

敎養教育의 運營實態와 改善案

李 恩 珍

(韓國外國語大 教育學)

1. 머리말

해방 후 우리나라의 大學에서 처음으로 敎養教育이 실시된 이후 오늘에 이르기까지 교양교육은 그 實效를 거두지 못해 왔다. 그러나 이제는 하루 하루가 다르게 변모하는 세계로 인해 우리의 대학 敎養教育은 더 이상 여건이 나아질 때만을 기다릴 수는 없는 상황으로 변했다. 學問의 발전, 지식의 기하급수적 팽창, 과학 기술의 발달 등은 과거의 단편적인 知識과 단절된 思考力보다 高次的인 精神能力을 요구하고 있다. 따라서 대학의 敎養教育은 과거 어느 때보다 그 중요성이 더욱 크게 부각되었으며, 현재 이에 대한 논의는 새로운 시각과 의미를 더해 가고 있다고 하겠다.

이러한 시점에서 현재 우리의 대학 교양과정의 운영 실태와 문제를 새로운 시각으로 조명해 보고, 그것의 개선방안을 생각해 보는 것은 의의가 크다고 하겠다. 本稿에서는 먼저 오늘날 우리나라 대학의 교양교육 실태를 분석하여 그 문제점을 찾아내고, 다음에 그것의 가능한 개선방안을 제시하며, 마지막으로 장기적 안목에서 大學 敎養教育의 方向에 대하여 논의하고자 한다.

2. 敎養教育의 運營實態와 問題點

우리나라 대학의 敎養教育의 운영 실태를 교양교육의 목표, 履修學點 및 敎科目的 編制, 담당 교수의 현황, 학급당 受講人員, 교양 교과과정 운영의 專擔部署 設置 有無의 다섯 가지 사항을 중심으로 살펴보고, 여기에서 제기될 수 있는 문제점을 제시하겠다. 그리고 여기에 제시된 각종 통계 수치 및 자료들은 韓國大學教育協會의 1984년 우리나라 大學의 敎養教育評價報告書¹⁾에서 발췌·정리한 것이다.

1) 敎養教育의 目標

우리나라의 각 대학은 교양교육의 중요성을 강조하면서도 실제 교양교육에 대한 구체적인 노력은 대학마다 많은 차이를 보이고 있는 실정이다. 이러한 현상의 원인은 여러 가지를 들 수 있겠으나 그 중 가장 먼저 들 수 있는 것은 각 대학에 따라서 교양교육의 의미를 약간씩 다르게 규정하고 있다는 것이다. 그러므로 교양교육의 내용을 무엇으로 하며, 그리고 그 구체적인 실천 방법은 어떻게 할 것인가에 있어서 많은 혼란을 빚고 있음을 볼 수 있다. 1984년 한국대학교육협의회에서 전국의 110개 대학을 대상으로

1) 朴鍾哲外 3人, 1984年度 大學敎養·國民倫理評價報告書(서울:韓國大學教育協會), 1984.

실시한 조사에서 교양교육의 목표를 무엇으로 설정하였는가를 질문한 바에 따르면, 모두 257개 항목에 달하는 목표들이 추출되었다. 이것은 1개 대학이 평균 2~3개의 목표를 설정하고 있는 것을 모두 수합한 것으로써 이를 다시 비슷한 유형끼리 묶어서 8개로 정리하였다. 이 여덟가지 유형 가운데 가장 많은 비중을 차지하는 것이 '인격의 완성'으로 전국의 63개교(24.5%)에서 설정하고 있으며, 다음이 '전공을 위한 기초교육'으로 23.7%로서 '인격의 완성'과 비슷한 비중을 차지하고 있었다. 그 이외의 '가치관의 확립'이 16.7%, '지도자적 인격 도야'가 15.2%, '올바른 역사관과 국민의식 고취'가 12.1%, '객관·논리적 사고력의 함양'이 5.1%, '바른 교육관'이 1.6%, '전통문화의 이해'가 1.2%의 순서로 나타났다.²⁾ 이와 같이 대학마다 조금씩 다르게 표현·진술하고 있음은 '교양'의 의미를 서로 다르게 인식하고 있음을 보여 주는 실례라 하겠다. 사실 위의 여덟가지 유형 중에서 두번째로 많은 비중을 차지하고 있는 '전공을 위한 기초교육'이라는 것을 제외하고는 모두가 '교양 있는 사람'이 갖추고 있어야 할 행동이라고 말할 수 있다. 그러므로 우리나라 대학의 교양교육의 목표는 '인격의 완성'과 '전공을 위한 기초교육'의 두 가지로 압축된다고 하겠다.

위의 평가보고서에서 밝힌 교양교육의 다양한 표현과 진술에서 우리는 두 가지의 중요한 시사점을 얻을 수 있다. 이 시사점은 교양교육의 근본적인 문제와 직접적으로 관련이 되는 것이라고 말할 수 있다. 하나는 교양교육과 대학의 전공교육간의 갈등을 엿볼 수 있다. 우리는 대학교육을 통해서 '전문인이면서 교양 있는 사람'을 기대하지만, '전공을 위한 기초교육'이라는 것을 교양교육의 목표로 내세울 때, 교양과정이 전공과정의 하위 개념으로서, 또는 수단적 의미로서 인식될 수 있는 위험을 내포하게 된다. 다시 말하자면, 전공을 위한 기초를 쌓으면 교양인이 되는 것인지, 아니면 전공을 위하여 교양을 보충하자는 것인지 분명하지 않아 혼란을 야기

시킨다는 것이다. 다른 하나는 교양교육이란 무엇을 말하는 것인가에 대한 개념의 정립이 모호하다는 점이다. 어떤 현상에 대한 분명한 개념은 실제적 문제를 해결하는 데 있어서 지침을 제공하는 기능을 한다. 이러한 관점에서 볼 때 교양교육의 목표가 다양하게 진술·표현되고 있다는 것은 그 동안 교양교육이 진전을 보지 못한 단적인 증거라고 하겠다.

2) 敎養敎科課程의 編制

우리나라 대학의 敎養敎科課程의 編制를 履修學點과 敎科目 編成의 두 가지 점에서 살펴보고자 한다.

