

韓國의 大學 教養教育

—세계 主要國의 大學 교양교육 ①—

李 星 鎬

(延世大 教育學科)

세계 主要國의 大學 교양교육

1. 韓國의 大學 教養教育
2. 일본
3. 중국
4. 미국
5. 영국
6. 독일

1. 教養教育의 本質과 目標

1) 교양교육의 本質

대학에서 교양교육이라고 하면¹⁾, 전공교육을 이수하는 데 필요한 기초교육이라고 생각하거나 대학을 다닌 수준의 교양인으로서 갖추어야 할 소양과 자질을 기르기 위한 교육쯤으로 생각하는 경우가 많다. 또는 자신의 전공 이외의 관심 분야나 인접분야에 대한 기본적인 이해를 교양하기 위한 교육으로 생각하는 경우도 있다. 물

론 그러한 생각들이 전적으로 잘못된 것은 아니다. 이러한 것들은 교양교육이 지닌 목표를 부분적으로 내포하고 있음에 틀림없다. 그러나 教養教育(general education)이 뜻하고 있는 본질적 성격은 위에 적은 보편적인 믿음 이상이다.

오늘날 대학의 교양교육은 서양 古來의 인문교육 또는 자유학문적 교육(liberal education)에서 기원한다. 自由學問的 人文教育은 전통적으로 소수 엘리트위주 교육이라는 의미를 함축한다. 즉, 수적으로 제한되어 있음을 의미한다. 자유학문적 교육은 사회의 지배계급 또는 상류층 소수 엘리트 집단의 고유한 대권을 유지하기 위한 교육이었다. 心身二元論에 기초하여 상류층 사람들은 마음을 자유롭게 하는 힘을 키우려 하였고, 그 반면에 노예나 기술공과 같은 하류층 피지배계급 사람들은 육체를 움직이는 기능을 키우도록 하였던 사고에서 출발하였다.

그러나 시대가 발전하고 사회가 변화하면서 교육은 더 이상 특정 상류계층만의 특권이 될

1) 본고는 拙著 『大學教育課程論』(서울:연세대학교출판부, 1987)과 『大學教育의 葛藤』(서울:느티나무, 1992)에서 관련되는 부분을 발췌하여 재작성한 것임.

수 없게 되었다. 교육은 인간의 普遍的 權利에 속하게 되었다. 이는 곧 전래의 소수정예주의적 대학교육에 보편화의 물결을 일게 하였으며, 교육은 만인평등주의적이고 공통보편적이어야 함을 우선시하게 되었다. 자유학문적 인문교육이 교양교육으로 상호대립되어 대체되는 것이 아니라, 자유학문적 인문교육에서 누려졌던 의미들이 확대되고 번질하게 되었다. 특히 중요한 변화는 大衆을 위한 교육으로의 탈바꿈이었다. 또한 합리주의적 철학에 근거하였던 자유학문적 교육은 實用主義의 哲學의 사고를 받아들이는 교양교육으로 탈바꿈하게 되었다. 합리주의적 철학의 인문교육은 인간을 완전한 자유인으로 키우려 하였지만, 실용주의적 철학의 교양교육은 완전한 자유인에 한 가지를 추가하여 ‘편안한 自由人’의 의도를 추구하게 되었다. 이렇게 변화된 오늘날 대학의 교양교육은 네 가지 점에서 새로운 本質的 意味를 갖게 되었다.

첫째, 교양교육은 그 고유한 목표를 갖고 있으며 더불어 고유한 영역을 갖고 있다. 여기서 고유한 목표나 영역이라는 표현은 교양교육이 전공교육에 예측되는 것이 아님을 의미한다. 교양교육은 결코 전공교육을 위한 수단이 아니라, 그 자체가 목표이다. 교양교육은 그 자체로서도 完成의 의미를 갖고 있는 것이다.

둘째, 대학의 교양교육은 물론 고등학교의 일반보통교육과 대학의 전문교육의 가교적 위치에 놓여 있지만, 그렇다고 해서 그것의 수준이 고교보다는 조금 높고, 전공분야의 교육보다는 조금 낮은 것을 의미하는 것이 아니다. 실상 우리나라 대학에서 교양교육의 본질적 의미가 크게 왜곡되기 시작한 것은 ‘general education’을 ‘교양교육’으로 번역하였던 데서 연유하였을 가능성도 높다. 영어에서 ‘general’이란, 즉 ‘일반적’이라 함은 교육내용과 방법상에서의 普遍性을 의미한다. 그것은 결코 누구나 웬만하면 갖추게 되는 낮은 수준의 상식적 ‘교양’을 의미하는 것이 아니다. 그러한 보편성은 어떻게 보면, 특정분야의 내용과 방법에 관하여 전문성을 지니는 것보다 훨씬 높은 수준의 것일 수도 있다.

셋째, 교양교육은 전래의 자유학문적 교육이

지니왔던 공통필수의 개념이 ‘공통필수+자유선택’의 개념으로 확산된 특징을 지닌다. 이는 소수 엘리트가 지니는 동질성보다는 다수 대중이 지니는 異質性을 인정함이다. 따라서 교양교육은 누구에게나 판에 박힌 똑같은 교육과정을 통해서 획일화시키는 데 목적이 있는 것이 아니다. ‘일반적(general)’이라 함은 역설적으로 들릴 수도 있겠으나, 오히려 多樣性으로의 확대를 뜻한다. 자유학문적 인문교육은 자유화라는 목표성취를 위하여 그 과정(process)을 구속하였지만, 교양교육은 자유화라는 목표를 위해서 그 과정부터 자유화시키려는 시도이다.

