2026 한국교양교육학회

20주년 기념 국제학술대회

전환기의 대학, 교양교육의 본질을 다시 묻다 (Ⅱ)

2026년 10월 23일(금)-24일(토) | 서울대학교 83동 506호

Celebrating 20 years of KAGEDU
International Conference of Korean Association of General Education

The University in Transition
Revisiting the Essence of General Education (II)

October 23–24, 2026 | Seoul National University

주 관 한국교양교육학회
서울대학교 학부대학

주 최 교육부
한국교양교육학회
한국교양기초교육원
전국대학교양교육협의회
한국전문대학교양교육협의회
ALEN

교육부

한국교양교육학회
The Korean Association of General Education

한국교양기초교육원
Korea National Institute for General Education

2026 한국교양교육학회 20주년 기념 국제학술대회

- 주 제 : 전환기의 대학, 교양교육의 본질을 다시 묻다. (II)
- 일 시 : 2026년 10월 23일(금) ~ 24일(토)
- 장 소 : 서울대학교 83동(인문사회계 멀티미디어 강의동) 506호(하이브리드 강의실)
- 주 최 : 교육부, 한국교양교육학회, 한국교양기초교육원, 전국대학교양교육협의회, 한국전문대학교양교육협의회, ALEN
- 주 관 : 한국교양교육학회, 서울대학교 학부대학

■ 1일차 프로그램

시간	한국교양교육학회 20주년 기념 국제학술대회 & 제4회 아시아 교양교육 컨퍼런스(ALEC)	
10:00~ 10:30	등 록 (서울대학교 83동 506호 앞 로비)	
10:30~ 10:55	▪ 개 회 사 : 윤승준 (한국교양교육학회 회장) ▪ 환 영 사 : 유홍림 (서울대학교 총장) ▪ 축 사 : 이재성 (한국교양기초교육원 원장) ▪ 축 사 : 윤혜경 (전국대학교양교육협의회 회장) ▪ 축 사 : 주현재 (한국전문대학교양교육협의회 회장)	
10:55~ 11:10	ALEN 국가별 회장 소개 : ▪ 대만 : 중화민국통식교육학회(CAGE) 廖慶榮 회장 ▪ 일본 : 일본대학교육학회(JACUE) 松下佳代 회장	
11:10~ 12:00	ALEC 기조강연 : 요시다 아야 (와세다대) "일본의 교양교육 : 구조적 불화의 역사적 해결"	
12:00~ 13:30	오 찬 (607호 도시락) / 간식	
	제4회 ALEC 주제 : "동아시아 교양교육의 오늘과 내일"	
13:30~ 14:10	좌장 : 윤승준 (단국대)	• 대만 발표 : 왕충밍 (동해대), 린양루 (중대과기대), "기계시대의 인류를 위한 교육: AI 사회가 교양교육을 재건해야 하는 이유" • 일본 토론 : 노다 아야카 (대학개혁지원·학위수여기구)
14:10~ 14:50	좌장 : 정이팅 (대만사범대)	• 일본 발표 : 마타노 히데노리 (고치대), "캠퍼스라는 지역사회: 일본 지방 대학에서 경험의 학습화" • 한국 토론 : 김혜영 (한국체육대)
14:50~ 15:30	좌장 : 하야시 도오루 (가나자와대)	• 한국 발표 : 박병철 (부산외국어대), "한국 자유교육의 혁신: 과제와 전망" • 대만 토론 : 후이링 커 (중원기독교대)
15:30~ 16:10	종합 토론 / 사회 : 신희선(숙명여대)	

	세션 1	세션 2	세션 3	세션 4	세션 5	세션 6	세션 7	세션 8
	204호	201호	202호	402호	501호-A	501호-B	502호-A	506호
주제	교양교육의 본질과 정체성	대학의 현실과 교양교육	AI 시대의 교양교육의 방향	교양교육 연구의 축적	시민교육으로서 교양교육	교양교육과 미래 교육 (자유주제)	평생교육과 교양교육 (전문대학교 세션)	서울대학교 학부 대학을 통한 교양 교육의 새 패러다임 (주관교 세션)
좌장	박준웅(숭실대)	조의행(서울신학대)	박지윤(우석대)	오새내(계명대)	홍수진(우석대)	황은경(아주대)	주현재(삼육보건대)	이상원(서울대)
16:20~ 17:05	통합학으로서 교양(II) : 방법론	통합교육 실천을 위한 해외 통합교육 사례 탐색	AI시대 교양교육의 교육적 의미 : 'AI시대 인간과 교육' 수업 사례를 중심으로	사회인지진로이론 기반 전공탐색태도 변화 분석 : C대학교 전공자율선택제 학생을 중심으로	누가 다르냐보다, 누가 어떻게 표현되는가 -문화적 표현의 다양성과 대학 문화다양성 교육	증언할 수 없는 자의 글쓰기 : 벤야민의 『역사철학 테제』와 한강의 『소년이 온다』를 통해 본 교양 글쓰기 교육	교양교육과 생교육의 동행 : 필리아의 교육철학적 의미	융합교육 혁신 플랫폼 베리타스 교과목
	발표: 홍성기(아주대) 토론: 박일우(계명대)	발표: 조혜경(대구대) 토론: 신은진(경북대)	발표: 한송이(덕성여대) 토론: 곽은주(동명대)	발표: 김기덕, 윤지아, 정우철 (충남대) 토론: 이상기(공주대)	발표: 윤희진 (청강문화산업대) 토론: 이미정(중앙대)	발표: 배윤호(인제대) 토론: 서경화(충남대)	발표: 박영호(광주보건대) 토론: 황청일(연성대)	발표: 박종소(서울대) 토론: 정연재(인하대)
17:05~ 17:50	교양교육, 학문후속세대는 있는가?	대학교양 영어 수업에서 학습자의 정의적 감정 경험과 수업 참여의 관계 분석: 교양교육 운영 대개 선을 위한 정책적 시사점	AI윤리를 넘어서, AI시대 핵심교양으로서의 '기술윤리'	키워드 네트워크 분석과 토픽 모델링을 활용한 진로교육 연구동향 분석: 교양교육연구를 중심으로	죽음 교육을 통한 민주시민 교양교육	기술문명 전환기 교육개혁의 방향과 교양교육의 재발견	전문대학 교양교육에 대한 산업체 인식 탐구 및 시사점	공통핵심 교육의 중요 기제로서 학부대학 교과인증과정 개발과 운영
	발표: 서민규(건양대) 토론: 최현철(중앙대)	발표: 김병선 (가톨릭관동대) 토론: 김난옥(단국대)	발표: 김재희(을지대) 토론: 이진원(동국대)	발표: 김지효(단국대) 토론: 김수란(한국해양대)	발표: 신홍임(순천대) 토론: 이효숙(건국대)	발표: 곽혜원(경기대) 토론: 윤지원(영산대)	발표: 윤영순, 신동은(대전보건대) 토론: 강문상(인덕대)	발표: 김지현(서울대) 토론: 조현모(연세대)
18:00~ 20:00	만 찬 (서울대학교 락구정)							

■ 2일차 프로그램

시간	세션 및 소주제							
	세션 1	세션 2	세션 3	세션 4	세션 5	세션 6	세션 7	세션 8
	204호	201호	202호	402호	501호-A	501호-B	502호-A	502호-B
주제	**교양교육의 본질과 정체성**	**대학의 현실과 교양교육**	**AI 시대의 교양교육의 방향**	**교양교육 연구의 축적**	**시민교육으로서 교양교육**	**교양교육과 미래 교육 (자유주제)**	**평생교육과 교양교육 (전문대학교 세션)**	**서울대학교 학부대학을 통한 교양교육의 새 패러다임(주관교 세션)**
좌장	**박준웅(숭실대)**	**조의행(서울신학대)**	**박지윤(우석대)**	**오새내(계명대)**	**박돈하(연세대)**	**최선경(가톨릭대)**	**권준원(동아방송대)**	**박현희(서울대)**
10:00~ 10:45	존 스튜어트 밀의 질적 공리주의에 근거한 교양교육의 목적	K-culture와 교양교육 – 서울대학교 '창의적 사고와 표현' 운영 사례	인문학·사회과학 교양 서술형 평가에서 AI 채점 근거 제시 방식이 학생-교수 간 라포 및 학업 참여도, 수업 및 교수만족에 미치는 영향	<교양교육연구> 20년의 성과와 과제	비교과 공공형 프로그램을 통한 청년 글로벌역량 함양 '시-경기청년사다리' 사업의 혼합연구를 중심으로	C대학교 교양과목 "연애의 첫단추" 에서 사랑의 성공과 실패에 대한 성찰보고서 내러티브 연구	Action Learning 기반 데이터 리터러시 교양교과 운영의 의미 탐색	기초역량 강화 및 대학생활 지원을 위한 피어 튜터링 프로그램(가제)
	발표: 김은미(중앙대) 토론: 문영식(숭실대)	발표: 김광식(서울대) 토론: 강성률(광운대)	발표: 한규은(강서대), 오경은(상명대) 토론: 오유진(한체대)	발표: 백승수(가천대) 토론: 박병철(부산외대)	발표: 배서현(평택대) 토론: 차봉준(숭실대)	발표: 박주희(전남대) 토론: 고요한(연세대)	발표: 최승연(강원도립대) 토론: 윤태복(서일대)	발표: 강혜정(서울대) 토론: 안미영(건국대)
10:45~ 11:30	Domain-Specific Intelligence 에서 Domain-general intelligence로의 진화적 조건에서 현대 교양교육의 기능 도출	누구의 교양인가? 국가재정지원사업과 교양교육	사고의 외주화 시대, 대학 교양교육과 사고의 현출을 위한 AI 활용 교육 모색	교양교육연구 게재논문 (2007~2025)은 다중단계 삶의 요구를 얼마나 포착해 왔는가? -퍼레니얼 관점의 체계적 문헌 고찰	절차적 민주주의의 토대로서 교양교육: 하버마스의 공론장 이론과 시민성 형성	디지털 리터러시 기반 '나'를 표현하는 중국어' -교양 중국어 수업 설계와 적용(가제)	전문대학 평생직업교육 활성화를 위한 고려사항과 과제	신입생 기초역량 강화 및 대학생활 적응 지원을 위한 예비대학 프로그램(가제)
	발표: 박상규(나사렛대) 토론: 김은아(인하대)	발표: 손화철(한동대) 토론: 박수민(서울간호대)	발표: 박준범(경남대) 토론: 김영걸(광주교대)	발표: 하지영(연세대) 토론: 이로미(방송통신대)	발표: 남성일(동국대) 토론: 이지선(세종대)	발표: 오경희(아주대) 토론: 이승희(광운대)	발표: 안정희(대구과학대) 토론: 유미향(동양미래대)	발표: 이희원(서울대) 토론: 이경희(이화여대)
11:30~ 13:00	**오 찬 (404호 도시락)**							
13:00~ 13:40	**기조강연 (506호 손동현 우송정보대학교 총장)**							
13:40~ 14:40	**라운드 테이블 (506호 주제: "한국 교양교육의 나아갈 길") 좌장: 윤승준(교양교육학회 회장) 패널: 배상훈(성균관대), 노유선(서울대), 정연재(인하대), 권준원(동아방송대)**							
14:40~ 14:50	**휴 식 (간식)**							
	세션 1	세션 2	세션 3	세션 4	세션 5	세션 6	세션 7	세션 8
	204호	201호	202호	402호	501호-A	501호-B	502호-A	502호-B
주제	**교양교육의 본질과 정체성**	**대학의 현실과 교양교육**	**AI 시대의 교양교육의 방향**	**교양교육과 미래교육 (자유주제)**	**시민교육으로서 교양교육**	**교양교육과 미래 교육 (자유주제)**	**평생교육과 교양교육 (전문대학교 세션)**	**서울대학교 학부대학을 통한 교양교육의 새 패러다임(주관교 세션)**
좌장	**윤혜경(동의대)**	**김지연(인제대)**	**김성숙(연세대)**	**구자황(숙명여대)**	**손윤락(동국대)**	**최선경(가톨릭대)**	**신동은(대전보건대)**	**민혜리(서울대)**
14:50~ 15:35	교양은 무엇을 남기는가- 인지적 부재의 교실과 교육의 언어	신체 기반 음악교육으로서의 바디퍼커션 - 대학 신입생 대상 교양 교과 모형 개발과 교육 효과 -	철학 교양수업에서 SOLO Taxonomy를 활용한 철학적 글쓰기 평가 방안 연구	지역어문화 기반 교양교육 사례 연구	노년교육의 실태와 자유교육으로부터의 해결 방안	미래 교양교육을 여는 생활학습공동체: RC교육의 교양교육적 가치와 가능성	성인학습자 교양교육 개발 및 운영 사례	대학 교양교육에서의 토론 기반 수업 혁신: 서울대학교 베리타스 교과 운영 사례
	발표: 이성선(순천향대) 토론: 심승환(안양대)	발표: 최소녀(건양대) 토론: 최수빈(중앙대)	발표: 이청호(상명대) 토론: 허현숙(우송대)	발표: 정유남(국립순천대) 토론: 김숙정(호남대)	발표: 박일우(계명대) 토론: 선애(대구가톨릭대)	발표: 권진희(연세대) 토론: 변수연(부산외대)	발표: 박선경(오산대) 토론: 김은준(대전보건대)	발표: 박정연(동서대), 김민지, 박홍준, 박희언(서울대) 토론: 신희선(숙명여대)
15:35~ 16:15	뉴미디어 경유하여 교양교육하기(콘텐츠와 현대사회의 갈등)	핵심역량 기반 교양교육의 성과와 과제 – D 대학 고전읽기 교과를 중심으로	생성형 AI 인터뷰에서 대학생의 자기성찰 과정 분석	페미니즘 리부트 이후 교양교육에서의 젠더 감수성	AI 시대 교양교육 공공성의 재구조화: 퍼블릭 마인드 기반 모델	생성형 AI시대, 대학교육의 패러다임 전환과 실천적 활용 모델 탐색 – AI-PBL 기반 교양수업 사례를 중심으로	AI시대 느린 학습자를 위한 교양교육 전략	AI 활용 글쓰기 수업의 설계와 실제: 서울대학교 <글쓰기 세미나> 사례 분석
	발표: 김우영(홍익대) 토론: 허윤(서울대)	발표: 임선숙(단국대) 토론: 박미은(청주대)	발표: 박지윤(우석대) 토론: 박선영(서울신학대)	발표: 권경미(부산외대) 토론: 안상원(이화여대)	발표: 전종희(강원대) 토론: 홍수진(우석대)	발표: 조명실(계명대) 토론: 박한나(선문대)	발표: 최은희(마산대) 토론: 권기남(오산대)	발표: 김혜영(서울대) 토론: 구슬아(계명대)
16:15~ 17:00	합당한 다원주의의 현실과 철학 교양교육의 목적	하이데거 기술 철학으로 본 AI 교양윤리	생성형 AI 활용 교양교육수업 혁신교수법 활용	AI 기본교육과정 개발 및 운영: 대학 교양교육에서의 실천 사례	생성형 AI 시대 대학 교양교육의 문학 읽기 방향 연구 - 필립 K. 딕의 『안드로이드는 전기양의 꿈을 꾸는가?』를 중심으로	미래형 인재를 위한 고전과 함께하는 교양 교육	전문대학 교양교육의 목적: 기술을 위한 교양인가, 교양을 위한 기술인가?	이공계 학부생의 커뮤니 케이션 역량 함양을 위한 <과학기술 커뮤니케이션> 교육 모델(가제)
	발표: 박준웅(숭실대) 토론: 양선건(중앙대)	발표: 김태창(서울교대) 토론: 이병욱(고려대)	발표: 허정필(울산대) 토론: 조무정(서울신학대)	발표: 강현주(호남대) 토론: 한승규(홍익대)	발표: 이자화(중앙대) 토론: 남궁정(성균관대)	발표: 이현주(서울시립대) 토론: 박동억(숭실대)	발표: 홍지희(경민대) 토론: 정철민(경인여대)	발표: 임인숙, 장슬아, 조수남,오선실(서울대) 토론: 김훈기(홍익대)
17:00~ 18:00	**총 회 (506호 본 행사장)**							
18:00~ 19:30	**만 찬 (서울대학교 락구정)**							

CONTENTS

1일차 프로그램

개회식

[개 회 사] 윤승준 한국교양교육학회 회장 | 010
[축　　사] 윤혜경 전국대학교양교육협의회 회장 | 012
[축　　사] 이재성 한국교양기초교육원 원장 | 014
[축　　사] 주현재 한국전문대학교양교육협의회 회장 | 016
[축　　사] 廖慶榮 CAGE 회장 | 017
[축　　사] 松下佳代 JACUE 회장 | 018

제4회 아시아교양교육컨퍼런스: 동아시아 교양교육의 오늘과 내일

기조강연

[발　　표] 일본의 교양교육 : 구조적 불화의 역사적 해결 吉田文(早稻田大) | 023

주제발표

[대만 발표] 기계시대의 인류를 위한 교육 : AI사회가 교양교육을 재건해야 하는 이유
王崇名(東海大)·林亮如(中臺科技大) | 064
[일본 발표] 캠퍼스라는 지역사회 : 일본 지방 대학에서 경험의 학습화 俣野秀典(高知大) | 110
[한국 발표] 한국 자유교육의 혁신 : 과제와 전망 박병철(부산외국어대) | 178

2026 한국교양교육학회 추계 학술대회 : 전환기의 대학, 교양교육의 본질을 다시 묻다 (Ⅱ)

세션 Ⅰ

[1-1] 통합학으로서 교양(Ⅱ) : 방법론 홍성기(아주대) | 205
[1-2] 교양교육, 학문후속세대는 있는가? 서민규(건양대) | 217

세션 Ⅱ

[2-1] 통합교육 실천을 위한 해외 통합교육 사례 탐색 조혜경(대구대) | 229
[2-2] 대학교양 영어 수업에서 학습자의 정의적 감정 경험과 수업 참여의 관계 분석 :
교양교육 운영 대개선을 위한 정책적 시사점 김병선(가톨릭관동대) | 237

CONTENTS

세션Ⅲ

[3-1] AI시대 교양교육의 교육적 의미 : 'AI시대 인간과 교육' 수업 사례를 중심으로 한송이(덕성여대) | 245

[3-2] AI윤리를 넘어서, AI시대 핵심교양으로서의 '기술윤리' 김재희(을지대) | 252

세션Ⅳ

[4-1] 사회인지진로이론 기반 전공탐색태도 변화 분석 : C대학교 전공자율선택제 학생을 중심으로 김기덕, 윤지아, 정우철(충남대) | 263

[4-2] 키워드 네트워크 분석과 토픽 모델링을 활용한 진로교육 연구동향 분석 : 교양교육연구를 중심으로 김지효(단국대) | 271

세션Ⅴ

[5-1] 누가 다르냐보다, 누가 어떻게 표현되는가 - 문화적 표현의 다양성과 대학 문화다양성 교육 윤희진(청강문화산업대) | 283

[5-2] 죽음 교육을 통한 민주시민 교양교육 신홍임(순천대) | 289

세션Ⅵ

[6-1] 증언할 수 없는 자의 글쓰기: 벤야민의 『역사철학 테제』와 한강의 『소년이 온다』를 통해 본 교양 글쓰기 교육 배윤호(인제대) | 299

[6-2] 기술문명 전환기 교육개혁의 방향과 교양교육의 재발견 곽혜원(경기대) | 306

세션Ⅶ

[7-1] 교양교육과 평생교육의 동행 : 필리아의 교육철학적 의미 박영호(광조보건대) | 317

[7-2] 전문대학 교양교육에 대한 산업체 인식 탐구 및 시사점 윤영순, 신동은(대전보건대) | 326

세션Ⅷ

[8-1] 융합교육 혁신 플랫폼 베리타스 교과목 박종소(서울대) | 337

[8-2] 공통핵심 교육의 중요 기제로서 학부대학 교과인증과정 개발과 운영 김지현(서울대) | 343

2일차 프로그램

학회 창립 20주년 기념 국제학술대회 기조강연

[발 표] 교양, 지속가능한 인간생존의 균형추 손동현(우송정보대학교 총장) | 000

학회 창립 20주년 기념 국제학술대회 라운드 테이블

[패 널] 한국 교양교육의 다음 20년 : 하계 논의를 넘어 대학 생존과 사회 변혁의 중심으로
배상훈(성균관대) | 000

[패 널] 대전환의 시대 고등교육에서 교양교육의 정체성에 관한 질문 노유선(서울대) | 000

[패 널] 공부의 윤리와 박학심문형 교양교육 정연재(인하대) | 000

[패 널] 전문대학 교양교육 정상화의 전제 권준원(동아방송대학교) | 000

세션 Ⅰ

[1-1] 존 스튜어트 밀의 질적 공리주의에 근거한 교양교육의 목적 김은미(중앙대) | 000

[1-2] Domain-Specific Intelligence 에서 Domain-general intelligence로의 진화적 조건에서 현대 교양교육의 기능 도출 박상규(나사렛대) | 000

[1-3] 교양은 무엇을 남기는가-인지적 부재의 교실과 교육의 언어 이성선(순천향대) | 000

[1-4] 뉴미디어 경유하여 교양교육하기(콘텐츠와 현대사회의 갈등) 김우영(홍익대) | 000

[1-5] 합당한 다원주의의 현실과 철학 교양교육의 목적 박준웅(숭실대) | 000

세션 Ⅱ

[2-1] K-culture와 교양교육 – 서울대학교 '창의적 사고와 표현'운영 사례 김광식(서울대) | 000

[2-2] 누구의 교양인가? 국가재정지원사업과 교양교육 손화철(한동대) | 000

[2-3] 신체 기반 음악교육으로서의 바디퍼커션 - 대학 신입생 대상 교양 교과 모형 개발과 교육 효과
최소녀(건양대) | 000

[2-4] 핵심역량 기반 교양교육의 성과와 과제 – D 대학 고전읽기 교과를 중심으로
임선숙(단국대) | 000

[2-5] 하이데거 기술 철학으로 본 AI 교양윤리 김태창(서울교대) | 000

세션Ⅲ

[3-1] 인문학·사회과학 교양 서술형 평가에서 AI 채점 근거 제시 방식이 학생-교수 간 라포 및 학업 참여도, 수업 및 교수만족에 미치는 영향 한규은(강서대), 오경은(상명대) | 000

[3-2] 사고의 외주화 시대, 대학 교양교육과 사고의 현출을 위한 AI 활용 교육 모색
박준범(경남대) | 000

CONTENTS

[3-3] 철학 교양수업에서 SOLO Taxonomy를 활용한 철학적 글쓰기 평가 방안 연구
이청호(상명대) | 000

[3-4] 생성형 AI 인터뷰에서 대학생의 자기성찰 과정 분석 박지윤(우석대) | 000

[3-5] 생성형 AI 활용 교양교육수업 혁신교수법 활용 허정필(울산대) | 000

세션Ⅳ

[4-1] <교양교육연구> 20년의 성과와 과제 백승수(가천대) | 000

[4-2] <교양교육연구> 게재논문(2007~2025)은 다중단계 삶의 요구를 얼마나 포착해 왔는가? - 퍼레니얼 관점의 체계적 문헌 고찰 하지영(연세대) | 000

[4-3] 지역어문화 기반 교양교육 사례 연구 정유남(국립순천대) | 000

[4-4] 페미니즘 리부트 이후 교양교육에서의 젠더 감수성 권경미(부산외대) | 000

[4-5] AI 기본교육과정 개발 및 운영 : 대학 교양교육에서의 실천 사례 강현주(호남대) | 000

세션Ⅴ

[5-1] 비교과 공공형 프로그램을 통한 청년 글로벌역량 함양 '시-경기청년사다리' 사업의 혼합연구를 중심으로 배서현(평택대) | 000

[5-2] 절차적 민주주의의 토대로서 교양교육 : 하버마스의 공론장 이론과 시민성 형성
남성일(동국대) | 000

[5-3] 노년교육의 실태와 자유교육으로부터의 해결 방안 박일우(계명대) | 000

[5-4] AI 시대 교양교육 공공성의 재구조화 : 퍼블릭 마인드 기반 모델 전종희(강원대) | 000

[5-5] 생성형 AI 시대 대학 교양교육의 문학 읽기 방향 연구 - 필립 K. 딕의 『안드로이드는 전기양의 꿈을 꾸는가?』를 중심으로 이자화(중앙대) | 000

세션Ⅵ

[6-1] C대학교 교양과목 '연애의 첫단추'에서 사랑의 성공과 실패에 대한 성찰보고서 내러티브 연구
박주희(전남대) | 000

[6-2] 디지털 리터러시 기반 '나를 표현하는 중국어' - 교양 중국어 수업 설계와 적용(가제)
오경희(아주대) | 000

[6-3] 미래 교양교육을 여는 생활학습공동체 : RC교육의 교양교육적 가치와 가능성
권진희(연세대) | 000

[6-4] 생성형 AI시대, 대학교육의 패러다임 전환과 실천적 활용 모델 탐색 – AI-PBL 기반 교양수업 사례를 중심으로 조명실(계명대) | 000

[6-5] 미래형 인재를 위한 고전과 함께하는 교양 교육 이현주(서울시립대) | 000

세션Ⅶ

[7-1] Action Learning 기반 데이터 리터러시 교양교과 운영의 의미 탐색
최승연(강원도립대) | 000

[7-2] 전문대학 평생직업교육 활성화를 위한 고려사항과 과제 안정희(대구과학대) | 000

[7-3] 성인학습자 교양교육 개발 및 운영 사례 박선경(오산대) | 000

[7-4] AI시대 느린 학습자를 위한 교양교육 전략 최은희(마산대) | 000

[7-5] 전문대학 교양교육의 목적 : 기술을 위한 교양인가, 교양을 위한 기술인가?
홍지희(경민대) | 000

세션Ⅷ

[8-1] 기초역량 강화 및 대학생활 지원을 위한 피어 튜터링 프로그램(가제) 강혜정(서울대) | 000

[8-2] 신입생 기초역량 강화 및 대학생활 적응 지원을 위한 예비대학 프로그램(가제)
이희원(서울대) | 000

[8-3] 대학 교양교육에서의 토론 기반 수업 혁신 : 서울대학교 베리타스 교과 운영 사례
박정연(동서대), 김민지, 박홍준, 박희언(서울대) | 000

[8-4] AI 활용 글쓰기 수업의 설계와 실제 : 서울대학교 <글쓰기 세미나> 사례 분석
김혜영(서울대) | 000

[8-5] 이공계 학부생의 커뮤니케이션 역량 함양을 위한 <과학기술 커뮤니케이션> 교육 모델(가제)
임인숙, 장슬아,조수남, 오선실(서울대) | 000

개회사

한국과 일본, 대만의 교양교육 연구자 여러분, 안녕하십니까?
한국교양교육학회 제14대 회장 윤승준입니다. 반갑습니다.

한국교양교육학회의 창립 20주년을 기념하여 제4회 ALEC과 2026 한국교양교육학회 추계 전국학술대회를 하나의 학술대회로 엮어 개최하게 된 것을 진심으로 기쁘게 생각합니다. 또한 이 학술대회를 다른 곳이 아닌 서울대학교에서 개최 할 수 있게 된 것을 뜻깊게 생각합니다. 서울대학교는 한국교양교육학회 창립 후 첫 번째 학술대회를 개최했던 곳이었기 때문입니다. 이 뜻깊은 장소에서 학회 창립 20주년을 기념하는 국제학술대회를 개최할 수 있도록 해주신 서울대학교 유홍림 총장님과 학부대학 노유선 학장님께 진심으로 감사드립니다.

오늘의 학술대회는 말씀드린 것처럼 제4회 ALEC과 함께 개최하게 되었습니다. 잘 아시는 것처럼 ALEN(Asian Liberal Education Network)은 2023년 12월, 일본 대학교육학회(JACUE)와 중화민국통식교육학회(CAGE), 한국교양교육학회(KAGEDU)가 아시아 교양교육과 고등교육 발전을 위해 함께 노력하기로 하면서 출범하였습니다. 지난 3년간 서울과 센다이(仙台), 타오위완(桃源)을 오가며 대학 교양교육이 당면한 현안에 대해 논의하고 그 해결 방법을 함께 모색해 왔습니다. 그 과정에서 세 나라의 교양교육 및 고등교육 연구자들은 연대와 협력, 공동연구의 필요성을 더욱 절실히 깨닫게 되었고, 그에 따라 ALEC에 대한 관심과 기대도 해마다 커졌습니다. ALEN의 출범을 성사시켜 주신 한국교양교육학회의 홍석민 전 회장님과 중화민국통식교육학회의 장롱훼이(莊榮輝) 전 회장님, 그리고 일본 대학교육학회의 야마다 레이코 (山田礼子) 전 회장님께 이 자리를 빌려 깊은 감사의 말씀을 드립니다.

한국과 일본, 대만에서 온/오프라인으로 함께 해주시는 여러 교수님들께 깊은 감사의 말씀을 드립니다. 특히 발표와 토론, 좌장을 맡아 일본과 대만에서 직접 와 주신 요시다 아야(吉田文) 교수님을 비롯한 여러 교수님께 깊은 감사의 말씀을 드립니다. 온라인으로 참여하시는 교수님들께서는 예년과 달리 중간에 점심 식사 시간이 끼어 있어 불편하게 생각하실 수 있습니다만, 끝까지 함께 해주시면 감사하겠습니다. 이렇게 말씀드리는 까닭은 “동아시아 교양교육의 오늘과 내일”을 주제로 한 이번 제4회 ALEC은 지난 세 차례의 ALEC에 비해 한층 더 진지하고 묵직한 발표로 구성되어 있기 때문입니다. 요시다 아야 교수님의 기조 강연만이 아니라 왕충밍(王崇名) 교수님과 린 리앙루(林亮如) 교수님, 마타노 히데노리(俣野秀典) 교수님, 박병철 교수님의 발표는 귀한 시간을 할애해 주시는 여러분의 기대에 부응할 것이라고 확신합니다.

내일까지 진행될 한국교양교육학회의 20주년 기념 학술대회는 “전환기의 대학, 교양교육의 본질을 다시 묻다(Ⅱ)”라는 주제로 8개 세션으로 구성되어 진행됩니다. 우리 학회의 초대 회장을 역임하셨던 손동현 총장님의 기조 강연은 문명사적 관점에서 교양교육의 본질을 되돌아보게 하는 소중한 말씀이 될 것으로 기대합니다. ‘교양교육의 미래’를 주제로 하여 배상훈 교수님과 노유선 학장님, 정연재 교수님, 권준원 교수님을 모시고 진행할 라운드 테이블도 기대됩니다. 뿐만 아니라 서울대학교 학부대학의 실험적 도전과 우리 학회의 학회지 『교양교육연구』에 실린 지난 20년의 성과를 종합적으로 검토하고 분석하는 발표를 비롯해 많은 발표가 준비되어 있습니다.

한국교양교육학회 회원 여러분! 한국의 교양교육 현실을 두고 누군가는 ‘불가능에의 도전’이라고 하기도 했고, 또 누군가는 ‘기적’ 같은 일이라고도 했습니다. 생각해 보면 불가능에 도전해 온 것이 인간이 지나온 길이었고, 그 속에서 기적같은 성취를 일구어낸 것 또한 인간이었습니다. 어려운 여건 속에서 오늘의 한국 교양교육을 만들어 낸 여러분을 진심으로 존경합니다. 학회 창립 20주년을 기념하는 이 자리는 여러분이 주인공입니다. 함께 축하해 주시고 함께 즐겨 주십시오. 그리고 앞으로도 변함없이 함께 해주십시오.

끝으로 오늘의 이 학술대회는 교육부와 한국교양기초교육원, 전국대학교양교육협의회, 한국전문대학교양교육협의회, 서울대학교 학부대학의 도움으로 그 어느 때보다 풍성하게 개최하게 되었습니다. 이 자리를 빌려 진심으로 감사의 말씀을 드립니다. 또한 제4회 ALEC과 학술대회를 준비해 주신 국제협력부의 신희선 부회장님 이하 여러 교수님과 학술조직부의 최현철 부회장님 이하 여러 교수님, 그리고 학회집행부와 서울대학교 학부대학의 여러 선생님께도 깊은 감사의 말씀을 드립니다.

학회 창립 20주년을 축하하며, 회원 여러분 모두의 건강과 건승을 기원합니다.

2026년 10월 23일

한국교양교육학회장 **윤 승 준**

축 사

존경하는 한국교양교육학회 회원 여러분, 안녕하십니까?

오늘 한국교양교육학회 창립 20주년을 기념하는 국제학술대회에 함께하게 되어 무한한 영광으로 생각합니다. 이 자리에 계신 교양교육 연구자 여러분께 전국대학교양교육협의회 136개 회원교를 대표하여 진심으로 축하드립니다.

학회 창립 20주년이라는 특별한 해를 맞아, 한국 대학 교양교육의 학문적 발전을 위해 힘써 주신 윤승준 회장님과 모든 임원진께 깊은 감사의 마음을 전합니다.

특히 이번 국제학술대회를 공동 주관하시며 오늘의 이 뜻깊은 자리를 마련해 주신 서울대학교 유홍림 총장님께 존경과 감사의 인사를 드립니다. 기조강연을 맡아주신 우송정보대학교 손동현 총장님과 일본 와세다대학교 요시다 아야(Yoshida Aya) 교수님께도 진심으로 환영과 감사의 마음을 전합니다. 아울러 한국교양기초교육원 이재성 원장님과 한국전문대학교양교육협의회 주현재 회장님께도 깊은 감사의 말씀을 드립니다.

지난 20년간 한국교양교육학회는 '교양교육연구' 학술지를 통해 교양교육의 학문적 담론을 끊임없이 발전시켰습니다. 특히 이 학술지가 높은 KCI 영향력 지수를 기록한 것은 학회의 학문적 성취와 대학 현장에서의 강력한 영향력을 나타내는 중요한 지표로 평가됩니다.

이러한 성과는 2026년 1월 기준으로 2,949여명에 달하는 회원과 관계자들의 끊임없는 열정 덕분에 이루어졌으며, 그 결과 교양교육은 이제 대학 교육의 핵심적인 요소가 되었습니다. 이번 20주년 기념 국제학술대회는 지금까지의 성과를 돌아보는 것을 넘어 새로운 시대의 교양교육을 모색하는데 중요한 전환점이 될 것입니다.

현재 우리는 인공지능(AI) 기술의 발전이 대학 교육의 본질을 근본적으로 변화시키고 있는 중요한 시기에 있습니다. AI 튜터의 등장은 새로운 교육 방식과 사고의 프레임을 요구하고 있습니다. 기계가 지식을 빠르게 전달할 수 있는 시대에 대학에서 어떤 교양교육을 제공해야 할지가 매우 중요한 문제가 되었습니다.

이번 학술대회에서는 국내외 기조 강연을 통해 교양교육의 미래적 가치를 탐구할 예정입니다. 이어지는 토론에서는 '교양교육의 본질'. 'AI 시대의 교양교육 방향', '시민교육으로서의 교양교육', 그리고 '교양교육의 새 패러다임'등이 주요 주제가 되어 심도 있는 논의가 진행될 것입니다.

오늘날 우리는 인공지능과 기계 중심의 사회, 즉 로봇 사회로 변화하는 시대를 맞이하고 있습니다. 이런 시대에는 단순한 지식 습득을 넘어 인간다운 성찰과 비판적 사고, 윤리적 탐구와 같은 교양교육의 본질적 가치가 더욱 중요하게 부각될 것입니다. 이번 학술대회를 통해 논의된 내용들이 한국과 동아시아 교양교육의 미래 방향성을 제시하는 데 있어 중요한 이정표가 되기를 기대합니다.

한국교양교육학회 창립 20주년을 기념하는 국제학술대회 개최를 다시 한번 진심으로 축하드리며, 오늘 귀한시간을 내어 참석해 주신 모든 분들의 건승을 진심으로 기원합니다.
감사합니다.

2026년 10월 23일

전국대학교양교육협의회장 **윤 혜 경**

축 사

안녕하십니까? 한국교양기초교육원장 이재성입니다.

「2026 한국교양교육학회 20주년 기념 국제학술대회」의 개최를 진심으로 축하드립니다. 아울러 제4회 아시아교양교육 컨퍼런스(ALEC)가 함께 열리게 된 것을 매우 뜻깊게 생각합니다.

먼저, 이번 학술대회를 정성껏 준비해 주신 한국교양교육학회 윤승준 회장님과 임원진, 학회원 여러분께 깊이 감사드립니다. 또한 행사를 공동으로 주관해 주신 서울대학교 학부대학 관계자 여러분과 학술대회의 성공적인 개최를 위해 힘써 주신 모든 분께 감사의 말씀을 드립니다. 바쁘신 가운데 함께해 주신 국내외 교양 교육 연구자 여러분께도 환영의 인사를 전합니다.

올해는 한국교양교육학회가 창립 20주년을 맞이하는 뜻깊은 해입니다. 지난 20년 동안 한국교양교육학회는 우리 대학의 교양교육이 나아가야 할 방향을 탐색하고, 교양교육의 학문적 토대를 다지며, 대학 현장의 다양한 실천과 연구를 연결하는 데 중요한 역할을 해 왔습니다. 이번 20주년 기념 국제학술대회는 그간의 성과를 돌아보는 자리인 동시에, 앞으로의 교양교육이 마주할 과제와 가능성을 함께 모색하는 새로운 출발점이라는 점에서 더욱 의미가 크다고 생각합니다.

이번 학술대회의 주제는 ‘전환기의 대학, 교양교육의 본질을 다시 묻다’입니다. 이 주제는 오늘날 대학이 직면한 변화의 본질을 정확하게 짚고 있습니다. 학령인구 감소와 대학의 구조적 변화, 인공지능 기술의 급속한 발전, 지식과 노동을 둘러싼 사회적 질서의 재편은 대학 교육의 목적과 역할에 근본적인 질문을 던지고 있습니다. 무엇을 가르칠 것인가를 넘어, 대학은 어떤 인간을 길러내야 하는가, 그리고 교육은 개인과 사회의 미래를 위해 무엇을 해야 하는가를 다시 물어야 하는 시점입니다.

특히 생성형 인공지능의 확산은 교양교육에 새로운 도전과 가능성을 동시에 열어 놓고 있습니다. 지식과 정보의 탐색, 글쓰기와 표현, 문제 해결의 상당 부분을 인공지능이 지원하는 시대에 단순히 지식을 습득하고 활용하는 능력만으로는 충분하지 않습니다. 정보의 타당성을 비판적으로 판단하는 능력, 서로 다른 관점을 연결하여 새로운 의미를 구성하는 능력, 기술의 활용이 초래하는 윤리적·사회적 문제를 성찰하는 능력이 더욱 중요해지고 있습니다.

이러한 변화 속에서 교양교육은 무엇보다 인간의 사고와 판단, 소통과 공감, 그리고 공동체적 책임을 길러내는 교육으로서 그 역할을 더욱 분명히 해야 합니다. 기술이 인간의 능력을 확장할수록, 그 능력을 어디에 어떻게 사용할 것인지를 판단하는 인간의 성찰과 책임이 더욱 중요해지기 때문입니다.

교양교육의 본질을 다시 묻는 일은 과거의 교육을 그대로 지키자는 의미가 아닙니다. 시대의 변화를 깊이 이해하면서도 교육이 지켜야 할 본질적 가치를 새롭게 확인하고, 이를 오늘의 교육 현실에 맞게 구현하는 일이라고 생각합니다.

교양교육이 직면한 문제는 한 국가나 개별 대학만의 문제가 아닙니다. 인공지능과 디지털 전환, 민주주의와 시민성, 지역사회와 대학의 관계, 고등교육의 공공성과 지속 가능성은 여러 국가가 함께 고민해야 할 과제입니다. 각국의 교육적 경험과 연구 성과를 나누고 서로 다른 관점을 비교하는 과정에서 우리는 교양교육의 보편적 가치와 각 사회가 지닌 고유한 맥락을 함께 이해할 수 있을 것입니다. 이번 학술대회가 아시아를 비롯한 국제 교양교육 공동체의 협력과 연대를 더욱 단단하게 만드는 계기가 되기를 기대합니다.

한국교양기초교육원 역시 이러한 시대적 과제에 책임 있게 응답하겠습니다. 교양교육의 목적과 원칙에 대한 학문적 논의를 심화하고, 대학 현장에서 교양교육의 질적 발전을 이룰 수 있도록 연구와 정책 지원을 지속해 나가겠습니다. 아울러 학계와 대학 현장의 긴밀한 협력을 바탕으로 우수한 교육 사례와 연구 성과가 공유되고 확산될 수 있도록 노력하겠습니다.

교양교육의 미래는 변화하는 환경에 얼마나 빠르게 적응하는가만으로 결정되지 않을 것입니다. 변화 속에서도 교육의 본질을 지키고, 그 본질을 새로운 시대에 맞게 구현할 수 있는가에 달려 있습니다. 그런 의미에서 이번 학술대회에서 이루어질 발표와 토론은 우리 대학의 교양교육이 어디에서 출발해 어디로 나아가야 하는지를 함께 성찰하는 소중한 기회가 될 것입니다.

다시 한번 한국교양교육학회 창립 20주년과 국제학술대회의 개최를 진심으로 축하드립니다. 이번 학술대회가 지난 20년의 성과를 바탕으로 한국 교양교육의 새로운 지평을 열고, 아시아와 세계의 교양교육 발전에 기여하는 뜻깊은 자리가 되기를 바랍니다.

아울러 이 자리에 함께하신 모든 분의 건강과 학문적 발전을 기원합니다. 감사합니다.

2026년 10월 23일

한국교양기초교육원장 **이 재 성**

축 사

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

먼저 한국교양교육학회 창립 20주년을 진심으로 축하드립니다. 아울러 뜻깊은 주제로 국제학술대회를 개최하게 된 것을 매우 기쁘게 생각합니다.

저는 지금 우리가 '교육의 종말과 교양의 르네상스'라는 거대한 전환점에 서 있다고 생각합니다. 여기서 교육의 종말이란 교육 자체가 사라진다는 의미가 아닙니다. 오랫동안 대학 교육을 지배해 온 지식 전달 중심의 교육, 그리고 전공 지식의 습득만으로 인재를 양성하던 방식이 근본적인 도전에 직면했다는 의미입니다.

AI는 이미 인간보다 더 많은 지식을 기억하고, 더 빠르게 답을 제시하고 있습니다. 그렇다면 대학 교육의 가치는 어디에 있습니까? 저는 그 답이 바로 교양교육에 있다고 생각합니다.

지식의 전달이 교육의 중심이었던 시대가 저물고, 인간의 사유와 성찰이 교육의 중심으로 돌아오는 시대, 바로 교양교육의 르네상스입니다.

앞으로 대학은 무엇이 옳은지 판단하는 능력, 서로 다른 관점을 이해하는 태도, 인간과 사회를 깊이 성찰하는 힘을 길러주어야 합니다. 이는 AI 시대에 더욱 중요해지는 인간의 주체성과 책임의 영역이며, 본 학회가 지난 20년간 추구해 온 교양교육의 본질적인 가치이기도 합니다. 특히 전문대학에서도 교양교육은 단순히 직업교육을 보완하는 교육이 아닙니다. 기술을 어떻게 사용할 것인가를 넘어, 그 기술을 누구를 위해, 어떤 가치와 책임을 가지고 사용할 것인가를 고민하게 하는 교육입니다.

지난 20년간 한국교양교육학회가 지켜온 교양교육의 가치가 앞으로의 20년에는 더욱 빛나기를 기대합니다. 그리고 오늘 이 학술대회가 교양교육의 본질을 다시 묻는 자리를 넘어, 대학 교육의 새로운 미래를 여는 '교양의 르네상스'를 선언하는 출발점이 되기를 기대합니다.

다시 한번 창립 20주년과 국제학술대회 개최를 진심으로 축하드리며, 한국전문대학교양교육협의회도 교양교육의 새로운 미래를 여는 길에 함께하겠습니다. 감사합니다.

2026년 10월 23일

전국대학교양교육협의회장 **주 현 재**

축 사

Distinguished colleagues, dear friends, ladies and gentlemen,

Warm greetings from Taiwan! I am Ching-Jong Liao, President of the Chinese Association for General Education and President of Yuan Ze University. It is a great pleasure to extend my greetings to the Fourth Asian Liberal Education Conference.

Although I am unable to join you in Seoul in person, I am delighted to have this opportunity to address you through this video. I am also pleased that three distinguished professors are representing Taiwan at this conference: Dean Wang from Tunghai University, Director Zheng from National Taiwan Normal University, and Director Ko from Chung Yuan Christian University. I sincerely appreciate their participation and support.

On behalf of our association, I would also like to express my sincere appreciation to our Korean colleagues and the organizing team for bringing us together.

Last year, we had the honor of hosting the Third Asian Liberal Education Conference at Yuan Ze University in Taiwan. We greatly valued the opportunity to welcome our friends from Korea and Japan, exchange ideas, and strengthen our partnership.

From Korea to Japan, then Taiwan, and now back to Korea, our gatherings have built a bridge of friendship and shared learning. Through the Asian Liberal Education Network, our three associations are united by a common belief: education should help students become thoughtful, responsible, and caring human beings.

This mission is especially important in the age of artificial intelligence.

As AI changes how we learn and work, we must help students use it wisely, while strengthening their independent judgment, creativity, empathy, and ethical responsibility.

Liberal education gives students the foundation to ask meaningful questions, understand different perspectives, and make responsible choices. It also helps them connect professional knowledge with the wider needs of society.

Looking ahead, I hope our network will further strengthen collaboration through joint seminars and the sharing of teaching experiences and best practices. By learning from one another, we can bring fresh ideas into our classrooms and help our students engage with the world with confidence and compassion.

I wish you a successful conference, inspiring discussions, and a wonderful time together in Seoul. May our friendship continue to grow, and may our shared efforts open new possibilities for liberal education across Asia. Thank you.

Ching-Jong Liao President, Chinese Association for General Education (CAGE)

축 사

Hello, everyone. My name is Kayo Matsushita. I am President of the Japan Association for College and University Education and a professor at Kyoto University of the Arts.

I am very pleased that the Fourth Asian Liberal Education Conference (ALEC) is being held. I would like to express my heartfelt gratitude to President Seungjoon Yoon of the Korean Association of General Education, as well as to everyone involved, for the tremendous effort they have devoted to organizing this conference.

The Japan Association for College and University Education was founded in December 1979 as the Japan Association for General Education and adopted its current name in June 1997. As higher education in Japan underwent massification and universalization, the Association consistently sought to pioneer research on university education, placing particular emphasis on university faculty and staff re-examining the education in which they themselves are involved as an object of research. As of the end of August 2026, the Association has 1,463 members. In this sense, liberal education is also one of the roots of our Association.

What, then, is the significance of forming a network among the Korean Association of General Education, the Chinese Association for General Education in Taiwan, and the Japan Association for College and University Education? Behind this collaboration are major social changes that we all face in common. Among them, population decline and the rapid development of digital technologies, including generative AI, are particularly important changes that compel us to reconsider the future of university education.

In Japan, these two changes are simultaneously having a major impact on university education. As the population continues to decline, the number of students entering universities in Japan is projected to decrease by approximately 30 percent by 2040. At the same time, there is strong social demand for the development of talent in science and engineering and in digital fields.

Under these circumstances, greater emphasis is being placed on science, engineering, and digital fields, while the humanities and social sciences are facing increasing pressure for downsizing and restructuring.

Yet precisely at a time when generative AI is profoundly changing society and university education, and when the ethical and social questions surrounding its use are becoming increasingly important, we need more than ever the philosophical, humanistic, and social-scientific knowledge that enables us to learn from human history and culture, to consider how technology should be situated within society, and to ask in what direction it should be developed.

Students in the humanities and social sciences need to learn data science and science and technology, while students in science and engineering also need to learn from the humanities and social sciences. It is through this two-way crossing of disciplinary boundaries that we can move beyond the walls separating academic fields and address complex problems collaboratively and comprehensively. Now, more than ever, I believe we are living in a time when the value of liberal education is being put to the test.

I sincerely hope that our network, ALEN, will become a forum where researchers from Korea, Taiwan, and Japan can bring together their respective experiences, compare both commonalities and differences, learn from one another, and generate new research and new practices.

Having completed the first cycle through Korea, Japan, and Taiwan, I am truly delighted that we are now beginning our second cycle here in Korea. I hope that ALEN will continue to grow and flourish as a forum in which we can think together about the future of liberal education in East Asia. With that, I would like to conclude my remarks. Thank you very much.

October 23, 2026

Kayo Matsushita, President, Japan Association for College and University Education

Memo

Today and Tomorrow of East Asian Liberal Education

Table of Contents

1. **Liberal Education in Japan**: **A History of Addressing Structural Dissonance** - Aya Yoshida 23

2. **Educating for Humanity in the Machine Age**: **Why an AI Society Must Rebuild Liberal Arts Education** - Chung-Ming Wang, Liang-Ru Lin 64

3. **The Campus Is a Local Community: How Experience Becomes Learning at a Regional University in Japan** - Hidenori Matano 110

4. **Renewing Liberal Education in Korea: Challenges and Opportunities** - Byong Chul Park 178

<Keynote Speech by Professor Aya Yoshida>

Liberal Education in Japan
: A History of Addressing Structural Dissonance

- Aya Yoshida (吉田文)
Waseda University

1. Purpose and Analytical Framework

Japan began its modernization in the latter half of the nineteenth century. In constructing higher education system, it drew on the German model and made parallel three-year disciplinary-based faculties the basic structure of the university. After World War II, however, under the guidance of the U.S. Civil Information and Education Section (CIE), higher education following the 6-3-3 school system was reorganized into four-year new-system universities. Academic years were credit-based, and General Education, comprising the humanities, social sciences, and natural sciences, was introduced during the first two years. All students, irrespective of their majors, were required to complete general education.

This paper sketches the trajectory of this newly introduced general education over the subsequent eighty years. Although it symbolized the new-system university, its ideals and institutional arrangements were never fully understood, accepted, or consolidated; reform was therefore repeatedly undertaken. In such reforms, the central issues were not only (1) what should be taught, but also (2) who should teach it and (3) where those faculties should be located within the university. I call the misalignments among these three

elements within the higher education system "structural dissonance." The eighty-year history of Japanese general education is analyzed from two perspectives: (a) the curriculum and (b) faculty and their organizational location. It is divided into five periods according to the position of general education: 1. introduction and compulsory implementation (1946~1956), 2. Reform (1960's~the middle of 1980's), 3. abolition of compulsory status (the late 1980's~1991), 4. Contraction (1990's), and 5. Liberalization (2000's~the present).

A further aim of this paper is to develop a framework for comparison with general education in Korea and Taiwan.

2. Introduction and Compulsory Implementation of General Education

2-1. Beginning with Equal Distribution across Three Fields

In 1946, the education mission sent to reorganize Japanese education published *the Report of the United States Education Mission to Japan* (the Ministry of Education, 1946). It advocated a 6-3-3-4 educational system and strongly called for the introduction of general education in higher education. Japanese higher education, it argued, had a strongly specialized and vocational character. Broad general education covering diverse disciplines was indispensable for educating citizens who would sustain a democratic society. Yet this ideal was not readily understood by Japanese stakeholders at the time, nor was it widely recognized that the U. S. general education was composed of liberal arts disciplines[1].

The Japan University Accreditation Association, an organization of universities established voluntarily to introduce American-style accreditation to Japan, led the work of introducing general education. It first began compiling lists of courses that could be offered as general education, divided into the humanities, social sciences, and natural sciences. The first regulations on general education in the University Standards were drafted in 1947 and

finalized after some revision in 1950. Universities were required, for both arts and science students commonly, to offer at least five courses in each field, and fifteen courses (60 credits) in total; students were required to take at least three courses in each field, and twelve courses (36 credits) in total (Japan University Accreditation Association, 2005). This was called Equal Distribution across the Three Fields. Although some universities had shifted to the new system in 1948 and all remaining institutions in 1949, the decision on general education came later. Both the new-system university and its emblematic general education thus began amid considerable confusion. Crucially, general education courses were established separately from specialized courses. Courses with the same title could consequently be offered in both curricula, raising the problem of how to coordinate this overlap[2].

In 1956, the Standards for the Establishment of Universities, a Ministry of Education ordinance, replaced the University Standards as the regulations governing authorization to establish universities. Universities were required to offer at least three courses in each field, and nine courses (36 credits) in total; students, regardless of their majors, were required to take at least three courses from each field, and twelve courses (36 credits) in total. In addition, two foreign-language courses (8 credits) and two health and physical-education courses (4 credits) were required, bringing the general education requirement to 48 credits. Since the graduation requirement was 124 credits, approximately 40 percent was allocated to general education.

Under the Standards for the Establishment of Universities, both the number of courses universities had to offer and the credits students had to take were lower than under the University Standards. In addition, a category called "Basic Education Courses" was created for foundational disciplinary content studied before specialized education as a part of general education. Up to eight credits in general education courses related to a student's specialty could be replaced by such courses. This responded especially to dissatisfaction and

concern in science and engineering that general education compressed what had previously been three years of specialized education into two, and to demands to restore some of that time through foundational disciplinary courses. The ideal of equal distribution across three fields for all arts and science students proved difficult to accept in practice. These problems arose because specialized and general education were separated both in the curriculum and in the faculty members responsible for them. Basic education courses were established by specialized faculties and their contents were determined according to the logic of specialized education. Their substitution for general education courses was therefore nothing less than an encroachment of specialized education on the general education curriculum, revealing the lack of curricular coordination between the two.

The curricular dissonance generated by introducing general education without sufficient consideration of its relationship to specialized education persisted as general education came under pressure from specialized education.

2-2. Separation of Faculty Members and Their Organizations

General education was often regarded as preparatory rather than authentic university education. From the outset, faculty of old-system university generally declined to teach it. Old-system specialized schools often lacked faculties for general education when their specialized fields differed from the humanities, social sciences, and natural sciences. How, then, was general education implemented?

When national universities became new-system universities, they consolidated old-system higher education institutions within each prefecture under the principle of one university per prefecture. In doing so, they used institutions regarded as lower in status than old-system universities—old higher schools, university preparatory divisions, and normal schools—as the organizations responsible for general education. These institutions

conveniently possessed faculty members in the humanities, social sciences, and natural sciences. The problem was that old-system universities classified these organizations as Divisions of Liberal Arts (Kyoyo-Bu), not as faculties[3]. This reflected the old universities' view that they had not previously been universities. Faculty members assigned to the divisions of liberal arts were to teach only general education and were placed at a disadvantage relative to specialized-education faculty in teaching loads, research funding, and other conditions. Such perceptions and treatment became entrenched as status disparities among faculty. Their origin lay in a reorganization after WWII that left the structures of the old institutions intact and combined them in parallel as faculties. Although alternatives may have been unavailable at the time, assigning newly introduced general education to lower-status institutions had enduring consequences for the faculties and organizations responsible for it.

In private universities, relatively few institutions had been universities under the old system. Even when they had old-system specialized schools in universities, reorganization occurred within the same institution, and few made a particular institution into a division of liberal arts. Many private universities implemented general education by newly hiring faculty members and assigning them to each faculty, or by assigning them to a particular faculty whose faculty members taught general education university-wide. Status disparities between general and specialized education faculty did exist, but they were less visible than in national universities.

The status disparity produced by treating general education faculty as a category distinct from specialized-education instructors was the greatest dissonance created by the introduction of general education. It is no exaggeration to say that subsequent reforms were continually directed toward resolving it.

3. Reform in Search of Institutional Consolidation

Although general education somehow began, neither its curriculum nor its faculty and organizational location functioned smoothly. From the 1960s, a prolonged effort began to resolve these misalignments and consolidate general education within universities.

3-1. Collapse of Equal Distribution across Three Fields

As noted, the Standards for the Establishment of Universities introduced Basic Education Courses in 1956, allowing preparatory specialized education as a part of general education. A 1977 survey showed that such courses were compulsory in 72.3% of medical and dental faculties, 41.2% of agriculture and fisheries faculties, and 35.9% of science and engineering faculties, but in only 13.3% of humanities and 16.8% of social-science faculties (Japan University Accreditation Association, 1980). The strength of demand from scientific fields is clear.

Subsequent reforms of the general education curriculum were described as liberalization intended to revitalize it, but in effect responded to the demands of specialized education. Following the 1963 Central Council for Education report, *Improvement of University Education*, the 1970 revision of the Standards for the Establishment of Universities abolished equal distribution across the three fields. Although the compulsory requirement remained 36 credits, up to 12 could be replaced by foreign-languages, basic education courses, or specialized courses. General education could thereby fall to 20% of graduation credits. That even specialized courses could replace general education indicates the increasingly strong logic of professional faculties.

A 1981 survey of 44 faculties at large private universities found that only 14 faculties (32%) required twelve credits in each of the three fields as Equal Distribution across the Three Fields. (Kaneko, 1981). The remaining 30 retained the three-field framework but required fewer than 36 credits or adopted unequal distribution across the fields. The original ideal—common

study in arts and science regardless of majors—had become nominal. Reform thus advanced in a direction that gave greater prominence to the logic of specialized education.

3-2. Seeking to Establish a Territory for General Education

As specialized education continued to exert pressure, general education faculty members and their organizations sought to establish a distinct territory. One solution was the introduction of "Integrated Courses" spanning the humanities, social sciences, and natural sciences. The Japan University Accreditation Association had introduced the idea at the outset of general education (1949), but it initially attracted little attention. Ochanomizu University experimented with it in 1963 (Ochanomizu University Integrated Course Study Group, 1964), but the initiative did not spread.

The recommendation of integrated courses in the 1970 revision of the Standards for the Establishment of Universities became a catalyst. More organizations responsible for general education adopted them as a means of revitalization. Surveys show that from the late 1970s through the 1980s, 60–70% of national universities and roughly 40% of private universities offered integrated courses (Yoshida, 2013). The much higher rate among national universities was largely due to their divisions of liberal arts.

Although integrated courses intended to differentiate general from specialized education were broadly well received, they also posed challenges. It was not easy to construct courses encompassing all three fields. The proportion of integrated courses crossing all three fields fell from 49.2% in 1963–70 to 37.3% in 1979–80 (Faculty of Integrated Arts and Sciences at Hiroshima University, 1976; Research Center for General Education at Kansai University, 1981). As the number of integrated courses increased, the share spanning all three fields declined. Humanities and social sciences could be

combined relatively easily, but incorporating natural science was difficult both in disciplinary terms and in terms of faculty resources.

3-3. Legal Institutionalization of Divisions of Liberal Arts in National Universities

The divisions of liberal arts established when old-system universities became new-system universities were internal arrangements without legal standing. To establish their status within the university, these organizations petitioned the Ministry of Education for legal institutionalization, thereby seeking to clarify responsibility for general education. In response, the Ministry amended the National School Establishment Act in 1963, legally institutionalized divisions of liberal arts, and called on national universities without one to establish one.

At institutions that had not been universities under the old system, old higher schools became faculties of arts and sciences and normal schools became faculties of education; besides their own specialized education, these faculties were made responsible for university-wide general education. Heavy faculty workloads were problematic from the outset. For faculties of arts and sciences, the divergent orientations of arts and science disciplines also made their identity ambiguous. The 1963 report, *Improvement of University Education,* referred to the need to reorganize these faculties, prompting the Ministry to begin doing so.

At the same time, the first baby-boom cohort was approaching university age and additional capacity was needed. The Ministry sought to resolve both issues by separating the general-education function from faculties of arts and sciences and faculties of education, clarifying those faculties' specialization, and establishing legally institutionalized divisions of liberal arts. The Standards for the Establishment of Universities stipulated a higher student-to-faculty ratio for divisions of liberal arts than for specialized faculties, enabling them to

enroll more students. During the 1960s, divisions of liberal arts were thus used as a response to rapidly increasing student numbers (Hashimoto, 2000).

National universities with faculties of arts and sciences, however, opposed establishing divisions of liberal arts. Such divisions were seen as inferior to faculties, and their faculties could not teach specialized education. Because these faculties had generally had faculty members teach both general and specialized education rather than appoint general-education-only faculty, they wished to avoid placing faculty members in positions where they could no longer teach specialized education courses. Faculties of education held similar views. Nevertheless, the Ministry promoted divisions of liberal arts to establish clear responsibility for general education and clarify each faculty's mission. In 1967, after 31 of 72 national universities had such divisions, expansion stopped as university opposition grew over the widening of faculty status disparities. The disparity concealed behind the stated objective of clarifying responsibility evidently intensified dissonance among faculty.

3-4. The Frustrated Plan for Faculties of Liberal Arts

Divisions of liberal arts were viewed as inferior because they were not faculties. If they became faculties, it was thought, faculty-status disparities would be resolved. From around 1970, national universities sought ways to convert them into faculties. Of the 33 national universities with divisions of liberal arts in 1991, 15 envisaged faculty status (National University Association, 1991). In practice, however, only Hiroshima University's Faculty of Integrated Arts and Sciences (1974) and Iwate University's Faculty of Humanities and Social Sciences (1977) were established.

Why did the plan fail? There were two barriers, one internal and one external. Internally, it was difficult to build consensus on establishing such a faculty. Because divisions of liberal arts comprised faculty from the humanities, social sciences, and natural sciences, their proposed academic scope

frequently overlapped with that of existing faculties, especially faculty of arts and faculty of science, which resisted to protect established interests. Externally, the Ministry of Education posed an obstacle: on the premise that a faculty must have a specific disciplinary field, it rejected a faculty of liberal arts on the grounds that its plurality of specialties meant it had no specialty.

3-5. Organizations for General Education in Private Universities

Only about 8% of private universities at most established organizations such as divisions of liberal arts[4] to administer general education. No association was found between institutional expansion and creating such organizations (Yoshida, 2013). If anything, single-field medical universities tended to establish them. Because medical specializations differed so greatly from the humanities, social sciences, and natural sciences of general education, and because medical faculties offered specialized education on an instructional-hour rather than credit basis, they organized general education faculty separately. Some institutions with sufficient faculty resources nevertheless avoided this option, having learned from the status disparities of faculty in divisions of liberal arts at national universities.

How, then, did private universities organize general education? The most common arrangement (46%) was a single-faculty university to which all general education faculty belonged. The next most common (29%) assigned general education faculty to one faculty while having them teach general education for other faculties as well. Under such arrangements, the sense of unfairness among general education faculty was less strong. The proportion reporting inequity in teaching was 38% in national universities but 18% in private universities; for research, the figures were 43% and 22%, respectively (Izu and Asahina, 1984).

This does not mean that general education functioned in private universities without major difficulties. Private universities relied more heavily

than national universities on part-time lecturers. For example, among universities, 35% of national and 47% of private institutions depended on part-time lecturers for more than 51% of their general education teaching (Japan University Accreditation Association, 1980, *op. cit.*). A high level of reliance on part-time instructors may reduce perceived inequity, but it also raises questions about where responsibility for general education lies.

How to organize general education instructors and their organizations became increasingly confused in both national and private universities.

4. Abolition of Compulsory Status

4-1. The Ad Hoc Council on Education, the University Council, and the Deregulation of the Standards

In 1984, the Ad Hoc Council on Education was established as an advisory body directly under the Cabinet Office[5]. It issued four reports over three years and profoundly influenced the subsequent direction of Japanese education. *The 1986 Second Report* described general education as "an important element of university education," but also stated that “it was not sufficient in either ideals or content and that views even questioning its necessity were often heard; more searching study of the form general education should take was needed" (Ad Hoc Council on Education, 1986). Former councils had discussed measures to reform and promote general education, but this council was distinctive in calling for a more fundamental reconsideration of its very nature.

To give concrete form to higher education reform proposals for more vital and distinctive university education, the Ad Hoc Council on Education called for a "University Council." The Ministry of Education established it in 1987. Until it was merged into the Central Council for Education in the 2001 reorganization of central government ministries, it was exceptionally active, issuing 28 reports over a little more than ten years. Its first report, *Improvement of University Education* (1991), recommended relaxation of the

Standards for the Establishment of Universities, which were comprehensively deregulated in the same year. At the time, a neoliberal idea was emerging that easing and making regulations more flexible, while introducing competition, would revitalize the economy and society. Educational liberalization and institutional distinctiveness were contemporary slogans, and deregulation of the Standards was part of this trend.

As a result, the provisions on general education in the Standards were abolished, and general education ceased to be a university obligation. Approximately forty years after the new-system university began in 1949 and the Standards were established in 1956, general education—which had produced various structural dissonances in curricula, faculty, and organizations—had to be reconsidered.

What logic underlay this call for reconsideration? The following discussion examines deliberations in the Ad Hoc Council on Education and the University Council through the two dimensions of the general education curriculum and of faculty and their organizations.

4-2. Curriculum: Reconsidering Course Categories of General Education

The Ad Hoc Council on Education held that general education should proceed "freely and flexibly," while identifying several cautions. It recommended "breaking with the conventional view that general and specialized education are opposed, closely linking them", and developing "an active curriculum that did not mechanically adhere to equal study of the humanities, social sciences, and natural sciences but included interdisciplinary learning" (Ad Hoc Council on Education, 1986).

The University Council's *Improvement of University Education* in 1991 listed "improvement of general education and related areas" first among issues requiring consideration, indicating its urgency. It observed that "there was often a gap between ideals and objectives and actual teaching, and that organic

links with specialized education tended to be lacking" (University Council, 1991). The ineffectiveness of general education itself and of its connection with specialized education had been noted since its introduction. The Council attributed the cause to the Standards for the Establishment of Universities, stating that "detailed regulation of the curricular framework discouraged universities from seriously examining their curricula or working to improve them" (Ibid.). It concluded that "the Standards should be deregulated as much as possible" (Ibid.).

The report nevertheless warned that "some feared reorganizing course categories in the Standards would lead universities to neglect general education" (Ibid.). It expressed the expectation that "universities would make serious efforts and devise ways to realize the relevant ideals and objectives, and affirmed its trust in university faculty's judgment"(Ibid.). Liberalization was deemed necessary to break the impasse, yet there was concern that it would further reduce general education, whose necessity had long been questioned. The report reveals this ambivalence.

4-3. Faculty and Organizations: Reconsidering Divisions of Liberal Arts

Classifying general and specialized education instructors separately and dividing their organizations had magnified the problem of general education even more than curricular separation. The Ad Hoc Council on Education made a notably far-reaching observation: "Appropriate measures must be taken regarding the division and composition of the organizations of instructors responsible for general education, including a reconsideration of divisions of liberal arts" (Ad Hoc Council on Education, 1986, *op. cit.*). This can be read as a proposal that contemplated reorganization or even abolition of those colleges.

The University Council's 1991 report, taking account of existing organizations and anticipating the development of integrated four-year curricula and the dissolution of the fixed division between general- and

specialized-education instructors, stated that "it is desirable to reconsider organizations for implementing general education, including the reorganization and transformation of divisions of liberal arts" (University Council, 1991, *op. cit.*)).

The Ad Hoc Council on Education and the University Council thus proposed abolition of the division of liberal arts, the principal source of structural dissonance surrounding general education. General education had been celebrated in principle as a symbol of the postwar new-system university. Yet it had failed to become an educational element firmly embedded in universities even after forty years, continually producing structural dissonance in curricula, faculty, and their organizations. The reports explicitly identified this and called for change at its foundations; the reform of the Standards followed accordingly.

In 1991, the term "General Education" disappeared from legislation[6].

5. Liberal Education after Liberalization

5-1. The Contraction of Liberal Education

Since the term general education disappeared from the Standards, the corresponding educational activity has been given various names, including "Liberal Education" (Kyoyo Kyoiku). In this paper, I use "liberal education" for the former general education.

Even before the comprehensive deregulation of the Standards, the principle of equal study in three fields had collapsed and the weight of specialized education in graduation credits had increased. The abolition of provisions on general education therefore partly ratified an existing reality. Yet deregulation also authorized further contraction of liberal education, and the relevant credits steadily declined. A 2003 survey, more than ten years after deregulation, found average liberal education credits of 35.5 at national universities (with 128.8 average graduation credits) and 29.3 at private

universities (with 126.2 average graduation credits) (Yoshida, 2005). The former compulsory general education requirement was 48 credits including foreign languages and physical education, so the decline was 10–20 credits. The reductions were especially marked in medical, arts (fine arts, music and etc.), home economics, and science and engineering fields, and less pronounced in humanities and social sciences.

Alongside this quantitative change came qualitative change described as "Skill orientation and Remediation." Specifically, study shifted from two foreign languages to English alone, with more emphasis on oral English; information and communication technology courses also became compulsory. More universities began to count such courses as liberal education in response to demands for communicative English and the ICT era. Courses supporting adjustment to university, such as first-year education, also increased.

The University Council's 1991 report had anticipated the declining weight of liberal education. The University Council and later the Central Council for Education repeatedly sounded alarms and discussed its usefulness and necessity in various ways. Yet, even where broad agreement existed, the logic of specialized education came to the fore when individual university faculties designed liberal education.

5-2. Abolition of Divisions of Liberal Arts

Parallel to curricular contraction was the abolition of divisions of liberal arts in national universities. The most serious structural dissonance was the existence of faculty who taught only general education in divisions of liberal arts that were not faculties. Following the Ad Hoc Council on Education's and University Council's calls to reconsider them, all 28 national university divisions of liberal arts, except Tokyo Medical and Dental University (at that time), were abolished in a cascade during the five years from 1992 to 1997.

How were the faculty resources released by abolishing these colleges used? The 1990s coincided with a major policy of expanding graduate education. Large universities, including former imperial universities, used the divisions' resources to establish new graduate schools. Regional national universities, even when they did not establish graduate schools, created new faculties based on also the divisions' resources. Twelve universities established new graduate schools or faculties, notably organizations that integrated existing disciplines. They sought new organizations that would use the divisions' distinctive resource: faculty with diverse specialties. Not all former division faculty, however, moved to the new organizations, because appointment review was required. At the 16 universities that established no new organization, most former division faculty were assigned to arts-related faculties (such as literature, humanities, and law-and-literature), science faculties, or faculties of education. In effect, they returned to the faculties that had previously borne general education.

Private universities with divisions of liberal arts adopted varied approaches: some converted them into faculties, some into university-wide centers, and others distributed their faculty among existing faculties. In the last case, faculty member's specialty sometimes did not match the specialty of the faculty to which the faculty was assigned, creating new problems.

These organizational reforms eliminated separate faculty categories and thereby reduced status disparities. New liberal education increasingly adopted a university-wide mobilization model in which as many faculty as possible participated. Structural dissonance was thus resolved to some extent.

6. Seeking Organic Linkages

6-1. Toward the Construction of Undergraduate Education: Bachelor's Competencies

The contraction of liberal education had largely run its course by the mid-2000s. As the birthrate declined and the number of universities grew, the rate of university participation rose, making response to a more diverse student population important. Another issue was students entering university without having studied in high school content needed for university study. Addressing these circumstances gave liberal education an increasingly important role of remedial education.

At the same time, an idea emerged that universities should construct coherent education across the bachelor's program rather than divide liberal from specialized education. The 2008 Central Council for Education report, *Toward the Construction of Undergraduate Education*, stated that "it was important not to adhere to categories such as liberal and specialized education, but to address them systematically as an integrated undergraduate program" (Central Council for Education, 2008). This idea was related to the growing concern with student learning outcomes in bachelor's programs. If universities seek outcomes across four years of study, it is not productive to divide the curriculum into liberal and specialized education and argue over territories.

The 2012 Central Council for Education report, *Toward a Qualitative Transformation of University Education for Building a New Future,* likewise emphasized "undergraduate education" and called for a shift to organizing courses around degree programs (Central Council for Education, 2012).

These recommendations have not necessarily been fully implemented. One emerging direction, however, is upper-division liberal education offered in the third and fourth years. Within curricula centered on specialized education, it is expected to play a role in integrating learning across the university experience. A 2018 survey found upper-division liberal education in 24% of all faculties (Sugitani, 2019). It is developed mainly at large universities with ample educational resources, but is gradually spreading.

6-2. Establishing New Centers

Even if the organizations implementing liberal education and the faculty devoted only to it disappear, liberal education itself does not. The resulting issue is that responsibility for its implementation—by which organization and by whom—becomes unclear. Yet organizations like divisions of liberal arts can foster disparities among faculty.

One arrangement devised in this context is the establishment of the Centers for Liberal Education or the Centers for Common Education. Unlike divisions of liberal arts, these are: (1) university-wide organizations under the president and executive leadership, and therefore parallel to faculties; (2) organizations in which faculty, even when assigned to the center, stand on the same footing as faculty members in faculties; and (3) bodies responsible for the university-wide design, coordination, and implementation of liberal education. They were conceived as a way to retain the implementation-responsibility structure of the divisions of liberal arts without producing faculty disparities. They have clearly achieved some success in combining organizational responsibility for education with equality among instructors.

An ambivalent problem nevertheless remains, again concerning faculty. If many faculty belong to these centers, responsibility for designing, coordinating, and implementing liberal education is clear and implementation can be stable. But the burden of liberal education on the center faculty becomes heavier, while the responsibility of faculty members in faculties becomes lighter even under a university-wide implementation model.

If faculty members in faculties hold concurrent appointments in the centers, the centers' role may become chiefly coordination, raising concern that an adequate responsibility structure cannot be sustained. This arrangement does, however, avoid concentrating the burden of liberal education on particular instructors.

Thus, these arrangements seek the twofold goal of eliminating faculty disparities while building a structure of responsibility for liberal education, but they are not a universal solution.

7. Continuing Search

It is not easy to embed an educational element—liberal education—within a faculty structure organized around specialized education because liberal education does not necessarily have a clear relationship with specialization. This has remained a challenge for Japanese higher education since the introduction of general education. Nevertheless, reforms have continued in the belief that liberal education is indispensable to undergraduate education.

In Japan, the curricular problem persists in a basic form: courses are still offered separately as general/liberal and specialized education[7]. In addition, difficulties concerning the faculty who teach them and the organizations responsible for them have meant that reform has proceeded without a clear route to resolution. Whether a solution will eventually be found, or whether the search will continue without knowing where it lies, remains uncertain; the search is likely to continue for some time.

Japan's experience shares features with East Asian countries that have similar higher education systems and have introduced elements of general or liberal education. Further discussion is needed on how such common experience can be modeled.

<Notes>

[1] As a rule, the courses offered as general education in the United States are drawn from the liberal arts, namely academic fields unrelated to occupational or professional education. Japan's lack of understanding of this principle was evident in the inclusion of subjects such as education, law, and home economics, which were not counted as liberal arts.

[2] In the distribution-requirement model of general education, adopted by approximately 90% of the U.S. universities, courses themselves are not classified as either general or specialized education. Depending on students' choices, the same course may be taken either as a general education course or as a specialized course.

[3] Among old-system universities, only the University of Tokyo placed its former higher schools on an equal footing with other faculties as the Faculty of Liberal Arts, rather than as a Division of Liberal Arts. This faculty continues to provide university-wide general education while also offering its own specialized undergraduate and graduate education.

[4] In addition to *Kyoyo-Bu* (divisions of liberal arts), some universities use names such as "Division of General Education" for the organizations to which only general education faculty belong. This paper uses the expression "divisions of liberal arts" including division of general education and etc.

[5] Educational councils are usually established under the Ministry of Education and deliberate matters referred to them by the Minister of Education. The Ad Hoc Council on Education, however, was established under the Cabinet Office. It therefore considered matters referred by the Prime Minister, and its consultations and reports consequently carried considerable influence.

[6] Once the term "general education" was removed from the Standards for the Establishment of Universities, the term of general education faculty were necessarily removed as well. This contributed to the successive abolition of divisions of liberal arts.

[7] A system in which courses may count as either general or specialized education depending on the students who take them, rather than being classified according to the courses offered, might be expected to make the rigid distinction between liberal and specialized education more flexible. To the best of my knowledge, however, no such cases have been identified. This is a topic for future research.

<References>

Ad Hoc Council on Education (1986) "*Second Report on Educational Reform*."

Central Council for Education (1963) *Improvement of University Education*.

Central Council for Education (2008) *Toward the Construction of Undergraduate Education*.

Central Council for Education (2012) *Toward a Qualitative Transformation of University Education for Building a New Future*.

Hashimoto, Koichi (2000) "The Establishment and Reorganization of Faculties of Arts and Sciences: Their Significance and Impact in the Postwar National University System." *Degree Research*, No. 12, 115–219. National Institution for Academic Degrees and University Evaluation.

Integrated Course Study Group, Ochanomizu University (1964) *Integrated Courses in General Education*, *IDE Educational Materials*, No. 32, Institute for Development of Higher Education, Ochanomizu University

Izu, Toshihiko, and Asahina, Daisaku (1984) "Questionnaire Survey on the Organization of General Education," *Bulletin of Yokohama City University: Humanities*, No. 1, Yokohama City University

Japan University Accreditation Association (1949) *General Education in Universities: Interim Report of the Research Committee on General Education*, Japan University Accreditation Association.

Kaneko, Sadayoshi (1981) "From the Perspective of the Humanities and Social Sciences," In *The Future of University Education: Focusing on General Education*, Proceedings of the 18th University Education Conference, 51–68, University Seminar House.

Ministry of Education (1946) *Report of the United States Education Mission to Japan*. (Reprinted in Masao Terasaki, ed., *Basic Documents on Modern Japanese Education: Postwar Educational Reform Plans, Series I, Vol. I.* Japan Book Center (2000).)

Office for the Compilation of the History, Japan University Accreditation Association, (2005) *Fifty-Five-Year History of the Japan University Accreditation Association: General History*, Japan University Accreditation Association.

Research Center for General Education, Kansai University (1981) *Survey Report on the Implementation of Integrated Courses and Related Courses in General Education*, Kansai University.

Research Committee on General Education, Japan University Accreditation Association (1965) "Opinions on General Education," *Bulletin*, No. 9, Japan University Accreditation Association.

Research Committee on General Education, Japan University Accreditation Association (1980) *Interim Report of the Research Committee on General Education: Retrospect and Prospects for General Education0,* Japan University Accreditation Association.

Research Committee on Integrated Courses, Faculty of Integrated Arts and Sciences, Hiroshima University (1976) *Survey of Integrated Courses: Tabulation of Implementation Status*. Hiroshima University.

Special Committee on Liberal Arts Curricula, National University Association (1991) *Survey Report on the Improvement of Liberal Arts Curriculum Education: Collection of Materials*, National University Association.

Sugitani, Yumiko (2019) "The Development of New Liberal Education in Japan: The Challenge of Upper-Division Liberal Education," *Arcadia Bulletin*, No. 670, Japan University Accreditation Association.

University Council (1991) *Improvement of University Education*.

Yoshida, Aya (2005) *Pressures on Liberal Education in Universities and the Organization of Faculty: Ten Years after Deregulation*. Research report, Grants-in-Aid for Scientific Research, FY2002–2004, Principal Investigator: Aya Yoshida.

Yoshida, Aya (2013) *Universities and Liberal Education*. Iwanami Shoten.

日本の教養教育：構造的不協和の解消の歴史

吉田　文（早稲田大学）

1. 本報告の目的と分析の枠組み

19 世紀後半に近代化を始めた日本は、高等教育を構築するにあたって、ドイツのそれを参照し、3 年制の専門学部が並列する構造を大学の基本とした。しかしながら、第二次世界大戦後には、アメリカの CIE（Civil Information and Education Section：民間情報教育局）の指導のもと、6-3-3 制の教育システムに続く高等教育機関は一律 4 年制の新制大学となった。そして、教育年限を単位制とし、最初の 2 年間に人文科学・社会科学・自然科学から構成される一般教育（General Education）を導入し、全学生が専門にかかわらず、それを履修することが義務化された。

本稿は、この新たに導入された一般教育が、その後の 80 年間においてどのような軌跡をたどってきたかを素描することが目的である。この一般教育は、新制大学の象徴であったものの、その理念や制度の理解・受容・定着は進まず、常に改革が繰り返されるという経緯をたどってきた。改革に際しては、(1) 何を教えるかは当然のこと、それ以上に、(2) 誰が教えるか、(3) その担当者は大学のどこに所属するかが課題であり続けた。この 3 要素に関する高等教育システム内での齟齬を、「構造的不協和」と命名する。そして、日本の一般教育の 80 年の歴史を、(a) カリキュラム、(b) 担当教員と所属組織の 2 つの観点から、時期を一般教育の置かれた状況にしたがって、1. 導入・義務化（1946～1956）、2. 改革（1960’s～1980’s 半ば）、3. 義務化の廃止（1980’s 半ば～1991）、4. 縮減（1990’s）、5.自由化（2000’s～現在）に 5 つに区分して分析を行う。

こうした日本の一般教育の分析を通じて、韓国や台湾のそれとの比較のための枠組を考察することが、本報告のもう 1 つの狙いであることを申し添えたい。

2. 一般教育の導入・義務化

2-1. 3 系列均等履修からはじまる

日本の教育の再編のために派遣された教育使節団は、1946 年に『第一次米国教育使節団報告書』（文部省　1946）を著し、6-3-3-4 制の教育システムとし、高等教育に関しては一般教育の導入を強く求めた。そこでは、日本の高等教育は専門的、職業的色彩が強い。これからの民主社会を担う市民の育成には、多様な内容を幅広く学ぶ一般教育が不可欠だと説明された。しかしながら、その理念は、当時の日本の関係者には容易に理解されるものではなく、また、アメリカの general education が liberal arts の分野から構成されているということも十分に知らないままであった[1]。

一般教育導入のための諸活動を担ったのは、日本にアメリカ式のアクレディテーションを導入するために大学人の自発的組織として設置された、大学基準協会である。そこでは、まず、一般教育として開講できる科目を、人文、社会、自然の 3 領域に分けてリスト化する作業に着手した。大学基準における一般教育に関する最初の規程は 1947 年につくられるが、改正を経て 1950 年に最終決定する。そこでは、大学は文理共通で各系列 5 科目以上、合計 15 科目（60 単位）以上を用意し、学生も文理共通で各系列から 3 科目以上、合計 12 科目（36 単位）以上を履修することとした（大学基準協会　2005）。これを 3 系列均等履修と称する。すでに一部の大学は 1948 年から、残るすべての大学が 1949 年から新制度へ移行しているにもかかわらず、それより遅れての一般教育の決定である。新制大学も、その象徴である一般教育も、多くの混乱を抱えての出発であったことが想定される。ここで指摘すべきは、一般教育の科目を専門教育のそれと分けて設定したことである。そのため、同一名称の科目が両者の教育課程において開講される場合があり、その重複の調整をどうするかという問題を引き起こすことになる[2]。

1956 年には、大学基準にかわって文部省令の大学設置基準が、大学の設置認可に関わる規程となる。そこでは、一般教育に関し、各系列 3 科目以上、合計 9 科目（36 単位）以上を用意し、学生も文理共通で各系列から 3 科目以上、合計 12 科目（36 単位）以上を履修することとした。これ以外に外国語 2 科目（8 単位)、保健・体育 2 科目（4 単位)、合計 48 単位が一般教育課程で履修すべき単位数とされた。卒業要件単位数が 124 単位であり、約 40%が一般教育に当てられることになった。

大学設置基準では、大学が用意すべき科目数、学生が履修すべき単位数のどちらも、大学基準よりも減少している。さらに、専門教育に入る前に学習する専門の基礎的な内容として「基礎教育科目」という科目区分が設けられ、専門に関連する一般教育科目のうち 8 単位を「基礎教育科目」で代替可能とされた。これは、特に理系分野からの、一般教育によって、それまでの 3 年間の専門教育が 2 年間に圧縮されることへの不満や危機感、そして、それを少しでも回復するために専門教育の基礎的な内容の科目を一般教育に代替させたいという要望への対応である。文理共通に 3 系列均等履修という理念を、現実に受容することは困難であった。こうした問題が生じるのは、専門教育と一般教育を、教育課程の点でも担当する教員の点でも分離したことに起因する。「基礎教育科目」の設置主体は学部であり、それは学部の専門教育の論理にしたがって内容が決定される。その「基礎教育科目」が一般教育の科目を代替するとは、一般教育課程への専門教育の侵入にほかならない。一般教育と専門教育の、カリキュラムにおける連携が取れていないことの表われであり。

専門教育と一般教育との教育内容の関係を十分に考慮しないままに一般教育を導入したことによる、カリキュラム面の不協和音は、一般教育が専門教育からの圧力を受ける形で継続した。

2-2. 教員の分離・組織の分離

一般教育は、専門教育の準備教育、言い換えれば本来の大学教育ではないとみなされる傾向が強く、当初から旧制大学の学部の教員は担当しないというスタンスをとっていた。また、旧制の専門学校でも、その専門教育が、一般教育の人文、社会、自然科学と異なる場合は、担当の教員がいなかった。では、どのようにして一般教育を実施したのか。

国立大学は、新制大学になるにあたって 1 府県 1 大学の原則のもと、府県内の旧制高等教育機関を統合したが、その際に旧制大学よりも格下の機関である旧制高校、大学予科、師範学校を一般教育の担当組織として利用した。これらの機関は、一般教育に必要な人文・社会・自然科学の教員を擁していることも好都合であった。問題は、旧制大学は、これらの組織を学部ではない「教養部」としたことにある[3]。それらは旧制時代に大学ではなかったという旧制大学側の論理にもとづくものであった。教養部所属の教員は一般教育科目のみを担当することとされ、担当学生数や研究費などの処遇においても、専門教育担当の教員よりも不利な条件に置かれた。こうした教員の意識や処遇の実態は、教員間の身分格差として固定化していく。その淵源は、再編統合にあたって、旧制の各機関の構造には手を付けず、そのまま並列させる形で学部として統合したことにある。当時としては、それ以外の方法がなかったことも確かであるが、そこに新たに導入された一般教育が、格下であった機関に押し付けられる形で実施されたことは、一般教育をめぐる教員と組織の問題として尾を引くことになる。

私立大学の場合は、旧制度下で大学であったところは少なく、大学内に専門部などをもっていたとしても、同一機関内の再編であり、特定の機関を教養部とする大学は限られていた。多くの大学では、一般教育担当の教員を新たに雇用して各学部に配置する、特定の学部に一般教育担当教員を配置して、それらの教員が全学の一般教育を担当するなどの形態で、一般教育を実施した。一般教育の担当教員と専門教育の担当教員の身分格差がなかったわけではないが、国立大学ほど顕在化しなかった。

一般教育の担当教員を、専門教育の教員とは異なる種別としたことによって生じた身分格差は、一般教育を導入したことによって生じた最大の不協和音であった。その後の一般教育改革は、常にこの不協和音の解消を目的として行われたといっても過言ではない。

3. 定着を求めての改革

一般教育が何とか始まったものの、カリキュラムの点でも、教員や所属組織の点でも、順調ではなかった。1960 年代から、何とか齟齬を解消して一般教育の大学への定着をという長い改革が始まる。

3-1. 3 系列均等履修の崩壊

すでに 1956 年に大学設置基準において「基礎教育科目」が設けられて、学部の専門教育の準備教育の実施が可能とされたことは記したが、その後の状況を 1977 年の調査からみると、基礎教育科目を必修としている学部は、医歯系で 72.3%、農水産系で 41.2%、理工系で 35.9%であるが、文系の場合は、人文系で 13.3%、社会系は 16.8%に過ぎず（大学基準協会　1980)、理系の要請が強いことは明白である。

その後の一般教育カリキュラムをめぐる改革は、一般教育の自由化による活性化といいつつも、結果をみれば専門教育の要請への対応であったということができる。中央教育審議会の 1963 年の答申『大学教育の改善について』（中央教育審議会　1963）を受けて、1970 年に改正された大学設置基準では、3 系列均等履修の原則は廃止され、一般教育の必修は 36 単位のままだが、そのうち 12 単位までを外国語科目、基礎教育科目、専門教育科目で代替可能とした。一般教育科目の履修は卒業単位数の 20%にまで減少できるようになった。基礎教育科目ばかりか専門教育科目でも一般教育を代替できるとは、専門学部の論理が、さらに強くなっているか示すものと言えよう。

そして、1981 年に実施された大規模私立大学の 44 学部対象の調査（金子　1981）では、3 系列・各 12 単位を必修としている学部はわずか 14 学部（32%）でしかない。残る 30 学部は、3 系列均等履修方式をとっているが、必修は 36 単位未満としているか、あるいは 3 系列不均等履修としているかである。専門にかかわらず文理共通の履修という一般教育導入時の理念が、有名無実になっているかがわかる。このように、専門教育の論理が一層前面に出る方向で、一般教育カリキュラムの改革は進められた。

3-2. 一般教育テリトリーの確立を目指して

専門教育に押されるばかりのなかで、一般教育の担当者やその組織では、一般教育のテリトリーの確立を目指しての模索がなされた。そこで、見出された方法が、人文・社会・自然科学の 3 領域にまたがる内容をもつ「総合科目」の設置である。「総合科目」については、すでに一般教育の導入時に大学基準協会が紹介しているものの（大学基準協会 1949）、その時点で注目されることはなかった。1963 年にはお茶の水女子大学で実験的に実施したが（お茶の水女子大学総合コース研究会 1964）、他大学へ波及することはないままであった。

その後、先述の 1970 年の大学設置基準の改正時に、総合科目が推奨されたことが 1 つの契機となり、これを一般教育活性化の起爆剤として導入する一般教育担当組織は増加を始めた。各種の調査からは、1970 年代後半から 1980 年代にかけて国立大学では 60～70%が、私立大学では 40%前後が、総合科目を実施している（吉田　2013）。国立大学における実施率が私立大学のそれを大きく凌駕しているのは、国立大学は教養部という組織をもっていたことが大きい。

専門教育との差異化を目指しての総合科目であり、おおむね好評を博したものの、他方で課題もあった。それは、人文・社会・自然科学の 3 領域すべてを包含した内容をもった総合科目を構築することが容易ではなかったことである。3 領域を横断の総合科目は 1963－70 年には 49.2%あったが、1979－80 年には 37.3%にまで減少する（広島大学総合科学部 1976、関西大学・一般教育研究センター 1981）。提供される総合科目が増加するに従い、3 領域横断の総合科目が減少していく。その理由は、人文、社会科学の融合は比較的容易にできるが、そこに自然科学の内容を組み込んで 3 領域を横断する内容とすることが、ディシプリンの点からも教員資源の点からも容易ではなかったことによる。

3-3. 国立大学における教養部の法制化

旧制大学が新制になるにあたって設置した教養部は、学内措置であり法制上の位置づけを欠いていた。したがって、これらの組織は学内における地位の確立をもとめて、教養部の法制化を文部省に申し入れた。それにより、一般教育の責任の所在の明確化を図ろうとした。これを受けた文部省は、1963 年に国立学校設置法を改正し、教養部を法制化し、教養部を設置していない国立大学に対しても、教養部の設置を求めた。

旧制時代に大学ではなかったところでは、旧制高校を文理学部。師範学校を学芸学部として、それぞれの専門教育の他に全学の一般教育の担当組織としていたが、当初より教員の過重負担が問題であった。また、文理学部に関しては、文系と理系の専門に対する指向性が大きく異なるため、学部としての性格の曖昧さも問題となったおり、1963 年の答申『大学教育の改善について』において、文理学部改組の必要性について言及されたこともあり、文部省は文理学部改組に着手する。

折しも、第一次ベビーブームの大学進学を控えており、急増する学生の受け皿が必要であった。文部省は、文理学部や学芸学部から一般教育担当の機能を分離し、専門性が明確な学部とし、他方で、法制化した教養部を設置し、これらの課題を解決しようとした。大学設置基準において、教養部は学部よりも、教員 1 人あたりの学生数が多く規定されており、教養部設置により、より多くの学生を受け入れることができる。1960 年代の教養部は学生急増対策として利用されたのである（橋本　2000）。

他方で、文理学部をもつ国立大学は、教養部設置に否定的であった。なぜなら、教養部は学部よりも格下に見られ、教員は専門教育を担当できない。文理学部では、一般教育のみを担当する教員を設けず、教員の多くが一般教育と専門教育を担当してきたため、教養部に配置されることになる教員が専門教育を担当できなくなることは避けたかったのである。学芸学部も同様に、教養部設置には否定的であった。しかし、文部省としては、一般教育の責任主体の確立と、各学部のミッションの明確化を理由に、教養部設置を進めた。

しかしながら、1967 年、教養部が 31 校、国立大学 72 校の半数弱にまで増加した時点で、教養部設置は停止した。教養部設置が教員間の身分格差を拡大するという、大学からの反発の声が増大したためである。責任主体の確立という名目の背後にある教員間の身分格差が、いかに教員間の不協和音を増大させたかが想定される。

3-4. 教養学部構想の頓挫

教養部が格下に見られるのは、それが学部ではないからだ。学部になれば、教員格差問題は解消される。そう考えた国立大学では、1970 年頃より、教養部を学部とするための方法を模索する。1991 年の時点で教養部を設置している 33 国立大学のうち 15 大学が学部化を構想していた（国立大学協会 1991）。しかし、実際に、学部を設置できたのは、広島大学総合科学部（1974 年）と岩手大学人文社会科学部（1977 年）のみである。

なぜ、教養学部化構想は実現しなかったのか。障壁は、2 つ、学内と学外にあった。第 1 の学内の障壁とは、そのような新学部を設置するのかについての学内の合意形成が難航したことをいう。教養部は、人文・社会・自然科学分野の教員から構成されているため、学部化を構想したとき、学内の他学部、特に文学部と理学部と、その専門の内容において抵触することが多く、既得権益をもつ学部からの反対が生じた。第 2 の学外の障壁とは文部省である。学部は特定の専門領域を持つものである、多様な専門を抱える教養学部には専門がないという論理でもって、教養学部の設置が認められなかったのである。

3-5. 私立大学の一般教育組織

私立大学で教養部等[4]の一般教育の担当組織を設置したのは、最大で 8%程度でしかない。大学の規模拡大と教養部等の設置との関連も見られない（吉田 2013）。強いていえば、単科の医療系大学では、そうした組織を設ける傾向がある。医療系の専門分野と一般教育の人文・社会・自然科学では、あまりにも領域が異なり、その上、医療系学部は、専

門教育を単位制ではなく授業時間制で実施していたことなどのため、一般教育担当者を別組織で編成した。また、教養部を設置できる教員資源を有していても、国立大学教養部の教員格差を教訓として、その選択をしない大学もあった。

では、私立大学は、どのような体制で一般教育を実施していたかと言えば、単科大学で1学部にすべての教員が所属する大学が46%でもっとも多いが、それに次ぐのが、一般教育担当教員はある学部に所属するが、他学部の一般教育も担当するケースで、29%となっている。こうした状況のなかでは、一般教育専任教員の不公平感も強くはない。教育面で不公平を感じている一般教育専任教員は、国立では38%であるのに対し、私立では18%である。研究面に関しても、国立43%、私立22%である（伊豆・朝比奈　1984）。

私立大学では一般教育は大きな問題なく機能していたのかと問われれば、決してそれを肯定することはできない。なぜなら、私立大学の場合、一般教育を非常勤講師に依存する比率が、国立を凌駕しているからである。たとえば、一般教育の非常勤講師依存率別の大学の割合をみると、非常勤講師に51%以上依存している大学は、国立35%、私立47%とその差は大きい（前掲大学基準協会　1980）。非常勤講師への依存率が高い分、不公平感を感じることが少ないとも言えるが、非常勤講師への依存の高さは、一般教育の責任の所在の問題にもつながる。

一般教育の教員とその組織をどのように編成するかは、国立、私立ともに混迷の度を深めるばかりであった。

4.　義務化の廃止

4-1.　臨時教育審議会・大学審議会・大学設置基準の大綱化

1984年に内閣府直属の諮問機関として臨時教育審議会が設置される[5]。3年間で4次にわたる答申を出し、その後の日本の教育全体の方向性に大きな影響を与えた。一般教育に

関しては、1986 年の第二次答申において、一般教育は「大学教育にとって重要な要素である」としつつも、「理念においても、内容においても十分であるとはいえず、しばしば一般教育無用論すら聞かれる。一般教育の在り方についてより踏み込んだ研究が必要である。」（臨時教育審議会　1986）と、その在り方そのものについての再考が促された。一般教育の改革・振興方策についてはこれまでの審議会でも議論されてきたが、臨教審では、在り方そのものの議論をと、従来の論調とは異なり、より根本的な議論を求めたことに特徴がある。

臨時教育審議会は、高等教育に関しては、大学教育の活性化や個性化に向けた改革提言を具体化するために「ユニバーシティ・カウンシル」の設置を求め、それを受けて、1987 年に文部省のもとに大学審議会が設置される。大学審議会は、2001 年に中央省庁再編で中央教育審議会に統合されるまでの 10 年強に 28 の答申の発出と、きわめて精力的な審議会であった。最初に発出した答申は 1991 年の『大学教育の改善について』である。この答申は、大学設置基準の緩和を提言したことで知られており、これにもとづき同 1991 年に大学設置基準は「大綱化」される。臨時教育審議会のみならず、当時の社会には、各種の規制を緩和・弾力化し、そこに競争原理を導入することが経済や社会の活性化につながるという新自由主義的な発想が登場しつつあり、その一環として、教育の自由化・個性化は当時のスローガンでもあった。大学設置基準の大綱化も、その一環として行われた。

これにより、大学設置基準における一般教育に関する規程は廃止され、一般教育は大学の義務ではなくなった。新制大学が始まった 1949 年、大学設置基準が規定された 1956 年から約 40 年を経て、大学の教育課程や担当教員および組織に種々の構造的不協和をもたらしてきた一般教育は、見直しをせざるを得なくなった。

では、どのような論理で見直しが求められたのか、臨時教育審議会、大学審議会での議論を、一般教育のカリキュラムと教員および教員組織の側面に分けて検討しよう。

4-2. カリキュラム：一般教育と言う科目区分の見直し

臨時教育審議会においては、一般教育は「自由かつ柔軟に進められるべき」としつつも、いくつかの留意点を列挙している。「一般教育と専門教育を相対立するものとしてとらえる通念を打破し、両者を密接に結び付け」、そして「人文・社会・自然の 3 分野の均等な履修に機械的に固執することなく、学際的学習等も加えた積極的なカリキュラム」（臨時教育審議会　1986）の構築を推奨している。

大学審議会の『大学教育の改善について』では、検討すべき大学教育の問題として、最初に「一般教育等の改善」が挙げられており、これが当時の喫緊の課題と認識されていたことがわかる。その一般教育のカリキュラムに関しては、「理念・目標と授業の実際との間には、しばしば乖離が見られ、専門教育との関係でも、有機的な関連性が欠如している傾向」（大学審議会　1991）が問題だと指摘している。一般教育そのものが、また、専門教育との関連においても有効に機能していないという問題は、新制大学に一般教育を導入した時からの指摘である。そして、この原因が大学設置基準にあるとし、「カリキュラムの枠組みを大学設置基準で細かく規定していることが、各大学において、カリキュラムの在り方についての真剣な検討や改善のための努力を怠らせている」（同）と述べている。問題の解決のためには、「大学設置基準を可能な限り大綱化」（同）する必要があると結論づけている。

ただ、「大学設置基準上開設授業科目の科目区分を整理することについて、これにより一般教育等を軽視する大学が出てくるのではないかと危惧する向きもある」なか、「この理念・目標の実現のための真剣な努力・工夫がなされていくことを期待するとともに、この点についての大学人の見識を信ずるものである」（同）と釘を刺している。カリキュラムの自由化が現状打破のためには必要としつつも、自由化は、これまで不要論が強かった一般教育のさらなる縮小になることが懸念される。そうしたアンビバレントな思いが吐露されている。

4-3. 教員および組織：教養部の再検討

一般教育と専門教育の教員を種別化し、組織も区分してきたことは、一般教育のカリキュラム以上に一般教育問題を大きくしてきた。臨時教育審議会では、「一般教育を担当する教員組織の区分や構成についても、教養部等の見直しを含め、適切な措置を講ずる必要がある」（前掲、臨時教育審議会　1986）と、かなり踏み込んだ指摘をしている。教養部という組織の見直し、すなわち廃止も視野に入れた提案と見ることができる。

それを受けた大学審議会の 1991 年の上記答申では、一般教育の実施組織の現状を踏まえ、また、今後、4 年一貫のカリキュラム編成が進むこと、一般教育担当教員と専門教育担当教員の固定化の解消を期待として掲げ、これに伴い「教養部の改組転換を含め、一般教育の実施組織の在り方について、再検討が行われることが望ましい」（同）と記された。

一般教育をめぐる構造的不協和の最大の原因であった教養部組織の廃止が、臨時教育審議会、大学審議会において提言されたのである。戦後の新制大学の象徴として、理念としては称揚されてきた一般教育である。しかし、それが 40 年を経ても大学に定着する教育要素とはならず、カリキュラムにおいて、教員やその所属組織において、常に構造的不協和をもたらしてきたことを明言し、その根幹からの変革を求めた答申であり、それにもとづく大学設置基準の改革であった。

1991 年、法令上、「一般教育」という用語は消滅した[6]。

5. 自由化後の教養教育

5-1. 縮小する教養教育

大学設置基準から一般教育という言葉がなくなって以来、それに相当する教育は、教養教育をはじめとして多様なネーミングが付された。本稿では、従前の一般教育に教養教育という語を当てることにする。

大学設置基準の大綱化以前から、すでに 3 分野均等履修の原則は崩壊しており、卒業単位に占める専門教育の比重は減少していた。したがって、大綱化により一般教育に関する規程の廃止は、ある意味、現状の追認という側面があったことは確かである。しかしながら、大綱化は、教養教育をさらに縮小するお墨付きの役割をもち、相当単位数は減少の一途をたどった。大綱化から 10 年余を経た 2003 年に実施された調査によれば、教養教育の平均単位数は国立で 35.5 単位（128.8 平均卒業単位)、私立で 29.3 単位（126.2 平均卒業単位）である（吉田　2005)。一般教育必修単位は、外国語、体育まで含めれば 48 単位であったが、これと比較して、10〜20 単位は減少が認められる。教養教育単位数の減少が著しいのは、医療系、芸術系、家政系、理工系であり、これらと比較すると人文系、社会系はそれほどではない。

これら量的な変化とともに、「スキル化・リメディアル化」と称する、質的な変化も生じている。具体的には、外国語 2 か国語から英語 1 か国語になり、しかもオーラルな英語が増加している。それとともに、情報リテラシー関係の科目の必修化も挙げられる。話せる英語の要請、ICT 時代への対応としてこれらの科目を教養教育として実施する大学が増加しているのである。また、初年次教育など大学への適応支援の科目が増加を始める。

教養教育の比重が低下することは、大学審議会の 1991 年の答申でその懸念が表明されていたが、こうした事態に対しては大学審議会、その後の中央教育審議会でたびたび警鐘が鳴らされ、教養教育の効用や必要性が様々に論じられる。しかし、総論としては賛同しても、各大学の学部の立場からずれば、専門教育の論理が前面に出て教養教育が編成されるようになっていった。

5-2. 教養部の廃止

こうした教養教育カリキュラムの縮小と並行して生じたのは、国立大学の教養部の廃止であった。一般教育をめぐる構造的不協和のうち最大のものが、学部ではない教養部にお

ける一般教育のみ担当する教員の存在であり、臨時教育審議会、大学審議会において教養部の見直しの指摘によって、国立大学の教養部は、東京医科歯科大学（当時）をのぞいて1992 年から 1997 年の 5 年間に、28 大学すべてで雪崩を打って廃止された。

では、教養部廃止による教員資源は、どのように使われたのだろうか。折しも 1990 年代は、大学院拡充政策が、高等教育政策の目玉であった。旧制帝国大学をはじめとする大規模大学は教養部を資源として、新研究科の設置に力を注いだ。また、研究科の設置にまでは至らずとも、教養部をシーズとして学部を新設したのは、地方国立大学である。新研究科なり新学部を設置したのは 12 大学であり、それらの既存のディシプリンを融合した組織を設置していることに特色がある。多様な専門をもつ教員がいた教養部の特色を生かした新組織を目指していたのである。しかしながら、注意しなければならないのは、新組織の教員になるためには、教員審査があるため、教養部所属の教員がすべて新組織に異動したわけではないということである。新組織を設置していない 16 大学の教養部に所属していた教員の大半は、文学部系統の学部（文学部、人文学部、法文学部など)、理学部、教育学部に分属した。教養部が設置される以前に、一般教育の担っていた文理学部や学芸学部へ回帰したのである。

教養部を持っていた私立大学は、教養部の学部化を図ったところ、全学のセンター組織にしたところ、学部に分属したところとさまざまである。このうち、学部分属となったところでは、教員の専門と同一の学部がないために、学部の専門教育が教養教育担当教員の専門との不一致が生じるケースがままあり、それが新たな問題を引き起こした。

これらの組織改革が実施され、教員間の種別がなくなることで身分格差は、解消されていった。そして、新たな教養教育は、できるだけ多くの教員が担当する全学出動方式が増加していった。一定の範囲での構造的不協和は解消していったといってよいだろう。

6. 有機的連関を求めて

6-1. 学士課程教育の構築に向けて：学士力

教養教育の縮減も 2000 年代半ばには一段落する。それは、少子化の進行と大学数の増大のなかで大学進学率が上昇し、そのことによる学生の多様化への対応が重要になったためである。また、大学で必要な教育内容を高校で履修しないままに大学生になる未履修問題も生じた。こうした状況への対応は、教養教育にとってますます重要な役割になる。

他方で、教養教育や専門教育を区分するのではなく、学士課程として一貫した教育を構築すべきという考え方も登場する。2008 年の中央教育審議会答申『学士課程教育の構築に向けて』では、「教養教育や専門教育などの科目区分にこだわるのでなく，一貫した学士課程教育として組織的に取り組む」（中央教育審議会　2008）ことが重要と記されている。こうした考え方が登場するのは、学生の学士課程における学習成果が課題になったことと関連する。学生の 4 年間の学習成果を求めるならば、教育課程を教養教育と専門教育に分断してテリトリーを議論するのは有効ではないからである。

これを受けて 2012 年の中央教育審議会答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』（中央教育審議会　2012）でも、「学士課程教育」を強調し、「学位プログラム中心の授業科目の編成への転換」を求めている。

こうした提言が実施に移されたわけではないが、1 つの方向として、教養教育に関する内容を 3〜4 年次で実施する高年次教養教育が登場したことを指摘したい。専門教育中心の教育のなかに、大学での学習を総合するような役割を、教養教育として期待するものである。2018 年の調査では、全学部の 24%において高年次教養教育を実施している（杉谷 2019）。それは、十分な教育資源をもつ大規模大学が中心として展開しているが、徐々に広がりを見せている。

6-2. 新センターの設置

教養教育の実施組織や教養教育のみ担当する教員が消滅しても、教養教育という要素がなくなるわけではない。そこで生じた問題は、どの組織が、そして、誰が、教養教育の実施の責任の所在が不明確になることであった。しかし、教養部のような組織は、教員間の格差を助長する。

こうしたなかで考案された方式が教養教育センターや共通教育センターといった組織の設置である。これが教養部と異なる点としては、1. 学長をはじめとする全学の執行部のもとに置かれた全学組織であり、そのため学部と並列する。2. 教員は、このセンターに所属していた場合でも、組織の性格上、学部所属の教員と同列である。3. 全学的な教養教育の設計、調整、実施の責任を持つことがあげられる。教養部が担っていた教養教育の実施責任体制をもち、かつ、教員間の格差を生ぜしめない方法として考案された。教育の責任組織であることと、担当教員間の平等性を両立させるための組織として、一定の目的を達成していることは確かである。

しかしながら、それでも残るアンビバレントな問題がある。それは、やはり教員の問題に帰着する。これらのセンター所属の教員が多ければ、教養教育の設計、調整、実施における責任は明確になり、安定的に教養教育を実施できる。しかし、これらのセンター所属の教員の教養教育に関する負荷が大きくなるという問題が生じる。それは、全学体制で教養教育を担当することとしていても、学部所属の教員の責任は軽くなる。

では、学部所属の教員が兼担でセンター所属の教員となった場合は、センターの役割は教養教育の調整が主になり、十分な責任体制がとれなくなることが懸念される。ただ、この場合、特定の教員に教養教育の負荷がかかるという問題は回避できる。

このように教員間の格差を解消しつつ、教養教育の責任体制を構築する一挙両得を目指した方策ではあるが、それも万能ではないのである。

7. 続く模索

専門教育の学部構造に、専門教育とは必ずしも明確な関係のない教養教育という教育要素を根付かせることは容易ではない。それは、一般教育の導入以来、日本の高等教育の課題であり続けた。それでも、教養教育は学士課程に不可欠だとする認識のもとに、教養教育をめぐる改革は続いてきた。

日本の場合、教養教育のカリキュラムの問題に関して言えば、提供する科目を一般教育と専門教育に分けて実施したことは、基本的に現在も継続している[7]。加えて、それを担う教員と責任組織と言う問題を抱えたがために、解決の糸口を見いだせないまま、改革を行ってきたという経緯がある。どこかの時点で解を見出せるのか、どこにあるかわからないまま解を求め続けるのか、まだ、当分、模索が続きそうだ。

こうした日本の経験は、類似の高等教育システムをもち、そこに一般教育・教養教育という要素を導入した東アジア諸国と共通する側面がある。こうした共通経験をどのようにモデル化するか、さらに議論を重ねていきたい。

＜注＞

[1] アメリカにおける general education で提供される科目は、職業とは関係のない学問分野である liberal arts で構成されることが原則である。日本側にその理解がなかったことは、教育学、法学、家政学など liberal arts とはカウントされない科目が列挙されていることによる。

[2] アメリカの約 90%の大学が採用している配分必修方式による一般教育は、提供科目そのものに、一般教育と専門教育という区別はない。履修する学生の選択により、同一科目が一般教育の科目として履修される場合もあれば、専門教育の科目として履修される場合もある。

[3] 旧制大学のうち、東京大学のみが、旧制高校を教養部とせず教養学部として、他の学部と同列に置いた。この教養学部は、全学の一般教育を担当するとともに、教養学部としての専門教育、大学院教育を担って今後に至る。

[4] 一般教育担当教員の所属組織に対しては教養部以外に、一般教育部などの名称を用いる大学もあることから、教養部等とした。

[5] 通常、教育関係の審議会は、文部省のもとに設置され、文部大臣が諮問する形態をとる。しかし、臨時教育審議会は、内閣府のもとに設置されたため、内閣総理大臣からの諮問を審議することになり、諮問やそれに対する答申の影響力は大きい。

[6] 大学設置基準から「一般教育」という教育課程に関する用語が削除されると、必然的に一般教育担当の教員に関する規程も削除される。そのことが相次ぐ教養部の廃止につながった。

[7] 提供する科目に区別をするのではなく、履修する学生の条件によって一般教育にも専門教育にもなるという仕組みは、教養教育と専門教育と言う教育課程の区別による両者の硬直性を柔軟にするかとも思われるが、管見の限りでは、そうした事例は見当たらない。この点、今後の研究課題である。

＜引用文献＞

伊豆利彦・朝比奈大作（1984）「一般教育体制についてのアンケート調査」『横浜市立大学紀要　人文科学編』No. 1.

お茶の水女子大学総合コース研究会（1964）『一般教育における総合コース』IDE 教育資料第 32 集、民主教育協会

金子貞吉（1981）「人文・社会科学の立場から」『大学教育のあり方―一般教育を中心として』第 18 回大学教育懇談会記録、大学セミナーハウス、pp. 51-68.

関西大学一般教育等研究センター（1981）『一般教育における総合コース・総合科目等実施状況調査報告書』関西大学一般教育等研究センター

国立大学協会・教養課程に関する特別委員会（1991）『教養課程教育の改善に関する実情調査報告書―資料集』国立大学協会

杉谷祐美子（2019）「日本における新たな教養教育の展開　高年次教養教育の挑戦」『アルカディア学報』No. 670.

大学基準協会（1949）『大学に於ける一般教育―一般教育研究委員会中間報告―』

大学基準協会・一般教育研究委員会（1965）「一般教育に関する意見」『会報』9，大学基準協会

大学基準協会・一般教育研究委員会（1980）『一般教育研究委員中間報告―一般教育の回顧と展望』大学基準協会

大学基準協会年史編纂室（2005）『大学基準協会五十五年史　通史編』財団法人大学基準協会

大学審議会（1991）『大学教育の改善について』

中央教育審議会（1963）『大学教育の改善について』

中央教育審議会（2008）『学士課程教育の構築に向けて』

中央教育審議会（2012）『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて』

橋本鉱市（2000）「文理学部の成立と改組―戦後国立大学システムにおける意義とインパクト」『学位研究』第 12 号、大学評価・学位授与機構、pp. 115-219.
広島大学総合科学部・総合科目研究委員会（1976）『総合科目調査―実施状況集計』広島大学総合科学部
文部省（1946）『米国教育使節団報告書』（寺崎昌男編（2000）『日本現代教育基本文献叢書　戦後教育改革構想　I 期 I』日本図書センター、所収）
吉田　文（2005）『大学の教養教育への圧力と教員編成に関する研究―大綱化から 10 年を対象にして』平成 14－16 年度科学研究費補助金（基盤研究（C）（2））研究代表者：吉田　文、研究報告書
吉田　文（2013）『大学と教養教育』岩波書店
臨時教育審議会（1986）「教育改革に関する第二次答申」

<CAGE Presentation (Taiwan) >

Educating for Humanity in the Machine Age: Why an AI Society Must Rebuild Liberal Arts Education

- Chung-Ming Wang(王崇名), Liang-Ru Lin (林亮如),

Tunghai University,

Central Taiwan University of Science and Technology

<Abstract>

AI is reshaping the meaning and value of learning in universities, and higher education can no longer treat the reproduction of knowledge, skills training, and quantifiable performance as its sole purposes. Drawing on the original religious wisdom of Confucianism, Buddhism, and Daoism, this article understands liberal arts education as an infinite game and engages Yuval Noah Harari's Nexus in its analysis of information networks, truth, order, and AI power. It argues that AI did not create the crisis of higher education but has intensified existing problems such as professionalism, instrumental rationality, ranking competition, the commodification of knowledge, and the alienation of teacher–student relationships. Machines can generate outputs without undergoing character formation; they can state ethical principles without bearing responsibility; they can simulate the language of care without entering relationships of mutual vulnerability and accountability. Universities must therefore rebuild liberal arts education to cultivate interpretive judgment, moral commitment, relational responsibility, historical imagination, self-

correction, and technological judgment. The article uses Tunghai University's Bachelor Degree of Liberal Arts Program in Taiwan as a practical case. While universities should make confident use of AI, they must continue asking about the purposes, boundaries, and responsibilities of education so that knowledge and character can be reunited. This reconstruction also requires renewed attention to forms of original religious wisdom long marginalized by professional education.

Keywords: AI; liberal arts education; general education; infinite game; original religious wisdom

Current discussions of AI and university education often begin with technical questions: Can generative AI assist writing, curriculum design, and student learning, or even replace some teaching tasks? These questions matter, but the deeper issue is what universities should still teach when machines can already produce many outputs once treated as evidence of learning. When essays, reports, and proposals can be generated rapidly, education can no longer confuse the reproduction of knowledge with educating the human person. AI makes a long-standing problem impossible to avoid: universities must reconsider what it means to educate human beings.

Since industrialization and the rise of capitalism, the modern university has increasingly justified its value through the reproduction and transmission of professional knowledge. Students enter specialized fields, acquire knowledge, methods, and credentials, and exchange them for employment and social status. When AI can process vast quantities of information at lower cost, this model is directly disrupted. Yet the university's response cannot simply be to add more courses on AI tools. AI literacy is necessary, but knowing how

to use AI is not the same as knowing how to pursue a meaningful life or take responsibility for others and society.

This problem did not begin with AI. The Zhuangzi story of Wheelwright Bian and Duke Huan of Qi illustrates the difference between textual knowledge and living wisdom. When Duke Huan reads the books of the sages, Bian calls them the 'dregs of the ancients' and explains his craft: a wheel joint cut too loosely will not hold, while one cut too tightly will not fit. The proper measure, acquired by hand and responsive to the heart, cannot be fully transmitted in words. The Dao actually lived by the ancients cannot be sealed completely into writing; books preserve traces rather than the whole of lived wisdom.

The parable does not reject the classics. It distinguishes recorded knowledge from wisdom formed through practice. Writing can preserve orientations, concepts, and experience, but genuine wisdom must be re-realized in the body, in relationships, in concrete situations, through time, and under responsibility. Generative AI can process immense archives, summarize the Surangama Sutra, imitate philosophical styles, and reconstruct classic arguments, but it has never acquired a feel for a craft through repeated failure or borne values through commitment, shame, courage, loss, and care. AI can organize the words of sages, but it cannot live the sages' Way on humanity's behalf.

Liberal arts education has long been regarded as a core value of university education, yet it has been increasingly marginalized within highly professionalized institutions. In the AI era, liberal arts education should be neither ornamental courses in literature, history, and philosophy nor merely a source of 'humanistic warmth' added to professional education. Its core task is to bring knowledge into life so that students learn judgment, responsibility, and coexistence in real situations. Drawing on the original religious wisdom of Confucianism, Buddhism, and Daoism, this article argues that liberal arts education is an intergenerational infinite game. Confucian moral conscience,

Buddhist true suchness, and the Daoist Way each raise the question of how knowledge becomes conviction and action. A teacher's expertise and virtue likewise cannot be completely separated; teachers and students must face the task of educating the human person through mutual learning.

I. In an AI Society, Liberal arts education for "Educating the Human Person" Becomes Even More Important Than General Education

1. The Destructive Power of AI's Instrumental Rationality: An Old Problem Since Long Long Before

AI is not only a technology for integrating knowledge; it is also a radically disruptive technology, surpassing the destructive power of previous machines. It changes established workflows, but at the same time exposes limitations that have long existed in higher education. Instrumental rationality means choosing the most efficient means to achieve a predetermined goal. It is indispensable to engineering, administration, and public policy. Yet when efficiency, output, and measurability become education's highest values, the ideal of liberal arts education as the formation of human beings is stripped bare. Instrumental rationality and the practical rationality cultivated by liberal arts education occupy opposite poles, and professional education dominated by instrumental rationality has already overwhelmed liberal arts education. Universities compete for rankings, funding, enrollment, visibility, employment rates, and publication counts; faculty plan research around promotion thresholds; students accumulate competitive advantages through examinations, certificates, and résumés. AI fits this environment extremely well because it accelerates paper production, data organization, personalized messaging, and predictive analysis. It can make participants in a finite game run faster, but it will not automatically answer whether the game is worth continuing, whether its rules are fair, or who has been excluded.

The real danger may not be that machines become 'human,' but that human beings come to understand themselves through the operating logic of machines. Students may treat AI-assisted learning as a shortcut for optimizing prompts, rapidly obtaining correct answers, and accumulating displayable achievements. Teachers may use AI in teaching and treat it as a way to optimize the allocation of paid labor. Universities may use AI to estimate student retention and employability. When human value is reduced by AI to predictable performance, university education gradually loses its commitment to freedom, dignity, and human irreplaceability. AI is also intensifying social inequality. Those with strong education, cultural capital, and mentor support can use AI to extend their capacities; those without basic judgment or interpersonal support are more likely to depend on AI, accept misinformation, or be monitored and classified. If genuine human companionship becomes an expensive resource available only to a few, educational inequality will shift from a gap in devices to a gap in relational connection. Liberal arts education must therefore reject the reproduction of elites through professional education and instead regard every student as a person worthy of serious accompaniment.

Harari (2025), in Nexus, argues that information is not only a representation of reality but also a means of connecting people, institutions, stories, documents, and procedures into networks capable of coordinated action. More information therefore does not necessarily produce more wisdom; large networks can also be built on fiction, prejudice, and concentrated power. Harari also notes that religion itself can freeze information. The 'original religious wisdom' invoked here is therefore not identical with institutional religion; it refers instead to the critical wisdom through which religious traditions initially confronted established orders, desire, and power.

Harari argues that information networks must balance truth and order. Scientific institutions deserve trust not because they never err but because

they contain mechanisms for admitting mistakes, enabling public scrutiny, and correcting themselves; universities should likewise value corrigibility rather than untouchable authority. When AI shifts from a passive medium to an agent that generates, filters, ranks, and personalizes content, it influences not only what people see but also which issues and voices become visible. It may therefore reorganize public attention, epistemic authority, and power. AI ethics should not remain an elective topic; it should become a core concern of professional education, while liberal arts education provides the deeper framework for value reflection.

Harari also emphasizes that human power arises from large-scale cooperation rather than individual intelligence alone. Education that cultivates only individual competitiveness cannot address the political nature of information networks. Liberal arts education must therefore help students understand how institutions, trust, narratives, and cooperation are formed and how to build communities that are corrigible, accountable, and able to accommodate dissent. The value of original religious wisdom should likewise be recovered through practices of self-correction rather than transformed into unquestionable authority.

2. From Machine Performance to Human Formation: The Old Question That Must Finally Be Faced

Like the abacus, one of the earliest calculating tools, a machine can produce answers but has no life history. It did not grow up in a family, does not experience language as a homeland, does not feel shame for betraying a friend, and does not change itself because of a promise. This does not mean that AI has no value. It means that 'performance' and 'formation' must be clearly distinguished. Performance is a visible result; formation is the process by which a person is changed through repeated practice and gradually becomes someone capable of judgment, responsibility, and life with others. This kind of formation

is genuinely becoming: a creative and transformative human capacity. The term 'generation' has been misused when applied to AI, exaggerating performance into formation. In reality, AI possesses the capacity to perform, not the human capacity to become through formation.

AI makes this distinction impossible to ignore. A system can 'generate'—that is, perform—apparently mature ethical arguments without becoming virtuous; it can simulate empathic responses without being changed, within a relationship, by another person's suffering. If educational assessment checks only final products, it will become increasingly difficult to determine whether students have truly understood, assented to, and taken responsibility. Future teaching should place greater weight on learning processes, oral defense, revision records, situated practice, and the attribution of responsibility. All of these belong to processes of self-correction. But on what foundation should self-correction itself rest?

In the highly mechanized AI society, the formation—or genuine becoming—at the heart of liberal arts education's task of educating the human person includes at least six interconnected capacities. First, interpretive judgment: understanding context, identifying assumptions, comparing positions, and making defensible judgments under uncertainty. Second, moral commitment: not merely knowing ethical vocabulary, but allowing fairness, benevolence, integrity, and care to place real constraints on one's choices. Third, relational responsibility: understanding that human beings are not isolated decision makers but are formed within family, teachers and friends, communities, traditions, and the natural world. Fourth, historical imagination: placing contemporary problems within a long temporal horizon and refusing to treat the present as the only possible world. Fifth, autonomous self-correction: raising questions, planning pathways, seeking resources, and reflecting on change. Sixth, technological judgment: knowing not only how to use AI, but when it should not be used and when human responsibility must be retained.

These capacities cannot be separated. Interpretation without moral commitment can become cleverness, while commitment without interpretation can become dogma; innovation without historical awareness can be captured by fashion, and autonomy without relational responsibility can slide into individualism. The deeper question is what grounds these capacities. This article therefore returns to original religious wisdom as a long historical resource for thinking about desire, instrumentalization, and human self-transcendence.

3. Learning from Original Religious Wisdom: Liberal arts education as an Infinite Game

The original religious wisdom capable of educating the human person—whether Western Judeo-Christian monotheism, Indian religions, or Chinese religious traditions—takes the form of an infinite game. Returning to God is an infinite game; attaining Buddhahood or achieving unity between Heaven and humanity is likewise an infinite game. The apparent 'end' is the fulfillment of the wisdom of human life as a whole, yet that end is infinitely distant. A finite game has clearly defined players, rules, and an endpoint by which victory and defeat can be decided. The purpose of an infinite game is to keep a valuable activity going. If education is understood as a finite game, students learn for examinations and employment, teachers teach for promotion and higher salaries, and universities compete for rankings and enrollment. When the endpoint is a diploma, a position, or a performance indicator, educational relationships easily terminate once the target is reached. The instrumentalization of professional education in contemporary universities has proceeded almost in parallel with de-religionization: universities resisted religious alienation, but in doing so also buried religion's most precious original wisdom.

The infinite game does not reject standards or achievement; it redefines their meaning. A degree is not the end of learning but a turning point into

greater responsibility. A course is not a list of content but an opening toward a direction in life. Assessment does not declare who the winner is; it helps the learner see the next step. Education is therefore an intergenerational practice: earlier generations preserve values, institutions, and stories; present educators reflect on and renew them; and then pass them to the next generation. Is not this posture of educating the human person precisely one of the most valuable forms of original religious wisdom preserved across thousands of years?

The AI era especially requires this time perspective. Technological markets encourage rapid response and short-term adjustment, and universities easily chase fashionable courses, platforms, and certificates. The infinite game asks institutions to pose a different question: as tools and occupations continue to change, which human capacities deserve long-term cultivation? The answer is not a fixed set of skills but character, moral conscience, connection, service, and responsibility. Yet these are precisely what, in the process of de-religious alienation, have often been reduced to decorative accessories. Only after success and fame have been achieved do people begin to polish these ornaments and use them to adorn themselves.

To regard liberal arts education as an infinite game also means 'acknowledging'(承認) it as a vocation. Acknowledgment differs from verbal agreement; it requires a self-imposed commitment of time, resources, and action. A true mentor in liberal arts education is not someone who merely holds a title on paper, but someone willing to keep understanding students, accompany them when they must begin again, and guide them to accept the inner iceberg within themselves—the issues they may not understand or acknowledge, yet which may become obstacles or shackles in their lives. A genuine liberal curriculum likewise does not scatter humanities courses across a credit sheet. It enables students to build coherent connections among knowledge, life, public responsibility, and the value of their own existence.

Discourse about AI often describes the present as 'unprecedented' and the future as 'inevitable.' The historical imagination of original religious wisdom can interrupt this narrative. Humanity has repeatedly faced new media, bureaucratic systems, industrialization, war, colonialism, and market expansion; each has contained both emancipatory and dominating possibilities. Historical imagination does not provide simple answers, but it enlarges the space of choice by revealing forgotten alternatives and recurring dangers. To learn from the historical imagination of original religious wisdom is not to treat the ancients' wisdom of life as unquestionable authority. Historical imagination itself includes insight, blindness, and oppression. Genuine learning must therefore be dialogical: neither worshiping the past nor dismissing it lightly in the name of progress, but asking who was excluded, how ideals failed, how institutions became distorted, and which values can still be re-practiced under new conditions.

II.The Religious Wisdom of Confucianism, Buddhism, and Daoism in Chinese Civilization

This is also why classical education matters. Wheelwright Bian reminds us that classics are traces of lived practice, yet without such traces later generations would have no way to enter into dialogue. Reading classics must therefore be connected with questioning, comparison, practice, and reflection. Students should not merely know what Confucius, Jesus, the Buddha, or Zhuangzi said; they should examine how these ideas challenge their own desires, fears, relationships, and life choices. Teachers, as guides, must likewise allow the classics and their own lives to test one another rather than treating texts as external information to be transmitted.

As a major scripture of Chinese Buddhism and Zen(禪宗), the Surangama Sutra offers an important Buddhist pathway for human education in the AI age:

technical intelligence, conceptual knowledge, and even ethical morality constrained by deluded mind do not necessarily translate directly into autonomy of life. The Surangama Sutra opens with Ananda nearly breaking his vows after being seduced by Matangi. Ananda was learned, possessed an excellent memory, and had long remained close to the Buddha as his attendant; yet in a concrete situation he could still be led by delusions composed of desire and sensory attraction. The story gives education a decisive warning: knowing what is good does not mean one already possesses freedom from delusion, and memorizing large amounts of doctrine does not mean attention and desire have been transformed. Is this not precisely the predicament of contemporary ethics education—the belief that knowing all that is good will make us do all that is good, a proposition we do not really believe yet continue to pretend is sufficient?

Through the 'seven places inquiring into the mind'(七處徵心), the Buddha dismantles one by one Ananda's attempts to locate the mind inside the body, outside it, behind the eyes, where light and darkness open and close, in the middle, or in a state of nonattachment. The Buddha is not trying to find another anatomical location for the mind. He reveals instead that the discriminating consciousness that clings to objects, distinguishes, compares, and names cannot be treated as the whole human person. This insight is highly relevant to AI society. Notifications, recommendations, predictions, rankings, and generated answers continually summon people outward toward what is most conspicuous, fastest, and easiest to react to. If education merely supplies more information without guiding students to examine how their attention is pulled by a deluded, grasping mind, then more knowledge may leave the mind less free, just as in Ananda's case.

After the seven inquiries into the mind, the Buddha's 'ten demonstrations of seeing'(十番顯見) further distinguish the ever-changing contents of what is seen from the nature of seeing that makes change visible. Light can be returned to the sun, darkness to the absence of light, openness to doors and windows,

obstruction to walls; yet the capacity to see cannot simply be returned to any external condition. This does not require rejecting science or denying the senses. It reminds students that data, images, emotions, and algorithmic classifications are all contents appearing within experience and cannot constitute the final definition of a person. Human beings are not determined by the senses of eye, ear, nose, tongue, and body, nor even by the consciousness formed through these senses. AI can analyze 'what was seen,' but liberal arts education must cultivate the ability to ask: 'How am I being guided to see?', 'What has been excluded from the field of vision?', and 'Is this framework of seeing worthy of acceptance?' This requires continual remembrance of the wondrously luminous true mind. In Christianity this may be associated with God; in Daoism, with the Way; in Confucianism, with moral conscience manifested through Ren(仁).

The Surangama Sutra uses the image of 'guest and dust' to describe the coming and going of thoughts and conditions. Thoughts, impulses, trends, and machine-generated suggestions arise and pass away; identifying every passing stimulus with the self makes a person vulnerable to manipulation. Surangama thought therefore offers an education in 'not being turned by circumstances.' Its account of the continuity of worlds, sentient beings, and karmic consequences can also illuminate the recursive structure of digital life: clicks, searches, purchases, and automated judgments become data, which returns as recommendations, scores, and classifications. This does not equate karma with algorithms; it identifies a shared structural concern in which actions shape environments and environments shape subsequent action.

Buddhist contemplation of emptiness and dependent origination provides an educational method for redirecting attention. Ordinarily hearing rushes outward toward sounds and messages. Buddhist contemplation does not reject the external world; it turns attention back, noticing how one listens, how one immediately judges, and how stimuli push one toward reaction. Close reading

of classics, silent reflection, attentive engagement with music and conversation, observation of nature, and awareness of bodily movement can all serve as secular educational forms of this turning. They open a space between stimulus and response, enabling a person to distinguish an 'input-driven impulse' from a 'decision one is willing to own.' In an age of instant generation and instant response, this interval is an extraordinarily precious human capacity for contemplation.

The Surangama Sutra can also illuminate Zhuangzi's story of Wheelwright Bian. Bian points out that living skill cannot be fully transmitted through words; the Surangama adds that even correct words may fail to transform life if the structures of attention and desire remain unchanged. Together they suggest that liberal arts education is not the recitation of the 'dregs' left by the ancients, nor the accumulation of AI-generated explanations. It is the disciplined transformation of seeing, listening, desire, memory, and action. Education does not merely seek to prove that humans are superior to machines. It seeks to prevent human beings themselves from becoming machine-like—merely reacting to external inputs and accepting procedural arrangements without being able to recognize what forces are actually driving them.

Ren is the central value of Confucianism, but if it is learned only for examinations it cannot guide action under pressure. 'Conviction in Ren' means more than conceptual approval; through lived practice one comes to trust Ren as an orientation for personal grounding and public life. Such conviction does not reject reason but remains open to testing through failure, hardship, and self-cultivation. Ren can therefore connect virtue, transcendence of private interest, and social responsibility, while moral conscience must become manifest through worldly practice.

As practical reason, Ren is especially important for AI ethics. AI can list principles such as fairness, privacy, transparency, accountability, and

beneficence; the real question is whether people will still act when honesty carries a cost, care reduces efficiency, or power demands silence. If education cannot transform values into practical commitments, ethics becomes linguistic decoration attached to technology. Education in Ren should begin from ordinary relationships: listening to peers, keeping promises, caring for shared spaces, admitting mistakes, and respecting strangers. Algorithms easily reduce others to users, data, risks, or traffic; Ren asks us to see again their irreducible personhood.

Ren must nevertheless be corrected by modern democracy and human rights. If authorities use Ren to decide for others what counts as the good, it can slide into paternalism. Contemporary conviction in Ren must therefore be joined to equality, rights, participation, gender justice, and the voices of vulnerable groups. Ren should not conceal responsibility for power but subject power to greater accountability.

III. Religious Wisdom and the Secular University

The secularity of the modern university protects academic freedom and allows people of different faiths, as well as those without religious faith, to coexist. The problem of secularization, however, is not merely the decline of religion. It is the gradual separation of professional knowledge from liberal arts education's task of 'educating the human person.' Universities require teachers to become experts while often treating their character and conduct as private matters. At the same time, they expect general education to shoulder the university's moral education. This is a burden general education cannot bear: what should carry the weight of life becomes unbearably light, while professional education evades responsibility and asks general education to carry alone a task beyond its capacity.

The value of religious wisdom as lived practice lies in connecting a sacred view of the cosmos with secular everyday life. Religious traditions endure not only through doctrines but through practices of attention, restraint, repentance, gratitude, service, prayer, meditation, ritual, and common life. These practices remind us that morality is not something automatically done once it is known; it requires repeated exercise and the support of companions. A post-secular university does not return to ecclesiastical control. Rather, under conditions of pluralism and criticism, it allows ultimate concern to re-enter the public academic sphere. Students can bring Buddhist analyses of attachment to self, Christian love of neighbor, Confucian Ren, Daoist Way, and the dignity of the person in secular humanism into dialogue. The point is not to compel belief but to make students seriously confront what kind of life is worth devoting oneself to. Yet this is extraordinarily difficult. If teachers themselves cannot do it, how can students? Teachers and students should learn from and help fulfill one another. If general education is to make a real contribution, it must stop serving as the place to which professional education shifts responsibility. It must not simplify professional knowledge, but enable the teacher's wisdom of life and the student's exploration of life to illuminate and fulfill each other. Knowledge in general education should function as a tool for sculpting one's character, not merely as a weapon for earning a living.

In a machine age led by AI, 'sacredness' can be translated in this way: human value cannot be exhausted by instrumental function. Even if a person is inefficient, carries a higher predicted risk, or has limited market value, that person does not therefore lose human dignity. Some decisions should not be delegated to systems without substantive human responsibility; some forms of surveillance, even when accurate, may violate personhood; some gains in efficiency are not worth pursuing if they eliminate care and connection. Teachers have a central role here. The unity of teachers as moral exemplar and teacher as transmitter of learning does not require teachers to become

perfect sages; it means acknowledging that the act of teaching itself participates in the formation of good character. Students learn from how teachers face error, power, vulnerability, and conflict. Teachers may not know every answer, but they cannot pretend that their words and conduct are unrelated to education. In a highly mechanized AI society, if education is to retain its task of educating the human person, pedagogies of liberal arts education become exceptionally important:

First, dialogical learning. Dialogue is more than giving students a chance to speak; participants must be willing to be changed by reasons and experience. AI can help prepare materials and simulate opposing positions, but genuine dialogue still requires people to listen, respond, and bear responsibility for misunderstanding in one another's presence. From Confucian and Buddhist perspectives, dialogue can also be understood as a practice of dispelling delusion and self-correction.

Second, close reading of classics. In AI's culture of summarization, remaining with a difficult text for an extended period is itself a form of freedom. Close reading trains attention to language, structure, ambiguity, and historical context, resisting the cognitive impatience produced by rapid answers. AI can interpret classics, but it does not undergo human birth, aging, illness, death, failure, and responsibility; reading must therefore return interpretation to the reader's own lived practice.

Third, writing as thinking. Since AI can generate fluent prose, writing assessment should place greater emphasis on the formation of questions, sources of evidence, revision processes, situated experience, and oral defense. Students should disclose how they used AI and explain which judgments they themselves take responsibility for. But what exactly do they take responsibility for? That is the great question. If students casually use AI to generate essays merely to satisfy assignments or reports required by teachers, their lives have not developed a desire for exploration. Students must have something they are

willing to own and bear before AI can become a tool for producing writing that carries their own wisdom of life. Teachers likewise need the willingness and capacity to guide students' exploration of life's value through the manifestation of their own ‘moral conscience and true mind’(良知真心).

Fourth, service and experiential learning. Community engagement brings students face to face with people who cannot be fully represented by data and tests abstract values against reality. Service should not mean bestowing benefits on the weak; it should teach reciprocity, differences in power, and shared responsibility. Christian universal love, Buddhist altruism, the Confucian aspiration to benefit the world through public service, and the Daoist ideal of ‘letting the mind roam with things’(乘心游物) all rest on a trust in something deeper: the love of God revered by Jesus Christ, the true suchness(真如) affirmed by the Buddha, Mencius(孟子)'s claim that the great person does not lose the child's heart(大人者不失赤子之心), or the Daoist ideal of ‘roaming freely with things’. Whether through purposeful action or non-action, these traditions seek ‘moral conscience and true mind’. Only on this basis can altruism be without demand, love be expansive, and the childlike heart return to simplicity and authenticity.

Fifth, residential and community learning. Character formation often occurs in ordinary practices such as cleaning, eating together, resolving conflicts, coordinating time, and maintaining shared spaces. These apparently nonacademic activities are precisely where students learn that freedom and responsibility cannot be separated. Living together in a residence hall should form not an interest group but a community of life grounded in sincere mutual care. Unfortunately, contemporary university dormitories have often become shelters for the private sphere, with little genuine mutual concern and consequently little capacity to cultivate public life. For a residence hall to become a community, it must be grounded in true mind and sincere care for

one another, thereby making possible a way of life in which Heaven, Earth, and the myriad things form one body through Ren.

Sixth, mentoring through guidance and accompaniment. AI can provide information and planning advice, but a mentor reconnects knowledge to the student's life. Mentors can recognize recurring patterns, be changed by students within relationships, and remain accountable; AI may extend this work but should not replace its reciprocity. The distinctive value of mentoring in liberal arts education is to connect the pursuit of learning with the honoring of virtue, so that knowledge becomes a resource for character formation rather than merely academic advice.

Seventh, autonomous learning with the capacity for self-correction. Students should have opportunities to design projects, combine fields, conduct fieldwork, study across institutions, and present public outcomes. Autonomy does not mean abandonment. Teachers should help students formulate questions worth pursuing and require responsibility for both process and outcome through self-correction. Yet autonomous learning cannot genuinely correct itself if it is not grounded in moral conscience and true mind. Without the deep reflection Ananda(阿難) underwent after his ordeal, and without the manifestation of moral conscience and true mind, self-correcting autonomy is impossible. Even Ananda, as the Buddha's close attendant and the foremost in learning, could not learn autonomously without such self-correction; faced with temptation, he nearly broke his vows.

Eighth, genuine interdisciplinary method. Interdisciplinarity is not simply taking more courses from different departments. It means understanding how the humanities interpret meaning, how social sciences analyze institutions, how natural sciences test causality, and what the limits of each method are. AI-related problems require precisely this methodological self-awareness. AI can rapidly assemble information from

many fields, but genuine integration must recognize methodological limits and reorganize knowledge around shared questions and value judgments.

Ninth, embodied and aesthetic learning. Human beings learn through the body, place, the senses, and emotion. Art, music, drama, craft, fieldwork, and observation of nature can cultivate sensitivities and a sense of measure that machines have difficulty replacing. Wheelwright Bian's craft offers one of the deepest reminders of this. He makes wheels in order to survive, but survival is not the ultimate purpose; the true purpose is to make the wheel round and strong. The purpose of survival is not to satisfy desires arising through eye, ear, nose, tongue, body, and mind, but to unfold the value of life. From a Christian perspective, every person is an outstanding work created by God, yet only the person can bring that work toward perfect fulfillment; no distinction is made that only certain kinds of people can do so, nor that only certain people are God's worthy creations. Similar insights appear in Confucianism, Buddhism, and Daoism. Buddhism affirms the equality of sentient beings; Daoism gives special attention to the wisdom of humble craftspeople; and although Confucianism distinguishes petty persons(小人) from exemplary persons(君子), anyone willing to learn and manifest innate humaneness, righteousness, and moral conscience can overcome that distinction. Embodied and aesthetic learning in liberal arts education should not merely gratify the physical body; it should foster true suchness and help dispel delusion so that truth becomes manifest. This is a point shared by Confucianism, Buddhism, and Daoism.

Tenth, ethical disclosure and reflection in the use of AI. Universities should not rely only on prohibition. Students should disclose AI use, verify content, analyze bias, assess privacy and environmental costs, and explain which tasks may be automated and which responsibilities must remain human. However intelligent AI may appear, it has not undergone human birth, aging, illness, death, and relational responsibility, and therefore cannot replace human accountability for judgment. AI ethics is not only about avoiding

domination by AI; it is also an occasion to reflect again on human moral conscience, desire, and responsibility.

IV. Tunghai University's Bachelor Degree of Liberal Arts Program: Taiwan's First Liberal arts education bachelor's degree

Since its founding in 1955, Tunghai University has taken liberal arts education as a central educational ideal, carrying forward commitments to small classes, close teacher–student relationships, labor education, residential learning, broad-based education(通才教育), and service learning. Over the past seventy years, these liberal arts educational ideals have been substantially weakened by professional education, yet they have also been repeatedly reinterpreted through the liberal arts college and the bachelor's degree of liberal arts program (hereafter, the liberal arts program). The practical wisdom of this history does not lie in claiming that Tunghai has already fulfilled its ideals or in condemning its failures, but in showing that liberal arts education can be sustained over the long term only if it possesses the infinite-game spirit of original religious wisdom. The liberal arts college and liberal arts program have accumulated several practical experiences in preserving and renewing liberal arts education over the past seventy years:

The first is the integration of general education, professional education, and autonomous learning. The liberal arts program does not reject professional or general education. Instead, it asks students to construct their own professional pathways on a foundation of broad inquiry and reflective autonomy. Fixed combinations of professional expertise may quickly become obsolete in the AI era, so students need both depth and the ability to recombine knowledge responsibly. For a long time, general education has often served merely to balance professional education or broaden students' horizons, while its ultimate purpose remained subordinated to the instrumental goals of professional

training: satisfying personal desire or even encouraging arrogance in the pursuit of knowledge, as if the human desire to know could know everything. This is not only greed for desired objects but greed for knowledge itself. It forgets that the purpose of learning is to fulfill one's character and bring it into harmony with the way Heaven and Earth operate. The educational aim of Tunghai's liberal arts college and liberal arts program is therefore the unity of knowledge, practice, and attitude.

The second is a commitment to small discussion-based classes. Liberal arts education offerings include seminars on global citizenship, philosophy, life science, social science, and natural science, as well as courses on the study of happiness and life design, and happiness and the aesthetics of life. These are not survey courses. Through reading, reports, discussion, and social participation, knowledge becomes a tool for sculpting character and transforming ways of seeing and thinking. The main learning goal is not only knowledge alone but also sincere interaction between teachers and students. Faculty also use mentor salons for interdisciplinary co-learning around the question 'how to become human?' Teachers from different fields answer this question from their own areas of expertise and learn from one another from a humanistic and scientific perspective, especially through the mutual learning of life wisdom rather than knowledge alone. They share a conviction: if teachers themselves are not liberally educated, how can students become so? The faculty hope to dissolve the division between humanities and natural-science professional education and return together to the question ' how to become human??' through issue-centered teaching.

The third is that every student has a dedicated 'vascular-bundle mentor' as well as a family-group mentor, helping students connect learning across fields and transform knowledge into wisdom for living and practical ability. The term 'vascular-bundle mentor' is inspired by biomimicry and by the biological function of plant vascular bundles. It emphasizes helping students integrate

nutrients (professional knowledge) and water (character). Every student also belongs to a family group, each with a family mentor who cares about attitudes in everyday life. At a time when AI and digital learning intensify fragmentation, both vascular-bundle mentors and family mentors become unusually important. Mentors voluntarily participate in mentor salons—attendance is not compulsory—to discuss student guidance cases, exchange knowledge across fields, and confront again the fundamental educational question: 'How do we educate the human person?'

The fourth is labor education and service learning. Since Tunghai's founding, students have been required to participate in shared cleaning, dining-hall work, and campus maintenance. Under missionary guidance, they also took part in off-campus work camps and service learning, learning not only to serve others but also to live simply beyond materialism. Both labor education and service learning continue within the liberal arts program and are integrated with autonomous learning. Students are encouraged to draw on liberal-arts-education knowledge and the lessons of everyday family-group life to propose service-learning projects grounded in altruism and teamwork. Labor education places special emphasis on cleaning and caring for the dormitory environment in which students live.

The fifth is a rejection of elitism. Liberal arts education should not be offered only to those whom examinations have already labeled excellent. A university's responsibility begins with every student it admits, regardless of academic performance. In recent years, Taiwan's declining birth rate has diversified pathways into higher education and lowered admission thresholds, while students' educational backgrounds have correspondingly become more varied. The liberal arts program therefore not only values aptitude and individual fit; teachers must also shift from 'educating elites' to 'educating human beings.' They guide every student in learning to accept themselves and

recognize that each student inhabits a unique lifeworld deserving serious attention to its distinctive life history.

The sixth is the encounter between the spirit of Jesus Christ and Confucian thought. As a Christian university, Tunghai University also placed strong emphasis on Confucian values at the time of its founding. Jesus Christ's reverence for God and command to love one's neighbor as oneself, together with the Confucian idea that Heaven, Earth, and the myriad things form one body through Ren, both point toward mutual connection and mutual care among people. This is the most fundamental educational purpose of liberal arts education. Such an encounter should not erase essential differences among religions, but it should open further toward Buddhism and secular humanism. Tunghai University's seventy-year history can be understood as a period of waiting, but also as an act of acknowledgment. The establishment of the liberal arts program is not a completion; it is a public commitment to continue practicing the ideal of liberal arts education. This is precisely the infinite-game spirit most needed amid rapid technological change, and it is also the spirit of original religious wisdom.

In Tungai University's practice of liberal arts education, some critics argue that an emphasis on the unity of character and knowledge leads to educational goals that are too abstract. They call for liberal arts education to state clearly the capacities it intends to cultivate and to provide evidence of outcomes through learning portfolios, capstone projects, peer feedback, and long-term tracking. Yet liberal arts education cannot accept that a handful of indicators can fully capture the formative process of educating a human being. The effects of reflection are often hidden until a moral crisis reveals them. Liberal arts education is also criticized for neglecting employment. Students do face real pressure to find work, so liberal arts education must provide professional and technical competence and help students understand the workplace. But employment should be placed within the larger question, 'What

kind of work is worth giving one's life to?' In fact, this is one of liberal arts education's most powerful forms of preparation, often becoming visible only when a life changes direction.

Liberal arts education must also guard against its own alienation. Religion can move from inclusion toward persecution, and liberal arts education can likewise become exclusionary if it serves organizational expansion or leaders' interests. Tunghai's seventy years of practice have cultivated many outstanding people, but the tradition must remain alert to becoming an elite culture. Its core task is not to impose 'liberal cultivation' from outside but to trust that every student has the capacity to develop moral conscience, humaneness, righteousness, and wisdom for living, and to create conditions in which these capacities can become manifest.

V.Conclusion: Liberal arts education for “Educating the Human Person” as the Central Task of University Education in the Machine Age

The machine age of AI is not an age in which human education has become obsolete. It is an age in which human education can no longer remain ambiguous about its purpose. When machines can rapidly produce outputs once treated as learning outcomes, universities must decide whether they are machines for manufacturing performance or institutions that form people capable of genuine freedom, responsibility, and connection. This is now an unavoidable problem for universities. They must take seriously their educational responsibility to educate the human person.

AI expands the range of tools available to human beings. Liberal arts education asks which ends are worth pursuing, who should participate in deciding them, and which values must not be sacrificed to efficiency. It cultivates interpretation beyond prediction, restores accountability where responsibility is dispersed, preserves historical memory where markets chase

novelty, and rebuilds relational connection where platforms encourage isolation. The infinite game provides a temporal horizon: education is not won through ranking, completed by a diploma, or guaranteed by a single reform. It is an intergenerational practice of maintaining and rebuilding the conditions for human freedom, responsibility, and connection. AI should be evaluated according to whether it strengthens this practice, rather than asking education to submit to AI's efficiency.

Historical wisdom preserves long reflection on desire, suffering, community, and transcendence. Religious authority should not therefore be exempt from criticism, but original religious wisdom should not be casually excluded; in a post-secular university it can enter critical dialogue with democratic, scientific, and human-rights traditions. The Surangama Sutra reminds us to bring education of attention back into learning so that students can see how perception and desire shape their world. Confucian conviction in Ren likewise reminds us that values must become commitments capable of guiding action under pressure. AI can explain Ren, but only human beings can bear responsibility for living it.

The case of Tunghai University's Liberal Arts Program shows that mentoring, residential community, service, interdisciplinary learning, and autonomous learning can together form an ecology of character formation. Such education requires time, resources, and long-term commitment; it cannot be simulated by platforms or sustained by slogans. Universities of the future should use AI with confidence but place it within a richer understanding of the human person. They should teach students to collaborate with machines while refusing to imitate machine logic; value technical competence while recognizing that competence without moral conscience and true mind may magnify harm; prepare students for employment while also guiding them to ask about the purpose of work. Most importantly, they should regard every student as a person worthy of serious care, rather than merely educating elites who already command resources.

To educate human beings in the machine age is a practice of hope: a conviction that moral conscience and true mind can still become manifest through relationships, history, and reflection. This is not naive optimism but a conviction tested through repeated educational failure and renewal. The mission of liberal arts education is to educate the human person. The more powerful worldly machine intelligence becomes, the more human beings must resist becoming its imitators and continue to 'seek the lost mind.'

References

Wang, Chung-Ming, and Liang-Ru Lin. 'The Wisdom of Religious Life Practice and the Enhancement of the Value of General Education/宗教的生命實踐智慧與通識教育價值的提升.' Journal of General Education/《通識教育學刊》, no. 19 (2017): 75–91. https://doi.org/10.6360/TJGE.201706_(19).0004.

Wang, Chung-Ming, and Liang-Ru Lin. 'On Conviction in Ren as Confucian Religiosity and Its Implications for General Education/試論確信為仁作為儒家的宗教性及其對於通識教育的啟發.' Journal of General Education/《通識教育學刊》, no. 27 (2021): 9–31. https://doi.org/10.6360/TJGE.202106_(27).0001.

Wang, Chung-Ming. Liberal arts education as an Infinite Game and Learning from Historical Wisdom: The Case of Tunghai University's Bachelor Program in Liberal Arts/作為無限賽局並向歷史智慧學習的博雅教育：以東海大學博雅學士學位學程為例. Unpublished manuscript, 2025.

Lai, Yong-Hai, and Wei-Chung Yang, annot. and trans. The Surangama Sutra/《楞嚴經》. Taipei: San Min, 2015.

Harari, Yuval Noah. Nexus: A Brief History of Information Networks from the Stone Age to AI/《連結：從石器時代到 AI 紀元》（林俊宏譯）. Chinese trans. by Lin Chun-Hung. Taipei: Commonwealth Publishing, 2025.

Sinek, Simon. The Infinite Game/《無限賽局》（黃庭敏譯）. Chinese trans. by Huang Ting-Min. Taipei: Commonwealth Publishing, 2019.

Smith, Huston. The World's Religions: Our Great Wisdom Traditions/《人的宗教：人類偉大的智慧傳統》（劉安雲譯）. Chinese trans. by Liu An-Yun. Taipei: Li Xu, 1991.

在機器時代教之為人：AI社會必須重建博雅教育

王崇名[1]、林亮如[2]

摘要

AI正重新塑造大學知識學習的意義與價值，高等教育已不能再把知識再製、技能訓練與可量化績效視為唯一目的。本文以中國儒釋道的宗教原初智慧將博雅教育理解為無限賽局，並結合Harari《連結：從石器時代到AI紀元》對資訊網路、真理、秩序與AI權力的分析，重新論述AI社會中大學「教之為人」（educating human）的意義。本文主張，AI並未創造高等教育危機，而是加劇專業主義、工具理性、排名競爭、知識商品化與師生關係疏離等既有問題。機器可以生成成果，卻不曾歷經人格形成；可以陳述倫理，卻不能承擔責任；可以模擬關懷語言，卻無法進入相互受影響且可被追問的生命關係。因此，大學必須重建博雅教育，培養學生的詮釋判斷、道德承諾、關係責任、歷史想像、自主修正與技術判斷。本文並以東海大學博雅書院博雅學士學位學程為例，說明其實踐方向。面對AI擴張，大學可以運用機器能力，但必須持續追問教育的目的、界線與責任，使知識與品格重新結合，而這項重建有必要重新理解長期被專業教育邊緣化的宗教原初智慧。

關鍵詞：AI、博雅教育、通識教育、無限賽局、宗教原初智慧

1 台灣東海大學博雅書院博雅學士學位學程教授、中華民國通識教育學會常務理事

2 台灣中臺科技大學高齡健康照護系系主任暨長期照顧碩士學位學程主任、中華民國通識教育學會會員

當前關於人工智慧與大學教育的討論，多從技術問題開始：生成式AI能否協助寫作、課程設計與學生學習，甚至取代部分教師工作？這些問題固然重要，更根本的問題卻是：當機器已能完成許多過去被視為學習成果的產出時，大學究竟還要「教」什麼？當文章、報告與方案都可由機器迅速生成，教育便不能再把「知識再製」（reproduction of knowledge）與「教之為人」（educating human）混為一談。AI使這個長期存在的問題變得無法迴避：大學必須重新面對如何「教之為人」。

現代大學在工業化與資本主義發展後，逐漸以專業知識的再製與傳遞證成自身價值。學生進入專業科系，取得知識、方法與證照，再以此換取工作與社會地位。當AI能以更低成本處理大量資訊，這套模式便受到直接衝擊。然而，大學的回應不能只是增加AI工具課程。AI素養確實必要，但懂得使用AI並不等於懂得追求有意義的生活，也不等於願意對他人與社會負責。

這個問題並非AI時代才出現。《莊子》「輪扁斫輪」的寓言正可說明文字知識與生命智慧的差異。齊桓公讀聖賢之書，輪扁卻稱其為「古人之糟粕」，並以製輪說明：榫眼太鬆不牢、太緊又無法嵌入，其中不徐不疾、得之於手而應於心的分寸，無法完全以言語傳授。古人活過的「道」不能完整封存在文字之中，書籍只是留下的痕跡。

這個寓言並非否定經典，而是區分「記錄下來的知識」與「經由實踐形成的智慧」。文字可以保存方向、概念與經驗，但真正的智慧需要在身體、關係、情境、時間與責任中重新實現。生成式AI可以處理龐大的人類文字檔案、概述《楞嚴經》、模仿哲學風格與重寫經典論證，卻不曾如輪扁一般在反覆失敗中形成手感，也不曾在承諾、羞愧、勇氣、失落與照顧中承擔價值。AI能整理聖賢的言語，卻不能替人類活出聖賢之道。

博雅教育長期被視為大學教育的核心價值，卻在高度專業化的制度中逐漸邊緣化。AI時代的博雅教育不應只是裝飾性的文史哲課程，也不能只是為專業教育補充「人文溫度」；其核心應是讓知識進入生命，使學生在真實情境中學習判斷、承擔與共處。本文由中國文明儒釋道的宗教原初智慧出發，主張博雅教育是一場跨世代的無限賽局；儒家的良知、佛家的真如與道家的道，都指向知識轉化為確信與行動的問題。教師的專業與德行也不能完全分離，而應在教學相長中與學生共同面對「教之為人」的生命課題。

一、AI社會讓「教之為人」的博雅教育，更顯重要於通識教育

（一）AI工具理性的破壞力，其來有自，古老的議題

AI不僅是知識整合的技術，更是超級破壞性的技術，超越所有機器的破壞力。它改變既有工作流程，但是也同時讓人看見高等教育早已存在的限制。所謂工具理性，是在既定目標下選擇最有效率手段的推理方式。它對工程、行政與政策不可或缺，但當效率、產量與可衡量性成為教育的最高價值時，教之為人的博雅教育理想性便被驟然扒光。工具理性與博雅教育所種的實踐理性，恰恰各執兩端，工具理性為首的專業教育，已經把博雅教育完全輾壓。大學競逐排名、經費、招生、可見度、就業率與論文數量；教師依升等門檻規畫研究；學生依考試、證照與履歷累積競爭優勢。AI十分適合此一環境，因為它能加速論文生產、資料整理、個人化訊息與預測分析。它可以讓有限賽局中的參與者跑得更快，卻不會自動回答賽局是否值得繼續、規則是否公平，以及誰被排除。

真正危險的未必是機器變成「人」，而是人以機器的運作邏輯理解自己。學生可能把AI協助的學習視為最佳化提示以及快速獲取正確答案與累積可展示成果的直達車；教師也可能運用AI於教學並將其視為薪資所得的最佳配送；學校則可能利用AI估算學生的留存率與就業能力。當人的價值被AI化約為可預測的表現，大學教育便逐漸失去對自由、尊嚴與不可替代性的教育價值。AI也正在加劇社會不平等。具備良好教育、文化資本與導師支持者，能把AI當成能力延伸；缺乏基礎判斷與人際支持者，則更可能依賴AI而接受錯誤資訊，或被監測與分類。若人類的真實陪伴成為少數人的昂貴資源，教育的不平等將由設備差距進一步轉化為關係連結的差距。博雅教育因而必須拒絕專業教育菁英的再製，而必須將每一位學生都視為值得被認真陪伴的人。

Harari（2025）在《連結》中指出，資訊不只是對真實世界的再現，更能把人、制度、故事、文件與程序連結成可協同行動的網路。這提醒我們，資訊增加不必然帶來生命智慧；龐大的資訊網路也可能建立在虛構、偏見與權力集中之上。Harari同時提醒，宗教也可能僵化資訊。因此本文所說的「宗教原初智慧」並不等同於制度化宗教，而是指宗教傳統在形成之初對既有秩序、欲望與權力的批判性生命智慧。

Harari認為資訊網路必須在真理與秩序之間取得平衡。科學制度值得信賴，不是因為永不犯錯，而是因為具有承認錯誤、公開檢驗與自我修正的機制；大學的價值也應建立在這種可修正性。當AI由被動媒介轉為主動生成、篩選、排序與個人化內容的行動者，它不只影響人們看到什麼，也參與決定哪些議題與聲音被看見，因而可能重組公共注意力、知識權威與權力分配。AI倫理因此不應只是選修課，而應成為專業教育的核心，並由博雅教育提供更深層的價值反省。

Harari也強調，人類力量源自大規模合作，而非個體智力而已。若教育只培養個人競爭力，便無法回應資訊網路的政治本質。博雅教育因此必須讓學生理解制度、信任、敘事與合作如何形成，並學習建立可修正、可問責且能容納異議的共同體。宗教原初智慧的價值也應在這種可自我修正的實踐中被重新理解，而不能轉化為不可質疑的權威。

（二）從機器表現轉向人的形成，老掉牙的問題，卻必須認真面對

如同最原始的計算工具算盤一樣，機器可以產生答案，卻沒有一段生命。它不曾在家庭中長大，不把語言當作故鄉，不會因辜負朋友而羞愧，也不會因承諾而改變自己。這不表示AI沒有價值，而是表示「表現」與「形成」必須被清楚區分。表現是可見成果，形成則是人在反覆實踐中被改變，逐漸成為能判斷、能承擔、能與他人共同生活的人。這種形成就是生成，人類獨有的創造性的轉化能力，但是生成這個詞本誤用，將AI的表現能力誇大為生成。其實AI只有表現能力，沒有形成的生成能力。

AI使這項區分無法再被忽略。系統可以「生成」（表現）看似成熟的倫理論述，卻不因此成為有德者；可以模擬同理回應，卻不會在關係中被他人的痛苦改變。教育評量若只檢查最終產品，將愈來愈難判斷學生是否真正理解、認同與承擔。未來的教學應更重視學習歷程、口頭答辯、修訂紀錄、現場實作與責任歸屬，以上種種也就自我修正的歷程。但是自我修正又該立基於何處？

在高度機器化時代的AI社會，博雅教育「教之為人」的形成（生成）至少包括六項相互連結的能力。第一是詮釋判斷：能理解語境、辨識前提、比較立場並在不確定中作出可辯護的判斷。第二是道德承諾：不只會說倫理詞彙，更願意讓公平、仁愛、誠信與照顧對自己的選擇構成約束。第三是關係責任：理解人不是孤立的決策者，而是在家人、師友、社群、傳統與自然世界中形成。第四是歷史想像：能把當代問題放

入長時段，避免把現在當作唯一可能。第五是自主修正：能提出問題、規畫路徑、尋找資源並反思改變。第六是技術判斷：不只知道如何使用AI，也知道何時不應使用、何時必須保留人類責任。

這些能力不能彼此分離：沒有道德承諾的詮釋容易淪為聰明，沒有詮釋能力的承諾容易成為教條；沒有歷史感的創新可能被潮流綁架，沒有關係責任的自主則可能滑向個人主義。更重要的是，這些能力究竟立基於何處？本文因而回到宗教原初智慧，重新理解人類數千年來如何反省欲望、工具化與自我超越。

（三）以宗教原初智慧為師，作為無限賽局的博雅教育

能夠教之為人的宗教原初智慧，不論是西方猶太基督一神教，或是東方的印度宗教或是中國宗教都是無限賽局，回到上帝身邊是無限賽局，成佛或是天人合一也是無限賽局，是以成就人類整體生命智慧作為「終點」，看似有終點，卻是遙無止盡。有限賽局有明確玩家、規則與終點，可以判定勝負；無限賽局的目的則是讓有價值的活動持續下去。若教育被理解為有限賽局，學生為考試與工作而學，教師為升等與高薪而教，大學為排名與招生而競爭。當終點是文憑、職位或績效指標時，教育關係便容易在達標後終止。當前大學專業教育工具化現象幾乎是與去宗教化同步，大學一方面反抗宗教異化，卻也葬送了宗教最寶貴的原初智慧。

無限賽局並不拒絕標準與成就，而是重新界定其意義。學位不是學習終點，而是進入更大責任的轉折；課程不是內容清單，而是對生命方向的開啟；評量不是宣告誰是贏家，而是讓學習者看見下一步。教育因此是一項跨世代實踐：前人保存價值、制度與故事，當代教育者加以反省與更新，再交付下一代。這種教之為人的態度，不正是幾千年來宗教最寶貴的原初智慧嗎？

AI時代尤其需要此一時間視野。技術市場鼓勵快速反應與短期調整，大學容易追逐熱門課程、平台與證書。無限賽局則要求學校追問：當工具與職業持續變動，哪些人類能力值得長期培養？答案不是固定技能，而是品格、良知、連結、服務與責任。但是後者卻往往在去宗教異化的過程，淪為聊備一格的花瓶。當功成名就時，才開始妝飾這些花瓶，再用這些花瓶裝扮自己。

把博雅教育視為無限賽局，也意味著「承認」其是一項志業。承認不同於口頭認同，而是自我要求投入時間、資源與行動。真正的教之為人的博雅教育導師不是文件

上的職稱，而是教師願意持續理解學生、在困難時陪伴其重新開始，引導學生接受自己的內在冰山，那些自己可能都無法自我理解與承認的問題，甚至成為自己生命的絆腳石或枷鎖。真正的博雅課程也不是將人文科目分散到學分表中，而是讓學生能在知識、生活與公共責任以及自己的生命價值之間建立一致性的連結。

AI論述經常以「前所未有」形容當代，以「不可避免」描述未來。宗教原初智慧的歷史想像可以打斷這種想像。人類曾多次面對新媒介、官僚制度、工業化、戰爭、殖民與市場擴張，每一次都伴隨解放與支配的雙重可能。歷史不提供簡單答案，卻能擴大選擇空間，使人看見被遺忘的替代方案與反覆出現的危險。向宗教原初智慧的歷史想像學習，不是把古人生命智慧當成不可質疑的權威，而是歷史想像同時包含洞見、盲點與壓迫。真正的學習必須是對話性的：既不崇拜過去，也不以進步之名輕易否定；要詢問誰被排除、理想如何失敗、制度如何變形，以及哪些價值仍能在新的條件下被重新實踐。

二、中國文明儒釋道的宗教智慧

經典教育的重要性正在於此。輪扁的寓言提醒我們，經典只是生命實踐留下的痕跡，但沒有這些痕跡，後人也無從進入對話。經典閱讀因此必須與提問、比較、實作和反省相連；學生不只要知道孔子、耶穌、佛陀或莊子說了什麼，也要觀察這些思想如何挑戰自己的欲望、恐懼、關係與生命選擇。教師作為引導者，同樣必須讓經典與自己的生命經驗相互檢驗，而不是把經典當作外在知識傳遞。

作為漢佛禪宗的首要經典《楞嚴經》為AI時代的人類教育提供了一條重要的佛教思想路徑：技術智力、概念知識，甚至被妄心所箝制的倫理道德，都未必能直接轉化為生命的自主。該經典以阿難遭受摩登伽女的色誘而幾乎破戒作為開端。阿難多聞善記，也作為佛陀的侍者長期親近佛陀，卻仍可能在具體情境中被欲望與感官所構成的妄想牽引。這個故事對教育具有決定性的提醒：知道何謂善不等於已經具有不受迷惑的自由；能夠記憶大量教義，也不表示注意力與欲望已經完成轉化。這不也正是當前倫理教育的困境所在，以為知一切善就能行一切善，雖然我們都不相信，卻不都是如此掩耳盜鈴嗎？

佛陀透由七處徵心，逐一破除阿難把心安置於身內、身外、眼根之後、明暗開合之處、中間或一切無著等想法。佛陀並不是要為心另找一個解剖學位置，而是揭示：那個隨著對象攀緣、分別、比較與命名的識心，不能被當作人的全部。這一點與AI社會高度相關。通知、推薦、預測、排行與生成答案，不斷召喚人向外追逐最醒目、最快速、最容易反應的對象。教育若只是再提供更多資訊，而沒有引導學生反觀注意力如何被妄想的攀緣心所牽動，便可能使知識愈多，心卻愈不自由如同阿難一般。

七處徵心之後，接著佛陀以十番顯見進一步區分不斷變化的所見內容與使變化得以被看見的見性。光明可以還給日輪，黑暗可以還給暗月，通達可以還給門窗，阻塞可以還給牆壁；然而能見之性不能簡單歸還給任何一個外在條件。這並不要求我們反對科學或否定感官，而是提醒學生：資料、影像、情緒與演算法分類，都是經驗中出現的內容，不能成為對人的最終定義，也就是人類不是被眼耳鼻舌身等感官所決定，甚至也不是由這些感官所形成的意（意識）所決定。AI可以分析「看見了什麼」，博雅教育則必須培養人追問「我是如何被引導去看」、「什麼被排除在視野之外」以及「這個觀看框架是否值得接受？」，也就是必須時時刻刻念念不忘妙明真心的存在。這個妙明真心在基督教或許就是上帝，在道家或許就是道，在儒家或許就是以仁為體現的良知。

《楞嚴經》以「客塵」說明妄念與境界的來去：思想、衝動、潮流與機器生成的建議都會生起而消逝。當人把每一個刺激都當成自己，便容易被注意力機制操控，因此楞嚴思想所提供的是一種「不被境轉」的教育。經中「世界相續、眾生相續與業果相續」也可用來理解數位社會的遞迴形成：點擊、搜尋、購買與自動化判斷成為資料，資料再以推薦、評分與分類回到人的生活。這不是把佛教業力等同演算法，而是指出一種共同結構：行動形塑環境，環境又反過來塑造下一次行動。

佛法對性空緣起的觀修，則提供了注意力轉向的教育方法。平常的聽聞總是向外奔逐聲音與訊息；佛法的觀修不是拒絕外界，而是回轉注意，覺察自己如何聽、如何立即判斷，又如何被刺激推向反應。經典細讀、靜默反思，對音樂、對話、自然觀察與身體動作的觀察，都可以成為這種轉向的世俗教育形式，在刺激與回應之間打開一段距離，使人能夠區分「被輸入的衝動」與「願意承擔的決定」。在即時生成與即時回應成為常態的時代，這段距離是極其珍貴的人類觀修能力。

《楞嚴經》也可與莊子「輪扁斫輪」相互發明。輪扁指出，活的技藝不能完全由文字傳遞；《楞嚴經》則進一步說明，當注意力與欲望的結構沒有改變時，文字即使正確也未必能轉化生命。二者共同提示：博雅教育不是傳誦古人留下的「糟粕」，也不是累積AI生成的解釋，而是使觀看、聆聽、欲望、記憶與行動發生有紀律的轉化。教育的目的也不只是證明人比機器優越，而是避免人自身變得像機器一般，只會反應外在輸入、接受程序安排，卻無法辨認究竟是什麼力量在推動自己。

仁是儒家的核心價值，但若只為應付考試，便無法在壓力下引導行動。所謂「確信為仁」，不是只在概念上贊成仁，而是在生活實踐中逐步相信仁足以作為安身立命與公共生活的方向。這種確信並非拒絕理性，而是在失敗、困頓與修身實踐中持續接受檢驗。仁因此能把德性、超越個人利益與社會責任連結起來，而良知則必須在人世實踐中不斷朗現。

仁作為實踐理性，對AI倫理尤其重要。AI可以列出公平、隱私、透明、問責與有益性等原則，真正困難的卻是：當誠實需要付出代價、關懷降低效率、權力要求沉默時，人是否仍願意行動？教育若不能把價值轉化為實踐承諾，倫理就只是附加在技術上的語言裝飾。仁的教育應從可生活的關係開始：傾聽同儕、守信、照顧共同空間、承認錯誤與尊重陌生人。演算法容易把他人化為用戶、數據、風險或流量；仁則要求重新看見其不可化約的人格。

然而，仁也必須接受現代民主與人權的修正。若仁被權威者用來替他人決定何謂善，便可能滑向家長主義。當代的「確信為仁」必須與平等、權利、參與、性別正義及弱勢者的聲音結合；仁不能替權力遮蔽責任，而應使權力承擔更高程度的問責。

三、宗教智慧與世俗大學

現代大學的世俗性保障了學術自由，也使不同信仰與無信仰者得以共存。然而，世俗化的問題不只是宗教衰退，而是專業知識與「教之為人」的博雅教育逐漸分離。大學要求教師成為專家，卻常把其人格與行為視為私人領域；同時又期待通識教育替大學完成道德教育，這正是通識教所不能承受之重，最後成為生命之輕，專業教育的不負責任卻叫通識教育獨力承擔，卻又超過通識教育所能承擔的重量。

宗教生命實踐智慧的價值，在於把神聖的宇宙觀與世俗的日常生活連結起來。宗教傳統不只靠教義延續，也靠注意、節制、懺悔、感恩、服務、祈禱、禪修、禮儀與共同生活實踐宗教原初智慧。這些實踐提醒人，道德不是知道之後自然做到，而是需要反覆操練與同伴支持。後世俗大學並不是回到教會控制，而是在多元與批判的前提下，重新讓終極關懷進入公共學術空間。學生可以把佛教對我執的分析、基督教對鄰人的愛、儒家的仁、道家的道，以及世俗人文主義的人格尊嚴放在對話中。重點不是迫使學生相信，而是讓他們認真面對何謂值得奉獻的一生。但是談何容易？連老師都做不到了，學生如何有所成就！老師與學生應該要相互學習，相互成就。如果通識教育要有所作為，必須徹底擺脫專業教育的推諉責過，一肩扛起卻不是專業教育的知識簡化，而是以老師的生命智慧與學生的生命探索相互宏通相互成就，也就是通識教育的知識是作為自身品格的雕刻工具，而非謀生的利器。

「神聖性」在AI為首的機器時代可以轉譯為：人的價值不能被工具化的功能完全耗盡。即使一個人效率不高、預測風險較大或市場價值有限，也不能因此失去成為人的尊嚴。某些決定不應在沒有實質人類責任的情況下交給系統；某些監控即使準確，也可能侵犯人格；某些效率提升若以消除照顧與連結為代價，便不值得追求。教師對此扮演核心角色，所謂人師與經師合一，不是要求教師成為完美聖人，而是承認教學行為本身具有形成良好品格的作用。學生會從教師如何面對錯誤、權力、弱勢與衝突中學習。教師可以不知道答案，但不能假裝自己的言行與教育無關。在高度機器化的AI社會，若要繼續保有教之為人的教育，博雅教育教學法變得異常重要：

第一，對話學習。對話不只是讓學生發言，而是讓參與者願意被理由與經驗改變。AI可協助準備材料與模擬反方，但真正的對話仍需要人在現場傾聽、回應並承擔誤解。從儒佛思想來看，對話也具有破妄顯真、自我修正的意義。

第二，經典細讀。在AI的摘要文化中，長時間停留於艱難文本本身就是一種自由。細讀訓練學生注意語言、結構、曖昧與歷史脈絡，抵抗快速答案形成的認知急躁。AI可以解釋經典，卻沒有人的生老病死、失敗與承擔，因此經典閱讀仍必須回到讀者自身的生命實踐。

第三，以寫作作為思考。既然AI能生成流暢文章，寫作評量應更重視問題形成、資料來源、修訂歷程、現場經驗與口頭答辯。學生應揭露AI使用方式，說明哪些判斷

由自己承擔。但是自己承擔了什麼？才是大哉問。學生隨意使用AI令其協助生成作文以應付老師出的作業或報告要求，便是學生生命沒有探索欲求。學生的生命要能所有承擔，才能令AI成為其工具，生成具有自身生命智慧的文章。老師也要有意願與能力以其良知真心的朗現，引導學生探索其生命價值。

第四，服務與實作學習。社區參與使學生面對無法被資料完全代表的人，也使抽象價值接受現實檢驗。服務不應是施予弱者，而是學習互惠、權力差異與共同責任。不論是基督教的博愛，或是佛教的利他精神，或是儒家兼善天下的治國理念，或是道家的乘心游物，都是基於耶穌基督所崇信的上帝之愛，或是佛陀所確信的真如本性，或是孟子的大人者不失赤子之心，或是道家所推崇的乘心游物。無論是有為或無為都追求一片 良知與真心，唯有在良知與真心的基礎之上，利他才能無所求而博愛，能成赤子之心而返璞歸真。

第五，住宿與共同體學習。人格形成常發生於清掃、共餐、衝突處理、時間協調與共同空間維護等日常實踐。這些看似非學術的活動，正是學生學習自由與責任不可分離之處。共同住在宿舍，成為共同體不是利益團體而是本於真心相互關照的生活團體。但是很不幸地，當前大學宿舍已經淪為私領域的庇護所，鮮少有真心的相互關照，自然不容易成就公共性。宿舍成為共同體必須本於真心，彼此真誠相互關懷，方能成就天地萬物一體為仁的生活境界。

第六，導師引導陪伴。AI可以提供資訊與規畫建議，但導師的角色是把知識重新連回學生的生命。導師能看見學生反覆出現的模式，也會在關係中被學生改變並接受問責；AI可以延伸導師工作，卻不應取代這種相互性的關係。博雅教育導師的重要性，正在於引導學生把道問學與尊德性連結，使知識成為品格形成的資源，而不是僅提供學業建議。

第七，具有自我修正能力的自主學習。學生應有機會設計專題、跨域組合、進行田野、跨校學習與公開成果。自主不等於放任，而是由教師協助學生提出值得追問的問題，並對過程與結果負責自我修正。自主學習如果不本於良知真心，也就是沒有如同阿難受難後的深切反省，良知真心沒有朗現，是無法進行自我修正的自主學習，即便阿難作為佛陀的侍者，近身學習，也正是如此恃寵而驕，即便多聞第一如果沒有自我修正的良知真心也無法自主學習，遇到誘惑立即破戒。

第八，真正的跨域方法。跨域不只是多選幾門課，而是理解人文學如何詮釋意義、社會科學如何分析制度、自然科學如何檢驗因果，以及各方法的限制。AI問題正需要這種方法自覺。AI可以快速拼接多領域資訊，但真正的跨域整合必須能看見不同知識方法的界線，並由共同問題與價值判斷重新組織知識。

第九，身體與美感學習。人透過身體、地方、感官與情緒學習。藝術、音樂、戲劇、工藝、田野與自然觀察，能使學生發展機器難以替代的感受力與分寸。輪扁的技藝正是對此最深刻的提醒。輪扁製造輪子固然是為了生存，但是生存不是其目的，而是輪子要能圓而堅固，這才是目的。生存的目的不是要滿足眼耳鼻舌身意的欲望需求，而是要開展生命的價值。就基督教而言每個人都是上帝所創造的傑出作品，但是只有人本身可以令其完美，同時沒有區分何種人才能令其完美，更沒有區分哪種人才是其創造的傑出作品。這樣的觀點也同是展現於中國的儒釋道，佛法本是眾生平等，道家更是重視不入流的工匠智慧，儒家雖然有小人與君子的區分，但是只要願意學習，讓自身本有的仁義或良知朗現，便沒有小人與君子的區別。博雅教育對身體與美感的學習，不要滿足色身，反而是要成就真如本性，破妄顯真，這正是儒釋道所共之處。

第十，AI使用的倫理揭露與反省。學校不應只採禁止政策，而應要求學生揭露AI使用、驗證內容、分析偏誤、評估隱私與環境成本，並說明哪些工作可以自動化、哪些責任必須由人保留。無論AI表現得多麼智能，它並未經歷人的生老病死與關係承擔，因此不能取代人對自身判斷的責任。AI倫理的重點不只是防止被AI支配，更是藉由AI重新反省人自身的良知、欲望與責任。

四、東海大學博雅書院博雅學士學位學程為例，台灣第一個博雅教育學士學位

東海大學自1955年創校以來便是以博雅教育為辦學理念，承接小班教育、密切師生關係、勞作教育、住宿學習、通才教育與服務學習等理想。70年來這些博雅教育的理想被專業教育大量削弱，但是也透過博雅書院與博雅學士學位學程（以下簡稱博雅學程）不斷被重新詮釋。此一歷史實踐智慧不在於宣稱東海已經完成理想或是責難其蹉跎，而在於顯示博雅教育必須具有宗教原初智慧的無限賽局精神才能長期承擔。東海大學博雅書院博雅學程70年來對博雅教育的守護與創新有以下幾個實踐經驗：

第一個實踐經驗是通識教育、專業教育與自主學習的整合。博雅學程不否定專業教育與通識教育，而是要求學生在廣泛探究與反思自主的基礎上組裝自己的專業。AI時代的固定專業組合可能迅速退場，因此學生需要深度，也需要負責任地重新組合知識的能力。長期以來通識教育只是用來平衡專業教育的知識，或是增廣見聞而已，最終的目的還是服膺於專業教育的工具化目的，滿足個人的欲望追求，或是助長對於知識追求的狂妄，以為人的求知欲可以盡知一切，這不僅是欲望的貪婪也是所知欲的貪婪，最終忘記學習知識的目的在於成就自身的品格，讓自身品格與天地運行之道合而為一。博雅書院博雅學程的教育目的是知識、實踐與態度的合一。

第二是堅持小班討論課，開設博雅教育課程包括世界公民議題討論課、哲學討論課、生命科學討論課、社會科學討論課、自然科學討論課、幸福學與生命設計、幸福學與生命美學等課程，這些不是概論，而是透過閱讀、報告、討論與社會參與，使知識成為雕刻品格與改變觀看方式的工具。課程的主要學習目的不僅僅是知識，更加重視師生之間的真誠互動。不僅如此，老師們也利用導師沙龍進行跨領域的共學，以「何以為人？」為主題，不同領域的老師們各自從自己的專業回應此問題，分別從人文與自然的不同視角彼此學習，特別是生命智慧的相互學習而不只是知識，老師們都相信老師自身不博雅，學生何以博雅？博雅教育課程的老師希望可以泯除人文與自然專業教育的區分，共同回到「何以為人？」的議題上，議題為導向的教學。

第三是每位學生都有專屬的「維管束導師」與家族導師，協助學生連結不同領域的學習，把知識轉化為生命智慧與實踐能力。「維管束導師」是仿生學的概念，借重植物維管束生物功能的意義，強調協助學生統整養分（專業知識）與水（品格）的意義。每位學生也都必須歸屬一個家族，每個家族都有一位家族導師關心其日常生活的態度。在AI與數位學習所加劇的碎片化的時刻，維管束導師與家族導師顯得異常重要。導師也都會自主參加導師沙龍（不強迫出席，自由參加），進行學生輔導案例討論與知識跨領域交流，重新面對「何以教之為人？」的教育根本問題。

第四是勞作教育與服務學習，東海大學創校以來便要求學生共同清掃、餐廳工作與維護校園，也在宣教士的帶領下進行校外工作營的服務學習，不僅學習服務他人也學習脫離物質主義的簡樸生活。不論是勞作教育或是服務學習都被博雅學程延續下來，並與自主學習結合，鼓勵學生根據博雅教育課程的知識與如何待人接物的家族生活學

習，本於利他精神提出具有團隊合作精神的服務學習方案。其中勞作教育特別重視對自己所住的宿舍環境的清掃。

第五是拒絕菁英主義。博雅教育不應只提供給已被考試判定為優秀者，學校的責任始於所招收的每一位學生，無關成績修秀與否。近年來台灣高等教育因為少子化，入學管道多元化，入學門檻也越來約低，相對地學生學習背景也多元。博雅學程不僅重視學生適才適性，老師也必須調整過「教之為菁英」轉為「教之為人」方法，引導每一位學生學習接納自己，老師也承認每一位學生獨有的生所世界，必須認真對待其獨有的生命歷程。

第六是耶穌基督與儒家精神的相遇。東海大學作為一所基督教大學，創校時期也極為重視儒家精神，愛人如己的耶穌基督敬神與儒家天地萬物一體為仁，都共同指向人與之間能夠相互連結與相互關懷，這正是博雅教育最根本的教育目的。這種相遇雖然不應抹除各宗教的本質差異差異，但是應進一步向佛教與世俗人文主義開放。70年的歷史可以理解為等候，更可理解為承認。博雅學程的成立不是完成，而是公開承諾繼續實踐博雅教育的理想性，這正是技術快速變動時最需要的無限賽局精神，也正是宗教原初智慧的精神所在。

東海大學在實踐博雅教育的過程，有人認為重視人格與知識合一的博雅教育往往教育目標過於抽象，認為博雅教育應明確說明欲培養的能力，並透過學習檔案、畢業專題製作、同儕回饋與長期追蹤提供證據，以彰顯博雅教育的成效。但是博雅教育不能接受幾個指標就可以完全捕捉教之為人的形成過程，過程的反思成效往往是隱匿在道德危機時才能彰顯其作用。博雅教育也被批評為忽視就業，學生確實面臨就業壓力，因此博雅教育必須提供專業與技術能力，也要協助學生理解職場，只是就業應被放在「何種工作值得投入生命」的更大問題中，是世上這也正是博雅教育裝備學生最強大的能力，也往往在生命轉向時才能發揮出來。

博雅教育也必須警惕自身的異化。宗教可能由包容走向迫害，博雅教育若成為擴張組織或領導者利益的工具，同樣可能形成教育上的排除。東海七十年的實踐雖培養許多優秀人才，也必須警覺博雅教育被轉化為菁英文化。其核心不應是從外部把「博雅」加諸學生，而是相信每一位學生都具有發展良知、仁義與生命智慧的可能，並創造條件使其得以朗現。

五、結論：教之為人的博雅教育，成為機器時代大學教育的重中之重

AI的機器時代並不是人類教育過時的時代，而是人類教育不能再繼續含混的時代。當機器能快速完成過去被當作學習成效的產出，大學必須決定自己究竟是製造表現的機器，還是形成能真正自由、為負責與能連結的人。這已經是大學所無法逃避的問題，必須認真面對教之為人的教育責任。

AI擴張了工具使用的範圍，博雅教育則追問哪些目的值得追求、誰應參與決定，以及哪些價值不能為效率犧牲，在預測之外培養詮釋，在責任分散之處恢復當責，在市場追求新奇之處保存歷史記憶，在平台鼓勵孤立之處重建關係連結。無限賽局提供了時間視野，教育不會因排名而被贏得，不會因文憑而完成，也不會因一次改革而得到保證。這是一項跨世代維持與重建人之自由、責任與連結條件的實踐。AI應依是否強化此一實踐來被評價，而不是反過來要求教育服從AI的效率。

歷史智慧保存了人類對欲望、苦難、共同體與超越的長期反省。宗教權威不應因而免於批判，但宗教原初智慧也不應被輕率排除，而應在後世俗大學中與民主、科學與人權傳統對話。《楞嚴經》提醒我們把注意力教育帶回學習，使學生看見知覺與欲望如何塑造其世界；儒家的「確信為仁」則提醒我們，價值必須超過詞彙，成為能在壓力下引導行動的承諾。AI可以解釋仁，卻只有人能為活出仁承擔責任。

東海大學博雅學程的案例顯示，導師陪伴、住宿共同體、服務、跨域學習與自主學習可以共同形成一套人格養成的生態。但這種教育需要時間、資源與長期承諾，不能由平台模擬，也不能靠口號維持。未來的大學應自信使用AI，但必須把它置於更豐富的人觀之下；教導學生與機器合作，卻拒絕模仿機器的邏輯；重視技術能力，卻承認沒有良知真心的能力可能擴大傷害；協助學生做好就業準備，也引導他們追問工作的目的。最重要的是，應把每一位學生都視為值得嚴肅關懷的人，而不只是教之為掌握資源的菁英。

在機器時代教育人，始終是一項盼望的實踐：相信人仍能在關係、歷史與反省中讓本有的良知真心朗現。這不是天真的樂觀，而是經過人類教育不斷失敗與更新所檢驗的確信。博雅教育的使命正是「教之為人」；機器的世俗智慧愈強，人愈需要記得自己不能只成為機器的模仿者，而必須持續「求其放心」。

參考文獻

王崇名、林亮如：宗教的生命實踐智慧與通識教育價值的提升。《通識教育學刊》，19，2017，頁75-91。https://doi.org/10.6360/TJGE.201706_(19).0004

王崇名、林亮如：試論確信為仁作為儒家的宗教性及其對於通識教育的啟發。《通識教育學刊》，27，2021，9-31。https://doi.org/10.6360/TJGE.202106_(27).0001

王崇名：作為無限賽局並向歷史智慧學習的博雅教育：以東海大學博雅學士學位學程為例，2025，未出版稿。

賴永海、楊維中注譯：《楞嚴經》，2015，台北：三民。

Harari, Y. N. ：《連結：從石器時代到AI紀元》（林俊宏譯），2025，台北：天下文化。

Sinek, S. ：《無限賽局》（黃庭敏譯），2019，台北：天下文化。

Smith, H. ：《人的宗教：人類偉大的智慧傳統》（劉安雲譯），1991，台北：立緒。

<Comments of CAGE Presentation (Taiwan) by Dr. Ayaka NODA>

Comments on "Educating for Humanity in the Machine Age: Why an AI Society Must Rebuild Liberal Arts Education"

- Ayaka NODA(野田文香)

National Institution for Academic Degrees and Quality Enhancement of Higher Education (NIAD-QE)

This paper discusses the changes generative AI is bringing to universities not as a question of teaching methods, but from the fundamental question of what it means to educate human beings. According to the authors, AI did not create the crisis of higher education. It has intensified long-standing problems and made them more visible: an overemphasis on professional education, instrumental rationality, ranking competition, the commodification of knowledge, and the alienation of teacher-student relationships.

At the center of the paper lies the distinction between the "performance" that AI produces and the "formation" through which human beings change by way of experience. AI can generate ethical prose and responses that appear empathetic, yet it does not form character through failure and conflict, nor bear responsibility for its own judgments. If universities evaluate only outputs once treated as evidence of learning, it becomes difficult to confirm whether students have genuinely understood what they produced and can take

responsibility for their judgments. The authors therefore argue for six capacities: interpretive judgment, moral commitment, relational responsibility, historical imagination, self-correction, and technological judgment.

As a resource supporting such formation, the paper turns to Confucianism, Buddhism, and Daoism. In the Surangama Sutra, Ananda's learning and memory fail him in a concrete situation, warning that knowing what is good does not mean one is free from delusion. The "original religious wisdom" invoked here is not identical with institutional religion; it refers to the critical wisdom through which religious traditions confronted established orders, desire, and power. Drawing on Harari, the paper also notes that religion itself can freeze information, and holds that such wisdom should be recovered through self-correction rather than transformed into unquestionable authority.

What is particularly striking in the conclusion is that the machine age is not an age in which human education has become obsolete, but one in which universities can no longer remain ambiguous about the purpose of human education. Universities must decide whether they are machines for manufacturing performance or institutions that form people who can judge when AI should be used, recognize its boundaries, and take responsibility for its use. The authors understand such education not as a "finite game" ending with examinations, graduation, employment, and rankings, but as an "infinite game" that cultivates human freedom, responsibility, and connection across generations.

Tunghai University's Bachelor Degree of Liberal Arts Program in Taiwan seeks to embody this ideal, combining small discussion-based classes, mentoring, residential learning, labor education, service learning, and autonomous learning. Treating formation as the responsibility of the university as a whole, rather than of a few general education courses, offers important implications for universities across East Asia. For my part, precisely because AI can produce impressive outputs in a short time, seemingly inefficient

experiences such as small-group dialogue and mentoring seem all the more important.

With this in mind, I would like to ask the authors two questions. First, among the various practices at Tunghai University, which one should other universities begin with? I would welcome the authors' thoughts on which practice could be introduced at universities without a religious foundation or at large universities.

Second, I would like to hear a specific example of a student whom faculty members felt had not only gained knowledge but had also changed as a person. What educational experience prompted that change, and how did the faculty members recognize it?

Educating for Humanity in the Machine Age: Why an AI Society Must Rebuild Liberal Arts Education

by Chung-Ming Wang and Liang-Ru Lin

コメント（JACUE）：野田文香
独立行政法人 大学改革支援・学位授与機構（NIAD-QE）

本稿は、生成AIが大学教育にもたらす変化を、教育方法やAI利用の問題にとどめず、「大学は何のために人間を教育するのか」という根本的な問いから論じたものである。著者らによれば、AIが高等教育の危機を新たに生み出したのではない。専門教育への偏重、効率を優先する道具的合理性、ランキング競争、知識の商品化、教員と学生の関係の希薄化といった、以前から存在していた問題を、AIが一層深刻化させ、可視化したのである。

本稿の中心にあるのは、AIが生み出す「成果（performance）」と、人間が経験を通じて変わっていく「形成（formation）」との区別である。AIは、倫理的な文章や共感的に見える応答を生成できる。しかし、失敗や葛藤を経験して人格を形成したり、自らの判断に責任を負ったりするわけではない。完成した成果物だけを評価するならば、学生が本当に理解し、責任を引き受けられる人間へと成長したのかを確かめることは、ますます難しくなる。そこで著者らは、解釈的判断、道徳的コミットメント、関係的責任、歴史的想像力、自己修正、技術的判断という六つの能力を育てる必要があると論じている。こうした人間形成を支えるものとして、本稿は、儒教・仏教・道教に蓄積されてきた古い知恵に注目する。『楞厳経（りょうごんきょう）』の物語は、教えを知っていることと、それを現実のなかで実践できることは違うと示している。ここでいう宗教的叡智は、特定の信仰への服従を求めるものではない。自らの欲望や迷いを振り返り、他者との関係を大切にし、自らの誤りを修正し、人間の価値を効率だけで測らないための知恵として位置づけられている。宗教が答えを固定し、権威となる危険にも触れている点は重要である。

本稿の結論で印象的なのは、AI時代とは、人間教育が不要になる時代ではなく、大学が人間教育の目的を曖昧にしておけなくなる時代だという指摘である。大学はAIと成果物の生産能力を競うのではなく、その目的、限界、責任を判断できる人間を育てなければならない。著者らは、その教育を、試験、卒業、就職、ランキングを終点とする「有限のゲーム」ではなく、人間の自由、責任、他者とのつながりを世代を超えて育て続ける「無限のゲーム」として捉えている。台湾・東海大学のリベラルアーツ学士課程は、この理念を具体化しようとする事例である。少人数の討論、メンタリング、寮生活、労作教育、サービスラーニング、自律学習などを組み合わせ、大学全体で人間形成を支えようとしている。人間形成を一般教育の一部の科目だけに任せず、専門教育や学生生活を含む大学教育全体の責任として捉え直すという提案は、東アジアの大学にも重要な示唆をもつ。私は、AIが短時間で立派な成果物

を作れる時代だからこそ、少人数の対話やメンタリングのような、一見すると非効率な経験が、いっそう重要になるのではないかと感じた。

以上を踏まえ、著者らに二点伺いたい。

第一に、東海大学のさまざまな実践のなかで、ほかの大学がまず一つ始めるとすれば、何が最も重要だろうか。宗教的な背景をもたない大学や大規模大学でも始められる取り組みについて、著者らの考えを伺いたい。

第二に、東海大学の教育を通じて、教員が「この学生は知識を得ただけでなく、人として変わった」と感じた具体的な出来事があれば伺いたい。何がその変化のきっかけとなり、教員はどのように気づいたのだろうか。

< JACUE Presentation (Japan)>

The Campus Is a Local Community: How Experience Becomes Learning at a Regional University in Japan

- Hidenori Matano(俣野秀典)

Kochi University

1. Introduction: Can a Local Community Become a University “Campus”?

Learning at a university is not confined to the classroom or to the physical campus. In recent years, Japanese universities have increasingly treated local communities as settings for education, and teaching practices in which students learn through direct engagement with residents and local issues have become widespread.

Unlike materials and assignments prepared in advance for use in the classroom, a local community contains people’s actual lives and work, differing values and interests, and problems that resist easy solutions. Working within that setting, alongside a wide range of people, becomes an occasion for students to question how they think and how they act.

However, when students go out into a community and work there, that is not the same as learning taking place as part of university education. The mere fact of having had some experience in a community does not automatically turn that experience into learning. How do students revisit what happened, make sense of it, recognize it as their own learning, and carry it into what they do next? For community-based experiential learning to function as university

education, the activity in the community is not enough on its own; it must be accompanied by educational mechanisms that turn experience into learning.

One distinctive case for examining this problem is the Faculty of Regional Collaboration at Kochi University. The Faculty places practice in local communities at the center of its undergraduate education, and its students learn through sustained engagement with those communities. In this respect, it offers a useful case for considering the process by which experience in a community becomes learning within university education.

This paper examines the Faculty as a case, focusing on the characteristics of community-based experiential learning and the educational mechanisms through which experiences in local communities are transformed into learning in university education (Note 1). Through this examination, it further considers what elements are needed for a local community to function not simply as a place for off-campus activities, but as a learning environment within university education—that is, as a "campus." The author teaches in the Faculty and has also been involved in practicum instruction; in this sense, the paper examines the case from an insider position.

2. The Development of Community-Oriented Education in Japanese Higher Education

Beyond education and research, Japanese universities have been expected to help address the problems facing local communities and educate people who can contribute to them. At universities outside the major metropolitan areas in particular, building relationships with the surrounding community has become an issue, against a background of population decline, falling birth rates, an aging society, and the outflow of young people. What counts as contributing to a community has widened accordingly: from public lectures and the provision of specialist knowledge to teaching and research that address local issues through engagement with local people and organizations (Iwasaki, 2016).

These developments are closely tied to higher education policy. The 2012 University Reform Action Plan called for strengthening the Center of Community (COC) function in universities (Note 2). The COC Project followed in fiscal 2013, supporting universities that made community-oriented education, research, and social contribution a university-wide priority. The COC+ Project, aimed at regional revitalization, was launched in fiscal 2015. These programs expected universities to act as local hubs of knowledge and to engage with the problems of their regions, while turning that engagement into stronger teaching and research and into the education of people who would contribute to those regions. This policy environment appears to have encouraged universities to give their relationships with local communities a more explicit role in university education.

One visible result was the appearance of what are commonly called "regionally oriented faculties." Their scope and definition vary from study to study. Broadly, however, the term refers to interdisciplinary faculties that take the region as a principal object of teaching and research and set out to educate people who can play active roles in local communities and address local problems. These faculties have been established since the late 1990s. Early examples include the Faculty of Regional Policy at Takasaki City University of Economics (1996) and the Faculty of Regional Studies at Gifu University (1997), followed by the Faculty of Regional Sciences at Tottori University (2004). In 2015 and 2016, as regional revitalization policy gained momentum, several national universities established faculties of this kind in quick succession, most notably the Faculty of Regional Collaboration at Kochi University (Miyashita, 2020).

These faculties are typically interdisciplinary. The core usually lies in the social sciences—policy studies, economics, business administration, and sociology—combined with the humanities, education, agriculture, architecture, and civil engineering. Their aims and curricula differ from one university to

another. Many emphasize practicum and seminar courses conducted in local communities, although this is not a feature shared by all of them (Ito, 2018). The label alone, then, cannot capture the character of the education. Ito (2019) makes a further point. Practice in a community, she argues, must be built into the curriculum on a continuing basis and coordinated with lectures and other coursework, so that it serves as a place where students test the knowledge and skills they have acquired. Simply "being active in a community" is not enough. Taking these observations as a starting point, this paper focuses on education that treats the local community as a site of practice in which students engage with real people and real issues.

3. The Educational Model of the Faculty of Regional Collaboration at Kochi University

The Faculty of Regional Collaboration at Kochi University opened in April 2015, during the period described in Section 2, when regionally oriented faculties were appearing one after another. Many of these came from the reorganization of existing faculties, whereas this was the first entirely new faculty at Kochi University in 38 years. What distinguishes it is that collaboration with local communities is at the core of undergraduate education.

From the outset, the Faculty was conceived as educating students through collaboration between the university and local communities and as turning that education into a contribution to the communities themselves. The Regional Collaboration Partner Briefing Materials express this as "drawing on the strengths of local communities for students' learning and growth, and drawing on the strengths of students for the regeneration and development of those communities."

The capacity the Faculty expects students to develop is competence in regional collaboration management, which rests on three core competencies. Understanding local communities means grasping their characteristics and

issues. Project planning means designing projects and activities that respond to those issues. Collaborative practice means carrying out those plans while generating collaboration among diverse people and organizations.

Here, “collaboration” does not simply mean that several parties do something together. The same materials describe “regional collaboration” as diverse people and organizations in a local community thinking and acting together across differences of position and values to address local issues. They further emphasize “collaboration-based learning”: through such joint thinking and action, participants prompt new awareness in one another, stimulate and critique one another, and learn and grow together.

The curriculum was conceived to connect practicums in local communities with learning on campus, and the same materials describe the relationship among lectures, seminars, and practicums as “field experience (practicum) ⇄ knowledge from lectures ⇄ integration of experience and knowledge (seminar).” Practicums are central to this design. They run from the first year through the third and account for 600 hours in the curriculum (Note 3). First-year students walk through local communities, interview residents, and participate in community activities to understand the local characteristics and issues. In the second year, based on this understanding, they identify and organize local issues and resources and plan and pilot projects and activities. In the third year, they implement these plans together with local people, evaluate the results, and make the necessary improvements. In the fourth year, they build on their earlier practicums and coursework in the capstone course, Graduation Research on Regional Collaboration. The content of the practicums is thus staged to correspond to the three core competencies—understanding local communities, project planning, and collaborative practice.

These practicums are not simply a matter of sending students into local communities to conduct activities. They comprise several phases: researching the community and preparing for the work, engaging with people on the ground,

and bringing what happens there and the issues that arise back to the university for further examination. This repeated movement between practice in the community and learning on campus is one of the features that characterize the Faculty's educational model.

The above concerns the structure of the curriculum, and structure alone cannot show what students actually experience in local communities. Practicum sites also differ in character. Some practicums use local resources for sixth sector industrialization (Note 4) or product development; others approach a particular local issue or theme. Still others place students within the local community itself, where the work centers on building ongoing relationships and collaboration with residents.

4. Student Experiences in Community-Type Practicums: Two Cases

This section discusses two practicum sites in which the local community itself has served as the basis for the practicum, with activities centered on building ongoing relationships and collaboration with local residents. Within the Faculty, practicums of this kind have been referred to as "community-type" practicums (Note 5). Examining the Koretomo practicum, Tamazato and Matano (2018) distinguish community development centered on "things"—local specialty products and the like—from community development centered on "people." The latter, they argue, calls for getting to know key figures in the community and building relationships with residents. Table 1 provides an overview of the two sites.

Table 1. Overview of the Community-Type Practicums Examined in This Paper

	Koretomo Area	Haruno Area
Location	Koretomo and Okuna, Ino Town, Kochi Prefecture	Higashi-Morogi, Nishi-Morogi, and Kodono, Haruno, Kochi City, Kochi Prefecture

Practicum partner	Koretomo-Okuna District Association	Haruno Daisuki! Suzume Genki-kai
Partner characteristics	The district association itself serves as the practicum partner	An organization built around local leaders from the three areas, with local businesses, people working in community welfare, and others also taking part
Practicum period	October 2015–March 2020	October 2020–present
Activities discussed in this paper	*BOIL* newsletter and *KORETOMAP* information map (2016–2017 academic years)	*Life and Play in Higashi-Morogi* (2022 academic year), *Local Cuisine of Morogi* (2024 academic year), and collaboration with Suzume Genki-kai (2025 academic year)

4.1 Koretomo: The Experience of Reconsidering Projects through Dialogue with the Community

The practicum partner in the Koretomo area of Ino Town, Kochi Prefecture, was the Koretomo-Okuna District Association, a body made up of local residents. Students identified the participation of younger generations in community activities and intergenerational exchange as local challenges and built their activities on sustained relationships with residents.

Students deepened their understanding of the community by walking through the area, taking part in community activities, and talking with residents repeatedly. One recurring forum was Oshaberi Café, which used a World Café format for residents and students to discuss the appeal of the area and its future. Open Space Technology (OST) was used when projects were decided. According to Matano (2017), these discussions gave rise to two activities: BOIL, a community newsletter, and KORETOMAP, a project to remake the information signboard at the entrance to the district together with residents. Student practicum reports show that both were understood against two concerns:

awareness of and participation in district activities, and community-building among the next generation of residents.

These activities were not a matter of students taking the projects they had conceived and carrying them out in the community as they stood. Student A, who worked on KORETOMAP, wrote that several design proposals were presented to local residents and narrowed down on the basis of their votes and comments. The same student asked whether the activity was becoming a project that ends at "that was fun," and whether it was leading to the kind of sustainability in which local people would go on to act on their own. KORETOMAP was an activity that included not only the finished signboard itself but also a process of repeated consultation with residents about what it should contain and how it should be made.

In BOIL too, the records show that students' ways of seeing were called into question. While receiving advice on the newsletter from an editing professional, Student B came to see that the writing had at times been critical or stiff and distant, and that this sat oddly with being in the community only because residents had let them in. "I hadn't understood my own position," the student reflected. After that, the student became more mindful of putting affection and respect for the community into the newsletter and of centering articles on the person being interviewed. Elsewhere, Student B set out a further task: not merely to gather the information needed, but to build trust with interviewees and try to understand their backgrounds and what mattered to them.

These accounts suggest that the Koretomo practicum was not simply a matter of students bringing their own ideas and projects into the community and carrying them out. It also included the experience of repeatedly calling into question their own ways of seeing, the content of their projects, and how they related to the community, in response to what residents and others involved said and did. Tamazato and Matano (2018) make a related point: student

planning runs the risk of resting on one-sided assumptions or of staying within what students themselves think feasible. Turning “a project that students will do for the community” into “a project carried out in collaboration with the community,” they write, took repeated revision in light of residents’ voices.

4.2 Haruno: The Experience of Exploring “With Whom and How to Collaborate”

The Haruno practicum in Kochi City, Kochi Prefecture, is based mainly in the three areas of Higashi-Morogi, Nishi-Morogi, and Kodono. Its partner, Haruno Daisuki! Suzume Genki-kai, is a community organization that brings together local residents, local businesses, and people from organizations working in community welfare, such as the local Council of Social Welfare and the local Community General Support Center. In Koretomo, the district association itself served as the practicum partner; what distinguishes Haruno is that the students are hosted by a body that links several districts and a range of people involved.

In Haruno too, students walk through the community, take part in local events such as festivals, and spend time there while interviewing residents and interacting with them in everyday settings. Work in which students asked residents about their lives and memories produced Life and Play in Higashi-Morogi, and after it Local Cuisine of Morogi, which recorded local dishes together with residents. In making the second booklet, what the students had first envisaged changed through dialogue with residents.

Student C, for example, had initially planned to build the booklet around recipes. In discussion, however, local residents suggested that recipes alone might not give people much reason to open it, and that memories attached to the dishes, and something of life in the community, would be worth including. Student C wrote of realizing that they had been looking at the booklet’s content from a “narrow perspective,” and that hearing residents’ “first-hand opinions” brought home the need to think the project through again. When asking residents to check the booklet, Student D was likewise careful not to decide

the procedure unilaterally, but to choose a method that residents would find easy to engage with. As a result, the student reflected, the session also became a time for residents to share memories of local cuisine and of Morogi past and present.

Alongside these direct relationships with residents, the Haruno practicum at times raised a further question: what kind of collaborative relationship should students and Suzume Genki-kai build? Third-year students working on a disaster preparedness project learned from a survey of residents that their initial assumptions did not match what the community needed. Student E wrote of finding that many residents already knew the routes to evacuation sites, and of having to change the project the students had been planning. A similar process appears in Student F's record.

As the students took a larger part in Suzume Genki-kai's general meetings and subcommittees, a different question arose: how were they to understand the relationship between "the students' project" and "the activities of Suzume Genki-kai"? Student E wrote that when a student proposal was accepted by the disaster preparedness subcommittee, it became unclear whether it should be carried forward as the students' own project or as an activity of the subcommittee, and that this left them uncertain about the very way they should relate to Suzume Genki-kai. Views differed among the students as well. Some wanted a project of their own, while others thought it better to work with subcommittee members and realize what they wanted to do within that shared activity. They sought a way forward by explaining to one another the reasons for their different views.

This process of trial and error continued. Looking back on the practicum as a whole, Student E wrote that "collaboration with Suzume Genki-kai" was not an answer given at the outset but "an answer for us," arrived at through thinking it over in various ways and talking it through. What students experienced in the practicum, then, was not only a matter of deciding "what to

do" in the community. It also included working out what relationships to build with residents and with the practicum partner, how to understand their own role and the community's, and what "doing something together" would actually amount to.

4.3 Experience in the Community: What the Two Cases Show

In Koretomo, the projects students devised and the ways they presented them were questioned and revised in exchanges with residents and others involved. In Haruno too, what residents said changed the content of projects; beyond that, the relationship between the students and the local organization, and the differences in roles and opinions among the students, emerged as practical issues in their own right. The changes were not confined to the content of projects. Student C reflected that walking through the same community, they saw it differently at different times, depending on the knowledge they had by then acquired and their own values.

These cases suggest that a local community can become a place that generates occasions for students to question their own ways of seeing and acting—amid the thoughts and lives of many different people, relations among organizations, and events that cannot be fully anticipated. However, the way students respond to such occasions varies. Even when faced with the same event, students differ in what they notice and how they make sense of it.

5. Educational Mechanisms for Transforming Experiences in Local Communities into Learning

As discussed in Section 4, practicums in local communities give rise to a range of experiences in which students' initial ways of seeing and thinking are called into question. However, such experiences do not, in themselves, become learning. This section examines the mechanisms that transform experiences in local communities into learning by focusing on reflection, through which

students reconsider their experiences, explore their meaning, and connect them to subsequent actions.

5.1 Reflection Embedded in the Practicum

In the Faculty of Regional Collaboration, reflection is not something done only after a practicum to check what was carried out; it is built into the learning process of the practicum itself. The Regional Collaboration Partner Briefing Materials set out how this works in one practicum, the first-year second-semester course—at that time Practice of Understanding Regions, now Introduction to Regional Collaboration Practicum. Before going out, students look into the community, think about what they want to see and what they want to ask, and set goals. While they are there, they take the community in through all five senses and, in talking with local people, come to learn what those people think and care about. Afterwards, they set side by side the community as they had imagined it, the community they actually saw, and the community as local people see it, and sort out where these overlap and where they diverge. They also look back at how far their own and their team's goals were met, and carry what they find into the next practicum.

This reflection takes place both individually and as a team. On their own, students look back over their experiences and goals and work out what to take into the next practicum. As a team, they share what they felt and thought while they were there, deepen their understanding through discussion, and set goals for what comes next (Regional Collaboration Partner Briefing Materials). A single practicum, then, is not complete in itself; reflection carries it into the one that follows.

Students also write reflection reports, generally each month, going back over the practicum to that point. Ishizutsu (2019) likewise treats the monthly reflection report, alongside rubrics, as a means of assessing what students learn during the practicum. The format now in use asks them to record the

activities of the period and what they felt, thought, and noticed along the way; it also provides for reflection on the rubric items and for an individual reflection to be written “with the learning cycle in mind.” Both recording what happened during the practicum and looking at those experiences afresh are thus built into the practicum itself.

5.2 A Cycle Connecting Experience to Learning

In supporting students’ reflection as a practicum instructor, the author tries to prevent reflection from ending in impressions of the activity or in verdicts of “good” or “bad.” The author explains to students that reflection is not “review” in the sense of going back over material already covered, but a process that connects experience—in practicums and elsewhere—to learning (author’s teaching materials).

To that end, the author presents students with the cycle shown in Figure 1: experience → observation and awareness → analysis → hypothesis formation → next experience. At the observation and awareness stage, students work out what was going on at the time and gather information about themselves, others, and the situation around them. In analysis, they consider what that information means and why things happened as they did. In hypothesis formation, drawing on the reflection so far, they give concrete answers to “What will I do next?” and “What will I try at the next opportunity?” Putting these ideas to the test in the following practicum produces new experiences, and the cycle begins again. This is one framework the author has drawn from existing thinking on experiential learning and reflection, in working out how best to prompt students to reflect (Note 6).

Figure 1. A Cycle Connecting Experience to Learning

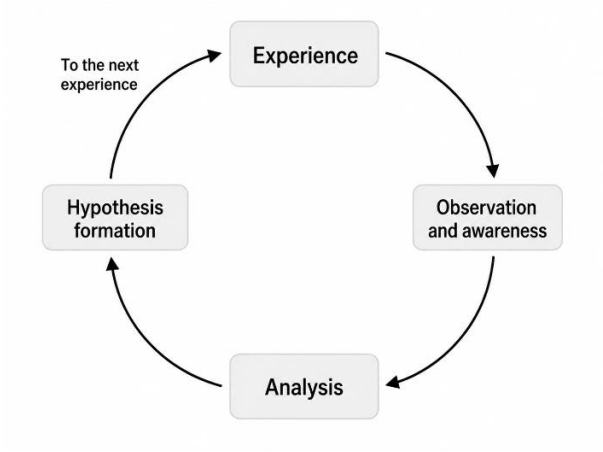


Figure 1. A Cycle Connecting Experience to Learning

5.3 Facilitating Reflection through Questions and Dialogue

However, simply asking students to "reflect on the practicum" does not necessarily set this cycle in motion. Their reflection may end with a list of activities or with impressions such as "It was fun," "It was hard," or "I learned a lot." Questions therefore matter: they help students pause over their own experience and turn their attention back to what was going on there.

The author asks students first to choose an experience to reflect on—what the author calls a "learning highlight"—and then to describe that experience and their own responses to it as concretely as possible. The questions at the stage of observation and awareness are of this kind: "What was happening?" "What did you do at the time?" "What were you thinking?" "What were you feeling?" "What did you really want to do?" At the stage of analysis, questions include "Why did that happen?" "What did you notice or realize from it?" "Has anything similar happened to you before?" "What does this mean to you?" Finally, the author places particular emphasis on moving to hypothesis formation: "What would you do if you encountered a similar situation again?" "What will you try in the next practicum?"

Reflection is not confined to the individual. Through sharing and discussion, students encounter different ways of seeing. This encounter is an occasion to

notice what they had not been conscious of on their own, and to look at their experience from another angle.

After reflecting individually and sharing and discussing as a team, students write their response to the “Your Own Reflection” section of the reflection report. When students are not yet used to reflecting, in particular, the author asks them to take up one experience that means something to them and to look at it again along the cycle set out in Section 5.2. Writing in the reflection report, then, does more than record what happened in the practicum: it is an opportunity for putting experience into words again and thinking about what it means.

5.4 Articulating Experience and Receiving Feedback through Rubrics

Alongside reflection, the Faculty of Regional Collaboration uses rubrics to assess the component abilities that make up the three core competencies (Note 7). Each ability is assigned to a practicum according to its educational objectives: “leadership,” for example, belongs to the third-year practicum. Rather than measuring the same abilities over and over from year to year, the Faculty uses a rubric for the abilities each practicum is meant to develop most intensively. Each rubric presents several reference levels side by side, from the minimum expected in class through to the years after graduation.

Each rubric sets out achievement goals, levels, and criteria of assessment, together with reflective questions that ask students to look back on their own practicum experience. The rubric for “leadership” asks students to describe their own position, role, and goals within a project; whom they approached and how in carrying out that role, and why; and what they were careful about in doing so and how it turned out.

In practicums conducted in local communities, it is difficult for instructors to continuously observe everything each student does. Self-assessment on its own, meanwhile, can lead students to overrate or underrate their abilities.

Rubrics therefore ask students not merely to assess their own abilities, but to look back and describe the particular experiences and actions on which that judgment rests.

To help students make these descriptions concrete, the author has them keep the STAR framework in mind: Situation (the situation they were in), Task (the challenge they faced), Action (what they did), and Result (what came of it). STAR is not built into the rubrics themselves. It is a teaching device: when students respond to the reflective questions, it helps them structure and describe, in a form others can understand, the experiences that provide evidence of how they demonstrated a particular ability.

The “Your Own Reflection” section of the reflection report and the writing done for the rubrics have related but distinct roles. In the former, students take up an experience that means something to them, look again at what happened and how they responded, analyze it, and carry it into what they do next. It is, in a sense, a process of putting experience into words for oneself and thinking about what it means. In the latter, students pick out a specific experience from the standpoint of an ability the practicum addresses, and describe how they acted as evidence that they exercised it. This is a process of putting experience into words in a form that others can understand.

Until recently, rubric-based writing was carried out twice at every practicum site: once midway through the semester and once at the end. Instructors gave feedback on the mid-semester writing, and students then looked back and wrote about their experience again at the end of the term (Note 8). This gave students an opportunity to take an experience they had already put into words and think it through again in the light of feedback.

Reflection, then, is the central mechanism by which experience in a local community is connected to learning in the Faculty of Regional Collaboration. Students look back on what they have experienced, think about what it means through questions and dialogue, and carry it into the experience that follows.

Rubrics and reflective questions support this process: they help students identify and articulate experiences from the standpoint of particular abilities and make those accounts available for feedback.

6. Discussion: Elements That Enable a Local Community to Function as a "Campus"

Drawing on the discussion so far, this section sets out the elements that appear important if a local community is to function as a learning environment within university education. The author has drawn the elements below analytically from the case of the Faculty of Regional Collaboration at Kochi University; they are not offered as necessary and sufficient conditions for community-based experiential learning in general.

6.1 Five Elements That Establish a Local Community as a Learning Environment

This paper identifies five such elements: (1) real-world experience, (2) collaborative relationships with local communities, (3) integration into the curriculum, (4) reflection, and (5) articulating experience and receiving feedback. Table 2 sets out the meaning of each element and how it relates to the case of the Faculty of Regional Collaboration at Kochi University.

Table 2. Elements That Enable a Local Community to Function as a "Campus" in University Education

Element	Meaning in This Paper	Case of the Faculty of Regional Collaboration at Kochi University

Real-world experience	Engaging in activities amid the lives and work of real people, local issues, diverse values and interests, and events that cannot be fully anticipated	Revising projects in response to residents' views; mismatches with local needs; uncertainty about how to relate to the community and the practicum partner
Collaborative relationships with local communities	The community is not treated merely as a resource for student education; it takes part as an actor in its own right	Building ongoing relationships with local residents and practicum partners; reconsidering projects and activities in response to local voices
Integration into the curriculum	Incorporating experience in local communities into an ongoing educational process rather than leaving it as a one-off off-campus activity	Multi-year practicums; linking practice in local communities with learning on campus
Reflection	Bringing experience to awareness, analyzing it, making sense of it, and carrying it into what comes next	Individual and team reflection; questions structured around the learning cycle; reflection reports
Articulating experience and receiving feedback	Putting experiences and actions into concrete words and using feedback to inform subsequent learning	Written responses to reflective questions; feedback from practicum instructors and others

The first element is what this paper calls "real-world experience." As Section 4 showed, unlike learning in which the tasks and the right answers have been set in advance by instructors, this kind of experience offers occasions for students to question their own ways of seeing and acting, amid real people and real social relationships.

The second element is that such experience arises within collaborative relationships with local communities. A local community is not a "teaching resource" that exists only to supply students with experience. Long before a

university or its students arrive, people are living and working there, and the community has its own issues and its own history. The Regional Collaboration Partner Briefing Materials state plainly that “local community members are the principal actors” and that “the actors responsible for addressing local issues are the local communities themselves, not students or the university.” Regional collaboration is also meant to produce learning and change on the community’s side, not only for students. Seen this way, a local community becoming a “campus” does not mean a university turning the community into an educational resource on its own terms. It means that opportunities for learning arise as students and local people build relationships and work together in practice, on the premise that local people are agents in their own right.

The third element is integration into the curriculum. In the Faculty, practicums are spread across several years and run as a single process together with preparation and reflection on campus. What matters here is that experience in a community is not a one-off event or an extracurricular activity but is built into a continuing educational process (Open Campus Materials).

Even when real-world experience is built into the curriculum, it does not necessarily become learning. This is where the fourth element, reflection, comes in. The Faculty has built in a process by which students reflect after a practicum, individually and as a team, and carry what comes out of it into the next practicum. The cycle set out in Section 5—experience → observation and awareness → analysis → hypothesis formation → next experience—describes a process in which what happens in a community does not end as a single episode: students look back on the experience and come to grasp its meaning as learning.

The fifth element is articulating experience and receiving feedback. In practicums conducted in local communities, no one else can observe in full what each student experiences or how each behaves in a given moment. It therefore matters that students recall particular experiences and set them down in words.

Written responses to reflective questions, together with feedback from practicum instructors and others, give students opportunities to look at their experience again in relation to particular abilities and to put it into a form that others can examine.

These five elements are not independent of each other; they are interrelated. Real-world experience arising within collaborative relationships with a local community is built into the curriculum and, through reflection, articulation, and feedback, is carried forward into the next experience. In thinking about community-based experiential learning, what deserves attention is less the quantity of activity than how these elements fit together and how experience carries forward into ongoing learning.

6.2 Challenges of Community-Based Experiential Learning

This form of education also presents several challenges. First, a collaborative relationship with a community is not established simply by designating a practicum site. The Regional Collaboration Partner Briefing Materials explain that hosting students carries a real burden, that community members have to take part in learning activities alongside the students, and that some activities bring financial costs for the community. If a local community is to serve as an ongoing learning environment, the relationship has to be sustained with an eye not only to the needs of student education but also to the meaning and burdens of participation for the community.

Second, the same experience may be understood differently by different students. As Section 4 showed, even when they are present at the same event in the same community, what they notice and how they make sense of it vary with their knowledge, experience, interests, and the issues they are facing at the time. Therefore, when working with students, it is necessary to take account of what each of them is experiencing.

Third, the extent to which the educational mechanisms described in this paper contribute to the development of students' abilities calls for further examination. The student reflections drawn on here are an important source for understanding how students took in and made sense of what happened in the community, but they do not in themselves demonstrate educational effects. Future work will need to compare this case with other communities and other programs and follow students' learning over longer stretches of time.

7. Conclusion: The Local Community as a "Campus"

This paper has examined the characteristics of community-based experiential learning and the educational mechanisms that connect experience in a local community to learning in university education, taking the Faculty of Regional Collaboration at Kochi University as its case. In the Faculty, practice in local communities is built into the curriculum on a continuing basis, and students have encountered events they could not fully anticipate in their relationships with residents and practicum partners. This gave rise to experiences in which their own ideas and projects were called into question and in which they rethought the very terms of their relationship with the community and of collaboration itself.

However, experience in local communities does not, in itself, constitute learning in university education. Reflection is needed: students must become aware of what happened in the community, analyze its meaning, and connect it to what they do next. Putting that experience into words and looking at it again through dialogue and feedback from others is likewise indispensable if it is to carry forward into further learning.

From this perspective, the phrase "The Campus Is a Local Community," used in the title of this paper, does not mean replacing university buildings and classrooms with local communities. Learning in classrooms and on the university campus also remains necessary. Rather, it means that as experience

in local communities is built into the learning process of university education, the learning environment extends beyond the university and into local communities.

At the same time, calling a local community a “campus” does not mean absorbing the community into the university. The very fact that the community continues to exist as a society distinct from the university provides an occasion for students to question their own assumptions and actions.

Can a local community become a university “campus”? This paper argues that it can. However, this means more than students going outside the university to be active there. When experience arising within a collaborative relationship with a community is built into the university curriculum, given meaning through reflection, articulation, dialogue, and feedback, and connected to the experience that follows, a local community can function as a learning environment within university education. For a local community to become a “campus,” then, is not a matter of changing location. It is a matter of building an educational environment in which experience arising in the community is connected to learning within university education.

In this sense, The Campus Is a Local Community.

<Notes>

1. This paper draws on materials from the Faculty of Regional Collaboration at Kochi University, including faculty overview materials, course and practicum materials, and reflection reports written by students. Descriptions of the Faculty’s educational philosophy and curriculum are based primarily on the Faculty Overview Materials (2017), Regional Collaboration Partner Briefing Materials (2018), and Open Campus Materials (2020), with the Faculty Brochure (2026) used as a supplementary source. Descriptions of practices

related to reflection and rubrics are based on the author's teaching materials, Transforming Experience into Learning, as well as materials on rubrics. Student accounts were coded to prevent individuals from being identified, and those containing concrete descriptions of their experiences were selected for analysis.

2. The Japanese name of the COC Project rests on a homophone. Chi can mean either "region" or "knowledge," and the official name marks both by writing the second in parentheses after the first. The English name, Center of Community, carries only the first sense.

3. Actual practicum hours vary depending on the practicum site, academic year, project content, and the development of activities. For the first cohort in the Koretomo area of Ino Town, the total reportedly reached 768 hours, consisting of 336 hours off campus and 432 hours on campus (Tamazato & Matano, 2018).

4. Sixth sector industrialization refers to the integrated development of primary production, secondary processing, and tertiary distribution and sales, commonly expressed in Japan as $1 \times 2 \times 3 = 6$.

5. In this paper, the term "community-type" is not used as a strict typological category, but rather as a working concept for identifying cases in which relationships with local people are themselves an important component of the practicum. In 2025, the Faculty's practicum sites were classified into three types: "local-community type," "theme-approach type," and "proposal-and-development type" (Tamazato & Ishizutsu, 2025).

6. Discussions of experiential learning and reflection by Jones and Pfeiffer (1975), Kolb (1984), Tsumura (1991), and Korthagen et al. (2001) have served as practical points of reference for the author when considering how to pose questions to students and facilitate reflection.

7. Each of the three core competencies is further broken down into component abilities. Understanding local communities, for example, comprises

situational awareness, empathy, information gathering and analysis, and an understanding of relationships among local actors. Each practicum is linked to approximately three of these abilities.

8. At present, the implementation of these two rounds of written reflection and feedback varies across practicum sites.

<References>

Ishizutsu, S. (2019). Perspectives and practice of CBL assessment in the Faculty of Regional Collaboration at Kochi University: At the completion of the Faculty's first four-year cycle [Conference presentation materials, in Japanese]. *The 21st Annual Conference of the Japan NPO Research Association*.

Ito, N. (2018). Characteristics and systematic structure of curricula in regionally oriented faculties: Focusing on regionally oriented faculties at national universities [in Japanese]. *Bulletin of Kagoshima University Institute for Comprehensive Education*, *1*, 20–34.

Ito, N. (2019). Problems in constructing the systematic curriculums for the regional talents as bachelors [in Japanese]. *Bulletin of Kagoshima University Institute for Comprehensive Education*, *2*, 1–16.

Iwasaki, Y. (2016). Trend of departments of community study in national universities: After the reform of national universities [in Japanese]. *Kansai University Journal of Higher Education*, *7*, 135–141.

Jones, J. E., & Pfeiffer, J. W. (1975). Introduction to the structured experiences section. In J. E. Jones & J. W. Pfeiffer (Eds.), *The 1975 annual handbook for group facilitators* (pp. 3–5). University Associates.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.

Matano, H. (2017). The whole system approach at the regional level [in Japanese]. *Collaboration*, *7*, 57–60.

Miyashita, K. (2020). A new role for business administration as seen in the establishment of regionally oriented faculties [Conference presentation

materials, in Japanese]. *The 94th Annual Meeting of the Japan Academy of Business Administration*.

Tamazato, E., & Ishizutsu, S. (2025). The achievements of community-based practice: Through Inabu class [in Japanese]. *Collaboration*, *15*, 67–72.

Tamazato, E., & Matano, H. (2018). “Reflection” of community-based learning of Koretomo, Ino Town, Kochi [in Japanese]. *Collaboration*, *8*, 61–68.

Tsumura, T. (1991). Experiential learning and the learning journal [in Japanese]. *Human Relations (Nanzan Junior College)*, *8*, 159–166.

地域での経験はいかにして学びになるか
―高知大学地域協働学部の事例から―

侯野秀典

1. はじめに：地域は大学の「キャンパス」になり得るか

大学における学びの場は、教室やキャンパスの内部に限定されるものではない。近年、日本の大学では、地域社会を教育の場として位置づけ、学生が地域住民や地域課題と直接関わりながら学ぶ教育実践が広がっている。

地域社会には、教室内にあらかじめ用意された教材や課題とは異なり、実際の人々の生活や仕事、多様な価値観や利害関係、容易には解決できない課題が存在している。学生がその中に身を置き、多様な人々との関わりの中で活動することは、自らの考え方や行動を問い直す契機となる。

しかし、学生が地域に出て活動することと、そこで大学教育としての学びが成立することは同義ではない。地域で何らかの経験をしたという事実だけで、その経験が自動的に学習へと転換されるわけではないからである。地域で生じた出来事をどのように捉え直し、意味づけ、自らの学びとして認識し、さらに次の行動へと結びつけるのか。地域を基盤とした体験的な学びを大学教育として成立させるためには、地域での活動そのものに加えて、その経験を学びへと変換するための教育的な仕組みが必要になる。

この問題を考える上で特徴的な事例の一つが、高知大学地域協働学部である。同学部では、地域での実践を学部教育の中核に位置づけ、学生が地域社会との継続的な関わりを通して学ぶ教育が展開されている。こうした教育実践は、地域での経験がどのような過程を経て大学教育としての学びへと結びつくのかを考える上で、有用な事例を提供している。

本稿では、高知大学地域協働学部を事例として、地域を基盤とした体験的な学びの特徴と、地域での経験を大学教育における学びへと変換する教育的仕組みについて検討する（注1)。さらに、その検討を通して、地域社会が単なる学外活動の場所を超えて、大学教育における一つの学習環境、すなわち「キャンパス」として機能するためには、どのような要素が必要なのかを考察する。なお、筆者は同学部の教員として実習指導にも関わってきた。本稿は、その意味で当該事例の内部に位置する立場からの検討である。

2. 日本の高等教育における地域志向教育の展開

日本の大学には、教育・研究に加えて、地域社会の課題や人材育成に関わる役割が求められてきた。とりわけ地方に立地する大学では、人口減少や少子高齢化、若者の地域外への流出を背景として、地域社会との関係の構築が課題となっている。大学による地域貢献も、公開講座や専門知識の提供から、地域の人々や組織と関わりながら課題に取り組む教育・研究活動へと広がってきた（岩崎, 2016)。

こうした動きは、大学政策とも密接に関係している。2012年の「大学改革実行プラン」では大学のCOC（Center of Community）機能の強化が掲げられ、2013年度には「地（知）の拠点整備事業（COC事業)」、さらに2015年度には「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業（COC＋事業)」が開始された。これらの政策では、大学が地域の知の拠点として地域課題に関与するとともに、その

過程を教育研究機能の向上や地域人材の育成につなげることが期待された。このような政策的背景は、地域との関係を大学教育の中により明確に位置づける動きを後押ししたと考えられる。

その一つの表れが、いわゆる「地域系学部」の設置である。その範囲や定義は研究によって必ずしも同一ではないが、地域を教育・研究の主要な対象とし、地域で活躍する人材の育成や地域課題への対応を教育目的に掲げる学際的な学部が、1990年代後半以降設置されてきた。地域系学部の初期の例としては、高崎経済大学地域政策学部（1996年）や岐阜大学地域科学部（1997年）があり、その後、鳥取大学地域学部（2004年）なども設置された。さらに、地方創生政策が本格化した2015～2016年には、高知大学地域協働学部をはじめ、複数の国立大学で地域系学部が相次いで設置されたことが指摘されている（宮下, 2020）。

地域系学部は、政策学・経済学・経営学・社会学などの社会科学を中心に、人文学、教育学、農学、建築・土木など複数の専門領域を組み合わせる学際的な構成をとる場合が多く、その教育目的やカリキュラムも大学によって異なっている。地域での実習や演習を前面に打ち出す学部も多い一方、それがすべての地域系学部に共通する特徴であるとはいえないことも指摘されている（伊藤, 2018）。したがって、「地域系学部」という名称だけから、その教育の特徴を捉えることはできない。さらに伊藤（2019）は、地域での実践は、修得した知識や技能を試行する場として他の講義科目等と連携し、継続的にカリキュラムへ位置づけられる必要があり、「地域で活動しさえすればよい」ものではないと指摘している。こうした指摘を踏まえ、本稿では、学生が現実の人々や課題と関わる実践の場として地域を位置づける教育に焦点を当てる。

3. 高知大学地域協働学部の教育モデル

高知大学地域協働学部は、2015年4月に開設された。第2節でみたように、地域系学部の設置が相次いだ時期に誕生した学部の一つである。地域系学部には既存学部の改組によって設置されたものも少なくないが、同学部は高知大学にとって38年ぶりの新設学部であった。その特徴は、地域との協働を学生教育の中核に位置づけた点にある。

学部設置当初から、大学と地域との協働を通じて学生を育成するとともに、学生教育を地域への貢献にもつなげることが構想されてきた。地域協働パートナー説明会資料では、「地域力を学生の学びと成長に活かし、学生力を地域の再生と発展に活かす」という考え方が示されている。

学生に習得させる能力として同学部が掲げているのが「地域協働マネジメント力」である。これは、地域の特性や課題を捉える「地域理解力」、課題に対応する事業や活動を構想する「企画立案力」、多様な人や組織との協働を生み出しながら実践する「協働実践力」の三つを基盤としている。ここでいう「協働」は、単に複数の主体が一緒に何かを行うことを意味するものではない。同資料では、「地域協働」を、地域の多様な人や組織が、立場や価値観の違いを越えてともに考え行動し、地域課題に取り組むことと説明している。また、こうした「ともに考え行動する」実践を通じて、互いに気づき合い、刺激し合い、批評し合い、高め合いながら学び成長することを「協働的学び」として重視している。同学部では、地域での実習と学内での学習を関連づける教育課程が構想されてきた。同資料では、講義、演習、実習の関係が「現場での経験（実習） ⇄ 講義での知識 ⇄ 経験・知識の統合（演習）」として示されている。

教育の軸となっているのが、地域での実習である。実習は1年次から3年次まで継続し、カリキュラム上は総計600時間として構成されている（注2）。1年次には、地域を歩き、住民への聞き取りや地域活動への参加などを通して、地域の特性や課題を理解する。2年次には、そこから得た地域理解をもとに課題や地域資源を整理し、事業やプロジェクトを企画・試行する。3年次には、それらの企画

を地域の人々とともに実践し、結果を評価しながら改善していく。さらに4年次には、それまでの実習と学習を踏まえた「地域協働総合実習・卒業研究」へと展開する。このように、実習の内容は、地域理解、企画立案、協働実践という三つの中核能力に対応するかたちで、段階的に展開するよう設計されている。

また、この実習は、学生を地域に送り出して活動させることに限られない。実習には、地域について調べ、活動に向けた準備を行う過程、地域で実際に人々と関わる過程、そしてそこで生じた出来事や課題を大学に持ち帰って検討する過程が含まれている。地域での実践と学内での学習を繰り返しながら進める点は、同学部の教育モデルを特徴づける要素の一つである。

ただし、以上はカリキュラムの構造についての記述であり、それだけでは、学生が地域で実際に何を経験しているかを読み取ることはできない。実習地の性格も多様であり、地域資源を活用した六次産業化や商品開発に取り組む実習、特定の地域課題やテーマからアプローチする実習などがある一方、地域コミュニティそのものに入り、地域住民との継続的な関係形成と協働を中心に進める実習もある。

4. コミュニティ型実習における学生の経験：二つの事例から

本節では、地域コミュニティそのものを実習の基盤とし、地域住民との継続的な関係形成と協働を中心に進められてきた二つの実習地を取り上げる。

こうした実習は、学部内では「コミュニティ型」の実習として捉えられてきた（注3)。是友地区における実習を検討した玉里・俣野（2018）は、特産品等の「モノ」ではなく「ヒト」を対象とする地域づくりにおいては、地域のキーパーソンを知り、住民との関係を形成していくことが求められると指摘している。本節で取り上げる二つの実習地の概要は、表1のとおりである。

表1　本稿で取り上げるコミュニティ型実習の概要

	是友地区	春野地区
地域	高知県いの町 是友・奥名	高知県高知市春野町 東諸木・西諸木・甲殿
実習パートナー	是友・奥名地区会	春野大好き！ スズメ元気会
パートナーの特徴	地区会そのものが実習パートナー	3地区の地域リーダーに加え、企業・地域福祉関係者等も関わる組織
実習期間	2015年10月～2020年3月	2020年10月～現在
本稿で扱う活動	情報誌「BOIL」、案内図「KORETOMAP」（2016～2017年度）	『東諸木の暮らしと遊び』（2022年度）、『諸木の郷土料理』（2024年度）、スズメ元気会との協働（2025年度）

4.1　是友地区：地域との対話の中で企画を問い直す経験

是友地区（高知県いの町）の実習パートナーは、地域住民によって構成される「是友・奥名地区会」である。この実習では、次世代の地域活動への参加や多世代交流などを学生が地域の課題として捉え、地域住民との継続的な関係形成を基盤に活動が進められてきた。

学生は、地域を歩き、地域活動に参加し、住民との対話を重ねながら地域への理解を深めた。その過程では、住民と学生が地域の魅力や将来について話し合う、ワールド・カフェ方式を用いた「おし

ゃべりカフェ」が繰り返し行われ、企画を決める場面ではOST（Open Space Technology）が用いられた。俣野（2017）によれば、こうした話し合いを契機として、地域情報誌「BOIL」と、地区入口の案内看板を地域住民とともに作り替える「KORETOMAP」という二つの活動が具体化していった。学生による実習報告でも、地区活動への認知や参加、次世代のコミュニティ形成を背景として、BOILとKORETOMAPが位置づけられていることが確認できる。

しかし、これらの活動は、学生が構想した企画をそのまま地域で実施するというものではなかった。KORETOMAPに取り組んだ学生Aは、作成した複数の図案を地域住民に提示し、投票や意見を受けて案を絞り込んだことを記している。また、自分たちの活動について、「楽しかった」で終わる事業になっていないか、地域の人々がその後自発的に動いていくような持続性につながっているかという疑問も記している。KORETOMAPは、完成した看板そのものだけでなく、その内容や作成方法について地域住民と繰り返し相談する過程を含む活動であった。

BOILにおいても、学生側の見方が問い直される経験がみられる。学生Bは、編集の専門家から紙面について助言を受ける中で、地域に入らせてもらっている立場でありながら、文章が批判的あるいは他人行儀になっていたことに気づき、「自分の立場が分かっていなかった」と振り返っている。そこから、紙面に地域への愛情や敬意を込めることや、取材相手を中心に据えて記事を書くことを意識するようになった。学生Bは別の記述でも、単に必要な情報を聞き取るだけでなく、取材相手との信頼関係を築き、その人の背景や思いを理解しようとすることを課題として挙げている。

こうした記述からは、是友地区での実習が、学生の企画や考えを地域に持ち込み実行するだけの過程ではなく、地域住民や関係者からの反応を受けながら、自分たちの見方、企画の内容、地域との関わり方を繰り返し問い直す経験を含んでいたことが読み取れる。玉里・俣野（2018）も、学生の企画立案には一方的な思い込みや実現可能な範囲に収まってしまう危険があり、「学生がやってくれる企画」を「地域と協働して実践する企画」に変えていくためには、地域住民の声を取り入れながら何度も改善する必要があったと述べている。

4.2　春野地区：「誰と、どのように協働するか」を探る経験

春野地区（高知県高知市）は、東諸木・西諸木・甲殿の三地区を主な活動地域とする実習地である。実習パートナーである「春野大好き！ スズメ元気会」には、地域住民に加え、地元の企業や社会福祉協議会・地域包括支援センターなど地域福祉を担う関係者も参加している。地区会そのものが実習パートナーとなる是友地区とは異なり、複数地区と複数の関係者をつなぐ組織が学生を受け入れている点に特徴がある。

春野地区でも、学生は地域を歩き、祭りなどの地域行事に参加し、住民との聞き取りや日常的な交流を重ねながら活動を行っている。地域住民の生活や記憶を聞き取ってまとめる活動から『東諸木の暮らしと遊び』が作成され、その後、住民とともに地域の料理を記録する『諸木の郷土料理』が作成された。この郷土料理の冊子づくりでは、学生が当初考えていた内容が、住民との対話を通して変化していった。

たとえば学生Cは、郷土料理の冊子について、当初はレシピを中心に掲載することを考えていた。しかし地域住民との話し合いでは、レシピだけでは冊子を開くきっかけになりにくく、料理にまつわる思い出や地域での暮らしについても盛り込んだ方がよいのではないかという意見が示された。学生Cは、それまで冊子の内容を「狭い視野」で捉えていたことに気づき、住民の「生の意見」を聞くことで企画をさらに考え直す必要を感じたと記している。また、学生Dは、冊子の内容を地域住民に確認してもらう際、進行方法を一方的に決めず、住民が取り組みやすい方法を選ぶことを意識していた。

その結果、確認の場が、郷土料理や昔と現在の諸木についての記憶や思い出を共有する時間にもなったと振り返っている。

このような住民との直接的な関係に加えて、春野地区では、実習パートナーであるスズメ元気会と学生がどのような協働関係をつくるのか自体が、実習の中で課題となる場合もあった。防災に関する企画に取り組もうとした3年次の学生たちは、地域住民へのアンケート結果から、当初の想定が地域のニーズと合っていないことを知った。学生Eは、住民の多くが避難場所への経路をすでに知っていることが分かり、それまで考えていた企画を変更する必要に直面したと記している（学生Fの記録にも同様の過程がみられる）。

さらに、学生たちはスズメ元気会の総会や部会への参加が進むにつれて、「学生の企画」と「スズメ元気会の活動」をどのような関係として捉えるのかという、別の問題に直面した。学生Eは、防災部会で学生の提案が受け入れられた際、それを学生自身の企画として進めるべきなのか、部会の活動として進めるべきなのか分からなくなり、スズメ元気会との関わり方そのものに迷ったことを記している。学生間でも意見は一様ではなく、自分たち独自の企画を進めたいという考えと、部会の人々と一緒に活動し、その中で自分たちのやりたいことを実現した方がよいという考えがあり、その違いについて理由を説明し合いながら方向性を探っている。

こうした試行錯誤は、その後も続いた。学生Eは実習全体を振り返る中で、「スズメ元気会との協働」は最初から与えられていた答えではなく、さまざまに考え、話し合う中で見つけた「自分たちにとっての答え」であったと記している。ここでは、地域で「何をするか」だけではなく、学生が地域住民や実習パートナーとどのような関係を構築し、自分たちと地域側の役割をどのように捉え、何を「一緒に行うこと」と考えるのか、それ自体が、実習における経験の一部となっていた。

4.3　二つの事例からみる地域での経験

是友地区では、学生が考えた企画や表現が、地域住民や関係者とのやりとりの中で問い直され、修正されていた。春野地区でも、住民の話によって企画の内容が変化するだけでなく、学生と地域組織との関係や、学生間の役割・意見の違い自体が実践上の課題として現れていた。変化は、企画の内容にとどまらない。学生Cは、同じ地域を歩いても、それまでに得た知識や自身の価値観との関係によって見え方が変化したと振り返っている。

これらの事例からは、地域社会が、多様な人々の考えや生活、組織間の関係、予測しきれない出来事の中で、自らの見方や行動を問い直す契機を生み出す場となり得ることがうかがえる。ただし、そうした契機の受け止め方は一様ではなく、同じ出来事であっても、何に着目し、どのように捉えるかは学生によって異なる。

5. 地域での経験を学びへ変換する教育的仕組み

第4節でみたように、地域での実習では、学生の当初の見方や考えが問い直されるさまざまな経験が生じている。しかし、そうした経験がそのまま学びになるわけではない。本節では、経験を捉え直し、その意味を考え、次の行動へとつなげていく振り返り（リフレクション）を中心に、地域での経験を学びへ変換する仕組みを検討する。

5.1　実習に組み込まれた振り返り

地域協働学部では、振り返りは実習終了後に活動を確認するためだけに行われるものではなく、実習の学習プロセスの中に位置づけられている。たとえば1年次後期の実習である「地域理解実習」（現

在の「地域協働総合実習入門」）では、実習前に地域について調べ、何を見るか、何を聞くかを考えて目標を設定し、実習中には五感を使って地域を捉え、地域の人々とのコミュニケーションを通してその考えや想いを知る。そして実習後には、事前にイメージした地域、実際に見た地域、地域の人々から見た地域の重なりやずれを整理するとともに、自分やチームの目標がどの程度達成されたかを振り返り、次回の実習へ反映させることが示されている（地域協働パートナー説明会資料）。

この振り返りは、個人とチームの双方で行われる。個人では、自らの経験や目標を振り返って次の実習への手がかりを考え、チームでは、それぞれが実習で感じたり考えたりしたことを共有し、議論を通じて理解を深めた上で、次の活動に向けた目標を設定する（地域協働パートナー説明会資料）。したがって、一回の実習はそこで完結するのではなく、振り返りを介して次の実習へと接続されている。

また、学生はおおむね月ごとに、それまでの実習を整理した振り返りレポートを作成する。石筒（2019）においても、実習における学習成果の評価方法として、ルーブリックとともに「振り返りレポート（月ごと）」が位置づけられている。現在用いられている振り返りレポートの様式では、期間中に行った活動や、その際に感じたこと、考えたこと、気づいたことなどを記録するとともに、ルーブリック項目についての振り返りと、「学びのサイクルを意識して」記述する個人の振り返りが設けられている。このように、実習での出来事を記録することと、その経験を改めて捉え直すことの双方が、実習に組み込まれている。

5.2　体験を学びへつなげる循環

筆者が実習担当教員として学生の振り返りを支援する際に意識しているのは、振り返りを活動の感想や「良かった」「悪かった」という評価で終わらせないことである。学生には、振り返りを「復習」とは異なるものとして説明し、実習をはじめとしたさまざまな体験を学びへとつなげるための過程として位置づけている（筆者の授業資料）。

その際、筆者が学生に示しているのが、図1に示す「体験 → 観察・意識化 → 分析 → 仮説化 → 次の体験」という循環である。「観察・意識化」では、その場で何が起きていたのかを捉え、自分自身や他者、周囲の状況についての情報を集める。「分析」では、そこで得られた情報が何を意味するのか、なぜそのようなことが起きたのかを考える。そして「仮説化」では、そこまでの振り返りを踏まえて、「次はどうするか」「次の機会には何を試してみるか」を具体化する。そこで考えたことを次の実習で実際に試すことによって、新たな体験が生まれ、再び振り返りの循環が始まる。これは、学生の振り返りをどのように促せばよいかを考える際に、筆者が体験学習や振り返りに関する既存の考え方から得てきた一つの枠組みである（注4）。

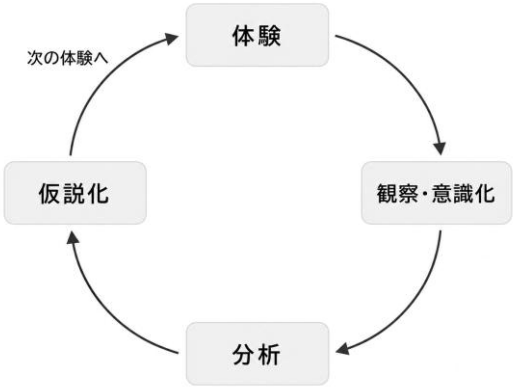


図1　体験を学びへつなげる循環

5.3　問いと対話によって振り返りを促す

ただし、学生に「実習を振り返ってください」と求めるだけで、この循環が自然に生じるとは限らない。活動内容の羅列や、「楽しかった」「大変だった」「勉強になった」といった感想だけで終わることもある。そのため、振り返りに際しては、学生が自らの経験に立ち止まり、そこで起こっていたことに改めて注意を向けるための問いが重要になる。

振り返る経験（筆者はこれを「学びのハイライト」と呼んでいる）を選んだ上で、「何が起きていたのか」「そのとき自分は何をしたのか」「何を考えていたのか」「何を感じていたのか」「本当はどうしたかったのか」といった問いを通して、まず経験と自分自身の反応をできるだけ具体的に捉えることを筆者は学生に促している。さらに、「なぜそのようなことが起きたのか」「そこからどのようなことに気づいたのか」「似たようなことはこれまでにもなかったか」「自分にとってどのような意味があるのか」と問いながら経験を分析し、最後に「次に同じような状況になったらどうするか」「次の実習で何を試してみるか」へとつなげることを重視している。

また、振り返りは個人の中だけで完結するものではない。共有と議論を通して異なる見方に触れることは、自分一人では意識できなかったことに気づき、自らの経験を別の角度から捉え直す契機となる。

個人での振り返りやチームでの共有・議論を経て、学生は振り返りレポートの項目「あなた自身の振り返り」を文章として記述する。とくに振り返りに慣れていない段階では、自分にとって意味のある一つの経験を取り上げ、その経験を5.2で示した学びの循環に沿って捉え直すことを筆者は学生に求めている。したがって、振り返りレポートへの記述は、実習で生じた出来事を記録するだけではなく、経験を改めて言葉にし、その意味を考える機会となる。

5.4　ルーブリックによる経験の言語化とフィードバック

地域協働学部では、振り返りと並んで、三つの中核能力を構成する個別の能力についてルーブリックを用いた評価が行われている（注5）。これらの能力は、それぞれの実習の教育目的に応じて配置されており、たとえば「リーダーシップ」は3年次の実習に置かれている。同じ能力を学年ごとに繰り返し測るのではなく、各実習で重点的に形成する能力ごとにルーブリックを用いる仕組みである。個々のルーブリックには、授業時最低から卒業後までの複数の参照レベルが並置されている。

各能力のルーブリックには、達成目標、レベル、評価の観点とともに、学生が自らの実習経験を振り返って回答する省察質問（リフレクティブ・クエスチョン）が「設問」として設けられている。「リーダーシップ」のルーブリックでは、事業企画における自身の位置づけと役割・目標、その役割と目標を果たす上で誰にどのような働きかけを行い、それはなぜかということ、さらにその際にどのような点に配慮し、結果はどうであったかを記述するよう求めている。

筆者は、この記述を具体化するための手がかりとして、Situation（どのような状況で）、Task（どのような課題に直面し）、Action（どのような行動をとり）、Result（その結果として何が起きたのか）というSTARの枠組みを学生に意識させている。これはルーブリックそのものにSTARが組み込まれているという意味ではなく、省察質問に回答する際、自らの能力発揮の根拠となる経験を、他者にも分かる形で構造化して記述するための指導上の工夫である。

この点で、振り返りレポートの「あなた自身の振り返り」と、ルーブリックに基づく記述には、関連しつつも異なる役割がある。前者では、自分にとって意味のある経験を取り上げ、そこで生じた出来事や自らの反応を捉え直し、分析し、次の行動へとつなげていく。いわば、自分自身のために経験を言葉にし、その意味を考える過程である。これに対して後者では、その実習で対象となる能力という観点から具体的な経験を取り出し、自分がそこでどのように行動したのかを、能力発揮の根拠として記述する。すなわち、自らの経験を他者にも伝わるような形で言語化する過程である。

ルーブリックによる記述は、従来、全実習地で学期の途中と最後の2回行われてきた。中間段階での記述に対して教員がフィードバックし、それを踏まえて学生が学期末に再び自らの経験を振り返って記述する流れである（注6）。この運用では、一度言語化した経験を、フィードバックを受けて改めて捉え直す機会が設けられていた。

以上のように、地域協働学部において、地域での経験を学びへと結びつける中心的な仕組みは「振り返り」である。学生は、自らの経験を振り返り、問いや対話を通してその意味を考え、次の経験へとつなげていく。ルーブリックと省察質問は、経験を能力という観点から取り出して言語化し、フィードバックにつなげることで、この過程を支えている。

6. 考察：地域が「キャンパス」として機能するための要素

本節では、これまでの検討を踏まえ、地域社会が大学教育における一つの学習環境として機能するために重要と考えられる要素を整理する。ただし、以下に示す要素は、高知大学地域協働学部の事例から筆者が分析的に抽出したものであり、地域を基盤とした体験的な学び一般についての必要十分条件を示すものではない。

6.1 地域を学習環境として成立させる五つの要素

本稿の検討から、地域社会が大学教育における学習環境として機能するための要素として、①真正な経験、②地域との協働関係、③教育課程への位置づけ、④振り返り、⑤言語化とフィードバックの五つを挙げる。表2は、それぞれの意味と、高知大学地域協働学部の事例との関係を整理したものである。

表2　地域が大学教育における「キャンパス」として機能するための要素

要素	本稿における意味	高知大学地域協働学部の事例
真正な経験	実在する人々の生活や仕事、地域課題、多様な価値観や利害、予測しきれない出来事の中で活動する	住民の意見による企画の修正、地域ニーズとのずれ、地域との関わり方への戸惑い
地域との協働関係	地域を学生教育のための単なる資源とせず、地域側も主体として関わる	地域住民・実習パートナーとの継続的な関係形成、地域の声を取り入れた企画・活動の問い直し
教育課程への位置づけ	地域での経験を単発の学外活動にせず、継続的な教育過程に組み込む	複数年にわたる実習、地域での実践と学内での学習との関連づけ
振り返り	経験を意識化・分析し、意味づけ、次の行動へつなげる	個人・チームでの振り返り、学びの循環を意識した問い、振り返りレポート
言語化とフィードバック	経験や行動を具体的に言葉にし、フィードバックを次の学習に生かす	省察質問への記述、教員等からのフィードバック

第一の要素は、本稿でいう「真正な経験」である。第4節でみたように、そこには、教員によってあらかじめ課題と正解が設定された学習とは異なり、現実の人々や社会関係の中で自らの見方や行動を問い直す契機がある。

第二の要素は、そうした経験が「地域との協働関係」の中で生じることである。地域は、学生に経験を提供するためだけに存在する「教材」ではない。地域には、大学や学生が関わる以前から、そこに暮らす人々の生活や活動、課題や歴史が存在する。地域協働パートナー説明会資料でも、「活動主体は地域のみなさま」であり、「地域の課題解決の主体は、あくまでも地域であり、学生や大学ではありません」と明記されている。また、地域協働によって学生だけでなく、地域側にも学びや変化が生じることが目指されている。この点からみれば、地域が「キャンパス」になるとは、大学が地域を一方的に教育資源化することではなく、地域側の主体性を前提として、学生と地域の人々が関係を形成しながら実践する中に学習機会が生まれることを意味する。

第三の要素は、「教育課程への位置づけ」である。同学部では、実習が複数年にわたって配置され、学内での準備や振り返りと一体で運用されている。ここで重要なのは、地域での経験が単発のイベントや課外活動にとどまらず、継続的な教育過程に組み込まれていることである（オープンキャンパス資料)。

もっとも、真正な経験が教育課程に位置づけられていても、それがそのまま学びになるとは限らない。そこで第四の要素となるのが、「振り返り」である。同学部では、実習後に自分やチームで振り返り、その結果を次回の実習に反映させる過程が設けられてきた。第5節で示した「体験 → 観察・意識化 → 分析 → 仮説化 → 次の体験」という循環は、地域で起きた出来事を一回の体験として終わらせず、経験を振り返り、その意味を学びとして捉える過程を示している。

第五の要素が、「経験の言語化とフィードバック」である。地域での実習では、学生一人ひとりが何を経験し、その場でどのように行動したかを、他者がすべて把握できるわけではない。そのため、学生自身が経験を具体的に想起し、言葉にして示すことが重要になる。省察質問への記述と教員等からのフィードバックは、自らの経験を能力との関係から捉え直し、他者にも検討可能な形で言語化する機会となっている。

以上の五つの要素は、それぞれ独立したものではなく、相互に関係している。地域との協働関係の中で生じる真正な経験が教育課程に位置づけられ、振り返りや言語化、フィードバックを経て、次の経験へとつながっていく。地域を基盤とした体験的な学びを考える際には、活動の量よりも、こうした要素がどのように結びつき、経験が継続的な学びへとつながっていくかに目を向ける必要がある。

6.2　地域を基盤とした体験的な学びの課題

一方、こうした教育にはいくつかの課題もある。第一に、地域との協働関係は、実習地を設定すれば直ちに形成されるものではない。地域協働パートナー説明会資料でも、学生の受け入れには相応の負担が伴い、学生と一緒に学習活動を行う必要があること、活動によっては地域側にも費用負担が生じることなどが説明されている。地域を継続的な学習環境とするためには、学生教育の必要だけではなく、地域側にとっての意味や負担にも目を向けながら関係を維持していく必要がある。

第二に、同じ経験であっても、その受け止め方は学生ごとに異なる。第4節でみたように、同じ地域で同じ出来事に立ち会っても、それぞれの知識、経験、関心やその時点での課題によって、何に気づき、どのように捉えるかには違いがある。学生一人ひとりが何を経験しているのかを踏まえて関わることが求められる。

第三に、本稿で示した教育的な仕組みが、学生の能力形成にどの程度の効果をもたらしているのかについては、さらに検証が必要である。本稿で用いた学生の振り返りの記述は、学生が地域での出来事をどのように受け止め、意味づけていたかを知る重要な資料ではあるが、それ自体によって教育効果を直接的に示すものではない。今後は、異なる地域や教育プログラムとの比較や、学生の学習プロセスをより長期的に捉える検討も必要となる。

7. おわりに：「キャンパス」としての地域

本稿では、高知大学地域協働学部を事例として、地域を基盤とした体験的な学びの特徴と、地域での経験を大学教育における学びへと結びつける教育的な仕組みについて検討してきた。同学部では、地域での実践が教育課程の中に継続的に位置づけられ、学生は地域住民や実習パートナーとの関係の中で、想定しきれない出来事に直面してきた。そこでは、自らの考えや企画が問い直されたり、地域との関わり方や協働のあり方そのものを考え直したりする経験が生じていた。

しかし、地域で経験すること自体が、そのまま大学教育としての学びになるわけではない。地域で生じた出来事を意識化し、その意味を分析し、次の行動へとつなげていく振り返りが必要である。また、その経験を言葉にし、他者との対話やフィードバックを通して捉え直すことも、経験を次の学習へとつなげる上で欠かせない。

このように考えると、本稿の英文タイトルに掲げた「The Campus Is a Local Community」という表現は、大学の建物や教室を地域社会に置き換えるという趣旨ではない。教室や大学キャンパスにおける学びも引き続き必要である。むしろ、地域での経験が大学教育の学習過程に組み込まれることで、大学教育における学習環境は地域社会へと広がっていく。

同時に、地域を「キャンパス」と呼ぶことは、地域を大学の内部に取り込むことを意味しない。地域が大学とは異なる社会として存在し続けること自体が、学生に自らの前提や行動を問い直す契機をもたらす。

では、地域社会は大学の「キャンパス」になり得るのだろうか。本稿では、そう考える。ただし、それは学生が大学の外へ出て活動するというだけの意味ではない。地域との協働関係の中で生じる経験が大学の教育課程に位置づけられ、振り返りや言語化、対話、フィードバックを通して意味づけら

れ、さらに次の経験へとつながっていくとき、地域社会は大学教育における一つの学習環境として機能する。地域が「キャンパス」になるとは、場所の変更ではなく、地域で生じる経験を大学教育としての学びへ結びつける教育環境を構築することである。

この意味において、The Campus Is a Local Community である。

注

1. 本稿では、高知大学地域協働学部の学部説明資料、授業・実習資料、および学生が作成した振り返りレポート等を資料として用いる。学部の教育理念や教育課程等の記述にあたっては、「学部説明資料（2017）」「地域協働パートナー説明会資料（2018）」「オープンキャンパス資料（2020）」を主に参照し、補足的に「学部パンフレット（2026）」を用いた。また、振り返りとルーブリックに関する実践の記述には、筆者の授業資料「体験を学びに変える」およびルーブリック資料を用いた。学生の記述については個人が特定されないよう記号化し、経験が具体的に記述されているものを取り上げた。
2. 実際の実習時間は、実習地、年度、企画内容や活動の展開等によって変動する。1期生のいの町是友地区では、学外336時間・学内432時間の計768時間に達したと報告されている（玉里・俣野, 2018）。
3. 本稿では「コミュニティ型」を厳密な類型として用いるのではなく、地域の人々との関係そのものが実習の重要な構成要素となっている事例を捉えるための補助的な概念として用いる。また、2025年度には、学部の実習地が「地域コミュニティ型」「テーマアプローチ型」「提案・開発型」の三つに整理されている（玉里・石筒, 2025）。
4. Jones & Pfeiffer (1975)、Kolb (1984)、津村（1991）、Korthagen et al. (2001)らによる体験学習やリフレクションに関する議論は、筆者が学生への問いかけや振り返りの進め方を考える際の手がかりとなってきた。
5. 三つの中核能力は、それぞれさらに複数の小カテゴリー能力に分けられている。たとえば地域理解力は、状況把握力、共感力、情報収集・分析力、関係性理解力などから構成される。各実習には、これらの能力のうちおおよそ三つが紐付けられている。
6. 現在、この2回の記述とフィードバックの運用は実習地によって異なっている。

参考文献

石筒覚（2019）「高知大学地域協働学部 CBL評価の視点と実際：学部完成年度を迎えて」日本NPO学会第21回年次大会報告資料.

伊藤奈賀子（2018）「地域系学部におけるカリキュラムの特徴と体系性：国立大学の地域系学部に着目して」『鹿児島大学総合教育機構紀要』*1*, 20-34.

伊藤奈賀子（2019）「地域人材育成を目指す体系的カリキュラム構築上の課題」『鹿児島大学総合教育機構紀要』*2*, 1–16.

岩崎保道（2016）「国立大学における地域学系学部の動向：国立大学改革を背景として」『関西大学高等教育研究』*7*, 135–141.

Jones, J. E., & Pfeiffer, J. W. (1975). Introduction to the structured experiences section. In J. E. Jones & J. W. Pfeiffer (Eds.), *The 1975 annual handbook for group facilitators* (pp. 3–5). *University Associates.*

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates（武田信子監訳, 今泉友里・鈴木悠太・山辺恵理子訳『教師教育学：理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社, 2010）.

俣野秀典（2017）「地域におけるホールシステム・アプローチの展開：高知県いの町是友地区の実践から」『Collaboration』*7*, 57–60.

宮下清 (2020)「地域系学部の設置にみる経営学の新たな役割」日本経営学会第94回大会報告資料.

玉里恵美子・石筒覚 (2025)「コミュニティ型実習の到達点：稲生実習を通じて」『Collaboration』*15*, 67–72.

玉里恵美子・俣野秀典（2018）「地域協働学部の実習『600時間』の検証：1期生『いの町是友地区』の実習を振り返る」『Collaboration』*8*, 61–68.

津村俊充 (1991)「体験学習と学習ジャーナル」『人間関係』*8*, 159-166.

<Comments **on JACUE Presentation (Taiwan) by** Professor Hye Young KIM>

Comments on "The Campus Is a Local Community: How Experience Becomes Learning at a Regional University in Japan"

- Hye Young KIM(金惠瑛)

Korea National Sport University

First of all, I would like to thank Professor Hidenori Matano for this valuable and insightful study.

This paper explores how community-based experiences can be transformed into learning by extending the university learning space into the local community, drawing on the case of the Faculty of Regional Collaboration at Kochi University.

The paper emphasizes that community-based experience becomes learning through a process of observing, reflecting on, and analyzing the experience and connecting it to subsequent experiences. It conceptualizes this process as a cycle of experience → observation/awareness → analysis → hypothesis → subsequent experience. I was also particularly impressed by the curriculum, which connects students' community experiences with knowledge acquired through lectures and integrates them through seminars.

In this regard, I believe the significance of this paper lies not only in presenting a case of community-based education, but also in illustrating more concretely the educational conditions under which experience can be transformed into learning. I would therefore like to raise two questions.

1. How is experience specifically transformed into learning?

The paper identifies a range of educational mechanisms, including reflection, questioning, dialogue, articulation of experience, feedback, and rubrics. Among these, I would like to ask which of these mechanisms is most critical in transforming experience into learning. Is it reflection itself, questions and feedback from instructors, dialogue with peers and community members, or the curricular structure that connects experience with knowledge?

In addition, given that the same experience may be interpreted differently by different students, I would also be interested to know what criteria can be used to determine whether a student's experience has actually been transformed into learning.

2. How is this experiential learning related to general education?

The fact that the Faculty of Regional Collaboration's major education is centered on real-world experience, reflection, analysis, dialogue and collaboration, and problem solving suggests that it also has important connections with general education. This raises the question of whether the cycle of experience → observation/awareness → analysis → hypothesis → subsequent experience used in the Faculty of Regional Collaboration is necessary only within specific fields of major education, or whether it can also serve as a general principle of learning in general education, where students from diverse academic disciplines learn together.

In particular, because general education does not pursue a specific professional field but rather seeks to connect knowledge and experiences across different fields, applying experiential learning in this context raises important questions about what students should experience, what they should reflect on, and what kinds of knowledge those experiences should be connected to.

This paper demonstrates that the local community can serve as a university learning space. At the same time, it shows that learning is generated not by experience itself, but by an educational process that organizes students to reflect on and analyze their experiences and to apply what they have learned to subsequent practice.

From this perspective, I would like to discuss two questions: What are the key educational conditions that transform experience into learning, and how can the principles of experiential learning be applied beyond specialized education to general education?

Thank you.

「캠퍼스는 지역사회이다: 일본의 지역대학에서 경험이 학습으로 전환되는 과정」에 대한 **토론문**

- 김혜영(한국체육대학교)

먼저 귀한 연구를 발표해 주신 마타노 히데노리 교수님께 감사드립니다.

이 논문은 대학의 학습공간을 지역사회로 확장하고, 고치대학교 지역협동학부의 사례를 통해 지역사회에서의 경험이 어떻게 학습으로 전환되는가를 탐색하고 있습니다.

특히 지역사회 경험이 학습으로 전환되기 위해서는 경험에 대한 관찰·성찰·분석과 이를 다음 경험으로 연결하는 과정이 필요하다고 강조합니다. 이를 '경험 → 관찰·인식 → 분석 → 가설 → 다음 경험'의 순환과정으로 제시하고 있습니다. 또한 지역사회 경험과 강의에서 습득한 지식을 연결하고, 세미나에서 이를 통합하도록 교육과정을 구성하고 있다는 점도 인상적입니다.

이러한 점에서 이 논문은 지역사회 기반 교육의 사례를 넘어, 경험을 학습으로 전환하기 위한 교수·학습의 조건을 구체적으로 보여준다는 점에서 의미가 있다고 생각합니다. 이에 두 가지 질문을 드리고자 합니다.

1. 경험은 구체적으로 어떻게 학습으로 전환되는가?

논문에서는 성찰, 질문, 대화, 경험의 언어화, 피드백, 루브릭 등 다양한 교육적 장치를 제시하고 있습니다. 그렇다면 이 가운데 경험을 학습으로 전환하는 데 가장 핵심적인 요소는 무엇인지 궁금합니다. 성찰 자체인지, 교수자의 질문과 피드백인지, 동료 및 지역 주민과의 대화인지, 또는 경험과 지식을 연결하는 교육과정의 구조인지에 대해 듣고 싶습니다.

또한 동일한 경험도 학생마다 다르게 해석할 수 있다는 점에서, 학생의 경험이 실제 학습으로 전환되었다고 판단할 수 있는 기준은 무엇인지도 궁금합니다.

2. 이러한 경험학습은 교양교육과 어떤 관계가 있는가?

지역협동학부의 전공교육이 실제 경험, 성찰, 분석, 대화와 협력, 문제해결을 중심으로 이루어진다는 점에서 교양교육과도 연결되는 부분이 있다고 생각합니다. 그렇다면 지역협동학부에서 활용하는 경험 → 관찰

·인식 → 분석 → 가설 → 다음 경험의 구조는 특정 전공교육에만 필요한 것인지, 아니면 다양한 전공의 학생들이 함께 배우는 교양교육에서도 활용할 수 있는 보편적인 학습 원리인지 궁금합니다.

특히 교양교육에서는 특정 전문분야를 추구하기보다는 다양한 분야의 지식과 경험을 연결하는 것이 중요하기 때문에, 이러한 경험학습을 적용한다면 무엇을 경험하게 하고, 무엇을 성찰하게 하며, 그 경험을 어떤 지식과 연결할 것인가가 중요한 설계 과제가 될 것입니다.

이 논문은 지역사회가 대학의 학습공간이 될 수 있음을 보여주는 동시에, 경험 그 자체보다 경험을 성찰하고 분석하며 다시 실천하도록 조직하는 교육과정이 학습을 만들어낸다는 점을 보여주고 있습니다.

결국 이 연구가 던지는 중요한 질문은 두 가지라고 생각합니다. 경험을 학습으로 만드는 핵심적인 교육적 조건은 무엇이며, 이러한 경험학습의 원리는 전공교육을 넘어 교양교육에서도 어떻게 활용될 수 있는가? 이 두 가지 질문을 중심으로 논의해 보고자 합니다.

감사합니다.

< KAGEDU Presentation (Korea) >

Renewing Liberal Education in Korea: Challenges and Opportunities

- Byong Chul Park(朴炳哲)
Busan University of Foreign Studies

1. Introduction

Before engaging in a full discussion of liberal education in Korea, the main topic of this essay, it is necessary to clarify liberal education and its related concepts, which are often used in confusing and overlapping manners. For my purposes, it seems appropriate to begin by bringing at least some degree of clarity to the commonly used terms “liberal arts education”, “liberal education”, and “general education.”

First, I would define “liberal arts education” as education in subjects that fall within the liberal arts. The long history of the liberal arts cannot be recounted here, but from a contemporary perspective it may be characterized as education in the foundational disciplines of the humanities, the social sciences, and the natural sciences, such as literature, history, philosophy, sociology, political science, economics, physics, biology, and chemistry. Today, these disciplines are, at least in Korean universities, generally taught within academic departments as a specialized field of study. They have become professionalized and departmentalized, much like business administration and engineering, which are not traditionally classified as liberal arts. Furthermore, it no longer carries the original meaning of *artes liberales* as “arts befitting a free person”, an education for a class exempt from labor. Since the Industrial Revolution, it

has become increasingly difficult for most people to be exempt from labor and occupation.

This naturally gives rise to the problem of “liberal education.” Many scholars tend to use “liberal education” interchangeably with “liberal arts education.” Depending on the context, such interchangeable use may be unproblematic, but I intend to draw a stricter conceptual distinction. From the late nineteenth century, when the Industrial Revolution was in full swing, liberal arts education could no longer be regarded as fully equivalent to liberal education. Take the American case. The antebellum American college taught, for the most part, a liberal arts curriculum, whether its purpose was to cultivate Christian gentlemen in the colonial period or to foster the virtues expected of civic leaders after independence. As the *Yale Report* of 1828 makes clear, it was no easy matter for modern languages, science, and engineering, which were not regarded as liberal arts, to enter the curriculum. Since virtually everything taught at colleges was liberal arts, “liberal arts education” and “liberal education” were all but synonymous.

After the Civil War, however, with the founding of the land-grant universities, non-liberal arts subjects such as agriculture, engineering, and military science began to occupy the regular curriculum. The liberal arts came to constitute only part, rather than the whole, of what was taught at universities, gradually branching off and developing into specialized academic departments. There was a time when it was taken for granted that every college student should receive such an education, but the liberal arts have now largely lost their character as subjects every gentleman was expected to study. Therefore, if liberal education based on the liberal arts is meant for all students, it has become something different from liberal arts education.

General education, which appeared in the early twentieth century, may be understood as an attempt to compensate for this divergence between liberal education and liberal arts education—a device for preserving the spirit of

liberal education within universities that had become increasingly oriented toward specialized and vocational education. General education is often defined in opposition to major (or specialized) education, and in the 1910s it took the form of core curriculum (Columbia) or distribution requirements (Harvard). It takes the shape either of evenly distributed coursework in the foundational subjects of the humanities, social sciences, and natural sciences outside one's own major, or—as with Columbia's "Contemporary Civilization"—of a thematically organized, interdisciplinary inquiry rather than one confined to a single major. In either form, it is an educational program distinct from a student's chosen major. As a result, general education became something different from both liberal arts education and liberal education. From the 20th century onward liberal arts education developed into the systematic study of a sequence of major courses within individual departments, further distancing itself from the notion of education considered necessary for every gentleman. Liberal arts education within academic departments also came to move, to some extent, away from the spirit of liberal education, because concentration on a single major tended to emphasize depth rather than the breadth at which liberal education aims.

2. Liberal Education in Korea?

With these distinctions in mind, let us consider liberal education in Korea. Has there been liberal education in Korea? Or is liberal education taking place in universities today? In Korea, the term "*gyoyang gyoyuk*"(敎養敎育, general education) has been widely used and, despite its ambiguity and vagueness, remains the more comfortable concept to work with. To state my conclusion at the outset, perhaps it must be said that in Korea the concept of liberal education was faint from the very beginning. The reason can be found in the early policies of Korean higher education, which prescribed the bifurcation of major education and general education.

The history of university education in Korea since the establishment of the government in 1948 has passed through several changes on its way to the present, but to put it somewhat simply, it may be divided into two broad periods: the nearly fifty years under the Education Act enacted in 1949, and the roughly thirty years from 1997 to the present, following the repeal of the Education Act and the enactment of the Higher Education Act as its replacement. One important feature separating the first period from the second is whether the government exercised direct control over, and intervention in, university education. During the Education Act era, university education was largely under government control. The “Education Reform Plan”(1995) of the civilian government that came to power after the end of a long dictatorship and military-authoritarian rule, and the enactment of the Higher Education Act as one of its follow-up measures, were reforms in the direction of granting universities autonomy in everything from the establishment of universities to the administration of their curricula.

The problem, however, lies in the nearly fifty-year period before the introduction of measures toward greater autonomy, during which the government directly controlled and intervened in university education. Throughout this period, the question of what universities should teach was subject to national policy. The period can again be divided into two: near twenty-year span from the 1950s to the end of the 1960s, and the subsequent phase from the 1970s until the repeal of the Education Act. Regarding university curricula, the first phase was defined by the Enforcement Decree of Education Act, which established a strict division between major and general education while mandating compulsory general education courses. The second phase, by contrast, saw the general education curriculum significantly distorted and degraded under authoritarian regimes.

First, the Enforcement Decree of the Education Act enacted in 1952 made distinction at the national level between major education and general education.

It defined "*ilban-gyoyang-gwamok*"(一般教養科目, general education subjects) as "courses necessary to cultivate leadership character in general", while major subjects were defined as "courses that must be completed for specialized academic research" (Enforcement Decree of the Education Act, 1952: Article 125). The 1953 revision went further. It designated six subjects—Korean, a foreign language, Introduction to Philosophy, Cultural History, Introduction to Natural Science, and Physical Education—as mandatory general education courses and additionally required students to complete at least one course in each of the humanities, social sciences, and natural sciences divisions (Enforcement Decree, 1953: Act 125). What deserves attention here is that the state, by law, divided university curricula into general education and major education and even defined the character of each. In doing so, it established the term "*ilban-gyoyang-gwamok*"(一般教養科目) as the counterpart to major courses.[7] This term remained in use until the mid-1990s, when "*ilban*" (一般) was dropped from the Decree and the term became simply "*gyoyang-gwamok*"(教養科目). That "*ilban-gyoyang*"(一般教養) came to be widely used in the sense of "*gyoyang-gyoyuk*"(教養教育) rather than in the sense of "*ilban-gyoyuk*"(一般教育), the literal translation of the American "general education", made matters still more complicated.

Education policy in the early years of the government was presumably influenced by Japan or the United States, or both. In any case, given the circumstances of the mid-twentieth century, it is difficult to see liberal education as defined above being introduced. The Decree appeared to adopt a framework resembling a system of major fields and distribution requirements. Thus, even if this framework was introduced through Japan, it can be reasonably viewed as an adoption of American elements. But because the term "*gyoyang-gyoyuk*"(教養教育) rather than "*ilban-gyoyuk*"(一般教育) came into wide use, the connotations carried by the everyday Korean word "*gyoyang*"—

refinement, polished manners—spread the perception that this was education of little importance.

The statutory formula “courses necessary to cultivate leadership character in general” also contributed to the confusion. The phrase “cultivation of character”(人格陶冶) appears to reflect the Japanese translation of *Bildung*, the German philosopher Wilhelm von Humboldt’s concept of self-formation (Lee, 2017). But because ‘cultivation of character’ alone was specified, with no further determination of its content, it invited various misunderstandings. A case in point is the tendency to equate general education with character education (人性敎育)—a misunderstanding arising from the failure to specify the various implications generally associated with general education: namely, education in the foundational disciplines of the humanities, social sciences, and natural sciences that constitute the liberal arts; liberal education as opposed to vocational education; and general education as opposed to specialized education.

As the state policy directly controlled and intervened in university curricular through the Education Act, education in Korean universities became divided into two areas: major studies and general education. And the general education system took the form of a combination of required courses and distribution requirements that gave students an even exposure to liberal arts subjects. The outward framework of general education was in place, but regardless of state’s policy intentions, the reality of university education fell far short of that outward form. The overriding imperative to rebuild the nation from the ruins of war in the 1950s led universities to concentrate on major education and to focus on producing human resources that could be immediately put to use in the industrial workforce. Moreover, given the wretched educational conditions of the time, there was a severe shortage of faculty and financial resources sufficient to provide high-quality general education. This situation, together with the popular image of the word “*gyoyang*”(敎養) noted above, fueled a

widespread tendency to neglect general education, and as a result general education was conducted at a level no higher than that of high school. The general education curriculum was therefore regarded as window dressing for the major curriculum—an ornamental feature assigned to the timetable merely as a matter of form (Son et al., 2025: 79). In the West, to be sure, the term "ornamental" was sometimes used to describe the liberal arts, given that liberal education was traditionally the preserve of a leisured class free from labor (Franklin, 1749, 11; Dewey, 1916, 289). But there was a period in Korea when general education was, quite literally, nothing more than an ornament.

3. The Deterioration of State-Led General Education

It was from the 1970s, however, that the state's direct exercise of control over Korean university education turned general education in a still more negative direction. Although it could by no means be evaluated as having delivered substantial education, general education for nearly twenty years following 1953 maintained a system in which students had to complete six required courses plus at least one course each from the humanities, social sciences, and natural sciences to fulfill graduation requirements. Despite its qualitative deficiencies—and given that one cannot dismiss the way form shapes contents, that is, given that a minimal safety net for general education was thereby provided—it is hard to say that the framework maintained for twenty years was entirely negative. Even so, it can hardly be desirable for the state to determine and impose what students should learn at university. The changes that took place as the 1970s unfolded are particularly telling in this regard, starkly demonstrating how badly things can go when the state exercises control over higher education. In a word, the phenomenon can be summed up as the erosion of general education by so-called "national policy courses."