(1) 履修學點

우리나라 대학의 교양 교과과정의 이수 학점은 敎育法 제119조 3항에서 전체 졸업학점(140학점)의 30%에 해당하는 학점을 배정하도록 되어 있다. 그러나 한국대학교육협의회에서 조사한 바에 의하면, 각 대학은 약간씩의 차이를 보이고 있는 실정이다. 최고 64학점까지 이수시키는 대학도 있고, 법정학점에 미달하는 33학점을 이수시키고 있는 학교도 있다. 법정 이수학점(42학점) 이상을 교양과정에 배당하고 있는 대학은 77개교로서 대부분의 대학이 법정 요건을 지키고 있으며, 이에 미달하는 대학은 11개교이며, 51~63학점까지 이수시키는 대학은 7개교로 나타났다. 그리고 우리나라 전체 대학의 교양학점의 평균은 44.4학점으로 법정 이수학점보다 약간 높은 셈이다.³⁾

그리고 교양학점을 敎養必須와 敎養選擇으로 구분하는 경우에 특수대학(예컨대, 교육대, 신학대, 공과대)을 제외한 분석대상 72개교에 있어서 교양필수의 전체 평균 학점은 27.4학점으로 나타났다. 그러므로 교양선택 학점의 평균은 17.0학점이 되며, 따라서 교양필수 학점이 교양선택에 비하여 10학점이 많은 셈이다. 그런데 각 영역별로는 심한 편차를 나타내고 있다. 즉 법정 교양필수 학점은 최하 8학점에서 최고 17학점까지 분포되고 있다. 다시 말하자면, 국민운

2) 上揭書, pp.13~17.

3) 上揭書, pp. 26~27.

리, 국사, 체육, 교련의 네 과목 학점이 모두 8 학점인 대학이 있는가 하면, 17학점까지 배당하고 있는 대학도 있다. 또 법정과목 이외의 대학에서 지정한 교양필수 과목의 학점은 최고 32학점(여자대학)을 배정한 대학도 있고, 최하 7학점을 배정한 대학도 있다. 그리고 교양선택은 최고 30학점까지 배정하고 있는 대학도 있고, 어떤 대학(여자 단과대학)은 아예 배정조차 하지 않고 교양필수만 이수시키는 대학도 있다. 그리고 계열별 대학의 교양선택 학점에 있어서는 인문계 및 사회계는 평균 15~16학점을, 자연계 대학들은 평균 19.4학점을 배정하고 있다.⁴⁾ 이상 교양과정의 학점 배분에서 발견할 수 있는 문제점은 교양필수 학점이 교양선택 학점에 비하여 과다하게 많다는 점을 들 수 있다.

(2) 教科目の編成

대학의 교양과정의 이수학점이 대학별로 상당한 차이를 보이고 있는 것과 마찬가지로 각 영역별로 교과목의 편성에 있어서도 많은 차이를 나타내 보이고 있는 실정이다. 法定 敎養必須 과목인 국사, 국민윤리, 체육, 교련은 모든 대학이 동일하고, 그 이외의 교양필수 과목으로서 주로 국어, 영어, 제 2외국어 등의 도구교과목과 철학, 자연과학개론, 그리고 대학의 건학 이념과 관련된 과목(예컨대, 기독교학개론, 유학개론, 불교학개론 등)들을 지정하여 교양필수로 이수시키고 있다.⁵⁾

한편, 교양선택 과목은 대학별 편성 방법이 다양하고, 실제 개설하는 과목의 종류 및 과목수도 많은 차이를 나타내고 있다. 편성 방법은 系列別로 몇 개의 과목을 지정해 놓고 이수시키는 경우와 학문영역별로 선택과목을 몇 개의 영역별로 묶은 다음 각 영역에서 하나 이상의 과목을 선택하게 하는 방법, 그리고 다양한 과목들을 제시해 주고 학생들의 자유선택으로 하는 방법의 세 가지 경우를 택하고 있다.⁶⁾ 그런데, 이 중에서 교양선택이라 하더라도 系列別로 必須科目을 지정하여 해당 학과의 專攻基礎와 관련된

는 과목을 수강하도록 함으로써 선택의 범위는 더욱 좁아지고 있는 실정이다. 이러한 편법 운영은 특히 自然系列의 학과에서 많이 찾아 볼 수 있다. 그러므로 순수 교양으로서의 교양선택 과목은 상대적으로 줄어들어 그만큼 다양성을 상실하고 있는 실정이다. 여기에서, 교양필수 학점이 전체 교양학점의 50% 이상을 차지하고, 또 系列別 選擇必須, 系列別 共通科目을 지정함으로써 여러 영역을 다양하게 섭렵하고 통합해야 하는 기회는 좁아질 수밖에 없다. 그래서 時間表의 작성에 있어서도 이러한 의도가 반영되어 주로 1학년에 교양과목이 집중적으로 개설되는 결과를 가져오게 되었다.

이상의 敎養敎科課程의 編制에서 살펴볼 수 있는 문제점은 첫째로, 敎養必須學點이 相對的으로 敎養選擇學點에 비하여 많다는 것을 지적할 수 있다. 어떤 대학은 법정 교양필수 과목 이외의 과목을 과다하게 필수로 묶음으로써 선택의 자유는 그만큼 줄어들고, 대단위 강의의 초례하는 현상을 빚고 있는 실정이다. 둘째로는 系列別로 專攻基礎科目을 지정하여 교양과목으로 대체하여 이수시킴으로써 학생들로 하여금 敎科目 履修의 편중 현상을 가져오게 하고 있는 실정이다. 敎養敎育의 目標가 ‘人格의 完成’이라면, 선택의 자유를 제한하여 知的 偏狹性을 초례할 것이 아니라, 학생들의 흥미와 관심 등의 요구를 반영하기 위하여 다양한 과목을 개설하고, 이를 골고루 섭렵하게 함으로써 학생들로 하여금 統合된 知的 眼目을 넓힐 수 있는 기회를 마련해 주어야 할 것이다.

3) 學級編成과 受講人員

受講人員은 講義의 質을 결정하는 또 한 가지의 중요한 要素라고 할 수 있다. 大學敎育에서 受講人員은 교양, 전공, 부전공 등의 교과과정의 영역에 따라 달라진다. 전공과목은 학과의 정원이 수강 단위가 되겠지만, 교양과목은 모든 학생들이 공통적으로 이수하는 과정이므로 敎養

4) 上揭書, pp. 28~31.

5) 上揭書, pp. 32~40.

6) 上揭書, p. 41.