끝으로 교양교육은 모든 영역의 학문, 모든 수준의 사고, 모든 형태의 삶의 방식, 모든 지역의 문화, 그리고 모든 시대의 발전을 전부 포용·통합하는 데서 ‘일반적(general)’인 교육특성을 지닌다. 즉, 인문·사회·자연과학의 모든 영역에서의 삶과 사고방식을 間學問的(interdisciplinary)으로 수용하고 꿰뚫는다. 그러한 삶과 사고방식은 반드시 서구적인 것만을 의미하지 않는다. 시대적으로 과거의 유산만을 의미하지 않는다. 그렇다고 자국의 문화적 전통과 가치만을 내세우거나 시대적으로 오늘의 것만을 고수하려는 것도 아니다. 교양교육에서의 지식은 시·공간성을 초월한다. 그것은 곧 모든 분야·지역·시대 사람들과의 의사소통을 통한 접근기회 가능성을 높여 一般的 社會化(general socialization)를 기한다는 데서 의미를 찾을 수 있다. 만약 교양교육을 脫전공분야 또는 특정 전공분야에서 다루기 어려운 주제와 내용을 단순히 모아놓은 교육과정의 ‘잡동사니 종합창고’쯤으로 생각한다면, 그것은 매우 위험한 발상이다. 교양교육에서 포용하는 間學問性은 그 선정된 내용대로의 가치와 의미를 지닌 것이다.

2) 교양교육의 目標

이처럼 고유한 특성을 지닌 교양교육은 그렇다면 구체적으로 어떠한 목표를 지니고 있는 것인가? 필자는 지금까지 많은 학자들이 대학 교양교육의 목표로 제시하였던 것을 수집하여 뒤의 <표 1>과 같이 일련의 目標 目錄을 만들어 교수와 학생들에게 제시하고 우리나라 대학 교양교육

〈표 1〉 각 교양교육목표 추구 필요성에 대한 교수와 학생의 평정결과

목 표	교수(M)	학생(M)	차이점중(t)
지·정·의의 총체적 인격 형성과 성숙	4.37	4.44	-1.05
뚜렷한 국가관, 역사관 및 국민의식의 고취	3.88	4.16	-4.10**
자아의 각성, 흥미, 능력의 이해와 정체감 확립	3.95	4.18	-3.71**
분석적·종합적인 판단능력과 논리적 사고능력 개발	4.32	4.27	0.91
타인과의 관계지음 능력과 효율적인 표현과 의사소통의 힘	3.97	4.10	-2.07*
가치창조와 가치판단 능력 및 비판정신 함양	4.25	4.33	-1.36
자신의 문화와 시대 및 다른 문화와 시대에 관한 폭 넓은 이해	4.07	4.10	-0.58
사물 탐구와 이해능력 및 스스로 자신을 교육하는 힘의 배양	4.18	4.15	0.59
건강한 신체와 다양한 취미 및 여가선용능력 개발	3.49	3.70	-3.23**
우주와 세계, 사회와 인간에 관한 보편적 이해와 지식의 활용	3.87	3.84	0.55
미래를 상상하고 자신의 삶을 선택·결정하는 힘	4.03	4.08	-0.84
고등교육을 받은 지도자로서의 보편적 소양	3.95	3.84	1.88

**P<.01, *P<.05

에서 그러한 목표가 어느 정도나 추구되어야 하겠는가를 조사한 적이 있다.” 여기서 “매우 적극적으로 추구되어야 한다” 5, “대체로 추구되어야 한다” 4, “그저 그렇다” 3, “대체로 추구될 필요가 없다” 2, 그리고 “전혀 추구될 필요가 없다” 1에 표하도록 하여 그것을 점수화시켜 교수와 학생들의 평균치 그리고 그 평균치간의 차이 점정을 실시한 결과, 위의 〈표 1〉에서와 같이 나타났다.

위의 표를 제한된 지면 안에서 굳이 해석해 볼 필요는 없을 성싶다. 다만 전체적인 성향만을 보면, 교수와 학생들은 모두 똑같이 “지·정·의의 총체적 인격 형성과 성숙”, “가치창조와 가치판단 능력 및 비판정신 함양”, “분석적·종합적인 판단능력과 논리적 사고능력 개발”, “사물탐구의 이해능력 및 스스로 자신을 교육하는 힘의 배양”, “자신의 문화와 시대, 다른 문화와 시대에 대한 폭 넓은 이해”, 그리고 “미래를 상상하고 자신의 삶을 선택·결정하는 힘”과 같은 여섯 가지 목표에 대하여 그것이 한국 대학의 교양교육에서 추구되어야 할 필요성이 높다고 평정하였다. 그러나 학생들은 교수들과 달리 “자아에 대한 이해”, “타인과의 관계지음”, “국가관과 국민의식 고취”에 관하여 그것이 한국 대학의 교양교육에서 추구되어야 할 필요성을

매우 높게 인식하고 있었다. 이러한 몇 가지 결과들, 특히 표에 숨겨져 있는 의미를 확대 해석하면, 교양교육에서 성취할 수 있는 목표에 대하여 교수보다는 학생의 기대가 매우 강하고, 그 기대의 내용 폭도 훨씬 넓다고 할 수 있다. 뿐만 아니라 교수들은 다음에 좀더 논의하겠지만, 교양교육의 여러 가지 목표에서 비교적 學問性을 강조하고 있으나, 학생들은 그것과 더불어 人間性을 강조하고 있음이 더욱 두드러지게 나타났다.

교양교육의 본질적 목표를 좀더 체계있게 설정하려고 든다면, 거기에는 중요한 두 측면이 있음을 발견할 수 있다. 하나는 인간성(人格)이고, 다른 하나는 학문성(知識)이다. 많은 사람이 주장하고 설정하는 교양교육의 목표를 살펴 보면, 두 가지 중에서 어느 한 측면을 강조하면서 다른 측면을 그 안에 함축시키고 있다.