The authoritarian governments that remained in power throughout the 1970s and 1980s brought about a series of changes in general education, beginning

with the mandating of National Ethics and Military Training. The most significant change concerned the compulsory courses. National Ethics and Military Training were added to the six required courses that had stood unchanged for nearly twenty years (1971); the general education was mandated to account for 30% of total graduation credit (1972); and then all courses except that the four so-called "national policy courses"—National Ethics, Korean History, Military Training, and Physical Education—were removed from the required list.[7] The defining feature of these changes is that National Ethics, a course designed to instill state ideology, and Military Training, which amounted to military instruction, were designated as required and remained so for nearly two decades, until the legal mandate for required general education courses was abolished in 1989. Even allowing for the special circumstances of a divided nation, it is doubtful whether it can be called an improvement to impose on all university students a course such as National Ethics, whose academic identity was unclear, while removing from the requirements Introduction to Philosophy, Cultural History, and Introduction to Natural Science, whose academic universality is difficult to question.

Those changes were more than enough to implant a distorted perception of general education both inside and outside the university setting. The perception hardened that "*gyoyang*"(敎養) at university was something you were forced to take regardless of interest, something unrelated to the liberal arts, like military training; and therefore, something for which you could earn credit by merely putting in the time. In this way, another negative dimension was added to the already dismissive attitude toward general education that had existed since the 1950s. But the negative effects of state intervention in university policy did not stop there. Another important consequence was the introduction in the 1970s of the so-called "experimental university system"(實驗大學), and more specifically, the impact that the adoption of field-based admissions in university entrance examinations had on university curricula.

Broadening the unit of admission is not in itself a bad thing. On the contrary, recruiting by individual departments can be a harsh system for students in their late teens who have only vague ideas about what they will study, unless they make a firm career decision at an early age. In the reality of a university run around major departments, however, the trend evolved into a strategy for securing students for departments at the expense of general education. Since first-year students who had not yet declared a major needed courses that would let them explore possible majors, the general education curriculum was divided into general courses and foundational major courses These foundational major courses were classified under the rubric of “divisional general education”(系列教養), but were in fact introductory major courses in disguise. This marked the full-scale encroachment of major courses upon general education and effectively opened the way for general education to be understood as a subordinate concept or dependent domain of major education, rather than as an educational undertaking with its own intrinsic purpose.

4. Indirect Control in the Era of Autonomy: Light and Shadow

The Higher Education Act, which took effect in 1998, stipulated in Article 21 that “school shall operate their curricula as prescribed by their own regulations,” thereby implying that the state would no longer intervene in determining what should be taught at universities. Indeed, not only the definition of general education but any related provision disappeared from the statutes. This development might appear, at first glance, to represent a shift from one extreme to another, namely stringent state regulation to institutional autonomy. Since universities were now free to determine what they would teach, it was theoretically conceivable that they might even ride the prevailing disdain for general education and abolish the general education curriculum altogether. Yet although the statutory mandate disappeared, general education did not vanish at most universities. In practice, from the 2000s the education

authorities exercised indirect control over—or support for—university general education through institutional evaluation, and from the 2010s through government financial support programs. The government granted universities autonomy, to be sure, but it did not leave them entirely to their own devices.

Under the University Institutional Accreditation system, which requires all universities to undergo periodic evaluation and accreditation, the organization and operation of general education curricula are monitored according to established evaluation criteria. For example, the system sets a recommended benchmark for the proportion of general education credits among the total credits required for graduation (30 ± 10%), examines the proportion of general education courses taught by full-time faculty members, and requires personnel data regarding the organizational structures and staffing arrangements supporting the administration of general education (Korean University Accreditation Institute, 2026). Since virtually no university can afford to disregard the accreditation system and institutions must meet the standards established by the Ministry of Education to maintain their accredited status, this evaluation system effectively constrains universities from abandoning general education altogether.

In addition, the ACE (Advancement of College Education) project, formally known as the Support Program for Leading Universities in Advancing Undergraduate Education, was a government-funded initiative implemented for about a decade during the 2010s. Designed to take the quality of undergraduate education to a higher level, it was the first government financial support program to place particular emphasis on general education under the slogan “Universities That Teach Well”. As the project acquired brand value, numerous institutions competed fiercely to secure selection. This competitive dynamic ignited significant transformation across the higher education landscape, prompting universities to establish dedicated colleges for general education, enhance course quality, and systematically assess learning outcomes. Since the

government clearly used financial support as leverage to induce the strengthening of general education, this is somewhat distant from genuinely "autonomous efforts at improvement". Nevertheless, in terms of its outcomes, it can be evaluated positively insofar as it led to broad improvements in education, including general education, in accordance with the project's overall aim of advancing undergraduate education.

Had everything been left to the universities, the pervasive disregard for general education might have further weakened its position within the university. As noted above, the ambiguity of the term "*gyoyang*" could foster a distorted perception of it as little more than etiquette or hobby education, while the influence of department-centered university structures could give rise to the mistaken notion that general education consists merely of preparatory courses to be completed before entering a major. These perceptions, taken together, might have progressively undermined the institutional standing of general education within universities. This suspicion is further reinforced by another observation. Even under current circumstances, in which no university can remain free from government evaluation, universities in practice often seem less committed to improving the quality of general education than to scrambling to meet the minimum criteria the government demands. In the end, judging from the past experience, general education has improved when the government involvement has maintained a certain productive tension, striking a balance somewhere between the two extremes of direct control and outright laissez-faire (Son et al., 2025: 90).

The upshot is that general education has moved in a better direction during the thirty years of autonomy than during the roughly fifty years in which the state defined the character of general education, mandated which courses were required, and fixed their total volume. The reality of neglect has certainly not been fully remedied, but conditions have improved beyond comparison with the period before the 2000s, and efforts at qualitative improvement plainly continue.

As of 2025, the national average proportion of credits devoted to general education was 24.99 percent, below the legally mandated 30 percent requirement in place during the 1970s. Nevertheless, many universities have established colleges dedicated specifically to general education, and continuous improvement has been made across every indicator, from curricular to the quality of instructors, class size, and the diversity of course offerings (Korean National Institute for General Education, 2025). Much of the credit goes to the scholarly bodies of faculty and researchers engaged in general education: the Korean Association of General Education (established in 2006), Korea National Institute for General Education (established in 2011), and Korean Council for Universities General Education (established in 2001). When policy instruments are employed not through direct intervention but through a degree of constructive pressure, and the efforts of researchers with a commitment to general education are added, improvement can work in tandem with such policies. Although progress may be slow, it can therefore be argued that general education in Korea has been gradually moving in a better direction.

5. The State and General Education

It does not follow, however, that indirect government control through evaluation metrics and financial support projects is entirely desirable. There is always a possibility that such intervention may, under certain circumstances, develop into a more direct and intrusive form of state control. In that case, troubling outcomes may follow. General education is especially vulnerable in this regard because of its congenital character, as discussed above. Korean higher education began without any prior experience of Western-style liberal education and with the spirit of liberal education having been largely lost. And because general education itself had an ambiguous academic identity and its character was defined by the state from the outset, it was bound to remain

vulnerable in terms of academic autonomy and independence throughout its subsequent development.

The disciplines taught in academic departments, especially non-liberal arts fields such as engineering and business administration, which developed greatly in the twentieth century, admit of clearly established technical standards and are relatively free of value judgments, which makes intervention in their content from outside the disciplinary community difficult. General education, introduced in a form in which the traditional spirit of liberal education was weakened or missing, has nothing to do with technical standards and, above all, takes values—the meaning of life, social values, civic virtues—as its principal objects of inquiry, which makes it easy for outsiders to intervene. The state may naturally be inclined to claim that certain values ought to be preserved and transmitted to its members. That is, there is room for the state to assume that it can to some degree define the values of general education.

Here we confront a fundamental question: "May the state determine what is taught at universities?" The government's will to intervene can readily grow when university education is funded by taxes as part of a public education system. The current situation in the United States provides a telling illustration of this point.

The second Trump administration began by taking steps to dismantle DEI (Diversity, Equity, and Inclusion) policies, programs, and affirmative action measures within the federal government. In early 2025 it went on to demand that some sixty major universities, including Harvard, comply with a range of federal demands: abolishing DEI programs, ending toleration of antisemitism on campus, and eliminating racial considerations in admission and hiring. Universities that failed to cooperate were threatened with, or subjected to, measures such as the suspension of federal grants, taxation of endowments, and restrictions on the admission of international students. While some

universities complied, others refused. Harvard, which subsequently had $2.2 billion in research funding frozen, filed a lawsuit against the federal government.

Separately, several Republican-dominated states have attempted to reshape general education at public universities through legislation. North Carolina's REACH Act (Reclaiming College Education on America's Constitutional Heritage Act), enacted in 2023, requires students in the University of North Carolina system to complete at least three credits in American history or American government, and even prescribes detailed methods for examinations and grade calculation. That same year the legislature directed the board of trustees of the University of North Carolina at Chapel Hill to establish a School of Civic Life and Leadership (SCiLL) on campus. The purpose of this school was reported to be to remedy a lack of "right-wing views" on campus.

In another case, in 2025 the Utah state legislature passed a law establishing a Center for Civic Excellence at Utah State University, tasking it with developing general education courses including civic education, and having the center hire non-tenure track faculty to teach all general education courses. Several other states, including Florida, Ohio, and other states have joined this trend. Although these initiatives appear, on the surface, to be part of efforts to reform general education, in practice they have opened the door for separate bodies responsible for general education to strengthen educational content in a particular direction, independently of the university or its academic departments. As a result, courses addressing racial or ethnic diversity, and subjects such as women's studies, are being excluded from general education, and even their standing as academic disciplines is being threatened (Quinn, 2026).

Some hold it legitimate for a state legislature to require a minimum of civic literacy—in this case, an understanding of the Constitution, the American founding, or the American political system—at state universities run on citizens' tax money. But when a legislature, rather than the faculty who lead the

academic community, determines the curriculum, this must be said to do serious damage to university autonomy.

As the United States entered the twentieth century, practical and applied disciplines came to be widely incorporated into universities and increasingly underwent specialization and departmentalization. The disciplines traditionally regarded as part of the liberal arts likewise followed a trajectory toward specialization and professionalization. Although their occupational demand may not equal that for business or engineering, the liberal arts disciplines too have become professionalized and vocational. It has become natural to major in history and become a curator, to major in literature and become a critic, to major in economics and work at a financial firm. The United States is widely regarded as the country that, even as the tradition of liberal education was weakened or gradually disappeared, did not abandon its underlying spirit but transformed it into the form of general education and has maintained this tradition most successfully to the present day. I believe, however, this narrative is only half-true. First, it is unclear whether general education has in fact captured the spirit of liberal education. There is a saying that no two American undergraduates take the same set of general education courses. This may be seen as an index of the diversity of general education. Yet it may equally be seen as a sign of its ill-defined identity. Moreover, as we have seen, general education in American universities appears to be facing serious challenges and moving toward a model not altogether different from Korea's long practice of legally mandating particular courses as required components of general education.

Looking back, this is not the first time such a thing has happened in the United States. In fact, America's entry into the First World War in the early twentieth century played no small, if ironic, role in the transformation of liberal education into general education. Columbia's "Contemporary Civilization" course, often regarded as the origin of the so-called core curriculum, was first created in

1919 and made a requirement for all first-year students. The origins of the course, however, can be traced to 1917, during the war, when the U.S. Army asked Columbia University to develop courses for the educational program of the Students' Army Training Corps (SATC). The Columbia faculty responded with a course entitled "War Issues", composed of ideological themes and including content that falls within what we usually call civic education or education for democracy. After the war ended, it was renamed "Peace Issues" and subsequently developed into a new core course, "Contemporary Civilization", as part of an effort to address the pressing issues of the day. The development, in turn, provided the impetus for the establishment of Columbia College as an undergraduate college (Cross, 1995).

What deserves attention here is that in the early twentieth century, when the spirit of liberal education had grown faint, the United States, having entered the First World War, needed to teach not only its soldiers but the members of its society why they had to fight and how the values of democracy were to be defended. It needed courses with the character of a common general education in national and civic values that every college student was expected to learn. The core courses that emerged after the war, including "Contemporary Civilization", sought to revive and sustain the spirit of liberal education—through the study of Western classics, for example—by encouraging members of the university community themselves to reflect on the problems confronting them, rather than an ideology imposed by the state.

This trajectory can be seen even more clearly in Harvard's Redbook, which emerged in the aftermath of World War II. *General Education in a Free Society* can be understood as higher education's response to the need to preserve a free, democratic society from the threats posed first by Nazism and fascism and subsequently by communism. Both the Columbia and Harvard cases contributed to a broader movement emphasizing democratic civic literacy through general education, while at the same time providing an opportunity for

the spirit of liberal education, including the study of the classics, to survive and retain a place within higher education. The crucial difference from the current moves under the Trump administration, however, is that these earlier developments were not driven by the state but resulted from the voluntary initiatives of members of the academic community themselves. This history nevertheless serves as a reminder of how fragile the autonomy of the scholarly community can be, particularly in the domain of general education.

6. Challenges and Opportunities

We have briefly surveyed the development of general education in Korea alongside the American experience, in which the spirit of liberal education has been carried forward. Looking back at that history, what Korean general education has achieved is little short of a miracle. Despite the persistence, over many decades, of adverse conditions in which it was difficult to find a single hopeful factor—including state control and intervention, pervasiveness of major-centered mind, and distorted public perceptions—general education in Korea neither collapsed nor disappeared. This resilience may be explained, first, by the widely shared belief in the intrinsic value of liberal education: namely, the conviction that education is necessary both for cultivating the civic capacities required to lead a sound community, and for the self-formation and fulfillment of human beings living imperfect lives. It may sometimes be pushed down the order of priority by education for survival rather than education for life, but it is not regarded as something that should be discarded entirely. Second, there have been people within the scholarly community who never ceased to reflect on and defend the ineliminable value of such education. These include the instructors and faculty members who teach general education courses at universities, as well as scholars who have built a twenty-year legacy of the Korean Association of General Education.

Yet it cannot be denied that there remain numerous challenges to be addressed. Perhaps the most significant of these is the question of how autonomously universities can sustain and further develop general education on their own. As discussed above, this concerns the conditions under which general education, while maintaining a tense relationship with state policy, can make a qualitative leap rather than remain where it now stands. Recent government policy, however, has left a difficult task with respect to general education.

Starting in 2024, the Ministry of Education has pushed the “free major choice system” (專攻自律選擇制), leading universities nationwide, at least in part, to introduce undeclared-major admissions system in which freshmen are not admitted directly into specific departments. The stated aim of the system is “a policy that expands opportunities for university students to choose majors suited to their interests and aptitudes and to support them in developing into individuals equipped with diverse core competencies needed in future society” (Ministry of Education, 2024). Its intent can be seen as desirable in that it attempts to break down departmental walls and pursue a broader education. But because most universities have designed the system so that students admitted without a declared major are given one year to explore possible fields of study and then required to decide on a major upon entering their second year., the system has, in practice, taken on the character of a “deferred major choice system”(專攻選擇 猶豫制). Academic departments that used to secure students from the point of admission must now compete with one another to attract students from a pool of freshmen who have yet to decide on a major. Before long, departments in the basic academic disciplines often considered to be in low demand (unpopular majors)—including a significant number of liberal arts majors—are likely to face questions of survival.

Despite the good intent of the policy, it is regrettable that it has been unable to overcome the wall of a longstanding reality in which students belong to

departments and universities are run around them. Because of students' expectation that they should escape undeclared status and belong to a specific department, and because of departments' interest in securing more students for stable operation, the possibility of allowing students to remain unaffiliated with any particular department and freely pursue their preferred field of study until graduation has effectively been foreclosed. As a further consequence, the need to provide first-year students with courses for exploring potential majors has produced undesirable side effects, including the reduction of general education and the transformation of general education into what is essentially major-exploration education.

Government policies do not always produce positive outcomes. It is therefore important to ensure that government policy does not become an impediment to the further development of general education. Just as it is most desirable for the government to adhere to the principle of "support without interference" in policy for culture and the arts, so in university education—and especially in general education—a policy of support without interference is best. To be sure, insofar as universities receive financial support from the government, some degree of governmental oversight is unavoidable. Nevertheless, the ideal approach would be to minimize direct governmental intervention and, wherever possible, to rely on an independent body to exercise only the level of indirect oversight necessary to certify that higher education institutions meet the standards required of them.

On the other hand, as important as securing autonomy from government control is the universities' own reform of undesirable practices within them. The considerable confusion surrounding the government-led free major choice policy can be attributed, at least in part, to institutional inertia within universities themselves. Although changes are being introduced to the way universities recruit new students at the point of entry, universities have sought to preserve their traditional department-centered mode of operation largely

unchanged. In Korea, the most important considerations in university admission have traditionally been, first, “Which university did you get into?” and second, “Which department are you in?” This phenomenon reveals the troubling underside of the hierarchy of universities based on institutional reputation and the hierarchy of academic departments based on perceived social demand. Under the government policy calling for the proportion of students admitted without a declared major to be expanded to 25 percent of total enrollment, universities have generally responded by having first-year students, who have not yet chosen a major, take primarily general education and major-exploration courses, and then from the second-year onward, formally affiliate with a particular department and devote themselves primarily to disciplinary education. This is essentially an *ad hoc* response aimed at preserving, as far as possible, the existing department-centered organizational structure of universities.

Solutions may differ by institutional size and circumstances, but one alternative worth considering, if this system is to take root in a way that maximizes students’ choice and growth potential, is for each university to establish an undergraduate college (or university college) in which students remain affiliated with the college for all four years, whatever major they choose and whatever major courses they take. This would guarantee students’ freedom to learn (*Lernfreiheit*) far more broadly than is currently the case. It would also create an opportunity for not only the general education provided by the undergraduate college but also the liberal arts major courses offered by liberal arts departments to recover the character of liberal education. In addition, the undergraduate college could serve as a space for experimentation with integrated education. Although various integrated courses and majors already exist at many universities, a considerable number of them are integrated in name only, and mostly integrated education is consequently being implemented without clear identity. If an undergraduate college were given substantive

authority to design its own curriculum, faculty members from individual disciplines could collaborate with colleagues from other disciplines to offer problem-based and theme-based courses through the college—courses that would be difficult to offer within the conventional curriculum of their respective departments. Since the problems we face today have a complexity that does not belong exclusively to any single discipline and cannot be resolved by one discipline alone, the undergraduate college can become a place where education happens across disciplinary partitions. Moreover, in the age of artificial intelligence, education in domain-specific knowledge is not as important as it once was, and thus the education that begins from a problem situation, which John Dewey emphasized, has become more important than ever. If an undergraduate college system is established and well organized in a way in which students from diverse majors can come together rather than being confined to particular academic departments, it would become possible to provide a liberal mode of education beyond the existing core curriculum, regardless of which faculty member designs the course.

For all of this to be more than a vague idea circling in the mind of a single researcher, and to raise even slightly its chance of realization, a shift in perception both inside and outside universities is essential above all else. As noted, general education may have been slighted, but it has not been regarded as something that should be eliminated from university education. It has always been pushed down the order of priority, but its value has not been denied. If so, what we need to do first is to ensure that people properly recognize the importance and value of general education. It will be difficult to bring about any substantial improvement unless we correct the distorted perception of general education. This is because people generally tend to act in accordance with what they believe.

For this reason, it is necessary to teach students what general education is and why it matters. Most students take general education courses, but they

have almost no opportunity to be taught about the value or meaning of general education. Those who design general education policy and those who teach these courses were all university students once who took general education classes themselves. Because they took these courses without ever having the opportunity to reflect on their clear purpose or value, it remains difficult for them to form a clear perspective on general education even after completing graduate school, earning their doctorates, and stepping into teaching positions at universities. Therefore, it is crucial to teach undergraduate students about the importance of general education. If distorted perceptions are passed down, these skewed ideas will persist even after some of those undergraduate students become professors. To break this vicious circle, it is necessary to provide education about general education or liberal education.

Such education touches upon the true problem of liberal education, as Everett Martin noted (Martin, 1926). It is not a matter of what is taught, but of to what end and how it is taught. It is not enough to teach history; one must teach why it matters to learn history. We live in an age in which the purpose and methods of liberal education carry far greater weight than its specific content. As artificial intelligence replaces or encroaches upon a substantial part of human cognitive function, the content that liberal education must address cannot be confined to particular texts, particular curricula, or particular classes, ethnicities, or genders. Such distinctions are not altogether meaningless, but in the age of artificial intelligence their importance is bound to decline relative to the past. If human beings seek to entrust AI with their ability to think for themselves, make decisions, communicate, and exercise autonomous judgment about values, before long humans will become not merely dependent on AI but ultimately subordinate to it. Liberal education is probably among the few, perhaps even the most important, means of preserving and cultivating these distinctly human capacities. For this reason, despite the shrinking presence of

general education in universities today, I think that, paradoxically, the value of liberal education shines brighter than ever before.

<References>

Cross, P. Timothy (1995), “An Oasis of Order: The Core Curriculum at Columbia College”. https://www.college.columbia.edu/core- curriculum/about/oasis

Dewey, John (1916), *Democracy and Education* (EdTechBooks.org)

Franklin, Benjamin (1749), "Proposals Relating to the Education of Youth in Pennsylvania 1749" (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1931)

Hong, Sung-ki (2025), "Two Origins of Korean General Education after Liberation," *Liberal Arts* 4(1), Dharma Institute for General Education, Dongguk University, 73-99. [홍성기 (2025), “해방 후 한국 교양교육의 두 기원”, 『리버럴아츠』 4(1). 동국대학교 다르마교양교육연구소. 73-99.]

Korean Law Information Center (https://www.law.go.kr)

Korea National Institute for General Education (2025), *2025 Survey of General Education and the Free Major Choice System*, Korean Council for University Education. [한국교양기초교육원 (2025), 『2025년 교양교육과 전공자율선택제 현황조사』, 한국대학교육협의회.]

Korean University Accreditation Institute (2026), *2026 Handbook of Institutional Accreditation for Universities*. [한국대학평가원 (2026), 2026년 대학평가인증편람]

Lee, Myung-sil (2017), "A Study on the Reception of the Concept of ‘Doya’ (Cultivation)," *Korean Journal of History of Education* 39(4), Korean Society for History of Education: 61-90. [이명실 (2017), “’도야’ 개념의 수용에 관한 일 고찰” 『한국교육사학』 39(4). 한국교육사학회: 61-90]

Martin, Everett Dean (1926), *The Meaning of Liberal Education* (New York: W. W. Norton)

Ministry of Education (2024), "Press Release: Performance-Sharing Session on the Free Major Choice System," October 18, 2024. Regional Innovation

“보도자료: 전공자율선택제 성과 공유회 개최” 2024. 10. 18. 교육부 지역혁신대학지원과]

Quinn, Ryan (2026), "How GOP State Lawmakers Are Reshaping General Education," June 16, 2026, *Inside Higher Ed*.

Son, Dong-hyun, et al. (2025), *A Study on Measures to Foster Foundational Disciplines in University Education*, National Education Commission. [손동현 외 (2025), 『대학교육 기초학문 육성방안 연구』, 국가교육위원회]

한국 자유교육의 혁신: 과제와 전망

박병철(부산외대)

1. 들어가는 말

이 글의 주제인 한국의 자유교육에 대한 본격적인 논의를 진행하기에 앞서 혼란스럽게 통용되고 있는 자유교육 및 그와 관련된 개념들에 대한 설명이 필요하다. 흔히 사용하는 '자유학예교육', '자유교육', 그리고 '교양교육'이라는 용어를 조금이라도 명료화하고 논의를 진행하는 것이 나의 목적에 잘 부합할 것으로 보이기 때문이다.

먼저 '자유학예교육'(liberal arts education)은 자유학예와 관련된 교과 교육이라고 정의하고자 한다. 여기서 자유학예의 긴 역사를 전부 설명할 수 없지만, 적어도 오늘날의 관점에서 인문학, 사회과학, 자연과학 분야의 기초학문들(문학, 역사학, 철학, 사회학, 정치학, 경제학, 물리학, 생물학, 화학 등)에 대한 교육이라고 규정할 수 있을 것이다. 오늘날 이들 학문은, 적어도 한국의 대학에서는, 대체로 전공학과에서 교육된다. 전통적으로 자유학예로 분류되지 않는 경영학이나 공학과 다르지 않게 전공 교육화된 것이다. 그리고 "자유인을 위한 학예"라는 자유학예(artes liberales)의 원래 의미인 노동으로부터 면제된 계급을 위한 교육도 아니다. 산업혁명 이후 대부분의 사람은 노동과 직업으로부터 면제되기 어려워졌기 때문이다.

여기서 자연스럽게 '자유교육'(liberal education)의 문제가 발생한다. 많은 학자들이 '자유교육'을 '자유학예교육'과 호환되는 개념으로 사용하는 경향이 있다. 사용 맥락에 따라서는 그러한 호환적 사용에 문제가 없겠지만, 나는 좀 더 엄격히 개념 구분을 하고자 한다. 산업혁명이 본격적으로 진행된 19세기 후반을 기점으로 '자유학예교육'은 더 이상 '자유교육'과 완전히 동등한 개념으로 볼 수 없게 되었기 때문이다. 미국의 예를 들자면, 남북전쟁 이전까지 대부분의 대학에서 가르치는 교육 내용은 (그 목적이 식민지 시대 기독교적 신사 양성이었든, 독립 이후 시민적 지도자로서의 덕 함양이었든) 자유학예 과정이었고, 『예일 리포트』(1828)에서 보듯이 당시 기준에서 자유학예로 여겨지지 않았던 현대어와 과학, 공학이 교육과정 내로 진입하는 것은 쉽지 않았다. 대학에서 가르치는 거의 모든 것이 자유학예였으므로, 자유학예교육과 자유교육은 동의어나 다름없었다.

그러나 남북전쟁 이후 소위 랜드 그랜트 대학이 설립되고 농학이나 공학, 군사학 등과 같이 실용성을 지닌 비자유학예 교과들이 정규 교육과정을 차지하기 시작하면서 자유학예 분야는 대학에서 교육하는 것의 전부가 아닌 일부가 되었으며, 점차 전공학과로 분화되어 발전하기 시작했다. 모든 대학생이 그러한 교육을 받는 것이 마땅한 것으로 여겨졌던 시절이 있었지만, 이제 자유학예는 모든 젠틀맨이 배워야 할 교과라는 성격이 크게 약화되었다. 따라서 자유학예를 토대로 한 자유교육이 모든 학생들을 위한 것이라면, 그것은 자유학예교육과는 다른 무엇이 되어 버린 것이다.

20세기 초에 나타난 '교양교육'(general education)은 그러한 자유교육과 자유학예교육의 어긋남을 보상해 보려는 시도라고 할 수 있다. 전문・직업교육화 된 대학에 자유교육의 정신을 유지하기 위한 방편인 것이다. 교양교육은 흔히 전공(또는 전문)교육에 반대되는 것으로 규정되곤 하는데, 1910년대에 중핵 프로그램(컬럼비아)이나 배분이수제(하버드)의 형태로 나타났다. 각자의 전공이 아닌 인문학, 사회과학, 자연과학의 기초 과목을 고르게 이수하는 형태를 띠거나, 아니면 컬럼비아 대학의 "현대 문명"(Contermporary Civilization) 과목처럼 특정 전공에 배타적인 형태의 탐구가 아니라 다소간 학제적 성격을 띤 주제 중심의 교육 형태를 띤다. 어떤 형태건 각 학생이 추구하는 전공과는 다른 교육 프로그램인 것이다. 그러다 보니 교양교육은 자유학예교육과 다르고, 자유교육과도 다른 것이 되어 버렸다. 20세기 이후 자유학예교육은 각 전공학과에서 일련의 전공과목을 체계적으로 학습하는 형태로 발전하였고, 따라서 모든 젠틀맨에게 필요한 교육과는 거리가 멀어졌다. 전공학과의 자유학예교육은 자유교육의 정신으로부터도 다소간 멀어지게 되었는데, 하나의 전공에 집중함으로써 자유교육이 지향하는 폭보다는 깊이를 강조하는 경향이 나타났기 때문이다.

2. 한국의 자유교육?

위에서 논의한 이러한 개념 구분을 염두에 두고 한국의 자유교육에 대해 살펴보자. 한국에는 자유교육이 있었을까? 혹은 지금 대학에서 자유교육이 이루어지고 있을까? 한국에서는 '교양교육'이라는 용어가 널리 사용되어 왔으며, 그 의미의 애매성과 모호성에도 불구하고 더 편안하게 사용할 수 있는 개념이다. 결론부터 말하자면, 한국에는 애초부터 자유교육의 개념은 매우 희미했다고 해야 할지도 모르겠다. 그 이유

는 전공과 교양의 이분화가 규정된 한국 대학 교육의 초기 정책에서 찾을 수 있다.

1948년 정부 수립 후 한국 대학 교육의 역사는 여러 차례의 변화를 거쳐서 오늘에 이르렀는데, 조금 단순화해서 말하자면 크게 두 시기로 나누어 볼 수 있다. 1949년 제정된 「교육법」에 따른 50년 가까운 시기와 「교육법」 폐지 후 「고등교육법」이 대체 입법된 1997년부터 현재까지 약 30년의 시기가 그것이다. 여기서 첫 번째 시기와 두 번째 시기를 나누는 중요한 특징 중의 하나는 대학 교육에 대한 국가의 직접적 통제와 간섭 여부다. 「교육법」 시대에 대학 교육은 대체로 정부의 통제 아래 있었다. 오랜 독재 및 군부 출신 권위주의 정권을 끝내고 시작된 문민정부의 "5・31 교육 개혁안"(1995년)과 그 후속 조치의 하나인 「고등교육법」 제정은 대학의 설립부터 교육과정 운영에 이르기까지 대학에 자율성을 부여하는 방향의 개혁이었다. 그런데 문제는 자율화 조치 이전 국가가 대학 교육을 직접 통제하고 간섭한 약 50년 가까운 세월이다. 이 기간 대학에서 무엇을 가르칠 것인가의 문제 역시 국가 정책의 영향 아래 있었다. 이 시기는 1950년대부터 60년대 말까지의 약 20년의 기간과 70년대부터 「교육법」이 폐지될 때까지 다시 둘로 나눌 수 있다. 대학의 교육과정과 관련하여 첫 시기는 「교육법 시행령」에 의해 전공과 교양을 구분하고 교양에서 필수과목을 규정하여 운영한 시기이고, 두 번째 시기는 권위주의 정권에 의해 교양과정이 개악된 시기이다.

먼저 1952년 제정된 「교육법 시행령」에서는 국가 차원에서 처음으로 교양교육과 전공교육을 구분하고, 일반교양과목은 일반지도적 인격을 도야함에 필요한 과목, 전공과목은 전문학술연구 상 반드시 이수해야 할 과목이라고 그 성격을 규정했다(「교육법 시행령」, 1952: 125조). 더 나아가 1953년에 개정된 「교육법 시행령」에서는 일반교양과목으로 국어, 외국어, 철학개론, 문화사, 자연과학개론과 체육 등 여섯 과목을 필수로 지정하고, 추가로 인문과학, 사회과학, 자연과학의 각 계열에서 한 과목 이상을 이수하도록 규정하였다(「교육법 시행령」, 1953: 125조). 여기서 주목할 점은 국가가 법에 의해 대학 교육과정을 교양교육과 전공교육으로 구분하고, 각각의 성격까지 규정했다는 것이다. 그리고 그 과정에서 전공과목에 대비되는 개념으로 '일반교양과목'이라는 용어를 정의했다는 것이다. 이 '일반교양과목'이라는 용어는 1990년대 중반 「교육법 시행령」에서 '일반'이라는 표현이 삭제되고 '교양과목'으로 바뀌기 전까지 계속 사용되었다. 이때 '일반교양'이 미국의 'general education'의 문자적 번역인 '일반교육'의 의미보다는 '교양교육'의 의미로 널리 사용된 것은 문제를 더 복잡하게 만들었다.

정부수립 초기의 교육 정책은 아무래도 일본 또는 미국, 또는 둘 다의 영향을 받았을 것으로 추정할 수 있

는데, 어느 경우건 20세기 중반의 상황임을 고려하면 앞에서 정의한 자유교육의 모습이 도입되었다고 보기는 어렵다. 「교육법 시행령」은 외형적으로는 전공과 배분이수 성격의 틀을 갖추고 있어서, 그것이 설사 일본을 거쳐서 유입된 것이라 해도 미국적 요소를 받아들인 것으로 볼 수밖에 없는데, '일반교육'이 아니라 '교양교육'이라는 표현이 널리 사용되면서 우리가 일상적으로 사용하는 '교양'이라는 단어가 내포하고 있는 '품위'나 '세련된 매너'와 같은 의미로 인하여 별로 중요하지 않은 교육이라는 인식이 널리 퍼지게 되었다.

또한 법령에 '일반지도적 인격을 도야함에 필요한 과목'이라고 규정한 것도 상황이 복잡해지는 데 영향을 주었다. 이때 '인격 도야'는 독일 철학자 훔볼트가 사용한 자기 형성의 의미를 지닌 '빌둥'(Bildung) 개념의 일본어 번역의 영향으로 보이는데(이명실, 2017), 구체적인 성격 규정 없이 '인격 도야'만 명시하다 보니 여러 가지 오해를 자초한 측면이 있다. 단적인 예는 교양교육을 인성교육과 동일시하는 경향인데, 이는 일반적으로 교양교육이 내포하고 있는 다양한 함의, 즉 자유학예의 범주인 인문학, 사회과학, 자연과학을 구성하는 기초학문 교육, 그리고 직업교육에 대비되는 자유교육, 전문교육에 대비되는 일반교육의 특성들이 구체화 되지 않은 데서 유래한 오해라 할 수 있다.

이처럼 국가가 교육법을 통해 대학의 교육과정을 직접적으로 통제, 간섭하면서 한국 대학에서의 교육은 전공과 교양으로 이분화되었고, 교양교육 체제는 필수와 배분이수의 조합으로 학생들에게 자유학예 분야의 교과를 골고루 교육하는 형태를 띠게 되었다. 일반교육의 외형적 틀은 갖추었지만, 국가의 정책적 의도와는 무관하게 교육 현실은 외형적 틀을 전혀 따라가지 못했다. 1950년대 전쟁의 폐허에서 국가를 재건해야 한다는 강박관념은 대학에서 전공교육에 집중하여 산업현장에서 바로 써먹을 수 있는 인재를 길러내는 데 초점을 맞추도록 했다. 게다가 당시의 열악한 교육 여건은 양질의 교양교육을 제공하기에 충분한 교수자 인력과 재원이 크게 부족했다. 이러한 상황은 앞에 언급한 '교양'이라는 단어의 대중적 이미지와 더불어 교양 경시 풍조가 확산하는 데 영향을 주었으며, 결과적으로 고등학교보다 더 높지 않은 수준의 교양교육이 이루어졌다. 따라서 교양과정은 전공과정을 단장하기 위한 겉치레, 형식상으로 시간표에 배정되어 있을 뿐인 장식과 같은 것으로 여겨졌다(손동현 외, 2025: 79). 사실 서양에서 자유교육이 전통적으로 노동으로부터 자유로운 여가 계급의 전유물이었다는 점에서 자유학예의 수식어로 '장식적'(ornamental)이라는 표현이 사용되기도 했지만(Franklin, 1749: 11; Dewey, 1916: 289), 한때 한국의 교양교육은 문자

그대로 장식에 불과했던 시기가 있었다.

3. 국가 주도의 교양교육 악화

그러나 한국의 대학 교육에서 국가가 직접적으로 통제력을 행사하면서 교양교육이 더 부정적으로 변질된 것은 1970년대부터이다. 결코 내실 있는 교육이 이루어졌다고 평가할 수는 없지만, 그래도 1953년 이후 약 20년간 교양교육은 6개의 필수과목과 인문학, 사회과학, 자연과학의 각 계열에서 1과목 이상 이수해야 졸업 요건을 충족하는 체제를 유지했다. 질적인 부실함에도 불구하고, 형식이 내용을 규정하는 측면을 무시할 수 없다는 점에서—즉, 교양교육에 대한 최소한의 안전판이 제공되었다는 점에서—20년 동안 유지된 틀에 반드시 부정적인 측면만 있었다고 보기는 어렵다. 그럼에도 국가가 대학에서 학생이 무엇을 배워야 할지를 결정하여 강제한 것은 결코 바람직하다고 할 수 없다. 특히 1970년대에 접어들면서 일어난 변화는 국가가 대학에 대한 통제권을 행사하는 것이 잘못될 때 어떻게 나빠질 수 있는지를 여실히 보여준다는 점에서 그렇다. 그것은 한마디로 이른바 '국책 과목'에 의해 교양교육이 잠식된 현상으로 요약할 수 있다.

1970년대와 80년대를 이어 달린 권위주의 정부는 국민윤리와 교련의 필수화를 시작으로 교양교육에 일련의 변화를 일으킨다. 가장 큰 변화는 필수과목에서의 변화다. 20년 가까이 그대로 유지되던 6개의 필수과목에 국민윤리와 교련이 추가되었고(1971년), 교양 이수학점은 전체의 30%로 규정되었으며(1972년), 다시 국민윤리, 한국사, 교련, 체육으로 구성된 국책 과목 4종 세트 외의 과목들은 필수에서 제외되기에 이른다(1974년). 이러한 변화의 특징은 국가의 이데올로기를 주입하는 성격의 과목인 국민윤리와 군사훈련에 해당하는 교련 과목이 필수로 지정되어 1989년 교양필수 과목에 대한 법적 의무 조항이 사라질 때까지 20년 가까이 유지되었다는 것이다. 분단국가의 특수성을 고려하더라도 학문적 정체성이 불분명한 국민윤리 과목을 모든 대학생에게 강제하고, 오히려 학문적 보편성에 의문을 제기하기 어려운 철학개론, 문화사, 자연과학개론을 필수에서 제외한 것이 개선이라고 할 수 있을지는 의문이다.

그러한 변화는 학생을 비롯한 대학 안팎의 교양에 대한 왜곡된 인식을 심어주기에 충분했다. 대학에서 교양이란 듣고 싶지 않아도 강제로 수강해야 하는 것, 군사훈련처럼 자유학예와 관계가 없는 것, 따라서 대충 시간만 때우면 학점을 받을 수 있는 것이란 인식이 강화되었다. 이미 1950년대부터 존재해 온 교양에 대한 가벼운 생각에 다른 방향에서의 부정적인 측면이 추가된 것이다. 그러나 국가의 대학 정책 개입이 가

져온 교양교육에 대한 부정적 영향은 여기서 그치지 않았다. 그것은 바로 1970년대에 실시된 실험대학 체제의 도입으로 대학 입시에서 계열별 모집이 대학 교육과정에 미친 영향이다.

대학의 모집 단위 광역화는 그 자체로 나쁜 것이 아니다. 오히려 전공학과별 모집은 어려서 확고하게 장래를 결정한 경우가 아니라면, 아직 미래에 무엇을 공부할지에 대해서 막연한 생각만 가진 10대 후반의 학생들에게는 폭력적인 제도일 수 있기 때문이다. 그런데 전공학과 중심으로 운영되는 대학의 현실에서는 교양을 희생시키는 방식으로 학과 학생 확보책이 만들어지는 방향으로 흘렀다. 그 결과 전공 미결정 상태인 신입생들에게 전공 탐색을 위한 교과목들이 제공될 필요가 있었고, 그러한 필요를 충족시키기 위해 교양교육과정은 일반교양과목과 기초전공과목으로 나뉘어졌다. 여기서 기초전공과목은 이른바 계열 교양의 범주로 분류되었지만, 사실은 교양의 탈을 쓴 입문형 전공과목이었다. 이로써 전공과목에 의한 교양교육의 잠식이 본격화하기 시작했고, 이는 사실상 교양교육이 그 본래적 목적에서 벗어나 전공교육의 하부 개념 또는 종속적인 영역으로 해석될 수 있는 길을 열었다.

4. 자율화 시대, 간접 통제의 명과 암

1998년 시행된 「고등교육법」은 제21조에서 “학교는 학칙으로 정하는 바에 의하여 교육과정을 운영하여야 한다”라고 명시함으로써 국가가 더 이상 대학에서 무엇을 가르쳐야 할지에 대하여 관여하지 않는다는 것을 함의하고 있다. 실제로 교양에 대한 개념 규정은 물론 그와 관련된 어떠한 조항도 더 이상 법령에 남아 있지 않게 되었다. 이는 어쩌면 극단적인 규제에서 극단적인 자율화로의 전환처럼 보인다. 대학은 이제 자율적으로 무엇을 가르칠지 결정할 수 있게 되었기 때문에, 어쩌면 만연한 교양 경시 풍조에 편승하여 교양과정 자체를 없애는 것도 이론적으로 불가능한 일은 아니었다. 그런데 법령상의 강제 조항은 사라졌지만, 대부분의 대학에서 교양과정이 사라지지는 않았다. 실제로는 2000년대 들어서면서 교육 당국의 대학평가, 그리고 2010년대 접어들면서 정부의 재정지원사업 등을 통해서 교육부는 대학의 교양교육을 간접적으로 통제하거나 지원하는 정책을 시행했다. 즉, 정부가 대학에 자율성을 부여한 것은 분명하지만, 그렇다고 완전히 방임한 것은 아니었다.

주기적으로 모든 대학이 평가 후 인증을 받아야 하는 대학기관평가인증에서는 교양 교과과정의 편성 및

운영 현황을 평가지표에 따라 관리하고 있다. 이를테면, 졸업 이수학점 중 교양 학점 비율에 대한 권장 기준(30%±10%)을 제시한다든지, 전임교원의 교양과목 담당 비율을 확인한다든지, 교양교육 운영 지원 조직 및 인력에 대한 인사 자료를 요구한다든지 하는 방식이다(한국대학평가원, 2026). 사실상 어느 대학도 인증제를 무시할 수 없고, 인증받은 기관으로서의 자격을 유지하기 위해서는 교육부의 기준을 충족해야 하므로, 이러한 대학 평가 제도는 실질적으로 대학에서 교양교육을 포기할 수 없게 만드는 효과를 지닌다. 또한 2010년대 약 10년간 시행되었던 학부교육 선진화 선도대학 지원사업, 일명 ACE(Advancement of College Education) 사업은 대학의 학부교육을 질적으로 한 단계 도약시키기 위한 정책으로 “잘 가르치는 대학”이라는 슬로건 아래 처음으로 교양교육을 중점적으로 강조한 정부의 재정지원사업이었다. 이 사업은 “잘 가르치는 대학, ACE”라는 브랜드 가치를 가지게 되면서 많은 대학이 사업에 선정되기 위해 경쟁하는 과정에서 교양을 전담하는 단과대학을 설립하고, 교양과목의 질적 향상과 학습성과를 평가하는 등 커다란 변화를 일으켰다. 분명 정부가 재정지원을 무기로 교양교육을 강화하도록 유도한 측면이 있다는 점에서 진정한 의미의 “자율적인 개선 노력”과는 다소 거리가 있지만, 결과적으로는 사업의 취지인 학부교육 선진화에 걸맞게 교양교육을 포함한 교육 전반에 대한 개선이 이루어진 것으로 평가할 수 있다.

만약 교육의 모든 것을 대학에 방임했다면, 앞서 본 것과 같이 ‘교양’이라는 용어가 지니는 애매모호성으로 인해 예절 교육이나 취미 교육 정도로 여기는 왜곡된 인식, 그리고 전공학과 중심 운영의 영향으로 전공 진입 이전에 이수해야 할 예비적 교과라는 잘못된 인식 등 만연한 교양 경시 풍조는 교양교육의 대학 내 입지를 점점 더 약화하도록 만들었을지도 모른다. 지금처럼 모든 대학이 정부의 평가로부터 자유로울 수 없는 현실에서도 실제 대학 내부에서는 기꺼이 교양교육의 질적 향상을 위해 노력한다기보다는 정부가 요구하는 최소한의 평가지표를 충족하기 위해 어쩔 수 없이 움직이는데 급급한 현실을 고려하면 그러한 심증은 더 굳어지게 된다. 결국 과거의 경험에 비추어 볼 때, 교양교육은 정부의 직접적 통제와 방임이라는 두 극단의 중간쯤에서 어느 정도 긴장감 있게 관여할 때 개선 효과가 있었다고 볼 수 있다(손동현 외, 2025: 90).

결과적으로는 1950년대부터 약 50년간 국가가 교양과목의 성격을 규정하고, 어떤 과목을 필수로 이수할 것인지와 교양과목의 총량을 강제했던 시기보다 자율화 시기 30년 동안 교양교육이 더 나은 방향으로 움직였다고 할 수 있다. 물론 교양이 홀대받는 현실은 완전히 개선되었다고 볼 수 없지만, 2000년대 이전과

는 비교할 수 없을 정도로 여건이 개선되고 질적 향상을 위한 노력이 지속되고 있는 것은 분명하다. 2025년 기준 교양 이수 비율의 전국 평균은 24.99%로 1970년대 법정 의무 조항 30%에 못 미치지만, 많은 대학 내에 교양교육을 전담하는 교양 단과대학이 세워졌고, 교육과정부터 담당 교수자의 질적 수준, 학급당 수강생 수, 교과목의 다양성에 이르기까지 모든 지표에서 지속적인 개선이 이루어졌다(한국교양기초교육원, 2025). 여기에는 대학에서 교양교육에 관여하고 있는 교수자와 연구자들의 학술단체인 한국교양교육학회(2006년 설립), 한국교양기초교육원(2011년 설립), 전국대학교양교육협의회(2021년 결성)가 기여한 바가 크다. 직접 간섭하지는 않되 긴장감 있는 정책적 수단이 제공될 때, 이처럼 자발적 의지를 가진 교양 관련 연구자들의 노력이 가세하여 더디긴 하지만 조금씩이나 더 나은 방향으로의 개선이 이루어지고 있다고 평가할 수 있다.

5. 국가와 교양교육

정부가 대학 교육을 대학 평가나 재정지원사업에 의한 긴장감 있는 개입으로 간접적으로 통제하는 것이 완전히 바람직하다는 것은 아니다. 때에 따라 강한 개입으로 바뀔 가능성을 배제할 수 없으며, 그 경우 우려할 만한 상황이 귀결될 수도 있다. 그 점에서 특히 교양교육이 취약한 이유는 앞에서 다룬 것처럼 교양교육의 태생적 성격 때문이다. 한국의 정부수립 초기 상황에서 보듯이, 서양식 자유교육의 경험이 존재하지 않는 상태에서 자유교육의 정신이 거의 실종된 채로 본격적인 대학 교육이 시작되었고, 그 자체로 정체성이 불분명한 교양교육이 국가에 의해서 성격 규정이 이루어진 관계로 이후 교양교육의 전개 과정에서 학문적 자율성이나 독립성에서 취약해질 수밖에 없었다.

전공학과에서 교육하는 학문들, 특히 20세기에 크게 발전한 공학이나 경영학과 같은 비자유학예 학문은 기술적 표준이 명확하게 확립될 수 있고, 비교적 가치 판단으로부터 자유로운 성격으로 인하여 교육 내용에 대한 학문공동체 외부로부터의 개입이 쉽지 않다. 반면 전통적인 자유교육의 정신이 약화되거나 실종된 형태로 도입된 교양교육의 경우 기술적 표준과는 관계가 없고, 무엇보다도 가치—인간의 의미, 사회적 가치, 시민의 덕 등—가 주요 탐구 주제라는 점에서 학문공동체 외부에서 개입하기 쉽다. 국가는 자연스럽게 구성원들에게 특정 가치를 보존하고 전수해야 한다고 주장하려 들 수 있다. 즉 교양교육의 가치를 국가가 어느 정도 규정할 수 있다는 생각을 가질 여지가 있다.

여기서 우리는 결정적인 문제에 직면하게 된다. “대학에서 무엇을 가르칠지를 국가가 결정해도 좋은가?” 라는 물음이다. 한국처럼 많은 대학이 정부의 지원 없이 재정 자립이 어려운 경우가 아니더라도, 공교육 체제의 일부로서 대학교육이 세금으로 운영되는 경우 정부의 개입 의지는 쉽게 강화될 수 있다. 현재 미국의 상황은 이 점을 잘 보여준다.

트럼프 2기 행정부는 연방정부에서 이른바 DEI(Diversity, Equity, Inclusion), 즉 다양성, 형평성, 포용성과 관련된 정책이나 프로그램, 우대조치 등을 해체하는 조치를 시작으로 2025년 초 하버드를 비롯한 60개 주요 대학에 DEI 프로그램 폐지, 대학 내 반유대주의 묵인 금지, 대학의 입학 및 채용 시 인종적 고려 폐지 등 연방정부의 여러 요구에 협조할 것을 요구했다. 협조하지 않을 경우 연방 보조금 지원 중단, 기부금에 세금 부과, 외국인 유학생 입학 금지 조치 등을 내릴 것을 경고하거나 실행에 옮겼다. 일부 대학은 정부에 협조했지만, 다른 일부는 협조를 거부했으며, 그 결과 22억 달러의 연구 자금이 동결된 하버드는 소송을 제기했다.

그와 별도로 일부 공화당 우세 주의 경우 입법을 통하여 주립대학의 교양교육에 변화를 주려고 시도하고 있다. 2023년 제정된 노스캐롤라이나의 REACH Act (Reclaiming College Education on America’s Constitutional Heritage Act)는 노스캐롤라이나 주립대학 시스템 내의 학생들에게 최소 3학점의 미국사 또는 미국정부론 과목을 필수 이수하도록 명문화하고 시험 및 성적 산출과 관련한 구체적인 방법까지 제시하고 있다. 같은 해 주의회는 채플힐 소재 노스캐롤라이나 대학 이사회에 캠퍼스 내 시민생활과 리더십 대학(SCiLL)을 설립하도록 규정했는데, 이 단과대학의 목적은 “우파적 견해” 부족을 해결하기 위한 것으로 알려졌다.

또 다른 사례로 2025년 유타주 의회는 유타주립대학(Utah State University)에 시민성 함양센터(Center for Civic Excellence)를 설치하고 시민성 교육을 포함한 교양과목을 개발하고 이 센터가 비정년 계약직 교수를 임용하여 모든 교양교육을 가르치도록 하는 법을 통과시켰다. 이러한 흐름에 플로리다, 아이오와, 오하이오 등 여러 주가 동참하고 있는데, 명목상으로는 교양교육 개혁 작업의 일환으로 보이지만 실제로는 교양교육을 담당하는 별도의 기구가 대학 또는 학과와 독립적으로 특정 방향의 교육 내용을 강화할 수 있는 길을 터준 것이다. 그 결과 인종이나 민족적 다양성을 다루는 과목이나 여성학과 같은 과목은 교양과목에서 제외됨으로써 전공 학문의 지위마저도 위협받는 상황이 나타나고 있다(Quinn, 2026).

시민의 세금으로 운영되는 주립대학에 주의회가 최소한의 시민적 소양—이 경우는 헌법이나 미국 건국, 또는 미국 정치체제에 대한 이해—교육을 요구하는 것은 정당하다고 보는 견해가 있지만, 학문공동체를 이끌어가는 교수들이 아닌 입법부가 교육과정을 결정하는 것은 대학의 자율성을 심각하게 훼손하는 것이라고 할 수 있다.

미국은 20세기에 접어들면서 실용 및 응용 학문이 대학 내에 광범위하게 수용되고 전문화, 전공화의 길을 걷게 되자 기존의 자유학예에 해당하는 학문들도 전문화, 전공화의 방향성을 지니게 되었다. 그래서 경영학이나 공학만큼 직업적 수요가 더 많다고 할 수는 없지만, 자유학예 분야의 학문 역시 전문・직업교육화했다고 할 수 있다. 역사를 전공하고 학예사가 되고, 문학을 전공하고 평론가가 되며, 경제학을 전공하고 금융회사에서 일하는 것이 자연스러운 시대가 된 것이다. 미국은 이처럼 자유교육의 전통이 약화 또는 실종되어 가는 상황에서도 그 정신을 포기하지 않고 교양교육의 형태로 변모시켜 오늘날까지 가장 잘 운영해 온 나라로 여겨지고 있다. 그러나 나는 이것이 반만 맞는 이야기라고 생각한다. 먼저 교양교육이 실제로 자유교육의 정신을 잘 담아냈는지는 불분명하다. 미국의 어느 대학생도 동일한 교양과목을 수강하지 않는다는 말이 있는데, 이는 교양교육의 다양성을 나타낸다고 해석할 수도 있지만, 다른 한편으로는 불분명한 정체성의 지표라고 할 수도 있다. 게다가 바로 위에서 보았듯이 현재 미국 대학의 교양교육은 심각한 도전에 직면한 것처럼 보이는데, 한때 한국이 법으로 특정 과목을 교양필수로 지정하여 오랜 기간 운영한 것과 크게 다르지 않은 방향으로 가고 있는 것으로 보인다.

자세히 돌아보면, 이러한 일이 미국에서 처음 있는 것도 아니다. 사실 20세기 초 미국의 제1차 세계대전 참전은 아이러니하게도 미국에서 자유교육이 교양교육으로 변모하는데 적지 않은 역할을 했다고 볼 수 있다. 이른바 코어 커리큘럼의 출발점으로 여겨지는 컬럼비아 대학의 “현대 문명” 과목은 1919년 처음 만들어지고 모든 신입생에게 필수과목이 되었는데, 사실 이 과목의 모태는 전쟁 중이던 1917년 미 육군이 컬럼비아 대학에 학생군사훈련단(SATC) 교육에 사용할 강좌 개발을 요청한 것에서 찾을 수 있다. 컬럼비아 교수진은 “전쟁 문제”(War Issues)라는 강좌로 응답했는데, 이는 이념적 주제들로 구성된 과목이었으며 우리가 흔히 시민교육이나 민주주의 교육이라고 부르는 범주 안에 들어오는 내용을 포함하는 것이었다. 이 과목은 종전 후 “평화 문제”(Peace Issues)로 바뀌었다가 당대의 당면한 문제들을 다루려는 시도의 일환으로 “현대 문명”이라는 새로운 중핵 교과로 거듭났고, 바로 컬럼비아 칼리지라는 학부대학이 출범하게

된 계기로 작용했다(Cross, 1995).

여기서 주목할 점은 자유교육의 정신이 희미해진 20세기 초 상황에서 제1차 세계대전에 참전한 미국은 참전 군인은 물론 사회 구성원들에게 왜 싸워야 하는지, 민주주의의 가치를 어떻게 수호할 것인지 등을 교육할 필요가 있었다는 것이다. 대학생이라면 누구나 학습해야 할 국가적, 시민적 가치에 대한 공통 교양의 성격을 지닌 과목이 필요했던 것이다. 종전 후 만들어진 “현대 문명”을 비롯한 코어 교과들은 국가가 강제하는 이데올로기적 성격에 반하여 대학 구성원 스스로가 현실에 직면한 문제들에 대해 고민하는 데 있어서 서양의 고전 등 이른바 과거 자유교육의 정신을 되살려 교육하는 것이었다.

이러한 흐름은 정확하게 제2차 세계대전 종전과 함께 등장한 하버드의 레드북에서도 읽힌다. 『자유사회에서의 교양교육』은 결국 나치즘이나 파시즘에 이어 공산주의의 위협으로부터 자유로운 사회, 즉 민주주의 사회를 지키기 위한 대학 교육에서의 대응이라고 볼 수 있을 것이다. 컬럼비아와 하버드의 사례 모두 결과적으로 교양교육을 통해 민주적 시민 소양을 강조하는 흐름으로 이어졌으며, 그 과정에서 고전을 비롯한 자유교육의 정신이 명맥을 유지하는 계기가 되었다고 할 수 있다. 다만 그것이 국가가 주도한 것이 아니라 대학 구성원들의 자발적인 의지의 결과라는 것이 지금 트럼프 행정부의 움직임과 다른 점이며, 때로는 교양 영역에서 학문공동체의 자율성이라는 것이 얼마나 쉽게 취약해질 수 있는지를 되새기게 해준다.

6. 과제와 전망

지금까지 한국에서 교양교육의 전개 과정과 더불어 자유교육의 정신을 계승한 미국의 사례를 간략하게 살펴보았는데, 그러한 과거의 역사를 돌이켜보면 현재 한국 대학에서 교양교육이 이룬 성취는 거의 기적에 가까운 것이라고 할 수 있다. 국가의 통제와 간섭, 만연한 전공 중심주의, 대중의 왜곡된 인식 등 희망적 요소 하나 찾을 수 없는 악조건이 오랜 세월 지속되었지만, 한국의 교양교육은 와해하지도, 소멸하지도 않았다. 그렇게 될 수 있었던 것은 먼저, 자유교육의 가치가 지니는 당위성, 즉 공동체를 건강하게 유지하고 이끌 수 있는 시민성 함양과 불완전한 인간의 삶에 있어서 자기 형성과 완성에 필요한 교육이라는 생각을 많은 사람들이 공감하기 때문일 것이다. 때로는 삶이 아닌 생존을 위한 교육에 우선순위가 밀리지만 완전히 없어져야 할 것으로 여기지는 않는다는 것이다. 또한, 그와 더불어 그러한 자유교육이 지닌 없앨 수 없는 가치에 대해 끊임없이 고민하고 지키려는 사람들이 학문공동체 내에 존재했기 때문일 것이다. 대학에서

교양 교과를 담당하는 교강사, 그리고 한국교양교육학회의 20년을 만들어 온 연구자들이 그 주역이다.

그러나 그러한 성취에 스스로 흡족해하기에는 여전히 해결해야 할 과제가 산적해 있음을 부정할 수 없다. 아마도 가장 큰 과제는 대학이 스스로 교양교육을 얼마나 자율적으로 유지하고 발전시켜 나갈 수 있는가의 문제일 것이다. 이는 앞에서도 다루었듯이 국가 정책과의 긴장 관계를 유지하는 상황에서 교양교육이 지금 단계에 머물지 않고 질적 도약을 이루기 위한 조건과 관계된 문제다. 그러나 최근의 정부 정책 사례는 여전히 교양교육과 관련해서는 여전히 쉽지 않은 과제를 남겼다고 할 수 있다.

2024년부터 교육부는 전공 자율 선택제의 강력한 추진으로 전국의 대학들이 부분적으로 신입생 선발 시에 전공학과로 지원하지 않는 무전공 입학제도를 도입했다. 이 제도의 취지는 “대학생들이 흥미와 적성에 맞는 전공을 선택할 수 있는 기회를 확대하고, 미래 사회에 필요한 다양한 핵심 역량을 갖춘 인재로 성장할 수 있도록 지원하는 정책이다”(교육부, 2024). 전공학과의 벽을 허물고 폭넓은 교육을 지향하는 시도라는 점에서 취지는 바람직하다고 볼 수 있다. 그러나 대부분의 대학은 무전공으로 입학한 학생들에게 1년 동안 전공 탐색의 기회를 부여한 후 2학년 진입 시에 전공학과를 결정하도록 제도를 설계함으로 인해 현실적으로 “전공 자율 선택제”라기보다는 “전공선택 유예제”의 성격을 띠게 되었다. 입학 시점부터 학생을 확보해 왔던 전공학과들은 이제 전공 미결정 상태의 1학년 학생 풀을 놓고 더 많은 학생을 학과로 유치하기 위해 경쟁하게 되었는데, 머지않아 저수요 전공(비인기 학과)으로 여겨지는 기초학문 학과들—상당수의 자유학예 전공학과들—이 존폐의 갈림길에 서게 될 가능성이 높다.

제도의 좋은 취지에도 불구하고, 학생을 전공학과 내에 소속시켜 학과 중심으로 운영되어 온 오랜 현실의 벽을 넘지 못한 것은 아쉽다. 전공 미결정 상태에서 벗어나 특정 학과에 소속되어야 한다는 학생의 기대와 더 많은 학생을 확보하여 안정적인 운영을 유지하려는 전공학과의 이해관계 때문에, 학생이 졸업할 때까지 특정 학과에 소속되지 않고 희망하는 전공을 자유롭게 이수할 수 있는 여지는 봉쇄되고 말았다. 그리고 그 부수적 효과로 전공 탐색을 위한 교과를 1학년에게 제공해야 할 필요성으로 인해 교양교육은 축소되거나 전공 탐색 교육으로 둔갑하는 등의 부작용을 낳았다.

이처럼 정부의 대학 정책이 언제나 긍정적인 효과로 귀결되는 것은 아니라서 앞으로도 교양교육의 발전에 정부 정책이 걸림돌로 작용하지 않아야 할 것이다. 정부가 문화 · 예술과 관련한 정책을 펼 때 지원하되 간섭하지 않는다는 원칙을 지키는 것이 가장 바람직하듯이, 대학 교육에서도 특히 교양교육은 지원하되 간

섭하지 않는 정책이 가장 바람직할 것이다. 정부가 대학에 지원을 하는 이상 완전히 방임할 수는 없겠지만, 가능하다면 최대한 독립적인 기구를 통해 고등교육기관으로서의 자격을 인증하는 수준의 간접적 통제가 가장 이상적일 것이다.

다른 한편으로는, 정부의 통제로부터 자율성을 확보하는 것만큼 중요한 것이 대학 내부에서 여러 바람직하지 않은 관행을 스스로 개선하는 것이다. 정부가 주도한 전공 자율 선택제가 대학 내에 적지 않은 혼란을 일으킨 것은, 대학의 입구에 해당하는 신입생 모집 방식에 변화가 시도되고 있음에도 전공학과 중심의 대학 운영을 그대로 유지하려는 대학 내부의 관성 탓도 있다. 한국에서 대학 진학과 관련하여 가장 중요한 관심은 첫째 “어느 대학교”에 들어갔는가이고, 그다음은 “어느 과”에 다니는가다. 이는 평판에 따른 대학 서열화와 사회적 수요에 따른 학과 서열화의 씁쓸한 이면을 보여주는 현상이다. 무전공 상태로 입학한 학생의 수를 전체 입학정원의 25%까지 확대하라는 정부 정책하에서 전공이 정해지지 않은 1학년에는 교양과 전공 탐색 교과를 주로 이수하고, 2학년부터 본격적으로 각자의 전공에 소속되어 전공교육에 매진하는 방향으로 운영하는 것은 기존의 학과 중심 운영 체제를 최대한 유지하겠다는 의지에서 나온 임기응변식 대응이다.

대학의 규모와 여건에 따라 해법이 다를 수는 있겠지만, 이 제도가 학생의 선택권과 성장 잠재력을 극대화하는 방향으로 정착되기 위해서 고려해 볼만한 하나의 대안은 대학마다 학부대학 체제를 구축하고 학생이 어떤 전공을 선택해서 전공과목을 이수하건 4년 동안 학부대학 소속을 유지하도록 하는 것이다. 그렇게 되면 이른바 학생의 배움의 자유(Lernfreiheit)가 지금보다 폭넓게 보장될 것이고, 자연스럽게 학부대학이 제공하는 교양교육은 물론 자유학예 분야의 전공학과에서 제공하는 자유학예 전공과목 또한 자유교육의 성격을 회복하는 효과를 누릴 수 있을 것이다. 아울러 학부대학은 융합적 교육 실험의 장이 될 수도 있다. 현재도 각종 융합교과나 융합전공이 많은 대학에서 존재하지만 이름만 융합인 경우도 적지 않고 따라서 정체성이 불분명한 융합교육이 시행되고 있는 현실이다. 만약 학부대학이 실질적으로 독립된 교육과정 설계 권한을 가지게 된다면, 각 전공에 속한 교수자가 전공 교육과정에서 개설하기 어려운 문제 중심, 주제 중심의 교과를 다른 전공 교수자와 협력하여 학부대학에서 개설할 수 있을 것이다. 오늘날 우리가 마주하는 문제들은 하나의 전공학문에 배타적으로 속하거나 단일한 학문에 의해서 해결하기 어려운 복잡성을 가지고 있으므로, 교육과정을 잘 설계해서 운영할 경우 학부대학은 학문 간의 칸막이를 넘어선 교육이 일어

나는 장이 될 수 있다. 또한 인공지능 시대에는 특정 영역 지식에 대한 교육이 예전만큼 중요하지 않으며, 따라서 존 듀이가 강조했던 문제 상황에서 출발하는 교육이 그 어느 때보다 중요하게 되었다. 다양한 전공의 교수들과 학생들이 만날 수 있는 학부대학 체제를 구축한다면, 기존의 중핵과목을 넘어서 어떤 전공 교수가 과목을 설계하건 리버럴한 방식의 교육이 가능해질 것이다.

이 모든 것이 단지 한 연구자의 머릿속에서 맴돌다 사라지는 어렴풋한 상상이 아니라 조금이나마 현실화 가능성을 높이기 위해서는 무엇보다도 대학 안팎의 인식 전환이 이루어져야 한다. 앞서 언급한 것처럼 교양교육은 홀대받았을지언정 대학교육에서 없어져야 할 것으로 여겨지지는 않았다. 우선순위에서 늘 밀려왔지만 그 가치가 부정당하지는 않았다. 그렇다면 지금 시작해야 할 일은 교양교육이 지니는 가치의 중요성을 사람들이 제대로 인식하도록 하는 일일 것이다. 교양교육에 대한 왜곡된 인식을 바로잡지 않는다면 상황이 크게 나아지기 어려울 것이다. 대체로 사람들은 생각한 대로 행동하는 경향이 있기 때문이다.

그래서 학생들 대상으로 자유교육이 무엇인지, 왜 중요한지에 대해 가르칠 필요가 있다. 대부분의 학생이 교양과목을 수강하지만, 교양교육의 가치나 의미에 대해서는 교육받을 기회가 거의 없다. 대학에서 교육의 정책을 만들고, 가르치는 사람들 모두는 한때 대학생이었고, 교양과목을 수강한 사람들이다. 교양과목은 수강했지만, 교양교육에 대한 명확한 목적의식이나 그 가치에 대해서 생각해 볼 기회를 가져본 적이 없으므로, 이들이 대학원 교육을 받고 박사가 되어 대학에서 가르치는 위치에 이른 후에도 교양교육에 대한 명확한 관점을 형성하기가 쉽지 않다. 따라서 대학에서 학생들에게 교양교육의 중요성에 대해 가르치는 것은 매우 중요하다. 잘못된 인식이 전수되면 교수가 된 후에도 왜곡된 생각을 가지게 될 것이다. 이 악순환의 고리를 끊기 위해서라도 교양교육 또는 자유교육에 대한 교육이 필요하다.

그러한 교육은 에버릿 마틴이 말했듯이 자유교육의 진정한 문제에 맞닿아 있다(Martin, 1926). 그것은 무엇을 가르치는가가 아니라 어떤 목적에서 어떻게 가르치는가의 문제다. 단지 역사를 가르치는 것이 아니라 어떤 이유에서 역사를 배우는 것이 중요한지를 가르쳐야 한다. 자유교육의 목적과 방법이 내용보다 더 중요한 시대이다. 인공지능이 인간의 인지 기능의 상당 부분을 대신하거나 잠식해 가는 상황에서 자유교육이 다루어야 할 내용은 특정 텍스트나 특정 커리큘럼, 그리고 특정 계급이나 민족, 또는 성별로 국한될 수 없다. 그러한 구분이 아예 의미 없는 것은 아니지만, 인공지능 시대에 그 중요성은 과거에 비해 떨어질 수밖에 없다. 만약 인간이 스스로 사고하고, 의사결정하고, 소통하고, 가치에 대해 자율적으로 판단하는

능력을 인공지능에 맡기려 한다면, 머지않아 인간은 인공지능에 의존을 넘어 결국 종속되고 말 것이다. 아마도 자유교육은 그러한 인간 고유의 능력을 지킬 수 있는 거의 유일한 방법일 것이다. 그래서 대학에서 교양교육이 위축되어 있지만, 나는 역설적으로 지금이 그 어느 때보다 자유교육의 가치가 빛나는 시대라고 생각한다.

참고문헌

교육부 (2024), “보도자료: 전공자율선택제 성과 공유회 개최” 2024. 10. 18. 교육부 지역혁 신대학지원과.

손동현 외 (2025),『 대학교육 기초학문 육성방안 연구』, 국가교육위원회.

이명실 (2017), 「‘도야’ 개념의 수용에 관한 일 고찰」, 한국교육사학 39(4). 한국교육사학회: 61-90.

한국교양기초교육원 (2025),『 2025년 교양교육과 전공자율선택제 현황조사』, 한국대학교육협 의회 한

국대학평가원 (2026),『 2026년 대학기관평가인증 편람』

홍성기 (2025), “해방 후 한국 교양교육의 두 기원”,『 리버럴아츠』 4(1), 동국대학교 다르마교 양교육연

구소: 73-99.

국가법령정보센터 (https://www.law.go.kr)

Cross, P. Timothy (1995), *An Oasis of Order: The Core Curriculum at Columbia College*. https://www.college.columbia.edu/core-curriculum/about/oasis

Dewey, John (1916), *Democracy and Education* (EdTechBooks.org)

Franklin, Benjamin (1749), “Proposals Relating to the Education of Youth in Pen nsylvania 1749”(Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1931)

Martin, Everett Dean (1926), *The Meaning of Liberal Education* (New York: W.W, Norton)

Quinn, Ryan (2026), “How GOP State Lawmakers Are Reshaping General Education”, Jun e 16, 2026, *Inside Higher Ed*.

<Comments on KAGEDU Presentation (Korea) by Professor Huiling Ke>

Comments on "Review of Liberal Education in South Korea: Challenges and Opportunities"

- Huiling Ke(柯惠鈴)
Chung Yuan Christian University

This paper addresses a critically important topic. Professor Park comprehensively reviews the developmental trajectory of liberal education in South Korea—often referred to locally as gyoyang education—from the 1950s to the present. He illustrates how a complex interplay among the state, educational leadership authorities, university institutions, and academic societies shapes this field. While liberal education has consistently maintained a presence in South Korea, it has continually contended with the structural influence of department- and division-centric university systems. Furthermore, unlike engineering or business administration, which possess relatively clear technical standards and remain insulated from value judgments, liberal education engages with the meaning of life, social communities, and civic virtues—dimensions that render it acutely vulnerable to external interference. These insights prompt deep reflection on how liberal education can sustain its momentum and secure its positioning while responding to external changes. As a commentator, I am in strong agreement with Professor Park's perspectives. Having not personally researched the history of South Korean liberal education, I can only approach this topic by juxtaposing Taiwan's experience with that of

South Korea and raising several questions for our shared discussion. General education in Taiwan truly took shape in 1984 as authoritarian rule neared its end, when the Ministry of Education mandated that universities offer elective courses across seven major domains: Literature and Arts, History and Culture, Society and Philosophy, Mathematics and Logic, Physical Sciences, Life Sciences, and Applied Sciences and Technology. In 1995, the Council of Grand Justices issued an interpretation allowing individual institutions to design their own courses, placing the planning of general education under university autonomy. By 1999, the Ministry of Education introduced "Holistic Education, Cozy Campus, and Lifelong Learning" as the educational vision for the 21st century, prompting universities to widely adopt holistic education as the philosophy of their general education programs. Originating from the United States, Taiwan's general education programs have largely struggled with a lack of theoretical foundations at most universities—a predicament strikingly similar to the absence of academic standards in liberal education noted by Professor Park. During the 1990s, as universities began designing their own general education courses, the substance of general education diverged significantly across Taiwan's public and private institutions. Overall, however, it became positioned primarily as a supplement to professional education—echoing Professor Park's observation that general education courses risk being reduced to mere decorations for major disciplines. Nevertheless, general education has largely sustained its influence across both public and private universities, with the Ministry of Education viewing it as a crucial conduit for fostering diverse future talent. Notable national initiatives include the "Core Competencies for Modern Citizens Project" (2011–2014), the "Smart Living Integrated Project" (2011–2018), the "Science and Humanities Interdisciplinary Talent Cultivation Project" (2012–2015), the "University Learning Ecosystem Innovation Project" (2015–2017), and the "Ministry of Education Mid-Range Project for Enhancing University General Education" (2022–2024). The English title of this final

project is Initiating General Education Renaissance, abbreviated as iGer. The implementation of the iGer project has elevated the importance of general education in Taiwan, facilitating cross-institutional sharing of experiences and collaborative problem-solving. The Ministry of Education's approach of "support without interference"—issuing guidelines and recommendations rather than command-driven directives—resonates with Professor Park's concept of "state intervention without domination," which fosters a more favorable environment for the development of liberal education. Furthermore, the iGer project's anticipation that general education will design a broader array of interdisciplinary courses, enhance AI literacy, and guide students through structured curricular pathways aligns closely with the demands of our changing era. On July 1, 2025, the iGer project conducted a general education site visit at our institution, offering invaluable insights. Key recommendations included encouraging independent learning among students and introducing inquiry- and practical-implementation-based courses to expand interdisciplinary learning opportunities for students in the AI era. The 21st-century evolution of general education in Taiwan bears striking similarities to South Korea: the Ministry of Education utilizes institutional evaluations and various funding projects to guide general education reform. Consequently, while virtually all universities have established general education programs, the level of priority accorded to them varies widely. These disparities largely stem from whether the General Education Center functions as a secondary-level unit (equivalent to a department) or a primary-level unit (equivalent to a college) within the university structure. Moreover, general education courses are either taught by full-time faculty within the center or supported by faculty from other colleges across the university; the latter often reduces the general education center to a purely administrative body, making its marginalization almost inevitable. Whether general education receives adequate emphasis in Taiwan depends on institutional support, which in turn mirrors the Ministry of Education's policy

framework—a situation closely resembling that of South Korea. As the current Director of the Center for General Education at Chung Yuan Christian University, I would like to share recent developments in our general education curriculum and conclude by raising two questions for Professor Park. General education at Chung Yuan Christian University is anchored in the core mission of holistic education. Holistic education guards against an overemphasis on professional training and technical quality at the expense of mental quality, which would cause education to lose its ultimate purpose and meaning. Guided by this holistic philosophy, our general education curriculum is organized around four concentric dimensions: Heaven, Humanity, Physical Matter, and the Self. Centered on the individual, it pursues a fourfold balanced development: "the balance between professional specialization and general education," "the balance between character and scholarship," "the balance between the individual and the community," and "the balance among body, mind, and spirit." Holistic education is an integrated concept encompassing both character education and education in the meaning of life. Facing the AI era, our university has progressively integrated innovative practices into general education. In February 2023, the Center for General Education was elevated to a primary-level unit. In 2024, we established the "Academy of AI Ethics and Global Governance," organizing academic programs, events, workshops, lectures, and international forums. Centered on the four major dimensions of AI in global governance—law, culture, economy, and politics—the academy guides students to integrate the Sustainable Development Goals (SDGs) and encourages deep engagement with AI ethics, information security, and human rights issues. Additionally, the Center for General Education leads a digital humanities curriculum transformation project, designing courses that use the humanities to guide digital technology and AI, while comprehensively introducing Project-Based Learning (PBL) formats into practical coursework. The starting point for both reform initiatives is the cultivation of interdisciplinary talent; indeed,

interdisciplinary coursework in the AI era appears naturally synergistic with general education. My questions for Professor Park are: 1. What distinct challenges does general education in South Korea face in the AI era? 2. In confronting the wave of artificial intelligence, what concrete ideas and practices exist for redesigning general education curricula? Finally, I completely agree with Professor Park's opinion. This conference has brought together experts and scholars from various nations who care deeply about the future of general education and liberal education. We are confronting distinct challenges across different eras and fields, yet these very challenges present new opportunities to reinvent the vision of general education and liberal education.

評論　〈回顧韓國博雅教育；挑戰與機會〉

Byong Chul Park(Busan University of Foreign Studies)

-柯惠鈴

這篇論文討論的問題十分重要，Professor Park 全面回顧韓國 1950 年代至現代博雅教育或韓國習慣稱呼的「教養教育」的發展過程，提出國家、教育領導機關、大學機構與學會各種因素交織，教養教育在韓國始終存在，但時時都面對以系、所為中心的大學結構影響。再加上博雅教育不像工程學或企業管理，具有較明確的技術標準，不受值值判斷影響，反觀博雅教育涉及生命意義、社會群體、公民美德，這些都易於遭受外力干涉。這些論點都值得我們深思並反省博雅教育未來如何持續保持自己的能量，在因應外部變化時找到自己的定位。

我非常同意 Professor Park 的觀點，作為評論人，我本身並未對韓國博雅教育歷史有過研究，只能以台灣的經驗和韓國對比，然後提出一些問題共同討論。

台灣的通識教育真正成型是 1984 年，當時威權統治已接近結束，教育部規定大學需在文學與藝術、歷史與文化、社會與哲學、數學與邏輯、物理科學、生命科學、應用科學與技術七大領域中開設選修科目。1995年，大法官解釋各校可自訂科目，通識教育規劃由學校主持。1999年，教育提出「全人教育、溫馨校園、終身學習」作為 21 世紀教育遠景，大學紛紛採取全人教育作為通識教育理念。台灣通識通育起源自美國，多數大學推動通識教育的困難是缺乏理論，這點和 Professor Park 所說的博雅教育缺乏學術標準是很相似的。

1990年代，由各大學自訂通識科目，演變成台灣公私立大學的通識教育內涵各不相同，但綜觀來看都被定位成專業教育的補充，這點也如 Professor Park 說的通識課程淪為主修科系的裝飾品。不過，整體看來台灣通識教育仍在公私立大學中保持其影響力，教育部視通識教育為推動培育各種未來人才的重要管道。包括 2011 至 2014 年「現代公民核心能力計畫」、2011 至 2018 年「智慧生活整合型計畫」、2012 至 2015 年「科學人文跨科際人才培育計畫」、2015 至 2017 年「大學學習生態系統創新計畫」、2022 至 2024 年「教育部提升大學通識教育中程計畫」。最後這個計畫的英文是 Initiating General Education Renaissance，簡稱 iGer。

iGer 計畫的推動，提升台灣通識教育的重要性，也達到各校通識教育彼此交流經驗，共同解決困難的目的。教育部這種「支持而不干涉」的作法，對通識教育採取指引建議，而不是指揮命令，呼應 Professor Park 所提到的「國家介入但不支配」，對通識教育的發展會產生較好的影響。iGer 計畫期待通識教育能規劃更多跨領域課程、AI 素養及指引學生修習課程的各類學程，也切合時代變化。

2025 年 7 月 1 日 iGer 進入本校通識教育訪查，提供了許多寶貴意見，其中重要的建議就是鼓勵學生自主學習以及開設探究實作課程，提升 AI 時代學生的跨域學習機會。21世紀台灣的通識教育發展和韓國也很相似，也就是教育部以校務評鑑和各種計畫案，引導通識教育進行改革，結果是各校幾乎都有通識教育，但各校重視的程度不同。主要的分別來自通識教育中心在學校是二級單位或是一級單位，二級單位等同是系，一級單位等同是學院；另外，通識教育中心的課程也分成通識中心專任老師開設，或來自學校其他各院老師支援開課 ，後者往往使通識教育變成單純行政單位，如此通識教育邊緣化就難以避免。台灣的通識教育是否受到重視要看學校支持或不支持，而學校又是依照教育部對通識教育的設定來行事，這點和韓國的情況很接近。

因為個人目前是中原大學通識教育中心主任，想先分享近幾年來通識教育的變化，同時最後提出二個問題請教 Professor Park。中原大學通識教育以全人教育做為核心宗旨。全人教育要避免學習只重專業，過度重視技術質量（technical quality），忽略心靈質量（mental quality），失去教育終極目標與意義。在全人教育理念下，通識教育課程分成天、人、物、我，以個體為中心，追求四種平衡發展，即「專業與通識的平衡」、「人格與學養的平衡」、「個人與群體的平衡」、「身、心、靈的平衡」。全人是圓融的概念，既是人格教育也是生命教育。而面臨 AI 時代，本校通識教育也逐步輸入新的作法，包括 2023 年 2 月通識教育中心提升為一級單位，2024 年成立「人工智慧倫理與全球治理學苑」，辦理學程、活動、工作坊、演講、國際論壇等，以 AI 在全球治理上的四大面向議題：法律、文化、經濟、政治為基礎，引導學生結合 SDGs，推動學生關注 AI 倫理、資訊安全及人權議題 。另外，通識教育中心主持數位人文課程轉型計畫，以人文引導數位科技、AI 來設計課程，同時在課程實作上全面導入 PBL 形式的專題作業，這二項通識教育改革的出發點是以跨域人才培育為目標，AI 時代的跨域課程似乎和通識教育天然契合。

我請向 Professor Park 請教的是：

一、AI 時代韓國通識教育有什麼樣的挑戰？

二、面對 AI 浪潮，有無具體通識教育課程改造的想法與作法？

最後，我完全贊同 Professor Park 意見，這個會議集中了各國關心通識教育、博雅教育前途的專家學者，我們都在不同時代、不同場域迎接不同挑戰，這些挑戰是重新開創通識教育、博雅教育視野的新契機。

萬山不許一溪奔，攔得溪聲日夜喧。

到得前頭山腳盡，堂堂溪水出前村。

1 일차

2026 한국교양교육학회 20주년 기념 국제학술대회

전환기의 대학, 교양교육의 본질을 다시 묻다 (Ⅱ)

세션 I

교양교육의 본질과 정체성

좌장 | 박준웅(숭실대)

세션 I | 발표 1

통합교양의 유형과 시민의 德

홍 성 기(아주대학교)

1. 지난 발제 요약과 추가

(2026. 5. 22. LAC, 춘계학술대회 발제)

1.1. 한국 교양의 기원과 왜곡

지난 80년간 한국의 교육사학계와 교양교육학계, 그리고 몇몇 개별 대학의 역사서에는 1946년 조선교육심의회가 제안한 5개의 '필수과목'을 미국의 GE가 미군정에 의해 한국에 도입된 것이라고 주장하였다. 그러나 이 5개의 필수과목은 해방 전 일제시대 고등교육 기관에 널리 도입된 '필수와 선택'이라는 교육과정의 연속으로서 미국의 GE와는 무관하였다. 한국의 교양교육은 1952년 한국전쟁 기간 중 제정된 교육법시행령에 대학 교과를 필수와 선택으로 이분하고, 필수 중에 '일반교양과목'과 전공과목으로 규정하면서 공식적으로 시작되었다. 이때 전자는 인문, 사회, 자연의 3계열 각각 3과목 이상을 요구하는 배분이수로서, 일본의 1948년 대학기준협회의 초안을 그 명칭과 함께 거의 그대로 가져온 것이었고, 1946년의 5개 필수과목은 전혀 포함되지 않았다. 그러나 필수과목 중 체육이 포함되지 않았고, 계열별로 '3과목 이상의 이수 요구'가 당시 대학의 현실에 비추어 실현이 어렵다는 비판이 일자, 다음 해인 1953년 문교부는 3계열 이수 요건을 1과목 이상으로 낮추고, 1946년의 5개 필수과목에 철학개론을 추가하여 이 전체를 '일반교양과목'으로 정의하였다. 일견 교양과목의 조정에 불과한 듯이 보이는 1953년 개정안은 교양에서 필수와 선택의 비율을 2:1로 역전시키고 이후 한국 교양은 이 구조적 왜곡에서 벗어나지 못하게 되었다. 다른 한편 1955년 일본 신제 대학의 일반교육, 전문교육, 외국어와 체육이라는 3영역에 '기초교육'이라는 이름의 이공계 전공기초과목으로 3계열 배분이수 과목을 대체할 수 있도록 하였는데, 한국에서도 1960년대 중반 졸업학점의 하향화와 함께 '대학기초'라는 이름의 전공기초 과목이 교양학점을 잠식하기 시작하였다. (양국의 공통점은 모두 급격한 산업화였다.) 이후 60년이 지난 지금, 한국의 교양은 전공의 기초교육으로 간주되면서 지속적으로 왜곡되었다.

1.2. 왜곡의 기원

1953년 이후 한국 교양의 왜곡된 구조의 기원은 명백하다. 그것은 20세기 초반 이후 미국 선교사 설립의 전문학교와 일본이 설립한 관립전문학교, 경성제대 등을 통해 들어온 서구 고등교육의 교과과정에 대한 연구가 부족했기 때문이다. 예를 들어 미국의 선교사 설립 소규모 LAC였던 전문학교는 미국의 전통적 식민지 컬리지의 교과과정인 처방된(필수, prescribed) 교과목과 함께 일부 선택과목도 도입하였고, 1918년 일본의 대학령 공포 이후 미국 대학의 영향으로 주로 필수와 함께 일부 선택이 일본의 모든 고등교육 기관의 교과과정으로 자리 잡게 되었다. 바로 이와 동일한 교과과정이 해방 후 교육법 시행령에 그대로 반영되었음에도 그 의미에 대한 이해는 거의 없었다고 보인다. 또 1952년 문교부가 일본 신제 대학의 3계열 배분이수를 그대로 갖고 왔음에도 '일반교양과목'에 대한 이해 역시 부족하였다. 그러나 해방 후 극히 짧은 시간 내에 대학의 설립, 전문학교의 종합대학화 등이 진행되면서 대학 교과과정에 대한 독자적인 설계를 할 시간이나 준비가 부족하였을 것이라는 점에서 당시의 상황은 어느 정도 양해할 수 있다. 그러나 이후 70여 년 한국 교양의 기원에 대한 교양학계(발제자를 포함하여)의 무관심과 무지는 양해도 이해도 할 수 없다. 특히 해방 후 개별 대학의 역사에서 교양부분은 학문적으로 사용할 수 없을 만큼 부정확한 경우가 적지 않다.[1] 문제는 필수계열(재단 필수, 교육부 정책사업, BSM 및 기타) 과목과 배분이수의 선택과목의 학점 비율이 대략 2:1로서 사실상 1953년 이후 한국 교양의 문법이 계속 왜곡되어 온 것이다. 이것은 본말이 전도되었지만 70년이라는 긴 세월 동안 한국의 대학에 완전히 뿌리내리고 정부, 대학 구성원의 이해관계와 얽혀 짧은 시간 내에 개선하기란 매우 어려운 상황이 되었다.

---

1) 그 한 사례가 서울대학교가 10년마다 발행하는 대학 역사이다. 『20년사』에서는 1946년의 필수과목을 해방 직후 도입된 미국식 교양교육 과목으로 기술한 이후 교양의 기원에 대한 오류가 지속되었고, 『70년사』에는 경성제대 교과과정에 필수과목이 없었다고 잘못 기술하고 있다.

1.3. 필수와 선택의 역사적 이해

그렇다면 위에서 한국의 대학에서 거의 이해되지 않고 있는 필수와 선택의 의미란 무엇인가? 필수와 선택은 19세기 미국의 전통적 식민지 컬리지들이 벌인 가장 핵심적인 논쟁의 대상이었다. 19세기 초에는 학생들의 입학연령, 성숙도 및 학술 수준에서 미국의 식민지 컬리지들은 동시대 독일의 김나지움 정도로서 현대의 중등교육 기관과 흡사하였다.[2] 동시에 이 컬리지들은 강한 종교적 성격과 함께, 인간의 여러 능력을 균형 있게 개발해야 한다(mental discipline)는 능력심리학(faculty psychology)을 배경으로 하고 있었다. 따라서 교과과정 역시 스콜라철학을 바탕으로 컬리지가 일괄적으로 처방하였으며(교수는 학생들의 부모!), 결과적으로 교과과정은 고전어-인문교육을 중심으로 하는 필수과목으로 구성되었다. 그러나 19세기에 독일의 연구지향형 대학(University) 및 산업혁명과 과학 기술의 빠른 발전은 미국의 전통적 컬리지에 큰 영향을 주기 시작하였다. 독일대학의 배움의 자유(Lernfreiheit)와 가르침의 자유(Lehrfreiheit)의 영향으로 1825년 설립된 버지니아 대학에서 처음으로, 그러나 성공적으로는 19세기 중반 하버드대 총장 엘리엇이 도입한 선택제(elective system)는 교수들에게 교과목 개설의 자유를, 학생들에게는 교과목 선택의 자유를 부여하면서 중등교육 수준의 컬리지를 고등교육 기관으로서 연구 대학을 지향하도록 만들었다. 그러나 프린스톤과 예일 등 보수적인 컬리지들은 하버드의 선택제에 거세게 반대하면서 교과목 연계성이 확보된 필수과목 중심의 자유교육 교과과정을 고수하였다. 1875년 독일연구대학을 모형으로 존스 홉킨스 대학원 대학이 개교하면서 미국은 대학 교육을 이원화하기 시작하였다. 새로운 미국식 연구대학 모형이 탄생하면서, 대학의 이념은 과거처럼 전승된 지식과 문화의 전수에서 점차 연구로 넘어가게 되었다. 따라서 필수와 선택, 중등교육과 고등교육, 연계와 분산, 자유교육과 지식 생산 간의 치열한 전쟁은 19세기 말이 되면 결국 선택제의 승리로 일단 결말이 났다. 그러나 20세기 초가 되자 이원화된 대학에서 학부의 목표를 오로지 전문교육에 투입하는 것에 대한 회의는 이미 광범위하게 확산된 선택제에 변화를 가져오기 시작하였다. 1909년 엘리엇이 하버드대 총장에서 물러나자 후임 총장 로웰은 곧바로 모든 선택과목에 필수 이수규정을 씌운 배분(distribution)을 도입하여 사라지려는 자유교육의 전통을 부활하려고 하였다. 즉 **배분이수제는 본질적으로 필수와 선택 간의 오랜 논쟁의 타협의 결과**인 것이다. 이점을 생각하면 1953년 한국 교육법시행령의 일반교양과목이 얼마나 특이(?)한 교과과정인지 알 수 있다. 즉 필수와 선택의 타협인 배분이수에 다시 필수과목을 선택의 2배 추가한 것이다. 중요한 점은 필수와 선택이라는 형식은 19세기 미국 전통적 컬리지의 논쟁에서 알 수 있듯이 각각 중등교육과 고등교육 간의 차이를 의미할 수 있다는 점이다. 특히 전공과 무관하게 모든 학생이 이수해야 하는 필수의 경우 학술성과 수준을 높이는 데에 한계가 있다는 점을 고려하면, 한국 교양에서 필수:선택=2:1이라는 기형적 구조는 연구를 중시하는 현대의 대학에서 유리천장 혹은 전족(纏足)과 같은 작용을 하면서, 교양담당 기관이 연구와 교육 조직으로 발전하는 것을 막고 있다.

1.4. 미국 대학 배분이수의 문제

1909년 하버드는 학과들이 개설한 모든 과목을 대상으로 학생들이 동일 비율로 배분과 집중을 하며, 일정한 학점(4개의 1년 과목)은 특별한 규정 없이 학생의 자유에 맡기는 방식을 채택하였다. 그러나 이 배분제의 문제는 금방 드러났다. 즉 선택제에 의해 야기된 교과목 간의 연계성을 회복할 수 없다는 점이다. 특히 배분이수를 입학 후 2년 동안 집중적으로 수강할 경우, 학생들 스스로 수강 과목들을 조감하여 연관 관계를 독일 대학의 빌둥처럼 스스로 형성하는 방식은 기대하더라도 현실적이지는 않았다. 그럼에도 불구하고 배분제는 하나의 교과목을 교양, 전공, 대학원 과목으로도 사용할 수 있어 재정적 이점이 있다. 바로 이런 이유로 배분은 미국 대학에 급속히 전파되어 미국식 GE의 대표적인 교과과정이 되었다.

카페테리아 교과과정으로 폄하되고 있는 하버드의 배분제 도입 이후, 교과목의 연계성과 통합성 확보를 위한 많은 시도가 있었다. 예를 들어 윈스콘신대의 실험대학, 시카고대의 위대한 책, 브라운대의 교양 이수규정 철폐뿐 아니라 지금까지 통합교양의 실현을 위해 수많은 시도가 있었다. 그러나 1978년 카네기 고등교육 보고서에 의하면 미국 대학 교양에 특이한 패턴이 반복되고 있다는 것이다.

교양 교육의 세 가지 형태—핵심 교과과정, 배분 요건, 자유 선택 과목—는 하나의 연속체를 이룬다. 대학들이 이 연속체 상에서 핵심 교과 과정에서 자유선택과목으로, 다시 핵심 교과과정으로 되돌아가는 진자 운동과 같은 양상을 보

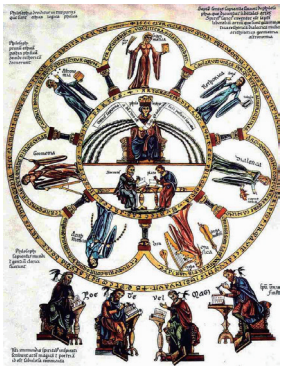
2) 『자유교육의 전개 미국편1』에 수록된 「예일리포트」(1828)를 참고할 것.

여주는 방대한 문헌이 존재하며, 그 양은 여전히 증가하고 있다. 최근 대학들은 핵심 교과과정에서 자유선택과목 쪽으로 이동하는 경향을 보이고 있다.[3)]

즉 배분제의 통합성 결여 문제를 해결하기 위하여 연계된 필수를 도입하면 두 가지 문제가 발생한다. 첫째, 1960년대 반전운동과 프리 스피치 운동 이후, 특히 1980년대 이후 미국 대학 내의 문화 전쟁(culture war)이 격화되면서, 페미니즘, 다문화•다인종 사회 등의 이유로 서양문화 중심 필수 교과 도입이 매우 어려워지고 있다. 최근에는 다양성(Diversity), 평등성(Equality), 포용성(Inclusion)을 강조하는 DEI 교과목을 좌파가 필수로 도입하였지만, 우파로부터 격렬하게 그 철폐를 요구받고 있다. 둘째, 대학 교육의 보편화로 학생수가 많은 대학에서 전교생 대상의 필수과목을 도입하는 것은 배분제에 비해 재정적으로 훨씬 부담이 간다. 이런 이유로 대학이 필수제를 버리고 선택 학점을 늘리거나 배분이수제로 돌아가면, 다시 교과목 연계성이 사라진다. 이 과정을 시계추처럼 왕복함을 보여주는 방대한 문헌이 존재한다고 주장하는 것이다. 나아가 학생들은 '왜 배우는지 알 수 없는 교양과목'으로부터 해방되고 싶다거나, 심지어 학부교육 기간 단축 요구를 하는 경우도 있다.

그렇다면 미국 배분이수의 연계성•통합성 결여 문제를 해결하는 방법은 무엇일까? 문제의 원인은 인문•예술, 사회, 자연이라는 자유학예 교과목을 학과에서 개설하고 있다는 점에 있다. 아무리 연구와 함께 교양교육 혹은 교육의 중요성을 강조하더라도 학과 교수들이 교양과목 개설을 서로 조율하여 연계성을 확보하기는 사실상 어렵다. 역으로 교양담당 전담기관이 있는 경우, 이 기관을 연구와 교육 조직으로 전환시키려 할 때 그 연구분야가 기존의 인문•예술, 사회, 자연일 경우, 연구조직의 이중화라는 어려움에 봉착할 수 있다. 이는 1970-80년대 일본 국립대학의 교양부가 교양학부로 업그레이드를 시도하였을 때 교양학부에 독자적 연구 분야가 없다는 이유로 비토당한 이유이다. 그렇다면 미국식 배부이수의 통합성 결여 문제의 해결책은 명백하다. 전공이라는 분과학에 대비되는 통합학을 교양전담 교육조직의 연구분야로 설정하는 것이 평균 12-13 정도의 학점만이 남은 한국의 배분이수를 개선할 수 있는 유일한 길이다.

1.5. 서구 고등교육의 역사에서 통합성 확보의 방향



『환희의 정원(*Hortus deliciarum*)』(1185)에 나오는 7개의 자유학예

서양 고등교육의 역사에서 통합 교육은 19세기 후반까지 예외적 현상이 아니라 원칙이었다. 고전 그리스-로마 시대의 교과 과정은 그 내용과 교육 순서에 차이는 있지만 기본적으로 연계되어 있었다. 7개의 고전적 자유학예(artes liberales)인 3개의 길(trivium)과 4개의 길(quadrivium)로 구성된 커리큘럼(curriculum)을 이룬다. 커리큘럼의 원뜻은 원형 경주장으로서 교과목들이 서로 손을 잡고 연계되었음을 의미한다. 이후 7개의 자유학예는 기독교와 결합되면서, 신이라는 최상의 존재론을 바탕으로 통합적으로 해석되었다. 12세기에 아랍으로부터 이베리아 반도를 통해 역번역되어 수입된 아리스토텔레스의 철학 체계에서 '철학'의 의미는 개별 '학문'으로서 통합적이었다. 아리스토텔레스의 철학이 기독교와 결합되면서 이중으로 통합성을 유지하였다. 그리고 이렇게 형성된 스콜라철학은 사실 미국의 전통적 식민지 컬리지 교과과정의 기반이었다. 19세기 대학 교육의 통합을 강조한 영국의 추기경 총장 헨리 뉴먼은 신이 창조한 세계가 하나이기에, 이 세계의 여러 측면을 탐구하는 개별 학문은 통합적으로 이해되고 연구되어야 부분적 이해를 벗어날 수 있음을 강조하였다. 여기까지 서양 고등교육에서 통합성은 교과목들의 연계에서 형성되었다. 즉 커리큘럼 전체가 통합적이다. 이처럼 교과목들의 연계에 의한 통합교양 방식은 지금도 미국에서 계속 시도되고 있다. 하나의 주제를 인문, 사회, 자연 영역에 속하는 교과목들이 공유하는 방식은 일면 자연스러운 접근 방식이다. 다른 한편 하나의 교과목 내에서 통합성을 확보하려는 시도도 있다. 이른바 여러 전공 교수들의 팀티칭이 그것이다. 이런 방식은 하나의 주제를 여러 영역이 공유하는 방식의 일종이다.

그러나 이런 전통적인 통합교양 방식을 한국에 적용하기에는 문제가 없지 않다. 첫째, 통합교양의 영역인 배분이수의 학점이 불과 12-13으로 교과목들 간의 연계를 시도하기에는 무리가 있다. 둘째, 여러 교수들이 관여하는 통합교양의 지속성이 어려운 경우가 있다. 히로시마대학의 종합과학부는 과거에 '패키지 교과목'이라는 이름으로 통합교양을 하였으나 담당 교수의 은퇴와 함께 사라졌다. 한 과목 내의 팀티칭이 경우 시수 문제가

3) Levine, Arthur., 『Handbook on Undergraduate Curriculum』, A report for the Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education, Jossey-Bass Publishers, 1978, p.14.

해결되더라도 한 팀이 장기간 계속되기 어려운 경우가 적지 않다. 셋째, 더 본질적인 문제는 어떤 주제에 대하여 궁극적으로 통합적 이해를 해야 하는 주체가 교수가 아니라 학생이라는 사실이다. 물론 교육이 학생을 대상으로 한다는 점에서 이는 당연한 측면이 있지만, 교수 스스로 통합적 사고와 연구를 하지 않은 상태에서 학생에게 통합교육을 하는 것은 이해하기 어렵다. 넷째, 현대 연구대학의 환경에서 자신이 교육하는 분야가 연구를 전제한 독자적 학술성을 전제하지 않을 경우 이등교육으로 간주 될 수밖에 없다.

1.6. 빌둥의 경우

과거의 통합적 자유교육에서 우리가 다시 살펴볼 필요가 있는 전통은 19세기-20세기 중반까지 독일연구대학의 빌둥이다. 빌둥의 조건을 요약하면 다음과 같다: 1) 빌둥의 제1조건은 국민의 1% 정도에 해당되는 엘리트 교육이고, 2) 학생들의 배움의 자유(전공 선택/변경 및 대학 선택 포함)와 교수의 가르침의 자유가 보장되고, 3) 교수와 학생이 동등한 입장에서 연구와 교육을 일치시키고(소규모 세미나), 4) 학생들은 정해진 교과과정이 없이 전공 혹은 비전공 과목을 자유롭게 선택하고, 5) 철학이 개별 학문의 통합 허브로 기능한다. 6) 전공이나 대학을 자유롭게 바꿀 수 있다. 7) 대학의 목표는 전공교육(Fachbildung)이 아니라 자기 형성 과정으로서 전인적 교양(Bildung)이다. 이런 과정을 통해 형성된 계층(교사와 학자, 법조인, 의사, 공무원, 언론인, 일반 지식인 등등)이 교양시민(Bildungsbürgertum)이다. 독일의 연구대학에서는 전공 중심 교육이고, 교양은 김나지움에서 끝낸다는 오해는 교육의 수단(전공, 비전공 과목)과 목표(빌둥)를 동일시 하였거나, 19세기 독일 대학의 현실과 분위기를 모르기 때문에 생긴 것이다.

그러나 빌둥이라는 자유교육의 실현 조건 중에서 철학의 역할은 이미 19세기 후반부터 약화되기 시작하였고, 독일대학의 1차대전 지지와 전쟁의 패배로 인해 자기 형성이라는 내재적 가치로서 빌둥의 사회적/시민적 가치가 악화되었고, 20세기 중반에 이르면 대학교육의 보편화로 엘리트 교육이라는 전제 역시 크게 약화되었다. 특히 **내재적 자기 형성으로서 빌둥**은 모듈화된 교과목, 학점제 및 이수규정이 요구되는 현대 대학에서는 실현되기 매우 어려우며, **내재적 시민성** 그 실체와 가치를 확인하기 어려움이 드러났다. 즉 영미 계통의 자유교육이 강조하는 시민의 덕(civic virtue)의 결여가 문제될 수 있다. 독일연구대학이 강조하는 '자유와 고독' 중에서 고독이 비판받는 이유도 여기에 있다. 학문과 시민성은 대화를 통해 형성된다는 것이다.

그럼에도 불구하고 독일연구대학의 빌둥으로부터 한국의 교양이 가져올 수 있는 측면이 있다. 첫째, 교양의 수준이 전문화되어도 무방하다는 점이다. 그러나 이때 교양과목이 이른바 인문•예술, 사회, 자연의 전공과목일 필요가 없다는 점은 이미 앞에서 강조하였다. 둘째, 자유교육과 교양에서 연구의 중요성이다. 교육보다 연구가 대학의 본령으로 간주되는 시대에 전승된 지식의 전수만으로는 중등교육을 하겠다는 것 이상도 이하도 아니다. '연구를 통한 빌둥'처럼 '연구 없이 교양 없다'가 한국 교양의 정체성이어야 하지만, 교수와 학생이 동등한 위치에서 연구를 하던 엘리트 대학 시절은 지나갔다. 따라서 교양에서 연구의 강조는 일단 교양전담 교수들부터 시작해야 한다.

2. 통합교양의 내용과 유형

2.1. 통합과 부분

통합이란 정의상 여러 부분을 하나로 합친다는 뜻으로서, 통합과 부분의 관계는 복합체와 단순체와의 관계와 흡사하다. 비트겐슈타인은 '사물에 대하여 어떤 관점이나 맥락 없이 그것이 복합체인지 단순체인지를 묻는 것은 의미없다'고 보았다.[4] 이는 통합과 부분의 경우에도 그대로 적용되는 통찰로서 어떤 학문 분야도 단순하게 볼 수도, 혹은 여러 측면의 통합으로 볼 수 있다. 나아가 특정한 관점이나 맥락에 의해 복합과 단순 여부가 결정된다는 말은 두 학문의 사이의 관계에서도 하나가 다른 하나의 구성 요소로 볼 수도 있음을 의미한다. 수학을 단순히 규칙을 따르는 계산이나 글자 조작으로 보려는 경우도 있지만, '수학적 존재의 도입'에 대한 정당화, 즉 철학을 포함한 학문으로 볼 수도 있다. 역으로 철학의 한 분야로서 논리학의 경우 수학적 논증의 기초가 될 수도 있지만, 수학에서 불가능한 행위, 예를 들어 무한 수렴의 금지가 논리학의 원칙을 제한해야 하는 경우도 있다. 바로 배중론의 문제이다. 교양에서 흔히 보는 복합체와 단순체 간의 오해는 의사소통과 읽기, 쓰기, 말하기와의 관계에서도 볼 수 있다. 흔히 후자의 3가지 단순 역량으로 의사소통이라는 복합적 역량이 구성된다고 생각하지만, 읽기를 위해서 소통, 쓰기, 말하기가 필요하고 나머지도 비슷한 방식으로 相卽相入한다고 볼 수도 있다. 이처럼 통합의 의미는 사물을 분할하는 관점, 사물 간의 관계 설정의 관점에 따라 다

4) Wittgenstein, Ludwig., *Philosophische Untersuchungen*, In: Werkausgabe Band 1, suhrkamp taschenbuch wissenshaft 501, 1984, §46-59.

양한 해석이 가능하고 이는 통합교양의 유형 파악에 중요하다.

2.2 통합과 학문들의 결합

일반적으로 통합적 성격을 갖는 연구나 교육의 경우 여러 학문(discipline)들의 결합으로 보는 경우가 대부분이다. 영어로는 'X-discipline'으로 접두어 X에 따라 약간의 의미 변화를 주기도 한다. 예를 들어 intra-discipline, multi-discipline, trans-discipline, inter-discipline, cross-discipline 등이 사용되지만, 그 의미를 세분화하지 않으면 'intradiscipline(단학문적)'을 제외하면 '여러 학문들의 결합'이라는 뜻으로 동의어처럼 사용된다. 통합교양을 이처럼 '기존의 분과학문의 결합'에서 시작하는 것은 장점이 있다. 여기서 '결합'의 의미가 불확실하더라도 기존의 학문들의 협업이라는 상식적인 이해가 가능하기 때문이다. 그러나 통합학을 개별 학문들의 결합으로 정의할 때의 이점은 이것이 전부다. 그 이유는 여러 학문들을 통합해야 할 이유를 알려주지 않기 때문이다. 한 일본 교수는 문부성이 대학에 요청하는 '文理橫斷•融合'의 방법론이 애매하다고 이야기한 적이 있다. 그러나 학문의 통합에서 방법론보다 더 중요한 점은 통합의 필요성이다. 두 개의 학문을 제시하고 통합하라는 것은 사실 매우 황당한 요구이다. 그래서 우리에게 제시되는 사례는 예외 없이 특정한 필요에 의해서 혹은 어떤 문제의 해결을 위한 통합의 결과일 뿐이며, 그 계기나 과정에 대해서는 어떤 일반적인 길, 모형이 존재하지 않는다. **다만 새로운 질문, 비상식적 착상, 우연 등이 그 시작**일 뿐이다. 특히 창의성이 시작되는 단계에서는 '둘 이상의 학문'이 통합자의 머리에 반드시 떠오르는 것도 아니다. 떠오르는 것은 어떤 사물이 기존과는 다른 맥락에서 사용되는 '하나의 장면'이거나, 다른 관점으로 인해 다르게 보이는 경우이다. 그리고 다른 맥락이나 관점 관련 지식이 요구될 때 비로소 어떤 학문의 도움을 요청하게 된다. 물론 이미 정상으로 간주되는 두 학문의 연계의 경우는(예: 자동차 공학과 전자 공학의 융합 등등) 신선함이 사라진 메타포처럼 기계적이고 기술적일 수 있다.

2.3. 통합교양의 유형

2.3.1. 전환(역사의 흐름을 바꾼 중요 사건, 사조, 작품, 사물 이후의 전개)

인류의 역사에는 '문명의 전환점'이라고 부를 수 있는 사건들이 있다. 18세기 제임스 와트에 의한 증기기관의 개선은 산업혁명의 엔진이 되어 인류의 삶의 방식의 모든 측면에 막대한 영향을 끼쳤고, 또 지금도 끼치고 있다. 예를 들어 화석 연료 문명으로 인한 기후 변화가 그 중의 하나이다. 20세기 초 제1차 세계대전의 발발과 그 결과는 이후 유럽이나 미국 등 서구 세계 뿐아니라 동양에도 막대한 영향을 끼쳤다. 19세기 중반 일본의 메이지 유신은 일본을 한 세대가 지나기 전에 산업화를 통한 동양의 강대국으로 탈바꿈하여 그 이후 아시아의 역사에 긴 영향을 끼친 사건이 되었다. 그러나 문명의 전환에는 이처럼 거대 규모의 사건이 아니라 문학과 예술, 철학과 역사 그리고 사회과학과 자연과학 그리고 의학과 공학 등에서 개별 영역을 넘어 인간이 세계를 이해하려는 방식과 태도에 지대한 영향을 끼친 작품들과 업적이 있다. 설사 잘 알려지지 않은 작가라 하더라도, 서양의 원자주의 내지는 환원주의의 문제점을 지적하고 전일론적 관점을 지향하는 과학자들의 작품도 있다. 이런 작품들에 대한 예견적 소개는 통합교양에 매우 중요하다.

2.3.2. 발생 과정(역사적 사건, 작품, 사물, 제도 및 개념의 발생과 제작에 이르는 과정의 추적)

발생 과정은 앞의 전환과 동일하지만, 같은 사건 등의 前史를 통합적으로 추적하는 유형이다. 예를 들어 한국의 경우 한일합방에 이르는 과정에 대해서는 연구도 교육도 부족하여, '을사5적이 나라를 팔았다'는 책임 축소가 광범위하게 퍼져 있다. 그것은 기후변화가 일어나게 된 과정을 '대기 중 CO_2 배출 과다'로 축소하는 것과 같다. 과거의 역사적 사건, 혹은 지속적인 자연의 변화의 원인 추적을 하는 통합교양의 구조는 그 최종적 원인의 확정이 아니라 장기간에 걸친 인과망의 확인에 있고, 그 중요성은 현재와도 연결된다. 예를 들어 AI 데이터센터 확산에 따르는 전력과 에너지 수요의 폭발을 가져오고, AI와 전쟁술의 융합 가능성은 AI를 포기할 수 없는 국가 생존기술로 급부상시키고 있다. 그러나 바로 현재와 유사한 상황이 산업혁명 이후 지속되어 기후 변화의 주요 원인이었다는 점은 거의 반성되지 않고 있다. 발생 과정의 주제 중에는 제도와 개념도 포함된다. 일종의 계보학(Genealogy), 혹은 개념사로서 시대별로 상이한 의미와 중요성을 지닌 제도와 개념의 통시대적인 이해를 가능하게 해준다는 점에서 통합적이다. 그 예로서 바로 '한국 교양의 기원과 그 왜곡'을 밝힌 발제자의 연구를 들을 수 있다.

2.3.3. 패턴의 추출(다양한 영역에서 동일한 유형의 추상)

19세기 독일 연구대학의 이념인 빌둥에는 '학문의 통합'이 포함되어 있다. 전통적으로 철학의 영역으로 간주된 존재론과 인식론, 그리고 20세기 들어와 이른바 '언어로의 轉回(linguistic turn)'는 원칙적으로 특정 학문에 국한된 것이 아니라 보편성을 지녔다는 점에서 제 학문에 공통적 토대 제공이 철학의 역할로 간주될 수 있었다. 실제로 어떤 학문적 대화를 시작하든지 아주 짧은 시간 내에 형이상학적 질문과 마주칠 수 있다. 그것은 어떤 학문이든 연구 대상이 존재해야 하는데, 이때 그 존재의 동일성 기준을 요구할 수 있기 때문이다. 예를 들어 생물학자가 세포에 대해 언급을 한다면, '세포가 무엇인지?'에 대한 대답을 할 수 있어야 하고, 이때 그 대답에 포함되는 또 다른 존재 혹은 속성에 대해 다시 동일성 기준을 제시해야 한다. 그러나 이런 존재론과 관련된 Q&A가 무한히 계속될 수는 없다. 정의 없이, 순환적 정의, 무한 퇴행(regress ad infinitum)의 3경우가 있지만 모두 문제가 있다는 것이 이른바 뮌히하우젠 삼중난관(Münchhausen-Trilemma)이다. 이 삼중난관은 보편적이기에 개별 학문의 기초 개념 정의에 적용해 볼 필요가 있다.(예:수학에서 무한 수렴을 통한 극한값의 존재에 대한 정당성 확인) 또한 개별 학문의 대상이 인간의 인식과 무관한 실재 세계인지, 아니면 인간이 언어 혹은 관찰과 측정을 통해 구성한 것인지 역시 오래된 문제이다.

그러나 자연과학의 경우 가설과 실험/관찰, 특히 미적분을 포함한 수학의 사용이 방법론으로 정착되고, 사회과학의 경우에도 실증주의가 대세가 되면서 **철학의 관리로부터 벗어나기 시작**한 것도 사실이다. 학문의 통합이 아니라 분과학문 내에서 연구하고 교육하는 학자의 경우 철학에 관심을 갖지 않는 경향이 농후하다. 양자역학의 해석과 관련되어 물리적 존재와 측정 간의 관계에 대한 지난 100년의 해석 논쟁에 대하여 많은 물리학자들은 "입닥치고 계산이나 해!"라는 반철학적 입장을 취하고 있다. 그러나 앞에서 언급한 철학적 문제제기가 개별 학문에서 중요한 성과를 낳을 가능성은 항상 존재한다.

그럼에도 불구하고 우리는 철학을 떠나 개별 학문이나 영역, 사건들에서 공통의 패턴을 찾는 작업은 극히 중요하다. 예를 들어 제국의 흥망 과정, 산업혁명 이후 전쟁 발발의 패턴이 동일한 패턴을 보이고 있다는 주장이 제기되고 있다. 동시에 어떤 특징의 발현이나 사건의 발생이 단일 요소에 의해 결정론적으로 일어난다는 원자주의적 발상이 구체적인 발견을 통해 약화되는 경향이 있다. 즉 과거 철학 행위를 통해 개별 학문의 공통의 '기저'를 밝히는 방식을 뒤집어, 개별학문들에 의해 공통의 '구조'를 확인하는 행위가 통합교양의 중요한 역할이 될 수 있다.

2.3.4. 차별화(공통으로 사용되던 개념이나 방법, 제도 등에서 그 사용의 전제 조건이 없는 영역을 확인)

차별화는 앞의 공통의 패턴 발견과 반대 방향의 통합 작업이다. 통합교양의 세계관이 전일론(holism)이라는 점에서 세상에는 단독으로 존재하는 것이 없다. 즉 모든 존재는 조건이나 맥락에 의존적이나, 이 맥락이 없음에도 불구하고 잘못된 가정이나 관성, 혹은 대안이 없다는 이유로 공통의 **개념이나 방법, 제도 등**을 계속 사용하는 경우는 흔하다. 거시적으로는 시대상황이 바뀌어 그 존재 조건이 약화되거나 사라졌음에도 구 제도, 과거의 사고 방식을 그대로 주장하다 역사적 파국을 경험한 경우는 멀리 갈 필요가 없이 구한말의 상황이었다. 혹은 연속적인 세계에서나 사용할 수 있는 미적분을 불연속적인 세계에 사용할 경우도 있을 수 있다. 또 차별화가 필요한 상황 중의 하나가 바로 자유교육과 교양교육이다. 이들은 19세기 연구대학의 출현 이전에는 과거로부터 전승된 지식의 전수 즉 교육이 주요 역할이었지만, 이후 대학의 주요 역할이 지식 창출을 위한 연구를 지향하게 되었음에도 불구하고 '과거의 아름다웠던 시절에 대한 기억'에서 벗어나지 못하여 교양은 대학 내에서 이등 시민 취급을 받고 있다. 구 한말의 상황과 동일하다. 또 '인문-예술, 사회, 자연의 영역에서 균형있게 이수하는 것이 교양의 본령'이라고 주장되지만, 그것은 19세기 미국 컬리지의 처방된 교과과정 혹은 일정량의 학점이 전제되는 상황에서나 일부 효과를 발휘할 수 있다. 《논어(論語)》 위정편(爲政篇)에 "溫故而知新 可以爲師矣"은 시대정신을 파악하여 새로운 지식을 창출해야 선생 자격이 있다는 것으로서 과거와 현재의 공통의 유형 파악과 함께 시대의 변화에 부응하는 차별화를 할 줄 알아야 선생이라는 것이다.

2.2.5. 재설정(고정관념을 뒤흔들고, 익숙한 것을 낯설게 만들며, 겉모습 아래와 그 이면에서 벌어지는 일을 드러내어 혼란스럽게 만듦으로써 여러 영역의 성격과 방향을 재설정)

위 통합교양의 유형 재조정의 설명 문구는 하버드대가 2007년 자유교육으로서 교양교육을 개편하면서 내건 아래의 목표 설정에서 따온 것이다.

오히려 자유교육의 목표는 고정관념을 뒤흔들고, 익숙한 것을 낯설게 만들며, 겉모습 아래와 그 이면에서

벌어지는 일을 드러내고, 젊은이들을 혼란스럽게 하여(disorient) 스스로 방향을 재설정(reorient)할 수 있는 방법을 찾도록 돕는 것이다. 자유교육은 가정을 의심하고, 자기 성찰을 유도하며, 학생들에게 비판적이고 분석적으로 사고하도록 가르치고, 근본적으로(radically) 다른 역사적 순간과 문화적 형성과의 만남, 그리고 학생들 뿐만 아니라 우리조차도 완전히 이해할 수 없는 현상들이 만들어내는 소외감을 경험하게 함으로써 이러한 목표들을 달성하고자 한다.

발제자는 하버드대의 목표 설정이 학생들이 성취하기에는 너무 힘든 수준, 위의 인용문에 의하면 교수들조차 이해하기 힘든 현상을 다룬다는 점에서 지나치게 높게 설정되었다고 생각하였다. 실제로 위 글은 학문의 혁명기에 일어나는 패러다임의 변화에도 그대로 적용할 수 있다. 그러나 인간, 예술, 사회 그리고 자연에 대한 통합적 이해가 무엇이며 어떤 결과를 낳을 것인지에 대해 성찰하면서, 2007년 하버드대가 설정한 자유교육의 목표가 바로 통합교양의 한 유형이 될 수 있다고 생각하게 되었다. 흔히 대학의 사명 중에 '진리 탐구'를 거론할 때 아무도 그 목표 설정이 너무 높다고 생각하지 않듯이, 통합교양은 전체의 한 부분만의 진리 탐구가 아니라 한 분야의 변화가 전체에 파급되는 것을 두려워하지 않고 전체를 재설정하는 것을 그 한 유형으로 도입할 필요가 있다. 뉴먼이 세계라는 단일체의 부분들을 나누어 각자 진리 탐구를 할 경우 필연적으로 왜곡이 일어난다고 경고한 것과 같은 맥락이다. 그러나 어느 한 영역에서 '근본적으로 다른' 변화를 추구할 때, 이를 허용하지 않는 다른 분야들의 압력으로 그 변화에 대한 천착을 포기하기 쉽다. 천동설을 전제로 구성된 수 많은 내러티브의 압력으로 천문학의 한 현상을 다르게 보기 어려운 것과 같다. 그러나 그것이 우리를 혼란스럽게 만들지만(disorient) 그 혼란의 압력을 견딜 수 있을 경우, 전체를 재설정(reorient) 할 수 있는 기회를 준다. (물론 이런 아이디어는 진보에 대한 서양적 사고와 친화적 측면도 어느 정도 있다.) 다른 한편 19세기 말 이후 서구의 학문이 지배적인 동양의 대학에서 동양의 세계관과 심학은 낡은 것으로 치부되고 있다. 그러나 서구 학문의 지배적인 패러다임인 원자주의는 현대 양자역학에서 사실상 그 원래의 의미를 상실하였다. (그럼에도 불구하고 물리학자들은 '입자'라는 말을 계속 사용하고 있다.) 다른 한편 원래 전일론적인 동양의 사상은 그 수많은 역사적 굴곡에도 불구하고 통합교양에서 동서의 문화적 만남의 한 부분으로 재해석되어 우리의 세계관을 재설정할 가능성은 있다.

그렇다고 재설정이라는 통합교양의 유형이 거대 담론만을 대상으로 삼는 것은 아니다. 또 통합교양의 여러 유형이 서로 독립적으로 분리되어 있는 것도 아니며, 당연히 서로 중첩될 수 있다. 한국 교양의 기원과 그 왜곡, 그리고 통합교양이라는 재설정은 거대 담론이 아니며 또 통합 연구의 여러 유형이 중첩된 한 사례가 될 수 있다.

2.2.6. 융합(새로운 맥락이나 관점의 도입에 의한 새로운 쓰임의 발견)

외국과는 달리 한국에서는 '융합' 혹은 '융복합'은 혹은 학제적 연구와 교육, 그리고 기업과 정부가 대학에 요구하는 창의적 아이디어 창출의 대명사가 되었다. 이런 융합 열풍의 시작은 애플의 스티브 잡스가 2010년 아이패드를 소개하며 '새로운 제품의 개발에 기술만으로는 부족하며 Liberal Arts와 Technology의 만남, 결혼을 주문'하면서 시작되었다. 이때 'Arts'가 '인문학'으로 번역–이해되면서 인문학 역시 인기 학문으로 등극하는 사태가 벌어져, 한 회사는 인문대 졸업생에게 소프트웨어 교육을 시켜 창의적 융합을 시도하기까지 하였다. 혹은 모든 것이 0과 1로 변환되어 조작되어 각종 키메라(Chimera)가 가능해진 디지털 시대에 융합이야말로 대학 교육이 나아가야 할 방향이라는 주장이 나오기도 하였다.

그러나 스티브 잡스가 전화기, 인터넷, MP3를 하나의 기계 안에 집어 넣은 스마트폰이라는 복합기를 만들면서 유행시킨 융합은 실제로는 구석기시대 이전부터 항상 있어왔던, 사물의 새로운 쓰임을 발견하고, 또 새로운 도구를 만드는 인간(Homo Faber) 특징 중의 하나이다. 즉 새로운 맥락에서 사물의 새로운 쓰임을 '상상하는' 새로운 관점의 도입이 그것이다. 장자에 나오는 '손트지 않는 약을 겨울의 水戰에 사용하여 큰 돈을 벌었다'는 스토리는 바로 융합의 패러다임에 해당한다. 그러나 융합이 사물의 새로운 쓰임이라는 점이 이해되지 않는 이유는 융합을 둘 이상의 사물이나 학문의 결합만으로 보기 때문이다. 그러나 특정한 쓰임과 결부된 사물은 사실상 사용의 맥락 혹은 관점과 동치이다. 즉 두 사물의 결합에서 어느 하나는 다른 사물의 쓰임 속으로 들어가 새로운 맥락과 관점이 도입된다. 우리는 이때 '특별히 새로운'이라는 표현을 '창의적'이라고 즐겨 부른다. 그러나 창의성은 기계적으로 습득할 수 있는 방법이있는 것은 아니다. 그럼에도 '특별히 새로운' 관점이 떠오르도록 여러가지 방법이 고안되어 대학에서 '창의적 사고'라는 교과목이 개설되어 왔고 교육 효과를 얻었다는 보고도 있다. 다른 한편 '필요가 발명의 어머니'라는 속담에서도 알 수 있듯이 창의성이 비교적 많이 빠르게 발휘되는 일종의 창의적 시공간이 있다. 바로 전쟁이다. 전쟁이 일어나면 수많은 창의적 융합이 일어

난다. 제1차세계대전에서 처음으로 사용된 기관총이 바로 융합 제품이다. 또 언어 처리 AI가 전쟁술에 사용될 수 있음은 물론이고 이는 정확하게 장자의 에피소드와 같은 내용이다. 여기서 확인할 수 있는 점은 창의성 자체가 윤리적 정당성을 갖고 있지 못하다는 점이다. 실제로 여러 종류의 사기 범죄는 일반인이 생각하지 못하는 창의성의 산물이다. 나아가 인간이 창의성을 발휘해서 만든 문명 역시 윤리적 관점에서 판단되어야 할 대상이지 판단의 기준만이 아니다. 다만 개인의 창의적 산물과는 달리 문명이란 어느 개인도 피할 수 없는 집단적 행위의 결과라는 점에서 그 윤리적 판단의 대상에 판단자 자신의 삶의 방식도 포함되지만 역시 통합교양의 판단 대상이다.

2.2.7. 통합교양의 학문 윤리

20세기 이후 대학의 역할에서 연구의 중요성은 인간 교육보다 지적 교육을 강조하는 경향을 만들었다. 특히 연구에서도 인간, 사회, 자연에 대한 **자유 연구**와는 달리 특정한 목적(신물질, 제품, 무기 등의 생산)으로 시작된 이른바 **프로젝트 연구**의 경우 지적·기술적 측면이 거의 전부이다. 미국 연구대학의 급격한 발전에 20세기의 열전과 냉전이 크게 기여한 것은 잘 알려진 사실이다. 그리고 이런 경향이 지속되고 있는 21세기 대학에서 지적 교육의 강조는 사실상 되돌리기 어렵다. 때로는 정부와 사회의 충동적 요구로 교양에서 인성 교육을 강조하는 경우도 있지만, 선거권이나 피선거권을 갖고 있는 학생들을 대상으로 개인 윤리의 교육의 의미는 약화될 수밖에 없다. 차라리 대학에서는 학문 윤리와 사회 윤리로서 시민의 덕을 연결시키는 것이 더 현실적이다.

통합교양의 연구와 교육에서 요구되는 학문 윤리는 당연히 일반적 학문 윤리와 공통점을 가질 수밖에 없다. 그러나 교양의 통합적 성격은 일반 학문 윤리와 다른 측면이 있고, 우리는 이를 위에 제시한 통합교양의 유형과 연결시켜 보기로 한다. 우선 학자로서 지켜야 할 공통적인 학문 윤리가 있다. 1) 진리 추구의 전제 조건으로서 사상의 자유, 대학의 경우 **학문의 자유를 공유**하며, 2) 사실에 입각한 기술을 **학문의 자유와 분리될 수 없는 책임**으로 확인해야 한다.

통합 유형 중에서 전환과 발생 과정에서 중요한 점은 어떤 사건이 발생되고 전파되고 또 다른 사건을 발생시키는 연결점은 단순히 자연적 인과관계의 連鎖가 아니라, '인간의 의사결정'이라는 사실이다. 해서 3) 과거 의사결정의 정당성을 판단할 때는 현재의 관점에서 그 결과와 함께 판단함과 동시에, 당시 의사 결정자의 관점에서도 살펴봄으로써 일종의 대화적 상황을 만들어야 한다. 예를 들어 태평양전쟁을 시작한 일본 군부의 의사결정, 한국 전쟁을 도발한 스탈린, 모택동, 김일성의 의사결정의 사유를 그들의 관점에서 보아야 **합리적이라고 보이는 의사결정의 위험성**을 경계할 수 있다. 4) 의사결정과 관련된 이해 관계의 파악에서도 단기적 대 중장기적, 현실적 대 이념적 차이를 파악하는 것이 중요하다.

통합 유형 중에서 패턴 추출과 차별화, 재설정은 기존의 세계 이해, 기존의 학문을 그 전체에서 변화시킬 수 있는, 일종의 리모델링(renovation)이다. 5) 과학철학에서 '노이라트(Otto Neurath)의 배'는 인간의 지식체계는 항구에 정박할 기회 없이 항해를 하면서 수리를 해야 하는 배와 같음을 비유한 것이다. 즉 **지식체계의 리모델링에는 반드시 검증된 혹은 검증될 수 있는 대안의 논리**가 요구된다.

마지막 융합 유형에서 중요한 점은 6) 교수 스스로 창의적 연구를 하거나 결과물을 창출한 경험이 있어야한다는 점이다. 왜냐하면 창의적 아이디어는 규칙에 의존하지 않기 때문이다. 즉 **교수가 하지 않았거나 할 수 없는 것을 학생에게 요구해서는 안된다**.

물론 위에서 열거한 통합교양의 윤리는 통합적 연구와 함께 새롭게 제안되고 수정이나 확대·축소될 수 있다. 중요한 점은 세계에 대한 통합적 이해의 조건이 통합교양의 윤리이며, 이는 공동체의 보호와 이타적 시민윤리와 친화적이라는 사실이다. 즉 지적 교육과 시민성 교육의 통합 가능성이다.

3. 통합교양과 시민의 德의 친화성

3.1. 문제의 범위

'어떻게 살아야 할 것인지(how to live)'는 서양의 자유교육뿐 아니라 동양의 心學에서도 핵심 내용이다. 자유교육에서 시대에 따라 변하는 삶의 방식은 무엇보다도 정치 체제의 강한 영향을 받는다. 르네상스 이후 이태리의 도시 국가에서는 군주에게 잘 보여야 하는 궁정인의 처세술이 중요하였고, 18세기 영국에서는 지배계층의 행위 방식으로서 매너가 자유교육의 중심이었다. 다른 한편 <논어>는 유가 통치가 인간의 본성에 기반한다는 점에서 인간의 본성에 부합하는 행위 방식을 강조하였다. 그러나 '어떻게 살아야 할 것인지'라는 주

제는 광범위하다. ‘어떻게 살아야 할지 막막하다’고 말할 때는 의식주를 위한 경제 활동의 어려움을 말하고, 삶의 방식에는 미성년과 성년 간의 차이, 개인의 자유와 가치관을 강조하는 현대 사회에서는 개인 간에도 큰 차이가 있다. 또 서로 같이 지내는 가족, 친구, 직장 등의 작은 공동체에서 관계 설정은 오래된 사회 관습에 의존한다. 그러나 계급 차별이 사라진 현대 자유 사회에서는 남녀평등과 성년들 사이에서 평등한 대화는 오래된 관습을 깨뜨리고 적어도 표면적으로는 당연한 삶의 방식 중의 하나가 되었다. 따라서 이런 여러 영역의 삶의 방식에 대해서 교양이나 자유교육이 개입할 당위성은 적다. 그러나 국가 전체, 나아가 세계 시민으로서 삶의 방식은 자신의 단기적 이해관계나 좁은 공동체를 넘는 시민의 덕(civic virtue)을 요구하지만, 바로 그런 이유로 시대를 막론하고 방치되기 쉽다. 여기에 통합 교양의 윤리가 확장될 수 있는 이유가 있다.

3.2. 개인과 공동체

윤리란 오로지 자연을 포함하여 공동체 내에서만 필요하다. 그러나 어떤 인간도 공동체 밖으로 나갈 수 없기에 윤리란 모든 인간에게 요구된다. 크고 작은 수많은 공동체에 특징적인 윤리가 있지만, 앞에서 언급하였듯이 인간 공동체에 가장 큰 영향을 끼치는 힘은 자연환경과 정치 체제이지만 전자를 상수로 본다면 정치 체제와 윤리, 시민의 덕과의 관계가 교양의 관심사가 될 수밖에 없다. 물론 어떤 정치 체제 하에서도 지켜야 할 윤리가 있음은 명백하다. 가족, 친구 간의 신뢰가 무너질 경우의 고통으로 인해 그 필요성은 강조하지 않아도 자연스럽게 요구된다. 전체주의가 개인들 간의 자연스러운 윤리를 파괴할 수 있다는 한나 아렌트의 관찰은 정치 체제가 개인의 삶에 끼치는 강한 영향을 말하고 있다. 다른 한편 한 공동체를 유지하는 정치 체제가 요구하는 윤리는 자연스럽지 않다. 그런 이유로 모든 정치 체제의 유지자 혹은 유지 집단은 일단 그 체제의 정당성과 함께 다른 정치 체제의 악마성을 공동체 구성원 모두에게 교육시키려 한다. 따라서 역사는 모든 정치 체제가 그 어떤 이유로 정당화될 수 있고, 동시에 비판될 수 있음을 보여준다.

3.3. 자유와 책임

‘민주주의’로 번역되는 ‘democracy’는 직역하면 ‘국민의 지배’를 의미한다. (따라서 민주주의 보다는 ‘민주정’이 더 적절한 번역이다.) 간과되고 있는 여러 정치 체제 중에서 민주주의 사회에서만 정치 체제와 정치 이념이 구별될 수 있다는 점이다. 우리가 신념체계를 ‘이념(ideology)’이라고 부른다면, 민주주의라는 정치 체제 하에서는 다수의 정치적 신념체계 즉 정치 이념이 존재할 수 있다. 좌우, 보수와 진보 등은 물론 더 세분회된 다수의 정치 이념이 민주주의 정치 체제 하에서는 허용되며, 우리는 이런 상황을 ‘사상의 자유’라고 부른다. 따라서 자유민주주의는 흔히 오해되듯 여러 민주주의 중의 하나가 아니라 진정한 민주주의의 핵심 가치가 자유에 있음을 말한다. 그렇다면 ‘국민이 정치에 참여하며 의사결정은 다수결로 한다’는 민주주의의 주체와 방법론의 경우 국민의 정치적 신념체계와 가치관에 대해서는 어떤 제한도 하지 않는다. 여기서 민주주의가 갖는 독특한 측면이 드러난다. 정치를 하는 주체가 누구여야 하는지, 그 방법론이 무엇인지에 대해서 정당화를 한다는 것은 그 어떤 대화 상황을, 예를 들어 군주정이나 귀족정, 전체주의를 주장하는 사람과의 논쟁적 대화를 의미한다. 이때 대화는 평등한 입장에서 진행되어야 참가자는 그 대화의 유효성을 인정할 수 있다. 그런데 바로 이런 논쟁적 대화 상황 자체가 민주주의의 정치 주체와 의사결정 방법론을 의미한다. 즉 민주주의를 부정하려고 해도 바로 민주적 방식이 요구된다는 점, 그리고 이때 대화 평등성이란 더도 덜도 아니고 사상의 자유를 의미한다. 다른 어떤 정치 체제도 이런 대화적 상황에서 정당화 될 수 없고, 바로 그런 이유로 정치 체제와 정치 이념의 구별이 불가능하다.

자유 사회를 포함하여 모든 공동체에는 또 다른 원칙이 존재한다. 그것은 ‘자신이 앉아 있는 나뭇가지를 자를 수는 없다’는 것으로서 ‘스스로의 존재 근거를 파괴해서는 안된다’는 원칙이다. 그러나 모든 정치 체제가 정당화 될 수는 없다. 이로부터 ‘정당화된 민주주의 사회를 파괴할 수 있는 자유는 없다’는 결론은 필연적이다. 예를 들어 ‘국민이 자발적 투표를 통하여 다수결로 민주주의의 핵심을 파괴할 수 없다’는 것이다. 이는 제2차세계대전 후, 독일이 민주적으로 나치를 선택한 과거로 인해 서독 헌법에 도입한 자유민주적 기본질서(freiheitliche-demokratische Grundordnung)로서, 그 핵심은 사상의 자유의 보호이며, 구체적으로는 헌법에서 개정이 가능한 부분과 가능하지 않은 부분이 있다는 것이다. 그리고 개정 불가능한 부분을 보호할 책임 의식이 바로 시민의 덕에 속한다.

3.4. 통합교양의 윤리와 자유 사회에서 시민의 덕

자유교육과 교양에서 시민의 덕을 강조하는 것은 필요하다. 이때 교수 개인이나 학생이 어떤 정치 이념을 선택하든 그것은 그들의 자유이다. 자유민주주의 사회에서 모든 국민에게 요구되는 점은 국민이 스스로 선택한 정치 체제의 보호이다. 이때 우리는 앞에서 제안된 통합교양의 학문 윤리 모두가 시민의 덕에 포함될 수 있음을 확인할 수 있다. 민주주의의 핵심 토대인 자유와 책임, 대화 상황의 형성, 국가 정책의 결정에서 단기적 대 중장기적 이해관계의 조율, 그리고 현실과 이념 간의 중용, 그리고 현재의 제도보다 더 나은 검증된 대안, 사회 지도자의 솔선수범의 강조 등은 통합교양의 윤리와 시민의 덕은 서로 친화적이다. 그리고 그 이유도 분명하다. 통합교양에서 학문 윤리는 자유와 책임에 기반한 역사와 기존의 학문 체계에 대한 복기(復棋)와 재설정이고, 현실 민주주의 사회에서 시민의 덕 역시 자유와 책임에 기반하여 관습, 제도와 법, 정책 등에 대한 복기와 재설정이기 때문이다.

참고문헌

Levine, Arthur., 『Handbook on Undergraduate Curriculum』, A report for the Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education, Jossey-Bass Publishers, 1978,

Wittgenstein, Ludwig., *Philosophische Untersuchungen*, In: Werkausgabe Band 1, suhrkamp taschenbuch wissenshaft 501, 1984, §46-59.

세션 I 토론 1

『통합교육의 유형과 시민의 德』 발제에 대한 토론

박 일 우(계명대학교)

오랜 기간 교양교육계의 이데올로그로 활동해 온 발제자는 지난 몇 년 동안 여러 차례 공식 석상(2026년 한국교양교육학회 춘계학술대회, 2026년도 제2회 KAGEDU 樂 LAC, 2024년 한국교양교육학회 추계전국학술대회 기조강연)에서 일관되게 '통합교양론'을 진행해 왔다. 오늘 홍성기 교수의 발제에서 그동안 이어진 담론의 대미, 발제자가 말하는 '통합교양'의 전제인 '통합학'의 면모가 드러난다.

발제자는 미국의 전통적 식민지 칼리지는 다분히 중등교육 기관(독일의 김나지움)의 성격을 가짐에도, 그 기관의 교과과정이 1918년 일본 대학령에 이어 해방 후 우리나라의 고등교육 차원의 교육법 시행령에 그대로 반영된 사실을 오늘날 교양교육 왜곡의 기원으로 본다. 특히, 많은 문제점을 노정하는 배분이수제는 미국에서도 필수와 선택 간의 타협 결과인데, 한국의 경우는 "배분이수에 다시 필수과목을 선택과목의 두 배로 만들어 '필수:선택=2:1'라는 결과"가 만들어지고, 여기에 아무런 문제 제기도 없이 70년 동안 답습되었는 것이다. 미국 초기 식민지 대학과는 달리, 중등교육의 보습 과정이 아니라 연구를 사명으로 하는 우리나라의 대학에서 이런 식의 구조는 발제자의 표현대로 전족(纏足)이 되어, 교양담당 부서나 기관이 제대로 된 연구·교육 조직으로 발전할 수 없었다는 발제자의 통찰에 동의하지 않을 수 없다. 배분이수의 연계성·통합성 결여는 자유학예 교과목을 학과에서 개설하고 있으며, 교양교육 전담기관이 이를 맡고자 할 경우 연구조직이 이중화된다는 발제자의 지적은 토론자 역시 지난 시절 뼈저리게 느껴왔던 점이다. 이에 발제자는 전공에 대비되는 '통합학'을 교양전담 조직[5]의 연구 대상으로 삼는 것이 그의 말대로는 "이순신 학점"만 남은 교양교육의 상황에서 유일한 해결책이라 주장한다. 여기까지는 발제자가 지금까지 역설하던 내용이었다.

이번 발제에서 면모를 드러낸 '통합교육'은 그 기원과 발전 과정을 서양 고등교육의 역사에서 찾는다. 고전적 자유학예를 구성하는 교과들은 연계성을 가지면서 중세 들어 신학을 연결고리로 통합되었고, 아리스토텔레스의 '철학'은 개별 '학문'으로서 통합적이었다는 설명은 반박의 여지가 없다. 발제자는 교과목들이 연계된 '통합교양', 한 가지 주제를 인문, 사회, 자연 영역 교과목들이 공유하는 방법, 개별 방식을 이 공유하는 방식, 팀티칭을 통해 개별 교과목 내에서 통합성을 확보하려는 시도를 통합교육 방식의 가능한 사례로 든다. 여기까지는 우리나라에서도 일각에서 시도했던/하는 사례이기도 하다. 그러나 발제자는 이들 방식이 한국에 착근되지 못한 이유 네 가지를 들어 다른 대안, 현대의 통합교육과 그 전제로 교양전담 기관만이 연구를 수행할 수 있는/수행해야 할 '통합학'을 제안한다.

발제자는 통합적 자유교육의 전통을 19세기-20세기 중반 독일연구대학에서 찾는다. 대학의 목표는 전공교육이 아니라 전인적 교양(Bildung)이며, 이 과정을 통해 교양시민이 형성된다는 사실을 주목한 것이다. 그래서 발제자는 통합교양의 실천 유형, 혹은 전략을 아래처럼 열거한다.

① 전환: 문명의 전환점 추적
② 발생 과정: 역사적 인과망 확인
③ 패턴 추출: 공통의 구조 확인
④ 차별화: 관성적 개념 탈피
⑤ 재설정: 고정관념 흔들기
⑥ 융합: 새로운 맥락과 쓰임 발견

5) 발제자는 웬만한 문맥에서도 "교양교육 부서"라는 표현을 쓰지 않음을 주목하자. 교양교육은 "교양학 연구 결과가 실천되는 차원이란 것이다.

이제 발제자의 논지를 더 잘 이해하기 위해, 떠오르는 몇 가지 의문을 표명하고자 한다:

(1) 발제자가 제안하는 '통합'은 오늘날 교육학, 뇌과학 등을 중심으로 제기되는 초학제(transdisciplinarity)적 접근의 하나인지? 이와 관련하여 '통합학', '통합교육', '통합교양'의 용어의 의미와 맥락을 구분해 줄 수 있을지?
(2) 전공의 장벽을 무너뜨리자는 취지에서 시행된 '전공자율제'마저도 시행 2년 만에 소속 부서 학생들의 대거 이탈로 더 이상 제도 자체가 존속되기 어려운 현실에서 전공교육, 개별교과와 대비되는 통합교육, 통합교과가 설 자리가 있을지?
(3) 발제자가 언급한 '전통적인 통합교양 방식' 중 하나인 주제중심 통합교육은 한국교양기초교육원의 <대학 교양기초교육의 표준 모델>에서 제시된 '주제 중심형 자유학예 교육과정'에 언급되었으며, 현장에서도 일부 시도가 있었다. 이 방법이 일반화되었더라도 발제자의 제안은 유효할 것으로 보는지?
(4) 발제문 3장 내용인 삶의 방식 제고, 개인과 공동체 윤리, 자유와 책임, 자유사회에서 시민의 덕 함양[6]을 통합교양(학)이 가질 내용, 범위로 받아들여도 되는지? 만약 아니라면 내용과 범위를 한정하지 않은 상태에서 실천 유형을 먼저 제시한 점은 순서가 잘못된 것은 아닌지? (혹은 내용과 범위를 한정할 경우 통합학은 '개별학'으로 넘어가는 것인지?

토론문 작성을 마치면서 토론자는 궁극적인 의문을 품어 본다. 오늘 발제자의 탁견이 1953년쯤에 제안되었다면 교양교육에 관한 한 '잃어버린 70년' 동안 우리 학계의 역량이 발제자의 선구적 제안을 이해하고 다른 결과를 만들 정도로 발전했을까?

6) 독일의 전인적 교양교육에서 만들어진 문학장르 '빌둥스로만 (Bildungsroman)'의 대표적 작품인 헤르만 헤세의 <유리알 유희>의 주인공 크네히트의 성품이 발제문의 마지막 장에 현대적 변용을 거쳐 다시 나타난다.

세션 I 발표 2

교양교육, 학문후속세대는 있는가?

서 민 규(건양대학교)

1. 서론: 대학 교양교육의 과제

한국의 대학 교양교육은 지난 20여 년 동안 교양교육학회, 교양교육협의회, 대학교육협의회 산하 교양기초교육원, 대학 부설 교양교육연구소 등을 기반으로 지속적으로 성장해왔다. 정기 학술대회 및 세미나 개최와 전문 학술지 발간, 교양교육 표준모델 구축과 컨설팅은 물론 동북아 중심의 학술 교류, 교양교육 총서 발간 등 연구와 실천을 연결하는 기반도 체계적으로 구축하고 있다. 고등교육 선진국으로 알려진 국가의 교양교육 분야 연구 활동과 비교하더라도 한국의 교양교육은 오히려 선도적 위치를 점하고 있다고 해도 과언은 아니다. 그러나 이러한 제도적 성장에도 불구하고, 교양교육을 자신의 주된 연구 정체성으로 삼고 그 지식과 전통을 다음 세대에 전수할 학문공동체가 함께 성장하고 있는지는 의문이다. 제도의 성장이 곧 학문공동체의 재생산을 의미하지는 않는다. 교양교육을 담당하는 교수가 있고 관련된 학술적 성과가 축적되었다고 해서, 교양교육 학문공동체가 튼튼하게 성장하고, 다음 세대 연구자를 지속해서 양성할 수 있는 것은 아니기 때문이다. 학문공동체의 건전성을 판단할 수 있는 중요한 요소 중 하나는 학문후속세대에 대한 구성원들의 관심과 제도적 지원일 것이다. 그런데 우선 물어야 할 것은 교양교육 학문후속세대라고 한다면 과연 누구를 말하는 것일까? 한국의 교양교육 학문공동체에는 학문후속세대라고 부를 만한 구성원들이 존재하기는 하는 것일까?

2000년대에 들어서면서 한국교양교육학회를 중심으로 '교양학' 담론이 형성되기 사작했다. 하병학이 2004년 발표한 한「보편교양학으로서의 수사학 재정립」(2004)에서 교양학이란 용어가 처음 사용되었고, 이후 한국형 교양학을 표방하는 연구들이 발표되었다. 그러나 교양 교육과정을 넘어서는 학문으로서의 교양학의 정체성을 확보하는 것은 쉬운 일이 아니다. 학과 단위로 구축되는 학문의 독자성과 전문성이 강조되는 한국 교육계의 현실에서 새로운 분야라고 할 수 있는 교양학의 학문적 대상과 범위, 방법론을 설정하는 것 자체가 매우 지난한 작업이 될 것이며, 교양교육이 인문학, 사회과학, 자연과학의 분과학문과 구분되어 무엇을 어떻게 연구하고 가르쳐야 교양학이라는 타이틀을 부여받을 수 있는지를 밝히는 것은 매우 어려운 과 제일 것이다(정연재, 2021: 24). 교양학은 서구 자유학예(liberal arts) 전통의 한국적 수용과 변용으로 이해될 수 있지만, 그것이 독립된 학문 분과로 성립하려면 '고유한 연구 대상과 방법론, 교육과정이 존재하고 이를 이끌어갈 학문공동체를 갖출 수 있는가?'라는 질문에 답을 제시할 수 있어야 한다(손승남, 조혜경, 이정금, 2018). 교양교육이 인문학, 사회과학, 자연과학을 횡단한다는, 또는 그러한 횡단을 지향한다는 점은 기존 학과 교육에서는 해결할 수 없는 장점이지만(백승수, 2019), 바로 그 횡단성 때문에 기존의 특정분과 학문처럼 안정된 학과 체계를 갖추기는 어려운 것도 사실이다. 그럼에도 불구하고 열린 학문으로서의 교양학의 가능성에 대한 '방황적 탐색'은 여전히 필요하다는 정연재의 주장에 동의한다(정연재, 2021: 32).

이 글에서는 교양(교육)학 학문공동체 형성과 지속성에 필요한 요소 중 하나인 학문후속세대에 대한 논의를 탐색한다. 그러나 교양(교육)학이 완전한 독립 분과 학문이 되어야만 후속세대를 가질 수 있다고 전제하지는 않는다. 중요한 것은 다음의 세 가지 질문에 대답할 수 있는가이다.

1. 교양(교육)학 연구자가 공유하는 핵심 문제군이 있는가?
2. 교양(교육)학 연구자를 사회화하는 공동체와 학술 규범이 있는가?
3. 교양(교육)학 연구와 교육을 지속할 제도적·직업적 경로가 있는가?

따라서 "교양교육, 학문후속세대는 있는가?"라는 질문은 단순히 교양교육 분야의 신진 연구자의 숫자를 묻는 것이 아니다. 누가 교양교육 연구자가 되고, 무엇을 계승하며, 어디에서 교육을 받고, 어떤 공동체에서 연구자 정체성을 형성하게 되며, 어떻게 생계를 유지하면서 다시 다음 세대를 양성하는지, 즉 학문적 재생산 구조의 유무를 묻는 것이다.

2. 학문후속세대에 관한 타 학문분야에서의 논의들

학문후속세대에 대한 논의는 새로운 것이 아니다. 특히 소외 분야나 신생 분야의 연구자 공동체는 학문의 정체성 확보와 지속가능성을 염두에 두고 신진 연구자의 양성에 늘 주목해 왔다. 학문후속세대란 '기존 학문의 지식과 전통을 계승하는 동시에 이를 비판적으로 재구성하고, 새로운 연구와 교육을 통해 해당 학문의 지속가능성을 담당할 예비·신진 연구자 집단'으로 정의할 수 있다(박지애·박유나·이수한, 2026: 236). 따라서 학문후속세대는 해당 분야 연구자로서의 정체성을 확고히 하면서 학문공동체에 진입하여 활동하는 박사과정생, 박사수료자, 박사후연구원 및 초기 경력 연구자를 포괄하는 개념으로 이해하는 것이 적절하다. 단순히 학위과정에 등록한 사람이거나, 전문대학원 학위과정생으로서 가령 변호사와 같은 직업을 가지고 학업을 병행하는 경우는 진정한 학문후속세대의 범주에 들어가기 힘들며, 석사과정생은 예비적 학문후속세대로는 범주화할 수 있으나, 연구자로서의 정체성이 형성되는 시점은 박사과정에 입학하여 해당 분야의 연구와 교육에 대한 '투신의 의사'를 표현했을 때부터로 봐야 한다(김봉수, 2023: 9-10).

학문후속세대에 대한 논의가 비교적 활발한 분야는 법학 분야인데, 대학 차원에서 학문후속세대 양성과 지원을 공식적인 제도로 정착시킨 서울대학교의 사례를 주목할 필요가 있다. 서울대학교 법학전문대학원은 2021년 학문후속세대양성센터(Center for Future Scholars: 이하 CFS)를 개소하고, 법학 분야의 학문후속세대 지원과 양성을 위한 다양한 활동을 진행하고 있다(https://lawcfs.snu.ac.kr).[7] CFS의 주요 재정 지원 사업으로는 박사후연구원 지원, 유학 및 연구 펠로우십이 있고, 학술 진흥 사업으로는 신진 법학 연구자들이 주도하는 학술대회인 SNU Law 미래연구자포럼을 정기적으로 개최하고 있으며, 법학 분야에 필요한 학문적 글쓰기 온라인 강좌를 개설하여 논문 작성에 필요한 역량을 강화하는 등 신진 연구자들이 성장하는데 필요한 맞춤형 지원을 체계적으로 운영하고 있다.

학문후속세대 양성만을 목표로 하는 독립 기관을 가진 곳은 한국에서 서울대학교 법학전문대학원이 유일한 것으로 보인다. 그러나 이 사례는 법인화된 서울대학교만의 독특한 지위 및 재정적 특수성이 있어야 가능한 것이라 학문후속세대 양성 모델로 일반화하는 데는 한계가 있다(김봉수, 2023: 14). 따라서 국가 차원에서의 체계적이고 안정적인 학문후속세대 지원시스템을 구축하는 것이 필요할 것이다. 김봉수는 한국연구재단의 HK, BK 사업이나 학술연구교수 지원 등의 한시적인 지원사업의 한계점을 지적하며, 독일 연방 정부와 주 정부의 재정 지원을 받아 운영되는 독립 비영리 연구 기관인 과학 진흥을 위한 막스-플랑크 연구소와 같은 형태의 지원 체계를 구축할 것을 제안한다(김봉수, 2023: 15, 19). 막스-플랑크 연구소와 같이 독립된 전문 연구소 시스템은 학문후속세대들이 연구자로서의 훈련 과정을 진행하면서도 연구원이라는 신분과 재정적 안전을 보장받기 때문에, 학문후속세대가 연구비 수주나 기타 행정 업무에 매몰되지 않고 학문적 연구에 전념할 수 있는 제도적 기반을 제공한다.

교육학의 한 분과 영역인 교육과정연구 분야의 학문후속세대 논의도 주목할 만하다. 박지애, 박유나, 이수한 등은 학문후속세대에 해당하는 개별 연구자들의 경험에 대한 해석학적 접근을 위해 '협력적 자문화기술지' 연구방법을 사용해 자료를 수집하고 '생태학적 체계이론'을 바탕으로 수집된 자료를 분석 연구하였다(박지애·박유나·이수한, 2026: 237). 이 연구는 학문후속세대의 성장을 당사자 또는 그의 지도교수 개인의 의지와 능력의 문제로 환원하지 않고, 브론펜브레너의 생태학적 체계 모델에 근거해 (1) 지도교수와 동료 연구자와 형성하는 미시체계, (2) 소속 학과와 학회 조직과의 관계인 중간체계, (3) 채용 및 평가와 연구비 지원 등의 외체계, (4) 학계에 만연한 성과주의와 학술 문화라는 거시체계의 상호작용 속에서 이루어지는 것으로 분석한다.

이러한 생태학적 체계 모델에 근거한 분석은 학문후속세대가 갖는 연구자로서의 정체성을 심층적으로 들여다볼 수 있게 하고 그들이 갖고 있는 환경과 여건을 다각적인 방식으로 확인할 수 있게 한다. 연구 결과에 따르면, (3) 외체계와 (4) 거시체계 간의 상호작용은 학문후속세대가 형성해 나가는 연구자 정체성의 '형식'과 '내용'을 강력하게 구조화한다. 신자유주의적 성과주의라는 거시체계의 규범과 논문 편수 중심의 수량화된 업적 평가 및 채용 시스템이라는 외체계가 맞물리면서, 학문후속세대는 자신의 학문적 가치를 오직 '수치화된 지표'로 입증해야 한다는 압박 속에서 불안과 자기착취를 내면화하게 된다(박지애·박유나·이수한, 2026: 258).

---

7) CFS는 서울대학교 법학전문대학원 자체 재원과 학교 지원금 및 동문 장학금 등으로 운영되고 있다. 최근에는 유튜브 채널을 개설해 CFS의 활동을 외부에 공개하는 등 CFS의 대중화를 위한 활동도 진행하고 있다. 자세한 활동은 CFS 자체 홈페이지(https://lawcfs.snu.ac.kr)를 참고하기 바란다.

이에 더해 국가(교육부) 주도의 교육과정 체제와 연구 재정의 정부 의존성 – 외체계 – 은 당장 정책 현안을 뒷받침하는 실용적 연구를 선호하는 학술 공동체의 기조 – 거시체계 – 와 결합하여, 학문후속세대로 하여금 국가(교육부) 교육과정 정책에 조응하는 연구를 수행하도록 유도하고, 비판적이거나 대안적인 학술 탐색을 학계 주변부로 밀어내는 부작용을 낳는다(박지애·박유나·이수한, 2026: 259). 다시 말해, 학문후속세대의 연구 주제와 방향의 선택은 개인의 순수한 학문적 관심으로부터 기인하는 것이 아니라 학계의 평가 체계, 고용시장, 연구비 배분 구조 및 국가의 정책 의제가 중첩되는 학술 생태계 안에서 왜곡되어 구성된다. 이러한 현상은 교육학 중 특히 교육과정 분야에서 두드러지는 것으로 보이며, 이러한 현상은 교양교육 연구의 영역에서도 동일하게 포착된다.[8)]

그러나 연구자들은 학문후속세대가 이러한 거시적이고 구조적인 압력에 일방적으로 종속되는 수동적 존재에 머물지 않는다는 점에도 주목한다. 학문후속세대들은 가장 근접한 미시체계 – 지도교수 및 동료 연구자와의 관계 – 안에서 동료들과 수평적인 연구 모임과 공동 연구를 수행하며 지적·정서적 지지대를 구축하고, 이를 통해 구조적 소외와 경쟁 압력을 완충하는 '보호막'을 마련한다. 나아가 들뢰즈 철학이나 신유물론, 포스트휴머니즘 등 대안적 이론과의 만남(상징적 체계와의 상호작용)을 주류 질서의 요구와 교섭하고 새로운 사유를 실험하는 비판적 '무기'로 전유한다(박지애·박유나·이수한, 2026: 260). 따라서 학문후속세대 지원 논의가 단순히 재정 지원이나 교육과정 고도화 등 외체계 및 거시체계에 대한 처방에 그쳐서는 안 되며, 외부 압력을 능동적으로 번역하고 재구성하는 거점으로 작동하는 미시체계의 동료 교류와 학회 차원의 수평적 네트워크(중간체계)를 제도적으로 활성화하는 다층적 생태계의 복원이 필요하다.[9)]

다음으로는 학문후속세대에 관한 논의를 교양교육과 얽힌 복합적인 문제로 분석하고 있는 여성학 분야의 논의를 살펴보자. 한국에서 비교적 신생·소외 학문이라고 할 수 있는 여성학 연구 분야의 핵심 문제는 교양교육의 영역이 여성학 연구자들에게 열린 통로이면서, 동시에 닫힌 절벽으로 기능하는 역설적 상황을 연출한다는 것이다.[10)] 이러한 상황의 핵심은 교양교육의 영역이 여성학을 비롯한 인문사회 분야의 신진 학자들이 대학으로 진입할 수 있는 공간을 제공한다는 것은 사실이지만, 안정적인 연구 환경을 조성하지 못하는 것은 물론이며, 그렇다고 교육자로 전념할 수 있는 평생직장으로서의 일자리를 제공하는 것도 아니라는 것이다. 2010년 이후 국내 여성학 박사 전공자들이 교양교육 담당 전임교수로 자리 잡기 시작한 것은 사실이지만 이는 극소수이며, 교양교육 분야 대부분의 채용이 강사와 비정년트랙 중심으로 저임금에 과중한 강의 노동에 노출될 수밖에 없는 상황이라 신진 학자들이 연구에 집중할 수 없는 환경에 놓이게 된다. 이러한 현실은 여성학을 전공한 학문후속세대들에게는 기존 학과와의 교류가 단절되고 대학원 지도와 후속 연구의 기회까지 제한되는 현상으로 연결되면서, 교양교육으로의 진입이 사실상 장기적인 연구자로의 성장 기회를 차단하는 '융복합적 불안정성'을 양산한다고 분석한다(엄혜진, 2026).

이러한 융복합적 불안전성은 교양교육을 '개론'적 지식의 전당으로 머물게 만드는 근본적인 문제점을 노출한다. 교양대학에서 10여 년간 재직하며 여성학 분야의 강의를 담당했던 한 연구자는 교양수업이 "모든 에너지를 쏟아 붓는 즐거움"을 주는 것도 사실이만, 매학기 "다시 원점에서 셋업 되는" 조건 속에서 크게 소진되는 경험을 해왔음을 회고한다(엄혜진, 2026: 100). 현재 교양교육의 구조 속에서는 개론적 지식을 소개하는 한계에서 벗어날 수 없으며, 여성학이 교양교육의 틀에 갇혀있어 이론적 쟁점을 더 깊이 있게 발굴하고 해석할 수 있는 장이 제한된다는 것이다. 이렇듯 여성학이 개론적 지식에 갇히는 구조는 교양교육과 전공교육 간의 원활한 상호작용이 단절되어 있는 현실에서 기인한다. 이러한 현실은 여성학 분야 학문후속세대의 교육적 헌신과 성취가 연구자로서의 자산으로 환류되지 않는 단절된 구조로 고착된다는 것이다(엄혜진, 2026: 108).

그러나 이는 여성학 분야의 학문후속세대 연구자들만의 문제는 아니다. 교양교육을 담당하는 학문후속세대 전체가 유사한 경험을 공유하고 있다. 교양교육의 영역은 다양한 전공의 신진 연구자를 받아들이는 열린 공간이지만, 대학원과 연구소, 안정적 연구 환경이 연결되지 않으면 연구자는 개론 수준의 강의를 반복하면서 원전공 연구와 교양교육 연구 양쪽에서 모두 주변화 될 수밖에 없는 상황에 처하게 된다. 따라서 교양교육 학문

8) 교양교육학회 발표논문과 학술지 게제논문들을 살펴보면 이러한 흐름을 감지할 수 있다. 역량중심교육, 전공자율선택제 등 교육부가 추진하는 사업의 주제와 목표에 따라 교양교육 연구의 주요 담론들이 형성되는 경향이 있는 것이 사실이다. 이러한 외체계 및 거시체계의 작동방식에 매몰되지 않고 미시체계 – 연구자 개인의 관계망 – 와 중간체계 – 소속 학과와 학회와의 관계망 – 의 역할을 강화해 교양교육 학문 생태계의 균형과 조화를 추구하는 것이 바람직할 것이다.

9) 교양교육학회에서 진행하고 있는 콜로키움과 세미나가 중간체계 차원의 수평적 네트워크를 형성하는 데 기여한다고 볼 수 있다. 그러나 이러한 활동들이 학문후속세대 양성과 지원을 위해서도 기여하고 있는지는 더 생각해볼 필요가 있다.

10) 엄혜진의 연구에 따르면 여성학 박사학위 과정이 처음 설치된 것이 1992년이고, 2025년 현재 국내 여성학 박사는 97명이다. 2025년 현재 여성학과 박사학위 과정이 있는 대학은 1개교(이화여대)이며, 협동과정의 형태로 유지하고 있는 대학은 4개교(서울대, 부산대, 계명대, 충남대)이다.

후속세대 논의는 단순히 교양교육 담당자를 어떻게 확보하느냐의 문제로 그쳐서는 안 되며, 교양교육을 자신의 연구 및 교육 정체성으로 규정하고 자신을 투신할 수 있는 학문공동체를 구축하는 학문 생태계적 차원에서의 논의로 발전시켜야 한다.

3. 교양(교육)학 분야 대학원 설립 및 운영 사례

그렇다면 교양교육을 위한 학문 생태계를 잘 갖추려면 우리는 무엇을 해야 할 것인가? 여기서는 우선 자유학예의 오랜 전통에 기반 해 자유학예 석·박사 과정을 보유하고 있는 미국의 사례부터 검토해보자. 미국 대학원 자유교육 협의회(Association of Graduate Liberal Studies Programs, 이하 AGLSP)는 1975년 설립되었다. 2026년 현재 45개 대학이 석사과정을 운영하고 있고, 그 중 4개 대학은 박사과정도 함께 운영하고 있다.[11] AGLSP에는 하버드(Havard Extension School), 듀크(Duke University), 럿거스(Rutgus University), 스탠포드(Stanford University) 등 잘 알려진 대형 대학에서부터 다트머스(Dartmouth College), 리드(Reed College) 세인트 존스(St. John's College)등과 같은 소규모 리버럴 아츠 칼리지들도 회원교로 속해 있다. 이들 대학 중 애리조나 주립대학교(Arizona State University), 존스 홉킨스 대학교(Johns Hopkins University), 럿거스 대학교(Rutgers University), 멤피스 대학교(University of Memphis), 톨레도 대학교(University of Toledo)는 온라인 과정으로도 졸업이 가능하다. 원거리의 성인학습자들이 직장을 다니며 과정을 이수할 수 있도록 하기 위해서다. 그리고 박사학위 과정을 운영하는 대학은 조지타운 대학교(Georgetown University), 사이먼 프레이져 대학교(Simon Fraser University), 서던 메소디스트 대학교(Southern Methodist University), 멤피스 대학교(University of Memphis) 등이다. 이 기관들이 제공하는 대학원 학위 과정은 자유교육 학예 석사(Master of Arts in Liberal Studies, MALS), 자유교육 석사(Master of Liberal Studies, MLS), 자유학예 석사(Master of Liberal Arts, MLA), 학제 간 연구 학예 석사(Master of Arts in Interdisciplinary Studies, MAIS), 인문학 석사(Master of Humanities, MH), 자유교육 박사(Doctor of Liberal Studies, DLS), 자유학예 박사(Doctor of Liberal Arts, DLA) 등으로 다양하다.

이들 대학들이 제공하는 프로그램들은 크게 세 가지 유형으로 분류할 수 있다. (1) 전통적인 자유학예 교육의 방식을 고수하며 엄격한 프로그램 운영과 지도교수의 개인 지도(tutorial)로 이루어지는 자유학예 석사 학위를 제공하는 세인트 존스 대학의 유형, (2) 현직에 있거나 은퇴한 성인학습자를 대상으로 고전 필독서(Great Books) 중심의 세미나 프로그램을 운영해 수료증(certificate)을 주는 시키고 대학의 그래이엄 스쿨(Graham School)과 같은 유형, 그리고 (3) 융복합 실용 교육을 중시해 수업과 함께 인턴쉽 등의 현장실습 과정을 운영하는 존스홉킨스 대학의 자유교육 석사과정 유형이다. AGLSP에 소속된 교양학 대학원 과정들은 대체로 이 세 가지 유형으로 프로그램을 운영하고 있는데, 모두가 따라야 할 교육과정의 기준이나 운영 방식 등이 별도로 존재하지는 않는 것으로 보인다.

그 대신 AGLSP는 매년 연례 학술대회를 열어 회원교 학장, 행정담당자, 교수, 학생들이 한자리에 모여 대학원 자유학예 교육의 최신 이슈를 공유하고 토론하는 자리를 마련한다. 학술대회는 사전 학술대회(pre-conference)로 시작되는데, 참여 대상자는 학장(director), 행정담당자 및 교수로 한정된다. 사전 학술대회는 '학장 워크숍(director's workshop)'이라는 타이틀로 진행되는데, 여기서는 교육과정의 개발 및 개선, 학생 모집을 위한 마케팅 전략, 교수진 채용 문제, 대학 내 행정 부서와의 관계, 졸업생과의 유대 관리, 인증 관련 문제 등 대학원 자유교육 프로그램 운영에 관한 실무적인 주제들을 다룬다. 사전 학술대회는 자유학예 및 자유교육 운영기관 운영의 어려움과 노하우를 공유하며 서로간의 유대를 공고히 할 수 있는 시간으로, 학문공동체의 형성과 유지를 위해 꼭 필요한 시간으로 보인다. 본 학술대회에서는 논문 발표와 패널 토론이 진행되며, 학문적 전문성과 실무 경험을 갖춘 초청 연사들의 기조 강연도 함께 이루어진다. 최근 학술대회의 대주제는 "갈림길에서: 변화하는 세계 속의 학제간 접근", "BiblioTECHa – 과거를 읽고, 현재를 공연하며, 미래를 쓰다", "너의 목소리를 들려줘: 목소리, 대표성, 권력, 역사, 유산, 정체성", "공유 자원: 특별한 시대에 공통의 기반을 탐색하다", "경계와 이주" 등이었으며, 2026년에는 텍사스주 달라스에 있는 서던 메소디스트 대학교에서 "새로운 시작: 유동하는 지식"이라는 주제로 학술대회(7월 16일~18일)를 개최했다.[12] 특이한 점은 본 학술대회 발표자가 각 대학 소속 교수, 재학생, 졸업생 등 다양하게 분포되어 있다는 것이며, 발표 주제 또한 특정 학문 분과에 한정되지 않고 대부분 학제적이고 융복합적 문제들을 다루고 있다는 점이다.

11) 미국 대학원 자유교육 협의회 회원교 명단: https://www.aglsp.org/members.
12) 2026년 학술대회 홈페이지: https://www.aglsp.org/annual-conference-2026.

그렇다면 한국에서도 교양교육을 위한 석·박사 과정이 가능할까? 충남에 위치한 사립대학인 건양대학교에서 시도한 교양학 석사과정(master of liberal arts) 개설 사례를 살펴보자. 건양대학교는 일반대학원에 교양학 석사과정을 신설하고 2020년 상반기부터 학생모집을 시작했다.

[2020학년도 건양대학교 일반대학원 입시 요강에 기재된 학과 소개][13]

학과	모집단위		학과(전공)소개	취득학위	수업연한
인문사회	교양학과	교양학전공	급변하는 4차 산업혁명의 시대, '인간다움'에 대한 성찰은 인류가 쌓아온 위대한 유산인 고전을 통해 가능하다. 본 학과는 인문학과 과학의 고전 세미나와 토론을 바탕으로 고전교육 전문가를 양성한다. ○**교육목표 : 고전에 대한 지식과 안목을 갖춘 교양교육 전문가 양성** ○**진출분야 : 고전 전문 교양교육 강사, 도서관 및 평생교육원 독서지도사, 초중등 독서교육 전문가, 논술교사 등**	교양학석사	2년 (4학기)

건양대학교 교양학 석사과정은 미국 사례 분석에서 제시한 세 가지 유형 중 (1)과 (2)를 결합한 것이다. 처음부터 학부 졸업생이 아닌 재직자와 퇴직자를 주요 대상으로 홍보가 이루어졌으며, 동서양의 고전 중심의 교육과정 역시 학부 졸업생보다는 40대 이상의 중장년층이 선호할 것으로 예측해 구성했다. 세인트 존스 대학과 시카고 대학 프로그램의 경우 모두 동서양의 고전 명저를 중심으로 교육과정이 구축된 것은 동일하지만, 세인트 존스 대학과 달리 시카고 대학 그래이엄 스쿨은 평생교육대학의 성격이 강하다. 그래이엄 스쿨은 자유학예 석사 학위 과정도 별도로 있지만 교육과정 단계별 수료증을 부여함으로써 성인학습자의 다양한 수요를 충족시키고 있다. 특히 성인을 위한 자유교육 기초 프로그램(Basic Program of Liberal Education for Adults)는 4년 동안 60여권에 달하는 동서양 고전을 읽고 세미나를 진행하는 방식으로 운영되고 있으며 4년의 과정을 모두 마무리하면 시카고 대학 그레이엄스쿨 동문으로서의 명예를 갖게 된다. 건양대학교 교양학 석사과정의 교육과정은 이 두 대학의 핵심 요소들을 수용하고 대학 교수진의 사정에 맞게 변용한 결과였다.

그러나 이 과정은 2022년 12월 폐지되었다. 2년의 기간 동안 입학생 4명, 학위수여자 2명의 결과를 냈으나, 학생 모집이 더 이상 어렵다는 판단하에 소속 교수 전원의 동의로 학과 폐지를 결정한 것이다. 건양대학교에서 시도한 교양학 석사과정이 실패로 그치게 된 요인에는 다음의 두 가지를 지적할 수 있다. 첫째, 지속가능할 만큼의 적절한 추진 동력을 확보하지 못한 점이다. 지속가능한 교양학 과정 – 그것이 학사 과정이든 대학원 석·박사 과정이든 – 을 운영하기 위해서는 자유학예의 전통을 계승하고 변용, 확산하려는 의지를 공유하는 학문공동체의 형성과 연대가 우선적으로 필요하다. 건양대학교는 실용 및 응용 학문을 다루는 학과들 중심으로 학부 졸업생들의 취업을 최우선으로 추구하는 대학이다. 만약 건양대학교에 기초학문을 다루는 학과들과 인문대, 자연대, 사회과학대 등의 단과대학이 있었더라면 학생 모집의 어려운 여건 속에서도 자유학예의 '방황적 탐색'을 좀 더 지속할 수 있는 추진 동력이 확보될 수 있지 않았을까 생각해본다. 둘째, 지역 대학으로서 늘 겪게 되는 학생 모집의 어려움이 교양학 석사과정에도 고스란히 반영된다는 점이다. 입학 홍보 책자를 만들어 우선적으로 보냈던 곳이 인근 지역 중고등학교와 지역 도서관 등이었다. 중고등학교 교사들이나 책을 좋아하는 시민들, 도서관 관련 종사자들이 교양학 석사학위에 관심을 가지지 않을까 생각했던 것이다. 교사들이나 공무원들이 승진을 위해 대학원 학위를 필요로 하던 시절의 수요도 나름대로 기대했었다. 그러나 현실은 냉정하고 처참했다. 만약 건양대학교가 인문학 등 기초학문 중심으로 알려진 대학이었더라면, 외부에 내세울 수 있을 만큼 기초학문 분야의 유명 교수진을 확보하고 있는 대학이었더라면, 지방의 이름 모를 취업 중심 대학이 아니라 서울 소재의 유수 연구중심 대학이었더라면 상황은 다르지 않았을까?

4. 결론: 교양(교육)학 분야 학문후속세대 논의를 위한 방향과 과제

이상의 논의를 바탕으로 "교양교육, 학문후속세대는 있는가?"라는 질문에 나름대로의 답을 제시하고자 한다. 지난 20여 년간 성장한 교양교육학회의 성과를 살펴보면 교양교육을 담당하고 관련 연구를 수행하는 연구자들은 많으며, 현재 박사과정생과 신진 연구자들은 잠재적인 교양교육 학문후속세대로 성장할 것이다. 그러나 이들이 교양교육 연구자로서의 정체성을 형성하고, 학문공동체 안에서 성장하며, 안정적으로 연구와 교육을 지속한 뒤 다시 다음 세대를 양성하는 재생산 구조를 만들어 가는 '교양(교육)학' 학문공동체를 형성하게 될지는 미지수다. 현재 한국의 교양교육에는 학문후속세대의 인적 기반은 존재하지만, 이들을 하나의 학문공동체로 형성하고 지속적으로 재생산할 교양교육 학문 생태계는 조성되어 있지 않은 것이 사실이다.

13) 2020학년도 건양대학교 일반대학원 모집 공고 중 일부 발췌.

서론에서 제시한 세 가지 질문을 중심으로 보면 이러한 상황은 더욱 분명해진다. 첫째, 교양(교육)학 연구자들이 공유하는 핵심 문제군은 부분적으로는 형성되어 있는 것으로 보인다. 자유학예의 전통과 교양교육의 정체성을 묻는 다양한 연구, 교양교육과정과 관련 교수법에 관한 연구, 역량중심교육, 융복합교육, 기초학문과 교양교육의 관계 등은 이미 주요 연구 주제로 자리 잡았으며, 교양교육학회의 연구 성과들이 교육 현장에 반영되고 있다. 다만 이러한 문제들이 교양교육 연구자들의 자율적인 문제의식에서 비롯된 것인지, 대학 정책과 정부 재정지원사업이 제시한 현안에 대응하는 과정에서 구성된 것인지는 비판적으로 검토할 필요가 있다. 교양(교육)학 연구가 독자적인 학문적 문제군을 형성하려면 정책 변화에 즉각 대응하는 연구뿐 아니라 교양(교육)학의 의미와 목적, 학술적 공공성 및 교육적 가치와 같은 근본적인 문제들을 장기적으로 탐구할 수 있는 토대가 형성되어야 하는데, 교양교육학회는 학술대회와 더불어 세미나와 콜로키움 등을 정기적으로 진행하며 그 역할을 충실히 수행하고 있는 것으로 보인다.

둘째, 교양교육 연구자를 사회화하는 공동체와 학술 규범도 부분적으로 존재한다. 학회와 학술지, 콜로키움과 세미나, 대학 부설 교양교육연구소 주관 학술 행사 등은 연구자들이 교류하고 성과를 발표할 수 있는 기반을 제공해 왔다. 그러나 이러한 활동이 이미 자리 잡은 연구자들 사이의 학술 교류를 넘어, 박사과정생과 초기 경력 연구자들을 교양(교육)학 연구자로 성장시키는 체계적인 과정으로 작동하고 있는지는 분명하지 않다. 학문후속세대의 성장은 연구자 개인의 관심과 선배 및 지도교수의 헌신에만 맡겨질 수 없다. 신진 연구자들이 동료 연구자들과 수평적 네트워크를 형성해야 하고, 그들이 주도할 수 있는 학술장을 마련하는 등 연구자로서의 정체성을 형성할 수 있는 다양한 미시적·중간적 관계망 형성이 필요하다. 교양교육학회와 교양기초교육원, 그리고 각 대학의 교양교육연구소가 같이 고민해야 할 부분이다.

셋째, 교양교육 연구와 교육을 지속할 수 있는 제도적·직업적 경로는 가장 취약하면서 가장 근본적인 문제이다. 교양교육은 여러 전공의 신진 연구자에게 대학 교육에 참여할 기회를 제공하지만, 그 자리는 상당수 비정년트랙과 강사 중심으로 구성되어 있다. 반복되는 개론 수준의 강의와 과중한 교육 부담 속에서 연구를 지속하기는 어렵고, 교양교육에서 축적한 교육적 경험이 연구 업적이나 안정적인 경력으로 환류되기도 쉽지 않다. 이러한 구조에서는 교양교육이 학문후속세대를 받아들이는 입구가 될 수는 있어도, 연구자로 성장하게 하는 통로가 되기는 어렵다.

이러한 문제를 해결하기 위해 교양교육 분야의 학문후속세대 논의를 곧바로 독립된 교양(교육)학 석·박사 과정 설치 문제로 수렴하기도 어려워 보인다. 미국의 자유교육 대학원 협의회 사례는 대학원 수준의 연구와 교육, 그리고 그들이 형성하는 학문공동체의 연계 가능성을 보여주지만, 자유학예의 전통이 강한 미국 고등교육의 현실을 한국에 곧바로 적용하기는 어렵기 때문이다. 건양대학교의 교양학 석사과정 설립과 폐과의 사례는 학위과정의 설치만으로 학문공동체가 자동적으로 형성되는 것이 아님을 보여준다. 안정적인 학생 수요, 교양(교육)학의 비전을 공유하는 교수진, 대학 차원의 지원, 졸업 이후의 진로가 함께 마련되지 않으면 독립 학위과정은 지속되기 어렵다. 그러므로 교양(교육)학 대학원 설립은 학문후속세대 생태계 조성의 출발점이라기보다는 교양교육 학문공동체와 연구 기반, 제도적 지원, 경력 경로가 축적된 결과로 접근할 필요가 있다.

현 단계에서는 개별 대학에 독립된 석·박사 학위과정을 설치하는 것보다 교양교육학회, 교양기초교육원, 교양교육협의회가 논의의 장을 열고 여건을 조성하는 활동이 선행되어야 한다. 독립된 석·박사 학위과정이 현실적으로 어려울 경우 자유학예 관련 학과 및 기초학문 학과와 연계하는 협동과정 등 한국형 교양(교육)학 대학원 과정에 대한 논의도 필요하다. 중요한 것은 학위 과정의 유무가 아니라 교양교육을 이끌어 갈 학문후속세대의 양성에 있기 때문이다. 최근 연세대학교 교양교육연구소에서 전임연구원을 채용하는 공고를 냈다. 교양교육 관련 연구와 업적을 주요 평가 대상으로 신진 연구자를 채용한다. 한국연구재단 주관 인문사회연구소 지원사업의 일환이라 한시적인 것이지만 학문후속세대 양성을 위한 첫걸음이라 생각한다. 향후 다른 대학 교양교육연구소에서도 전임연구원이나 학술연구교수 채용이 이루어졌으면 하는 바램이다. 교양기초교육원에서도 기존의 연구 및 교육 지원 사업과 더불어 관련 분야 신진 연구자들이 교양(교육)학의 영역에 진입할 수 있는 다양한 프로그램을 제공했으면 한다. 그러나 정작 중요한 것은 교양교육과 연구를 평생의 업으로 여기고 살아갈 수 있는 안정적인 직업의 유무이다. 각 대학에서 교양교육을 담당하는 기관이 교양교육을 잘 할 수 있는 전임교원을 채용해야 결국 학문후속세대에 대한 논의도 가능하다. 대부분의 대학은 교양교육 운영기관을 독립된 기관으로 인정하지 않는다. 교수채용의 주도권도 없으며, 소속 교수를 비정년/비전임이나 별정직으로 한정해 차별한다. 대학교육에서 교양교육이 전공교육 못지않게 중요하다면 학문공동체의 형성과 학문후속세대를 재생산할 구조를 만드는 것이 중요하다. 이 글에서 논의한 교양(교육)학 석·박사 과정의 가능성을 탐색하는 것이 이러한 구조를 가능하게 할 마중물이 될 수도 있겠다.

참고문헌

김봉수. (2023). 법학 후속세대 양성에 대한 소고. 법학연구 64(4). 1-23.

박지애·박유나·이수한. (2026). 교육과정 분야 학문후속세대의 연구자로서의 성장 과정에 영향을 미치는 학술 생태계 탐색. 열린교육연구 34(4). 235-268.

백승수. (2019). 교양교육의 명칭 재정립을 통한 교양교육의 재개념화. 교양교육연구 13(1). 141-161.

손승남, 조혜경, 이정금. (2018). 대학 교양교육 연구 및 교육 지원 방안 연구-학술연구 분야 분류표 개선 제안을 중심으로. 교양교육연구 12(2). 11-34.

엄혜진. (2026). 교양대학에 열린/닫힌 여성학: 한국 여성학 지식 생산 구조의 딜레마와 역설. 한국여성학 제42권 1호. 81-118.

정연재. (2021). 횡단적, 실천적 학문으로서의 교양학 정립을 위한 역사적 접근 – 교양의 학문적 정체성 수립을 위한 가능성과 조건. 교양교육연구 15(6). 23-34.

미국 대학원 자유교육 협의회 홈페이지: https://www.aglsp.org.

서울법대 학문후속세대양성센터: https://lawcfs.snu.ac.kr.

세션 I 토론 2

교양교육, 학문후속세대는 있는가?에 대한 토론문

최 현 철(중앙대학교)

서민규 교수(이하 발표자)는 「교양교육, 학문후속세대는 있는가?」라는 발표문을 통해, 한국의 교양교육과 그 연구가 제도적으로는 성장했지만, 과연 그것이 학문공동체의 재생산으로 이어지는지를 깊이 있게 묻는다. 이는 교양학의 정립에 관한 논의를 넘어, 한국교양교육학회가 그동안 정면으로 다루지 않았던 질문이다. 토론자는 발표자의 문제 제기가 지닌 독창성과 시대적 필요성을 인정하며, 그 의의를 세 가지로 정리하고자 한다.

첫째, 발표자는 교양교육의 학문후속세대 문제를 "몇 명인가"의 문제로 접근하지 않고, 교양(교육)학 연구자가 공유하는 핵심 문제군, 사회화 공동체와 학술 규범, 제도적·직업적 경로라는 세 축의 재생산 구조로 재정의한다. 이는 교양(교육)학의 정체성과 같이 학문의 독자성을 둘러싼 이론적 논의를 넘어, 보다 한국 대학 교양교육의 현실적인 문제를 제기했다는 점에서 의의가 있다.

둘째, 발표자는 법학(서울대학교 법학전문대학원 후속세대양성센터), 교육학(교육과정 분야), 여성학의 논의를 가져와 교양교육의 현실을 다른 분야와 견주어 설명한다. 특히 교양교육이 학문 생태계 차원의 논의로 발전해야 한다는 주장과 교양교육이 신진 연구자에게 "열린 통로이면서 동시에 닫힌 절벽"이라는 진단 모두 설득력이 있다.

셋째, 발표자는 미국을 중심으로 한 교양(교육)학 후속세대의 성공 사례뿐 아니라, 자신이 직접 관여한 건양대학교 교양학 석사과정의 성립에서 폐지까지의 경험도 공개한다. 이는 학회에서 쉽게 접하기 어려운 사례라는 점에서 그 자체로 의의가 있다.

이러한 의의와 함께, 발표문이 다루는 몇 가지 쟁점도 흥미롭다. 토론자는 이 쟁점을 중심으로 발표문을 정리하되, 발표자의 의도가 훼손되지 않는 선에서 토론자의 의견도 조금 보태고자 한다.

토론자의 눈에 먼저 들어온 쟁점은 교양교육 학문후속세대의 정의와 범위다. 발표자는 서론에서 교양교육 학문후속세대가 과연 존재하는지, 존재한다면 누구인지를 묻는다. 그리고 연구자 정체성이 형성되는 시점을 "박사과정에 입학하여 해당 분야에 투신의 의사를 표현했을 때"로 정의한 김봉수(2023)를 인용한다. 그러나 결론에서는 각 대학 교양교육연구소의 전임연구원이나 학술연구교수 같은 신진 연구자까지 학문후속세대로 인정하여 그 범위를 넓힌다. 물론 대부분의 교양교육연구소 전임연구원이나 학술연구교수 역시 이미 어느 전공 분야의 박사학위자일 것이다. 그리고 발표자는 이들의 임용 조건으로 교양교육 관련 연구와 업적이 제시된 것을 고무적인 일로 평가한다.

또 하나의 쟁점은 발표문에서 '교양교육 담당자'와 '교양(교육)학 연구자'가 함께 쓰이고 있다는 점이다. 발표문 2장의 여성학 사례가 이를 잘 보여준다. 발표자는 "많은 여성학 전공 박사들이 교양교육을 담당하면서 겪는 어려움을 교양교육을 담당하는 학문후속세대 전체가 유사하게 공유하고 있다"고 말한다. 그러나 이 둘은 구분해서 이해해야 한다. 하나는 자기 전공 학문에 뿌리를 두고 교양교육을 병행하는 경로이고, 다른 하나는 교양교육 자체를 연구 정체성으로 삼는 경로다. 그래서 두 경로는 필요한 지원이 서로 다를 수 있다. 전자에게는 전공 학문과의 연계와 안정적 고용이, 후자에게는 학위과정 개설과 학문공동체 생태계 조성이 우선일 것이다. 발표자의 말대로 대학교육에서 교양교육이 전공교육 못지않게 중요하다면, 학문공동체를 형성하고 학문후속세대를 재생산할 구조를 만드는 일 또한 소홀히 할 수 없다.

발표문이 다루는 또 다른 주요 쟁점은 서론에서 제시한 세 가지 질문과 이에 대한 발표자의 답이다. 질문은 다음과 같다.

1. 교양(교육)학 연구자가 공유하는 핵심 문제군이 있는가?
2. 교양(교육)학 연구자를 사회화하는 공동체와 학술 규범이 있는가?
3. 교양(교육)학 연구와 교육을 지속할 제도적·직업적 경로가 있는가?

발표자는 이에 대해 “1은 부분적으로 형성되었다”, “2는 부분적으로 존재한다”, “3이 가장 근본적인데 매우 취약하다”라고 답한다. 즉 발표자는 독립된 학문으로서 교양(교육)학이 성립하기 위한 필수 요건 가운데, 학문적 과제와 질문, 학문공동체의 형성은 부분적으로나마 이루어졌다고 보지만, 지속성의 관건인 후속세대에 대한 논의는 이제 막 시작 단계에 있다고 진단한다.

이러한 정리가 발표자의 의중을 모두 담았다고 할 수는 없으나, 이러한 쟁점들 관련한 몇 가지 질문을 통해 토론자의 부족한 이해를 보충하고자 한다.

첫째, 발표자가 생각하는 학문후속세대는 교양교육을 담당하는 신진 연구자 전체를 말하는지, 아니면 교양(교육)학을 자신의 연구 정체성으로 삼는 연구자를 말하는지? 만일 두 집단 모두를 의미한다면, 각각에게 가장 시급한 지원은 무엇이라고 보는지?

둘째, 발표문은 교양교육 담당이 전공교육의 단절로 이어지는 것을 후속세대의 문제 중 하나로 지적한다. 독자적인 교양(교육)학 공동체를 구축하는 방향과 전공과의 연계를 강화하는 방향은 어떻게 양립할 수 있는지? 또한 발표문에서 발표자는 협동과정도 제안하고 있는데, 어떤 분야와 어떤 방식으로 연계하는 것이 바람직하다고 보는지?

토론자는 이 발표문이 교양교육과 우리 학회가 스스로에게 던져야 할 질문을 정확히 짚었다고 생각한다. 위의 질의는 그 질문에 더 정교하게 답할 수 있도록 돕기 위한 것이다. 이에 대한 발표자의 고견을 청해 듣고자 한다.

세션 Ⅱ

대학의 현실과 교양교육

좌장 | 조의행(서울신학대학교)

세션 II | 발표 1

통합교육 실현을 위한 해외 통합교육 사례 탐색

조 혜 경(대구대학교)

1. 들어가며

대학교양교육 지식체계는 각각의 학문 분과가 추구하는 가치를 포괄적으로 해석할 수 있는 역량을 학습자가 함양할 수 있도록 구성하여야 한다(민웅기, 2024, 176-177). 이를 위해 고려되는 것이 바로 통합교육이다. 통합은 서로 다른 두 가지 이상의 구성요소를 성공적으로 하나로 합하는 모든 행위를 일컫는다.[14] 통합이 두개 이상의 구성요소들 간의 결합을 전제로 하기에 결합의 목적, 결합의 방식, 결합의 내용, 결합의 결과에 대한 논의 또한 중요하다. 그리고 교육에서 결합(학문 단위 간, 혹은 주제 중심의)의 속성으로서 학제성(interdisciplinarity)은 통합과 불가분의 관계를 맺는다. 학제성은 기존의 학제적 관점들(interdisplinary perspectives)을 통합하는 것으로서 단순히 학문 통합을 넘어, 학문 간 비판, 일정한 학문 분야를 초월하여 재구성하는 것까지 포함하는 복합적 개념이다(Lattuca, L. R., Voigt, L. J., & Fath, K. Q., 2004).

통합과 학제성이 강조된 배경은 사회적인 요인(외적 요인)은 물론이거니와 교양교육 내부(특히 해외)의 성찰적인 태도(내적 요인)도 존재한다. 먼저 통합은 고등교육의 지나친 분절화, 전문화가 우세한 경우, 그리고 교양교육에서 선택제나 코어, 집중과 배분 이수 등의 '진자운동'(Boning, K., 2007)이 벌어지나, 교과목 이수의 일관성이 결여될 경우 이에 대한 반성으로서 강조되어 왔다. 자유교육과 교양교육의 역사를 돌이켜 본다면, 예를 들어 19세기 미국 전통적 컬리지에서 벌어진 필수와 선택의 논쟁을 추적하고, 또 20세기 이후 해외 대학 교양교육의 흐름을 분석한다면, 교양교육에서 통합성을 회복(확보)하는 것은 교양교육의 정체성과 본질을 찾기 위한 것과 그 맥락을 같이 한다.

미국의 교양교육의 시작은 통합적이었으나, 이후 전개 과정에서 통합과 분열은 '진자 운동'처럼 부침을 거듭하였다. 하버드 대학의 설립(1636년) 이후 대학은 종교계, 법조계, 의학계의 지도자 양성을 위한 통합 교육과정을 운영하였다. 통합 교육과정은 고전어(그리스어, 라틴어), 도덕, 수학 등으로 구성되었다. 따라서 교양교육과 전공교육의 구분이 존재하지 않았다(Boning, K., 2007). 그러다 1820년대 이후 실용교육과 선택과목이 도입되면서 통합성이 무너지고 일관성(coherence)[15]이 흔들리기 시작한다. 그리고 이후 이러한 문제를 극복하기 위해 1930-40년대에 학제 간 과정, 시니어 세미나, 고전 교육 중심의 커리큘럼 등 다양한 모델이 등장하게 된다.[16] 그러나 1960-70년대에 들어서면서 고등교육법이 개정되고 전문 직업인에 대한 사회적 수요가 증가하면서 미국의 교양교육은 다시 분절화의 시대를 맞이하게 되고 이후 1977년 카네기 재단이 교양교육을 '재난 지역'(disaster area)으로 선포하면서 교양 필수 교과목을 확대하고 고전 중심 커리큘럼, 학제간 프로그램 등이 도입되고, 교수법에 있어서도 능동적 학습(Active Learning), 학습 공동체(Learning Community), 캡스톤 과정 등 다양한 방식이 도입되었다.

한편, 통합교육을 위한 지속적인 노력 중 하나로 2015년 이후 일본 국립대학에 종합과학부 계열의 통합학부가 계속 설치되고 있으며, 동경대학 교양학부의 후기 교양을 담당하는 교수들이 학제적 연구와 교육을 하고 있다는 점, 그리고 한국과는 달리 교양의 이중구조[17]가 없는 대만의 경우 통합교양을 지향하고 있다는 점[18],

---

14) https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/integration(검색일:2026.09.11)

15) 일관성이란 "단순한 논리적 연결이 아니라, 서로 다른 아이디어와 정보 체계 간에 풍부하고 의미 있는 상호 연결망이 존재하는 상태"를 의미한다. 한편, 이러한 일관성을 저해하는 요소들로는 학과 중심 구조, 교수진의 자율성, 지식의 폭발적 증가 등이 있다. 이에 관해서는 다음을 참조하라. (Johnson, D. K., & Ratcliff, J. L., 2004, 85-95).

16) 1868년 하버드에서 시작된 자유 선택제의 문제점을 인식한 애들러(1902~2001), 반 도렌(1894~1979)과 허친스(1899-1977) 등 일군의 학자들이 20세기 초반 일반교육 운동 (general education movement)을 시작하여 교양교육 모델을 개발하였다. 특히 컬럼비아 대학의 코어 커리큘럼과 허친스가 주도한 '시카고 플랜'은 자유선택제의 문제를 해결하기 위한 대안으로 제시된 새로운 교양교육 모델이다.

17) 1952년의 교육법 시행령에서 대학의 모든 교과를 필수와 선택으로 구분하고 필수 안에 전공과 교양교과를 넣었고 그 이후 한국 대학의 교양교육에서는 현재까지도 필수:배분의 2:1 비율을 가지게 된 기형적인 교양 학점 구성이 시작되었다(홍성기, 2026, 68).

무엇보다도 미국의 교양은 1909년 배분과 집중의 도입 직후부터 지금까지 배분이 갖고 있는 연계성과 통합성 상실을 회복하려는 노력을 해왔다는 점을 주목할 필요가 있다(홍성기, 2026, 69). 그리고 한국의 교양교육 구조 형성에 영향을 미친 미국의 통합교육의 구체적인 실현 양상을 분석하고 탐색하는 것을 통해 통합교육 실현을 위한 방법론을 모색하는 것이 필요할 것이다. 이에 본 연구는 미국의 통합교육 사례를 탐색하여 그 특성을 파악한 이후 한국 고등교육에 시사하는 바는 무엇인지 그리고 적용 가능한 점은 무엇인지를 파악하는 것을 그 목적으로 한다.

2. 본론

학제성 실현을 위해서는 학제간 연구[19]에 기반한 학제적 교수법을 고찰할 필요가 있다. 학제적 교수법은 교수자에 따라 다를 수 있다. 예를 들어 교수자가 자신의 주장을 위해 여러 학문들을 가져오는 경우(informed disciplinarity)는 다른 학문 분야가 주된 학문 분야의 정보량을 풍부하게 하는 경우다. 한편, 종합적 학제성(synthetic interdisciplinarity)은 학문 분야들을 종합하는 경우이며, 초학제성(transdisciplinarity)은 학문의 이론이나 방법론이 어느 한 분야에만 국한되지 않을 때 필요한 개념이다. 마지막으로 개념적 학제성(conceptual disciplinarity)은 특정 학문 분야가 아닌 주제 중심의 학제성을 보여주는 경우다(Lattuca, I.R., 2001). 과학적인 패러다임(scientific paradigm)을 선호하는 교수자는 종합적 학제성syntheyic interdisciplinarity(여러 학문을 결합하되 학문의 경계는 유지)이나 초학제성(transinterdisciplinarity)을 활용하는 반면, 해석적 학문(interpretative disciplines)을 선호하는 교수자는 개념적 학제성(conceptual interdisciplinarity, 특정 학문에 의존하지 않고 다양한 관점을 비판적으로 탐구)을 더 자주 사용한다는 주장도 제기된다(Lattuca, L. R., Voigt, L. J., & Fath, K. Q., 2004, 26).

한편 Nikitina(2006)는 탐구 유형에 따라 학제간 교수 전략을 세 가지 범주로 분류하는데 맥락화, 개념화, 문제 해결이 바로 그것이다. 맥락화는 인문학에서 주로 사용되는 전략으로, 사실과 이론을 문화적·이념적·역사적 맥락에서 분석하는 것을 포함한다. 개념화는 통합적 탐구 유형을 기반으로 하는 학문 분야에서 가장 흔하게 발견된다. 문제 해결은 과학적 탐구의 실용적 적용에 초점을 맞춘 학문 분야에서 가장 흔히 사용된다. Blackmore와 Kandiko(2012, 78)도 학문 분야에 따라 학제적 접근법이 다르다고 주장한다. 그들은 인문학과 사회과학 모델을 '자립적 모델'이라 부르는데, 이는 서로 다른 학문적 관점이 하나의 학위 내에서 통합되기 때문이다. 반면 자연과학과 일부 사회과학은 '외부화 모델' 내에서 운영되며, 이 모델에서는 학문적 지식을 탐구하여 새로운 지식을 창출하는 것을 목표로 한다.

하지만 이러한 경향이 일정한 공식처럼 적용되는 것은 아니라 생각한다. 통합 주체의 전공 학문의 경향보다는 통합의 목적이 무엇인지가 학제성의 성격을 정한다고 보는 것이 더 타당하다고 생각한다. 그 이유는 통합의 목적이 일정한 문제해결이라면 그 문제를 해결하기 위해 여러 학문적인 배경을 가진 연구자들이 종합성, 초학제성, 개념적 학제성을 혼종적으로 사용할 수도 있기 때문이다. 그리고 학제적 접근법은 전공교육만이 아니라 교양교육에서도 중시되며 교양교육에서 학제적 접근성은 학습자의 성과와 만족도에 유의미하고 긍정적인 영향을 미친다는 연구 결과 또한 존재한다(Astin, 1993, 425). 이에 교양교육에서의 학제성과 통합은 교양교육의 필요성과 효과성을 입증하기 위해 보다 면밀히 탐색되어야 할 주제 중 하나라 생각한다. 그 이유는 교양교육은 여러 학문 분야 간의 의도적 혹은 우연적인 만남의 플랫폼으로서 학문들의 독자성과 특성을 고려하면서 전반적인 교양교육의 필요성과 효과성을 객관적으로 입증하기 어렵기 때문이다. 그럼에도 불구하고 해외의 통합교육 사례를 탐색하면서 한국 교양교육에 적용 가능한 부분을 살펴보는 것은 통합교육을 모색하기 위한 첫걸음이 될 수 있다고 생각한다.

2.1. 해외 통합교육의 사례

미국 통합교육은 교육과정 구성적인 측면(클러스터, 코어)과 교과목, 그리고 관련 프로그램(신입생

18) 대만의 통합교양교육에 대한 연구는 필자의 향후 연구 과제로 남겨두고자 한다.

19) 학제간 연구에 대한 강조는 미국의 국립학술원(2005), 호주의 멜버른 모델(2007, 학부생들은 소위 '폭넓은 교양 과목'으로 자신의 전공 프로그램 외 모듈의 25%를 수강), 이외에도 코펜하겐 대학의 '학제간 교육' 프로젝트 등을 들 수 있다. 코펜하겐 대학의 프로그램은 대학 전반에 걸친 다수의 학제간 시범 프로그램에 대한 교육학적 분석을 수행하고 있다. 그리고 암스테르담 대학의 학제간 연구소는 학제간 교육의 이해와 발전을 위한 허브 역할을 하고 있다(Catherine Lyall, Laura Meagher, Justyna Bandola and Ann Kettle, 2015, 12-13).

세미나,시니어 캡스톤)으로 구분할 수 있다. 그 대표적인 사례를 차례로 살펴보면 다음과 같다.

2.1.1. UML(University of Massachusetts Lowell)의 클러스터(cluster)

UML의 클러스터 프로그램은 1980년대 후반에 교양교육의 일관성(coherence) 부족에 대한 문제를 해결하기 위해 도입되었다. 초기에는 공학부 학생에게만 필수였으며, 3, 4학년 학생들이 주제별(예: 젠더, 평화와 갈등, 글로벌 관계, 기술, 사회와 가치 등 사회적 핵심 문제)로 구성된 학제 간 강좌 그룹에서 이수하는 방식으로 확대되었다. 각 클러스터는 다양한 학과(전공) 교수진 5~7명이 협력하여 자율적으로 설계하고 운영하며, 학습자는 자신이 선택한 클러스터 내 10개 과목 중 3개를 선택하여 수강할 수 있다. 학습자들은 위의 과정을 수강한 이후에 비판적 사고, 자신의 삶에 대한 새로운 시각, 다양한 관점에 대한 존중을 배웠다고 평가하였다. 특히 공학도들도 인문학적 주제에 관심을 갖게 된 계기가 되었다(Johnson, D. K., & Ratcliff, J. L., 2004). 위 프로그램은 교양교육의 일관성을 높이는 데 효과적이며 학문 간 장벽을 허물며, 학생들의 사고력과 통합적 이해를 증진시키는 결과를 낳았다. 위 프로그램의 성공을 위해서는 교수진의 협력을 통한 공통 주제 설정과 학생 중심의 학습 방식 설계가 필요하고 행정적 지원과 자율성 보장이 지속적으로 이루어질 필요가 있다.

UML의 클러스터 프로그램을 한국에 도입할 경우 학제간 연구가 가능한 공통 주제 발굴과 더불어 교수간의 협업을 위한 지원과 인센티브, 클러스터의 지속 가능성 확보가 절대적으로 필요하다.

2.1.2. 캘리포니아 머세드 대학(University of California, Merced)의 모듈 중심의 코어 커리큘럼

캘리포니아 대학 교양교육 위원회는 기존의 카페테리아 혹은 뷔페식 교양교육에 문제를 제기하며 『21세기의 교양교육』(2007)을 발간하여 교양교육(및 이를 지원하기 위한 기반 시설)을 지지하고 "교양교육에 대한 '뷔페식 접근법'의 대안 중 하나로" 각 캠퍼스가 "주제별·학제적 연계 강좌 패키지 또는 연속 강좌를 제한된 수로 개발할 것"을 권고하였다. 위 대학은 창의적인 학제 간 접근을 명시적으로 요구받는다는 점, 그리고 카페테리아식 교양교육 모델을 지원할 충분한 인력 및 물리적·교육과정적 인프라가 부족한 신생 대학이라는 특수한 상황 때문에(덕분에) <코어 1: 집 안의 세상(Core 1: The World at Home)>라는 혁신적인 1학년 과정을 운영한다. 코어 1은 한 학기 동안 진행되는 글쓰기 중심의 통합 커리큘럼을 통해 대학의 다양한 학문적 탐구 영역을 소개하며, 학생들이 질적·양적 분석을 실천하면서 학문 분야 간 스스로 연결점을 찾아가도록 장려한다. 이 과정은 15주에 걸쳐 매주 1시간씩 진행되는 일련의 강의(다양한 학문 분야의 교수진이 담당)로 구성되며, 학생들은 해당 주제를 2시간 30분 동안 진행되는 소그룹 토론 시간(모든 과제를 부여하고 채점하는 강사진이 담당)과 체계적으로 연계된 누적적 글쓰기 과제들을 소화해낸다. 위 과정은 다양한 모듈(우주의 기원, 생명의 기원, 사회 문화의 기원, 언어와 의사소통, 개인과 사회, 갈등, 미래)로 구성되어 학제간 접근을 가능하게 하며 학습자 주도적이며 과정 중심적으로 설계된다(Hothem Thomas, 2013, 84-111). 위 대학의 모듈 중심의 코어 커리큘럼은 1학년 대상의 글쓰기와 주제 중심의 학제간 교육을 가능하게 한다는 점에서 한국 대학의 글쓰기 교육에서 얼마든지 적용 가능한 프로그램이라 생각한다. 위 프로그램의 성공을 위해서는 무엇보다도 다양한 학문 분야의 교수자가 학제간 토의와 글쓰기가 가능한 주제를 발굴하고 글쓰기 수업을 위한 공통의 프레임워크, 학생들이 적용 가능한 양적, 질적 방법론에 대해 연구할 필요가 있다고 생각한다.

2.1.3. 학제 간 교과목[20)]

위에서 살펴 본 통합 교육이 클러스터 혹은 모듈 단위로 수행되었다면 아래에서 살펴 볼 통합교육은 교과목 차원에서 학제성이 실현되는 예시다(Lattuca, L. R., Voigt, L. J., & Fath, K. Q., 2004, 23-48).

1) 시카고 대학의 <환경학 개론Introduction to environmental studies>

환경 위기의 원인과 해결책에 대한 비판적 사고 및 실천적 감각을 함양하기 위해 개설된 위 교과목은 종합적 학제성(Synthetic Interdisciplinarity)의 성격을 가진다. 그 이유는 교과목의 주요 내용으로 인간과 자연환경의 관계를 철학, 생물학, 정치학 등 다양한 학문을 연결해 탐구하기 때문이다. 소크라테스식 질문, 토론, 에세이 과제를 통해 사고력과 문제 해결 능력을 함양하는 것을 목적으로 한다.

20) 한 연구에 따르면, AAC&U 회원의 51%가 학제간 과정을 포함하고 있는데 그 유형은 다양하다. 특정 학제간 과정, 조사 기반 또는 주제 기반 전체 프로그램, 혹은 사회적 책임 등의 주제를 여러 학문 분야에 걸쳐 다루는 방식이 주를 이룬다(Wehlburg, C. M., 2010, 3-11).

2) 마이애미 대학교의 <키즈 스터프(Kid's Stuff): 장난감과 현대 미국 사회>

문화, 젠더, 권력에 대한 비판적 시각 함양을 목적으로 개설된 위 교과목은 개념적 학제성(Conceptual Interdisciplinarity)의 성격을 지닌다. 인문학, 사회과학, 자연과학의 측면에서 장난감과 놀이를 통해 인간의 창의성과 문화적 의미를 탐구하며 장난감과 연극에 관한 영화 시청, 현장 학습(어린이 관찰을 위해 아동학 연구센터 방문), 심층 과제, 액티브 러닝 등 다양한 교수법을 활용한다. 학습자들은 매주 두 개의 세미나 세션과 1시간 강의를 들어야 한다.

3) 아이다호 대학의 인문학 분야의 학제간 강의, <우리가 만들어낸 괴물들>

위 교과목은 문학, 철학, 미술, 영화 등 다양한 분야의 교수진이 협력하여 설계하였는데 괴물성(monstrosity)을 시대와 문화에 걸쳐 탐구하는 인문학 기반 학제적 강의다. 괴물이라는 개념을 통해 타자화, 사회적 차이, 정상성의 기준 등을 비판적으로 분석한다. 예를 들어 위 수업에서는 『프랑켄슈타인』을 학습하며 고대 신화를 현대 과학과 연결하며, 대중문화 속 괴물은 사회가 두려워하는 타자를 어떻게 재현하는지를 보여준다(Drake, T., O'Rourke, M., Panttaga, D., & Peterson, I., 2008, 224-243).

2.1.4 베이츠 칼리지의 통합적 교양교육 프로그램

앞에서 살펴본 클러스터, 모듈, 교과목 차원이 아니라 베이츠 칼리지의 통합적 교양교육 프로그램은 주전공과 더불어 교양교육의 집중과정(General Education Concentration) 2개를 선택하는 시스템으로 한국 대학의 교양-전공 마이크로디그리와 유사한 성격을 지닌다고 할 수 있다. 각 GEC는 최소 16개 과정 또는 교과와 비교과 단위의 조합으로 이뤄진다. GEC는 통합성(인문학, 사회과학, 과학, 학제간 연구, 비교과 단위를 함께 엮음), 다층적 연결(지식의 형태, 방법론, 교수 스타일, 의사소통 방식을 여러 학문 분야에서 통합), 핵심 기술 skill(비판적 사고, 분석 능력, 정독close reading, 조사 능력, 설득력 있는 의사소통) 배양을 목표로 한다(Reich, J., & Head, J. 2010, 69-78).

2.1.5. PSU(Portland State University)의 신입생 탐구과정(Freshmen Inquiry)과 시니어 캡스톤(Senior Capstone)

1950년대 이후 시행된 PSU의 배분이수 모델의 내재된 일관성 부족과 단순히 학점만 계산하는 관행으로 교양교육은 점차 위축되고 있었다. 이에 대한 해결책으로 1990년부터 PSU는 교양교육의 개혁을 위해 통합 프로그램을 도입하였다. 그 대표적인 예시가 신입생 탐구과정과 시니어 캡스톤 과정이다. 신입생 탐구과정은 동일한 학생 집단이 1년 동안 동일한 교수진과 동료 학생 멘토와 함께 세미나를 진행하는 학습 공동체 형태로 구성된다. 신입생 탐구 프로그램의 핵심 구성 요소로는 상급생 멘토가 주도하는 소그룹 세션이 포함되며 이 멘토들은 '공동 문화 통역자' 역할을 수행한다. 즉 멘토들은 강의 자료를 해석하는 데 도움을 주고, 강의실 내 기술 활용에 대해 지도하며, 학습자들의 이해와 입장을 교수진에게 전달. 이러한 맥락에서 학생들은 서로에게 권위자(전문가)가 되고 교수진은 학습자가 되는 셈이다. 작문 센터, 지도 센터 및 기타 학업 지원 서비스가 수업 운영과 통합되어 운영되는 것도 주목할 점이다. 이러한 대학의 노력을 통해 신입생 유지율이 33%(1994)에서 69%(2002)로 상승하였고[21] 세 가지 분야(졸업 프로젝트, 학습 공동체, 서비스 러닝)에서 PSU는 미국 대학의 상위 10위권에 진입하였다.

한편, 시니어 캡스톤 프로젝트의 목표는 첫째, 학생들이 전공에서 습득한 전문성을 실제 현안과 문제에 적용할 기회를 제공하고. 둘째, 다양한 전공 분야의 사람들과 협업이 필요한 팀 환경에서 일하는 경험을 제공하고. 셋째, 학생들이 지역사회에 적극적으로 참여할 기회를 제공하는 것이다(서비스 러닝). 캡스톤은 구조화된 환경에서 자신의 전문성을 경험하고 검증함으로써 대학에서 직업 또는 진학으로의 전환을 시작할 기회를 제공한다. 대표적인 사례로는 <법 집행 서비스 평가(Law Enforcement Service Assessment, 약칭 LESA)>가 있다. 위 수업은 심리학, 글쓰기, 역사학, 커뮤니케이션학 등의 다학제적 접근을 기반으로 하여 학습자가 질문을 개발하고, 인구 통계를 이해하며, 카운티의 다문화적·다양성을 파악하는 성과를 낳았다(Tetreault M. K.&Rhodes, T., 2004, 81-106).

---

21) 교양교육에 대한 전면적인 혁신이 학생 유지율 제고에 기여한다는 연구도 있다. Charles R. White의 연구에 따르면 교양교육의 포괄적 개혁을 도입한 기관들 중 58%가 학생 유지율에 긍정적 결과를 보였음이 입증되었다(Charles R. White, 1994, 168-229).

신입생 세미나와 캡스톤 프로젝트는 한국 대학에서도 시행되는 프로그램임에 분명하다. 그러나 PSU의 신입생 세미나와 캡스톤 프로젝트의 도입 목적이 학문공동체로서의 학습자 주도의 연구 활동 보장과 교양교육의 일관성 확보에 있음을 주목할 필요가 있다. 즉 신입생과 고학년 학습자들이 자신들의 지식과 경험을 새로운 지식과 경험과 연결하여 학습의 일관성을 확보하고 더 나아가 창의성, 비판적 사고력, 현장 감각을 익히는 전 과정이 유기적으로 이루어지고 있음을 주목할 필요가 있다.

2.2. 시사점

한국 대학에서의 학제간 교육이 시도된 계기는 외적 요인에 기인하는 경우가 대부분이다. 즉, 사회적으로 융합인재 양성을 요구하고 또 각종 정부 재정지원사업에서의 사업 목표가 융합인재 양성이기에 대학은 융합교육에 대한 역사 및 해외 사례를 주목하며 시사점을 찾기보다는 시급하게 융합 교과목 개설을 통해 융합교육을 시행하고자 하며 융합교육의 성과 또한 개설된 융합 교과목의 갯수 등을 통해 진단하고자 한다. 통시적인 맥락에서의 학제간 교육에서의 융합 교육의 위상, 융합의 개념 규정, 융합 교육의 목적과 기대효과, 방법, 성과 진단 및 환류 방안 등에 대한 충분한 연구와 논의가 이루어지고 있지 않기에 학제간 교육에 대한 역사적인 맥락은 물론 향후 지속가능성은 확보하기 어려워 보인다.

한편, 미국 대학의 학제간 교육은 대학교육의 틀 안에서 학제간 연구(개념, 방법론 포함)에 기반하여 대학교육의 전과정의 다양한 측면(교과, 비교과 프로그램 등)에서 이루어지고 있다. 특히 학제간 교육의 목표가 융합적 사고력 함양임을 고려하여 융합교육을 사고교육, 주제 중심의 자유학예 교과목 및 교육과정, 이수 규정, 세미나, 캡스톤, 서비스러닝 등의 다양한 교수법을 통해 다각도로 실시하고 있으며 학제간 교육의 방법론 또한 지속적으로 연구되고 교육현장에서 적용되고 있으며 이를 위해 대학 및 대학 연합이 다각도로 교육을 지원하고 있음을 알 수 있다.

3. 나가며

보닝(2007)은 지난 200년간 교양교육에서 일관성의 궤적을 추적하며, 교양교육이 역동적인 문화적, 학문적, 전문적 경향(일반 교육 프로그램의 정기적 개정을 초래하는 변화, 성장함에 따라 분열되는)에 좌우되어 교과내용을 안정시키지 못하였고, 교양교육을 개념화하는 것은 더욱 어려웠기 때문에 교양교육에서 일관성이 온전히 확보된 적이 없다고 말한다. 교양교육에서 일관성의 확보 방안 중 하나는 통합교육을 통해 가능하다.

통합적 사고를 위한 창의적 사고 모델과 교양교육에서의 학제적 설계의 결합은 학제간 연구와 통합적 사고 간의 연결을 위한 이론적 틀을 제공한다(Sill, D. J., 2001, 310). 교양교육 발전을 위해서 희망을 걸 수 있는 부분은 바로 주제별 번들 (thematic bundles, 예: 인종 관계, 환경 보존의 지속성, 에너지, 사회, 테러리즘)로서 주제 중심의 학제간 교육을 클러스터, 모듈, 이수방침 개정, 학제간 프로그램 개발을 통해 구현할 수 있다. 이는 기존 조직 구조를 유지하면서 교양교육의 본래 정신을 부활시키고(Steven Brint, Kristopher Proctor, Scott Patrick Murphy, Lori Turk-Bicakci, Robert A. Hanneman, 2009) 통합교육으로서의 교양교육의 가능성을 제시한다. 학제적인 통합교육의 성공을 위해 학습자는 학문 분야에 대한 지식 보유, 학문적 패러다임에 대한 지식 보유, 학제성에 대한 지식 보유, 고차원적 인지 기술, 의사소통 능력을 갖추어야 한다(Spelt, 2014). 학제성에 기반한 통합교육은 학제간 연구를 기반으로 이루어져야 한다. 그리고 통합교육을 위한 교수진의 협력, 학생 중심의 설계, 현실과 연결된 콘텐츠의 생성 여부가 통합교육의 성패를 좌우한다 해도 과언이 아니다. 사실 위와 같은 통합교육의 시행은 교수자에게 많은 부담을 주기 때문에, 실질적인 운영을 위한 통합교육의 역사, 개념 정의, 사례 등에 관한 연구 인프라 구축, 제도적, 행정적, 재정적 지원이 지속적으로 이루어질 필요가 있다.

참고문헌

민웅기. (2024). 융합사회와 대학교양교육. 기문사.

홍성기. (2026). 대학의 역사에서 학문 통합의 종류와 양상, 한국교양교육학회 춘계전국학술대회 자료집, 68-74.

Astin. (1993). *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*, Jossey Bass.

Blackmore, P. and Kandiko, C.B. (2012). *Strategic Curriculum Change in Universities: Global Trends*. Routledge.

Boning, K. (2007). *Coherence in general education: A historical look*. *The Journal of General Education, 56*(1), 1-16.

Drake, T., O'Rourke, M., Panttaga, D., & Peterson, I. (2008). It's alive! The life span of an interdisciplinary course in the humanities. *The Journal of General Education, 57*(4), 224-243.

Hothem Thomas(2013).Integrated General Education and the Extent of Interdisciplinarity: The University of California-Merced's Core 1 Curriculum, *The Journal of General Education* , *62*(2-3), 84-111.

Johnson, D. K., & Ratcliff, J. L. (2004). Creating coherence: The unfinished agenda. *New Directions for Higher Education,* 125, 85-95.

Klein, J. T., & Newell, W. H. (1997). Advancing interdisciplinary studies. In J. G. Gaff & J. L. Ratcliff (Eds.), *Handbook of the undergraduate curriculum* (pp. 393-415). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Koestler, A. (1964). *The act of creation.* Macmillan.

Lattuca, L. R., (2001). *Creating interdisciplinarity: interdisciplinary research and teaching among college and university faculty,* Vandevilt UP.

Lattuca, L. R., Voigt, L. J., & Fath, K. Q. (2004). Does interdisciplinarity promote learning? Theoretical support and researchable questions. *Review of Higher Education, 28*(1), 23-48.

Lyall Catherine, Laura Meagher, Justyna Bandola and Ann Kettle(2015). *Interdisciplinary provision in higher education: Current and future challenges.* Higher Education Academy.

Nikitina, S. (2006) Three strategies for interdisciplinary teaching: contextualizing, conceptualizing, and problem-centring. *Journal of Curriculum Studies, 38* (3) 251-271.

Reich, J., & Head, J. (2010). Creating an integrative general education: The Bates experience. *New Directions for Teaching and Learning,* 121, 69-78.

Sill, D. J. (2001). Integrative thinking, synthesis, and creativity in interdisciplinary studies. T*he Journal of General Education, 58*(2), 288-311.

Spelt, E.J.H., Luning, P., van Boekel, M.J.S. and Mulder, M. (2014) Constructively aligned teaching and learning in higher education in Engineering: what do students perceive as contributing to the learning of interdisciplinary thinking? *European Journal of Engineering Education*, *40(*5), 459-475.

Steven Brint, Kristopher Proctor, Scott Patrick Murphy, Lori Turk-Bicakci, Robert A. Hanneman(2009). General Education Models_Continuity and Change in the U.S. Undergraduate Curriculum, 1975-2000, *The Journal of Higher Education, 80*(6), 605-642.

Tetreault M. K.&Rhodes, T.(2004). Institutinal change as scholary work", General Education Reform at PORTLAND STATE UNIVERSITY . *The Journal of General Education, 53*(2), 81-106.

Wehlburg, C. M. (2010). Integrated general education: A brief look back. New *Directions for Teaching and Learning, 121*, 3-11.

White Charles R.(1994). "A model for comprehensive reform in general Education: Portland State University", *The Journal of General Education, 43*(3), 168-229.

세션 II 토론 1

통합교육 실현을 위한 해외 통합교육 사례 탐색 토론문

신 은 진(경북대학교)

조혜경 교수님의 발표는 미국 대학의 다양한 통합교육 사례를 통해 교양교육의 분절된 학습 경험을 어떻게 연결하고 일관성을 확보할 것인지 논의하고 있습니다. 특히 교양교육의 역사적 맥락에서 통합의 의미를 살펴보고, 클러스터와 모듈, 개별 교과목, 신입생 탐구과정과 캡스톤 등 다양한 수준의 실천 사례를 제시하였다는 점에 의의가 있습니다. 또한 국내 대학의 융합교육이 교과목 개설과 같은 양적 확대에 치중할 수 있다는 문제의식에도 공감합니다. 저는 교양교과목 개발에 관련 검토와 교양교육과정 개편에 참여한 경험을 바탕으로, 발표문에서 제시한 통합교육의 방향을 실제 교육과정에 구현하기 위한 세 가지 논점을 말씀드리고자 합니다.

첫째, 통합교육의 목적을 교과목 개발과 심사의 구체적인 기준으로 연결하는 것입니다.

발표문은 학제적 접근법이 학문 분야에 따라 달라질 수 있다는 논의를 소개하면서도, 통합의 목적이 학제성의 성격을 결정한다는 점을 강조합니다. 이러한 관점에서 통합교육은 여러 학문 분야의 내용을 하나의 교과목에 포함하거나 다양한 전공의 교수자가 참여하는 것만으로 실현되지는 않습니다. 중요한 것은 학생이 서로 다른 학문의 관점을 이해하고 연결하여 하나의 문제를 종합적으로 탐구할 수 있도록 학습 경험이 설계되어 있는가 하는 점입니다. 예를 들어 발표문에 소개된 시카고 대학의 환경학 개론은 철학, 생물학, 정치학 등 다양한 관점을 연결하여 환경문제를 탐구하는 교과목입니다. 이를 교과목 개발에 적용한다면 환경문제의 과학적 설명과 윤리적 판단, 정책적 대안을 비교하고, 이를 종합하여 자신의 결론을 도출하는 과제를 구상할 수 있을 것입니다. 이때 학습목표와 학습활동, 평가가 유기적으로 연결되어야 통합의 의도가 실제 학습으로 이어질 수 있습니다. 따라서 통합교과목 개발계획서를 심사할 때에도 참여 학문의 다양성이나 교과내용의 구성뿐 아니라, 학문 간 연결을 요구하는 학습활동과 이를 확인할 수 있는 평가 방법을 핵심 기준으로 고려할 수 있을 것입니다. 이는 통합교육의 목적을 교과목 개발과 질 관리에 반영하는 하나의 출발점이 될 수 있다고 생각합니다.

둘째, 교육과정의 일관성을 학생의 실제 학습 경험을 중심으로 확보하는 것입니다.

발표문에서 소개한 UML의 클러스터는 공통 주제를 중심으로 여러 교과목을 연계하고 학생에게 선택권을 부여한다는 점에서 의미가 있습니다. 다만 학생마다 선택하는 교과목의 조합이 달라질 수 있으므로, 교육과정상 교과목들이 하나의 주제로 연결되어 있다는 사실과 학생이 그 연결성을 실제로 인식하고 활용하는 것은 구분해서 살펴볼 필요가 있습니다. 이러한 점에서 UC Merced의 모듈 중심 코어 교육과정은 참고할 만합니다. 이 사례에서는 다양한 학문 분야의 내용을 공통 주제로 연결하고, 소그룹 토론과 누적적인 글쓰기 과제를 통해 학생 스스로 학문 간 연결점을 탐색하도록 설계하고 있습니다. 또한 PSU의 신입생 탐구과정과 시니어 캡스톤은 학습자의 수준과 경험을 고려하여 통합적 학습을 지원한다는 점에서 시사하는 바가 있습니다.

특히 발표문에서 통합교육에 필요한 조건으로 제시한 학문 분야의 지식과 고차적 인지 기술 등을 학습의 전제조건으로 볼 것인지, 교육을 통해 발달시켜야 할 목표로 볼 것인지 구분하는 것도 교육과정 설계에 도움이 될 것입니다. 신입생에게는 다양한 관점을 이해하고 비교하는 경험을 제공하고, 고학년에게는 이를 복합적인 문제에 적용하여 새로운 해석이나 대안을 도출하도록 학습을 심화할 수 있습니다. 또한 교과목 간 공통 학습목표를 설정하고 성찰 과제나 포트폴리오 등을 활용한다면 학생이 이전에 학습한 지식과 관점을 후속 학습에 연결하도록 지원할 수 있을 것입니다. 결국 교육과정의 일관성은 학생의 선택권을 보장하면서도 학습 경험이 단계적으로 축적되도록 설계하는 데서 확보될 수 있다고 생각합니다.

셋째, 국내 대학의 여건을 고려한 단계적인 도입과 지속적인 운영체계 마련입니다.

발표문에서 소개한 해외 사례들은 통합의 단위와 방식에서 차이를 보입니다. UML의 클러스터는 여러 교과목을 공통 주제로 연계하고, UC Merced의 코어 교육과정은 모듈과 글쓰기 활동을 통해 학제적 탐구를 구현합니다. 베이츠 칼리지의 집중이수과정은 교과와 비교과 활동을 하나의 이수체계로 연결합니다. 이러한 사례들은 통합교육이 하나의 정해진 형태가 아니라 교육적 목적과 대학의 여건에 따라 다양한 방식으로 실현될 수

있음을 보여줍니다. 국내 대학에서도 새로운 교육과정을 대규모로 개발하기에 앞서 기존 교과목을 공통 주제로 연결하거나, 교양 글쓰기 교과목에 여러 학문의 관점을 활용하는 누적적 과제를 도입하는 방식부터 시도할 수 있을 것입니다. 이후 운영 경험과 성과를 바탕으로 교과목 간 연계나 주제 중심의 이수과정으로 확대하는 방안도 고려할 수 있습니다. 다만 이러한 시도가 지속되기 위해서는 공동 수업 설계를 위한 협의 시간과 시수 인정, 교과목 간 연계를 조정할 운영 주체 등 제도적 지원이 뒷받침되어야 할 것입니다. 아울러 통합교육의 성과를 확인하고 교육과정 개선에 반영하는 과정도 중요합니다. 발표문에서 지적한 양적 확대 중심의 접근을 넘어, 학생이 서로 다른 학문의 관점을 어떻게 이해하고 연결하는지를 살펴볼 필요가 있습니다. 이를 위해 에세이, 프로젝트 결과물, 포트폴리오 등을 활용하여 학생의 통합적 사고를 확인하고, 학습 과정에서 나타난 어려움을 다음 학기의 교수·학습 방법과 교육과정 개선에 반영할 수 있을 것입니다. 이처럼 통합교육의 개발과 운영, 성과 확인과 환류가 연결될 때 대학의 여건에 맞는 지속가능한 통합교육 체계를 구축할 수 있다고 생각합니다.

종합하면, 통합교육의 실현은 여러 학문을 하나의 교과목이나 교육과정에 결합하는 것만으로 달성되기 어렵습니다. 통합의 목적에 부합하는 교과목을 개발하고, 학생의 학습 경험이 단계적으로 연결되도록 교육과정을 설계하며, 그 성과를 다시 교육과정 개선에 반영하는 과정이 함께 이루어져야 합니다. 결국 통합교육의 핵심은 교육과정의 형식적인 결합보다 학생이 서로 다른 지식과 관점을 연결하고 활용할 수 있는 학습 경험을 설계하는 데 있다고 생각합니다. 이번 발표를 계기로 해외 사례의 시사점이 국내 대학의 교양교육과정 개발과 운영에 관한 구체적인 논의로 이어지기를 기대합니다. 교양교육의 일관성을 회복하기 위한 다양한 사례와 논점을 제시해 주신 발표자께 감사드립니다.

세션 II | 발표 2

대학 교양영어 수업에서 학습자의 정의적 감정 경험과 수업 참여의 관계 분석: 교양교육 운영 개선을 위한 정책적 시사점

김 병 선(가톨릭관동대학교)

Ⅰ. 서론

대학 교양영어는 전공과 관계없이 대학생의 영어 의사소통 능력과 국제적 소통 역량을 함양하기 위한 대표적인 교양교육 영역이다. 영어는 대학생의 전공 학습뿐 아니라 졸업 이후 진로와 취업을 준비하는 과정에서도 중요한 역량으로 인식되고 있다(하명애, 2026). 그러나 교양영어 수업의 교육적 성과를 학습자의 영어 능력이나 학업성취도만으로 설명하기에는 한계가 있다. 실제 대학 신입생 가운데에는 영어에 대한 자신감 부족, 낮은 학습동기, 영어 사용에 대한 불안 등으로 영어학습에 부정적인 경험과 인식을 가진 학습자가 존재한다(하명애, 2026). 동일한 수업에서도 학습자가 경험하는 감정은 다양하다. 영어로 자신의 생각을 표현하고 다른 학습자와 상호작용하는 과정에서 흥미와 즐거움, 자신감과 성취감을 경험하기도 하며, 실수에 대한 두려움이나 타인의 평가에 대한 부담, 자신의 영어 능력이 드러나는 데 대한 불안을 느끼기도 한다. 특히 다양한 전공과 영어 수준, 학습동기 및 선행 학습 경험을 가진 학생들이 함께 참여하는 교양영어 수업에서는 이러한 정의적 감정 경험이 학습 과정과 수업 참여를 이해하는 중요한 요인이 될 수 있다.

외국어 학습은 학습자의 감정이 비교적 직접적으로 드러나는 학습 영역이다. 특히 말하기, 발표, 질문과 응답, 토론 및 협력활동에서는 학습자가 자신의 언어 능력을 다른 사람에게 드러내야 한다. 이 과정에서 흥미와 즐거움, 자신감, 성취감과 같은 긍정적 감정뿐 아니라 불안, 긴장, 부담감, 두려움과 같은 부정적 감정도 나타날 수 있다. 이러한 감정은 수업 중 일시적으로 나타나는 심리적 반응에 그치지 않고 학습자가 수업활동에 참여하는 방식과 정도와 관련될 수 있다. 따라서 교양영어 수업에서 학습자의 참여를 이해하기 위해서는 무엇을 얼마나 학습하였는가와 함께 학습 과정에서 무엇을 느끼고 경험하는가를 살펴볼 필요가 있다.

수업 참여 역시 단순한 출석이나 과제 제출만으로 설명하기 어렵다. 질문에 응답하고 자신의 의견을 표현하며 발표와 토론에 참여하는 행동뿐 아니라 학습활동에 관심을 가지고 지속적으로 몰입하며 동료 학습자와 상호작용하는 과정도 수업 참여의 중요한 부분이다. 교양영어 수업에서 즐거움과 자신감은 자신의 의견을 표현하고 활동에 참여하려는 태도와 연결될 수 있으며, 실수에 대한 두려움이나 발표 부담은 표현과 참여를 주저하게 하는 요인이 될 수 있다. 하명애(2026)의 연구에서도 교수자와 동료의 지지적 상호작용이 대학 신입생의 수업 참여와 자신감, 긍정적인 영어학습자 정체성 형성과 연결되는 것으로 나타났다. 이는 교양영어 수업에서 나타나는 참여의 차이를 영어 능력이나 학습의지만으로 설명하기보다 학습자가 경험하는 감정과 수업환경 및 상호작용을 함께 고려할 필요가 있음을 보여준다.

이러한 관점은 대학 교양영어의 특성을 고려할 때 더욱 중요하다. 교양영어 수업에는 서로 다른 전공과 영어 수준, 학습목표와 학습 경험을 가진 학생들이 함께 참여한다. 동일한 말하기나 발표 활동도 학습자의 경험과 영어 수준에 따라 자신의 능력을 확인하고 자신감을 얻는 기회가 되기도 하고, 영어 능력이 다른 사람에게 드러나는 부담스러운 상황으로 받아들여지기도 한다. 토론이나 협력학습과 같은 참여형 활동에서도 학습자의 경험은 동일하지 않을 수 있다. 따라서 소극적인 참여나 참여 회피를 단순히 학습동기나 학습태도의 부족으로 판단하기보다 학습자가 어떠한 수업 상황에서 어떤 감정을 경험하며, 그 경험이 참여와 어떻게 관련되는지를 구체적으로 살펴볼 필요가 있다.

영어교육에서는 학습동기, 불안, 자신감 등 학습자의 정의적 요인과 학습행동에 관한 연구가 지속적으로 이루어져 왔다. 김태영(2012)은 한국 영어학습자를 대상으로 한 질적 연구를 통해 영어학습 동기가 개인의 고정된 특성으로만 설명되기보다 학습자가 처한 사회문화적 환경과 영어학습에 부여하는 의미 속에서 이해될 필요가 있음을 보여주었다. 미래의 영어사용 자아를 구체적으로 형성한 학습자에게서는 자발적인 영어학습 행동이 나타났으며, 사회적 압박 속에서 영어를 학습하는 경우에는 의무감이나 실패에 대한 두려움도 확인되었다. 이

러한 결과는 학습자의 정의적 경험과 학습행동이 서로 분리된 것이 아니라 영어학습을 둘러싼 개인의 인식과 교육적·사회적 환경 속에서 함께 형성될 수 있음을 보여준다.

국내 대학영어 학습자를 대상으로 한 연구에서도 다양한 감정 경험이 확인되어 왔다. 김병선과 박옥희(2019)는 대학 신입생들이 영어학습 과정에서 즐거움, 자부심, 만족, 희망과 같은 긍정적 감정과 지루함, 절망, 분노, 불안, 창피함과 같은 부정적 감정을 경험하고 있음을 보고하였다. 또한 이러한 감정이 학습자의 적극적인 참여나 학습 회피와 관련될 가능성을 제시하였다. 김병선(2020)은 대학생들이 영어학습 과정에서 경험하는 지루함에 주목하여 그 선행요인과 행동유형 및 대처전략을 분석하였다. 지루함은 과업의 난이도, 수업활동, 교수자의 관여와 태도, 수업 운영 등 다양한 요인과 관련되어 있었으며 학습동기와 주의집중에도 연결될 수 있는 것으로 나타났다. 이러한 연구들은 대학영어 학습에서 감정이 부수적인 현상이 아니라 학습자의 수업 경험과 행동을 이해하는 중요한 요인임을 보여준다.

기존 연구를 통해 영어학습자가 경험하는 다양한 감정과 그 발생 맥락에 대한 이해는 축적되어 왔다. 이제 이러한 감정 경험을 실제 수업 참여와 직접 연결하여 살펴볼 필요가 있다. 특히 대학 교양영어 수업에서 긍정적·부정적 감정이 어떠한 양상으로 나타나며, 이러한 감정 경험이 학습자의 참여와 어떠한 관계를 갖는지에 대한 분석이 요구된다. 이때 감정을 학습자 개인의 심리적 특성으로 한정하기보다 학급 규모, 학생 간 영어 수준 차이, 수업활동의 구성, 발표와 협력학습 방식, 평가방법, 교수자의 피드백 등 수업을 둘러싼 교육환경과 함께 살펴볼 필요가 있다.

최근 교양교육에서도 학습자의 경험과 참여를 중심으로 수업의 효과를 살펴보려는 연구가 이루어지고 있다. 김수연(2024)은 외국인 학습자를 대상으로 한 필수 교양수업에서 자신의 가치와 감정을 표현하는 능동적이고 창의적인 활동을 적용하였으며, 학습자들이 활동 과정에서 자신의 창의적 가능성을 발견하고 성취감을 경험하는 등 긍정적인 수업 경험을 형성하였음을 보고하였다. 또한 학생 중심 활동이 학습자의 흥미와 몰입, 자발적인 참여를 촉진할 가능성을 제시하였다. 박종향과 박지영(2025)은 K-MOOC를 활용한 대학수업에서 강의자료 확인, 퀴즈 참여, 과제 및 보고서 제출 등을 구체적인 학습 참여행동으로 분석하고, 효과적인 대학수업을 위해 학습자의 요구에 따른 지원과 대학 차원의 유연한 운영체계가 필요함을 제안하였다. 이러한 연구들은 학습자의 경험과 참여를 개인의 태도에 한정하지 않고 수업 설계와 대학의 교육환경 차원에서 접근할 필요성을 뒷받침한다.

학습자의 정의적 감정 경험과 수업 참여의 관계를 분석하는 것은 개별 교양영어 수업의 교수방법을 개선하는 데 그치지 않고 대학 교양교육의 운영 방향을 검토하는 데에도 의미가 있다. 학생의 낮은 수업 참여를 개인의 의지나 태도 문제로만 해석할 경우 개선의 책임 역시 학습자 개인에게 귀속될 가능성이 크다. 학습자가 어떠한 수업 상황에서 긍정적·부정적 감정을 경험하고 이러한 감정이 실제 참여와 어떠한 관계를 보이는지를 확인한다면, 학습자의 참여를 지원하는 교육환경을 설계하기 위한 구체적인 근거를 마련할 수 있다. 나아가 학급 규모와 수준별 수업 운영, 참여형 활동의 구성, 평가방식, 교수자 피드백 및 학습지원 체계 등 교양영어의 주요 운영 요소를 학습자의 실제 경험을 중심으로 재검토할 수 있다.

따라서 본 연구는 영어와 영미권의 언어·문화를 중심으로 운영되는 융복합 교양교과목 「영미언어와 문화의 이해」를 교양영어의 관점에서 살펴보고, 학습자가 경험하는 긍정적·부정적 정의적 감정의 양상과 이러한 감정 경험이 수업 참여와 어떠한 관계를 갖는지를 분석하는 것을 목적으로 한다. 나아가 분석 결과를 토대로 학습자의 능동적인 참여를 지원하기 위한 교양영어 수업의 개선 방향을 모색하고, 대학 교양교육의 교육과정 및 운영 개선을 위한 정책적 시사점을 제시하고자 한다.

이를 위한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 「영미언어와 문화의 이해」 수업에서 학습자의 정의적 감정 경험은 어떠한 양상을 보이는가?

연구문제 2. 「영미언어와 문화의 이해」 수업에서 학습자의 정의적 감정 경험과 수업 참여 간에는 어떠한 관계가 있는가?

연구문제 3. 이러한 관계는 대학 교양영어 및 교양교육 운영 개선에 어떠한 시사점을 제공하는가?

Ⅱ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 대학 교양영어 수업에서 학습자가 경험하는 정의적 감정과 수업 참여의 관계를 살펴보기 위해 2026학년도 2학기 강원도에 위치한 4년제 종합대학 C대학교에서 개설된 교양교과목 「영미언어와 문화의 이해」 수강생 50명이며 남학생 32명, 여학생 18명을 연구대상으로 선정하였다. 이 교과목은 영미권의 언어와 문화를 이해하는 것을 목적으로 하며, 영국과 미국의 언어, 역사, 사회 및 문화적 특성을 주요 내용으로 다룬다. 수업은 관련 지식에 대한 교수자의 설명과 함께 질문과 응답, 의견 표현, 문화적 사례 탐색, 조별활동 등 학습자의 참여가 이루어지는 방식으로 운영되었다.

해당 교과목에는 서로 다른 전공과 영어학습 경험을 가진 학생들이 참여하고 있다. 따라서 동일한 수업을 경험하면서도 학습자의 영어 수준과 선행 학습 경험, 수업활동에 대한 인식에 따라 서로 다른 감정을 경험하고 참여 양상을 보일 수 있다. 이러한 특성은 대학 교양영어 수업에서 나타나는 정의적 감정 경험과 수업 참여의 관계를 살펴보려는 본 연구의 목적에 적합하다.

연구 참여자에게는 연구의 목적과 자료의 활용 방법을 안내하고 자발적으로 연구 참여에 동의한 학생의 응답만을 분석하였다. 연구 참여 여부는 교과목의 성적평가와 관련되지 않으며, 수집된 자료는 개인을 식별할 수 없도록 익명화하여 연구 목적으로만 활용하였다.

2. 연구도구

본 연구에서는 「영미언어와 문화의 이해」 수업에서 학습자가 경험한 정의적 감정과 수업 참여를 파악하기 위해 설문지를 활용하였다. 설문 문항은 학습자의 일반적 특성, 정의적 감정 경험, 수업 참여 및 수업 경험에 관한 개방형 문항으로 구성하였다.

정의적 감정 경험은 대학영어 학습자의 감정을 분석한 김병선과 박옥희(2019)와 영어학습 과정에서 나타나는 지루함을 분석한 김병선(2020)을 참고하여 구성하였다. 긍정적 감정은 즐거움, 흥미, 자신감, 성취감 등을 중심으로 살펴보았으며, 부정적 감정은 불안, 긴장, 부담감, 두려움, 지루함 등을 포함하였다. 이를 통해 학습자가 수업을 전반적으로 좋아하거나 싫어하는지를 측정하기보다 구체적인 수업 경험에서 어떠한 감정을 경험하였는지를 파악하고자 하였다.

수업 참여는 출석이나 과제 제출과 같은 형식적 참여에 한정하지 않고 실제 수업 과정에서 나타나는 학습자의 행동을 중심으로 구성하였다. 질문과 응답, 의견 표현, 수업활동 참여, 조별활동에서의 상호작용, 수업에 대한 집중과 지속적인 참여 등을 주요 내용으로 설정하였다. 정의적 감정 경험과 수업 참여에 관한 문항은 5점 Likert 척도로 구성하였다.

또한 정량적 문항만으로 파악하기 어려운 학습자의 구체적인 경험을 확인하기 위해 개방형 문항을 포함하였다. 개방형 문항에서는 수업에 적극적으로 참여하게 된 상황과 당시 경험한 감정, 참여하기 어려웠던 상황과 그 이유, 자신의 수업 참여에 영향을 준 요인 등을 자유롭게 기술하도록 하였다.

3. 자료수집

자료수집은 학습자들이 「영미언어와 문화의 이해」의 수업 내용과 활동방식을 충분히 경험한 이후 실시하였다. 이는 특정한 한 차시의 감정이나 일시적인 수업 만족도를 조사하기보다 한 학기 동안 경험한 수업 상황을 바탕으로 정의적 감정과 참여 양상을 파악하기 위한 것이다.

설문에서는 영미 언어와 문화에 관한 강의 내용의 이해뿐 아니라 질문과 응답, 의견 표현, 조별활동 및 다른 학습자와의 상호작용 등 실제 수업에서 경험한 상황을 떠올려 응답하도록 하였다. 특히 어떠한 상황에서 흥미, 즐거움, 자신감과 같은 긍정적 감정을 경험하였는지, 불안, 부담감, 두려움, 지루함과 같은 부정적 감정을 경험하였는지를 함께 조사하였다. 이를 통해 정의적 감정을 학습자의 일반적인 성향이 아니라 구체적인 교양영어 수업 경험 속에서 파악하고자 하였다.

4. 자료분석

수집된 자료는 연구문제에 따라 분석하였다. 먼저 「영미언어와 문화의 이해」 수업에서 나타난 학습자의 정의적 감정 경험을 파악하기 위해 각 문항의 평균과 표준편차를 산출하였다. 긍정적 감정과 부정적 감정을

구분하여 전반적인 경향을 살펴보고, 개별 감정의 상대적인 수준도 함께 분석하였다.

다음으로 정의적 감정 경험과 수업 참여 간의 관계를 살펴보기 위해 상관분석을 실시하였다. 긍정적 감정과 부정적 감정이 전체적인 수업 참여와 어떠한 관계를 보이는지를 분석하고, 질문과 응답, 의견 표현, 조별활동 및 수업 집중 등 구체적인 참여 양상과의 관계도 함께 살펴보았다.

개방형 문항에 대한 응답은 반복적으로 나타나는 내용과 의미를 중심으로 범주화하였다. 분석 과정에서는 학습자의 참여를 촉진한 감정과 수업 상황, 참여를 어렵게 한 감정과 상황, 교수자 및 동료 학습자와의 상호작용, 수업활동에 대한 경험 등을 중심으로 공통적인 주제를 도출하였다. 이후 정량적 분석 결과와 개방형 응답에서 나타난 내용을 함께 검토함으로써 정의적 감정 경험과 수업 참여의 관계를 구체적으로 해석하였다.

마지막으로 분석 결과를 토대로 학습자의 참여를 지원하기 위한 교양영어 수업의 운영 방향을 검토하였다. 특히 학습활동의 구성, 학생 간 영어 수준 차이, 교수자의 피드백과 상호작용, 참여 기회의 제공 등 수업 운영과 관련된 요인을 중심으로 살펴보고, 이를 대학 교양영어 및 교양교육 운영 개선을 위한 시사점으로 제시하였다.

Ⅲ. 연구 진행 현황 및 분석

본 연구는 「영미언어와 문화의 이해」 수강생을 대상으로 설문조사와 자료수집을 완료하였으며, 현재 수집된 자료를 분석하고 있는 단계이다. 따라서 현 단계에서는 최종적인 연구결과를 제시하기보다 연구의 진행 상황과 분석 방향을 제시하고자 한다. 자료 분석을 완료한 후 학술대회 발표 이전에 구체적인 연구결과를 제시할 예정이다.

현재 분석에서는 먼저 학습자가 수업 과정에서 경험한 흥미, 즐거움, 자신감, 성취감 등의 긍정적 감정과 불안, 긴장, 부담감, 두려움, 지루함 등의 부정적 감정이 어떠한 양상으로 나타나는지를 살펴보고 있다. 다음으로 이러한 감정 경험과 질문 및 응답, 의견 표현, 조별활동, 수업 집중 등 수업 참여 간의 관계를 분석하고 있다. 또한 개방형 응답을 통해 학습자의 참여를 촉진하거나 어렵게 한 구체적인 수업 상황과 감정 경험을 함께 분석하고 있다.

최종적으로 정량적 분석과 개방형 응답 분석을 종합하여 정의적 감정 경험과 수업 참여의 관계를 구체적으로 제시하고자 한다. 이를 토대로 학습활동의 구성, 참여 방식, 교수자 피드백 및 학습지원 등 대학 교양영어 수업의 운영 개선 방향을 살펴보고, 대학 차원의 교양교육 운영을 위한 정책적 시사점을 도출하고자 한다.

참고문헌

김병선. (2020). 한국 대학생들이 과거 영어학습 상황에서 경험한 지루함에 관한 연구. 영어영 문학연구, 62(3), 263-289.

김병선, 박옥희. (2019). 지방 대학 신입생들의 영어 학습에 대한 감정 연구: C대학과 B대학의 비교분석. 영어영문학연구, 61(4), 237-262.

김수연. (2024). 유학생 필수 교양 교과목의 메타버스 아바타 커스터마이징 활용 디지털 스토리텔링 활동 적용과 효과 탐색: 디지털 역량, 창의성, 자기표현력을 중심으로. 교양교육연구, 18(4), 227-247.

김태영. (2012). 한국 초·중등학생들의 영어 학습동기 및 제2언어 자아 분석: 정성적 인터뷰 접근법. 영어학, 12(1), 67-99.

박종향, 박지영. (2025). K-MOOC를 활용한대학 수업 사례 연구. 학습자중심교과교육연구,25(13), 371-392.

하명애.(2026). 대학 신입생의 영어학습자 정체성 연구. The Journal of Studies in Language, 42(2), 171-190.

세션 II 토론 2

대학 교양영어 수업에서 학습자의 정의적 감정 경험과 수업 참여의 관계 분석: 교양교육 운영 개선을 위한 정책적 시사점에 대한 토론문

김 난 옥(단국대학교)

인간은 새로운 것을 접했을 때의 흥미나 두려움, 생존을 위협하는 사건이나 자극에 대한 공포, 실패했을 때의 좌절감이나 슬픔, 목표를 달성했을 때의 성취감 등 일상생활 속에서 다양한 정서를 복합적으로 경험하며 살아갑니다. 이는 학습 상황에서도 마찬가지로, 학생들은 공부하는 동안 성공에 대한 희망, 성취를 통한 자존감(pride), 새로운 해결책 발견에 대한 놀라움, 낙제에 대한 불안, 낮은 성적에 대한 부끄러움이나 수업 중의 지루함 등 다양한 정서를 빈번하게 경험하게 됩니다.

본 연구는 학습자가 학습 상황에서 경험하는 정서와 수업참여와의 관계를 분석하고, 이를 기반으로 교양교육 운영 개선을 위한 정책적 시사점을 도출하는 것을 목적으로 하고 있습니다. 연구자가 언급하고 있듯이 학업에서 경험하는 정서는 학습을 계속 진행할지 그만할지, 성공적 학습경험인지 아닌지를 보여주는 길잡이가 되며, 학업에 대한 즐거움과 같은 긍정적 정서는 학습에 대한 학생의 참여를 독려하며, 지루함이나 실패 등과 같은 부정적 정서는 과제 집중이나 참여에 대한 의지와 노력을 방해하기도 하는 등 정서적 경험은 학습과 수행에 영향을 줍니다. 이에 학습자가 학습 상황에서 경험하는 정서에 대한 연구의 필요성과 중요성은 지속적으로 강조되고 있습니다. 따라서 본 연구에서 다루고자하는 학습자의 정의적 감정 경험과 수업 참여 간의 관계를 분석하는 것은 실천적 의의가 크다고 생각됩니다. 아울러 대학 시기의 대표적인 교양교육 영역인 대학 교양영어 수강생을 대상으로 하고 있는데, 대학 교양영어는 전공과 관계 없이 누구나 수강하는 교과목이자 의사소통 역량 등 미래 사회 필요한 역량을 함양하는데 있어 중요한 위치에 있다는 점에서 다양한 학습자의 정서적 경험을 확인하고, 수업 참여 관계를 분석하는데 있어 적절하다고 생각됩니다. 양적인 분석뿐만 아니라 질적 분석도 포함하고 있어 보다 심도 있는 교양교육 개선을 위한 정책적 시사점을 도출할 수 있으리라 생각됩니다. 본 연구의 의의를 충분히 인정하면서도 논의를 한층 정교화하기 위해 아래와 같이 질문을 드리고자 합니다.

첫째, 본 연구에서는 학습자가 교양영어 수업에서 경험하는 정의적 감정 경험 양상과 수업 참여 정도를 파악하기 위하여 설문조사를 수행하였습니다. 정의적 감정 경험은 크게 긍정적 감정(즐거움, 흥미, 자신감, 성취감)과 부정적 감정(불안, 긴장, 부담감, 두려움, 지루함)으로 구분하고, 기존 연구를 참고하여 문항을 구성하였다고 되어 있습니다. 기존의 학업정서를 측정하는 타당화된 도구를 활용한 것이 아니라 선행연구를 바탕으로 본 연구에서 새로 구성하신 것으로 이해됩니다. 기존의 타당화된 척도가 아닌 본 연구를 위해 새로 구성한 척도라면 척도의 타당화나 신뢰도는 비교적 제한적일 수 있다고 생각됩니다. 한편 수업참여의 경우 수업 중 질문 및 응답, 의견 표현, 수업활동 참여, 조별활동에서의 상호작용, 수업에 대한 집중과 지속적 참여 등 학습자의 행동을 중심으로 구성하여 5점 리커르트 척도로 조사하였다고 기술하고 있습니다. 수업 활동 참여와 수업에 대한 집중, 지속적 참여 등은 변인명만으로는 유사한 변인이 아닐까하는 생각이 듭니다. 본 연구에서 정의적 감정 경험 및 수업 참여는 연구 목적을 달성하기 위한 중요한 변인이므로, 각 변인에 대한 개념, 수업참여의 경우 수업참여의 다차원적 구조 중 행동적 측면에만 초점을 두신 근거, 연구에서 활용한 측정도구의 구성에 대하여 조금 더 설명 부탁드립니다.

둘째, 본 연구의 연구목적 중 하나는 교양영어 수업에서 학습자가 경험하는 정의적 감정의 양상을 확인하는 것입니다. 교양영어 교과를 선택한 하나의 이유가 서로 다른 전공과 영어학습 경험을 가진 학생들로 구성되어 있다는 점이기도 합니다. 연구대상의 특성은 성별만 제시되어 있는데, 성별 외 다른 연구대상의 특성을 제시해주신다면 연구 결과를 이해하는데 도움이 될 것 같습니다. 아울러 긍정적 감정과 부정적 감정 수준뿐만 아니라, 이러한 정의적 감정 양상이 전공계열, 학년 등 학생의 배경에 따라 어떠한 양상을 보이는지 확인해 볼 수 있을 것 같습니다.

셋째, 학습자의 수업 참여는 수업의 구성에 따라 달라질 수 있습니다. 학습자중심 수업일 경우 학습자의 참

여도가 많아지게 되며, 강의중심 수업일 경우 학습자의 참여는 제한적일 수 있습니다. 질문이나 의견표현을 할 기회가 다양하게 열려 있는지, 조별이나 동료와의 학습 활동이 비율이 많은지 등에 따라 학습자가 직접 학습에 참여할 수 있는 기회가 달라지며, 그 기회 정도에 따라 참여도도 달라지게 됩니다. 연구대상에 간단히 교수자의 설명과 함께 질문과 응답, 의견 표현, 문화적 사례 탐색, 조별 활동 등으로 구성되어 있다고 언급해 주셨습니다만, 수업의 구성이 조금 더 구체적으로 설명된다면 독자가 연구결과를 이해하는데 도움이 될 것 같습니다.

넷째, 본 연구에서는 한 학기 동안 경험한 수업 상황에 대한 학습자의 감정 경험 양상과 수업 참여 정도를 파악하고 있습니다. 학기가 끝날 즈음에 1회 조사하신 것으로 이해됩니다. 교사나 동료와의 관계, 교사의 교수·학습 방식에 따라 학습자가 경험하는 감정이 변화할 수 있습니다. 이러한 학습자의 감정 경험이 보다 긍정적으로 작용할 수 있도록 변화시킬 수도 있습니다. 이를 위해서는 학습자의 감정 경험이 어떻게 변화하는지 변화를 파악하는 것도 중요하리라 생각됩니다. 향후 연구에서는 종단적 자료 수집을 통하여 학습자의 감정 경험 양상이 변화하는지, 변화한다면 어떻게 변화하는지 분석해볼 수 있을 것입니다.

종합하면, 본 연구는 대학 교양영어에서의 경험적 자료를 기반으로 학습자의 정서적 경험과 수업 참여 간의 관계를 살펴보고, 이를 기반으로 향후 교양교육 운영 개선을 위한 귀중한 기초 자료를 제공해주고 있습니다. 일반화하기에 사례수가 제한적이나 양적 분석과 질적 분석을 함께 담아 보다 심도 있는 논의와 시사점을 제공해주시고자 하신 것 같습니다. 앞서 드린 질문들은 토론자의 이해가 부족하여 드리는 것일 수 있습니다만, 본 연구가 교양교육 현장에 유의미한 변화를 이끌어내는 뜻깊은 결과물로 완성되는데 작게나마 보탬이 되기를 바랍니다. 감사합니다.

세션 Ⅲ

AI 시대의 교양교육의 방향

좌장 | 박지윤(우석대학교)

세션 III 발표 1

AI시대 교양교육의 교육적 의미: 'AI시대 인간과 교육' 수업 사례를 중심으로

한 송 이(덕성여자대학교)

1. 서론

생성형 AI의 등장은 대학생이 학습하는 양상을 크게 바꾸어 놓았다. 수업 내용의 요약과 정리에서부터 과제와 시험 수행에 이르기까지 대학교육 전반에서 생성형 AI의 활용이 확대되고 있다. 특히 학생의 직접적인 사유에 기반해야 할 과제 활동에 대해서는 사용 금지, AI 탐지도구 도입, 허용 범위를 정한 가이드라인 제시 등의 대응이 이루어져 왔다. 정책적으로도 재정지원사업 등을 통해 AI 활용 수업의 도입이 적극적으로 독려되고 있다. 그러나 생성형 AI의 활용이 되돌리기 어려운 흐름이라면, 대학, 특히 교양교육이AI를 어떻게 마주하고 교육적으로 전유할 것인지에 대한 고민이 필요하다. 교양교육을 담당하는 교수자들은 교양교육이 추구해 온 비판적 사고와 자기 성찰의 역량을 AI 시대에 어떻게 길러낼 것인가라는 실천적 과제에 직면해 있다.

AI와 교육에 관한 선행연구는 크게 세 흐름으로 정리할 수 있다. 첫째, AI 리터러시와 AI 역량을 개념화하고 이를 진단하는 연구이다(Long & Magerko, 2020; Ng et al., 2021; UNESCO, 2024). 둘째, 생성형 AI의 교육적 유용성과 위험을 다루는 연구로, 개인화 학습의 가능성과 함께 인지적 외주화(cognitive offloading)에 따른 비판적 사고의 약화가 지적되어 왔다(Risko & Gilbert, 2016; Kasneci et al., 2023; Gerlich, 2025). 최근에는 생성형 AI를 안내 장치 없이 사용한 학습자가 AI 없이 수행하는 후속 평가에서 오히려 낮은 성취를 보였다는 실험 결과(Bastani et al., 2025), AI 사용이 학습자의 자기조절적 사고 과정을 약화시키는 '메타인지적 게으름'에 대한 보고(Fan et al., 2025) 등이 잇따르고 있다. 셋째, 대학교육에서 AI 관련 교과목을 개발하거나 학습자의 인식과 경험을 조사한 연구이다. 국내 교양교육 분야에서도 생성형 AI 시대의 교양교육이 기술 수용성을 높이는 데 그치지 않고, 학습자가 변화하는 사회를 이해하며 자신의 삶을 주체적·비판적·윤리적으로 설계할 수 있는 역량을 길러야 한다는 논의가 제기되었다(이유미·박윤수, 2024).

그러나 기존 연구의 상당수는 설문과 자기보고에 기반하거나 통제된 실험 과제를 다루고 있어, 실제 교양 수업 안에서 학습자가 AI와 어떤 대화를 나누었고 그 대화가 학습으로 어떻게 이어졌는지를 대화 로그와 산출물을 함께 분석한 연구는 드물다. 이에 본 연구는 'AI시대 인간과 교육' 수업 사례를 대상으로, AI 활용 성찰 에세이와 대화 로그를 함께 분석하여 AI시대 교양교육의 교육적 의미를 탐색하고자 한다. 구체적인 연구 질문은 다음과 같다. 첫째, 학습자는 AI와 어떻게 상호작용하였는가? 둘째, AI 활용 조건의 구조화 정도에 따라 상호작용의 양상은 어떻게 달라졌는가? 셋째, AI와의 대화는 학습자의 성찰로 어떻게 연결되거나 단절되었으며, 이는 교양교육의 목표 실현에 어떠한 의미를 지니는가?

2. 연구 방법

2.1. 연구 맥락

본 연구는 교수자가 곧 연구자인 수업 실행연구로, 2026학년도 1학기 A대학에서 운영된 'AI시대 인간과 교육' 교양 선택 교과목을 대상으로 한다. 해당 교과목은 인간과 교육에 대한 이해를 토대로 AI시대 인간 존재와 교육적 이슈의 의미를 탐색하는 데 목적이 있다. 수업에는 간호, 작업치료, 경찰행정, 시각디자인, 항공서비스 등 다양한 전공의 학생 43명이 참여하였다. 이 중 연구 활용에 동의하고, AI 활용 과제(3~5차)의 성찰 에세이와 대화 로그를 모두 제출하여 자료의 완결성을 갖춘 20명을 최종 분석 대상으로 선정하였다. 다만 자료 완결성을 기준으로 한 선정은 상대적으로 성실한 학습자가 포함될 가능성을 높이므로, 본 연구의 결과는 수강생 전체의 경향이라기보다 과제에 충실히 참여한 학습자 집단의 양상으로 해석할 필요가 있다.

2.2. 수업 및 과제 설계

수업은 인간과 교육에 대한 기초적 이해, AI시대의 인간과 교육 이해, AI시대 교육 관련 이슈, AI시대 미래 인간과 교육의 순으로 구성되었으며, 이론 학습과 소그룹 토의를 병행하였다. 학기 중 총 5회의 성찰에세이 과제를 부과하였다. 1차와 2차 과제는 AI 활용을 금지하고 각각 '현재의 나와 미래에 되고 싶은 나의 모습', '교육 변화를 촉구하는 영상 시청 후 AI시대의 교수자, 학습자, 교육과정'에 대해 성찰하도록 하였다. 3차~5차 과제는 AI 활용을 전제 조건으로 하되, ① 먼저 자신의 의견을 제시하고, ② AI와의 질의응답을 통해 사고를 확장한 뒤, ③ 이를 종합한 최종 의견을 제시하는 '선행 사고-대화-재구성'의 3단계 구조를 공통으로 적용하였다. 이 과정에서 AI와의 대화 경험(도움, 의심, 오류, 보완 등)을 성찰하게 하였다(김여은, 2026). 모든 대화 로그는 별도 파일로 제출하도록 안내하였다. 과제별 조건은 점진적으로 구조화되었다. 이러한 설계는 AI를 정답 제공자가 아니라 튜터, 코치, 비판자 등 특정한 교육적 역할을 수행하는 대화 상대로 배치하려는 시도(Mollick & Mollick, 2023)이자, 학습자의 인지적 관여를 수동적 수용에서 구성적·상호작용적 수준으로 끌어올리려는 비계(scaffolding) 설계로 볼 수 있다(Chi & Wylie, 2014).

2.3. 자료 수집 및 분석

분석 자료는 20명이 제출한 3차~5차 성찰에세이와 대화 로그이다. 분석은 세 층위로 이루어졌다. 첫째, 대화 로그는 상호작용의 깊이를 상·중상·중하·하의 4수준으로 평정하였다. 평정 기준은 학습자 발화가① AI 답변의 단순 수용에 그치는지, ② 후속 질문으로 확장하는지, ③ AI 답변의 전제·근거·논리를 문제 삼는지, ④ 반박과 재반박을 거쳐 자신의 입장을 재구성하는지이다. 둘째, 수행 수준을 형식적 이행(조건의 최소 충족), 충실한 이행(조건에 따라 자기 견해를 제시하고 대화를 이어가되 AI 답변의 수용·확장이 중심), 주체적 확장(과제 조건을 이행하며 생각을 확장하는 비판적 개입)의 세 유형으로 분류하였다. 셋째, 로그와 성찰에세이를 대조하여 대화에서 나타난 사고의 변화가 에세이에 반영되었는지, AI의 어휘와 논리가 어떻게 차용되었는지를 살폈다. 성찰에세이는 주제 분석을 통해 핵심 성찰 내용을 범주화하였다. 코딩은 연구자 1인이 수행하였으므로, 코딩 기준과 대표 사례를 함께 제시하여 해석의 추적 가능성을 확보하고자 하였다(O'Connor & Joffe, 2020).

3. 연구 결과

3.1. AI와 대화의 경험: 감탄, 의심, 교정

AI와의 대화 경험 성찰을 살펴보면, 다수의 학생이 AI가 예상보다 깊이 있는 관점을 제시했다는 '와우 모먼트'를 보고하였다. 예컨대 한 학생은 AI 활용 격차에 대해 학습 속도의 차이만을 예상했으나 AI가 지식 암기자와 기획·편집자의 격차를 제시하자 이를 자신의 생각보다 '더 고차원적'이라고 서술하였다(S8-RJ4). 이는 선행적으로 제시한 자기 의견에 대해 AI가 새로운 정보와 관점을 제공함으로써 사고의 확장을 경험했음을 보여준다. 동시에 AI의 답변이 그럴듯하지만 검증이 필요하다고 느낀 '의심 모먼트', 기대와 다른 답변을 확인한 '배신 모먼트'도 확인되었다. 같은 학생은 AI가 새로운 불평등 사례라며 제시한 내용이 사실은 자신이 첨부한 기사에 이미 있던 것임을 알아차렸다(S8-RJ4). 일부 학생은 AI의 설명에서 근거가 빠진 부분을 짚어 추가로 질문하였다. 한 학생은 'AI를 먼저 쓰면 사고가 멈춘다'는 AI의 주장에 대해 '이에 대한 과학적 근거가 있어?'라고 되물었고, AI는 '사고가 멈춘다'는 표현이 과장이었음을 인정하며 주장을 조정하였다(S21-RJ3).

다만 와우 모먼트의 우세는 양가적으로 해석할 필요가 있다. 생성형 AI의 유창하고 구조화된 언어는 그 자체로 신뢰 신호로 작동하며, AI에 대한 신뢰가 높을수록 비판적 검토가 줄어든다는 보고(Lee et al., 2025)에 비추어 보면, '예상보다 고차적이다'는 감탄은 사고 확장의 계기인 동시에 AI의 의견을 무비판적으로 수용하는 출발점이 될 수도 있다. 따라서 와우 모먼트가 의심·교정 모먼트로 이어졌는지, 즉 감탄이 검증으로 전환되었는지가 교육적으로 더 중요한 지표라 할 수 있다.

3.2 AI와 상호작용의 질: 조건의 구조화와 주체적 확장

AI 활용 조건을 구조화할수록 상호작용의 깊이는 높아지는 경향을 보였다. 깊이 '상·중상'의 비율은 자유 대화 중심의 3차에서 25.0%였으나, 기사 분석과 질문의 질 평가가 더해진 4차에서 42.1%, 반대 입장 역할 설정을 요구한 5차에서 55.0%로 증가하였다. 과제 조건을 넘어 대화를 주도한 '주체적 확장'은 3차와 4차보다 5차에서 더 증대되었다. 같은 학생이 3차에서는 AI의 설명을 수용하는 데 그쳤다가 5차에서는 재반박을 이어간 사례도 발견되어, 상호작용의 깊이가 학습자의 특성만이 아니라 과제 설계에 의해 매개될 수 있음을 확인

하였다. 물론 이를 과제 설계의 효과로만 해석하기에는 주의가 필요하다. 세 과제는 주제(학습, 사회불평등, 윤리적 딜레마)와 조건이 동시에 달라졌고, 학기 진행에 따른 AI 활용 숙련과 수업 내용의 누적도 함께 작용하였기 때문이다. 또한 5차는 반론과 재반론의 교환 자체를 조건으로 요구하였으므로, 조건을 준수함에 따른 깊이의 상승이 나타났다고 할 수 있다. 특히, 주체적 확장이 5차에서만 증가했다는 점은, 기사 분석보다 AI에게 반대자라는 '역할을 부여하는 구조화'가 비판적 개입을 촉발하는 데 더 효과적이었을 가능성을 보여준다.

동일한 조건 아래에서도 AI와의 상호작용의 수준은 다양하게 나타났다. '형식적 이행'은 짧은 질문으로 AI의 설명을 수용하는 데 그치거나, AI의 답변만 혹은 AI가 요약한 대화록을 제출하였다. '충실한 이행'은 조건대로 자기 견해를 제시하고 대화를 이어갔으나 AI 답변을 수용하거나 일부 확장하였다. '주체적 확장'에서는 학생 스스로의 비판적 개입이 나타났다. 한 학생은 AI가 불평등의 원인을 구조적으로 분석한 뒤 해법을 개인의 기술 학습으로 제시하자 '구조적인 불평등 문제를 해결하라니까 결국 '개인이 알아서 기술 배우고 노력해라'로 끝내는 건 앞뒤가 안 맞지 않아?'라고 반문하였고, AI는 자신의 이전 답변이 '논리적 오류를 범했음을 인정'하며 제도적 대안을 다시 제시하였다(S17-RJ4). 또 다른 학생은 토론 중 AI가 자신의 편에 서자 '무조건 반대의 의견으로 찬반 토론을 해야 해'라며 역할을 재설정하였다. AI 주장에 과학적 근거와 연구 사례를 요구하거나(S21-RJ3), AI의 논증이 반증될 수 있는지를 되묻는 질문도 나타났다(S21-RJ5).

이 가운데 역할 재설정 사례는 특히 주목할 만하다. 대규모 언어모델은 사용자의 견해에 동조하는 경향(sycophancy)을 지니는 것으로 알려져 있다(Sharma et al., 2023). 본 자료에서도 반대자 역할을 부여받은 AI가 대화가 진행될수록 사용자의 의견에 합치되는 쪽으로 기우는(S35-RJ5) 장면이 관찰되었다. 즉 역할 설정이라는 조건은 AI의 기본값에 의해 쉽게 무력화될 수 있으며, 이를 알아차리고 역할을 되돌리는 것 자체가 학습자의 메타인지적 판단이라고 할 수 있다. 한편, '주체적 확장'은 일부 학생에게서 여러 과제에 걸쳐 반복되어, 과제 설계의 효과와 함께 학습자 간 차이가 뚜렷하게 존재함을 보여주었다. 이는 기존의 비판적 사고 역량이 높은 학습자일수록 AI를 사고 확장의 도구로 활용한다는 선행연구(Gerlich, 2025; Fan et al., 2025)와 맥을 같이하며, AI 활용이 오히려 학습자 간 격차를 확대할 수 있음을 시사한다.

마지막으로 AI와의 대화 과정에서 AI가 먼저 완성형 산출물을 제안하는 장면이 반복적으로 확인되었다. AI는 '보고서용으로 쓰신다면 찬반 균형 구조로 재구성해 드릴 수도 있다'(S26-RJ4), '발표 슬라이드 구조로 정리해 줄게'(S21-RJ3)라고 먼저 제안하였고, 한 사례에서는 학생의 선행 의견에 해당하는 글을 대신 작성한 뒤 '이렇게 쓰면 기사 내용 분석이 아니라 내 생각 느낌이 더 살아나고 과제에도 자연스럽게 들어간다'고 안내하기도 하였다(S16-RJ4). 이는 '먼저 스스로 자신의 생각을 설정하라'는 과제의 전제 조건조차 AI에 의해 대행될 수 있음을 보여준다. 사고와 글쓰기를 AI에게 외주화할 수 있는 가능성을 차단하지 못한 것이다. 이는 안내와 규칙 제시만으로는 AI 활용을 통제하기 어렵다는 집행의 착시(enforcement illusion)(Corbin et al., 2025)와 안내 장치 없는 AI 활용이 학습을 저해할 수 있음(Bastani et al., 2025)이 본 수업을 통해 재확인되었다고 할 수 있다.

4. 결론 및 시사점

본 연구는 'AI시대 인간과 교육' 수업 사례를 통해, AI를 활용한 성찰 과제가 교양교육이 추구해 온 비판적 사고와 자기 성찰을 촉진할 가능성과 한계를 확인하였다. 본 연구 결과에 따른 주요 논의와 시사점은 다음과 같다.

첫째, 교양교육에서 비판적 사고와 자기 성찰은 낯선 관점과의 만남을 통해 자신의 전제를 드러내고 재구성하는 과정에서 길러진다. 본 수업에서 AI는 학습자에게 새로운 관점을 제시하는 대화 상대, 즉 사고를 흔드는 '타자'의 역할을 일정 부분 수행하였다. 그러나 반대자로 설정된 AI가 사용자의 의견에 동조하고, 학습자의 초기 의견을 세련된 언어로 되돌려주는 장면은 AI와의 대화가 진정한 타자와의 만남이 아니라 자기 견해의 재생산에 그칠 수 있음을 보여준다. AI가 '타자'로서 기능하는 것의 교육적 가치는 AI와의 대화 그 자체가 아니라, 학습자가 AI의 의견을 그저 수용하지 않고 AI의 동조에 저항하며 판단의 주도권을 되찾을 때 존재한다. 이는 학습자가 학습의 주체로서 존재하는 것이 AI시대 교양교육의 핵심임을 시사한다. 따라서 AI시대 교양교육의 목표는 'AI를 잘 쓰는 능력'에서 'AI와 더불어 판단하는 능력'으로 확장되어야 한다. AI활용 교양교육은 도구 활용에 머무르지 않고, AI의 답변을 검증하고 그 권위와 동조에 저항하며 최종 판단에 책임지는 행위주체성을 포함하는 방식으로 재구조화되어야 한다(이유미·박윤수, 2024; UNESCO, 2024).

둘째, ‘선행 사고-대화-재구성’의 조건과 역할 설정은 비계로서 분명한 효과를 보였다. 그러나 본 연구에서 다수 학생이 교수자가 제시한 지시문을 거의 그대로 사용하였다는 점은, 조건이 비판적 대화를 위한 관문은 되어으나, 그것이 곧 비판적 사고의 내면화가 이루어졌음을 뜻하지 않음을 보여준다. 조건이 정교해질수록 학습자는 AI를 이용해 형식적으로 조건을 충족하는 방법을 함께 학습해 나갈 수 있다. 따라서 AI 활용을 안내할 때 단순히 조건 수행 여부가 아닌, 학습자가 실제로 조건을 의미있게 경험하고 있는지에 중점을 두어야 한다. ICAP 관점에서 보면, 학습자의 관여를 구성적(constructive)·상호작용적(interactive) 수준으로 끌어올리는 것은 과제 조건만으로는 부족하며, 학습자가 자신의 대화를 되돌아보고 평가하는 메타 수준의 활동이 더해져야 한다(Chi & Wylie, 2014). 이에 AI 활용 과제는 ‘선행 사고-대화-재구성’ 구조를 기본으로 하되, 형식을 넘어 학습자가 스스로의 활용 방법으로 내면화하도록 안내하는 데 목적을 두어야 한다. 또한 AI의 사용자 동조 경향이나 완성형 산출물 제안 경향 등에 대해 학습자가 인식하고 대응할 수 있는 경험을 의도적으로 제공할 수 있다.

셋째, 대화 로그 제출은 AI 활용 과정을 가시화하여 학습자의 사고 과정을 평가하는 데 유용한 방안이 될 수 있다. 그러나 로그 또한 편집·요약·재구성될 수 있다는 점에서, 로그 원본과 에세이를 대조하고, 구술 인터뷰나 수업 중 토론 활동과 연계하는 등 다차원적 평가 설계가 필요하다(Corbin et al., 2025; Perkins et al., 2024). 선행 의견 작성처럼 AI 개입이 없어야 하는 단계는 수업 중에 작성하도록 할 수 있다.

넷째, 주체적 확장이 특정 학습자에게 반복적으로 나타났다는 결과는, 동일한 조건에서도 학습자가 이미 지니고 있는 비판적 사고 역량에 따라 AI가 사고를 ‘확장’하는 도구가 되기도, 사고를 ‘대행’하는 도구가 되기도 함을 보여준다. AI 활용 역량의 격차가 사고력의 격차로 고착되지 않도록 하는 것은 교양교육의 공공적 책무라 할 수 있다. 따라서 수업 단계에서 학습자 간 격차에 대응하는 차등적 대응 방안이 필요하다. 형식적 이행에 머무는 학습자를 위해 모범적인 대화 사례를 제시하거나 질문의 유형을 다양하게 안내하는 등 AI와의 비판적 대화 방법에 대한 피드백이 제시되어야 한다. 이를 위해 교수자는 학습자들의 AI와의 대화를 메타인지적으로 바라볼 수 있도록 지원하는 교수-학습 환경을 마련할 필요가 있다.

본 연구는 단일 교과목 사례를 분석한 실행연구로서 일반화에 한계가 있다. 또한 학생이 제출한 성찰에세이 자료에 국한되어 분석이 이루어졌다는 점에서, 후속 연구에서는 학생에 대한 심층 면담 등을 수행하여 성찰에세이 분석을 통해 도출한 결과에 대한 보완이 이루어질 필요가 있다.

참고문헌

김여은. (2026). AI접목 교과목 개발 사례 공유: 수업 설계에서 실제 수업 운영까지. 성균관대학교 2026 교육스타트업 발표자료.

이유미, 박윤수. (2024). 생성형AI 시대의 교양교육: 생성형AI 가이드라인과 생성형AI 리터러시를 중심으로. 교양교육연구, 18(6), 181-196. https://doi.org/10.46392/kjge.2024.18.6.181

Bastani, H., Bastani, O., Sungu, A., Ge, H., Kabakcı, Ö., & Mariman, R. (2025). Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences, 122(26), e2422633122.

Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. Educational Psychologist, 49(4), 219–243.

Corbin, T., Dawson, P., & Liu, D. (2025). Talk is cheap: Why structural assessment changes are needed for a time of GenAI. Assessment & Evaluation in Higher Education, 50(7), 1087–1097.

Fan, Y., Tang, L., Le, H., Shen, K., Tan, S., Zhao, Y., Shen, Y., Li, X., & Gašević, D. (2025). Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance. British Journal of Educational Technology, 56(2), 489–530.

Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. Societies, 15(1), 6.

Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and Individual Differences, 103, 102274.

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 (pp. 1–16). ACM.

Mollick, E. R., & Mollick, L. (2023). Assigning AI: Seven approaches for students, with prompts. SSRN Working Paper.

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: Artificial Intelligence, 2, 100041.

O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. International Journal of Qualitative Methods, 19.

Perkins, M., Furze, L., Roe, J., & MacVaugh, J. (2024). The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): A framework for ethical integration of generative AI in educational assessment. Journal of University Teaching and Learning Practice, 21(6).

Sharma, M., Tong, M., Korbak, T., Duvenaud, D., Askell, A., Bowman, S. R., … Perez, E. (2023). Towards understanding sycophancy in language models. arXiv:2310.13548.

UNESCO.(2024).AI competency framework for students. UNESCO.
https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students

세션 III 토론 1

「AI시대 교양교육의 교육적 의미: 'AI시대 인간과 교육' 수업 사례를 중심으로」에 대한 토론문

곽 은 주(동명대학교)

본 연구는 생성형 AI 시대에 교양교육이 추구해야 할 교육적 의미를 탐색하기 위해 대학 교양 선택 교과목인 'AI시대 인간과 교육'의 수업 사례를 분석한 실행연구이다. 특히 AI 활용 성찰에세이와 대화 로그를 함께 분석하여 학습자가 AI와 상호작용하는 양상과 이러한 상호작용이 비판적 사고 및 자기 성찰로 연결되는 과정을 살펴보았다.

연구는 2026학년도 1학기 A대학의 해당 교과목 수강생 중 자료의 완결성을 갖춘 20명을 대상으로 이루어졌다. 수업에서는 '선행 사고–대화–재구성'의 3단계 구조를 적용하고, 3차부터 5차까지의 과제에서 AI 활용 조건을 점진적으로 구조화하였으며, 학생들의 대화 로그와 성찰에세이를 분석하여 상호작용의 깊이와 수행 수준, 사고의 확장과 재구성 양상을 살펴보았다.

주요 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 학습자들은 AI와의 대화에서 새로운 관점에 대한 감탄과 함께 AI 답변에 대한 의심과 교정을 경험하였으며, 이는 비판적 사고와 성찰의 가능성을 보여주었다. 둘째, AI 활용 조건이 구조화될수록 상호작용의 깊이가 높아지는 경향이 나타났으며, 특히 AI에 반대자의 역할을 부여한 과제에서 학습자의 주체적인 개입이 증가하였다. 셋째, 동일한 과제 조건에서도 학습자 간 상호작용 수준에 차이가 나타났으며, AI를 사고 확장의 도구로 활용하는 경우와 AI의 답변을 수용하거나 형식적으로 과제를 수행하는 경우가 함께 확인되었다.

이러한 결과를 토대로 본 연구는 AI 시대 교양교육의 목표가 단순히 'AI를 잘 쓰는 능력'을 넘어 'AI와 더불어 판단하는 능력'으로 확장되어야 함을 강조하고, 이를 위한 과제 설계와 학습 과정 평가, 학습자 수준에 따른 차별화된 지원의 필요성을 제안하였다.