〈表 1〉 主要 敎養科目의 學級當 受講人員

(단위 : 학급)

학급당 수강인원	과목	국민윤리	한국사	국어	영어	계
~ 60		9	8	8	12	37
61~ 80		4	8	6	14	32
81~100		11	12	16	14	53
101~120		20	21	27	19	87
121~150		18	12	18	14	62
151~180		6	5	2	4	17
181~200		3	3	1	—	7
201~250		3	3	—	—	6
251~300		3	1	2	—	6
301~		3	1	—	—	4
조사대상학급수		80	74	80	77	311
최소 수강인원		32	40	40	35	32
최고 수강인원		394	364	287	156	394
평균 수강인원		129	118	108	97	113

敎育의 실제 運營과 밀접하게 관련을 맺고 있다.

한국대학교육협의회에서 조사·분석한 1984년도 1학기 교양필수 과목의 학급당 수강인원의 분포를 살펴보면 위의 〈表 1〉과 같다.⁷⁾

위의 〈表 1〉에서 보면, 4개 과목만을 대상으로 하였을 경우, 학급당 최대 수강인원은 국민윤리 394명, 한국사 364명, 국어 287명, 영어 156명으로 나타났다. 그리고 전 대학의 평균 수강인원은 129명, 118명, 108명, 97명으로 나타났으며, 네 개 과목 중 국민윤리가 가장 많은 수강인원을 갖고 있고, 도구과목인 국어, 영어는 약간 규모가 적은 학급으로 편성되고 있다. 많은 빈도수를 보이고 있는 학급 규모는 한 학급당 101~120명 편성이 87학급으로 가장 많고, 121~150명이 62학급, 81~100명이 53학급의 순서

로 나타났다.

그 이외 교양과목의 1984년도 1학기 학급당 최대·최소 수강인원과 전국 대학의 과목별 평균 수강인원을 살펴보면 아래 〈表 2〉와 같다.⁸⁾

〈表 2〉에서 보면 50명 미만의 최소 수강인원을 편성하고 있는 학급도 있지만, 300명 이상의 최고 수강인원을 편성하고 있는 과목들은 철학·심리학·경제학·법학·사회학·정치학·수학 등이고, 이에 비해서 제 2외국어의 도구교과목은 약간 낮은 편이다. 그리고 평균 수강인원은 자연계 과목과 제 2외국어 과목은 100명 미만으로 편성되나, 철학·문화사·사회과학 영역의 과목들은 모두 100~140명 규모로 나타나고 있는 실정이다.

우리나라 대학의 敎養科目의 학급 규모가 주로 81~150명 정도의 수강인원으로 편성되고 있음을 볼 때, 한국 대학의 敎養敎育의 質을 그대로 반영해 주고 있다고 하겠다. 大單位 학급 규모는 가르치는 敎授의 일방적이고 권위적인 강의에 의하여 주로 단편적인 지식을 전달하는 것이 이상의 강의의 질을 고려하기 힘들며, 학생들은 수동적으로 주입되는 단편적인 知識을 가지고 高次的인 思考能力의 육성을 가져올 수 없으므로 綜合된 人間敎育을 기대하기 어렵다.

4) 講義 擔當敎授의 실태

대학의 교양과목을 담당할 교수의 資質을 일률적으로 정하기는 어렵지만, 敎養敎育의 目標를 감안한다면, 연구경력 및 敎育경력을 충분히 쌓고 學識을 갖춘 교수가 맡아야 할 것이다. 그러나 우리의 현실은 이러한 요구를 충족시키지 못하고 있는 실정이다. 그 이유로는 첫째, 학과

〈表 2〉 기타 敎養科目의 學級當 受講人員

(단위 : 명)

구분	과목	철학	문화사	심리학	경제학	법학	사회학	정치학	자연과학	수학	물리학	생물학	독어	불어	중국어
최소 수강인원		23	42	50	32	32	45	29	55	22	21	38	40	21	11
최대 수강인원		572	226	361	330	425	360	377	229	316	141	200	199	219	160
평균 수강인원		133	125	161	121	126	147	134	114	93	85	82	100	86	61

7) 上揭書, pp. 57~59.

8) 上揭書, p. 87.

전공 또는 대학원 강의만 맡아도 시간이 부족하여 교양과목을 맡을 시간적인 여유가 없다는 것이다. 즉, 전공 학과의 전임교수가 부족하기 때문에 불가피하다는 것이다. 둘째로는 大單位 敎養講義를 맡게 되면, 과제물 처리·성적 처리 등의 과중한 학사업무에 시달려야 하므로 충분한 강의 준비를 할 수 없고, 나아가서 일률적인 전달식의 강의에만 의존하게 되므로 불만스러운 상태에 놓이게 된다는 것이다. 그러므로 자연히 연구경력과 교수경력이 낮은 시간강사에 의존할 수밖에 없는 실정이라 하겠다.

이와 같은 현실을 한국대학교육협의회에서 전국의 94개 대학을 대상으로 조사 분석한 자료를 통해 살펴보고자 한다.⁹⁾ <表 3>은 1984학년도 I학기에 국문윤리, 국사, 국어, 영어를 담당한 총 교수수를 전임과 시간강사로 구분하였으므로 시간강사의 의존도를 살펴볼 수 있다.

이들 4개 교과목에 대한 전임교수 대 시간강사의 비율을 백분율로 계산하면 51% 대 49%로서 전임교수가 담당하는 비율은 약 반에 불과하

다. 이를 다시 전임교수들의 직급별·교육경력별로 살펴보면 아래 <表 4>와 같다.¹⁰⁾

<表 4>에서 전임교수의 직급별 교양과목 강의 담당 현황은 연구경력을 충분히 쌓은 부교수급 이상은 전체의 37.8%로서 주로 조교수급 이하의 전임들이 맡고 있음을 알 수 있다. 그리고 교육경력에 있어서도 경력이 낮은 전임교수가 50%를 차지하며, 학위별로는 전체의 약 75%가 석사 또는 그 이하의 학위자들이 맡고 있음을 알 수 있다. 이러한 현상은 지방에 소재하고 있는 대학일수록 서울 소재 대학에 비하여 더욱더 현저한 차이를 보이고 있는 실정이다.

이상과 같은 敎養科目 담당 교수의 실태에서 살펴볼 수 있는 문제점은 일차적으로 전임의 확보가 시급하고, 다음으로 앞에 말한 학급 규모를 줄여서 敎育經歷, 研究經歷이 풍부한 敎授를 유인할 수 있는 여건을 조성해야 할 것이다.

