <표 5>와 같이 5개의 핵심 주제와 이에 따른 하위 주제 및 주요 코드가 도출되었다. 핵심 주제는 '소통 방식의 전환과 참여 경험 변화', '의명성이 제공하는 심리적 안전감', '동료 학습을 통한 인지적 확장', '기술적 편의성과 학습 연속성', '향후 활용에 대한 기대와 제언'이다.

<표 5> 클라썸 활용 개방형 응답에 대한 주제분석 결과

번호	핵심 주제	하위 주제 및 주요 코드	관련 문항
1	소통 방식의 전환과 참여 경험 변화	양방향 소통, 수업 참여 방식 변화, 발언 기회 확대	D1, D6
2	의명성이 제공하는 심리적 안전감	발언 부담 완화, 솔직한 의견 표현, 적극적 참여 전환	D3, D6
3	동료 학습을 통한 인지적 확장	관점 다양화, 사고 확장, 동료 피드백을 통한 이해 심화	D4, D5
4	기술적 편의성과 학습 연속성	모바일 접근성, 즉각 피드백, 수업 외 학습 지속	D2, D4
5	향후 활용에 대한 기대와 제언	소통 특화 역할, 토론 도구, 자율적 참여 구조	D7

첫째, '소통 방식의 전환과 참여 경험 변화'가 나타났다. 학습자들은 클라썸이 기존의 일방향적 강의 구조를 모든 학습자가 동시에 발언할 수 있는 양방향 환경으로 전환하는 데 기여했다고 인식하였다. D1 문항에서 "수업 관련 주제를 학생들끼리 비대면으로 나눌 수 있어 부담감이 경감했습니다"라는 응답은 참여의 심리적 진입 장벽이 완화되었음을 보여준다. 또한 D6 문항에서도 "교수 중심이 아닌 양방향이라 좋음", "질문을 더 자신 있게 할 수 있고 이해도도 상승했다" 등 적극적인 수업 참여 방식으로의 태도 변화가 보고되었다.

둘째, '의명성이 제공하는 심리적 안전감'을 경험한 것으로 확인되었다. D3 문항의 응답을 살펴보면 "의명성이 보장되기에 솔직해졌다", "부담감, 압박감이 줄고 질문을 쉽게 할 수 있다"는 반응이 일관되게 도출되어, 비식별 환경이 소통의 촉진제 역할을 했음을 증명한다. 다만, "성적과 관련되면 의무적으로 해야 한다는 느낌이 든다"는 일부 의견은 외재적 보상(성적 연계 구조)이 자발적 참여 동기를 다소 약화시킬 수 있음을 보여주며, 이는 향후 교수 설계 시 유의해야 할 점을 시사한다.

셋째, '동료 학습을 통한 인지적 확장'이 이루어졌다. 학습자들은 동료의 질문과 답변을 공유하는 과정에서 자신의 사고를 확장하였다. D5 문항에서 "생각해 보지 못한 질문을 보고 더 고차원적으로 이해하게 되었습니다"라는 응답과, D4 문항의 "주차별 질문을 모아볼 수 있어 이해도 향상에 큰 도움이 되었습니다"라는 서술은 플랫폼 내에 축적된 동료들의 상호작용

데이터가 학습 내용을 재점검하고 심화하는 고유한 교육적 자원으로 기능했음을 보여준다.

넷째, '기술적 편의성과 학습 연속성' 측면의 효용성이 돋보였다. D2 문항에서 "핸드폰으로 질문과 답변을 할 수 있어 접근성이 높아졌다", "의견 공유에 거리낌이 없어졌다"는 다수의 반응은 모바일 기반의 높은 접근성이 시공간을 초월한 학습 연속성으로 이어졌음을 의미한다. 반면, "자료 확인과 과제 제출 사용감은 다소 불편하다"는 일부 의견은 클라썸이 종합 LMS를 대체하기보다는 소통 및 상호작용 특화 도구로서 배치될 때 더 큰 강점을 가짐을 보여준다.

다섯째, '향후 활용에 대한 기대와 제언'이 도출되었다. 특히 D7 문항(n=96)에서는 "자료는 LMS에 올리고 클라썸은 소통 창구로 사용한다", "토론형 수업에 이용되면 좋을 것 같다"는 의견이 가장 빈번하게 제안되었다. 이는 학습자들이 플랫폼의 정체성을 명확히 인식하고 있으며, 향후 교양 수업 설계 시 플랫폼 간 역할 분담(LMS는 대시보드 및 과제 관리, 클라썸은 토론 및 질의응답)을 실천적 대안으로 희망하고 있음을 보여주는 결과이다.

4. 논의 및 결론

본 연구는 클라썸 기반 교수학습 활동이 교양교육 환경에서 어떠한 교육적 효과를 나타내는지를 양적·질적 자료를 통합하여 분석하였다는 점에서 의의가 있다. 연구 결과를 종합하면, 클라썸은 단순한 학습관리도구를 넘어 학습자 참여를 촉진하고, 심리적 안전감을 제공하며, 상호작용 중심의 학습 환경을 조성하는 플랫폼으로 기능하고 있음을 확인할 수 있었다.

첫째, 클라썸의 핵심 효과는 교수자-학습자 간 소통 활성화와 참여 장벽 완화로 볼 수 있다. 특히 익명 질문 기능은 질문이나 발언에 대한 부담을 낮추어 학습자의 참여를 확대하는 데 기여하였다. 이는 대면 수업에서 소극적이었던 학습자들도 비교적 자유롭게 의견을 표현할 수 있도록 하였으며, 질적 응답에서 나타난 "부담감이 줄었다", "질문을 자신 있게 할 수 있었다"는 반응과도 연결된다. 이러한 결과는 디지털 기반 상호작용 도구가 학습자의 심리적 안전감 형성에 긍정적으로 작용할 수 있음을 시사한다.

둘째, 학습자 간 협력 학습과 동료 피드백 기능 역시 중요한 교육적 의미를 지닌다. 조별 게시판과 댓글 기반 상호작용은 단순 정보 공유를 넘어 서로의 관점과 질문을 접하며 사고를 확장하는 계기로 작용하였다. 특히 다른 학습자의 질문을 통해 자신의 이해 수준을 점검하거나 새로운 관점을 발견하였다는 응답은 클라썸이 협력적 지식 구성 과정의 매개 도구로 기능하고 있음을 보여준다. 이는 교양교육이 지향하는 토론·소통 중심 학습과도 밀접하게 연결된다.

셋째, 배경 변인 분석 결과는 클라썸 활용 효과가 특정 집단에 한정되지 않고 비교적 보편적으로 나타난다는 점을 보여준다. 성별과 이전 경험 유무에 따른 차이가 유의하지 않았다는 결과는 플랫폼 활용 효과가 학습자의 개인적 특성과 무관하게 안정적으로 작동할 가능성을 시사한다. 반면 1학년과 자율전공 집단에서 수업 참여 도움과 복습 빈도가 상대적으로 높게 나타난 점은 주목할 필요가 있다. 이는 대학 적응 초기 단계의 학습자나 탐색 중심 학습 환경에 있는 학습자들이 디지털 상호작용 플랫폼의 도움을 더욱 크게 체감하고 있음을 의미한다. 따라서 클라썸과 같은 플랫폼은 신입생 대상 교양교육이나 전공 기초 수업에서 더욱 효과적으로 활용될 가능성이 있다.

넷째, 질적 분석 결과에서는 클라썸이 LMS를 완전히 대체하기보다는 '소통 특화 플랫폼'으로 인식되고 있다는 점이 드러났다. 학습자들은 자료 제공 및 과제 제출 기능은 기존 LMS를 선호하는 반면, 질문·토론·의견 공유와 같은 상호작용 기능에서는 클라썸의 강점을 높게 평가하였다. 이는 향후 대학 수업에서 LMS와 상호작용 플랫폼을 상호보완적으로 활용하는 전략이 필요함을 시사한다.

종합하면, 클라썸은 교양교육에서 학습 참여 촉진, 심리적 안전감 형성, 협력적 학습 경험 확장에 긍정적으로 기여하는 도구로 기능하였다. 특히 익명성과 즉각적 상호작용 구조는 학습자 중심 수업 환경 조성에 효과적이었으며, 향후 토론형·참여형 수업 설계에서 적극적으로 활용될 필요가 있다. 다만 성적 연계 참여 방식에 대한 부담감, 일부 기능의 사용 편의성 문제 등은 향후 개선이 필요한 과제로 볼 수 있다.

참고문헌

- 김성애(2022). 소통과 공감을 통한 온라인 게시판 활동에 대한 예비 유아 교사들의 교육적 경험 탐구: 아동 건강 교육 수업을 중심으로. *유아교육학논집*, 26(6), 33-57. <https://doi.org/10.32349/ECERR.2022.12.26.6.33>
- 김수란, 송인섭(2014). 대학 수업에서 학습자의 질문과정 및 질문저해요인과 문제해결력 간의 구조적 관계. *교육심리연구*, 28(2), 269-290.
- 송충진(2014). 대학에서의 교수·학습활동과 의사소통, 수업만족도에 관한 연구: 교수자와 학습자 간 인식 차이와 영향 요인을 중심으로. *아시아교육연구*, 15(2), 171-200.
- 우정희, 유재용, 박주영(2015). 대학생의 질문수준, 질문과정 및 질문저해요인. *한국콘텐츠학회논문지*, 15(12), 336-346. <https://doi.org/10.5392/JKCA.2015.15.12.336>
- 이유주(2025). 대학 수업 맥락에서 상호작용이 교수-학생 관계 교수효능감에 미치는 영향. *열린교육연구*, 33(6), 285-311. <https://doi.org/10.18230/tjye.2025.33.6.285>
- 전종희(2025). 국내 대학 교양교육 거버넌스 유형과 과제: 조직 구조와 운영 체계를 중심으로. *한국과 국제사회*, 9(4), 99-130. <https://doi.org/10.22718/kga.2025.9.4.004>
- 채민정, 전현옥(2025). 잠재프로파일분석을 적용한 교수-학생 상호작용 유형 분류 및 영향요인과 성과 차이 검증: A 대학 사례를 중심으로. *교육연구논총*, 46(4), 187-216. <https://doi.org/10.18612/cnues.2025.46.4.187>
- 허선영, 김경미(2025). AI 기반 교수-학습 플랫폼 활용 학습자 중심 수업 사례 연구: 보육과정 수업을 중심으로. *열린교육연구*, 33(6), 619-639. <https://doi.org/10.18230/tjye.2025.33.6.619>
- 홍수민, 유재혁, 김한휘, 임영섭, 임철일(2023). 공학교육에서 학습자 질문 촉진을 위한 온라인 소통 창구의 활용과 효과에 관한 연구. *공학교육연구*, 26(4), 11-21. <https://doi.org/10.18108/jeer.2023.26.4.11>
- 황청일, 이성호(2011). 대학 강의식 수업에서 학습자가 경험한 질문 저해요소 분석 연구. *교육과학연구*, 42(1), 181-212.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Mtshali, M. A., & Maistry, S. M. (2020). Online discussion forum: A tool to support learning in business management education. *South African Journal of Education*, 40(2), 1-9. <https://doi.org/10.15700/saje.v40n2a1803>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.17>

클라썸을 활용한 교양교육의 수업 전략 및 학습 경험 분석에 대한 토론문

오새내(계명대학교)

본 연구는 대학 교양교육의 과제인 학습자의 낮은 참여도와 심리적 장벽 문제를 해결하기 위해 에듀테크 플랫폼인 '클라썸'을 도입하고 그 운영 전략과 학습 경험을 통합적으로 분석한 실천적 연구입니다. 특히 양적 분석과 귀납적 주제분석법이라는 혼합연구 방법론을 통해 '의명성 기반의 심리적 안전감이 어떻게 실제적인 학습 참여와 인지적 확장으로 연결되는가'라는 메커니즘을 체계적으로 규명하는 데 학술적 가치가 있습니다, 또한 소통 특화 플랫폼을 통해 학습자의 내면적 경험 변화를 세밀하게 포착하여 향후 대학 교양 수업 설계에 있어 구체적인 시사점을 제공합니다. 연구의 논의를 확장하기 위해 다음과 같은 질문을 드리고자 합니다.

첫째, 표본의 선택 편향(Selection Bias)과 초기 진입 장벽에 관한 질문입니다. 연구 결과에서 클라썸의 효용성이 보편적으로 나타났다고 분석하셨습니다. 다만 기존 LMS와 달리 클라썸은 별도의 가입 절차가 필요한 도구입니다. 전체 수강생 166명 중 분석 대상이 된 유효 응답자가 129명인 점을 고려할 때 응답하지 않은 일부 학습자 중에 '가입의 번거로움'이나 '플랫폼 거부감'으로 인해 참여하지 않은 층이 포함되었을 가능성이 있습니다. 그렇다면 본 연구의 결과가 '전체 수강생에 대한 보편적 효과'인지 아니면 '플랫폼에 성공적으로 진입하여 적응한 학습자 집단 내에서의 긍정적 경험'인지에 대해 연구자님의 해석을 구하고자 합니다.

둘째, 도구의 기본 효능과 교수자의 설계 역량(Pedagogy) 간의 관계에 관한 질문입니다. 클라썸이 제공하는 '의명성'이나 '접근성'은 교수자의 역량과 무관하게 제공되는 '도구적 기본 효과'인 반면 연구자께서 제시하신 '협력 학습'이나 '자기주도 학습 지원' 전략은 교수자의 정교한 설계가 전제되어야 하는 영역으로 보입니다. 그렇다면 매체 활용 능력이 서로 다른 교수자들이 동일하게 클라썸을 도입했을 때 그 교육적 성과에 유의미한 차이가 있을 것으로 보시는지 궁금합니다. 그리고 클라썸의 수업 적용에서 초보 교수자에게 필요한 교수전략이나 노하우가 있다면 알려주셨으면 합니다.

셋째, 의명성이 제공하는 심리적 안전감의 실체와 외재적 보상 및 정체성 형성에 관한 질문입니다. 질적 분석 결과에서 '성적과 관련되면 의무적으로 해야 한다는 느낌이 든다'는 학습자의 응답이 확인되었습니다. 분석 결과에 나타난 '부담감 완화'가 서론에서 제기한 '평가 불안의 해소'와 직접적으로 연결되는 것인지 혹은 익명 환경이 주는 일반적인 심리적 편의성에 가까운 것인지에 대한 검토가 필요해 보입니다. 대학 강의실은 평가가 수반되는 공간이며 학습자가 자신의 이름으로 의견을 제시하고 수정하며 성장하는 과정 또한 학습의 중요한 기제가 되기 때문입니다. 따라서 학습자의 자발적 참여를 극대화하기 위해 '심리적 안전감(의명성)'과 '학습 책임감(평가)' 사이의 균형점을 어떻게 설정하는 것이 바람직할지 그리고 의명성 기반의 소통을 확장하여 학문적 정체성을 형성하기 위한 전략은 무엇인지 궁금합니다.

본 연구는 대학 교양 교육에서 디지털 도구의 도입과 더불어 학습자의 심리 및 교수자의 전략이 유기적으로 맞물릴 때 교육적 효과가 극대화될 수 있음을 실증적으로 분석한 연구입니다. 의미 있는 연구를 수행해주신 발표자에게 감사의 인사를 드립니다.

“어디까지가 학습인가?”

교양교육의 AI 활용 단계 모델에 대한 대학생의 비판적 성찰

윤희진(청강문화산업대학교)

1. 들어가며

생성형 AI가 대학가에서 빠르게 자리를 잡으며 강의·과제·평가의 경계가 흔들리고 있다. 이러한 가운데 각 대학은 AI 활용 가이드라인을 마련하는 등 분주하게 움직이고 있지만, 그 논의는 부정행위 적발과 학문 윤리의 차원에 머무는 경우가 많다. 학생들은 이미 보고서를 쓰며 AI와 대화하고, 작품을 만들며 AI를 도구로 삼는데, 적발과 통제의 언어만으로는 이러한 학생들의 현실을 충분히 담아내기 어렵다. 따라서 AI 활용 가이드라인의 과제는 “AI 사용을 금지하거나 적발할 것인가”라는 질문을 넘어, “AI를 어떤 조건에서, 어느 단계까지, 어떤 방식으로 활용할 때 학생의 학습이 실제로 일어나는가”라는 질문으로 이동해야 한다. 이는 AI를 과제 대행 도구가 아니라 학습자의 사고, 표현, 판단, 성찰을 확장하는 증강 도구로 자리매김할 수 있는가의 문제이기도 하다.

그렇다면 가이드라인이 지향해야 할 학습이란 무엇인가. 교양교육에서의 학습은 전공 지식의 습득이나 직무 기술의 훈련에 한정되지 않는다. 그것은 인간, 사회, 자연, 예술에 대한 종합적 이해를 바탕으로 세계를 해석하고, 자기 사고와 판단을 형성해 가는 자기형성의 과정이다(손승남, 2011). 정연재(2022) 역시 자유학예교육을 “자유로운 결정능력을 장려하고, 보편적 가치와 해방적 의미를 구현하며, 가르치고 배우는 행위 속에서 자유를 실현하는 교육”으로 설명한다. 생성형 AI 시대에 이러한 교양교육의 의미는 더욱 중요해진다. AI가 정보를 제시하고 그럴듯한 문장을 산출할 수 있다 하더라도, 무엇이 중요한지 판단하고, 산출물의 타당성을 검토하며, 자신의 경험과 관점으로 의미를 재배치하고, 그 결과에 책임지는 일은 여전히 학습자의 몫이기 때문이다.

이 문제는 문화산업 전공, 전문대학의 맥락에서 한층 더 첨예해진다. 이 학생들은 졸업 후 웹툰, 웹소설, 애니메이션, 게임, 영상, 디자인, 패션, 뷰티, 푸드 등 AI가 빠르게 창작 과정을 재편하고 있는 문화산업 영역으로 진출한다. 이때 중요한 역량은 단순한 기술 숙련도가 아니라 창작자로서의 주체성이다. 즉, AI가 제안한 결과물을 그대로 수용하는 능력이 아니라, 자신의 관점과 미적 판단에 따라 선택하고, 수정하고, 검증하며, 최종 산출물의 의미와 영향에 책임지는 능력이 필요하다(윤희진, 2026).

이러한 문제의식 위에서 청강문화산업대학교 교양교육원은 2026년 2월 「교양수업 AI 활용 단계 안내」를 마련하였다. 이 가이드라인은 AI를 단순히 과제를 대신 수행하는 수단이 아니라, 학습자가 스스로 사고하고 성장하는 과정을 돕는 도구로 규정하고, AI를 대체가 아닌 증강의 도구로 활용할 것, AI 산출물의 환각과 오류를 비판적으로 검토할 것, AI 활용으로 발생하는 책임은 사용자에게 있음을 명시한다(청강문화산업대학교 교양교육원, 2026). 그리고 AI 활용 단계는 교수자가 수업 목표에 따라 결정하며, 학생은 이를 준수해야 한다는 원칙을 제시한다(청강문화산업대학교 교양교육원, 2026).

이 모델은 UNESCO의 AI 역량 발달 단계, Arene의 신호등 모델, AI Assessment Scale Version 2, UBC의 생성형 AI 기반 평가 설계 자료를 참고하여 개발되었다. UNESCO의 학생 AI 역량 프레임워크가 AI 역량을 이해·적용·창조의 발달 수준으로 제시한다(UNESCO, 2025). Arene의 신호등 모델은 과제별로 AI 사용 금지, 허용, 보고 의무, 필수 사용 여부를 명확히 안내함으로써 교수자와 학생 사이의 기대 수준을 조정한다(ARENE, 2026). AIAS Version 2는 생성형 AI 활용을 둘러싼 교수자와 학생의 대화를 촉진하고, 평가 설계를 재구성하기 위한 유연한 틀을 제공한다(The AI Assessment Scale, 2026). 특히 단계 간 우열을 전제하기보다 학습목표에 따라 적절한 AI 활용 수준을 선택하도록 한다. UBC의 평가 설계 자료는 생성형 AI 시대의 평가는 최종 산출물만이 아니라 초안, 중간 점검, 질의응답, 성찰 메모 등 학습 과정을 드러내는 방식으로 재설계되어야 함을 제안한다.

본고는 이러한 기준을 문화산업대학의 교양교육 맥락에 맞게 재구성하여, 1단계 NO AI, 2단계 아이디어 스케치, 3단계 표현 다듬기, 4단계 레이아웃 설계, 5단계 공동 창작, 6단계 마스터 디렉팅으로 이루어진 단계형 모델을 제안하였다. 이 모델은 AI

활용 수준이 높을수록 더 우수하다는 위계적 체계가 아니라, 과제의 학습목표와 평가하고자 하는 역량에 따라 AI 개입 정도를 조절하는 교수학습 설계 도구이다. 1단계는 학생의 기초 지식과 독립적 사고를 확인하기 위한 단계이며, 2~4단계는 아이디어 탐색, 표현 개선, 구조 설계를 통해 AI를 보조적 도구로 활용하는 단계이다. 5~6단계는 AI와의 상호작용을 통해 창작, 검증, 윤리적 판단, 책임 있는 감독 역량을 기르는 단계이다. 특히 6단계 마스터 디렉팅은 AI가 실행의 상당 부분을 담당하는 상황에서 인간의 역할이 단순 실행에서 목표 설정, 검수, 승인, 윤리적 판단으로 이동하고 있음을 반영한다.

<표 1>

청강문화산업대학교 교양교육원(2026.2.)의 「교양수업 AI 활용 단계 안내」 재구성

구분	개념(학생 안내문)	핵심 학습 역량	확인 방법
1단계 NO AI	AI의 도움 없이 여러분 자신의 힘으로 생각하고, 조사하고, 작성하는 단계입니다.	기초 지식, 독립적 사고, 직접 표현 능력	통제된 환경에서 수행, 즉성 글쓰기, 질의응답
2단계 아이디어 스케치	주제 선정이나 브레인 스토밍 단계에서만 AI를 참고용으로 활용하는 단계로, 최종 결과물은 반드시 여러분이 직접 만들어야 합니다.	아이디어 탐색, 선택의 근거 제시, 문제 발견	AI 제안과 최종 아이디어 비교, 프롬프트 기록
3단계 표현 다듬기	내용은 여러분이 직접 작성하되, 맞춤법, 문법, 표현의 정확성을 높이기 위해 AI를 교정 도구로 활용하는 단계입니다.	자기 생각의 언어화, 표현 정확성, 수정 판단	수정 전 초안과 최종본 비교, 수정 이유 설명
4단계 레이아웃 설계	AI가 과제의 개요나 구조를 잡으면, 여러분이 이를 비판적으로 검토하여 자신의 목소리로 완성하는 단계입니다.	구조화, 논리 구성, 근거 기반 판단	AI 개요와 학생 수정본 비교, 채택·삭제 이유 설명
5단계 공동 창작	AI와 지속적인 대화를 통해 결과물을 함께 발전시키는 단계로, AI는 여러분과 대등한 위치의 공동 창작자가 됩니다. 하지만, 결과물에 대한 판단, 검증, 책임의 주체를 가리키는 저자성은 여전히 100% 여러분에게 있습니다.	창의적 협업, 피드백, 자기 성찰, 저자성 인식	대화 기록, 반복 피드백, 사고 변화 성찰 일지
6단계 마스터 디렉팅	과업의 대부분을 AI가 수행합니다. 여러분은 목표를 설정하고 결과물을 검증, 승인하는 총괄 감독의 역할을 맡는 단계입니다.	기획, 프롬프트 설계, 검수, 윤리 판단, 책임있는 감독	오류 수정 이력, 프롬프트 설계 평가, 편향·저작권 윤리 평가서

본 연구는 이 가이드라인에 대한 학생들의 인식을 탐색한다. 여기서 학생 인식은 단순히 만족도나 선호도의 문제가 아니라, 학생들이 6단계 모델을 통해 학습의 경계를 어떻게 이해하는가와 관련된다. 구체적으로 본 연구는 학생들이 어느 지점까지를 자신의 학습으로 인식하는지, 어떤 조건에서 AI 활용이 자기 안에 체화되는 학습으로 경험되는지, 그리고 가이드라인의 검증 장치가 학생의 사고 과정과 책임을 드러내는 데 어떤 역할을 하는지를 살펴본다. 이를 통해 본 가이드라인이 의도한 인지적 증강이 실제 학습 경험 속에서 어떻게 작동하는지를 확인하고, 학생의 관점에서 가이드라인의 보완 방향을 도출하고자 한다.

2. 휘발과 체화: 학습자가 묻는 학습의 경계

2.1. 연구 방법

본 연구는 청강문화산업대학교 교양교육원의 「교양수업 AI 활용 단계 안내」의 초기 도입 수용성과 교육적 쟁점을 검토하기 위한 형성적 질적 사례 연구이다. 앞 장에서 논의한 바와 같이, 본 연구의 관심은 AI 활용이 어떤 조건에서 학생의 학습으로

체화되는가에 있다. 이에 본 장에서는 학생들이 AI 활용 단계 위에 어떻게 학습의 경계를 그어보는지, 그 경계 너머에서 학습이 어떻게 휘발되거나 체화되는지를 질적으로 탐색한다.

연구참여자는 청강문화산업대학교에 재학 중인 대학생 4명으로, 게임 전공 1명, 애니메이션 전공 1명, 웹소설창작 전공 2명으로 구성하였다. 모두 2026학년도 1학기 교양 수업을 수강하며 교양 수업에서 생성형 AI를 활용한 경험이 있는 학생들이다. AI 개입의 성격이 서로 다른 콘텐츠 전공으로 표집하였으며, 마모는 웹소설창작을 전공하면서 게임 아트를 부전공하는 학생으로, 글쓰기·시각예술·프로그래밍을 횡단하는 시선을 더하기 위하여 섭외하였다. 참여자는 본인이 밝힌 닉네임으로 표기하였다. 연구참여자의 특성은 다음의 <표2>와 같다.

<표 2> 연구 참여자의 특징

닉네임	전공	학년	생성형 AI 활용 빈도	생성형 AI 활용 맥락	교양 수업 내 생성형 AI 활용 경험	특징
마모	웹소설창작	2학년	자주 사용	레퍼런스 수집, 정보 검색, 어휘·표현 자문, 코딩 공부 시 문제은행 및 오답노트로 활용	보고서 작성 후 맞춤법 검사에 활용	AI의 효율성을 인정하지만, 창작 윤리에 대한 문제의식이 강함
무라사키	웹소설창작	3학년	자주 사용	브레인스토밍, 개연성 검토, 세계관 지명·인물명 추천, 문장 표현 자문에 활용	보고서 그래픽 작업에 활용	AI는 도구로만 사용할 뿐 주체가 될 수 없다고 주장
우주선	애니메이션	2학년	자주 사용	생성형 AI 애니메이션 제작 산학 프로젝트 참여, 개인 작품 기획 및 제작 과정에 활용	기말고사 대비 과정에서 예상 문제의 논지를 AI로 정리한 뒤 수업 내용과 대조	AI 활용으로 인한 실력 향상을 ‘노하우 향상’과 ‘배움’으로 구분하여 사용
태희	게임 (프로그래밍)	2학년	매일 사용	게임 개발 전반 활용. 기획, 프로그래밍, 아트에 사용, 문서 피드백에 활용	보고서 작성 후 맞춤법 검사에 활용	AI를 공부·개발·피드백 도구로 적극적으로 활용

자료 수집은 세 층위로 이루어졌다. 첫째, 인터뷰에 앞서 사전 서면 응답을 수집하였다. 사전 응답은 AI 사용 경험, 가이드라인 첫인상, 단계별 학습 체감, 학습의 경계선, 검증 방식과 수정 제안의 다섯 영역으로 구성되었다. 둘째, 우주선과 약 60분간 1:1 심층면담을 진행하였다. 셋째, 마모·무라사키·태희와 약 80분간 FGI를 진행하였다. 두 면담은 모두 2026년 5월 20일 교양교육원 회의실에서 이루어졌으며, 참여자 동의에 따라 녹음·전사하였다.

본 연구는 참여자 간의 라포 형성 정도에 따라 면담 방식을 차별 적용하였다. 우주선은 다른 참여자들과 기존 관계망이 형성되어 있지 않았기 때문에, 집단면담 상황에서 발화가 위축될 가능성이 있다고 판단하여 1:1 면담을 진행하였고, 마모·무라사키·태희는 한 학기 동안 동일 교양수업을 수강하며 기본적 라포가 형성되어 있었고 사전 응답에서 AI 활용 단계에 대한 판단이 각기 달랐기에, FGI를 통하여 참여자 간 동의, 반박, 수정, 보완의 상호작용 속에서 학습의 경계가 어떻게 논의되는지를 살펴보았다.

자료 분석은 주제 분석의 절차를 따랐다. 사전 응답에서 도출한 초기 코드를 1:1 면담과 FGI 전사 자료와 비교하면서, 사전 응답으로는 포착되지 않는 비판적 성찰의 형성 과정, 즉 인터뷰 중 학생들이 자신의 입장을 재검토하거나 다른 참여자의 의견을 들으며 판단을 조정하는 장면에 주목하였다. 이 과정에서 휘발과 체화의 분석 어휘가 도출되었다. 본 연구자는 평가 대상 가이드라인의 개발자이며, 참여자 전원이 연구자의 수업을 수강한 경험이 있으므로, 응답 편향 가능성을 줄이기 위하여 사전 질문지와 면담 과정에서 비판적 의견과 수정 제안을 적극적으로 요청하였다.

2.2. 휘발성 학습과 체화되는 학습: 노하우와 배움의 구분

가이드라인은 AI를 과제 대행 도구가 아니라 학습자의 사고와 성장을 돕는 도구로 설정한다. 특히 1단계 NO AI는 AI의 도움 없이 학생 자신의 힘으로 생각하고, 조사하고, 작성하는 단계로 제시된다. 이는 교양교육에서 AI 활용의 핵심 쟁점이 단순히 “AI를 사용했는가”가 아니라, AI 활용 이후 학생에게 무엇이 남는가의 문제임을 보여준다.

학생들은 AI 활용을 학습의 반대편에 놓지 않았다. 그러나 AI가 만들어낸 산출물, 효율성, 수행 속도를 곧바로 학습과 동일시하지도 않았다. 태희는 AI가 출제된 문제를 반복해서 풀며 점수가 오를 때, 그리고 AI의 도움으로 원하는 기능을 구현했을 때 “하나를 또 배웠다”고 느꼈다. 그러나 프로그래밍 과제 전체를 AI에게 맡기고 자신은 정상 작동 여부만 검토한 경우에는 “공부한 것은 아무것도 남지 않아 허탈한 감정”이 남는다고 응답하였다. 결과물은 완성되었지만, 학생 안에 남은 배움은 없었던 것이다.

우주선은 이 차이를 ‘노하우’와 ‘배움’의 구분으로 설명하였다. 그는 카페 아르바이트 경험을 예로 들며, “이 음료는 이렇게 만드는 것”을 아는 것은 배움이고, “더 빨리 만들기 위해 순서를 조정하는 것”은 노하우에 가깝다고 말했다. 수업 상황에서도 마찬가지였다. 에세이에 필요한 개념과 자료를 익히는 것은 배움이지만, 어떤 주제를 잡으면 빨리 끝낼 수 있고 어떤 개요를 쓰면 분량을 쉽게 채울 수 있는지를 아는 것은 요령에 가까운 노하우라는 것이다. 그는 6단계 마스터 디렉팅에 대해서도 “학습의 일종이긴 하죠. 근데 1단계 배움은 아니고 좀 다른 배움. 노하우의 배움. 도구를 다루는 차원에서의 학습”이라고 평가하였다.

학생들이 문제 삼은 것은 도구 숙련 자체가 아니었다. 문제는 이해와 판단 없는 숙련이었다. AI를 통해 요령은 생겼지만, 그 요령이 내용 이해나 판단 근거와 결합하지 않을 때 배움은 쉽게 휘발된다. 이러한 직관은 인터뷰 중 새로운 개념으로 만들어졌다. 우주선은 인터뷰 중 자신의 생각을 수정하면서 “휘발성 AI로 하는 학습은 학습이긴 한데 휘발성인 건가”라고 물었다. 하지만 곧 “확실히 뭔가 없는 것 같다”고 말했고, 이후 “머리에 결국에는 남아야 학습”이라고 정리하였다.

휘발성 학습은 AI와의 상호작용 속에서 순간적으로 이해하거나 해결한 것처럼 느껴지지만, 그것이 자기 언어로 정리되거나 판단 근거로 남지 않는 상태를 가리킨다. 반대로 체화되는 학습은 AI가 제시한 정보나 결과물을 학생이 선택하고, 의심하고, 수정하고, 그 이유를 자기 언어로 설명할 수 있을 때 발생한다. 결국 학생들이 제기한 학습의 경계는 AI 사용 여부가 아니라, AI가 제공한 효율이 학생 안에서 판단과 표현으로 전환되는가에 있었다.

2.3. 학습 주도권의 두 문턱: 1단계와 4단계

학생들의 응답에서 학습의 경계가 가장 선명하게 드러난 지점은 1단계 NO AI와 4단계 레이아웃 설계였다. 학생들에게 1단계는 AI 활용 이전에 학생의 사고 기준을 세우는 전제 조건으로, 4단계는 그 기준이 AI가 제안한 구조 앞에서 흔들리는 분기점으로 인식되었다.

1단계는 학생들에게 단순한 “AI 금지”가 아니었다. 그것은 이후 단계의 AI 활용이 체화되기 위한 기초 사유의 자리였다. 무라사키는 AI와 무엇인가를 하기 전에 “자기의 AI를 어떻게 생각하는가”에 대한 주체를 가져야 하며, 그 과정이 1단계에서 가능하다고 보았다. 태희 역시 AI를 제대로 활용하려면 역설적으로 사용자가 AI가 하는 일을 알고 있어야 한다고 보았다. 그는 AI가 제로 베이스에서 창작해주는 존재가 아니라 기존 자료를 종합해 산출물을 만드는 도구이기 때문에, 마스터 디렉팅을 하려면 학생이 “디렉팅할 부분에 대해서는 다 알고 있어야” 한다고 설명하였다. 우주선도 1단계가 AI라는 효율적 도구가 있는 상황에서 실천하기 어려운 단계이며, “스스로 생각하는 힘을 잃어버린다면 주체성을 잃어버리는 것”과 같다고 보았다. 따라서 1단계는 단계형 모델의 출발점일뿐 아니라, 이후 AI 활용이 체화의 경로로 작동하기 위한 기초 조건이라고 볼 수 있다.

학생들이 가장 민감하게 반응한 단계는 4단계 레이아웃 설계였다. 가이드라인에서 4단계는 AI가 과제의 개요나 구조를 잡고, 학생이 이를 비판적으로 검토하여 자신의 목소리로 완성하는 단계로 설명된다.⁴⁴⁾ 그러나 학생들은 이 지점에서 학습과 검수의 경계가 갈린다고 보았다.

우주선은 “4단계부터 느낌이 달라진다”고 응답했다. 그 이유는 “초안을 사람이 잡느냐, AI가 잡느냐”의 차이였다. 그는 AI가 만들어 놓은 틀을 검토하는 것은 “배우는 것의 영역”이라기보다 “검수하는 쪽”에 가깝다고 보았다. 태희는 이 문제를 구조 설계의 주도권으로 설명하였다. 그는 4단계에서 AI가 구조를 잡기보다 학생이 먼저 구조를 잡고, AI가 세부를 보완하는 방식이 더 적절하다고 보았다. 구조 설계는 결과물의 방향과 흐름을 결정하는 핵심 사고 과정이기 때문이다. 마모도 4단계를 미숙한 학습자가 AI에게 전부 맡기거나 아예 활용하지 못하는 양극단에 빠질 수 있는 “완충 시대”로 인식하였다.

이 응답들은 4단계의 정의를 정교화할 필요성을 제기한다. 동일한 4단계라도 학생이 구조 설계의 주도권을 쥐는가에 따라 체화로 갈 수도, 휘발로 갈 수도 있기 때문이다. 학생들은 4단계를 “AI가 개요, 학생이 세부”가 아니라 “학생이 개요, AI가

44) 위의 문서.

세부를 보완하는 방식”으로 재구성할 필요가 있다고 보았다. 결국 학생들에게 학습의 문턱은 AI 사용량이 아니라 사고의 출발점에 있었으며, 그 출발점이 학생에게 있을 때만 AI 활용은 체화로 작동한다.

2.4. 제작에서 판단으로: 5·6단계의 조건부 학습

5단계 공동 창작과 6단계 마스터 디렉팅은 AI의 개입이 가장 강하게 드러나는 단계이다. 학생이 직접 실행하는 비중이 줄어든다는 점에서 학습의 휘발이 가장 의심되는 지점이기도 하다. 그러나 학생들은 이 단계에서 학습이 사라지는 것이 아니라 학습의 종류가 달라진다고 보았다.

태희는 결과물을 직접 만드는 배움의 관점에서는 4단계 이후가 애매하지만, 디렉팅의 배움으로 보면 6단계까지도 배움이 존재할 수 있다고 보았다. 다만 그는 학생 단계에서는 디렉터 역할보다 “창작물에서 나오는 배움”, 즉 제작 경험이 더 중요하다고 진단하였다. 마모 역시 5단계를 학습 가능성이 있는 단계로 보면서도, 그것은 창작자의 배움이라기보다 “기획자, 조직으로 따지면 관리자의 역할”의 배움이라고 설명하였다. 학습의 유형이 제작자의 시선에서 기획자·디렉터의 시선으로 전환되는 것이다.

우주선도 6단계를 “학습의 일종”으로 인정하였다. 그러나 그것은 1단계의 배움과 같은 종류가 아니었다. 그는 6단계를 “노하우의 배움”, 곧 “도구를 다루는 차원에서의 학습”이라고 표현하였다. 예컨대 AI가 만든 영상이나 TTS 음성을 검수하려면 결과물이 자연스러운지 판단하는 미감, 부자연스러운 산출물을 수정할 수 있는 감각, 원하는 결과를 끌어내기 위한 프롬프트 조정 능력이 필요하다. 그러나 이러한 능력은 AI와 상호작용하는 순간 새롭게 생기는 것이 아니라, 이미 축적된 감각과 판단 기준을 바탕으로 작동한다.

그러나 이러한 학습 유형의 전환은 조건부이다. 우주선은 AI 결과물을 검수하려면 자연스러움을 판단할 미감과 프롬프트를 조정할 능력이 필요한데, 이는 AI와 상호작용하는 순간 새롭게 생기는 것이 아니라 이미 축적된 감각과 판단 기준 위에서 작동한다고 설명하였다. 태희는 이러한 조건을 “AI에게 전반적인 작업을 맡기려면 역설적으로 그 일을 모두 이해하고 있어야 한다.”라고 압축하여 설명하였다. 반대로 이러한 기준이 없을 때 5·6단계는 학습이 아니라 외주화로 휘발된다. 무라사키는 AI가 “대등한 공동 창작자”가 되는 표현 자체에 불편함을 느꼈고, AI는 도구로 남아야 한다고 본 것도 같은 맥락이다.

교양 수업은 AI 활용 경험과 기술 접근성이 서로 다른 학생들이 함께한다. 따라서 5·6단계는 가이드라인의 상위 단계라기보다, 1단계의 기초 사유와 4단계의 구조 주도권이 충분히 갖추어졌을 때 체화가 가능한 조건부 교양학습 단계로 이해될 필요가 있다. 즉, 5·6단계는 더 높은 단계가 아니라, 더 많은 사전 역량과 책임 인식이 요구되는 단계이다.

2.5. 검증 방식의 질적 전환: 휘발을 막고 체화를 드러내는 검증

학생들은 가이드라인의 검증 장치 자체를 부정하지 않았다. 다만 무엇이 실제 학습을 보여주는 증거인가에 대해서는 분명한 비판을 제기하였다. 이들의 핵심 문제의식은 기록의 양이 아니라 체화된 사고의 질을 검증 기준으로 삼아야 한다는 것이었다.

가이드라인은 5단계에서 상호 피드백이 최소 5회 이상 오갔는지를 확인하도록 제시한다. 그러나 태희는 이러한 횟수 조건이 “의미 없는 대화 다섯 번”으로도 충족될 수 있다고 지적하며, 대신 수정 지점 2~3개에 대해 어떤 프롬프트를 썼고, AI가 무엇을 제안했으며, 학생이 무엇을 받아들이거나 거부했고, 결과물이 어떻게 달라졌는지를 설명하게 해야 한다고 제안하였다. 마모 역시 주요 프롬프트만으로는 학습 과정을 설명하기 어려우며, 사용자의 의도와 방향성에 대한 설명이 더 효과적이라고 보았다. FGI에서 학습을 가장 잘 보여주는 기준은 “내가 선택하고 수정한 이유를 말할 수 있어야 한다”로 수렴되었다.

출처 표시에서도 4명 중 3명이 ①무엇을 ②왜 ③어떻게 항목 중 ‘왜 썼는지’를 가장 부담스럽게 느꼈다. 이는 작성이 번거롭기 때문만이 아니라, 왜 썼는가를 설명하는 순간 학생이 AI에 의존한 이유와 정도를 스스로 분류해야 하기 때문이다. 또한 마모는 사전 응답에서 교양 수업 AI 사용이 없다고 답했으나 인터뷰에서 맞춤법 검사용 사용이 확인되었다. 학생들은 AI 사용을 내용 생성 차원으로만 인식하고 형식 점검은 사용으로 분류하지 않은 것이다. 출처 표시가 실효성을 가지려면 학생들과 ‘무엇을 AI 사용으로 볼 것인가’에 대한 합의가 선행되어야 한다.

즉, AI 활용 기준은 단계의 높낮이가 아니라 과제의 학습 목표에 따라 조정되어야 한다. 태희는 「자기 발견과 소통」의 인사이드 트립 보고서를 예로 들며, 자기 경험을 토대로 쓰는 과제에서는 맞춤법 다듬기 정도는 가능하지만 내용 생성에는 AI가 들어가서는 안 된다고 강조하였다. “(AI로 보고서를 작성한다면) 제가 왜 인사이드 트립을 가고, 제가 왜 그걸 갔다오겠어요?”라는 그의 발화는, 자기 경험과 성찰을 다루는 교양 과제에서 AI 대행이 학습의 의미 자체를 무화시킬 수 있음을 보여준다. 반면 우주선은 「과학시대, 철학하기」 수업에서 AI를 이해 보조 도구로 활용한 사례를 긍정적으로 평가하였다.

결국 검증과 출처 표시는 감시가 아니라 체화 여부를 확인하는 언어가 되어야 한다. 교양교육에서 AI 활용은 결과물의 생산성을 높이는 기술이 아니라, 학생이 자신의 판단 과정을 언어화하고 성찰하게 만드는 교육적 설계로 전환될 때 비로소 휘발에서 체화로 옮겨갈 수 있다.

3. 나가며: 휘발에서 체화로

본 연구는 청강문화산업대학교 교양교육원의 「교양수업 AI 활용 단계 안내」를 학생의 관점에서 검토한 형성적 사례 연구이다. 이 가이드라인은 AI를 학습자의 사고와 성장을 돕는 도구로 규정하고, 1단계 NO AI에서 6단계 마스터 디렉팅까지의 단계형 모델과 AI 활용 출처 표시 방식을 제안한다. 본 연구는 이 가이드라인이 학생들에게 어떻게 이해되고, 어떤 지점에서 학습의 가능성과 한계로 인식되는지를 살펴보았다.

분석 결과, 학생들은 AI 활용을 학습의 반대편에 놓지 않았다. 그러나 AI가 제공하는 효율, 속도, 결과물의 완성도를 곧바로 학습과 동일시하지도 않았다. 학생들이 중요하게 본 것은 AI를 얼마나 사용했는가가 아니라, AI 활용 이후 자신 안에 무엇이 남는가의 문제였다. AI를 통해 과제를 빠르게 해결하더라도 그것이 자기 언어와 판단 근거로 남지 않으면 학습은 휘발된다. 반대로 학생이 AI의 성택을 선택하고, 의심하고, 수정하며, 그 이유를 설명할 수 있을 때 AI 활용은 체화되는 학습으로 전환된다.

이러한 결과는 AI 활용 단계가 학습의 높낮이를 구분하는 기준이 아니라, 학습의 종류와 조건을 가르는 교수학습 설계 도구로 이해되어야 함을 보여준다. 1단계는 NO AI는 단순한 금지 단계가 아니라, 이후 AI 활용이 학습으로 이어지기 위해 필요한 기초 사유와 독립적 판단을 형성하는 자리였다. 4단계 레이아웃 설계는 학습 주도권이 흔들리는 중요한 문턱이었다. 학생들은 AI가 먼저 개요를 만들고 학생이 세부 채우는 방식보다, 학생이 먼저 구조를 세우고 AI가 세부 사항을 보완하는 방식이 학습에 더 적합하다고 보았다. 5·6단계는 단순한 최상위 단계가 아니라, 기초 이해와 판단 기준이 선행될 때에만 창작, 검수, 윤리적 판단, 디렉팅 역량으로 이어질 수 있는 조건부 단계로 해석될 필요가 있다.

이상의 분석에서 다음과 같은 세 가지 함의가 도출된다. 첫째, AI 가이드라인은 허용·금지표가 아니라 학습 목표별 AI 배치표가 되어야 한다. 개념 이해형 과제에서는 AI가 설명과 관점 확장의 도구가 될 수 있지만, 자기 경험·성찰형 과제에서는 내용 생성을 제한해야 한다. 둘째, 검증은 프롬프트 횟수나 로그 양이 아니라 학생이 무엇을 선택했고 왜 수정했는지를 설명하게 하는 방식으로 전환되어야 한다. 태화와 마모의 응답은 기록의 양보다 변화의 질이 학습을 더 잘 보여준다는 점을 시사한다. 셋째, 출처 표시에 앞서 “무엇을 AI 사용으로 볼 것인가”, “어떤 과제에서 AI 활용이 학습을 돕고, 어떤 과제에서 학습을 대체하는가”에 대한 교수자와 학생 간의 명확한 합의가 선행되어야 한다.

이 논의는 문화산업 전공이나 전문대학의 맥락에만 한정되지 않는다. 생성형 AI 활용 가이드라인이 곳곳에서 만들어지고 있는 오늘날, 본 연구는 가이드라인이 허용과 금지의 규범적 장치를 넘어 “학습이 어떻게 일어나는가”를 묻는 교수학습 설계의 자리로 옮겨질 수 있음을 시사한다. 그 자리에서 대학의 AI가이드라인은 단일 규칙이 아니라, 수업마다 다른 학습 목표에 따라 AI 개입 수준을 조정할 수 있는 학습 조절 장치로 설계되어야 한다.

본 연구는 4명의 학생을 대상으로 한 단일 학기 사례 연구라는 한계를 지닌다. 또한 연구자가 가이드라인 개발자이자 참여 학생들의 수업 담당자였다는 점에서 응답 편향 가능성이 존재한다. 향후 연구에서는 다양한 전공과 학년, 여러 교양 교과목의 적용 사례를 비교하고, 한 학기 이상의 시간 속에서 학생들의 AI 활용 인식과 학습 경험이 어떻게 변화하는지를 추적할 필요가 있다.

결국 AI 시대의 학습은 몇 가지 질문 앞에 서 있다. 학생이 무엇을 직접 알아야 AI를 의미있게 활용할 수 있는가. AI가 만든 결과물을 검토하고 승인하는 능력은 어떻게 가르치고 평가할 수 있는가. 빠른 수행과 체화된 학습은 어떻게 구분할 수 있는가. AI 활용 가이드라인은 학생의 학습을 자동으로 보장하지는 않는다. 그러나 본 연구가 확인한 것은, 가이드라인이 이러한 질문을 수업 안으로 가져오는 중요한 출발점이 될 수 있다는 점이다.

참고문헌

- 손승남. (2011). 인문교양교육의 원형과 변용. 교육과학사.
- 윤희진. (2026.04.11.). 예술적 주체성 확립을 위한 교양 AI 교육 모델 연구. 한국여성커뮤니케이션학회.
- 정연재. (2022). 자유학예교육의 현대적 변용을 위한 조건과 방향 탐색-개념적, 역사적 접근을 중심으로. 교양교육연구 16(5), 25-38.
- 청강문화산업대학교 교양교육원. (2026.02.). 교양수업 AI 활용 단계 안내.
- ARENE. (2026.04.01.). traffic light model.
https://arene.fi/wp-content/uploads/PDF/2024/tekoalysuositukset/ARENE_AI_liikennevalomalli%20.pdf?t=1730467050
- The AI Assessment Scale. (2026.04.01.). <https://aiassessmentscale.com>
- UNESCO. (2024). AI competency framework for teachers. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104_eng

세션 VI 토론 2

“어디까지가 학습인가?” 교양교육의 AI 활용 단계 모델에 대한 대학생의 비판적 성찰에 대한 토론문

채정현(인제대학교)

생성형 AI의 등장과 함께 산업과 교육, 일상생활을 막론하고 거의 모든 분야에서 기존의 관습적 방식의 변화가 요구되고 있습니다. 물론 이는 교양교육에도 해당됩니다. 이미 학생들은 학습에서 AI를 활용하고 있고, 그 활용의 정도는 점차 커질 것입니다. 이런 변화에 발맞추어 교육의 방식도 조정되어야 할 것입니다. 따라서 수업에서 AI를 어떤 방식으로 활용해야 하는지에 대해 기준을 정하는 것은 교양교육을 하고 있는 누구에게나 당면한 문제일 것입니다. 이런 관점에서 발표자께서 제시하신 가이드라인과 연구는 교양교육에서의 AI 활용 방식에 대한 하나의 좋은 예를 보여주심으로써 이에 대해 고민할 수 있는 기회를 제공해주셨습니다.

발표자께서 제시하신 가이드라인은 AI를 잘못 활용하는 행위의 금지나 적발을 넘어 AI를 학습의 증강의 도구로 활용하기 위한 목적으로 설계되었습니다. 이 목적을 위해 가이드라인에서는 AI를 전혀 사용하지 않는 1단계부터 대부분의 일을 AI가 하는 6단계까지, 점차적으로 AI의 활용의 정도가 높아지는 방식으로 단계가 구분되었습니다. 발표자께서는 실제로 이 단계들에 따라 학생들이 수업에서 AI를 활용할 때 어느 단계까지 학습이 일어나는지를 알아보려 하였고, 이를 위해 학습의 발생 여부에 대한 학생들 본인의 인식을 살펴보셨습니다. 이를 통해 발표자께서는 제시된 가이드라인이 의도된 목적을 달성하는지, 그렇지 않다면 무엇을 보완해야 하는지에 대한 결론을 도출하셨습니다.

발표문에 따르면, 대략적으로 학생들은 스스로 과제의 주도권을 쥐는 1단계부터 3단계까지는 학습으로 보았지만, AI가 주도권을 잡기 시작하는 4단계를 학습의 경계로 인식하였습니다. 학생들은 이후 AI 활용 비중이 높아지는 5단계와 6단계는 학습이 아닌 것은 아니지만 이전의 단계와 다른 종류의 학습, 즉 노하우나 관리자 역할의 학습으로 인식하였습니다. 이를 고려하여 발표자께서는 제시하신 6단계를 학습목표별로 상이하게 적용해야 한다는 결론을 도출하셨습니다. 그밖에도 AI 활용의 검증방식과 출처표시 방식을 제시하시고 그것들을 평가하였으며, 이와 관련하여 무엇보다 먼저 어디까지가 AI 활용인지의 기준이 마련되어야 한다는 결론도 도출하셨습니다.

이제 이하에서는 발표문과 관련하여 세 가지 정도의 질문을 드리고자 합니다.

1. 발표자께서는 가이드라인을 설계하시면서 부정행위의 적발보다 학습의 증강을 염두에 두셨습니다. 하지만 학생들의 AI 활용에 대해 곤장 걱정되는 것이 부정행위인 것도 사실입니다. 그 때문에 가이드라인에는 검증장치와 출처표시 방식이 포함되어 있는 것으로 보입니다. 다만, 발표문에서 그것들이 자세히 설명되어 있지는 않습니다. 그래서 가령 검증장치가 AI와 상호 피드백을 5회 이상 하는 것이라고 했을 때, 이것이 AI가 제시한 내용을 AI에게 재확인함으로써 오류를 검증하는 것인지, 또는 다른 것인지 궁금합니다. 아울러 출처표시 방식에 대해 ‘무엇을, 어떻게, 왜’를 표시하게 한다는 점이 제시되어 있기는 하지만, 그 방식이 전체적으로 어떤 형태인지 조금 더 설명을 부탁드립니다.

2. 발표문은 제시된 가이드라인에 따라 AI를 활용할 때 학생들에게서 학습이 발생하는지의 문제에 초점을 맞추고 있습니다. 그런데 또한 간과할 수 없는 부분은 그렇게 수업을 진행할 때 학생들의 선호도가 어떠할지, 그리고 학습에 대한 학생들 자신의 인식과 별개로 실제로 결과의 향상이 있을지 여부일 것입니다. 이런 관점에서 발표자께서 해당 가이드라인에 따라 수업을 진행하셨을 때 체감하신 호응도는 어떠했는지, 또 과제물이나 성취도 면에서 어떤 유의미한 변화가 있었는지 궁금합니다.

3. 마지막으로 다소간 근본적인 질문 한 가지를 드리고자 합니다. 발표문에 따르면, 한 학생은 특히 AI가 주도적 역할을 하는 단계에서 “AI를 제대로 활용하려면 역설적으로 사용자가 AI가 하는 일을 알고 있어야 한다”거나 “AI에게 전반적인 작업을 맡기려면 역설적으로 그 일을 모두 이해하고 있어야 한다”고 생각하였습니다. 여기에 까다로운 문제가 포함되어 있는 것 같습니다.

이를테면, AI를 활용하여 학습을 할 수 있기 위해 학생은 이미 무엇을 알고 있어야 합니다. 그런데 무엇을 알기 위해 AI를 활용하자는 것이 현재의 논의의 전제입니다. 그렇다면 이때 AI를 활용하여 학습할 수 있기 위해 이미 무엇을 알고 있어야 하고, 그 무엇을 이미 알고 있기 위해 다시금 AI를 활용해야 한다는 논리적 순환이 발생합니다. 예컨대, 외국어로 작성된 자료를 읽기

위해 단순히 AI에게 번역을 시킨다면 실력이 늘 수 없고 오류를 찾을 수 없습니다. 그럴 수 있으려면 이미 어느 정도 해당 외국어의 문법을 알고 있어야 합니다. 하지만 문법에 대한 학습 역시 독학을 하거나 강의를 듣는 것이 아니라면 AI를 활용해야 할 것입니다. 하지만 이때도 최소한의 무엇을 이미 알고 있어야 합니다. AI가 문법을 아주 잘 알려주더라도 학생이 아무런 지식이 없었다면 그것을 알아 볼 수 없었을 것이기 때문입니다. 그런데 그 최소한의 지식을 또다시 AI를 활용해서 얻어야 한다면, 같은 문제가 끝없이 반복될 것입니다.

유사한 문제를 어쩌면 발표자께서도 글의 말미에 “학생이 무엇을 직접 알아야 AI를 의미 있게 사용할 수 있는가”나 “AI가 만든 결과물을 검토하고 승인하는 능력은 어떻게 가르치고 평가할 수 있는가”라는 질문을 남기시면서 시사하신 것 같습니다. 이 문제에 관하여 혹시 생각하고 있으신 것이 있는지 궁금합니다.

철학 대학 수업에서의 피드백 개선 방안 연구

이청호(상명대학교)

2026 한국교양교육학회 춘계 전국학술대회

철학 대학 수업에서의
피드백 개선 방안 연구

— M/I 피드백 기법을 중심으로 —
이 청 호 · 상명대학교 계당교양교육원

2026. 6. 26.