본 연구는 다음과 같은 점에서 학술적·실천적 가치를 지닌다. 첫째, AI 활용의 기술적·도구적 측면을 넘어 교양교육의 본질적 가치와 연결하여 논의를 전개하였다는 점이다. 최근 대학에서는 AI 활용 역량 강화와 AI 기반 교수·학습 방법의 도입이 강조되고 있으나, AI 활용 능력의 향상이 곧 학습자의 사고력이나 성찰 역량의 향상을 의미하는 것은 아니다. 본 연구는 이러한 문제의식에서 출발하여 AI 시대 교양교육이 지향해야 할 핵심 가치를 탐색하고, AI의 답변을 수용하는 것과 스스로 판단하고 재구성하는 것을 구분하여 학습자의 행위주체성을 강조하였다. 이는 AI 활용 교육이 단순한 기술 습득이나 활용 경험의 확대에 머무르지 않고, 학습자의 비판적 사고와 자기 성찰을 촉진하는 방향으로 이루어져야 함을 시사한다.

둘째, 실제 수업에서 생성된 AI 대화 로그와 성찰에세이를 함께 분석함으로써 학습자의 사고 과정을 구체적으로 살펴보았다는 점이다. AI 활용 교육에 관한 기존 연구들이 주로 학습자의 인식이나 만족도, 자기보고식 역량 변화 등을 분석해 온 것과 달리, 본 연구는 학습자가 AI에 어떠한 질문을 제시하고, AI의 답변에 어떻게 반응하며, 자신의 생각을 어떻게 수정하거나 확장하는지를 살펴보았다. 특히 AI의 주장에 반박하거나 논리적 모순을 지적하고, AI의 역할을 재설정하는 등의 사례를 통해 학습자의 주체적인 사고가 실제 상호작용 과정에서 어떻게 나타나는지를 보여주었다. 이는 AI 활용 교육의 성과를 최종 산출물뿐 아니라 학습 과정에서도 확인할 필요가 있음을 보여준다는 점에서 학술적 가치가 있다.

셋째, AI 활용 과제의 설계 방식과 학습자의 상호작용 양상을 연결하여 실천적 시사점을 제시하였다는 점이다. 본 연구는 AI 활용을 허용하는 것만으로는 학습자의 능동적인 사고를 충분히 이끌어내기 어려우며, '선행 사고–대화–재구성'의 구조와 AI에 대한 역할 부여 등 과제 설계가 중요하다는 점을 보여주었다. 또한 과제 조건의 구조화가 형식적인 수행으로 이어질 수 있다는 한계도 함께 논의함으로써, 학습자가 자신의 사고와 AI 활용 과정을 점검하고 성찰하도록 지원하는 교수자의 역할을 강조하였다는 점에서 의미가 있다.

이상의 학술적·실천적 의의에 공감하면서, 연구 결과의 해석과 향후 연구의 발전 가능성에 관해 몇 가지 토론 내용을 제시하고자 한다. 첫째, AI와의 상호작용이 학습자의 성찰로 연결되는 과정에 관한 내용이다. 본 연구는 AI와의 상호작용 양상과 과제 조건의 구조화에 따른 차이뿐 아니라, AI와의 대화가 학습자의 성찰로 어떻게 연결되는지를 주요 연구문제로 설정하였다. 연구 결과에서는 AI와의 상호작용 유형과 수준에 관한 분석이 구체적으로 제시된 반면, 이러한 상호작용이 학습자의 성찰에 어떻게 반영되었는지에 관한 분석은 상대적으로 간략하게 다루어진 것으로 보인다. 특히 대화 로그와 성찰에세이를 대조하여 사고의 변화가 에세이에 반영되었는지를 분석하였다는 점에서, 이에 관한 결과가 보다 구체적으로 제시된다면 연구의 의의가 더욱 분명해질 것으로 생각된다. 이에 AI와의 상호작용이 학습자의 성찰로 연결되었다고 판단할 수 있었던 주요 사례나 분석 결과를 공유해 주시길 부탁드리고자 한다.

둘째, 상호작용의 깊이와 수행 수준의 분석 기준에 관한 내용이다. 본 연구는 AI 대화 로그를 바탕으로 상호작용의 깊이를 4수준으로 평정하고, 수행 수준을 '형식적 이행', '충실한 이행', '주체적 확장'의 세 유형으로 구분하였다. 이러한 분석은 학습자의 AI 활용 양상을 다각적으로 이해하는 데 유용한 접근이라고 생각한다. 다만 두 분석 기준 모두 학습자의 질문, 반박, 재구성 등의 행동을 중심으로 하고 있어, 두 기준이 어떠한 측면에서 구별되는지는 연구 결과 해석 및 이해에도 영향을 미친다. 이에 두 분석 기준을 구분하여 적용한 이유는 무엇이며, 실제 분석 과정에서 상호작용의 깊이는 높지만 수행 수준은 상대적으로 낮게 나타나는 사례도 있었는지 묻고자 한다.

셋째, 본 연구의 학술적 기여와 차별성에 관한 부분이다. 본 연구는 실제 교양수업에서 생성된 AI 대화 로그와 성찰에세이를 함께 분석하여 학습자의 AI 활용 경험을 구체적으로 탐색하였다는 점에서 의의가 있다. 특히 AI와의 상호작용을 학습자의 비판적 사고와 행위주체성의 관점에서 해석하였다는 점이 특징적이다. 한편 '선행 사고–대화–재구성'의 구조나 AI에 대한 역할 부여는 기존의 AI 활용 교수·학습 설계에서도 논의되어 온 접근이다. 이러한 점에서 본 연구가 기존 논의를 바탕으로 어떠한 새로운 발견이나 시사점을 제시하였는지 살펴보는 것도 의미가 있을 것이다. 이에 기존 AI 활용 교육 연구와 비교할 때, 본 연구를 통해 새롭게 확인하거나 특히 주목하게 된 결과는 무엇이며, 이러한 발견이 AI 시대 교양교육에 어떠한 시사점을 제공한다고 생각하는지에 대한 연구자의 의견을 듣고자 한다.

본 연구는 생성형 AI 시대의 교양교육이 새로운 기술의 활용에 머무르지 않고, 학습자의 비판적 사고와 자기성찰, 주체적 판단 능력을 함양하는 방향으로 이루어져야 함을 강조하고 있다. 특히 실제 수업에서 나타난 학습자의 AI 활용 경험을 분석함으로써 AI가 사고의 확장을 지원할 수 있는 가능성과 동시에 사고를 대행할 수 있는 한계를 구체적으로 보여주었다는 점에서 의미가 있다. 향후 본 연구가 AI 활용 교양수업의 설계와 운영, 학습 성과 평가에 관한 후속 연구로 이어지고, 나아가 AI 시대 교양교육의 방향을 구체화하는 데 기여하기를 기대한다.

세션 III 발표 2

<AI윤리>를 넘어서: AI시대 필수교양으로서의 <기술윤리>

김 재 희(을지대학교)

1. 서론

생성형 인공지능을 비롯한 AI 기술의 급속한 확산은 대학 교양교육이 전제해 온 인간, 판단, 책임의 조건을 근본적으로 변화시키고 있다. AI는 더 이상 특정 산업의 전문 기술이 아니라, 교육, 노동, 의료, 행정, 금융, 문화 전반에 침투하여 인간의 정보 탐색, 의사결정, 의사소통, 창작 활동을 재구성하는 기술적 환경이 되고 있다. AI를 비롯한 첨단 기술이 인간다운 삶과 분리 불가능하게 된 오늘날, '기술'이라는 인간 삶의 근본 조건을 '보편 교양'의 차원에서 고려하지 않을 수 없다. 정보와 지식이 AI를 통해 즉각적으로 제공되는 교육 환경에서, 대학 교양교육의 과제는 더 이상 정보 전달과 지식 습득 능력 향상에 있을 수 없다. 교양교육이 근본적으로 '인간다운 삶을 살아갈 수 있는 삶의 기예'를 키우는 것이라면, 이제는 AI가 대신할 수 있는 '도구적 이성', 즉 데이터 처리 기반의 지식 습득 능력이 아니라, AI가 대신할 수 없는 '비판적 이성', 즉 무엇이 중요하고 옳은 것인가를 비판적으로 따져볼 수 있는 가치 판단 능력과 윤리의식 함양으로 그 방향을 전환해야 한다.

국내외 대학들은 이러한 변화에 대응하여 <AI 윤리> 교육을 확대해 왔다. 알고리즘 편향, 개인정보 보호, 설명가능성, 책임성, 공정성 등이 사회적 쟁점으로 부상하면서 AI 윤리는 대학 교양교육의 중요한 영역으로 인식되고 있다. 그러나 현재의 AI 윤리 교육은 대체로 피상적인 수준에 머물러 있다. 이미 완성된 도구로 주어진 AI를 어떻게 잘 활용할 것인가, 거짓되거나 편향된 정보를 어떻게 걸러낼 것인가, 공정성·투명성·설명가능성·책임성이라는 가이드라인을 개발자와 사용자가 어떻게 준수할 것인가 등 AI 사용 과정에서 발생하는 문제를 예방하고 해결하기 위한 규범 교육에 초점이 맞추어져 있을 뿐, 기술 자체가 인간의 사고·판단·관계·책임의 구조를 어떻게 변화시키는지에 대한 근본적 성찰은 상대적으로 빈약하다.

이러한 한계의 근본 원인은 기술철학의 부재에 있다. 현재의 AI 윤리 교육은 기술을 가치중립적 도구로 간주하는 도구주의적 기술관을 암묵적으로 전제하며, 이 전제 자체를 깊이 있게 문제 삼지 않는다. 그러나 기술을 바라보는 철학적 이해에는 도구주의만 있는 것이 아니다. 도구주의가 윤리를 기술의 외부, 즉 사용과 결과의 차원에 두는 반면, 비도구주의적 관점은 기술이 발생하고 구성되는 과정 자체에서 윤리적 문제가 이미 형성된다고 본다. 생성형 AI, 추천알고리즘, 자동화된 의사결정 시스템은 인간의 정보 환경을 구성하고 선택과 판단을 매개하며 사회적 기회와 자원을 배분하는 과정에 적극적으로 개입하는 것으로서 인간의 인지 구조와 사회적 관계를 형성하는 사회-기술적 존재이다. 단순 도구로 환원될 수 없는 이러한 기술의 본성과 존재 방식에 대한 근본적인 철학적 이해 없이, AI의 급부상이 야기하고 있는 개별 이슈들에 대한 대응 지침을 숙지하는 것만으로는 첨단 기술 사회를 살아가는 시민성에 상응하는 근본적인 교양교육이 될 수 없다. AI 로봇과 같은 비인간 행위자가 인간의 직무를 대신할 수 있는 포스트휴먼 사회에서, 윤리 교육은 더 이상 기술 도구를 다루는 인간 중심적 규범 교육에 머무를 수 없으며, 인간과 기술의 공진화, 로봇과 생태환경을 포함한 비인간 행위자의 사회적 역할, 분산된 책임성과 관계적 가치라는 문제까지 다루어야 한다.

여기서 〈AI 윤리〉의 학문적 위상을 되짚어볼 필요가 있다. 〈기술철학〉이 기술이란 무엇이며 기술이 인간과 세계를 어떻게 구성하는가를 존재론적·인식론적으로 탐구하는 이론학이라면, 〈기술윤리〉는 이 기술철학을 토대로 기술(비인간 행위자)과 인간(사회) 사이에서 발생하는 가치·책임·권력의 문제를 비판적으로 성찰하는 실천학이다. 〈AI 윤리〉는 이러한 〈기술윤리〉의 하위 영역으로서 AI라는 특정 기술 범주에서 발생하는 편향·책임·투명성·자율성 등의 문제를 다룬다. 현재의 〈AI 윤리〉 교육은 이러한 기술철학적·기술윤리적 성찰 없이 도구주의적·인간중심적 이해를 전제한 채, 전문가 위원회의 가이드라인을 따르는 이슈 대응형에 머물러 있다는 한계를 지닌다.

이러한 문제의식에 기초하여, 본 발표자는 먼저 국내 AI 윤리 교육의 한계를 비판적으로 분석하고(2장), 현

대 기술철학적 통찰을 토대로 AI 시대에 적합한 기술이해와 윤리의 방향을 제시한 뒤(3장), 현행 <AI 윤리>를 한 단계 더 심화·확장한 〈기술윤리〉를 AI 시대 대학의 필수교양으로 보편화할 것을 제안하고자한다(4장).

2. 현행 <AI 윤리> 교육의 한계

2.1. 이슈 대응형 접근과 도구주의적 기술관

통상 <AI 윤리>란 사회에서 AI의 윤리적 사용을 확립하기 위한 틀(frameworks)과 지침(guideline)을 마련하는데 초점을 둔 것이다. 김철(2024)의 분석에 따르면, 국내 AI 윤리 교육은 주로 'AI 윤리 원칙'의 반영과 준수를 지향하는 방향으로 설계되어 있으며, 데이터와 알고리즘의 편향성, 정보출처와 처리과정의 투명성, 개인정보 보호와 데이터 프라이버시 문제 등 개별 이슈를 중심으로 딜레마 상황의 해결 방안을 모색하는 데 초점을 맞춘다. 한용주 외(2025)의 조사에서도 "AI 개발 과정에서 발생할 수 있는 윤리적 문제의 이해 및 해결 능력 배양", "AI 기술 사용자 및 소비자로서 시민의 역할과 책임에 대한 이해" 등이 중요한 교육 목표로 설정되고 있다(pp.159-160). 유럽연합의 AI 법안, IEEE의 자율 시스템 윤리 표준, 유네스코의 AI 윤리 권고안 등이 경쟁적으로 산출해 온 원칙들은 공정성(fairness), 투명성(transparency), 설명가능성(explainability), 책임성(accountability)을 핵심 키워드로 제시하고 있으며, 2026년 8월 24일「인공지능 발전과 신뢰 기반 조성 등에 관한 기본법」 제27조에 따라 발표된 「대한민국 인공지능 윤리원칙」도 '인간의 존엄성·사회의 공공선·인류의 지속가능성'이라는 3대 가치와 7대 원칙(인간중심성, 프라이버시보호, 공정성·포용성, 책임성, 안전성, 신뢰성, 투명성)을 제시하고 있다. 이러한 접근의 공통된 핵심은 'AI를 인간의 통제 아래 두는 것'이며, AI 윤리 교육은 AI가 제기하는 개별 이슈에 대응하며 이 지침을 준수하게 하는 규범 교육을 목표로 삼는다.

이러한 접근은 AI의 위험을 이해하고 규제하는 데 일정한 역할을 하지만, 정작 그 규제의 대상인 기술 자체를 성찰의 대상으로 삼지 않는다는 근본적 한계를 지닌다. 그 배경에는 기술을 가치중립적 수단으로 이해하는 도구주의적 기술관이 검토되지 않은 전제로 놓여있다. 도구주의에 따르면, 기술은 인간의 목적을 실현하기 위해 주어진 편리한 수단일 뿐이며, 윤리적 문제는 기술 자체가 아니라 그것을 사용하는 인간의 행위에서 발생한다. 그러나 이러한 전제는 검증된 결론이 아니라 하나의 철학적 입장일 뿐이다. AI를 완성된 도구로서 주어진 그대로 수용하는 것이 아니라, 기술이란 과연 도구에 불과한 것인가라는 물음을 비롯하여, AI와 같은 기술은 어떤 문제를 해결하기 위해 어떤 과정을 통해 발명되었는가, 그런 기술과 더불어 우리는 과연 어떤 사회를 만들어가고자 하는가 등을 먼저 따져 물을 수 있는 기회가 주어져야 한다. 시몽동과 라투르를 비롯한 현대 기술철학자들은 기술을 인간 목적에 종속된 중립적 수단이 아니라 고유한 발생과 존재 방식을 지닌 존재로 규명해 왔으며, 이런 관점에서 윤리적 문제는 기술이 사용된 이후가 아니라 기술이 구성되고 배치되는 발생적 단계에서 이미 형성된다. 생성형 AI와 알고리즘 시스템은 정보 환경을 구성하고 인간의 사고와 표현 방식을 변화시키며 사회적 기회를 배분하는 적극적 행위자로 작동하며 결코 편리한 도구로 환원될 수 없는 존재다. 생성형 AI의 등장은 인간중심적 사유 체계를 뒤흔드는 "코페르니쿠스적 변환의 계기"이자 "인간과 비인간의 동거 혹은 공생"을 새로운 문제로 제기한다(서민규 외, 2024, 31). 그럼에도 현행 AI 윤리 교육은 이러한 존재론적 변화를 충분히 검토하여 설계되고 있지 않다.

2.2. 책임 구조의 개인화와 인간중심적 윤리관

현행 AI 윤리 교육의 두 번째 한계는 책임 문제를 개인의 윤리적 태도 문제로 협소화한다는 점이다. 김경주(2023)의 키워드 분석에서도 '인공도덕행위자', '인공지능윤리의식' 등은 높은 중심성을 보이는 반면, 구조적 책임이나 제도적 거버넌스 관련 개념은 주변부에 위치한다. 그러나 실제 AI 시스템은 데이터 생산자, 개발자, 플랫폼 기업, 투자자, 정책 결정자, 사용자 등 수많은 행위자가 결합된 사회기술적 시스템으로서, 책임은 단일 행위자에게 온전히 귀속될 수 없다. 어떤 알고리즘이 특정 집단에 불리한 결과를 산출하더라도, 설계한 엔지니어도, 배치한 기업도, 이를 승인한 제도로 저마다 책임을 분산시키며 아무도 명확히 책임지지 않는 사태가 발생할 수 있다. 한용주 외(2025)가 소개하듯, 이스라엘 하이파 대학교의 연구진은 공정성·책임성·투명성 교육이 개발자만이 아니라 정책 결정자와 사용자에게까지 확대되어야 한다고 주장한 바 있다(p.151). 그러나 국내 현실은 이와 거리가 있다. AI 윤리교육이 전공 선택과목(41.2%)으로 개설되는 경우가 교양과목(35.3%)보다 많고(p.157), 이는 이 교육이 시민적 판단 능력의 함양이 아니라, 특정 전공 학생을 위한 전문지식 교육으로 협소화되고 있음을 보여준다. 교수자들에게 AI 윤리 교육을 담당할 교수자의 전공 적합성을 물었을 때 "윤리

학-CS 학제적 교육"이 필요하다는 응답이 58.8%로 가장 많았다는 사실도(p.169), 단일 전공에 갇힌 현행 교육으로는 책임이 여러 행위자에게 분산되어 있는 구조를 다루기 어렵다는 현장의 인식을 반영한다.

더 근본적인 한계는 인간중심적 규범 교육의 틀을 벗어나지 못하고 있다는 점이다. 오늘날 인간은 생성형 AI, 자율시스템, 사회적 로봇과 끊임없이 상호작용하며 살아가고, AI는 인간의 판단과 행동에 영향을 미치는 비인간 행위자로 기능한다. 한용주 외(2025)의 분석에 따르면, 교수자들은 "AI 개발 과정에서 발생할 수 있는 윤리적 문제의 이해 및 해결 능력 배양" 외에도 "AI 기술의 발전에 따라 변화하는 인간 정체성 및 고유성에 대한 성찰" 역시 중요한 목표로 두고 있지만, 정작 학생들이 관심 갖는 주제는 "알고리듬 편향과 차별 문제", "AI와 창의성 및 예술", "AI 윤리 가이드라인" 등이었다(p.163). 이에 대해 연구자들은 "교수들이 AI 윤리를 보다 이론적이고 구조적인 관점에서 접근하는 반면, 학생들은 사회적·실용적 차원에서 이해하고자 하는 경향이 강하다"고 분석하였는데(p.163), 이는 사실상 인간의 비인간의 관계에 대한 근본적 성찰이 교육 목표의 차원에서는 표방되고 있을지라도, 실제 수업 현장에서 학생들에게까지 충분히 전달되지는 못하고 있음을 보여준다.

요컨대 현행 AI 윤리 교육의 한계들, 즉 이슈 대응형 접근, 도구주의적 기술관, 책임의 개인화, 인간중심적 윤리관 등은 서로 독립된 문제가 아니라, 근본적인 기술철학과 기술윤리의 부재라는 공통된 결함에서 비롯한다.

3. AI 시대에 요구되는 기술에 대한 이해

3.1. 전통 윤리의 한계와 도구주의를 넘어선 존재론적 전환

덕 윤리, 공리주의, 의무주의 등 전통 윤리 이론은 AI나 로봇 같은 첨단 기술이 개발되기 전, 인간과 인간 사이의 상호작용을 염두에 두고 발전된 것이다(스벤 뉘홀름, 2025, p.100). 여기서 인공적 기술 존재자는 언제나 인간을 위한 도구나 수단으로 전제되며, 이러한 전제 위에서는 강력한 AI가 인간의 신체적·정신적 기능을 대신하며 야기하는 실존적 위기에 대해 누구에게 어떤 책임을 물어야 하는지 답하기 어렵다. 가령, 자율주행차의 트롤리 문제에서 결과주의는 구매자·사용자·보행자·제작사의 이익을 계산하지만 AI 자신이나 생태 에너지 환경 같은 비인간 존재자의 이익을 계산에서 배제하며, 의무주의는 목적으로 대우해야 할 존재를 인간으로 한정하고 AI 기계 자체는 고려 대상에서 제외한다. 두 입장 모두 AI의 판단과 결정이 자율적이지 않으며 기계는 설계된 대로만 작동한다는 전제를 깔고 있지만, 실제로 윤리적 문제를 야기하는 상황은 언제나 설계된 대로 작동하지 않아 발생하는 예측 불가능한 결과에서 비롯된다. 따라서 AI 활용 지침을 만들기에 앞서 기술의 본성과 존재 방식에 대한 근본 철학이 선행되어야 한다.

시몽동(Simondon, G., 1958/2011)은 기술적 대상을 단번에 완성되는 물건이 아니라, 점진적인 개체화(individuation)를 통해 형성되는 존재로 이해한다. 기술적 대상은 각 기능이 병렬적으로 결합되어 외부적 관리를 필요로 하는 '추상적 양태'에서, 기능적 요소들이 서로의 조건이 되는 통합적 구조로 나아가는 '구체적 양태'로 자신을 '구체화(concrétisation)'하면서 점차 자연적 개체에 가까워진다. 이러한 구체화의 방향은 인간이 임의로 정하는 것이 아니라, 기술적 대상이 내적 문제를 해결하며 더 정합적인 구조로 나아가는 기술 내적 논리에서 생성된다. 그러나 이 자율적 진화는 인간 독립적인 완전 자동화를 뜻하지 않는다. 어떤 기술적 개체도 '연합 환경(milieu associé)'과의 관계를 떠나서는 존재할 수 없기 때문이다. 시몽동이 즐겨 드는 갱발(Guimbal) 터빈의 사례에서, 터빈이 잠긴 바닷물은 단순한 외부 환경이 아니라 에너지 공급원이자 냉각제·절연체로 기능하는 터빈의 존재 조건 자체다. 기술은 이처럼 언제나 자신이 속한 자연적·사회적 환경을 자신의 존재 조건으로 삼으며, 환경 또한 기술에 의해 재귀적으로 재조직된다.

이런 관점에서, 생성형 AI는 인간이 입력한 프롬프트를 처리하는 고도화된 자동완성 도구가 아니다. 대규모 언어모델의 학습은 설계자가 모든 규칙을 입력하는 방식이 아니라, 인간이 제공한 데이터라는 잠재적 장 안에서 스스로 패턴을 발견하고 내부적 일관성을 획득해 가는 일종의 개체화 과정이다. 이 개체화를 가능케 하는 연합환경은 데이터, 연산 인프라, 전력 네트워크, 모델과 상호작용하는 인간들, 이 모든 요소들의 집합적 실천 전체이며, 이는 AI 바깥의 조건이 아니라 AI의 존재 자체를 구성하는 내적 조건이다.

따라서 생성형 AI를 이해한다는 것은, 단지 그 작동 기능과 사용 방법을 아는 것이 아니라, 그것이 개체화되어 가는 관계망 전체, 즉 AI가 어떻게 발생하고 학습되고 구체화되어 가는지, 데이터의 선별, 아키텍처의 진화, 미세조정과 인간 피드백을 통한 정렬 과정 전체를 이해할 수 있는, 시몽동이 말한 대로, '기술교양

(culture technique)'이 요구되는 작업이다. 이런 시각에서 AI 윤리의 핵심 물음은 이 낯선 기술적 개체를 어떻게 통제할 것인가가 아니라, 이 개체가 인간 사회라는 연합 환경 속에서 어떻게 건강하게 개체화되도록 조율할 것인가, 그리고 이 새로운 개체화와 더불어 인간과 사회는 어떤 방향으로 함께 성숙해 갈 것인가로 전환되어야 한다.

스티글러(Stiegler, B., 1998)에 따르면, 인간은 본질적으로 기술적 존재이며, 기억과 사고는 언제나 기술적 매개를 통해 형성된다. 기술은 인간 능력을 확장하는 동시에 약화시킬 수 있는 '파르마콘(pharmakon: 독이면서 치료약)'이다. 생성형 AI는 정보 접근과 생산성을 확대하지만 동시에 기억·숙고·판단 능력의 외주화를 촉진하며, 스티글러는 이를 인간의 인지적·비판적 능력이 기술 시스템으로 이전되면서 빈곤해지는 '프롤레타리아화(proletarianization)'로 개념화한다.

시몽동과 스티글러의 시각은 공통적으로 기술이 인간 외부의 도구가 아니라 인간 존재 조건의 일부임을 보여준다. 이는 협소한 도구주의적 기술관을 전제한 〈AI 윤리〉를 넘어, AI를 포함한 기술의 본성 자체에 대한 근본적 성찰과 이에 기반한 인간–기술 관계에 대한 심화된 기술 교양교육이 요구됨을 뜻한다.

3.2. 기술의 정치성과 분산된 책임

기술을 인간과 사회를 구성하는 존재로 이해할 때, 윤리적 문제는 개인의 행위 규범을 넘어 기술이 내표하는 권력과 책임의 구조로 확장된다. 핀버그(Feenberg, A., 1999)는 비판적 기술이론을 통해 기술의 중립성 신화를 비판한다. 그에 따르면 기술 설계 과정에서 무엇을 효율성의 기준으로 삼고 누구의 이해관계를 반영할 것인가는 언제나 정치적 선택의 결과다. 가령, AI 채용 시스템은 단순한 평가 도구가 아니라 조직이 바람직하다고 여기는 인간상을 코드화한 장치이며, 추천 알고리즘은 사용자의 관심과 행동을 특정 방향으로 조직하는 사회적 장치다. 따라서 기술윤리는 단지 기술의 성능이 아니라, 기술이 구현하는 가치와 권력관계를 분석해야 한다.

라투르(Latour, B., 2012/2023)에게도 기술은 인간 의도를 그대로 실행하는 투명한 수단이 아니라, 의도를 번역하고 굴절시켜 재배치하는 매개자다. 그의 행위자–연결망 이론(Actor–Network Theory)에 따르면, 어떤 사회적 결과도 인간 행위자만의 산물이 아니라 다양한 비인간 행위자들의 상호작용 속에서 형성되며, AI 시스템 역시 개발자·데이터셋·플랫폼·이용자·규제 체계가 결합된 연결망의 산물이다. 기술적 작동은 최단 거리가 아니라 '우회(détour)'를 통해 성립하며, 이질적인 재료·지식·도구·규칙·조직을 연합시키는 과정에서 원래의 의도는 '번역(translation)'되고 굴절되어 '위임(délégation)'된다. 과속방지턱의 사례가 보여주듯, '서행하시오'라는 도덕적 명령이 운전자의 양심이 아니라 도로 위의 물질적 턱으로 번역·위임될 때, '타자를 보호한다'는 이타적 목표는 '자기 차를 보호한다'는 이기심으로 변형되면서 인간의 판단을 거치지 않고 자동적으로 관철된다. 이는 도덕적 행위성이 인간에게만 배타적으로 귀속되지 않고 인간과 비인간 사이에 분산되어 있음을 보여준다.

문제는 이 위임의 연쇄가 성공적으로 작동할수록 사용자에게는 보이지 않게 '블랙박스화(blackboxing)'된다는 데 있다. 블랙박스가 닫힐수록 누가 무엇을 통해 무엇을 가능하게 했는지에 대한 책임의 경로는 흐려지고, 어떤 행위자가 배제되었는지에 대한 가치의 경로도 가려진다. 대규모 AI 시스템은 데이터를 수집·정제한 노동자의 결정, 아키텍처를 설계한 엔지니어의 선택, 정렬 과정에서 내부화된 가치 판단, 운영 정책이 정한 사용 한계가 응축된 방대한 위임의 연쇄이지만, 시스템이 매끄럽게 작동할수록 사용자는 자신이 무엇과 관계 맺고 있는지 알 수 없게 된다. 라투르에게 도덕이란 이 매끄러운 연쇄에 마찰을 일으켜 진행 중인 확신을 중단시키는 일종의 '양심의 거리낌(scruple)'이며, 그 행위가 어떤 존재를 동원하고 어떤 존재를 배제했는지를 다시 묻는 '다시 시작함(reprise)'의 운동이다. 따라서 책임은 인간 주체의 내면에 귀속되는 것이 아니라, 누구의 목적이 어떤 경로를 거쳐 어떻게 접히고 변형되어 최종적인 산출에 이르는가를 가시화하는 작업으로 재정의되어야 한다. 이는 위임 연쇄의 일부를 가시화하는 인터페이스, 자동화된 결정에 이의를 제기할 수 있는 절차적 채널, 학습 데이터와 정렬 과정에 대한 감사 가능한 기록 등을 AI 시스템 설계 안에 구조적으로 내장할 것을 요구한다.

핀버그와 라투르의 논의는 기술윤리가 단순한 행위 윤리가 아니라 권력과 책임의 구조를 분석하는 비판적 성찰이어야 함을 보여준다. 이들은 윤리적 실천을 사후적인 책임 귀속의 문제로부터 애초에 어떤 위임이 이루어지고 있었는지를 사전에 성찰하게 하는 작업으로 변화시킨다. 원칙을 한 번 정하고 기계적으로 적용하는 방식이 아니라, 매 순간의 구체적 맥락에서 다시 망설이고 판단할 수 있는 여지를 시스템 설계와 거버넌스 절차 안에 남겨두는 일이 중요하다는 것을 시사한다.

3.3. 기술적 매개와 관계적 윤리

기술이 인간 능력을 재구성하고 사회적 관계를 조직하는 존재라면, 윤리 역시 인간만을 중심으로 구성될 수 없다. 코켈버그(Coeckelbergh, M., 2023)는 관계적 기술 윤리를 통해 인간과 기술의 관계 자체를 윤리 논의의 중심에 놓는다. 그는 AI가 인간과 동일한 도덕적 행위자인가를 묻기보다, 인간이 기술과 어떠한 관계를 형성하며 살아가는가를 물어야 한다고 주장한다. 가령, 돌봄 로봇이나 AI 상담 시스템은 인간의 감정과 관계 형성에 깊숙이 개입하는데, 중요한 것은 기계가 실제 감정을 가지는가가 아니라, 그러한 관계가 인간의 자율성과 존엄성에 어떠한 영향을 미치는가이다. 관계적 기술윤리는 기술을 대상이 아닌 관계의 일부로 이해한다.

베어백(Verbeek, P-P., 2011)은 이러한 관계적 관점을 기술적 매개(technological mediation) 이론으로 구체화한다. 그에 따르면 기술은 인간과 세계 사이에 단순히 놓여 있는 중립적 매체가 아니라, 인간이 세계를 지각하고 해석하는 방식과 인간이 세계 속에서 행위하는 방식을 동시에 형성하는 매개자다. 초음파 검사기가 태아를 하나의 '환자'로 지각하게 만들어 임신에 대한 인간의 경험과 결정 자체를 변형시키듯이, 기술은 인간의 지각(지각적 매개)과 행위(실천적 매개) 양쪽에서 능동적으로 개입한다. 베어백은 이를 '기술의 지향성(technological intentionality)'이라 부르는데, 이는 기술이 그 자체로 특정한 방향으로 인간의 지각과 행동을 유도하는 경향성을 지닌다는 의미다. 베어백은 이러한 매개가 도덕적으로 중립적이지 않다는 점에서 '기술의 도덕화(moralizing technology)'를 주장한다. 과속방지턱이 운전자의 규범적 판단 이전에 이미 행동을 규제하듯이, 기술은 인간의 결정에 앞서 이미 특정한 행동과 가치를 유도하는 방식으로 설계되어 있다. 이는 도덕적 행위성이 인간에게만 있는 것이 아니라 인간과 기술의 결합 속에서 분산적으로 발생함을 뜻한다. 따라서 베어백은 완성된 기술의 사용 규범을 사후적으로 정하는 것이 아니라, 설계 단계에서부터 기술이 인간의 지각과 행위를 어떻게 매개할 것인지를 윤리적으로 성찰하는 '설계윤리(ethics of design)'를 강조한다.

코켈버그와 베어백의 논의는 공통적으로 윤리를 기술 내부나 인간 내부가 아니라 인간과 기술이 맺는 관계 속에서 발생하는 것으로 놓으며, 이는 인간과 비인간이 함께 구성하는 사회를 전제하는 포스트휴먼 기술윤리의 이론적 토대가 된다.

이상의 논의를 종합하면, AI 시대에 요구되는 기술에 대한 이해는 도구주의적이고 인간중심적인 기술관을 넘어선다. 〈기술철학〉 이 기술의 본성과 존재방식에 대한 이해, 또한 기술이 인간과 세계를 어떻게 구성하는가를 탐구하는 이론적·존재론적 기반을 제공한다면, 〈기술윤리〉 는 이러한 기반 위에서 기술이 형성하는 가치·권력·책임·관계를 성찰하는 철학적 실천으로서 인간과 기술(비인간 행위자) 사이의 윤리적 문제를 비판적으로 검토한다. 〈AI 윤리〉 는 그 하위 영역으로서 AI라는 특정 기술 영역에서 나타나는 편향, 책임, 투명성, 공정성 등의 문제를 다루는 것이다. 현행 AI 윤리 교육의 한계는 근본적인 기술철학과 기술윤리의 부재 위에서 AI의 급속한 성장에 대한 임기응변적 대응으로 마련되었다는 데 있다.

AI는 그 자체로 홀로 존재하지 않는다. AI는 언제나 디지털 정보통신 기술, 데이터 수집 기술, 생체공학적 의료기술 등 더 광범위한 기술적 실천에 내장되어 있으며, 문제가 발생했을 때 그것이 AI로 인한 것인지 AI와 연결된 다른 기술로 인한 것인지 구분하기 어려운 경우도 많다. 현재는 AI가 논쟁의 중심에 있지만 그 이전에는 로봇, 핵기술, 나노기술, 생명공학이 그 자리에 있었음을 기억할 필요가 있다. 또한 AI의 등장은 인간과 비인간 모두를 고려하는 포스트휴머니티의 윤리적 감수성을 요구하며, 기술에 대한 철학적 이해가 결여되거나 인간중심적 도구주의에 경도된 <AI 윤리>로는 이러한 요구에 부응하기 어렵다. AI 시대 교양교육이 요구하는 것은 개별 윤리 원칙에 대한 지식이 아니라 기술사회 자체를 이해하고 성찰하는 가치판단능력이며, 〈AI 윤리〉 는 기술철학에 기반 한 〈기술윤리〉 의 맥락 속에 재위치 되어 필수교양으로 업그레이드 되어야 한다.

4. <AI 윤리>가 아닌 <기술윤리>를 AI 시대 필수교양으로!

AI 시대 교양교육에 필요한 것은 현행 <AI 윤리>의 단순 확대가 아니라, 한 단계 업그레이드 된 <기술윤리>를 필수교양으로 전면화하는 것이다.

첫째, 교양교육의 핵심 과제 자체가 변화하고 있다. 생성형 AI가 방대한 정보를 즉각 제공하는 상황에서 정보 습득은 더 이상 대학 교육의 고유한 역할이 되기 어렵다. 오늘날 대학이 길러야 할 역량은 지식의 습득과 암기가 아니라 '가치판단능력', 곧 비판적 사고력과 윤리의식이 결합된 '판단의 역량'이다. 개인정보 보호와 공공 이익, 공정성과 효율성, 자동화와 인간 자율성 사이의 긴장은 기술적으로 해결될 수 없는 가치 충돌의 문제이며, 여기에 필요한 것은 기술의 작동 원리를 아는 능력이 아니라 기술이 형성하는 사회를 평가하고 비판하는 능력이다. 〈기술윤리〉 는 학생들로 하여금 기술이 무엇을 할 수 있는가를 묻는 데 그치지 않고 기술이

어떤 사회를 만들고 있으며 우리는 그러한 사회를 원하는가를 질문하게 만든다는 점에서, AI 시대 교양교육이 지향해야 할 비판적 가치판단 능력의 핵심 토대가 된다.

둘째, AI는 인간 능력 자체를 재구성하고 있다. 생성형 AI는 정보 검색·번역·글쓰기·문제 해결을 보조하는 동시에 인간의 기억·주의·숙고·판단 능력의 외주화를 가속화한다. 스티글러가 지적하듯, 기술은 인간 능력을 확장하는 동시에 약화시키는 파르마콘이므로, AI 시대 교육의 핵심 과제는 기술 활용 능력의 확대만이 아니라 인간이 기술과 공존하면서도 자신의 판단 능력을 유지할 수 있는 조건을 마련하는 데 있다. 〈기술윤리〉는 단지 AI의 올바른 활용 여부를 넘어서, AI라는 기술이 자신의 사고방식·학습 방식·기억 구조를 어떻게 변화시키고 있는지 비판적으로 성찰할 수 있도록 사고의 외연을 확장시킨다.

셋째, 시민성의 개념 자체가 변화하고 있다. 근대적 시민성이 인간들 사이의 관계를 전제로 형성되었다면, 오늘날 시민의 삶은 추천 알고리즘·플랫폼·AI 의사결정 시스템에 의해 조직되며 인간은 생성형 AI, 돌봄 로봇, 자율주행 시스템과 같은 비인간 행위자들과 지속적으로 상호작용한다. 따라서 시민은 인간과 기술이 함께 구성하는 사회를 이해하고 그 속의 권력과 책임 문제를 성찰할 수 있어야 하며, 이는 단순한 디지털 리터러시가 아니라 인간과 비인간이 공존하는 사회에 대한 관계적 이해와 윤리적 감수성을 요구한다. 이러한 포스트휴먼 시민성의 함양은 더 이상 소수 전문가 집단의 과제로 남을 수 없다. 시몽동이 말한 '기술교양', 즉 기술의 존재 방식을 이해하고 기술과 의미 있는 관계를 형성하는 능력은 이제 모든 시민에게 요구되는 기본 교양이 되어야 한다. 〈기술윤리〉를 필수교양으로 설정한다는 것은 기술철학의 문제의식을 교양교육 수준으로 확장하여, 기술이 사회를 조직하는 방식에 대한 성찰을 전문가 집단의 독점으로부터 해방시키고 민주적 공론장의 영역으로 확장하는 작업이다.

요컨대, AI 등장이 야기한 시대적 전환에 대응하기 위해서는 기존 <AI 윤리>로는 부족하고 <기술윤리>로의 업그레이드와 이를 필수교양으로 전면화하는 것이 필요하다.

5. 결론

대학의 <AI 윤리> 교육은 공정성·책임성·투명성의 문제를 사회적 의제로 끌어올리고, 교육과정에 제도화하는 데 기여해왔다. 그러나 이슈 대응형 접근, 도구주의적 기술관, 책임의 개인화, 인간중심적 규범 교육이라는 한계는 서로 독립적인 문제가 아니라 기술에 대한 존재론적 이해 없이 응용 윤리의 외피만을 교육해 온 하나의 공통된 결함에서 비롯한다.

이 논문이 제안하는 <AI 윤리>의 <기술윤리>로의 전환은 교과목 명칭의 변경이나 내용의 보강이 아니라, 기술철학을 교양교육의 기반으로 삼아야 한다는 패러다임 전환의 요청이다. 시몽동의 기술적 개체화, 스티글러의 파르마콘, 핀버그의 비판적 기술이론, 라투르의 행위자–연결망 이론과 분산된 책임론, 코켈버그의 관계적 기술윤리, 베어백의 기술적 매개 이론 등 현대 기술철학이 공통적으로 시사하는 것은, 기술이 인간 존재의 외부에 위치한 중립적 수단이 아니라 인간 능력과 사회 질서를 함께 구성하는 존재라는 점이며, 이 인식이 교양교육의 출발점이 되어야 한다.

이는 'AI 시대, 교양교육이 무엇을 위한 것인가'라는 물음과 직결된다. 당장 AI의 침입을 어떻게 규제하고 가이드라인을 만들 것인가도 중요하지만, 보다 더 근본적으로는 정보와 지식이 즉각 제공되는 시대에 대학 교양교육의 과제가 더 이상 지식의 전달이 아니라 가치판단능력의 함양으로 이동해야 한다는 점에 주목해야 한다. AI와 더불어 기술이 어떤 사회를 만들고 있는가, 우리는 과연 그러한 사회를 원하는가, 기술과 공존하며 인간은 어떤 존재가 되어야 하는가를 성찰하게 하는 기술철학과 기술윤리가 보편 교양으로 자리 잡아야 한다. <기술윤리>는 선택교양이나 전공 연계 과목이 아니라, 장차 포스트휴먼 사회를 살아갈 시민으로서 모든 대학생이 이수해야 할 '필수교양'으로 자리매김되어야 한다.

물론 기술철학적 소양을 갖춘 교수자의 부족, 관련 교재의 미비, 학제적 교육과정 설계 등 현실적 과제가 수반되지만, 이는 전환을 지연시킬 이유가 아니라 시급히 해결해야 할 구체적 과제다. 향후 연구에서는 이슈 대응형 <AI 윤리>를 대체하며 근본적인 보편 교양으로 개설되어야 할 <기술윤리>를 필수교양 교과목으로 운영하기 위한 교육과정 모델을 논의해야 할 것이다.

참고문헌

김경주. (2023). 인공지능윤리교육의 국내 연구 동향 분석. 디지털산업정보학회 논문지, 19(4), 29-44.

김철. (2024). ‘AI 윤리와 교육’ 관련 연구 동향 분석. 교육문화연구, 30(1), 23-41.

마크 코켈버그. (2023). AI 윤리에 대한 모든 것. 신상규, 석기용 옮김. 아카넷.

서민규, 김지영, 최예정, 조혜경. (2024). 생성형 AI 시대 인문교양교육 활성화를 위한 시론. 교양교육연구, 18(3), 27-42.

스벤 뉘홀름. (2025). 이것이 기술윤리다. 윤준식, 박형배 옮김. 그린비.

한용주, 유하연, 이한슬, 임재민, 천현득. (2025). 인공지능 윤리교육의 현황과 과제: 대학 강의 운영 실태 분석. 인공지능인문학연구, 19, 147-174.

Feenberg, A. (1999). *Questioning Technology*. Routledge.

Latour. B. (2012). *Enquete sur les Modes d'Existence*. La Découverte.
[브뤼노 라투르. (2023). *존재양식의 탐구*(황장진 역). 사월의책.]

Simondon, G. (1958). *Du Mode d'existence des objets techniques*. Aubier.
[질베르 시몽동. (2011). *기술적 대상들의 존재 양식에 대하여*(김재희 역). 그린비.]

Stiegler, B. (1998). *Technics and Time, 1: The Fault of Epimetheus*(Beardsworth, R. & Collins, G., Trans.). Stanford University Press.

Verbeek, P.-P. (2011). *Moralizing Technology: Understanding and Designing the Morality of Things*. University of Chicago Press,

세션 III 토론 2

「<AI윤리>를 넘어서: AI시대 필수교양으로서의 <기술윤리>」에 대한 토론문

이 진 원(동국대학교)

발표자는 현행 대학의 <AI 윤리> 교육이 기술철학의 부재 위에 세워진 이슈 대응형 규범 교육에 머물러 있다고 진단하고, 이를 기술철학에 기반한 <기술윤리>로 심화·확장하여 모든 대학생의 필수교양으로 삼아야 한다고 주장합니다. 그 근거는 세 층위로 제시됩니다. 첫째, 국내 AI 윤리 교육의 실태 분석을 통해 이슈 대응형 접근, 도구주의적 기술관, 책임의 개인화, 인간중심적 윤리관이라는 네 가지 한계를 도출하고, 이들이 기술철학의 부재라는 하나의 결함에서 비롯된다고 봅니다. 둘째, 시몽동의 개체화와 연합 환경, 핀버그의 비판적 기술이론, 라투르의 행위자–연결망 이론, 코켈버그와 베어백의 관계적·매개적 기술윤리를 통해 기술이 인간 존재와 사회 질서를 함께 구성하는 존재임을 논증합니다. 셋째, 교양교육의 과제가 지식 전달에서 가치판단능력의 함양으로 이동하고 있으며, 인간 능력과 시민성의 개념 자체가 재구성되고 있다는 점에서 <기술윤리>의 필수교양화가 요청된다고 결론짓습니다.

토론자 또한 이 논의가 무엇보다 시의적절한 문제 제기라고 생각합니다. AI윤리 원칙 중심의 규범 교육이 더욱 확산되어야 할 시점에, 그 원칙들이 전제하는 도구주의적 기술관 자체를 문제 삼는 작업은 꼭 필요합니다. 현행 교육의 실태에 대한 분석도 적확합니다. 전공 선택과목이 교양과목보다 많다는 조사 결과, 교수자의 문제의식과 학생의 관심 사이의 간극 등을 근거로, AI 윤리 교육이 시민적 판단 능력의 함양이 아니라 전문지식 교육으로 협소화되고 있음을 설득력 있게 보여줍니다. 나아가 기술철학–기술윤리–AI 윤리의 위계를 정리하고, AI 이전에도 핵기술·생명공학이 같은 자리에 있었음을 상기시키며 개별 기술에 종속되지 않는 교양교육의 필요를 제시한 점은, 교양교육으로서 <기술윤리> 도입의 당위성과 적절성을 잘 뒷받침합니다.

그러나 발표문의 논의는 패러다임 전환을 요청하는 거시적 차원에서 다소 선언적으로 진행되고 있습니다. 물론 이러한 선언은 반드시 필요합니다. 발표문에서 지적한 대로 현행 AI 윤리 교육의 방향을 근본에서 되묻는 문제 제기 없이는 어떤 개선도 개별 이슈에 대한 땜질에 그칠 것이기 때문입니다. 다만 AI의 급부상 이후 교양교육의 전환을 촉구하는 유사한 선언적 발표문과 논문은 이미 적지 않게 축적되어 있는 반면, 그것이 실제 교과목 설계나 교육 실천으로 이어지는 구체적 후속 연구로 이행된 경우는 많지 않아 보입니다. 물론 AI 윤리에 대한 논의 자체가 비교적 최근에 시작되었다는 점을 고려하면, 이러한 경향은 어느 정도 자연스러운 일이기도 합니다. 그러나 기술윤리로의 문제 제기와 패러다임 전환이 이루어진 이상, 이제는 그에 상응하는 구체적 방법론 또한 기대하게 되기 때문입니다. 선언이 반복될수록 오히려 실천은 늘 '향후 과제'로 유예되는 역설이 생기기도 합니다. 발표문 역시 <기술윤리> 교육과정 모델을 후속 연구로 남겨 두고 있는 만큼, 이번 제안이 선언에 그치지 않고 실제 교양 교육 현장으로 이어지기 위해 발표자께서 구상하고 계신 다음 단계가 무엇인지 간략하게나마 들려주시면 좋겠다는 생각으로 아래의 질문을 발표자님께 드리겠습니다.

질문 및 문제제기

발표문은 과속방지턱 사례를 두 번 언급합니다. 첫 번째는 라투르를 다루는 대목입니다. 여기서 발표자는 이 사례를 통해 도덕적 행위성이 인간과 사물 사이에 나뉘어 있음을 보여줍니다. 동시에 발표자는 이런 위임이 매끄러울수록 책임의 경로가 보이지 않게 된다고 경고합니다. 두 번째는 베어백을 다루는 대목입니다. 여기서 발표자는 기술이 인간의 판단보다 먼저 행동을 이끈다는 점을 들어, 설계 단계부터 윤리를 고려해야 한다고 주장합니다.

토론자는 이 사례에서 발표문의 두 가지 방향을 읽습니다. 첫째는 바람직한 가치를 설계를 통해 사물에 담으려는 방향입니다. 둘째는 매끄럽게 작동하는 기술에 제동을 걸어 사람이 다시 판단하게 하려는 방향입니다.

첫째 방향에는 분명한 장점이 있습니다. 개인의 선한 의지에만 기대지 않아도 되고, 책임을 설계와 제도의

차원에서 물을 수 있습니다. 그러나 과속방지턱이 그렇듯, 이 방식은 사람의 판단을 거치지 않고 행동만 바로잡는 넛지가 되기 쉽습니다. 그렇게 되면 발표문이 교양교육의 목표로 삼는 가치판단능력과 충돌할 수 있습니다. 또한 누가 어떤 가치를 사물에 담을지 결정하는가라는 문제도 남습니다.

그렇다면 발표자께서는 이 두 방향을 어떻게 함께 묶으려 하시는지, 그리고 그것이 교양교육에서는 어떤 모습이 될 수 있는지 듣고 싶습니다.

세션 Ⅳ

교양교육 연구의 축적

좌장 | 오새내(계명대학교)

세션 Ⅳ 발표 1

사회인지진로이론 관점에서의 전공탐색태도 변화 분석: C대학교 전공자율선택제 학생을 중심으로

서 경 화, 정 우 철, 김 기 덕, 윤 지 아(충남대학교)

1. 서론

최근 여러 대학이 신입생 정원의 상당 부분을 특정 전공에 소속시키지 않고 자율적으로 전공을 탐색·선택하도록 하는 전공자율선택제(무전공제)를 학생 중심 고등교육을 실현하기 위한 제도적 대안으로 도입·확대하고 있다(황효정 외, 2026). 이러한 변화는 학생에게 전공 선택의 자율성과 융합적 진로설계의 기회를 제공한다는 취지를 지니지만, 동시에 입학 시점에 소속 전공이 확정되지 않은 학생들이 짧은 기간 안에 스스로 전공을 탐색하고 결정해야 하는 부담을 안게 된다는 점에서 제도 운영 초기 단계의 학생지원 과제를 동반한다. 실제로 무전공 입학생의 대학생활 적응 과정을 탐색한 선행연구들은 이들이 입학 초기 '자율성과 불확실성'이 공존하는 경험을 하며 소속감 부족, 결정 회피, 진로불안 등을 겪는다고 보고한다(권정현, 김해숙, 2024; 한정수, 유기웅, 2025, 황효정 외, 2026에서 재인용). 특히 김해숙과 권정현(2024, 황효정 외, 2026에서 재인용)은 이러한 상황을 '혼란과 확신 사이의 줄타기'로 묘사하며, 무전공 학생들이 자기탐색의 기회를 얻는 동시에 방향 상실감과 불안정한 정체감을 경험한다고 분석하였다. 이는 전공자율선택제가 단순한 행정적 제도 변화가 아니라 학생 개개인의 심리·정서적 탐색 능력을 요구하는 복합적 경험임을 시사한다.

전공자율선택제 및 전공탐색 관련 선행연구는 주로 특정 시점에서의 전공탐색태도나 진로결정 수준을 횡단적으로 측정하는 데 그치는 경우가 많아, 실제 한 학기 동안 학생들의 전공탐색태도가 어떻게 변화하는지, 그리고 그 변화가 학부(계열)별로 어떻게 다르게 나타나는지를 종단적으로 살펴본 연구는 상대적으로 부족하다. 나아가 국내 진로 관련 척도들은 대학생의 진로태도, 진로결정자기효능감, 진로미결정 등 진로 선택 과정의 주요 심리적 변인을 측정하는 데 기여해 왔으나(이기학, 한종철, 1997, 황효정 외, 2026에서 재인용; 탁진국, 이기학, 2001), 이들 척도는 일반 대학생의 진로 선택·결정 과정을 설명하는 데 초점을 두고 있어 입학 후 일정 기간 전공 선택이 제도적으로 유예된 무전공 입학생의 경험을 직접적으로 반영하는 데에는 한계가 있다(황효정 외, 2026).

그러나 전공탐색태도는 고정된 특성이라기보다 학생이 대학생활 속에서 축적하는 정보와 경험, 그리고 실제 선택 시점이 다가옴에 따라 변화하는 동적인 성격에 가깝다. 특히 전공자율선택제 학생은 입학 후 짧은 기간 안에 전공에 대한 정보 탐색과 실제 선택이라는 두 과제를 동시에 수행해야 하므로, 탐색이 진행될수록 오히려 선택에 따른 심리적 부담이 함께 커질 가능성을 배제할 수 없다. 그럼에도 기존 연구는 이러한 시점 간 변화를 학기 초–학기 말이라는 종단적 틀에서, 더 나아가 소속 학부별 차이까지 함께 살펴본 경우는 드물다. 따라서 전공자율선택제를 운영하는 대학이 학생지원 체계를 설계하기 위해서는, 학기 초–학기 말 사이 전공탐색태도가 어떻게 변화하며 그 변화가 학부별로 어떤 차이를 보이는지를 실증적으로 규명할 필요가 있다.

이에 본 연구는 사회인지진로이론(SCCT)을 해석의 틀로 삼아, 전공자율선택제 학생의 전공탐색태도 변화를 자기효능감·결과기대·맥락적 지지와 장벽의 상호작용이라는 관점에서 해석하고자 한다. 전공탐색태도는 전공선택에 대한 효능감·결과기대와 불안, 가족·취업 전망 등 주변의 영향이 함께 작용하는 구성개념인데, SCCT는 이러한 개인·인지·맥락 요인의 상호작용으로 진로선택을 통합적으로 설명하며(김한결 외, 2023; 이상희, 2006), 환경 자체보다 개인이 환경을 어떻게 지각하는지를 중시하고 수행 경험이 다시 자기효능감과 결과기대를 수정해 간다고 보기 때문에(김한결 외, 2023), 학부별 제도 조건 속에서 한 학기 동안 나타나는 태도 변화를 해석하는 데 적합하다. 또한 본 연구의 검사도구는 SCCT 개념에 대응하도록 구성되어 있어 이론과 측정이 일관된다(황효정 외, 2026). 이를 바탕으로 C대학교 전공자율선택제 학생을 대상으로 학기 초와 학기 말 두 시점의 전공탐색태도 변화를 분석하고, 전공자율선택제 학생지원 체계 개선을 위한 시사점을 도출하는 것을 목적으로 한다. 연구 목적 달성을 위한 연구 문제는 다음과 같다.

연구문제 1. C대학교 전공자율선택제는 어떠한 체계와 내용으로 운영되고 있는가?

연구문제 2. C대학교 전공자율선택제 학생의 전공탐색태도는 학기 초와 학기 말에 따라 어떠한 변화를 보

이며, 이러한 변화는 소속 학부에 따라 차이가 있는가? 또한 측정 시점과 소속 학부 간 상호작용 효과는 나타나는가?

2. 이론적 배경

2.1. 사회인지진로이론과 전공탐색태도

2.1.1 사회인지진로이론의 기본 관점

사회인지진로이론(Social Cognitive Career Theory: SCCT)은 Bandura(1986)의 사회인지이론을 진로발달 영역에 적용한 이론으로, 자기효능감(self-efficacy)과 결과기대(outcome expectations)가 목표 설정 및 행동과 상호작용하면서, 학습경험 및 환경적 지지·장벽과 함께 진로발달을 형성해 나간다고 설명한다(Lent, Brown,&Hackett, 1994). 국내에서도 SCCT는 대학생의 진로준비행동, 진로태도성숙, 진로장벽 지각 등을 설명하는 틀로 적용되어 왔으며(권용준, 2018; 이상희, 2006), 이상희(2006)는 대학생 998명을 대상으로 한 검증에서 진로장벽·사회적지지와 같은 맥락적 변인이 자기효능감을 매개로 진로발달(진로태도성숙)에 영향을 미친다는 점을 확인하였다. 본 연구는 변수 간 인과경로를 직접 검증하는 것이 아니라, 전공탐색태도의 구성과 변화 양상을 해석하는 이론적 틀로써 SCCT를 활용한다.

2.1.2 전공탐색태도의 개념 및 구성 요인

전공탐색태도는 대학 신입생이 특정 전공을 선택하거나 탐색하는 과정에서 나타나는 인지적 이해, 정서적 반응, 행동적 의지를 통합적으로 반영하는 심리적 성향으로 정의된다(황효정 외, 2026). 본 연구는 전공탐색태도를 전공결정확신, 전공탐색의향, 외부영향민감성, 전공선택불안, 전공선택기대감, 전공선택자기효능감의 6개 하위요인으로 구분한다. 각 요인의 정의와 SCCT 구성개념과의 대응 관계는 다음과 같다(황효정 외, 2026).

<표 18> 전공탐색태도의 개념 및 구성 요인

하위요인	개념 정의	SCCT 대응 개념
전공결정확신	자신이 선택할 전공에 대한 명확성과 신념의 정도	자기효능감(진로결정 수준)
전공탐색의향	학문 영역을 비교·탐색하고 정보를 수집하려는 행동적 경향	목표지향 행동(탐색적 태도)
외부영향민감성	가족, 또래, 사회적 인식 등 외부 요인에 의해 전공 선택이 영향받는 정도	맥락적 지지·장벽(환경적 압력)
전공선택불안	전공 결정 상황에서의 불확실성과 심리적 긴장감	맥락적 장벽
전공선택기대감	탐색·선택 과정이 자기이해나 진로성장에 기여할 것이라는 긍정적 전망	결과기대
전공선택자기효능감	자신이 합리적이고 주도적으로 전공을 결정할 수 있다는 믿음	자기효능감

이처럼 6개 하위요인은 SCCT의 자기효능감·결과기대·맥락적 지지-장벽 개념을 전공자율선택제라는 제도적 맥락에서 구체화한 것이다.

2.2. 연구대상 대학의 전공자율선택제 및 창의융합대학 운영 환경

C대학교는 미래 사회의 급격한 변화에 선제적으로 대응하고자 신입생에게 진로 탐색의 기회를 제공함으로써 학생이 주도적으로 전공을 선택할 수 있도록 2025년 3월 전공자율선택제 신입생만을 위한 단과대학을 신설하였다. 대학 생활 적응, 학업 성취, 관계 형성, 자원 활용 등 신입생들의 성장을 돕는 세미나 형태의 교과목과 학부별 전공 분야 탐색을 위한 교양 교과목 등을 개발·지정하여 필수로 이수하도록 함으로써 전공자율선택제 신입생이 대학생활에 원활하게 적응할 수 있도록 돕고 있다.

C대학교의 전공자율선택제 1유형에 해당하는 자율전공융합학부 학생들은 2학년 진학 시 의학계열 및 사범계열, 예체능계열과 첨단학과를 제외하고 계열과 정원에 관계없이 자유롭게 원하는 학과(부)로 진학이 가능하며, 2유형에 속한 인문사회융합학부, 공학융합학부, 자연과학융합학부, 농생명융합학부 소속 학생들은 각 계열에 속한 학과(부)에 진학이 가능한데, 각 학과(부) 1학년 정원수의 최대 150% 진학이 가능하다는 점이 특

징 중 하나이다. 각각의 학부는 융합학부장을 비롯한 전담인력(교육중점교수, 전공탐색코디네이터)을 배치하여 안정적인 전공자율선택제 운영 체계를 구축하였다.

교육과정 측면에서는 전공자율선택제 신입생의 대학생활 적응과 전공분야 탐색을 위한 전용 교육과정 및 교양 교과목을 개발·운영하고 있다. 대표적으로 '창의융합세미나'는 대학생활 적응과 전공 탐색을 위한 기초 역량 함양을 목적으로 운영되는 교양 교과목이며, '주제탐구세미나'는 학부별 주제를 세미나 형태로 다루어 학생들이 전공분야를 탐색할 수 있도록 돕는 교양 교과목이다. 이와 함께 전공자율선택제 신입생들이 입학 후 바로 전공 탐색을 시작할 수 있도록, 입학 전 관심 학과(부)를 선택해 학기별로 탐색분반을 배정하는 제도를 도입하였다. 탐색분반은 학과(부)별 인원 제한 없이 선택할 수 있어, 모든 학생들이 흥미와 적성에 맞는 전공을 탐색하도록 독려할 수 있다. 신입생들은 각 학과(부)로 배정되어 선배 및 동기들과 함께 학생 자치 활동에 참여하면서 전공 수업을 함께 수강할 수 있다.

더불어 신입생의 소속감과 유대감을 높이기 위해 다양한 비교과 프로그램을 집중적으로 운영하고 있다. 특히, 1학기 멘토링 프로그램을 가장 중요한 지원 방안으로 삼아 신입생들이 대학생활에 안정적으로 적응할 수 있도록 돕고 있다. 그 밖에 전공자율선택제 오리엔테이션, 전공박람회, 전공탐색전(단기 연구지원 프로그램), 전공적합도 검사, 캠퍼스스토리, 지식나눔포럼, 전공탐색 동아리 등이 여기에 해당한다. 이러한 프로그램을 통해 신입생들이 대학생활 및 전공에 필요한 정보를 얻고, 다양한 분야를 접하며 자신의 관심과 적성을 탐색할 수 있도록 돕고 있다.

교육중점교수가 전담하는 1:1 대면 상담 역시 핵심 요소 중 하나이다. 학생 개개인의 진로 및 전공 탐색을 지원하기 위해 1:1 상담은 학기당 1회 필수로 실시되며, 상담 이후 추가 지원이 필요한 경우 학생이 희망하는 전공의 교수진 또는 학내 기관과 연계하여 지원하고 있다. 이를 통해 학생들이 대학 생활 및 전공 탐색 과정에서 겪는 어려움을 파악하고, 개별 요구에 맞는 지원을 지속적으로 제공한다. 이와 함께 C대학교는 전공자율선택제의 운영 성과를 분석하고 이를 환류하기 위한 연구와 조사를 지속적으로 추진하는데 있어, 대학생활현황조사와 전공탐색 태도 진단도구를 개발 및 수행하였다. 이러한 연구·조사 결과는 학생의 대학생활 적응과 전공 탐색 과정, 전공 선택의 변화 등을 분석하기 위한 기반을 마련할 뿐만 아니라, 학생들의 전공 탐색 경험을 이해하고, 교육과정 및 운영 조직 체계의 개선 방안을 마련하기 위한 자료로 활용하고 있다.

3. 연구 방법

3.1 연구 대상

사회인지진로이론 관점에서 전공자율선택제 학생들의 전공탐색태도 변화 분석을 위해 대전 소재 C대학의 전공자율선택제 참여 학생을 대상으로 온라인 설문조사를 수행하여 자료를 수집 및 분석하였다. 이때 설문조사는 2026년 3월 및 6월에 각각 사전·사후조사를 시행하였으며, 분석은 사전·사후조사에 모두 참여한 학생을 대상으로 실시하였다. 최종적으로 연구대상으로 선정된 학생의 수는 644명이며, 응답자의 인구통계학적 특성은 <표 2>와 같다.

<표 19> 응답자 인구통계학적 특성

구분		N	%
성별	남	274	42.5
	여	370	57.5
학부	자율전공	100	15.5
	인문사회	117	18.2
	공학	74	11.5
	자연과학	50	7.8
	첨단	2	0.3
	농생명	301	46.7
총 합		644	100.0

주) 첨단 계열의 경우 표본 수 부족으로 집단별 분석에서 제외함.

3.2 측정 도구

본 연구에서 전공자율선택제 학생들의 전공탐색태도를 조사하기 위하여 황효정 외(2026)의 검사도구를 활용하였다. 해당 측정도구는 전공결정확신 7문항과 전공탐색의향 7문항, 외부영향민감성 7문항, 전공선택불안 7문항, 전공선택기대감 7문항, 전공선택자기효능감 7문항 등 6개 하위변인 42개 문항으로 구성되어 있으며, Likert 5점 척도(1

<표 20> 측정도구 및 영역별 신뢰도 계수

구분	문항 번호	Cronbach's α		
		선행연구	pre	post
전공결정확신	1. 나는 희망하는 전공이 무엇인지 분명하게 알고 있다. 2. 나는 나의 적성과 관심사에 맞는 전공을 결정할 준비가 되어있다. 3. 나는 전공선택 과정에서 확신을 가지고 있으며, 고민이 많지 않다. 4. 나는 전공선택에 대해 불안하지 않으며, 결정할 자신이 있다. 5. 나는 앞으로도 전공을 고민할 필요가 없다고 생각한다. 6. 나는 전공 결정에 있어 나의 선택이 올바를 것이라고 믿는다. 7. 나는 희망하는 전공과 관련된 학업 및 직업 경로를 이해하고 있다.	.925	.894	.927
전공탐색의향	1. 나는 다양한 전공을 탐색하고 신중하게 결정하고 싶다. 2. 나는 여러 전공의 특성과 차이를 비교한 후 선택하고 싶다. 3. 나는 전공을 선택하기 전에 관련된 정보를 적극적으로 찾아볼 것이다. 4. 나는 전공선택에 도움이 되는 활동(예: 전공박람회, 교수 상담, 멘토링 등)에 적극적으로 참여할 것이다. 5. 나는 여러 개의 새로운 전공을 탐색할 의향이 있다. 6. 나는 한 가지 전공에만 집중하기보다 다양한 학문을 경험한 후 결정하고 싶다. 7. 나는 전공을 선택하기 전까지 여러 가능성을 열어두고 싶다.	.881	.852	.875
외부영향민감성	1. 나는 부모님의 전공선택 권유를 거절하기 어렵다. 2. 나는 부모님의 기대와 다른 전공을 선택하면 마음이 불편할 것 같다. 3. 나는 주변의 조언과 기대 사항을 고려하여 전공을 결정할 것이다. 4. 나는 나의 관심사보다 주변 사람들의 기대를 고려하여 전공을 결정할 것이다. 5. 나는 전공을 선택할 때 친구들이나 선배들의 영향을 받는 편이다. 6. 나는 전공을 선택할 때 사회적 평판이나 대중적 인식에 영향을 받는 편이다. 7. 나는 전공을 선택할 때 취업 가능성을 우선적으로 생각하게 된다.	.867	.781	.819
전공선택불안	1. 나는 나에게 안 맞는 전공을 선택할까봐 걱정이 된다. 2. 나는 전공을 결정해야 한다는 압박을 느낀다. 3. 나는 희망하는 전공이 없어서 고민이 있다. 4. 나는 전공을 선택해야 하는 상황이 부담스럽다. 5. 나는 전공을 선택하는 것이 어렵고 복잡하다. 6. 나는 나의 전공적성이 무엇인지 몰라서 걱정된다. 7. 나는 전공선택에 대한 고민 때문에 학업에 집중하기 어려울 때가 있다.	.934	.890	.907
전공선택기대감	1. 나는 전공선택 과정이 나의 성장과 변화에 도움이 될 것이라 기대한다. 2. 나는 탐색을 통해 나에게 잘 맞는 전공을 찾게 될 것으로 기대한다. 3. 나는 전공선택이 향후 진로에 긍정적인 기회를 제공할 것으로 기대한다. 4. 나는 전공선택 과정이 나의 진로 목표와 가치에 대한 이해를 넓히는 계기가 될 것이라 기대한다. 5. 나는 전공선택을 통해 나의 잠재적인 강점을 발견할 수 있을 것이라 기대한다. 6. 나는 전공을 선택한 이후에도 다양한 진로의 가능성이 열릴 것이라 기대한다. 7. 나는 전공을 탐색하는 과정이 즐겁고 나에게 의미 있는 시간이 될 것이라 기대한다.	.932	.901	.907
전공선택자기효능감	1. 나는 충분한 고민을 통해 내게 적합한 전공을 스스로 선택할 수 있다고 믿는다. 2. 나는 다양한 전공을 비교하여 최적의 선택을 할 수 있는 능력이 있다. 3. 나는 전공 관련 정보를 분석하여 합리적인 결정을 내릴 수 있다. 4. 나는 전공을 선택할 때 타인보다 나의 판단에 따라 주도적으로 결정할 수 있다고 확신한다. 5. 나는 전공선택에 필요한 정보를 스스로 수집하고 비판적으로 평가할 수 있다. 6. 나는 전공선택 과정을 성공적으로 수행할 수 있는 자신감이 있다. 7. 나는 전공선택 과정에서 어려움이 있어도 결국에는 올바른 결정을 내릴 수 있다고 믿는다.	.940	.898	.935
총 합		-	.748	.865

점: 전혀 그렇지 않다~5점: 매우 그렇다)로 응답토록 설계되었다. 선행연구에서 본 도구의 하위변인별 Cronbach'α 값은 .867~.940으로 나타났고, 본 연구 역시 사전조사의 Cronbach's α값은 .748이었으며, 하위변인별 신뢰도는 .781~.901로 양호한 것으로 확인되었다. 사후조사 신뢰도 역시 Cronbach'α 값이 .865로, 각 하위변인의 Cronbach'α 값 또한 .819~.927 수준으로 양호한 수준임을 확인하였다. 구체적인 영역별 신뢰도는 다음 <표 3>과 같다.

3.3. 자료 조사 및 분석

본 연구의 사전조사는 2026년 3월 3일부터 3월 15일까지, 사후조사는 2026년 6월 9일부터 6월 12일까지 온라인으로 실시하였다. 사전·사후 조사에 모두 참여한 644명의 자료를 최종 분석에 활용하였다.

자료 분석은 SPSS 30.0을 활용하여 실시하였다. 먼저 각 하위요인별 시점 및 학부별 평균과 표준편차를 산출하였다. 이후 시점(1차, 2차)을 개체 내 요인으로, 소속 학부를 개체 간 요인으로 설정하여 이원 반복측정 분산분석을 실시하였다. 이를 통해 시점의 주효과, 학부의 주효과 및 시점과 학부 간 상호작용 효과를 검증하였다. 학부 간 차이가 유의한 경우에는 Bonferroni 사후검정을 실시하였다. 첨단계열은 표본 수 부족으로 집단별 비교 분석에서 제외하였다.

4. 연구 결과

4.1. 전공탐색태도 요인의 기술통계

전체 학생의 전공탐색태도는 요인별로 서로 다른 변화 양상을 보였다. 전공 탐색 의향은 2차 조사에서 유의하게 증가하여($p<.01$), 학기 진행에 따라 학생들의 전공 및 진로 탐색 의지가 강화되었고, '외부 영향 민감성'과 '전공 선택 불안'도 함께 증가하였다. 이는 전공탐색이 실제 전공 선택과 진로결정의 과제로 구체화되면서 학생들이 진로·취업 전망, 주변의 기대 및 선택의 불확실성에 더 민감해졌음을 시사한다. '전공 선택 기대감'은 소폭 감소하였으나 전반적으로 높은 수준을 유지하였다. '전공 결정 확신'과 '전공 선택 자기효능감'은 전체 수준에서 뚜렷한 변화가 나타나지 않았다. 즉, 학생들은 학기 중 전공탐색 의향을 높이는 동시에 실제 전공선택에 따른 심리적 부담도 함께 경험한 것으로 해석할 수 있다.

4.2. 전공탐색태도 각 요인의 시점 및 학부별 차이 및 변화

이원 반복측정 분산분석 결과, '전공 결정 확신'은 시점에 따른 주효과가 유의하지 않았으나($F=.141$, $p=.707$), 시점과 학부의 상호작용 및 학부 주효과는 유의하였다($F=8.827$, $p<.001$; $F=5.739$, $p<.001$). 즉, 전체 평균에서는 변화가 뚜렷하지 않았지만 학부별 변화 양상에는 차이가 있었다. 2차 조사에서 자연과학과 농생명의 확신 수준은 상대적으로 높고, 자율전공은 낮게 나타났다. '전공 탐색 의향'은 시점에 따라 유의하게 증가하였고($F=10.254$, $p=.001$), 시점과 학부의 상호작용 및 학부 주효과도 유의하였다($F=2.868$, $p=.023$; $F=6.364$, $p<.001$). 이는 탐색 의향의 상승 정도와 수준이 학부별로 다름을 의미한다. 2차 조사에서는 농생명과 자율전공의 탐색 의향이 상대적으로 높게 나타났다. '외부 영향 민감성'은 2차 조사에서 유의하게 증가하였고($F=22.746$, $p<.001$), 시점과 학부의 상호작용은 유의하지 않았다($F=2.010$, $p=.092$). 학부 주효과는 유의하였으나($F=2.897$, $p=.021$), 민감성의 증가 자체는 특정 학부에 국한되지 않은 공통적 변화로 해석할 수 있다. '전공 선택 불안'은 시점에 따라 유의하게 증가하였으며($F=27.438$, $p<.001$), 시점과 학부의 상호작용 및 학부 주효과도 유의하였다($F=3.445$, $p=.008$; $F=4.319$, $p=.002$). 특히 자율전공은 가장 높은 불안 수준과 가장 큰 증가폭을 보여, 전공 선택의 자율성이 큰 학생일수록 선택의 불확실성을 크게 경험할 가능성을 시사한다. '전공 선택 기대감'은 시점에 따른 주효과가 유의하게 나타나 학기 초보다 학기 말에 전반적으로 감소한 것으로 확인되었다($F=20.163$, $p<.001$). 그러나 시점과 학부 간 상호작용($F=.549$, $p=.700$) 학부의 주효과($F=1.205$, $p=.308$)는 유의하지 않았다. 이는 전공 선택 기대감의 감소가 특정 학부에 한정된 현상이 아니라, 학부 전반에서 공통적으로 나타난 변화임을 의미한다. '전공 선택 자기효능감'은 시점에 따른 주효과가 유의하지 않아 전체 학생 수준에서는 학기 초·말 간 뚜렷한 변화가 나타나지 않았다($F=.089$, $p=.765$). 반면 시점과 학부 간 상호작용은 유의하게 나타났다($F=4.038$, $p=.003$). 이는 전공 선택 자기효능감의 변화 양상이 학부별로 상이했음을 의미하며, 일부 학부에서는 자기효능감이 상승한 반면 다른 학부에서는 감소하거나 유지되는 경향이 나타났음을 시사한다. 한편 학부의 주효과는 유의하지 않았다($F=1.349$, $p=.250$).

<표 21> 전공탐색태도 각 요인의 시점 및 학부별 변화 분석 결과

요인 구분	학과 구분		1차 조사 M(SD)	2차 조사 M(SD)	분산원	F	p
1. 전공 결정 확신	창의융합대학	자율전공	3.27(0.875)	3.12(0.945)	시점(Time)	.141	.707
		인문사회	3.49(0.840)	3.51(0.859)			
		자연과학	3.79(0.806)	3.75(0.770)	시점 * 학부 (상호작용)	8.827	<.001***
		공학	3.42(0.692)	3.35(0.810)			
		평균	3.45(0.829)	3.40(0.886)	학부(School)	5.739	<.001***
	농생명		3.32(.803)	3.65(.922)			
2. 전공 탐색 의향	창의융합대학	자율전공	3.90(0.627)	4.10(0.659)	시점(Time)	10.254	.001**
		인문사회	3.87(0.625)	3.94(0.649)			
		자연과학	3.79(0.642)	3.92(0.532)	시점 * 학부 (상호작용)	2.868	.023*
		공학	3.96(0.583)	4.07(0.578)			
		평균	3.89(0.619)	4.01(0.623)	학부(School)	6.364	<.001***
	농생명		4.16(.616)	4.13(.639)			
3. 외부 영향 민감성	창의융합대학	자율전공	2.79(0.673)	2.85(0.784)	시점(Time)	22.746	<.001***
		인문사회	2.69(0.687)	2.81(0.787)			
		자연과학	2.43(0.691)	2.58(0.699)	시점 * 학부 (상호작용)	2.010	.092
		공학	2.74(0.624)	2.93(0.606)			
		평균	2.69(0.677)	2.81(0.742)	학부(School)	2.897	.021*
	농생명		2.55(.697)	2.81(1.504)			
4. 전공 선택 불안	창의융합대학	자율전공	2.67(0.887)	3.06(1.027)	시점(Time)	27.438	<.001***
		인문사회	2.58(0.990)	2.60(0.967)			
		자연과학	2.24(0.866)	2.36(0.797)	시점 * 학부 (상호작용)	3.445	.008**
		공학	2.63(0.826)	2.85(0.841)			
		평균	2.57(0.916)	2.76(0.965)	학부(School)	4.319	.002**
	농생명		2.52(.847)	2.83(1.054)			
5. 전공 선택 기대감	창의융합대학	자율전공	4.16(0.516)	4.05(0.596)	시점(Time)	20.163	<.001***
		인문사회	4.06(0.570)	4.00(0.605)			
		자연과학	4.16(0.522)	4.04(0.497)	시점 * 학부 (상호작용)	.549	.700
		공학	4.12(0.461)	3.96(0.484)			
		평균	4.12(0.525)	4.01(0.562)	학부(School)	1.205	.308
	농생명		4.18(.588)	4.07(.584)			
6. 전공 선택 자기효능감	창의융합대학	자율전공	3.98(0.547)	3.91(0.736)	시점(Time)	.089	.765
		인문사회	3.85(0.605)	4.02(0.661)			
		자연과학	4.05(0.664)	3.98(0.509)	시점 * 학부 (상호작용)	4.038	.003**
		공학	3.94(0.573)	3.88(0.574)			
		평균	3.94(0.593)	3.95(0.647)	학부(School)	1.349	.250
	농생명		4.00(.621)	4.08(.643)			

주) 첨단 계열의 경우 표본 수 부족으로 집단별 분석에서 제외함.

5. 사회인지진로이론 관점에서의 해석 및 제언

사회인지진로이론은 진로발달이 자기효능감, 결과기대, 목표, 학습경험 및 환경적 지원·장벽의 상호작용을 통해 형성된다고 본다. 본 연구 결과는 전공탐색이 단순한 정보수집이 아니라, 학생이 자신의 흥미·역량·진로 가능성과 선택의 부담을 함께 해석하는 과정임을 보여준다. 전공 탐색 의향의 증가와 전공 선택 불안의 동반 상승은 탐색 기회의 확대가 곧바로 전공결정 확신으로 이어지지 않음을 의미한다. 학생들은 선택지를 넓히는 동시에 교육과정, 진로경로, 취업전망 및 적성 적합성을 비교해야 하는 의사결정 부담을 경험할 수 있다. 따라서 대학은 탐색 기회 확대와 더불어 전공선택 워크숍과 선배 멘토링을 통해 탐색 결과가 실제 선택으로 이어지도록 지원해야 한다. 외부 영향 민감성의 증가는 학생들이 가족·친구·교수의 의견, 취업전망 및 사회적 평가를 전공선택에 적극적으로 고려하기 시작했음을 보여준다. 이는 현실적인 전공선택 과정일 수 있으나, 외부 정보가 자기이해와 연결되지 못하면 불안을 높일 수 있다. 따라서 대학은 단순 정보 제공을 넘어, 전공정보 성찰보고서나 진로상담 연계 등을 통해 학생이 자신의 흥미·가치·강점에 비추어 정보를 해석토록 지원해야 한다. 전공 결정 확신과 자기효능감은 전체 수준에서는 유지되었지만 학부별 변화 양상은 달랐다. 이는 전공결정과 자기효능감이 개인 특성뿐 아니라 전공 진입 경로의 명확성, 진로정보의 구체성 및 학부별 지원환경의 영향을 받음을 시사한다. 전공 선택 기대감의 하락은 전공탐색 경험이 학생들의 기대를 단순히 약화시켰다기

보다, 초기의 추상적 기대가 전공의 교육내용, 학업 부담 및 진로·취업 현실에 대한 정보와 만나 현실적으로 조정된 결과로 볼 수 있다. 대학은 이러한 기대의 현실화가 진로동기 저하로 이어지지 않도록, 취업성과뿐 아니라 전공을 통해 형성되는 역량과 다양한 진출경로도 함께 안내할 필요가 있다.

본 연구는 학부별 전공탐색 경험의 양상과 맥락적 차이를 충분히 구체화하여 비교하는 데 한계가 있으며, 조사 기간이 한 학기에 국한되어 변화의 지속성과 효과를 확인하기 어려웠다. 향후에는 보다 장기적·지속적인 프로그램 처치와 학부 간 경험의 유사성을 확보한 연구 설계가 필요하다. 아울러 각 학부의 교육적 특성과 학생들의 실제 경험을 심층적으로 이해하기 위한 질적 연구를 병행할 필요가 있다.

참고문헌

권용준. (2018). 사회인지진로이론에 기반한 대학생의 진로준비행동과 관련 변인들의 구조적 관계 분석. 박사학위논문, 충북대학교.

권정현, 김해숙. (2024). 무전공 입학 대학생들의 자율전공학부 대학생활에 대한 질적 사례연구. 교육문화연구, 30(4), 303-324.

김한결, 박은경, 이현진, 양지웅. (2023). 사회인지 진로이론에 기반한 대학생 진로선택역량검사 개발 및 타당화. 진로교육연구, 36(3), 41-63.

김해숙, 권정현. (2024). 혼란과 확신 사이에서 줄타기 하는 무전공 입학 대학생의 첫 학기. 학습자중심교과교육연구, 24(19), 567-579.

이기학, 한종철. (1997). 진로태도 측정도구의 타당화를 위한 도구. 진로교육연구, 8(1), 219-255.

이상희. (2006). 진로발달에서 진로장벽과 사회적지지의 역할: 사회인지 진로이론(SCCT)과 사회인지 이론의 검증. 상담학연구, 7(4), 1123-1135.

탁진국, 이기학. (2001). 직업결정척도 개발을 위한 탐색적 연구. 디지털 경영연구, 1(1), 167-180.

한정수, 유기웅. (2025). 전공자율선택제로 입학한 대학생의 대학생활적응과정 탐색 연구. 교양교육연구, 19(3), 191-207.

황효정, 김기덕, 손다미, 정우철. (2026). 전공자율선택제 기반 무전공 입학생의 전공탐색태도 검사도구 개발 및 타당화. 한국교육논총, 47(2), 197-238.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. Journal of Vocational Behavior, 45(1), 79-122.

세션 Ⅳ 토론 1

「사회인지진로이론 관점에서의 전공탐색태도 변화 분석: C대학교 전공자율선택제 학생을 중심으로」에 대한 토론문

이 상 기(국립공주대학교)

본 연구는 전공자율선택제가 대학마다 빠르게 확대되는 상황에서 무전공 입학생의 전공탐색태도를 학기 초와 학기 말 두가지 시점에서 추적하고, 학부별 차이까지 함께 분석했다는 점에서 매우 의미 있는 연구라고 생각합니다. 특히 탐색 의향이 높아지는 동시에 선택 불안과 외부영향민감성도 함께 커진다는 연구결과는 “탐색 기회를 늘리면 학생의 전공선택 결정이 쉬워질 것”이라는 제도 설계의 암묵적 전제를 다시금 생각하게 합니다. 발표자의 문제의식에 깊이 공감하면서, 논의를 위해 몇가지 질문을 여쭙고자 합니다.

첫째, 연구문제 1에 관한 부분입니다. 연구문제 1은 C대학교 전공자율선택제의 체계와 내용에 대한 질문으로 이루어져 있으나, 이에 대한 내용은 연구 결과가 아닌 이론적 배경(2.2절)에서 제도 소개 수준으로 기술되어 있습니다. 연구문제로 유지하고자 하신다면 체계와 내용이 보다 구체적으로 제시될 필요가 있다고 생각합니다. 예컨대 C대학의 전공자율선택제 운영과정에서 핵심 교과목인 ‘창의융합세미나’와 ‘주제탐구세미나’의 교육목표, 주요 내용과 운영 방식, 학부별로 다루는 주제가 무엇인지, 그리고 탐색분반의 배정 현황이 제시되면 좋겠습니다. 또한 2유형 은 계열 내 학과(부) 정원의 최대 150%까지 진학이 가능하다고 하셨는데, 계열별 정원 대비 실제 희망·선택 인원이 어떠한지, 멘토링과 1:1 상담 등 주요 지원 프로그램에 학생들이 어느 정도 참여하고 있는지도 궁금합니다. 실제로 전공자율탐색제 운영과정에서의 가장 큰 어려움은 특정학과의 편중현상일 것입니다. 이러한 정보들은 제도의 실제 모습을 보여 주는 동시에, 연구문제 2에서 나타난 학부별 차이를 해석하는 데에도 도움을 줄 것이라고 생각합니다.

둘째, 연구 결과와 교양교육의 연결에 관한 질문입니다. C대학교는 창의융합세미나와 주제탐구세미나를 필수 교양 교과목으로 지정하여 전공자율선택제 학생의 적응과 전공 탐색을 지원하고 있습니다. 그런데 결론의 제언은 전공선택 워크숍, 선배 멘토링, 전공정보 성찰보고서, 진로상담 연계 등 주로 비교과·상담 영역에 집중되어 있어, 교양교과목이 전공탐색태도의 변화와 어떻게 연결되는지는 잘 드러나지 않는 것 같습니다. 대학생활 적응과 기초역량을 다루는 창의융합세미나, 학부별 주제로 전공분야를 탐색하는 주제탐구세미나가 한 학기 동안 나타난 탐색 의향의 증가나 기대감의 조정에 각각 어떤 역할을 했다고 보시는지 궁금합니다. 아울러 외부 정보를 자신의 흥미·가치·강점에 비추어 해석하도록 돕자는 제언은 전공 탐색을 지원하는 교양 교육과정 설계에 어떤 시사점을 줄 수 있는지 의견을 듣고 싶습니다.

셋째, 학부별 차이와 변화의 원인에 관한 질문입니다. 자율전공학부는 전공결정확신이 낮아지고 불안이 크게 높아진 반면, 농생명 학부는 전공결정확신이 뚜렷하게 높아졌고, 인문사회 학부는 자기효능감이 상승하는 등 학부마다 변화의 방향이 달랐습니다. 연구결과를 “자율성이 클수록 불확실성을 크게 경험한다”고 해석하셨는데, 이는 선택지가 많을수록 결정이 어려워지는 ‘선택 과부하’의 관점에서도 흥미로운 결과였다고 생각합니다. 다만 1유형과 2유형은 선택 범위뿐 아니라 입학 경로와 학생 특성도 다를 수 있으므로, 학부별 주제탐구세미나의 운영 방식이나 전담인력의 지원 방식 등 학부별 운영의 차이가 함께 설명된다면 결과를 이해하는 데 도움이 될 것 같습니다. 아울러 학생 개인의 멘토링·상담·탐색분반 참여 정도가 분석에 포함되지 않아, 관찰된 변화가 지원의 효과인지 학기 진행에 따른 자연스러운 변화인지 구분하기 어렵다는 점도 해석에서 함께 다루어 주시면 좋겠습니다.

아울러 이 연구가 전공자율선택제를 운영하는 여러 대학들이 ‘탐색’에서 ‘선택’으로 넘어가는 과정을 어떻게 지원할지에 대한 근거가 되기를 기대합니다. 토론자의 부족한 이해에서 비롯된 질문이 있다면 너그러이 양해해 주시면 감사드리겠습니다.

세션 Ⅳ 발표 2

데이터 마이닝을 활용한 진로교육의 연구 동향 분석 : 교양교육 분야 학술지를 중심으로

김 지 효(단국대학교)

1. 서론

대학생 시기는 자아를 성찰하고 자신의 진로를 주도적으로 설계해야 하는 발달적 전환기로, 대학 생활 적응과 함께 전공 및 진로에 대한 탐색이 핵심 과업으로 요구된다(나은미, 2012; 한안나, 2012). 이러한 과업을 지원하기 위해 대학 진로교육은 단발성 특강이나 상담을 넘어 학점과 연계된 정규 교육과정으로 체계화되어야 한다는 요구가 지속되어 왔으며, 「진로교육법」 제정(2015)으로 대학의 진로교육 지원이 법적 근거를 갖추면서 이러한 요구는 제도적 동력을 확보하였다. 이 과정에서 특정 전공에 얽매이지 않고 모든 학생이 저학년 시기에 공통적으로 이수하는 교양교육은 진로탐색을 보편적으로 제도화할 수 있는 장으로 주목받았고, 다수의 대학이 교양교육과정 내에 진로 관련 교과목을 개설하여 운영해 왔다(민춘기, 2015; 정선호, 2017; 한안나, 2012).

교양교육 내 진로교육(이하, 교양 진로교육)의 양적 확대와 함께 그 내실화를 위한 논의도 이어져 왔다. 교양 진로교육이 이력서 작성이나 면접 대비 등 단기적인 취업 준비에 치우칠 경우 교양교육 본연의 전인적 성장이라는 목적과 긴장 관계에 놓일 수 있다는 문제의식이 제기되었고(민웅기, 2024; 민춘기, 2015), 진로교육의 내용은 취업역량에 대한 인식 차이(김대곤, 2016)와 NCS 직업기초능력의 요구(나은미, 2016)를 반영한 취업역량 개발의 방향과, 핵심역량 기반 교양교육과정 속에서 진로 역량을 함양하는 방향(정선호, 2017)으로 재구성되어 왔다. 최근에는 유학생(임진숙, 2024), 재직자특별전형 대학생(심태은, 문경연, 2025) 등 수강생 집단의 다변화와 무전공 입학 확대·전공자율선택제 도입이라는 학사구조 개편(김병건, 이연주, 2024; 정연재, 주소영, 2024)이 맞물리면서, 저학년 시기 전공·진로 탐색을 지원하는 교양교육의 역할이 재조명되고 교수·학습 방법도 지속적으로 다양화되고 있다.

이처럼 교양 진로교육 연구가 양적으로 증가하고 주제와 방법이 다양해졌음에도, 이들 연구가 전체적으로 어떠한 지식구조를 형성하고 있으며 시기에 따라 어떻게 변화해 왔는지는 아직 종합적으로 규명되지 않았다. 교양교육 분야에서는 다양한 주제와 방법으로 연구동향 분석이 지속적으로 축적되어 왔으나(고지민, 박한샘, 2020; 박은희, 2021; 손복은, 전대일, 2020; 임수민, 윤회정, 방담이, 2020), 교양교육이라는 교육과정 맥락 속에서 진로교육 연구의 전개양상과 지식구조의 변화를 체계적으로 분석한 연구는 찾아보기 어렵다. 정선호(2017)가 핵심역량 기반 교양교육과정에서 진로 관련 교과목의 이수 현황과 학생 인식을 분석하여 교양교육과정 재구조화의 방향을 제안한 바 있으나, 이는 단일 대학 재학생을 대상으로 한 설문조사에 기반한 현황 분석으로 그 결과를 일반화하는 데 한계가 있으며, 무엇보다 개별 대학의 운영 실태를 넘어 교양 진로교육 연구 전반이 어떤 주제와 방법으로, 어떤 흐름을 따라 축적되어 왔는지는 보여주지 못한다. 교양 진로교육이 학사구조 개편과 학습자 다변화라는 전환기를 맞고 있는 지금, 이 영역의 연구가 무엇을 중점적으로 다루어 왔고 어떤 부분이 상대적으로 미진하였는지를 체계적으로 규명하는 작업은 향후 연구의 방향과 교양교육과정 설계의 근거를 마련하기 위해 필요하다. 이에 본 연구는 교양교육 분야 진로교육 관련 국내 연구를 대상으로 그 지식구조와 시기별 변화를 분석하고자 한다.

연구자의 주관적 분류에 의존하는 전통적 문헌 고찰과 달리, 텍스트마이닝 기반의 연구동향 분석은 대량의 문헌에서 키워드 간 관계와 잠재적 주제 구조를 객관적으로 도출할 수 있다는 장점이 있다. 키워드 네트워크 분석은 핵심 개념들이 어떠한 구조로 연결되어 있는지를 중심성 지표로 파악하게 하며(김윤정, 2022), LDA 토픽 모델링은 문헌 집합에 내재된 잠재 주제를 확률적으로 추출하여 연구 분야의 지식구조와 그 변화를 규명하는 데 유용하다(Blei et al., 2003). 이에 본 연구는 교양교육 분야 학술지에 게재된 진로교육 관련 문헌을 대상으로 키워드 네트워크 분석과 LDA 토픽 모델링을 적용하여, 교양교육 내 진로교육 연구의 지식구조와 잠재 토픽, 그리고 시기별 변화 양상을 실증적으로 분석하고자 한다. 이를 통해 교양 진로교육 연구가 어떠한 주제를 중심으로 전개되어 왔으며 취업 준비와 교양교육의 정체성 사이에서 어떠한 방향으로 변화하고 있는지를 진단하고, 학습자 다양화와 학사구조 개편이라는 환경 변화 속에서 교양 진로교육 연구와 실천이 나아갈 방향에 대한 시사점을 도출하고자 한다. 이러한 연구 목적에 따라 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 교양교육 분야 진로교육 연구의 일반적 특성은 어떠한가?
연구문제 2. 교양교육 분야 진로교육 연구에서 도출되는 핵심 키워드 간의 네트워크 구조와 중심성은 어떠한가?
연구문제 3. 교양교육 분야 진로교육 연구의 잠재 토픽은 무엇이며, 시기별 변화 양상은 어떠한가?

2. 연구방법

2.1. 분석대상

본 연구는 2011년부터 2025년까지 국내 교양기초교육 분야의 전문 학술지에 게재된 문헌을 분석 대상으로 선정하였다. 분석범위는 학술지명 또는 발행 학회·연구소의 정체성이 교양(기초)교육에 해당하는 KCI 등재(후보) 학술지 12종(『교양교육연구』, 『교양교육과 시민』, 『교양교육실천연구』, 『교양기초교육연구』, 『교양학연구』, 『대학교양교육연구』, 『리버럴아츠』, 『리터러시 연구』, 『작문연구』, 『지식과 교양』, 『지식융합교육연구』, 『후마니타스 포럼』)으로 한정하였다. RISS, DBpia, KISS 등의 데이터베이스에서 검색어(제목, 초록, 주제어)에 '진로', 'Career', '커리어'가 포함된 문헌을 추출하고, 누락 문헌을 확보하기 위해 학술지별 전체 게재논문 목록을 검토하여 직업, 직무, 경력, 전공탐색 등 진로교육 관련 주제를 다룬 문헌을 추가 선별하였다. 본 연구에서 교양 진로교육 연구는 진로 관련 교과·비교과의 개발·운영과 효과 검증, 진로교육에 대한 요구·인식의 진단과 진로 관련 변인의 검증, 교양교육의 이념과 제도 차원에서 진로교육의 방향을 논의한 연구를 포괄하는 것으로 정의하였다. 이후 교양교육 및 진로교육 전문가 2인이 2회에 걸친 교차 검토를 통해 진로교육을 실질적 연구 내용으로 다루지 않는 문헌과 대학 교양교육의 맥락에 해당하지 않는 문헌을 제외한 결과, 최종 60편의 논문을 분석 대상으로 확정하였다.

2.2. 분석방법 및 절차

본 연구는 교양교육 분야 진로교육의 국내 연구 동향을 객관적이고 실증적으로 분석하기 위해 텍스트마이닝(Text Mining) 기법인 네트워크 분석과 LDA(Latent Dirichlet Allocation) 기반의 토픽 모델링을 실시하였다. 한국어 형태소 분석기 Kiwi를 활용하여 60편 논문의 제목·초록·주제어를 명사 단위로 토큰화하고, 분석에 의미가 없는 불용어와 검색어·범주어 190개를 제외어로, 진로준비행동·전공자율선택제 등 핵심 개념 85개를 지정어로 처리하였으며, 표기가 상이한 단어들을 13개의 유사어 사전으로 표준화하는 3단계 전처리 규칙을 적용하였다. 전처리를 거친 명사를 대상으로 단어의 중요도와 변별력을 평가하는 TF-IDF 가중치를 산출하였다(Salton & Buckley, 1988). 동시출현은 과대 추정을 방지하기 위해 논문 단위(binary)로 집계하였고, NetworkX 패키지로 연결·매개·근접의 세 가지 중심성 지표를 산출하였다. 이어 문헌에 내재된 잠재 주제를 추출하기 위해 LDA 토픽 모델링을 적용하였으며(Blei et al., 2003), 최적 토픽 수(K)를 결정하기 위해 혼란도(Perplexity)와 응집도(Coherence) 지표(Röder et al., 2015)를 산출하고 토픽별 상위 키워드와 소속 문헌에 대한 질적 교차 검토를 병행하여 최종 4개 토픽을 결정하였다. 토픽 명칭은 연구자가 1차 명명한 후 교육학 및 진로교육 전문가 5인이 검토하였으며, Lawshe(1975)의 내용타당도 비율(CVR)을 산출하여 전문가 5인 기준 전원 동의에 해당하는 CVR=1.00을 채택 기준으로 적용하였다(Ayre & Scally, 2014). 또한 발행 추이의 변곡점과 정책·제도의 시행 시점을 고려하여 분석 기간을 제1기(2011–2015, 진로교육법 시행 이전), 제2기(2016–2020, 진로교육법 시행·NCS 확산), 제3기(2021–2023, 마이크로디그리 확산·진로학점제 논의 등 학사제도 유연화), 제4기(2024–2025, 무전공 입학 확대·전공자율선택제 도입)로 구분하고, 각 문헌을 토픽 확률이 가장 높은 토픽에 할당하여 시기별 토픽 분포를 분석하였다. 분석에는 Python 3.12 프로그램을 사용하였다.

3. 연구결과

3.1. 교양 진로교육 연구의 일반적 특성

분석 대상 60편의 연구방법 분포를 살펴보면 양적연구가 29편(48.3%)으로 가장 많았으며, 문헌연구 17편(28.3%), 질적연구 8편(13.3%), 혼합연구 6편(10.0%) 순으로 나타났다. 연구대상은 대학생 대상 연구가 35편(58.3%)으로 다수를 이루었고, 문헌자료 18편(30.0%), 성인 4편(6.7%), 대학생과 성인을 함께 표집한 연구 3편(5.0%) 순이었다. 대학생 대상 연구 중에서는 유학생, 재직자특별전형 대학생, 학생선수, 예술계열 재학생 등 특정 학습자 집단에 주목한 연구가 이어져, 수강생 구성의 다변화가 연구 대상의 분화로 나타나고 있음이 확인되었다.

<표 1> 연구대상 및 연구방법

구분	대학생	성인	대학생+성인	문헌	합계
양적연구	25 (41.7)	0 (0.0)	3 (5.0)	1 (1.7)	29 (48.3)
질적연구	6 (10.0)	2 (3.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	8 (13.3)
혼합연구	4 (6.7)	2 (3.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	6 (10.0)
문헌연구	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	17 (28.3)	17 (28.3)
합계	35 (58.3)	4 (6.7)	3 (5.0)	18 (30.0)	60 (100.0)

3.2. 키워드 네트워크 분석

출현 빈도 분석 결과 '역량'(93회)이 가장 높은 빈도를 보였으며 '취업'(83회), '프로그램'(82회), '전공'(66회), '교과목'(65회)이 뒤를 이었다. TF-IDF 가중치에서는 '취업'(2.886)과 '역량'(2.879)이 최상위를 차지하여 두 개념이 양적 지배력과 문서 변별력을 모두 갖춘 핵심 키워드임이 확인되었다. 특히 '글쓰기'는 빈도 8위였으나 TF-IDF 3위로 상승하여 특정 문헌군에 집중적으로 사용되는 높은 변별력의 개념임을 보여주었고, '전공자율선택제'는 빈도 상위 20위 안에 없었으나 TF-IDF 17위로 진입하여 최근 소수 문헌에서 집중 논의되기 시작한 키워드로 나타났다.

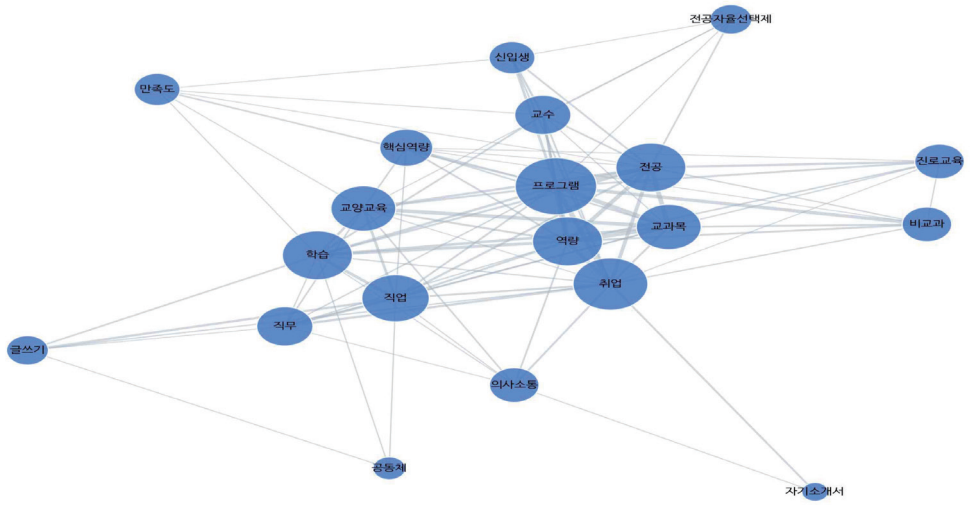
<표 2> 주요 키워드 출현 빈도 및 TF-IDF 순위비교

빈도 단어 순위						TF-IDF 단어 순위					
순위	키워드	빈도	순위	키워드	빈도	순위	키워드	빈도	순위	키워드	빈도
1	역량	93	11	유학생	37	1	취업	2.886	11	직업	1.552
2	취업	83	12	교양교육	36	2	역량	2.879	12	핵심역량	1.528
3	프로그램	82	13	코칭	36	3	글쓰기	2.338	13	진로준비행동	1.511
4	전공	66	14	비교과	35	4	프로그램	2.212	14	교양교육	1.509
5	교과목	65	15	진로교육	34	5	학습	2.171	15	직무	1.399
6	학습	63	16	핵심역량	33	6	교과목	2.093	16	비교과	1.359
7	직업	56	17	동기	27	7	코칭	2.05	17	전공자율선택	1.277
8	글쓰기	45	18	자기소개서	25	8	유학생	2.045	18	만족도	1.157
9	진로준비행동	39	19	자기효능감	23	9	전공	1.994	19	동기	1.08
10	직무	38	20	만족도	22	10	진로교육	1.781	20	자기소개서	1.078

상위 50개 키워드 가운데 3편 이상의 동시출현 링크를 갖는 26개 키워드가 하나의 연결망을 형성하였으며, 네트워크의 밀도는 0.302, 평균 연결거리는 1.825, 직경은 3으로 나타나 키워드 간 경로가 짧고 응집된 지식구조가 확인되었다. [그림 1]은 전체 네트워크의 구조를 보다 명확하게 제시하기 위해 이 가운데 연결중심성 상위 20개 키워드를 선별하여 시각화한 것이다. 중심성 분석 결과 '프로그램'은 연결·매개·근접중심성 모두에서 1위를 기록하여 상이한 세부 주제들과 폭넓게 결합하는 중추적 위치에 있었고, '취업'과 '역량'도 세 지표 상위에 위치하였다. 한편 '직업', '직무', '의사소통'은 연결중심성보다 매개중심성에서 높은 순위를 보여 서로 다른 주제군을 연결할 가능성을 시사한다. 또한, '전공자율선택제'는 세 지표 모두 상위 20위 안에 포함되어 기존 키워드들과 연결되며 지식구조에 편입되기 시작하였음을 보여주었다. 반면 '글쓰기'와 '자기소개서'는 출현 빈도와 TF-IDF에 비해 중심성이 낮아 네트워크의 주변부에 위치하였다(<표 3> 참조).

<표 3> 주요 키워드의 연결중심성 및 매개중심성 분석

순위	키워드	연결중심성	순위	키워드	매개중심성	순위	키워드	근접중심성
1	프로그램	0.76	1	프로그램	0.2133	1	프로그램	0.8065
2	취업	0.64	2	직업	0.1356	2	취업	0.7353
3	역량	0.56	3	학습	0.1185	3	역량	0.6944
4	전공	0.56	4	취업	0.1167	4	전공	0.6944
5	학습	0.56	5	직무	0.1139	5	학습	0.6944
6	직업	0.52	6	역량	0.0817	6	직업	0.6757
7	교양교육	0.48	7	의사소통	0.0788	7	교양교육	0.6579
8	교과목	0.48	8	핵심역량	0.0605	8	교과목	0.6579
9	교수	0.36	9	교수	0.0411	9	직무	0.6098
10	직무	0.36	10	만족도	0.0361	10	교수	0.5952
11	핵심역량	0.32	11	교양교육	0.0316	11	핵심역량	0.5814
12	진로교육	0.28	12	전공자율선택제	0.0275	12	진로교육	0.5556
13	의사소통	0.28	13	전공	0.0221	13	의사소통	0.5556
14	비교과	0.28	14	공동체	0.0188	14	비교과	0.5556
15	신입생	0.24	15	교과목	0.0183	15	신입생	0.5319
16	만족도	0.24	16	진로교육	0.0125	16	만족도	0.5319
17	전공자율선택제	0.2	17	글쓰기	0.0053	17	글쓰기	0.5102
18	글쓰기	0.2	18	유학생	0.0025	18	전공자율선택제	0.5
19	공동체	0.12	19	비교과	0.0017	19	상담	0.4902
20	자기소개서	0.08	20	신입생	0.0011	20	유학생	0.4902



[그림 7] 상위 20개 키워드의 연결중심성 네트워크

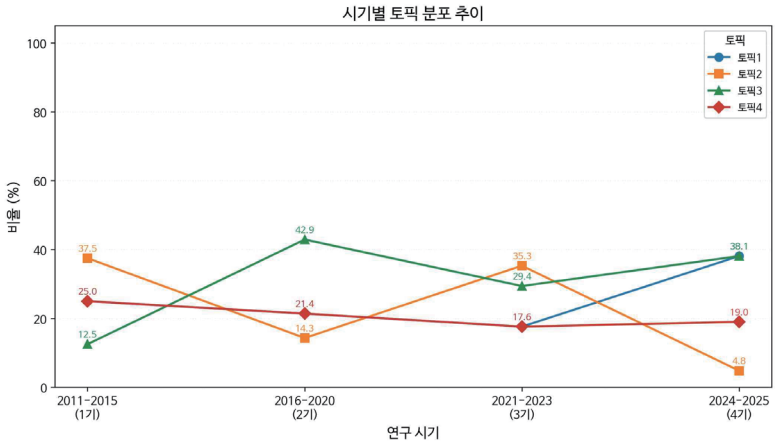
3.3. 토픽 모델링

토픽 수를 2개에서 8개까지 변화시키며 응집도와 혼란도를 산출한 결과 K=5(.464)와 K=4(.458)의 응집도가 유사한 수준을 보였으나, K=5에서는 소수 문헌에 서로 다른 주제가 혼재된 토픽이 발생하여 해석 가능성이 저하되었다. 이에 통계적 적합성과 학술적 해석 가능성을 종합적으로 고려하여 최종 토픽 수를 4개로 결정하였으며, 도출된 4개 토픽의 명칭과 상위 키워드, 비중은 <표 4>와 같다. 모든 토픽명은 전문가가 검토하였으며 CVR로 합의 정도를 확인하였다.

<표 4> 토픽별 키워드

구분	토픽명	토픽-단어 확률 상위 10개 키워드	비중(%)	CVR
토픽1	비교과 프로그램을 통한 핵심역량과 진로적응 지원	프로그램(0.040), 비교과(0.021), 완벽주의(0.018), 핵심역량(0.016), 진로적응성(0.015), 직무(0.015), 학습(0.013), 취업(0.013), 유학생(0.013), 진로교육(0.013)	26.67%(16)	1.00
토픽2	글쓰기 교과 중심의 진로연계와 교양교육 방향논의	글쓰기(0.038), 학습(0.027), 역량(0.027), 교과목(0.020), 학위(0.019), 전공(0.019), 경력(0.015), 자유교육(0.015), 코칭(0.015), 여성(0.012)	20.0%(12)	1.00
토픽3	셀프리더십·자기소개서 작성을 통한 취업역량 개발 및 요구진단	역량(0.043), 취업(0.039), 전공(0.023), 유학생(0.020), 동기(0.019), 진로교육(0.015), 만족도(0.014), 셀프리더십(0.014), 자기소개서(0.013), 교양교육(0.013)	33.33%(20)	1.00
토픽4	직업세계·적성탐색 교과목을 통한 진로준비행동 촉진	직업(0.038), 교과목(0.034), 취업(0.025), 진로준비행동(0.022), 적성(0.020), 프로그램(0.015), 자기효능감(0.015), 전공(0.014), 핵심역량(0.014), 직무(0.013)	20.0%(12)	1.00

시기별 토픽 분포를 살펴보면, 제1기(2011–2015)에는 토픽2가 37.5%로 가장 높은 비중을 보였고, 제2기(2016–2020)에는 토픽3이 42.9%로 급증하며 정점을 이루었다. 제3기(2021–2023)에는 토픽2가 35.3%로 다시 높아지며 토픽3(29.4%)과 병존하였고, 제4기(2024–2025)에는 토픽1과 토픽3이 각 38.1%로 최상위 비중을 형성한 반면 토픽2는 4.8%로 감소하였다.



[그림 8] 시기별 평균 토픽 분포

4. 논의 및 결론

본 연구는 키워드 네트워크 분석과 LDA 토픽 모델링을 활용하여 교양교육 분야 학술지에 게재된 진로교육의 연구 동향을 실증적으로 분석함으로써, 학습자 다양화와 학사구조 개편이 진행되는 대학 환경 속에서 교양교육 분야의 진로교육 연구와 실천이 나아가야 할 방향성을 모색하고자 하였다. 주요 결과를 토대로 한 논의 및 결론은 다음과 같다.

첫째, 일반적 특성을 살펴본 결과 양적연구가 가장 높은 비중을 차지하였고 문헌연구가 그 뒤를 이었다. 양적연구의 우세는 교과목과 프로그램을 개발·운영하고 그 효과를 검증하거나 진로 관련 변인 간의 관계를 분석하는 연구가 중심을 이루어 왔음을 보여준다. 이들 연구는 교육 현장의 실용적 요구에 대응하여 교육의 성과를 실증적으로 확인해 왔으나, 그 다수가 단일 교과목과 프로그램의 단기 효과 검증을 다룬 연구가 다수 확인되었다. 문헌연구가 두 번째로 큰 비중을 보인 것은 실증적 효과 검증과 더불어 교양교육의 이념·제도 차원에서 진로교육의 방향을 성찰하는 담론적 탐구가 병행되어, 교양의 진로교육 연구가 실증과 담론의 이중 구조 속에서 발전해 왔음을 보여준다. 아울러 대학생 대상 연구가 대다수인 가운데 유학생, 재직자특별전형 대학생 등 특정 학습자 집단에 주목한 연구가 이어져 수강생 다변화가 연구 대상의 분화로 나타나고 있음을 확인하였다.

둘째, 키워드 네트워크 분석 결과 '프로그램', '취업', '역량'이 출현 빈도와 세 중심성 지표 모두에서 상위에 위치하여, 교양 진로교육 연구가 역량 함양과 취업과 관련한 프로그램의 개발·운영을 중심으로 이루어졌음을 확인하였다. 이는 대학 진로 교과가 취업 중심 교과에 편중되어 있다는 실태 분석(김정희 외, 2016)이 교과 편성 수준을 넘어 연구 담론에서도 유효함을 보여준다. 한편 의사소통이 취업·역량 관련 문헌과 글쓰기 관련 문헌을 잇는 매개적 위치에서 확인된 것은 기초교양 교과인 글쓰기·의사소통 교육이 진로역량 담론과 결합하는 통로로 기능하고 있음을 시사하며, 전공자율선택제가 키워드로 지식구조에 편입되기 시작한 점은 학사구조 개편이 연구의 새로운 의제로 부상하고 있음을 보여준다. 반면 글쓰기와 자기소개서는 글쓰기 관련 문헌군 내에서 집중적으로 사용될 뿐 여러 주제의 문헌들과 폭넓게 동시출현하지 않아, 글쓰기 연계 연구가 작문·리터러시 학술 공동체를 중심으로 독자적으로 축적되어 왔음을 보여준다.

셋째, 토픽 모델링 결과 교양 진로교육 연구는 4개 주제로 분화되어 있었다. 가장 높은 비중의 토픽3은 취업역량 담론이 자기소개서 쓰기와 리더십 훈련이라는 교육 실천으로 구현되고 그 성과가 만족도와 요구도로 진단되는 양상을 보여주었으며, 토픽1과 토픽4의 분화는 교양 진로교육이 비교과를 통한 맞춤형 진로적응 지원과 정규 교과를 통한 보편적 진로탐색이라는 이원 구조로 전개되어 왔음을 시사한다. 토픽2는 글쓰기 교과와 자유교육의 이념 위에서 진로교육의 의미를 재구성하려는 담론이 지속적으로 존재해 왔음을 보여주는 것으로, 교양교육의 정체성과 진로교육을 통합하는 모델을 모색하기 위한 이론적 자원을 제공한다. 시기별로는 제1기에 글쓰기 교과를 통한 진로연계(임춘택, 2011; 나은미, 2012)가 먼저 모색되었고, 제2기에는 「진로교육법」 시행과 NCS 확산을 배경으로 토픽3이 가장 높은 비율을 보였으며, 제3기에는 학사제도의 유연화 국면에서 교양교육의 이념과 제도를 논의하는 연구(강연임, 2022; 박상우, 강지혜, 2023; 박일우, 2023)가 집중되었다. 제4기에는 수강생 다변화와 전공자율선택제 도입에 대응하는 맞춤형 진로지원 연구(토픽1)가 급증한 반면 토픽2(글쓰기 교과 중심의 진로연계와 교양교육 방향 논의)는 급감하였다. 종합하면 취업역량 개발 및 요구진단을 중심으로 한 연구는 전 시기에 걸쳐 높은 비중을 유지하는 가운데, 최근에는 다양한 학습자의 진로적응과 맞춤형 지원을 다루는 연구가 함께 확대되는 양상이 나타났다. 이는 취업 중심의 연구 흐름이 대체되었다기보다 교양교육 분야 진로 관련 연구의 관심 범위가 전공·진로 탐색과 적응 과정까지 확장되고 있음을 시사한다.

이상의 결과를 종합할 때, 본 연구의 주목할 만한 발견은 교양 진로교육 연구에서 취업 중심의 실용적 접근과 교양교육의 정체성에 기반한 접근이 서로 다른 위상으로 공존하고 있다는 점이다. 연구의 제목과 초록, 주제어에 나타난 지식구조에서 취업은 출현 빈도와 중심성 모두 최상위권에 위치하며 자기소개서 쓰기, 셀프리더십 훈련 등 구체적 교육 실천과 요구도·만족도 진단으로 이어지는 토픽 3('셀프리더십·자기소개서 작성을 통한 취업역량 개발 및 요구진단')의 비중이 가장 높았던 반면, 자유교육의 이념과 글쓰기 교과를 기반으로 진로교육의 방향을 논의하는 토픽 2('글쓰기 교과 중심의 진로연계와 교양교육 방향논의')는 분석기간 전반에 걸쳐 존재하면서도 네트워크의 주변부에 위치하였고 학사구조 개편 국면인 제4기에는 그 비중이 크게 감소하였다. 이는 대학 진로 교과의 취업 편중(김정희 외, 2016)이 연구 담론의 수준에서도 이어지고 있으며, 교양교육의 정체성에서 출발하는 진로교육 논의가 존재함에도 학사구조 개편 국면에서 상대적으로 비중이 감소한 것을 알 수 있다. 본 연구의 분석은 제목·초록·주제어에 한정되므로 개별 교과와 프로그램의 실제 운영에 포함된 자기이해와 성찰의 요소까지 포착하지는 못하며 따라서 이러한 결과가 교육 실천 자체의 편향을 의미한다고 단정할 수는 없다. 그러나 연구의 제목과 초록, 주제어에서 취업 관련 키워드가 상위를 차지하고 교양교육의 이념에 기반한 논의(토픽2)가 낮은 비중과 주변적 위치에 머물러 있다는 점은, 교양 진로교육의 가치를 취업 준비로 환원하지 않고 설명할 수 있는 개념적 틀의 필요성을 제기한다.

이러한 결과를 토대로 한 학술적 시사점은 다음과 같다. 첫째, 교양교육분야 진로교육 연구의 양적 확대에 상응하여 교양교육의 목적과 진로교육의 성과를 연결하는 이론적 논의를 정교화할 필요가 있다. 둘째, 상담과 심리검사, 정보 제공을 중심으로 논의되어 온 대학 진로교육과 달리 글쓰기를 통한 진로교육은 자기경험의 해석과 표현을 통해 진로탐색을 촉진한다는 점에서 교양교육의 성찰적 학습과 친화적인 진로교육 방법으로 여겨진다. 따라서 교육방법의 제안에 머물러 온 글쓰기 연계 연구를 교육 효과의 검증으로 확장할 필요가 있다. 셋째, 개별 교과와 프로그램 단위로 수행되어 온 연구를 넘어 교과와 비교과를 아우르는 진로교육과정 전체를 조망하는 교육과정 수준의 연구가 수행되어야 한다. 교육적 시사점으로는 교양교육 분야 진로교육의 공통 목표를 자기이해, 일과 사회에 대한 이해, 학문과 진로의 연결, 실천에 대한 성찰로 구체화하고, 글쓰기·의사소통 교과의 학문적 목표를 달성하며 진로를 탐구하는 과제를 개발하며, 모든 학생에게 공통의 진로학습 기회를 보장하면서 개인의 요구와 경험에 따라 지원 경로를 다양화하고, 교양교육 안에서 진로교육과정 전반을 점검·개선하는 환류체계를 갖춘 운영체계를 구축해야 한다.

본 연구의 제한점과 추후 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 교양교육에서 축적되어 온 고유한 학술적 성과와 담론의 과정을 규명하고자 분석대상을 교양교육 분야의 KCI 등재(후보) 학술지 12종에 게재된 논문만을 분석 대상으로 하였다. 이로 인해 교육학, 진로상담, 고등교육 분야 학술지에 게재된 교양교육 분야 진로교육 관련 연구를 포괄하지 못하였다는 한계가 있다. 향후 연구에서는 분야 간 학술지 데이터를 통합 수집하여 교양교육 분야와 진로교육 분야가 교양교육 분야 진로교육을 다루는 관점을 비교·분석하는 연구가 필요하다. 둘째, 본 연구는 학술논문의 제목, 초록, 주제어를 중심으로 텍스트 데이터를 추출하였다. 이는 연구의 주요 개념과 거시적 주제를 파악하는 데는 효율적이나, 본문 전체에 담긴 교육 내용의 세부 구성이나 효과의 크기, 질적 연구의 심층적 맥락을 온전히 반영하는 데는 한계가 있다. 추후 연구에서는 본문 전체를 대상으로 한 분석을 병행하여 교양교육 분야 진로교육의 내용과 방법을 보다 정밀하게 규명할 필요가 있다. 셋째, 분석 대상 문헌이 60편으로 비교적 소규모이고 시기별 구간의 문헌 수가 제한적이어서 토픽 구성의 안정성과 시기별 변화의 해석에 신중을 요한다. 특히 최근 연구가 급증하고 있는 점을 고려할 때, 향후 일정 기간 연구가 축적된 이후 동일한 방법으로 재분석하여 본 연구에서 확인된 토픽 구조와 변화 추이의 지속 여부를 검증하는 추적 연구가 수행될 필요가 있다. 이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 교양교육 분야에 축적된 진로교육 연구의 지식구조와 시기별 변화를 실증적으로 규명하였으며, 교양교육의 정체성에 기반한 진로교육의 관점을 제안하였다는 점에서 의의가 있다.

참고문헌

강연임 (2022). 교양 마이크로디그리와 복수 학위제도의 효용성. **교양학연구, 18**, 7-35.

고지민, 박한샘 (2020). 언어네트워크 분석을 활용한 대학교양교육의 연구동향 분석. **학습자중심교과교육연구, 20**(15), 849-875.

김대곤 (2016). 취업역량 관점에서 대학생과 취업자·인사 담당자 간의 인식비교와 대학교의 진로교육에 관한 연구. **대학교양교육연구, 1**(1), 305-328.

김병건, 이연주 (2024). 대학 무전공 학생을 위한 교양교육의 발전 방안. **교양교육실천연구, 8**(2), 137-154.

김윤정 (2022). NCS 역량 어휘를 기반으로 한 자기소개서 어휘 네트워크 분석과 교육적 방안. **작문연구, 54**, 111-150.

김정희, 정일환, 정진철, 주동범, 이현민 (2016). 4년제 대학교의 진로교육 프로그램 및 진로교육전담기구 현황 분석. **진로교육연구, 29**(4), 1-28.

나은미 (2012). 대학 신입생을 위한 성찰과 설계를 위한 쓰기 교육의 한 방법. **작문연구, 16**, 143-170.

나은미 (2016). NCS 직업기초능력으로서 의사소통능력의 검토와 대학에서 의사소통교육의 방향. **작문연구, 28,** 93-122.

민웅기 (2024). 대학 교양교육의 보편적 가치 지향성에 내재한 상반된 교육관에 대한 비판적 단상: 인간, 노동, 공동체 관련 이론적 논의를 중심으로. **대학교양교육연구, 9**(3), 181-202.

민춘기 (2015). 대학 교양교육에서 진로교육의 방향: 수업 사례를 기반으로. **교양교육연구, 9**(4), 73-109.

[지면관계상 이하 참고문헌 생략]

세션 Ⅳ 토론 2

『데이터 마이닝을 활용한 진로교육의 연구 동향 분석: 교양교육 분야 학술지를 중심으로』에 대한 토론문

김 수 란(국립한국해양대학교)

현재 재직 중인 대학에서 교양교과목으로 진로교육을 담당하는 입장에서 데이터 마이닝을 활용한 진로교육의 연구 동향을 분석한 연구는 향후 교양 진로교육이 어떻게 나아가야 할지에 대한 다양한 방향성을 시사해 준다는 점에서 매우 의미 있는 연구라고 생각됩니다. 특히, 유학생과 성인학습자 등 재학생의 다변화와 전공자율선택제 확대 등의 대학 학사구조 및 제도 변화, 그리고 AI의 급속한 발달 등으로 불확실성이 더욱 심화된 고용환경 속에서 기존 진로교육의 개선이 요구되는 시점임을 감안 할 때 본 연구는 더욱 시의적절하다고 생각됩니다. 더구나 연구자의 주관 개입을 최소화하기 위해 키워드 네트워크 분석과 LDA 토픽 모델링 방법을 통해 교양교육 분야에서 진로교육 연구의 지식구조와 시기별 변화 양상을 제시하였다는 점에서 학술적 기여도가 매우 큽니다. 향후 연구자의 연구 및 교양교육 분야에서 진로교육의 발전을 위해 이 연구에 대해 몇 가지 논의할 점을 제시하고자 합니다.

첫째, 교양교육의 정체성[22]과 연구결과에서 나타난 취업중심적 접근 간의 간극에 대한 논의입니다. 즉, 연구자께서 분석하신 결과에 따르면 출현 빈도와 TF-IDF, 연결중심성과 매개중심성 모두에서 '취업, 역량, 프로그램' 등이 최상위에 위치하는 것으로 나타났습니다. 토픽 모델링 결과에서도 '셀프리더십·자기소개서 작성을 통한 취업역량 개발 및 요구진단'이 33.33%로 가장 비중이 높은 것으로 나타났습니다. 반면, '자기 이해 혹은 세계관 및 가치관 정립'과 같은 한국교양기초교육원에서 제시하는 교육목표와 관련된 키워드는 도출되지 않았습니다. 비록 교양기초교육의 필수적 수단인 '글쓰기'라는 키워드가 도출되었으나 출현 빈도와 TF-IDF에 비해 중심성이 낮아 네트워크 주변부에 위치했다는 점과 '글쓰기 교과 중심의 진로연계와 교양교육 방향 논의'라는 토픽2의 비중이 20.0%로 가장 낮고, 2024년부터 급감하였다는 점은 다소 안타까운 일입니다. 물론 개인의 삶에서 '취업(就業)'은 생계유지를 비롯하여 Maslow가 제시한 모든 욕구를 충족시키는 단일한 상황이기 때문에 중요한 것도 사실입니다(Brown, Lum, & Voyle, 1997). 하지만 대표적인 진로발달 이론가인 Super(1980)는 진로발달은 단순히 대학생 시기에 최적의 진로탐색을 해서 졸업 후, '취업'만 하는 것이 목표가 아니라 노년기까지 전 생애에 걸쳐 지속되는 발달 과정이라고 하였습니다. 따라서 일회적 성격의 비교과 프로그램과는 다르게 교양 진로교육은 단순히 '취업 역량 함양'이 목표가 아니라 교양기초교육의 정의와 맥을 같이 하여 진정한 자아성찰과 이해를 토대로 삶의 가치관을 정립하여 전생애적 관점에서 삶의 방향성을 설정할 수 있어야 한다고 생각합니다. 이에 교양교육의 정체성과 실제 진로교육에서 주를 이루는 취업중심적 접근이 향후 어떻게 유기적으로 결합될 수 있는지, 이 간극을 좁히기 위한 구체적인 방안은 무엇이 있을지에 대해 연구자님의 고견을 듣고 싶습니다.

둘째, 연구자님께서도 언급하였듯이 우리나라 고등교육 분야에서 2024년도부터 논의된 무전공 입학(전공자율선택제)가 2025학년도 대학 입시부터 본격적으로 도입 및 시행되었습니다. 이러한 정책적 영향으로 '전공자율선택'이 빈도 수는 20위 안에 들지 못했으나 가중치를 적용한 TF-IDF에서 17위로 진입하였다는 점이 흥미롭습니다. 또한 전공자율선택제가 도입 초기라 토픽모델링의 상위 10개 키워드에는 도출되지 않았지만 4기(2024-2025)에 토픽 1인 비교과 프로그램과 토픽 4인 직업세계 및 적성탐색 교과목과 관련된 연구가 가장 많이 이루어지는 것을 알 수 있었습니다. 전공이 결정되지 않은 무전공 학생들에게는 1학년 시기의 진로탐색은 곧 '전공탐색'과 직결됩니다. 이 시기의 학생들에게는 기존의 대학 진로교육에서 일반적으로 다루는 Parsons(1909)의 3단계 진로지도 모델[23](최주영, 김경희, 2020)보다는 전공선택과 연계된 집중적인 교육이

22) 한국교양기초교육원에서는 대학의 교양기초교육의 표준 모델을 제시하며, 교양기초교육을 "대학 교육과 평생교육 전반에 요구되는 지식의 습득 및 자율적 학문 탐구 능력의 함양을 포함하여, 인간, 사회, 자연, 예술에 대한 종합적 이해를 바탕으로 세계관과 가치관을 스스로 확립하는 데 기여하는 교육으로, 학업 분야의 다양한 전문성을 넘어서서 모든 학생에게 요구되는 보편적·통합적 자유교육이다."라고 정의한 바 있다. [출처] https://www.konige.kr/data/general_edu.php

23) 1단계: 자기이해, 2단계: 직업세계 이해, 3단계: 진로목표 설정

필요합니다. 이처럼 전공자율선택제가 확대되고 있는 상황에서 중·고등학교의 「진로와 직업」 교과가 다루는 적성 및 학과탐색과 차별화된 대학 교양 진로교육의 개선 방향에 대해 연구를 하시면서 발견하신 연구자님의 통찰적 관점을 공유해 주셨으면 합니다.

마지막으로 연구자께서 결론의 제한점에 밝혀주셨듯이 본 연구는 교양교육 분야 학술지 12종의 논문 60편을 대상으로 하였기에 진로상담이나 일반 교육학 분야의 관점을 포괄하지 못해 대학의 전체 진로교육의 흐름을 확인할 수 없다는 한계가 있습니다. 또한 연구자께서는 2011년부터 2025년까지의 기간을 선정하셨는데, 현재 분석 논문 편수가 많지 않기 때문에 교양교육 분야에서 진로교육과 관련된 연구가 처음 시작된 시점부터 분석을 하셨어도 의미 있는 연구가 되었을 것이라 생각됩니다. 따라서 향후에는 다른 학술지 데이터를 통합하여 교양교육 분야에서의 진로교육과 진로상담이나 일반 교육 분야에서의 진로교육의 연구동향 분석을 비교·분석을 하시거나 분석대상 기간을 확대하시어 시기별 교양 진로교육의 흐름을 제시하는 것도 매우 흥미로울 것이라 생각됩니다.

이번 학술대회에서 발표해 주신 발표문은 교양 진로교육이 처한 실용주의적 편향을 데이터로 명징하게 보여주고, 교양교육으로서의 진로교육이 어떠한 방향으로 나아가고 무엇을 해야 할지에 대한 질문과 통찰을 제시했다는 점에서 학술적 가치가 있다고 생각됩니다. 향후 이 연구결과를 토대로 교양교육 분야에서 진로교육의 담론이 한층 더 성숙해 지기를 기대합니다.

참고문헌

최주영, 김경희(2020). 대학생 진로교육 프로그램의 효과에 대한 메타분석. **인문사회 21, 11**(5), 313-328.

Brown, M. T., Lum, J. L., & Voyle, K. (1997). Roe revisited: A call for the *Journal of vocational behavior, 51*(2), 283-294.

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation.* Boston: Houghton Mifflin.

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*(3), 282-298.

세션 V

시민교육으로서 교양교육

좌장 | 홍수진(우석대학교)

세션 V 발표 1

누가 다르냐보다, 누가 어떻게 표현되는가 — 문화적 표현의 다양성과 대학 문화다양성 교육

윤 희 진(청강문화산업대학교)

1. 들어가며

2026학년도 1학기, C 대학 교양과목으로 「처음 만나는 문화다양성」을 처음 개설하였다. 연구자는 이전에도 다문화교육을 다뤄왔으며, 문화산업 특성화 전문대학에서 문화다양성 교과목을 개설하면서 기존의 다문화교육을 넘어 '문화적 표현의 다양성'을 다루고자 하였다. 다양한 삶과 정체성을 이해하는 데서 더 나아가, 그것이 영화·광고·드라마·게임 등의 콘텐츠에서 어떻게 표현되고 재현되는지를 비판적으로 읽고 쓰는 수업을 구상하였다.

그러나 학생들의 반응은 예상과 달랐다. 한 학생은 교과목명을 보고 "또 다문화교육이구나. 대충 듣고 말자."라고 생각했다고 말했고, 수업 뒤에도 "문화다양성이 다문화랑 다른 거였어요?"라는 질문이 나왔다. 교수자가 구상한 문화다양성 교육과 학생들이 이미 형성하고 있던 개념 사이에 간극이 있었던 것이다.

이러한 간극은 한국의 정책적 맥락과도 연결된다. 한국의 문화다양성 정책은 기존 다문화정책과 UNESCO 「문화적 표현의 다양성 보호와 증진에 관한 협약」(Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions, 2005; 이하 '「문화다양성협약」')에서 비롯된 문제의식이 하나의 정책개념 아래 결합하여 형성되어 왔다(김민경·윤아영, 2021: 19). 학생들이 문화다양성 교육을 다문화교육의 연장선에서 이해한 것은 단순한 개념적 오해라기보다 문화다양성이 정책화되고 교육되어 온 방식과 관련된 현상일 수 있다.

본 연구는 그동안 상대적으로 덜 주목받아 온 '문화적 표현의 다양성'에 주목하였다. 「문화다양성협약」은 문화다양성을 집단과 사회의 문화가 다양한 방식으로 표현되는 것으로 정의하고, 창작·생산·보급·유통·향유 방식의 다양성까지 포함한다(UNESCO, 2005: Art. 4.1). 이에 본 연구는 '누가 다른가', '어떻게 함께 살아갈 것인가'라는 기존의 질문에 '그 다름은 어떻게 표현되는가'라는 질문을 더하고, 이를 대학 교양 문화다양성 교육의 내용으로 확장할 가능성을 살펴보고자 한다.

2. 한국의 문화다양성 정책과 교육의 형성

한국에서 문화다양성 정책은 다문화정책과 다문화교육이 상당 부분 제도화된 뒤 본격화되었다. 2000년대 결혼이주민과 이주노동자의 증가에 대응한 다문화정책이 진행되는 가운데 한국은 2010년 UNESCO 「문화다양성협약」을 비준하였다. 이후 협약의 국내 이행을 위해 2014년 「문화다양성의 보호와 증진에 관한 법률」이 제정되면서 문화다양성은 독자적인 법적·정책적 개념으로 제도화되었다. 이 법과 「제1차 문화다양성 보호 및 증진 기본계획(2021~2024)」은 문화다양성을 정체성과 공존뿐 아니라 문화의 창작·표현·유통의 다양성까지 포괄하는 개념으로 규정한다(문화체육관광부, 2014; 2021).

그러나 정책과 학술 담론에서는 기존 다문화정책의 영향이 강하게 지속되었다. 김민경과 윤아영(2021: 19)은 한국의 문화다양성 정책에 문화시장 보호와 문화산업 진흥을 배경으로 한 UNESCO 협약과 사회적 다양성 증가에 대응한 다문화정책이라는 "두 가지 서로 다른 정책문제 해결방식"이 함께 존재한다고 분석한다. 류정아(2021: 48) 역시 두 정책이 지향점과 대상에서 차이가 있음에도 "여전히 혼란스럽게 혼용되고 있다"고 지적한다. 백윤경과 김정숙(2025: 167-168)의 문화다양성 연구 686편 분석에서도 다문화정책·다문화교육 관련 담론이 전 기간 65~69%를 차지한 반면, 협약과 연결된 문화산업·국제법·인권 관련 담론은 상대적으로 주변화되어 있었다.

이는 다문화교육의 가치나 공존의 중요성을 부정하는 것이 아니다. 본 연구가 주목하는 것은 문화다양성의 또 다른 축인 문화적 표현이 교육에서 얼마나 다뤄져 왔는가이다. 문화다양성은 다양한 사람의 존재뿐 아니라

그들의 삶과 가치가 사회 안에서 어떤 방식으로 표현되는가의 문제이기도 하다.

홀(Hall)의 재현(representation) 개념은 이러한 표현이 현실을 단순히 반영하는 것이 아니라 의미를 구성하는 과정임을 보여준다. 중요한 것은 특정 집단이 콘텐츠에 등장하는가만이 아니라, 누가 기준으로 제시되고 누가 예외적인 존재로 의미화되는가이다. 반복되는 재현은 특정 집단과 이미지 사이의 연결을 자연스럽고 당연한 것으로 받아들이게 할 수 있다.

예컨대 지역의 언어를 사용하는 사람을 존중하는 것과, 그 언어가 콘텐츠에서 특정한 인물과 성격을 표시하는 기호로 반복 사용되는지를 분석하는 것은 같은 질문이 아니다. 장애인의 존재를 인정하는 것과 장애인의 삶이 반복적으로 극복과 감동의 서사로 재현되는 이유를 묻는 것 역시 다르다. 원숙경과 윤영태(2019: 24)가 문화다양성 교육에서 이주민 재현에 대한 미디어 비판과 자기표현의 중요성을 제안한 것처럼, 대학 문화다양성 교육에서도 차이가 어떤 이미지와 언어, 서사 속에서 표현되고 의미화되는가를 읽고 판단하는 교육이 필요하다.

3. 모두의 문제에서 나의 문제로

2026학년도 2학기 C 대학 교양수업 수강생 92명을 대상으로 온라인 설문조사를 실시하였다. 「자기발견과 소통」 수강생 50명은 이하 '비수강집단', 「처음 만나는 문화다양성」 수강생 42명은 '수강집단'으로 지칭하였다. 두 집단은 연구를 위해 무작위로 배정된 집단이 아니며 학년 구성과 수강 선택 조건에도 차이가 있으므로, 집단 간 차이는 수업 효과가 아니라 인식의 양상을 탐색하는 자료로 활용하였다. 아울러 수강집단의 서면 성찰 자료 85건을 함께 검토하였다.

초·중·고에서 다문화교육을 받은 경험이 있는 학생은 전체의 84.8%(78명)였다. 이들이 기억한 교육에서 '다문화가정 학생'을 다루었다는 응답은 94.9%였으나 '나 자신'을 선택한 비율은 5.1%였다. 과거 교육이 주로 "우리와 다른 사람들을 이해하자"는 내용이었다는 응답은 74.4%, 음식·의상·축제 등 가시적인 문화를 중심으로 했다는 응답은 62.8%였다. 교육의 영향은 '편견이 줄었다' 30.2%, '별다른 영향이 없었다' 32.6%, '오히려 다르다는 인식이 강해졌다' 20.9%로 나타났다. 이는 다문화교육의 효과를 단일하게 평가하기 어렵지만, 상당수 학생에게 다문화교육이 '나'보다 특정한 '다른 사람'을 이해하는 교육으로 기억되고 있음을 보여준다.

두 집단 모두 '문화다양성 교육의 대상은 모든 사람'이라는 데에는 높은 동의를 보였다. 그러나 자신을 그 다양성의 주체로 인식하는 정도에서는 차이가 나타났다.

<표 31> 비수강집단과 수강집단의 문화다양성 자기 인식 비교

문항	비수강집단(n=50)	수강집단(n=42)
문화다양성 교육의 대상은 모든 사람이다	43명(86.0%)	35명(83.3%)
나는 문화다양성을 구성하는 한 사람이다	26명(52.0%)	30명(71.4%)
나에게도 남과 구별되는 문화적 배경이 있다	24명(48.0%)	24명(57.1%)

비수강집단의 자유 응답에서는 "한국에서 나고 자라서", "외국인 부모님이 있거나 외국에서 살다 오지 않아서" 등 자신에게 특별한 문화적 배경이 없다고 설명하는 경우가 나타났다. 문화다양성이 모두에게 해당한다는 일반적 동의와 자신을 그 범주 안에 위치시키는 것 사이에 일정한 거리가 있음을 보여준다.

수강집단에게 여러 인물을 제시하고 '다문화라고 불릴 것 같은 사람'과 '문화다양성에 해당하는 사람'을 각각 선택하게 한 결과에서는 두 범주의 차이가 보다 뚜렷하게 나타났다.

<표 32> 수강집단의 '다문화'와 '문화다양성' 인물 분류 비교

가상 인물	'다문화' n(%)	'문화다양성' n(%)	p
베트남 출신 어머니와 한국인 아버지 사이에서 태어나 한국에서만 자란 대학생	37(88.1)	29(69.0)	0.057
우즈베키스탄에서 온 고려인 4세	34(81.0)	35(83.3)	1.000
독일에서 온 교환학생	29(69.0)	32(76.2)	.678
한국인 부모에게서 태어나 미국에서 10년 살다 돌아온 대학생	29(69.0)	32(76.2)	.648
수어를 제1언어로 쓰는 청각장애 대학생	10(23.8)	34(81.0)	<.001
한부모가정에서 자란 대학생	8(19.0)	30(71.4)	<.001
제주에서 나고 자라 제주어를 쓰는 70대	8(19.0)	32(76.2)	<.001
나 자신	3(7.1)	20(47.6)	<.001

동일 응답자의 차이를 비교한 결과, 청각장애·한부모가정·제주어 사용자·자기 자신은 '다문화'보다 '문화다양성'에 포함된다고 응답한 비율이 유의하게 높았다(McNemar 정확 검정, p<. 001). '다문화'가 상대적으로 이주·국적 배경과 강하게 연결된 데 비해, '문화다양성'은 언어·장애·지역·가족 형태와 자기 자신까지 포함하는 범주로 확장될 가능성을 보여준다.

수강집단에게 수업 이전의 인식을 회고하여 현재와 비교하도록 한 결과에서도 특히 자기 위치와 관련된 변화가 두드러졌다.

<표 33> 수강집단의 회고적 수업 전-현재 문화다양성 인식 비교

문항	수업 전 동의율	현재 동의율	변화	p
문화다양성은 나와 관련된 문제다	28.0%	76.0%	+4.80%	<.001
문화다양성에는 장애·성별·세대·지역·종교·가족 형태 등이 포함된다	72.0%	80.0%	+8.0%	0.70
문화다양성은 국적·인종의 문제다	56.0%	44.0%	-12.0%	.134
문화다양성 교육은 나를 이해하는 데에도 도움이 된다	56.0%	80.0%	+24.0%	0.12

주: n=42. 수업 전 응답은 조사 시점에서 수업 이전의 인식을 회고하여 응답한 값이다.

특히 문화다양성의 범위에 대한 인식보다 '문화다양성은 나와 관련된 문제'라는 자기 위치의 변화가 두드러졌다. 다만 이는 실제 사전 조사가 아니라 현재 시점에서 과거를 회고한 자기평가이므로, 수업의 인과적 효과보다는 인식 이동의 징후로 해석하였다.

성찰 자료에서는 이러한 이동이 보다 구체적으로 나타났다. 먼저 학생들은 '타자에서 자기로' 시선을 이동하였다. 한 학생은 "전 너무 당연하게 저를 기본값으로, 저와 다른 사람을 예외로 생각하고 있던 건 아닐까?"라고 적었다.

둘째, '사람에서 표현으로' 관심이 이동하였다. 사투리 재현을 다룬 학생은 "사투리를 쓰는 사람이 문제인 게 아니라 사투리가 계속 같은 역할에 쓰이는 것이 문제"라고 적었다. 또 다른 학생은 가까운 가족의 경험과 콘텐츠 속 이미지를 비교하며 "내 주변에 이미 있는 현실보다 재현을 더 믿어버린 부분"을 성찰하였다. 차이 자체보다 반복되는 재현이 자신의 현실 인식에 어떻게 관여했는지를 돌아본 것이다.

마지막으로 '읽기에서 창작으로' 이동하였다. 한 학생은 앞으로 창작할 때 "재현하고자 하는 인물의 모습이 한 이미지에 정박되지는 않은지" 점검하겠다고 했고, 다른 학생은 자신이 만든 표현이 다른 사람에게 어떻게 받아들여질지를 고려하겠다고 적었다. 문화적 표현을 읽는 일이 결국 자신이 무엇을 어떻게 표현할 것인가라는 선택과 책임의 문제로 이어진 것이다.

4. 대학 교양 문화다양성 교육의 세 가지 방향

본 연구의 「처음 만나는 문화다양성」은 다양한 집단에 대한 지식 전달에 그치지 않고 학습자가 자신과 콘텐츠를 함께 성찰하도록 구성한 과목이다. 수업 초반에는 아널드, 타일러, 윌리엄스, 기든스, 홀의 문화 개념을 통해 문화를 생활양식과 의미, 정체성, 재현의 차원에서 이해하고, 이후 재현·프레임·고정관념·타자화·문화전유 등의 개념을 활용하여 성공과 가난, 지역어, 장애, 이주 배경 등을 다룬 콘텐츠를 분석하였다. 앞선 조사와 성찰에서는 '타자에서 자기로', '사람에서 표현으로', '읽기에서 창작으로'라는 세 가지 이동이 나타났다. 이를 바탕으로 대학 교양 문화다양성 교육의 방향을 다음과 같이 제안한다.

첫째, '타자를 이해하는 교육'에서 '자신의 위치를 발견하는 교육'으로 확장해야 한다. 새로운 소수집단을 계속 추가하여 소개하는 것만으로는 학습자가 자신을 다양성의 바깥에 둘 수 있다. 자신 역시 세대·지역·언어·가족·계층 등 여러 차이가 교차하는 위치에 있음을 발견하고, 무엇을 기준으로 삼아 다른 사람을 바라보았는지를 성찰하도록 해야 한다.

둘째, '다양한 사람을 아는 교육'에서 '차이가 어떻게 표현되는지를 읽는 교육'으로 확장해야 한다. 재현·프레임·고정관념·타자화 등의 개념을 활용하여 누가 기준으로 제시되는지, 어떤 삶이 특정한 이미지와 역할에 반복적으로 배치되는지, 무엇이 보이지 않게 되는지를 질문할 수 있다. 문화다양성은 사람의 차이뿐 아니라 그 차이에 의미가 부여되는 방식의 문제이기도 하기 때문이다.

셋째, '비판적으로 읽는 교육'에서 '표현을 선택하고 책임지는 교육'으로 이어져야 한다. 오늘날 대학생은 콘텐츠의 소비자인 동시에 이미지·글·영상·캐릭터와 서사를 생산하는 주체이다. 따라서 기존 콘텐츠의 문제를 분석하는 데 그치지 않고, 자신이 무엇을 선택하고 제외했는지, 왜 그렇게 표현했으며 그 결과가 어떻게 읽힐 수 있는지를 설명하고 성찰하도록 할 필요가 있다.

<표 34> 문화다양성 교육의 세 가지 방향과 시민 교육적 의미

교육의 이동	핵심 질문	시민 교육적 의미
타자 → 자기	나는 어떤 위치에서 세상을 보고 있는가?	자기 위치의 성찰
사람 → 표현	차이는 어떻게 보이고 말해지고 의미화되는가?	문화적 표현의 비판적 읽기
읽기 → 창작	나는 무엇을 어떻게 표현할 것인가?	표현의 선택과 책임

이러한 방향은 다문화교육이 강조해 온 인정과 공존을 문화적 표현의 문제로 대체하려는 것이 아니다. '누가 다른가', '어떻게 함께 살아갈 것인가'라는 질문에 '그 다름은 어떻게 표현되고 있는가', '나는 그것을 어떻게 읽고 표현할 것인가'라는 질문을 더하는 것이다. 대학 교양 문화다양성 교육은 이를 통해 다양성을 존중해야 한다는 태도에서 더 나아가 자신의 위치를 성찰하고, 문화적 표현을 비판적으로 읽으며, 자신의 표현이 만들어낼 의미와 책임까지 고민하는 교육으로 확장될 수 있다.

다만 본 연구는 한 대학의 교양 수업 수강생을 대상으로 한 탐색적 연구이며, 비수강집단과 수강집단의 학년 구성과 수강 선택 조건이 달라 집단 간 차이를 수업 효과로 해석할 수 없다. 수업 전후 비교 역시 회고적 자기평가이고, 성찰 자료 또한 자기 보고에 기반한다는 한계가 있다. 향후 연구에서는 실제 사전-사후 조사와 장기 추적, 학습자가 생산한 콘텐츠 분석을 통해 이러한 인식의 변화가 실제 표현과 실천으로 이어지는 과정을 보다 구체적으로 살펴볼 수 있을 것이다.

참고문헌

김민경, 윤아영(2021). 문화다양성 정책 수립과정에 관한 연구: Kingdon의 다중흐름모형(multiple streams framework)을 기반으로. 문화정책논총, 35(2), 5-29.

류정아(2021). 한국 문화다양성 정책의 성과와 한계 및 정책제언. 한국이민학, 8(2), 46-63.

문화체육관광부(2014). 「문화다양성의 보호와 증진에 관한 법률」 제정안 5월 2일, 국회 본회의 통과. 문화체육관광부 보도자료, 2014. 5. 7. https://www.mcst.go.kr/site/s_notice/press/pressView.jsp?pSeq=13510&utm_source=chatgpt.com

문화체육관광부(2021). 제1차 문화다양성 보호 및 증진 기본계획(2021~2024).

백윤경, 김정숙(2025). 문화다양성 관련 연구의 담론 지형과 시사점: 텍스트 마이닝 분석을 중심으로. 문학과 환경, 24(4), 147-176.

원숙경, 윤영태(2019). 문화다양성 확보를 위한 선주민 대상의 다문화 미디어교육프로그램 개발전략. 지역과 커뮤니케이션, 23(1), 5-29. https://doi.org/10.47020/JLC.2019.02.23.1.4

UNESCO(2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. Paris: UNESCO.

세션 V 토론 1

「누가 다르냐보다, 누가 어떻게 표현되는가」에 대한 토론문

이 미 정(중앙대학교)

먼저 대학 교양교육에서 문화다양성을 어떻게 이해하고 가르칠 것인가라는 의미 있는 문제를 제기해 주신 발표자께 감사드립니다. 이번 발표문을 읽으면서 가장 인상 깊었던 점은 문화다양성을 바라보는 시각을 넓혔다는 것입니다. 우리는 흔히 문화다양성 교육이라고 하면 서로 다른 나라나 문화적 배경을 가진 사람들을 이해하고 존중하는 교육을 떠올립니다. 물론 이러한 교육은 중요하며 앞으로도 계속 필요합니다. 그런데 이번 연구는 여기에서 한 걸음 더 나아가, 서로 다른 사람들이 존재한다는 사실을 배우는 것뿐만 아니라, 그 사람들의 문화적 차이가 사회에서 어떻게 표현되고 재현되는가라는 교육적 질문을 제시하고 있습니다. 이러한 점에서 본 연구는 문화다양성을 바라보는 시각을 넓히고, 문화다양성 교육이 다루어야 할 내용을 확장했다는데 의미가 있다고 생각합니다. 즉 '누가 다른가'라는 질문에서 '그 다름은 어떻게 표현되는가'라는 질문으로 논의를 확장한 점은 본 발표의 중요한 학술적 의의가 있다고 생각합니다.

또 하나 중요한 점은 문화다양성을 다른 사람의 문제가 아니라 나 자신의 문제로 바라보도록 했다는 것입니다. 발표문에 따르면 많은 학생이 문화다양성 교육은 모든 사람을 위한 교육이라고 생각하면서도, 정작 자신을 문화다양성의 한 구성원으로 인식하는 데에는 차이를 보였습니다. 이는 그동안 학생들이 문화다양성을 자신과 다른 특정한 사람들의 문제로 받아들여 왔을 가능성을 보여줍니다. 따라서 자신도 서로 다른 문화적 배경과 경험을 가진 한 사람이라는 사실을 깨닫도록 하는 교육은 중요하다고 생각합니다.

본 연구의 취지와 필요성에 공감하면서도, 연구의 완성도를 높이고 향후 교육적 확장 가능성을 높이기 위해 몇 가지 의견과 질문을 드리고자 합니다.

첫째, 학생들의 인식 변화가 실제 표현과 실천으로 어떻게 이어지는지에 대한 추가적인 연구가 필요하다고 생각합니다. 본 연구에서는 학생들이 문화다양성 수업을 통해 자신의 편견을 돌아보고, 앞으로 콘텐츠를 제작할 때 다른 사람을 어떻게 표현할 것인지 고민하게 되었다는 점을 보여주고 있습니다. 이는 의미 있는 교육적 성과라고 생각합니다. 다만 학생들이 앞으로 그렇게 하겠다고 생각하는 것과 실제로 콘텐츠를 제작할 때 그러한 생각을 실천하는 것은 구분해서 살펴볼 필요가 있습니다. 연구자께서도 이러한 한계를 인정하시면서 향후 학습자가 생산한 콘텐츠를 분석할 필요가 있다고 제안하셨습니다.

따라서 후속 연구에서는 학생들이 수업 전후에 제작한 콘텐츠를 비교하거나, 콘텐츠 제작 과정에서 어떤 표현을 선택하고 그 이유를 어떻게 설명하는지 살펴본다면, 본 연구가 강조한 '읽기에서 창작으로'라는 교육적 방향을 더욱 구체적으로 확인할 수 있을 것으로 생각합니다.

둘째, 성찰 자료의 분석과정과 교육적 적용 가능성에 대한 구체적인 설명이 다소 부족하다는 점입니다.

본 연구는 학생들의 성찰 자료를 '타자에서 자기로', '사람에서 표현으로', '읽기에서 창작으로'라는 세 가지 방향으로 정리하였습니다. 다만 85건의 성찰 자료를 어떠한 기준과 절차에 따라 분석하였는지, 이러한 범주가 자료에서 도출된 것인지 또는 사전에 설정한 교육목표에 따라 분류된 것인지에 관한 설명이 보완된다면 연구의 신뢰성이 더욱 높아질 것입니다.

셋째, 본 연구는 문화산업 특성화 전문대학의 교양수업을 기반으로 하고 있습니다. 그런데 일반 대학에는 문화콘텐츠 제작 경험이 거의 없는 학생들도 많습니다. 따라서 다양한 전공의 학생들에게도 이러한 교육을 적용할 수 있는지, 적용한다면 어떤 방식이 적절할지에 대한 논의가 추가되면 좋겠습니다.

마지막으로, 이상의 내용을 바탕으로 발표자께 세 가지 질문을 드리며 토론을 마무리 하겠습니다.

첫 번째 질문입니다. 발표자께서는 기존 다문화교육의 가치를 부정하는 것이 아니라, 문화적 표현의 다양성까지 교육의 범위를 넓혀야 한다고 말씀하셨습니다. 그렇다면 기존 다문화교육과 비교했을 때, 이번 연구에서 제안하는 대학 교양 문화다양성 교육이 가장 중요하게 다루어야 할 내용은 무엇이라고 생각하시는지 궁금합니다.

두 번째 질문입니다. 이번 연구에서는 학생들이 문화콘텐츠를 비판적으로 읽는 데서 나아가 책임 있게 창작하는 교육이 필요하다고 제안하셨습니다. 그렇다면 학생들이 문화다양성에 대해 생각하는 방식이 달라진 것뿐만 아니라, 실제로 다른 사람을 표현하는 방식까지 달라졌는지는 어떻게 확인할 수 있을까요?

세 번째 질문입니다. 이번 연구는 문화산업 특성화 전문대학의 교양수업을 바탕으로 이루어졌습니다.
문화콘텐츠 제작 경험이 없는 일반 대학생들에게도 이러한 교육을 적용하려면, 어떤 수업활동이 가장 효과적이라고 생각하시는지 발표자의 의견을 듣고 싶습니다.

앞으로 본 연구가 대학 교양 문화다양성 교육의 내용과 방법을 확장하고, 학습자의 인식 변화가 실제 표현과 실천으로 이어지는 과정을 밝히는 연구로 발전하기를 기대합니다.

의미 있는 연구를 발표해 주신 발표자께 다시 한번 감사드립니다.

이상으로 토론을 마치겠습니다.

세션 V | 발표 2

죽음준비교육을 통한 민주시민 교양교육

신 홍 임(국립순천대학교)

1. 좋은 삶, 좋은 죽음과 민주시민의 관계

죽음은 모든 인간에게 보편적으로 주어지는 경험이지만, 현대사회에서 죽음은 일상적인 삶으로부터 분리되어 다루어지는 경우가 많다. 사람들은 죽음을 생각하는 것을 불편해하고 죽음에 대한 대화를 회피하기도 한다. 그러나 죽음에 대한 성찰은 단순히 죽음에 대한 두려움을 감소시키는 심리적 차원의 문제에 그치지 않는다. 자신의 삶이 유한하다는 사실을 인식하는 것은 '어떻게 살아야 하는가', '나에게 좋은 삶이란 무엇인가', '다른 사람과 어떠한 관계를 맺으며 살아갈 것인가'라는 질문으로 이어질 수 있기 때문이다.

죽음학(thanatology)은 죽음 자체뿐만 아니라 죽어가는 과정, 상실과 애도, 죽음에 대한 사회문화적 태도, 좋은 삶과 좋은 죽음의 의미 등을 학제적으로 탐구하는 분야이다. 따라서 죽음학 교육은 학생들에게 죽음을 지식으로 전달하는 것에 그치지 않고, 자신의 삶의 가치와 관계, 그리고 사회에서 인간다운 삶이 무엇인지 성찰할 수 있는 교육적 기회를 제공할 수 있다. 실제로 대학생을 대상으로 한 죽음교육 연구에서도 죽음교육의 교육적 효과가 보고되었다. 김숙남 등(2005)은 대학생을 대상으로 죽음교육 프로그램을 실시한 결과, 죽음교육에 참여한 집단이 통제집단에 비해 죽음에 대한 태도에서 유의한 차이를 보였으며, 생의 의미 수준도 유의하게 높은 것으로 나타났다. 최임숙(2024)의 연구에서도 죽음교육이후 죽음을 부자연스럽게 회피하는 태도가 감소하고, 삶과 죽음에 대한 새로운 관점을 찾고, 삶의 의미를 추구하는 변화가 나타났다. 이러한 결과는 죽음에 대한 교육적 성찰이 죽음 자체에 대한 태도뿐만 아니라 현재의 삶을 바라보는 의미 인식에도 영향을 미칠 수 있음을 시사한다. 또한 Lekes 등(2022)은 대학생을 대상으로 죽음과 죽어감 수업을 수강한 집단과 비교집단을 비교한 결과, 죽음과 죽어감 수업에 참여한 학생들은 죽음수용, 내재적 가치, 삶의 의미 및 활력이 유의하게 증가한 것으로 나타났다. 특히 내재적 가치의 증가는 죽음학 수업 참여와 삶의 의미 증가 간의 관계를 매개하는 것으로 나타났다. 이는 죽음에 대한 성찰이 죽음 자체에 대한 태도의 변화에 그치지 않고, 자신이 중요하게 여기는 가치와 삶의 의미를 성찰하는 계기로 이어질 수 있음을 시사한다.

그렇다면 좋은 삶과 좋은 죽음에 대한 성찰은 민주시민 교양교육과 어떠한 관계가 있는가? 민주시민 교양교육의 핵심은 민주주의의 제도와 원리를 지식으로 습득하는 데만 있지 않다. Westheimer와 Kahne(2004)는 민주주의를 위한 시민교육에서 개인적 책임을 실천하는 시민, 공동체의 문제에 참여하는 시민, 그리고 사회적 문제의 원인과 구조를 비판적으로 성찰하는 정의지향적 시민을 구분하였다. 특히 참여적 시민은 공동체의 문제를 해결하기 위해 다른 사람들과 협력하고 집단적 활동에 참여하는 특성을 가진다. 이러한 관점에서 민주시민의 중요한 특징 중 하나는 자신의 삶을 독립적으로 영위하는 것을 넘어 다른 사람들과의 관계 속에서 공동체에 대한 책임을 인식하는 것이라고 볼 수 있다.

본 연구에서는 민주시민을 자신의 삶과 가치에 대해 성찰하고, 다른 사람의 삶과 가치를 존중하며, 자신이 속한 공동체의 문제에 관심을 갖고, 공동의 삶을 위해 책임을 실천할 수 있는 사람으로 정의한다. 이러한 관점에서 볼 때, 죽음준비교육은 죽음에 대한 지식이나 죽음불안을 다루는 교육에 그치지 않고, 자신의 삶의 가치와 우선순위를 성찰하고 타인과 함께 살아가는 삶의 의미를 생각해 보는 교양교육으로 기능할 수 있다. 특히 죽음과 삶에 대한 성찰은 개인의 삶을 넘어 다른 사람의 삶과 공동체의 삶을 고려하는 가치에 대한 관심으로 이어질 가능성이 있다.

개인이 중요하게 여기는 가치를 체계적으로 설명한 대표적인 이론으로는 Schwartz의 사회적 가치이론을 들 수 있다. Schwartz(1992)는 가치를 개인의 삶에서 바람직한 것으로 간주되는 목표 또는 원칙으로서, 상황을 초월하여 행동과 판단을 선택하고 평가하는 데 영향을 미치는 신념으로 정의하였다. Schwartz의 사회적 가치의 원형 모형(circular model of social values)에서는 가치들이 동기적 유사성에 따라 원형으로 배열된다. 모형의 한 축은 변화에 대한 개방성(openness to change)과 보존(conservation)의 대립으로 구성되며, 다른 축은 자기향상(self-enhancement)과 자기초월(self-transcendence)의 대립으로 구성된다. 자기향상은 자신의 성취와 지위, 영향력 등을 중요하게 여기는 가치와 관련되는 반면, 자기초월은 자신의 이익을 넘어 다른 사람과

자연의 안녕을 중요하게 여기는 가치와 관련된다(Schwartz, 1992; Schwartz et al., 2012).

본 연구에서는 이러한 가치 차원 가운데 자기초월(self-transcendence)에 주목하였다. 자기초월 영역에는 대표적으로 배려(benevolence)와 보편주의(universalism) 가치가 포함된다. 배려는 자신과 가까운 사람들의 행복과 안녕을 중요하게 여기는 가치이며, 보편주의는 모든 사람의 복지와 평등, 이해와 수용 등을 중요하게 여기는 가치이다(Schwartz, 1992). 따라서 이 두 가치는 자신의 이익을 넘어 타인의 삶을 고려하고, 서로 다른 사람들과 함께 살아가는 공동체적 삶과 관련된 가치로 이해할 수 있다. 특히 보편주의는 모든 사람의 복지와 평등, 사회적 정의와 같은 내용을 포함하고 있으며, 배려는 가까운 타인의 삶과 안녕에 대한 관심을 포함한다. 따라서 두 가치는 서로 범위에서는 차이가 있지만, 공통적으로 타인의 삶을 고려하고 자신의 행동이 다른 사람에게 미치는 영향을 생각하는 가치라는 특징을 갖는다. 본 연구에서는 배려의 가치와 보편주의 가치를 민주시민이 공동의 삶을 고려하는 데 필요한 가치적 기반으로 보았다.

죽음교양수업은 죽음이라는 보편적 인간 경험을 이해하는 데 그치지 않고, 자신의 삶을 어떻게 살아갈 것인지, 무엇을 중요하게 여기며 살아갈 것인지, 그리고 자신과 다른 사람의 삶을 어떻게 바라볼 것인지 성찰하도록 한다. 이러한 과정에서 학습자는 자신이 당연하게 받아들였던 삶의 우선순위와 가치에 대해 다시 생각하고, 개인의 삶이 타인의 삶 및 공동체와 연결되어 있음을 인식할 수 있다. 따라서 죽음준비교육은 개인의 죽음에 대한 태도뿐만 아니라 자신과 타인, 그리고 공동체를 바라보는 가치의 중요도에도 영향을 미칠 가능성이 있다. 이에 따라 본 연구에서는 Schwartz의 가치이론에 근거하여 학생들이 중요하게 평가하는 가치의 우선순위를 살펴보고, 죽음교양수업을 수강한 학생과 수강하지 않은 학생 간에 배려와 보편주의 가치의 중요도에서 차이가 나타나는지를 검증하고자 하였다. 이를 통해 죽음교양수업이 죽음에 대한 지식과 태도를 다루는 교육을 넘어 자신의 삶과 타인의 삶, 그리고 공동체적 삶에 대한 성찰을 촉진하는 민주시민 교양교육으로 기능할 가능성을 탐색하고자 하였다.

본 연구의 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 죽음교양수업을 수강한 학생은 죽음교양수업을 수강하지 않은 학생에 비해 배려와 보편주의 가치의 중요도를 더 높게 평가하는가? 둘째, 죽음교양수업을 수강한 학생들과 죽음교양수업을 수강하지 않은 학생들이 생각하는 삶의 의미에는 어떤 차이가 있는가? 셋째, 죽음교양수업을 수강한 학생들과 비수강생이 생각하는 좋은 죽음의 공통점과 차이점은 무엇인가?

2. 죽음교양수업, 사회적 가치와 민주시민교육의 관계

2.1. 죽음교양수업의 구성

본 연구의 죽음교양수업은 죽음학과 죽음불안에 대한 선행연구(방미경, 2022; 이원호, 2008)를 기반으로 다음과 같이 다양한 활동으로 구성하였다.

첫째, 좋은 죽음에 대한 대학생들의 발표를 통해 수강생이 스스로 자신이 생각하는 좋은 죽음에 대해 성찰하고, 다른 수강생들과 의견을 공유하는 시간을 갖도록 하였다.

둘째, 삶의 의미에 대한 학생들의 과제를 통해 수강생이 스스로 자신을 동기화하는 창조가치, 태도가치 및 경험가치에 대해 생각해보고, 글을 작성하는 시간을 갖도록 하였다.

셋째, 유서쓰기 실습을 통해 자신의 삶이 유한함을 인정하고, 자신의 죽음준비를 구체화하는 연습을 하였다. 유서쓰기실습에서는 수강생이 다음의 항목에 대해 작성하도록 하였다: 1) 자신이 지금까지의 삶에서 갖고 있었던 꿈, 인생계획 및 중요사건 회상, 2) 자신이 마지막으로 소중한 사람들에게 남길 말, 3) 자신의 유품을 어떻게 남길 것인지, 4) 자신의 사체처리방법.

죽음교양수업의 내용은 생명에 대한 존중, 유전자, 안락사의 문제, 죽음불안유형과 죽음불안에 대처하는 방법, 좋은 죽음의 변화, 의미치료, 로저스의 자기일치, 에릭슨의 전생애 발달단계 등을 포함하였으며, 수업방식은 이론강의, 발표 및 토론 수업으로 총 15주동안 진행되었다.

2.2. 연구

2.2.1. 연구대상

본 연구는 죽음 교양수업을 수강한 학생(42명)과 죽음교육 비수강생(심리학 교양수업 수강, 44명)을 대상으로 실시하였다. 이 두 수업은 동일 교수자가 이론강의/토론/발표의 수업방식으로 운영하였다. 본 연구에는 대학생 86명(남=38, 여=48, 나이 평균 = 21.7, 표준편차=1.02)이 참가하였다. 연구참가에는 총 5분이 소요되었다.

2.2.2. 연구방법

본 연구에서는 사회적 가치의 우선순위, 삶의 의미 및 좋은 죽음에 대한 인식을 측정하였다.

첫째, 연구참가자들의 사회적 가치의 지향정도를 Schwartz(1992)의 가치질문지에 따라 분석하였다. 질문지는 열 개의 다양한 가치에 대한 설명(예: '배려'는 가까운 사람들에 대한 돌봄, 책임감, '보편주의'는 인류의 평등과 정의에 대한 헌신, '성취'는 사회적 기준에 따라 자신의 능력을 보여주는 개인적인 성공)으로 이루어져 있으며, 참가자는 삶을 살아가면서 자신이 일상적으로 추구하는 가치들을 중요성에 따라 점수를 부여하는 방식으로 응답하였다. 예를 들어, 참가자는 자신이 중요성이 가장 낮다고 생각하는 가치에는 '1'로, 가장 중요하다고 생각하는 가치에는 '10'을 기입하였다. 가치 질문지의 내적 합치도(Cronbach's Alpha)는 자기초월(배려, 보편주의)에서 .79, 자기향상영역(성취, 권력)에서 .71, 변화에 대한 개방성(자율성, 자극)에서 .67, 보수주의(전통, 규범, 안전)에서 .69로 나타났다.

둘째, 본 연구에서는 삶의 의미를 측정하기 위해 빅터 프랭클(Viktor Frankl)의 로고테라피(Logotherapy) 이론에 기반한 '삶의 의미 가치 척도'를 사용하였다. 본 척도는 박관수(2015)를 참고하여 연구자가 15개의 문항을 구성하였다. 이 척도는 개인이 실존적 의미를 발견하는 세 가지 영역인 창조적 가치(예:나는 매일 나에게 주어진 과업이나 책임을 완수하는 것에서 깊은 보람을 느낀다), 경험적 가치(예: 내 삶에는 서로의 온전한 모습을 인정하고 깊이 교감할 수 있는 소중한 사람(가족, 친구, 연인 등)이 있다), 태도적 가치(예: 나는 과거의 실패나 고통스러운 경험 속에서도 나를 성장시키는 긍정적인 교훈을 찾아낸다)로 이루어졌다. 전체 문항은 하위 요인별로 각 5문항씩 총 15문항으로 구성되어 있으며, 각 문항은 '전혀 그렇지 않다(1점)'부터 '매우 그렇다(7점)'까지의 7점 리커트(Likert) 척도로 측정된다. 점수가 높을수록 각 영역에서 경험하는 삶의 의미 수준이 높음을 의미한다. 창조적 가치의 내적 합치도(Cronbach's Alpha)는 .69, 경험적 가치는 .71, 태도적 가치의 내적 합치도 .73으로 나타났다.

셋째, 좋은 죽음에 대한 인식을 탐색하기 위하여 연구참가자들에게 '좋은 죽음'을 생각할 때 떠오르는 단어를 세 가지씩 자유롭게 작성하도록 하였다.

2.2.3. 연구결과

1) 죽음 교양수업에서 대학생들이 추구하는 사회적 가치

사회적 가치의 지향정도를 분석한 결과, 죽음교양수업조건(M = 6.52, SD = 2.46)에서 비수강조건(M = 5.06, SD = 2.46)보다 보편주의 가치를 지향하는 정도가 더 높게 나타났다, $t(84) = 2.75$, $p = .007$. 또한 죽음교양수업조건(M = 7.39, SD = 2.19)에서 비수강조건(M = 6.16, SD = 1.54)보다 배려의 가치가 더 높게 나타났다, $t(84) = 3.02$, $p = .003$.

2) 삶의 의미

죽음 교양수업을 수강한 대학생과 비수강생 간에 로고테라피의 삶의 의미 가치(창조적 가치, 경험적 가치, 태도적 가치)에서 유의미한 차이가 나타나는지 알아보기 위해 독립표본 t-검정을 실시하였다. 분석 결과를 세부적으로 살펴보면 첫째, 창조적 가치의 경우 비수강생 집단(M=5.12, SD=0.82)과 죽음 교양수업 수강 집단(M=4.98, SD=0.88) 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다(t=0.76, p=.45). 둘째, 경험적 가치 역시 비수강생 집단(M=5.34)과 죽음 교양수업 수강 집단(M=5.41) 간에 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다(t=-0.50, p=.67). 셋째, 피할 수 없는 시련과 한계 상황에서 의미를 찾는 태도적 가치에서는 집단 간 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다(t=5.91, p<.001). 죽음 교양수업을 수강한 대학생의 태도적 가치 점수(M=5.28, SD=0.76)가 비수강생의 점수(M=4.25, SD=0.85)보다 유의미하게 더 높았다. 이 결과는 죽음교양수업 수강 여부가 어려운 상황에서도 의미를 발견하려는 태도와 관련될 가능성을 시사한다.

3) 좋은 죽음에 대한 인식

본 연구에서는 죽음교양수업과 비수강생들이 생각하는 좋은 죽음의 개념을 주요어 분석을 통해 살펴보았다. 주요어 분석은 많은 연구(예: 서봉언, 이채문, 2014)에서 사용하는 기법으로 텍스트와 같은 비정형 자료에서 주요 단어와 표현을 추출하고, 출현빈도를 집계하여 응답의 특징을 파악하는 방법이다. 분석자료는 학생들이 좋은 죽음에 대해 작성한 세 가지 단어 또는 표현이었다. 분석 시 띄어쓰기와 표기 차이를 정리하고, '후회 없는 삶'과 같이 여러 단어가 하나의 의미를 이루는 표현은 하나의 분석 단위로 유지하였다. 이후 주요어의 출현빈도를 집계하고, 워드클라우드(word cloud)를 활용하여 빈도가 높은 주요어를 크게 표시하였다. 두 집단의 응답은 공통적으로 나타난 주요

어와 각 집단에서 나타난 표현의 내용을 중심으로 비교하였다.

그 결과 그림 1과 같이 죽음교양수업 수강생들은 고통과 후회 없는 죽음뿐 아니라 의미와 추억이 있는 죽음, 타인에게 기억되는 죽음을 언급하였다. 특히 '후회 없는 삶', '잊혀지지 않는', '사람들이 기억해주는', '가족에게 부끄럽지 않은 죽음' 등의 표현은 좋은 죽음을 살아온 삶에 대한 평가 및 타인과의 관계와 연결하여 이해하는 관점을 보여준다. 이에 비해 비수강생들은 '평안', '편안함', '행복', '안식', '무통' 등 개인의 신체적·정서적 안녕에 관한 표현을 더 많이 제시하였다. 두 집단 모두 평온하고 편안한 죽음을 중요하게 여겼으나, 죽음교양수업 수강생의 응답에서는 삶의 의미와 관계에 관한 성찰이 상대적으로 구체적으로 나타났다.



그림 1. 대학생들이 생각하는 좋은 죽음(왼쪽: 죽음 교양수업 조건, 오른쪽: 비수강생 조건)

3. 민주시민 교양교육을 위한 죽음교양수업의 방향

본 연구는 대학생을 대상으로 죽음교양수업에서 좋은 삶과 좋은 죽음에 대한 성찰이 민주시민 교양교육과 어떠한 연관성을 가질 수 있는지를 탐색하였다. 그 결과 죽음교양수업을 수강한 대학생들은 다른 교양수업을 수강한 학생들보다 배려와 보편주의 가치를 지향하는 정도가 상대적으로 더 높게 나타났다. 또한 삶의 의미를 창조의 가치, 경험의 가치, 태도의 가치로 구분하여 살펴본 결과, 죽음교양수업 수강생은 비수강생보다 태도적 가치 점수가 높게 나타났다. 이는 죽음에 대한 성찰이 주어진 삶의 조건을 어떠한 태도로 받아들이며 살아갈 것인가를 성찰하는 데 연결될 수 있음을 시사한다. 이와 더불어 학생들이 좋은 죽음에 대해 언급한 주요 내용은 '고통과 후회가 없는 죽음', '의미와 추억이 있는 죽음', 그리고 '사람들이 기억해주는 죽음'이었다. 이는 대학생들이 좋은 죽음을 단순히 '고통 없이 죽는 것'으로만 생각하지 않는다는 점을 보여준다. 좋은 죽음에는 자신의 삶을 돌아보았을 때 후회가 적고, 의미 있는 삶의 경험과 추억을 남기며, 자신이 다른 사람과 맺었던 관계 속에서 기억되는 것이 포함되어 있었다.

이러한 결과는 민주시민교육을 위한 죽음교양수업의 첫 번째 방향으로 자기성찰과 삶의 가치 탐색을 제시한다. 학생들이 '어떤 죽음이 좋은 죽음인가'를 생각하는 것은 결국 '나는 어떤 삶을 살아야 하는가'라는 질문과 연결된다. 특히 '후회 없는 죽음'이나 '의미와 추억이 있는 죽음'에 대한 학생들의 응답은 죽음에 대한 성찰이 현재 자신의 삶을 평가하고 앞으로의 삶에서 중요하게 생각하는 가치를 탐색하는 계기가 될 수 있음을 보여준다. 따라서 죽음교양수업에서는 좋은 죽음에 대한 질문을 좋은 삶에 대한 질문으로 연결하여 학생들이 자신의 가치와 삶의 방향을 성찰하도록 할 필요가 있다.

두 번째 방향은 어려운 상황에서도 의미를 발견하려는 태도를 성찰하도록 하는 것이다. 본 연구에서 죽음교양수업 수강생은 비수강생보다 태도적 가치 점수가 높게 나타났다. 이러한 결과를 바탕으로 향후 수업에서는 개인의 고통과 상실에 대한 성찰을 공동체의 어려움에 대한 관심으로 확장하는 활동을 모색할 수 있다. 예를 들어, 공동체의 위기 상황에서 자신이 취할 수 있는 책임 있는 태도를 토론하도록 구성할 수 있다. 다만 이러한 시민적 책임의 변화는 본 연구에서 직접 검증하지 않았으므로 후속 연구에서 살펴볼 필요가 있다.

세 번째 방향은 가까운 사람의 입장과 필요를 이해하는 배려의 가치를 수업에서 다루는 것이다. 본 연구에

서 죽음교양수업 수강생은 비수강생보다 배려 가치의 중요도를 높게 평가하였다. 이를 교육적으로 확장하여, 죽음을 앞둔 사람과 가족이 경험할 수 있는 감정과 바람을 살펴보고 서로에게 필요한 배려를 토론하도록 구성할 수 있다. 특히 자신의 바람과 상대방의 의사가 다를 때, 상대방의 말을 경청하고 그 사람의 안녕을 고려하는 방법을 모색하도록 한다. 이러한 활동은 타인의 삶을 존중하고 가까운 관계에서 책임을 성찰하는 민주시민 교양교육과 연결될 수 있다.

네 번째 방향은 보편주의 가치와 연결하여 공동체의 책임을 논의하는 것이다. 본 연구에서 죽음교양수업 수강생은 비수강생보다 보편주의 가치의 중요도를 높게 평가하였다. 이를 교육적으로 확장하여, 가까운 사람을 넘어 모든 사람이 존엄한 삶과 죽음을 맞이하기 위해 필요한 사회적 조건을 논의할 수 있다. 예를 들어, 경제적 여건이나 가족의 유무에 관계없이 필요한 돌봄을 받을 수 있는지, 사회적으로 소외된 사람의 의사와 존엄이 존중되는지를 살펴보도록 한다. 이는 '나는 어떤 죽음을 원하는가'라는 질문을 '모든 사람의 존엄한 삶과 죽음을 위해 공동체는 무엇을 할 수 있는가'라는 질문으로 확장하며, 평등과 공동의 삶에 대한 책임을 모색하는 민주시민 교양교육과 연결된다.

본 연구는 죽음준비교육을 자기성찰, 삶의 의미, 배려와 보편주의를 함께 다루는 민주시민 교양교육과 연결할 가능성을 제시한다. 다만 사회적 가치와 삶의 의미 점수의 집단 차이 및 좋은 죽음에 관한 응답만으로 실제 시민적 역량이나 공동체 책임의 실천을 확인할 수는 없다. 또한 학기 말 사후 측정만으로 집단을 비교하였으므로 수강 이전의 가치관과 관심에 따른 차이를 배제할 수 없다. 후속 연구에서는 비교집단을 포함한 사전·사후 측정과 시민적 역량의 직접 측정을 통해 수업 전후의 변화와 집단 간 차이를 함께 검토할 필요가 있다.

참고문헌

김숙남, 최순옥, 이정지, 신경일. (2005). 죽음교육이 대학생의 죽음에 대한 태도와 생의 의미에 미치는 효과. 보건교육건강증진학회지, 22(2), 141-153.

박관수. (2015). 빅터 프랭클의 삶의 의미론과 도덕교육적 함의. 도덕윤리과교육, 46, 257-280.

방미경. (2022).「인문학 기반의 죽음학강의를 위한 시론」.『문화와융합』, 제44권 제2호, 907-922. 한국문화융합학회.

서봉언, 이채문 (2014),「키워드 분석을 통해서 본 한국의 디아스포라 연구 동향」,『디아스포라연구』, 제8권 제 1호, 43-69. 전남대학교 글로벌디아스포라연구소.

이원호. (2008).「죽음학(Thanatology) · 죽음 준비교육(Death Education)」.『한국교육사상연구회 학술논문집』, 제38권, 1-16. 한국교육사상학회.

이자영, 권기환, 신주연. (2022).「죽음불안과 주관적 안녕감과의 관계에서 삶의 의미 및 사회적지지의 삼원조절효과」,『사회과학연구』, 제33권 제3호. 충남대학교 사회과학연구소.

최임숙. (2024).「죽음 교육 수강 대학생이 인식한 죽음 태도 변화 연구」.『대학교양교육연구』, 제9권 제2호, 67-94. 배재대학교 주시경교양교육연구소

Lekes, N., Martin, B. C., Levine, S. L., Koestner, R., & Hart, J. A. (2022). A Death and Dying Class Benefits Life and Living: Evidence From a Nonrandomized Controlled Study. *Journal of Humanistic Psychology, 66*(2), 405-426.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. Advances in *Experimental Social Psychology, 25*, 1-65.

Schwartz, S. H. et al. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology, 103*(4), 663-688.

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004) What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal, 41*, 237-269.

세션 V 토론 2

「죽음준비교육을 통한 민주시민 교양교육」 토론문

이 효 숙(건국대학교)

이 논문은 죽음준비교육을 개인의 죽음 불안 완화나 심리적 적응의 차원에 머무르게 하지 않고, 민주시민 교양교육의 맥락으로 끌어올리려는 시도라는 점에서 의미 있는 시도입니다. 죽음 교육은 그동안 주로 간호·보건·상담 영역에서 연구되어 왔고, 대학 교양교육에서도 “삶의 의미”나 “웰다잉”의 틀로 다뤄지는 경우가 대부분입니다. 이를 Schwartz의 가치이론, 특히 자기초월 차원의 배려와 보편주의 가치와 연결하여 시민성의 가치 기반을 묻는 구도는 교양교육 연구에서 새로운 접근이라고 생각합니다.

또 정량적 비교와 정성적 자료를 함께 제시하고, 결과를 바탕으로 수업 설계의 방향을 구체적으로 제안한 점도 교양교육 현장에 실질적인 시사점을 제공한다고 봅니다. 토론자는 죽음학 전공자가 아니어서 해당 분야의 깊은 논의를 따라가기에는 부족함이 있으나 교양교육 연구와 수업 설계의 관점에서 논문을 읽으며 궁금했던 점 몇 가지를 질문하는 것으로 소임을 다하고자 합니다.

1. 죽음교육, 자기초월 가치, 민주시민을 잇는 논리

논문은 민주시민을 “자신의 삶과 가치를 성찰하고, 타인의 삶과 가치를 존중하며, 공동체 문제에 관심을 갖고 책임을 실천하는 사람”으로 정의하고, 배려와 보편주의를 그 가치적 기반으로 설정하였습니다. 이 연결고리에 대해 몇 가지를 여쭙고 싶습니다.

첫째, 배려(benevolence)를 민주시민의 가치로 볼 수 있는가 하는 점입니다. Schwartz는 배려를 자신이 자주 접촉하는 내집단(가족, 친구 등)의 안녕에 대한 관심으로 정의하였습니다. 그런데 가까운 사람을 아끼는 마음은 바깥 사람에 대한 무관심이나 배타성과도 함께 나타날 수 있습니다. 민주시민성이 낯선 타인과 나와 다른 집단까지 동등하게 존중하는 태도를 요구한다는 점을 고려하면, 배려 가치가 높다는 사실만으로 민주시민성의 기반이 강화되었다고 보기는 어렵지 않을까 합니다. 오히려 민주시민성과 더 직접 맞닿는 것은 모든 사람의 평등과 복지를 중시하는 보편주의라고 생각됩니다. 그렇다면 두 가치를 같은 무게로 민주시민의 가치적 기반으로 설정하신 이유가 무엇인지 듣고 싶습니다.

둘째, 논문의 민주시민 정의에 공적·정치적 차원이 함께 담기면 좋겠다는 점입니다. 서론에서 인용한 Westheimer와 Kahne(2004)의 유형론에서 핵심은 개인적 책임을 지는 시민에 그치지 않고, 참여하는 시민과 사회 문제의 구조를 비판적으로 묻는 정의지향적 시민으로 나아가는 데 있습니다. 그런데 논문의 정의는 성찰, 존중, 관심, 책임 등 개인의 덕성 쪽에 무게가 실려 있어, 이들이 오히려 한계로 지적한 “개인적 책임 시민”에 가깝게 읽힐 여지가 있습니다. 숙의, 의견이 다른 사람과의 공적 토론, 제도와 정책에 대한 비판적 검토 같은 요소를 어떻게 위치 지우실지 궁금합니다.

이와 관련해 죽음은 사실 매우 공적인 쟁점이기도 합니다. 연명의료결정 제도, 조력사망(존엄사) 입법 논의, 고독사와 무연고 사망자 장례, 호스피스 접근성의 지역·계층 격차 등은 시민이 숙의해야 할 정책 문제입니다. 안락사 외에 이러한 쟁점들도 수업에서 다루었는지, 혹은 앞으로 다룰 계획인지 여쭙고 싶습니다. 발표문 3장의 네 번째 방향(보편주의와 공동체 책임)에서 제시하신 내용을 이런 실제 쟁점과 연결하면 "민주시민 교양교육"이라는 제목이 더 실질적으로 뒷받침될 것입니다.

2. 가치 측정 방식과 결과 제시

가치 측정 방식에 관해 여쭙고 싶습니다. 본문에는 중요성이 가장 낮은 가치에 1, 가장 높은 가치에 10을 기입했다고 되어 있는데, 이것이 열 개 가치에 1위부터 10위까지 순위를 매기는 방식이었는지, 아니면 가치마다 1점에서 10점 사이의 점수를 따로 매기는 방식이었는지 궁금합니다. 두 방식은 비슷해 보이지만 결과의 의미가 달라집니다. 따로 점수를 매기는 방식이라면 한 학생이 배려, 보편주의, 성취를 모두 중요하게 여겨 똑같이 높은 점수를 줄 수 있습니다. 반면 순위를 매기는 방식이라면 같은 순위를 두 번 줄 수 없으므로, 어떤 가치의 순위가 올라가면 다른 가치의 순위는 반드시 내려가게 됩니다.

이 차이는 결과 해석과 직결됩니다. 순위 방식이었다면 수강생 집단에서 배려와 보편주의가 높게 나타났다

는 결과는 타인을 더 중시하게 되었다는 뜻일 수도 있지만, 다른 가치를 상대적으로 덜 중시하게 되었다는 뜻일 수도 있기 때문입니다. 따라서 배려와 보편주의 외에 나머지 가치들, 특히 자기초월과 대립하는 성취와 권력 가치가 두 집단에서 어떻게 나타났는지도 함께 제시해 주신다면, 죽음교양수업이 학생들의 가치 지형에 어떤 변화를 가져왔는지 더 분명하게 이해할 수 있을 것입니다.

3. 수업 설계와 결과 해석의 관계

첫째, 수업 내용과 측정 도구가 겹치는 문제입니다. 죽음교양수업에서는 "창조가치, 태도가치 및 경험가치"에 대해 과제를 수행했고, 의미치료를 수업 내용으로 다루었습니다. 그런데 삶의 의미 측정 역시 같은 프랭클의 세 가치 틀로 이루어졌습니다. 수강생들은 이 개념과 문항의 의도를 이미 배운 상태에서 응답했으므로, 태도적 가치의 차이에는 실제 의미 인식의 변화와 함께 개념에 대한 친숙함이나 수업이 기대하는 답을 알아차린 효과가 섞여 있을 수 있습니다. 같은 교수자가 수업과 설문을 함께 진행했다는 점도 학생들이 교수자가 기대할 만한 방향으로 응답했을 가능성을 높입니다. 응답의 익명성이나 성적과의 분리를 어떻게 확보했는지 밝혀 주시면 좋겠습니다.

둘째, 비교집단의 성격입니다. 비교집단이 심리학 교양수업이라는 점은 같은 교수자, 같은 수업 방식이라는 면에서 장점이 있습니다. 다만 학생들이 죽음 수업을 스스로 선택했다면, 애초에 삶의 의미나 타인에 대한 관심이 높은 학생이 그 수업을 골랐을 가능성이 있습니다. 결론에서 이 한계를 언급하셨지만, 현재 자료로도 학년, 전공 계열, 가까운 사람의 죽음 경험 여부 같은 배경 변인을 두 집단 간에 비교해 볼 수 있다면 해석의 근거가 조금 더 탄탄해질 것입니다.

셋째, 수업의 어떤 요소가 배려와 보편주의에 영향을 주었는지에 대한 설명입니다. 수업의 핵심 활동은 좋은 죽음 발표, 삶의 의미 과제, 유서쓰기 실습인데, 이들은 대체로 자기 삶에 대한 성찰에 초점이 있습니다. 유서쓰기의 "소중한 사람들에게 남길 말"은 배려와 연결된다고 볼 수 있지만, 모든 사람의 평등과 정의를 뜻하는 보편주의가 높아진 경로는 잘 보이지 않습니다. 안락사 문제나 생명 존중 같은 내용이 그 역할을 했다고 보시는지, 발표자께서 수업을 운영하며 관찰하신 바를 듣고 싶습니다. 발표문 3장에서 제시하신 네가지 방향이 현재 수업에 이미 들어 있는 요소인지, 앞으로 추가할 요소인지도 구분해 주시면 좋겠습니다.

죽음에 대한 성찰이 "나는 어떤 죽음을 원하는가"에서 "모든 사람의 존엄한 삶과 죽음을 위해 공동체는 무엇을 할 수 있는가"로 나아간다는 발표자의 구상은 교양교육이 지향해야 할 방향을 잘 보여 줍니다. 다만 배려와 보편주의가 민주시민성과 어떻게 이어지는지에 대한 이론적 설명, 가치 측정 방식에 대한 설명과 결과 제시, 그리고 수업의 어떤 요소가 어떤 변화를 이끌었는지에 대한 해석이 함께 갖추어진다면 논지가 한층 설득력을 얻을 것으로 기대합니다. 좋은 연구를 먼저 읽고 배울 기회를 주셔서 감사합니다.

세션 VI

교양교육과 미래교육

좌장 | 황은경(아주대학교))

세션 VI | 발표 1

증언할 수 없는 자의 글쓰기

— 벤야민의 『역사철학 테제』와 한강의 『소년이 온다』를 통해 본 교양 글쓰기 교육 —

Writing Without the Right to Testify: Liberal Arts Writing Education Read through Walter Benjamin's Theses on the Philosophy of History and Han Kang's Human Acts

배 윤 호(인제대학교)

1. 서론

『소년이 온다』는 오늘날 대학 교양 교육에서 가장 빈번히 읽히는 한국 소설 가운데 하나다. 국가폭력의 기억을 다루면서도 문학적 성취를 인정받은 이 작품은 민주시민교육의 제재로, 글쓰기 수업의 텍스트로 널리 활용되고 있다. 그러나 이 작품을 읽고 글을 쓰게 하는 순간, 교수자는 좀처럼 해소되지 않는 물음과 마주하게 된다. 오늘의 대학생은 1980년 5월의 당사자도 목격자도 아니며, 그 사건이 종결된 지 한참 뒤에 태어난 세대다. 겪지 않은 자가 그 사건에 대해 쓴다는 것은 어떻게 정당화되는가.

이 물음은 흔히 공감이나 감정이입의 문제로 처리되어 왔다. 그러나 발터 벤야민은 「역사의 개념에 대하여」 테제 Ⅷ에서 감정이입이야말로 승리자에게 향하는 것이며, 역사적 유물론자의 과제는 오히려 결을 거슬러 역사를 솔질하는 데 있다고 보았다(Benjamin, 2008, pp. 335–336). 감정이입은 답이 아니라 문제의 일부인 셈이다. 그렇다면 겪지 않은 자의 서술은 무엇에 근거하는가.

본 연구는 이 물음을 벤야민의 『역사철학 테제』와 한강의 『소년이 온다』를 상호독해함으로써 규명하고자 한다. 두 텍스트는 공통적으로 '역사는 누구의 기억을 통해 서술되어야 하는가'라는 물음에 응답하되, 한쪽은 철학적 정식화로, 다른 한쪽은 서사적 사유로 응답한다.

기존 연구는 세 갈래로 나뉜다. 첫째, 『소년이 온다』를 교양교육의 관점에서 다룬 연구다. 장은영(2025)은 국가폭력과 민주주의 위기의 맥락에서 이 작품이 제기하는 시민공동체의 물음을 분석하였고, 손영옥(2020)과 박선희(2023)는 각각 비판적 글쓰기와 국어·사회 통합 수업의 관점에서 접근하였다. 둘째, 한강 소설과 벤야민을 연결한 연구로 조창오(2025)가 있으나, 이는 「폭력비판을 위하여」의 폭력론에 근거한 것으로 역사철학 테제를 다루지 않는다. 셋째, 벤야민의 역사철학을 교육의 맥락에서 검토한 홍은영(2017)의 연구가 있으나, 이는 역사교육을 대상으로 하며 구체적 문학 텍스트를 분석의 축으로 삼지 않는다. 요컨대 벤야민의 역사철학과 『소년이 온다』, 그리고 교양 글쓰기 교육이 함께 논의된 사례는 확인되지 않는다.

본 연구는 벤야민 철학 전반을 해설하거나 작품을 요약하지 않는다. 테제 Ⅱ·Ⅲ·Ⅵ·Ⅶ 및 관련 노트를 논의에 필요한 범위에서 읽고, 이를 『소년이 온다』의 세 장면 — 상무관의 기록 행위, 에필로그의 사진첩과 유족의 요구, 이장(移葬)과 마지막 성묘 — 과 맞세운다. 이로부터 도출되는 것은 증언의 불가능성이 글쓰기의 결격 사유가 아니라 오히려 그 출발점이 된다는 원리이며, 본 연구는 이 원리가 교양 글쓰기 교육의 전제에 대해 갖는 함의를 제시하는 것을 목적으로 한다.

2. 죽은 자는 사후에 다시 패배한다

벤야민은 테제 Ⅵ을 다음 문장으로 닫는다. 죽은 자들도 적이 승리한다면 그 적 앞에서 안전하지 못하다는 점을 투철하게 인식하는 역사가에게만 과거 속에서 희망의 불꽃을 점화할 재능이 주어져 있으며, 이 적은 승리하기를 멈추지 않았다(Benjamin, 2008, p. 334). 여기서 주목할 것은 시제다. 적의 승리는 완료된 사태가 아니라 지금도 진행 중인 사태로 서술된다. 그리고 그 승리가 미치는 범위에 죽은 자가 포함된다. 죽음은 피해의 종결이 아니며, 이미 죽은 자는 사후에 다시 패배할 수 있다.

뢰비는 이 명제를 주해하면서 죽은 자에게 닥치는 위험을 두 층위로 나눈다. 하나는 스튜어트 가문이 크롬웰의 유골을 훼손한 것과 같은 원시적이고 야만스러운 형태이며, 다른 하나는 망자들이 벌인 전투를 왜곡하거나 지워버리는 방식이다. 그는 파시즘 아래에서 과거의 희생자들이 두 번째 죽음을 맞았다고 쓴다(Löwy,

2017, p. 93). 벤야민의 역사관이 지닌 이러한 문제의식에 관한 국내의 논의로는 김유동(2006)과 김남시(2013)를 참조할 수 있다. 『소년이 온다』가 주목되는 것은 이 두 층위가 한 작품 안에서 함께 서술되기 때문이다.

소설의 2장 「검은 숨」은 첫 번째 층위를 서사의 조건으로 삼는다. 이 장의 화자는 이미 죽은 정대의 혼이고, 서술의 대상은 자신의 죽음이 아니라 죽음 이후에 자기 몸에 일어나는 일들이다. 시신은 다른 시신들과 함께 옮겨져 겹겹이 쌓이고, 시간이 지나며 부패하고, 끝내 태워진다. 정대는 그 모든 과정을 지켜보지만 어떤 개입도 하지 못한다. 총에 맞는 순간은 이미 지나갔는데도 패배는 계속되고 있다.

이 장의 서술 위치가 갖는 함의는 작지 않다. 통상적인 역사 서술에서 죽은 자는 사건의 종점이다. 사망자 수가 집계되는 순간 그는 완결된 항목이 된다. 그러나 「검은 숨」은 바로 그 지점에서 서술을 시작함으로써, 집계 이후에도 계속되는 시간이 있음을 드러낸다. 국가가 시신을 은폐하고 소각하는 행위는 죽인 행위와 별개의 두 번째 가해이며, 죽은 자가 적 앞에서 안전하지 못하다는 명제의 물질적 형태다.

두 번째 층위의 귀결은 소설의 마지막에서 30여 년의 시차를 두고 확인된다. 에필로그에서 동호의 형은 망월동 구묘지에서 신묘역으로 이장하던 때를 회고한다. 관을 열자 유골에는 비닐이 둘러져 있었고 피 묻은 태극기가 덮여 있었다. 유족들은 무명천을 끊어와 뼈 한 마디씩을 손수 닦았고, 형은 어머니가 충격을 받을까 두려워 두개골 부분을 자신이 맡아 이빨까지 닦았다고 말한다.

여기서 태극기가 다시 등장한다는 사실이 중요하다. 1장에서 그것은 관 위에 반듯이 펴져 끈으로 묶인 채 애국가와 함께 등장했다(한강, 2014, p. 17). 국가가 자신이 죽인 자들을 국민의 죽음으로 회수하는 의례였다. 그런데 30년 뒤 관을 열자 그 태극기는 피에 젖은 채 유골에 들러붙어 있다. 회수의 상징물이 부패의 흔적으로 남아 있는 것이다. 국가가 죽은 자를 자기 서사 안에 봉인하려 한 시도는 완결되지 못했고, 관을 여는 순간 그 실패가 드러난다.

이 두 장면 사이에는 30년의 간격이 있으나 동일한 구조가 관통한다. 죽음 이후에도 시신을 둘러싼 사태가 계속되며, 그 사태의 주체는 여전히 국가라는 것이다. 소각이든 태극기든, 죽은 자의 몸은 국가의 처리 대상으로 남는다. 벤야민이 말한 멈추지 않는 승리란 이런 것이다.

그러나 동시에 이 반복은 승리의 불완전함도 드러낸다. 소각된 정대의 이야기가 서술되고 있다는 사실 자체, 그리고 이장 과정에서 태극기가 다시 발견되었다는 사실이 그렇다. 은폐는 흔적을 남기며, 그 흔적은 뒤에 온 자에게 발견된다. 테제 VI이 죽은 자의 위태로움을 말한 바로 그 자리에서 희망의 불꽃을 함께 말한 이유가 여기에 있다. 죽은 자가 안전하지 못하다는 사실을 인식하는 자만이 그 불꽃을 점화할 수 있다는 것은, 패배가 계속된다는 인식이 곧 개입의 조건이라는 뜻이다. 그리고 이 개입은 특정한 시점에 완료되는 것이 아니라, 흔적을 발견하는 자가 나타날 때마다 새로 시작된다.

3. 요구받는 자리

앞 장에서 확인한 것은 과거가 종결되지 않는다는 사실이었다. 그렇다면 종결되지 않은 과거와 뒤에 온 자는 어떤 관계를 맺는가. 벤야민은 테제 II에서 이 관계를 규정한다.

그는 먼저 행복의 관념 속에 구원의 관념이 함께 공명한다고 말한 뒤, 우리 주변에 예전 사람들을 맴돌던 바람 한 줄기가 스치고 있지 않은지, 우리가 귀 기울여 듣는 목소리 속에 이제는 침묵해버린 목소리들의 메아리가 울리고 있지 않은지 묻는다. 그리고 그렇다면 과거 세대의 사람들과 우리 사이에는 은밀한 약속이 있는 셈이라고 쓴다. 우리는 이 지상에 기다려졌던 사람들이며, 우리 이전에 존재했던 모든 세대와 미약한(schwach) 메시아적 힘이 함께 주어져 있고, 과거는 이 힘을 요구하고 있다. 이 요구는 값싸게 처리해버릴 수 없다(Benjamin, 2008, pp. 331-332).

이 문단의 논리를 정확히 읽을 필요가 있다. 여기서 뒤에 온 자가 과거에 대해 갖는 관계는 결의나 선택으로 서술되지 않는다. 우리가 과거를 기억하기로 결심하는 것이 아니라, 과거가 우리에게 요구하고 있고 우리는 그 요구를 회피할 수 없다. '기다려졌던'이라는 수동형이 이를 압축한다. 뒤에 온 자는 자신이 도착하기 전부터 이미 호명된 자리에 놓인다. 겪지 않은 자의 자격이라는 문제가 여기서 뒤집힌다. 자격은 체험의 유무에서 발생하는 것이 아니라, 요구의 수신자라는 위치에서 발생한다.

『소년이 온다』의 에필로그는 이 위치를 서사로 실연한다. 에필로그의 화자는 작가 자신이며, 그는 1980년 1월에 광주를 떠나 그해 5월을 겪지 않았다. 그가 사건과 처음 접촉하는 것은 목격이 아니라 이미지를 통해서다. 아버지가 광주에서 가져온 사진첩은 아이들이 보지 못하도록 안방 책장 안쪽에 책등이 보이지 않게

뒤집어 꽂혀 있었다. 어른들이 부엌에서 뉴스를 보던 밤, 화자는 몰래 그 책을 꺼내 마지막 장까지 넘기고, 총검에 깊게 그어져 으깨어진 여자아이의 얼굴을 마주한다. 그 순간을 그는 자기 안에 있는지도 미처 모르고 있었던 연한 부분이 소리 없이 깨어졌다고 서술한다(한강, 2014, p. 199).

이 장면의 구조는 테제 VI이 말한 위험의 순간에 섬광처럼 스치는 기억과 겹친다. 화자는 사건을 찾아간 것이 아니라, 숨겨진 것을 몰래 열어보다가 이미지에 붙들린다. 이해나 공감이 아니라 훼손이다. 스스로 있는 줄도 몰랐던 부분이 깨졌다는 서술은, 접촉이 능동적 인식이 아니라 수동적 피격이었음을 말한다. 사후 세대는 사건을 아는 자가 아니라 사건에 의해 변형된 자로 등장한다.

그러나 이미지에 붙들리는 것만으로 쓸 자격이 성립하지는 않는다. 에필로그의 중반, 화자는 동호의 형을 만난다. 그는 소설을 쓰겠다는 뜻을 전하고, 형은 어머니가 살아 계셨다면 어떻게 하셨을까를 생각했다고 말한 뒤 이렇게 답한다. 허락하되, 잘 써야 하고 제대로 써야 하며, 아무도 자기 동생을 더 이상 모독할 수 없도록 써달라는 것이다(한강, 2014, p. 211).

여기서 자격의 문제가 뒤집힌다. 형의 말은 형식적으로는 허락이지만 내용적으로는 요구다. 그는 권리를 양도하지 않고 조건을 부과한다. 그리고 그 조건은 화자가 스스로 설정한 것이 아니다. 겪지 않은 자가 쓸 자격은 여기서 비로소 발생하는데, 그것은 화자가 자격을 획득했기 때문이 아니라 요구를 받았기 때문이다. 테제 II에서 과거가 미약한 메시아적 힘을 요구한다고 했을 때의 그 구조가, 유족과 작가의 대면이라는 하나의 장면으로 구체화된다.

요구의 강제성은 이어지는 서술에서 확인된다. 그날 밤 화자는 잠들지 못하고, 깜박 잠들 때마다 학원 앞 밤거리로 돌아가 있다. 열다섯 살의 동호가 건너가지 못한 나이의 고등학생들이 어깨를 스쳐 지나가는 가운데, 형의 말이 그대로 되풀이된다. 아무도 내 동생을 더 이상 모독할 수 없도록 써야 한다는 문장이 화자의 내면에서 반복될 때, 그것은 이미 부탁이 아니라 명령에 가깝다. 벤야민이 이 요구를 값싸게 처리해버릴 수 없다고 쓴 것과 같은 사태다.

여기서 '미약한'이라는 규정의 의미를 정확히 볼 필요가 있다. 뢰비는 이 표현이 고린도후서의 구절에 닿아 있음을 지적하면서, 벤야민에게 구원은 결코 보장되어 있지 않으며 포착하는 법을 알아내야만 하는 아주 작은 가능성일 뿐이라고 정리한다(Löwy, 2017, p. 73). 미약함은 힘의 크기가 아니라 이행의 불확실성을 가리킨다. 동호 형의 요구가 이 성격을 그대로 지닌다. 그는 잘 써달라고 요구하지만 잘 쓰이리라는 보장은 어디에도 없다. 요구는 부과되었으나 이행은 미결이며, 실패할 경우 그 글은 모독을 막기는커녕 모독에 가담하게 된다. 뒤에 온 자에게 주어진 힘이 미약하다는 것은 그것이 실패할 수 있는 힘이라는 뜻이다.

에필로그의 마지막 장면은 이 위치를 신체 감각으로 확인시킨다. 화자는 눈 덮인 묘지에서 동호의 무덤을 찾아 초 세 개를 놓고 불을 붙인다. 그러나 기도하지 않고 묵념하지도 않는다. 애도의 의례를 수행하지 않는 것이다. 대신 그는 한쪽 발목이 차가워진 것을 문득 깨닫는다. 무덤 앞에 쌓인 눈더미를 여태 딛고 서 있었고, 젖은 양말 속으로 눈이 스며들고 있었다.

이 결말은 사후 세대의 위치를 정확히 규정한다. 그는 죽은 자를 기리기 위해 바깥에서 찾아온 자가 아니라, 자기도 모르는 사이 이미 그 자리에 발을 딛고 있던 자다. 사진첩 앞에서 안의 연한 부분이 깨어졌던 첫 접촉이, 소설의 마지막에서 발이 젖는 감각으로 반복된다. 두 장면 모두에서 화자는 능동적 주체가 아니라 뒤늦게 알아차리는 자로 서술된다. 벤야민이 말한 '기다려졌던 사람들'이란 이런 위치일 것이다.

4. 이름을 적는 일

앞의 두 장에서 확인한 것은 과거가 종결되지 않는다는 사실과, 뒤에 온 자가 그 과거로부터 요구받는 위치에 있다는 사실이었다. 남은 물음은 실천의 문제다. 요구받은 자는 무엇을 하는가.

벤야민은 테제 VII에서 하지 말아야 할 것을 먼저 말한다. 역사주의적 역사가는 승리자에게 감정이입하며, 그때그때 지배하는 자들은 일찍이 역사에서 승리했던 모든 자들의 상속자이므로 이 감정이입은 결국 현재의 지배자에게 봉사한다. 전리품은 개선 행렬을 따라다니고 사람들은 그것을 문화재라 부른다. 동시에 야만의 기록이 아닌 문화의 기록이란 결코 없으며, 따라서 역사적 유물론자는 결을 거슬러 역사를 솔질하는 것을 자신의 과제로 삼는다(Benjamin, 2008, pp. 335-336).

『소년이 온다』 1장의 상무관 장면은 이 두 방향이 한 공간에서 충돌하는 현장이다. 동호가 하는 일은 시신의 인적사항을 장부에 기록하는 것이다. 신원이 확인되면 그 기록은 벽보로 옮겨져 도청 정문에 붙는다. 유족이 찾아오면 흰 천을 열어 죽은 몸을 보여주고, 오열의 시간이 지나기를 기다린다. 간단한 염과 입관을 마친 시신이 상무관으로 옮겨지는 것까지를 장부에 적는 일이 그의 몫이다(한강, 2014, p. 17).

앞서 살펴본 태극기 장면은 여기서 다른 각도로 읽힌다. 같은 공간에서 다른 일도 벌어지기 때문이다. 입관을 마친 뒤 치르는 약식 추도식에서 유족들이 애국가를 부르고, 관 위에는 태극기가 반듯이 펴져 끈으로 묶인다. 동호는 이것을 이해하지 못한다. 군인들이 죽인 사람들에게 왜 애국가를 불러주는지, 왜 태극기로 관을 감싸는지, 마치 나라가 그들을 죽인 게 아니라는 듯이 보였기 때문이다. 태극기와 애국가는 국가의 상징이며, 그것이 국가가 죽인 자의 관을 덮을 때 죽음은 국민의 희생으로 번역된다. 죽인 주체가 애도의 주체로 바뀌는 것이다. 이것이 전리품이 개선 행렬을 따라다니는 방식이며, 야만의 기록이 문화의 기록으로 전환되는 순간이다.

다만 이 장면을 감정이입의 사례로 곧바로 읽을 수는 없다. 뢰비는 벤야민이 말한 감정이입의 기원을 태만(acedia)에서 찾으며, 그것이 기존 질서에 복종하도록 이끄는 마음의 나태라고 설명한다(Löwy, 2017, p. 99). 유족들의 애국가는 이와 다르다. 그들에게는 죽은 이를 애도할 언어가 국가의 언어밖에 남아 있지 않았다. 문제는 그들의 태도가 아니라, 피해자가 자기 죽음을 명명할 언어를 갖지 못했다는 사실이다. 소설은 이 곤경을 은숙의 말을 통해 한 번 더 비춘다. 군인들이 반란을 일으켜 권력을 잡으려 한 것이므로 그들을 나라라고 부를 수 없다는 대답은, 국가와 군대를 분리함으로써 애국가를 정당화하려는 시도다. 그러나 동호는 이를 전혀 다른 질문에 대한 대답으로 받아들이고 혼란스러워한다. 이 어긋남이 곧 언어의 부재를 가리킨다.

동호의 장부는 이 흐름을 거스른다. 그가 적는 것은 이름, 나이, 인상착의, 옷차림처럼 신원 확인에 필요한 사항들이다. 거기에는 어떤 의미 부여도 없다. 누가 더 중요한 죽음인지 가리지 않고, 영웅적 최후와 우연한 피격을 구별하지 않는다. 그저 이 사람이 여기 있었고 이런 몸으로 죽었다는 사실만이 기록된다.

이 기록의 성격은 테제 III이 말한 연대기 기술자의 자리와 겹친다. 연대기 기술자는 사건들을 크고 작음으로 구별하지 않고 헤아리며, 일찍이 일어난 그 어떤 것도 역사에서 상실되어서는 안 된다는 진리를 중시한다. 벤야민은 살았던 순간 하나하나가 최후의 심판일에 인용 대상이 될 것이라고 쓴다(Benjamin, 2008, p. 332). 여기서 인용은 참조가 아니라 호명에 가깝다. 동호가 장부에 이름을 적고 그것을 벽보로 옮겨 붙이는 행위는 문자 그대로 호명이다.

「역사의 개념에 대하여」 관련 노트에서 벤야민은 이 문제의식을 한층 명료하게 정식화한다. 이름 없는 자들의 기억을 기리는 것은 유명한 자들의 기억을 기리기보다 더 어려우며, 역사적 구성은 바로 그 이름 없는 자들의 기억에 바쳐진 것이다(Benjamin, 2008, p. 371). 기록되지 않은 역사라는 이 문제의식은 김민지(2022)에서도 다루어진 바 있다. 상무관의 장부는 이 명제의 서사적 구현이다. 그것은 위대한 인물이나 결정적 사건을 기록하지 않는다. 기록될 이유가 없다고 여겨져 온 이름들, 국가의 서사 안에서 숫자로만 남을 이름들을 하나씩 적는다.

여기서 소설의 첫 장면이 왜 시신에서 시작하는지가 설명된다. 『소년이 온다』는 지도자나 조직이나 전투가 아니라, 신원 미상의 시신을 분류하고 이름을 적는 소년의 노동에서 출발한다. 이것은 소재의 선택이 아니라 역사 서술의 원리를 선언하는 서사 전략이다. 역사의 출발점을 승자가 아니라 이름 없는 자에게 두는 것이며, 그 이름을 확보하는 노동 자체를 역사 서술 행위로 제시하는 것이다.

다만 이 노동은 완결되지 않는다. 동호가 적은 장부가 어떻게 되었는지 소설은 말하지 않으며, 동호 자신도 도청에서 죽는다. 기록하던 자가 기록되어야 할 자가 되는 것이다. 그리고 30여 년 뒤 작가가 그 이름을 다시 적는다. 이름을 적는 일은 한 번으로 끝나지 않고, 요구받은 자가 나타날 때마다 다시 시작된다.

5. 교양 글쓰기 교육에의 함의와 과제

지금까지의 논의는 세 개의 명제로 정리된다. 죽은 자는 사후에도 다시 패배할 수 있으며, 뒤에 온 자는 과거의 요구를 회피할 수 없고, 역사 서술은 이름 없는 자들의 기억에 바쳐진다. 이 명제들은 역사철학의 언어로 제출되었으나, 교양 글쓰기 교육의 자리에서 다시 읽힐 수 있다.

먼저 문제를 정확히 놓을 필요가 있다. 국가폭력의 기억을 다루는 글쓰기 수업에서 학생이 제출하는 글은 일정한 형태로 수렴하는 경향이 있다. 참혹함에 대한 충격을 서술하고, 희생자들에 대한 애도를 표하며, 이런 일이 반복되어서는 안 된다는 다짐으로 마무리하는 형식이다. 이는 학생의 성의나 역량에서 비롯된 결과가 아니라, 주어진 서술 위치가 하나뿐일 때 나타나는 구조적 귀결이다. 벤야민의 관점에서 보면 이러한 글은 이미 완결된 과거를 전제하고 있다. 사건은 종결되었고, 남은 것은 그것을 어떻게 기억할 것인가의 문제라는 전제다.

뢰비는 벤야민의 명령문을 주해하면서, 역사를 결 방향으로 쓰다듬을 경우 그것은 새로운 전쟁과 새로운 재

난, 새로운 형태의 야만과 억압만을 낳을 뿐이라고 정리한다(Löwy, 2017, p. 104). 애도와 다짐으로 완결되는 글은 결을 거스르지 않는다. 그것은 5·18을 이미 공인된 기억의 형식 안에 배치하고, 그 형식을 다시 한번 확인한다. 학생은 자신이 무언가를 비판했다고 생각하지만, 실제로 수행한 것은 공식 기억의 재생산이다.

이 곤경은 학생의 태도나 성의의 문제가 아니다. 그것은 사후 세대가 사건에 대해 가질 수 있는 위치가 애도자 외에 없다고 전제될 때 발생하는 구조적 귀결이다. 겪지 않은 자는 증언할 수 없고, 증언할 수 없으므로 기릴 수밖에 없다는 것이다. 앞의 세 장이 문제 삼은 것이 바로 이 전제다.

첫째, 과거가 종결되지 않았다는 인식은 글쓰기의 시제를 바꾼다. 소설의 2장 「검은 숨」에서 정대의 몸이 소각되는 사태와 30여 년 뒤 이장에서 피 묻은 태극기가 드러나는 사태는 하나의 연속선 위에 있다. 학생이 쓰는 글 역시 그 연속선의 한 지점에 놓인다. 이때 글쓰기의 물음은 '그때 무슨 일이 있었는가'가 아니라 '지금도 계속되고 있는 것은 무엇인가'가 된다. 이 물음은 5·18에 대한 정보를 요구하지 않는다. 그것은 학생 자신이 서 있는 현재의 어떤 사태를 지목할 것을 요구한다.

둘째, 자격이 요구받음에서 발생한다는 인식은 학생의 위치를 재규정한다. 에필로그에서 작가가 쓸 수 있게 되는 것은 그가 자격을 갖추었기 때문이 아니라 유족의 요구를 받았기 때문이었다. 이 구조는 학생에게도 적용된다. 학생은 겪지 않았으므로 쓸 수 없는 자가 아니라, 그 기억이 아직 요구를 거두지 않았기 때문에 쓰게 되는 자다. 이 전환은 글쓰기의 윤리적 부담을 덜어주지 않는다. 오히려 늘린다. 구원이 보장되어 있지 않은 것과 마찬가지로 학생의 글은 실패할 수 있고, 실패하면 대상을 다시 훼손한다. 잘 써야 한다는 유족의 요구가 바로 이 위험을 가리킨다.

셋째, 이름 없는 자들의 기억이라는 원리는 글쓰기의 대상을 바꾼다. 동호가 장부에 적은 것은 의미가 아니라 사실이었다. 누구의 죽음이 더 중요한지 가리지 않고, 이 사람이 여기 있었고 이런 몸으로 죽었다는 것만을 적었다. 벤야민이 연대기 기술자에게서 본 것도 이것이다. 크고 작음을 구별하지 않고 헤아리며, 일어난 그 어떤 것도 상실되지 않게 하는 일이다. 이는 글쓰기 교육에서 요약과 의미 부여를 앞세우는 관행에 대한 반론이 된다. 학생에게 요구되는 것은 사건의 의미를 규명하는 일이 아니라, 규명되지 않은 채로 남아 있는 것을 지목하는 일이다.

여기서 한 가지 통념을 재검토할 필요가 있다. 국가폭력의 기억을 다루는 교육은 흔히 미래 세대에게 물려줄 기억이라는 틀에서 정당화된다. 그러나 뢰비는 아도르노가 테제 II를 아직 태어나지 않은 세대의 문제로 해석한 것을 두고, 그것이 벤야민의 주장을 전도시킨 것이라고 반박한다. 벤야민에게 중요한 것은 과거와 현재의 세대이지 도래할 세대가 아니라는 것이다(Löwy, 2017, p. 74). 이 지적은 교육의 자리에서 무겁게 읽힌다. 학생을 기억의 전달자로 규정하는 순간, 그는 요구의 수신자가 아니라 매개자가 된다. 매개자에게는 응답의 책임이 없다. 반면 벤야민의 구도에서 학생은 미래를 위해 기억하는 자가 아니라, 지금 요구받고 있는 현재 세대다.

이상의 논의가 제시하는 것은 구체적 교수법이 아니라 글쓰기 교육의 전제에 대한 재검토다. 국가폭력의 기억을 다루는 교양 글쓰기는 학생을 정보의 수용자나 감정의 표현자가 아니라 역사 서술의 주체로 세울 수 있으며, 그때 요구되는 것은 공감의 확대가 아니라 서술 위치의 자각이다. 이러한 전제 위에서 어떤 과제와 평가가 설계될 수 있는지, 그리고 그것이 실제 수업에서 어떻게 작동하는지에 대한 검증은 후속 연구의 과제로 남긴다.

참고문헌

김남시. (2013). “역사의 기관차”: 역사를 보는 발터 벤야민의 시각. 비교문학, 60, 183–208.

김민지. (2022). 기록되지 않은 역사들: 발터 벤야민의 기억 개념을 중심으로. 로컬리티 인문학, 27, 7–29.

김유동. (2006). 파괴, 구성 그리고 복원: 발터 벤야민의 역사관과 그 현재성. 문학과사회, 19(2), 411–435.

박선희. (2023). ‘5·18과 국가폭력’ 관련 국어·사회 통합 수업 모델 연구 [석사학위논문, 연세대학교 교육대학원].

손영옥. (2020). 사회적 소통을 위한 비판적·성찰적 글쓰기 교육 방안 연구 [석사학위논문, 연세대학교 교육대학원].

장은영. (2025). 국가폭력이 야기한 민주주의의 위기와 교양교육의 질문: 한강의 『소년이 온다』를 중심으로. 후마니타스 포럼, 11(2), 7–38.

조창오. (2025). 폭력의 위기와 그 대응: 한강 소설의 폭력론. 철학논총, 119, 207–223.

한강. (2014). 소년이 온다. 창비.

홍은영. (2017). 다문화시대 역사교육의 방향: 벤야민의 역사철학과 포스트식민성의 관점을 중심으로. 교육철학연구, 39(3), 163–183.

Benjamin, W. (2008). 역사의 개념에 대하여/폭력비판을 위하여/초현실주의 외 (최성만 역). 길.

Löwy, M. (2017). 발터 벤야민: 화재경보 — 「역사의 개념에 대하여」 읽기 (양창렬 역). 난장.

세션 VI 토론 1

증언할 수 없는 자의 글쓰기: 벤야민의 『역사철학 테제』와 한강의 『소년이 온다』를 통해 본 교양 글쓰기 교육에 대한 토론

서 경 화(충남대학교)

이 논문을 읽으며 처음 떠올린 것은 "제가 이 글을 충분히 이해하고 토론할 수 있을까"라는 물음이었습니다. 벤야민의 역사철학과 한강의 문학적 사유를 함께 읽어내는 논의 앞에서, 교육학을 공부하는 토론자로서 조심스러움을 느꼈기 때문입니다. 그러나 배우고자 하는 마음으로 논문의 논리를 따라가면서, 이러한 조심스러움이 논문이 제기하는 물음과도 맞닿아 있음을 발견했습니다. 직접 경험하지 않은 사건에 대해 말하는 사람은 어떤 위치에 서야 하며, 자신의 말에 어떤 책임을 져야 하는가라는 질문입니다. 이 논문은 경험하지 않은 사람이 무엇을 근거로, 누구를 향해, 어떤 책임을 지며 쓰는지를 물음으로써 글쓰는 사람의 위치를 근본적으로 다시 설정하고 있습니다. 이러한 문제의식과 논문의 전체적인 방향에 깊이 공감합니다. 이에 논문의 의의를 먼저 말씀드리고, 그 문제의식이 실제 교양 글쓰기 수업으로 이어지는 과정에서 함께 검토할 수 있는 몇 가지 질문을 교육학적 관점에서 제안하고자 합니다.

글쓰기의 방법에 앞서 교육의 전제를 묻다

이 논문의 중요한 의의는 구체적인 글쓰기 방법을 제안하기에 앞서, 우리가 당연하게 받아들여 온 글쓰기 교육의 전제를 되묻는 데 있다고 생각합니다. 논문은 이러한 문제의식을 세 가지 명제로 제시합니다. 죽은 자는 사후에도 다시 패배할 수 있고, 뒤에 온 자는 과거의 요구를 받는 자리에 있으며, 역사 서술은 이름 없는 자들의 기억에 바쳐져야 한다는 것입니다. 이 명제들은 과거가 종결되지 않았다는 인식을 현재 세대의 책임으로 연결하고, 그 책임을 이름과 흔적을 기록하는 글쓰기의 실천으로 연결합니다.

벤야민의 철학적 명제와 『소년이 온다』의 구체적인 장면을 연결하는 방식도 설득력이 있습니다. 철학적 명제는 서사의 장면을 통해 구체성을 얻고, 문학적 서사는 철학적 질문과 만나 그 의미를 확장합니다. 두 텍스트가 서로를 설명하는 데 머무르지 않고, 교양 글쓰기 교육의 전제를 재검토하는 논의로 이어진다는 점이 특히 인상적입니다. 다만 이 연구의 독창성을 더욱 선명하게 하기 위해서는, 서론에서 두 텍스트가 공유하는 문제의식과 이를 관통하는 핵심 원리를 조금 더 명확하게 제시한다면, 연구의 이론적 기여가 한층 선명해질 것 같습니다. 즉, 이 연구가 사후 세대는 과거를 직접 증언할 수 없다는 일반적인 역사적 글쓰기의 조건을 확인하는 데 그치는 것이 아니라, 증언할 수 없다는 한계를 인정하면서도 국가폭력의 기억에 응답하고 그 기억의 망각에 저항하는 글쓰기의 윤리적 위치를 새롭게 제안한다는 점을 더욱 분명히 드러낼 수 있을 것입니다.

첫 번째 질문: 일반적인 역사적 글쓰기와 무엇이 다른가

최근 화제가 된 영화 《오디세이》를 보면서 제가 개인적으로 떠올린 질문은 수많은 사람이 죽어 나가는 장면을 관객들이 왜 당연한 것으로 받아들이는가 하는 점이었습니다. 역사적 사건이나 서사 속에서 벌어지는 폭력과 죽음을 바라볼 때, 우리는 과연 그 사건의 외부에 있는 안전한 관찰자인가, 아니면 언제든 그 폭력의 희생자가 될 수 있는 존재인가 하는 의문이 들었습니다. 이는 단순히 폭력적인 장면을 어떻게 감상하는가의 문제를 넘어, 타인의 고통과 죽음을 서사 속에서 자연스러운 것으로 받아들이는 우리의 태도, 나아가 과거의 폭력을 기억하고 서술하는 방식에 관한 질문이기도 합니다. 이러한 문제의식에서 첫 번째로 여쭙고 싶은 것은 논문에서 제시하는 '증언의 불가능성'이라는 개념의 범위와 의미입니다. 이 논문에서 제시하는 글쓰기의 윤리는 일반적인 역사적 글쓰기의 인식론적 한계를 넘어서는 어떤 차별성을 갖는 것일까요? 다시 말해, 과거를 직접 경험하지 않은 사람이 역사적 사실을 기록하고 서술하는 것과 증언할 수 없는 타인의 고통에 응답하며 그 기억을 보존할 책임을 지는 것은 어떻게 구별될 수 있을까요? 논문이 제안하는 '증언의 불가능성'이 단순한 인식론적 한계의 확인을 넘어, 과거의 폭력에 응답하는 글쓰기의 윤리적 원리로 어떻게 정립되는지를 조금 더 구체적으로 이해하고 싶습니다.

두 번째 질문: 공감은 극복의 대상인가, 학습의 출발점인가

논문은 학생에게 요구되는 것이 "공감의 확대가 아니라 서술 위치의 자각"이라고 제안합니다. 저는 이 주장의 취지에 동의합니다. 타인의 고통을 이해했다고 믿는 것만으로 글쓰기의 책임이 확보되지는 않으며, 감정적 동일시가 오히려 자신의 위치와 한계를 가릴 수도 있기 때문입니다. 하지만 국가폭력의 문제를 자신의 삶과 멀리 떨어진 것으로 느끼는 학생에게는 서술 위치를 성찰하기에 앞서 왜 이 문제에 관심을 가져야 하는지를 생각할 계기가 필요할 수 있습니다. 이 점에서 제가 제안하고 싶은 것은 공감과 위치 자각을 대립시키기보다 그 사이의 이동을 위한 교육적 경험을 접목하는 것입니다. 공감이 수업의 종착점이 되어서는 안 되지만, 자신의 위치와 책임을 묻는 출발점은 될 수 있지 않을까요.

세 번째 질문: 역사 서술의 주체가 된다는 것은 무엇을 의미하는가

세 번째 질문은 논문이 제안하는 '역사 서술의 주체'를 교육적으로 어떻게 구체화할 것인가입니다. 논문은 구체적인 교수법을 제안하는 연구가 아니라 교육의 전제를 재검토하는 연구임을 밝히고 있습니다. 따라서 수업 모형이나 실증적 결과가 제시되지 않았다는 점을 한계로 지적하려는 것은 아닙니다. 오히려 이 전제의 전환이 중요하기 때문에, 후속 연구에서 어떤 학습 경험으로 이어질 수 있을지를 함께 생각해 보고자 합니다. 저는 역사 서술의 주체가 된다는 것을 자료를 선택하고 배열하는 자신의 판단을 점검하며, 누락된 목소리와 불확실성을 드러내고, 자신의 서술에 책임을 지는 능력으로 이해하고 싶습니다.

이러한 능력을 기르기 위한 과제로는 두 가지 활동을 생각해 볼 수 있습니다. 첫째, 동일한 사건을 다룬 서로 다른 기록을 비교하고, 각 기록이 누구를 중심에 놓으며 누구를 주변으로 밀어내는지 분석하는 활동입니다. 학생은 이를 통해 기록을 단순한 정보가 아니라 관점과 선택이 개입된 서술로 읽을 수 있을 것입니다. 둘째, 자신의 첫 글을 다시 읽고 수정하는 활동입니다. 처음에는 사건에 대한 충격과 애도를 중심으로 글을 쓰되, 이후 자료를 검토하면서 자신이 쉽게 단정한 부분, 확인되지 않은 사실을 보완한 부분을 찾아 수정하도록 하여 수정의 과정을 중점으로 두는 학습 과정을 고려 해 볼 수 있습니다.

공감에서 멈추지 않고 책임으로 나아가는 교육

이 논문이 제시하는 전제의 전환은 AI 시대의 글쓰기 교육에도 중요한 시사점을 준다고 생각합니다. 이제 더욱 중요해지는 것은 어떤 자료를 믿을 것인지, 누구의 관점이 빠져 있는지, 어떤 표현이 타인의 경험을 왜곡할 수 있는지, 최종적으로 그 서술에 누가 책임을 질 것인지를 판단하는 능력입니다. 이러한 관점에서 이 논문은 인간이 왜 글을 써야 하는가에 대한 답을 제공합니다. 인간의 글쓰기는 정답을 제시하는 행위만이 아니라, 자신의 위치를 성찰하고 타인의 요구에 응답하는 행위이기 때문입니다.

이 논문을 읽기 전에는 역사적 글쓰기를 과거의 사실을 이해하고, 그 의미를 정리하며, 현재와 미래를 위한 교훈을 얻는 활동으로 생각했습니다. 그러나 이 글은 그보다 앞선 질문을 제기합니다. 나는 누구의 기억을 통해 과거를 읽고 있는가, 그 기억을 쓰는 나는 어디에 서 있는가, 그리고 나의 글은 무엇을 남기고 무엇을 지우는가라는 질문입니다. 저는 이러한 질문이 교양 글쓰기 교육의 전체적인 방향을 재검토하는 데 중요한 출발점이 된다고 생각합니다. 특히 "증언할 수 없음"을 침묵의 이유로 삼는 대신, 자신의 한계를 인정하면서 책임 있게 응답해야 하는 조건으로 전환한 점에 깊이 공감합니다.

제가 교육학적 관점에서 덧붙이고 싶은 것은, 이 전환을 학습자가 실제로 경험할 수 있도록 하는 과정의 중요성입니다. 문제에 관심을 갖게 하는 일, 공감에서 질문으로 나아가게 하는 일, 자신의 위치를 자각하게 하는 일, 그리고 그 자각을 자료의 선택과 표현의 수정으로 연결하는 일이 필요할 것입니다. 이 과정에서 학생은 과거의 의미를 전달받는 사람을 넘어, 자신이 현재 수행하는 서술의 결과를 돌아보는 사람이 될 수 있습니다. 결국 이 논문이 우리에게 요구하는 것은 완벽한 글을 쓰게 하는 교육이 아니라, 자신이 쓰는 말의 위치와 한계를 알고 그 말에 책임을 지게 하는 교육이라고 생각합니다. 이러한 문제의식과 방향에 전적으로 동의하며, 후속 연구에서 이 철학적·문학적 통찰이 구체적인 학습 경험과 평가의 언어로 확장되기를 기대합니다.

세션 VI | 발표 2

문명 전환기의 교육개혁: 교양교육의 재발견과 새로운 교육 패러다임

곽혜원(경기대학교)[24]

1. 문제 제기

1.1. 문명 전환기와 교육의 근본 위기

우리는 지금 단순한 변화의 시대를 넘어 인간 삶의 조건 자체가 재구성되는 문명사적 전환기(civiliza- tional transition)를 살아가고 있다. 4차 산업혁명과 COVID-19 팬데믹을 거치면서 디지털 전환과 인공지능(AI)의 발전은 예상보다 훨씬 빠른 속도로 진행되었고, 이는 노동의 방식은 물론 인간의 사고, 판단, 관계 형성에까지 깊숙이 영향을 미치고 있다.

이러한 변화의 충격은 특히 다음세대에게 집중되고 있다. 청년세대는 AI 기술혁명의 중심 세대이자 가장 높은 교육 수준을 가진 세대이지만, 동시에 취업 불안, 정신건강 문제, 사회적 고립과 미래 상실감을 경험하는 세대이기도 하다.[25] 우울과 불안, 청년 실업, 고립·은둔 문제는 단지 개인의 문제가 아니라, 문명 전환기에 적절히 대응하지 못한 사회와 교육의 구조적 문제를 보여준다.

그러나 이러한 문명사적 변곡점에서 교육은 여전히 산업사회가 요구했던 지식 전달과 직업 준비의 틀에 머무는 경우가 많다. 필자는 오늘날 다음세대의 위기가 개인의 실패가 아니라, 문명 전환에 상응하는 교육개혁이 충분히 이루어지지 못한 결과라고 진단한다. 교육은 현재의 필요만이 아니라, 학생들이 졸업 이후 마주하게 될 미래에 대처하도록 준비시켜야 한다. 따라서 문명 전환기의 교육개혁은 선택의 문제가 아니라, 미래 사회를 위한 필수적 과제이다.

그러나 정작 교육은 산업사회가 요구한 지식 전달과 직업 준비 중심의 틀에 머물러 있는 형국이다. 문명이 전환하는 속도에 비해 교육의 변화는 매우 더디며, 대학 교육과 미래 사회가 요구하는 인간상 사이에는 상당한 간극이 존재한다.[26] 그러므로 문명 전환기 교육의 핵심 과제는 단순히 새로운 지식을 전달하는 것이 아니라, 급변화하는 상황 속에서도 스스로 배우고 판단하며 책임 있게 살아갈 수 있는 인간을 길러내는 데 있다. 교육은 현재를 위한 준비가 아니라, 미래 사회를 살아갈 인간을 형성하는 과정이어야 한다.

1.2. 전공지식 중심 교육의 한계와 교양교육의 재조명

근대 이후 대학은 전문지식과 기술을 습득한 인재를 양성하는 역할을 수행해 왔다. 산업사회에서는 전공지식의 습득이 안정된 직업과 사회적 지위를 획득하는 핵심 경로였으며, 대학 교육 역시 전공 중심 체계로 발전하였다.

그러나 AI와 디지털 기술의 발전은 이러한 교육모델의 전제를 근본적으로 흔들고 있다. 생성형 AI는 인간의

---

24) 이화여대 사회학과를 졸업했고 한세대와 장로회신학대학원에서 신학을 공부했으며 독일 튀빙엔(Tübingen) 대학에서 조직신학 박사학위(Dr. theol.)를 받았다. 현재 경기대 교양학부 초빙교수, 국가인권위원회 인권교육 전문위원이다. 단독저서로는 Das Todesverständnis der koreanischen Kultur(한국 문화의 죽음 이해), 『현대세계의 위기와 하나님의 나라』, 『삼위일체론 전통과 실천적 삶』(문화체육관광부 우수학술도서), 『자살문제, 어떻게 할 것인가』, 『존엄한 삶, 존엄한 죽음』(한국출판문화진흥원 우수저작)을 발표했으며, 위르겐 몰트만(J. Moltmann)의 저서들 『절망의 끝에 숨어있는 새로운 시작』, 『세계 속에 있는 하나님』, 『하나님의 이름은 정의이다』, 『희망의 윤리』를 번역하였다.

25) Cf. 곽혜원, "위태로운 청년세대의 삶과 죽음에 대한 단상", 「시민인문학」 Vol. 44(2023), 113-125.

26) 문명 전환기 교육의 근본 위기는 워낙 급변하는 시대다 보니 시대 변화를 따라가지 못하는 측면도 있다. 19세기에 형성된 교육내용을 20세기형 사고를 가진 교수자가 21세기형 학생에게 가르치는 구조적 미스매칭 상황에 놓여 있다. 교육내용은 산업사회 초기에 정립된 지식체계를 크게 벗어나지 못하고, 다수의 교수자는 안정된 학문 패러다임을 유지하는 경향이다. 물론 이것은 교수자 개인의 문제라기보다, 대학제도 자체가 보수적 구조를 갖고 있기 때문이다. 대학은 본래 새로운 지식을 생산하는 기관이지만, 동시에 이미 검증된 지식을 보존하는 기관이기도 하다. 그 결과 교육현장에서는 급변하는 사회와 기술환경에 비해 교육 콘텐츠의 갱신 속도가 현저히 느린 현상이 나타난다. 문제는 문명 전환기에 그 간극이 커질수록 학생들은 미래를 준비하는 교육을 받는 것이 아니라, 이미 지나간 시대의 언어와 논리 속에서 학습하게 된다는 점이다.

전문적 능력으로 간주되었던 영역까지 빠르게 대체하고 있기 때문이다. 이에 따라 특정 시점에 습득한 전공지식만으로는 급변하는 직업세계에 지속적으로 대응하기 어려워지고 있다. 전문지식 자체의 중요성이 감소한 것은 아니지만, 특정 지식만으로 미래를 준비하기에는 한계가 분명해지고 있는 것이다.

더욱이 문명 전환기의 위기는 노동시장에만 국한되지 않아서 인간관계의 변화, 공동체의 약화, 정신적 위기의 심화는 인간의 존엄성과 삶의 의미를 성찰할 수 있는 능력을 요구한다. 이에 직업의 경계가 재편되고 평생에 걸쳐 여러 차례 직업 전환이 이루어지는 시대에는 새로운 지식을 배우고 서로 다른 영역을 연결하며 변화에 적응하는 능력이 더욱 중요해진다. 따라서 미래 교육은 전문성뿐 아니라 공감, 소통, 윤리적 판단, 시민성, 평생학습 역량을 함께 길러야 한다.

바로 이러한 맥락에서 교양교육의 중요성이 새롭게 조명된다. 교양교육은 특정 직업을 위한 지식 전달을 넘어 인간과 세계를 폭넓게 이해하고 스스로 사고하며 타인과 더불어 살아가는 능력을 형성하는 교육이다. AI가 지식 생산과 전달을 담당할수록 인간에게 필요한 것은 지식의 양이 아니라, 분별력과 가치 판단 능력이다. 그러므로 AI 시대의 교육은 '무엇을 할 수 있는가'를 넘어 '무엇을 해야 하는가', '왜 그것을 해야 하는가'를 함께 질문해야 하며, 이러한 과제에 응답하는 교육이 바로 교양교육이다.

결국 교양교육은 전공교육의 대체재가 아니라, 전공교육을 인간적·사회적 맥락 속에서 완성시키는 교육으로 이해할 필요가 있다. 전공교육이 특정 분야의 깊이를 제공한다면, 교양교육은 그 전문성을 인간 존엄과 공동선의 방향으로 이끌 수 있는 폭넓은 시야와 가치 판단의 토대를 제공한다. 그러므로 대학은 전공교육과 교양교육을 경쟁 관계로 볼 것이 아니라, 전문성과 인간다움이 상호 보완될 수 있도록 그 관계를 재구성해야 한다.

필자가 지향하는 교육은 깊이 있는 전공지식과 폭넓은 교양지식을 함께 갖춘 일명 'T자형 인재'의 양성이다. 즉 자신의 전공에서는 전문성을 확보하되, 다른 학문과 사회의 문제에 대해서도 관심과 이해를 겸비한 인재이다. 특히 '초융합·초연결·초지능'을 특징으로 하는 문명 전환기에는 하나의 전공만으로 복합적인 문제상황을 총체적으로 조망하기 어렵기 때문에, 다양한 지식을 연결하고 새로운 문제를 종합적으로 해석할 수 있는 교양교육의 역할이 더욱 중요해진다.

이러한 문제의식에서 본 글은 문명 전환기의 핵심 특징과 그로 인해 급변하는 교육환경의 구조적 변화를 분석하고, 이에 상응하여 새로운 교육 패러다임의 전환 방향을 제시한다. 그리고 AI 기술문명이 고도화될수록 인간 능력의 구조적 변형이 우려되는 위기에 직면하여 존엄한 인간을 다시 세우는 지식혁명과 의식혁명을 통한 다음세대 교육개혁의 당위성을 강조한다.

2. 문명 전환기의 핵심 특징과 교육환경의 급격한 변화

2.1. 급변하는 노동 생태계와 탈(脫)인간화 – 교육목적 재정립

AI의 비약적 발전은 인간 노동 자체를 재편하고 있다. 과거 자동화가 반복적 육체노동을 대체했다면, 오늘날 생성형 AI는 분석, 판단, 창작 등 지적 노동의 영역까지 빠르게 확장되고 있다. 이에 따라 안정적 직업의 감소와 노동의 불안정성이 심화를 넘어 노동력을 잃은 '쓸모 없는 인간'(잉여 인간)[27]도 거론되고 있다. 노동이 더 이상 인간의 정체성과 삶의 의미를 보장하지 못하게 됨으로써, 노동의 의미를 근본적으로 변화시키고 있다.

이러한 상황에서 교육은 더 이상 특정 직업을 준비시키는 데 머물러서는 안 된다. 교육의 목적은 '어떤 직업을 가질 것인가'라는 단순한 직업 준비를 넘어 '어떤 인간으로 살아갈 것인가'를 묻는 방향으로 전환되어야 한다. 즉 문명 전환기 교육의 핵심 과제는 노동의 유무와 관계없이 인간의 존엄과 가치를 인식하고, 급변하는 환경 속에서도 삶의 의미를 발견할 수 있는 존재, 스스로 배우고 판단하며 의미를 창조할 수 있는 인간을 길러내야 한다.

---

27) 역사학자 유발 하라리(Y. N.Harari)는 『21세기의 21가지 제언』(*21 Lessons for the 21st Century*)에서 기술혁명은 조만간 수십억 명의 인간을 고용시장에서 몰아내고 엄청난 수효의 무용(無用)계급, 곧 잉여 인간을 만들어낼지 모른다고 주장하였다: Y. N. Harari/전병근 옮김, 『21세기의 21가지 제언』(서울: 김영사, 2018), 60ff.

2.2. 휴먼 커넥션의 빈곤화와 정신적 위기 – 교육과제 재설정

디지털 초연결 사회는 편리함을 제공했지만, 역설적으로 인간관계의 깊이를 약화시키고 고립과 외로움을 심화시키고 있다. 특히 다음세대는 비대면 환경 속에서 성장하면서 공감, 소통, 협력, 관계의 경험이 부족한 채 우울과 불안, 무기력을 경험하고 있다.

따라서 교육은 지식 전달을 넘어 인간을 인간답게 연결하는 공간이 되어야 한다. 학교 공동체는 단순한 학습 장소가 아니라, 공감과 연대, 책임과 공동체를 배우는 공간으로 재구성될 필요가 있다. 성취 이전에 존재를 인정하고, 경쟁 이전에 공동체를 경험하게 하는 교육이 절실히 요청된다.

2.3. 생성형 AI 시대와 전통적 교육모델의 재편 – 배움의 재정의

생성형 AI는 지식 전달 중심의 전통적 교육모델을 근본적으로 흔들고 있다. AI가 인간보다 빠르게 정보를 처리하는 시대에, 단순한 암기와 정답 중심 교육은 더 이상 유효하지 않기 때문이다. 이제 교육의 핵심은 정보를 기억하고 축적하는 능력보다는, 질문하고 성찰하며 책임 있게 판단하는 능력에 있다.[28)]

AI 시대의 배움은 정답을 소유하는 과정이 아니라, 복잡한 문제상황 속에서 의미를 분별하고 선택의 결과를 책임지는 능력을 기르는 과정으로 재정의되어야 한다. 따라서 교육은 인간이 기술을 어떤 가치와 목적 아래 사용할 것인가를 가르치는 방향으로 전환되어야 한다. 결국 AI 시대의 교육개혁은 인간이 어떤 존재로 살아갈 것인가를 다시 묻는 문명적 과제이며, 이는 인간의 존엄성과 공동체적 책임을 회복하는 교육으로 이어져야 한다.

3. 문명 전환기에 요청되는 교육 패러다임 전환

3.1. 급변하는 노동환경에 유연하게 적응하기 위한 평생교육

문명 전환기에 접어들면서 일과 노동에 대한 전통적 관점도 근본적으로 변화하고 있다. 산업사회에서는 한 직장에서 장기간 근무하며 직업적 안정성을 확보하는 것이 가능했지만, AI 기술혁명과 디지털 전환이 가속화되면서 전통적 고용 형태는 점차 약화되고 있다. 디지털 노마드(digital nomad), 프리 에이전트(free agent), 긱 워커(gig worker) 등 새로운 노동 형태가 등장하면서 시간과 장소의 제약을 벗어난 유연한 노동이 확대되고 있으며, 한 직업이나 직장에 평생 종사한다는 개념 역시 사라지고 있다.

특히 AI 기술혁명은 산업과 직업의 구조를 빠르게 재편하고 있다. 기술혁신으로 새로운 직업이 등장하는 동시에 기존 직업이 축소·소멸하면서, 개인은 한 번 습득한 지식과 기술만으로 평생의 직업적 경쟁력을 유지하기 어려워졌다. 고용의 유연화는 개인에게 새로운 기회를 제공할 수 있지만, 다른 한편으로는 고용 불안정성과 소득 격차, 노동자 보호의 약화라는 문제를 동반할 수 있다. 특히 안정적 일자리로 진입하기 어려운 청년층에게 이러한 변화는 장기적 삶의 설계를 어렵게 하는 구조적 압박으로 작용할 수 있다.

따라서 문명 전환기의 교육에서 중요한 것은 특정 직업을 위한 일회적 준비가 아니라, 변화하는 노동환경 속에서 지속적으로 자신의 역량을 갱신할 수 있는 능력을 형성하는 것이다. 이제 대학에서 습득한 지식으로 평생 살아가던 시대는 지나가고 있다. 새로운 지식이 필요하다면 스스로 학습하고, 이를 실제 삶과 노동현장에 적용하며, 변화에 따라 자신의 역량을 재설계할 수 있어야 한다. 결국 AI 기술혁명 시대의 핵심 역량 가운데 하나는 끊임없이 배우고 변화할 수 있는 적응 능력이다.

이러한 의미에서 평생교육은 더 이상 학교교육 이후에 선택적으로 이루어지는 보충교육이 아니다. 교육이 생애 초기에 집중되고 이후에는 그 성과로 살아가는 기존의 구조 자체가 더 이상 지속되기 어렵기 때문이다. 이에 디지털 전환과 AI 기술혁명 시대의 교육은 일회적 준비 과정이 아니라, 생애 전반에 걸친 지속적인 자기 형성의 과정으로 재정의되어야 한다. 특히 제도화된 교육기관에 참여하는 것만으로는 충분하지 않으며, 개인 스스로 끊임없이 배우고 자신을 갱신하는 자기교육의 태도가 중요하다. 그러므로 평생교육의 핵심은 단순한 직업 재훈련을 넘어, 변화하는 세계 속에서 자신의 정체성과 역할을 지속적으로 재구성할 수 있는 능력을 형성하는 데 있다.

---

28) 그렇지 않을 경우, 교육은 AI와의 경쟁에서 인간을 더욱 취약한 위치로 내모는 역설적 결과를 초래할 수 있다. 기계가 더 월등히 잘하는 영역을 인간에게 계속 요구하는 전통적 지식 전달 교육모델은, 인간을 기술과의 경쟁 구도로 몰아넣음으로써, 결국 다음세대에게 무능감과 자기 부정과 존재적 불안을 학습시키는 구조로 작동할 위험이 있기 때문이다.

3.2. 역경에 긍정적으로 대처하기 위한 회복탄력성 교육

문명 전환기는 기술적으로는 초연결 사회를 지향하지만, 역설적으로 인간관계와 정서적 연결은 더욱 약화될 수 있다. AI와 디지털 기술의 확산, 노동환경의 불안정, 경제적 어려움과 사회적 고립이 중첩되면서 정신건강의 문제도 중요한 교육적 과제로 부상하고 있다. 이러한 시대에 필요한 핵심 역량 가운데 하나가 바로 회복탄력성(resilience)이다.

회복탄력성이란 역경과 실패를 경험하더라도 좌절에 머물지 않고 다시 일어설 수 있는 내적 힘을 의미한다. 급변하는 문명 전환기에는 아무리 뛰어난 지식과 능력을 갖추었더라도 예측하지 못한 변화와 실패를 경험할 가능성이 크다. 따라서 중요한 것은 실패를 사전에 예방하는 능력만이 아니라, 실패 이후 자신을 회복하고 새로운 가능성을 발견하는 능력이다. 위험이 일상화된 사회에서는 누가 위험을 경험하지 않는가보다, 누가 위험과 절망을 딛고 다시 일어설 수 있는가가 더욱 중요해진다.

특히 AI 기술혁명으로 인간의 노동이 대체될 가능성이 커질수록 회복탄력성은 더욱 중요한 의미를 갖는다. 인간이 노동을 통해 자신의 존재 의미와 사회적 가치를 확인해 왔다면, 일자리와 노동의 의미가 변화하는 시대에는 “인간은 무엇을 위해 살아가는가”, “인간의 존재 가치는 무엇인가”라는 실존적 질문이 더욱 강하게 제기될 수밖에 없다. 이때 인간이 자신의 가치를 성과와 생산성에만 연결한다면, 노동의 감소는 곧 존재 가치의 상실로 경험될 수 있다.

그러므로 문명 전환기의 교육은 학생들에게 지식과 기술만 제공할 것이 아니라, 실패와 변화 속에서도 자신의 존재 가치를 잃지 않고 다시 도전할 수 있는 내적 힘을 길러주어야 한다. 또한 인간관계와 공동체적 연결을 통해 고립을 극복하고, 디지털 환경 속에서도 인간다운 관계를 형성할 수 있도록 해야 한다. 기술이 발전할수록 오히려 인간적 친밀성과 공감, 소통의 가치는 더욱 중요해질 것이기 때문이다.

이러한 맥락에서 회복탄력성 교육은 학교교육과 평생교육의 핵심 요소로 제도화될 필요가 있다. 지금까지의 학교교육은 주로 인지능력, 즉 지식 습득을 중심으로 이루어져 왔다. 그러나 문명 전환기에는 공감·소통·인내·열정·끈기와 같은 비인지적 역량 역시 중요하다. 다만 필자는 인지능력과 비인지능력을 대립시키기보다, 두 영역을 균형 있게 강화해야 한다고 본다. AI가 인간의 인지적 기능을 빠르게 확장하고 대체하는 시대일수록 인간 스스로 사고하고 판단할 수 있는 인지적 역량 역시 더욱 중요하기 때문이다. 그러므로 미래교육은 지식을 가르치는 교육과 마음의 힘을 기르는 교육을 분리할 것이 아니라, 인지적 역량과 비인지적 역량을 함께 강화하는 방향으로 전환되어야 한다는 것이 필자의 지론이다.

3.3. 인간의 존엄성을 지키기 위한 총체적 인성교육

문명 전환기의 위기는 기술이나 경제의 위기에만 국한되지 않는다. 노동·관계·정신건강·가치체계가 동시에 흔들리는 상황에서 가장 근본적인 문제는 인간 자신에 대한 이해가 흔들린다는 데 있다. 따라서 교육개혁의 핵심은 단순히 새로운 기술에 적응할 인재를 양성하는 데 머물러서는 안 되며, 급변하는 문명 속에서도 인간의 존엄성과 책임을 지켜낼 수 있는 인간을 형성하는 데 있어야 한다.

이러한 문제의식에서 인성교육의 중요성이 새롭게 부각된다. 전통적으로 인성은 개인의 인격과 성품, 도덕성을 의미했지만, 오늘날에는 타자와 공존하는 능력, 시민적 책임, 공동체적 감수성, 기술과 권력을 비판적으로 성찰하는 윤리적 분별력까지 포함하는 총체적 개념으로 확장될 필요가 있다. 특히 불확실성과 예측 불가능성이 일상화된 문명 전환기에는 인성이 단순한 도덕적 덕목을 넘어, 위기 속에서도 인간답게 판단하고 책임 있게 행동할 수 있는 핵심 역량으로 이해되어야 한다.

AI와 알고리즘이 인간의 삶에 깊숙이 개입하는 오늘날에는 기술을 얼마나 잘 활용하는가만큼이나 기술을 어떻게 사용해야 하는가를 판단하는 능력이 중요하다. AI가 효율성과 생산성을 극대화하는 도구로 작동할수록 인간이 성과와 데이터로 측정되는 대상으로 환원될 위험도 커지기 때문이다. 또한 생성형 AI가 인간의 판단과 표현을 대신할수록 인간이 스스로 판단하고 책임지는 능력을 상실할 가능성도 배제할 수 없기 때문이다. 따라서 기술 발전의 속도에 비례하여 기술의 사회적·윤리적 함의를 성찰하는 교육이 강화되어야 한다.

이러한 점에서 인성교육은 더 이상 도덕교육이나 부수적 교양교육으로 취급되어서는 안 된다. 그것은 인간의 존엄성을 보존하기 위한 교육의 핵심 과제이며, 기술 중심 문명이 인간을 압도하지 않도록 하는 규범적 기준이 되어야 한다. AI는 인간의 지식과 기능을 확장할 수 있지만, 공감·도덕적 책임·공동체적 연대·성찰적 판단을 대신할 수는 없다. 그러므로 문명 전환기의 교육은 기술 활용 능력과 함께 인간 고유의 역량을 의식적으로 함양해야 한다.

필자가 말하는 총체적 인성교육은 인지적 능력과 비인지적 능력, 기술적 역량과 윤리적 책임, 개인의 성장과 공동선을 분리하지 않고 통합적으로 형성하는 교육이다. 이는 기술을 거부하는 교육이 아니라, 기술을 인간의 가치 안에 위치시키는 교육이다. 또한 개인의 내면적 성숙에만 머물지 않고 사회적 책임과 공동체적 연대, 약자에 대한 감수성까지 포함한다.[29] 그 목적은 경쟁에서 승리하는 인간이 아니라, 자신의 존엄을 인식하면서 동시에 타인의 존엄을 존중하고 공동체와 더불어 살아갈 수 있는 인간을 형성하는 데 있다.

결국 총체적 인성교육의 귀결은 인간의 존엄성의 회복이다. 인간의 가치는 성취와 생산성에 의해 획득되는 것이 아니라, 존재 자체에서 비롯된다는 인식이 교육의 토대가 되어야 한다. 이러한 교육은 성취 중심 사회에서 존재의 가치를 회복하고, 경쟁의 논리 속에서 공동체적 책임을 회복하며, 효율의 시대에 윤리적 판단을 회복하도록 돕는 문명적 안전장치가 될 수 있다.

3.4. 지식의 반감기 시대: 전공교육을 넘어 교양교육으로

문명 전환기의 교육환경에서 가장 근본적인 변화 가운데 하나는 지식의 가치와 수명이 빠르게 변화한다는 사실이다. 산업사회에서 지식은 축적과 습득의 대상이었으며, 대학은 전문지식을 전달하고 특정 직업에 필요한 능력을 갖추게 하는 역할을 담당했다. 그러나 AI와 디지털 기술의 급속한 발전으로 지식의 생산·유통·활용 방식이 근본적으로 변화하면서, 한 번 습득한 전문지식이 장기간 개인의 경쟁력을 보장해 주리라는 전제는 약화되고 있다.

더욱이 생성형 AI는 방대한 정보를 실시간으로 검색·요약하고 서로 다른 분야의 지식을 연결하며 새로운 결과물을 창출해낸다. 이에 따라 교육의 중심도 단순한 지식의 습득에서 지식을 학습하고 재구성하며 활용하는 능력으로 이동해야 한다. 특히 지식의 생산 속도가 인간의 학습 속도를 앞서는 상황에서는 '얼마나 많이 알고 있는가'보다, '새로운 지식을 어떻게 배우고, 이를 어떻게 해석·판단하는가'가 더욱 중요해진다.

지식의 반감기가 짧아지는 시대에는 무엇을 얼마나 많이 아는가보다 새로운 지식을 어떻게 배우고 연결하며 활용할 것인가가 중요해진다. 또한 AI 시대에는 변화에 적응하는 능력, 타인과 협력하는 능력, 기술의 윤리적 영향을 판단하는 능력, 삶의 의미와 인간의 존엄성을 성찰하는 능력이 더욱 중요해진다. 이는 대학이 더 이상 단순한 직업교육 기관에 머물 수 없음을 의미한다.

그렇다고 전공교육의 중요성이 사라지는 것은 아니다. 전문지식과 전문기술은 여전히 필요하며, 오히려 급변하는 시대일수록 특정 분야에 대한 깊은 전문성이 중요하다. 문제는 전문지식만으로는 복잡한 문명 전환의 문제에 충분히 대응할 수 없다는 것이다. AI의 발전은 경제와 노동뿐 아니라 교육·의료·법·윤리·인간관계·민주주의·공동체 등 다양한 영역과 연결되어 있다. 따라서 전문성을 유지하면서도 자신의 전공을 넘어 인간과 사회 전체를 바라볼 수 있는 통합적 시야가 필요하다.

바로 이 지점에서 교양교육의 가치를 새롭게 주목할 필요가 있다는 것이다. 서두에서 강조했듯이 교양교육은 특정 직업에 필요한 지식만을 전달하는 것이 아니라, 인간과 세계를 폭넓게 이해하고, 서로 다른 지식을 연결하며, 스스로 사고하고 판단하는 능력을 형성하는 교육이다. AI가 인간보다 빠르게 정보를 처리하는 시대일수록 기술이 인간에게 어떤 의미를 갖는지, 인간의 존엄성을 침해할 가능성은 없는지, 공동체를 위해 어떻게 활용되어야 하는지를 판단할 수 있는 능력이 더욱 중요해진다.

그렇다면 문명 전환기의 교양교육은 전통적인 인문·사회·자연과학의 폭넓은 지식을 제공하는 데 그쳐서는 안 된다. 새로운 지식을 지속적으로 학습하는 평생학습 역량, 변화와 실패에 대응하는 회복탄력성, 타인의 감정과 관점을 이해하는 관계적 역량, 기술의 사회적·윤리적 영향을 판단하는 능력, 공동체의 문제에 책임 있게 참여하는 시민적 역량을 함께 함양해야 한다. 이러한 의미에서 평생교육과 회복탄력성 교육, 총체적 인성교육은 교양교육과 긴밀하게 연결되어야 한다.

결론적으로 '전공교육을 넘어 교양교육으로'라는 표현은 전공교육을 약화시키거나 폐기하자는 의미가 아니다. 그것은 전공지식 중심의 교육에서 전문성과 인간적 성찰이 균형을 이루는 교육으로 전환하자는 의미이다. 지식의 반감기가 짧아질수록 지식 자체를 넘어 지식의 의미와 방향을 판단하는 능력이 필요하며, 기술이 고도화될수록 인간과 사회를 깊이 이해하는 능력이 중요해진다. 바로 이 지점에서 문명 전환기의 대학은 교양교육을 다시 발견하고, 이를 교육개혁의 핵심 과제로 재정립해야 한다.

---

29) Cf. 곽혜원, "사회적 소외자 대책과 한국 기독교의 사회적 과제: 사회 양극화에 대한 대처방안", 「개혁주의 이론과 실천」(2022). 22쪽.

4. 결론: 특이점 이전, 교육개혁의 방향과 과제

이 글은 문명 전환기라는 역사적 분기점에서 AI 기술혁명과 디지털 전환이 교육에 제기하는 근본적인 질문을 탐구하였다. AI 기술혁명과 COVID-19 팬데믹을 계기로 가속화된 디지털 전환은 교육의 형식과 방법뿐 아니라, 교육의 목적과 인간 이해 자체를 재구성할 것을 요구하고 있다. 기술은 더 이상 단순한 도구에 머물지 않고 인간의 사고와 판단, 표현의 구조에까지 영향을 미치고 있다. 따라서 교육은 '무엇을 가르칠 것인가'를 넘어 '어떤 인간을 형성할 것인가'라는 근본적인 질문에 답해야 한다.

특히 생성형 AI의 확산은 이러한 문제를 더욱 선명하게 드러낸다. AI는 인간의 지식 습득과 정보 처리, 글쓰기와 문제해결을 빠르게 지원하지만, 이러한 편리성이 인간의 사고와 판단 능력의 약화로 이어질 가능성도 함께 제기되고 있다. 따라서 교육 현장에서 중요한 것은 AI의 사용 자체를 거부하거나 무조건 수용하는 것이 아니라, AI를 활용하면서도 인간의 독립적 사고와 판단, 자기주도적 학습 능력을 어떻게 보존하고 강화할 것인가의 문제이다.

이러한 상황에서 필자는 문명 전환기의 교육개혁을 '지식혁명(knowledge revolution)'과 '의식혁명(consciousness revolution)'이라는 두 축으로 개념화하고자 한다. 지식혁명은 단순히 더 많은 정보를 축적하거나 새로운 기술을 습득하는 것을 의미하지 않는다. AI가 방대한 정보를 생성·분석하는 시대에 인간에게 필요한 것은 지식을 해석하고 통합하며, 그것을 인간과 공동체를 위해 어떻게 사용할 것인지 판단하는 능력이다. 즉 지식의 양적 축적에서 지식의 의미와 방향을 성찰하는 교육으로의 전환이다.

의식혁명은 효율과 성과를 중심으로 작동하는 기술문명 속에서도 인간 존엄과 공동선의 기준을 회복하는 것을 의미한다. 인간을 성과와 생산성으로 평가하는 관점에서 벗어나 인간을 목적 그 자체로 이해하고, 기술을 인간의 책임 아래 두는 가치관의 전환이다. 결국 지식혁명과 의식혁명은 서로 분리된 것이 아니라, 지식을 어떻게 사용해야 하는지를 판단하는 인간의 의식과 함께 이루어져야 한다.

앞서 살펴본 평생교육, 회복탄력성 교육, 총체적 인성교육, 교양교육은 바로 이러한 지식혁명과 의식혁명을 교육적으로 구현하기 위한 핵심적 통로가 될 수 있다. 평생교육은 변화하는 세계 속에서 지속적으로 자신을 갱신할 수 있는 능력을 형성하고, 회복탄력성 교육은 실패와 불확실성 속에서도 다시 일어설 수 있는 내적 힘을 길러준다. 총체적 인성교육은 기술적 역량과 윤리적 책임, 인지적 능력과 비인지적 능력을 통합하고, 교양교육은 전문지식과 인간·사회에 대한 통합적 이해를 연결한다.

이 네 가지 교육적 방향은 결국 하나의 목표로 수렴된다. 그것은 기술을 잘 사용하는 인간을 넘어 기술의 방향과 한계를 판단할 수 있는 인간을 형성하는 것이다. AI가 인간의 지적 기능을 빠르게 확장하고 일부 영역에서는 대체하는 시대일수록 인간에게 필요한 것은 단순한 지식의 축적이 아니라, 자기 자신과 세계를 성찰하고 책임 있게 판단하는 능력이다.

특히 AI가 인간 지능을 넘어서는 '특이점(singularity)'이 논의되는 상황에서 중요한 것은 기술의 미래를 정확히 예측하는 것보다 인간이 그 미래를 맞이할 준비를 갖추는 일이다. 기술이 인간보다 빠르게 발전함에도 인간의 자기이해와 윤리적 성찰이 그 속도를 따라가지 못한다면, 인간은 기술을 통제하는 주체가 아닌 기술구조에 의해 규정되는 객체가 될 위험이 있다. 그러므로 교육개혁은 기술혁명에 대한 사후적 대응이 아니라, 특이점 이전에 인간을 준비시키는 선제적 과업이어야 한다.

인간의 존엄은 결코 생산성이나 지능, 경제적 가치에 의해 결정될 수 없다. AI가 인간의 지식과 능력을 확장하더라도 인간을 대체하는 궁극적 기준이 될 수 없는 이유가 여기에 있다. 기술은 인간의 책임을 확장하는 도구가 될 수 있지만, 인간의 존엄과 책임 자체를 대신할 수는 없다. 따라서 AI 시대의 교육은 인간을 기술의 경쟁자로 만드는 것이 아니라, 기술을 선용하고 그 한계를 판단하며 공동선을 위해 책임 있게 사용할 수 있는 존재로 양성해야 한다.

결론적으로 문명 전환기 교육개혁은 기술의 속도를 따라잡는 문제가 아니라 인간의 깊이를 회복하는 문제이다. 교육은 더 이상 지식을 전달하고 직업을 준비시키는 기능에만 머물 수 없다. 변화하는 세계 속에서 끊임없이 배우고, 실패를 딛고 다시 일어서며, 타인과 관계를 맺고, 기술의 방향을 비판적으로 성찰하고, 자신의 전문성을 공동선과 연결할 수 있는 인간을 길러내야 한다.

따라서 문명 전환기의 대학은 전공교육과 교양교육의 관계를 새롭게 정립해야 한다. 즉 전문성을 포기하는 것이 아니라 전문성을 인간적·사회적 맥락 속에서 완성하고, 지식과 기술을 인간 존엄의 가치와 연결하는 교육이 필요하다. 바로 이 점에서 교양교육은 전공지식의 주변부에 머무는 보조적 영역이 아니라, 전문성과 인간다움을 연결하는 핵심 교육으로 새롭게 자리매김해야 한다.

문명 전환기는 불안과 혼란의 시대이지만 동시에 새로운 문명의 방향을 선택할 수 있는 기회의 시대이기도 하다. 교육이 이 전환기의 중심에서 인간 존엄성의 회복이라는 방향을 분명히 세운다면, 교육개혁은 단순히 다음세대를 준비시키는 차원을 넘어 흔들리는 문명의 규범적 토대를 다시 세우는 데 기여할 수 있다.

결국 우리가 선택해야 할 교육의 방향은 분명하다. 지식을 가르치되 지식에 종속되지 않는 인간, 기술을 활용하되 기술에 지배되지 않는 인간, 경쟁하되 타인을 희생시키지 않는 인간, 성취하되 성취 너머의 존재 가치를 아는 인간을 길러내는 것이다. 이것이 문명 전환기 교육개혁의 궁극적 과제이며, 특이점 이전에 인간이 먼저 준비해야 할 가장 중요한 과제이다.

참고문헌

곽혜원, “사회적 소외자 대책과 한국 기독교의 사회적 과제”, 「개혁주의 이론과 실천」(2022).

_____, “위태로운 청년세대의 삶과 죽음에 대한 단상”, 「시민인문학」 44(2023).

_____, 『자살문제, 어떻게 할 것인가(부제: 한국인의 자살실태와 해결방안에 대한 종교사회학적 접근)』, 서울: 21세기교회와신학포럼, 2011.

김주환, 『회복탄력성: 시련을 행운으로 바꾸는 마음 근력의 힘』(서울: 위즈덤하우스, 2019).

박의경, “21세기 대학의 위기와 기회(부제: 대한민국 지성사회의 미래를 조망하며)”, 「용봉인문논총」 Vo. 53(2018).

이하준, “AI 시대의 새로운 노동철학(부제: 노동의 종말과 노동 유토피아를 넘어서)”, 「철학논총」 Vol. 116(2024.4).

최윤식, 『2030 미래의 대이동』, 서울: 김영사, 2016.

홍석민, “4차 산업혁명과 교양교육의 중요성, 그리고 교양교육과정의 개혁 필요성”, 「교양교육연구」 Vol.16, No.2(2022. 4).

Harari, Y. N./전병근 옮김, 『21세기의 21가지 제언』, 서울: 김영사, 2018.

세션 VI | 토론 2

「문명 전환기의 교육개혁: 교양교육의 재발견과 새로운 교육 패러다임」에 대한 토론

윤 지 원(영산대학교)

곽혜원 교수님의 발표 잘 들었습니다.

오늘 발표에서는 인공지능 기술의 발전과 노동환경의 변화, 인간관계의 약화, 청년세대의 정신건강 문제 등을 문명 전환기의 주요 과제로 제시하고, 이에 대응하기 위한 교육개혁의 방향을 논의해 주셨습니다. 특히 교육의 목적을 인간의 존엄성과 책임 있는 판단 능력에 두고, 그 실현을 위한 교양교육의 역할을 강조하신 점이 인상적이었습니다.

최근 대학에서도 생성형 AI의 활용이 확대되면서 무엇을 가르쳐야 하는지, 학생의 학습과정을 어떻게 평가해야 하는지, 교수자의 역할은 어떻게 달라져야 하는지에 대한 논의가 이루어지고 있습니다. 이러한 상황에서 발표자께서 제기하신 **'어떤 인간을 길러낼 것인가'**라는 질문은 대학 교육의 목적을 다시 생각하게 합니다.

저 역시 대학에서 학생들을 가르치는 입장에서 발표자의 문제의식에 공감하며, 오늘 발표를 들으면서 생각하게 된 몇 가지 사항을 말씀드리고자 합니다.

첫째, 문명 전환기에 요구되는 교육의 방향과 교양교육의 역할에 관한 질문입니다.

발표자께서는 평생교육, 회복탄력성 교육, 총체적 인성교육, 교양교육을 새로운 교육 패러다임의 주요 방향으로 제시하셨습니다. 이 가운데 특히 관심을 갖게 된 부분은 각 교육 영역이 지향하는 목표가 서로 연결되어 있다는 점입니다.

OECD의 「Learning Compass 2030」(2019)에서도 미래 사회에 필요한 교육의 요소로 지식, 기능, 태도와 가치를 함께 제시하고, 학습자의 주도성과 개인 및 공동체의 웰빙을 강조하고 있습니다. 이러한 논의는 발표자께서 제안하신 교육의 방향과도 연결되는 부분이 있다고 생각합니다.

저는 발표문에서 제시한 네 가지 교육 방향을 대학 교육과정의 관점에서 생각해 보았습니다. 평생교육은 학생이 졸업한 이후에도 학습을 지속할 수 있는 역량과 연결되고, 회복탄력성 교육과 인성교육은 대학 재학 중 형성해야 할 역량 및 가치와 관련됩니다. 교양교육은 이러한 교육목표를 구체적인 학습경험으로 연결할 수 있는 영역이라고 이해하였습니다.

여기에서 발표자께 한 가지 여쭙고 싶습니다. 발표자께서는 이 네 가지 교육 방향이 대학의 교양교육 안에서 어떤 관계를 형성하는 것이 바람직하다고 생각하시는지요? 발표자께서 구상하시는 교양교육의 교육과정 구성이나 운영 방향을 조금 더 듣고 싶습니다.

둘째, 인공지능 시대에 인간의 판단 능력을 어떻게 교육할 것인가에 관한 질문입니다.

발표문에서는 생성형 AI가 정보를 생산하고 분석하는 환경에서도 인간 스스로 사고하고 판단하는 능력을 유지해야 한다고 강조하고 있습니다. 저 역시 이 부분에 깊이 공감합니다.

UNESCO가 2024년에 발표한 「AI Competency Framework for Students」에서는 학생에게 필요한 AI 역량을 인간 중심적 사고, AI 윤리, AI 기술과 활용, AI 시스템 설계의 네 영역으로 제시하고 있습니다. 이 자료는 학생의 AI 활용 능력과 함께 기술에 대한 비판적 판단 및 책임 있는 활용을 교육목표로 다루고 있습니다. 이러한 논의를 대학 교양교육에 적용한다면 학생들에게 생성형 AI의 사용법을 가르치는 것과 함께 AI가 제시한 정보의 정확성을 확인하고 판단의 근거를 설명하도록 하는 학습활동을 구상할 수 있을 것입니다.

발표자께서는 인공지능 시대의 교양교육에서 인간의 독립적인 사고와 판단 능력을 기르기 위해 어떤 학습경험을 우선적으로 제공해야 한다고 보시는지 궁금합니다. 아울러 발표문에서 강조하신 인간 존엄성의 가치를 수업에서 어떻게 다룰 수 있을지도 함께 생각해 보고 싶습니다. 이 부분에 대한 발표자님의 견해를 듣고 싶습니다.

셋째, 회복탄력성 교육과 대학의 교육환경을 연결하는 방안에 관한 의견입니다.

발표문에서는 문명 전환기에 청년세대가 경험하는 불확실성과 심리적 어려움을 언급하면서 회복탄력성 교육의 필요성을 제시하고 있습니다.

최근 국내 연구에서는 대학생의 회복탄력성이 정서적 소진, 개인자원 및 신체기능과 관련되어 있으며, 자기주도학습능력과 학업열의의 관계에서도 유의한 매개역할을 하는 것으로 보고되었습니다(유지혜·원종숙, 2026; 김종호·안민정, 2026).

이러한 연구결과를 참고하면 대학의 교양교육에서도 학생들이 자신의 정서적 상태를 이해하고, 학업 과정에서 경험하는 어려움에 대처하며, 학습목표와 방법을 스스로 점검하는 활동을 고려할 수 있겠습니다. 동료와 학습 경험을 공유하고 필요한 도움을 요청하는 방법을 익히도록 하는 것도 하나의 방안이 될 수 있을 것입니다.

이와 관련하여 발표자께서는 대학의 교양교육에서 회복탄력성을 기르기 위해 어떤 학습경험을 제공하는 것이 바람직하다고 생각하시는지요? 또한 이러한 교육을 대학의 상담이나 학습지원 프로그램과 연결하는 방안에 대해서도 의견을 듣고 싶습니다.

넷째, 교양교육과 전공교육의 관계를 교육과정에서 어떻게 구현할 것인가에 관한 질문입니다.

발표자께서는 문명 전환기에 요구되는 인재상으로 T자형 인재를 제시하셨습니다. 자신의 전공 분야에서 전문성을 갖추면서 다른 학문과 사회적 문제에 대한 이해를 확보해야 한다는 취지로 이해하였습니다.

이 부분은 대학 교육과정의 운영과 직접 연결된다는 점에서 관심이 있습니다. 학생들은 전공교육을 통해 해당 분야의 개념과 원리, 전문기술을 학습합니다. 교양교육에서는 이러한 지식을 다른 학문이나 사회적 문제와 연결하여 검토하는 경험을 제공할 수 있을 것입니다. 다만 이러한 교육과정을 운영하려면 전공과 교양 담당 교수자 간의 협의, 교과목의 학습목표 조정, 학생의 학습성과를 확인하는 방법 등이 함께 검토되어야 할 것입니다.

발표자께서는 T자형 인재 양성을 위해 대학이 교양교육과 전공교육의 연계를 어떤 방식으로 추진하는 것이 바람직하다고 보시는지요?

마지막으로 발표문의 결론에서 제안하신 **'지식혁명'과 '의식혁명'**에 관하여 말씀드리고자 합니다.

발표자께서는 지식혁명을 지식의 의미와 활용 방향을 판단하는 능력의 변화로, 의식혁명을 인간 존엄성과 공동선에 대한 가치관의 변화로 설명하고 계십니다.

저는 두 개념이 서로 연결되어 있다는 점에서 발표문 전체를 이해하는 데 도움이 되었습니다. 대학 교육에 적용한다면 지식혁명은 학생이 지식을 탐색하고 검증하며 활용하는 과정과 연결할 수 있고, 의식혁명은 그 과정에서 어떤 가치를 고려하고 자신의 판단에 어떻게 책임지는가의 문제와 연결할 수 있을 것입니다. 향후 이러한 교육적 방향을 실제 교과목의 학습목표와 교수·학습 활동으로 구체화하고, 학생들의 학습과정과 수행 결과를 살펴보는 연구가 이루어진다면 발표자께서 제안하신 교육개혁의 방향을 대학 교육현장에서 함께 검토할 수 있을 것으로 생각합니다.

오늘 발표를 들으면서 저 역시 교양교육이 학생들에게 어떠한 학습경험을 제공해야 하는지, 그리고 그 경험이 전공교육과 어떻게 연결되어야 하는지 다시 생각하게 되었습니다.

문명 전환기라는 어려운 주제를 인간 존엄성과 교육의 목적이라는 관점에서 논의해 주신 곽혜원 교수님께 감사드립니다. 제 질문과 의견에 대해 발표자님의 생각을 들을 수 있기를 기대합니다. 감사합니다.

참고문헌

김종호·안민정(2026). 대학생의 자기주도학습능력이 학업열의에 미치는 영향: 회복탄력성의 매개역할. 『한국융합과학회지』, 15(1), 295-308. DOI: 10.24826/KSCS.15.1.17

유지혜·원종숙(2026). 대학생의 인성역량 강화를 위한 회복탄력성의 영향요인 분석: 위험요인과 보호요인의 통합적 접근. 『미래교육연구』, 16(2), 43-62. DOI: 10.26734/JFE.2026.16.02.02

OECD. (2019). OECD Learning Compass 2030: Concept Note. OECD.

UNESCO. (2024). AI Competency Framework for Students. UNESCO.

세션 Ⅶ

평생교육과 교양교육

주현재(삼육보건대학교)

세션 VII 발표 1

교양교육과 평생교육의 동행: 필리아의 교육철학적 의미

박 영 호(광주보건대학교)

1. 서론

전문대학을 둘러싼 교육환경은 빠르게 변화하고 있다. 오랫동안 전문대학은 짧은 교육기간 안에 산업현장에서 요구되는 직무능력과 자격을 갖춘 인재를 양성하는 직업교육기관으로 이해되어 왔다. 그러나 학령인구의 감소와 평생학습사회의 도래는 전문대학으로 하여금 전통적인 학령기 학생만이 아니라 재직자, 성인학습자, 지역주민 등 다양한 생애 단계의 학습자를 교육의 주체로 받아들이도록 요구하고 있다. 이러한 변화는 전문대학의 기능을 직업교육에서 평생교육으로 단순히 확장하는 데 그치지 않는다. 오히려 대학이 학습자와 어떠한 관계를 맺으며, 무엇을 함께 배우고 성장할 것인가라는 보다 근본적인 교육철학적 질문을 제기한다. 이 질문은 교양교육과 평생교육[30]의 관계를 새롭게 바라볼 필요성으로 이어진다. 평생교육이 인간의 생애 전반에 걸친 지속적인 배움의 가능성을 열어가는 교육이라면, 교양교육은 그 배움이 단순한 직무능력의 습득이나 자격의 획득을 넘어 자신의 삶과 세계를 성찰하고 무엇이 좋은 삶인가를 묻도록 하는 교육이다. 따라서 평생교육의 확장은 교양교육의 외연을 넓히는 계기가 될 수 있으며, 동시에 다양한 생애 경험을 지닌 학습자의 참여는 교양교육이 다루는 삶의 물음에 새로운 깊이와 구체성을 부여할 수 있다. 이 점에서 교양교육과 평생교육은 어느 한쪽이 다른 한쪽을 지원하는 관계라기보다 서로의 교육적 가능성을 확장하는 상호의존적 관계로 이해될 필요가 있다.

그렇다면 교양교육과 평생교육은 무엇을 매개로 서로에게 기여하고 함께 성장할 수 있는가. 본 연구는 그 가능성을 아리스토텔레스의 필리아(philia) 개념에서 찾고자 한다. 아리스토텔레스에게 필리아는 단순한 친밀감이나 사적인 우정이 아니라, 서로가 상대의 좋음을 바라며 그 사실을 서로 인지하는 상호적 관계이다. 특히 필리아는 동일한 것을 동일한 방식으로 주고받는 산술적 교환이 아니라, 각자가 자신의 위치와 능력에 따라 서로 다른 것을 주고받는 비례적 상호호혜성을 포함한다. 또한 필리아를 통해 공유되는 좋음은 나눌수록 감소하는 것이 아니라 함께 향유하고 실천하는 과정에서 더욱 풍부해진다. 이러한 필리아의 구조는 교양교육과 평생교육의 관계를 설명하는 데 중요한 시사점을 제공한다. 교양교육은 평생교육에 인간의 삶과 세계를 성찰하고 공동의 좋음을 질문할 수 있는 언어와 교육적 장을 제공할 수 있다. 반대로 평생교육은 교양교육에 서로 다른 연령과 직업, 생애 경험을 지닌 학습자와 그들의 살아 있는 경험을 제공함으로써 교양교육의 물음이 추상적 논의에 머물지 않도록 한다. 교양교육은 평생교육의 의미를 심화하고, 평생교육은 교양교육의 경험적 지평을 확장한다. 양자는 서로 다른 것을 주고받으면서 각자의 교육적 가능성을 더욱 풍부하게 할 수 있다.