예컨대 ‘교육받은 사람’, ‘배운 사람’ 등으로 표현되어 왔던 교양교육의 목표는 人間性 측면에 강조점을 둔 것으로 볼 수 있다. 이러한 목표들은 인본주의적 관점에서 어떠한 사람이 참으로 이 시대와 사회를 이끌어갈 수 있겠느냐 하는 교양있는, 교육받고 배운 지성인으로서 갖추어야 할 인격적 소양을 기술하는 데 초점을 모으고 있다. 다른 한편에서는 교양교육의 목표

2) 李星鎬, 『大學 教養教育課程의 編成과 運營 改善方案 研究』(서울: 한국대학교육협의회, 1988).

를 종래의 자유학문적 인문교육의 사교에 기초하여 學問性을 강조하는 것을 볼 수 있다. 이를 테면 미국 하버드대학의 中核 교양교육과정에서 설정된 교양교육의 목표가 그렇다. 그들은 대학 교육의 본질적 목표를 ‘교육받은 인간상’을 구현함에 두고 그像을 다섯 가지로 표현한 바³⁾, 첫째는 명료하게 효과적으로 사고하고 표현하는 인간, 둘째는 특정한 전문분야에서 깊은 지식을 구비하는 인간, 셋째는 우주와 사회 그리고 인간에 관한 지식과 이해를 획득하고 그 지식을 적용할 줄 아는 인간, 넷째는 도덕문제를 이해하고 사고하는 경험을 가진 인간, 다섯째는 타문화권·타시대에 관하여 관점이 넓고 개방된 인간이다. 여기에서 처음 두 가지는 반드시 교양교육과정만을 통해서 성취되는 것은 아니겠으나, 뒤의 세 가지는 교양교육만의 고유한 목표로 기술되어 있다. 이 세 가지의 기본특성을 보면 이해와 사고 같은 知的 行動이 강조되어 있음을 쉽게 알 수 있다. 이러한 학문성 강조의 교양교육은 우리나라 대학에서도 여러 사람들에게 의하여 제시되었다. 예컨대 江原大에서 설정한 ‘창조적 지성인’이 그렇다. 이를 위한 교양교육의 구체적 목표는 ① 논리적 사고와 표현능력의 배양, ② 사물에 대한 탐구와 이해능력 배양, ③ 분석적·종합적 판단능력의 배양, ④ 가치창조와 분별능력 배양의 네 가지이다.⁴⁾ 이외에도 김영훈 등이 연구한 교양교육의 목표도 학문성을 매우 강조하고 있다. 그들은 교양교육이 ① 막연한 도덕적 이념추구보다는 학생의 논리적·자연적 성장을 강조하는 간접적 유도방법이어야 하고, ② 이론과 실제의 끊임없는 보정관계이어야 하며, ③ 이론화 또는 개념화의 논리적 과정에 대한 기초교육이어야 하고, ④ 문화적·시대적 단절을 넘어서기 위한 초월적(meta) 차원에 대한 자유교육의 모색이어야 한다고 기술하고 있다.⁵⁾ 이는 곧 전통적인 자유학문적 인문교육을 오늘의 교양교육에서도 그대로 교수하려는 의도를 내포한 성격규정이자 목표설정이라 하

겠다.

요컨대 교양교육의 목표진술은 학문성과 인간성의 양면을 지닌 것으로 구별할 수 있다. 여기에서 그 어느 쪽이 반드시 강조되어야 함을 확일적으로 규정한다는 것은 의미가 없다. 그것은 근본적으로 대학의 特性과 교육철학적 理念에 따라 얼마든지 강조점을 달리하여 설정될 수 있는 것이기 때문이다. 그러나 오늘날 대학에서 보편화되고 교육과정의 중요한 한 부분으로 믿어지는 교양교육의 진정한 의미에서 보면, 교양교육은 인간성 우위 아래 학문성을 포섭하는 것이 바람직할 것이다. 교양교육과 전공교육의 역할분담을 시도한다면 전자는 인간성, 후자는 학문성일 것이다. 전자가 ‘사람’을 가르치는 데 더욱 강조점을 둔다면, 후자는 ‘지식’ 곧 ‘학문’을 가르치는 데 강조점을 둔다고 하겠다. 교양교육의 본질을 일반적 사회화(general socialization)라고 한다면, 전공교육의 본질은 학술적 사회화(academic socialization)라고 붙이 좋을 것이다. 그러나 양자를 대등하게 구별하는 것보다는 학문성을 인간성 목표에 포섭시키는 것이 바람직하다고 느껴질 때, 교양교육의 목표는 곧 ‘學問的 知識의 人間化’라고 함이 좋을 것이다. 요컨대 교양교육 목표에서 학문성과 인간성은 결코 상호배타적·경쟁적인 성질의 것이 아니다. 문제는 인간성을 전제로 한 학문성의 교양교육 목표는 성립될 수 있으나, 학문성만을 요건으로 하는 인간성은 그 조화의 충분성이 약하다는 것을 지적해 두지 않을 수 없다.

2. 教養教育課程의 編成과 運營

1) 교양교육과정의 類型

대학의 교양교육과정은 크게 세 가지 유형으로 구분된다. 첫째는 中核教育課程(core curriculum)이다. 이것은 특정하게 설정된 교양교육 목표를 성취하도록 하기 위하여 관련된 중핵적 경험을 하나의 집합체(set)로 모아 놓고, 그것

3) Harvard Faculty of Arts & Sciences, *Report of the Core Curriculum*(Cambridge, Mass.:Harvard Univ. Press, 1978).

4) 崔維, “강원대학교의 교양교육”, 『大學教育』, 25호(1987.1), pp.75~88.

5) 김영훈 외 7인, “교양교육 발전을 위한 연구”, 미간행 연구보고서(연세대학교, 1982).