5) 敎養課程 專擔部署 현황

대학의 敎科課程의 기본 골격은 敎養, 專攻, 副專攻 그리고 일반 선택으로 구성되어 있다. 이 중 전공과 부전공은 주로 학과 단위로 교과목의 개설 및 담당 교수의 배정을 결정하지만, 교양과정은 전학생이 공통 이수하여야 하는 과정이므로 과목의 개설, 담당 교수의 배정, 수강 인원에 따른 學級 編成의 조정, 강의실 배정, 그리고 강의 진행 등의 업무를 관장할 수 있는 部署가 필요하다. 이러한 전담 부서를 둔으로써

<表 3> 主要 敎養科目의 담당 교수 현황

구분	분과	전교수	전임교수	시간강사
국문윤리	95	656	340	319
국사	93	435	232	203
국어	93	869	443	426
영어	92	1,322	660	662
합계	373	3,282	1,675	1,675

<表 4> 교양담당 전임교수의 職級別, 敎育經歷別, 學位別 현황

직급	인원(%)	교육경력	인원(%)	학위	인원(%)
교수	348(20.7)	8년 이상	782(46.7)	박사	399(23.8)
부교수	286(17.1)	4~7년	573(34.2)	중간학위	17(1.0)
조교수	616(36.8)	3년 이하	320(19.1)	석사	1,191(71.1)
전임강사	425(25.4)	—	—	학사	63(3.8)
	—			기타	50(0.3)
전체	1,675(100.0)		1,675(100.0)		1,675(100.0)

9) 上掲書, p. 48.

10) 上掲書, pp. 50~51.

효율적인 강의의 운영을 도모할 수 있으며, 나아가서 교양교육에 관한 각종 기초자료를 수집하고 문제점을 분석하며, 또 이러한 자료를 기초로 하여 교양교육 전반에 관한 평가의 기회를 수시로 가질 수 있기 때문이다. 현재 우리나라 대학에서 위와 같은 업무를 관장하기 위한 부서를 두고 독립적으로 운영하고 있는 대학은 18개교뿐이고, 나머지 거의 모든 대학들은 교무처의 1개課에서 주관하거나(57개교), 또는 교무처 산하의 교과과정 연구위원회를 두고(30개교) 주관하고 있는 실정이다.¹¹⁾ 이와 같이 많은 대학에서 교양교육과정의 운영을 교무처가 주관하고 있다는 것은 운영이 부실하게 이루어지고 있다는 단적인 증거라고 하겠다. 비록 교무처에서 합리적으로 운영할 수 있다 해도 그것은 質的 問題와 관련된 여러 가지 문제를 해결하기에는 미흡하다고 하겠다. 그리고 주관 부서를 독립적으로 운영하고 있는 대학도 여러 가지 문제와 업무를 충실히 담당할 인원과 예산 등의 여건이 미비한 상태에서 그 실효를 거두지 못하고 있는 실정이다.¹²⁾

3. 敎養教育課程의 改善方案

前節에서 우리나라 대학의 敎養敎科課程에 대한 운영 실태와 문제점을 살펴보았다. 그러한 운영과 문제점은 우리나라의 大學 전체가 안고 있는 것으로서, 해방 후 오늘에 이르기까지 대학 교육환경의 불비로 인하여 그 문제는 더욱 심화되었다고 하겠다. 그러나 오늘날의 세계는 이러한 문제를 더 이상 방치해 둘 수 없는 강한 압박을 가해 오고 있는 실정이다. 따라서 여기에서는 현재의 여건을 감안하여 그 가능한 改善方案을 찾아보고자 한다. 물론 이러한 방안들은 대학의 실정에 비추어서 적용될 수 있다. 그러나 재정적 부담 하나 때문에 改善의 時期를 미룬다면, 그 부담은 앞으로 더욱 가중될 뿐이다.

첫째로, 敎養敎育의 成果를 계속적으로 점검하고, 개선을 위한 연구를 담당할 수 있는 專擔

部署를 설치하여 운영을 활성화해야 할 것이다. 韓國大學敎育協議會가 대학에서 교양과정만을 담당하는 독립적인 전담 부서를 두고 있는 대학은 전국에서 불과 18개 대학뿐이라고 밝힌 것을 볼 때, 우리의 대학들이 敎養敎育을 얼마나 경시하고 있는가를 보여 주는 단적인 증거라고 하겠다. 이와 같이 교양교육을 단순히 과목만 개설하여 놓고 학생들로 하여금 학점만 채워 가게 하는 대단히 형식적이고, 획일적이며 무성의한 것으로 만들어 버릴 소지를 대학 스스로 만들고 있다고 하겠다. 우리가 專門人이라 하더라도 敎養 없는 사람을 원하지 않는다면, 大學에서 교양교육이 얼마나 중요한가를 짐작할 수 있다. 대학의 이러한 경시 풍조를 해소하기 위해서는 獨立的인 專擔部署를 설치하고, 책임자는 學長級으로 職位를 올리고, 그 밑에 연구 기능을 수시로 수행할 수 있는 전임교수들로 구성된 위원회를 설치해야 한다. 이러한 격상된 독립 부서를 운영하던, 교양교육의 質을 좌우하는 여러 가지 사항 즉, 강의 진행, 출결석 점검, 과제물 부과, 수강인원 조정 그리고 학생들의 요구와 반응을 수시로 점검하고 수집하여, 그 자료를 다음의 교양교육 프로그램 개선에 참고할 수 있으며, 나아가서 학생지도에도 많은 도움을 줄 수 있을 것이다.

둘째로, 敎養部 소속의 助教의 수를 늘려서 교양과목 담당 교수의 강의 준비의 부담을 줄인다. 대단위 강의의 해소가 현실적으로 당장 어려운 여건 아래에서는 담당 교수의 강의 준비, 보조자료 준비, 출결석 점검 등의 실제 수업의 質과 관련되는 모든 사항에 助教를 활용함으로써 敎室에서의 授業의 質을 향상시킬 수 있을 것이다. 특히 학급의 규모가 대단위로 편성될 경우에는 助教의 도움은 필수적이라 하겠다. 그러나 각 대학에서 채용하고 있는 교양과목 담당 조교는 극소수에 불과하며 어느 과목은 아예 담당 조교를 두고 있지 않은 상태에서 강의가 진행되고 있음을 볼 수 있다. 그러므로 대단위 강의에서는 학생들의 자율학습을 위한 과제물을 부과

11) 上揭書, pp. 23~25.