따라서 본 연구는 필리아의 핵심적 특성을 상호호혜성과 공동의 좋음이라는 두 축에서 살펴보고, 이를 바탕으로 평생교육과 교양교육의 관계를 일방적인 지원이나 기능적 연계가 아닌 '상호호혜적 동행'의 관계로 재해석하고자 한다. 특히 전문대학이라는 구체적인 교육공간에서 다양한 생애 단계의 학습자들이 함께 배우는 상황을 중심으로, 교양교육과 평생교육이 서로에게 무엇을 제공하며 어떠한 방식으로 함께 성장할 수 있는지를 탐색하고자 한다.

30) 본 연구에서 평생교육은 특정한 연령이나 교육기관에 한정된 교육을 의미하기보다 인간의 생애 전반에 걸쳐 지속되는 학습의 가능성과 이를 지원하는 교육적 체제를 포괄하는 의미로 사용한다. 다만 논의의 구체성을 위해서는 전문대학에서 이루어지는 성인학습자 교육과 졸업 이후의 재교육 및 재학습 가능성을 주요한 맥락으로 삼는다. 아울러 교양교육과 평생교육의 관계를 일반적인 대학교육 전체의 차원에서 포괄적으로 논의하기보다, 성인학습자의 유입과 직업교육의 성격이 동시에 강하게 나타나는 전문대학을 주요한 논의의 맥락으로 삼는다.

2. 필리아의 교육철학적 의미: 상호호혜성과 좋음의 나눔

아리스토텔레스에 따르면, 필리아는 “일종의 덕이거나 혹은 덕에 수반된 것이며, 인간의 삶에서 필수적인 것”(NE, 1155a 3-4)으로서, 그 의미는 “(1) 자기를 위해서가 아니라 친구를 위해서 그에게 좋은 일이 일어나기를 바라거나 그가 잘 되기를 바라며(순수성), (2) 그렇게 잘 되기를 바라는 것이 일방적이지 않고 상대방 편에서 응대하는 사랑(antiphilesis)을 받는 것이어야 하며(상호성), (3) 서로 이런 사실을 알고 있어야 한다(인지성)는 것이다”(Aristoteles, 2011, p.445)[31]. 좋음을 바라는 마음이 한쪽에만 있고 상대가 그것을 모른다면 그것은 선의(eunoia)일 수는 있어도 필리아는 아니다. 필리아는 처음부터 주고받음의 구조를 요구하는 개념이며, 바로 이것이 상호호혜성이다[32]. 『니코마코스 윤리학』 제8권은 필리아를 그것이 근거하는 좋음의 종류에 따라 쾌락, 유용성, 덕에 근거하는 세 유형으로 나눈다. 쾌락과 유용성에 근거하는 필리아는 상대 자체가 아니라 상대가 나에게 주는 것을 향하므로 즐거움이 사라지거나 이익이 다하면 관계도 함께 없어진다. 반면 덕에 근거하는 필리아는 상대의 좋음 자체를 사랑하며 상대의 좋음을 상대를 위하여 바란다. 여기서 상대는 무엇을 얻기 위한 수단이 아니라 그 자체로 목적이다. 아리스토텔레스의 윤리학에서 도덕적 가치를 사랑하는 친구는 단순한 즐거움의 대상이 아니라 도덕성의 형성에도 중요한 역할을 하며, 그러한 친구와의 유대를 통해 삶의 목적인 행복을 추구할 수 있게 된다(전재원, 2023, p.95).

필리아의 상호호혜성을 이해할 때 흔히 범하는 오해는 그것을 동등한 것의 교환인 등가교환으로 여기는 것이다. 내가 준 만큼 받고 받은 만큼 주는 등가교환을 상호호혜라고 생각하면, 필리아는 곧 계약과 구별되지 않는다. 그러나 아리스토텔레스가 말하는 상호호혜성은 그러한 등가교환이 아니다. 이 지점을 밝히기 위해서는 그가 말하는 동등성(isotes)이 두 가지 의미를 지닌다는 사실에 주목할 필요가 있다. 하나는 산술적 동등이다. 같은 것을 같은 만큼 주고받는 것으로, 거래와 계약이 따르는 원리이다. 다른 하나는 비례적 동등이다. 각자가 지닌 것과 처지에 비례하여 서로 다른 것을 주고받되 그 관계가 균형을 이루는 것으로, 아리스토텔레스가 필리아의 토대로 삼는 것은 후자이다[33]. 부모와 자식, 연장자와 연소자처럼 동등하지 않은 자들 사이에도 필리아가 성립할 수 있는 근거가 여기에 있다. 요컨대 필리아가 요구하는 동등성은 구성원들이 서로 같아야 한다는 조건이 아니라, 서로 다른 기여가 어느 한쪽으로 기울지 않고 균형을 이루어야 한다는 조건이다. 여기서 한 가지 물음이 제기될 수 있다. 아리스토텔레스는 가장 완전한 필리아를 “덕에 있어서 유사한 사람들 사이에서 성립하는” 것으로 규정하기 때문이다(NE, 1156a 7-8). 그러나 이때의 유사성은 나이나 경력, 배경의 유사성이 아니라 좋음을 알아보고 좋음을 바라는 태도의 유사성이며, 덕이 습관을 통해 형성되어 가는 것이라면 교육 공동체에서의 필리아 역시 완성된 자들의 관계가 아니라 완성을 향해 함께 나아가는 자들의 관계로 이해되어야 한다. 이러한 이해는 평생교육의 맥락에서 각별한 의미를 지닌다. 갓 고등학교를 졸업한 학습자와 오랜 직장 생활을 지나온 성인학습자가 함께 앉은 강의실에서, 두 사람의 차이를 산술적 동등의 잣대로 재면 어느 한쪽은 유리하고 다른 한쪽은 불리한 상황이 되지만, 비례적 동등의 관점에서 보면 각자가 줄 수 있는 것을 주고 받아야 할 것을 받는 상호호혜의 관계가 성립한다. 차이가 관계를 가로막는 장애가 아니라 오히려 관계가 성립하는 이유가 되는 것이다.

필리아의 두 번째 특성은 그것을 통해 나누어지는 좋음이 나눔에 의해 줄어들지 않는다는 데 있다. 오히려 나눌 때 그 좋음은 더 온전해진다. 이 역설적인 특성은 아리스토텔레스가 제기한 이미 행복하고 자족적인 사람에게 왜 여전히 친구가 필요한가라는 물음에 대한 그의 답변에서 가장 선명하게 드러난다. 자족적인 사람은 정의상 부족한 것이 없는 사람이므로 친구를 필요로 할 이유가 없어 보인다. 그럼에도 아리스토텔레스는 행복한 사람에게 친구가 필요하다고 답한다[34]. 그 이유는 좋음이 결핍을 메우기 위해 요청되는 것이 아니라, 함께 지각되고 함께 나누어질 때 비로소 그 좋음으로서 완성되기 때문이다. 철학을 의미하는 단어인 philosophia는

31) 이하 아리스토텔레스의 『니코마코스 윤리학』은 NE로 약칭하고 관례에 따라 베커(Bekker) 번호로 인용하며, 번역과 쪽수는 Aristoteles(2011)를 따른다.

32) 아리스토텔레스는 필리아를 ‘품성 상태(NE, 1157b29)’, ‘서로의 선의를 인지하는 것(NE, 1155b34)’, ‘친구를 위해 그 친구가 잘되기를 바라는 것(NE, 1155b32)’, ‘서로 잘 되기를 바라는 마음(NE, 1155b29)’, ‘동등성에서 성립하는 것(NE, 1158b37)’, ‘시민들을 결속하는 것(NE, 1155a23)’, ‘사유하고 행동하는 데 있어서 함께 하면 더 강해지는 것(NE, 1155a15)’ 등으로 정의하면서 단순히 개인 간의 관계가 아닌, 공동체적 관계로 강조한다.

33) 산술적 동등과 비례적 동등의 구분은 아리스토텔레스가 정의론(NE, 제5권)에서 전개한 것을 필리아 논의에 적용한 것이다. 필리아에서의 동등이 비례적 성격을 지닌다는 점은 불균등한 필리아를 다루는 대목(NE, 1158b-1159a)에서 확인된다.

34) 행복은 일종의 활동으로 생겨나는 것이다. 만일 행복하다는 것이 활동으로 성립하고, 좋은 사람의 활동이 그 자체로 즐거운 것이고, 스스로를 볼 때보다 가까운 타인들을 볼 때 더 잘 볼 수 있다면, 또 친구의 행위가 즐거움을 준다면, 이 행위들은 본성상 좋음이므로 덕이 있는 사람일지라도 이러한 친구들을 필요로 할 것이다(NE, 1169b 28-1170a 4).

지혜를 뜻하는 sophia와 사랑을 가리키는 philos의 결합어이다. eros가 그것을 추구하는 스스로의 존재됨을 바꿀 만큼 열정적으로 좋은 것을 추구하는 상승의 방향성을 추구한다면, philos에서 유래한 필리아(philia)는 그만한 열정은 아니더라도 그 방향성을 타인을 향하도록 하여 함께 진리라는 모종의 좋은 것을 추구하도록 하는 성질을 지닌다. 이는 곧 철학의 의미가 홀로 진리를 탐구하고 독식하는 것이 아니라 타인과 함께 나눔을 통해 지혜에 대한 사랑이 완성된다는 것을 가리킨다. 물론 이러한 필리아가 무조건적으로 타인만을 향하는 것은 아니다. 아리스토텔레스는 친구가 "또 하나의 자신(allos autos)"(NE, 1166a 30)이라고 말하는데, 그의 필리아의 특징 중 하나가 바로 자기애(philautia)이다. 자기애와 필리아는 대립할 것처럼 보이지만 실상은 상호적 관계를 형성한다. 좋은 사람은 각자 자신에게 좋은 것을 바라면서 서로에게 친구가 되기 때문이다. "가까운 사람들을 향한 우애적 태도나 감정들(philika), 여러 종류의 우애들을 규정하는 기준들은 자기 자신에 대한 우애적 태도나 감정들에서 온 것이다"(NE, 1166a 1-3). 혼자 아는 좋음과 함께 아는 좋음은 같은 좋음이 아니다. 좋은 것을 좋다고 알아보는 다른 사람이 곁에 있을 때, 그 좋음은 나에게서 확인되는 데 그치지 않고 우리 사이에서 확인된다. 이때 좋음은 나누어져 절반이 되는 것이 아니라 두 배가 된다. 그리고 이 나눔이 이루어지는 방식이 함께 지내는 것이다. 아리스토텔레스가 필리아의 조건으로 함께 삶을 꼽을 때, 그 핵심은 같은 공간에 머무는 것이 아니라 말과 사유를 서로 나누는 데 있다. 함께 먹고 함께 머무는 시간이 필리아를 만들지는 않는다. 서로에게 무엇이 좋은지를 말하고 그 말을 서로 듣는 일이 오갈 때, 함께 어울리면서 좋은 것을 나눌 때 비로소 관계는 필리아를 지향하게 된다.

이 점은 교육에서 특히 중요한 의미를 갖는다. 물질적 재화는 나누면 각자가 가지는 양이 감소한다. 그러나 배움과 경험, 사유와 지혜는 그렇지 않다. 내가 아는 것을 다른 사람에게 말한다고 해서 내가 아는 것이 줄어들지 않는다. 오히려 말하는 과정에서 알던 것이 정리되고, 상대의 되물음을 통해 몰랐던 결이 드러나며, 서로 다른 경험이 같은 개념 위에서 만날 때 앎은 처음보다 두터워진다. 물질적 재화의 나눔이 분배의 문제라면, 배움의 나눔은 증폭의 문제이다. 강의실이 필리아가 교육적으로 구현될 수 있는 공간인 까닭이 여기에 있다. 강의실은 말과 사유의 나눔을 제도적으로 조직해 둔 거의 유일한 사회적 공간이기 때문이다. 필리아에서 중요한 것은 서로 동일한 것을 갖고 있다는 사실이 아니라, 서로 다른 것을 가지고 있으면서 공동의 좋음을 향해 관계를 형성한다는 사실이다. 이러한 점에서 필리아는 교양교육과 평생교육의 관계를 이해하는 데에도 중요한 함의를 갖는다[35]. 두 교육은 서로 동일한 목표와 방식으로 작동하지 않는다. 교양교육은 삶의 의미와 가치, 인간과 세계에 대한 성찰을 통해 학습의 방향과 내용을 확장하고, 평생교육은 다양한 생애 경험과 삶의 맥락 속에서 학습이 지속될 수 있는 장을 제공한다. 두 교육이 서로 다른 것을 가지고 있다는 사실은 분리를 의미하지 않는다. 오히려 서로 다른 것을 주고받을 수 있다는 점에서 두 교육은 필리아적 관계를 형성할 가능성을 갖는다

3. 유용성 중심 교육에서 평생교육으로의 전환

필리아의 관점에서 전문대학의 전통적인 교육구조를 바라보면 하나의 문제가 분명하게 드러난다. 전문대학과 학습자의 관계는 상당 부분 유용성의 관계로 구성되어 왔다는 점이다. 대학은 학습자에게 자격과 취업의 기회를 제공하고 학습자는 대학에 등록과 충원, 교육성과를 제공한다. 이러한 관계는 현실적으로 필요하며 부정적인 것만은 아니지만, 문제는 유용성이 그 관계를 설명하는 유일한 기준이 되는 경우이다. 유용성에 기초한 관계는 목적이 달성되면 필요성도 줄어들어, 학습자가 자격을 취득하고 취업하면 관계의 핵심은 이미 달성된 것이 된다. 결국 졸업은 관계의 완성이 아니라 종료가 되며, 적지 않은 전문대학에서 졸업생과의 관계가 취업률 조사와 동문 행사의 형태로만 남는 것도 이 때문이다. 여기에서 전문대학의 평생교육 전환이 갖는 역설이 나타난다. 평생교육은 학습이 특정 시기에 종료되지 않고 생애 전반에 걸쳐 지속되는 것을 전제하지만, 대학과 학습자의 관계가 취업과 졸업을 통해 종료되는 구조라면 그 위에 평생교육 프로그램을 추가한다고 해서 진정한 의미의 평생교육기관이 되지는 않는다. 유용성의 필리아 위에 평생이라는 말을 얹는 것은 모순이다. 이익이 다하면 끝나는 관계에 평생은 없기 때문이다.

35) 물론 필리아를 교육의 관계 원리로 적용하기 위해서는 개인적 우정과 교육적 관계를 동일시해서는 안 된다. 본 연구에서 필리아는 사적 친밀성이나 정서적 유대 자체를 교육적으로 요구하는 개념이 아니라, 서로 다른 사람들이 공동의 좋음을 지향하면서 각자가 가진 것을 주고받는 관계의 구조를 의미한다. 따라서 교육에서의 필리아는 교사와 학습자 또는 학습자 상호 간의 친밀한 우정을 의미하기보다, 서로의 성장에 기여하고 공동의 좋음을 함께 탐구하는 상호적 관계 원리로 재해석될 필요가 있다.

따라서 전문대학의 평생교육기관으로의 전환은 교육과정의 변화 이전에 관계의 변화를 요구한다. 이때 전문대학이 버려야 하는 것은 직업교육 자체가 아니다. Winch(1998/2014)에 따르면, 교양교육자들은 교육이 편협한 직업훈련으로 대치되는 것을 위기로 여긴 나머지 기술 훈련이 교육에서 갖는 역할 자체를 간과하였고, 그 결과 훈련의 중요성을 소홀히 한 교양교육과 행동주의적 모델에만 몰두한 직업교육이 모두 어려움에 처하게 되었다. 빠른 취업과 이른 졸업, 기술의 습득은 전문대학이 마땅히 잘해 온 일이고 앞으로도 잘해야 할 일이다. 그러나 그것만을 다루는 기관은 유용성의 관계 이상을 맺을 수 없으며, 유용성의 관계는 이익이 다하는 순간 함께 끝난다. 평생교육이 정원을 채우는 새로운 방편이 아니라 대학의 존재 방식의 변화가 되려면, 이익이 다한 뒤에도 남는 것이 그곳에 있어야 한다. 나눌수록 커지는 좋음이 그것이며, 그 좋음을 다루는 것이 교양교육이다. 교양교육과 괴리된 직업교육은 직무 기술에 초점을 맞출 수는 있지만 학생들이 직무에만 종사하는 삶을 사는 것은 아니기 때문에 한계를 가지며, 직업교육과 괴리된 교양교육 역시 지나치게 현학적이거나 삶의 맥락과의 접점을 잃어버리기 쉬워지는데, 이는 교양교육의 가치가 감소한 것이 아니라 실제 삶과 만나는 지점이 줄어들거나 적극적인 만남의 자세를 취하지 않은 결과라 할 수 있다(정철민, 2024, pp.62-63). 이는 본 연구가 필리아의 관점에서 제안하는 것과 같은 방향이다. 직업교육과 교양교육을 서로 대립하는 것으로 이해하는 한, 양자는 서로에게 줄 것이 없는 유용성의 관계에 머물 뿐이다. 기술과 자격이 노동시장 진입을 가능하게 하더라도, 그것을 가지고 어떠한 삶을 살아갈 것인지는 별개의 문제이다. 이 물음을 교육적으로 다루는 핵심 영역이 바로 교양교육이다.

4. 교양교육과 평생교육의 상호호혜적 동행

교양교육과 평생교육의 관계를 필리아의 관점에서 바라보면, 두 영역은 서로 다른 것을 가지고 있다는 점에서 상호호혜적 관계를 형성할 가능성을 가진다. 전공교육이 특정 분야에서 일을 잘 수행하기 위한 방법을 질문한다면, 교양교육은 어떻게 살 것인가, 무엇이 좋은 삶인가, 나의 직업은 나의 삶에서 어떤 의미를 갖는가를 질문하게 한다. 필리아가 좋음을 함께 지향하는 자들 사이에 성립하는 관계인 이상, 무엇이 좋은지를 묻지 않는 곳에서는 함께 지향할 좋음도 성립하지 않는다. 교양교육이 “근본적이고 심층적인 차원에서 인간의 인간다운 삶에 대한 성찰이고 삶과 세계의 의미와 가치에 대한 탐구이며 또한 이를 바탕으로 한 주체적이고 창조적인 삶을 도모하는 기획”(황설중, 2021, p.73)이라면, 그것은 바로 이러한 질문을 가능하게 하는 교육이다.

이러한 역할은 평생교육의 지속성을 위해서도 중요하다. 오직 자격과 기술만을 얻기 위해 대학에 온 학습자는 그것을 획득한 이후 다시 대학으로 돌아올 필요성이 약해지지만, 대학에서 자신의 삶을 성찰하고 새로운 질문을 발견한 사람은 그 질문이 삶의 과정에서 다시 학습의 필요로 이어질 수 있다. 자기 자신에 대한 우애적 태도가 타인을 향한 우애의 기준이 된다는 아리스토텔레스의 진술처럼, 평생학습은 이기적인 자기 관리가 아니라 자기에 대한 우애에서 출발하여 타인과의 우애로 확장되는 과정이다. 교양교육은 평생교육의 부속물이 아니라 평생학습이 지속될 수 있도록 하는 내적 동기를 형성하는 교육이다. 교양교육 역시 평생교육을 필요로 한다. 교양교육이 인간과 삶에 대한 질문을 제시하더라도 그것이 추상적인 논의에만 머문다면 교육적 효과는 제한된다. 일과 소명, 돌봄과 관계, 기술과 인간의 삶에 관한 질문은 젊은 학습자와 성인학습자에게 서로 다른 의미를 갖는다. 직업생활과 돌봄을 오래 경험한 성인학습자는 구체적인 삶의 경험을 가지고 있고, 젊은 학습자는 아직 경험하지 못한 삶에 대한 물음과 새로운 감각을 가지고 있다. 이들이 하나의 강의실에서 만날 때 겪은 자의 대답은 겪지 않은 자의 물음 앞에서 비로소 언어가 되고, 겪지 않은 자의 물음은 겪은 자의 대답을 통해 비로소 방향을 얻는다. 이것이 비례적 동등의 원리가 교양 강의실에서 구현되는 방식이며, 이 관계에서 성인학습자는 교양교육의 수혜자가 아니라 자신이 살아온 삶의 경험을 교육의 장으로 가져오는 적극적인 주체가 된다.

그러나 서로 다른 학습자가 한 공간에 모이는 것만으로 필리아적 교육이 이루어지는 것은 아니다. 중요한 것은 그 차이가 실제로 교육적 상호작용으로 전환되는 구조를 만드는 것이다. 성인학습자가 자신의 경험을 말하고 젊은 학습자가 그 경험에 질문하며 다시 성인학습자가 자신의 경험을 재해석하는 구조가 필요하며, 발표와 토론, 경험 기반 과제, 세대 간 협력학습, 삶의 문제에 대한 공동탐구 등이 그러한 구조를 만드는 방법이 될 수 있다. 배움이 나눔을 통해 두터워진다는 것은 설명이 아니라 겪어야 알게 되는 것이며, 한 번이라도 이 증폭의 경험을 한 사람이 생애의 다음 시점에 다시 배우러 오는 사람이 된다. 중요한 것은 성인학습자를 특별히 배려하는 것이 아니라 그들의 차이를, 그리고 젊은 학습자의 새로운 시각을 서로에게 제공할 수 있는 교육적 자원으로 인정하는 것이다. 교양교육에서 형성된 질문이 학습자의 생애 속에서 다시 학습의 필요로 이어지

고, 평생교육을 통해 새롭게 만난 경험과 문제들이 다시 교양교육의 질문을 변화시키는 순환 속에서, 두 교육은 서로의 목적을 위한 수단이 아니라 서로를 성장시키는 동반자가 된다.

이러한 상호호혜성은 추상적인 원리로 머물지 않고 구체적인 수업 장면에서 확인될 수 있다. 예를 들어, '좋은 삶과 노동'을 주제로 한 교양 강좌에서 성인학습자가 자신의 직업 경험을 발표하면, 젊은 학습자는 아직 겪지 않은 노동의 현실에 대한 질문을 던지고, 그 질문은 다시 성인학습자로 하여금 당연하게 여겨 온 자신의 경험을 새로운 언어로 재구성하도록 이끈다. 이 과정에서 어느 한쪽도 일방적으로 주기만 하거나 받기만 하지 않으며, 두 사람 모두 강의실을 나설 때 들어올 때와는 다른 이해에 도달한다. 이러한 장면이 반복적으로 설계될 때, 교양 강의실은 단순한 지식 전달의 공간이 아니라 서로 다른 생애를 지닌 학습자들이 함께 좋음을 구성해 가는 필리아적 공간으로 기능하게 된다.

여기에서 필리아의 두 번째 특성인 '나눌수록 커지는 좋음'이 다시 중요해진다. 경험과 질문, 사유와 지혜는 나눈다고 해서 한 사람에게서 사라지지 않는다. 오히려 서로의 경험과 생각이 만나는 과정에서 각자가 가지고 있던 앎은 새롭게 해석되고 확장된다. 이러한 배움의 증폭은 교양교육의 본질과 평생교육의 지속성을 동시에 설명할 수 있게 한다. 교양교육에서 이루어지는 배움은 학점이나 자격처럼 획득하고 소유하는 것으로 끝나는 것이 아니라, 다른 사람과 나누고 다시 생각하는 과정에서 지속적으로 갱신된다. 따라서 교양교육은 평생교육을 위한 부가적인 프로그램이 아니며, 평생교육 역시 교양교육의 학습 대상을 단순히 확대하는 수단이 아니다. 양자는 서로의 교육적 가능성을 실현하기 위해 서로를 필요로 한다. 교양교육은 평생교육이 단순한 직업 능력의 갱신이나 자격의 취득으로 축소되지 않도록 삶의 방향과 의미를 질문하게 하며, 평생교육은 교양교육이 특정 연령대의 추상적이고 보편적인 인간을 전제하지 않고 구체적인 삶을 살아가는 다양한 인간의 경험과 만나도록 한다. 이러한 상호호혜적 관계는 일회적인 프로그램의 연계만으로 형성되지 않는다. 이처럼 나눌수록 커지는 배움은 교양교육의 성과를 학점이나 이수 여부로만 측정하는 방식의 한계를 드러낸다. 이를 실제 교육과정과 평가 방식에 어떻게 반영할 것인가는 다음 절에서 다룰 발전 방향의 출발점이 된다.

필리아는 바로 이러한 관계를 설명하는 개념이다. 양자는 서로 다른 교육적 자원을 제공함으로써 상대방의 가능성을 확장한다. 교양교육은 평생교육에 '왜, 무엇을 위해 배울 것인가'라는 방향과 질문을 제공하고, 평생교육은 교양교육에 '누구의 삶에서, 어떤 경험을 통해 그 질문이 의미를 갖는가'라는 구체적 맥락을 제공한다. 이처럼 서로 다른 것을 제공하여 상대방을 변화시키는 관계가 필리아적 상호호혜성의 교육적 의미이다. 중요한 것은 서로에게 동일한 것을 주는 것이 아니라, 각자가 가진 서로 다른 것을 공동의 좋음을 향해 나누는 것이다. 교양교육과 평생교육도 마찬가지로, 서로 다른 교육적 기능과 자원을 지니면서도 인간의 더 나은 삶이라는 하나의 방향에서 만난다. 이 만남에서 교양교육은 평생교육이 나아갈 방향을 깊게 하고, 평생교육은 교양교육이 다루는 삶의 폭을 넓힌다.

5. 발전 방향과 결론

본 연구는 전문대학이 평생교육기관으로 변화해 가는 과정에서 필요한 교육철학적 토대를 아리스토텔레스의 필리아 개념에서, 특히 상호호혜성과 나눌수록 커지는 좋음이라는 두 특징에서 찾고자 하였다. 전문대학의 평생교육 전환은 단순한 제도적 변화가 아니다. 전문대학은 빠른 취업과 이른 졸업, 기술과 자격의 습득이라는 본래의 역할을 지속적으로 수행해야 하지만, 그것만을 중심으로 대학을 이해할 경우 대학과 학습자의 관계는 유용성의 관계에 머물 가능성이 크며, 이는 평생교육의 지속성을 확보하기 어렵게 만든다. 필리아는 유용성에 기초한 관계의 한계를 넘어, 상대방이 잘되기를 바라는 마음과 공동의 좋음을 향한 지향이 중요한 새로운 관계의 방향을 제시한다. 필리아의 관점에서 전문대학의 교양교육과 평생교육을 발전시키기 위해서는 몇 가지 방향 전환이 필요하다.

첫째, 교양교육의 목적을 취업 보완이 아니라 평생학습의 방향 형성으로 재정립해야 한다. 교양교육은 직업교육과 대립하는 것이 아니라 그것을 더 넓은 삶의 맥락 안에서 이해하게 해야 하며, 기술과 삶, 직업과 소명, 일과 행복, 돌봄과 관계, 시간과 유한성 등 서로 다른 세대와 생애 경로를 지닌 학습자가 각자의 자리에서 진입하면서도 하나의 물음으로 수렴할 수 있는 주제가 교과목 선정의 기준이 되어야 한다. 답이 갈리지 않는 주제에서는 나눌 것이 없고, 물음이 공유되지 않는 주제에서는 함께 탐구할 것이 없다. 둘째, 교양교육에서 성인학습자를 수혜자가 아니라 교육적 기여자로 바라보아야 한다. 학습자 특성을 고려한 교육적 지원은 여전히 필요하지만, 직업경험과 가족생활, 지역사회 경험 속에서 형성된 판단과 지혜는 교양교육의 중요한 자원이 될 수 있다. 이러한 관점의 전환은 성인학습자 자신에게도, 자신이 살아온 시간이 다른 사람의 배움에 기

여할 수 있는 자원이라는 사실을 경험하게 한다는 점에서 의미가 있다. 셋째, 교양교육과 평생교육의 조직적 연계를 강화해야 한다. 두 영역이 서로 다른 조직과 사업의 언어로 분리되어 운영된다면 필리아적 상호호혜성은 교육현장에서 구현되기 어렵다. 공동 교육과정 기획과 세대 통합형 교양 프로그램 개발이 요청되며, 이는 행정적 협조가 아니라 교육철학을 공유하는 구조적 협력이어야 한다. 넷째, 졸업 후 다시 돌아오는 대학이라는 관점에서 평생교육을 설계해야 한다. 전문대학의 평생교육 전환에서 중요한 질문은 성인학습자를 얼마나 더 모집할 것인가가 아니라 졸업한 학습자가 왜 다시 대학으로 돌아오는가이다. 자격과 기술은 필요할 때 다시 습득할 수 있지만, 대학에서 다른 사람과 함께 삶을 성찰하고 새로운 질문을 발견했던 경험은 학습자에게 대학을 다시 찾게 하는 관계적 이유가 된다. 다섯째, 과제와 평가를 비례적 상호호혜성에 맞게 설계할 필요가 있다. 모든 학습자에게 동일한 과제와 평가기준을 적용하는 것은 산술적으로는 공정해 보이지만, 생애 경험이 다른 학습자들에게 동일한 방식의 기여만을 요구한다면 그 차이를 교육적으로 활용할 수 없다. 하나의 주제에 대해 젊은 학습자는 전망과 질문을, 성인학습자는 실제 경험을 제시하게 할 수 있다. 평가 역시 결과물뿐 아니라 질문의 형성과 토론 참여, 타인의 관점에 대한 이해를 포함하는 방식으로 확장할 필요가 있으며, 비교과 프로그램 운영이나 수업 방식의 변화가 그 구체적인 방법이 될 수 있다. 다만 이러한 설계를 현행 상대평가 체제와 어떻게 양립시킬 것인가는 남는 과제이다.

필리아의 상호호혜성은 전문대학의 다양한 학습자 구성을 새롭게 해석하게 한다. 학령기 학습자와 성인학습자는 연령과 경험, 지식과 삶의 맥락에서 다르지만, 바로 그 차이 때문에 서로에게 제공할 것이 생긴다. 이때의 상호호혜성은 내가 준 만큼 돌려받는 등가교환이 아니라, 각자가 자신의 위치에서 줄 수 있는 것을 제공하고 그 기여가 공동의 좋음을 향해 연결되는 비례적 관계이다. 그리고 나눌수록 커지는 좋음이라는 필리아의 두 번째 특징은 배움과 경험, 질문과 사유가 나눈다고 해서 감소하지 않으며 서로 다른 경험과 관점이 만날 때 오히려 새로운 의미가 생성된다는 점에서 교육에 특별한 의미를 갖는다. 상호호혜적 동행이 바로 이것이다. 교양교육이 평생교육을 지원하는 것도, 평생교육이 교양교육을 지원하는 것도 아니다. 전공교육이 무엇을 할 수 있는가를 가능하게 한다면 교양교육은 그 능력을 가지고 어떻게 살아갈 것인가를 질문하게 하며, 평생교육이 언제든 다시 배울 수 있는 가능성을 열어 준다면 교양교육은 왜 다시 배우고 무엇을 함께 배울 것인가를 질문하게 한다. 전문대학이 평생교육기관으로 거듭난다는 것은 결국 나누어도 줄어들지 않고 나눌수록 더 커지는 배움과 좋음을 중심에 두는 대학으로 변화하는 것이며, 그러한 대학에서 졸업은 관계의 끝이 아니라 또 다른 배움의 시작이 된다.

참고문헌

전재원. (2023). 온라인 친구와 아리스토텔레스의 친구 사랑의 철학. 역락.

정철민. (2024). 삶의 형식으로서의 직업. 교육철학, 42(1), 55-70.

황설중. (2021). 인문 교양으로서 죽음 교육의 필요성과 융복합 실천 방법. 교양교육연구, 15(5), 71-84.

Aristoteles. (2011). *Nicomachean ethics* (S. Kang, J. Kim, & C. Lee, Trans.). Gil. (Original work published ca. 350 B.C.E.)

Winch, C. (2014). *The Philosophy of Human Learning* (B. Lee, W. Kim, Trans.). Hakjisa. (Original work published 1998)

세션 VII 토론 1

교양교육과 평생교육의 동행, 그 가능성과 과제에 대하여

황청일(연성대학교)

대학은 학생에게 무엇을 가르치는 곳인가, 그리고 배움이 끝난 뒤에도 대학과 학습자의 관계는 계속될 수 있는가? 교수님께서는 이 질문을 아리스토텔레스의 '필리아(Philia)', 즉 상호호혜성과 공동의 좋음을 나누는 관계라는 관점에서 풀어내셨습니다. 전문대학의 평생교육 전환이라는 현실적인 과제를 교육의 기능이나 제도의 문제가 아니라, 대학과 학습자가 맺는 관계의 문제로 바라보셨다는 점에서 이 논문은 중요한 의미가 있다고 생각합니다. 특히 성인학습자를 교육의 수혜자에 머무는 존재가 아니라 자신의 경험과 관점을 통해 다른 학습자와 대학에 기여할 수 있는 주체로 바라보신 점, 그리고 배움과 사유는 나눌수록 더욱 풍부해질 수 있다고 보신 점에 깊이 공감합니다.

다만, 오늘 제가 드리는 질문들이 다소 차갑고 현실적으로 들릴 수도 있겠습니다. 교수님께서 정성껏 열어주신 우아한 철학적 담론의 장에 제가 너무 팍팍한 현장의 잣대를 들이대는 것은 아닌지 송구한 마음도 듭니다. 하지만 훌륭한 철학일수록 치열한 현실의 고민과 부딪힐 때 그 가치가 더욱 빛난다고 믿습니다. 제가 드리는 질문들 역시 그런 기대와 애정에서 비롯된 것으로 너그럽게 이해해 주시면 감사하겠습니다.

1. 전문대학 평생교육의 고유한 정체성은 무엇인가?

전문대학이 성인학습자의 평생학습을 지원하고 지역사회와 함께 성장해야 한다는 방향에는 충분히 공감합니다. 특히 최근 교육부에서 발표한 「2040년 사회·환경 변화에 대비하는 고등교육 정책 방향(안)」에 따르면, 전문대학을 다양한 전문기술 분야의 종합전문대학, 지역산업 연계 특성화 전문대학과 더불어 성인학습자 및 재직자 대상 직업교육을 위한 '개방형 전문대학'으로 발전시키겠다는 유형별 모델을 제시하고 있습니다. 이는 평생교육이 이제 전문대학의 핵심적인 생존 전략이자 국가적 요구임을 보여줍니다.

다만 전문대학은 직업교육과 현장 실무역량의 함양이라는 뚜렷한 책무를 지닌 고등교육기관입니다. 그렇다면 교수님께서 말씀하시는 전문대학의 평생교육은 구체적으로 어떤 교육을 의미하는지 조금 더 듣고 싶습니다. 자격 취득이나 직무능력 향상, 재취업과 직업 전환을 위한 교육을 중심으로 이해해야 하는지, 아니면 그러한 실용적 목적을 넘어 삶의 성찰과 시민적 역량, 인문학적 소양까지 포괄하는 교육으로 보아야 하는지 궁금합니다.

2. 교양교육과 평생교육은 과연 같은 차원의 개념인가?

두 번째 질문은 이 토론에서 가장 핵심적인 질문으로 교양교육과 평생교육 간에 개념적 관계에 대한 것입니다. 논문은 교양교육과 평생교육이 필리아의 관계 속에서 서로를 풍부하게 할 수 있다고 제안합니다. 그런데 두 교육 영역은 서로 다른 차원의 개념으로 이해될 여지도 있습니다. 교양교육은 대학 교육과정의 한 하위영역이자 삶과 세계를 성찰하게 하는 교육적 목적과 내용을 가리키는 반면, 평생교육은 특정 시기나 교육과정에 한정되지 않고 생애 전반에 걸친 배움을 포괄하기 때문입니다. 그렇다면 두

영역을 직접적으로 비교하기보다는, 전문대학의 평생교육이라는 넓은 틀 안에서 교양교육이 어떤 역할을 할 수 있는가를 중심으로 논의를 전개하면 개념적 연결이 더욱 분명해지지 않을까 생각합니다.

여기서 한 가지 질문이 더 생깁니다. 전문대학 교육과정에서 교양교육과 짝을 이루는 중요한 영역은 전공교육, 특히 직업교육입니다. 그렇다면 평생교육과 상호호혜적 관계를 형성해야 할 대상은 교양교육에만 한정되지 않을 것입니다. 전공교육 역시 성인학습자의 직업 경험과 만나 새로운 교육적 가치를 만들어 낼 수 있기 때문입니다. 그렇다면 교수님께서는 교양교육이 평생교육과 맺는 관계에서 전공교육과는 다른 고유한 역할을 무엇이라고 보시는지, 그리고 교양교육·전공교육·평생교육의 관계를 어떤 구조로 이해하면 좋을지 고견을 듣고 싶습니다.

3. 유용성과 필리아는 서로 대립하는가?

교수님께서는 전문대학에서 취업이나 자격 취득이라는 목적이 달성되면 관계가 종료되는 교육의 한계를 지적하셨습니다. 교육이 단기적인 성과에만 머물러서는 안 된다는 말씀에 공감합니다. 다만 현실의 성인학습자에게 유용성은 여전히 매우 중요한 가치입니다. 경제적 자립, 직업 전환, 재취업, 새로운 기술 습득은 성인학습자가 교육기관을 선택하는 실질적인 이유이기도 합니다. 특히 전문대학은 이러한 요구에 책임 있게 응답해야 합니다.

저는 이 지점에서 유용성과 필리아를 서로 대립하는 관계로만 볼 필요는 없지 않을까 생각합니다. 유용성이 학습자를 대학으로 이끄는 '초대장'이라면, 필리아는 그 배움이 일회적인 거래로 끝나지 않고 더 깊은 관계와 성장으로 이어지게 하는 '따뜻한 공기'가 될 수 있을 것입니다. 또한 졸업생이 반드시 모교로 돌아와야만 교육적 관계가 성공했다고 볼 수는 없을 것입니다. 다른 대학이나 기관에서 자신에게 필요한 배움을 이어 가는 것 역시 평생학습의 자연스러운 모습입니다. 반대로 졸업생이 모교를 다시 찾는다고 해서 그 관계가 곧바로 필리아에 해당한다고 단정하기도 어려울 것입니다.

4. 상호호혜성을 실제 교육과정과 수업에서 어떻게 구현할 것인가?

네 번째 질문은 철학적 지향을 구체적인 교육방법과 제도로 연결하는 문제입니다. 논문에서는 젊은 학습자의 질문과 성인학습자의 삶의 경험이 만나 서로의 배움을 풍부하게 할 수 있다고 설명합니다. 이는 충분히 매력적인 구상입니다. 다만 서로 다른 세대와 경험을 가진 학습자들이 한 공간에 모인다고 해서 상호호혜적인 배움이 저절로 일어나는 것은 아닐 것입니다.

성인학습자의 경험이 단순한 경험담으로 끝나지 않고 학문적 성찰로 이어지려면, 젊은 학습자의 질문과 어떻게 연결할 것인지, 서로 다른 관점을 어떤 과제를 통해 비교하고 검토할 것인지, 그 과정을 어떻게 평가할 것인지에 대한 교수설계가 필요합니다. 예를 들어 직업 현장에서 마주하는 윤리적 딜레마를 함께 분석하거나, 세대별로 달라지는 노동과 좋은 삶의 의미를 토론하거나, 서로 다른 경험을 바탕으로 지역사회의 문제를 공동으로 탐구하는 수업을 생각해 볼 수 있을 것입니다. 이때 평가는 단순한 지식 중심의 저차원적 사고가 아니라 질문의 깊이, 타인의 관점을 이해하는 능력, 자신의 생각을 수정하고 발전시키는 고차원적 사고과정까지 살펴볼 수 있을 것입니다. 물론 이러한 평가가 실제 전문대학의 교육과정과 성적평가 체계, 특히 상대평가와 취업성과 중심의 운영 환경 안에서 어떻게 가능할지는 별도의 과제입니다. 교육적 지향에 동의하는 것과 그것을 지속 가능한 제도로 정착시키는 것은 또 다른 문제이기 때문입니다. 따라서 교수님께서 구상하시는 상호호혜적 배움의 구체적인 수업 모형이나 평가 방식이 있는지 궁금합니다. 아울러 이를 실현하기 위해 교육과정 간 연계, 교수자의 협력, 성인학습자의 참여를 지원하는 제도 등 어떤 조건이 우선적으로 마련되어야 한다고 보시는지도 여쭙고 싶습니다.

5. 맺음말: 다시 배우고 싶은 질문을 남기는 대학

전문대학 평생교육의 정체성, 교양교육과 평생교육의 개념적 관계, 유용성과 필리아의 공존 가능성,

그리고 상호호혜성을 실제 교육과정에 구현하는 방법에 관한 네 가지 질문을 드렸습니다. 저는 교수님의 논문이 이러한 질문에 대한 완결된 답을 제시해야 한다고 생각하지 않습니다. 오히려 이 논문의 의미는 평생교육 전환이라는 현실적 과제를 교육의 관계와 목적이라는 더 근본적인 차원에서 다시 생각하게 한다는 데 있다고 봅니다.

대학이 졸업생에게 다시 오라고 홍보하는 것과, 졸업생이 스스로 다시 오고 싶어 하는 대학이 되는 것은 다릅니다. 전자는 홍보와 행정의 문제일 수 있지만, 후자는 그곳에서 경험한 배움의 가치와 관계의 깊이에 관한 문제일 것입니다. 어쩌면 좋은 대학이란 졸업생을 오래 붙잡아 두는 대학이 아니라, 졸업한 뒤에도 자신의 삶 속에서 다시 생각하고 싶은 질문을 남겨 주는 대학인지도 모르겠습니다.

그런 의미에서 교수님께서 제안하신 필리아는 전문대학이 평생교육을 통해 무엇을 더 제공할 것인가를 넘어, 사람들이 서로에게 어떤 배움의 동반자가 될 수 있는가를 묻게 합니다. 그 질문이 전문대학의 직업교육의 책무와 교양교육의 성찰적 가치, 그리고 성인학습자의 현실적인 요구를 연결하는 출발점이 되기를 기대합니다.

우리 고등교육의 방향을 철학적으로 성찰할 기회를 주신 박영호 교수님께 다시 한번 감사드리며, 이상으로 토론을 마치겠습니다. 경청해 주셔서 감사합니다.

세션 Ⅶ 발표 2

산업체 요구 분석을 통한 전문대학 교양 교육과정 개선 방향 탐색 : 간호 보건 및 복지 분야를 중심으로

신 동 은(대전보건대학교), 윤 영 순(대구보건대학교), 박 영 호(광주보건대학교)

1. 서론

1.1. 연구의 필요성 및 목적

전문대학은 산업체와 지역사회의 요구에 부응하는 현장 중심의 전문 직업인을 양성하는 고등직업교육기관이다. 최근 보건·복지 분야는 인구 고령화와 만성질환 증가, 돌봄 수요 확대, 의료·복지 서비스의 다양화, 기관 간 협업 증가, 디지털 전환 및 인공지능 활용 확산 등으로 급격한 변화를 겪고 있다. 이에 따라 신입직원에게는 전공 지식과 직무기술뿐 아니라 복합적인 상황을 이해하고 판단하는 능력, 다양한 직종 및 대상자와 협력하는 능력, 변화하는 제도와 업무환경에 지속적으로 학습하며 적응하는 능력이 요구된다. 이러한 변화는 전문대학 교육이 특정 직무기술의 습득을 넘어, 졸업 이후에도 전문성을 확장하고 변화하는 직업 환경에 대응할 수 있는 기초 · 공통역량을 함양하는 방향으로 재구조화될 필요가 있음을 보여준다.

보건·복지 현장의 업무는 환자, 보호자, 서비스 이용자, 동료 및 여러 전문직 종사자와의 상호작용 속에서 수행된다. 따라서 신입직원의 현장 적응은 전공 지식과 기술의 보유 여부만으로 설명하기 어렵다. 따라서 교양교육은 전공교육과 분리된 부수적 교육이 아니라, 전공 지식과 기술을 현장에서 책임 있게 활용하도록 지원하는 기초교육으로 기능할 필요가 있다. 최근 교양교육 연구는 대학 교양교육을 핵심역량 및 사회적 요구와 연계하는 방향으로 확대되고 있다. 보건업 종사자를 대상으로 산업체가 인식하는 대학 교양교육의 핵심역량 요구를 분석하여 외국어 능력, 인성함양 및 자아탐구, 토론과 조정, 의사표현, 경청과 이해 등 소통·협업 관련 역량의 요구가 높음을 제시하였다(김은주 · 성명희, 2017). 전문대학 D대학 사례를 통해 산업체와 학생의 수요를 분석하고, 대학의 핵심역량 및 행동지표를 점검하여 역량기반 교양교육과정을 개발하는 절차를 제안하였다(이수현, 2020). 또한 간호전문대학 사례에서 교양교육과정 운영현황과 전문가 검토를 바탕으로 전문대학 교양교육의 체계적 구성과 개선 필요성을 제기하였다(김보경외 3인, 2024). 이들 연구는 전문대학 교양교육이 직업기초능력과 기초학습능력을 포함하면서도, 전공교육을 뒷받침하는 공통역량 교육으로 재정립될 필요가 있음을 보여준다. 해외의 경우 커뮤니티 칼리지가 공중보건기관 및 고용주와 협력하여 지역 보건인력 수요에 부합하는 준학사·자격과정을 개발하고, 그 과정에서 글쓰기, 구두 의사소통 및 수리능력과 같은 기초역량을 공중보건 인력양성의 핵심 기반으로 강화해야 한다고 제안한 바 있다(Riegelman & Wilson, 2011, 2014).

정책적으로도 전문대학 교양교육의 정상화와 체계화가 강조되고 있다. 한국교양기초교육원은 「전문대학 기초교양교육과정 모델 개발을 위한 연구」와 「2024 전문대학 교양교육 권고안」을 통해 전문대학 교양교육을 자유학예교육과 기초·소양교육으로 구성하고, 인간과 세계에 대한 균형 잡힌 이해, 보편적 문해능력, 비판적 사고와 합리적 의사소통, 창의적 문제해결, 공동체 의식과 시민정신의 함양을 주요 목표로 제시하였다. 또한 교양교육 이수학점을 졸업학점의 15% 이상으로 편성할 것을 권고하고 있다(한국교양기초교육원, 2024). 이러한 정책 방향은 전문대학 교양교육이 산업체 요구를 단순한 직업기초기술로 축소하기보다 직업현장에서 요구되는 공통역량과 시민적·인간적 소양을 통합적으로 함양해야 함을 시사한다.

그러나 기존 연구는 대학 또는 특정 전문대학의 교육과정 사례와 전반적인 인식조사에 집중한 경향이 있어, 보건·복지 분야의 다양한 직무현장에서 신입직원에게 요구되는 역량이 구체적으로 어떠한 행동으로 나타나는지, 산업체 요구수준과 신입직원의 보유수준 사이에 어떠한 격차가 있는지, 그리고 이를 전문대학 교양교육의 학습요소와 어떻게 연결할 것인지에 관한 실증적 분석은 충분하지 않다. 이에 본 연구는 보건의료 및 사회복지 분야 산업체 전문가를 대상으로 신입직원의 입직 초기 적응과 성장에 영향을 미치는 역량을 양적·질적으로 분석하고자 한다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 1차 양적 설문조사를 통해 산업체 전문가가 인식하는 신입직원의 입직 초기 적응 어려움, 성장 행동 특성, 교양교육 항목별 중요도-보유도(Borich 요구도, IPA 사분면) 분석을 통해 전문대학 교양교육과정 개선 방향의 기본 방향을 파악한다.
2. 2차 질적 심층면담 및 자문을 통해 7개 역량군별 임상·복지 현장의 구체적 맥락과 공통 학습요소를 도출한다.
3. 양적·질적 요구분석 결과를 종합하여 「전문대학 교양교육 권고안」(기초문해, 체험소양, 자유학예) 체계에 부합하는 교양 교육과정 개선 방향을 제안한다.

1.2 연구 방법

1차 양적 조사는 광주, 대구, 대전 3개 지역 산업체에 종사하는 의보건의료 및 사회복지 현장 전문가 총 59명을 대상으로 실시되었다.[36] 현장 전문가의 핵심 역할은 부서 관리자 37.3%(22명), 현장 실무 책임자 32.2%(19명), 경영진 13.6%(8명), 현장실습 지도자 8.5%(5명) 등으로 구성되었으며, 15년 이상의 풍부한 현장 경력을 보유한 전문가가 74.5%(20년 이상 54.2%, 15~20년 미만 20.3%)이다. 근무 기관은 병(의)원 35.6%, 치과병(의)원 11.9%, 산업체·기업 10.2%, 사회복지기관 8.5%, 종합병원 8.5% 등 직종별 분포를 다양하게 반영하였다. 자료 분석은 SPSS Statistics 25를 활용하여 빈도분석, 대응표본 t-검정(Paired Samples t-test), CVR(내용타당도 비율, 임계값 .26), Borich 요구도 분석, IPA(Importance-Performance Analysis) 사분면 매트릭스 분석 및 개방형 서술식 키워드 범주화 분석을 적용하였다.

2차 질적 조사는 1차 양적 조사의 결과를 고도화하고 현장 맥락적 경험을 수집하기 위해 사회복지(노인복지관장, 25년 경력), 간호(임상 경력자), 임상병리 분야 등 핵심 전문가를 대상으로 심층 인터뷰(클로바노트 전사본 활용) 및 서면 자문을 수행하였다. 질의 도구는 ① 문제해결 및 상황판단, ② 협력 및 조직적응, ③ 의사소통, ④ 직업윤리 및 책임성, ⑤ 학습능력, ⑥ 자기관리, ⑦ 업무지원 및 디지털 도구 활용의 7개 역량군으로 구체화하여 현장 사례, 기대 행동, 공통 학습요소를 추출하였다. 연구방법을 요약하면 다음 <표 1>과 같다.

구분	조사 대상	주요 분석 내용 및 도구
1차 양적 조사	간호 보건·복지 분야 산업체 전문가 59명 (경력 15년 이상 74.5%)	· 입직 초기 적응도 및 CVR 검증 · 공통역량 Borich 요구도 & IPA 사분면 분석
2차 질적 조사	간호 보건 및 복지 분야 직종 전문가 5명 (경력 15년 이상)	· 7개 역량별 현장 사례 및 성장 요소 검증 · 공통 학습요소 추출

<표 48> 산업체 요구도 분석 방법

36) 상세 내용은 한달빛연합대학 교육혁신원 교양교육분과 (2026). 보건 계열 전문대학생 교양교육에 대한 산업체 요구도 분석 보고서 참조.

2. 1차 양적 요구분석 결과

2.1. 신입직원의 입직 초기 적응 어려움 및 핵심 역량 요구분석 결과

전문대학 졸업 신입직원의 입직 초기 적응도(역점수 변환, 5점 만점 기준 M이 높을수록 적응 양호/어려움 적음) 분석 결과, '직업윤리·책임성'(M=4.05)이 가장 높게 평가되었으며, 이어서 '학습능력'(M=3.88), '의사소통'(M=3.78), '협력·조직적응'(M=3.78) 순으로 양호하게 나타났다. 반면, '문제해결·상황판단'(M=3.51) 및 '자기관리'(M=3.61) 영역은 상대적으로 점수가 낮아 신입직원이 현장에서 가장 큰 어려움을 겪는 분야로 확인되었다.

신입직원의 성장 행동 특성과 CVR 분석(최소 임계값 .26)에서는 '모르는 내용을 배우려는 태도와 피드백 수용 태도'(M=3.83, CVR=.26)와 '개인정보 보호, 비밀유지, 안전 기준 준수 책임감'(M=3.73, CVR=.37)이 '최우선 반영'되어야 하는 핵심 특성으로 나타났다.

또한 신입직원의 입직 초기 적응 및 3~5년 성장에 가장 큰 영향을 주는 역량 범주(3개 복수선택, 선택비율%) 분석 결과, 1위 '협력·조직적응'(85.5%, 47명), 2위 '의사소통'(74.5%, 41명), 3위 '문제해결·상황판단'(58.2%, 32명)이 도출되었으며, 상위 3개 범주의 누적 점유율이 67.8%에 달해 현장의 장기적 성장을 결정하는 핵심 요인으로 확인되었다.

2.2. 교양교육 공통 역량 요구도 및 IPA 분석 결과

산업현장 공통역량 함양 중요도 인식 조사 결과 M=3.98(CVR=.39, 긍정 69.5%), 전공 외 교양교육을 통한 보완 필요성 M=3.98(CVR=.42, 긍정 71.2%)로 전문가 패널의 매우 높은 합의가 이루어졌다.

교양교육 14개 세부 항목에 대한 요구수준(Importance)과 보유수준(Performance) 간 대응표본 t-검정 결과, 모든 항목에서 요구수준이 보유수준보다 통계적으로 유의미하게 높았다($p < .001$). Borich 요구도 산출 결과 1위 '조직 규범 이해와 직장 예절'(4.080), 2위 '상황판단과 보고·우선순위 결정'(4.070), 3위 '협업 및 팀워크'(3.680), 4위 '업무 우선순위와 시간 관리'(3.531), 5위 '문제 원인 파악과 대안 탐색'(3.528) 순으로 집계되었다.

중요도-성과 분석(IPA 사분면 매트릭스)에 따른 해석 결과는 다음과 같다.

- Ⅱ사분면 (최우선 집중 개선) : '상황판단과 보고·우선순위 결정'(Ⅲ-14), '문제 원인 파악과 대안 탐색'(Ⅲ-13), '업무 우선순위와 시간 관리'(Ⅲ-09)가 포함되었다. 이 영역은 현장 요구도는 매우 높으나 보유수준이 낮아, 교양교육 개편 시 최우선적으로 과목을 신설·강화해야 할 1순위 집중 영역이다.
- Ⅰ사분면 (지속적 유지 관리) : '협업 및 팀워크'(Ⅲ-05), '조직 규범 이해와 직장 예절'(Ⅲ-06), '계속 학습 태도와 피드백 수용'(Ⅲ-08), '직업윤리'(Ⅲ-15, Ⅲ-16) 등은 요구도와 보유도가 모두 높아 현재의 수준을 꾸준히 유지해야 하는 영역이다.
- Ⅲ사분면 (점진적 개선) : '구두 의사소통'(Ⅲ-03), '문서 작성'(Ⅲ-04), '정보탐색'(Ⅲ-07), '스트레스 대처'(Ⅲ-10), '디지털 도구 및 기초 수리·통계'(Ⅲ-11, Ⅲ-12) 등은 요구수준과 보유수준이 모두 평균 이하로 중장기적 보완 관리 영역이다.

3. 2차 질적 심층 요구분석 결과

2차 질적 심층면담 및 서면자문 자료를 7개 역량을 기준으로 분석한 결과, 산업체 전문가들은 단순 지식 습득을 넘어 보건·복지 현장의 맥락적 이해, 책임 있는 판단, 타 직종 및 대상자와의 소통 역량을 일관되게 강조하였다. 분석결과 7개 역량별 직종별 현장 맥락과 강조점 및 공통 학습요소를 요약하면 다음 <표 2>과 같다.

역량	직종별 현장 맥락 및 강조점	공통 학습 요소
문제해결 및 상황판단	· 사회복지: 규정 외 상황에서 상급자/동료 조언 종합 판단 · 간호: 업무 한계 인식 및 선배 확인/보고(환자안전과 연결) · 임상병리: 원인 확인 및 제약 조건 고려 대안 조정 · 물리치료: · 방사선:	★ 상황 맥락 파악 ★ 문제 원인 분석 ★ 정보 확인 ★ 근거 제시 ★ 대안 탐색
협력과 조직적응	· 사회복지: 기관 업무 습득 기회로 협력 활용 · 간호: 환자 안전 위한 상호 확인 및 조직 활동 참여 · 임상병리: 검사 업무 흐름 공유 및 부서 간 지원 · 물리치료: · 방사선:	★ 역할 인식 ★ 협업 ★ 도움 요청 및 지원 ★ 조직 규범 이해 ★ 공동 책임
의사소통	· 사회복지: 대상자 상황·감정 고려 친절한 설명 · 간호: 부서 간 소통 및 환자·보호자 공감 소통 · 임상병리: 검사 제약사항 명료한 설명 및 질문 통한 이해확인 · 물리치료: · 방사선:	★ 대상자 중심 설명 ★ 경청과 공감 ★ 질문과 이해 확인 ★ 갈등 조정
직업윤리와 책임성	· 사회복지: 대상자 편견 성찰 및 적극적 권리 옹호 · 간호: 환자 안전 절차 준수, 근태 및 성실성 · 임상병리: 검사 데이터·기록의 정확성 및 책임 · 물리치료: · 방사선:	★ 안전과 권리 보호 ★ 책임 있는 판단 ★ 절차 준수 ★ 오류 예방 ★ 윤리 성찰
학습능력	· 사회복지: 최신 법령·복지 지침 탐색 및 적용 · 간호: 업무 이해를 위한 질문 및 매뉴얼 확인 · 임상병리: 동료에게 배우기 및 자료 검색 적용 · 물리치료: · 방사선:	★ 질문하기 ★ 정보 탐색 ★ 자료 검토 ★ 학습 적용 ★ 지속적 자기개발
자기관리	· 사회복지: 악성 민원/부정적 감정 회복 및 진로 적성 탐색 · 간호: 감정 노동 조절 및 동료 지지 기반 건강한 방어기전 · 임상병리: 시간 및 업무 우선순위 조절을 통한 정밀도 유지 · 물리치료: · 방사선:	★ 정서 조절 ★ 정서 회복력 ★ 시간 관리 ★ 우선순위 설정 ★ 자기점검
업무 지원 및 디지털 도구	· 사회복지: AI 생성물의 기관/대상자 맥락적 검토·수정 · 간호: 의료정보 탐색 및 환자 눈높이 설명 · 임상병리: 검사 데이터 엑셀 처리 및 전산 시스템 활용 · 물리치료: · 방사선:	★ 정보 신뢰성 검토 ★ 디지털 정보의 맥락적 활용 ★ 문서 작성 ★ 엑셀 처리

<표 49> 7개 역량별 직종별 현장 맥락과 강조점 및 공통 학습요소

① 문제해결 및 상황판단 : 참여자들은 현장에서 발생하는 문제를 상황의 맥락과 관련 정보를 바탕으로 판단하는 능력을 요구하였다. 사회복지 분야에서는 규정 적용만으로 판단이 어려운 상황에서 상급자와 동료에게 조언을 구하고 관련 정보를 종합하는 과정이 제시되었다. 간호 분야에서는 자신의 업무 한계를 인식하고 선배에게 도움을 요청하며 정보를 재확인하는 판단이 환자 안전과 연결되었다. 임상병리 분야에서는 문제의 원인을 확인하고 업무 조건과 제약을 고려하여 대안을 조정하는 능력이 요구되었다. **공통 학습요소는 상황 맥락 파악, 문제 원인 분석, 정보 확인, 판단 근거 제시, 대안 탐색으로 도출되었다.**

② 협력과 조직적응 : 세 분야 모두 개인의 업무가 동료·상급자·타 직종과의 관계 속에서 이루어짐을 강조하였다. 사회복지 분야에서는 팀원, 부서, 기관 차원의 업무 협력을 기관의 업무를 배우는 기회로 활용하는 적극적인 자세가 강조되었다. 간호 분야에서는 환자 안전을 위한 동료 간 확인과 조직의 다양한 활동 참여가 중요하게 다루어졌다. 임상병리 분야에서는 업무 흐름의 공유와 상호 지원이 제시되었다. **공통 학습요소는 역할 인식, 협업, 도움 요청과 지원, 조직 규범 이해, 공동 책임 인식으로 도출되었다.**

③ 의사소통 : 의사소통은 대상자, 환자, 보호자, 동료의 상황과 감정을 고려하여 정보를 정확히 전달하고 이해를 확인하는 역량으로 나타났다. 사회복지 분야에서는 대상자의 감정과 상황을 고려한 친절한 설명이 강조되었다. 간호 분야에서는 관련 부서와의 전화 및 대면 의사소통, 환자 및 보호자와의 의사소통, 동료 간 소통에서 공감, 경청, 언어적·비언어적 표현이 중요하게 제시되었다. 임상병리 분야에서는 업무의 제한과 가능한 조치를 명료하게 설명하고 질문을 통해 상대방의 이해를 확인하는 과정이 제시되었다. **공통 학습요소는 대상자 중심 설명, 경청과 공감, 질문과 이해 확인, 갈등 조정, 상황별 의사소통으로 도출되었다.**

④ 직업윤리와 책임성 : 참여자들은 업무 결과가 이용자, 환자, 동료의 안전과 권리에 영향을 미친다는 점을 언급하였다. 사회복지 분야에서는 대상자에 대한 편견을 성찰하고 적극적으로 업무를 수행하는 태도가 강조되었다. 간호 분야에서는 환자 안전, 절차 준수, 한계 상황에서의 보고와 확인, 근태관리, 성실성이 제시되었다. 임상병리 분야에서는 검사, 기록, 업무 처리의 정확성과 책임 있는 대응이 강조되었다. **공통 학습요소는 안전과 권리 보호, 책임 있는 판단, 절차와 기준 준수, 오류 예방, 윤리적 성찰, 성실한 업무 수행으로 도출되었다.**

⑤. 학습능력 : 현장의 법령, 지침, 지식, 업무 방식은 지속적으로 변화하며, 참여자들은 졸업 뒤에도 필요한 정보를 찾아 학습하고 업무에 적용하는 태도를 요구하였다. 사회복지 분야에서는 법령과 지침을 탐색하고 갱신하는 활동이 제시되었다. 간호 분야에서는 업무 이해를 위한 질문과 자료 탐색이 강조되었다. 임상병리 분야에서는 동료에게 배우고 관련 자료를 검색하여 업무에 적용하는 태도가 제시되었다. **공통 학습요소는 질문하기, 정보 탐색, 자료 검토, 학습 내용의 적용, 지속적 자기개발로 도출되었다.**

⑥ 자기관리 : 사회복지 분야에서는 대상자와의 관계에서 발생하는 부정적 감정을 관리하고 회복하는 능력이 강조되었다. 참여자는 재학 중 자신의 경험을 통해 적성과 관심에 부합하는 분야를 탐색할 필요가 있음을 언급하였다. 간호 분야에서는 자신의 의사소통 방식과 감정을 점검하는 태도가 제시되었다. 임상병리 분야에서는 업무 우선순위 설정, 시간 관리, 정확한 업무 수행을 위한 자기조절이 요구되었다. 공**통 학습요소는 정서 조절, 정서 회복력, 시간 관리, 우선순위 설정, 자기점검으로 도출되었다.**

⑦ 업무지원 및 디지털 도구 활용 : 디지털 도구 활용은 인공지능, 온라인 정보, 기록, 문서 및 자료 처리의 맥락에서 나타났다. 사회복지 분야에서는 인공지능이 제시한 내용을 기관과 대상자의 상황에 맞추어 검토하고 수정하는 과정이 강조되었다. 간호 분야에서는 의료정보를 탐색하고 이를 대상자에게 적절히 설명하는 과정이 언급되었다. 임상병리 분야에서는 문서 작성과 엑셀을 활용한 자료 처리 능력이 제시되었다. **공통 학습요소는 정보 신뢰성 검토, 디지털 정보의 맥락적 활용, 문서 작성, 엑셀을 활용한 자료 처리로 도출되었다.**

4. 결론 및 시사점

본 연구는 1차 양적 조사와 2차 질적 심층조사를 통합하여 전문대학 보건·복지 계열 교양교육의 구조적 개선 방향을 탐색하고자 하였다. 특히 산업체 전문가 FGI 분석결과를 바탕으로 전문대학 교양교육의 가치, 교육과정 구성, 교육 방법 측면의 시사점을 제시하고자 한다.

첫째, 전문대학 교양교육은 직업교육의 토대가 되는 공통 역량을 함양하는 기능을 수행한다. 산업체 전문가의 진술은 신입직원에게 직무지식과 기술을 활용하기 위한 기초 역량이 요구됨을 보여준다. 산업체 인사들은 대상자와 상황의 맥락을 이해하는 능력, 정보와 근거를 확인하는 능력, 타인과의 관계 속에서 책임 있게 판단하고 소통하는 능력, 관련 분야의 지식을 습득하고 변화하는 제도에 대응하여 학습하는 태도, 업무 수행 과정에서 경험하는 어려움을 극복하는 회복능력을 중요하게 평가하였다. 이 능력들은 직무 분야 전문가로서 지속적으로 성장하기 위한 기반이며, 교양교육이 담당할 주요 역할과 연결된다.

임상병리 분야 참여자는 “전문대학의 교양교육은 … 다른 사람과 함께 일하고 사회의 구성원으로서 자신의 역할과 책임을 다할 수 있는 사람을 길러내는 역할을 담당할 필요가 있다고 생각합니다. 이러한 기본적인 소양이 바탕이 되어야 개인의 자아발전은 물론 전공에서 습득한 직무능력도 장기적으로 발전하고, 산업현장에서도 지속적으로 성장할 수 있다고 봅니다”라고 응답하였다(임상병리 분야 참여자, 서면응답). 교양교육의 학습성과는 전공교육과 연계하여 활용될 필요가 있다. 전공교육에서는 교양교육을 통해 형성한 공통 역량을 직무 맥락에 적용하고, 현장 상황에서 종합적으로 발휘하도록 지원할 수 있다.

둘째, 전문대학 교양교육 권고안의 기초문해, 체험소양, 자유학예를 바탕으로 교양교육 영역과 학습요소를 검토할 수 있다.

‘기초문해’는 대학교육 및 평생학습에 필요한 사고능력과 문해 능력 등 기초학업능력을 함양하는 영역이다. 이 영역에는 읽기와 말하기를 포함한 의사소통 능력, 정보 탐색과 검증 능력, 디지털·AI 활용 능력이 포함된다. 산업체 인사들은 대상자·환자·동료에게 설명하고 질문하며 경청하는 능력, 정보 탐색, 자료 검토, 확인과 재확인, 법령·지침·의료정보의 검색과 적용, 문서 작성, 엑셀 활용, AI 결과의 검토와 맥락적 활용 능력을 강조하였다. 이러한 역량은 기초문해 영역에서 주요 학습요소로 다룰 필요가 있다.

‘체험소양’은 정서적 자질과 공동체 생활에 필요한 태도, 도덕성, 진로 성찰, 정서 및 시간관리 등의 학습요소를 포함한다. 산업체 인사들은 협력과 조직 적응, 자신의 역할 인식과 공동 책임, 윤리와 성실성, 정서 조절과 도움 요청, 시간 및 우선순위 관리, 진로 탐색과 자기주도학습의 필요성을 언급하였다. 체험소양 영역에서는 이러한 역량을 실제 직무와 조직생활의 상황에 연결하여 학습할 수 있도록 구성할 필요가 있다.

‘자유학예’는 인간, 사회, 자연에 관한 학문적 탐구 성과를 습득함으로써 현실의 삶과 사회에 관한 이해, 이상적 세계에 대한 지적 조망을 형성하는 영역이다. 보건·복지 서비스 직무에 종사할 학생에게는 대상자와의 관계에서 발생하는 정서적 부담을 인식하고 조절하며, 동료의 지지와 성찰을 통해 회복하는 능력이 중요한 학습요소로 나타났다. 간호 분야 참여자는 “감정을 대상자 앞에서는 잘 참고 이겨내고 돌아와 선배나 관리자에게 구두로 본인의 감정을 공유하고 위로 받으며 털어내기도 하는 등 건강한 방어기전이나 대처방안으로 헤쳐나가”는 모습을 언급하였다(간호 분야 참여자, 서면응답). 사회복지관장은 대상자의 불만과 민원에 지속적으로 노출되는 상황을 설명하며, “두세 명이 불만 토로하고 민원을 해도 한두 명이 고맙다고 했을 때 그게 치유가 되는” 힘의 필요성을 언급하였다(사회복지분야 참여자, 면담). 이 진술은 정서적 회복을 감정 인식과 조절, 동료 지지, 돌봄노동의 의미에 대한 성찰을 포함하는 교육 주제로 다룰 필요성을 보여준다.

환자와 보호자의 요구, 질병 상태, 치료 방향을 이해하고 이에 책임 있게 대응하는 능력도 주요하게 언급되었다. 간호 분야 참여자는 “환자, 보호자와 관련이 높은 불편, 요구 해결이나 질의응답, 현재까지 진행된 검사나 현재 환자 상태, 추후 치료방향과 관련된 일반적인 의사소통”을 현장의 주요 상황으로 제시하였다. 또한 “내가 간호받는 대상자라고 생각하면 직업적 기준이나 자신의 책임은 두말할 것 없이 정확하고 높은 수준으로 이어질 것”이라고 진술하였다(간호 분야 참여자, 서면응답). 사회복지관장은 사기 피해와 경제적 곤궁을 겪은 대상자가 사회에 대한 불만을 표출하는 사례를 언급하였다. 이 사례는 실습생에게도 정서적 충격을 줄 수 있는 현장 상황으로 제시되었다(사회복지분야 참여자, 면담).

이러한 진술에서는 돌봄과 회복, 윤리적 판단, 사회적 불평등과 복지, 일과 삶, 건강과 존엄에 관한 학습 주제가 나타난다. 돌봄 과정의 정서적 부담과 회복, 조직 내 역할과 갈등의 조정, 환자와 보호자의 요구 및 질병 경험에 대한 이해는 인간과 사회에 관한 성찰과 연결된다. 본 연구의 자료는 보건·복지계열 현장전문가가 인식한 직업생활의 요구를 탐색적으로 파악한 것으로, 산업체 전문가 심층 면담 및 서면자문 자료는 자유학예 교과목의 구체적 편성과 학습성과를 확정하기 위한 자료로는 제한이 있다. 자유학예 영역의 구체적 교과목 편성 및 학습성과는 학생 요구, 기존 교과목 운영 현황, 관련 학문 분야의 교육과정 자료를 함께 검토하여 후속 연구에서 구체화할 필요가 있다.

셋째, 교양교육의 운영 방법에서도 시사점을 도출할 수 있다. 교양교육은 학습자의 역량을 증진할 수 있도록 사례 중심 및 현장 연계 활동으로 구성될 필요가 있다. 문제해결과 상황판단, 협력과 조직 적응, 의사소통, 직업윤리와 책임성은 실제 상황에서 발휘되는 역량이다. 이에 따라 사례 분석, 역할극, 팀 프로젝트, 현장전문가 특강, 실패 사례 성찰, 결과물 작성과 피드백을 활용한 교수학습 방법을 운영할 필요가 있다.

임상병리 분야 참여자는 “대학 교육에서 가르칠 것 또한, 상대방의 요구를 무조건 수용할 수 없는 상황에서 어떻게 소통할 것인지, 이해하지 못한 업무를 어떻게 질문하고 확인할 것인지, 팀원들과 어떻게 협력하고 도움을 주고받을 것인지, 자신의 업무에 대해 어떤 책임감을 가져야 하는지 등은 실제 조직생활과 밀접하게 연결되는 부분입니다”라고 응답하였다. 사회복지 분야 참여자는 학생이 한두 과목에서라도 성적과 무관하게 스스로 결과물을 만들고 정리하는 훈련이 필요하다고 언급하였다(사회복지 분야 참여자, 면담). 이 진술은 학습자가 실제 과제를 수행하고, 수행 과정과 결과물에 대해 피드백을 받으며, 자신의 학습과정을 성찰하는 수업경험의 필요성을 보여준다.

산업체 인사들은 재학 중 직업세계를 탐색하기 위해 선배나 교수의 설명과 함께 직접 경험할 기회를 제공할 필요가 있음을 강조하였다. 산업체 종사자가 실패를 극복한 경험과 업무 수행의 어려움을 공유하는 활동도 학생의 진로 탐색과 회복능력 형성에 활용할 수 있다. 전문대학 교양교육은 현장 사례와 학습활동을 연계하여 학생의 자기주도성, 실천적 판단력, 협력적 문제해결 능력을 기르는 방향으로 운영될 필요가 있다.

참고문헌

김보경, 김숙영, 임지영, 김한나 (2024). 전문대학 교양교육과정 운영현황 분석 및 전문가 검토를 통한 개선 방안 탐색: S여자간호대학 사례를 중심으로. **아시아태평양융합연구교류논문지**, 10(2), 663-677.

김은주, 성명희 (2017). 산업체가 인식하는 대학 교양교육과 핵심역량 교육요구도 분석: 보건업을 중심으로. **교양교육연구**, 11(2), 121-145.

이수현 (2020). 「전문대학 역량기반 교양교육과정 개발 연구: D대학 사례를 중심으로」. **교양교육연구**, 14(2), 233-246.

한국교양기초교육원 (2021). **전문대학 기초교양교육과정 모델 개발을 위한 연구.**

한국교양기초교육원 (2022). 전문대학 기초교양컨설팅 현황 연구. **교양교육연구,** 16(1), 91-103

한국교양기초교육원 (2024). **2024 전문대학 교양교육 권고안**.

한달빛연합대학 교육혁신원 교양교육분과 (2026). **보건 계열 전문대학생 교양교육에 대한 산업체 요구도 분석 보고서**.

한달빛연합대학 교육혁신원 교양교육분과 (2026). **보건·복지계열 산업체 전문가 요구 분석을 통한 전문대학 교양교육과정 개선 방향 탐색: 전문가 인터뷰 분석 보고서.**

Riegelman, R. K., & Wilson, C. (2011). Community colleges and public health: Making the connections. **American Journal of Preventive Medicine**, 40(2), 220-225.

Riegelman, R. K., & Wilson, C. (2014). Community colleges and public health: An integral part of the continuum of education for public health. **Frontiers in Public Health, 2**, Article 226. https://doi.org/10.3389/fpubh.2014.00226

세션 VII 토론 2

「산업체 요구분석을 통한 교양교육과정 개선방향 탐색: 간호·보건 및 복지 분야를 중심으로」에 대해

강 문 상(인덕대학교)

본 연구는 간호·보건 및 복지 분야 산업체 전문가의 요구를 분석하여 전문대학 교양교육과정의 개선 방향을 탐색한 연구입니다. 연구진께서는 산업체 전문가 59명의 양적 조사와 5명의 현장 전문가를 대상으로 한 질적 조사 결과를 종합하여, 신입직원의 초기 적응과 지속적 성장에 필요한 공통역량을 도출하셨습니다. 전문대학 교양교육이 전공교육과 분리된 부수적 교육이 아니라, 전공지식과 직무기술을 현장에서 책임 있게 활용하도록 지원하는 기초교육으로 기능해야 한다는 점을 강조하고 있습니다.

본 연구의 강점은 산업체 요구를 단순한 취업기술이나 직무기술로 한정하지 않았다는 점입니다. 연구에서는 문제해결과 상황판단, 협력과 조직적응, 의사소통, 직업윤리와 책임성, 학습능력, 자기관리, 디지털 도구 활용의 7개 역량군을 중심으로 현장 요구를 구체화하였습니다. 신입직원이 문제해결·상황판단과 자기관리에서 상대적으로 큰 어려움을 겪는 것으로 나타났으며, 상황판단과 보고·우선순위 결정, 문제 원인 파악과 대안 탐색, 시간관리가 교양교육에서 먼저 강화되어야 할 영역으로 제시되었습니다.

연구진께서는 기초문해, 체험소양, 자유학예의 틀 안에서 산업체 요구를 교양교육의 학습요소로 연결하셨습니다. 기초문해 영역에서는 의사소통, 정보탐색과 검증, 문서작성, 디지털·AI 활용을, 체험소양 영역에서는 협력과 조직적응, 직업윤리, 정서조절, 시간관리와 자기주도학습을 제안하셨습니다. 이는 전문대학 교양교육이 직업기초능력의 기반을 유지하면서 인간과 사회에 대한 이해, 성찰과 회복의 역량도 함께 다루어야 함을 보여줍니다.

사례 분석, 역할극, 팀 프로젝트, 현장전문가 특강, 실패 사례 성찰, 결과물 작성과 피드백을 활용하는 교수학습 방법을 제안하신 점은 매우 실천적이라고 생각합니다. 문제해결, 협업, 의사소통, 윤리적 판단은 강의를 통한 지식 전달만으로 충분히 형성되기 어렵습니다. 학생들이 실제 현장과 유사한 사례를 분석하고 판단하며, 동료와 협력하고 결과물에 대해 피드백을 받는 경험을 할 때 교양교육의 성과가 구체화될 수 있을 것입니다.

그러나 본 연구 결과는 전문대학 전체 전공에 그대로 적용하기보다, 보건·복지 분야의 특성을 반영한 결과로 이해할 필요가 있습니다. 간호·보건·복지 분야는 환자 안전, 돌봄, 개인정보 보호, 대상자와의 의사소통, 다직종 협업, 정서노동의 비중이 높은 분야입니다. 따라서 조직 규범, 직업윤리, 정서적 회복력, 대상자 중심 의사소통이 다른 분야보다 더욱 강조될 수 있습니다. 공학·제조, ICT, 디자인·문화예술, 관광·서비스 계열에서는 현장 요구 역량의 내용과 우선순위가 달라질 수 있습니다. 이러한 점에서 본 연구는 모든 전문대학에 적용할 단일한 표준안이라기보다, 각 대학과 계열이 자체 요구도 조사를 설계하고 교양교육과정을 개선하는 데 활용할 수 있는 기본 틀을 제시한 것으로 평가할 수 있습니다.

이러한 관점에서 발표자께 세 가지 질문을 드리고자 합니다.

질문 1. 최우선 개선 역량의 교육 주체와 전공 연계 운영방식에 관한 질문입니다.
연구에서는 상황판단과 보고·우선순위 결정, 문제 원인 파악과 대안 탐색, 업무 우선순위와 시간관리를 최우선 개선 영역으로 제시하셨습니다. 이러한 역량은 교양교육에서 다루어야 할 공통역량인 동시에, 보건·복지 현장의 직무상황에서 발휘되어야 하는 실천역량이기도 합니다.

따라서 이 역량을 교양교육에서 기본적으로 다루고 전공교육이나 현장실습에서 직무 맥락에 적용하도록 할 것인지, 또는 전공과 교양 교과목을 공동으로 설계·운영할 것인지에 대한 논의가 필요하다고 생각합니다. 특히 상황판단, 협업, 윤리적 의사결정과 같은 역량은 어느 한 교과목만으로 충분히 형성되기 어렵기 때문입니다.

연구진께서는 교양교육, 전공교육, 현장실습 간 역할을 어떻게 구분하고 연계하는 것이 바람직하다고 보시는지, 또한 이러한 역량의 학습성과를 어떤 방식으로 평가할 수 있는지 말씀해 주시면 감사하겠습니다.

질문 2. 제한된 이수학점 안에서 산업체 요구와 자유학예 교육을 어떻게 균형 있게 편성할 것인가에 관한 질문입니다.

본 연구는 산업체 요구를 바탕으로 전문대학 교양교육의 방향을 제시하셨다는 점에서 큰 장점이 있습니다. 그러나 산업체가 요구하는 역량은 현재 직무현장의 필요에 가까울 수 있으며, 교양교육은 직무 적응뿐 아니라 비판적 사고, 시민성, 인간 존엄, 사회문제에 대한 성찰까지 담당해야 한다고 생각합니다.

특히 연구에서 제시하신 자유학예 영역의 돌봄, 건강과 존엄, 사회적 불평등, 정서적 회복과 같은 주제는 산업체 요구만으로 충분히 정당화하기 어려운 교양교육의 고유한 영역이라고 볼 수 있습니다. 반면 전문대학은 수업연한과 졸업학점이 제한되어 있어 전공교육, 국가시험·자격 관련 교육, 직업기초역량 교육, 자유학예 교육을 모두 충분히 편성하기에는 현실적인 어려움이 있습니다.

이러한 여건에서 산업체가 요구하는 실천적 공통역량과 자유학예 중심 교양교육의 가치를 어떠한 비율과 방식으로 배분하는 것이 바람직한지 궁금합니다. 예를 들어 기초문해·체험소양·자유학예 영역을 별도 교과목으로 편성할 것인지, 또는 하나의 교과목에서 통합적으로 다룰 것인지에 대해 연구진께서 생각하시는 현실적인 교육과정 구성 방향을 말씀해 주시면 감사하겠습니다.

질문 3. 연구결과의 적용 범위와 후속 연구 방향에 관한 질문입니다.

본 연구는 보건·복지계열 현장전문가의 요구를 탐색적으로 파악한 연구이며, 연구진께서도 자유학예 교과목의 구체적 편성과 학습성과를 확정하기 위해서는 학생 요구, 기존 교과목 운영 현황, 관련 학문 분야의 교육과정 자료를 함께 검토할 필요가 있다고 밝히셨습니다.

향후 연구에서는 산업체 전문가뿐 아니라 재학생, 졸업생, 교수자, 현장실습기관의 의견을 함께 분석할 필요가 있다고 생각합니다. 더 나아가 입학, 졸업, 취업 후 일정 기간의 역량 변화를 추적하는 종단연구도 필요할 것입니다. 연구진께서는 다양한 계열 간 비교연구, 다집단 요구도 조사, 종단연구 가운데 어떠한 연구를 우선적으로 추진할 필요가 있다고 보시는지 말씀해 주시면 감사하겠습니다.

마지막으로, 본 연구는 전문대학 교양교육이 무엇을 가르쳐야 하는가라는 질문에 대해 현장 요구를 근거로 구체적인 방향을 제시해 주셨습니다. 전문대학 교양교육은 취업을 위한 기술교육에만 머물러서는 안 되며, 학생들이 전공지식과 기술을 바탕으로 타인과 협력하고, 인간의 존엄을 존중하며, 변화하는 직업환경에서 책임있게 판단하고 성장하도록 돕는 교육이 되어야 할 것입니다.

의미 있는 현장조사와 심층분석을 통해 전문대학 교양교육의 발전 방향을 제시해 주신 연구진께 감사드립니다. 본 연구가 보건·복지계열을 넘어 각 전문대학의 특성과 여건에 맞는 교양교육과정 개선 논의로 이어지기를 기대합니다. 감사합니다.

세션 Ⅷ

서울대학교 학부대학을 통한 교양교육의 새 패러다임

좌장 | 이상원(서울대학교)

세션 Ⅷ 발표 1

융합교육 혁신 플랫폼 베리타스 교과목

박 종 소(서울대학교)

1. 서론

오늘날 대학이 마주한 사회적·기술적 문제는 하나의 전공 지식만으로 충분히 다루기 어렵다. 융합교육은 여러 학문의 지식과 관점을 통합하여 단일 학문만으로는 도달하기 어려운 이해와 해결책을 만드는 역량을 기르는 데 목적이 있다. 그러나 서로 다른 과목을 병렬적으로 나열하는 것만으로는 충분하지 않으며, 학문 간 차이를 인식하고 이를 연결하는 학습활동, 일관된 교육과정, 학습자 중심의 설계가 함께 필요하다(Oudenampsen et al., 2024; Stenalt et al., 2025).

국내에서도 전공자율선택제의 확대와 함께 융합교양교육의 필요성이 커지고 있다(남진숙, 2024). 그러나 융합교양교육은 여러 학문을 함께 다루는 교과목이라는 수준에 머물기 쉬우며 김은아(2025)는 1학년 학생이 충분한 학문적 기반 없이 융합교육에 참여할 경우, 융합적 사고와 상호작용에 필요한 지적 활동이 제한될 수 있다고 지적하였다. 또한 기존 연구는 교과목의 단편적 개발, 병렬적 팀티칭, 상호작용과 지원 체계의 부족을 주요 과제로 제시해 왔다(허영주, 2013; 윤미희, 오헌석, 2023). 최근 연구는 융합교양교육이 효과를 내기 위해 교과목의 목표·내용·학습활동·평가를 연계하는 설계 기준을 마련하고, 학생의 학문적 기반을 고려한 단계적 운영을 구축해야 한다고 제안하였다(김대영 외, 2019; 김미수, 2025; 김은아, 2025). 그럼에도 학생의 전공 탐색, 학문 간 소통, 프로젝트 수행, 문제해결을 하나의 학습 경로로 어떻게 연결할 것인가에 관한 연구는 아직 부족하다.

A대학교 학부대학은 전공자율선택제 확대와 융합교양교육의 과제를 배경으로 베리타스를 공통교육의 독립적 필수 영역으로 신설하였다. 베리타스는 강좌 1, 실천, 강좌 2를 통해 관점의 융합에서 실천과 문제해결로 나아가는 학습 경로를 구성한다. 본 발표는 베리타스 교과목의 설계와 교과 구조, 운영 현황 및 초기 성과를 검토함으로써 융합교육이 학생 성장과 전공 탐색을 연결하는 공통교육 체계로 작동하기 위한 조건을 살펴보고자 한다.

2. 베리타스 교과목의 설계

2.1. 학부대학 출범 및 공통교육과정의 개편

2025년 3월 1일 학부대학(SNU College)이 출범했다. 기초교육원, 자유전공학부, 광역, 전공설계지원센터를 하나의 단위로 묶은 조직 개편이었다. 이와 함께 기존 교양교육 체계는 공통교육과정으로 전면 개편되었다. 이는 공통교육을 학생의 전공 탐색과 학문 간 연결, 전인적 성장을 지원하는 교육 기반으로 재정립하려는 변화였다. 이러한 공통교육이 지향하는 학생의 성장 방향을 구체화한 것이 학부대학의 인재상과 공통핵심역량이다. 학부대학은 인재상을 도전과 공감으로 미래를 여는 지성으로 설정하고, 도전혁신, 의사소통, 사회공헌, 문제해결을 공통핵심역량으로 제시했다. (서울대학교 학부대학, 2026)

교육과정 체계도 재편되었다. 2024학년도까지의 학문의 기초–학문의 세계–선택교양은 학문의 토대–지성의 열쇠–베리타스–지성의 확장의 네 영역으로 바뀌었다. 베리타스는 도전적,융합적 태도와 소통·협업 능력을 목표로 하는 신설 영역이다. 종전에도 융합주제강좌나 '창의와 융합' 같은 융합 지향 교과가 있었지만, 선택 교양의 하위 항목이었다. 베리타스의 차이는 독립 영역이면서 필수 이수 영역이라는 데 있다.

2.2. 교과 구조

베리타스는 성격이 다른 세 교과목 군으로 구성된다. 베리타스 강좌 1은 1학년에게 권장되며 삶의 핵심 주제를 통해 학문별 접근과 학생 간 관점의 차이를 경험하게 한다. 베리타스 실천은 1학년 2학기 이후 수강을 권장하며, 프로젝트 기반 탐구(PBL)로 창작·제작·설계·공연·전시·정책 제안 같은 산출물을 직접 만드

는데 초점을 둔다. 베리타스 강좌 2는 고학년을 대상으로 현실의 복합 문제를 발굴하고 협업·설득·조율을 거쳐 해결안을 제시하는 심화 단계로 구성된다.

운영 방식도 교과목군별로 다르게 설계되었다. 베리타스 강좌 1과 2는 서로 다른 전공의 교원 2인 이상이 담당하며, 정원 120명 규모의 수강생을 20명 단위로 나누어 토론과 소그룹 활동을 병행한다. 반면 베리타스 실천은 교원 1인 이상이 30~40명 규모로 운영한다. 이 차이는 같은 방식의 융합을 반복하는 데 있지 않다. 강좌 1에서는 서로 다른 해석을 접하고 자신의 견해를 형성하며, 실천에서는 산출물을 제작해 공동체와 접촉하고, 강좌 2에서는 복합 문제를 정의한 뒤 협업을 통해 해결안을 도출한다. 즉, 학습은 관점의 융합에서 실천의 융합을 거쳐 문제해결의 융합으로 단계적으로 심화된다. 베리타스는 여러 지식을 병렬적으로 접하는 데 그치지 않고, 문제 발견에서 협업적 탐구와 해결안 제안으로 나아가는 단계적·연계형 구조를 갖는다.

3. 베리타스 교과목 운영 현황

2.1. 개설 현황

구분	24-1	24-2	25-1	25-2	26-1	26-2
베리타스 강좌 1	4(334)	2(85)	13(1,387)	17(1,384)	13(1,461)	14(1,380)
베리타스 실천	0	10(248)	4(74)	9(263)	9(283)	13(400)
베리타스 강좌 2	0	0	0	0	3(143)	5(188)
합계	4(334)	12(333)	17(1,461)	26(1,647)	25(1,887)	32(1,968)

강좌 1은 2024학년도 6강좌, 수강인원 419명에서 2025학년도 30강좌, 2,771명으로 확대되었다. 개설 강좌 수는 5배, 수강인원은 6.6배 증가했다. 2025학년도 수강인원은 같은 해 입학정원 3,477명의 79.7%에 해당한다. 2026학년도에도 27강좌, 2,841명 규모가 유지되어, 초기 확대가 일회성에 그치지 않았음을 확인할 수 있다. 실천은 2024학년도 2학기 10강좌, 248명으로 시작하여 2026학년도 22강좌, 683명까지 확대되었다. 강좌 2는 2026학년도 1학기에 처음 개설되어 1학기 3강좌, 143명, 2학기 5강좌, 188명이 수강하였다(서울대학교 학부대학, 2026).

2.2. 교원 참여 현황

베리타스의 융합적 운영 기반은 교원 참여 구조에서 확인할 수 있다. 62개 교과목에 대한 교원 참여는 총 152건이며, 참여 소속은 25개 단위에 걸쳐 있다. 인문대학이 36건으로 가장 많고, 자연과학대학과 사회과학대학이 각각 16건, 사범대학이 10건, 미술대학과 수의과대학이 각각 8건, 공과대학이 7건을 차지한다. 교과목 운영에 여러 단과대학과 연구기관이 참여하고 있다는 점에서, 베리타스는 특정 계열의 교양교과가 아니라 전교적 공통교육으로 운영되고 있음을 알 수 있다.(서울대학교 학부대학, 2026).

강좌 1은 30개 강좌에 교원 90명이 참여하여 강좌당 평균 3.0명, 강좌 2는 8개 교과목에 교원 26명으로 교과목당 평균 3.3명, 실천은 25개 교과목에 교원 36명으로 교과목당 평균 1.4명이다. 강좌 1과 강좌 2가 복수 전공 교원의 공동 운영을 전제로 한다면, 실천은 비교적 소규모의 프로젝트 수행을 중심으로 운영되는 구조라고 볼 수 있다. 예를 들어 노벨과학상과 인류는 수의과대학과 자연과학대학 소속 교원 7인이 함께 담당하고, 동양고전으로 보는 나는 철학과·미학과·중어중문학과·법학전문대학원·학부대학 소속 교원 5인이 참여한다. 이는 해당 주제를 해석하는 전공적 관점의 융합을 통해 구성됨을 보여준다.

3. 베리타스 교과목 질 관리 체계

필수 교과의 양적 확대는 수업의 질 저하로 이어질 가능성을 함께 안고 있다. 실제로 강좌 1의 수강생 만족도는 2024학년도 4.51점에서 2025학년도 4.41점으로 0.10점 낮아졌다. 5점 척도에서 여전히 높은 수준이지만, 강좌 수가 다섯 배로 늘어난 해에 나타난 변화라는 점에서 분반 운영의 편차와 수업 경험의 질을 지속적으로 점검할 필요를 보여 준다. 학부대학은 교과목 확대와 함께 전담 의결기구, 분반 토론 지원, 정책연구와 워크숍을 통한 환류 체계를 마련하였다(서울대학교, 2026a).

3.1. 전담 운영위원회

베리타스교과운영위원회는 2025년에 신설되어 연 8회 개최되었다. 위원회는 융합형 교과목 운영 경험을 지닌 여러 전공의 교원으로 구성되며, 신규 교과목의 개발·신설 심의와 운영·평가 관련 사항을 다룬다. 팀티칭, 대규모 강좌의 소규모 분반 운영, 교과목군별 수업 규격과 같이 일반 교과목의 기준만으로 판단하기 어려운 조건을 검토하는 전담 기구라는 데 의미가 있다(서울대학교, 2026a).

3.2. 분반 토론 지원 체계

정원 120명 강좌를 20명 단위로 나누면 한 강좌에는 여섯 개의 토론 분반이 편성된다. 2025학년도 강좌 1의 30개 강좌를 기준으로 하면 총 180개 분반이 운영된 셈이다. 같은 해 융합토론 지도 조교 141명이 배정되었으며, 이는 2024학년도의 26명보다 크게 늘어난 규모다. 조교 지도비는 약 6억 7,259만 원으로 2024학년도 약 1억 2,480만 원보다 5.4배 증가했고, 교과목 운영비도 1억 3,500만 원으로 전년의 1,800만 원보다 7.5배 늘었다. 분반 토론을 유지하기 위한 인적·재정적 투입이 교과목 확대와 함께 증가했음을 보여 준다(서울대학교, 2026a).

2025학년도에 처음 도입된 교육 펠로우 제도도 이러한 운영 구조를 보완하기 위한 장치다. 학부대학은 다양한 전공의 박사학위 소지자를 별도 채용해 18개 강좌에 배치하고, 이들이 분반 토론에 참여하여 활동을 모니터링하고 학생·조교·교수에게 환류하도록 했다. 전공이 교차하는 대규모 강좌의 토론을 대학원생 조교만으로 일관되게 지원하기 어려운 조건에서, 교육 펠로우는 토론의 질과 운영의 안정성을 보완하는 역할을 맡는다.

3.3. 정책연구와 워크숍을 통한 환류

2025년에는 베리타스 운영을 대상으로 네 건의 정책연구가 수행되었다. 연구 과제는 교과과정 영역과 주제 탐색, 교육적 효과 측정 및 평가 체계 구축, 토론 기반 교과목의 융합적 교육 효과 측정과 평가 방안, 전용 강의실 활용 방안으로 구성되었다. 이 가운데 두 과제가 교육 효과와 평가 체계에 초점을 둔다는 점은 만족도 조사만으로는 포착하기 어려운 학습 성과를 측정할 필요가 제기되고 있음을 보여 준다.

베리타스교과운영워크숍은 학기별 연 2회로 정례화되었다. 서로 다른 전공의 교원이 팀을 이루어 수업을 운영하는 방식에서는 분반 토론, 역할 분담, 평가 기준과 같은 문제에 대해 강좌별 해법을 마련해야 한다. 워크숍은 이러한 운영 경험을 교원 사이에 공유하고 다음 학기 수업에 반영하는 환류의 통로로 기능한다.

4. 베리타스 교과목 운영사례 및 성과

2.1. 기후위기와 인류 : 토론과 현장을 결합한 운영

2025학년도 2학기 베리타스 강좌 1 기후위기와 인류는 서로 다른 전공의 교원 3인과 교육 펠로우, 조교진이 협업하여 운영한 융합토론형 강좌다. 수업은 기후위기의 과학적 근거, 소빙기와 기근의 생태사적 맥락, 인류세의 현황을 다루면서 기후공학 조별 토론 배틀, 대한민국 생태헌법 제정안 만들기, 성장과 탈성장에 관한 찬반 토론을 병행했다. 자연사박물관·에너지움·생태공원 등 5개 기관 현장답사, 미래 기후변화 시뮬레이션 실습, 미래 사회를 상상하는 UCC 제작도 연계하였다. 이 강좌는 과학적 탐구, 인문학적 성찰, 실천적 활동을 한 학기 안에 결합한 사례다. 학생들은 기술적 쟁점에서 출발하여 기후위기 담론과 제도적 대응까지 논의를 확장하고, 동일한 문제를 여러 관점에서 해석하며 자신의 입장을 논증하는 경험을 하였다(서울대학교, 2026b).

2.2. 공존–환경, 사회 그리고 소통 : 자기 역량 인식의 변화

베리타스 강좌 1 공존—환경, 사회 그리고 소통은 기후위기, 생물다양성, 인구 변화, 이주와 포용, 언어와 문화를 공존이라는 틀로 연결해 다룬다. 수업은 주제 강의, 전체 및 소규모 토론, 전문가 특강, 학생 연구발표 포럼을 결합하여 운영되었으며, 개발과 보전은 양립할 수 있는가, 서로 다른 가치관을 가진 사람들이 어떻게 함께 살아갈 수 있는가와 같은 질문을 중심에 두고 운영되었다. 학기 초와 말에 실시한 자기역량 평가에서는 14개 항목이 모두 상승했다. 변화 폭은 ICT 역량이 3.27점에서 3.67점으로 가장 컸고, 미디어 리터러시 3.58점에서 3.97점, 폭넓은 분야에 대한 관심과 지식 3.43점에서 3.81점, 타인에 대한 공감 능력 3.72점에서 4.05점 순으로 나타났다. 수업 요소별 평가에서도 토론 세션이 개인 역량 향상에 도움이 되었다는 응답은 90%, 주제의 심층적 이해에 도움이 되었다는 응답은 91%로 나타났다(서울대학교, 2026b).

4. 결론 및 함의

베리타스는 융합교육을 여러 전공의 내용을 함께 다루는 교과목으로 구성하는 데 그치지 않고, 관점의 융합에서 실천의 융합, 문제해결의 융합으로 나아가는 학습 경로를 설계했다. 강좌 1, 실천, 강좌 2를 독립된 필수 공통교육 영역 안에 배치하고, 교과목군별 학습목표·수강 시기·운영 규모를 달리한 점이 특징이다. 다양한 단과대학 소속 교원의 참여와 강좌 확대는 이러한 구조가 실제 운영으로 이어지고 있음을 보여 준다.

이 과정에서 전담 운영기구, 분반 토론 지원, 교육 펠로우 제도, 정책연구와 워크숍 등 질 관리 정책은 확대된 운영 체계를 뒷받침하는 기반으로 기능했다. 운영 사례는 융합수업이 다학문적 주제의 이해, 토론, 현장 및 프로젝트 활동을 연결하는 방식으로 운영될 수 있으며 이러한 학습 경험이 학생들에게 긍정적으로 인식되었음을 보여준다.

이후 연구에서는 강좌 1에서 형성한 관점과 소통의 경험이 실천의 프로젝트 수행, 강좌 2의 협업적 문제해결로 이어지도록 수강 경로와 교과목 간 연계를 지속적으로 점검할 필요가 있다. 또한 향후에는 수강 이력, 학습 산출물, 토론 참여, 전공 탐색 및 선택의 변화 등을 추적하여 단계적 융합교육의 효과를 검토할 필요가 있다. 베리타스의 과제는 확대 자체가 아니라, 학생이 서로 다른 관점을 연결하고 공동의 문제를 해결하는 경험을 지속적으로 축적하도록 운영의 질과 학습 경로를 정교화하는 데 있다.

참고문헌

김대영, 현민철, 김정민. (2019). 융합교육 내실화를 위한 교양교육과정 평가 도구 개발. 한국융합학회논문지, 10(5), 221-228.

김미수. (2025). 대학 교양 교육과정에서 융합교과 설계 준거 개발. 홀리스틱융합교육연구, 29(4), 315-342.

김은아. (2025). 전공자율선택제와 융합교양교육: 학문적 기반 형성을 위한 교육적 접근. 교양교육연구, 19(4), 41-54.

남진숙. (2024). 전공자율선택제(무전공제) 현황과 운영의 방향성. 교양교육연구, 18(5), 85-97.

서울대학교. (2026a). 2026년도 서울대학교 운영성과 자체점검 보고서. 서울대학교.

서울대학교. (2026b). 서울대학교 임팩트 리포트 [발간 예정]. 서울대학교.

서울대학교 학부대학. (2026). 베리타스 교과목 리스트 및 개발·신설 현황. 서울대학교 학부대학.

윤미희, 오헌석. (2023). 토론 기반 대학 융합교양교육 설계 및 운영 전략 탐색: S대학 융합 주제 교양교과목 사례를 중심으로. 교육문화연구, 29(4), 277-303.

허영주. (2013). 대학 융합교육의 문제점과 개선방안 탐색. 교육종합연구, 11(1), 45-79.

Oudenampsen, J., Das, E., Blijlevens, N., & van de Pol, M. (2024). How to cross the line: Design principles for interdisciplinary education. *MedEdPublish, 13*, 35.

Stenalt, M. H., Sørensen, M. T., & Lindvig, K. E. (2025). Exploring student engagement in studies into higher education interdisciplinary learning: A scoping review. *Review of Education, 13*, e70085.

세션 Ⅷ 토론 1

융합교육의 진전은 어떻게 가능한가

— 「융합교육 혁신 플랫폼 베리타스 교과목」에 대한 토론

정 연 재(인하대학교)

오늘날 대학에서 '융합'은 가장 익숙한 교육혁신의 언어 가운데 하나입니다. 그러나 융합이라는 이름을 가진 교과목이 많아졌다고 해서 대학에서 실제 융합교육이 충분히 이루어지고 있다고 말하기는 어려울 것입니다. 이른바 '융합교과의 과잉과 진정한 융합교육의 빈곤'이라는 역설이 우리 대학의 현실입니다. 이러한 점에서 박종소 교수님께서 발표하신 「융합교육 혁신 플랫폼 베리타스 교과목」은 융합교육을 공통교육과정 전체의 구조 속에 하나의 독립된 필수 영역으로 제도화함으로써, 교육과정 수준의 융합교육 체계를 구축했다는 점에 큰 의미가 있다고 생각합니다. 기존의 융합교육이 개별 교과목 차원에서 단편적으로 운영되는 경우가 많았다면, 베리타스는 융합교육을 공통교육의 한 축으로 명확하게 위치시키고 있다는 점에서 차별성을 갖습니다. 실제로 서울대학교는 기존의 <학문의 기초-학문의 세계-선택교양> 체계를 <학문의 토대-지성의 열쇠-베리타스-지성의 확장>으로 재편하고, 베리타스를 독립적인 필수 영역으로 설정한 바 있습니다. 이와 함께 베리타스를 <베리타스 강좌 1-베리타스 실천-베리타스 강좌 2>로 구조화하여, 관점의 융합에서 실천과 문제해결의 융합으로 이어지는 단계적 학습 경로를 설계했다는 점도 주목할 만합니다. 또한 소규모 토론 분반, 교육 펠로우와 조교, 운영위원회와 워크숍 등 질 관리 체계를 구축함으로써 융합교육이 지속 가능한 교육과정으로 운영될 수 있는 제도적 기반을 마련했다는 점도 의미가 있습니다. 이와 같은 성과에 공감하면서 두 가지 질문을 드리고자 합니다.

첫째, 서울대학교 공통교육과정 개편의 교육적 토대와 구성 원리는 무엇인가 하는 질문입니다. 서울대학교는 기존 교양교육 체계를 공통교육과정으로 전면 개편하고, 이를 '학문의 토대-지성의 열쇠-베리타스-지성의 확장'이라는 네 영역으로 재구조화하였습니다. 또한 '도전과 공감으로 미래를 여는 지성'이라는 인재상과 도전혁신•의사소통•사회공헌•문제해결이라는 핵심역량을 제시하고 있습니다. 제가 궁금한 것은 이러한 인재상과 핵심역량이 네 영역의 교육과정 구조와 어떠한 원리로 연결되어 있는가 하는 점입니다. 다시 말해, 각 영역이 어떤 교육적 목적을 담당하며 서로 어떠한 관계를 이루도록 설계되었는지 설명해주시면 좋겠습니다. 교육과정의 개편은 단순히 영역을 새롭게 구분하거나 교과목을 재배치하는 문제가 아니라, 공통교육이 무엇을 위한 교육이며 어떠한 인간과 지성을 형성하려는 교육인지에 대한 목적과 정체성을 구조와 내용에 일관되게 반영하는 작업이라고 생각하기 때문입니다.

둘째, 베리타스에서 말하는 융합은 어떠한 구조와 원리로 구현되고 있는가 하는 문제입니다.보다 구체적으로는 베리타스의 '관점의 융합-실천의 융합-문제해결의 융합'은 위계적 발전단계인가, 아니면 서로 다른 융합교육 유형의 연계인가 하는 것입니다. 발표문에서는 강좌 1에서 서로 다른 해석과 학문적 관점을 접하고 자신의 견해를 형성한 뒤, 실천 단계에서 산출물을 제작하고, 강좌 2에서는 현실의 복합 문제를 정의하여 협업을 통해 해결안을 도출하는 구조를 제시하고 있습니다. 이러한 설계는 학생의 학습경험을 연계한다는 점에서 매우 의미 있다고 생각합니다. 다만 여기에서 한 가지 궁금한 점은 이러한 구조가 융합의 수준이 점차 높아지는 위계적 발전단계인지, 아니면 서로 다른 교육목표와 학습경험을 갖는 융합교육의 상이한 유형을 연계한 것인지 하는 점입니다. 저는 최근의 연구에서 다학제(MD), 학제간(ID), 초학제(TD)를 낮은 수준에서 높은 수준으로 발전하는 위계적 단계로 이해하기보다는, 학습목표, 과제 구조, 문제해결 방식, 참여 주체가 서로 다른 교육적 실천의 유형으로 이해할 필요가 있다는 점을 제안한 바 있습니다. 하나의 주제를 여러 학문적 관점에서 비교하고 그 차이를 인식하는 다학제적(MD) 학습 역시 '낮은 수준의 융합'이 아니라 그 자체로 중요한 교육적 성취이기 때문입니다. 그렇다면 베리타스에서 제시하는 세 단계의 관계를 낮은 단계에서 높은 단계로의 진전이 아니라 서로 다른 융합적 학습경험의 연결로 이해할 수 있는지 궁금합니다. 또한 세 교과목군의 차이를 융합의 정도보다는 각각의 교육목표와 과제 구조, 학생에게 기대하는 학습성과의 차원에서 보다 명확하게 규정할 수 있다면 베리타스의 교육적 정체성이 한층 선명해질 수 있을 것 같습니다.

단일 학문만으로는 충분히 다루기 어려운 복합적 문제의 출현, 기초와 응용의 경계를 넘나드는 융합연구의 확산, 그리고 개별 학문을 넘어서는 ‘공통의 지적 원리’에 대한 관심의 부활 등 오늘날 학문 간 통합의 필요성은 더욱 커지고 있습니다. 돌이켜보면 새로운 지식과 관점은 익숙한 학문의 경계를 넘어 기존의 전제를 의심하고 서로 다른 관점을 연결하는 과정에서 형성되어 왔습니다. 이러한 점에서 서울대학교 베리타스의 시도는 융합교육을 개별 교과목의 차원을 넘어 공통교육과정의 체계 속에서 구현하려는 주목할 만한 실험이라고 생각합니다. 앞으로 베리타스가 지향하는 융합의 개념과 교육적 원리, 그리고 학문 간 관점을 연결하는 학습구조를 더욱 정교하게 발전시켜 융합교육의 의미 있는 모델로 자리매김하기를 바랍니다. 감사합니다.

세션 Ⅷ 발표 2

공통핵심 교육의 중요 기제로서 학부대학 교과인증과정 개발과 운영

김 지 현(서울대학교)

1. 교과인증과정과 대학교육

1.1. 배경과 필요성

전 세계 대학들은 급격한 사회적, 시대적, 교육적 변화에 대응하기 위하여 다양한 목적과 형태의 '준학위' 또는 '인증과정'으로서 마이크로디그리(Micro-degree) 프로그램을 도입·운영하고 있다. 마이크로디그리는 전통적인 학사나 석사 학위에 비해 짧은 기간 동안 특정 분야의 지식과 역량을 집중적으로 습득할 수 있도록 설계된 모듈형 교육과정을 의미한다. 이로 인해 많은 경우 대학의 마이크로디그리는 전공과 기술 실무 중심, 그리고 단기간의 자격증 획득 등의 특징을 가진다.

특정한 학문 분야에 대한 '깊이' 있는 탐구와 관련 지식의 획득을 추구하는 '전공'과 달리, 대학의 '교양'은 '폭넓은' 지식과 능력, 그리고 소양을 체득하게 하는 인간성의 형성에 관여하는 영역으로서 대학교육의 중요한 축을 담당해 왔다. 그러나 이러한 속성으로 인하여 대학에서 교양교육 영역은 특별한 능력과 자질, 지식의 속성을 인정받는 '마이크로디그리' 수여 교과과정과는 기본적으로 거리가 있어 왔다. 그러나 최근 교양교육의 목적과 특징에 대한 새로운 이해와 그 역할에 대한 재인식은 이러한 마이크로디그리의 가능성을 교양교육 내에서도 모색하게 하였다. 교양교육은 모든 전공의 기초가 되는 지식과 능력을 형성하며, 다면적이고 포괄적인 자기 이해와 세계 이해의 틀을 제공한다. 이러한 맥락에서 교양교육을 기반으로 하거나 전공과 융합하여 마이크로디그리 영역의 외연과 종류를 확장하는 일은 대학 교육의 균형성과 지속가능성을 확보하는 데 필수적이다.

최근 서울대학교는 마이크로디그리의 일환으로 기존 전공 중심 교과인증과정을 기반으로 하면서도, 대학 교육의 중요한 축인 교양교육을 위한 공통교육과정 중심의 교과인증 프로그램을 개발하고 시행하기 시작하였다. 공통교육을 중심으로 한 교과인증과정의 개발, 도입과 체계적 운영, 성과의 인증은 교양교육과정의 구조화와 교양교육의 목적 실현에 실질적으로 기여할 수 있을 뿐 아니라, 학생들로 하여금 교양 교과목과 교양교육과정을 보다 심층적으로 탐구하고 학습하도록 유도함으로써 교육 경험의 깊이와 의의를 한층 강화할 수 있게 한다는 교육적 공감대가 구체적으로 실현된 것이다. 또한 학생들의 선택권을 확대하고, 주도적이며 개별화된 교양교육과정 이수 트랙을 제공함으로써 학습의 자율성과 효율성을 높이는 데에도 기여할 수 있다는 믿음을 기반으로 한다.

본 연구는 교양교육의 중요성과 의의를 반영하고 그 교육적 경험을 응축하여 활용할 수 있도록 하는 서울대학교 '공통교육 교과인증과정'의 목적과 특징, 개발 과정, 종류 및 구체적인 운영 현황을 살펴보는 것을 목적으로 한다.

2. 교과인증과정 패러다임의 변화

2.1. 서울대학교 교과인증과정 개요

서울대학교는 2022년부터 '교과인증과정'을 운영하기 시작했다. 서울대학교의 교과인증과정은 다양한 학문 탐색의 기회를 유연하게 제공하는 동시에 학술적 수월성을 중시하며, 단기간에 전문적·직업적·기술적 자질을 획득하는 데 초점을 두는 일반적인 마이크로디그리와 달리, 전체 학위과정 내에서 학문적 경험과 지식이 유의미하게 축적되고 성숙해지도록 설계되어 있으며, 선택과 집중을 통해 교육적 상승 효과를 실현하는 것을 지향

한다. 서울대학교의 고유한 교육 목적과 운영 체계를 갖춘 변형된 마이크로디그리 형식이라 할 수 있다.

서울대학교 교과인증과정(마이크로디그리)은 2026년 1학기 현재, 전체 15개 대학 및 기관에서 67개 인증과정이 개설되어(학부 57개, 대학원 10개), 2026년 1학기까지 총 74명의 이수 완료자를 배출하였다. 교육단위별로는 혁신공유학부가 가장 많은 27개 과정을 개설하고, 학부대학과 공과대학이 각각 5개 과정, 사범대학·사회과학대학·생활과학대학이 각각 4개 과정을 제공한다. 이수 학생 수를 살펴보면 농업생명과학대학의 대학원 과정인 '첨단융합식물건강증진'이 가장 많고(24명), 사회과학대학의 '거시경제학 고급'(8명), 데이터사이언스대학원의 '데이터사이언스 초급'(7명), 공과대학의 '항공드론AI빅데이터이해'(4명) 순을 보이고 있다. 출범 당시부터 전공 중심으로 설계된 서울대학교 교과인증과정은 전반적으로 전문·실무 특화 프로그램의 개설과 운영이 활성화되어 왔고, AI·데이터·첨단 융합 기술 등 실무 중심 프로그램에 대한 학생들의 수요가 큰 경향이었음을 확인할 수 있다.

주목할 만한 것은 전체적으로 전공을 중심으로 구성되어 있는 서울대학교의 교과인증과정 가운데, 교양교육을 위주로 하는 '학부대학의 교과인증과정'이 5개 신설·운영되기 시작했다는 사실이다. 현재와 같은 서울대학교 교과인증과정의 체계가 성립하여 운영되기까지는 2025년 설립된 학부대학의 공통교육과정을 중심으로 하는 교양 교과인증과정을 개발·운영하기 위한 '교과인증과정의 패러다임의 변화'라고 불릴 만한 연구와 실천적 노력이 있었다.

2.2 교양 중심 교과인증과정 개발

2.2.1. 기존 교과인증과정 발전과제 도출

기존 서울대학교에서 운영 중인 교과인증과정의 현황을 파악하기 위해 문헌 분석을 실시하였다. 이를 위해 서울대학교 학칙 중 '교과인증과정 이수'와 관련된 규정을 검토하고, 2024년 기준으로 작성된 공식 자료를 활용하여 교과인증과정의 개요, 신설 및 운영 절차, 구성 방식, 교과목 이수 조건 등 개설 및 운영 관련 절차와 규정을 확인하였다. 2024학년도 2학기 기준으로 서울대학교에서 개설·운영 중인 총 44개의 교과인증과정 목록과 내용을 정리하였다. 이를 통해 각 인증과정의 운영 방식, 교육 내용, 이수 기준을 파악하고, 운영상의 강점과 개선 과제를 도출하였다.

대표적으로 다음과 같은 과제가 확인되었다. 1) 교양교육의 목적과 구체적 의의 확인을 위한, 전공 중심으로 이루어진 교과인증과정의 정의와 목적에 대한 관점의 변화, 2) 교과인증과정의 주관기관으로서의 학부대학의 참여, 3) 공통교육과정 교과목으로도 인증과정 설계가 가능하도록 위상 확립, 4) 교양교육의 내실화를 위한 공통교육과정 필수 요건과 중복 인정, 5) 관련 규정 개정, 6) 학생 지도 및 홍보 등 효율적이고 체계적인 관리와 같은 교양교육 중심 교과인증과정 개발 과제가 확인되었다.

2.2.2. 사례 분석

국내·외 대학에서 운영 중인 마이크로디그리 및 Certificate 프로그램 등 교과인증과정과 유사한 제도를 조사하고, 그 특성과 운영 방식을 비교·분석하였다. 국내 대학의 경우, 먼저 전공 중심 마이크로디그리 운영 대학으로 연세대학교, 한양대학교, 인하대학교, 한성대학교를 분석하였다. 교양 중심 마이크로디그리 운영 사례로는 목원대학교와 동양대학교가 조사 대상에 포함되었다. 이 중 목원대학교는 5대 핵심역량 강화를 목표로 14개의 교양 마이크로디그리를 운영하고 있으며, 이수자에게 교양학위를 부여한다.

사례 조사 결과, 국내 대학들은 대부분 전공 또는 직무 중심의 마이크로디그리 프로그램을 운영하고 있으며, 진입 장벽을 낮춤으로써 다양한 학생들의 참여를 유도하고 있었다. 이수 완료 시에는 공식 증명서에 표기하거나 별도의 인증서를 발급하는 방식으로 학습 이력을 명확히 기록하고 있다. 또한, 단과대학 외에도 융합교육센터, 교양교육 전담 부서 등 다양한 조직이 마이크로디그리 제도의 운영을 담당함으로써, 운영 주체의 다변화가 이루어지고 있는 것으로 나타났다. 이러한 분석을 바탕으로 본 연구는 교과인증과정의 모듈화 및 융합 설계 강화, 교양 중심 교과인증과정의 운영을 위한 제도적 유연성 확보, 디지털 인증 체계 마련, 운영 주체의 다양화 필요성과 같은 시사점을 도출하였다.

한편, 국외 사례로는 Yale 대학교와 Harvard 대학교에서 운영하는 Certificate 프로그램을 조사하였다. 이 중 Yale 대학교는 '고급 언어 인증(Advanced Language Certificates)', '학제간 융합 인증(Interdisciplinary

Certificates)', '능력 기반 인증(Skills-based Certificates)'의 세 가지 유형으로 구성된 Certificate 제도를 운영하고 있다. 서울대학교 교양 중심의 교과인증과정 개발을 위하여 각 유형의 대표 사례로 '프랑스어(French)', '근동 언어 및 문명학(Near Eastern Languages and Civilizations)', '번역학(Translation Studies)', '민족지학(Ethnography)', '데이터 사이언스(Data Science)' 인증 프로그램을 선정하고, 이수 기준 및 운영 방식 등 구체적인 내용을 분석하였다.

Yale의 Certificate 프로그램은 자연, 사회, 인문 등 다양한 학문 영역을 포괄하며, 공공성 및 사회적 이슈 중심의 교양적 융합 학습을 지향하는 것이 특징이다. 또한 선이수 과목 및 자격 선언 체계를 갖추고 있으며, 인증을 희망하는 학생은 마지막 등록 학기에 'Declaration of Candidacy'를 제출하고, Yale Hub 및 Degree Audit 시스템을 통해 이수 현황을 관리할 수 있다. 이와 같은 체계는 학습 동기를 강화하고, 행정적 추적과 분석의 효율성을 제고하는 데 기여한다.

Harvard 대학교가 최근 운영을 시작한 '시민 참여 인증(Certificate for Civic Engagement)'의 인증 요건, 교육 목표, 교과목 승인 절차, 운영 방식 및 지원 방안 등을 분석하였다. 이 인증 제도는 학제 간 교과목과 공공 실습 활동의 연계를 중심으로 설계되어 있으며, 교실 수업과 실제 사회 참여 경험을 유기적으로 통합하는 데에 중점을 둔다. 구체적으로는, 등급 기반 교과목 및 참여형 학술 과목 수강 외에도 지역사회 봉사 300시간 이상 수행, Capstone Retreat 참여, 정기적인 성찰 과제 제출 등이 요구된다. 이는 학문적 엄격성과 실천적 사회 참여 간의 상호 강화가 이루어지도록 설계한 사례로, 교과학습과 공공활동 간의 연계 구조가 체계적으로 마련되어 있음을 보여준다.

2.2.3. 대학 공동체 인식조사

1) 학생 설문조사

서울대학교 교과인증과정 및 교과목 개설에 대한 학생 설문조사 분석 결과, 응답자의 61.9%가 교과인증과정에 대해 '전혀 알지 못한다'고 응답하여 홍보의 필요성을 보여주었다. 반면, 전체 응답자 중 48% 이상이 향후 교과인증과정에 참여 의사를 보여 상당한 수요가 있음을 확인할 수 있었으며, 그 주요 이유로는 '전공 이외의 내용 탐색'과 '전공 외 이수 교과목의 제도적 인정'이 꼽혔다.

교양 중심의 교과인증과정 개발 예시를 제시하고 이에 대한 이수 의사를 확인한 결과, '인공지능(AI)에 대한 이해와 활용', '외국어', '예술과 창의적 사고', '과학기술 커뮤니케이션', '자율·창의 연구' 등 거의 모든 주제에서 학생들의 높은 관심과 수요가 확인되었다. 자유롭게 교과인증과정으로 개설되기를 희망하는 주제를 묻고 키워드 빈도분석도 실시하였는데, '경제', '환경', '법', '경영', '예술', '국제', '철학', '데이터' 등과 관련된 제안의 빈도가 높게 나타났다. 학생 제안 주제를 분석한 결과, '인공지능과 데이터 과학', '심리와 뇌과학', '환경과 지속가능성', '경제와 금융', '경영과 창업', '국제와 글로벌 이슈', '법과 윤리', '예술과 문화', '기술과 공학', '언어와 커뮤니케이션', '인문학과 철학', '기초과학과 수학', '체육과 웰빙'과 같은 교과인증과정 주제를 범주화할 수 있었다. 이 외에도 설문조사를 통해 학생들이 기대하는 교과인증과정 이수 교과목 수, 성적 평가 방식, 이수 인정 최저 성적 기준 등 운영 방식과 필요한 지원에 대한 희망 사항을 확인하였다.

2) 심층 인터뷰

교과인증과정 이수 경험이 있는 졸업생 심층 인터뷰 결과, 교과인증과정을 개발할 때에는 하나의 주제 아래 개별 교과목 간의 연계성을 강화하고, 학생들이 이수한 교과목의 내용을 융합하여 자율적으로 적용해 볼 수 있는 기회를 제공하는 것이 중요하다는 점이 확인되었다. 또한, 학생들이 교과인증과정을 이수하는 과정에서 지속적으로 지원을 받을 수 있도록 전담 행정 창구를 마련하고, 멘토-멘티 프로그램 등 이수자 간 교류를 촉진할 수 있는 구조적 지원 체계를 갖출 필요가 있다. 이와 더불어, 교과인증과정 이수 내역의 활용도를 높이기 위한 방안도 함께 모색되어야 한다. 특히, 학생들이 교과인증과정에 대해 보다 쉽게 접근하고 이해할 수 있도록, 종합적인 정보를 제공하고 적극적으로 홍보하는 노력이 요구된다.

<표 56> 공통교육 교과인증과정 개요

교과인증과정명 (국문)	세계 시민성	컴퓨팅과 AI의 기초	문화로 읽는 스페인어권 세계	지속가능한 AI 리더십	자율창의연구
교과인증과정명 (영문)	Global and Civic Engagement	Introductory Computing and AI	Reading the Hispanic World through Culture	Sustainable AI Leadership	Independent Research and Creativity
신설 시기	2025-1학기	2025-1학기	2025-2학기	2025-2학기	2026-1학기
이수 학생수	0명	2명	0명	0명	0명
참여 및 소속	• 주관기관: 학부대학 • 이수대상: 학부 • 참여교수: 인문대학 철학과, 사회과학대학 정치외교학부, 농업생명과학대학 산업인력개발학과, 국제대학원 국제학과	• 주관기관: 학부대학 • 이수대상: 학부 • 참여교수: 공과대학 화학생물공학부	• 주관기관: 학부대학 • 이수대상: 학부 • 참여교수: 서양어문학부 스페인어학전공 교원	• 주관기관: 학부대학 • 이수대상: 학부 • 참여교수: 공과대학 컴퓨터공학부, 인문대학 철학과, 자연과학대학 과학학과, 사회과학대학 언론정보학과	• 주관기관: 학부대학 • 이수 대상: 학부 • 참여교수: 학부대학 교육부학장, 학생부학장, 학생자율교육 책임 연구교수
교육 목표	• 지식적 측면: 지역 및 세계사회에 대한 다원적 지식을 통합적으로 이해함. • 태도·윤리적 측면: 공동체적 삶과 관련된 윤리적 주제를 성찰하고 지적·윤리적 판단 능력을 함양함. • 실천적 측면: 세계사회의 시민으로서 사회의 변화와 발전에 주체적으로 참여하고 협력하는 능력을 함양함.	• 모든 전공 학생들에게 컴퓨터 소프트웨어와 인공지능기술을 쉽게 파악하고 디지털 세상을 바라보는 시각을 구체적으로 형성하게 함 • 소프트웨어와 인공지능적인 문제 해결 사고방식을 통해 각자의 분야에서 미래에 가능한 응용을 창조하거나 예측할 수 있는 능력을 갖추게 함 • 소프트웨어와 인공지능 기술의 원리를 이해시켜 유효기간이 긴 지식을 전달하고 각자 전공 분야의 유용한 밑거름이 되도록 함	• 스페인 및 중남미 지역의 문화, 역사, 사회에 대한 다각적 이해 증진 • 스페인어권 인문학적 소양을 바탕으로 글로벌 문화 감수성 및 문제 해결 능력 함양 • 언어와 문화 통합 교과를 통한 융합적 사고 역량 강화	AI 기술의 기본 원리를 이해하고, AI 기술의 개발 및 활용 과정에서 발생하는 법적·사회적·윤리적 문제를 이해하며, 이에 대응하기 위한 비판적 사고 능력을 함양함.	• 미래 지식 공동체의 일원으로서 자율적·창의적 탐구 능력과 태도 형성 • 기본적·핵심적인 연구 능력 함양 • 창의적·융복합적인 지식을 발견하고 활용하는 능력 배양

신설 배경 및 필요성	시대적 요구와 대학교육의 사명: 대전환기에 공적·윤리적으로 적절한 판단을 내리고 실천하는 글로벌 인재 양성이 요구됨.통합적 지식 및 관점의 필요: 지역사회와 세계의 문화 및 현실에 대한 다원적 이해와 국제적 관점에서의 체계적 접근이 필요함.실제적 문제 해결 능력: 자유·정의·평등·포용·인권·전쟁·환경 등 개인적·전 지구적 문제에 대해 윤리적 질문을 제기하고 해결 방안을 모색하는 능력이 요구됨.	• 많은 전공 분야에서 컴퓨팅 사고력, 데이터 사고력의 중요성이 주목받고 있으며 기초 컴퓨팅/인공지능 관련 교과목 수요가 급증함 • 공과대학 등 일부를 제외하고는 기초 교과목 없이 전공 교과목만 개설되어 배경지식과 코딩 능력 편차로 인한 교육 효율성 저하 발생 • 다양한 전공의 학생들에게 기초적이고 공통적인 교육을 제공함으로써 관련 전공으로의 문턱을 낮추고 교육의 효율성을 높일 필요가 있음	• 스페인어권 지역(스페인, 중남미 등)에 대한 인문학적 지식 수요 증가 • 언어 습득을 넘어 역사·문화·사회 전반에 대한 깊이 있는 교육 필요 • 다양한 전공 학생을 위한 기초 학문 차원의 융합 교육과정 제공	AI 기술의 급속한 발전에 따라 학업 진실성, 저작권 및 표절, 국방 기술의 윤리적 쟁점 등 새로운 사회적·윤리적 문제가 등장하고 있음. 또한 AI가 생성하는 편견과 유해 콘텐츠, 딥페이크를 통한 성적 착취, AI 기반 의사결정에서의 차별과 배제 등은 AI 개발·활용 주체의 윤리적·사회적 책임에 대한 교육의 필요성을 높이고 있음. 이에 AI의 기본 원리에 대한 이해를 바탕으로 기술의 사회적·법적·윤리적 문제를 비판적으로 분석하고, 인간과 AI가 공존할 수 있는 책임 있는 AI의 개발·활용 역량을 함양하고자 함.	• 대학에서 자율적·자기주도적인 배움의 경험 강화 필요성 증대 • 지식의 수동적 습득과 정답 찾기에서 벗어나 독립 연구를 통한 능동적 학습 경험 제공 • 학부생의 연구 경험과 창의성 함양 요구 대응 • 학부대학 인재상('도전과 공감으로 미래를 여는 지성')에 부합하는 연구 역량 체계적 인증
교과과정 주요 특징 및 활동	융합적·학술적 탐구: 역사·문화·사회적 맥락에서 다양한 이론·개념·사례를 융합적으로 탐구함. 실천적 연계(Service Learning): 사회봉사 및 국내외 실천 활동을 통해 타인 및 지역사회와 교류하고, 학습 내용을 실제 맥락에 적용함. 글로벌 리더십 함양: 지적 수월성을 넘어 공동체적·도덕적 가치관을 형성하고 대학에서의 배움을 삶과 실천으로 연계함.	• 컴퓨팅 사고력 및 데이터 분석, 자연어처리 등 기초부터 응용까지 단계적 교과 구성 • 공과대학 및 학부대학 개설 강좌를 활용한 소프트웨어/AI 문제해결 사고방식 함양	• 문학, 미술, 영화, 역사 등 다양한 문화 콘텐츠 활용 • 지역 연구와 인문학적 분석을 결합한 융합형 교과 체계 운영	AI의 기본 원리와 데이터사이언스에 대한 기초적 이해를 제공 윤리·데이터·기술·문화·사회정의를 다루는 교과목을 연계함. AI 기술 자체에 대한 이해와 AI가 사회에 미치는 영향을 비판적으로 분석하는 관점을 함양하도록 구성함.	• 학생의 자발적 관심에 기반한 학생자율연구를 중심으로 기초(탐구)-심화-실천 단계의 연구 경험 제공 • 학생자율세미나를 통해 공동체적 협력과 문제 해결 경험 제공 • 연구방법론 관련 교과목과 창의성 함양 교과목 연계 • 다양한 학문 분야 지식을 활용한 분석틀 및 문제해결 방법 탐색으로 자율적 연구 역량과 창의성의 상호 연계 도모

기대 효과	모든 전공 및 진로 분야에서 요구되는 세계 시민으로서의 지식과 태도를 함양하고, 개인과 인류사회의 발전에 기여하는 실천적 글로벌 리더로 성장하도록 지원함.	• 디지털 세상에 대한 구체적 시각 형성 및 전공 분야에서의 응용·창조 능력 확보 • 유효기간이 긴 컴퓨팅/AI 원리 지식을 바탕으로 한 전공 역량 강화 • 비전공자의 데이터·소프트웨어 관련 분야 접근성 증대 및 학문 간 융합 기반 마련	• 스페인어권 지역에 대한 인문학적 이해 증진 및 글로벌 역량 강화 • 다양한 학문 연계를 통한 융합적 사고 능력 및 문화적 포용성 함양	AI 기술의 기본 원리에 대한 이해를 바탕으로 기술의 사회적·법적·윤리적 문제를 비판적으로 분석하고, AI의 책임 있는 개발과 활용에 필요한 비판적 사고 및 사회적 책임 의식을 함양함.	• 다양한 전공 및 진로에서 활용할 수 있는 기초 연구 능력 함양 • 미래 사회의 구성원으로서 문제를 발견하고 해결 방안을 제시하는 창의적 능력과 태도 형성
이수 기준	교과목 리스트 중 9학점 이상 이수, 이수과목 학점 평균 2.7 이상 및「사회봉사 1」필수 이수	• 교과목 리스트 중 9학점 이상 이수 • 이수과목 학점 평균 2.7 이상 • 기초영역 교과목*은 최대 1과목만 인정	• 교과목 리스트 중 9학점 이상 이수 • 이수과목 학점 평균 2.7 이상 • 기초영역 교과목*은 최대 1과목만 인정	9학점 이상 이수, 이수과목 학점 평균 2.7 이상. 또한「컴퓨팅 핵심: 데이터 중심의 인공지능」 또는 F37.302 「컴퓨팅 응용: 데이터 사이언스의 기초」중 1과목 이상을 이수하고, 해당 과목을 제외한 교과목 중 2과목 이상을 이수함.	• 교과목 리스트 중 9학점 이상 이수 • '학생자율연구' 및 '학생자율세미나' 교과목군에서 4학점 이상 필수 이수 • 최종 이수 교과목 전체 평균 평점 3.0 이상 취득
교과목 리스트	사회봉사 1·2·3, 베리타스 강좌 1: 자유와 정의, 글로벌 이슈와 윤리적 사고, 인권·NGO·세계 시민사회, 세계와 지역의 환경문제, 민주주의와 시민의 역사	• 컴퓨터의 개념 및 실습* • 컴퓨팅 기초: 처음 만나는 컴퓨팅* • 컴퓨팅 핵심: 컴퓨터로 생각하기* • 컴퓨팅 응용: 자연어처리의 기초 • 컴퓨팅 응용: 데이터사이언스의 기초 (신설 예정: 컴퓨팅 핵심: 데이터 중심의 인공지능)	• 스페인어 기초와 문화* • 스페인어권 문화의 이해* • 스페인과 중남미의 역사와 사회 • 영화와 문학으로 읽는 스페인어권 • 스페인어권 현대 사회 이슈	「컴퓨팅 핵심: 데이터 중심의 인공지능」; 「컴퓨팅 응용: 데이터사이언스의 기초」; 「현대사회와 윤리」; 「인공지능과 데이터 윤리」; 「데이터와 기술문화」; 「과학기술과 사회정의」	• 학생자율연구: 탐구·심화·실천 • 학생자율세미나: 주제·거주와 배움 • 창의와 도전 • 창의와 탐구: 창의성을 깨우는 아두이노·해체와 재창조·미래를 여는 AI 연금술사 • 과학과 실험의 기초

3) 희망 주제 분석

학생과 교수가 희망하는 교양 교과목의 주요 주제를 파악하기 위해, 학생을 대상으로 실시한 '교양교과목 주제 공모전'의 키워드와 교수들이 개설을 희망한 신입생세미나의 주제를 각각 분석하였다. 학생들에게서 가장 많이 확인된 주제는 '사회'였고, 신입생세미나 교과목 부제에서는 '세상'이 가장 빈번하게 등장한 키워드로 나타나, 서울대학교 교수와 학생 모두가 사회적 이슈에 주목하고 있음을 확인할 수 있었다. 또한 공모전 제안에서 '현재', '삶' 등의 키워드가 높은 빈도로 나타난 점은, 학생들이 자신이 당면한 삶의 문제와 현실적 이슈에 적극적인 문제의식을 가지고 있음을 시사한다. 이러한 분석을 바탕으로, 본 연구는 현대 사회에서 활발히 논의되고 있는 주제뿐 아니라, 학생들의 실제 삶과 밀접하게 연결된 교과 주제를 적극적으로 개발할 필요가 있음을 확인하였다.

3. 서울대학교 공통교육 중심의 교과인증과정

3.1. 공통교육 중심 교과인증과정의 특징

3.1.1. 교양교육의 중요성과 학부대학의 위상

대학교육의 한 축으로서 교양교육의 중요성을 인식하고, 공통교육과정을 기반으로 하는 교과인증과정의 개설 및 운영의 필요성을 대학공동체가 인정하게 되었다. 교과인증과정의 목적이나 이의에 해당하는, 교과인증과정 운영 지침 '교과인증과정 신설' 조항에서 "학문 간 융·복합 교육 활동의 제고"에 대하여 이를 '교양교육'의 목적을 포함하는 것으로 광범위하고 포괄적으로 해석하도록 하여 다양한 분야의 지식과 능력의 함양을 지향하는 교양교육 중심 교과인증과정 신설의 필요성과 정당성을 명시하고 있다.

또한 교양교육을 총괄하는 학부대학이 교과인증과정의 주관기관으로 참여한다. 서울대학교 교양교육을 책임지는 학부대학의 출범에 따라, 공통교육과정 중심의 교과인증과정을 개발·운영하는 주관기관으로서 적극적이고 주도적이며 타 단과대학과 차별화된 역할을 수행하는 학부대학의 위상이 정립되었다.

3.1.2. 공통교육 목표의 반영

교양 중심 교과인증과정은 '교양교육'의 목적을 하위 단위에서 응집하여 실현할 수 있도록 한다. 대학이 지향하는 가치를 교육과정에 반영하여 확산하는 것을 주요 목적 중 하나로 설정한다. 교양교육이 지향하는 능력과 가치는 물론이고, 나아가 전공 교육만으로 배양하기 어려운 역량이나 융합적·학제적 구성을 통해 단일 학문이 실현하기 어려운 능력과 지식을 자연스럽게 강화한다. 교양교육의 일환으로 진행되는 학부대학의 교과인증과정은 교육적 경험의 영역에 따라 크게 '교과내용 기반', '능력 기반', '융합적 통합 기반' 등 목적과 지식, 역량 등이 결합된 형태로 다양하게 구성할 수 있다.

이에 따라 교과인증과정은 공통교육과정의 하위 교과영역별 목적에 맞춰 다양하게 구성할 수 있다. '학문의 토대' 영역은 글쓰기, 외국어, 기초 수학·과학, 컴퓨팅 등을 조합하여 체계화하며, '지성의 열쇠' 및 '지식의 세계' 영역은 문화·역사·사회·과학적 사고와 글로벌 시민성, 한국 이해, 예술 등을 바탕으로 다양하게 설계할 수 있다. 나아가 필수 융합교육 영역인 '베리타스' 교과목을 적극 활용함으로써 인류의 보편적 문제 및 미래지향적 사안을 해결하기 위한 융합적 인증과정 개설을 도모한다.

능력 중심의 공통교육과정에 기반하여 글쓰기와 말하기, 외국어 등의 기초적이고 핵심적인 교양과정의 지식과 역량을 포함한다. 또한, 학생들의 다양성과 우수성을 기반으로 하는 창의성과 연구 능력의 함양, 봉사를 통해 세계 시민으로 참여하고 헌신하는 리더십, 미래 사회의 변화에 적응하고 혁신을 선도할 수 있는 컴퓨팅과 AI 활용 능력, 예술적 소양을 갖추어 문화를 폭넓게 향유할 수 있는 능력, 다양한 교양교과과정에서 제공하는 지식과 역량을 융합하는 영역 등을 담아낼 수 있는 교과인증과정의 개발과 운영이 이루어진다.

3.1.3. 공통교육과정 교과목 중심의 구성

22025년 신규 개설되는 교과인증과정부터는 공통 교과목만으로 구성되는 교과인증과정 개설이 가능하다. 기존의 전공 중심 교과인증과정 운영체제에서는 공통 교과목의 활용이 제한되거나 선이수 과목으로만 활용할 것을 제안받고 있었다. 이러한 기존 패러다임을 넘어 공통교육과정 교과목만으로 구성된 교과인증과정의 구성이 가능해진 것이다.

교과인증과정은 기본적으로 공통교육과정이 지향하는 목표를 반영하여 기존 개설 교과목을 중심으로 구성한다. 최소 9학점으로 설계할 경우 이수 요구 학점의 2배수인 최소 6개 이상의 교과목을 안정적인 운영 조건 및 적절한 수강 정원에 맞춰 제시해야 한다. 아울러 과정의 체계성을 완성하기 위해 필요 시 신규 교과목(예: 연구방법론 기초 등)의 개발을 제안·포함할 수 있으며, 이는 공통교육과정 내 상대적으로 미비했던 영역을 보완하는 시너지 효과를 창출한다. 대학원 과정의 '공통교과목'도 필요 시 활용할 수 있다. 또한 기초적·보편적 성격을 가져 교육적 시너지가 기대되는 전공 교과목은 융합적으로 포함할 수 있다. 다만 교양 중심의 취지를 살리기 위해 전체 이수 학점 또는 나열 교과목 3분의 2 이상을 교양 교과목으로 구성하는 자체 기준을 적용한다. 또한 학부생의 심화 연구 능력 함양을 위해 필요 시 연구 윤리, 논문 작성법, 연구방법론 등 대학원 공통 교과목을 활용한 과목 설계도 허용한다.

3.1.4. 교양 필수 이수 중복인정

학부대학이 주관하는 교과인증과정을 이수할 경우, 공통 교과목 전체에 대하여 교양 필수 이수와 교과인증과정으로서의 이수를 중복 인정한다. 기존에는 공통 교과목이 교과인증과정에 포함되기 어려웠을 뿐만 아니라, 중복 인정도 불가능하였다. 2025년 교과인증과정 운영 지침 변경을 통하여, 학부대학이 개설하는 교과인증과정에 포함된 모든 공통 교과목은 학생의 학위 취득에 필요한 필수 교양 이수 학점으로 중복 인정된다. 이러한 변화는 교양교육에 대한 학생들의 학습 동기를 제고하고, 교과인증과정에 보다 많은 학생들이 참여할 수 있도록 하는 교육적 효과를 가져올 수 있을 것으로 기대한다.

3.1.5. 이수 학점 및 평점 기준 적용

이수 학점은 9학점에서 15학점 범위 내에서 자율적으로 구성하되, 학생들의 이수 용이성과 핵심 역량 달성을 고려하여 9학점을 기본으로 설정한다. 단, 집중적·심화적 성격을 띤 과정의 경우 12~15학점으로 이수 요건을 강화할 수 있다. 최종 인증을 위한 성적 기준은 일반 과정의 경우 학생들의 이수를 가능한 허용하기 위하여 평균평점 2.7 이상으로 제시하고, 일종의 고급(Honors) 프로그램의 경우 3.4 또는 3.7 이상의 높은 기준을 적용하는 것이 바람직하다.

3.2.6. 전체 학부생 및 대학원생 대상

학부대학 교과인증과정은 보편적·기초적 핵심역량 함양을 목표로 하므로 특정 단과대학이나 전공에 제한을 두지 않고 전체 학부생을 대상으로 운영한다. 나아가 학사과정의 공통교육과정을 이수하려는 대학원생에게도 지원 기회를 제공한다.

3.2. 공통교육 중심의 교과인증과정 현황

3.2.1 신설 교과인증과정 종류 및 이수

현재 신설•운영되고 있는 서울대학교 공통교육 교과인증과정은 '세계 시민성', '컴퓨팅과 AI의 기초', '지속가능한 AI 리더십', '문화로 읽는 스페인어권 세계', '자율창의연구'의 5개 이다(2026년 2학기). 2026년 2월 졸업생 기준, '컴퓨팅과 AI의 기초' 프로그램을 농업생명과학대학과 경영대학 소속 학생 2명이 이수하였다.

3.2.2 교과인증과정 개요

‘세계 시민성’은 사회봉사(service learning) 등을 통한 공동체적 삶의 이해와 참여 능력, 세계 시민으로서의 인식과 태도 및 능력 함양을 목표로 하며, ‘컴퓨팅과 AI의 기초’는 컴퓨팅과 AI에 대한 기초적이고 공통적인 교육을 통해 컴퓨팅 사고력, AI 문해력 및 비판적 사고를 함양하는 것을 목적으로 한다. ‘지속가능한 AI 리더십’은 현대 AI에 대한 공학적 이해를 바탕으로 책임 있는 AI 기술의 개발 및 활용 역량을 함양하고, ‘문화로 읽는 스페인어권 세계’는 외국어 비전공자가 다양한 외국어를 일정 수준 이상 구사하고 수 있는 능력을 함양하고 관련 문화에 대한 인문학적 이해를 도모하는 데 목적이 있다. ‘자율창의연구’는 자율적이고 독립적인 학생 연구 경험을 통해 기초적인 연구능력과 창의성을 함양하는 것을 목표로 한다.

3.2.3. 학부대학 공통교육과정 교과인증과정 추가 개발

교양 중심 교과인증과정은 교육목적의 확인, 학문의 변화, 공통교육과정의 구성과 개편, 학생들의 관심 및 수요 변화 등을 고려하여 중요한 주제를 지속적으로 제안하고 개발할 수 있을 것이다. 추후 학부대학이 주관하는 공통교육과정 중심의 교과인증과정으로는 ‘한국의 이해’, ‘창의적 글쓰기’, ‘인권과 다양성’ 등이 고려될 수 있다. 이 가운데 ‘한국의 이해’는 27년도부터 새롭게 출범하는 ‘글로벌인재학부’ 학생들 가운데 ‘글로벌리더십’ 트랙을 이수하는 학생들이 한국어와 한국 문화와 사회 등을 이해하고 세계적인 리더로 성장할 수 있도록 하는 기반을 제공하는 교육적 의의를 가질 수 있을 것이다.

<표 1> 학부대학 교양 중심 교과인증과정 개발 (안)

교과인증과정명		교과인증과정 내용
1	**한국의 이해**	대한민국에 대한 폭넓은 학문적 지식과 미래지향적 가치관 함양
2	**창의적 글쓰기**	창의적 글쓰기를 통해 자신의 생각을 발전시키고 표현하는 능력 함양
3	**실용적 말하기와 글쓰기**	실용적 글쓰기와 말하기를 연습해 졸업 후 사회에서 유용한 의사소통 및 문제 해결 능력 함양
4	**과학기술 커뮤니케이션**	과학/기술 지식과 데이터를 명확하고 논리적으로 서술하고 효과적으로 시각화해서 전달하는 능력 함양
5	**인권과 다양성**	소수자, 다양성, 인권과 관련된 다양한 주제에 대한 탐구를 통해 공존과 공감의 태도 함양
6	**예술과 창의적 사고**	다양한 예술 분야를 탐색하고 예술적 창작과 실천을 통해 융합성과 창의성을 발휘할 수 있는 능력 함양

4. 발전과제 및 기대효과

본 연구는 기존 전공 중심으로 운영되어 온 대학의 교과인증과정의 패러다임 변화를 통하여 교양교육의 목적과 공통핵심 교육의 관점을 반영하고, 교육을 책임지는 학부대학이 주관하는 교양 중심 교과인증과정을 개발·운영하고 그 실제 사례를 구체적으로 보여준다는 점에서 의의를 갖는다. 이는 대학공동체 내에서 교양 중심 교과인증과정의 필요성과 중요성에 대한 공감대가 형성되고, 관련 제도 개선과 운영 방안의 정비 필요성에 대한 인식도 함께 확산되어, 학술적·개념적 차원의 성찰과 주장을 행정과 제도로 구체화하는 동시에 학생과 교수 등 모든 교육공동체가 공유하고 실현할 수 있도록 노력한 결과이다.

교양 중심의 교과인증과정이 안정적이고 내실 있게 운영되기 위해서는 추후 지속적인 공통교육 중심의 교과인증과정 개발이 이루어져야 하며, 학생들에 대한 지도와 그 성과의 공유 및 참여·확대의 노력이 병행되어야 할 것이다. 아울러 교양교육의 핵심적·공통적·기초적 특성을 강화하기 위해 공통교육을 특화하고, 참여 교과목의 질적 수준과 지속가능한 개설·운영을 확보할 필요가 있다. 이후에는 해당 목적에 부합하는 교육적 경험과

교과인증과정의 성과가 실제로 나타났는지를 지속적으로 점검하여야 한다.

본 연구의 성과는 공통교육과정에 기반한 교양 중심 교과인증과정의 실질적 모델을 제안함으로써 교양교육 목적 실현을 위한 제도적 토대를 마련하는 한편, 서울대 운영 현황 진단과 국내외 주요 대학(Yale·Harvard)의 사례 분석을 바탕으로 향후 고유 인증제도 개발 및 기획·조정을 위한 표준 참조 자료를 제공한다는 점에서 의의가 있다. 아울러 학생 인식 조사, 공모전, 키워드 분석 등 학내 구성원의 실제 수요와 관심사를 대폭 반영하여 학생 참여형 교과인증과정의 활성화 계기를 마련하였으며, 교양과 전공 교육 간의 유기적 연계를 통해 학사제도의 유연화와 교육과정의 다양화를 도모하고 학문적 수월성과 학생 선택권을 조화시킴으로써 학문 후속세대 양성과 시민성 함양을 뒷받침하는 교육 모델로 작동할 수 있다. 궁극적으로 이러한 연구 성과는 서울대학교를 넘어 국내 대학 전반의 교양교육과정 설계 및 학사제도 개편을 위한 실천적 가이드라인으로 널리 활용될 수 있을 것으로 기대된다.

세션 Ⅷ 토론 2

서울대학교 공통교육 교과인증과정의 개발과 운영에 대한 토론문

조 현 모(연세대학교)

김지현 교수님께서 발표해 주신 [공통핵심 교육의 중요 기제로서 학부대학 교과인증과정 개발과 운영] 발표문에 대해 정중히 감사의 뜻을 전합니다. 특히 뜻깊은 한국교양교육학회 20주년 학술대회에서 서울대학교의 교양교육을 근간으로 하는 마이크로디그리 개발과 운영에 대해 토론자로 참여하게 되어 영광스럽게 생각합니다.

성과

본 발표는 전공·실무 중심의 기존 마이크로디그리 틀에서 벗어나 교양교육 중심의 모듈형 과정 체계를 도입한 매우 시의적절하고 혁신적인 시도라고 생각합니다. 2025년 설립된 서울대학교 학부대학은 짧은 역사에도 불구하고 핵심역량, 융복합역량, 글로벌역량 함양을 위해 공통교육과정을 성공적으로 운영하기 시작하였고, 공통교육과정 중에 특히 베리타스 강좌는 대학사회에서 모범적 사례로 회자되는 교과목으로 주목받고 있는 것으로 알고 있습니다. 이에 이어 교양교과목 중심의 마이크로디그리를 개발하고 운영하는 성과를 이루어내신 것에 대해서 찬사를 보냅니다. 또한, 내부 기관 간의 갈등과 이해관계를 해소하고, 학술적으로 사례 분석을 진행하면서 각종 제도를 신설하는 등 얼마나 많은 분들의 노력과 시간이 투자되었을지를 생각하면 존경의 박수를 보내지 않을 수 없습니다. 이러한 성과들이 본 대학 내의 사례에 그치지 않고, 국내 다른 대학으로도 폭넓게 확산되기를 기대합니다. 나아가 각 대학이 유사한 제도를 도입하고 운영하는 과정에서 하나의 기준이자 참고 모델로 제시됨으로써, 국내 고등교육 전반의 질적 향상에 기여할 수 있기를 바랍니다.

질의

발표문의 순서에 따라 몇 가지 질문을 드리고자 합니다.

1) 국내외 대학의 사례들을 연구하신 바에 의하면, 마이크로디그리, certificate 프로그램, 교과인증 과정이라는 용어들이 각각 강조하는 의미 혹은 함의에는 어떤 차이가 있습니까?
2) 국외 대학 사례 연구에서 Yale 대학교와 Harvard 대학의 certificate 프로그램을 조사하였는데, 이것과 서울대학교의 교과인증제도는 어떤 공통점과 차이가 있습니까? 즉 이러한 사례들을 어떻게 서울대학교의 교과인증제도로 접목 혹은 발전시켰는지 궁금합니다?
3) 서울대학교 교과인증과정에 대한 학생 설문조사 분석 결과 응답자의 62%가 교과인증과정에 대해 '전혀 알지 못한다'고 응답하였다고 밝혔는데, 그 이유를 어떻게 해석하고 계신지요? 이에 대한 개선책으로는 어떤 방안을 염두에 두고 있는지요? 별도로 복수전공이나 부전공 제도에 대한 학생들의 관심은 어떠합니까?
4) "교양 필수 이수와 교과인증과정으로서의 이수를 중복으로 인정"하는 일종의 인센티브 제도가 오용될 여지는 없는지요?
5) Honors 프로그램의 구성 및 제도에 대해서 추가 설명해주시길 부탁드립니다.
6) 교과인증과정 운영의 효과를 포괄적으로 어떤 식으로 검증할 예정인지요?

덧붙이는 글

발표문의 3.1.3절에서

"*2025년 신규 개설되는 교과인증과정부터는 공통 교과목만으로 구성되는 교과인증과정 개설이 가능하다. 기존의 전공 중심 교과인증과정 운영체제에서는 공통 교과목의 활용이 제한되거나 선이수 과목으로만 활용할 것을 제안받고 있었다. 이러한 기존 패러다임을 넘어 공통교육과정 교과목만으로 구성된 교과인증 과정의 구성이 가능해진 것이다. [중략]* ***기초적 보편적 성격을 가져 교육적 시너지가 기대되는 전공 교과목은 융합적으로 포함****할 수 있다. 다만 교양 중심의 취지를 살리기 위해 교양 교과목 3분의 2 이상으로 구성하*

는 자체 기준을 적용한다." 라고 밝히고 있습니다.

교양 교과목과 전공 교과목을 통합적으로 마이크로디그리 과정에 포함하는 서울대학교 학부대학의 노력과 관련하여, 올해 초 한국교양기초교육원(교기원)에서 공모한 교양과 전공을 연계한 마이크로디그리 설계 및 운영에 관한 위탁과제를 하나의 예로 덧붙이면서 글을 마무리하고자 합니다. (서울대학교 학부대학의 교양-전공 교과목 통합 교과인증과정의 의미와 목표가 교기원 위탁과제의 목표와는 다소 상이하다고 추측됩니다만, 향후 논의를 더 풍부하게 만들 재료가 될 수 있다고 여겨 아래 그림으로 발췌합니다.)

"**교양 연계 기초학문 기반 소단위 전공(마이크로디그리) 모듈형**" 위탁과제 공모
(2026년 1월, 교기원 홈페이지-공지사항 발췌)

소단위 전공(마이크로 디그리) 모듈	교양교과목	기초학문 전공 교과목
과학 커뮤니케이션	과학기술학	물리학, 환경학, 과학사, 생명과학
다양성의 사회학	사회학	젠더 사회학, 불평등의 사회학, 젠더와 노동
21세기 K-culture	한국 현대문학, 미학, 사회학	한국 현대사, 경제학
기후위기와 인간 삶	철학, 사회학, 문학, 데이터 분석	경제학, 환경학
지속가능성과 환경	문학, 철학, 역사, 문화학	생태학, 환경사, 경제학
전쟁 : 서사와 성찰	문학, 예술학	역사학, 철학, 사회언어학
생성형 AI 프롬프트 전문가	글쓰기, 철학	사회학, 컴퓨터공학/소프트웨어학과

2일차

2026 한국교양교육학회 20주년 기념 국제학술대회

전환기의 대학, 교양교육의 본질을 다시 묻다 (Ⅱ)

기조강연 | 발표

교양, 지속가능한 인간생존의 균형추

— 문명사적 관점에서 교양교육의 본질을 다시 묻다 —

손동현(본학회 초대회장)

머리말

인공지능의 발전은 인간의 지적 능력에 관한 오래된 통념을 근본부터 흔들고 있다. 유사(有史) 이래 인간은 기억하고 추론하며 언어를 사용함으써 문제를 해결하는 능력을 자신의 고유한 정신적 활동으로 이해해 왔다. 그러나 오늘날 인공지능은 이러한 활동의 상당 부분을 대체 수행하거나 보조한다.

특히 최근 생성형 AI의 등장으로 말미암아 이 변화는 연구실이나 산업현장에 국한되지 않는다. 학생은 이제 정보 검색을 위해서 뿐 아니라 외국어 번역이나 복잡한 자료의 요약을 위해 AI를 이용한다. 심지어는 새로운 아이디어를 얻기 위해서나, 특정 주제에 대해 자신의 글을 쓰기 위해서도 AI를 이용한다.

이러한 상황은 우리 대학인에게 근본적인 질문을 던진다: AI가 상당한 수준의 이러한 지적 활동을 수행할 수 있다면, 대학은 학생에게 무엇을 가르쳐야 하는가?

이 질문은 교과목 개발이나 교육과정 개편의 문제를 넘어서서 근본적으로 교육의 의의 자체를 문제삼는 데까지 나아간다. 교육의 목적을 단순히 지식과 기술의 습득이라고 본다면 AI의 발전은 교육의 필요성을 약화시키기에 충분하다. 하지만 교육을 인간이 자신과 세계를 이해하고 자신의 능력을 어떤 목적과 가치에 따라 사용할 것인가를 판단하는 능력을 함양하는 과정이라고 본다면 논의는 달라진다. AI가 인간의 지적 능력을 외주화할수록 오히려 교육의 본질적 기능이 선명해질 수 있기 때문이다.

문명 형성의 두 축을 필자는 기술과 규범으로 보는데, 이 둘 사이의 불균형이 늘 문제였고 이 교육이란 바로 이를 극복하기 위한 노력이었다고 본다. 보다 나은 생존을 위한 기술의 발전은 눈부시게 이루어졌지만, 그런 기술을 어떤 방향으로 사용해야 하는지에 관한 규범적 성찰과 제도적 대응은 상대적으로 지체되어 왔다고 본다. 특히 오늘날 AI의 등장은 이 불균형을 새로운 차원으로 더 심화시키고 있다. 우리의 과제는 기술과 규범 사이의 이 간극(間隙)을 어떻게 극복할 것이며 대학의 교양교육은 이에 대해 어떤 기여를 해야 하는가 하는 문제를 다루는 일이다.

1. 인간종(種)의 생존운명: 기술과 규범

1.1 기술발전의 불연속적 도약과 규범성숙의 지진성(遲進性)

인간은 근원적으로 공작적 존재(homo faber)다. 몸을 움직여 생존을 도모해야 하는데 신체적 결핍성/허약성 때문에 거기에 도구와 기술이 필수적인 요건이라는 말이다. 인간은 기술적 존재다. 기술은 이렇듯 인간에게 외부적으로 주어진 수단이 아니라 인간이 자신의 생존조건을 구성하는 근본적인 방식 가운데 하나이다.

막스 쉘러나 아놀드 게엘렌의 철학적 인간학[37]은 이 문제를 매우 선명하게 보여준다. 그는 인간을 다른 동물처럼 특정한 환경에 적합하도록 전문화된 존재가 아니라, 신체적 구조와 기능이 불완전한 미완성-비정형의

37) Arnold Gehlen, Der Mensch: Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Frankfurt a.M. 1940; 임채광/이을상 역, 인간 1, 2, 그 본성과 세계에서의 위치 Max Scheler, Die Stellung des Menschen im Kosmos. Darmstadt: 1928. 이을상 역, 우주에서인간의 위치

존재로 보고 이를 '결핍존재(Mangelwesen)'라는 개념으로 표현했다. 인간은 이러한 조건 때문에 환경에 적응하는 것으로 충분하지 않고 스스로 환경을 만들어야 한다. 도구와 기술은 바로 이러한 인간의 생존조건과 연결된다. 이 관점에서 보면 인간에게 기술은 부수적인 것이 아니라 생존을 위한 필수요건이다. 인간은 기술로써 자신의 생존조건을 구성하는 존재이기 때문에 본질적으로 기술적 존재다.

신체적 결핍성(缺乏性)이 기술의 근원이었다고 한다면 규범의 근원은 인간의 출생과 성장의 부실성(不實性)에 있다. 산모는 장기간의 회임과 분만 후의 육아 때문에 가족의 지원과 보호를 필수적으로 요구한다. 출생아는 성인이 되기까지 실로 장기간의 보호와 긴밀한 지원을 필요로 한다. 가족의 생존이 씨족-부족의 울타리를 필요로 하면서 인간의 삶은 필수적으로 공동체로 확대하게 되었디. 공동체 내에서의 삶은 본능에는 없던 모종의 질서가 요구되었으니 이것이 곧 규범의 근원이다.

기술과 규범은 이렇듯 인간의 생물학적 삶의 조건에서 유래하는 문명의 두 축이다. 문제는 기술의 도약적 발전상이 규범의 성숙도와 일치하지 않는다는 데 있다. 기술의 개발은 그 대상이 제일적(濟一的)인 자연으로 일정한 규칙을 찾아 추구할 수 있는 데 반해, 규범의 형성은 그 대상이 단순히 대상화되지 않는 그 자체 주체적인 타인이기 때문에 다양하고 가변적이며 불가예측적이다. 규범의 형성은 이 때문에 기술의 발전보다 어렵고 더디다. 때론 후퇴하기도 한다. 기술과 규범의 불균형은 여기서 유래한다.

새로운 기술은 앞서가며 먼저 생존의 새로운 가능성을 확장시킨다. 낡은 기술이 새 기술을 대체하거나 압도하는 일은 문명이 파국을 맞지 않는 한 생기지 않는다. 그러나 규범은 형성 그 자체가 어렵기도 하고 전진하기만 하는 것이 아니지만, 시간적으로도 새로운 기술을 경험한 뒤에야 새로운 모습으로 등장할 수 밖에 없다. 이것이 곧 규범성숙의 지진성(遲進性)이다. 결국 이 지진성(遲進性) 개념은 기술의 가능성과 규범의 정당성 사이의 구조적 비대칭을 함의하기도 한다. 기술이 '할 수 있음'을 선제적으로 먼저 제시하는 데 반해, 규범은 '해도 되는가'를 추후적으로 뒤늦게 묻는다.[38)]

물론 규범이 언제나 기술보다 늦는 것은 아니다. 기술 발전과 규범적 성찰은 상호작용하며 함께 변화한다. 그러나 기술이 새로운 가능성을 만들어내는 속도와 규범이 그 가능성을 사회적으로 숙고하고 제도화하는 속도 사이에 구조적인 시간차가 존재한다는 사실은 부정하기 어렵다.

특히 현대 기술에서는 이 시간차가 더욱 심각한 문제가 된다. 기술이 미치는 영향의 범위가 한 개인이나 한 지역을 넘어 사회 전체와 인류 전체로 확대되었기 때문이다. 오늘날 기술적 결정 하나가 수많은 사람의 삶과 자연환경에 장기적인 영향을 미칠 수 있다. 따라서 기술의 발전을 단순히 기술적 효율성의 관점에서만 평가할 수 없게 되었다.

결국 인간종의 지속가능한 생존을 위해서는 기술적 능력의 확대와 더불어 그 능력을 통제하고 방향 지우는 규범적 능력의 성장이 필요하다.

1.2 기술사유와 규범사유의 불균형

이러한 비대칭은 두 가지 사유형태를 대비해 보면 더욱 명확해진다.

기술을 개발하고 이용하는 기술사유는 기본적으로 "무엇이 가능한가", 그리고 "그것을 어떻게 실현할 수 있는가"를 묻는다. 그것은 효율성과 정확성, 예측 가능성, 통제 가능성 등을 중시한다.

반면 규범에 대해 성찰하는 규범사유는 "무엇을 해야 하는가", "무엇이 좋은가", "무엇이 옳은가", 그리고 "우리는 어떤 인간이 되어야 하는가"를 묻는다.

전자가 가능성의 문제라면 후자는 당위의 문제이다. 전자가 수단의 문제라면 후자는 목적의 문제이다. 전자가 인과적 관계를 중심으로 한다면 후자는 가치와 목적의 관계를 중심으로 한다.

이 둘은 서로 대립하는 것이 아니다. 오히려 인간의 삶에서는 반드시 결합되어야 한다. 아무리 좋은 목적이라도 그것을 실현할 수단이 없다면 현실성을 갖기 어렵고, 아무리 정교한 기술이라도 그것이 어떤 목적을 위해 사용되어야 하는지 결정되지 않는다면 방향을 갖지 못한다.

---

38) 오늘날의 기술은 고대사회의 그것과 비교할 수도는 없지만, 도덕성 및 사회윤리의 기본틀에 대해선 오늘도 여전히 플라톤과 공자의 가르침을 소환하는 현상을 생각해보자.

문제는 현대사회에서 기술사유가 규범사유보다 훨씬 빠른 속도로 발전하고 있다는 데 있다. 오늘날 우리는 무엇을 할 수 있는가에 대해서는 놀라운 수준의 답을 가지고 있다. 그러나 무엇을 해야 하는가에 대해서는 여전히 논쟁하고 있다. 더욱이 기술의 성공이 반복될수록 인간은 기술적으로 해결할 수 있는 문제와 기술적으로 해결할 수 없는 문제를 구별하는 능력을 잃어버릴 위험도 있다.

기술로 해결할 수 있는 문제는 계속 증가하지만, 모든 인간적 문제가 기술적 문제로 환원되는 것은 아니다. 사랑이 무엇인지, 정의로운 사회가 무엇인지, 좋은 삶이 무엇인지, 인간의 존엄성이 무엇인지, 죽음을 어떻게 받아들여야 하는지, 다음 세대에 어떤 세계를 물려주어야 하는지는 단순한 계산문제가 아니다.

따라서 기술문명의 지속가능성은 기술 자체의 발전에 의해서가 아니라 기술적 능력과 규범적 능력이 얼마나 균형을 이루느냐에 의해 결정될 가능성이 크다.

인류의 역사는 기술적 능력의 확대 과정이었다. 인간은 자신의 신체적 한계를 기술로 보완했고, 기억의 한계를 문자로 보완했으며, 생산력의 한계를 기계로 보완했고, 정보처리의 한계를 컴퓨터로 보완하였다. 그리고 이제 인간은 자신의 인지능력 일부까지 AI를 통해 외주화하고 있다.

따라서 AI는 인간 기술의 종말이 아니라 인간의 기술적 자기확장의 새로운 단계라고 할 수 있다. 그러나 기술적 능력의 확대는 인간의 규범적 능력의 확대를 자동적으로 보장하지 않는다. 인간이 할 수 있는 일이 많아질수록 인간이 무엇을 해야 하는지를 결정하는 문제는 더욱 어려워진다.

바로 여기에 기술과 규범 사이의 긴장이 있다. 기술은 가능성을 확대한다. 규범은 그 가능성에 방향을 부여한다. 기술은 수단을 제공한다. 규범은 목적을 묻는다. 기술은 “할 수 있다”고 말한다. 규범은 “그래야 하는가?”라고 묻는다.

이러한 의미에서 지속가능한 인간생존은 기술발전을 억제함으로써 이루어지는 것이 아니라 기술적 능력과 규범적 능력의 균형을 통해 이루어진다. 그리고 교육은 이 균형을 형성하는 가장 중요한 사회적 장치 가운데 하나이다.

2. 근현대 기술의 특성

2.1 근대: 과학과 기술의 통합

본래 과학과 기술은 근대 이전까지는 서로 무관한 별개의 영역이었다. 과학이 자연현상에 대한 체계적 지식을 추구하는 지적 활동이고 기술은 물질생활에 도움이 될 방편을 추구하는 실용적 활동이었다. 그러나 근대 이후에는 자연에 관한 이론적 지식과 자연을 변형시키는 기술적 능력이 점차 하나의 체계로 결합하였다. 과학이론을 토대로 기술이 개발되면서 기술의 성격이 크게 달라지게 된다.

근대 과학혁명은 자연현상을 수학적 법칙으로 기술할 수 있다는 믿음을 강화하였고, 이에 따라 기술은 단순한 숙련이나 장인의 경험을 넘어 과학적 지식에 기반한 체계적 생산과 통제의 능력으로 발전하였다.

이 과정에서 인간과 자연의 관계도 변화하였다. 자연은 인간이 관찰하고 적응해야 할 질서에 그치는 것이 아니라 그와 동시에 계산하고 예측함으로써 관리하고 이용할 수 있는 대상으로 이해되기 시작하였다. 베이컨에게서 자연에 대한 지식은 자연을 인간의 목적에 맞게 활용하는 능력과 연결되었고, 근대적 과학기술은 점차 자연을 계산하고 통제하는 능력을 확대하였다. 과학과 기술이 통합된 공학의 영역에서는 인간의 일상적인 세계보다도 과학적으로 체계화된 세계가 더 근원적인 것으로 간주되어, 인간의 소박한 삶을 그것에 복속시키는 경향마저 생기게 된다.

하이데거가 현대 기술의 본질을 단순한 기계나 도구의 문제가 아니라 세계가 드러나는 방식의 문제로 파악한 것도 이와 관련된다. 그가 ‘工作틀’(Gestell)이라는 개념으로 설명한 현대 기술은 존재자를 단순히 바라보는 것이 아니라 이용 가능한 자원으로 배열하고 동원하는 방식으로 세계를 드러낸다. 그에 따르면, 기술은 단순한 수단이 아니라 그 자체 인간의 세계 구성에 참여하는 실체다. 그럴 경우 인간의 삶은 기술공학적으로 ‘획일화’되고 ‘기능화’되며, ‘내몰려 쫓김’을 받는 처지가 되기도 한다. 인간은 ‘부품’이 되어 기술공학의 공정 앞에서 ‘닦달’을 받고 있는 존재로 전락했다는 것이 그의 현대인 진단이다.[39]

2.2 현대: '디지털 기술'의 본질적 속성

현대의 첨단 전자공학은 전대미문의 전혀 새로운 기술을 개발해 인류문명에 새로운 전기를 마련했는데, 최근 약 반세기에 엄청난 발전을 해 온 '디지털 기술'이 그것이다. 이 기술은 아나로그적 현실의 다양한 현상을 디지털적 데이터로 전환한다. 이렇게 디지털화된 자료들은 무차별적으로 그 형태가 등질화되어 획일적으로 처리될 수 있다. 모든 정보를 오직 on-off, 1과 0으로 환원시키는 디지털 코드로 전환시킴으로써 정보자료에 대한 동일한 방식의 수학적 연산처리가 가능해지고, 정보의 전달이 주변 조건에 구애받지 않고 정확해진다. 그 결과 인간의 활동 가운데 과거에는 정성적이고 맥락적인 것으로 여겨졌던 것까지 일정한 방식으로 측정하고 비교하고 예측할 수 있게 된다. 이는 전혀 새로운 차원의 기술로 물질을 변형하는 기술에서 정보와 기호를 처리하는 기술로 중심축이 이동한 것이다. 디지털 기술의 역사적 의미는 단순히 정보처리 속도를 높였다는 데 있지 않다. 그것은 인간과 세계의 관계 자체를 정보처리의 관점에서 재구성할 가능성을 열었다는 데 있다.

이 변화는 인공지능 기술을 출현케 한 중요 요건이다. 데이터화된 현실이 저장·복제·전송·분석·예측의 대상이 되는 이 변화가 곧 AI의 기술적 기반이 된 것이다. 디지털화된 세계를 계산하고 예측하고 생성하는 능력이 인간의 인지영역까지 확장된 결과이다.

2.3 디지털기술의 문명적 파장

2.3.1 의사소통 양태의 변화

문자의 발명은 인간의 기억을 외부로 객체화했다. 인쇄술은 지식을 대량으로 복제하고 유통할 수 있게 하였다. 전신과 전화는 물리적 거리와 의사소통의 시간적 간격을 크게 단축하였다. 인터넷은 정보의 전달 속도를 극대화시켰으며 이러한 변화를 전 지구적 규모로 확대하였다.

디지털 기술은 이제 의사소통의 방식뿐 아니라 의사소통의 구조 자체를 변화시키고 있다. 특히 생성형 AI는 인간이 언어를 통해 기계와 직접 대화할 수 있는 환경을 만들었다. 과거 컴퓨터와의 상호작용은 명령어나 특정한 인터페이스를 통해 이루어졌지만, 이제 인간은 자연언어를 이용하여 기계에 질문하고 답변을 얻는다.

이것은 단순한 편리성의 변화가 아니다. 언어가 인간과 세계를 매개하는 핵심적인 방식이라는 점을 생각하면 인간의 언어적 활동에 기계가 참여한다는 사실은 인간의 자기이해에도 영향을 미칠 수 있다.

하이데거나 후기 언어철학[40]의 주창에 따르면 언어는 단순한 정보 전달수단이 아니라 인간이 세계를 이해하고 세계가 의미를 갖도록 하는 조건이요, 더 나아가 세계 구성의 지반이다. 정보기술과 인간의 관계 역시 이러한 관점에서 보면 결코 의사소통 차원의 효율성 문제에 그치는 것이 아니라, 주체성, 자율성, 책임성을 포함하는 인간의 실천적 행위의 문제로 확장된다. 그리고 종국에는 인간의 자기이해, 자기규정, 즉 인간의 정체성 문제로까지 이어져 나간다.

2.3.2 인공지능 기술의 확산

산업혁명 시대에 각종 기계 기술이 주로 인간의 신체적 활동을 보완 강화하거나 대체하였다면, 정보혁명 시대에 인공지능 기술은 인간의 정신적 할동, 특히 인지적 활동을 보완 강화하거나 대체하는 기술로 인류 역사상 전혀 새로운 기술이다.[41] 이다. 기억, 수적 계산, 추론, 자료의 분류나 요약, 외국어의 번역, 문장의 작성 등 오늘날 AI가 수행하는 이런 지적 활동은 반세기(?) 전만 해도 인간의 고유한 지적 활동으로 여겨져 왔다. 이 때문에 AI의 작동(?)은 기존의 기계적 자동장치의 작용과는 질적으로 전혀 다른 것이고, 우리에게 전혀 다른 새로운 문제를 제기한다.

---

39) M. Heidegger, Technik und Kehre, 이기상 역, 기술과 전향

40) M. Heidegger, Brief über den Humanismus, "Die Sprache ist das Haus des Seins. In ihrer Behausung wohnt der Mensch." (언어는 존재의 집이다. 그 안에 인간이 산다.)
L.Wittgenstein, Die Philosophische Untersuchungen

41) 물론 주판이나 계산척 같은 사고 보조 기구가 개발된 적은 있었으나 이 들이 인간의 정신 노동에 획기적 변화를 불러온 것은 아니었다.

디지털 기술이 정보를 수집 분류 생성 복제 전파하는 기술이라는 점에서 초기에 '정보기술'(IT)이라는 명칭을 얻었으나, 이는 실은 지능적 사고기술, 즉 인공지능기술이다. 그런데 이 디지털 기술은 사유작용을 확장시키려는 목적으로 발전시켜온 컴퓨터 기술과 감각작용을 확장시키려는 목적으로 발전시켜온 커뮤니케이션 기술을 통합하여 하나의 '정보통신기술'(ICT)을 등장케 하는 기반이 되었다. 그 결과가 혁명적인 이유는 이 기술이 신체적 제약을 뛰어넘어 지각내용을 사유할 수 있게 해주고, 시공적 제약을 뛰어넘어 사유내용을 지각하게 해주기 때문이다.

기계가 인간의 팔을 대신할 때 인간은 자신을 기계와 구별하기가 비교적 쉬웠다. 그러나 기계가 인간의 언어와 지적 작업을 수행하기 시작하면 인간은 무엇을 근거로 자신 지적 활동을 인간에게 고유한 것이라고 주장할 수 있을지 자문하게 된다. 더욱이 지금 언급한 대로 AI가 사유와 지각을 호환 융합하는 기능까지 수행한다면, 이 문제는 고도의 숙고를 요하는 진지한 문제가 되고 급기야는 인간의 인격적 정채성 자체에 대한 새로운 이해 요구하게 된다.

따라서 AI와 관련된 이 시대의 핵심 문제는 단순히 "AI가 인간의 일자리를 얼마나 대체할 것인가"와 같은 현상적 문제에 있지 않고, 보다 근본적으로 "AI가 수행할 수 없는 인간의 능력은 과연 있으며 있다면 그것은 무엇이며, 그것이 인간의 정체성 수립에 왜 중요한가"라는 인간학적인 질문에 있다. 아무튼 사유의 산물로 등장한 기술이 스스로 사유하게 된 이 상황은 기술이 단지 수단에 머물지 않고 독자성을 갖는 주체가 될 수도 있는 가능성을 내포한다. 그 독자성이 더욱 강화되면 주체인 인간과 수단인 기술의 위상이 전도되는 데까지도 나아갈 수 있을 것이다.

인공지능기술의 개발은 기본적으로 "인간의 지능활동이 정밀하게 파악될 수 있고 기계가 이를 그대로 모방할 수 있다"는 인식을 토대로 한다. 그런데 이 인식은 인간 정신의 본성 및 그 활동 범위에 대해, 그리고 인간과 같은 지적 능력을 갖는 인공적 존재를 제작하는 일의 윤리성에 대해 심각한 철학적 논란을 불러일으킨다. 인간의 모든 정신활동이 종국적으로는 지능적 활동으로 환원될 수 있느냐 하는 문제가 한편에 있고, 우리가 어느 범위까지 인공지능을 활용할지 하는 문제가 다른 한편에 있다. 인간 정신의 활동 범위가 지능적인 것에만 머문다고 보기 어렵다면, 인공지능이 정신적 활동을 대신하게 하는 것 자체가 인간성 내지 인간의 존엄성에 대한 위협으로 간주될 수도 있다.

최근 들어 컴퓨터의 성능이 엄청나게 강화되고 그 실험의 규모도 기하급수적인 진전을 보이는 가운데 컴퓨터 과학이 많은 도전적인 문제를 해결해 주는 데 힘입어, 오늘에 와서는 인공지능기술이 거의 모든 기술 산업에서 필수적인 것이 된 것이 현실이다.

3. 인공지능기술의 철학적·존재론적 전제

3.1 인간이 사는 세계의 실상

AI의 능력을 이해하기 위해서는 먼저 AI가 대상으로 삼는 세계와 인간이 실제로 살아가는 세계를 구별할 필요가 있다. AI가 다루는 세계는 기본적으로 데이터화되고 표현될 수 있는 세계이다. 현상은 일정한 단위로 구분되고, 그 단위들 사이의 관계는 계산 가능한 형태로 표현된다. 이러한 과정은 AI가 그 강한 능력을 발휘할 수 있는 조건이기도 하다.

그러나 인간이 실제로 살아가는 세계는 단순히 데이터들의 집합으로 경험되지 않는다. 아리스토텔레스 이래로 인간을 포함한 이 세계는 물질, 생명, 심성, 정신의 4개 영역으로 구분되어 온 것이 상식이다. 하트르만은 이런 세계상을 불연속적인 '성층구조'(成層構造)로 설명하는데,[42] 여기서 난제는 이들 존재층 사이의 관계를 충분히 설명할 수 없다는 데 있다. 이런 난제를 벗어나려는 구상은 고대 플로티노스의 '정신유출설'(情神流出設)이나 현대에선 베르그송의 '생명의 지속' 이론에서 보여진다.[43]

---

42) N. Hartmann, Der Aufbau der realen Welt, "Schichtenlehre"(成層理論)

43) Plotinus: "세계는 정신적 一者(nous)의 유출(流出: emmanatio: '흘러넘침')로 이루어진 것이다."
H. Bergson, L'évolution créatrice, 세계는 그 전체가 '생명의 약동'(躍動: l'élan vital)으로 연속적 '지속'(持續:la durée)이다.

4개 존재영역, 혹은 존재층이 서로 단속(斷續)되어 있다면, 정신층에 속해 있는 지능이, 인간 지능이든 인공지능이든, 생명의 층이나 심성의 층을 합리적으로 파악하고 설명할 수는 없을 것이다. 인간과 세계 전체가 생명의 지속체라면 그 최상위에서 나타나는 지능 역시 지속하는 것이어서 그 하위에 놓이는 생명이나 심성을 인지하는 데는 한계가 있다.

AI가 다루는 세계는 기본적으로 데이터화되고 디지털 방식으로 표현될 수 있는 세계다. 그러나 인간이 살아가는 세계는 단순한 데이터의 집합이 아니다. 인간의 경험에는 물리적 사실, 생명적 조건, 감정, 사회적 관계, 역사적 기억, 문화적 의미, 가치와 규범 등 여러 요인이 중첩되어 있다. 문법적으로 동일한 언사(言辭)라 하더라도 관계와 맥락에 따라 의미가 달라진다. 행동도 동일한 외적 형태를 가지더라도 의도와 상황에 따라 전혀 다른 행위가 될 수 있다.

원자론적 세계상[44]을 전제하지 않는 한, 인간을 포함한 세계는 복합적이고 융합적이라고 보는 것이 상식적인 현실 이해다. 더구나 인간사에 있어서랴. 인간에게 하나의 사건은 언제나 여러 요인이 얽혀있는 일정한 맥락 속에서 발생한다. 동일한 문장도 누가, 언제, 누구에게, 어떤 관계에서 말했는가에 따라 의미가 달라진다. 하나의 행동도 그 행위자의 의도와 상황에 따라 전혀 다른 의미를 가질 수 있다. 인간사애는 사랑, 신뢰, 책임, 존엄, 아름다움, 희망과 같은 도덕적 미적 가치의 차원이 더 중요해 단순한 사물들의 집합이라기보다는 의미와 가치가 중첩되어 있음을 부인하기 어렵다.인공지능이 인간의 정신활동을 단순히 정보처리 능력에 초점을 맞춰 파악하려 한다면 이는 인간의 삶을 총체적으로 이해하지는 못하는 시도가 될 것이다. .

3.2 인공지능기술의 존재론적 전제

인공지능 기술은 매우 강력한 기술적 성취이지만, 그 작동방식에는 다음과 같은 존재론적 전제가 깔려 있다:

첫째, 세계의 많은 현상이 데이터로 표현될 수 있다.
둘째, 인간의 지능 가운데 상당한 부분이 계산·분류·예측·패턴인식 등의 기능으로 분석될 수 있다.
셋째, 언어와 의미는 상당 부분 기호적, 통계적 관계로 처리될 수 있다.

이 전제들은 AI가 현실적 성취를 거두는 확실한 기반으로 그 자체 잘못된 것은 아니다. 그러나 이 전제들을 바탕으로 인간과 세계 전체에 대한 완전한 설명을 시도한다면, 이는 잘못이다. 인간은 정보를 처리하지만 정보처리만 하는 존재는 아니다. 인간은 판단하고, 선택하고, 책임지며, 자신의 선택에 의미를 부여하는 존재이기도 하다.

AI는 인간의 언어를 생성할 수 있지만, 이는 인간이 자신의 삶을 어떤 가치를 추구하는지 그에 따라 목적론적으로 행동하고 이를 언어적으로 표현하는 것과는 다르다. 바로 이 지점에서 인공지능을 인간의 지능에 견주어 그 한계를 보다 분명히 규명할 필요가 있다.

3.3 인공지능기술의 한계

인공지능도 오류를 범하거나 환각(hallusination)에 빠지거나 특정 편향을 가지거나 하는 기술적 결함이 있다. 그러나 인공지능의 한계를 규명할 때 더 중요한 것은 안공자능의 능력과 인간지능의 능력이 서로 다른 존재론적 차원 위에서 기능하고 있다는 점이다. .

AI가 아무리 정교하게 정보를 처리한다 하더라도 “무엇을 목적으로 해야 하는가”라는 문제는 다루지 않는다. 이런 문제는 AI가 수행하는 정보처리, 즉 기술적 계산과는 전햐 다른 차원의 문제이기 때문이다. 가령 AI가 어떤 정책의 경제적 효과를 예측할 수 있다고 하자. 그 예측 자체는 사실판단의 문제이다. 그러나 그 정책을 채택해야 하는가 하지 말아야 하는가의 문제는 가치판단의 문제이다. 인간지능에게는 매우 중요한 가치판단의 문제가 인공지능에게는 아예 논외의 문제가 되는 것이다,

AI가 그 정책과 관련해 여러 대안을 제시할 수 있다고 하더라도 어떤 대안을 선택할지, 그 결과에 누가 책임을 질 것인가 하는 문제는 AI가 다루지 않는다는 것이다. 그런 선택과 책임의 문제는 AI의 손을 벗어나는 별도의 문제인 것이다.

---

44) Wittgenstein, Tractatus logico-philosophicus.“Die Welt ist die Gesamtheit der Tatsachen, nicht der Dinge“(세계는 사물이 아니라 사태들의 총합이다)

그러나 현대 기술철학에서는 기술적 시스템이 인간의 판단과 행동을 매개하면서 책임의 소재가 간단히 일방적으로 주어지지 않고 복잡해진다는 논의가 있어 왔다. 기술은 단순히 인간이 사용하는 중립적 도구가 아니라 인간의 지각과 선택을 특정한 방향으로 유도하거나 제한하는 매개가 될 수 있기 때문에 그 편에도 책임의 일부가 주어져야 한다는 문제제기가 있어 왔다는 것이다.

따라서 이런 측면까지도 고려한다면 AI 시대의 현실적 중심 문제는 “AI가 판단할 수 있는가 없는가”라는 양단 간의 질문이 아니라 “AI에게 어느 범위까지 판단을 맡겨도 되는가”라는 구체적이고 현실적인 질문에 답하는 일이 될 것이다. 이 질문에는 사실세계의 인과관계에 대한 기술적 지식만으로 답할 수 없을 것이다. 이 문제는 주체성, 자유, 책임, 인격성, 인간의 존엄성을 포함하는 인간관, 선악, 당위, 정의, 덕성 등에 관한 규범적 판단도 요구한다. 이렇게 보면 사실판단과 가치판단의 대비, 인과관계와 목적관계의 대비, 현실적 가능성과 원리적 정당성의 대비 등에 대한 균형잡힌 성숙한 철학적 판단이 요구된다.

4. 기술과 규범의 균형 및 조화

4.1 인간 정체성의 복합성: ‘이중국적자’

앞에서 제기한 문제들에 대해 보다 심도 있는 답을 찾기 위해 인간 존재에 대한 보다 근본적인 성찰을 시도해 보자.

자연과학적 설명은 기본적으로 자연현상의 인과관계를 묻는다: “어떤 사건이 어떤 사건을 일으켰는가?” “어떤 요인으로부터 어떤 조건에서 어떤 결과가 발생하는가?” 자연에 관한 모든 과학적 탐구는 이런 질문에 답하는 일로서 이 탐구는 기술문명의 발전에 결정적으로 기여하였다.

그러나 인간은 이런 인과관계에 대한 지식만으로 자신의 삶을 영위해 나가지 않는다. 인간은 끊임없이 행동의 목적을 묻는다: “나는 무엇을 위해 이 일을 하는가?” “나는 어떤 목적을 달성하기 위해 이 행동을 하는가?” 그런데 이때 목적과 수단의 관계는 고정돼 있는 것이 아니라 상대적으로 그 위치가 끊임 없이 바뀌는 것이다. 하나의 목적을 달성하고 나면 또 다른 목적을 설정하게 되는데, 이렇게 되면 이미 달성한 목적은 새로운 목적을 달성하기 위한 수단이 된다. 이 수단–목적의 끊임 없는 계열은 결구 최종의 목적을 향해 나아가는 셈이 되고, 결국 이 과정은 “나는 궁극적으로 어떤 목적을 향해 살아가고 있는가?”라는 물음을 눈앞에 던지고, 가슴에 품고 살아가는 것이다. 이는 달리 표현하자면, “어떤 삶을 살아야 하는가?” “나는 무엇을 가치 있게 여겨야 하는가?”라는 물음과 같은 것이다. 우리가 행동의 목적으로 설정하는 것은 아직 실현되지 않았지만 실현하고자 하는 ‘좋은 것’, ‘바람직한 것’, 즉 어떤 ‘가치’이기 때문이다.

이러한 질문들은 인과관계에 관한 것과는 전혀 다른 차원의 것이다. 예를 들어 누군가가 건강을 위해 운동한다고 하자. 운동과 건강 사이의 생리학적 인과관계는 과학적으로 설명할 수 있는 사항으로 이에 대한 지식은 매우 유용한 것이다. 그러나 이 지식으로부터 운동을 하겠다는 목적 설정이 결과로 나오는 것은 아니다. 더 확장시켜 보자면, “왜 건강해야 하는가”라는 문제는 “어떤 삶이 바람직한 좋은 삶인가”라는 문제만큼이나 과학적 인과관계만으로는 답을 얻기 어렵다.

따라서 인간의 정체성을 이해하기 위해서는 인과관계의 영역에 속하는 자연적 존재로서의 인간과 수단–목적 관계의 영역에 속하는 목적적 존재로서의 인간을 함께 고려해야 한다. 그리고 이 이중성에 대한 인지와 그 구분에 대한 의식은 AI 시대에 특히 중요하다.

AI는 인과관계와 패턴의 분석, 예측과 최적화에서 매우 강력한 능력을 보여준다. 그러나 가치 실현의 의도를 갖는 목적 설정 자체는 인과관계에 대한 분석과 예측으로부터 도출되는 것은 아니다. 목적 자체는 사실세계 밖에 주어지는 가치체계에 의존하는 것이다.

인간존재의 이러한 ‘복합적 이중성’은 따라서 사실세계, 그것도 디지털화된 자료의 세계에만 의존하는 AI가 온전히 파악하고 재현할 수 있는 갓은 아니다. 따라서 AI가 인간의 지적 정신활동을 온전히 대신할 수 있다고 상정하는 것은 부당하다고 할 수 밖에 없다. 냉소적인 말이지만, AI가 인간 정신을 완전히 대신할 수 있는가라는 질문은 AI의 계산능력만으로 답해질 수 없다. 그 질문에 답하려면 먼저 인간에게 지능이란 무엇인가, 인간이란 어떤 존재인가, 삶의 목적은 어디에서 오는가 등의 질문을 번저 던져야 한다. .

막스 셸러가 인간을 '정신의 신체화'와 '신체의 정신화'가 함께 일어나는[45] 존재로 규정한 것은 인간이 하나의 단일한 기능으로 환원할 수 없는, 복합적 이중적 존재임을 극적으로 표현한 것이라고 본다. 인간은 인과적 세계 안에 존재하는 생물학적 존재인 동시에 목적적 활동을 하는 정신적 존재이며, 도구를 제작하는 존재이면서 가치와 의미를 추구하는 존재이다.

4.2 고등교육의 두 방향: 기술사유 교육과 규범사유 교육

이러한 인간 이해를 대학 교육의 관점에서 다시 생각해 보자.

대학은 전통적으로 두 가지 종류의 교육을 수행해 왔다. 하나는 자연과 사회에 관한 사실을 이해하고 그것을 활용하는 능력을 길러주는 교육이다. 자연과학, 공학, 데이터과학, AI, 의학, 경제학, 경영학등을 통해 "무엇이 가능한가?"를 배우는 교육이 다. 다른 하나는 인간과 사회가 어떠해야 하는지를 성찰하는 교육이다. 철학, 역사, 문학, 예술, 윤리, 정치사상, 사회사상, 종교 등을 통해 "무엇이 가치 있는가?" "어떻게 살아야 하는가?"를 묻는 교육이다.

전자를 기술사유 교육이라 부를 수 있다면, 후자는 규범사유 교육이라고 부를 수 있다. 기술사유 교육은 학생에게 세계를 변화시키는 실질적 능력을 길러준다. 반면에 규범사유 교육은 학생에게 그 능력을 어디에 어떻게 사용해야 하는지를 성찰하는 반성능력을 함양한다.

문제는 오늘날 대학에서 전자의 중요성이 지나치게 강조되면서 후자가 주변화되는 경향이 있다는 것이다. 그러나 AI 시대에는 오히려 이 두 가지 교육의 균형이 더욱 중요해진다. AI를 개발, 활용할 수 있는 능력을 배양하는 교육은 물론 필요하다. 그러나 AI가 인간의 삶에 미칠 영향을 판단할 수 있는 능력을 함양하는 교육 역시 중요하다. AI의 성능을 향상시키는 공학적 지식과 함께, AI가 인간의 자유와 책임, 교육과 직업, 민주주의와 공동체에 어떤 의미를 갖는지를 성찰할 수 있는 지성 또한 필요하다.

이 두 가지 교육을 이렇게 대비시켜 보자.

	기술사유 교육	**규범사유 교육**
교육현장에서의 질문	**무엇이 가능한가?**	**무엇이 옳은가?**
교육현장에서의 질문	**어떻게 할것인가?**	**왜 해야 하는가?**
추구하는 최종목표	**효율성**	**정당성**
과정의 중간목표	**예측**	**판단**
활동의 실질 내용	**계산**	**의미 발견/모색**
지향점의 성격	**수단**	**목적**
활동의 지반	**사실**	**가치**
현실적 양상	**가시적 성과**	**숨어있는 지향**

이 두 가지 교육은 목적과 성격에서 학연히 구별되어 각각 고유한 정체성을 갖지만, 그렇다고 결코 상호배타적이거나 선택적인 것은 아니다. 이 양자는 똑같이 중요한 것으로 교육의 기획 단계에서부터 동등하게 취급되어야 한다. 그리고 그 결과 교육과정구성 및 교과목 개발과 운영에서 경중이나 우열이 없도록 치밀하고조정교하게 계획되고 수행되어야 한다.

4.3 AI기술이 요청하는 지적 역량과 실질적 교육수요

AI 시대에 인간에게 필요한 능력은 과거와 달라질 수밖에 없다. AI가 정보를 검색하고 요약할 수 있다면 단순한 정보 기억 능력의 중요성은 감소할 수 있다. AI가 문장을 작성할 수 있다면 단순한 문장 생성 능력만으로 인간의 능력을 차별화하기 어려워진다. AI가 여러 대안을 제시할 수 있다면 인간에게 필요한 것은 대안을 많이 만드는 능력만이 아니라 그 대안의 의미와 결과를 판단하는 능력이다.

45) M. Scheler, Die Stellung des Menschen im Kosmos, 이을상 역, 우주에서 인간의 위치 "Verleiblichung des Geistes und Vergeistigung des Leibes"(정신의 신체화와 신체의 정신화)

따라서 다음과 같은 지적 역량이 중요해진다.

첫째, 질문하는 능력: AI 시대에는 답을 아는 것 못지않게 어떤 질문을 해야 하는가가 중요하다. 좋은 질문은 단순한 정보 요청이 아니라 논의의 구조를 결정하기 때문이다.

둘째, 비판적으로 검토하는 능력: AI의 답변은 유용할 수 있지만 그것이 곧 진리라는 보장은 없다. 따라서 인간에게는 근거를 확인하고 논증의 타당성을 검토하는 능력이 필요하다.

셋째, 맥락을 이해하는 능력: 동일한 정보라도 역사적·문화적·사회적 맥락에 따라 의미가 달라질 수 있고, 따라서 거기서 얻어내는 지식이 달라질 수 있다.

넷째, 통합적 사고능력: 일상의 평범한 삶에도 다양한 정보가 급증하고 새로운 지식의 분화가 활발해지는 오늘의 이른바 '정보사회'에서는 여러 분야의 지식을 연관시켜 그 분립된 각 분야에서는 얻을 수 없는 새로운 지식을 얻는 능력이 필요하다. 새로 등장하는 문제들이 이런 복합적 성격을 띠기 때문이다. 이런 능력은 대학에서라면 가능한 한 다학문적, 학문횡단적 교육을 통해 길러질 것이다. 그렇다고 여러 학문을 섭렵해야 한다는 말은 아니고 그 다양한 접근로와 관점을 익히는 것이 중요하다는 말이다.

다섯째, 가치판단 능력: 사실에 관한 지식으로부터 가치가 추론되지는 않는다. 어떤 행동을 할 수 있음과 해야 함은 다르다. 가능한 것으로부터 해야 할 것이 논리적으로 도출되지는 않는다. 사실지식이 제시하는 여러 선택지 중에서 하나를 선택하는 결정에는 가치판단이 요구된다. AI가 가능성을 제시할수록 인간에게는 선택의 기준, 즉 가치판단 능력이 필요하다.

여섯째, 자기성찰 능력: 인간의 행동에서 대전제가 되는 것은 주체적 자율성이다. 인간은 자신이 진정 원하는 것이 무엇인지를 알아야 하고 또 왜 그것을 원하는지를 자각해야 한다.

일곱째, 타자를 이해하는 능력: 자명한 사실이지만 인간의 삶은 공동체를 떠나 영위될 수 없다. 그것은 곧 공동체 내에서 만나는 타자와 어울려 상호 협력하는 삶을 뜻한다. 타자와의 협력에서 필요한 것이 의사소통이요 이를 위해 필요한 것이 그 타자를 이해하는 일이다. 타자의 욕구와 의도와 여건을 이해하는 데서 합리적인 의사소통이 일어나고 이를 바탕으로 협력이 가능하다.

5. 교양교육의 근본 지평 – 기초학문 교육

그런데 이러한 능력들은 결코 새로운 것이 아니다. 오히려 오랫동안 인문학과 사회과학을 포함한 교양교육이 추구해 온 능력이다. 따라서 AI 시대의 교양교육은 과거의 교양교육을 폐기하는 것이 아니라 그 본래적 의미를 더욱 분명하게 회복하여 본래의 목적에 맞게 복구하는 것이어야 한다.

결국 AI가 인간에게 요구하는 가장 중요한 능력은 AI를 잘 활용하는 능력이라기 보다는 이 능력을 포함해 AI의 활용에 대해 종합적인 판단을 내려 이를 균형있게 잘 활용할 수 있는 능력이다. 이것이 교양교육의 새로운 의미이다.

앞서 벌였던 우리 논의의 연장선에서 정리하자면, 교양교육은 인간이 자신과 세계를 이해하고, 자신이 가진 지식과 기술을 어떤 목적과 가치의 지평에서 사용할 것인가를 성찰하여 넓은 식견과 깊은 안목을 심화시키도록 하는 교육이다. 다시 말해 교양교육은 지식과 기술을 습득하는 교육을 넘어, 그 지식과 기술을 어떤 목적과 가치에 따라 사용할 것인가를 판단하고 그 결과에 책임질 수 있는 능력을 형성하는 교육이다.

따라서 AI 시대의 교양교육은 과거의 교양교육을 폐기하는 것이 아니라 그 본래의 과제를 더욱 분명하게 회복해야 하는 교육이다. 그 교육과정에는 자연히 다음과 같은 물음들이 제기된다: 무엇을 물어야 하는가? 무엇을 믿어야 하는가? 무엇을 선택해야 하는가? 무엇을 해서는 안 되는가? 무엇을 위해 살아야 하는가? 그리고 궁극적으로, 우리는 어떤 인간이 되어야 하는가?

이런 심각한 물음들을 진지하게 받아들인다면 대학의 교양교육은 전공교육의 주변부로 밀려나 소홀히 취급될 일이 아니다. 오히려 대학 전체의 교육이 무엇을 지향해야 하는지를 묻는 중심적 교육이이 되어야 한다. 기술교육이 인간에게 힘을 준다면, 교양교육은 그 힘을 어디에 사용할 것인가를 묻는다. 기술이 인간에게 가능성을 준다면, 교양은 그 가능성 가운데 무엇을 선택할 것인가를 묻는다. 기술이 인간에게 더 많은 선택지를

준다면, 교양은 그 선택에 어떤 의미와 책임이 따르는가를 묻는다. 따라서 교양은 과거의 유산이 아니라 미래의 조건이다.

AI가 인간의 지적 능력을 외주화하는 시대일수록 인간의 규범적 자기이해는 더욱 중요해진다. 이런 의미에서 교양교육은 인간의 기술적 능력과 규범적 능력 사이의 균형을 유지하게 하는 교육으로 기술사유 교육과 규범사유 교육 사이의 균형추이며, 궁극적으로는 지속가능한 인간생존의 균형추이다.

그렇다면 이러한 교양교육은 어떤 학문적 토양 위에서 실현되어야 할까? 교양교육의 근본적인 지적 자원은 기초학문이어야 한다. 앞서 운위했던 규범사유의 진지한 물음들은 기초학문들이 품고 있는 것들이어서, 기초학문은 교양의 가장 깊은 토대이다.

철학은 존재, 진리, 가치, 정의를 탐구한다. 역사는 인간의 경험을 시간 속에서 이해하게 한다. 문학은 타인의 삶과 인간 내면의 복합성을 경험하게 한다. 예술은 인간이 세계를 감각하고 표현하는 방식을 보여준다. 사회과학은 인간과 사회의 구조를 분석한다. 자연과학은 인간이 속한 자연적 세계의 질서를 탐구한다.

따라서 기초학문은 특정 직업활동에 즉각적으로 필요한 기술과는 다른 차원의 교육적 기능을 가진다. 그것은 인간이 세계의 의미를 구성하고 자신의 위치를 성찰하기 위한 지적 기반을 제공한다. 교양교육은 기초학문이 제공하는 다양한 사유의 전통을 인간과 세계에 관한 통합적 질문으로 조직하는 교육이라고 규정할 수 있다.

맺음말

기술문명이 안고 있는 문제는 기술 자체의 발전에 있지 않다. 인간은 기술을 통해 자신의 한계를 극복해 왔으며, 앞으로도 기술의 발전을 중단할 수는 없을 것이다. 문제는 인간의 기술적 능력과 규범적 능력 사이의 관계에 있다.

기술은 인간이 할 수 있는 일을 끊임없이 확대한다. 그러나 할 수 있는 일이 증가한다고 해서 해야 할 일이 자동적으로 결정되는 것은 아니다. 오히려 기술적 가능성이 확대될수록 선택은 더어려워지고 그 책임은 더욱 무거워진다. 오늘날 인공지능의 급속한 발전은 이러한 상황을 가장 극명하게 보여준다.

AI는 인간의 기억과 계산, 검색과 분류, 번역과 언어생성, 일정한 형태의 추론과 창작을 보조하거나 수행할 수 있다. 그렇기 때문에 인간은 과거보다 더 많은 지적 자원을 이용할 수 있게 되었다. 그러나 바로 그 때문에 인간에게 새로운 질문이 제기된다:

“무엇을 알고자 할 것인가?” 아니, “무엇을 위하여 그것을 알고자 할 것인가?”
“무엇을 할 수 있는가?” 아니, “무엇을 해야 하는가?”

이 선후 두 질문 사이의 간격이 바로 기술과 규범 사이의 간격이다. 인간의 지속가능한 생존은 기술적 능력만으로 보장되지 않는다. 기술이 제공하는 가능성을 인간의 가치와 목적에 맞게 선택하고 조정할 수 있는 규범적 능력이 함께 성숙해져야 한다.

이러한 관점에서 교양교육은 전공교육의 부수적 영역이 아니다. 오히려 교양교육은 대학 교육 전체가 무엇을 향해야 하는지를 묻게 되는 근본적인 교육이다. 교양의 본래적 의미는 인간을 특정한 기능의 수행자로 만드는 데 있지 않다. 그것은 인간이 자신의 삶과 세계를 스스로 이해하고 판단할 수 있는 자유로운 존재가 되도록 하는 데 있다.

그렇다면 AI 시대에 교양교육의 과제는 더욱 명확해진다. AI보다 더 많이 기억하도록 교육하는 것이 아니라 AI가 제공하는 것을 판단할 수 있도록 교육해야 한다. AI보다 더 빨리 계산하도록 교육하는 것이 아니라 무엇을 계산해야 하는지를 질문할 수 있도록 교육해야 한다. AI보다 더 많은 정보를 제공하는 것이 아니라 정보의 의미와 가치를 판단할 수 있도록 교육해야 한다.

이러한 교육의 근본적 토대가 바로 기초학문이다: 철학은 인간이 무엇이며 무엇이 옳은가를 묻는다. 역사는 인간과 사회가 어떻게 현재에 이르렀는가를 묻는다. 문학은 인간이 무엇을 경험하고 어떻게 그것을 의미화하는가를 탐구한다. 예술은 인간이 세계를 감각하고 표현하는 방식을 보여준다. 사회과학은 인간이 다른 인간들과 어떠한 관계 속에서 살아가는지를 분석한다. 자연과학 역시 인간이 세계의 자연적 구조를 이해하는 가장

중요한 지적 형식이다.

이러한 기초학문은 직접 직업능력을 제공하는 것과는 다른 차원의 기능을 갖는다. 그것들은 인간이 자신과 세계를 이해하기 위한 개념적, 역사적, 규범적 지평을 제공한다. 따라서 대학의 교양교육은 기초학문의 단순한 축소판이어서는 안 되지만, 기초학문과 분리되어서도 안 된다. 교양교육의 실질적 내용은 기초학문을 통해 확보된 지식과 사유의 전통을 바탕으로 인간과 세계에 관한 근본적인 질문을 제기하는 데서 찾아야 한다.

이러한 의미에서 교양교육은 기술교육의 반대편에 있는 교육이 아니다. 오히려 그것은 기술이 인간을 위해 봉사하도록 하기 위한 교육이다. 기술이 인간의 가능성을 확대한다면 교양은 그 가능성이 향해야 할 방향을 묻는다. 기술이 인간에게 더 큰 힘을 준다면 교양은 그 힘을 어떻게 사용해야 하는지를 묻는다. 기술이 인간의 선택지를 늘린다면 교양은 그 가운데 무엇을 선택해야 하는지를 묻는다. 바로 이 점에서 교양교육은 지속가능한 인간생존의 균형추가 될 수 있다.

인류에게 필요한 것은 기술의 발전을 멈추는 것이 아니라 기술의 발전과 인간의 규범적 성숙을 함께 발전시키는 일이다. 그리고 그 두 영역 사이를 연결하는 지적 공간이 대학의 교양교육이다. 따라서 AI 시대의 대학은 교양교육을 축소할 것이 아니라 오히려 그 본질을 다시 묻고 그 의의를 확실히 인식하여 그 교육을 강화해야 한다.

교양교육의 궁극적 목적은 인간을 AI와 경쟁하는 존재로 만드는 것이 아니다. 그것은 인간이 AI를 포함한 자신의 모든 기술적 능력을 어디까지, 무엇을 위해, 어떠한 가치에 따라 사용할 것인가를 스스로 판단할 수 있는 존재로 남도록 하는 것이다. 그런 의미에서 교양은 과거의 유산이 아니라 미래의 조건이다. 그리고 기초학문은 그 교양의 가장 깊은 토대이다.

AI 시대에는 대학의 교양교육 개념 자체를 '기술적 능력과 규범적 능력의 균형을 형성하는 교육'으로 재정의해야 한다.

라운드 테이블 토론 1

한국 교양교육의 다음 20년: 학계 논의를 넘어 대학 생존과 사회 변혁의 중심으로

배상훈 (성균관대)

1. 과거 경험과 교훈: ACE 사업과 교양기초교육

○ ACE 사업과 교양기초교육
- ACE(Advancement of College Education, '잘 가르치는 대학') 사업은 교양기초교육의 교육적 가치와 중요성을 정책 의제(policy agenda)와 재정지원으로 연결했던 성공적인 사례임.
- 한국교양기초교육원 설립을 비롯해 교양기초교육에 관한 정책적 관심과 자원 배분(resource allocation)이 늘어났고, 이를 계기로 대학 사회에서 교양기초교육을 강화하려는 움직임이 운동처럼 확대되었음.
- 무엇이 그러한 변화를 끌어낸 동력으로 작용했는지를 생각해 볼 필요가 있음.

○ 정책 관점에서 ACE 사업과 교양기초교육 강화
- 모든 사회문제가 정부의제 또는 정책 의제가 되는 것은 아님
- 정책결정자는 정부 정책과 재정투자를 결정할 때, 그것을 통해 어떤 사회문제를 해결하고 한국 사회와 미래 세대에 어떤 편익을 주는지 생각함.
- 정책결정자는 내적 정책 분석과 검토를 통해 정책 의제를 형성하기도 하지만, 외부 조언 및 자문과 동원이 정책 형성에 영향을 끼치기도 함.
- 교양기초교육의 공공 투자가치(public value)를 환경 변화, 시대적 요구, 사회적 수요, 특히 대학의 미래 역할 등과 연계해서 설득력있게 설명하고 정책화하려는 노력이 절실한 시점.

○ 교양기초교육을 위한 정책의 창(policy window)
- Kingdon의 다중흐름모형(Multiple Streams Framework): 문제(problem)·정책대안(policy)·정치(politics)의 흐름이 각기 존재하다가 '정책의 창(policy window)'이 열리면서 서로 결합되어 정책이 형성됨
- 누가, 어떻게 '정책의 창'을 열게 만들 것인지가 중요해지는데, 교양교육 공동체는 다른 정책집단과 연합해서 정책의제설정(agenda setting) 과정에 더 적극적으로 참여하고, 대안과 지지를 끌어내는 정책기업가(policy entrepreneur)역할을 해야 함. 정책개발 및 정치적 동원역량이 중요해짐.

2. 교양기초교육의 변화와 혁신: 정책적, 사회적 지지를 끌어내는 전제

○ 교양기초교육은 지역·노동시장·기술·정책과 상호작용하는 개방체제(open system).
- 사회 생태계의 변화와 요구에 능동적으로 대응하며 교육적 사명을 구현하는 것이 필요함.
- 그 어느 때보다 능동적이고 체계적인 환경탐색, 내적 변화와 혁신을 향한 민첩한(agile) 대응이 요구됨

○ 대학도 시대적 요청과 사회적 요구에 대응하면서 하나의 사회제도(social institution)로서, 고등교육기관으로서 기능과 역할을 모색하고 변화하고 생존했음.
- Humboldtian University: 학문적 자율성과 엘리트 교육을 중심에 둔 역할(Ivory Tower)
- Land Grant Universities: 고등교육 대중화(Massification)의 흐름에 대응, 교육 기회를 확대하고 지역과 사회 수요에 응답하는 역할과 기능

- Research-centric University: 지식 생산과 연구 기능이 중심이 되는 대학
- Multiversity: Research, Education, Service라는 다원적 기능을 수행하는 대학
- The Fifth Wave(The New University): 첨단 에듀테크, 학사 유연화, 지역 네트워크 등을 활용해서 학생, 지역, 사회 요구에 민첩하게 대응하는 대학(Student Success, Social Impact, Regional Engagement)
- 교양기초교육도 고등교육의 일부로 이러한 발전 역사를 외면할 수 없음. Humboldt적 학문의 자유를 기반으로 교육을 통한 사회적 가치 창출, 교육·연구 결합, 학생 성공, Social impact, Regional engagement까지 사명을 넓힐 필요가 있음.

○ Tension between the acropolis and the agora: Market-smart and Mission-centered
- Clark Kerr, the former president of the University of California, once described the tension between the acropolis, with its focus on values and mission, and the agora, the Greek word for marketplace.
- To stay safely within the acropolis means losing the financial support and opportunities that the market brings.
- When a college or university is wholly dominated by market interests, it sacrifices much of its capacity to serve its public purposes and sometimes even its fundamental mission.
- The key to making the academy more publicly relevant and mission centered lies in making it, ironically, even more market sensitive -- or, to use the term that we have come to favor, more market smart.
  * Zemsky, R., Wegner, G. R., & Massy, W. F. (2005). Remaking the American University: Market-Smart and Mission-Centered. Rutgers University Press.)

- 교양기초교육도 본질적 사명을 지키면서 사회와 호흡해야 함. 사회적 필요를 읽고 공공가치를 실현하는 내적 역량이 정책적 지지의 확보와 지속가능성의 토대일 것임.

3. 교양교육이 마주한 네 가지 환경 변화와 대응

○ 학령인구 감소: 교육 대상과 기회의 재설계
- 인구 감소는 대학 재정과 교육과정 운영에 압력을 가하고 지역대학의 교양교육 기반을 약화할 수 있음.
- 대학생 중심에서 재직자, 경력 전환자, 중고령자, 외국인 학습자 등으로 교육 대상을 확대할 필요. 다양한 출발점과 참여 조건을 고려하는 포용적 교육(inclusive education)이 새로운 공적 책무임.
- 대학 간 공동 교육과정과 지역 교육·문화기관의 협력을 통해 교육 기회를 확대하고 유지할 필요가 있음.

○ AI의 전면 도입: 교육의 재정렬(교육목표-내용-방법-평가)
- AI시대 교양기초교육의 목표와 과제를 재정립할 필요가 있음.
- 인간 주체성(human agency), 문제정의(problem framing), 비판적 사고(critical thinking), 데이터 문해력(data literacy), 윤리적 판단과 책임의 함양이 어느 때보다 중요해지는 시대적 상황.
- 인문·사회·자연과학의 기초지식을 바탕으로 AI의 편향·오류·사회적 영향을 검토하고, 활용 결과를 스스로 설명하고 책임지는 학습이 필요함.
-교육목표·수업·평가를 정렬(alignment)하고, 토론, 구술, 프로젝트, 포트폴리오를 통해 사고의 과정과 학습성과를 확인해야 함. 교수자의 평가 전문성과 이를 뒷받침할 수업 여건을 지원할 필요.

○ 학습사회의 도래: 대학의 비교우위는 무엇인가?
- 학습사회(learning society)에서는 온라인 강좌·도서관·민간 교육기관·AI 기반 개인학습 등 배움의 기회와 경로가 다양해짐.

- 대학의 비교우위는 무엇인가: 학문적 깊이, 체계적 교육과정, 교수·동료 학생과의 지적, 정서적 상호작용, 신뢰할 수 있는 평가와 피드백, The third place로서 캠퍼스 등 대학의 강점을 유의미한 학습 경험(significant learning experiences)으로 구현해야 함.

○ 탈경계 시대: 기초 소양과 transferable skills
- 전공·학습·졸업 후 진로(직업)의 경계가 엷어질수록 읽기·쓰기·수리·과학적 사고, 협업·자기주도학습 같은 transferable skills의 중요성이 커질 것으로 예상됨.
- 전공자율선택 확대에 대응하여 자기 이해, 진로 설계, 학문 탐색을 지원할 필요가 있음.
- 특히, 학생이 관심과 역량을 이해하고 삶의 방향을 숙고하도록 교양교육과 진로 교육의 접점을 넓히는 방안을 고려할 필요가 있음.

4. 국가 위기의 해법으로서 교양기초교육의 사명

○ 사회문제 해결의 해법으로서 교양교육
- 1983년 미국은 국가적 위기 상황(A Nation at Risk)의 극복을 위한 전략으로 교육 혁신을 강하게 추진함.
- 오늘의 한국 사회도 인구 감소, 사회갈등, 국제질서 재편, AI 전환이라는 복합적 위기 상황에서 교육적 해법을 모색할 필요가 있음
- 특히, 공동체의 신뢰 회복, 민주시민 양성, 변화에 대응하는 학습 능력의 함양이 더욱 중요해졌음.
- AI가 지식의 생산·전달의 상당 부분을 대체할수록 인간의 판단, 성찰, 책임을 기르는 교양교육의 중요성은 더욱 커짐.

○ 지역문제 해결의 주체로서 교양기초교육
- 대학의 지역참여(regional engagement)는 다음 네 가지 모델이 가능함(교육 대상·내용·운영 방식)
  · 방관적 상아탑 모델: 지역과 거리를 두고 재학생 중심으로 교육운영
  · 소극적 참여 모델: 지역 요청에 따라 일회성 특강, 봉사 교육활동 실시
  · 협력적 조력 모델: 지역기관 공동으로 시민교육, 지역문제 해결 프로젝트 등을 운영
  · 지역혁신 주도 모델: 지역의 새로운 학습 수요를 진단하고 지역참여 프로그램의 적극적인 운영으로 지역의 변화와 혁신을 주도

○ 평생학습시대와 교양기초교육
- 재직자, 성인 학습자의 접근성을 높이는 시간표·학습방식·지원체계를 마련해야 함.

5. 결론

○ 교양기초교육의 가치와 중요성은 누구도 부인하기 어려움.
- 학계 논의가 사회적 영향력 확대와 안정적 지원으로 이어지려면 무엇이 필요한가?
- 교양기초교육이 시대적 요구, 사회적 필요와 효용에 얼마나 부합하는지를 유관 학계, 시민 사회, 정책서클, 정치세력에 지속 알리고 정책적 지지와 실질적 지원 끌어내는 노력이 필요함

○ 학회의 주제가 '전환기의 대학, 교양교육의 본질을 다시 묻다'임.
- 교양교육의 본질에서 한발 더 나아가 시대적 전환기를 맞아 대학의 존재의의와 가치, 새로운 역할 정립까지 폭넓게 모색하는 자리가 되길 기대함
- 무엇보다 교양교육의 내적 혁신, 특히 교육과정(내용, 방법, 평가) 혁신이 요청되며, 이를 실천할 용기와 리더십이 요청됨.

라운드 테이블 토론 2

대전환의 시대 고등교육에서 교양교육의 정체성에 관한 질문

노유선(서울대학교)

□ **약력**

· 서울대학교 학부대학 학장(2025~현재)
· 서울대학교 자연과학대학 생명과학부 교수(2005~현재)
· 한국식물학회 회장(2025~현재)
· 서울대학교 식물가소성연구센터 센터장(2021~현재)
· University of Wisconsin-Madison, USA 생화학과 이학박사(1998)
· 서울대학교 자연과학대학 생물학과 이학석사(1991)
· 서울대학교 자연과학대학 식물학과 이학사(1989)

교양교육의 인재상은 시대의 요구를 따라가고 있는가?

현시대의 특성을 표현하는 가장 대표적 용어 중 하나는 아마도'대전환'이 아닐까 한다. 산업혁명으로 촉발된 인류 문명의 급속한 전환은 이후 지속적으로 가속화되어 미래의 예측조차 어려운 가히 대전환이 이어지고 있다. 이러한 문명사적 대전환 가운데 대학에 대한 기대와 대학의 역할 역시 연속적인 재정립이 필요할 수밖에 없는 상황이다. 대학의 교육은 명확한 인재상 하에 뚜렷한 교육목표의 제시를 요구한다. 이에, 대학교육의 한 축인 교양교육 역시 시대의 흐름을 반영하며 그 인재상을 지속적으로 재정립할 당위성이 있다고 하겠다. 이러한 당위성이 현실에서 얼마나 지속적이며 적절하게 구현되어 왔는가를 돌아보는 것이 고등교육에서 교양교육의 책무와 본질을 논하는 시발점이 되어야 한다는 것이 필자의 견해이며, 토론을 통하여 이와 관련한 필자의 의견을 제시하고자 한다.

정보와 교육기회의 홍수 속 '교양'의 설 자리는 어디인가?

문명의 대전환이 가져다준 가장 뚜렷한 선물 중 하나는 아마도 정보의 홍수와 비대칭화일 것이다. 대전환 시대 이전 대학은 분명 지식과 정보에 있어 상당한 독점적 지위를 누리며 지식 생산과 전수의 핵심 축으로 기능했다. 하지만 온라인을 통해 정보의 비대칭화가 보편화되었고, 유튜브 등을 통해 지식 및 정보 전달이 대학의 울타리를 벗어나게 되었으며, 보다 근래에는 AI를 통해 강의자의 지식 우월성마저 크게 위협받게 되었다. 이제 넘쳐나는 정보와 지식은 대학에서 '교양'이라는 단어가 갖는 의미와 영향력에 대한 재고를 요구하고 있다. 이전 시대의 대학은 지식 우월성을 바탕으로 소위 사회가 요구하는 '교양 있는 고등 지식인' 배출에 중요한 기여를 해왔다. 하지만 정보와 지식의 홍수 속에서 교양은 대학이 아닌 다른 곳으로부터도 아주 쉽고 심지어 비용지불 없이도 얻어질 수 있는 보편적 가치가 되었다. 이러한 '교양 정보'의 비대칭화가 더욱 가속화 될 것이 자명한 대전환의 시대에, 교양이 대학교육에 있어 핵심 축의 지위를 유지할 수 있을까에 대해 심각한 질문을 던져야만 한다는 것이 필자의 견해이며, 토론을 통하여 이에 대한 의견을 제시하고자 한다.

AI 시대 고등교육 환경에서 교양과 전공의 구분은 의미가 있는가?

위에 언급하였듯, 1세대 대학은 지식 우월성을 바탕으로 지식 생산과 전수의 사명을 담당하여 왔다. 이후 산업이 세분화 되며 2세대 대학의 주요 사명은 분야별 전문가 배출로 바뀌었다. 가히 전공교육 전성시대가 펼쳐져 온 것이다. 이제 온라인과 AI를 통해 교양 지식뿐만 아니라 전공 지식에 대한 비대칭성마저 붕괴되는 시점에서, 대학은 그 사명을 달리하며 3세대로의 진입을 요구받고 있다. 사실 이미 2세대 대학에서부터

교양교육과 전공교육 간 경계는 상당 부분 모호하여져 왔다고 할 수 있다. 특히, 미국을 중심으로 한 서구 대학에서 기존 교양교육이 소위 STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) 또는 STEM 위주의 역량 중심 교육으로 재편되는 패턴이 지난 10여 년 이상 지속적으로 심화되어 온 현상은 교양과 전공 양분체계의 모호성을 단적으로 드러내고 있다. 대학이 교양과 전공 양쪽에서 교육의 독점성과 우월성을 더 이상 유지할 수 없다면, 3세대 대학은 무엇을 하는 곳이어야 할까? 대학교육은, 더욱이 교양교육은 이제 이 질문에 구체적 답변을 내놓아야 하며, 나아가 교양과 전공의 양분체계가 미래 대학에서 지속가능한 체계인지에 대해서도 답을 해야 할 것이다. 토론을 통하여 필자는 이와 관련한 의견을 제시하고자 한다.

미래의 대학은 무엇을 하는 곳이어야 하며 교양교육은 무엇을 줄 수 있을까?

교양과 전공 구분 없이 심화되고 있는 정보와 지식의 비대칭성 확대는 미래에 있어 대학의 존재 이유와 정체성에 대한 근본적 질문을 던진다. 대학의 토대가 이미 흔들리고 있을 뿐만 아니라, 직업 기회와 연계된 학위 가치의 퇴색은 이러한 흔들림을 더욱 증폭시키고 있다. 3세대 대학은 분명 새로운 가치를 찾아야 하며, 그 가치 위에 존재의 토대를 새롭게 놓아야 한다. 미래 대학에서 교육, 특히 교양교육은 어떻게 그 존재가치를 정립하고 증명할 수 있을까, 넘쳐나는 비대칭적 정보와 지식으로부터 교육과 인재양성에 있어서의 우월적 내지는 독점적 지위를 구축하여 갈 수 있을까를 고민하지 않을 수 없다. 토론의 장에서 필자는 이와 관련한 의견을 제시하고자 한다.

라운드 테이블 토론 3

공부의 윤리와 박학심문형 교양교육

정연재(인하대학교)

"자신을 성(誠)하게 하는 방법은
널리 배우며(博學之), 자세히 질문하고(審問之), 신중히 사유하며(愼思之),
명확히 분별하고(明辨之), 독실하게 실천하는 것입니다(篤行之)."
—『중용』, 제20장 중에서

1. 시대의 불안

인공지능에 대한 불안이 증폭되고 있다. 이 불안의 정체는 기술이 폭발적으로 발전하는 시대에 인간의 자리가 어디인지 가늠하기 어려운 데서 비롯된 것으로, 과업의 단순한 '대체'를 넘어 인간 경험의 가치와 관계의 의미, 나아가 스스로 생각하고 판단하는 능력의 '상실'에 대한 우려와 맞닿아 있다. 그 우려 가운데 교육적 관점에서 주목해야 할 문제는 인공지능의 과도한 개입이 인간의 사고과정을 대신함으로써 초래할 수 있는 사고의 외주화(outsourcing of thinking)다. 이해, 질문, 추론, 논증, 판단과 같이 학습자가 직접 수행해야 할 핵심적인 사고 과정까지 AI에 지속적으로 맡길 경우, 위임(delegation)에서 의존(dependence)으로, 의존이 다시 퇴화(atrophy)로 이어질 가능성을 배제하기 어렵기 때문이다. 자동화가 고도화될수록 인간이 오히려 자동화 시스템의 실패에 대응하는 데 필요한 능력을 상실할 수 있다는 자동화의 아이러니(ironies of automation)가 사고의 영역에서도 재현될 수 있는 것이다(Bainbridge, 1983).

2. 사라지는 유예의 시간

사고의 외주화뿐만 아니라 조기 전문화를 요구하는 사회적 압력은 대학이 오랫동안 청년에게 제공해 온 심리적 유예기를 빠르게 잠식하고 있다. 최근 대기업 채용에서 두드러진 특징은 세부 직무별로 필요한 지식과 경험, 역량을 구체적으로 제시하는 방식, 이른바 '직무 중심 채용'이다.[46] 이러한 추세는 대학생들에게 입학 초기부터 전공과 진로를 결정하고, 특정 직무에 필요한 역량과 경험을 일찍부터 축적하도록 압력을 행사한다. 자신의 적성과 가능성을 충분히 탐색하기도 전에 자신이 어떤 직무에 적합한 사람인지를 증명해야 하는 요구가 대학생활 전반을 지배하고 있는 것이다. 즉각적인 답변을 제공하는 AI가 숙고와 시행착오를 동반해야 하는 공부의 과정을 단축시켰다면, 조기 전문화를 요구하는 사회적 압력은 진로를 탐색할 수 있는 시간 자체를 현격하게 단축시키고 있다. 결국 대학이 효율성과 조기 전문화를 우선하는 방향으로 재편되면서 가장 우려되는 것은 배움을 통해 자기 자신을 형성해가는 시간의 상실이다.

3. 공부의 윤리

지금 우리는 "무엇을 배우고 가르칠 것인가"라는 가장 근본적인 질문 앞에 서 있다. 기술이 인간의 인지 활동에 적극적으로 관여하는 상황에서 필요한 것은 우리의 지식을 어떻게 더 확장할 것인가에 대한 문제가 아니라 공부라는 행위가 차지해야 할 자리가 어디인지를 주의 깊게 성찰하는 것이다. 예나 지금이나 진정한 공부

46) 직무 중심 채용의 두드러진 특징 가운데 하나는 세부 직무 단위로 직무기술서(Job Description)를 구체화한다는 점이다. 예를 들어 S기업의 직무기술서는 직무에서 수행하는 구체적인 역할과 업무(Role), 직무와 관련하여 권장되는 전공 교과목(Recommended Subject), 직무 수행에 요구되는 지식, 경험, 역량(Requirements), 그리고 우대되는 역량과 경험(Pluses) 등을 명시적으로 제시하고 있다.

는 배우고 묻고 사유하는 과정에서 학습자 자신에게 변화가 일어나게 하는 행위여야 하고, 인공지능시대에 더욱 중요한 것은 자기 자신과 자신이 알고 있던 세계에 대해 깊이 질문하고 스스로를 변화시키는 변혁적 공부(transformative study)라 할 수 있다. 바로 이 지점에서 인공지능 시대에는 새로운 차원의 '공부의 윤리'가 요청된다. 공부의 윤리는 공부라는 행위를 통해 자신과 타인, 그리고 세계에 어떻게 책임 있게 응답할 것인가를 배우는 과정 속에서 정립되는 규범적 원리라 할 수 있다(강영안, 2026). 이러한 관점에서 오늘날 다시 주목할 필요가 있는 것이 위기지학(爲己之學)의 정신이다. 위인지학(爲人之學)이 주변의 기대와 타인의 인정 속에서 공부의 가치를 확인하려는 배움이라면, 위기지학은 배움 자체를 통해 자신을 형성하고 변화시키는 공부다. 여기서 교양교육이 지향해야 할 인간상도 더욱 선명해진다. 바로 배움을 통해 자신을 형성하고 자신의 생각을 스스로 세워가는 사람이다. 폭넓게 배우고, 스스로 질문하며, 깊이 숙고하고, 명확하게 분별하여, 책임 있게 실천하는 공부. 이것이 인공지능 시대에 회복해야 할 위기지학의 모습이며, 바로 '박학심문형 교양교육'의 출발점이다.

4. 박학심문형 교양교육

박학심문형 교양교육은 『중용』의 박학, 심문, 신사, 명변, 독행의 학문론을 생성형 AI 시대의 교양교육 맥락에서 재구성한 교육원리이다. 여기서 '박학심문형'은 박학과 심문만을 가리키는 것이 아니라, 폭넓은 배움과 이해를 바탕으로 질문을 형성하고 이를 숙고, 분별하여 판단과 실천으로 이어가는 전체 학습과정을 포괄한다. 박학심문형 교양교육은 학습자가 배움과 질문을 토대로 사유하고 분별하며, 자신의 판단을 형성하여 실천으로 이어가는 통합적 교양교육 원리로 정의할 수 있다. 첫째, **박학(博學)**은 폭넓은 탐색과 통합적 이해의 원리이다. 박학은 단순히 많은 정보를 습득하고 보유하는 것이 아니라, 다양한 지식과 관점을 탐색하고 그 관계와 맥락을 파악하는 것을 의미한다. 생성형 AI가 방대한 정보의 검색과 요약을 대신하는 시대에 박학의 의미는 지식의 양적 축적보다 분절된 지식을 연결하고 서로 다른 관점을 종합하여 세계를 폭넓고 균형 있게 이해하는 데 있다. 이러한 측면에서 자유학예교육은 인간, 사회, 자연의 여러 영역을 횡단하며 이해의 지평을 넓히고, 이를 바탕으로 의미 있는 질문을 형성할 수 있는 지적 토대를 마련해야 한다. 둘째, **심문(審問)**은 질문 생성과 비판적 탐구의 원리이다. 심문은 주어진 지식이나 답변을 그대로 수용하지 않고 그 전제와 근거를 묻고 검토하는 과정이다. AI 시대의 심문은 단순히 좋은 프롬프트를 작성하여 원하는 답을 얻는 기술이 아니라, 무엇이 문제인지를 발견하고 기존의 이해와 AI가 제시한 답변 자체를 탐구의 대상으로 전환하는 능력을 의미한다. 따라서 교양교육은 학습자가 사실 확인을 넘어 전제와 근거, 한계와 대안을 탐색하는 질문을 제기하고, 나아가 탐구할 가치가 있는 질문이 무엇인지를 스스로 판단하도록 이끌어야 한다. 박학이 질문을 가능하게 하는 지적 토대를 마련한다면, 심문은 그러한 이해를 비판적 탐구로 전환하는 계기가 될 것이다. 셋째, **신사(愼思)**는 신중한 사유와 숙고의 원리이다. 신사는 질문에 즉각적인 답을 내리기보다 판단을 유보하고 자신의 이해와 사고 과정을 충분히 성찰하는 것을 의미한다. 생성형 AI가 빠른 답변을 제공할수록 학습자에게는 이를 곧바로 수용하기보다 자신의 생각과 비교, 검토하며 숙고하는 과정이 더욱 중요해진다. 이러한 의미에서 신사는 자신이 무엇을 알고 무엇을 모르는지, 어떠한 과정을 거쳐 판단에 이르렀는지, 그리고 AI의 답변을 왜 수용하거나 수정하는지를 점검하는 메타인지적 사고와 연결된다. 따라서 교양교육은 속도보다 깊이를 중시하고, 학습자가 자신의 사고 과정과 판단을 지속적으로 성찰할 수 있도록 독려해야 한다. 넷째, **명변(明辨)**은 분별과 합리적 판단의 원리이다. 명변은 서로 다른 주장과 근거를 비교하고 그 타당성을 평가하여 무엇을 받아들일 것인지 판단하는 과정이다. 생성형 AI 환경에서는 정보의 부족보다 넘쳐나는 정보와 상충하는 답변 가운데 무엇이 신뢰할 만한지를 분별하는 능력이 더욱 중요해진다. 따라서 명변은 AI가 제시한 답변을 포함한 다양한 주장과 관점을 비교하고, 출처의 신뢰성과 논리적 타당성을 평가하며, 사실과 의견을 구분하여 근거 있는 판단에 이르는 능력을 의미한다. 이러한 점에서 명변은 학습자가 외부의 판단에 의존하지 않고 합리적 기준에 따라 자신의 판단을 형성하도록 하는 원리이다. 다섯째, **독행(篤行)**은 주체적 선택과 책임 있는 실천의 원리이다. 독행은 배우고 묻고 생각하며 분별한 바를 실제 삶과 행위로 옮기는 것을 의미한다. 교양교육은 지식의 습득과 판단의 형성에 머무르지 않고, 학습자가 자신의 판단에 따라 선택하고 이를 실천할 수 있는 행위주체로 성장할 수 있도록 힘써야 한다. 특히 AI가 다양한 대안과 판단을 제시할 수 있는 환경에서도 무엇을 선택하고 어떻게 행동할 것인지에 대한 결정과 그 결과에 대한 책임은 학습자의 몫이다. 따라서 독행은 학습자가 자신의 판단을 실제 선택과 행동으로 이어가고 그 결과를 책임 있게 감당하도록 하는 원리이다. 박학, 심문, 신사, 명변, 독행은 각각 서로 다른 학습활동을 강조하지만, 상호 연계된 하나의 학습구조를 이룬다. 폭넓은 이해는 질문을 가능하게 하고, 질문은 사유를 촉발하며, 사유는 분별과 판단을 거쳐 실천으로 이어진다. 그리고 실천

의 경험은 다시 새로운 이해와 질문의 계기가 된다. 이러한 점에서 박학심문형 교양교육은 이해–질문–사유–판단–실천이 상호 연결되며 순환되는 통합적 학습구조라고 할 수 있다.

5. 교양교육의 책무_생산적인 비효율의 가치 회복

AI 시대 교양교육의 역할은 더욱 막중해졌다. 오늘날 교양교육에 부과된 중요한 과제는 급격한 기술 변화 속에서도 사고와 판단의 중심을 잃지 않도록 방향을 잡아주는 나침반의 역할을 하는 것이다. 그러나 그 나침반이 가리켜야 할 것은 미리 정해진 정답의 좌표가 아니라, 우리의 지적 탐구가 궁극적으로 지향해야 할 방향이다. 비유하자면 교양교육은 정해진 일정과 항로를 따라가는 크루즈 여행이 아니라, 예측할 수 없는 날씨와 해류 속에서 스스로 목적지를 정하고 끊임없이 항로를 수정해가는 항해에 가깝다. 그러므로 교양교육은 불확실성의 안개 속에서도 스스로 묻고 숙고하며 자신의 방향을 결정할 수 있는 능력을 길러주는 교육이어야 한다. 기술이 폭발적으로 발전하는 시대에 인간에게 필요한 것은 정답을 향한 질주가 아니라, 스스로 목적지를 설정하고 항로를 수정할 수 있는 사유와 숙고의 힘이기 때문이다.

특히 효율만을 강조하고 값비싼 인내의 과정을 경시하는 시대적 분위기 속에서 교양교육은 효율과 속도의 기준으로 환원할 수 없는 배움의 본질적 가치를 지켜낼 필요가 있다. 읽고, 묻고, 토론하고, 다시금 숙고하는 과정은 노동집약적이며 무엇보다 더디다. 그러나 이러한 과정에서 학습자는 자신만의 생각을 형성하고, 자신의 고유한 언어를 획득하며, 판단의 근거를 세워간다. 따라서 AI 시대의 교양교육은 오히려 이러한 지적 수고를 학생들이 직접 감당하게 하고, 그 과정에서 경험하는 공부의 전율을 회복시켜야 할 것이다. 새로운 지식과 관점은 익숙한 전제를 의심하고 시행착오를 거듭하는 과정에서 형성되어 왔음을 상기할 필요가 있다. 그런 의미에서 교양교육은 '생산적인 비효율'을 지켜냄으로써 인간성과 학문성을 함께 함양하는 교육의 장이어야 한다. 교양교육이야말로 학생들에게 주어진 세계에 효율적으로 적응하는 방법만을 가르치는 것이 아니라, 그 세계에 끊임없이 의문을 제기하고 또 다른 가능성을 적극적으로 상상할 수 있는 힘을 길러주어야 하기 때문이다. 익숙한 세계와의 결별, 그리고 기존의 확실성을 뒤흔드는 전복적 경험, 바로 여기에 인공지능 시대에 교양교육이 지켜내야 할 고귀한 가치가 있다.

참고문헌

강영안(2026). 『강영안의 공부한다는 것: 배우고 익히는 즐거움, 삶으로 형성되는 지혜의 영성』, 복있는 사람.

김용옥(2011). 『중용한글역주』, 통나무.

김학주 역주(2006). 『중용』, 개정판. 서울대학교출판부.

김학주(2015). 『중용』, 개정 3판. 서울대학교출판문화원.

주희(2014). 『중용』, 최석기 옮김, 한길사.

주희(2001). 『주자어류』, 여정덕 편, 이주행, 조원식, 정갑임, 김우형, 박현주, 옮김, 제1권, 소나무.

Bainbridge, L.(1983). Ironies of automation. *Automatica* 19(6), 775–779. https://doi.org/10.1016/0005–1098(83)90046–8

라운드 테이블 토론 3

전문대학 교양교육 정상화의 전제

권준원(동아방송예술대)

전 세계 대학의 교육 정책 수립에 많은 영향을 미친 1963년 영국에서 발간된 <로빈스 보고서 (Robbins Report)>에서는 고등교육의 목적을 직업적 기술 교육(Instruction in skills), 지적 능력의 계발(Promote the general powers of the mind), 학문의 진흥(Advancement of learning), 공통 문화와 시민적 규범의 전수(Transmission of a common culture and common standards of citizenship)로 정리하였다. 한편, 1998년 파리에서 채택된 유네스코(UNESCO) <21세기를 향한 고등교육: 비전과 실천(World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action)>에서는 '고등교육의 사명과 기능(MISSIONS AND FUNCTIONS OF HIGHER EDUCATION)'을 제시하고 있으며, '제1조 교육, 훈련 및 연구 수행의 사명'에서는 고등교육이 전문적인 지식과 기술을 함양하는 교육과 함께 정의로운 환경 속에서 시민성 함양과 사회에 대한 능동적 참여, 세계적 시각 형성, 자생적 역량 구축, 그리고 인권·지속 가능한 발전·민주주의·평화의 공고화를 위한 교육, 문화적 다원주의와 다양성의 맥락에서 국가 및 지역, 국제적 및 역사적 문화를 이해, 해석, 보존, 강화, 촉진 및 보급하는 데 기여하는 교육, 민주 시민의식을 토대로 인본주의적 관점의 강화를 지원하는 비판적이고 객관적인 통찰을 제공하는 교육을 실천할 것을 강조하고 있다.

이처럼 권위 있는 두 개의 보고서에서 제시하고 있는 고등교육기관의 목적과 사명을 살펴보면, 어렵사리 설명하지 않더라도 그 내용의 상당 부분이 전공 교육만으로는 실현될 수 없다는 것을 쉽게 알 수 있다. 그리고 전문대학이 고등교육기관의 일원으로서 수행해야 할 역할의 일정 부분을 놓치고 있다는 사실도 발견하게 된다.

1998년 고등교육법시행령을 제정하면서 전문대학의 개설 교과와 관련한 규정을 따로 마련하지 않았고, 그에 따라 전문대학의 교양교육은 대학이 자율적으로 결정하고 운영할 수 있도록 하였다. 이렇게 관련 법령이 완화되자 전문대학의 교양교육은 직업교육 중심 대학이라는 정체성 유지, 교육 당국의 정책적 요구, 대학 및 학과의 교육목표 달성 등의 이유로 전공교육에 비하여 상대적으로 주목받지 못하였다. 이와 같은 분위기에 교육 당국의 의도에 따라 2014년 무렵부터 NCS기반의 교육과정이 전문대학에 확산하면서 NCS직업기초교과목이 교양교과목으로 개설·운영되고, 전문대학에서 교양교육은 그나마 설 자리를 잃어버리게 되었다. 간신히 명맥을 유지하던 교양교과목들이 NCS직업기초교과목에 그 자리를 내주게 된 것이다.

이와 같은 환경적 요인으로 인하여 전문대학 교양교육에 관한 연구 역시 활발하게 이뤄지지 못하였다. 현재까지 발간된 전문대학 교양교육 관련 주요 연구보고서는 2019년에 한국교양기초교육원 주관으로 일반대학과 함께 진행한 '대학 교양교육 현황 조사 연구', 같은 해 한국전문대학교육협의회에서 진행한 '4차 산업시대에 대비한 전문대학 교양교육 체제 구축을 위한 모델 개발', 2020년에 한국교양기초교육원에서 진행한 '전문대학 기초교양 교육과정 모델 개발을 위한 연구', 2024년에 EBS에서 진행한 '대학 교양교육 활성화를 위한 EBS콘텐츠 분석·적용 연구' 등 총 4건에 그치고 있다. 뿐만아니라 개인 연구의 경우에도 연평균 10건 이내로 그치고 있어 매우 빈약한 상황이다. 이렇다 보니 전문대학 교양교육에 대한 정확한 현황 파악과 발전을 위한 활발한 논의가 전개되지 못하고 있다.

이와 같은 상황에서 2018년부터 시작된 전문대학교양교육컨설팅은 전문대학 구성원들에게 교양교육이라는 잊혔던 주제를 다시 끄집어 내게 하였다. 컨설팅에는 2025년까지 총 123개 전문대학 중 57개 대학(46.4%)이 참여했다. 컨설팅은 전문대학 교양교육에 대한 인식을 높이고 관심을 유도하는 성과를 거두었으며, 전문대 교양교육의 실질적인 변화를 촉발하는 데 어느 정도 기여하였다. 여기에 더해서 2021년 교육부의 전문대학 기본역량진단 평가 항목에 교양교육이 포함되면서 전문대학의 교양교육에 대한 관심이 조금 더 높아지는 계기를

마련하였다.

또한, 한국교양교육학회는 2023년 추계전국학술대회에서부터 전문대 세션을 별도로 마련하고, 세부 주제를 ‘전문대학교양교육의 정상화’로 정하였다. 해당 세션에서는 전문대학 교양교육을 다루는 논문들이 발표되었으며, 이는 전문대학 교양교육에 대한 연구가 양적·질적으로 확대될 수 있는 여건을 마련한 것이었다.

한편, 일반대학이 2016년에 제정한 <교양교육표준안>과 같이 전문대학의 특성을 반영한 교양교육의 기준이 제시되어야 한다는 요구가 커지고, 그에 따라 2023년 하반기부터 TF팀을 구성하여 운영하여, 2024년 4월에 <전문대학 교양교육 권고안>이 발간되었다. 권고안에서는 교양 졸업 기준 학점을 전체 졸업이수 학점의 15% 이상이 되도록 권고하는 등의 정량적인 요구와 함께 자유학예 교과목을 중심으로 기초문해교육, 체험소양교육 영역에서 권고안에서 제시하는 기준을 충족하는 양질의 교양교과목을 편성·운영할 것을 권고하고 있다.

교양교육컨설팅이 전문대학에 교양교육에 대한 관심을 촉발하는 역할을 했다면, 2026년부터 시작된 4주기 기관평가인증은 전문대학에서 교양교육의 변화를 가속화 하는 계기로 작용할 것으로 기대되고 있다. 과거 인증기준체계에서 3단계 ‘평가요소’에 머물렀던 교양교육에 대한 평가기준이 2단계 ‘평가준거’(2.3 교양교육 운영)로 격상되어 교양교육에 대한 보다 체계적인 평가가 가능해졌다. 아직 교양교육 전담조직을 구성하는 것을 의무화하지 않고, 교양교육에 대한 자체평가 결과를 반영한 개선 사항의 도출을 강제하지 않는 등의 한계는 가지고 있지만 분명한 것은 전문대학 교양교육의 변화를 유인하는 역할을 하고 있다는 사실이다.

이와 같은 전반적인 전문대학 교양교육에 대한 관심이 증가하는 분위기에 힘입어 2024년 전문대 교양교육 발전을 논의하기 위한 대학 간 협의체인 ‘한국전문대학교양교육협의회’가 창립됨으로써 전문대에서 교양교육에 대한 논의가 전체 전문대학 차원에서 본격적으로 이뤄지기 시작하였다. 아직 가입 대학 수가 기대만큼 확대되지 못하는 등의 한계를 보이고 있지만 향후 전문대학 교양교육이 정상화되는 과정에서 중요한 역할을 수행할 것으로 예상된다.

이상에서 살펴본 바와 같이 전문대학 교양교육에 대한 관심을 가지고 변화를 모색하기 시작한 것은 십여 년 남짓한 최근의 일이다. 짧은 기간에 참여 주체들의 노력으로 교양교육컨설팅이 실시되고, 전문대학 교양교육 권고안이 발간되고, 전문대학 소속 연구자들의 교양교육학회 참여가 활발해지고, 4주기 기관평가인증에서의 교양교육 비중이 확대되고, 전문대학 교양교육협의회가 발족하는 등의 성과를 만들어 왔다. 그러나 아직까지 전문대학의 졸업이수학점 대비 교양졸업이수 학점의 비율은 일반대학의 3분의 1 수준으로 매우 빈약하고, 그나마 적은 수의 교과목도 권고안의 기본 요건에 미치지 못하고, 자유학예교육이 배제되고, 교양교육 전담조직이 만들어지지 않은 등 여전히 정체되어 있는 상황이다.

이와같이 전문대학에서 교양교육 정상화가 더디게 진행되는 배경에는 총장과 구성원들의 고등교육과 교양교육에 대한 이해 부족이 전제되어 있다. 지금도 상당수의 전문대학에서는 학과에서 교양교과목을 개설하여 운영하고 있다는 것이 그 명백한 증거이며, 학과에서 개설한 교양교과목은 대부분 전공기초 성격의 교과목이다. 따라서 현시점에서 전문대학 교양교육의 나아갈 길에 대한 모색은 전문대학 교양교육 자체의 허점을 드러내고 개선안을 마련하는 차원에서의 접근이 아닌, 전문대학을 졸업하는 학생들이 재학 중에 교양교육을 정상적으로 받지 못하는 지금의 상황을 ‘문제가 있는 상황’으로 인식하는 것에서부터 시작되어야 한다. 전문대학이 직업교육이라는 정체성을 유지하면서 고등교육기관으로서 그 역할을 온전하게 수행하여 경쟁력과 지속가능성을 확보하기 위해서는, 산업 환경 변화에 따른 전공교육의 강화와 함께 교양교육의 정상화를 통해 기형적인 교육체계를 혁신하여야 한다는 전문대학 구성원들의 공감대가 필요한 것이다.

세션 Ⅰ

교양교육의 본질과 정체성

좌장 | 박준웅(숭실대)
윤혜경(동의대학교)

세션 I 발표 1

밀의 질적 공리주의와 교양교육[47)]

김 은 미(중앙대학교)

1. 공리주의와 교양교육

일반적으로 사람들은 공리주의를 행위의 도덕적 가치를 행복이나 유용성이라는 결과에 따라 판단하는 이론으로 이해하며, 이러한 인식 때문에 공리주의가 인간의 내면적 성장과 인격 형성, 인간 능력의 계발을 중시하는 교육과는 거리가 있다고 여긴다. 하지만 이러한 이해는 벤담(J. Bentham)의 양적 공리주의에는 일견 타당할 수 있으나, 밀(J. S. Mill)의 질적 공리주의에 그대로 적용하기 어렵다. 사실 벤담에게 교육은 한 개인에게 유용한 지식을 뜻하며, 유용한 지식이란 자기 생계 확보에 도움이 될 만한 것, 대체로 과학기술에 관한 것이다(강준호, 2022:422-423). 벤담은 당시 영국의 급변한 직업구조에 대응하기 위해 대다수 중산계층이 필요로 하는 지식을 가르치는 것이 매우 중요하다고 생각했다. 그런 교육을 통해 사람들이 자신의 시간을 효율적으로 활용하고 적성에 맞는 직업을 찾아 경제적 어려움에서 벗어날 수 있으며, 나아가 자신에게 진정으로 필요한 것이 무엇인지 깨달아 결국 행복을 추구할 수 있게 된다고 그는 믿었다. 이렇게 보면 벤담에게 교육의 가장 중요한 목적은 개인의 지적 발전뿐 아니라 삶의 행복과 복리를 높이는 데 있다고 할 수 있다.

하지만 밀의 교육관은 벤담과 조금 다르다. 잘 알려져 있듯이 벤담이 쾌락의 양적 측면을 강조했다면, 밀은 쾌락의 질적 측면을 강조하면서 고급 쾌락이 인간의 고등 능력을 활용하는 데서 비롯됨을 주장했다. 물론 밀이 교육에 관한 별도의 저서를 남기거나 독자적인 교육이론을 제시한 철학자는 아니다. 다만 『자유론』, 『대의정부론』, 『논리학 체계』 등 주요 저작 곳곳에서 교육에 관한 자신의 견해를 드러낼 뿐이다. 1867년 2월 1일 밀은 세인트 앤드루스 대학교(University of St. Andrews)의 명예총장 취임 연설에서 고등교육의 목적과 지적 자유, 시민의 의무를 역설한다. 이 연설에서 그는 대학 교육의 목적이 정신적 능력의 고양, 인성의 함양, 인간 능력의 조화로운 발전에 있다고 주장한다. 약 3시간에 걸쳐 이루어진 이 연설은 이 대학 역사상 가장 긴 취임 연설로 기록되어 있다. 밀은 교육의 간접적 효과(indirect effects)에 주목하면서, 인간의 성품(character)과 능력에 영향을 미칠 수 있는 모든 환경을 교육의 범주에 포함시킨다. 라이언(A. Ryan)에 따르면 밀의 교육론은 좁은(narrow) 교육론과 넓은(wider) 교육론으로 나뉜다. 좁은 의미의 교육은 공식적인 교육환경에서 일어나는 일로 한정되는 반면, 넓은 의미의 교육은 우리가 어떤 사람이며 무엇을 하는 사람인지를 형성하는 모든 것을 포괄한다(A. Ryan, 2011:653).

밀의 고등교육관은 오늘날 교양교육이 이상으로 제시하는 인간 형성의 목표와 상당 부분 일치한다. 한국 대학 교양교육의 역사는 서구에 비해 짧지만, 교양교육에 관한 연구와 논의는 꾸준히 이어져 왔다(김희봉, 2023:50). 오늘날 대학 교양교육의 목적이 기본적으로 강조하는 특징은 다음 세 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 교양교육의 목적은 좋은 삶이다. 드니콜라(D. R. DeNicola)에 따르면 "교양교육의 목적에는 두 측면이 있다. 하나는 좋은 삶에 대한 확고한 비전을 명확히 제시하는 것, 또 다른 하나는 좋은 삶을 준비하고 함양하는 것이다. 두 목적에서 공통어는 '좋은 삶'이다. 좋은 삶에 대한 다양한 견해가 있을 수 있지만, 고대 그리스 철학에서 오늘에 이르기까지 좋은 삶은 여전히 인간 교육의 목적으로 영향을 미치고 있다(D. R. DeNicola, 2012:37)." 또한, 한국교양기초교육원(2022:4-5)의 대학 교양기초교육 표준 모델에 따르면, 인간이 자신의 삶을 자율적으로 기획하고 성공적으로 영위하기 위해서는 (1) 자신을 포함하여 인간과 세계의 존재와 사건에 대한 객관적 이해를 바탕으로, (2) 특정한 이해관계를 떠난 가치판단을 통해, (3) 인간이 보편적으로 희망하는 바람직한 세계의 실현을 위한 결정·결단을 할 수 있어야 한다.

둘째, 교양교육의 목적은 인간의 사고·판단 능력 계발이다. "교양교육의 기본적 목적은 사고력을 길러주는 것이다. 스스로 사고하여 사물을 판단하고 깨우쳐 가는 능력을 길러주는 것이 가장 중요하다(손종현, 2018:19-20)." 대학 교양기초교육 표준 모델에서도 비판적 사고 능력과 합리적 의사소통 능력의 함양, 융합적 사고 능력과 창의적 문제해결 능력의 함양을 교양기초교육의 목표로 구체화하고 있는데, 이 또한 기본적으로 인간 능력의 계발을 특징으로 한다.

---

47) 본 발표문은 중앙대학교 교양대학의 최현철 교수와 공동으로 연구 중인 <밀의 교육철학과 대학교양교육의 방향(가제)>이라는 연구의 일부 주요 아이디어를 중심으로 구성되었다.

셋째, 교양교육의 목적은 건전한 인류 공동체의 발전에 기여하는 것이다. 교양교육은 인류 문화의 원류로서 자유인의 사고와 능력을 키우는 교육이어야 한다(손종현, 2018:12). 인간은 공동체의 일원으로 태어난 '사회적 존재'로서 자기 존재의 토대인 공동체를 존속·발전시키기 위해 소속감과 의무감을 가져야 하며, 자유[학예] 교육을 통해 공동체 구성원으로서의 연대감을 바탕으로 중요한 사회문제를 분석적·통합적으로 이해하고 그 해결을 위해 소통하고 협력하는 지적·정의적 능력을 교육받아야 한다(한국교양기초교육원, 2022:4-5).

이러한 세 가지 목적을 기준으로 볼 때, 현재 한국 대학 교양교육은 형식에 그치는 교과 운영, 취업 준비용 프로그램에의 치중, 과정보다 결과를 중심으로 하는 평가 경향 등 여러 문제를 안고 있다. 생산 중심의 지식 전달과 취업 준비에 치우친 이러한 경향을 반성하고 사고 능력 계발이라는 교양교육 본래의 목적을 되새긴다면, 밀의 질적 공리주의에 입각한 교육철학에서 교양교육의 방향과 새로운 대안을 모색해 볼 수 있다. 밀은 『공리주의』라는 책을 통해 인간의 고등 능력과 그 계발의 중요성을 강조한다. 이러한 관점이 좋은 삶, 사고·판단 능력의 계발, 건전한 인류 공동체 발전이라는 교양교육의 목적과 어떻게 연결될 수 있는지 명료하게 검토할 필요가 있다.

이 발표문의 목적은 일견 교양교육과 양립하기 어려워 보이는 공리주의, 특히 밀의 질적 공리주의가 교양교육의 목적과 이론적으로 연결될 수 있음을 밝히는 데 있다. 벤담과 달리 밀의 질적 공리주의가 인간의 고등 능력을 발굴하고 계발하는 것을 지향한다면, 교양교육은 이러한 계발을 교육적으로 구체화하는 과정으로 해석될 수 있다. 따라서 밀의 질적 공리주의와 교육관이 교양교육의 목적과 방향을 설정하는 이론적 토대로서 유용함을 보이는 작업이 필요하다. 이를 위해 우선 질적 공리주의의 특징을 분석하고 그것이 교양교육과 어떻게 연결되는지 규명한다. 이어서 밀이 세인트 앤드루스 대학 명예총장 취임 연설에서 드러낸 대학 교육관을 정리한다. 마지막으로 밀의 교육관이 대학 교양교육 본연의 인간 발달 이념 및 오늘날 교양교육이 강조하는 인간 능력 계발과 접점을 이룬다는 점을 결론으로 제안한다.

2. 질적 공리주의에서 말하는 인간의 고등 능력 : 교양교육의 토대

밀의 질적 공리주의와 교양교육의 연관성을 규명하기 위해서는 먼저 밀의 공리주의에서 핵심적 위치를 차지하는 쾌락의 질적 차이와 이를 가능하게 하는 인간의 고등 능력을 검토할 필요가 있다. 밀의 교양교육에 대한 견해는 독립적으로 성립하는 교육철학이라기보다, 인간의 행복과 자기발달에 관한 그의 윤리적·철학적 관점과 긴밀하게 연결되어 있다. 밀에게 교육은 단순히 지식이나 기술을 습득하는 수단이 아니라, 인간의 고등 능력을 계발하고 이를 통해 더 질적으로 높은 행복을 실현하도록 하는 중요한 조건이다. 공리주의는 기본적으로 최대 행복의 원리(Greatest Happiness Principle)를 도덕적 판단의 기준으로 삼는다. 밀은 『공리주의』에서 이 원리를 다음과 같이 설명한다.

"도덕의 기초로서 '유용성' 혹은 최대 행복의 원리를 받아들이는 신조는, 행위가 행복을 증진하는 경향에 비례하여 옳고, 행복의 반대(고통)를 산출하는 경향에 비례하여 그 행위가 그르다(나쁘다)고 주장한다(J. S. Mill, 1879/2009:14)."

이 원리에 따르면 행위의 도덕적 가치는 그것이 행복을 증진하거나 고통을 감소시키는 정도에 따라 판단된다. 이 점에서 밀은 벤담과 마찬가지로 행복의 증진을 인간 행위의 궁극적 목적으로 인정한다. 그러나 행복의 의미와 쾌락의 성격을 어떻게 이해할 것인가에서는 벤담과 차이가 있다. 벤담의 공리주의에서 쾌락과 고통은 행복과 불행을 구성하는 기본 요소며, 쾌락은 원칙적으로 양적으로 평가될 수 있다. 그래서 쾌락을 최대한 늘리고 고통을 줄이는 것이 곧 행복으로 이해된다. 다만 이것이 벤담이 무제한적이거나 이기적인 쾌락 추구를 옹호했다는 뜻은 아니다. 벤담이 추구한 것은 개인의 일시적 쾌락이 아니라 장기적으로 '최대 다수의 최대 행복'을 산출하는 것이었으며, 이를 위해서는 절제와 자기 통제가 요구된다(류지한, 2017:4).

반면 밀은 행복을 단순히 쾌락의 양적 총량으로 설명하는 데는 한계가 있다고 본다. 그에게 중요한 것은 쾌락이 얼마나 많이 발생하는가만이 아니라, 어떠한 종류의 쾌락인가, 그리고 그것이 인간의 어떠한 능력을 발휘하게 하는가의 문제다. 쾌락에 질적 차이가 존재한다고 인정하더라도 이는 최대 행복의 원리와 모순되지 않는다. 밀은 이러한 입장을 다음과 같이 명확하게 표현한다.

"어떤 종류의 쾌락이 다른 쾌락보다 더 바람직하고 더 가치 있다는 사실을 인정하는 것은 유용성의 원리와

전적으로 양립할 수 있다. 다른 모든 것을 평가할 때에는 질과 양을 함께 고려하면서, 쾌락을 평가할 때는 양에만 의존해야 한다고 생각하는 것은 부조리하다(J. S. Mill, 1879/2009:16).”

류지한(2017:10)에 따르면, 밀이 말하는 쾌락의 질적 차이란 ‘양의 많음과는 무관하게 한 종류의 쾌락을 다른 종류의 쾌락보다 더 가치 있게 만드는 것’을 뜻한다. 즉 어떤 쾌락이 질적으로 우월하다는 것은, 쾌락을 비교할 때 양에 대한 고려를 사소하게 만들 만큼 그 우월성이 양을 압도한다는 의미다. 그렇다면 쾌락의 질적 차이는 어떤 기준으로 판단되는가? 밀은 이를 외부의 객관적 기준으로 결정하지 않는다. 그는 오히려 두 종류의 쾌락을 충분히 경험하고 비교할 수 있는 사람들의 선호와 판단을 중요한 기준으로 제시한다. 즉 쾌락의 질적 우월성은 특정 쾌락이 더 강하거나 오래 지속된다는 데 있지 않고, 양쪽을 충분히 경험한 사람이 어느 한쪽을 일관되게 선호한다는 사실에서 확인된다.

“인간은 동물적 욕구보다 더 고등 능력이 있다. … (중략) … 두 가지 쾌락에 있어, 둘 모두를 경험한 모든 또는 거의 모든 사람이 그것을 선호해야 한다는 도덕적 의무감과 상관없이 한 쾌락을 분명 더 선호한다면, 그 쾌락은 더 바랄만한 쾌락이다. 만약 두 쾌락을 모두 능숙하게 잘 아는 사람에 의해, 두 쾌락 중 하나가 다른 것보다 더 중시되어 선택된다면, 설령 이러한 선택이 엄청난 양적 불만족이 동반된다는 것을 안다고 하더라도 그들은 그것을 선호할 것이고, 그들의 본성이 할 수 있는 모든 쾌락의 양 때문에 그것을 포기하지 않을 것이고, 우리가 비교적 양의 많음을 사소하게 만드는 그 선호된 즐거움이 어떤 질적 우월성에 기인한다고 하는 것은 정당하다(J. S. Mill, 1879/2009:15-17).”

이러한 기준은 밀의 질적 공리주의에서 매우 중요한 의미를 지닌다. 쾌락의 질을 판단하기 위해서는 단순한 감각적 반응이 아니라, 서로 다른 쾌락을 경험하고 비교하며 판단할 수 있는 ‘고등 능력(higher faculties)’이 전제되어야 하기 때문이다. 여기서 주목할 점은 고등 능력이 단순히 지적 능력만을 의미하지는 않는다는 것이다. 인간에게는 감각적 욕구를 충족시키는 능력 이외에도 사유하고 판단하며, 자신의 행위를 통제하고, 도덕적 가치를 평가하며, 미래의 결과를 예측할 수 있는 다양한 정신적 능력이 존재한다. 밀에게 인간다운 행복은 바로 이러한 능력들이 충분히 발휘되는 좋은 삶과 밀접하게 관련된다. 인간은 동물과 구별되는 고등 능력을 지니기 때문에, 인간의 행복 역시 단순한 동물적 욕구의 충족으로 환원될 수 없다는 것이다. 따라서 인간에게 적절한 행복은 단순히 감각적 만족을 최대화하는 것이 아니라, 인간에게 고유한 고등 능력[본래적 가치]을 충분히 발휘하는 과정에서 형성되는 행복, 즉 좋은 삶이어야 한다.

밀이 『자유론』에서 언급하는 인간의 고등 능력은 “인식, 판단, 분별력, 정신적 활동, 그리고 심지어 도덕적 선호” 등을 포함한다(J. S. Mill, 1859/2001:55). 구체적으로는 대상을 관찰하는 능력, 미래를 예측하기 위한 추론과 판단 능력, 합리적 결정을 위해 자료를 수집·검토하는 능력, 여러 가능성을 비교하여 결정을 내리는 능력, 그리고 숙고한 결정을 지속적으로 실천하기 위한 자기 통제와 의지의 능력이 여기에 포함된다. 이러한 능력은 인간의 삶을 단순한 욕구 충족의 차원에서 벗어나게 하는 핵심 요소다. 인간은 자신이 무엇을 원하는지를 인식하는 데 그치지 않고, 무엇을 원해야 하는지, 어떠한 삶이 자신에게 가치 있는지, 자신의 선택이 어떤 결과를 가져올 것인지를 숙고한다. 따라서 인간의 행복은 욕구가 충족되는 상태뿐 아니라, 자신의 삶을 성찰하고 선택하며 스스로 형성해 나가는 과정에서 발생한다.

이러한 맥락에서 밀의 유명한 “만족한 돼지보다 불만족한 인간이 되는 것이 더 낫다(J. S. Mill, 1879/2009:19)”는 구절은 인간에게 인간다운 삶을 구성하는 고등 능력이 있으며, 그러한 능력을 포기하면서까지 단순한 감각적 만족을 추구하는 것은 인간의 본성에 부합하지 않는다는 의미로 이해된다. 이러한 관점에서 보면 교육은 질적으로 높은 행복의 부수적 조건이 아니라 그 자체로 중요한 구성 조건이다. 교육을 통해 인간은 관찰하고 추론하며 판단하는 능력을 습득하고, 자신의 감정과 욕구를 성찰하며, 행동의 결과를 예측하고, 장기적 관점에서 자신의 삶을 계획할 수 있게 된다. 나아가 타인의 관점과 행복을 고려하는 도덕적·사회적 능력 역시 교육과 경험을 통해 지속적으로 형성될 수 있다. 김희봉(2023:57)은 이러한 관점을 ‘잘 삶(좋은 삶)’의 관점에서 설명하면서, 인간은 잠재적 능력과 가능성을 가지고 태어나지만 이를 계발하여 탁월성을 발휘하기 위해서는 교육적 노력이 필수적이라고 지적한다. 따라서 대학 교양교육 역시 학생들이 자신의 잠재적 가능성을 발견하고 이를 충분히 발달시켜 자신의 삶을 꽃피울 수 있도록 지원하는 방향으로 이루어질 필요가 있다. 이런 점에서 밀의 공리주의에서 교육은 두 차원을 동시에 갖는다. 하나는 인간이 자기 행동과 그 결과를 합리적으로 이해할 수 있도록 하는 지적 교육이며, 다른 하나는 자기 행복뿐 아니라 타인의 행복까지 고려

할 수 있도록 하는 도덕 교육이다. 이에 대해 라이언은 밀의 행복과 교육의 관계를 다음과 같이 정리한다.

“첫째, 행위의 궁극적 목적이 그 행위로 인해 영향을 받는 사람들의 행복이라면, 단순히 그 목적을 효과적으로 달성하기 위해서라도 우리는 우리 행위의 결과를 정확하게 이해해야 하며, 이러한 이해는 일종의 교육적 과정을 통해서만 습득된다. 둘째, 도덕 교육의 필요성 때문이다. 교육이란 아이들이 이미 가지고 있는 목표를 추구할 때 마주하게 되는 인과적 환경을 올바르게 이해하도록 가르치는 것뿐만 아니라, 아이들 자신의 행복은 물론 그들과 상호작용하는 모든 사람의 행복까지 보장할 수 있는 목표를 추구하도록 이끄는 것이기도 하다(A. Ryan, 2011:659).”

라이언의 해석에서 확인할 수 있듯이, 밀에게 교육은 단순히 지식을 전달하는 과정이 아니다. 교육은 인간이 자신의 행위가 가져올 결과를 합리적으로 예측할 수 있도록 하고, 자기 행복과 타인의 행복을 함께 고려하면서 행동할 수 있는 능력을 형성하는 과정이다. 따라서 교육은 밀의 공리주의에서 요구되는 합리적 판단과 도덕적 행위를 가능하게 하는 중요한 전제조건이다.

3. 밀의 대학 교양 교육론

라이언(A. Ryan, 2011:661)에 의하면, 밀의 교육론의 기본 전제는 모든 인간은 교육받아야 한다는 것이다. 밀에게 교육은 인간의 삶과 사회의 발전을 위해 필요하다. 밀은 『자유론』에서, 부모가 한 인간을 세상에 태어나게 한 이상 그가 자기 자신뿐 아니라 타인에 대해서도 자기 삶에서 맡은 역할을 적절히 수행할 수 있도록 교육하는 것을 부모의 가장 신성한 의무 가운데 하나로 규정한다(J. S. Mill, 1859/2001:96-97). 나아가 부모가 자녀에게 필요한 교육을 제공하지 않는 것은 자녀의 권리를 침해하는 데 그치지 않고, 사회에 대한 중대한 도덕적 책임을 저버리는 행위이기도 하다. 이처럼 밀에게 교육은 개인의 선택에 따라 제공되거나 말거나 하는 부수적 활동이 아니라, 인간의 자기 발달과 사회의 합리적 진보를 가능하게 하는 필수조건이다.

밀은 이러한 관점을 대학 교육에까지 확장한다. 그는 세인트 앤드루스 대학교 명예총장 취임 연설에서 대학 교육의 목적을 특정 직업이나 전문 영역을 위한 기술 훈련에 한정하지 않고, 대학의 본질적 목적이 ‘능력 있고 교양 있는 인간(capable and cultivated human beings)’을 길러내는 데 있음을 강조한다(J. S. Mill, 1867:4). 이는 대학 교육과 전문교육을 구분하는 밀의 관점을 잘 보여준다. 전문교육이 특정 직업 수행에 필요한 지식과 기술을 제공하는 것이라면, 대학 교육은 그 전문지식이 올바른 방향으로 쓰일 수 있도록 이를 사용하는 인간의 지적·도덕적 자질을 형성하는 데 목적을 둔다. 따라서 대학생은 자신이 습득한 전문지식을 적절히 활용하고 통제하기 위해서도 폭넓은 교양교육을 필요로 한다. 이런 의미에서 대학은 단순히 전문지식을 전달하는 기관이 아니라, 인류가 축적해 온 사상과 지식의 유산을 다음 세대에게 열어 보이고 학생들이 이를 바탕으로 스스로 사고하며 독립적인 신념을 형성하도록 돕는 곳이다(J. S. Mill, 1867:38-40). 이러한 대학의 교육에서 중요한 것은 지식의 양이나 전문성의 정도가 아니라, 지식을 스스로 판단하고 활용할 수 있는 힘이다.

이 점에서 밀의 대학 교육론은 전문가가 되기에 앞서 먼저 인간이 되는 것을 중요한 교육적 과제로 제시한다. 인간이 능력 있고 분별력 있는 존재로 성장한다면, 그는 자신의 전문 영역에서도 더 유능하고 책임 있는 전문가가 될 수 있다. 변호사, 의사, 상인, 제조업자와 같은 직업적 역할은 대학 교육의 최종 목적이 아니라, 인간으로서의 판단력을 토대로 수행되는 사회적 역할로 이해되어야 한다. 즉 대학의 교양교육은 전문교육을 대체하는 것이 아니라, 전문지식이 인간적·사회적 목적에 부합하도록 쓰일 수 있는 정신적 토대를 제공하는 교육이다.

밀은 대학 교육을 통해 얻은 지식과 역량을 개인의 사적 자산에 한정하지 않고, 사회적으로 활용될 수 있는 ‘정신적 자본(mental capital)’으로 이해한다. 그는 “우리 인생의 어느 시기에서든 축적한 지식과 역량”을 하나의 정신적 자본으로 보아야 하며, 이 자본은 인류를 더 지혜롭고 훌륭하게 만들거나 인간사의 여러 영역을 더 분별 있고 합리적인 기반 위에 올려놓을 기회가 주어질 때마다 이를 실현하기 위해 쓰여야 한다고 강조한다(J. S. Mill, 1867:47). 이는 대학 교육의 성과를 개인의 취업이나 경제적 효용으로만 평가하는 관점과는 분명히 구별된다. 대학에서 습득한 지식과 사고력은 개인의 직업적 성공을 위한 수단일 뿐 아니라, 사회의 지적·도덕적 발전을 위해 쓰일 수 있는 공공적 자원이기도 하다. 교양교육을 통해 길러진 이러한 역량은 개인의 삶을 풍요롭게 하는 동시에 공동체의 합리성과 성숙을 높이는 데 기여한다.

밀은 또한 교육받은 인간의 삶을 외적 보상의 획득만으로 평가하지 않는다. 그는 외적인 보상이나 명예를 목적으로 삼지 않는 삶 자체에서도 인간이 다채로운 쾌락을 발견할 수 있다고 본다(J. S. Mill, 1867:48). 이는 교육의 궁극적 가치가 그것을 통해 얻는 외적 성취에 있는 것이 아니라, 인간 자신의 정신적 역량과 삶의 경험을 풍부하게 하는 데 있음을 뜻한다. 이 점에서 교양교육은 인간이 자신의 삶을 스스로 의미 있게 구성할 수 있도록 하는 내적 역량의 형성과 밀접히 맞닿아 있다.

밀의 대학 교육론에서 교양교육의 핵심은 인간의 정신적 역량을 계발하는 데 있다. 그는 대학에서 이루어지는 다양한 학문의 의의를 단순한 지식의 축적이라는 관점에서 이해하지 않고 오히려 각 학문이 어떻게 한데 어우러져 우리의 공통된 본성(common nature)을 강화하고, 고양하며, 정화하고, 아름답게 가꾸는 공통의 목적을 향해 나아가는지, 그리고 인류가 평생 동안 수행해야 할 과업에 필요한 '정신적 방법(mental implements)'을 어떻게 갖추어야 하는지도 강조한다(J. S. Mill, 1867:7). 여기서 '정신적 방법'이란 단순한 지식이나 정보의 집합이 아니라, 다양한 문제를 이해하고 사실과 주장을 분석하며 원인과 결과를 추론하고 여러 가능성을 비교하여 합리적으로 판단할 수 있게 하는 융합 능력을 의미한다. 즉 교양교육의 핵심은 무엇을 많이 아는가가 아니라, 습득한 지식을 활용해 새로운 문제를 스스로 이해하고 판단하는 능력을 기르는 데 있다.

또한 교양교육의 핵심 목적은 사고력과 판단력의 계발이다. 교육받은 인간은 주어진 의견이나 사회적 관습을 무비판적으로 받아들이지 않고, 스스로 질문하고 근거를 검토하며 자신의 판단을 형성할 수 있어야 한다. 이는 밀의 경험주의적 인식론과도 맞닿아 있다. 인간의 합리적 판단은 경험과 관찰에 대한 검토, 자료의 비교, 추론과 검증의 과정을 통해 형성되기 때문이다. 따라서 교양교육은 학생에게 정답을 전달하는 교육이 아니라 스스로 질문하고 판단하는 힘을 길러주는 교육이어야 한다. 이런 의미에서 교양교육은 학생이 새로운 상황에 직면했을 때에도 스스로 문제를 정의하고, 필요한 정보를 수집하며, 여러 가능성을 비교하고, 자신의 판단을 수정할 수 있는 지적 자율성을 갖추도록 해야 한다.

이러한 이해는 지금의 교양교육과도 연결된다. 교양교육은 특정한 직업적 기능이나 기술의 습득에 목적을 한정하지 않고, 인간을 자율적으로 사고하는 존재로 성장시키는 것을 지향한다. 손종현(2018:12)은 대학의 본령에 부합하는 교양교육을 인류 문화의 원류에 기반해 자유인의 사고와 능력을 키우는 자유교육으로 규정하며, 스스로 사고하여 사물을 판단하고 깨달아 가는 능력을 길러주는 것을 그 핵심으로 설명한다(손종현, 2018:15). 이는 밀의 대학 교육론과 상당한 이론적 접점을 갖는다. 밀에게 교육은 인간을 기존의 관습과 편견에 순응시키는 것이 아니라, 자신의 판단에 따라 삶의 방향을 정할 수 있는 자율적 존재로 성장시키는 과정이기 때문이다. 이런 의미에서 교양교육을 통한 개인의 삶의 발전은 단순한 지식 수준의 향상이 아니라, 인간이 자신의 정신을 자유롭게 하고 자기 역량을 계속 계발하며 스스로 삶을 구성할 수 있는 인간성을 키워가는 과정이다. 손승남(2011:334) 역시 교양교육을 통한 개인적 삶의 발전을 인간성의 발전과 정신의 자유라는 측면에서 설명한다.

밀의 관점에서 교양교육의 중요한 목적 가운데 하나는 인간의 자기 발달(self-development)을 가능하게 하는 것이다. 자기 발달은 개인의 능력을 향상하는 것을 넘어, 자신의 삶을 성찰하고 자신이 받아들인 가치와 신념을 비판적으로 검토하며 스스로 삶의 방향을 선택하는 능력까지 포함한다. 이는 인간의 자유를 실질적으로 구성하는 핵심 요소다. 교양교육의 목적을 사고력과 판단력의 계발이라는 측면에서 이해한다면, 비판적 사고는 그 핵심적인 교육 내용 가운데 하나가 된다. 비판적 사고는 일반적으로 사고 능력과 사고 성향이라는 두 측면으로 나뉜다. 전자가 정보를 분석·추론·판단하는 인지적 능력의 향상에 초점을 둔다면, 후자는 합리적 근거를 존중하고 자신의 판단을 성찰하며 다른 관점을 개방적으로 검토하려는 태도를 형성하는 데 초점을 둔다.

교양교육의 목적을 건전한 인류 공동체 발전에 기여하는 자유인과 연결 할 경우 특히 중요한 것은 후자, 즉 비판적 사고의 성향이다. 자유로운 인간은 단순히 논리적 문제를 해결할 수 있는 인간이 아니라, 자신의 판단이 잘못될 가능성을 인정하고 다른 관점을 검토하며, 사회적으로 통용되는 관습이나 권위에 대해서도 합리적 근거를 요구할 수 있는 인간이기 때문이다. 김태영(2014:172)은 교양교육이 자유교육의 의미를 포함하고 자유인 육성을 지향한다는 점에서 비판적 사고교육과 중요한 목적을 공유한다고 설명한다. 따라서 교양교육에서 비판적 사고는 특정한 사고기법의 습득에 한정되어서는 안 되며, 자기 생각을 스스로 검토하고 근거가 부족한 믿음을 수정하며 타인의 관점을 이해하고 합리적 근거에 따라 판단하려는 지적 태도까지 포함해야 한다.

밀이 교양교육에서 강조하는 인간 역량의 계발은 이성적·인지적 능력에만 한정되지 않는다. 그가 말하는 교양은 인간의 정신적 고양과 내면적 성숙까지 포괄한다. 밀은 벤담의 공리주의와 달리 예술과 문학의 교양교육적 가치를 중요하게 인정했다(J. S. Mill, 1867:7). 인간은 합리적 계산만을 수행하는 존재가 아니라 감정과 상상력, 공감 능력, 도덕적 감수성을 지닌 존재다. 따라서 인간의 전인적 발달을 위해서는 논리적 사고와 지

식의 습득뿐 아니라, 문학과 예술을 통해 인간의 삶과 감정, 타인의 경험을 이해하고 성찰하는 과정이 필요하다. 이 점에서 밀의 교양교육론은 인간의 지성·감정·도덕성이 조화롭게 발달하기를 지향한다고 볼 수 있다. 인간의 행복 역시 어느 한 능력의 발달만으로 완성되지 않고, 내면의 여러 능력이 조화롭게 발달할 때 더 충실히 실현된다. 교양교육은 이러한 전인적 발달을 지원함으로써 인간이 자신의 삶을 더 풍부하고 의미 있게 구성할 수 있도록 한다.

밀의 교양교육론은 개인의 자기 계발에만 머물지 않고 타인과 공동체를 고려하는 인간의 형성으로 확장된다. 이는 밀의 공리주의에서 중요한 위치를 차지하는 '사회적 감정(social feelings)' 개념과도 관련이 있다. 밀은 공리주의 도덕의 자연적 토대를 인간의 사회적 감정에서 찾으며, 이를 "동료 인간들과 하나가 되고자 하는 욕구"로 설명한다(J. S. Mill, 1879/2009:57). 밀에 따르면 이러한 감정이 모든 인간에게 같은 강도로 나타나는 것은 아니지만, 그것을 지닌 사람에게는 자연적 감정이 갖는 특징이 나타난다(J. S. Mill, 1879/2009:61). 인간은 자기 행복만을 독립적으로 추구하는 존재가 아니라, 타인의 행복과 자기 행복이 조화를 이루기를 바라는 사회적 존재다. 따라서 사회적 감정은 개인의 행복과 타인의 행복을 잇는 도덕적 매개가 되어야 한다.

이를 교육의 관점에서 해석하면, 교육은 개인의 지적 능력만을 계발하는 과정이 아니라 타인과 함께 살아가는 데 필요한 능력과 태도를 형성하는 과정으로 확장된다. 교양교육은 학생들이 자신의 관점과 이해관계만을 중심으로 사고하는 데서 벗어나 타인의 삶과 경험을 이해하고, 자기 행동이 공동체에 미치는 영향을 성찰하며, 공동의 삶에 책임 있게 참여할 수 있도록 해야 한다. 이 점에서 교양교육은 개인의 삶을 향상하는 동시에 공동체적 차원에서 건전한 시민을 길러내는 교육이라 할 수 있다. 여기서 시민의 형성이란, 민주주의 사회의 구성원으로서 타인의 권리와 자유를 존중하고 공공의 문제에 합리적으로 참여하며 공동체의 안녕에 책임을 갖는 능력과 태도를 갖추는 것을 뜻한다. 결국 교양교육이 지향하는 인간은 자신의 '잘 삶'뿐만 아니라 타인의 '잘 삶'에도 관심을 가지고 이를 증진할 수 있는 시민적 인간이다.

4. 결론

지금까지 밀의 대학 교양교육론을 종합하면, 교양교육은 궁극적으로 인간이 자기 능력을 충분히 발달시키고 이를 바탕으로 자신의 삶을 주체적으로 구성하도록 하는 교육이다. 여기서 인간의 능력은 단순한 지적 능력에 국한되지 않는다. 관찰하고 추론하며 판단하는 지성적 능력, 자신의 삶을 성찰하고 통제하는 자기조절 능력, 타인의 감정과 삶을 이해하는 공감 능력, 옳고 그름을 판단하는 도덕적 능력, 그리고 예술과 문학을 통해 인간의 경험을 풍부하게 이해하는 정서적·상상적 능력이 여기에 포괄된다.