을 모든 학생에게 공통적으로 이수시키는 것이다. 둘째는 學問系列別 配分履修制(distribution requirement)이다. 이는 글자 그대로 특정한 학문영역에서 각각 최소한의 학점을 이수하면서 폭 넓은 교양교육을 받도록 하는 제도이다. 이러한 경우, 그 영역은 광역으로 설정되는 경우가 많다. 예컨대 인문과학·사회과학·자연과학으로 구분하고 그 안에 지정되어 있는 과목 중에서 학생들이 자유롭게 최저이수학점 이상의 과목을 선택하는 것이다. 학문계열별 배분이수제에는 여러 가지 변형이 있다. 예를 들면 배분필수이수제, 배분최저필수이수제, 배분선택이수제와 같은 것이다. 셋째는 自由選擇制(free selectives)이다. 이는 학생들로 하여금 각각 자신의 목적에 따라 교양교육과정을 자유롭게 선택 수강함으로써 관심과 흥미에 맞추어 자신의 교육과정을 스스로 창출하도록 조장하는 형태이다. 대체로 최저이수 학점수는 정해져 있지만 과목의 종류, 과목수, 학점수에 대한 필수적 이수의 제한은 없다.

이러한 세 가지 유형에 비추어 볼 때, 우리나라 대학에서 가장 보편적으로 활용되는 것은 學問系列別 配分必須制이다. 많은 대학에서 학문의 영역을 인문과학·사회과학·자연과학으로 구분한 다음, 그 안에서 최소한 몇 개의 과목을 필수로 이수하도록 요구하고 있다. 延世大는 영역을 구분함에 있어 기존의 3분제 학문계열 분류보다는 좀더 구체적으로 지식의 영역을 모두 일곱 가지로 구분한 다음, 각 영역에서 일정한 수의 교양선택 학점을 취득하도록 요구하고 있다. 7가지 영역은 사상과 인간의 이해, 가치와 사회구성, 이념과 사회체제, 과학과 자연관리, 예술과 체육, 언어와 기술, 학제적 사고로 구성되어 있다.

2) 교양교육과정의 內容

우리나라 대학의 교양교육과정 내용은 교과목의 성향과 교양교육의 구체적 목표에 따라 다섯 가지로 구분할 수 있다.

첫째는 概論과목이다. 이는 각 전공분야의 기본개념을 총괄적으로 소개하고자 하는 입문과목

이다. 예컨대 사회과학개론과 같이 광역으로 개론과목을 개설하는 경우도 있고 또는 정치학개론, 교육학개론, 국어학개론 식으로 각 전공학문의 기초입문과목으로 개설하는 경우도 많다.

둘째는 道具과목 또는 學習機能과목이다. 즉, 국어·영어·제2외국어 등의 어학과목, 수학·물리·화학 등과 같은 자연계 기초과목들이다. 현재 우리나라 각 대학의 교육과정에서는 거의 모든 경우 이러한 도구과목을 학생들에게 교양필수로 이수시키고 있다. 물론 그러한 도구과목 이수에 요구되는 기본학점수나 과목명칭은 대학마다 조금씩 다를 수도 있다.

셋째는 각 대학 나름대로의 고유한 교육이념 또는 제반 특성에 따라 학생들에게 대체로 필수 교양으로 이수시키는 校策과목이 있다. 예컨대 기독교정신을 교육이념의 바탕으로 삼는 대학에서는 기독교개론과 같은 교과목을 모든 학생에게 교양필수로 이수시키는 것과 같은 경우이다.

넷째는 대체로 자유선택과목으로 개설되는 單一學問 분야 성격의 교과목이다. 이는 기본적으로 학생의 일반적 교양 또는 문화적 이해의 수준을 높이는 데 목적이 있는 것이다. 다원화되어 가는 현대사회에서 ‘배운 사람’ 또는 ‘고등교육을 받은 사람’으로 살아가는 데 필요한 폭 넓은 기초교육과목인 경우도 있다. 때로는 전공학문에 깊이 관련되어 있으나, 다른 전공분야 학생에게도 수강기회를 개방함으로써 그 전공학문의 기본특성에 접할 수 있도록 하는 과목도 있다.

끝으로는 間學問的 과목(interdisciplinary courses)이다. 이들 교과목은 한 마디로 특정한 주제나 문제를 표제로 하여 2개 이상 학문분야의 통합적 접근을 필요로 하는 과목이다. 그러나 우리나라의 경우, 이러한 부류의 교과목은 수업방법이나 교재개발에 상당한 어려움을 겪고 있음이 사실이다. 집단교수(team teaching)가 바람직하겠으나 그것이 갖는 여러 가지 어려움으로 인하여 집단교수방법을 기피하거나, 그렇게 한다고 하더라도 형식적인 경우(예컨대, 3명의 교수가 윤번으로 가르치는 경우)가 많음을 부인하기 어렵다.

3) 교양교육과정 擔當教授

우리나라 대학의 교양교육과정을 논의할 때, 항상 제기되는 문제의 하나는 담당교수에 관한 것이다. 여기에는 특히 두 가지 측면이 문제되고 있다. 하나는 교양교육과목을 담당하는 전임교수의 비율이 낮다는 것이고, 다른 하나는 시간강사들이 교양과정을 담당할 경우에 강사교체율(turn-over rate)이 높다는 것이다.

전자의 문제는 무엇보다도 대학마다 專任教授의 절대수가 부족한 데서 온다. 부차적으로는 전임교수들이 교양과목을 가르치지 않으려는 데서도 기인한다. 즉, 교양과목은 초급학년을 위한 과목이기 때문에 전공과목의 연구와 강의에 몰두하여야 하는 전임교수가 가르치기에는 적합하지 않고, 외래 시간강사가 가르쳐도 된다는 교수들의 교양과목에 대한 경시풍조 그리고 박사과정에 있는 대학원생, 신진교수, 박사학위를 받고 아직 대학에 전임자리를 구하지 못한 사람들에게 적합한 강의론리 기회라는 인식 등이 우려져서 전임교수들이 교양과목을 담당하지 않으려는 경향도 있다. 문제는 전임교수들이 가르치지 않는다는 사실보다 전임교수들이 전공교육에 비하여 교양교육을 부차적으로 생각하고 있다는 데 더 심각성이 있다.