12) 上揭書, p. 25.

한다는 것은 생각할 수도 없다. 과제물을 부과했을 경우 그것을 일일이 읽어 보고 성적에 반영하거나 또는 학생들의 생각을 교정해 주고 피드백을 주거나 하는 일은 엄두도 낼 수 없다. 그러므로 교실에서의 강의의 질을 높이고 학생들로 하여금 자율적 학습을 유도하기 위해서는 助教의 확충이 절대적이라 하겠다.

세째로, 敎養選擇의 學點을 늘리도록 하고 개설하는 科目을 다양하게 제공해야 한다. 대부분의 대학들이 교양선택 학점이 교양필수보다 낮은 실정인데, 교양교육의 목적이 세계에 대한 知的 眼目을 넓히고 새로운 세계에 적절히 대처할 수 있는 高次的인 精神能力을 길러 주는 것이라고 한다면, 교양필수 과목으로 묶어서 선택의 범위를 좁혀 知的 偏狹性을 갖게 하는 것은 바람직하지 않다고 하겠다. 그러므로 현재 法定 敎養必須科目 이외의 과목들을 필수로 이수시키는 방법을 과감하게 지양하고, 모두 敎養選擇學點으로 전환해야 할 것이다. 그리고 과목의 다양성을 높이기 위하여 人文, 社會, 自然의 세 계열로만 구분하여 이와 관련되는 과목을 선정·배합하여 선택하게 할 것이 아니라, 계열을 좀더 세분화하여 모든 학생들이 각 계열을 반드시 거쳐갈 수 있도록 해야 할 것이다. 예컨대, 현재의 人文系의 概論科目을 哲學系, 思想 혹은 文化系, 語文學系 등으로 나누고, 각 계열에 해당하는 과목을 설정하면 보다 다양하게 될 것이다. 哲學概論을 哲學系로 인문계에서 분리시켜, 여기에서 ‘行爲와 價値’, ‘存在와 認識’, ‘論理와 思考’, ‘東西哲學史’ 등의 과목을 설정하여 이수하게 하는 것이다.

네째로, 대부분의 대학에서 必須로 하는 국사, 국민윤리, 국어의 세 교과는 敎授 1인이 담당할 것이 아니라 2~3인이 협동하여 팀 티칭을 시도한다. 이러한 과목은 모든 학생이 共히 이수하는 과목이고 또한 大單位 學級으로 운영되는 실정이므로, 주로 담당 교수의 일방적인 강의에 의존하는 경우가 많다. 이러한 강의 방법으로 1인의 교수에 의한 단편적이고 동일한 형태의 일제 수업식은 학생들에게 지적 자극을 주기 어렵고, 흥미와 관심을 상실케 할 우려도 있으며, 나아가서 고등학교 교육과 연관시켜 그 효과를 부정

적으로 평가하는 결과를 초래하게 된다. 그러므로 교과 내용을 적절히 분절하여 2~3인의 교수가 번갈아 강의를 맡게 되면, 학생들은 보다 진지하게 호기심을 갖고 수업을 맡게 될 것이다. 그리고 1인의 교수가 담당할 경우 자기의 전공 분야에 대한 내용만을 다루게 되는 폐단도 있다. 국어의 경우, 어학·문학·고전·현대문 등으로 나누어지며, 문학은 또 소설·시 등으로 나누어진다. 국민윤리의 경우에 있어서도 이데올로기·정치사상·공산주의 등으로 세분화된다. 국사의 경우에 있어서도 고대사·삼국시대·고려사·이조시대·근세사로 구분되는 것을 볼 때, 1인의 교수가 담당하기보다는 2~3인이 한 팀이 되어 번갈아 강의를 맡으면 보다 효과적이 될 것이다. 그리고 학생들은 학습활동에 보다 적극적으로 참여하는 기회를 갖게 될 것이고, 나아가서 自律學習을 기대할 수 있을 것이다.

다섯째로, 국어·영어·제 2외국어의 道具敎科目과 法定 必須科目인 국사·국민윤리 과목은 실제 강의를 하지 않고, 자율적으로 학습할 수 있는 敎材나 프로그램을 개발하여, 학생들이 自律的으로 혼자서 학습을 끝낸 후 담당 교수에게 평가를 받고 학점을 취득하는 方案을 시도해 볼 만하다. 이 방안은 획기적인 것의 하나라고 하겠다. 2~3년 전에 서울大學校는 신입생들에게 도구교과목인 영어, 수학 과목을 시험만 치루고 학점을 인정하겠다고 발표한 바가 있다. 어차피 대단위 강의를 해소하기 힘들고, 강의의 효과는 크게 기대할 수 없으며, 담당 교수와의 대화도 과목의 성격상 제한되어 있고, 또한 주로 기능과 반복 학습으로 혼자서 충분히 할 수 있는 교과목이라면, 구태여 강의를 하지 않아도 될 것이다. 단, 이 방법을 채택하는 경우에는 우선 자율학습 교재와 프로그램을 거의 실제 강의에 버금갈 정도로 상세하게 개발하고, 관련 참고 문헌에 대한 소개와 그것의 개략적인 개요도 소개하며, 그리고 Workbook을 함께 개발하여야 할 것이다. 물론 담당 교수는 배정하며, 이때 교수는 월 1회 정도로 학생들과 학습 내용 및 학습 진전에 대한 확인과 질문을 처리하며, 그리고 시험을 치루어서 성적만을 보고하면 될 것이다.