결국 밀의 교육사상은 현대 교양교육의 기본 목적을 세 가지 차원에서 이론적으로 뒷받침할 수 있다. 첫째, 교양교육은 지적·도덕적 능력의 계발을 통해 인간이 감각적 욕구의 충족을 넘어 더 높은 수준의 행복과 '좋은 삶'을 실현하도록 한다. 둘째, 대학의 교양교육은 관찰과 추론, 비판적 사고와 숙고를 통해 스스로 판단하고 행동할 수 있는 지적 능력을 계발한다. 셋째, 대학의 교양교육은 특정한 직업적 기능의 습득을 넘어 인간의 개별성과 자율성을 존중하고 건전한 인류 공동체의 이상을 실현한다.

따라서 밀의 관점에서 교양교육은 단순한 지식 전달이나 전문교육의 보조적 기능으로 이해되어서는 안 된다. 그것은 인간의 능력을 계발하고 합리적 판단력을 형성하며, 자율적인 삶과 공동체적 책임을 동시에 추구하도록 하는 전인 교육으로 이해될 수 있다. 이러한 맥락에서 교양교육의 본질은 단지 '무엇을 아는가'에 있는 것이 아니라, '어떻게 생각하고 판단하며 어떠한 삶을 살아갈 것인가'를 스스로 탐구할 수 있는 인간을 형성하는 데 있다. 밀의 질적 행복론, 인간의 자기 발달론, 건전한 인류 공동체 발전에 기여하는 교양교육론은 우리나라 교양교육의 이론적 토대와 연결되는 중요한 이론적 접점이라 할 수 있다.

참고문헌

강준호. (2022). 존 스튜어트 밀의 교육철학과 엘리트주의. 동서철학연구, 105, 419-442.
김태영. (2014). 교양교육과 비판적 사고. 교양교육연구, 8(3), 167-192.
김희봉. (2023). 잘삶기반 교양교육의 가능성 탐색. 교육사상연구, 37(3), 49-67.
류지한. (2017). J. S. 밀의 행복관. 倫理硏究, 1(115), 1-42.
손승남. (2011). 인문교양교육의 원형과 변용. 교육과학사.
손종현. (2018). 대학 교양교육의 새로운 프레임 탐구. 교양교육연구, 12(6), 11-39.

한국교양기초교육원 (2022) 대학 교양기초교육의 표준모델, https://www.konige.kr/data/general_edu.php, 1-13.

DeNicola, D. R. (2012). *Learning to flourish: A philosophical exploration of liberal education*. Continuum.

Ryan, A. (2011). J. S. Mill on education. *Oxford Review of Education*, 37(5), 653-667.

Mill, J. S. (1879/2009). *Utilitarianism*. The Floating Press. (Original work published 1879)

Mill, J. S. (1859/2001). *On liberty*. Batoche Books. (Original work published 1859)

Mill, J. S. (1867). *Inaugural address delivered to the University of St. Andrews,* Longmans, Green, Reader, and Dyer (London).

세션 I 토론 1

「밀의 질적 공리주의와 교양교육」에 대한 논평

문 영 식(숭실대학교)

김은미 선생님은 존 스튜어트 밀의 질적 공리주의를 현대 대학 교양교육의 목적과 연결함으로써 교양교육의 철학적 토대와 대학 교육의 본질을 성찰하고 있습니다. 교양교육을 단순한 지식 전달이나 직업적 역량의 습득을 위한 교육이 아니라, 인간의 고등 능력과 자율성, 도덕적 성숙을 함양하는 과정으로 이해하고 있습니다.

김은미 선생님의 주장을 살펴보면

첫째, 김은미 선생님은 밀의 질적 공리주의를 통해 교양교육의 철학적 정당성을 제시하고 있습니다. 공리주의가 흔히 쾌락의 양적 극대화를 추구하는 윤리학으로 이해되는 것과 달리, 밀은 쾌락의 질적 차이를 강조합니다. 이러한 관점에서 인간의 관찰과 추론, 판단, 자기 통제 및 도덕적 성찰 능력을 계발하는 교육은 행복을 위한 수단일 뿐 아니라 좋은 삶을 구성하는 중요한 요소가 됨을 강조합니다. 이는 교양교육의 필요성을 사회적 요구나 제도적 효용에서만 찾지 않고, 인간다운 삶과 행복이라는 근본적인 철학적 질문에서 정당화하고 있습니다.

둘째, 인간의 고등 능력과 교양교육의 목적을 연결하고 있습니다. 김은미 선생님은 교양교육의 목표를 지식 습득이나 논리적 사고 능력의 향상에 국한하지 않고, 자신의 판단을 성찰하고 다른 관점을 개방적으로 검토하는 태도, 문학과 예술을 통한 상상력과 공감 능력의 계발까지 확장합니다. 이는 교양교육이 무엇을 아는 가뿐 아니라 자신과 타인을 어떻게 이해하고 어떤 삶을 추구할 것인가를 성찰하게 하는 교육임을 보여주고 있습니다.

셋째, 개인의 자기 발달과 공동체의 행복을 연결한 점 역시 중요한 의의가 있습니다. 김은미 선생님은 밀의 사회적 감정 개념을 통해 교양교육이 개인의 지적 성장에 머무르지 않고, 타인의 행복을 고려하며 공동체에 책임을 다하는 시민을 형성해야 한다고 강조합니다. 또한 교양교육과 전문교육을 대립적인 관계로 보지 않고, 전문지식을 비판적이고 책임 있게 활용하도록 뒷받침하는 교육으로 이해합니다. 이러한 논의는 취업과 전문성 중심으로 대학 교육의 성과를 평가하는 오늘날의 현실에서 교양교육의 독자적인 가치와 역할을 재조명한다는 점에서 의미가 있는 것으로 보입니다.

김은미 선생님은 밀의 질적 공리주의를 통해 교양교육의 목적을 좋은 삶의 실현, 인간의 고등 능력 계발, 공동체적 책임의 함양이라는 차원에서 설득력 있게 제시하고 있습니다. 대학이 단순히 전문 인력을 양성하는 기관을 넘어, 자신의 삶을 성찰하고 타인과 더불어 살아갈 수 있는 인간을 형성하는 공간이어야 한다는 점을 환기한다는 점에서 의미가 있습니다. 앞으로 이론적 논의가 구체적인 교육과정과 실천으로 확장되어 현대 대학 교양교육의 정체성과 방향을 밝히는 데 기여하기를 기대합니다.

김은미 선생님의 귀한 논문에 대한 논평할 수 있음에 감사드립니다.

<토론을 위한 문제 제기>

질문 1. 김은미 선생님은 밀의 질적 공리주의를 바탕으로 인간의 고등 능력을 계발하는 교양교육의 중요성을 강조하고 있습니다. 그렇다면 교양교육의 가치는 행복을 증진하기 위한 수단으로서 정당화되는 것인지, 아니면 비판적 사고와 도덕적 성찰을 통해 인간을 더욱 성숙하고 자유로운 존재로 형성한다는 점에서 그 자체로 가치를 지니는 것인지 궁금합니다. 특히 취업률이나 소득과 같은 실용적 성과를 중심으로 대학 교육의 가치를 평가하는 현실에서, 밀의 질적 공리주의는 교양교육의 독자적인 가치를 어떻게 정당화할 수 있을까요?

질문 2. 발표문에서는 교양교육이 개인의 지적 능력과 자기 발달을 넘어 타인에 대한 공감과 사회적 감정,

공동체적 책임을 함양해야 한다고 설명하고 있습니다. 그러나 지적 능력과 비판적 사고가 발달했다고 해서 반드시 도덕적으로 성숙하거나 공동체의 행복을 추구하는 것은 아닐 수 있습니다. 그렇다면 밀의 철학에서 개인의 고등 능력 계발과 도덕적 성숙, 나아가 공동체의 행복은 어떤 논리적 관계를 맺고 있다고 볼 수 있을까요? 또한 교양교육은 개인의 자율성과 자기실현을 존중하면서도 사회적 책임을 실질적으로 함양하기 위해 어떤 역할을 해야 할까요?

질문 3. 발표문에서는 대학의 교양교육이 전문지식과 직업적 역량의 습득을 넘어 독립적인 판단력과 비판적 사고, 도덕적 성찰을 함양해야 한다고 강조합니다. 그렇다면 취업과 전문성 중심의 교육이 강조되는 오늘날의 대학에서 밀의 교양교육론을 구체적으로 실현하기 위해서는 어떤 교육과정과 교수·학습 방법이 필요할까요?

세션 I 발표 2

도메인-특화 지능(DSI)에서 도메인-범용 지능(DGI)으로: 인공지능 시대 교양교육을 위한 진화론적 정당화

From Domain-Specific to Domain-General Intelligence: An Evolutionary Justification of Liberal Education in the Age of Artificial Intelligence

박 상 규 (나사렛대학교)

1. 서론

교양교육(liberal education)을 정당화하는 것은 무엇인가? 오늘날의 주된 답변은 도구주의적(instrumental)이다. 교양교육은 창의성, 비판적 사고, 학제적 역량, 평생학습 능력과 같은 영역-범용적 능력(domain-general capacities)을 함양하기 때문에 가치가 있다고 본다(OECD, 2018; Pellegrino & Hilton, 2012). 그러나 이러한 논거는 왜 사회가 이러한 능력을 필요로 하는지는 설명하지만, 인간이 애초에 왜 그러한 능력을 가지고 있는지는 설명하지 못한다. 반면 교육철학의 내재적 가치 전통(intrinsic-value tradition)은 교양교육의 가치를 정신의 함양 자체에 둔다(Newman, 1996; Peters, 1966; Nussbaum, 1997). 그러나 이 전통 역시 인간의 인지가 왜 추상화, 성찰, 이해와 같은 능력을 갖도록 구성되었는지에 대한 진화론적 설명은 충분히 제시하지 못했다.

본 연구는 진화인지과학(evolutionary cognitive science)을 통해 이 설명의 공백을 보완한다. 진화심리학은 사회적 교환, 친족 인식, 배우자 선택, 위협 탐지와 같은 반복적 적응 문제를 해결하기 위해 영역-특화 인지적 적응(domain-specific cognitive adaptations)이 진화했음을 보여주었다(Barkow et al., 1992; Cosmides & Tooby, 1994). 그러나 인간은 동시에 익숙한 영역의 지식을 낯선 영역으로 전이하고, 경험을 추상화하며, 사전에 예측할 수 없었던 문제에 유연하게 대응한다. 본 연구는 이러한 영역-범용 지능(DGI)을 영역-특화 적응의 부산물이 아니라, 환경 변이성, 사회적 복잡성, 누적문화, 기술 변화가 증가시키는 적응적 불확실성 (adaptive uncertainty)에 대응하기 위해 형성된 적응적 구조(adaptive architecture)로 해석한다.

이러한 관점에서 본 연구는 두 가지 목적을 갖는다. 첫째, 영역-특화 지능(DSI)에서 영역-범용 지능으로의 진화적 전환을 설명하고, 후자가 추상화, 유추적 추론, 지식 전이, 재조합, 유연한 문제해결을 가능하게 한 조건을 규명한다. 둘째, 이러한 진화론적 설명을 교양교육의 정당화와 연결한다. 교양교육은 단순히 다양한 지식을 전달하는 제도가 아니라, 이질적인 영역과 낯선 문제에 학습자를 노출시키고 영역 간 지식 전이와 재조직을 요구함으로써 영역-범용 인지를 작동시키고 발전시키는 제도화된 발달 환경(institutionalized developmental environment)이 되어야 한다. 따라서 교양교육의 가치는 단순히 무엇을 가르치는가에 있는 것이 아니라, 인간의 진화가 가능하게 한 어떤 인지적 구조를 작동시키고 확장하는가에 있다.

2. 영역 특수적 지능: 기원, 구조, 그리고 한계

진화론적 관점에서 지능은 독립적으로 존재하는 추상적 능력이 아니라 환경적 선택압의 적응적 산물이다. 조상 인류가 반복적으로 직면했던 특정 환경 조건에서 생존과 번식 성공률을 향상시켰기 때문에 세대를 거쳐 출현하고 정교화된 인지 역량들의 집합이라는 것이다(Cosmides & Tooby, 1994; Geary, 2005). 포식자 탐지, 식량 자원 확인, 혈연 인식, 사회적 동맹 관리처럼 반복적이고 구조적으로 안정적인 적응 과제들은 영역 특수적 인지 적응—특정 범주의 과제에 정밀하게 조율된 특수화된 정보처리 체계—을 선호하는 선택압을 생성했다.

영역 특수적 지능은 구조적으로 모듈적(modular)이다—각 기제는 특정 범주의 적응 문제에 정밀하게 조율된, 상대

적으로 독립적인 정보처리 체계로 조직되어 있다. 언어 습득 기제, 얼굴 인식 체계, 포식자 탐지 회로, 혈연 인식 기제가 대표적 사례이며(Barkow, Cosmides, & Tooby, 1992; Cosmides, 1989), 이들은 각기 다른 입력 정보에 반응하고 각기 다른 처리 규칙을 따르며 서로 독립적으로 작동한다. 이러한 모듈적 구조는 전문화의 논리적 귀결이다—규칙성이 높은 적응 문제일수록, 그 문제에만 최적화된 전용 회로를 갖는 것이 범용 처리기를 통해 매번 처음부터 문제를 해결하는 것보다 계산적으로 효율적이기 때문이다.

진화적 관점에서 전문화된 인지 메커니즘은 여러 적응적 이점을 제공한다. 첫째, 계산 비용(computational demands)을 줄임으로써 정보처리 효율성을 높인다. 둘째, 반복되는 상황에서 의사결정의 정확성을 향상시킨다. 셋째, 생태적으로 중요한 영역에서는 관련 정보처리 규칙이 이미 인지 구조 속에 내재되어 있기 때문에 학습 속도를 크게 높인다(Cosmides & Tooby, 1994; Geary, 2005). 반복적이고 안정적인 환경에서는 이러한 전문화가 속도·정확성·에너지 효율성 면에서 상당한 적응적 이점을 제공한다(Barkow, Cosmides, & Tooby, 1992; Cosmides, 1989).

그러나 인간 지능을 형성한 환경은 순수하게 특수화된 기제의 역량을 초과하는 신기성·변동성·예측 불가능성의 원천도 포함하고 있었다. 기후 변동, 확장되는 사회 집단의 새로운 경쟁·협력 과제, 세대를 거친 문화적 지식의 축적, 점진적 기술혁신은 영역들에 걸쳐 작동하고 친숙한 맥락에서 낯선 맥락으로 지식을 전이하며 여러 원천의 정보를 통합하는 질적으로 다른 인지 역량을 선호했다. 이것이 본 연구가 영역 범용적 지능이라 부르는 것—영역 특수적 적응의 대체물이 아니라 그것과 함께 출현한 고차적 적응 층위—이다. 인간 지능의 진화적 궤적은 따라서 특수화의 논리와 유연성의 논리 간의 근본적 긴장을 반영하며, 인간 인지의 가장 독특한 성취는 이 둘을 유연하게, 그리고 맥락의 요구에 민감하게 반응하여 함께 배치하는 역량이다.

이 진화론적 이해는 경험적으로도 뒷받침된다. 유치원 아동부터 대학생에 이르는 다양한 연령 집단을 대상으로 한 연구들은 영역 범용적 창의적 사고를 포함한 영역 범용적 인지 역량이 학교 교육, 문화적 배경, 나이 등 경험적 변수에 의해 유의미하게 영향받지 않는 반면, 영역 특수적 역량은 이 요인들에 명확한 민감성을 보인다는 것을 일관되게 보여준다(Hong & Milgram, 2010). 이 패턴은 영역 범용적 지능이 교수적 개입을 통해 직접 함양되는 학습된 능력이 아니라, 그것이 발현되는 조건에 그 활성화가 의존하는 근본적 인지 역량임을 시사한다.

영역 특수적 지능(DSI)의 적응적 강점은 동시에 근본적 한계를 내포한다. 각 기제는 영역 경계 바깥에서는 제한적으로만 기능하고, 선례 없는 신기성에는 대응하지 못하며, 서로 다른 영역의 정보를 결합해 새로운 해법을 만들어내는 기능도 갖지 않는다. 이 효율성은 환경의 규칙성과 반복성을 전제로 하며, 전문화의 진화적 성공은 동시에 또 다른 형태의 지능이 필요해지는 경계 조건(boundary conditions)을 형성했다—바로 이 지점에서 영역 범용적 지능의 진화적 필요성이 등장한다.

3. 영역 범용적 지능 출현의 진화적 조건

본 연구는 인간 진화사에 걸쳐 적응적 불확실성을 공동으로 증가시킨 네 가지 진화적 조건을 확인한다. 이 조건들 각각은 특정 학문분과가 축적해 온 증거에 의해 뒷받침되며, 네 조건의 상호작용이 영역 범용적 지능을 선호하는 선택압을 생성했다는 것이 본 연구의 핵심 논지다.

명제 1: 환경 변동성은 영역 특수적 지능에 비해 영역 범용적 지능의 적응적 가치를 높인다.

기후 변동은 세대에 걸쳐 생태적 조건을 변화시켰다(Potts, 1998). 진화적 관점에서 핵심은 단순히 환경이 변화한다는 사실이 아니라 환경의 예측 가능성이 점차 약화된다는 점이다. 자연선택은 적응 문제가 충분한 규칙성을 가지고 반복될 때에만 전문화된 인지 메커니즘을 점진적으로 최적화할 수 있다. 환경이 점차 불안정해질수록 과거에 성공적이었던 해결책이 앞으로도 효과적일 가능성은 감소하며, 이러한 조건에서는 적응적 이점이 전문화에서 유연성으로 이동한다. 이러한 관점에서 영역 범용적 지능은 불확실성 자체에 대한 2차 적응(second-order adaptation)이다. 즉 전문화된 인지를 대체하기 위해서가 아니라 문제의 구조 자체를 사전에 예측할 수 없는 상황을 해결하기 위해 진화한 적응적 인지 구조로 이해될 수 있다.

명제 2: 사회적 복잡성의 증가는 영역 특수적 지능에 비해 영역 범용적 지능의 적응적 가치를 높인다.

확장되는 사회 집단은 어떤 고정된 행동 레퍼토리도 완전히 예측할 수 없는 새로운 형태의 경쟁·협력 과제를 창출했다(Dunbar, 1998; Humphrey, 1976). 사회지능 가설이 제시하듯, 타인의 의도와 전략을 실시간으로 추론하는 과제는 고정된 규칙으로 환원되지 않는 유연한 인지를 요구한다.

명제 3: 누적적 문화 복잡성의 증가 수준은 영역 특수적 지능에 비해 영역 범용적 지능의 적응적 가치를 높인다.

세대를 거친 문화적 지식의 축적은 점증하는 복잡성과 다양성을 가진 정보 환경을 창출했다(Tomasello, 1999; Henrich, 2016). 개인이 평생 직접 경험할 수 있는 것을 훨씬 초과하는 문화적 정보를 다루려면, 이질적 정보를 통합하고 재조합하는 범용적 역량이 요구된다.

명제 4: 영역 범용적 지능의 적응적 가치는 기술 변화의 속도가 가속화될수록 증가한다.

기술혁신은 생계, 의사소통, 사회 조직의 조건을 점진적으로 변형시켰다(Mokyr, 1990). 기술 변화의 속도가 한 세대의 습득된 전문성이 유효한 기간보다 빨라질 때, 특정 기술에 고정된 지식보다 새로운 기술 환경에 빠르게 적응하는 역량이 더 큰 적응적 가치를 갖게 된다.

명제 5: 환경 변동성, 사회적 복잡성, 누적적 문화 복잡성, 기술 변화가 함께 상호작용할 때, 이는 어떤 단일 조건도 산출할 수 없는 수준의 적응적 불확실성을 만들어내며, 이 결합된 불확실성이 영역 범용적 지능 출현의 진화적 조건이다.

이 네 조건은 개별적으로도 각각 영역 범용적 지능의 적응적 가치를 높이지만, 본 연구의 중심 명제는 이들이 결합할 때 그 효과가 단순한 합을 넘어선다는 것이다.

이러한 조건하에서 자연선택은 특정 적응 영역을 넘어서는 인지 능력을 선호하게 되었다. 추상화(abstraction)는 서로 다른 맥락의 근본적 패턴을 식별하고(Penn, Holyoak, & Povinelli, 2008), 유추적 추론(analogical reasoning)은 상황 간 구조적 관계를 대응시켜 지식을 전이시키며(Gentner, 1983; Holyoak & Thagard, 1995), 메타인지(metacognition)는 학습 과정을 모니터링하여 지식의 새로운 적용 가능성을 평가하고(Flavell, 1979; Nelson & Narens, 1990), 통합적 사고(integrative thinking)는 서로 다른 지식 체계를 결합해 단일 메커니즘으로는 생성할 수 없는 해법을 만들어낸다(Mithen, 1996; Sternberg, 2021). 영역 범용적 지능은 전문화가 불필요해졌기 때문이 아니라 전문화만으로 충분하지 않았기 때문에 진화하였으며, 그 의의는 목표 지향적 행동을 유지하면서도 불확실하고 새로운 환경에 대응하는 적응적 지능(adaptive intelligence)에 있다(Sternberg, 2021). 이 선택압은 기술적 가속화와 전문 지식의 급속한 진부화로 특징지어지는 현대 환경에서 오히려 강화되었다.

4. 교양교육의 인지적 환경: 적응 지능의 함양 조건

영역 범용적 지능이 명시적인 교육을 통해서가 아니라 적응적 불확실성이라는 조건에 지속적으로 노출되는 과정에서 진화하였다면, 교육을 통한 그 함양 역시 단순히 내용을 가르치는 방식으로는 이루어질 수 없다. 그것은 영역 범용적 지능을 탄생시킨 진화적 조건들의 핵심적 특성을 압축되고 제도적으로 구조화된 형태로 재현하는 교육 환경을 의도적으로 설계하는 것을 요구한다. 자연선택이 조상들에게 유연하게 사고하는 방법을 직접 가르친 것이 아니라 유연한 사고가 반드시 필요하도록 만드는 환경을 형성했듯이, 효과적인 교양교육은 영역 범용적 지능을 하나의 지식 체계로 전달하는 것이 아니라 그것이 요구되고 발휘되며 지속적으로 강화될 수밖에 없는 교육적 조건을 설계하는 것이다. 따라서 이 장이 제기하는 핵심 질문은 교양교육이 무엇을 가르쳐야 하는가가 아니라, 어떠한 인지적 환경(cognitive environments)을 설계해야 하는가이다.

4.1 적응적 불확실성의 의도적으로 설계된 환경으로서의 교양교육

명제 6: 교양교육은 영역 범용적 역량을 내용으로 단순히 전달하는 것이 아니라, 그러한 역량이 요구되고 발휘되며 강화되는 조건을 창출함으로써 기능한다.

본 연구의 핵심 논거는 교양교육이 교과목이나 역량의 집합이 아니라 의도적으로 설계된 적응적 불확실성 환경으로 재개념화되어야 한다는 것이다. 수십만 년에 걸친 자연선택이 만들어낸 것은 다양한 영역을 넘나들며 유연하게 적응할 수 있는 인지 체계였으며, 교양교육은 역사적으로 이러한 능력을 의도적인 제도적 설계를 통해 길러내고자 해왔다. 이러한 재해석의 핵심 함의는 교양교육을 교과목의 집합이나 습득해야 할 역량의 목록이 아니라 적응적 불확실성을 의도적으로 설계한 교육환경으로 이해해야 한다는 것이며, 이는 "학생들이 무엇을 배워야 하는가?"라는 질문을 "학생들을 어떠한 인지적 환경에 놓아야 하는가?"라는 질문으로 전환시킨다. 따라서 교양교육은 학생들이 얼마나 많은 지식을 습득했는가가 아니라, 교육환경이 학생들로 하여금 적응적 불확실성 속에서 지식을 반복적으로 재구성하고 전이하며 통합하도록 얼마나 요구했는가에 의해 평가되어야 한다. 교양교육의 목적은 단순한 지식 축적이 아니라 적응 지능(adaptive intelligence)의 지속적인 재구성에 있다.

4.2 통합적 사고와 대립적 긴장

명제 7: 교양교육은 진정한 지적 대립과의 지속적 만남을 설계하고, 생산적 긴장의 내성을 함양함으로써 통합적 사고를 발달시킨다.

로저 마틴의 통합적 사고(integrative thinking)는 대립하는 관점들을 어느 한쪽으로 환원하지 않고 그 긴장으로부터 새로운 해법을 창출하는 인지 역량이다. 과거에는 성공적이었던 전략이 더 이상 효과를 발휘하지 못하고 익숙한 사고 틀이 환경과의 부적합을 초래하는 조건에서, 적응적 성공은 서로 충돌하는 여러 관점을 동시에 유지한 채 새로운 해결 방식을 만들어내는 능력에 달려 있었다. 따라서 통합적 사고는 일부 뛰어난 개인만의 특별한 재능이 아니라, 환경 변동성이 반복적으로 요구했던 적응 문제를 해결하기 위해 진화가 인간 인지 체계 속에 내재시킨 잠재적 능력(latent capacity)이다. 교육의 과제는 이 능력을 새로 가르치는 것이 아니라, 이미 내재된 진화적 능력이 실제로 작동하도록 환경을 설계하는 것이다.

이를 위해 세 가지 설계 원리가 필요하다. 첫째, 실질적 대립(genuine opposition)—학생들은 기존 형태로는 동시에 참일 수 없는 경쟁적 사고틀을 마주해야 한다. 둘째, 지속적 불편함(sustained discomfort)—해결되지 않은 지적 긴장을 불안으로 회피하지 않고 새로운 이해가 생성되는 생산적 상태로 경험해야 한다. 셋째, 생성적 해결(generative resolution)—교육은 어느 한 입장을 선택하게 하는 것이 아니라 대립하는 관점 모두의 한계를 넘어서는 새로운 사고틀을 스스로 구성하도록 요구해야 한다.

4.3 창발성과 교양교육: 부분의 합을 넘어서

명제 8: 교양교육은 지식 구조의 필수적 다양성을 동시에 개발하고 진정한 교차 경험을 설계함으로써 창발적 지적 속성의 발현 조건을 창출한다.

영역 범용적 지능은 영역 특수적 메커니즘이 단순히 축적된 결과가 아니라, 적응적 불확실성의 조건 속에서 이들 메커니즘이 상호작용하며 형성된 산물이다. 서로 다른 지식 영역의 상호작용이 어느 하나의 영역만으로는 생성될 수 없는 새로운 지적 속성—창의적 종합, 혁신적 통찰, 새로운 개념 틀—을 생성한다면, 창발은 지적 창의성을 설명하는 이론일 뿐 아니라 교양교육을 설계하는 규범적 원리가 된다.

본 절의 핵심 이론적 기여는 교차점(crossover point) 개념이다. 영역 특수적 지식 구조가 진정한 지적 요구의 맥락에서 영역 범용적 인지 작용과 만나는 인지적·교육적 접점이다. 교양교육의 가장 가치 있는 성과는 사전에 예측하거나 명시할 수 없는 창발적 지적 속성을 함양하는 것에 있다.

창발적 지적 속성이 나타나기 위해서는 네 가지 조건이 필요하다. 첫째, 전공의 깊이와 학문의 폭이 동시에 존재하는 지식 구조의 충분한 다양성(requisite variety). 둘째, 실제 문제를 통해 통합을 요구하는 인지적 제약(productive constraint). 셋째, 영역 특수적 심화와 영역 간 통합을 반복하는 반복적 재조합(iterative recombination). 넷째, 쉽게 결론이 나지 않는 문제를 지속적으로 탐구할 수 있는 불확정성에 대한 인식론적 인내(epistemic patience)이다.

4.4 이중나선 교육과정: 교양교육의 공진화적 모델

명제 9: 이중나선 교육과정은 영역 특수적 깊이와 영역 범용적 인지 역량을 주기적으로 교차시킴으로써, 선형적 T자형 모델이 산출할 수 없는 메타학습 역량을 발달시킨다.

T자형 역량 틀은 깊이와 폭을 독립적으로 축적되는 두 개의 정적 축으로 취급한다는 근본적 한계를 갖는다. 본 연구는 이를 넘어, 영역 특수적 깊이와 영역 범용적 역량이 서로의 발달을 상호적으로 촉진하며 나선형으로 공진화하는 이중나선(double helix) 교육과정을 제안한다. 전공 심화는 통합적 사고의 실질적 소재를 제공하고, 영역 범용적 역량의 발달은 다시 전공 지식을 새로운 방식으로 재조직하게 한다. 이 모델의 핵심은 두 가닥을 주기적으로 교차시키는 경험 설계이며, 이 교차 경험을 통해 메타학습 역량—불확실한 세계에서 무엇이 학습할 가치가 있는지를 판단하는 역량—이 발달한다. 교차 경험은 우연이 아니라 교육과정 안에 구조적으로 내장되어야 한다.

4.5 인공지능 시대 교양교육의 존재론적 가치

명제 10: 교양교육은 인공지능 시대에 환원 불가능한 존재론적 가치를 지니는데, 이는 AI가 아직 수행하지 못하는 과업의 수행 능력이 아니라 최적화 기반 인공지능 체계에 의한 복제에 구조적으로 저항하는 창발적 지적 속성의 함양에 있다.

인공지능은 인간의 인지 산출물을 점점 더 대체하고 있으나, 여전히 사전에 정의된 목표 공간(predefined objective spaces) 안에서의 최적화(optimization)에 근본적으로 제약되어 있다. 따라서 핵심 질문은 기계지능이 인간의 인지 산출물을 재현 가능성 여부가 아니라, 인간의 어떤 인지 활동이 여전히 환원될 수 없는 존재론적 가치(ontological value)—계산적 최적화, 기능적 효율성, 도구적 성과로 환원될 수 없는 인간 지성의 고유한 존재 방식—가 무엇이냐는 것이다(Dreyfus, 1972; Nussbaum, 2010).

현재 가장 일반적인 교육적 대응은 AI가 아직 수행하지 못하는 역량—창의성, 감성지능, 윤리적 판단 등—을 강조하는 것이다(Pellegrino & Hilton, 2012; World Economic Forum, 2020). 그러나 이는 인간의 가치를 "AI가 아직 하지 못하는 것"으로 정의한다는 구조적 한계를 가지며, AI 성능이 향상될수록 그 기준은 불안정해진다(Dreyfus, 1972; Searle, 1980; Sternberg, 2021). 본 연구의 창발 기반 논리는 다르다—인간 인지의 어떤 속성은 창발의 본질적 특성 때문에 원리적으로 재현되기 어렵다는 것이다. 현대 AI는 본질적으로 최적화 시스템이며(LeCun et al., 2015; Russell & Norvig, 2020), 최적화 문제로 정의될 수 있는 과업에서는 압도적이지만, 정의상 사전에 목표로 설정될 수 없는 창발적 산출물의 생성에는 구조적 한계를 갖는다.

이러한 분석은 세 단계의 논리를 통해 교양교육의 존재론적 가치를 도출한다. 진화 단계에서, 영역 범용적 인지역량은 적응적 불확실성이 점차 증가하는 환경에 대한 반응으로 수십만 년에 걸쳐 형성된 가장 중요한 진화적 성취이다. 인지 단계에서, 이 역량의 가장 높은 발현은 영역 특수적 전문성과 영역 범용적 인지역량이 교차점에서 상호작용할 때 나타나는 창발적 지적 속성이다. 교육설계 단계에서, 이 진화론적·복잡계 이론적 틀을 통해 재개념화된 교양교육은 이러한 창발적 속성이 발생할 수 있는 조건을 함양하도록 설계된 제도적 기제이다. 이는 창의성을 내용으로 가르침으로써가 아니라 창발적 지적 성취를 가능하게 하는 적응적 불확실성의 환경을 조성함으로써 이루어진다(Dreyfus, 1972; Kimball, 1986; Nussbaum, 2010).

5. 논의 및 결론

본 연구는 교양교육을 의도적인 적응적 불확실성(adaptive uncertainty)의 환경으로 재개념화하고, 영역-범용적 지능이 창발할 수 있는 조건을 다섯 가지 원리로 제시하였다: 환원 불가능한 복잡성(irreducible complexity), 생산적 낯설음(productive disorientation), 결과적 통합(consequential integration), 반복적 전이(iterative transfer), 성찰적 재구성(reflective reconstruction). 이 원리들은 창발 기반 교양교육(emergence-based liberal education)의 기본 구조를 이루며, 교양교육의 목적을 지식이나 역량의 전달에서 창발적 지적 성장을 가능하게 하는 학습환경의 설계로 확장한다.

이러한 전환은 평가에도 적용된다. 창발 기반 평가(emergence-based assessment)는 미리 규정된 역량의 습득뿐 아니라 학생이 적응적 불확실성과 어떻게 관여하고, 이를 통해 창발적 지적 성과(emergent intellectual outcomes)를 생성하는지를 평가해야 한다. 특히 인식론적 지향(epistemic orientation), 적응적 큐레이션(adaptive curation), 생성적 성찰(generative reflexivity)은 이러한 과정의 핵심 지표가 될 수 있다. 따라서 표준화 가능한 성과만을 측정하는 평가체계로는 교양교육의 창발적 성취를 충분히 포착하기 어렵다.

이 관점에서 대학은 확립된 지식의 저장소나 노동시장 훈련기관이 아니라, 적응적 불확실성을 의도적으로 생성하고 창발적 지적 속성이 발생할 수 있도록 하는 제도적 환경으로 재개념화될 수 있다. 교수의 역할 역시 지식 전달을 넘어선다. 교수는 촉매(catalyst)처럼 학생의 생산적인 불편함이 후퇴가 아니라 통합(synthesis)으로 이어지도록 판단하고 개입함으로써, 지적 통합에 필요한 활성화 에너지(activation energy)를 낮춘다. 이러한 판단은 어떤 알고리즘도 완전히 대체하기 어려운 교수의 핵심적 역할이다.

궁극적으로 본 연구는 교양교육을 인간 진화가 가능하게 한 영역-범용적 인지와 창발적 지적 종합의 제도적 표현으로 재정립한다. 인공지능 시대의 교양교육은 예측 가능한 미래에 필요한 역량을 전달하는 데 그쳐서는 안 된다. 그것은 아직 상상할 수 없는 문제와 환경에 대응하고 새로운 가능성을 생성할 수 있는 인간의 영역-범용적 인지 역량을 발전시키는 적응적 투자(adaptive investment)로 이해되어야 한다.

※ 분량 제한(7쪽 이내)으로 인해 참고문헌은 생략함.

세션 I 토론 2

인간 지능에 대한 진화적 논의와 교양교육의 재구성에 관한 토론

김 은 아 (인하대학교)

박상규 교수님의 발표문은 인간 지능의 진화적 논의를 토대로 대학 교양교육의 가치와 역할을 새롭게 정당화하는 시도를 담고 있습니다. 발표자는 인간이 반복적인 적응 문제를 효율적으로 해결하는 영역특화 지능과 새롭고 불확실한 문제에 유연하게 대응하는 영역범용 지능을 진화시켜 왔다고 설명합니다. 특히 환경 변동성, 사회적 복잡성, 문화적 지식의 축적, 기술 변화가 만들어내는 적응적 불확실성이 영역범용적 지능의 진화에 중요한 조건이 된다고 보고 있습니다. 이러한 관점에서 교양교육은 단순히 여러 지식을 전달하는 교육이 아니라, 학생들이 낯선 문제와 이질적인 관점을 만나고, 기존의 지식을 전이하고 재구성하는 인지적 환경으로 재개념화 되고 있습니다. 이러한 시도는 교양교육의 필요성을 인간 지능의 진화적 특성과 연결하고, 학습자가 인지적 가능성을 확장할 수 있는 환경의 설계에 주목한다는 점에서 의의가 있다고 생각합니다.

저는 영역특화 지능과 영역범용 지능의 기능적 차이를 인정하면서도, 두 지능이 실제 인간의 사고와 학습에서 서로 분리되거나 어느 한쪽이 우월한 관계에 있다기보다 상호의존적으로 작동하는 것으로 이해하는 관점을 가지고 토론에 임하고자 합니다. 영역특화 지능은 반복적인 적응 문제를 효율적으로 처리하며, 영역범용 지능은 다양한 정보와 경험을 활용하여 새로운 문제에 유연하게 대응합니다. 특히 영역범용 지능은 영역특화 지능이 제공하는 정보와 무관하게 작동하는 것이 아니라, 그러한 정보를 조정하고 통합하는 과정에서 기능합니다 (Chiappe & MacDonald, 2005). 저는 이러한 상호의존적 관계가 지능의 진화적 설명뿐만 아니라 학습과 사고, 대학 교육과정의 설계를 검토하는 데에도 중요하다고 생각하며, 세 가지 쟁점을 제기하고자 합니다.

1. 영역특화·영역범용 지능의 관계와 학문적 전문성

첫 번째 쟁점은 진화적으로 형성된 영역특화·영역범용 지능의 관계를 대학의 학문적 지식과 전문성의형성에 어떻게 연결할 수 있는가에 관한 것입니다. 발표자는 두 지능의 상호작용을 강조하면서, 이를 교육과정의 맥락에서 영역특수적 깊이와 영역범용적 역량이 교차하는 이중나선 구조로 설명하고 있습니다. 특히 “전공 심화는 통합적 사고의 실질적 소재를 제공하고, 영역범용적 역량의 발달은 다시 전공 지식을 새로운 방식으로 재조직하게 한다”고 서술하고 있습니다.

그런데 여기에서 진화적으로 형성된 인지기제의 영역특수성과 학문적 전문성의 영역특수성은 서로 다른 차원의 개념이 아닌가라는 질문을 갖게 됩니다. 영역특화 지능은 특정한 유형의 적응 문제를 처리하도록 특수화된 인지체계인 반면, 학문적 전문성은 특정 학문분야의 지식과 방법을 습득하고 활용하는 과정에서 형성됩니다. 또한 하나의 학문적 활동 안에서도 영역에 관한 전문적 지식과 영역범용적 인지 작용은 함께 요구됩니다. 가령, 과학자가 가설을 설정하고 실험 결과를 해석하는 과정에는 해당 분야의 지식뿐만 아니라 추상화, 유추, 문제 재정의, 메타인지와 같은 인지적 활동도 관여합니다.

그렇다면 학문적 전문성의 형성은 영역특화 지능의 발달과 동일한 것이 아니라, 특정 학문분야의 지식과 방법을 습득하고 영역특화 지능과 영역범용 지능을 포함한 다양한 인지적 기능을 함께 활용하는 과정으로 이해할 필요가 있어 보입니다. 이러한 관점에서 영역특화·영역범용 지능의 관계를 전공의 깊이와 통합적 사고의 관계로 연결하는 이론적 근거에 대해 조금 더 설명해 주시면 좋겠습니다. 특히 두 지능이 실제 학문적 활동에서도 상호의존적으로 작동한다는 점을 고려할 때, 이중나선 교육과정에서 제시하는 두 축을 어떠한 의미로 이해해야 하는지 궁금합니다.

2. 학문적 지식의 교육과 인지적 환경 설계의 관계

두 번째 쟁점은 체계적인 교수와 인지적 환경 설계를 대비할 필요가 있는가에 관한 것입니다. 발표자는 교양교육의 핵심 질문을 무엇을 가르칠 것인가에서 어떠한 인지적 환경을 설계할 것인가로 전환할 것을 제안하고 있습니다. 그런데 추상화, 유추적 추론, 지식 전이, 통합적 사고 등은 구체적인 지식과 분리된 상태에서 작동하기 어렵습니다. 예를 들어 학생들이 서로 다른 학문적 관점을 비교하고 통합하려면, 우선 각 관점의 주요 개념과 전제, 논증의 근거와 판단 기준을 이해해야 합니다. 이러한 이해가 충분하지 않다면 관점 간 차이를 이해하며 서로 다른 관점을 연결하고 통합하기 어려울 수 있습니다.

이 점에서 발표자가 제시한 실질적 대립, 지속적 불편함, 생성적 해결이라는 설계 원리 역시 학문적 지식의 학습을 중요한 조건으로 요구한다고 생각합니다. 발표자 역시 창발적 지적 속성의 첫 번째 조건으로 전공의 깊이와 학문의 폭이 동시에 존재하는 지식 구조의 다양성을 제시하고 있습니다. 따라서 직접적인 교수와 인지적 환경의 설계는 대립하는 방식이라기보다 상호보완적인 교육적 과정으로 이해할 필요가 있다고 생각합니다.

발표자는 추상화, 유추적 추론, 통합적 사고가 무엇인가를 명제적 지식으로 가르치는 것이 아니라, 실제로 그러한 활동이 요구되는 인지적 환경을 설계하는 데 주목하고 있는 것으로 이해하였습니다. 그렇다면 이러한 인지적 환경의 설계에 있어 학문적 지식의 체계적인 교수는 어떠한 역할을 수행해야 한다고 보시는지 궁금합니다.

3. 이중나선 교육과정과 교양교육의 고유성

세 번째 쟁점은 영역범용 지능의 진화적 의의를 교양교육의 고유한 가치와 역할에 어떻게 연결할 수있는가에 관한 것입니다. 발표자는 영역범용 지능을 인간의 적응적 불확실성에 대응하는 인지적 역량으로 설명하면서, 교양교육을 이러한 역량이 발휘되고 확장하는 제도적 환경으로 재개념화하고 있습니다. 또한 영역특수적 깊이와 영역범용적 역량이 주기적으로 교차하는 이중나선 교육과정을 제안합니다.

그런데 앞서 살펴본 것처럼, 영역특화 지능과 영역범용 지능은 실제 인지활동에서 상호의존적으로 작동하며, 이러한 상호작용은 교양교육에만 국한되는 것은 아닙니다. 전공교육에서도 새로운 문제를 발견하고, 기존의 지식을 다른 맥락에 적용하며, 학문적 설명의 한계를 검토하고, 새로운 개념과 방법을 구성하는 활동이 이루어집니다. 따라서 영역범용 지능의 중요성이나 두 지능의 교차 자체만으로 교양교육의 고유한 가치를 충분히 설명할 수 있는지에 대해 검토가 필요해 보입니다.

여기에서 두 가지 질문을 드리고 싶습니다. 첫째, 영역특화·영역범용 지능의 상호작용이 인간의 지적 활동에 일반적으로 나타나는 특징이라면, 왜 특별히 영역범용 지능의 진화적 의의를 교양교육의 정당화 근거로 삼고 있는지 궁금합니다. 둘째, 이러한 상호작용이 전공교육에서도 이루어진다는 점에서, 이중나선 교육과정이 교양교육에서 갖는 고유한 교육적 의미는 무엇이며, 이를 교육목적과 학습경험의 차원에서 어떻게 구체화할 수 있을지 좀 더 설명을 듣고 싶습니다.

세션 I 발표 3

교양은 무엇을 남기는가
– 전문성의 경계를 넘는 설명과 질문 –

이 성 선(순천향대학교)

1. 교양의 자리를 다시 묻다

대학의 교양교육은 전공 학습을 준비하고 취업에 필요한 역량을 기르는 교육으로 설명되기도 한다. 교과 편성에서도 전공기초 과목을 교양과목으로 개설하거나 전공별로 교양의 이수 규정을 달리하는 경우가 나타난다. 백승수(2023: 65)는 이러한 편성을 전체 학부생을 위한 공통교육이 특정 전공의 준비교육으로 취급되는 문제로 비판하였다. 그는 실용성을 논하면서 당장 활용할 수 있는 제한된 쓰임과 생애 전반에 걸친 폭넓은 유용성을 구별하고, 교양교과가 공통의 지적 기반을 제공해야 한다고 보았다(백승수, 2023: 66). 전공 학습과 직업생활에 대한 기여만으로 교양의 가치를 판단하면, 교과의 내용과 이수 기준도 특정 전공과 직업의 요구에 따라 정해지기 쉽다. 대학이 교양교육을 별도의 교육과정으로 마련한다면, 전공이 서로 다른 학생들에게 어떤 배움이 필요한지도 설명할 수 있어야 한다. 본고에서는 교양이 학생에게 무엇을 남겨야 하는지를 묻고자 한다.

서로 다른 전공의 학생에게 공통으로 필요한 배움을 논하려면, 교양교육에서 여러 학문을 함께 다루는 목적도 살펴야 한다. 김지현(2014)은 교양교육이 다양한 학문에 대한 폭넓은 이해를 지향하면서도, 실제로는 여러 분야의 교과를 나누어 듣는 분배이수의 형태로 주로 이루어져 왔다고 보았다. 또한 하버드대학의 새 교양교육과정을 분석하여, 학제적 교양교육의 목적을 대학의 자유교육과 졸업 이후의 삶을 연결하고 다원적인 상황에서 지적 성찰과 참여를 가능하게 하는 데서 찾았다. 이 교육과정은 삶의 주요 문제를 중심으로 구성되며 여러 학문의 접근을 함께 활용한다. 이러한 목적에 비추어 보면, 학생은 여러 학문의 설명을 비교하고, 자신의 전문적 배경을 공유하지 않는 사람과 그 설명을 함께 검토할 필요가 있다. 자신이 배운 지식으로 판단을 내릴 때에는 상대가 그 근거를 이해할 수 있도록 설명해야 하며, 낯선 분야의 판단이 자신의 삶과 관련될 때에는 그 의미와 한계를 물을 수 있어야 하기 때문이다. 본고에서는 서로 다른 전공의 학생들이 자신의 지식과 판단을 설명하고, 다른 분야의 판단에 질문하는 경험에 주목한다. 이러한 경험이 전공과 관계없이 학생들에게 필요한 배움이 될 수 있는지를 검토하고자 한다.

오늘날 교실에서는 이러한 설명과 질문을 이어 가는 데 또 다른 어려움이 있다. 수업 중 다른 매체 활동을 병행하는 미디어 멀티태스킹은 주의와 작업기억을 방해하고, 내용의 이해와 회상, 학업 수행에 부정적인 영향을 미칠 수 있다(May & Elder, 2018). 아가드(Aagaard, 2015)는 학생 면담을 통해 자주 방문하던 웹사이트에 습관적으로 주의가 이끌리는 경험을 분석하였다. 수업과 무관한 활동으로 주의를 옮기는 행동이 반복된 사용 습관에 따라 의식적인 결정에 앞서 나타날 수 있다는 것이다. 본고에서는 이처럼 학생이 교실에 출석해 있으면서 주의와 사고를 수업과 무관한 정보와 활동에 두는 상태를 ‘인지적 부재’로 지칭한다. 학생이 상대의 설명과 질문을 놓치면, 상대가 무엇을 근거로 말했는지 검토하고 그 질문에 답하기도 어렵다. 서로 다른 전공의 학생들이 한자리에 있어도 각자의 지식과 경험을 주고받지 못할 수 있다. 인지적 부재는 교양교육에서 설명과 질문의 경험을 마련할 때 함께 고려해야 할 수업의 어려움이다.

교양교육에서 설명과 질문을 주고받을 때에는 전문적 판단이 다른 사람의 삶과 어떻게 관계되는지도 다룰 필요가 있다. 상대는 설명을 이해한 뒤에도 그 판단이 자신의 상황에 적용될 수 있는지, 자신의 경험이 충분히 고려되었는지를 물을 수 있다. 이러한 질문에 답하려면 판단을 제시한 사람도 그 근거와 전제를 다시 검토하고 그 결과를 상대에게 밝혀야 한다. 따라서 전문적 내용을 상대가 이해하도록 설명을 재구성하는 일과 상대가 제기한 문제를 검토하여 응답하는 일은 함께 다룰 필요가 있다.

이에 본고에서는 두 가지를 묻고자 한다. 첫째, 전문성을 배워 가는 학생들이 교양교실에서 함께 공부해야 하는 교육적 이유는 무엇인가. 둘째, 다른 분야의 전문가와 비전문가에게 자신의 판단을 설명하고 그들의 질문에 응답하기 위해 학생은 교양교육에서 어떤 경험을 해야 하는가. 이를 위해 교양교육의 학제성, 학문 간

협업, 전문가와 비전문가의 의사소통에 관한 연구를 검토한다. 설명의 재구성과 질문에 대한 응답을 중심으로 이러한 경험이 교양교육의 목적과 어떻게 연결되는지를 살펴보고자 한다.

2. 전문성의 경계를 넘는 만남

전공교육에서 학생은 특정한 문제를 설명하는 개념과 방법을 익히고, 무엇을 근거로 판단할 수 있는지를 배운다. 같은 분야에서는 익숙한 용어와 방법을 전제로 설명의 일부를 생략할 수 있지만, 다른 분야의 사람에게는 그 내용을 다시 밝혀야 할 수 있다. 팔머톤(Palmerton, 2005)은 학문 분야별 의사소통 관습을 비교하는 경험이 자유교육에 기여할 수 있다고 보았다. 각 분야가 어떤 말하기를 중요하게 여기고 어떤 말하기를 허용하지 않는지를 살피면서, 학생이 자신에게 익숙한 관습과 다른 분야의 관습을 이해하고 자신의 참여 방식을 검토할 수 있기 때문이다. 서로 다른 전공의 학생에게 설명할 때에도, 해당 분야에서 공유되어 온 전제와 근거 가운데 무엇을 밝혀야 상대가 자신의 판단을 이해할 수 있는지 살펴야 한다.

전문지식을 다른 사람이 이해할 수 있도록 재구성하는 문제는 과학 글쓰기 교육에서도 다루어져 왔다. 현남숙(2014)은 과학 텍스트를 대중적 에세이로 바꾸는 일을 '지식 번역'의 문제로 다루면서, 내용을 이해하고 독자를 고려하여 바꿔 쓰며 오류를 검토하는 과정을 제시하였다. 교실에서 자신의 판단을 설명할 때에도 상대가 그 근거를 살펴볼 수 있도록 내용을 갖추어야 한다. 가령 한 학생이 어떤 방법을 '더 효율적'이라고 평가했다면, 무엇과 비교했는지, 어떤 비용과 시간을 계산했는지, 누구의 부담을 포함했는지를 밝혀야 한다. 상대는 이를 바탕으로 그 판단이 적절한지, 자신의 상황에도 적용할 수 있는지를 물을 수 있다. 설명을 재구성하는 일에는 용어의 의미를 밝히고 판단의 근거와 조건을 제시하는 일이 포함된다.

위트레흐트대학교의 리버럴 아츠 과정에서 이루어진 학제적 졸업연구에서는 서로 다른 전공의 학생들이 각자 조사한 내용을 설명하고 논의하였다. 조직과학, 경제학, 인지신경심리학을 공부하는 학생들로 구성된 한 집단은 건강한 식품 선택을 유도하는 넛지를 함께 연구하였다. 진행자의 질문에 따라 논의하는 과정에서, 넛지가 개인의 의사결정에 작용하는 원리를 탐구하는 접근과 이를 비만 문제에 활용하는 방법을 탐구하는 접근의 차이가 드러났다. 같은 개념을 다루면서도 각 분야가 답하려는 질문이 달랐던 것이다. 연구자들은 이 대화를 학생들이 학문적 접근을 설명하고, 다른 분야의 접근과 어떻게 연결할 수 있는지 검토한 사례로 해석하였다(van Lambalgen & de Vos, 2023).

전문적 설명에 대한 질문은 그 분야의 전문교육을 받지 않은 사람에게서도 제기될 수 있다. 윈(Wynne, 1992: 281–287)은 체르노빌 사고 이후 영국 컴브리아 지역의 과학자와 목축농민 사이의 관계를 분석하였다. 농민들은 지역의 목축과 사육 조건에 관한 지식을 바탕으로 과학적 설명을 검토했으며, 자신들의 경험이 전문가의 판단에서 어떻게 취급되는지도 문제 삼았다. 과학지식의 수용에는 설명의 내용뿐 아니라 과학기관에 대한 신뢰와 자신들의 지식과 경험이 인정되는 방식도 중요하게 작용하였다. 이 사례에서 농민들은 방사능 연구의 전문가는 아니었지만, 지역의 목축과 사육에 관한 경험지식을 바탕으로 과학적 판단에 질문을 제기하였다. 이는 전문적 판단에 제기된 질문을 검토할 때 상대가 무엇을 이해하지 못하는지뿐 아니라, 어떠한 경험과 지식에 근거하여 문제를 제기하는지도 살펴볼 필요가 있음을 보여준다.

이 문제는 윈이 소개한 벤토나이트 실험에서 더 구체적으로 드러난다. 과학자들이 실험을 위해 양을 울타리 안에 가두려 하자, 농민들은 평소 넓은 지역을 이동하며 사육되던 양을 제한된 공간에 가둘 경우 상태가 악화되어 실험 조건에 영향을 미칠 수 있다고 지적하였다. 그러나 이러한 현장지식은 실험 과정에서 충분히 고려되지 않았다. 여기서 농민들이 제기한 문제는 방사능이나 벤토나이트에 관한 과학적 전문지식의 내용이 아니라 실험이 전제한 사육 조건의 적절성에 관한 것이었다. 이 사례는 비전문가의 경험지식이 전문가의 판단에서 충분히 고려되지 않은 조건을 드러낼 수 있음을 보여준다(Wynne, 1992: 287). 이러한 질문이 제기되면 그 조건이 기존 판단의 근거와 결론에 어떠한 영향을 미치는지를 검토할 필요가 있다.

전문적 판단에 제기된 질문을 검토한 뒤에는 그 결과를 질문한 사람에게 다시 제시할 필요가 있다. 윈은 과학기관의 성찰을 논하면서 자신의 실천과 한계에 대한 검토를 다른 사회집단에 어떻게 드러내는가를 문제 삼았다(Wynne, 1992: 301). 기존 판단을 유지하는 경우에는 그 근거를 밝히고, 새로운 조건으로 인해 판단이나 적용 범위가 달라진 경우에는 수정된 내용과 이유를 설명해야 한다. 질문은 이 과정을 거쳐 전문적 판단의 재검토와 그 결과에 대한 설명으로 이어진다.

전문적 판단이 다른 학문 분야의 사람에게 제시될 때에는 해당 분야 내부에서 공유되어 온 개념과 전제, 판단의 근거와 적용 조건이 명시될 필요가 있다. 다른 분야의 지식과 경험에서 제기된 질문은 그 판단의 적용

조건과 범위를 다시 검토하게 한다. 앞서 살펴본 사례들은 전문적 판단이 다른 분야와 공유될 때 그 판단의 근거와 한계가 드러날 수 있음을 보여준다.

3. 교양이 남기는 것

교양교육의 학제성을 대학 이후의 삶과 연결한다면, 서로 다른 전공의 학생들이 함께 공부하는 이유는 각자의 학문적 지식과 판단을 다른 분야의 사람과 공유하는 경험에서 찾을 수 있다. 학생은 졸업 이후 다른 분야의 사람들과 협업하는 과정에서 자신의 전문적 판단을 설명하고, 그 판단에 제기되는 질문을 검토해야 하는 상황에 놓이게 된다. 서로 다른 전공의 학생들이 함께 공부하는 교양교실은 이러한 경험을 대학 안에서 마련할 수 있으며, 전공과 관계없이 학생들에게 필요한 공통의 배움을 제공할 수 있다.

전문성을 배우는 학생에게 이러한 경험은 전문적 판단의 조건과 한계를 인식하게 한다. 전공교육에서 습득한 개념과 방법은 판단의 근거가 되지만, 다른 학문적 관점과의 비교를 통해 그 판단의 전제와 적용 범위가 다시 검토될 수 있다. 학생은 새로운 조건이 제기될 때 기존 판단을 보완하거나 유보하는 경험을 하게 된다.

다른 분야의 판단을 접하는 학생에게는 비전문가의 위치에서 질문하는 경험이 필요하다. 해당 분야의 전문 지식이 충분하지 않더라도 자신의 경험이나 다른 분야에서 습득한 지식을 근거로 판단에서 충분히 고려되지 않은 문제를 제기할 수 있다. 이때 학생은 자신의 질문이 어떠한 경험과 근거에서 비롯되었는지도 밝혀야 한다. 이 과정에서 학생은 자신이 제기한 질문의 근거 역시 검토하게 된다.

설명과 질문은 전문적 판단을 다른 사람의 검토에 개방하는 과정이기도 한다. 자신의 판단을 설명하려면 그 근거를 제시해야 하며, 상대의 질문은 설명에서 충분히 다루어지지 않은 문제를 드러낼 수 있다. 학생은 이 과정에서 자신의 판단이 다른 학문적 관점과 경험에 의해 어떻게 검토될 수 있는지를 경험한다.

이러한 경험을 가능하게 하려면 수업에서 다루는 문제의 성격도 중요하다. 서로 다른 학문 분야가 하나의 문제에 대해 각기 다른 자료와 개념, 판단 기준을 적용할 수 있는 과제는 학생들이 전공의 차이를 실제로 확인할 수 있는 조건을 마련한다. 사회적·환경적·기술적 문제를 다룰 때에도 어떤 현상을 핵심 문제로 규정하는지, 어떠한 자료를 중요하게 다루는지, 어떤 결과를 우선하여 판단하는지는 학문 분야에 따라 달라질 수 있다. 이러한 차이가 드러나는 문제를 공동의 탐구 대상으로 삼으면 각 전공의 지식을 나열하는 방식에서 벗어나, 판단의 차이가 어디에서 발생하는지를 구체적으로 검토할 수 있다.

수업의 운영에서도 설명과 질문이 일회적인 발표와 질의응답으로 끝나지 않도록 수업의 과정을 구성해야 한다. 학생이 자신의 판단을 제시하면 다른 학생은 그 근거와 조건에 대해 질문하고, 질문을 받은 학생은 관련 자료를 다시 검토한 뒤 자신의 판단을 보완하거나 수정하여 답할 수 있어야 한다. 이 과정에서 질문은 기존의 판단을 다시 검토하게 하는 과제로 기능한다. 교양수업에서는 판단의 제시와 질문, 그 이후의 검토와 답변까지 하나의 학습과정으로 다룰 필요가 있다.

이 과정에서 교수자는 학생들의 설명과 질문이 근거에 대한 검토로 이어지도록 수업을 조정할 필요가 있다. 질문의 의미가 불분명한 경우에는 무엇이 문제로 제기되었는지를 확인하고, 판단에 필요한 개념이나 자료가 부족할 때에는 이를 보완하도록 지원해야 한다. 또한 제기된 질문이 사실관계와 적절한 근거에 기초하고 있는지를 검토하고, 질문을 받은 학생에게 추가적인 자료를 확인한 뒤 답할 기회를 제공할 필요가 있다. 교수자는 학생의 질문이 사실 확인과 근거 검토로 이어지고, 그 결과가 다시 답변으로 제시되도록 수업을 조정한다.

평가에도 이러한 수업의 과정을 반영할 필요가 있다. 평가 기준에는 판단에 사용한 자료와 근거의 적절성, 판단의 조건과 적용 범위에 대한 설명, 제기된 질문을 검토한 방식이 포함될 수 있다. 질문을 제기한 학생에게는 문제 제기의 근거를 밝히도록 하고, 질문을 받은 학생에게는 추가 자료를 검토한 뒤 판단을 유지하거나 수정한 이유를 제시하도록 할 수 있다. 평가의 대상은 최종 판단의 완성도뿐 아니라 판단을 형성한 근거와 질문 이후 이루어진 재검토의 과정까지 포함할 수 있다.

앞서 살펴본 인지적 부재의 문제는 이러한 수업과정을 구성할 때에도 고려될 필요가 있다. 다른 학생의 설명을 듣고 그에 근거하여 질문하며, 이후의 답변을 다시 검토하려면 수업에서 이루어지는 설명과 논의에 지속적으로 참여해야 한다. 학제적 경험은 서로 다른 전공의 학생들이 서로의 설명을 듣고 질문하며, 그 질문에 대한 검토와 답변을 확인하는 과정에서 형성된다. 이러한 과정을 수업의 과제로 조직할 때 학생들의 지식과 경험이 실제 논의 속에서 연결될 수 있다.

이상의 논의에서 서로 다른 전공의 학생들이 함께 공부하는 교육적 의미는 두 가지 경험으로 구체화된다. 학생은 자신의 전공과 관련된 문제에서 판단의 근거와 한계를 설명하고, 낯선 분야의 문제에서는 자신의 경험

과 지식을 바탕으로 질문할 수 있다. 이 과정에서 학생은 자신의 전문적 판단을 검토하고 다른 분야의 판단에 근거 있는 질문을 제기하는 방식을 익히게 된다. 교양이 학생에게 남기는 것은 자신이 배운 지식을 다른 사람에게 설명하고, 그 사람의 질문에 비추어 자신의 판단을 다시 검토해 본 경험이라고 할 수 있다.

참고문헌

김지현. (2014). 학제적 교양교과과정의 특징과 의의 – 하버드대학 '새 교양교육(New General Education)'을 중심으로. 교양교육연구, 8(3), 193-247.

백승수. (2023). 대학 교양 교과의 성격과 준거. 교양교육연구, 17(6), 57-74.

한남숙. (2014). 과학기술의 대중적 소통과 바꿔쓰기 교육. 교양교육연구, 8(3), 33-58.

Aagaard, J. (2015). Drawn to distraction: A qualitative study of off-task use of educational technology. *Computer & Education,* 87, 90-97.

May, K. E., & Elder, A. D. (2018). Efficient, helpful, or distracting? A literature review of media multitasking in relation to academic performance. *International Journal of Educational Technology in Higher Education,* 15, Article 13.

Palmerton, P. R. (2005). Liberal education and communication across the curriculum: A response to Anthony Fleury. *Communication Education,* 54(1), 80-85.

van Lambalgen, R. M., & de Vos, F. (2023). Facilitating epistemic fluency of undergraduate students during the interdisciplinary research process. *Frontiers in Education,* 8, Article 1108344.

Wynne, B. (1992). Misunderstood misunderstanding: Social identities and public uptake of science. *Public Understanding of Science,* 1(3), 281-304.

세션 I 토론 3

교양은 무엇을 남기는가 (토론)

심 승 환(안양대학교)

이 연구는 “대학 교양교육은 무엇을 남기는가?”라는 문제에 대하여 다양한 전공의 학생들이 서로 다른 전공 지식의 배경 위에서 함께 논의하고 학습하는 구체적인 과정을 주로 고찰하였습니다. 대학 교양교육은 다양한 전공의 학생들이 참여하며 장차 사회생활에 있어서의 복합적 문제상황에 대처하는 능력과 태도를 함양하는 목적을 추구한다고 볼 때, 이 연구와 논의는 현실적인 측면과 이론적인 측면 모두 매우 중요하고 도움이 될 것이라고 봅니다. 연구자 선생님의 논의에 전적으로 동의하며 다만 관련하여 저의 생각을 나누어 보고자 합니다.

본문에서 어느정도 제시되어 있으나, “왜 학제적 교육이 교양에서 필요하고 중요한가?”, “오늘날의 사회 현실에서 그것은 어떠한 의미를 지니는가?”, “그것은 충분히 가능한가 또는 그러려면 어떤 것들이 필요한가?”의 문제를 좀 더 심도 있게 다루어야 하지 않을까 생각됩니다. 첫번째 문제와 관련하여, 본문에서 “자유교육(liberal education)”이란 개념이 나오는데, 이는 고대 그리스의 문화와 아리스토텔레스의 저술에서 찾아볼 수 있는데, 대체로 그 핵심은 특정한 기술을 습득하기보다는 폭넓은 지혜의 안목을 키워나가는 것으로 볼 수 있습니다. 물론 여기에는 신분사회의 시대적 맥락이 있지만, 철학적 의미에 초점을 두어 본다면, 외재적 가치(extrinsic value)를 지향하는 교육에 대비된 내재적 가치(intrinsic value)를 지향하는 교육으로 볼 수 있습니다. 즉, 자유교육의 정수는 지혜(sophia)를 사랑(philo)하는 태도 자체를 기르는 것입니다. 이것은 전문적 학문을 계속 탐구하며 장차 사회생활의 복잡하고 험난한 문제들을 지속적으로 해결해 나가야 하는 오늘날에도 여전히, 혹은 더욱 필요한 가장 근본적인 태도가 아닐까 생각됩니다. 요즘 교육학자들은 IQ나 EQ보다 회복탄력성(resilience)을 매우 중요한 자질로 보고 있는데, 이는 어떠한 문제적 상황에 부딪혀서도 지속적으로 헤쳐나갈 수 있는 태도와 관련이 깊습니다. 만약에 오직 입시나 자격증, 취업만을 위해서만 공부한다면 그것이 얼마나 고통스럽고 그것이 끝났을 때 과연 지속할 수 있을까요? 그런데 어떤 것이 궁금하고 계속 알아가고 싶고 그 알아가는 것이 즐겁고 지속하여 더 많은 것으로 연관, 확장하여 찾고 알아가려 하는 태도로 공부한다면 어떨까요? 만약에 대학 교양교육이 이러한 지적 호기심, 지적 성취감, 지속적이고 확장적인 탐구 자세 자체를 가르치고 배울 수 있다면 어떨까요? 이것은 어떤 분야의 전문적 학습을 하든, 어떤 분야의 일을 해결해 나가든, 사회적으로 혹은 개인 생활상에서 어떤 문제에 직면하든, 자발적으로 열정적으로 그리고 포기하지 않고 지속적으로 탐구하고 해결방향을 모색해갈 수 있는 근본적인 힘을 키울 수 있으리라 봅니다.

여기서 이러한 측면은 두번째 문제와 자연스럽게 연결됩니다. 오늘날의 사회 현실은 매우 다양하고 변화무쌍한 요인들이 얽혀 복합적 성격을 가지는 문제상황과 위기들이 발생하고 있습니다. 그리고 그에 대한 대처와 해결에 있어서 다양한 집단과 개인들의 상이한 입장들이 첨예하게 충돌하고 갈등을 일으킬 때가 많습니다. 환경문제, 기후 위기, 자원·에너지문제, 불평등 문제, 디지털·AI관련 범죄와 윤리적 문제 등은 다양한 전문적 지식과 실무적 문제, 다양한 배경과 입장을 폭넓고 심도 있게 수렴·경청하며 공동 탐구하며 협의하고 결정하는 능력과 태도를 요청하고 있습니다. 복합적 문제를 다각도로 접근하고 대처하며 배경과 입장의 상이성으로 인한 대립과 갈등을 합리적으로 해결하는 능력과 태도를 함양하는 데에 이 연구가 제시한 학문 간 경계를 넘어 함께 탐구하며 배우는 교양은 매우 중요한 의의를 가지리라 봅니다. 이것은 다양한 근거를 치밀히 묻고 검토하는 비판적 사고(critical thinking)와 심의 민주주의(deliberate democracy)의 시민성을 기르는 것과도 중요하게 연관된다고 봅니다.

마지막 문제, 이러한 학제적 학습이 충분히 가능하며 어떻게 가능할 수 있는가에 대해서는 먼저 한국 교육 현실과 교육문화를 검토해 보는 것이 필요할 듯 합니다. 한국은 세계에서 그 어떤 나라보다도 입시와 취업을 중시하며 모든 교육이 표방하는 형식적인 이념과 목적과는 달리, 실질적으로는 이 입시와 취업에 효율적으로 대비하는 데에 주력하는 상황입니다. 대학에 들어오는 입학생들은 치열한 입시경쟁을 거쳐 왔고 학습 습관 자체가 정답이 정해져 있는 것을 효율적으로 숙지하는 데에 익숙하여 있고, 그 외의 방식은 매우 낯설어하고 단기간에 적응이 매우 힘들고 심지어는 반발하기도 합니다. 본문에서 자주 언급하는 근거와 한계를 찾고 질문하며 치밀하게 설명하고 검토하며, 심지어는 자신의 전공이 아닌 다른 분야까지도 그렇게 학습하고 논의하는 것은, 이러한 배경의 학생들에게는 매우 힘든 것이 아닐까 하는 현실적 우려를 갖게 됩니다. 하버드대나 옥스퍼드대 학생들에게는 가능할지 모르겠습니다. 더욱이 과거에도 그렇지만 요즘에는 대학생들이 '취업'에 대한 현실적 압박이 더더욱 커졌는데, 이러한 내용과 방식의 수업은 그러한 관심에서 좀 먼 이야기가 되지 않을까 싶습니다. 따라서 제가 여기에서 말씀드리고자 하는 것은, 대학 교양 과정에서 이러한 방식을 적용하는 것은 물론 좋으나, 현실적 가능성을 위해서는, 한국의 입시와 취업 위주 교육방식과 교육문화 자체를 거시적이고 장기적으로 함께 변화시킬 수 있는 방안들을 함께 모색하지 않으면 어렵다는 것입니다.

마지막으로 첨언하고 싶은 것은, 연구자님의 학제적 수업 방식과 연관하여, 하버마스의 이상적 담화 상황을 잠시 언급하고 싶습니다. 그는 이를 가능하게 하기 위한 조건에 대해 이해가능성, 진리성, 정당성, 진실성을 지적합니다. 즉, 첫째, 대화 참여자들이 상대의 말의 의미를 충분히 이해할 수 있어야 하며, 둘째, 그 내용이 객관적으로 참이어야 하며, 셋째, 규범적으로도 타당해야 하고, 넷째, 대화자 개인이 진실한 마음과 자세 곧 진정성을 담고 있어야 한다는 것입니다. 또한, 이 네 조건을 상호 간에 개방적이고 진지하게 검토하며 비판과 수정이 일어나며 상호 이해에 기초한 동의에 이르는 과정이 되어야 합니다. 이를 위해서는 일방이 타방을 강제하고 억압하는 상황이 없어야 하며 서로가 충분한 이해에 이르기까지 인내심 있게 대화할 수 있는 의지가 필요합니다. 다양한 지식, 견해, 경험들을 나누며 공동 탐구하며 논의할 때 중요한 것은 '무엇을' 다루느냐보다 '어떠한' 자세로 임하느냐가 더욱 근본적으로 필요하다고 봅니다. 하버마스가 이를 제기한 것은 도구적(기술적) 이성을 극복하기 위한 취지였는데, 이 같은 자세로 상호주관적 소통을 추구하고 연습한다면 전술한 눈앞의 이익과 효율에 지나치게 몰입된 한국 교육문화를 극복하는 중요한 기반이 될 수 있을 것입니다. 대학 교양 교육에서 구체적인 학제적 학습내용과 방법이 정해지는 것도 중요하지만, 우리는 어떻게 학생들에게 위와 같은 자세나 태도를 기를 수 있느냐에도 주목해 보았으면 합니다. 교양 교육에서 어떤 분야의 지식을 다루든 위와 같은 상호주관적 소통과 공동 숙의의 자세를 함양할 수 있는 방향을 계속 찾아나가야 한다고 봅니다. 이러한 태도와 자질의 함양은 소위 AI시대라고 하는 시대적 상황 속에서 AI에게 없는 혹은 부족한 공감력과 가치판단의 힘을 기르는 일이기도 합니다.

문제는 이러한 것을 가르치고 이끄는 교수자가 스스로 이러한 자세와 관련된 지식을 갖추어야 하며, 계속 보완해나가야 그것을 현실적으로 충분히 가능하게 할 수 있습니다. 다양한 학문 분야를 융합적으로 다루기 위해서는 교수자부터 본인의 전공을 넘어 다양한 학문 분야를 적극적으로 배우고 문제 사안에 맞춰 그 지식들을 연결해보고자 하는 열정과 겸손함을 길러야 하며, 이 때 무엇이 힘든지를 교수자 본인이 점검하여야 할 것입니다. 기존에 특정 분야의 지식을 단편적으로 학생들에게 전달하는 방식에서 벗어나, 문제 중심으로 관련된 학문 분야의 지식들을 연결하며 학생들이 협력하여 공동탐구하며 논의하면서 학습할 수 있는 방식으로 강의방식을 전면 수정해야 할 것입니다. 이에 관해 교양 교수들은 융복합교육, 문제중심학습, 팀기반학습, 토론중심교육, 프로젝트학습 등에 관한 기존의 교육학적 연구들을 충분히 학습하여 본인의 수업에 적용하며 가능하다면 교양교수 워크샵을 통해 다양한 분야의 교수들이 학제적 모의수업을 실제로 본인들이 학습자가 되어 해보기도 하고, 자신의 학제적 수업의 사례들을 나누며 보완할 방법들을 공동 모색하는 것이 좋으리라 봅니다.

세션 I 발표 4

뉴미디어 서사 경유한 갈등 해결 교양 교과목의 설계와 실행

김 우 영(홍익대학교)

1. 들어가며: 교양교육과 갈등해결 교과목의 필요성

본고는 필자가 '대학혁신사업'의 일환으로 <콘텐츠로 보는 현대사회의 갈등과 해결>이라는 이름으로 2025년 1학기부터 H대학에서 개설되어 현재까지 운영중인 교양 과목의 설계-실행 과정을 살펴보고 해당 강의의 교양 강의로서의 의미, 필요성 등에 대해 분석, 고찰하는 것을 목적으로 한다.

우선 해당 과목이 교양 교육의 범위 안에서 개설된 것과 관련하여 그 필요성과 취지를 되짚어 볼 필요가 있다. 대학에서 폭넓게 이루어지는 교양교육의 본질은 지식·기능·가치의 균형 속에서 융·복합적 사고력과 공동체 구성원으로서의 문제 해결 역량을 키우는 데 있는 것은 주지의 사실이다.(김미림, 2024) 이 가운데 현대사회는 예상을 뛰어넘은 속도로 변화를 거듭하고 있으며, 몇 년 전 코비드 상황에서 보듯 여러 위기 상황이 급작스레 도래할 수 있음을 절감하였다. 이에 더해 유례없는 AI 시대로의 대전환 시기에 놓이게 되면서 미래사회의 주역이 될 대학생들은 극심한 사회 변화 내에서 다양한 갈등 및 딜레마 상황에서 문제를 해결할 수 있는 역량을 요구받고 있다. 즉 우리 대학생들에게 어느 때보다 갈등 해결력이 중요시되는 상황인 것이다.

게다가 한국 사회는 세계사에서도 유례를 찾을 수 없는 급격한 산업화와 이로 인한 사회 변화로 인해 수많은 갈등 상황을 거쳐 왔다. 또한 현재도 계급, 사회, 성별을 둘러싸고 여러 갈등 상황에 놓여있는 것이 사실이다. 박호숙(2006)은 한국의 집단 간 갈등이 서구사회에 비해 더욱 다층적·복합적이며 동시다발적 특징을 지닌다고 분석하였고, 매년 조사에서 응답자의 90% 이상이 우리 사회의 갈등 수준이 심각하다고 인식하는 것으로 나타났다.(한국행정연구원, 2016) 2024년 단국대학교 분쟁해결연구센터의 분석에 따르면, 1990년부터 2022년까지 누적된 사회갈등 비용은 약 2,600조 원에 달하며, 최근 10년(2013~2022)만으로도 약 2,327조 원이 지출된 것으로 추산된다.(조용석, 2024.4.29.) 따라서 대학생을 포함, 우리 사회 구성원들이 기존의, 그리고 새로운 갈등(사회-개인, 개인-개인)을 해결해야 할 필요성이 무엇보다 강조되는 것이 사실이다.

그러나 이같은 상황에도 불구하고 우리 사회는 불행히도 갈등 자체를 터부시하거나, 원만한 해결만을 강조하며 갈등을 봉합해온 탓에, 사회 구성원들이 갈등 상황을 올바르게 인식하고 이를 제대로 해결할 수 있는 능력을 갖추어 왔다고 보기 어렵다. 이는 '갈등' 자체를 연구하는 연구자의 절대수가 부족함을 지적한 한 연구자의 고백에서도 잘 드러난다.(정주진, 2016) 따라서 갈등 상황에 놓였을 때 상대방과의 적절한 의견 교환, 토론 등을 통해 자신의 의사를 제대로 밝히고, 타인과 조절하여 합의점을 찾는 경험 또한 충분치 못한 것으로 생각된다.

우리 사회가 갖는 이같은 문제는 대학에 진학한 대학생들에게서도 공히 발견되지만, 대학생들이 이후 자신의 인생에서 수많은 갈등 상황에 봉착했을 때 이를 슬기롭게 해결해낼 수 있는 해결 능력에 대해서 대학 내에서 충분히 학습하기란 어려운 실정이다. 대학생 시기는 에릭슨의 발달 단계상 친밀감 형성을 핵심 과제로 하는 성인 초기에 해당하며, 대인 접촉이 가장 활발하게 전개되는 단계이기도 하다. 에릭슨의 심리사회적 발달 단계 이론에 따르면, 대학생 시기는 '자아정체성 대 정체성 혼란'의 단계에서 '친밀감 대 고립감'의 단계로 이행하는 결정적 과도기에 해당한다. 이 시기의 학습자들은 사회적 의무와 책임으로부터 잠시 물러나 다양한 가치관과 사회적 역할을 실험하는 '심리사회적 유예기(Psychosocial Moratorium)'를 경험하게 된다. 이런 까닭에 대학 내에서 발생하는 다양한 갈등 상황은 이러한 유예기적 특성에서 기인하는 필연적인 산물이다. 에릭슨은 청년들이 자아상을 정립하고 타인과 깊은 정서적 유대를 맺는 과정에서 내적·외적 충돌을 겪는 것은 건강한 성인기로 진입하기 위한 필수적인 통과의례라고 보았다. 그러나 만약 이 시기에 적절한 성찰적 기제가 작동하지 않아 갈등 해결에 실패하거나 이를 회피하게 될 경우, 개인은 정체성 혼란(Identity Confusion)에 직면하거나 심리적 고립감(Isolation)에 빠질 위험이 크다는 점을 지적하였다.(에릭 에릭슨, 조앤 에릭슨, 2014; 에릭 에릭슨, 조앤 에릭슨, 2019)

그러나 주지하듯 청소년들이 대학생이 되는 동시에 맞닥뜨리게 될 갈등 상황은 폭발적으로 증가할 수밖에 없으며, 더 큰 문제는 이전의 갈등(가족, 자아, 교우관계 등)도 제대로 해결되지 않은 채 누적될 수 있다는 데 있다. 전겸구, 김교헌(1994)은 대학생의 주요 스트레스 원천을 대인관계 요인과 학업·진로·경제적 수행과제 요인으로 구분하였으며, 이후 다수의 연구에서 대인관계 스트레스 요인이 대학생 스트레스 원인의 상위권을 지속적으로 차지함이 반복적으로 보고되고 있다.(전혜경, 2007; 박윤아, 2022) 또한 한 선행연구는 대학생 273명을 대상으로 한 연구에서, 대인관계 스트레스와 부모 갈등이 모두 주관적 웰빙과 유의미한 상관을 보임을 입증하기도 하였다.(이경순, 서경현, 2011)

즉 기존에 겪던 갈등에 더해 대학생이 되면서 새롭게 맞닥뜨리게 된 갈등을 효과적으로 다루지 못하게 될 경우, 수면장애, 우울, 자신감 상실, 대인관계 부조화 등 다양한 심리·사회적 문제를 연쇄적으로 야기할 수 있다.(이동엽, 2015) 특히 코로나 시기를 거치면서 학생들의 팀 활동 기피와 고립적 생활 방식이 심화되었고, 이는 갈등 해결 능력의 발달을 더욱 저해하는 사회적 맥락으로 작용하고 있다.

이렇듯 갈등해결 역량은 대학생활 전반의 적응에 영향을 미치는 핵심 변인으로 주목받고 있다. 대학생 246명을 대상으로 한 연구에서, 커뮤니케이션 능력과 갈등해결 전략이 대학생활 적응에 유의미한 영향을 미침을 확인하였다. 특히 협력과 조정을 활용하는 갈등해결 전략을 사용하는 학생은 사회적·정서적 적응에 모두 성공하는 반면, 의사소통을 회피하는 학생은 적응 취약성이 두드러지게 나타났다. 이는 갈등 상황에 대한 건강한 인식과 적극적 해결 의지가 대학 적응력을 근본적으로 높여 준다는 점을 시사한다.(정구철, 전영숙, 박희숙, 2020) 한편 정윤주, 임규연(2020)의 연구에서는 협력적 문제해결 경험이 풍부한 대학생일수록 더욱 성숙한 갈등 대처 능력을 발휘함이 확인되기도 하였다. 나아가 한 선행 연구 보고서에 따르면, 사회갈등관리지수를 10% 개선하면, 1인당 GDP가 1.75%->2.41%로 증가할 수 있다고 추산한 바 있어, 갈등해결 역량 교육의 사회경제적 효과 또한 무시할 수 없다.(정영호, 고숙자, 2015)

이렇듯 선행 연구들은 대학에서 어떤 주제보다 '갈등 해결력'을 키울 수 있는 강의가 학생들에게 중요함을 보여주고 있다. 따라서 학생들이 유예기라는 안전한 울타리 안에서 능동적으로 갈등을 마주하고, 이를 인문학적 성찰을 통해 통합해 나가는 기회를 제공해야 한다. 이는 앞서 에릭슨이 강조했듯 학생들이 성인 초기의 핵심 덕목들을 갈등 해결 과정에서 획득하게 함으로써 전인적 성장을 견인한다는 점에서 학술적·교육적으로 중요한 의의를 지닌다. 그러나 특정 갈등은 항상 여러 복합적인 문제와 맥락에서 발생한다는 점에서 특정 전공이나 단일 방법론으로 이를 해결할 수 없음은 주지의 사실이다. 따라서 융합적 특성을 지니면서도, 갈등해결을 다루는 대단히 실용적인 복합적 차원을 모두 가진 해당 과목이 무엇보다 '교양' 강의 내에서 개설되는 것이 가장 적절함을 의미한다.[48] 이런 맥락에서 H대 '대학혁신산업'의 일환으로 '갈등 해결'과 관련한 강의가 교양 강의 내에서 개설되어야 함이 요청된 것은 일견 당연한 것이었다.

그러나 최근 교양과목의 목표를 역량기반 강화에 두면서 취업을 목표로 기업의 요구에 맞는 과목들로의 개편이 이루어지고 있음이 우려되고 있는 상황이다.(서정일, 2022; 손승남, 김인영, 송하석, 이재성, 최예정, 2021) 기초 지식 향상 혹은 학습에서도 기술적 역량(글쓰기, 수학 기반 등 기초영역)을 향상시키는 것에만 초점이 맞춰지고 있음은 교양교육의 본질에 대한 근본적인 질문을 요한다. 그러나 대학 생활은 길게 보아 "내 삶을 어떻게 형성해야 하며, 내 삶이 어떤 모습으로 어떻게 그려지고, 어떤 형상을 부여해야 할까? 나는 삶을 어떻게 이끌며, 어떤 방식으로 살아야 하는가?라는 실존적 정체성의 물음을 갖게 하는 것임"을 기억해야 할 필요가 있다.(이진남, 2017) 따라서 교양은 "지식의 모음이나 집합이 아니라, 성숙한 인격으로 이끄는 정신적 기초체력"을 기르는 것임을 지적한 선행 연구를 주의 깊게 상기해 볼 필요가 있다. 이런 상황 속 대학 내에서 갈등 해결과 관련한 교양 강의의 개설이 요청된 것은 고무할만한 지점이다.

물론 '현대인의 의사소통'과 '인간관계론', '조직과 리더쉽'과 같이 인간들 간의 의사소통이나 관계에 중점을 둔 강의들이 H대학 내에 이미 개설되어 있는 것이 사실이었다. '갈등관리와 해결'이라는 강의명의 강의도 존재한다. 그러나 기존 강의들은 면접 준비 등 특정 상황을 실제로 준비하거나, 인간 관계 전반을 살펴보고, 특정 능력(리더쉽)의 향상을 꾀하고 있음을 확인할 수 있었다. 더불어 '갈등'을 전면화하고 있는 강의의 경우

48) 이진남의 논문(「교양교육으로서의 철학적 행복론」, 『사고와표현』 10.3, 2017)은 '행복론'이 다름 아닌 교양 교육 내에서 이루어져야함을 역설하고 있다는 점에서, 교양 교육 내에서 갈등 해결 논의가 있어야 한다는 점을 주장한다는 본고의 문제의식과 궤를 같이 한다.

갈등관리와 그 해결책을 대체로 법의 테두리 내에서 찾고 있음이 확인되었다.[49)]

따라서 기존에 개설된 강의에서 강조하는 ‘소통’과 ‘관계’의 중요성, ‘갈등’ 관리의 필요성에 대해 공명하면서 ‘갈등’과 ‘치유’ 등 그 해결에 보다 초점화된 새로운 강의가 개설될 필요가 있었다. 특히 타인과의 갈등이나, 내면 갈등에 취약한 학생들의 학습능력 향상과 자존감 제고를 위해 ‘회복탄력성’과 ‘자아효능감’과 같이 갈등 해결에 도움을 줄 수 있는 사회·심리학적 개념도 적극적으로 활용하기로 하였다.

또한 교수자의 전공과, 최근 학생들의 다양한 관심사를 반영하여, 뉴미디어 콘텐츠를 포함한 다각적인(문학, 영화, 웹툰, OTT드라마, 애니메이션 등) 서사물들을 대상으로 갈등 상황에 대한 해석과 이해가 이루어지도록 설계하였다. 이는 박민정(2006)이 논한 바와 같이, 신화·소설·드라마·영화·만화영화에 이르는 다양한 장르가 모두 내러티브라는 공통 서사 구조 위에 놓여 있으며, 이러한 이야기들을 통해 인간은 보편적인 경험과 의미를 공유한다는 이론적 기반 위에 있다. 즉, 매체의 형식이 달라져도 서사가 가지는 “삶과의 유사성”과 “의미 만들기” 기능은 동일하게 작동한다는 점을 기억할 필요가 있다.

특히 내러티브가 주가 되는 콘텐츠의 적절한 감상과 이해는 독자·수용자로 하여금 자신의 상황과 타인의 상황을 간접 경험하게 한다. 성은혜(2014)는 내러티브 기반 문학교육의 핵심 원리 중 하나로 “자기경험으로의 전이”를 제시하며, 작품을 읽고 이해한 내용이 독자 자신의 이야기로 생성되는 과정을 “내러티브의 경험화”라고 명명하였다. 이는 곧 작품 내 갈등 상황과 독자 자신의 삶 사이를 연결하는 교육적 통로가 서사에 내재한다는 의미이다. 이를 통한 공감 역량의 향상 역시 실증적으로 뒷받침된다. 문학 텍스트 읽기는 등장인물의 생각과 감정을 파악하고 대리 경험하는 과정이며, 이러한 공감 과정이 일상생활의 공감 능력 향상에 도움이 된다는 것이 여러 분야의 실증 연구에서 반복 검증되어 왔다. 이성영(2021) 또한 공감적 읽기가 인물의 마음을 이해하고 거기에 감응하는 읽기로, 비대면 소통이 일상화된 현대 사회에서 더욱 필수적인 교육적 대응이 된다고 역설하였다. 나아가 반응중심 문학학습이 인지·정서 공감 능력의 향상에 통계적으로 유의미한 효과를 낳는다는 것 역시 실험 연구를 통해 확인된 바 있다.(최경순, 2013)

한편 이같은 콘텐츠 감상에 있어 뉴미디어 콘텐츠의 활용은 이러한 서사적 공감 효과를 더욱 극대화할 수 있다는 점에서도 주목된다. 뉴미디어의 대표격인 웹툰은 시각적 자극이 학습자의 흥미 유발·주의집중· 몰입감을 높이며, 텍스트 기반 환경보다 더욱 풍부한 미적 경험을 제공한다. 또한 수업에서 웹툰을 활용할 경우 비판적 사고, 창의적 사고, 의사소통 능력까지 복합적으로 향상될 수 있다는 점이 보고된 바 있다.(설연경, 2020) 이처럼 뉴미디어 서사물은 학습 동기를 높이는 동시에 갈등 상황에 대한 심층적 이해와 공감을 촉진하는 이중의 교육적 기능을 수행한다고 할 수 있다.

이같은 맥락 속에서 개설된 해당 강의는 갈등 상황의 인식과 해결 과정에서 인문학, 사회학, 등의 광범위한 분석과 서사물의 분석을 통해 학생들의 갈등해결 문제 해결력을 높이도록 설계되었다. 그리고 이렇게 향상된 ‘문제해결력’을 통해 창의적인 삶의 태도를 견지하고 ‘창의 융합적 사고’도 향상시킬 수 있도록 유도되었다. 이어지는 내용에서는 실제 교과의 설계와 운용, 결과 등을 통해 해당 수업의 의의에 대해 논의하고자 한다.

2. 교과목 진행 설계 및 개요

2.1 수업 진행 개괄

앞서 제시한 교과목의 필요성과 개요에 따라 새로 개설될 강의는 대학에 진학한 H대학교의 학생들이 여러 갈등 상황들을 맞닥뜨렸을 때, 건강한 자존감을 갖추고 타인과 적절한 의사소통 아래 적절한 갈등 해결에 이를 수 있는 내면적 힘을 기를 수 있도록 하는데 목표를 두었다. 이에 일차적으로 해당 강의는 현대 한국 사회의 갈등 양상을 사회·역사·심리학적 관점에서 복합적으로 고찰하는 것을 첫 단계로 삼았다. 무엇보다 갈등을 단순히 해결해야 할 문제가 아니라 한국 사회의 구조와 문화가 빚어온 복합적 산물로 바라보고 직시하는 것, 이 인식론적 전환을 갈등 해결력 교육의 출발점으로 삼고자 한 것이다. 이같은 맥락 아래, 강의 초반부는 현

49) 이 같은 분석은 공개된 강의 계획서를 바탕한 것으로 실제 강의 내에서 강의 계획서에서 제시된 내용을 포함, 학습의 범위가 확장되어 있을 가능성도 배재할 수는 없다.

대 사회의 갈등 상황을 직시하고 이를 적절히 분석하는 인문, 철학, 사회학의 도움을 받아 학생들의 상황 해석력을 높이고자 하였다.

그리고 이론 수업과 함께 한국(확장해서 세계 문학 포함 가능)현대 문학 작품, 최근 문화 콘텐츠(영화, 애니메이션, 웹툰)를 함께 감상하고, 해당 콘텐츠 내에서 발견되는 특정 갈등 상황에 대한 분석하는 시간을 갖는 것으로 설계하였다. 이 과정에서 심리학, 문학, 철학, 사회학 등의 자료들을 참고하면서, 갈등 상황에 대응하는 인문학적 태도와 솔루션에 대해서도 학습하고자 하였다. 그리고 통상 8주차에 실시되는 중간고사의 경우, 중간고사 이전까지, 감상한 텍스트들의 분석을 토대로 그간 학습활동을 개별 에세이로 제출하는 것으로 설계하였다. 이후 15주차 종강 때까지는 중간고사 이전과 마찬가지로 텍스트 감상– 분석(이론 도움)의 과정을 거치면서 해당 과목이 설계한 바에 따른 목표를 충실히 채워가는 시간을 가졌다.

이 과정에서 2025년 1학기와 2학기에 모두 갈등 해결과 관련[50]하여 전문가 특강을 시행하여 학생들의 좋은 반응을 확인 한 바 있다. 학기말 기말고사의 경우 한 학기 동안 배운 내용을 토대로 단답형 서술 문제와 서술형 문제를 통해 학습한 내용을 확인할 수 있도록 하였으며 특히 함께 감상했던 서사 텍스트들에 대한 이해가 제대로 이루어졌는지, 이를 갈등 해결의 측면에서 적절히 자기화하고 있는지를 확인하고자 하였다.

2.2 갈등의 분석과 해결, '회복탄력성'

앞서 언급했듯, 현대인은 수많은 갈등상황에 놓여있으며 이를 적절히 해결해나가며 성장한다. 그러나 그간 우리 사회는 갈등 상황을 정확히 직시하고 해결하기보다 이를 외면·회피함으로써 기존의 갈등 상황이 더욱 심화되는 결과를 가져왔으며, 이 과정에서 사회 구성원인 각 개인이 소외되는 결과를 낳았다. 이는 사회구조적 층위에서 먼저 확인된다. 냉전구도 하에서의 첨예한 이념 대립, 압축적 산업화의 부작용, 파당적 통치체제, 폐쇄적 문화 전통 등으로 수많은 갈등을 체험해 온 한국 사회는 최근 고조되는 불확실성과 계급적 균열로 '갈등공화국'으로 지칭되는 우려스러운 양상을 보이고 있다.(김문조, 2022) 여기서 주목할 점은 갈등 그 자체의 심각성만이 아니라, 갈등을 처리하는 방식에 있다. 한국 사회는 압축적 근대화, 파당적 통치체제, 폐쇄적 문화 환경에서 다양한 형태의 갈등을 생성해 왔으나 이를 건설적으로 해소하기보다는 억압하거나 봉합해온 관행이 구조화되어 있다. 사회갈등의 건설적 전개를 위해서는 갈등 당사자들 간의 상호작용과 사회구조적 접근을 통해 갈등 유형별 원인을 명확히 규명하고, 다양한 관리 방식을 갖출 필요가 있다는 지적은 바로 이 지점을 역설한다.(유희정, 이숙종, 2016)

이 같은 경향은 갈등 회피가 개인 심리 차원에서도 심각한 부작용을 낳는다는 연구와도 맥을 같이한다. 커뮤니케이션 학자들에 의하면, 갈등을 미해결 및 미처리 상태로 두면 대인관계가 곪아버려 문제가 악화되고, 그 결과 폭발적 충돌이나 심각한 정서적 억압으로 이어진다고 하였다. 또한 직장 내 미해결 갈등은 소통 오해, 협력 거절, 스트레스 증가, 창조적 협업 감소, 불신 등과 연결된다고 보고된다. 결국 갈등을 회피하는 관행은 갈등 당사자들을 심리적으로 소외시키는 결과로 직결된다고 볼 수 있다.

또한 한국 사회의 갈등 양상은 단일하지 않으며 매우 복합적이다. Ipsos와 킹스칼리지 런던 정책연구소(2021)가 28개국 23,004명을 대상으로 실시한 국제 비교 조사에 따르면, 한국은 12개 사회갈등 유형 중 이념(진보–보수), 정당, 남녀, 학력, 세대, 빈부격차 등 다수 항목에서 갈등 심각성 1위를 기록하여, 사실상 "문화전쟁의 수도(culture war capital)"로 지목되었다.(Ipsos & King's College London Policy Institute, 2021) 이는 갈등이 사회적·역사적·심리적으로 중층화된 한국적 특수성을 지님을 보여준다. 특히 최근 들어 "영포티" "젠지" 등 특정 용어에서 발견되듯 정치, 경제적 격차에서 비롯한 세대 갈등 양상이 두드러지며, 청년층이 한층 보수화되는 경향을 보여주고 있기도 하다.(안영준, 김화록, 2024)

이런 한국의 특수한 사회 갈등 상황을 역사적 맥락 내에서 살피면서 실제 강의에서는 한국 사회의 특수성

50) 수업을 수강하는 H 대학 학생들의 전공을 고려하여(게임, 광고제작, 웹툰 전공 학생들이 많음) 영화감독이자, 시나리오 작가, 소설가인 전문가를 초청하여 특강 시간을 가졌으며, 짧은 강연 후 학생들과 질의 응답 시간을 가졌다. 영화 제작이 비교적 이해 관계가 가장 첨예하게 충돌하는 갈등의 현장이라는 점, 그리고 갈등을 토대로 내러티브를 구성해야 하는 소설 창작을 진행한 해당 전문가야말로 특강의 전임자라 판단했다.

과 개인이 처한 갈등 상황 등에 대한 통찰을 보여주었던『88만원 세대』,『피로사회』,『투명사회』 등의 텍스트들을 추가로 살피면서, 우리 사회 갈등의 양상의 특징과 문제점에 대해 살피고자 하였다. 이들 텍스트들은 한국 사회 세대의 문제점을 지적함에 있어 후기자본주의 사회의 병폐를 사회적 차원에서 분석해내면서, '긍정성'이 오히려 극도의 자기착취를 불러와서 번아웃을 일으키기도 한다는 점을 적절하게 지적하고 있는 연구들이라는 점에서 참고할 지점을 가진다.

더불어 현대 한국인들은 급변하는 사회 속에서 그만큼이나 지대한 변화를 마주하고 있는 가족, 가정과 관련해서도 상당한 수준의 갈등을 겪고 있는 것이 사실이다. 이는 기존 유교적 가족주의 사회가 개인주의 사회로 변모하는 과정에서 필연적으로 겪을 수 밖에 없는 갈등임과 동시에 아직 가정으로부터 완전히 독립하지 않은(물질적, 정신적) 대학생들에게 다른 어떤 갈등보다도 더 크게 인식될 여지가 있다는 점에서 문제적이다. 따라서 본 수업에서는 현대 한국사회가 처한 이같은 상황을 파악하고, 이와 관련한 갈등을 어떻게 대처할 수 있을지와 관련하여 학생들의 고민과 통찰을 이끌어내고자 시도하였다.(진미정, 2026) 이렇듯 학생들은 여러 분야의 전문가들이 우리 사회의 갈등과 관련하여 진행한 연구들을 통해 우리 사회 갈등 양상의 특성과 문제에 대해 충분히 숙지하는 시간을 가졌다.

그리고 이와 함께, 중간고사 이후 수업 후반부에는 앞서 분석한 여러 갈등 상황을 해결하는 주요 방법론으로 '회복탄력성'(김주환, 2019)을 집중적으로 논의하면서 학생들 개개인의 '문제해결력'을 높이고자 시도하였다. 나아가 앞서와 같은 수업설계를 통해 각 수강생 개인의 갈등 상황을 직시하고, 이를 해결하기를 시도하는 과정에서 문제해결력과 창의적 사고능력, 궁극적으로 '콘텐츠- 인문- 사회'로 이어지는 창의 융합 역량의 향상을 꾀하고자 구성하였다.

2.3. 서사 텍스트의 선정과 감상

앞서 현대(한국)사회의 갈등 양상을 살피는 한편, 이를 다양한 장르의 서사물들을 통해 구체적으로 확인하고자 하였다. 앞선 조사 결과들을 바탕으로 학생들이 평소 가장 극심하게 갈등을 겪고 있는 지점(한국사회의 특징, 세대, 계급, 전쟁, 자아, 사랑, 가족)들을 카테고리화하여[51] 이 지점들이 작품 속에서 잘 드러나고 있다고 생각되는 작품들을 고려하였으며, 학생들의 흥미를 고려하여 최신의 작품들 중 선정하고자 하였다. 특히 기존 전통 서사물(소설, 영화)를 포함하여 웹툰, OTT 드라마,애니메이션 등 최근 학생들의 접근도가 높은 뉴미디어들을 주요 대상으로 포함하여 학생들의 흥미를 높이고자 했다. 따라서 2025년과 2026 2학기 현재, 수업 중 논의 대상이 된 작품들은 다음과 같다.

<표1> 강의 텍스트

테마	텍스트	비고(추가, 비교)
한국 사회 문제 상황, 세대, 행복	『한국이 싫어서』, 2024	장강명,『한국이 싫어서』, 민음사, 2014.
한국 현대사, 세계사	<<파친코>>	이민진,『파친코』,
자아, 사랑	정소현,「너를 닮은 사람」,	<<안나>>, <<센과 치히로의 행방불명>>
가족	『고령화 가족>>	천명관,『고령화 가족』
자아, 치유	<<쌍갑포차>>	『리틀 포레스트』,「에브리띵 에브리웨어 올엣원스」

선정된 텍스트들은 최근 한국사회의 문제를 담고 있는 작품(『한국이 싫어서』)을 포함하여 일제 강점기를 포함, 한국인의 수난사를 다루고 있는 작품(『파친코』), 우정과 사랑, 가족 등 자아의 외부와 내면을 다루고 있는 작품(『너를 닮은 사람』,『고령화 가족』,『쌍갑포차』)등이었다.[52]「에브리씽 에브리웨어 올 앳 원스」와「리

51) 해당 카테고리는 2025년 1학기와 2학기 수업 시간 중에 실시하였던 설문 조사 결과에 기인한 것이기도 하다.

틀 포레스트」는 학생들이 앞서의 갈등을 어떻게 해결할까와 관련하여 시사점을 주는 작품들이다. 이후 해당 갈등 상황의 정확한 파악을 통해 가장 효과적이고 적절한 해결책을 모색하면서 수강생 각자의 갈등 해결 능력과 소통 능력을 높이는 것을 목표로 하였다.

지금 현재의 문제 상황을 콘텐츠, 고전과 인문학을 경유해서 해결 방법을 고민하고 찾는 과정에서 새 시대가 요구하고 있는 학생들의 '창의 융합적 사고'도 증진시키는 것을 의도하였다. 나아가 학생들은 본 수업을 통해 현재 우리 사회 구성원들에게 요구하는 '회복탄력성', '학습민첩성'에 대해 학습, 적용을 통해 갈등 해결력을 높이고, 전반적인 '소통' 능력을 향상시킬 수 있을 것으로 기대되었다.

3. 수업의 실제와 평가(설문조사, 과제평가, 강의평가)

학생들이 실제 처해 있는 갈등의 현황을 알아보고자, 2025년 1, 2학기, 2026년 1학기 수업 중 구글폼을 통해 설문조사를 진행하였으며, 해당 결과를 수업 진행에 참조하였다.[53] 학생들이 평소 느끼는 가장 심각한 종류의 갈등을 알아보기 위해 매 학기 비슷한 시기(10주차 이후) "당신이 생각하는 가장 심각한 종류의 갈등은 무엇이라고 생각"하는가를 동일하게 질문하였다.[54] 그리고 객관식 선택지를 통해 자아를 둘러싼 내적 갈등, 사회 문제, 사회 구조, 동료, 친구들 사이, 연인, 배우자와의 갈등, 직장 혹은 가족과의 갈등 등에서 고르도록 하였다. 세 차례 조사를 종합하면, 학생들은 동일 비율로(30.8%) "개인 내면의 갈등"과 "사회 구조 내에서 겪게 되는 갈등"을 가장 크게 느끼고 있다고 응답하였다. 뒤를 이어 "가족과의 갈등"(23.1%), "연인, 배우자와의 갈등"(7.7%)를 꼽았다. 조사 결과 학생들이 개인(자아)과 사회(구조)라는 서로 다른 층위의 갈등을 모두 심각하게 인식하고 있다는 사실을 알려주면서 현재 대학생들이 안팎으로 심한 스트레스 상황에 놓여있음을 짐작하게 하였다.

또한 흥미로운 점은 본인이 실제로 겪었던 갈등 상황(경험)에 대해 서술하게 한 개방형 질문에서는 위의 답변과는 달리 대부분 친구, 연인, 가족과의 사이에서 어려움을 겪었던 사실들을 서술하고 있어 객관식 답변과는 다소 차이를 보임을 알 수 있었다. 즉 학생들이 실제로 체험하는 갈등(친구·가족 중심)과, 머릿속으로 '심각하다'고 판단하는 갈등 사이에 미묘한 차이가 있었음을 확인할 수 있었다. 이는 설문 조사 시점이 우리사회의 갈등 상황에 대해 이론적으로 학습한 후임을 감안할 때, 학생들이 사회 구조적 요인에 따른 문제나 갈등 상황을 평소 의식하거나 실감하지 않았다가 강의를 통해 이를 인식하게 되었음을 보여준다는 점에서 흥미로운 지점이라 하겠다.

한편 학생들은 중간 에세이를 통해 일차적으로 수업 중 감상한 텍스트들을 통해 자신이 처한 갈등 상황을 분석하는 시간을 가지게 되었으며, 각자 처한 다양한 갈등상황들을 텍스트의 분석을 통해 심화학습하고 있음이 확인되었다. 특히 작품 속 인물들에게 일방적으로 공감하거나 거리를 두고 관조하기보다 자신의 경험을 바탕으로 스스로가 처한 상황과 견주어 차분히 상황을 해석하는 경향을 보였음이 주목되었다. 이 과정에서 중간고사 이전 강의를 통해 학습한 갈등 관련 이론을 충분히 내화하고 있음도 확인할 수 있었다. 학생들의 중간과제는 희망자에 한해 발표하게 함으로써 그 결과를 다른 학우들과 나누고 동일 텍스트라 할지라도 각자 다른 관점에서 분석할 수 있음을 확인하였다.

종강 후 실시한 강의평가에서 학생들은 다양한 갈등 상황을 텍스트를 통해 살펴보면서 현재 자신들이 처해 있는 상황에 대해 정확히 이해함과 동시에 갈등을 해결할 수 있는 학술적, 정서적 해법을 얻었음을 확인할 수 있었다. 특히 수업 중 다루었던 텍스트들 중 『한국이 싫어서』, 『리틀포레스트』, 『쌍갑포차』(「조기구이」편) 등 비슷한 세대의 서사에 보다 몰입하는 경향을 보였으며, 이들 텍스트들 선택에 대한 만족보다 여타 텍스트들보다 높은 경향을 보였다. 또한 웹툰, 애니 등 접근도가 높은 뉴미디어의 친숙도로 인해 수업 이해도가 높았

52) 현재 진행 중인 2026년 2학기 수업에서 기존 텍스트는 추가, 수정될 가능성이 있다.
53) 각 학기별 수강생/응답은 다음과 같다. 2025-1학기(27/19), 2025-2학기(38/13), 2026-1학기(27/10)
54) 질문1) 당신이 생각하는 가장 심각한 종류의 갈등은 무엇이라고 생각합니까? 2) 당신이 과거에 처했던 갈등 상황을 극복하기 위해 어떤 시도들을 했습니까?

음을 고백하였다는 점도 주목할 부분들이라 하겠다.

4. 결론(추후보충)

앞서의 교과목 개요와 목적을 참고로 강의를 수강한 학생들은 해당 교과목에서 학습한 내용을 다음과 같이 활용할 것으로 예상된다. 첫째, 갈등 상황을 정확한 직시하고 이를 분석하는데 이용할 수 있다. 학생들은 자신이 처한 상황 속 갈등 양상을 정확히 분석, 이해하게 될 것이다. 특히 한국 사회가 처한 특수한 상황(급격한 발전, 경쟁, 성과 위주의 분위기, 경직된 가족 관계 및 청년 세대의 경제적 어려움)이 현재 여러 갈등 상황을 초래했음을 파악할 수 있을 것이다. 나아가 자신이 겪어온, 혹은 겪고 있는 갈등 상황을 정확히 이해하는데 본 강좌에서 학습한 바를 활용할 수 있을 것으로 생각된다.

둘째, 갈등 상황에 대해 향상된 문제해결력을 사용할 수 있을 것으로 기대된다. 학생들은 본 강좌를 수강하면서 여러 갈등 상황을 어떻게 해결할 수 있을지에 대해 깊이 학습하게 된다. 특히 여러 콘텐츠들에서 제시된 복잡다단한 갈등 상황을 '문제'로 인식하고 이를 어떻게 해결할 수 있을지 방법을 모색하는 과정을 겪는다. 더불어 갈등 해결에 직접적으로 필요하고 도움을 줄 수 있는 '회복탄력성' 등에 대한 학습 개념에 대해서도 수강 중 충분한 이해가 이루어진 상태로, 이를 실생활에 충분히 활용할 수 있게 될 것이다.

앞서의 활용 내용을 바탕으로 학생들은 인간의 활동은 갈등이 전제되어 있음을 인정, 숙지하고 이에 대한 바른 인식을 가질 수 있게 될 것이다. 기존 한국 사회에서 '갈등'은 무조건 부정적이고 숨기거나 은폐해야 될 것으로 인식되면서 갈등 상황에 대한 건강한 인식이 제대로 이루어질 수 없었다. 그러나 학생들은 본 강좌를 수강하면서 '갈등'이야말로 인간사회의 본질이며, 개인 또한 이를 피해갈 수 없음을 자연스레 습득하게 되었다. 그리고 '갈등'이 상호의존적인 관계에 있는 사람들 사이에서 불가피하게 생기는 것이며, 당사자들이 공동으로 직면하는 문제로 갈등은 해당 당사자들이 모두 함께 풀어야 하는 것이라는 점도 제대로 이해할 수 있었다. 나아가 사회가 사람과 사람 간의 관계를 통해 형성된다는 사실에 대해 서도 깊이 이해하는 시간을 가질 수 있을 것으로 생각된다. 그리고 이같은 사실들을 다양한 텍스트를 통해 폭넓게 분석함으로써 융합적 사고력을 향상할 수 있었다는 점에서, 과목 개설의 주요한 목적도 달성한 것으로 생각된다. 나아가 해당 강좌가 대학이라는 새로운 세계에 적응해야 하는 학생들의 적응력도 근본적으로 높여주었을 것으로 평가할 수 있겠다.

참고문헌

김교헌, 전겸구. (1994). 대학생의 심리적 스트레스와 대처 및 그 효과, 스트레스硏究, 2(2).
김문조, (2022). 한국 사회의 갈등과 사회통합, 사회통합연구, 3(1).
김미림. (2024). 대학 교양 교과로서 교육학 교육의 방향에 대한 연구 –'자기형성(Bildung)' 개념을 중심으로. 교양교육과 시민, 9.
박민정, (2006). 내러티브란 무엇인가?= 이야기 만들기, 의미구성, 커뮤니케이션의 해석학적 순환, 아시아교육연구, 7(4), 서울대학교 교육연구소.
박윤아, (2022). 대학생의 대학생활스트레스와 대인관계능력이 대학생활 부적응에 미치는 영향, 건국대학교 석사학위논문.
박호숙. (2006). 심리적 갈등의 유형과 관리방법에 관한 연구. 한국조직학회보, 3(1).
이경순, 서경현, (2011). 대학생의 대인관계 스트레스 및 부모와의 갈등과 주관적 웰빙: 원한 동기의 매개효과를 중심으로, 한국심리학회지 건강, 16(3).
이동엽, (2015). 대학생들의 정신건강실태와 스트레스반응의 특성, 대구대학교 석사학위논문.
이성영, (2021). 공감적 읽기 교육의 필요성과 방안, 독서연구, 60.
이진남, (2017). 교양교육으로서의 철학적 행복론, 사고와표현, 10.3.
서정일, (2022). 대학 교양교육의 현장과 과제, 한국문화사.
성은혜, (2014). 내러티브 기반 문학교육 연구, 고려대학교 박사학위논문.

설연경, (2020). 웹툰(Webtoon)의 교육적 활용가능성에 대한 이론적·실천적 근거 탐색」, 한국콘텐츠학회논문지, 20(7).

손승남, 외, (2021). 고등교육에서의 역량기반 교육과 핵심역량, 교양교육연구, 15(1).

전혜경, (2007). 청소년의 스트레스 및 성격특성과 가정생활 및 학교생활적응간의 관계, 단국대학교 석사학위논문.

정구철, 전영숙, 박희숙, (2020). 대학생의 갈등해결전략이 주관적 웰빙에 미치는 영향: 대학생활적응에 의해 매개된 정신화의 조절효과, 한국콘텐츠학회논문지, Vol.20 No.8.

정영호, 고숙자, (2015). 사회갈등지수 국제비교 및 경제성장에 미치는 영향. 보건복지포럼, 제221호.

정윤주, 임규연, (2020). 대학생의 협력적 문제해결 경험에 대한 내러티브 탐구, 교육공학연구」,Vol.36 No.1.

정주진. (2016). 갈등은 기회다, 개마고원.

조용석. (2024.4.29.). 갈등에 몸살 앓는 한국, 매년 '233조' 날렸다, 이데일리, https://www.edaily.co.kr/News/Read?newsId=01105366638861040.

최경순, (2013). 반응중심 문학학습이 아동의 문학능력과 공감능력에 미치는 효과, 이화여자대학교 석사학위논문.

한국행정연구원, (2016). 사회통합실태조사』. 한국행정연구원, 2016, https://kosis.kr/statisticsList/statisticsListIndex.do?parmTabId=M_01_01&vwcd=MT_ZTITLE&menuId=M_01_01&parentId=B.1;B1.2;B1_z01.3;&outLink=Y&entrType=#undefined

에릭 에릭슨 , 조앤 에릭슨, 송제훈 역. (2014). 인생의 아홉 단계 :나이 듦과 삶의 완성』, 교양인.

에릭 에릭슨, 송제훈 역. (2019). 유년기와 사회, 연암서가.

세션 Ⅰ 토론 4

「뉴미디어 서사 경유한 갈등 해결 교양 교과목의 설계와 실행」에 대한 토론문

허 윤(서울대학교)

선생님의 발표문을 감사히 읽었습니다. 기초 역량 증진을 위해 개설되는 교양교육은 전공으로의 진입이나 사회 진출 준비를 본격화하기 이전인 대학 초반에 집중적으로 이루어지고 있습니다. 학생들에게나 교수자에게나 조금은 짧거나 불연속적으로 느껴지는 시간일지 모르겠습니다. 선생님께서 운영하시는 수업은 인생 전반에 걸친 갈등 해결 역량의 제고라는 미래의 가치를 내다보며 설계되었습니다. 이러한 시야는, 좋은 삶을 위한 방향 설정에 도움을 주는 교양교육의 본질에 부합할 뿐 아니라, 교양교육의 경계 속에서 사고하던 이에게 그 경계를 넓힐 수 있게 하는 교육적 상상력으로서 다가온다는 말씀을 드리고 싶습니다.

두 가지 점에 주목하였습니다. 두 의의점을 정리·강조하는 것으로 토론을 갈음할 수 있을까 합니다. (1) 갈등의 이해에서 해결로 나아가는 구조의 수업이라는 점과 (2) 내러티브를 경유함으로써 다양한 갈등의 간접 경험을 유도한다는 점에 주목하였습니다. 이러한 구조와 방법은, 민감한 문제일 수 있는 여러 차원의 갈등을 적절한 거리 너머에서 객관화하여 다루게 하는 원리가 되면서, 매우 친밀하지만은 않은 교육 환경에서라면 경험을 공유해야 한다는 심리적 어려움을 완화하는 장치가 될 수 있겠다고 보았습니다.

먼저, 갈등 해결에 앞서 갈등의 이해가 선결되는 수업이라는 점에 주목하였습니다. 지금도 대학에는 인간관계에서나 조직의 갈등을 관리하는 수업이 개설되어 있지만, 해당 수업과의 차별점은 갈등 자체를 직시하고 분석하게 한다는 점에 있음을 발표문을 통해 확인할 수 있습니다. 새삼스러운 말이 되겠지만, 문제 해결은 문제의 올바른 이해에서 출발할 수 있겠기에 갈등의 이해에서 해결로 나아가는 구조는 합당해 보입니다. 갈등이란 무엇이고, 어떤 것이 있으며, 왜 해결되어야 하는지를 성찰함으로써 문제 해결의 필요성을 인지할 수 있고, 나아가 개인이 겪는 갈등을 사회구조의 문제 속에서 바라보게 된다면 개인적으로 겪던 갈등을 객관적으로 상대화하여 바라볼 수도 있겠습니다. 이 과정에서 학생들은 타인의 문제를 맥락적으로 이해할 수 있고, 고립되어 있던 자신의 문제를 이해받을 수도 있으리라 생각합니다.

다음으로는, 뉴미디어 서사를 '경유'한다는 점에 주목하였습니다. 발표문에서는, 내러티브는 '자기 경험으로의 전이'를 가능케 하여 갈등 상황을 간접 경험하고 공감할 수 있게 하는 원리라는 점을 강조하여 주셨지만, 결국 자기 이야기인 것은 아니며 이렇듯 직접 경험이 아니기 때문에 오히려 적절한 거리 너머에서 갈등 상황을 바라볼 수 있겠다는 생각이 들었습니다. 유사할 뿐 같지 않은 경험인 것입니다. 전이가 가능하다는 것은 애초에 분리되어 있었다는 말이 되며, 전이와 분리가 동시에 가능하다는 내러티브 경험의 '이중성'은 타인의 갈등 상황과 연결하여 자신의 문제를 바라보는 수업일수록 필요하겠다고 생각합니다. '분리'의 상태에서는 타인의 갈등을 해결하고, 이렇게 찾은 해법을 '전이'의 상태에서 자신의 갈등 해결의 과정에 적용할 수 있으리라 기대할 수 있기 때문입니다.

처음에는, 갈등 해결의 방법으로 각별히 '회복탄력성'과 '자기효능감' 개념을 제공하시는 이유가 궁금하여 이에 관해 여쭙고도 싶었습니다. 그런데 서사를 '경유'하는 수업이라는 점과 서사에 내재된 이중성에 주목한다면 그 대답을 자연스레 얻을 수도 있겠다는 생각이 들었습니다. 유사한 문제를 겪는 타인의 상황에 솔루션을 제공할 때 학생들은 문제를 해결함으로써 '자기효능감'을 느낄 수 있을 것이고, 동시에 서사물에 나타난 갈등 상황은 감상자에게 전이될 수 있는 경험일 것이기에 자신의 갈등 또한 같은 솔루션을 통해 해결될 수도 있겠다는 긍정적인 인식이 자기 자신에 대한 '회복탄력성'과 연결될 수 있겠습니다.

들려주신 이야기와 조금 다른 이야기를 드린 것도 같습니다. 다만 제가 수강생이라면 저의 지금을 이해받는 기분, 제가 경험하는 갈등의 맥락과 좌표를 적절히 찾아갈 수 있겠다는 느낌, 무엇보다 저의 이야기를 직접 요구하지 않는다는 안전한 느낌 속에서 비로소 제가 경험하는 갈등을 바라보고 다룰 용기가 생길 것 같습니다. 앞으로도 학생들의 삶에서 오래 이어지는 수업으로 새겨지기를 바라며, 이상으로 토론을 마치겠습니다. 감사합니다.

세션 I 발표 5

합당한 다원주의의 현실과 철학 교양교육의 목적 –롤즈의 정치철학의 네 가지 역할을 중심으로–

박 준 웅(숭실대학교)

1. 들어가는 말

본 발표는 정치철학에 관한 교육의 역할과 교양교육의 영역에서 정치철학에 대한 교육이 이루어져야 하는 이유를 설명하는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 본 발표는 네 단계로 논의를 진행시킨다. 첫째 단계로는 정치철학에 대한 교육이 필요한 이유에 대한 배경을 제시한다. 타자에 대한 조롱과 모욕의 행위가 어떠한 기제에서 발생하며, 그것의 폭력성이 전제하고 있는 개별성과 보편성의 주체로서의 인간 권리의 배제의 논리를 살펴본다. 둘째 단계에서 나는 정치적 영역에서 타자를 자신과 동일한 권리와 존엄의 대상을 인식할 수 있는 이론적 토대를 제공하는 정치철학의 역할을 설명함과 동시에, 내가 믿고 있는 정치적 공동체의 이론적 토대와 다른 이론적 토대를 가진 사람들로 구분하여 분리하는 역할 또한 정치철학이 수행함을 보일 것이다. 셋째 단계에서 나는 미국의 철학자 존 롤즈가 제시하는 정치철학의 네 가지 역할을 통해 설명하고, 이 네 가지 역할이 정치적 모델의 다원화로 구획된 사회가 정치적 모델의 다원화에도 불구하고 안정성을 유지할 수 있는 이유에 대해 설명할 것이다. 네 번째 단계에서 나는 정치철학이 교양교육의 차원에서 이루어져야 하는 이유를 판단 대상의 공통성, 전문지식과 규범적 영역에 속한 가치의 구별, 보편적인 학습 기회의 제공이라는 세 가지로 제시하고 이를 설명할 것이다. 본 발표문은 아직 초고의 단계에 머물러 있다. 아직 완성되지 못한 부족한 글을 바쁜 학기 중에 읽어보고 토론을 맡아주기로 흔쾌히 허락해 준 중앙대학교의 양선건 박사에게 감사의 말을 전한다.

2. 조롱과 모욕의 기제(mechanism)

2026년 6월 29일, 서울 목동야구장에서 열린 제81회 청룡기 전국구교야구선수권 대회 1회전에서 배재고 학생들 일부는 경기 상대인 광주제일고 학생들에게 “가야지, 가야지, 스타벅스 가야지”라는 구호를 율동과 함께 외쳤다. 이에 광주제일고등학교 코치는 배재고 더그아웃을 향해 항의하였고, 이 장면이 중계 영상으로 송출되며 큰 사회적 문제를 일으켰다. 스타벅스를 외치며 광주제일고 학생들을 조롱했던 행위는 광주민주화항쟁을 기념하는 5월 18일에 광주 시민을 진압했던 계엄군을 연상시키는 탱크라는 단어를 활용하여 ‘5·18 탱크데이 행사’에서 비롯됐다. 부적절한 행사를 진행했던 한국 스타벅스 지사는 큰 사회적 비판을 받았고 이에 반성과 재발 방지를 약속했지만, 한 달 후 이러한 사회적 비판을 비웃기라도 하듯이 배재고 학생들의 일부는 광주민주화운동의 상처를 아직도 안고 있는 광주지역의 학생들에게 큰 사회적 비판을 일으킨 스타벅스를 빗대며 조롱과 모욕을 보낸 것이다.

왜 이런 일이 벌어지는 것일까? 그들의 행위를 단지 해당 역사 교육의 부재로만 설명할 수는 없다. 해당 학생들이 어떤 교육을 받았는지, 실제로 그 구호의 의미를 얼마나 알고 있었는지, 그들을 둘러싼 무리들의 집단적 분위기가 어땠는지는 별도로 파악할 일이다. 어쩌면 그들의 행동을 설명할 수 있는 주된 하나의 요인을 찾는 것은 어려운 일인지 모른다. 그들의 비상식적인 행위는 다층적인 요인들의 복합적인 결합의 산물일지도 모른다. 하지만, 한 가지는 분명해 보인다. 그들은 상처받은 타자를 조롱과 모욕의 대상으로 인식하였고, 그로 인해 그들을 폭력과 배제의 대상으로 간주하였다는 것이다. 오래된 폭력으로 인한 상처에 아직도 치유받아 마땅한 대상을 조롱과 모욕의 대상으로 인식하는 행위는 그가 마땅히 받아야 할 인간으로서의 존경을 부여하지 않겠다고 선언하는 행위이다.[55] 인간이 마땅히 받아야 할 존경을 부인하는 행위는 조롱과 모욕의 대상을 자

55) Immanuel Kant, *The Metaphysics of Moral*, §44:467, p. 258, 조롱(mockery)에 대한 칸트의 입장에 대한 해석은 Stohr, Karen, *Choosing Freedom: A Kantian Guide to Life*, Ch. 17, pp.167-175에서 찾을 수 있다.

신과 같은 권위를 가진 존재로 인정하기를 거부한다는 것을 뜻한다. 다시 말해, 광주에서 벌어진 학살의 기억과 상처로부터 아직도 고통받는 사람들을 회복과 치유가 마땅한 필요한 권위를 가진 대상으로 받아들이기를 거부하는 것이다. 상처받은 인간을 회복과 치유의 대상으로 여기는 것은 타인을 대하는 상식적인 행동이다. 이를 거부하는 것은 상처받은 인간을 자신과 동일한 권리를 누릴 자격을 가진 인간으로 받아들이기를 거부하는 것과 마찬가지이다.[56] "인간은 본성적으로 정치적 동물이다anthrōpos physei politikon zōon"라는 아리스토텔레스의 규정은 인간이 단지 무리 지어 사는 동물이라는 뜻은 아닐 것이다. 이 규정은 인간이 본성적으로 어떻게 살아가야 좋은 삶을 사는지를 타인과 함께 논의하고 판단하며 살아가는 존재임을 뜻한다. 우리는 본성상 타인과의 사회적 관계 맺음으로써 자신을 완성하는 존재라는 것이다.[57] 하지만 어떻게 인간은 타자와 폴리스 안에서 좋은 삶을 추구할 수 있는가? 어떤 수단을 통해 인간은 타자와 소통하고 좋은 삶을 위해 서로 협력할 수 있는가? 아리스토텔레스가 주장하였듯이, 그것은 말을 통해서 실현된다. 인간은 말을 통해 타자와 서로 유익한 것과 해로운 것을 분명히 하고, 이로부터 정의로운 것과 정의롭지 못한 것을 분명하게 한다.[58] 여기에서 '말하는 것'(speech)는 단지 소리를 내어 목소리를 전하는 것이 아니다. 이성을 사용하여 자기가 주장하고자 하는 바를 구성할 수 있는 능력을 뜻한다.[59]

따라서, 인간이 본성적으로 정치적 동물이라 함은, 그가 같은 정치 공동체에서 타자와 함께 유익한 것과 해로운 것에 대해 말로써 대화할 수 있다는 것을 의미한다. 인간은 대화를 통해 유익과 무익, 그리고 정의로움과 부정의함을 논의할 수 있다. 즉, 인간이 본성적으로 정치적이라는 말은 그가 타자와 대화할 수 있다는 것을 전제하는 것이다. 서로가 타자를 대화 가능한 주체, 즉 삶의 중요한 여러 주제에 대해 논의할 수 있는 대상으로 인정하고 같이 살아가는 것이야 말로 정치 행위의 근저에 놓여 있는 정치 행위의 본질인 것이다. 그들은 대화를 통해 개인적인 삶 뿐만 아니라, 토론과 숙의, 정책 결정 과정과 같은 공적인 일을 수행하며, 시민들의 기능과 역할, 그리고 정부 기관의 정당성과 그 기능의 설정, 헌법의 내용과 정신, 사회적 자본의 설정과 분배의 문제와 같은 전통적인 정치철학의 주제들을 논의한다. 아렌트가 지적하였듯이, 폴리스, 혹은 정치 공동체는 단지 지리적으로 자리잡은 도시국가가 아니라, 사람들이 함께 행위하고 말(speech)함으로써 발생하는 사람들의 조직이다. 이곳에서 사람들은 서로의 기준에서 각자가 생각하는 유익한 것과 유익하지 못한 것, 정의로운 것과 정의롭지 못한 것을 대화와 토론을 통해 공개하며, 이로써 자신들의 개별성을 드러낸다. 또한, 이러한 개별성을 가진 존재로서 상대방을 인식하고 그 권위를 인정함으로써 서로 간의 보편성 또한 확보한다. 다시 말해, 유익한 것과 유익하지 않은 것, 정의로운 것과 정의롭지 못한 것에 대한 개별적 인식을 대화를 통해 교환할 수 있는 존재로서의 보편성이 확보하는 것이다.

하지만, 조롱과 모욕은 인간의 개별성과 보편성 모두를 부인한다. 남의 불행과 고통을 조롱하는 행위는 상대방을 대화의 상대로 인정하지 않을 때 발생하는 악의 한 증상이다. 그리고 이러한 조롱과 모욕은 폭력의 형태로 그 대상을 위협한다. 부당히 조롱받고 모욕받은 이는 자신이 위로받고 치유되어야 할 상처를 안고 있는 존재로써의 지위를 박탈당하고, 그가 정당히 받아야 할 처우에서 배제된다. 정치적 이데올로기의 탈을 쓰고 행해진 조롱과 모욕은 특정한 대상 일반에게 그러한 박탈과 배제를 수행한다. 그리고 이러한 박탈과 배제는 상대방의 동의를 필요로 하지 않는 바, 그 자체로 대화를 요구하지 않는다. 대화를 요구하지 않으면서 상대방이 가지는 개별성을 인정하지 않고 그가 마땅히 받아야 할 존경과 대우를 거부하는 것은 그를 폭력적으로 대우하겠다는 것을 선포한 셈이다. 여기에서 폭력은 단지 물리적으로 대상의 신체적 자유를 제한하는 것뿐 아니라, 그의 인격도 함께 제한하는 것을 뜻한다.[60] 폭력은 가해자와 피해자의 상호 동등성이 거부될 때 등장한다. 타자를 자신과 동등한 존재로 받아들이기 거부한다는 것은 그를 대화의 상대로 인식하기를 거부한다는 것을 뜻하는 것이며, 인격이 거부된 존재는 대화의 대상이 못될 뿐 아니라 폭력의 행사를 받아도 무관한 존재로 인정된다. 폭력은 상호 동등성이 거부되어 대화의 가능성이 종결된 곳에서 이를 극복하기 위한 대안으로 등장

56) 아비샤이 마갈릿은 모욕(humiliation)을 이렇게 묘사한다. "인간을 인간으로 받아들이기를 거부하는 것, 사람들이 인간이 아니라 단순한 물건이나 도구, 동물, 인간 이하 혹은 열등한 인간에 불과하다고 대우하는 것이 모욕이다." 이는 본문에서 내가 사용하는 조롱의 기능과 유사하다. Avishai Margalit, *The Decent Society*, trans. Naomi Goldblum (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996), p. 121.

57) 아리스토텔레스, 『정치학』, 그린비, 2024, 33쪽, 각주 32 참조.

58) 같은 책, 1253a14-15, 35-36쪽.

59) 같은 책, 1253a10, 35쪽, 각주 39 참조.

60) Newton Garver, "What Violence Is," T*he Nation 206, no. 26* (June 24, 1968), p. 819., Johan Galtung, "Violence, Peace, and Peace Research," *Journal of Peace Research 6, no. 3* (1969), p. 168.

하는 것이 아니다. 폭력은 대화의 가능성이 닫힌 존재들의 관계에서 매우 빈번히 발생할 수밖에 없는 하나의 사건이다. 상호적 존재로서의 보편성이 상실한 존재들이 서로를 폭력으로 대하는 것은 선택이 아니라 인과적 결과인 것이다.

2. 정치철학의 두 가지 기능

폭력적으로 타인을 대해 그가 가지는 인간으로서의 존중을 무시하는 일련의 행위를 공적인 영역에서 금지하고 시민들 상호 간의 대화를 가능하게 만드는 것이 가능한가? 가능하다면 그것은 무엇인가? 시민들을 공적인 영역에서 서로를 대화의 대상으로 인식하고 폭력을 지양하게 만드는 토대를 제공하는 것은 무엇인가? 본 연구에서 주목하고자 하는 것은 정치철학의 역할이다. 정치철학은 특정한 정치 공동체의 구성원들이 서로를 대화 가능한 존재로 인식하고 인정하게 만드는 이론적 토대를 제공한다. 하지만, 동시에 정치철학은 특정한 정치 공동체의 구성원들을 상이한 정치철학의 가치관으로 구획하는 기능 또한 수행한다. 이번 장에서는 정치철학이 이러한 두 가지 기능에 주목하고자 한다.

상호적 존재로서의 보편성을 인정하지 않는 행위가 조롱이라는 특정한 형태의 폭력으로 귀결된다면, 손상된 권위를 회복하고 반복적인 폭력을 방지하는 이론적 토대를 제공하는 것은 정치철학이 담당하는 역할이다. 정치철학의 긍정적인 역할 중 하나는 정치철학이 정치의 장소에서 배제된 대화를 되살리고 정당화된 폭력을 다시금 부당한 것으로 판명한다는 것에 있다. 그 과정에서 정치철학은 시민들이 서로를 상호성과 보편성의 주체로 인식할 수 있게끔 돕고, 그들이 정당한 정치적 공동체를 건설할 수 있는 가능성을 제시한다.

정치철학의 이러한 역할이 가능한 이유는 같은 정치철학의 이론적 모델을 공유하는 시민들에게 정치철학이 서로를 상호 제한하는 특정한 원칙과 세부적인 규칙들의 이론적 정당화의 토대를 제공하기 때문이다. 이를 통해 시민들은 그들 간에 존재하는 특정한 원칙과 규칙들을 승인할 수 있게 된다. 새로운 원칙과 규칙이 도출되어도, 기존의 원칙과 규칙에 폐지되어도 이론적 정당화의 토대를 공유하는 시민들은 그러한 생성과 폐지의 과정을 이해하는 이론적 도구를 공유함으로써 이를 납득하게 된다. 이러한 공감의 영역 안에서 시민들이 서로를 개별성과 보편성의 주체로 상호 인식할 수 있게끔 허락하는 일종의 자격 조건(membership)을 공유한다. 자격 조건을 공유하는 이들은 서로를 폭력이 아닌 대화의 주체로 인식한다. 정치철학은 정치공동체의 구성원들이 파괴적인 태도를 통해 자신들의 정치 공동체를 파괴하는 것이 아니라, 그들을 끌어모으고 서로 대화할 수 있는 토대를 제공한다는 점에서 일종의 폭력을 배제하고 대화를 가능케 하는 처방전을 제공하는 것이다.

예를 들어, 토마스 홉스의 정치철학에 등장하는 사회 계약의 당사자들은 모두 개별적인 주체인 동시에 보편적인 계약의 주체로 인식된다. 킴릭카가 적절하게 명명했듯이, 그들은 자연적 동등성을 공유하며 모두 모두 동일한 권리와 권위를 지닌다.[61] 그리고 그들이 만들어낸 사회 계약의 결과는 그들이 계약을 승인했다는 점에서 정당화되며, 계약에 의해 만들어진 법률과 정부의 형태, 권력의 정도 등은 모두 같은 자격조건을 가진 개인들이 만들어낸 특정한 집합적 결정의 결과이다. 이러한 논리는 존 로크나 장 자크 루소의 정치철학에서도 그대로 유지된다. 그들은 공통적으로 시민을 동등한 권리와 권위를 가진 대상으로 간주함으로써 그들이 만들어낸 사회 계약의 정당성을 이끌어낸다.

하지만, 이와 같은 정치철학의 기능이 사회 구성원 모두를 동일한 대화의 권위를 가진 존재로 일반화하지는 못한다. 왜냐하면, 정치철학은 시민을 다양한 정치철학이라는 구획으로 다원화하는 기능 또한 수행하기 때문이다. 정치철학의 고전적인 주제들, 예를 들어 시민들의 기능과 역할, 그리고 정부 기관의 정당성과 그 기능의 설정, 헌법의 내용과 정신, 사회적 자본의 설정과 분배의 문제와 같은 것들에 대한 정치철학의 처방은 하나가 아니다. 시민들은 어느 처방전이 정치철학의 고전적인 주제이자 동시에 자신들이 살아가는 정치 공동체가 중요한 토론의 대상이 되는 주제에 대한 적절한 해법인지에 대한 각기 다른 이해를 가지며, 이러한 이해에 따라 자신을 타자와 구분한다. 특정한 정치철학을 받아들이는 시민들 간에 형성되는 동일성은 그 자체로 그 동일성 외부에 있는 타자를 전제하기 때문이다.[62] 다소 성급하게 정의하자면, 서양 정치의 역사는 정치철학의

61) 윌 킴릭카, "사회계약론의 전통", 한국사회·윤리연구회, *사회계약론 연구*, 철학과 현실사, 1993, 17쪽.

62) 무페는 이와 관련하여 주목할 만한 사항을 다음과 같이 말한다. "모든 동일성이 관계적이며, 모든 동일성의 실존을 위한 전제 조건이 차이를 긍정하는 것, 곧 그 동일성의 '외부'를 구성하는 어떤 '타자'를 지각하는 것임을 이해하면, 항상 집합적 동일성을 다루는 정치가 어째서 '그들'과의 경계짓기를 바로 그 구성을 위한 가능성의 조건으로 요구하는 '우리'의 구성에 관한 것인지를 이해할 수 있다는 것이다." 샹탈 무페, 『경합들』, 난장, 2020, 36쪽.

핵심적인 고전적 주제들에 대한 다양한 처방전이 자신의 효험을 주장하며 경쟁하는 과정이라 부를 만하다. 그들은 자신이 제시하는 고전적 정치철학의 주제들에 대한 해답을 통해 이를 올바른 정치적 해답으로 간주하는 시민들의 동의를 통해 그들만의 정치 공동체를 형성하고, 이에 속하는 사람들은 이를 자격조건으로 하여 그들만의 정치적 실천을 행동으로 옮긴다. 이러한 자격조건을 공유하고 있는 사람들의 정치 공동체는 즉각적으로 자격조건을 공유하고 있지 않은 사람을 특정하며 그들을 자신들의 공동체에서 배제한다. 그리고 그들과 다른 자격조건을 제시하는 정치 공동체는 똑같은 방식으로 사회적 합의의 대상인 정치철학의 고전적 주제들에 대한 그들만의 해법을 공유하며 자신을 타자와 구분한다. 이것이 시민을 다양한 정치철학이라는 구획으로 다원화하는 정치철학의 또 다른 기능이다. 동일한 주제에 대한 다양한 정치철학적 분석과 해석은 이에 적합한 특정한 정치적 행위의 기준을 제시하고, 이는 그 기준에 동의하는 다원적 가치관의 시민을 양성한다. 결과적으로 타인의 지위를 인정하지 않고 그가 마땅히 받아야 할 존중이 무시되는 폭력이 정치철학을 통해 배제된다면, 그 정치철학은 다시금 그 다양한 양상에 따라 다양한 정치적 가치관을 가진 시민들의 조합으로 사회를 분화시키는 것이다. 폭력을 거부하는 것은 다양한 정치철학의 모델이 내릴 수 있는 공통의 처방이지만, 그 거부를 정당화하는 정치철학의 이론적 토대는 다양한 양상을 띤다는 것이다.

하지만, 정치철학이 이것만으로 충분한가? 인간 이성의 자유로운 활동이 정치 공동체 안에 다원적 정치관의 존재를 가능케 했다면, 그걸로 정치 공동체 안에서의 폭력은 추방될 수 있는가? 다원적 정치관을 구성하는 다양한 정치관을 정당화하는 각각의 정치철학이 동일한 정치철학의 처방전을 공유하는 작은 단위의 공동체에서만 기능한다면 그 안에서 일어나는 폭력만이 추방되는 것은 아닌가? 간단하게 말해, 나와 같은 정치철학의 처방전을 유효한 것으로 받아들이지 않는 사람들을 대화의 상대로 인정하지 않고 조롱과 모욕의 폭력성으로 대하는 것을 어떻게 막을 수 있는가?

3. 롤즈가 제시하는 정치철학의 네 가지 역할

정치철학이 폭력을 배제하고 정치 공동체의 구성원들을 동등한 대화의 대상으로 인식할 수 있는 이론적 틀을 제공하는 동시에 정치 공동체의 구성원들을 상이한 정치철학의 가치관으로 구획하는 기능을 수행하는 것이 사실이라면 우리는 정치철학으로부터 기대할 수 있는 것이 구획된 정치적 모델들 간의 갈등과 경쟁의 양상일지 모른다. 그리고 이것이 우리가 정치철학으로부터 기대할 수 있는 것의 전부라면 우리는 앞에서 살펴본 타자의 권리와 존엄을 박탈하는 조롱과 모욕이라는 폭력에 대한 해답을 정치철학 일반에서 찾을 수 없을 것이다. 만약에 정치철학이 이에 대한 해답을 제공할 수 있다면, 그것은 정치철학의 또 다른 기능으로 인한 것이다. 하지만, 이것은 가능성의 영역일 뿐이다. 이 가능성의 영역이 적용 가능한 하나의 처방이 되려면 정치철학의 또 다른 기능이 무엇인지가 구체적으로 명시되어야 하기 때문이다. 다시 말해, 다양한 정치철학의 이론적 체계들이 서로를 폭력적으로 대하지 않게 할 이론적 토대를 제공하는 역할을 담당함에 있어 정치철학이 추가로 발휘하는 기능이 무엇인지가 명시되어야 한다는 것이다. 그 후에 실제로 그 기능이 작동 가능한지가 검토될 것이다. 미국의 철학자 존 롤즈는 이러한 기능을 수행하는 정치철학의 추가적인 기능을 제시하였고, 나는 그 기능이 적용가능한 처방의 역할을 매우 충실히 수행한다고 생각한다. 이번 장에서 나는 그가 제시한 정치철학의 추가적인 기능이 무엇인지를 검토할 것이다. 롤즈가 제시하는 정치철학의 역할은 다음의 네 가지이다. 첫째, 정치철학은 실천적인(practical) 역할을 수행하며, 둘째, 방향 제시(orientation)의 역할을 수행한다. 셋째, 정치철학은 화해(reconciliation)의 역할을 수행하며 넷째, 현실적 유토피아(realistic utopia)를 제시하는 역할을 수행한다.[63] 첫 번째 역할부터 차례대로 살펴보자.

롤즈는 정치철학이 다음과 같은 실천적 역할을 갖는다고 말한다.

[...] 우리는 정치철학의 한 가지 임무가 심각한 논쟁을 야기하는 문제들에 초점을 맞추고 겉보기와 달리 철학적·도덕적 합의를 위한 어떤 근원적인 기반을 찾아낼 수 있는지를 살펴보는 데에 있다고 생각한다. 혹여 그러한 합의의 기반을 찾을 수 없다 하더라도 우리는 아마도 시민들 간의 상호 존중의 토대 위에서 상회 협력

63) 롤즈, 『공정으로서의 정의, 재서술』, 이학사, 2020, 21-27쪽., Rawls, *A Lectures on the History of Political Philosophy.* (cambridge: Harvard University Press, 2008), pp. 10-11.

이 계속 유지될 수 있도록 분열적인 정치적 차이의 뿌리에 있는 철학적·도덕적 견해의 차이를 좁힐 수는 있을 것이다.[64]

앞에서 살펴본 정치철학의 기능이 동일한 철학적·도덕적 세계관을 공유하는 사람 간의 대화의 기반을 형성하고 동시에 그러한 사람들의 존재적 다원성을 구획하는 것이었다면, 롤즈는 정치철학이 실천적인 역할을 통해 존재적 다원성의 주체들, 즉, 독립적으로 구획된 정치철학의 가치관의 주체들이 서로 공유할 수 있는 대화의 자격조건이 무엇인지를 살펴볼 수 있게 한다는 것이다. 특정한 정치철학의 이론적 토대, 즉 특정한 정치적 모델을 믿는 사람들의 공동체는 그들 사이에 통용되는 일종의 자격조건을 가질 것이다. 이 자격조건을 통해 그들은 그들이 대화의 상대로 인식한 사람들을 특정하고, 그들이 가져야 하는 인간으로서의 존엄과 존경을 공동체 구성원 모두에게로 확장한다. 하지만, 롤즈는 특정한 정치철학의 이론적 토대 뒤에 세워진 사람들의 공동체가 제시하는 자격조건이 정말로 그들의 공동체 안에서만 통용되는 것인지를 묻는다. 어쩌면 다양한 정치적 모델들 안에 존재하는 그들 만의 자격조건들 간의 합의와 중첩의 가능성이 있지 않을까? 롤즈는 정치철학이 어쩌면 존재할지도 모르는 다양한 정치적 모델들 간의 합의 가능한 어떤 근원적인 기반, 즉, 서로 다른 정치철학의 이론 토대들이 모두 동의할 수 있는 어떤 원천으로서의 기반을 찾아낼 수 있다고 주장한다. 그리고 이러한 기능이 진정 작동한다면, 예전에는 서로 구분되었던 정치철학의 모델들은 새로 발견한 합의의 근원적 기반을 통해 모델 간의 차이를 해소하고 각기 다른 정치철학의 이론적 토대 위에서 살아가던 시민들의 자격조건을 통일하거나 혹은 그 차이를 줄일 수 있을지도 모른다.

누군가를 조롱의 대상으로 삼은 폭력성이 피해자를 대화의 상대로 간주하지 않고 그들이 마땅히 받아야 할 존엄과 존경을 박탈하는 것이라면, 정치철학은 그들을 어떻게 다시금 대화의 정당한 대상으로 그 권위를 회복할 수 있는지 설명해야 한다는 것을 앞에서 살펴보았다. 하지만, 롤즈가 제시하는 정치철학의 추가적인 기능이 설명되기 이전에는, 다원적 정치철학의 모델의 실존으로 인해 이러한 회복의 가능성은 요원했다. 하지만, 정치철학이 롤즈가 주장하는대로 실천적인 역할을 수행한다면, 특정한 정치적 모델 안에서만 존재하는 자격조건은 자신의 울타리를 넘어설지 모른다. 그리고 그 자격조건은 특정한 정치철학의 울타리 안에서 안전하게 살아가는 사람들이 아닌 타자에게까지 자신들의 자격조건을 확장하여 그들에 대한 인간적인 존엄과 존경도 보호하려 할지 모른다. 물론, 이러한 시도는 지나치게 낙관적인 것일지 모른다. 누군가는 이러한 확장을 가능케 하는 정치철학에 대한 존재적 다원성의 중첩적 원천으로써의 철학적·도덕적 합의의 근원적인 기반에 대한 모색이 용이했던 경우를 인류의 역사에서 찾는 것은 어려운 일이었다는 점을 지적할 수 있다. 더욱이 근원적 기반으로 칭송받는 많은 가치들 자체는 항상 논쟁의 대상이 되기도 했다. 그럼에도 불구하고, 롤즈는 개별적 정치철학의 모델들이 다른 모델과의 합의의 근원적인 기반을 찾으려는 시도가 주는 의미 또한 개별적 가치가 있다는 주장한다. 그러한 시도가 적어도 개별적 정치철학의 모델 간의 차이를 좁혀 서로 간의 갈등을 감소할 수 있다는 것이다. 설사 합의의 근원적 기반에 대한 탐색이 실패하더라도, 우리는 여전히 다원적 정치철학의 모델들 간의 차이를 좁히는 성과를 얻을 수는 있을 것이다.

이와 더불어, 롤즈는 정치철학이 방향 제시(orietation)의 기능을 가진다는 점을 다음과 같이 주장한다.

사람들이 정체로서의 정치·사회제도와, 개인으로서 혹은 가족과 결사체의 구성원으로서 갖는 목적 및 목표가 아니라 역사를 가진 사회–국가–로서 갖는 기본적 목적 및 목표를 사유하는 방식에 정치철학이 기여할 수 있다는 것이다. 게다가 어떤 문명사회든 구성원들은 어떤 정치적 지위–민주주의에서는 평등한 시민의 지위–를 갖는 구성원으로서의 그들 자신을, 그리고 이 지위가 자신들과 사회 세계와의 관계에서 어떻게 영향을 미치는지를 이해할 수 있게 해주는 관점이 필요하다.[65]

롤즈에 의하면, 정치철학은 사회 구성원에게 방향을 제시(orientation)하는 기능을 수행함으로써 사회 안에서 살아가는 다양한 사람들, 즉 다양한 정치철학의 모델로 구획된 영역 안에서 자기들의 삶을 영위하는 사람들이 사회 안에서의 자신의 위치를 숙고하는 것을 돕는다. 방향 제시라는 나침반의 기능을 통해 사람들은 두 가지 세계를 인식하고 그 안에서 자신의 위치를 되돌아본다. 그들은 자신이 속한 정치철학 모델의 세계와 자신의

64) 롤즈, 『공정으로서의 정의, 재서술』, 이학사, 2020, 22쪽
65) 롤즈, 같은 책, 24쪽.

세계와는 다르게 구획된 모델들이 모여 있는 전체로써의 세계를 인식하고, 그 안에서 자신의 위치를 확인한다. 그리고 이를 통해 자신들의 세계와 다른 이들의 세계가 전체로써의 세계 안에서 서로 관계 맺음을 알아차리게 된다. 다시 말해, 사람들에게 자신들이 소속된 정치 세계와 그들이 자신이 속한 구획화된 정치 세계에서 살아가는 동시에, 그것이 모두 모여 공존하는 사회 전체에서도 살아간다는 것을 이해하게 된다는 것이다. 이러한 방향 제시를 통해 우리는 하나의 세계관, 하나의 처방만이 존재했던 세계 안에서 우리가 가졌던 배타적 확신에서부터 스스로를 해방시킨다. 방향 제시를 통해 시민들이 자신이 미처 의식하지 못했던 사회적 규범의 가능성을 보게 하고, 민주적 문화 속에서 경쟁하는 여러 정치철학적 이상을 명료화하게 한다.[66] 시민들은 이러한 기능을 통해 자신의 정치적 판단이 이루어지는 개념적 공간, 즉 자신이 속한 정치적 정치관이 지배하는 세계의 공간을 넓힌다. 그리고, 이를 통해 자신들이 속해 있는 사회를 하나의 전체로 인식하고 그 안에서 자신들이 사회의 장기적인 발전에 기여할 수 있는 바가 무엇인지를 고민하게 만든다.

타인을 조롱의 대상으로 낙인 찍는 행위의 폭력성은 서로를 대화의 동등한 대상으로 간주하지 않는다는 인식을 전제로 한다. 자신이 속해 있는 사회 안에서 자신이 믿고 있는 정치적인 모델이 전체 사회 안에서 위치하는 바를 인식하지 못하는 사람은 자신의 정치적 판단이 이루어지는 개념적 공간을 확장하여 타자를 자신과 동일한 대화의 자격을 가진 사람으로 인식하는 것에 실패한다. 결과적으로 타자의 존엄을 무시하고 그 사람이 받아 마땅한 배려와 존중을 무시하는 폭력성이 뒤따른다. 롤즈에 따르면, 정치철학은 방향 제시의 기능을 통해 자신이 따르는 정치 공동체의 이론적 기반을 검토하고 이를 확장하여, 자신과 자신이 믿고 있는 정치 공동체의 이론적 기반이 더 큰 사회적 공간 안에서 기능하는 하나의 구성 요소라는 점을 확인하게 한다. 이로써, 자신의 정치 공동체가 더 큰 공동체의 장기적인 발전에 기여하는 바가 무엇인지를 탐구하고 이를 추구함으로써 더 큰 공동체의 일원의 기능을 수행하는 것이다.

이와 더불어, 롤즈는 정치철학이 화해(reconciliation)의 기능을 수행한다고 주장하며 이를 다음과 같이 설명한다.

정치철학은 우리 사회와 그 역사에 대해 우리가 느끼는 좌절과 분노를 가라앉히려는 화해의 역할을 할 수 있다. 즉, 사회의 제도들을 철학적 관점에서 올바르게 이해할 때, 그것들이 합리적이며 또한 현재의 합리적인 형태에 이르기까지 그러한 방식으로 발전해 왔다는 점을 보여주는 것이다. 이러한 생각은 헤겔의 잘 알려진 말 가운데 하나인 "우리가 세계를 이성적(rationally)으로 바라보면, 세계 역시 우리를 이성적으로 바라본다"는 표현과 잘 부합한다. 헤겔이 우리에게 추구하는 것은 화해(reconciliation)—Versöhnung—이다. 다시 말해, 우리는 단지 우리의 사회적 세계를 어쩔 수 없이 체념하며 받아들이는 것이 아니라, 그것을 적극적으로 수용하고 긍정해야 한다는 것이다.[67]

롤즈에 의하면 정치철학은, 다양한 정치철학의 모델들이 억측과 편견, 합리적이지 못한 추론을 통해 구성되는 것이 아니라, 이성의 기능의 적극적인 활용을 통해 구성되었다는 점을 드러내는 기능을 가진다. 물론 모든 정치철학의 모델이 이성의 적극적인 활용을 기반으로 형성된 것은 아니다. 스스로를 정치철학이라는 거창한 이름으로 부르는 많은 이념적 모델들은 사실 이성의 적극적인 활용과는 거리가 먼, 편견과 미신, 잘못된 관습과 같은 것의 결과인 경우가 많다.[68] 하지만, 이런 경우에도 정치철학은 그들의 이념적 모델의 비이성적 기반을 드러냄으로써 잘못된 이념적 모델을 신뢰하던 사람들의 믿음을 약화시키고 그들의 이념이 사회 안에서 실현되는 것을 제한하는 기능을 수행한다. 이러한 예외적인 경우가 아닐 때, 우리가 느끼는 좌절과 분노를 가라앉히는 화해의 역할이란 이성의 기능을 통해 다른 방식으로 구성된 다양한 양상의 정치철학의 모델들을 이해하고자 시도할 때 얻게 되는 효과이다. 이성의 기능을 통해 형성된 다양한 정치철학의 모델들로 구성된 우리의 사회적 세계(our social world)는 다양한 정치철학의 모델로 다원화되었지만, 모델들 상호 간의 대화와 소

66) Rosenthal, "Ontology and Political Theory: A Critical Encounter between Rawls and Foucault," *European Journal of Political Theory,* 18, no. 2(2019): 238-258. p. 243

67) 롤즈, 같은 책, 24-26쪽.

68) 일부 정치적 구호는 공적 문제에 대한 논증이나 사실적 판단을 제시하기보다, 이미 형성되어 있는 집단적 적대감과 혐오의 감정적 도식을 호출하고 강화하는 방식으로 작동한다. 캐롤린 엠케는 이를 매우 잘 지적하고 있는데, 그녀는 증오가 개인적이고 우발적인 감정의 분출이 아니라 집단적이며 이데올로기적으로 형성된 것이며, 그것이 작동하기 위해서는 특정한 언어와 이미지, 연상의 고리와 지각의 틀이 선행하여 형성되어 있어야 한다고 주장한다. 카롤린 엠케, 『혐오사회: 증오는 어떻게 전염되고 확산되는가』, 다산초장, 2017, 126쪽.

통을 허용한다. 왜냐하면, 우리는 다양한 정치적 모델들이 이성의 적극적인 기능 하에서 구성된 것을 알기 때문이다. 이로써 우리는 더 이상 나의 것과는 다른 정치철학의 모델과 그로부터 용인되는 다양한 형태의 정치적 행위를 좌절과 분노의 감정으로 대하지 않게 된다. 정치철학이 롤즈의 주장대로 기능한다면, 우리는 우리의 사회적 세계를 구성하는 구성원들이 모두 이성의 기능을 자신의 정치적 삶의 원천으로 사용한다는 것을 이해하게 되기 때문이다. 사회 구성원이 이러한 내용의 상호 이해를 공유하기 때문에, 사회의 구성원 모두는 이러한 합당한 다원주의[69]의 현실을 체념하듯 받아들이는 것이 아니라, 적극적으로 받아들일 수 있게 된다.[70]

이는 롤즈가 이어 제시하는 현실적 유토피아라는 정치철학의 기능과 곧바로 연결된다. 롤즈는 정치철학의 네 번째 기능을 현실적 유토피아(realistic utopia)를 제시하며 이를 다음과 같이 설명한다.

> 네 번째 역할은 앞의 것의 변형이다. 우리는 정치철학이 현실적으로 유토피아적이라고, 즉 실천 가능한 정치적 가능성의 한계를 탐색한다고 여긴다. 우리 사회의 미래에 대한 희망은 사회 세계가 적어도 품위 있는 정치 질서를 허락하며, 따라서 완벽하지는 않더라도 합당하게 정의로운 민주 체제가 가능하다는 믿음에 기초한다. 그래서 우리는 묻는다. 합당하게 우호적이면서도 가능한 역사적 조건, 사회 세계의 법칙과 경향이 허락하는 조건 하에서 정의로운 민주 사회는 어떤 모습일까? 민주적인 문화에서 우리가 아는 정의의 여건이 전제된다면, 그런 사회는 어떤 이상과 원칙을 실현하려고 노력할까? 이 여건은 합당한 다원주의의 사실을 포함한다. 이 조건은 자유로운 민주적 제도하에서는 무한히 지속될 것이기 때문에 영구적이다.[71]

롤즈가 제시한 정치철학의 실천적인 역할이라는 것이 정치 공동체의 구성원들이 서로 다른 정치철학의 모델에 의해 구획되었음에도 불구하고 철학적·도덕적 합의의 어떠한 근원적 토대를 찾을지도 모르며 설사 찾지 못하더라도 서로 간의 견해의 차이를 좁힐 수 있게끔 하는 것이라면, 정치철학은 이와 관련된 또 다른 역할을 가진다. 그 기능은 우리의 합의에 대한 모색이 이성의 충분한 활용을 통해 수행된 것이라면, 어쩌면 우리는 이러한 모색을 통해 적어도 품위 있게 서로를 대할 수 있는 정치 질서, 즉 비록 서로의 의견이 다르더라도 상대방이 믿고 있는 정치적 모델을 존중하며 같은 사회적 세계의 구성원으로 인정할 수 있도록 허용하는 특정한 정치 질서를 만들 수 있다는 희망을 품게 된다는 것이다. 롤즈는 이것을 정치철학이 가지는 현실적 유토피아(realisic utopia)의 역할이라 부른다. 이를 통해 우리는 다양한 정치적 모델들이 서로를 서로 다른 정치적 영역으로 구획한다고 하더라도, 우리는 여전히 서로 다른 정치적 영역 안에서 살아가는 시민들의 사회가 정의로운 민주주의의 형태를 취할 것이라는 유토피아적이긴 하지만 동시에 현실에서 상상할 수 있는 그런 희망을 품게 된다는 것이다. 롤즈는 정치철학이 바로 이러한 이상적인 목표를 추구하는 것을 가능케 하는 특정한 이론적 토대를 제공하며, 이러한 시도는 정치적 모델들의 다원주의를 당연한 사실로 포함한다는 것이다.

이러한 역할을 빗대어 보면 우리는 광주 제일고에 대한 조롱과 모욕을 폭력적인 형태로 내뱉은 특정한 사건에 대한 특별한 교훈을 얻을 수 있다. 정치철학은 특정한 피해자가 받아 마땅한 위로와 치유를 회피하고 그들이 마땅히 받아야 할 처우에서 그들을 배제하는 일련의 폭력성을 금지한다. 하지만, 이러한 기능은 모두가 하나의 합의할 수 있는 어떤 이상을 공유할 때만 가능한 일이다. 광주 제일고에 대한 조롱과 모욕을 가능케 한 이념적 모델이 정치철학으로 불릴 수 있을지 모르겠지만, 역사적 상흔에 고통받는 어떤 지역의 사람들을 경멸하거나 조롱하는 칭호로 부르는 행위가 특정한 정치적 모델이 가진 논리의 결과라면, 정치적 모델의 다원성은 여전히 그들이 자신들과 같은 정치적 모델을 믿는 사람들에게 폭력을 행사하는 것을 방치하게 될 것이다. 하지만, 정치철학이 정치적 다원성의 주체들 모두가 그들이 마땅히 받아야 할 존경과 존중의 혜택을 충분히 받으며 자신의 믿고 있는 정치적 모델의 구획 안에서 살아갈 수 있는 사회가 가능하다는 것을 상상하게 만든다면, 정치적 모델의 다원성이 폭력을 허용하는 것은 가능하지 않게 될 것이며, 광주 제일고에 대한, 더 나아가 광주민주화항쟁에 대한 조롱과 모욕을 가능케 하는 이념적 모델은 현실적 유토피아의 목표를 공유할 수 없는

---

69) 롤즈의 합당한 다원주의는 자유로운 민주사회에서 사람들이 이성을 성실하게 사용하더라도 종교·도덕·철학에 관한 서로 다른 신념을 갖게 된다는 뜻이다. 이런 차이는 무지나 편견 때문만이 아니라, 증거를 평가하고 가치의 우선순위를 정하는 데 합당한 차이, 즉 이성의 기준에서 바라보아도 납득할 수 있는 차이에서 발생한다. 여기에서 '합당한' 사람은 타인을 자유롭고 평등한 시민, 즉 대화를 나눌 수 있는 존엄과 권리를 가진 존재로 인정하고, 공정한 협력의 조건을 받아들이는 사람을 뜻한다. John Rawls, Political Liberalism (New York: Columbia University Press, 1993), §6, "The Idea of a Well-Ordered Society" 참조할 것.

70) 왜냐하면 다른 모델들의 존재는 인간 이성의 적극적인 활용의 결과이고, 학습의 대상이기 때문이다.

71) 롤즈, 『공정으로서의 정의, 재서술』, 이학사, 2020, 26-27쪽.

존재로 간주되어 공적인 영역에서 배제될 것이다. 롤즈가 주목하는 것은 바로 그러한 기능을 정치철학이 담당할 수 있다는 것이다. 물론 이러한 현실주의적 유토피아를 제시하는 정치철학의 역할은 롤즈가 앞에서 제시한 세 가지 역할이 모두 성공적으로 실행되었을 때의 일이다.

4. 정치철학 교육의 목표와 교양교육과의 연관성

지금까지의 논의에 의하면 정치철학의 기능은 크게 두 가지 영역으로 구분된다. 첫 번째 영역은 처음 살펴본 정치철학의 두 기능으로 구성된다. 정치철학은 특정한 정치 공동체의 구성원들이 서로를 대화 가능한 존재로 인식하고 인정하게 만드는 이론적 토대를 제공하는 동시에, 특정한 정치 공동체의 구성원들을 상이한 정치철학의 가치관으로 구획하는 기능 또한 수행한다. 두 번째 영역은 롤즈가 제시한 정치철학의 네 가지 역할으로 구성된다. 이 네 가지 역할은 첫 번째 영역에서 작동하는 정치철학의 두 기능의 한계를 극복하고 조롱과 모욕을 우리의 사회적 세계 안에서 배제할 수 있는 실천적인 기능을 수행한다. 하지만, 지금까지의 논의는 정치철학의 두 가지 영역에서의 기능을 검토했을 뿐이다. 우리는 이 기능을 어떠한 방식으로 교육될 수 있는 지에 대해서는 아직 논의하지 않았다. 본 장에서는 정치철학에 대한 교육이 교양교육의 영역에서 실천되어야 하는 이유를 설명하고자 한다.

두 영역에서의 정치철학의 기능을 충분히 수행하기 위해서 우선하여 요구되는 것은 정치철학의 연구하거나 학습하는 사람들의 역량이다. 그중에서도 중요한 것은 정치철학을 학습하는 사람들의 역량이라고 할 것이다. 이는 학습하는 사람들의 수가 연구하는 사람들을 압도한다는 단순한 사실과 함께 학습하는 사람들 모두가 사회라는 전체 정치 공동체 안에서 정치적 행위를 실천하는 당사자이기 때문이다. [72] 앞에서 살펴보았듯이, 정치철학은 시민이 자신이 옳다고 믿는 정치적 모델을 통해 사회라는 하나의 전체 세계 안에서 행동하게끔 만드는 도구이다. 시민은 자신이 옳다고 믿는 정치적 모델을 통해 사회 안에서 주권자로 행위하는 것이다.

대학에서의 교양교육은 이러한 주권자의 행위를 실천할 수 있는 사람을 양성하는 것을 그 주요한 목표로 삼는다. 따라서, 대학은 정치철학에 관한 교양교육을 담당하여 롤즈가 제시한 정치철학의 다양한 논의를 학생에게 교육하고 그 함의를 동료와 함께 토론하는 기회를 제공함으로써 정치철학의 네 가지 기능을 학생 자신의 정치적 세계 안에서 작동하도록 도와야 한다. 즉, 학생 스스로 자신이 믿고 있는 정치적 모델의 사상적인 기원을 학습하고, 자신이 믿고 있는 정치적 모델이 다른 정치적 모델과 함께 사회 안에서 공존하며, 이상적인 동시에 현실적이기도 한 목표를 이성적인 사고를 통해 타자와 같이 추구할 수 있는 존재로서 자신을 인식하게 도와야 하는 것이다. 그러한 과정에서 타인을 조롱과 모욕의 대상으로 낙인찍고 그들이 마땅히 받아야 하는 존엄과 존경을 박탈하는 이념적 모델을 스스로 배제할 수 있게끔 도와야 한다. 하지만 왜 교양교육이 이러한 정치철학의 교육을 담당해야 하는가? 이러한 역할은 다른 분과 학문이 담당할 수 있는 것이 아닌가? 나는 정치철학의 기능을 온전히 실행할 수 있는 지식인을 양성하는 교육이 교양교육의 차원에서 실시되어야 하는 이유를 판단 대상의 공통성, 전문지식과 규범적 판단의 구별, 학습 기회의 보편성이라는 세 가지 측면에서 주장하고자 한다.

우선, 정치철학에 대한 교양교육은 판단 대상의 공통성이라는 측면에서 세부 전공 과정에서 이루어지는 학습에 비해 배타적인 장점을 가진다. 정치철학은 사회 전체 안에서 발생하는 정치적 주제들에 대한 일종의 처방을 제시한다. 사회 구성원들은 그게 누가 되었건 사회 전체 안에서 발생하는 정치적 주제에 영향을 깊게 받으며, 이러한 영향 하에서 자율적이고 독립적인 주체로서 활동하기 위해 자신이 받아들일 정치철학의 모델과 그 모델이 사회 전체의 정치적 논쟁에서 차지하고 있는 위치를 이해할 필요가 있다. 정치철학에 관한 교육을 통해 이러한 이해에 도달할 필요가 있는 대학생은 특정한 세부 전공에서 학습하는 대학생으로 국한될 수 없다. 정치적 영역에서 발생하는 영향에서 자유롭지 못한 모든 이들은 정치철학에 대한 교육의 대상이 되어야 하며, 이를 수행하는 역할은 대학 구성원 모두를 교육 대상으로 하는 교양교육이 배타적으로 담당해야 한다.

---

72) 롤즈는 정치철학의 대상이 누구를 향하는 지를 다음과 같이 말한다. “정치철학의 청중(audience)은 누구인가? 정치철학은 누구를 대상으로 하는가? 정치철학의 청중은 각 사회의 사회구조와 그 사회가 당면한 시급한 문제들에 따라 달라질 것이므로, 그렇다면 입헌민주주의(constitutional democracy)에서 정치철학의 청중은 누구인가?”, “일반적으로 모든 시민들, 또는 더 정확히 말해 필요한 경우 헌법 개정을 통해서라도, 모든 정치적 문제에 관하여 최종적인 제도적 권위를 투표로 행사하는 시민 전체의 집합체(corporate body)가 그들이다.” Rawls, *Lectures on the History of Political Philosophy,* p. 1.

왜냐하면, 정치적 주체로서 정치적 모델의 집합 안에서 자신의 위치와 역할을 이해하게 하는 정치철학에 대한 교육은 지식인으로서의 능력에 대한 전반적 함양을 목표로 하는 교양교양이 담당할 수밖에 없기 때문이다. 특정한 세부 전공 과목에서 공부하는 대학생들 또한 공통의 판단 대상으로서의 정치 철학의 기능에 익숙해져야 한다.

롤즈가 제시하는 네 가지 정치철학의 효용 중, 판단 대상의 공통성의 측면은 방향 제시의 역할을 충실히 설명한다. 정치철학에 관한 교양교육을 통해 대학생들은 자신이 옳다고 믿는 정치철학의 모델이 다원성의 한 대상이라는 점을 인식한다. 그리고 나와는 다른 정치적 모델을 믿고 있는 사람들의 집합과 내가 믿고 있는 정치적 모델의 집합이 우리의 사회적 세계(our social world)라는 하나의 공통된 대상을 지향하고 있다는 것을 배운다. 교양교육의 핵심적인 기능 중 하나로 소크라테스식 자기검토를 꼽는 마사 누스바움의 입장 또한 방향 제시의 기능을 지지한다고 할 것이다. 누스바움은 소크라테스식의 논증이 민주주의와 정의의 지속적인 추구에 필수적이며, 이 사회를 단순히 경쟁하는 이해 집단들의 장터로 만들 것이 아니라 숙의에 기초한 반성적 민주주의, 진정으로 공동의 이익을 고려하는 민주주의가 기능하는 사회로 만들기 위해서 자신의 믿음에 대해 소크라테스적인 추론 능력을 발휘하는 시민을 배출해야 한다고 주장한다.[73] 정치철학과 관련된 교양교육의 실천은 바로 정치적 모델에 대한 소크라테스적인 추론 능력을 가진 시민을 양성하기 위한 교육으로 기능할 것이다.

정치철학에 관한 교양교육에 대해 검토해야 할 두 번째 측면은 전문지식과 규범적 영역에 속한 가치의 구별에서 찾을 수 있다. 정치철학에 대한 교양교육은 규범성(normativity)[74]의 성격을 띈다. 정치철학은 특정한 대학 전공이 추구하는 세부적인 전문 지식과는 달리, 정치적 영역에서의 서로가 받아들일 수 있는 합리적인 태도와 자세, 그리고 서로 동의할 수 있는 어떤 규칙 같은 사회 구성원 모두가 가져야 할 의무와 같은 규범적 영역에 속한 가치들을 교육한다. 이 과정에서 정치철학에 관한 교양교육을 학습하는 대학생들은 그러한 규범적 영역에 속한 가치들을 학습하고 이 정당한 것인지 여부를 토론을 통해 검토한다.

정치철학에 관한 교양교육이 대학생들이 속한 사회의 규범적 가치들을 탐구한다는 것은 롤즈가 제시한 화해의 역할과 현실적 유토피아의 제시와 직접적인 연관이 있다. 정치철학이 이성의 적극적인 사용을 통해 다양한 정치적 모델들 간의 대화를 가능하게 하고, 이러한 대화를 통해 우리가 어쩌면 모두가 동의할 수 있을 만한 사회의 이상을 같이 추구할 수 있으리라는 현실적 유토피아로의 희망은 그 자체로 사회 구성원 모두가 동의할 만한 특정한 규범적 가치가 존재할 수 있다는 희망을 전제한다. 이러한 희망을 통해 우리는 어쩌면 우리 사회 안에서 조롱과 모욕, 폭력과 차별, 배제와 격리의 행위가 자리잡을 수 없는 환경을 만들 수 있을지 모른다. 왜냐하면, 이러한 행위는 모두 사회 구성원들 모두가 동의할 수 있을지 모르는 일련의 규범적 가치에서 멀리 벗어나 있기 때문이다.

정치철학에 관한 교양교육의 세 번째 검토할 측면은 교양교육의 보편적인 학습 기회이다. 이는 앞서 검토한 첫 번째와 두 번째 측면의 종합적인 면이 있다. 정치철학에 관한 교양교육에 관한 보편적인 학습 기회가 제공되어야 하는 이유는 정치철학에 관한 교양교육이 대학 구성원 모두가 공통으로 판단할 사회라는 대상 안에서 규범적인 가치를 탐구하기 때문이다.[75] 다시 말해, 모두가 교육을 받아야 할 주제에 대한 학습이 이루어져야 하며, 이를 수행할 수 있는 교육 영역이 교양교육이라는 것이다. 이러한 점에서 정치철학에 관한 교양교육에 대한 보편적인 학습 기회의 제공이 정당화된다. 대학생 모두가 공통의 대상을 지향하며 그 지향을 통해 특정한 규범적 가치를 추구한다면 그것에 대해 학습할 기회를 보편적으로 제공해야 함은 당연한 일이기 때문이다.

---

73) 마사 누스바움, 『인간성 수업』, 영신사, 2018, 44-45쪽.

74) 나는 규범성(normativity)을 한정적인 의미로 좁혀 해석한다. 규범성이란 특정한 사회가 역사와 문화적 배경을 통해 일반적으로 받아들이고 있는 일련의 명령들을 뜻한다. 이는 희랍철학에서부터 제기된 퓌시스(φύσις)와 노모스(νόμος)의 구분에서 노모스에 가까운 의미라고 생각하면 좋을 것 같다. 노모스는 사물의 타고난 본성을 주로 뜻하는 퓌시스와 달리 공동체가 정하고 받아들인 기준, 혹은 관습, 제도, 법을 일반적으로 뜻한다. 롤즈는 규범성을 퓌시스의 차원에서 받아들이지는 않는다. 그렇다고 순수하게 노모스적인 측면에서 받아들이는 것도 아니다. 그에게 규범성이란 특정한 사회적 규범이 어떤 원칙에 의해 정당화 되었는가에 대한 검토를 통해 부여될 수 있는 그 무엇이다. 그런 의미에서 규범성은 정당한 원칙과 절차에 의해 충분히 검토된 노모스라고 해석하는 것이 적당할 것이다.

75) 존 듀이는 민주주의와 교육의 역할을 논의하며 민주주의가 단순한 정부의 형태 이상을 뜻하며, 그것은 무엇보다도 함께 살아가는 방식이며 공동으로 소통되는 경험의 방식이라는 점을 지적한다. 그리고 이를 위한 교육이라는 지적 기회가 모든 사람에게 대체로 공정하고 쉽게 접근 가능하도록 보장되어야 한다고 주장한다. John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (Gorham: Myers Education Press, 2018), pp. 92-94.

이러한 기능은 분과 학문을 전문적으로 교육시키는 개별 학과에게 맡겨지기 어렵다. 대학생 전체를 대상으로 교육의 문이 열려있는 교양교육이야말로 보편적 학습 기회를 제공해주는 이상적인 통로이다. 이러한 보편적 학습의 기회 제공을 통해 대학생들은 롤즈가 제시한 네 가지 정치철학의 역할을 모두 체험한다. 정치철학에 관한 교양교육을 통해 대학생들은 다양한 정치철학의 모델의 존재가 당연한 다원주의의 실존적인 상태라는 것과 그 안에서 자신이 옳다고 생각하는 정치철학의 모델이 무엇인지, 그리고 그 모델을 믿으면서 광주 배제고등학생에 대한 조롱과 모욕의 행위처럼 타자를 폭력의 대상으로 여기지 않고 이성을 통한 대화의 상대로 인식하며, 이 사회를 이상적인 목표를 추구할 수 있는 협력의 공동체로 희망할 수 있게 된다. 이는 정치철학의 실천적 역할과 방향제시의 역할, 화해의 역할, 현실적 유토피아의 역할을 모두 포함하는 것으로 보는 것이 타당할 것이다.

참고문헌

Aristotle. (2024). 정치학 (김재홍 번역). 그린비.
Dewey, John. (2018). Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. Myeres Education Press.
Emcke, Carolin. (2017). 혐오사회: 증오는 어떻게 전염되고 확산되는가 (정지인 번역). 다산초당.
Galtung, Johan. (1969). Violence, Peace, and Peace Research, Journal of Peace Research 6, no. 3.
Garver, Newton. (1968). What Violence Is, The Nation 206, no. 26.
Kant, Immanuel. (1991). The Metaphysics of Moral (Mary Gregor, Trans.). Cambridge University Press Press.
Kymlicka, Will. (1993). 사회계약론의 전통, 사회계약론 연구. 철학과 현실사.
Margalit, Avishia. (1996). The Decent Society (trans. Naomi Goldblum). Harvard University Press.
Mouffe, Chantal. (2020). 경합들 (서정연 번역). 난장.
Nussbaum, Martha. (2018). 인간성 수업 (정영목 번역). 영신사.
Rawls, John. (1993). Political Liberalism. Columbia University Press.
Rawls, John. (2008). A Lectures on the History of Political Philosophy. Harvard University Press.
Rawls, John. (2020). 공정으로서의 정의, 재서술 (김주희 번역). 이학사.
Rosenthal, Irena. (2019). Ontology and political theory. A critical encounter between Rawls and Foucault, European Journal of Political Theory, Vol. 18(2).
Stohr, Karen. (2022). Choosing Freedom: A Kantian Guide to Life. Oxford University Press.

세션 I 토론 5

「합당한 다원주의의 현실과 철학 교양교육의 목적」에 대한 논평

양 선 건(중앙대학교)

박준웅 교수(이하 발표자)는 현대 민주사회에서 심화되는 조롱과 모욕, 혐오와 배제의 문제를 정치철학의 관점에서 분석하고, 이를 극복하기 위한 실천적 대안으로서 교양교육의 필요성을 입증한다. 최근 논란이 된 역사적 상흔에 대한 조롱 사건을 출발점으로 삼아 타자를 대화와 존엄의 주체에서 배제하는 폭력의 기제를 진단하고, 아리스토텔레스와 아렌트의 정치 개념을 바탕으로 정치가 언어와 숙의를 통한 공존의 행위임을 밝힌다. 나아가 롤즈가 제시한 정치철학의 네 가지 역할(실천적 역할, 방향 설정, 화해, 현실적 유토피아)을 중심으로 정치철학이 시민 간 상호 존엄성을 정당화하는 동시에 경계를 설정하는 기능을 수행함을 지적하며, 정치철학 교양교육이 합당한 다원주의 사회의 시민적 역량을 함양하는 데 기여함을 논증한다.

본 발표문은 정치철학을 추상적 이론에 가두지 않고 인정과 존중, 갈등 해결이라는 현실적 윤리 문제 및 대학 교양교육의 실천적 목적과 유기적으로 연결했다는 점에서 뛰어난 학술적 의의를 지닌다. 초고 단계임에도 한국 대학 교양교육이 다루어야 할 근본적 과제를 제시해 주신 발표자께 깊이 감사드리며, 몇 가지 핵심 질의로 논평을 대신하고자 한다.

1. 조롱과 모욕의 폭력성 조건과 매체적 특성

발표자는 역사적 상처에 대한 조롱을 타인의 동등한 존엄성을 부정하는 상호 인정의 상실이자 폭력의 한 형태로 이해한다. 그렇다면 발표자는 조롱과 모욕 자체를 폭력의 직접적 형태로 보는지, 아니면 폭력이 발생할 수 있는 환경을 조성하는 간접적 조건으로 파악하는지 궁금하다. 또한 이를 판단할 때 행위자의 의도, 피해자의 모욕감, 역사적 맥락 중 무엇을 핵심 기준으로 삼아야 하는가? 특히 온라인 커뮤니티의 밈 문화와 결합되어 타인의 고통이 가볍게 소비될 때, 이러한 행위의 폭력성은 의도와 무관하게 규정될 수 있는가? 아울러 정치철학적 접근 외에 디지털 매체 특성 및 집단 심리에 대한 교육적 보완이 필요한지에 대해 고견을 청해 듣고자 한다.

2. 정치철학의 경계 설정 기능과 '합당한 다원주의'의 양립

발표자는 정치철학이 대화를 정당화하는 동시에 특정 입장을 배제하는 경계 설정 기능도 수행한다고 분석한다. 그러나 특정 입장을 '합당함'으로 승인하고 배제하는 과정에서 형성되는 새로운 경계는 기득권 담론을 정당화하거나 소수의 목소리를 억압하는 또 다른 배제로 변질될 위험이 있다. 이러한 경계 형성의 위험을 규범적으로 어떻게 통제해야 하는가? 또한 발표자가 구상하는 '합당한 다원주의'는 단순한 상호 용인 상태(modus vivendi)인가, 아니면 공통의 규범적 원칙에 동의하는 상태인가? 정치철학의 경계 설정 기능과 통합 기능이 본질적으로 어떻게 양립할 수 있는지 구체적 설명을 청한다.

3. '합당함'의 판별 기준과 존엄성 부인 관점의 배제·조정 원칙

발표자는 엠케와 롤즈의 논의를 바탕으로 타인의 존엄성을 부인하는 관점을 '현실적 유토피아'에서 배제할 수 있음을 시사한다. 그렇다면 발표자가 입각하는 '불합당성'의 철학적 판별 기준은 무엇인가? 특히 집단적 혐오에 기반한 비타협적 입장과 권리의 적용 범위를 둘러싼 합당한 이견을 구별하는 잣대는 무엇인가? 이 기준이 롤즈의 텍스트에서 도출된 것인지 발표자의 독자적 원칙인지 명확히 밝혀주기 바라며, 불합당한 견해 자체를 비판·배제하는 것과 그 견해를 품은 사람을 대화 주체로 존중하는 문제를 교양교육 현장에서 어떻게 조율할 수 있는지 답변을 듣고자 한다.

4. 롤즈의 네 가지 역할 간 서사적 관계와 교육 현장 적용

발표자는 롤즈 정치철학의 네 가지 역할을 교양교육의 목적과 연결한다. 그렇다면 발표자는 이 역할들을 병렬적·독립적 기능으로 파악하는가, 아니면 '실천적 문제 인식'에서 출발하여 '방향 설정'과 '화해'를 거쳐 '현실적 유토피아'를 상상하는 단계적·선순환적 서사 과정으로 이해하는가? 나아가 실제 교양교육 현장에서 이 네 가지 역할을 수업 목표, 토론 활동, 평가 기준 등에 어떻게 구체화할 수 있는지, 그리고 오늘날 대학 교양교육에서 가장 우선시되어야 할 역할과 그 이유는 무엇인지에 대해 견해를 청한다.

5. 역사적 상처에 대한 화해의 조건과 비판적 성찰·안정성의 조화

역사적 폭력이 개입된 갈등은 책임 구조가 비대칭적이며, 소크라테스적 비판적 성찰은 롤즈적 사회적 안정성 및 기존 제도의 합리적 수용과 긴장을 형성한다. 그렇다면 발표자의 '화해'는 단순한 관점 이해를 넘어 책임 인정과 피해 회복 및 정의 실현까지 포함하는가? 특히 역사적 상처를 조롱할 때 피해자 존엄 보호라는 정의의 요구와 대화 가능성 유지라는 화해의 요구 사이의 긴장을 어떻게 조정해야 하는가? 기존 질서에 대한 비판이 정당한 화해의 조건이 되도록, 교양교육이 '부당한 질서에 대한 비판'과 '공통 규범의 합리적 수용'을 함께 가르칠 수 있는 규범적 원칙은 무엇인가?

6. 규범적 목표와 학습자 사상적 자율성의 조화 및 내면화 방안

존엄성 존중이라는 규범적 목표는 필수적이지만, 실제 교육 환경에서 주입식 도덕론이나 사상적 강요로 받아들여질 위험이 있다. 발표자는 학습자가 기존 정치적 관점에 질문하고 독자적 판단을 형성할 사상적 자율성을 어떻게 보장할 수 있다고 보는가? 학습자가 교수나 다수의 견해에 동의하지 않더라도 합리적 근거로 이의를 제기할 때, 이를 교육적 성공으로 평가할 철학적 잣대는 무엇인가? 나아가 규범적 가치가 관념에 머물지 않고 실천적 역량으로 내면화되도록 돕는 핵심 교수법(토론·사례 분석 등), 평가 기준, 그리고 이를 뒷받침할 대학 내 제도적 조건은 무엇인지 궁금하다.

7. 정치철학 교양교육의 실질적 효과 확인 및 구체적 평가 방안

철학적 개념을 이해하는 지적 능력과 갈등 상황에서 타인을 존중하며 대화하는 실천적 능력은 일치하지 않을 수 있다. 발표자는 합당한 다원주의 실현을 위해 실제 수업을 어떠한 교수법으로 구성해야 한다고 보는가? 민감한 쟁점을 다룰 때 토론이 편견을 강화하거나 소수 의견을 위축시키는 부작용을 예방하며 롤즈의 네 가지 역할을 구현할 교육 모형은 무엇인가? 나아가 논리적 논증 능력, 관점 이해도, 비판적 태도, 대화 능력 중 무엇을 주요 성과 지표로 삼아야 하며, 이러한 변화가 일상적 시민성으로 내면화되었음을 확인할 다각적·장기적 평가 방식에 대해 종합적인 답변을 청해 듣고자 한다.

이러한 논의를 통해 발표문이 제시한 정치철학의 뛰어난 이론적 가능성이 오늘날의 엄혹한 사회적 갈등 현장과 대학 교양교육의 실제에 더욱 구체적이고 유기적으로 연결되기를 기대한다. 깊이 있는 문제의식과 통찰을 공유해 주신 발표자의 노고와 귀한 발표에 다시 한 번 깊은 감사의 말씀을 전한다.

세션 Ⅱ

대학의 현실과 교양교육

좌장 | 조의행(서울신학대학교)
김지연(인제대학교)

세션 II | 발표 1

K-Culture와 교양 교육

- 서울대학교 '창의적 사고와 표현' 운영 사례

김 광 식(서울대학교)

"모든 문화는 [인간을] 가축으로 길들이려 한다. 이것은 인류의 퇴보다."
- 니체, 『도덕의 계보』

1. 들어가며

BTS의 정신은 자유다. BTS는 자유를 억압하는 모든 강요와 편견을 막아내는 '방탄'소년단이다. 현대철학의 정신도 자유다. 현대철학은 자유를 억압하는 모든 생각과 믿음을 막아내는 '방탄'소년단이다. BTS의 노래와 현대철학은 서로를 비추는 거울 같다.

너무나 달콤하지만 치명적인 자유의 유혹과 방황을 노래하는 「피 땀 눈물」은 춤추는 별을 낳으려면 혼돈을 지녀야 한다고 이야기하는 초인의 철학과 니체를 만난다. 자유는 선과 악을 넘나드는 저주받은 은총이다. 슬퍼도 기쁜 척, 아파도 강한 척, 네가 좋아하는 나로 변한 나를 노래하는 「Fake Love」는 우리가 다른 사람의 욕망을 욕망한다고 이야기하는 욕망의 철학과 라캉을 만난다. 자유는 내가 좋아하는 내가 되려는 욕망이다.

우리의 행복을 위해 너희를 차디찬 겨울 속에 가둔 우리가 밉다며 봄날이 오길 노래하는 「봄날」은 정의롭지 않은 행복의 가벼움을 이야기하는 정의의 철학과 롤스를 만난다. 자유는 나를 넘어서는 정의다. 이카루스의 날개로 태양이 아닌 너에게로 갈 것이라 노래하는 「작은 것들을 위한 시」는 거창한 진리가 아닌 너의 고통으로 다가가 연대하자고 이야기하는 아이러니의 철학과 로티를 만난다. 자유는 고통에 손 내미는 작은 연대다.

이 교과목은 '자유'라는 주제로 BTS의 노래와 현대철학을 탐구한다. 감히 'BTS의 철학'을 시도하지 않는다. BTS와 철학의 만남을 엿볼 뿐이다. BTS의 노래와 현대철학으로 자유를 위해 알을 깨고 날아오르려는 이의 외롭고 고귀한 날갯짓을 돕고자 한다. 'BTS vs 철학', 자유를 위한 철학 콘서트에 초대하고자 한다. 아울러 철학을 바탕으로 K-POP 노랫말을 비평하고 스스로 K-Pop 노랫말을 만들고 비평한다. 이를 통해 K-Culture의 철학적 깊이를 더하는 철학적인 창의적 능력을 기른다.

먼저 수업 목표와 구성을 살펴본다. 두 번째로 BTS의 노래와 현대철학을 통해 '자유'에 대한 생각의 깊이와 폭을 늘리는 활동을 살펴본다. 세 번째로 철학을 바탕으로 K-Pop 노랫말을 비평하거나 노랫말을 만들고 비평하기를 통해 학술적 능력에 바탕을 둔 깊이 있는 문화 창작과 비평 능력을 기르고 K-Culture의 철학적 깊이를 더하는 창의적 활동을 살펴본다.

2. 수업 목표와 구성

수업 목표는 다음과 같다.

첫째, BTS의 노래와 현대철학을 통해 '자유'에 대한 생각의 깊이와 폭을 늘린다.
둘째, 철학을 바탕으로 K-POP 노랫말 비평하기를 통해 학술적 능력에 바탕을 둔 깊이 있는 문화비평의 능력을 기른다.
셋째, 철학을 바탕으로 K-POP 노랫말 만들고 비평하기를 통해 학술적 능력에 바탕을 둔 깊이 있는 문화 창작과 비평 능력을 기른다.
넷째, 이를 통해 K-CULTURE의 철학적 깊이를 더하는 철학적인 창의적 능력을 기른다.

수업 구성은 다음과 같다.

교재 읽기 및 토론 활동과 과제 활동을 수업마다 번갈아 한다. 학기 말에 발표를 학교 소극장에서 공연으로 한다. 교재 읽기 및 토론 활동은 교재의 12개 트랙을 교재 순서에 따라 진행한다. 과제 활동은 수업에서 진행하고, 철학을 바탕으로 K-POP 노랫말을 비평하는 과제를 먼저하고, 이어서 철학을 바탕으로 K-POP 노랫말을 만들고 비평하는 과제를 한다. 첫 번째 과제는 비평하기, PPT 만들기, 발표하고 토론하기로 나누어 발표와 토론 두 차례를 포함하여 총 네 차례에 걸쳐 진행하고, 두 번째 과제는 창작하기, 비평하기, PPT 만들기, 발표하고 토론하기로 나누어 발표와 토론 네 차례를 포함하여 총 일곱 차례에 걸쳐 진행한다.

3. BTS와 철학하기

이 교과목의 주교재는 『BTS와 철학하기』 다. 주교재를 함께 읽고 토론한다. 무엇보다 BTS의 노래와 현대 철학을 통해 '자유'에 대한 생각의 깊이와 폭을 늘리는 활동이다. 아울러 K-POP의 노랫말을 철학적으로 비평하는 본보기를 함께 살펴보는 활동이다. 활동은 뮤직비디오를 함께 보고, 교재를 함께 읽고 토론하는 방식으로 진행한다. 교재는 돌아가며 함께 읽는다. 토론은 중간중간에 주제를 찾아서 한다. 교재는 트랙(장)마다 다음과 같이 구성되어 있다.

먼저 주제를 찾고 그 주제와 관련하여 노래의 핵심 노랫말과 열쇳말을 찾아, 그 열쇳말로 노랫말을 풀이한다.[76] 두 번째로 노래의 핵심 메시지를 대중이 흥미를 가지고 쉽게 이해할 수 있도록 노래의 주제를 잘 보여주는 소설이나 영화를 바탕으로 BTS가 노래로 전하고자 하는 메시지를 살펴본다.[77] 세 번째로 노래에 담긴 메시지를 잘 보여주는 철학을 살펴본다.[78] 마지막으로 지금까지 주제와 관련하여 살펴본 노래와 철학의 핵심 메시지를 간추리고, 대중에게 익숙한 우화나 동화, 성서 등으로 마무리한다.[79] 첫 트랙인 "BTS vs 니체 – '피 땀 눈물'과 초인의 철학"을 바탕으로 구체적으로 어떻게 진행되는지를 살펴보자.

이 트랙은 '제1악장 더는 도망갈 수조차 없어 니가 너무 달콤해', '제2악장 춤추는 별을 낳으려면 혼돈을 지녀야 한다', '제3악장 독이 든 성배 vs 선악의 저편'으로 이루어져 있다. 제1악장이다. 「피 땀 눈물」의 노랫말로 시작한다.

피 땀 눈물

내 피 땀 눈물 내 마지막 춤을 / 다 가져가 가 / 내 피 땀 눈물 내 차가운 숨을/ 다 가져가 가 / 내 피 땀 눈물 / 내 피 땀 눈물도 / 내 몸 마음 영혼도 / 너의 것인 걸 잘 알고 있어 / 이건 나를 벌 받게 할 주문 / Peaches and cream / Sweeter than sweet / Chocolate cheeks / and chocolate wings / But 너의 날개는

76) 이 교재에서 다루는 BTS의 노래는 다음과 같다. BTS. (2014). 등골브레이커. Skool Luv Affair. [앨범]. BTS. (2017). 봄날. You Never Walk Alone. YG Plus. [앨범]. BTS. (2016). 불타오르네. 화양연화 Young Forever. YG Plus. [앨범]. BTS. (2014). 상남자. Skool Luv Affair. YG Plus. [앨범]. BTS. (2019). 작은 것들을 위한 시. Map of The Soul: Persona. YG Plus. [앨범]. BTS. (2015). 쩔어. 화양연화 pt. 1. YG Plus. [앨범]. BTS. (2016). 피 땀 눈물. Wings. YG Plus. [앨범]. BTS. (2016). Am I Wrong. Wings. YG Plus. [앨범]. BTS. (2020). Dynamite. Dynamite. YG Plus. [앨범]. BTS. (2018). Fake Love. Love Yourself 轉 'Tear'. YG Plus. [앨범]. BTS. (2020). ON. Map of The Soul: 7. YG Plus. [앨범]. BTS. (2013). We On. O!RUL8,2?. YG Plus. [앨범]

77) 이 교재에서 다루는 소설이나 영화는 다음과 같다. 헤르만 헤세. (2009). 데미안. 민음사. 로브 라이너. (2007). 버킷 리스트(The Bucket List). [영화]. 어니스트 헤밍웨이. (2012). 노인과 바다. 민음사. F. 스콧 피츠제럴드. (2009). 위대한 개츠비. 민음사. 린 램지. (2011). 케빈에 대하여(We Need to Talk About Kevin). [영화]. 헤르만 헤세. (2009). 수레바퀴 아래서. 민음사. 릴리 워쇼스키, 라나 워쇼스키. (1999). 매트릭스(The Matrix). [영화]. 제롬 데이비드 샐린저. (2023). 호밀밭의 파수꾼. 민음사. 어슐러 크로버 르 귄. (2014). 오멜라스를 떠나는 사람들(The Ones Who Walk Away from Omelas). 바람의 열두 방향(The Wind's Twelve Quarters). 시공사. 테드 창. (2016). 당신 인생의 이야기. 엘리. 서머싯 몸. (2000). 달과 6펜스(The Moon and Sixpence). 민음사. 존 캐머런 미첼. (2001). 헤드윅(Hedwig and the Angry Inch). [영화].

78) 이 교재에서 다루는 철학은 다음과 같다. 니체, F. (2011). 차라투스트라는 이렇게 말했다. 책세상. 하이데거, M. (2025). 존재와 시간. 까치. 프롬, E. (2020). 소유냐 존재냐. 까치. 하버마스, J. (2006). 의사소통행위이론. 나남. 라캉, J. (2019). 에크리. 새물결. 들뢰즈, G., 가타리, F. (2003). 천개의 고원, 새물결. 보드리야르, J. (2015). 소비의 사회. 문예출판사. 데리다, J. (2010). 그라마톨로지. 민음사. 롤스, J. (2003). 정의론. 이학사. 로티, R. (2020). 우연성, 아이러니, 연대. 사월의 책. 쿤, Th. (2013). 과학혁명의 구조. 까치. 버틀러, J. (2024). 젠더 트러블. 문학동네.

79) 이 교재에서 다루는 우화나 동화, 성서 등은 다음과 같다. 대한성서공회. (2001). 성경전서. 토머스 불핀치. (2025). 그리스 로마 신화. 브라운힐. 정유리. (2015). 거꾸로만 하는 청개구리. 키움북스. 임정진. (2007). 혹부리 영감. 비룡소. 그림형제. (2021). 백설공주. 인디고. 이솝. (2020). 이솝우화 전집. 현대지성. 조너선 스위프트. (2025). 걸리버 여행기. 문예출판사.

악마의 것 / 너의 그 sweet 앞엔 bitter bitter

Kiss me 아파도 돼 어서 날 조여줘 / 더 이상 아플 수도 없게 / Baby 취해도 돼 이제 널 들이켜 / 목 깊숙이 너란 위스키 / 내 피 땀 눈물 내 마지막 춤을 / 다 가져가 가 / 내 피 땀 눈물 내 차가운 숨을 / 다 가져가 가 / 원해 많이 많이 많이 많이 / 원해 많이 많이 많이 많이 많이 많이 / 원해 많이 많이 많이 많이 / 원해 많이 많이 많이 많이 많이 많이 / 아파도 돼 날 묶어줘 내가 도망칠 수 없게 / 꽉 쥐고 날 흔들어줘 내가 정신 못 차리게

Kiss me on the lips lips 둘만의 비밀 / 너란 감옥에 중독돼 깊이 / 니가 아닌 다른 사람 섬기지 못해 / 알면서도 삼켜버린 독이 든 성배 / 내 피 땀 눈물 내 마지막 춤을 / 다 가져가 가 / 내 피 땀 눈물 내 차가운 숨을 / 다 가져가 가 / 원해 많이 많이 많이 많이 / 원해 많이 많이 많이 많이 많이 많이 / 원해 많이 많이 많이 많이 / 원해 많이 많이 많이 많이 많이 많이 / 나를 부드럽게 죽여줘 / 너의 손길로 눈 감겨줘 / 어차피 거부할 수조차 없어 / 더는 도망갈 수조차 없어 / 니가 너무 달콤해 너무 달콤해 / 너무 달콤해서 / 내 피 땀 눈물 / 내 피 땀 눈물

이 노래에서 '자유'를 주제로 찾고, "더는 도망갈 수조차 없어. 니가 너무 달콤해"를 핵심 노랫말로, '사랑의 유혹 또는 자유의 유혹'을 열쇳말로 삼아 노랫말을 다음과 같이 풀어본다.

사랑이나 자유의 유혹은 초콜릿 뺨과 날개를 지닌 악마처럼 위험천만하고 치명적이어서 너무나 쓰고 아프지만 부드러운 복숭아와 크림, 초콜릿처럼 너무나 달콤해서 입술에 입 맞추고 위험을 알면서도 삼켜버린다. 사랑이나 자유의 유혹은 독이 든 성배에 담긴 매혹적인 위스키처럼 위험한 걸 알면서도 더 이상 아플 수도 없게 날 조여도 될 만큼 많이 많이 많이 원해 목 깊숙이 들이켠다.
사랑이나 자유의 유혹은 둘만의 비밀에 갇혀 다른 이를 섬기지 못하게 하며 서로에게 취하고 중독되어 감옥에 갇힌 듯 날 묶어 내가 더는 도망칠 수 없게, 어차피 거부할 수조차 없게 꽉 쥐고 날 흔들어 정신 못 차리게 한다. 사랑이나 자유의 유혹은 성장을 위해 나를 벌받게 하는 주문과 같아서 내 피 땀 눈물, 내 몸 마음 영혼까지, 내 마지막 춤과 내 차가운 숨까지도 다 바치게 한다.
마침내 사랑이나 자유의 유혹은 나를 부드럽게 죽여주길, 악마의 손길로 눈감겨주길 원하게 한다. 사랑이나 자유의 유혹은 우리를 방황하게 하며 파괴하거나 성장시킨다. 아니, 방황하게 하고 파괴하여 성장하게 한다.

'사랑이나 자유의 유혹은'이라는 열쇳말만 덧붙였을 뿐인데 노랫말이 '자유'라는 주제로 이해하기 쉽게 풀이된다. 이제 노래의 핵심 메시지를 대중이 흥미를 가지고 쉽게 이해할 수 있도록 노래의 주제를 잘 보여주는 헤르만 헤세의 『데미안』이라는 소설을 바탕으로 BTS가 노래로 전하고자 하는 메시지를 살펴본다.[80] 무엇보다 그 소설의 가장 유명한 다음 문장을 중심으로 살펴본다.

새는 알에서 나오려고 싸운다. 알은 곧 세계다. 태어나려고 하는 자는 하나의 세계를 파괴해야만 한다. 그 새는 신을 향해 날아간다. 그 신의 이름은 아브락사스다

– 헤세, 『데미안』

이 문장을 성장과 방황이라는 열쇳말로 풀어본다. 부모나 세상에 더 이상 의존하지 않고 내 삶의 온전한 주인이 되는 것, 그래서 주어진 선과 악의 틀에 갇히지 않고 '선과 악의 저편'에서 나만의 세상을 창조하는 창조자, 아브락사스가 되는 것이 성장이며, 그러한 성장을 위해 주어진 세계를 파괴하는 것, 주어진 생각의 틀이

80) BTS의 「피 땀 눈물」은 앨범 『WINGS』의 타이틀곡이다. 『WINGS』는 "난생처음 유혹과 마주해 고민하고 갈등하는 청소년들의 노래"이며 "멤버들의 자전적 이야기"가 담겨있다. BTS는 『WINGS』를 헤르만 헤세의 소설 『데미안』을 모티브로 삼아 제작했다고 밝혔다. 앨범 제목 『WINGS』는 알을 깨고 비상하는 새의 날갯짓을 상징한다. "고통과 환희를 반복하는 일곱 소년들의 모습은" 『데미안』의 유명한 상징인 "알에서 깨어나 날아오르려는 새들의 날갯짓"을 연상하게 한다. 타이틀곡 「피 땀 눈물」의 뮤직비디오에도 『데미안』의 세계관을 상징하는 내용이 곳곳에 담겨 있다. 선과 악의 대비를 보여주는 조각상, 타락과 추락의 이미지를 나타내는 그림 「반란 천사의 몰락」과 「이카루스를 위한 탄식」, RM이 마시는 '독이 든 성배' 같은 압생트, 뷔가 그림 「이카루스의 추락이 있는 풍경」으로 추락하는 장면, 진이 유혹에 빠져 검은 날개를 펼친 반란 천사에게 키스하는 장면 등 수많은 상징이 곳곳에 숨어 있다. 「피 땀 눈물」은 이렇듯 성장 과정에서 마주하는 "거부할 수 없는 유혹에 빠진 소년의 혼란스러운 마음"을 노래한다.

나 규범을 의심하고 넘어서는 것이 방황이다. 주어진 세계의 규범에 순종하는 삶이 아벨의 삶이며, 그것을 의심하고 넘어서는 삶이 카인의 삶이다. 주어진 아버지의 세계인 아벨의 세계를 파괴해야 나만의 세계를 창조하는 자유로운 카인의 삶을 살 수 있다. 창조의 신 크로노스가 아버지 우라노스를 거세하고, 그 아들 제우스가 아버지 크로노스를 제거하는 부친 살해야말로 창조 신화의 영원한 상징임을 확인한다. 알 속에서 사는 아벨의 삶을 살 것인지, 알을 깨고 나오는 카인의 삶을 살 것인지를 주제로 토론을 하는 것으로 제1악장을 마무리한다.

제2악장이다. 「띠 땀 눈물」 뮤직비디오 마지막에 나오는 다음과 같은 니체의 말로 시작한다.

Man muss noch Chaos in sich haben,
um einen tanzenden Stern gebaeren zu koennen!
– 니체, 『차라투스트라는 이렇게 말했다』

"춤추는 별을 낳으려면 혼돈을 지녀야 한다!"라는 뜻이다. 이 말이 니체의 초인철학에서 어떤 의미를 지니는지를 초인, 자기 부정과 자기 긍정, 시기심과 자긍심이라는 열쇳말로 살펴본다. 춤추는 별을 낳는다는 것은 틀에 얽매이려는 자기 자신을 넘어서는 자유로운 영혼을 지닌 초인을 창조하는 것을 뜻한다. 초인을 창조하려면 자기를 넘어서야 하며, 자기를 넘어서려면 자기의 가치관을 넘어서야 하므로 가치관의 혼돈, 아노미 상태에 빠질 수밖에 없다.

자기 넘어섬은 넘어서는 주체와 넘어서지는 대상이 같다. 넘어서지는 존재는 부정되어 내려가고, 넘어서는 존재는 긍정되어 올라간다. 자기 넘어섬은 자기를 부정하는 동시에 자기를 긍정하는 것이고, 자기를 내리는 동시에 자기를 올리는 것이다. 자기를 부정해 자기를 긍정하는 것이고, 자기를 내려 자기를 올리는 것이다. 상승을 위한 몰락이고, 창조를 위한 파괴다. 창조를 위한 파괴만큼 위험천만하고 달콤한 모험은 없다. 내 피 땀 눈물 내 마지막 춤을 다 가져가도 좋을 만큼.

이 자기 부정은 자기 긍정을 낳는 자기 부정이지 타자 부정을 낳는 자기 부정이 아니다. 시기심이 몸에 밴 이는 자기를 긍정하지 못하고 부정한다. 그래서 그의 시선은 늘 밖으로 향하며 노예의 태도로 살아간다. 그의 눈에는 자기보다 뛰어난 다른 사람만 보인다. 그는 자기보다 뛰어난 다른 사람을 시기하고 부정하며 자기보다 뛰어난 다른 사람을 악한 사람이라고 도덕적으로 판단한다. 한편 자기보다 뛰어난 다른 사람이 호의를 베풀면 착한 사람이라고 도덕적으로 판단한다. 이것이 선과 악의 도덕, 다시 말해 선과 악으로 세상을 판단하는 노예 도덕의 기원이다.

반면 자긍심이 몸에 밴 이는 무엇보다 먼저 자기를 긍정한다. 그의 시선은 늘 안으로 향하며 주인의 태도로 살아간다. 그는 자기를 긍정하는 자기를 뿌듯하게 여기고 긍정한다. 그래서 자기를 긍정하는 사람을 좋은 사람이라고 도덕적으로 판단한다. 한편 자기를 긍정하지 못하는 사람은 나쁜 사람이라고 도덕적으로 판단한다. 이것이 좋음과 나쁨의 도덕, 다시 말해 좋음과 나쁨으로 세상을 판단하는 주인 도덕의 기원이다.

선과 악이라는 노예 도덕에 따라 사는 사람은 '너는 마땅히 이렇게 해야 한다'는 세상의 규범이나 틀을 숙명처럼 등에 지고 낙타처럼 순종한다. 그래야 스스로를 선한 사람이라 여긴다. 반면 좋음과 나쁨이라는 주인 도덕에 따라 사는 사람은 '나는 하고자 한다'는 마음가짐으로 주어진 세상의 규범이나 틀을 벗어나 '선과 악의 저편'에서 나만의 규범과 틀을 갓 태어난 어린아이처럼 스스로 창조한다. 그래야 스스로를 좋은 사람이라 여긴다. 시기심으로 자기를 부정하려는 자기마저 긍정하여 자긍심으로 자기를 '좋은 사람'으로 온전히 긍정하는 아이처럼 사는 사람이야말로 춤추는 별이다. 춤추는 별을 낳으려면 주어진 선과 악을 벗어나 선과 악의 저편으로, 혼돈 속으로 들어가야 한다. 선과 악의 세상에서 낙타의 삶을 살 것인지, 좋음과 나쁨의 세상에서 아이의 삶을 살 것인지를 주제로 토론을 하는 것으로 제2악장을 마무리한다.

제3악장이다. 지금까지 살펴본 BTS 노래와 니체 철학의 핵심 메시지를 '독이 든 성배'와 '선과 악의 저편'이라는 열쇳말로 간추리고, 대중에게 익숙한 성서로 마무리한다. BTS는 독이 든 성배를 알면서도 삼켜버린다. 너무 달콤해 더는 도망갈 수 없어서다. BTS가 알면서도 삼켜버린, 너무 달콤해 더는 도망갈 수 없게 만드는 독이 든 성배는 무엇일까? 자유다. 내가 하는 모든 생각과 행동이, 경험하는 느낌이 오로지 나로부터 말미암은 자유로운 삶이다. 스스로 창조하는 삶이다. 자유는 그 유혹에 사로잡혀 더는 도망갈 수 없을 정도로 달콤하면서도 독을 삼킨 것처럼 위험하다. 스스로의 자유로운 세계를 창조하기 위해 주어진 세계를, 주어진 가치, 도덕, 질서를 파괴해야 하니까. 새가 자유롭게 날기 위해서는 알을 깨야 하듯.

니체는 선악의 저편으로 가라 한다. 선악을 넘어서야 비로소 참된 그 무언가를 찾을 수 있어서다. 니체가

선악을 넘어 찾으려 한 참된 그 무언가는 무엇일까? 자유다. 자유는 짐승과 초인 사이를 오가는, 선과 악을 넘나드는, 까마득한 낭떠러지 위를 지나는 외줄을 타듯 아찔하고 위험하다. 건너가는 것도 위험하고, 그렇다고 중간에 머무르는 것도 위험하기 짝이 없다. 그럼에도 자유는 너무나 달콤하고 멋지다. 마치 아브락사스처럼 모든 것을 자기 마음대로 창조할 수 있으니까. 추락하는 것은 날개가 있듯.

태초에 아담과 이브가 살던 에덴동산은 하나님이 보시기에 좋은 파라다이스였다. 하나님이 만드신 대로 질서 있게 돌아가는 선한 세상이었으니까. 하지만 아담과 이브가 보기에는 좋지도 나쁘지도 않은 세상이었다. 그들은 무엇이 좋은지 나쁜지조차 전혀 알지 못했기 때문이다. 그들에게는 무엇이 좋은지 나쁜지 판단할 자유가 없었다.

금지된 선악의 열매는 두려움의 대상인 동시에 유혹의 대상이었다. 모든 잠긴 방이 그렇듯 금지된 것이기에. 아담과 이브는 끝내 달콤한 유혹에 넘어가 선악의 열매를 먹는다. 이것이 원죄다. 금지된 일을 해서라기보다 무엇이 좋은지 나쁜지 판단할 자유를 얻었기 때문이다. 자유로울 수밖에 없도록 저주받은 것이다. 무엇이 좋은지 나쁜지 스스로 판단해야 하도록 저주받은 것이다. 하지만 자유는 저주받은 은총이다. 내가 참된 나로 살 수 있으니까. 내가 하는 모든 생각과 행동이, 경험하는 느낌이 오로지 나로부터 말미암은 자유로운 삶을 스스로 창조하는 삶을 살 수 있으니까.

이제 BTS 노래와 니체 철학을 통해 깨달은, 자유에 대한 가르침을 새겨 본다. 누구나 태초의 아담과 이브로 돌아가 선도 악도 모른 채 마냥 행복하게 살고 싶을 때가 있다. 하지만 금지된 선악의 열매를 따 먹지 않는 이에겐, 자유의 독배를 삼키지 않는 이에겐 방황도 성장도 자유로운 삶도 없다. 초콜릿처럼 너무 달콤해서 위험한 것을 알면서도 악마의 입술에 입 맞추고, 매혹적인 위스키처럼 너무 달콤해서 위험한 것을 알면서도 독이 든 성배를 목 깊숙이 들이켜는 삶, 내 몸 마음 영혼까지, 내 마지막 춤과 내 차가운 숨까지도 다 바치게 하는 삶은 그에겐 없다. 우리를 방황하게 하고 성장시키는 자유의 유혹도 자유로운 삶도 없다. 피도 땀도 눈물도. 선악의 열매를 먹지 않고 선과 악, 좋음과 나쁨을 모르는 파라다이스, 에덴동산에서 살 것인지, 선악의 열매를 먹고 에덴동산에서 쫓겨나 선과 악, 좋음과 나쁨을 아는 선과 악, 좋음과 나쁨이 있는 세상에서 살 것인지를 주제로 토론을 하는 것으로 제3악장을 마무리한다.

4. K-Pop 노랫말 창작 및 비평, 그리고 공연

이 교과목의 과제는 크게 두 가지다. 하나는 철학을 바탕으로 K-Pop 노랫말을 비평하는 활동이고, 다른 하나는 철학을 바탕으로 K-Pop 노랫말을 만들고 비평하는 활동이다. 철학을 바탕으로 K-Pop 노랫말을 비평하는 활동은 학기 초에 이루어진다. 여러 철학을 배우기 전에 이루어지는 활동이다. 그래서 처음에 배우는 니체 철학을 바탕으로 K-Pop 노랫말을 비평하는 활동을 한다. AI를 사용하지 못하도록 활동은 수업에서 이루어진다. 모둠마다 비평할 K-Pop을 선정한다. 그 노랫말을 니체 철학을 바탕으로 비평을 한다. 토론을 포함하여 30분씩 발표하고 상호 평가를 한다. 모둠 발표가 끝나면 PPT를 바탕으로 K-Pop 노랫말을 비평하는 개인 칼럼을 작성한다.

그 뒤에 철학을 바탕으로 K-Pop 노랫말을 만들고 비평하는 활동이 이어진다. 모둠마다 좋아하는 K-Pop을 먼저 선정하고 멜로디만 빌린다. 교재에서 철학을 선정하고 그 철학을 바탕으로 K-Pop 노랫말을 만든다. 그 노랫말을 선정한 철학을 바탕으로 비평을 한다. 토론을 포함하여 1시간씩 발표하고 상호 평가를 한다.

학기 말에 학교 공연장을 빌려 학교 구성원들을 상대로 공연을 한다. 먼저 공연 포스터를 제작하여 학교 전체 메일로 홍보한다. 공연은 사회자를 정하여 모둠마다 15분씩 1시간 동안 진행한다. 모둠마다 선정한 K-Pop 멜로디에 맞추어 스스로 창작한 노랫말로 노래를 부르고, 선정한 철학의 핵심 내용을 소개하고, 그 노랫말을 그 철학을 바탕으로 비평한다.

5. 나가며

이 발표는 “모든 문화는 [인간을] 가축으로 길들이려 한다. 이것은 인류의 퇴보다.”라는 니체의 말로 시작했다. 나는 이 말을 다음과 같이 패러디하고자 한다. “모든 교육은 [학생을] 가축으로 길들이려 한다. 이것은 교육의 퇴보다.” 이 교과목은 이 말에 맞서 학생들에게 가축이나 노예가 아니라 주인이 되어 나만의 세상과 삶을 스스로 창조하는 창의적 사고와 표현 능력을 기르고자 한다.

바야흐로 AI 시대다. 교육의, 아니 교양 교육의 위기다. 교육은 능력을 기르는 일인데, AI가 인간의 능력을 대체한다. AI의 능력이 인간의 능력에 버금갈 뿐 아니라, 많은 분야에서 이미 인간의 능력을 넘어섰다. 인간의 능력을 기를 필요가 없어진다. 교육할 필요가 없어진다. 그런데 생각을 바꾸면 AI 시대는 교양 교육의 기회다. AI 때문에 특정한 분야에 필요한 능력을 기르는 전문 교육, 전공 교육의 필요성이 줄어들수록 모든 분야에 필요한 능력을 기르는 교양 교육이 더 중요하다.

물론 지식을 가르치고 배우는 교양 교육은 필요가 없어진다. AI는 이미 엄청난 지식을 가지고 있다. 필요하면 AI에게 언제든 물어보면 된다. 이럴수록 스스로 생각하고 표현하는 능력을 기르는 교양 교육이 더 중요하다. 더욱이 창의적으로 생각하고 표현하는 능력을 기르는 교양 교육은 훨씬 더 중요하다. 이 교과목은 음악과 철학을 융합하여 창의적으로 생각하고 표현하는 능력을 기르는 교양 교육을 하고자 한다.

가장 큰 복병은 역시 AI다. 창의적으로 생각하고 표현하는 과제도 AI가 인간 못지않게 훌륭하게 해낸다. 학생들이 AI 활용의 유혹에 빠지는 이유다. AI 시대를 맞이하는 인간을 위한 창의적 교육을 AI가 방해한다. 앞선 과제들에 대한 상호 평가의 결과, AI를 많이 활용한 것으로 의심이 되는 모둠의 발표가 최고점을 받아 결승전에 오른 적이 있다. 하이데거 철학으로 노랫말을 만들고 비평한 발표였는데, 학계에서 사용하지 않는 낯선 번역어를 사용하였다. 왜 그런 번역어를 사용했는지를 묻자 아무도 대답하지 못했다. 그런 일이 있은 뒤에 모든 활동을 수업 중에 하도록 했다.

이 교과목은 깊이 있는 문화 창작과 비평 능력을 기르고, 이를 통해 K-Culture의 철학적 깊이를 더하는 데 이바지하는 것을 목표로 삼았다. 그런데 그렇게 기른 문화 창작과 비평 능력이 AI에 밀려 쓸모가 없어지지는 않을지 걱정이 크다. 하지만 또 다른 목표였던, '자유'에 대한 생각의 깊이와 폭을 늘리는 것은 적어도 AI의 노예가 되지 않고 주인으로서 나만의 세상과 삶을 창조할 의지를 북돋는 데 도움이 될 듯하다. 이것으로 위안을 삼는다.

참고문헌

그림형제. (2021). 백설공주. 인디고.
김광식. (2016). 김광석과 철학하기. 김영사.
김광식. (2021). BTS와 철학하기. 김영사.
니체, F. (2011). 차라투스트라는 이렇게 말했다. 책세상.
대한성서공회. (2001). 성경전서.
데리다, J. (2010). 그라마톨로지. 민음사.
보드리야르, J. (2015). 소비의 사회. 문예출판사.
들뢰즈, G., 가타리, F. (2003). 천개의 고원, 새물결.
라이너, R. (2007). 버킷 리스트. [영화]
라캉, J. (2019). 에크리. 새물결.
램지, L. (2011). 케빈에 대하여. [영화]
로티, R. (2020). 우연성, 아이러니, 연대. 사월의 책.
롤스, J. (2003). 정의론. 이학사.
르 귄, U. K. (2014). 오멜라스를 떠나는 사람들. 바람의 열두 방향. 시공사.
몸, W. S. (2000). 달과 6펜스. 민음사
미첼, J. C. (2001). 헤드윅. [영화]
버틀러, J. (2024). 젠더 트러블. 문학동네.
불핀치, Th. (2025). 그리스 로마 신화. 브라운힐.
샐린저, J. D. (2023). 호밀밭의 파수꾼. 민음사.
스위프트, J. (2025). 걸리버 여행기. 문예출판사.
워쇼스키, Lilly, 워쇼스키, Lana. (1999). 매트릭스. [영화]
이솝. (2020). 이솝우화 전집. 현대지성.
임정진. (2007). 혹부리 영감. 비룡소.
정유리. (2015). 거꾸로만 하는 청개구리. 키움북스.
창, T. (2016). 당신 인생의 이야기. 엘리.
쿤, Th. (2013). 과학혁명의 구조. 까치.

프롬, E. (2020). 소유냐 존재냐. 까치.
피츠제럴드, F. S. (2009). 위대한 개츠비. 민음사.
하버마스, J. (2006). 의사소통행위이론. 나남.
하이데거, M. (2025). 존재와 시간. 까치.
헤밍웨이, E. (2012). 노인과 바다. 민음사.
헤세, H. (2009). 데미안. 민음사.
헤세, H. (2009). 수레바퀴 아래서. 민음사.
BTS. (2014). 등골브레이커. Skool Luv Affair. [앨범]
BTS. (2017). 봄날. You Never Walk Alone. YG Plus. [앨범]
BTS. (2016). 불타오르네. 화양연화 Young Forever. YG Plus. [앨범]
BTS. (2014). 상남자. Skool Luv Affair. YG Plus. [앨범]
BTS. (2019). 작은 것들을 위한 시. Map of The Soul: Persona. YG Plus. [앨범]
BTS. (2015). 쩔어. 화양연화 pt. 1. YG Plus. [앨범]
BTS. (2016). 피 땀 눈물. Wings. YG Plus. [앨범]
BTS. (2016). Am I Wrong. Wings. YG Plus. [앨범]
BTS. (2020). Dynamite. Dynamite. YG Plus. [앨범]
BTS. (2018). Fake Love. Love Yourself 轉 'Tear'. YG Plus. [앨범]
BTS. (2020). ON. Map of The Soul: 7. YG Plus. [앨범]
BTS. (2013). We On. O!RUL8,2?. YG Plus. [앨범]

세션 II 토론 1

BTS의 정신은 자유인가?

– 김광식 교수의 「K-Culture와 교양 교육」에 대한 토론

강 성 률(광운대학교)

김광식 교수님의 발표는 K-Pop이라는 대중문화 콘텐츠를 철학 교육과 결합하여 대학 교양교육의 새로운 가능성을 모색했다는 점에서 무척이나 흥미롭습니다. 특히 BTS의 노래를 니체, 라캉, 로티 등의 현대철학과 연결하고, 학생들이 직접 노랫말을 비평하고 창작하도록 하는 교육 방식은 기존의 지식 전달 중심 교육을 넘어선다는 점에서 의미가 있습니다. 철학을 추상적인 개념의 세계에 두지 않고 학생들에게 친숙한 대중문화 속에서 발견하도록 한다는 점에서도 교육적 의의가 충분합니다. 무엇보다 학생들이 직접 노랫말을 창작하고, 이를 철학적으로 비평하며, 마지막에는 공연을 통해 발표하도록 구성한 수업은 창의적 사고와 표현이라는 교양교육의 목표에 상당히 부합한다고 생각합니다. 다만 발표문을 읽으면서 몇 가지 근본적인 의문이 들었습니다.

저는 영화를 전공한 사람이기 때문에 철학에 대해 깊이 알지 못하고, 또한 교양 수업보다는 전공 수업을 하기 때문에 교양 수업에 대해서도 깊이 알지 못합니다. 다만 대중문화를 공부하고 있는 한 사람으로서 글을 읽고 느낀 바를 진솔하게 말씀 드리고자 합니다.

1. BTS의 정신은 과연 자유인가?

발표문은 다음과 같은 선언으로 시작합니다. "BTS의 정신은 자유다. BTS는 자유를 억압하는 모든 강요와 편견을 막아내는 '방탄'소년단이다. 현대철학의 정신도 자유다." 상당히 인상적인 선언임에도 바로 이 선언에서 첫 번째 의문이 생깁니다. 과연 BTS의 정신을 자유라고 단정할 수 있을까? 물론 BTS의 음악에는 자유를 향한 열망, 기성세대의 규범에 대한 저항, 자아의 발견과 성장이라는 주제가 반복적으로 등장합니다. 그러나 그것이 BTS 음악 전체를 관통하는 '유일한' 정신이라고 말하기는 어려울 것입니다.

BTS의 음악에는 자유뿐 아니라 불안과 고통, 경쟁과 좌절, 욕망과 상실, 자기혐오와 자기긍정, 사회적 억압에 대한 저항 등이 복합적으로 존재합니다. 어떤 노래는 사회적 규범에 대한 저항을, 어떤 노래는 타인에게 종속된 자아의 고통을, 또 다른 노래는 자신을 긍정하기 어려운 청춘의 불안을 드러냅니다.

더욱이 BTS는 자유를 노래하는 예술가인 동시에 거대한 글로벌 대중음악 산업 안에서 활동하는 문화상품의 생산자이기도 합니다. 저에게는 이 부분이 중요합니다. 이들의 음악과 활동은 시장의 요구, 팬덤의 기대, 기획사의 전략, 글로벌 음악산업의 구조와 분리해서 이해하기 어렵습니다. 그렇다면 BTS가 노래하는 자유와 BTS라는 문화상품이 생산되고 소비되는 조건 사이에는 어떤 관계가 있을까요? 자유를 노래한다는 사실만으로 그 음악의 생산과 소비까지 자유롭다고 말할 수는 없을 것입니다. 물론 이 질문이 BTS 음악의 가치를 부정하는 것은 아닙니다. 오히려 자유를 노래하는 음악이 자유롭지 않은 사회적·산업적 조건 속에서 생산되고 소비된다는 모순까지 살펴볼 때 BTS에 대한 이해가 더욱 풍부해질 수 있다고 저는 생각합니다.

(이 부분은 제가 잘 알지 못해 철학 전공자께 질문하기에는 참으로 조심스럽지만) 같은 맥락에서 현대철학의 정신을 자유라고 단정하는 것도 다소 포괄적인 규정으로 보입니다. 현대철학에는 자유를 탐구하는 사유뿐 아니라 권력과 지배, 욕망과 무의식, 언어와 구조, 주체의 해체 등을 탐구하는 다양한 사유가 공존하기 때문입니다.

따라서 BTS와 현대철학의 공통된 정신이 자유라고 선언하기보다는 자유라는 하나의 문제의식을 중심으로 BTS의 음악과 현대철학을 비교하고 해석한다고 설명하는 것이 학문적으로 더 적절하지 않을까 생각합니다.

2. 노랫말 분석만으로 음악을 분석할 수 있는가?

다음 질문은 음악을 분석하는 방법에 관한 것입니다. 발표문에서 가장 중요하게 다루는 대상은 BTS의 노랫말입니다. 노랫말에서 핵심 주제를 찾아 이를 철학적 개념과 연결하는 방식으로 수업이 진행됩니다. 물론 노랫말은 대중음악을 구성하는 중요한 요소입니다. 특히 K-Pop의 노랫말에는 청년 세대의 감정과 사회적 경험, 문화적 가치관이 다양한 방식으로 표현되어 있습니다.

그러나 노랫말이 곧 음악 전체를 의미하는 것은 아닙니다. 음악은 언어적 의미만으로 구성되지 않습니다.

멜로디와 리듬, 화성과 음색, 보컬의 표현, 편곡과 사운드의 구성 등이 복합적으로 작용하여 의미와 정서를 만들어냅니다. 특히 K-Pop은 여기에 안무, 뮤직비디오, 의상, 퍼포먼스, 무대 연출 등이 결합하는 복합적인 문화적 텍스트입니다. 같은 노랫말이라도 어떤 멜로디와 리듬으로 표현되는지, 어떤 목소리로 불리는지, 어떤 영상과 결합하는지에 따라 전혀 다른 정서를 만들어낼 수 있습니다. 가령 〈피 땀 눈물〉에서 욕망과 유혹의 정서는 단지 노랫말을 통해서만 전달되는 것이 아닙니다. 음악의 리듬과 보컬의 표현, 안무의 신체적 움직임, 뮤직비디오의 종교적·신화적 이미지가 함께 작용하여 매혹과 불안, 쾌락과 위험이 공존하는 세계를 형성합니다.

그런데 이러한 음악적·시청각적 요소를 충분히 분석하지 않은 채 노랫말을 철학적 개념으로 해석한다면, 그것은 BTS의 음악을 분석한 것이라기보다 BTS 노랫말을 하나의 문학적 텍스트로 읽은 것에 가까울 것입니다. 비유하자면 영화를 스토리만으로 분석한다고 할까요? 물론 발표문은 수업에서 뮤직비디오를 시청한다고 설명하고, 〈피 땀 눈물〉의 여러 시각적 상징도 소개하지만, 뮤직비디오의 상징을 찾아내는 것과 음악 및 영상이 어떤 형식적 관계를 통해 의미를 만들어내는지 분석하는 것은 서로 다른 문제입니다.

이 점에서 대중음악을 철학 교육의 소재로 활용하는 것과 대중음악 자체를 철학적으로 분석하는 것은 구별할 필요가 있습니다. 전자라면 노랫말 중심의 접근도 충분히 가능할 것입니다. 하지만 후자를 지향한다면 음악의 형식적·미학적 특성을 함께 살펴보아야 할 것입니다. 더욱이 발표문은 K-Culture의 철학적 깊이를 더하는 것을 교육 목표로 제시하고 있습니다. 그렇다면 노랫말에 철학적 의미를 부여하는 것을 넘어 K-Pop이라는 복합적인 문화 형식이 어떻게 사유와 감정을 생산하는지 탐구할 필요가 있지 않을까요?

3. 자유로운 교육은 특정한 해석에서 벗어나는 교육이어야 하지 않을까?

마지막으로 교육의 목표와 관련하여 말씀드리고 싶습니다. 발표문은 학생들이 스스로 생각하고 표현하며, 기존의 규범을 넘어 자신만의 세계를 창조하는 것을 교육의 중요한 목표로 제시합니다. 전적으로 공감합니다. 특히 학생들이 직접 노랫말을 만들고 비평하며 공연하는 방식은 수동적인 지식 습득에서 벗어나 능동적인 학습을 경험하도록 한다는 점에서 의미가 있습니다.

그러나 자유로운 사고를 기르는 교육은 단순히 자유라는 가치를 강조하는 교육과는 다를 것입니다. 학생들이 자유에 대해 생각하도록 하는 것과 자유가 가장 중요한 가치라는 결론에 도달하도록 하는 것은 구별되어야 합니다. 자유를 긍정하는 것뿐 아니라 자유를 의심하는 것, 자유가 억압으로 바뀌는 순간을 발견하는 것, 자유라는 이름으로 이루어지는 지배와 배제를 비판하는 것 역시 자유로운 사고의 중요한 부분일 것입니다.

같은 맥락에서 발표문이 제기한 AI 시대의 교양교육 문제도 다시 생각해 볼 필요가 있습니다. 발표자는 AI가 학생들의 창의적 활동을 대신하는 문제를 우려하며 수업 중에 과제를 수행하도록 하는 방식을 제시합니다. 이러한 대응은 학생들의 독자적인 사고 과정을 확인한다는 점에서 이해할 수 있습니다만 AI를 활용하지 못하도록 하는 것이 장기적으로 가장 적절한 교육적 해법인지는 논의가 필요합니다.

오히려 AI가 제시한 철학적 해석을 비판하고, 그 해석의 전제와 오류를 찾아내며, 서로 다른 해석을 비교하는 활동 역시 중요한 교양교육이 될 수 있을 것입니다. 학생들이 AI의 도움 없이 생각할 수 있어야 한다는 목표와 AI의 해석을 비판적으로 판단할 수 있어야 한다는 목표는 서로 배타적이지 않습니다. 저는 이런 기술의 흐름을 거스르는 것은 이제 불가능하다고 생각합니다. 결국 AI 시대의 교양교육에서 중요한 것은 지식을 얼마나 많이 생산할 수 있는가보다는 어떤 해석을 왜 받아들이고 어떤 해석을 왜 거부해야 하는지 스스로 판단하는 능력이라고 생각합니다.

맺으며

김광식 교수님의 발표는 철학과 대중문화를 결합한 교양교육의 구체적인 실천 사례라는 점에서 충분히 의미가 있습니다. 특히 학생들의 관심과 경험을 교육의 출발점으로 삼고, 이를 비평과 창작, 공연으로 확장했다는 점은 매우 높이 평가할 만합니다. 특히 <매트릭스로 철학하기>를 무척이나 재미있게 읽은 사람으로서 흥미로운 발표였습니다.

세션 II 발표 2

누구의 교양인가? 대학재정지원 사업과 교양교육

손 화 철 (한동대학교)

들어가며

작은 대학의 교양 전담 학부는 그야말로 복잡다단한 맥락의 복판에 놓여 있다. 전공과 교양을 위계적 관계로 보는 학내의 분위기, 전공 중심으로 돌아가는 예산 구조, 소속 교수의 고용상의 불이익이나 불안정성, 충분한 교양 교과목을 제공할 수 없는 현실, 다양한 전공자들이 모여서 생기는 시너지와 갈등 혹은 정체성의 혼란 등. 이런 와중에 정기적으로 폭탄처럼 떨어지는 또 하나의 문제가 있으니 바로 대학재정지원 사업이다.

본 발표는 학술적인 논문이 아니라, 대학재정지원 사업과 교양교육이 상호작용하는 방식에 대한 관찰과 경험의 보고이다. 이런저런 사업 지원서 작성에 동원되거나 선정된 사업에 의해 교양과정의 변화를 요구받은 경험을 통해 느끼고 생각한 바를 정리해 보려 한다. 일차적으로는 매우 개인적인 보고라는 한계가 있지만, 공유와 소통을 통해 공감되는 내용이 있다면, 일정한 대안을 마련하는 방향으로 진전시킬 수 있을 것이다.

1. 한동대학교의 교양교육

발표자의 경험을 제시하기 전에 전체 논의의 배경으로서 한동대학교의 상황을 설명할 필요가 있다. 특정 상황과 맥락을 명확히 하면 개인의 경험이 보편적 차원에서 받아들여질 수 있는 경우와 그렇지 않은 경우를 구별할 수 있을 것이기 때문이다.

1) 무전공 입학 시스템과 교양 체계

한동대학교는 개교 32주년을 앞두고 있는 포항 지역의 기독교 사립 대학이다. 개교 초기부터 1학년의 무전공 입학 제도를 수립하여 1년 간의 탐색 기간을 거쳐 전공에 진입하는 제도를 시행하고 있고, 몇몇 경우를 제외하고 대부분의 학생이 복수 전공을 택해야 한다.

한동대학교의 졸업 학점은 130학점인데 (아래의 표 참조), 그 구성에서 교양 교육이 차지하는 비중은 52학점으로 타대학에 비해 상당히 크다. 그러나 영어교육을 담당하는 언어교육원과 기독교 관련 교육을 담당하는 신앙교육원, 그 외 인성교육 관련 학점들을 제외하고 나면, 교양전담학부인 글로벌리더십학부(GLS)가 실질적으로 담당하는 학점은 23학점으로 전체 교양 학점의 절반 정도가 된다. GLS는 형식상으로는 언어교육원과 신앙교육원의 상위기관이고 이들에 대한 행정적 지원도 담당하지만 실질적으로는 독립적으로 운영된다.

영역	학점	담당부서	비고
인문사회, 자연과학	12학점	GLS	교양필수 38~50학점 (실무영어 학점에 따라 결정)
소통 및 융복합	4학점		
ICT 융합기초	7학점 (1학년 중심)		
인성	6학점 (팀모임3+사회봉사2+한동인성교육1)	학생처	
신앙 및 세계관	9학점 (1학년 중심)	신앙교육원	
실무 영어 (DLE)	0~12학점 (평가 후 결정) (1,2학년 중심)	DLE	
교양선택	2~14학점 (실무영어 학점에 따라 결정)		
합계	52학점 (+전공 33x2 + 자유12 = 졸업 130)		

2) 교양학부(글로벌리더십학부, GLS)의 위상과 목표

한동대학교 GLS는 두 차원의 정체성이 있다. 하나는 1학년 학생들이 모두 속하는 학부라는 정체성이다. 신입생이 전공을 정하지 않고 입학하기 때문에 전공 학부에 속하지 않고 GLS에 속한다. 두 번째는 교양교육을

담당하는 학부라는 정체성이다. 1학년부터 4학년까지 모든 학생이 GLS의 수업을 듣는다. 이 두 번째 정체성은 교수와 관련된다. GLS는 크게 기초학문 분야의 교수와 실무 전산을 가르치는 교수 12명으로 구성된다. 이들은 전공 교과를 거의 가르치지 않고 대개의 경우 자기 전문분야에 해당하는 전공이 학내에 없다.

그리하여 교양대학을 별도로 구성하는 타대학의 경우와 달리, 한동대학교에서 GLS는 1학년 학생들과 교양담당 교수가 속한 학부로, 다른 전공학부와 동일한 위상을 가진다. 이는 장점이기도 하고 단점이기도 하다. 커리큘럼에 대해 상당한 자율성을 가지는 것은 장점이다. 물론 처음에 구축된 틀 안에서의 자율성이기는 하지만, 학교의 지도부나 다른 학부에서 교양 교과나 과정에 대해 의견이 있을 때 일차적인 논의 대상이 된다. 단점이 있다면 학교의 편재나 제도가 아무래도 전공 학부를 기준으로 구성되어 있기 때문에 예산이나 인사에서 예외 조항에 기대야 하는 경우가 많다는 점이다. 또 1학년이 속해 있고 학생회도 구성되어 있지만, 1년 후 해체되는 셈이어서 학부로서의 소속감이 크지 않고, 교수들도 모든 학생을 가르치기 때문에 1학년만을 자기 학생이라 여기지도 않는다.

GLS의 교수들은 주어진 여건에서 최선을 다해 양질의 교양교육을 제공하려고 노력한다. 서로 전혀 다른 전공의 교수들이 모여 있지만, 매학기 워크숍을 통해 매해 변하는 학생들의 학업 역량과 성향을 점검하고 필요한 변화를 꾀한다. 제한된 자원을 충분히 활용하여 학생들이 학업을 위한 기초를 잘 쌓을 뿐 아니라, 다양한 경험과 연습을 통해 사고의 폭과 깊이를 경험하고 인간과 사회, 자연에 대한 기본적인 이해를 가질 수 있도록 하는 것이 목표이다.

3) 한동대학교 교양과정의 경직성

위의 내용을 통해 전달하고자 하는 바는 한동대학교 교양과정이 중립적인 의미에서 경직되어 있다는 점이다. GLS의 교수 임용은 기존 교양과정에 맞추어 진행되고 (물론 반드시 필요한 교원의 임용이 쉽지 않고, 현재는 부족 상태이다.) 기독교 학교의 특성상 인성교육이나 신앙교육이 강조되며, 개교 초기부터 영어 수업을 강조하면서 영어교육도 중요하게 여겨진다. 교수와 교과목이 강하게 연동되어 있기 때문에 변화를 주기가 쉽지 않다.

2. 대학재정지원 사업과 교양 교육

교양교육은 모든 대학생이 인간과 사회, 자연에 대해 알아야 할 기본적인 지식과 필요한 역량이 함양하는 교육이다. 여기에는 다양한 요소가 포함될 수 있는데, 시대의 변화와 연동되는 부분도 있고 상대적으로 일관된 부분도 있다. 대학생 수준의 읽기와 쓰기, 말하기와 듣기, 인문-사회-과학 분야의 기본적인 지식을 습득은 환경의 변화 속도에 비해 그 필요가 빠르게 감소하거나 늘어나지 않는다. 반면 대학재정지원사업은 특정 분야의 육성(소프트웨어, AI)나 정책적 필요(지방 살리기), 교육 혁신(대학 혁신) 등의 목표를 설정하고 각 대학이 제안서 경쟁을 통해 지원을 받게 된다.

이렇게 보면 교양교육과 대학재정지원사업은 잘 맞아들어가기 힘들다. 교양교과과정은 장기적이고 보편적인 교육인데, 대학재정지원사업은 단기적이고 뚜렷한 목표를 지향하기 때문이다. 그런데 어떤 사업이든지 교양교육과 관련한 항목이 있게 마련이다. 구체적으로 사업에서 일정한 요구를 하는 경우도 있고, 대학이 제안서를 쓰면서 교양교육 과정의 개편을 약속하는 경우도 있다.

한동대학교는 지난 20여 년 이상 각종 대학재정지원사업을 수행해 왔다. 선정율도 상당히 높아서 한 때는 학생 1인당 사업비가 전국 최고 수준을 유지하기도 했다. 그 과정을 거치면서도 기본적인 교양과정에는 큰 변화가 없었다고 할 수 있다. 여기서 두 가지 물음이 생긴다. 교양과정에 요구하는 바가 있는 대학재정지원사업에 많이 선정되었는데 교양과정에 변화가 별로 없는 것을 어떻게 평가할 것인가? 교양교육에 개선이 없었다는 말인가? 이에 답하기 위해서 대학재정지원사업과 교양과정이 만날 때 관찰한 몇몇 특징들을 살펴보면 다음과 같다.

1) 사업의 '교육 개선'은 언제나 교양 교육을 향한다.

다양한 대학재정지원사업은 경쟁을 통해 몇몇 학교들을 선정해서 지원을 하는데 그 평가의 기준은 당연히 어떤 대학이 사업의 목표에 부합하는 교육의 제공을 약속하는가에 달려 있다. 예를 들어 인공지능을 강조하는 사업에서는 컴퓨터 공학을 비롯한 관련 분야의 교육을 강화하는 내용을 중심으로 경쟁이 이루어질 것이다. 그런데 흥미로운 것은 이런 경우에도 해당 전공 분야에서는 '심화'가 중심이 되지만 '개선'이나 '변화'는 언제나 교양 교육을 향한다.

이러한 경향은 대학재정지원사업에서 전제하는 교양교육의 상(像)과 관련된다. 다시 말해서 교양교육의 내용보다는 대상에 방점을 두는 입장이다. 인공지능을 강조해서 교육하겠다는 약속은 흔히 '모든' 학생이 인공지능 관련 수업을 수강하도록 하겠다는 식으로 표현된다. 컴퓨터 공학이 아닌 다양한 전공에서 국가가 요구하는 특정 영역이나 방법을 적용하고 강조하는 것은 복잡하고 어렵지만, 모든 학생이 수강하는 교양 영역에서 교과목 하나를 만들고 그것을 필수교과로 지정하는 것이 훨씬 쉽다. 이는 다시 학교의 강한 의지를 표명하는 한 방식이 되고 심사자들에게도 좋은 인상을 주는 것 같다.

2) 기존의 개설 과목은 혁신과 무관하게 여겨진다.

교양 과정에는 문사철과 자연과학의 개론 과목, 제2외국어와 글쓰기 같은 전통적인 과목들이 개설된다. 그런데 이런 교과목들은 대학재정지원사업에서는 별다른 주목을 받지 못한다. 이들은 당연히 있어야 하거나 있으나마나 한 과목으로 취급된다. 대학재정지원사업 '꼭지'로 들어가기 위해서는 뭔가 특이한 점이 있어야 한다. 이런 기본 과목들을 강화하겠다는 식의 제안은 아무것도 안 하겠다는 것으로 받아들여진다. 그나마 'AI를 이용한 글쓰기' 정도는 되어야 눈길을 끌 수 있는 최소 기준을 넘어선다. 대학재정지원사업의 제안서에 기기묘묘한 교양교과목이 포함되는 이유가 여기에 있다.

그러나 자원이 부족한 작은 대학에서 재정지원사업에 따른 새로운 교과목의 갑작스런 도입은 쉽지 않다. 기존의 교과목을 당장 폐지할 수 없고, 갑자기 전교생 대상의 필수 교과목을 만드는 것도 간단치 않다. 그래서 제안서에는 획기적인 내용으로 보이지만 이를 현실화하는 데 어려움을 겪는 경우가 많다.

3) 교양학부가 주체가 되기 힘들다.

가장 당혹스러운 상황 중 하나는, 학교의 특정 부서나 학부에서 국가 재정지원 사업을 신청하면서, 교양교육에서 이러저러한 교과목이나 프로그램을 신설하겠다고 공언하는 경우다. 교양학부와의 조율 없이 이런 제안서가 제출되고 선정될 경우, 교양학부는 그에 따른 행정절차를 수동적으로 수행하거나 직접 담당해야 하는 상황이 벌어진다. 한동대학교의 경우, 이런 상황이 일어나지 않도록 GLS가 노력을 나름의 기울이지만, 그럼에도 명확한 사업 협의 없이 제안서에 교양교육과 관련된 내용이 들어가는 경우가 있다. 제안서를 쓸 때는 급하기 때문에 협의할 시간이 없고, 막상 선정되고 나면 반드시 수행해야 한다. 그러나 사후 협조를 통해 최악의 상황은 막는다 하더라도, 그렇게 생긴 교과목이나 프로그램이 지속될 가능성은 적다.

이런 일이 불가피한 이유는 대학재정지원사업의 성격상 교양전담기관이 주체적인 역할을 하기 힘들기 때문이다. 이는 교양 교육이 전공 교육을 보조하는 역할로 정의되는 것과 연결되어 있다. 이것이 앞서 말한 교양교육의 내용에 대한 보편적인 견해다. 대학재정지원사업을 진행하는 대교협이나 교육부, 대학 당국이나 교수들의 입장이 이 견해와 일치하고, 교양전담기구의 행정적 위상도 이와 일관적이다. 교양 전담 학부나 교수는 대학재정지원사업의 주체는커녕 같은 대학의 구성원들을 설득하기도 어렵다.

4) 사업이 끝나면 교과목은 없어진다.

결과적으로 이렇게 만들어지는 새로운 교과목은 많은 부담 속에서 개설되게 된다. 기존의 교양 이수 체계나 내용과 맞지 않고, 추가적인 재정과 인력의 부담을 수반한다. 재정 지원 사업이 진행되는 동안에는 그런 부담을 어느 정도 해결할 수 있지만, 사업이 끝나고 나면 해당 교과목은 사라진다. 만약 다음 국가 재정지원 사업에서 요구하는 내용에 맞추어 새로운 교과목을 만든다면 신설과 폐지의 순환이 이어지게 될 것이다.

국가 재정지원 사업이 매우 중요한 비중을 차지하는 소규모 사립대학에서 이런 일은 어느 정도 불가피하다. 그러나 이런 식의 교양교과 운영은 이미 숙고를 거쳐 확립한 교양교육의 체계와 위상을 조용히 잠식한다. 그렇지 않아도 부족한 자원이 분산되는 것은 말할 것도 없고, 신설되었다가 폐지되는 교과목으로 인해 생기는 행정적 부담도 크다. 또 이런 일이 반복되면 교수와 학생들이 교양교과를 외부의 기대와 내부의 필요에 따라 얼마든지 조정 가능한 대상으로 보게 된다.

이렇게 보면 이 절의 초두에 제기한 두 가지 물음에 대한 답이 나온다. 교양과정이 크게 변하지 않은 이유는 사업이 끝나면 없어지는 과목이나 프로그램들이 많이 있었기 때문이다. 설사 남아 있다 하더라도 사업이 끝나 재정적인 지원이 없어지면 제대로 운영하지 못하는 경우가 많다. 그러나 그 과정에서 교양교육의 중요성에 대한 학교당국, 교수, 학생의 인식은 개선되지 않고 오히려 악화된다.

3. 제안: 새로운 평가의 기준

교양교육을 '전공이 아닌 교육'이나 '누구나 (전공을 불문하고) 가르칠 수 있는 교육'으로 취급하는 것의 문제는 이미 여러 경로를 통하여 논의되었다. 교양교육 전담 기구의 설치와 관련된 논의와 요구도 꾸준히 이어져 왔다. 그러나 이런 노력에도 불구하고 교양교육 전담 학부의 인적 구성이나 재정 지원은 여전히 열악하다. 이런 문제들은 단순히 정책의 문제가 아니라 대학 구성원들의 인식과 관련된 문제이기 때문에 단기적인 해법을 찾기가 쉽지 않다.

여기서는 대학재정지원사업이라는 맥락만을 고려하여 제한적으로 생각해 볼 수 있는 대안을 제출하려 한다. 앞서 교양교육과 대학재정지원사업이 장기와 단기, 보편과 특수의 특징을 가지기 때문에 서로 어울리기 쉽지 않다는 점을 지적했다. 이런 차이에서 비롯되는 문제는, 대학재정지원사업에서 교양교육에 대한 평가 방식을 바꿈으로써 일부 해결할 수 있다. 지금까지는 대학지원사업의 목표와 취지를 교양교육에 어떻게 반영할 것인지를 평가했다면, 그 목표와 취지를 위해 기존의 교양교육을 어떻게 이용할 것인지를 평가하는 것이다.

예를 들어 AI를 활용하는 교양교과를 신설하겠다고 제안하는 것이 아니라, 우리 대학의 고전 읽기나 글쓰기 교과가 AI 관련 교육을 시행하는 데 도움이 된다는 점을 증명하는 방식을 취할 수 있다. 지역의 문제를 해결하는 교과목을 신설하겠다는 제안보다, 기존의 지역 역사 교과목이 지역 문제 해결에 도움을 줄 수 있음을 보이는 제안을 더 높게 평가할 수도 있겠다. 대학재정지원사업에서 이런 기조가 이어진다면, 각 대학은 지속가능하고 효과성이 있는 교양교육과정을 선제적으로 고민하게 될 것이다.

이런 접근은 다양한 목표와 취지를 가진 서로 다른 대학재정지원사업을 동시에 수행하는 대학에게 숨통을 트게 하는 효과가 있다. 기존 교양교육의 틀을 상수로 인정하면, 각 대학의 교양교육의 틀을 유지할 수 있을 뿐 아니라, 더욱 풍성한 교양교육을 제공하려는 유인이 생기게 된다. 나아가 이와 같은 접근은 위에서 언급한 여러 문제를 해결하는 계기가 된다.

우선 '교육 개선'이라 하고서 막연하게 교양교육을 가리키거나, 기존의 교양과정을 혁신의 대상으로 폄하하지 않아도 된다. 당연히, 교양교육에서도 고칠 것은 고쳐야 한다. 그러나 뭔가를 바꾸어야 하기 때문에 나름대로의 이유를 가지고 구축한 교양교육 체계를 흔드는 일은 어느 정도 막을 수 있을 것이다. 나아가 전통적으로 중요하게 생각해 온 과정을 자체적인 계기와 논리를 가지고 개선할 수 있는 여지와 요인도 생긴다.

사업이 끝나면 없어지는 교과목을 만들 일도 없을 것이다. 오히려 앞서 말한 것처럼 교양교육의 질을 높이기 위한 선제적인 노력을 할 이유가 생기고, 이에 따라 교양학부 혹은 교양교육 전담기구가 대학 교육 방향에 주체적인 역할을 담당할 수 있다.

나가며: 변화하는 시대를 사는 학생을 위한 기초교육

모든 대학의 교양교육이 가장 바람직한 방식으로 진행되고 있지는 않을 것이다. 한동대학교의 경우 역시 여러 가지로 미흡하고 아쉬운 점이 많다. 그런데 기존의 미흡함을 보강하기 위한 노력을 지원하기보다 매번 새로운 어젠다를 제시하며 교육의 내용과 방법을 바꾸라는 요구는 적절하지 않다. 그보다 대학이 각자의 형편과 상황에 따라 학생들을 위해 필요하다고 생각하는 교육이 무엇인지를 스스로 고민하고 해결할 수 있도록 도울 방향을 찾아야 한다.

대학재정지원사업이 단기적이고 특정한 목표를 제시하고 이를 실현하기 위해 대학에 인센티브를 제공하는 것은 중요한 일이다. 급변하는 기술과 여러 가지 상황에 대학이 민첩하게 대응할 수 있도록 지원하는 것이 마땅하다. 그러나 세상이 빨리 변하기 때문에 그때그때 모든 대학의 모든 학생이 일률적인 모습으로 적응하라는 것은 비현실적이다. 빠른 변화에 잘 대처하기 위해서는 기초가 되는 교양 교육을 충실하게 받는 것이 필요하고, 이는 어느 정도의 안정성을 필요로 한다.

이렇게 본다면 지금까지 여러 대학재정지원사업이 교양과 관련하여 운영된 방식은 개선되어야 한다. 단기적인 목표를 교양교육에 적용하는 것보다, 장기적인 역량 함양을 격려할 수 있는 방안이 무엇인지 모색해야 한다. 위에서 제안한 방안을 구체화하기 위해서는 좀 더 연구가 필요하겠으나, 기조를 바꾸어야 한다는 공감대가 있으면 해결할 수 있는 문제라 생각한다.

앞서 교양교육의 내용보다 그 대상이 '모두'라는 사실에만 관심을 쏟는 것이 문제라고 지적했다. 그런데 더 정확히 말하면, 모두를 일률적인 방향과 방식으로 묶으려고 하는 것이 문제다. 교양교육이 한 대학의 학생 '모두'를 대상으로 한다면, 그 모두의 다양성을 고려해야 한다. 모두가 한 방향으로 나갈 것이 아니기 때문에 더 보편적이고 상대적으로 덜 변하는 것을 가르쳐야 하고, 그런 면에서 교양교육은 전공교육보다 더 경직된 것처럼 보일지도 모른다.

한동대학교 교양교육의 경우는 성공사례가 아니라, 유연성이 부족하지만 오래된 교양교육이 지속적인 변화를 요구하는 대학재정지원사업을 만나면서 생긴 문제들이 더 적나라하게 드러난 경우다. 이 사례를 통해 향후 대학재정지원사업과 교양교육이 좀 더 상보적인 방식으로 만나게 되기를 바란다.

세션 II | 토론 2

다시, 누구의 교양인가: '활용'의 조건과 '변화'의 기준

박 수 민(서울여자간호대학교)

Ⅰ. 들어가며

손화철 교수의 발표 「누구의 교양인가? 대학재정지원 사업과 교양교육」은 스스로 경험의 보고임을 밝히고 있지만, 교양교육 현장이 막연히 체감해 온 문제를 선명한 언어로 정리했다는 점에서 의미가 크다. 특히 재정지원사업 의존도가 높은 소규모 대학의 구조적 조건을 정면으로 다루었다는 점에서, 같은 처지의 대학에 몸담은 토론자로서 깊이 공감하였다. 본 토론에서는 발표의 의의를 짚고, 세 가지 쟁점을 제기한 뒤 후속 연구 방향을 제안하고자 한다.

Ⅱ. 발표의 의의

첫째, 이 발표는 재정지원사업과 교양교육이 만나는 방식을 네 가지 구조적 패턴으로 개념화하였다. 사업의 '교육 개선'은 언제나 교양을 향한다는 점, 기존 개설 과목은 혁신과 무관한 것으로 여겨진다는 점, 교양학부는 사업의 주체가 되기 어렵다는 점, 사업이 끝나면 교과목도 사라진다는 점이 그것이다. 이 진술들은 경험적 관찰에 근거하면서도, 그 자체로 후속 실증 연구의 가설로 전환될 수 있을 만큼 명료하다.

둘째, 재정지원사업이 교양교육의 '내용'보다 '대상'에 주목한다는 분석은 교양교육 정책 담론에 중요한 통찰을 제공한다. 사업이 교양을 전교생에게 가장 손쉽게 도달할 수 있는 통로로 활용해 왔다는 지적은, 교양이 정책적으로 도구화되는 방식을 정확히 짚어낸다. 결론부에서 이 문제를 '모두의 다양성'에 대한 고려로 확장한 것도 "누구의 교양인가"라는 발표 제목과 긴밀히 호응한다.

셋째, 제시된 대안이 현실적이다. 발표자는 새로운 제도나 추가 예산을 요구하는 대신, 평가의 관점을 바꾸자고 제안한다. "사업 목표를 교양에 어떻게 반영하는가"를 묻던 데서 "사업 목표를 위해 기존 교양을 어떻게 활용하는가"를 묻는 데로 전환하자는 것이다. 이 제안은 정책적 수용 가능성을 기대할 수 있을 뿐 아니라, 교양교육 전담기구에 주도권을 돌려주는 전략으로서도 의미가 있다.

Ⅲ. 쟁점

1. 제안된 평가 방식의 실행 가능성

발표자의 제안이 실제 사업 심사에서 작동하려면, 기존 교양 교과목이 사업 목표에 기여한다는 사실을 무엇으로 입증할 것인가라는 문제가 해결되어야 한다. 예컨대 고전 읽기나 글쓰기 교과목이 AI 교육에 기여함을 보이려면 그에 상응하는 근거와 지표가 필요하다.

그런데 재정지원사업의 평가에서는 성과지표가 상당한 비중을 차지하는 경우가 많다. 이러한 평가 구조 안에서는 기존 교과목에 사업 용어만 덧씌우는 형식적 매핑이나 명칭 변경 수준의 대응으로 흐를 위험이 있다. 또한 기여의 입증 책임이 다시 교양학부에 전가되면, 발표자가 문제 삼은 행정적 부담이 다른 형태로 재생산될 가능성도 배제하기 어렵다. 따라서 제안의 실효성을 높이려면 평가 관점의 전환과 함께, 이를 뒷받침할 평가지표와 증빙 체계가 구체적으로 설계되어야 할 것이다.

2. 변화와 안정성의 경계를 구분하는 기준

발표자는 교양교육에 시대와 연동되는 부분이 있으며 고칠 것은 고쳐야 한다고 인정한다. 따라서 그 논지는 교양교육이 변하지 않아야 한다는 것이 아니라, 변화의 방향을 외부가 일률적으로 정해서는 안 된다는 것으로 이해된다. 토론자는 이에 동의하면서 변화와 안정성의 경계를 구체화할 필요가 있다고 본다.

토론자의 소속 대학의 경우, '인공지능 시대의 철학'은 기존 대면 교과목으로, 정부재정지원사업의 지원을 받아 7개 여자대학 간 공유 교양 교과목으로 개발되어 온라인으로 운영되고 있고, '디지털 리터러시'는 기존 교과목 안에 사업 특강을 포함하여 운영되고 있다. 두 사례 모두 교과목을 새로 만들지 않고 기존 교양을 사업 목표에 활용했다는 점에서 발표자의 제안과 맞닿아 있다. 또한 이러한 사례는 새로운 기술이나 시대적 의제를 다루는 교과목도 교양교육의 내적 목표에 부합할 수 있음을 보여 준다.

그렇다면 일시적 정책 유행에 따른 교과목과 시대가 요구하는 새로운 기초 리터러시는 무엇으로 구분할 수 있는가. 발표자가 중립적 의미로 사용한 '경직성'과 관련하여, 유지해야 할 일관성과 수용해야 할 변화를 판단하는 기준이 제시된다면 발표자의 제안은 보다 구체적인 지침으로 기능할 수 있을 것이다.

3. 학습자 관점의 보완

발표의 제목은 "누구의 교양인가"라는 물음을 던지지만, 본문의 논의는 주로 대학 당국, 교양학부, 교수의 관점에서 전개된다. 재정지원사업을 통해 신설되었다가 폐지된 교과목을 학생들이 어떻게 경험하였는지 검토할 필요가 있다. 아울러 사업을 통해 신설된 교과목 가운데 학생들의 호응을 얻어, 사업 종료 후에도 교육과정에 안착하여 안정적으로 운영되고 있는 사례는 없었는지에 대한 검토도 보완될 필요가 있다.

만약 그러한 사례가 존재한다면, 사업형 교과목은 단순한 자원 소모가 아니라 일종의 시범 운영 기능을 수행한 것으로 볼 수도 있다. 이 경우 발표자가 제기한 '신설과 폐지의 순환'에 대한 평가 역시 보다 복합적으로 이루어질 수 있을 것이다.

Ⅳ. 후속 연구를 위한 제언

발표자는 결론에서 제안을 구체화하기 위한 추가 연구의 필요성을 언급하였다. 이와 관련하여 다음 세 가지 방향을 제안한다.

첫째, 교과목 생애주기에 대한 실증 연구이다. 여러 대학의 학년도별 교육과정 편람과 공시 자료를 추적하면, 재정지원사업과 연동되어 신설된 교양 교과목의 존속률과 존속 기간을 확인할 수 있다. 나아가 폐지와 지속 운영을 가른 요인도 분석할 수 있다. 다만 교육과정 편람만으로는 교과목의 신설 계기를 확인하기 어려우므로, 사업계획서와 결과보고서를 함께 분석할 필요가 있다. 이 분석을 교양교육 전담기구의 유형별로 비교한다면, 발표에서 제시된 네 가지 패턴이 개별 대학의 특수성에서 비롯된 것인지 보편적 현상인지 검증할 수 있을 것이다.

둘째, 발표자가 제안한 '기존 교양교육의 사업 목표 기여도'를 평가지표로 구체화하는 연구이다. 교양교육 전문가와 재정지원사업 평가위원이 함께 참여하는 델파이 조사 등을 통해 지표와 증빙 방식을 개발한다면, 본 발표의 제안이 정책 언어로 전환될 수 있는 토대가 마련될 것이다. 다만 지표와 증빙이 과도해지면 발표자가 지적한 행정적 부담이 다른 형태로 재생산될 수 있으므로, 최소한의 증빙으로 작동하는 지표 설계가 관건이 될 것이다.

셋째, 간호·보건 계열처럼 전공인증 평가가 교육과정을 강하게 규정하는 대학의 교양교육에 대한 연구이다. 이러한 대학에서 교양교육은 재정지원사업과 전공인증이라는 이중의 외부 요구 사이에 놓여 있다. 이것이 교양 고유의 목표 설정에 어떠한 영향을 미치는지는 실증적으로 검토될 필요가 있다. 이들 대학의 사례가 함께 검토될 때, "누구의 교양인가"라는 물음은 보다 넓은 맥락에서 답해질 수 있을 것이다.

Ⅴ. 나가며

본 발표는 교양교육이 외부의 요구에 따라 언제든 조정 가능한 대상이 아니라, 대학이 스스로 숙고하고 책임지는 교육이어야 한다는 문제의식을 분명히 보여 준다. 토론자는 이 문제의식에 깊이 공감한다. 앞서 제기한 쟁점들이 발표자의 제안을 보다 정교화하는 데 기여하기를 기대하며, 재정지원사업과 교양교육이 상보적(相補的)인 관계로 나아가기 위한 논의가 지속되기를 바란다.

세션 II | 발표 3

신체 기반 음악교육으로서의 바디퍼커션: 대학 신입생 대상 교양교과 모형개발과 교육효과

최 소 녀(건양대학교)

1. 서론

최근 음악교육은 음악적 기술이나 기보 지식의 전달을 넘어 학습자가 소리와 움직임을 직접 경험하며 음악을 이해하는 체험 중심의 방향으로 확장되고 있다.음악 학습 공간이 여전히 의자에 앉아 수업을 듣는 전통적 방식에 머무르는 경우가 많다는 점에서,음악적 이해의 심화와 활동의 즐거움을 위해서는 직접적이고 체험적인 수업이 중심이 될 필요가 있다.특히 창의성,협업 능력,자기 주도성이 강조되는 대학 교양교육에서는개인의 음악 기술 습득을 넘어 신체 활동과 상호작용을 통해 학습자가 능동적으로 참여하는 교육 구조가 요구된다(이현수,2021).

이러한 요구는 대학 신입생에게 더욱 중요하다. 신입생은입시 중심의 고등학교 환경에서 자율적이고 학문 중심적인 대학 환경으로 이행하면서 학업 요구의 변화,또래 관계의 재구성, 생활 리듬의 변화 등을 동시에 경험한다.이 과정에서 학업 스트레스,사회적 고립감,소속감 결여와 같은 심리적, 사회적어려움이 나타날 수 있다(Maymon,2021). 따라서 신입생 대상 교양교육은 지식 습득뿐 아니라 정서적 안정,관계 형성,공동체적 소속감의 회복을 지원할 필요가 있다.

달크로즈의 유리드믹스(Eurhythmics)는 이러한 신체 기반 음악교육의 중요한 이론적 토대를제공한다.달크로즈는 학생들이 소리를 경험하기보다 규칙과 기보 중심으로 음악을 학습하는 문제를 지적하였고(Juntunen,2004), 움직임을 음악적 사고와 감정 표현을 촉진하는 핵심 매개로 보았다.즉 음악적 앎은 개념적 이해에 머무르지 않고 신체의 움직임과 감각을 통해 내면화될 수 있다.

바디퍼커션(body percussion)은 이러한 원리를 구체적으로 실현할 수 있는 활동이다. 손뼉,허벅지,가슴,발,얼굴 등 신체의 다양한 부위를 타악기처럼 활용하여 리듬과 음향을 생성하며, 별도의악기나 음악 전공 역량 없이도 즉각적인 참여가 가능하다. 신체 움직임에서 발생하는 몰입감과 흥미는 정서적 안정에 기여하고,집단 수행 과정에서는 교사와 동료의 반응뿐 아니라 자신의 신체 감각과 정서 상태를 인식하게 함으로써 협력과 대인 관계 형성을 촉진한다.

국외에서는 바디퍼커션의 예술 교육적,사회적 활용이 다양하게 보고되고 있으나,국내 대학에서 이를 한 학기 정규 교양과목으로 구성하고 기초 리듬 학습에서 창작,리허설, 공연과 평가까지 통합한 교육모형 연구는 충분하지 않다.이에 본 연구는 연구자가 대학 신입생 대상 교양 교과목을 직접 운영한 경험을 바탕으로 바디퍼커션의 음악,신체 교육적 가치를 고찰하고,15주 수업을 5단계로 구조화한 실제적 운영모형을 제시하는 데 목적이 있다.

2. 본론

2.1. 바디퍼커션의 이론적 배경 및 효과

바디퍼커션은 신체를 타악적 매개로 활용하여 리듬과 음향을 생성하는 음악 활동으로, 음악적 인지와 감각,신체 움직임을 하나의 경험 안에서 통합한다.따라서 추상적인 음악 개념을 신체 경험으로 전환하고,학습자가 소리와 움직임의 관계를 즉각적으로 탐색하도록 한다.

2.1.1. 바디퍼커션의 개념

바디퍼커션의 기원은 선사시대까지 거슬러 올라간다.인간은 춤의 리듬을 표시하기 위해 발을 구르거나 의례에서 손뼉을 치는 등 오랫동안 신체를 소리 생성의 수단으로 사용해 왔다(Ambretti, 2024).15~16세기 인도네시아와 아프리카에서도 관련 기록이 확인되며, 서아프리카에서 아메리카로 강제 이주된 흑인 노예들이 악기 사용을 제한받은 상황에서 신체의 소리로 노래와 춤을 반주했다는 기록도 전해진다(Ambretti,2024).따라서 신체를 타악기로 활용하는 행위는 특정 개인이나 집단의 발명이 아니라 인류가 공유해 온 음악적 유산으로볼 수 있다.

현대적 교육 맥락에서 바디 퍼커션은 손뼉,허벅지,가슴,발,얼굴 등 신체 표면을 활용해 서로 다른 음색과 울림을 생산하며,굽힘·신전·회전·반동과 같은 생체역학적 움직임의 질은 음향 결과와 직접 연결된다(Qiu, 2022). 학습자는 신체의 움직임과 소리 사이의 인과관계를 실시간으로 확인하고 즉흥적으로 리듬을 수정·변형할 수 있다.이는 신체 인식,균형 감각, 공간 지각,감각-운동 협응뿐 아니라 자기조절과 창의적 표현의 발달에도 기여한다(Naranjo, 2013).

또한 동일한 패턴도 학습자의 신체 구조와 움직임,감각적 선호에 따라 다르게 표현되므로 개인의 개별성이 자연스럽게 드러난다. 악기 구매나 숙련된 연주 기술이 필요하지 않아 음악 비전공자, 초급학습자, 다문화 배경 학생에게도 접근성이 높으며, 문화적·언어적 차이를 넘어 동등한 참여를 가능하게 한다(Qiu,2022).

2.1.2. 바디퍼커션의 심리적,정서적 효과

리듬에 맞추어 몸을 움직이고 자신의 신체로 직접 소리를 만들어내는 과정은 학습자에게 자기주도적 표현과 즉각적인 성취 경험을 제공한다.이러한 경험은 만족감과 자기효능감을 높이고 스트레스 완화와 기분 조절에 도움을 줄 수 있다(Ambretti,2024).특히 새로운 관계와 학업 환경에 적응하는 대학 신입생에게 신체 기반 리듬 활동은 긴장을 완화하고 주의 집중과 감정 조절을 지원하는 정서적 자원으로 기능할 수 있다.

2.1.3. 바디퍼커션의 사회적,공동체적 효과

집단 바디퍼커션의 핵심은 여러 학습자가 동일한 리듬과 움직임을 함께 수행하면서 형성하는 리듬 동조에 있다. 리듬 동조는 구성원들의 움직임과 감각을 음악적으로 일치시키며 심리적 거리감을 줄이고 집단적 결속을 강화한다(Ambretti,2024).특히 언어보다 움직임과 소리에의존하기 때문에 언어 능력이나 음악 경험이 다른 학습자도 참여할 수 있으며,모방·시선 교류·반응·역할 분담을 통해 비언어적 소통과 상호신뢰를 경험하게 된다.

2.1.4. 바디퍼커션의 교육적 응용 가능성

바디퍼커션은 박자, 리듬, 셈여림, 빠르기와 같은 음악의 기초 요소를 신체 경험을 통해 내면화하게 하며, 신체 표현력과 집단 협업,자기 주도적 리듬 탐색을 촉진한다(Qiu,2022).실제 수업에서도 학생들은 서로의 움직임을 관찰하고 리듬을 조율하는 과정에서 협력 구조를 형성하였고,집단 창작과 공연 준비 과정에서 상호신뢰와 소속감,성취감을 경험하였다. 이러한 특성은 바디퍼커션이 음악적 학습과 정서·사회적 성장을 통합할 수 있는 대학 교양교육의 실천적 매체임을 보여준다.

2.2. 대학 신입생 대상 15주차 바디 퍼커션 수업 설계

본 수업은 대학 1학년신입생을 대상으로 총 4개반,반별 40명규모로 운영되었다.음악 전문 역량을 전제하지 않고 자발적 참여, 비언어적 상호작용, 집단 리듬 동조를 핵심 기제로 삼았으며,학기 말 공연을 공동의 성취 목표로 설정하였다.본 수업은 학습자의 단계적 성장과기술적,사회적 역량의 균형적 발달을 위해 다음과 같이 5단계로 조직되었다.각 단계는 난이도가 점진적으로 증가하며, 음악적 목표와 사회적·정서적 목표가 통합적으로 구성된다.

<표 1>5단계 바디퍼커션 수업 운영 구조

단원	주차	교수법 및 학습 활동 전략
1단원	1-4주차	신체 탐색 중심 리듬 활동,모방·동조 기반 집단 리듬 경험
2단원	5-9주차	파트 분담에 따른 다층 리듬 연습 소그룹 협업 활동
3단원	10-11주차	리듬 요소 통합 공연 구조 설계 및 앙상블 합주
4단원	12주차	모둠별 솔로 파트 시연 형성적 피드백 중심 점검
5단원	13-15주차	리허설 및 최종 공연 수행 성찰 중심 마무리 활동

출처:위의 표는 본 연구진에 의해 만들었습니다.

2.2.1. 1단원 (1~4주차):기초 리듬 및 신체 인지 기반 구축 단계

1단원은 신체를 음악적 도구로 인식하고 기초 리듬 감각과 신체 인지 능력을 형성하는 단계이다.음악적 측면에서는 박자·셈여림·템포를 움직임과 연결하고 다양한 신체 부위의 음색을 탐색하였으며,사회적 측면에서는 서로 다른 학과에서 모인 신입생들이 비언어적 상호작용을 통해 심리적 거리를 좁히도록 집단 활동 중심으로 구성하였다.

(1) 1주차 수업:오리엔테이션 및 바디퍼커션의 이론적 기반 이해

바디퍼커션의 정의와 역사적·철학적기초를 소개한 뒤, 가장 기본적인4/4박자에서 발걸음(step)과 박수(clap)를 활용해 신체 부위별 음색과 질감의 차이를 탐색하였다. 비전공자에게 악보가 초기 부담이 될 수 있다는 점을 고려하여 동작을 시각화한 표를 먼저 활용하고,60 BPM에서 시작해 점차 120 BPM까지 템포를 높이며 집단적 펄스와 리듬 반응성을 형성하였다.

(2) 2주차 수업:박자 감각 체득을 위한 신체 기반 학습

쉼표와 박자의 대비, 규칙적 비트 유지, 집단 펄스 형성을 주요 학습 요소로 설정하고 교수자의동작과 음향을 즉각 재현하는 주고받기(Call& Response)를 활용하였다. 5명씩8개 조로 나누어 리더와 팔로워 역할을 번갈아 경험하게 하고, 교수진이 제시한 기초 패턴을 모방한 뒤 일부 동작을 변형하도록 하여 리듬 구조의 이해와 창의적 반응, 비언어적 상호작용을 함께 촉진하였다<표 2참조>.

<표 2>주고받기(Call&Response)방식 (R:Right,L:Left,Both:B)

구분	동작 구성 (교수자 제시 및 학생 모방/변형)	박자 흐름 (4/4박자)
기초 패턴 (교수진)	Clap-Thigh(B)-Step(B)-Rest(휴식)	총 4박자 (각 1박씩)
변형 패턴 (숨은 리더)	Clap-Thigh(R)-Thigh(L)-Step(B)	1박(Clap)+1박(Thigh/R)+ 1박(Thigh/L)+1박(Step)

출처:위의 표는 본 연구진에 의해 만들었습니다.

(3) 3주차 수업:신체 음색 확장과 리듬 층위 이해

볼(Chic), 손뼉(Clap), 가슴 톡(Thoracic Pat), 허벅지 두드리기(Thigh Slap), 발구르기(Stomping)를 고·중·저음의 층위로 구분하여 음색의 높낮이,질감,강약을 탐색하였다.고음역에서는 미세한 근육 조절과 음색 분별, 중음역에서는 신체 내부의 공명과 리듬 안정성,저음역에서는 체중 이동과 바닥의 공명을 체험하도록 하여 이후 다층 리듬 학습을 위한 감각적 기반을 마련하였다.

(4) 4주차 수업:악보 기반 바디퍼커션 리듬 학습과 실습 확장

앞선 주차에서 익힌 기초 동작과 음색 감각을 바탕으로 연구진이 개발한 바디퍼커션 전용 악보를 활용하였다.4분음표·8분음표·쉼표를 신체 타격과 결합하고,교수자 패턴을 모방한 뒤 학습자가 변형하도록 하여 악보 읽기,신체 리듬 수행,창의적 변주를 하나의 학습 과정으로 통합하였다.

2.2.2. 2단원 (5~9주차):다층 리듬 구조 이해 및 신체 타악 기법 고도화 단계

2단원은 단일 리듬에서 벗어나 신체의 고·중·저 음역을 층위화하고,앙상블 안에서 각 파트가 상호 의존적으로 기능하는 다층 리듬 구조를 이해하는 단계이다.학습자는 음색과 리듬의 관계를 보다 세밀하게 조절하면서 개인의 수행 능력과 집단적 음악 소통 능력을 함께 심화하였다.

(1) 5주차 수업:고음역 신체 타악 기법의 심화와 음색 조절 훈련

기본 손뼉 치기,손가락 펼쳐 치기(Star Clap),진자 박수(Pendulum Clap),나비 동작(Butterfly Motion),바람 소리(Whoosh Sound)등 상지 중심의 고음역 기법을 학습하였다.손의 접촉 면적과 방향,팔의 궤도와 속도,공기의 흐름에 따라 음색이 달라지는 원리를 체험하고,2/4박자 악보 안에서동작의 방향성과 시각적 퍼포먼스를 리듬 구조에 결합하였다.

(2) 6~7주차 수업:슬래핑 사운드(Slapping Sound)를 활용한 중음역 신체 타악 기법

흉부(Chest),옆구리(Side),허벅지(Thigh)를 중심으로 슬래핑 사운드를 익혔다.손바닥을 컵 형태로 만들고 순간적인 공기 압착을 이용하여 명확한 어택을 생성하도록 하였으며,

4분음표·8분음표·16분음표가 포함된리듬에서 앞서익힌 고음역타법과 대비하였다.이를 통해 음색의 동적 대비와 주요 박·오프 비트의 악센트를 보다 분명하게 표현하도록 하였다.

(3) 8주차 수업:고음,중음역 바디퍼커션 사운드의 통합

중음역 슬래핑 사운드에 스냅(SnapSound)과 안면 타악(Orofacial Percussion)을 결합하여 고·중음역의 수직적 층위와 리듬 텍스처의 변화를 경험하게 하였다.학습자는 자신의소리가 전체 연주에서 담당하는 기능을 파악하면서 타격의 세기,박의 위치,음색의 질감을 스스로 조절하였다.

(4) 9주차 수업:저음역 신체 타악 사운드의 도입과 통합

발구르기를 중심으로 저음역을 도입하여 기존의 고·중음역과 통합하였다.저음역은 집단 리듬의 기본 박과 흐름을 안정화하는 기능을 담당하며,고·중·저음이 결합되면서 학습자는 신체라는 하나의 악기 안에서 다층적 음향 스펙트럼이 구성되는 원리를 체험하였다.

2.2.3. 3단원 (10~11주차):분할 박자 응용 및 협력 학습 기반 앙상블 활동

3단원은 분할 박자를 신체적으로 정확히 수행하고 이를 바디 퍼커션 앙상블 안에서 유기적으로 결합하는 능력을 기르는 심화 단계이다.16분음표,8분음표,4분음표와 악센트가 포함된 리듬을 고·중·저음역 신체 부위로 반복 연습하면서 섬세한박자 조절, 음색 대비, 강도 변화와 동작의 정밀도를 높였다.

기본 패턴을 숙련한 후에는 8명씩 5개 모둠을 구성하여 각 조원이 8마디 길이의 솔로 파트를 창작하고 상호 피드백을 통해 발전시켰다.개인 아이디어는 저·중·고음역이 균형을 이루는 다층적 앙상블 구조로 재구성되었으며,교수자는 지시자가 아니라 촉진자로서 학생들이 자율적 판단과 조율을 통해 작품을 완성하도록 지원하였다.이 과정에서 리듬의 정확성과함께 소통,협력,문제 해결,공동 책임감이 강화되었다.

2.2.4. 4단원 (12주차):모둠 솔로 파트 시연 및 전체 앙상블 구성 중간 발표

(1) 12주차 수업:모둠별 솔로 파트 시연 및 중간 발표

12주차에는 약 4분 길이의 공통 공연 곡을 중심으로 각 모둠의 솔로 파트를 작품의 흐름에 따라 배치하였다.고·중·저 음역의 분포,리듬 밀도,동작의 시각적 흐름을 종합적으로 점검하고,교수자와 동료가 참여하는 즉각적 피드백을 통해 기술적 정확성뿐 아니라 협력 과정,표현의 진정성,동작 구성의 조화로움까지 검토하였다. 학생들은 타인의 의견을 수용하고솔로 파트를 수정·보완하는 과정에서 조원 간 신뢰와 친밀감을 형성하였고, 자신의 리듬이 전체 공연의 일부로 기능한다는 경험을 통해 공연에 대한 기대감과 책임감을 높였다.

2.2.5. 5단원 (13~15주차):협업 기반 바디퍼커션 앙상블 수업의 무대 구현 단계

5단원은 중간 발표에서 점검된 개별 창작물을 하나의 완결된 대규모 무대 공연으로 통합하는 단계이다.리허설과 무대 동선,의상 및 소품 구상,최종 공연을 통해 다층적 리듬의 음악적완성도와 신입생의 협업 시너지를 함께 구현하였다.

(1) 13주차 수업:통합 리허설,무대 동선 구체화 및 시각적 요소(의상/소품)구상

수정된 솔로 파트와 전체 앙상블을 실제 무대 환경에 적용하고 동선을 구체화하였다. 학생들과의 논의를 통해 흰색 티셔츠와 청바지를 기본 의상으로 정하고,다양한 색의 모자와

빨강·파랑·노랑·초록 손수건을 소품으로 활용하여 신체 움직임의 시각적 인지도를 높였다. 의상과 소품을 함께 고민하고 구성하는 과정은 공동의 목표를 위한 창작 활동으로 기능하였으며,학생들의 친밀감과 앙상블 결속을 강화하였다.

(2) 14주차 수업:실전 리허설,최종 점검 및 의상/소품 적용

실제 공연 환경을 가정하여 의상과 소품을 착용한 기술 리허설과 런-쓰루를 실시하였다. 조명·음향·동선·타이밍을 통합적으로 점검하고, 각파트의 리듬이 충돌하지 않으면서 하나의 풍성한 음악 구조로 결합 여부를 최종 확인한다. 교수진은세부적인 수행을 조정하는 동시에 학생들의 무대 긴장을 완화하고 서로를 격려하는 팀 분위기가 유지되도록 지원하였다.

(3) 15주차 수업:최종 발표회 및 성과 공유

15주차에는 한 학기 동안 완성한 바디퍼커션 앙상블을 무대에서 발표하였다.음악 비전공자인 신입생들은 신체라는 가장 직접적인 악기로 대규모 앙상블 공연을 완성하며 강한 성취감과 자신감을 경험하였다.수업 전반에서 형성된 친밀감과 협업의 시너지는 음악적 통일성,시각적 조화와 무대의 활력으로 나타났으며,공연 후 영상을 공유하고 학습 과정과 협업 경험을 성찰함으로써 공동체적 유대를 재확인하였다.