시간강사들이 교양과목을 담당할 경우에 講師交替率이 높다는 것도 교양과정이 제대로 발전하지 못하는 또다른 원인이 된다. 우선 담당하고 있던 시간강사들이 다른 대학에 전임교수가 되어 떠나거나, 일신상의 이유로 더 이상 가르칠 수 없어 그만둔다거나, 시간을 배정하고 과목을 맡기는 대학 쪽에서 여러 사람에게 기회를 골고루 배분하기 위해 강사를 교체하는 등 여러 가지 이유로 시간강사 교체가 빈번해지고 있다. 시간강사들이 그렇지 않아도 소속감이 없어 담당과목에 대한 깊은 연구와 열정이 혹이나 적을 수도 있을 터인데, 그나마도 안정되게 가르칠 수 있도록 담당기간이 보장되지 않고 언제 그만둘지 모르는 상황에서 시간강사들의 교과목에 대한 깊은 연구와 열정을 기대하기 어려운 것이다. 강의 또는 수업은 상당히 누적된 경험의 소산이다. 한 두 학기 정도는 그러한 경험의 누적에 의미를 가져다 주지 못하고, 교체연구의 충

만한 기회도 갖지 못할 경우가 많다. 따라서 교양과정 수업의 효율성을 높이기 위해서는 시간강사의 교체율을 되도록 줄여 나가야 할 것이다. 즉, 시간강사에게 일정 기간 안정되게 가르칠 수 있도록 보장을 해 주고, 그들이 열심히 연구하고 가르칠 수 있는 여러 가지 유인책을 개발·제공하여야 할 것이다.

4) 教授方法과 教材

언제나 그랬듯이 강의일변도의 설명적 수업방식이 교양교육에서도 문제가 되고 있음을 언급하지 않을 수 없다. 이러한 강의일변도 수업방식은 학생들의 지적 호기심을 충족하지 못할 뿐만 아니라 그들을 교실로 유인하지 못하는 결과를 가져올 수 있다. 講義式 教授方法이 반드시 비효과적인 것은 아니다. 또 교양과정에서 모든 교수가 그렇게 강의일변도로 수업을 하는 것도 아니다. 다만 한 가지 분명한 것은 강의의 효율성을 높이기 위한 보조적인 수단으로서 여타 교수방법에 '대한 탐색이 좀더 이루어져야 하겠다는 것이다.

교양교육과정 授業의 效率性을 높이기 위해서는 두 가지 조건이 성취되어야 한다. 하나는 教授助敎(teaching assistants)의 '확보 문제이다. 담당교수와 함께 수업에 참여하고 토의를 이끌어 주며, 교재 준비나 성적처리, 수강학생의 개별면담 등 교수의 각종 수업업무를 보조해 줄 수 있는 유급 교수조교가 제대로 확보되어 있지 못한 것이다. 다른 '하나는 學級 規模의 문제이다. 학급의 크기는 교수방법 유형과도 관계가 깊다. 학생수가 300명이 넘는 교실에서 토의법이나 발문법의 수업을 기대하기는 어렵다. 또한 학생수가 10명이 안 되는 교실에서 강의법이 효과적이기 어려울 것이다. 따라서 적정규모의 학급 크기가 교과목의 성격에 따라 편성되어야 할 것이다.

교양교육과정의 수업에서 또한 문제가 되는 것은 敎材開發이다. 교재라고 해서 그저 교과서 한 권이 전부일 수는 없다. 교수요목과 교과서에 부합되는 학습자료가 개발되어야 한다. 그럼에도 많은 수업에서는 단지 교과서 한 권으로 강의식 '방법의 수업이 진행되고 있는 것이다.

또 한 가지 언급해 둘 점은 교재개발을 위한 교수들간의 協同의 努力이 부족하다는 것이다. 그리고 교양과목 상호간에, 교양과목과 전공과목간에 수직적·수평적 연계성이 제대로 확보되지 못하고 있음도 지적해 두어야 할 문제라 하겠다.

5) 編制와 管理體制

우리나라 대학의 교양교육과정 운영에서 또 하나의 발전과제는 그 편제에 융통성을 기하는 일이다. 우선 時間編制에 있어서 교양과정은 융통성을 발휘하여야 한다. 1, 2학년에 집중 편성하는 것을 탈피하여 전학년 기간으로 분산시키는 것도 한 가지 방법이다. 그러나 그것만으로는 충분하지 못하다. 근본적으로 교양과목 하나 하나를 어느 시기에 이수하여야 하겠는가에 대해 학생 스스로가 선택할 수 있는 기회를 넓혀 주어야 한다.

시간편제의 또다른 문제점은 현재 대부분의 대학에서 교양과목을 한 주간의 수업 중 오전시간에 집중 편성하고 있는 점이다. 그것도 기계적으로 “월·수·금 2교시는 철학개론” 하는 식이다. 꼭 한 시간씩으로 편성하는 것이 바람직하다고 말하기는 어렵다. 또 격일로 편성하는 것이 바람직하다고도 할 수 없다. 가르치는 교수, 가르치고 배우는 교과목의 특성, 주어진 환경여건, 학생들의 특성 등 여러 가지 요인에 따라 그것은 달라질 수 있다. 행정상의 편의만을 위하여 또는 시설과 공간 활용이라는 측면에서만 교과목의 시간편제가 기계적으로 이루어져서는 안 될 것이다.