Contents

01 서론 연구 배경과 목적	02 이론적 배경 교양철학-피드백-M/I 기법-AI	03 연구 방법 대상·설계·도구
04 연구 결과 인식·효과·운영 정책	05 논의 고차적 역량과 보완 방안	06 결론 및 제언 기여·한계·후속 과제

2 / 33

1 서론 | 연구 배경

● 교양철학 수업이 놓인 긴장

교양철학에 대한 기대

- 지식기반 사회로의 이행에서 비판적·창의적 사고를 길러주는 교양교육의 역할이 한층 중요해짐
- 교양철학은 사고 능력 함양에 가장 직접적으로 기여하는 교과로 자리해 왔음
- 사실 전달이 아니라 '익숙한 상식'의 전제들을 문제화하는 사유 훈련이 핵심

대형 강의가 만드는 제약

- 다분반·대규모 교양 강의의 현실이 학습자 사유 과정을 가시화하기 어렵게 만들
- '읽었다'가 곧 '이해했다'가 아니라는 텍스트-학습자 사이의 거리
- '듣기는 했으나 사유하지 않은' 수강 경험의 누적
- 교수-학생 상호작용 단절 → 자기주도학습·학업 성취 저하로 연결

4 / 33

1 서론 | 연구 배경

● M/I 기법 — 환류 장치로서의 가능성

일대다 강의의 기본 구조를 유지하면서도, 학습자 한 사람의 이해 상태가 다음 수업 운영에 반영될 수 있는 환류(feedback) 장치의 필요성

Muddiest Point

수업 직후 가장 혼란스러웠던 지점을 짧게 서술 — 교수자가 미처 알지 못한 학습 사각지대를 빠르게 가시화하는 형성평가의 한 방식

Krause et al. (2014); Waters et al. (2016)

Interesting Point

Muddiest Point만으로는 작성이 어려운 학생도 흥미 지점을 매개로 매주 학습 반응을 제출 — 활동의 진입 부담 완화

본 연구의 적용

기존 적용 분야

공학·약학·화학·복합재료공학 등 대형 강의에서 학습 성취 향상과 오개념 교정의 효과 보고

Ankeny & Krause, Bullock et al., Smead, Casali

5 / 33

1 서론 | 연구 배경

● 새 변수 — 생성형 AI의 보편화

표절 탐지 강화만으로는 대응되지 않는 교수-학습 환경의 구조적 변화
학습자 사이의 ChatGPT 활용이 이미 일상의 수준에 도달

교수자 피드백	동료 피드백	AI 피드백
전문성과 신뢰성 학생 입장에서 가장 중요한 피드백 자원으로 인식됨	정서적 지지·관점 다양성 타당도가 동료의 사고 수준에 좌우 되는 한계	즉시성·표면 구조 점검 심층 판단 취약·맥락 무관·오류 가능 성(43.5%, 이수림, 2025)

6 / 33

1 서론 | 연구 목적

● 본 연구가 확인하고자 하는 세 가지

01	효과 영역별 영향 확인 M/I 기법의 시행이 학습자의 수업 이해, 참여, 자기 사유 인식에 미친 영향을 학기말 설문 자료를 토대로 영역별 로 살펴본다
02	고차 역량 효과의 차이 해명 철학적 사고와 글쓰기 등 고차적 역량에서 효과 인식이 상대적으로 낮은 양상을, 활동 형식과 운영 조건에 비추 어 해명하고 보완 방안을 모색한다
03	AI 시대 운영 모델 점검 작성 부담, 작성 가이드라인, AI 활용에 대한 운영 지침을 정리하고, 생성형 AI 확산 환경에서 학습 산출물의 신뢰 도 확보를 위한 후속 운영 지침을 제안한다

7 / 33

2 이론적 배경 | 교양철학 수업의 특수성

● 다른 교양 교과와 구별되는 두 가지 특성

1. 학습 성과의 성격

사실 지식의 축적이 아니라 '사유의 경로' 자체를 구성하는 능력이 학습 목표
 → '무엇을 가르치는가' 보다 '어떻게 사유하게 하는가'가 핵심 과제
 → 피드백 설계 또한 재점·보충 설명을 넘어 사고 과정에 접근할 수 있는 형식이 요청됨
김은진(2014), 김양현(2008)

2. 텍스트와 학습자 사이의 거리

철학 텍스트는 일상어와 다른 개념적 함의를 지닌 용어로 구성됨
 → 텍스트 표면을 '읽었다'가 곧 '이해했다'가 아님
 → '이해 과정'을 점검할 수 있는 피드백이냐 학습자가 막힌 지점을 가시화 가능
박선균(2021)

⇒ 교양철학 수업에서 피드백은 학습 보조 수단을 넘어 '사유의 가시화'를 가능하게 하는 핵심 기제로 자리매김할 수 있다

9 / 33

2 이론적 배경 | 효과적 피드백의 유형 비교

● 다른 기법과 견주어 본 M/I의 자리

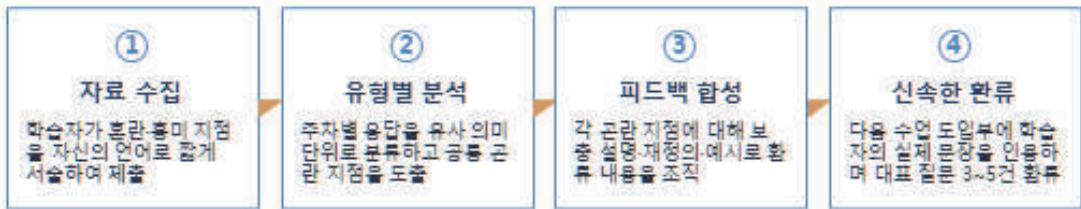
기법	강점	한계	M/I와의 관계
교수자 첨삭	글쓰기 능력 향상에 직접적	대규모 강의에서 시간-에너지 부담	사후 교정 vs M/I의 조기 진단 — 보완
동료 피드백	정서적 지지·관점 다양성	동료 수준에 따른 타당도 편차	직접 상호작용 vs 교수자 대개의 간접 상호작용
AI 피드백	즉시성·표면 구조 점검	심층 판단 취약·맥락 무관 응답	시각 다루기 어려운 사유 결절을 가시화
직접 토론	어휘·찬반·소크라테스식 등 효과 알려짐	대형 강의에는 운영 제약	비동기·간접 토론과 유사한 효과 일부 구현

M/I 기법은 다른 기법을 대체하지 않으며, '대형 강의에서 학습자의 사유 과정을 교수자에게 신속하게 가시화하는 구조적 장치'로서 상호 보완 관계에 있음

10 / 33

2 이론적 배경 | M/I 기법의 원리

● 신속 형성 피드백의 네 단계



개별 학생의 질문을 받아 답해 주는 행위와 구분되는 핵심

학생 개인의 질문을 공통된 곤란의 분포로 다시 묶어내고 그 분포 위에서 환류 내용을 한 단계 위에서 다시 조직하는 작업이 포함된다 — 다양한 학문 분야에서 학습 성취 향상과 오개념 교정의 효과가 거듭 보고됨

2 이론적 배경 | 철학 교양 수업의 적용

● ‘일반적 형성평가’ → ‘철학 수업에 특화된 사유 가시화 양식’

‘Muddiest Point’의 재해석

단순한 개념 이해 실패가 아니라

- 논증 전체의 모호함
 - 개념 경계의 흐림
 - 일상적 직관과 논의의 충돌
- 등 사유가 진행되다가 막히는 지점

→ ‘질문이 발생하는 지점’이자 ‘철학적 사유가 시작되는 지점’

‘Interesting Point’의 도입 이유

흥미 지점은 학습자가 가진 기존 관점과 긴장 관계에 놓이는 새로운 시각

그 지점을 짧게라도 언어로 옮기는 행위 자체가

- 일상적 상식의 문제화
 - 세계관의 확장
- 이라는 교양철학의 핵심 활동을 촉발

환류 방식의 변형

‘올바른 답의 제공’으로 수렴되지 않고 왜 그것이 혼란스러웠는지 다른 학생들도 비슷한 지점에서 막혔는지를 함께 보여 주는 ‘사유 과정 전체에 대한 환류’

2 이론적 배경 | 학습 산출물의 신뢰성

● 생성형 AI 시대의 평가 도구

ChatGPT 등 생성형 AI의 확산은 단문 서술 활동을 둘러싼 조건을 근본적으로 바꿔놓았다.
탐지 일변도가 아닌 교육적 활용 전략과 결합되어야 한다.

GPTZero 결과 기재 · 20% 기준의 두 축

- ① 학습 산출물의 진정성 확보
- ② 교수자의 형성 피드백 자료의 신뢰성 관리
- 단순한 통제 장치가 아니라 운영의 두 차원에서 동시에 가능

AI 판별 도구 자체의 신뢰성 — 한계

- 동일 텍스트에 대해 시점·버전에 따라 다른 결과를 산출 가능
- 학습자가 도구의 불안정성을 인지하면 운영 지침의 정당성에 대한 신뢰가 흔들릴 가능성
- 후속 운영에서는 평가 도구에 대한 학습자의 신뢰도 함과 도입 검토

13 / 33

3 연구 방법 | 연구 대상

● 2025-2학기 S대학교 5분반, 414명 응답 (95.8%)

5

분반

교양철학 교과목

432

총 수강생

한 학기 운영 규모

414

설문 응답자

응답률 95.8%

65.2%

철학 미수강

이전 철학 수업 경험 없음

응답자 구성 요약

- 1~2학년이 응답자의 약 85% — 철학 교양을 처음 뜨는 초기에 접하는 학습자 집단
- 다양한 단과대학(인문사회·사범·경영경제·융합공과·문화예술·자유전공기타)에 고르게 분포
- 이 표본 특성은 결과 해석에서 중요한 준거 — 특히 고차 역량 효과 인식의 해석에 영향

15 / 33

3 연구 방법 | M/I 피드백 기법의 수업 적용 설계

● 운영 흐름과 가이드라인

주간 운영 흐름

- ① 매주 수업 종료 후, 학습자는 LMS에 M/I 제출
- ② 교수자는 제출 내용을 주차별로 분석하여 공통 곤란 지점 도출
- ③ 주차당 대표 Muddiest Point 3~5건 선정
- ④ 다음 수업 초반에 보충 설명·안내와 함께 신속 환류
- ⑤ Interesting Point는 학습 경험 폭 확장용 — 수업 내 환류는 Muddiest 중심

작성 가이드라인의 주요 항목

분량	300~400자 — 단순 나열을 넘어 '왜 혼란/흥미인지'의 근거 포함
주제 집중	한 주차당 한 가지 쟁점에 집중 (-0.5점 패널티)
응답 구조	Muddiest 또는 Interesting Point 중 택1 (이원적 허용)
AI 활용	GPTZero 검사 결과(AI/Mixed/Human %) 말미에 기재
기준	AI 생성 의심 비율 20% 이상 시 운영 지침 발동
채점 근거	분량 충족·단일 주제·수업 내용 연결성·GPTZero 기재

16 / 33

3 연구 방법 | M/I 피드백 기법의 수업 적용 설계

● 운영 흐름과 가이드라인

주간 운영 흐름

- ① 매주 수업 종료 후, 학습자는 LMS에 M/I 제출
- ② 교수자는 제출 내용을 주차별로 분석하여 공통 곤란 지점 도출
- ③ 주차당 대표 Muddiest Point 3~5건 선정
- ④ 다음 수업 초반에 보충 설명·안내와 함께 신속 환류
- ⑤ Interesting Point는 학습 경험 폭 확장용 — 수업 내 환류는 Muddiest 중심

작성 가이드라인의 주요 항목

분량	300~400자 — 단순 나열을 넘어 '왜 혼란/흥미인지'의 근거 포함
주제 집중	한 주차당 한 가지 쟁점에 집중 (-0.5점 패널티)
응답 구조	Muddiest 또는 Interesting Point 중 택1 (이원적 허용)
AI 활용	GPTZero 검사 결과(AI/Mixed/Human %) 말미에 기재
기준	AI 생성 의심 비율 20% 이상 시 운영 지침 발동
채점 근거	분량 충족·단일 주제·수업 내용 연결성·GPTZero 기재

16 / 33

3 연구 방법 | M/I 피드백 기법의 수업 적용 설계

● 운영 흐름과 가이드라인

주간 운영 흐름

- ① 매주 수업 종료 후, 학습자는 LMS에 M/I 제출
- ② 교수자는 제출 내용을 주차별로 분석하여 공통 곤란 지점 도출
- ③ 주차당 대표 Muddiest Point 3~5건 선정
- ④ 다음 수업 초반에 보충 설명·안내와 함께 신속 환류
- ⑤ Interesting Point는 학습 경험 폭 확장용 — 수업 내 환류는 Muddiest 중심

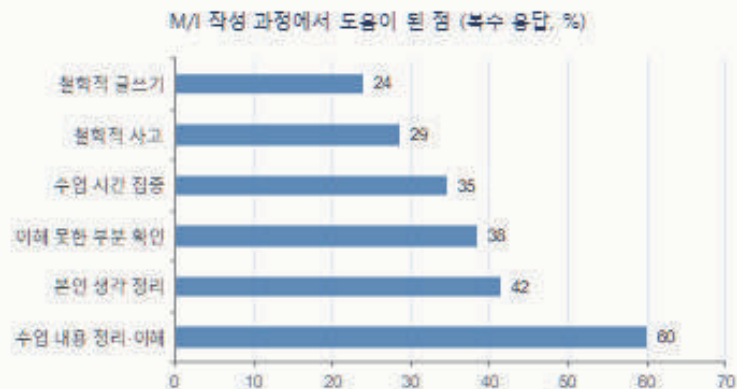
작성 가이드라인의 주요 항목

분량	300~400자 — 단순 나열을 넘어 '왜 혼란/흥미인지'의 근거 포함
주제 집중	한 주차당 한 가지 쟁점에 집중 (~0.5점 패널티)
응답 구조	Muddiest 또는 Interesting Point 중 택1 (이원적 허용)
AI 활용	GPTZero 검사 결과(AI/Mixed/Human %) 말미에 기재
기준	AI 생성 의심 비율 20% 이상 시 운영 지침 발동
채점 근거	분량 충족·단일 주제·수업 내용 연결성·GPTZero 기재

16 / 33

4 연구 결과 | M/I 활동에 대한 학습자 인식

● 작성·환류 단계 모두에서 비교적 긍정적 평가



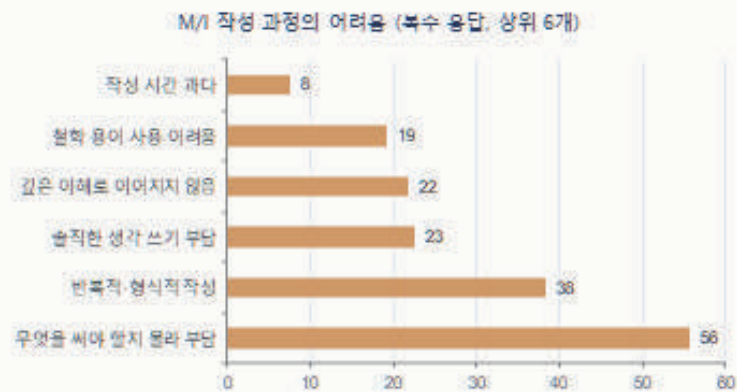
해석

- 작성은 단순한 회고가 아니라 '수업 내용을 다시 구조화하는 인지적 활동'으로 기능
- 반면, 명확적으로 사고·명확한 발상기·명료차점 역량 향상을 위한 기반 수준
- 이 차이는 활동 형식 자체에 기인하는 양상 (제5절 논의에서 분석)

19 / 33

4 연구 결과 | 작성 과정에서 경험한 어려움

● '무엇을 써야 할지 모르겠다'가 55.8%로 압도적

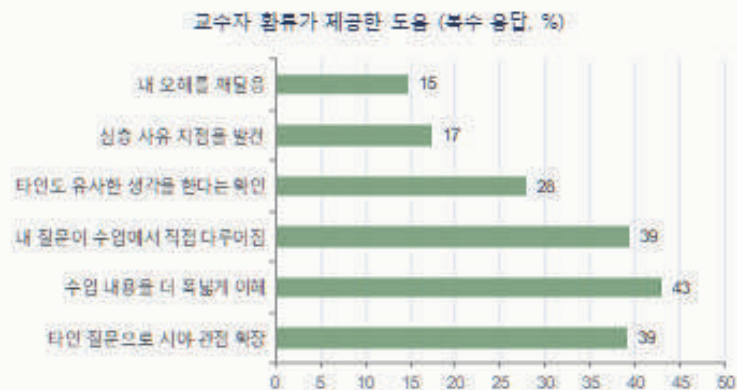


해석

- 활동의 필요성을 이해해도, 무엇을 '출판' 또는 '홍보'로 포착할지의 방향 감각 부족
- '철학 텍스트의 난해성'이 자기 표현 단계까지 영향을 미친다는 점이 실증적으로 드러남
- 인지적 부담과 시간 부담이라는 두 축이 함께 작용

4 연구 결과 | 교수자 환류의 도움 인식

● 환류는 단순 해소가 아니라 '관점 확장'의 경험



핵심 발견

- '다른 학생의 질문을 매개로 같은 주제를 다양한 각도에서 다시 보는 관점 확장 경험'
- '교수자가 매개하는 학습자 간 간접 상호작용' 구조의 실증적 근거
- '오해 수정'보다 '이해관점 확장'으로 환류를 체감

4 연구 결과 | 영역별 효과 인식

● 이해·참여는 높고, 글쓰기는 상대적으로 낮음

M/I 활동의 영역별 효과 인식 (5점 척도)



도입 평가

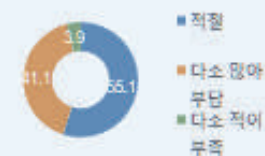
- '대체로 만족 이상' 응답률 64.0%
- '약간의 도움이 되므로 도입' 37.7%
- '가능하다면 자주 활용' 35.7%
- '필수 도입' 8.9%
- '도입 부정' 1.2%
- '필수 장치'가 아닌 '수업을 보완하는 유용한 학습 도구'로 자리매김

22 / 33

4 연구 결과 | 운영상 쟁점 ①

● 작성 분량과 부담의 균형

300~400자 분량 인식



'다소 많아 부담'이 41.1%로 분량 부담을 호소한 응답이 결코 적지 않음

운영 빈도 및 환류 방식 선호

- [시행 횟수] 4~6회 — 52.2% (가장 높음)
- [시행 횟수] 1~3회 — 30.4%
- [답변 방식] '대표 질문 몇 개만 자세히 설명' — 65.0%
- [답변 방식] '대부분의 질문을 자세히 설명' — 6.8%
- 후속: 주차별 학습 부담에 따라 200~500자 구간 유연 운영 검토

23 / 33

4 연구 결과 | 운영상 쟁점 ②

● AI 판별 도구의 신뢰성 — 다층 문제

GPTZero 검사 · 20% 기준에 대한 응답 분포



24 / 33

5 논의 | 고차적 역량 효과 인식의 차이

● 이해 정리는 높고, 사고·글쓰기는 절반 수준 — 네 요인의 결합

활동 형식 300~400자 단문은 ‘무엇이 혼란인가’를 빠르게 가시화하는 데 강점 → 그러나 ‘논증의 단계적 전개’를 훈련하기엔 분량·구조가 충분치 않음 <i>김순천(2014) 단계적 글쓰기 요법</i>	환류의 집단 평균화 대표 질문 중심 운영은 대형 강의 운영성을 확보하지만 → 개인의 글쓰기 결합·논증 약점에 대한 맞춤 첨삭은 제공되지 않음 <i>이윤빈(2025) 철학 피드백</i>
학습자의 수강 경험 표본의 65.2%가 철학 수업 미수강자 → 한 학기 만에 ‘철학적 사고의 향상’을 강하게 체감하기 어려운 분포 <i>박선규(2021), 김양현(2006)</i>	메타인지적 자각 ‘무엇을 써야 할지 모르겠다’ 55.8% → 활동의 메타인지적 성격에 대한 학습자의 자각이 약함 <i>활동의 의도에 대한 안내 부족</i>

25 / 33

5 논의 | 보완 방안

● 네 차원에 대응한 결합 방안

1

단계적 글쓰기 설계

한 학기를 '단문 M'(300~400자) → 학기 중반 단문 논증(800~1,000자, 2회) → 학기말 종합 단문 글쓰기 (1,500~2,000자, 1회)로 구성하여 자기 진단성과 고차 역량을 단계적으로 맞기

강순천(2014)

2

철학 텍스트 독해와의 결합

'텍스트 문장 단위 이해 → Muddiest Point 도출 → 다음 수업에서 해당 부분 재독해 → 단문 글쓰기로 확장' — 학습자가 자신의 혼란을 '텍스트의 어느 지점에서 발생하는가' 단위로 정밀화

박선균(2021)

3

동료 + AI 피드백의 결합

M/I 활동에 ① 익명 동료 2~3인의 짧은 코멘트, ② 자신의 텍스트에 대한 ChatGPT 응답의 의도적 수집과 비교 분석, ③ 교수자 대표 한류의 세 줄위를 단계적으로 결합 — 학습자가 '어떤 피드백을 어떻게 수용할지'를 스스로 판단

이은빈(2025), 이수
림(2025)

4

메타인지적 안내의 강화

학기 도입부에 좋은 M/I 역시 3~5건 익명 공개와 '좋은 이유' 설명, 학기 중반 'M/I의 의도와 자기 점검 효과'에 대한 강의, 학기말 자신의 M/I 활동을 재독해하는 자기 회고 과제 결합

활동의 '성격'에 대한
자각 강화

21 / 33

5 논의 | 추가 모색

● 플립드 러닝 접목과 후속 평가 도구 연구

플립드 러닝 구조와의 접목

- M/I 활동의 위치를 '수업 후 회고에서' 사전 학습 직후 진단으로 이동
- 본 수업 시간을 대표 결절의 토의해명, 단문 글쓰기, 소그룹 토론 등 심화 활동으로 재구성
- Ankeny & Krause(2014)의 플립드 생명공학 사례 — 학습 참여·지속성 향상
- 단문 글쓰기와 고차적 역량 사이 거리를 보완하는 후속 연구의 단서

후속 운영의 평가 도구 — AI 시대의 형성 피드백

- 평가 도구에 대한 학습자의 신뢰도 항목을 후속 설문에 도입
- AI 검사 결과를 '감정 트리거가 아니라' 진정성 점검의 출발점으로 재배치
- AI 의심 텍스트에 대한 짧은 면담·재제출 기회를 결합
- 별도 후속 연구: 생성형 AI 프롬프팅 기반 맞춤형 피드백 프레임워크 개발(2026-1 진행 예정)

28 / 33

6 결론 및 제언 | 주요 결론

● M/I 기법, '대형 강의에서의 사유 가시화 장치'로 재정립

- 1 **쌍방향 운영의 실증**
매주 300~400자 서술 + 다음 수업 도입부 대표 질문 한류라는 순환 구조가, 대형 강의에서도 일방향 설명을 넘어서는 쌍방향 운영을 가능하게 함
- 2 **철학 교양에 특화된 재정립**
'Muddiest Point'를 '논증 전체의 모호함·개념 경계의 흐림·임상 직관과의 충돌'로 재정의, 'Interesting Point'를 '임상 상식의 문제화'와 연결
- 3 **효과 영역별 차이의 구조적 해명**
교차 역량 효과 인식의 상대적 저조는 단순 형식·집단 평균화 한류수강 경험·메타인지 차감 부족의 결합 결과 — 네 차원의 보완 방안 도출
- 4 **다른 피드백 기법과의 보완 관계**
교수자 첨삭·동료·AI 피드백과의 비교 가능한 틀 위에서, M/I는 다른 기법을 대체하지 않고 '사유 과정을 신속히 가시화하는 구조적 장치'로 자리
- 5 **AI 시대 운영 모델의 실험적 점검**
300~400자 서술 분량 + GPZero 결과 기재 + 20% 기준이 학습자의 자기 연이로의 사유 정리를 유도하는 동시에 무분별한 AI 의존을 억제하는 교육적 의도를 담음

30 / 33

6 결론 및 제언 | 한계와 후속 과제

● 단일 학기·단일 대학의 사례 — 후속 검증의 방향

연구의 한계

- 단일 학기·단일 대학·단일 교과 사례 — 결과의 일반화에 제한
- 피드백 자료의 수집과 반영 과정이 교수자의 수업 운영 부담을 가중시킬 수 있음
- AI 판별 도구 신뢰성의 정량적 측정 절차는 본 연구에서 별도로 마련하지 못함

후속 과제

- 다양한 수업 규모·교과 영역·학습자 특성에 따른 효과 차이 비교
- '단문 M/I + 단편 글쓰기 + 동료/AI 피드백' 결합 모형의 사전·사후 비교 설계
- 플립드 러닝 적용 모형의 검증
- AI 활용 운영 지침을 '사용 금지·검사 결과 감점'에서 '비판적 활용 지원' 설계로 발전
- M/I 성적 반영 비율과 효과 인식 사이 관계의 정량적 검증

31 / 33

참고문헌

References

● 주요 인용 문헌

- 강순전 (2014). 효과적인 철학·논술·윤리교육을 위한 학습자 중심의 수업 모델 연구(2). 철학논집.
- 김규은·김민성 (2023). 대학수업에서 피드백 유형과 수업맥락이 피드백 성향에 미치는 영향. *Global Creative Leader*, 13(4).
- 김무영·김민영 (2020). 대학 인문교양교육에 대한 만족도 및 수업효과 인식 분석. *교양교육연구*, 14(1).
- 김양현 (2006). 대학의 철학 교육 — 전남대 철학과와 경우. *철학윤리교육연구*, 22(37).
- 김지현 (2023). 효과적인 수업 피드백과 수업관찰자 훈련에 대한 이론적 탐색. *교과교육학연구*, 27(4).
- 노대원·송미선 (2023). ChatGPT 글쓰기 표절 대응과 교육적 활용 전략. *국어교육연구*, 82.
- 박선균 (2021). 대학 교양 인문학 수업의 철학 텍스트 교수법 연구. *교양교육연구*, 15(1).
- 백승수 (2023). 대학 교양 교과목의 성격과 준거. *교양교육연구*, 17(6).
- 손세훈 (2023). ChatGPT를 활용한 철학 교과목의 설계와 운영. *한국과 국제사회*, 7(5).
- 이수림 (2025). 과정 중심 영어 글쓰기 수업에서 피드백 유형에 대한 학습자 인식 비교. *교양교육연구*, 19(6).
- 이윤빈 (2025). 대학 글쓰기 교육에서 교수자-동료-AI 피드백의 특성 및 타당도 비교. *교양교육연구*, 19(3).
- 이효정 (2015). 학습자 참여도 증진을 위한 피드백 구조의 다각화 방안. *학습자중심교과교육연구*, 15(3).
- 황지원 (2012). 교양으로서 철학교육의 위상과 필요성. *교양교육연구*, 6(4).
- Ankeny, C. J., & Krause, S. J. (2014). Flipped biomedical engineering classroom using pencasts and Muddiest Point web-enabled tools. *ASEE*.
- Bullock, K. C., et al. (2018). Use of the Muddiest Point Technique. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(9).
- Krause, S., et al. (2014). Characterizing and Addressing Student Learning Issues and Misconceptions with Muddiest Point Reflections. *ASEE*.
- Waters, C., et al. (2016). Revealing Student Misconceptions and Instructor Blind Spots with Muddiest Point Formative Feedback. *ASEE*.

32 / 33

세션 VI 토론 3

철학 대학 수업에서의 피드백 개선 방안 연구에 대한 토론문

최현철(중앙대학교)

이청호 교수(이하 발표자)는 “철학 대학 수업에서의 피드백 개선 방안 연구 - M/I 피드백 기법을 중심으로 -”라는 발표를 통해, 대규모 교양 철학 수업에서 학습자의 사유 과정을 효과적으로 드러내고, 교수-학습자의 상호작용을 강화하기 위한 피드백 방안으로 M/I(Muddiest Point/Interesting Point) 수업기법의 가능성을 강조한다. 발표자는 오늘날 교양 철학 수업이 비판적·창의적 사고를 길러야 한다는 요구를 받고 있음에도 불구하고, 대형 강의 중심의 수업 환경에서 학습자들의 이해 과정과 사고의 흐름을 파악하기 어렵다는 현실적 문제를 제기한다. 이러한 문제와 한계를 극복하기 위해 발표자는 학습자가 매주 수업 후 가장 혼란스러웠던 지점(Muddiest Point)이나 가장 흥미로웠던 지점(Interesting Point)을 서술하도록 하고, 교수자가 이를 분석하여 다음 수업에 대표적 질문과 쟁점을 환류하는 M/I 기법을 적용하였다.

또한, 이 기법의 검증을 위한 설문은 2025학년도 2학기 S대학교 교양 철학 수강생 414명을 대상으로 한다. 설문 결과, M/I 활동은 학생들의 수업 이해, 내용 정리, 수업 참여 및 자기 생각 정리에 긍정적이며, 교수자의 환류는 단순한 오해 수정보다 다양한 관점을 접하고 사고의 폭을 확장하는 데 도움이 되는 것으로 나타났다. 특히 대형 강의에서도 학생들의 질문과 고민이 수업 운영에 반영되는 쌍방향 구조를 형성할 수 있다는 점이 설문으로 확인되었다.

그런데도 학습자들에게 철학적 사고력과 글쓰기 능력 향상에 대한 체감 효과는 상대적으로 낮게 나타났다. 발표자는 그 원인으로 단문 중심의 활동 형식, 대표 질문 중심의 집단 환류 방식, 철학 학습 경험이 부족한 학습자 구성, 그리고 활동의 메타 인지적 의미에 대한 이해 부족 등을 지적한다. 그래서 발표자는 단문 M/I 활동을 보다 체계적인 철학 글쓰기와 연계하고, 동료 및 AI 피드백을 결합하며, 우수 사례 제시와 자기 성찰 활동을 강화하는 보완으로 제안한다.

물론 위의 요약이 발표자의 의도와 발표문(PPT)의 취지를 모두 설명할 수는 없고 발표문(PPT)만으로 요약한 것이라 요약에도 한계가 있다. 하지만 다음 몇 가지 질문을 통해 발표에 대한 오해를 보완하고 동시에 토론자의 임무를 다하고자 한다.

첫째, 과연 M/I 기법이 학습자의 철학적 사고력을 향상한다고 할 수 있는가?

본 발표는 M/I 기법이 수업 이해도와 참여도 향상에 긍정적인 효과를 보였다고 보고한다. 그러나 철학적 사고력과 철학적 글쓰기 능력 향상에 대한 효과는 상대적으로 낮았다. 그렇다면 M/I 기법은 철학적 사고를 실제로 증진하는 도구인가? 단지 학습자의 이해 상태를 점검하는 평가적 도구에 머무는 것은 아닌가? 발표자가 M/I를 학습자의 철학적 사고력 향상할 것으로 판단했던 근거는 무엇인가?

둘째, 철학 교과목의 특수성을 M/I 기법이 충분히 반영할 수 있는가?

발표문은 철학 수업에서 가장 혼란스러웠던 지점을 ‘논증 전제의 모호함’, ‘개념 경계의 흐림’로, 흥미로운 지점은 ‘일상적 직관과의 충돌’과 연결하여 그것을 철학적 사유의 결절점으로 재해석한다. 이런 해석이 학습자들의 응답에서는 어떻게 확인되었는지? 과연 학습자의 M/I 지점이 정말 철학적 문제의식으로 발전하는 양상을 보이는 것인가?

셋째, 생성형 AI 활용은 과연 학습자의 철학적 사유 형성에 도움을 줄 수 있는가?

본 발표는 GPTZero를 활용하여 학습 산출물의 신뢰성을 확보하려 시도했고, 동시에 AI 판별 도구의 신뢰성 한계점도 지적한다. 그렇다면 향후 수업에서 오히려 AI와 학습자의 사고 과정을 비교·성찰하게 하는 방식으로 M/I 기법을 재구성할 경우, 어떤 점에서 AI의 도입이 학습자의 철학적 사유 형성에 효과적인가? 발표자가 생각하시는 AI 시대, 대형 철학 교양 교육의 바람직한 방향은 무엇인지?



세션 VII

평생교육과 교양교육

좌장 | 최은희 (마산대학교)
안정희 (대구과학대학교)

전문대학 지역 사회 연계 교양 교과목 운영 모델 연구: D대학의 교양 교과목 개발 및 운영 사례를 중심으로

윤영순(대구보건대학교)

1. 논의를 시작하며

21세기 우리사회는 디지털 전환, 인공지능 기술 확산 등의 급격한 사회변화를 경험함에 따라 전문직업인에게 요구되는 핵심역량의 중요성과 필요성이 강조되고 있다. 이미 고등교육기관의 교양교육 역시 지식 전달 중심 교육을 넘어 핵심역량 함양 중심으로 재구조화될 필요성이 강조되었다(한국기초교양교육원, 2024). 교육부는 「대학 교양교육 지원사업 기본계획(2020)」 등을 통해 고등교육 단계의 교양교육이 핵심역량 함양을 주요 목표로 지향해야 함을 강조하였으며, 한국교양기초교육원(2024) 역시 전문대학 교양교육의 방향으로 비판적 사고, 문제해결력, 공동체 의식, 자기관리 역량 등을 중심으로 한 역량기반 교양교육 체계 구축의 필요성을 제시하였다(교육부, 2020). 이런 변화의 흐름 속에서 전문대학의 교양교육은 예비 직업전문인에게 입직단계 이후에도 계속 학습의 기초가 되는 핵심역량 교육을 확대해야 한다는 주장이 제기되고 있다(백승수, 2023; 신동은, 윤영순, 2025; 한국기초교양교육원, 2024).

그러나 현실적으로 한국 전문대학의 교양교육은 구조적 한계를 안고 있는 것도 사실이다. 직무중심 교육과정 운영으로 인해 교양 교과목의 학점 수와 편성 범위가 제한적이며, 다양한 교과목을 운영할 전담 교원 확보에도 어려움이 존재한다. 또한 일부 교양교육은 여전히 추상적 개념 중심의 강의식 수업에 머무르면서 학습자의 실제 삶과 지역사회 경험을 충분히 연결하지 못하고 있다. 이러한 한계는 단기간에 해결되기 어려우며, 전문대학 교양교육은 현실적 조건 속에서 실행 가능한 대안을 모색할 필요가 있다(한국기초교양교육원, 2024; 윤영순, 2025).

이러한 문제의식에서 본 발표는 지역사회 연계 교양교과목을 전문대학 교양교육의 하나의 현실적 대안으로 주목하였다. 지역사회는 단순한 체험 공간이나 비교과 활동의 보조 자원이 아니라, 학습자가 실제 문제를 경험하고 실천하며 성찰할 수 있는 살아있는 학습 맥락이 될 수 있다. 특히 전문대학의 경우 지역사회, 산업현장, 지역문화 자원을 교양교육과 연계할 때 제한된 학점 구조 안에서도 학습의 실제성과 참여도를 높이고 핵심역량 함양을 효과적으로 촉진할 수 있다.

이러한 관점은 존 듀이(John Dewey)의 경험 중심 교육철학에서 출발한다. 듀이는 학교를 사회와 분리된 공간이 아니라 사회적 삶의 연속선상에 있는 장으로 보고, 지역사회와 다양한 사회적 기관이 교육적 기능을 수행하는 중요한 학습 자원임을 강조하였다(Dewey, 1916; 1938). 이는 지역사회가 단순한 교육 보조 수단이 아니라 학습이 이루어지는 실제적 교육 맥락이 된다는 점에서 교육의 의미와 효과를 풍부하게 할 수 있는 가능성을 시사한다. 따라서 전문대학의 교양교육이 갖고 있는 추상적 지식 습득의 한계를 벗어나, 지역사회 속 경험과 참여를 통해 학습자가 문제를 해결하고 공동체를 이해하며 성찰하는 과정으로 전환할 수 있는 가능성과 필요성을 제시해 준다.

본 발표에서는 D대학에서 지역사회와 연계하여 운영한 4개의 교양 교과목을 토대로 논의하고자 한다. <디자인씽킹과 문제해결>은 대구 북구청과 연계한 지역문제 해결 프로젝트 중심 교과목, <로컬 크리에이티브 투어>는 대구시와 연계하여 지역문화와 로컬콘텐츠를 탐색하는 체험형 교과목이다. 또한 <미술의 이해>는 대구시와 연계하여 지역 문화예술 자원을 기반으로 문화 감수성 함양을 목적으로 한 교과목, <독서의 즐거움>은 안동 도산서원과 연계한 인문 성찰 중심의 교양 교과목이다. 이 4개의 교양 교과목 운영 사례는 지역사회 연계 방식과 내용 등에 각각의 긍정적인 면과 앞으로의 과제를 안고 있는 현재 진행형의 교과목들이다.

본 발표는 D대학의 지역사회 연계 교양교과목 운영 사례를 바탕으로 전문대학의 지속가능한 지역사회 연계 교양교육 운영모델을 탐색하고자 한다. 이를 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다. 첫째, D대학의 지역사회 연계 교양교과목은 어떠한 방식은 어떠한가? 어떠한 유형으로 구조화될 수 있는가. 둘째, 전문대학의 지속가능한 지역사회 연계 교양교육 운영모델은 어떤 요소와 체계를 중심으로 구성될 수 있는가. 이러한 논의를 통해 추상적인 정보와 지식 전달을 넘어서, 앞으로 지역사회의 실제 맥락을 기반으로 교양교육의 효과를 높이기 위한 지역사회 연계 주요 과제들을 도출하고자 한다.

2. 지역사회 연계 교양 교과목 운영 사례와 유형

본 장에서는 D대학이 지역사회와 연계하여 운영한 4개의 교양 교과목 사례를 중심으로, 지역사회 연계 교양교육의 개발 방향과 운영 특성을 구체적으로 살펴보고자 한다. 이들 교과목은 모두 지역의 문제, 자원, 문화, 인문전통을 교육내용과 학습경험의 핵심 요소로 활용하고 있다는 점에서 공통점을 지닌다. 그러나 각 교과목은 교과목의 학습목표 및 내용뿐만 아니라 연계 대상과 연계 내용, 연계 기관과의 협업방식 등에 따라 서로 다른 특성을 갖는다. 먼저 <디자인씽킹과 문제해결>은 지역문제 해결을 위한 프로젝트 기반 수업으로서, 학습자가 지역사회의 실제 문제를 분석하고 해결안을 도출하는 과정에 초점을 둔다. 다음으로 <로컬 크리에이티브 투어>는 지역의 문화와 콘텐츠를 직접 탐색하는 체험형 수업으로, 지역자원에 대한 이해와 탐방 경험을 통해 학습의 실제성을 높이하고자 한다. <미술의 이해>는 지역 문화예술 자원을 교육적으로 활용함으로써 문화감수성을 함양하는 교과목이며, <독서의 즐거움>은 안동 도산서원이라는 인문전통 자원을 기반으로 인문학적 사고와 성찰을 촉진하는 교과목이다. 이와 같이 네 교과목은 지역사회 연계의 방식과 교육적 성격이 상이하지만, 모두 지역을 학습의 장으로 전환한다는 점에서 공통된 의미를 지닌다. 이런 점에서 이 교과목을 지역 문제해결형, 지역자원 체험형, 문화예술 연계형, 인문전통 체험형으로 구분하여 각각의 운영 사례와 지역사회 연계 측면을 간략하게 살펴보고자 한다.

2.1. 지역사회 문제해결형 교양 교과목 : <디자인 씽킹과 문제해결>

<디자인 씽킹과 문제해결> 교과목은 D대학에서 운영한 지역사회 문제해결형 교양 교과목으로, 디자인 씽킹의 단계별 과정을 활용하여 지역문제를 탐색하고 해결하는 데 목적을 두고 있다. 특히 공감, 문제 정의, 아이디어 도출, 실행안 설계 등의 단계별 활동을 중심으로 팀 프로젝트 수업이 운영되었다. 학습내용은 디자인 씽킹의 이해와 단계별 실습, 디자인 씽킹 지원도구의 의미와 활용, 지역사회 문제해결 프로젝트 수행 등으로 구성되었다. 수업은 강의와 실습, 팀 프로젝트 활동을 병행하는 방식으로 운영되었으며, 학습자의 참여와 협업을 강조하였다. 또한 학습자는 팀 단위 프로젝트를 수행하면서 지역문제를 분석하고 해결 아이디어를 구체화하는 경험을 하였다. 이를 통해 학습자는 문제해결능력과 협업능력뿐만 아니라 지역사회에 대한 이해와 참여 의식을 함께 함양할 수 있었다.

이 교과목의 지역사회 연계는 대구시 북구 혁신정책과의 협력을 기반으로 이루어졌다는 점에서 특징을 가진다. 지역기관은 지역사회 문제의 범위를 설정하고 학생들의 프로젝트 수행 과정에 필요한 자료와 정보를 제공하였다. 특히 지역사회에서 실제로 논의되고 있는 생활 문제와 지역 현안을 학습과제의 형태로 제시함으로써 학습의 실제성을 높이하고자 하였다. 학생들은 문제해결에 대한 지식 학습을 넘어 실제 해결이 필요한 대구시 북구의 실제 주제를 제시받고 자유롭게 문제해결 팀 프로젝트를 수행하였다. 또한 팀 프로젝트 결과에 대해서는 지역사회 연계 관점에서 지역사회 전문가들에 의해 평가함으로써 현장성과 실천 가능성을 함께 고려하였다. 이러한 과정에서 학습경험의 실제성과 현장성을 충분히 체험할 수 있도록 하였다. 특히 지역기관과 대학이 공동으로 문제를 발굴하고 해결 과정을 지원하였다는 점에서 지역사회 연계 교양교육의 협력적 운영 사례로 의미를 가진다. 이 교과목의 성격과 지역사회 연계 방식을 요약하면 <표 1>과 같다.

<표 1> <디자인 씽킹과 문제해결> 교과목 개요 및 지역사회 연계 방식

구분	주요 내용	지역사회 연계
학습 목표	- 디자인 씽킹의 단계별 활동을 이해하고 적용할 수 있다. - 디자인 씽킹을 활용하여 팀 프로젝트를 수행할 수 있다. - 디자인 씽킹의 이해와 단계별 실습 적용	
학습 내용	- 디자인 씽킹 지원도구의 의미와 활용 - 지역사회 문제해결 팀 프로젝트 수행	- 대구시 북구 혁신정책과 - 지역사회 문제 범위 설정
학습 방법	강의 및 실습, 팀 프로젝트	
학습 평가	지필평가, 수행평가, 팀 프로젝트	팀 프로젝트 평가

2.2. 지역 자원 체험형 교양 교과목 : <로컬 크리에이티브 투어>

<로컬 크리에이티브 투어>는 지역사회와 로컬 자원을 직접 탐색하고 체험하는 활동을 중심으로 운영된 지역 자원 체험형 교양 교과목이다. 이 교과목은 학습자가 지역사회와 로컬 자원의 의미를 이해하고 이를 분석할 수 있도록 구성되었다. 특히 로컬 크리에이터의 사례를 통해 지역문제를 새롭게 바라보고 지역 자원의 활용 가능성을 탐색하는 데 초점을 두었다. 학습내용은 로컬과 로컬 크리에이터의 기본 개념, 지역사회와 문화 자원 조사, 로컬 크리에이터 인터뷰 및 사례분석 등으로

구성되었다. 수업은 사례분석과 팀별 조사 활동을 중심으로 운영되었으며, 지역 탐방과 체험 활동을 통해 학습의 실제성을 높이고자 하였다. 또한 현장 전문가의 강의를 통해 지역 콘텐츠 개발과 로컬 활동 사례를 직접 접할 수 있도록 하였다. 이를 통해 학습자는 지역사회에 대한 이해를 확장하고 지역 자원을 창의적으로 해석하는 경험을 할 수 있었다.

이 교과목의 지역사회 연계는 대구시 및 창조경제혁신센터와의 협력을 기반으로 운영되었다는 점에서 특징을 가진다. 지역기관은 교과목의 학습목표와 학습내용을 공동으로 도출하고 학습자료 개발 과정에도 함께 참여하였다. 특히 지역사회와 연계된 실제 사례와 지역 자원 정보를 제공함으로써 학습내용의 현장성을 강화하고자 하였다. 또한 지역 탐방과 체험 활동이 원활하게 이루어질 수 있도록 현장학습과 인력 지원이 함께 이루어졌다. 학생들은 지역의 문화 공간과 로컬 콘텐츠 현장을 직접 방문하고 로컬 크리에이터를 인터뷰하는 활동에 참여하였다. 학습평가 역시 조사보고서와 팀 프로젝트를 중심으로 운영되었으며, 평가 가이드 개발 과정에서도 지역기관과의 협력이 이루어졌다. 이러한 과정은 지역사회가 교과목 개발과 운영, 평가 과정에 함께 참여하는 협력적 교육 파트너로 기능하였음을 보여준다. 이 교과목의 성격과 지역사회 연계 방식을 요약하면 <표 2>과 같다.

<표 2> <로컬 크리에이티브 투어> 교과목 개요 및 지역사회 연계 방식

구분	주요 내용	지역사회 연계
학습 목표	- 지역사회와 로컬 자원을 이해하고 분석할 수 있다. - 로컬 크리에이터의 사례를 통해 지역문제를 탐색할 수 있다. - 로컬 및 로컬 크리에이터 기본 개념	- 대구시 및 창조경제혁신센터 - 학습목표 공동 도출
학습 내용	- 지역사회-문화 자원 조사 - 로컬 크리에이터 인터뷰 및 사례분석	- 학습내용 공동 도출 - 학습자료 공동 개발
학습 방법	사례분석, 팀별 조사, 로컬 탐방 및 체험, 현장전문가 강의	현장학습 및 인력 지원
학습 평가	지필평가, 조사보고서 및 팀 프로젝트	평가 가이드 공동 협의

2.3. 지역 문화예술 연계 교양 교과목 : <미술의 이해>

<미술의 이해>는 지역의 문화예술 자원 특히 그림을 통해 예술적 감수성과 문화 이해 능력 함양을 목적으로 한 교과목이다. 특히 대구 지역 작가의 미술 작품을 직접 감상하고 작품에 담긴 의미를 이해하는 활동에 중점을 두었다. 학습내용은 그림의 이해와 예술체험의 의미, 그림에 포함된 상징적 의미의 이해, 도시 디자인의 의미 이해 등으로 구성되었다. 수업은 13주 이상 대구시 도심캠퍼스에서 이루어지며, 지역 문화공간을 체험학습의 장으로 적극 활용하였다. 또한 현장 전문가와의 대화를 통해 작품의 제작 배경과 지역 문화예술의 특성을 이해할 수 있도록 하였다. 이를 통해 학습자는 미술 작품을 단순히 감상하는 수준을 넘어 지역문화와 도시 공간에 대한 새로운 시각을 형성할 수 있었다.

이 교과목은 대구시와의 협력을 기반으로 대구 도심캠퍼스 공간을 활용하여 지역사회와 대학의 문화예술 학습 공간을 연결하고자 하였다. 지역기관은 지역 문화예술 자원과 공간 활용을 지원함으로써 학생들의 현장 체험 활동이 원활하게 이루어질 수 있도록 하였다. 학생들은 지역 전시공간과 도시 공간을 직접 탐방하며 예술과 도시문화의 관계를 체험적으로 이해하였다. 또한 현장 전문가와의 대화를 통해 지역 예술가의 활동과 지역 문화정책의 방향에 대해서도 학습할 수 있었다. 학습평가는 지필평가와 조사보고서를 중심으로 운영되었으며, 현장 탐방 경험과 문화예술에 대한 이해를 함께 반영하고자 하였다. 이러한 과정은 지역의 문화예술 자원이 대학 교양교육의 중요한 학습 자원으로 활용될 수 있으며, 지역사회와 대학이 문화적 학습경험을 함께 만들어가는 협력 구조를 형성할 수 있는 가능성을 시사한다. 이 교과목의 성격과 지역사회 연계 방식을 요약하면 <표 3>과 같다.

<표 3> <미술의 이해> 교과목 개요 및 지역사회 연계 방식

구분	주요 내용	지역사회 연계
학습 목표	- 감상을 통한 예술적 체험의 의미를 설명할 수 있다. - 대구 작가의 미술 작품을 감상할 수 있다 - 그림의 이해와 예술체험의 의미	- 대구시 인재정책과 - 대구 도심캠퍼스 공간 활용
학습 내용	- 그림에 포함된 상징적 의미의 이해 - 도시 디자인의 의미 이해	
학습 방법	사례분석, 현장 탐방 및 체험, 현장전문가와의 대화	
학습 평가	지필평가, 조사보고서	

2.4. 지역 인문전통 체험형 교양 교과목 : <독서의 즐거움>

<독서의 즐거움>은 지역의 인문전통 자원을 기반으로 인문학적 성찰과 자기 이해를 촉진하고자 운영된 지역 인문전통 체험형 교양 교과목이다. 이 교과목은 학습자가 퇴계의 글을 읽고 자신의 언어로 설명할 수 있도록 하며, 퇴계의 삶의 모습을 자신의 생활에 비추어 성찰할 수 있도록 구성되었다. 특히 퇴계 이항의 글과 삶을 단순한 지식 전달의 대상이 아니라 현대적 삶과 연결하여 이해하는 데 초점을 두었다. 학습내용은 퇴계의 일기지학을 포함한 다섯 가지 글 읽기, 퇴계의 생활모습과 종복 체험, 육사의 삶 이해와 시 낭송 등으로 구성되었다. 수업은 읽기와 필사하기, 탐방 및 체험 활동, 팀 활동과 성찰지 쓰기 등을 중심으로 운영되었다. 또한 학생들은 글을 읽고 자신의 생각을 정리하는 과정을 통해 인문학적 사고와 자기 성찰의 경험을 심화할 수 있었다. 이를 통해 학습자는 지역의 인문전통을 단순한 과거의 문화유산이 아니라 현재의 삶과 연결되는 실천적 가치로 이해할 수 있었다.

이 교과목의 지역사회 연계는 안동 도산서원과 이육사문학관과의 협력을 기반으로 운영되었다는 점에서 특징을 가진다. 지역기관은 학습목표와 학습내용을 공동으로 도출하고 학습자료 개발 과정에도 함께 참여하였다. 특히 퇴계와 이육사의 삶과 관련된 지역 인문자원을 교육적으로 재구성하여 학습의 실제성과 지역성을 강화하고자 하였다. 학생들은 도산서원과 문학관을 직접 탐방하며 지역 인문전통의 공간적 의미를 체험적으로 이해하였다. 또한 현장학습 과정에서는 팀 티칭 방식이 활용되어 대학 교원과 현장 전문가가 함께 학습활동을 운영하였다. 학습평가는 지필평가와 필사 및 성찰지 작성, 팀 활동 결과 발표 등을 중심으로 이루어졌으며, 학습자의 성찰과 참여 과정을 중요하게 반영하였다. 이러한 과정은 지역의 인문전통 자원이 교양교육의 중요한 학습 자원으로 활용될 수 있으며, 대학과 지역사회가 함께 인문학적 학습 경험을 만들어가는 협력적 교육 모델이 될 수 있음을 보여준다. 이 교과목의 성격과 지역사회 연계 방식을 요약하면 <표 4>와 같다.

<표 4> <독서의 즐거움> 교과목 개요 및 지역사회 연계 방식

구분	주요 내용	지역사회 연계
학습 목표	- 퇴계의 글을 읽고 쓰고, 나의 언어로 설명할 수 있다. - 퇴계의 삶의 모습을 나의 생활에 비추어 성찰할 수 있다. - 퇴계의 위기지학 포함 5가지 글	- 안동 도산서원/이육사문학관 - 학습목표 협의
학습 내용	- 퇴계의 생활모습과 조복 체험 - 육사의 삶의 이해와 시 낭송	- 학습내용 공동 도출 - 학습자료 공동 개발
학습 방법	읽기, 필사하기, 탐방 및 체험, 팀 활동 및 성찰지 쓰기	학습활동 공동 개발
학습 평가	지필평가, 필사 및 성찰지, 팀 활동 결과 발표	현장학습 및 팀 티칭

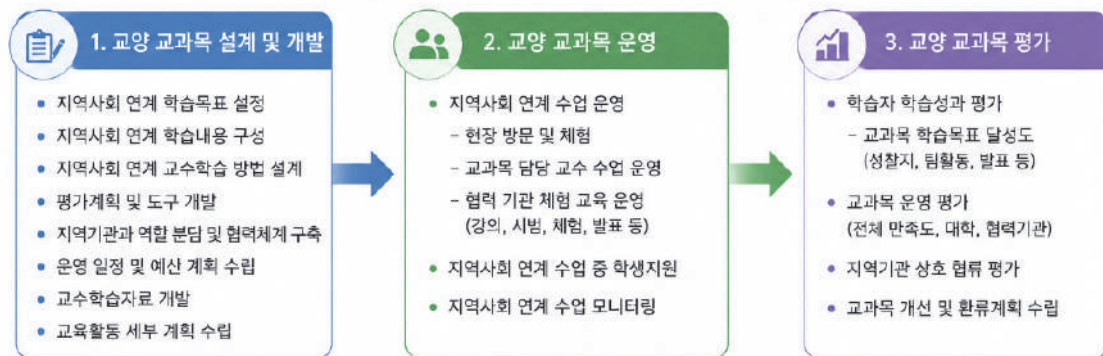
3. 지역사회 연계 교양 교과목 운영 모델

위의 4개의 교양 교과목은 개발과 운영상의 여러 가지 한계와 그에 따른 과제를 안고 있다. 그러나 전문대학의 핵심역량 교육을 위해 기존 대학 강의실에서 벗어나 ‘지역사회 기반’ 또는 ‘지역사회 맥락’에서 교양 교과목을 운영할 수 있다. 지역사회 연계로의 전환은 전문대학 교양교육의 학습 효과와 실천성을 살릴 수 있는 하나의 실험이다. 이런 점에서 기존 대학 중심의 교양 교과목과 지역사회 연계 교양 교과목의 구성요소를 대조하면 <표 5>와 같이 요약할 수 있다.

<표 5> 대학중심 교양 교과목과 지역사회 연계 교양 교과목 대조

요소	대학 중심 교양 교과목	지역사회 연계 교양 교과목
• 교양교육 가치	지식 및 이론 이해 중심 교양교육	실천적 교양교육(지역사회 속 경험과 실천 강조)
• 교양교육 의미	보편적 교양 지식 교육	지역사회 속 삶과 연결된 실천적 교양
• 교육목표	교양지식 습득 및 교과 내용 이해	핵심역량(지역이해, 문제해결력, 공동체의식)
• 교육자원	교재·강의자료·교수자 중심 자원 등	지역 인적·문화·행정·산업 자원 등
• 교수학습	강의·발표·토론 중심	팀 프로젝트·체험·현장 활동 중심
• 학습경험	교실 내 개념 이해 및 간접 경험 중심	실제 문제 해결과 지역사회 참여 경험
• 학습평가	시험·과제 중심, 결과평가 중심	과정중심·성찰·포트폴리오·프로젝트 평가
• 학습성과	교과 지식 이해 및 학업 성취 중심	문제해결력·협업·공동체 의식·실천역량 강화
• 교수자 역할	학습내용 전달자 및 학습 관리 중심	학습 촉진자·지역 연계 조정자·협력 운영자
• 운영체계	대학 및 담당교수 중심	대학·지역기관 협력 기반 공동
• 지역기관 역할	대부분 부재 또는 일회성 특강 수준	공동 기획·현장 지원·평가 참여 등

실제 지역사회 연계 교양 교과목 운영을 위해 지역사회와 어떻게 어느 정도로 어느 범위까지 연계할 것인가 하는 문제는 매우 복잡하기 때문에 이해관계자들의 지속적인 협의와 공동의 의사결정을 요구받는다. 교과목의 학습목표 및 학습성과에서 학습평가까지의 교육적 범위는 대학에 그대로 둔 채, 인적 물적 자원을 도움 받는 형태는 엄격한 의미에서 지역사회 ‘활용’이라고 구분할 수 있다. 이 단계에서 한걸음 더 나아가 교양 교과목의 설계에서부터 운영, 평가 환류까지 지역사회와 점차적으로 그리고 지속적으로 함께 만들어 갈 수 있는 교양 교과목 운영모델이 요구된다. 이런 점에서 D대학의 교양 교과목 운영 사례 가운데 <독서의 즐거움>를 바탕으로 운영모델의 과제를 구체화해 볼 수 있다. 다시 말해 대학과 지역사회 협력기관과의 주요 의사결정 사항을 도출하면 다음 [그림1]과 같다.



[그림 1] 지역사회 연계 교양 교과목 개발 단계 및 과제

4. 논의 및 결론

전문대학의 교양교육은 추상적 개념 중심의 강의실 교육을 넘어 지역의 문제와 문화, 사람들을 직접 경험하며 삶과 사회를 이해하는 실천적 학습의 의미를 가져야 한다. 지역사회와 직업세계를 연결하는 경험을 통해 교양교육의 실체성과 학습효과를 높일 수 있을 것으로 기대된다. 지역사회 연계 교양교육의 지속가능성을 위해서는 대학과 지역기관 간의 공동 기획, 정례 협의, 역할 분담, 성과 공유와 같은 협력체계 구축이 필요하다. 이와 같은 구조가 안정적으로 운영될 때 지역사회 연계 교양교육은 전문대학의 새로운 실천적 교양교육 모델로 발전할 수 있다. 이런 점에서 지역사회 연계 교양 교과목 운영모델의 확산을 위해 두 가지 측면에서 향후 과제를 제안하고자 한다.

첫째, 지역사회 연계 교양교과목의 개발 과제는 교과목별 연계 수준과 운영 원리를 더 정교하게 설계하는 데 있다. 구체적으로는 교과목 목표-내용-학습활동-평가를 지역자원과 어떻게 정합적으로 연결할 것인지, 대학과 지역기관이 각각 어떤 역할을 맡을 것인지, 또 어떤 조건에서 공동 기획과 공동 평가가 가능한지에 대한 설계 원리가 필요하다. 특히 단순한 지역자원 활용을 넘어, 지역사회 문제해결형 · 지역자원 체험형 · 문화예술 연계형 · 인문전통 체험형 등의 교양 교과목 유형을 구분하고, 각 유형에 맞는 운영 기준과 협력 구조를 개발하는 연구가 요구된다. 나아가 교과목 개발 단계에서 지역기관의 참여 범위, 현장학습의 교육적 질, 학습자의 참여 경험을 체계적으로 반영할 수 있는 개발 모형을 마련할 필요가 있다.

둘째, 지역사회 연계 교양 교과목의 운영 결과 실제로 학습자의 실천적 교양 교육의 효과와 지역사회 와 대학의 교육적 상생 효과를 높이는지에 대한 검증이 요구된다. 실제 지역사회 연계교양 교육은 교실 수업과 비교할 때 매우 많은 인적 물적 자원의 활용과 지원이 사용된다. 실제로 교육적 효과와 협력 성과가 창출되는지에 대한 사전-사후 비교나 사례 기반 추적 연구를 통해 효과를 확인할 필요가 있다. 또한 대학-지역기관 협력체계가 얼마나 안정적으로 작동하는지, 운영 과정에서 어떤 행정적·재정적·인적 조건이 성패를 좌우하는지에 대한 실증 분석도 요구된다. 후속 연구에서는 특정 교과목의 단일 사례를 넘어 여러 유형의 교양교과목을 비교·누적 분석하여, 전문대학 맥락에 적합한 지속가능한 지역사회 연계 교양교육 모델을 정교화할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 교양기초교육원(2024). 전문대학교 교양교육 권고안.
- 백승수(2023). 대학 교양 교과목의 성격과 준거. *교양교육연구* 12(7), 57-74
- 신동은, 윤영순(2025). 전문대학 교원의 인식 분석을 통한 교양교육 발전 과제와 전략. *교양교육연구*, 19(4), 55-71.
- 최연화, 최경애. (2021). 대학 교양교육으로서 지역사회 연계교육의 현황과 과제. *교양교육연구*, 15(6), 179-190.
- 윤영순(2025). 전문대학의 실천적 교양 교과목 개발 및 운영 사례 - 지역 자원 기반 교양 교과목을 중심으로. 한국교양교육학회. *교양교육연구* 19(6), 319-331.
- 이운지(2020). 전문대학 교양교육 모델 제안을 위한 운영실태 및 인식 조사 연구. 다빈치미래교양연구소. *교양학연구* 12, 197-226.
- 최연화, 최경애(2021). 대학 교양교육으로서 지역사회 연계교육의 현황과 과제 - 지역사회 문제해결형 활동 사례를 중심으로. 한국교양교육학회. *교양교육연구* 15(6), 179-190.
- 우대식(2021). 대학 교양교육에서의 사회적 실천에 관한 사례 연구 - K대 <사회혁신 리빙랩 프로젝트>를 중심으로. 한국교양교육학회. *교양교육연구* 15(3), 117-131.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Painter, Howell(2020). Community Engagement in the Liberal Arts: How Service Hours and Reflections Influence Course Value. Association for Experiential Education. *Journal of Experiential Education* 43(4), 416-430.