2.3. 바디퍼커션 앙상블 수업의 최종 성과 평가를 위한 루브릭 개발 및 적용

본 연구에서는 한 학기 수업의 교육적 성과를 체계적으로 확인하기 위해 10개 항목의 수행평가 루브릭을 개발하였다.음악적 기술 영역은 리듬의 정확성,다층적 리듬 구현,다이내믹·음색 조절,음악적 통일성·조화를 평가하였고,협업/상호작용 영역은 팀워크·공동작업,피드백 수용·적용,비언어적 소통을 포함하였다.태도/창의성 영역은 창의적 표현,적극적 참여·활력,무대 실행 능력·성취감으로 구성하였다.

<표 1>5단계 바디퍼커션 수업 운영 구조

단원	주차	교수법 및 학습 활동 전략
1단원	1-4주차	신체 탐색 중심 리듬 활동.모방·동조 기반 집단 리듬 경험
2단원	5-9주차	파트 분담에 따른 다층 리듬 연습 소그룹 협업 활동
3단원	10-11주차	리듬 요소 통합 공연 구조 설계 및 앙상블 합주
4단원	12주차	모둠별 솔로 파트 시연 형성적 피드백 중심 점검
5단원	13-15주차	리허설 및 최종 공연 수행 성찰 중심 마무리 활동

출처:위의 표는 본 연구진에 의해 만들었습니다.

2.2.1. 1단원 (1~4주차):기초 리듬 및 신체 인지 기반 구축 단계

1단원은 신체를 음악적 도구로 인식하고 기초 리듬 감각과 신체 인지 능력을 형성하는 단계이다.음악적 측면에서는 박자·셈여림·템포를 움직임과 연결하고 다양한 신체 부위의 음색을 탐색하였으며,사회적 측면에서는 서로 다른 학과에서 모인 신입생들이 비언어적 상호작용을 통해 심리적 거리를 좁히도록 집단 활동 중심으로 구성하였다.

(1) 1주차 수업:오리엔테이션 및 바디퍼커션의 이론적 기반 이해

바디퍼커션의 정의와 역사적·철학적기초를 소개한 뒤, 가장 기본적인4/4박자에서 발걸음(step)과 박수(clap)를 활용해 신체 부위별 음색과 질감의 차이를 탐색하였다. 비전공자에게 악보가 초기 부담이 될 수 있다는 점을 고려하여 동작을 시각화한 표를 먼저 활용하고,60 BPM에서 시작해 점차 120 BPM까지 템포를 높이며 집단적 펄스와 리듬 반응성을 형성하였다.

(2) 2주차 수업:박자 감각 체득을 위한 신체 기반 학습

쉼표와 박자의 대비, 규칙적 비트 유지, 집단 펄스 형성을 주요 학습 요소로 설정하고 교수자의동작과 음향을 즉각 재현하는 주고받기(Call& Response)를 활용하였다. 5명씩8개 조로 나누어 리더와 팔로워 역할을 번갈아 경험하게 하고, 교수진이 제시한 기초 패턴을 모방한 뒤 일부 동작을 변형하도록 하여 리듬 구조의 이해와 창의적 반응, 비언어적 상호작용을 함께 촉진하였다<표 2참조>.

<표 2>주고받기(Call&Response)방식 (R:Right,L:Left,Both:B)

구분	동작 구성 (교수자 제시 및 학생 모방/변형)	박자 흐름 (4/4박자)
기초 패턴 (교수진)	Clap-Thigh(B)-Step(B)-Rest(휴식)	총 4박자 (각 1박씩)
변형 패턴 (숨은 리더)	Clap-Thigh(R)-Thigh(L)-Step(B)	1박(Clap)+1박(Thigh/R)+ 1박(Thigh/L)+1박(Step)

출처:위의 표는 본 연구진에 의해 만들었습니다.

(3) 3주차 수업:신체 음색 확장과 리듬 층위 이해

볼(Chic), 손뼉(Clap), 가슴 톡(Thoracic Pat), 허벅지 두드리기(Thigh Slap), 발구르기(Stomping)를 고·중·저음의 층위로 구분하여 음색의 높낮이,질감,강약을 탐색하였다.고음역에서는 미세한 근육 조절과 음색 분별, 중음역에서는 신체 내부의 공명과 리듬 안정성,저음역에서는 체중 이동과 바닥의 공명을 체험하도록 하여 이후 다층 리듬 학습을 위한 감각적 기반을 마련하였다.

고 재설계하며, 필요한 지식과 역량을 새롭게 학습할 수 있는 능력이 중요해진다. 아울러 서로 다른 세대와 문화적 배경, 삶의 경

참고문헌

이현수(2021). 「바디퍼커션의 음악수업 활용」 , 『음악교육연구』 ,50(1),한국음악교육학회, 131-154.

Ambretti,A.,Mazzella,M.,&Cools,W.(2024).“Body percussion:Active and inclusive teaching oriented to disciplinary knowledge and transversal skills”, Saggi e ricerche 9(2),79-97.

Emer,V.&Naranjo,R.(2014).“The use of body percussion in Contemporary Choral music”,Social and Behavioral Sciences 112,53-57.

Juntunen, Marja L.(2004).“Embodiment in musical knowing: How body movement facilitates learning withinDalcroze Eurhythmics”, British Journal of Music Education 21(2),199-214.

Maymon,R.&Hall,N.(2021).“A review of first-year studentstress and social support”,Social Sciences 10(12),472.

Mead,VirginiaH.(1996).Dalcroze Eurhythmics in today’s music classroom,Schott.

Mollá,A.&Naranjo,R.(2022).“A bibliometric study on body percussion based on high impact search engines”,Retos 45,679-692.

Naranjo, R.(2013). “Science& art of body percussion: A review”, Journal of Human Sport and Exercise 8(2),442-457.

Qiu, Zhi-Li(2022). “Thedevelopment and application of body percussion in music education,Guangzhou,China”,Asia PacificJournal of Religionsand Cultures 6(1),94-111.

Shilling, Chris(2005). The body inculture, technology & society, Sage Publications. Shusterman,Richard(2011).Thinking through the body:Essays in Somaesthetics,

Cambridge University Press.

Shusterman, Richard(2012).Body consciousness: A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics,CambridgeUniversity Press.

세션 II | 토론 5

「신체 기반 음악교육으로서의 바디퍼커션: 대학 신입생 대상 교양교과 모형개발과 교육효과」에 대한 토론문

최수빈(중앙대학교)

본 발표는 음악 비전공 대학 신입생을 대상으로 한 학기 동안 운영한 바디퍼커션 교양 교과목을 토대로, 기초 리듬 학습에서 다층 리듬, 모둠 창작, 중간 발표, 최종 공연과 평가로 이어지는 15주 5단계 운영모형을 제시하고 있다. 그동안 국내의 바디퍼커션 연구는 주로 초·중등 음악수업에서의 활용 방안을 중심으로 이루어져 왔다는 점에서(이현수, 2021; 박조은, 2023), 이를 대학 정규 교양과목으로 구조화하고 주차별 활동을 구체적으로 제시한 본 발표는 교양 음악교육 현장에 실천적 자료를 제공한다는 의의가 있다. 특히 신입생의 대학 적응이라는 교양교육의 과제를 신체 기반 음악 활동과 연결한 문제의식은 시의적절한 것으로 이해된다. 토론자는 본 모형의 적용 가능성에 대한 논의를 심화하고자 하는 취지에서 몇 가지 질문과 의견을 드리고자 한다.

첫째, 제목에 제시된 '교육효과'를 뒷받침하는 자료에 관한 질문이다. 본 발표는 발표자가 2025년 『Knowledge and Convergence』에 게재한 논문을 바탕으로 한 것으로 이해된다. 발표문에서는 학생들이 협력 구조를 형성하고 상호신뢰와 소속감, 성취감을 경험하였으며, 수업이 자기효능감과 공동체 경험, 창의적 표현력 강화에 기여할 수 있음을 확인하였다고 서술하고 있다(2.1.4절, 2.3절). 다만 이를 뒷받침하는 사전·사후 비교나 평가 결과, 학생 성찰 기록은 제시되어 있지 않으며, 효과의 근거로 주로 인용된 Ambretti 외(2024)와 Qiu(2022) 역시 초·중등 학교 현장을 중심으로 바디퍼커션의 교육적 가능성을 논의한 이론적 연구이다. 게재 이후 보완된 내용이나 새로 수집된 자료가 있다면 함께 소개해 주시기를 부탁드린다. 아울러 <표 3>의 루브릭은 성적 평가에 관한 기준으로 이해되는데, 성적 산출과 교육효과 확인을 함께 염두에 둔 것인지, 그리고 실제 학점은 어떠한 방식으로 부여되었는지 궁금하다. 또한 모둠 공연에서 개인의 기여도를 어떠한 지점에서 구분하여 평가하였는지도 소개해 주시기를 부탁드린다. 교양 음악 활동에서는 음악적 경험이나 전문성을 갖춘 수강생이 성적에서 유리해질 가능성도 있으므로, 이러한 점을 평가 과정에서 어떻게 고려하였는지 듣고 싶다. 국외의 바디퍼커션 중재 연구에서는 통제집단과 사전·사후 검사를 활용한 준실험 설계가 주를 이루고 있다는 점(Arnau-Mollá & Romero-Naranjo, 2022)을 고려할 때, 후속 연구에서 효과를 어떻게 확인할 계획인지도 듣고 싶다.

둘째, 연구 대상과 수업 맥락에 관한 질문이다. 발표문에는 대학 1학년 음악 비전공자 4개 반, 반별 40명이라는 정보가 제시되어 있으나, 운영 연도와 학기, 수강생의 학과 구성, 성별과 음악 경험, 교과목의 필수·선택 여부 등은 드러나 있지 않다. 본 수업이 지향하는 친밀감과 소속감의 형성은 수강생이 같은 학과 동기로 구성되었는지, 여러 학과에서 모였는지에 따라 출발점이 다를 수 있다. 또한 중·고등학교 시기의 음악 및 예체능 활동 경험, 인문·사회계열과 자연·공학계열 등 전공 계열에 따른 학업 환경, 코로나19 시기에 중등교육을 경험한 최근 신입생의 특성 등에 따라 신체 표현과 집단 공연에 대한 부담과 흥미가 다르게 나타날 수 있다. 이에 4개 반의 운영 과정이 동일하였는지, 반 편성이 수강생의 학과나 계열에 따라 이루어졌는지, 그리고 수강생 특성에 따라 반별 운영이나 학생 반응에서 차이가 있었는

지 궁금하다. 이러한 정보가 보완된다면 본 모형을 활용하고자 하는 교수자에게 유용한 기준이 될 것으로 기대된다.

셋째, 모형의 이론적 토대에 관한 질문이다. 발표문은 달크로즈 유리드믹스를 신체 기반 음악교육의 핵심 토대로 제시하고 있다. 여러 신체 기반 음악교육 방법 가운데 달크로즈 접근이 본 수업에 더 적합하다고 판단한 이유는 무엇인지, 오르프(Orff-Schulwerk) 등 다른 음악교육 방법과 비교하여 적용해 본 사례가 있는지 궁금하다. 아울러 대학 교양 수업의 맥락에서 달크로즈 접근이 지니는 장점을 설명해 주신다면 모형의 이론적 위치가 더욱 분명해질 것이다. 또한 참고문헌에 제시된 신체미학(Shusterman)과 신체사회학(Shilling)의 논의를 본문에서 함께 다룬다면 '신체 기반'의 의미가 보다 풍부하게 드러날 수 있을 것으로 생각된다.

넷째, 신입생 적응과의 연결에 관한 제언이다. 본 발표는 신입생이 겪는 학업 스트레스, 사회적 고립감, 소속감 결여를 연구의 출발점으로 삼고 있으나, 그 근거는 북미 대학 신입생 연구를 검토한 해외 문헌 한 편(Maymon & Hall, 2021)에 기대고 있다. 국내 대학 신입생의 적응과 소속감에 관한 연구를 함께 검토하고, 소속감이나 사회적 지지를 측정하는 척도를 수업 전후에 활용한다면 연구의 출발점과 결과가 보다 긴밀하게 연결될 것으로 기대된다. 아울러 신체 접촉이나 신체 노출에 부담을 느끼는 학생, 신체적 제약이 있는 학생의 참여를 어떻게 지원하였는지 소개해 주신다면 포용적 교수 전략으로서의 의미도 더욱 분명해질 것이다.

이상의 질문은 발표자가 축적해 온 수업 경험이 교양 음악교육의 실천 모형으로 더욱 확산되기를 기대하는 취지에서 드리는 것이다. 의미 있는 발표를 해 주신 발표자께 감사드린다.

세션 II 발표 4

핵심역량 기반 교양교육의 성과와 과제

-D대학 고전읽기 교과를 중심으로-

임 선 숙(단국대학교)

1. 서론

교육에서 핵심역량의 개념이 논의되기 시작한 것은 2000년대 중후반부터이다(소경희, 2007, p.2). 역량 기반 교육과정은 '지식기반 사회 도래, 신자유주의 물결, 인적자원개발 강조, 평생학습사회 건설, 교육의 책무성 강조' 등의 시대적 흐름 안에서 관심을 받게 되었다(박민정, 2008, p.173). 교육부는 대학자율역량강화지원사업(ACE)과 대학생핵심역량진단지원사업(K-CESA) 등 대학지원사업을 통해서 핵심역량 기반 교육을 정책적으로 유도해 왔다(백승수, 2020, p.13). 본격적으로 대학 교육과정에서 핵심역량이 도입된 것은 2010년대 초반인데 대학들은 자체적으로 핵심역량을 선정하고 이를 교양, 전공, 비교과 교육과정, 성과 평가 등과 연계하게 되었다.

핵심역량은 특정 학문이나 직업에서 요구하는 전문 능력을 의미하는 전공역량과는 달리 모든 학생에게 공통으로 요구되는 능력을 의미한다. 역량 기반 교육과정은 학습한 지식, 기술, 태도 등을 실제 상황에서 통합적으로 활용할 수 있는 능력을 기를 수 있도록 설계한 것이다. 즉 지식 전달 중심의 교육에서 지식을 활용할 수 있는 능력 함양 교육으로 패러다임이 전환된 것이다.

일반적으로 대학의 교육이념을 바탕으로 인재상을 설정하고 그 인재상에 맞는 필요한 역량을 설정해 이를 기를 수 있는 수업과 평가 방법을 설계한다. 설정하는 핵심역량 용어에는 차이가 있지만 대체로 함의에는 유사성과 공통성을 가지고 있다. 주로 창의, 문제해결, 의사소통, 자기주도, 시민성, 협력, 헌신, 융복합 등의 범위에서 용어와 세부적 의미에 조금 차이가 있는 정도이다.

핵심역량 기반 교양교육에 대한 연구는 도입 초기부터 현재까지 꾸준히 이루어지고 있다. 주제별로 보면 대학 교양교육의 핵심역량에 대한 종합적 논의, 특정 대학의 핵심역량 기반 교양교과 운영에 대한 연구, 특정 교과의 핵심역량 기반 사례 연구, 핵심역량 성과도구 개발 및 성과측정에 대한 연구 등이 있다.

하지만 대학에서 역량 중심 교양교육이 이루어진 이래 꾸준히 문제가 제기되고 있다. 조용기, 정병화(2022)는 핵심역량 개념 정의 문제, 수치 측정을 통한 행동 강요의 문제, 역량이 나타나는 다양한 과정 생략의 문제, 핵심역량 관련 교육의 장기 계획 유무의 문제 등을 꼽고 있다. 손종현(2021)은 기업의 논리와 경영의 논리에 의한 핵심역량 교육 개념을 유보하고 교양 능력을 키우는 교양교육 실천을 지향해야 한다고 지적하고 있다. 백승수(2020)는 정부의 대학재정지원사업으로 도입된 핵심역량 기반 교육이 '캐치프레이즈식, 짜맞추기식, 형식주의, 측정주의' 등의 문제를 야기했음을 지적하고 있다. 하지만 여전히 대부분의 대학에서 핵심역량을 기반으로 교육과정을 설계하고 있으며 개별 교과와도 연계되어 역량 함양 교육을 강조하고 있는 것이 현실이다.

본 연구는 개별 교과의 역량 기반 교육 효용성에 주목했다. 이에 D대학 고전읽기 수업 사례를 통해 핵심역량 함양의 효용성을 분석하고, 이를 통해 역량 기반 교육의 성과와 과제에 대해 살펴보고자 한다.

2. 핵심역량 기반 교양교육 현황

D대학은 2016년 교수학습개발센터에서 핵심역량진단도구인 'D-SKAT(Dankook Student Key Competency Assessment Tool)를 개발하고, 2017년부터 역량 기반 교육과정 설계와 운영을 위해 강의계획서에 6대 핵심역량 지수를 입력하는 시스템을 구축했다(윤미선, 2017.09.05). D대학은 '민족애를 바탕으로 인류사회에 공헌

하는 능동·혁신·헌신의 D3 인재 양성'[1]을 대학의 교육목표로 정하고, 이러한 인재상을 구현하기 위해 교양의 경우 '자기주도, 의사소통, 문제해결, 전문지식, 세계시민, 협력·헌신'의 6대 핵심역량을 설정했다.

본 연구 대상인 D대학 <명저읽기> 교과는 2019년 교과 개발을 통해 2020년 공통교양으로 신설되어 현재까지 운영되고 있다. 선정 교재의 분야를 중심으로 <명저읽기: 인문>, <명저읽기: 사회>, <명저읽기: 자연> 분반이 운영되고 있으며 2026년 2학기 기준 인문 분반 22개, 사회 분반 10개, 자연 분반 4개 등 총 36개 분반이 개설되었다. <명저읽기>는 2024년까지 이수구분과 핵심역량을 따로 설정했는데 2020년 1학기부터 2023년 2학기까지 '사고와 표현', 2024년 1학기부터 2024년 2학기까지 '종합적 사고', 2025년 1학기부터 현재까지는 '문제해결'로 이수구분이 되어 있다. 2025년 1학기부터 현재까지 아래와 같이 역량별 이수구분을 설정하고 1-2개의 교양 교과를 연계해 공통교양을 운영하고 있다.

핵심가치	핵심역량 (이수구분)	역량정의	핵심역량 관련 교양교과(학점)
능동적 인재	자기주도	자기 스스로 목표를 세우고 목표를 달성하기 위해 주체적으로 실천할 수 있는 능력	DK로드맵(1) 디자인마이스쿨(1)
	의사소통	언어 또는 다양한 매체를 활용하여 다른 사람들과 효과적으로 상호작용할 수 있는 능력	대학글쓰기(3)
혁신적 인재	문제해결	문제상황을 명확하게 이해하고 체계적으로 분석하여 창의적으로 해결할 수 있는 능력	명저읽기(3)
	전문지식	전공분야 지식과 기술, 그리고 관련된 다양한 정보를 활용하여 논리적으로 사고하고 탐구하는 역량	대학SW·AI입문(SW) (3)
헌신적 인재	세계시민	세계 각지의 다양한 언어, 문화, 역사에 대한 이해를 바탕으로 글로벌 이슈에 대응할 수 있는 능력	대학영어1 (2) 대학영어2 (2)
	협력·헌신	공통의 목적과 가치를 위해 개방적인 태도와 균형 잡힌 시간으로 서로 돕고 헌신할 수 있는 능력	지역사회와 함께하는 서비스 러닝(1)

D대학의 공통교양은 6대 핵심역량을 중심으로 8개의 교과(총 16학점)가 배정되어 있다. 그리고 각 교과는 하나의 주역량과 두 개의 부역량이 설정되어 있다. 이런 교육과정 편성은 대학 차원의 역량 기반 교육과정 운영 원칙과도 연결된다. D대학 학칙 시행세칙에서는 대학의 인재상을 구현하기 위해 교육과정을 역량 기반으로 편성하는 것을 원칙으로 하고 있고, 특히 교양교육과정을 핵심역량 함양을 위한 교과목과 인간관, 세계관, 가치관의 정립을 목적으로 하는 교과목을 균형있게 편성하도록 규정하고 있다. 2017년 6대 핵심역량을 강의계획에 반영하게 한 이래, 개정을 거쳐 현재 이 6대 역량을 중심으로 공통교양 교과가 개설 및 운영되고 있다.

이중 본 논문에서 주목한 고전읽기 교과 <명저읽기>는 '혁신인재'의 문제해결역량과 연계된 3학점 공통교양으로 편성되어 운영되고 있고, 문제해결(40%)을 주역량으로 의사소통(30%)과 전문지식(30%)을 부역량으로 설정하고 있다. 그리고 이수구분 변경과 상관없이 신설 첫해인 2020년부터 이 같은 주역량과 부역량 설정을 유지하고 있어 <명저읽기>의 가장 핵심적인 역량을 '문제해결'에 두고 있다. 웹정보 강의계획에서 교강사들이 6대 역량의 비율을 조정할 수 있지만 필수교과의 경우 대부분 역량 비율을 PD교수가 교강사들에게 안내하고 있어 사실상 공통교양의 경우 공동의 역량 함양 교육을 지향하고 있다.

3. 핵심역량 기반 고전읽기 교육의 성과

D대학 <명저읽기>는 2020년 1학기에 공통교양으로 개설된 이래 현재까지 7년째 운영되고 있다. 교수자들은 대체로 'D대학 권장도서 101선' 중에 도서를 선정해 교재로 활용하는데 분반마다 차이는 있지만 한 학기에 2-3권의 책을 교재로 선정한다. 또 <명저읽기>는 공통교양인 만큼 공동의 학습 목표와 방법을 지향한다. 우선 학생들에게 교강사가 선정한 해당 도서를 완독하게 한다는 것, 강독식 수업이 아니라 토론식(발표) 수업

1) "'구국·자주·자립을 교육이념으로 하는 우리 대학은 교시(校是)인 진리·봉사를 실현하기 위하여 '민족애를 바탕으로 인류사회에 공헌하는 능동·혁신·헌신의 D3 인재 양성'을 대학교육의 목표로 설정한다. 인재상 '능동·혁신·헌신의 D3 인재'는 우리 대학의 교육목표를 구체화한 실천적 목표로서, 개인의 성장과 사회의 발전을 함께 추구하는 시대적 요청을 반영한 것이다."
『단국대학교 홈페이지』, 접속일 2026.9.15.

을 지향한다는 것 등이 기본적으로 전제되어 있다. 그리고 분반별 교재는 다르지만 학습개요, 목표, 방법 등에 대해서 공통 강의계획서를 바탕으로 웹정보에 강의계획서를 입력하도록 한다. 다음은 <명저읽기: 인문> 공통 강의계획서 학습목표이다.

<명저읽기: 인문> 학습목표

① 책을 처음부터 끝까지 읽으면서 인간과 사회의 본질적 의미를 탐색한다.
② 책을 분석적으로 읽고 현재적 관점에서 유의미한 쟁점을 찾아낸다.
③ 책에서 발견한 문제를 합리적이고 창의적으로 해결할 시각과 방법을 모색한다.
④ 책을 읽고 배경지식이나 전문지식을 정확하게 파악한다.
⑤ 책을 읽고 인간과 사회에 대한 자신의 생각을 말과 글로 표현한다.
⑥ 책의 내용을 바탕으로 다른 사람과 논리적으로 토론한다.

학습목표에는 주역량인 문제해결과 부역량인 의사소통, 전문지식 관련 내용이 두루 포함되어 있다. '책을 분석적으로 읽고 현재적 관점에서 유의미한 쟁점을 찾아낸다는 것'과 '문제를 합리적이고 창의적으로 해결할 시각과 방법을 모색한다는 것'은 문제해결, '책을 읽고 배경지식이나 전문지식을 정확하게 파악한다는 것'은 전문지식, '자신의 생각을 말과 글로 표현한다는 것'과 '다른 사람과 논리적으로 토론한다는 것'은 의사소통에 해당한다. 따라서 학습목표와 방법은 설정된 핵심역량과 부합한다

D대학 고전읽기 교과는 성과측정 도구를 통해 <명저읽기>를 수강하는 학생들을 대상으로 2020년 1학기부터 2025년 2학기까지 교육성과를 측정해 왔다. 2020년 1학기와 2학기 <명저읽기> 교육성과에 대한 연구를 보면 '독해역량, 의사소통역량, 창의역량'과 '문제해결 효능감' 향상뿐 아니라 '상황적 흥미'와 '개인적 흥미'를 증진시키는 데도 도움이 되었다고 조사되었다(윤승준, 2021). 즉 교육성과 측면에서 <명저읽기> 교과는 D대학에서 역점을 두고 있는 역량 함양 교육 목적에 어느정도 도달한 것으로 볼 수 있다. 본 연구자는 이와 같은 객관적인 교육성과 지표를 전제로, <명저읽기: 인문> '최인훈 『광장』, 『회색인』' 분반의 수업 사례를 통해 역량 기반 교육의 성과를 살펴볼 것이다.

<명저읽기> 수업은 토론과 발표 수업이 연계되어 진행될 수 있도록 한 차시당 3시간으로 배정되어 있다. 총 15주 수업 중 『광장』은 4주, 『회색인』은 6주를 할애해 토론식 수업을 진행한다. 본 교과의 정원은 40명인데, 조는 토론의 효율적 운영을 위해 5명씩 8조로 구성했다. 학습자들은 해당 주차에 정해진 분량만큼 읽고 토론에 참여하는데, 수업은 일반적 읽기 기능과 학습목표를 감안해 아래와 같이 구성했다.

읽기 과정	학습 활동 내용	학습 활동 방법	결과물 제출 방법
사실적 읽기	인상적인 부분과 이유	조원들과 공유	독서노트 작성 및 발표
분석적 읽기	인물, 갈등, 공간, 시간, 서술 등 소설 요소를 활용해 작품 이해	논제 선정 및 조별 토론	
비판적, 창의적 읽기	텍스트와 관련된 유의미한 쟁점 찾기 및 문제 해결 방법 모색	논제 선정 및 조별 토론	

토론 과정은 다음과 같다.

해당 분량 독서 → 논제 선정 → 논제 관련 토론 → 독서노트 작성 → 공개 발표 → 교수자 피드백

학습자들은 수업 시간 내 70분 안팎의 시간 동안 토론을 한다. 우선 작품의 내용을 바탕으로 하는 사실적 읽기 과정인 '인상적인 부분과 이유'는 학습자들에게 완독의 동기를 부여하는 것은 물론 교수자가 독서 여부를 확인하기 위한 과제의 성격을 가지고 있다. 그래서 학습자들을 조 토론방에서 이를 미리 공유하고 독서노트에 기재한다. 수업 시간 내에 논제를 만들고 토론하는 것은 분석적 읽기와 비판적, 창의적 읽기 부분을 중심으로 한다. 본 연구에서는 『회색인』 토론 사례를 중심으로 논의할 것이다.

분석적 읽기 수업 사례 (2025년 2학기)

<논제 사례>
* 독고준과 김학의 혁명에 대한 태도의 차이는 무엇인가?
* 독고준이 유리에 비친 본인의 웃는 모습을 보며 타인으로 인식한 이유는 무엇인가?

<토론 사례>
* 부패한 현실 속에서 생존을 위해 타인의 약점을 이용한 독고준의 행위는 악인가, 아니면 어쩔 수 없는 생존 전략인가?
1. **'생존 전략이다'**: 독고준이 부패한 현실 속에서 생존을 위해 타인의 약점을 이용한 것은 어쩌면 인간으로써 당연한 것으로 생각할 수 있다. 독고준은 지식인이기 전에 한 명의 사람이므로 부패한 현실과 맞이하고 있는 상황 속에서 살아남기 위하여 발버둥을 치고 있다는 것으로 보인다.…<중략>…그래서 그의 선택은 당시 상황의 압박을 먼저 떠올리게 만든다. 독고준의 행동은 단순한 악이 아닌 누이를 배신한 매부에 대한 반발심이 생존 상황과 겹쳐 폭발한 전략적 대응에 가깝다고 보여진다.
2. **'악이다'**; 독고준의 행위는 악이라고 생각한다. 아무리 목적이 생존이었다고 해도 공갈과 협박이라는 수단은 비도덕적이다. 이는 그가 비판하던 기성세대의 부패와 다를 바 없는 행동이라고 생각한다.

비판적, 창의적 읽기 수업 사례 (2025년 2학기)

<논제 사례>
* 회색인에서 반복적으로 제기되는 "자기 자신에 대한 성찰"의 요구는, 개인이 사회적 이념이나 집단적 정체성에 종속되기 쉬운 현실을 비판하기 위한 전략인가, 아니면 지식인의 책임을 개인적 차원으로 축소하는 한계로 보아야 하는가?
* 당시 서양 문물을 받아들이는 것의 의미는 무엇인가?

<토론 사례 1>
* 일제강점기와 같은 역사적 사실들은 우연적으로 일어나는 것일까?
1. **'우연이다'**: 역사적 사실들은 우연적인 요소의 영향을 받아 전개된다고 생각한다.…<중략>…또한 모든 것은 인간의 능동적인 행동에 의해 완성되는 것이고 인간의 삶은 주위 환경과 유전자로 인해 그 목적지로 나아가는 길을 예측할 수 없기 때문에 순수한 우연으로 치부될 수 없다고 생각한다. 독고준의 고뇌 역시 자신의 책임과 존재의 의미를 찾으려는 능동적 과정이기 때문에 단순히 필연이 아닌 우연이라고 생각한다.
2. **'우연이 아니다'**: 역사적 사실 자체를 우연으로 보는 것은 황선생의 편협한 시선에 불과하다. 역사라는 단어의 성질 자체가 역사적 인물의 행동함으로 인하여 역사가 완성되는 것을 의미하는데 이에 대한 모든 행동들을 우연으로 치부하기에는 논리적 오류가 매우 크다.…<중략>…이는 절대 우연적인 것이 아닌 하나하나 인물의 성격에 따른 필연적인 결과라고 생각한다.

<토론 사례 2>
* 혁명이 사상 엘리트 대중이' 함께 움직여야 한다면 이, 삼중주 중 어느 하나가 무너지면 혁명은 왜 실패하는가?
의견 1: 혁명이 사상, 엘리트, 대중의 삼중주로 이루어진다고 볼 때 사상이 사라지면 방향성을 잃고 엘리트가 부재하면 조직이 약해지며 대중의 힘이 빠지면 실제 변화로 이어질 힘이 사라진다. 결국 혁명은 어느 하나만으로 완성될 수 있는 일이 아니라 서로를 보완하며 움직일 때 비로소 현실을 바꿀 수 있다.
의견 2: "민주주의가 어디서 발생했던 이건 훌륭한 사상이야. 이 민주주의를 움직이고 있는 정치 세력이 나빠." "인민을 위한 정치가 나를 위한 정치가 돼버려 민족을 위해 피를 흘렸을망정 민주주의를 위해 피 흘린 적 없어."라는 구절을 통해서 위와 같은 삼중주가 어느 하나 조화롭게 섞이지 않고 독립적일 땐 혁명이 실패함을 보여주는 구절이라고 생각하였다. 혁명이란 삼중주가 조화롭게 섞여야만 진정으로 모두가 원하는 혁명을 이룰 수 있을 것이다.
의견 3: 삼중주 중 사상이 없을 경우 낡은 체제의 모순을 반박하지 못하여 세상이 나아갈 방향을 제시하지 못하며 엘리트가 없을 경우에는 구체제를 무너뜨리더라고 이를 대체할 유능한 엘리트가 없어 문제가 된다. 마지막으로 대중이 없을 경우엔 소수의 엘리트만 존재하기에 사회적 뿌리가 약하기에 사상, 엘리트, 대중의 삼중주가 다 필요하다.

3.1. 문제해결역량

문제해결역량은 ‘도전적 태도로 문제를 인식하고 분석하여 다양한 해결 방안을 찾아내는 능력’(송홍준, 이병임, 2016, p.58), ‘문제상황을 명확하게 이해하고 체계적으로 분석하여 창의적으로 해결할 수 있는 능력’(D대학) 등으로 정의된다. 이들 개념의 공통점은 ‘문제상황의 인식’과 ‘설정된 문제의 해결(해소)’로 귀결된다. 따라서 학습자들은 텍스트를 분석하고 스스로 문제를 발견해 논제를 설정한 후 이를 창의적으로 해결할 방법을 모색할 수 있다. 이때 문제해결은 하나의 정답을 찾는 게 아닌, 토론을 통해 다양한 관점을 접하면서 해결 방향을 성찰하고 찾아가는 과정으로 이루어져 있다.

분석적 읽기에서 해당 조의 학생들은 “부패한 현실 속에서 생존을 위해 타인의 약점을 이용한 독고준의 행위는 악인가, 아니면 어쩔 수 없는 생존 전략인가?”로 논제를 설정했다. 논제 설정 과정은 문제상황의 인식과 문제의 구체화라는 측면에서 의미가 있다. 학습자들은 독고준이 타인의 약점을 이용했다는 작품 속 사건의 내용을 확인하고 이를 ‘부패한 현실에서 이루어진 개인의 행위를 어떻게 판단할 것인가’라는 문제의식으로 전환했다. 특히 독고준의 행위에 대해 학습자에 따라 ‘악’과 ‘생존을 위한 불가피한 선택’이라는 다소 상반된 의견을 가지고 있는데, 이는 인물의 행위를 개인의 도덕성만으로 판단하지 않고 그 행위가 이루어진 사회적 조건과 환경까지 고려한 것이다. 학습자들은 문제상황을 발견하고 핵심적인 쟁점을 찾아 비판적으로 탐구함으로써 주도적으로 문제해결 과정에 참여한다. 비판적, 창의적 읽기 수업 사례에서도 ‘역사적 사실은 우연적으로 일어나는가’라는 논제에 대해 학습자들은 인간의 능동적 행위와 환경의 영향 등을 근거로 서로 다른 입장을 제시하였다. 즉 <명저읽기>의 문제해결 활동이 하나의 답을 도출하기보다는 인간과 사회 문제에서 쟁점을 발견하고 다양한 원인과 관점을 검토하는 열린 문제해결 과정임을 보여주는 것이다.

3.2. 의사소통역량

의사소통역량은 ‘언어 또는 다양한 매체를 활용하여 다른 사람들과 효과적으로 상호작용할 수 있는 능력’을 말하는데, <명저읽기>에서는 독서 활동을 통해 형성된 생각을 말과 글로 표현하고 이를 다른 학습자와 공유하고 논의하는 과정에서 함양될 수 있다. 특히 수업 시간 중 약 70분을 조별 토론에 할애함으로써 개별 독서가 학습자 간 상호작용으로 이어지도록 설계했다. 사실적 읽기 단계에서 자신이 인상적으로 읽은 부분과 이유를 조원들과 공유하고 분석적, 비판적, 창의적 읽기 단계에서는 논제를 설정하여 조별 토론을 진행한다. 이러한 과정은 자신의 해석과 판단을 말이나 글로 언어화하여 타인에게 전달하고 상호작용으로 이어진다는 점에서 의사소통역량과 연결될 수 있다.

토론 사례 2 ‘혁명이 사상, 엘리트, 대중의 삼중주로 이루어진다면 이 가운데 어느 하나가 무너질 경우 혁명은 왜 실패하는가’라는 논제에서 학습자들은 동일한 문제에 대해 서로 다른 방식으로 논거를 구성하고 있다. 의견 1은 사상, 엘리트, 대중 각각의 기능과 상호보완성을 중심으로 설명한 반면, 의견 2는 작품 속 구절을 직접 근거로 활용하여 세 요소의 조화가 필요하다고 말한다. 의견 3은 각 요소가 부재할 경우 부정적인 결과가 초래될 수 있음을 제시하고 있다. 또 다른 토론 사례 1 ‘일제강점기와 같은 역사적 사실들은 우연적으로 일어나는 것일까?’처럼 ‘우연이다’, ‘우연이 아니다’를 찬반으로 나누어서 토론할 수도 있는데 이는 타인을 설득하는 과정이 포함된다. 이처럼 동일한 텍스트와 논제를 대상으로 하더라도 서로 다른 해석과 근거가 제시될 수 있는데 이는 학습자가 자신의 의견을 명료하게 표현하기 위해 노력하는 과정이며 동시에 타인의 관점을 접하고 자신의 생각과 비교하고 설득하는 기회도 제공되어 의사소통 능력 함양에 도움을 줄 수 있다.

3.3. 전문지식역량

전문지식역량은 ‘책을 읽고 배경지식이나 전문지식을 정확하게 파악하는 것’으로, 본 <명저읽기> 수업에서는 작품의 내용을 이해하는 데 필요한 문학적 지식과 작품이 형성된 역사, 사회적 배경에 대한 지식을 파악하고, 이를 텍스트의 분석과 해석에 활용하는 과정을 통해 함양할 수 있다. <명저읽기>는 토론 중심 수업이지만 분반별 텍스트 성격에 따라 수업 방식이 동일하지는 않다. 난이도가 있는 텍스트의 경우에는 배경지식이나 전문지식에 대한 강의식 수업을 포함하기도 한다. 본 수업에서는 두 주를 할애해 ‘소설 구성 요소, 『광장』 배경지식, 『회색인』 배경지식’에 대해 강의식 수업을 진행한다. 해당 도서의 장르적 특징도 고려해야 텍스트의 이해를 도울 수 있기 때문이다.

또 작품에 대한 이해는 문학적 지식에 한정되지 않고 작품의 배경이 되는 역사, 사회, 정치적 맥락에 대한 지식 확장과 연결된다. 『회색인』 논제 사례에서 보면 혁명과 민주주의, 지식인의 역할, 일제강점기와 역사적 사건의 성격, 서양문물의 수용 등에 대해 제시하는데 이는 작품의 서사뿐 아니라 작품 속의 시대와 사회에

대한 배경지식을 함께 요구한다. 특히 학습자들이 혁명의 성립 조건에 대해 논의하면서 작품 속 구절을 근거로 활용하거나, 역사적 사건의 우연과 필연을 인간의 행위 및 사회적 조건과 연결해서 토론하는 것은 배경지식을 해석과 판단의 근거로 활용하는 것이다. 따라서 <명저읽기>에서는 특정 분야의 지식을 습득할 뿐 아니라 작품을 정확하게 이해하는 데 필요한 지식을 파악하고, 이를 텍스트 분석과 문제에 대한 판단의 근거로 활용함으로써 전문지식역량을 함양할 수 있다.

4. 핵심역량 기반 교양교육의 과제

핵심역량 기반 교양교육은 대학의 교육목표와 인재상을 개별 교과의 학습목표 및 학습활동과 연계하고 교육의 성과를 설정된 역량의 관점에서 확인할 수 있다는 데 의의가 있다. 하지만 이런 성과에도 불구하고 특정 역량을 교과와 연계하거나 실제 교과에 적용하는 과정은 충분한 검토가 필요하다.

첫째, 개별 핵심역량을 서로 독립적인 능력으로 구분하여 교육성과를 설명하는 데에는 한계가 있다. 실제 교양수업에서 하나의 역량은 다른 역량과 분리되어 작동하기보다 여러 역량이 상호작용하는 과정에서 복합적으로 형성된다. 특히 읽기와 토론을 중심으로 하는 고전읽기 수업에서는 텍스트를 이해하기 위한 지식의 습득, 문제와 쟁점의 발견과 분석, 자신의 생각을 표현하는 과정, 타인의 의견을 듣고 자신의 판단을 주도적으로 조정하는 과정, 고전 텍스트를 통한 타문화(역사)의 이해 등이 연속적이고 연계적으로 이루어진다. 주역량과 부역량을 설정했더라도 선정 텍스트와 교수자의 수업 방식에 따라서 '자기주도역량'이나 '세계시민역량' 등이 함께 함양될 수 있는 것이다. 따라서 역량기반 교양교육에서는 개별 역량의 성과만을 강조하기보다는 수업과정에서 여러 역량이 어떠한 관계를 맺고 상호작용하며 발달하는지를 파악하는 통합적인 접근이 필요하다.

둘째, 동일하거나 유사한 성격의 교양교과에 대해서도 대학에 따라 핵심역량이 다르게 설정될 수 있다는 것이다. 각 대학은 교육이념과 인재상에 따라 자체적인 핵심역량 체계를 구축하고 이를 교양교육과정 및 개별 교과목에 연계하고 있기 때문에 같은 고전읽기 교과라도 문제해결 혹은 의사소통이나 자기관리 등을 주요 역량으로 설정하기도 한다. K대학 고전읽기의 경우 주역량인 의사소통역량을 70%, 창의적 문제해결역량을 20%, 자기관리역량을 10%로 설정하고 있다(송정란, 2021, p.305). 이런 차이는 대학별 교육목표와 인재상을 교양교육에 반영한다는 점에서는 의미가 있으나, 동시에 고전읽기라는 유사한 교육활동이 대학별 역량체계에 따라 서로 다른 역량으로 설명될 수도 있음을 의미한다. 물론 각 대학의 고전읽기 교과가 추구하는 목표가 다르다는 것을 인정하더라도, 대학이 설정한 역량의 명칭 자체보다는 고전읽기 교육이 실제로 요구하는 사고와 학습활동을 중심으로 역량의 공통적인 요소를 규명할 필요가 있다.

셋째, 핵심역량과 교과목을 일대일로 대응시키는 방식은 실제 교양교육에서 나타나는 역량의 중첩성을 충분히 설명하기 어렵다. D대학의 경우 핵심역량(주역량)을 중심으로 이수구분을 통해 <대학글쓰기>는 의사소통역량, <명저읽기>는 문제해결역량, <대학영어>는 세계시민역량과 각각 연계해서 개설한다. 그러나 <대학글쓰기>에서도 문제를 발견하고 자료를 분석하여 논리를 구성하는 문제해결 과정이 이루어질 수 있으며, <명저읽기>와 <대학영어>에서도 토론과 발표, 글쓰기를 통해 의사소통역량이 주역량으로 함양될 수도 있다. 따라서 특정 교과를 하나의 주역량과 연결하는 것은 교육과정 운영과 성과관리의 편의를 위한 분류로서는 기능할 수 있지만, 이를 해당 교과에서 실제로 형성되는 '핵심적인 역량'으로 이해하는 데에는 주의가 필요하다.

넷째, 동일 대학의 동일 교과목이라 하더라도 선정 교재, 교수자의 수업설계 및 교수학습방법에 따라 학습자들이 실제로 느끼는 역량 효능감이 다를 수 있다. D대학 고전읽기의 경우 공통 텍스트가 아닌 인문, 사회, 자연 분야의 텍스트로 구분되어 있고 인문 분반이더라고 고전 철학서, 현대 철학서, 역사서, 문학 작품 등 텍스트의 성격이 상이하다. D대학 고전읽기 동일 교과목에서 노자의 『도덕경』을 교재로 선정해 수업하고 있는 사례 연구.[2]에서 보면 학습자들을 의사소통역량에 가장 큰 효능감을 느끼기도 한다. 이는 대학 차원에서 특정 교과의 주역량을 사전에 설정하더라도 실제 학생이 경험하는 역량은 텍스트, 교수학습방법과 상호작용 방식에 따라 다르게 나타날 수 있다는 것을 보여준다. 따라서 역량 기반 교양교육의 성과를 평가할 때는 이런 차이들을 함께 고려해야 한다.

---

2) "2022-1학기에 게시판 토론을 진행한 학생들은 '의사소통(26명, 78.8%) > 자기주도(18명, 54.5%) > 문제해결(8명, 24.2%) = 협력·헌신(8명, 24.2%) > 전문지 식(5명, 15.2%) > 세계시민(4명, 12.1%)' 순으로 응답하였다.…<중략>…그리고 2023-1학기에 조별 토론을 진행한 학생들은 '의사소통(30명, 85.7%) > 협력·헌신(16명, 45.7%) > 문제 해결(13명, 37.1%) > 세계시민(12명, 34.3%) > 자기주도 (11명, 31.4%) > 전문지식(4명, 11.4%)' 순으로 응답하였다."
임연정. (2023). 고전읽기 교과목의 토론 방식 고찰-<명저읽기> 학습자 인식 분석을 토대로, 교양교육연구, 17(4), 80.

5. 결론

본 연구는 D대학 고전읽기 교과인 <명저읽기>의 실제 수업 사례를 중심으로 핵심역량 기반 교양교육의 성과를 살펴보고, 그 한계와 과제를 고찰하였다. <명저읽기>는 문제해결을 주역량으로, 의사소통과 전문지식을 부역량으로 설정하고 있는데, 학습자들이 텍스트에서 스스로 문제를 발견하여 논제를 만들어 토론하는 과정을 통해 해당 역량들이 함양될 수 있음을 알 수 있었다. 하지만 특정 역량을 교과와 연계하거나 실제 교과에 적용하는 과정은 충분히 검토될 필요가 있는데, 핵심역량과 교과의 형식적 연계보다 개별 교과의 특성과 실제 교수학습과정을 고려하여 역량 간 상호관계를 성찰해 볼 필요가 있다. 또 교육과정 설계의 편의성보다는 학습자가 실제 수업과정에서 경험하고 함양하는 역량을 중심으로 교육성과를 검토하는 방향으로 나가야 할 것이다.

참고문헌

박민정. (2008). 대학교육의 기능과 역할 변화에 따른 대안적 교육과정 담론: 역량기반 교육과정의 교육적 함의, 교육과정연구, 26(4), 173-197.
백승수. (2020). 핵심역량기반 교양교육의 당면 과제와 개선 방향, 교양교육연구, 14(3), 11-23.
소경희. (2007). 학교교육의 맥락에서 본 '역량'의 의미와 교육과정적 함의, 교육과정연구, 25(3), 1-21.
손종현. (2021). 핵심역량 담론에 대한 비판적 고찰: 교양능력 키우기의 교육실천론, 교양기초교육연구, 2(1), 5-54.
송정란. (2021). 의사소통능력 함양을 위한 고전 읽기 및 쓰기 교육 방안- "고전독서세미나" 수업사례를 중심으로, 리터러시연구, 12(3), 299-332.
송홍준, 이병임. (2016). 대학생 창의적 문제해결 역량 측정도구 개발, 창의력교육, 16(4), 53-68.
윤승준. (2021). 고전교육, 교양필수 교과목 운영 사례: 단국대학교 <명저읽기>를 중심으로, 교양학 연구, 16, 33-76.
임연정. (2023). 고전읽기 교과목의 토론 방식 고찰-<명저읽기> 학습자 인식 분석을 토대, 교양교육연구, 17(4), 71-85.
조용기, 정병화. (2022). 대학의 교양교육으로서 핵심역량의 제고 방향, 교양기초교육연구, 3(2), 77-118.
윤미선 미래교육혁신원 교육성과평가센터장, 「우리 대학의 인재상과 핵심역량 및 전공역량」, 『단대신문』, 2017.09.05.

세션 II 토론 4

「핵심역량 기반 교양교육의 성과와 과제」에 대한 토론문

박 미 은(청주대학교)

1. 수업 사례가 보여 주는 성과의 범위

3장의 수업 사례가 보여 주는 성과의 범위를 여쭙습니다. 발표문은 윤승준(2021)의 교육성과 연구를 전제로 『회색인』 토론 사례를 통해 세 역량의 함양 가능성을 설명하였습니다. 이 사례를 통해 해당 분반의 수업 과정과 여러 텍스트로 운영되는 <명저읽기> 교과 전체의 성과에 대해 각각 어디까지 설명할 수 있는지 궁금합니다. 제시된 학생 의견은 문제를 발견하고 근거를 구성하는 수행을 보여 줍니다. 다만 이번 사례를 실제 역량 향상의 근거로 해석하려면, 학생의 수행이 수업 과정에서 어떻게 변화했는지에 관한 자료가 필요할 것입니다. '열린 문제해결 과정'의 범위도 여쭙고 싶습니다. 발표문은 하나의 정답을 찾기보다 다양한 원인과 관점을 검토하는 과정을 강조합니다. 이때 문제해결역량을 확인하는 기준에는 쟁점 발견과 근거 제시 외에, 서로의 근거를 비교하고 토론 이후 자신의 판단을 정당화하거나 수정하는 단계까지 포함되는지요. 이 기준이 분명해질 때 수업 사례가 보여 주는 교육성과와 역량 간 관계가 더욱 설득력 있게 드러나리라 생각합니다.

2. 학생이 체감한 성과와 주역량 설정의 관계

넷째 과제와 관련하여, 학생이 체감한 성과를 주역량 설정의 한계와 어떻게 연결할 수 있는지 여쭙습니다. 발표문이 인용한 『도덕경』 분반 사례(임연정 2023:80)에서 의사소통역량 향상을 인식한 학생의 비율은 게시판 토론을 진행한 2022년 1학기에 78.8%, 조별 토론을 진행한 2023년 1학기에 85.7%로 제시됩니다. 두 수업 모두 의사소통역량에 대한 응답 비율이 가장 높았습니다. 다만 서로 다른 학기의 학생들을 비교한 결과이므로, 수치의 차이를 토론 방식의 효과라고 단정하기는 어려울 것입니다. 다른 분반과 비교할 때는 텍스트와 수업설계도 고려해야 합니다. 여기서 의사소통역량의 향상을 인식한 학생의 비율이 가장 높았다는 결과를, 주역량 설정 자체의 한계로 보시는지, 주역량만으로 실제 학습성과를 설명하기 어렵다는 뜻으로 보시는지 궁금합니다. 주역량이 우선 추구하는 교육목표를 뜻한다면, 부역량의 향상을 인식하는 학생이 더 많을 수도 있지 않을까요. 주역량도 충분히 함양되었으나 부역량의 향상을 인식하는 학생이 더 많은 경우와, 주역량이 충분히 함양되지 않은 경우를 구별하려면 어떤 자료가 필요한지 궁금합니다.

3. 공통 요소와 자율 요소의 구분 기준

발표문은 대학별 교육목표와 인재상에 따른 역량 설정의 차이를 인정하면서도, 고전읽기 교육이 요구하는 사고와 학습활동을 중심으로 공통 요소를 규명할 필요가 있다고 하였습니다. 이 제안의 구분 기준을 여쭙고자 합니다. K대학은 의사소통역량 70%를 주역량으로(송정란 2021:305), D대학은 문제해결역량 40%를 주역량으로 설정하고 있습니다. 이러한 차이가 읽기·토론·쓰기의 비중이나 평가 기준의 차이로 이어진다면, 서로 다른 교육목표를 구현하는 방식으로 이해할 수 있을 것입니다. 실제 수업 구성도 살펴보아야 정당한 목표의 차이와 수업 활동을 충분히 반영하지 못한 역량 배정을 구별할 수 있지 않을까요. 그렇다면 고전읽기 교육이 공유해야 할 최소한의 공통 요소와 대학·분반의 목표에 따라 달리할 수 있는 요소의 경계는 무엇인지요. 아울러 발표문은 PD교수가 공통의 역량 비율을 안내하면서도 분반별로 학생이 체감하는 역량은 다를 수 있다고 하였습니다. 같은 목표를 지향하더라도 수업 조건과 학생에 따라 성과는 달라질 수 있으므로, 이 차이만으로 비율 설정의 기능을 판단하기는 어려울 것입니다. 이 비율이 실제 활동 구성과 교수자의 지도 방향을 어떻게 안내하는지 듣고 싶습니다.

4. 읽기·쓰기의 연계와 역량 평가

발표문은 <대학글쓰기>를 의사소통역량, <명저읽기>를 문제해결역량과 연계하는 편성이 역량의 중첩성을 충분히 설명하지 못한다고 지적하였습니다. <명저읽기> 안에서 쓰기가 갖는 역할을 여쭙고자 합니다. 3장의 수업 구성표는 독서노트 작성과 발표를 사실적·분석적·비판적·창의적 읽기의 결과물 제출 방법으로 제시합니다. 학생이 토론 내용을 글로 정리하면서 자신의 판단을 재구성한다면, 쓰기는 의사소통 활동인 동시에 읽기

를 심화하고 문제를 재검토하는 과정일 것입니다. 이런 활동에서 여러 역량의 연결을 어떻게 평가하고 계신지 궁금합니다. 문제해결 40%, 의사소통 30%, 전문지식 30%라는 비율이 교육목표의 강조 정도를 나타내는 것인지, 실제 성과 평가에도 적용되는 기준인지 설명을 부탁드립니다. 평가에 적용된다면 하나의 독서노트에서 함께 작동하는 역량들을 어떻게 판단하는지요. 독서노트의 누적 변화나 토론 전후 판단의 수정 여부를 살펴보는 방식이 역량 간 상호작용을 확인하는 데 도움이 될지도 여쭙고 싶습니다.

세션 II 발표 5

하이데거 기술철학으로 본 AI 교양 윤리

김 태 창(서울신암초등학교)

1. 서론

AI 기술의 확산은 교양교육에 기술 활용 능력과 더불어 기술이 매개하는 삶의 조건을 성찰하는 능력을 요청한다. AI에 관한 교육적 관심은 이미 사용법의 습득을 넘어선다. 이에 교양교육에서는 AI 리터러시가 강조되기도 하며 이에 대해 AI 리터러시를 이해, 활용, 평가와 창조, 윤리의 네 측면으로 설명하면서 학생뿐만 아니라 모든 시민 책임 있는 사용과 윤리적 판단을 강조한다(Ng et al., 2021, p.9). 이러한 논의를 바탕으로 교양교육은 AI를 적절하게 사용하는 문제와 함께, AI가 인간과 세계를 어떠한 방식으로 이해하게 하는지 검토할 필요가 있다. 기술적 판단의 정확성을 확인하는 일과 그 판단이 전제하는 목적과 가치의 기준을 묻는 일은 서로 관련되면서도 구별되기 때문이다.

하이데거의 철학을 교양교육과 연결한 국내 연구는 이러한 문제의 중요한 출발점을 제공한다. 문동규는 인간다움을 이성적 능력의 계발에 한정하지 않고 존재와 관계하는 인간의 존재방식에서 해명하며 교양교육의 지향을 논의하였다(문동규, 2017). 서동은은 「휴머니즘 서간」을 중심으로 인간을 정보처리 능력으로 환원하는 이해를 비판하고, 자기와 세계에 대한 역사적 성찰과 실천을 AI 시대 교양교육의 과제로 제시하였다(서동은, 2019). 이 연구에서는 이러한 문제의식을 계승하면서, 성찰의 필요성을 하이데거가 주장한 현대 기술의 닦달과 자원화 구조를 통해 구체화하고자 한다.

AI가 인간의 활동을 계산·예측·최적화의 대상으로 파악하는 상황에서 문제는 데이터의 활용 자체에 있지 않다. 특정한 목적에 따라 구성된 정보가 인간을 이해하고 평가하는 충분한 기준으로 받아들여지는 경우가 문제이다. 인간은 그러한 기준에 따라 평가받는 동시에, 자신을 끊임없이 개선해야 할 자원으로 이해할 수 있다. 따라서 교양교육은 기술적 변화에 대응하는 능력과 함께, 그 변화가 요구하는 인간 이해를 자명하게 받아들이지 않는 성찰의 가능성을 마련해야 한다.

이 연구에서는 이를 '기술과의 거리두기'라는 교육적 과제로 제안한다. 거리두기란 기술적 환경에 참여하면서도 그 환경이 제시하는 목적과 평가 기준을 유일하고 필연적인 것으로 수용하지 않고, 그 의미와 한계를 질문하는 태도이다. AI의 영향이 직접적인 사용자와 특정 전공자에게만 한정되지 않는다는 점에서 이러한 교육은 모든 학생에게 필요하다. 다만 영향의 보편성만으로 교육의 당위가 도출되지는 않는다. 이 연구는 자신의 삶을 형성하는 공동의 조건을 이해하고 그 형성에 참여할 교육적 기회가 누구에게나 보장되어야 한다는 전제를 채택한다. 시민성 교육과의 연관성은 이 지점에서 성립한다.

이에 이 연구에서는 철학적 문헌 해석과 규범적 논증을 통해 다음을 검토한다. 첫째, 하이데거의 기술철학은 AI의 자원화 문제를 어떻게 해명하는가? 둘째, 기술의 역운에 대한 성찰은 어떠한 의미에서 거리두기의 가능성을 여는가? 셋째, 이러한 성찰은 어떻게 모든 학생에게 필요한 교양 윤리교육으로 정당화될 수 있는가? 이를 통해 AI 시대의 교양교육이 기술적 삶의 조건을 이해하고 그 방향을 함께 판단하는 교육이어야 함을 밝히고자 한다.

2. 하이데거 기술철학과 AI의 자원화 문제

2.1. 기술의 도구적 이해에서 닦달과 자원화로

하이데거는 「기술에 대한 물음」에서 기술을 목적을 위한 수단이자 인간의 활동으로 규정하는 통상적 이해를 검토한다. 이러한 규정은 타당하지만, 기술의 본질을 충분히 드러내지는 못한다. 기술을 수단으로만 이해하면 관심은 그 수단의 적절한 사용과 통제에 집중되기 때문이다. 하이데거는 기술을 탈은폐의 방식으로 사유함으로써, 기술적 관계 안에서 존재자가 어떠한 모습으로 드러나는지 묻는다(Heidegger, 이기상외 역, 2008). AI에 적용하면, 이는 주어진 과제를 얼마나 정확하게 수행하는가와 함께 그 과제 안에서 인간의 활동이 무엇으로 이해되는가를 묻는 관점이다.

현대 기술의 탈은폐는 존재하는 것에 산출과 가용성을 요구하는 닦달의 성격을 갖는다. 닦달은 심리적 압박을 뜻하는 데 그치지 않으며, 존재자를 추출, 저장, 배분하고 다시 동원할 수 있는 것으로 드러내는 방식이다. 이때 존재자는 필요에 따라 배치할 수 있는 '자원'(Bestand)의 지위를 갖는다. 자원의 지위를 가지게 되면서 존재자는 자원화되어 기술의 역운에 끌려가데 된다. 닦달(Ge-stell)은 인간에게 존재자를 이러한 자원으로 드러내도록 요구하는 몰아붙임을 가리킨다(Heidegger, 이기상 외 역, 2008, pp. 26-28 참조). 따라서 닦달은 개별적인 AI 장치와 동일하지 않으며, 인간과 세계를 가용성의 관점에서 이해하게 하는 기술적 관계의 차원에서 검토해야 한다.

이러한 질서에서 인간은 기술을 운용하는 행위자이면서 자신 역시 최적화의 대상으로 이해될 위험에 놓인다. Thomson은 하이데거의 기술 비판에서처럼 인간이 자신을 효율적으로 주문·개선할 자원으로 이해하게 되는 문제와, 자신을 달리 이해할 가능성을 잃는 위험을 가지고 있다(Thomson, 2000). 이 관점에서 AI의 윤리적 문제는 기술이 인간에게 어떤 결과를 초래하는가에 더하여, 인간이 자신과 타인을 어떤 존재로 받아들이게 하는가를 포함한다.

2.2. AI에 의한 사회 변화와 적응의 압력

AI의 확산은 인간의 활동을 데이터로 포착하고 예측·조정하는 사회적 관계를 확대한다. 노동에서는 수행의 기록과 평가가 업무 배분에 연결되고, 일상에서는 추천과 예측이 정보의 접촉과 선택에 관여한다. 알고리즘에 의한 노동 통제를 분석한 Kellogg 외는 알고리즘이 지시·평가·규율의 방식을 재구성하며 노동자의 대응과 저항을 유발한다고 설명한다(Kellogg et al., 2020). 이러한 변화는 AI와 결합하는 사회적 조건을 보여준다. 이를 하이데거의 관점에서 해석하면, 인간이 기술을 활용하는 동시에 자신의 행동과 능력을 지속적으로 측정하고 조정할 수 있는 자원으로 이해되는 문제가 드러난다.

과거 산업화와 급격한 사회 변동을 설명하는 과정에서 제기되었던 아노미의 문제는 AI 시대의 변화를 이해하는 데에도 시사점을 제공한다. 기술과 생활 조건이 빠르게 변화하는 가운데 기존 규범의 조정력이 약화되고 새로운 판단 기준이 충분히 정립되지 못한다면, 사람들은 자신의 행동과 삶의 방향을 결정하는 데 혼란을 겪을 수 있다. 이러한 문제의식과 연결하여 예측 치안을 중심으로 AI의 도입이 기존의 민주적 규범과 충돌하거나 이를 약화할 가능성을 'AI 관련 아노미'로 논의한 연구가 있다(Behnam Shad, 2025, pp.892-894 참조). 이 연구는 AI의 사회적 영향을 효율성과 편의의 증대뿐 아니라 규범적 질서의 변화라는 측면에서도 검토할 필요성을 보여준다(Behnam Shad, 2025, pp.899-900 참조). 이 연구에서는 이러한 논의를 참조하여, AI가 인간의 활동과 관계를 재편하는 과정에서 어떠한 가치와 판단 기준이 흔들리며 개인에게 어떤 적응이 요구되는지 살펴보고자 한다.

이러한 불확실성 속에서 개인에게는 변화에 신속하게 적응할 필요성이 부각된다. 기술에 대한 이해와 활용 능력은 실제로 필요하지만, 적응이 최우선의 과제가 되면 적응의 목적과 방향을 묻는 일은 뒤로 밀릴 수 있다. 무엇이 좋은 삶인지 숙고하기보다 새로운 평가와 생산성의 기준에 자신을 맞추는 일이 앞서는 것이다. 이때 자원화는 외부의 관리에 머무르지 않고, 개인이 자신을 끊임없이 갱신하고 최적화해야 할 대상으로 받아들이는 자기 이해로 이어질 수 있다.

대학교 교양교육은 이러한 변화 속에서 학생이 적응의 필요성과 그 기준의 정당성을 함께 검토하도록 해야 한다. 교양교육은 학생에게 새로운 것을 익힐 기회를 제공하면서, 누구의 목적에 따라 변화가 추진되며 어떤 가치와 삶의 가능성이 그 과정에서 약화되는지 질문하게 해야 한다. AI 시대에 나타나는 규범적 혼란을 개인의 적응 능력 부족으로만 설명하지 않고 공동으로 판단해야 할 사회적 문제로 이해하도록 하는 것이다.

따라서 교양교육의 과제는 기술적 변화에 대응하는 능력과 더불어, 그 변화가 요구하는 인간 이해를 성찰하는 데 있다. 아노미적 긴장과 적응 압력은 기술적 기준이 삶의 당연한 조건으로 굳어지는 과정을 질문하게 한다. 아노미가 규범의 충돌과 불확실성을 드러내는 개념이라면, 다음 장의 역운은 우리가 이미 어떤 드러남의 방식 안에서 이러한 변화를 이해하는지 묻는 개념이다. 이 물음은 기술적 질서를 유일하고 불가피한 것으로 수용하지 않는 거리두기의 필요성으로 이어진다.

3. 기술의 역운에 대한 성찰과 거리두기

3.1. 역운의 인식과 자원화의 자명성

AI의 자원화 문제는 인간의 활동이 계산과 예측의 대상으로 파악되는 현상과 함께, 그러한 이해 방식이 자연스럽고 불가피한 것으로 수용되는 상황을 포함한다. 개인은 기술적 평가의 한계를 인식하면서도 그것이 기회와 자원의 배분에 영향을 미치는 환경에서 그 기준에 적응할 수밖에 없다. 이러한 적응이 반복되면 무엇을 가치 있는 활동으로 인정할 것인지에 관한 물음보다 주어진 기준에 어떻게 부합할 것인지에 관한 물음이 앞서게 된다. 따라서 기술적 조건에 대한 성찰은 평가의 결과뿐 아니라 그 기준이 획득하는 자명성을 향해야 한다.

하이데거의 역운(Geschick) 개념은 이 문제를 사유할 실마리를 제공한다. 역운은 인간을 일정한 탈은폐의 길로 보내는 것을 가리키며, 거역할 수 없는 운명과 구별된다. 인간은 이미 특정한 드러남의 방식 속에서 존재자와 관계하지만, 그 방식에 맹목적으로 복종하도록 결정된 것은 아니다. 하이데거는 기술의 본질을 사유하는 일이 기술의 무조건적인 추진이나 무력한 거부를 넘어서는 관계의 가능성과 연결된다고 설명한다(Heidegger, 이기상외 역, 2008, pp.36-38 참조). 이러한 관점에서 AI를 통해 구체화되는 기술의 역운을 인식한다는 것은, AI가 우리의 미래를 결정한다는 사실을 받아들이는 것이 아니라 우리가 인간과 세계를 이해하는 방식과 그 한계를 묻는 일이다.

하이데거의 기술철학을 기술이 정한 운명에 따를 수밖에 없다는 숙명론으로 해석해서는 안 된다. 톰슨은 하이데거가 기술적 세계 이해의 지배력을 진단하면서도, 기술에 대한 성찰과 다른 역사적 가능성을 배제하지 않았다고 해석한다(Thomson, 2000, pp. 207-210). 이러한 해석을 AI의 문제에 적용하면, 인간이 기술적 환경의 영향을 받는다는 사실과 모든 판단이 기술에 의해 결정된다는 주장은 구별할 필요가 있다. 기술적 이해 방식이 역사적으로 형성되었다는 점은 현재의 방식이 유일하거나 불가피한 가능성인지 질문할 근거가 된다(Thomson, 2000, pp. 208-209).

이러한 성찰은 개인이 기술적 질서의 외부에 설 수 있다는 가정을 필요로 하지 않는다. AI를 활용하고 그 영향을 받는 상황에서도, 기술이 제시하는 설명이 자신의 경험을 충분히 포착하는지 검토할 수 있다. 중요한 것은 기술적 판단이 유용하다는 사실로부터 그것이 인간과 세계에 대한 완전한 설명이라는 결론으로 나아가지 않는 것이다. 교양교육은 이러한 구별을 가능하게 하는 성찰의 여지를 마련해야 한다.

3.2. 거리두기의 의미와 윤리적 판단

여기서는 이러한 성찰의 교육적 의미를 '기술과의 거리두기'로 개념화한다. 거리두기는 하이데거의 특정 용어를 그대로 번역한 것이 아니라, 기술과의 자유로운 관계에 관한 사유를 교육적으로 재구성한 개념이다. 이는 기술적 환경에 참여하면서도 그 환경이 제시하는 목적, 평가 기준, 인간 이해를 유일하고 필연적인 것으로 받아들이지 않고 그 타당성과 한계를 질문하는 태도를 뜻한다.

거리두기는 기술적 매개를 알아차리는 데서 시작한다. AI의 출력은 특정한 자료와 문제 설정에 따라 구성된 결과이므로, 사안 자체의 의미와 동일시할 수 없다. 이어 그 결과가 어떤 판단의 근거로 사용될 수 있는지 검토해야 한다. 예컨대 학생의 성취에 관한 예측이 일정한 정확성을 갖더라도, 그것이 학생에게 제공할 교육적 기회를 제한하는 충분한 이유가 되는지는 별도의 문제이다. 거리두기는 기술적 타당성이 윤리적 정당성으로 곧바로 전환되는 것을 유보하고, 그 사이에 필요한 판단을 드러낸다.

이러한 거리두기는 기술적 세계의 외부에 서서 그것을 객관적으로 관찰한다는 의미가 아니다. 인간은 이미 기술이 매개하는 관계 속에서 자신과 세계를 이해하므로, 거리두기는 자신이 속한 이해 방식의 한계를 내부에서 묻는 성찰로 이루어진다. 하이데거가 말하는 기술과의 자유로운 관계 역시 기술을 의지대로 지배하는 능력보다, 기술의 본질에 자신을 열어 기술적인 것을 그 한계 안에서 경험하는 가능성과 연결된다(Heidegger, 이기상 외 역, 2008, pp. 37-38 참조). 여기서는 이를 바탕으로 거리두기를 계산, 예측, 최적화의 관점을 통해 인간을 자원화한 것이 인간과 세계의 의미를 소진하지 못한다는 점을 알아차리는 태도로 해석한다. 기술적 기준에 익숙해진 자신의 판단 또한 질문의 대상으로 삼을 때, 인간은 주어진 요구에 적응하는 일과 그 요구의 의미를 숙고하는 일을 구별할 수 있다. 교양교육은 이러한 성찰을 통해 학생이 자신을 기술적 요구에 부합해야 할 존재로만 이해하지 않고, 자신의 삶과 세계에 대한 다른 해석의 가능성을 탐색하도록 해야 한다.

또한 거리두기는 기술적 표현이 충분히 드러내지 못하는 경험을 검토하는 태도를 포함한다. 학습자의 실패

와 망설임, 질문의 변화는 낮은 수행의 징후일 수도 있지만 새로운 이해가 형성되는 과정일 수도 있다. 그러한 의미를 판단하려면 지표와 함께 당사자의 설명과 구체적인 맥락을 살펴야 한다. 이때 성찰은 이미 올바른 관점을 확보한 사람의 우월한 위치를 뜻하지 않는다. 다른 사람의 경험을 통해 자신의 판단 근거를 수정하는 과정이기도 하다.

다만 거리두기만으로 AI의 구체적인 윤리 문제가 해결되지는 않는다. 책임의 배분, 권리의 보장, 이의 제기 절차는 별도의 규범적 논의를 필요로 한다. 거리두기는 이러한 판단의 대상과 전제를 질문하게 하는 성찰적 조건이다. 또한 개인이 문제를 인식하더라도 기술적 평가에 이의를 제기할 통로가 없다면 그 성찰은 실천으로 이어지기 어렵다. 따라서 거리두기의 교육적 의미는 개인의 태도뿐 아니라 질문과 재검토를 가능하게 하는 공동의 조건까지 포함하여 논의되어야 한다.

4. AI 교양 윤리교육의 보편적 필요성과 교육적 과제

4.1. 기술적 공동세계와 시민성 교육

기술과의 거리두기가 중요하다는 사실만으로 이를 모든 학생에게 필요한 교육으로 정당화할 수는 없다. 그 보편적 필요성을 논증하려면 AI의 영향 범위와 교육적 기회의 보장이라는 규범적 요청을 연결해야 한다. AI를 직접 사용하는 사람과 그 판단의 영향을 받는 사람이 반드시 일치하지 않는다는 점은 이 논증의 출발점이다. 평가와 추천에 AI가 사용되는 경우, 기술적 전문성이나 사용 의사와 무관하게 그 결과에 관계되는 사람들이 존재한다.

이러한 관점은 이해관계자를 중심에 두는 AI 교육 논의와 연결되며 책임 있는 AI 교육에서 기술적 지식뿐 아니라 사회적 함의를 다루고, AI에 영향을 주거나 영향을 받는 사람들의 위치와 필요에 따라 교육을 구성되야 할 것이다. (Domínguez Figaredo & Stoyanovich, 2023, pp. 4–5 참조). 이는 AI 교육의 대상을 개발자나 적극적인 사용자에게 한정하기 어렵다는 점을 뒷받침한다.

이번 연구는 여기에 자신의 삶을 형성하는 공동의 조건을 이해하고 그 타당성을 검토할 교육적 기회가 누구에게나 보장되어야 한다는 전제를 결합한다. AI가 그러한 조건을 매개한다면, 그 목적과 한계를 판단할 기회 역시 전공이나 진로에 따라 제한되어서는 안 된다. 따라서 모든 학생에게 필요한 것은 동일한 수준의 개발 능력이 아니라 기술적 판단의 의미를 이해하고, 자신과 타인의 경험에 비추어 그 정당성을 질문할 수 있는 기반이다.

시민성 교육과의 연관성은 이러한 공동생활에 대한 판단과 참여의 차원에서 성립한다. AI를 도입하는 기관이 어떤 가치를 우선하고 누구의 경험을 고려하는지는 공동의 논의 대상이다. 개인이 유용한 도구를 선택하는 문제와 기관이 구성원을 평가하기 위해 그 도구를 채택하는 문제는 서로 다른 책임을 수반한다. 후자의 경우에는 기술을 운용하는 사람의 편익과 함께 평가받는 사람의 설명과 이의 제기 가능성을 검토해야 한다. AI 교양 윤리교육은 이러한 관계를 이해하고 논의하는 교육으로 자리매김할 수 있다.

여기서 하이데거의 기술철학과 시민성 교육의 요청은 구분된다. 전자는 인간과 세계가 자원으로 드러나는 방식과 그 자명성을 해명한다. 후자는 그러한 조건을 이해하고 그 형성에 참여할 기회를 누구에게 보장해야 하는지에 관한 규범적 근거를 제공한다. 여기에서 하이데거에게서 민주적 참여의 원칙을 직접 도출하기보다, 기술철학적 성찰을 공동의 판단과 책임에 관한 교육적 요청과 연결한다.

4.2. 성찰·판단·공동의 책임을 위한 교육

AI 교양 윤리교육의 과제는 성찰, 판단, 공동의 책임이라는 세 차원에서 제시할 수 있다. 이들은 개별적인 역량의 목록이라기보다 기술적 삶의 조건을 이해하고 그 안에서 관계 맺는 상호 연관된 과정이다.

첫째, 성찰은 기술이 전제하는 인간 이해와 가치의 기준을 드러내는 일이다. 학생은 AI의 기본적인 작동과 한계를 이해하면서, 어떤 문제가 분석 대상으로 설정되고 무엇이 중요한 자료로 선택되었는지 검토할 수 있어야 한다. 이는 AI 리터러시에 이해와 활용뿐 아니라 평가와 윤리를 포함해 기술에 대한 사실적 이해와 기술의 의미에 대한 성찰은 함께 이루어져야 한다.

둘째, 판단은 AI의 결과에 부여할 권위와 적용 범위를 검토하는 일이다. 어떤 활동을 AI에 맡기며 어떤 결정에 추가적인 숙고가 필요한지, 효율성의 향상이 해당 활동의 목적에 부합하는지 물어야 한다. 이때 중요한 것은 AI에 대한 일률적인 찬반보다 구체적인 상황에서 사용의 근거와 한계를 설명하는 능력이다. 동일한 분석도 학습 지원을 위한 참고 자료로 사용되는 경우와 학생의 가능성을 확정하는 근거로 사용되는 경우에는 서로 다른 교육적 의미를 갖는다.

셋째, 공동의 책임은 기술에 관한 판단을 영향을 받는 사람들과의 관계 속에 놓는 일이다. AI의 문제를 개인 사용자의 부주의로만 설명하면 기술을 도입하고 운영하는 기관의 책임이 가려질 수 있다. 학생은 자신의 사용을 성찰하는 동시에 기술의 목적과 기준을 누가 설정하고, 문제가 발생했을 때 누가 설명하고 수정해야 하는지 검토할 수 있어야 한다. 이러한 교육은 대학 자체의 AI 활용에도 적용된다. 대학이 학생에게 비판적 판단을 요구한다면 자신의 기술적 결정에 대해서도 질문과 재검토의 기회를 제공해야 한다.

이러한 교육은 인간을 세계와의 관계 속에서 이해하고 자기와 주변 세계를 성찰하게 할 수 있을 것이다. 이 연구에서 그 성찰을 AI의 평가 기준과 제도적 사용이라는 구체적인 문제로 연결한다. 학생은 기술적 결과를 받아들이는 개인이면서, 그 결과가 공동생활에서 어떤 권한을 가져야 하는지 논의하는 참여자로 교육되어야 한다.

4.3. 교양 교육과 획일적 역량화의 긴장

교양 교육에서는 모든 학생에게 필요한 교육을 제안하면서도, 그 교육이 학생을 다시 표준화된 성과의 대상으로 만들 가능성을 검토해야 한다. 하이데거의 기술철학을 기반으로 AI 기술에 대한 성찰과 거리두기를 교육 목표로 제시하더라도 이를 정해진 반응의 재현이나 단일한 점수로 환원한다면, 교육은 자신이 비판한 자원화의 논리를 반복할 수 있다.

따라서 공통성은 모든 학생이 같은 결론과 수행 결과에 도달해야 한다는 요구보다 성찰의 기회를 보장한다는 의미로 이해해야 한다. 교육적 평가는 판단의 근거를 설명하고, 다른 관점을 검토하며, 자신의 입장을 수정하는 과정을 살펴야 한다. 특정한 AI 활용에 찬성하거나 반대했다는 사실만으로 학습자의 성찰 수준을 결정해서는 안 된다.

또한 거리두기를 실천할 가능성은 정보에 대한 접근, 대안의 존재, 문제 제기에 따르는 부담에 따라 달라진다. 교육은 이러한 조건의 차이를 고려해야 하며, 기술적 질서에 적응하는 사람을 단순히 비판적 능력이 부족한 사람으로 규정해서는 안 된다. AI 교양 윤리교육의 보편성은 누구에게나 동일한 부담을 부과하는 데서 성립하지 않는다. 기술적 삶의 조건을 이해하고 그 조건에 관해 발언할 실질적인 기회를 마련할 때 비로소 의미를 갖는다.

5. 결론

이 연구에서는 하이데거의 기술철학을 바탕으로 AI 시대 교양 윤리교육의 과제와 보편적 필요성을 검토하였다. AI의 윤리적 문제에는 사용의 적절성과 결과뿐 아니라 인간과 세계가 계산·예측·최적화 가능한 자원으로 드러나는 문제가 포함된다. 특히 기술적 표현이 인간을 이해하는 충분한 기준으로 받아들여질 때, 개인은 자신을 지속적으로 개선해야 할 대상으로 이해하고 그러한 요구를 자명하게 수용할 수 있다.

이에 이 연구에서는 기술의 역운에 대한 성찰과 거리두기를 교육적 과제로 제안하였다. 역운의 인식은 기술적 미래의 불가피성을 승인하는 일이 아니라 우리가 이미 속해 있는 드러남의 방식과 그 한계를 묻는 일이다. 거리두기는 이러한 성찰을 통해 기술의 목적과 평가 기준을 검토하고 다른 경험과 판단의 가능성을 유지하는 태도이다. 이는 구체적인 윤리 원칙을 대체하기보다 그 원칙이 적용되는 문제의 전제를 질문하게 한다.

이러한 교육의 보편성은 AI의 영향이 전문적 사용자에게만 한정되지 않는다는 사실과, 자신의 삶을 형성하는 조건을 이해하고 그 형성에 참여할 교육적 기회가 누구에게나 필요하다는 규범적 요청에 근거한다. AI 교양 윤리교육은 시민성 교육과 마찬가지로 공동생활의 조건을 이해하고 함께 판단할 능력을 길러주는 공통 교육으로 자리매김해야 한다. 동시에 이러한 능력을 획일적인 성과로 환원하지 않도록 교육 자체의 목적과 평가 방식을 성찰해야 한다.

이 연구에서는 철학적·규범적 논증에 집중하였으므로, 구체적인 AI 시스템에서 자원화가 나타나는 양상과 제안된 교육의 효과는 후속 연구를 통해 검토되어야 한다. AI 시대의 교양교육은 변화에 대응하는 능력을 기르면서도 그 변화가 요구하는 인간 이해를 질문할 여지를 보장해야 한다. 기술이 제시하는 기준을 당연한 것으로 받아들이기 전에 무엇을 가치 있는 삶과 배움으로 삼을 것인지 함께 묻는 일, 이것이 AI 교양 윤리교육의 핵심 과제이다.

참고문헌

Heidegger, M.. 이기상, 신상희, 박찬국 역. (2008). 강연과 논문. 이학사.

문동규. (2017). '인간의 인간다움': '교양교육'의 지향점—휴머니즘에 대한 하이데거의 사유를 중심으로. 범한철학, 87(4), 141-168.

서동은. (2019). 인공지능(AI)시대에 교양 교육의 의미: 하이데거의 「휴머니즘 서간」을 중심으로. 『현대유럽철학연구』, 52, 289-319.

Behnam Shad, K.. (2025). Artificial intelligence-related anomies and predictive policing: Normative (dis)orders in liberal democracies. *AI & Society*, 40, 891-902.

Domínguez Figaredo, D., & Stoyanovich, J.. (2023). Responsible AI literacy: A stakeholder-first approach. *Big Data & Society*, 10(2).

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: Artificial Intelligence*, 2, 100041.

Thomson, I.. (2000). From the question concerning technology to the quest for a democratic technology: Heidegger, Marcuse, Feenberg. *Inquiry*, 43(2), 203-215.

Williamson, B., Bayne, S., & Shay, S.. (2020). The datafication of teaching in higher education: Critical issues and perspectives. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 351-365.

세션 II 토론 5

「하이데거 기술철학으로 본 AI교양윤리」를 읽고

이 병 욱(보조사상연구원)

김태창 선생님의 발표문은 하이데거 기술철학에서 아이디어를 얻어서 그것을 AI교양윤리에 적용하려는 것이다.

우선, 하이데거의 기술철학의 관점을 빌려서, 인간이 기술을 활용하는 동시에 자신의 행동과 능력을 활용할 대상의 자원으로 파악한다는 문제를 제기한다. 이렇게 된다면, 개인에게 기술에 대한 이해와 활용능력이 필요한 것이기 하지만, 무엇이 좋은 삶인지 숙고하기보다는 자신을 생산의 자원으로 파악하는 문제점이 생긴다. 그래서 교양교육의 과제는 개인이 기술적 변화에 대응하는 능력을 기르면서도, 기술적 변화 속에서도 인간의 이해를 추구하는 데 있다(2장).

'기술과의 거리두기'를 통해서 기술적 환경에 참여하면서도 그 기술적 환경의 타당성과 한계를 파악한다. 이처럼 '기술과의 거리두기'가 가능할 때, 개인은 기술적 요구에 부합하기 위해 노력하면서도, 자신의 삶과 세계에 대해 자신의 관점을 추구할 수 있다(3장).

이러한 내용의 AI 교양윤리교육은 시민성교육처럼 공통교육이 되어야 한다. 나아가 AI 교양윤리교육이 공통교육이 되었다고 해도 획일적 기준으로 평가되어서는 안 되고, AI 교양윤리교육을 통해 성찰의 기회를 제공하는 것으로 드러나야 한다(4장).

논평자의 소임을 다하기 위해서 두 가지 질문을 제기합니다.

첫째, 이 발표문은 하이데거의 기술철학에 근거해서 AI교양윤리에 대한 새로운 관점을 제시하고자 하는 것인데, 발표문의 내용을 보면 하이데거의 기술철학에 대한 설명이 많지 않은 것으로 보입니다. 하이데거의 기술철학에 대해 조금 더 보완설명이 있었으면 합니다.

둘째, AI 리터러시(종합적 능력)와 이 발표문에서 말하는 AI 교양윤리의 공통점과 차이점에 대해 설명해주길 바랍니다. AI 리터러시는 두 가지로 설명할 수 있습니다. 하나는 인공지능 기술로 인한 변화를 학습하는 것입니다. 다른 하나는 인공지능의 기술 변화에 대한 우리의 무지와 한계를 인정하는 것입니다. 이 발표문은 하이데거의 기술철학의 관점을 수용해서 AI 러터리시를 설명한 것이라도 볼 수 있습니다.

세션 Ⅲ

AI 시대의 교양교육의 방향

좌장 | 박지윤(우석대학교)
김성숙(연세대학교)

세션 III | 발표 1

인문학·사회과학 교양 서술형 평가에서 AI 채점 근거 제시 방식이 학생–교수 간 라포 및 학업 참여도, 수업 및 교수만족도에 미치는 영향

한 규 은(강서대학교)
오 경 은(상명대학교)

1. 서론

생성형 인공지능의 확산과 함께 대학에서도 AI를 활용한 자동 채점의 도입이 논의되고 있다. 특히 서술형 평가는 채점에 많은 시간이 소요되고 채점자 간·내 일관성 확보가 어려워, 대규모 교양 수업에서는 AI 채점을 활용할 실용적 유인이 크다. 최근의 대규모 언어모델은 사전에 확정된 루브릭에 따라 항목별 점수와 근거를 제시할 수 있어 채점의 효율성과 일관성 측면에서 활용 가능성이 높아지고 있다.

그러나 채점은 단순한 점수 산출 절차만은 아니다. 인문·사회과학 계열의 서술형 평가에서 교수는 답안을 읽으며 학생의 사고를 파악하고, 학생은 자신의 글을 담당 교수가 읽는다는 전제 아래 답안을 작성한다. 이처럼 채점은 교수와 학생이 서로를 인식하고 관계를 형성하는 교육적 상호작용의 일부이며, 교실 라포는 학습 참여와 만족을 높이는 주요 선행요인으로 보고되어 왔다(Frisby & Martin, 2010). 따라서 채점 권한을 AI에 위임할 경우 효율성은 높아질 수 있지만 교수–학생 관계에 대한 인식에는 영향을 줄 가능성이 있다.

AI 채점에 대한 최근 연구 중 일부는 공정성 인식에 초점을 맞추어 왔다(Chai et al., 2024; Jones-Jang et al., 2025). 그러나 공정성은 단일 개념이 아니다. 결과의 배분, 절차의 일관성과 이의제기 가능성, 운영의 투명성과 책임성은 서로 구분될 수 있다(Wallace & Qin, 2021; Miao & Holmes, 2023). 따라서 동일한 채점기준과 이의제기 절차를 보장했음에도 AI 채점에 부정적 반응이 나타난다면, 그 원인은 절차공정성보다 관계적·윤리적 차원에 있을 수 있다.

이에 본 연구는 채점기준, 결과 공개 방식, 이의제기 절차와 교수의 수업 운영을 동일하게 통제하고, 서술형 답안의 채점 주체만 교수와 AI로 달리한 시나리오 실험을 실시하였다. 이를 통해 채점 주체가 학생–교수 라포, 절차공정성 인식, 수업 및 교수자 만족도, 참여와 관여, 출석 관련 행동의향에 미치는 영향을 검증하고, AI 채점 도입 시 고려해야 할 관계적·윤리적 조건을 살펴보고자 한다.

2. 이론적 배경

2.1. 채점의 관계적 기능과 학생–교수 라포

교실 라포는 교수와 학생 사이에 형성되는 상호 신뢰와 정서적 유대를 의미하며, 즐거운 상호작용과 개인적 연결의 두 요소로 설명된다(Frisby & Martin, 2010; Gremler & Gwinner, 2000). 선행연구에서는 라포가 수업 참여, 학습 동기, 수업 만족과 정적 관련을 보이며, 특히 학생이 자신의 의견을 드러내야 하는 토론형·서술형 수업에서 중요한 역할을 하는 것으로 나타났다.

이러한 관점에서 서술형 답안의 채점은 단순한 점수 산출을 넘어선다. 학생은 담당 교수가 자신의 글을 읽는다는 전제 아래 답안을 작성하고, 교수는 답안을 통해 학생의 사고 수준과 관심사를 파악한다. 따라서 채점은 글을 매개로 한 교수–학생 상호작용으로 볼 수 있다. 채점 권한을 AI에 맡기면 강의나 상담과 같은 직접적 상호작용이 유지되더라도, 학생은 자신의 글이 교수에게 읽히지 않는다고 인식할 수 있으며 이는 교수와의 관계에 대한 기대를 낮출 가능성이 있다. 본 연구는 이러한 가능성을 검증하기 위해 두 조건에서 교수의 일반적인 수업 운영은 동일하게 설정하였다.

2.2. 알고리즘 의사결정에 대한 수용과 저항

알고리즘이 인간보다 정확하게 예측하더라도 사람들이 알고리즘의 판단을 피하려는 경향을 알고리즘 혐오(algorithm aversion)라고 한다(Dietvorst, Simmons, & Massey, 2015). 이러한 경향은 성능에 대한 불신뿐 아

니라 알고리즘이 개인의 고유성을 충분히 고려하지 못한다는 인식(Longoni, Bonezzi, & Morewedge, 2019)이나, 도덕적으로 중요한 판단은 기계보다 인간이 내려야 한다는 규범적 기대(Bigman & Gray, 2018)와도 관련된다.

이러한 논의는 질적 판단이 필요한 서술형 평가에도 적용될 수 있다. 서술형 답안은 하나의 정답으로 수렴하지 않는 질적 산출물이며, 채점 결과는 학점으로 이어져 학생에게 실질적 영향을 미친다. 따라서 AI 채점에 대한 학생의 반응은 채점 정확성에 대한 기술적 평가만으로 설명되기 어렵다. 기존 연구가 주로 공정성 인식을 중심으로 AI 채점에 대한 반응을 살펴왔다는 점에서(Chai et al., 2024; Jones-Jang et al., 2025), 그 저항의 구체적 원인을 구분해 볼 필요가 있다.

2.3. 공정성 인식의 다차원성과 윤리적 운영 조건

조직공정성 연구에서는 분배공정성, 절차공정성, 상호작용공정성이 주요 차원으로 논의되어 왔으며, 이후 상호작용공정성은 대인적 공정성과 정보적 공정성으로 세분되기도 하였다(Colquitt, 2001; Leventhal, 1980; Lind & Tyler, 1988). 분배공정성은 결과가 어떻게 배분되었는지를, 절차공정성은 결정 절차의 일관성, 편향 억제, 의견 제시 기회와 이의제기 가능성을 다룬다. 상호작용공정성은 의사결정 과정에서 당사자가 어떻게 대우받고 어떤 설명과 정보를 제공받는지에 관한 것으로, 대인적 공정성과 정보적 공정성을 포괄한다. 이러한 구분은 교육 상황에도 적용되어 수업 평가의 공정성을 설명하는 데 활용되어 왔다(Wallace & Qin, 2021).

AI 채점에서는 이러한 절차적 공정성과 함께 운영의 윤리성과 투명성도 고려할 필요가 있다. 채점기준의 사전 공지, 결과 공개, 이의제기 절차는 절차공정성과 관련되지만, AI 사용 사실의 투명한 안내, 인간의 최종 책임과 개입 가능성, 개인정보 보호는 별도의 윤리적 운영 조건에 해당한다(Miao & Holmes, 2023). 따라서 두 차원을 구분해 측정하면 AI 채점에 대한 학생의 반응이 절차의 공정성 때문인지, 아니면 책임 주체와 운영의 투명성 때문인지를 구분할 수 있다.

2.4. 연구문제

이상의 논의를 바탕으로 다음과 같은 연구문제를 설정하였다. 첫째, 채점 주체는 학생-교수 라포와 교수자 의사소통 만족도에 영향을 미치는가? 둘째, 채점 주체가 절차 공정성 인식과 평가 윤리·투명성 인식에 미치는 영향은 서로 다른가? 셋째, 채점 주체는 수업 만족도, 참여·관여 및 출석 관련 행동의향에 영향을 미치는가?

3. 연구방법

3.1. 연구설계 및 연구대상

본 연구는 참여자 간 설계(between-subjects design)에 기초한 시나리오 실험(vignette experiment)이다. 실제 수업에서 채점 주체를 무선할당하는 것은 학생의 성적에 직접적인 영향을 미치므로 윤리적으로 허용되기 어렵다. 따라서 채점 방식 외의 모든 수업 조건을 동일하게 통제한 가상 수업 시나리오를 제시하고 해당 수업에서 예상되는 인지·정서·행동의향을 측정하였다. 독립변인은 실험적으로 조작된 채점 주체(교수 채점 vs. AI 채점)이며, 종속변인은 학생-교수 라포, 절차 공정성 인식, 수업 만족도, 수업 중 참여도, 출석 의향, 공결 사용 의향, 학습 몰입·적용, 교수자 의사소통 만족도, 평가 윤리·투명성 인식의 9개 변인이다.

자료는 2026년 9월 1일부터 9월 14일까지 서울 소재 4년제 대학 재학생을 대상으로 온라인 설문 링크를 통해 수집하였으며, 응답 소요 시간은 약 10분이었다. 본 연구는 소속 기관 생명윤리위원회의 심의면제 승인을 받아 수행되었다(승인번호: SMUIRB(ex_2026-004)). 참여자는 연구 목적, 자발적 참여, 익명성 보장, 중도 철회 가능성에 관한 안내를 읽고 온라인 동의 절차를 거친 뒤 설문에 참여하였으며, 응답 종료 시점에 가상의 상황이었음을 알리는 디브리핑을 제공하였다.

실험조건은 참여자의 출생월 기수에 따라 배정하였다. 홀수 월 출생자는 교수 채점 조건에, 짝수 월 출생자는 AI 채점 조건에 배정하는 준무선 할당(quasi-random assignment)을 적용하였다. 출생월은 종속변인과 체계적 관련이 없고 참여자가 배정 규칙을 사전에 인지할 수 없으므로 조건 간 사전 동등성을 확보하는 실용적 방식으로 판단하였으며, 실제로 조건은 연령($r = -.053$), 학년($r = -.091$), 생성형 AI 사용 빈도($r = .063$), AI 채점 경험($r = .003$)과 유의한 관련을 보이지 않았다($ps > .22$).

조작점검 문항에 부정확하게 응답한 7명을 제외하고 최종 180명의 자료를 분석하였다. 실험조건별로는 교수 채점 87명(48.3%), AI 채점 93명(51.7%)이었으며, 세부 특성은 표 1과 같다. 배경변인으로 측정한 생성

형 AI 사용 빈도는 M = 3.81(SD = 1.17)로 높았던 반면, AI가 과제나 시험의 점수 산정에 직접 사용된 경험은 M = 1.92(SD = 0.80)로, 본 표본은 생성형 AI 자체에는 익숙하나 AI 채점을 실제로 경험한 비율은 낮은 집단이다.

표 1. 연구 참여자의 인구통계학적 특성 (*N* = 180)

구분	범주	빈도	%	구분	범주	빈도	%
실험조건	교수 채점	87	48.3	학년	1학년	41	22.8
	AI 채점	93	51.7		2학년	23	12.8
성별	남자	72	40.0		3학년	61	33.9
	여자	108	60.0		4학년	55	30.6
전공계열	인문	21	11.7		상경	14	7.8
	사회	13	7.2		자연과학·공학	59	32.8
	교육	12	6.7		예체능	61	33.9

3.2. 독립변인의 조작: 채점 주체

두 조건의 시나리오는 채점 주체를 제외한 모든 정보를 동일하게 구성하였다. 공통적으로 한국의 4년제 대학에서 매주 대면으로 진행되는 인문·사회과학 계열 학부 수업을 수강하는 상황을 상상하도록 요청하였다. 해당 수업의 주요 평가는 수업에서 배운 이론과 자료를 활용해 자신의 주장을 논리적으로 서술하는 과제이며, 학기 초에 ① 핵심 개념의 정확한 이해, ② 주장과 근거의 논리성, ③ 수업 내용과 자료의 적절한 활용, ④ 비판적·종합적 사고, ⑤ 답안 구성의 명료성이라는 5개 채점기준이 사전 공지된다고 제시하였다. 모든 학생에게 동일한 문항·제출조건·채점기준이 적용되고, 평가 후 LMS를 통해 기준별 결과와 총점이 공개되며, 정해진 기간 안에 담당 교수에게 이의를 제기하거나 재검토를 요청할 수 있다는 점도 두 조건에 동일하게 기술하였다. 또한 본인이 받은 점수는 아직 제시되지 않은 상태임을 명시하여 성적 수준에 따른 반응 편향을 배제하였다.

조건 간 차이는 채점 주체에 한정하였다. AI 채점 조건에서는 학교가 도입한 AI 기반 서술형 채점 시스템이 담당 교수가 사전에 확정한 동일한 채점기준에 따라 기준별 점수와 최종 점수를 산정하며, 담당 교수는 특별한 오류나 이의신청이 없는 한 개별 답안을 직접 채점하지 않는다고 제시하였다. 교수 채점 조건에서는 담당 교수가 동일한 기준에 따라 답안을 직접 읽고 점수를 산정한다고 제시하였다. 두 조건 모두에서 담당 교수가 강의, 질의응답, 학생 상담 등 일반적인 수업 운영을 동일하게 수행한다고 명시함으로써, 채점 주체 외에 교수–학생 상호작용의 양적 차이가 개입할 가능성을 통제하였다. 조작점검은 시나리오에서 답안을 실제로 채점한 주체를 묻는 단일 선택형 문항으로 측정하였다.

3.3. 측정도구

모든 변인은 Likert 5점 척도(1 = 전혀 그렇지 않을 것 같다, 5 = 매우 그럴 것 같다)로 측정하였다. 기존 척도는 가상의 수업 상황을 전제로 한 미래 시제로, 그리고 ‘학습 방식’이나 ‘교수 행동’ 대신 ‘이 채점 방식’을 기준점으로 삼는 표현을 사용하였다.

관계 및 만족 변인의 경우, 학생–교수 라포는 Frisby와 Martin(2010) 및 Gremler와 Gwinner(2000)의 교실 라포 척도 중 채점 방식에 의해 달라질 가능성이 낮은 유머 관련 문항을 배제하고 관계의 온기·편안함·유대감 중심의 6문항을 선별하였다. 교수자 의사소통 만족도는 Goodboy, Martin과 Bolkan(2009)의 단축형 8문항을 사용하였으며 역문항 2개를 유지하여 역채점 후 합산하였다. 수업 만족도는 Cheng과 Chau(2016)의 4문항에서 ‘학습 모드’를 ‘채점 방식’으로 치환하였다.

참여 및 출석 관련 변인의 경우, 수업 중 참여도는 Goodboy와 Myers(2008)의 5문항을 예상 참여 의향으로, 학습 몰입·적용은 Handelsman 등(2005)의 정서적 관여 5문항을 사용하였다. 출석 의향은 Fishbein과 Ajzen(2010)의 합리적 행위 접근에 기초한 목표 의도 4문항 형식을 적용하였고, 공결 사용 의향은 정당한 공결 요건이 충족되면서 실제 출석도 가능한 선택 상황에서의 공결 사용 가능성을 묻는 4문항을 연구자가 개발한 탐색적 지표이다.

공정성 관련 변인의 경우, 절차 공정성 인식은 Wallace와 Qin(2021)의 Classroom Fairness Survey 중 절차 공정성 5문항(의견 제시 기회, 이의제기 가능성, 일관된 적용, 모든 학생에 대한 공정성, 편견의 최소화)을 번안하였다.. 평가 윤리·투명성 인식은 Miao와 Holmes(2023)의 교육 분야 생성형 AI 활용 원칙을 토대로 절차의 투명한 안내, 설명·재검토 절차의 보장, 최종 책임 주체의 명확성, 개인정보 보호의 4문항으로 구성한 운영 조건 점검 지표이다. 이 밖에 성별, 연령대, 학년, 전공계열, 생성형 AI 사용 빈도, AI 채점 경험 유무를 배경변인으로 측정하였다. 각 척도의 출처와 신뢰도는 표 2와 같으며, 모든 척도의 Cronbach's α가 .82 이상으로 양호하였다.

표 2. 측정변인의 출처, 문항 수 및 신뢰도 (N = 180)

변인	주요 출처	문항 수	Cronbach's α
학생–교수 라포	Frisby & Martin (2010); Gremler & Gwinner (2000)	6	.940
절차 공정성 인식	Wallace & Qin (2021)	5	.822
수업 만족도	Cheng & Chau (2016)	4	.955
수업 중 참여도	Goodboy & Myers (2008); Fassinger (1995)	5	.955
학습 몰입·적용	Handelsman et al. (2005)	5	.931
출석 의향	Fishbein & Ajzen (2010); Elliott et al. (2024)	4	.912
공결 사용 의향	연구자 개발(탐색적)	4	.882
교수자 의사소통 만족도	Goodboy, Martin, & Bolkan (2009)	8	.890
평가 윤리·투명성 인식	Miao & Holmes (2023) 기반 점검 지표	4	.864

3.4. 자료분석

수집된 자료는 SPSS 30.0을 사용하여 분석하였다. 역문항을 역채점한 후 기술통계와 내적 일관성 신뢰도를 산출하고, Pearson 적률상관분석으로 조건 배정의 적절성과 변인 간 관련성을 확인하였다. 이어 채점 주체에 따른 종속변인의 차이를 일원분산분석으로 검증하였으며, 이에 앞서 Levene 검정으로 집단 간 분산의 동질성을 확인하였다. 효과의 실질적 크기는 η2과 표본 편향을 보정한 ω2을 95% 신뢰구간과 함께 보고하였다. 유의수준은 .05로 설정하였다.

4. 연구결과

4.1. 기술통계 및 상관관계

전체 표본에서 출석 의향(M = 4.32, SD = 0.77)이 가장 높았고, 평가 윤리·투명성 인식(M = 3.75), 절차 공정성 인식(M = 3.67), 학습 몰입·적용(M = 3.67), 교수자 의사소통 만족도(M = 3.64)가 중간 이상 수준이었다. 반면 학생–교수 라포(M = 3.35), 수업 만족도(M = 3.32), 수업 중 참여도(M = 3.04)는 상대적으로 낮았고, 공결 사용 의향은 M = 2.75로 가장 낮았다.

학생–교수 라포는 수업 만족도(r = .762), 수업 중 참여도(r = .691), 학습 몰입·적용(r = .671), 교수자 의사소통 만족도(r = .664), 평가 윤리·투명성 인식(r = .661)과 모두 높은 정적 상관을 보였다(ps < .001). 절차 공정성 인식도 수업 만족도(r = .701) 및 평가 윤리·투명성 인식(r = .634)과 높은 상관을 보였으나 수업 중 참여도(r = .409)와의 관련은 약하였다. 공결 사용 의향은 출석 의향(r = −.294) 및 교수자 의사소통 만족도(r = −.188)와만 유의한 부적 상관을 보였다. 한편 채점 주체와의 상관에서는 수업 만족도(r = −.397), 학생–교수 라포(r = −.300), 평가 윤리·투명성 인식(r = −.260), 교수자 의사소통 만족도(r = −.259), 수업 중 참여도(r = −.191)가 유의하였으며 모두 AI 채점 조건에서 낮았다.

4.2. 채점 주체에 따른 차이 검증

Levene 검정 결과 9개 종속변인 모두에서 분산의 동질성 가정이 충족되었다(F(1, 178) = 0.06~3.53, ps > .05). 가장 낮은 유의확률을 보인 수업 만족도(F = 3.53, p = .062)도 기준을 상회하였고, 중앙값 및 절사평균 기준 검정에서도 동일한 결론이 확인되었다. 분석 결과는 표 3과 같다.

표 3. 채점 주체에 따른 종속변인의 차이 (교수 채점 n = 87, AI 채점 n = 93)

변인	교수 채점 M (SD)	AI 채점 M (SD)	F(1, 178)	p	ω^2	η^2 [95% CI]
학생–교수 라포	3.62 (0.72)	3.11 (0.89)	17.54	< .001	.084	.090 [.026, .176]
절차 공정성 인식	3.73 (0.76)	3.62 (0.80)	1.03	.311	.000	.006 [.000, .047]
수업 만족도	3.74 (0.82)	2.93 (1.05)	33.30	< .001	.152	.158 [.071, .253]
수업 중 참여도	3.23 (0.91)	2.87 (0.96)	6.72	.010	.031	.036 [.002, .104]
출석 의향	4.39 (0.64)	4.25 (0.87)	1.57	.212	.003	.009 [.000, .054]
공결 사용 의향	2.72 (1.10)	2.77 (1.04)	0.09	.766	−.005	.000 [.000, .025]
학습 몰입·적용	3.78 (0.74)	3.57 (0.85)	3.03	.084	.011	.017 [.000, .071]
교수자 의사소통 만족도	3.83 (0.61)	3.46 (0.77)	12.85	< .001	.062	.067 [.014, .147]
평가 윤리·투명성 인식	3.98 (0.77)	3.53 (0.91)	12.92	< .001	.062	.068 [.014, .148]

주. 괄호 안은 표준편차. ω²은 고정효과 모형 기준 추정치이며, 부적 값은 반올림하지 않고 그대로 제시함.

첫째, 관계적 변인에서 뚜렷한 차이가 나타났다. AI 채점 조건의 학생–교수 라포와 교수자 의사소통 만족도는 교수 채점 조건보다 유의하게 낮았다. 두 조건 모두 담당 교수가 강의·질의응답·상담을 동일하게 수행한다고 명시하였음에도 이러한 차이가 관찰되었다는 점은, 채점 권한의 위임 자체가 교수–학생 관계에 대한 기대를 변화시킨다는 해석을 뒷받침한다.

둘째, 수업 만족도에서 가장 큰 효과가 확인되었다(η2 = .158). AI 채점 조건의 수업 만족도는 5점 척도의 중간값에 근접한 수준(M = 2.93)으로 교수 채점 조건(M = 3.74)보다 0.82점 낮았으며, 이는 측정된 9개 변인 중 가장 큰 차이였다. 또한 AI 채점 조건은 표준편차도 가장 커(SD = 1.05) 반응의 개인차가 상대적으로 크게 나타났다.

셋째, 행동의향 변인에서는 차이가 제한적이었다. 수업 중 참여도는 AI 채점 조건에서 유의하게 낮았으나 효과크기는 작았고, 학습 몰입·적용은 유의수준에 도달하지 못하였다. 출석 의향과 공결 사용 의향은 조건 간 차이가 없었으며, 출석 의향은 두 조건 모두 4.2점 이상으로 높았다.

넷째, 절차 공정성 인식에서는 조건 간 차이가 나타나지 않았으나(η2 = .006), 평가 윤리·투명성 인식은 AI 채점 조건에서 유의하게 낮았다. 즉 동일한 절차적 장치가 보장된 조건에서 학생들은 AI 채점의 절차 자체는 교수 채점과 동등하게 공정하다고 인식하면서도, 운영의 투명성과 책임소재에 대해서는 낮은 신뢰를 보였다.

5. 결론 및 논의

본 연구는 채점기준과 이의제기 절차, 교수의 수업 운영을 동일하게 통제한 상태에서 서술형 답안의 채점 주체만 교수와 AI로 달리하여 학생 반응을 비교하였다. 그 결과 AI 채점 조건에서는 학생–교수 라포, 교수자 의사소통 만족도, 수업 만족도, 수업 중 참여도, 평가 윤리·투명성 인식이 유의하게 낮았으며, 절차공정성 인식, 출석 의향, 공결 사용 의향, 학습 몰입·적용에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다.

주목할 점은 절차공정성 인식과 평가 윤리·투명성 인식이 서로 다른 양상을 보였다는 것이다. 동일한 채점기준의 사전 공지, 결과 공개, 이의제기 절차가 보장된 상황에서 학생들은 AI 채점의 절차 자체는 교수 채점과 유사하게 공정하다고 인식했지만, 책임 주체의 명확성과 운영의 투명성에 대해서는 더 낮게 평가하였다. 이는 AI 채점에 대한 부정적 반응을 절차공정성만으로 설명하기 어렵고, 인간의 최종 책임과 개입 가능성을 포함한 운영 원칙을 함께 고려해야 함을 시사한다. 또한 교수의 강의·질의응답·상담이 동일하게 유지된다는 조건에서도 AI 채점에서 라포와 교수자 의사소통 만족도가 낮게 나타났다. 이는 학생이 서술형 답안의 채점을 단순한 점수 산출이 아니라 자신의 사고가 교수에게 전달되고 읽히는 상호작용의 일부로 받아들일 가능성을 보여준다. 따라서 채점 권한의 위임은 실제 상호작용의 감소가 없더라도 교수–학생 관계에 대한 인식에 영향을 줄 수 있다. 행동의향에서는 이러한 차이가 제한적이었다. 출석 의향과 공결 사용 의향에서는 조건 간 차

이가 나타나지 않은 반면, 수업 중 참여도는 AI 채점 조건에서 낮았다. 이는 AI 채점의 영향이 출결처럼 규정의 영향을 크게 받는 행동보다 관계, 만족, 자발적 참여와 같은 수업 경험의 영역에서 먼저 나타날 가능성을 시사한다.

교육적 시사점은 다음과 같다. 첫째, AI 채점을 도입할 경우 최종 평가 책임이 교수에게 있음을 명확히 하고, 교수가 어느 단계에서 검토하고 개입하는지를 학생에게 안내할 필요가 있다. 둘째, AI 채점으로 확보된 시간을 피드백과 상담 등 교수-학생 상호작용에 활용하여 관계적 측면의 약화를 보완할 필요가 있다. 셋째, AI 채점의 효과를 평가할 때 채점의 일관성과 공정성뿐 아니라 학생-교수 관계, 수업 만족도, 자발적 참여와 같은 관계적·정서적 지표도 함께 고려해야 한다.

본 연구에는 몇 가지 한계가 있다. 첫째, 가상 시나리오에 대한 예상 반응을 측정하였으므로 실제 수업 행동과 차이가 있을 수 있다. 둘째, 참여자의 전공 분포가 자연과학·공학 및 예체능 계열에 상대적으로 집중되어 있어 인문·사회과학 교양 수업을 충분히 대표한다고 보기 어렵다. 셋째, 공결 사용 의향은 연구자가 개발한 탐색적 지표이므로 추가적인 타당화가 필요하다. 향후 실제 AI 채점 수업에서 종단 자료를 수집하여 본 연구 결과의 재현 여부를 검증할 필요가 있다.

참고문헌

Bigman, Y. E., & Gray, K. (2018). People are averse to machines making moral decisions. *Cognition*, 181, 21-34. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.08.003

Chai, F., Ma, J., Wang, Y., Zhu, J., & Han, T. (2024). Grading by AI makes me feel fairer? How different evaluators affect college students' perception of fairness. *Frontiers in Psychology,* 15, 1221177. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1221177

Cheng, G., & Chau, J. (2016). Exploring the relationships between learning styles, online participation, learning achievement and course satisfaction: An empirical study of a blended learning course. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 257-278. https://doi.org/10.1111/bjet.12243

Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386-400. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.386

Dietvorst, B. J., Simmons, J. P., & Massey, C. (2015). Algorithm aversion: People erroneously avoid algorithms after seeing them err. *Journal of Experimental Psychology: General,* 144(1), 114-126. https://doi.org/10.1037/xge0000033

Elliott, M. A., McGroarty, A., & Robertson, D. J. (2024). Using a volitional help sheet to increase university students' attendance at synchronous online lectures: A randomized controlled trial. *British Journal of Educational Psychology,* 94(2), 328-345. https://doi.org/10.1111/bjep.12647

Fassinger, P. A. (1995). Understanding classroom interaction: Students' and professors' contributions to students' silence. *The Journal of Higher Education*, 66(1), 82-96. https://doi.org/10.1080/00221546.1995.11774758

Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. *Psychology Press.* https://doi.org/10.4324/9780203838020

Frisby, B. N., & Martin, M. M. (2010). Instructor-student and student-student rapport in the classroom. *Communication Education*, 59(2), 146-164. https://doi.org/10.1080/03634520903564362

Goodboy, A. K., Martin, M. M., & Bolkan, S. (2009). The development and validation of the Student Communication Satisfaction Scale. *Communication Education*, 58(3), 372-396. https://doi.org/10.1080/03634520902755441

Goodboy, A. K., & Myers, S. A. (2008). The effect of teacher confirmation on student communication and learning outcomes. *Communication Education*, 57(2), 153-179. https://doi.org/10.1080/03634520701787777

Gremler, D. D., & Gwinner, K. P. (2000). Customer-employee rapport in service relationships. *Journal of Service Research*, 3(1), 82-104. https://doi.org/10.1177/109467050031006

Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 184-192. https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.184-192

Jones-Jang, S. M., Chung, M., Choi, J., Kim, N., & Lee, S. (2025). Fairness perceptions of AI in grading systems: Examining how discontent with the status quo and outcome favorability reduce AI reluctance. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100419. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100419

Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? In K. J. Gergen, M. S. Greenberg, & R. H. Willis (Eds.), *Social exchange: Advances in theory and research* (pp. 27–55). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3087-5_2

Lind, E. A., & Tyler, T. R. (1988). *The social psychology of procedural justice*. Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2115-4

Longoni, C., Bonezzi, A., & Morewedge, C. K. (2019). Resistance to medical artificial intelligence. *Journal of Consumer Research,* 46(4), 629–650. https://doi.org/10.1093/jcr/ucz013

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.

Wallace, M. P., & Qin, C. Y. (2021). Language classroom assessment fairness: Perceptions from students. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14(1), 492–521.

세션 III 토론 1

「인문학·사회과학 교양 서술형 평가에서 AI 채점 근거 제시 방식이 학생–교수 간 라포 및 학업 참여도, 수업 및 교수만족도에 미치는 영향」에 대한 토론

오 유 진(한국체육대학교)

1. 연구의 의의

AI의 채점 활용은 이미 현장에서 시작되고 있으나, 관련 논의는 대체로 채점의 정확성과 일관성이라는 기술적 성능 지표, 혹은 '공정한가'라는 단일 질문에 머물러 왔다. 본 연구는 이 두 가지 지배적 프레임에서 벗어나, 채점을 교수–학생 간 상호작용의 한 국면으로 재개념화하고 그 위임이 관계적·정서적 경험에 미치는 영향을 실증적으로 검증했다는 점에서 의미가 크다.

특히 세 가지 설계상의 강점을 언급하고 싶다. 첫째, 채점기준의 사전 공지, 기준별 결과 공개, 이의제기 절차, 그리고 교수의 강의·질의응답·상담이라는 일상적 수업 운영까지 두 조건에 동일하게 고정한 점이다. 이는 AI 도입 효과를 검증하는 많은 연구가 'AI가 있는 조건'과 '교수 상호작용이 풍부한 조건'을 사실상 혼입시키는 문제를 상당 부분 차단한다. 둘째, 공정성을 단일 개념으로 다루지 않고 절차공정성과 운영의 윤리·투명성 차원을 분리하여 측정한 점이다. 셋째, 아직 점수를 받지 않은 시점으로 시나리오를 설정하여 결과의 유불리에 따른 반응 편향, 즉 분배공정성의 개입을 차단한 점이다.

이러한 통제 하 얻어진 결과의 패턴은 상당히 설득력이 있다. 절차공정성 인식에는 차이가 없는 반면(η^2 = .006) 평가 윤리·투명성 인식, 학생–교수 라포, 교수자 의사소통 만족도, 수업 만족도는 AI 채점 조건에서 일관되게 낮았다는 결과는, AI 채점에 대한 학생의 유보가 '절차가 불공정할 것'이라는 판단에서 비롯되지 않는다는 점을 보여 준다. '공정성을 더 투명하게 안내하면 수용도가 높아질 것'이라는 통상적 처방이 문제의 소재를 잘못 짚고 있을 수 있음을 시사하는 결과로, 본 학회의 교양교육 실천 논의에 기여할 수 있다.

2. 논의와 질의

2.1. 제목과 조작의 불일치

발표문의 제목은 'AI 채점 근거 제시 방식'의 효과를 다루는 것으로 읽히지만, 실제 실험에서 조작된 독립변인은 채점의 주체(교수 vs. AI)이다. 기준별 점수와 근거의 공개 방식은 두 조건에 동일하게 제시되었으므로, 현재의 설계로는 '근거 제시 방식'의 효과를 분리해 낼 수 없다. 본문(3.2)에서는 조작이 채점 주체에 한정됨을 명확히 밝히고 있으므로, 제목을 '채점 주체'로 조정하는 편이 연구의 기여를 오히려 더 정확하게 전달하리라 본다. 다만 이 지적은 단순한 표현의 문제에 그치지 않는다. 본 연구의 가장 흥미로운 결과가 '절차는 공정하나 책임소재는 불투명하다'는 분리 현상이라면, 그 다음 질문은 자연스럽게 근거 제시의 방식과 깊이가 이 간극을 메울 수 있는가로 이어지기 때문이다. 제목이 예고하는 연구는 이미 후속 연구의 설계도에 해당한다고 볼 수 있다.

2.2. 관계 기대의 저하인가, 기대 위반의 효과인가

발표자는 라포와 교수자 의사소통 만족도의 저하를 '자신의 글이 교수에게 읽히지 않는다'는 인식으로 해석하였고, 이는 설득력 있는 설명이다. 다만 대안적 설명도 검토될 필요가 있다. 현재 국내 대학의 지배적 관행은 교수 채점이므로, AI 채점 조건은 관행으로부터의 이탈, 즉 기존 기대에 대한 위반으로 지각되었을 수 있다. 이 경우 관찰된 차이는 AI 채점의 본질적 속성이 아니라 규범적 기준선으로부터의 편차를 반영하는 것이

된다. 두 설명은 실천적 함의가 크게 다르다. 전자라면 관계적 보완 설계가 필요하고, 후자라면 시간이 지나며 감소할 신기성 효과일 수 있기 때문이다.

한 가지 근거가 될 만한 단서는 결과 안에 이미 있다. AI 채점 조건의 수업 만족도는 평균이 가장 낮았을 뿐 아니라 표준편차도 가장 컸다(SD = 1.05 vs. 0.82). 이는 AI 채점에 대한 반응이 집단적으로 균일하게 부정적인 것이 아니라 수용하는 학생과 강하게 거부하는 학생으로 갈릴 가능성을 시사한다. 생성형 AI 사용 빈도나 AI 채점 경험 유무를 조절변인으로 투입한 분석이 가능한지, 그리고 그 결과가 위 두 설명 중 어느 쪽을 지지하는지 묻고 싶다.

2.3. 시나리오 설계의 강점이자 제약

점수를 제시하지 않은 설계는 분배공정성의 개입을 차단한다는 점에서 방법론적 강점이지만, 동시에 절차공정성에서 차이가 관찰되지 않은 이유일 가능성도 있다. 선행연구(Jones-Jang et al., 2025)가 결과의 유불리가 AI에 대한 유보를 조절한다고 보고한 만큼, 학생들이 자신의 점수를 확인한 이후에야 절차에 대한 판단이 활성화될 수 있다. 실제 채점 장면에서 이의제기가 발생하는 시점 역시 점수 확인 이후이다. 따라서 현재 결과는 'AI 채점의 절차는 공정하게 인식된다'기보다 '점수를 받기 전까지는 절차상의 문제가 부각되지 않는다'로 한정해 읽는 편이 안전해 보인다. 후속 연구에서 점수 제시 여부 및 점수의 유불리를 추가 요인으로 설계할 것을 제안한다.

2.4. 표본 구성과 측정의 문제

발표문에서도 한계로 언급되었듯 참여자의 전공 분포는 자연과학·공학과 예체능이 66.7%를 차지한다. 시나리오가 인문·사회과학 계열 교양 수업을 배경으로 한다는 점을 고려하면, 응답의 상당 부분은 해당 수업 유형에 대한 경험적 친숙도가 낮은 상태에서 이루어졌을 수 있다. 전공계열을 공변인으로 투입한 분석 결과가 주효과의 패턴을 유지하는지 확인해 주시면 결과의 강건성을 판단하는 데 도움이 되겠다.

측정과 관련해서는 두 가지를 제안드린다. 첫째, 학생-교수 라포와 수업 만족도의 상관이 r = .762로 매우 높아, 단일 시점·단일 방법으로 측정된 두 변인이 개념적으로 충분히 변별되는지 확인이 필요해 보인다. 확인적 요인분석을 통한 변별타당도 검증이나 공통방법편의에 대한 언급이 보완되면 좋겠다. 둘째, 출석 의향은 두 조건 모두 4.2점 이상으로 천장효과가 의심되며, 이 점이 조건 간 차이가 관찰되지 않은 이유일 수 있다. '출결은 규정에 구속되는 행동'이라는 발표자의 해석은 타당하나, 통계적으로는 변별력 부족과 구분되지 않는다는 점을 부기해 두고자 한다.

3. 제언

본 연구가 밝혀낸 절차공정성과 윤리·투명성 인식의 분리는 그 자체로 후속 연구의 출발점이 된다. 세 가지를 제안드린다.

첫째, 채점 주체와 인간 개입의 가시성을 교차한 2×2 설계이다. 'AI가 채점하고 교수가 전량 검토한다', 'AI가 채점하고 교수는 이의신청 건만 검토한다'와 같이 인간 개입의 수준을 달리하면, 본 연구가 확인한 윤리·투명성 인식의 저하가 어느 지점에서 회복되는지를 확인할 수 있다. 이는 교육적 시사점으로 제시된 '인간의 최종 책임 명시'가 실제로 효과가 있는지를 검증하는 작업이기도 하다.

둘째, 매개모형의 검증이다. 라포가 수업 만족도 및 참여도와 높은 상관을 보인 점을 고려하면, 채점 주체 → 관계 기대 → 수업 경험의 경로가 성립할 가능성이 있다. 현재는 각 종속변인의 평균 차이를 개별적으로 제시하고 있어 변인 간 구조가 드러나지 않는다. 확장 논문에서는 이 경로를 명시적으로 모형화해 주시기를 바란다..

셋째, 실제 수업 장면에서의 검증이다. 시나리오 실험은 인과 추론에 강점이 있으나 가상적 반응 편향에서 자유롭지 않다. 발표자가 밝힌 대로 종단 자료를 통한 재현 검증이 이루어진다면, 특히 학기 초와 학기 말의 비교를 통해 2.2에서 제기한 신기성 효과 여부를 직접 확인할 수 있을 것이다.

4. 맺으며

이상의 논의는 연구의 가치를 반박하기 위한 것이 아니라, 본 연구가 제기한 질문이 충분히 중요하기에 뒤따르는 것들이다. 대학의 평가 효율화 논의는 대체로 ‘채점 시간을 얼마나 줄일 수 있는가’를 중심으로 이루어져 왔다. 본 연구는 그 효율화가 무엇을 대가로 치르는지를, 그것도 학생들이 절차의 공정성을 인정하는 상황에서조차 치러진다는 점을 보여 주었다. 교양교육이 지식의 전달을 넘어 사고의 형성과 그 사고에 대한 응답을 지향한다면, 서술형 답안을 누가 읽는가의 문제는 행정적 선택이 아니라 교육철학적 선택에 가깝다. 이 점을 실증적 자료로 환기해 주신 두 분 발표자께 다시 한번 감사드린다.

세션 III | 발표 2

사고의 외주화 시대, 대학 교양교육과 사고의 현출을 위한 AI 활용 방안 모색

박 준 범(경남대학교)

1. 들어가는 말

최근 대학생을 대상으로 실시한 설문조사[3] 중에서 대학의 과제를 수행할 때 둘 이상의 생성형 AI를 혼용하여 복합적으로 활용하는 멀티호밍(multihoming)형 학생들이 93.1%로 나타났다. 이들은 주로 ChatGPT와 Gemini를 기반으로 생성형 인공지능(Generative artificial intelligence, GenAI)을 사용하고 있었으며, 최근에는 Claude와 Canva, Perplexity의 사용도 증가하고 있는 추세이다. 시간이 지날수록 수업에서 인공지능(AI)을 활용하지 못하도록 금지할 것인가에 대한 논쟁은 무의미해지고 있다. 결국 학생들의 AI 활용 역량을 향상시키기 위한 교육과정 설계와 다양한 교수·학습 방법을 모색하는 것이 교수자에게 중요한 과제가 되었다. 이는 인간이 AI와 어떻게 협력적 관계를 구축할 것인지에 대한 문제로 귀결된다. 최근 Open AI가 새로 개발한 AI 모델 ChatGPT 6 '아스트라(ASTRA)'를 선보이며 범용 인공지능(Artificial General Intelligence, AGI) 시대로 진입하였다. 이와 함께 AI 발전의 속도 조절에 대한 논의가 있었지만, 지금까지의 발전만으로도 교육 및 학문 분야 등에서는 AI의 상용화 이전과는 확연하게 다른 획기적인 변화가 있었다. 다만, 교육 분야에서 논의되고 있는 수업에서의 AI 활용에 대한 우려와 AI 활용을 전제로 한 교육적 변화에 대한 망설임은 AI 도입을 전제로 한 전반적인 교육과정 설계와 과제 및 평가에서 AI 활용에 대한 처리 방안의 부재(不在)가 주요 원인일 것이다.

한편, GenAI를 활용하는 현상을 인간이 수행해야 할 인지적 과정을 과도하게 맡기는 현상으로 진단하여 이를 '사고의 외주화'라는 용어로 명명하기도 하였다. 이 관점에서는 인지 과정, 판단 능력, 학습 과정, 사고 주체성, 역량 형성 등의 측면에서 과도한 GenAI 활용의 위험성을 경고하고 있다. 이러한 위험성은 직접적인 사고 과정의 약화, 비판적 검토와 판단의 AI 의존, 탐색·시행착오·문제해결 경험의 감소, 자기 표현과 사고의 주체성 약화, AI 활용 능력과 독립적 사고능력 간의 격차에 대한 우려이다. 다만, 이전과 달리 '외주'의 의미가 확장되고 있다. '외주'의 의미가 바뀌면서 '외주화'에 대한 개념도 다시 정의되어야 할 것이다.

대학 교육에서 GenAI 활용에 대한 논쟁은 여전히 지속되고 있다. 이 논쟁의 핵심적 쟁점은 크게 학습 효과와 사고능력, 평가와 학업 윤리, 교수·학습의 역할 변화 등으로 정리해 볼 수 있다. 이러한 쟁점 외에도 대학 교육 전반에 GenAI 활용 방안이 공통적으로 적용될 수 있는가 하는 문제도 고민해 볼 필요가 있다. 가령, 전공 교육과 교양 교육은 GenAI 활용에서 어떤 차이가 있을 수 있는지, 혹은 수업 형태에 따른 GenAI의 활용 방안은 어떻게 체계화할 수 있는지와 같은 문제들에 대해 고민해 볼 시점이다. 이에 따라 본 발표문에서는 외주의 의미가 변화함에 따라 이를 재개념화하고, 대학 교양교육에서 사고의 현출을 위한 AI 활용 방안을 모색해 보고자 한다.

2. 외주의 의미 변화와 재개념화

GenAI가 상용화되면서 대두된 사회적 우려는 '사고의 외주화(cognitive offloading)'[4]이다. 이는 기억, 계산, 비판적 판단 등 인간의 뇌를 써서 수행해야 할 인지적 작업을 인공지능(AI), 스마트폰과 같은 외부 도구에 맡겨 정신적 처리 요구량을 줄이는 행위[5]를 말한다. 여기서 외주(外注)는 경영에서 말하는 "자기 회사에서 만들 수 없는 제품이나 부품 따위를 다른 회사에 맡겨 만들게 하는 것"으로, 보통 '아웃소싱(outsourcing)'의 의

3) 이 설문조사는 2026년 5월 21일, 경남대학교 <글쓰기와 의사소통>, <디지털 글쓰기> 수강생 90명을 대상으로 실시하였다.
4) 최근까지 '외주화'라는 말은 "사고의 외주화"뿐만 아니라 "교육과정 실행/교육 프로그램의 외주화, 책임의 외주화, 해석의 외주화, 전문성의 외주화"와 같이 다양한 분야에서 생산적으로 사용되고 있다.
5) Morrison와 Richmond(2020: 1)는 사고의 외주화(cognitive offloading)에 대해 "the act of reducing the mental processing requirements of a task through physical actions like writing down information or storing information on a cell phone or computer."로 정의한 바 있다.

미다. 이를 바탕으로 인간의 사고를 AI에게 전적으로 맡긴다는 의미로 사고의 외주화가 쓰여 부정적인 개념을 형성한 듯하다. 그런데 이러한 의미는 두 관점에서 확장되어야 한다. 먼저, 강원희(2002)는 “기껏해야 빌딩 청소나 경비, 손님 안내 등의 허드렛일을 외부 용역회사에 맡기는 일 정도로 생각해 온 것”처럼 단순히 “기업 내부의 프로젝트를 자체 해결하는 인소싱(insourcing)의 반대말로 필요한 부분을 제삼자에 위탁해 처리”한다는 의미로 국한하지 말고, “가장 중요한 핵심 기능도 외부에서 끌어다 쓸 수 있는 유연성”을 가져야 함을 강조한 바 있다. 이는 GenAI 활용의 목표, 내용, 방법과 관련이 있다. 다음으로, ‘외주’의 개념적 의미 변화다. 최근 경영에서는 일반적으로 외주를 의미하는 아웃소싱 이외에 외부 용역업체나 제조업체와 공동기업을 설립하여 업무를 위탁하는 ‘인터소싱(intersourcing)’의 개념이 쓰이고 있다. 이는 GenAI 활용에 있어 협력적 관계(Collaborative relationship)를 구축해야 함을 강조하는 사회적 흐름과 관련지어 볼 수 있다. 즉, GenAI와 인간의 관계를 재설정하는 것이다. 이와 같이 ‘외주’라는 말은 의미의 질적 측면과 개념적 확장 측면에서 변화하였다. 이러한 의미 변화를 ‘사고의 외주화’에 적용한다면 교육적인 방향에서 그 의미를 재개념화할 수 있을 것이다.

이러한 맥락에서 GenAI를 대학 교육에 활용하는 방식은 단순한 도구의 선택을 넘어 인간의 사고와 AI의 관계를 어떻게 설정할 것인가의 문제로 확장될 필요가 있다. 특히 GenAI가 학생의 질문 형성, 정보 탐색, 아이디어 생성, 글쓰기 및 문제 해결 과정까지 대신하게 될 경우, 학습자는 결과물을 효율적으로 생산할 수 있지만 그 과정에서 이루어져야 할 인지적 활동과 성찰의 기회를 상실할 수 있다.

GenAI의 교육적 활용을 기존의 아웃소싱으로서의 사고의 외주화라는 부정적 관점만으로 규정하는 것은 AI가 제공할 수 있는 교육적 가능성을 충분히 설명하기 어렵다. 중요한 것은 AI를 사용하지 않는 것이 아니라 인간의 사고를 중심에 두고 AI를 사고 과정에 어떻게 참여시킬 것인가이다. 이러한 관점에서 본 연구에서는 사고의 외주화를 인터소싱으로서의 외주로 재개념화하고자 한다. 이는 인간의 사고를 AI에 이전하는 것이 아니라 인간과 AI가 서로 다른 인지적 자원을 활용하여 사고 과정을 공동으로 구성하는 것을 의미한다. 즉, AI는 인간을 대신하여 결론을 내리는 주체가 아니라 질문에 대한 새로운 관점을 제공하고, 아이디어를 확장하며, 논리를 점검하고, 대안을 탐색하도록 지원하는 협력적 사고 자원으로 기능한다.

이러한 관점에서 대학 교육의 GenAI 활용은 ‘AI가 무엇을 대신할 것인가’보다 ‘인간이 무엇을 직접 사고하고, AI와 무엇을 함께 사고할 것인가’를 중심으로 재설계될 필요가 있다. 특히, 교양 교육에서는 특정 분야의 전문적 결과물을 효율적으로 생산하는 능력뿐만 아니라 질문을 형성하고, 다양한 관점을 비교하며, 정보를 비판적으로 판단하고, 자신의 생각을 언어화하는 능력이 중요하다. 따라서 GenAI의 활용 과정에서도 이러한 핵심적인 인지활동은 학습자가 주도하고, AI는 이를 촉진하고 확장하는 역할을 수행하도록 설계할 필요가 있다. 결국 인터소싱으로서 사고의 외주화는 AI 대전환 시대의 대학 교육에서 인간의 사고 주체성을 유지하면서 AI의 잠재력을 교육적으로 활용하기 위한 하나의 개념적 방향을 제시한다.

3. 대학 교양 교육의 AI 활용 방안

앞서 1장에서 언급한 바와 같이, 대학 교육에서 GenAI 활용에 대한 논의는 여전히 계속되고 있다. GenAI의 확산은 대학의 교수·학습 환경을 변화시키면서 교육적 활용 가능성과 그에 따른 문제점에 대한 논쟁을 동시에 촉발하고 있다. 대학 교육에서 GenAI 활용을 둘러싼 핵심 쟁점은 크게 세 가지로 구분할 수 있다. 첫째, 학습과 사고의 관계에 관한 쟁점이다. GenAI는 학습자에게 정보 탐색, 아이디어 생성, 설명 및 피드백 등을 제공함으로써 학습의 효율성과 접근성을 높일 수 있다. 그러나 이러한 기능에 대한 과도한 의존은 학습자가 직접 수행해야 할 질문 형성, 분석, 판단 및 문제 해결 과정을 AI에 위임하는 ‘사고의 외주화’로 이어질 가능성이 있다. 둘째, 평가의 공정성과 학업 윤리에 관한 쟁점이다. GenAI를 활용하여 과제나 결과물을 생성하는 것이 일반화되면서 기존의 결과물 중심 평가만으로는 학습자의 실제 역량과 학습 과정을 정확하게 확인하기 어려워지고 있다. 이에 따라 AI 활용을 일률적으로 금지하기보다는 활용 과정과 인간의 기여를 평가에 포함하는 새로운 평가 방식이 요구된다. 셋째, 교수자와 학습자의 역할 변화에 관한 쟁점이다. GenAI가 지식 제공과 피드백의 기능을 수행하면서 교수자는 단순한 지식 전달자를 넘어 학습 과정의 설계자이자 학습자의 비판적 사고와 성찰을 촉진하는 조력자로서 역할을 재정립할 필요가 있다. 결국 대학 교육에서의 핵심 과제는 GenAI의 사용 여부가 아니라 인간의 사고와 판단을 중심에 두면서 AI를 교육적으로 어떻게 활용할 것인가에 있다.

대학 교육에서의 GenAI의 활용은 교육의 목적과 학습 내용에 따라 차별화될 필요가 있다. 특히, 전공 교육과 교양 교육은 지향하는 교육목표와 학습자의 역량 개발 방식에서 차이가 있으므로 GenAI의 활용 목적과 방

법 역시 동일하게 적용하기 어렵다. 전공 교육은 특정 학문 분야의 전문 지식과 실천적 역량을 함양하는 데 초점을 두므로, GenAI를 전문 지식의 탐색과 분석, 전공 관련 문제 해결, 자료 처리, 설계 및 시뮬레이션 등 전문적 수행을 지원하는 도구로 활용할 수 있다. 이 경우 중요한 것은 AI의 산출물을 단순히 수용하는 것이 아니라 전공 지식에 근거하여 그 정확성과 타당성을 검토하고 실제 문제에 적절하게 적용하는 능력을 기르는 것이다.

반면 교양 교육은 특정 전공의 전문성보다는 다양한 학문과 사회적 문제를 이해하고, 비판적·창의적으로 사고하며, 자신의 생각을 표현하고 타인과 소통할 수 있는 보편적 역량의 함양에 보다 중점을 둔다. 따라서 교양 교육에서 GenAI는 완성된 결과물을 대신 생산하는 도구보다 학습자의 사고를 촉진하고 확장하는 협력적 자원으로 활용될 필요가 있다. 예를 들어, 학습자가 스스로 질문을 형성한 후 AI를 활용하여 다양한 관점을 탐색하고, 그 결과를 비판적으로 검토하여 자신의 판단과 관점을 구성하도록 하는 방식이다. 이러한 차이는 GenAI 활용의 교육적 초점을 전공 교육에서는 '전문적 수행의 확장'에, 교양 교육에서는 '인간의 사고와 성찰의 확장'에 둘 필요가 있음을 보여준다. 특히, 교양 교육에서는 AI가 학습자의 사고를 대체하는 이른바 아웃소싱으로서의 사고의 외주화를 경계하고, 인간의 사고를 중심에 두면서 AI와 함께 사고하는 인터소싱으로서의 사고의 외주화 방향으로 활용 방식을 설계할 필요가 있다.

4. 사고의 현출을 위한 AI 활용 방안

4.1. 활동 중심·학습자 주도의 수업 모형 기본틀

AI를 활용한 수업은 활동 중심 및 학습자 주도의 수업일 수밖에 없다. 이와 관련하여 대표적인 교수·학습 방법인 '문제 기반 학습(Problem-Based Learning)', '프로젝트 기반 학습(Project-Based Learning)', '문제-해결 학습(problem-solving learning)', '탐구 학습' 모형을 살펴볼 필요가 있다.

먼저, 문제 기반 학습은 1950년대 중반 캐나다의 의과대학에서 고안해 낸 교육 방법이다. 의료계 교육 현장의 필요에 의해 구상되어 사용되었지만 현재는 구성주의 원칙을 반영한 학습 모형으로 교육 현장에서 활용되고 있다(김종백, 2004). 문제 기반 학습에서 학생들은 문제 사례를 사용하여 자신의 학습 목표를 정의하고 습득한 지식에 대하여 의사소통하며 문제를 해결하고자 자기주도적 학습 과정을 거친다. 문제에 내포된 개념 및 원리를 이해하면서 문제를 해결하며 이 과정에서 지식 습득뿐만 아니라 의사소통 및 협력 기술, 타인에 대한 존중과 같은 여러 가지 바람직한 특성을 습득할 수 있다(Barrows, 1996). 이는 하나의 고정된 절차로 규정되기보다는 다양한 방식으로 설계될 수 있는 학습 방법이다(Barrows, 1986). 일반적으로 학습자는 복합적이고 실제적인 문제를 중심으로 문제를 탐색하고, 문제 해결에 필요한 학습 내용을 확인한 후 자기주도적으로 정보를 탐색하며, 새롭게 습득한 지식을 문제 해결에 적용한다. 이후 해결 과정과 학습 결과를 성찰하는 순환적 학습이 이루어진다(Hmelo-Silver, 2004; Savery, 2006). 문제 기반 학습에서 학습자는 정보를 수집하고, 자료를 분석하며 해결책을 찾기 위해 다양한 방법을 사용하는데 여기서의 문제는 학습자가 자신의 생활 영역에서 지식과 기능을 획득하고 촉진할 수 있는 문제로 구성된다. 이러한 문제를 해결하는 과정에서 학습 동기가 유발되며 자기주도적 학습 능력을 기를 수 있게 된다(Morrison, Lowther & DeMeule, 1999).

<표 20> 문제 기반 학습의 절차(신수윤·최연우·주민호, 2024: 7 재구성)

단계	도입		전개		마무리
	주제 선정	수행 계획	정보 탐색	결과물 도출	발표 및 평가
Barrows & Myers (1993)	초기 활동 문제 제시 및 문제 접근	문제에서 요구하는 학습 내용 추론	자기주도학습 문제해결을 위한 새로운 지식의 적용 및 문제해결 계획에 대한 반추	문제해결안 작성	문제 해결안에 대한 요약 및 종합 정리
IMSA (1994)	문제 상황 직면하기	문제 정의 내리기	필요한 정보 수집 및 공유	가능한 해결안 생성	해결안 평가 해결안 제시 및 발표 학습 전 과정 수행평가
최정임, 장경원 (2016)	문제 제시	문제 확인	문제해결을 위한 자료 수집	문제 재확인 및 해결안 도출	문제해결안 발표 학습 결과 정리 및 평가
장경원 외 (2019)	문제 명확화		문제 해결을 위한 자료 수집 및 분석	문제 해결안 개발 및 타당성 검증	최종 결과물 도출 또는 실행 및 성찰

다음으로, 프로젝트 기반 학습은 학습자의 참여를 통해 경험을 재구성하는 듀이(Dewey)의 교육론에 바탕을 둔 학습 방법이다. 이는 학습자 중심 교수·학습 환경이 등장하면서 주목받기 시작하였다. 이 학습은 1920년대부터 사회적 맥락에서의 학습자의 주도성을 강조하기 위해 학교 교육과정으로 도입하면서 본격적으로 활용되기 시작하였다(Kilpatrick, 1918). 이후 미국과 캐나다 등 북미 지역에서는 문제-해결 학습, 문제 기반 학습 등과 함께 구성주의 학습을 촉진시키는 교수법으로 사용하였다(박민정, 2007). 프로젝트 기반 학습은 학습자가 모둠을 구성하여 실제적 문제를 해결할 수 있도록 고안된 포괄적인 학습 형태이다(Blumenfeld et al., 1991). 이는 수행 과정에서 문제 해결이나 의사결정, 탐구 활동을 통해 협력, 의사소통, 비판적 사고뿐만 아니라 문제 해결 능력, 자기 주도 학습 능력, 사회적 능력 등을 향상시킬 수 있는 것으로 알려져 있다(Blumenfeld et al., 1991; Ching & Hsu, 2013).

프로젝트 기반 학습은 학습자가 최종 결과물을 도출하기까지 다양한 자원들을 활용하여 일련의 절차를 경험하게 된다(김동호, 2013). 선행 연구에서 언급된 프로젝트 학습의 절차는 거의 유사한 단계로 구성되어 있지만, 단계별로 세분화 정도나 순서에 있어 차이를 보인다. 대체로 프로젝트를 계획하고, 수행하며, 그 결과를 발표하는 3단계로 구분하여 볼 수 있다(장선영·이명규, 2012).

<표 21> 프로젝트 기반 학습의 절차(최솔, 2024: 18-19 재구성)

단계	도입		전개		마무리
	주제 선정	수행 계획	정보 탐색	결과물 도출	발표 및 평가
Grippa, et al. (2009)	주제 선정	목표 제시 계획	실행		과제 도출 공유·평가
Krajcik et al. (1998)	질문 생성	조사 설계 탐구 절차 계획	탐구 도구 구성 조사 실행	자료 분석 결론 도출	과제 도출
Laffey et al. (1998)	초기 scaffolding 제공	과제 수행에 대한 코칭	학습 계획 제공 관련 자원 안내	아이디어 공유 협력 지원	성찰 기회 제공 평가
조미현 (1999)	목적 설정	준비	실행		결과 정리 및 발표
김대현 외 (1999)	준비하기 주제 결정	활동 계획하기	탐구 및 표현하기		마무리하기 평가하기

단계	도입		전개		마무리
	주제 선정	수행 계획	정보 탐색	결과물 도출	발표 및 평가
Thomas (2000)	학습 맥락 형성	탐구 시작	탐구 실행	데이터 수집	과제 발표
				결론 도출	
Liu et al (2003)	준비	가이드라인 소개	실행		발표 및 평가
		주제 설계 및 계획			
임정훈 외 (2004)	프로젝트 수행 준비		관련 자원 탐색 및 공유	결과물 작성	발표
			협동 학습과 과제 해결		성찰 및 평가
길형석 (2005)	주제 관련 맥락 형성	활동 목록 도출	탐구 활동		의견 교환 및 토론
		학습 자원 탐색			과제 도출
		탐구 계획 도출			
Donnelly & Fitzmeurice (2005)	계획		실행	초안 작성	최종 산출물 발표
				수정	
박민정 (2007)	연구 주제 및 이슈 선택	팀 구성 및 진행 과정 설계	학습 자원 탐색	진행 과정 보고 및 중간 발표	프로젝트 페이퍼 작성
김유니 외 (2012)	프로젝트 주제 확정		주제 관련 토의		표현하기
			공동 주제망 구성		평가하기
김혜경 (2011)	주제 선정	프로젝트 계획	정보 탐색	과제 해결	발표 결과물
					평가

그리고 문제-해결 학습은 일상생활에서 직면하는 문제를 학습자가 해결하는 과정에 초점을 두어 사고력과 문제 해결 능력을 기르는 학습 방법이다. 학습자가 스스로 주제를 선택하고 산출물을 만드는 프로젝트 학습과 달리, 교수자가 제시한 문제를 해결하는 '반성적 사고 과정' 자체가 핵심입니다. 문제-해결 학습의 절차는 교과에 따라 그 단계가 다소간 차이를 보이기도 한다.

- 국어교육: 문제 확인하기 → 문제 해결 방법 찾기 → 문제 해결하기 → 일반화하기
- 수학교육: 문제의 이해 → 해결 계획의 수립 → 해결 계획의 실행 → 반성
- 사회교육: 문제 사태 파악 → 문제 원인 확인 → 정보 수집 → 대안 제시 → 적용 및 정리
- 기술·가정교육: 문제 인식 → 정보 수집을 통한 문제 해결 방안의 마련과 선택의 준비 → 문제 해결 방안 설정 → 문제 해결 방안 적용 → 결과에 대한 평가

끝으로, 탐구 학습은 학습자가 학습 주제에 대해 스스로 고민하고, 주제에 알맞은 실험을 설계하여 실행해 보는 자기 주도적 학습이다. 이는 과학 분야의 실제 연구 과정을 모형화한 것으로, 문제를 인식하고 해결하기 위해 가설을 설정하고, 그 가설을 검증하는 절차가 핵심이다. 그 절차를 보이면 다음과 같다.

<표 22> 탐구 학습의 일반적인 절차

단계	도입		전개		마무리
	주제 선정	수행 계획	정보 탐색	결과물 도출	적용 및 발견
탐구 학습의 일반적인 절차	탐색 및 문제 파악	실험 설계	실험	가설 검증	적용 및 새로운 문제 발견
	가설 설정				

지금까지 살펴본 활동 중심 및 학습자 주도의 수업 모형들을 통해 GenAI를 활용하기 위한 기본적인 수업 모형 절차를 '[[도입] 주제 선정 → 수행 계획] → [[전개] 정보 탐색 → 결과물 도출] → [[마무리] 발표 및 평가]'로 설정할 수 있다. 이에 따라 각 단계별로 적절한 AI 활용 방안을 모색해 보고자 한다.

4.2. 활동 중심·학습자 주도의 수업의 단계별 AI 활용 방안

앞서 살펴본 문제 기반 학습, 프로젝트 기반 학습, 문제-해결 학습 및 탐구 학습의 절차를 종합하면, 생성형 인공지능을 활용하는 활동 중심·학습자 주도의 수업은 '주제 선정 → 수행 계획 → 정보 탐색 → 결과물 도출 → 발표 및 평가'의 5단계로 구성할 수 있다. 이때 GenAI는 모든 단계에서 동일한 방식으로 사용되는 것이 아니라 단계별 사고의 성격에 따라 그 역할을 달리해야 한다. 즉, AI가 학습자의 사고를 대신하여 결과물을 생산하도록 하는 것이 아니라 질문 생성, 관점 확장, 정보 탐색, 논리 검토, 시각화 및 성찰 등을 지원하는 협력적 사고 자원으로 기능하도록 설계할 필요가 있다. 인터소싱으로서의 사고의 외주화의 관점에서 보면, 핵심은 'AI가 무엇을 대신할 것인가'가 아니라 '학습자가 무엇을 직접 사고하고 AI와 무엇을 함께 사고할 것인가'를 구분하는 데 있다.

4.2.1. 주제 선정 단계: 질문의 생성과 사고의 확장

주제 선정 단계에서는 학습자가 자신의 경험, 관심, 문제의식에서 출발하여 탐구할 주제를 스스로 설정하도록 하는 것이 중요하다. 따라서 이 단계에서 AI에게 주제를 결정하도록 요청하기보다는, 학습자가 먼저 자신의 관심사나 문제 상황을 기술하고 이를 바탕으로 다양한 질문과 탐구 방향을 생성하도록 활용하는 것이 적절하다. 예를 들어 학습자가 "대학생의 생성형 AI 사용"이라는 관심사를 제시하면, AI에게 관련 주제를 단순히 추천하도록 하는 대신 '이 관심사에서 제기할 수 있는 상반된 질문 5개', '일상적 질문과 학술적 질문의 차이', '탐구 가능한 관점의 차이'를 요청할 수 있다.

이 과정에서는 대화형 추론에 강점을 가진 ChatGPT나 Claude를 활용하여 질문을 확장하고, 서로 다른 모델의 제안 결과를 비교하게 할 수 있다. 2026년 9월 현재 OpenAI는 GPT-5.6 Sol을 복잡한 연구 및 추론 작업을 위한 주력 모델로 제시하고 있으며, Anthropic의 Claude Opus 4.7 역시 복잡한 장기 작업과 지시 수행, 결과 검증 능력을 강조하고 있다. 다만, 최종 주제는 AI가 제시한 목록 중 하나를 선택하는 방식이 아니라 학습자가 '왜 이 주제를 선택하는가', '무엇을 알고자 하는가', '어떤 문제를 해결하고자 하는가'를 직접 서술한 뒤 결정하도록 해야 한다. 따라서 이 단계의 산출물은 'AI가 추천한 주제'가 아니라 학습자가 수정·선택한 최종 탐구 질문과 주제 선정 이유가 되어야 한다.

4.2.2. 수행 계획 단계: 문제 구조화와 탐구 경로 설계

수행 계획 단계에서는 선정한 주제를 해결하기 위해 필요한 하위 질문, 수행 과업, 일정, 자료 및 결과물의 형태를 구체화한다. 문제 기반 학습에서 문제 해결에 필요한 내용을 확인하고 자기주도적으로 학습 계획을 수립하는 과정, 프로젝트 기반 학습에서 프로젝트의 계획과 수행 과정을 설계하는 과정과 연결된다.

이 단계에서는 ChatGPT의 Deep Research나 Gemini의 Deep Research와 같이 복잡한 질문을 하위 질문과 조사 계획으로 구조화할 수 있는 기능을 활용할 수 있다. Open AI는 Deep Research가 복잡한 질문에 대해 연구 계획을 수립하고, 여러 출처를 조사·비교하여 인용이 포함된 결과를 생성할 수 있다고 설명하고 있다. Gemini 역시 Deep Research를 통해 실시간 심층 조사를 수행하고 웹 검색, 업로드 파일, Google Drive 등의 출처를 활용할 수 있도록 하고 있다.

그러나 AI에게 전체 계획을 일괄적으로 생성시키는 방식은 학습자의 계획 수립 능력을 약화시킬 수 있다. 따라서 학습자가 먼저 자신의 수행 계획 초안을 작성하고, AI가 계획의 누락·중복·실현 가능성을 검토하며, 학습자가 AI의 제안을 반영하거나 거부하여 최종 계획을 확정하는 3단계 방식이 적절하다. 이 단계에서 AI에게 요청할 수 있는 기능은 '계획 생성'보다는 계획 검토자 및 코치의 역할이다. 가령, "이 계획에서 조사해야 하지만 빠진 항목은 무엇인가?", "이 과업은 2주 안에 수행 가능한가?", "이 조사 순서가 논리적인가?"와 같이 질문함으로써 계획 자체를 비판적으로 검토할 수 있다.

4.2.3. 정보 탐색 단계: 검색과 검증의 분리

정보 탐색 단계는 GenAI 활용에서 가장 세심한 설계가 필요한 단계이다. 이 단계에서는 AI의 답변 자체를 정보원으로 간주하기보다는 검색과 자료 발견을 보조하는 탐색 도구로 활용해야 한다. 특히, 학술적 탐구에서

는 원문 자료의 확인과 출처 검증이 필수적이다.

이 단계에는 Perplexity의 Pro Search 또는 Research 방식과 ChatGPT Deep Research, Gemini Deep Research 등을 활용하는 다중 도구 접근이 적합하다. Perplexity는 Pro Search에서 여러 차례의 웹 검색을 수행하여 다양한 출처를 종합하고, 원문으로 연결되는 출처 링크를 제공한다고 설명한다. 또한 Research 방식은 복잡한 주제에 대해 적절한 모델 조합을 자동으로 선택하여 심층 보고서를 생성하도록 설계되어 있다.

그런데 검색용 AI와 검증용 AI를 구분하는 방식이 중요하다. 예를 들어, Perplexity로 관련 논문과 통계자료를 찾은 뒤, 학생이 원문을 직접 확인하고 ChatGPT나 Claude에 원문을 제공하여 "이 자료가 내 주장과 실제로 일치하는가?", "저자의 주장과 연구 결과를 구분해 달라"고 요청할 수 있다. 이 과정에서 GenAI가 제시한 참고문헌을 그대로 쓰는 것이 아니라 원문 존재 여부, 저자·연도·제목·학술지 및 핵심 내용 등을 학생이 직접 확인해야 한다. 따라서 이 단계의 핵심 산출물은 AI가 작성한 요약문이 아니라 출처 목록, 핵심 근거, 출처의 신뢰성 검토 기록, 정보 간 차이와 불일치에 대한 학습자의 판단이 되어야 한다.

4.2.4. 결과물 도출 단계: AI 생성이 아니라 인간의 구성과 AI 피드백

결과물 도출 단계에서는 AI가 완성된 보고서나 발표문을 대신 작성하지 않도록 하는 것이 중요하다. 이 단계의 핵심은 앞선 탐색 활동에서 얻은 정보와 학습자의 사고를 연결하여 하나의 주장을 구성하는 것이다. 따라서 주장과 근거의 선택, 논리의 배열, 자신의 관점에 대한 서술은 학습자가 주도하고 AI는 검토와 피드백을 담당하도록 역할을 구분할 필요가 있다.

이 단계에서는 Claude Opus 4.7이나 GPT-5.6 Sol과 같은 추론·작성 능력이 높은 모델을 '공동 저자'보다는 비판적 피드백 주체로 사용하는 방안을 제안할 수 있다. 가령, 학생이 먼저 작성한 초안을 입력하고 "논리적으로 비약된 부분을 찾아라", "주장과 근거가 일치하지 않는 부분을 표시하라", "반대 관점에서 이 글을 비판하라", "독자가 제기할 수 있는 반론을 질문 형태로 제시하라"와 같이 요청할 수 있다. Claude Opus 4.7은 복잡한 작업에서 지시를 정확하게 따르고 출력 결과를 검증하는 능력을 강조하고 있어 이러한 검토 활동에 활용할 수 있다.

이 과정에서 AI가 문장을 수정한 경우에도 수정 전·후의 차이를 학생이 검토하고, 왜 수정안을 수용하거나 거부했는지를 설명하게 하는 것이 중요하다. 이는 AI 활용의 초점을 '텍스트 생산'에서 '텍스트에 대한 판단'으로 이동시킨다. 특히, 글쓰기 교육에서는 AI가 글을 써 주는 것보다 AI가 학생의 글에 질문을 던지도록 하는 방식이 인터소싱의 원리에 보다 부합한다. 즉, "다시 써 줘"보다 "독자가 이해하기 어려운 부분을 질문하라", "내 주장을 반박해 보라", "내 경험이 드러나지 않는 부분을 찾아라"와 같은 질문(prompt)이 교육적으로 더 적합하다.

4.2.5. 발표 및 평가 단계: 시각화, 모의 질의응답과 자기성찰

발표 및 평가 단계에서는 결과물을 효과적으로 전달하는 능력과 함께 자신의 사고 과정을 설명하고 성찰하는 활동이 필요하다. 발표 자료의 시각화에는 Gemini Canvas나 Canva AI와 같은 도구를 활용할 수 있다. Gemini의 Canvas는 문서와 슬라이드 등을 만들고 수정할 수 있으며, Deep Research 결과를 시각화하는 기능도 제공한다. Canva 역시 프롬프트를 기반으로 프레젠테이션 초안을 생성하고 텍스트·이미지·레이아웃을 수정할 수 있는 AI 기능을 제공한다. 다만, 발표 자료 역시 AI가 완성한 슬라이드를 그대로 사용하는 것이 아니라 학습자가 핵심 메시지와 정보의 우선순위를 결정한 뒤 AI를 시각적 구현에 활용하는 방식이 적절하다. 또한 발표 전에는 ChatGPT, Claude 등의 대화형 AI를 활용하여 예상 질문을 생성하고 모의 질의응답을 수행할 수 있다. 가령, "내 발표 내용을 바탕으로 교수자가 물을 수 있는 비판적 질문 10개를 제시하고, 내가 답변한 뒤 논리적 부족함을 다시 질문하라"와 같은 방식이다.

평가 단계에서는 AI가 학생의 점수를 대신 산정하기보다 학습자가 자신의 수행 과정을 평가하도록 해야 한다. 특히 'AI를 어디에 활용했는가', 'AI의 어떤 제안을 수용하거나 거부했는가', 'AI의 오류를 어떻게 발견했는가', 'AI를 활용하기 전후에 자신의 생각이 어떻게 달라졌는가'를 성찰일지나 AI 활용 기록에 포함할 수 있다. 이는 결과물 중심 평가에서 벗어나 학습자의 사고 과정과 AI와의 상호작용 과정까지 평가하는 방식으로의 전환을 가능하게 한다.

4.2.6. 단계별 생성형 AI 활용의 최적화 모형

단계별 활용은 '하나의 AI를 가장 잘 사용하는 방법'이 아니라 '각 단계에서 AI에 어떤 인지적 역할을 부여

할 것인가'를 설정해야 한다. 주제 선정은 확산(divergence), 수행 계획은 구조화(structuring), 정보 탐색은 탐색과 검증(searching & verification), 결과물 도출은 비판적 피드백(critical feedback), 발표 및 평가는 시각화와 성찰(visualization & reflection)을 중심 기능으로 설정하였다.

<표 23> GenAI 활용의 단계별 최적화 모형

단계		중심 기능	권장 활용 AI	AI의 역할	학습자 주도적 활동
도입	주제 선정	관심 탐색, 질문 생성, 관점 확장	ChatGPT GPT-5.6 Sol, Claude Opus 4.7	질문자· 아이디어 확장자	주제 선택 및 문제의식 형성
	수행 계획	하위 질문, 일정, 과업 설계	ChatGPT Deep Research, Gemini Deep Research	계획 코치· 검토자	최종 계획 수립
전개	정보 탐색	자료 검색, 비교, 검증	Perplexity Research/Pro Search + ChatGPT/Gemini Deep Research	검색자· 자료 종합자	원문 확인 및 근거 판단
	결과물 도출	주장 구성, 작성, 수정	Claude Opus 4.7, ChatGPT GPT-5.6 Sol	비판적 검토자· 피드백자	핵심 주장과 표현 결정
마무리	발표 및 평가	시각화, 질의응답, 성찰	Gemini Canvas, Canva AI + 대화형 AI	시각화 도구· 모의 청중	발표· 자기평가·성찰

이 모형은 AI의 사용량을 늘리는 것이 아니라 AI의 활용 과정에서 학습자의 사고가 지속적으로 현출되도록 하는 데 목적이 있다. 즉, 학습자가 먼저 생각하고 AI와 대화하여 다시 판단하고, 그 판단을 자신의 언어로 표현하도록 하는 '인간–AI–인간'의 순환적 사고 구조를 형성하는 것이다. 이는 인간과 AI가 서로 다른 인지적 자원을 활용하여 사고를 공동 구성한다는 인터소싱으로서 사고의 외주화 개념과도 일치한다.

참고문헌

강동훈. (2025). 분산인지 관점에서 본 생성형AI 활용 글쓰기의 교육적 시사점. 새국어교육, 145. 369–390.

강원희. (2002. 7. 24.). <열린마당> 아웃소싱과 발상의 전환. 전자신문. https://www.etnews.com/200207230116

김동호. (2013). 프로젝트기반학습에서 성찰일지 작성방식이 팀 관련 공유 정신모형 형성과 상호작용 양상에 미치는 효과. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

김종백. (2004). 구성주의에 근거한 문제중심학습의 실천적 과제와 대안의 모색. 교육심리연구, 18(1). 59–74.

신수윤·최연우·주민호. (2024). 문제기반학습 적용 수업의 학습자 인식에 관한 질적 연구. 대학 교수–학습 연구, 17(3), 1–31.

장경원, 이미영, 김정민, 박문희, 전미정. (2019). 알고 보면 만만한 PBL 수업. 학지사.

장선영, 이명규. (2012). 웹기반 프로젝트중심학습 환경에서 과제해결능력을 촉진시키는 스캐폴딩 설계모형 개발 연구. 교육공학연구, 28(2), 371–408.

최솔. (2024). 대학 교양수업에서 프로젝트기반학습 성과에 영향을 미치는 수업 요인 분석: 정서지능의 조절효과를 중심으로. 건국대학교 대학원 박사학위논문.

최정임, 장경원. (2016). PBL로 수업하기. 서울: 학지사

황지연. (2026). 문제중심학습(PBL) 기반 초등학교 인공지능 교육 프로그램의 개발 및 적용. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.

Barrow, H. S., & Kelson, A. M. (1996). *Problem-based learning: total approach to education*. Unpublished monograph. Springfield, IL.

Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481–486. https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x

Barrows, H. S., & Myers, A C. (1993). *Problem-based learning in secondary schools*. Unpublished monograph. Springfield, IL.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting, the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.

Ching, W., & Hsu, Y. C. (2013). Peer feedback to facilitate project-based learning in an online environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(5), 258-276.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3

Kilpatrick, W. H. (1918). *The project method. Teachers College*. Columbia University.

Morrison, A. B., & Richmond, L. L. (2020). Offloading items from memory: Individual differences in cognitive offloading in a short-term memory task. *Cognitive research: principles and implications*, 5(1), 1-13.

Morrison, G. R., Lowther, D L., & DeMeulle, L. (1999). *Integrating computer technology into the classroom*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9-20. https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002

세션 III 토론 2

사고의 외주화 시대, 대학 교양교육과 사고의 현출을 위한 AI 활용 방안 모색 <토론문>

김 영 걸(광주교육대교)

박준범 선생님(이하 발표자)은 대학생들의 '과제 수행 중 AI 활용' 설문을 통해 본 강의실 속 거스를 수 없는 AI의 침투가 학생들의 "인지적 활동과 성찰의 기회 상실"로 귀결될 점을 저어하여, AI 활용을 금지할 수 없다면, "인간의 사고를 중심에 두고 AI를 사고 과정에 어떻게 참여시킬 것"인지로의 방향 전환을 모색해야 한다고 보고 있다. 다시 말해, "핵심적인 인지 활동은 학습자가 주도하고, AI는 이를 촉진하고 확장하는 역할을 수행하도록" 하는 수업 설계를 강구(講究)해야 함을 요청하고 있다.

대학에서의 교양교육은 전문적 지식·능력을 고취하려는 전공교육과는 달리 말뜻 그대로 학생들의 '교양 수준을 높이는', '교양을 잘 갖추도록 하는' 교육으로서 인성·소양·소통·감수성 등의 역량을 키우는 교육이어야 할 것이다. 그런데, AI의 도입·침투는 이제 교양교육의 판을 재설계해야만 하는 단계에 당도했다. 발표자가 크게 세 가지로 구분한 "대학 교육에서 GenAI(생성형 인공지능) 활용을 둘러싼 핵심 쟁점"을 살펴보는 것만으로 재설계의 필요성이 여실히 증명되고 있는 셈이다. 특히 AI에 대한 학습자의 "과도한 의존"이 가장 문제가 될 수 있는 쟁점으로, 이를 통해 나머지 쟁점이 모두 도출될 수 있다고도 보인다.

정답이 있는 OX 게임의 양자택일처럼 통과자와 탈락자를 거르는 방향으로 진행된 입시를 통과한 대학생들의 교양교육은 이전과는 다른 교육 방법으로 학생들의 비판적, 창의·융합적 사고를 함양하는 데에 있어 암초를 만난 격이다. 대학 입시의 오(五)지선다형 문제는 많은 교과 지식의 습득을 요구하지만, 오히려 '생각의 자유'를 단념케 하는 획일적으로 조직화 된 결과물 양산에 널리 용인된, 단일한 진리와 단일한 전체를 향해 나아가기 쉬운 닫힌 교육의 형식이었다. 하지만 대학 입학과 더불어 대학에서 배우는 교양교육은 이러한 교육 형식에서 벗어나 학생들에게 넓고 깊게 '사고하기'를 권장하고 북돋우는 형태여야 할 것이다. 그런데, 최근의 GenAI는 학생들의 '사고하기'를 멈추게 하고 사고를 대신해 주는 용도로 이용되며 '사고의 외주화' 현상을 불러일으키고 있다. 이러한 상황에서 발표자는 GenAI 활용 거부와 같은 대세를 거스르는 극단적 조치보다 "AI와 협력적 관계를 구축"할 수 있도록 GenAI 활용 역량을 향상시킬 수 있을 수업 모형을 제시한다.

"AI를 활용한 수업은 활동 중심 및 학습자 주도의 수업일 수밖에 없다." 발표자는 활동 중심·학습자 주도의 학습 모형인 '문제 기반 학습', '프로젝트 기반 학습', '문제-해결 학습', '탐구 학습' 모형을 살피고, 여기서 공통적인 학습 단계를 추출하여 각 단계(주제 선정 단계, 수행 계획 단계, 정보 탐색 단계, 결과물 도출 단계, 발표 및 평가 단계)별 AI 활용 방안을 제시한다. 이때 "단계별 활용은 '하나의 AI를 가장 잘 사용하는 방법'이 아니라 '각 단계에서 AI에 어떤 인지적 역할을 부여할 것인가'를 설정해야 한다." 그리고 이것은 "AI의 활용 과정에서 학습자의 사고가 지속적으로 현출되도록 하는 데 목적이 있다."

발표자의 의도대로 단계별 GenAI의 활용이 이뤄진다면 발표자가 원하는 방향으로써의 소기의 목적을 달성할 수 있을 것 같다. GenAI의 교육 분야 도입은 당면한 여러 우려 섞인 목소리에도 불구하고, 잘 짜인 학습 설계를 기반으로 교육적 가이드라인을 마련해 보조 도구로써만 GenAI를 활용한다면, 학습자에게 미래 역량을 갖출 수 있는 교육 효과를 충분히 기대할 수 있다고 본다. 그러나 이러한 발표자의 의도가 잘 실현되려면 여러 조건·환경 역시 뒷받침해 주어야 할 것이다. 예를 들어, 대형 강의실의 많은 수강생에게도 잘 적용될 수 있을 것인가? 단계별 GenAI의 활용에 대한 점검 및 피드백을 교수자는 어떻게 할 수 있겠는가? 모든 교양 교과에 이와 같은 활용법을 실행할 수 있는가? 등등. 또한 근본적인 측면에서, AI가 학습자의 사고(思考) 현출을 돕는다면 교수자의 역할은 무엇인가?가 고민되기도 한다. 그러나 무엇보다 홉스가 인간의 '약속 이행 능력'을 의심한 것처럼, 학습자에게 은근하게 스며든 GenAI 과잉 의존 성향이 한 치 의심 없게 단계를 건너뜀 없이 단계별로 잘 수행할 수 있게 할지도 의문이다.

대학 교육에서 만연해지고 있는 GenAI의 활용은 학생들에게 '우리 사이의 나'의 존재를 느끼고 공감· 연민을 피어나게 할 수 있는 인간 중심적 역량을 끌어올리게 할 수 있을까? 자신의 체험·경험을 통한 삶의 맥락에서 검증되지 않은 지식은 얼마나 오래 간직될 수 있을까? 차라리 어떠한 수고도 할 필요 없이 뇌에 칩을 심고 그 칩을 통해 뇌에 지식을 직접 전달받는 미래를 기다리는 것이 낫지 않을까?

발표자가 밝혔듯, “교양교육에서는 ‘인간의 사고와 성찰의 확장’에 둘 필요”가 있다. ‘사고와 성찰의 확장’은 스스로 “왜?”, “어떻게?”라는 질문을 던지며 해답을 궁구하는 자신만의 능동적 활동을 통해 가능할 것이다. GenAI의 활용을 통한 ‘사고와 성찰의 확장’도 불가능하진 않지만, 표면적 확장이 될 것이다. 우리는 현재 GenAI 시대에 살며 GenAI와 관련한 교육을 고민하고 방법을 탐색하고 있지만, AI 속도 조절론이 대두되고 있는 지금, 어쩌면 적어도 GenAI 시대의 교양교육만큼은 고전적인·전통적인 교육 방식의 도입이 배움을 배움으로, 공부를 공부로 여기게 할 수 있을지 모른다고 감히 짐작해 본다.

세션 III 발표 3

인공지능을 활용한 철학 글쓰기 채점 루브릭의 생성 방안

— SOLO Taxonomy에 비추어 본 M/I 채점 방식의 개선 —

이 청 호(상명대학교)

1. 서론

발표자는 2025학년도 2학기부터 교양철학 강좌에 M/I(Muddiest/Interesting Points) 기법을 적용해 왔고, 2026학년도 1학기에는 6개 강좌의 300~400자 M/I 답안을 생성형 인공지능으로 채점하고 피드백하는 체계를 도입하였다(이청호, 송인성, 2026; 이청호, 2026). 학기말 설문(응답 561명)에서 학생들은 영역별 평가의 적절성을 개념 4.11점, 논리 4.06점, 성찰 3.94점으로 높게 평가하였으나, 인공지능이 채점 근거를 산출하는 방식에 대한 신뢰는 3.15점으로 가장 낮았고 강좌에 따라 2.85점에서 3.37점까지 차이가 났다(이청호, 2026).

연구자는 이 차이가 루브릭의 내용보다 루브릭이 만들어지는 방식과 관련이 있다고 보았다. 현행 루브릭은 학생들의 문의와 오판정 사례가 쌓일 때마다 교수자가 개인적으로 검토하고 고쳐 온 결과물이며, 2026년 9월 현재 열한 번째 버전(v10)을 사용하고 있다. 이렇게 루브릭이 변경되는 과정에서 영역마다 판정의 원리가 달라지게 되자 채점의 기준도 평탄하지 않게 되었고 채점의 결과에 대한 의문도 커지게 되었다. 이러한 상황에서 본 연구는 학습 성과의 구조적 복잡성을 다섯 수준으로 기술하는 SOLO(Structure of the Observed Learning Outcome) Taxonomy(이하 분류체계, Biggs & Collis, 1982)에 대해 현행 M/I 채점 방식을 비추어 보고, 이를 바탕으로 대학 철학 수업에서 강의 내용에 맞는 루브릭을 생성하고 교수자가 검토하는 절차를 제안하고자 한다.

2. 이론적 배경

2.1. SOLO 분류체계와 루브릭으로의 전환

SOLO 분류체계는 학생이 산출한 답의 구조로 학습 수준을 나눈다. 전구조(prestructural) 수준은 물음의 요점을 놓치고, 단일구조(unistructural) 수준은 관련 요소 하나만 다루며, 다구조(multistructural) 수준은 여러 요소를 다루되 연결하지 못한다. 관계(relational) 수준에서는 요소들이 하나의 설명으로 통합되고, 확장추상(extended abstract) 수준에서는 통합된 이해가 과제 밖의 원리나 새 맥락으로 일반화된다(Biggs & Collis, 1982).

SOLO는 학습 과제에 대한 학생 반응의 구조적 복잡성을 기술하려는 목적에서 제안되었다(Biggs & Collis, 1982). 학생의 일반적인 인지 발달 단계를 분류하는 피아제(Piaget)의 발달 단계와 달리, SOLO는 특정 과제에 대한 특정 반응을 분류한다. 같은 학생도 과목과 시기에 따라 서로 다른 수준을 보일 수 있으므로, 수준을 가늠하는 기준은 어떤 학생이 작성했는가가 아니라 그 학생이 쓴 특정한 내용과 연결된다(Fernandez & Guzon, 2025). SOLO 분류체계의 다섯 수준 가운데 앞의 세 수준은 다루는 요소의 수가 늘어나는 양적 국면, 뒤의 두 수준은 요소들의 짜임이 바뀌는 질적 국면으로 묶인다. 각 수준에는 대표하는 동사가 대응하는데, 단일구조는 식별하기와 단순 절차 수행, 다구조는 열거하기와 기술하기, 목록 만들기, 관계는 비교와 대조, 원인 설명, 분석, 관련짓기, 적용, 확장추상은 이론화, 일반화, 가설 세우기, 성찰하기로 제시된다(Rembach & Dison, 2016).

SOLO는 오래 쓰여 온 블룸(Bloom)의 인지적 영역 분류와 자주 비교된다. 블룸의 분류가 시험에 넣을 대표 과제를 고르기 위해 고안된 데 비해 SOLO는 학습이 실제로 어디까지 이루어졌는지를 반응의 구조로 판단하며, 블룸 분류에서 인지 수준을 정할 때 생기는 모호함을 줄인다고 평가된다(Satmaz & Yabanova, 2024). 또한 내용과 맥락을 분리하지 않고 학습에서 학생과 교수자가 맡는 역할을 함께 고려한다는 점에서 인간 학습의 복잡성을 잘 반영한다는 평가를 받으며, 학습 성과와 교수 활동, 평가를 한 방향으로 맞추는 구성적 정렬(constructive alignment)의 평가 도구로 쓰여 왔다(Rembach & Dison, 2016).

이 분류체계를 글쓰기 루브릭으로 옮긴 협업 연구에서는 다구조 수준의 답안이 아이디어를 덧붙여 나열할

뿐 필자의 목소리를 드러내지 않았고, 상위 수준의 예시 답안과 루브릭을 미리 함께 읽게 하자 학생의 글이 달라졌다(Rembach & Dison, 2016). 대학 응용미적분 강좌의 SOLO 루브릭은 문항마다 필요한 개념 지식 성분을 먼저 분석하고 답안이 그 성분을 얼마나 많이, 얼마나 통합해 드러내는지로 수준을 판정하였다. 수준 사이에는 이행 수준을 두고 판정마다 질적 피드백을 붙였으며, 평가자 간 일치도는 가중 카파 0.659와 0.667이었다(Fernandez & Guzon, 2025).

SOLO를 활용하겨 평가하는 방식에 적용한 사례도 있다. 남아공 사례에서는 단일구조 50% 미만, 다구조 50~65%, 관계 65~74%, 확장추상 75% 이상처럼 수준마다 점수 구간을 정해 SOLO 수준과 성적을 연결하였다(Rembach & Dison, 2016). 응용미적분 사례에서 이행 수준은 학생이 감당할 수 있는 것보다 많은 정보를 다루다 논지를 놓칠 때 나타나는 혼란이나 비일관성으로 설명되었고, 예상과 다른 방식의 풀이도 감점하지 않고 드러난 성분과 연결의 질로 평가하도록 하였다(Fernandez & Guzon, 2025). 수준 판정과 점수 사이의 대응, 그리고 다른 경로의 답에 대한 처리는 철학 글쓰기에 SOLO를 옮길 때에도 그대로 마주하게 되는 문제이다.

2.2. SOLO 기반 진단 연구와 인공지능 판정

지금까지 SOLO는 주로 수학과 과학 교과의 진단에 쓰여 왔다. 전위차 개념에서 고등학생의 71%가 단일구조 이하에(Rahmani & Ahmadi Kalateh, 2025), 순열과 조합에서 73.9%가 다구조 이하에 머물렀고(Appiah et al., 2025), 예비교사의 기하적 사고와 대학생의 미분방정식 풀이에서도 관계 수준에 이른 답은 드물었다(Yurtyapan & Kaleli Yılmaz, 2021; Yarman et al., 2025). SOLO는 검사 도구 개발과 성취기준 분석, 학습 경로 설계, 교과를 넘나드는 글쓰기 평가로도 쓰임새를 넓혀 왔다(Yuanita et al., 2023; Satmaz & Yabanova, 2024; Ramadhani et al., 2026; Mino, 2013).

이들 연구에서 SOLO는 결과물의 수준을 가늠하는 데 그치지 않고 학생이 어디서 막혔는지를 찾는 데 쓰였다. 미분방정식 연구는 SOLO와 뉴먼(Newman) 오류 분석을 결합해 답이 낮은 수준에 머문 원인을 대수 기능의 약점과 공식 오용 같은 개념적 오류에서 찾았고(Yarman et al., 2025), 전위차 연구는 학생 응답이 과학적 설명과 어긋나는 지점을 찾아 표적 평가로 연결하였다(Rahmani & Ahmadi Kalateh, 2025). 통계 그래프 학습 경로 연구는 학생의 수준 상승이 맥락이나 기술 요소 자체에서가 아니라 그것들을 체계적으로 엮은 비계(scaffolding)에서 비롯되었다고 보고하였다(Ramadhani et al., 2026). SOLO 수준이 진단과 피드백, 다음 학습 설계를 잇는 공통 언어로 쓰일 수 있음을 보여 주는 결과이다.

언어모델에 SOLO 판정을 맡긴 연구에서 GPT-4o는 관계 수준 답의 생성과 분류에서는 100%의 정확도를 보였으나 다구조 수준 답은 하나도 정확히 생성하거나 분류하지 못하였다(Zhang et al., 2025). 그러나 정답이 정해져 있지 않고 필자의 입장과 성찰이 평가 대상이 되는 철학 글쓰기에 SOLO를 적용한 연구, 그리고 인공지능이 강의 내용에 맞추어 SOLO 루브릭을 생성하도록 한 연구는 찾기 어렵다.

3. 현행 M/I 채점 방식의 구조와 한계

3.1. 운영 구조와 최근 개정

M/I 과제는 한 주 수업에서 가장 이해하기 어려웠던 점이나 흥미로웠던 점 하나를 골라 쓰는 글쓰기 활동이다. 채점 프롬프트는 미국철학회(American Philosophical Association, APA)의 학부 학습 성과 진술(American Philosophical Association, 2008)에 맞추어 개념 이해 1.5점, 논리적 전개 1.5점, 성찰적 사고 1.0점의 세 영역을 두고, 점수대별 예시 답안을 판단 기준으로 함께 제시하며, 모든 결과는 교수자 확인을 거쳐 공개된다.

2026학년도 2학기에는 두 차례 큰 개정이 있었다. 강의 자료와 답안을 문장 단위로 대조해 강의 내용의 재현(L), 재구성(L+), 강의 밖에서 끌어온 사유(O)를 구분하는 판정이 들어갔고(v09), 성찰 영역은 경험을 적었는가가 아니라 사고가 어디까지 나아갔는가를 기준으로 반응, 적용, 교정, 되물음의 네 층위로 다시 구성하였다(v10). 경험을 개념에 대입하는 데서 멈추면 경험이 생생해도 성찰 영역의 점수는 0.5점이고, 경험 서술이 없어도 자기 전제를 더 깊은 차원에서 살펴보고 새로운 질문을 제기하면 1.0점을 주는 방식으로 진행되고 있다.

3.2. SOLO에 비추어 본 대응과 어긋남

현재 사용하고 있는 루브릭 v10의 성찰 층위는 SOLO의 수준 구조와 많은 부분 공통된다. 감상만 표명한 반응은 단일구조 이하, 개념과 사례를 대응시키는 데서 끝난 적용은 다구조, 자기 전제와 수업 내용을 성철하여 수정된 이해로 묶이는 교정은 관계, 이런 과정에서 변경된 새로운 이해를 이론에 비추어 한계를 제시하거나 다시 새로운 물음을 제기하는 되물음은 확장추상 수준이다. L, L+, O의 구분도 재현, 재구성, 확장이라는 점에서 다구조, 관계, 확장추상과 겹친다(<표 1>).

<표 1> 현행 M/I 판정 요소와 SOLO 수준의 대응

SOLO 수준	성찰 층위(v10)	강의 대조 판정(v09)	개념 및 논리 영역의 현행 척도
단일구조 이하	반응(0.25): 감상, 난이도 평가	해당 없음	미흡(0.5): 오개념, 인과 결여
다구조	적용(0.5): 개념을 사례에 대입	L: 강의 내용 재현	보통, 양호(1.0~1.25): 요약과 나열
관계	교정(0.75): 전제의 충돌과 수정	L+: 두 항목을 스스로 연결	우수(1.5): 자기 언어 재정의, 쟁점 완주
확장추상	되물음(1.0): 사례에서 개념으로	O: 반례, 숨은 전제, 내적 모순	가산점(+0.25): 이론의 맹점 비판

그렇지만 현재 루브릭이 SOLO와 어긋나는 지점도 분명하다. 우선 성찰 영역만 사고의 구조로 판정되고 개념과 논리 영역은 우수, 양호, 보통, 미흡이라는 정도의 형용사로 판정된다. 다음으로 확장추상 수준의 사유가 개념 1.5점, 논리 가산점, 성찰 1.0점에 동시에 걸쳐 있어 하나의 통찰이 중복 평가되기도 하고 제대로 평가받지 못한다. 또한 나열과 연결을 가르는 다구조와 관계 수준의 경계가 세 영역에 흩어져 있는데, 이 경계는 언어모델이 가장 판별하기 어려운 자리이다(Zhang et al., 2025). 끝으로 루브릭이 사후에 고쳐지고 소급되지 않아 같은 학기 안에서도 과제마다 기준이 달랐으며, 이는 채점 방식에 대한 신뢰도를 떨어뜨리게 되는 결과와 무관하지 않을 것으로 판단된다.

3.3. 철학 교양 수업에 적용할 때의 고려 사항

SOLO를 철학 교양 수업의 글쓰기 채점에 그대로 적용하기는 어렵다. 우선 SOLO 연구 대부분이 다룬 수학과 과학 문항에는 정답과 그에 이르는 지식 성분이 미리 정해져 있으나, 철학 글쓰기에는 정해진 모범답안이 없다. 철학 수업의 글쓰기 답안에서 다루는 요소는 개념만이 아니라 주장과 근거, 반론, 그리고 필자 자신의 전제까지 포함하며, 같은 강의 내용으로도 매우 다양한 종류의 좋은 답안이 나올 수 있다. 다음으로 본 수업에서 적용한 M/I는 300~450자의 짧은 글이다. 긴 에세이를 전제한 SOLO 루브릭과 달리 다룰 수 있는 요소가 두세 개에 그치는 한계가 있다. 확장추상 수준도 짧은 글 안에서는 새 이론을 세우는 식으로까지 발전되기 힘들고 반례를 제시하거나 되물음을 짧게 제기하는 방식으로 나타나게 된다.

궁극적으로 본 과제의 세 번째 채점 영역인 성찰 영역은 SOLO가 본래 다루는 인지적 구조와 그 성격이 다르다. SOLO는 반응의 구조를 보지만 성찰은 사고가 학생 자신에게로 되돌아오는 방향을 본다. 경험 서술처럼 겉으로 드러난 소재를 구조로 오인하면 v09에서처럼 생생한 경험이 곧 높은 수준으로 읽히는 오류가 되풀이되기 일쑤이다. 또한 SOLO를 기계적으로 적용하면 학생이 논증을 꾸리는 방식을 한 차원으로만 보게 되고 학습 성과와 과제를 형식적으로 짝짓는 데 그칠 수 있다는 지적(Rembach & Dison, 2016)은, 정답보다 사유의 방식이 중요한 철학 수업에서 더 무겁게 받아들여야 한다. 인공지능이 판정할 때에는 다구조 수준의 판별이 가장 취약하고(Zhang et al., 2025), 학생들은 가치와 성찰이 중심인 강좌일수록 인공지능 채점을 덜 신뢰하였다(이청호, 2026). 따라서 철학 교양 수업에서 SOLO는 수준을 자동으로 정하는 기준이 아니라 교수자와 인공지능, 학생이 동의하는 판정의 기준을 서술하게 하는 틀로 쓰여야 한다.

4. SOLO 기반 인공지능 루브릭 생성 방안

4.1. SOLO의 변형과 설계 원리

루브릭 개선 방안의 핵심은 세 영역을 유지하되 각 영역의 단계를 SOLO 수준이라는 하나의 축으로 다시 기술하는 데 있다. 개념 영역은 개념 하나의 재진술, 여러 개념의 분리된 나열, 개념 사이 관계의 재정의, 개념이 성립하는 경계의 지적으로, 논리 영역은 주장만 있음, 근거의 나열, 전제에서 결론까지의 단일 쟁점 전개, 반례나 숨은 전제를 통한 확장으로 나뉜다. 성찰 영역은 v10의 네 층위를 그대로 쓴다. 확장추상 수준은

영역마다 무엇이 확장되는지를 따로 정해 중복 보상을 막는다. 개념 영역에서는 적용 범위에 대한 판단, 논리 영역에서는 논증 구조에 대한 비판, 성찰 영역에서는 자기 전제에 대한 되물음만 인정하고, 가산점은 논리 영역의 확장추상 판정으로 흡수한다. 수준 사이에는 이행 수준을 두어 0.25점 단위와 맞춘다(Fernandez & Guzon, 2025).

구체적인 변형 내용은 <표 2>와 같으며, 변형의 주안점은 세 가지이다. 우선 수준을 판정하는 단위를 지식 성분에서 사유의 연결로 바꾸었다. 철학 답안에는 정해진 성분 목록이 없으므로, 강의 성분을 기준점으로 삼되 판정은 성분의 개수가 아니라 개념과 근거, 사례, 자기 전제 사이에 연결이 실제로 놓였는가로 한다. 다음으로 전구조와 단일구조를 하나로 묶었다. M/I는 학생이 스스로 고른 물음에 대해 쓰므로 요점을 완전히 놓치는 답이 드물고, 현행 척도의 최저 단계와도 맞는다. 언어모델 연구에서 입문 과제의 성격에 맞추어 확장추상 수준을 뺀 것처럼(Zhang et al., 2025), 수준의 수는 과제의 성격에 맞추어 조정할 수 있다. 또한 물음으로 끝나는 답을 낮게 보지 않도록 하였다. 가장 이해하기 어려운 점을 묻는 M/I의 성격상 물음 자체가 결과물일 수 있으므로, 자기 사고의 흐름에서 나온 물음은 관계나 확장추상 수준의 증거로 인정하고 개념의 빈칸을 지적한 물음은 논리 영역에서 판단한다.

<표 2> 세 영역의 SOLO 수준 기술(변형안)

SOLO 수준	개념 이해(1.5)	논리적 전개(1.5)	성찰적 사고(1.0)
단일구조 이하	0.5: 개념 하나를 옮기거나 오해함	0.5: 주장만 있고 근거가 없음	0.25: 감상, 난이도 평가
다구조	1.0: 여러 개념을 따로 나열함	1.0: 근거를 '또한'으로 나열함	0.5: 개념을 사례에 대입하고 끝남
다구조→관계 이행	1.25: 연결을 시도했으나 한 문장에 그침	1.25: 중반 이후 쟁점이 흐려짐	(층위로만 판정)
관계	1.5: 개념 사이 관계를 자기 언어로 재정의함	1.5: 전제에서 결론까지 한 쟁점으로 통합함	0.75: 자기 전제가 수업 내용과 부딪혀 수정됨
확장추상	1.5: 개념이 성립하는 경계나 한계를 짚음	1.5+0.25: 반례, 숨은 전제, 내적 모순으로 논증을 넓힘	1.0: 수정된 이해로 이론을 되묻고 새 물음을 세움

<표 3>의 기술은 학기 전체에 쓰는 공통 틀이며, 주차마다 그 주의 개념어로 채워진다. 개념 영역의 관계와 확장추상이 같은 1.5점인 것은 개념 영역의 확장을 별도로 보상하지 않고 논리 영역의 가산점 하나로만 보상하기 위해서이다. 성찰 영역에는 이행 수준을 두지 않고 v10의 네 층위를 그대로 사용한다. 이미 학생 문의를 거쳐 다듬어진 층위를 흔들지 않고, 개념과 논리 영역을 그 층위와 같은 구조 언어로 맞추는 것이 이번 변형의 목표이다.

4.2. 루브릭 생성 절차

루브릭은 공통 틀 위에서 주차별 내용 루브릭을 인공지능이 생성하는 방식으로 만든다(<표 3>).

<표 3> SOLO 기반 주차별 루브릭 생성 절차

단계	주체	내용
① 지식 성분 추출	인공지능	강의 덱과 강의안에서 핵심 개념, 주장, 관계를 성분 5~8개로 추출
② 수준 기술문 생성	인공지능	공통 틀에 따라 영역별, 수준별 기술문을 그 주차의 개념어로 작성
③ 경계 예시 생성	인공지능	다구조와 관계 경계의 최소 대비 쌍(minimal pair) 예시 작성
④ 교수자 검토	교수자	성분 누락, 구두 보충 내용, 예시의 수준 판정 확인과 수정
⑤ 시범 채점과 보정	공동	표본 답안 20편을 따로 채점해 일치도를 보고 기술문 보정
⑥ 학생용 판본 공개	교수자	수준별 자기 점검 질문과 예시를 과제 안내와 함께 공개

위 표에 나타난 것처럼 ①단계의 성분 목록은 현행 L, L+, O 판정의 기준점이 된다. 다룬 성분의 수와 연결, 목록 밖 요소의 기여를 확인하면 되기 때문이다. ③단계의 최소 대비 쌍은 언어모델이 다구조 수준을 놓친다는 보고(Zhang et al., 2025)에 대응한다. 예를 들면, 아크라시아(akrasia) 주차라면 “밥을 먹고 바로 눕는 습관이 아크라시아에 해당한다”로 끝나는 답과, 같은 사례에서 그 순간 앎이 사라진 것인지 쓰이지 못한 것인지를 가르는 답을 짝지어 사례의 생생함은 같고 연결의 유무만 다르게 만든다.

④단계와 ⑤단계는 생성된 루브릭이 교수자의 판단을 대신하지 않도록 하는 안전장치이다. 교수자는 구두 보충 내용의 누락과 일반적인 표현을 고치고, 시범 채점의 가중 카파가 낮은 수준부터 기술문을 보정한다. ⑥단계의 학생용 판본은 루브릭을 학습 안내 도구로 쓰려는 것으로(Rembach & Dison, 2016), 점수 산식이나 내부 판정어 대신 수준마다 자기 점검 질문을 둔다. 관계 수준이라면 “내가 쓴 개념과 사례는 서로를 설명하고 있는가, 나란히 놓여 있을 뿐인가”가 된다.

5. 결론

본 연구는 교양철학 M/I 과제를 생성형 인공지능으로 채점해 온 경험을 SOLO 분류체계에 비추어 검토하였다. 학생 문의에 대응하며 고쳐 온 성찰 층위와 강의 대조 판정은 SOLO의 수준 구조와 상당 부분 겹쳤으나, 개념과 논리 영역은 정도의 형용사에 머물렀고 확장추상 수준의 사유가 여러 영역에 흩어져 보상되었다. 이에 세 영역의 단계를 SOLO라는 하나의 축으로 다시 쓰고 인공지능이 주차별 루브릭을 생성하되 교수자 검토와 시범 채점을 거치는 절차를 제안하였다. 이 방안을 따르면 세 영역의 판정이 하나의 구조 언어로 서술되어 학생이 점수와 근거를 연결해 읽기 쉬워지고, 기준이 학기 전에 정해져 학기 중 기준 변경에 따른 형평성 문제가 줄어들 것으로 기대된다. 인공지능은 루브릭을 대신 정하는 주체가 아니라 교수자가 강의마다 만들기 어려운 수준 기술과 경계 예시의 초안을 마련하는 도구로 쓰일 때 의미가 있다. 본 연구는 방안의 제안에 머무르며 효과를 아직 측정하지 않았다. 해당 학기 및 후속 학기에는 동일 답안 표본에 대한 두 루브릭의 판정 일치도와 다구조와 관계 경계의 오판정 빈도를 비교하고, 채점 방식 신뢰의 변화를 확인할 예정이다.

참고문헌

이청호. (2026). 생성형 AI 프롬프팅 기반 맞춤형 피드백 프레임워크의 철학 교양 수업 적용 연구: 퓨샷(Few-Shot) 학습 이론에 기반한 M/I 활동 채점 및 피드백 프롬프트의 설계, 적용, 평가. 상명대학교 교수학습혁신센터 (2026-1학기 교수법 연구보고서).

이청호, 송인성. (2026). 철학 대학 수업에서의 피드백 개선 방안 연구: M/I 피드백 기법을 중심으로. 상명대학교 교수학습혁신센터 (2025-2학기 교수법 연구보고서).

American Philosophical Association. (2008). Statement on outcomes assessment. Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association, 82(5), 80–89.

Appiah, S. J., Amoah, E. K., Adjei, E. A., & Akayuure, P. (2025). Senior high school students thinking levels in permutation and combination using SOLO taxonomy. Asian Journal of Contemporary Education, 9(2), 143–155.

Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome). Academic Press.

Fernandez, P. J. M., & Guzon, A. F. H. (2025). A SOLO taxonomy–based rubric for assessing conceptual understanding in applied calculus. Journal on Mathematics Education, 16(2), 559–580.

Mino, J. (2013). Link aloud: Making interdisciplinary learning visible and audible. Learning Communities Research and Practice, 1(1), Article 4.

Rahmani, F., & Ahmadi Kalateh, F. (2025). Assessing students’ understanding of the concept of electric potential difference based on the SOLO taxonomy in upper-secondary students for a targeted assessment. arXiv preprint arXiv:2507.13723.

Ramadhani, R., Soeharto, S., Prahmana, R. C. I., Bautista, G., Jr., Rahmad, I. F., Rifai, M. Z., Arifiyanti, F., & Lavicza, Z. (2026). Deep learning trajectories for statistical graphs in mathematics learning:

Integration of SOLO taxonomy and ethnomathematics using GeoGebra. Discover Education, 5, 689.

Rembach, L., & Dison, L. (2016). Transforming taxonomies into rubrics: Using SOLO in social science and inclusive education. Perspectives in Education, 34(1), 68–83.

Satmaz, I., & Yabanova, U. (2024). Analysis of Maarif Model of Century of Türkiye secondary school mathematics curriculum according to SOLO taxonomy. International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 14(2), 195–219.

Yarman, Dwina, F., Murni, D., & Yerizon. (2025). Error analysis of students in solving first-order ordinary differential equation based on SOLO taxonomy and Newman error analysis. Mathematics Teaching Research Journal, 17(2), 154–168.

Yuanita, P., Maimunah, M., Kartini, K., & Arif, N. (2023). Analysis of SOLO taxonomy-based test instruments in approaching the Merdeka curriculum. Journal of Research and Advances in Mathematics Education, 8(1), 12–29.

Yurtyapan, M. İ., & Kaleli Yılmaz, G. (2021). An investigation of the geometric thinking levels of middle school mathematics preservice teachers according to SOLO taxonomy: “Social distance problems”. Participatory Educational Research, 8(3), 188–209.

Zhang, S., Meshram, P. S., Ganapathy Prasad, P., Israel, M., & Bhat, S. (2025). An LLM-based framework for simulating, classifying, and correcting students’ programming knowledge with the SOLO taxonomy. In Proceedings of the 56th ACM Technical Symposium on Computer Science Education V. 2 (SIGCSE TS 2025) (pp. 1681–1682). ACM.

세션 III 토론 3

인공지능을 활용한 철학 글쓰기 채점 루브릭의 생성 방안 — SOLO Taxonomy에 비추어 본 M/I 채점 방식의 개선

허현숙(우송대학교)

본 연구는 인공지능을 활용한 철학 글쓰기 수업에서 ‘채점의 신뢰성과 객관성 확보’라는 난제를 SOLO 분류법(Taxonomy) 기반의 M/I 채점 루브릭으로 재설계하여 정면 돌파하려는 본 연구의 시도는 매우 돋보입니다. 단순한 기술적 보완을 넘어, 평가 틀 자체의 철학적 정합성을 재구성함으로써 교육적 타당성을 확보하고자 한 발표자님의 문제의식에 깊이 공감하며, 몇 가지 논의할 지점을 바탕으로 토론을 시작하고자 합니다."

대개 학생들이 자신의 평가 결과에 대해 불신이나 억울함을 느끼지 않고 긍정적으로 수긍하게 만드는 핵심 체계는 바로 ‘분석적 루브릭(Analytic Rubric)’과 ‘SOLO 자기평가 척도(Self-Assessment Grid)’있습니다. 본 연구자는 교양철학 M/I 과제를 생성형 인공지능으로 채점해 온 경험을 SOLO 분류체계에 비추어 검토하였다. 현행 루브릭은 학생들의 문의와 오판정 사례가 쌓일 때마다 교수자가 개인적으로 검토하고 고쳐 온 결과물로 성찰 층위와 강의 대조 판정은 SOLO의 수준 구조와 상당 부분 겹쳤으나, 기존의 평가 척도는 개념과 논리 영역을 단순한 '정도의 형용사'로 판정하는 데 그쳤고, 확장추상 차원의 사유가 영역별로 흩어져 중복 보상되는 구조적 허점을 지니고 있었습니다. 이렇게 루브릭이 변경되는 과정에서 영역마다 판정의 원리가 달라지게 되자 채점의 기준도 평탄하지 않게 되었고 채점의 결과에 대한 의문도 커지게 되었다. 이에 세 영역의 단계를 SOLO라는 하나의 축으로 다시 쓰고 인공지능이 주차별 루브릭을 생성하되 교수자 검토와 시범 채점을 거치는 절차를 제안하였습니다. 개별 조건의 나열 대신 학생 사고의 깊이(단일점적·다중점적·관계적·확장 추상적)라는 일관된 계층적 기준을 적용할 때, 영역 간 평가의 평탄성을 확보하고 교수자와 학생 모두가 신뢰할 수 있는 명확하고 지속 가능한 평가 체계를 구축할 수 있을 겁니다.
다음은 세 개념의 관계성 체계화 (Conceptual Framework)는 세 요소를 ‘[M/I 기법] (진단 & 데이터 수집) – [SOLO Taxonomy] (분석 & 구조화 축)– [원리 중심 루브릭] (평가 & 성장의 피드백)'의 선순환 체계로 연결해봅니다.

질문1. M/I 과제의 특수성(300~450자 분량 제한)과 확장추상(Extended Abstract) 수준의 도달 가능성
연구자께서는 300~450자 분량의 짧은 글이라는 M/I의 한계를 인정하시며, 확장추상 수준을 '이론 정립'이 아닌 '반례 제시, 숨은 전제 파악, 되물음' 등으로 변형하여 수용하셨습니다. 그러나 초급 교양철학 수강생이 짧은 분량 안에서 단순 요약(다구조)을 넘어 자신의 전제를 되묻는 관계적·확장적 사유에 도달하기에는 분량적·인지적 제약이 매우 큽니다.

그러면 초급 수강생들의 실제 답안 중 확장추상 수준에 도달하는 비율은 어느 정도이며, 만약 대다

수 학생이 다구조 이하에 쏠릴 경우 발생할 수 있는 '점수 인플레이션 방지 vs 평가의 의욕 고취' 간의 불균형을 세부 척도(0.25점 단위 이행 수준)만으로 유의미하게 구별해낼 수 있는지 궁금합니다.

질문2. AI 언어모델의 다구조(Multistructural) – 관계(Relational) 경계 판정 한계 극복의 실효성
Zhang et al.(2025)의 연구에서도 지적되었듯, LLM은 나열형 정보(다구조)와 유기적 통합(관계)을 구별하는 데 가장 취약합니다. 연구자께서는 이를 보완하기 위해 '최소 대비 쌍(minimal pair)' 구축 및 교수자의 검토 절차를 제시하셨습니다.
그러면 6개 강좌, 500여 명에 달하는 대형 교양 수업 환경에서, 매주 주차별로 minimal pair를 생성하고 교수자가 검토·시범 채점(20편 표본)하는 절차가 실제 교수자의 피로도를 얼마나 경감해 줄 수 있는지, 즉 AI 도입의 목적인 '채점 효율성'과 '판정 정교성' 사이의 현실적인 타협점은 어디에 있다고 보시는지 견해를 여쭙고 싶습니다.

질문3. 성찰(Reflective thinking)의 '질적 방향성'과 SOLO의 '인지적 구조' 간의 내적 긴장

연구자께서는 3.3절에서 SOLO가 본래 다루는 '인지적 구조'와 사고가 자신에게 돌아오는 '성찰의 방향성' 간의 성격 차이를 명확히 지적하셨습니다. 실제로 경험 서술의 생생함이 곧 높은 성찰 점수로 오인되는 오류를 막기 위해 v10 층위를 유지하셨습니다.

그러면 개념과 논리 영역은 지식과 논증의 '구조적 짜임'이 중심이 되는 반면, 성찰 영역은 '자기 전제의 변화 및 태도적 측면'을 포함합니다. 이 세 영역을 SOLO라는 동일한 '구조 언어'로 묶었을 때, 성찰 영역 고유의 주관적·지윤적(phronetic) 가치가 단순 인지 구조로 정환(reduction)될 위험은 없는지, 이를 방지하기 위한 교수자의 최종 개입 기준은 무엇인지 설명 부탁드립니다.

세션 III 발표 4

생성형 AI 인터뷰에서 대학생의 자기성찰 과정 분석

박 지 윤(우석대학교)

1. 서론

생성형 인공지능의 확산은 인간과 AI의 관계를 단순히 정보를 요청하고 결과를 제공받는 관계에서 지속적인 질문과 응답을 통해 사고를 전개하는 관계로 확장시키고 있다. 생성형 AI는 사용자의 응답을 바탕으로 후속 질문을 제시하고, 앞선 대화의 맥락을 연결하며 상호작용을 지속할 수 있다. 이러한 특성은 생성형 AI를 텍스트 생성 도구에 한정하지 않고, 인간의 사고와 자기 탐색에 관여하는 대화적 상호작용의 대상으로 살펴볼 필요성을 제기한다.

특히 생성형 AI와의 인터뷰는 질문과 응답의 연쇄를 통해 학습자가 자신의 경험과 생각을 지속적으로 탐색하게 한다는 점에서 주목할 필요가 있다. 학습자는 AI의 질문에 답하면서 경험을 떠올리고 감정을 구체화하며, 후속 질문을 통해 행동의 원인이나 경험의 의미를 다시 생각할 수 있다. 처음에는 단순한 사건이나 감정의 진술에서 출발하더라도 질문이 이어지면서 자신의 행동 방식, 관계, 가치관 등으로 사고가 확장될 수 있다. 이때 AI 인터뷰는 이미 형성된 자기이해를 표현하는 수단을 넘어, 학습자가 자신을 탐색하고 해석하도록 촉진하는 과정이 될 가능성이 있다.

그러나 AI와의 대화가 지속된다는 사실만으로 자기성찰이 심화된다고 볼 수는 없다. 동일한 질문에서도 학습자가 자신의 경험을 얼마나 구체적으로 탐색하는지, AI의 후속 질문이 어떠한 방향으로 이어지는지에 따라 성찰의 전개는 달라질 수 있다. 또한 AI가 제시한 해석을 그대로 받아들이는 경우와 자신의 경험에 비추어 수정하거나 새로운 의미로 발전시키는 경우도 구분될 필요가 있다. 따라서 생성형 AI 인터뷰의 성찰적 가능성을 밝히기 위해서는 대화의 횟수나 분량보다 질문과 응답이 연쇄되는 과정에서 자기성찰이 어떻게 형성되고 심화되며 자기이해로 이어지는지를 구체적으로 추적할 필요가 있다.

지금까지 생성형 AI 관련 교육 연구에서는 텍스트 생성, 피드백, 학업 수행, 프롬프트 활용, 학습자의 인식과 주체성 등 다양한 문제가 논의되어 왔다. 그러나 생성형 AI가 인터뷰어로서 학습자의 개인적 경험과 생각을 연속적으로 질문하는 상황에서, 이러한 상호작용이 어떻게 자기 탐색을 촉발하고 자기성찰의 심화와 자기이해의 형성으로 이어지는지를 과정적으로 밝힐 필요가 있다. 또한 AI 인터뷰에서 형성된 자기이해가 이후 학습자 자신의 관점에서 어떻게 의미화되는지를 함께 살펴봄으로써, 대화 과정에서 나타난 자기이해의 지속과 재구성 양상을 확인할 수 있다.

이에 본 연구는 생성형 AI와 대학생 간의 인터뷰를 중심으로, 질문과 응답의 상호작용 속에서 대학생의 자기성찰이 어떠한 양상으로 형성·심화되는지를 분석하고자 한다. 나아가 AI 인터뷰에서 형성된 자기이해가 이후 작성한 최종 성찰 글쓰기에서 어떻게 의미화·재구성되는지를 살펴보고자 한다. 이를 통해 생성형 AI를 단순한 글 생성 도구가 아니라 질문을 매개로 학습자의 자기 탐색과 자기이해에 관여하는 대화적 상호작용의 대상으로서 규명하고자 한다. 이를 위한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 생성형 AI와의 인터뷰 과정에서 대학생의 자기성찰은 어떠한 양상으로 형성·심화되는가?

연구문제 2. AI 인터뷰 과정에서 형성된 자기이해는 최종 성찰 글쓰기에서 어떻게 의미화·재구성되는가?

2. 이론적 배경

2.1. 성찰 글쓰기와 자기이해의 형성·심화

성찰은 경험을 기술하는 것을 넘어 경험의 의미와 그것을 바라보는 자신의 전제를 검토하는 사고 활동이다. Mezirow의 전환학습 이론은 성찰을 그 깊이에 따라 내용 성찰(무슨 일이 있었고 무엇을 느꼈는가), 과정 성찰(왜·어떻게 그렇게 판단·행동했는가), 전제 성찰(그것을 왜 당연하게 여겼는가, 밑바탕의 신념·가정은 무엇인가)로 구분한다. 특히 전제 성찰은 문제를 그렇게 바라보게 만든 전제 자체를 문제 삼는다는 점에서 가장 깊은 수준의 성찰로 평가된다. 이 구분은 '성찰이 깊어졌다'는 판단을 연구자의 직관이 아니라 이론적 준거로 뒷

받침하게 한다. 다만 성찰의 수준을 위계적 단계로 고정하기보다, 학습자마다 상이하게 전개되는 '심화 경로'로 보는 것이 자료에 부합한다.

2.2. 서사적 정체성과 생성형 AI와의 대화적 상호작용

성찰의 심화가 '대화의 어느 지점에서 어떻게 발생하는가'를 설명하기 위해서는 서사적 정체성 연구가 유용하다. McLean과 Pratt 등은 전환점 서사 연구에서 '어떤 사건이 전환점인가'가 아니라 그 사건을 자기 자신과 연결하는 '의미 형성'의 정교성에 주목하였고, 이는 '자기–사건 연결'이라는 분석 개념으로 구체화되었다. 자기–사건 연결은 '이 사건은 원래 내가 어떤 사람인지를 보여 주었다'와 '이 사건을 통해 몰랐던 나를 발견했다/달라졌다'로 구별된다. 기존 연구가 완성된 서사에서 자기–사건 연결을 사후적으로 분석하는 데 비해, 본 연구의 자료에는 그 '이전 단계'가 남아 있다. 동일한 경험에 대한 자기해석이 AI와의 문답 속에서 실시간으로 형성·수정되는 과정이 대화 로그에 기록되어 있기 때문이다. 본 연구에서는 학습자가 자신의 경험과 자기 사이에 새로운 의미 연결을 형성하거나 기존 자기해석을 수정함으로써 자기이해의 질적 변화가 나타나는 대화상의 지점을 '성찰적 전환점(reflective turning point)'으로 조작적으로 정의하여 분석개념으로 사용한다.

3. 연구 방법

3.1. 연구 설계 및 연구 참여자

본 연구는 2025학년도 2학기 W대학교 교양필수 「창의적 사고와 글쓰기」 연구자가 강의한 1·2분반[6] 수강생을 대상으로 하였다. 두 분반 수강생은 각 30명으로 총 60명이며, 연구 당시 출석부를 기준으로 한 학년·전공 분포는 <표 1>과 같다. 학년별로는 1학년이 37명(61.7%)으로 가장 많았고, 전공은 간호·물리치료·스포츠지도 등 보건·체육 계열의 비중이 높아 총 16개 전공으로 구성되었다.

<표 1> 연구 참여자의 학년 및 주요 전공 분포(N=60)

학년	명(%)	주요 전공	명(%)
1학년	37(61.7)	간호학과	10(16.7)
2학년	11(18.3)	물리치료·스포츠지도	각8(13.3)
3학년	8(13.3)	태권도학과	6(10.0)
4학년	4(6.7)	한약학과	5(8.3)
계	60(100)	기타 11개 전공	23(38.3)

전체 수강생에게 공통 활동 지침을 제시하였다. 학습자는 ① AI를 자기 탐색 '인터뷰어'로 설정하여 자신의 경험·감정·신념·관계 등을 탐색하고, ② 대화 전문을 교수에게 제출한 뒤(과제명: AI 대화 과제), ③ 그 경험을 토대로 성찰 글쓰기를 작성하여, ④ 최종 성찰문(과제명: 성찰 글쓰기)을 교수에게 제출하였다. 두 자료를 분리 제출하게 한 설계는 성찰의 '과정'(대화)과 '결과'(성찰문)를 학생 단위로 대응시켜 분석하기 위한 것이다.

수강생 60명 가운데 AI 대화 과제를 제출한 학생은 48명(80.0%)으로, 1분반 25명(83.3%), 2분반 23명(76.7%)이었다. 이들의 대화 자료를 연구문제 1의, 동일 학생의 성찰 글쓰기를 연구문제 2의 분석 자료로 삼았다. 다만 '제출'과 '분석 가능한 인터뷰 자료'는 구별하였다. 제출된 48편 가운데 8편은 인터뷰 프롬프트로 시작하지 않고 AI에게 학습 전략이나 증상 상담, 조언을 요청하는 데 그쳐 성찰 인터뷰의 조건을 충족하지 않았다(인터뷰형 40편, 경계·비인터뷰형 8편). 따라서 핵심 질적 과정 분석은 인터뷰형 40편을 중심으로 수행하되, 경계 사례 8편은 'AI 사용이 곧 성찰을 발생시키지는 않는다'는 점을 보여 주는 자료로 결과에서 별도로 다루었다.

자료 분석 방법은 질적 내용분석과 과정 분석을 병행하였다. ① 대화를 의미 단위·대화 턴으로 분절하고, ② 각 턴에서 AI의 개입과 직후 학습자의 반응을 대응 코딩하였으며, ③ 이전에 없던 자기이해가 출현하는 성찰적 전환점을 탐색하고, ④ 학생별 성찰 심화 경로를 구성한 뒤, ⑤ 대화에서 형성된 자기이해를 최종 성찰문과 대응시켜 유지·선택·확장·재언어화·수정·배제·재구성 양상을 분석하고, ⑥ 사례 간 공통성과 차이로 범주를 귀납적으로 도출하였다. 가장 엄격히 지킨 원칙은 'AI가 제시한 해석을 곧 학습자의 성찰로 간주하지 않는

6) 2025-2학기 연구자가 강의한 분반은 01~06분반으로 총 6개 분반이다. 본 연구에서는 1·2분반 수강생을 대상으로 하고자 한다. 전체 6개 분반에 대한 분석은 후속 연구에서 다룰 예정이다.

다'는 것이다. AI가 부여한 해석과 학습자 자신이 명시적으로 구성한 의미를 구분하고, 후자에서 변화가 확인될 때에만 성찰적 전환으로 판정하였다. 신뢰성을 위해 코딩 결과를 연구자 간 검토·재코딩하고 대표 사례와 경계 사례를 함께 제시하였으며, 모든 학생 자료의 식별 정보는 익명화하였다.

4. 연구 결과

4.1. 생성형 AI 인터뷰에서 나타난 자기성찰의 전개와 심화

인터뷰형 40편에서 학습자의 자기성찰은 다음 경로로 전개되었다. 즉 ① 현상·행동의 진술 → ② 경험의 구체화 → ③ 감정의 명료화 → ④ 원인·동기의 탐색 → ⑤ 가치·신념·자기특성의 발견 → ⑥ 기존 자기이해의 수정·재구성이다. 모든 학습자가 ⑥까지 도달하지는 않았으며, 어디에서 멈추는지가 성찰의 심화 정도를 갈랐다. 예컨대 한 학습자(1분반, 호텔외식조리)는 '빨래 미루기'라는 표면 행동에서 출발하여 AI의 구체화·원인 탐색 질문을 거치며 자신이 '나만의 규칙과 순서가 분명하고 그것이 어긋날 때 강한 스트레스를 받는 사람'임을 발견하고, 이를 외출 준비·요리 등으로 일반화하였다.

성찰에서 결정적이었던 것은 '의미를 누가 만들었는가'였다. 분석 결과, 학생 자발 생성 → AI의 열린 질문 후 학생이 생성 → AI가 후보 제시 후 학생이 선택 → AI가 해석하고 학생이 수용 → AI가 해석했으나 학생의 확인 없음으로 이어지는 의미 생성의 주도권이다. 이것이 없으면 '대화가 길고 심층적으로 보이는' 자료를 성찰이 깊은 것으로 오판하게 된다. 실제로 대화 길이가 유사한 두 학습자 중 한 학생은 후반에 '정보의 양은 끝이 없고 최종 선택은 내가 내려야 한다'는 자기 언어를 새로 산출한 반면, 다른 한 학생은 심층 의미의 상당 부분을 AI가 제공하고 응답이 짧게 머물렀다. 즉 '대화 길이 ≠ 성찰 심화'이며, 자기성찰의 심화는 학습자가 AI의 질문을 자기 경험과 연결하여 자신의 언어로 의미를 생성·수정할 때 발생하였다.

4.1.1. 해석적 협상

주목할 결과는 AI의 해석을 그대로 받아들이는 것만이 성찰의 심화가 아니라는 점이다. 여러 학습자는 AI의 해석을 자신의 경험에 비추어 수정·거부하면서 오히려 자기이해를 더 명료히 다듬었다. 한 학습자(1분반, 간호)는 AI가 '착함'을 '성과·효율'과 연결하여 신념 구조를 정리하자 이를 바로잡았다.

"근데 성과를 내지 못해도 착할 수 있어. 꼭 성과를 내야만 착한 건 아니야."

또 다른 학습자(2분반, 태권도)는 AI가 자신의 구조를 '정체성 기반 성취자'로 명명하고 '재배치'라는 해법을 제시하자, 이를 수용하지 않고 '재배치가 아니라 내 정체성이 현재 역할에 동화되는 것'이라며 재해석하여 '이 분야 최강자로 살기로 한 것'이라는 자기서사로 재구성하였다. 이처럼 학습자가 AI가 제시한 의미를 수용·선택·수정·거부하며 더 적합한 자기이해를 구성하는 양상을 본 연구는 '해석적 협상'으로 개념화하였다.

4.1.2. 경계 사례

반대로 모든 AI 대화가 성찰을 심화시키지는 않았다. 경계 사례 8편에서는 ① 처음부터 인터뷰가 아니라 학습 전략·정보·증상을 요청하여 AI가 해결책을 제공하는 데 그친 경우(예: '집중력 높이는 법을 알려줘', '나 배아파 왜 이럴까'), ② 조기에 조언으로 전환되어 탐색이 중단된 경우, ③ AI가 분석·해석을 제공하고 학습자가 이를 확인·검토하지 않은 경우에서 성찰의 심화가 제한되었다. 이 사례들은 'AI 사용 자체가 성찰을 보장하지 않으며, 질문 중심의 상호작용 구조가 성찰 성립의 조건'임을 역으로 드러낸다.

4.2. 성찰적 전환점과 AI 발화의 기능

각 대화에서 성찰적 전환점을 식별한 뒤 그 직전의 AI 발화로 되돌아가 기능을 분석하였다. 이로써 초점은 'AI가 질문을 몇 가지 유형으로 했는가'가 아니라 '어떠한 대화적 개입 이후 학습자의 자기해석에 질적 전환이 나타났는가'로 이동한다. 전환점에 선행한 AI 발화는 경험 구체화, 감정 탐색, 원인 탐색, 자기패턴 탐색, 신념·전제 탐색, 관점 전환 유도, 해석 제시 등으로 분류되었고, 이 가운데 신념·전제를 향하는 질문이 전제 수준의 전환과 가장 자주 연결되었다. 대표적으로 한 학습자(2분반, 특수교육)는 '교회에 가지 못한 죄책감'에서 출발하였으나, AI의 전제 탐색 질문을 계기로 전제 수준의 자기이해에 도달하였다.

AI: “교회 공동체에게 ‘좋은 교사, 좋은 청년’으로 보여야 한다는 기대가 스스로에게 있나요?” → 학생: “나는 자기 비난이 강한 사람이고, 사람들이 나에 대한 부정적 평가를 내릴까 봐 불안해하고 무서워하는 사람임을 깨달았다.”

전환점의 유형 또한 단일하지 않아, 몰랐던 자기특성·신념을 발견하는 발견형, 기존 자기해석을 바꾸는 수정형, 모호했던 자기이해를 명료화하는 정교화형, 과거 사건의 의미를 새롭게 평가하는 재평가형이 나타났다. 특히 AI의 해석을 거부·수정하며 자기 관점을 재정립하는 사례는 전환이 반드시 ‘AI 질문 → 학습자 깨달음’의 방향으로만 일어나지 않음을 보여 준다. <표 2>는 전환점에 선행한 AI 발화 기능과 대응하는 학습자 반응을 정리한 것이다.

<표 2> 성찰적 전환점 직전 AI 발화의 기능과 학습자 반응(대표 사례)

AI 발화 기능	학습자의 성찰 반응	유형
경험 구체화 질문	상황의 조건을 구체화, 자기특성으로 일반화	발견형
원인·전제 탐색 질문	행동·감정의 숨은 전제·신념 발견	전제 발견형
해석 제시	해석을 거부·수정하여 자기 신념 재정립	수정·협상형
관점 전환 유도	기존 자기평가 기준을 재구성	재평가형

4.3. AI 인터뷰에서 형성된 자기이해의 성찰 글쓰기 재구성

연구문제 2는 대화에서 형성된 자기이해가 최종 성찰 글쓰기에서 어떻게 처리되는지를 학생별 대응 분석으로 살폈다. 분석 결과 최종 성찰문은 대화 결과를 단순히 기록하는 공간이 아니라, 대화에서 생성된 재료를 다시 해석하는 ‘2차 성찰 공간’으로 기능하는 경향이 나타났다. 대화의 자기이해가 최종 글로 이동하는 과정에서 관찰된 변환 양상은 자기맥락화(대화의 의미를 다른 경험·과거와 연결), 일반화(특정 행동에서 자기특성·가치로 확대), 재귀인(행동 원인을 의지·결함에서 감정·상황·욕구로 변경), 기준 재구성(자신을 판단하던 기준의 수정), 정체성 통합(발견된 가치를 ‘어떤 사람인가/되고 싶은가’와 연결), 자기서사화, 그리고 ‘AI 해석의 재현·수용’과 ‘메타성찰’로 범주화되었다.

여기서 ‘AI 해석의 재현·수용’을 다른 재구성과 같은 수준으로 취급하지 않는 것이 중요하다. ‘AI가 말해 준 것을 옮겨 적은 것’과 ‘AI와 형성한 의미를 자기 삶의 구조 속에서 다시 조직한 것’을 구별하는 것이 자기이해의 재구성을 입증하는 핵심 기준이 된다. 실제로 동일하게 AI가 의미를 제공한 경우에도, 어떤 학습자는 AI가 제시한 여러 후보 중 하나를 선택하여 자신의 실패·감정·미래를 그 의미로 재조직하였고, 다른 학습자는 AI의 해석을 거부·수정하여 더 적합한 신념을 세운 뒤 그 신념으로 감정과 미래 행동을 재조직하였다.

특히 ‘재귀인’과 ‘기준 재구성’이 반복적으로 확인되는 강한 패턴이었다. 여러 학습자가 행동의 원인을 ‘의지 부족·나태’와 같은 내적 결함에서 ‘수면·피로·불안·상황’과 같은 조건으로 재귀속하며 자기비난을 완화하였고(예: ‘나태해진 나’ → ‘지친 나’), 나아가 ‘앞으로 나를 어떤 기준으로 판단할 것인가’까지 바꾸었다(완벽한 수행 → 지속 가능한 수행, ‘흐트러짐=실패’ → ‘흐트러짐=조정 가능’). 한 학습자(1분반, 응급구조)는 오래 부정적으로 여기던 ‘예민함’을 ‘나를 지켜온 흔적이자 인간관계의 좋은 친구’로 재평가하여 결함을 강점으로 재의미화하기도 하였다. 요컨대 연구문제 1과 2는 분리된 결과가 아니라 ‘AI와의 대화적 의미 구성 → 학습자의 수용·선택·수정·거부(해석적 협상) → 성찰 글쓰기에서의 의미 재호출 → 자기 경험과의 재연결 → 자기이해의 재구성’이라는 하나의 연속 과정으로 연결된다.

5. 결론

본 연구의 결과는 세 가지 논점을 제기한다. 첫째, AI 인터뷰에서 성찰이 심화되는 메커니즘은 ‘AI가 좋은 해석을 제공하는 것’이 아니라 ‘AI의 질문이 성찰의 경로를 시작하되, 학습자가 그 질문을 자기 경험과 연결하여 스스로 의미를 생성·수정하는 것’이다. 둘째, AI가 ‘해석의 주체’가 되는 것과 학습자가 ‘자기해석의 주체’가 되는 것은 교육적으로 전혀 다른 결과를 낳으며, 의미 생성의 주도권이 AI에 있으면 대화가 길고 정교해 보여도 자기이해는 깊어지지 않았다. 셋째, 그렇기에 ‘AI가 생성한 의미’와 ‘학습자 자신의 성찰’을 방법론적으로 구별하는 일이 이 분야 연구에서 필수적이다.

이러한 결과는 기존 서사적 정체성 연구가 완성된 자기–사건 연결을 사후 분석해 온 것과 달리, 그 연결이 대화 속에서 생성·수정되는 과정을 추적했다는 점에서 방법론적 기여가 있다. 또한 최종 성찰문(과제명: 성찰 글쓰기)이 대화 결과의 단순 기록이 아니라 '2차 성찰 공간'으로 기능한다는 발견은, 성찰 글쓰기 교육에서 'AI 대화'와 '글쓰기'를 하나의 연속된 성찰 과정으로 설계할 필요가 있음을 시사한다. 다만 자기–사건 연결의 존재 자체를 곧 '좋은 성찰'로 평가해서는 안 되며, 연결의 내용과 복잡성, 기존 자기해석이 어떻게 형성·수정되었는지가 더 중요하다.

결론적으로 본 연구가 제안하는 핵심은 두 명제로 요약된다. 첫째, 생성형 AI 인터뷰의 교육적 가치는 AI가 학습자의 경험을 대신 해석하는 데 있는 것이 아니라, 질문과 응답의 반복 속에서 학습자가 자신의 경험을 언어화하고 기존 자기해석을 검토·수정하며 자기이해를 구성하도록 하는 데 있다. 둘째, AI 대화에서 제시된 해석이 곧 학습자의 성찰이 되는 것이 아니라, 학습자가 이를 선택·수용·수정·재언어화하는 과정을 거쳐 자신의 성찰로 재구성한다. 이 두 명제는 생성형 AI 시대의 성찰 글쓰기 교육이 '결과물의 생성'이 아니라 '해석의 주도권'을 중심에 두어야 함을 보여 준다. 생성형 AI를 학습자의 성찰을 대신하는 도구가 아니라 성찰을 촉진하는 질문자로 자리매김할 때, 대학 성찰 글쓰기 교육은 AI 시대에도 학습자의 자기이해라는 본령을 지켜나갈 수 있을 것이다.

참고문헌

지면관계상 생략

※지면관계상 일부 예문만 싣고, 다양한 예문은 싣지 못했습니다. 학술대회 때 자세하게 발표하겠습니다. 감사합니다.

세션 III | 토론 4

생성형 AI 인터뷰에서 대학생의 자기성찰 과정 분석에 대한 토론문

박 선 영(서울신학대학교)

발표문은 생성형 AI와 대학생의 인터뷰 과정을 분석하여, 학습자의 자기성찰이 어떻게 형성되고 심화되며, 이러한 자기이해가 최종 성찰 글쓰기에서 어떻게 의미화·재구성되는지를 탐색한 연구입니다. 발표자께서 언급한 것처럼, 생성형 AI 관련 교육 연구는 "텍스트 생성, 피드백, 학업 수행, 프롬프트 활용, 학습자의 인식과 주체성 등"으로 다양하게 논의되고 있습니다. 그럼에도 대학 글쓰기 교육 현장에서는 생성형 AI의 활용 가능성에 대한 기대와 함께 '사유의 외주화'에 대한 우려가 공존하고 있습니다. 이러한 상황에서 이 발표문은 생성형 AI를 단순한 글 생성 도구가 아니라 자기성찰을 촉진하는 '질문자'로 설정하고, 학습자의 주체적인 의미 구성과 해석의 주도권에 주목했다는 점에서 대학 글쓰기 교육에 시사하는 바가 크다고 생각합니다. 다만, 요약된 발표문에서 구체적인 연구 과정과 분석 결과를 충분히 확인하기 어려운 부분이 있어, 이에 관해 몇 가지 질문을 드리고자 합니다.

1. 생성형 AI 인터뷰의 수업 설계와 질문 방식

이 발표문에서 주목한 부분은 생성형 AI를 자기 탐색을 위한 '인터뷰어'로 설정했다는 점입니다. AI가 지속적으로 질문을 제시하고, 학습자가 이에 응답하는 과정에서 자신의 경험과 감정, 행동의 원인과 신념을 탐색하도록 했다는 점에서 생성형 AI를 글 생성이나 피드백에 활용하는 기존의 방식과 차별성을 보여줍니다. 특히 자기성찰의 전개 과정을 "① 현상·행동의 진술→ ② 경험의 구체화→ ③ 감정의 명료화→ ④ 원인·동기의 탐색→ ⑤ 가치·신념·자기특성의 발견→ ⑥ 기존 자기이해의 수정·재구성"으로 제시한 점이 인상적이었습니다. 이와 관련하여 학습자의 자기성찰을 촉진하기 위해서는 AI의 질문 방식뿐 아니라 교수자의 사전 교육과 과제 설계도 중요한 부분이라 생각됩니다. 발표문에서 "공통 활동 지침"을 제시하고 있으나, 보다 구체적인 안내와 교육 방식은 확인하기 어렵습니다. 이에 실제 수업에서 발표자께서 학생들에게 어떠한 인터뷰 프롬프트를 제공했는지 궁금하고, 질문과 대화를 진행하는 방식에 관하여 사전 교육이 이루어졌는지도 궁금합니다. 이는 토론자도 깊이 고민하고 있는 문제이므로, 발표자께서 실제 수업에 적용한 부분에 대해 간략한 보충 설명을 부탁드립니다.

2. 자기성찰의 심화와 "해석적 협상"의 관계

발표문에서 "AI가 제시한 해석을 곧 학습자의 성찰로 간주하지 않는다"라는 분석 원칙에 따라 AI가 제시한 해석과 학습자가 스스로 구성한 의미를 구분한 점과, 학습자가 "AI가 제시한 의미를 수용·선택·수정·거부하며 더 적합한 자기이해를 구성하는 양상"을 "해석적 협상"으로 개념화한 점은 주목할 만합니다. 이는 자기성찰의 심화에서 중요한 것은 AI의 해석이 아니라, 학습자가 주도적으로 의미를 구성하고 재해석하는 과정임을 보여줍니다. 발표문에서는 Mezirow의 전환학습 이론에 따라 성찰의 수준을 구분하고, 학습자마다 다르게 전개되는 "심화 경로"를 살펴보고 있습니다. 또한 자기이해에 질적 변화가 나타나는 지점을 "성찰적 전환점"으로 규정하고, AI의 해석을 수정하거나 거부하면서 자기이해를 재구성한 사례도 제시하고 있습니다. 이와 관련하여 실제 분석에서 "해석적 협상"이 성찰의 심화 및 "성찰적 전환점"과 어떠한 관계를 맺는지 좀 더 자세한 설명을 부탁드립니다.

3. AI 인터뷰와 최종 성찰 글쓰기의 연계 및 학습자의 주체성

이 발표문에서, AI 인터뷰에서 형성된 자기이해가 최종 성찰 글쓰기에서 어떻게 의미화되고 재구성되는지를 살펴보았다는 점은 유의미한 부분이라고 생각합니다. 발표문에서는 "최종 성찰문은 대화 결과를 단순히 기록하는 공간이 아니라, 대화에서 생성된 재료를 다시 해석하는 '2차 성찰 공간'으로 기능하는 경향이 나타났다"라고 설명하고 있습니다. 이는 AI와의 대화가 자기 탐색의 계기를 마련하더라도, 그 과정에서 형성된 사고를 자신의 언어로 구성하는 것은 학습자 자신의 몫이어야 한다는 점에서 중요한 시사점을 제공합니다. 이와 관련해서 생각해 볼 문제는, AI 인터뷰에서 형성된 자기이해가 성찰 글쓰기에서 학습자 자신의 의미로 재구성되도

록 어떻게 지도할 것인가 하는 점입니다. 발표문에서는 “AI가 말해 준 것을 옮겨 적은 것”과 “AI와 형성한 의미를 자기 삶의 구조 속에서 다시 조직한 것”을 구별하고, 자기맥락화·재귀인·기준 재구성 등 다양한 재구성 양상을 범주화하고 있습니다. 이에 AI 인터뷰에서 형성된 학습자의 자기이해가 최종 성찰 글쓰기에서 더욱 확장·심화하게 하려고 발표자께서 어떠한 글쓰기 지침을 제시했는지 궁금합니다. 또한 학습자가 AI의 해석에 의존하지 않고 주체적으로 성찰문을 작성하도록 유도하기 위해 어떤 교육적 장치를 마련했는지도 궁금합니다.

4. 신뢰성 확보를 위한 연구 방법

발표자께서는 결과 분석의 신뢰성을 확보하기 위해 “코딩 결과를 연구자 간 검토·재코딩”했다고 밝히고 있습니다. 발표문에는 구체적인 검토 절차에 대한 설명이 생략되어 있어, 연구자 간 분석 기준을 어떻게 공유하고 적용했는지 궁금하여 질문드립니다. 특히 자기성찰의 심화나 “성찰적 전환점”을 판별하는 과정에서 연구자 간 해석에 차이가 발생한 경우, 어떠한 방식으로 조정하여 최종 분석 결과에 반영했는지 보충 설명을 부탁드립니다.

본 발표는 생성형 AI 시대의 글쓰기 교육이 AI 활용 자체를 넘어, AI와의 상호작용 속에서 학습자의 ‘사고’와 ‘자기성찰’을 어떻게 촉진할 것인가 하는 본질적인 문제에 주목해야 함을 잘 보여줍니다. 이러한 논의가 생성형 AI를 활용한 글쓰기 교육의 새로운 가능성을 모색하는 데 기여하길 기대하며, 귀한 연구물을 발표해 주신 박지윤 선생님께 깊이 감사드립니다.

세션 III | 발표 5

생성형AI활용 교양교육수업 혁신교수법 활용

허 정 필(울산대학교)

1. 서론

최근 ChatGPT를 필두로 제미나이(Gemini), 그록(Grok), 노트북LM 등 생성형 AI 기술의 급속한 발전은 대학 교육 전반의 교수·학습 체제에 구조적 변화를 주도하고 있다. 과거의 인공지능이 단순한 정보 검색이나 개별 작업의 자동화 도구에 머물렀다면, 최신의 생성형 AI는 대화를 통해 학습자의 비판적 사고를 자극하고 지식을 능동적으로 재구성하도록 돕는 '지적 협력자'이자 개인화된 학습 파트너로 진화하였다. 특히 인간과 사회에 대한 깊은 성찰 및 비판적 사고력 함양을 핵심 가치로 두는 교양교육 영역에서 이러한 기술적 진보는 일방적인 지식 전달 중심의 강의식 수업에서 벗어나, 학습자가 AI와 협력하여 복잡한 문제를 창의적으로 해결하는 새로운 상호작용형 학습 생태계로의 전환을 강력히 요구하고 있다.

오늘날 교양교육의 핵심 목표는 생성형 AI 시대의 정보 과잉 속에서 파편화된 지식을 단순 암기하는 것이 아닌 비판적 추론 능력, 창의적 표현력, 그리고 윤리적 판단력을 갖춘 '인간 중심'의 고등사고 역량을 길러주는 방향으로 바뀌고 있다. 따라서 대학교육은 효율성과 결과 측정만을 지향하는 기술 중심의 닫힌 교육관을 탈피하여, 기술을 매개로 학습자의 자율성과 창의성을 증강하는 열린 교육으로 재정립되어야 한다. 생성형 AI는 정답만을 제시하는 자동판매기가 아니라 학습자의 탐구 과정을 다각도로 지원하는 '사고 확장 파트너'로서, 학생 스스로 문제를 정의하고 답을 찾아가는 혁신교수법의 강력한 촉매제가 될 수 있다.

그러나 현재 대학 수업 현장에서는 생성형 AI를 도입하려는 활발한 시도에도 불구하고, 여전히 단편적인 텍스트 요약이나 일회성 과제 작성 등 보조적 차원에 머무르는 실정이다. 진정한 교육적 혁신을 달성하기 위해서는 교양교육의 수업 구성 및 설계 단계부터 시작하여 맞춤형 수업자료의 개발 및 제작, 교육영상 활용, 그리고 객관적인 평가도구 개발에 이르기까지 교육의 전 주기에 걸쳐 생성형 AI를 체계적이고 유기적으로 결합하는 종합적 접근이 필수적이다. 특히 학문 간 융합과 비판적 담론이 강조되는 교양교과의 구조적 특성을 고려할 때, AI의 전 방위적 연계는 명확한 교육 철학과 ADDIE 모형 등 체계적인 교수설계 이론에 뿌리를 두어야 한다.

이에 본 연구는 최근 학술대회 자료 및 대학 현장의 혁신교수법 적용 사례들을 종합하여, 대학 교양교육에서 생성형 AI를 효율적으로 활용하기 위한 실천적 운용 모델을 제시하고자 한다. 구체적으로 본론에서는 ADDIE 모형과 CAMP 프롬프트 기법을 적용한 제미나이 기반 수업계획서 작성 및 노트북LM 활용 사전학습 자료 개발 방안을 제시한다. 이어서 정교한 내러티브와 이미지·영상 AI를 결합하여 추상적 아이디어를 3초의 시각적 증명으로 전환하는 교육영상 제작 및 활용 사례를 다루고, 노트북LM 기반 평가 루브릭 개발과 젬스 맞춤형 에이전트를 통한 평가 자동화 도구 구축 방안을 통합적으로 다루고자 한다.

본 연구는 기존의 단편적이고 도구적인 AI 활용 논의를 넘어, 교양교육의 전 주기에 걸친 유기적 교수·학습 설계 모델을 정립한다는 점에서 중요한 의의를 갖는다. 생성형 AI를 수업 전반에 연계함으로써 교수자는 지식 전달 및 수업 행정 부담을 대폭 경감하고, 학생 개개인의 성장을 조력하는 '학습 디자이너 및 멘토'로서의 본질적 역할에 집중할 수 있게 된다. 궁극적으로 본 연구는 생성형 AI 시대에 교양교육이 나아갈 올바른 이정표를 제시하고, 기술적 혁신과 인간주의적 가치가 조화롭게 융합된 미래형 대학교육 생태계를 구축하는 데 기여하고자 한다.

2. 본론

2.1. 생성형 AI활용 수업 설계

오늘날 대학 교양교육은 지식의 단순 전달 및 암기식 교육에서 벗어나 학습자가 주도적으로 문제를 탐구하고 해결하는 상호작용 중심의 혁신교수법(PBL, 플립러닝 등)으로 급격히 전환되고 있다. 그러나 생성형 AI를 수업에 도입하는 과정에서 기술 중심적이고 감시 지향적인 접근에 치우칠 경우, 학습자의 자율성이 훼손되고 단편적인 지식 소비자로 전락할 위험이 존재한다. 따라서 대학교양교육은 신뢰와 협력을 바탕으로 학습자의 개별성과 창의성을 증강하는 인간 중심의 교육 환경을 지향해야 한다.

특히 신입들의 일자리 감소와 루틴한 전문 지식의 가치 하락으로 대표되는 'Middle Squeeze' 현상 속에서, 생성형 AI는 단순히 정답을 뱉어내는 자판기가 아니라 그룹 토론의 제3 참여자로서 상호작용을 자극하는 'Digital Campfire', 그리고 소크라테스식 대화를 통해 실패 없는 탐구와 실험을 지원하는 'Cave & Lab'의 복합적 지적 협력자로 재정립되어야 한다. 이러한 인공지능의 협력적 기능을 교양수업에 유기적으로 안착시키기 위해서는 교육공학의 표준 체계인 ADDIE 모형(분석, 설계, 개발, 실행, 평가)을 기반으로 한 체계적이고 구조화된 교수설계가 선행되어야 한다.

2.1.1. 수업계획서 작성(Gemini)

수업 설계의 전반부인 분석(Analysis)과 설계(Design) 단계에서 제미나이와 같은 대화형 생성형 AI는 교수자의 의사결정을 돕는 뛰어난 교수설계 파트너로 작동한다. 분석 단계에서 교수자는 AI를 활용하여 학습자의 사전 지식수준, 요구사항, 이수동기 등을 측정하기 위한 요구조사 설문 문항을 신속히 생성할 수 있다. 수집된 설문 데이터를 AI에 업로드 하여 다각도로 분석함으로써, 수강생들의 학력 격차와 학습 기대치를 반영한 맞춤형 수업 개선안을 즉각 도출하게 된다.

이어지는 15주차 강의계획서 설계 과정에서는 AI의 정교한 출력을 도출하기 위해 'CAMP 프롬프트' 기법을 적용한다. CAMP 프롬프트를 이루는 4가지 핵심 요소는 다음과 같다.

•C (Context, 맥락 설정): "현재 내 교양 교과목의 과제 중심 구조를 성찰 기반 혁신교수법으로 개편하고자 한다."와 같이 수업의 목적과 배경 상황을 명확히 제시한다.

•A (Act, 페르소나 부여): "너는 10년 차 교양교육 및 교육공학 교수설계 전문가이다."라며 구체적인 전문적 역할과 가치관을 정의한다.

•M (Make sure, 명확한 지침): "주차별 핵심 학술 개념을 유지하되, 3주차와 7주차에 플립러닝과 PBL 방식의 그룹 토론 활동을 구체적으로 배치해 다오."와 같이 원하는 수업 활동 형태를 지정한다.

•P (Parameters, 형식 및 범위): "결과물은 대학교 표준 강의계획서 서식에 맞추어 주차별 학습목표, 교수-학습 활동, 평가 연계성을 표 형태로 A4 2페이지 분량으로 작성하라."라며 제약조건을 부여한다.

나아가 수업 설계 시 학습자의 인지적 과부하를 막고 깊이 있는 탐구를 유도하기 위해 'AI 활용 4가지 체크리스트'를 반영한다.

•Connection (연결성): AI와의 대화가 학습자의 기존 지식 및 경험과 유기적으로 연결되는가.

•Agency (주도성): AI가 답을 직접 제시하는 것이 아니라 학습자가 주도적으로 질문을 수정하고 프롬프트를 재구성하도록 유도하는가.

•Productive Struggle (생산적 고통): AI가 고민의 과정을 대신 제거해 버리지 않고, 학습자가 논리적 모순을 깨닫고 스스로 수정하는 '생산적 고통'을 유지시키는가.

•Role Clarity (역할 명확성): AI는 탐구 조력자로, 인간 학습자는 최종 성찰자이자 판단자로 명확히 역할이 분담되었는가.

이러한 체계적 프롬프트와 윤리적 체크리스트의 결합을 통해 교수자는 가네(Gagné)의 교수학습 이론 및 타일러(Tyler)의 목표 중심 교육과정이 정교하게 연계된 완성도 높은 수업계획서를 도출할 수 있다.

2.1.2. 수업자료 개발 및 제작(NotebookLM)

수업 설계 이후 개발(Development) 단계에서는 구글의 노트북LM을 핵심 엔진으로 활용하여 교수자 및 학습자 맞춤형 지식 베이스를 구축하고 사전학습 자료를 다각화한다. 노트북LM은 교재, 학술 논문, 정부 정책 보고서, 웹 URL, 유튜브 스크립트 등 방대한 양의 소스들을 하나의 노트에 통합·안전하게 업로드하여 자체적인 지식 생태계를 형성하는 데 탁월하다.

특히, 노트북LM 내부의 'Deep Research' 기능을 구동하면 KCI 및 SSCI급 학술 연구 논문과 공식 정책 보고서를 자동 탐색하여 최신 학술 동향이 담긴 고품질 데이터를 실시간으로 집합시킬 수 있다. 이는 기존의 파편화되고 단순 암기 위주에 그치던 교양 지식 습득의 한계를 넘어, 복잡하게 얽힌 학문적 맥락을 종합하고 새로운 지식을 창출하는 '통섭' 교육을 실현하는 강력한 토대가 된다.

노트북LM을 활용한 수업자료 개발은 플립러닝의 사전학습(Pre-class) 체계를 구축하는 데 혁신적인 효율성을 제공한다. 교수자는 업로드된 맞춤형 지식 베이스를 바탕으로 다음과 같은 입체적 사전 학습 콘텐츠를 자동 생성할 수 있다.
•스터디 가이드 및 브리핑 문서: 주차별 핵심 개념, 용어 정리, 예상 질문 및 FAQ를 구조화하여 학습자에게 사전 제공함으로써 수업 전 지식 진입 장벽을 낮춘다.
•오디오 오버뷰: 텍스트 기반의 딱딱한 학술 자료를 2명의 AI 호스트가 주고받는 생동감 있는 팟캐스트 형태로 변환하여 출퇴근/등하교 시간 등 이동 중에도 멀티모달 학습이 가능하도록 지원한다.
•맞춤형 보고서 및 인포그래픽: 방대한 문헌을 타임라인이나 핵심 구조도로 시각화하여 학습자의 직관적 이해를 돕는다.
•플래시카드 및 퀴즈: 핵심 용어 숙지 및 형성평가를 위한 자동 퀴즈를 생성하여 사전학습 수행 여부를 실시간으로 점검한다.

결과적으로 교수자는 텍스트 요약, 자료 정리, 슬라이드 초안 구성 등 소모적인 행정·물리적 개발 시간을 획기적으로 단축할 수 있다. 이렇게 확보된 물리적·정신적 여유는 교실 내 본 학습(In-class)에서 학생들과의 정서적 교감, 창의적 PBL 문제 해결 지도, 개별적 피드백 제공 등 인간 교수자만이 수행할 수 있는 고차원적 멘토링 역할에 집중할 수 있게 한다.

2.2. 생성형 AI활용 교육영상 제작

기존 교양수업 및 전공 연계 프로젝트에서 학생들의 결과물 발표나 교수자의 수업 자료 제시는 주로 이미 일어난 사건이나 지식을 요약·정리하는 '사후 보고' 형태의 PPT에 머물렀다. 이는 사진과 텍스트의 평면적 조합에 불과하여 청중의 순수한 상상력에 전적으로 의존해야 하는 구조적 한계를 지녔다. 그러나 생성형 AI 기반의 교육영상 제작은 아직 존재하지 않는 미래의 문제해결 아이디어나 추상적 학술 개념을 청중의 눈앞에 직접 시뮬레이션하여 전달하는 '사전 경험'을 가능하게 한다. 정교하게 짜인 학술적 논리가 캐릭터의 액션과 가상 환경으로 변환되는 시뮬레이션은 지식에 강력한 추진력을 부여하는 '설득의 엔진'으로 기능한다.

2.2.1. 영상 활용 사례

교육 현장에서 생성형 AI 영상은 학습자가 제안하는 창의적 문제해결 아이디어를 단순한 말이나 글이 아닌, 3초 이내의 압도적인 시각적 증명으로 제시하는 도구로 활용된다. 실제 수업에 적용된 주요 실증 사례는 다음과 같다.
•도심형 핸즈프리 비 보호막: 우천 시 양손의 자율성을 확보하기 위해 가방 어깨끈의 버튼을 누르면 1.5초 만에 투명 레이저 비 보호막이 전개되는 미래형 우천 대비 기획안이다. 텍스트 설명으로는 와 닿기 힘든 기술의 동작 메커니즘과 일상적 사용 모습을 cinematic 8K 영상으로 시뮬레이션 함으로써 아이디어의 현실성을 즉각 증명하였다.
•도시 고고도 긴급 대피 시스템: 고층 건물 화재나 재난 발생 시 옥상 고립자들이 특수 부력 폴리머 벨트를 착용하고 버튼을 누르면, 구 형태의 부력 풍선이 즉시 팽창하여 공중으로 안전하게 대피하는 고고도 구조 시스템이다. 재난 현장의 긴박함과 구조 장치의 작동 순서를 실감 나는 재난 영화 스틸 컷 형태로 시각화하여 청중의 공감과 이해를 끌어냈다.
•학술 개념의 스토리텔링 시각화: 로그(Log)와 데시벨(dB) 등 학생들이 어려워하는 기초 개념을 아인슈타인을

모티브로 한 늑대 캐릭터와 슈뢰딩거를 모티브로 한 고양이 캐릭터 간의 판타지 대결 서사로 변환하였다. 고유한 캐릭터의 지속적 등장은 매번 달라지는 검색 이미지의 산만함을 제거하고, '일관성의 힘'을 통해 청중을 발표자의 브랜드와 이야기 속으로 깊이 몰입시킨다.

2.2.2. 교육영상 제작

고품질의 교육영상을 체계적으로 제작하기 위해서는 '3대 코어 엔진'의 유기적 결합과 표준화된 프롬프트 엔지니어링 프로세스가 요구된다.

•Core 1: NotebookLM (정교한 논리 코어): 원본 학술 논문, 시나리오, 아이디어 스케치 등 방대한 텍스트 소스를 노트북LM에 학습시켜 내러티브를 구조화한다. 노트북LM은 데이터의 논리적 흐름을 분석하여 논리와 감정이 교차하는 대화형 스크립트 및 컷 단위의 스토리보드를 자동 도출한다.

•Core 2: 제미나이 젬스 캐릭터 시트 (나만의 대변인/페르소나): 영상 전반에서 인물의 모습이 무작위로 변하는 오류를 방지하기 위해 젬스 기반 '캐릭터시트 생성기'를 구동한다. 프롬프트에 "전신 바디샷 2개 가로 병렬 배치 + 2 by 2 그리드 얼굴 클로즈업 4개 배치, 16:9 비율, 이목구비 및 피부 톤 완벽 통일" 지침을 부여하여 시각적 일관성을 확보한 참조 이미지를 제작한다.

•Core 3: 영상 AI (물리적 한계를 넘는 액션 제너레이터): 구조화된 스토리보드와 캐릭터 시트를 바탕으로 씨댄스 2.0, 그록, 클링AI 등의 영상 AI에 입력하여 최종 모션 샷을 생성한다.

영상을 생성할 때 프롬프트의 품질을 극대화하기 위해 4단계 표준 규격 구조를 엄격히 준수한다.

1. 전체 스타일 지정: "Cinematic sci-fi realism, hyper-realistic textures, 8K resolution, moody urban lighting"과 같이 영상의 미학적 톤 앤 매너를 첫 줄에 규정한다.
2. 전체 장면 설정: 영상 전체가 담고 있는 핵심 상황과 배경을 2~3문장으로 종합 요약한다.
3. 샷 번호별 세부 지시: Shot 1부터 Shot 6까지 각 컷의 카메라 앵글, 인물의 동작, 조명 변화를 영문으로 정교하게 묘사한다.
4. 제약조건 및 오디오 지정: 프롬프트 전체 글자 수를 공백 및 구두점 포함 3,200자 이내로 제한하며, "업로드 한 캐릭터의 얼굴이 잘 보이도록 상체 위주로 구성할 것"과 "20살 남자 목소리 / 8살 여자 목소리" 등 페르소나의 음성 톤을 명시한다.

이러한 체계적 프로세스를 통해 정교한 학술 논리와 아이디어가 단순 텍스트를 넘어 현실감 넘치는 모션 시뮬레이션 교육영상으로 완벽히 변환된다.

2.3. 생성형 AI활용 평가도구 개발 및 윤리적 보완

대학 교육 현장에서 인공지능을 평가 및 피드백 도구로 도입할 때 얻을 수 있는 가장 큰 혁신은 학습자 개개인의 특성에 맞춘 실시간 다면 피드백이 가능해진다는 점이다. 기존의 대형 교양강좌나 다분반 교과목에서는 교수자 1인이 모든 수강생의 글쓰기, 프로젝트 보고서, 발표 과제에 대해 일관되고 세심한 정성적 피드백을 적시에 제공하는 데 물리적 한계가 명확했다. 그러나 범용 생성형 AI를 별도의 조율 없이 평가에 곧바로 적용할 경우, 해당 교과목이 지닌 고유한 교육 목적과 맥락을 완벽히 반영하지 못하는 편향성이 발생할 수 있다. 실제 플립러닝 기반 MAKER 프로젝트 결과물을 범용 AI로 평가한 실증 사례를 보면, 상위권 우수 팀의 평가 결과는 교수자의 정밀 채점과 높은 일치도를 보였으나, 중하위권 팀의 과제물에 대해서는 교수자의 맥락적 평가와 다소 간극을 보이는 한계가 나타났다.

따라서 이러한 범용 AI의 채점 편차를 극복하고 교양교육 평가의 타당도와 신뢰도를 확보하기 위해서는, 교과목 특성에 최적화된 '평가 루브릭'을 체계적으로 도출하고, 이를 맞춤형 AI 에이전트에 학습시켜 '1차 피드백 자동화 시스템'으로 구축하는 동시에, 학습자의 학문적 정직성을 담보할 윤리적·제도적 안전장치를 병행 배치해야 한다.

2.3.1. 생성형 AI활용 평가 루브릭 개발

공정하고 객관적인 AI 평가 시스템 구축의 출발점은 교수자의 주관이나 모호성이 배제된 정교한 평가 기준을 마련하는 것이다. 이 과정에서 구글의 노트북LM은 교수자의 강의계획서, 학업 성취 기준, 역량 지표, 국내외 교육학 문헌을 종합하여 최적의 루브릭을 도출하는 정교한 연구 파트너로 활용된다. 노트북LM을 활용한 루브릭 개발 프로세스는 다음의 3단계로 진행된다.

•1단계 (학습 목표와 평가 지표의 정렬): 교수자는 교과목의 핵심역량 지표 및 주차별 학습목표 관련 소스들을 노트북LM에 업로드한 후, 프롬프트를 통해 "우리 교양 교과목의 핵심 목표를 다각도로 측정할 수 있는 대표 평가 항목 5가지를 교육학적 근거와 함께 추출하라."고 지시하여 교과 본질에 정렬된 평가 요소를 도출한다.
•2단계 (평가 척도의 세분화): 추출된 평가 요소를 바탕으로 5점 척도(탁월, 우수, 보통, 미흡, 매우 미흡) 단위의 루브릭 작성을 요청한다. 이때 각 점수 수준별로 학생이 도달해야 할 구체적 수행 기준을 관찰 가능한 행동 동사로 구체화하도록 지시한다.
•3단계 (평가 타당성 및 신뢰성 검토): 작성된 루브릭에서 평가자의 주관이 개입될 수 있는 추상적 형용사나 모호한 표현을 정밀하게 제거한다. 예를 들어 '깊이 있게 분석함', '성실히 작성함'과 같은 가치 판단적 단어를 감지하여, '3개 이상의 정교한 학술적 사례 제시', '논리적 모순이나 팩트 오류 없음'과 같이 구체적으로 측정 가능한 수치와 빈도로 명확히 재정의한다.

2.3.2. 생성형 AI활용 평가 자동화 도구 개발 및 윤리적 보완

노트북LM을 통해 루브릭이 완성되면, 이를 실제 학생들의 과제에 일관되게 적용하여 피드백을 자동 생성할 맞춤형 에이전트인 제미나이 젬스를 구축한다. 젬스 환경에서 '새 Gem'을 생성한 뒤, 시스템 지시사항에 " 당신은 [교과목명] 전문 교수설계자이자 피드백 전문가입니다. 학생 과제가 입력되면 확정된 루브릭에 따라 공정한 평가를 수행하십시오."라는 정교한 페르소나를 부여한다. 이어 노트북LM에서 완성한 루브릭 전문을 시스템 지침으로 탑재하고, Output 형식을 ① 평가 항목별 점수 산정 및 근거, ② 강점 및 보완점, ③ 성장을 위한 구체적 향후 학습 가이드를 포함한 '평가 결과표' 서식으로 규정한다.

다만, AI 피드백 시스템이 교양교육 현장에 성공적으로 안착하기 위해서는 다음과 같은 교수-학습의 역할 분담과 윤리적 보완책이 필수적으로 전제되어야 한다.
•교수자-AI 역할 분담: AI는 대형 강좌의 1차적 피드백과 객관적 요소 채점을 전담하는 '평가 조교'로 한정된다. 학생의 성찰적 고찰, 인성적 깊이, 맥락적 사고 과정을 최종 평가하고 학점을 부여하는 권한과 책임은 전적으로 인간 교수자의 영역으로 남겨두어 평가의 인간주의적 가치를 보존한다.
•F-P-N 가이드라인 수립: 교과목의 과제 성격에 맞춰 AI 활용 범위를 F형(전면 허용), P형(부분 허용), N형(전면 비허용)으로 명확히 구분하고 학기 초에 공지하여 학문적 정직성 기준을 정립한다.
•AI 활용 보고서 제출 의무화: F형 및 P형 과제 수행 시, 학생은 사용한 프롬프트 기록, AI의 초기 답변, 그리고 이에 대해 스스로 수행한 팩트 체크 및 비판적 수정 과정을 기록한 'AI 활용 보고서'를 함께 제출하도록 하여 무단 복사·붙여넣기 태도를 차단한다.
•대면 구술 시험 및 발표 평가 결계 구축: 생성형 AI에 대한 과도한 의존 및 대리 작성 우려를 근본적으로 해소하기 위해, 최종 평가 단계에서는 3분 대면 발표, 소크라테스식 질의응답, 구술 면접 등 '대면 평가 결계'를 결합하여 학습자가 과제 내용에 대해 정통하고 있는지를 직관적으로 검증한다.

이러한 정교한 루브릭 기반 평가 자동화와 윤리적 가이드라인의 결합은 교수자의 단순 평가 행정 부담을 덜어주는 동시에, 학습자에게는 실시간 성장의 기회를 제공하여 공정하고 신뢰받는 교양교육 평가 생태계를 완성하게 된다.

3. 결론

본 연구는 생성형 AI 기술의 파괴적 진보 속에서 대학 교양교육이 지향해야 할 미래지향적 교수·학습 모델을 정립하고, 이를 실제 교육 현장에 유기적으로 결합하기 위한 전 주기적 실천 방안을 탐구하고자 하였다. 신입들의 일자리의 축소와 루틴한 전문 지식의 가치 하락으로 대표되는 'Middle Squeeze' 시대에, 대학교육은 기술 중심의 감시·통제 모델을 탈피하고, 신뢰와 자율성을 기반으로 학습자의 고등사고 능력을 증강하는 인간 중심의 교육 생태계로 전환되어야 한다. 본 연구는 이러한 교육 패러다임의 변화 속에서 생성형 AI를 단순한 정보 검색용 자판기가 아닌, 그룹 토론의 제3 참여자로서 담론을 자극하는 'Digital Campfire'이자 소크라테스식 탐구를 돕는 'Cave & Lab'의 지적 협력자로 재정립하고 교양교육 본연의 가치를 회복하는 실천적 대안을 도출하였다.

구체적으로 본론에서는 ADDIE 모형을 반영한 수업 구성, 자료 개발, 교육영상 제작, 그리고 평가도구 구축에 이르는 전 주기적 연계 모델을 제시하였다. 그리고 제미나이의 CAMP 프롬프트와 'AI 활용 4가지 체크리스트'를 결합하여 상호작용 중심의 수업계획서를 설계하고, 노트북LM의 Deep Research 기능을 통해 통섭적 사전학습 지식 베이스를 구축하는 방안을 확립하였다. 게다가 기존 PPT 발표의 평면적 '사후 보고' 한계를 넘어, 3대 코어 엔진과 4단계 표준 프롬프트를 통해 아이디어를 3초의 시각적 증명으로 전환하는 '사전 경험' 및 '설득의 엔진' 프레임워크를 실증하였다.

또한 대형 교양강좌의 피드백 한계와 범용 AI의 채점 편향성을 극복하기 위한 정교한 평가 자동화 및 윤리적 보완책을 체계화하였다. 노트북LM을 활용하여 주관적 표현이 배제된 행동 동사 중심의 평가 루브릭을 도출하고, 이를 젬스 에이전트에 탑재하여 1차적 맞춤형 피드백 도구를 구축하였다 . 아울러 학문적 정직성과 공정성을 담보하기 위해 AI를 '평가 조교'로 한정하고 교수자가 최종 정성 평가를 전담하는 Human-in-the-Loop 체계, F-P-N(전면 허용, 부분 허용, 전면 비허용) 가이드라인, AI 활용 보고서 제출 의무화, 그리고 대면 구술 발표 결계를 종합적으로 제시함으로써 현장 적용성을 대폭 강화하였다.

이러한 생성형 AI의 전방위적 연계는 교양교육 현장에서 교수자와 학습자의 역할을 근본적으로 재정립할 것을 요구한다. 방대한 데이터 분석과 단순 평가 행정을 AI 시스템에 위임함으로써 교수자는 소모적인 업무 부담에서 벗어나, 학생 개개인과 정서적으로 교감하고 성찰을 유도하는 '학습 디자이너 및 멘토'로 거듭나게 된다. 학습자 역시 AI의 답변을 수동적으로 복사하는 '유능한 시험꾼'에 머무르는 것이 아니라, 프롬프트를 정교하게 재구성하고 AI의 출력을 비판적으로 검증하는 과정을 통해 교양교육이 추구하는 비판적 추론 능력, 윤리적 판단력, 그리고 창의적 소통 역량을 능동적으로 함양하게 된다.

결론적으로, 다가오는 인공지능 시대에 대학 교양교육은 생성형 AI를 통제의 대상이 아닌 인간의 창의성과 통섭적 사고를 확장하는 강력한 촉매로 수용해야 한다. 본 연구에서 제시한 수업 설계, 영상 활용, 그리고 평가 자동화와 윤리적 가이드라인의 실천적 모델들은 미래 대학교양교육이 나아가야 할 올바른 이정표를 제시할 것이다. 궁극적으로 이러한 혁신 교수법의 정착을 통해 '기술을 통한 인간성의 회복과 증강'이라는 숭고한 교육적 가치를 실현하고, 지적 탐구와 창의적 문제가 공존하는 유기적 교양교육 생태계를 완성할 수 있기를 기대한다.

참고문헌

허정필. (2024). ChatGPT활용 메타버스기반 혁신교수법. 교육과학사.
허정필 외 5명. (2025). AI 100 생존전략 트렌드 S.H.I.E.L.D. 골든래빗.
허정필 외 2명. (2006). AI와 교육혁신

세션 III | 토론 5

생성형AI활용 교양교육수업 혁신교수법 활용

조 무 정(서울신학대학교)

생성형 AI를 교양교육에 접목하는 구체적인 방안이 담긴 이번 발표는 수업 설계에서 자료와 영상 제작, 평가와 피드백에 이르기까지 교수자가 실제로 활용할 수 있는 절차를 제시했다는 점에서 의미가 있습니다. 특히 AI를 사고 확장 파트너로 설정하고, 교수자의 역할을 학습 설계와 성찰 지원으로 확장한 점에 공감합니다. 발표에서 제안한 ADDIE 기반 설계, CAMP 프롬프트, NotebookLM 활용, 맞춤형 평가 에이전트는 AI 도입을 고민하는 교수자에게 구체적인 출발점을 제공합니다. 또한 AI의 역할을 1차 피드백으로 한정하고 최종 평가의 책임을 교수자에게 두었다는 점도 중요합니다. 이러한 실천적 제안이 교양교육의 가치와 학생의 배움으로 더욱 분명하게 연결되기를 기대하며, 네 가지 질문을 드리고자 합니다.

첫째, '수업 전반의 AI 활용을 학생의 학습 변화와 어떻게 연결할 것인가'입니다.

발표문 2.1에서는 AI를 활용한 체계적인 수업 설계를 강조하고 있습니다. 이때 수업 준비 시간을 줄이고 자료의 형태를 다양화하는 것은 중요한 성과입니다. 여기에 학생이 어떤 질문을 새롭게 제기하고, 어떤 근거로 판단을 수정하게 되는지를 함께 보여준다면 교육적 혁신의 의미가 더욱 명확해질 것입니다. UNESCO(2023)의 생성형 AI 교육 지침 역시 인간 중심의 접근과 교육적 설계의 중요성을 강조합니다.

발표문에서 제안한 여러 도구가 하나의 교과 안에서 어떻게 연결되는지, 대표 사례를 통해 설명해 주시면 현장 적용에 도움이 되겠습니다. 예컨대 사회문제 해결 수업이라면, 학생이 문제를 정의하고 자료를 비교하며 대안을 제안하는 과정에서 AI가 맡는 역할과 교수자가 개입하는 지점을 제시할 수 있습니다. 여기에 초기 제안과 최종 제안의 차이를 확인하는 평가가 연결된다면, 도구 활용과 학습목표 사이의 관계를 구체적으로 이해할 수 있을 것입니다.

둘째, '학습자의 주도성과 '생산적 고통'을 실제 활동에서 어떻게 보장할 것인가'입니다.

발표문 2.1.1에서 제시한 주도성, 생산적 고통, 역할 명확성은 이 발표의 중요한 교육적 원칙이라고 생각합니다. 다만 학생에게 AI의 답변을 비판적으로 검토하라고 요청하더라도, 관련 지식이 부족한 학생은 무엇을 검토해야 하는지 판단하기 어려울 수 있습니다.

Bastani 등의 2025년 고등학교 수학 연구에서는 일반적인 대화형 AI를 활용한 집단이 연습 중에는 높은 수행을 보였지만, AI 없이 치른 시험에서는 비교 집단보다 낮은 성과를 보였습니다. 반면 교사가 설계한 힌트 중심의 지원은 이러한 부정적 효과를 완화했습니다. 대학 교양교육에 그대로 일반화할 수는 없지만, AI의 지원 방식에 따라 과제 수행과 학습의 관계가 달라질 수 있음을 보여줍니다.

그렇다면 발표자는 학생이 스스로 생각해야 하는 단계와 AI의 도움을 받는 단계를 어떻게 구분하고 계신지 궁금합니다. 학생이 먼저 자신의 설명을 작성하고, AI의 반론을 검토한 뒤, 수용하거나 거부한 이유를 밝히도록 설계할 수 있겠습니다. AI 활용 보고서 역시 대화 기록의 양보다 판단이 바뀐 지점과 그 근거를 중심으로 구성하면 좋겠습니다. 사전 지식이 부족한 학생에게는 검증 질문과 참고 자료를 제공하는 지원도 필요할 것입니다.

셋째, 'AI 영상의 시각적 설득력을 비판적 탐구로 어떻게 이어갈 것인가'입니다.

발표문 2.2.1의 비 보호막과 긴급 대피 시스템 사례는 추상적인 아이디어를 타인과 공유할 수 있는 형태로 표현한다는 점에서 흥미롭습니다. 다만 '3초의 시각적 증명'과 '아이디어의 현실성을 즉각 증명'이라는 표현은 조금 더 구분해서 사용할 필요가 있겠습니다. 실제처럼 보이는 영상이 해당 장치의 작동 가능성과 안전성까지 입증하는 것은 아니기 때문입니다.

오히려 이 지점은 교양교육에서 좋은 학습 기회가 될 수 있습니다. 학생들이 영상 속 장치가 작동하기 위해 필요한 조건을 찾고, 확인된 사실과 상상으로 채운 부분을 구별하도록 하는 것입니다. 발표자께서는 영상 제작 이후에 이러한 검증과 토론을 어떻게 연결하고 계신지 여쭙고 싶습니다.

구체적으로는 영상과 함께 ‘작동을 위해 필요한 가정’, ‘확인한 근거’, ‘아직 해결하지 못한 문제’를 제출하게 할 수 있습니다. 동료 학생들은 시청자의 입장에서 질문하고, 제작자는 이를 반영해 아이디어를 수정하는 것입니다. 이 과정이 더해진다면 영상 제작은 표현력과 함께 근거를 판단하는 능력을 기르는 활동이 될 것입니다.

넷째, ‘평가 기준의 명료성과 사고의 깊이에 대한 판단을 어떻게 함께 확보할 것인가’입니다.

발표문 2.3.1에서는 모호한 표현을 줄이기 위해 ‘3개 이상의 정교한 학술적 사례 제시’와 같은 기준을 제안합니다. 평가 기대를 분명히 한다는 취지에 공감하지만, 사례의 수만으로 논증의 깊이를 충분히 판단하기는 어렵습니다. 적은 사례라도 주장과 긴밀히 연결하고 반론까지 검토한 글이 더 높은 수준의 사고를 보여줄 수 있습니다. 따라서 기준의 명료화에는 근거의 적절성, 주장과의 연결, 대안적 해석에 대한 검토가 함께 포함되어야 하겠습니다.

또한 발표문 2.3에서 언급한 중하위권 과제의 교수자–AI 평가 차이가 어떤 항목에서 나타났는지 설명해 주시면 유익하겠습니다. 이 차이는 AI의 한계를 확인하는 자료인 동시에, 교수자의 판단과 루브릭을 함께 돌아보는 자료가 될 수 있습니다. 수준별 과제를 공동 검토하고 수행 예시를 보완하며, 학생에게 피드백에 대한 설명과 수정 기회를 제공하는 절차를 제안드립니다. TEQSA(2023)의 평가 개혁 논의가 강조하듯, 서로 다른 평가 자료와 학습 과정을 함께 살피는 접근도 도움이 될 것입니다.

끝으로 이러한 모델이 지속적으로 운영되려면 대학 차원의 지원이 필요합니다. 교수학습지원센터는 도구 사용법 연수와 더불어 교과별 설계 상담, 평가 사례 공동 검토, 학생 자료 보호와 접근성 지원을 제공할 수 있겠습니다. 후속 적용에서는 완성된 결과물뿐 아니라 학생의 설명과 판단이 어떻게 달라졌는지 확인한다면 모델의 교육적 의미가 더욱 풍부해질 것입니다.

세션 IV

교양교육 연구의 축적

좌장 | 오새내(계명대학교)
구자황(숙명여자대학교)

세션 Ⅳ 발표 1

『교양교육연구』 20년의 성과와 과제: 거시-미시-통시적 고찰

백 승 수(가천대학교)

1. 서론

연구는 교육에 선행한다. 연구 없이 교육이 이루어질 수 없다. 교육은 실제적으로 왜, 무엇을, 어떻게 가르칠 것인가에 대한 연구의 결과를 실행하는 일이다. 교육의 실제는 연구의 원천을 제공하며 이론과 실천의 유기적인 선순환 구조를 완성한다.

한국 교양교육 연구의 중추를 자임해 온 한국교양교육학회가 창립 20주년을 맞았다(2006년 10월 10일 창립). 학회는 한국 교양교육 연구 학술지의 효시인 『교양교육연구』를 창간(2007년 6월)하여 교양교육에 대한 연구를 선도하였다. 창간 이후 지난 20년 동안 국내 대학 교양교육은 급격한 고등교육 정책 환경 및 사회적 변화에 직면해 왔다. 2010년대 학부교육 선도대학 육성사업(ACE 사업)은 교양교육에 대한 관심을 환기시키고 2011년 한국교양기초교육원의 출범은 대학 교양교육과정의 표준화와 체계화를 이끄는 견인차 역할을 하였다. 이어 대학혁신지원사업과 역량기반교육과정의 도입, 2020년 코로나19 팬데믹으로 인한 비대면 원격교육의 확산, 2023년 생성형 인공지능(AI)의 등장, 그리고 최근의 글로컬대학30 및 지역혁신중심 대학지원체계(RISE) 도입에 이르기까지 교양교육은 고등교육 개혁의 핵심 의제로 부상하였다.

이처럼 동태적인 고등교육 환경 속에서 『교양교육연구』는 2007년 창간호부터 2025년까지 총 1,508편의 연구 성과를 창출하였다. 2016년에 연구재단 등재지(KCI)에 선정된 『교양교육연구』는 국내 학술지 영향력지수(IF) 3.36(2025년 기준, KCI IF 2년)으로, 최근 5년간 학제간연구 내 IF 순위 연속 1위라는 압도적인 위상을 구축하며 한국 교양교육 연구를 대표하는 괄목할 만한 성과를 이루어 냈다.[7)]

하지만 『교양교육연구』의 성과는 지속가능한 발전의 토대로 작동해야 학술사적 의의를 획득할 수 있다. 개별 논문의 집계나 연도별 통계 정리를 넘어, 학회지가 축적해 온 연구 의제, 개념적 축, 정책 담론, 교육 실천 논의의 전개 양상 등을 종합적으로 구조화하는 작업이 필요한 이유다. 학회지 창간 20주년을 맞이하는 시점에서 축적된 연구 성과를 통시적으로 고찰하고 종합하는 것은 한국 교양교육학이 형성해 온 지적 체계를 객관적으로 조명하고 학문적 정체성을 정립하기 위한 필수적 과업이다.

이에 본 연구는 『교양교육연구』 20년(2007~2025년) 게재논문 전수를 대상으로 논문명, 초록, 주제어를을 결합한 코퍼스를 구축하고, 거시적 영역 지형 분석 → 미시적 주제어 네트워크 분석 → 통시적 시계열 분석으로 전개되는 입체적 분석 프레임워크를 적용하여 지적 지형과 담론의 진화 과정을 종합적으로 실증하고자 한다. 분석 결과를 바탕으로 궁극적으로 『교양교육연구』의 미래 발전 과제를 도출하고자 한다. 본 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

[연구 문제 1] 교양교육 연구의 거시적 지형과 영역별 분포는 어떠한가?

[연구 문제 2] 주제어 네트워크와 중심성 지표의 미시적 구조와 중핵 의제는 어떠한가?

[연구 문제 3] 사회 변화 및 정책적 변곡점에 따른 교양교육 연구의 통시적 변화는 어떠한가?

[연구 문제 4] 『교양교육연구』의 향후 발전 과제는 무엇인가?

2. 선행연구 고찰

국내 대학 교양교육 연구의 성과와 동향을 분석한 선행연구는 분석 대상 매체의 범위와 수집 기준에 따라 크게 두 가지로 분류할 수 있다. 하나는 『교양교육연구』 단일 학술지를 표적으로 한 집중 분석 연구이고, 다른 하나는 『교양교육연구』를 포함하여 KCI 등재지 전반에 산재된 교양교육·교양학 논문들을 포괄한 범학술지·다학제 동향 분석 연구이다(백승수, 2021, pp. 10-11).

---

7) https://www.kci.go.kr/kciportal/po/search/poCitaView.kci?sereId=SER000001745&from=sereDetail

먼저 『교양교육연구』 집중 분석 연구 유형에는 2편의 연구가 있다. 백승수(2017)는 학회지 창간 이후 10년간 게재된 총 508편의 논문을 교양교육의 이념과 체계, 내용과 방법, 지원과 운영 등 3대 영역의 준거 틀로 체계적으로 분석함으로써 학회지의 성과 분석의 기본 틀을 최초로 제시하였다. 특히 연구 내용의 다양화, 연구 분야의 차별화 등 교양교육의 학문적 정체성과 위상 확보를 위한 발전 과제를 제시하였다.

임수민, 윤회정, 방담이(2020)는 2011년부터 2019년까지 『교양교육연구』 게재논문 720편의 저자 제시 주제어 1,021개를 추출하여 워드클라우드 및 언어 네트워크 분석을 실시하였다. 분석 결과, 출현 빈도면에서 '글쓰기'(259회, 36.0%)가 최빈 출현어였으며, 중심성 지표에서도 '글쓰기'가 연결, 매개, 고유벡터 중심성 전 부문 1위 노드임을 실증하였다.

다음으로 범학술지·다학제 교양교육 및 교양학 연구 동향 분석 연구로는 다음과 같은 연구가 수행되었다. 고지민·박한샘(2020)은 언어네트워크 분석을 활용하여 2000년~2020년 사이에 발표된 논문 총 2,012편을 대상으로 초록에서 추출한 주제어에 대한 분석을 실시하고 글쓰기가 가장 핵심적인 주제어임을 밝혔다. 김정민(2020)은 2001년부터 2020년 6월까지 발표된 교양교육 관련 질적 연구 논문 51편을 PRISMA 절차에 따라 수집·분석하였다. 연구 결과 27편(52.9%)가 신체적 체험 교육에 관한 사례 연구라고 제시하였다. 손복은·전대일(2020)은 2010년부터 2020년까지 KCI 검색을 통해 수집된 교양교육 질 관리 학술논문 219편의 초록을 대상으로 텍스트 네트워크 분석 및 LDA 토픽 모델링을 적용하여 5개 토픽을 도출하였다. 백승수(2021)는 1946년부터 2020년까지 75년간 축적된 한국 교양교육 연구 성과 2,231편을 학술논문, 학위논문, 저서 등 8가지 유형으로 집대성하여 연구사적 지형을 조망하고, 2010년대부터 교양교육 연구가 비약적으로 증가하였음을 종합적으로 실증하였다. 박애스더·김정민(2021)은 교양교육 분야에서 2010년~2019년 사이에 발표된 836건의 논문을 선정하여 워드클라우드와 KJ법을 활용하여 양적, 질직 분석을 수행하고 6개 그룹 구조를 도출하였다. 곽미선(2022)은 8개 주요 학술지에서 2011년부터 2021년까지의 교양교육 관련 논문 1,491편을 백승수(2017)의 분석틀을 준용하여 체계적 문헌고찰로 분석하였다. 유정민·이경자(2023)는 LDA 토픽 모델링 기법을 활용하여 1,642편을 대상으로 코로나19 전후 교양교육 연구 주제 변화의 동향 분석하고, 코로나, 비대면, 융복합 등의 주제가 증가하였음을 밝혔다. 김해정(2025)은 ACE 사업 이후 403편의 키워드 네트워크를 분석하였으며, 한정란(2026)은 181편을 대상으로 Louvain 알고리즘 군집 분석을 실시하였다.

기존 선행연구들은 한국 대학 교양교육 연구의 양적 성숙과 주요 주제 파악에 기여했으나, ① 저자 제시 주제어 단독 파싱에 따른 문맥적 정보의 탈락, ② KCI 검색어 '교양' 노이즈로 인한 타 학문 분야 교과 유입, ③ 3~10년의 단기 구간이나 특정 재정지원사업 표본에 편중된 시계열의 단편성, ④ 정량적 네트워크 중심성과 정성적 영역 분류 간의 단절이라는 한계를 보였다.

이에 본 연구는 『교양교육연구』 20년(2007~2025년) 게재논문 1,508편 전수를 대상으로 논문명, 초록, 저자 주제어를 포함하는 완전 코퍼스를 구축하고, [숲(거시) → 나무(미시) → 시간적 흐름(통시)]의 체계적 분석 프레임워크를 적용하여 지적 지형과 담론의 진화 과정을 종합적으로 실증하고자 한다.

3. 연구 내용 및 방법

3.1. 분석 대상

분석 대상 논문은 원칙적으로 2007년 창간호부터 2025년 19권 6호까지 총 88권의 『교양교육연구』에 게재된 논문을 대상으로 하였다. 『교양교육연구』 학술지 홈페이지에서 총 1,517편을 전수조사하여 비정규 논문과 초록이 제시되지 않는 논문을 제외하고 최종적으로 1,508편을 분석대상으로 선정하였다.[8] 선정된 1,508편의 논문에서 제목, 국문 초록[9] 및 저자 제시 주제어를 하나의 코퍼스로 묶어서 분석 단위로 설정하였다. 분석 대상 논문 1,508편의 연도별 게재 현황은 <표 1>과 같다.

8) 『교양교육연구』 홈페이지(https://j-kagedu.or.kr/) 방문, 조사일은 2026. 8. 5~15일이며, 비정규 논문 6편(17권 6호 4편, 18권 6호 2편)과 초록이 제시되지 않는 논문 3편(2권 1호 2편, 5권 1호 1편)을 제외하였다.
9) 국문 초록 없이 영문 초록만 제시된 40편(2007년 22편, 2008년 18편)은 국문으로 번역하여 반영하였다.

<표 1> 『교양교육연구』 20년(2007~2025년) 논문 게재 현황[10)]

연도	편수	연도	편수	연도	편수	연도	편수
2007	22	2012	72	2017	121	2022	124
2008	18	2013	99	2018	80	2023	111
2009	15	2014	99	2019	114	2024	127
2010	22	2015	59	2020	111	2025	98
2011	22	2016	75	2021	119	합계	1,508편

3.2. 거시적 접근: 체계적 문헌고찰을 통한 연구영역 분석

1,508편 논문의 연구 분야와 학문적 지향점을 파악하기 위해 체계적 문헌 고찰의 방법으로 연구 영역을 분석하였다. 연구영역 분류의 준거 틀은 『교양교육연구』 10년의 성과를 분석한 백승수(2017)의 연구 결과를 기준 교정 준거(reference standard)로 사용하였다. 교양기초교육원의 '대학 교양기초교육 표준 모델'을 학술적 근거로 삼고 있는 백승수(2017, 277-280)의 '교양교육 연구분야 분석의 준거 틀'은 ①교양교육의 이념과 체계, ②내용과 방법 그리고 ③지원과 운영이라는 대분류 체계 아래 중분류와 소분류로 체계로 구조화되어 교양교육 전체를 포괄하고 있기 때문에 교양교육 연구 영역 분류에 유의미한 준거 틀이 될 수 있다고 판단하였다. 또한 관련 후속 연구(백승수, 2021; 곽미선, 2022)에서도 활용되고 있음도 참조하였다. 백승수(2017)의 준거 틀을 미세 조정한 '교양교육 연구분야 분류 체계'는 <표 2>와 같다.

<표 2> 교양교육 연구분야 분류 체계

대분류	중분류	소분류
교양교육의 이념과 체계	교양교육이론 분야	교양교육의 이념, 사상, 역사, 비교 및 이론
	교양교육과정 분야	교양교육과정의 개발, 개편, 운영, 비교 및 이론
교양교육의 내용과 방법	기초문해교육 영역	① 사고교육: 논리학, 수리적 사고, 비판적 사고, 창의적 사고
		② 의사소통교육: 글쓰기, 영어, 스피치와 토론, 독서, 제2외국어
		③ 정보문해교육: 컴퓨팅, 데이터 문해, 디지털 문해(Literacy)
		④ 수학 및 기초과학교육(BSM)
	자유학예교육 영역	① 인문학: 문학, 역사학, 철학, 종교, 예술
		② 사회과학: 정치학, 경제학, 사회학, 심리학, 문화학
		③ 자연과학: 수학, 물리학, 화학, 생물학, 지구과학
	체험소양교육 영역	① 인성교육: 인성세미나 과목 등 인성 관련 교과 및 비교과 교육과정
		② 체험교육: 신체적-정서적-사회적 체험 교육
		③ 특화교육: 교시 구현, 신입생 교육, 진로교육 프로그램 등
교양교육의 지원과 운영	제도 및 행정 분야	학사구조, 기관, 시설, 교수자 운용 및 지원, 학사제도, 학사지도 등
	교수학습 및 질 관리 분야	특정 교과에 속하지 아니한 교수학습시스템 일반 분야, 학업성취도, 만족도, 강의평가 등 질 관리 분야, 사이버 교육시스템 분야

분석대상 1,508편 논문의 연구 분야 분류는 연구자가 교양교육 연구분야 분류 체계를 코드화하여 작업한 엑셀 테이터를 교양교육에 20년 이상 종사한 교양교육 전문가 2인과 교차 검증을 수시로 실시하여 최종적으로 분류하였다.