學點의 크기도 마찬가지다. 모든 과목을 균일하게 3학점으로 할 필요는 없다. 1학점·2학점·3학점·4학점 교과목 등을 다양하게 편성할 수 있다. 1학점의 의미가 주당 1시간씩 16주 수업을 했을 경우라는 규정이 있으나, 그러한 규정하에서도 시간배분은 얼마든지 융통성을 기할 수 있다. 예컨대 3학점의 정치학개론이라고 하면 수업은 주당 강의 2시간, 본반토의 2시간으로도 편성할 수 있다. 물론 이러한 경우 교수의 수업부담 또는 초과강사로 지금은 학점 시간수가 아니라 학생접촉 시간수를 기준으로 산정하는 방법을 곁들여 강구해야 할 것이다.

현재 우리나라 대학의 교양교육과정 운영은 교부처 또는 교양교육위원회가 주관하고 있다. 일부 대학에서는 교양과정부라는 독립된 학사행정기구가 주관하여 운영하고 있다. 위의 세 가지 주관부서에 따른 그 어느 방식도 나름대로의 장점과 단점을 지니고 있기 때문에 어떤 관리체계가 가장 좋다고 말하기는 어렵다. 문제는 어떻게 全體적으로 統合하여 조망할 수 있겠느냐 하는 것이다. 교양과정의 각 과목이 유관 전공학과의 ‘식민지적 성격’의 과목으로 전락해서는 안 된다. 교양교육과정 전체를 유기적으로 계획·시행·평가하여 나타난 결과를 다시금 계획 과정에 환류시키는 일련의 교육과정 개발과정을 보다 효율화시킬 수 있는 관리 내지는 교육과정 행정의 원칙이 제도적으로 갖추어져야 할 것이다.

3. 教養教育課程 改善의 基本方向

1) 교양교육에 대한 價値宣言

오늘의 한국 대학 교양교육이 당면하고 있는 근본적 문제 가운데 하나는 교양교육에 대한 각 대학의 분명한 價値宣言(value declaration)이 이루어지지 못하고 있다는 것이다. 다시 말해서 교양교육의 이념·목적·목표 등이 매우 분명하고 단호하게 설정되어 있지 못하다는 것이다. 어쩌면 대학교육의 목적조차도 각 대학 나름대로 분명하게 세우지 못하고, 교육법에 기술되어 있는 목적을 그대로 베껴놓고 있는 처지에 교양교육의 목적을 나름대로 설정·진술하기를 바라는 것은 너무 지나친 기대일지도 모르겠다. 그러나 지난 몇 년간 일부 선진 대학들에서는 교양교육과정에 대한 全面的 再檢討와 더불어 그 대학 나름대로의 독특한 교양교육 목적을 세워 분명한 價値宣言을 하였음은 지극히 고무적인 일이라 아니할 수 없다. 대학에서의 교육은 초·중등교육과는 달리 필연적으로 탈가치적일 수가 없다. 이제 우리나라의 모든 대학은 나름대로 대학교육에 대한 그리고 전공교육과 교양교육에 대한 가치를 분명하게 선택하고, 그것을 교육의 과정을 통하여 행동으로 실천해 나가야 할 것이다. 교양교육이 결코 대학 교육과정의

하나의 장식품으로 존재할 수는 없다. 교양교육과정은 형식상 있는 것이 아니라 반드시 필요하기 때문에 존재하는 것이 되어야 한다.

교양교육에 대한 가치선언은 근본적으로 교양교육의 목적을 어디에 둘 것이냐로부터 출발한다. 그리고 목적의 선택은 전공교육과정과 어떠한 유기적·상보적 관계를 갖게 되느냐에 대한 분명한 가치선언으로 이루어져야 할 것이다. 이러한 가치선언은 대학 교육과정 체제에 오랫동안 존재하여 왔던 전공과정과 교양과정간의 위계 또는 우선순위 논쟁을 철폐하고 平等化하는 결과를 가져올 수 있어야 하는 것이다.

2) 開發을 위한 노력

우리나라 대학 교육과정의 대표적 특성은 모두가 서로 꼭 닮았다는 데 있다. 즉, 획일화되어 있다는 것이다. 個別的 獨特性(idiosyncrasy)이란 찾아보기 어려울 만큼 정형화되어 있다. 물론 그렇게 된 데에는 여러 가지 이유가 복합적으로 개재되어 있을 터이지만, 그래도 그 근본적 책임과 원인은 각 대학에 있다고 봄이 옳을 것이다. 각 대학이 저마다의 교육과정 개발연구를 게을리하였거나, 투자를 하지 않았거나, 아니면 개발능력이 부족했기 때문일 것이다. 처음에는 아마도 몇몇 선진대학의 모습을 모방하는 것으로부터 출발하였을지 모르지만, 현재는 그 原典을 찾기 어려울 만큼 모두가 똑같은 모습이다. 필자의 연구경험으로 미루어 보면, 수년 전 정부가 계절학기제를 허용하고 권유했을 때 나타난 양상도 결국 동종번식이었다. 지난 1989년 2월 28일 대통령령 제12635호는 우리가 그토록 원하였던 교육법시행령 제119조 제4항의 개정을 가져왔다. 즉, 국민윤리·한국사·교련·체육의 필수 이수규정이 삭제된 것이다. 그후 각 대학은 교양교육에 대한 새로운 전기를 마련하였다. 그러나 얼마나 많은 대학이 그들 나름대로 교양교육과정을 개발하였고, 또 할 수 있었는가를 한번쯤은 자문해 볼 필요가 있다. 물론 오래 전부터 교양교육과정의 개혁을 중점 연구과제로 삼아 추진하여 왔던 몇몇 대학은 제외하고 말이다. 각 대학은 그 대학의 교양교육에 대한 가치선언에 따라 교양교육과정을

개발하는 데 힘을 모아야 할 것이다. 대학의 생명이 創造的 知性이라고 한다면, 각 대학은 교양교육과정 개발에서도 바로 창조적 지성을 시범보여야 한다. 그리고 대학의 생명이 自律的 知性이라고 한다면, 각 대학은 교양교육과정 개발에서도 바로 그러한 자율적 지성을 시범보여야 한다.