여섯째로, 학생들르 하여금 自律的으로 학습이 가능하도록 講義計劃書를 詳細化한다. 현재 우리가 사용하고 있는 강의계획서 혹은 강의지도안은 간편형으로서 16주간의 내용의 제목만을 나열해 놓은 문자 그대로 형식에 그치고 있는 실정이다. 강의계획서가 제대로 그 기능을 발휘하려면, 각 章의 내용을 보다 자세하게 소개하여야 하며, 그리고 각 章別로 참고 문헌 및 추가로 읽어야 할 관련 자료와 필독 문헌들을 소개해야 할 것이다. 그리고 각 章의 강의가 끝난 후에는 학생들의 自律學習評價의 방향도 제시하고, 그리고 간단한 퀴즈 문제나 과제물을 부과하여 학습할 수 있도록 작성되어야 할 것이다. 이렇게 함으로써 학생들은 보다 확실한 예습 및 복습이 가능하게 되며, 그 결과는 곧 교실의 강의와 연결되어 학생들은 보다 적극적으로 학습에 참여하게 될 것이다. 이와 같이 자세한 講義計劃書를 작성하려면 현재보다 부피가 많은 양의 조그마한 책자가 될 것이다. 이와 같이 하여 교양과정의 모든 敎科目的 강의계획서를 수립하여, 「敎養課程 自律學習案內書」라는 명칭으로 출간해도 될 것이다.

일곱째로, 敎養課程의 수강신청은 학기초에 하게 할 것이 아니라, 반드시 前學期가 끝나기 직전에 다음 학기의 수강과목을 신청하도록 한다. 이것은 학생들의 관심과 요구에 의거하여 자유로이 선택하게 하는 敎養選擇科目에서는 수강 인원의 분포를 파악하여 대단위 강의는 분반을 해야 할 것이고, 이에 따라 다시 담당 교수를 배정해야 하며, 그리고 강의실을 배정해야 하기 때문이다. 수강 신청 시기 및 기간도 대학마다 다른데, 새 학기가 시작하는 첫 주에 하게 되면, 위와 같은 문제를 해소하기 힘들며, 특히 대단위 강의의 경우에는 분반하기도 힘들고, 분반한다 해도 담당 교수를 배정하기 힘들게 된다. 그리고 학생들이 수강과목을 변경하는 경우에는 학기초 2~3주가 지나야 강의를 안정되어 그만큼 전체 강의의 질이 떨어지는 결과를 빚게 된다.

이상에서 敎養教育의 문제점을 중심으로 改善方案을 필자 나름대로 정리하였다. 이 方案으로 교양교육의 여러 가지 문제가 해결될 것이라고

생각하지는 않는다. 그리고 각 대학은 그들의 실정과 여건 그리고 특성에 비추어서 改善方案이 나올 수도 있겠다. 그러나 여기에 제시된 방안들은 모든 대학에 공통적으로 적용할 수 있는 현실적인 方案이라고 생각된다. 천리길도 한 걸음부터라고 장애요인만 따지고 개선을 늦추고 있다가는 문제는 더욱 심화될 것이다.

4. 앞으로의 課題

前節의 改善方案은 현실적으로 실현 불가능한 것이 아닌 短期的인 改善方案이라고 말할 수 있을 것이다. 그러나 이러한 단기적인 방안에 대한 확고한 자신을 갖고 실천에 옮기기 위해서는 敎養教育과 관련된 근본적인 문제 즉, 교양교육의 概念과 目標에 관한 혼란, 일반 초·중·고등학교의 교육과의 관계, 교양교육과 專門教育과의 관련성, 그리고 변천하는 사회에 비추어 본 교양교육의 適合性을 고려하지 않을 수 없다. 그러므로 여기에서 논의될 네 가지 문제는 앞으로 敎養教育의 方向을 제시하는 것에 그리고 구체적인 적용 방안을 모색하는 데 지침이 될 것이다. 이러한 점에서 여기에 제시하는 내용은 한편으로는 長期的 對處方案이라고도 말할 수 있을 것이다.

첫째로, 敎養教育의 意味上에 있어서 概念的 混亂을 제거해야 할 것이다.

교양교육에서 우리가 ‘敎養’이라는 단어가 의미하는 바가 무엇인가를 분명히 제시할 수 있다면, 교양교육의 개념이나 목표는 따라서 자명해질 것이고, 그 구체적인 실천 방향과 방법에 있어서도 지침을 알게 될 것이다.

敎育의 역사에서 볼 때, 敎養教育의 뿌리는 고대 회람에서 찾을 수 있다. 고대 회람인들은 人間 本性으로서의 마음을 인위적인 속박에 의해서가 아니라 理性에 의해서 자유롭게 발달시키는 것을 바로 敎育의 目的으로 보았다. 그리하여 그들은 자유로운 理性의 啓發은 敎育을 통해서만 가능하다고 보았다. 따라서, 敎育은 궁극적으로 개인들르 하여금 어떤 도덕적인 문제에 대하여 진실로 正과 邪의 차이를 올바르게 이해하지도 못하면서 선택을 하도록 습관화하는 것

이 아니라, 자유로운 선택을 理性的의 작용으로 하게 하는 것이다.¹³⁾ 이렇게 볼 때, 우리가 사용하는 敎養敎育(liberal education)의 개념은 마음의 진정한 本性 즉, 오류와 환상으로부터 理性을 해방하고 罪로부터 인간의 행위를 해방한다는 데에서 찾아질 수 있을 것이다. 이러한 회람인들의 敎育의 개념은 그 이후 중세, 문예부흥 시대, 실학주의, 그리고 계몽 시대를 거치면서 다소 변천해 왔으나, 그 근본적인 의미는 그대로 살아 있으면서 오늘에 이르고 있다고 하겠다. 그리고 교육사의 결정적 시기에 와서는 끊임없이 이 생각은 다시 재현되기도 하였다.¹⁴⁾

그러나 현재에 와서 학문의 발전, 지식의 양적 팽창, 새로운 과학 기술의 발전이 어떤 한 분야에 대한 전문화 현상을 초래함으로써 자기의 전문 영역이 아니면, 서로 대화하지 어려운 상황에 이르렀다. 이것은 개인으로 보면 어느 한 부분만 특별히 더 발달되고 다른 부분은 발달이 지체된 신체적인 기형상을 연상하게 하며, 사회적 측면에서 보면 서로의 의사가 소통이 안 되고, 고립되고 단절된 상황을 초래하게 하는 것이다. 이러한 상황에서 살고 있는 현대인은 자칫 편협되기 쉽고 편견과 선입관의 노예로 사로잡힐 가능성에 놓여 있는 실정이다.¹⁵⁾ 이렇므로 현대에 와서 어떤 의미에서는 회람인의 교육의 개념이 더욱더 요청되기도 한다.