전문대학 지역사회 연계 교양 교과목 운영 모델 연구에 대한 토론문 (전문대학 지역사회 연계 교양교육의 가능성과 지속가능성을 위한 제언)

구혜현(김해대학교)

1. 연구의 의의에 대한 공감과 강점

오늘날 고등교육, 특히 전문대학은 학령인구 감소와 지역 소멸이라는 거대한 시대적 위기 앞에 직면해 있습니다. 이러한 상황에서 전문대학이 지역사회와 유기적으로 호흡하며 예비 직업전문인들에게 지속적인 학습의 기초가 되는 핵심역량을 길러주어야 한다는 요구는 필연적인 과제입니다.

본 연구는 한국 전문대학 교양교육이 안고 있는 구조적 한계, 즉 직무 중심 교육과정으로 인한 제한된 학점 구조, 전담 교원 확보의 어려움, 그리고 강의실에 갇힌 추상적 개념 중심 교육의 한계를 정확하게 짚어내고 있습니다. 나아가 이를 극복하기 위한 현실적이고도 구체적인 대안으로 '지역사회 연계 교양 교과목 운영 모델'을 제시하였다는 점에서 학술적·실천적 의의가 큼니다.

존 듀이(John Dewey)의 경험 중심 교육철학을 이론적 배경으로 삼아, 지역사회를 단순한 '체험의 공간'이 아닌 '살아있는 학습 맥락'으로 재정의한 점은 매우 인상 깊습니다. 전문대학 교양교육이 앞으로 어떤 철학과 구조를 지향해야 하는지에 대해 매우 시의적절한 문제를 던지고 있으며, 실제 사례를 통해 그 가능성 또한 설득력 있게 보여주고 있습니다. D대학에서 실제 운영한 네 가지 교과목, 즉 지역사회 문제해결형(디자인씽킹과 문제해결), 지역 자원 체험형(로컬 크리에이티브 투어), 지역 문화예술 연계형(미술의 이해), 지역 인문전통 체험형(독서의 즐거움)은 지역사회 연계 교양교육의 구체적인 가능성을 보여주는 좋은 사례가 되었습니다.

이들 사례는 각각의 성격과 운영 방식은 다르지만 공통적으로 지역의 문제, 자원, 문화, 사람을 학습의 자원으로 전환하고 있다는 점에서 전문대학 교양교육이 나아갈 방향을 제시하였습니다. 또한, 대학 중심 교양과 지역사회 연계 교양을 표로 대비하여 가치·목표·자원·교수학습·평가·성과·운영체계까지 요소별 차이를 제시하여 향후 각 대학이 자기 점검에 활용할 수 있는 유용한 분석 틀이 될 것입니다.

2. 내용에 대한 검토 및 향후 과제에 대한 제언

본 연구의 체계적인 운영 모델과 유형화는 향후 타 대학들이 벤치마킹할 수 있는 훌륭한 프레임워크를 제공합니다. 그럼에도 불구하고 연구의 성과가 일회성 사례에 그치지 않고, 지속가능한 모델로 고도화되기를 바라는 마음에서 몇 가지 제언을 드리고자 합니다.

첫째, 지역사회 연계의 수준과 범위에 대한 엄격한 기준 정립이 필요합니다. 대학이 인적·물적 자원을 단순히 지원받는 형태인 지역사회 활용 단계를 넘어, 설계·운영·평가 환류까지 함께하는 깊이 있는 연계 모델로 나아가야 함을 강조하고 있습니다. 다만, 대학 중심의 교양 교육과 지역사회 연계 교양 교육을 대조한 <표 5>의 내용이 현장에서 온전하게 작동하기 위해서는 학내 행정 시스템과의 제도적 적합성이 선행되어야 합니다. 특히 외부 기관과 공동으로 학습목표를 도출하고 평가 가이드를 협의하는 과정에서 발생할 수 있는 학사 행정상의 경직성을 완화할 구체적인 제도적 대안이 결부된다면 연구의 실천성이 더욱 배가될 것입니다.

둘째, 사례 제시가 주로 교과목 개요와 연계 방식 등 각 교과목의 학습목표, 학습내용, 연계 기관, 운영 방식 등을 명료하게 제시하고 있습니다. 논의 및 결론에 제시한 것처럼 정교한 설계가 필요하다는 내용에 동의합니다. 학생들이 수업을 통해 어떤 변화를 경험했는지, 어떤 지점에서 가장 높은 몰입과 성찰이 일어났는지, 혹은 운영 과정에서 어떤 현실적 어려움이 있었는지에 대한 모델 타당성을 뒷받침하는 실증 자료(역량 향상도, 만족도, 참여율, 지역기관 평가 등)가 후속 연구 과제로 구체화될 필요가 있습니다.

셋째, 운영 효율성과 교육적 효과성 간의 균형에 대한 고민입니다. 결론에서 제안하셨듯이, 지역사회 연계 교양 교육은 교실 수업에 비해 엄청난 인적·물적 자원과 행정적 에너지가 소모됩니다. 예산 지원이 끊기거나 담당 교수자·지자체 담당자가 변경될

경우 교과목 자체가 흔들리는 취약성이 있습니다. 장기적으로 교육부·지자체·지역기관이 함께 지원하는 재정·행정적 지원 모델이 병행되어야 지속 가능성이 담보될 것입니다.

3. 토론을 위한 질문 제안

본 연구가 교양교육의 지평을 넓히는 기념비적인 연구가 되기를 바라며, 향후 연구 방향과 관련하여 몇 가지 질의를 드립니다.

질의 1. 본 연구에서 제시된 4개의 교과목은 각각 문제해결, 자원체험, 문화예술, 인문전통 체험 등 뚜렷한 색깔을 지니고 있습니다. 만약 타 전문대학에서 이 모델을 최초로 도입하고자 할 때, 전문대학의 자원 제약상 가장 먼저 우선순위로 도입하기에 접근성이 높은 교과목 유형은 무엇이라고 생각하시는지 견해를 여쭙고 싶습니다.

질의 2. 지역 인문전통 체험형 ‘독서의 즐거움’의 경우 안동 도산서원과 이육사문학관을 연계하여 대학과 지역사회가 상생하는 훌륭한 인문 성찰 모델을 보여주었습니다. 이러한 연계가 가능했던 것은 해당 지역의 특수한 인문학적 인프라 덕분일 것입니다. 문화 자원이나 인프라가 상대적으로 빈약한 낙후된 지역이나 공단 밀집 지역에 위치한 경우, 어떠한 방식으로 ‘인문전통’이나 ‘문화예술’ 연계형 교양 교과목을 설계할 수 있을지 발전적인 아이디어가 있으시다면 말씀해 주시기 바랍니다.

질의 3. 결론에서 ‘사전-사후 비교 및 사례 기반 추적 연구를 통한 효과 검증’의 필요성을 제시하셨습니다. 실제로 전문대학의 특성상 교양교육을 통한 성과가 학생들의 취업 역량이나 학습 능력에 긍정적인 영향을 미쳤는지가 핵심 지표가 될 수 있습니다. 구상하고 계시는 지역사회 연계 교양교육만의 차별화된 학습성과 평가 지표나 효과 검증 모델의 방향성이 있다면 간략히 소개해 주시면 감사하겠습니다.

질의 4. D대학 사례에서 대학-지역기관 협력 체계를 제도화하기 위해 사용하신 장치(협약, 공동위원회, 정례회의 등)와 그 과정에서 가장 큰 어려움은 무엇이었는지 공유해 주신다면 다른 대학에도 중요한 참고가 될 것입니다.

4. 맺으며

본 연구는 전문대학 교양교육의 한계를 비판적으로 성찰하는 데서 출발하여, 지역사회와의 협력을 기반으로 한 실천적 교양교육의 가능성을 구체적 사례를 통해 보여주고 있다는 점에서 매우 뜻깊습니다. 강의실이라는 물리적 공간의 벽을 허물고, 지역사회를 대학의 확장된 캠퍼스로 전환해 났으로써 전문대학 교양교육이 나아가야 할 지속가능한 미래상을 제시해 주었습니다. 도출된 운영 모델과 실천적 과제들이 전국의 대학에 확산되어 대학과 지역사회가 교육을 매개로 함께 상생 발전하는 계기가 되기를 진심으로 기원합니다. 훌륭한 연구를 공유해 주신 연구자님께 다시 한번 깊은 감사를 드립니다.

대만 고등직업교육기관의 교양교육 운영 사례

신동은(대전보건대학교)

1. 서론

4차 산업혁명, AI 디지털 기술의 빠른 발전에 따라 적잖은 미래 일자리의 변화가 예견되는 상황에서 대학교육의 책무와 역할에 대한 논의가 활발하게 이루어지고 있다. 세계경제포럼(WEF)의 <미래 일자리 보고서 2025>는 2030년까지 가장 빠르게 성장하는 10대 기술에 AI 및 빅데이터 역량 등의 기술 기반 능력과 함께 창의적 사고, 회복 탄력성, 호기심과 평생학습 능력을 포함하고 있으며, 2025년 핵심 기술로 분석적 사고, 탄력성, 창의적 사고, 동기부여, 기술 활용 능력, 공감, 호기심과 평생학습 능력 등을 포함하고 있다. 이러한 역량은 일반대학이나 직업중심 교육기관인가를 막론하고 공통적으로 요구되는 것으로서, 대학교육의 목표로서 전공교육 뿐 아니라 교양교육이 함께 지향해야 할 요소이다.

정부의 3주기 혁신지원사업 기본계획은 AI 대전환의 시대에 걸맞게 교육의 체질을 바꾸고 수요 맞춤형 교육을 시행하기 위한 교육혁신을 강조하면서 융합교육, 다양한 분야의 역량을 키우는 교육, 교육 체질 개선 등을 강조하고 있다. 이를 위해 일반대학의 경우 기초학문 및 교양교육 활성화를 통해 다양한 분야의 역량을 제고할 것을 제안하지만, 전문대학은 교양교육이라는 용어 대신 굳이 '기초소양교육 활성화'라는 표현을 활용하여 전문대학 교양교육의 범위와 역할을 협소하게 제시하고 있다(교육부, 2026).

또한 전문대학 구성원들은 '폭넓은 지식과 비판적 사유'라는 고등교육기관으로서의 보편적 가치와 '산업 맞춤형 실무 역량'이라는 도구적 가치라는 전문대학의 이중적 책무 속에서 교양교육에 대한 인식의 편차를 보여주고 있다. 예컨대 전문대학 구성원들은 전문대학 교양교육의 목적을 일반대학과 동일한 것으로 정의하는 <전문대학교양교육권고안(기초교양교육원, 2024)>의 제안에 대하여 높은 비율로 긍정하면서도, 자유학예 교과를 50% 이상 구성하라는 권고안의 제안에 대하여 과반수의 구성원이 여건상 어렵다거나 이상적이라는 의견을 제시하고 있다(신동은, 윤영순, 2025). 더욱이 전문대학의 직업교육 체계는 전문학사-전공심화(학사)-석사 과정으로 확대되어 계속교육이 가능해졌지만, 교양교육 논의는 전문학사 과정에 머물고 있어 교양교육의 비중 확대는 제자리에 머물고 있는 상황이다.

본 연구는 급격한 디지털 기술 변화의 시대에 대응하기 위하여 교양교육의 역할이 더욱 중요해지며 전문대학 교양교육의 정체성을 확립하고 교양교육을 강화하는 것이 전문대학 직업교육의 신뢰도를 높일 수 있을 것이라는 판단에서 대만 과기대학의 교양교육 논의 및 운영 사례에 주목해 보고자 한다. 대만은 1990년대 중반 직업 교육과 일반교육의 양립 체계의 일환으로 일반대학에 상응하는 고등직업교육기관인 과기대학을 출범하였으며, 2015년 기술 및 직업 교육법(技術及職業教育法)을 제정하여 기술직업교육의 지위를 고등교육과 동등하게 확보하였다. 대만의 기술직업 교육체계(技職校院)의 학부과정은 과기대학(科技大學), 기술학원(技術學院), 전과학교(專科學校)에서 중학교 졸업자 대상의 5년제 과정(五專, 고교통합 전문학사), 고졸자 대상의 2년제 전문학사 과정(二專)과 4년제 학사과정(四技, 야간부 포함), 전문학사 졸업생들 대상의 2년제 대학(二技, 전공심화과정 유사)으로 구성되어 있다. 본 연구에서 전문학사를 배출하는 전과학교를 비교의 대상으로 삼지 않는 이유는 전과학교는 二專보다는 고교 통합의 五專 운영 비중이 높아 전문대학과 상응하는 기관이라 보기 어렵기 때문이다(<표. 1>참고). 반면, 과기대학은 전문학사(二專), 학사(四技), 고교통합 5년제(五專), 전공심화(二技), 석사, 박사의 다양한 학위 과정을 운영하면서 교양교육을 연계성있게 운영하고 있기 때문에 직업교육에서 교양교육의 역할을 보다 분명하게 파악할 수 있다고 판단했기 때문이다(<표 2> 참고).

<표. 1> 2024학년도 대학 유형별 학사학위, 전문학사 학위 이수생(中華民國 教育部教育部, 2025)

학위수준		총계	대학	독립학원	전과학교
학사		190,493	187,684	2,809	-
전문학사	총계	13,404	5,768	256	1,526
	- 二專	2,754	1,818	97	839
	- 五專	10,650	3,950	159	6,541

<표. 2> 학위수준별 운영 학과 수 (中華民國 教育部, 2025)

학위수준	공립		사립		총계	전과학교		총계
	대학	독립학원	대학	독립학원		공립	사립	
四技	1,246	6	1,975	59	3,286			
二技	109	-	278	17	404			
2번째 학사	-	-	2	-	2			
二專	16	-	57	4	77	13	21	34
五專	30	-	98	8	136	6	72	78

본 연구는 직업교육기관의 교양교육 운영의 시사점을 얻기 위하여 대만 과기대학의 교양교육 정책을 분석하고, 3개 과기대학의 사례를 들어 과기대학의 교양교육과정 구성, 학위과정별 학점 비중, 특성을 분석하였다.

2. 대만 과기대학의 교양교육 운영 사례

2.1. 대만 교육부의 교양교육 정책

정부가 교양교육(공동필수과목)을 일률적으로 정하여 운영하는 것이 대학의 자치권을 침해한다는 1995년의 대법관 판결 이후 대만의 고등교육기관은 교양교육의 정체성과 구성에 대하여 활발하게 논의하였다. 하지만 여전히 직업교육기관에서의 교양교육목표 및 이념에 대한 탐구는 많지 않았고 교양교육의 기본 이념과 직업교육 체계 내에서의 위치를 명확히 규명하지 못하였다. 전공 교원은 교양교육에 무관심하거나 소극적이었고, 전공-교양 간 연계가 부족하고 교양이 학교 전체의 책임이라는 인식이 아직 공유되지 못한 상황이었다.

기술직업교육에서 교양교육이 중요하다는 것은 黃俊傑, 張一蕃에 의해 주장되었다. 황준걸은 교육의 목적은 ‘일차원적인 사람(one-dimensional man)’을 양성하는 것이 아니라 ‘균형 잡힌 사람’, 온전한 인격을 가진 사람을 양성하는 것으로, 전문 교육(special education)에 교양 교육(general education)을 더하여 이 둘이 서로 융합되고 통합되어야 비로소 전문 교육(professional education)이라 할 수 있다고 강력히 지적하였다(1999, 2003). 또한 교양교육의 보편적 보급에서 더 나아가 교양교육을 심화할 것을 강조하였는데, 교양교육의 심화는 전공처럼 지식을 전문화(Specialization)하는 것을 의미하는 것이 아니라, 교육 내용 설계를 통해 21세기에 중요한 '글로벌화', '지식 기반 경제', '평생학습 사회', '생태 환경 보호', '자아 성찰' 등의 트렌드에 대해 깊이 사고할 능력을 기르고, 학생들이 '생명의 가치와 의미'와 같은 문제를 성찰하도록 이끄는 것이다(周金城, 2011, 재인용). 또한 기술직업교육에서 교양교육은 전공교육과의 연계하에서, 점차 직장 경쟁력과 결합하여 중요성이 재정립되었다(張一蕃, 2011, 黃俊傑, 2007). 대표적으로 해당 직업 분야에서 요구하는 핵심능력을 기르기 위해 교양교육과 전공교육의 통합하여 교과목의 연계성과 계통성을 갖춘 시스템인 교육과정 로드맵이 강조되었다. 이러한 논의와 연계하여 과기대학 교양교육이 위상을 정립하는데 대만 교육부의 교양교육 지원 정책은 큰 역할을 수행하였다(林從一, 2014). 교육부의 교양교육 정책은 대략 다음과 같다.

사업명	기간	목적 및 핵심 내용
教育部推動技專校院建立系科本位課程發展機制參考原則	2004	• 직무 능력 분석 결과를 바탕으로 학과 학생이 갖추어야 할 핵심 전문 역량, 직무 현장 요구 역량, 인문과 사회적 배려를 담은 교양 역량을 구체화
教育部補助及輔導優質通識教育課程作業要點	2006-2009	• 기직대학의 교양교육 품질 개선 지도 및 우수 교양교과 확산을 위하여 핵심정신과의 연계성을 바탕으로 행동지향/문제해결형 교양(서비

사업명	기간	목적 및 핵심 내용
		스 러닝 포함' 및 '기초 교양', 창의성 향상 교과 운영 지원
教育部提升技職校院學生通識教育及語文應用能力改善計畫	2007-	• '주관 대학'과 '파트너 대학'이 (1) 기직대학의 계열별 교육과정(산업 수요 지향) 및 학생 적성과 관심사, 진로 분석, (2) 관련 세미나 및 핵심 교원 연수, (3) 성과를 교재로 편찬, 온라인 공개, (4) 학생의 학습 의욕 고취 및 학습 성과 관리·개선
教育部補助及輔導大學校院推動以通識教育為核心之全校課程革新計	2007-2012	• 교양교육을 핵심으로 하는 대학 전체 교육과정 혁신 프로젝트를 장려하기 위하여 핵심(core) 교양 교과, 대학 교육과정 로드맵(Course Map), 행동지향/문제해결형 교양, 교양-전공 통합형 프로그램, 학생 e-학습포트폴리오
教育部獎勵科技大學及技術學院教學卓越計畫要點 = <獎勵技專校院教學卓越計畫>	2006-2018	• 학습성과 확보를 위한 교육과정개선, 교수학습품질제고(교수 전문성 신장 등), 교육과정 및 학위과정 계획 개선(학교 특성에 따른 융합 교육과정 실무 개혁, 교양/전공 과목의 통합 조치, 서비스 러닝 등)을 기반으로 학교만의 특색이 있는 혁신 조치 지원
現代公民核心能力養成計畫	2011-2014	• 「광범한 지식 전달」에서 「핵심 역량 강화」로 전환(비판적/다각적 사고, 시민 소양, 팀워크, 적극성, 책임감, 소통 조율, 가치 판단 능력, 실행 선택 능력, 문제 분석 및 해결 능력) • 교양 과정 자체의 체계성 강화뿐만 아니라, 교양과 전공 과정 간의 융합 확대 등 강조
教育部補助技專校院推動通識課程革新實施要點	2015-2018	• 교과목 단위, 교양교과목군(3-5개 교과), 융복합교과목군(3-5개 교과)을 지원하여 6대 핵심역량(논리적 사고, 의사소통 및 표현, 문제해결, 미적 감상, 혁신적 사고, 국제적 이동성의 역량) 연계 혁신적인 교수 전략, 학습성과 평가 계획
教育部全國傑出通識教育教師獎遴選及獎勵要點	2007-	• 대학의 유형별(일반대, 전문대 등) 우수 교양교육 강의를 선발
高等教育深耕計畫	1 기 : 2018-22 2기: 2023-현재	• 고등교육 및 직업교육 체계를 아우르는 통합 지원 계획 ❖ 제1기 : 대학의 질 향상 및 다원적 발전을 도모 ❖ 제2기 : 국제 경쟁력을 갖춘 학교 및 연구 센터의 지속적 발전 도모 *제2주기 사업과 연계하여 「SDGs 융합한 교양 교육과정 교수학습 실천 계획」 발표
教育部提升大學通識教育計畫 (IGER : Initiating General Education Renaissance)	2기 심경계획 중 이니셔티브	• 목적 : 교양교육 강화를 위한 교육부의 포괄적 지원사업이 없어서 교양교육이 주변화될 수 있음을 우려. 제2기 사업과 연계하여 교양 교육을 중시하고 학생 요구 및 학습 성과 주목하도록 유도함 • 추진 내용 : 교양교육의 재정립, 재관계, 재구성, 재방법. - 재정립 : 대학의 특성과 학생 수요에 따라 교양 교육의 위상 정립 - 재관계 : 교양 교육이 전공 교육과 융합되는 새로운 관계를 형성 - 재구성 : 학생들의 수요에 부합하는 소양 중심의 교양 과정 개설 - 재방법 : 흥미를 유발하는 혁신적인 교수법과 디지털 학습을 도입

“교양교육을 대학 교육과정의 핵심”으로 설정해야 한다는 취지, 일반대학과 직업대학간 교양교육의 지원사업이 함께 추진되고 있다는 점, 핵심역량과의 연계성을 바탕으로 행동지향/문제해결형 교양, 기초 교양 교과목 개발 지원, 전공교육과의 연계성 강화, 졸업생들의 진로를 분석하여 전공교육과 연계하여 로드맵 구성 등이 강조되고 있음을 알 수 있다. 대학 교육에서 교양 학점은 졸업 학점의 약 5분의 1을 차지하며, 학생들의 인문 및 과학 소양 능력을 함양하는 것은 사실 미래 취업에 있어 전문 역량에 못지않은 중요성을 가지며, 교육과정 로드맵은 교양교육을 포함하여 역량 달성과의 연계성을 제시하는 것으로서, 교양교육과 전공 교육의 연계성을 제시하기 위하여 강조되며 전공과 교양의 융합 및 교양교육을 통한 전인적 인재 양성은 고등교육기관의 평가 기준에도 제시되어 있다.

2.2. 대학 교양교육 운영 사례

본 연구는 3곳의 과기대학을 선정하여 교양교육과정을 분석하였다. 사례 대학은 대만 과기대학의 사업에 참여하여 대학의 교양교육을 발전시킨 경험이 있는 대학, 대만 통식교육과 관련된 논문에 운영 사례가 공유되거나 언급되는 대학 중에서 온라인 상에서 연구 문제 해결을 위해 필요한 자료 검색이 가능한 대학으로서 연구자가 자료 검색을 통해 발굴한 대학이다. 사례기관의

개황은 다음과 같다.

<표. 3> 사례 대학 개황

	보영과기대학 輔英科技大學	홍광과기대학 弘光科技大學	국립대북상업대학 國立臺北商業大學
설립 연도	1958년	1967년	1917년
과기대학 명칭 변경	전과학교, 기술학원을 거쳐 2002년 과기대 승인	전과학교, 기술학원을 거쳐 2003년 과기대 승인	職業學校, 專科學校, 技術學院 거쳐 2014 승인
재학생 수	7,800명	11,550명	7,000명
학과 구성	간호, 의료보건대학, 환경·생명대 학, 인문·행정대학 16개 학과	간호대학, 의료, 국제관광호텔 및 스마트기술대학. 21개 학과와 7개 연구소	상경계열 4개 학부와 13개 과정 운영
대학 학제	석사, 四技、二技、五專, 學士 後, 재직자 학사	석사, 박사, 四技、二技, 재직자 학사반, 재직자 二技, 學士後, 五專	박사과정, 석사과정, 학부(四 技、二技.), 전문학부(五專), 야 간(四技、二技, 二專)

2.2.1. 보영과기대학

대학의 교육 이념은 전문성, 배려, 포용, 품격이며, 건강 과학 기술 전문 인재 양성을 교육 목표로 삼고 있다. 專科 시기부터 교양교육 운영하였으나, 技術學院 시기에 교양교육 센터를 설립하고 총장을 위원장으로 하는 교양교육위원회를 설치하여 專科 시기와는 차별화된 교양교육과정을 구성하였다. 대학은 교육부 교양교육 지원사업에 참여하면서 교양 교육과 전문 교육의 융합을 통해 학생들이 공공성 있는 주제를 발굴하고 창의적으로 문제를 해결할 수 있는 현대 시민의 핵심 역량을 기르도록 하고 있다. 교육 방식은 과거의 ‘광범위한 지식’ 전달에서 ‘핵심 역량’ 함양으로 전환되었으며, 다원적 사고, 팀워크, 의사소통 및 조정, 가치 판단 능력, 문제 해결 능력, 실행력 등의 역량육성을 강조한다. 이를 위해 핵심역량과 핵심역량지표를 제정하고, 핵심역량평가 자가평가 척도를 개발하여 교양교육과정의 학습목표를 개발하여, 평가기준을 선정하였다. 대학은 8대 핵심능력(윤리적 사고, 배려와 열정, 문명적 시야, 인문학적 소양, 전문성, 의사소통 의사소통 및 서비스, 다양성의 수용, 미적 감성)을 설정하고, 심신이 조화를 이룬 건강한 개인의 육성을 출발점으로 삼아 기초교양과 박아교양 영역으로 구성하여 교양교육을 편성하고 있다. 구체적으로 학제별 교육과정 구성은 다음과 같다.

<표. 4> 보영과기대학 교양교육과정 구성 및 학위과정별 학점

유형	능력/분류	四技	二技 (3-4학년)
기초교양	중국어문능력	4	2
	외국어문능력	6	2
	정보능력	2	2
	운동과 건강능력	4	2
기초교양 학점수		16	8
박아(博雅) 교양 (필수)	디지털 기술 응용 개론	2	0
	건강과 지속가능개론	2	2
	환경의 지속과 자원봉사 1,2	2	2
	핵심 “기초” 모듈 과정	10	4
박아 교양(선택, 인문사회, 거시적 관점, 품격로 구성)	핵심 “고급” 모듈 과정		
	“확장 심화” 선택 과목		
박아교양학점수		16	8
교양학점 수 합계 (4년제 졸업학점 128)		32	16

대학의 특징을 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 졸업학점 128학점 중 교양학점은 32학점으로서 25%에 해당한다. 이중 22학점(기초 16, 박아 필수 6)이 필수 학점이며, 10학점만 선택으로 운영되고 있다. 기초교양은 국어, 외국어, 정보능력, 운동과 건강 능력으로 구성되어 있다. 둘째, 전공심화에 해당하는 二技과정에서도 교양학점이 16학점으로 구성되어 운영되고 있다. 전문학사 이수생들의 계속교육에서도 교양교육이 강조되고 있다. 1-3학년에 고르게 배치되어 있는데, 교양교과목이 저학년에 이수하고 고학년에는 전공 교육에 치중하기 보다는, 교과목의 특색에 따라(특히 박사 선택) 3학년 이후 교과목이 배치되고 있다. 셋째, 대학의 두드러진 특색은 전공 선택 과목 중 일부 교과목은 교양과목으로 인정하고 있다는 점이다. 사례로 간호학과는

중국문학의 질병 서사, 중국철학의 삶과 죽음의 의제 탐구, 심리학, 질병문학과 인문배려(關懷), 정서관리 등의 교과목을 교양 선택의 학점으로 인정하고 있다. 이는 전공 교과목이 인문사회, 국제 환경, 과학예술 분야의 교과와 관련되는 교과목을 운영하고 있다는 점을 의미하기도 한다. 특히 대학은 교양교과목과 전공교과목의 융합을 위하여 2가지 정책을 추진하고 있다. 첫째, 모든 학과는 전공 필수 교과목에 전문 윤리 교과를 편성하여 기술 체계와 인문 소양을 균형있게 다루고 있다. 둘째, 대학은 교양교과와 전공핵심, 전공 프로젝트 교과목을 연계하여 마이크로 디그리 과정을 개설하고 있다. 전문지식과 인문적 관심을 결합하여 해답을 찾는 과정을 통해 학습자들의 역량을 향상하고 있다.

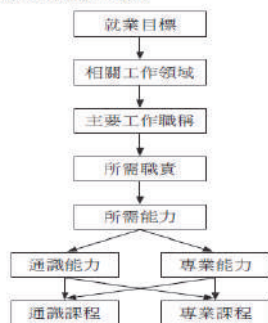
2.2.2. 홍광과기대학

대학은 <교양교육을 핵심으로 하는 대학 교육과정 혁신 프로젝트大學校院推動以通識教育為核心之全校課程革新計>, <教育部獎勵科技大學及技術學院教學卓越計畫要點>, 教學卓越計畫, 重點發展特色計畫 등의 교육부 사업을 계기로 교육과정 로드맵 구축을 추진하였다(周金城(2011)). 대학의 교양교육과정은 다음과 같이 구성되어 있다.

<표. 5> 홍광과기대학 교양교육과정 구성 및 학위과정별 학점

구분	영역	四技	四技(성인반)	二技
핵심교양	서비스 러닝	0		
	인문정신 1	2	2	2
	인문정신 2	2		
기초교양	어문교육	10	8	4
	시민교육	4	4	
	창의교육	4	2	
	정보교육	2	2	
	체육교육	2	2	
	미학	-	2	-
분류교양	인문예술분야	사회과학, 인문예술 4	사회과학, 인문예술 4	사회, 인문, 자연 6
	사회과학분야			
	자연과학 분야			
		30/ 128	26/128	12/72

圖2 就業導向的課程地圖設計架構



대학의 교양교육 과정의 특징은 다음과 같다. 첫째, 학사학위 기준으로 30학점(23.4%)을 교양교육을 운영하고 있다. 둘째, 기초교양은 학생들이 미래의 다원적이고 다변하는 현대 사회에 대응하여 마땅히 갖추어야 할 기본 능력을 양성하는 것을 목적으로 하여 평생 학습의 기초를 마련하는 과정으로 22학점의 큰 비중을 차지하며, 특히 어문(중국어, 영어)을 10학점 배치하고 있다. 셋째, 분류교양은 4년제 기준 4학점으로서 기초교양에 비하여 적은 비중을 차지하고 있다. 넷째, 교양교과목은 1-3학년에 걸쳐 개설되고 있다. 기초교양 중 시민교육과 창의 교육 분야, 분류 교양은 2-3학년에 배치되어 운영되고 있다. 다섯째, 전문학사에 해당하는 二技 과정은 12학점(16.7%) 운영되고 있다. 二技 과정은 타 과정에 비하여 분류교양의 비중이 높게 나타나고 있다.

대학의 교양교육이 전공교육과 연계되는 방안은 크게 두가지로 볼 수 있다. 첫째, 전공교육의 사회적 책임을 인식하기 위한 기초로서 <인문정신> 교과를 개발하여 필수로 운영하고 있다. 인문정신은 생명, 자아, 사회, 자연의 4대 영역의 주제를 2개의 교과로 나누어 진행하면서 전문가 특강, 탐구학습, 서비스 러닝 연계 활동을 진행하여 가치관 형성을 돕고 있다. 둘째, 교양교육과 전공교육 사이의 교류를 강화하기 위하여 교육과정 로드맵을 구축하였다. 교양교과목은 언제 어디서든 활용할 수 있는 역량을 습득하는 것으로 교양 교육에서 정보의 가치와 논쟁점에 대해 판단하는 능력, 다양한 출처의 정보를 결합하여

프로젝트를 완수하고, 인종·종교·성별·정치 등 다양한 관점에서 논의, 어떤 이슈의 장단점을 다각도로 검토하고, 타인의 시각에서 문제를 바라보는 능력을 키우는 것은 전공 학습에서 도움을 줄 수 있을 것으로 강조되고 있다(周金城, 2011). 예컨대 스마트 기술 응용학과(智慧科技應用系)는 6대 핵심능력별 교과목의 이수 체계를 제시하고 있는데, 이중 2. 3.을 제외한 네 개의 핵심능력(1,4,5,6)은 교양교과목을 포함하여 연계 교과목을 제시함으로써 학과의 핵심능력을 키우는데 교양교육이 중요한 역할을 하고 있음을 보여주고 있다.

2.2.3. 국립대북상업대학

대학은 대학 승격 전부터 교양교육 혁신을 시작하여 단계적으로 실시하며 충분한 준비를 갖추어 왔다. 대학의 교양교육센터는 학생 대표와 교수(동문), 교외 학자 또는 산업계 대표를 포함한 교육과정위원회를 설치하고 있다. 대학의 교양교육은 「전문 소양」과 「품격 소양」을 목표로 하여 전문분야의 인재로 성장하는데 있어서 필요한 인문 소양, 사회적 배려, 국제 다문화성을 보완하도록 하고 있다. 대학은 「교육 탁월화」사업, 「기술직업 재도약」, 技專校院推動通識課程革新實施要點 등에 참여하여 핵심역량 연계 교과목 운영, 교양교과목 간 통합교육(교양교육의 혁신을 추진해왔다. 대학 졸업생은 경상·재무·회계를 주요 전공으로 하며 졸업 후 주로 타이베이 시내에서 근무하며 외국계 기업이나 다국적 기업에 진출하는 점을 고려하여 교양 교육은 비즈니스 인재 양성을 위한 기초로서 국제화와 언어 능력, 사회적 배려와 직업 윤리를 중시하여 교양교육의 개발하였고, 비교과 프로그램 참여 실적을 관리하는 교양 패스포트(通識護照) 제도를 통해 핵심능력 향상을 지원하고 있다. 대학의 교양교육 구성 체계를 경영학부 행정학과(企業管理系)의 사례를 통해 살펴보면 다음과 같다(<https://ba.ntub.edu.tw/>).

<표. 6> 국립대북상업대학 교양교육과정 구성 및 학위과정별 학점

		四技	二技 (주간부)	二技 (進修部-재직자)	二專 (進修部-재직자)
기초필수 어문사유	국문영역	6	2	2	4
	영문영역	6	2	2	4
핵심필수 공민함양	시민의식	2	2	4	6
	지속가능 발전	2			
	생활미학	2	2		
흥미선택 (교차 다학제 선택)	국제시야	8	2	2	
	사회융합				
	자연과학				
	응용과학				
	인문예술				
총합		26학점 (전체 128학점)	10학점 (전체 72학점)	10학점 (전체 72학점)	14학점 (80학점)

대학 교양교육의 특징을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 교양교육의 학점은 4년제 27학점(20%)으로 기초 필수 영역은 국문과 영문 교과목으로 구성되어 12학점으로 비중이 높게 나타나고 있다. 둘째, 二專과정은 14학점(졸업 학점의 18%), 二技(전공심화) 과정은 10학점(14%)을 차지하고 있으며, 이기-이전으로 이어지는 학사과정을 이수할 경우 교양학점은 24학점을 차지하여 일반 4년제 학사과정과 유사한 학점의 교양교과목을 이수하도록 하고 있다. (일반 4년제 대학이 128학점, 이전-이기로 이어지는 전체 학점이 152학점인 점을 고려한다면 직업(실무)교육 강화를 위하여 전공 학점을 늘리더라도 교양학점은 어느정도를 유지하는 방향에서) 국문과 영문의 기초필수 학점이 높게 나타나고 있다. 셋째, 선택 교과목의 영역은 인문, 사회, 자연 뿐 아니라 국제 시야 영역을 두고 있음, 핵심 필수, 흥미선택 영역의 교과목은 2-3학년에 주로 편성되고 있다. (고교 통합 과정인 五專은 전체 222학점 중 교양이 82학점인데 그 중 국어와 영어가 각각 22학점으로 높은 비중을 차지하며, 사회, 예술, 자연과학, 사회과학, 수학 분야, 체육을 포함한다.)

대학은 교육과정 맵을 구축하여 전공과 교양을 융합하고 있다. 대학은 상경대학으로서의 상업과 창의 혁신의 2대 목표를 실현하기 위하여 전공교육과 교양교육이 함께 결합하여 실무지식, 창의혁신, 사회적 배려, 자기관리 능력을 갖추도록 하는데, 이러한 능력은 전공과 교양교육을 통해 모두 길러질 수 있도록 교육과정 로드맵에 제시되어 있다.

<표. 7> 대북 상업대학 교양교육과 전공교육의 연계 근거

구분	대학의 목표	
대학의 비전	상업·관리 실무 교육형 대학	
사명	최상의 상업·관리 교육 제공	
2대 특색	상업(商業) × 혁신(創新)	
2대 교육목표	전문 소양 (專業素養)	품격 소양 (品格素養)
	↓	↓
4대 핵심능력 지표	실무 기술 (實務技能) 창의 혁신 (創意創新)	사회적 배려 (社會關懷) 자기 관리 (自我管理)

3. 논의 및 결론

이상의 대만 과기대학 교양교육 운영 사례가 전문대학 교양교육 운영에 주는 시사점은 다음과 같다.

첫째, 전문대학 직업교육의 목표 설정을 재정립하고, 그 위상에 맞는 교양교육의 정체성을 찾기 위해 노력할 필요가 있다. 직업교육기관은 직업적 기술 수행능력을 길러주는 것을 넘어서 변화하는 사회 속에서 비판적 능력, 문제해결 능력, 기술의 사회적 책임과 윤리적 판단 능력을 함께 육성하는 과정으로 자리매김되어야 하며, 이를 수행하기 위하여 교양교육은 중요한 위상을 가질 필요가 있다.

둘째, 과기대학마다 교양 학점은 차이가 있다. 사례대학도 26학점-32학점으로 차이가 있으며, 학교마다 중점 사항, 교양교육과정 구성 및 교과목의 학점 배분 정도는 상이하다. 하지만, 공통적으로 중국어, 영어 능력, 정보 교육, 시민 교육, 지속가능 발전의 교과가 강조되고 있다. 학교의 특색에 따라 강조하는 바, 교육과정 구성 체계는 달라질 수 있지만, 평생학습의 기초를 마련하고 시민으로서의 삶을 준비하는 과정은 공통적으로 강조되는 것이다.

셋째, 핵심역량과 연계한 교양교육이 강조할 필요가 있다. 핵심역량은 교양교육과 전공교육을 연계할 때 중요한 매개가 된다고 할 수 있다. 대만 고등직업교육기관의 교원을 상대로 연구한 결과에 따르면 전공교육에서 강조되어야 하는 교양교육 이념은 학습 시야를 넓혀주기, 사고를 표현하는 능력 기르기, 합리적 판단 능력 기르기, 사고 능력 기르기, 지식의 기원을 이해하고 단순 암기가 아니라 지식의 가치와 의미를 알기 등으로서, 이는 전공교육에서 강조할 인문적 요소라 할 수 있다(賴羿蓉, 鍾任琴, 2005). 이를 교양교육에서 질적으로 가르치고, 이를 전공 교육에서 더욱 향상 발전시킨다면 교양교육과 전공교육은 단절된 두 영역이 아니라 서로 밀접하게 연관되어 있고 의존적인 관계가 될 수 있을 것이다. 따라서 대학의 핵심역량과 교양교과목을 맵핑하는 것을 넘어서 핵심역량과 교과 내용을 통합한 교과 운영을 지원하는 방안 마련이 중요할 것이다.

넷째, 직업교육기관의 교양교육은 직업교육의 二專, 二技의 계속교육 체계에서 위계적으로 운영되고 있다. 한국의 전문대학도 전공심화 과정에 교양교육을 배치하되, 전체적인 교양교육과정의 위계성을 고려하여 배치할 필요가 있다.

다섯째, 학교의 특성, 학과의 특성, 산업의 특성을 반영하여 교양교육은 유연하게 구성될 수 있지만, 기본적으로, 공통적으로 강조되어야 할 영역이 무엇인가 논의가 필요하다. 이를 위해 무엇보다 평생학습능력을 기르기 위해 필요한 교육 내용은 무엇인가에 대한 고민할 필요가 있다.

여섯째, 교육부의 타당한 정책 수립이 필요하다. 전문대학 교양교육과정의 발전에 있어서 교육부의 정책은 매우 중요한 의미를 갖고 있다. 대만의 경우에도 기술직업교육 대학에서 교양교육의 위상이 정립되고 강화될 수 있었던 것은 교육부의 지원이 있었기 때문이다. 교양교육이 직업교육에서 상보적인 역할을 할 수 있도록 교양교육·직업교육 정책을 수립하여 대학의 교육과정 개혁을 추동해나갈 필요가 있다.

참고문헌

- 교육부, (2026). 전문대학 혁신지원사업 3주기('25-'27) 기본계획.
- 교육부, (2026). '25~'27년 대학혁신지원사업 기본계획.
- 신동은, 윤영순, (2025). 전문대학 교원의 인식 분석을 통한 교양교육 발전과제와 전략. *교양교육연구* 19(4), 55-71.
- 한국교양기초교육원, (2024). 전문대학 교양교육 권고안.
- 周金城, (2011). 弘光科技大學課程地圖與通識教育 推動之成效. *教育資料與研究 雙月刊*, 9, 65-88.
- 林從一, (2014). 臺灣通識教育發展歷程. *長庚人文社會學報*, 7(2), 191-253.
- 中華民國 教育部, (2025). 中華民國 114年 教育統計.
https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education_Statistics/114/114%E5%B9%B4%E7%89%88%E4%B8%AD%E8%8F%AF%E6%B0%91%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%82%B2%E7%B5%B1%E8%A8%88.pdf
- 張一蕃, (2010). 再論通識教育與技職教育. *通識在線*, 29, 24-25.
- 黃俊傑, (1999). 大學通識教育的理念與實踐. 台北：中華民國通識教育學會。
- 黃俊傑, (2003). 邁向二十一世紀大學通識教育的新境界：從普及到深化. *通識教育季刊*, 2, 237-250.
- 黃俊傑, (2007). 二十一世紀的大學專業教育與通識教育：互動與融合. *通識學刊：理念與實務*, 1(2), 1-28.
- 賴羿蓉·鍾任琴, (2005). 專業的通識課程」在通識教育中的地位與需求. *全國技術及職業教育研討會論文集*, 171-186. 主辦單位：育達商業技術學院。
- 翁瑞霖, (2007). 通識十年在輔英：科技大學通識教育實施模式之探索. *通識學刊：理念與實務*, 1(2), 43-72.
- 陳雲卿, (2016). 深化基本素養融入通識課程之教學實務研究：以輔英科技大學為例. *通識學刊：理念與實務*, 4(1), 37-74.
- 弘光科大全校課程地圖 《高教評鑑》
- 大專校院 校務資訊公開平臺 <https://udb.moe.edu.tw/udata/Index>
- 教育部 主管法規查詢系統 <https://edu.law.moe.gov.tw/>
- 輔英科技大學 <https://egec.fy.edu.tw/p/412-1086-8826.php?Lang=zh-tw>
- 弘光科技大學 <https://gec.hk.edu.tw/>
- 國立臺北商業大學 <https://cge.ntub.edu.tw/>

대만 고등직업교육기관의 교양교육 운영 사례에 대한 토론문 (전문대학 교양교육의 위상 재정립을 위한 토론)

윤연숙(대구보건대학교)

신동은 교수님의 「대만 고등 직업교육기관의 교양교육 운영 사례」 발표를 매우 흥미롭게 들었습니다. 발표에서는 대만 과기대학들이 교양교육을 대학 교육의 핵심 요소로 인식하고, 전공교육과의 연계 및 교육부의 지속적인 정책 지원을 통해 교양교육의 위상을 강화해 온 사례를 제시해 주셨습니다. 이를 통해 직업교육기관에서도 교양교육이 전공교육과 대립되는 영역이 아니라, 핵심역량 함양과 직업교육의 질을 높이는 중요한 기반임을 확인할 수 있었습니다.

그러나 우리나라 전문대학의 현실을 돌아보면, 산업체 맞춤형 전문 인력 양성이라는 목적이 강조되면서 대학 교육의 무게중심이 전공 및 실무 교육에 집중되어왔고, 그 결과 교양교육은 상대적으로 부수적 영역으로 인식되는 경향이 존재합니다. 학생들뿐 아니라 대학 구성원과 산업체 일각에서도 "전문대는 기술과 직무역량만 배우면 된다"는 기능주의적 시각이 여전히 남아 있으며, 교양과목은 취업과 직접적 관련성이 낮다는 이유로 저평가되는 경우가 적지 않습니다.

그러나 AI와 디지털 전환, 초융합 사회의 도래는 전문지식만으로는 해결할 수 없는 복합적 문제를 증가시키고 있으며, 비판적 사고, 의사소통 능력, 윤리적 판단력, 시민의식, 평생학습 역량과 같은 인간 고유의 역량은 오히려 더욱 중요해지고 있습니다. 이러한 역량은 교양교육을 통해 길러질 수 있다는 점에서, 전문대학 교양교육에 대한 인식의 패러다임 전환과 이를 뒷받침할 제도적 혁신은 더 이상 미룰 수 없는 과제라고 생각합니다.

이에 발표자께 다음과 같은 점에 대해 의견을 여쭙고자 합니다.

첫째, 교양교육에 대한 인식 전환과 문화적 변화에 관한 질문입니다.

전문대학에서 교양교육이 지속적으로 저평가되는 문제는 단순히 학점 배분이나 교과목 구성의 문제가 아니라 대학 구성원들의 인식과 문화의 문제라고 생각합니다. 특히 교수, 학생, 산업체, 대학 경영진 모두가 교양교육을 전공 교육의 보조적 영역이 아니라 미래 사회에 필요한 핵심역량을 길러주는 기반 영역으로 인식하는 것이 중요할 것입니다.

질의 1.

대학 본부, 교수진, 학생, 산업체 등 다양한 이해관계자의 인식 변화를 동시에 이끌어내기 위해 전문대학에서 우선적으로 추진해야 할 인식 개선 전략이나 문화적 접근 방식은 무엇이라고 생각하시는지 궁금합니다.

둘째, 전문대학 맞춤형 교양교육과 교육과정 혁신에 관한 질문입니다.

현재 많은 전문대학의 교양교육은 일반대학의 교양 교과를 축소·변형한 수준에 머무르면서 전문대 학생의 특성과 전공별 요구를 충분히 반영하지 못하고 있다는 지적이 제기되고 있습니다. 따라서 전공교육과 연계된 융합형 교양교육, 마이크로디그리, 문제해결형 교양교육 등 전문대학만의 차별화된 모델이 요구된다고 생각합니다.

질의 2.

대만 사례에서처럼 교양교육과 전공교육이 유기적으로 연결되면서도 교양 고유의 가치와 정체성을 유지할 수 있는 '전문대학 맞춤형 융합 교양교육 모델'에 대해 발표자께서 구상하고 계신 방향이 있다면 소개해 주시면 감사하겠습니다.

질의 3.

또한 2~3년제 중심의 제한된 학점 구조 속에서 교양교육의 최소 이수 기준을 보장하고, 교양교육의 질을 담보하기 위해 어떠한 학사제도적 보완 장치가 필요하다고 보시는지 고견을 듣고 싶습니다.

셋째, 교양교육의 위상 강화를 위한 조직·제도·평가 체계에 관한 질문입니다.

교양교육의 질적 발전을 위해서는 단순히 교양 학점을 확대하는 것보다 교양교육 전담 조직의 독립성 확보, 전공 교원과 교양 교원의 협력 체계 구축, 교양교육 성과에 대한 평가와 보상 시스템 마련 등이 중요하다고 생각합니다.

질의 4.

전문대학 차원에서 가장 우선적으로 추진해야 할 조직적·제도적 개선 과제는 무엇이라고 보는지 궁금합니다.

또한 대만 사례에서 볼 수 있듯이 교양교육의 발전은 개별 대학의 노력만으로 이루어지기 어렵고 정부의 정책적 지원이 중요한 역할을 수행하고 있습니다.

질의 5.

현재 전문대학 혁신지원사업이나 대학 평가체계에서 교양교육은 상대적으로 제한적인 위치에 머물러 있는데, 교양교육의 내실화 정도를 재정지원사업 및 평가 지표에 일정 비율 이상 반영하는 등 정책적·제도적 지원을 강화하는 방안에 대해서는 어떻게 생각하시는지 의견을 듣고 싶습니다.

질의 6.

아울러 교양교육 담당 교수와 강사들의 전문성 향상, 교수법 개발, 안정적인 연구 및 교육 환경 조성을 위해 대학 차원에서는 어떠한 행정적·재정적 지원이 필요하다고 생각하시는지도 함께 여쭙고 싶습니다.

마지막으로, AI 시대 전문대학 교양교육의 정체성과 미래 방향에 관한 질문입니다.

AI와 디지털 전환 시대에는 직무 기술의 수명이 짧아지고 평생학습의 중요성이 더욱 커지고 있습니다. 이러한 변화 속에서 교양교육은 단순히 전공 교육을 보완하는 영역이 아니라, 직업교육의 질과 지속가능성을 뒷받침하는 핵심 영역으로 재정립될 필요가 있다고 생각합니다.

질의 7.

앞으로 전문대학 교양교육은 어떠한 정체성과 방향성을 가져야 하며, 직업교육과 어떠한 관계 속에서 발전해 나가야 한다고 보는지 고견을 듣고 싶습니다.

맺음말

전문대학에서의 교양교육은 단순한 지식 전달의 차원을 넘어 학생들이 변화하는 사회 속에서 직업인으로서, 그리고 시민으로서 지속적으로 성장할 수 있는 기본 역량을 함양하는 과정이라고 생각합니다. 따라서 교양교육은 전공교육과 경쟁하는 영역이 아니라, 직업교육의 질과 지속가능성을 높이는 핵심 기반으로 이해될 필요가 있습니다.

발표에서 제시해 주신 대만의 사례가 우리나라 전문대학 교양교육의 새로운 방향을 모색하는 데 중요한 시사점을 제공해주었다고 생각하며, 본 토론자가 제기한 인식, 교육과정, 제도, 평가체계에 관한 논의가 전문대학 교양교육의 위상을 재정립하고 실질적인 혁신을 이루어 가는 데 작은 계기가 되기를 기대합니다.

비전공자를 위한 데이터 리터러시 교양교육의 효과성 연구: ‘데이터의 이해와 활용’ 교과를 중심으로

최승연(강원도립대학교)

1. 서론

4차 산업혁명과 인공지능(AI)의 급격한 발전은 사회 전반을 데이터 중심 사회로 전환 시켰다. 이러한 변화 속에서 데이터를 올바르게 읽고, 이해하며, 분석하여 소통하는 능력인 ‘데이터 리터러시(Data Literacy)’는 특정 기술 분야 전문가만의 전유물이 아닌, 모든 현대 시민이 갖추어야 할 핵심역량으로 부상하였다(Mandinach & Gummer, 2013). 이러한 시대의 흐름과 필요에 따라 대학 교육에서는 전공을 불문하고 데이터 기반의 의사결정 능력을 기를 수 있도록 대학교양 교육과정 개편을 통해 비전공자를 위한 데이터 리터러시 교육을 적극적으로 도입하고 있는 추세이다(심상덕, 김현정, 2023).

전통적인 통계학과에서 다루고 있는 데이터의 수집·분석의 측면과 소프트웨어 중심의 컴퓨터 기반 데이터 교육과 달리, 데이터 리터러시 교양교육은 데이터에 대한 맥락적 이해와 실생활 및 타 학문 영역으로의 ‘활용’에 방점을 둔다. 비전공자 학생들은 데이터 리터러시 교육을 통해 비구조화된 정보 속에서 유의미한 시사점을 찾고, 이를 기반으로 여러 가지 사회 문제를 다양한 관점에서 해결을 시도하는 경험을 얻을 수 있다. 이는 대학 교육이 궁극적으로 지향하는 고차원적 인지 역량인 정보처리 능력, 창의적 사고, 문제해결 능력, 학문 간 벽을 허무는 융합적 사고와 직결된다(김혜영, 2020).

그러나 그간 대학에서 수행했던 데이터 교육은 주로 컴퓨터 공학이나 통계학 등 이공계열 전공자를 중심으로 고안되어 인문·사회·예체능 등 비전공자 대학생들이 접근하기에는 진입 장벽이 높은 교과였다. 최근 들어 비전공자를 위한 맞춤형 교양 교육과정이 개발·운영되고 있기는 하나, 이러한 교육이 실제로 학생들의 다면적 역량 향상에 얼마나 기여했는지를 실증적으로 연구한 사례는 여전히 부족한 실정이다(정운숙, 유지원, 2022). 비전공자 대상 데이터 교육의 지속 가능성과 질적 향상을 도모하기 위해 교육 전과 후의 역량 변화를 객관적으로 분석한 효과 검증은 필연적으로 요구된다.

이에 본 연구에서는 대학공통교양 과정으로 개설된 ‘데이터 이해와 활용’ 교과를 수강중인 학생을 대상으로 강좌가 학습자들에게 미치는 정보처리 능력, 창의적 사고, 문제해결 능력, 융합적 사고의 변화를 검증함으로써, 대학 교양 교육과정 내 데이터 리터러시 교육의 효과를 입증하고 향후 비전공자를 위한 데이터 교육 모델 수립을 위한 기초 자료를 제공하는 데 목적이 있다.

이에 따라 설정한 연구문제는 다음과 같다.

비전공자를 위한 데이터 리터러시 교양교육이 정보처리 능력에 미치는 효과는 어떠한가?

비전공자를 위한 데이터 리터러시 교양교육이 창의적 사고에 미치는 효과는 어떠한가?

비전공자를 위한 데이터 리터러시 교양교육이 문제해결 능력에 미치는 효과는 어떠한가?

비전공자를 위한 데이터 리터러시 교양교육이 융합적 사고에 미치는 효과는 어떠한가?

2. 연구방법

2.1. 연구대상

본 연구의 연구대상은 2026학년도 1학기 G대학의 대학공통교양교과인 ‘데이터 이해와 활용’교과의 수강대상자를 연구대상으로 하였다. 데이터 이해와 활용 교과는 2학점(이론1, 실습1)으로 편성되어 있고 20명 정원 강좌로 운영하였다. 연구대상 기초정보를 구체적으로 제시하면 표1과 같다.

<표 1> 연구대상 기초정보

구분		인원(명)	소속학과
성별	남	13	해양경찰과, 바리스타제과제빵과, 드론융합과, 건설지적토목과, 레저스포츠과, 경찰경호과
	여	7	
학년	1학년	11	
	2학년	9	

2.2. 연구도구

본 연구의 연구도구는 G대학의 핵심역량 진단도구와 개방형 설문지이다. 핵심역량 진단 도구를 통해 측정한 요인은 정보처리 능력, 창의적 사고, 문제해결 능력, 융합적 사고이고 연구도구의 구체적인 내용과 문항은 아래 표2와 같다.

G대학의 핵심역량 진단도구는 2026년 변화된 인재상에 맞추어 새로 개발 및 고도화 된 진단도구로 9대 핵심역량으로 구성되어 있고, 이 중 본 연구에서는 4개 역량(정보처리 능력, 창의적 사고, 문제해결 능력, 융합적 사고)의 문항을 연구 도구로 활용하였다.

<표 2> G대학 핵심역량 진단도구의 구성 및 내용

핵심역량	하위역량	문항수	본교재학생 평균 (100점 만점 환산)		Cronbach α
정보처리 능력	정보탐색	4	70.2	71.2	0.955
	정보활용	4		69.3	
창의적 사고	아이디어창출	4	72.5	72.5	0.962
	사고확장	4		72.4	
문제해결 능력	문제인식	4	72.9	72.8	0.964
	문제해결	4		72.4	
융합적 사고	지식통합	4	70.6	70.1	0.962
	통합적용	4		71.0	

2.3. 연구절차

2026년 1학기 12주차에 강의수강 학생을 대상으로 핵심역량 진단을 진행하였다.

2.4. 자료처리 및 분석

비전공자를 위한 데이터 리터러시 교양교육의 효과성 연구를 위해 수집된 자료를 SPSS 25.0을 활용하여 분석하였다. 연구대상의 일반적 특성을 파악하기 위해 기술통계분석을 실시하였고, 효과성 분석을 위해 대학의 진단평균, 강의수강 학생 핵심역량 진단 결과를 대상으로 단일표본 t-test를 실시하였다.

3. 연구결과

3.1. 정보처리 능력에 미치는 영향

<표 3> 정보처리 능력에 미치는 영향

역량구분		M	SD	t
핵심역량	정보처리 능력	73.75	4.51	2.53*
	정보탐색	71.55	3.76	2.67*
하위역량	정보활용	72.65	3.89	2.81*

*p<.05

3.2. 창의적 사고에 미치는 영향

<표 4> 창의적 사고에 미치는 영향

역량구분		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
핵심역량	창의적 사고	75.0	3.91	2.86*
	아이디어창출	74.65	3.13	3.21**
하위역량	사고확장	74.83	3.43	3.03**

* $p < .05$, ** $p < .01$

3.3. 문제해결 능력에 미치는 영향

<표 5> 문제해결 능력에 미치는 영향

역량구분		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
핵심역량	문제해결 능력	74.80	3.79	2.36*
	문제인식	73.65	3.50	1.60
하위역량	문제해결	74.23	3.48	1.70

$p > .05$, * $p < .05$

3.4. 융합적 사고에 미치는 영향

<표 6> 융합적 사고에 미치는 영향

역량구분		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
핵심역량	융합적 사고	75.90	4.32	6.01***
	지식통합	74.20	4.02	3.56***
하위역량	통합적용	75.05	4.05	4.92***

*** $p < .001$

4. 결론

첫째, 비전공자를 위한 데이터 리터러시 교양교육은 방대한 데이터 속에서 필요한 정보를 선별·분석하는 정보처리능력과 이를 활용해 실제적인 대안을 도출하는 문제해결 능력 하위요인에 유의미한 효과가 있음을 확인할 수 있었다. 이는 데이터 리터러시교육이 단순히 기술적 도구 사용법을 익히는 것을 넘어, 탐구기반학습(Inquiry-based learning)을 통해 학습자의 전반적 인지적 스캐폴딩(Scaffolding)을 강화한다는 선행연구들과 맥을 같이 한다(김민재, 이승철, 김태영, 2021).

둘째, 정형화된 정답을 찾는 것에서 벗어나 데이터를 다각도로 해석하는 과정에서 창의적인 사고가 증진되었으며, 전공 영역의 지식을 데이터 과학적 방법론과 결합하는 과정에서 융합적 사고가 유의미하게 발달하는 것을 확인할 수 있었다. 이는 데이터 역량이 인문학적 상상력이나 사회과학적 분석력과 결합할 때 시너지 효과를 낸다는 융합 교육의 핵심 가치를 실증한 결과이다(정윤숙, 유지원, 2022).