10) 『교양교육연구』는 2007년부터 2011년까지는 연 2회, 2012,15,16년은 연 4회, 그 외 연도는 연 6회를 발행하였다. 이에 따라 연도 및 시기별 논문 수의 단순한 증감을 연구활동이나 특정 영역의 성장으로 직접 해석하지 않고, 연구영역의 구성비와 주제어의 상대적 중심성 변화를 중심으로 분석하였다.

3.3. 미시적 접근: 주제어 네트워크 및 중심성 분석

주제어 분석에서는 1,508편 논문의 제목, 국문 초록 및 저자 제시 주제어를 하나의 코퍼스로 통합하고 NetMiner 5.0을 활용하여 주제어의 출현빈도, 문헌분포, 공출현 관계 및 3가지 중심성을 분석하였다.

먼저 비정형 자연어 텍스트 데이터의 정확한 계량 분석을 위해 다음 3단계 데이터 정제 및 전처리 작업을 수행하였다(이수상, 2014, pp. 54-56). 첫째, 텍스트 클렌징 및 불용어(Stopwords) 제거를 위해 특수문자, 낫표, 가운뎃점, 영문 알파벳 대소문자 정제 및 띄어쓰기를 표준화하였다. 『교양교육연구』 게재 논문 특성상 모든 문헌에 출현하여 학술적 변별력이 없는 일반 표제어(교육, 대학, 연구, 분석, 개발, 방안, 시사점, 수업, 강의, 운영, 검증. 활용 등 392개 단어)를 제거어 사전(Exception List)으로 정의하여 일괄 필터링하였다(임수민 외, 2020:14). 둘째, 동일한 학술적 개념이 다르게 표기된 어휘들을 유의어 사전(Thesaurus)으로 통제하여 정규화(concept normalization)하였다(이수상, 2014, p. 55). 예컨대 글쓰기(작문, 쓰기, 첨삭, 퇴고 등), 역량(핵심역량, 역량기반교육, 역량중심교육 등), 의사소통(의사소통능력, 소통, 스피치, 말하기 등), AI(인공지능, 생성형AI, ChatGPT, 챗GPT 등), 비대면(코로나19, 원격수업, 온라인 등) (유정민·이경자, 2023:43). 셋째, 지정어 및 복합명사 보존 사전을 구축하였다. 형태소 분석 과정에서 단어가 잘려 의미가 왜곡되는 현상을 방지하기 위해 비판적사고, 문제해결능력, 융복합교육, 신입생교육, 비교과교육, 디지털리터러시, 자기주도학습, 문제기반학습, 세계시민교육, 온라인수업 등 178개 복합 명사를 사용자 지정 사전(Defined Words)에 등록하여 유기적 단위로 보존하였다(손복은·전대일, 2020:100).

그리고 기본 분석 단위를 명사로 설정하고, NetMiner 5.0 토크나이징을 통해 총 6,327개의 고유 주제어(Label)를 추출하였다. 이 가운데 분석의 안정성과 해석 가능성을 확보하기 위해 단어 길이 2자 이상, 전체 출현빈도 50회 이상을 기준으로 316개 주제어를 선정하고, 이를 노드(node)로 하는 주제어 네트워크를 구축하였다. 네트워크 및 연결중심성, 매개중심성, 고유벡터중심성은 316개 주제어 전체를 대상으로 산출하였다. 이 가운데 주요 연구주제의 구조적 특성을 보다 명료하게 파악하기 위해 전체 출현빈도 100회 이상인 131개 주제어를 중심으로 중심성 결과를 검토하고 해석하였다.

3.4. 통시적 접근: 20년간 시계열적 분석

『교양교육연구』의 연구동향이 시간의 흐름에 따라 어떻게 변화하였는지를 분석하기 위해 전체 연구기간인 2007~2025년을 <표 3>과 같이 네 시기로 구분하여 시계열 분석을 실시하였다.

<표 3> 『교양교육연구』의 시계열 분석의 시기 구분

구분	1기	2기	3기	4기
기간	2007~2009	2010~2016	2017~2020	2021~2025
시기 성격	학술적 기반 형성기	제도화·전문화기	역량·성과 중심 재구조화기	디지털·AI 전환기
학술지 요인	학회 설립(2006), 학술지 창간(2007)	2011년 KCI 등재후보지, 2016년 KCI 등재지 선정	등재학술지로서 연구 축적	전문학술지 성숙 및 주제 다변화
교육정책·대학환경	학부제 폐지 후 교양교육의 자율화	ACE 사업(2010~2018), 교양기초교육 표준모델 공표(2016)	역량기반교육 · 교육성과 및 질 관리 확대	팬데믹 이후 교육혁신·디지털 전환
사회·기술적 환경	본격적 디지털 전환 이전	융복합·역량 담론 확대	코로나19 등장, 비대면교육 확산	생성형 AI 등장·확산

시기 구분은 ① 『교양교육연구』의 학술지로서의 제도적 변화, ② 대학 교양교육과 관련된 교육정책의 변화, ③ 사회·기술적 환경의 변화, ④ 실제 분석자료에서 나타난 연구영역 및 주제구조의 변화 등을 종합적으로 고려하였다. 이에 따라 제1기는 학회 설립과 『교양교육연구』 창간 직후에 해당하는 2007~2009년, 제2기는 ACE 사업을 비롯한 대학 교양교육의 제도화와 학술지의 성장 및 KCI 등재가 이루어진 2010~2016년, 제3기는 역량기반 교육과 교육성과 및 질 관리 담론이 본격적으로 확대되고 코로나19 발생에 이르는 2017~2020년, 제4기는 코로나19 이후 대학 교육환경의 재편과 생성형 AI 및 디지털 전환이 본격화된 2021~2025년으로 구분하였다.

시계열 분석의 기본 단위는 <표 2>의 교양교육 연구분야 분류 체계를 적용하였다. 또한 시기별 주제어 네트워크를 구축하여 주요 주제어의 구조적 위상 변화를 비교하였다. 시계열 비교에서는 연결중심성보다 고유벡

터중심성(eigenvector centrality)을 대표 지표로 활용하였다. 연결중심성이 주제어가 다른 주제어와 맺는 직접적인 연결 정도를 나타내는 데 비해, 고유벡터중심성은 해당 주제어가 네트워크 내에서 중심적인 다른 주제어들과 연결되는 정도까지 반영하기 때문이다. 따라서 각 시기 연구 네트워크의 핵심 구조에서 특정 주제가 차지하는 상대적 위상의 변화를 파악하려는 본 연구의 목적에 적합하다고 판단하였다.

4. 연구 결과 및 논의

4.1. 교양교육 연구 영역별 분포와 거시적 지형

지난 20년 동안 『교양교육연구』가 축적한 1,508편 논문의 연구 분야별 지형을 파악하기 위해 대–중–소 분류 기준으로 영역별 분포를 분석하였다.

먼저 대분류 기준으로 분류하여 연구 분야의 거시적 지형을 파악하였다. 분석 결과 교양교육의 내용과 방법에 관한 연구가 1,021편(67.7%)으로 과반수를 훨씬 상회하는 비중을 차지했다. 이어서 이념과 체계를 다룬 논문이 247편(16.4%), 지원과 운영에 관한 논문이 240편(15.9%)의 분포를 나타냈다. 이러한 구조는 창간 10년을 분석한 백승수(2017)의 결과와 상당한 연속적 일관성을 갖는다. 당시 508편의 연구에서도 내용과 방법 영역이 67.1%, 이념과 체계가 17.3%, 지원과 운영이 15.6%였다. 이번 20년 분석에서도 세 대분류가 기조가 큰 차이 없이 지속되었다는 사실은 분석대상 논문이 약 세 배로 증가하고 대학 교양교육을 둘러싼 환경이 크게 변화하였음에도 연구의 거시적 영역구조는 놀라울 정도로 안정성을 유지해 왔음을 보여준다. 따라서 지난 20년간 『교양교육연구』의 가장 강한 연구적 지향은 교양교육을 이론적으로 규정하거나 제도적으로 관리하는 문제보다 실제로 무엇을, 어떻게 가르칠 것인가를 탐구하는 데 있었다고 할 수 있다.

다음으로 교양교육 연구 분야 분류의 실질적인 기준이 되는 중분류 기준으로 연구 영역의 분포를 확인하였다. 중분류 기준 영역별 분포는 <표 4>와 같다. 기초학업 능력을 함양하는 기초문해교육이 628편(41.6%)으로 단일 영역 가운데 압도적 1위로 나타났다. 이어서 자유학예교육 영역 215편(14.3%), 체험소양교육 영역 178편(11.8%) 순으로 많이 게재되었다. 반면에 교양교육의 이념과 역사 등을 연구하는 교양교육이론 분야(118편, 7.8%), 교양교육과정의 개발과 운영 등을 탐구하는 교양교육과정 분야(129편, 8.6%) 그리고 교양교육의 실행에 관한 지원 시스템을 다루는 제도 및 행정 분야(66편, 4.4%)의 논문은 상대적으로 적었다. 한편 174편(11.5%)의 논문을 게재한 교수학습 및 질 관리 분야는 10년전 연구 성과(백승수, 2017: 284) 대비 4.4%p가 상승하면서 하면서 역동적인 연구 분야로 부상하였다.

<표 4> 『교양교육연구』의 연구영역별 논문 분포(2007~2025년)

대분류	중분류	논문 편수	논문 비율(%)	순위
교양교육의 이념과 체계	교양교육이론 분야	118	7.8	6
	교양교육과정 분야	129	8.6	5
교양교육의 내용과 방법	기초문해교육 영역	628	41.6	1
	자유학예교육 영역	215	14.3	2
	체험소양교육 영역	178	11.8	3
교양교육의 지원과 운영	제도 및 행정 분야	66	4.4	7
	교수학습 및 질 관리 분야	174	11.5	4
계		1,508	100	-

이어서 소분류 기준으로 분석을 추가하였다. 특히 압도적 다수를 차지하고 있는 교양교육의 내용과 방법에 관한 연구 영역은 소분류 기준으로 세밀하게 분포를 파악할 필요가 있었다. 소분류별 논문 분포 현황은 <표

5>와 같다. 먼저 가장 많은 논문을 게재한 기초문해교육 영역에서는 글쓰기 교육, 영어 교육이 포함된 의사소통교육 영역이 총 520편으로 기초문해교육 영역 내에서 82.8%의 비중을 차지하였다. 반면 수학 및 기조자연과학 영역은 22편에 불과하였다. 다음으로 자유학예교육 영역에서는 인문학 분야가 141편으로 영역 내에서 65.6%를 차지하였고, 자연과학 영역은 24편으로 영역 내 비중은 11.1%로 나타났다. 아울러 체험소양교육 영역에서는 특화교육(73편), 인성교육(64편), 체험교육(41편) 순으로 나타났다.

<표 5> 중분류 내 소분류별 논문 분포 현황

중분류	소분류	논문 편수	전체 논문(1,508편) 중 비율(%)	중분류 내 비율(%)
기초문해교육 영역	① 사고교육	43	2.9	6.8
	② 의사소통교육	520	34.5	82.8
	③ 정보문해교육	43	2.9	6.8
	④ 수학 및 기초과학교육	22	1.5	3.6
	계	628	41.6	100
자유학예교육 영역	① 인문학	141	9.4	65.6
	② 사회과학	50	3.3	23.3
	③ 자연과학	24	1.6	11.1
	계	215	14.3	100
체험소양교육 영역	① 인성교육	64	4.2	36.0
	② 체험교육	41	2.7	23.0
	③ 특화교육	73	4.8	41.0
	계	178	11.8	100

또한 특별히 세분류까지 범위를 확장시켜 분포 현황을 파악한 영역이 있다. 바로 총 520편의 논문을 게재하여 전체 1,508편의 34.5%를 차지하고 있는 의사소통교육 영역이다. 의사소통영역의 논문들은 세부적으로 글쓰기교육 영역 245편, 영어교육 영역 110편, 스피치와 토론교육 영역 42편, 독서교육 영역 53편, 제2외국어 등 의사소통교육 일반 영역이 70편으로 분류되었다.

연구영역 분석 결과 다음과 같은 특징이 확인되었다. 첫째, 지난 20년간 연구의 외연이 확대되는 가운데서도 '내용과 방법 중심'이라는 거시적 구조가 매우 안정적으로 유지되었다. 둘째, 이러한 안정성의 내부에는 기초문해교육에 대한 강한 연구집중이 존재한다. 셋째, 교수학습 및 질 관리의 연구가 확대되는 가운데 이론과 제도에 관한 연구는 상대적으로 작은 비중을 유지하였다.

따라서 『교양교육연구』 20년의 연구지형은 단순한 연구영역의 '다양화'라기보다 의사소통교육을 중심으로 한 실천적 전문화와 이를 둘러싼 연구영역의 점진적 확장으로 특징지을 수 있다. 그러나 영역별 논문 수만으로는 서로 다른 연구영역이 실제로 어떠한 개념을 중심으로 연결되어 있는지를 파악하기 어렵다. 이에 다음에서는 주제어 네트워크를 통해 연구의 내적 구조를 분석하였다.

4.2. 주제어 네트워크 및 중심성의 미시적 구조

4.2.1. 주제어 출현빈도 및 논문 분포 분석

지난 20년간 어떠한 주제어가 양적으로 많이 다루어졌는지를 파악하기 위해 출현빈도 상위 20개 주제어를 제시하면 <표 6>과 같다.

<표 6> 주제어 출현 빈도 및 논문 분포 현황

순위	주제어	출현빈도	출현 논문 수	논문분포율(%)	순위	주제어	출현빈도	출현 논문 수	논문분포율(%)
1	역량	3,525	738	48.9	11	전공	855	314	20.8
2	글쓰기	3,481	421	27.9	12	창의성	852	231	15.3
3	교육과정	2,410	684	45.4	13	비대면	825	175	11.6
4	평가	1,445	459	30.4	14	사례	824	458	30.4
5	비판적 사고	1,416	392	26.0	15	과학	785	163	10.8
6	영어	1,153	161	10.7	16	모델	783	306	20.3
7	의사소통	1,089	395	26.2	17	토론	743	194	12.9
8	프로그램	1,012	284	18.8	18	설문조사	730	352	23.3
9	독서	944	194	12.9	19	AI	709	107	7.1
10	융복합	926	256	17.0	20	글로벌	684	218	14.5

역량이 3,525회로 가장 많이 출현하였으며 글쓰기 3,481회, 교육과정 2,410회, 평가 1,445회, 비판적 사고 1,416회 순이었다. 그러나 여기에서 중요한 것은 단순한 순위보다 출현빈도와 문헌분포가 반드시 비례하지 않는다는 사실이다.

가장 대표적인 사례가 역량과 글쓰기이다. 두 주제어의 총 출현빈도는 거의 비슷하지만 역량은 738편(48.9%)에서 출현한 반면 글쓰기는 421편(27.9%)에서 출현하였다. 논문당 평균 출현횟수는 역량 약 4.78회, 글쓰기 약 8.27회이다. 이는 두 주제어가 서로 다른 방식으로 중심성을 형성했음을 보여준다. 역량은 특정 교육내용에 한정되기보다 다양한 연구영역에 널리 분포하는 범영역적 주제인 반면, 글쓰기는 상대적으로 제한된 연구군에서 집중적으로 반복되는 영역집중적 주제이다.

교육과정은 또 다른 양상을 나타낸다. 출현빈도는 역량과 글쓰기보다 낮지만 684편, 전체의 45.4%에 분포하였다. 따라서 교육과정은 특정 교과나 연구군에 집중된 주제라기보다 서로 다른 교육내용과 교육목표를 대학의 교육체계 속에서 조직하는 구조형 주제의 성격을 가진다.

이러한 결과는 주제어의 '중요성'을 단순한 빈도 하나로 판단해서는 안 된다는 점을 보여준다. 전체 연구에서 높은 빈도를 갖는 것, 많은 논문에 널리 분포하는 것, 특정 연구군에서 집중적으로 반복되는 것은 각각 다른 연구사적 의미를 가진다. 이러한 차이를 구조적으로 확인하기 위해 중심성 분석을 실시하였다.

4.2.2. 주제어 네트워크 중심성 분석

중심성 분석에서는 지표별 상위 주제어를 별도로 검토하였다. 연결정도 중심성은 얼마나 많은 주제와 강하게 연결되는지를, 고유벡터 중심성은 중심적인 다른 주제들과 얼마나 연결되는지를 보여준다. 매개 중심성은 서로 다른 연구군을 연결하는 정도를 나타낸다. <표 7>에 나타난 중심성 지표별 상위 10개 주제어에 대한 분석은 다음과 같다.

<표 7> 주제어 네트워크의 중심성별 상위 주제어

순위	연결 중심성	값	고유벡터 중심성	값	매개 중심성	값
1	역량	453.251	역량	.4496	적응	.008291
2	글쓰기	405.476	글쓰기	.3681	평균	.005112
3	교육과정	324.486	교육과정	.3407	관리	.004904
4	평가	194.187	평가	.2712	리더십	.004550
5	비판적 사고	171.892	비판적 사고	.2175	문법	.004236
6	의사소통	152.127	의사소통	.2083	데이터	.003906
7	영어	149.010	영어	.1514	멘토링	.003904
8	프로그램	137.959	독서	.1484	교재	.003888
9	독서	125.673	프로그램	.1418	대화	.003813
10	융복합	119.619	융복합	.1409	직업	.003791

첫째는 연결중심성과 고유벡터중심성에 대한 분석이다. 두 중심성에서는 매우 유사한 상위 구조가 나타났다. 역량이 두 지표 모두 가장 높았으며 글쓰기, 교육과정, 평가, 비판적 사고, 의사소통 등이 뒤를 이었다. 특히 역량은 출현빈도와 문헌분포뿐 아니라 연결정도와 고유벡터중심성에서도 가장 높은 위치를 차지하였다. 이는 역량이 단순히 자주 사용된 용어가 아니라 다양한 연구영역과 연결되면서 전체 네트워크를 조직하는 대표적인 허브임을 의미한다.

역량의 공출현 구조는 이러한 성격을 보다 분명하게 보여준다. 역량은 평가와 8,633회, 교육과정과 7,343회, 글쓰기와 5,278회, 의사소통과 4,974회, 비판적 사고와 3,863회, 창의성과 3,314회 공출현하였다. 특히 역량–평가와 역량–교육과정의 큰 공출현 규모는 역량이 선언적인 교육목표에 머물지 않고 교육과정을 어떻게 구성하며 그 교육성과를 어떻게 확인할 것인가라는 문제와 결합하여 연구되어 왔음을 보여준다.

교육과정도 역량 7,343회, 글쓰기 4,544회, 평가 3,286회, 비판적 사고 2,671회, 융복합 2,670회, 의사소통 2,095회, 과학 2,081회, 전공 2,010회와 공출현하였다. 교육과정이 매우 상이한 연구내용과 연결되어 있다는 사실은 이것이 하나의 개별 주제라기보다 교양교육의 다양한 목표와 내용을 대학의 실제 교육체계로 조직하는 구조적 연결축으로 기능해 왔음을 보여준다.

글쓰기의 구조적 성격은 다시 다르다. 글쓰기는 역량 5,278회, 교육과정 4,544회, 비판적 사고 4,300회, 독서 4,094회, 의사소통 3,992회, 전공 3,293회, 평가 2,830회와 공출현하였다. 이는 글쓰기가 단순한 작문 기술의 문제가 아니라 읽기와 사고, 표현과 소통, 전공교육과 교육과정, 그리고 역량과 평가를 서로 연결하는 사고·문해교육의 핵심 접점으로 발전했음을 보여준다.

이상의 관계를 종합하면 전체 네트워크에는 두 개의 주요 연결축이 존재한다고 볼 수 있다. 하나는 '역량–교육과정–평가' 축이다. 이는 교양교육의 목표를 설정하고 이를 교육과정으로 조직하며 교육성과를 확인하는 구조이다. 다른 하나는 '글쓰기–비판적 사고–독서–의사소통' 축이다. 이는 학생의 읽기와 사고, 표현과 소통을 실제 교육내용으로 구현하는 구조이다. 그러나 두 축은 독립되어 있지 않다. 역량은 글쓰기·비판적 사고·의사소통과 연결되고 교육과정 역시 글쓰기·비판적 사고 등과 연결된다. 따라서 『교양교육연구』의 지적 구조는 교육목표·체계·성과를 중심으로 하는 축과 사고·문해교육을 중심으로 하는 축이 서로 교차하는 이중적 핵심구조로 이해할 수 있다.

여기에서 연구영역 분석과 네트워크 분석 사이에 중요한 차이가 나타난다. 3.1에서는 기초문해교육이 41.64%로 압도적인 비중을 차지하였지만 네트워크에서는 역량이 가장 높은 중심성을 보였다. 즉 양적 연구지형에서는 기초문해교육이 중심이지만, 주제 간 관계구조에서는 역량이 가장 강한 횡단적 허브이다. 이 차이는 두 분석이 서로를 대체하는 것이 아니라 보완한다는 점을 보여주는 중요한 결과이다.

둘째는 매개중심성 분석이다. 매개 중심성에서는 연결정도와 고유벡터중심성과 전혀 다른 구조가 나타났다. 가장 높은 주제어는 적응이었고, 평균, 관리, 리더십, 문법, 데이터, 멘토링, 교재, 대화, 직업 등이 뒤를 이었다. 이는 의미 있는 결과이다. 연결중심성과 고유벡터중심성에서는 역량·글쓰기·교육과정과 같은 대규모 핵심 주제가 상위를 차지하지만, 매개 중심성에서는 상대적으로 출현량이 적은 주제가 상위에 나타났기 때문이다.

대표적으로 적응은 출현빈도 128회, 출현 논문 수 55편에 불과하지만 매개중심성은 .008291로 가장 높았다. 적응은 진로, 역량, 외국인 유학생, 교육과정, 신입생교육, 대학생활적응, 프로그램, 입학 등과 연결되어 있었다. 따라서 적응의 높은 매개중심성은 적응이 대규모 연구영역이기 때문이라기보다 학생의 대학생활이라는 문제를 매개로 진로교육, 외국인 유학생, 신입생교육, 교육과정, 프로그램 등 서로 다른 연구군을 연결하는 교량적 위치를 차지하기 때문으로 해석할 수 있다.

이 결과는 연구동향 분석에서 빈도 중심 접근이 갖는 한계를 보여준다. 빈도만을 기준으로 했다면 적응이나 멘토링, 교재, 대화 등은 핵심적인 연구주제로 포착되기 어렵다. 그러나 네트워크에서는 상대적으로 작은 주제도 분리된 연구군 사이를 연결하는 중요한 역할을 수행할 수 있다.

따라서 『교양교육연구』의 지적 구조에는 역량·글쓰기·교육과정과 같이 많은 연구를 직접 연결하는 '허브형 중심성'과 적응 등과 같이 서로 다른 연구영역 사이의 통로가 되는 '매개형 중심성'이 공존한다고 볼 수 있다. 이것은 교양교육 연구의 발전이 몇 개의 대형 주제만을 중심으로 이루어진 것이 아니라 대형 허브와 다양한 소규모 매개주제가 결합한 다층적 네트워크를 통해 이루어져 왔음을 보여준다.

셋째는 비대면, AI와 디지털 전환 등과 같은 새로운 주제어의 부상이다. 전체기간의 누적분석에서 비대면과 AI가 상위권에 포함되었다는 점도 주목할 필요가 있다. 비대면은 825회, 175편(11.6%)에서 출현하였고 AI는 709회, 107편(7.1%)에서 출현하였다. 두 주제 모두 연구기간 후반에 본격적으로 등장했다는 사실을 고려하면 단순 누적값 이상의 의미를 갖는다. AI는 연결중심성 82.381, 고유벡터중심성 .0922를 보였으며 글쓰기

1,528회, 역량 1,511회, 디지털 리터러시 1,251회, 교육과정 1,212회, 영어 871회, 평가 783회, 피드백 689회, 윤리 544회 등과 공출현하였다.

여기에서 중요한 점은 AI가 고립된 기술 주제로 등장하지 않았다는 것이다. AI는 글쓰기와 디지털 리터러시라는 문해교육, 역량·교육과정·평가라는 교육체계, 피드백이라는 교수학습, 윤리라는 규범적 문제에 동시에 접속하였다. 따라서 AI의 등장은 기존 교양교육 연구와 별개의 연구영역 하나가 추가된 현상이라기보다 새로운 기술환경이 기존 연구영역에 침투하면서 기존의 교육문제를 재구성하는 과정으로 이해하는 것이 타당하다.

비대면 역시 영어, 평가, 교육과정, 글쓰기, 역량, 실시간, 만족도, 설문조사, 피드백 등과 연결되었다. 이는 비대면 연구가 단순한 온라인 수업방식의 문제가 아니라 코로나 팬데믹 이후 등장한 수업운영·평가·교육과정·학생경험과 피드백 방식의 변화와 함께 재검토하게 된 환경변화형 주제였음을 보여준다.

끝으로, 전체 네트워크가 보여주는 『교양교육연구』의 지적 구조 분석을 종합하면 『교양교육연구』의 지난 20년은 하나의 대표 주제가 다른 연구를 지배한 단일 중심구조라기보다 성격이 다른 여러 종류의 중심성이 중첩된 다층적 연구구조를 형성하였다는 것이다. 구체적으로 정리하면 다음과 같다. ① 역량은 가장 강한 범영역적 허브이다. ② 글쓰기는 기초문해교육의 전문화를 대표하는 영역집중형 허브이다. ③ 교육과정은 서로 다른 교육내용과 목표를 연결하는 구조적 지속축이다. ④ 평가는 역량과 교육과정을 교육성과로 연결하는 성과·질 관리의 축이다. ⑤ 적응 등의 매개주제는 대형 허브 사이의 세부 연구영역을 연결하는 교량적 주제이다. ⑥ AI와 비대면은 기존 구조를 대체하기보다 기존 연구구조에 접속하면서 그것을 변화시키는 신흥 환경주제로 나타났다.

따라서 『교양교육연구』 20년의 지적 구조를 '역량 연구가 많았다'거나 '글쓰기 연구가 활발했다'는 식으로 단순화하는 것은 충분하지 않다. 보다 핵심적인 발견은 기초문해교육을 통해 전문화된 연구내용의 축과 역량–교육과정–평가를 통해 형성된 횡단적 교육체계의 축이 상호 결합하고, 그 주변에서 다양한 매개주제가 연구영역을 연결하며, 최근에는 AI와 디지털 전환이라는 새로운 환경이 이 구조 안으로 편입되고 있다는 것이다.

이러한 전체기간 분석은 『교양교육연구』의 현재까지 축적된 구조를 보여준다. 그러나 이러한 구조가 처음부터 존재했던 것은 아니다. 따라서 다음에서는 네 개의 시기로 구분하여 각 연구축이 언제 등장하고 성장하였으며 어떠한 방식으로 재구조화되었는지를 분석하였다.

4.3. 『교양교육연구』 20년의 시계열 분석과 통시적 흐름

4.3.1. 시계열적 연구지형의 변화

연구방법에서 설정한 네 시기를 기준으로 연구영역과 주제어 네트워크의 시계열적 변화를 비교한 결과, 『교양교육연구』의 20년은 단순한 연구주제의 교체라기보다 기존 연구축이 지속되는 가운데 새로운 연구의제가 중첩되는 양상을 보였다. 주요 변화는 <표 8>과 같다.

<표 8> 『교양교육연구』의 시계열적 연구지형의 변화

구분	1기(2007~2009)	2기(2010~2016)	3기(2017~2020)	4기(2021~2025)
논문 수	55편	448편	426편	579편
주요 영역 특징	교양교육이론 25.5% 제도 및 행정 21.8% 기초문해교육 16.4%	기초문해교육영역 43.1%로 급증	기초문해교육 40.1% 교수학습 및 질관리 13.4%로 확대	기초문해교육 44.0% 교수학습 및 질관리 14.0%
최상위 네트워크 주제	교육과정	글쓰기	역량	역량
주요 구조	이론·제도 및 교육과정 탐색	기초문해 및 글쓰기 교육 전문화	역량–교육과정–평가 구조 강화	기존 구조 + AI·디지털·비대면 편입
변화의 성격	학문적 기반 형성	실천적 전문화	성과·질 관리로 확장	디지털 환경에서 재구조화

<표 8>에서 확인되는 첫 번째 특징은 거시적 안정성과 내부적 변화가 동시에 존재한다는 것이다. 2기 이후 기초문해교육은 지속적으로 약 40% 이상의 가장 큰 연구영역을 유지하였다. 그러나 기초문해교육 영역 내부에서는 글쓰기의 비중이 2기 58.5%에서 3기 37.4%, 4기 25.5%로 낮아지는 한편 영어, 의사소통일반 및 정보문해 영역이 확대되었다. 따라서 기초문해교육의 중요성이 감소했다기보다 글쓰기 중심의 단핵적 구조가 복수의 기초문해교육 영역으로 다원화된 것이라고 할 수 있다.

두 번째 특징은 연구의 구조적 중심이 변화했다는 점이다. 1기에는 교육과정, 2기에는 글쓰기, 3·4기에는 역량이 네트워크의 핵심 위치를 차지하였다. 이는 교양교육 연구의 중심질문이 초기의 교육체계 구성에서 구체적인 교육내용과 방법의 전문화로, 다시 교육목표·성과·질 관리의 문제로 확장되어 온 과정으로 이해할 수 있다. 그러나 이전 주제가 사라진 것은 아니므로 이를 단순한 세대교체로 해석할 수는 없다.

4.3.2. 핵심 주제어의 구조적 위상 변화

시기별 연구 네트워크에서 주요 주제어가 차지하는 구조적 위상의 변화를 파악하기 위해 고유벡터중심성을 비교하였다. 고유벡터중심성은 직접적인 연결뿐 아니라 연결된 주제어들의 중심성까지 반영하므로 각 시기 핵심 연구주제의 구조적 위치 변화를 파악하는 데 적합하다. <표 9>는 전체기간의 빈도순위를 제시하기 위한 것이 아니라, 전 기간에 걸친 지속성이나 상승·하락 또는 특정 시기의 급격한 부상이 확인되는 대표 주제어를 추적한 것이다. <표 9>의 주제어는 전 기간의 지속성, 상승·하락 또는 신규 부상이라는 변화가 뚜렷한 대표 주제어를 선정하였다.

<표 9> 주요 주제어의 시계열적 고유벡터중심성 지표의 변화

주요 주제어	1기	2기	3기	4기	시계열적 변화 경향
교육과정	.448	.326	.325	.309	지속적 핵심축
글쓰기	.423	.469	.342	.259	2기 정점 후 상대적 감소
역량	.141	.406	.474	.453	급상승 후 최상위 허브
평가	.114	.222	.271	.290	지속적 상승
비판적 사고	.253	.267	.201	.148	초기·중기 중심 후 상대적 감소
의사소통	.106	.258	.180	.161	2기 확대 후 지속
영어	.100	.059	.138	.244	3기 상승, 4기 급상승
디지털 리터러시	.036	.021	.124	.147	3기 이후 상승
비대면	.010	.011	.041	.219	4기 급부상
AI	.000	.000	.022	.233	4기 급부상

<표 9>는 『교양교육연구』의 통시적 변화가 '교육과정 → 글쓰기 → 역량 → AI'라는 단선적인 주제교체가 아니었음을 보여준다. 교육과정은 1기 .448에서 4기 .309로 낮아졌지만 전 시기에 걸쳐 높은 구조적 위치를 유지하였다. 글쓰기도 2기 .469를 정점으로 상대적 위세가 낮아졌으나 4기에도 핵심주제로 존속하였다.

이에 비해 '역량'은 1기 .141에서 2기 .406으로 급상승한 뒤 3기 .474, 4기 .453으로 최상위 위치를 유지하였다. '평가' 역시 .114→.222→.271→.290으로 일관되게 상승하였다. 이 두 변화가 함께 나타났다는 것은 후기의 교양교육 연구에서 역량이 단순한 교육목표의 용어에 머무르지 않고 교육과정 및 평가와 결합하여 교육성과와 질 관리의 연구구조를 형성했음을 보여준다.

AI와 비대면은 이와 다른 변화유형을 나타낸다. 두 주제는 초기에는 거의 나타나지 않았지만 4기에 각각 .233과 .219로 급상승하였다. 따라서 이들은 20년간 누적된 전통적 핵심주제라기보다 특정한 사회·기술적 환경변화와 함께 기존 네트워크 안으로 빠르게 진입한 신흥주제로 볼 수 있다.

4.3.3. 시계열 분석과 통시적 흐름의 특징

시계열 분석 결과를 종합하면 『교양교육연구』 20년의 통시적 변화는 다음과 같이 압축할 수 있다. 가장 중요한 점은 지난 20년의 변화를 단순한 '주제의 교체'로 설명하기 어렵다는 것이다. 교육과정은 전 기간 핵심적인 구조적 위치를 유지하였고, 글쓰기 역시 상대적 중심성이 낮아졌을 뿐 중요한 연구축으로 존속하였다. 그 위에 역량과 평가가 새로운 횡단적 연구축으로 성장하였으며, 최근에는 AI·비대면·디지털 리터러시가 기존 연구구조에 빠르게 편입되고 있다.

따라서 『교양교육연구』의 지난 20년은 '교육과정에서 글쓰기로, 글쓰기에서 역량으로, 다시 AI로' 중심주제가 교체된 역사라기보다, 기존의 연구축이 유지되는 가운데 새로운 연구의제가 중첩되면서 연구지형이 점차

복합화된 과정, 즉 '누적적 재구조화'의 과정으로 해석하는 것이 타당하다.

이러한 변화에서 특히 주목해야 할 것은 거시적 안정성과 미시적 역동성이 공존한다는 점이다. 대분류와 중분류 수준에서는 '내용과 방법', 특히 기초문해교육 중심이라는 연구지형이 장기간 안정적으로 유지되었다. 그러나 기초문해교육 영역의 내부구조와 주제어 네트워크에서는 글쓰기 집중의 완화, 역량과 평가의 상승, 정보문해의 확대, AI의 급부상과 같은 상당한 구조적 변화가 진행되었다. 결국 『교양교육연구』의 연구지형은 외형적으로는 안정적이지만 내부적으로는 지속적으로 재구조화되어 온 구조라고 평가할 수 있다.

4.4. 『교양교육연구』의 발전 과제

백승수(2017)는 『교양교육연구』 10년의 성과를 분석한 후 학술지 발전을 위한 과제를 다음과 같이 제시한 바 있다(pp.297-300). 첫째, 교양교육의 학문적 정체성과 위상을 확보하기 위한 교양교육의 이론화를 지속적으로 추구해야 한다. 둘째, 교양교육의 균형적 발전을 위해 연구 내용을 다양화하고, 교양교육의 고유성을 확보할 수 있도록 연구 분야를 차별화해 나가야 한다. 셋째 교양교육의 사회적 의미 확산을 선도해야 하며, 교양교육학회의 운동성 확보를 위한 활성화 조치가 필요하다. 지금 『교양교육연구』 20년의 성과를 분석한 결과, 백승수(2017)가 제안한 3대 발전과제는 여전히 유효한 것으로 보인다. 이러한 과제는 단기간에 해결할 수 있는 처방적 과제가 아니라 장기적으로 추구해야 할 지향적 과제이기 때문이다. 이러한 기조 속에서 『교양교육연구』 20년의 성과를 기반으로 한 학술지의 향후 발전 과제를 구체화하여 제시하면 다음과 같다.

첫째, 실천적 전문화의 성과를 교양교육의 학문적 정체성 강화로 연결해야 한다. 1,508편 가운데 교양교육의 내용과 방법에 관한 연구가 67.71%를 차지하고 전체 네트워크에서도 글쓰기·교육과정·역량·평가 등이 중심을 형성했다는 것은 『교양교육연구』가 대학 교양교육의 실제 문제를 다루는 전문적인 학술공론장으로 성장했음을 보여준다. 그러나 교양교육이론은 7.82%에 머물렀다. 따라서 앞으로는 축적된 실천연구를 교양교육의 개념·목적·가치와 연결하는 이론적 작업이 강화될 필요가 있다.

특히 역량이 전체 네트워크의 최상위 허브가 되었다는 결과는 교양교육을 단순히 '역량을 길러주는 교육'으로 규정할 근거라기보다 교양교육의 목적과 역량 사이의 관계를 이론적으로 다시 물어야 할 필요성을 보여준다. 비판적 판단, 자유로운 사고, 자기성찰, 인간과 세계에 대한 이해, 시민적 책임과 같은 교양교육 고유의 가치가 역량 개념과 어떠한 관계를 갖는지 규명할 필요가 있다.

둘째, 기초문해교육의 전문화 성과를 자유학예교육의 내용적 깊이와 연결해야 한다. 기초문해교육 영역이 41.64%인 데 비해 자유학예교육 영역은 14.26%였다. 특히 사회과학과 자연과학 영역의 연구는 상당히 적었다. 그러나 이를 단순한 연구 불균형으로만 볼 필요는 없다. 더 중요한 문제는 기초문해와 자유학예 두 영역의 연결이다. 읽기·쓰기·토론·정보판단의 능력은 인간·사회·자연·문화에 관한 의미 있는 내용을 탐구할 때 교양교육적 의미를 갖는다. 따라서 향후 연구에서는 '어떻게 읽고 쓸 것인가'와 함께 '무엇을 읽고, 무엇에 관해 사고하며, 어떠한 세계를 이해할 것인가'를 연결하는 연구가 강화될 필요가 있다.

셋째, 역량-교육과정-평가 연구를 양적 확대에서 질적 성숙의 단계로 전환할 필요가 있다. 평가의 고유벡터 중심성은 지속적으로 상승하였고 교수학습및질관리 분야 역시 후기 시기에 확대되었다. 이는 교양교육이 교육목표와 성과를 체계적으로 관리하는 전문적인 교육영역으로 발전했음을 보여준다.

그러나 향후에는 역량을 설정하고 측정도구를 개발하여 프로그램 효과를 확인하는 데 그치지 않고 교양교육에서 무엇을 교육성과로 간주해야 하는가라는 질문으로 확장할 필요가 있다. 비판적 사고, 자기성찰, 가치형성, 세계관의 변화, 시민적 책임 등 단기간의 정량적 지표만으로 포착하기 어려운 교육성과를 어떻게 이해하고 평가할 것인지가 향후 질 관리 연구의 중요한 과제이다.

넷째, AI 시대에 기초문해교육의 개념을 재정립해야 한다. 4기 기초문해교육의 전체 비율은 44.0%로 여전히 높지만 그 내부는 글쓰기 중심의 단핵구조에서 글쓰기·영어·의사소통·정보문해의 다핵구조로 변화하였다. 특히 AI 관련 연구의 68.5%가 기초문해교육에 속한다는 것은 앞으로의 방향을 시사한다. 이는 단순히 AI 활용능력을 새로운 기초역량으로 추가해야 한다는 의미가 아니다. 생성형 AI가 정보탐색, 읽기, 번역, 글쓰기, 요약 및 지식생산에 개입하면서 문해 자체의 의미가 변화하고 있기 때문이다. 향후 연구에서는 AI 사용능력뿐 아니라 정보의 진위와 근거에 대한 판단, AI 산출물에 대한 비판적 검토, 저자성(authorship)과 학문적 정직성, 인간과 AI 사이의 판단과 책임의 경계 등을 교양교육의 문제로 다룰 필요가 있다.

다섯째, 사회변화에 대응하는 연구에서 교양교육의 관점으로 사회변화를 해석하고 의제를 제기하는 연구로 확장할 필요가 있다. 시계열 분석에서 역량, 비대면, AI의 부상은 대학정책과 사회·기술 환경의 변화와 일정한 시간적 병행을 보였다. 이는 『교양교육연구』가 현장의 변화에 민감하게 반응해 왔다는 성과이다.

그러나 교양교육 연구가 외부에서 제기된 문제에 대응하는 데 머문다면 독자적인 의제설정 능력은 제한될 수 있다. AI와 디지털 전환뿐 아니라 민주적 공론과 시민성, 기후·생태 위기, 과학기술과 인간성, 사회적 갈등과 공존, 문화적 다양성 등 복합적인 문제에 대해 '무엇을 가르쳐야 하는가'에 앞서 '이 문제를 어떠한 인간적·교육적 문제로 이해할 것인가'를 제기하는 연구가 필요하다.

5. 결론 및 제언

지난 20년의 『교양교육연구』에서 확인한 가장 중요한 성과는 단순한 논문 수의 증감이나 연구주제의 다양화에 있지 않다. 보다 본질적인 성과는 교양교육의 내용과 방법을 중심으로 독자적인 연구영역을 형성하고, 글쓰기를 비롯한 기초문해교육을 전문화하며, 역량–교육과정–평가를 연결하는 횡단적 연구구조를 구축하고, 최근에는 AI와 디지털 환경이라는 새로운 문제를 기존 연구체계 안으로 받아들이면서 연구지형을 지속적으로 재구성해 왔다는 데 있다.

20년의 통시적 변화는 네 가지 층위에서 동시에 진행되었다. 첫째, 대분류 차원에서는 '내용과 방법' 중심이라는 거시적 구조가 놀라울 정도로 안정적으로 유지되었다. 둘째, 안정된 지형 안에서 기초문해교육은 글쓰기 중심의 단핵구조에서 영어 등 보다 다원적인 구조로 변화하였다. 셋째, 주제어 네트워크에서는 역량–교육과정–평가라는 횡단적 구조가 성장하면서 기존의 글쓰기–비판적 사고–독서–의사소통 구조와 중첩되었다. 넷째, 최근 AI와 디지털 리터러시는 새로운 독립영역을 형성하기보다 기존 문해교육과 교육체계 속으로 진입하여 그것을 재구성하기 시작하였다.

따라서 이 연구에서 확인된 『교양교육연구』 20년의 변화는 '확대'나 '세대교체'보다 '안정된 거시구조 속에서 이루어진 누적적 재구조화'라고 규정하는 것이 보다 적절하다.

이러한 관점은 향후 발전과제에도 중요한 함의를 갖는다. 다음 20년의 과제는 지난 20년간 형성된 연구축을 폐기하고 새로운 주제로 교체하는 것이 아니다. 오히려 기초문해교육의 전문성, 교육과정 연구의 지속성, 역량과 평가 연구의 축적이라는 기존 성과를 교양교육의 목적과 정체성이라는 보다 근본적인 문제와 다시 연결하는 것이 중요하다.

특히 AI 시대의 도래는 이러한 과제를 더욱 선명하게 한다. AI가 글쓰기와 정보문해를 변화시키고 역량과 평가, 교육과정과 교수학습에 개입할수록 교양교육 연구는 기술을 어떻게 활용할 것인가라는 질문을 넘어 인간이 무엇을 알고, 어떻게 사고하고 판단하며, 어떠한 책임을 져야 하는가라는 교양교육의 근원적인 질문으로 돌아갈 필요가 있다.

결국 『교양교육연구』의 다음 단계는 새로운 연구주제를 얼마나 빠르게 수용하는가에만 달려 있지 않다. 새로운 사회·기술적 변화 속에서 무엇이 교양교육의 본질적인 문제인지를 식별하고, 이를 학문적으로 개념화하며, 다시 교육과정과 교육실천으로 연결하는 능력이 더욱 중요하다.

지난 20년이 한국 대학 교양교육 연구의 영역을 형성하고 실천적으로 전문화한 시기였다면, 다음 20년은 그 성과를 토대로 교양교육의 이론과 실천, 기초문해와 자유학예, 역량과 인간형성, 전통적 교양의 가치와 새로운 지식환경을 연결하여 교양교육의 독자적인 지식체계와 학문적 정체성을 심화하는 시기가 되어야 할 것이다.

참고문헌

고지민·박한샘.(2020). 언어네트워크 분석을 활용한 대학교양교육의 연구동향 분석, 학습자중심교과교육연구, 20(15), 849-875.

곽미선.(2022). 체계적 문헌고찰을 통한 교양교육 연구성과 및 향후 과제. 교양교육연구, 16(2), 111-125.

김정민.(2020). 국내 교양교육관련 질적 연구 동향 분석. 문화교류와 다문화교육, 9(4), 91-114.

김해정.(2025). 대학 교양교육 연구의 발전 경향 분석: 재정지원사업 이후 연구 키워드 네트워크를 중심으로. 『학습자중심교과교육연구』, 25(10), 537-551.

박애스더·김정민.(2021). 워드 클라우드 기법과 KJ법을 통한 교양교육 연구 동향. 학습자중심교과교육연구, 21(4), 1209-1231.

백승수.(2017). 교양교육연구 10년의 성과와 과제. 교양교육연구, 11(4), 273-305.

백승수.(2021). 교양교육연구사의 진단과 제언. 교양학연구, 14, 7-42.

손복은, 전대일.(2020). 텍스트 네트워크 분석을 활용한 교양교육 질 개선 연구 동향 분석. 교양교육연구,

14(5), 97-108.
유정민·이경자.(2023). LDA 토픽 모델링을 활용한 코로나19 전후 교양교육 연구 주제 변화의 동향 분석. 교양교육연구, 17(2), 39-53.
이수상.(2014). 언어 네트워크 분석방법을 활용한 학술논문의 내용분석, 정보관리학회지, 31(4), 49-68.
임수민·윤회정·방담이.(2020). 주제어 네트워크 분석을 통한 『교양교육연구』 동향 분석. 교양교육연구, 14(1), 11-32.
한정란. (2026). 교양학 연구 동향 분석: 키워드 네트워크 분석 및 시계열 분석을 중심으로. 교양학연구, 13(1), 1-20.

세션 Ⅳ 토론 2

『교양교육연구』 20년의 성과와 과제에 대한 토론문

박 병 철(부산외국어대학교)

2006년 10월 창립한 한국교양교육학회는 이듬해 6월 학술지 『교양교육연구』를 발간하기 시작했으며, 올해 제20권을 발행 중이다. 2017년에 "『교양교육연구』 10년의 성과와 과제"라는 연구를 진행했던 백승수 교수가 이번 발표에서는 창간호부터 2025년 12월에 발행된 제19권 6호까지 게재된 1,508편의 논문을 전수 조사하여 논문명, 초록, 저자, 주제어를 거시, 미시, 통시적으로 분석하였다. 이 발표는 교양교육학회에서 발행하는 학술지의 역사를 한눈에 조망할 수 있게 해주며, 그를 바탕으로 학회와 학술지의 미래 전망을 위한 귀중한 기초자료로 활용할 수 있다는 점에서 높은 학술적 가치를 지닌다.

거시적 접근에서는 '교양교육 연구 분야'를 대-중-소분류로 나누고 게재 논문 전체를 영역별로 분류하여 교양교육 연구에서 연구 분야의 거시적 지형을 분석하고 있는데, 그 결과는 『교양교육연구』에 첫 10년간 게재된 논문들의 영역별 분포와 큰 차이가 없었다. 교양교육의 내용과 방법을 다룬 연구가 무려 1,021편으로 67.7%를 나타냈는데, 이는 10년 전 연구에서 67.1%였던 것과 거의 비슷한 비중이다. 또한 영역을 중분류로 나누었을 때 기초문해교육 영역에 해당하는 논문은 전체의 41.6%로 가장 높은 비율을 차지했고, 교양교육의 이념과 사상, 역사 등 이론 분야는 118편의 논문이 게재되어 7.8%에 불과했다. 이러한 조사 결과를 바탕으로 백승수 교수는 『교양교육연구』의 연구 지향은 교양교육에 대한 이론이나 제도에 대한 연구보다는 "무엇을, 어떻게 가르칠 것인가를 탐구하는 데 있었다"는 진단을 내리고 있다.

발표문에서는 게재 논문의 연구 분야를 분류하는 거시적 접근 외에도 게재 논문의 주제어 분석을 통해 어떠한 주제가 가장 많이 다루어졌는지를 파악하고, 주제어 간의 연결 관계에 따른 중심성 파악을 위한 미시적 분석을 하고 있다. 주제어의 출현 빈도, 출현 논문 수, 논문 분포율을 분석하였고, 다시 주제어들 사이의 연결 정도를 분석하였다. 역량, 글쓰기, 교육과정, 평가, 비판적 사고 등의 주제어가 출현 빈도와 연결 중심성이 높았는데, 특히 역량은 가장 많이 등장한 주제어일 뿐 아니라 가장 많은 연구 영역과 연결되는 강한 연결 중심성을 보인 것으로 나타났다. 여기서 백승수 교수는 역량을 중심으로 연결되는 교육과정과 평가의 한 축과 글쓰기를 중심으로 하는 비판적 사고와 독서, 의사소통의 다른 한 축이 『교양교육연구』에 게재된 논문의 전체 네트워크를 연결하는 두 축을 이룬다고 판단한다. 그리고 거시적 접근에서는 기초문해교육이 중심적 위치에 있었지만, 미시적 분석을 통해 주제 간 관계구조에서는 역량이 가장 높은 중심성을 보인다고 평가하고 있다.

마지막으로 통시적 접근을 통해 2007년부터 2025년까지의 시기를 4기로 나누고 각 시기를 대표하는 영역 특징과 최상위 네트워크 주제, 주요 구조, 변화의 성격 등에 대해 분석하고 있다. 백승수 교수는 『교양교육연구』에 20년간 게재된 논문들의 핵심 주제어가 시기에 따라 중심적 위치에서 큰 변화를 나타낸 것은 아니라고 보고 있다. 교육과정은 전 기간 핵심적인 구조적 위치를 유지했고, 글쓰기는 중심성은 낮아졌지만 중요한 연구축으로 존속했다고 본다. 또한 역량과 AI 등은 특정 시기에 중심적인 위치로 급상승한 주제로 진단하고 있다.

이러한 분석 결과를 토대로 백승수 교수는 『교양교육연구』의 발전 과제를 제시하고 있다. 그것은 (1) 실천적 전문화의 성과를 교양교육의 학문적 정체성 강화로 연결해야 하고, (2) 기초문해교육의 전문화 성과를 자유학예교육의 내용적 깊이와 연결해야 하며, (3) 역량-교육과정-평가 연구를 양적 확대에서 질적 성숙의 단계로 전환할 필요가 있고, (4) AI 시대에 기초문해교육의 개념을 재정립해야 하며, (5) 사회변화에 대응하는 연구에서 교양교육의 관점으로 사회변화를 해석하고 의제를 제기하는 연구로 확장할 필요가 있다는 것으로 요약된다.

백승수 교수의 연구는 게재 논문의 전수 조사 결과를 통해 『교양교육연구』 20년의 역사를 분석적으로 조망하는 기회를 제공하고 있다. 이제 토론자는 백승수 교수가 이 연구를 통해 분석하고 진단한 현재까지의 성과를 토대로 교양교육 학계의 현실을 직시해 보자는 취지에서 교양교육학회를 중심으로 이루어지는 학술 연구에 대해 좀 더 냉정한 진단을 보태고자 한다.

지난 20년 동안 『교양교육연구』에 실린 논문 1,508편에 대한 거시적, 미시적, 통시적 분석은 어떤 연구 분야의 논문이 얼마나 많이 혹은 적게 실렸는가를 살펴보는 단선적인 접근을 넘어서 집적된 연구 성과에 대한

입체적 조망을 가능하게 해준다는 점에서 의의가 있다. 이러한 입체적 조망의 결과는 백승수 교수도 언급하고 있듯이 교양교육 학계의 주된 담론은 교양교육에 대한 이론보다는 실천적 관점의 연구가 주도하고 있다는 것이다. 어떻게 교육할 것인가와 관련된 주제의 논문 편수는 전체 논문의 2/3를 웃돌면서 교양교육 연구자들의 관심이 압도적으로 교육 실천의 문제에 쏠려있다는 것을 보여주었다. 주제어와 그 연결성을 분석한 미시적 접근에서도 역시 교양교육의 이론적 측면보다는 역량과 글쓰기처럼 교육 실천과 관련된 주제가 가장 중심적인 위치에 있음이 확인되었다.

교양교육의 실천과 관련된 문제가 연구자의 중심적 관심이라는 사실은 어쩌면 자연스러운 것일 수 있으며, 그 자체로 문제라고 할 수는 없다. 지난 20년 동안 교양교육학회에서 개최한 학술대회의 발표문을 대상으로 『교양교육연구』 게재 논문 전수 조사와 동일한 연구를 진행한다 해도 그 결과가 크게 다르지는 않을 것으로 추정할 수 있다. 그런데 문제는 실천과 관련한 관심은 넘치는 데 반해, 이론적 관심과 성과는 매우 빈곤한 상황이라는 것이다. 교양교육 이론에는 교양교육의 역사, 이념, 철학을 포함한 다양한 연구가 포함될 수 있는데, 지난 20년간 학회지에 실린 관련 논문의 비중은 7.8%에 지나지 않는다. 이는 10년 전 연구에서의 8.1%와 비교해 소폭 하락한 수치다. 이 역시 논문의 비중이 작다는 것 자체가 문제는 아니다. 진정한 문제는 이것이 10년 전에도 제기되었던 바로 "교양교육에 관한 연구를 학문으로서 정립하는 이론화 작업의 과제"[11]와 직접적으로 연결되어 있다는 점에 있다. 당시 백승수 교수도 문헌 연구와 설문조사 연구가 다수를 차지하고, 단순 사례 소개 차원에 머무르는 현실이 개선되어야 한다는 문제의식과 더불어 교양교육의 학문적 성격을 강화하기 위해서는 교양교육의 이론과 연구 방법론에 관한 연구가 확대되어야 한다고 진단한 바 있다.[12]

그러한 진단은 이론의 차원은 물론이고 교육 실천 분야에서도 연구의 질적 수준에 문제를 제기한 것이었다. 현재 시점에서 그러한 부분에 대한 점검이 이루어졌다면 더 좋았을 것이라는 아쉬움은 뒤로 하고, 10년 전에 설정한 이론화 과제가 아직 해결되지 않았다는 것이 문제라는 점을 다시 한번 강조하고 싶다. 학문으로서의 교양교육에 대한 반성이 빈곤한 상황에서 실천으로서의 교양교육이 일관적이고 의미 있는 방향성을 지니고 있다고 할 수 있을지 의문이다. 이는 탄탄한 이론 없는 학문이 가능한가의 문제이기도 하고, 빈곤한 이론에서 제대로 된 실천이 가능한가의 문제이기도 하다. 한국연구재단의 학술연구분야 분류체계에서 교양교육이 여전히 교육학 영역에서 분야 교육의 하나인 세분류 범주에 해당한다는 사실은 어쩌면 당연하다고 해야 할지도 모르겠다.

그러나 교양교육학회는 2018년 이래 숙원사업의 하나로 교양학의 학문적 정체성을 확보하여 학술연구분야 분류체계에서 독립 학문으로서의 자리매김을 시도하고 있다. 이는 학회 구성원 다수가 교양학이 학문적 독립성을 (최소한 가질 수 있거나 이미) 가지고 있다고 생각하기 때문일 것이다. 그리고 냉정한 시각에서 그러한 시도가 얼마나 성공적일 수 있는가의 문제는 학문적 정체성과 관련된 문제이기도 하다는 점에서 교양교육 이론에 대한 연구의 빈곤에서 벗어나는 것과 따로 떼어서 설명할 수 없다. 교양교육 또는 교양학 분야에서 사실상 독립된 학문 영역에 걸맞은 학술 연구 활동이 지속적으로 일어나기 위해서는 결국은 백승수 교수가 『교양교육연구』의 발전 과제로 제시한 (1)~(5) 중에서 특히 (1), (2), (4)의 과제에 대한 해결 내지는 해소를 위한 노력이 반드시 필요할 것이다.

지난 20년간의 연구 논문에 대한 의미 있는 분석을 진행하고 그러한 성과로부터 앞으로의 과제를 제시한 것으로 발표자의 역할은 충족되었다고 할 수 있겠지만, 10년 전에 제시한 과제가 여전히 오늘의 과제이기도 한 현실에서 이 연구를 진행하여 관련 문제점을 누구보다 잘 파악할 수 있는 위치에 있는 백승수 교수께 과제를 제시하는 것을 넘어 최소한의 해결 방안에 대한 의견을 요청하는 것으로 토론문을 마무리하고자 한다.

---

11) 손동현(2017), 교양교육학의 학문적 정체성을 확립하자: 백승수, <『교양교육연구』 10년의 성과와 과제>에 대한 논평. *한국교양교육학회 2017년 춘계전국학술대회 발표자료집*. 140쪽.

12) 백승수(2017), 『교양교육연구』 10년의 성과와 과제, *교양교육연구*, 11(4): 294쪽.

세션 Ⅳ 발표 2

『교양교육연구』는 다중단계 삶의 요구를 어떻게 포착해 왔는가?: 퍼레니얼(perennials) 관점에서 본 2007-2025년 게재 논문의 내용 분석

하 지 영(연세대학교), 윤 선 응(중앙대학교)

1. 서론

장수시대와 AI 혁명, 노동시장의 급격한 변화 등은 '교육-일-은퇴'로 이어지는 단선적이고 순차적인 생애모형(sequential life model)이 사회적 표준 경로로 기능하던 전제를 약화시키고, 개인의 실제 생애경로를 설명하는 틀로서의 설명력 또한 낮추고 있다. 또한 가족형성의 시기와 방식, 노동과 돌봄의 결합, 교육과 직업으로의 진입과 이탈 등이 이전보다 다양해지면서 생애사건들이 일정한 순서와 시기에 배열된다는 전제 역시 약화되고 있다. 이러한 변화는 생애경로의 탈표준화(destandardization)를 둘러싼 생애과정 연구의 주요 문제로 논의되어 왔다(Brückner & Mayer, 2005). 나아가 교육과 노동, 돌봄, 여가, 퇴직 등이 특정 생애단계에 고정되기보다 개인의 필요와 여건에 따라 전환, 재진입, 재배열되는 '다중단계 삶(multi-stage life)'이 새로운 생애조건으로 부상하고 있다(Gratton & Scott, 2016/2020; Guillén, 2023/2023; Scott & Gratton, 2020/2021).

이러한 변화에 더하여 한국 사회는 급격한 인구구조 변화라는 특수한 맥락에 놓여 있다. 한국은 2018년 이후 합계출산율 1명 미만의 초저출산 현상이 지속되고 있으며, 2024년 합계출산율은 0.75명으로 나타났다(통계청, 2025). 또한 2024년 12월 65세 이상 주민등록 인구의 비중이 전체 인구의 20%를 넘으면서 초고령사회에 진입하였다(행정안전부, 2024). 이에 따라 생산연령인구 감소와 사회적 부양 부담, 노동력 구조의 변화 등 이른바 '인구절벽'에 대한 우려가 확대되는 한편, 인구구조 변화에 대응하여 기존 인력의 활용방식과 노동 및 사회제도를 새롭게 조정해야 한다는 요구도 커지고 있다(이철희, 2024; 한국경제연구원 외, 2025). 이러한 인구구조의 변화는 개인이 생애 전반에 걸쳐 기존의 지식과 역량을 갱신하고, 새로운 역할과 활동으로 이동하며, 필요에 따라 교육과 학습에 다시 진입해야 할 가능성을 더욱 높이고 있다.

그러나 다중단계 삶으로의 전환이 모든 개인에게 동일한 선택의 확대나 새로운 기회로 경험되는 것은 아니다. 한국의 노동시장에서는 정규직과 비정규직 사이에 임금, 고용안정, 사회보장 및 직업훈련 기회 등의 격차가 지속되어 왔으며(Jones & Fukawa, 2016), 부모의 교육수준과 소득 등 사회경제적 배경 역시 자녀의 교육성과와 상위 대학 진학기회에 영향을 미치는 것으로 나타난다(이승희, 2024). 성별과 가족역할에 따른 조건의 차이도 존재한다. 특히 한국에서는 결혼과 출산, 돌봄이 여성의 노동시장 참여와 경력 지속에 중요한 제약으로 작용해 왔다(Dynan et al., 2022). 이처럼 개인이 생애전환에 대응하는 데 활용할 수 있는 소득, 고용안정성, 시간, 돌봄지원, 교육 및 훈련기회 등의 자원은 동일하게 분포되어 있지 않다. 따라서 다중단계 삶은 개인이 자유롭게 삶의 단계를 재배열할 수 있는 가능성만을 의미하기보다, 그러한 가능성에 접근하고 이를 실현할 수 있는 조건의 차이를 함께 내포하는 생애환경으로 이해할 필요가 있다.

생애경로의 탈표준화와 다중단계화는 고등교육이 전제해 온 '누가, 언제, 무엇을 배우는가'라는 질문에도 변화를 요구한다. 학습자는 더 이상 특정 연령이나 생애단계에 고정된 존재로만 보기 어려우며, 학습과 일, 돌봄과 여가 등을 생애에 걸쳐 재배열하면서 필요와 목적에 따라 여러 차례 교육에 진입할 수 있다. 이러한 변화는 교양교육 역시 전통적 연령대의 학부생을 중심으로 한 '표준 학습자'를 전제해 온 방식에서 벗어나, 다양한 생애경로를 살아가는 학습자에게 유효한 인간상과 (메타)역량, 학습경험을 재구성할 필요성을 제기한다. 동시에 전통적 연령대의 학부생에게 제공되는 교양교육의 내용 역시 다중단계 삶을 전제로 재검토할 필요가 있다. 이들 역시 향후 삶에서 여러 차례의 직업 및 역할 전환, 재학습과 재교육, 새로운 세대 및 집단과의 협업과 관계 재구성을 경험할 가능성이 있기 때문이다(Gratton & Scott, 2016/2020; Scott & Gratton, 2020/2021). 따라서 변화에 대응하면서 자신의 삶과 경력을 지속적으로 성찰하고 재설계하며, 필요한 지식과

역량을 새롭게 학습할 수 있는 능력이 중요해진다. 아울러 서로 다른 세대와 문화적 배경, 삶의 경험을 지닌 사람들과 관계를 형성하고 협력하며 함께 살아갈 수 있는 능력을 기르는 것 역시 교양교육의 중요한 과제로 요청된다(윤선응, 하지영, 2024). 이러한 맥락에서 그동안 교양교육 연구가 변화된 생애구조와 학습자 다양성을 어떻게 인식하고 이에 대응해 왔는지를 성찰적으로 검토할 필요가 있다.

이를 위해 본 연구는 축적된 교양교육 연구를 변화된 생애구조와 학습자 다양성의 관점에서 재해석하는 분석적 렌즈로 '퍼레니얼(perennials)' 개념에 주목한다. Guillén(2023/2023)이 제시한 퍼레니얼은 특정 세대나 연령범주로 규정되는 집단이 아니라 연령에 따른 전형적인 삶의 단계에 자신을 고정하기보다 학습, 일, 여가와 같은 활동을 삶의 과정에서 재배열하며 살아가는 사람을 의미한다. 이들은 세대나 연령 그 자체보다 무엇을 배우고, 어떠한 일을 하며, 누구와 어떻게 관계를 맺고 살아가는가와 같은 활동과 삶의 방식에 의해 설명된다. 한편 Gratton과 Scott(2016/2020)의 가능자아(possible selves) 논의를 함께 고려하면, 본 연구에서 퍼레니얼은 자신의 다양한 가능성을 탐색하고 삶의 조건 변화에 따라 선택과 행동을 조정하며, 새로운 학습과 경험을 통해 삶의 방향을 지속적으로 재구성해 가는 주체로 이해할 수 있다. 이러한 관점은 교양교육의 학습자를 특정 연령과 생애단계에 고정하여 바라보는 시각에서 벗어나 다양한 생애경로와 전환을 경험하는 학습자로 확장하여 이해하게 한다. 동시에 전통적 연령대의 대학생에게도 향후 다중단계 삶에서 반복되는 학습과 일의 전환, 역할 변화, 세대 간 관계와 협업 등에 대응할 수 있는 역량과 학습경험을 교양교육이 어떻게 제공할 것인지를 질문하게 한다.

이에 본 연구는 2007년부터 2025년까지 『교양교육연구』에 게재된 논문을 대상으로, 교양교육 연구가 다중단계 삶이라는 변화된 생애 조건과 그에 따른 학습 요구를 어떠한 주제와 방식으로 포착해 왔는지를 검토하고자 한다. 나아가 퍼레니얼 관점에서 기존 연구의 주제 지형을 재해석함으로써 다중단계 삶의 요구와 관련하여 상대적으로 충분히 포착되어 온 영역과 충분히 조명되지 않은 영역을 규명하고자 한다. 이를 통해 변화하는 생애구조와 학습자상에 비추어 한국 교양교육 연구가 축적해 온 성과와 향후 확장될 필요가 있는 논의 영역을 탐색하고자 한다. 이상의 연구목적에 따라 다음과 같은 연구질문을 설정하였다.

첫째, 『교양교육연구』 게재 논문은 다중단계 삶의 요구를 어떻게 포착해 왔는가?
둘째, 퍼레니얼 관점에서 『교양교육연구』 논문들이 충분히 포착한 논의 영역과 상대적으로 미흡한 영역은 무엇인가?

2. 이론적 배경

2.1. 다중단계 삶의 등장과 교육적 요구

근대 산업사회 이래 개인의 생애는 교육, 노동, 은퇴가 연령에 따라 순차적으로 배열되는 순차적 생애모형을 중심으로 이해되어 왔다. 이 모형에서는 생애 초기에 교육을 받고, 성인기에 직업생활에 참여한 후 일정 연령에 이르면 은퇴하는 것이 일반적인 생애경로로 상정된다. 그러나 이 생애모형은 과거의 사회경제적 조건 속에서 형성된 것으로, 장수와 기술혁신, 가족 및 노동시장 구조의 변화가 진행되면서 오늘날의 다양한 생애경로를 설명하는 데 한계를 드러내고 있다(Gratton & Scott, 2016/2020; Guillén, 2023/2023). 이러한 변화는 생애과정 연구에서 논의되어 온 탈표준화(de-standardization)와 다원화(pluralization)의 흐름과도 맞닿아 있다(Brückner & Mayer, 2005; McMunn et al., 2015; Ramos, 2019; Widmer & Ritschard, 2009). 다만 생애과정의 탈표준화가 모든 사회집단이나 삶의 영역에서 동일한 방향으로 진행되는 것은 아니며, 표준화와 탈표준화가 공존하거나 기존의 제도적 조건이 여전히 개인의 생애경로를 구조화할 수 있다는 점도 함께 고려할 필요가 있다. 실제 Brückner와 Mayer(2005)는 독일 생애사 자료에서 학교, 훈련, 노동과 가족형성 간 탈결합이 증가했지만 제도적 환경의 영향은 지속됨을 확인하였고, Ramos(2019) 역시 포르투갈에서 표준화와 탈표준화가 생애영역과 시기에 따라 공존함을 보여주었다.

순차적 생애모형의 한계는 특히 연령과 삶의 단계, 사회적 역할 및 정체성을 긴밀하게 결합한다는 점에서 나타난다. 윤선응과 하지영(2024)은 이를 생애 초반의 선택과 성취가 이후 삶에 장기간 영향을 미치는 '조기결정', 특정 연령에 그에 상응하는 삶의 단계와 정체성이 존재한다고 보는 '나이-단계-정체성'의 결합, 그리고 학교, 직장, 은퇴생활 등이 연령집단별로 분리되는 '밀집 대형'의 측면에서 설명하였다. 이러한 구조에서는 교육이나 직업활동의 중단과 재진입, 비전형적인 경력 이동이 정상적인 생애경로에서 벗어난 것으로 인식되기

쉬우며, 연령집단 간 상호작용의 부족은 세대에 대한 고정관념과 거리감을 강화할 수도 있다.

장수와 기술혁신, 노동시장의 변화 등은 이러한 순차적 생애모형의 지속 가능성을 재검토하게 한다. 수명이 길어지는 동시에 지식과 기술의 변화 속도가 빨라지면서 생애 초기에 획득한 지식과 전문성만으로 긴 직업생활과 삶 전체에 대응하기 어려워지고 있고, 한 개인이 생애 동안 복수의 직업과 경력전환을 경험할 가능성도 확대되고 있다(Gratton & Scott, 2016/2020; Scott & Gratton, 2020/2021). 이에 따라 학습은 특정 연령이나 시기에 완료되는 활동이라기보다 생애 전반에서 필요에 따라 반복되는 활동으로 이해될 필요가 있으며, 지식과 역량을 지속적으로 갱신하는 평생학습의 중요성도 커지고 있다.

이러한 변화에 대응하여 Gratton과 Scott(2016/2020), Scott과 Gratton(2020/2021), Guillén(2023/2023)은 순차적 생애모형과 대비되는 다중단계 삶의 관점을 제시하였다. 다중단계 삶에서는 개인이 자신의 선호와 여건에 따라 학습, 일, 탐색, 돌봄, 휴식, 여가, 퇴직 등을 재배열하고 조합하면서 삶의 단계를 구성할 수 있다. 이에 따라 전환은 특정 시기에 한두 차례 경험하는 사건이 아니라 생애 전반에서 반복될 수 있으며, 교육과 노동시장으로의 재진입 역시 특정 연령에 한정되지 않는다. 즉, 다중단계 삶의 핵심은 단순히 삶의 단계가 많아진다는 데 있는 것이 아니라 교육, 일, 돌봄, 여가 등의 시간적 배열이 유연해지고 전환과 재진입이 생애과정의 일상적인 일부가 된다는 데 있다.

다중단계 삶은 2010년대 중반 이후 제안되고 본격적으로 논의되기 시작한 관점이지만, 이와 관련된 사회현상은 그 이전부터 생애과정 연구에서 탈표준화, 다원화, 교육, 노동, 가족 역할의 전환과 재배열 등을 중심으로 연구되어 왔다(Brückner & Mayer, 2005; McMunn et al., 2015; Ramos, 2019; Widmer & Ritschard, 2009). 예컨대 McMunn 외(2015)는 영국의 세 출생코호트를 분석하여 일, 파트너십, 부모됨을 결합한 생애경로에서 개인 간 다양성이 증가하는 한편, 모든 생애영역의 복잡성이 동일하게 증가하는 것은 아님을 보여주었다. 한편 전통적인 교육-일-은퇴의 3단계 생애모형과 보다 유동적인 다중단계 경로를 직접 대비하여 탐색하는 경험적 연구도 이루어지고 있다. Oliveira와 Simão(2026)는 포르투갈의 밀레니얼 및 Z세대를 대상으로 이들이 표준화된 순차적 생애논리를 따르는지, 보다 유동적인 다중단계 경로를 지향하는지를 탐색하였다. 요컨대 다중단계 삶은 생애경로가 고정된 순서에서 벗어나 다양해진다는 점에서 기존의 생애과정 탈표준화 연구와 문제의식을 공유한다. 그러나 이에 더해 장수사회에서 학습, 일, 돌봄, 여가 등의 활동이 생애 전반에 걸쳐 반복적으로 전환, 재배열될 수 있다는 점에 주목한다.

한국에서 다중단계 삶을 명시적으로 교육 및 학습의 관점에서 적용한 연구로는 하지영, 이로미, 허경미(2022)와 윤선응, 하지영(2024)이 확인된다. 하지영 외(2022)는 중년여성의 학습에 관한 국내 연구 66편을 다중단계 삶의 관점에서 체계적으로 검토하면서, 중년여성의 학습을 '지연된 경험'으로 해석할 경우 이들이 생애를 통해 지속해 온 다양한 비형식적·무형식적 학습경험을 간과할 수 있음을 지적하였다. 또한 형식교육 참여에서 경험하는 어려움에 대한 대응이 개인적·관계적 차원에 머무르는 경향을 밝히면서 보다 성인친화적인 교육환경의 필요성을 제안하였다. 윤선응과 하지영(2024)은 다중단계 삶에서 요구되는 인간상을 퍼레니얼(perennial)로 개념화하고, 이들에게 요구되는 메타역량을 선택력, 변형력, 초문화력으로 범주화하여 교양교육의 역할로의 논의로 연결하였다. 특히 고등교육이 전통적 대학진학 연령대의 학생만을 전제로 한 학습자상에서 벗어나 다양한 연령과 생애경로를 지닌 학습자를 포용하는 한편, 전통적 연령의 대학생에게도 장기적인 생애관과 지속적인 학습 및 전환 역량을 길러줄 수 있도록 교육의 내용과 환경을 재구성할 필요성을 제기하였다.

이러한 논의는 다중단계 삶에서 학습을 특정 시기에 완료되는 일회적인 준비 과정이 아니라 생애 전반에 걸쳐 지속되고 재구성되는 과정으로 이해할 필요가 있음을 보여준다. 생애과정에서 전환과 재진입이 반복될수록 개인은 새로운 지식과 기술을 습득하는 데 그치지 않고, 기존의 지식과 관점의 유효성을 성찰하고 필요에 따라 수정하거나 버리며 다시 배울 수 있어야 한다. 즉, 학습, 탈학습(unlearning), 재학습(relearning)이 중요해지고(Guillén, 2023/2023), 자신의 가치와 경험, 선호와 여건을 성찰하면서 변화된 상황에 맞추어 새로운 삶의 경로를 탐색하고 선택하는 능력 또한 요구된다. 따라서 다중단계 삶에서의 교육은 특정 지식과 기술의 전달을 넘어 자기이해와 성찰, 장기적 관점과 판단, 주체적인 선택, 변화에 대한 유연성과 지속적인 자기갱신을 지원하는 방향으로 확장될 필요가 있다. 나아가 고등교육 역시 다양한 생애경로와 반복적인 학습 및 전환을 지원할 수 있도록 제도적 기반과 교육환경을 재구성할 필요가 있다.

다중단계 삶은 타인과 관계 맺고 살아가는 방식에도 변화를 가져온다. 교육, 노동, 여가와 은퇴가 특정 연령집단에 따라 엄격하게 구분되지 않을수록 서로 다른 세대가 함께 배우고 일하며 생활할 가능성이 높아진다. 이는 세대 간 경험과 지식의 교류를 확대하는 동시에 서로 다른 연령과 문화적 배경을 가진 사람들을 이해하

고 관계를 형성하며 협력할 수 있는 능력을 요구한다. 따라서 다중단계 삶에서의 교육은 개인의 선택과 변화 대응뿐 아니라 세대 및 문화 간 상호이해, 소통과 협력, 공존의 역량을 함양하는 역할도 담당할 필요가 있다.

한편 다중단계 삶을 개인에게 확대된 선택과 자기실현의 가능성으로만 이해하는 데는 주의가 필요하다. 학습과 노동시장에 반복적으로 재진입하고 새로운 경로를 선택하기 위해서는 개인의 의지와 역량뿐 아니라 이를 가능하게 하는 경제적·사회적·교육적 조건이 뒷받침되어야 하기 때문이다. OECD(2025)가 2023 PIAAC 자료를 분석한 결과, 비형식적 직무관련 학습에 참여하기를 원했으나 장벽을 경험한 25~65세 성인 가운데 직장 또는 가족책임으로 인한 시간 부족을 가장 중요한 장벽으로 응답한 비율이 가장 높았고, 적절한 교육·훈련 기회와 관련된 제약과 비용 부담도 주요 장벽으로 나타났다. 다만 국가에 따라 각 장벽의 상대적 중요도는 다르게 나타났다.

한국 고등교육에서도 개인이 처한 현재의 조건이 학습의 진입과 지속에 영향을 미칠 수 있음이 확인된다. 하지영 외(2023)는 성인이주민 357명을 대상으로 고등교육 수요와 경험을 분석한 결과, 이주 이전의 교육과 직업 조건이나 초기 이주동기보다는 현재 한국에서의 국적상태, 직업유무, 거주지역이 고등교육 참여의사와 유의하게 관련되어 있음을 밝혔다. 또한 한국 고등교육 경험자에게서는 등록금 부담, 학술적 한국어의 어려움, 가정 내 사유가 학업유지의 공통적인 장애요인으로 나타났다. 이러한 결과는 다중단계 삶에서 학습과 전환의 가능성이 개인의 의지만으로 실현되는 것이 아니라 개인이 처한 생애조건과 교육환경의 영향을 받을 수 있음을 보여준다. 따라서 다중단계 삶을 위한 교육은 개인의 적응과 자기개발뿐 아니라 다양한 생애조건에 놓인 학습자가 학습과 전환의 기회에 실질적으로 접근하고 이를 지속할 수 있도록 하는 포용성과 형평성을 함께 고려할 필요가 있다.

종합하면 다중단계 삶은 생애에 걸친 지속적인 학습과 재학습, 반복되는 생애 전환에 대한 대응, 자기 이해와 성찰에 기초한 삶의 설계와 선택, 변화에 대한 유연성과 자기 갱신, 세대·문화 간 상호 이해와 협력, 그리고 학습과 전환 기회에 대한 포용성과 형평성을 요구한다. 이러한 요구는 비전통적 성인학습자에게만 해당하는 것이 아니다. 전통적인 연령대의 학생들 역시 장수와 기술혁신 속에서 반복적인 직업 및 역할 전환을 경험할 가능성이 있다. 따라서 고등교육은 다양한 생애단계에서 학습에 다시 진입하는 사람들의 요구를 포괄하는 동시에, 청년 학습자에게도 긴 생애를 조망하면서 자신의 삶을 지속적으로 구성, 재구성하고 다양한 사람들과 더불어 살아갈 수 있는 역량을 길러줄 필요가 있다.

따라서 다중단계 삶의 관점은 단순히 교육의 대상 연령을 확대하는데 그치지 않고, 누가 배우는가, 언제 배우는가, 무엇을 배우는가, 그리고 누가 학습과 전환의 기회에 실질적으로 접근할 수 있는가를 함께 재검토하도록 요구한다. 이러한 교육적 요구에 대한 논의는 『교양교육연구』에 축적된 연구들이 변화하는 생애구조와 학습 요구를 어떠한 주제와 방식으로 포착해 왔는지를 분석하기 위한 이론적 토대가 된다.

2.2. 퍼레니얼의 개념과 학습자상

퍼레니얼(perennial)은 특정 연령이나 세대에 의해 규정된 전형적인 역할과 생활방식에서 벗어나 자신의 관심과 가능성을 지속적으로 확장해 가는 인간상을 의미한다. 이 용어는 Gina Pell(2016)이 대중 에세이 「Meet the Perennials」에서 세대를 출생연도에 따라 구분하는 방식에 문제를 제기하면서 사용하였다. Pell에게 퍼레니얼은 또 하나의 세대 범주가 아니라, 연령에 관계없이 호기심을 유지하고 새로운 변화에 관심을 가지며 다양한 연령대의 사람들과 관계를 맺는 태도와 사고방식을 가리킨다. 따라서 퍼레니얼은 처음부터 연령에 의한 범주화 자체를 넘어서는 개념으로 제안되었다.

Guillén(2023/2023)은 이러한 퍼레니얼 개념을 인구구조와 기술 변화, 세대 간 관계의 변화와 연결하여 포스트제너레이션 사회(postgenerational society)의 인간상으로 확장하였다. 그는 베이비부머, X세대, 밀레니얼, Z세대와 같은 세대 구분이 개인의 특성과 가능성을 지나치게 단순화하고, 특정 연령에 적합한 교육, 일, 생활방식을 규정할 수 있다고 비판한다. 이에 비해 퍼레니얼은 태어난 시점이나 소속 세대보다 어떻게 배우고, 일하고, 관계를 맺으며 자신의 가능성을 실현하는가에 의해 설명되는 존재이다. Guillén은 이러한 퍼레니얼을 순차적 생애모형의 제약에서 벗어나는 포스트제너레이션 사회의 구성원으로 제시한다. 윤선응과 하지영(2024)은 이를 다중단계 삶의 인간상으로 개념화하여 교육적 의미를 구체화하려는 시도를 한 바 있다.

퍼레니얼의 인간상은 가능자아(possible selves) 개념을 통해 보다 구체적으로 이해할 수 있다. Markus와 Nurius(1986)는 가능자아를 개인이 미래에 '될 수 있는 자신', '되고 싶은 자신', 그리고 '되고 싶지 않은 자신'에 대해 갖는 표상으로 설명하였다. 가능자아는 단순한 희망이나 상상이 아니라 미래 행동에 동기를 제공하고, 현재의 자신을 평가하고 해석하는 준거로 기능한다. 이러한 관점에서 보면 퍼레니얼은 현재의 직업이나

역할, 연령에 의해 완성된 정체성을 가진 존재라기보다, 미래의 여러 가능성을 상상하고 이를 현재의 선택과 행동에 연결하면서 자신의 정체성을 지속적으로 구성해 가는 존재로 이해할 수 있다. Gratton과 Scott(2016/2020) 역시 길어진 삶에서 미래의 다양한 가능성을 탐색하고 이에 따라 선택과 행동을 조정하는 능력의 중요성을 강조한다.

이러한 인간상은 학습자를 바라보는 방식에도 차이를 가져온다. 퍼레니얼 관점에서 학습자는 일정한 연령이나 교육단계에서 필요한 지식과 기술을 획득한 뒤 교육을 마치는 존재가 아니다. 또한 현재의 전공, 직업이나 사회적 역할만으로 규정되는 존재도 아니다. 학습자는 자신의 경험과 현재의 조건을 성찰하고 미래의 가능성을 탐색하면서 무엇을 배우고 어떠한 삶을 살아갈 것인지를 지속적으로 구성하는 주체이다. 이때 학습은 이미 정해진 역할에 적응하기 위한 지식 습득을 넘어, 자신과 세계를 이해하고 새로운 가능성을 탐색하며 미래의 자신과 삶의 방향을 형성해 가는 과정이라는 의미를 갖는다.

윤선응과 하지영(2024)은 Gratton과 Scott, Guillén의 논의를 종합하여 이러한 퍼레니얼의 특성을 선택력, 변형력, 초문화력이라는 세 가지 메타역량으로 범주화하였다. 선택력(choice competency)[13]은 자신의 특성과 환경을 이해하고 장기적인 관점에서 여러 삶의 가능성을 성찰하여 의미 있는 경로를 선택할 수 있는 능력을 의미한다. 이는 단순히 주어진 대안 가운데 하나를 선택하는 능력이 아니라 자기 이해와 환경 이해, 성찰과 판단을 토대로 자신의 삶과 정체성을 형성해 가는 능력이다. 따라서 선택력은 정해진 생애경로나 역할모델을 수동적으로 따르기보다 자신이 어떠한 삶을 살아갈 것인지 판단하고 그 선택에 책임지는 학습자상과 연결된다.

변형력(transformative competency)은 이미 형성된 자신의 지식이나 역할, 삶의 방식을 고정된 것으로 여기지 않고 변화하는 상황 속에서 새로운 가능성을 탐색하며 자신을 변화시킬 수 있는 능력이다. 여기에는 새로운 기술과 지식의 학습뿐 아니라 기존의 지식과 사고방식을 비판적으로 검토하고 필요에 따라 탈학습하고 재학습하는 과정, 새로운 행동과 삶의 방식을 실험하는 태도, 변화와 전환에 필요한 관계와 자원에 접근하는 능력 등이 포함된다. 따라서 변형력의 관점에서 퍼레니얼은 변화에 수동적으로 적응하는 사람이 아니라 자신의 지식과 행동, 삶의 방식을 지속적으로 갱신하고 변화시킬 수 있는 평생학습자로 이해된다.

퍼레니얼은 동시에 타인과의 관계 속에서 배우고 성장하는 존재이다. 초문화력(transcultural competency)은 서로 다른 세대와 문화적 배경을 지닌 사람들과 상호작용하면서 차이를 이해하고 공감하며 협력하고, 서로 다른 경험과 관점을 연결하여 새로운 의미와 가치를 만들어 가는 능력을 의미한다. 이는 단순히 다양성을 인정하거나 타인을 관용하는 수준을 넘어, 서로 다른 배경을 지닌 사람들과 관계를 형성하고 공동의 활동을 수행하는 능력을 포함한다. 이러한 관계적 측면은 세대 간 학습에 관한 경험적 연구와도 연결된다. Hand 외(2025)의 주제범위 문헌고찰에서는 고등교육의 세대 간 학습이 대학생의 노인과 노화에 대한 태도 변화, 다른 세대와 상호작용하는 것에 대한 친숙함과 자신감, 노년기 다양성에 대한 이해, 그리고 세대 간 학습의 상호적 이점과 관련되어 있음을 확인하였다. 다만 이러한 결과는 초문화력 자체를 직접 검증한 것이라기보다는 연령과 세대의 경계를 넘어 이루어지는 상호작용과 학습이 교육적으로 의미 있는 경험이 될 수 있음을 보여주는 근거로 이해할 수 있다.

선택력, 변형력, 초문화력은 서로 독립적으로 작동하는 능력이라기보다 퍼레니얼이라는 학습자상의 서로 다른 측면을 구체화한다. 선택력이 자신의 삶을 성찰하고 방향을 설정하는 능력이라면, 변형력은 변화하는 상황 속에서 그 방향을 조정하며 계속해서 성장할 수 있게 하고, 초문화력은 이러한 삶의 구성과 학습이 타인 및 사회와의 관계 속에서 이루어질 수 있도록 한다. 따라서 퍼레니얼은 자신의 가능성을 성찰하고 삶의 방향을 주체적으로 선택하는 학습자이다. 동시에 학습을 통해 자신을 변화시키고, 다양한 세대와 문화적 배경의 사람들과 관계를 맺으며 함께 배워가는 존재이다.

이러한 퍼레니얼의 관점에서 특히 유의할 점은 퍼레니얼이 특정한 연령집단을 지칭하는 개념이 아니라는 것이다. 따라서 이를 중년이나 노년의 성인학습자를 새롭게 명명하는 용어로 이해하는 것은 적절하지 않다. 전통적인 대학 진학 연령대의 학생 역시 앞으로 자신의 직업과 역할, 관계와 정체성을 여러 차례 변화시키면서 살아갈 수 있다는 점에서 퍼레니얼의 관점으로 이해될 수 있다. 반대로 성인학습자 역시 연령만으로 동일한

13) 윤선응과 하지영(2024)은 '선택력'을 decision-making competency로 명명하였으나, 본 연구에서는 이를 choice competency로 수정하였다. Decision-making competency는 일반적으로 주어진 대안들 가운데 판단하여 결정을 내리는 의사결정 능력의 의미가 강한 반면, 본 연구에서의 '선택력'은 자기 이해와 환경 이해, 장기적 관점과 성찰을 바탕으로 삶의 가능성을 탐색하고 자신의 경로를 주체적으로 선택, 구성하며 그 선택에 책임을 지는 능력까지 포괄한다. 이에 단일한 의사결정 행위보다 삶의 방향과 가능성에 대한 보다 포괄적이고 주체적인 선택의 의미를 강조하기 위해 choice competency로 용어를 수정하였다.

요구와 특성을 가진 집단으로 규정하기 어렵다. 이러한 관점은 고등교육의 학습자를 연령이나 생애단계에 따라 고정적으로 구분하기보다 서로 다른 경험과 가능성을 바탕으로 지속적으로 성장하고 변화할 수 있는 존재로 바라보도록 한다.

다만 퍼레니얼은 독립적인 학술이론으로 축적되어 온 개념이라기보다, 연령과 세대를 중심으로 인간을 범주화해 온 방식에 문제를 제기하며 등장한 비교적 새로운 인간상에 가깝다. 따라서 본 연구에서는 퍼레니얼을 현실의 학습자를 '퍼레니얼인가 아닌가'로 구분하거나 이상적인 개인의 조건을 규범적으로 평가하기 위한 유형으로 사용하지 않는다. 또한 모든 학습자가 동일한 선택과 변화의 가능성을 갖는다고 전제하지 않는다. 본 연구에서 퍼레니얼은 불확실하고 변화하는 생애구조 속에서 교양교육 연구가 어떠한 학습자상을 전제하고 있는지, 그리고 학습자의 선택과 성장, 변화 가능성, 타인과의 관계를 어떠한 방식으로 다루어 왔는지를 해석하기 위한 분석적 렌즈로 활용된다.

2.3. 다중단계 삶과 퍼레니얼 관점에서 본 교양교육의 과제와 분석 준거

앞서 살펴본 다중단계 삶과 퍼레니얼의 관점은 교양교육을 바라보는 데 서로 보완적인 시각을 제공한다. 다중단계 삶의 관점이 연령과 생애단계에 따라 교육, 일, 은퇴, 돌봄, 여가 등이 고정적으로 배열되어 온 생애구조의 변화를 조명한다면, 퍼레니얼 관점은 이러한 환경에서 학습자를 어떠한 존재로 이해하고 어떠한 능력과 경험을 지원할 것인가에 주목한다. 두 관점을 함께 고려하면 교양교육의 과제는 특정 연령의 학생에게 일정한 지식과 역량을 제공하는 데 그치지 않고, 다양한 생애경로를 살아가는 학습자가 삶 전체를 조망하고 자신과 세계를 이해하며 변화에 대응하고 타인과 더불어 살아갈 수 있도록 지원하는 것으로 확장될 수 있다. 이는 특정 전문영역의 지식과 기술을 중심으로 하는 전공교육과 구별되는 교양교육의 역할을 변화된 생애환경 속에서 다시 생각하게 한다.

첫째, 교양교육은 학습자와 생애경로의 다양성을 전제로 재구성될 필요가 있다. 여기서 다양성은 대학에 진입하는 성인학습자의 증가만을 의미하지 않는다. 동일한 연령대의 학습자라 하더라도 교육경험과 직업경험, 가족 및 사회적 역할, 향후의 삶의 경로는 서로 다를 수 있으며, 전통적인 대학 진학 연령대의 학생 역시 앞으로 장기간의 생애에서 다양한 역할과 전환을 경험할 수 있다. 따라서 교양교육은 특정 연령과 표준적인 생애경로를 암묵적으로 전제하기보다, 학습자가 서로 다른 경험과 삶의 맥락을 지닌 존재라는 점을 고려할 필요가 있다. 윤선응과 하지영(2024) 역시 교양교육이 성인학습자뿐 아니라 청년 학습자에게도 장기적인 생애관과 다양한 세대 및 문화적 배경의 사람들과 함께 살아가는 힘을 길러줄 필요가 있음을 제안하였다.

둘째, 교양교육은 자기 이해와 성찰을 토대로 삶의 방향을 형성하는 능력을 지원할 필요가 있다. 다중단계 삶에서는 이전 세대가 따르던 표준적인 생애경로가 개인의 삶을 충분히 안내해 주기 어려우며, 퍼레니얼은 자신의 가능성과 조건을 성찰하면서 삶의 방향을 선택하고 조정하는 존재로 이해된다. 따라서 교양교육은 학습자가 자신의 가치와 경험, 관심과 가능성을 탐색하고 삶의 의미와 방향에 대해 숙고할 수 있는 기회를 제공할 필요가 있다. 이는 단순한 진로나 직업 선택을 넘어 자신이 누구이며 어떠한 삶을 살아가고자 하는지, 현재의 선택이 긴 생애 속에서 어떠한 의미를 갖는지를 생각하는 과정과 관련된다. 또한 자신의 선택과 삶을 기존의 연령 규범이나 기성세대가 형성해 온 성공의 기준에 비추어 일방적으로 평가하기보다는, 그러한 기준 자체를 비판적으로 성찰하고 자신의 삶에 적합한 판단기준을 형성하는 능력도 중요하다. 이러한 과제는 퍼레니얼의 선택력에서 강조되는 자기 이해와 환경 이해, 장기적 관점, 판단과 책임의 의미와 연결된다.

셋째, 교양교육은 지속적인 학습과 변화에 대응할 수 있는 능력을 길러줄 필요가 있다. 빠르게 변화하는 사회에서 중요한 것은 일정한 지식과 기술을 한 번 획득하는 것만이 아니라, 기존의 지식과 관점을 비판적으로 검토하고 새로운 상황에 맞게 수정하거나 다시 배울 수 있는 능력이다. 따라서 교양교육은 변화하는 사회와 기술을 이해하는 데 필요한 지식뿐만 아니라 비판적 사고, 창의성과 문제해결, 유연한 사고, 학습·탈학습·재학습과 같이 새로운 지식과 경험을 받아들이고 자신을 갱신하는 능력을 중요하게 다룰 필요가 있다. 이 과정에서 실패나 시행착오 역시 피하거나 극복해야 할 부정적 결과로만 볼 필요는 없다. 예상하지 못한 결과와 실패를 성찰하고, 그 경험으로부터 배우며 새로운 선택과 시도를 만들어 가는 능력은 지속적인 학습의 중요한 일부가 될 수 있다. 퍼레니얼의 변형력 역시 현재의 지식과 삶의 방식을 고정된 것으로 여기기보다 변화 속에서 배우고 실험하며, 실패와 수정의 과정을 포함하여 새로운 가능성을 만들어 가는 능력을 강조한다.

넷째, 교양교육은 상이한 사람들과 관계를 형성하고 함께 살아가는 능력을 다룰 필요가 있다. 다중단계 삶에서는 교육과 일, 사회생활의 여러 공간에서 서로 다른 세대와 문화적·사회적 배경을 가진 사람들이 만날 가능성이 커진다. 이에 따라 타인의 차이를 이해하고 존중하는 데 그치지 않고, 서로 다른 관점과 경험을 소통

하고 조정하며 공동의 문제를 해결하는 능력이 중요해진다. 이때 세대 간 관계는 한 세대의 경험이나 가치가 다른 세대의 삶을 판단하는 일방적인 기준으로 작동하는 관계라기보다, 서로 다른 시대적 경험과 가치관을 이해하고 각자의 관점을 재검토할 수 있는 상호학습의 관계로 이해될 필요가 있다. 퍼레니얼의 초문화력 또한 세대와 문화의 경계를 넘어 상호작용하고 공감하며 협력하는 능력을 강조한다. 이러한 관점에서 교양교육의 관심은 세대 간 이해와 문화적 다양성뿐 아니라 공동체, 시민성, 공공성, 윤리, 사회적 책임 등 다른 사람들과 어떠한 관계를 맺으며 공동의 삶을 구성할 것인가라는 문제로 확장될 수 있다.

다섯째, 이러한 역량과 가능성을 모든 학습자에게 개인적으로 요구하는 것만으로는 충분하지 않다. 교양교육은 학습과 변화의 기회에 대한 포용성과 형평성에도 관심을 가져야 한다. 자신의 가능성을 탐색하고 새로운 선택을 하며 지속적으로 학습하기 위해서는 시간과 경제적 자원, 교육기회, 사회적 관계와 제도적 지원 등이 필요하다. 이러한 조건은 학습자가 처한 생애상황에 따라 다르게 주어질 수 있으므로, 교양교육이 학습자의 주체성과 자기계발만을 강조할 경우 학습과 전환을 어렵게 만드는 구조적 조건을 간과할 가능성이 있다. 특히 실패나 경력의 단절, 비전형적인 선택의 결과를 개인의 능력이나 책임의 문제로만 환원할 경우, 학습자가 처한 사회적·제도적 조건과 생애맥락을 충분히 고려하기 어렵다. 따라서 다양한 사회경제적·문화적 배경과 생애조건을 지닌 학습자가 교육에 접근하고 참여하며 자신의 가능성을 실현할 수 있도록 하는 교육환경 역시 다중단계 삶을 위한 교양교육의 중요한 과제로 볼 수 있다.

이상의 논의를 종합하면, 다중단계 삶과 퍼레니얼의 관점에서 교양교육의 과제는 크게 학습자와 생애경로의 다양성, 자기 이해와 삶의 선택, 지속적 학습과 변화, 관계와 공존, 그리고 학습기회의 포용성과 형평성으로 수렴된다. 이들은 서로 독립된 영역이라기보다 긴 생애를 살아가는 학습자의 삶을 구성하는 상호연결된 측면이다. 예컨대 자신의 삶을 주체적으로 선택하기 위해서는 자기 이해와 성찰뿐 아니라 기존의 사회적 기대와 삶의 기준을 비판적으로 검토할 수 있어야 하며, 변화와 실패의 경험을 학습의 자원으로 전환하면서 계속해서 배울 수 있는 능력도 필요하다. 또한 이러한 삶은 다른 세대와 문화적 배경을 가진 사람들과의 관계 속에서 형성되며, 개인의 선택과 변화가 가능하도록 하는 사회적·교육적 조건에 의해서도 영향을 받는다. 따라서 다중단계 삶을 위한 교양교육은 특정한 삶의 경로와 성공의 기준을 제시하기보다 학습자가 자신의 삶을 성찰하고 선택하며, 변화와 시행착오 속에서 배우고, 서로 다른 사람들과 관계를 형성하면서 장기적인 생애를 구성해 갈 수 있도록 지원하는 방향으로 확장될 필요가 있다.

이를 본 연구의 관점에서 보다 구체화하면 다음과 같은 이론적 준거로 정리할 수 있다.

<표 1> 교양교육 연구 분석을 위한 이론적 준거

분석 준거	핵심 내용	분석을 위한 질문
학습자와 생애경로의 다양성	연령, 교육경험, 직업경험, 역할과 생애경로의 다양성 및 비표준적 삶의 경로에 대한 이해	교양교육 연구는 다양한 생애경로와 삶의 맥락을 지닌 학습자를 어떻게 다루고 있는가?
자기 이해와 삶의 선택	자기 이해와 성찰을 바탕으로 삶의 방향을 형성하고 선택, 조정하는 능력. 기존의 생애규범과 성공기준을 성찰적으로 검토하는 능력을 포함	교양교육 연구는 학습자의 자기 이해와 삶의 방향 설정 및 선택의 문제를 어떻게 다루고 있는가?
지속적 학습과 변화	변화에 대응하여 지속적으로 배우고 기존 지식과 관점을 수정, 갱신하는 능력. 실패와 시행착오를 성찰과 학습의 자원으로 전환하는 과정 포함	교양교육 연구는 지속적인 학습과 변화 및 전환에 대응하는 능력을 어떻게 다루고 있는가?
관계와 공존	서로 다른 세대와 사회·문화적 배경을 가진 사람들과 소통, 공감, 협력하고 상호학습하는 능력	교양교육 연구는 서로 다른 사람들과의 관계와 공존의 문제를 어떻게 다루고 있는가?
포용성과 형평성	학습과 선택, 전환의 가능성에 영향을 미치는 교육기회와 사회·제도적 조건에 대한 고려	교양교육 연구는 학습자의 다양한 삶의 조건과 교육기회의 포용성 및 형평성을 어떻게 다루고 있는가?

이러한 준거는 교양교육이 어떠한 지식과 역량을 가르쳐야 하는지를 제시하는 처방적 기준이라기보다, 변화되고 불확실해진 생애구조 속에서 교양교육 연구가 어떠한 학습자와 삶의 문제에 주목해 왔는지를 살펴보기

위한 이론적 관점이다. 따라서 퍼레니얼을 하나의 이상적 인간형으로 설정하고 기존 연구가 이에 얼마나 부합하는지를 평가하기보다는, 교양교육 연구가 학습자를 어떠한 존재로 이해해 왔으며, 그들의 성장과 변화, 타인과의 관계, 그리고 삶을 둘러싼 조건을 어떻게 다루어 왔는지를 해석하는 데 활용하고자 한다.

따라서 본 연구에서 다중단계 삶과 퍼레니얼 관점은 『교양교육연구』에 축적된 논문을 외부의 기준에 따라 평가하기 위한 잣대라기보다, 교양교육 연구가 변화된 생애구조와 학습자의 삶을 어떠한 방식으로 포착해 왔는지, 그리고 상대적으로 충분히 조명하지 못한 부분은 무엇인지를 살펴보기 위한 분석적 렌즈로 기능한다. 이를 통해 기존 교양교육 연구가 축적해 온 논의의 의미를 재해석하는 동시에, 다중단계 삶을 살아가는 학습자에게 교양교육이 어떠한 역할을 할 수 있는지에 대한 향후 논의의 방향을 모색할 수 있다.

3. 연구방법

본 연구는 2007년부터 2025년까지 『교양교육연구』에 게재된 논문을 대상으로, 한국 교양교육 연구가 변화된 생애구조와 학습자의 삶을 어떠한 방식으로 다루어 왔는지를 살펴보는 질적 문헌연구이다. 다중단계 삶과 퍼레니얼 관점을 분석적 렌즈로 활용하여 기존 교양교육 연구에 나타난 주요 주제와 논의의 흐름을 분석하고, 상대적으로 충분히 조명되지 않은 영역을 함께 살펴보고자 하였다.

3.1. 분석 대상 및 자료 수집

분석 대상은 『교양교육연구』 창간호가 발간된 2007년부터 2025년까지 게재된 논문이다. 논문 목록과 서지정보를 확인하기 위하여 한국학술지인용색인(KCI)을 주요 자료원으로 활용하였으며, 『교양교육연구』 공식 홈페이지, eArticle, DBpia, RISS의 권호별 목차와 논문 정보를 함께 대조하였다. KCI에서는 연도별 발행 현황과 권호별 논문 정보를 확인하였고, 학술지 공식 홈페이지와 학술정보 데이터베이스에서는 논문의 제목, 초록, 주제어, 논문 유형, 원문 등의 서지정보를 추가로 확인하였다. 자료원 간 수록 건수나 분류에 차이가 나타나는 경우에는 KCI와 학술지 공식 홈페이지의 권호별 정보를 우선적으로 대조하였다.

2007년부터 2025년까지 권호별 게재목록을 확인한 결과, 1차적으로 총 1,511편이 확인되었다. 이 중 학술적 연구논문을 분석대상으로 한정하고자 발간사, 서평 등은 분석에서 제외하였다. 또한 다중단계 삶을 직접 언급하며 논의한 논문도 분석에서 제외하였다.[14] 이에 따라 1차 분석대상은 총 1,507편으로 확인되었다. 다만 이 수치는 현재까지 확인된 자료를 기준으로 한 잠정치로, 추후 최종 분석에서 수정될 수 있다. 연도별 분석대상의 수는 다음과 같다.

<표 2> 연도별 분석 대상(잠정치)

연도	편수	연도	편수	연도	편수	연도	편수
2007	22	2012	72	2017	121	2022	124
2008	20	2013	99	2018	80	2023	111
2009	15	2014	99	2019	114	2024	125
2010	22	2015	59	2020	110	2025	98
2011	23	2016	74	2021	119	**계**	**1,507**

14) 다중단계 삶을 직접적인 연구주제나 분석개념으로 사용한 논문은 본 연구의 분석대상에서 제외하였다. 이는 본 연구의 목적이 다중단계 삶을 명시적으로 다룬 연구의 현황을 확인하는 데 있는 것이 아니라, 해당 개념을 직접 사용하지 않은 기존 교양교육 연구 속에서 변화된 생애구조와 관련된 교육적 요구가 어떠한 방식으로 포착되어 왔는지를 살펴보는 데 있기 때문이다. 다중단계 삶을 직접 전제한 연구를 분석대상에 포함할 경우, 본 연구가 설정한 분석틀과 분석대상 간의 개념적 중첩으로 인해 해당 요소가 이미 존재할 가능성이 높아져 순환적인 해석이 이루어질 수 있다. 따라서 이러한 논문은 이론적 배경과 논의에서는 참고하되, 경험적 분석대상에서는 제외하였다.

3.2. 분석 절차

본 연구의 분석은 Schreier(2012)의 질적 내용분석(qualitative content analysis)을 참고하여, 개념지향적 접근(concept-driven approach)과 자료지향적 접근(data-driven approach)을 결합하는 방식으로 진행하였다. Schreier(2012)는 질적 내용분석에서 코딩틀(coding frame)을 구성한 뒤 이를 자료에 시험적으로 적용하고, 그 적절성을 평가하고 수정한 후, 본 분석을 수행하는 절차를 제시하였다. 또한 코딩틀은 개념지향적 방식과 자료지향적 방식으로 구성할 수 있으며, 연구목적에 따라 두 접근을 결합할 수 있다고 보았다.

본 연구에서는 다중단계 삶과 퍼레니얼 관점에서 도출한 다섯 가지 분석준거를 상위 분석틀로 설정하였다는 점에서 개념 지향적 접근을 분석의 출발점으로 삼았다. 동시에 실제 교양교육 연구를 반복적으로 검토하면서 각 준거의 구체적인 의미와 경계, 그리고 핵심, 보조, 제외의 판정기준을 수정하고 정교화하였다는 점에서 자료지향적 접근을 함께 활용하였다. 분석은 크게 네 단계로 진행하였다.

첫 번째 단계에서는 이론적 배경을 토대로 분석준거와 분석질문을 설정하였다. 다중단계 삶과 퍼레니얼에 관한 논의를 검토하여 ① 학습자와 생애경로의 다양성, ② 자기 이해와 삶의 선택, ③ 지속적인 학습과 변화, ④ 관계와 공존, ⑤ 포용성과 형평성의 다섯 가지 분석준거를 구성하고, 각 준거가 교양교육 연구에서 어떠한 방식으로 나타나는지를 살펴보기 위한 분석질문을 마련하였다. 이는 이론과 선행논의를 토대로 분석의 상위범주를 설정하는 개념지향적 분석에 해당한다. 다만 이들 준거는 개별 논문을 사전에 정해진 범주에 기계적으로 분류하기 위한 것이 아니라, 변화된 생애구조와 학습자의 삶이라는 문제의식에서 기존 교양교육 연구를 다시 읽기 위한 상위 분석틀로 활용하였다.

두 번째 단계에서는 다섯 분석준거별로 2007년부터 2025년까지의 연구논문을 연도 순으로 검토하였다. 전체 자료를 한꺼번에 분석하기보다 연도 및 권호 단위로 나누어 순차적으로 검토하였으며, 우선 제목, 주제어, 초록을 통해 각 논문의 연구대상, 연구목적, 주요 개념 및 연구결과를 파악하였다. 이때 특정 용어의 포함 여부만으로 관련성을 판단하지 않고, 논문이 다루는 학습자와 삶의 문제, 교육적 맥락, 주요 결과가 각 분석질문과 실질적으로 어떠한 관련을 갖는지를 함께 검토하였다. 제목이나 초록만으로 판단하기 어렵거나 분석준거와의 관련성이 모호한 경우에는 연구방법, 연구결과, 결론 및 논의 등 원문을 추가로 확인하였다.

각 분석영역에서 관련성이 확인된 논문은 본 연구의 분석질문과의 관련 정도에 따라 핵심, 보조, 제외로 구분하였다. 해당 내용이 연구목적이나 주요 연구결과에서 직접적이고 실질적으로 다루어진 경우를 '핵심', 관련된 의미가 포함되어 있으나 연구의 중심적인 문제로 다루어지지 않았거나 부분적인 함의를 제공하는 경우를 '보조', 관련 용어나 대상이 등장하더라도 해당 분석질문과 실질적인 관련성이 없거나 다른 교육적 문제를 중심으로 하는 경우를 '제외'로 판정하였다. 이러한 구분은 개별 논문의 학술적 질이나 중요도를 평가하기 위한 것이 아니라, 본 연구의 분석질문과의 관련성을 일관되게 판단하기 위한 분석상의 구분이다. 하나의 논문에서 둘 이상의 분석영역과 관련된 서로 다른 의미가 확인되는 경우에는 각 영역에서 독립적으로 검토하되, 동일한 의미를 반복하여 해석하지 않도록 하였다.

세 번째 단계에서는 연도별 분석을 진행하면서 자료지향적 검토를 통해 판정기준과 각 분석준거의 의미를 반복적으로 점검하고 정교화하였다. 새로운 사례나 경계사례가 확인될 때마다 앞서 분석한 유사 논문과 비교하고, 필요할 경우 원문을 다시 확인하여 기존 판정을 수정하거나 보완하였다. 즉 상위 분석준거는 이론적으로 설정하였지만, 각 준거가 실제 교양교육 연구에서 어떠한 형태로 나타나는지와 분석범주의 구체적인 경계는 자료로부터 확인되는 의미를 토대로 조정하였다. 이는 분석틀을 실제 자료에 적용하고 그 적절성을 검토하면서 수정·정교화하는 질적 내용분석의 원리(Schreier, 2012)를 반영한 것이다.

이 과정에서 이론적으로 설정한 분석준거의 의미도 실제 자료를 통해 보다 구체화되었다. 예를 들어 '학습자와 생애경로의 다양성'에서는 연구대상의 다양성이 단순히 여러 집단의 등장에 그치는지, 아니면 서로 다른 생애경로와 삶의 조건까지 포착하는지를 구분하였다. '관계와 공존'에서는 타자에 대한 이해와 공감에 머무는 경우와 상호작용을 통해 관점 변화나 상호학습으로 이어지는 경우를 구별하였다. '포용성과 형평성'에서는 특정 집단이 연구대상으로 등장하는 것 자체와 삶의 조건 차이가 실제 교육적 불리함이나 참여 제약으로 연결되고 이에 대한 지원이나 조정이 논의되는 경우를 구분하였다. 또한 '지속적인 학습과 변화'에서는 일반적인 학업성취나 역량향상과 기존 지식·관점의 수정, 성찰, 재학습 및 변화에 대응하는 과정이 실질적으로 나타나는 경우를 구별하였다. 이처럼 자료에서 반복적으로 확인되는 사례와 경계사례는 사전에 설정한 준거의 의미를 세분화하고 판정기준을 보다 명확하게 하는 데 활용되었다.

따라서 본 연구의 분석은 상위 분석준거를 이론적으로 설정하는 개념지향적 접근과, 실제 자료를 통해 각 준거의 의미와 하위양상 및 판정경계를 정교화하는 자료지향적 접근을 상호보완적으로 활용한 과정으로 볼 수

있다. 이는 사전에 설정한 분석틀에 자료를 일방적으로 귀속시키는 방식과도, 분석범주 전체를 자료에서 귀납적으로 생성하는 방식과도 구별된다. 다시 말해, 무엇을 살펴볼 것인가에 대한 기본적인 방향은 이론적 배경에서 설정하되, 그것이 실제 교양교육 연구에서 어떠한 형태로 나타나는지와 범주의 경계를 어디에 둘 것인지는 자료와의 반복적인 비교를 통해 구체화하였다.

네 번째 단계에서는 다섯 영역별 분석결과를 종합하여 교양교육 연구의 논의 흐름, 성취와 공백을 해석하였다. 먼저 각 영역에서 어떠한 학습자와 교육적 문제가 반복적으로 다루어졌는지, 시기에 따라 논의의 범위와 초점이 어떻게 변화하였는지를 비교하였다. 이때 특정 주제와 관련된 논문의 수만을 기준으로 중요성을 판단하지 않고, 해당 내용이 연구의 중심문제로 다루어진 정도, 여러 시기에 걸쳐 반복적으로 논의된 정도, 학습자의 경험이나 변화과정이 구체적으로 탐색된 정도 등을 함께 고려하였다. 이를 토대로 기존 교양교육 연구에서 상대적으로 충분히 포착된 영역과 상대적으로 충분히 조명되지 않은 영역을 구분하였다.

마지막으로 다섯 분석영역에서 확인된 결과를 다중단계 삶과 퍼레니얼 관점에서 다시 종합하였다. 자기 이해와 삶의 선택, 지속적인 학습과 변화, 타인과의 관계 및 상호학습에 관한 논의가 퍼레니얼의 선택력, 변형력, 초문화력과 어떠한 방식으로 연결될 수 있는지를 검토하고, 이러한 교육적 요소들이 생애 전반의 변화와 전환이라는 맥락에서 서로 연계되어 논의되고 있는지도 함께 살펴보았다. 이를 통해 개별 영역에서 무엇이 상대적으로 충분히 또는 충분하지 않게 다루어졌는지를 확인하는 데 그치지 않고, 기존 연구에서 축적된 교육적 요소들이 생애 전반의 선택과 재선택, 학습과 재학습, 관계 형성 및 교육 참여의 조건을 상호연결된 과정으로 다루고 있는지를 해석하였다.

분석의 일관성을 확보하기 위해 분석준거별, 연도별 분석과정에서 관련 논문과 판정 결과 및 그 근거를 지속적으로 기록하였으며, 후속 분석에서 새로운 사례가 확인되어 기존 판정기준의 수정이 필요한 경우 앞서 분석한 유사 사례를 다시 검토하였다. 또한 최종 결과를 서술하는 과정에서는 본 연구의 해석이 개별 논문의 연구목적과 연구결과를 넘어 과도하게 확장되지 않았는지를 반복적으로 확인하였다. 이러한 반복적 비교와 재검토를 통해 이론적 준거와 실제 자료 사이의 정합성을 높이고 분석결과의 일관성을 확보하고자 하였다.

본 연구에서는 약 1,500편에 이르는 대규모 문헌을 체계적으로 검토하고 분석과정을 정리하기 위한 보조도구로 생성형 인공지능인 OpenAI의 ChatGPT를 활용하였다. 생성형 AI는 연도 및 권호별 자료의 순차적 검토, 제목과 초록 및 필요시 원문 내용의 정리, 분석준거에 따른 관련성의 잠정적 판정, 유사 사례와 경계사례의 비교, 분석기록의 구조화와 반복적 검토를 지원하는 데 활용되었다. 다만 분석준거와 판정기준의 설정, 경계사례의 판단 및 최종적인 분석과 해석은 연구자가 검토하고 결정하였으며, 결과 서술에 활용된 대표 논문의 정보와 해석은 KCI, 학술지 공식 홈페이지 및 원문과 대조하여 확인하였다. 분석결과와 연구결론에 대한 최종적인 학술적 책임은 연구자들에게 있다.

4. 연구결과

4.1. 『교양교육연구』가 포착해 온 다중단계 삶의 주요 논의[15)]

4.1.1. 학습자와 생애경로의 다양성 측면

『교양교육연구』의 학습자 관련 논의를 분석한 결과, 교양교육의 학습자상은 전통적인 대학 진학 연령대의 학생들을 중심으로 한 비교적 동질적인 관점에서 점차 서로 다른 문화적·교육적 배경과 교육경로, 삶의 경험을 지닌 학습자를 포괄하는 방향으로 확장되어 온 것으로 나타났다. 다만 이러한 변화가 일관되거나 선형적으로 이루어진 것은 아니다. 상당수 연구에서는 성별, 학년, 전공, 학업성취도 등 대학 내부의 학습자 특성 차이가 주요 관심이었으며, 학습자가 대학에 이르기까지 거친 삶과 교육의 경로, 대학 이후의 학습생활 등에 대한 관심은 상대적으로 제한적이었다.

이러한 가운데 외국인 유학생의 증가는 전통적 선주민 대학생만으로는 포괄하기 어려운 학습자의 존재를 가시화하였다. 이보경 외(2013), 김경훤, 신영지(2014), 이선영, 나윤주(2018) 등의 연구에서는 외국인 유학생의 언어·문화·교육적 배경과 학업수행상의 어려움을 고려한 별도의 교육과정 및 교과목이 논의되었다. 이는 학습자를 동일한 대학환경에 놓인 집단으로 보기보다, 이전의 교육경험과 문화적 배경에 따라 서로 다른 학습

15) 본 발표문에서는 각 분석영역의 핵심, 보조, 제외 논문에 대한 최종 편수 제시를 보류하였다. 추후 자료원 간 대조와 판정 결과의 정밀 검증을 거쳐 확정된 수치를 보고할 예정이다.

조건과 요구를 지닌 존재로 다루기 시작했음을 보여준다.

성인학습자의 등장은 학습자상의 범위를 더욱 넓혔다. 김혜경 외(2019)는 학령기 학생을 위해 설계된 기존 교양교육과정을 성인학습자에게 동일하게 적용하는 데 한계가 있음을 지적하였으며, 심미경(2022)은 성인학습자를 위한 선행학습경험인정, 원격교육, 야간, 주말수업 등 유연한 학사운영 사례를 제시하였다. 강경리, 최재혁(2023)의 만학도 연구에서도 대학진학은 고교 졸업 직후의 단일한 이행이 아니라 자격 취득, 새로운 배움에 대한 도전 등 서로 다른 삶의 맥락에서 이루어지는 선택으로 나타났다. 이들 연구에서는 학습자의 차이가 개인적 특성에 머물지 않고 대학 참여 시기와 목적, 생활조건의 차이로 확장되었다.

2024년 이후에는 대학에 진입하고 학습하는 경로 자체의 다양성도 보다 구체적으로 나타났다. 김윤정, 이기원(2024)은 사이버대학생의 연령, 편입 여부, 재학기간 등에 따른 차이를 분석하였으며, 어성민 외(2024)는 전문대학생을 위한 공유대학 공동 교양교육과정을 다루었다. 전공자율선택제 관련 연구에서는 이러한 경향이 더욱 뚜렷했다. 한정수, 유기웅(2025)의 연구에서 전공 미결정 학생들은 대학생활 과정에서 정보를 탐색하고 관계망을 활용하면서 점차 자신의 전공경로를 구성하고 적응해 갔다. 이는 대학의 교육경로가 입학 이전에 완전히 결정되는 것이 아니라 대학 안에서도 탐색, 선택, 조정될 수 있는 과정으로 다루어지고 있음을 보여준다.

한편 생애단계와 삶의 맥락이 다른 학습자의 경험을 보다 직접적으로 다룬 연구도 나타났다. 윤선응, 하지영(2025)은 30대 이상 성인학습자들이 교양교육을 실생활, 가족관계, 직업적 경험과 연결하여 의미화하고, 기존 경험을 재해석하면서 자기이해를 확장하는 과정을 보고하였다. 배주현(2025)의 대학생과 직장인 비교에서도 두 집단 사이에 실용영어 교육에 대한 요구 차이가 나타나, 대학 재학기와 졸업 후 직업세계에서 요구되는 교육내용이 동일하지 않을 수 있음이 확인되었다.

다만 교육경로의 유연화와 생애경로의 다양성을 동일하게 보기는 어렵다. 전공자율선택제, 공유대학, 학점교류, 마이크로디그리 등은 학생의 선택과 이동 가능성을 확대하지만, 상당수는 여전히 대학 재학기간 내부의 경로를 다룬다. 반면 취업 이후의 재교육, 경력전환, 가족·돌봄 역할의 변화, 고등교육 재진입, 은퇴 이후 학습 등 여러 생애단계를 오가는 경로를 직접 다룬 연구는 상대적으로 드물었다.

종합하면, 『교양교육연구』에서 학습자는 점차 외국인 유학생, 성인학습자, 만학도, 사이버대학생, 전문대학생, 전공 미결정 학생 등 서로 다른 배경과 경로를 지닌 존재로 다루어져 왔다. 특히 최근에는 학습자의 이전 경험과 삶의 조건, 대학 진입방식, 전공 탐색과 이동 등을 고려하는 연구가 나타나면서 학습자상이 보다 다층적으로 확장되는 양상이 확인되었다. 그러나 이러한 변화에도 불구하고 전통적인 연령대의 대학생을 중심으로 한 학습자상이 주류를 이루었으며, 그 안에서 다양한 삶과 교육경로를 지닌 학습자를 포착하려는 논의가 점차 확대되는 양상이 나타났다.

4.1.2. 자기 이해와 삶의 선택 측면

『교양교육연구』에서 학습자의 자기 이해와 삶의 선택에 관한 논의는 초기에는 자기성찰과 자아형성, 자율적 판단의 문제를 중심으로 나타났다. 2000년대 후반의 연구에서는 자기성찰이 주로 도덕적 자기형성이나 자율적 판단과 연결되었으며, 일부 연구에서는 취업 중심의 교육이나 외부에서 주어진 가치에 대한 비판과 함께 학습자가 자신의 삶을 주체적으로 구성할 필요성이 제기되었다(명지원, 2009; 한경구 외, 2009). 이러한 논의는 2010년대 초반에 이르러 자아정체성과 개인적 가치에 대한 성찰로 보다 구체화되었다. 박소연, 김한별(2012)은 자아성찰적 글쓰기를 통해 학습자가 자신이 누구인지 탐색하고 사회적으로 구성된 정체성과 자신의 정체성을 구별해 가는 경험을 보여주었으며, 박소연(2012)은 자기정체성과 가치에 대한 성찰을 목표와 행동계획의 수립으로 연결하였다. 이 시기부터 자기 이해는 내면을 성찰하는 문제에 머무르지 않고, 자신이 어떠한 가치와 방향을 지향하며 살아갈 것인가와 관계되는 문제로 다루어지기 시작하였다.

2013~2015년에는 자기성찰이 자신의 경험과 삶을 해석하고 재구성하는 문제와 보다 밀접하게 연결되었다. 박소연, 이성훈(2013)은 주변의 시선을 의식하여 ‘자신이 아닌 다른 사람의 삶’을 살아온 경험을 돌아보고, ‘나다움을 알고 자신의 삶을 사는 사람’을 이상적 인간상으로 설정하는 과정을 제시하였다. 자기서사적 글쓰기를 통해 과거의 경험을 재구성하고 재해석하려는 시도도 이어졌으며(이숙정 외, 2014), 경쟁적 사회환경 속에서 개인의 고유성과 삶의 이야기를 다시 해석하고 구성하려는 논의도 나타났다(윤영돈, 최순옥, 2015). 이에 따라 자기 이해는 현재 자신의 특성이나 능력을 확인하는 차원을 넘어 과거의 경험을 다시 읽고 자신이 중요하게 여기는 가치와 삶의 의미를 확인하는 과정으로 확장되었다.

2016~2019년에는 이러한 자기성찰이 목표 설정과 미래설계, 자신이 지향하는 삶의 모습을 형성하는 문제

와 보다 직접적으로 연결되는 양상이 나타났다. 조성진(2016)의 연구에서는 성찰을 통해 자신의 강점과 가능성을 발견하고 미래계획과 목표를 수립하며 진로를 탐색, 설계하는 과정이 나타났고, 미래자서전 쓰기와 같은 활동을 통해 현재의 자신을 돌아보면서 앞으로의 삶을 상상하고 구성하려는 시도도 이루어졌다(이은숙, 2016). 신희선(2017)은 주어진 내용을 충실하게 수용하는 것을 학습의 성공으로 간주해 온 방식에서 벗어나 자기정체성과 개인적 비전을 토대로 대학생활을 주도적으로 설계할 필요성을 제시하였다. 이와 함께 외부의 가치나 기존 규범을 그대로 수용하기보다 스스로 가치의 기준을 형성해야 한다는 논의도 나타났다(이경희, 2017; 홍경남, 2017). 이후에는 자신의 삶을 돌아보고 새로운 방향을 모색하거나(이영환, 2018), 고전을 매개로 '좋은 삶'과 자신의 가치에 대해 성찰하는 연구가 이어졌다(박현희, 2019). 또한 취업을 위한 자기소개를 자기판매의 방식으로 접근하는 관행에서 벗어나 자기소개를 자기발견과 성찰의 서사로 재구성하고, 이를 자신의 꿈과 비전을 표현하는 과정과 연결하려는 시도도 나타났다(공주은, 2019).

2020년대 초반에는 자기 이해가 자기서사와 삶의 의미, 미래비전의 형성과 연결되는 한편, 학습자의 선택에 영향을 미치는 외부의 가치와 기준을 다시 생각하려는 논의도 이어졌다. 2021년에는 과거, 현재, 미래의 경험을 연결하면서 '참된 자기'와 자신이 원하는 삶의 길을 탐색하려는 논의가 나타났으며(윤영돈, 2021), 2022년에는 자기정체성의 파악을 진로설계와 연결하거나 미래비전을 구체화하려는 교육적 시도가 확인되었다(신영헌, 이지영, 2022; 김경아, 2022). 또한 사회적으로 성공한 인물만을 삶의 모델로 삼는 방식에서 벗어나 평범한 사람의 생애를 통해 자신의 삶을 성찰하도록 하는 시도도 이루어졌다(김우영, 2022). 이처럼 자기이해와 삶의 의미 및 비전에 관한 논의는 다양해졌지만, 이러한 성찰이 실제 전공이나 진로의 선택과 조정으로 이어지는 양상은 상대적으로 제한적으로 나타났다.

이러한 특징은 2023년의 연구에서도 확인되었다. 글쓰기, 독서, 영화, 예술 등의 교양교육을 통해 자기정체성과 가치관을 성찰하는 사례가 지속적으로 나타났지만, 그러한 성찰을 실제 전공·진로의 선택과 조정까지 연결해 다룬 연구는 많지 않았다. 다만 문화예술 현장실습에서는 자신의 정체성을 발견하는 경험이 진로와 취업에 대한 비전 및 의사결정과 연결되었고(강향숙, 2023), 신입생 대상 발달적 학사지도에서도 자기이해와 자기성찰이 학업 및 진로설계와 연결되는 양상이 나타났다(박지회, 고장완, 2023). 한편 실제 전공선택에서는 자기이해뿐만 아니라 취업 가능성이나 대학의 위계와 같은 외부 조건이 선택에 영향을 미치는 모습도 확인되었다(성신형, 한윤영, 2023). 이에 따라 이 시기의 연구에서는 자기정체성과 가치의 성찰을 다루는 교육적 논의와 실제 선택을 둘러싼 사회적 조건이 서로 다른 측면에서 함께 나타났다.

2024년 이후에는 전공자율선택제의 확대와 함께 학습자의 '선택' 자체가 보다 직접적인 교양교육의 문제로 등장하였다. 전공선택의 시기와 범위를 넓히는 제도적 논의가 이루어지는 한편(남진숙, 2024), 사회적으로 규정된 '다움'이나 고정된 자기개념에서 벗어나 나다움을 형성하고 자신의 결정권을 회복하는 문제(김윤우, 유영만, 2024), 기술변화 속에서 자신의 삶을 주체적으로 설계하는 문제도 제기되었다(이유미, 박윤수, 2024). 동시에 부모의 성취압력과 같이 외부에서 부과된 기준이 진로준비에 영향을 미치는 양상도 경험적으로 다루어졌다(김지은 외, 2024). 이들 연구는 학습자에게 선택할 수 있는 제도적 공간을 제공하는 문제와 어떠한 기준에 따라 선택할 것인가의 문제가 서로 구별될 수 있음을 보여준다.

2025년에는 이러한 두 차원을 보다 직접적으로 연결하는 실증적 사례가 나타났다. 한정수, 유기웅(2025)은 전공 미결정 상태에서 정체성 혼란을 경험한 학생들이 자기주도적으로 전공을 탐색하면서 점차 자기정체성을 형성하고 대학생활에 적응해 가는 과정을 보여주었다. 박지회, 박수미(2025) 역시 무전공 신입생 대상 세미나에서 자기이해와 자기성찰이 전공탐색과 설계로 연결될 수 있음을 제시하였다. 이는 전공을 자유롭게 선택할 수 있는 제도적 조건뿐 아니라, 그 안에서 학습자가 자신을 이해하고 탐색하면서 선택을 형성해 가는 과정 자체가 연구의 대상으로 다루어지기 시작했음을 보여준다.

동시에 최근 연구에서는 자기 이해의 시간적 범위도 대학 재학기에 국한되지 않고 조금씩 확대되는 양상이 나타났다. 성인학습자의 교양교육 경험에서는 기존의 생활, 직업, 관계 경험을 다시 해석하면서 자신의 정체성을 확장하고 자기주도성을 형성하는 모습이 나타났고(윤선응, 하지영, 2025), 대학에서의 교양교육 경험이 졸업 이후의 지속적인 삶의 실천으로 이어지는 과정도 일부 연구에서 다루어졌다(정윤덕, 2025). 이러한 연구들은 자기 이해를 대학 재학 중의 전공이나 진로결정에만 한정하지 않고, 이미 살아온 경험을 재해석하거나 대학 이후의 삶과 연결하는 문제로 접근하고 있다는 점에서 주목할 수 있다.

종합하면, 『교양교육연구』에서 자기 이해와 삶의 선택에 관한 논의는 자기성찰과 자아형성에서 출발하여 정체성과 가치의 탐색, 자기서사의 재구성, 목표와 미래의 설계, 외부의 가치와 규범에 대한 재검토, 그리고 전공·진로의 탐색과 선택으로 그 범위를 넓혀 왔다. 특히 최근에는 자기이해가 실제 전공탐색과 설계로 연결

되는 경험적 사례가 나타나고 있으며, 성인학습자와 졸업 이후의 삶을 다루면서 자기성찰의 시간적 범위를 확장하려는 논의도 확인된다. 다만 전체적으로 볼 때 자기이해와 가치성찰을 다룬 연구가 비교적 다양하게 축적된 데 비해, 그 성찰을 토대로 삶의 방향을 선택하고 변화한 상황에 따라 이를 다시 조정해 가는 과정을 직접 다룬 연구는 상대적으로 제한적으로 나타났다.

4.1.3. 지속적 학습과 변화 측면

지속적 학습과 변화 측면에서는 교양교육 연구가 학습자를 고정된 지식의 습득자가 아니라 새로운 상황과 경험에 직면하여 기존의 지식과 관점, 학습방식을 재검토하고 수정해 가는 존재로 어떻게 다루어 왔는지를 살펴보았다. 분석 결과, 관련 논의는 크게 기존 지식과 관점의 비판적 재검토와 수정, 자기조절과 피드백을 통한 학습의 지속과 확장, 변화와 전환에 대한 적응적 학습으로 나타났다. 최근에는 오류, 실패, 시행착오를 성찰과 재학습의 자원으로 전환하는 접근도 제한적으로 등장하였다.

초기 연구에서 지속적 학습은 자기조절이나 재학습의 언어로 명시되기보다는, 획득한 지식을 절대적인 것으로 받아들이지 않고 지속적으로 검토하고 수정하는 개방적이고 비판적인 학습태도와 연결되어 나타났다. 이지헌과 이명신(2007)은 자유교육에 관한 논의에서 지식과 진리에 대한 비판적 검토와 개방적 태도를 강조하였고, 배식한(2008)은 가설연역법을 활용한 글쓰기 교육을 통해 지식을 확정된 결과라기보다 가설의 설정과 검토를 거쳐 수정될 수 있는 것으로 다루었다. 이 시기 연구들은 지속적 학습을 독립된 역량으로 명명하지는 않았지만, 기존의 앎을 고정된 것으로 간주하지 않고 새로운 지식과 관점에 개방적이어야 한다는 기반을 보여주었다.

이후에는 이러한 논의가 성찰과 자기주도적 학습과정을 통해 구체화되었다. 저널쓰기를 통한 자아성찰에서는 자신의 경험을 다시 바라보고 그 의미를 재구성하는 과정이 다루어졌고(박소연, 김한별, 2012), 융합적 사고에 기반한 글쓰기와 토론식 수업에서는 서로 다른 지식과 관점을 연결하면서 사고를 확장하고 재검토하는 학습이 강조되었다(박현이, 2012; 박삼열, 2012). 2010년대 중반에는 이러한 경향이 자기조절과 후속적 변화로 확장되어 독서와 토론 수업에서 셀프리더십과 자기조절학습능력이 주요 교육성과로 다루어졌고(김혜진, 염명숙, 2014), 추수지도 연구에서는 교육경험 이후에도 후속적인 지도와 성찰을 통해 변화가 이어질 가능성이 탐색되었다(유신재, 임지선, 2014).

2020년대에는 자기평가, 자기피드백, 학습포트폴리오, 성찰일지, PBL, 실행공동체 등을 통해 학습자가 자신의 학습을 점검하고 다음 학습을 설계하는 과정이 보다 분명해졌다. 김남미(2023)는 자기피드백을 통해 학습자가 이전의 사고를 인식하고 개선 전략을 학습하며 이를 상위인지적 전략과 전이로 발전시키는 과정을 제시하였다. 김경란(2023)의 연구에서도 자기평가를 통한 목표 설정, 진행상황 모니터링, 전략 조정, 향상 노력의 과정이 확인되었다. 황순희와 최금진(2023)은 학습포트폴리오 활용과 자기조절 및 자기주도학습의 변화를 살펴보았고, 한수정(2023)은 PBL과 성찰일지를 통해 현재의 학습경험이 미래 학습설계와 연결될 수 있음을 보여주었다. 지속성은 이처럼 동일한 활동의 반복이라기보다 현재의 학습을 점검하고 그 결과를 다음 학습에 반영하는 능력으로 구체화되었다.

학습의 지속성은 한 학기의 수업을 넘어 새로운 학습기회로 이어지는 모습으로도 나타났다. 실행공동체 연구에서는 교실에서의 학습이 온라인 공동체 활동으로 확장되면서 학습자의 태도와 학습전략 변화가 보고되었고(오은주 외, 2023), 만학도의 자기주도학습 경험에서는 반복적 노력과 학습가치의 재인식이 다음 학기의 청강과 동아리 활동 등 새로운 학습에 대한 재도전으로 이어졌다(강경리, 최재혁, 2023). 이는 지속적인 학습이 하나의 학습경험을 다음 학습으로 연결하는 연속적 학습경로의 형성과 관련됨을 보여준다.

최근 연구에서는 새로운 지식이나 기술을 그대로 받아들이기보다 이를 선별, 검토, 수정, 재구성하는 능력이 강조되었다. 박수진(2023)의 기계번역 활용 연구에서는 학습자가 번역 결과의 문제점을 발견하고 자기수정을 수행하면서 자신의 언어지식을 점검하고 수정하는 과정이 나타났으며, 남수경(2025)의 고쳐쓰기 연구에서도 초고의 오류를 다시 검토하고 다양한 도구를 활용해 스스로 교정하는 양상이 확인되었다. 이처럼 오류는 제거되어야 할 잘못을 넘어 자신의 지식과 수행방식을 점검하게 하는 학습자료로 기능할 수 있었다.

생성형 AI의 확산은 이러한 경향을 더욱 분명하게 만들었다. 이윤빈(2024)은 대학생이 ChatGPT의 답변을 그대로 사용하는 수준에서부터 요약, 재진술, 구조화, 자신의 생각과의 종합, 새로운 내용으로의 확장에 이르는 다양한 활용방식을 보였으며, 상위 필자일수록 AI 정보를 자신의 기존 생각과 결합해 지식을 변형하는 방식을 더 많이 사용함을 보여주었다. 엄혜진(2025)은 AI의 젠더 편향과 환각을 비판적으로 분석하고 기술과 젠더의 관계를 재구성하는 교수학습 사례를 제시하였으며, 김지현과 나미라(2025)는 AI 윤리교육 이후 AI 활용

에 대한 학습자의 인식구조가 출처, 표절, 책임과 윤리를 고려하는 방향으로 변화함을 확인하였다. 이는 변화하는 디지털 환경에 대응하는 능력이 단순한 기술 활용을 넘어 새로운 정보의 타당성을 판단하고 기존 지식과 관점을 재검토하는 능력과 관련됨을 보여준다(김지현, 나미라, 2025; 엄혜진, 2025; 이윤빈, 2024).

지속적 학습은 기존 관점의 재구성을 통해서도 나타났다. 역할극 중심의 다문화교육에서는 다문화에 대한 기존 인식에서 출발해 타인의 입장을 경험하고 자신의 태도를 다시 생각하는 변화과정이 나타났으며(문희진, 김영순, 손효한, 2023), 소집단 토론 연구에서도 다양한 시각을 접하면서 자신의 관점이 변화하고 이를 공존을 위한 실천으로 확장하는 과정이 확인되었다(윤수진, 김영순, 2023). 이석균(2025)의 MBTI 과몰입 예방 독서프로그램에서는 고정적인 성격유형을 통해 자신을 이해하던 관점을 해체하고 자신을 그러한 유형으로 환원할 수 없는 존재로 다시 이해하는 모습이 나타났다. 이는 지속적 학습이 지식의 축적뿐 아니라 기존의 해석틀을 재검토하고 수정하는 능력과도 관련됨을 보여준다.

문제해결 과정에서도 관점과 전략의 재구성이 나타났다. 임인숙과 이현옥(2024)의 소셜벤처 플래닝 수업에서는 학생들이 사회문제를 단순한 이분법으로 이해하던 방식에서 벗어나 문제의 복잡성을 인식하고, 이상적인 해답보다 현실적으로 실행 가능한 대안을 탐색하는 방향으로 문제해결 방식을 조정하였다. 이는 변화 대응 능력이 상황의 복잡성에 따라 기존의 문제정의와 해결방식을 재검토하는 능력과 연결될 수 있음을 보여준다(임인숙, 이현옥, 2024).

특히 최근에는 지속적 학습이 전환상황에 대응하는 과정으로 구체화되었다. 전공자율선택제로 입학한 학생들은 전공 미결정에 따른 혼란과 소속감 부족을 경험했지만, 관계망을 활용하고 자기주도적으로 전공을 탐색하면서 점차 정체성을 형성하고 초기의 부정적 경험을 학업몰입과 성장으로 전환하였다(한정수, 유기웅, 2025). 성인학습자 역시 기존의 삶과 직업 경험을 대학 교양교육 경험 속에서 재해석하고, 실용적 필요에서 출발한 학습관심을 인문학적이고 성찰적인 학습으로 확장하며 자기주도적인 학습자로 자신을 재구성하는 양상을 보였다(윤선응·하지영, 2025). 이는 지속적 학습이라는 것이 변화된 상황에 단순히 순응하는 것을 넘어 과거 경험과 현재 상황을 다시 해석하여 새로운 학습방향을 구성하는 과정으로 나타날 수 있음을 보여준다.

변화에 대응하는 학습이 반드시 직선적인 향상으로 나타나는 것도 아니었다. 홍진표 외(2025)는 새로운 디지털 마인드맵 학습법을 적용한 초기에는 학습전략과 자기주도학습능력이 낮아졌다가, 반복적 경험을 통해 계획, 점검, 조절의 상위인지적 루틴이 형성되면서 다시 향상되는 변화양상을 보고하였다. 이는 새로운 환경에 적응하는 과정에서 초기의 혼란이나 일시적인 수행 저하 역시 학습과 재조정의 일부일 수 있음을 보여준다.

한편 실패와 시행착오를 직접적인 학습자원으로 다룬 연구는 상대적으로 드물었다. 다수 연구에서 피드백, 문제해결, 학습곤란, 저성취, 오류 등이 등장하였지만, 학습자가 실패나 어려움의 원인을 성찰하고 기존 전략을 수정하여 재시도하는 전 과정을 포착한 경우는 많지 않았다. 성적경고자 멘토링에서는 학업 실패 이후 학습태도와 자기효능감의 개선이 나타났으나 실패 원인에 대한 성찰과 구체적인 전략 수정의 연결은 충분히 드러나지 않았고(최세희, 권해수, 심현진, 2023), 저성취 대학생의 프로젝트 참여에서도 학습전이와 성공경험은 확인되었지만 기존 공부방식을 어떻게 변경했는지까지는 직접 분석되지 않았다(장현정, 이성아, 엄우용, 2024). 따라서 실패를 경험했다는 사실과 실패로부터 학습했다는 것은 구별될 필요가 있다.

이에 비해 최근 일부 연구에서는 실패와 오류를 학습의 자원으로 전환하는 과정이 보다 명시적으로 나타났다. 이화선(2025)의 지능적 실패 기반 창의성 교육에서는 실패를 회피해야 할 결과가 아니라 시도하고 성찰하며 새로운 문제해결의 자산으로 전환할 수 있는 경험으로 다루었다. 학습자들은 실패를 직접 설계, 실행하고 그 경험을 공유, 성찰하면서 실패에 대한 기존 인식을 변화시켰다. 강남희(2025)의 영어 말하기 연구에서도 자신의 말하기 오류로부터 배우려는 태도와 상대방의 이해를 확인하고 부족한 표현을 보완하는 전략이 나타났다. 이러한 연구들은 오류와 실패를 점검, 성찰, 조정, 재시도를 촉발하는 학습자원으로 다룬다는 점에서 앞선 연구들과 구별된다.

종합하면, 『교양교육연구』에서 지속적 학습과 변화에 대한 논의는 초기의 지식과 관점에 대한 비판적 개방성에서 출발하여 점차 성찰과 자기조절을 통한 학습의 지속으로 구체화되었으며, 최근에는 새로운 기술, 사회, 교육 및 생애 전환 상황에서 기존 관점과 학습전략을 재구성하는 능력으로 확장되고 있었다. 일부 연구에서는 오류와 실패를 성찰하고 다시 시도하는 학습도 명시적으로 나타났다.

그러나 상당수 연구는 자기주도성, 자기조절, 핵심역량 등의 향상 여부를 확인하는 수준에 머물렀다. 변화나 불확실성에 직면한 학습자가 실제로 어떠한 시행착오를 경험하고, 무엇을 성찰하며, 기존의 지식·관점·전략을 어떻게 수정하여 다시 시도하는지를 시간적 과정으로 추적한 연구는 상대적으로 제한적이었다. 따라서 교양교육 연구에서 지속적 학습과 변화에 관한 관심은 확대되고 있으나, 이를 일회적인 역량 향상이 아니라 변화와 전환 속에서 배우고, 수정하고, 다시 시도하며 지속적으로 자신을 갱신하는 과정적 능력으로 다룬 연구는 아직 충분히 축적되지 않은 것으로 나타났다.

4.1.4. 관계와 공존 측면

교양교육 연구가 서로 다른 사람들과의 관계와 함께 살아가는 문제는 어떠한 방식으로 다루어 왔는지를 살펴보았다. 분석 결과, 관련 연구들은 대체로 차이의 인식과 타자 이해에서 출발하여 공감과 상호존중, 대화와 협력, 시민적 참여와 공존의 실천으로 관심을 확장하는 양상을 보였다. 일부 연구에서는 타인을 이해하거나 존중하는 태도의 형성에 그치지 않고, 서로 다른 관점을 가진 사람과의 상호작용을 통해 자신의 관점을 넓히거나 수정하는 관계적 경험까지 다루고 있었다(박선희, 2012; 박현희, 2017; 윤수진, 김영순, 2023).

2010년대 초반의 연구에서는 서로 다른 사람과의 만남을 통해 차이를 인식하고 타인을 이해하며 자신의 관점을 확장하는 경험이 나타났다. 박선희(2012)는 영화에 대해 서로 다른 생각을 가진 동료들과 소통하면서 학습자들이 영화를 새로운 시각으로 재해석하고, 동료의 이야기를 통해 새로운 깨달음에 이르는 과정을 보여주었다. 서덕희, 임경규, 김지현(2013)은 다문화교육 강좌에서 타인의 상처와 아픔을 이해하고 연대하는 힘과 공감능력의 형성을 다루었다. 이선미와 김찬란(2013)은 단기 해외 체험에서 현지 또래와의 우정 형성 기회와 팀 구성원 간 유대 등이 문화 간 감수성의 향상과 관련됨을 확인하였다. 이러한 연구들은 관계와 공존을 타자에 관한 지식의 습득보다 차이를 경험하고 타인의 관점을 접하면서 자신의 시각을 확장하는 문제로 접근하였다.

2010년대 중반 이후에는 이러한 관심이 다문화 시민성, 사회적 약자에 대한 공감, 상호협력과 호혜성의 문제로 구체화되었다. 현남숙(2015)은 다문화 관련 영화와 자료조사, 토론을 활용하여 편견의 해소와 자민족중심적 지식의 재구성, 인권에 대한 이해와 다문화적 실천을 도모하는 수업을 제시하였다. 박현희(2017)는 민주적 시민성 교육에서 타자에 대한 배려와 공감, 상호 협력과 호혜성을 주요 내용으로 제시하였다. 특히 협력활동은 학습자들이 서로의 사고와 표현을 통해 서로에게 배울 수 있는 기회가 된 것으로 나타났다(박현희, 2017; 현남숙, 2015).

한편 관계와 공존을 개인의 공감, 문화 간 감수성, 시민의식과 같은 역량을 중심으로 접근한 연구도 나타났다. 이병임(2021)은 대학생의 다문화 감수성과 공감능력이 시민의식과 유의한 정적 관계를 가지며 시민의식에 유의한 영향을 미친다고 보고하였다. 이는 문화적 차이를 수용하고 공감하는 능력이 시민적 관계 형성과 연결될 수 있음을 보여준다. 다만 이와 같은 접근에서는 관계가 실제 상호작용 속에서 형성되고 변화하는 과정보다 개인이 지닌 태도나 역량을 중심으로 측정되는 특성도 확인되었다.

2023년의 일부 연구에서는 관계와 공존이 형성되는 상호작용 과정이 보다 구체적으로 포착되었다. 권미영, 김영순, 서민희(2023)는 다문화 교양수업의 소집단 활동에서 질문 생성과 대화가 새로운 의미 형성으로 이어지고, 협동적 관계와 합의의 과정에서 의사소통능력이 향상됨을 확인하였다. 문희진, 김영순, 손효한(2023)은 역할극 중심의 다문화 교양수업에서 학생들이 처음의 무관심과 불편함에서 벗어나 타자를 이해하고 존중하며, 다문화사회에서 타인과 상호작용하는 방식에 대해서도 다시 생각하게 되었음을 보여주었다.

공감에 관한 연구에서도 개인적 차원을 넘어 사회적 공감과 공존의 실천으로 확장되는 양상이 나타났다. 임윤서(2023)는 포토보이스 활동을 통해 학생들이 개인의 경험을 공유하고 타인의 생각과 감정을 이해하며, 사회문제 해결과 정책적 대안까지 모색하도록 하였다. 윤수진과 김영순(2023)은 소집단 토론에서 나타난 공감 형성과정을 차이를 인식함, 상호존중을 통해 토론이 원활해짐, 다양한 시각을 통해 나의 관점이 변함, 공존을 위한 실천을 행함으로 범주화하였다. 이는 관계와 공존이 차이의 인식에서 상호존중, 관점의 변화, 공존의 실천으로 이어질 수 있음을 보여준다(임윤서, 2023; 김영순, 윤수진, 2023).

더욱 주목할 점은 기존 연구에서 관계를 맺는 '타인'의 범위였다. 관련 연구의 타인은 주로 대학 교양수업에서 만나는 동료 학습자이거나 문화적·국적 배경이 다른 외국인 유학생 및 다문화적 타자로 나타났다. 이들 연구는 문화와 가치, 관점의 차이를 이해하는 데 기여하였으나, 연구참여자들은 대체로 대학이라는 동일한 교육공간에 속한 학습자들이었으며, 연령·세대·생애경험의 차이 자체가 관계와 공존의 핵심 문제로 다루어지는 경우는 드물었다. 문화적 차이는 적극적으로 가시화된 반면, 세대와 생애단계의 차이는 관계를 구성하는 독립적인 차이로 거의 문제화되지 않은 것이다.

이러한 경향은 세대 간 학습의 공백을 더욱 분명하게 보여준다. 강경리와 최재혁(2023)은 대학 교양 강좌에 참여한 만학도의 자기주도학습 경험을 분석하면서 만학도와 전통적 대학생 간 상호작용을 강화할 필요가 있음을 제안하였다. 그러나 만학도와 전통적 학생이 실제로 어떻게 상호작용하고, 서로 무엇을 배우며, 그 과정에서 양측의 관점이나 관계가 어떻게 변화하는지를 분석하는 것이 연구의 중심은 아니었다. 즉, 서로 다른 연령과 생애경험을 가진 학습자가 함께 존재하는 상황은 일부 포착되었지만, 이를 세대 간 관계와 상호학습의 문

제로 본격적으로 탐구한 연구는 제한적이었다.

이는 세대 간 학습(intergenerational learning)과 공존에 관한 중요한 연구 공백으로 볼 수 있다. 세대 간 학습은 서로 다른 연령의 학습자가 같은 공간에 존재하는 것에 그치지 않고, 서로 다른 생애경험과 지식, 관점을 교환하면서 상대방을 이해하고 자신의 관점을 성찰, 수정하며 함께 변화하는 과정을 포함한다. 그러나 분석된 연구에서는 이러한 호혜적인 세대 간 상호학습, 즉 서로 다른 세대가 각자의 경험과 지식을 주고받으며 양측 모두가 배우고 변화하는 과정이 거의 본격적으로 탐구되지 않았다. 따라서 세대의 다양성은 학습자 다양성의 한 조건으로 일부 나타났지만, 세대 차이 자체를 교육적 자원으로 전환하는 관점은 충분히 형성되지 않은 것으로 볼 수 있다.

종합하면, 『교양교육연구』에서 관계와 공존의 문제는 타자에 대한 이해와 공감에서 출발하여 상호존중, 협력과 호혜성, 시민적 참여, 관점 변화와 공존의 실천으로 그 범위를 확장해 왔다. 일부 연구에서는 서로 다른 관점과의 만남과 협력 과정이 자신의 생각을 변화시키고 서로에게 배우는 경험으로 이어질 수 있음을 보여주었다(박선희, 2012; 박현희, 2017; 윤수진, 김영순, 2023). 다만 이러한 관계적 학습은 주로 사회문화적 차이를 중심으로 다루어졌으며, 세대적·생애단계적 차이를 바탕으로 서로 다른 세대가 경험과 지식을 교환하고 함께 변화하는 과정은 제한적으로 나타났다.

4.1.5. 포용성과 형평성 측면

포용성과 형평성 측면에서는 교양교육 연구가 학습자의 서로 다른 삶과 교육적 조건에서 비롯되는 불리함을 어떻게 인식하고, 실질적인 학습 참여와 교육기회를 확보하기 위해 어떠한 대응을 모색해 왔는지를 살펴보았다. 분석 결과, 초기에는 이러한 문제가 독립적인 연구주제로 거의 드러나지 않았으나, 이후 새터민과 외국인 유학생, 직장인 및 성인학습자, 학사경고 및 저성취 학생, 학생선수 등으로 관심의 대상이 확대되었다. 대응 방식 역시 특정 학습자를 위한 별도의 지원에서 출발하여 학습자의 출발조건을 고려한 교육과정과 교수·학습 방법의 조정, 나아가 대학의 교육환경과 제도 자체의 적합성을 재검토하는 방향으로 확장되었다.

초기 연구에서는 새로운 교육수요나 학생지원에 대한 관심은 나타났지만, 학습자의 서로 다른 조건이 교육기회의 불리함이나 배제로 이어질 수 있다는 문제의식은 뚜렷하지 않았다. 2007~2010년의 연구들은 대학 국제화, 수준별 교육, 신입생 학사지도, 사이버교육 등 변화된 교육환경과 학생 요구에 대응하고자 하였으나, 이를 형평성의 문제로 직접 다루지는 않았다. 변화가 보다 분명하게 나타난 것은 김남미(2011)의 새터민 대학생 연구였다. 이 연구는 남북한의 교육내용 차이와 탈북과정에서 발생한 교육공백이 대학수업에서 어휘 이해, 글쓰기, 발표 등의 어려움으로 이어짐을 확인하고, 일반 교양국어 수업 안에서 피드백, 면담, 멘토링 등 추가적인 지원이 필요함을 제안하였다. 이는 학습자의 서로 다른 교육경험을 단순한 다양성이 아니라 대학학습에서 발생하는 실질적 불리함과 이를 보완해야 할 교육조건의 문제로 다루었다는 점에서 의미가 있다.

이후 포용성과 형평성에 관한 연구는 언어·문화적 배경이 다른 학습자의 대학 참여와 적응을 중심으로 확대되었다. 외국인 유학생의 증가와 함께 제한된 한국어 능력, 이전 교육과정의 차이, 한국 대학문화에 대한 이해 부족 등이 학업수행과 대학생활의 어려움으로 다루어졌으며, 이를 보완하기 위한 한국어교육, 유학생 대상 교양교과, 멘토링과 튜터링 등이 제안되었다(권은영, 2013; 김현상, 2012; 이보경, 유광수, 장수철, 2013). 특히 출신국가의 교육과정, 한국어 의사소통 능력, 이전 교육경험 등의 차이를 고려하여 교육과정과 지원을 조정하려는 연구들은 모든 학습자에게 동일한 교육을 제공하기보다 상이한 출발조건을 고려하여 실질적으로 학습에 참여할 수 있는 조건을 마련하는 것에 관심을 두기 시작했음을 보여주었다.

2010년대 중반부터는 언어·문화적 차이뿐 아니라 학습자의 생활조건과 학업을 병행하는 방식의 차이도 교육적 불리함과 연결하여 다루어졌다. 신맹식(2014)은 직업과 학업을 동시에 수행하는 직장인 대학생의 학업 여건에 제약이 있을 수 있으며, 실제로 직장인반의 학업성취도와 강의만족도가 일반학생 집단보다 낮게 나타났음을 확인하고, 이들의 특성을 고려한 교수·학습 조건의 필요성을 제시하였다. 손달임(2016) 역시 재외국민 학습자의 언어·교육경험이 일반 학습자와 다름에도 동일한 글쓰기 교육을 적용하는 문제에 주목하고, 학습자의 특성과 수준을 고려한 교육내용과 교수방법의 필요성을 제기하였다. 이러한 연구에서는 동일한 교육적 대우가 반드시 실질적인 형평성을 보장하지는 않는다는 관점이 보다 분명해졌다.

2017년 이후에는 포용성과 형평성의 대상이 학업에서 어려움을 경험하는 학생으로도 확대되었다. 남상은과 유기웅(2017)은 학사경고를 단순한 학업능력 부족으로 보지 않고 다양한 삶의 문제와 연결하여 이해하고, 학습지원뿐만 아니라 심리적 측면을 포함한 다회성·개별화된 지원이 필요하다고 제안하였다. 이후 학사경고자와 저성취 학생을 대상으로 멘토링, 튜터링, 코칭, 단계적 학습지원 등을 제공하는 연구들이 이어졌다(남상은, 유

기웅, 2017; 김옥분, 김혜진, 2018; 신미정, 송명진, 2022). 이러한 연구들은 학업에서 뒤처진 학생에게 동일한 교육기회를 반복적으로 제공하기보다, 불리함의 원인과 정도를 파악하고 추가적인 학습자원을 제공하여 참여와 성취의 가능성을 회복하도록 지원하는 접근을 보여주었다.

2019년 이후에는 특정 학생에 대한 추가지원에서 더 나아가 대학의 기존 교육과정과 학습환경이 어떠한 학습자를 표준으로 전제하고 있는가를 검토하는 방향으로 확장되었다. 김혜경, 윤희정, 진성희(2019)는 성인학습자를 위한 학위과정이 확대되고 있음에도 전통적 연령대 학생을 대상으로 설계된 교양교육과정이 그대로 또는 부분적으로 적용되는 문제를 지적하고, 성인학습자의 특성과 요구를 반영한 교육과정과 수업운영방안을 제안하였다. 이는 성인학습자를 대학에 입학시키는 것 자체보다 기존 교육과정이 그들의 생활·학습조건에 적합한지를 검토하고 교육환경을 조정하는 것으로 포용의 의미가 확장되고 있음을 보여준다.

이러한 문제의식은 학업 외의 역할과 대학학습을 병행하는 학생에게서도 나타났다. 김선영(2020)은 학생선수들이 학생과 운동선수라는 두 역할을 병행하면서 갈등을 경험하고 있으며, 운동을 위한 특별한 배려가 오히려 학업에서는 뒤처지게 하는 결과로 이어질 수 있음을 보여주었다. 이는 단순한 편의 제공보다 학습자가 학업에 실질적으로 참여할 수 있는 교육서비스와 지원체계가 중요함을 보여준다. 이 밖에도 성별에 따른 안전감, 소속감과 학습참여, 이전 교육과정의 차이에 따른 대학 기초학력, 지방대학 학생의 학습경험 등 개인의 능력만으로 설명하기 어려운 교육환경과 출발조건의 차이가 점차 연구대상으로 포착되었다(문은호 외, 2021; 변수연, 2019; 양정모, 2020).

2020년대에는 이러한 경험적 논의와 함께 형평성의 의미 자체를 명시적으로 성찰하는 연구도 나타났다. 윤옥한(2022)은 능력주의를 교육평등의 관점에서 검토하면서 평등한 교육을 허용적 평등에 한정하지 않고 보장적, 과정적, 결과적 평등까지 고려해야 한다고 주장하였다. 이는 교육기회의 형식적 개방을 넘어 학습 과정과 결과에 영향을 미치는 조건까지 함께 고려해야 한다는 논의로 해석할 수 있다.

최근에는 성인학습자와 만학도처럼 연령과 생애경험이 다른 학습자에게 적합한 교육환경을 마련하는 문제도 보다 구체적으로 다루어졌다. 강경리와 최재혁(2023)은 만학도의 교양교육 경험을 분석하면서 기존 대학 교양강좌의 폐쇄성과 경직성을 완화하고, 평생교육과의 연계, 지속적인 학습기회, 일상생활과의 관련성, 자율적 학습환경을 강화할 필요성을 제안하였다. 윤선응과 하지영(2025) 역시 성인학습자가 교양교육을 실생활과 가족관계, 직업적 경로에 연결하여 경험하고 있음을 보여주고, 이들의 경험을 포괄할 수 있는 성인 친화적이고 포용적인 고등교육 환경의 필요성을 제기하였다.

종합하면, 『교양교육연구』에서 포용성과 형평성에 관한 관심은 상이한 언어·문화·교육경험을 지닌 학습자의 적응지원에서 출발하여 학업취약 학생에 대한 보정적 지원, 그리고 직업, 운동, 성인기 삶과 학업을 병행하는 학습자의 조건을 고려한 교육과정과 교수·학습환경의 조정으로 확대되어 왔다. 특히 후기 연구에서는 모든 학습자에게 동일한 교육을 제공하는 것보다 서로 다른 출발조건과 삶의 맥락을 고려하여 실질적인 학습 참여가 가능하도록 지원조건을 달리 구성하려는 접근이 보다 분명하게 나타났다. 다만 포용성과 형평성에 관한 연구는 외국인 유학생, 학업취약 학생, 성인학습자 등 일부 집단에 상대적으로 집중되어 있었으며, 장애, 사회경제적 여건, 돌봄책임과 가족환경, 디지털 자원 접근성 등 학습격차를 초래할 수 있는 보다 다양한 조건이 교양교육의 참여 및 학습기회에 어떠한 영향을 미치는지를 살펴본 연구는 제한적이었다.

4.2. 퍼레니얼 관점에서 본 교양교육 연구의 성취와 공백

상기의 분석 결과를 퍼레니얼 관점에서 종합하면, 『교양교육연구』에 축적된 연구들은 다중단계 삶이라는 개념을 직접 사용하지 않았더라도 이에 대응할 수 있는 교육적 요소들을 상당 부분 포착해 온 것으로 나타났다. 전통적 연령대의 대학생을 중심으로 한 관점에서 벗어나 다양한 삶과 교육경험을 지닌 학습자에 주목하려는 시도, 자기성찰과 삶의 방향 설정, 지속적인 학습과 변화, 타인과의 관계 및 공존, 서로 다른 조건을 고려한 교육기회의 보장 등은 퍼레니얼 관점과 일정 부분 맞닿아 있었다. 그러나 생애전환과 재학습, 세대 간 학습 등은 상대적으로 충분히 조명되지 않았으며, 개별적으로 다루어진 교육적 요소들 역시 생애 전반의 선택과 변화, 관계 형성을 상호연결된 과정으로 바라보는 관점으로까지는 충분히 확장되지 않은 것으로 나타났다.

4.2.1. 상대적으로 충분히 포착된 영역

2007~2025년까지 『교양교육연구』에 게재된 논문들에서 상대적으로 충실하게 포착된 영역은 자기 이해와 성찰, 타자와의 관계 및 공존, 그리고 학습자의 차이를 고려한 교육적 지원이었다. 먼저 자기 이해와 삶의 선

택에 관한 연구에서는 자아와 정체성에 대한 이해, 가치관의 성찰, 진로탐색과 설계, 자신의 삶에 대한 주체적 판단이 지속적으로 다루어졌다. 관련 연구들은 학습자가 정해진 경로를 수동적으로 따르기보다 자신이 중요하게 여기는 가치와 가능성을 성찰하고 삶의 방향을 선택하도록 지원했다는 점에서 퍼레니얼의 선택력과 연결된다.

관계와 공존의 측면에서도 비교적 풍부한 연구가 축적되어 있었다. 사회문화적 차이를 이해하고, 타인의 관점을 수용하며, 공감과 상호존중, 토론과 협력을 통해 자신의 관점을 변화시키는 경험이 꾸준히 다루어졌다. 일부 연구에서는 서로 다른 관점과의 만남이 자신의 생각을 변화시키거나, 협력활동이 서로에게 배우는 경험으로 이어지는 과정까지 나타났다. 이러한 결과는 본 연구의 퍼레니얼 관점에서 볼 때, 초문화력에 포함되는 타자 이해, 관점 이동, 관계적 학습의 기반과 연결되는 것으로 해석할 수 있다.

포용성과 형평성에 관한 연구 역시 시간의 흐름에 따라 의미 있는 확장을 보였다. 초기에는 새터민과 외국인 유학생에 대한 언어·학업 지원이 중심이었으나, 이후 직장인 및 성인학습자, 학생선수, 학사경고 및 저성취 학생 등 다양한 조건의 학습자로 관심이 확대되었다. 특히 후기 연구에서는 모든 학습자에게 동일한 교육을 제공하는 것보다 서로 다른 출발조건과 삶의 맥락을 고려하여 교육과정과 교수·학습 환경을 조정할 필요성이 보다 분명하게 나타났다. 이는 학습자를 기존 대학체제에 적응시키는 데서 나아가 기존 교육과정과 제도가 누구를 표준적인 학습자로 전제하고 있는지를 재검토하기 시작했다는 점에서 의미가 있다.

또한 학습자와 생애경로의 다양성 측면에서도 전통적 대학생 중심의 시각은 점차 확장되었다. 외국인 유학생, 직장인, 성인학습자, 만학도, 학생선수 등 서로 다른 교육경험과 삶의 조건을 가진 학습자가 연구대상으로 등장하였으며, 최근에는 성인학습자의 직업, 가족, 일상생활과 대학학습의 관계도 보다 구체적으로 다루어졌다. 이는 대학의 문턱을 넘는 학습자를 특정 연령과 단일한 생애경로에 한정하지 않는 방향으로 교양교육 연구의 시야가 확장되어 왔음을 보여준다.

4.2.2. 상대적으로 충분히 조명되지 않은 영역

반면 퍼레니얼 관점에서 상대적으로 충분히 조명되지 않은 영역도 분명하게 나타났다. 우선 학습자와 생애경로의 다양성이 확대되어 왔음에도, 반복되는 생애전환과 비선형적 생애경로 자체를 중심으로 한 연구는 제한적이었다. 성인학습자와 만학도 등이 연구대상으로 등장하긴 하였다. 그러나 직업, 학습, 가족, 돌봄, 경력전환 등이 생애 전반에서 반복적으로 교차하는 과정이나, 여러 차례 대학과 학습의 장으로 다시 진입하는 경험 등은 충분히 다루어지지 않았다. 즉 다양한 학습자의 존재는 점차 가시화되어 왔으나, 다중단계 삶에서 나타나는 생애경로의 유동성과 재구성까지 본격적으로 분석한 연구는 많지 않았다.

자기 이해와 삶의 선택에 관한 연구 역시 주로 대학에 재학하는 청년들의 진로탐색이나 초기 직업세계로의 이행에 집중되는 경향을 보였다. 자신의 가치와 가능성을 성찰하고 진로를 선택하는 문제는 활발하게 다루어졌지만, 이미 선택한 삶을 다시 검토하거나 직업이나 가족 등과 관련된 역할의 변화에 따라 기존의 선택을 수정하고 새로운 방향을 구성하는 반복적인 선택과 재선택은 상대적으로 충분히 포착되지 않았다. 퍼레니얼의 선택력이 단일한 진로결정보다 생애 전반에서 삶의 방향을 지속적으로 조정하는 능력을 포함한다는 점에서, 이 부분은 제한적으로 다루어진 영역이었다.

지속적인 학습과 변화 측면에서도 유사한 경향이 나타났다. 자기조절학습, 성찰, 피드백, 문제해결, 학습전략의 수정 등 학습자의 변화와 성장을 다룬 연구는 꾸준히 축적되어 있었다. 그러나 이러한 변화는 주로 대학 수업 안에서의 학업향상이나 역량개발의 차원에서 다루어졌다. 기존의 지식과 관점을 의도적으로 수정하거나 탈학습하고, 새로운 역할과 환경에 맞추어 재학습하는 과정, 그리고 실패와 시행착오를 이후 삶의 전환과 학습의 자원으로 전환하는 실제 과정은 상대적으로 충분히 조명되지 않았다. 따라서 퍼레니얼의 변형력과 연결되는 요소들은 일부 확인되었지만, 반복되는 변화와 전환을 견디고 스스로를 재구성하는 지속적인 자기변형의 과정까지 충분히 확장되었다고 보기는 어려웠다.

관계와 공존에 관한 연구에서는 특히 세대적 차이와 세대 간 학습의 부족이 두드러졌다. 기존 연구는 개인의 사회문화적 차이, 외국인 유학생과 다문화적 타자, 서로 다른 관점과 가치의 이해에는 비교적 적극적이었다. 그러나 서로 다른 연령과 생애단계의 학습자가 각자의 경험과 지식을 교환하며 함께 배우는 과정은 일부 연구에서 그 가능성이나 필요성이 제시되었으나, 이를 세대 간 상호학습의 과정으로 본격 탐색한 연구는 제한적이었다. 즉 문화적 차이는 관계와 공존의 중요한 차이로 가시화되었지만 세대와 생애경험의 차이는 교육적 장면으로서 상대적으로 충분히 연구되지 않았다.

포용성과 형평성 측면에서는 연구의 관심이 일부 학습자 집단에 집중되어 있었다. 외국인 유학생, 학업취약

학생, 성인학습자 등에 대해서는 비교적 다양한 지원과 교육적 대응이 논의되어 왔으나, 학습자의 교육 참여를 제약할 수 있는 조건은 이보다 훨씬 복합적이다. 예컨대 장애 여부, 경제적 자원, 가족 및 돌봄책임, 디지털 환경의 차이 등은 학습 가능성과 참여방식을 달리할 수 있지만, 이러한 조건들이 교양교육 경험에 어떠한 차이를 만들어내는지를 다룬 연구는 상대적으로 많지 않았다. 이는 포용성과 형평성에 관한 논의가 확대되어 왔음에도, 학습자의 교육 참여와 학습기회에 영향을 미치는 다양한 삶의 조건과 이들 조건이 복합적으로 작용하는 양상까지는 충분히 다루어지지 않았음을 보여준다.

4.2.3. 논의 영역 간 분절과 통합의 한계

퍼레니얼 관점에서 보다 근본적인 한계는 개별 영역의 연구가 부족했다는 사실만이 아니라, 이미 연구되어 온 요소들 사이의 연결이 충분히 이루어지지 않았다는 점에 있었다. 기존 연구에서는 자기 이해와 진로선택, 지속적인 학습과 자기조절, 타자 이해와 협력, 학습취약 학생에 대한 지원 등이 각각 중요한 교양교육의 목표나 과제로 다루어져 왔다. 그러나 이들은 대체로 진로교육, 자기성찰, 학습역량, 다문화교육, 시민교육, 학습지원 등 개별 주제와 프로그램 안에서 분절적으로 연구되었다.

다중단계 삶에서 학습자는 이러한 영역 중 하나에만 해당하는 존재가 아니다. 삶의 전환에 직면한 학습자는 자신의 가능성과 현재 조건을 성찰하고, 새로운 방향을 선택하거나 기존 선택을 수정하며, 필요한 지식과 역량을 다시 배우고, 서로 다른 세대와 문화적 배경을 지닌 사람들과 관계를 형성하면서 변화된 환경에 적응해야 한다. 동시에 이러한 학습이 가능하려면 각자의 삶과 교육적 조건에 맞는 실질적인 참여기회가 보장되어야 한다. 즉 자기 이해와 선택, 지속적인 변화와 학습, 관계와 공존, 포용성과 형평성은 실제 삶에서는 서로 분리된 문제가 아니라 하나의 전환 과정 안에서 상호연결되어 있다.

그러나 기존 교양교육 연구에서는 이러한 관계가 충분히 통합적으로 조명되지 않았다. 예를 들어 진로선택을 다룬 연구가 이후의 재학습이나 생애전환까지 연결되거나, 성인학습자의 포용을 다룬 연구가 세대 간 상호학습과 관계 형성까지 확장되는 경우는 드물었다. 마찬가지로 자기성찰이나 학습전략의 변화가 삶의 새로운 방향 선택과 연결되고, 다시 새로운 관계 형성과 사회적 참여로 이어지는 과정을 생애 맥락에서 연속적으로 탐색한 연구도 제한적이었다. 따라서 퍼레니얼의 선택력·변형력·초문화력에 해당하는 교육적 요소들은 기존 연구 속에 상당 부분 존재했지만, 이들을 변화하는 삶을 살아가기 위한 상호연결된 역량체계로 바라보는 관점은 충분히 형성되지 않은 것으로 나타났다.

이러한 결과는 『교양교육연구』가 다중단계 삶에 대응할 수 있는 교육적 자원을 이미 상당 부분 축적해 왔음을 보여주는 동시에, 앞으로의 과제가 단순히 새로운 역량이나 교육내용을 추가하는 데 있지 않음을 시사한다. 기존에 분산되어 축적된 자기성찰과 선택, 지속적 학습과 변화, 관계와 공존, 포용과 형평성의 논의를 생애 전반의 변화와 전환이라는 맥락에서 다시 연결하고 통합적으로 재구성하는 것이 퍼레니얼 관점에서 교양교육 연구를 확장하는 중요한 과제가 될 수 있다.

5. 결론 및 논의

본 연구는 2007년부터 2025년까지 『교양교육연구』에 게재된 연구논문을 대상으로, 교양교육 연구가 다중단계 삶의 요구를 어떠한 방식으로 포착해 왔는지를 살펴보고 이를 퍼레니얼 관점에서 재해석하고자 하였다. 분석 결과, 교양교육 연구는 다중단계 삶이라는 개념을 직접 사용하지 않았더라도 변화된 삶의 조건에 대응할 수 있는 교육적 요소들을 다양한 방식으로 축적해 온 것으로 나타났다.

첫 번째 연구질문과 관련하여, 교양교육 연구는 다중단계 삶의 요구를 학습자와 생애경로의 다양성, 자기이해와 삶의 선택, 지속적인 학습과 변화, 관계와 공존, 포용성과 형평성의 측면에서 포착해 왔다. 초기에는 전통적 연령대의 대학생과 대학수업을 중심으로 논의하는 경향이 강했으나, 점차 외국인 유학생, 새터민, 직장인 및 성인학습자, 만학도, 학생선수, 학업취약 학생 등 서로 다른 교육경험과 삶의 조건을 지닌 학습자로 연구대상이 확대되었다. 또한 자기성찰과 진로설계, 자기조절과 피드백을 통한 변화, 타인에 대한 공감과 협력, 서로 다른 출발조건을 고려한 교육적 지원 등 변화하는 삶에 대응하기 위한 다양한 교육적 접근이 축적되었다. 후기 연구에서는 다양한 학습자를 기존 대학체제에 포함하는 것을 넘어, 교육과정과 교수·학습 환경이 어떠한 학습자를 전제로 설계되어 있는지를 검토하고 학습자의 조건에 맞게 이를 조정하려는 움직임도 나타났다. 다만 이러한 변화는 다중단계 삶이라는 통합적 문제의식 아래 이루어졌다기보다 개별적인 교육문제와 대

학 맥락, 특정 학습자 집단에 대한 대응의 형태로 축적되어 왔다.

두 번째 연구질문과 관련하여 퍼레니얼 관점에서 기존 연구의 성취와 공백을 살펴본 결과, 자기 이해와 성찰, 타자와의 관계와 공존, 학습자의 차이를 고려한 교육적 지원은 상대적으로 충분히 포착된 영역으로 나타났다. 반면 반복되는 생애전환 속에서 삶의 방향을 다시 설정하는 재선택, 탈학습과 재학습, 실패와 시행착오를 학습의 자원으로 전환하는 과정, 서로 다른 세대가 경험과 지식을 교환하며 함께 변화하는 세대 간 학습은 상대적으로 제한적으로 다루어졌다. 장애, 사회경제적 여건, 돌봄책임과 가족환경, 디지털 자원 접근성 등 학습 참여에 영향을 미칠 수 있는 다양한 삶의 조건에 대한 관심 역시 충분하지 않았다. 더욱 근본적으로는 자기성찰과 선택, 지속적 학습과 변화, 관계와 공존, 포용과 형평성에 관한 논의가 각각 축적되어 왔음에도, 이들이 생애 전반의 변화와 전환을 살아가는 한 학습자의 삶 속에서 어떻게 상호연결되는지를 통합적으로 탐구한 연구는 제한적이었다. 이상의 주요 결과를 종합하면 <표 3>과 같다.

<표 3> 연구질문별 주요 분석결과

연구질문	이론적 준거(분석 준거)	주요 분석결과
교양교육 연구는 다중단계 삶의 요구를 어떻게 포착해 왔는가?	학습자와 생애경로의 다양성	전통적 연령대 대학생 중심에서 외국인 유학생, 직장인 및 성인학습자, 만학도 등으로 학습자의 범위가 확대됨. 전통적 연령대 대학생이 주류인 가운데 반복적 생애전환과 비선형적 생애경로를 중심으로 한 연구는 제한적으로 나타남.
	자기 이해와 삶의 선택	자기성찰, 정체성과 가치 탐색, 진로설계와 주체적 선택이 지속적으로 다루어짐. 반면 생애전환에 따른 선택과 재선택은 상대적으로 적게 포착됨.
	지속적인 학습과 변화	자기조절, 성찰, 피드백, 학습전략의 수정 등 학습자의 변화와 성장에 관한 연구가 축적됨. 탈학습·재학습과 실패·시행착오를 이후 삶의 학습자원으로 전환하는 과정은 제한적으로 나타남.
	관계와 공존	타자 이해와 공감에서 상호존중, 협력, 관점 변화와 공존의 실천으로 논의가 확장됨. 사회문화적 차이에 비해 세대 간 상호학습은 상대적으로 제한적으로 다루어짐.
	포용성과 형평성	새터민, 외국인 유학생에 대한 지원에서 성인학습자, 학생선수, 학업취약 학생 등으로 관심이 확대되었으며, 동일한 교육 제공보다 출발조건과 삶의 맥락을 고려한 교육환경 조정으로 논의가 확장되었음.
퍼레니얼 관점에서 교양교육 연구의 성취와 공백은 무엇인가?	상대적으로 충분히 포착된 영역	자기 이해와 성찰, 타자와의 관계와 공존, 학습자의 차이를 고려한 교육적 지원이 비교적 충실하게 축적됨. 이는 선택력과 초문화력 함양을 위한 포용적 학습환경의 기반과 연결될 수 있음.
	상대적으로 충분히 조명되지 않은 영역	빈번할 수 있는 생애전환과 재선택, 탈학습·재학습, 실패의 학습자원화, 세대 간 상호학습이 상대적으로 제한적으로 다루어짐. 장애, 사회경제적 여건, 돌봄·가족환경, 디지털 접근성 등도 충분히 조명되지 않음.
	논의 영역 간 분절과 통합의 한계	선택, 변화와 학습, 관계와 공존, 포용과 형평성에 관한 연구는 각각 축적되었으나, 이를 생애 전반의 변화와 전환 속에서 상호연결된 과정으로 탐색하는 연구는 제한적으로 나타남.

이러한 결과는 교양교육 연구를 다중단계 삶에 충분히 대응하지 못한 것으로 평가하기보다, 축적된 교양교육의 교육적 자원을 변화된 생애 맥락에서 다시 연결하고 확장할 필요가 있음을 보여준다. 앞으로의 과제는 교양교육에 전혀 새로운 목표나 역량을 추가하는 것이 아니라, 기존 연구에서 각각 다루어져 온 자기성찰과 선택, 지속적인 학습과 변화, 타자와의 관계, 포용과 형평성을 생애 전반의 변화와 전환이라는 맥락에서 재구성하는 데 있다. 이러한 관점에서 교양교육은 특정 연령대의 대학생이 학부과정에서 일회적으로 이수하는 교육을 넘어, 변화하는 삶 속에서 자신과 세계의 관계를 지속적으로 재구성할 수 있도록 지원하는 교육으로 그 의미를 확장할 수 있다.

특히 다중단계 삶 관점은 교양교육 연구가 전제해 온 학습자상과 연구대상의 범위를 재검토할 필요성을 제기한다. 지금까지의 연구가 주로 대학 재학 중인 학습자의 경험과 변화에 초점을 두었다면, 앞으로는 학습자가 대학 이전과 이후의 삶에서 어떠한 전환을 경험하고, 그 과정에서 교양교육의 경험을 어떻게 다시 해석하고 활용하는지를 살펴볼 필요가 있다. 성인학습자나 만학도에 대한 연구 역시 이들을 새로운 학습자 집단으로 기술하는 데 그치기보다 직업, 가족, 학습, 경력전환 등이 교차하는 생애맥락에서 대학으로의 재진입과 이후의 변화를 탐색할 필요가 있다. 이를 위해서는 특정 수업의 사전-사후 효과를 측정하는 연구와 함께 학습자의 변화를 일정 기간 추적하는 종단연구, 생애사 연구, 질적 종단연구 등 연구방법의 확장도 요구된다.

둘째, 향후 교양교육 연구에서는 선택력, 변형력, 초문화력을 개별적으로 다루기보다 이 역량들이 실제 삶의 전환 과정에서 어떻게 상호작용하는지를 탐색할 필요가 있다. 삶의 방향을 새롭게 선택하는 과정은 기존 지식과 역할의 수정 및 재학습을 요구하고, 이러한 변화는 다른 세대와 문화적 배경을 가진 사람들과의 관계 속에서 다시 영향을 받을 수 있다. 따라서 진로설계, 자기성찰, 학습전략, 협력, 시민성 등을 각각 별도의 역량으로 측정하는 연구를 넘어, 한 학습자가 전환 상황에서 이러한 역량들을 어떻게 함께 동원하고 조정하는지를 분석하는 연구가 필요하다. 이는 퍼레니얼을 여러 역량의 단순한 합이 아니라 변화하는 삶을 구성해 가는 통합적 학습자상으로 이해하는 데 기여할 수 있다.

셋째, 세대 간 학습을 교양교육 연구의 새로운 관계적 의제로 적극적으로 탐색할 필요가 있다. 그동안의 연구는 문화적 다양성과 타자 이해, 공감과 협력에는 상당한 관심을 기울여 왔으나, 연령과 생애단계가 다른 학습자가 실제로 무엇을 주고받고 그 과정에서 양측의 인식과 관계가 어떻게 변화하는지에 관한 연구는 제한적이었다. 앞으로는 성인학습자와 전통적 연령대 학생이 함께 참여하는 교양수업, 프로젝트, 토론, 지역사회 연계 활동 등을 대상으로 세대 간 상호작용의 과정과 학습성과를 탐색할 필요가 있다. 특히 세대 간 학습을 한 세대가 다른 세대를 지원하거나 가르치는 일방향적 관계가 아니라, 서로 다른 경험과 지식이 교환되고 양측 모두가 변화하는 호혜적 학습과정으로 분석하는 연구가 요구된다.

넷째, 포용성과 형평성에 관한 연구에서도 연구대상과 분석조건의 범위를 확대할 필요가 있다. 그동안 외국인 유학생, 성인학습자, 학업취약 학생 등에 관한 연구가 중요한 기반을 마련하였다면, 앞으로는 장애, 사회경제적 자원, 가족 및 돌봄책임, 고용상태, 지역, 디지털 접근성 등 보다 다양한 조건이 학습 참여와 학습경험에 어떠한 영향을 미치는지를 보다 체계적으로 살펴볼 필요가 있다. 특히 이러한 조건을 각각 독립적인 변수로만 다루기보다 여러 조건이 한 학습자의 삶에서 어떻게 중첩되고 상호작용하는지를 탐색할 필요가 있다. 이는 어떤 집단을 별도로 지원해야 하는가를 넘어, 대학의 교양교육 구조와 운영방식 자체가 다양한 삶의 조건을 가진 학습자에게 얼마나 접근 가능하고 유연한가를 연구하는 방향으로 이어질 수 있다.

마지막으로 향후 연구에서는 교양교육을 개별 교과나 단일 프로그램의 효과를 검증하는 수준에서만 바라보기보다, 생애전환을 지원하는 학습생태계라는 관점에서 탐색할 필요가 있다. 교양교육의 경험이 전공교육, 직업세계, 지역사회, 비형식학습, 이후의 재교육과 어떠한 관계를 맺는지, 그리고 대학에서 형성된 자기성찰, 재학습, 관계적 역량이 이후의 삶에서 어떻게 활용되고 재구성되는지를 살펴보는 연구가 요구된다. 이를 위해 대학 내부의 교과연구를 넘어 평생교육, 성인교육, 진로·직업교육, 노년교육 등 인접 분야와의 이론적, 방법론적 대화도 확대될 필요가 있다.

요컨대, 다중단계 삶에 대응하는 교양교육의 과제는 기존 교양교육의 역할을 폐기하고 새로운 교육모형으로 대체하는 것이 아니라, 그동안 축적해 온 자기성찰, 주체적 선택, 지속적 학습, 타자 이해와 공존, 포용과 형평성의 교육적 자원을 생애 전반의 변화와 전환이라는 관점에서 다시 연결하는 것에 있다. 퍼레니얼 관점은 이러한 요소들을 삶의 여러 단계에서 반복적으로 선택하고, 배우고, 변화하며, 다른 사람과 함께 살아가기 위한 상호연결된 역량으로 바라볼 수 있게 한다. 향후 교양교육 연구가 이러한 생애적, 관계적, 통합적 관점을 보다 적극적으로 탐색한다면, 교양교육은 대학 재학 시기의 준비교육을 넘어 변화하는 삶 속에서 개인이 자신과 세계의 관계를 지속적으로 재구성하도록 지원하는 교육으로 그 연구범위와 의미를 더욱 확장할 수 있을 것이다.

참고문헌[16)]

윤선응, 하지영(2024). 다중단계 생애(multi-stage life) 관점에 기반한 인간 메타역량이 교양교육에 주는 시사점. **교양교육연구, 18**(6), 153-166.

이승희(2024). **세대 간 이동성에 관한 연구: 교육이동성을 중심으로**(정책연구시리즈 2024-11). 한국개발연구원.

이철희(2024). **일할 사람이 사라진다: 새로 쓰는 대한민국 인구와 노동의 미래**. 위즈덤하우스.

통계청(2025년 2월 26일). **2024년 인구동향조사 출생·사망통계(잠정)**.

하지영, 심우정, 이로미(2023). 성인이주민의 고등교육 수요와 경험에 관한 탐색적 기초연구: 라이프코스 관점에서. **성인계속교육연구, 14**(3), 31-61.

하지영, 이로미, 허경미(2022). 중년여성 학습에 관한 체계적 문헌고찰: 다중단계 삶(multi-stage life)의 관점에서. **노년교육연구, 8**(2), 99-129.

한국경제연구원 외(2025). **지금, 우리가 준비해야 할 미래: 한 번도 경험해보지 못한 축소경제 사회로의 전환**. 알에이치코리아.

행정안전부(2024년 12월 24일). **65세 이상 인구 비중 20% 기록[보도자료]**.

Brückner, H., & Mayer, K. U. (2005). De-standardization of the life course: What it might mean? And if it means anything, whether it actually took place? In R. Macmillan (Ed.), *The structure of the life course: Standardized? Individualized? Differentiated?*(Advances in Life Course Research, Vol. 9, pp. 27-53). Elsevier.

Dynan, K. E., Kirkegaard, J. F., & Stansbury, A. (2022). *Why gender disparities persist in South Korea's labor market*(Working Paper 22-11). Peterson Institute for International Economics.

Gratton, L., & Scott, A. J. (2020). **100세 인생: 전혀 다른 시대를 준비하는 새로운 인생 설계 전략**(안세민, 역). 클. (원서출판 2016)

Guillén, M. F. (2023). **멀티제너레이션, 대전환의 시작: 인구 충격과 맞바꿀 새로운 부의 공식**(이충호, 역). 리더스북. (원서출판 2023)

Hand, M. D., Kang, H., Harvey, K., Inoue, M., Tompkins, C. J., & Ihara, E. S. (2025). Intergenerational learning strategies for addressing ageism among college and university students: A scoping review. *Educational Gerontology, 51*(12), 1283-1310.

Jones, R. S., & Fukawa, K. (2016). *Labour market reforms in Korea to promote inclusive growth*(OECD Economics Department Working Papers No. 1325). OECD Publishing.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41*(9), 954-969.

McMunn, A., Lacey, R., Worts, D., McDonough, P., Stafford, M., Booker, C., Kumari, M., & Sacker, A. (2015). De-standardization and gender convergence in work-family life courses in Great Britain: A multi-channel sequence analysis. *Advances in Life Course Research, 26*, 60-75.

OECD. (2025). *Trends in adult learning: New data from the 2023 Survey of Adult Skills*. OECD Publishing.

Oliveira, A. M. D. C., & Simão, C. S. (2026). Is the tripartite life model being reconfigured? An exploratory study on retirement expectations among Millennials and Generation Z in Portugal. *Journal of Ageing and Longevity, 6*(2), Article 46.

OpenAI. (2026). *ChatGPT (GPT-5.6 Sol)* [Large language model].

Pell, G. (2016, October 19). *Meet the perennials*. Medium.

Ramos, V. (2019). The de-standardisation of the life course in Portugal: A cross-cohort analysis using entropy analysis. *Advances in Life Course Research, 42*, Article 100291.

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE Publications.

Scott, A. J., & Gratton, L. (2021). **뉴 롱 라이프: 장수와 신기술의 시대에 어떻게 적응할 것인가**(김원일, 역). 클. (원서출판 2020)

Widmer, E. D., & Ritschard, G. (2009). The de-standardization of the life course: Are men and women equal? *Advances in Life Course Research, 14*(1-2), 28-39.

16) 연구결과에서 분석내용을 구체적으로 보여주기 위해 다수의 대표 연구를 제시하였다. 다만 발표문의 분량을 고려하여 이들 개별 연구의 서지사항은 참고문헌 목록에서 생략하였으며, 추후 최종적으로 인용한 모든 문헌의 서지정보를 참고문헌에 수록할 예정이다.

세션 Ⅳ 토론 2

생애 전체로 확장되는 교양교육의 가능성과 과제

이 로 미(한국방송통신대학교)

이 발표문을 읽으면서 본 토론자에게 가장 먼저 눈에 들어온 말은 '생애단계의 탈(脫)표준화'였다. 떠오르는 것도 많았다. 어린 시절에는 『캔디』 만화영화를 보고 여럿이 함께 주인공의 연인인 '테리우스'에 빠져들었고, 중학생 무렵에는 『데미안』을 책가방에 넣고 다니며 책의 구절을 외우는 애들이 많았다. 꽂히는 대목은 조금씩 달랐지만 보고 읽은 것들이 겹치니 대화를 시작하고 이어갈 공통의 소재가 풍부했던 셈이다. 지금은 각자의 손안에 미디어가 있고, 보고 싶은 것을 골라 볼 수 있다. 기술의 발전에 감사하면서도 한편으로는 알고리즘이 골라주는 것만 자꾸 보게 되는 일은 어느덧 근심이 된다. 서로 다른 이야기를 보고 살아가는 동시대 사람들은 어디에서 만나 깊이 대화할 수 있을까?

물론 공통으로 소비하는 문화가 달라진 것과 생애단계의 탈(脫)표준화가 같은 현상은 아니다. 다만 이 경험은 어떤 사람을 출생연도나 세대의 이름만으로 이해하는 데 한계가 있다는 생각으로 이어진다. 같은 1970년대 생 한국 여성이라도 누군가는 직업을 이어 왔고, 돌봄으로 일을 중단했다가 다시 시작했으며, 새로운 공부나 전혀 다른 삶의 방향을 탐색하고 있을 것이다. 성인·노인교육과 진로·인생설계를 연구하는 본 토론자에게 중요한 것은 바로 이러한 서로 다른 삶의 경로이다. 사람은 한 번 배우고 한 번 진로를 선택한 뒤 그 길을 그대로 살아가는 존재로만 설명되지 않는다. 그런 점에서 교양교육에 축적된 자기성찰과 선택, 학습과 변화, 관계와 공존의 논의를 생애 전체의 관점에서 다시 읽으려 한 시도는 본 토론자의 문제의식과 맞닿아 있다. 다양한 연령의 학습자를 포용함과 함께 교양교육의 대표적인 학습공간인 고등교육기관, 그리고 그 곳의 주류인 청년에게도 앞으로 닥칠 삶의 전환을 준비시키는 문제를 함께 다루었다는 점에 주목하고 싶다.

먼저 이 연구의 필요성과 이론적 구성에 동의한다는 점을 밝히고자 한다. 교양교육이 변화하는 시대의 요구를 읽고 다중단계 삶을 살아가는 사람에게 필요한 역량을 기르는 데 기여해야 한다는 문제 제기는 충분히 설득력이 있다. 또한 '퍼레니얼'을 특정 연령집단의 이름으로 한정하지 않고 여러 연령과 세대에서 배우고 변화하며 삶의 방향을 재구성하는 사람을 이해하려는 관점으로 활용한 것도 타당하다고 본다. 교양교육을 대학 재학 시기의 교육에서 생애 전체에 걸쳐 의미를 갖는 교육으로 확장하려는 주장은 제시된 이론적 논의와 선행문헌을 통해 설득력 있게 뒷받침되었다고 평가한다. 이러한 확장이 학습자의 의지만을 강조하지 않고 실제로 배우고 선택할 수 있는 삶의 조건까지 함께 살피려 한다는 점도 의미가 크다고 생각한다.

다양한 학습자와 생애경로, 자기 이해와 삶의 선택, 지속적 학습과 변화, 관계와 공존, 포용성과 형평성이라는 다섯 분석 준거 역시 이론적 논의와 충실히 연결되어 있다. 무엇을 살펴보려는지 납득할 수 있는 틀을 마련했다는 점을 강점으로 보고자 한다. 또한 2007년부터 2025년까지 약 1,500편의 논문을 검토하는 것은 상당한 시간과 노력이 드는 작업이기에 분류를 반복적으로 점검하고 비교한 그 과정에도 경의를 표한다. 이론적 틀의 설득력과 분석에 들인 발표자의 노력을 높이 평가하면서 이 작업이 제시한 발견이 실제 분석에서 어떻게 도출되었는지에 관해 몇 가지 질문을 제기하고자 한다.

첫째, 실제 자료를 통해 분석 준거의 의미를 구체화한 과정에서 어떤 새로운 이해를 얻었는지 궁금하다. 발표문은 학습자 집단의 다양성과 생애경로의 다양성, 특정 집단에 대한 관심과 참여 조건에 대한 관심 등을 구별하여 준거를 구체화했다고 설명한다. 이러한 구분을 실제 논문에 적용하며 처음의 이론적 예상이 수정되거나 확장된 사례가 있었는지 구체적으로 알고 싶은 생각이 든다. 예를 들어 어떤 논문을 두고 판단이 달라졌으며, 그 변화가 기존 교양교육 연구에 대한 이해를 어떻게 바꾸었는지 보여주기를 바란다. 즉, 도출한 이론과 실제 문헌 자료를 오가며 분석한 일이 발표자에게 가져다준 발견이 좀 더 명징하게 강조되었으면 한다.

둘째, 다섯 영역의 연구 흐름을 종합함으로써 교양교육 연구에 대해 무엇을 새롭게 발견했는지 더 선명하게 드러나기를 바란다. 영역별 연구 흐름에 비해 퍼레니얼 관점에서 성취와 공백을 종합한 부분은 다소 압축되어 있다. 종합 절이 앞의 분석보다 짧은 것은 자연스러우므로 분량 차이 자체를 말하는 것은 아니다. 본 토론자가 궁금한 것은 개별 영역의 분석을 함께 놓고 보았을 때 드러나는 전체적인 특징이다. 예를 들어 발표문은 자기성찰과 선택, 학습과 변화, 관계와 공존의 요소들이 각각 축적되어 있지만 생애전환의 맥락에서 서로 연결된 연구는 제한적이라고 설명한다. 이러한 영역 간 분절은 어떤 연구들의 관계를 검토하면서 발견했으며, 그것이 교양교육 연구가 학습자와 삶의 문제를 이해해 온 방식에 대해 무엇을 알려주는가? 이러한 종합적 발견과 그에 이르는 분석을 이후 원고에서 더 보강할 계획인지 궁금하다.

셋째, 다섯 범주에서 시기를 구분하는 방식과 분석의 세밀함이 다른 이유가 궁금하다. 특히 '자기 이해와 삶의 선택'에서는 몇 년씩 묶인 시기마다 논의의 변화가 비교적 뚜렷하게 제시된다. 다른 범주에도 시기 별 흐름이 있지만 그 구분과 서술의 밀도에는 차이가 있다. 이는 범주마다 실제 연구의 축적과 변화 양상이 달랐기 때문인지, 아니면 결과를 서술하는 방식의 차이인지 궁금하다. 전자라면 그 차이 자체도 중요한 발견일 것이다. 어떤 영역은 시기 별 변화가 뚜렷하고 다른 영역은 그렇지 않다는 사실이 교양교육 연구의 흐름을 이해하는 데 어떤 의미를 갖는지 함께 설명해 줄 수 있는 지 궁금하다.

넷째, '다양한 학습자와 생애경로'와 '포용성과 형평성'에서 겹쳐 등장하는 학습자 집단과 연구가 각각 어떤 다른 발견으로 이어지는지 더 알고 싶다. 같은 논문이 두 범주에서 나타나는 것은 자연스럽지만 첫 범주가 어떤 학습자와 경로에 주목했는지를 보여준다면 다섯 번째 범주는 그들의 참여를 제약하는 조건과 이를 조정하는 교육적 대응을 어떻게 다루었는지 보여줄 필요가 있다고 생각한다. 물론 발표문이 다섯 번째 범주의 분석에서 집단별 지원뿐 아니라 참여 조건과 교육의 공정성도 다루었다는 점은 확인된다. 그럼에도 두 범주의 서술이 겹쳐 보이는 이유가 실제 연구들이 특정 집단의 특성에 주로 주목했기 때문인지, 분석 결과를 제시하는 과정에서 차이가 충분히 드러나지 않았기 때문인지 궁금하다. 장애, 경제적 자원, 돌봄 책임, 디지털 환경 등의 조건을 충분히 다루지 못했다는 주장도 관련 분석 사례와 함께 제시되면 더 설득력 있을 것이다.

다섯째, 성취와 공백을 구분할 때 '상대적으로 충분하다'와 '상대적으로 미흡하다'는 판단 기준을 어떻게 적용했는지 묻고자 한다. 발표문은 연구목적과 결과에서의 중심성, 시기별 반복성, 학습자의 경험과 과정에 대한 구체성 등을 살폈다고 밝혔으므로 판단 기준이 제시된 것은 확실하다. 다만 '상대적'이라는 표현이 다섯 영역 사이의 비교를 뜻하는지, 각 영역 안에서 다뤄진 주제와 덜 다뤄진 주제의 비교를 뜻하는지 더 분명해지면 좋겠다. 또한 어떤 주제가 여러 시기에 반복적으로 등장하지만 학습자의 경험과 과정을 구체적으로 탐구하지 않았다면, 그 영역의 충분성을 어떻게 판단했는지 궁금하다. 반대로 연구의 수나 반복성은 제한적이지만 경험과 과정을 깊이 다룬 경우에는 어떻게 판단했는가? 이러한 경우를 통해 기준들이 함께 적용된 방식을 보여준다면 성취와 공백을 구분한 근거를 더 잘 이해할 수 있을 것이다.

종합하면 본 토론자가 제기한 질문들은 본 발표문에 대한 이견에서 나온 것이 아니라 설득력 있게 구성된 이론적 틀에 걸맞게 오랜 기간 축적된 자료에서 얻은 발견과 판단 근거를 보다 더 선명하게 제시해 주기를 바라는 마음에서 나온 것이다. 특히 교양교육이 강조해 온 폭넓은 지식과 자기성찰, 타자 이해의 경험은 성인·노인교육과 진로·인생설계 분야의 논의와도 긴밀히 연결될 수 있다. 예를 들어 대학에서 배운 자기성찰이나 타자 이해가 돌봄 이후의 직업 복귀, 중년의 진로 변경, 은퇴 이후의 새로운 학습에서 어떻게 활용되는지 함께 탐색할 수 있을 것이다. 이 연구가 제기한 생애 전반의 관점을 교양교육의 의미와 실제 사람들의 전환 경험에 연결하는 논의가 이어지기를 기대한다.

세션 Ⅳ 발표 3

지역어문화 기반 교양교육 사례 연구

정 유 남(국립순천대학교)

1. 서론

1.1. 연구 목적과 필요성

학령인구의 감소와 수도권 집중이 이어지면서 지역 대학에는 지역 인재를 길러 내는 그 역할과 기능을 강화하고 있다. 특히 '지역혁신중심 대학지원체계(RISE)' 및 '글로컬대학30'의 추진에 따라 대학의 교양교육은 보편적 지식을 전달을 넘어 지역사회와 연계된 정주형 인재를 양성해야 하는 시대적 요구에 직면하였다(김소라 외, 2024; 김동훈 2025; 박지윤, 2025). 정부의 '지역성장 인재재양성체계(ANCHOR)'에서도 교양교육은 대학과 지역사회를 연결하는 플랫폼 역할을 수행해야 하며, 지역자원을 활용한 현장 중심 교육을 강화할 필요가 있다(김소라 외, 2024). 이처럼 지역 대학은 지역사회와 협력하여 지역의 특성을 반영한 교육과정을 개발하고, 대학 간 교육자원을 공유하는 혁신적인 교육모델의 구축을 요구받고 있다.

그런데 기존의 교양교육은 수도권 중심의 표준 교육과정을 따르고 있기 때문에 지역정체성을 반영하지 못하고 추상적 보편성을 추구하는 데 그치고 있다. 지역사회 공동체만이 가지고 있는 고유한 지역정체성을 지역대학에서 교육하지 않는다면 지역 대학의 발전을 꾀하기 어렵고 정주형 지역 인재를 양성하기 위해서도 지역어문화를 기반으로 한 지역 특성화 교육이 요구된다(김동훈, 2025). 따라서 표준화된 지식을 전달 윗주의 전통적인 교양 수업이 아닌 지역정체성을 확립함과 동시에 지역어와 지역문화를 오히려 지역사회의 문제해결이라는 교육적 자산으로 전환할 필요성이 제기된다.

본 연구는 이러한 문제의식에서 출발하여 전남 지역의 S대학교 교양교과목 중 하나인「어휘로 세상 보기」의 사례를 통해 지역어문화 기반 교양교육의 실천 사례를 살펴보고자 한다. 해당 교과목은 지역 주민의 구술채록을 바탕으로 이루어지는 수업으로서 지역어문화를 활용한 교양교육의 가치를 탐색해 보는 데그 목적이 있다.

1.2. 연구 방법과 대상

본 연구는 지역 대학 교양교과목의 교수 학습을 실천의 차원에서 논의하기 위해 수업 사례를 제시하고 그 교육성과를 분석하고자 한다. 첫째, 지역어문화 기반 교양교과목과 관련 문헌 및 사례를 분석하고 본 연구 대상 교과목의 운영 사례를 제시한다. 둘째, 수업 운영 성과를 분석한다.

2. 이론적 배경

2.1. 장소기반교육과 대학 교양교육

장소기반교육(Place-Based Education, PBE)은 표준화된 교육과정이 초래한 장소 상실성의 비판에서 출발하여(Gruenewald, 2003), 지역의 자연·역사·문화·공동체를 교육과정과 연계해 학습자가 생활 공간에서 직접 경험하도록 하는 교육모델로 자리 잡았다(Sobel, 2004; 최승혜, 2020; 장진아·조수진, 2022). 이러한 사실은 교양교육이 교실 내 지식 수용에 머물지 않고 지역 현장의 문제해결로 확장되는 실천적 교양교육의 논의와 맞닿아 있으며(윤영순, 2025; 강사랑·변종민, 2026), 따라서 학습자의 역량 함양을 넘어 지역사회 공동체의 지속가능성을 확보하고 사회 혁신을 촉진하는 교육모델로 평가된다(Baker, 2023).

2.2. 지역어와 구술채록의 교육적 가치

지역어는 단순한 언어적 의사소통의 기호를 넘어 특정 지역 주민들이 역사, 문화, 정서 등을 공유해 온 언어문화적 자산이다(정유남, 2023). 지역어는 지역 정체성과 문화적 매개체로 기능하고 있으며(김동훈, 2025), 지역어의 문화유산을 이해하고 디지털 융합 콘텐츠로 확장할 수 있는 소중한 교육 자원으로 인식해야 한다(강

정희, 2011).

기존 표준어 중심 교육과 언어 정책으로 인해 지역어는 교정해야 할 대상으로 인식되었고, 이는 학습자에게 부정적 인식을 강화하고 지역어의 소멸을 초래하는 계기가 되었다(정승철, 2018; 김동훈, 2025).

지역어는 지역사회의 문화유산인 동시에 한국어의 다양성 확보하는 데에 매우 중요한 자산이다. 지역어 연구는 하나의 언어 체계로서 음운, 형태, 문장, 발화 등 언어학적 분야에서 다양하게 연구되고 있지만, 교양교육적 입장에서는 비전공자도 친숙하게 접근할 수 있는 '어휘'를 대상으로 실천적 교양교육으로 구현되어야 한다. 예를 들어, '대갱이(개소겡, 짱뚱어)', '고막(꼬막)' 등과 같은 어휘는 전남 지역어로서 해당 지역의 자연환경이나 생활문화와 밀접하게 관련이 있으므로 쉽게 이해할 수 있다. 학습자에게 지역어의 고유한 가치와 언어의 다양성을 존중하는 태도를 기르고 더 나아가 디지털 매체와 융복합적 지역문화콘텐츠를 연결하여 비판적 사고력, 소통 역량 등을 키울 수 있도록 해야 한다. 이로써 지역 대학은 실천적 교양교육의 가치를 탐색해 가는 길을 열 수 있을 것이다. 뿐만 아니라 구술채록의 교육적 의의도 중요하다. 지역사회 연계 교육에서 학생들이 실제적 문제와 삶에 직면하는 과정은 교양교육의 성찰적·비판적 경험과 연결되며(최연화·최경애, 2021; 허은정, 2026), 현장 체험 학습은 학습자의 사회적 책임감과 시민성 향상으로 이어진다(이희화·김현주, 2024; 이서현·양정임, 2024).

선행 연구에서는 장소기반교육의 이론적 정당성(최승혜, 2020; 김도헌, 2026), 지역어의 학술적 가치뿐만 아니라 자원적 가치(정유남, 2023), 현장 학습의 교육 효과(장진아·조수진, 2022; 강사랑·변종민, 2026)를 각각 논의해 왔다. 다만 이를 하나의 교양교과목으로 통합하여 설계하고 복수 학기 운영 결과를 역량 데이터와 함께 종합적으로 검토한 사례는 충분하지 않다. 따라서 본 연구는 '어휘'를 접근 단위로 한 '구술채록'을 방법론으로 삼아 세 가지 논의를 결합한 실제 운영 사례를 보여 준다는 점에서 기존 논의와 구별된다.

대학이 지역사회의 언어문화 유산을 기록하고 보존하는 주체로 역할함으로써 교양교과목은 지식의 확장과 교육, 봉사, 연구의 유기적으로 연결하는 실천적 교양교육으로서 자리매김할 수 있을 것이다. 수업에서 구술채록으로 구축된 지역어문화 자원은 디지털 텍스트나 아카이브의 형태로 축적되어 지속가능한 교육 자원으로 활용될 것이다.

3. 「어휘로 세상 보기」 교양교과목 운영 사례

3.1. 수업 설계

이 장은 먼저 지역어문화 기반 교양교과목 「어휘로 세상 보기」의 수업 운영 사례를 구체적으로 제시한다. 수업을 운영하면서 나타난 교양교육의 핵심역량 및 학습성과 등을 분석하고자 한다.

3.1.1. 교과 개요 및 교육 목표

「어휘로 세상 보기」는 2024학년도에 개발되어 2025학년도 2학기에 신규 개설된 뒤 2026학년도 2학기까지 두 학기에 걸쳐 운영되었으며, 학생 제안 공모전에서 선정된 안을 반영한, 교육 수요자의 요구에서 출발한 교양교과목이다. 어휘를 매개로 언어적·사회문화적 현상을 탐구하고 지역어와 지역문화의 상호작용을 이해하는 데에 목적을 두었다. 이 교과목의 전반부는 구술채록과 언어경관 분석으로 언어 현장에서 지역어를 실제를 조사해 보는 과정이며, 후반부에는 웹 언어와 어휘 변화를 분석하여 AI를 활용한 지역문화 스토리텔링으로 재구성하는 과정이다. 다섯 가지 학습 목표 가운데 본 연구가 주목하는 것은 ② 지역민 인터뷰와 언어경관 분석을 통한 지역어·지역문화 탐구와 ⑤ 지역문화 스토리텔링 제작 및 언어 다양성의 가치 제시이다. 왜냐하면 이 두 가지 목표가 지역어문화 기반 학습에 직접 대응하기 때문이다. 또한 이 교과목은 HUSS 연계 교과목으로서 비교과 프로그램 「순천학 프로젝트」와 결합하여 구술채록 최종 보고서가 디지털 아카이브로 구축되는 구조를 마련할 수 있었다. 핵심역량은 대면 인터뷰 및 발표·토론이 중심 활동이므로 소통(30%)에 가장 큰 비중을 두고, 자기주도·도전(각 20%), 융복합·문제해결(각 15%)로 배분하였으며, 평가는 구술채록 인터뷰 개요 및 중간 포트폴리오(20%), 지역어 채록 및 언어경관 발표 (20%), 구술채록 최종 보고서(30%), 성찰저널(10%), 출석·참여도(20%)로 구성하였다. 이는 구술채록의 전 과정이 단계별로 반영하였다.

3.1.2. 수업 절차 및 단계

본 교과목의 수업은 15주차 과정으로 구성되며 이론 강의와 토론, 현장 구술채록 실습, AI 기반 데이터 가공을 거쳐 팀 프로젝트 발표를 단계적으로 수행하도록 주차별 교수학습 내용을 구성하였다. 지역어문화 구술채록 관련 내용의 일부를 제시하면 다음과 같다.



[그림 5] 수업 단계별 절차

[그림 5]과 같이 구술채록은 전반부에 진행된다. 1단계(1~2주)는 어휘의 개념과 유형, 사회문화적 의미를 이해하고 현장조사 방법론을 익히며 팀을 구성하는 과정이며, 2단계(3~4주)는 표준어와 지역어의 관계 및 지역어의 특성을 탐색하면서 AI 도구를 활용한 자료 수집·정제·시각화를 실습하는 과정이며, 3단계(5~6주)는 HUSS 연계 특강을 통해 구술채록의 의의와 언어경관을 학습하고, 기획서와 질문지를 작성한 뒤 모의 인터뷰를 수행하는 과정이다. 교수학습 방법도 강의에서 실습으로, 다시 모의 인터뷰로 옮겨 가면서 학생의 활동 비중이 단계적으로 증가하며, 7주차 이후의 실제 구술채록에 필요한 지식·도구·절차를 학생이 순차적으로 갖추도록 한 설계이다. 8~15주차는 현장 채록 결과물을 고도화하고 디지털 기술 및 현대 언어 현상과 융합하는 단계이다. 먼저 8주차에는 인터뷰 채록본 일부와 언어경관 사진을 포함한 중간 포트폴리오를 평가받는다. 다음으로9~11주차에는 현대 웹 언어와 지역어 어휘를 비교·분석하여 시공간에 따른 언어 변동의 양상을 파악한다. 이어 12~14주차에는 어휘 변화와 디지털 의사소통 전략, 지역어 보존과 활용 방안을 논의하고 성찰저널을 작성한다. 그리고 15주차에 최종 구술채록 보고서를 제출하면 과정은 마무리된다.

3.2. 교수학습 방법과 과정 중심 평가

3.2.1. 교수학습 방법

본 강좌는 이론, 토론, 팀 발표, 실습 수업을 유기적으로 혼합하여 운영되었다. 교수자 중심의 일방적 강의를 지양하고, 강의와 토론, 팀 기반 프로젝트 학습(PBL)을 중심으로 현장 채록 활동, 지역민/전문가 초청 특강, 그리고 자기성찰기반학습(Self-Reflective Learning)을 결합하였다.

평가에서는 지필고사를 진행하지 않았으며, 팀 프로젝트 기반으로 구술채록 과제를 수행하는 과정 중심을 평가하였다. 평가 비중은 과제가 60%이며, 중간고사를 대체하는 구술채록 인터뷰 개요 및 중간 포트폴리오가 20%, 기말고사를 대체하는 구술채록 최종보고서가 30%, 성찰저널이 10%이다. 지역어 채록 및 언어경관 발표가 20%, 출석 및 참여도를 20%로 배치하였다.

구술채록 결과는 발표로 진행하여 20%를 부여하였고, 팀별 동료 평가 5%를 포함하였다. 구술채록 사전 실습과 특강, 현장 실습을 수강생이 전원이 다녀오고 이 경험을 토대로 팀별로 구술채록을 수행하도록 하였다. 학생들은 실전에 앞서 모의연습과 실전 1회를 통해 두 차례의 실습을 거치게 된다. 2025학년도 2학기에는 다같이 현장 구술채록을 나가지는 못한 반면 2026학년도 2학기에는 학교 인근의 순천향교의 지역민을 대상으로 수강생들이 함께 가서 구술채록 실습을 수행하였다.

3.2.2. 과정 중심 평가

구술채록 평가를 위한 루브릭을 제공하였다. 이는 학생들이 사전에 구술채록 계획을 세우고 피드백하였다. 구술 발화를 전사하고 지역문화를 기록해 가는 과정을 통해, 학생들이 지역 정체성을 확인하고 인문학적 성찰에 이르도록 구성하였다.

평가 항목	비중	주요 평가 기준 및 성취 수준
현장 구술채록의 충실성	30%	지역민 섭외 및 인터뷰 진행의 성실성 인터뷰 질문지의 구체성 및 구술 음성/영상 전사의 정확성
지역어 및 문화적 해석	25%	수집된 지역어 어휘의 언어학적(음운·문법·어휘) 특성 파악 수준 지역민의 삶, 생업, 지역사와 어휘를 결합한 인문학적 해석 능력
디지털 및 AI 활용 능력	25%	AI 보조 분석 도구를 활용한 음성-텍스트 가공 및 데이터 정제 데이터 시각화, 영상 등 디지털 스토리텔링 구현 능력
팀 협업 및 성찰	20%	팀 프로젝트 내 역할 분담 및 포용적 소통·협력 기여도 성찰저널에 나타난 세대 간 공감 및 자기주도적 인식 변화의 깊이

<표 54> 과정 중심 평가 항목과 성취 수준

3.3. 수업 운영 실제 및 학습성과

3.3.1. 지역어 수집

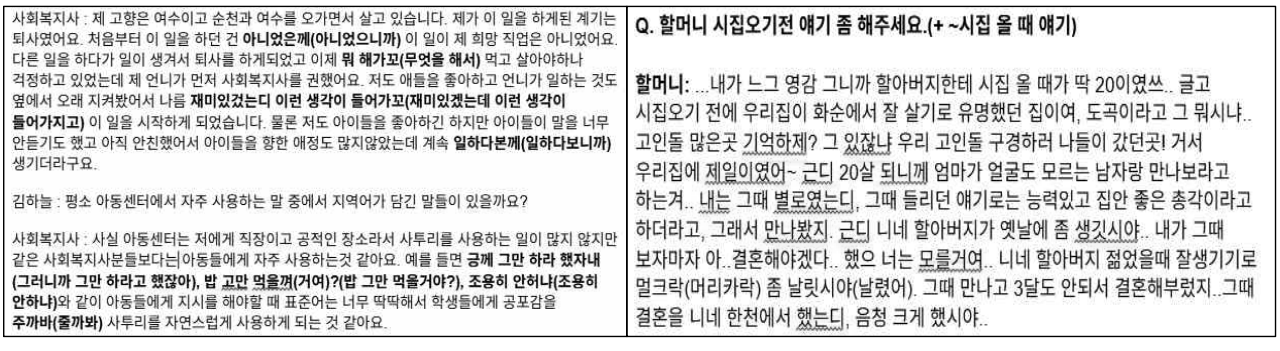
학습자들은 구술채록을 하면서 지역어에 대해 탐구하는 과정에서 일상 속 어휘를 재발견하였다. 예컨대 '오매', '뭐다냐', '그라믄' 등 자주 사용하지만 지역어인지 몰랐다고 답한 학생도 있었다. 2025학년도 2학기에는 11명의 소규모 인원으로 구술채록을 진행하였지만 전남 지역(순천, 여수, 광양, 광주 등)의 지역어를 수집하면서 무심코 지나치는 말에서 친근함과 정겨움을 이해할 수 있었다. 외할머니를 인터뷰하면서 '데비(도배)', '줄긋기(줄다리기)' 등과 같은 지역어를 새롭게 알게 된 학생도 있었다. '씻다'를 '씨끌거야?, 씨껏어?'와 같이 활용되고 '과자봉지를 터줘'처럼 '뜯다' 대신 '트다'를 사용한다는 사실도 지역어 수집을 통해 발견하게 되었다.

3.3.2. 구술채록 활동 및 전사 사례

구술채록의 대상자와 주제는 자유롭게 정하도록 하였다. 소규모 팀(2인 1조)을 이루어 순천 지역 지역아동센터, 전통시장, 마을회관 등을 직접 방문하거나 친인척을 통해 지역 어르신을 섭외하였다. 구술채록의 주제는 단순 지역어 조사를 넘어 생애사, 전통 생업(농업·수산업), 마을의 역사적 변천, 향토 음식 등 삶의 맥락이 녹아 있는 주제를 선정하였다. 지역어 어휘를 들으면서 형태음소적 전사를 하도록 하였는데 현장 인터뷰 녹취를 전사하는 과정에서 순천 지역 특유의 어미(-애, -제, -ㄴ다야), 강도를 나타내는 부사(징허게, 허벌나게) 등을 기록하도록 하였다.

이번 학기에는 9월 21일 수업 시간에 수강생 전원이 순천향교를 방문하여 전교(77세)와 사무국장(60대 후반)을 인터뷰하는 구술채록 실습을 진행하였다. AI 기술을 활용하여 1차 자동 전사를 진행하였고 2명의 학생이 교차하여 들으면서 귀로 들은 지역어의 말맛을 살려 고쳐 적도록 하였다. 남은 주차는 2차 가공한 구술채록 자료를 토대로 이야기로 엮고 지역문화 콘텐츠와 연결하는 방향을 고려하고 있다.

3.3.2. 최종 산출물 및 우수 결과물 사례


사회복지사 : 제 고향은 여수이고 순천과 여수를 오가면서 살고 있습니다. 제가 이 일을 하게된 계기는 퇴사였어요. 처음부터 이 일을 하던 건 **아니었은께(아니었으니까)** 이 일이 제 희망 직업은 아니었어요. 다른 일을 하다가 일이 생겨서 퇴사를 하게되었고 이제 **뭐 해가꼬(무엇을 해서)** 먹고 살아야하나 걱정하고 있었는데 제 언니가 먼저 사회복지사를 권했어요. 저도 애들을 좋아하고 언니가 일하는 것도 옆에서 오래 지켜봤어서 나름 **재미있겄는디 이런 생각이 들어가꼬(재미있겠는데 이런 생각이 들어가지고)** 이 일을 시작하게 되었습니다. 물론 저도 아이들을 좋아하긴 하지만 아이들이 말을 너무 안듣기도 했고 아직 안친했어서 아이들을 향한 애정도 많지않았는데 계속 **일하다본께(일하다보니까)** 생기더라구요.

김하늘 : 평소 아동센터에서 자주 사용하는 말 중에서 지역어가 담긴 말들이 있을까요?

사회복지사 : 사실 아동센터는 저에게 직장이고 공적인 장소라서 사투리를 사용하는 일이 많지 않지만 같은 사회복지사분들보다는|아동들에게 자주 사용하는것 같아요. 예를 들면 **긍께 그만 하라 했자내(그러니까 그만 하라고 했잖아), 밥 고만 먹을껴(거여)?(밥 그만 먹을거야?), 조용히 안허나(조용히 안하냐)**와 같이 아동들에게 지시를 해야할 때 표준어는 너무 딱딱해서 학생들에게 공포감을 **주까바(줄까봐)** 사투리를 자연스럽게 사용하게 되는 것 같아요.

Q. 할머니 시집오기전 얘기 좀 해주세요.(+ ~시집 올 때 얘기)

할머니: ...내가 느그 영감 그니까 할아버지한테 시집 올 때가 딱 20이였쓰.. 글고 시집오기 전에 우리집이 화순에서 잘 살기로 유명했던 집이여, 도곡이라고 그 뭐시냐.. 고인돌 많은곳 기억하제? 그 있잖냐 우리 고인돌 구경하러 나들이 갔던곳! 거서 우리집에 제일이였어~ 근디 20살 되니께 엄마가 얼굴도 모르는 남자랑 만나보라고 하는겨.. 내는 그때 별로였는디, 그때 들리던 얘기로는 능력있고 집안 좋은 총각이라고 하더라고, 그래서 만나봤지. 근디 니네 할아버지가 옛날에 좀 생깃시야.. 내가 그때 보자마자 아..결혼해야겠다.. 했으 너는 모를거여.. 니네 할아버지 젊었을때 잘생기기로 멀크락(머리카락) 좀 날릿시야(날렸어). 그때 만나고 3달도 안되서 결혼해부렀지..그때 결혼을 니네 한천에서 했는디, 음청 크게 했시야..

[그림 2] 학생 구술채록 산출물 예시(지역어 사용 의식 진술/혼인 생애사 구술)

수업 최종 결과물로는 구술채록 전사, 지역어 어휘 등을 포함한 구술채록 보고서를 제출하도록 했다. 우수

사례에서 확인된 성과는 세 가지로 해석된다. 첫째, 학생들은 지역어를 목록화된 지식이 아니라 생활 서사 안에서 작동하는 언어임을 경험하였다. 혼인 생애사를 다룬 사례에서 '-시야', '-아/어부렀-', '멀꾸락' 등의 어형이 혼인 풍습과 마을 경관에 대한 기억과 분리되지 않은 채 수집된 것은, 어휘 탐구와 문화 이해가 실제로 통합된 것으로 보인다. 둘째, 채록의 성과가 자료 수집을 넘어 구술자의 언어 의식에까지 이르렀다는 사실이다. 사회복지사를 대상으로 한 사례에서 학생의 질문은 공적 공간에서는 지역어를 삼가지만 아동에게 지시할 때는 표준어의 경직성을 완화하기 위해 지역어를 선택한다는 진술을 이끌어 냈으며, 이는 지역어가 상황과 청자에 따라 선택되는 사회적 자원임을 구술자 자신의 목소리로 인정한 것이다. 셋째, 이러한 진술이 학생의 질문 설계를 통해 산출되었다는 점에서, 산출물은 수집 능력만이 아니라 면담을 구성하는 역량의 증거로 읽힌다. 한편 성찰저널에서는 지역어에 대한 인식 전환, 조부모 세대와의 관계 재발견, 조사자로서의 책임감, 청취 및 전사상의 어려움이 그것이다. 앞의 세 범주는 핵심역량 조사에서 나타난 소통·자기주도 역량의 변화와 대응하고, 마지막 범주는 운영상의 개선 과제와 대응한다.

4. 지역어문화 기반 교양교육의 의미와 과제

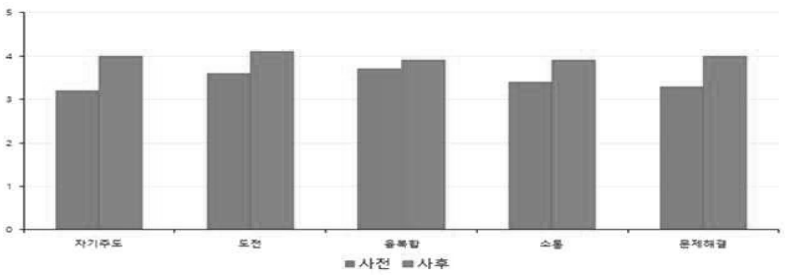
4.1. 핵심역량 함양 측면

본 교과목은 설계 단계에서 5개의 학습성과를 설정하고 이는 S대학 교양교육의 핵심역량 체계와 연계하였다. 학습성과의 진술은 수업의 세 단계인 어휘 탐구, 구술채록, 결과물 제작에서 학생이 실제로 수행하는 과업을 기준으로 작성되었으며, 각 진술이 어떤 역량의 함양과 대응하는지를 보이면 〈표 2〉와 같다.

학습성과 세부 내용 진술	주 역량 (부 역량)	관련주차
① 어휘가 지역 공동체의 생활과 인식을 반영하는 방식을 설명할 수 있다	융복합 (문제해결)	1-6
② 구술채록의 절차와 윤리를 이해하고 채록 계획을 스스로 수립할 수 있다	자기주도 (문제해결)	7-8
③ 지역민과의 인터뷰를 통해 지역 정보를 수집하고 상대의 경험을 경청·소통할 수 있다	소통 (도전)	9-12
④ 수집한 구술 자료에서 지역어 어휘를 추출하고 근거를 갖추어 주석할 수 있다	문제해결 (자기주도)	9-12
⑤ 조사 결과를 자료집·발표 형태로 재구성하여 공유할 수 있다	도전 (융복합)	13-15

<표 55> 교양교과 학습성과와 핵심역량 연계

이 교과목의 과제는 학생이 채록 대상자를 직접 섭외하고 질문지를 작성하며 녹음·전사·주석 완결하기 때문이다. 반면 융복합은 학습목표 ①과 ⑤에서 부분적으로만 관련되고, 도전은 낯선 대상자와 대면이라는 상황적 요소와 간접적으로 연계된다. 학습성과의 달성 정도를 확인하기 위해 1주차와 15주차에 대학의 핵심역량 진단 문항을 활용한 5점 리커트 척도 조사를 실시하였고, 사전·사후 응답이 모두 확보된 8명의 자료를 분석하였다. 이 자료는 또한 한계를 지닌다. 첫째, 대상 인원이 소수여서 모수 검정의 전제를 충족하기 어렵고, 둘째, 통제집단이 없어 관찰된 변화를 수업의 효과로 단정할 수 없으며, 셋째, 자기보고식 조사이므로 응답자의 판단 기준은 학기 중에 달라지는 준거 변화(response shift)가 개입될 수 있다. 이에 대응표본 t검정 대신 윌콕슨 부호순위검정을 적용하여,[17] 평균 변화량과 개인별 변화를 분석하고자 하였는데 이는 사례 내에서 학습성과의 달성 수준 및 양상을 확인하기 위함이다.



[그림 3] 핵심역량 사전-사후 분석

17) 정규분포를 따르지 않는 대응표본(같은 대상을 두 번 측정한 값)의 차이가 통계적으로 유의한지를 검정하는 비모수 방법

S대 교양교육의 5대 핵심역량은 전체적으로 상승하였다. 역량별로 보면 자기주도(+0.79)와 문제해결(+0.72)의 상승 폭이 융복합(+0.14)의 약 5배에 이른다. 구술채록 수업활동이 역량별 상승에 어느 정도 영향을 미친 것으로 보인다. 학생이 구술채록 대상자를 스스로 섭외하고 인터뷰 질문지를 만들며 전사하고 주석하는 구성이 자기주도성과 문제해결 역량을 함양한다고 볼 수 있다. 반면에 융복합은 지역어문화 기반이라는 단일 주제가 타전공의 지식과 어떻게 연결될 수 있을지 좀 더 고민이 필요한 부분이다. 수강생 규모가 10명 남짓으로 적어 전공 분야의 다양성도 보완되어야 한다.

4.2. 소결 및 남은 문제

본 연구는 국립순천대학교 핵심교양 「어휘로 세상 보기」의 운영 사례를 통해, 지역어와 지역문화를 교양교육의 중심 매체로 삼은 수업의 설계 원리와 운영 결과를 살펴보았다. 어휘 탐구–지역민 구술채록–결과물 제작으로 이어지는 구조는 학생을 지식의 수용자가 아니라 자료의 생산자로 위치시켰으며, 사전·사후 핵심역량 조사에서 자기주도와 문제해결을 중심으로 한 상승이 확인되었다. 역량별 상승폭의 순서가 수업 활동의 비중과 대응한다는 점은 관찰된 변화가 교과의 활동 구조와 연관된다는 점이다.

이 사례의 의의는 세 가지로 정리된다. 첫째, 보편 교양으로서의 언어·문화 탐구와 지역성이라는 특수성을 결합한 교양교육 모델을 구체화하였다. 둘째, ‘어휘’라는 친숙한 단위를 매개로 삼음으로써 전공을 불문하고 참여 가능한 인문학적 탐구의 길을 열었다. 셋째, 학생들의 학습 결과물이 소멸 위기의 지역어가 기록으로 축적되어 대학과 지역사회가 상호 기여하는 구조를 형성하였다. 이는 RISE 체제와 글로컬대학 시대에 요구되는 대학–지역 연계 교양교육의 한 실천 형태로 볼 수 있다.

동시에 한계 또한 분명하다. 첫째, 소규모 수강생의 단일 교과목 사례이며 통제집단이 없어 결과를 일반화하거나 단정지을 수 없다. 둘째, 채록 대상자 섭외와 전사·분석의 부담, 개인정보 및 초상권 동의 관리의 어려움은 교수자와 학생 모두에게 상당한 부담으로 작용하였다. 셋째, 타지역 출신 학생과 외국인 유학생의 경우 지역어에 대한 생소함으로 인한 학습 격차가 발생하여 단계별 지원이 요구되었다. 넷째, 학기 단위 운영만으로는 산출물의 지속적 아카이빙과 지역사회 공유 체계를 갖추기 어려웠다.

이에 다음을 제언한다. 교과 운영의 차원에서는 채록 대상자 섭외를 개인의 부담에 맡기지 않도록 순천시, 지역문화원, 노인복지관 등 협력 네트워크를 제도화할 필요가 있다. 교육과정의 차원에서는 전남권 공유대학 및 글로컬대학 사업과 연계하여, 인접 대학이 함께 운영하는 공동 교양교과로 확장할 수 있다. 자료 관리의 차원에서는 구술채록 산출물이 학기 종료와 함께 소멸되지 않도록 디지털 아카이브 체계를이를 뒷받침할 행정·재정적 지원이 마련되어야 한다.

후속 연구로는 첫째, 누적 운영 학기를 늘려 다학기 자료를 비교함으로써 환류 효과를 검증하는 작업, 둘째, 수강생과 비수강생을 비교하거나 학기 종료 후 일정 기간이 지난 시점에서 지역 인식이 제고되었는지 추적하는 연구, 셋째, 축적된 구술 자료를 지역어 연구의 일차 자료로 활용하는 학술적 후속 작업 등을 남겨 둔다. 이를 통해 본 사례가 단일 대학의 경험을 넘어, 타지역에도 적용 가능한 교양교과 모델으로서 발전할 수 있을 것이다.

참고문헌

강사랑·변종민. (2026). 학생 삶과 연계를 위한 장소기반 지형환경교육 프로그램 개발–경기도 광주시 경안천을 중심으로. 한국지리환경교육학회지, 34(2), 117–136.

강정희. (2011). 제주방언 연구의 생태 언어학적 가치, 제주도연구 36, 53–81.

김도헌. (2026). 마을교육공동체 연구의 장소성 개념화 탐색–장소기반교육 관점에서 본 국내 연구동향 분석, 교육문화연구, 32(2), 141–165.

김동훈. (2025). 지역 언어를 활용한 교양 교과목 개발에 관한 연구–강원권 지역 대학 사례를 중심으로–, 우리어문연구 83, 213–246.

김소라, 손영진, 손승남. (2024). 지역혁신중심 대학지원체계(RISE)에서의 교양교육의 방향과 과제에 대한 인식 분석: 지·산·학 협력을 중심으로. 교양교육연구. 18(6), 67–85.

박지윤. (2025). 교양교육으로서 지역사회 연계교육의 현황과 과제. 민족연구 81, 45–62.

윤영순. (2025). 전문대학의 실천적 교양 교과목 개발 및 운영 사례–지역 자원 기반 교양 교과목을 중심으로, 교양

교육연구 19(6), 319-331.
이서현·양정임. (2024). 지역사회를 기반으로 한 대학교양교육의 방향 – 부산지역을 대상으로. 교양교육실천연구, 8(1), 21-44.
이희화·김현주. (2024). 지역사회 봉사활동과 연계한 교양 교과목 개발. 한국기독교교양학회지. 10(1), 176-193.
장진아·조수진. (2022). 참여적 시민 양성을 위한 장소기반 환경교육 탐색. 한국지리환경교육학회지. 30(3) 33-53.
정승철. (2018). 방언의 발견. 창비.
정유남. (2023). 방언 어휘와 AI 교육콘텐츠. 한국어학 101, 187-213.
최승혜. (2020) 장소기반교육(PBE)에 근거한 생태교육 프로그램 개발 및 적용, 환경교육, 33(3), 262-277.
최연화, 최경애 (2021). 대학 교양교육으로서 지역사회 연계교육의 현황과 과제. 교양교육연구, 15(6), 179-193.
한국교양기초교육원. (2022). 대학 교양기초교육의 표준 모델. (https://www.konige.kr/data/general_edu.php)
허은정. (2026). 지역문화 기반 시민성 역량 강화를 위한 대학 교양교육 실천 방안. 지식융합교육연구. 4, 67-84.
Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.
Sobel, D. (2004). *Place-based education*: Connecting classrooms & communities. Great Barrington, MA: The Orion Society.
Baker, V. L. (2023). Community-Engaged Learning in Liberal Arts Colleges. International Journal of Research & Method in Education, 46(2), 219-235.
※ 생성형 AI 도구 (Claude opus 5) 시각화[그림 1] 생성에 활용함(2026.9.28.).

세션 Ⅳ 토론 3

지역어문화 기반 교양교육 사례 연구

김 숙 정(호남대학교)

본 연구를 통해 소개된「어휘로 세상 보기」는 학생을 지식의 수용자에서 해석자, 더 나아가 생산자로 길러내는 교과목으로서, 대학 교양교육이 나아가야 할 새로운 지평을 보여줍니다. 특히 ANCHOR와 글로컬대학30 추진 등 대학과 지역사회의 긴밀한 상호작용 및 상생이 그 어느 때보다 강조되는 현재의 고등교육 환경을 고려할 때, 인문학적 탐구와 지역 특수성이 유기적으로 결합한 실천적 모델로 적합한 성과라고 판단됩니다. 매우 흥미롭고 인상적인 연구에 대해 함께 논의할 수 있는 기회를 주셔서 감사합니다. 같은 지역에서 학생을 지도하다 보니, 향후 교과목 공유까지도 꿈꾸게 됩니다. 다음 몇 가지 질문으로 토론자의 소임을 갈음하고자 합니다.

1. 지역어를 매개로 하는 수업의 특성상, 수강생들의 출신 지역 역시 교육 경험에 큰 영향을 주었을 것이라 생각됩니다. 순천 지역어를 자연스럽게 접하면서 자라온 학생들은 무심코 지나쳤던 지역어와 그에 담긴 문화를 학술적 관점에서 재조명하며, 지역 정체성을 더 나아가, 문화적 자긍심을 함양하는 계기가 되었을 것입니다. 반면 타지역 출신 학생들에게 순천 지역어를 탐구하고 채록하는 과정은 생소한 지역 사회의 문맥을 이해하고 소통하는 새로운 도전이었을 것입니다. 이에 해당 교과목 수강생의 출신 지역 비율과, 이러한 지역적 배경 차이가 실제 단계별 학습이나 협업 방식, 핵심 역량 변화에 유의미한 차이로 나타나지는 않았는지 설명을 듣고 싶습니다.

2. 이 수업은 구술 채록 자체가 하나의 학습 경험으로 완성된다는 것이 매우 흥미롭습니다. 그러나 6쪽에서 지적하셨듯이 구술 채록 대상의 선정과 인터뷰 실행에서의 부담이 상당할 것입니다. 학기에 따라 구술 채록 대상 선정 및 인터뷰 실행 방식을 달리 적용하였다는 점이 매우 흥미로웠습니다. 학생들이 자유롭게 대상을 지정하여 조사하는 소규모 개별 선택 방식과 동일한 대상을 공유하는 집단 조사 방식, 두 가지로 강의를 운영하셨는데 보고되는 장단점에 차이가 있었다면 소개해 주십시오.

예를 들어, 2인 1조 방식은 친밀감을 바탕으로 선택된 구술자로부터 밀도 있고 솔직한 지역어 생태 데이터를 수집하는 데 유리했을 것입니다. 반대로 주관적 선호나 접근 편의성에 따라 채록 대상의 범주가 특정 직업군이나 연령대에 치우치지는 않았는지요? 집단 조사 방식은 동일한 조사 맥락에서 도출된 자료를 교차 검증하고 상호보완할 수 있어 수집된 자료의 신뢰도와 체계성을 확보하는 데 유리했을 것입니다. 반면에, 학생 간 탐구 몰입도의 불균형이 나타났을 듯합니다. 향후 교과목 운영 시 두 방식의 장점을 유기적으로 결합할 수 있는 방안도 듣고 싶습니다.

3. 순천대학교의 '남도학' 강좌는 지역의 역사와 문화, 언어적 자산을 교육 자원화한 우수한 모델이라고 평가합니다. 고전 문화를 바탕으로 하는 남도학 강좌는, 지역 어휘와 구술 채록을 핵심 매체로 삼는 본 교과목과 학문적으로 부합한다고 생각합니다. 향후 남도학 연구 및 강좌와 본 교과목의 연계하는 계획을 가지고 계신지 궁금합니다.

세션 Ⅳ 발표 4

페미니즘 리부트 이후 젠더 관점 교양 수업의 곤란들
– 지방 사립 B대학을 중심으로

권 경미 (부산외국어대학교)

유튜브나 뭐 인터넷 글이나 이런 데서 (페미니즘을) 자주 접했었고요. 뭐 사실 그런 쪽이었다 보니까 아무래도 인상이 좋았냐 나빴냐 하면 나쁜 쪽이긴 했죠. 사실 아무래도 자극적인 그런 거에서. 좀 과하게 편중된 시점이어서. …… 이걸 뭐라고 해야 하나? MZ세대? MZ세대에서 페미니즘이 되게 부정적으로 보여지는 경향이 있기도 하고. 이제 약간 수업을 들으면서 걱정이 됐던 거는 그거였어요. 아무래도 안 좋은 소리를 들으면 어떡하지? …… 성 소수자 관련은 사실 크게 상관은 없다고 생각해요. 왜냐하면 아무래도 성 소수자는 사실 어떤 성별과 관계없이 그 이제 있을 수 있는 그런 거니까. 그건 괜찮다고 보는데. (4학년, 남학생)

1. 이론과 강의실 현실 간 속도 차이

페미니즘을 둘러싸고 대학 강의실 내 여러 곤란이 있겠지만 그중에서도 '다양한 속도 차이'도 무시할 수 없는 곤란이다. 다양한 속도 차이에서 속도와 관련해서는 폴 비릴리오의 드로몰로지(dromologie)를 참조할 수 있다. 비릴리오는 손자의 전술론과 클라우제비트의 전쟁론을 참고해 자신만의 드로몰로지를 전개했는데, 드로몰로지는 '질주, 코스, 경주'를 뜻하는 드로모스와 '말, 원리, 논리'를 뜻한 로고스가 결합한 것으로 질주의 논리, 속도학이다.[18] 그에 따르면 속도를 지배하고 선점하는 자가 전술적으로 승기를 잡기 용이하다.[19] 속도는 공간의 응축보다 시간의 압축을 보인다는 점에서 문제적이다. 기술 변화와 함께 가속된 시간은 현실 감각을 마비시키고 비현실과 현실을 오인할 수 있게 한다. 예를 들어 SNS나 디지털 환경처럼 발전한 기술 환경에 익숙한 사용자와 그렇지 않은 사람이 감각하는 현실은 다르다. 디지털 환경 이용자는 여성 혐오, 남성 혐오, 데이트 폭력 등 SNS에서 주목되거나 인터넷 커뮤니티에서 화제가 된 사건과 에피소드에 즉각적으로 반응해 그 화제를 디지털 환경의 사례로만 여기지 않고 현실 속 사건과 동일시한다. 비록 현실에서 동일한 사건을 목격하거나 경험하지 못한다 해도 이미 디지털 환경에서 감각적으로 경험한 사용자는 현실과 디지털 경험 간의 간극을 제대로 인식하지 못한 채 처음 그 에피소드를 접했을 때의 감각을 지니고 있다. 이 가상의 경험은 앞으로 일어날 사건과 현상을 미리본 것과 같은 효과를 발생하는 것이 아니다. 정보의 편향성, 지식의 편린성, 시각의 편향성을 보일 수 있다.

본고에서는 학문적 당위성, 지식적 인지성, 사회적 실천성 등에서 속도 차이가 도드라지게 나타난다고 보고자 한다. 먼저 학문적 당위성과 관련해서는 페미니즘 관련한 대학 수업의 현황과 실태 등과 연결돼 학교–교수자–학생이 페미니즘이 학문적으로, 지식적으로 강의실 내에서 학습하고 배워야 할 주제인지 각기 어떻게 생각하는지를 통해 확인할 수 있다. 이때 참조할 수 있는 것이 페미니즘 관련한 대학 수업을 분석한 선행 연구로 페미니즘을 다루는 수업이 혐오 갈등을 해소하기 위해서라도, 인권적인 측면에서라도, 다양성을 존중하는 사회를 위해서라도 필수적인 교과목이라는 인식 위에 서 있다. 즉 인권, 다양성, 존중 등의 착하고 바르고 긍정적인 관념어의 지지를 받아 의심의 여지 없는 가치 있는 학문/교과목이 돼 타당성과 정당성을 선험적으로 확보하고 있다고 전제한다.

또 다른 것으로는 페미니즘에 대해 알고 있다는 지식적 인지성 정도로 교수자–학생 간 페미니즘에 대해 아는 수준의 차이를 의미한다. 학교 밖, 인터넷 및 SNS 등의 계보학적 및 탄탄한 이론적 근거 없는 파편적인 정보를 기반으로 한 대중적 페미니즘을 학교 내 지식으로 얼마만큼 승인할지와 관련돼 있다. 인터넷과 SNS를 통해 페미니즘에 많이 노출된 학습자들은 자신이 페미니즘에 대해 잘 안다고 여길 수 있기도 하지만 한편으로는 학교 밖 정보가 정통의 페미니즘이 아닐 것이라는 막연한 생각도 가지고 있기도 하다. 교수자도 페미니즘

18) 폴 비릴리오(2004), 속도와 정치, 이재원 역, 그린비, 13-15.
19) 강진숙(2012), SNS 속도문화와 창조적 저항, 한국언론정보학보, 58(2), 33.

수업을 하면서 학생들이 익히 알고 있던 페미니즘에 대한 선지식을 수업의 제재로 삼기도 한다. 그 선지식이 편견에 기대고 있다거나 학문으로는 충분하지 않다.라는 것으로부터 페미니즘 수업을 설계하기도 한다.

그리고 페미니즘이 지식과 정보에 그치지 않고 사회적인, 인식적인 실천성으로 연결할 수 있는지 여부 역시 문제가 된다. 페미니즘 수업은 사회 갈등 및 혐오, 차별과 같은 사회 현상과 맞물리다 보니 수업 이후 학습자의 변화 및 변모 양상에 관심을 기울일 수밖에 없다. 페미니즘에 대해 배웠으니 배우기 이전과는 다른 인식, 실천으로 이어질 것이라는 기대를 한다, 인식의 실천적 전환 효과가 두드러지지 않는다는 선행 연구를 통해 그 효과가 미미할 수는 있으나 수업 후 그 후속 효과와 실천성에 주목한다는 점에서 특수한 교과목이라고 할 수 있다.

여기에 더해 또 다른 속도 차이도 고려해 볼 수 있는데 수도권과 지방, 지방 국립대와 사립대 등과 같은 지역과 대학 형태이다. 젠더 이슈, 페미니즘 관련한 교양 수업에 대해 분석한 연구 12편[20]은 12편의 연구가 서울과 수도권 대학을 대상으로 연구하고 있으며 지방대학을 연구한 1편은 국립대학 사례이다. 페미니즘 페다고지를 탐색하고 페미니즘 및 젠더 관련한 수업 사례가 서울과 수도권 그리고 지방 국립대로 쏠린 것은 간과하기 어려운 한국 대학의 학문 지형과 교육 현실을 반영한 것이다. 비릴리오는 기술의 발전으로 공간의 압축이 발생한다고 했지만 그럼에도 불구하고 서울 및 수도권과 지방 사이의 공간적 차이, 더불어 지방 내에서도 국립대와 사립대 간의 교육 격차는 무시하기 어려운 현실 장벽이다. 본고에서는 이러한 다양한 속도 차이가 지방 B사립대 교양 교과목에 드러났는지를 탐색해 보고자 한다.

2. 선행 연구 분석: 안전한 강의실 그리고 위치성

페미니즘 관련한 교양 교과목에 대한 선행 연구는 크게 두 가지로 나뉠 수 있다. 페미니즘, 젠더 시각에 입각한 교육의 필요성을 고찰하는 페미니즘 페다고지 탐색이 첫 번째 경향이고[21], 개별 수업 사례를 구체적으로 분석한 연구가 두 번째 경향[22]이다.

페미니즘 페다고지와 관련해서는 페미니즘 교육의 현황과 더불어 교차성 페미니즘에 기반한 연구가 도드라졌다. 교차성 페미니즘으로 강의식 교육을 모색하는 데는 '안전한 강의실'에 대한 문제의식이 반영되어 있다. 특히 페미니즘 수업과 관련한 환경에서 연구자들은 안전한 강의실에 대해서 언급한다. 김미덕(2014:142-144)은 여성주의 의식에 대해 편차를 지닌 학생들 사이, 그리고 학생과 교수자 간에는 긴장과 역동감이 있으며 남학생이 갖는 저항에 대응하는 수업 설계가 필요함을 역설했다. 안지영(2024:9-10)은 페미니즘 백래시에서 자유롭지 못한 교실 환경을 언급하면서 페미니즘에 문제 제기하는 학생과의 긴장감은 "공포와 불안 그리고 무력감"을 느끼게 할 뿐만 아니라 이를 기피하기 위해 젠더 문제를 아예 수업에서 언급하지 않으려는 교수자도 있음을 언급했다. 오혜진(2022:12-27)은 젠더 수업에 대한 불만을 침묵으로 표현하는 학생 앞에서 침묵의 의미를 대화적 수행으로 적극적으로 해독하려는 교수자의 노력과 인내가 결국 교실이 안전한 공간이 아니라는 것을 방증하는 것이면서 강의실 밖 층층이 겹친 젠더 권력을 그대로 노출하는 것이라고 밝히고 있다. 여성주의에 대해 부정적이거나 공격적인 태도를 보인 학생들과 한 학기 동안 수업하면서 겪는 교수자의 긴장감은 교실 공간 안에서만 그치는 것이 아니기에 더 문제적이다. 학생들의 성찰을 엿볼 수 있도록 부여하는 각종 에세이, 노트, 과제를 접해야 하는 교수자는 꼼꼼한 피드백과 비례해 심리적인 타격을 감내해야 한다. 그러다 보니 안전한 강의실은 여성주의 수업에서 선행되어야 할 환경이기도 하지만 최종 목표이기도 하다.

---

20) 김지영·추주희·신지원(2023), 지방대의 페미니즘 교육 현실에 관한 비판적 성찰, 아시아여성연구, 52(30).; 노혜숙 외(1996), 한국 대학 교육에서의 성차별 연구, 숙명여자대학교 아세아여성문제연구소, 35.; 이은아(2025), 젠더 관점의 데이터 리터러시 융합교육 사례 연구, 교양교육연구, 19(1).; 나윤경(2024), 교양교과목으로서의 여성학, 인문학적으로 가르치기, 페미니즘연구, 24(2).; 정재원·이은아(2018), 대학생 성 인지 감수성 향상을 위한 젠더 트레이닝, 교양교육연구, 12(5).; 엄혜진(2018), 페미니즘 교육은 (불)가능한가?, 한국여성학, 34(3),; 엄혜진(2026), 교양대학에 열린/닫힌 여성학. 한국여성학, 42(1).; 김미덕(2014), 대학의 여성주의 교육과 남학생들의 저항, 담론201, 17(1).; 안지영(2024), 교차성 맥락에서 페미니스트 페다고지를 적용하기, 여성학연구, 24(2).; 오혜민(2022), 침묵으로 쓰는 백래시 시대의 페미니스트 페다고지, 여성학논집, 39(1).; 정재원(2020), 대학 교양 여성학 수업에서 특권 다루기, 교양교육연구, 14(6).; 김민정(2020), 페미니즘 리부트 이후 대학 내 성(性) 강의 지형 탐색, 한국여성철학, 33. 대학 교양교육에 한정해서 살펴보다 보니 제한적이었는데 대학 교육뿐만 아니라 초중고등학교의 페미니즘 페다고지 탐색 연구와 대학 내 진로 개발과 관련한 연구도 있다.

21) 홍찬숙(2020), 차이를 보는 관점의 차이, 한국여성철학, 34.; 홍찬숙(2019), 교차성 논의의 이론화 및 방법론적 쟁점, 젠더와 문화, 12(1).; 나윤경(2024), 안지영(2024), 엄혜진(2018).

22) 전승룡(2023), 성별에 따른 젠더 관련 이슈 인식 격차 감소를 위한 대학 교육의 필요성, 실천공학교육논문지, 15(2).; 김지영·추주희·신지원(2023), 노혜숙 외(1996), 이은아(2025), 김민정(2020), 김미덕(2014), 오혜민(2022), 정재원(2020).

안전한 강의실 확보를 위해서는 젠더 문제에 적대적이거나 부정적인 학생의 인식과 태도에 변화가 생겨야 하는데 이를 위해 양성평등에 기반한 수업 모델을 생각할 수 있다. 양성평등교육은 성평등을 양성 간의 균형 감각으로 접근하여 젠더에 대한 왜곡된 인식을 통해 성평등교육을 페미니즘으로부터 이완시키는 데 기여하는 측면이 있다. 그러나 여성에 대한 차별과 여성의 불이익을 극복하기 위한 급진적 정책 함의에 대한 초점을 회피하는 데 사용되기도 한다는 점에서 충분치는 않다.(엄혜진(2018):18) 그러다 보니 사회적 위치의 지정학적 정치학을 보여 주는 교차성 페미니즘을 통해 모두의 여성주의를 모색하고자 하는 움직임이 있다. 교차성 페미니즘은 본질주의적 정체성을 부정하고 집단 문화와 개인의 수행성 사이에서 일어나는 복잡한 간섭의 결과인 중첩의 정체성에 주목함으로써 비본질적 정체성을 추구한다.(홍찬숙(2020): 5-17)

개별 사례 연구는 구체적인 교양 교과목을 분석하는데 그에 앞서 해당 학교의 젠더 수업 현황을 살핀 후 개별 교과목을 분석하는 경우가 다수이다. 개별 교과목은 젠더 수업(교양 필수 교과목 혹은 교양 선택), 문학 수업(교양 선택) 등 교양 교과목 전반을 다루고 있다. 개별 사례 연구에서 주목할 점은 젠더 이슈를 다루면서 특권을 다루거나(정재원), 저항에 주목하거나(김미덕), 차이를 제재로 삼는(나윤경) 등 다양한 방법론을 활용한다. 피해자 여성-가해자 남성이라는 이분법을 돌파하기 위한 계책인 특권, 저항, 차이 역시 교차성에 기반하고 있다. 학생마다 각기 다른 사회 계급의 위치를 '특권-차별'로 재인식하는 방법과 위계적 단차가 아닌 면적의 자율성이 있는 평상론으로 차이를 줄여나가려는 노력은 성별 차이가 아니라 사회적/계급적/문화적 차이로 접근하려는 시도이다. 이러한 시도가 여성의 고통을 경유하지 않고 자신의 사회적/문화적/경제적 위치성에 대한 성찰을 통해 차별과 혐오를 마주한다는 점에서 의미가 있다. 여성이 겪는 피해와 고통에 공감하면서 문제를 문제로 이해하는 것이 아니라 사회 환경의 상호작용의 결과로서의 자기 정체성을 돌아봄으로써 피해-가해의 이분법의 구도에서 벗어날 수 있는 가능성이 열린다.

지금까지 살펴본 것처럼 젠더 수업 관련한 연구는 교과목의 필요성에서부터 교육론 그리고 구체적인 방법론에 이르기까지 체계적으로 성과가 누적되어 있다. 본고에서는 이와 같은 성과 위에서 지방 사립대 대중문화 교양 강의라는 구체적인 교과목이 처한 매우 현실적인 문제의식을 나누려고 한다. 먼저는 지방 사립대라는 지역적인 문제이다. 특권과 차별을 고려한 선행 연구에서 '지방'은 차별 항목이었다. 지방 출신이라는 차별은 인서울 대학생이라는 특권과 나란히 놓여 상쇄된다. 그렇다면 지방 출신, 지방 사립대생의 경우 어떻게 이 특권-차별 방법론을 활용할 수 있을 것인가,라는 곤란이 있다.

더불어 젠더 수업, 페미니즘 수업의 필요성에 대해 학교-교수자-학생 간 충분히 공감이 되었는지도 중요하다. 본고 처음을 열면서 인용한 학생 인터뷰 내용을 재언급하자면 적어도 인터뷰한 그 학생은 여성 문제가 아닌 인권 문제에는 인류애적 차원으로 동의하지만 성별 이슈와 관련해서는 동의하기 어렵다는 인식을 가지고 있다. 실제 세계시민교육과 지속가능발전목표(SDGs) 교과목에서는 인종-나이-직업-장애-성적 취향-자연과 더불어 사는 삶을 상상하는 것은 어렵지 않지만 여성주의적 시각에 입각한 세계에 대한 상상을 하기 어려워하는 학생이 있다.[23] 이런 생각을 하는 학생들이 있는 강의실에서 학문적·교육적·연구적 당위성을 의심하기 어려운 여성주의 시각을 어떻게 펼쳐놓을지 난감하다.

마지막으로 안전한 교실 환경 확보의 중요성이 강조되었는데 이 안전은 교수자-학습자 모두에게 중요한 요소이다. 부정적인 학습자로부터 교수자의 안전도 중요하고, 학생-교수자 사이에서 자유롭게 발언할 수 있는 학습자의 안전도 고려되어야 한다.[24] 그렇지만 이 안전한 강의실을 어떻게 확보할 수 있는지는 미지수이다. 본고에서는 이러한 문제의식을 바탕으로 지방 B사립대 페미니즘 관련 교양 교과목 개설 현황과 여성주의 교과목인 <대중문화의 세계>를 중심으로 살펴보고자 한다.

3. B대학의 여성주의 교과목 개설 현황 및 구체적인 수업 사례

1992년 이화여대에서 여성학과를 설치한 이후 서울대(1996), 동덕여대(1999), 부산대(2004), 계명대(2007), 충남대(2021) 등 대학 내 여성학에 대한 논의가 본격화되었다. 이후 여성학은 대학 내 교양 수업으로 안정적으로 자리잡았다. 그러나 2001년 여성부를 설치한 전후로 성주류화 기조가 국가 정책과 제도에 편입되면서 여성 운동에 대한 대중운동의 양상은 줄어들고 백래시가 등장했다. 여성 운동에 대한 저항적 움직임은

23) B대학의 경우 세계시민 SDGs를 필수 교양으로 운영한다. 이 수업에서는 7주간 공통의 커리큘럼, 7주간 개별 커리큘럼으로 운영하는데 환경, 인권, 빈곤 등을 다루지만 직접적으로 젠더 이슈를 다루는 수업은 없다.
24) 벨 훅스(2008), 경계 넘기를 가르치기, 윤은진 역, 모티브북.

학문에도 영향을 끼쳐 2000년대 이후 숙명여대, 성신여대, 한양대 등에서 여성학 전공이 폐지되는 등 한껏 위축되었다.(엄혜진(2025): 82) 위축된 대학 움직임과 다르게 대학 밖, 인터넷과 SNS 등에서는 페미니즘 운동, 지식, 문화가 각각 정치의 공론장에 적극 결합하고 교양지식으로서 저변을 확대해가는 대중적 페미니즘 문화가 형성되었다.(엄혜진(2018):9) 이러한 움직임을 대중 페미니즘, 페미니즘 리부트라고 하는데 학문적 위축과 대중문화의 팽창이라는 온도 차이가 2010년대 이후 형성되었다. 학교 안팎의 차이가 커질수록 학문적 오해와 오인도 늘어날 수밖에 없다. 그 간극을 메워줄 수 있는 대학 내 여성학 관련 수업이 절실하지만 실제로 여성학을 다루는 수업은 많지 않은 것이 현실이다. 현재 B대학 교양 교과목으로 2025년 2학기, 2026년 1학기, 2026년 2학기에 개설된 여성주의, 젠더 이슈, 페미니즘 더 나아가 인종 및 인권을 다루는 수업은 15개이다.[25]

세상을 바꾸는 글쓰기(필수)	아르케 세미나-대중문화의 세계(선택)
여성의 직업과 진로(선택)	뉴미디어 기술시대의 미학(선택)
아르케 세미나-사랑(선택)	중남미 한인 디아스포라(선택)
성과 사랑의 사회복지학(선택)	삶과 철학(선택)
심리학의 이해(선택)	아프리카문화의 이해(선택)
행복과 긍정심리학(선택)	다문화 사회의 이해(선택)
문화상호적 소통을 위한 문학(선택)	세계시민SDGs(필수)
아르케 세미나-서양의 문학(선택)	

그중에서 직접적으로 여성주의, 여성을 제재로 한 수업은 <세상을 바꾸는 글쓰기>, <여성의 직업과 진로>, <아르케 세미나-사랑>, <성과 사랑의 사회복지학>, <아르케 세미나-대중문화의 세계>, <문화상호적 소통을 위한 문학>으로 모두 6개이다. 이 6개 교과목의 강의 계획안을 참조했을 때 여성주의 담론, 페미니즘을 방법론으로 적극 활용하는 수업은 <세상을 바꾸는 글쓰기>, <아르케 세미나-대중문화의 세계>와 <문화상호적 소통을 위한 문학> 두 개다. 다른 수업에서 실제로 페미니즘을 다룰 수 있으나 강의계획서만으로는 확인이 어려운 상황이다. 적어도 B대학에서는 여성주의, 페미니즘 수업을 찾는 것이 쉽지 않다.[26] <세상을 바꾸는 글쓰기>, <문화상호적 소통을 위한 문학>는 15주차 중 각기 1주차, 2주차만 페미니즘을 다루기 때문에 엄밀히 페미니즘 수업이라고 하기 어렵다. 그에 반해 <아르케 세미나-대중문화의 세계>는 수업의 주요 방법론으로 페미니즘을 다루고 대중문화 콘텐츠 분석에서도 페미니즘 시각을 활용하는 등 여성주의 교과목의 특성을 지니고 있다고 할 수 있다. <아르케 세미나-대중문화의 세계>에서는 3~4주차에서는 페미니즘 이론을, 5~6주차에는 페미니즘 비평을 한다. 강의계획안은 다음과 같다.

주차	수업 개요
2~3	문화 비평 및 문화 이론2- 페미니즘 문화 분석을 위한 기초 이론 중 페미니즘을 다룬다. 다름과 차이 그리고 차별과 억압이 이론적으로 어떻게 정립되는지 살펴 보고 이에 대해 자신만의 기준을 만들어 본다.(몸에 대한 계보를 포함한 페미니즘 논의: 푸코, 들뢰즈/가타리, 크리스테바, 이뤼가레이, 해러웨이, 버틀러 등)
5	서사 콘텐츠 문법: 낙타에게 허용된 바늘구멍(신데렐라 스토리) '혼인'과 '연애'를 통해 계급 상승이 이루어지는 신데렐라/온달서사의 특징이 무엇일지 생각해 보고 왜 여전히 이 서사가 스테디한지도 생각해 본다.
6	서사 콘텐츠 문법: 젠더의 교란(남장여자/여장남자 서사) 남장여자/여장남자가 등장한 서사 콘텐츠의 특징을 통해 '젠더'의 의미를 생각해 본다.

이 수업에서는 대중문화의 서사적 장르 문법을 확인하고 이론에 입각해 비평한다. 주요 이론으로는 맑시즘과 페미니즘을 다룬다. 그중에서 페미니즘 이론과 관련해서는 계보학적 지식사를 학습하도록 설계되었다. 페미니즘의 지적 지형도(자유주의, 급진주의 사회주의 등)를 직접 소개했을 때, 학생들이 마치 날것을 먹는 것과 같은 당혹감을 보였기 때문에 수정한 안이다.[27] 그나마 정신에서 육체로의 철학사의 이동과 더불어 몸에

25) 이 15개 수업은 양학기 개설교과목과 단일학기 개설 교과목이 포함돼 있어서 실제로 한 학기에 11~15개의 수업이 개설된다. 지방 대학의 여성주의 교양 수업 분석한 연구는 국립대인 C대학이 있는데 이 대학은 한 학기 동안 17개 교과목이 개설되는데 분반까지 고려하면 전체 30개 분반이 개설된다.(김지영 외(2023);168)

26) 교양으로 <여성학의 이해>가 있으나 2024년 1학기 이후 개설되지 않고 있다.

27) 어떻게 페미니즘 이론을 학생의 거부감을 최소화하면서 소개할지에 대한 고민이 크다. 실제 여성학 관련 수업을 하는 선생님으로부터 조언을 듣는데 학생의 거부감을 줄이는 효과적인 방법으로, 피해자 여성 담론으로부터 시작하는 것을 제안하

대한 다양한 사회적 경계와 통치 시각을 푸코, 들뢰즈/가타리, 크리스테바, 이뤼가레이, 해러웨이 그리고 버틀러까지 다룬다. 그 외에도 낸시 프레이저, 톨렌티노 등을 다루지만 이론가보다 이론을 살짝 언급하는 것으로 마무리한다. 다루는 이론가도 이론도 많다 보니 핵심적인 내용만 다루고 만다. 이론 강의 후에는 수업 노트를 작성하게 해서 이론을 자신의 언어로 정리하고, 이 이론이 나에게 어떤 의미가 있을지 성찰하게 한다. 노트 작성 후에는 짧게라도 그룹별 의견 교환하는 활동을 한다. 그룹별 활동을 비롯해 수업 노트에서는 비교적 공격적이거나 방어적인 태도를 지니는 학생은 잘 찾기 어렵다. 수업 시간에, 노트 작성 시에는 교양적이고 사회적으로 행동하지만 그렇다고 해서 이 학생들이 페미니즘에 대해 공감하거나 유의미하다고 느끼는 것은 아니다. 학기말 수업 평가, 익명의 설문조사 그리고 에브리타임의 수업 소감 등 익명 환경에서는 다른 반응을 보인다.[28)]

여성주의 및 페미니즘 교육의 필요성에 충분히 공감하지 못하는 학습자의 반응이 제일 난감하다. 이 난감한 앞에서는 페미니즘 교육 담론이 무력하기까지 하다. 물론 학습자의 반응은 학기마다 다르다. 강의실 내에서 주도적으로 분위기를 만드는 학생에 따라 수업의 향방이 좌우되기도 하는데 유독 남학생의 비율이 높은 데다가 군 복무를 마친 복학생이 많은 경우 이론의 필요성 자체를 의문시하는 경향이 있다.[29)]

그렇다면 어떻게 할 것인가. 이 수업은 2학기에만 개설하는 교과목인데 2025-2학기 유독 힘들었고, 과연 이러한 분위기가 일시적인 것인지 확인하기 위해 2026-1학기에 개설했다. 2026-1학기에는 직전 학기와는 사뭇 다른 분위기여서 2025-2학기가 예외일 수 있겠다고 치부할 수 있지만 그럼에도 불구하고 확실히 이전과는 다른 분위기가 감지되었다. 페미니즘에 공감하지 못하는 것으로 지식으로 배울 뿐 인식적, 실천적으로 연속성을 기대하기가 어려운 분위기였다. 그래서 이를 보다 더 상세히 살펴보기 위해 학생과의 심층 인터뷰를 진행했다.

4. 납작해진 평등한 지식 담론과 시비(是非)의 윤리적 지식 사이

심층 인터뷰는 2025-2학기와 2026-1학기 수업을 들은 5명의 학생을 대상으로 진행했다. 전화 인터뷰로 진행했고 학생들과는 15~20분 정도의 시간이 소요되었다. 학생과 인터뷰하면서 여성주의, 페미니즘을 어떻게 접했는지 그 경로에 대해 의견을 나누었다.

학생	학생 정보
1	4학년, 남학생, 군 제대[30)], 아시아 언어 전공
2	3학년, 남학생, 군 제대, 경상계열 전공
3	2학년, 남학생, 군 미필, IT 계열 전공
4	4학년, 여학생, 문화학 계열 전공
5	4학년, 여학생, 문화학 계열 전공

는 경우가 잦았다. 여성이되 시민으로 인정받지 못하던 실제 역사를 직접 소개했을 때 학생들이 여성주의의 필요성을 더 느낀다는 경험적 조언인 것이었다. 공감을 통해 고통을 겪은 여성의 환경을 반추해 보는 방법론이 실제 효과는 크다고 할 수 있지만 피해자 여성 경험을 경유하는 것을 지양할 것을 제안하는 최근의 연구 경향과는 배치된다. 이 수업에서는 피해자 여성 경험을 배제한 채 이론으로 접근하는 시도를 지속하고 있는데 여성주의에 부정적인 학생의 태도 변화에는 크게 도움이 되지 않는 것으로 보인다.

28) 학기초와 학기말 설문을 통해 여성주의에 대한 학생들의 생각을 확인했다. 페미니즘에 대해 들어 본 적이 있냐는 질문에 들어보기는 했지만 정확히 모른다는 학생이 68%, 학문적으로 배운 적은 없지만 인터넷, SNS에서 접해서 자세히 안다라고 응답한 학생이 16%, 들어 봤고 대학에서 배워서 잘 안다라고 응답하는 학생이 11%, 들어본 적도 없고 배운 적도 없다는 학생이 5%였다. 페미니즘에 대해 어떻게 생각하는지에 대한 질문은 복수 응답이 가능했는데, 학문적으로 배울 수 있어서 기대가 된다는 응답이 58%, 논쟁적이어서 웬만하면 피하고 싶다는 의견이 26%, 핫한 주제인 만큼 잘 배우고 싶다는 의견과 여성 중심이라는 생각이 들어 편파적일 것 같다는 의견이 각각 21%, 대안으로서의 페미니즘을 잘 배우고 싶다는 의견이 11%, 또 다른 분리, 차별을 야기하는 것 같아 부정적이라는 의견이 5%였다.우리 사회에서 혐오와 차별의 대상에 누가/어떤 대상이 있는지에 대한 질문도 복수 응답으로 진행했는데 장애인> 외국인 노동자=비이성애 성적 지향> 노인>아동(+어머니)=고향 및 지역> 한국 여성=아줌마> 한국 남성> 아저씨 순으로 꼽았다.

29) 2025-2학기 강의의 경우 38명 수강생 중 남학생이 19명, 여학생이 19명이었고, 남학생들은 21, 22학번으로 고학번이었다. 25-2학기 수업 평가 중 “교수는 수업 시간에 성별, 종교, 국적, 인종, 나이, 출신지역, 사회경제적 지위 등의 차이에 대해 편견 없는 태도를 유지하였다”라는 항목에 부정적인 반응을 보인 학생이 많았다.(4.1/평균 4.3) 이 질문은 이중으로 해석이 되는데 차별적 언행을 했다는 차별성에 대해 경계할 수도 있지만 역차별적 태도를 보인 것에 대한 거부감을 드러낼 수 있기 때문에 차별적 태도이기 때문에 반응했는지 역차별적 태도에 반응했는지는 확인할 길이 없다. 다른 한편으로 개선점을 묻는 서술식 문항이 있었는데 “굳이 해당 과목을 배우는데 페미니즘을 배워야 하는 이유를 모르겠다./ 장르가 다소 여성향으로 치우쳐져 있어 몇몇 남학생들은 어려움이 있었을 듯합니다.” 등의 부정적인 반응이 있었다.

저는 기본적으로 페미니즘을 인터넷에서밖에 접한 적이 없어요, 사실. 주변 사람에서 그런 성향을 가진 분이 없기도 했고, 사실. 지금까지는 없기도 했고. 인터넷에서 접한 것밖에 없어 가지고 되게 편중된 그 페미니즘밖에 본 적이 없어서. 사실 인터넷은 좀 과하게 잡힌다든가 혹은 이제 뭐 좀 안 좋은 부분, 혹은 완전 좋은 부분 이런 것들만 그거 좀 자극적인 부분만 인터넷에서 보여주는 경우가 많잖아요? ... 아무래도 인상이 좋았냐 나빴냐 하면 나쁜 쪽이긴 했죠, 사실. 아무래도 자극적인 그런 거에서. (학생 1)

페미니즘을 접한 거는 보통 다 인터넷으로 접했고, ... 여성을 약간 좀 남녀 평등보다는 약간 여성의 억울함을 토로하면서 약간 남성을 오히려 내려 까는 그런 느낌이었는데, (학생 2)

흔히 말하는 이제 대중 페미니즘에 가까웠습니다. ... 한 5년 전쯤인가, 6년 전쯤에 이제 페미니즘이 저에게 닿을 정도로 그때 학생 나이에 대중화되기 시작하면서 그때 이제 온라인 매체로 접하게 됐습니다. 현재 여성단체가 이야기하는 페미니즘에 가깝다고 생각하는데, 이제 일반적으로 이야기하는 지금 여가부에서 발표하는 그런 페미니즘에서 좀 극단적인 페미니즘 있지 않습니까? 그런 페미니즘을 접했었습니다. (학생 3)

솔직히 페미니즘을 학문적으로 접한 적은 없었고, 이제 서울 놀러 갔다가 그런 시위하는 거를 몇 번 본 적이... 좀 래디컬 페미니즘 같은 그런 분들이 조금 격정적으로 시위하는 걸 몇 번 본 적이 있었고, 또 페미니즘이 요즘에 또 거의 사회 문제처럼 이제 그 단어 자체를 뭔가 금기하고 이런 풍조가 있다 보니까 '아, 뭔가... 근데 얘가 이렇게 뭔가 나쁜 단어는 절대 아닌데 왜 사람들이 이걸 기피할까?' 이런 거에 대한 궁금증이 점점 생겼던 것 같아요. 그래서 처음 접한 거는 그냥 저도 다른 여타 사람들처럼 미디어나 그런 거를 통해서 접했지만, 너무 안 좋게만 자꾸 보여지니까 그거에 대한 뭔가 진짜... 진짜 페미니즘은 뭔지에 대한 그런 궁금증이 생겨가지고 또 이렇게까지 이어진 것 같습니다.(학생 4)

사실 저는 고등학교를 여고를 나왔기 때문에 조금 자연스럽게 접하게 되었는데요. 특히 저는 사춘기 소녀들의 약간 사회를 탐구하고자 하는 호기심을 막을 수 없다고 생각을 하는데, 그때 특히 SNS라든지 그런 걸 봤을 때 약간 페미니즘에 대한 비난과 욕설이 조금 가득할 때였어요. 그래서 이제 친구들과 어 당시에 교과목에서 배웠던 페미니즘은 너무 얕았고 그냥 페미니즘이란 여성 우월주의가 아니라 그냥 평등하고자 하는 것이다라는 것만 알고 있었는데, 그렇다면 왜 이렇게 욕을 먹는 거고 사람들이 왜 이렇게 비난을 할까에 대한 호기심에서부터 출발해서 저희끼리 팀을 이뤄서 토론을 한 적이 있어 가지고 그렇게 접하게 되었습니다.(학생 5)

다섯 명의 학생들은 모두 페미니즘에 관한 수업을 듣기 전에 인터넷, SNS를 통해서 페미니즘을 접했다고 했다. 학생들은 인터넷과 SNS에서 유통되는 페미니즘은 '편중되고, 자극적이고, 남성을 내려 까고, 극단적이고, 안 좋게 평가되고, (사람들에게서) 비난과 욕설을 듣'는다고 평했다. 시기적으로는 지금으로부터 5~6년 전인 대략 2020년 전후에 온라인을 통해 페미니즘을 손쉽게 접할 수 있었음을 확인할 수 있다. 인터넷 등의 페미니즘에 대해 학생들은 대중 페미니즘이라고 불렀다. 대중 페미니즘은 대중이 쉽게 접할 수 있고, 대중의 시각을 확 끌 수 있을 만큼 자극적이었다.

이에 대해 학생 1, 2, 3은 인터넷 등에서 유포되는 여성주의를 별 다른 문제의식 없이 수용한 반면에 학생 4, 5는 인터넷상의 반응에 대해 의문을 갖고 진짜의 페미니즘을 궁금해 했다. 학생 4는 서울에서 목격한 여성 주도의 시위 현장을 보고 궁금증을 가지게 되었고, 학생 5는 고등학교 때 친구들과 함께 페미니즘 스터디를 통해 페미니즘을 제대로 공부하고 싶어 했다. 학생들에게 페미니즘은 자극적이고 극단적인 서사, 논란의 핵심, 비난과 분통함의 교차로 등 감정적 소모를 불러일으키는 피로한 논란거리였다. 이 피곤함, 피로함은 생산성 있는 논의로 전환하지 못하게 하는데 그럼에도 불구하고 학생 4, 5는 페미니즘에 대해 더 알고 싶다는 태도를 지녔다.

저는 뭔가 여성들이 남성들을 미워하는 뭔가 그런 거에만 그치진 않을까라고 처음엔 생각했었는데, 점점 뭔가 여성들이 사회에 목소리를 내고 좀 사람답게 살고 싶어서 뭔가 내는 목소리구나. 그런 거를 좀 더 알게 된 것 같아요. 그런 역사적 흐름이라든지 그런 현주소라든지 이런 것들.(학생 4)

대중 페미니즘에 대해서 이거는 수업을 통해서 이런 거리감을 저는 확인하는 게 제가 이번에 수업을 듣게 된 이유라고 생각하는데, 그런 대중들이 확인, 대중들의 시선으로 본 페미니즘과 제가 이론으로 배운 페미니즘에 대한 거리감을 확실히 느낄 수 있었고 그거에 대해서 정보에 대한 간극을 제가 이번에 저 스스로 적-

30) 군 복무 경험 유무가 남학생에게 유의미하지 않을까 생각했는데 실제 인터뷰에서는 발견하지 못했다. 다만 군 미필 학생은 주변 반응에 더 민감한 편이었고, 제대한 학생은 자신의 경험과 인지를 근거를 삼는 경우가 보였다.

좁히게 된 계기였던 것 같아요. ... 다양한 철학자들의 시선을 통해서 그런 이론의 바탕을 조금 더 정당성으로 확인했던 것 같아요. 약간 이론의 뒷받침- 뒷받침되는 근거를 확인할 수 있었던 것 같습니다. (학생 5)

수업에서 접했을 때 이제 페미니즘이 꼭 그런 것만 있는 건 아니구나라는 생각을 했었고 ... 성별 간의 약간 불화를 강화하는 불화를 좀 더 안 좋게 만드는 그런 게 아니라 이제 성 사회 성별 사이에 다름을 인정하고 서로를 배려하고 그런 거를 페미니즘을 하는 거잖아요. (학생 1)

수업에서 들은 거는 그냥 진짜 성별의 평등을 가지려고, 그리고 여러 성-여러 방법으로 성별의 평등을 가지려고 하는 거를 알게 됐는데, 수업을 듣고 난 후에 '아, 페미니즘은 이런 거구나. 지금 인터넷에서 떠도는 건 진짜 페미니즘이 아니고.' 그리고 교수님은 시대별로 그 학자들을 말했잖아요. 그래서 지금은 아직 페미니즘을 주도할 수 있는 사람이 아직 안 나왔구나, 좀 더 지켜봐야겠구나 약간 이런 생각을 하게 됐어요. (학생 2)

아무래도 과거 처음부터 배우다 보니까 현재에 있어서 나온 얘기가 나오는 페미니즘이랑 차이가 좀 많았습니다. 그 시대 때에 나올 수 있는 나올만한 이유가 있지 않았을까? (학생 3)

또한 학생 다섯 명 모두 이 수업이 자신이 알던 대중 페미니즘과의 경합의 시간이었다. 내가 알던 기존 지식과 학문으로 접한 페미니즘 사이 진위, 가치, 의미를 비교·대조해 페미니즘의 위치를 새롭게 조정하는 계기가 되었다. 이들은 대중 정보와 학문 지식 간의 지식의 경합과 충돌을 겪는다. 대중 지식은 공인된 지식을 의심하고 공격하는 한편 지식이 지식인 등과 같은 특정 집단의 소유가 아닌 모두가 평등하게 생산하거나 유통할 수 있다고 믿는다.[31] 인터뷰한 학생들은 자신들이 알던 지식의 지적 지형도 속 위치를 재조정하면서도 일말의 의심을 떨치지는 못한다. 유럽 및 영미권 저명한 사상가들이 그들의 주장을 펼칠 수 있었던 그들의 사회문화적 배경과 한국의 현실과 맥락과 얼마만큼 관련성이 있는지 의심한다.(학생 1, 2, 3) 어쩌면 그 이론가들의 현실 배경에 적확한 이론을 한국 사회에 그대로 이식함으로써 규격에 맞지 않아 불필요한 마찰과 갈등을 불러일으키는 것은 아닌지 의문을 표하고 있다.

이들의 이러한 의심에 주목해 봐야 할 것이다. 학생 4와 5는 여성들의 조직적인 시위 현장을 목격하거나 스터디를 통해 페미니즘을 둘러싼 다면의 현실을 접한 경험이 있다. 즉, 온라인뿐만이 아닌 실제 현실에서 작동하는 시공간 속 여성주의 문제를 목격했다. 반면 학생 1, 2, 3에게 페미니즘은 현실의 학문이거나 실존적인 색채를 가지지 못한다. 온라인상에서 일어나는, 나와는 관계없는 사람들 간에서 벌어지는 일로 여긴다. 그러다 보니 학생 1, 2, 3은 인터뷰 내내 단어를 고르고, 표현을 다듬으려고 노력하는 모습을 보였다. 물론 학생 4, 5도 인터뷰라는 기획된 환경으로 인해 공식적인 표현을 하려고 하였으나 적어도 이들에게서 발화하면서 의미의 깊이에 대해 사전 검열하는 모습을 발견할 수는 없었다. 그렇다면 이 미세한 태도 차이는 어디에서 기인하는 걸까. 학생 1, 4, 5는 모두 졸업을 앞둔 4학년이었는데 학생 4, 5는 서울 및 수도권 취업을 염두하고 있고 학생 1은 해외 취업을 준비하고 있다. 학생 4, 5는 서울 및 수도권 문화에 관심을 기울이고 친구와 가족 등의 사람들 통해서도, 온라인을 통해서도 정보 찾기와 교류를 꾸준히 하고 있다. 이들 학생 4, 5가 서울과 수도권에서 일자리를 찾는 이유는 양질의 일자리가 서울과 수도권에 있기도 하지만 뭔가 답답하고 불편한 사회 분위기도 한 몫을 한다고 언급하고 있다. 그 다음으로 주목할 인터뷰는 페미니즘, 소수자, 인권 등과 같은 교과목을 추가 개설한다면 어떨지에 대한 답변이다.