3) 擔當教授와 授業體制 쇄신

우리나라 대학 교양교육이 실패하고 있는 원인 가운데 가장 많은 사람이 지적하는 것은 교양교육의 대부분이 젊은 교수 또는 외래강사들에 의하여, 대단위 학급규모로, 강의식 일변도의 수업으로 이루어진다는 점이다. 젊은 교수 또는 외래 시간강사라고 하여 잘못 가르친다고 할 수는 없다. 오히려 젊은 교수들은 학생과의 연령차도 적고 또 그만큼 정열과 패기를 갖고 있어 중진·원로교수보다도 더욱 성실히 가르칠 수 있는 장점을 지니고 있기도 하다. 그리고 외래 시간강사라고 하여 결코 무책임하게 가르치는 것은 아니다. 그들이 오히려 전임교수 보다 더 성실히 가르치는 경우도 허다하다.

그러나 여기에서 지적할 수 있는 문제는 두 가지이다. 하나는 교양교육의 성격이 지극히 일반적·통합적이기 때문에 담당교수가 보다 폭넓은 연구경험과 학문적 지평을 갖고 있을 때 더욱더 효과적으로 가르칠 수 있다는 점이다. 즉, 學術的 經綸을 오래 쌓은 중진교수가 가르칠 때, 학생은 보다 더 풍부한 사교의 형태들을 접할 수 있다는 점이다. 다른 하나는 외래강사 보다는 전임교수가 교양과정 수강 학생을 맡아야만 학생들이 교수들과 함께 共同體 意識을 형성하고 대학에 대한 소속감도 갖게 되며, 필요한 때는 언제든지 쉽게 캠퍼스에서 만날 수 있다는 이점이다. 대학에 입학하여 1년 동안 자기 학과 교수는커녕 자기 대학 전임교수에게조차 배우지 못한다면, 학생의 소속감 상실은 이루 말할 수 없을 만큼 커질 것이다. 이에 각 대학에서는 가능한 한 상위직급의 전임교수로 하여금 교양교육을 담당할 수 있도록 하여야 할 것이다. 그리고 신진교수나 젊은 시간강사에게는 오히려 학부 상급학년의 전공과목을 맡기는

것이 바람직할 것이다.

대단위 학습이나 교수방법상의 문제는 비단 교양교육과정에만 국한되는 것은 아니다. 전공 교육과정이나 교양교육과정 모두에 공통되는 문제이다. 이것은 근본적으로 교수의 절대수를 늘리지 않고서는 해결방법이 없을 것이다. 그러나 교수방법상의 문제는 교수 자신이 더욱 냉정하고 심각하게 생각해 볼 필요가 있다. 강의식 수업방법 이외에도 얼마든지 다양한 교수방법을 동원할 수 있으므로 교수들은 여러 가지 수업방법에 대해 더욱 심도있는 학습과 연구를 하여야 할 것이다. 과제부여 방식, 학업성적평가 방식 활용 등을 포함하여 수업의 효율성을 높이기 위한 資質開發에 교수 스스로의 노력이 요구된다. 더욱이 연구중심의 대학원교육만을 받은 교수들로서는 '가르치는 사람'으로서의 자질·능력 함양에 시간과 노력을 기울여야 하고, 대학당국은 이를 위한 재정 지원을 아끼지 말아야 한다.

4) 開發 및 管理體制 확립과 民主化

교양교육과정 개발·관리를 위해 각 교과목을 관련 전공학과에서 주관한다면, 절보기에는 그러한 방식이 각 학과의 특성을 살려주고 지극히 분산적인 자율관리체제로 인식되기 쉽다. 그러나 效率性의 관점에서 보면, 그것은 주인이 없는 교양교육을 각기 '나누어 먹기' 식으로 행정적 편의만을 내세우는 결과를 가져오기 쉽다. 그렇기에 대학당국, 이를테면 교무처 같은 곳에서 교양교육과정 관련위원회를 소집하였을 때, 각 위원들은 전체 교양과정 학점수 중에서 자기 학과와 관련되는 교과목의 학점수를 더 많이 따려는, 즉 더 많이 개설하려는, 그래서 '파이 조각'을 한 조각이라도 더 먹으려고 다투는 듯한 태도를 보여준다.

민주주의는 결코 똑같은 양으로 나누어 쪼개기를 최선의 원리로 내세우는 것은 아니다. 오히려 필요한 사람에게 더 많이 내줄 수 있는 것을 바람직한 원리로 생각한다. 이를 위해 의사소통과 설득·협의 등을 통한 상호이해와 공감대가 형성되어야 한다. 특히 관련집단 구성원의 이익이 개제되는 것이라면, 그러한 이해와 공감대 형성은 더욱 절실하다. 이를테면 교양교육과정

개발에서 나타나는 학생들의 消費者保護主義(consumerism)에 입각한 다양한 요구를 어떻게 효율적으로 수렴할 것이냐와 같은 것이다.