비전공자를 대상으로 한 데이터 리터러시 교양교육은 데이터 시대가 요구하는 융·복합적 인재를 양성하는 데 효과적 기제가 될 수 있음을 확인하였다. 본 연구의 결과는 데이터 교육이 전공자만의 영역이 아니며, 비전공자에게 적합한 교수학습 설계와 맥락 중심의 데이터 활용 경험을 제공한다면 대학생의 핵심역량을 종합적으로 견인할 수 있음을 보여준다.

참고 문헌

- 김민재, 이승철, 김태영(2021). 데이터 리터러시를 활용한 소프트웨어 교육이 중학생의 컴퓨팅 사고력과 창의적 문제해결력에 미치는 영향. **교원교육**, 31(1), 167-184.
- 김혜영(2020). 21세기 핵심 역량 강화를 위한 대학 교양기초교육으로서의 데이터 리터러시(Data Literacy) 분석. **교양교육연구**, 14(6), 147-159.
- 심상덕, 김현정(2023). 데이터 리터러시로서의 정량적 사고력 증진을 위한 대학 교양교육 운영방안. **교양교육연구**, 17(2), 185-195.
- 정윤숙, 유지원(2022). 대학생의 데이터 리터러시 측정 도구 타당화 및 신입생 데이터 리터러시 진단-A 대학 사례를 중심으로. **교양교육연구**, 16(5), 245-260.
- Mandinach, E. B., & Gummer, E. S.(2013). "A systemic view of implementing data literacy in educator preparation", *Educational Researcher* 42(1), 30-37.

비전공자를 위한 데이터 리터러시 교양교육의 효과성 연구: ‘데이터 이해와 활용’ 교과를 중심으로에 대한 토론문

박영호(광주보건대학교)

발표자께서는 데이터 리터러시 교양교육이라는 시의성 높은 주제를 직접 교과 운영 현장에서 실증적으로 탐구하셨습니다. 이론의 언어에 머무르지 않고 실제 수업 데이터를 통해 학생의 역량 변화를 들여다본 이 연구는 그 자체로 교양교육에 소중한 기여라는 생각이 듭니다. 토론자는 이 연구가 지닌 교육적 의의를 먼저 살펴보고, 이어서 연구의 풍성함을 더 할 수도 있는 몇 가지 보완 사항을 정중히 제안하고자 합니다.

1. 교육적 의의

1) 삶과 삶의 연결

본 연구의 가장 빛나는 지점은 데이터 리터러시 교육을 단순한 기술 습득의 차원에서 벗어나 맥락적 이해와 실생활로의 활용에 방점을 두었다는 점입니다. 이는 학습이 삶의 맥락과 연결될 때 비로소 진정한 인식론적 성장이 일어난다는 존 듀이의 ‘경험으로서의 교육’과 그 방향성이 맞습니다. 비구조화된 정보 속에서 의미를 찾고 이를 사회 문제 해결에 연결하는 탐구 과정을 설계한 것은, 교양교육의 목적인 “인간다운 삶을 위한 지성적인 자유로움”에 충실한 시도라 평가할 수 있습니다.

2) 핵심역량의 다면적 접근

본 연구는 교육 효과를 단일 변수로 환원하지 않고 정보처리 능력, 창의적 사고, 문제해결 능력, 융합적 사고라는 네 가지 역량의 변화를 동시에 조명합니다. 이러한 다면적 접근은 교양교육이 지향하는 전인적 성장의 이념과 맞닿아 있습니다. 특히 융합적 사고 역량에서 가장 높은 유의미성($p<.001$)이 확인된 것은, 데이터 리터러시 교육이 도구적 능력을 넘어 학문 간 경계를 허무는 통합적 인식의 형성에 기여함을 실증하는 유의미한 발견이라 할 수 있습니다.

3) 교육 형평성과 반성적 실천

데이터 교육이 이공계 중심으로 설계되어 인문, 사회, 예체능 계열 학생들이 소외되어 온 구조적 불평등을 문제의식의 출발점으로 삼은 것은 교육적으로 매우 중요한 문제 제기입니다. 파울로 프레이리의 언어를 빌리자면, 데이터를 읽고 쓰는 능력이 특정 집단의 전유물로 남아 있는 한 데이터 불평등은 재생산될 수밖에 없습니다. 본 연구는 비전공자도 적합한 교수학습 설계를 통해 충분히 데이터 역량을 신장할 수 있음을 실증함으로써 이러한 구조적 불평등에 대한 균열을 내는 데에 긍정적인 메시지를 주는 연구라고 생각합니다.

2. 수정 및 보완 제안

1) 연구설계의 내적 타당도 보완

현재 연구는 단일표본 t-검정을 통해 수강 학생의 역량 평균이 대학 전체 평균과 유의미하게 다른지를 확인하는 방식으로 설계되었습니다. 이 접근은 간결하고 실용적이나, ‘이 수업이 학생들을 변화시켰는가?’라는 질문에 확실하게 답하기에는 근거가 다소 약해보입니다. 일단 수강 이전 상태를 알 수 없으므로 측정된 역량이 수업의 효과인지 학생의 사전 특성인지를 구분하기

어렵기 때문입니다. 따라서 사전-사후 검사 설계를 도입하면 제목처럼 “효과성 연구”라는 연구의 목적이 명징해질 것으로 기대됩니다.

2) 소표본 문제 및 하위역량 비유의미성에 대한 심층 논의

연구의 대상이 20명이라는 소표본 상황에서 통계적 유의성이 과대 추정될 위험성이나 효과성 검증 정도의 제한적인 부분을 본문에서 허심탄회하게 인정하고 결과 해석의 범위를 한정하는 논의가 결론에 추가된다면 연구의 신뢰도가 높아질 것입니다.

아울러 문제해결 능력은 핵심역량 수준에서는 유의미($p < .05$)하였으나 하위역량인 문제인식과 문제해결은 $p > .05$ 로 통계적 유의성이 확인되지 않았다는 점도 충분히 다루어지지 않아 아쉽습니다. 비판적 사고의 핵심이라고도 볼 수 있는 이 역량들에서 효과가 두드러지지 않은 원인에 대한 교수학습론적 검토가 추가된다면 연구의 깊이가 더해질 것입니다.

3) 교수학습 설계의 구체화와 학습자의 목소리

연구 결과의 의미를 온전히 해석하기 위해서는 무엇보다도 ‘데이터 이해와 활용’ 교과가 어떠한 교수학습 원리와 활동으로 구성되었는지에 대해서 보다 자세하게 전달될 필요가 있습니다. 교과목 프로파일부터 강의 계획서 등에 대한 해설이 추가가 되면, 학습자들이 어떤 교육 경험으로 인해 어떤 역량의 변화가 발생했는지에 대한 교육 내용과 역량 변화 간의 이론적 연결고리가 강화될 것입니다. 이는 곧 단순한 효과 검증을 넘어 왜 이 교육이 작동하는가에 대한 교육적 설명력을 갖추게 될 것으로 기대됩니다.

또한 연구 도구로 포함된 개방형 설문 결과가 본문에서 거의 다루어지지 않은 점도 아쉽습니다. 학생들이 직접 기술한 경험의 언어는 양적 수치가 포착하지 못하는 풍부한 맥락을 담고 있습니다. 대표적인 학생 응답을 발췌하여 신는 혼합 연구방법적 통합하는 방식을 한번 고려해 주신다면, 숫자로는 셀 수 없는 생동감 있는 교실의 이야기로 전달되지 않을까 생각합니다.

맺는 말

교양교육은 본디 특정 직업이나 기술의 숙달이 아니라, 인간이 세계를 이해하고 그 안에서 자율적 주체로 살아가도록 돕는 데에 그 목적이 있습니다. 아리스토텔레스가 교양교육을 자유인의 교육으로 정의한 이래로, 교양교육은 단순히 도구적 지식의 전달이나 활용을 넘어서서, 인간다움을 빛나게 해주는 비판적 사고, 공적 판단과 숙고, 윤리적 성찰을 기르는 데에 초점을 맞추어 왔다고 해도 과언이 아닙니다. 앞으로도 그럴 것입니다. 여기 앉아 계신 분 대부분이 공감하시겠지만, 이제 더 이상 데이터는 이공계 전공자만의 것이 아닙니다. 데이터 리터러시는 단순한 통계 기술이 아닙니다. 데이터로 가득 찬 현대 사회에서 정보를 읽고 해석하며 그 이면의 구조를 꿰뚫는 능력은, 미래에 모두가 갖추어야 할 기초적 지적 역량입니다. 미래 교육에서 데이터 리터러시는 선택적인 부가 학습이나 취미가 아닌, 이성적 자유를 누리며 비판적 견해를 갖추고 살아가기 위한 필수 교양이 될 것은 자명한 일입니다. 비전공자 학생들이 데이터를 통해 세상을 읽고, 문제를 발견하며, 서로 다른 지식들을 연결하는 경험을 갖게 된다면, 그것이야말로 교양교육이 오랫동안 꿈꾸어 온 이상적 학습자상일 것입니다. 발표자의 연구가 그 이상을 향한 의미 있는 한 걸음임을 토론자는 기쁜 마음으로 확인하며, 뜻깊은 연구 발표에 토론을 할 수 있게 되어 깊이 감사드립니다.

전공교과목과 연계한 지역사회경험학습 교양교과목 운영사례 - 교수학습개발센터 운영사례 중심 -

조채영(동의과학대학교)

1. 지역사회경험학습 기반 교양교육의 필요성

최근 대학 교양교육은 지식 전달 중심의 교육에서 벗어나, 학습자가 실제 사회적 맥락 속에서 지식을 적용하고 성찰하도록 지원하는 방향으로 전환되고 있다(정철민, 유재봉, 2016; Conway et al., 2009; Wang & Liu, 2021). 이는 교양교육의 핵심 목표가 단순한 지식 이해를 넘어, 사회적 맥락 속에서의 적용과 성찰, 그리고 시민으로서의 책임과 역할 인식에 있음을 의미한다(Schamber & Mahoney, 2008; Gaff, 2004).

이러한 교양교육의 목표를 실현하기 위해서는 학습자가 사회적 맥락 속에서 문제를 인식하고 실천적으로 참여할 수 있는 경험 중심의 학습이 요구되며, 이를 지원하는 교육 방식에 대한 관심 또한 확대되고 있다(정명화·김경란, 2013).

전문대학은 지역사회 및 산업 현장과의 연계를 바탕으로 실천 중심 교육을 수행해 온 교육기관이며, 이러한 교육적 특성은 교양교육 영역에서도 중요한 강점으로 작용한다. 전공교과목에서 학습한 이론적 지식이 지역사회 현장에서 적용될 때, 학습자는 지식의 의미를 구체적으로 이해하고 경험과 성찰을 통해 전공 지식과 사회적 맥락을 통합적으로 인식하게 된다(김순임·민춘기, 2012). 따라서 CBL기반 교양교육은 전문대학 교양교육의 핵심 목표를 실질적으로 구현하기 위한 필수적인 운영 방향이라 할 수 있다.

본 발표문에서는 동의과학대학교 교수학습개발센터에서 운영한 전공교과목 연계 CBL 교양 교과목의 운영 사례를 제시하고, 전공연계 경험기반 교양교육의 성과와 시사점을 도출하고자 한다.

2. 지역사회경험학습의 개념과 교양교육 관점에서 교육적 의미

2.1. 지역사회경험학습(CBL)의 개념과 특성

CBL은 교실에서 습득한 교과 지식을 지역사회 현장에서 직접 적용하고 경험함으로써, 현장의 즉각적인 지도와 피드백을 통해 학습 효과를 극대화하는 교수·학습 방식이다(Mooney & Edwards, 2001). 이는 단순한 봉사활동이나 견학을 넘어, 학습자가 실제 사회 문제 해결 과정에 능동적으로 참여하도록 설계된 경험기반 학습이라는 점에서 차별성을 지닌다(Mooney & Edwards, 2001).

CBL은 경험학습, 상황학습이론, 구성주의, 협동학습, 프로젝트 기반 학습 등 다양한 교수·학습 이론을 토대로 발전해 왔으며, 학문기반 지역사회봉사, 봉사학습, 현장기반학습 등 다양한 형태로 확장되어 적용되고 있다(정명화, 김경란, 2013; Mooney & Edwards, 2001). 이러한 이론적 토대는 CBL이 학문적 깊이와 실천성을 동시에 갖춘 교육 모델임을 보여준다.

CBL은 대학과 사회의 긴밀한 협조체계를 통해 이루어지며, 핵심적 요소로 반성(reflection)과 상호협력성(reciprocity)을 포함한다(Jacoby, 1996). 반성은 토의를 통해 이루어지며, 상호협력성은 지역사회 담당자와 교수자가 학습자의 멘토로 참여하여 협력적으로 계획하고 실행하는 과정 속에서 구현된다(Jacoby, 1996). CBL은 계획, 활동, 반성의 세 단계로 운영 된다(정명화, 김경란, 2013; Conway et al., 2009). 계획 단계에서는 교수자와 지역사회 기관 담당자가 협력적으로 학습 목표와 활동 계획을 수립하며, 활동 단계에서는 교과에서 학습한 이론적 지식을 지역사회 현장에 적용함으로써 지식을 실제 맥락 속에서 경험하도록 한다. 반성 단계에서는 활동 경험을 성찰하며 학습 목표 달성 여부를 점검하고, 전공 지식 적용의 의미와 한계를 인식하여 이후 학습으로 확장한다(Conway et al., 2009).

2.2. 교양교육 관점에서 CBL의 교육적 의미

교양교육은 학습자가 다양한 학문적 지식을 삶의 맥락 속에서 통합적으로 이해하고, 사회 구성원으로서의 역할과 책임을 인식하도록 돕는 데 목적이 있다(이상철, 2021; Gaff, 2004). 이를 위해서는 강의실 중심의 학습만으로는 한계가 있으며, 실제 사회 현장을 학습 공간으로 확장하는 경험기반 학습이 효과적인 대안이 될 수 있다(민춘

기, 김순임, 2012; Wang & Liu, 2021). CBL은 학습자가 지역사회라는 실제 맥락 속에서 문제를 인식하고, 전공에서 배운 지식을 활용하여 이를 이해하고 해결하는 경험을 제공함으로써 지식의 전이를 촉진한다(Conway et al., 2009; Schamber & Mahoney, 2008). 나아가 공동체 의식과 시민성을 함양하는 데 기여하는 교수·학습 방식으로써 교양교육의 목표를 실현할 수 있는 가능성을 지닌다(이상철, 2021; 허인숙, 이정현, 2004).

3. 동의과학대학교 전공연계 지역사회경험학습 교양교과목 운영 개요

3.1. 운영 배경

본교의 지역사회경험학습 교양교과목은 이론 중심 교육의 한계, 학습자의 현장 적응력 및 사회적 역량 부족, 지역사회 연계 기반 실무 경험 기회의 필요성이라는 세 가지 문제의식에서 출발하였다. 이에 교수학습개발센터를 중심으로 전공교과목에서 학습한 내용을 지역사회 현장에서 적용하고 활동과정에 대한 성찰을 지원하는 교양교과목 형태의 CBL을 운영하게 되었다.

3.2. 운영 변천 과정

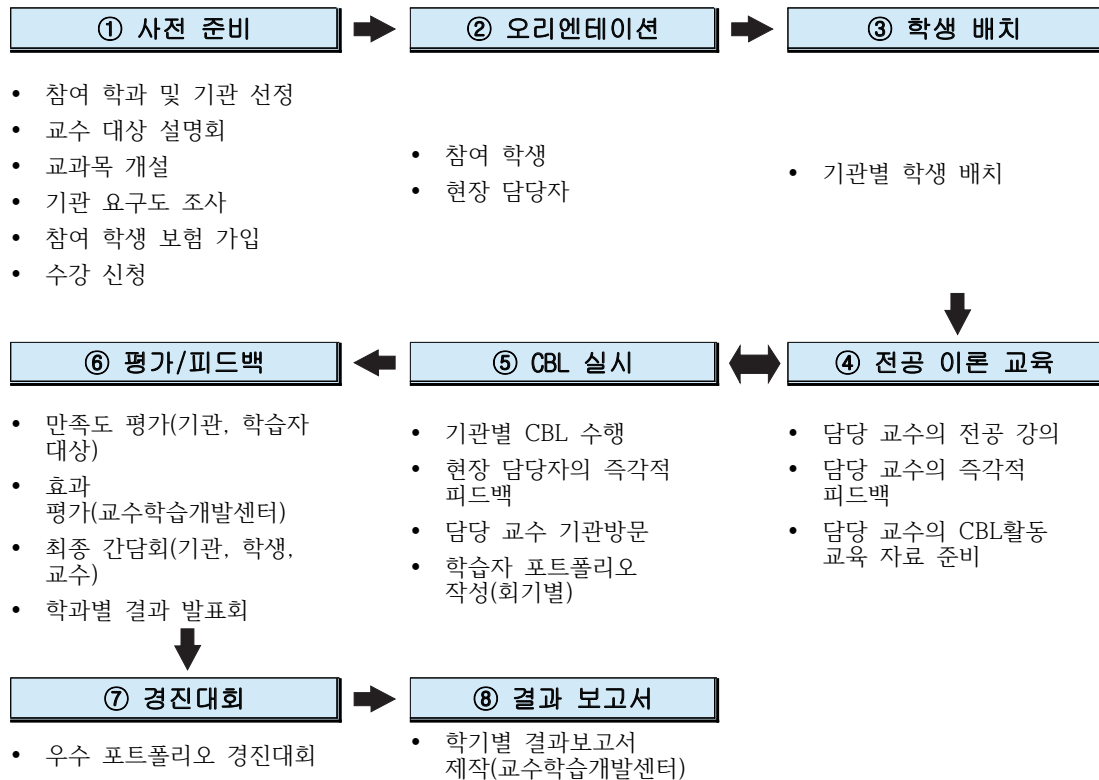
본교의 CBL은 2010년 교수학습개발센터의 비교과프로그램으로 시작하여, 2014년 교양교과목으로 편입되었다. 초기에는 5개 학과 106명의 학생이 참여하였으며, 현재는 매년 7~9개 내외 학과, 약 100~140명의 학생이 참여하는 프로그램으로 정착되었다. 2025년부터는 부산 RISE 사업과 연계하여 행·재정지원 및 운영 범위를 확장하기 위해 노력하고 있다.

3.3. 운영 방식

CBL 교양교과목명은 「○○학과 지역사회경험학습」이며 1학점(PASS/FAIL)으로 운영된다. 교과목 운영 전에는 대학 종합정보 시스템에 신청서와 전공연계 강의계획서를 입력하고 신청서를 교수학습개발센터에 제출해야 한다. 운영 시 최소 4회 이상, 총 15시간 이상의 지역사회 활동을 의무화 하며 성적은 출석(20점), 포트폴리오(40점), 기관 담당자 수행 평가(30점), 기타(10점) 등을 합산하여 총점 100점 중 60점 이상 취득 시 PASS로 인정된다.

3.4. 운영 절차

운영 절차는 아래 [그림 1]과 같다. 모든 활동 이후에는 포트폴리오 작성을 통한 반성적 성찰 과정을 필수적으로 포함하여 학습 경험의 내면화를 도모한다. 또한 포트폴리오 경진대회를 실시함으로써 학생들의 학습 성취를 확인하고 우수 사례를 대학 내 구성원들과 공유하여 성과 확산의 기회를 마련한다.



[그림 1] 운영 절차

3.5. 참여자 역할

CBL 참여자 역할과 역할에 따른 주요업무 내용을 제시하면 <표 1>과 같다.

<표 1> CBL 참여자 역할

참여자	역할	업무 내용
기관 담당자	• 기관의 목적과 목표, 지역 사회 요구, 학습자의 임무와 참여 가치에 대한 오리엔테이션 제공 • 학습자에게 의미 있는 활동, 수업이나 전공영역의 능력을 활용할 수 있는 활동 제공	• 활동 시간, 장소, 업무를 협의하여 결정 • 안전한 활동 환경 제공 • 학습자 및 프로그램 평가 결과를 운영 교수자에게 제출
운영 교수자	• 교과목 설계와 운영 및 평가 • 기관과 상호작용을 통해 긴밀한 협력관계 유지 • 학습자의 활동 관리 및 전문적 조언 • 결과 보고서 작성 및 제출	• 신청서 및 강의계획서 입력, 제출 • 지역사회기관 발굴 및 협약 체결 • 기관별 학습자 배치 • 간담회 개최(1~2회) • 활동에 대한 피드백 진행
참여 학습자	• 배치된 기관의 규칙과 시간 준수 • 현장에서 맡은 임무에 대하여 충분히 이해하고 실행 • 지역사회 기관담당자와 교수자, 동료와 함께 문제를 해결하고 과정을 보고	• 총 15시간 이상 활동 진행 • 포트폴리오 작성 • 포트폴리오 경진대회 참가
교수학습개발센터 (CTL) 담당자	• 참여자에게 필요한 정보 제공 • 운영에 필요한 행정적 절차 지원 • 효과 설문 결과 취합 및 성과 관리	• 참여 학생 대상 오리엔테이션 진행 • 전반적 운영 지원 • 포트폴리오 경진대회 진행 • 학기별 결과보고서 제작

4. 지역사회경험학습 교양교과목 학과별 운영 사례

4.1. 학과별 사례 요약

지역사회경험학습 교양교과목은 다양한 전공과 연계되어 운영되고 있다. 2025학년도 몇몇 운영사례를 살펴보면, 간호학과는 「아동간호학Ⅰ」 및 「성인간호학Ⅲ」 등의 교과목과 연계하여 다문화가족지원센터, 건강가정지원센터 및 종합병원에서 활동을 진행하여 간호 이론이 실제 의료현장에서 어떻게 적용되는지의 경험과 다문화 가정 아동을 대상으로 한 건강 교육을 실시하였다. 물리치료과는 「운동치료학및실습Ⅰ」 교과목과 연계하여 지역 보건소와 협력하여 운동치료프로그램을 개발 및 지원하였으며, 유아교육과는 「유아언어지도」 교과목과 연계하여 유치원 현장에서 유아의 언어지도와 관련된 환경 및 교사의 언어지도 방법을 관찰하고 교사의 지원 하에 언어지도와 관련한 교육활동을 수행하였다. 이 외에도 응급구조과, 임상병리과 등 다양한 학과가 전공 특성을 반영한 지역사회경험 활동을 운영하였다. 이러한 사례들은 전공 지식이 실제 기관의 문제 해결 과정에서 어떻게 적용되는지를 학습자가 직접 경험하도록 함으로써, 전공 이해의 심화와 교양교육의 확장을 동시에 실현하고 있음을 보여준다.

4.1.1 대표사례: 물리치료과 사례

대표사례로 물리치료과 사례를 요약해서 제시하면 아래와 같다.

■ CBL 교과목 분석

과목명 : 물리치료과 지역사회경험학습 - 지역사회경험학습을 위한 교양과목개설 - 전공 지식 활용을 위하여 기존 개설된 <u>측정 및 평가</u> 수업과 연계 운영	
과목 개요	지역사회 중심 재활의 필요성을 이해하고 지역사회 장애인에 대한 지역사회 중심 물리치료적 평가와 중재를 적용하는 교과목
수업 목표	- 부산진구에서 지역사회 중심 물리치료로 병원에서 제공하는 의료적 재활 과정을 마치고 가정에 계신 장애인에게 생활감을 증진 시킬 수 있다. - 맞춤형 운동 교실로 대상자들에게 수준별 맞춤 운동을 적용할 수 있다. - 학교에서 배운 전문 기술 역량을 도움이 필요한 분들에게 제공하면서 장애인의 신체적, 정신적 능력을 극대화하고 장애인의 재활 촉진 및 사회참여를 증진하여 지역사회 봉사 정신을 기를 수 있다.
수업 내용	- 부산진구 소재의 노인 및 장애인을 대상으로 3월 12일~ 5월 21일까지 매주 화요일 오전 9:00 ~ 12:00(주 1회, 8주간)까지 장애인을 위한 맞춤 운동 교실 운영 - 지역사회 중심 물리치료적 중재 적용 - 관절운동 범위 운동, 신장 운동, 근력 강화 운동, 자세 교정 운동 등 다양한 운동프로그램을 1:1로 제공
과목 특성	- 노인 및 장애인을 대상으로 신경계 및 근골격계 질환에 대한 특성을 이해하고 각 질환에 대한 평가와 맞춤형 운동 중재를 적용 - 지역사회 중심 재활의 특성을 이해하고 지역사회가 가지고 있는 인적자원(인근 대학 물리치료과 학생)을 활용하여 지역사회 발전에 기여

■ CBL 회차별 활동 내용(총 8회 활동 중 3회 활동 제시)

1회 학습 활동 내용	
- 지역사회경험학습 오리엔테이션 및 담당자 상호소개 - 대부분이 뇌병변이 환자로 상하지 모두 기능이 약함 - 체간과 하지와 상지근력운동 실시 - 학생들의 적극적인 참여로 첫날이지만 활기찬 분위기를 조성	- 신청자 기능평가(관절 가동범위 평가 및 운동기능평가) - 마사지와 관절가동범위 운동으로 준비운동 - 신장 운동과 이완 운동으로 마무리 - 프로그램 신청자 15명 중 14명 참여(신규 참여자 2명)
2회 학습 활동 내용	3회 학습 활동 내용
- 환자분들 기능평가를 토대로 운동프로그램을 체계적으로 적용하였음 - 마사지와 관절가동범위 운동으로 준비운동 - 체간과 하지와 상지근력운동 실시 - 신장 운동과 이완 운동으로 마무리 - 운동 후 환자분들의 만족도가 높았음 - 프로그램 신청자 중 13명 참석 - 운동 중재 방법들에 대해 자세하나 설명으로 진행	- 맞춤 재활 운동 신청자(15명) 중 14명 참석 - 신청자 기능평가(관절 가동범위 평가 및 운동기능평가) - 가장 불편하신 부분을 중점으로 운동프로그램을 적용 - 마사지와 관절가동범위 운동으로 준비운동 - 체간과 하지와 상지근력운동 실시 - 신장 운동과 이완 운동으로 마무리 - 환자별 맞춤 운동프로토콜을 정리하는 작업이 필요 - 소도구를 이용한 다양한 운동 접근이 필요

■ 기관 간담회

일시	2025. 05. 21(수)	장소	본관 401호
참석자	• 대학 : 권0정 • 기관 : 여0희 • 학생 : 육0정 외 9명		
내용	- 지역사회경험학습 진행에 대한 소감 - 장애인 대상 맞춤형 재활 운동 시 건의사항에 대한 논의 - 대상자의 가정 운동프로그램 필요성에 대한 논의		
향후 계획	• 대상자 맞춤형 재활 운동을 적용하기 위한 평가 방법과 최적의 운동 방법 고안		

■ 학과별 결과 발표회

일시	2025. 06. 09.(월)	장소	본관 401호
참석자	• 대학 : 권0정 • 기관 : 여0희 • 학생 : 육0정 외 9명		
내용	- 맞춤 재활 운동 대상자 만족도 결과에 대한 피드백 - 지역사회경험학습 소감 발표 - 지역사회경험학습 일지 작성 관련 피드백 제공		
향후 계획	- 지역사회 중심 물리치료적 접근의 다양한 방법에 대한 논의 - 지역사회의 특성과 수요도 조사를 통한 건강증진 프로그램 개발		

4.2. 학과별 주요 연계전공 교과목 및 참여기관

학과별 주요 연계전공교과목 및 참여기관을 제시하면 < 표 2>와 같다.

<표 2> 연계전공 교과목 및 참여기관

학기	학과	연계전공과목	참여기관
1	간호학과	아동간호학 I	연제구 건강가정지원센터 다문화가족지원센터
	간호학과	성인간호학Ⅲ	○○○○요양병원
	간호학과	인간관계와 의사소통	부산진문화재단
	기계계열	사출금형설계	테크노 밸리 가공 공장
	물리치료과	운동치료학및실습 I	연제구보건소
	유아교육과	아동관찰 및 행동연구	○○어린이집
	응급구조과	임상응급환자관리학	부산○○고등학교
	보건행정과	병원재무회계	○○병원
	임상병리과	일반미생물학	동의의료원
2	간호학과	성인간호학Ⅳ	○종합병원
	보건행정과	원무관리	○○○○병원
	물리치료과	운동치료학및실습Ⅱ	동의의료원
	유아교육과	유아언어지도	○○○유치원
	방사선과	방사선감광학및실습	동의의료원
	식품영양조리학부	생리학	온마을사랑채
	응급구조과	응급구조학개론	BEET센터, 부산진구자원봉사센터
	의무행정과	병원행정사특강	○○병원
	임상병리과	임상미생물학	한국건강관리협회부산지부
		기본혈액학실험	○○○○병원 ○○병원

5. 지역사회경험학습 교양교과목 운영 성과 및 개선 과제

5.1. 운영 성과

선행연구에 의하면, CBL은 학생의 학습동기 및 학습참여율, 학습효과 및 자기효능감 향상에 긍정적 기여를 하며(정명화, 김경란, 2013; Conway et al., 2009), 지역 사회에 대한 고정관념이나 왜곡된 시각을 없애고 다양한 관점에서 사회를 이해하게 하여 지역에 대한 지속적인 관심과 참여를 유발하였다(허인숙, 이정현, 2004; Schamber & Mahoney, 2008). 또한 CBL은 참여한 학생의 봉사정신, 직업윤리의식 및 문제해결력을 높이는데 기여했다는 연구들도 있다(민춘기, 김순임, 2012; 조채영, 김경미, 2021; 정명화, 김경란, 2013).

동의과학대학교 CBL 교양교과목 운영 결과에서도 높은 학생 만족도와 함께 핵심역량 향상이라는 긍정적인 성과가 나타났다. 최근 3개년 평균 만족도는 90% 이상으로 나타났으며, 진로결정자기 효능감, 전공실무능력, 지역사회 참여의식 등에서도 긍정적인 변화가 확인되었다. 또한 만족도 서술의견을 분석한 결과 다수가 전공 지식의 실제 적용 경험, 현장 전문가와의 상호작용, 협력적 학습 경험을 주요 성과로 인식하고 있는 등 긍정적인 의견을 제시하였다.

5.2. 개선 과제

동의과학대학교의 지역사회경험학습 교양교과목은 참여 학생 수 증가와 높은 만족도 등 긍정적인 성과를 보였지만, 지속적인 발전을 위해서는 다음과 같은 몇 가지 개선이 필요하다.

첫째, 참여 학과의 다양성이 제한적이라는 한계가 있다. 현재 지역사회경험학습은 응급구조과를 포함한 보건계열 학과를 중심으로 운영되고 있으며, 이러한 운영 양상은 특정 계열에 편중된 경향을 보임으로써 프로그램의 적용 범위를 제한하는 요인으로 작용하고 있다. 이에 지역사회경험학습이 일부 계열이나 학과의 특화 프로그램에 머무르지 않고 대학 차원의 핵심 교양교육 모델로 자리매김하기 위해서는, 인문사회계열과 공학계열 등 다양한 전공 분야로 참여를 확대할 필요가 있다. 이를 통해 전공 특성에 기반한 다양한 지역사회 문제 접근이 가능해지고, 프로그램의 보편성과 확장성 또한 한층 강화될 것으로 기대된다.

둘째, 지역사회 기관과의 협력의 지속성과 유연성을 안정적으로 확보하는 데 한계가 있다. 일부 지역사회 기관의 경우 담당자 변경, 기관 내부 운영 여건의 변화 등으로 인해 매 학기 동일한 형태의 협력을 유지하는 데 어려움이 발생하기도 한다. 따라서 중·장기적 관점에서 상호 신뢰를 축적할 수 있는 파트너십 중심의 협력 모델을 구축하고, 기관의 현장 여건과 대학의 교육적 목표를 정기적으로 공유하고 조율하여, 어떠한 상황 변화에도 유연하게 대응할 수 있는 협력 구조를 갖추는 것이 요구된다.

셋째, 성과 평가 및 환류 체계의 고도화 필요성이다. 현재 만족도와 일부 핵심역량 중심의 평가가 이루어지고 있으나, 학습자의 성찰 수준, 전공 지식의 실제 적용 깊이, 시민성 및 사회적 책임 의식의 변화 등을 종합적으로 분석하는 데에는 한계가 있다. 향후에는 정성·정량 지표를 통합한 평가 도구를 개발하고, 평가 결과를 다음 학기 교과 설계와 운영 개선에 체계적으로 반영하는 환류 구조를 강화할 필요가 있다.

이와 같은 개선 과제들은 교육적 질과 운영의 안정성 제고를 위해 지속적으로 논의될 필요가 있다.

6. 교양교육으로서 전공 연계 지역사회경험학습의 시사점

교수학습개발센터 중심의 동의과학대학교의 전공연계 지역사회경험학습 교양교과목 운영 사례는 다음과 같은 몇 가지 중요한 시사점을 제공한다.

첫째, 본 사례는 교양교육과 전공교육의 이분법적 구분을 넘어서는 통합적 교육 가능성을 시사한다. 전공 지식을 교양교육의 장에서 지역사회라는 실제 맥락과 연결함으로써, 교양교육이 단순한 기초 소양 교육에 머무르지 않고 전공 학습을 심화·확장하는 기능을 수행할 수 있음을 보여준다. 이는 교양교육을 ‘전공 이전 단계’가 아닌 ‘전공과 상호작용하는 학습 영역’으로 재 개념화할 필요성을 제기한다.

둘째, 경험 기반 학습으로서 교양교육의 실천적 가치를 확인할 수 있다. 학습자는 지역사회 현장에서 전공 지식을 적용하고, 그 과정에서 발생하는 문제를 성찰함으로써 지식의 한계와 가능성을 동시에 인식하게 된다. 이러한 학습 경험은 비판적 사고, 문제 해결력, 협력 역량 등 교양교육의 핵심 성과를 실제적으로 함양하는 데 기여한다.

셋째, 대학과 지역사회의 상생적 관계 구축이라는 사회적 책무의 실현이다. 본 프로그램은 대학이 지역사회 문제 해결에

기여하는 동시에, 지역사회가 대학 교육의 중요한 학습 자원이 될 수 있음을 보여준다. 이는 교양교육이 개인의 성장뿐 아니라 공동체 발전에 기여하는 공공적 교육으로 기능할 수 있음을 시사한다.

넷째, 전문대학 교양교육의 정체성과 차별화 전략에 대한 시사점이다. 실무·현장 중심의 교육 환경을 지닌 전문대학의 특성상, 전공 연계 지역사회경험학습은 교양교육의 실효성과 사회적 가치를 동시에 강화할 수 있는 핵심 운영 모델이 될 수 있다. 이는 전문대학 교양교육이 학문 중심 교양교육과 차별화된 독자적 방향성을 구축하는 데 중요한 근거를 제공한다.

종합하면, 전공 연계 지역사회경험학습은 교양교육의 목표를 실제 교육 현장에서 구현하는 효과적인 방법으로서, 향후 교양교육의 질적 전환과 확장을 이끄는 핵심 전략이 될 수 있다. 따라서 추후 연구에서는 다양한 대학 전공 분야로의 적용 가능성을 검증하고, 학습 성과를 장기적으로 추적·분석함으로써 지역사회경험학습의 교양교육 모델로서의 이론적·실천적 근거를 더욱 공고히 할 필요가 있다.

참고문헌

- 동의과학대학교 교수학습개발센터(2011). 지역사회경험학습 교육운영 매뉴얼 개발 보고서.
- 동의과학대학교 교수학습개발센터(2023). 2023 교수학습개발센터 운영보고서.
- 동의과학대학교 교수학습개발센터(2024). 2024 교수학습개발센터 운영보고서.
- 동의과학대학교 교수학습개발센터(2025). 2025 교수학습개발센터 운영보고서.
- 동의과학대학교 교수학습개발센터(2025). 2025-1, 2025-2 학년도 지역사회경험학습 결과보고서.
- 민춘기, 김순임 (2012). 교양-전공 연계교육 교과과정 개발을 위한 예비 고찰. *교양교육연구*, 6(1), 395-430.
- 이상철(2021). 교양교육으로서 민주 시민성 함양을 위한 <스피치와 토론> 교과목의 전개와 현황: 성균관대학교 학부대학 사례를 중심으로. *교양교육연구*, 15(4), 143-165.
- 조채영, 김경미(2021). 지역사회경험학습이 전문대학생의 진로결정 자기효능감에 미치는 영향. *JCCT*, 7(1), 309-316.
- 정명화, 김경란(2013). 지역사회경험학습의 전문대학 적용을 위한 이론적 기초. *통합교육연구*, 8(2), 1-28.
- 정철민, 유재봉(2016). 대학 교양교육의 변화 - 하버드 교양교육 보고서를 중심으로. *비교교육연구*, 26(3), 189-210. <https://doi.org/10.20306/kces.2016.26.3.189>
- 허인숙, 이정현(2004). 청소년의 사회참여 활동과 시민성 형성에 관한 연구. *한국청소년연구*, 15(2), 443-472.
- Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245. <https://doi.org/10.1080/00986280903172969>
- Gaff, J. G. (2004). What is a generally educated person? *Peer Review*, 7(1), 4-7.
- Jacoby, B. (Ed.). (1996). *Service-learning in higher education: Concepts and practices*. Jossey-Bass.
- Mooney, L. A., & Edwards, B. (2001). Experiential learning in sociology: Service learning and other community-based learning initiatives. *Teaching Sociology*, 29(2), 181-194. <https://doi.org/10.2307/1318716>
- Schamber, J. F., & Mahoney, S. L. (2008). The development of political awareness and social justice citizenship through community-based learning in a first-year general education seminar. *The Journal of General Education*, 57(2), 75-99. <https://doi.org/10.1353/jge.0.0009>
- Wang, C., & Liu, M. (2021). Liberal education in the American context: Practical trends. *Higher Education Forum*, 18, 141-156. <https://hiroshima.repo.nii.ac.jp/records/2015541>

AI 기반 디지털 전환 환경에서 전문대학 교양교육의 재설계: M대학 사례를 중심으로

배현주(마산대학교)

1. 서론

생성형 인공지능(AI)의 급격한 확산은 전 지구적 디지털 전환(DX)을 가속화하며 교육, 산업, 행정 전반의 구조적 패러다임을 근본적으로 변화시키고 있다. 이에 따라 AI 기술을 이해하고 능동적으로 활용하는 역량은 이제 특정 전공자나 IT 계열 직무에 한정된 전문 기술이 아니라, 현대사회를 살아가는 모든 학습자에게 요구되는 핵심적인 기초 소양으로 재정의되고 있다. AI 리터러시는 현대 사회 구성원의 시민적·직업적 적응을 위한 필수 역량이며, 대학생의 AI 리터러시 함양을 위해서는 공통교과와 선택교과를 구분한 단계적 교양교육 체계가 정립되어야 한다. 나아가 이러한 교육은 단순한 이론에 머무는 것이 아니라 향후 전공 연계 활용 영역까지 확장할 수 있는 연속성 있는 내용으로 설계되어야 한다(중앙대학교 인문콘텐츠연구소, 2021). 또한, 기술 발전에 발맞추어 기존의 디지털 리터러시 교육과 새로운 AI 리터러시 교육은 교양교육체제 안에서 융합적으로 다루어져야 하며, 비전공자도 거부감 없이 직관적으로 이해할 수 있는 수준의 체계적인 표준 교육과정 마련이 요구된다(백혜진, 이철승, 2024).

그러나 산업 현장 중심의 전문 직업인을 양성하는 전문대학의 경우, 일반대학에 비해 이러한 디지털 전환의 요구를 수용하는 데 있어 훨씬 복잡한 구조적 제약에 직면해 있다. 전문대학은 2~3년이라는 상대적으로 짧은 수업 연한을 지니고 있으며, 면허 및 자격 취득을 위한 높은 전공 실습 비중으로 인해 교양 교육과정 자체를 정량적으로 확대하는 데 한계가 존재한다. 즉, AI 관련 교양 교과목을 학과별로 다수 편성하거나 장기적인 학사 로드맵을 운영하는 데 현실적인 제약이 따르며, 극히 제한된 교양 학점 범위 안에서 학생들의 실무형 AI 역량을 밀도 있게 강화해야 하는 난제를 안고 있다.

더욱이 최근 학령기 신입생과 제2의 커리어를 모색하는 성인학습자가 한 강의실 내에 공존하는 전문대학의 특성은 학습자 간 디지털 수용 수준과 리터러시의 격차를 더욱 심화시키는 요인으로 작용한다. 이러한 역량 격차는 단발성 특강이나 단순 수료형 비교과 프로그램만으로는 근본적으로 해소하기 어렵다. 반면, 실제 고용 시장과 직업 현장에서는 AI 기반 업무 환경(AX)이 급격히 대중화되고 있어, 전문대학 졸업생들에게도 실무 적응력과 디지털 문제해결 역량은 취업과 직결되는 필수 생존 요건이 되었다.

따라서 본 연구는 AI 기반 디지털 전환 환경에서 전문대학 교양교육이 처한 구조적·학습자적 한계를 면밀히 검토하고, M대학의 운영 사례를 바탕으로 정규 교과와 비교과 프로그램을 유기적으로 연계한 단계별 AI 역량 강화 방안과 역량 인증 체계의 고도화 방향을 탐색하고자 한다. 나아가 교양의 기초 역량이 전공교육과 단절 없이 선순환되는 'X+AI 나노디그리(Nano-degree)' 모델을 구체적으로 제안함으로써, 향후 전문대학 교양교육이 나아가야 할 지속 가능한 혁신 방향과 대안적 표준 플랫폼을 모색하고자 한다.

2. 이론적 배경

2.1. 디지털 전환 시대 전문대학 교양교육의 재정의

디지털 전환(Digital Transformation)은 디지털 기술을 활용하여 조직의 운영 방식과 가치 창출 구조를 근본적으로 변화시키는 과정으로 정의된다. 교육 분야에서도 디지털 전환은 단순한 온라인 수업 확대를 넘어 '무엇을 가르칠 것인가'와 '어떻게 학습할 것인가'에 대한 근본적 변화를 요구하고 있다.(유네스코한국위원회, 2025)

전통적으로 교양교육은 인간과 사회에 대한 성찰, 비판적 사고, 의사소통 능력 함양을 중심으로 운영되어 왔다. 그러나 AI 시대의 교양교육은 이러한 전통적 역할에 더하여, 디지털 환경에서 정보를 이해·판단·활용하고 AI 기술을 비판적으로 수용할 수 있는 역량까지 포함하는 방향으로 재정의되고 있다. 디지털 전환 시대의 교양교과는 인류 보편의 가치를 바탕으로 교육적 진정성을 확보하고, 미래 사회에 필요한 핵심역량을 길러내는 기반이 되어야 한다(백승수, 2023). 전문대학의 교양교육은 직업교육과 대립되는 것이 아니라, 실무교육을 보완하고 심화하는 방향으로 운영되어야 한다(주현재 외, 2020). 이러한 논의는 전문대학의 교양교육이 전통적인 일반교양의 범주를 넘어서 변화하는 직무 환경에 대응하는 실천적 역량 교육으로 확장될 필요가 있음을 시사한다.

특히 전문대학은 산업 현장과 직접 연결되는 교육기관이라는 특성상 AI 기술 변화에 더욱 민감하게 대응해야 한다. 의료, 복지, 경영, 디자인, 공학 등 대부분의 산업 분야에서 AI 기반 업무 환경이 확대되고 있으며, 이에 따라 학생들에게도 AI 활용 능력과 디지털 문제해결 역량이 요구되고 있다.

2.2. AI 리터러시의 개념과 전문대학 교육

AI 리터러시(AI Literacy)는 인공지능의 기본 원리를 이해하고, AI 기술을 비판적·윤리적으로 활용할 수 있는 능력을 의미한다(Long & Magerko, 2020). 단순한 기술 사용 능력을 넘어 AI의 사회적 영향과 윤리적 문제까지 이해하는 포괄적 개념이라는 점에서 기존 디지털 리터러시보다 확장된 개념으로 볼 수 있다. 이러한 맥락에서 최근 교육계에서는 AI 리터러시를 대학생이 갖추어야 할 핵심적인 '신기초소양(New Liberal Arts)'으로 규정하고 있으며, 비전공자를 아우르는 보편적 교양교육 차원에서 체계적으로 다루어야 한다는 논의가 지배적이다. 특히 대학 학습자를 대상으로 한 AI 리터러시 교육과정은 'AI의 원리 이해', '활용', '평가', '윤리'의 네 가지 영역이 균형 있게 통합되어 설계되어야 한다. 이러한 체계적인 교양 프로그램의 정착은 대학 내 교육 평등성을 제고하는 초석이 됨과 동시에, 미래 사회를 선도할 융합교양교육의 성공적인 대안 모델로 작용할 수 있다(소프트웨어정책연구소, 2022).

특히 전문대학에서의 AI 리터러시는 AI 기술의 고급 알고리즘 이해나 코딩보다 현장에서 활용할 수 있는 역량에 초점을 둘 필요가 있다. 즉, 전문대학의 학습자들이 졸업 후 마주할 직무 환경 속에서 생성형 AI와 같은 다양한 디지털 도구를 능숙하게 보조자로 활용하여, 실무 데이터를 분석하고 현장의 과제를 창의적으로 해결하며 동료와 유기적 협업을 수행할 수 있는 실무형 역량을 강화하는 것이 본질이다.(박종선, 이경미, 2023). 또한 생성형 AI의 확산에 따라 필연적으로 수반되는 AI 편향성, 개인정보 침해, 허위정보 생성, 저작권 및 소유권 분쟁 등 산업 현장과 밀착된 AI 윤리 문제에 대한 비판적 이해와 책임감 있는 활용 태도 함양 역시 동시에 요구된다(이유미, 박운수, 2024). 결과적으로 전문대학 교양교육에서의 AI 리터러시는 미래 직업 세계에 대한 실천적 직무 적응성과 고도화된 기술 사회 구성원으로서의 윤리적 판단력을 동시에 담보하는 가장 중추적인 핵심 역량으로 판단된다.

3. M대학교 교양교육 운영 사례

3.1. 교육과정 재설계의 배경과 방향

M대학교는 "AI로 실현하는 휴먼케어, 최고의 전문인재 양성"이라는 비전 아래 AI·DX 기반의 교양교육 혁신을 적극적으로 추진하고 있다. 이러한 교육과정 재설계의 방향은 크게 세 가지로 구분된다.

첫째, 전교생 대상으로 한 AI 기초소양 교육을 강화하기 위해 정규 교양 교육과정 내에 AI 관련 핵심 교과목을 체계적으로 편성하고 있다. 둘째, 정규 교과를 통해 습득한 이론적 지식을 실천적 활용 역량으로 확장하기 위해 다양한 비교과 프로그램을 유기적으로 연계하고 있다. 셋째, 교과와 비교과를 통해 축적된 학습 경험을 통합적으로 관리하고 학습성과의 질적 향상을 도모하기 위해 소인증 및 AI 인증 체계를 구축하고 있다. 결과적으로 M대학교의 AI 교양교육은 단순한 과목 개설 차원을 넘어 '정규교과 → 비교과 → 소인증 → AI 인증'으로 이어지는 단계적 역량 성장 체계를 지향하고 있음을 보여준다.

아울러 M대학교는 고도화된 LMS 및 CMS를 기반으로 AI 교수·학습 인프라를 확장하고 있으며, 'E-learning Week'와 같은 유연한 학사 제도를 운영함으로써 시공간의 제약을 완화한 디지털 기반 학습 환경을 조성하고 있다. 이는 AI·DX 기반 교양교육의 실효성을 높이기 위한 제도적·기술적 토대를 함께 마련하고 있다는 점에서 의미가 크다.

3.2. 정규교과 운영: 「내 손안에 AI」와 「디지털리터러시의 이해」

M대학교는 학생들의 AI 역량 강화를 위해 핵심 교양교과목으로 「내 손안에 AI」와 「디지털리터러시의 이해」를 운영하고 있다. 「내 손안에 AI」는 생성형 AI 활용 능력과 AI 기반 문제 해결 역량 함양을 목표로 설계된 교과목으로, 학생들은 ChatGPT와 같은 생성형 AI 도구를 활용하여 정보 탐색, 문서 작성, 아이디어 도출, 데이터 정리 등 다양한 실습을 수행한다. 이를 통해 AI를 실제 학습 및 직무 환경에서 효과적으로 활용할 수 있는 경험을 축적하도록 지원한다.

한편, 「디지털리터러시의 이해」는 디지털 정보 활용 능력과 디지털 시민성 함양을 중심으로 구성된 교과목으로, 데이터 이해, 온라인 정보 검증, AI 알고리즘의 편향성, 개인정보 보호, 디지털 윤리 등 현대 사회에서 요구되는 핵심 역량을 포괄적으로 다룬다. 두 교과목은 Flipped Learning과 AI 튜터링 기반 교수학습 방식을 적용하여 학습자의 능동적 참여를 유도하며, LMS 및 CMS 기반 디지털 학습 플랫폼과 E-learning Week를 활용하여 시간과 장소의 제약 없이 유연한 학습 환경을 제공하고 있다.

3.3. 비교과 프로그램 기반 소인증 제도 운영

전문대학은 교양교과목을 지속적으로 확대하거나 유연하게 개편하는 데 구조적 한계를 지닌다. 이에 M대학교는 정규 교과 중심 교육의 한계를 보완하기 위해 비교과 프로그램과 소인증제를 연계한 단계적 역량 강화 체계를 구축하였다.

현재 운영 중인 소인증 체계는 인문소양 인증과 디지털 인증으로 구성된다. 인문소양 인증은 사고력, 의사소통 역량, 인문적 성찰 역량을 중심으로 운영되며, 디지털 인증은 디지털 리터러시와 데이터 활용 역량 강화를 핵심 목표로 한다. 특히 디지털 인증과 연계된 비교과 프로그램은 ‘학습(Learn) → 실습(Practice) → 적용(Apply)’의 단계적 구조로 설계되어 있으며, 생성형 AI 프롬프트 활용, AI 기반 데이터 시각화, 협업 도구 활용 등 실습 중심의 활동으로 구성되어 있다.

디지털 소인증은 주로 1학년을 대상으로 운영되며, 인증 취득을 위해서는 정규 교육과정 내 AI 관련 교양교과목을 C학점 이상으로 이수하고, 연계된 비교과 프로그램에 참여하여 출석률 90% 이상을 충족하고 최종 프로젝트 제출을 완료해야 하는 동시 충족 조건을 지닌다. 2025학년도 기준, 전체 신입생의 약 24.9%에 해당하는 381명이 소인증을 취득하였으며, 취득자의 78%는 소인증 취득이 정규 교과 수강 및 비교과 프로그램 참여 동기를 향상시켰다고 응답하였다. 또한 프로그램 전반에 대한 만족도는 5점 만점 기준 4.4점으로 나타났으며, 특히 ‘실무에 즉시 적용 가능한 내용 구성’ 항목이 4.6점으로 가장 높은 평가를 받았다. 이는 본 프로그램이 전문대학 학습자의 요구도에 부합하는 콘텐츠로 구성되었음을 시사한다. 현재 M대학교는 2026년까지 인문소양 및 디지털 소인증 운영을 중심으로 역량 인증 체계를 공고화하는 단계에 있으며, 향후 이를 기반으로 보다 체계적이고 확장 가능한 역량 기반 교육 모델을 구축해 나갈 계획이다.

4. AI 기반 교양교육 재설계 및 발전 방향

4.1. AI 역량 인증 체계의 고도화

M대학교는 현재 운영 중인 인문소양 및 디지털 소인증 체계를 기반으로, 차년도(2027년~)부터 보다 고도화된 AI 역량 인증을 신설하여 단계적으로 확대 운영할 계획이다. 기존의 소인증 체계는 신입생들의 디지털 리터러시 함양과 기초 데이터 활용 역량 강화에는 효과적이었으나, 생성형 AI 활용 능력, 전공 연계 문제 해결 역량, AI 윤리 및 협업 역량 등을 통합적으로 검증하고 인증하는 것에는 한계가 있었다. 이에 정규 교과와 비교과 프로그램, 그리고 실전 프로젝트 활동을 유기적으로 통합한 단계적 역량 인증 구조를 새롭게 설계하고, 블록체인 기반의 디지털 배지(Digital Badge)를 도입하여 학생들의 구체적인 학습 성과를 체계적으로 가시화하고자 한다.

새롭게 도입될 AI 인증은 정규 교육과정 체계와 긴밀히 연계되어 아래 <표1>과 같이 총 3단계로 이수구분에 따라 차별화되어 운영될 예정이다.

<표 1> AI 역량 인증 3단계 이수 기준

구분		Step 1: 기초 진입	Step 2: 심화 실무	Step 3: 최종 성과
핵심 목표		AI·데이터 리터러시 및 윤리 소양 검증	전공 분야 내 AI도구 활용 능력 배양	지역·산업 현장 문제 해결 역량 검증
필수 요건		AIDX 역량 진단 실시	Step 1 완료 후 진입	Step 2 완료 후 진입
이수 기준	교과	내 손안에 AI 등 교양 1과목	학과별 지정 AI 융합 전공 2과목	캡스톤디자인(AI 적용) 이수
	비교과	AI리터러시 특강(4~8h) 참여	AI 관련 자격증 취득 또는 캠프 이수	AI 경진대회 입상 또는 프로젝트 수행
결과물		진단 결과지(Pass)	자격증사본 및 실습 결과물	프로젝트 최종 보고서 (루브릭평가)

이러한 단계적 인증 구조는 학습자가 대학 입학 시점부터 졸업에 이르기까지 정규 교육과정과 비교과 활동 전반을 거치며 자신의 AI 역량을 지속적으로 축적하고 심화해 나갈 수 있는 체계적인 학습 경로(Learning Path)를 제공한다는 점에서 실천적인 의의를 지닌다.

성공적인 AI 역량 인증 제도의 도입과 효율적인 학사 운영을 위하여, M대학교는 비교과 프로그램을 완전히 신규로 개발하는 것에 앞서 기존에 학내에서 운영되던 5개 레벨(Level 1~5)의 검증된 비교과 프로그램 풀(Pool)을 전면 검토하고, 이를 AI 소인증 및 M-AI 인증을 위한 평가 준거로 연계·활용하는 구체적인 AX(인공지능 전환) 방안을 수립하였다. 이는 기존 대학 교육 자원의 효율적 재배치를 통해 제도의 안정적 정착을 도모하기 위함이다. 개편된 기존 비교과 프로그램의 단계별 활용 방안은 아래 <표 2>와 같다.

<표 2> 기존 비교과 프로그램의 AI 소인증 활용 및 AX개편 방안

기존 레벨	구분	2025 프로그램명	개편방안
Level 1	학생	도서관 이용자 교육	생성형 AI를 활용한 스마트한 자료 조사 및 요약법 교육
	체계화	공부의 기술, AI로 다시쓰다	'필수 기초 학습법'으로 지정, AI 필기/요약 툴 활용법 강화
Level 2	학생	학습전략검사	'AI 학습 코치'를 활용한 개인 맞춤형 최적 공부법 매칭
	학생	학습컨설팅	'학습 유형 데이터 분석' 리포트를 활용한 솔루션 제공
Level 3	학생	똑!똑!한 첫걸음	'대학 생활 필수 AI 앱' 활용가이드 포함
	학생	일반인 심폐소생술 심화	'스마트 CPR마네킹(앱 연동)' 활용
Level 4	체계화	프레젠테이션 특강	AI디자인 툴 실습을 30% 이상 편성
	체계화	[RISE]메이커동아리	3D 프린팅 도면 제작 시 '생성형 AI모델링' 기술 접목
Level 5	혁신	혁신창업스쿨	'시장 분석 AI툴'을 활용한 데이터 기반 사업계획서 작성
	혁신	취업부트스쿨	'AI면접 시뮬레이터' 도입, 표정/목소리 데이터 분석
Level 4	혁신	라이브커머스 캠프	'생성형 AI'적극 활용한 방송 대본 작성, 홍보 이미지 제작
	혁신	로컬 창업동아리	'공공 데이터 분석'을 통한 문제 정의 및 솔루션 도출
Level 5	혁신	지역혁신 창업프로젝트	'AI/SW 프로토타입'제작 필수 요건화
	혁신	NCLEX-RN	'AI어댑티브 러닝 시스템'으로 취약점 집중 공략

학생들은 이와 같은 체계적 로드맵을 바탕으로 인간 중심의 비판적 사고 역량(인문소양)과 기술적 수용 능력(디지털)을 순차적으로 다진 후, 최종 단계에 이르러 심화된 AI 활용 및 문제 해결 역량(AI 인증)을 완비하게 된다.

아울러 M대학교는 역량 이수 성과를 시각적으로 증명할 수 있는 '디지털 배지(Digital Badge)' 체계를 도입함으로써 학습자의 성취도를 직관적으로 가시화하고, 이를 포트폴리오화하여 취업 시장에서의 역량 증명 지표로 직접 연계할 방침이다. 이러한 성과 관리 방식은 경직된 학점 기반 평가의 한계를 보완하고, 고도화된 기술 사회가 요구하는 실무형 인재로서의 역량을 객관적으로 증명하는 대안적 성과 인증 모델이 될 것으로 기대된다.

4.2. 교양-전공-비교과 연계 중심의 융합 체계 구축 (X+AI)

M대학교는 제한된 교양 교육의 틀을 보완하고 실무 역량을 다각화하기 위하여, 교양과정에서 습득한 AI 기초 역량이 전공 심화 교육으로 자연스럽게 이어지는 'X+AI(전공 기반 AI 융합) 나노디그리 모델' 구축을 추진하고 있다. 본 모델은 교양 단계의 AI 기초 교육과 각 계열별 전공 응용 모듈을 유기적으로 결합한 융합형 교육과정으로 설계되었다. 이러한 전공 맞춤형 AI 응용

교육을 통해 학생들은 단순한 도구 활용 능력을 넘어, 실제 산업 현장에서 직면하는 문제를 AI를 통해 주도적으로 해결하는 차별화된 실무 경쟁력을 갖출 수 있을 것으로 기대된다.