Peters의 敎育의 概念을 살펴보면, 회람 사람들의 교양교육에 대한 관점을 상기하게 된다. Peters에게서는 '교육'과 '교양교육'의 개념이 거의 구별이 안 된다. 自由는 의무적으로 해야 하는 것이 아니라 자기가 하고 싶은 것을 하는 데에 제약 내지는 장애를 받지 말아야 한다는 뜻이다. 따라서 liberal education(교양교육, 자유교육)은 특별한 종류의 교육을 가르키는 것이 아니라 교육을 저해하는 장애와 제약을 없애야 한다는 의미이다.¹⁶⁾ 즉, '교양교육'은 보편적 또

는 일반적 '교육'을 일컫는 말 이외의 아무 것도 아니라는 의미이다. '교양'이라는 말을 '교육'을 수식해 주는 단어로 한정시킨다면, 그것은 단지 교육의 범주에 들어 있는 특수한 교육 즉, 직업교육이나 전문교육과 구별하려는 의도를 가진 것으로밖에 이해될 수 없다.¹⁷⁾

이와 같이 회람인들이 敎育의 目的을 理性的의 啓發로 본 것과 Peters의 敎養敎育에 대한 관점은 서로 비슷하다는 점에서 우리는 과거나 지금이나 교양교육에 대한 근본적인 차이점이 발견되지 않음을 중요시할 필요가 있다. 다시 말하자면, 교양교육은 인간의 마음을 무지와 편견, 선입관으로부터 해방시킴으로써 理性의 自由를 보장해 주어야 하는 것으로 파악될 수 있으며, 社會와 世界내에서 자신이 하는 일에 의의와 가치를 가질 수 있도록 해주어야 하는 敎育이라고 볼 수 있다.

둘째로, 初·中·高等學校의 교육은 大學의 敎養敎育의 기초로서 밀접한 관련이 있음을 간과하고 있다는 것이다.

우리가 대학의 교양교육에 관해서 말할 때, 보통 그것은 대학에서만 하는 도종의 敎育活動인 것으로 연상하면서 초·중·고등학교의 교육과 별개로 생각하는 경향이 없지 않은 것 같다. 그러나 초·중·고등학교의 교육은 대학의 교양교육의 기초이며, 그것과의 밀접한 관련성을 살펴보는 것은 대학 교양교육의 방향과 내용의 적합성을 찾는 데 매우 중요한 의미를 제공한다고 하겠다.

그러면, 초·중·고등학교의 교육내용이 어디서 대학의 敎養敎育의 기초가 되는가? 이 질문에 대한 대답은 대학의 교양교육의 기초로서 초·중·고등학교의 교육내용의 의미를 밝히면 될 것이다. 그리고 이 질문의 의미는 "우리는 왜 초·중·고등학교에서 각종 敎科를 가르치는가?"라는 질문에 대한 대답으로 밝혀질 수 있을 것

13) 申鉉泰, 「敎養敎育의 概念分析과 Hutchins의 敎養敎育」, 敎育學研究: 韓國敎育學會, 제23권 제2호, 1985, p.8.

14) 上揭書, p.9.

15) 上揭書, p.9.

16) R.S.Peters, *Ethics and Education*, (London: GAU, 1966), p.44.

17) 장원배, 敎養敎育과 創造的 知性人, 敎養敎育改編小委員會 報告書, 1984, p.24.

이다.

이에 대한 가장 함축적인 대답은 “그것을 가르침으로써 理性的 啓發을 피할 수 있기 때문이다”라는 것이다. 그러므로 교육받은 어떤 결과로서의 啓發된 理性은 어떤 상태를 가리키는가를 살펴보면, 초·중·고등학교에서 가르치는 教科와 어떤 관련을 맺고 있는가들 알 수 있을 것이다.

Peters는 교육받은 상태는 어떤 것을 말하는가를 그의 教育에 대한 세 가지 概念的 基準 가운데 두번째의 認知的 基準에 비추어서 설명하고 있다.¹⁸⁾ 즉, 教育받은 상태는 ‘知識과 理解’ 그리고 ‘知的 眼目’을 가지고 있는 상태이다. 이것은 단순한 기술이나 서로 유리된 사실적인 정보를 많이 가지고 있는 상태가 아니고, 그런 것들이 ‘某種의 概念構造’에 統合되어 있는 상태, 그리하여 그것을 통하여 세계를 보는 ‘眼目’이 달라진 상태를 가리킨다. 그러면, 여기서 교육받은 상태(증거)로서 眼目を 변화시킬 때 필요한 것은 무엇인가? 그것은 바로 教科(또는 教育內容)라고 말할 수 있다. 그리하여 Peters는 Hirst와 함께 教育概念的 認知的 基準으로서의 教科를 ‘知識의 形式’으로 보고, 이를 일곱 가지로 상세화하였다. 그것은 ① 형식 논리학과 수학, ② 자연과학, ③ 자기 자신과 다른 사람의 감정에 관한 이해, ④ 도덕적 판단, ⑤ 심미적 경험, ⑥ 종교적 주장, ⑦ 철학적 이해의 일곱 가지이다.¹⁹⁾ 이 일곱 가지의 지식의 형식을 가지고 認知的 眼目を 길러 주면, 한 가지 분야에만 통달하여 知的 偏狹性을 나타내는 사람이 아니고 세계를 보는 눈과 社會的·歷史的 意義와 藝術的 價値를 파악할 수 있는 眼目を 갖게 된다는 것이다. 그러므로 初·中·高等學校의 教科들은 바로 이와 같은 知的 眼目を 길러 주는 데 적합한 내용이라고 말할 수 있다. 다시 말하자면, 이러한 교과들은 ‘敎養 있는’ 사람들이 나타내 보여야 할 행동의 내용 요소라고 하겠다. 李煥雨 교수의 教科에 대한 견해를 살펴보면, 초·중·고등학교 教科가 대학 교양교육의 기초가 된다는 의미를 쉽게 파악할 수 있다.