교양교육과정 개발과 관리의 效率性을 제고하고 民主化를 실현하기 위해서는 지난 1960년대에 거의 모든 한국 대학에서 설치하였던 '교양과정부'(단과대학 수준)와 같은 기구를 다시금 설치하는 것도 좋을 것이다. 물론 그 당시 그것을 폐지할 수밖에 없었던 원인을 분석하여 그러한 문제가 다시는 야기되지 않도록 사전에 충분한 검토를 거쳐야 할 것이다. 예컨대 주로 교양과목을 담당하는 교수의 소속 문제가 제기될 수 있는 바, 교수의 소속은 현행처럼 각 학과에 소속시키되 교양과목 담당교수는 二重所屬(double appointment)으로, 즉 각 전공학과와 각 단과대학에 2중으로 소속시킬 수도 있을 것이다. 요컨대 각 대학은 현행 교양교육과정 開發과 管理體制에 대한 면밀한 검토와 더불어 그러한 체제가 보다 민주적인 절차와 과정으로 운영될 수 있는 전략을 강구해 내지 않으면 안 된다.

5) 關係法令의 완화

대학의 교양교육과정이 대학 나름대로의 특성을 살려 개발될 수 있도록 조장하기 위해서는 현행 법령에 남아있는 제약적 요소들을 완전히 제거시켜야 할 것이다. 물론 지난 1989년 2월에 개정된 교육법시행령은 그토록 문제제기의 대상이 되어 왔던 국책 필수과목을 규정에서 삭제하여 교양교육에 대한 획기적 전환기를 마련하였다. 그러나 현행 법령을 살펴보면, 아직도 대학 교양교육과정의 편성 및 운영에 대한 拘束的 要素가 잔존하고 있다. 예컨대 교육법시행령 제119조 제2항의 교양과목에 대한 규정, 제3항의 학점 배정기준이 그 예이다. 특히 제3항에서 "일반교양과목의 학점 배정기준은 전체과목 학점의 30%로 한다"고 되어 있는 바, 여기서는 30%라는 절대적인 수치로 교양교육의 量을 法令으로 구속하고 있다. 이러한 획일적 학점배분 규정은 각 대학 나름대로 또는 한 종합대학내에서도 각 계열이나 학과 나름대로의 교양교육과정 개발을 크게 위축시키고 있다. 각 대학이 지향하는 교양교육 목표가 독특하게 설

정된다고 할 때, 교양교육과정을 통한 이수학점 수 또는 배분비가 획일적으로 적용됨은 바람직하지 못하다. 예컨대 대학원중심 대학 아니면 학부중심 대학을 지향하는 대학들은 서로간에 크게 다른 교양교육의 목적을 설정할 수 있다. 그럼에도 불구하고 이들에게 일률적으로 30% 규정을 적용함은 매우 非合理的인 법률적 拘束이라 아니할 수 없다.

4. 맺는 말

교양교육과정은 대학의 발전과정을 통하여 오랫동안 대학교육의 중요한 부분이 되어 왔음에도 불구하고, 그 중요성은 퇴색된 채 그저 인습적·타성적인 편성과 운영이 지속되고 있다. 교양교육은 그 자체로서 대학 교육과정 구조의 중요한 측면으로 존재하여야 할 타당한 필요성과 목적 그리고 가치를 지니고 있음을 새롭게 인식하여야 한다. 교양교육은 전공교육에 대해서 예속적·종속적·부차적인 위치에 놓여 있는 것이 결코 아니다. 그것은 固有한 地位와 價値가 존중될 수 있는 방향으로 연구·발전되어 나가야만 할 것이다.

교양교육은 다양한 의미와 목표를 지니고 있다. 그것은 자기자신과 타인, 그리고 사회에 대한 무지와 인습으로부터 학생들을 해방시키고 脫가치에서 가치화로, 폐쇄적 사고에서 개방적 사고로 전환시키는 것을 하나의 중요한 목표로 삼는다. 그렇다고 할 때, 교양교육과정의 編成과 運營 그 자체가 인습으로부터 탈피해야 하고 획일적·기계적인 구속으로부터 해방되어야 한다. 각 대학마다 무의미한 단편적 개념의 홍수로부터 벗어나 개념을 構造化·意味化함으로써

얻게 되는 기쁨을 학생 스스로 발견할 수 있도록 교양교육과정 편성과 운영이 價値化되어야 할 것이다. 이를 위해서는 필연적으로 각 대학 교양교육과정의 개별화·특성화·다양화를 필요로 한다.

교양교육과정의 편성과 운영에 있어서 최선의 정답은 있을 수 없다. 사회적 신뢰도와 학문적 탁월성이 높은 선도적 대학에서 하는 것을 다른 모든 대학이 그대로 모방해야 할 아무런 이유가 없다. 교육은 유행으로 이루어지는 것이 아니다. 그렇기에 각 대학은 나름대로의 고유하고도 가장 적절한 교양교육과정을 개발하기 위한 연구에 노력을 기울이고, 그것에 대한 투자를 과감히 늘려 나가야 한다. 우리는 전공학과내에서의 생존을 위하여 교양교육과정을 남의 일로 생각할 수는 없다. 전공교육과정 개발은 오히려 그학과 교수들만의 관심이 될 수 있겠으나, 교양교육과정은 모든 교수의 공동관심사가 되어야 한다. 그러나 공동관심사는 오히려 모두에게 무관심을 조장할 여지가 크다는 사실을 지난날 우리의 대학 교양교육과정에서 깊이 경험하였음을 한번쯤 심각하게 생각해 보아야 할 것이다.

끝으로 교양교육과정 행정상의 효율성 내지는 효능성, 행정상의 편의성과 용이성만을 내세울 수 없음을 강조해 둔다. 그것들이 중요한 것임은 틀림없으나, 교육과정의 本質的 目標을 넘어서 설 수 있는 것 또한 절대로 아니다. 교양교육과정 본래의 의미와 목표가 최우선 순위로 고려되면서 교양교육과정에 대한 행정이 각 대학내에서 이루어져야 한다. 아울러 교양교육과정에 대한 국가적 차원의 법률적 규제가 해소되어 교육과정에 대한 모든 실질적 권리와 책임이 각 大學의 自律에 맡겨질 수 있어야 할 것이다. ■