더불어 M대학교는 자체적인 학사 운영에 머무르지 않고 K-MOOC 플랫폼 기반의 콘텐츠 공유체계를 활성화하는 한편, 대학 간 공동 교육과정 운영을 지속적으로 확대함으로써 고등직업교육 전반에 걸쳐 AI 교양교육의 저변을 넓히고자 노력하고 있다. 궁극적으로는 기초교양 → 소인증 → AI 인증 → 나노디그리로 이어지는 AI 교육 생태계를 구축하고자 한다.

5. 결론 및 제언

본 연구는 AI 기반 디지털 전환 환경에서 전문대학이 직면한 교양교육의 구조적 한계를 분석하고, M대학교 사례를 중심으로 정규교과-비교과 연계 운영과 단계적 역량 인증 체계 구축 방향을 제시하였다.

M대학교 사례는 정규교과를 통해 AI 기초역량을 함양하고, 비교과 프로그램을 통해 실무 활용 역량을 강화하며, 인문소양-디지털 소인증과 차년도 신설 예정인 AI 인증 체계를 통해 이를 단계적으로 관리·인증하는 통합적 운영 구조를 보여준다. 특히 소인증 취득자의 78%가 학습 동기 제고 효과를 인정하고 85%가 취업 활용 의향을 밝힌 결과는, 인증 체계가 단순 이수 관리를 넘어 학생의 자기주도 학습을 촉진하는 구조적 장치로 기능함을 시사한다.

이러한 성과를 바탕으로 향후 전문대학 AI 교양교육이 거듭 발전하기 위한 방향성을 제언하면 다음과 같다. 첫째, 전문대학의 AI 교양교육은 단순한 디지털 도구의 기술적 활용 교육을 넘어, AI 윤리 의식, 디지털 시민성, 그리고 기계와 차별화되는 인간 중심의 문제 해결 역량까지 포괄하는 고도화된 방향으로 확장될 필요가 있다. 둘째, 개별 대학의 한정된 자원 극복을 위해 전문대학 간의 AI 교양교육 콘텐츠 공유 인프라를 넓히고, 나아가 공동 역량 인증 체계의 구축, 지역 산업체와의 직무 연계 확대, 정부 차원의 정책적·제도적 지원 강화가 다각적으로 동반되어야 할 것이다.

M대학교의 "소인증 → AI 인증 → 나노디그리"로 이어지는 역량 성장 체계는 전문대학의 구조적 한계를 보완하면서도 학생들의 AI 핵심역량을 단계적으로 강화할 수 있는 실천적 모델이라는 점에서 의의를 가진다.

참고문헌

- 김묘은, 박일준, 김희철. (2025). AI 리터러시의 정의와 프레임워크 개발을 위한 연구: 델파이 연구를 중심으로. *The Society of Convergence Knowledge Transactions*, 13(4), 15-30.
- 백승수. (2023). 대학 교양 교과의 성격과 준거. *교양교육연구*, 17(6), 57-74.
- 백혜진, 이철승. (2024) AI 시대 대학 교양교육에 필요한 디지털 리터러시 연구. *Journal of the KIESC*, 19(3), 539-544.
- 소프트웨어정책연구소. (2022). 대학생의 AI 리터러시 함양을 위한 교양교육 프로그램 개발 방안 https://www.spri.kr/posts/view/23373?code=ai_brief&s_year=&data_page=1
- 유네스코한국위원회. (2025). 디지털 전환과 교육:SDG4 이행과 Post-SDG4 의제 설정 https://unesco.or.kr/wp-content/uploads/2025/12/%EB%94%94%EC%A7%80%ED%84%B8-%EC%A0%84%ED%99%98%EA%B3%BC-%EA%B5%90%EC%9C%A1_SDG4-%EC%9D%B4%ED%96%89%EA%B3%BC-post-SDG4-%EC%9D%98%EC%A0%9C-%EC%84%A4%EC%A0%95.pdf
- 이유미, 박윤수. (2024). 생성형 AI 시대의 교양교육 - 생성형 AI 가이드라인과 생성형 AI 리터러시를 중심으로. *교양교육연구*, 18(6), 181-196.
- 주현재, 권준원, 배영희, 윤승준. (2020). 전문대학 기초교양 교육과정 모델 개발을 위한 연구. *한국대학교육협의회*
- 중앙대학교 인문콘텐츠연구소(2021). 대학생의 AI리터러시 함양을 위한 교양교육 프로그램 개발방안 <http://aihumanities.org/ko/wp-content/uploads/2021/12/21.01.06-AI%EB%A6%AC%ED%84%B0%EB%9F%AC%EC%8B%9C-%EA%B2%B0%EA%B3%BC%EB%B3%B4%EA%B3%A0%EC%84%9C.pdf>
- Long, D., Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI conference on human factors in computing systems*. 1-16.

AI 기반 디지털 전환 환경에서 전문대학 교양교육의 재설계: M대학교 사례를 중심으로에 대한 토론문

최성경(성운대학교)

배현주 선생님의 발표 「AI 기반 디지털 전환 환경에서 전문대학 교양교육의 재설계 - M대학교 사례를 중심으로」를 흥미롭게 읽고 몇 가지 의견을 나누고자 합니다.

먼저 본 연구는 AI 기반 디지털 전환이라는 시대적 변화 속에서 전문대학 교양교육이 나아가야 할 방향을 실제 대학 사례를 중심으로 구체적으로 제시하였다는 점에서 큰 의의가 있습니다. 특히 전문대학이 가진 짧은 교육기간, 높은 전공 실습 비중, 학습자 구성의 다양성 등 현실적 제약을 고려하면서도 AI 역량 강화를 위한 교과-비교과-인증체계의 연계 모델을 제안한 점은 매우 시사적입니다.

특히 M대학교의 「내 손안에 AI」, 「디지털리터러시의 이해」 교과목 운영과 소인증 제도, 그리고 향후 AI 인증 및 나노디그리 체계로 확장하려는 단계적 역량 성장 모델은 전문대학 AI 교양교육의 실천적 대안으로 충분한 가능성을 보여주고 있습니다. 또한 단순한 기술 활용 교육을 넘어 AI 윤리와 디지털 시민성까지 포함하고 있다는 점 역시 높이 평가할 수 있습니다.

다만 발표를 들으며 몇 가지 추가적으로 논의해 볼 사항을 제안하고자 합니다.

첫째, AI 역량 인증 체계의 객관성과 신뢰성 확보 방안에 대한 논의가 필요하다고 생각합니다. 발표에서는 AI 소인증과 AI 인증의 단계적 운영 구조를 제시하였으나, 실제 학생들의 AI 활용 역량을 어떤 기준과 방법으로 평가할 것인지에 대한 구체적인 평가 준거가 제시된다면 제도의 실효성을 더욱 높일 수 있을 것으로 보입니다. 특히 생성형 AI 활용 능력은 단순 사용 여부보다 문제 해결 과정과 결과물의 질을 함께 평가해야 할 필요가 있습니다.

둘째, 전공별 AI 활용 역량의 차별화 전략에 대한 고민이 필요하다고 생각합니다. 의료, 복지, 공학, 디자인, 경영 분야에서 요구되는 AI 활용 역량은 서로 다를 수밖에 없습니다. 따라서 향후 제안하신 X+AI 나노디그리 모델이 성공적으로 정착하기 위해서는 공통 AI 리터러시와 전공 특화 AI 역량을 어떻게 균형 있게 설계할 것인지에 대한 후속 연구가 필요할 것으로 보입니다.

셋째, 성인학습자와 전통적 학령기 학습자가 공존하는 전문대학의 특성을 고려할 때, 학습자 수준별 맞춤형 AI 교육 지원 체계에 대한 추가적인 검토가 필요해 보입니다. 특히 디지털 격차가 큰 학습자들을 위한 기초 지원 프로그램이나 AI 튜터링 시스템 운영 방안이 함께 제시된다면 더욱 완성도 높은 모델이 될 것으로 생각합니다.

넷째, 발표에서는 교과-비교과-인증체계를 연계한 AI 역량 성장 모델을 제시하고 있으나, 이를 실제 대학 조직 차원에서 운영하기 위해서는 AI 교육 혁신을 총괄하는 'AI 콘트롤 타워(Control Tower)'의 역할과 거버넌스 체계가 매우 중요하다고 생각합니다. 현재 대부분의 대학은 교양교육센터, 교수학습지원센터(CTL), 취·창업지원센터, 학생상담센터, 도서관, 전산정보원, 학과 등 다양한 부서가 각각 비교과 프로그램을 운영하고 있습니다. 그러나 AI 역량 교육은 특정 부서만의 과제가 아니라 대학 전체 차원의 전략적 과제이기 때문에 부서 간 협력 체계가 구축되지 않으면 중복 운영, 예산 분산, 성과 관리의 어려움이 발생할 수 있습니다. 특히 발표에서 제안한 X+AI 나노디그리 모델은 교양교육 단계에서 시작하여 전공교육, 비교과 프로그램, 취·창업 지원 프로그램까지 유기적으로 연결되어야 하는데, 현재와 같은 분절적 조직 구조에서는 실제 운영 과정에서 상당한 어려움이 예상됩니다. 따라서 M대학교가 제안하는 AI 인증 체계와 나노디그리 모델이 성공적으로 정착하기 위해서는 AI 교육 정책을 총괄 조정할 전담 조직 또는 AI 교육혁신위원회와 같은 거버넌스 체계가 선행적으로 구축될 필요가 있다고 생각합니다. 이와 관련하여 M대학교에서는 AI 교양교육과 비교과 프로그램을 통합적으로 관리하는 콘트롤 타워를 어느 부서가 담당하고 있으며, 향후 교양·전공·취창업·상담·CTL 등 다양한 부서와의 협업 체계를 어떻게 구축할 계획인지 궁금합니다.

종합하면 본 연구는 AI 시대 전문대학 교양교육 혁신의 방향성을 실제 사례를 통해 구체적으로 제시한 의미 있는 연구라고 평가할 수 있습니다. 특히 교양교육과 전공교육, 비교과 프로그램을 유기적으로 연결하여 학생들의 AI 역량을 단계적으로 성장시키고자 한 시도는 향후 전문대학 교육혁신의 중요한 모델이 될 것으로 기대됩니다.

저의 토론문의 내용 중, 핵심질문을 정리하면 다음과 같습니다. 발표자께서 이에 대한 견해를 편하게 공유해 주시면 감사하겠습니다.

첫째, 발표에서 제안한 AI 인증 체계와 X+AI 나노디그리 모델은 교양, 전공, CTL, 취·창업, 상담, 도서관 등 다양한 부서의 협력을 전제로 하고 있습니다. 이러한 범대학적 AI 교육 혁신을 총괄하는 컨트롤 타워는 어느 조직이 담당하며, 부서 간 역할 조정과 의사결정은 어떠한 거버넌스 체계를 통해 운영할 계획인지 궁금합니다.

둘째, AI 역량 인증이 학생들의 실질적인 역량을 검증하는 제도로 정착하기 위해서는 평가의 객관성과 신뢰성이 중요하다고 생각합니다. 생성형 AI 활용 능력, 문제해결 역량, AI 윤리 역량 등을 어떠한 평가 준거와 루브릭을 통해 측정하고 인증할 계획인지 궁금합니다.

셋째, 의료, 복지, 공학, 디자인, 경영 등 전공별로 요구되는 AI 활용 역량은 상당한 차이가 있습니다. 향후 X+AI 나노디그리 모델에서 공통 AI 리터러시와 전공 특화 AI 역량을 어떠한 원칙에 따라 설계하고 운영할 계획인지 궁금합니다.

좋은 발표에 감사드리며, 향후 연구에서는 AI 역량 평가체계의 고도화, 전공 특화 AI 교육 모델 개발, 교육 효과성 검증 연구 등이 지속적으로 이루어지기를 기대합니다.

감사합니다.



세션 VII

부산·경남권 교양교육 혁신과 대학의 미래

좌장 | 김지연 (인제대학교)
이윤희 (충남대학교)

자유전공학부의 교양교육과정과 진로설계

신은규(동서대학교)

서론

초고령화 사회에 진입한 우리나라에서는 최근 대학에 입학하는 학령인구가 감소하고 있다.

이와 동시에 4차산업혁명으로 일컬어지는 빅데이터 및 A.I.의 영향으로 기존에는 당연하게 여겨지던 대학교육의 효과성에 대한 많은 의문이 제기되고 있다. 보다 좋은 일자리와 취업을 위해 대학에 진학하였던 패러다임은 인구고령화에 따른 생산인구의 감소에도 불구하고 점차 자동화되는 생산현장 등의 영향으로 급격한 사회 변화와 산업구조의 전환 속에서 점차 변화되고 있다. 특히 이러한 과정에서 산업현장에서 요구되는 역량을 기준으로 구인 및 구직이 이루어지다 보니 인문교양학문 분야에서 특정한 학과 및 전공들이 외면당하는 현상까지 발생하기도 하였다.

이에 대한 해결방안으로서 특정한 학과와 전공을 인위적으로 구조조정하기에는 사회의 발전에 필수적인 학문의 다양성을 위축시킬 우려가 있기에 많은 대학들과 함께 정부에서조차도 고충을 느끼고 있었다. 특히 코로나 팬데믹 현상과 함께 등장한 비대면 수업과 다양한 IT기술의 도입이 기존의 대면수업에서 제한되었던 수업방식을 다양한 방식으로 변화시킨 현상은 대학생들의 졸업 후 진로를 고민하는 과정에서도 새로 부상하는 산업과 소멸하는 산업을 배려하도록 강제하는 측면이 있었다. 이러한 환경적 변화는 대학교육의 무용론까지 등장시키는 국면에까지 이르렀고, 이에 학문적 다양성 존속과 학과의 구조조정이라는 상충적 이해관계를 교육소비자의 선택에 맡겨 수요중심적 구조조정을 선택한다는 측면에서 자유전공학부의 탄생을 바라보는 측면도 있다. 그러나, 무엇보다 코로나 이후 ‘뉴노멀’이라는 역동적인 사회적 변화에 앞서 교육소비자로서 학생 개개인의 적성과 진로를 배려하는 맞춤형 교육체제의 등장을 요구하는 측면이 강화되고 있다.

기존의 학과 중심 교육은 특정 전공에 조기 진입하도록 유도하였으나, 학생들이 정작 자신의 흥미와 적성을 충분히 탐색하지 못한 채 전공을 선택해야 하는 문제점이 지속적으로 제기되어 왔다. 이러한 한계를 보완하기 위하여 국내 대학교들은 자유전공학부와 같은 유연한 학사제도를 도입하고 있으며, 학생 중심의 융합교육과 진로탐색을 강화하고 있다.

동서대학교 자유전공학부는 2025학년도에 신설된 학생중심형 학부로서 학생들에게 일정 기간 동안 다양한 교양교육과 기초전공교육을 경험하도록 함으로써 자신의 적성과 흥미에 적합한 전공을 탐색하도록 지원하는 것을 목표로 개설되었다. 이는 단순한 전공 유예제도가 아니라 자기주도적인 진로설계 역량을 강화하는 교육과정이라는 점에서 의미가 있다.

코로나 팬데믹 이후 초고령화되고 있는 지역에서 대학이 처한 구조적 여건과 교육 환경을 고려하여 전공선택이 자유로운 자유전공학부에서 교양교육이 어떻게 설계·운영되어 왔는지는 자기주도적 학습과 전공선택을 위해 중요성이 크다. 특히 교양교육에서의 지역성, 형평성, 접근성 문제가 대학 혁신 과정에서 전공쏠림 현상 등의 쟁점으로 예상되고 있어 교육소비자들이 선택하는 바에 따라 수요중심적인 학과 및 전공의 구조조정이 사회적 요구와 일치할 것인지의 여부가 논의대상으로 남게 된다.

이에 따라 시대적, 지역적 맥락에 기반한 자유전공학부의 교양교육 혁신 방향과 지속 가능한 발전 가능성을 모색하기 위해 자유전공학부의 경험을 통해 교양교육이 대학의 미래를 어떻게 견인할 수 있는지를 탐색하고자 한다. 다른 대학교에서도 도입이 시작된 자유전공학부의 운영과정에서 교양교육과정과 진로설계의 경험을 살펴보는 것은 학생들의 자유로운 전공선택이 어떻게 이루어졌는지를 분석함으로써 향후 대학교의 운영과정에서 정원조정 등 입학정원의 방향을 가늠하는 지침이 될 수도 있을 것이다.

본 론

1장. 자유전공학부의 교육철학과 도입 배경

최근 대학 교육은 급격한 사회 변화와 산업구조의 전환 속에서 학생 개개인의 적성과 진로를 고려한 맞춤형 교육체제로 변화하고 있다. 기존의 학과 중심 교육은 특정 전공에 조기 진입하도록 유도하였으나, 학생들이 자신의 흥미와 적성을 충분히 탐색하지 못한 채 전공을 선택하는 문제점이 지속적으로 제기되어 왔다. 이러한 한계를 보완하기 위하여 국내 대학들은 자유전공학부와 같은 유연한 학사제도를 도입하고 있으며, 학생 중심의 융합교육과 진로탐색을 강화하고 있다.

동서대학교 자유전공학부는 2025학년도에 신설된 학생중심형 학부로서 “진리가 너희를 자유케 하리라”라는 교육이념 아래 운영되고 있다. 자유전공학부는 학생들에게 일정 기간 동안 다양한 교양교육과 기초전공교육을 경험하도록 함으로써 자신의 적성과 흥미에 적합한 전공을 탐색하도록 지원하는 것을 목표로 한다. 이는 단순한 전공 유예제도가 아니라 자기주도적 진로설계 역량을 강화하는 교육과정이라는 점에서 의미가 있다.

특히 자유전공학부는 교양교육을 단순한 기초학문 습득 과정으로 보지 않고, 학생이 자신의 삶과 진로를 성찰하며 미래 사회에 필요한 핵심역량을 형성하는 과정으로 이해한다. 따라서 인문학적 소양, 의사소통 능력, 문제해결 역량, 글로벌 감각 등을 포괄적으로 강화하는 방향으로 교육과정을 구성하고 있다.

2장. 자유전공학부의 교양교육과정

2.1. 교양교육과정의 운영 방향

자유전공학부의 교양교육과정은 학생 개개인의 진로탐색과 역량개발을 중심으로 구성되어 있다. 학생들은 1학기 동안 교양기초교육, 지식융합교육, 전공기초교육을 자유롭게 수강하면서 자신의 관심 분야를 탐색하게 된다. 이는 특정 학문에 대한 제한 없이 다양한 학문영역을 경험하게 함으로써 융합적 사고능력을 함양하도록 하는 데 목적이 있다.

동서대학교 민석교양대학은 학생 친화적 교육환경을 구축하고 있으며, 글쓰기 및 기초과학 클리닉실, 리딩룸, 달란트개발센터 등을 운영하고 있다. 이러한 지원체계는 학생들이 학업 역량을 강화하고 자신의 잠재력을 발견할 수 있도록 돕는 역할을 수행한다. 또한 메이커 교육과 다양한 비교과 프로그램을 통해 학생 참여형 교양교육을 실현하고 있다.

자유전공학부에서는 교양교육을 통해 학생들의 핵심역량을 강화하기 위해 8대 역량 인증제를 운영하고 있다. 해당 역량은 섬김리더십, 공감소통, 유연성, 독창성, 지식탐구, 문제해결, 글로벌마인드, 아시아지역이해 등으로 구성되어 있으며, 교과와 비교과 활동을 연계하여 학생들의 성장을 지원하고 있다.

2.2. 교양교육과 진로탐색의 연계

자유전공학부의 교양교육은 단순한 학문적 기초교육에 머물지 않고 진로탐색과 긴밀하게 연계되어 있다. 학생들은 전공탐색세미나, 진로상담, 비교과 활동 등을 통해 자신의 진로 방향을 지속적으로 탐색하게 된다. 특히 전공탐색세미나는 다양한 학과와 전공에 대한 정보를 제공하고, 학생 스스로 진로를 설계할 수 있도록 돕는 핵심 프로그램이다.

다음은 2025년 1학기에 운영하였던 전공탐색세미나 수업은 주차별 운영내용을 정리한 것이다.

<표 1. 2025학년도 1학기 전공탐색세미나 주차별 내용>

주차	월/일	주제	세부내용 및 비고
1	3/4	○ Holland 적성탐색검사로 진로탐색 프로그램	- [전공선택 예비조사] - 각 분반별 총대 선발 후 OT
2	3/11	○ 분반별 활동 (자기소개 및 오리엔테이션), IBT 영어시험 시행	- 지도교수와 라포형성
3	3/18	○ 수요자 기반의 전공탐색 1 < 미디어콘텐츠대학 > - 방송영상학과, 웹툰학과, 영상애니메이션학과, 게임학과	- [전공선택 예비조사] 결과에 기초하여 학과별 교육과정 및 진로비전 제시 ※ 4~7주차 : 희망 시, < 찾아가는 전공 탐색 > : 관심전공 “수업 청강 혹은 교수님 상담” → 확정된 관심전공 탐색 기회 부여
4	3/25	○ 수요자 기반의 전공탐색 2 < 경영사회과학대학 > - 경찰학과, 경영학전공, 회계세무학전공, 국제물류학과, 국제통상학과, 상담심리치료학과, 사회복지학과	
		○ 지도교수 스킨십 프로그램(전공설계지원센터 지원)	
5	4/1	○ 수요자 기반의 전공탐색 3 < 바이오헬스융합대학 > - 운동처방학과, 체육학과, 보건행정학과, 식품영양학과	
6	4/8	○ 수요자 기반의 전공탐색 4 < 디자인대학 > - 제품인터랙션디자인전공, 디지털미디어디자인전공, 환경디자인전공, 시각디자인전공, 패션디자인학과, 광고홍보학과, 건축학과	
7	4/15	○ 수요자 기반의 전공탐색 5 < 임권택영화예술대학, IC, 소프트웨어융합대학, 글로벌관광대학 > - 영화과, 연기과, 캠퍼스아시아학과, 소프트웨어학과, 글로벌관광대학 각 학과/전공	
8	4/22	○ 중간고사	
9	4/29	○ Holland 적성탐색검사 결과, 자신의 진로유형과 비슷한 학생들과 소집단 활동	- 적성·흥미·가치를 고려, 진로선택을 위한 내면화 활동(타인의 관점을 통해 자신의 생각을 객관화)
10	5/6 대체공 휴일	○ 스스로 찾아가는 전공 탐색 - 스스로 희망 전공수업 선택과 청강 혹은 교수님 상담 (5/7~5/19 내)	- 스스로 청강 희망교과목 선택 및 학사어드바이징 담당교수 연락 → 그를 통한 전공탐색 만족도 제고 및 책임감 강화
11	5/13	○ 전공박람회(5/14~15) 참가 - 5월 13일 수업 대신 전공박람회 참가	- 관심도가 높은 학과/전공 설명회를 직접 찾아가서 진로탐색
12	5/20	○ 전공선택을 위한 지도교수 면담	- 전공선택 학과별 개인 및 집단 면담
13	5/27	○ 분반별 활동 - 전공 선택 관련 절차 안내 - 학기 마무리 안내 및 자기 탐색 활동	- 전공선택주 (5/29~6/5)
14	6/3	○ 다양한 교내 학습활동 자기주도적 수행 - 학생생활상담센터 프로그램 등 활용(~6/16까지 수행)	- 향후 대학생활에 도움이 될 자기주도적 학습법 및 마이덱스 등 교내 학습활동 활용법 습득
15	6/10	○ 기말고사 : 나의 전공선택과 결정	- 과거, 현재, 미래 시점으로 서술

이러한 진로탐색세미나 운영에 따라 학생들은 본인의 적성과 진로를 탐색할 기회를 심층적으로 갖게 되었으며 총 4회에 걸쳐 전공을 선택할 수 있었는데, 경영사회과학대학, 디자인대학, 미디어콘텐츠대학, 바이오헬스융합대학 등 다양한 계열의 전공을 탐색할 수 있다. 실제로 자유전공학부 학생들은 게임학과, 영상애니메이션학과, 상담심리학과, 보건행정학과 등 폭넓은 전공 분야에 관심을 보이고 있으며, 이는 학생들의 진로 다양성을 보여주는 사례라 할 수 있다.

3장. 자유전공학부의 진로설계 지원체계 효과

3.1. 학생 맞춤형 진로설계

자유전공학부는 학생들이 단순히 전공을 선택하는 데 그치지 않고, 자신의 미래 직업과 삶의 방향을 설계할 수 있도록 다양한 진로설계 프로그램을 운영하고 있다. 학생들은 입학 초기부터 진로상담과 적성검사 등을 실시하며, 이를 통해 자신의 흥미와 역량을 객관적으로 이해할 수 있다.

특히 자유전공학부에서는 학생 개인의 진로 다양성을 존중하는 방향으로 진로지도를 수행하고 있다. 이는 획일적 취업 중심 교육에서 벗어나 학생 스스로 삶의 방향과 사회적 역할을 고민하도록 돕는 과정이라 할 수 있다. 또한 비교과 활동과 연계된 진로 포트폴리오 작성 등을 통해 학생들의 자기성찰 능력을 강화하고 있다.

자신의 적성과 진로를 탐색함으로써 자신에게 가장 적합한 전공을 찾아갈 수 있는 기회를 부여하기 위해 개설된 전공탐색세미나 수업의 교과목 만족도에 대한 조사결과값은 다음과 같이 나타났다.

교과목번호	교과목명	분반	수강인원	답변인원	분할	매우그렇다	그렇다	보통이다	아니다	매우아니다	평균
810205	전공탐색세미나	101	28	19	01	15	3	1	0	0	4.74
810205	전공탐색세미나	101	28	19	02	14	4	1	0	0	4.68
810205	전공탐색세미나	101	28	19	03	14	4	1	0	0	4.68
810205	전공탐색세미나	101	28	19	04	14	4	1	0	0	4.68
810205	전공탐색세미나	101	28	19	05	15	4	0	0	0	4.79
810205	전공탐색세미나	101	28	19	06	15	3	1	0	0	4.74
810205	전공탐색세미나	101	28	19	07	14	4	1	0	0	4.68
810205	전공탐색세미나	101	28	19	08	12	6	1	0	0	4.58
810205	전공탐색세미나	101	28	19	09	15	3	1	0	0	4.74

<그림 1> 2025학년도 1학기 전공탐색세미나 교과목 만족도 조사 결과

대부분의 학생들은 자유전공학부 학생으로서 자신의 적성과 진로에 맞는 전공을 탐색하는 교과목으로 개설된 전공탐색세미나 수업에 평균 4.7(5.0만점)의 만족도를 나타내고 있었다. 이를 통해 본인들의 전공선택에 많은 도움이 되었다는 점을 확인할 수 있었다.

만족도 조사에서 학생들의 주관식 답변을 통해서도 긍정적인 점을 확인할 수 있었다.

대부분의 학생들은 주관식 답변을 하지 않았지만, 답변으로 제시되었던 내용들은 다음과 같은 긍정적인 답변들이 제시되었다.

- 이 수업을 통해 전공을 찾을수있어서 유익했습니다
- 저의 담당지도교수님이라서정말 도움이 많이 되고 감사했습니다. 2학기때도 꼭 연락하겠습니다.
- 짧은 기간이었지만 감사했습니다. 학생들을 아끼는 마음이 잘 느껴지고 항상 배려해주신다는느낌을 받았습니다. 감사합니다.
- 너무 좋은 수업이었습니다.

한편, 학생들은 IBT 영어능력시험과 같은 기초역량 프로그램에도 참여함으로써 글로벌 역량을 강화하고 있으며, 다양한 비교과 활동을 통해 실질적인 진로 역량을 함양하고 있다. 이는 미래 사회에서 요구되는 융합형 인재 양성이라는 자유전공학부의 교육목표와도 연결된다.

또한 교양 MD(Minor Design) 체계를 활용하여 학생들이 자신의 관심 분야를 중심으로 교과목을 선택할 수 있도록 하고 있다. 이러한 과정은 학생들이 전공 선택 이전에 자신의 진로 적합성을 검토하고 자기주도적 학습 역량을 강화하는 데 중요한 역할을 수행한다.

이 밖에도 자유전공학부 2025학년도 입학생 대상으로 실시한 구체적인 프로그램은 다음과 같다.

1. 진로탐색 첫 걸음 프로그램 :

- * 진로종합검사, Holland 검사 등 트렌드에 맞는 검사 실시 및 해석 특강 진행

2. 스스로 찾아가는 전공탐색 프로그램 :

- * 스스로 희망교과목 선택 후 청강 및 전공교수님 상담 진행
 - > 전공별 학사전담어디바이저 교수 제도 구축
 - > 프로그램을 통한 전공탐색 만족도 제고 및 책임감 강화

3. 자유전공학부 스킨십 프로그램 :

- * 지도교수 및 재학생 간 유대관계 강화

이러한 프로그램들을 통해 자유전공학부의 지도교수와 학생들이 선택하는 전공별 지도교수의 Dual Management System을 구축, 운영하였다. 이에 따라 2025학년도에 입학한 90명의 학생들 중 중도탈락한 8명의 학생들을 제외하고 잔류한 82명의 학생들이 본인들의 자유로운 의사에 따라 선택한 전공을 인원별로 정리하면 다음과 같다. 운동처방학과, 방송영상학과, 경찰학과 등 일부 학과에 많은 학생들의 선택이 있었으나, 우려하였던 학과 쏠림현상은 크게 발생하지 않았다고 평가할 수

있다. 학과 및 전공선택으로부터 일정한 시간이 경과한 이후 다시 전공을 변경한 사례와 선택한 전공에 대한 만족도 조사 결과는 추후 지속적으로 추적 조사, 분석이 필요하다고 볼 수 있다.

선택 전공(가나다순)	2025년 2학기말 선택인원
건축공학과	3
건축학과	1
게임학과	3
경영학전공	3
경찰학과	8
광고홍보학과	1
국제물류학과	1
디자인학부	3
방송영상학과	9
보건행정학과	7
사회복지학과	1
스포츠레저학과	1
식품영양학과	1
연기과	1
영상애니메이션학과	2
영화과	3
운동처방학과	11
웹툰학과	7
일본어학과	3
자유전공학부	1
체육학과	3
캠퍼스아시아학과	1
컴퓨터공학부	1
패션디자인학과	4
호텔경영학과	2
회계세무학전공	1
계	82

〈표 2. 2025학년도 1학기 최종 전공선택 결과〉

3.2. 융합형 인재 양성을 위한 교육환경

미래 사회는 단일 전공지식만으로 해결하기 어려운 복합적 문제들이 증가하고 있다. 이에 따라 자유전공학부는 다양한 학문 영역을 융합적으로 이해할 수 있는 교육환경을 조성하고 있다. 학생들은 인문학, 사회과학, 예술, 공학, 보건 분야 등을 자유롭게 경험하면서 융합적 사고를 형성하게 된다.

특히 민석교양대학은 비교과 프로그램들과 연계한 학생주도적 참여형 교육을 강화하고 있다. 동서백일장, 리버럴아트페스티벌, 글쓰기 클리닉 등은 학생들의 표현력과 창의성을 향상시키는 데 중요한 역할을 수행한다. 또한 메이커 교육과 프로젝트 기반 학습은 학생들의 문제해결 역량을 강화하는 데 기여하고 있다.

이러한 교육환경은 학생들이 단순히 지식을 습득하는 수준을 넘어 실제 사회문제를 해결할 수 있는 역량을 기르는 데 도움을 준다. 따라서 민석교양대학 소속의 자유전공학부는 미래 사회가 요구하는 창의융합형 인재를 양성하는 새로운 대학 교육모델로서 의미를 가진다.

결 론

자유전공학부는 학생들에게 다양한 학문 경험과 진로탐색 기회를 제공함으로써 자기주도적 전공선택과 미래설계를 지원하는

교육체계라 할 수 있다. 특히 교양교육과 진로설계를 유기적으로 연계함으로써 학생들의 핵심역량과 융합적 사고능력을 강화하고 있다는 점에서 의의가 있다.

동서대학교 자유전공학부는 학생 중심 교육환경, 체계적인 진로지도, 다양한 비교과 프로그램 등을 기반으로 미래 사회가 요구하는 융합형 인재 양성을 실현하고자 하고 있다. 이는 단순한 전공 선택의 유예가 아니라 학생의 성장과 자기이해를 중심으로 한 새로운 대학 교육모델이라 평가할 수 있다.

이러한 교육모델로서 자유전공학부 학생들이 자신의 전공선택을 제대로 하고 있는지의 결과값에 어떠한 영향요인들이 어떻게 작용하고 있는지를 조사하기 위해 그리고 본인의 적성과 진로에 맞는 전공을 최종적으로 선택하는 3차례의 전공선택 기회를 부여하였다. 1차 조사는 개강 이후 3월 4일에 시행하였으며 각자 희망하는 전공 2개를 선택하도록 하였다. 2차 조사는 중간고사 이후 4월말에 실시하였고, 1차 조사와 동일하게 각자 희망하는 전공 2개를 선택하도록 하였다. 마지막으로 3차 조사는 5월말부터 6월초까지 2주간의 기간을 부여하면서 한 전공만 선택하도록 하였다. 이 기간 동안 지도교수와의 상담을 통해 한 학기 동안 전공을 탐색하는 과정을 마무리하면서 자신의 최종 전공을 선택하도록 하였다.

자유전공학부 학생들을 위해 개설, 운영되었던 전공탐색세미나 및 프로그램들과 입체적인 학생지도체계를 통해 1차 조사에서는 34명이 전공을 선택하지 않았으나, 2차 조사에서는 전공 미선택 학생들이 24명으로 감소하였고, 3차 조사에서는 1명만 전공 미선택 상태로 남아있게 되는 결과가 도출되었다.

이러한 결과는 최종전공에 대한 결정비율의 상승을 확인할 수 있는데 1차 조사에서는 전공을 결정한 비율인 62%이었다가 2차 조사에서는 73%, 최종 3차 조사에서는 98%로 향상되었다. 물론 이 과정에서 전공선택을 변경한 학생들도 발견되었으며, 2개의 전공 중에서 최종 1개의 전공을 선택하는 과정에서 많은 고민을 통해 어떤 변수들이 영향을 미쳤는지에 대해서는 추가적인 분석들이 필요하다. 또한 향후 자유전공학부의 성공적인 운영을 위해서는 이러한 영향요인들과 전공선택 및 만족도 결과값을 반영하여 학생 맞춤형 진로지도 강화, 융합형 교양교육 확대, 비교과 프로그램의 체계적 운영 등이 지속적으로 이루어져야 할 것이다. 또한 학생들의 전공 선택 이후 학업 적응과 진로 성과에 대한 후속 연구도 필요하다는 점이 시사점으로 남게 되었다.

자유전공학부의 교양교육과정과 진로설계에 대한 토론문

권종일(경남대학교)

발표자가 언급한 대로, 자유전공학부 혹은 자율전공학부의 필요성은 교육 소비자로서 학생 스스로가 적성과 특기, 그리고 자신이 처한 교육 및 재정(가정) 환경과 부합되는 진로와 전공을 탐색할 여유와 기회를 주고자 하는 국가적, 시대적 요구에 기인하고 있다. 아울러, 자유전공학부 학생은 대학 당국에 의해 공교하게 짜여진 다양한 전공 탐색 프로젝트 기반 학습(전공 탐색 세미나 등) 과정을 경험함으로써 스스로 자신의 전공과 진로를 설계할 수 있는 역량을 습득하게 된다.

발표자는 대학 현장에서 자유전공학부 설계와 운영을 실제로 담당한 책임자로서의 경험을 토대로 자유전공학부의 구체적인 운영 사례와 교육적 방향을 성공적으로 제시하고 있다. 다음은 발표자의 발표 내용과 관련하여 간추린 세 가지 토론을 위한 질문들이다.

우선, 발표자가 속한 자유전공학부는 대학의 다른 기존 전공 학과들과는 다른 교양교육 과정을 제공하고 있는가 하는 의구심이다. 발표 제목과 서문을 살펴보면, 얼핏 자유전공학부만을 위해 제공하는 독립적 교양교육 과정이 있는 것처럼 느껴진다. 대개의 대학교는 자유전공학부를 교양대학 내에 설치한다. 이는 자유전공학부가 특별한 교양교육 과정이 필요해서가 아니라, 기존 전공 학과들 가운데 어느 분야로도 분류될 수 없는 특수한 교육적 환경에 따른 것이다. 이런 맥락에서, 대학에 속한 전 학과(자유전공학부 포함)의 필수교양 및 선택교양 과정은 거의 대동소이하다. 즉, 자유전공학부라고 해서 기존 교양교육 시스템에서 벗어난 독립적인 교양교육 과정을 특별히 제공하지는 않는다. 대부분은 자유전공학부에서 운영하는 전공탐색세미나나 주제탐구세미나도 교양교육 과정의 일부가 아니라 전공 혹은 일반 교육과정에 속한다.

두 번째 토론 질문은 진로 탐색과 전공 탐색의 차이점에 대하여다. 두 용어가 서로 많이 상충하지는 않지만, 진로 탐색은 주로 취업과 관련된 설계 과정이고, 전공 탐색은 주로 전공 학과 선택 과정으로 구분될 수 있다. 물론, 진로 탐색 가운데 전공 탐색 프로젝트가 일부 들어갈 수 있고, 반대로 전공 탐색에 진로 탐색 프로젝트가 들어갈 수도 있다. 하지만 일반적으로 두 개의 용어를 구별하지 않고 혼용하여 사용하는 경우는 많지 않다. 자유전공학부의 교육 목표가 학생들에게 좋은 학과 전공을 스스로 선택할 수 있는 전공 설계자 양성이라면 진로 탐색이라는 용어보다는 전공 탐색의 용어가 더 적확하다고 볼 수 있다. 실제로, 진로설계이라든지 진로지도맵(혹은 캡스톤디자인)은 기존 학과에서도 얼마든지 볼 수 있는 전공 교육과정의 일부이지만, 전공 탐색은 기존 학과에는 볼 수 없는 자유전공학부만의 독특한 전공(일반) 교육과정으로 여겨진다.

마지막으로 발표자의 내용 가운데 궁금한 점은, 자유전공학부 2~4학년 과정 학생들을 위한 융복합 전공이라든지 아니면 자유전공학부에서 제공하는 독립적인 전공 교육과정이 설치되어 있는지에 대한 여부이다. 발표자에 따르면, 발표자가 속한 자유전공학부의 전년도(2025학년도) 재학생들 가운데 4명이 타 학과로 전과하지 않고 계속 자유전공학부 과정에 남는 것을 선택하였음을 알 수 있다. 이 4명의 2학년 재학생들을 위해 자유전공학부에서는 어떤 교육과정(교과목) 혹은 융복합 과정을 제공하고 있는지가 궁금하다. 특히 이 질문과 관련하여, 발표자가 속한 대학의 융복합 교육과정 시스템이 어떻게 운영되고 있는지, 그리고 자유전공학부에서는 구체적으로 2~4학년 재학생들을 위한 어떤 융복합 교육과정 이수를 지도하고 있는지에 대해서도 궁금하다.

AI리터러시 함양을 위한 기초 교양 교육과정 체계 전환: 동명대학교 사례를 중심으로

곽은주(동명대학교)

1. 서론

생성형 인공지능의 확산은 대학 교육 전반에 구조적 전환을 요구하고 있으며, 특히 교양교육 영역에서 그 변화의 필요성이 두드러지고 있다. 기존의 교양 글쓰기 교육은 논리적 표현 능력과 기초 문해력 향상에 기여해 왔으나, 생성형 AI의 등장으로 학습자의 사고 과정과 글쓰기 수행 방식이 근본적으로 변화하고 있다. 이에 따라 교육 내용과 교수학습 방법을 재구성해야 할 필요성이 점차 확대되고 있다.

생성형 AI는 정보 탐색과 텍스트 생성의 효율성을 비약적으로 향상시키는 동시에, 학습자가 이를 무비판적으로 수용하거나 과도하게 의존할 가능성을 내포한다. 실제로 최근 연구에서는 생성형 AI가 학습자의 사고 과정을 단순화시키고 비판적 판단을 약화시킬 수 있다는 점이 지적되고 있다. 이러한 상황에서 대학 글쓰기 교육은 단순한 표현 기술 습득을 넘어, AI가 생성한 정보를 비판적으로 검토하고 자신의 언어로 재구성할 수 있는 역량, 즉 AI 리터러시를 핵심 교육 목표로 포함해야 한다.

T대학교는 이러한 변화에 대응하여 교양교육 차원에서 AI 기본교육과정을 구축하고 있으며, 전 학생을 대상으로 하는 AI 활용 역량 강화 기초과정을 단계적으로 도입하고 있다. 그 중심 교과로 운영되고 있는 「생성형 AI 시대, 생각과 표현 I」은 AI 리터러시를 통합한 글쓰기 교과목으로, 2025학년도에 설계 원리를 정립하고 개발된 바 있다. 다만, 교과목 개발은 실제 교육과정 내에서 어떻게 작동하는지, 수업 운영 과정에서 어떠한 수정과 보완이 요구되는지에 대한 분석이 병행되어야 교육적 타당성을 확보할 수 있다. 특히 교양 필수 교과목의 경우 단일 교과목의 성과를 넘어 교육과정 체계 전환이라는 관점에서 그 의미를 검토할 필요가 있다.

이에 본 연구는 T대학교가 기초 교양 교육과정 개편을 바탕으로 「생성형 AI 시대, 생각과 표현 I」을 실제 수업에 적용하는 과정에서 나타난 운영상의 시사점을 분석하고, 이를 바탕으로 AI 리터러시 기반 기초 교양 교육과정 체계 전환의 방향을 탐색하는 것을 목적으로 한다. 또한 현재 수업이 진행 중인 상황을 고려하여 향후 수행될 효과성 분석의 연구 설계를 함께 제시함으로써 후속 연구의 기반을 마련하고자 한다.

2. 이론적 배경

2.1. AI 리터러시의 개념과 교육적 의미

AI 리터러시는 단순한 기술 활용 능력을 넘어, 인공지능이 생성한 정보의 특성을 이해하고, 그 결과를 비판적으로 해석하며, 윤리적으로 활용할 수 있는 능력을 포함한다. 이는 디지털 리터러시의 확장 개념으로 이해되며, 특히 생성형 AI의 등장 이후 그 중요성이 더욱 강조되고 있다. 유네스코는 AI 교육에 대해 인간 중심적 관점에서 접근할 것을 강조하며, 학습자가 AI를 이해하고 책임 있게 활용할 수 있는 역량을 갖추는 것이 중요하다고 제시한다.(UNESCO, 2021). 또한 OECD는 미래 역량으로서 ‘변혁적 역량(transformative competencies)’을 제시하며, 복잡한 문제 상황에서 비판적으로 사고하고 새로운 가치를 창출하는 능력을 강조하고 있다. 이러한 역량은 AI 리터러시와 밀접하게 연결된다(OECD, 2019). 따라서 AI 리터러시는 교양교육의 핵심 목표인 비판적 사고, 문제 해결, 윤리적 판단과 결합되어야 하며, 이는 단일 기술 교육이 아니라 교육과정 전반의 재구성을 요구한다.

2.2. 대학 글쓰기 교육의 전환

전통적인 글쓰기 교육은 문장 구성, 논리적 전개, 형식적 완성도 등 결과 중심 평가에 기반해 왔다. 그러나 최근 연구에서는 글쓰기를 ‘사고의 과정’으로 이해하는 관점이 강조되고 있으며, 특히 생성형 AI 환경에서는 그 중요성이 더욱 부각된다. 한편, Flower와 Hayes(1981)는 글쓰기를 선형적 순서가 아닌 순환적인 문제 해결 과정으로 모델링한 바 있다. 연구에 따르면, 인지적 글쓰기 모형은 글쓰기를 계획-작성-수정의 순환적 과정이며, 사고 과정 자체를 교육의 중심에 두어야 함을 강조한다(Flower & Hayes, 1981). 생성형 AI 환경에서는 이 과정에 ‘AI와의 상호작용’이 추가되며, 학습자는 단순한 작성자가 아니라 정보 선택과 판단을 수행하는 ‘조정자’ 역할을 수행하게 되는 것이다.

2.3. 과정 중심 학습과 교양교육

과정 중심 학습은 학습 과정에서의 사고, 탐색, 성찰을 중시하는 접근으로, 구성주의 학습 이론에 기반하며 학습자가 능동적으로 지식을 구성하는 경험을 강조한다(Bruner, 1961; Kolb, 1984). 이러한 관점은 AI 기반 학습 환경에서도 매우 중요하게 다루어지는데, AI가 결과물 생성 기능을 수행함에 따라 학습자는 단순한 산출자가 아니라 정보의 타당성을 검증하고 의미를 재구성하는 주체로서 역할을 수행하게 되는 것이다. 이는 학습자의 주체성과 책임 있는 행동, 그리고 지식의 재구성을 강조하는 OECD(2019)의 변혁적 역량(transformative competencies) 개념과도 맥락을 같이한다. 따라서 교양교육과정은 ‘사고-검증-재구성’의 구조를 반영할 필요가 있으며, 질문 생성, 정보 검증, 재구성 활동이 핵심 학습 요소로 작용하게 된다.

3. AI 리터러시 기반 교양교육 체계 구축

본 연구의 목적은 T대학교가 기초 교양 교육과정 개편을 바탕으로 「생성형 AI 시대, 생각과 표현 I」을 실제 수업에 적용하는 과정에서 나타난 운영상의 시사점을 분석하고, 이를 바탕으로 AI 리터러시 기반 기초 교양 교육과정 체계 전환의 방향을 탐색하는 것이다. 이를 위해 본 장에서는 2026학년도 1학기에 적용한 교양 교육과정 개편 체계와 「생성형 AI 시대, 생각과 표현 I」 교과 구조를 제시하고자 한다.

3.1. 교양교육 구조 개편 방향과 교과 편성 결과

AI 리터러시는 단순한 기술 활용 능력을 넘어, 정보의 신뢰성을 판단하고, 결과를 비판적으로 재구성하며, 윤리적으로 활용하는 복합적 역량을 포함한다. 이러한 특성은 교양교육이 지향해 온 비판적 사고, 성찰적 학습, 책임 있는 시민성 함양과 연결된다고 볼 수 있다. 전통적으로 대학 글쓰기 교육은 문장 구성, 논리 전개, 형식적 완성도 등 결과 중심 교육에 치중해 온 경향이 있다. 다만, 생성형 AI 환경에서는 결과물 자체의 생산뿐 아니라, 그 결과가 만들어지는 과정에서 이루어지는 판단의 질 또한 중요한 교육 내용으로 포함된다. 따라서 교양교육은 글쓰기 교육의 전통성을 고려하되 ‘사고-검증-재구성’의 과정 중심 학습을 강화하는 방향으로 재편될 필요가 있다.

이러한 맥락에서 대학생의 AI 리터러시 함양 과정은 특정 교과목에 국한된 내용이 아니라, 기초 교양교육과정 전반에서 다루어질 수 있도록 검토되어야 한다. 이에 T대학교는 2027학년도까지 교양 교육과정 맥락에서 AI기초교육과정 구축 및 마련 추진하고 있으며, 2026학년도에는 2025학년도에 학부교양대학 ‘교양 교육과정 연구진’이 수행한 연구 결과를 바탕으로 「글쓰기와 의사소통」 교과를 「생성형 AI 시대, 생각과 표현 I」과 「II」로 개편하였다. 즉, 선행-후속 교과가 연계되는 기초-확장형 구조로 기초 교양 교육과정을 재편하였다. 두 교과는 교양 필수 영역에 속하는 교과(2학점)이며, 1학년과 2학년 학생들을 대상으로 운영된다. 「생성형 AI 시대, 생각과 표현 I」은 2026학년도 1학기에 신입생을 대상으로 총 4개 분반이 운영되었다.

3.2. 교과목 구조 및 수업 설계

본 교과는 교양 필수 영역에서 AI 리터러시 함양 및 글쓰기 교육의 기초 단계라 볼 수 있으며, 이후 심화 교과와 연계되어 학습자의 사고와 표현 역량이 점진적으로 확장되도록 설계하였다. 본 교과 내용은 ‘질문 중심 사고-비판적 AI 활용-표현의

구조화-성찰'로 이어지는 학습 흐름을 기반으로 하며, AI 활용 역시 '탐색적 활용-비판적 활용-통합적 활용'으로 단계적으로 심화되도록 구성되었다. 특히, AI윤리에 대한 이론을 습득하고 글쓰기 과정에 적용하는 활동을 진행하고 이 과정을 포트폴리오에 담아 제출토록 하는 과정을 제출함으로써 '책임 있는 글쓰기' 교육을 수행할 수 있도록 설계하였다. 구체적인 교수학습 과정은 다음과 같다.

단계	단계 목표	교수자 역할	학습자 역할	생성형 AI 활용 방식
질문 생성	'비판적 사고를 바탕으로 탐구 목적을 설정하고 핵심 질문을 도출한다.'	질문 유형과 수준별 예시 제시, 탐구 방향 안내 및 피드백 제공	비판적 사고를 바탕으로 탐구의 방향 설정, 핵심 질문을 주도적으로 구성	탐색 방향 보조, 과도한 의존 방지를 위한 제한적 프롬프트 활용
비판적 탐색과 분석	'정보의 신뢰성과 타당성을 검증하여 분석적 사고력을 강화한다.'	평가 기준 및 AI 응답 검증 기준 제시, 분석 도구 활용 지도	정보의 신뢰성과 타당성을 검증, 비판적 사고에 기반한 정보 분석	AI 응답의 신뢰성·편향 분석 보조, 추가 근거 탐색 및 사례 제시
글쓰기	'개요를 재구성하고 협력적 글쓰기를 통해 논리적 표현력을 심화한다.'	개요 작성 지도, 협력 글쓰기 과정 피드백, 수정·보완 기준 제시	개요 완성, 협력적 글쓰기를 수행, 사고의 논리성과 표현의 정교함	논리 전개 비교·검토, 문장 구조 보완 중심 활용
통합적 표현과 성찰	'말하기와 글쓰기를 통합하여 사고를 확장하고 성찰적 표현 능력을 기른다.'	피드백 및 자기성찰 기준 제시, 발표 및 통합 표현 지도	통합적 사고를 확장하고, 성찰을 통해 자신의 학습 과정을 점검 및 개선	논리적 일관성을 점검하는 데 보조적으로 활용, 동료피드백에서 도출된 내용과 AI의 피드백 도출 내용을 비교 분석

본 교과는 15주 과정으로 구성되며, 다음과 같은 단계적 구조를 따른다. 초기 단계(2~5주)는 질문 중심 사고 확장을 목표로 하며, 학생들은 질문 생성 활동(QFT), 자기 탐색 글쓰기, AI 응답 검증 활동 등을 수행한다. 이 단계에서 CT 저널 작성이 병행되며, 학습자는 자신의 사고 과정을 기록하고 성찰한다. 중간 단계(6~9주)는 표현 기초 형성 단계로, 문장 구조, 단락 구성, 논리 전개를 중심으로 학습이 이루어진다. 특히 AI가 생성한 문장과 자신의 문장을 비교·수정하는 활동을 통해 표현 능력을 강화한다. 후기 단계(10~14주)는 통합적 표현 실천 단계로, 협력적 글쓰기와 발표 활동이 이루어진다. 학생들은 개요 설계, 초안 작성, 동료 피드백, 수정 과정을 거쳐 최종 글을 완성한다. 이와 같은 구조는 기존 글쓰기 교육과 달리, 사고-표현-검증-재구성의 순환적 학습 경험을 제공한다.

4. 교과 운영 결과 및 개선점

4.1. 학습자 특성과 초기 학습 양상

「생성형 AI 시대, 생각과 표현 I」은 2026학년도 1학기에 총 4개 분반이 개설되어 약 160명의 신입생을 대상으로 운영되었다. 각 분반은 약 40명 규모로 구성되었으며, 분반별로 한 개 혹은 두 개 학과의 1학년 학생들이 수강하였다. 수업 초기 관찰 결과, 상당수의 학습자는 질문 확장 과정에서 어려움을 겪었으며, 문장 및 단락 구성 능력에서 기초적인 이해 부족이 나타났다. 이는 학습자의 사전 글쓰기 경험 부족과 교육 환경 변화의 영향을 반영하는 것으로 볼 수 있다. 또한 AI 활용 과정에서 생성된 결과를 검증 없이 수용하는 경향이 반복적으로 관찰되었으며, 특히 출처 확인과 정보 검증에 대한 인식이 부족한 것으로 나타났다. 이러한 양상은 AI 리터러시 교육의 필요성을 실증적으로 보여주는 사례라 할 수 있다.

4.2. AI 활용 수준의 조정

수업 진행 과정에서 글을 쓸 때 학생들의 AI 의존도가 드러남에 따라, AI 활용을 단계적으로 제한하고 ‘사고 선행-AI 활용-결과 검증’의 구조를 명확히 제시하였다. 이를 통해 학습자가 AI를 단순한 도구가 아닌 사고를 보조하는 협력적 파트너로 인식하도록 유도하고자 하였다. 한편, 초기 수업에서는 학습자가 대학 신입생으로서 대학 및 수업 환경에 적응하는 과정을 거치며 팀 활동에 있어 어색한 모습을 보이기도 하였다. 다만, 중간평가 결과에 따르면, 아직 어색한 같은 학과 친구들과 질문을 이어가는 활동을 하거나 ‘나’에 대하여 생각해 보는 시간들이 의미 있었다는 응답 결과가 나타났다.

4.3. 평가 및 피드백 체계의 보완

질문 중심 학습은 본 교과와 핵심 전략이지만, 다음과 같은 질문 생성 활동에 대한 학습자의 수행 부담이 큰 것으로 나타났다. 이에 질문 유형을 단순화하고 단계별 가이드를 제공하는 방식으로 활동 구조를 조정하였다. 또한 교수자 간 협의를 통해 수업 난이도와 활동량을 조절하고, 향후 표준화된 교수학습 가이드라인 개발의 필요성을 도출하였다.

또한, 과정 중심 평가의 취지를 유지하면서도, 평가 기준을 보다 구체화하고 수업 내 피드백을 강화하였다. 특히 기말 평가 대상인 포트폴리오를 구성해 나아가는 주차별 활동 시간에 교수자의 즉각적인 개입과 피드백을 확대함으로써 수업에 대한 학습자의 이해도와 몰입도를 높이고자 하였다. 향후에는 보다 효율적이고 표준화된 루브릭 개발이 중요한 과제로 남는다.

4.4. 중간평가 피드백 분석

2026학년도 1학기 중간평가 결과, 수업 전반에 대한 학생 만족도는 4점 이상으로 긍정적인 결과가 나타났다. 특히, 주관식 의견을 살펴본 결과, ‘나’에 대해 질문하고 글을 쓰는 ‘자기 탐색 기반 글쓰기 경험’에 대한 긍정적 반응이 두드러졌다. 이는 질문 중심 학습이 학습자의 내적 동기를 자극하고 자기 이해를 촉진하는 데 효과적으로 작용했음을 시사한다. 반면, 활동 시간 부족과 과제 부담에 대한 의견도 제기되었다. 이는 과정 중심 수업 설계에서 학습량과 학습 경험의 질 간 균형을 어떻게 조정할 것인가가 중요하다는 점을 다시 한 번 상기시키는 결과이다.

5. 결론 및 향후 과제

본 연구는 T대학교의 기초 교양 교육과정 개편 및 AI 리터러시 통합 글쓰기 교과목 운영 결과를 바탕으로, 실제 운영 과정에서 나타난 변화를 분석하고 기초 교양 교육과정 체계 전환의 방향을 탐색하였다는 점에서 의의를 가진다. 특히 본 연구는 교과목 개발에 머무르지 않고, 실제 수업 운영 과정에서 발견한 개선점을 반영하여 교육 설계를 보완하는 과정을 분석함으로써, AI 시대 교양교육이 나아가야 할 실천적 방향을 제시하였다. 향후에는 본 장에서 제시한 효과성 분석 설계를 기반으로 실증적 연구를 수행함으로써, AI 리터러시 교육을 반영한 기초 교양 교육과정의 효과성과 확장 가능성을 보다 구체적으로 제시할 필요가 있다.

본 연구는 현재 수업이 진행 중인 단계이며, 후속 연구에서 효과성 분석을 수행할 계획이다. 이에 본 장에서는 향후 연구를 위한 분석 설계를 제시한다. 본 연구는 혼합 연구 방법을 적용하여 AI 리터러시 역량 변화와 글쓰기 능력 향상을 다각적으로 분석하고자 한다. 이를 위해 CT 저널, 글쓰기 포트폴리오, 사전·사후 설문, 수업 관찰 및 인터뷰 자료를 종합적으로 활용하여 학습자의 변화 과정을 살펴볼 예정이다. 특히 CT 저널은 학습자의 사고 과정을 직접적으로 보여주는 자료로서, AI 활용 과정에서의 인식 변화와 판단 과정의 질적 변화를 분석하는 데 중요한 역할을 할 것으로 기대된다. 이러한 분석을 통해 본 교과가 단일 교과목 수준을 넘어 교양교육 체계 전환에 어떠한 기여를 하는지 실증적으로 검증할 수 있을 것이다. 또한, T대학교 학부교양대학 ‘교양 교육과정 연구진’은 지속적인 간담회를 통해 수업 운영 결과와 피드백을 공유하고, 표준화된 평가 루브릭을 보완할 계획이다.

참고문헌

- 곽은주, 김은송, 유리, 정지연. (2026). 『생성형 AI 시대, 생각과 표현』. GMK.
- 정지연. (2025). 「AI 리터러시 기반 교양필수 교과 설계 원리 도출 및 개발 연구」. 교양교육연구, Vol. 19, No. 6, 107-124.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. Harvard Educational Review, 31(1), 21-32.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. College Composition and Communication, 32(4), 365-387.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall.
- OECD. (2019). OECD learning compass 2030: A series of concept notes. OECD Publishing.
- UNESCO. (2021). AI and education: Guidance for policy-makers. UNESCO.

AI리터러시 함양을 위한 기초 교양 교육과정 체계 전환: 동명대학교 사례를 중심으로에 대한 토론문

이지안(동명대학교)

먼저, 생성형 AI의 확산이라는 대학 교육의 중요한 변화 속에서 교양교육, 특히 글쓰기 교육이 어떠한 방향으로 전환되어야 하는지를 실천적 사례를 통해 제시해 주신 발표자에게 감사드립니다. 본 발표는 동명대학교의 기초 교양 교육과정 개편 사례를 중심으로, 기존의 글쓰기 교육을 AI 리터러시 기반 교과로 전환하고 실제 수업 운영 과정에서 나타난 시사점과 향후 연구 방향을 제시하고 있다는 점에서 매우 의미 있는 연구라고 생각합니다.