“교과는 각 학문 분야별로 하나의 독립된 성격을 가진 총체적 조직, 즉 ‘구조’를 이루고 있습니다. 각각의 교과에 포함되어 있는 지식의 요소는 그 상호간에 관련을 맺고 있으면서 동시에 총체적인 구조로부터 그 성격을 부여받습니다. 그런데, 이런 교과에는 학생이 배우기 전에는 학생의 ‘바깥’에 있습니다. 이것은 언어나 상징체계가 학생의 바깥에 있다는 것과 같은 뜻입니다. 교과를 배운다는 것은 학생이 그 바깥에 있는 교과를 ‘內面化’하는 것, 자기 몸 ‘인’으로 가지고 들어오는 것, 교과에 들어 있는 思考方式을 ‘자기의 것’으로 하는 것 등으로 설명할 수 있습니다. 이런 뜻에서 교과를 배운 상태를 가장 적절히 나타내는 말이 있다면, 그것은 곧 ‘교과가 요구하는 眼目으로 사물이나 현상을 볼 수 있다’는 표현이 아닐까 생각합니다. 과학과 수학, 문학과 역사 등의 교과들은 각각 사물이나 현상을 특이한 방식으로 보는 개념적 수단입니다. 이 개념적 수단을 자기 것으로 함으로써 학생은 그 수단을 써서 그 眼目으로 현상을 볼 수 있게 됩니다.”²⁰⁾

세째로, 敎養教育에서 흔히 논의되는 문제가운데 가장 큰 오해를 불러일으키는 것은 교양교육이 專門教育을 위한 수단이라는 견해이다. 한국대학교육협의회 평가보고서에서 밝힌 것처럼 교양교육의 목적은 ‘전공을 위한 기초교육’이라고 설정하고 있는 대학이 61개교(23.7%)로 나타난 것을 보면, 敎養教育이 專門教育을 위한 수단이라는 견해는 실지로 상당한 지지를 받고 있는 실정이라 하겠다. 이러한 견해는 160학점의 실험대학 이전의 대학 敎科課程의 전체적인 구조가 140학점의 실험대학으로 변신하면서 영역별 이수학점을 조정하는 과정에서 나타난 현상으로 볼 수 있다. 실험대학 이전에는 대학 교양 교과과정의 敎養必須와 敎養選擇으로 구분되어 있던 것이, 실험대학이 되면서 專攻基礎課程이 교양선택의 자리를 밀고 들어오면서 교양 교과과정의 일반 교양과목과 전공 기초과목으로 구성되었다. 특히 이러한 현상은 자연계열 학과에서 쉽게 찾아볼 수 있다. 그 결과 학생들뿐만 아니라 교수들에게도 敎養教育을 전공의 기초과정으로 인식하게 만든 결과를 초래했다고 하겠다.

18) R.S. Peters, *Op. Cit.*, pp. 30~32.

19) P.H. Hirst and R. S. Peters, *The Logic of Education* (London; Routledge and Kegan Paul, 1970), p. 62.

20) 李煥雨, 敎育의 目的과 難點(서울: 敎育科學社, 1984), p. 95.

‘敎養敎育은 專攻分野를 공부하는 데 도움이 될 것’이라는 표현을 우리는 흔히 듣는다. 물론 독특한 전문성과 독특한 목적을 가진 모든 종류의敎育은 서로 유기적으로 관련되어 있으며, 이에 따라 어느 것은 다른 것의 도움이 되거나 수단이 될 수도 있을 것이다. 이렇게 볼 때, 敎養敎育은 專門敎育에 도움을 줄 수도 있으며, 이의 逆도 성립될 것이다.²¹⁾ 敎養敎育에서 가르친 ‘논리적 사고방식’은 물리학의 탐구에 적지 않은 도움을 줄 것이며, 물리학을 전공함으로써 획득한 지식은 교양敎育의 목적 가운데 들어올 수 있는 ‘자연현상에 관한 이해’를 하는 데 도움을 준다는 것은 너무도 명백한 사실이다. 그러나 교양敎育을 전문敎育의 수단으로 간주하거나 이를 逆으로 생각하는 것은 오류라고 생각한다.²²⁾ 왜냐하면 어떤 사람을 가리켜 專門的 知識은 가지고 있지 敎養的 知識은 가지고 있지 않다고 할 때, 그는 專門人은 될지언정 敎養人은 못 된다는 말을 할 수 있기 때문이다. Peters는 “역사에 관하여 이것 저것 많이 알고 있어서 역사 사건이나 역사 시험에 정답을 할 수 있는 사람이라고 해서 반드시 자기 주위의 건물이나 제도를 역사적인 眼目으로 볼 수 있는 것은 아니다. 이런 사람은 아는 것이 많은 사람일지언정 敎育받은 사람이라고 할 수 없다”²³⁾고 했다. 다시 말해서 敎養敎育을 專門敎育을 위한 수단으로 이해해서는 안 된다는 것이다. 만약 교양敎育이 전문敎育을 위한 수단이라면, 우리는 전문敎育을 제도로 받은 사람을 아울러 敎養人으로 일컬

어야 할 것이다. 왜냐하면 만약 교양敎育이 전문敎育의 수단이라는 견해를 고수한다면 교양敎育은 전문敎育의 필요조건 또는 전제조건이 되기 때문이다. 그러나 전문적 지식은 가지고 있지 敎養적 지식이 없는 사람이 있다는 말을 하여도 이 말에는 아무런 모순이 없다. 따라서 ‘敎養敎育’과 ‘專門敎育’에서 ‘敎養’과 ‘專門’은 敎育의 목적을 달리 규정하는 의미를 가진 것으로 이해해야 할 것이다. 그러므로 교양敎育을 전문敎育을 위한 수단으로 한정짓는 것은 분명히 위험한 생각이라 하겠다.

마지막으로, 대학 敎養敎育課程의 適合性을 계속적으로 검토하고 수정하며 개선할 수 있는 체제를 완비해야 할 것이다.

敎養敎育의 目的이 무엇이든지간에, 결국은 ‘敎育받은’ 사람의 마음의 ‘어떤 상태’ 즉 계발된 理性을 지칭하는 것만은 틀림없다. 따라서 人間 本性으로서의 理性을 계발하기 위해서는 理性이 작용하는 대상으로서의 세계를 어떻게 규정하느냐에 따라 그 계발된 理性의 형태가 다르게 규정될 것이다. 이성의 대상으로서의 세계는 고대에서 현대에 이르기까지 변천하여 왔다. 오늘날 살아 가고 있는 현대는 과거와 다르며, 미래는 오늘과 다른 또 하나의 세계를 만들 것임은 부인할 수 없는 엄연한 사실이다. 그러므로 敎養敎育의 適合性은 변천하는 세계와 관련하여 계속적으로 평가되고 수정되며 끊임없이 개선되어야 할 것이다. *

21) 강원대, 前掲書, p. 25.

22) 上掲書, p. 25.

23) R. S. Peters, *Op. Cit.*, pp. 30~31.