본 발표는 생성형 AI 시대의 글쓰기 교육이 더 이상 단순한 문장 구성이나 결과물 중심의 글쓰기 능력 향상에 머물 수 없다는 문제의식에서 출발합니다. 발표문은 AI 리터러시를 단순한 기술 활용 능력이 아니라 정보의 비판적 해석, 재구성, 윤리적 활용을 포함하는 복합 역량으로 정의하고, 이를 교양교육의 핵심 목표와 연결하고 있습니다. 특히 기존 글쓰기 교육이 결과 중심 평가에 치중해 왔던 한계를 지적하면서, 생성형 AI 환경에서는 '사고-검증-재구성'의 과정 중심 학습으로 전환할 필요가 있음을 강조하고 있습니다.

이에 따라 동명대학교는 기존 「글쓰기와 의사소통」 교과를 「생성형 AI 시대, 생각과 표현 I·II」로 개편하고, 기초-확장형 교과 체계를 구축하였습니다. 해당 교과는 질문 생성, AI 응답 검증, 협력적 글쓰기, 성찰 활동을 중심으로 설계되었으며, AI 활용 역시 탐색적-비판적-통합적 단계로 점진적으로 심화되도록 구성되었습니다.

본 발표의 의의는 크게 세 가지로 정리할 수 있습니다.

첫째, AI 리터러시를 단일 교과목 수준이 아니라 교육과정 체계 설계의 문제로 접근했다는 점입니다. 본 연구는 기존 글쓰기 교과에 AI 활용을 단순히 추가한 것이 아니라, 「생성형 AI 시대, 생각과 표현 I·II」라는 선행-후속 교과 구조 속에서 기초-확장형 교과 체계를 마련하고 있습니다. 이는 AI 리터러시가 특정 기술 교육이나 일회성 프로그램이 아니라, 교양교육 전반을 재구성하는 원리로 작동해야 함을 보여준다는 점에서 의미가 있습니다.

둘째, AI 활용 능력보다 'AI를 다루는 사고 과정' 교육이 핵심임을 제시했다는 점입니다. 수업 운영 과정에서 학생들은 AI를 사용할 수는 있었지만, 질문 생성, 정보 검증, 비판적 판단에서는 어려움을 보였습니다. 이는 AI 시대의 교육이 단순히 도구 사용법을 가르치는 데 머물러서는 안 되며, AI가 제시한 결과를 어떻게 해석하고 검증하며 자신의 사고로 재구성할 것인가를 가르쳐야 함을 시사합니다. 특히 발표문에서 제시한 '사고 선행-AI 활용-결과 검증' 구조와 CT 저널 기반 성찰 활동은 향후 AI 리터러시 교육의 중요한 설계 원리로 확장될 수 있다고 생각합니다.

셋째, 수업 운영 과정에서 나타난 학습자 반응과 개선점을 솔직하게 제시했다는 점입니다. 발표문에서는 신입생들이 질문 확장, 문장 및 단락 구성, AI 응답 검증에서 어려움을 보였고, AI 생성 결과를 검증 없이 수용하는 경향이 관찰되었다고 밝히고 있습니다. 또한 활동 시간 부족과 과제 부담, 질문 중심 활동의 수행 부담 등 실제 운영상의 어려움도 함께 제시하고 있습니다. 이는 본 연구가 단순한 우수 사례 보고에 그치지 않고, 교육과정 전환 과정에서 발생하는 현실적 문제를 함께 다루고 있다는 점에서 가치가 있습니다.

다만, 본 발표가 향후 연구로 확장되기 위해서는 다음과 같은 논의가 추가적으로 이루어질 필요가 있습니다.

첫째, AI 리터러시의 하위 역량을 보다 명확하게 구조화할 필요가 있습니다. 발표문에서는 AI 리터러시를 정보의 신뢰성 판단, 비판적 재구성, 윤리적 활용 등으로 설명하고 있습니다. 향후 효과성 분석을 위해서는 이러한 역량을 보다 구체적인 하위 요소로 구분할 필요가 있습니다. 예를 들어 AI 이해 역량, 프롬프트 설계 역량, 정보 검증 역량, 비판적 판단 역량, 윤리적 활용 역량, 자기표현 및 재구성 역량 등으로 세분화한다면, 수업 효과를 보다 체계적으로 측정할 수 있을 것입니다.

둘째, 글쓰기 능력 향상과 AI 리터러시 향상을 어떻게 구분하여 평가할 것인지에 대한 논의가 필요합니다. 본 교과는 글쓰기 교육과 AI 리터러시 교육이 통합된 형태이기 때문에, 수업 결과로 나타나는 변화가 글쓰기 능력의 향상인지, AI 활용 및 검증 능력의 향상인지, 또는 두 역량의 상호작용에 의한 것인지 분석할 필요가 있습니다. 이를 위해 글쓰기 결과물 평가 루브릭과 AI 리터러시 평가 루브릭을 구분하되, 두 영역이 만나는 지점을 함께 평가하는 방식도 고려할 수 있을 것입니다.

셋째, 과정 중심 평가의 타당성과 운영 가능성을 확보하기 위한 표준화된 루브릭 개발이 중요해 보입니다. 발표문에서도 향후 표준화된 평가 루브릭 개발의 필요성을 언급하고 있습니다. 특히 본 교과가 교양 필수 교과로 운영되고 여러 분반에서 적용된다면, 교수자 간 평가 기준의 일관성을 확보하는 것이 중요합니다. 질문 생성, AI 응답 검증, 글쓰기 과정, 포트폴리오 구성, 성찰 활동 등에 대해 공통 기준을 마련하되, 분반별 특성과 교수자의 자율성을 어떻게 조화시킬 것인지도 함께 고민할 필요가 있습니다.

넷째, 학습자의 AI 의존도를 줄이기 위한 수업 설계 원리를 보다 구체화할 필요가 있습니다. 발표문에서는 수업 중 학생들의 AI 의존도가 확인됨에 따라 '사고 선행-AI 활용-결과 검증'의 구조를 명확히 제시하였다고 설명하고 있습니다. 이 구조는 매우 중요하지만, 실제 수업에서는 학생들이 어느 단계에서 AI를 사용할 수 있고, 어떤 단계에서는 제한해야 하는지에 대한 구체적인 기준이 필요합니다. 예를 들어 아이디어 탐색 단계, 초안 작성 단계, 문장 수정 단계, 근거 검증 단계에서 AI 활용 허용 범위와 제한 범위를 명시한다면 학습자에게 보다 명확한 지침을 제공할 수 있을 것입니다.

다섯째, 학습자 특성에 따른 차별화된 지원 방안도 고려할 필요가 있습니다. 발표문에서는 신입생들이 질문 확장과 문장 구성에서 어려움을 보였다고 제시하고 있습니다. 이는 AI 리터러시 교육 이전에 기초 문해력, 글쓰기 경험, 자기표현 경험의 차이가 학습 성과에 영향을 미칠 수 있음을 의미합니다. 따라서 향후 연구에서는 학습자의 사전 글쓰기 능력, AI 사용 경험, 전공 계열, 학습 태도 등에 따라 수업 효과가 어떻게 달라지는지도 분석해 볼 수 있을 것입니다.

여섯째, 중간평가에서 나타난 긍정적 반응과 부담 요인을 함께 해석할 필요가 있습니다. 발표문에 따르면 학생들은 '나'에 대해 질문하고 글을 쓰는 자기 탐색 기반 글쓰기 경험을 긍정적으로 평가한 반면, 활동 시간 부족과 과제 부담도 함께 제기하였습니다. 이는 과정 중심 수업이 학습자의 성찰과 몰입을 촉진하는 장점이 있지만, 동시에 학습량 조절이 중요한 과제임을 보여줍니다. 향후에는 학생들이 의미 있다고 느낀 활동과 부담을 느낀 활동을 구분하여, 핵심 활동은 유지하고 보조 활동은 간소화하는 방식의 개선이 가능할 것입니다.

마지막으로, 본 연구가 단일 교과목 운영 사례를 넘어 기초 교양 교육과정 체계 전환의 사례로 확장되기 위해서는 후속 교과와의 연계성이 보다 구체적으로 제시될 필요가 있습니다. 발표문에서는 「생성형 AI 시대, 생각과 표현 I」과 「II」가 선행-후속 교과로 연계되는 기초-확장형 구조라고 설명하고 있습니다. 향후 연구에서는 I 교과에서 형성한 질문 생성, 정보 검증, 성찰적 글쓰기 역량이 II 교과에서 어떻게 심화되는지, 나아가 전공 학습이나 비교과 프로그램과 어떻게 연결될 수 있는지 제시한다면 교육과정 체계 전환의 의미가 더욱 분명해질 것입니다.

이와 관련하여 발표자에게 몇 가지 질문을 드리고 싶습니다.

첫째, 본 교과에서 AI 리터러시의 핵심 성과를 평가할 때 가장 중요하게 보고자 하는 역량은 무엇인지 궁금합니다. 정보 검증 능력인지, 비판적 사고 능력인지, 윤리적 활용 능력인지, 또는 글쓰기 과정에서의 자기주도적 판단 능력인지에 따라 평가 설계가 달라질 수 있을 것 같습니다.

둘째, 학생들의 AI 의존도를 조정하기 위해 실제 수업에서 어떤 방식의 가이드나 기준을 제공하셨는지 궁금합니다. 예를 들어 AI 사용 가능 단계와 사용 불가 단계, 프롬프트 작성 기준, AI 활용 기록 제출 방식 등이 구체적으로 마련되어 있는지 여쭙고 싶습니다.

셋째, 본 교과가 여러 분반으로 운영되는 만큼 교수자 간 수업 운영과 평가의 일관성을 어떻게 확보하고 계신지 궁금합니다. 특히 과정 중심 평가와 포트폴리오 평가에서 교수자 간 평가 편차를 줄이기 위한 협의 체계나 공통 루브릭 개발 방향이 있다면 듣고 싶습니다.

넷째, 향후 효과성 분석에서 사전·사후 설문, CT 저널, 포트폴리오, 수업 관찰 및 인터뷰 자료를 종합적으로 활용할 계획이라고 하셨는데, 이 중에서 교육과정 개선에 가장 직접적으로 활용할 수 있는 자료는 무엇이라고 보시는지 궁금합니다.

종합하면, 본 발표는 생성형 AI 시대의 교양교육이 단순히 AI 활용법을 가르치는 데 머무르기보다, 학습자의 사고, 검증, 표현, 성찰 과정을 재구성하는 방향으로 나아가야 함을 잘 보여주고 있습니다. 특히 동명대학교의 사례는 AI 리터러시 교육을 교양 필수 교과 안에 통합하고, 실제 운영 결과를 바탕으로 개선 방향을 모색하고 있다는 점에서 실천적 의미가 큼니다.

앞으로 본 연구가 효과성 분석과 후속 교과 운영 결과까지 포함하여 확장된다면, AI 리터러시 기반 기초 교양 교육과정의 설계와 운영에 중요한 사례를 제공할 수 있을 것으로 기대됩니다. 의미 있는 발표를 준비해 주신 발표자에게 다시 한 번 감사드립니다.

대학 도서관 활용 양상 분석을 통한 학문 문식성 지원 방향 탐색: 부산 지역 '라'대학의 대출 자료 분석을 중심으로

김라연(신라대학교)

1. 들어가기

대학 도서관은 단순한 자료의 보관소를 넘어, 검증된 학술 자산이 집약된 공간이다. 학생들은 도서관에 체계적으로 분류된 자료를 탐색하는 과정을 통해 자신의 전공 분야를 깊이 있게 이해할 뿐만 아니라, 학문 간 융합의 가능성을 포착하게 된다. 특히 도서관은 방대한 정보 속에서 신뢰할 수 있는 지식을 선별하고, 이를 비판적으로 평가·분석·활용하는 '정보 리터러시(Information Literacy)' 학습의 장으로서 핵심적인 역할을 수행한다.

이처럼 대학 도서관은 단순한 물리적 공간을 초과하여, 검증된 지식에 대한 접근권을 보장하고 학문적 몰입과 협업을 촉진하는 '대학의 심장'으로 기능한다. 따라서 도서관을 얼마나 주도적으로 활용하느냐는 대학 생활의 학술적 성패를 가르는 결정적 기준이 된다. 강의실이 이론적 지식을 수용하는 공간이라면, 도서관은 그 이론을 심화하고 스스로 지식을 확장하는 공간이다. 즉, 도서관은 수동적인 학습자를 능동적인 연구자로 탈바꿈시키는 촉매제로서, 대학생의 '학문 문식성(Academic Literacy)' 발달에 필수적인 지지대 역할을 담당한다.

그러나 이러한 당위적 역할에도 불구하고, 실제 대학생들이 도서관의 학술 자원을 활용하여 자신의 학문 문식성을 어느 정도 수준으로 성장시키고 있는지에 대한 실증적 논의는 여전히 미진한 실정이다. 이에 본 연구는 대학생의 도서관 자료 활용 실태를 파악하고, 이것이 학문 문식성 성장에 미치는 실질적 효과를 규명하고자 한다.

2. 연구 방법

2.1. 연구 목적

본 연구는 대학생들의 실증적인 도서관 자료 이용 패턴을 분석하는 것을 목적으로 한다. 이를 통해 대학생의 학문적 문식성(Academic Literacy) 향상에 필요한 교육적 요구도와 지원 방안을 도출하고자 한다. 특히, 학생들의 자료 활용 역량을 강화하기 위해 학과 및 대학 도서관이 연계하여 수행해야 할 구체적인 역할을 모색하는 데 초점을 맞춘다.

2.2. 연구 대상 및 방법

본 연구는 부산 지역 소재 사립대학 중 재학생 규모 1만 명 이하인 6개 대학의 3개년(2023년~2025년) 도서 이용 현황을 1차적으로 분석하였다. 이를 바탕으로 표본의 대표성을 확보하기 위해 '라'대학교의 도서 이용 우수자 300명을 최종 연구 대상(패널)으로 선정하였으며, 이들이 2025년 3월 2일부터 2026년 2월 28일까지 1년간 대출한 도서 목록을 전수 조사하였다.

다만, 1학년의 경우 1학기 대출 실적을 기준으로 2학기부터 대상자에 포함되었기 때문에, 1학기 조사 대상은 2~4학년으로만 구성되었다. 1학년 2학기부터는 1~4학년 전체를 대상으로 표집이 완료되었으나, 이로 인해 1학년의 도서 이용 패턴 분석은 2학기 데이터로 국한된다는 연구상의 제한점을 지닌다.

연구 대상자 300명이 해당 기간 동안 활용한 자료는 총 4,991건이며, 데이터 정제 및 분석은 다음의 단계를 거쳐 진행되었다.

1단계: 데이터 정제 및 프로파일링

학생별 1개년 도서 대출 데이터를 추출하여 소속 전공, 학년, 대출 도서명, 대출 시기 등의 변수별로 코딩 및 자원화(Data Profiling)하였다.

2단계: 한국십진분류법(KDC) 기반 카테고리화

수집된 도서 데이터를 한국십진분류법(KDC) 표준에 따라 총류, 철학, 종교, 사회과학, 자연과학, 기술과학, 예술, 언어, 문학, 역사 등 10대 주류 카테고리로 분류하였다.

3단계: 다각적 비교 분석 수행

분류된 카테고리를 기반으로 학년별 대출 비중과 시기별 대출 추이를 시계열로 분석하였다. KDC 코드로 분류된 각 영역의 도서들이 교양 서적과 전공 서적 관점에서 어떠한 상이한 특성을 보이는지 비교 분석을 수행하였다. 이러한 분석 과정을 통해 최종적으로 대학생들의 학과별, 전공별, 학년별 도서 이용 경향성과 자료 활용의 거시적 패턴을 도출하였다.

3. 학문 문식성 발달을 위한 도서관 자료 활용 양상 분석

3.1. 부산 지역 사립 대학의 도서관 이용 현황

본 연구에서는 대학생들의 도서관 자료 이용 경향을 실증적으로 파악하기 위하여, 부산 지역 소재 사립대학 중 재학생 규모 1만 명 이하인 6개 대학의 도서 이용 현황을 조사·분석하였다. 우선 2025년 기준 각 조사 대상 대학 도서관에서 도서 대출 및 관련 서비스에 참여한 재학생의 구체적인 규모와 현황은 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 부산 지역 사립대학(1만명 이하)의 도서관 대출 현황

2025년도	재학생 수	대출자 수	비율
‘가’대학교	7,367	1,855	25.2%
‘나’대학교	9,159	1,243	13.6%
‘다’대학교	7,149	3,649	51%
‘라’대학교	7,625	2,800	36.7%
‘마’대학교	5,901	1,065	18%
‘바’대학교	7,819	2,963	37.9%

대학 도서관이 전체 재학생을 대상으로 개방된 공공 공간이라는 점을 고려할 때, 실제 도서 대출에 참여하는 학생의 비율은 전체 재학생 규모 대비 특정 소수 인원에만 한정되어 있음을 확인할 수 있다. 구체적으로 <표 1>에 나타난 바와 같이, 조사 대상인 6개 대학 중 5개 대학의 도서 대출 이용률은 최소 18%에서 최대 37% 수준에 머무르고 있다.

반면, ‘다’ 대학의 경우 전체 재학생의 51%가 도서 대출 서비스를 이용하고 있어 타 대학에 비해 유의미하게 높은 이용률을 기록하였다. 이러한 결과는 ‘다’ 대학이 자료실과 열람실을 24시간 상시 개방함으로써, 학생들의 공간 및 자료 접근성을 극대화한 환경적 요인이 작용한 결과로 해석된다. 이는 도서관의 운영 시간 및 물리적 접근성 제고가 학생들의 자료 이용 활성화에 미치는 영향력을 시사한다.

이와 대조적으로, 실용 학문 중심의 학과 구성 비율이 높은 ‘나’ 대학교나, 성인 학습자 및 외국인 유학생의 재학 비중이 높은 ‘마’ 대학교의 경우에는 도서 대출 이용자 비율이 상대적으로 저조한 경향을 보였다. 이는 학과 특성 및 학생 인구학적 구성(Student Demographics)에 따라 도서관 자료에 대한 요구도와 이용 패턴이 상이하게 나타날 수 있음을 방증한다.

이어서 각 대학 도서관이 소장하고 있는 장서 중, 학생들이 실제 학습과 연구를 위해 활용하는 도서의 실질적 비중을 파악하고자 대출 거치 현황을 분석하였다. 학생들이 학업 목적 등으로 도서를 심층 활용하는 행위는 일정 기간 대출을 통해 이루어진다는 전제하에, 소장 장서 대비 실제 대출로 연계된 도서의 양적 규모를 파악한 결과는 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 부산 지역 사립대학(1만명 이하)의 도서관 대출권 수 현황

2025년도	보유	대출	비율
‘가’대학교	683,762	16,377	2.4%
‘나’대학교	864,739	13,522	1.6%
‘다’대학교	894,997	31,541	3.5%
‘라’대학교	755,250	64,120	8.5%
‘마’대학교	428,552	16,849	3.9%
‘바’대학교	942,076	33,616	3.6%

소장 장서 대비 실질 대출 도서의 비중을 나타내는 장서 활용률을 분석한 결과, 각 대학 도서관이 보유한 장서 중 극히 한정된 일부 도서만이 실제 대출로 연계되고 있음이 확인되었다. 구체적인 현황은 다음 <표 2>와 같다. 분석 결과에 따르면, '나' 대학의 장서 활용률은 1.6%로 가장 저조한 수준을 기록하였다. 앞서 <표 1>에서 재학생의 도서관 서비스 참여율이 가장 높았던 '다' 대학의 경우에도 실제 대출된 도서는 전체 소장 도서의 3.5%에 불과한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 대학생들의 자료 활용 범위가 학과 전공이나 특정 관심 분야 등 매우 제한적인 영역에 편중되어 있음을 시사한다. 즉, 도서관 이용자 수의 양적 증가가 소장 장서 활용의 다양성으로 직결되지는 않음을 보여주는 지표로 해석할 수 있다.

반면, '라' 대학의 경우 장서 활용률이 8.5%를 기록하여 타 대학 대비 현저히 높은 수준을 보였다. 통상적으로 대학 도서관의 전체 장서 중 물리적·지침상 대출이 가능한 실질 유통 도서의 비율이 약 10% 내외로 추산된다는 선행 학계의 기준을 고려할 때, '라' 대학의 8.5%라는 수치는 재학생들이 소장 장서를 비교적 다채롭고 광범위한 영역에 걸쳐 다각적으로 활용하고 있음을 방증한다. 이처럼 대학별 장서 활용의 양상이 상이하게 나타남에 따라, 학생들이 학업 및 연구를 위해 도서관 자료를 소비하는 양적 규모를 보다 엄밀하게 파악할 필요가 있다. 이에 재학생 1인당 연간 평균 대출 건수를 산출하여 비교 분석한 결과는 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 부산 지역 사립대학(1만명 이하)의 3년간 1인당 대출권수

	2023	2024	2025
‘가’대학교	1.1	1.1	1.3
‘나’대학교	0.6	0.7	0.5
‘다’대학교	4	4.1	3.2
‘라’대학교	2.7	3.7	6
‘마’대학교	0.7	0.6	1
‘바’대학교	2.3	3	2.9

재학생 1인당 연간 평균 대출 건수를 분석한 결과, 조사 대상 대학 중 절반에 해당하는 3개교의 1인당 대출량이 연간 2권 미만인 것으로 나타났다. 구체적인 수치는 다음 <표 3>과 같다.

이러한 결과는 앞서 <표 1>에서 확인된 전체 이용자 수의 저조한 경향성과 궤를 같이한다. 주목해야 할 점은 이러한 자료 이용의 침체기가 특정 시점에 국한된 일시적 현상이 아니라, 최근 수년간 지속되어 온 구조적 경향성이라는 사실이다. 이처럼 대학생의 도서 대출 및 학문 문식성 활동이 저조한 원인은 대학 진학 이전의 초·중등 교육과정에서 독서 활동 및 자기주도적 자료 탐색 경험이 체계적으로 미흡한 배경과도 일정 부분 연결되어 있는 것으로 판단된다.

반면, '라' 대학의 경우 2025년 기준 재학생 1인당 연간 대출 건수가 6권으로 유의미하게 증가한 점은 고무적이다. '라' 대학의 이러한 정량적 성장은 도서관 차원에서 시도한 적극적인 이용자 관리 프로그램의 성과로 분석된다. 구체적으로 해당 대학은 도서관 활용도가 높은 우수 학생을 매 학기 150명씩 선정하여 대출 권수 확대 및 대출 기간 연장 등의 차별화된 인센티브를 제공하는 '도서 이용 우수자 관리 제도(SRC VIP)'를 운용하였다.

이러한 제도적 지원은 이용자의 자료 접근 및 활용에 대한 물리적·시간적 장벽을 완화함으로써, 학생들의 실질적인 자료 이용 행태를 확장시키는 긍정적인 기제로 작용한 것으로 보인다. 결과적으로 2025년도 '라' 대학의 대출 실적 성장은 도서관 중심의 맞춤형 인센티브 제도 설계와 독서 활성화를 위한 다각적인 비교과 프로그램이 상호 작용한 거시적 결과라 사료된다.

3.2. 2025학년도 ‘라’ 대학교의 도서관 우수 이용자의 도서 활용 양상 분석

앞서 살펴본 거시적 경향성을 바탕으로, 본 절에서는 자신의 학문적 문식성(Academic Literacy)을 발달시키기 위해 대학 도서관 자료를 능동적으로 활용하는 학생 집단의 구체적인 사례를 미시적으로 분석하고자 한다.

‘라’ 대학교는 도서관 자원의 이용 활성화를 도모하기 위해 매 학기 도서 이용 우수자 150명을 선발하여 차별화된 대출 인센티브 및 서비스를 제공하는 ‘SRC VIP 프로그램’을 운영하고 있다. 2025년 한 해 동안 해당 프로그램에 참여한 총 300명의 학생 패널은 동 기간 내에 총 4,991권의 도서를 대출한 것으로 집계되었다. 본 연구에서는 이들 표본 집단의 도서 자료 활용 양상을 추적함으로써, 학업 성취 및 문식성 발달에 실제 기여하는 도서의 주제적·기능적 특성을 심층 분석하였다.

분석 수행에 앞서, 연구 대상인 2025년도 SRC VIP 참여 학생 300명의 학년별 분포 및 구조적 특성을 파악하였다. 표본의 구체적인 학년별 구성 현황은 다음 <표 4>와 같다.

<표 4> 2025년 SRC VIP 학생들의 학년 분포

	인원	1, 2학기 중복 인원
1학년	47	0
2학년	65	13
3학년	86	11
4학년	102	23
총계	300	47

<표 4>에 나타난 바와 같이, SRC VIP 프로그램 참여자 중 4학년의 비중이 가장 높게 나타났으며, 이어 3학년, 2학년, 1학년 순으로 집계되어 학년과 도서 이용 우수자 빈도 간에 정(+)의 상관성이 존재함이 확인되었다. 이러한 경향성은 대학생들이 고학년으로 진학함에 따라 전공 심화 학습 및 학술 연구 과정에 직면하게 되고, 이 과정에서 도서관 자원을 활용한 독서 활동을 학업 성취를 위한 필수적인 학습 기제로 인식하기 때문인 것으로 해석된다.

이러한 분석은 학년별 연속 선정 결과에서도 일관되게 나타난다. 2개 학기 연속으로 SRC VIP에 선발된 장기 이용 학생층의 분포를 조사한 결과에서도 고학년 집단의 비율이 지배적인 것으로 파악되었다. 이는 고학년 학생들의 도서관 자원 활용 및 학문적 문식성 활동이 일시적인 필요에 의한 행위가 아니라, 학업 수행 과정에서 체득된 고착화되고 안정적인 학술 정보 추구 행태(Information Seeking Behavior)로 자리 잡았음을 방증하는 결과라 사료된다.

다음의 <표 5>는 SRC VIP 학생들이 대출한 도서를 분야별로 분류한 표이다.

<표 5> SRC VIP 학생들이 대출한 도서의 분야별 분석

	총류	철학	종교	사회과학	자연과학	기술과학	예술	언어	문학	역사	총계
1학년	45	102	9	175	29	96	43	27	578	35	1,139
2학년	16	58	3	125	65	35	47	26	294	16	685
3학년	121	119	7	259	62	251	101	94	1,028	59	2,101
4학년	48	83	6	196	18	109	69	60	461	16	1,066
총계	230	362	25	755	174	491	260	207	2,361	126	4,991

<표 5>에 제시된 바와 같이, 1학년 집단의 경우 전공 학술 자료보다는 주로 교양 심화 및 정서 함양 차원의 도서 이용에 집중되는 양상을 보였다. 특히 가장 높은 대출 빈도를 기록한 카테고리는 문학 영역(578권)인 것으로 집계되었다.

문학 영역의 세부 대출 행태를 분석한 결과, 특정 베스트셀러나 지정 도서에 수요가 집중되는 편중 현상은 발견되지 않았다. 대신 학습자 개인이 지닌 주관적 흥미, 적성 및 다변화된 관심 분야에 따라 장서 선택의 다양성이 폭넓게 나타났으며, 주로 오락적·심미적 동기에 기반한 소설류의 탐독 경향이 주를 이루었다.

이와 더불어 1학년 집단에서는 디지털 매체 친화성에 기반한 전자책(e-book) 및 오디오북 형태의 소장 자료에 대한 선호도가 높게 나타났다. 아울러 단일 이용자가 동일 도서를 장기간 점유하기 위해 대출 기한을 연장하는 행태가 빈번하게 관찰되었다. 이는 저학년 학생들의 경우, 학술적 연구 목적의 단기 발췌독(Excerpt Reading)보다는 개인적 흥미에 기반한 지속적·통독 위주의 독서 패턴을 유지하고 있음을 보여주는 지표로 해석된다.

<표 6> 3년 동안 ‘라’ 대학교의 ‘도서 : 전자책’ 보유 비율

2023		2024		2025	
도서	전자책	도서	전자책	도서	전자책
70%	30%	60.7%	39.3%	40.8%	59.2%

<표 6>에 나타난 바와 같이, 대학 도서관의 소장 장서 중 전자책(e-book)이 차지하는 물리적 비중은 지속적으로 증가하는 추세를 보이고 있다. 이는 태블릿 PC나 스마트폰 등 모바일 디바이스를 활용한 디지털 독서 매체에 익숙한 대학생들의 이용 편의성과 새로운 독서 문화가 투영된 결과로 해석할 수 있다.

그러나 이러한 디지털 자원의 확충에도 불구하고, 현재 제공되는 전자책 및 오디오북의 콘텐츠가 전공 학술 분야보다는 문학 작품이나 대중 교양서 위주의 인문 영역에 편중되어 있다는 점은 한계로 지적된다. 이로 인해 전자책 매체가 다채로운 학문 분야를 포괄하는 종합적인 연구·학습 지원 자료로 기능하기에는 여전히 정성적·내용적 제약이 존재하는 것으로 분석된다.

3학년의 경우, ‘총류’의 경우, 컴퓨터교육과와 문헌정보학과 전공 관련 전공 서적이, ‘사회과학’에서는 사범계열의 교육학 관련 서적이, ‘기술과학’ 분야에서는 보건의료 전공의 전공서적이 집중적으로 대출되었다. ‘문학’ 영역의 경우, 교양을 위한 문학 작품 읽기와 더불어, 국어교육 전공 수업 관련 작품 대출의 비중이 높게 나타났다. 이러한 결과는 3학년 시기가 학부 과정 내에서 전공 심화 학습이 가장 본격화되는 단계이며, 이에 따라 도서관 자료 이용 역시 학과 전공 학습을 지원하기 위한 목적 지향적 행태로 수렴됨을 정량적으로 증명한다.

그러나 4학년 집단의 경우, 앞선 학년들과 대조적으로 도서 대출 규모가 급격히 감소하는 경향이 발견되었다. <표 7>의 교양 및 전공 영역별 대출 세부 지표를 보더라도, 4학년은 두 영역 모두에서 대출 실적이 유의미하게 축소되는 경향성을 보인다.

<표 7> 2025학년도 도서관 대출 자료의 ‘교양 : 전공’ 분석

	교양	전공	
1학년	1633	477	2,110
2학년	940	536	1,476
3학년	1976	1045	3,021
4학년	1203	621	1,824
5학년	4	11	15
총 계	5756	2690	8,446

이러한 급감 현상은 4학년 학생들이 졸업 논문 작성, 취업 준비, 국가고시 및 전문 자격증 시험 등 본격적인 진로 이행기(Career Transition)에 진입함에 따라, 도서관 장서를 활용한 정독 위주의 독서보다는 수험서 유통이나 외부 데이터베이스(DB) 검색, 온라인 정보원 활용 등 대안적 정보 추구 행태로 전환되기 때문인 것으로 사료된다. 이러한 고학년 집단의 정보 추구 행태 변화는 대학 도서관 내에 구축된 비도서 자료, 특히 동영상 강좌(e-learning) 자원의 이용 실적을 통해서도 교차 검증(Cross-Validation)된다.

<표 8> 2025년 도서관 비치 동영상 강좌 수강 현황

	1학년	2학년	3학년	4학년	합
공무원/공직	60	39	115	1901	2,115
컴퓨터/IT	16	86	62	1104	1,268
자격증/전문교육	10	103		299	412
어학	72	38	42	180	332
디자인/영상	1	2		119	122
취업/NCS			4	6	10
교양/기타				2	2
	159	268	223	3,611	4,261

<표 8>에서 보는 바와 같이, 4학년 학생들의 인쇄 매체 대출은 급격히 감소한 반면, 취업 및 자격증 취득, 어학 성적 향상 등 실리적 목적과 직결된 온라인 동영상 콘텐츠의 수강 및 이용 빈도는 타 학년 대비 높은 비중을 유지하는 경향을 보였다.

이는 고학년 학습자들이 대학 진입 초기의 전형적인 독서 행태에서 벗어나, 당면한 진로 이행기적 과제를 해결하기 위해 매체 활용의 다변화를 도모하고 있음을 시사한다. 즉, 도서관 자원의 소비 방식이 텍스트 중심의 정독(Intensive Reading)에서 미디어 기반의 목적 지향적 지식 습득으로 전이되고 있음을 방증하는 결과라 하겠다.

5. 시사점

요약컨대 본 연구를 통해 대학생들의 도서관 자료 활용 패턴이 학년별 발달 단계에 따라 뚜렷한 차별성을 보임을 확인하였다. 구체적으로 1학년 시기에는 교양 및 정서 함양 중심의 독서 활동에 치중되나, 2~3학년으로 진학하면서 전공 역량 강화를 위한 학술 자료 활용 비중이 점진적으로 확대되며, 4학년에 이르러서는 취업, 자격증 취득 및 수험 준비를 목적으로 동영상 강좌 등의 비도서·미디어 자원 학습이 강화되는 이행적 특성을 보였다.

이러한 양적·질적 분석 결과를 바탕으로, 대학생의 학문 문식성(Academic Literacy) 제고를 위해 시급히 해결해야 할 구조적 문제를 다음과 같이 세 가지로 집약하여 제기하고자 한다.

첫째, 저학년(1학년) 대상의 전공 배경지식 형성을 위한 독서 지원 체계의 부재이다.

선행 연구들과 마찬가지로 본 연구에서도 1학년의 독서 행태는 대중적 교양 수준의 자료 소비에 머물러 있음이 입증되었다. 대학 진입 초기에 다방면의 자료를 탐색하며 인문학적 소양을 넓히는 행위 자체는 유의미하나, 이는 학생들이 고등교육기관이 요구하는 학술적 담화 수준(Academic Discourse Level)의 텍스트 진입에 어려움을 겪고 있음을 방증한다. 중·고등 교육과정의 일상적 어휘 세계에서 대학 전공의 전문화되고 심화된 학술적 담화 체계로의 급격한 전환은 학습자로 하여금 독서의 방향성을 상실하게 만드는 요인으로 작용한다.

다만 본 연구에서는 이러한 한계를 자발적으로 극복한 소수의 유의미한 사례를 발견하였다. 건축학과 1학년에 재학 중인 한 학생은 1학기 동안 건축학 전문 및 관련 교양·전문 서적 15권을 집중적으로 탐독하였다. 해당 학생은 자발적 학업 동기를 기반으로 전공에 대한 거시적 배경지식을 구축하고 관련 수행 테크닉을 선제적으로 학습한 것으로 나타났다. 이는 저학년 시기일지라도 적절한 동기 부여와 장서 안내가 수반된다면, 전공 탐색을 위한 심층 독서로의 진입이 충분히 가능함을 시사한다.

둘째, 2학년 시기의 '학습 전이 공백' 현상과 전공 교과 기반 안내의 필요성이다.

학년별 자료 활용도 분석 결과, 2학년 집단의 도서관 이용 실적이 전 학년 중 가장 저조한 것으로 파악되었다. 이는 대학 4년의 학업 주기 중 학습자가 가장 큰 인지적·심리적 과부하를 경험하는 시기가 2학년이라는 교육학적 담론과 궤를 같이한다. 교양 과목 중심의 1학년 과정을 거쳐 2학년에 진입하면 본격적인 전공 심화 교육과정이 시작된다.

이 시기 학생들은 전공 교과와 주·부교재에 등장하는 고난도의 개념과 고유 담화 특성을 소화하는 것만으로도 상당한 학습 저항을 겪는다. 학업적 요구량의 급격한 팽창 속에서 주교재 이외의 자발적 연구 자료를 탐색·학습하는 것은 물리적·정신적으로 불가능에 가깝다. 따라서 이러한 단절 현상은 개별 전공 수업 내에서 제도적으로 해소되어야 한다. 전공 교과 담당 교수진은 주교재의 내용을 이해할 수 있는 인지적 징검다리(Scaffolding) 역할을 수행할 수 있도록, 난이도가 낮으면서도 핵심 개념을 포괄하는 '전공 입문 가이드 도서 목록'을 적극적으로 제시할 필요가 있다.

셋째, 전공 학술 자원 다원화를 위한 주제 통합적 독서 및 글쓰기 연계 지도의 시급성이다.

대학 수준의 학문 문식성 완성을 위해서는 소속 전공과 관련된 다각적 정보 탐색, 즉 주제 통합적 독서 방법론과 이를 학술적 글쓰기(Academic Writing)로 전이시키는 도서관 활용 교육이 깊이 있게 이루어져야 한다. 정보의 홍수 속에서 자신에게 필요한 학술적 자원을 선별·평가하는 역량은 대학 학습자가 갖추어야 할 핵심 자질이다.

주제 통합적 독서 체제에서는 단일 텍스트의 선형적 완독보다, 동일 주제를 다룬 여러 권의 자료를 비교·대조하고 상호텍스트성(Intertextuality)을 발견하여 최종적으로 자신만의 학술적 견해를 재구성하는 고차원적 인지 과정이 중시된다. 비록 초·중·고 교육과정에서 관련 이론을 학습했다 하더라도, 실제 대학 교육 수준에 부합하는 깊이 있는 학술적 주제로 실증적 연구를 수행한 경험은 매우 미흡한 실정이다. 따라서 대학 도서관은 단순한 공간 개방을 넘어, 학과별 특수 담화를 반영한 주제 통합적 독서 기법과 정보 리터러시 교육을 정규·비교과 프로그램 형태로 체계화하여 제공해야 할 것이다.

참고문헌

- 서영준, 박선향. (2026). 주제 통합적 읽기의 주제 선정 요인 개념화 및 범주화 - 문헌기반 질적 분석과 델파이 방법을 중심으로. 교양교육연구, 20(1), 23-40.
- 양지안. (2017). 대학도서관 대출데이터분석을 통한 장서 이용행태 및 특성에 관한 연구. 한국도서관·정보학회지, 48(2), 263-293.
- 이용재, 이지옥. (2019). 대학도서관의 수업·학습 활동 지원 역할에 관한 연구. 한국도서관·정보학회지, 50(4), 359-379.
- 이용준. (2021). 학문 문식성(Disciplinary Literacy) 교육의 필요성과 과제. 한국어문교육, 37, 43-88.
- 이은주, 이제한. (2011). 대학생의 학습활동에 있어 도서관의 의미 - P대학도서관 이용자의 정보행태를 중심으로 -. 한국도서관·정보학회지, 42(3), 105-126.

대학 도서관 활용 양상 분석을 통한 학문 문식성 지원 방향 탐색: 부산 지역 ‘라’대학의 대출 자료 분석을 중심으로에 대한 토론문

최건아(청주대학교)

오늘날 대학의 도서관은 지적 자산 공유의 허브로 그 기능을 다각화하고 있습니다. 미래 시대가 요구하는 비판적, 창의적 역량 함양에 있어 독서의 중요성이 강조되면서, 대학 도서관의 역할 역시 더욱 확대되는 것으로 보입니다. 이러한 때에 본 연구는 대학 도서관을 이용한 대학생들의 실증적 자료를 기반으로 우리가 지향해야 할 학문 문식성 지원 방향을 모색하였다는 점에서 그 의의가 매우 큼니다. 또한 가히 인문학의 위기, 독서 절멸의 시대와 같은 개념이 낯설지 않은 때임에도, 적지 않은 학생들이 다양한 분야의 책을 탐독하고 있다는 사실 자체가 큰 위안을 주기도 합니다. 토론자는 제한된 지면에 충분히 서술되기 어려웠을 연구의 맥락 및 이에 관련한 질문을 드림으로써, 토론자의 부족한 이해를 메우고 더 많은 독자와 연구의 의의를 곁들여 보고자 합니다.

첫째, 본 연구의 범위에 대해 질문드립니다. 연구 제목에 제시된 ‘도서관 활용’의 개념에는 도서 대출뿐 아니라 시설 이용, 독자 커뮤니티 활동 전개, 비교과 프로그램 이용 등이 포괄될 수 있다고 생각합니다. 그런데 본 연구에서 실제 자료 수집이 이루어진 내용은 학년별로 대출하는 도서 ‘주제’, 교양과 전공 자료 대출 비율, 동영상 강좌 수강 현황 등이 중심이 됩니다. 동영상 강좌 수강은 비교과 프로그램 이용으로 이해할 수도 있으나 나머지는 ‘도서관 활용’이라기 보다 ‘도서 대출 현황’에 더 가까워 보이는데, 이 점에 대한 연구자의 고견을 청해 듣고 싶습니다.

둘째, 위 질문과 연계하여 SRC VIP 프로그램의 구체적인 내용이 궁금합니다. SRC VIP 프로그램 대상자 즉 ‘우수자’들은 어떤 기준으로 선발되는지, 프로그램에 참여하는 학생들에게는 어떤 혜택이 주어지는지, 학생들의 만족도 수준은 어느 정도인지 등을 알려주신다면, 학교 도서관을 혁신하고 싶은 많은 연구자들에게 큰 도움이 될 것입니다. 또한 SRC VIP 프로그램이 어떻게 설계되느냐에 따라 이것이 학생들의 독서 성향에 영향을 끼치는 변수가 될 수도 있으므로 세부 사항을 더 확인해 볼 필요가 있습니다.

셋째, 표 8에 제시된 ‘도서관 비치 동영상 강좌’의 성격이 궁금합니다. 많은 대학에서 재학생을 위해 운영하는 온라인 강좌 또는 K-MOOC 등 외부 공개 강좌와 비교할 때, 표 8의 강좌는 내용과 구성, 운영 방식에서 어떤 차이점이 있는지, 왜 이러한 강좌를 교수·학습 관련 부서가 아닌 도서관에서 전담하여 개발, 제공하는 것인지 구체적인 맥락을 알고 싶습니다. 이와 연결하여, 발표자께서 실제로 라 대학 도서관 운영의 면면을 살펴보면 현장에서 느끼신 다양하고 생생한 이야기를 공유해 주셔도 무척 감사하겠습니다.

넷째, 학문 문식성의 개념이 익숙치 않을 독자를 위해 해당 개념을 학술적으로 정립해 주시거나, 학문 문식성의 지원 방안을 연구 결과에서 더욱 체계화해 보는 것은 어떨까요? 개인적으로 토론자는 본 연구에서 학문 문식성의 개념을 만나 매우 반가운 마음이 들었습니다. 그리고 이를 잘 모르는 독자 또는 도서관 활용과 학문 문식성의 접점을 잘 떠올리기 힘든 독자를 위해 지면이 더 할애되면 어땠을지를 생각해 보았습니다.

AI 시대의 대학 도서관은 또 어떤 모습으로 변모할까요? 본 연구를 통해 우리는 미래 독자의 읽기 환경 조성 and 종합적인 문식성 발달 지원에 관해 우리가 고민해야 할 다양한 지점도 찾아볼 수 있었습니다. 모쪼록 토론자의 우문으로 연구의 의의를 곡해한 부분이 있다면 너그러운 양해를 부탁드립니다. 다시 한번 본 연구의 첫 독자가 될 기회를 주셔서 진심으로 감사드립니다.

자유설계 교양교과 운영과 교육적 효과 분석

강정찬(고신대학교)

1. 연구의 필요성 및 목적

고등교육은 교수자의 지식 전달 중심의 교육에서 벗어나 학습자의 실제적 수행을 바탕으로 핵심역량을 함양하는 데 중점을 두는 교육으로 변화하고 있다. 대학에서는 학습자 중심 수업설계를 통한 자기 주도적 학습과 문제중심학습, 프로젝트학습 등의 팀 기반 학습이 주요 교수·학습전략으로 확산되고 있다(박은숙, 2021; 설연경, 2020; Biggs & Tang, 2007). 특히 자기 주도적 학습은 학습자가 자신의 학습목표를 설정하고 학습과정을 스스로 계획·실행하여 학습결과를 평가하는 과정으로 이루어진다(Knowles, 1975). 이에 학습자의 주도적 학습참여와 학습몰입, 자기효능감 등 핵심역량 함양에 긍정적 영향을 미친다(김기홍·이경희, 2020; Fredricks, Blumenfeld, & Paris 2004; Garrison, 1997). 또한 팀 기반 학습은 학습자의 상호작용을 바탕으로 공동의 목표를 달성하기 위한 문제해결과정을 통해 심층학습과 핵심역량 향상에 효과적이라 교육현장에서 많이 활용되고 있다(신선애, 송해덕; 2024; 심화영, 김세현, 2023, Parmelee et al., 2012).

고등교육의 변화 속에 교양교육에서도 학생의 자율성과 참여를 기반으로 하는 다양한 형태의 혁신 교과목들이 개발·운영되고 있다. 자유설계 교양교과는 이러한 혁신 교과목의 하나로 학생이 직접 교과 전체의 학습주제와 학습내용을 선정·조직하고, 문제해결이나 프로젝트 등의 학습활동을 주도적으로 설계하여 참여한다. 그리고 교과 운영과정 중에 교수자는 학습의 촉진자 및 지원자의 역할을 수행한다는 점에서 기존 강의식 교양교육과 차별화된다(강경리, 2022, 김기홍, 이경희, 2020). 이와 같이 자유설계 교양교과가 자기 주도적 학습과 팀 기반 학습을 통합적으로 반영하여 학습자의 참여와 핵심역량 향상을 촉진할 수 있다는 측면에서 운영 강화가 요구된다(김기홍, 이경희, 2020; 황순희, 최금진, 2023).

그리고 현재까지 자유설계 교양교과와 관련된 선행연구들이 일부 교과목 사례의 효과성이나 만족도 조사 분석에 집중되어 있고, 수업 설계와 운영 방식을 종합적으로 분석한 연구는 상대적으로 부족한 실정이다. 또한 기존 연구가 단일 교과나 전공 사례 분석 중심의 연구들이 많아 교양교과의 구조적인 특징과 교육적 효과를 통합적으로 설명하는 데 한계점이 있다(강경리, 2022; 권순철, 2013; 설연경, 2020. 심화영, 김세현, 2023) 이에 다양한 자유설계 교양교과의 실제 운영사례를 수업설계, 운영방식 등 다각적으로 분석하고, 학습자의 학습경험과 핵심역량 변화에 어떠한 영향을 미치는지를 종합적으로 분석할 필요가 있다.

따라서 본 연구는 대학에서 교양교육의 일환으로 운영된 자유설계 교양교과의 실제 운영 과정과 교육적 효과를 종합적으로 분석하는 데 있다. 이를 위해 자유설계 교양교과의 학생 주도적 교과 구성방식, 팀 기반 학습구조, 교수 지원 체계 등 수업설계 및 운영방식을 체계적으로 고찰하고자 한다. 또한 자유설계 교양교과의 운영이 학생의 자기 주도적·협력적 학습경험 변화, 문제해결능력 및 의사소통 능력 등 핵심역량에 미치는 영향을 분석하고자 한다. 그리고 향후 대학 교양교육 혁신을 위한 실천적 시사점을 도출하고, 확산 가능한 교과교육 모델을 제시하는 데 목적이 있다.

2. 이론적 배경

2.1. 구성주의와 학습자 중심 수업

효과적인 학습은 교수자가 무엇을 가르쳤는가 보다 학습자가 실제 무엇을 수행하였는가에 의해 달려 있다. 이는 학습자의 주도적인 학습참여와 활동 중심 수업이 중요함을 의미한다(Biggs & Tang, 2011). 학습자 중심 수업은 구성주의 학습이론에 기반 하여 학습자가 달성해야 할 학습 성과와 이를 지원하기 위한 구체적인 교수·학습활동, 적합한 평가(성찰)방법이 유기적으로 연계될 때 효과적인 학습을 달성할 수 있다(강재원, 2017; 최미정, 2004). 그리고 여러 연구결과들에서 성공적인 역량기반 교육은 역량기반 교육과정 편성과 함께 문제 중심 학습, 프로젝트 학습 등 실천적 수행 경험을 강화할 수 있는 다양한 학습자 중심 교수법이 적극적으로 도입될 때라고 한다(권순철, 2013; 박은숙, 2021; 설연경 2020).

또한 학습자의 참여와 활동이 중심이 되는 학습 환경에서 교수자는 전통적 지식 전달자에서 학습 촉진자, 조력자로서의 역할 변화가 적극적으로 요구된다. 학습자 중심 수업과 교수자의 역할에 관해 오은주(2009)는 학생의 참여를 바탕으로 원활한 의사소통과 다각적인 학습활동을 전개해야 하며, 교수자는 학습자가 스스로 지식을 구성할 수 있도록 상호작용을 촉진하고 지원하는 역할을 갖추어야 한다고 하였다. 그리고 강재원(2017)도 구성주의 기반 교육체계에서 학습자의 자율적이고 협력적인 학습을 지원하기 위해서 교수자는 학습 촉진자로서 기능해야 함을 강조하였다. 종합하면, 학습자 중심 수업설계의 성패는 학습자의 적극적인 참여와 수행을 견인할 수 있도록 교수자의 적절한 안내 및 지원체계인 비계설정(Scaffolding) 전략을 어떻게 체계적으로 실행하느냐에 달려있는 것이다(강정찬, 2010; 변영계, 김영환, 손미, 2007).

따라서 본 연구의 대상인 자유설계 교양교과는 구성주의 학습이론을 바탕으로 교과를 설계함으로써, 학습자의 실제적 경험 확장과 핵심역량 함양이 이루어질 수 있도록 운영하였다. 더 나아가 학습자가 교과 학습의 전 과정에 주도적으로 참여하여 직접 교과의 학습내용, 학습활동을 운영하고, 팀 기반의 협력적 활동을 통해 지식을 구성해 나간다는 점에서 학습자 중심 수업설계의 구체적인 실천사례가 되도록 하였다.

2.2. 자기 주도적 학습과 핵심역량

자기 주도적 학습은 학습자가 자신의 학습과정에 주도적으로 참여하고 스스로 학습을 관리하는 학습형태를 의미한다. 단순히 학습자에게 자율성을 부여한다는 의미가 아니라 학습에 대한 책임성과 주도성을 갖고 자신의 학습과정에 능동적으로 참여하여 스스로 조절하고 성찰하는 주체로 활동한다는 것이다(Knowles, 1975; Garrison, 1997). 특별히 Garrison(1997)은 자기 주도적 학습을 자기관리, 자기모니터링, 동기가 통합된 과정으로 설명하고, 개인적인 활동과 사회적 상호작용이나 협력 속에서 이루어지는 사회적 구성주의 관점에서 이해해야 한다고 언급하였다. 이처럼 자기 주도적 학습은 학습자의 학습참여와 관련성이 매우 높으며, 여기서 학습참여는 수업출석이나 학습활동 참여를 넘어 학습자가 얼마나 의미 있게 학습에 몰입하는지를 의미한다(Abla & Fraumeni, 2019; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

그리고 여러 선행 연구들에서 수업 중에 자기 주도적 학습과 학습참여가 제대로 이루어질 때 학습자의 핵심역량을 효과적으로 향상할 수 있음을 확인할 수 있다(강경리, 2017; 김기홍, 이경희, 2020, 황순희, 최금진, 2023; Tenhagen, Heuwieser, & Art, 2016). 구체적인 결과로 김기홍과 이경희(2020)는 자기 주도적 학습이 학습몰입과 학업적 자아효능감을 높여 대학생의 핵심역량 향상에 기여한다고 하였다. 또한 강경리(2017)는 자기 주도적 학습요소를 반영한 교양 수업이 학습자의 학습에 대한 의도성과 성찰을 강화하고, 문제해결력, 자기성장 경험을 촉진하는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과들은 자기 주도적 학습을 통한 학습자의 자율성과 성찰활동을 강화하는 것이 핵심역량 함양에 효과적일 수 있음을 시사한다.

이상의 선행연구 결과를 종합해 보면, 자기 주도적 학습은 학습자의 자율성과 책임성을 기반으로 학습참여와 학습몰입을 촉진하며, 이를 통해 자기효능감과 핵심역량 향상에 긍정적인 영향을 미친다. 이와 같은 관점에서 자유설계 교양교과는 학습자가 직접 학습의 전 과정에 참여하고 팀 기반의 프로젝트 및 성찰 활동을 수행함으로써 자기 주도적 학습을 촉진될 수 있도록 설계하였다. 또한 학생들의 자기주도성과 능동적 참여를 기반으로 핵심역량 향상을 도모할 수 있도록 각종 운영 지원을 체계화하였다.

2.3. 팀 기반 학습과 대학교육 혁신사례

팀 기반 학습은 수업 중에 이루어지는 단순한 조별학습이 아니라 학습자 간의 상호작용을 바탕으로 공동의 목표달성과 문제해결과정이 중심이 되는 협력적 학습체계이다. 다양한 지식과 경험을 소유한 학습자들이 팀을 구성하고 상호 협력하여 문제를 해결하는 과정에서 개인과 팀의 성과를 함께 높이는 학습자 중심 수업이다(Michaelsen, Knight, & Fink, 2004). 그리고 팀 효능감이 학습참여와 개인적인 성과에 긍정적인 영향을 미치며, 팀 활동 과정에서 학습자의 적극적인 참여와 협력을 촉진하는 중요한 요인으로 작용한다(심화영, 김세현, 2023). 이처럼 팀 기반 학습은 팀의 협력활동 중에 학습자의 학습동기와 몰입을 강화하고, 개인과 팀의 학습 성과를 동시에 향상하는 교육방법인 것이다

팀 기반 학습을 적용한 대표적인 대학교육의 혁신 사례로 신선애와 송해덕(2024)은 심층학습을 위한 플립드 러닝 설계로 개인 학습과 공동체 학습의 유기적인 연계가 필요하며, 사회적 상호작용과 협력적 탐구활동을 통해 보다 깊이 있는 학습경험을 형성하는 것으로 나타났다. 그리고 박은숙(2021)은 핵심역량 기반 교양교육이 교과목과 핵심역량을 형식적으로 연결하는 수준을 넘어 학생 중심 수업 운영, 팀 활동 중심 교수·학습방법이 학습자의 실제적 참여와 수행 경험을 높인다고 하였다. 또한 권순철(2013)의 연구에서도 팀 기반의 액션러닝 교양 수업이 자기주도 학습능력, 계획 수립 및 실행 능력, 정서적 자기 조절 능력 등의 핵심역량에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이외에도 여러 연구 사례를 통해 학습자가 실제적 문제 상황 속에서 팀 활동과 성찰 활동에 참여하는 것이 자기 주도성과 핵심역량 향상에 효과적임을 보여 주고 있다(김승철, 이선영,

차대규, 2022; 정지수, 2024; 차윤정, 2024, Parmelee et al., 2012)

이상의 논의를 종합해 보면 팀 기반 학습은 학습자 간의 상호작용과 협력적 문제해결과정을 통해 학생참여와 심층학습을 촉진하여 핵심역량 향상에 기여하는 학습자 중심 교수·학습전략이라고 할 수 있다. 이러한 관점에서 본 연구의 자유설계 교양교과는 학습자가 주도적으로 학습과정에 참여하고 팀 프로젝트, 토론, 협력적 탐구 및 성찰 활동 등 팀 기반 학습의 특성을 적극적으로 반영하고 있다. 또한 학습자의 참여를 기반으로 실제적 수행 경험과 문제해결 중심 학습을 강조하여 역량기반 교육과 교육혁신의 방향성을 적극 반영하도록 교과를 설계·운영하였다.

3. 연구방법

3.1. 연구설계

본 연구는 대학에서 교양교육으로 운영된 자유설계 교양교과의 실제 수업설계 및 운영방식과 교육적 효과를 분석하기 위해서 질적 연구방법으로 다중사례분석(multiple case study)을 실시하였다. 다양한 자유설계 교양교과에 대해 개별적 특성을 분석하는 사례 내 분석(within-case analysis)과 사례 간의 공통점과 차이점을 도출하여 비교·분석하고자 사례 간 분석(cross-case study)을 실시하였다. 이에 연구절차는 1) 자유설계 교양교과 사례 선정, 2) 관련 자료 수집, 3) 사례 내 분석, 4) 사례 간 분석, 5) 결론 도출의 체계적인 과정을 통해 실행되었다(Yin, 2018).

본 연구의 대상은 부산광역시 소재 K대학교에서 2023학년도에서 2025학년도까지 교양 교과목으로 운영된 자유설계 교양교과 사례 중 선정기준에 따라 5개 사례를 선정하였는데 다음과 같다.

<표 1> 연구대상

사례명	팀명	팀원	수요내용 및 활동
영어로 배우는 로마서	야나두4	5명	영어 성경 독해, 주석 기반 주해, 발표 및 토론, 참고문헌 탐색, 독해집 제작 등
공적신앙의 실천과 사회복지	이땅지기와 공신들	3명	고전 텍스트 읽기 및 요약, 발제 중심 토론, 사회적 이슈 분석, 영화 토론, 현장견학 등
극놀이와 자유주도설계	극놀이로 놀자	5명	극 선정 및 각색, 대본 작성, 토론 및 협의, 소품 및 연출 기획, 연극 활동집 제작, 발표 등
식생활 탐구	푸드탐험대	2명	지역 식당 및 카페 탐방, 메뉴·위생·영양 분석, 현장 기록 및 평가, 지도 및 책자 제작 등
에듀테크 스토리랩: AI기반 전자책 창작	그림책 토바기	6명	ChatGPT·Canva·Sora 활용, 스토리 기획, 삽화 제작, 전자책 편집 및 출판, 컬러링북 제작

3.2. 자료수집 및 분석방법

자료수집은 자유설계 교양교과 운영과정에서 학생이 직접 작성한 주차별 학습보고서, 최종결과보고서, 학습 결과물과 교수자 지도보고서, 각종 운영 규정 및 관련 공문 등을 다양하게 이루어졌으며, 연구절차에 따라 구체적인 자료수집, 분석방법을 제시하면 다음과 같다.

<표 2> 자료수집 및 분석방법

단계	자료수집	분석방법
사례 내 분석 (Within-case analysis)	- 주차별 학습보고서, 최종결과보고서, 교수 지도보고서 - 수업 계획서 - 수업 운영 자료 및 활동 기록 - 성찰활동 및 활동 소감	• 내용분석(content analysis): 전사 - 학습주제, 운영방식, 주요활동 및 교육적 효과 분석 - 학생 주도성, 팀 기반 학습, 프로젝트 운영 과정, 교수 지원 체계 등 중심 개별 사례분석 - 학습참여 및 핵심역량 등 변화 양상 분석 • 내용분석(content analysis): 전사
사례 간 분석 (Cross-case analysis)	• 사례별 운영 및 학습결과물 • 사례별 운영성과 및 환류 자료 • 자유설계 교과 운영 규정 및 운영 관련 공문 자료	- 사례 간 공통점과 차이점 비교·분석 - 학생 주도성, 협력학습, 프로젝트 활동, 교수자 역할, 피드백 과정 등의 공통 운영 패턴 도출 - 사례 공통 운영 패턴 기반 사례 유형화 - 학생의 학습경험 및 핵심역량 영향 분석

4. 연구결과

4.1. 사례 내 분석

4.1.1. 사례별 운영 특성

자유설계 교양교과는 학생들이 직접 학습주제와 활동을 설계하여 운영하는 자기주도형 팀 기반 교과로 운영되었다. 각 사례는 학습주제와 운영방식에서 차이를 보여주고 있으나 학생 주도성, 협력학습, 결과물 산출 등의 운영 특성을 보였다. 대표적인 운영 특성을 제시하면 다음과 같다.

가. 「영어로 배우는 로마서(아나두4)」 사례

주요 활동이 영어 성경 독해와 신학적 주제 활동을 중심으로 조직·운영되었다. 학생들은 사전학습으로 로마서 내용을 독해하여 분석하고, 수업 시간에는 팀원 간의 발표와 상호 피드백을 주고받으면서 내용을 수정·보완하는 과정을 반복적으로 실시하였다. 최종 결과물로 영어 독해집을 함께 제작함으로써 자기 주도적 탐구 및 협력적 학습활동을 경험하였다.

나. 「공적 신앙과 실천과 사회복지(이땅지기와 공신들)」 사례

교과 설계는 기독교 세계관과 사회복지의 시대적 이슈를 연계하여 독서와 토론 중심의 교과로 설계·운영되었다. ‘배제와 포용’ 교재를 중심으로 읽고 사회 문제와 공적 담론을 분석하였으며, 영화 시청 및 기사 비평 활동을 수행하였다. 학생별로 돌아가면서 발제와 토론 중심 활동을 통해 비판적 사고와 사회적 성찰 경험을 확장할 수 있었다.

다. 「극놀이와 자유주도설계(극놀이로 놀자)」 사례

핵심 운영형태는 유아를 위한 연극 콘텐츠를 개발하는 프로젝트 형태로 운영되었다. 팀원들이 역할을 분담하여 대본을 작성하고, 극 요소 구성, 소품 제작 및 연극 활동집 제작을 협력하여 수행하였으며, 교수자와의 지속적인 상호작용 및 피드백을 반영하여 결과물을 완성하였다. 이러한 과정에서 학생들의 협력적 문제해결 경험과 창의적 표현 역량을 강화하였다.

라. 「식생활 탐구(푸드탐험대)」 사례

주요 활동은 지역 식생활을 탐방하고 영양 분석이 이루어지도록 활동을 구성하였다. 학교 인근 지역(영도)의 외식 환경을 직접 탐방하여 조사하고, 메뉴와 영양 정보를 분석하여 푸드맵(Food Map)을 제작하였다. 조사활동, 데이터 분석, 콘텐츠 제작의 모든 과정이 학생 주도로 이루어졌고, 교수자와의 단계별 피드백을 주고받으며 자기 주도적 학습능력과 의사소통능력의 향상을 가져왔다.

마. 「에듀테크 스토리랩: AI기반 전자책 창작(그림책 도마기)」 사례

주요 교과 설계는 생성형 AI를 활용하여 전자 그림책을 제작하는 프로젝트 중심으로 설계되었다. ChatGPT, Canva, Gamma 등의 다양한 AI 도구를 활용하여 스토리를 기획하고 삽화를 생성하여 편집 및 출판과정을 주도적으로 수행하였고, 외부 전문가와의 소통을 통해 반복적인 수정·보완으로 결과물의 완성도를 높였다. 이에 AI 활용역량과 자기 주도적 학습경험을 강화할 수 있었다.

4.1.2. 절차적 지원체계

자유설계 교양교과의 설계 및 운영은 단순히 학생 자율 활동에 맡겨 두지 않고 대학 차원의 제도적이고 절차적 지원체계를 기반으로 운영되었다. 먼저 자유설계 인정제 운영규정을 마련하여 자유설계 교과를 교양 및 전공, 진로에 관련된 관심 분야에 학생이 자기 주도적으로 직접 교과 또는 교육과정을 계획·구성하여 학습할 수 있도록 학사제도 차원의 지원이 이루어지고 있다. 또한 학생이 공모를 신청하고 심사를 거쳐 최종 선정하는 체계적인 절차를 운영하도록 하여 자유설계 교과의 제도적 기반이 갖추었다.

그리고 자유설계 교양교과 운영을 위해 담당부서(미래교육혁신센터)에서 설명회 및 오리엔테이션을 실시하였다. 설명회는 자유설계 교과의 개념 및 운영사례 소개, 신청 절차, 수행계획서 작성, 결과보고 및 성과발표 등의 정보를 제공하였고, 학생들이 직접 팀을 구성하고 지도교수를 섭외하여 학습계획을 수립하도록 안내하였다. 또한, 학생 오리엔테이션을 통해 자기주도설계 교과 운영방식과 활동비 집행, 팀별 활동 계획 등을 공유함으로써 자기 주도적 교과운영을 지원하였다.

특히 운영과정에서 지도교수 클러스터를 운영하여 학생들의 지원방안 및 정보를 함께 공유할 수 있도록 하였다. 구체적으로 자유설계 교양교과 운영 현황 및 운영 사례 공유, 교과 운영 방법 및 개선사항에 대한 협의와 질의응답 등을 진행하였다. 성과발표회와 결과보고 방식 등을 공유하여 교과 운영 과정에서 발생하는 문제를 함께 논의하고 환류하는 체계를

구축·실행하였다. 이와 같이 자유설계 교양교과는 관련 운영규정 제정, 신청 및 심사절차, 학생 오리엔테이션과 지도교수 클러스터 운영, 성과발표 및 결과보고, 환류체계 등 대학 차원의 체계적인 지원체계를 기반으로 운영되었다.

4.2. 사례 간 분석

4.2.1. 자유설계 교양교과의 공통 운영 패턴

자유설계 교양교과의 사례 간 분석결과, 운영 학습주제와 활동 방식 등이 서로 차이가 있었으나 학생의 자기 주도적 학습과 협력학습, 프로젝트 중심 활동, 결과물 제작 및 상호 반복적 피드백이라는 공통 운영 패턴을 확인할 수 있었다.

<표 3> 자유설계 교양교과의 공통 운영 패턴

분석영역	공통 운영 패턴
학생 주도성	모든 사례에서 학생이 직접 학습주제를 설정하고 팀을 구성하여 학습활동 계획을 세웠음. 프로젝트나 문제해결 수행과정에서 팀원별로 역할을 분담하고, 학습 및 결과물을 제작하는 과정을 스스로 운영하는 등 학습설계자, 실행자로 주도적으로 참여함
협력학습	팀 기반 학습을 통해 역할분담이 이루어졌으며, 발표 및 토론, 협의, 공동 제작 활동 등의 반복적인 수행이 이루어짐. 학생과 교수자는 의사소통과정과 상호 피드백을 주고받으며 공동 결과물을 완성하는 등 협력적 문제해결 경험을 형성함
프로젝트활동	자기 주도적 지식습득 활동을 포함하여 실제 과제(결과물 제작)나 문제를 해결하는 과정에서 프로젝트 기반 학습활동이 진행됨. 학생들이 독해집, 비평문, 연극 활동집, 푸드맵, AI 기반 전자 그림책 등 실제 산출물이나 시제품을 제작하여 학습참여 및 몰입을 강화함
교수자 역할	교수자는 지식 전달자 역할보다 학습 촉진자, 멘토의 역할을 수행하였음. 학생들의 학습활동 과정에서 방향 설정에 도움을 제공하고, 단계별 피드백 제공, 수정·보완하는 과정을 지원하여 자기 주도적 학습 수행을 촉진하였음
피드백 과정	사례 전반에 걸쳐 발표 및 공유, 수정 및 보완, 반복적인 협의 과정 등이 지속적으로 이루어짐에 따라 학생과 지도교수 간의 상호 피드백을 통한 결과물 개선이 계속해서 이루어짐. 이는 학습결과의 완성도와 자기 성찰 경험을 강화하였음
핵심역량 변화	교과 운영을 통해 자기주도성, 문제해결능력, 협업능력, 의사소통능력 등과 같은 핵심역량이 공통적으로 강화되었음을 확인할 수 있음. 프로젝트 수행과정에서 자기 책임성과 학습몰입 경험을 확장하였음

4.2.2. 자유설계 교양교과의 유형화

자유설계 교양교과 사례를 분석한 결과, 운영 학습주제와 학습활동의 특성에 따라 크게 탐구·토론형, 프로젝트형, 현장실천형으로 유형화할 수 있었다.

<표 4> 자유설계 교양교과 유형화

유형	사례	주요특징	주요활동
탐구·토론형	야나두4, 이땅지기와 공신들	개별적으로 관련 도서, 자료의 이해를 바탕으로 토의·토론활동, 비판적 탐구 중심 운영	발제와 토의·토론, 비평활동 등을 통해 비판적 사고와 자기 성찰 활동 실시
프로젝트형	극놀이로 놀자, 그림책 또바기	역할 분담 프로젝트 운영을 통해 실제 결과물 제작 중심으로 운영, 반복적 수정 및 피드백을 통해 창의적 문제해결과 협력적 학습경험 강화	활동집, 전자 그림책 등과 같은 결과물 제작활동, 전문가와의 상호작용 및 피드백 제공, 관련 콘텐츠 제작, 발표 및 성과 공유 활동 실시
현장실천형	푸드탐험대	지역 외식 환경조사, 영양분석 활동 등 기초학문과 전공지식을 융합, 실제 현장 문제를 해결하는 실천 중심 활동을 학생 주도로 수행	지역 현황 탐방, 메뉴 및 영양 분석, 데이터 수집 및 비교, 푸드맵 제작 및 결과 발표 등의 전 과정 주도적 활동, 성찰활동

4.2.3. 자유설계 교양교과의 교육적 효과

사례 내 분석과 사례 간 분석결과를 바탕으로 자유설계 교양교과의 대표적인 교육적 효과를 정리하면 다음과 같다. 첫째, 학생들은 자유설계 교양교과의 설계 및 운영, 학습의 전 과정을 스스로 계획하여 운영함으로써 자기주도성과 책임성을 경험할 수 있었다. 1~15주차의 교과 설계를 위해 팀원들이 함께 관심이 있는 학습주제와 학습내용을 선정·조직하고, 적합한 학습활동을 설계하여 직접 실행하는 과정에서 자기 주도적 학습능력, 창의적 문제해결능력 등을 향상할 수 있었다.

둘째, 자유설계 교양교과는 팀 기반 학습을 통해 다양한 경험과 생각을 가진 학습자와 상호작용하며, 학습경험과 인식의 폭을 확장할 수 있었다. 팀별로 학습주제에 따라 학습활동을 탐구·토론형, 프로젝트형, 현장실천형으로 설계·실행하면서 자기 주도적 학습과 협동학습을 반복적으로 경험하였다. 이를 통해 의사소통능력과 협업능력 등의 핵심역량을 강화할 수 있었다.

셋째, 팀원과의 협력 활동을 통해 혼자서 학습할 수 없는 학습결과 및 산출물을 완성할 수 있었다. 영어 독해집, 연극콘텐츠, 푸드맵, 전자 그림책 등 문제해결이나 프로젝트 활동의 학습결과물, 시제품 등을 제작하는 과정을 통해 학습자의 능동적 학습참여와 학습몰입을 높일 수 있었다. 무엇보다 동료 학습자 및 지도 교수와의 적극적 상호작용과 피드백을 주고받으며, 완성도 높은 최종 결과물을 성취하는 경험을 통해 문제해결 수행 중심의 학습경험을 촉진하였다.

5. 논의 및 결론

본 연구는 대학 교양교육 혁신의 하나로 운영된 자유설계 교양교과의 실제 수업설계 및 운영방식을 고찰하고, 참여 학생들의 자기 주도적 학습경험과 핵심역량 향상에 미치는 교육적 효과를 다중 사례 분석을 통해서 실증적으로 분석하고자 하였다. 이에 연구의 결과를 바탕으로 도출된 핵심 논의 및 결론을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 자유설계 교양교과가 구성주의 기반의 학습자 중심 수업설계를 고등교육에 성공적으로 구현한 실천적 교육모델임을 보여 주었다. 본 연구에서 분석된 5개 사례는 영어 성경 독해 및 주해, 사회복지차원의 사회비평 토론, 유아 연극 콘텐츠개발, 지역 식생활 영양 분석 및 푸드맵 제작, 생성형 AI 활용 전자 그림책 창작 등 다양한 기초학문 및 전공영역, 실천적 주제를 포괄하고 있다. 학습자가 직접 교양교과의 학습주제 및 내용을 선정·조직하고 학습활동을 설계하여 운영함으로써 표면적 학습에서 벗어나 실제 수행경험을 바탕으로 심층학습을 이행할 수 있었다. 이러한 결과들은 여러 선행연구(오은주, 2009; 신선애, 송해덕, 2024; Biggs & Tang, 2011)의 주장을 지지한다. 그리고 교과 운영특성에 따라 ‘탐구·토론형’, ‘프로젝트형’, ‘현장실천형’으로 유형화한 결과는 교양 교육방법 혁신을 확장해 가는데 자유설계 교양교과가 유용하게 활용될 수 있음을 시사한다.

둘째, 자유설계 교양교과는 학습자의 자기 주도적 학습, 팀 기반 학습을 통하여 핵심역량을 강화하는 유효한 교육 방안이 될 수 있다. 5개 사례 모두에서 공통되게 학생들은 단순한 수동적 학습자가 아니라 학습의 설계자, 실행자로서 자기 주도적으로 팀을 구성하고 프로젝트와 문제해결을 이끌었다. 동료 간의 발표, 토의·토론, 공동 결과물 제작 활동 등의 자기 주도적이고 협력적인 교수·학습전략은 학생들의 행동적·정서적·인지적 참여를 높였다. 이는 자기 주도적 학습이 학습참여 및 학습몰입, 핵심역량에 긍정적인 영향을 미친다는 선행연구 결과(Garrison, 1997; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004)를 실제 교육현장에서 확인할 수 있었다. 또한 팀 기반 학습이 학습자의 상호작용과 협력적 문제해결 경험을 강화하고 핵심역량 향상에 기여한다는 선행연구(정지수, 2024; 김승철, 이선영, 차대규, 2022; Michaelsen, Knight, & Fink, 2014)의 결과를 뒷받침해 준다. 이처럼 자유설계 교양교과가 단순한 개인학습이나 협력활동 수준을 넘어 학생들이 실제적 과제나 문제를 해결하고 결과물을 산출하는 자기 주도형 팀 기반 협력학습으로 운영되었다는 점에서 교육적 의미를 지닌다.

셋째, 본 연구에서 자유설계 교양교과 운영의 성패가 학생의 자기주도성과 책임성에만 있는 것이 아니라 대학 차원의 제도적이고 절차적 지원체계에 기반 할 때 교육적 효과를 극대화할 수 있다는 점을 확인하였다. 본 연구 사례에서 자유설계 교양교과의 설계 및 운영을 체계적으로 지원하기 위해 자유설계 인증제 운영규정 수립, 공모 및 심사절차, 체계적인 학생 오리엔테이션, 지도교수 클러스터 및 환류체계 등 입체적인 지원을 제공하였다. 또한 학습활동 중에 교수자가 지식의 전달자에서 벗어나 학습 촉진자 및 멘토 역할을 수행하고, 지도교수 간 클러스터를 통해 운영상의 문제에 공동으로 대응하도록 한 것은 교육의 질 관리를 동시에 달성하게 하는 핵심요인이 되었다. 이는 구조화된 안내 및 지원체계를 통해 학습자 중심 교육의 효과를 극대화할 수 있다는 선행연구 결과(강재원, 2017; 강정찬, 2010; 변영계, 김영환, 손미, 2007)를 교양교육 혁신의 실제적 맥락에서 지지해주는 결과이다.

따라서 AI 기반 디지털 대전환과 미래 사회의 변화 속에서 대학 교양교육은 실제 수행 경험을 바탕으로 핵심역량을 강화하는 방향으로 전환되어야 한다. 자유설계 교양교과는 이를 실천적으로 구현해 낼 수 있는 교육혁신 사례로 활용될 수 있을 것이다. 또한 학생 주도성, 협력학습, 프로젝트 활동 및 결과물 중심 학습을 통합적으로 적용한 자기주도형 교양교육 모델로 적용

가능성이 높다. 하지만 본 연구는 특정 단일 대학 사례를 중심으로 분석하여 타 대학으로 일반화하는 데 한계가 있으며, 향후 연구로 보다 다양한 사례 분석, 핵심역량 변화에 대한 양적 분석, 장기적 교육효과 분석 등이 보완될 필요가 있다.

참고문헌

- 강경리(2022). 자기주도학습을 접목 한 심리학 교양수업의 개발 및 효과 분석. *교양교육연구*, 16(4), 121-140.
- 강재원(2017). 구성주의 이론에 입각한 학습자 중심교육에 대한 연구. *현대영미어문학회 학술대회 발표논문집*, 122-125.
- 강정찬(2010). 비계설정을 위한 블렌디드 수업모형 개발. *교육공학연구*, 26(4), 49-85.
- 권순철(2013). 액션러닝 기반 핵심역량 교양수업의 효과 분석-J대학교 자기관리와 미래준비 사례. *교양교육연구*, 7(6), 163-204.
- 김기홍, 이경희(2020). 대학생의 자기주도학습, 학습몰입, 학업적 자기효능감, 진로결정 자기효능감, 핵심역량 간의 구조 관계 분석. *열린교육연구*, 28(4), 117-143.
- 김승철, 이선영, 차대규(2022). 문제기반학습과 팀기반학습의 통합에 대한 탐색적 연구: A 대학교 사례. *휴먼웨어 연구*, 5(2), 77-101.
- 박은숙(2021). 핵심역량 기반 교양교육과정의 운영에 관한 연구-N 대학교 사례를 중심으로. *교양교육연구*, 15(3), 147-168.
- 변영계, 김영환, 손미(2007). *교육방법 및 교육공학*. 학지사.
- 설연경(2020). '변혁적 역량기반(Transformative Competencies)' 미래지향적 교육설계 방안. *교양교육연구*, 6(14), 25-38.
- 신선애, 송해덕(2024). 대학수업에서 심층학습을 위한 플립드 러닝 설계원리 개발. *교육연구*, 90, 181-214.
- 심화영, 김세현(2023). 교양교육의 팀기반 학습에서 대학생의 팀효능감이 학습참여와 개인성취에 미치는 영향. *교양교육연구*, 17(6), 271-281.
- 오은주(2009). 학습자 중심 수업을 위한 교수역량 탐구. *사고개발*, 5(2), 107-134.
- 정지수(2024). 팀기반학습(TBL)적용 사례연구 -인간관계와 의사소통 수업 중심으로. *아시아태평양융합연구교류논문지*, 69(1), 623-635.
- 차윤정(2024). 유학생 학업 수행 능력 향상을 위한 교양과목 운영 사례-P대학 교양과목 <열린사고와 표현>을 중심으로. *한국민족문화*, 88(7), 3-34.
- 황순희, 최금진(2023). 교양교육에서 학습포트폴리오의 활용이 자기조절학습능력, 자아탄력성, 자기주도학습준비도에 미치는 영향. *교양교육연구*, 17(5), 161-183.
- 최미정(2004). 학습자 중심 수업설계에 대한 의미 탐색. *학습자중심교과교육연구*, 93-114.
- Abla, C., & Fraumeni, B. R. (2019). *Student Engagement: Evidence-based strategies to boost academic and social-emotional results*. McREL International.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Association Press.
- Michaelsen, L. K., Knight, A. B., & Fink, L. D. (2004). *Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching*. Stylus.
- Parmelee, D., Michaelsen, L. K., Cook, S., & Hudes, P. D. (2012). Team-based learning: A practical guide: AMEE Guide No. 65. *Medical Teacher*, 34, e275-e287.
- Tenhagen, C. F., Heuwieser, W., & Arlt S. (2016). Creative Learning Methods and Open Choice of Topics Facilitate Self-Directed Learning and Motivation of Veterinary Students. *Creative Education*, 7, 1906-1912.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

자유설계 교양교과 운영과 교육적 효과 분석에 대한 토론문

박성미(동서대학교)

강정찬 교수님의 「자유설계 교양교과 운영과 교육적 효과 분석」 발표는 최근 대학 교양교육이 지향하고 있는 학습자 중심 교육과 자기주도학습의 실천적 방향을 매우 시의적절하게 제시한 연구라고 생각한다. 특히 자유설계 교양교과를 단순한 교과 운영 사례로 소개하는 수준을 넘어 실제 운영 사례를 다중사례연구(multiple case study) 방법으로 분석하고, 학생 주도성, 협력학습, 프로젝트 기반 학습, 교수자의 지원체계 및 핵심역량 향상이라는 공통된 교육적 특성을 도출하였다는 점에서 학문적 가치가 크다고 평가된다. 또한 자유설계 교양교과를 탐구·토론형, 프로젝트형, 현장실천형으로 유형화함으로써 향후 대학 교양교육의 다양한 운영모델을 제시하였다는 점 역시 본 연구의 중요한 기여라고 판단된다.

특히 구성주의 학습이론, 자기주도학습, 팀기반학습 이론을 바탕으로 자유설계 교양교과 교육적 효과를 설명하고 있으며, 학생들이 스스로 학습주제를 선정하고 학습활동을 설계하며 프로젝트 결과물을 제작하는 과정을 통해 자기주도성, 협업능력, 의사소통능력 및 문제해결능력이 향상되었다는 점을 다양한 사례를 통해 설득력 있게 제시하였다. 무엇보다도 교수자의 역할을 지식 전달자가 아닌 학습 촉진자(facilitator)와 멘토로 재정립하고, 학생의 자기주도적 학습을 지원하는 절차적 지원체계를 함께 분석한 점은 현재 대학 교양교육이 나아가야 할 방향을 잘 보여주고 있다고 생각한다.

그러나 본고가 자유설계 교양교과 운영모델을 제시하는 데 의미 있는 성과를 거두었음에도 불구하고, 몇 가지 측면에서는 추가적인 논의가 이루어진다면 더 좋겠다.

첫째, 자유설계 교양교과가 학생의 학습경험과 핵심역량 향상에 어떠한 영향을 미쳤는지를 보다 객관적으로 검증할 필요가 있다. 본고에서는 학생들의 자기주도성, 협력학습, 문제해결능력 및 의사소통능력이 향상되었다고 제시하고 있으나, 이러한 교육적 효과가 어떠한 평가도구와 분석기준을 통해 확인되었는지에 대해서는 상대적으로 구체적인 설명이 부족하다. 향후 연구에서는 핵심역량 진단도구, 자기주도학습 준비도 검사, 학습몰입, 자기효능감 등의 양적 자료를 함께 활용한다면 질적 사례연구와 양적 연구를 결합한 혼합연구(mixed methods research)로 발전시킬 수 있을 것으로 생각한다.

둘째, 자유설계 교양교과 성공요인을 학생 개인의 자기주도성뿐 아니라 대학 차원의 학생지원체계와 연계하여 분석할 필요가 있다고 본다. 발표에서도 운영규정 마련, 지도교수 클러스터 운영, 설명회, 성과공유회 등 제도적 지원체계의 중요성을 제시하고 있지만, 최근 대학에서는 학생성공(Student Success)을 중심으로 학생성공센터, 진로개발센터, 비교과교육센터, 학사어드바이징 등이 유기적으로 연계되는 통합지원체계가 강조되고 있다. 따라서 자유설계 교양교과 역시 교과 운영 자체에 초점을 맞추기보다는 대학의 학생지원 시스템과 어떻게 연계될 때 교육적 효과가 극대화되는지를 함께 분석한다면 연구의 활용 가능성이 더욱 확대될 것으로 판단된다.

셋째, 본고는 자유설계 '교양교과'를 중심으로 논의하고 있으나, 최근 고등교육 정책은 자유전공학부와 전공자유선택제의 확대라는 새로운 환경으로 빠르게 변화하고 있다. 이제 학생들은 하나의 교과를 스스로 설계하는 수준을 넘어 자신의 전공과 진로를 설계해야 하는 시대를 맞이하고 있다. 이러한 측면에서 자유설계 교양교과에서 확인된 자기주도학습과 프로젝트 기반 학습의 성과는 자유전공학부의 전공설계 프로그램, 학사어드바이징, 학생성공 프로그램 등으로 확장될 필요가 있다. 다시 말해 자유설계 교양교과가 교과 설계(Course Design) 중심 모델이라면, 앞으로는 전공 설계(Major Design)와 진로 설계(Career Design)까지 연결되는 통합적인 학생성장모델로 발전할 필요가 있다고 생각한다.

넷째, 자유설계 교양교과에서 생성형 AI를 활용한 사례는 매우 흥미로운 시도였지만, AI 활용 역량이 앞으로의 자유설계 교양교과에서 어떤 교육적 의미를 가지는지에 대해서도 보다 심층적인 논의가 이루어진다면 좋을 것으로 생각한다. 생성형 AI는 단순히 결과물을 제작하는 도구가 아니라 학생의 창의적 사고, 비판적 사고, 문제해결과정을 지원하는 학습 파트너로 기능할 수 있다. 따라서 향후 자유설계 교양교과에서는 AI 리터러시와 AI 윤리교육을 포함한 새로운 학습모형도 함께 제안될 필요가 있다.

마지막으로 본고는 향후 교양교육이 지향해야 할 중요한 방향을 제시하고 있다는 점에서 학술성이 높다고 본다. 미래의 교양교육은 단순히 교양지식을 전달하는 교육이 아니라 학생이 자신의 삶과 진로를 스스로 설계할 수 있도록 지원하는 교육으로 전환되어야 한다. 이러한 관점에서 자유설계 교양교과는 학생의 자기주도성과 협력적 문제해결능력을 신장시키는 혁신적인 교육모델이며, 향후 자유전공학부 운영, 학생성공센터, 학사어드바이징, 비교과교육 등과 유기적으로 연계된다면 대학 교육혁신을 이끄는 핵심모델로 더욱 발전할 수 있을 것으로 기대한다.

지역 기반 초개인화 교양교육 모델의 설계와 실천: 디그니타스 모델의 가능성

한정규(동의대학교)

1. 서론: 교양교육 환경의 변화와 지역기반 초개인화 모델의 필요성

1.1. 교양교육의 패러다임 전환과 현장의 구조적 한계

최근 교양교육은 학습자의 다양성과 개별성을 반영해야 한다는 요구 속에서 초개인화(hyper-personalization)라는 새로운 패러다임으로 전환되고 있다(Pane et al., 2017; Walkington, 2013). 이러한 변화는 단순한 교수법의 혁신을 넘어, 교양교육의 본질에 대한 재검토를 요구하는 흐름과 맞물려 있다(Nussbaum, 2010). 전통적으로 교양교육은 Liberal Arts의 이념에 기반하여 자유로운 인간, 즉 비판적 사고와 윤리적 판단, 그리고 공동체적 책임을 갖춘 시민을 양성하는 것을 목표로 해왔다(Nussbaum, 2010). 이는 특정 직업이나 기술에 종속되지 않는 폭넓은 지적 토대를 형성하는 교육으로서, 인간의 전인적 성장을 지향한다는 점에서 그 의미를 가진다(Bok, 2006).

현대 대학에서의 교양교육은 General Education이라는 개념으로 확장되며, 전공 중심 교육의 한계를 보완하고 학문 간 통합적 이해를 촉진하는 역할을 수행해왔다(Harward, 2012). 그러나 이러한 이상에도 불구하고, 실제 대학 교양교육 현장은 여전히 구조적 한계를 드러내고 있다. 예컨대 국내 한 대학의 글쓰기 교과 운영 사례를 보면, 교과 개편 이후에도 수업이 학습자의 다양성을 충분히 반영하지 못하고 특정 영역에 편중되는 문제가 나타났으며, 특히 온라인 수업 환경에서는 기존 대면 중심으로 설계된 교재와 수업 방식이 학습자 특성에 적합하게 작동하지 못하는 한계가 확인되었다(이청, 2021). 이러한 사례는 교양교육이 형식적으로는 변화하고 있으나, 실제 수업 설계 수준에서는 학습자의 특성과 학습 맥락을 충분히 반영하지 못하고 있음을 보여준다.

또한 교양교육 연구에서는 교수자와 학습자 간의 개별적 상호작용, 특히 상담과 피드백이 학습 참여와 자기효능감에 긍정적 영향을 미친다는 결과가 보고되었으나, 이는 동시에 교수자의 지속적이고 반복적인 개입을 전제로 한다는 점에서 현실적 한계를 내포한다(박길희, 2025). 다시 말해, 학습자의 다양성을 반영하려는 시도는 교수자 부담의 증가라는 또 다른 문제를 야기할 수 있다.

더 나아가 교양교육의 본질적 목표가 인간의 근본적 능력, 즉 지성과 도덕성을 함양하는 데 있음에도 불구하고, 실제 교육 현장에서는 여전히 시험과 성취 중심의 구조가 유지되고 있으며, 이는 교양교육이 지향해야 할 탐구 중심 학습과 괴리를 보이고 있다는 비판이 제기된다(손종현, 2018). 이러한 상황은 교양교육이 전인적 성장보다는 기능적 학습에 머무를 위험을 내포한다.

1.2. 지역기반 초개인화 교양교육의 필요성과 차별적 민감성 모델

한편, 교양교육의 본질적 가치를 회복하고 학습자의 실존적 경험을 확장하는 대안으로 지역 기반 교양교육이 주목받아 왔다(최연화, 최경애, 2021). 지역 사회는 그 자체로 다양하고 복합적인 현안을 품고 있는 실천적 학습의 장으로서, 학습자 각자의 관심사와 성향에 맞춘 다채로운 교육적 자극을 제공할 수 있는 최적의 환경이다. 기존의 지역 기반 교양교육 사례에서는 학생들이 지역학 수업을 통해 정체성 형성과 공동체 의식을 강화하는 긍정적 효과가 확인되었으나, 동시에 이러한 경험이 일회성 체험에 머무르지 않고 지속 가능한 교육 구조로 확장되어야 한다는 과제가 제기되고 있다(김용남, 2020). 이는 교양교육이 지역과 연결될 때 높은 교육적 효과를 보일 수 있지만, 이를 체계적으로 설계하지 않을 경우 제한적 성과에 그칠 수 있음을 시사한다. 특히, 지역 기반 교육이 단편적인 체험을 넘어 지속가능성을 확보하기 위해서는 학습자의 다양성과 개별성을 교육 과정 내에 어떻게 유기적으로 반영할 것인가의 문제와 직결된다. 현재 대학 교양교육은 학습자의 고유한 특성을 반영하는 초개인화의 요구에 직면해 있으나, 현실적으로는 교수자 부담 가중, 표준화된 교실 수업의 틀, 그리고 편파화된 지역 연계라는

복합적인 한계를 동시에 안고 있다. 즉, 교실 내에서의 개별 피드백만으로는 진정한 의미의 초개인화를 달성하기 어려우며, 지역 사회라는 풍부한 맥락을 활용한 체계적인 접근이 절실하다.

이러한 딜레마를 극복하고 지역 사회의 맥락 속에서 초개인화 교육을 구현하기 위한 이론적 근거로서 차별적 민감성 모델(Differential Susceptibility Model, DSM)에 주목할 필요가 있다. DSM은 모든 개인이 동일한 환경 자극에 일률적으로 반응하지 않으며, 일부 학습자는 긍정적 또는 부정적 자극 모두에 더 크게 반응하는 높은 민감성을 지닌다는 점을 강조한다(한정규, 이동형, 2024; Belsky, 2013). 특히 취약성이나 민감성이 높은 개인이 긍정적이고 지지적인 교육 환경에 놓일 경우 평균 이상의 긍정적 효과와 학업적 성장을 경험할 수 있다(Belsky, Bakermans-Kranenburg, & Van IJzendoorn, 2007)는 점은 융합 교양교육에 중요한 시사점을 제공한다. 따라서 초개인화 교육은 단순히 교수자가 개별 학생에게 맞춤형 피드백을 제공하는 개별 대응의 차원을 넘어, 교육 구조 설계의 문제로 재개념화될 필요가 있다. 다시 말해, 초개인화 교육은 다양한 반응성을 지닌 학습자들이 자신의 관심과 민감성에 맞춰 다중 경로로 학습을 능동적으로 구성할 수 있도록 돕는 구조화된 선택 시스템이 되어야 한다. 이를 통해 교수자의 물리적 부담을 최소화하면서도, 학습자의 탐구 중심 학습을 촉진하고 교양교육의 본질적 가치를 실현할 수 있다.

본 발표에서는 이러한 문제의식에 기반하여 초개인화 교육을 구조화된 선택 시스템으로 재개념화하고, 이를 통해 교수자 부담을 완화하면서 학습의 질을 유지할 수 있는 설계 방안을 제안하고자 한다. 특히 동의대학교 디그니타스교양교육연구소의 교육 실천 사례를 중심으로, 지역기반 초개인화 교양교육 모델의 설계와 운영 방식을 분석하고 그 가능성을 탐색하고자 한다.

2. 본론: 디그니타스 교양교육 모델의 설계와 실천, 그리고 확장 가능성

2.1. 디그니타스 모델의 기본 2단계 구조: 공통 기반과 선택 경로

디그니타스교양교육연구소의 교양교육 모델은 포스트휴먼을 포용하는 초개인화 교육을 실천적으로 구현하기 위한 시도로서, 학습자의 다양성과 개별성을 반영하면서도 교수자 부담을 최소화하기 위한 구조적 설계를 특징으로 한다. 현재 이 모델은 공통 기반과 선택 경로를 중심으로 한 2단계 구조로 운영되고 있으며, 이는 연구소에서 실제 개발한 다채로운 교과목 체계로 구체화되어 있다. 이러한 구조는 교양교육의 본질적 가치인 전인적 성장과 학문적 기반 형성을 유지하면서도, 학습자의 자율적 선택을 가능하게 하는 설계로 이해될 수 있다. 우선 공통 기반에 해당하는 영역은 인간, 사회, 기술을 통합적으로 이해할 수 있는 핵심 교양 내용인 균형교양을 중심으로 구성된다. 디그니타스교양교육연구소에서 개발한 '긍정적 알고리즘 리터러시'를 위한 교양교육'과 '지구인을 위한 AX(인류세) 바데메콤'은 이러한 공통 기반을 실천하는 대표적 사례이다. 이 교과목들은 4차 산업혁명과 인공지능 전환 시대에 필수적인 알고리즘에 대한 비판적 이해와 지구적 관점의 생태 및 기술 윤리를 다루며, 모든 학습자가 우선적으로 공유해야 할 현대적 기초 소양을 제공한다.

다음으로 선택 경로에 해당하는 자율교양 및 맞춤형 교양 영역은 학습자의 흥미, 성향, 진로에 따라 다양한 교과목을 선택할 수 있도록 설계되어 있다. 디그니타스교양교육연구소는 최신 기술의 흐름과 인간의 실존적 고민을 교차시키는 심도 있는 교과목들을 개발하여 이 선택 구조를 실질적으로 구현하였다. 특히 이러한 맞춤형 교과 설계에는 사전 학습자 유형 구분 없이도 차별적 민감성을 포용할 수 있는 융합 수업 원리가 내포되어 있다. 구체적으로 '포스트 휴먼의 이해', '포스트 AI의 힘', '데이터 리터러시', 그리고 'PPT(Posthuman, Poject, Technology) 그라비타스의 이해'와 같은 교과목들은 기술 환경 속 인간의 존재와 역량을 탐구하며 교양교육의 철학적 깊이를 확장한다. 또한 'MBTI와 AI 로봇 윤리' 교과목은 학습자 개인의 성격 특성(MBTI)과 최신 인공지능 로봇 윤리를 결합하여, 자기이해를 기술과 사회적 맥락으로 확장하도록 돕는다. 이러한 맞춤형 교과 설계가 단순한 표면적 선택을 넘어 실질적인 초개인화 교육 성과로 이어지기 위해서는 학습자의 민감성 차이를 반영한 구체적인 수업 설계 전략이 필수적이다.

2.2. 차별적 민감성(DSM)을 포용하는 맞춤형 융합 수업 전략

실제 교양 수업 현장에서 학생들의 성취도를 분석해보면, 시험 성적과 글쓰기형 과제 점수가 불일치하는 학생이 다수 존재함을 확인할 수 있다. 예를 들어, 'MBTI와 AI 로봇 윤리' 교과목의 시험성적과 과제점수를 비교했을 때, 시험에서는 90점 이상의 높은 성취를 보이거나 과제에서는 극단적으로 낮은 점수를 받거나, 반대로 시험 점수는 낮지만 과제에서는 두각을 나타내는 등 학습자마다 강점을 보이는 인지적 및 표현적 양상이 확연히 다르게 나타났다. 이는 학습자가 동일한 교육 자극이나 단일한 평가 방식에 대해 서로 다른 민감성으로 반응함을 보여주는 실증적 근거이다. 따라서 디그니타스 모델은 모든 학생에게 동일한 기준을 강요하기보다, 환경적 경험에 대해 각기 다르게 나타나는 차별적 민감성을 포용하기 위해 사전 학습자 구분 없이 적용할 수 있는 DSM 기반의 5가지 핵심 수업 전략을 채택하였다.

첫째, 다중 경로 과제 설계(Multi-Modal Task Design)이다. 교수자는 하나의 학습 목표에 대해 도달 경로를 다중화하여,

학생들이 자신의 성향에 맞추어 서면 보고서, 인포그래픽 및 영상 등 시각 콘텐츠 제작, 데이터 분석 중심 결과물 등 다양한 수행 방식을 자율적으로 선택하게 함으로써 자기 주도성과 몰입도를 향상시킨다(박수자, 2020).

둘째, 민감성 차이를 고려한 자율-구조화 혼합형 수업이다. 구조화된 환경에 더 높은 반응성을 보이는 학습자와 자율적인 탐색에서 몰입을 경험하는 학습자를 모두 포용하기 위해, 수업의 흐름을 이룬 정리(전반부), 소그룹 탐색(중반부), 자율적 적용(후반부)의 3단계로 설계하였다.

셋째, 의미 연결 중심의 내러티브 기반 학습이다. 자극에 대한 민감성은 학습자가 지각하는 의미와 연결될 때 극대화되므로, 단순한 개념 전달을 넘어 학습자의 삶, 감정, 사회적 맥락을 연결하는 시나리오 기반의 내러티브로 수업을 구성하여 정서 민감성이 높은 학생들의 깊은 반응을 유도한다.

넷째, 피드백과 상호작용의 양면 전략이다. 단일한 방식의 피드백은 특정 학생에게 동기부여가 되지만 다른 학생에게는 위축의 원인이 될 수 있다. 따라서 하나의 결과물에 대해 공감형 피드백과 분석적인 정보형 피드백을 함께 제공하여 학습자가 자신의 민감성에 맞는 피드백을 선택적으로 수용할 수 있도록 돕는다.

다섯째, 집단 활동에서의 역할 다양화이다. 고정된 역할이나 일률적인 팀 활동은 특정 성향의 학생에게 스트레스를 유발할 수 있으므로, 시나리오 기반 학습 등에서 역할을 사전에 다양화하고 학생 스스로 자신에게 맞는 역할을 선택하도록 지원한다. 이러한 다층적 교과목 구성과 DSM 기반 수업 전략의 유기적 결합은 학습자가 자신의 관심과 특성에 따라 학습 경로를 주도적으로 구성하게 함으로써, 초개인화 교육의 핵심 요소인 자기선택 기반 학습을 교실 내에서의 실현가능성을 높일 것으로 기대한다.

더 나아가 개인의 실질적인 진로 역량과 사회적 적응력을 강화하기 위한 실용적 교과 라인업도 개발하였다. '호모루덴스 행성의 커리어 알고리즘'은 급변하는 환경 속에서 창의적이고 유희적인 방식으로 진로를 탐색하도록 안내한다. 특히 '일잘러의 자기설계법', '일잘러의 관계 관리법', '일잘러의 조직적응법'으로 이어지는 시리즈형 교과목은 학습자가 자아를 설계하는 단계에서 출발하여, 타인과 관계를 맺고 최종적으로 조직에 적응해 나가는 체계적인 역량 개발 경로를 제공한다. 이러한 다층적 교과목 구성은 학습자가 자신의 관심과 특성에 따라 학습 경로를 주도적으로 구성하게 함으로써, 초개인화 교육의 핵심 요소인 자기선택 기반 학습을 충실히 실현하고 있다.

2.3. 교실을 넘어선 실천: 3단계 지역기반 확장 경험 모델 제안

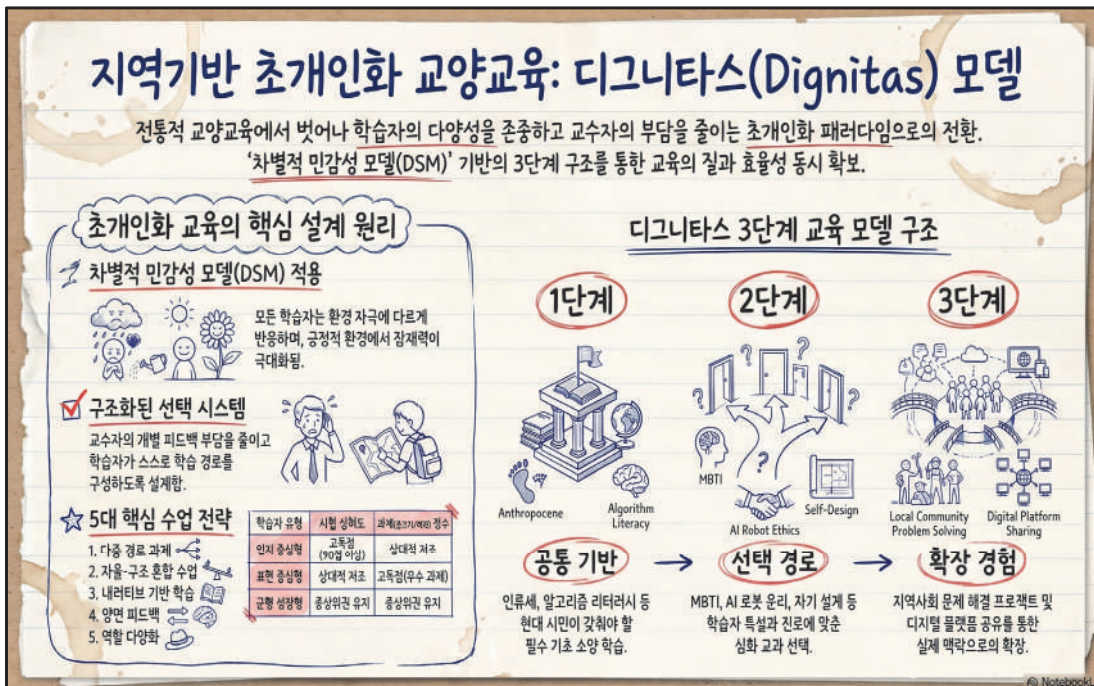
그러나 이러한 체계적인 교과목 기반의 구조는 여전히 교실 중심의 학습에 머무르고 있으며, 학습 경험이 실제 사회적 맥락으로 확장되는 데에는 일정한 한계를 보인다. 이러한 한계를 보완하기 위한 시도로서, 디그니타스교양교육연구소는 지역사회와 연계된 다양한 프로그램을 운영해왔다. 대표적으로 인천 해양과학관 교육 프로그램 개발은 지역 초등학교 교사들과의 협력을 통해 이루어진 사례로, 학생들이 교육 콘텐츠 기획 과정에 참여함으로써 실제 지역사회 문제와 교육 현장을 연결하는 경험을 제공하였다(한정규, 허혜연, 2025). 이러한 활동은 정규 교과 구조 내에 공식적으로 포함된 단계는 아니지만, 훌륭하게 설계된 교양교육 콘텐츠가 지역사회와 연결될 때 학습의 실제성과 의미가 어떻게 확장될 수 있는지를 보여주는 중요한 실천 사례이다.

또한 디그니타스교양교육연구소는 'DILE 시리즈'와 같은 특강을 유튜브 콘텐츠로 아카이브함으로써, 교양교육의 내용을 대학 내부에 한정하지 않고 대중과 공유하는 노력을 지속해왔다. 이러한 디지털 기반 확장 시도는 학습자가 시간과 공간의 제약을 넘어 앞서 언급된 자율교양 및 균형교양의 학문적 성과를 지속적으로 탐구할 수 있도록 지원하며, 교양교육의 사회적 확산이라는 측면에서 의미를 가진다. 다만, 이러한 활동 역시 개별 프로그램 단위에서 이루어지고 있으며, 아직 전체 교과 구조와 유기적으로 통합된 학습 경험으로 체계화되지는 않은 상태이다.

이와 같은 운영 현황을 종합하면, 디그니타스 교양교육 모델은 현재 자체 개발한 다채로운 교과목들을 통해 공통 기반과 선택 경로를 아우르는 안정적인 2단계 구조를 성공적으로 구축하였으며, 지역 연계 및 디지털 확장 활동을 통해 교양교육의 외연을 확장하고 있음을 확인할 수 있다. 그러나 이러한 확장 활동은 아직 정규 교과 구조 내에 통합된 하나의 학습 단계로 체계화되지 않았다는 점에서 발전의 여지를 남긴다.

이에 본 연구에서는 디그니타스 모델의 기존 운영 성과를 바탕으로, 지역 기반 확장 경험을 포함한 3단계 구조 모델을 이론적으로 제안하고자 한다. 이 모델에서 세 번째 단계에 해당하는 확장 경험은 지역사회, 산업체, 디지털 플랫폼과의 연계를 통해 학습자가 자신의 학습을 실제 맥락 속에서 적용하고 확장할 수 있도록 하는 단계이다. 이는 단순한 체험 활동이 아니라, 학습자가 문제를 정의하고 해결하는 과정에 참여하는 프로젝트 기반 학습으로 설계될 필요가 있다.

결과적으로 디그니타스 교양교육 모델은 이미 운영되고 있는 2단계 구조를 기반으로 하여, 향후 확장 경험 단계가 체계적으로 통합될 경우 지역기반 초개인화 교양교육 모델로 발전할 수 있는 가능성을 내포하고 있다. 이러한 점에서 디그니타스 모델은 초개인화 교육을 단순한 개별 대응이 아닌 구조적 설계를 통해 구현할 수 있음을 보여주는 실천적 사례로서 중요한 의의를 가진다.



[그림 1] 지역기반 초개인화 교양교육을 위한 디그니타스 모델 개념도

주. 상기 이미지는 생성형 AI로 제작함

3. 결론

현재 교양교육은 학습자의 다양성을 반영해야 하는 초개인화의 요구와 교수자 부담 가중이라는 구조적 모순에 직면해 있다. 이를 극복하기 위해 본 연구는 차별적 민감성 모델(DSM)을 이론적 토대로 삼아, 개별 피드백 중심의 교수법적 대응을 넘어선 구조화된 선택 시스템으로서의 초개인화 교육을 제안하였다. 단순히 취약성을 보완하는 것이 아니라 긍정적 환경 자극을 통해 학습자의 비약적 성장을 도모하는 DSM의 원리는 현대 융합 교양교육이 나아가야 할 철학적, 실천적 근거를 제공한다.

동의대학교 디그니타스교양교육연구소의 사례는 이러한 이론적 구상을 교육 현장에 안착시키고자 노력한 모델이다. 공통 기반(균형교양)과 선택 경로(자율 및 맞춤형 교양)로 이루어진 2단계 교과 구조는 학습자의 자율적 선택권을 보장하며 교양교육의 본질적 가치를 훼손하지 않고 유지한다. 특히 사전의 인위적인 학습자 분류 없이도 다중 경로 과제 설계와 혼합형 수업 단계를 적용함으로써, 단일한 교실 내에서 다채로운 민감성을 포용할 수 있음을 입증하였다.

그러나 본 연구는 현재의 교실 중심적 성과에 머무르지 않고, 학습의 실제성을 확보하기 위한 3단계 구조 모델로의 진화를 핵심 과제로 제시한다. 그동안 개별 프로그램 단위로 진행되어 온 지역사회 연계 경험이나 유튜브 채널 등을 통한 디지털 확장이 이제는 정규 교과 구조 내의 확장 경험 단계로 유기적으로 통합되어야 한다. 지역사회는 다채로운 환경적 자극을 제공하는 공간이자, DSM에서 강조하는 학습자의 비약적 성장을 견인할 수 있는 가장 풍부하고 실제적인 교육 환경이다. 학습자는 지역의 사회적, 문화적, 산업적 맥락 속에서 자신이 설계한 학습 경로를 검증하고, 문제를 정의하며 해결하는 프로젝트 기반 학습의 주체로 거듭나게 된다.

결론적으로 디그니타스 교양교육 모델은 획일화된 기존 교육의 대안을 넘어, 포스트휴먼 시대에 부합하는 지속 가능한 교양교육의 실천적 청사진을 제시한다. 기구화된 2단계의 안정적인 선택 구조에 삶의 현장과 맞닿은 3단계 확장 경험이 성공적으로 결합된 지역기반 초개인화 교양교육 모델이 본격적으로 가동된다면, 이는 학습자의 전인적 성장을 이끄는 동시에 대학 교양교육이 지역사회와 공진화하는 획기적인 전환점이 될 것으로 기대한다.

참고문헌

- 김용남(2020). 대학 교양과목을 통한 지역학에 대한 수강생들의 인식 - 역사문화 체험을 중심으로 한 안동학 사례. *교양교육연구*, 14(3), 127-139.
- 박길희(2025). 대학 수업에서 교수자 상담이 학습 참여와 학습 효능감에 미치는 영향 : <독서와 표현> 교과목을 중심으로. *대학교양교육연구*, 10(1), 91-119.
- 박수자(2020). 읽기역량 계발을 위한 설명텍스트 읽기수업 단원설계. *교육연구*, 79, 9-34.
- 손종현(2018). 대학 교양교육의 새로운 프레임 탐구. *교양교육연구*, 12(6), 11-39.
- 이청(2021). 대학 글쓰기 수업 운영과 교재 제작 사례-S대학교 글쓰기 수업을 중심으로. *한국학연구*, 79, 137-166.
- 최연화, 최경애(2021). 대학 교양교육으로서 지역사회 연계교육의 현황과 과제. *교양교육연구*, 15(6), 179-190.
- 한정규, 이동형(2024). 차별적 민감성 모델에 기초한 부모와 교사의 긍정적 의사소통과 내재화 문제 행동의 단기종단적 관계에서 아동의 부정적 정서성의 조절효과. *교육혁신연구*, 34(4), 95-119.
- 한정규, 허혜연(2025). 교사 요구 분석을 통한 해양 교양교육의 지산학 협력 방향성 탐색-국립인천해양박물관 사례를 중심으로. *교양교육실천연구*, 9(1), 123-150.
- Belsky, J. (2013). Differential susceptibility to environmental influences. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 7(2), 15-31.
- Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van IJzendoorn, M. H. (2007). For better and for worse: Differential susceptibility to environmental influences. *Current directions in psychological science*, 16(6), 300-304.
- Bok, D. (2008). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more-New edition*. Princeton University Press.
- Adams, J. H., Axer, J., Bain, K. R., Bass, R. J., Bender, T., Bergen-Cico, D., ... & Zimmerman, C. (2011). *Transforming undergraduate education: Theory that compels and practices that succeed*. Bloomsbury Publishing USA.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., & Hamilton, L. S. (2017). *Informing progress: Insights on personalized learning implementation and effects*. RAND Corporation.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury.
- Walkington, C. (2013). Using adaptive learning technologies to personalize instruction to student interests: The impact of relevant contexts on performance and learning outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 932-945.

지역 기반 초개인화 교양교육 모델의 설계와 실천에 대한 토론문

손세훈(부산외국어대학교)

본 발표문은 지역 기반 교양교육과 초개인화 교육이라는 두 흐름을 연결하여, 대학 교양교육이 더 이상 추상적 지식 전달이나 표준화된 교실 운영에 머물러서는 안 된다는 문제의식을 설득력 있게 제시하고 있습니다. 특히 발표문은 교양교육의 본질을 “비판적 사고와 윤리적 판단, 그리고 공동체적 책임을 갖춘 시민”의 형성과 연결하고, 이를 오늘날의 디지털 전환, 포스트휴먼 담론, 지역사회 연계, 학습자 다양성의 문제와 함께 다루려 한다는 점에서 매우 시의적절합니다. 또한 동의대학교 디그니타스교양교육연구소의 실제 교과목 운영 사례를 중심으로 공통 기반, 선택 경로, 확장 경험이라는 구조를 제안한 점은 단순한 이론적 선언이 아니라 현장 기반의 실천 모델을 모색하려는 장점으로 평가됩니다. 특히 발표문 2쪽에서 “교실 내에서의 개별 피드백만으로는 진정한 의미의 초개인화를 달성하기 어려우며, 지역 사회라는 풍부한 맥락을 활용한 체계적인 접근이 절실하다”고 지적한 부분은, 교양교육이 대학 내부의 폐쇄적 교과 운영을 넘어 지역의 삶과 접속해야 한다는 중요한 방향을 잘 보여줍니다.

다만 본 토론자는 발표문이 제시하는 “지역기반 초개인화 교양교육”의 문제의식에 크게 공감하면서도, 몇 가지 지점에서 개념적·방법론적 보완이 필요하다고 생각합니다. 첫째, 발표문은 학습자의 “다양성과 개별성”을 강조하지만, 실제 모델의 운영 방식은 여전히 일정한 틀 안에서 선택지를 배분하는 방식에 머물 가능성이 있습니다. 발표문 2쪽은 초개인화 교육을 “다양한 반응성을 지닌 학습자들이 자신의 관심과 민감성에 맞춰 다중 경로로 학습을 능동적으로 구성할 수 있도록 돕는 구조화된 선택 시스템”이라고 규정합니다. 그러나 여기서 ‘구조화된 선택’이 학습자의 자율성을 확장하는 장치인지, 아니면 교수자와 기관이 미리 마련한 선택지 안에서만 다양성을 허용하는 관리 체계인지가 더 분명히 해명될 필요가 있습니다. 이 점에서 CAST의 보편적 학습설계, 곧 Universal Design for Learning은 유용한 비교 사례가 될 수 있습니다. UDL은 학습자에게 단순히 여러 과제 형식을 나열하는 데 그치지 않고, 참여 방식, 자료 접근 방식, 결과 표현 방식을 모두 다중화함으로써 학습자가 자신의 학습 경로를 스스로 조정할 수 있도록 설계합니다. 따라서 발표문이 말하는 다중 경로 과제 설계도 서면 보고서, 영상, 인포그래픽, 데이터 분석이라는 산출물 선택을 넘어, 학습자가 문제 자체를 어떻게 정의하고, 누구와 협력하며, 어떤 지역 자료와 어떤 디지털 도구를 결합할 것인지까지 설계할 수 있는 수준으로 확장될 필요가 있습니다.

둘째, 지역기반 교육을 강조하면서도 실제 지역 전문가와 지역 공동체가 교양교육의 구조를 어떻게 변화시켰는지에 대한 설명은 아직 충분하지 않아 보입니다. 발표문 5쪽은 “인천 해양과학관 교육 프로그램 개발은 지역 초등학교 교사들과의 협력을 통해 이루어진 사례”이며, 학생들이 “교육 콘텐츠 기획 과정에 참여”했다고 설명합니다. 이 사례는 매우 흥미롭지만, 지역 전문가들이 단순한 협력자였는지, 공동 설계자였는지, 평가자였는지, 혹은 교과과정 자체를 바꾸는 주체였는지, 지역 전문가, 시민단체, 공공기관, 지역 예술가, 산업 현장 실무자, 지역 생태 활동가 등이 교과목의 목표 설정, 프로젝트 과제 설계, 평가 루브릭 구성, 결과물의 사회적 활용에 어떤 방식으로 참여했는지가 더 분명히 제시되어야 합니다. 지역기반 교육의 핵심은 지역을 교실 밖의 체험 장소로 활용하는 것이 아니라, 지역의 생태·역사·산업·문화·갈등이 교육과정 자체를 재구성하도록 허용하는 데 있습니다. David Gruenewald의 비판적 장소교육은 장소기반교육과 비판교육을 결합하면서, 장소를 단순한 배경이 아니라 탈식민화와 재거주(reinhabitation)의 교육적 장으로 봅니다.

셋째, 차별적 민감성 모델을 교양교육의 핵심 이론으로 가져오는 방식에는 조금 더 신중한 논리적 매개가 필요합니다. 발표문 2쪽은 “일부 학습자는 긍정적 또는 부정적 자극 모두에 더 크게 반응하는 높은 민감성을 지닌다”고 설명하고, 4쪽에서는 시험 성적과 과제 점수의 불일치를 근거로 “학습자마다 강점을 보이는 인지적 및 표현적 양상이 확연히 다르게 나타났다”고 말합니다. 그러나 학습자가 환경 자극에 다르게 반응한다는 명제는 교육학적으로는 매우 자연스러운 진술이지만, 그것만으로 DSM이 교양교육 모델 전체의 중심 이론이 되어야 한다는 결론이 곧바로 도출되지는 않습니다. 특히 “긍정적 환경 자극”과 “부정적 자극”, “공감형 피드백”과 “분석적인 정보형 피드백”이라는 구분이 학생의 내적 기질을 지나치게 긍정/부정의 성취나 역량과 같은 학업으로 다시 분류하는 효과를 낳지는 않는지 검토가 필요합니다. 민감성은 고정된 성격 표지가 아니라 환경, 관계, 시간, 과제의 성격에 따라 달라지는 역동적 반응성입니다. 따라서 이 모델은 학생을 특정 민감성 유형으로 규정하는 방식보다는, 학습 환경 자체가 다양한 속도와 감각, 침묵과 우회, 실패와 재시도를 허용하는 방식으로 재구성되어야 한다는

방향으로 더 정교화될 필요가 있습니다. 생태교육이나 슬로우시티 교육의 사례가 보여주듯이, 배움은 빠른 맞춤형 반응보다 느린 관찰, 지역과의 장기적 접촉, 몸의 리듬, 관계의 신뢰 속에서 형성되기도 합니다.

넷째, 발표문이 제안하는 2단계에서 3단계로의 확장 모델은 체계적이라는 장점이 있지만, 동시에 탑다운식 교양교육 설계의 흔적을 남깁니다. 발표문 4쪽은 수업 흐름을 “이론 정리(전반부), 소그룹 탐색(중반부), 자율적 적용(후반부)의 3단계”로 설계한다고 말하고, 6쪽에서는 지역사회, 산업체, 디지털 플랫폼과의 연계를 통해 “학습자가 자신의 학습을 실제 맥락 속에서 적용하고 확장할 수 있도록 하는 단계”를 제안합니다. 그러나 이 3단계 구조가 학습자와 지역 공동체의 실제 요구에서 귀납적으로 생성된 것인지, 아니면 교양교육 기관이 사전에 설계한 틀을 학생들에게 적용하는 것인지가 더 분명해질 필요가 있습니다. 특히 피드백을 “공감형”과 “분석적인 정보형”으로 나누고 학생이 선택적으로 수용하도록 한다는 설명은 유용하지만, 여전히 교수자가 피드백의 유형과 의미를 위에서 분류하는 구조를 전제합니다. 예컨대 지역 문제 해결형 PBL, 지역 아카이브 구축 프로젝트, 시민과 함께하는 구술사 수업, 지역 생태 모니터링, 커뮤니티 매핑, 리빙랩 방식의 교양교육은 학습자가 이미 설계된 단계에 들어가는 것이 아니라, 지역의 문제와 이해관계자 속에서 교육의 과정을 함께 만들어 가도록 합니다. 이런 사례를 보완하면 발표문의 “3단계 확장 경험”은 더 이상 교실 밖 활동을 덧붙이는 단계가 아니라, 교양교육 자체를 지역과 함께 재구성하는 모델로 발전할 수 있을 것입니다.

다섯째, 디지털 확장과 초개인화의 관계도 더 비판적으로 다루어질 필요가 있습니다. 발표문 5쪽은 “‘DILE 시리즈’와 같은 특강을 유튜브 콘텐츠로 아카이브”했다고 말하고, 이를 “교양교육의 사회적 확산”으로 평가합니다. 물론 유튜브 아카이브는 대학 내부의 지식을 외부와 공유하는 데 의미가 있습니다. 그러나 다양성을 강조하면서 디지털 확장이 특정 플랫폼, 특히 유튜브와 같은 제한된 영상 플랫폼에 집중될 경우, 초개인화는 오히려 알고리즘적 소비 구조 안에 갇힐 수 있습니다. 플랫폼의 알고리즘적 추천 구조가 오히려 학습자의 인지적 편향을 강화하고 수동적 소비에 머물게 할 위험이 있을 수 있습니다. Neil Selwyn이 교육기술 비판에서 지적하듯이, 디지털 도구는 교육을 자동으로 민주화하지 않으며, 플랫폼의 소유 구조, 알고리즘 추천, 데이터 추적, 접근성의 차이와 함께 이해되어야 합니다. 따라서 학생이 직접 경로를 설계할 수 있는 AI 기반 학습 포트폴리오, 지역 문제 탐구 챗봇, 공동 주석 플랫폼, 오픈 지역 데이터 분석, 디지털 스토리텔링, 시민 참여형 온라인 아카이브, 생성형 AI를 활용한 학습계약서(learning agreement) 등으로 넓힐 필요가 있습니다.

끝으로, 발표문 3쪽에서 제시되는 “‘MBTI와 AI 로봇 윤리’ 교과목”은 매우 흥미로운 사례이지만, 성격 유형론과 AI·로봇 윤리라는 거대 담론이 어떤 논리적 매개를 통해 결합되는지 더 설명될 필요가 있습니다. MBTI와 같은 성향 지표는 학생들의 자기이해를 촉진하는 입문 도구로는 활용될 수 있지만, 그것을 학습자의 안정된 기질이나 윤리적 판단 성향으로 강하게 연결할 경우 교육적 환원주의의 위험이 생깁니다. 더구나 AI 로봇 윤리는 책임, 행위자성, 인간-비인간 관계, 기술 권력, 데이터 편향, 돌봄과 노동의 재편을 다루는 복합적 담론입니다. 따라서 성격 유형과 로봇 윤리를 직접 연결하기보다는, “나는 어떤 성향인가”에서 출발하여 “인간과 기술은 어떤 관계 속에서 함께 형성되는가”로 나아가는 매개 논증이 필요합니다. 이 점에서 카렌 바라드의 행위적 실재론과 intra-action 개념은 매우 좋은 보완 사례가 될 수 있습니다. 바라드에게 학습자, 기술, 공간, 도구, 지역, 몸은 미리 독립적으로 존재하다가 상호작용하는 것이 아니라, 관계 속에서 함께 구성됩니다. 이를 교육적으로 적용한 diffractive pedagogy는 학생을 내적 기질의 소유자로 고정하지 않고, 학생·기술·지역·물질 환경이 서로를 어떻게 다르게 만들어 내는지를 읽게 합니다. 이러한 접근은 발표문이 지향하는 포스트휴먼 교양교육을 보다 깊이 있게 만들면서도, 학생을 점수화된 성향으로 환원하지 않는 대안적 길을 열어 줄 것입니다.

비수도권 대학 신입생의 리터러시 실태와 지역 현안 주제 글쓰기의 교육적 가능성 탐색

곽성민(인제대학교)

1. 서론

현재 대학 신입생의 리터러시 문제는 교양 교육계뿐 아니라 대학 전체의 당면 과제이다. 이는 정답 찾기식 선다형 평가와 디지털 텍스트 소비 습관의 고착화로 인해 신입생들이 대학에 입학한 후 방대한 학술 담론을 비판적으로 수용하고, 자신의 논리를 주체적으로 생산하는 과정에서 심각한 인지적 좌절을 보이고 있기 때문이다. 이러한 리터러시 위기는 수도권 중심의 사회·경제·문화적 자본의 편중에 의해 지역 대학에서 더욱 다층적인 구조적 문제와 맞물린다. 이때 문제의 본질은 물리적 텍스트 접근성의 결핍이 아니라, 글쓰기 실천 과정에서의 비평·편집 역량 부재에 있다. 따라서 지역 대학의 교양 글쓰기 교육은 단순한 글쓰기 기술 연습을 넘어, 학습자가 자신의 삶과 밀착된 맥락 속에서 주체적 사유를 확장하고, 효능감을 획득하는 실천적 기제여야 한다. 이에 본 연구는 다음과 같은 데이터를 종합하여 경남권역 대학 신입생 리터러시의 실태를 입체적으로 진단하고, 지역 기반 글쓰기 교육의 실증적 효과를 검증하고자 한다. 이를 위해 첫째, 빈칸 채우기 검사(Cloze Test, N=117), 둘째, 경남 소재 종합 대학 교양 글쓰기 수강생의 오피니언 칼럼 텍스트 대조군(N=101편), 셋째, 경남 소재 종합 대학 교양 글쓰기 수강생의 지역 기반 문제해결형 제안서(N=9팀, 45명), 넷째, 리터러시 역량 자기진단 및 교육 요구도 설문(N=106)이다. 이를 통해 지역 대학 신입생 리터러시 위기의 구조적 원인을 진단하고, 이를 해소하기 위한 지역 기반 교양 글쓰기 교과 모델을 제언할 것이다.

2. 연구 방법

2.1. 연구 대상 및 절차

본 연구에서는 경남 권역 소재 대학교 신입생 집단을 대상으로 세 단계의 조사를 진행하였다. 첫째, 객관적인 기초 리터러시 실태 파악을 위해 글쓰기 교과를 수강하고 있는 대학 신입생 117명을 대상으로 빈칸 채우기 검사(Cloze Test)를 실시하였다. 둘째, 대학 신입생 106명을 대상으로 리터러시 역량 자기진단 및 교육 요구도 파악을 위한 설문 조사를 실시하였다. 셋째, 2024~2학기, 2025~1학기 교양 글쓰기 수업 수강생이 제출한 오피니언 칼럼 98편과 제안서 9편을 대조군과 실험군 텍스트로 구축하여 주제 범위에 따른 리터러시 차이를 분석하였다. 설문 응답자의 출신 고교 소재지는 경상남도(51.9%), 부산광역시(27.4%), 기타 지역(8.5%), 수도권(7.5%), 울산광역시(4.7%)로 구성되었으며, 전공 계열은 의약학, 바이오제약, 보건의료, 인문사회, 경상, 이공계열, 자유전공학부 등 다양하게 포괄되었다.

2.2. 데이터 수집 및 측정 도구

2.2.1. 기초 리터러시 진단: 빈칸 채우기 검사(Cloze Test)

학술 텍스트 리터러시 역량을 객관적으로 측정하기 위해 '지역 대학의 위기와 로컬 리터러시의 역할'을 주제로 4단락의 논증문을 만들고 총 10개의 빈칸(①~⑩)을 배치하였다. 각 빈칸은 맥락에 따른 어휘 추론(①③⑥⑧⑨), 격조사 호응(②), 서술어(④), 접속어(⑤), 수식어(⑦), 서술어 호응(⑩) 역량을 측정하도록 설계하였고, 문맥적 의미가 통하면 정답으로 인정하는 관용 채점 방식을 적용하였다.

지역 대학의 위기는 단순히 학령인구의 감소라는 통계적 문제에만 기인하지 않는다. 보다 근본적인 원인은 수도권 중심의 (①) 구조가 심화되면서, 지역의 청년들이 자신의 삶터에서 미래를 설계할 (②)을 상실했다는 점에 있다. 그동안의 교육이 수도권으로의 진입을 성공의 척도로 삼아왔다면, 이제 지역 대학은 학생들에게 자신이 받을 것과 있는 공간을 새롭게 인식하게 하는 (③) 교육을 제공해야 한다.

이를 위해 필요한 것이 ‘로컬 리터러시’다. 이는 지역의 역사와 문화를 단순히 암기하는 것이 아니라, 지역 사회가 직면한 복잡한 현상을 비판적으로 (④)하고 이를 해결하기 위한 대안을 자신의 언어로 표현하는 능력이다. (⑤), 이러한 역량은 대학 강의실 안에서의 이론 학습만으로는 완성될 수 없다. 학생들은 지역이라는 실제 현장으로 나가 구체적인 (⑥)를 수집하고, 이를 학술적인 텍스트로 전환하는 과정을 경험해야 한다.

이러한 교육적 시도는 지역 대학생들에게 수도권 대학생들과는 차별화된 (⑦) 경쟁력을 부여한다. 표준화된 지식을 수동적으로 수용하는 것에서 벗어나, 지역의 특수성을 보편적 논리로 설득해내는 과정은 (⑧) 사고의 확장을 가져오기 때문이다. 결론적으로 지역 대학의 교양 교육은 학생을 지역의 (⑨) 시민으로 성장시키는 동시에, 그들이 어디에서든 자신의 삶을 주도적으로 서사화할 수 있는 리터러시의 (⑩)를 마련해주어야 한다.

2.2.2. 대조군 텍스트 분석: 오피니언 칼럼 98편, 제안서 9편

거시적 사회 문제를 주제로 한 ‘오피니언 칼럼 98편’과 지역 문제 현안을 주제로 한 ‘제안서 9편’을 동일한 4가지 지표를 적용해 분석하였다. 4가지 지표는 ① 외부 텍스트 의존도, ② 통사적 오류 빈도, ③ 문장 종결부 단조화 및 문장 미완결 비율, ④ 독립적 근거 생성력이다. 이와 같은 4가지 지표는 리터러시 역량의 양적, 질적 차원을 통합적으로 측정할 수 있다. 텍스트 분석은 연구자가 개별 텍스트를 직접 정독하는 질적 내용 분석 방법을 적용하였다. 외부 텍스트 의존도와 통사적 오류 빈도는 텍스트 전체를 문장 단위로 검토하였고, 종결부 단조화와 독립적 근거 생성력은 텍스트의 담론 구조를 단락 단위로 분석하여 판정하였다. 질적 판정이 요구되는 두 지표의 경우 측정자 내 신뢰도를 확보하기 위해 전체 사료의 30%를 2주 간격으로 재분석하였으며, 초기 판정과 재판정 간 불일치 사례는 분석 기준을 재검토하고, 기준을 명확히 한 후 최종 판정을 확정하였다.

2.2.3. 리터러시 역량 및 교육 요구도 조사(설문)

설문지는 통계 문항과 핵심 문항 Q1~Q12로 구성되며, 세 가지 측정 범주로 구조화하였다. 첫 번째 범주인 리터러시 역량 자기진단(Q1~Q5)은 5점 리커트 척도를 사용한다. Q1(학술 텍스트 요약)·Q2(논리적 연결 탐지)로 읽기 이해 역량을, Q3(레포트 작성 자신감)으로 쓰기 생산 효능감을 측정한다. 이때 두 영역을 의도적으로 분리한 것은 읽기 이해와 쓰기 생산 사이의 비대칭 여부를 포착하기 위해서이다. Q4는 고교 글쓰기 경험의 충분성을, Q5는 자기 주도적 언어 해결 의지를 측정한다.

두 번째 범주인 수도권과 격차 인식(Q6~Q8)은 격차 존재 여부(Q6), 격차 원인에 대한 귀인(Q7, Q8=‘예’ 응답자 대상 조건부 문항), 텍스트 비평 기회 부족 체감(Q8)으로 구성하였으며, 지역 대학 신입생의 리터러시 위축 원인이 텍스트 접근 기회 부족에 있다는 통념적 가설을 직접 검증하도록 설계하였다. 세 번째 범주인 지역 기반 글쓰기 교육 선호 및 요구도(Q9~Q12)에서 Q9(평소 관심)와 Q10(글쓰기 맥락에서의 흥미)을 분리한 것은 일상적 관심과 교육적 맥락에서의 동기 사이에 발생하는 간극을 포착하기 위해서이다. Q11은 희망 활동(최대 2개 복수 선택), Q12는 개방형 자유 서술로 정량 문항이 포착하지 못하는 학습자의 주체적 요구를 질적으로 수렴한다.

3. 연구 결과 및 고찰

3.1. 빈칸 채우기 검사를 통한 기초 리터러시 실태 진단

117명의 빈칸 채우기 검사의 전체 평균은 5.76점(10점 만점, SD=2.34)으로, 하위 집단(0~3점 미만) 9.4%, 중위 집단(3~6점) 33.3%, 상위 집단(6~8점) 30.8%, 최상위 집단(8~10점) 26.5%의 분포를 보였다. 전공 계열별로는 의약학계열(M=7.39)이 최상위를, 바이오제약계열(M=4.98)과 기타 예체능·실용계열(M=4.33)이 최하위를 기록하였으며, 경상(SD=2.69), 이공(SD=2.64), 자유전공(SD=2.40) 계열에서 집단 내 학력 편차가 두드러졌다.

빈칸별 정답률에서 반전 구조를 식별하는 접속어(⑤번) 넣기의 정답률은 91%로 최고를 기록하였고, 맥락에 따른 어휘 추론에서 논리 표현(⑧번, 73%)과 정보 활용(⑥번, 76%)도 높은 편이었다. 반면 목적격 조사의 호응이 필요한 ②번의 정답률은 28%로 전체 최저였으며, 서술어 호응(⑩번)은 34%에 그쳤다. 특히 전체 점수 8점 이상을 기록한 최상위 집단에서도 ②번 정답률은 48.4%, ⑩번은 71%로 측정돼, 조사 호응과 서술어 호응은 집단 전체를 관통하는 공통 문제임이 확인된다. 즉 학생들은 문장 사이의 반전 논리를 거시적으로 예측하는 데는 큰 문제가 없지만, 그것을 격식 있는 문장으로 완결 짓는 역량은 부족함을 보이는 것이다.

3.2. 대조군 텍스트 분석을 통한 주제별 리터러시 차이

사회의 거시적인 문제를 주제로 삼은 오피니언 칼럼 98편에서 외부 텍스트 의존도는 평균 72.4%로, 한 편당 3분의 2 이상이 학생 자신의 문장이 아니었다. 빈칸 채우기 검사에서 최저 정답률(28%)을 기록한 격조사 호응 오류는 실제 칼럼에서도 빈번하게 관찰되었으며(‘이를 해결 방안을 모색하는’, ‘사교육에 의존으로’ 등), 문장의 종결부는 83편(85.3%)에서 ‘~해야 한다’, ‘~노력이 필요하다’ 등 상투어 위주의 서술이 반복되었다.

반면 지역 현안 문제를 주제로 삼은 문제해결형 제안서 9편은 대조적인 양상을 보였다. 외부 텍스트 의존도는 21~26% 범위에 집중되어 평균 24.0%였고, 통사 오류는 대부분 1회 이하를 보여 평균 0.56회가 나왔다. 또한 문장의 종결부는 9편 모두 ‘상’으로 평가되었다. 이는 교통행정과 과태료 수치, 캠퍼스 내 실측 관찰, 도내 일회용 컵 연간 폐기량 추계 등 직접 수집한 1차 사료를 핵심 근거로 활용하면서 외부 텍스트 의존 유인을 없애고, ‘80분 룰 단말기 연동’, ‘야간 배차 시간 분립 배치’ 등 창의적인 해결 방안을 제시해 상투어 반복 없이 문장을 완결할 수 있었기 때문이다.

두 집단을 분석한 결과를 종합하면, 외부 텍스트 의존도는 72.4%에서 24.0%로(-66.9%), 통사 오류는 2.79회에서 0.56회로(-79.7%), 문장의 종결부 단조화 비율은 85.3%에서 11.1%로(-87.0%) 감소하여 세 지표 모두 66~87%의 일관된 개선을 보인다. 다만 두 집단은 기관, 학기, 과제 장르 등 여러 변인에서 차이가 있으므로 직접적인 인과 추론에는 한계가 있다. 그러나 지표 방향과 효과 크기의 일관성은 지역 주제 설정과 문제해결형 장르가 리터러시 역량 향상의 유력한 방법임을 시사한다. 특히 통사 오류 감소율(-79.7%)은 빈칸 채우기 검사에서 핵심 결핍으로 진단된 ‘호응 문제’가 주제 범위를 지역으로 한정하는 것만으로도 대폭 개선될 수 있음을 보여준다.

3.3. 설문 결과: 주관적 자가 진단과 교육 요구도

설문 결과(N=106) 읽기 관련 자기 효능감(Q1 M=3.29, Q2 M=3.48)과 자기 주도 어휘 해결 의지(Q5 M=4.28, 90.6%가 4~5점)는 보통 이상이나, 글쓰기 생산 효능감(Q3 M=2.89)은 5개 문항 중 최저로 37.7%가 1~2점에 응답하였다. 이는 빈칸 채우기 검사에서 수용 역량을 측정하는 문항(접속사 91%, 문맥적 어휘 추론 76%)과 생산 역량을 측정하는 문항(격조사 호응 28%, 서술어 호응 34%) 사이에서 확인된 비대칭이, 설문의 주관적 지표에서도 동일하게 실증된 것이다. 즉 읽기 이해 관련 문항(Q1 M=3.29, Q2 M=3.48)은 보통 이상이나, 쓰기 생산 효능감(Q3 M=2.89)은 5개 문항 중 최저로, 객관적 진단과 주관적 자기 인식이 일치하는 것이다. 고교 글쓰기 경험(Q4 M=3.34)은 4~5점이 44.3%로 학생 간 양극화를 보이며, 일부 경험이 있었더라도 대학 수준의 글쓰기 자신감으로 충분히 전이되지 못하고 있음을 알 수 있다.

수도권 격차 인식의 Q8에서 학생 과반이 텍스트 접근 기회의 부족을 체감하지 않는다는 결과는, 3.2절에서 확인된 외부 텍스트의 높은 의존도(72.4%)와 함께 생각했을 때 중요한 함의를 제공한다. 학생들은 텍스트에 접근하는 것 자체에는 어려움이 없으나, 그것을 비판적으로 처리하고, 자신의 언어로 재구성하는 실천 역량이 형성되어 있지 않은 것이다. 즉 지역 대학 신입생 리터러시 문제의 원인은 물리적 접근 기회의 부족이 아닌, 글쓰기 실천 과정에서의 텍스트 구성 역량 부재에 있다. Q9(평소 관심 M=2.94)와 Q10(글쓰기 흥미 M=3.16)의 응답을 통해 학생들이 지역 이슈에 대한 일상적 관심은 보통 수준이나, 교육적 맥락에서 지역 현안 글쓰기에 대한 흥미(Q10 M=3.16)는 4~5점의 긍정 응답이 부정 응답을 10.4% 상회하였다. 또한 희망 활동(Q11) 1위는 ‘동네 탐방 에세이 작성’(56.6%)이었고, 자유 서술(Q12)에서는 단계적 비계, 평가 부담 완화, 밀착 피드백, 현장 연계 체험에 대한 요구가 반복 확인되었다.

4. 결론 및 제언

4.1. 연구 결과 통합 요약

본 연구는 빈칸 채우기 검사(N=117), 오피니언 칼럼(N=98편) 및 지역 문제 현안 제안서(N=9편) 분석, 리터러시 역량 자기진단 설문(N=106)의 데이터를 종합하여 경남 권역 대학 신입생 리터러시 실태를 진단하였다. 활용한 데이터는 측정 방법과 대상이 상이함에도 다음 세 가지 명제로 일관되게 수렴한다.

첫째, 지역 대학 신입생의 리터러시 문제는 읽기 수용 역량이 아닌 쓰기 생산 역량에서 발생한다. 빈칸 채우기 검사에서 접속사(⑤번 91%)와 문맥적 어휘 추론(⑥번 76%, ⑧번 73%)은 높은 정답률을 보인 반면, 격조사 호응(②번 28%)과 서술어 호응(⑩번 34%)은 최하위를 기록하였다. 이러한 비대칭은 최상위 집단(8점 이상)에서도 동일하게 나타나 집단 전체를 관통하는 공통적 문제임이 확인된다. 설문에서도 읽기 이해 관련 문항(Q1 M=3.29, Q2 M=3.48)과 자기 주도적 언어 해결 의지(Q5 M=4.28)는 보통 이상이었으나 쓰기 생산 효능감(Q3 M=2.89)은 최저점이었다. 나아가 빈칸 채우기 검사에서 확인한 격조사 호응 오류가 오피니언 칼럼에서 반복 발견되어 진단 평가의 예측 타당성이 실제 글쓰기 생산물 수준에서 검증되었다.

둘째, 리터러시 저하의 구조적 원인은 텍스트에 대한 물리적 접근 기회의 부족이 아닌, 글쓰기 실천 과정에서의 비판적 텍스트 구성 역량 부재에 있다. 이는 설문 Q8에서 응답자의 49.1%가 수도권 대비 텍스트 비평 기회의 부족을 체감하지 않는다고 응답하였으나(M=2.56), 오피니언 칼럼의 외부 텍스트 의존도가 평균 72.4%에 달한 것으로 확인할 수 있다. 이러한 결과는 학생들이 텍스트 접근 자체에는 어려움이 없으나 이를 비판적으로 처리하고 자신의 언어로 재구성하는 역량이 형성되어 있지 않음을 보여준다. 이는 지역 대학의 리터러시 교육이 텍스트 노출 확대보다 비판적 텍스트 재구성의 실천적 훈련에 초점을 맞추어야 함을 시사한다.

셋째, 지역 주제 설정과 문제해결형 장르는 리터러시 역량을 향상시킬 수 있는 글쓰기 모델이다. 지역 문제 현안을 주제로 작성한 제안서는 사회의 거시적 문제를 주제로 작성한 오피니언 칼럼과 대비해 외부 텍스트 의존도(-66.9%), 통사 오류 빈도(-79.4%), 종결어미 단조화 비율(-87.0%)에서 모두 66~87%의 일관된 개선을 보였다. 설문에서도 지역 이슈 관심도(Q9 M=2.94)보다 교육적 맥락에서 지역 주제 글쓰기의 흥미(Q10 M=3.16)가 높아, 동기 유발 효과가 자발적 관심 유무와 무관하게 교수 설계에 의해 유도될 수 있음이 확인된다. 두 집단의 기관과 과제 장르가 달라 인과 추론에 한계가 있으나, 세 가지 지표에 걸친 효과의 일관성은 지역 기반 문제해결형 글쓰기가 비판적 텍스트 구성 역량을 실천적으로 훈련하는 효과적 기제임을 시사한다.

4.2. 지역 현안 주제 교양 글쓰기 교과 모델 제언

이상의 실증 분석에 기반하여 지역 현안 주제 교양 글쓰기 교과 모델을 제안한다. 이 모델은 세 가지 핵심 진단 ① 읽기 수용 역량과 쓰기 생산 역량의 비대칭, ② 비판적 텍스트 구성 역량의 부재, ③ 지역 주제에 대한 조건부 선호를 교육과정 차원에서 직접 해소하도록 설계되었으며, 지역 문제 현안을 주제로 작성된 제안서의 성과를 교수학적으로 체계화하고 신입생 설문의 요구도를 비계 설계에 반영한 것이다.

모델은 세 가지 설계 원리를 기반으로 한다. 로컬 앵커링(Local Anchoring)은 글쓰기 소재를 학습자가 직접 경험하고 관찰할 수 있는 지역 현안 또는 학내 문제로 한정하는 원리이다. 1차 사료 수집을 가능한 지역 내에서 행함으로써 외부 텍스트 의존도를 구조적으로 낮춘다. 독립적 근거 생성은 ‘~해야 한다’와 같은 상투적 호소 대신 직접 수집한 데이터, 관련 법령 조문, 예산 추계 등 행정적 실행 근거로 논증을 구성하도록 장르를 문제해결형 제안서로 설정하는 원리이다. 근거 생성의 요구 자체가 격조사 호응과 서술어 호응 등 미시 통사 오류를 줄일 수 있도록 자연스럽게 유인한다. 단계적 비계와 협력은 Q12에서 반복 확인된 단계적 비계와 밀착 피드백에 대한 요구를 실현하기 위해 팀 기반 협력 학습 구조를 채택하는 원리이다. 팀 내 상호 침묵이 빈칸 채우기 검사에서 진단된 격조사 호응 및 서술어 호응 오류를 상호 교정하는 기제로 작동한다.

교과 운영은 1~8주차의 기초 문장 쓰기 훈련과 학술 어휘, 문법 교육을 전제로, 중간고사 이후 9주차부터 14주차까지 6주 집중 운영 구조로 설계한다. 9주차는 모델 전환 및 현안 탐색 단계로, 팀을 구성하고 학습자가 직접 관찰하거나 경험할 수 있는 지역 현안 또는 학내 문제를 주제로 선정한다. 이때 팀별 토론, 토의를 통해 문제의 탐색 방향을 수립한다. 10주차는 현장 조사 및 1차 사료 수집 단계로, 팀별 현장 답사와 이해관계자 인터뷰를 수행하고 관련 조례·예산·통계 자료를 직접 수집한다. 기존 뉴스나 외부 통계에 의존하지 않고 독립적 근거를 구성하는 연습을 병행하기 때문에, 이 주차는 외부 텍스트 의존도를 구조적으로 차단하는 단계이다. 11주차는 대안 설계 및 논증 구조화 단계로, 수집한 1차 사료를 바탕으로 구체적 수치 근거, 관련 법령 조문, 예산 추계를 포함한 행정적 처방으로 종결부를 구성하도록 지도한다. 또한 팀별 개요 발표를 통해 논증 구조에 대한 상호 검토를 실시한다. 12주차는 제안서 초고 작성 및 동료 침묵 단계로, 초고 완성 후 팀 간 상호 침묵을 실시한다. 침묵 기준은 외부 텍스트 의존도, 격조사 호응 및 서술어 호응 문제 등의 통사 오류, 종결어미 단조화 여부, 독립적 근거 생성력

등의 지표를 명시적으로 제시하여 학습자가 평가 기준을 내면화하도록 설계한다. 13주차는 교수자 피드백 반영 및 비판적 미디어 리터러시 연계 단계로, 교수자 피드백을 바탕으로 1차 수정본을 작성하고, 동일 지역 현안을 다른 지역 언론과 중앙 언론 기사의 비교 읽기를 병행한다. 이를 통해 외부 텍스트를 무비판적으로 수용하는 습관을 해체하고 비판적 텍스트 재구성 역량을 훈련한다. 14주차는 최종 발표 및 성찰 단계로, 팀별 최종 제안서를 발표하며 실제 공적 글쓰기의 맥락을 경험하게 한다. 수업 종료 후 빈칸 채우기 검사를 재 실시하여 사전-사후 역량 변화를 확인하고, 학습자 스스로 쓰기 과정 전반을 성찰하는 보고서를 제출하도록 한다.

평가는 4가지 지표를 기준으로 한다. 첫째, 외부 텍스트 의존도는 제출 텍스트의 전체 문장 수 대비 외부 출처에서 그대로 가져온 문장의 비율로 측정하며, 30% 이하를 기준으로 한다. 둘째, 통사 오류 빈도는 격조사 호응 오류, 주술 호응 오류, 오타 미교정, 의존명사 띄어쓰기 오류 등 문장 단위 오류의 총 발생 횟수로 측정하며, 텍스트 1편당 1회 이하를 기준으로 한다. 셋째, 독립적 근거 생성력은 학생이 직접 수집한 1차 사료를 논증의 핵심 근거로 활용하였는지 여부로 판정한다. 1차 사료 2개 이상 활용 및 구체적 수치, 조문 인용 포함을 기준으로 하며, 기존 뉴스나 자료에만 의존한 경우 미달로 처리한다. 넷째, 종결어미의 다양성은 동일하거나 유사한 서술어 종결 구조가 한 단락 내에서 3회 이상 연속 사용될 경우 단조화로 판정한다. 단조화 판정은 단락에서 0개를 기준으로 한다. 본 연구에서 분석한 제안서는 이와 같은 4가지 기준에 대해 각각 평균 24.0%, 0.56회, 9편 전원 달성, 단조화 판정 1편(11.1%)을 보여 평가 기준의 실현 가능성을 실증적으로 뒷받침한다.

4.3. 연구의 한계 및 후속 연구 제언

본 연구는 다음과 같은 한계를 지닌다. 첫째, 텍스트 분석의 대조군과 실험군이 동일 기관이 아닌 서로 다른 두 대학에서 구축되어 기관 효과를 통제할 수 없다. 둘째, 과제 장르의 차이가 리터러시 품질 차이에 함께 기여했을 가능성을 배제할 수 없다. 셋째, 설문지의 자기보고 방식은 사회적 기대 편향의 가능성이 있다. 넷째, 제안서 실험군이 N=9편으로 통계적 유의성 검증을 적용하기 어렵다.

이에 다음 후속 연구를 제언한다. 첫째, 동일 기관, 동일 학기 내에서 거시적 주제 글쓰기 분반(대조군)과 지역 현안 문제 글쓰기 적용 분반(실험군)을 설정한 후 사전-사후 의존도, 오류 빈도, 효능감을 대응표본 T-검정으로 비교하는 준실험 설계가 필요하다. 둘째, N≥30 이상의 지역 현안 제안서 집단을 구축하여 통계적 유의성을 확보하는 연구가 시급하다. 셋째, 지역 현안 문제 글쓰기의 효과가 신입생뿐 아니라 고학년 및 타 전공에서도 재현되는지를 검토하는 종단-비교 연구로 발전이 필요하다.

참고문헌

- 박성준. (2018). 인문지리학 기반 ‘다중 매체 읽기’를 통한 자기 성찰적 글쓰기의 교수학습 방안 연구. 한국문예창작 17(2), 73~103.
- 박지윤. (2026). 지역성 기반 비교과 글쓰기 프로그램 참여 대학생의 핵심역량 발현 양상 분석. 교양교육연구 20(2), 49~75.
- 이병순. (2023). 대학 글쓰기 교과목의 CE-PBL 운영 사례 연구. 한성어문학 49, 61~86.
- 차노희. (2021). 현장 활동을 활용한 대학 글쓰기 수업 모형 연구. 리터러시연구 12(2), 41~71.

비수도권 대학 신입생의 리터러시 실태와 지역 현안 주제 글쓰기의 교육적 가능성 탐색에 대한 토론문

박준범(경남대학교)

본 발표는 빈칸 채우기 검사(Cloze Test), 리터러시 역량 자기진단 및 교육 요구도 파악을 위한 설문 조사, 칼럼 98편과 제안서 9편의 리터러시 차이 분석을 통해 경남권역 대학 신입생 리터러시의 실태를 진단하고, 지역 기반 글쓰기 교육의 실증적 효과를 검증하고자 한 연구에 관한 것이다.

지난 몇 년 동안, 인공지능(AI)·디지털·미디어 환경의 변화 속에서 대학생들의 리터러시 역량 부족은 심각한 교육 문제로 지속적으로 제기되어 왔다. Wolf & Potter(2018)는 디지털 매체 중심의 읽기 환경이 깊이 읽기(deep reading) 태도의 발달을 저해하여 비판적 사고와 성찰 능력의 약화로 이어질 수 있음을 경고한 바 있다. Nussbaum(2016)도 비판적 사고와 표현 능력은 민주적 시민성의 토대라는 점에서, 대학 글쓰기 교육이 단순한 작문 기술의 전수를 넘어 비판적 읽기와 성찰적 쓰기를 통합하는 리터러시 역량 강화의 장으로 재정립되어야 한다는 사회적 요구가 높아지고 있음을 지적한 바 있다. 이러한 관점에서 볼 때, 비수도권 대학 신입생의 리터러시 역량을 진단하고, 로컬리즘을 바탕으로 한 글쓰기 교육의 가능성을 고찰한 본 연구는 매우 유의미한 시도로 보인다. 이에 따라 본 발표에 대한 몇 가지 궁금한 점과 제안을 통해 토론자로서의 소임을 갈음하고자 한다.

첫째, 본 연구에서 살펴보고자 한 리터러시의 개념에 대한 명확성 혹은 구체성이 필요해 보인다. 최근 리터러시의 유형은 갈수록 다양해지고 있다. 그럼에도 불구하고 본 발표문에서 언급되고 있는 리터러시의 개념은 다소 포괄적으로 보인다. 본 발표문의 연구 목적과 방법, 결과 등 전반적인 맥락을 고려해 볼 때, 여기서 말하는 ‘리터러시’가 텍스트 기반의 리터러시라고 하더라도 이해 영역과 표현 영역 중에서 어느 측면을 중심으로 논의하고자 한 것인지는 분명해 보이지 않는다. 이에 대한 문제는 연구 설계나 방법에도 영향을 미친 것으로 보인다.

둘째, 앞서 언급한 바와 같이, 본 발표문의 2장에서 제시하고 있는 연구 방법에 대해 몇 가지 고민의 지점들을 제안해 본다.

1. 빈칸 채우기 검사(Cloze Test)

먼저, 본 검사는 무엇을 진단하기 위한 것인지 명확해 보이지 않는다. 4.1의 ‘첫째’에 관한 논의를 고려하면, 이 검사는 이해 영역과 표현 영역에 관한 리터러시를 모두 진단하고자 한 것으로 보이나 이를 구분할 만한 근거는 충분해 보이지 않는다.

또한, 대학 신입생의 기초 리터러시 역량을 진단하기 위해 설정한 개별 항목의 설정 기준도 명확해 보이지 않는다. 본 연구에서는 진단을 위해 모두 6가지 항목과 10개의 질문-‘맥락에 따른 어휘 추론’(①, ③, ⑥, ⑧, ⑨), ‘격조사 호응’(②), ‘서술어’(④), ‘접속어’(⑤), ‘수식어’(⑦), ‘서술어 호응’(⑩)-을 제시하고 있으나 이들 항목의 설정 근거에 대한 설명은 충분히 제시되고 있지 않다. 아울러 ‘맥락에 따른 어휘 추론’이 다른 진단 항목과 달리 많은 질문 수를 갖는 비대칭성에 대해서도 설명이 필요해 보인다.

끝으로, 진단 항목 설정의 적절성을 재고해 볼 필요가 있다. 이는 두 가지 측면에서 살펴볼 필요가 있는데, 하나는 진단 항목의 개념에 대한 재검토이고, 다른 하나는 진단 항목과 문제지의 일치성에 대한 재검토이다. 전자의 경우, 넓은 의미에서는 본 연구에서 설정한 진단 항목이 이해 영역과 표현 영역의 리터러시 진단을 대표할 수 있는가에 관한 것이고, 좁은 의미에서는 ‘격조사 호응’, ‘서술어 호응’과 같은 개별 진단 항목이 가진 문법적인 개념이 글쓰기와 관련하여 적절한가에 관한 것이다. 후자의 경우, 문제의 빈칸이 극히 제한적인 답안을 요구하는 문제와 그렇지 않은 문제의 차이에 대한 응답 결과의 고려가 필요하지 않은지, 진단 항목과 일치하지 않는 다른 문법적인 요소가 답으로서의 가능성을 갖는 경우에 대한 고려가 필요하지 않은지, 받침 여부에 따른 이형태 정보나 결합 가능성에 따른 형태적 정보 등이 제공된 빈칸 문제가 답안 제시에 미친 영향에 대한 고려가 필요하지 않은지 등도 검토해 볼만한 부분일 것이다.

특히, 여기서 설정한 진단 항목은 연구 결과를 일반화하는 기준으로 쓰이고 있으므로 이에 대한 검토는 중요할 것으로 보인다. 가령, ‘격조사 호응’이라는 진단 항목이 적절성을 갖지 못했을 경우를 가정한다면, 자칫 이에 대한 결과가 격조사 호응에 대한 엉뚱한 일반화로 귀결될 가능성을 가질 수 있다는 점에서 중요한 확인 사항들이라고 할 수 있다.

2. 칼럼 98편과 제안서 9편의 리터러시 차이 분석

본 연구에서는 두 종류의 글에 나타난 주제별 리터러시의 차이를 4가지 지표-외부 텍스트 의존도, 통사적 오류 빈도, 문장 종결부 단조화 및 문장 미완결 비율, 독립적 근거 생성력-를 통해 살펴보고 있다. 먼저, 리터러시 차이를 논의하기 위한 4가지 지표의 통계적 수치들을 3.2에서 제시하고 있으나 구체적인 계산 혹은 계량 방법은 제시되고 있지 않으므로 이에 대한 추가적인 설명이 필요해 보인다. 다음으로, ‘통사적 오류’, ‘문장 종결부의 단조화’, ‘독립적 근거’에 대한 구체적인 설명과 관련 논의도 보완될 필요가 있다. 예를 들어, 종결부 단조화, 즉 상투적 표현에 대한 판정 근거에 대한 설명이나 문장 종결형의 상투성과 글의 장르적 특성과의 상관관계 등에 관한 논의, 실제 수업에서 출제한 칼럼과 제안서 과제가 갖는 분량 조건이나 글의 구조적 특성 등의 변인들에 관한 논의들도 보완될 필요가 있는 내용이다.

3. 리터러시 역량 자기진단 및 교육 요구도 파악을 위한 설문 조사

본 발표문이 갖는 지면의 제한이라는 한계로 인해, 본 연구에서 실시한 설문 조사의 문항들을 볼 수 없으므로 이에 대한 구체적인 논의는 가능해 보이지 않는다. 다만, 설문 조사의 첫 번째 범주인 ‘읽기 이해 역량’과 ‘쓰기 생산 효능감’, 두 번째 범주인 ‘수도권과 격차 인식’에 관한 실제 문항들과 학생들이 보인 설문 조사의 응답 결과는 매우 흥미로운 대목이다. 이에 대해 발표자께서 가능한 범위 안에서 추가적으로 설명해 주시면 감사하겠습니다.

본 발표문의 4.3장 연구 한계 및 후속 연구 제언을 참고하면, 앞서 언급한 내용들은 이미 발표자께서 충분히 고민했던 내용들일 수도 있을 것 같습니다. 앞서 언급한 내용은 본 토론자가 토론자로서의 소임을 다하기 위한 것으로 봐 주시고, 부디 너그러운 마음으로 이해해 주시면 감사하겠습니다. 앞으로 본 연구가 유의미한 성과로 이어질 수 있기를 기대합니다.

참고문헌

- Wolf, M., & Potter, K. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Memo

Handwriting practice area with horizontal dotted lines.



**한국교양교육학회 제14대 임원진
전국대학교양교육협의회**

한국교양교육학회 제14대 임원진

□ 한국교양교육학회 자문위원

이름	소속	이메일
민경찬	연세대학교	kcmin@yonsei.ac.kr
손동현	우송정보대학교	dhson@wsi.ac.kr
임현진	서울대학교	hclim@snu.ac.kr
김순임	전남대학교	sunim@jnu.ac.kr
윤우섭	경희대학교	yoonwo@khu.ac.kr
홍성기	아주대학교	ajouphil@ajou.ac.kr
유홍준	성균관대학교	yhjcti@skku.edu
박일우	계명대학교	ilwoo@kmu.ac.kr
박정하	성균관대학교	pjhy80@skku.edu
임선애	대구가톨릭대학교	theresa108@cu.ac.kr
홍석민	연세대학교	ssmhong@yonsei.ac.kr
정인모	부산대학교	jim@pusan.ac.kr
김혜영	한국체육대학교	hykim@knsu.ac.kr

□ 2026년 한국교양교육학회 제14대 임원진

구분	직위	이름	소속	이메일
학회	회장	윤승준	단국대	yoonsj@dankook.ac.kr
학회집행부	부회장	김선영	경남대	vicky2005@kyungnam.ac.kr
	부회장	김성희	연세대	iamseonghee@yonsei.ac.kr
	사무국장	김제학	중앙대	wpgkr97@cau.ac.kr
학술조직부	부회장	박병철	부산외대	bcpark@bufs.ac.kr
	부회장	최현철	중앙대	choihc71@cau.ac.kr
	부회장	신동은	대전보건대	sintong@hit.ac.kr
	이사	김인영	위덕대	iykim@uu.ac.kr
	이사	박영호	광주보건대	philia@ghu.ac.kr
	이사	박준웅	송실대	ichdenke@ssu.ac.kr
	이사	박지윤	우석대	expert@ewhain.net
	이사	박현희	서울대	dagamo2@snu.ac.kr
	이사	안정희	대구과학대	ajh7595@tsu.ac.kr
	이사	오새내	계명대	snoh@kmu.ac.kr
	이사	이현주	서울시립대	jediddiahhj@uos.ac.kr
	이사	정지언	동명대	jjeon@tu.ac.kr
	이사	조의행	서울신학대	yuicho@stu.ac.kr
	이사	황은경	아주대	seed25@gmail.com

구분	직위	이름	소속	이메일
학술진흥부	부회장	이영애	한라대	youngaeyi@halla.ac.kr
	부회장	김경아	숙명여대	kakim@sookmyung.ac.kr
	부회장	조현모	연세대	hyeonmo@yonsei.ac.kr
	부회장	홍성연	아주대	hsy06@ajou.ac.kr
	이사	김태영	한라대	taeyoung7.kim@halla.ac.kr
	이사	김혜경	국립군산대	hkkim1@kunsan.ac.kr
	이사	박준범	경남대	koreantea@hanmail.net
	이사	손의성	연세대	esohn@yonsei.ac.kr
	이사	심상덕	국립순천대	san90@scnu.ac.kr
	이사	이인서	한라대	inseo.lee@halla.ac.kr
	이사	한지영	대진대	hjyoung@daejin.ac.kr
	이사	황선영	아주대	hwangsy@ajou.ac.kr
	이사	신희선	숙명여대	leader85@sookmyung.ac.kr
국제협력부	부회장	신희선	숙명여대	leader85@sookmyung.ac.kr
	이사	이상원	서울대	denise@snu.ac.kr
	이사	이연도	중앙대	lyd528128@cau.ac.kr
	이사	이지연	동덕여대	jysuki@dongduk.ac.kr
	이사	허경무	동방예대	kyungmoo.heo@dima.ac.kr
	이사	황혜영	서원대	rayondor@hanmail.net
미래기획부	부회장	안미영	건국대	miyoungahn@hanmail.net
	이사	김완섭	송실대	wskim92@ssu.ac.kr
	이사	조영상	단국대	03choy@gmail.com
	이사	표중규	부산경남방송 knn	pyowill@knn.co.kr
	이사	홍수진	우석대	anne722@woosuk.ac.kr
정책연구부	부회장	조혜경	대구대	apriori30@daegu.ac.kr
	이사	김혜경	호서대	hkkim98@hoseo.edu
	이사	민춘기	전남대	chgmin@jnu.ac.kr
	이사	전경애	한국교양기초교육원	myumul@kcue.or.kr
	이사	전종희	강릉원주대	jeon2080@gwnu.ac.kr
기관협력	상임이사	윤혜경	동의대	hgyoon@deu.ac.kr
	상임이사	주현재	삼육보건대	hjnow@shu.ac.kr
	상임이사	이재성	서울여대	byeolga@swu.ac.kr
감 사	감사	노은주	경운대	nonolita@ikw.ac.kr
	감사	최한빈	백석대	hbchoi@bu.ac.kr

구분	직위	이름	소속	이메일
연구윤리위원회	위원장	주정훈	국립군산대	jhjoo@kunsan.ac.kr
	위원	강보승	충북대	yeskbs@hanmail.net
	위원	박성미	동서대	psm1994@dongseo.ac.kr
	위원	박희문	우송대	hmpark@wsu.ac.kr
	위원	서민규	건양대	mgseo@konyang.ac.kr
	위원	양성은	인하대	syang@inha.ac.kr
편집위원회	위원장	김지연	인제대	biokjy@inje.ac.kr
	부위원장	김은영	서울여대	eunyoung@swu.ac.kr
	부위원장	이진희	아주대	jinhhee@ajou.ac.kr
	부위원장	한금윤	삼육대	waterflow68@naver.com
	부위원장	황순휘	홍익대-세종	soonheehwang@hongik.ac.kr
	위원	곽은주	동명대	keju5@naver.com
	위원	김동규	울산대	sorgekim@hanmail.net
	위원	김지영	부산교육대	kjy@bnue.ac.kr
	위원	김혜나	대구대	hnkim@daegu.ac.kr
	위원	류다영	중원대	modestar99@jwu.ac.kr
	위원	박권수	충북대	kwonsp@gmail.com
	위원	박혜진	건국대-글로벌	phj4858@kku.ac.kr
	위원	우정아	포항공대	woojungah@postech.ac.kr
	위원	원형준	부산가톨릭대	wonpetrus@cup.ac.kr
	위원	이명관	안양대	lmk12@hanmail.net
	위원	이상진	고려대	sangjin@korea.ac.kr
	위원	이재환	이화여대	jaehwanlee@ewha.ac.kr
	위원	임선숙	단국대	today95@hanmail.net
	위원	정연재	인하대	yjjeong@inha.ac.kr
	위원	조문기	한양대	poletopole@hanyang.ac.kr
	위원	조석연	대전대	thankyou@dju.kr
	위원	최강식	연세대	kangchoi@yonsei.ac.kr
	위원	최성호	경기대	finechoi@kyonggi.ac.kr
	위원	최인선	덕성여대	insonc@duksung.ac.kr
	위원	최정아	국립강릉원주대	cja@gwnu.ac.kr
선거관리위원회	위원장	김혜영	한국체육대	hykim@knsu.ac.kr
	위원	권혜경	성신여자대	kwonhk@hanmail.net
	위원	이윤희	충남대	lyounhee@cnu.ac.kr

전국대학교양교육협의회

□ 전국대학교양교육협의회 현황

단 체 명	전국대학교양교육협의회	전 화	033-760-1334
설립년도	2001년	회원규모	136개교
주 소	부산광역시 부산진구 엄광로 176, 동의대학교 동의지천융합대학		
설립목적	전국 대학 교양교육 담당 기관의 자율적인 협의와 정책 제언, 상호간의 정보 공유, 연구개발지원 업무 협조를 통한 대학 교양교육의 건전한 발전 도모		
회원자격	매년 초 신청을 받아 1년간 회원자격 보유		

□ 2026년 전국대학교양교육협의회 상임집행이사회

No.	구분	대학명	기구명	직위	성명
1	회장	동의대학교	동의지천융합대학	학장	윤혜경
2	부회장	강원대학교	교양교육원	원장	강순이
3	부회장	경남대학교	창의융합대학	학장	정은상
4	부회장	상명대학교	계당교양교육원	원장	김일림
5	부회장	영남대학교	천마학부대학	학장	김기호
6	부회장	원광대학교	생명교양교육원	원장	김윤경
7	부회장	충남대학교	교육혁신본부	본부장	윤혜영
8	감사	세명대학교	교양대학	학장	김상현
9	감사	인하대학교	프런티어창의대학	학장	양성은
10	당연직이사	한국교양교육학회		학회장	윤승준
11	당연직이사	한국교양기초교육원		원장	이재성

□ 2026년 전국대학교양교육협의회 이사회

No.	구분	대학명	기구명	직위	성명
1	이사	가천대학교	가천리버럴아츠칼리지	학장	정한대로
2	이사	가톨릭관동대학교	VERUM교양대학	학장	김지은
3	이사	경기대학교	자유교양대학	학장	이재곤
4	이사	광운대학교	인제니움학부대학	학장	이승영
5	이사	건양대학교	휴머니티칼리지	학장	김형곤
6	이사	부산가톨릭대	교양대학	학장	김혜숙
7	이사	대구한의대학교	기초교양대학	학장	조성제
8	이사	대전대학교	혜화리버럴아츠칼리지	학장	이한상
9	이사	동신대학교	교양교육센터	센터장	최령
10	이사	인제대학교	교양대학	학장	강석중

No.	구분	대 학 명	기 구 명	직 위	성 명
11	이사	배재대학교	주시경교양대학	학장	박균용
12	이사	백석대학교	백석교양대학	학장	이승원
13	이사	수원대학교	교양대학	학장	이정헌
14	이사	아주대학교	다산학부대학	학장	박구병
15	이사	우석대학교	교양대학	학장	조법종
16	이사	울산대학교	교양대학	학장	이인택
17	이사	창신대학교	카리스교양대학	학장	김의진
18	이사	한남대학교	탈메이지교양·융합대학	학장	이용철
19	이사	호남대학교	AI교양대학	학장	송창수
20	이사	호서대학교	교양대학	학장	김영우

□ 2026년 전국대학교양교육협의회 회원교

No.	대 학 명	교양교육기관명	기관장직함	기관장명
1	가천대학교	가천리버럴아츠칼리지	학장	정한데로
2	가톨릭관동대학교	VERUM교양대학	학장	김지은
3	가톨릭대학교	학부대학	학장	서한석
4	강남대학교	KNU참인재대학	학장	간호배
5	강원대학교	교양교육원	원장	강순이
6	건국대학교(글로벌)	KU글로벌혁신대학	학장	원형식
7	건국대학교(서울)	상허교양대학	학장	박삼헌
8	건양대학교	휴머니티칼리지	학장	김형곤
9	경기대학교	자유교양대학	학장	이재곤
10	경남대학교	창의융합대학	학장	정은상
11	경동대학교	온사람교양교육대학	학장	원효현
12	경북대학교	기초교육센터	센터장	양승엽
13	경상국립대학교	교육혁신처	처장	양재경
14	경성대학교	창의인재대학	학장	이상호
15	경운대학교	벽강교양대학	학장	김민영
16	경희대학교	후마니타스칼리지	학장	
17	계명대학교	Tabula Rasa College	학장	김경미
18	고려대학교	학부대학	학장	이상진
19	고려대학교(세종)	세종교양교육원	원장	홍용석
20	고신대학교	교양학부	학부장	정주영
21	광운대학교	인제니움학부대학	학장	김인호
22	광주대학교	교육혁신처	처장	장미영
23	광주여자대학교	교양기초교육센터	센터장	한종희
24	국립경국대학교	교양교육원	원장	김규훈
25	국립목포대학교	교무처 교육혁신실	부처장	류도암
26	국립부경대학교	교양교육원	원장	양현경
27	국립순천대학교	교육혁신본부	본부장	임경희
28	국립창원대학교	교육본부 교양교육원	원장	정해성
29	국민대학교	교양대학	학장	김희선

No.	대 학 명	교양교육기관명	기관장직함	기관장명
30	군산대학교	교육혁신처	원장	이효준
31	극동대학교	미래교양대학	학장	임성은
32	김천대학교	교양교육센터	센터장	송희원
33	나사렛대학교	오웬스교양대학	학장	박정열
34	남부대학교	교양교육센터	센터장	김해미
35	남서울대학교	교양대학	학장	나원식
36	단국대학교	자유교양대학	학장	엄기표
37	대구가톨릭대학교	프란치스코칼리지	학장	김 울
38	대구대학교	교양교육센터	센터장	최용호
39	대구의대의대학교	기초교양대학	학장	조성제
40	대전대학교	혜화리버럴아츠칼리지	학장	이한상
41	대진대학교	상생교양대학	학장	심재휘
42	덕성여자대학교	차미리사교양대학	학장	김제중
43	동국대학교(경주)WISE캠퍼스	교양융합교육원	원장	정효원
44	동국대학교(서울)	다르마칼리지	학장	조상식
45	동명대학교	학부교양대학	학장	정지연
46	동서대학교	민석교양대학	학장	박성미
47	동신대학교	교양교육센터	센터장	최령
48	동아대학교	교양대학	학장	김종식
49	동의대학교	동의지천융합대학	학장	윤혜경
50	명지대학교	방목기초교육대학	학장	문선웅
51	목원대학교	스톡스대학	학장	민경식
52	목포가톨릭대학교	골롬반기초교육원	원장	한병학
53	목포해양대학교	교양과정부	학부장	정지원
54	배재대학교	주시경교양대학	학장	박준용
55	백석대학교	교양대학	학장	이승원
56	부산가톨릭대학교	교양대학	학장	김혜숙
57	부산대학교	교양교육원	원장	하상복
58	부산외국어대학교	만오교양대학	학장	정명숙
59	삼육대학교	교무처 교양교육원	원장	김명희
60	상명대학교	계당교양교육원	원장	김일림
61	상지대학교	FIND칼리지	학장	심은숙
62	서강대학교	전인교육원	원장	박병관
63	서경대학교	인성교양대학	학장	정수정
64	서울과학기술대학교	교양대학	학장	김태수
65	서울대학교	학부대학	학장	노유선
66	서울시립대학교	교양교육부	부장	이현정
67	서울신학대학교	교양교육원	원장	안동현
68	서울여자대학교	학부대학	학장	김미라
69	서울장신대학교	교양학부	학부장	김세희
70	서원대학교	휴머니티교양대학	학장	정재은
71	선문대학교	자유전공대학	학장	곽관훈
72	성균관대학교	학부대학	학장	최훈석
73	성신여자대학교	교양교육대학	학장	윤태진
74	세명대학교	교양대학	학장	김상현
75	세종대학교	대양휴머니티칼리지	학장	김건
76	세한대학교	구암교양교육원	센터장	강민구

No.	대 학 명	교양교육기관명	기관장직함	기관장명
77	송원대학교	교양과정부	부장	문진희
78	수원대학교	인성교양대학	학장	이정현
79	숙명여자대학교	순헌칼리지	학장	심재웅
80	순천향대학교	향설교양대학	학장	고영미
81	송실대학교	베어드학부대학	학장	이윤상
82	신라대학교	교양과정대학	학장	정해용
83	신한대학교	리나시타교양대학	학장	임애련
84	아주대학교	다산학부대학	학장	박구병
85	안양대학교	아리교양대학	학장	이명관
86	연세대학교	학부대학	학장	홍원표
87	영남대학교	천마학부대학	학장	김기호
88	영산대학교	성심교양대학	학장	박경송
89	예수대학교	기초교양교육원	원장	배진희
90	용인대학교	용오름대학	학장	김제프리
91	우석대학교	교양교육지원센터	학장	조법종
92	우송대학교	우송교양대학	학장	이지은
93	울산과학기술원	인문학부	학부장	배성철 부총장 (인문학부장 직무대리)
94	울산대학교	교양대학	학장	신동목
95	원광대학교	생명교양교육원	원장	김윤경
96	위덕대학교	라이프UP융합대학	학장	신상구
97	유원대학교	교양교육연구소	소장	박용환
98	울지대학교(대전)	교양학부	학부장	김경섭
99	이화여자대학교	호크마교양대학	학장	이해영
100	인제대학교	리버럴아츠칼리지	학장	강석중
101	인천대학교	기초교육원	원장	신유아
102	인하대학교	프런티어창의대학	학장	양성은
103	전남대학교	교육혁신본부	본부장	정은경
104	전북대학교	교육혁신본부	본부장	심재우
105	제주대학교	교양교육원	원장	김대영
106	조선대학교	교무처 창의교육팀	단장	이창재
107	중부대학교	학생성장교양학부	학부장	지희진
108	중앙대학교	교양대학	학장	강진숙
109	종원대학교	사회문화교양대학	학장	이주희
110	차의과학대학교	차오름교양대학	학장	정수경
111	창신대학교	카리스교양대학	학장	이지선
112	청운대학교	교양대학	학장	전병찬
113	청주대학교	교양대학	학장	류기문
114	충남대학교	교육혁신본부	본부장	윤혜영
115	충북대학교	교양교육본부	본부장	김종연
116	포항공과대학교	인문사회학부	학부장	우정아
117	한경국립대학교	브라이트칼리지	학부장	조용주
118	한국공학대학교	교양자율전공대학 교양·전공설계센터	원장	이규용
119	한국교통대학교	교양학부	학부장	김형찬
120	한국기술교육대학교	교양학부	학부장	손영창

No.	대 학 명	교양교육기관명	기관장직함	기관장명
121	한국외국어대학교(서울)	교양교육연구센터	센터장	문지희
122	한국체육대학교	교양교직과정부	교양교직과정부장	안태연
123	한국해양대학교	교양교육원	원장	김경화
124	한남대학교	탈메이지교양·융합대학	학장	이용철
125	한동대학교	글로벌리더십학부	학부장	손화철
126	한라대학교	운곡프론티어교양대학	학장	이영애
127	한림대학교	일송자유교양대학	학장	한우재
128	한밭대학교	노마드칼리지	학장	김주리
129	한서대학교	교무처	처장	함주현
130	한성대학교	상상력교양대학	학장	김영아
131	한양대학교(서울)	창의융합교육원	원장	전유아
132	한양대학교(에리카)	창의융합교육원	원장	손승우
133	호남대학교	SI교양대학	학부장	강현주
134	호서대학교	교양대학	학장	김영우
135	호원대학교	교양교육원	원장	박진희



한국교양교육학회
The Korean Association of General Education