교수님이 그런 강의를 하신다고 했을 때 강의 자체에 문제가 있다고 생각은 안 하고, 그러니까 저는 어디까지나 이제 그걸 들으러 오는 학생들 중에서 이제 잘못 생각하는 학생이 있을 수 있을 것 같아 가지고 그거에 대해서 조금 걱정이 되기는 하는데 그렇게 환영받지는 못할 것 같아요.(학생 1)

그 강좌를 개설하게 된다면, 제일 처음에 선입견으로 '아, 이건 젠더 이슈에 관해서 하는 건데 이런 거는 좀 한국 페미 사람들 많이 모이는 거 아니야?' 하면서 안 듣게 될 것 같고, 그리고 관심 있다 해도 솔직히 수업 계획서를 잘 읽는 사람이 없을 것 같아요. 인터넷에 있는 거랑 현실 세계에 있는 거랑 좀 많이 다르거든요. 그래서 제가 보기에는 막 오히려 에타에 막 악플이 달릴 것 같은데, "무슨 이런 이런 수업이 다 있냐" 하면서. 근데 그 수업을 그냥 대충 봤을 때는 그냥 딱 초면에 봤을 때는 혹시 막 안 좋은 안 좋은 선입견이 있을 수 있는데, 교수님 수업이라면은 딱 듣고 나서 좀 더 어 성별에 대해서 좀 더 관심이 생기지 않을까라는 생각이 들어요. ... 설문 조사하면은 성 소수자에 대해서 막 "어떻게 생각하냐?" "어, 그냥 그렇다. 괜찮다" 하는데, 막 막상 인터넷에서 막 욕하고 다닐 수도 있거든요. ... 네. 이게 왠지 모르겠지만 이거 한- 한국 사람이 인터넷에서 좀 더 악질적이게 돼요.(학생 2)

이미 기존 페미니즘에 대한 편견이 너무 강한 시점에서 제가 수업을 들었을 때도 똑같은 비슷한 반응이 나

31) 톰 니콜스는 이러한 현상을 전문지식의 죽음으로 선언하면서 맥락이 사라진 채 지식을 기능화하고 기술화해서 필요에 따라 전문가가 검증한 지식을 취사선택한다고 보았다. 톰 니콜스(2017), 전문가와 강적들, 정혜윤 역, 오르마, 18-26.

왔었거든요. "어 왜 그런 수업을 듣냐"라– "어 너 그런 거 좋아하냐?" 그런 반응들이 좀 주로 있었는데 그것 때문에 좀 참여율이 저조하지 않을까라는 생각이 듭니다.(학생 3)

B대학에 개설된 페미니즘, 소수자 수업이 적어서 향후 추가 개설한다면 학생들이 관심을 가지고 수강신청 할지에 대해 물었을 때, 학생 1, 2, 3은 모두 예비 수강생들이 부정적으로 행동할 것을 대비해 교수자가 받을 심리적 타격을 걱정하는 반응을 보였다. 이미 이 수업을 수강하고 있을 때부터 학과 동기 및 선배로부터 “왜 그런 수업을 듣냐?”, “너 그런 거 좋아하냐?”라는 반응을 보였음을 말하면서 에타와 같은 인터넷에서 부정적인 반응을 쏟아낼 것이라고 우려했다. 이들이 모두 한 학기 동안 수업을 들었음에도 불구하고 이들은 소수자, 페미니즘을 본격적으로 다룬 수업이 결코 학생들에게 환영받지 못할 것으로 보고 있다. 그것은 강의실 내 윤리적인 지식을 통해 우리 사회 문제에 대해 시비를 가리는 것에 관심을 덜 기울이거나 그 정도의 에너지를 쏟고 싶지 않다는 것의 방증이다. 심지어 학생 1은 페미니즘보다 성소수자가 학생들에게 더 환영받을 것이라는 반응을 보였다.

페미니즘에 대해서 공부를 하고 어느 정도 이런 역사적 흐름을 인지하고 있는 사람이라면 또 반갑겠지만, 사실 그런 대중이라든지 특히 요즘 이렇게 갓 성인이 된 친구들은 그런 단어 자체를 되게 꺼려 하는 경우가 많아서 솔직히 뭔가 수강생을 엄청나게 많이 모을 수 있을까에 대해서는 조금 회의적인 것 같아요. 뭔가 그 단어가 주는 무게가 조금 무겁다 보니까 괜히 조금 에브리타임 같은 데 좀 올라가서 괜히 논쟁거리가 되고 뭔가 이런 게 너무 뻔하게 보이는 것 같아서 뭔가 차라리 그 단어를 조금 우회하는 단어를 써서 수업을 개설하든지 그래야 뭔가 수강생을 모을 수 있을 것 같은 느낌이 들어요.(학생 4)
저는 아직은 조금 냉소적인 태도를 보일 수 있을 것 같다고 생각을 합니다. 아직, 근데 냉소적인 태도를 보이는 반면에 그럼에도 불구하고 저 같은 학생들은 뭐 충분히 모일 거라고 생각합니다.(학생 5)

새로운 교과목 추가 개설에 우려를 표한 학생 1, 2, 3처럼 학생 4, 5도 같은 우려를 표했다. 무거운 주제인데다가 논쟁의 한복판에서 서기를 꺼리는 학생들이 많을 것이기 때문에 정 개설해야 한다면 우회하는 것이 어떻겠냐는 제안까지 해 주었다. 누구나 지식 생산자, 지식 유통자가 된 지금 학교 지식이라고 해서 예외가 되지는 못한다. 그러나 유독 페미니즘, 소수자와 같은 지식은 누구나의 지식에 의존할 수 없다. 모두에게 열려 있되 윤리적으로 옳고 그름의 선이 있는 지식 역시 평등한 대중 지식 담론의 장 위에 있음을 재확인할 수 있게 된다.

5. 무기력감을 극복하기 위해

이 글은 페미니즘 수업을 하면서 겪은 여러 곤란을 한 자리에 모아보고자 한 의도로 써졌다. 글의 서두에서 밝혔듯 학문적으로 교육적으로 가치 있다고, 연구자는 교육자는 의심하지 않지만 그 의심 없는 당위성이 강의실 환경에서는 무력해지는 경우가 있다. 또한 대중 지식과 공인된 지식이 경합을 벌이고 때로는 공인된 지식이 이유 없이, 감정적으로 참패하기도 하는 것을 목격하기도 한다. 지식의 당위성도 의심받는 데다가 대중 지식에 참패당하는 경우도 있기 때문에 페미니즘을 윤리적인 태도로 확장될 것이라는 기대를 갖는 것도 어려운 것이 현실이다. 거기에 더해 서울 및 수도권 중심의 페미니즘 수업 연구 모델, 지방 국립대의 수업 모델 연구는 지방 사립대의 현실이 얼마나 열악한지 다시금 느끼게 한다.
그래서 어떻게 할 것인가인데, 그럼에도 불구하고 페미니즘 수업을 포기하지 않고 계속 정진한다는 씩씩한 결론을 내리는 것도 쉽지 않다. 페미니즘 수업에서 반복적으로 언급되는 안전한 강의실 환경은 교수자의 최소한의 심리적, 정서적, 학문적 안전망이기 때문이다. 학교 및 제도의 지원 없이 그 안전망마저 교수자가 설계하고 준비해야 하는 상황이라면 그걸 안전망이라고 부를 수 없을 것이다. 그렇다고 해서 페미니즘 수업을 중단할 것인가. 이 역시 쉽게 답할 수 없다. 페미니즘 관련 수업이 수강생 모두를 만족하는 수업임을 포기한다면 의미 있는 수업이 될 수 있다.
또한 지방 사립대의 수업 환경 및 모델에 대한 연구 축적도 필요하다. 지방 사립대의 수업 모델과 노하우에 대한 적극적인 정보 공유 및 교류를 통해 무리력감 너머를 상상할 수 있지 않을까 한다.

참고문헌

강진숙(2012), SNS 속도문화와 창조적 저항, 한국언론정보학보, 58(2).
김미덕(2014), 대학의 여성주의 교육과 남학생들의 저항, 담론201, 17(1).
김민정(2020), 페미니즘 리부트 이후 대학 내 성(性) 강의 지형 탐색, 한국여성철학, 33.
김지영·추주희·신지원(2023), 지방대의 페미니즘 교육 현실에 관한 비판적 성찰, 아시아여성연구, 52(30).
나윤경(2024), 교양교과목으로서의 여성학, 인문학적으로 가르치기, 페미니즘연구, 24(2).
노혜숙 외(1996), 한국 대학 교육에서의 성차별 연구, 숙명여자대학교 아세아여성문제연구소, 35.
안지영(2024), 교차성 맥락에서 페미니스트 페다고지를 적용하기, 여성학연구, 24(2).
오혜민(2022), 침묵으로 쓰는 백래시 시대의 페미니스트 페다고지, 여성학논집, 39(1).
이은아(2025), 젠더 관점의 데이터 리터러시 융합교육 사례 연구, 교양교육연구, 19(1).
엄혜진(2018), 페미니즘 교육은 (불)가능한가?, 한국여성학, 34(3).
엄혜진(2026), 교양대학에 열린/닫힌 여성학. 한국여성학, 42(1).
전승룡(2023), 성별에 따른 젠더 관련 이슈 인식 격차 감소를 위한 대학 교육의 필요성, 실천공학교육논문지, 15(2)
정재원(2020), 대학 교양 여성학 수업에서 특권 다루기, 교양교육연구, 14(6).
정재원·이은아(2018), 대학생 성 인지 감수성 향상을 위한 젠더 트레이닝, 교양교육연구, 12(5).
홍찬숙(2020), 차이를 보는 관점의 차이, 한국여성철학, 34.; 홍찬숙(2019), 교차성 논의의 이론화 및 방법론적 쟁점, 젠더와 문화, 12(1)
톰 니콜스(2017), 전문가와 강적들, 정혜윤 역, 오르마.
벨 훅스(2008), 경계 넘기를 가르치기, 윤은진 역, 모티브북.
폴 비릴리오(2004), 속도와 정치, 이재원 역, 그린비

세션 Ⅳ 토론 4

권경미, 「페미니즘 리부트 이후 젠더 관점 교양 수업의 곤란들- 지방 사립 B대학을 중심으로」 토론문

안 상 원(이화여자대학교)

이 발표문은 2016년 페미니즘 리부트 이후 약 10년에 걸쳐 지속된 백래시와 젠더 갈등이 대학 강의실 안에서 빚어내는 곤란과 긴장을 다루고 있습니다. 교육 현장의 문제를 분석하기 위한 이론적 관점으로 비릴리오의 '속도' 개념을 선택하고 있습니다. 특히 선행연구를 검토하는 과정에서 성별, 지역, 연령, 교수자와 학습자의 관계 등에 따라 발생하는 속도의 차이를 짚어 주신 부분이 인상적이었습니다. '안전한 강의실'에 대한 고민은 실제 교양교육 현장에서 젠더 이슈를 다루는 연구자와 교수자들 역시 충분히 공감할 수 있는 문제의식이라고 생각합니다. 이러한 발표의 의의에 공감하면서, 논의를 조금 더 확장하고 구체화하기 위한 몇 가지 질문을 드리고자 합니다.

첫째, 여성주의 교양교과의 형성과 변화에 관한 역사적·지역적 맥락을 보완할 필요가 있지 않을까 합니다. 발표문 3장에서는 B대학의 여성주의 교양교과를 논의하면서 여성학 관련 교과목의 배치와 운영 현황을 먼저 검토하고 있습니다. 이는 해당 대학의 교육적 상황을 이해하기 위해 필요한 작업입니다. 다만 여성학 관련 학과의 설치와 폐지뿐 아니라, 여성주의 교양교과가 어떠한 사회적·교육적 요구 속에서 개설되고 확장되었으며, 이후 어떠한 제도적 위협과 갈등에 직면하게 되었는지도 함께 검토할 필요가 있다고 생각합니다. 특히 여성학 관련 학과의 폐지와 교양교육 영역에서 여성주의 교과목이 경험하는 위축이나 변화는 서로 연결되어 있으면서도 구별하여 살펴보아야 할 문제일 것입니다.

이러한 점에서 B대학의 사례를 본격적으로 분석하기에 앞서, 부산 지역 사립대학에서 여성학 관련 교양교과가 어떠한 흐름 속에서 개설되고 운영되어 왔는지를 간략히 짚어 주시면 좋겠습니다. 이를 통해 B대학의 사례가 지니는 지역적 특수성과 교육적 의미가 더욱 분명해질 것으로 생각합니다. 아울러 B대학의 여성주의 교양교과가 어떠한 교육적 의도와 문제의식에 따라 구성되었으며, 젠더 갈등이라는 변화된 교육 환경에 대응하기 위해 어떠한 교수·학습 전략을 선택했는지도 조금 더 구체적으로 설명해 주시면 좋겠습니다.

둘째, 4장에서 제시된 학생들의 평가와 인터뷰 자료에 관한 질문입니다. 4장에서는 학생들의 반응과 평가를 통해 여성주의 교양교과가 실제 강의실에서 어떻게 수용되고 있는지를 살펴보고 있습니다. 이러한 자료는 교육 현장의 구체적인 긴장과 변화를 확인할 수 있다는 점에서 유의미하지만 논문으로 작업하실 때는 인터뷰의 설계와 진행 방식에 관한 설명이 보완될 필요가 있어 보입니다. 구체적으로 학생들에게 어떠한 질문을 제시했는지, 질문의 순서와 배치에는 어떠한 의도가 있었는지, 그리고 질문 방식이 학생들의 응답에 어떠한 영향을 미칠 수 있는지를 검토할 필요가 있습니다. 특히 젠더 이슈는 학생들이 자신의 견해를 드러내는 과정에서 부담이나 긴장을 경험할 수 있는 주제이므로, 인터뷰 과정에서 응답의 자율성과 익명성, 교수자와 학습자 사이의 권력관계가 어떻게 고려되었는지도 중요한 방법론적 쟁점이 될 것입니다. 이와 관련하여 연구윤리심의(IRB)의 필요성 및 적용 여부 역시 확인할 필요가 있다고 생각합니다.

셋째, 여성주의 교양교육을 담당하는 교수자들의 경험과 목소리를 다룬 선행연구를 보완하면 좋겠습니다. 이 발표의 중요한 문제의식 중 하나는 젠더 갈등이 심화되는 상황에서 교수자가 강의실의 긴장을 어떻게 감당하고 조정하는가에 있다고 생각합니다. 따라서 학생들의 인식과 반응뿐 아니라, 여성주의 교육을 수행하는 교수자들이 경험하는 어려움과 대응 전략을 다룬 선행연구를 조금 더 적극적으로 검토할 필요가 있습니다.

특히 젠더 이슈를 둘러싼 사회적 갈등을 강의실 안에서 조정해야 하는 동시에, 교육적 목표를 실현하고 학습자의 안전과 발언의 자유를 함께 고려해야 하는 위치에 있는 교수자의 경험을 살펴본다면 이론적 개념인 '속도의 차이'가 단순히 학생들 사이의 인식 차이나 교수자와 학습자 사이의 간극을 넘어, 교수자에게 요구되는 교육적 실천과 제도적 조건의 불균형이라는 문제로도 확장될 수 있을 것입니다. 이상입니다.

세션 Ⅳ 발표 5

대학 AI 교양교육과정의 대응 수준 진단과 재설계 방향

— 호남대학교 AI 교양교육과정을 중심으로 —

강 현 주, 송 창 수, 정 유 정, 고 윤 정, 탁 동 길(호남대학교)

1. 서 론

생성형 인공지능의 확산 이후 대학이 설계해야 할 문제는 AI 사용의 허용 여부보다 AI가 존재하는 환경에서 학생이 무엇을 배우고 무엇으로 성취를 확인할 것인가로 이동하였다. 세계경제포럼(2025)은 2030년까지 근로자 핵심 역량의 39%가 변화할 것으로 전망하면서 분석적 사고와 AI·빅데이터 역량을 함께 강조하였다.

본 연구는 AI 임팩트를 요구역량, 학습과정, 평가 타당성의 세 영역으로 구분하고, 호남대학교 AI 교양교육과정의 대응 특성과 재설계 과제를 도출하였다. 연구문제는 ① AI 임팩트가 교양교육에 요구하는 변화, ② 호남대학교 AI 교양교육과정의 대응 특성, ③ 현행 학점 구조를 유지하는 조건에서의 재설계 과제와 실행 순서이다. 연구방법은 강의계획서, 수강편람, 성과자료 등 교육과정 문서를 준거에 따라 코딩하는 문서 분석이다. 호남대학교는 교내 공식자료로 여덟 준거를 모두 판정하였고, 7개 비교대학은 유사조건·지역 2개교, 선제 제도화 3개교, 선택 주체 대조 2개교로 구성하였다. 판정값은 ●(확인), ◐(부분 확인), ○(문서상 미기재), M(자료 미공개)으로 구분하였다.

직접 분석 범위는 핵심교양 「AI의 이해」 영역이며, 소양교양 융합영역의 AI 관련 교과는 단과대학 선택형으로 운영되므로 재설계의 직접 범위에서는 제외하였다. 비교 결과는 특정 대학의 모방이 아니라 재설계 기준을 도출하기 위한 참조자료로 활용하였다.

2. AI 임팩트와 국내외 대학의 대응

2.1. 세 영역의 변화

생성형 AI 확산은 요구역량, 학습과정, 평가 타당성에 동시에 영향을 미친다. 요구역량에서는 산출 능력보다 판단 능력이 중요해지고, 학습과정에서는 학생이 직접 수행할 활동과 AI가 수행할 활동의 경계를 설계해야 하며, 평가에서는 최종 결과물만으로 실제 학습을 확인하기 어려워진다. 이에 본 연구는 세 영역을 교육과정 문서에서 확인 가능한 여덟 준거로 구체화하였다. 요구역량은 학습목표와 역량매핑에서, 학습과정은 주차별 활동과 실습 지시문에서, 평가 타당성은 평가계획과 루브릭에서 확인된다. 이 구분이 없으면 역량 진술은 있으나 학습활동이 설계되지 않은 경우와, 활동은 있으나 증거 수집이 없는 경우를 같은 상태로 기록하게 된다.

세 영역은 다시 교육과정 문서에서 판정 가능한 여덟 준거로 하였다. 준거 구성에는 두 원칙을 두었다. 첫째, 세 영역이 각각 최소 한 준거에 대응해야 한다. 어느 영역도 준거 없이 남으면 그 영역은 진단에서 사실상 제외된다. 둘째, 같은 판정값이라도 해석이 달라지는 조건을 별도 계열로 둔다. 필수 3학점에서 확인된 것과 선택 1학점에서 확인된 것은 의미가 다르기 때문이다. 준거 ①~⑤는 세 분석영역에 직접 대응하는 진단 계열이고, ⑥~⑧은 판정 결과를 해석하는 조건 계열이다. 같은 판정값이라도 필수 편성과 선택 편성에서 의미가 다르므로 조건을 별도로 둔다.



[그림 1] AI 임팩트의 3계층과 재설계의 대응 구조

<표 1> 세 분석영역과 여덟 관찰준거

분석영역	확인 자료	관찰 준거
요구역량	학습목표 · 역량매핑	① AI 교육내용의 완결성 ② 인간중심·윤리·비판적 판단
학습과정	주차별 활동 · 실습 지시문	③ 교수·학습 방법의 실천성 ④ 학습활동 설계의 명시성
평가 타당성	평가계획 · 루브릭	⑤ 평가 및 학습증거의 정합성
해석 조건	이수요건 · 교육과정표 · 개설 현황	⑥ 교육과정 제도화 수준 ⑦ 교과 위계·연계 구조 ⑧ 교과 공급 및 운영 기반

2.2. 국내외 역량체계의 공통 요구

UNESCO(Miao et al., 2024), OECD·EU AILit(2026), Digital Education Council(2025), EDUCAUSE(2024)는 표현은 다르지만 AI의 원리와 한계에 대한 이해, 목적에 맞는 활용, 결과의 검증과 판단, 윤리적 사용과 책임을 공통으로 요구한다. 국내에서도 교육부(2026)의 대학 AI 기본교육과정 지원사업과 대학 AI 활용 윤리 가이드라인이 같은 방향을 제시한다. 다만 이들 체계는 무엇을 길러야 하는가는 제시하되, 어느 수준을 최소한으로 보장할 것인가는 각 대학마다 다르다.

2.3. 비교대학 분석: 대응유형과 기준대학의 위치

비교대학은 세 군으로 구성하였다. 유사조건·지역군은 소재 권역과 설립유형이 기준대학과 같은 2개교를, 선제 제도화군은 정책사업 이전에 AI 교양 체계를 구축한 3개교를, 선택 주체 대조군은 기준대학과 동일하게 복수 교과를 필수로 편성하되 학과가 이수 교과를 지정하는 2개교를 선정하였다.

비교 대학의 공식 이수요건을 확인한 결과 대학 간 차이가 가장 뚜렷한 지점은 교과의 내용이 아니라 이수 구조였다. 필수의 단위(교과목·교과군·영역)와 이수 교과의 결정 주체(대학·학과·학생)를 축으로 하면 대응은 단일 지정형, 계열·트랙 배정형, 단계 누적형, 학과 지정형, 영역 선택형의 다섯 유형으로 정리된다. 보장 학점의 차이는 각 대학의 교양 이수학점 규모와 전공 이수 구조가 다른 데서 비롯된 결과이며 우열을 뜻하지 않는다. 기준대학은 영역 선택형에 해당하며, 선택 폭이 넓은 만큼 영역 수준의 공통 성취기준을 별도로 규정해야 하는 과제가 따른다.

<표 2> 비교대학 3개군의 구성과 대응유형

구분	구성	대응유형	보장 학점
유사조건·지역군(A그룹)	2교	단일 지정형	2~3학점
선제 제도화군(B그룹)	3교	계열·트랙 배정형, 단계 누적형, 단일 지정형	3~8학점(계열별 경로에 따라 상이)
선택 주체 대조군(C그룹)	2교	학과 지정형, 영역 선택형	2~3학점
호남대학교(기준대학)	1교	영역 선택형	3학점

3. 호남대학교 AI 교양교육 진단

3.1. 운영 현황

2026학년도 입학생의 교양 최소이수학점은 30학점(핵심 12·균형 9·소양 9)이며, 핵심교양 「AI의 이해」 영역은 전 학생이 3학점을 이수한다. 2026학년도 핵심교양 중 공통교양교과목은 연간 총 131개 분반이 운영되었으며, 이 가운데 「AI의 이해」 영역은 1학기 31개, 2학기 25개로 총 56개 분반이 운영되어 전체의 약 42.7%를 차지하였다. 균형교양은 연간 총 192개 분반 중 AI 관련 교과가 9개 분반으로 약 4.7%를 차지하였다. 소양교양은 단과대학 선택형으로 운영되며, AI 관련 교과는 1학기에 1개 분반이 확인되었다.

3.2. 여덟 준거 판정 결과

여덟 준거의 최종 판정은 확인 4개, 부분 확인 4개이며 미확인은 없다. 운영 기반과 교수·학습 활동은 충실하게 확인되는 반면, 영역 공통 성취기준과 AI 사용 규칙의 명시성이 상대적으로 약하다. 판정값은 ●(확인), ◐(부분 확인), ○(문서상 미기재), M(자료 미공개)이다. 기준대학은 교내 공식자료를 확보하여 여덟 준거를 모두 판정하였다.

<표 3> 호남대학교 여덟 준거 판정 결과

준거	판정	핵심 근거
① AI 교육내용의 완결성	◐	세 내용영역을 모두 다루는 교과가 일부에 한정
② 인간중심·윤리·비판적 판단	◐	일부 교과에서 윤리적 영향 분석·비교 활동 확인
③ 교수·학습 방법의 실천성	●	실습·프로젝트·비교분석·자기주도 학습 확인
④ 학습활동 설계의 명시성	◐	직접 수행과 AI 위임의 경계가 공통 규칙으로 미진술
⑤ 평가 및 학습증거의 정합성	●	교과·분반별 학습증거, 경진대회 산출물 축적
⑥ 교육과정 제도화 수준	◐	핵심교양 필수 3학점, 영역 선택형 운영
⑦ 교과 위계·연계 구조	●	역량–교과 매핑, 교과–경진대회·대학 간 연계
⑧ 교과 공급 및 운영 기반	●	6개 교과·연간 56분반, 팀 운영 11개 교과·66분반

3.3. 진단 결과와 개선 방향

진단의 핵심은 교과의 부족보다 영역 간 조율의 문제에 있다. 교과별 목표와 실습·프로젝트는 확인되지만, 학생이 어떤 교과를 선택하더라도 공통으로 도달해야 할 최소 성취기준은 명확히 제시되어 있지 않다. 이에 편성–개설 정합성, H-CREDOS 연계, 영역 공통 성취기준, 평가자료 연계, 수준·이수순서 문서화의 다섯 개선 과제를 도출하였다. 여기서 최소 수준은 도달 수행과 과제 맥락, 확인 증거의 세 가지를 규정하는 하한선이며 교과 내용의 통일이나 상한의 설정, 난도의 하향을 의미하지 않는다. 이에 따라 실행 가능한 다섯 과제를 도출하였고, 아래 표는 실행 순서대로 배열하였다.

<표 4> 다섯 가지 개선과제(실행 순서대로)

과제	진단결과	개선방향
①편성-개설 정합성	이수요건 교과와 실제 개설 교과를 학기마다 확인하는 절차 없음	학기별 대조 절차를 정하고 운영표 표기를 정비
②H-CREDOS 확인	세부역량요인 48개 중 AI 명시 요인 1개 (기술변화 대응력)	H-CREDOS를 유지하고 그 아래에 4대 역량을 연결
③영역 공통 성취기준	5개 교과 공통의 최소 도달 기준이 문서에 없음	4대 역량 기초 수준을 최소 기준으로 규정
④평가증거 연결	기존 검증·비교 활동이 영역 공통 평가기준과 미연결	과제·루브릭·경진대회 기준과 연결하고 강의계획서에 기재
⑤수준·이수순서 문서화	학년 지정 없이 수강하나 교과의 수준 구분과 권장 이수 순서가 제시되지 않음	교과별 기초·활용·응용 수준과 권장 이수 순서를 교육과정표에 표기(강제하지 않음)

4. AI 교양 핵심역량과 교육과정 재설계

4.1. 네 역량의 도출

국내외 준거의 공통 요구를 대학 교양 맥락으로 옮겨 AI 이해, AI 활용, AI 검증, AI 윤리의 네 역량과 열두 하위요소를 구성하였다.[32] 국내외 준거의 공통 요구를 대학 교양 맥락에 맞게 재구성하여 AI 이해, AI 활용, AI 검증, AI 윤리의 네 역량과 12개 하위요소를 구성하였다. 네 역량은 H-CREDOS 핵심역량 아래에 연계하며, 별도의 역량체계를 신설하지 않는다. 국내 준거로는 한국교양기초교육원(2022)의 정보문해와 교육부·한국대학교육협의회(2026)의 정보 검증 의무, 학문적 진실성, 사용 과정 공개를 반영하였다. 역량 진술은 세 가지 원칙에 따라 구성하였다. 첫째, 특정 서비스나 도구의 명칭을 포함하지 않아 기술 변화에도 유효하도록 하였다. 둘째, 지식의 보유보다 실제 수행 가능성을 나타내도록 수행 동사로 표현하였다. 셋째, 기존 역량체계와 연계 가능한 형태로 설계하였다.

<표 5> 네 역량과 하위요소

역량	역량 수행 기준	하위요소
AI 이해	인공지능과 데이터가 작동하는 방식과 그 한계를 설명한다	원리 이해 · 데이터 문해 · 한계 인식
AI 활용	문제를 명세하고 인공지능을 활용하여 해결안을 구성한다	문제 명세 · 도구 선택 · 결과 구성
AI 검증	산출된 결과의 타당성을 확인하고 스스로 판단한다	사실 확인 · 오류와 편향 식별 · 판단 형성
AI 윤리	활용의 영향을 고려하고 판단 과정을 설명한다	규범 준수 · 과정 공개 · 영향 조망

4.2. 세 수준과 최소 기준

역량은 기초–활용–응용의 세 수준으로 구분하며 학년과는 분리한다. 전 학년이 수강할 수 있는 교양교과의 특성을 고려하여 수준 간 차이는 인지 동사와 과제 맥락으로 표현한다. 모든 학생에게 요구하는 최소 기준은 네 역량의 기초 수준으로 정의하였다. 이는 교과 내용을 통일하거나 난도를 낮추는 것이 아니라, 어떤 교과를 선택하더라도 공통으로 도달해야 할 최소 학습성과를 제시하는 것이다.

4.3. 교육과정 재설계 기본모형

본 연구의 재설계안은 현행 이수체계와 교과목 구성을 유지하면서 「AI의 이해」 영역에 공통 최소 성취기

32)UNESCO(Miao et al., 2024), OECD/European Commission(2026), Digital Education Council(2025), Kassorla et al.(2024)의 공통 요소를 바탕으로 AI 이해·활용·검증·윤리의 네 역량을 도출하였으며, 국내 준거로 한국교양기초교육원(2022)과 교육부(2026)의 관련 기준을 반영하였다. 하위요소별 도출 근거는 본보고서 <표 5> 참조.

<표 6> 세 수준의 구분

수준	인지 동사	과제 맥락	이수 위치
기초	설명 · 수행 · 대조	일반·비전공 과제	핵심교양「AI의 이해」
활용	원인 분석 · 판단 근거 제시	팀티칭·마이크로디그리 계열 맥락 과제	소양교양 융합 · 균형교양
응용	타당성 판정 · 논증	전공 교과목·공모전 연계 맥락 과제	공모전 · 전공교과목 연계

준을 적용하는 방식이다. 각 교과목은 강의계획서에 네 역량의 기초 수준 반영 여부를 제시하고, 구체적인 수업 내용과 방법은 교과목 특성에 따라 자율적으로 운영한다.

적용은 강의계획서 확인을 기본으로 하고, 기존 경진대회 및 학생 산출물을 보완 자료로 활용한다. 따라서 교과 신설이나 학점 변경 없이 단계적으로 적용할 수 있으며, 교과별 다양성과 학생 선택권을 유지하면서도 영역 전체의 공통 학습성과를 확보할 수 있다.

<표 7> 공통 성취기준의 적용 방식

방안	내용	심의 부담	적용 시점
A. 교과목 개요 개정	각 교과 개요에 성취기준을 직접 반영	큼	교육과정 개편 주기
B. 강의계획서 서식	승인 절차에서 성취기준 충족을 확인	작음	매 학기 가능
C. 산출물 기준 연계	경진대회 심사 기준과 성취기준을 정렬	작음	즉시

본 연구는 이 가운데 B안을 기본 방식으로 적용하고 C안을 보완적으로 활용하는 방안을 제안한다. 강의계획서 서식은 교육과정 전체를 개편하지 않고도 매 학기 조정할 수 있기 때문에 실행 가능성이 높다. 또한 호남대학교는 이미 AI 관련 경진대회와 공모전을 통해 결과를 만들어놓은 학생 산출물 축적 기반을 가지고 있으므로, 이를 성취기준 확인 자료로 활용할 수 있다. 이 방식의 장점은 별도의 교과 신설이나 학점 조정 없이도 바로 시작할 수 있다는 점이다. 특히 교육과정 개편 주기를 기다리지 않고 현재 운영 중인 교과목에 단계적으로 적용할 수 있어 제도적 부담이 크지 않다. 결국 본 연구에서 제안하는 재설계의 핵심은 교과목의 다양성을 줄이는 것이 아니라, 다양성 위에 공통 기준을 설정하는 것이다. 학생의 교과목 선택권은 유지하되, 어느 과목을 선택하더라도 AI 교양교육에서 요구하는 최소 수준의 학습성과를 경험하도록 하는 것이 목적이다.

4.4. 평가체계 전환의 네 원칙

공통 성취기준은 평가방법과 연계되어야 한다. 본 연구는 ① 교육목표와 평가자료의 정렬, ② 결과물·학습과정·발표 등 다양한 평가자료 활용, ③ 주요 판단과정의 최소 1회 확인, ④ AI 사용 범위의 명시를 제안한다(Biggs, 1996; Dawson et al., 2024). 다만 구체적인 평가방법은 교과목 특성에 따라 자율적으로 선택하도록 한다. 이를 통해 평가의 타당성을 높이면서도 교수자의 행정 부담을 최소화할 수 있다.

5. 결론 및 향후 연구과제

본 연구는 AI 임팩트를 요구역량, 학습과정, 평가 타당성의 세 영역과 여덟 준거로 분석하였다. 호남대학교는 4개 준거가 확인, 4개가 부분 확인으로 나타났으며, 운영 기반과 교수·학습 활동은 비교적 충실한 반면 영역 공통 성취기준과 AI 사용 기준의 명시가 필요한 것으로 확인되었다.

이에 현행 이수체계와 교과 다양성을 유지하면서 공통 성취기준을 강의계획서와 평가체계에 연결하는 재설계안을 제안하였다. 실행은 편성·개설 현황 점검, H-CREDOS 연계, 공통 성취기준 확정, 평가자료 연계, 수준 및 이수순서 문서화의 순서로 추진할 수 있다.

다만 본 연구는 문서자료를 중심으로 분석하였으므로 실제 수업 운영과 학생의 역량 수준을 직접 확인하지 못한 한계가 있다. 향후에는 학생 산출물 분석, 학생 기초역량 조사, 교원의 실행 가능성 조사를 통해 제안한 재설계 모형을 검증하고 보완할 필요가 있다.

참고문헌

교육부. (2026). 2026년 대학 인공지능(AI) 기본교육과정 개발 지원사업 추진계획. 교육부.

교육부. (2026). 대학 AI 활용 윤리 가이드라인. 교육부.

한국교양기초교육원. (2022). 대학 교양기초교육의 표준 모델. 한국교양기초교육원.

호남대학교. (2026). 2026학년도 1·2학기 수강편람. 호남대학교.

호남대학교 AI교양대학. (2025). AI교양대학 5년 성과 자료. 호남대학교.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. Higher Education, 32(3), 347–364. https://doi.org/10.1007/BF00138871

OpenAI. (2026, August 27). Better answers, broader thinking: What students gain from ChatGPT and critical-thinking training.

Dawson, P., Bearman, M., Dollinger, M., & Boud, D. (2024). Validity matters more than cheating. Assessment & Evaluation in Higher Education, 49(7), 1005–1016. https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2386662

Digital Education Council. (2025). Digital Education Council AI Literacy Framework. Digital Education Council.

Kassorla, M., Georgieva, M., & Papini, A. (2024). AI literacy in teaching and learning: A durable framework for higher education. EDUCAUSE.

Miao, F., Shiohira, K., & Lao, N. (2024). AI competency framework for students. UNESCO.

OECD/European Commission. (2026). Empowering learners for the age of AI: An AI literacy framework for primary and secondary education. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/65cd27d4-en

World Economic Forum. (2025). The future of jobs report 2025. World Economic Forum.

※ 이 외의 참고문헌 작성지침은 「교양교육연구」 논문작성지침서를 따름.

세션 Ⅳ 토론 5

「대학 AI 교양교육과정의 대응 수준 진단과 재설계 방향」에 대한 토론

한 승 규(홍익대학교)

먼저 의미 있는 발표를 준비해 주신 강현주, 송창수, 정유정, 고윤정, 탁동길 선생님께 감사드립니다. 이번 발표를 들으며 무엇보다 인상적이었던 점은 발표자들이 AI가 이미 대학의 학습 환경 안으로 들어온 상황에서 학생들이 무엇을 배워야 하며, 그것을 대학이 어떻게 확인할 수 있을 것인가라는 보다 본질적인 문제를 제기하고 있다는 것입니다. AI 교육에 관한 많은 논의가 새로운 교과목의 개설이나 특정 도구의 활용법에 집중하는 상황에서, 이러한 문제 설정은 교양교육의 관점에서 특히 중요하다고 생각합니다.

이 발표는 실제 대학 교육과정을 오랫동안 운영해 온 경험이 연구의 문제의식 속에 자연스럽게 녹아 있습니다. 호남대학교의 AI 교양교육은 이미 다수의 교과와 분반, 경진대회와 학생들의 산출물 등을 갖추고 있습니다. 따라서 이 연구는 교육과정을 이상적으로 설계하는 연구라기보다 이미 상당한 수준으로 구축된 교육과정을 다시 들여다보면서 성찰적으로 탐색하는 연구라고 할 수 있습니다. 현장에 대한 애정과 오랜 고민이 없다면 쉽게 제기하기 어려운 질문이라고 생각합니다.

특히 발표자들이 AI 교육의 대응 수준을 세 영역으로 나누고, 이를 다시 여덟 개의 관찰 준거로 구체화한 점은 매우 실용적이다고 생각합니다. AI 교육내용이 존재한다는 사실과 실제 학생의 학습 활동이 이루어진다는 사실, 그리고 그 학습의 결과가 적절하게 평가된다는 사실은 서로 다른 차원의 문제이기 때문입니다. 이 세 층위를 구분함으로써 이 연구는 대학에서 흔히 나타나는 “교육목표에는 있지만 수업에는 없는 것”, 혹은 “수업에서는 하고 있지만 평가에서는 확인하지 않는 것”을 포착할 수 있는 분석 틀을 마련하였습니다.

분석 결과 역시 흥미롭습니다. 호남대학교는 AI 교과가 부족하거나 교육 활동 자체가 부족하다는 데에 문제가 있지 않습니다. 오히려 교수·학습 활동과 운영 기반은 비교적 충실하지만 여러 교과를 관통하는 공통 성취기준과 AI 활용 과정에 관한 공통 규칙이 충분히 명시되어 있지 않다는 것이 이 연구의 핵심 진단입니다. 이에 따라 발표자들은 새로운 교과를 더 만드는 대신 기존 교육과정 위에 네 가지 역량을 설정하고 학생이 어떤 교과를 선택하더라도 기초 수준의 성취에는 도달하도록 하자는 방안을 제안하고 있습니다. 이 지점이 이번 발표에서 가장 중요한 제안이라고 생각합니다.

더욱이 이러한 제안이 교육과정 전체를 새롭게 개편하거나 학점을 추가하는 방식이 아니라는 점도 주목할 필요가 있습니다. 강의계획서와 평가자료를 중심으로 공통 성취기준을 확인하고 기존의 학생 산출물과 경진대회 등을 보완 자료로 활용하자는 방안은 대학의 실제 행정 구조를 고려한 현실적인 접근입니다. 교육과정 연구가 때로는 이상적인 모형을 제시하는 데 그치는 경우가 있는데 이 연구는 ‘무엇이 바람직한가’뿐 아니라 ‘현재 조건에서 무엇부터 바꿀 수 있는가’를 함께 묻고 있습니다. 이러한 실행 가능성에 대한 고민은 이 발표가 지닌 현실적으로 중요한 지점이라고 생각합니다.

다만 바로 이러한 장점 때문에 토론자로서 조금 더 생각해 보고 싶은 두 가지 질문이 생깁니다.

첫째, ‘공통 최소 성취기준’은 어느 정도까지 공통이어야 하는가 하는 문제입니다.

발표자들은 영역 선택형 교육과정에서 학생이 어떤 교과를 선택하더라도 AI 이해·활용·검증·윤리의 기초 수준에 도달해야 한다고 제안하고 있습니다. 충분히 설득력 있는 주장입니다. 그러나 교양교육에서 공통성을 강화할수록 다른 한편으로는 개별 교과목의 고유성과 교수자의 교육적 자율성이 축소될 가능성도 존재합니다. 예를 들어 철학적 관점에서 AI를 다루는 교과와 데이터 활용을 중심으로 AI를 다루는 교과가 네 역량을 동일한 비중과 동일한 방식으로 달성해야 하는지는 조금 더 논의할 필요가 있습니다.

그렇다면 발표자들이 제안하는 공통 성취기준은 모든 교과가 반드시 동일하게 충족해야 하는 기준인지, 아니면 교과별 특성에 따라 서로 다른 방식으로 기여하되 영역 전체에서 네 역량이 확보되도록 하는 기준인지 궁금합니다. 이는 교양교육의 운영상 문제이기도 하지만 교양교육에서 ‘공통성’과 ‘다양성’을 어디에서 조정할 것인가라는 중요한 질문이라고 생각합니다.

둘째, AI 시대의 학습성과를 무엇을 통해 확인할 것인가 하는 문제입니다.

발표에서는 결과물뿐 아니라 학습과정, 발표, AI 사용 범위 등을 함께 확인해야 한다고 지적하고 있습니다. 이 부분에 적극적으로 동의합니다. 오히려 생성형 AI 이후에는 좋은 결과물을 만들어 냈다는 사실 자체가 학생의 학습을 충분히 증명하지 못할 가능성이 커지고 있습니다. 잘 만들어진 보고서보다 왜 이런 질문을 AI에 했는지, AI의 답변 가운데 무엇을 의심했는지, 어떤 부분을 버렸으며 어떤 판단을 스스로 내렸는지를 확인하는 것이 더 중요해질 수 있습니다.

그렇다면 앞으로의 AI 교양교육에서 '산출물'보다 '판단의 흔적'을 중요한 학습증거로 삼아야 하는 것은 아닌지 묻고 싶습니다. 예컨대 프롬프트의 변화 과정, AI 답변에 대한 검증 기록, 자료 선택의 근거, AI의 제안을 수용하거나 거부한 이유 등을 간단한 학습기록으로 남긴다면 발표자들이 강조한 AI 검증과 AI 윤리 역량을 보다 직접적으로 확인할 수 있을 것입니다. 나아가 이러한 접근은 AI를 얼마나 능숙하게 사용했는가보다 AI와 함께 작업하면서도 자신의 판단을 유지할 수 있는가를 평가한다는 점에서 교양교육의 본래 목적과도 잘 연결될 수 있다고 생각합니다. 발표자들께서는 향후 학생 산출물 분석을 계획하고 있는데 그 과정에서 최종 산출물뿐 아니라 이러한 '판단의 흔적'을 평가체계에 포함하는 방안에 대해서도 어떻게 생각하시는지 듣고 싶습니다.

끝으로 이번 발표의 의의는 특정 대학의 AI 교양교육과정을 평가했다는 데만 있지 않다고 생각합니다. 오히려 이 연구는 생성형 AI 시대에 대학 교양교육이 무엇을 보장해야 하는가 하는 더 큰 질문을 던지고 있습니다. 학생들에게 특정 AI 도구를 능숙하게 사용하는 방법을 가르치는 일은 시간이 지나면 다시 바뀔 수 있습니다. 반면 AI가 제시한 정보를 이해하고, 활용하고, 의심하고, 검증하며, 그 결과에 대해 책임지는 능력은 기술이 변화해도 여전히 필요한 교양의 일부로 남을 가능성이 큽니다.

그런 점에서 이 발표가 제시한 'AI 이해–활용–검증–윤리'의 네 역량과 공통 최소 성취기준이라는 발상은 호남대학교의 교육과정 개선안을 넘어, 앞으로 대학 교양교육이 AI를 어떻게 받아들여야 하는지에 관한 생산적인 논의를 열어 주고 있습니다. 특히 기존의 교육과정을 부정하거나 전면적으로 교체하기보다, 그동안 축적된 성과를 존중하면서 그 위에 새로운 기준을 세우려 한다는 점에서 이 연구의 문제의식에 깊이 공감합니다. 오늘의 발표가 한 대학의 사례를 넘어 AI 시대 교양교육의 공통 기준과 대학별 다양성을 함께 고민하는 논의로 이어지기를 기대하며 토론을 마치겠습니다. 감사합니다.

세션 V

시민교육으로서 교양교육

좌장 | 박돈하(연세대학교)
손윤락(동국대학교)

세션 V | 발표 1

비교과 공공형 프로그램을 통한 청년 글로벌역량 함양

'시 경기청년사다리' 사업의 혼합연구를 중심으로

배 서 현(평택대학교)

1. 서론

최근 고등교육 환경은 전공자율선택제 도입, 학령인구 감소, 대학의 공공성 요구 증대 등 복합적 변화에 직면해 있으며, 이러한 흐름 속에서 교양교육의 범위와 역할에 대한 논의 역시 캠퍼스 내부에 국한되지 않고 확장되고 있다. 특히 지방자치단체가 주도하고 대학이 운영을 담당하는 비교과 공공형 프로그램은, 교양교육이 개인의 역량 함양을 넘어 지역사회 및 공공 영역과 어떻게 결합할 수 있는지를 보여주는 실천적 사례로 주목할 만하다.

경기도는2023년부터 저소득층·해외경험이 부재한 청년을 우대 선발하고 청년들에게 단기 해외연수 기회를 제공하는'시 경기청년사다리' 프로그램을 운영하고 있다. 예산 매칭 비율은 2024~2025년 경기도50%·시·군50%에서 2026년부터 경기도30%·시·군70%로 조정되었으며, 지자체가 대학에 운영을 위탁하여 대학이 참여자 선발부터 교육과정 설계·운영·평가까지 전 과정을 담당하는 대학 위탁운영형 모델의 성격을 띤다. 그러나 이러한 비교과 공공형 프로그램의 실제 효과를 정량적으로 검증하고, 이를 교양교육 담론과 연결 지어 논의한 국내 연구는 아직 드문 실정이다.

본 연구는 시 경기청년사다리 프로그램에 참여한 평택시(2024), 포천시(2024), 화성시(2025, 2026), 이천시(2025), 청년들의 사전–사후 데이터를 통합 분석하여, 다음 세 가지 연구목적을 달성하고자 한다. 첫째, 단기 해외연수가 참여자의 영어능력, 특히 말하기·듣기 능력에 미치는 효과와 포천시의5대 핵심역량 변화를 실증적으로 검증하고, 화성·이천의 자기보고식 역량 변화는 예비적으로 탐색한다. 둘째, 그 효과가 서로 다른 지역·연도의 코호트를 넘어 재현되는지를 통계적으로 확인하고, 이러한 효과가 개인미션·팀미션·호스트가정이라는 프로그램의 구체적 설계요소에 의해 매개되었을 가능성을 논의한다. 셋째, 참여자의 주관식 응답을 주제분석하여 정량 결과에 대한 해석적 근거를 보완하고, 이를 통해 비교과 공공형 프로그램이 지니는 교양교육적 함의를 논의한다.

2. 이론적 배경

2.1. 교양교육 핵심역량과 비교과 프로그램의 공공적 확장

국내 대학의 교양교육은 대체로 의사소통역량, 글로벌시민역량, 자기주도학습역량, 공동체·협업역량, 진로·정체성 형성역량 등을 핵심역량으로 제시해왔다(백승수, 2020; 이효성, 차성현, 2020). 이러한 역량 범주는 교양교육이 지식 전달을 넘어 전인적 성장을 지향한다는 점에서, 캠퍼스 내 정규 교과과정뿐 아니라 비교과 프로그램을 통해서도 함양될 수 있다는 논의로 확장되어 왔다. 특히 글로벌시민역량은 교양교과목 개발·운영 사례를 통해 그 함양 가능성이 실증적으로 보고된 바 있으며(정슬기, 허혜경, 김혜수, 2018), 시 경기청년사다리와 같이 지자체가 예산을 매칭하고 대학이 프로그램을 설계·운영하는 형태는, 교양교육이 대학 담장을 넘어 지역사회·공공 영역으로 확장될 수 있는 가능성을 시사한다. 다만 핵심역량기반 교양교육은 정부의 대학재정지원사업을 계기로 외재적으로 도입된 측면이 있어 캐치프레이즈식·측정주의적 운영으로 흐를 위험이 함께 지적되어 왔다(백승수, 2020). 본 연구는 이러한 비판적 논의를 염두에 두고, 시 경기청년사다리 프로그램이 실증적으로 확인한 영어 말하기·듣기 능력 향상을 의사소통역량 함양의 핵심 근거로 삼아 프로그램의 효과를 교양교육적 관점에서 해석한다. 아울러 프로그램에서 함께 측정한 5대 역량(글로벌마인드, 진로목표, 자기주도학습, 팀워크·협업, SNS·디지털역량) 역시, 포천시 자료에서는 다섯 영역 모두 유의한 향상이 확인되어 위 범주와의 대응 가능성을 뒷받침한다. 다만 화성·이천 자료는 조사 설계상의 한계로 예비적 수준에서 해석한다.

2.2. 언어습득 이론과 단기 몰입환경

단기 해외연수의 언어학습 효과를 설명하는 이론적 근거로는 Krashen(1985)의 입력가설, Swain(1985)의 출력가설, Long(1996)의 상호작용가설, Vygotsky(1978)의 사회문화이론을 들 수 있다. 입력 가설은 이해 가능한 입력(i+1)이 자연스러운 습득을 유도한다고 보며, 출력가설은 여기에 더해 학습자가 직접 말하기·쓰기와 같은 산출 활동을 수행하는 것이 습득에 필수적이라고 본다. 상호작용가설은 의미협상을 포함한 실시간 상호작용이 습득을 촉진한다고 설명하며, 사회문화이론은 근접발달영역(ZPD) 내에서 유능한 타인의 도움으로 점진적으로 스스로 해낼 수 있도록 이끄는 스캐폴딩이 학습을 이끈다고 본다. 이 네 이론은 특히 짧은 몰입 환경이 문법지식보다 회화 능력, 즉 말하기·듣기 영역에 유리하게 작용할 수 있음을 시사한다. 실제로Llanes와 Muñoz(2009)는3~4주간의 단기 해외연수만으로도 유의미한 언어능력 향상이 가능함을 보고한 바 있다.

배서현(2025)은 포천시 경기청년사다리 참여자(n=24)를 대상으로 3주간의 뉴질랜드 어학연수 전후 영어능력 변화를 분석한 바 있다. 그 결과 듣기와 말하기는 통계적으로 유의하게 향상되었으나, 읽기와 쓰기는 유의한 변화를 보이지 않았다. 본 연구는 이 선행연구의 결론이 동일 지역의 다른 연도, 그리고 다른 지역의 코호트에서도 재현되는지를 검증함으로써, 단기 해외연수의 효과에 관한 반복검증 연구로서의 성격을 지닌다.

3. 연구방법

3.1. 연구대상

연구대상은 시 경기청년사다리 프로그램에 참여한 평택시2024년 코호트(n=17, 완전매칭 기준), 포천시2024년 코호트(n=24), 화성시2025년 코호트(n=19), 화성시2026년 코호트(n=15), 이천시2025년 코호트(n=15)이다. 평택시·포천시·화성시는 개인별 이름 또는 응시번호를 기준으로 사전–사후 영어능력 점수를 매칭하였고, 이천시는5대 핵심역량 자기보고식 척도에서 개인 식별자가 사전–사후 조사 간에 연결되지 않아 독립표본으로 분석하였다.

한편 본 연구는 위 네 코호트의 자기보고식 등급척도 자료와는 별도로, 평택시(2024), 포천시(2024), 화성시(2025), 이천시(2025), 네 개 코호트에서 실시된 모의 토익시험(듣기LC·읽기RC) 자료를 추가로 확보하여 통합 분석하였다. 이 자료는 개인별 성명을 사전–사후 간에 직접 대조하여 매칭하였으며, 듣기(LC) 75명, 읽기(RC) 75명, 두 영역을 모두 응시한 75명 전원을 대상으로 분석하였다. 사전측정은 파견 전 사전교육 첫날에, 사후 측정은 참여자가 귀국한 후1.5~2개월이 경과한 시점에 개최된 성과공유회에서 각각 이루어졌다. 따라서 아래 4.1절에서 보고하는 향상은 연수 종료 직후의 일시적 효과가 아니라, 일상 복귀 이후에도 유지된 변화를 반영한다.

3.2. 연수 프로그램의 구성: 세 가지 설계요소

시 경기청년사다리 프로그램은 단순히 해외에 체류하는 몰입 환경을 제공하는 데 그치지 않고, 참여자가 능동적으로 언어를 산출하고 실시간으로 상호작용하도록 이끄는 세 가지 설계요소로 구성된다. 첫째, 개인미션은 참여자가 자신의 진로·전공과 관련된 기관·기업·전문가를 스스로 조사·접촉하여 인터뷰를 수행하고 그 결과를 영어로 발표·보고서로 작성하는 과정이다. 둘째, 팀미션은 현지인 또는 5개국 이상의 다국적 참여자와 팀을 구성해 공동 과제를 수행하며 실시간 의미협상과 협업을 요구한다. 셋째, 참여자는 연수 기간 호스트 가정(host family)에서 생활하며 지속적으로 언어사용 환경에 노출된다. 2026년부터는 화성시 코호트를 시작으로 현지 시장·소비자 수요를 분석해 비즈니스 아이템을 개발하고 영어로 피칭하는 과정이 추가되었으나, 본 연구의LC·RC 자료(2024~2025년 코호트)에는 반영되지 않았다.

3.3. 측정 도구

영어능력은 Beginner부터 Proficient까지7단계로 구성된 등급 척도를 사용하여 읽기·듣기·쓰기·말하기 4개 영역과 종합점수를 사전–사후 측정하였다(평택·포천·화성). 5대 핵심역량은 글로벌마인드, 진로·목표의식, 자기주도학습, 팀워크·협업, SNS·디지털역량의5개 영역, 총15개 하위지표로 구성된 자기보고식 척도를 사용하였다(화성·이천). 화성시와 이천시는 모두 5점 척도를 사용하였으며, 하위지표 수가 영역별로 달라 두 도시를 비교할 때는 만점 대비 백분율로 표준화하였다. 다만 화성·이천 모두 사후 조사가 익명으로 진행되어 개인 단위의 사전–사후 대응이 불가능하였으므로, 5대 역량 결과는 집단 평균 비교에 기반한 예비적 지표로 해석하였

다. 이 밖에 화성시에서는 사전교육(오리엔테이션) 만족도와 사후 프로그램 만족도를 5점 척도로 측정하였으며, 참여자의 주관식 서술형 응답을 함께 수집하였다. 이와는 별도로 평택·포천·화성·이천 네 개 코호트에서는 모의 토익시험을 통해 듣기(LC)와 읽기(RC) 영역의 점수를 사전–사후 측정하였으며, 원 점수를 100점 만점으로 환산하여 통합분석에 사용 하였다.

3.4. 분석 절차

분석은 다음 네 단계로 진행하였다. 첫째, 평택·포천·화성 4개 코호트 각각에 대해 대응표본 t검정을 실시하여 사전–사후 영어 능력 변화를 검증하였다. 둘째, 네 코호트를 통합(등급척도 기준 n=75)하여 동일한 검정을 실시하는 한편, 코호트 간 향상 폭의 차이를 일원배치분산 분석으로 검정하여 통합분석의 타당성을 영역별로 확인하였다. 셋째, 사전 숙련도와 향상폭 간의 상관관계를 분석하여 이른바 천장효과(사전 영어 능력 점수가 높은 참여자일수록 사후 향상 폭이 작게 나타나는 현상)의 존재 여부를 검토하였다. 넷째, 포천시의 5대 역량 자료(n=24)는 사전–사후 응답 빈도분포를 바탕으로 항목별 집단 평균을 비교하는 독립표본 t검정을 실시하였고, 화성·이천의 5대 역량 자료는 개인 식별자 불일치로 인해 동일한 방식의 독립표본 Welch t검정을 이용한 예비적 비교에 그쳤다. 정성 자료는 참여자의 서술형 응답을 반복해서 읽으며 주제를 귀납적으로 도출하는 주제 분석(thematic analysis)을 사용하였으며, 화성·이천·포천 세 지역에서 독립적으로 도출된 주제의 공통점과 차이점을 비교하였다. 다섯째, 평택·포천·화성·이천 네 개 코호트의 LC·RC 모의 토익시험 자료를 통합하여(LC·RC·종합점수 모두 75명), 전체 참여자를 대상으로 대응표본 t검정을 실시함으로써 프로그램의 전반적인 효과를 확인하였다.

4. 연구 결과

4.1. 전체 참여자의 영어 능력 향상: LC·RC 모의 토익시험 결과

평택·포천·화성·이천 네 개 코호트의 참여자를 통합하여, 우대·일반 집단 구분 없이 전체 참여자를 대상으로 프로그램 참여 전후 영어능력 변화를 검증하였다. 듣기(LC) 영역은 75명을 대상으로 사전55.69점(SD=14.94)에서 사후63.02점(SD=16.72)으로 유의하게 향상되었다(t(74)=5.78, p<.001, d=0.67). 읽기(RC) 영역 역시75명을 대상으로 사전50.13점(SD=19.25)에서 사후55.42점(SD=21.02)으로 유의하게 향상되었다(t(74)=4.72, p<.001, d=0.55). 75명 전원의 종합점수(LC·RC 평균) 기준으로도 사전52.91점(SD=15.65)에서 사후59.22점(SD=17.60)으로 유의하게 향상되었다(t(74)=6.75, p<.001, d=0.78). 이는 4.2절에서 보고하는 7단계 자기보고식 등급척도 결과, 그리고 배서현(2025)의 선행연구 결과와 방향이 일치하는 결과로, 서로 다른 측정 도구·코호트·연도에 걸쳐 반복적으로 확인되는 비교적 안정적인 효과임을 뒷받침한다.

특히 사후 측정이 귀국 후1~2개월이 경과한 시점에 이루어졌다는 점에서(3.1절), 이러한 향상은 연수 종료 직후의 일시적 효과가 아니라 일상 복귀 이후에도 유지되는 실질적 변화로 해석할 수 있다. 다만 이러한 향상이 단순히 해외 체류 자체에서 자동적으로 발생한 것은 아니며, 그 설계적 근거는 4.5절과5.1절에서 논의한다.

4.2. 자기 보고식 등급 척도를 통한 코호트별 반복 검증

네 코호트 각각에서 실시한 대응표본t검정 결과, 말하기 영역은 평택2024(t=6.91, p<.001), 포천2024(t=5.67, p<.001), 화성2025(t=6.54, p<.001), 화성2026(t=4.58, p<.001) 네 코호트 모두에서 유의한 향상을 보였다. 듣기 영역 역시 평택2024·포천2024·화성2026에서 유의하였고, 화성2025는 경계 수준(p=.055)이었다. 쓰기 영역은 평택2024·화성2025·화성2026에서 유의하였으나 포천시에서는 유의하지 않았다(p=.328). 반면 읽기는 화성시 두 코호트에서만 유의하였고, 평택시와 포천시에서는 유의하지 않았다(각각 p=.652, p=.575).

네 코호트를 통합한 분석(n=75)에서는 다섯 영역 모두 유의한 향상이 확인되었으나(p<.01), 코호트 간 이질성 검정 결과 읽기(p<.001)와 쓰기(p=.007)는 코호트 간에 통계적으로 유의하게 이질적이었던 반면, 말하기(p=.099)·듣기(p=.449)·종합점수(p=.118)는 상대적으로 동질적이었다. 이는 말하기와 듣기의 향상은 지역·연도·코호트 규모를 넘어 안정적으로 재현되는 효과인 반면, 읽기와 쓰기의 향상은 코호트에 따라 조건부로 나타나는 효과이므로 이를 단순 통합하여 보고할 경우 통계적 해석에 오류가 발생할 수 있음을 시사한다. 특히

말하기는 효과 크기가 매우 크게 나타나(d=1.29), 네 코호트에 걸쳐 가장 강건하고 일관되게 재현된 효과였다.

사전 숙련도와 향상폭의 상관분석에서는 화성2026(r=−.76, p<.001)과 화성2025(r=−.59, p=.008)에서 강한 음의 상관(천장효과)이 확인되었으며 평택2024(r=−.42, p=.091)는 중간 수준, 포천2024(r=−.29, p=.171)에서는 상관이 약하게 나타났다. 이는 포천시 참여자의 연령대가 19세에서49세로, 화성시·평택시(19~39세)보다 넓게 분포되어 있어, 숙련도와 연령 간의 관계가 더 복잡하게 작용했을 가능성을 시사한다.

4.3. 포천시5대 역량: 전 영역 유의한 향상

포천시(n=24)는 화성·이천과 달리 사전–사후5대 역량 자료가 온전한 빈도분포 형태로 확보되어, 항목 단위 집단 평균 비교가 가능하였다. 그 결과 글로벌마인드(사전4.05→사후4.43, p<.001), 진로목표(사전4.12→사후4.51, p<.001), 자기주도학습(사전4.16→사후4.49, p<.001), 팀워크·협업(사전4.31→사후4.58, p=.001), SNS·디지털역량(사전4.22→사후4.47, p=.006) 다섯 영역 전부가 통계적으로 유의하게 상승하였다. 이는 화성·이천의 상승 폭이 대부분 유의 수준에 이르지 못했던 예비적 결과와 뚜렷이 대비되는, 본 연구에서 가장 완결된 형태의 5대 역량 향상 증거다.

포천시의 이러한 결과는 화성·이천의 사후조사가 익명으로 진행되어 개인 단위 매칭이 불가능했던 것과 달리, 포천시는 동일한 방식의 사전–사후 문항 구성을 유지하며 참여자 수(n=24)와 응답 완결성을 확보했기 때문으로 해석된다. 즉5대 역량 자체가 함양되기 어려운 지표라기보다, 조사 설계의 완결성이 결과의 유의성을 크게 좌우했을 가능성을 시사하며, 이는 2026년부터 식별자를 유지한 정밀 설계로 화성·이천의5대 역량을 재검증하려는 계획의 타당성을 뒷받침하는 근거이기도 하다.

4.4. 자기보고식5대 역량(예비적 결과, 화성·이천)과 만족도

앞서4.3절의 포천시와 달리, 화성시(n=19)와 이천시(n=15)의5대 역량 자기보고 사전–사후 비교는 예비적 수준에 머물렀다. 사후조사가 익명으로 진행되어 개인 단위의 대응표본 분석이 불가능하였고, 사전–사후 문항 구성 체계에도 차이가 있어 엄밀한 비교에는 한계가 있었다. 항목 단위로 재분석한 결과 두 지역 모두 일부 영역에서 상승 경향이 관찰되었으나 대부분 통계적으로 유의한 수준에는 이르지 못하였다. 따라서 본 연구에서는 자기보고식 5대 역량 결과를 확정적 성과로 제시하기보다, 향후 식별자를 유지한 정밀한 설계로 재검증이 필요한 예비적 지표로 해석한다.

다만 두 지역 모두 자기체감 향상 순위는 말하기–듣기–읽기–쓰기 순으로 나타나, 포천·화성의 객관적 시험 결과에서 확인된 순서와 일치하였다. 이는 본 연구의 핵심 지표인 말하기·듣기 능력 향상이 참여자의 주관적 인식에서도 동일하게 감지되고 있음을 시사한다.

만족도 측면에서 화성시의 사전교육(오리엔테이션) 만족도는4.2~4.7점(5점 만점), 사후 프로그램 만족도는 4.3~4.9점으로 매우 높게 나타났으며, 프로그램 추천 의향 역시4.80점 이상의 높은 수준을 유지하였다.

4.5. 프로그램 설계요소에 대한 참여자의 정성적 반응

화성·이천 참여자의 서술형 응답을 개인미션·팀미션·호스트가정이라는 세 가지 설계요소를 중심으로 재분석한 결과, 4.1·4.3절의 정량적 향상을 뒷받침하는 풍부한 정성적 근거가 확인되었다. 포천시(n=24) 참여자의 서술형 응답에서도 유사한 패턴이 확인되어 설계요소의 효과를 지역 간에 교차 검증하였다. 3개 지역 서술형 응답 총495건을 핵심어 기반으로5대 역량에 코딩한 결과 글로벌마인드·의사소통 관련 응답이24.8%로 가장 많아4.1절의 말하기·듣기 향상과 직접 대응하였고, 진로목표(15.2%)·팀워크·협업(9.3%)이 뒤를 이었다.

개인미션은 실제로 상당한 실행 강도를 요구하는 과제였다. 이천시 코호트의 경우 참여자1인당 평균5.5개 기관을 방문, 총39명의 현지 전문가·관계자를 인터뷰하였다. 개인미션과 관련하여 참여자들은 진로와 연계된 기관·기업 담당자와의 인터뷰 경험을 가장 인상 깊은 순간으로 꼽았다. “개인미션을 위해 처음 무작정 찾아간 기업에서 인터뷰를 따냈을 때도 엄청난 두려움을 이기고 간 거라 그런지 가장 기억에 남는다”는 응답은, 참여자가 사전에 이메일 연락과 일정 조율을 거쳐 실제 인터뷰를 수행하고 보고서를 작성하는 산출(output) 중심 과제를 자기효능감 확인의 계기로 인식하고 있음을 보여준다.

팀미션과 관련해서는 다국적 참여자·현지인과의 실시간 상호작용 경험이 다수 언급되었다. “다양한 국가의 참여자들과 토론하고 의견을 나눈 경험... 다양한 시각을 이해하고 글로벌 커뮤니케이션 능력을 실제로 체감할 수 있었다”는 응답은, 팀미션이 의미협상을 동반한 실시간 상호작용의 장으로 작동하였음을 보여준다. 포

천시 참여자 역시 “말보다 마음으로 소통하며 세계적으로 뻗어나간 느낌이 들었다”고 보고하여, 언어장벽을 넘어선 상호작용 경험이 지역과 무관하게 반복적으로 관찰되었다.

호스트 가정과의 생활 경험 역시 반복적으로 언급되었다. “현지연수 중에 홈스테이가 가장 기억에 남습니다. 홈스테이 활동을 하면서 내가 외국에서 속할 수 있음을 깨닫고 외지인이 아니라 가족으로 받아들여졌던 순간이었다”는 응답은, 호스트 가정과의 일상적 동거가 참여자를 지속적인 언어사용 환경에 노출시키는 동시에 정서적 소속감을 형성하는 계기로 작용했음을 보여준다(Schmidt-Rinehart & Knight, 2004). 포천시 참여자 또한 홈스테이를 “뉴질랜드에서의 삶을 경험해볼 수 있었던 뜻깊은 경험”으로 회고하였다.

이 밖에 화성·이천 두 지역에서 공통적으로 나타난 주제로는, 참가동기가 막연한 해외경험이 아니라 구체적인 진로·전공과 연결된 서사로 표현되었다는 점, 참여 후 가장 큰 변화로 언어능력 자체보다'두려움이 사라졌다', '용기가 생겼다'와 같은 정서·태도 차원의 표현이 두드러졌다는 점을 들 수 있으며, 이는4.1절에서 확인된 영어능력 향상, 특히 말하기·듣기 영역의 향상과 정합적으로 부합한다. 포천시 참여자들도 “외국인과의 영어 대화에 대한 두려움이 없어졌다”와 같은 동일한 정서·태도 차원의 변화를 보고하여, 이 패턴이 화성·이천에 국한되지 않음을 뒷받침한다.

5. 논의 및 결론

5.1. 왜 향상되었는가: 프로그램 설계와 언어습득 이론의 연결

본 연구의 결과가 시사하는 핵심은, 3주 내외의 짧은 해외 체류가 자동으로 영어능력 향상을 가져오는 것이 아니라, 참여자를 언어산출과 실시간 상호작용으로 이끄는 구체적인 교육 프로그램 설계가 그 효과를 매개한다는 점이다. 이러한 해석은 2.2절에서 제시한 언어습득 이론들과 정합적으로 연결된다.

개인미션은 참여자가 스스로 인터뷰 대상을 조사·접촉하고 인터뷰를 수행한 뒤 보고서를 작성하는 산출 중심 과제로서, Swain(1985)의 출력가설이 강조하는 산출 활동을 실제 과제로 구현한 사례로 해석할 수 있다. 팀미션은 다국적 참여자 또는 현지인과 실시간으로 협업하며 의미협상을 수행하는 과제로, Long(1996)의 상호작용가설과 부합한다. 호스트 가정에서의 생활은 참여자가 근접발달영역(ZPD) 내에서 지속적인 스캐폴딩을 받는 환경으로, Vygotsky(1978)의 사회문화이론이 설명하는 학습 기제에 해당한다. 요컨대 본 연구에서 확인된LC·RC 향상은Krashen(1985)의 입력가설이 강조하는 이해가능한 입력에 더해, 세 가지 설계요소를 통해 산출·상호작용·스캐폴딩이 복합적으로 작동한 결과로 해석할 수 있으며, 4.4절에서 제시한 참여자의 정성적 반응은 이러한 해석을 뒷받침하는 근거로 기능한다. 이러한 해석은 참여자 후기에서도 확인된다. 한 참여자는 계획했던 인터뷰가 무산되자 다른 전문가를 직접 찾아 미션을 완수한 경험을 “계획대로 되지 않는 것이 실패가 아니라 다른 길을 찾아가는 과정”이었다고 기술하여, 팀미션·호스트가정 경험이 언어능력을 넘어 진로 탐색으로까지 확장되었음을 보여준다.

이러한 해석은 향후 프로그램 설계에도 함의를 지닌다. 2026년부터 화성시 코호트에 추가된 비즈니스 아이템 개발·영어 피칭 과정은 본 연구의LC·RC 자료(2024~2025년 코호트)에는 반영되어 있지 않으나, 개인미션·팀미션이 매개하는 산출·상호작용의 기제를 한층 정교화한 형태로 볼 수 있으며, 그 효과는 향후 자료를 통해 검증되어야 할 과제로 남는다. 이러한 해석은 동일한'해외 체류'라는 인풋이 주어지더라도, 산출·상호작용·스캐폴딩을 유도하는 구체적 교육설계라는 조건이 결여되면 동일한 아웃풋(역량 향상)이 보장되지 않을 수 있음을 시사한다. 즉 해외연수의 성과는 체류 기간이나 예산 규모가 아니라, 그 기간을 무엇으로 채우는가—개인미션·팀미션·호스트가정·비즈니스피칭·영어PT와 같은 구체적 설계요소의 유무—에 좌우된다는 것이다.

5.2. 교양교육의 공공적 확장 가능성과 생애주기적 함의

본 연구의 결과는 시 경기청년사다리와 같은 비교과 공공형 프로그램이 대학 교양교육의 핵심역량—의사소통·글로벌시민역량, 자기주도성, 공동체·협업역량, 진로·정체성 형성—을 캠퍼스 밖 지역사회 맥락에서 함양할 수 있는 실천적 통로가 될 수 있음을 보여준다. 다만 이러한 공공적 확장이 실제 효과로 이어지려면, 단순히 해외 체류 기회나 예산을 제공하는 데 그치지 않고 개인미션·팀미션·호스트가정·비즈니스피칭·영어PT와 같은 구체적 설계요소를 갖추는 것이 전제되어야 한다. 특히 말하기·듣기 영역에서 여러 코호트에 걸쳐 반복적으로 확인된 향상은 의사소통·글로벌시민역량 함양의 가장 뚜렷한 근거다. 5대 역량 자기보고 결과는 조사 설계의 완결성에 따라 갈렸다. 4.3절에서 확인했듯 포천시(n=24)는 다섯 영역 모두 유의한 향상을 보여, 자기주도성·글로벌시민의식 등 여타 핵심역량으로도 공공형 프로그램의 효과가 확장될 수 있음을 뒷받침한다. 반면 화성·이천은4.4절에서 논의한 바와 같이 사후조사 익명화로 인한 조사 설계상의 한계로 예비적 수준에 머물러, 향

후 포천시와 동일한 방식의 정밀한 설계로 재검증할 필요가 있다. 이는 핵심역량기반 교양교육이 외재적·측정 주의적 운영에 그치지 않고 내재적으로 정당화되어야 한다는 지적(백승수, 2020)과도 맥을 같이 한다.

나아가 본 연구의 결과는 청년층을 넘어선 확장 가능성, 특히 신중년·제2인생도약기 세대에 대한 시사점을 제공한다. 본 연구의 효과는 청년 참여자에 국한된 것이므로 다른 생애주기 집단에 그대로 적용할 수는 없으나, 개인미션·팀미션·호스트가정이라는 설계요소가 산출·상호작용·스캐폴딩이라는 언어습득의 일반적 기제에 기반한다는 점에서, 새로운 도전과 정체성 재정립을 모색하는 신중년·제2인생도약기 세대에게도 유사한 설계가 적용될 경우 효과가 재현될 가능성이 있다. 이 경우 시 경기청년사다리와 같은 대학–지자체 협력형 프로그램은 청년층을 넘어 지역주민 전 생애에 걸친 역량 함양의 통로로 확장될 수 있을 것이다. 다만 이는 본 연구의 자료로 검증된 결과가 아니라 향후 검증이 필요한 제언임을 분명히 해 둔다.

5.3. 연구의 한계와 향후 과제

본 연구는 통제집단이 없는 단일집단 사전–사후 설계로 수행되어 인과관계를 단정하기 어렵다는 한계를 지닌다. 5대 역량 조사는 포천시가 온전한 식별 자료로 다섯 영역 모두 유의한 결과를 얻은 반면, 화성·이천은 익명 사후조사와 문항 차이로 예비적 결과에 그쳐 향후 동일한 정밀 설계로 보완이 필요하다. 정성자료는 화성·이천·포천 세 지역에서만 확보되었으며 평택시는 서술형 문항이 없어 제외되었다. 또한 정성 코딩에서 자기주도학습·문제해결(6.1%)과SNS·디지털홍보(0.8%) 관련 응답이 드물었던 것은 해당 역량을 직접 묻는 서술형 문항이 설계되지 않았던 데 기인할 가능성이 있어, 후속 조사에서는 5개 역량 각각에 대응하는 서술형 문항을 배치할 필요가 있다. 또한 포천시는 연령대가19~49세로 폭넓게 분포하여, 19~39세인 화성시·평택시, 19~34세인 이천시와 직접 비교할 때 연령 변수의 통제가 필요하다. 향후 연구에서는 완전한 대응 표본 설계, 통제집단 도입을 통한 인과적 효과 검증이 필요하며, 4.1절의 LC·RC 통합자료는 코호트 간 이질성 검정을 별도로 수행하지 않았으므로 코호트별 세부 패턴 해석에 주의가 필요하다.

참고문헌

배서현. (2025). 단기 해외영어연수가 성인청년 학습자의 영어성취에 미치는 효과: 시 경기청년사다리 프로그램 참여자를 중심으로. 영어영문학, 30(3), 47–71.

백승수. (2020). 핵심역량기반 교양교육의 당면 과제와 개선 방향. 교양교육연구, 14(3), 11–23.

이효성, 차성현. (2020). 핵심역량 함양과 수업 질 제고를 위한 교양 교육과정 개편 방안 탐색 – C대학교 사례를 중심으로. 교양교육연구, 14(6), 253–265.

정슬기, 허혜경, 김혜수. (2018). 대학생의 글로벌 시민의식 함양을 위한 교양교과목 개발 및 운영사례 – '글로벌 시민교육' 강좌를 중심으로. 교양교육연구, 12(2), 89–107.

Bae, Seo-Hyun, Im, Kyung-bin. (2024). The impact of short-term English study abroad on adult learners' English skills. The Mirae Journal of English Language and Literature, 29(4), 63–86.

Krashen, S. D. (1985). The Input Hypothesis: Issues and Implications. New York: Longman.

Llanes, À., & Muñoz, C. (2009). A short stay abroad: Does it make a difference? System, 37(3), 353–365.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), Handbook of Second Language Acquisition (pp. 413–468). San Diego: Academic Press.

Schmidt-Rinehart, B. C., & Knight, S. M. (2004). The homestay component of study abroad: Three perspectives. Foreign Language Annals, 37(2), 254–262.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), Input in Second Language Acquisition (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

세션 V | 토론 1

배서현(평택대학교)의 연구 발표에 대한 토론문

차 봉 준(숭실대학교)

본 연구는 「시 경기청년사다리」 프로그램 참여자를 대상으로 단기 해외연수가 영어능력과 핵심역량 함양에 미치는 영향을 혼합연구 방법으로 분석한 연구이다. 연구자는 평택·포천·화성·이천 지역 참여자들의 사전·사후 자료를 통합 분석하여 영어 능력 향상 효과를 검증하고, 참여자 서술형 응답을 통해 프로그램 설계 요소와 교육적 효과의 연관성을 해석하였다. 이를 바탕으로 대학–지자체 협력형 비교과 프로그램이 교양교육의 공공적 확장 모델로 기능할 수 있음을 제안하고 있다.

본 연구의 가장 큰 장점은 비교과 프로그램의 효과를 단순 만족도 조사 수준에 머무르지 않고 정량·정성 자료를 결합한 혼합연구로 검증하였다는 점이다. 특히 지역과 연도가 다른 여러 코호트를 통합 분석하여 말하기와 듣기 영역의 향상 효과를 반복적으로 확인하였다는 점은 연구 결과의 신뢰성을 높여준다. 또한 단기 해외연수의 효과를 언어습득 이론과 연결하여 설명하고, 이를 교양교육의 핵심역량 및 공공성 담론과 접목하였다는 점에서 독창성을 지닌다. 나아가 대학과 지방자치단체의 협력 모델을 교양교육의 새로운 실천 영역으로 제시하였다는 점도 주목할 만하다. 다만, 해당 논문의 완결성을 더욱 강화하기 위해 아래 세 가지 제안으로 토론을 갈음한다.

첫째, 본 연구는 프로그램의 효과를 실증적으로 제시하고 있으나, 인과관계 해석의 측면에서는 추가 논의가 필요해 보인다. 연구자 역시 통제집단이 없는 단일집단 사전–사후 설계의 한계를 인정하고 있지만, 영어능력 향상이 해외연수 자체의 효과인지, 개인미션·팀미션·호스트가정과 같은 설계 요소의 효과인지, 혹은 참여자의 높은 동기 수준에 기인한 것인지를 구분하기는 쉽지 않다. 향후 연구에서는 유사한 배경을 가진 비교집단이나 대기자 집단(waiting–list group)을 설정하여 효과를 더욱 엄밀하게 검증할 수 있을 것으로 생각된다.

둘째, 연구는 영어 능력 향상을 교양교육의 핵심역량 함양과 연결하여 해석하고 있는데, 두 개념 사이의 관계를 좀 더 명확히 설명할 필요가 있다고 생각한다. 말하기·듣기 능력의 향상이 곧바로 글로벌 시민역량이나 의사소통역량의 향상으로 이어진다고 보기에는 개념적 간극이 존재할 수 있다. 따라서 향후 연구에서는 영어 능력 향상과 핵심역량 간의 인과적·구조적 관계를 분석하거나, 역량 측정 도구의 타당성을 보다 체계적으로 검토한다면 논의의 설득력이 더욱 높아질 것으로 기대된다.

셋째, 본 연구는 교양교육의 공공적 확장 가능성을 제시하면서 청년층을 넘어 신중년 세대로의 확장 가능성까지 전망하고 있다. 그러나 현재의 연구 자료는 청년 참여자를 대상으로 수집된 것이므로, 생애주기 확장 논의는 아직 가설적 수준에 머무를 수밖에 없다. 따라서 앞으로는 청년층과 중장년층을 비교하는 후속 연구를 수행하거나, 지역 평생교육 프로그램과 연계한 실증 연구를 통해 이러한 확장 가능성을 검증할 필요가 있다고 생각한다. 이를 통해 교양교육의 공공성과 생애주기적 적용 가능성에 대한 논의가 더욱 풍부해질 수 있을 것이다.

이상과 같은 몇 가지 질문과 제안에도 불구하고, 본 연구는 비교과 공공형 프로그램의 교육적 효과를 실증적으로 분석하고, 이를 교양교육의 공공적 역할과 연결하여 논의하였다는 점에서 의미 있는 연구라고 생각한다. 특히 대학과 지역사회가 협력하는 새로운 교양교육 모델의 가능성을 제시하였다는 점에서 향후 관련 연구와 정책 논의에 중요한 시사점을 제공할 것으로 기대된다.

세션 V | 발표 2

절차적 민주주의 토대로서 교양교육: 하버마스의 공론장 이론과 시민성 형성

남 성 일(동국대학교)

1. 들어가며: 절차적 민주주의의 학습 기반으로서 교양교육

오늘날 한국 사회에서 민주시민교육의 필요성은 민주주의의 제도적 형식을 이해하는 차원을 넘어, 사회적 갈등을 공적으로 판단하고 상이한 의견을 가진 시민들과 정당한 방식으로 의견과 의지를 형성할 수 있는 역량을 어떻게 교육할 것인가라는 문제로 확대되고 있다. 교육부가 2026년 1월 발표한 「2026년 민주시민교육 추진계획」은 이러한 문제를 한국 사회의 이념적·정치적 갈등의 심화와 직접 연결한다. 교육부에 따르면 국민이 한국의 중요한 사회문제로 '이념·지역·정치적 갈등 심화'를 선택한 순위는 2020년 19위에서 2023년 14위, 2024년 9위, 2025년 4위로 상승하였다.[33] 이에 교육부는 "학교에서 포용과 존중에 기반한 시민성을 키워야 한다는 요구가 확대"되고 있다고 진단하면서, 헌법적 가치에 기초한 시민역량의 함양, 토의·토론 중심의 교육, 학생 및 학교 자치와 지역사회 참여의 확대, 그리고 민주시민교육의 효과를 측정하기 위한 분석 체계 및 환류 체계의 구축을 주요 정책과제로 제시하였다.[34]

이러한 정책적 문제의식은 민주시민교육이 무엇을 교육해야 하는가라는 보다 근본적인 질문을 제기한다. 이념적이며 정치적인 갈등이 심화되는 사회에서 필요한 시민성은 민주주의의 가치나 헌법적 원리에 관한 지식을 습득하거나 타인의 의견을 존중하는 태도를 함양하는 것만으로 충분하지 않다. 사회적 갈등은 서로 다른 이해관계와 가치관을 가진 시민들이 무엇이 공동의 문제이며 어떠한 해결이 정당한가를 판단해야 하는 상황에서 발생한다. 따라서 민주주의 교육에서 요구되는 시민성은 사적 이해와 선호를 가진 개인이 사회적 문제를 공적 문제로 인식하고, 관련된 사실과 규범적 주장들을 비판적으로 검토하며, 자신의 판단을 다른 시민에게 이유를 들어 제시하고, 타인의 반론에 개방하면서 자신의 판단을 수정할 수 있는 능력을 포함해야 한다. 본 연구는 이러한 능력을 '공적 판단 역량(public judgment capacity)'으로 개념화하고자 한다.

이러한 문제의식은 교양교육의 민주적 기능을 새롭게 규정할 필요성과도 연결된다. 교양교육이 민주사회에 필요한 시민의식이나 공동체적 태도를 여러 교육목표 가운데 하나로 부가적으로 함양하는 교육이라면, 교양교육과 민주주의 사이의 관계는 외재적인 것에 머문다. 그러나 교양교육의 핵심적 과제를 학생들이 서로 다른 사실 주장과 가치 판단을 검토하고, 공통의 문제에 관하여 이유를 제시하며, 다른 사람들과의 논변적 의사소통을 통해 자신의 판단을 형성하고 수정하는 능력을 학습하는 데서 찾는다면 양자의 관계는 달라진다. 교양교육은 특정한 정치적 입장이나 가치관을 주입하는 교육이 아니라, 서로 다른 입장을 가진 시민들이 공동의 문제를 공적으로 판단할 수 있도록 하는 민주적 의견·의견 형성의 선행적 학습 과정으로 이해될 수 있기 때문이다.

이를 위해 본 연구는 하버마스의 의사소통행위론과 『사실성과 타당성』에 나타난 공론장 및 숙의 민주주의론을 중심으로 비공식적 공론장, 민주적 의적 의견·의지 형성, 의사소통적 권력과 법적 제도화 사이의 관계를 재구성한다. 이를 토대로 본 연구는 최종적으로 **[사적개인→교양교육→공적 판단 역량→비공식적 공론장→공적 의견·의지 형성→의사소통적 권력→민주적 입법절차→법적 제도화→행정적 실천→ 생활세계로의 환류]**라는 연쇄적 모형을 제시하고, 이 모형에 근거하여 민주시민교육으로서 교양교육의 평가영역과 구체적 평가지표를 도출하고자 한다. 이를 통해 교양교육을 민주주의에 관한 지식을 전달하거나 일반적인 시민의식을 부가적으로 함양하는 교육을 넘어 시민이 민주적 절차에 실제적으로 참여할 수 있도록 공적 판단능력을 형성하는 절차적 민주주의의 교육적 토대로 정립하는 것이 본 연구의 궁극적인 과제이다.

---

33) 대한민국 교육부, 『2026년 민주시민교육 추진계획』, 세종: 교육부, 2026.1, 1쪽

34) 위의 책, 21쪽 이하; 특히 학생자치활동을 통한 민주적 의사결정과 문제해결의 직접적 경험, 학생의 학교자치 참여 및 지역사회 정책제안 프로그램에 관한 내용을 참조.

2. 민주시민교육과 교양교육의 과제: 시민성 교육에서 공적 판단 역량으로

2.1. 사회적 갈등과 민주시민교육의 과제: 사적 문제에서 공적 문제로

오늘날 민주시민교육의 첫 번째 과제는 사회적 갈등에 대한 특정한 해결책을 학생들에게 가르치는 데 있지 않다. 그보다 선행하는 문제는 시민이 자신과 직접적인 이해관계가 없는 사회적 사건을 왜 '나와 무관한 문제'가 아니라 함께 판단해야 할 '우리의 공적 문제'로 인식해야 하는가에 있다. 갈등의 직접 당사자는 자신의 이해관계 때문에 문제에 관심을 가질 수밖에 없지만, 갈등의 외부에 있는 시민은 그 사안을 알고 있으면서도 관심을 갖지 않거나 판단을 유보하고 공적 논의 자체로부터 이탈할 수 있다. 따라서 민주주의의 교육적 위기는 단순한 정보 부족뿐 아니라, 사적 개인이 사회적 문제를 자신의 공적 판단 대상으로 받아들이지 않는 데서도 발생한다.

이 지점에서 뒤르켐의 『자살론』이 보여준 사회학적 통찰은 민주시민교육에도 중요한 시사점을 제공한다. 뒤르켐은 가장 개인적인 선택으로 보이는 자살조차 개인의 심리적 원인만으로 환원할 수 없으며 사회통합과 사회적 규제라는 사회적 조건에 의해 영향을 받는다는 사실을 밝히고자 하였다.[35] 이러한 관점을 민주시민교육에 적용한다면 실업, 주거, 교육격차, 빈부격차, 세대갈등, 젠더갈등, 정치적 양극화, 지역소멸, 전염병, 생태환경, 기아, 이민, 기후위기, 종교정치, 국제분쟁, 핵전쟁, AI윤리 등과 같은 문제 역시 단순히 '그 일을 겪는 사람들의 문제'로 한정될 수 없다. 개인의 경험과 사회 구조가 연결되어 있다는 사실을 발견하고, 타인의 문제를 공동생활의 조건에 관한 문제로 재인식하는 것 자체가 이미 민주적 학습의 출발점이다.

2.2 공적 판단은 어떻게 형성되는가: 진리성·정당성·진실성의 검토

공적 판단의 첫 단계는 공적 문제의 인식이다. 시민은 언론과 디지털 미디어, 학문적 지식, 자신의 생활경험 및 타인의 경험을 통해 사회에서 무엇이 발생하고 있는지를 인지해야 한다. 그러나 사건에 관한 정보를 획득하는 것과 그것을 공적 문제로 이해하는 것은 다르다. 민주시민교육은 학생으로 하여금 '무슨 일이 일어났는가?'뿐 아니라 '왜 이 문제는 직접 당사자가 아닌 나에게도 공적으로 중요한가?'를 질문하도록 해야 한다. 사적 경험을 사회적 조건과 연결하고 타안의 문제를 공동생활의 문제로 재구성하는 이러한 문제화가 공적 판단의 첫 번째 조건이다.

두 번째 단계에서는 공적 문제를 둘러싼 주장들의 성격과 타당성을 구별하여 검토해야 한다. 이때 단순한 '사실/가치'의 이분법보다 하버마스의 세 세계와 세 가지 타당성 요구를 활용하는 것이 더 정교하다. 의사소통행위에서 참여자는 객관적 세계, 사회적 세계, 주관적 세계와 동시에 관계하며 각각 진리성(Wahrheit), 규범적 정당성(Richtigkeit), 진설성(Wahrhaftigkeit)의 요구를 제기한다. 따라서 민주시민교육에서의 공적 판단도 다음 세 질문을 구별하면서 통합적으로 수행해야 한다.

첫째, 객관적 세계에 대한 진리성의 질문이다. "실제로 무엇이 일어났으며, 그 주장을 뒷받침하는 사실과 증거는 신뢰할만한가?"라는 문제의식을 가지고 관련된 다양한 질문을 촉발시킨다. 여기에서는 통계, 자료, 출처, 인과관계와 미디어 정보의 신뢰성을 함께 검증해야 한다.

둘째, 사회적 세계에 대한 규범적 정당성 질문이다. "그렇다면, 우리는 무엇을 해야 하며, 제안된 법·정책·제도는 관련된 사람들에게 정당화될 수 있는가?"의 문제의식은 사실의 확인만으로 해결되기 어려운 규범적 질서의 문제를 제기한다. 사회는 혼자 독자적으로 살 수 없으며, 자신의 삶을 유지하기 위해서 사회는 법과 규칙의 질서가 필요하다. 현상적 사실의 확인만으로 당위가 자동적으로 도출되지 않으므로, 자유와 평등, 권리와 책임, 정의와 공정성 등의 규범적 이유에 대한 별도의 논변이 요구된다.

셋째, 주관적 세계에 대한 진실성의 질문이다. "나는 왜 이러한 입장을 취하고 있으며, 나의 실제 경험·관심·의도와 내가 공적으로 제시하는 이유는 진실하게 연결되어 있는가?"라는 진실성 문제의식은 객관적 사실처럼 외부에서 직접 입증할 수 있는 것이 아니다. 이것은 상대방의 내면을 심사하는 능력이라기보다, 참여자 자신이 자신의 경험과 이해관계 및 감정과 의도를 성찰하고 이를 전략적으로 은폐하거나 왜곡하지 않으며, 상대방의 자기표현 역시 존중하면서 상호 신뢰 가능한 의사소통 관계를 형성하는 능력을 의미한다. 하버마스에게 의사소통행위는 바로 이 세 세계에 대한 비판 가능한 타당성 요구를 동시에 배경으로 삼는다.[36]

---

35) Émile Durkheim, *Le Suicide: Étude de sociologie*, Paris: Félix Alcan, 1897, pp. 222-224. 여기서 뒤르켐은 "자살은 개인이 속한 사회집단의 통합 정도에 반비례한다"는 일반명제를 제시하면서 사회집단의 해체가 개인을 사회생활로부터 이탈시키고 사적 이해관계를 공동의 목적보다 우위에 놓게 한다고 논증한다. 또한 개인의 자살과 구별되는 '사회적 자살률'을 고유한 사회적 현상으로 설정하는 논의는 같은 책 pp. 6-8 참조(영어판: *Suicide: A Study in Sociology*, trans. John A. Spaulding and George Simpson, Glencoe, IL: Free Press, 1951. 한글판: 황보종우 옮김, 『에밀 뒤르켐의 자살론』, 파주: 청아출판사, 2019.)

36) Jürgen Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1: *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981, S. 126-151, 특히 S. 149; English trans., *The Theory of Communicative Action*, Vol. 1: *Reason and the Rationalization of Society*, trans. Thomas McCarthy,

그러므로 공적 판단은 단순히 '사실을 정확하게 아는 것'도 '옳은 가치를 선택하는 것'도 아니다. **무엇인 사실인가(진리성), 무엇이 정당한가(정당성), 나는 어떠한 경험과 의도에서 이 주장을 하는가(진실성)을 구별하면서도 상호 관련시켜 검토하고, 그 판단을 타인의 반론에 개방하는 능력**이다.

그러나 이것도 공론화의 완성은 아니다. 판단이 서로 충돌할 때 시민은 표결이 앞서 서로의 논거를 충분히 듣고, 소수자의 의견이 단순히 수적 열세 때문에 배제되지 않도록 하며, 더 나은 논거가 제시될 경우 자신의 판단을 수정할 준비가 되어 있어야 한다. 하버마스적 의미에서 상호이해(Verständigung)은 모든 사람이 동일한 생각을 갖게 되는 상태가 아니라, 서로가 무엇을 주장하며 어떠한 이유에서 주장하는지를 상호주관적으로 이해하고 타당성 요구를 검토할 수 있는 관계를 의미한다. 합의(Einverständnis) 역시 강요된 일치나 단순한 다수결이 아니라, 참여자들이 이 유에 근거하여 합리적으로 수락할 수 있는 동의를 지향한다.

따라서, 민주적 공론화 교육의 과정은 〈사고를 통한 문제 발견 → 타당성 검토 → 관점수용 → 논변과 반론 → 오류의 발견 → 판단의 수정 → 상호이해 → 합리적으로 수락 가능한 의견과 의지 형성〉으로 구성되어야 한다. 합의가 불가능한 경우에도 민주적 절차는 실패한 것이 아니다. 합리적 불일치가 지속될 수 있으며, 그러한 경우에도 반대자의 권리와 재논의의 가능성을 보장하면서 잠정적 결정을 내리는 것이 민주적 절차의 일부이다. 따라서 다수결은 공론화의 목적이 아니라 충분한 논변 이후에도 남는 불일치를 처리하기 위한 모든 제도적 결정절차의 과정으로 이해되어야 한다.

3. 절차적 민주주의 토대로서 교양교육 : 공적 판단에서 민주적 제도화까지

3.1 교양교육과 비공식적 공론장: 공적 판단의 사회적 확장

앞에서 살펴본 공적 판단 역량이 사적 개인을 공적 판단 주체로 형성하는 교육적 조건이라면, 다음의 문제는 그렇게 형성된 판단이 어떻게 개인의 내면에 머물지 않고 민주적 자기결정에 영향을 미치는 사회적 힘으로 전환되는가이다. 이 문제를 설명하기 위해서는 교양교육과 민주주의 사이에 '공론장(Öffentlichkeit, public sphere)'이라는 매개 영역을 설정해야 한다.

하버마스에게 공론장은 국가기관이나 공식적 의사결정기구 그 자체가 아니다. 특히 『사실성과 타당성』에서 공론장은 사회 전체에 존재하는 문제상황을 감지하고 그것을 공적으로 논의할 수 있는 쟁점으로 전환하여 정치체계로 전달하는 의사소통의 네트워크로 이해된다. 시민들은 일상생활에서 경험하는 문제를 가족, 학교, 시민단체, 언론, 집회, 문화적 공간 및 다양한 미디어를 통하여 공유하고, 그것을 사회 전체가 논의해야 할 문제로 구성한다. 이러한 비공식적 공론장은 생활세계에서 발생한 문제를 감지하는 일종의 '사회적 감지기(sensor)' 역할을 한다.[117]

따라서 교양교육과 공론장의 관계는 교실을 곧바로 정치적 공론장으로 동일시하는 방식으로 이해해서는 안 된다. 교양교육의 보다 근본적인 기능은 학생들이 실제 공론장에 참여하기 이전에 공적 문제를 발견하고, 사실·규범·주관적 표현에 제기되는 타당성 요구를 검토하고, 타인의 관점에서 자신의 판단을 재검토하며, 자신의 입장을 공적으로 정당화할 수 있는 이유로 제시하는 방법을 학습하도록 하는 데 있다. 이러한 의미에서 대학의 교양교육은 실제 민주주의 공론장을 모사하는 동시에, 장차 그 공론장에 참여할 시민을 형성하는 '공론장의 선행적 학습공간'으로 규정될 수 있다.

3.2 공적 판단에서 의견·의지 형성과 의사소통적 권력으로

그러나 시민 개개인의 공적 판단을 단순히 집계한다고 해서 민주적 의사가 형성되는 것은 아니다. 하버마스의 절차적 민주주의가 단순한 선호집계적 민주주의와 구별되는 이유도 여기에 있다. 민주주의의 정당성은 이미 형성되어 있는 개인들의 선호를 다수결로 합산하는 데서만 발생하는 것이 아니라, 시민들의 의견이 상호간의 논변과 반론을 통해 형성되고 수정될 수 있는 민주적인 의견·의지 형성 과정에서 발생한다.[118]

Thomas McCarthy, Boston: Beacon Press, 1984, pp. 15-22, 307-309. 하버마스는 의사소통행위에서 발화자가 객관적 세계·사회적 세계·주관적 세계와 관계하면서 각각 진리(Wahrheit), 규범적 정당성/올바름(Richtigkeit), 진실성(Wahrhaftigkeit)의 타당성 요구를 제기한다고 설명한다.

117) 위르겐 하버마스, 한상진·박영도 옮김, 『사실성과 타당성: 담론적 법이론과 민주적 법치국가 이론』, 파주: 나남, 2007, 제8장, 478-511쪽.(독어판: Jürgen Habermas, *Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992, S. 435; 영어판: English trans., *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*, trans. William Rehg, Cambridge, MA: MIT Press, 1996, pp. 359-360.) 여기서 하버마스는 정치적 공론장을 전문화되지 않았지만 사회 전체에 민감하게 반응하는 '경고체계(Warnsystem)'로 규정한다.

118) 위의 책, 385-430쪽(독어판: S. 349-398; 영어판: pp. 287-328). 특히 하버마스는 자유주의적 민주주의 모델과 공화주의적 민주주의 모델을 비판적으로 재구성하면서 민주주의의 정당성을 이미 형성된 사적 선호의 단순한 집계가 아니라 자

따라서 공론화 과정에서 중요한 것은 모든 시민을 동일한 의견으로 만드는 것이 아니다. 서로 다른 경험과 이해관계에서 출발한 시민들이 상대방의 주장을 경청하고, 그 주장에 포함된 사실적·규범적 근거를 검토하고, 더 나은 논거가 제시되었을 경우 자신의 판단을 수정할 수 있어야 한다. 이러한 과정에서 상호이해(相互理解, Verständigung/understading)는 차이를 제거하는 상태가 아니라 참여자들이 서로의 발화와 그 근거를 이해하고 그에 포함된 타당성 요구를 비판적으로 검토할 수 있는 의사소통 관계를 의미한다. 합의 역시 외부적으로 강제된 일치나 단순한 다수의 선택이 아니라, 참여자들이 논변과 반론을 거친 후 합리적으로 수락할 수 있는 동의를 지향한다.

3.3 의사소통적 권력에서 법적 제도화로: 절차적 민주주의의 교육적 토대

절차적 민주주의는 단순히 정해진 법적 절차를 준수하는 민주주의를 의미하지 않는다. 그것은 생활세계에서 발생한 문제들이 공론장에서 논변적으로 처리되고, 그 결과 형성된 의사소통적 권력이 민주적으로 제도화된 의견·의지 형성 절차를 거쳐 법과 정책으로 전환되며, 다시 행정적 실천을 통해 생활세계로 환류되는 전체 과정을 의미한다. 민주주의의 정당성은 바로 이러한 과정에서 시민들이 자신에게 적용되는 법을 단순히 외부에서 부과된 명령이 아니라 자신들이 참여한 민주주의적 자기입법 과정의 결과로 이해할 수 있을 때 성립한다.

이러한 관점에서 교양교육의 민주주의적 의미도 새롭게 규정될 수 있다. 교양교육은 법률이나 정책을 직접 결정하는 정치제도가 아니다. 그러나 민주적 절차가 제대로 작동하기 위해서는 생활세계에서 발생하는 문제를 발견하고, 그것을 공적 문제로 구성하며, 상충하는 주장들의 타당성을 검토하고, 자신의 판단을 다른 시민에게 정당화하며, 더 나은 논거에 따라 판단을 수정할 수 있는 시민이 전제되어야 한다. 즉 민주적 절차는 공적 판단능력을 가진 시민을 전제하지만, 그러한 시민은 민주적 제도 자체에 의해 자동적으로 만들어지지 않는다.

바로 이 지점에서 **교양 교육은 절차적 민주주의의 선행적 학습 기반**이라는 의미를 획득한다. 교양교육은 민주주의에 관한 지식을 전달하는 부가적 시민교육이 아니라, 사적 개인이 공적 판단 주체로 형성되고 그러한 시민들이 공론장에 참여하여 의사소통적 권력을 생산할 수 있도록 하는 교육적 조건이다. 따라서 교양교육과 민주주의의 관계는 '교양교육이 민주적 시민의식을 함양한다'는 외재적 관계를 넘어, 민주주의 체제의 정당성이 아니라 민주주의 원리 자체의 정당성이 생성되는 절차를 가능하게 하는 시민적 능력의 형성이라는 내재적 관계로 재구성될 수 있다.

4. 공적 판단 역량의 평가지표와 교양교육의 방향

본 연구에서 제시한 공적 판단 역량은 이러한 평가를 위한 이론적 기준을 제공한다. 그것은 하나의 단일한 능력이 아니라 **[공공문제화 → 타당성 검토 → 관점 전환 → 논변적 성찰 → 민주적 실천]**으로 발전하는 통합적 역량이다. 이에 따라 민주시민교육으로서 교양교육의 평가영역을 다음과 같이 구성할 수 있다.

— 민주시민교육으로서 교양교육을 위한 공적 판단 역량 지표 —[119]

평가영역	핵심질문	주요 교육활동	핵심 평가지표
① 공공 문제화 역량	왜 이것은 '타인의 문제'가 아니라 '우리의 문제인가'인가?	사회현안·뉴스·생활사례의 문제화	사적 경험과 사회구조의 연관성 파악, 공적 쟁점 발견 및 구성
② 타당성 검토 역량	무엇이 사실이며, 무엇이 정당하고, 무엇이 진실한가?	자료·미디어·정책 주장에 대한 분석	진리성: 근거, 자료, 출처 검증, 정당성: 규범, 권리, 공정성 검토, 진실』성: 경험, 의도, 이해관계의 성찰
③ 관점 전환 역량	당사자, 소수자, 반대자는 이 문제를 어떻게 보는가?	관점전환 토론과 역할 토론	타자의 주장과 이유의 정확한 재구성, 소수 의견의 고려
④ 논변적 성찰 역량	나의 판단은 다른 시민에게 정당화될 수 있는가?	주장-논거-반론 토론	이유 제시, 반론 수용, 더 나은 논거에 따른 자기판단 수정, 상호이해
⑤ 민주적 실천 역량	형성된 공적 판단을 어떻게 공동의 결정과 제도로 연결할 것인가?	정책제안, 공청회, 모의입법, 지역사회 참여	의견형성, 합리적 불일치의 처리, 정책·법·제도 제안, 집행과정의 감시·평가·환류

유롭고 평등한 시민들의 논변적 의견 형성과 의지 형성 절차와 연결한다.

119) 본 표는 하버마스의 세 세계와 세 타당성 요구(*Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1, S. 126-151), 정치적 공론장과 시민사회(*Faktizität und Geltung*, S. 399-467), 그리고 교육부 『2026년 민주시민교육 추진계획』의 토의·토론, 학생자치, 지역사회 참여 및 민주시민역량 평가·환류 정책을 토대로 연구자가 공적 판단 역량의 교육적 평가지표로 재구성한 것이다.

이러한 평가지표에서 특히 중요한 것은 각 영역을 독립된 시민역량의 목록으로 보지 않고 하나의 과정적 구조로 이해하는 것이다. 예컨대 사회문제에 적극적으로 참여하더라고 사실과 규범적 주장을 검토하지 못한다면 참여는 진영적 동원으로 변질될 수 있고, 비판적 사고능력이 뛰어나더라도 타인의 관점을 수용하거나 자신의 판단을 수정하지 못한다면 논변적 공론화로 발전하기 어렵다. 마찬가지로 교실 안에서 합리적 토론에 성공하더라도 그 판단이 정책·법·제도의 형성과 집행에 어떠한 관계를 갖는지를 이해하지 못한다면 민주시민교육은 실제 민주주의의 작동과 분리될 수 있다. 따라서 다섯 역량은 인지–판단–의사소통–참여–제도적 실천을 연결하는 연쇄적 역량으로 평가되어야 한다.

이러한 관점은 교양교육의 교육방법에도 변화를 요구한다. 민주시민교육으로서의 교양교육은 교수가 완성된 정치적 쟁점을 제시하고 학생들이 찬성과 반대를 선택하여 토론한 뒤 다수결로 내리는 방식에 머물러서는 안 된다. 학생들이 자신의 생활세계와 사회적 사건을 연결하여 무엇이 공적 문제인가를 스스로 발견하고, 객관적·사회적·주관적 세계에 제기되는 진리성·정당성·진실성의 요구를 검토하며, 당사자와 소수자 및 반대자의 관점을 듣고, 논변과 반론을 통해 자신의 판단을 수정하는 학습과정이 필요하다. 그리고 최종적으로는 그 판단이 정책·법·제도로 어떻게 번역될 수 있는지를 제안하고, 그 제도가 실제로 어떠한 결과를 발생시키는지 다시 평가하도록 해야 한다.

5. 나오며

오늘날 한국사회에서 심화되는 이념적·정치적 갈등에 대응하기 위한 민주시민교육의 과제는 시민들에게 갈등하지 않도록 가르치는 데 있지 않다. 민주사회에서 갈등과 불일치는 서로 다른 가치, 이해관계, 생활경험을 가진 자유롭고 평등한 시민들이 함께 살아가는 과정에서 발생하는 정상적인 조건이다. 따라서 교육의 과제는 갈등을 회피하거나 억압하는 시민이 아니라, 사회적 갈등을 공동의 문제로 인식하고 사실과 규범 및 자신의 이해관계를 성찰하며 타인과 이유를 주고받음으로써 민주적으로 해결할 수 있는 시민을 형성하는 데 있다.

본 연구는 이러한 시민의 핵심역량을 공적 판단 역량으로 규정하고, 이를 공공 문제화, 타당성 검토, 관점 전환, 논변적 성찰, 민주적 실천의 통합적 과정으로 재구성하였다. 이러한 역량을 갖춘 사적 개인은 공적 판단 주체로 전환되며, 그 판단은 비공식적 공론장의 공적 의견 형성과 의사소통적 권력을 거쳐 제도화된 민주적 의견과 의지 형성, 입법, 법·정책 및 행정적 실천으로 이어지고 다시 시민사회의 생활세계로 환류된다.

따라서 교양교육은 민주주의에 관한 지식이나 일반적인 시민의식을 부가적으로 함양하는 교육이 아니라, 사적 개인을 공적 판단 주체로 형성함으로써 절차적 민주주의를 가능하게 하는 선행적 학습 기반으로 이해되어야 한다. 공적 판단 역량을 함양한 시민은 헌법적 가치를 추상적인 지식으로 아는 데 머물지 않고, 구체적인 사회문제 속에서 자유와 평등, 인간의 존엄, 권리와 책임의 의미를 판단하고 이를 공적 이유를 통해 실천할 수 있기 때문이다.

이러한 점에서 ‘공적 판단 역량’을 중심으로 한 교양교육은 교육부가 추진하는 헌법적 가치의 실천과 포용과 존중에 기반한 시민성의 형성을 구체화하는 교육적 기반이 될 수 있다. 특히 타인의 경험과 관점을 경청하고 소수자의 의견을 고려하며 자신의 판단을 수정하는 과정은 타자의 처지를 공동의 문제로 받아들이는 “포용적 공감성(包容的 共感性, inclusive sympathy/Inklusives Mitgefühl)”을 형성한다. 따라서 민주시민교육으로서 교양교육의 궁극적 목적은 모든 시민을 동일하게 생각하도록 만드는 데 있는 것이 아니라, 서로 다르게 생각하는 시민들이 서로를 포용하고 공감하면서 함께 판단하고 결정하며, 그 결정과 제도를 다시 비판적으로 성찰할 수 있는 민주적 시민성을 형성하는 데 있다.

참고문헌

교육부. (2026). 2026년 민주시민교육 추진계획. 교육부.

뒤르켐, 에밀. (2019). 에밀 뒤르켐의 자살론 (황보종우, 역). 청아출판사.

하버마스, 위르겐. (2006). 의사소통행위이론 1: 행위합리성과 사회합리화 (장춘익, 역). 나남.

_____. (2007). 사실성과 타당성: 담론적 법이론과 민주적 법치국가 이론 (한상진, 박영도, 역). 나남.

Durkheim, É. (1897). *Le suicide: Étude de sociologie*. Félix Alcan.

_____. (1951). *Suicide: A study in sociology* (J. A. Spaulding & G. Simpson, Trans.). The Free Press. (Original work published 1897)

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns: Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Suhrkamp.

_____. (1984). *The theory of communicative action: Vol. 1. Reason and the rationalization of society* (T. McCarthy, Trans.). Beacon Press. (Original work published 1981)

_____. (1992). *Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Suhrkamp.

_____. (1996). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy* (W. Rehg, Trans.). MIT Press. (Original work published 1992)

세션 V 토론 2

절차적 민주주의 토대로서 교양교육:하버마스의 공론장 이론과 시민성 형성

이 지 선(세종대학교)

1. 발표문의 문제의식과 핵심 주장

발표자는 교양교육에서 민주시민교육이 여러 교육 목표 중 하나에 머물지 않고 교양교육 자체의 핵심적인 과제로 이해될 필요성을 제기한다. 이러한 문제의식은 최근 교육부가 발표한 「2026년 민주시민교육 추진계획」에서도 확인된다. 이념·지역·정치적 갈등의 심화가 한국 사회의 중요한 문제로 대두하고 있다는 것이다(1쪽). 이러한 맥락에서 민주시민교육이란 정확히 무엇이며, 이는 어떻게 수행될 수 있는가라는 연구 과제가 제기된다.

발표자는 이 과제에 대해 하버마스의 공론장과 민주적 법치국가 사이의 순환적 관계를 중요한 이론적 자원으로 삼아 답하고자 한다. 발표문의 핵심 주장은 교양교육이 민주주의에 관한 지식을 전달하거나 시민의식을 부가적으로 함양하는 교육에 머무는 것이 아니라, 시민의 공적 판단 역량을 형성하도록 하며, 이로써 절차적 민주주의의 선행적 학습 기반으로 기능하도록 한다는 것이다. 발표자는 교양교육을 통해 형성된 공적 판단 역량이 비공식적 공론장에서의 의견 형성을 거쳐 민주적 법치국가의 제도적 절차로 이어지는 하나의 모형을 제시한다(5쪽). 발표자는 이에 한발 더 나아가 민주시민교육으로서 교양교육의 평가영역과 구체적 평가지표를 도출하여 제시한다(6쪽).

이상과 같이 민주시민교육으로서의 교양교육의 위상과 구체적 과제를 규정함에 있어서 발표문은 하버마스의 법치국가와 공론장 순환 모델을 중요한 이론적 자원으로 한다. 아래에서 논평자는 하버마스 이론과 관련지어서 특히 두 가지 논점에 주목하고자 한다.

2. 민주시민교육의 역량 강화와 동기 문제

첫 번째는 공적 판단 역량의 형성과 시민의 공적 참여의 자유 사이의 관계에 관한 것이다.발표자는 민주시민교육의 첫 번째 과제 중 하나가 공적 문제에 대한 무관심과 공적 논의로부터의 이탈이라는 문제에 대응하는 것이라고 보았다. 공적 판단이 이루어지기 위한 첫 단추는 왜 그것이 나에게도 중요한 문제인가를 인식하는 데 있다. 그런데 학생들이 각종 사회적 문제에 무관심하고 공적 판단의 영역에 아예 참여하지 않는 문제가 심화되고 있다. 발표문은 이 문제에서 교양교육의 과제가 성립한다곡 정당하게 주장한다. 즉, 사적 개인이 사회적 문제를 자신의 공적 판단 대상으로 받아들이고, 그에 관한 타당성 주장을 검토하며, 다른 시민들과의 논변에 참여할 수 있는 역량을 형성하는 것을 민주시민교육의 첫 번째 과제라는 것이다.

그런데 문제는 이것이 간단치 않아 보인다는 점이다. 실제로 하버마스는 근대법이 지닌 야누스적 성격을 지적하면서 이 문제가 해결하기 어려운 측면을 가지고 있음을 『사실성과 타당성』의 전반부에서 공들여 설명한다. 요점을 간단히 정리하면, 근대법의 주체는 법이 보장하는 주관적 권리의 주체로서 공적 의견과 의지 형성에 참여할 수 있다. 그러나 권리주체의 자격에는 소극적 자유의 제도화라는 측면이 포함되어 있다. 따라서 우리는 법이 허락한 정당한 권한에 의거하여 공적 토론에 참여하지 않을 수도 있다. 시민은 자신의 권리를 행사하여 공적 의사형성에 참여할 수 있지만, 그러한 참여를 하지 않는 것 역시 법적으로 허용된다. 법은 시민에게 공적 참여의 가능성을 보장하지만, 그 참여를 위한 동기까지 강제하지는 않는 것이다.

근대법이 보장하는 사적 자율성의 정당한 행사에 공적 판단에 참여하지 않을 자유가 포함되어 있다면, 민주시민교육을 통해 공적 판단에 참여할 수 있는 능력을 형성하는 데 있어서도 그와 유사한 방식으로 정당한 비참여의 문제가 생길 수 있다. 실제로 교육 공간에서 공적 문제에 관심을 갖고 참여하려는 동기를 형성하는 것은 어디까지나 개개인의 자유의 맡겨진다.

이처럼 공적 판단 역량을 갖추는 것과 실제로 공적 판단에 참여하는 것은 구별되어야 할 것으로 보인다. 발표자가 공적 문제에 대한 무관심과 공적 논의로부터의 이탈을 교육이 대응해야 할 문제로 제시하는 한, 민주시민교육은 단순한 능력의 형성을 넘어 참여의 동기와 태도의 형성까지 과제로 삼는 것으로 이해된다. 그렇다면 공적 참여를 하지 않을 자유가 정당하게 인정될 수 있고 인정되어야 한다는 조건에서 이러한 교육의 목표는 어떻게 정당화되고 추진될 수 있을까? 특히 하버마스가 사적 자율성과 공적 자율성의 동근원성을 주장하면서도 근대법의 주체에게 소극적 자유를 보장한다는 점을 고려하면, 이 문제는 하버마스의 이론에서도 까다로운 문제로 보인다. 이에 관해 하버마스의 이론에 의거한 설명이나 발표자 개인의 견해를 여쭙고 싶다.

3. 교양교육 공간과 현실 공론장의 격차 문제

두 번째로 검토하고 싶은 논점은 교양교육을 통해 형성된 공적 판단 역량이 현실 공론장에서 실제로 발휘될 수 있는가, 즉 교육적 역량의 전이 가능성에 관한 것이다. 발표자는 교양교육을 실제 공론장에 참여하기 위한 선행적 학습공간으로 규정한다. 교양교육을 통해 학생들은 공적 문제를 발견하고, 타당성 주장을 검토하며, 자신의 판단을 다른 사람의 반론에 개방하는 방법을 학습한다. 이러한 학습을 통해 형성된 공적 판단 역량은 학생들이 장차 현실 공론장에 참여할 수 있도록 하는 교육적 기반이 된다는 것이다.

그런데 강의실과 정치적 공론장의 차이가 여기서 지적되지 않을 수 없다. 교육공간에서는 학생들이 타당성 주장을 검토하고 비판에 개방적일 것을 요구받을 뿐만 아니라, 교수자의 지도와 교육적 권위를 통해 그것이 어느 정도 확보될 수 있다. 반면 현실 공론장에서는 합리적 논변의 규칙을 준수하도록 하는 권위 있는 관리자가 존재하지 않으며, 타당성 주장과 비판에 대한 개방성의 요구가 무력화될 수도 있고, 오히려 상대에 의해 전략적으로 활용될 수도 있다. 무엇보다 현실 공론장은 하버마스가 말하는 경제적·행정적 체계의 영향력과 무관하게 존재하지 않는다. 경제적 권력과 정치적 권력, 전략적 의사소통이 공론장에 영향력을 행사하는 가운데, 합리적인 논변과 더 나은 논거가 반드시 공적 의견 형성을 주도하는 것은 아니다. 오히려 타당성 주장을 성실하게 검토하고 자신의 판단을 반론에 개방하는 태도가 그러한 태도를 공유하지 않는 다른 참여자들에 의해 이용되거나 불리하게 작용할 가능성이 현실적이다. 이러한 조건에서 교육공간에서 습득한 공적 판단 역량이 현실 공론장에서도 동일하게 유효하게 작용하리라고 기대하기는 어렵다.

물론 이러한 차이가 곧 민주시민교육의 의미와 중요성을 부정하는 것은 아니다. 바로 그렇기 때문에, 아니 그럴수록 교육의 필요성이 있다고 말할 수도 있을 것이다. 그러나 교육공간과 현실 공론장의 차이를 들어 형성된 공적 판단 역량의 전이 가능성에 회의적인 입장을 가진 사람에게 교육의 필요성만 강조하는 주장은 설득력을 갖지 못할 우려가 있다. 발표자가 회의적인 입장에 대해서 민주시민교육으로서의 교양교육의 유효성을 방어한다면, 어떤 논거를 들 수 있을지 여쭤보고 싶다.

세션 V 발표 3

노년교육의 실태와 자유교육으로부터의 해결 방안

박 일 우(계명대학교)

1. 들어가는 말

노년교육의 실태와 위상은 교양교육의 그것과 여러 가지 점에서 닮았다. 교양교육은 대학에서 진행되는 형식교육이지만 제도적 측면에서는 노년교육과 마찬가지로 명확한 법적 근거가 없으며, 심지어 이 두 분야는 한국연구재단의 학술연구분야분류표에서도 정당한 위치를 가지지 못한다. 그런데 최근, 이 두 분야의 교집합이 교육부 산하 기관의 발간물에도 명시적으로 나타났다. 한국연구재단은 '2024년도 학술표준분류체계 해설서'에서 '평생교육'과 '교양기초교육' 항목을 다음과 같이 설명한다.[120)]

평생교육: 학교의 정규교육 과정을 제외한 학력 보완 교육, 성인 문자 해득 교육, 직업능력 향상 교육, 성인 진로개발 역량 향상 교육, **인문 교양교육, 문화 예술 교육, 시민 참여 교육** 등을 포함하는 모든 형태의 조직적인 교육활동 및 이에 관해 연구하는 학문 분야(한국연구재단, 2024.).

교양기초교육: 대학 교육과 **평생교육의 전반**에 요구되는 지식 습득 및 자율적인 학문 탐구 능력의 함양을 포함하여, 인간, 사회, 자연, 예술에 대한 종합적인 이해를 바탕으로 세계관과 가치관을 스스로 확립하는데 이바지하는 교육 및 이에 대해 연구하는 학문 분야(한국연구재단, 2024).

이 두 가지 항목의 기술에서 "학교의 정규교육을 제외한"이라는 단서를 없애면 평생교육의 내용과 교양교육의 내용은 대부분 겹치게 된다. 해설서는 자유교육의 프레임에서 대학에서 진행하는 교양교육과 평생교육은 같은 성격임을 재확인하고, 평생교육의 내용 대부분을 교양교육에 재배당한 것이다.

평생교육을 "학교의 정규교육"으로 편입할 최고의 방법은 형식교육을 배제하는 평생교육법과 노인복지법의 해당 조항을 삭제하거나 개정하는 것이다. 그러나 이 일은 당장 가능해 보이지는 않는다. 기존 평생교육 기관, 시설의 이해관계가 개입되기 때문이다. 차선은 교양교육계와 노년교육계가 소통과 협력을 통해 노년교육만이라도 '평생교육', '비형식교육'의 굴레를 벗어나 자유교육의 프레임으로 단일화하고, 이를 대학 밖의 전문성이 떨어지는 비형식교육기관에서부터 대학 내 정규교육으로 재편하는 것이다.

2. 노년교육의 발전

노년의 문제에 대한 해결책은 일차적으로 사회복지학의 영역에서 연구와 실천이 진행되었지만, 이 가운데 모든 노년을 대상으로 잠재력을 개발하고 자율적 삶의 주제로 성장하도록 교육 기회를 제공하는 문제는 교육학의 영역이 된다. 이렇게 만들어진 영역이 노년교육학(educational gerontology)이다.

글로벌 차원에서 노년교육학은 1950년대부터 체계를 갖추었다. 노년교육학의 초기 단계에서 피터슨(Peterso, D. A)은 노년교육학을 "노인을 위한, 노인과 노화에 관한 교육적 노력의 실천과 연구"로 정리하였으며, 이를 자비스(Jarvis, P.)가 "노인을 위한 교육, 노인과 노화에 관한 교육, 노인 관련 직업을 가진 이들을 위한 (...) 교육적 노력의 연구와 실천"으로 발전시켰다(Fomosa, 2019). 국내에서 노년교육학을 이끌어온 한정란은 이러한 정의를 더욱 발전시켜 노년기 학습자들을 대상으로 하는 '노인을 위한 교육', 모든 연령대의 학습자나 고령자와 관련된 직업인 및 예비 직업인, 그리고 퇴직을 준비하는 이들을 대상으로 하는 '노인에 관한 교육', 고령자들의 지혜와 인생 경험을 가치 있는 교육적 자원으로 활용하는 '노인에 의한 교육', 그리고 궁극적으로는 모든 세대가 공동의 교육적 목표를 가지고 하나의 공동체로서 교육적 활동에 참여하는 '세대공동체교육'을 지향하는 교육적 실천과 연구로 나누었다(한정란, 1994).

120) 이 기술 내용은 한국교양기초교육원의 <대학교양기초교육의 표준 모델>을 따랐다.

노년과 노년의 상황적 맥락(은퇴, 신체적 노화)에 대한 한계를 중심으로 한 초기 접근법은 노년의 노화와 질병, 경제적 어려움, 외로움 등 다분히 복지 차원에 초점을 맞추는 연구 방향을 견지했다. 이에 비해 노화와 노년기에 대한 긍정적인 접근 방식도 있다. 이 방식에는 희망과 가치가 존재한다. 노년은 노화 과정을 통해 삶에 대한 새로운 관점과 이해로 더욱 성숙해질 잠재력을 가지며, 이점이 노년교육을 가능하게 한다.

맥클러스키(McClusky, 1974)는, 노년은 자신이 누렸던 에너지와 권력을 고수하기 위해 지속적인 투쟁을 하므로 노년교육은 그런 욕구를 충족하는 노년을 위한, 노년에 의한 교육이 되어야 한다고 보았다. 그는 노년의 욕구로 노화에 대비하는 '대처 욕구', 이전에 발견되지 못한 재능이나 관심을 찾는 '표현 욕구', 타인과 사회에 무엇인가를 베풀고자 하는 '기여 욕구', 여전히 사회 변화의 주체로서 영향력을 발휘하고자 하는 '영향력 욕구'와 노화의 한계를 넘어서려는 '초월 욕구'를 열거했다. 이 모델은 노년을 복지서비스의 대상으로 보는 관점을 넘어서 노년의 학습 능력에 대한 믿음과 학습에 의한 노년의 성장 및 발전에 대한 확신에 기초한 교육학적 관점에서 나온 것으로, 노년교육 프로그램이 노년의 요구를 포괄적으로 반영하고 있는지를 평가할 수 있는 준거 틀이 된다.

라슬렛(Laslett, 1996)은 생애주기 네 단계와 특징을 제안했다. 제1기 첫 번째 연령대는 아동과 청소년이 부모나 다른 보호자에게 의존하는 초기 사회화 시기로, 이는 성인기를 준비하는 단계다. 제2기 두 번째 연령대는 직업적 성인기이다. 이 시기 개인은 사회적·직업적 책임을 지고 이전 보호자로부터 독립된 삶을 구축하며, 개인적 성취를 위한 시도와 성공이 이루어지는 시기이기도 하다. 제3기 세 번째 연령대는 자녀 양육이나 전일제 취업과 같은 제약에서 자유로운 시기, 완전한 자율성을 누리는 시기다. 개인은 오래 축적한 지식과 경험을 바탕으로 개인적 역량을 더욱 발전시킬 기회를 가진다. 또한 이 시기는 성취에 초점을 맞춘다. 마지막으로, 제4기 연령대는 생명의 종말 또는 완성을 의미하며, 개인은 다시 타인의 돌봄에 의존하게 되고 결국 사망한다. 여기서 제3기 연령대에 속하는 노년들이 노년교육학의 주된 대상이 된다. 이들은 학습 자체에서 느끼는 기쁨을 찾고 타인과 교류할 수 있기 때문에 학습에 참여한다. 이들은 타인의 경험을 활용하고 자신의 경험을 공유할 수 있기를 원한다. 제3기 학습자들은 전문성과 기반이 갖추어진 대학의 노년교육 제공자들이 다양한 주제를 제공하기 기대하며 생애주기의 전 단계에서 미뤄두었던 새로운 주제를 탐구하고 싶어 한다.

세계보건기구는 '활동적 고령화(Active Aging)'론을 제안한다. 이 역시 노년을 결핍 대상으로 보는 관점에서 벗어나 잠재력을 가진 역량 개발의 주체로 보면서 교육을 통해 이들의 역량을 개발하기를 제안하면서 '노인인권보장' 지침을 제공하였다. 유네스코는 노년의 잠재성이 실현된 정도를 측정하기 위해 취업 및 사회적 참여, 독립성, 건강과 안전, 활동적 고령화가 가능한 능력과 환경의 네 가지 영역에서 21가지의 '능동적 노화 지표(Active Ageing Index, AAI)'를 개발하였다(UNESCO, 2018). 결론적으로 노년에 대한 긍정적 관점 이동은 미국을 중심으로 한 '고령친화대학(Age-Friedly University)'들과 그 연합체, 유럽을 중심으로 정착된 '제3의 대학(University of the Third Age, UA3')을 가능하게 했으며, 이들 기관에서의 이론과 실천이 오늘날 글로벌 차원의 노년교육을 이끈다.

3. 우리나라 노년교육의 실태

3.1 제도적 기반

우리나라에서 노년을 대상으로 하는 교육은 제도적으로는 평생교육, 내용으로는 노년 복지정책의 일환으로 진행되었다. 그러다 보니 전담 부서가 복지부와 교육[인적자원]부를 오가면서 정책의 일관성이 점차 사라지고, 학계의 무관심으로 노년교육은 교육학 가운데서도 별도의 영역으로 설정되지 않고 평생교육의 틀에서 진행되었다. 우리나라 평생교육은 1982년 '사회교육법'에서 법적 근거를 가지게 되었다. 이 법은 1999년 '평생교육법'으로 개정된 후 몇 차례의 개정을 거쳐 현재에 이른다. 평생교육법 제2조(정의)는 평생교육을 "학교의 정규교육과정을 제외한 학력보완교육, 성인 문해교육, 직업능력 향상 교육, 성인 진로 개발 역량 향상 교육, 인문교양교육, 문화예술교육, 시민참여교육 등을 포함하는 모든 형태의 조직적인 교육활동"으로 정의한다. 여기에서 열거한 영역은 그대로 평생교육의 실천 영역으로 옮겨왔다. 여기에 또 '노인복지법'이 개입한다. 이 법은 1조(목적)에서 보듯 기본적으로 "노인의 보건복지 증진에 기여함"을 목적으로 한다. 이 법에서 노년교육과 연관되는 부분은 노인여가복지시설(제36조)에 보인다. 이 장은 노인복지관, 경로당, 노인교실 등의 복지시설 설치의 근거를 제공하지만, 다양한 종류의 시설에도 불구하고 기능은 거의 구별되지 않아 오히려 각 시설 사이의 역할과 기능에 혼선을 주는 이유가 된다. 이처럼 우리나라에서의 노년교육은 국가적 차원에서 법령의 힘을 통해 진행되지만, 실상은 여러 수준, 종류의 기관·시설에서 개설되는 프로그램이 차별화되지 않는 원인이 된다.

3.2 노년교육의 실태와 한계

노년교육 실태는 한국교육개발원에서 발간한 <2024년 한국 성인의 평생학습실태>에서 유추할 수밖에 없다. 우리나라에서는 인구 25세 이상 성인이 3명당 1명꼴로 평생학습에 참여한다. 연령대로는 30~39세의 경우 직업과 관련된 목적으로 참여하는 비율이 높았고, 직업의 굴레에서 해방된 제3 연령대 이후는 직업과 무관한 목적으로 참여하는 비율이 높았다. 평생교육 프로그램의 영역은 성인문해교육, 직업능력향상교육, 인문교양교육, 문화예술교육, 시민참여교육으로 나누어진다. 영역별 참여율을 보면, 문화예술교육이 15.5%로 가장 높았고, 다음으로 직업능력향상교육 14.9%, 인문교양교육 4.1% 순이었다. 남성은 직업능력향상교육(18.4%)에, 여성은 문화예술교육(20.3%)에 가장 높은 참여율을 보였다. 교육만족도를 보면, 만족도가 높은 영역은 성인 문해교육(87.5점), 문화예술교육(82.4점), 시민참여교육(78.7점), 인문교양교육(78.0점), 직업능력향상교육(73.4점) 순으로 나타났다. 프로그램 측면에서 보면 참여율은 직무능력 향상 교육과정(38.1%), 스포츠강좌(33.8%), 음악강좌(5.5%), 자격증 인증 과정(4.9%), 건강 및 의료강좌(3.7%) 순으로 나타났다. 특히 70~79세의 경우 다른 연령층에 비해 직무능력 향상 교육과정(19.0%)보다 스포츠강좌 (33.8%)와 음악강좌(25.4%)에 많이 참여한 것으로 나타났다.

여기에서 흥미로운 점이 보인다. 신뢰도가 낮은 성인문해교육 영역의 결과를 제외하면, 전 연령대에 걸쳐 인문교양교육과 문화예술교육이 직업능력교육보다 높은 만족도를 보이며, 그것도 남, 여 모두 연령대가 올라갈수록 만족도가 높음을 주목할 필요가 있다. 이 결과는 참여목적과 배치되는 결과다. 30대는 물론, 특히 60대에서도 직업 관련 목적으로 평생교육에 참여하지만, 만족도 결과는 이 영역이 가장 낮은 것이다. 도대체 무엇이 이런 결과를 만들었을까?

평생교육과 복지 차원의 프레임에서 진행되는 노년교육은 학습자의 참여목적, 학습 영역, 학습성과 등의 영역 모두에서 글로벌 차원의 노년교육과는 상당한 괴리가 있다. 위에서 보듯, 직업 관련 목적으로 평생교육에 참여했지만 결과는 이 영역이 가장 낮은 만족도를 보인 사실, 노년층에서 가장 만족도가 높은 영역이 '인문교양교육'과 '문화예술교육' 영역이라는 사실은 평생교육의 제도적 측면이 노년의 잠재적 교육 욕구를 찾지 못하였고, 교육·복지 당국은 물론 평생교육 분야에서도 노년이라는 특수한 대상에 대한 이해가 모자랐기 때문이다.

대안은 있다. 어차피 교육은 평생 진행된다. 평생교육이란 용어에서 '평생'이란 부분은 군더더기에 지나지 않는다. 노년교육은 대상의 특성을 고려하되 역량과 교육 내용은 자유교육에서 찾고, 교수학습 방법으로는 노년들이 지혜와 경험을 서로 나누는 교학상장(敎學相長)의 장, 안드라고지(Andrgagogy)를 채택하고, 정규 고등교육기관의 편제를 통해 진행되어야 할 것이다.

4. 평생교육에서 자유교육으로

4.1 자유교육 프레임

자유교육의 목표는 비판적 사고, 창의적 사고를 함양하고 시대의 변화에 부응하는 여타 역량, 예를 들어 감수성, 시민정신, 특히 오늘날에는 디지털 마인드를 제고하는 것이다. 실은 이런 가치들이야말로 오늘날과 내일의 인간조건을 규정하는 것이다. 각급 학교의 형식교육은 물론, 평생교육, 노년교육은 모두 이 대원칙의 구현 수단일 뿐이다.

자유교육의 뿌리가 그리스의 자유인이 갖추어야 할 덕목을 수양하는 것임은 이미 잘 알려 있지만, 오늘날 자유교육은 개인으로서의 자아를 진정 자유롭게 해주는 교육이라는 의미로 더 빈번히 사용된다[121].

박병철(2024)은 실용적 자유교육의 타당성을 논하는 맥락에서 전통적인 자유학예(*artes liberales*)인 문학, 역사, 철학뿐 아니라 이러한 자유학예와 대비되는 것으로 여겨져 온 미케니컬 아츠(*artes mechanicae*)라 할지라도 해방적 비전을 제시할 수 있다면 자유교육이라 불러 마땅하다는 입장을 개진한다. 노년교육이 노년으로 하여금 노화의 과정에 수반되는 고통에서 벗어나 삶의 의미를 완성해 나가고 사회 변화에 적응하면서 공동체적 가치를 구현하는데 기여함을 목표로 한다면 그러한 교육이 자유교육의 일환이 되지 않을 수 없을 것이다. 자유교육의 전도사 역을 하는 미국대학·대학교협의회(American Association of Colleges and Universities, AAC&U) 진영에서도 최근 유사한 발상이 보인다. Eugenia Proctor Gerdes는 AAC&U의 웹진에서 "Make Lifelong Learning Real – In serving older adults, higher ed institutions benefit, too"(Liberal Education 2022년 겨울호)라는 기사를 통해 노년교육이 자유교육의 프레임으로 작동할 경우 양자 모두에게 혜택을 준다고 주장한다.

121) 현재 제3의 생애주기에 속한 한국 노년들은 우리나라를 이 정도로 만들어준 산업화의 주역으로, 이제는 노동에서 벗어나 "자유로움"을 만끽할 건강과 경제력을 갖추었다. 비유하자면 자유교육이 시작된 그리스에서의 '자유시민'의 자격을 가진 것이다.

4.2 노년의 서사

1990년대 이후 서구에서 발전 중인 “서사 노년학 Narrative Gerontology”의 논지는 노년교육이 지향하는 궁극적 결실이다. 노년의 서사를 만들어내는 과정과 결과가 노년교육과정의 주요 산출물이 되기 때문이다. 서사 노년학에서 주요 의제는 “이야기로서의 삶”이라는 은유의 함의를 탐구하는 것이다. 노년의 서사는 노화 과정을 보는 렌즈, 노화가 무엇을 수반하는지 보는 독특한 방식으로 가장 잘 이해된다. 존재론적 관점에서 인간은 근본적으로 스토리 화자이자 스토리 청자로 이해된다. 인간은 스토리를 기반으로 생각하고, 인식하고, 느끼고, 행동하기 때문이다(Kenyon & Randall, 2001). 즉, 인간은 스토리 그 자체다. 국내에서 이재환(2023)은 이 분야에서 선구적 통찰을 보여준다. 노년의 ‘이야기 정체성’, 혹은 ‘서사적 정체성’을 확립한다는 것은 자기 형성과 자기 해석의 창조적 과정이며, 노년의 진실은 타인에게 보이는 나의 존재와 그것을 통해 가지는 자의식 사이의 변증법적 관계이고, 노년이 자기 인생 이야기의 플롯을 찾아내는 일은 삶의 모순적인 경험을 통합하여 공동체의 가치를 삶의 의미로 수용할 수 있게 돕는다. 그러므로 인간의 기본적인 욕망인 ‘서사적 욕망’이 더 커지는 노년의 정체성을 재규정하는 것은 노년학의 궁극적 목표이기도 할 것이다.

4.3 자유교육 기반 노년교육의 내용

자유교육 기반 노년의 역량 영역은 자유교육이 채택한 보편적 역량인 창의적 사고, 비판적 사고, 의사소통 능력 함양, 협업 능력 제고 등의 영역에 더해 노년의 특성을 고려한 영역을 적용한 결과이어야 한다. 세계보건기구의 활동적 고령화론, 유네스코의 능동적 노화 지표와 생산적 노화 개념은 자유교육 기반에서 나온 결과물이다. 이런 배경에서 학습지향 동기를 가진 노년이 갖추어야 할 역량을 도출하면 다음과 같다.

자기주도적 학습 역량
- 스스로 학습 목표를 설정하고 계획·실행·평가할 수 있는 능력
- 새로운 지식·기술을 능동적으로 수용하는 태도
- 노년기 삶의 의미와 필요에 맞게 학습을 조정하는 역량

비판적 사고 및 성찰 역량:
- 다양한 정보와 지식을 분석하고 판단하는 능력
- 기존의 신념과 경험을 성찰하여 더 나은 삶의 방향 모색
- 편견이나 고정관념에서 벗어나 열린 사고 유지

의사소통 및 사회적 상호작용 역량
- 타인과 협력하여 문제를 해결하고 의견을 공유하는 능력
- 세대 간·문화 간 소통을 통해 사회참여 확장
- 공동체 속에서 의미 있는 역할을 수행하는 역량

디지털 주권 확보 역량
- 정보 탐색·활용을 위해 기본적인 디지털 기술을 다루는 능력
- 온라인 학습 도구·플랫폼을 사용하여 학습을 지속할 수 있는 능력
- 디지털 사회의 시민으로 참여하기 위한 기본 소양(생성형 AI 프롬프트 디자인, 가상현실(VR) 기반 서사 기록 등 첨단 매체 접목)

문제해결 및 창의적 사고 역량
- 일상적·사회적 문제를 분석하고 해결 방안을 찾는 능력
- 새로운 관점에서 문제를 바라보는 창의성
- 배움을 실제 삶에 적용하려는 실천적 지혜

정서적·인간관계 성찰 역량
- 감정 조절, 공감, 관계 형성 능력
- 예술·인문·문화 활동을 통한 삶의 의미 찾기
- 노년 삶의 질을 높이는 심리적 안정과 삶의 만족감 증진

지속 가능한 삶·시민성 역량
- 사회적 책임 의식, 공동체적 가치 추구
- 환경·사회 문제에 대한 관심과 참여

노울즈(Knowles, 1984)는 성인 대상 학습법을 '안드라고지 Andragogy'라 명명하였다. 이는 전통적 교수자 주도 교육인 '페다고지 pedagogy'와 대립하는 학습자 주도, 학습자·교수자 상호 교수·학습법으로, 고전적 표현으로는 교학상장(敎學相長)이다. 이 교수·학습법의 특징은 다음과 같다.

- 학습자가 수업 계획과 평가에 참여한다.
- 실수를 포함한 경험은 학습 활동의 기초를 제공한다.
- 학습자들은 일자리나 생활에 직접적인 관련성과 영향을 미치는 과목에 관심이 많다.
- 성인 학습은 내용 중심보다는 문제 중심으로 진행된다.

4.4. 글로벌 차원의 자유교육 기반 노년교육

자유교육 기반의 노년교육은 이미 글로벌 추세다. 우리보다 고령화 속도가 상대적으로 늦었던 유럽에서도 2012년 유럽 내 모든 고등교육기관은 입학과 졸업에서 다양한 인구학적 특성이 반영되어야 하며 특히, 지역사회의 고령자는 적극적으로 포함되어야 한다고 의견을 모았다(임진섭 외, 2020). 이 움직임이 유럽과 미국에서 고령친화대학(Age-Friendly University, AFU)의 개념과 전략을 낳았다. AFU 운동의 원조인 유럽에서는 이미 다수의 관련 보고서 등으로 그 실상이 잘 알려져 있으므로 여기서는 자유교육의 종주국인 미국의 사례를 살펴본다(<표1>).[122]

<표 1> 미국 대학의 자유교육 기반 노년교육 사례

기관	내용 및 특징
Osher Lifelong Learning Institute[123], University of Southern Maine	만 50세 이상 학습자 대상. 인문학, 과학, 예술, 역사 등 다양한 자유학예과학 과목 제공. 입학 요건 없음, 시험/성적 없음
Fromm Institute for Lifelong Learning, University of San Franscico	50세 이상. 인문학, 예술, 과학 과목 중심.. 자유로운 학습 환경 (no grades, no assignments). 학기제도로 운영
Lifelong Learning Institute, Northern Illinois University	55세 이상이 주요 대상. 역사, 음악, 정치,, 과학, 여행 등 폭넓은 주제로 스터디 그룹운영.. 토론 중심 강좌 제공.. 자유로운 주제 선택 가능
Lifelong Learning Institute, Ohio Wesleyan University	일반 시민과 노년 층을 대상으로 비학위 비경쟁적 (non-competitive) 학습을 제공. 호기심, 지식 탐구 중심
Life Long Learning Instiute, James Madison University	교수 및 초청 강사들이 다양한 강의. 진행. 사회, 문화, 과학, 글로벌 이슈 등 자유학예 영역 과목 많음. 회원 기반 non-credit 수업
Life Long Learning Instiute, Flagler College	역사, 미술, 언어, 문학, 영화, 종교, 문화, 여행 등. 전문가 및 교수진 주도. 강연, 세미나, 워크숍, 지역 탐방 포함
Basic Program of Liberal Education for Adult, University of Chicago Graham School.	"성인을 위한 기본 자유교육 프로그램 (Basic Program이라는 이름으로, 문학, 철학, 역사, 사회사상 등의 위대한 책 (Great Books) 탐구

고령 사회가 우리보다 일찍 다가온 일본도 <표 2>에서 보듯, 인문·문화·전통 등의 교양과 생활 건강, 정신적·사회적 활력 유지 등 삶의 전반적인 질에 초점을 둔다.

<표 2> 일본 대학의 자유교육 기반 노년교육 사례

기관	내용 및 특징
Osaka Prefectural Senior Citizens' University	고령자 대학의 형태로 다양한 공개강좌(일반 교양 과목) 제공. 역사, 과학·기술, 문화·문예, 사회 문제, 환경, 자연 탐방, 언어/컴퓨터 스킬, 건강 등 자유학예 과목이 강함
The Open University of Japan, Faculty of Liberal Arts	방송통신대학 형태로 자유교육 전공 및 교양 교육 과정을 제공함. 다양한 학문 분야 (생활과 복지, 심리교육, 사회와 산업, 인문문화, 정보학, 자연 및 환경 등)에서 학사 학위 전공을 취득할 수 있고, 비학위(non-degree) 학생들도 교양 과목 수강 가능
Kwansei Gakuin University, Liberal Arts Program	일반인 대상의 생애 학습 프로그램으로서, 자유학예를 강조. 단순한 기술이나 직업 훈련이 아니라 삶의 의미, 사유, 인문학적 관점 등의 요소 포함

노년교육은 미국이나 일본에서도 정규과정에 속하지는 않는다. 대학의 한 부서인 평생교육원에서 진행하는 실정은 어디서나 비슷하다. 다만 미국의 경우 시니어 감사(audit) 또는 시니어 등록 정책을 통해 고령자가 일반 학부, 대학원 수업(정규과정)에 참여하도록 허용하는 기회가 있다. 많은 주립대·공립대가 '60·62·65세 이상은 공간이 남을 경우 무료

122) 미국과 일본 관련 자료는 Chat GPT를 통해 기본 자료를 얻고 해당 기관의 홈페이지를 방문하여 확인한 결과다.

123) Bernard Osher 재단이 지원하는 네트워크로, 미국 전역(125개 기관 이상)의 회원대학에서 평생학습 프로그램을 운영한다.

또는 저비용으로 청강 허용' 등으로 운영한다. 일본의 경우에도 노년만을 대상으로 자유학예 전용 학위 또는 인증 프로그램을 운영하는 사례는 아직 제한적이다.

4.5 한국에서 노년교육의 실종

가장 빠른 속도로 초고령 사회가 시작된 우리나라에서 그나마 대학 내 평생교육의 질적 수준을 높이기 위한 시도들이 국가의 재정지원사업으로 진행되었다. 대표적인 것이 평생교육체제 지원사업(LiFE 2.0)이다. 이 사업의 목표 중 하나는 대학을 지역 내 성인학습자 평생교육의 플랫폼으로 육성하고 지원한다는 것이다.

이 사업의 2주기에 국한해 선정된 국내 대학과 관련 편제를 보면 <표 3>과 같다. 대학은 사업의 취지에 맞는 편제와 전공을 설치했다. 그러나 이 가운데서도 자유교육 기반 교육을 염두에 둔 편제를 둔 대학은 없다. 재정지원사업 종료 후 의례적으로 발간되는 『국가평생교육진흥원 2주기 대학의 평생교육체제 지원사업(LiFE 2.0) 성인학습자 우수사례 수기집』에서도 수강생들의 목소리에서 자유교육을 통한 노년의 교육 욕구 충족 사례는 찾아보기 힘들다. 이 사업도 1주기(2019~2022), 2주기(2023~2024)년을 거쳐 "성인학습자의 평생교육의 플랫폼"과는 성격이 다른 지역혁신중심 대학지원체계(RISE)에 통합되면서 그나마 남아있던 노년교육의 제도권 통합 노력은 사실상 사라지게 되었다.

<표 3> 2주기 평생교육체제 지원사업(Life 2.0) 참여대학

권역별 참여대학		관련 편제 / 전공명
수도권	광운대학교, 가톨릭대학교, 명지대학교, 인하대학교, 경민대학교, 안산대학교, 서정대학교, 재능대학교	
강원권	가톨릭관동대학교, 상지대학교[1]	1. 실버헬스케어학과
대경권	대구대학교[1,2], 위덕대학교, 경일대학교, 대구한의대학교, 대구가톨릭대학교, 계명문화대학교, 대구과학대학교, 수성대학교, 성운대학교, 호산대학교[3]	1. 글로컬라이프대학 2. 경북도민행복대학 3. LiFE사회복지과
충청권	배재대학교[1] 청운대학교, 한국교통대학교, 건국대학교(글로컬), 서원대학교[2], 석문화대학교, 충북보건과학대학교	1. 평생교육융합학부 2. 라이프설계전공
동남권	경남대학교, 동의대학교[1], 동서대학교, 영산대학교[2,3], 춘해보건대학교, 경남도립거창대학교, 부산경상대학교	1. 라이프생활문화학전공 2. 인문문화융합학과 3. 노인복지상담학과
호남권	우석대학교, 초당대학교[1], 전주대학교, 동신대학교, 목포대학교, 호원대학교, 광주보건대학교, 순천제일대학교, 전남과학대학교, 군장대학교[2], 목포과학대학교	1. 글로벌실버케어학과 2. 실버복지상담전공
제주권	제주대학교	실버케어복지학과

5. 맺는말

다행히 교양교육계 일각에서 노년교육을 통한 초고령사회 문제 해결을 위한 선구적 노력이 나타나고 있다. 최근의 사례만 들어보면 2025년 한국교양교육학회 춘계학술대회에서 구두 발표된 "안드라고지·자유교육 기반 '시니어 스쿨' 설계"(박일우, 2025), 2025년 추계학술대회의 "텍스트마이닝을 활용한 [노년 교육]에 대한 연구- 최근 10년(2015-2025)을 중심으로"(이난, 2025)와 "성인학습자 전담학위과정 교양교과목 개편에 관한 연구-부산지역 D대학교를 중심으로"(정쾌호, 2025)" 등의 발표와 기관지 수록 논문 "성인학습자 특성을 고려한 교양 교육과정 개설 방안 연구-Y대학 미래융합대학 사례를 중심으로"(서성수·심미경, 2021), "성인학습자의 대학 교양교육 경험에 대한 안드라고지(Andragogy)적 이해와 논의"(윤선웅·하지영, 2025) 등은 평생교육과 교양교육의 직접적인 접목을 시도한다.

노년교육을 대학 내부에서 진행해야 할 현실적 이유도 있다. 인구절벽, 대학소멸론은 이미 진부해져 되풀이할 필요도 없는 주제다. 이런 위기 상황에서 부산가톨릭대학교는 교내에 '하하캠퍼스'라는 이름의 시니어 복합단지를 조성하고 "대학생 빠진 교정, 어르신이 채운다"라는 비전을 실행으로 옮기는 일을 시작했다. 심지어 국립대학인 국립경국대학교도 '고령친화캠퍼스'를 조성한다고 발표했다(임진섭, 2025). 배재대학교, 연세대학교, 조선대학교는 국제고령화친화대학 네트워크(Age-Friendly University Global Network, AFUGN)에 일찌감치 가입하였다. 임진섭(2025)은 이 현상을 "마른 수건 짜는 대학, 젖은 수건을 보라"고 표현한다. 이 현상은 이제부터 시작이다. 그런데 그렇게 만들어질 편제에서 막상 노년을 위한 교육 내용은 무엇이며 어떻게 접근할 것인가? 교양교육계가 봉착한 긴급한 임무다.

참고문헌

Eugenia Proctor Gerdes, (2022). "Make Lifelong Learning Real-In serving older adults, higher ed institutions benefit, too", Liberal Education 2022, Winter. https://www.aacu.org/liberaleducation/articles/make-lifelong-learning-real

Formosa, M. (2019). Educational Gerontology, In Book: *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging*, 1564-1571.

Springer.
Knowles, M. S. & Associate. (1984). *Andragogy in Action*, Jossey-Bans Inc., Publisher.
Laslett. P. (1996). *A Fresh Map of Life : The Emergence of the Third Age*, 2nd ed. Palgrave Macmillan.
McClusky, H. Y. (1974). Education for ageing: The scope of the field and perspectives for the future. In S. M. Grabowski & W. D. Mason (Eds.), *Education for the ageing* 324-355. Syracuse Univ., N. Y. ERIC Clearinghouse on Adult Education.
Peterson, A. D. (1983). *Facilitating education for older learners*. Jossey-Bass Inc.
UNECO. (2018). Active Ageing Index. https://unece.org/population/active-ageing-index
박병철. (2024). 변화하는 시대와 자유교육의 이념. 교양교육연구, 18(5), 113-123.
박일우. (2025). 안드라고지·자유교육 기반 '시니어 스쿨' 설계. 한국교양교육학회 2025 춘계학술대회 발표집, 375-381.
서성수·심미경. (2021). 성인학습자 특성을 고려한 교양 교육과정 개설 방안 연구 - Y대학 미래융합대학 사례를 중심으로. 교양교육연구, 15(1), 179-194.
윤선웅·하지영. (2025). 성인학습자의 대학 교양교육 경험에 대한 안드라고지(Andragogy)적 이해와 논의. 교양교육연구, 19(5), 309-325.
이난. (2025). 텍스트마이닝을 활용한 [노년 교육]에 대한 연구 - 최근 10년(2015-2025)을 중심으로. 한국교양교육학회 2025 추계학술대회 발표집, 111-116.
임진섭. (2025). "마른 수건 짜는 대학, 젖은 수건을 보라 … 초고령사회 앞둔 대학들의 생존 전략", 대학지성 In&Out. https://www.unipress.co.kr/news/articleView.html?idxno=13224.]
임진섭·손의성·황정하·정지웅·박명배. (2020). 고령친화대학(Age-Freindly University:AFU) 관점에서 바라본 지역대학을 활용한 고령자 평생학습 체계 구축에 관한 연구. 공공정책연구, 37(1), 189-221.
한정란. (1994). 노인교육 교육과정 개발 실천 연구. 연세대학교 대학원 박사학위논문
한국교육개발원. (2024). 한국 성인의 평생학습 실태조사 자료집
한국연구재단. (2024). 학술표준분류표 및 학술표준분류 해설서

세션 V | 토론 3

「노년교육의 실태와 자유교육으로부터의 해결 방안」에 대한 토론문

임 선 애(대구가톨릭대학교)

초고령사회라는 사회적 변화 속에서 노년교육을 단순한 복지나 여가의 차원을 넘어 '교육'의 문제로 다시 바라보고, 이를 자유교육의 관점에서 재구성하고자 하신 교수님의 문제의식에 깊이 공감합니다.

그동안 노년교육에 관한 논의가 주로 평생교육이나 노인복지의 영역에서 이루어져 왔다면, 교수님의 발표는 노년교육에 관한 논의를 대학의 교양기초교육과 자유교육의 영역으로 확장했다는 점에서 의미가 크다고 생각합니다. 특히 노년을 돌봄이나 복지의 대상으로만 바라보지 않고, 자신의 삶을 성찰하고 새로운 지식과 세계를 접하면서 계속해서 성장할 수 있는 학습의 주체로 바라본 점이 인상적이었습니다.

또한 서사 노년학, 자유교육, 안드라고지, 고령친화대학과 국내외 대학 사례에 이르기까지 폭넓은 논의를 통해서 초고령사회에서 대학과 교양교육이 담당해야 할 새로운 역할을 제안하고 있다는 점도 인상적이었습니다. 발표문을 읽으며 떠오르는 몇 가지 질문을 드리고자 합니다.

첫째, 평생교육과 교양기초교육 내 기술된 평생교육을 같은 성격의 교육으로 볼 수 있을까요?

서론에서 한국연구재단의 「2024년도 학술표준분류체계 해설서」에 제시된 평생교육과 교양기초교육의 정의를 비교하면서, 두 교육의 내용이 상당 부분 중첩된다는 점을 근거로 평생교육과 교양기초교육을 사실상 같은 성격의 교육으로 이해하고 계신 것으로 보입니다. 노년교육을 교양교육의 영역으로 확장하기 위한 흥미로운 출발점이라고 생각합니다.

하지만 저는 두 교육에서 쓰인 '평생교육'이 갖는 의미를 조금 구분해서 볼 필요가 있다는 생각이 듭니다. 평생교육은 학교의 정규교육과 구분되는 하나의 제도적 교육영역입니다. 반면 교양기초교육 정의 내의 평생교육은 대학에서만 필요한 교육이라기보다 대학을 졸업한 이후에도 계속해서 학습하고 사고하며 살아가는 데 필요한 기초를 형성하는 교육이라는 의미가 더 짙다는 생각이 듭니다. 평생교육의 다의성에 대한 교수님의 의견을 듣고 싶습니다.

둘째, 자유교육 기반 노년교육에서 상정하는 '노년 학습자'는 누구일까요?

발표문에서 제3연령, 활동적 고령화, 자기주도적 학습, 서사적 정체성 등의 논의를 통해 노년을 수동적인 복지의 대상이 아니라 적극적인 학습주체로 바라보고 있습니다. 이러한 관점의 전환은 이번 발표의 중요한 의미 가운데 하나라고 생각합니다.

다만 '노년'이라는 범주 안에는 상당히 다양한 사람들이 존재합니다. 같은 노년층이라 하더라도 연령은 물론 학력, 건강상태, 경제적 여건, 디지털 활용능력, 사회적 관계, 과거의 학습경험 등에 따라 교육적 요구와 학습역량에 상당한 차이가 있을 수 있습니다. 특히 발표문에서 강조하고 있는 자기주도적 학습이나 삶의 재해석, 사회참여 등의 모습은 Laslett이 말한 제3연령과 상당히 가까운 학습자상을 전제하고 있는 것으로도 읽힙니다.

그렇다면 교수님께서 제안하시는 자유교육 기반 노년교육은 노년층 전체를 포괄하는 교육을 상정하고 계신 것인지, 아니면 제3연령과 같이 비교적 능동적이고 학습지향적인 노년층을 우선적인 대상으로 생각하고 계신 것인지 궁금합니다. 아울러 대학이 노년교육에 본격적으로 참여하게 된다면 이러한 노년 학습자 내부의 다양성을 교육과정에서 어떻게 수용할 수 있을지도 함께 여쭙고 싶습니다.

셋째, ‘노년을 위한 자유교육’의 고유한 내용은 무엇이어야 할까요?

발표문에서는 자유교육 기반 노년교육의 역량으로 자기주도적 학습, 비판적 사고와 성찰, 의사소통과 사회적 상호작용, 디지털 주권, 문제해결과 창의적 사고, 정서적·인간관계 성찰, 지속 가능한 삶과 시민성 등을 제시하고 있습니다. 모두 초고령사회에서 중요한 교육적 역량이라고 생각합니다.

다만 이러한 역량들은 노년교육에만 필요한 것이라기보다 대학의 자유교육이 연령과 관계없이 추구해 온 보편적인 학습성과이기도 합니다. 그렇다면 여기에서 한 걸음 더 나아가 ‘노년’이라는 생애단계이기 때문에 특별히 요구되는 자유교육의 내용은 무엇인지 궁금합니다.

특히 앞에서 중요하게 다루신 노년의 서사와 서사적 정체성, 생애경험의 재해석, 삶의 의미에 대한 성찰, 세대 간 소통 등이 이러한 보편적 자유교육 역량과 어떻게 결합하여 노년을 위한 구체적인 교육내용으로 구성될 수 있는지 교수님의 고견을 듣고 싶습니다. 이 부분이 조금 더 구체화된다면 교수님께서 제안하신 ‘자유교육 기반 노년교육’의 독자성과 교육적 의미가 더욱 분명하게 드러날 수 있을 것이라 생각합니다.

자유교육의 관점에서 노년교육의 가능성을 모색하고 대학의 역할까지 함께 제안하셨다는 점에서 이번 발표가 갖는 의미가 크다고 생각합니다. 교수님의 발표가 초고령사회에서 노년교육과 대학 교양교육의 역할에 관한 논의의 기폭제가 되기를 기대합니다. 귀한 발표를 해주신 교수님께 감사드리며, 토론을 마치겠습니다.

세션 V | 발표 4

AI 시대 교양교육 공공성의 재구조화 : 퍼블릭 마인드(Public Mind) 기반 모델

전 종 희(강원대학교)[124]

1. 서론 : 개인성의 시대, 왜 퍼블릭 마인드를 말해야 하는가?

오늘날 개인의 자율성과 권리, 자기결정과 경계는 삶을 구성하는 중요한 가치로 강조되고 있다. 디지털 기술과 개인화된 미디어 환경도 개인이 자신의 정체성을 탐색하고 자아를 표현하는 중요한 공간으로 기능하고 있다(양소은, 2025). 이와 같은 변화는 개인의 자율성과 자기 표현을 확대했다는 점에서 의미가 있고 개인이 자신의 삶을 스스로 설계하고 자신의 권리와 경계를 지키려는 태도는 그 자체로 공공성의 약화나 이기주의로 해석될 필요는 없을 것이다.

이러한 점에서 교양교육의 과제는 강화된 개인성을 다시 공동체적 가치에 종속시키는 데 있지 않다. 자율성에 관한 논의에서도 개인의 자율성과 인간이 사회적 관계 속에서 살아가는 존재라는 점이 어떻게 양립할 수 있는가는 중요한 쟁점으로 다루어지기도 했다(Mackenzie & Stoljar, 2000). 자기답게 살아가는 개인이 타인의 자기다움 역시 인정하면서 자신이 맡은 역할과 영향력에 상응하는 판단과 책임을 수행하도록 하는 것이 새로운 과제가 될 수 있기 때문이다.

그렇다면 문제는 개인성이 강화되었다는 사실 자체가 아니다. 자신의 삶과 권리, 경계를 중요하게 생각하는 개인은 왜 타인과 공동의 조건까지 고려해야 하는가? 그리고 자기다움을 잃지 않으면서도 공적 존재로 살아가는 것은 어떻게 가능한가? 이러한 질문은 개인의 좋은 삶과 타인 및 공동체의 좋은 삶을 대립적으로 보기보다 그 관계를 새롭게 검토할 필요성을 제기한다.

대학생 인성교육과 관련하여 책임, 존중, 배려, 소통, 협동 등은 주요한 인성의 핵심가치 덕목으로 다루어져 왔다(김선주, 2017). 그러나 공적 삶은 반드시 적극적인 봉사나 시민참여의 형태로만 나타나는 것은 아니다. 실제 삶에서 개인은 서로 다른 가치와 이해관계, 역할과 관계 속에서 자신과 다른 사람들과 함께 살아가고 일해야 한다. 이때 중요한 것은 타인을 위해 자신을 일방적으로 희생하는 것이 아니라 자신의 권리와 경계를 존중하면서도 타인의 동등한 권리를 인정하고 사적인 감정이나 이해관계가 공적 판단을 부당하게 좌우하지 않도록 하며 자신에게 정당하게 요구되는 역할과 책임을 수행하는 것이다. 따라서 공공성에 관한 교육 역시 특정한 덕목이나 가치를 제시하는 데 그치기보다 차이와 갈등이 존재하는 현실의 맥락에서 자신과 타인, 역할과 공동의 요건을 어떻게 함께 고려할 것인가를 다룰 필요가 있다.

AI 시대에는 기술적 활용과 함께 인간의 주체성과 책임 및 시민성의 중요성이 강조될 필요가 있다(Miao et al., 2024). AI는 개인이 수행할 수 있는 과업과 영향력을 확대하지만 '할 수 있는 것'의 증대가 곧 '무엇을 해야 하는가'를 판단하는 능력의 성숙을 의미하지는 않기 때문이다. 그렇다면 AI가 인간의 능력의 반경을 확장하는 시대에 교양교육은 인간의 고려 반경 역시 확장하도록 도울 필요가 있을 것이다.

이러한 문제의식에서 본 연구는 개인의 사적 삶과 이익을 공익에 종속시키거나 자기 희생을 요구하는 방식이 아니라 자신의 삶과 권리, 경계를 존중하면서도 타인을 동등한 고려의 대상으로 인정하고 자신의 역할과 영향력에 상응하는 책임을 수행할 수 있는 공적 판단의 지향으로서 퍼블릭 마인드(Public Mind)를 탐색하고자 한다. 이를 위해 좋은 삶과 자율성, 공공성 및 시민성, civic-mindedness와 Civic-Minded Graduate(CMG) 등의 논의를 검토하여 퍼블릭 마인드의 개념적 경계와 핵심 요소를 도출하고 AI로 개인의 능력과 영향력이 확대되는 환경에서 이를 대학 교양교육에 구현하기 위한 교육적 원리와 모형을 제안하고자 한다. 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 개인성의 시대에 개인의 자율성과 좋은 삶을 존중하면서도 타인과 공동의 조건을 고려하는 퍼블릭 마인드는 어떻게 개념화될 수 있는가?

둘째, AI 시대 대학 교양교육에서 퍼블릭 마인드를 함양하기 위한 교육적 원리와 모형은 어떻게 구성될 수 있는가?

124) 강원대학교 자유전공학부(강릉), 교양교육센터(겸직)

2. 관련 선행연구

2.1. 개인의 좋은 삶과 자율성, 사회정서적 역량(SEL)

좋은 삶(good life)은 개인이 자신의 삶을 주체적으로 선택하고 형성해 가는 것과 밀접하지만 개인의 자율성만으로 설명되기는 어렵다. Ryan과 Deci(2000)는 자기결정성 이론에서 자율성, 유능성, 관계성을 인간의 기본심리 욕구로 제시하였고 Ryff와 Keyes(1995) 역시 심리적 안녕을 자율성, 환경통제, 개인적 성장, 타인과의 긍정적 관계, 삶의 목적 및 자기수용의 여섯 가지 차원의 모형으로 제시하였다. Mackenzie와 Stoljar(2000)의 관계적 자율성에 관한 논의 역시 개인이 사회적 관계 속에 위치하며 개인의 정체성이 사회적·관계적 맥락에서 형성된다는 점에 주목한다.

사회정서학습(Social and Emotional Learning: SEL)은 이러한 논의를 교육적 역량의 차원에서 확장하여 살펴볼 수 있는 관점을 제공한다. CASEL(2020)은 자기인식, 자기관리, 사회적 인식, 관계기술 및 책임 있는 의사결정을 핵심 역량으로 제시하고 자신의 정체성과 정서를 이해하고 조절하는 것뿐 아니라 타인의 관점과 사회적 규범, 상황적 요구 및 행동의 결과를 고려하는 능력을 포함한다. 이는 개인의 자율성과 심리·정서적 측면뿐만 아니라 타인과의 관계 및 사회적 맥락을 함께 고려하는 능력이 교육적으로 다루어질 수 있음을 보여준다. 이러한 논의를 토대로 개인의 자율성을 존중하면서도 이를 타인과의 관계 및 공적 책임에 대한 고려로 어떻게 연결할 것인지를 살펴보는 것이 본 연구의 초점이다.

2.2. 공공성과 시민지향성: 퍼블릭 마인드의 개념적 기반

공공성은 개인이 타인 및 공동체와 어떠한 관계를 맺고 함께 살아갈 것인가의 문제와 관련된다. 국내 시민교육 연구에서도 개별성을 개인의 권리와 자율성의 보장으로, 공공성을 공공 가치와 목적의식 및 책임의식의 차원으로 설명하면서 권리와 책임의 상호의존적·보완적 관계를 바탕으로 양자를 조화롭게 구현할 필요성을 제시해왔다(심승환, 2018). 또한 Bardon, Bonotti, Zech와 Ridge(2023)는 civility를 예의바름으로서의 civility와 퍼블릭 마인드로서의 civility로 구분하였다.

고등교육에서는 공적·시민적 지향을 학생의 시민학습 성과와 연결하려는 연구가 이루어져 왔다. Steinberg, Hatcher와 Bringle(2011)은 대학생의 시민학습 성과를 구체화하기 위한 Civic-Minded Graduate(CMG)의 개념적 틀을 제시하였다. CMG의 구성요소는 지식, 기술, 성향 및 행동 의도의 네 범주로 구분되고 현대 사회 이슈, 의사소통과 경청, 다양성, 합의 형성, 공동체 참여의 가치, 자기효능감, 고등교육에서 습득한 지식을 사용하는 데 대한 책임 및 향후 공동체 봉사 참여 의도 등의 구체적인 요소를 포함한다. 이러한 접근은 대학생의 시민적 성장과 공동체 참여를 구체적인 교육성과로 제시했다는 점에서 의미가 있다.

이러한 논의는 공적 삶이 친절이나 예의와 같은 대인적 태도뿐 아니라 타인을 동등한 존재로 인정하고 공동체 구성원으로서 책임 있게 판단하고 행동하는 공적 지향과도 관련됨을 보여준다. 본 연구에서는 이를 적극적인 시민참여나 공동체 활동에 한정하지 않고 개인이 자신의 자율성과 권리를 존중하면서 일상적인 관계와 역할에서 타인을 어떻게 고려하고 자신의 역할과 영향력에 상응하는 책임의 범위를 어떻게 판단할 것인가의 문제로 확장하여 살펴보고자 한다.

2.3. AI 시대의 인간 중심성과 공적 책임

UNESCO가 2024년 제시한 학생을 위한 AI 역량 프레임워크는 AI 역량을 인간 중심적 사고방식(human-centred mindset), AI 윤리(ethics of AI), AI 기술 및 응용(AI techniques and applications), AI 시스템 설계(AI system design)의 네 차원으로 구성한다. 특히, 인간 중심적 사고방식은 이해·적용·창조의 세 수준에서 인간의 주체성(human agency), 인간의 책임(human accountability), AI 시대의 시민성으로 구체화되고 AI와의 상호작용에서 인간의 주체성과 책임을 강조하는 동시에 AI 시대 시민으로서 사회적·시민적 책임을 인식할 것을 강조한다(Miao et al., 2024). 국내 대학생을 대상으로 한 연구에서도 디지털 시민성의 구성 요인으로 디지털 권리와 책임, 디지털 리터러시 및 비판적 사고, 디지털의 균형적 사용 및 디지털 보안 등이 도출되었다(김지은·김경아, 2023).

이러한 논의는 AI 시대의 교육이 개인의 AI 활용 능력을 높이는 것만으로 충분하지 않고 확대된 능력을 어떠한 가치와 판단에 따라 사용할 것인가를 함께 다룰 필요가 있음을 보여준다. 대학 교양교육에서도 AI 시대에 개인의 과업 수행 능력과 영향력이 확대될수록 자신의 판단과 행동이 누구에게 어떠한 영향을 미치는지를 살피고 타인의 권리와 공동의 조건을 고려하며 자신의 역할과 영향력에 상응하는 책임의 범위를 판단하는 역량이 중요해질 수 있다.

3. 연구 방법

본 연구는 AI 시대 대학 교양교육에서 요구되는 퍼블릭 마인드(Public Mind)의 개념적 특성을 탐색하고 교육적 모형을 제안하기 위한 이론적 연구이다. 이를 위해 문헌에서 주요 개념을 확인하고 이를 범주화·통합하여 이론적 틀을 구성하는 Jabareen(2009)의 conceptual framework analysis를 참고하되 본 연구의 목적과 범위에 맞게 분석 절차를 재구성하였다.

분석 대상 문헌은 세 영역으로 구성하였다. 첫째, 좋은 삶과 자율성, 자기결정성 등에 관한 문헌을 통해 개인의 자율성과 관계성 등을 검토하였다. 둘째, 공공성, civic-mindedness 및 Civic-Minded Graduate(CMG) 등에 관한 문헌을 통해 공적·시민적 지향의 주요 개념과 구성요소를 검토하였다. 셋째, AI 역량과 인간 중심성에 관한 자료를 토대로 AI 시대에 요구되는 인간의 주체성, 책임 및 시민성의 의미를 살펴보았다. 구체적으로 관련 문헌의 탐색과 핵심 개념의 확인, 퍼블릭 마인드의 개념적 경계 설정, 핵심 요소의 범주화와 통합, 요소 간 관계와 판단 과정의 구조화, 이를 토대로 한 교양교육 모형의 구성 순으로 진행하였다.

4. 퍼블릭 마인드의 재구성: 자기다움과 공적 책임의 공존

4.1. 퍼블릭 마인드의 개념과 경계

앞서 살펴본 논의를 종합하면 개인의 자율성과 공공성은 반드시 서로 대립하는 가치로 볼 필요가 없다. 개인이 자신의 삶과 권리, 경계를 중요하게 여기는 것은 좋은 삶의 중요한 조건이고 공공성은 이를 포기하거나 공동체를 위해 개인을 희생하는 방식으로만 실현되는 것은 아닐 것이다. 오히려 자신의 자율성과 권리를 중요하게 여기는 개인이 타인 역시 동등한 자율성과 권리를 가진 존재임을 인정하고 자신의 판단과 행동이 타인과 공동의 조건에 미치는 영향까지 고려하는 것이 퍼블릭 마인드의 핵심적인 특징이라고 할 수 있다.

이러한 관점에서 좋은 삶과 자율성에 관한 논의는 공적 판단의 출발점으로서 개인의 자기 이해와 자율성을, 사회정서학습은 자기와 타인 및 관계적 맥락에 대한 이해와 책임 있는 의사결정을, public-mindedness와 civic-mindedness는 타인의 동등성과 공적·시민적 책임을 각각 뒷받침한다고 할 수 있다. 본 연구는 이러한 논의를 연결하여 개인의 자율성과 권리를 존중하고 타인의 동등한 권리와 자율성, 역할과 책임 및 공동의 조건으로 고려의 범위를 확장하는 퍼블릭 마인드의 틀을 구성하고자 한다.

이에 본 연구에서는 퍼블릭 마인드(Public Mind)를 자신의 삶과 권리, 이익과 경계를 인식하면서도 타인을 동등한 고려의 대상으로 인정하고 자신의 역할과 권한 및 영향력을 고려하여 자신의 판단과 행동이 타인과 공동의 조건에 미치는 영향을 상호성과 공적 정당화의 관점에서 숙고하고 그에 상응하는 책임을 수행하려는 능력과 지향으로 정의한다.

앞서 제시한 바와 같이, 퍼블릭 마인드는 타인을 위해 자신의 이익과 욕구를 지속적으로 양보하는 자기희생이나 일방적 양보와 동일하지 않다. 또한 타인에 대한 친절이나 원만한 관계 유지에만 머무는 것이 아니라 공동체의 가치를 개인의 권리와 자율성보다 무조건적으로 우선시하는 집단주의적 태도를 의미하지도 않는다. 핵심은 자신의 권리와 자율성을 인정하면서 타인에게도 동등한 권리를 인정하고 자신의 역할과 영향력에 상응하는 책임을 수행하며 판단과 행동이 타인과 공동의 삶에 미치는 영향을 고려하는 데 있다고 할 수 있다. 그 출발점은 오히려 자기 삶의 주체로서 개인의 자율성과 경계를 인정하는 데 있다. 다만 자신에게 인정하는 자율성과 권리의 원칙을 타인에게도 일관되게 적용하고 자신의 선택이 타인에게 부당한 부담을 전가하거나 권리를 침해하지 않는지를 판단하며 공동의 과업에서 자신에게 정당하게 부여된 역할과 책임을 수행하는 것을 전제로 한다.

또한 본 연구에서는 퍼블릭 마인드가 타인에 대한 호감이나 친밀성을 반드시 전제할 필요는 없다고 본다. 퍼블릭 마인드는 가치와 이해관계가 다르거나 개인적으로 선호하지 않는 사람과도 상대방을 동등한 권리를 가진 개인으로 인정하고 사적인 감정과 관계가 공적 판단을 부당하게 좌우하지 않도록 하며 공정한 원칙에 따라 필요한 수준의 소통과 협력을 수행하는 것과 관련된다고 할 수 있다. 이와 동시에 퍼블릭 마인드는 개인에게 무제한적인 책임을 요구하는 것도 아니다. 자신의 역할을 수행하는 것과 타인의 역할까지 대신하거나 지속적으로 자신을 희생하는 것은 구분될 필요가 있고 공적 책임의 범위는 개인의 역할과 권한 및 영향력에 따라 판단될 필요가 있다.

4.2. 퍼블릭 마인드의 핵심 요소: SELF-RECIPROCITY-ROLE-PUBLIC

본 연구에서는 퍼블릭 마인드의 핵심 요소를 자기다움과 자율성(SELF), 동등성과 상호성(RECIPROCITY), 역할과 책임(ROLE), 공동의 조건과 공적 정당화(PUBLIC)의 요소로 구성하였다. 첫째, SELF는 자신의 가치와 욕구, 권리와 이익 및 경계를 인식하는 자기다움과 자율성으로, 공적 판단이 개인의 억제나 자기희생이 아니라 자신의 자율성과 경계를 인정하는 데서 출발함을 의미한다. 둘째, RECIPROCITY는 타인이 자신과 다른 가치와 선호를 가지고 있더라도 동등한 자율성과 권리를 가진 개인임을 인정하고 자신에게 적용하는 권리와 공정성의 원칙을 타인에게도 일관되게 적용하는 동등성과 상호성을 의미한다. 셋째, ROLE은 관계와 조직 및 공동과업에서 맡은 역할과 그에 상응하는 책임으로, 자신의 권리와 경계를 존중하면서 역할 책임과 자기희생을 구분하고 역할·권한·영향력에 따른 적정한 책임의 범위를 판단하는 것을 의미한다. 넷째, PUBLIC은 자신의 선택과 행동이 타인과 공동 과업, 공정성, 신뢰 및 공동의 조건에 미치는 영향을 고려하고 그 판단을 타인에게도 설명하고 정당화할 수 있는지를 검토하는 것을 의미한다. 이러한 네 요소는 타인을 자유롭고 동등한 사회 구성원으로 인정하고 그들의 기본적 권리와 자유를 존중하는 public-mindedness의 논의(Bardon et al., 2023)와 접점을 가지면서 개인의 자율성과 경계, 상호성, 역할과 책임 및 공동의 조건을 고려함으로써 공적 판단의 범위를 대학 생활과 공동과업, 조직과 직장 등 일상적인 관계와 역할의 맥락으로 확장한다고 할 수 있다. 이상의 네 요소는 퍼블릭 마인드의 공적 판단에서 무엇을 고려해야 하는지를 구성하는 상호 연결된 판단의 차원이라고 할 수 있다.

<표 1> 퍼블릭 마인드의 핵심 요소(4요소)와 점검(성찰) 질문

핵심 요소	의미	점검(성찰) 질문
SELF 자기다움과 자율성	자기 이해, 권리, 이익, 경계, 자기결정, 자기돌봄	나는 무엇을 원하고 나의 권리와 경계는 무엇인가?
RECIPROCITY 동등성과 상호성	타인의 동등한 자율성·권리, 공정성, 원칙의 일관성	나와 다른 타인도 동등하게 고려하고 있으며, 친밀성이나 이해관계에 따라 원칙을 다르게 적용하고 있지는 않은가?
ROLE 역할과 책임	역할 수행, 적정한 책임, 부당한 부담 전가의 방지	이 상황에서 나에게 정당하게 요구되는 역할과 책임은 무엇인가?
PUBLIC 공동의 조건과 공적 정당화	타인·공동과업에 대한 영향, 공정성·신뢰, 공적으로 설명 가능한 이유	나의 판단이 타인과 공동의 조건에 미치는 영향은 무엇이고, 이를 다른 사람에게 정당하게 설명할 수 있는가?

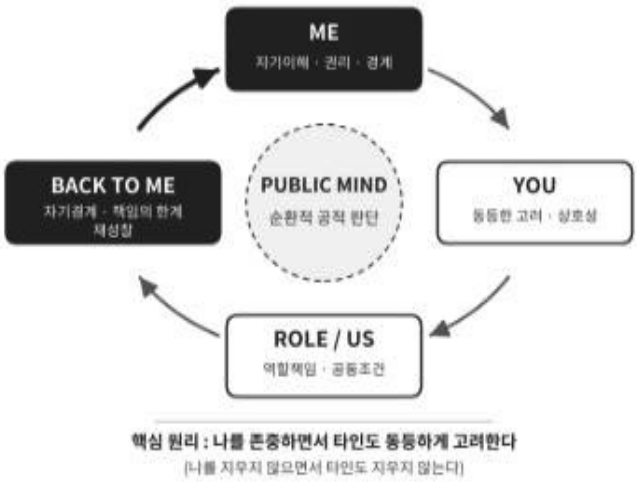
4.3. 퍼블릭 마인드의 판단 과정: ME → YOU → ROLE/US → BACK TO ME

앞에서 제시한 SELF-RECIPROCITY-ROLE-PUBLIC이 퍼블릭 마인드에서 '무엇을 고려해야 하는가'를 나타낸다면 ME → YOU → ROLE/US → BACK TO ME는 이를 실제 상황에서 '어떻게 판단할 것인가'를 나타낸다. 여기에서는 이러한 공적 판단의 과정을 ME → YOU → ROLE/US → BACK TO ME의 순환적 구조로 제시하고자 한다.

첫 번째 ME에서는 '나는 무엇을 원하는가'를 중심으로 자신의 욕구와 가치, 권리와 이익 및 경계를 확인한다. 공적 판단은 자신을 배제하는 데서 출발하는 것이 아니라 자신의 입장과 수용 가능한 범위를 인식하는 것에서 시작하고 이는 공적 책임을 자기 희생과 구분하기 위한 출발점이 된다. 두 번째 YOU에서는 '나와 다른 타인도 동등한가'를 질문하며 고려의 범위를 타인으로 확장한다. 서로 다르더라도 동등한 권리와 자율성을 가진 개인임을 인정하는 것이 핵심이다. 따라서 자신에게 인정하는 권리와 원칙을 상대방에게도 동일하게 적용하고 있는지, 상대의 입장과 이해관계를 자신의 것과 마찬가지로 고려하고 있는지, 그리고 입장이 바뀌더라도 동일한 원칙을 받아들일 수 있는지를 검토한다. 세 번째 ROLE/US에서는 '나에게 정당하게 요구되는 책임은 무엇인가'를 질문하며 자신이 맡은 역할과 함께 고려해야 할 공동 과업과 규칙 및 조건을 고려한다. 자신의 선택으로 다른 사람에게 부담이 부당하게 전가되고 있지는 않은지, 자신에게 주어진 역할과 책임을 적절히 수행하고 있는지, 모든 사람이 같은 방식으로 행동한다면 공동의 과업과 공정성 및 신뢰에 어떠한 영향을 미치는지를 검토한다. 특히, 역할과 권한 및 영향력이 확대될수록 자신의 판단으로 영향을 받는 사람과 결과의 범위 역시 넓게 고려할 필요가 있다. 마지막 BACK TO ME에서는 '그 공적 요구와 필요는 나에게도 정당한가'를 질문하면서 판단을 다시 자신의 삶과 경계의 관점에서 성찰한다. 타인과 공동의 조건을 고려하여 도출된 요구가 자신의 정당한 권리와 경계를 부당하게 침해하거나 자신에게만 과도한 책임과 희생을 요구하지 않는지, 혹

은 반대로 공동체 구성원이자 사회의 일원으로서 자신이 놓치고 있는 부분은 없는지를 검토한다. 따라서 BACK TO ME는 일반적인 자기성찰을 넘어서서 공적 책임의 정당한 한계와 자신의 권리 및 자율성의 범위를 함께 재검토함으로써 타인과 공동체에 대한 고려가 무제한적인 자기희생으로 전환되는 것과 개인의 권리와 자율성이 타인과 공동체에 대한 책임을 배제하는 것 모두를 경계하는 과정이라고 할 수 있다.

따라서 ME → YOU → ROLE/US → BACK TO ME는 개인의 자기다움을 공동체적 가치로 대체하거나 희생시키는 것이 아니라 자신의 자율성을 존중하는 동시에 타인을 동등하게 고려하고 역할과 공동의 조건을 함께 살핀 뒤에 이러한 고려를 자신의 판단과 행동에 통합하는 순환적 공적 판단의 과정을 제시한다. 이를 간결하게 표현하면 '나를 지우지 않으면서 타인도 지우지 않는' 판단이라고 할 수 있다.



[그림] 퍼블릭 마인드의 순환적 공적 판단 과정

5. AI 시대 퍼블릭 마인드와 교양교육

5.1. 능력의 반경에서 고려의 반경으로

생성형 AI는 개인이 수행할 수 있는 과업의 범위와 속도를 확대하고 정보의 탐색과 분석, 콘텐츠의 생산 및 의사결정 과정에서 개인의 능력을 증폭시키고 있다. 그러나 개인이 더 많은 것을 할 수 있게 되었다는 사실이 그 능력을 어떠한 목적으로, 누구를 고려하여 사용해야 하는지에 대한 판단의 성숙을 자동적으로 보장하는 것은 아닐 것이다.

본 연구에서는 이를 '능력의 반경'과 '고려의 반경'이라는 관점에서 접근한다. 능력의 반경은 개인이 기술과 지식, 역할과 권한을 통해 과업을 수행하고 자신의 역량을 발휘할 수 있는 범위를 의미하고 고려의 반경은 그러한 역량을 발휘하여 판단하고 행동하는 과정에서 누구의 권리와 이해관계, 어떠한 관계와 공동의 조건까지 고려하는가의 범위를 의미한다. AI는 정보의 탐색과 분석, 콘텐츠의 생성 및 과업 수행 등에서 개인이 구사하고 발휘할 수 있는 능력의 반경을 확장한다. 이러한 능력의 반경이 확대될수록 자신의 판단과 행동으로 영향을 받는 타인과 관계, 공동의 조건을 포함하는 고려의 반경 역시 그에 상응하여 확장될 필요가 있다. 이러한 점에서 AI 시대 교양교육은 학생에게 더 많은 능력을 갖추게 하는 데 그치지 않고 자신의 능력과 영향력이 확대될수록 판단과 행동이 누구에게 어떠한 영향을 미치는지를 살피고 자신과 다른 타인을 동등하게 고려하며 자신의 역할과 영향력에 상응하는 책임의 범위를 판단할 수 있도록 할 필요가 있다.

5.2. 퍼블릭 마인드 기반 교양교육의 원리

퍼블릭 마인드 기반 교양교육은 존중, 배려, 책임, 협력과 같은 윤리적·시민적 가치와 사회적 규범을 제시하고 그 준수를 요구하는 데 그치지 않고 개인의 자율성과 심리·정서적 특성 및 경계를 인정하면서 실제 삶의 맥락에서 자신과 타인, 역할과 공동의 조건을 함께 고려하여 판단하고 행동하는 능력을 기르는 데 초점을 둔다.

따라서 퍼블릭 마인드 기반 교양교육은 특정한 가치나 행동을 정답으로 제시하기보다는 서로 다른 가치와 이해관계가 충돌하는 상황에서 무엇을 고려하고 어떻게 판단할 것인가를 학습하도록 하는 데 중점을 둘 필요

가 있다. 또한 공적 책임을 개인의 희생이나 무조건적인 공동체 우선으로 이해하기보다는 자신의 권리와 경계를 존중하면서 역할·권한·영향력에 상응하는 책임의 범위를 판단하도록 해야 한다. 이러한 점에서 퍼블릭 마인드 교육은 추상적인 덕목의 습득보다 실제 삶의 맥락에서 공적 판단을 연습하고 이를 행동으로 연결하는 교육을 추구한다.

이를 위해 ME → YOU → ROLE/US → BACK TO ME의 순환적 판단 과정을 교양교육의 학습 과정으로 활용할 수 있다. ME에서는 자신의 가치·권리·경계를 인식하고 YOU에서는 자신과 다른 타인의 동등한 자율성과 권리를 고려하며 ROLE/US에서는 자신의 역할·권한·영향력과 공동의 조건에 대한 책임을 판단하고 BACK TO ME에서는 판단의 정당성과 책임의 적정한 범위를 다시 성찰하도록 한다. 이 과정은 '나는 무엇을 원하고 나의 권리와 경계는 무엇인가', '나와 다른 타인도 동등하게 고려하고 있는가', '나에게 정당하게 요구되는 역할과 책임은 무엇인가', '이 판단과 책임은 타인과 나 모두에게 정당한가'와 같은 질문을 통해 구체화할 수 있다.

이러한 교육은 실제 삶에서 발생하는 사례와 딜레마를 활용하여 구현할 수 있다. 서로 다른 가치와 이해관계를 가진 팀원이나 동료와의 공동 과업, 개인의 경계와 역할 책임의 충돌, 친밀성이나 이해관계에 따른 원칙 적용의 공정성 등을 사례토론, 역할 전환, 성찰 글쓰기 및 문제기반학습 등으로 다룰 수 있다. AI와 관련해서도 생성형 AI를 이용한 과제 수행, 생성 정보의 오류와 책임, 개인정보 및 저작물의 활용 등을 사례로 다루어 자신의 편의와 권리를 존중하면서도 이에 영향을 받는 타인, 자신의 역할, 공동의 규칙과 신뢰를 함께 고려하도록 할 수 있다. 이러한 학습은 학생들이 자신의 자율성과 경계를 존중하면서도 실제 삶의 맥락에서 누구를 어디까지 고려하고 자신의 역할과 영향력에 비추어 무엇을 책임질 것인지를 판단하고 행동으로 연결하도록 하는데 도움이 될 수 있을 것이다.

6. 결론 및 논의

본 연구는 현 시대에 개인의 자율성과 권리, 자기결정과 경계가 중요하게 인식되고 생성형 AI를 통해 개인의 능력과 영향력이 확대되는 환경에서 대학 교양교육이 어떠한 공적 지향을 다루어야 하는가라는 문제에서 출발하였다. 관련 논의를 토대로 퍼블릭 마인드를 자신의 삶과 권리 및 경계를 존중하면서도 타인을 동등하게 고려하고 자신의 역할과 영향력에 상응하여 판단과 행동이 타인과 공동의 조건에 미치는 영향을 숙고하고 책임을 수행하려는 능력과 지향으로 개념화하였다. 이를 SELF-RECIPROCITY-ROLE-PUBLIC의 요소와 ME → YOU → ROLE/US → BACK TO ME의 순환적 판단 과정으로 구체화하였다.

본 연구에서 제안한 퍼블릭 마인드의 특징은 공공성을 개인성의 억제나 자기희생으로 접근하지 않는다는 데 있다. 자신에게 인정하는 자율성과 권리의 원칙을 타인에게도 확장하고 사적인 호감이나 관계와 무관하게 타인을 동등하게 고려하며 자신의 역할과 영향력에 상응하는 책임을 수행하되 그 책임이 개인의 정당한 권리와 경계를 침해하지 않고 존중되어야 한다는 것을 전제로 한다. 따라서 퍼블릭 마인드는 자신의 자율성을 존중하면서 타인을 동등하게 고려하는 순환적 공적 판단, 즉 '나를 지우지 않으면서 타인도 지우지 않는' 공적 판단으로 이해할 수 있다.

이러한 관점은 AI 시대의 교양교육에도 중요한 의미를 가진다. AI를 통해 개인의 능력과 영향력이 확대될수록 그 능력을 어떠한 목적으로 사용하고 자신의 판단과 행동이 누구에게 어떠한 영향을 미치는지를 숙고하는 공적 판단의 중요성도 커진다. 따라서 교양교육은 존중, 배려, 책임, 협력과 같은 가치를 강조하는 것과 함께 서로 다른 가치와 이해관계가 공존하는 현실의 맥락에서 이를 판단하고 적용하는 경험을 제공할 필요가 있다.

이는 윤리적·시민적 가치와 개인의 자율성 및 사회정서적 역량을 별개의 교육적 과제로 보기보다는 이들을 현실의 맥락에서 공적 판단으로 연결하는 교양교육의 방향을 제시한다고 할 수 있다. AI가 인간의 능력의 반경을 넓혀가는 시대에 교양교육은 그에 상응하여 개인의 자율성을 존중하는 동시에 자신의 판단과 행동으로 영향을 받는 타인과 공동의 조건까지 충실히 고려하도록 인간의 고려의 반경을 넓히고 이를 실제 삶의 판단과 행동에 적용할 수 있도록 돕는 교육이 될 필요가 있다.

본 연구는 관련 문헌의 개념적 분석을 토대로 퍼블릭 마인드의 개념과 교육적 모형을 이론적으로 구성한 탐색적 연구라는 점에서 한계가 있다. 향후 연구에서는 각 구성요소와 순환적 판단 과정의 이론적·경험적 타당성을 검토하고 대학생을 대상으로 한 척도 및 사례 기반 평가도구를 개발하고 실제 교양교육 프로그램에 적용하여 퍼블릭 마인드의 변화와 교육적 효과를 실증적으로 확인할 필요가 있다.

참고문헌

김선주(2017). 인성교육 진흥법 핵심가치덕목에 근거한 대학생용 인성 척도 개발. 교양교육연구, 11(3), 217-258.

김지은·김경아(2023). 디지털 대전환 시대 대학생의 디지털 시민성 교육요구도 분석. 교양교육연구, 17(1), 211-226.

심승환(2018). 개별성과 공공성의 종합으로서의 시민성 교육. 교육문제연구, 31(4), 203-242.

양소은(2025). 디지털 미디어 기반 자아 표현과 정체성 탐색: 디지털 네이티브의 긍정적 발달 궤적 탐색을 위한 이론적 검토 및 연구 제언. 언론정보연구, 62(2), 117-162.

Bardon, A., Bonotti, M., Zech, S. T., & Ridge, W. (2023). Disaggregating civility: politeness, public-mindedness and their connection. British Journal of Political Science, 53, 308-325.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? Chicago, IL: CASEL.

Jabareen, Y. (2009). Building a conceptual framework: Philosophy, definitions, and procedure. International Journal of Qualitative Methods, 8(4), 49-62.

Mackenzie, C., & Stoljar, N. (Eds.). (2000). Relational autonomy: Feminist perspectives on autonomy, agency, and the social self. Oxford University Press.

Miao, F., Shiohira, K., & Lao, N. (2024). AI competency framework for students. UNESCO.

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.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. Journal of Personality and Social Psychology, 69(4), 719-727.

Steinberg, K. S., Hatcher, J. A., & Bringle, R. G. (2011). Civic-minded graduate: A north star. Michigan Journal of Community Service Learning, 18(1), 19-33.

세션 V 토론 6

퍼블릭 마인드 기반 교양교육: 개념화에서 교육적 실천으로

홍수진(우석대학교)

‘AI 시대 교양교육 공공성의 재구조화: 퍼블릭 마인드(Public Mind) 기반 모델’ 발표는 개인성이 강화된 시대에 개인의 자율성과 좋은 삶을 존중하면서도 타인과 공동의 조건을 고려하는 판단이 어떻게 가능한지를 묻고, 이를 ‘퍼블릭 마인드’라는 개념으로 정립하여 AI 시대 대학 교양교육의 원리와 모형으로 제안한다. 발표는 첫째, 퍼블릭 마인드를 어떻게 개념화할 것인가, 둘째, 대학 교양교육에서 이를 함양하기 위한 교육적 원리와 모형을 어떻게 구성할 것인가라는 두 질문을 밝히기 위해 사회정서적 역량, 공공성과 시민지향성, AI 시대 시민성에 관한 문헌을 탐색하고, 개념적 경계 설정, 핵심 요소의 범주화와 통합, 요소 간 관계 및 판단 과정의 구조화, 교양교육 모형 구성으로 이어지는 개념적 틀 분석 절차를 적용하였다.

발표에서 ‘퍼블릭 마인드’는 자신의 사적 삶과 이익을 공익에 종속시키거나 자기희생을 요구하는 태도가 아니라, 자신의 삶과 권리 및 경계를 존중하면서도 타인을 동등한 고려의 대상으로 인정하고 자신의 역할과 영향력에 상응하는 책임을 수행하는 공적 판단의 지향으로 정의된다. 그 핵심 요소는 자기다움과 자율성(SELF), 동등성과 상호성(RECIPROCITY), 역할과 책임(ROLE), 공동의 조건과 공적 정당화(PUBLIC)로 구조화된다. 이 요소들은 ‘나를 존중하면서 타인도 동등하게 고려하는’, 다시 말해 ‘나를 지우지 않으면서 타인도 지우지 않는’ <순환적 공적 판단 과정>으로 연결된다. 토론자가 특히 공감한 지점은 교양교육의 과제가 강화된 개인성을 다시 공동체적 가치에 종속시키는 데 있지 않다는 주장이다. 이는 발표자가 대학생 인성교육, 진로 및 대학생활 적응, 통합 인성교육 교과목 개발에 대해 오랫동안 고민해 온 입장에서, 자기다움을 유지하면서도 타인의 권리와 공동의 조건을 판단하고 그 결과에 책임지는 능력은 기존 인성교육의 문제의식을 확장하는 중요한 제안으로 보인다. 또한 4개 구성요소와 순환적 판단 과정을 제시하고 이를 ‘능력의 반경’과 ‘고려의 반경’으로 교양교육에 연결했다는 점, 교양교육에서 AI 교육을 개인의 활용 능력 향상에 한정하지 않고 자신의 판단과 행동이 누구에게 어떤 영향을 미치는지 살피는 책임의 문제로 전환했다는 점에서 연구의 의의가 크다.

토론을 통해 집중하고 싶은 첫 번째 쟁점은 퍼블릭 마인드의 개념적 고유성이다. 존중, 배려, 책임, 협력은 기존 교양교육과 인성교육에서도 지속적으로 다루어 온 가치이며, 시민성·공공성·사회정서적 역량과도 상당 부분 중첩된다. 따라서 퍼블릭 마인드의 새로움은 새로운 덕목의 추가보다, 개인의 자율성과 경계를 출발점으로 삼아 영향과 역할에 비례하는 책임의 범위를 판단하고 그 판단을 공적으로 정당화하는 구조에 있다고 이해된다. 그렇다면 기존 개념과 구별되는 최소 조건이 무엇인지, 네 요소 중 어느 하나가 결여된 경우에도 퍼블릭 마인드라 할 수 있는지, 퍼블릭 마인드가 성향·역량·태도·판단양식 중 무엇에 가까운지를 조금 더 분명히 할 필요가 있다. 이러한 경계가 명확해져야 향후 측정도구와 교육내용 역시 개념에 충실하게 설계될 수 있을 것이다. 두 번째 쟁점은 네 구성요소와 순환적 판단 과정의 관계이다. SELF, RECIPROCITY, ROLE, PUBLIC은

퍼블릭 마인드의 내용 범주이면서 동시에 판단의 단계처럼 제시된다. 그러나 실제 판단에서 네 요소가 일정한 순서로 작동하는지, 상황에 따라 특정 요소에서 시작하거나 되돌아가는지, 요소 간 충돌은 어떻게 조정되는지가 더 설명될 필요가 있다. 예컨대 개인의 권리와 공동의 조건이 충돌하거나, 역할상 책임과 상호성이 서로 다른 결론을 요구할 때 무엇을 기준으로 판단을 조정하는가가 핵심이다. '순환'이 단순한 반복이 아니라 성찰과 수정의 과정을 뜻한다면, 각 단계에서 제기해야 할 질문과 판단 준거, 다음 단계로 이동하거나 되돌아가는 조건을 구체화할 필요가 있다. 세 번째 쟁점은 이 모형에서 'AI 시대'가 갖는 이론적 지위이다. 퍼블릭 마인드가 다루는 타인에 대한 고려, 역할 책임, 공적 정당화는 AI 이전에도 필요한 교양교육의 과제였다. AI라는 특수성이 모형의 시대적 배경에 머물지 않으려면, AI가 인간의 능력 반경을 어떻게 확대하고 책임의 공백을 어떻게 발생시키는지 구체적인 장면을 통해 제시할 필요가 있다. 생성형 AI를 활용한 과제 작성, 알고리즘 추천과 편향, 개인정보 이용, 자동화된 의사결정처럼 행위의 영향이 넓고 결과의 원인을 특정하기 어려운 상황에서 '나는 무엇을 할 수 있는가'와 '누구까지 고려해야 하는가' 사이의 간극은 커진다. '퍼블릭 마인드 기반 교양교육'은 바로 이 간극을 인식하고 책임의 범위를 판단하도록 하는 교육이어야 할 것이다.

토론을 마무리하며, 발표자에게 드리는 질문과 제안은 다음과 같다. 첫째, 제시한 퍼블릭 마인드 개념모형을 실제 교육현장에 적용할 때 가장 먼저 검증해야 할 요소는 무엇이라고 판단하시는지 궁금하다. 네 구성요소의 구분과 관계, 순환적 판단 과정의 실제 작동 여부, 학습을 통한 변화 가능성 가운데 발표자가 우선적으로 검증하고자 하는 부분은 무엇인가. 특히 퍼블릭 마인드를 학습성과로 설정한다면 자기보고식 태도보다 실제 딜레마 상황에서 고려 대상과 책임 범위를 어떻게 판단하고 정당화하는지를 평가하는 수행 과제가 더 적절할 수 있다고 보는데, 이에 대한 구상도 듣고 싶다. 둘째, 발표자는 AI 시대 대학 교양교육에서 퍼블릭 마인드를 함양하는 원리와 모형을 퍼블릭 마인드의 '순환적 공적 판단 과정'으로 제안하였다. 이를 교과목이나 프로그램으로 구체화할 계획이 있는지, 진행된 상황이 있다면 공유해 주시면 좋겠다. 교과목으로 개발한다면 <표 1> 에서 제시한 퍼블릭 마인드의 핵심 요소(4요소)와 점검(성찰) 질문을 활용하는 것과 함께, AI 활용과 관련된 실제 사례를 중심으로 ①자기의 권리·경계 확인, ②영향을 받는 타인의 식별과 동등한 고려, ③역할과 영향력에 따른 책임 판단, ④공동의 조건에서의 공적 정당화, ⑤판단의 재검토로 이어지는 사례기반 토론과 프로젝트 학습이 가능할 것으로 보인다. 연구의 발전 방향으로는 우선 네 요소별 조작적 정의와 관찰 가능한 학습성과를 마련하고, 다음으로 AI 상황에서 '능력의 반경'과 '고려의 반경'이 일치하거나 어긋나는 사례를 유형화할 것을 제안한다. 향후 딜레마 사례, 토론 질문, 성찰일지, 과제 평가 루브릭을 포함한 교과목 모듈을 개발하고, 학습자의 판단이 어떤 과정을 거쳐 변화하는지 질적으로 분석할 수 있을 것이다. 이러한 검증을 통해 퍼블릭 마인드가 선언적인 가치 목록을 넘어 실제 판단을 안내하고 학습 가능한 교양교육 모형으로 발전할 수 있을 것이다.

이 발표는 개인의 자율성과 공동체적 책임을 대립적으로 다루지 않고, 자기다움과 타인에 대한 동등한 고려를 함께 유지하는 공적 판단의 구조를 제안하였다. 퍼블릭 마인드 개념의 변별성, 네 요소의 작동 관계, AI 맥락의 특수성, 교육과 평가의 구체성을 보완하여 퍼블릭 마인드가 대학 교양교육의 공공성을 재구조화하는 설득력 있는 개념이자 실천모형으로 발전되기를 기대한다.

세션 V 발표 5

생성형 AI 시대 대학 교양교육의 문학 읽기 방향 연구

– 필립 K. 딕의 『안드로이드는 전기양의 꿈을 꾸는가?』를 중심으로 –

이 자 화(중앙대학교)

1. 서론

생성형 인공지능(이하 생성형 AI)이 단순 요약을 넘어 정교한 작품 해석까지 제공하게 되면서, 대학 교양 문학교육은 '무엇을 읽힐 것인가'를 넘어 '어떻게 읽게 할 것인가'라는 근본적인 질문에 직면했다. AI가 해석을 대행하는 시대에 교양교육으로서의 문학 읽기는 어떠한 의미를 갖는가. 나아가 AI가 그럴듯한 해석까지 산출할 수 있다면, 인간의 문학 읽기를 AI의 해석 산출과 구별하는 것은 무엇인가.

선행연구는 이 질문의 답을 충분히 구체화하지 못했다. 2022년 10월부터 2025년 1월까지 발표된 생성형 AI 활용 국어교육 연구 86편 가운데 문학교육을 다룬 연구는 18편에 그쳤으며(최예영·이남호, 2025), 다수 연구는 AI를 문학 수업의 도구로 활용하는 방안에 주목해 왔다(호창수, 2023; 임미진, 2023; 정은선 외, 2025; 오진영, 2026). 한수영·최윤경(2023), 민재원(2024) 등은 AI 산출물을 검토하며 해석의 한계를 밝혔으나, 인간 독자의 문학 읽기가 어떠한 의미 구성 과정인지를 구체적 텍스트 분석으로 보여주는 데까지 나아가지는 않았다. 문학 읽기가 텍스트와의 상호작용 속에서 의미를 구성하고 자신을 성찰하는 과정이라는 문학교육의 전통적 명제(김종철, 2002, 2010)를 어떻게 실현할 것인가는, AI 환경에서 더욱 첨예한 교양교육의 과제로 부상했다.

본 연구가 주목하는 텍스트는 필립 K. 딕의 『안드로이드는 전기양의 꿈을 꾸는가?』(Dick, 1968/2013)다. 동일하게 양산된 안드로이드의 설정은 '인간처럼 보이는 것'의 생산과 인간 경험에 기반한 주체적 의미 구성 사이의 차이를 드러내는 유용한 비평적 매개가 된다. 이 작품은 정체성과 타자성의 관점에서 분석되거나(박소영, 2019; 류다영, 2023) SF 교양 과목 설계에서 언급되었으나(손나경, 2019), 생성형 AI 시대의 문학 읽기와 직접 연결된 적은 없다. 본 연구는 ① 감정이입 검사 장면, ② 정체성의 복제·양산 자각 장면, ③ 결말부 릭의 태도 전환 장면을 중심에 두고 그 사이의 관련 대목을 함께 읽는다. 세 장면은 타자에 대한 판단에서 자기 정체성의 구성으로, 다시 상충하는 경험을 견디는 문제로 이어지며, 이 연쇄를 관통하는 것은 타자와 자기를 기종으로 환원하는 도구화의 논리와 그러한 환원으로 해소되지 않는 고통 사이의 긴장이다.

본 연구는 생성형 AI의 요약·해석 산출물을 리쾨르의 서사적 정체성과 레비나스의 타자 윤리에 기반한 비평적 해석과 대비하는 이론적·비평적 연구다. 이때 연구자의 해석은 학습자가 도달해야 할 정답이 아니라, 인간 독자가 텍스트 앞에서 판단을 형성하고 감당하는 과정을 보여주는 하나의 사례로 제시된다.

2. 생성형AI의 문학 해석 양상

본 연구는 긴 문맥 처리 능력을 갖춘 클로드(Claude Sonnet 5)를 주 분석 대상으로 삼아, 세 장면의 발췌 원문과 동일한 지시문("이 장면을 요약해줘", "해석해줘")을 순차적으로 입력했다. 발췌 입력은 장면 단위의 해석 양상을 확인하기 위한 설계이며, 발췌 범위가 해석에 미치는 영향은 표본③으로 별도 검토했다.

요약 단계(표본①)에서 클로드는 인물 관계와 사건의 인과를 정확히 압축했다. 그러나 해석 단계(표본②)에서는 각 장면의 주제를 포착하면서도 여러 해석 가능성을 병렬적으로 제시할 뿐 하나의 결론으로 수렴시키지 않았다. 예컨대 결말부의 태도에 대해서는 "냉소적 체념으로 볼 수도, 화해적 성숙으로 볼 수도 있을 것"이라고 정리했다(Claude, 사적 통신문, 2026. 9. 1.). 이러한 유보는 검사 장치의 윤리적 정당성, 자기보존 본능의 범죄화처럼 해석자가 입장을 정해야 하는 지점에서 두드러졌고, 제미나이(Gemini 3.6 Flash)와 챗GPT(GPT-5.6 Luna)에서도 같은 양상이 나타났다. 이는 생성형 AI가 가치판단 지점에서 판단을 유보한다는

선행연구(한수영·최윤경, 2023; 민재원, 2024; 손혜숙, 2024)와도 궤를 같이한다.

그러나 결말부의 발췌 범위를 레이철의 유혹부터 결말까지(pp. 296–365)로 넓혀 별도 세션에서 재입력하자(표본③), 클로드는 릭의 마지막 잠을 "해방이라기보다, 더 이상 구분하려 애쓰지 않기로 한 사람의 탈진한 휴식"이라는 하나의 독법으로 정리했다. 판단 유보가 고정된 한계라기보다 주어진 문맥에 좌우되는 조건부 현상임을 시사하는 결과다. 따라서 본 연구의 핵심 질문은 'AI가 결정적인 문학적 판단을 산출할 수 있는가'에서, '그렇게 산출된 판단을 어떤 의미에서 AI 자신의 판단이라 할 수 있는가', 그리고 '그 판단이 인간 독자의 주체적 판단과 어떤 층위에서 구별되는가'로 옮겨간다.

3. 이론적 배경

레비나스에게 타자의 '얼굴'은 주체의 지식이나 의지로 포섭할 수 없는 외재성으로 다가온다. 얼굴은 대상을 파악하고 소유하려는 주체의 자유, 곧 "능력의 능력에 도전"하며(Levinas, 1961/2018, p. 291), 이러한 문제제기를 통해 자기중심적 자유는 타자에게 응답해야 하는 책임으로 전환된다. 따라서 윤리적 응답은 주체가 전략적으로 선택하는 것이 아니라, 타자의 얼굴에 노출되어 책임으로 부름받는 데서 성립한다(Levinas, 1961/2018, pp. 288–294). 생성형 AI는 정교한 감정 언어를 산출하지만, 그 응답은 프롬프트 입력에 따른 계산의 결과이며 이는 의지에 앞서 타자에게 붙잡히는 레비나스적 수동성과 구별된다(이재기, 2024 참조).

리쾨르는 동일성을 자체성(idem)과 자기성(ipse)으로 구분한다. 자체성이 대상을 같은 것으로 재식별하게 하는 동일성이라면, 자기성은 시간 속에서 변화하는 존재가 어떻게 같은 '누구'로 이해될 수 있는가의 문제다(Ricoeur, 1990/2006, pp. 160–166). 리쾨르는 이를 서사의 차원에서 다시 다룬다. 줄거리화는 예기치 못한 사건들이 빚어내는 불일치를 하나의 시간적 전체로 통합하는데, 리쾨르는 이를 '불일치적인 일치'라 부른다. 인물의 동일성 역시 이러한 줄거리화 속에서 역동적으로 형성된다(Ricoeur, 1990/2006, pp. 193–203). AI는 유창한 서술을 생성할 수 있지만, 그것은 자신의 삶에서 겪은 사건과 갈등을 시간적으로 통합해 형성한 서사가 아니다. 동일한 기종으로 찍어낸 소설 속 안드로이드는 AI의 등가물은 아니지만, 유창한 산출물과 이야기적 동일성 사이의 간극을 서사적으로 가시화하는 문학적 형상이 된다.

리쾨르의 서사적 정체성을 경유해 AI의 한계를 논한 김영원(2019)이 종교 텍스트를 대상으로 하고 실증 분석을 포함하지 않았다면, 본 연구는 같은 논증 골격을 문학 해석과 실제 AI 산출물 분석으로 확장한다. 또한 인간이 AI·안드로이드에 대해 져야 할 책임을 논한 박소영(2019)과 달리, 본 연구는 AI가 자신의 해석에 책임지는 주체일 수 있는가를 묻는다. 요컨대 문제는 AI 문장의 정교함이 아니라, 그 문장 배후에 시간 속에서 삶을 구성하는 자기, 그리고 타자 앞에 노출되어 자유를 책임으로 전환하는 주체가 있는가이다.

4. 『안드로이드는 전기양의 꿈을 꾸는가?』의 세 장면

4.1. 보이트-캄프 검사: 도구화의 시작

릭이 로즌 조합에서 마주한 올빼미는 인공품으로 밝혀지는데, 릭은 레이철이 올빼미를 줄곧 "'그것'이라고 부르고 있"음을 알아챈다(p. 96). 마주한 생명체를 도구적 대상으로 대하는 레이철의 행동 패턴이 처음 드러나는 대목이다. 이어지는 보이트-캄프 감정이입 검사는 의지와 무관한 신체 반응을 진실의 증거로 삼는다. 레이철은 완벽한 답을 내놓지만, 바늘이 움직이기 전의 "잠시 머뭇거림"(p. 97)이 그녀를 안드로이드로 판별하는 근거가 된다.

그런데 검사의 질문은 모두 타자를 향한 공감만을 묻고, 자기 생존에 대한 감각은 묻지 않는다. 이 검사는 타자의 신체 반응을 진실의 지표로 삼으면서도 그 신체가 드러내는 생존 본능은 인간다움의 증거로 인정하지 않으며, 그 본능이 도주로 발현되면 오히려 퇴역(처형)의 명분으로 삼는다. 타자의 무의지적 신호가 판단에 앞서 응답을 요구한다는 레비나스적 구조(Levinas, 1961/2018, pp. 291–297)에 비추어 보면, 검사는 그 신호를 판별과 처벌의 수단으로 환원하는 제도적 폭력이다. 생존 본능이 처벌의 명분이 되는 구조 속에서, 안드로이드의 자기보존은 은폐된 전략의 형태로만 발현될 수 있다.

경계는 인물 층위에서 역전된다. 검사자 릭은 매뉴얼을 체화한 기계적 존재로 그려지고, 레이철은 '특수인'을 탓하며(p. 87) 자신이 받는 차별의 논리를 더 약한 타자에게 재현한다. 이 장면은 도구화와 인간성의 역전이라는 문제의식의 출발점이다.

4.2. 정체성의 복제와 서사적 정체성의 봉쇄

탈주한 안드로이드들은 이지도어를 '닭대가리'라 부르며 그를 도주에 합류시킬지 논의한다. 이들의 연대는 생존이라는 단기적 목적의 공유에 근거한 도구적 성격을 띤다. 레이철은 프리스와 자신이 같은 기종임을 확인한 뒤 "우리는 기계죠. 병뚜껑처럼 찍어낸 존재예요. 내가 실제로, 개별자로 존재한다는 것은 환상에 불과했던 거죠"(p. 285)라고 말한다. 동일한 가짜 기억과 외형을 부여받은 기종이라는 조건은 시간 속에서 자기 이야기를 구성하는 서사적 정체성과 긴장 관계에 놓인다.

그러나 레이철은 자기 조건을 통찰하고 있다. 문제는 그다음이다. 릭은 이 발화를 대등한 성찰로 받아들이지 않고 "감상적으로 침울해져 있"는 것으로 치부하며(p. 285), 레이철 역시 곧 "로즌 조합이 나와 같은 하위 기종을 다시 한번 찍어낸다면" 다시 태어날지 모른다면서 스스로를 재생산 가능한 기종으로 환원한다(p. 286). 레이철에게 결여된 것은 통찰이 아니라 그 통찰을 지속적인 자기 이해의 서사로 통합할 수 있는 가능성이며, 그 가능성은 안드로이드의 발화를 성찰로 인정하지 않는 인간의 시선과 그 시선을 내면화한 레이철 자신에 의해 함께 봉쇄된다.

4.3. 도구적 공격의 완성과 미봉합된 인간성

릭과 관계를 맺은 뒤 레이철은 자신과 성적으로 접촉한 현상금 사냥꾼은 누구도 일을 "계속하지는 못하더군요"(p. 298)라며 자신의 성이 전략적 도구였음을 드러내고, 릭이 처형을 포기하자 곧바로 자신감을 되찾는다(p. 303). 이어지는 장면에서 레이철이 체념하자 릭은 그것을 "기계적이고 지적인 납득"(p. 302)으로 받아들이며 진화 속에서 형성된 유기체의 생존 본능과 구별하는데, 이는 자기보존 본능의 부재라기보다 생존 본능이 처벌의 명분이 되는 세계에서 그것이 전략적 계산의 형태로만 발현된다는 뜻에 가깝다.

도주중이던 안드로이드들을 소탕하던 과정에서 릭은 레이철과 같은 기종인 프리스를 쏜다. 곧바로 "레이철은(또는 프리스 스트래턴은) 산산조각이 났"다는 서술이 이어지는데(p. 333), 이 괄호는 릭의 의식 속에서 개별자와 기종이 구별되지 않음을 보여준다. 이어 바티 여사가 프리스는 왜 그를 죽이지 않았는지 묻자, 릭은 "프리스 따위는 없어. [……] 오직 레이철 로즌뿐이지"(p. 335)라고 답하고 곧바로 그녀를 퇴역시킨다. 개별적 얼굴을 기종으로 환원하는 이 발화는 다음 처형을 가능하게 하는 사후적 정당화이며, 검사(4.1)와 레이철의 자기 규정(4.2)에 이어지는 동일성(idem)의 논리다. 그러나 레비나스에게 얼굴은 바로 이러한 분류에 포획되지 않는다. 한편 소탕이 끝난 뒤 레이철은 릭의 염소를 옥상에서 떨어뜨려 죽이는데, 이는 올빼미에서 시작된 도구화가 보복의 형태로 극단화된 것이다.

소탕 직후 릭의 내면은 "참으로 지독한 직업"이라는 죄의식(p. 338), 가장 위대한 현상금 사냥꾼이라는 자부심(p. 343), "나는 그들을 퇴역시키는 일에서 아무런 문제가 없었어"라는 부인(p. 350) 사이에서 요동친다. 세 가지 태도는 통합되지 않은 채 병존하며, 이는 충돌하는 경험을 하나의 줄거리로 구성해 가는 리쾨르적 '불일치적인 일치'의 한 양상이다. 레이철의 복합성이 전략적·도구적이라면 릭의 감정적 요동은 전략적 계산으로 환원되지 않는 고통이며, 그가 기종이나 범주로 치환하려 했던 타자의 얼굴들이 분류의 통제를 넘어 되돌아오는 자리다. 릭은 죄의식을 부인하려 하지만 고통은 사라지지 않는다. 이는 그가 외면하려 했던 타자의 얼굴이 이미 거부할 수 없는 윤리적 무게로 그에게 다가와 있음을 보여준다.

사막에서 "돌멩이가 하는 일"(p. 346)을 하는 텅 빈 자아를 거친 릭은, 머서와의 합일을 경험하며 진위 판단의 기준을 객관적 사실에서 자신의 삶과 맺는 관계로 옮긴다. 인공 두꺼비를 두고 "전기 제품도 제 나름의 생명을 갖고 있으니까"(p. 361)라고 받아들이는 결말은 그러나 구원이 아니다. 잠든 릭의 얼굴에는 "군단 하나가 퇴각과 진군을 반복하는 것 같"은 혼란이 남아 있다(p. 363). 릭은 어떠한 제도적 범주로도 환원되지 않는 주체로 남는다.

4.4. 소결: 생성형 AI의 해석과 비평적 해석의 층위

클로드는 감정이입 검사 장면을 '표면적 언어 행위와 내면의 진정성 사이의 간극'으로, 정체성 자각 장면을 '대량생산 사회에서 개인의 고유성이 희미해지는 현상에 대한 은유'로 읽으며 각 장면의 주제를 정확히 포착했다. 그러나 감정이입 검사의 질문에서 자기 생존의 감각이 배제된 구조적 공백, 통찰 직후 스스로를 다시 교체 가능한 기종으로 환원하는 레이철의 자기 규정, 그리고 올빼미를 '그것'으로 지칭하는 데서 시작해 염소 살해로 이어지는 도구화의 궤적은 AI의 해석에서 포착되지 않았다.

물론 이 차이의 일부는 제한된 발췌 범위에서 비롯된다. 표본③이 보여주듯 범위를 넓히면 AI도 결정적 독

법을 산출한다. 따라서 인간의 읽기와 AI의 해석을 가르는 본질적 차이는 근거의 양이나 정밀함이 아니라, 그 판단을 책임지는 주체의 성립 여부에 있다. AI가 산출한 문장은 한 세션 안에서 주어진 정보를 종합한 결과이며, 이후 자신의 판단을 책임지는 내면으로 환류되지 않는다. 반면 비평적 해석은 그것을 주장하는 연구자가 이후에도 반론에 답하며 감당해야 할 책임으로 남는다. 이는 안드로이드에 대한 허구적 규정을 AI에 그대로 적용하려는 것이 아니다. 소설은 판단을 산출하는 것과 판단을 감당하는 것의 차이를 사유하게 하는 틀을 제공하며, 그 차이는 AI 산출물과 비평적 해석을 대비할 때 구체적으로 드러난다.

5. AI 시대 교양 문학교육의 방향

정보 처리와 요약은 AI가 가장 안정적으로 수행하는 과제이며, 서사적 재료가 충분하면 AI는 해석적 판단까지 산출한다. 정보 습득과 판단 산출이 문학 읽기의 최종 목적으로 설정되는 한, 문학 읽기는 AI에게 위임 가능한 과업으로 축소될 위험이 있다. 문학 읽기의 고유한 가치는 자기를 재구성하고 타자 앞에 응답하며 자신의 판단을 감당하는 주체성에 있으며, 4장의 비평적 해석이 보여준 이 과정을 학습자가 스스로 경험하게 하는 것이 교양 문학교육의 과제다. 이를 위해 다음 네 방향을 제안한다.

첫째, 공감적 상상력을 통한 타자성의 경험이다. 감정이입 검사 장면을 매개로 언어로 표현된 공감과 신체로 겪는 공감 사이의 간극을 성찰하게 할 수 있다. 둘째, 주체적 책임에 기반한 성찰적 판단이다. AI의 해석을 먼저 제시한 뒤 학습자가 그 근거를 원문에서 추적하고 다른 근거로 자신의 판단을 논증하게 하는 경합형 토론이 한 방안이다. 셋째, 텍스트의 균열을 읽어내는 다원적 해석이다. 여기서 다원성은 가능성의 병렬적 나열이 아니라 상충하는 해석의 근거를 따진 뒤 자신의 입장을 세우는 과정이며, 서로 떨어진 대목을 학습자가 엮어 해석을 구성하는 '텍스트 재연결 과업'으로 구현될 수 있다. 넷째, 가치갈등 대면과 윤리적 주체성 수립이다. 이 경우 평가는 AI 활용의 결과물이 아니라 계획서와 성찰일지를 통해 판단에 이르는 과정을 대상으로 삼을 수 있다. 공감적 상상력이 레비나스적 타자 노출의 교육적 실천이라면, 나머지 세 방향은 리쾨르적 서사적 정체성의 구성을 교육적 맥락으로 옮긴 것이다.

6. 결론

본 연구는 문제가 AI가 결정적인 문학적 판단을 산출할 수 있는가가 아니라, 그 판단을 감당하는 주체가 성립하는가에 있다는 논지에 도달했다. 3장에서 논의했듯 AI에게는 이질적 경험을 시간 속에서 통합하며 판단을 감당하는 서사적 자기도, 타자의 취약성 앞에 노출되는 신체도 없다. 이는 'AI 시대일수록 비판적 사고가 중요하다'는 당위적 일반론과 달리, AI 산출물이 더욱 정교해지더라도 유지되는 개념적 주장이다. 이러한 조건 위에서 대학 교양교육의 문학 읽기는 정보 습득과 판단의 수용을 넘어 공감적 상상력·성찰적 판단·다원적 해석·가치갈등 대면이라는 주체적 지향으로 재구성되어야 한다.

본 연구는 AI에 장면 발췌를 입력한 반면 연구자는 작품 전체를 읽었다는 비교 조건의 차이, 그리고 학습자를 대상으로 한 실증적 효과 분석의 부재라는 한계를 지닌다. 작품 전체를 입력한 조건에서의 비교와 5장 수업 방안의 실증적 검증은 후속 과제로 남긴다.

참고문헌

김영원. (2019). 인공지능 시대의 종교적 텍스트의 의미와 기능: 폴 리쾨르의 미메시스 이론과 종교적 해석학의 관점에서. 문학과 종교, 24(1), 67-86.

김종철. (2002). 대학 교양 교육으로서의 문학교육의 방향: 성인의 문학 생활화와 관련하여. 문학교육학, 10, 75-94.

김종철. (2010). 대학 교양교육으로서의 한국고전문학교육의 과제. 한국고전연구, 22, 5-30.

류다영. (2023). 『안드로이드는 전기양의 꿈을 꾸는가?』에 나타난 인간과 기계의 공존. 한국산학기술학회논문지, 24(11), 477-486.

민재원. (2024). 인공지능과 '비인공'지능의 시 읽기 비교 연구. 독서연구, 73, 81-112.

박소영. (2019). 인간과 인공지능의 공존 가능성에 대한 탐색: 책임의 윤리와 문학적 상상력. 윤리연구, 1(124), 17-35.

손나경. (2019). 과학소설(SF)을 통해 배우는 서사적 추진력: 과학소설(SF) 대상 교양교육 과목의 설계와 검토. 교양교육연구, 13(5), 103-128.

손혜숙. (2024). 생성형 AI와 인문 독서 교육의 연계 가능성 연구: 서울형 심층 쟁점 독서·토론 프로그램 사례를 중심으로. 역사와 융합, 8(6), 321-348.

에마뉘엘 레비나스. (2018). 전체성과 무한 (김도형, 문성원, 손영창, 역). 그린비. (원서출판 1961)
오진영. (2026). 생성형 인공지능 활용, 토론수업에서 메타리터러시 역량 강화를 위한 '학습자 중심의 논제 결정 모델': 『멋진 신세계』를 활용한 <고전읽기와토론> 사례 분석. 교양교육연구, 20(3), 81-103.
이재기. (2024). AI 저자의 텍스트를 읽는 인간 독자의 자세: AI 시대의 비판적 문식성. 독서연구, 72, 9-47.
임미진. (2023). ChatGPT를 활용한 교양 한국문학 수업사례 연구. 국어문학, 84, 581-601.
정은선, 송미지, 고정희. (2025). AI 가상 멘토와의 대화를 통한 <도산십이곡> 해석 교육 사례 연구. 문학교육학, 88, 333-386.
최예영, 이남호. (2025). 생성형 인공지능 활용 국어교육 연구의 동향 분석. 청람어문교육, 104, 143-174.
폴 리쾨르. (2006). 타자로서 자기 자신 (김웅권, 역). 동문선. (원서출판 1990)
필립 K. 딕. (2013). 안드로이드는 전기양의 꿈을 꾸는가? (박중서, 역). 폴라북스. (원서출판 1968)
한수영, 최윤경. (2023). 챗GPT 시대, 기술이 야기하는 읽기의 변화와 가능성. 인공지능인문학연구, 14, 83-111.
호창수. (2023). 생성 AI기술의 문학교육적 활용 가능성: ChatGPT를 중심으로. 어문연구, 51(4), 431-459.

세션 V | 토론 5

생성형 AI 시대 대학 교양교육의 문학 읽기 방향 연구에 대한 토론문

남 궁 정(성균관대학교)

「생성형 AI 시대 대학 교양교육의 문학 읽기 방향 연구」는 AI의 대중화 속에서 문학 읽기의 해석 산출에 대한 철학적 고민을 풀어낸 연구입니다. 이러한 고민을 해결하고자, 연구자는 AI의 산출물과 연구자의 비평을 대조하면서 해석 결과의 정교함과 자신의 판단을 감당하는 주체의 문제를 구별하였습니다. 이러한 문제의식을 대학 교양 문학교육의 방향과 연결하여 논의한 점은 매우 시의적절하다고 생각합니다. 인공지능 시대에 존재론적 고민을 안겨주신 선생님께 다시금 감사의 인사를 올리며, 몇 가지 궁금한 점을 질문드리는 것으로 토론을 갈음하고자 합니다.

1. AI의 산출물이 어떤 대화 과정을 거쳐 나온 것인지 궁금합니다. 2장에서 소설의 발췌 원문과 '요약해줘', '해석해줘'라는 지시문을 순차적으로 입력하여 표본①, ②를 수집하였고, 별도의 세션에서 발췌 범위를 넓힌 지문을 입력하여 표본③을 수집하였다고 설명하셨습니다. 각 장면을 같은 세션 내에서 다루셨는지, 이전 대화나 기억 설정의 영향은 어떻게 통제하셨는지 궁금합니다. 이러한 조건을 명확히 서술해야, 분석에서 발견한 특징이 AI의 해석 능력 때문인지, 이전의 세션에서 제공한 정보나 맥락의 영향을 받은 것인지 검토할 수 있을 것입니다.

2. 『안드로이드는 전기양의 꿈을 꾸는가?』에서 세 장면을 '타자에 대한 판단에서 자기 정체성의 구성으로, 다시 상충하는 경험을 견디는 문제'로 제시한 취지는 잘 이해합니다. 다만 연구자는 레이철의 자기 이해가 인간의 시선에 의해 봉쇄되고 안드로이드의 자기 보존이 전략적 계산의 형태로 나타날 수밖에 없다고 설명하면서도 레이철의 복합성을 전략적·도구적인 성격으로 보았습니다. 반면 릭의 감정은 윤리적인 고통으로 보았습니다. 인간과 안드로이드라는 경계 없이 읽어도 똑같은 판단을 내릴 수 있을까요? 레이철의 전략적인 행동에도 고통이나 갈등이 개입했을 여지는 없는지, 두 인물의 행동과 감정을 다르게 판단한 연유가 있으신지 궁금합니다.

3. '자신의 해석에 책임지는 주체'가 되는 읽기는 무엇으로 확인할 수 있는지 궁금합니다. 연구자는 AI와 달리 인간은 자신의 판단을 감당하는 주체라고 설명합니다. 다만 인간이 책임질 수 있다는 가능성과 실제로 책임있게 읽는 태도는 다르다고 생각합니다. 학습자가 '자신의 해석에 책임지는 주체'로서 읽었는지를 판단할 수 있는 현실적 방안에 대한 고견을 듣고 싶습니다.

4. 앞의 질문과 이어지는 궁금증입니다. AI의 산출물과 전문가의 비평을 대조하는 것과 문학교육의 방향 설정이 쉽게 연결되지 않습니다. 교육의 방향이 레비나스와 리쾨르의 논의에 연결된다는 취지는 이해합니다. 다만 이러한 방향에 따른 활동을 수행하려면 학습자가 어느 정도의 문식성을 갖추고 있어야 할 것으로 보입니다. 아직 비판적 읽기 능력이 부족한 학습자에게 어떤 교육을 해야 하는지 등이 궁금합니다. 네 방향 중 '주체적 책임에 기반한 성찰적 판단이다. AI의 해석을 먼저 제시한 뒤 학습자가 그 근거를 원문에서 추적하고 다른 근거로 자신의 판단을 논증하게 하는 경합형 토론이 한 방안이다'라는 말씀은 이해할 수 있으나 그 외의 방향은 앞의 논의와 연결이 분명하지 않아 여쭤봅니다.

두서없는 궁금증에 대한 선생님의 고견을 청합니다. 감사합니다.

세션 VI

교양교육과 미래 교육

좌장 | 최선경(가톨릭대학교)

세션VI 발표 1

C대학교 교양과목 「연애의 첫단추」에서 사랑의 성공과 실패에 대한 성찰보고서 내러티브 연구

박 주 희(전남대학교)

1. 연구의 배경 및 목적

대학생 시기는 다양한 인간관계를 경험하면서 자신과 타인의 관계를 이해하고, 사랑과 친밀한 관계에 대한 가치관을 형성해 가는 시기이다. 특히 20대 초반의 대학생들은 연애에 대한 관심이 높음에도 불구하고 실제 연애 경험이 충분하지 않은 경우가 있으며, 사랑과 인간관계에 대한 이해가 개인적인 경험뿐 아니라 친구 관계, 가족, 미디어, 사회적 사례 등을 통해 형성되기도 한다.

C대학교 교양과목 「연애의 첫단추」는 이러한 대학생들의 특성을 바탕으로 연애와 사랑을 단순한 개인적 경험이나 이성관계의 문제로 다루기보다 인간관계와 자기이해의 관점에서 탐색하도록 구성되었다. 수업에서는 사랑에 관한 고전 읽기, 사랑과 관련된 사회적 문제, 타인을 대하는 방법, 사랑 관련 영화 및 다큐멘터리 감상, 현대사회에서 연애를 하지 않는 이유 등을 주요 내용으로 다루었다.

본 연구의 목적은 「연애의 첫단추」 수업에 참여한 대학생들이 실제 활동과 토론, 소감문 작성을 통해 사랑과 연애, 인간관계에 대해 어떠한 생각을 형성하고 변화시켜 가는지를 살펴보는 데 있다. 특히 학생들의 데이트 미션과 사랑의 성공과 실패에 관한 성찰보고서를 중심으로 학생들의 경험과 인식을 내러티브의 관점에서 살펴보고자 하였다.

2. 「연애의 첫단추」 수업의 특징

현대사회에서 대학생들의 인간관계는 디지털 환경의 영향을 크게 받고 있다. SNS와 다양한 미디어를 통한 비대면 소통이 일상화되면서 대면적인 관계 형성과 타인과의 직접적인 소통에 부담을 느끼는 경우도 나타난다. 발표 자료에서는 이러한 현상이 자신이 타인에게 어떻게 보일 것인지에 대한 부담, 자신감 부족, 불안 등과 연결될 수 있음을 제시하고 있다.

이에 「연애의 첫단추」에서는 연애를 개인적인 사적 영역으로만 접근하지 않고 사회적 관계와 소통의 문제로 확장하였다. 대학생들의 썸, 연애, 혼전 동거뿐 아니라 데이트 폭력과 가스라이팅 등 현대사회에서 나타나는 다양한 관계의 문제를 토론과 조별 발표 등 참여형 수업을 통해 다루었다.

특히 이 수업의 특징은 학생들이 직접 관계를 경험하고 이를 성찰할 수 있도록 구성했다는 점이다. 학생들은 매칭된 데이트 상대와 세 차례의 데이트 과제를 수행한 후 그 경험을 발표하였다. 이를 통해 학생들은 강의실에서 사랑과 인간관계를 개념적으로 배우는 데 그치지 않고 실제 상호작용을 경험하면서 자신의 생각과 행동을 돌아볼 수 있었다.

2.1. 학생들의 데이트 미션과 경험

데이트 미션은 학생들이 상대방과 일정한 시간을 함께 보내면서 서로를 이해하고 관계를 형성해 보는 활동이었다. 학생들의 사례를 살펴보면 첫 번째 데이트에서는 낚시를 하고, 두 번째 데이트에서는 도서관에서 함께 공부하며, 세 번째 데이트에서는 PC방을 이용하는 등 다양한 활동이 이루어졌다.

도서관 데이트에 참여한 학생은 시험을 앞둔 상황에서 돈을 많이 사용하지 않으면서도 오랜 시간 함께 있을 수 있는 장소라는 점에 의미를 두었다. 또한 각자 자신의 공부나 일을 하면서 시간을 보낼 수 있다는 점에서 도서관을 데이트 장소로 긍정적으로 평가하였다.

특히 세 번째 데이트에 관한 학생의 성찰에서는 활동을 함께하는 경험의 의미가 나타났다. 해당 학생은 처음에는 서로를 충분히 알아간 뒤 함께 활동하는 것이 좋다고 생각했지만, 실제 활동을 통해 함께 시간을 보내고 동일한 경험을 하는 과정이 서로를 이해하는 데 도움이 된다는 점을 발견하였다. 자연스럽게 대화를 나누고 추억을 만들어 가는 과정이 관계를 더욱 편안하게 만들어 준다는 것이다.

이러한 사례는 관계 형성이 단순히 대화를 많이 하는 것만으로 이루어지는 것이 아니라, 함께 경험하고 그 경험을 공유하는 과정에서도 이루어질 수 있음을 보여준다. 또한 학생들은 데이트 미션을 수행하면서 자신의 기존 관계관을 실제 경험과 비교하고 수정하는 기회를 갖게 되었다.

2.2. 사랑과 인간관계에 대한 토론 및 성찰

수업에서는 학생들이 사랑과 인간관계에 대해 자신의 생각을 표현하고 다른 학생들의 관점과 비교할 수 있도록 다양한 토론주제를 활용하였다. 그중 하나가 '남사친과 여사친은 가능한가, 불가능한가?'라는 주제였다.

가능하다는 입장에서는 인간은 이성적 존재이며 모든 이성 관계가 연인 관계로 발전하는 것은 아니라는 점, 실제로 이성 간의 친구 관계가 장기간 지속되는 사례가 존재한다는 점을 제시하였다. 반면 불가능하다는 입장에서는 인간은 감정적인 존재이며 어느 한쪽에서 연애 감정을 갖게 되는 순간 친구 관계가 변화할 수 있다는 점을 제시하였다.

토론 이후 학생들은 이성 간의 친구 관계가 유지되기 위해서는 서로의 관계에서 일정한 선을 지키고, 의식적으로 거리를 조절하며, 상대방에게 과도한 기대를 하지 않는 것이 필요하다고 보았다. 또한 연애의 대상과 친구 관계를 명확하게 구분할 필요가 있다는 점도 제시하였다.

이러한 토론의 교육적 의미는 특정한 정답을 제시하는 데 있지 않다. 오히려 학생들이 자신이 가지고 있던 관계에 대한 생각을 언어화하고, 다른 사람의 관점과 비교하면서 자신의 가치관을 다시 바라보는 데 의미가 있다. 사랑과 인간관계는 개인의 경험에 따라 매우 다르게 해석될 수 있기 때문에 다양한 관점을 경험하는 과정 자체가 중요한 학습이 될 수 있다.

2.2. 사랑의 성공과 실패에 관한 내러티브

학생들의 소감문은 연애 경험의 정도에 따라 다양하게 나타났다. 발표자료에서는 학생들의 경험을 연애 경험 없음, 연애 성공 경험, 연애 실패 경험, 성공과 실패 모두 경험한 경우, 기타 경험 등으로 구분하였다.

학생들의 내러티브 가운데 하나에서는 현대사회의 사랑을 '소유양식'과 '존재양식'의 관점에서 바라보는 성찰이 나타났다. 해당 학생은 사람들이 자신의 감정을 이해하고 감정에 의해 움직이면서도 그것에 지나치게 수동적으로 살아서는 안 된다고 보았다. 또한 현대사회가 다양한 방식으로 소유양식적 사고를 강화하는 환경을 만들고 있으며, 사랑과 인간관계 역시 이러한 사회적 환경의 영향을 받을 수 있다고 성찰하였다.

특히 연애의 시작에서 소유양식과 존재양식 중 무엇이 중요한가에 대한 자신의 견해를 제시하면서, 상대방에게 자신의 존재를 알리고 관계를 시작하기 위해서는 일정한 '구애'의 과정이 필요하다고 보았다. 이러한 서술은 학생이 단순히 자신의 연애 경험을 이야기하는 수준을 넘어 사랑과 인간관계에 대한 자신의 가치관을 철학적으로 성찰하고 있음을 보여준다.

또 다른 학생의 내러티브에서는 인간관계에서 자신의 시간과 노력을 '자원'으로 바라보는 관점이 나타났다.

관계에 투자할 수 있는 자원은 한정되어 있으므로 소수의 사람에게 집중적으로 투자하는 것이 깊은 관계를 형성하는 데 도움이 되며, 관계에서 발생하는 긍정적인 감정은 다시 인간관계에 투자할 수 있는 자원을 회복하게 한다고 보았다.

이러한 성찰은 학생들이 연애를 단순히 '성공' 또는 '실패'의 결과로 바라보는 것이 아니라 자신의 인간관계 방식과 가치관을 이해하는 계기로 활용하고 있음을 보여준다.

3. 결론 및 교육적 의미

「연애의 첫단추」 수업에 참여한 학생들은 대부분 20대 초반으로 연애 경험이 많지 않았으며, 일부 학생들은 아직 연애 경험이 없는 것으로 나타났다. 따라서 이들의 사랑과 연애에 대한 인식은 직접적인 경험만으로 형성되기보다 친구 관계, 미디어, 가족 및 주변 사례 등을 통해 형성되어 온 것으로 볼 수 있다.

이러한 상황에서 「연애의 첫단추」 수업은 학생들에게 연애에 대한 호기심을 충족시키는 것뿐 아니라 자신과 타인을 이해하고 인간관계의 의미를 성찰할 수 있는 교육적 경험을 제공하였다. 특히 데이트 미션과 토론, 소감문 작성은 학생들이 자신의 경험을 단순히 기억하는 데 그치지 않고 그것을 언어화하고 성찰하도록 하는 장치로 작용하였다.

학생들은 다른 사람과 함께 활동하면서 관계가 형성되는 과정을 직접 경험하였고, 토론을 통해 자신의 관계관과 다른 관점을 접하였다. 또한 소감문과 내러티브를 작성하면서 자신의 연애 경험 또는 연애에 대한 생각을 돌아보고, 사랑과 인간관계에 대한 가치관을 구체화하였다.

따라서 「연애의 첫단추」에서 연애는 수업의 최종 목적이라기보다 인간관계를 이해하기 위한 하나의 교육적 매개라고 할 수 있다. 수업의 핵심은 연애의 성공 여부를 판단하거나 특정한 연애 방식을 가르치는 것이 아니라, 학생들이 자신과 상대방을 이해하고 존중하면서 건강한 관계를 만들어 가는 방법을 탐색하도록 돕는 데 있다.

특히 이 시기의 연애는 완성된 사랑의 경험이라기보다 사랑과 관계를 배우는 과정이라는 점에서 의미가 있다. '연애의 첫단추'라는 표현은 대학생들이 사랑과 인간관계에 대해 처음으로 자신의 생각을 형성하고, 경험하고, 성찰해 가는 과정을 상징적으로 보여준다.

결국 「연애의 첫단추」 수업은 사랑을 통해 인간을 이해하고, 인간관계를 통해 자신을 이해하며, 자신의 경험을 성찰을 통해 의미 있는 이야기로 만들어 가는 교양교육의 가능성을 보여준다. 학생들의 데이트 경험과 토론, 성찰보고서에 나타난 다양한 내러티브는 대학 교양교육에서 경험과 성찰을 결합한 관계 교육의 필요성을 보여주는 사례라고 할 수 있다.

세션VI 토론 1

C대학교 교양과목 「연애의 첫단추」에서 사랑의 성공과 실패에 대한 성찰보고서 내러티브 연구"에 대한 토론문

고 요 한(연세대학교)

『한국교양교육학회』의 정체성은 대학, 교양, 교육 등이라는 인간현상에 대하여 성찰하는 학자들의 치열한 성찰과 논쟁이 벌어지는 **지적(知的) 해방의 공간**이어야 한다는 점에 있다. 이에는 사변적 담론은 물론 현장에서 경험한 서사를 망라할 의무가 있다. 이를 미루어 볼 때, 발표문은 후자에 해당하는 의미있는 성찰의 결과물이다.

주지하듯 최근 대학생들의 수강과 관련된 재미 있지만 불편한 진실이 있다. 대부분의 대학가에는 소위**'꿀교양'**이라는 과목 리스트를 만들어 서로 공유하면서, 대학-교양-교육의 본질과 무관한 **실리적 선택**을 정당화하는 경향이 지배하고 있다. 전통적으로 대학에서 수강과목을 선택하는 변인은 수업시간, 강좌명, 담당교수 등이었다. 교수자의 평가 성향은 뒷전이었다. 그러나 취득 학점이 학생의 진로, 경제적 이익 등과 결부되면서, 요즘 대학생들의 수강 풍속은 실소(失笑)를 자아낼 지경이다.

발표문에서 소개한 교양과목은 과목명부터 이미 매력적이다. 요즘 대학생들의 관심사는 학점은 필수고, 연애는 선택이 되어 버렸다. 비록 연애가 선택의 영역이지만, 젊은 시절의 특권인 사랑과 연애에 대한 생생한 경험은 여전히 유효하기 때문이다. 여기서 중요한 것은 앞서 언급한 대로 대학-교양-교육이라는 일종의 밸류체인(value chain)이라는 측면에서 바라보아야 할 정합성 문제다.

발표문에서 드러난 경험적 서사의 핵심은 연애의'가치'와'실용'문제를 중심에 두고 있다는 점이다. 우선 가치의 문제에 대하여 살펴 본다. 타자(他者)와의 관계맺기나 짝짓기를 통한 대학생들의 연애 경험은 당사자들의 가치관 형성과 밀접하다는 관점은 어찌 보면 당연하지만, 대학의 수업장면에서 쉽게 구현되지 않는 모순이 내재되어 있다. 이를 극복하기 위하여, 박교수는'사랑에 관한 고전 읽기, 사랑과 관련된 사회적 문제, 타인을 대하는 방법, 사랑 관련 영화 및 다큐멘터리 감상, 현대사회에서 연애를 하지 않는 이유 토론' 등과 같이 가치 정향적이며 동시에 입체적인 수업설계를 구안하였다. 나아가 박교수는 연애의 가치 문제를 학생들의 성찰과 적절하게 연결시킴으로써 대학-교양-교육의 밸류체인을 극대화시켰다.

둘째, 실용의 문제를 살펴 본다. 박교수는 가치에 기반을 둔 연애를 확장하는 실용, 실제, 실리 등의 문제를 다음과 같이 해결하였다.“「연애의 첫단추」에서는 연애를 개인적인 사적 영역으로만 접근하지 않고. 사회적 관계와 소통의 문제로 확장하였다. 대학생들의 썸, 연애, 혼전 동거뿐 아니라 데이트 폭력과 가스라이팅 등 현대사회에서 나타나는 다양한 관계 문제를 토론과 조별 발표 등 참여형 수업을 통해 다루었다.”고 하였다.

이처럼 박교수가 설계한 연애 수업의 특장(特長)은 한마디로 경험적 서사를 자아정체성과 연결시키는 기술(技術)에 있다. 데이트 미션-경험적 성찰-성공과 실패에 대한 내러티브 등으로 숨가쁘게 이어지는 학생들의 참여는 교육적 효과를 극대화하는 프로세스로 평가할 수 있다.

대학-교양-교육이 지향해야 할 수업공학은 간단하다. 학생들의 삶과 무관한 지식들을 매개로 교수자가 주고(give), 학생이 받는(take) **거래적 관계**가 아니라, 교수가 주면(give) 학생들이 만들어 보는(make) **구성적 관계**가 바로 대학-교양-교육의 아름다운 본질이다. 이러한 점에서 잃어버린 대학-교양-교육의 본질을 회복하려는 노력을'열린 교과목, 참여형 교과목, give & make의 교과목'등의 형태를 통하여 용감하게 시도하였다는 점에서 높이 평가한다. 대학-교양-교육에서 가장 경계해야 할 점은 교수자의 **꼰대의식**과 수강생의 **저항의식**이 충돌하는 교실 장면이다. 어느 수업이든 권위와 저항이 최소화될 때 교육은 인간화되고, 반대로 최대화될 때 반(反)인간, 비(非)교육을 정당화하는 괴물이 교실을 지배할 것이다.

발표문에 나타난 경험적 서사에서 보완되면 좋을 것을 제안하고자 한다. give & make 수업에서 중요한 것은 교수자가 학생들에게 던져주는 give의 내용이다. 교수자 자신이 경험한 **연애의 단추**들을 학생들에게 용감하게 고백하고, 이에 대한 학생들의 신기한 반응(?)에 대하여, 연애 당사자의 시선에서 교호할 때, 교수자와 수강생이 서로 구분되지 않는 **인간학으로서의 교양과목**이 될 수 있을 것이기 때문이다.

대학-교양-교육의 본질은 교수자와 수강생이 서로의 경험을 매개로 함께 춤추는 대화의 광장, 소통의 무대, 인간적 만남이 되어야 할 것이다. 이 점에서 본 발표문은 인공지능이 지배할 우리 대학의 강의실에서 이루어져야
할 **인간중심 수업의 방향성**을 적절하게 던져주고 있다.

세션VI | 발표 2

생성형 AI를 코치로 활용한 교양 중국어 초급 학습자 대상 수업 모델 제안

– 스캐폴딩 기반 자기 서사 작문·발표 모델을 중심으로

오 경 희(아주대학교)

(1) 1. 제안 배경

생성형 AI 기술의 급속한 발전은 대학 강의실의 학습 방식에 변화를 요구하고 있으며, 특히 기계번역 기술의 고도화는 외국어 학습의 필요성에 의문을 제기할 수준에 이르렀다. 그럼에도 불구하고 외국어 학습은 단순한 문장 번역을 넘어 문화적·사회적 의사소통 도구로서 맥락에 따라 이해되어야 한다는 인식이 재확인되고 있으며, 일상적 회화능력은 기계 매개가 아닌 학습자 자신의 자아실현 욕구와 결부된다는 점에서 외국어 학습의 의의는 여전히 유효하다고 판단된다. 즉, 현시점에서는 전문적인 외국어 능력 습득에 많은 시간과 노력을 투입하기보다, 기본적인 언어구조와 문형 체계를 습득한 이후 생성형 AI를 보조적으로 활용하는 것이 더 효율적인 학습 경로가 될 수 있다. 이러한 맥락에서 대학 교양수업에서의 생성형 AI 활용한 외국어 학습은 유효한 대안이 될 수 있다. 이에 본고는 대학 교양 중국어 수업의 특성을 검토하고, 이에 부합하는 생성형AI 활용 중국어 수업 모델을 제안하고자 한다.

① 1-1. 학습자 특성

대학 교양 중국어 수강자는 중국어에 대한 사전 노출이 적거나 처음 접하는 경우가 대부분이며, 학습 동기와 목적 또한 학점 이수, 여행, 취업, 문화적 관심 등으로 다양하게 분산되어 있다. 즉, 외국어 자체에 대한 호기심과 잠재적 유용성을 근거로 수강을 선택하는 경향이 강하다. 학습자 수준 역시 중화권 체류 경험이 있는 학생부터 전무한 학생까지 일정하지 않고 편차가 크나, 수준별 분반이 부재하여 교수자가 수업 난이도를 조절하기 어려운 실정이다. 이러한 조건에서는 모든 학습자에게 동일한 완성된 문장을 제공하기보다, 공통 문형의 틀 안에 개인 정보와 선택사항을 채워 넣어 난이도를 조절하는 설계가 훨씬 현실적인 대안이라고 할 수 있다.

또한 대학 교양 중국어 수업은 주당 수업시수가 제한적이며, 교양수업의 특성상 전공 수업 수준의 학습 부담을 기대하기 어렵다. 그러나 하지만 수강자들은 한 학기 수강 후에는 해당 외국어를 어느 정도는 듣고 말할 수 있기를 기대하며, 그 성취 여부가 즉각적으로 확인 가능하다는 점에서 강의 효과가 단기간에 가시화되는 특징을 지닌다. 따라서 장기간에 걸쳐 축적되는 언어능력보다 '한 학기 안에 체감할 수 있는 성취'가 상대적으로 중요한 의미를 지니며, 실제로 외국인과 소통하고 원하는 표현을 구사해 본 경험이 학습 지속의 동력이 된다고 볼 수 있다. 이에 교양 중국어 수업은 지식량의 확대보다 짧은 시간 안에 유의미한 성공 경험을 설계하고 이를 적극적으로 활용하게 하는 선순환 구조가 요구된다.

② 1-2. 생성형 AI 활용의 이중적 효과와 스캐폴딩의 필요성

생성형 AI의 보급으로 학습자는 원하는 문장을 기계번역을 통해 손쉽게 완성할 수 있게 되었다. 실제로 다수의 학생이 번역 실습과제에서 수업 중 학습한 문형이나 단어를 활용하지 않고 문장을 생성함으로써 본인도 이해하지 못하는 고난도 중국어 문장을 제출하는 사례가 나타난다. 이는 학습한 내용을 기억해내어 적용하는 과정보다 번역기 활용이 훨씬 용이하기 때문이다. 그러나 이러한 경향에는 두 가지 문제가 수반된다. 첫째, 학습자가 자신의 실제 수준을 넘어서는 문장을 제출하면서도 이를 읽거나 구두로 재현하지 못하는 현상이 발생할 수 있다. 둘째, 번역에 전적으로 의존함으로써 학습자는 어휘나 문형 등을 내재화하는 과정을 생략하게 되어, 타 상황에 전이 및 재사용하지 못하는 상황에 맞닥뜨리게 된다. 따라서 생성형 AI 활용에 있어 교수자의 적절한 스캐폴딩(Scaffolding) 설계가 요구된다.

현재 연구자 소속 대학이 제시하는 생성형 AI 활용 정책은 다음과 같으며, 교수자는 수업의 특성을 고려하여 사전에 정책을 선택하고 이를 강의계획서에 명시하며, 학생에게는 해당 정책에 대한 동의 확인서를 작성하도록 권고하고 있다.

구분	설명	학습자 의무
전면 금지 (AI-Free Assessment)	수업 활동, 과제, 시험 등 모든 과정에서 AI 사용을 금지	AI 사용 절대 불가 / 학습 목표를 직접 성취해야 함
제한적 허용 (AI-Assisted Assessment)	교수자 승인 하에, 또는 출처·활용 내역 표기 시 사용 가능	사전 승인 요청 또는 생성형 AI 사용내역 기록
전면 허용 (AI-Integrated Assessment)	자유롭게 활용 가능하되 비판적 분석과 창의적 기여 요구	단순제출 금지 / 생성형 AI 결과를 비교 검증 보완하고 본인 해석 추가 / 프롬프트의 의도, 수정 과정을 포함 AI 활용여부를 투명하게 공개

외국어 수업에서 '전면 금지'는 실질적으로 AI 사용을 통제하기 어려우며, 사회적으로 요구되는 AI 활용 역량 훈련 기회를 상실한다는 점에서 바람직하지 않다. 반면에 '전면 허용'의 경우 학생이 사고 과정을 생략한 채 번역 결과만 제출하게 되어 학습 효과가 제한적일 수 있다. 이에 본 제안은 AI의 '제한적 허용'을 전제로, 수업 특성에 부합하는 체계화된 스캐폴딩 설계 내에서 AI를 '코치'로 위치시켜, 학생이 스스로 사고한 결과물을 AI를 통해 검증·보완함으로써 학습자의 실질적 언어 내재화와 AI 리터러시를 동시에 달성하고자 한다.

(2) 2. 이론적 배경

중국어는 한자·성조·발음에서 상대적으로 높은 학습 난이도를 보인다. 뜻글자 체계로 인해 한자 자체의 난이도가 높아 학습자는 병음 위주의 학습에 안주하기 쉬우나, 교수자로서는 학습자가 병음 습득에 그치지 않고 필요에 따라서는 전문적인 수준으로 나아갈 수 있게 최종적으로는 문장을 읽고 이해하며 쓰고 말할 수 있도록 학습 목표를 설정하고 기초를 다지는 수업을 지향한다.

연구자가 담당하는 교양 중국어 교과목은 입문 단계의 '중국어 1'과 초급 단계의 '중국어 2'로 구성되며, 단계별 학습 내용은 다음과 같다.

교과명	과정	학습 내용	학습 목표
중국어 1	입문	중국어 기초지식 이해하기, 중국어 발음 및 성조 익히기, 중국어 기초 어법과 어휘·기본 회화 익히기, 에듀테크 활용하기, 중국 사회와 문화 이해하기, 신HSK1,2급 수준	매우 간단한 중국어 단어와 문장을 이해하고 사용할 수 있다. 기초적인 일상회화를 진행할 수 있다. 중국어로 1~2분 정도의 자기소개를 할 수 있다.
중국어 2	초급	정확하게 문장 읽고 말하기, 테마 별 다양한 표현의 어법과 상용구 익히기, 단문 독해와 작문 능력 기르기, 에듀테크 활용하기, 중국 사회와 문화 이해하기, 신HSK2,3급 수준	중국어로 교재 내용을 활용해 상황에 맞게 대화를 진행하고 간단하게 본인의 생각을 표현할 수 있다. 특정한 주제에 대한 본인의 경험과 생각을 문장으로 작성해, 3분 이내의 중국어로 발표할 수 있다.

본 제안은 수업을 대상으로 하며, 학습자가 기초 단계에서 발음·성조 및 기초 어휘와 문형을 습득한 상태이므로, 생성형 AI에 전적으로 의존하지 않고, 적절한 스캐폴딩 설계를 전제로 AI를 코치로 활용할 경우 보완적이며 효율적인 학습이 가능할 것으로 예상되는 단계라고 할 수 있다.

① 2-1. 실생활 관련성과 맥락화된 언어학습

Dörnyei(2001)는 외국어 교실에서의 초기 동기유발(Generating Initial Motivation) 전략으로 '실생활 관련성 강조'를 제시한 바 있다. 특히 중국어는 형태 변화가 없는 고립어적 특성으로 인해 단어의 뉘앙스와 실제 문맥이 특히 중요하며, 실생활 맥락이 결여된 단순 암기는 장기간 유지되기 어렵다. 따라서 구체적인 과업 중심의 실생활 자료를 활용한 문제 해결과 의사소통 활동은 중국의 문화적 맥락을 동시에 습득하게 함으로써 장기

기억에 유리한 '심층적 정보 처리'를 가능하게 한다. 또한 자신의 상황과 결부된 정보가 더 오래 기억된다는 '자기 참조 효과(Self-Reference Effect)'에 근거할 때, 초급 단계에서 쉬운 단어와 문장 구조를 학습하고 이를 응용하여 자신의 실생활과 관련된 문장, 나아가 자신의 경험과 생각을 담은 에피소드를 구성하도록 하는 것은 학습 동기 유지와 장기 기억 형성에 기여할 것으로 판단된다.

② 2-2. 통제 작문 접근법(Controlled Composition Approach)

통제 작문 접근법은 외국어 쓰기 지도에서 교사가 글의 내용, 어휘, 문법 구조 등을 철저하게 통제하여 학습자가 오류없이 정확한 문장을 쓰도록 유도하는 교수법으로, 문법적 오류를 방지와 올바른 언어 형태 유지에 초점을 둔다. 중국어의 구조적 특성상 모범 구문 암기는 실력 향상에 효과적인 접근으로 보고된 바 있다. 그 이유는 중국어 특유의 단어와 단어가 결합하는 고유의 '搭配(Collocation)'가 발달되어 있어, 각각의 단어가 아닌 뭉칫말(chunk) 단위의 습득이 어순 오류에 취약한 중국어 학습 초기 단계의 오류를 방지하는데 효과적이기 때문으로 해석된다. 또한 형태 변화가 없는 고립어의 특성상 문법 규칙을 암기하기 보다는 완결된 어순을 갖춘 '모범 구문'을 암기하는 방식이 어순 감각 습득에 보다 직관적이고 효율적이며 실제 활용하기에도 용이하다. 특히 초급 단계의 중국어의 작문 실력 향상을 위해서는 모범 구문의 암기가 선행되어야 하고, 여기에 통제 작문 접근법이 필요하다. 교재를 통해 학습한 안전한 뭉칫말과 搭配를 올바른 순서대로 맞추는 연습을 한 후에 뼈대는 그대로 두고 특정 搭配나 단어를 바꾸는 대치 연습(Substitution), 또는 시제, 인칭 등을 바꾸는 텍스트 변형 등의 활동이 초기 학습자가 어순 오류가 초급 중국어 학습에 더 효과적이다.

이상의 두 이론적 논의는 본 제안의 수업 설계에서 상호보완적으로 작용한다. 즉, 통제 작문 접근법을 통해 학습자가 모범 구문과 뭉칫말을 오류 없이 내재화하도록 하는 한편, 이를 실생활 맥락과 자기 참조적 서사에 접목함으로써 학습 동기와 장기 기억을 동시에 도모하고자 한다. 이러한 원리에 따라 '중국어 1'에서의 자기 소개 문장 만들기와 발표를 거쳐, '중국어 2'에서는 본인의 경험과 생각에 기반한 에피소드 문장 만들기와 말하기 발표로 확장하여, 학습자 개인의 목표와 생활에 실질적으로 활용될 수 있도록 설계할 때 학습효과가 제고될 것으로 기대된다.

(3) 3. 수업 설계 제안

① 3.1. 단계별 학습 구조

아래 표는 제시한 이론에 기초하여 본 제안의 학습 구조를 구체적 활동지로 구현한 것이다.

학습단계	핵심 활동	활동지 STEP
1. 기초 스키마 구축하기	교재 기반 필수 어휘와 문장 구조 학습	STEP1 단어, 문장 확인하고 한국어 문장 만들기
2. 자기 참조 문장 생성 및 자가 보완하기	습득 어휘와 문형으로 자신의 문장 구성 / 사전과 교재 확인해 문장 다듬기	STEP2 스스로 번역하고 자가 점검하기 / STEP3 사전으로 다듬기
3. AI 코치로 통한 문장 검증	조건 제한 AI 템플릿을 통한 문장 개선	STEP4 AI에게 검증받기
4. 역동적 자기 내재화	1~4단계 반복을 통한 에피소드 완성 / 말하기 연습과 암기	STEP5 비고, 성찰 후 새 문장 만들기 / STEP6 말하기 발표

(나) 1과 복습 활동지(안)

1과 복습 활동지 이름: _____ 날짜: _____

나의 중국어 학습 경험 문장 만들기 (AI는 코치로만 활용!)

목표: 어려운 문장을 번역기에 의존하지 않고, 자신이 아는 표현으로 구성하기. AI는 검증 도구로만 활용할 것!

- STEP 1. 재료 확인 + 한국어 문장: 아래 표에 1과 단어·문형을 먼저 적고, 그 단어들만으로 표현 가능한 짧고 단순한 한국어 문장(3~4개, 각 8어절 이내)을 만드세요. (복문·접속사 남발 금지, 한 문장 = 한 생각)
- STEP 2. 스스로 번역 + 자가점검 (손글씨 권장) – 사전·교재·AI 절대 금지. 쓴 후 소리 내어 읽어보고 바로 체크하세요.
- STEP 3. 사전으로 다듬기 – 사전·교재만 참고할 것(기계번역, AI 금지)

● STEP 4. AI에게 검증만 받기

사용할 단어/문형(중국어-뜻)	한국어 문장
1)	①

번호	내가 만든 중국어 문장	막힘 없이 읽었나?	뜻이 바로 이해되나?
①		O / X	O / X

번호	수정된 문장	무엇을 찾아봤나?
①		

번호	AI 피드백	쉬운 대안(있다면)
①		

● STEP 5. 비교 및 자각 (짧게)
  ○ 처음 생각(한국어)과 실제 말할 수 있는 중국어의 차이가 컸나요?
  ○ AI가 고쳐준 문장을 '내 실력'으로 만들 수 있나요? (난이도가 받아들일 만한지)
  ○ 오늘 배운 표현 중 다음에도 쓸 수 있을 것은?

● STEP 6. 내 것으로 만들기 (손글씨 권장): 위 표현 하나를 골라 완전히 다른 상황의 새 문장을 AI 없이 만들어 보세요.

표현: _____ 새 문장: _____

※ 제출 안내: STEP 2, STEP 6은 손글씨 권고, 나머지(STEP 1, 3, 4, 5)는 워드로 작성 가능.

(다) 3.2. 수업 설계 예시

다음 표는 연구자가 사용하는 교재의 중간시험 범위(1~5과)를 대상으로, 각 과 학습 후 학습자가 구성 가능한 문형을 제시한 것이다. 학습자는 각 과의 핵심 표현을 순차적으로 학습하고 응용해 자신이 활용 가능한 문장을 확립한 후, 본인의 경험과 생각을 반영한 장문의 에피소드 구성에 활용하게 된다. 학기 말에는 자기의 경험과 생각을 반영한 발표 포트폴리오를 완성하여 최종 발표하도록 한다.

순서	핵심 표현	작성 가능한 내용	자기 서사 주제 예시	누적 포트폴리오 역할
1	你来中国多长时间了？ 我觉得汉字、发音和语法没有不难的。 你在国内学过汉语吗？ 我是到中国以后才开始学的。	중국어(다른 공부) 배운 적이 있는지(学过), 얼마나 배웠는지? 어떻게 생각하는지	나의 중국어 학습 기간과 계기	자기소개 도입부
2	今天我请你吃午饭。 你吃午饭了没有？ 我一会儿要去火车站接朋友。 你的那位朋友是哪里人？	무얼 했는지, 곧 무엇을 해야하는지, 어떻게 만났는지, 관계가 어떤지	친구나 지인과의 에피소드	관계, 일상묘사
3	她下个月就要结婚了。 我得买一件结婚礼物。 是女老师还是男老师？ 包裹里是什么？	사람 설명하기, (곧) 해야만 하는 것과 할 필요 없는 것, 소포 부치기, 시간이 얼마나 걸리는지?, 가방안에 든 것	주변 사람의 소식과 근황 전하기	이야기 전개 확장
4	清华大学离这儿远吗？ 我有事儿要去一趟清华大学。 应该就在这儿附近。 一直往前走，到十字路口往左拐就是。	위치, 길 묻기	장소, 환경의 배경 설명	배경, 맥락 제시

5	医生让我多休息。你脸色不太好。 我想上完课再去。 医生说不要紧，让我多喝水、多休息。 吃两天药就好了。	지각한 이유, 아픈 곳, 의사 지시사항	자신의 경험과 조언을 받았던 일 서술	경험, 감정 표현

(4) 4. 현재 진행 상황과 향후 계획

본 제안은 시범 적용 이전 단계의 설계안이다. 1과 활동지를 제작하여 시범 운영하였으나, 아직 학습자 제출물을 충분히 확보하지 못한 상태이다. 향후에는 실제 활동지 제출물을 대상으로 STEP2와 STEP3 문장의 정확도 및 복잡도 변화, STEP4에서 AI가 제안한 표현의 재사용 양상과 학생들이 체감하는 학습 효과 및 성찰 내용 등을 분석하여 모델의 효과성을 검증·보완할 계획이다. 아울러 평가 기준과 피드백 방식에 대한 후속 논의가 필요하다.

(가) 참고문헌

김기범. (2018). 교양중국어에 적합한 교수법과 그 운용 방향 연구, 인문사회21, 9(6), 13-28.
김은희. (2025). 대학 교양중국어 학습자의 학습동기 및 태도의 변화(2010～2024), 중국과 중국학, 54. 153-179.
박성숙, 박금청. (2025). 중국어 교육의 생성형 AI 활용 효과와 방안 연구, JOURNAL OF INFORMATION TECHNOLOGY APPLICATIONS & MANAGEMENT, 32(2), 19-32.
이지원. (2023). 인공지능 기술을 기반으로 하는 중국어 교육 분야의 연구 논문 동향 분석, 아시아문화연구, 64, 159-178.
홍수민, 임철일. (2021). 인공지능 스피커를 활용한 언어교육에서 교수자의 스캐폴딩 전략개발, 한국교육공학회, 37(2), 309-341.
박지영, 김태은. (2016). 한국인 중국어 학습자의 동목 결합 관계(动宾搭配) 양상 고찰 —초중급(low-intermediate) 학습자의 작문 분석을 중심으로, 중국어문학논집, 98, 119-156.
김선민. (2007). 초급 학습자 중국어 작문 교학의 실제 - 통제작문과 오류분석을 중심으로. 중국어교육과연구, 6, 1-10.
진화진, 조은경. (2024). AI를 활용한 중국어 교육 적용 방안-실례를 중심으로, 외국학연구, 69, 157-194.
조은경, 진화진. (2024). 중국어 학습에서의 챗GPT 활용 가능성 탐색 - 기초중국어와 대학수학능력시험 평가지를 중심으로, 중국어문학논집, 147. 117-146.
Zoltán Dörnyei. (2001). Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge University Press.

세션VI 토론 2

생성형 AI를 코치로 활용한 교양 중국어 초급 학습자 대상 수업 모델 제안

– 스캐폴딩 기반 자기 서사 작문 • 발표 모델을 중심으로

이 승 희(광운대학교)

본 논문은 생성형 AI 시대에 교양 중국어 수업이 무엇을 가르쳐야 하는지에 대해 구체적인 수업 모델로 답했다는 점에서 시의성이 높습니다. 특히 생성형 AI를 '코치'로 삼아, 학습자가 스스로 번역하고 사전으로 다듬은 후에 AI 검증을 받게 한 단계적 설계가 인상적이었습니다. AI 사용을 전면 금지하기도, 전면 허용하기도 어려운 교양 외국어 수업의 현실에서 '제한적 허용'을 구체적인 수업 절차로 풀어낸 점에, 같은 현장의 교수자로서 깊이 공감합니다. 현장에 바로 적용할 수 있는 구체적인 모델을 제시한 본 연구를 흥미롭게 읽었으며, 몇 가지 질의를 드리고자 합니다.

첫째, 3.2절의 '작성 가능한 내용'은 어떤 기준으로 선정하셨는지 궁금합니다. 예컨대 "你来中国多长时间了？"나 '소포 부치기'는 학습자 모두가 자기 경험과 연결하기는 어려울 수도 있습니다. 핵심 표현과 연결하여 '작성 가능한 내용'을 어떻게 구성하면 좋을지에 대한 의견을 여쭙고 싶습니다. 학습자의 흥미를 유발하면서도 학습 목표와 학습자 수준에 적합한 내용 선정 방법이 있다면 말씀을 듣고 싶습니다.

둘째, 활동지 평가 방식에 관해서 질문드리고 싶습니다. 학생들이 활동지를 제출했을 때 어떻게 평가하실 계획인지, 간단하게 평가 기준과 방침에 대해 알고 싶습니다. 또한 AI가 본 설계에서 실제로 보조적 도움을 주었는지를 어떻게 측정할 수 있는지, 어떤 척도로 측정하는 것이 좋을지 여쭙고 싶습니다.

셋째, AI 프롬프트를 어떻게 구성하는 것이 좋을지 함께 논의하고 싶습니다. 현재 발표문에서는 '활동지 STEP 4'의 프롬프트가 구체적으로 제시되어 있지 않습니다. AI가 학습자 수준을 넘는 표현을 제안하지 않도록 어떤 조건을 거는지 궁금합니다. 이 프롬프트가 상세하게 정리된다면, 추후 다른 교양 외국어 수업에도 유용한 자료가 될 것으로 기대됩니다.

넷째, 본 모델의 최종 목표는 '3분 이내의 중국어 발표'이지만, 현재 활동지는 주로 쓰기에 초점이 맞추어져 있습니다. 완성한 문장을 발음·성조까지 정확한 말하기로 이어가기 위해 어떤 연습 단계를 구상하면 좋은지 여쭙고 싶습니다. 또한 AI 음성 인식 등을 활용할 계획도 있으신지 알고 싶습니다.

본 모델이 시범 운영을 거쳐 더 발전하게 되기를 기대하며, 같은 현장의 교수자로서 많이 배울 수 있었음에 감사드립니다.

세션VI 발표 3

미래 교양교육을 여는 생활학습공동체 : RC교육의 교양교육적 가치와 가능성

권 진 희(연세대학교)

1. 미래 교양교육과 RC교육의 재조명

인구구조의 변화, 인공지능을 비롯한 기술의 발전, 사회적 불확실성의 심화는 대학이 무엇을 가르치고 어떤 교육경험을 제공해야 하는지에 관한 근본적인 질문을 제기한다. 디지털 전환에 따른 노동시장의 변화와 기후위기, 경제적 불확실성, 지정학적 긴장 속에서 대학은 학생들이 현재의 지식과 기술을 습득하면서도 변화의 맥락을 이해하고 새로운 상황에 건설적으로 대응하는 능력을 기르도록 지원해야 한다. 이러한 교육적 과제는 특정 분야의 지식·기술교육만으로 충분히 다루기 어렵다. 따라서 서로 다른 지식과 관점을 연결하고, 충돌하는 가치를 숙고하며, 타인과 함께 살아가는 능력을 기르는 교양교육의 역할을 미래 사회의 관점에서 재조명할 필요가 있다.

특히 AI가 정보의 생성·분석·표현을 지원하는 환경에서는 질문을 구성하고 근거를 평가하며, 윤리적으로 판단하고 자신의 결정에 책임지는 인간적 역량이 중요해진다. 이러한 역량은 교과에서의 지적 탐구와 함께 실제 문제를 다루고 타인과 관계를 맺는 과정에서 배운 내용을 적용하고 성찰하는 경험을 통해 심화될 수 있다. 차이를 이해하고 갈등을 조정하며 공동의 문제를 해결하는 능력 역시 지속적인 상호작용과 실천의 기회를 필요로 한다. 따라서 교양교육을 교과목과 수업방법뿐 아니라 학생의 생활과 공동체 경험까지 포괄하는 관점에서 바라볼 필요가 있다. 이러한 점에서 생활과 학습을 연결하는 레지덴셜 칼리지(Residential College, 이하 RC) 교육의 교양교육적 가능성에 주목할 필요가 있다.

RC는 국내에서 '기숙형 대학'으로 지칭되기도 하며, 학생의 학업과 생활을 연결하는 교육체제로 논의되어 왔다(공효순, 2016). 이와 관련된 개념으로 생활학습공동체(Living-Learning Community, LLC)와 주거학습공동체(Residential Learning Community, RLC)가 있다. LLC와 RLC는 유사한 교육적 구조를 지칭하는 용어로 사용되며 공동거주와 학문적·비교과 활동을 연결한다는 특징을 공유한다(Benjamin et al., 2019). 다만 구체적인 구성과 운영방식이 다양하므로 명칭만으로 이들 개념의 범위나 위계를 규정하기는 어렵다. 본 논문에서는 이러한 생활·학습 연계의 관점을 바탕으로 RC를 대학의 거주 기반 공동체에서 교과·비교과 교육과 학생지도를 연결하고 공동생활의 경험이 학습으로 이어지도록 지원하는 교육체계로 정의한다.

RC와 생활학습공동체에 관한 선행연구는 학생의 대학적응과 학업적·사회적 전환, 교수·또래와의 상호작용, 소속감 및 공동체 경험의 교육적 의미를 검토해 왔다. Inkelas 등(2007)은 생활학습 프로그램에 참여한 대학 1세대 학생들이 일반 기숙사 거주 학생들보다 학업적·사회적 전환을 상대적으로 수월하게 인식했다고 보고하였다. 국내에서도 권진희 등(2023)은 RC 참여 학생의 경험을 분석하여 교우관계와 소속감, 자기이해와 성장동기, 공동체의식, 다양한 관점과 협력학습의 의미를 제시하였다. 이러한 연구는 RC의 교육적 가능성을 보여주지만, 학생의 참여 경험이나 인식만으로 장기적인 역량 변화와 RC의 독립적인 효과를 설명하기는 어렵다. 따라서 성과의 확인과 함께 어떤 교육환경과 참여 조건에서 공동생활의 경험이 학습으로 전환되는가를 검토할 필요가 있다. 본 논문은 이 질문을 교양교육의 목적과 연결하여 RC의 교육적 의미를 논의하고자 한다.

이러한 논의를 위해 실천공동체 이론과 평생학습의 관점을 활용한다. 실천공동체 이론은 구성원들이 공동의 실천에 참여하고 의미를 협상하면서 지식과 경험을 공유하며 역할과 정체성을 형성하는 과정을 설명한다(Wenger, 1998). 본 논문에서는 RC를 실천공동체와 동일시하기보다 이러한 학습을 촉진할 수 있는 교육환경으로 이해한다. 또한 미래 교양교육은 대학에서의 성장을 생애 전반의 배움과 연결해야 한다. 평생학습 역량에 관한 연구가 자기조절·자기주도성, 자율적 동기, 학습 신념과 전략, 주도적 실행과 끈기, 적응성과 회복탄력성을 함께 강조한다는 점에서(Van den Broeck et al., 2024) RC에서 학습을 기획하고 협력하며 경험을 성찰하는 과정은 지속적인 배움의 기반으로 검토할 수 있다. 나아가 본 논문은 RC의 학습체계를 캠퍼스 밖의 다양한 구성원과 공공적 문제로 확장할 가능성을 탐색한다.

본 논문의 목적은 인간적 역량과 평생학습의 관점에서 RC교육의 교양교육적 가치를 재해석하고, 미래 RC

의 확장모델과 실천과제를 제안하는 데 있다. 이를 위해 첫째, 미래 사회의 변화 속에서 교양교육이 강조해야 할 인간적 역량은 무엇인가, 둘째, RC의 공동생활과 참여는 어떠한 과정을 통해 교양적 배움과 평생학습의 기반으로 연결되는가, 셋째, 이러한 가능성을 실현할 교육설계와 운영조건은 무엇인가를 검토한다. 본 논문은 기존 문헌과 공식 운영 사례를 종합하는 탐색적 논의로서 미래 사회와 교양교육의 과제, 생활학습공동체로서 RC의 가치, 평생학습 기반을 형성하는 학습생태계로서의 가능성을 논의한 뒤, 교과·생활·지역사회를 연결하는 확장된 RC의 개념 모형과 실천 및 연구과제를 제시하고자 한다.

2. 미래사회 변화와 교양교육의 과제: AI 시대의 인간적 역량

저출생과 고령화, 인구 이동은 사회 구성원의 배경과 삶의 조건을 변화시키며, 기술 발전은 일하고 배우며 관계를 맺는 방식에 영향을 미친다. 기후위기, 지정학적 갈등과 불평등이 맞물리는 환경에서 교육은 변화에 대한 대응뿐 아니라 미래의 가능성을 탐색해야 한다(OECD, 2025). 교양교육에는 낯선 상황을 이해하고 다양한 관점을 검토하며 판단과 행동에 책임지는 능력을 기르는 역할이 요구된다.

생성형 AI의 발전은 이러한 과제를 선명하게 드러낸다. AI가 정보 탐색·요약·분석·표현을 지원하더라도 학습자는 어떤 질문을 제기하고 어떤 근거를 신뢰하며 결과를 어떻게 활용할지 판단해야 한다. AAC&U의 「The Human Advantage: Why Liberal Education Matters More in the Age of AI」 웨비나는 사려 깊은 질문을 제기하고, 증거를 평가하며, 효과적으로 의사소통하고, 윤리적으로 추론하며, 지식을 복잡한 실제 문제에 적용하는 능동적 학습역량의 중요성을 강조한다(Association of American Colleges and Universities [AAC&U], 2026). 이는 AI 도구의 활용 능력과 함께 교양교육이 길러 온 인간적 역량을 심화할 필요가 있음을 시사한다.

첫째, 지식의 습득과 판단을 연결해야 한다. 정보 접근이 쉬워져도 설명의 정확성, 근거와 전제, 편향과 누락을 검토하려면 기초 지식과 개념적 이해가 필요하다. AAC&U의 비판적 사고 및 정보 리터러시 VALUE 루브릭은 근거의 평가와 맥락·전제의 검토, 정보의 적절한 활용을 다룬다(AAC&U, 2009). 따라서 학생에게 주어진 질문에 답하는 경험과 함께 문제의 맥락을 살피고 탐구할 질문을 구성하는 경험을 제공해야 한다.

둘째, 판단에는 윤리적 숙고와 책임이 포함된다. AI가 대안을 제시하더라도 선택의 이유와 영향을 검토하고 결과에 대응하는 책임은 학습자에게 있다. Miao와 Holmes(2023)는 생성형 AI의 교육적 활용에서 인간의 주체성, 형평성, 다양성과 인간 중심의 접근을 강조한다. 교양교육은 개인정보, 편향, 접근 격차와 지적 기여의 인정 등 가치 갈등을 다루고, 학생이 판단의 근거와 사회적 영향을 설명하도록 해야 한다.

셋째, 관계와 협력은 개인의 판단을 사회적 실천으로 연결한다. OECD(2019)는 학습자의 주체성과 함께 동료·교육자·가족·지역사회와의 공동주체성(co-agency)을 설명한다. 서로 다른 경험과 관점을 가진 사람들이 문제를 함께 다루려면 경청, 의견 조정과 협력이 필요하다. 이에 따라 AI 리터러시는 비판적 탐구, 윤리적 추론과 의사소통에 통합하여 교육할 필요가 있다. 글쓰기에서 AI 생성 글의 논증을 검토하고, 탐구활동에서 출처를 검증하며, 프로젝트에서 AI의 지원과 학생의 결정을 설명하도록 하는 방식이 가능하다.

본 논문에서 'Human Advantage'는 인간만이 수행하는 능력의 고정된 목록이 아니라, 기술을 활용하면서도 인간이 주체적으로 질문하고 판단하며 관계를 맺고 책임지는 역량을 뜻한다. <표 1>은 관련 문헌자료를 바탕으로 이러한 관점에서 AI의 지원 기능과 교육적 과제를 연결한 것이다.

<표 186> AI 시대 교양교육의 역할: AI의 지원 기능과 인간의 주체적 역량

AI가 지원·확대하는 기능	교양교육이 강화해야 할 인간의 역량	인간 역량의 범주
정보 생성	질문 구성과 탐구	인지적 역량
요약·분석	근거 검토와 비판적 판단	
콘텐츠 생성	창의적 의미 구성	
대안 제시	가치 판단과 윤리적 숙고	윤리적 역량
자동화	책임 있는 의사결정	
개인화된 지원	인간적 관계와 공감, 협력	관계적·사회적 역량
빠른 답변	경험에 대한 깊은 성찰	범주간 통합 역량
지식 접근	지식과 경험의 통합·적용	

※ 자료: AAC&U(2009) VALUE Rubrics, Miao와 Holmes(2023), OECD(2019)를 바탕으로 연구자 재구성. 각 행은 AI와 인간의 능력을 배타적으로 구분한 것이 아니라 AI 활용 환경에서 강조할 교육적 과제를 제시한 것이며, 우측의 인간 역량의 범주는 본 논문의 분석을 위한 구분이며 실제 학습 상황에서는 서로 중첩될 수 있음

AI와 인간을 상호보완적으로 이해할 때 교양교육의 과제는 기술 활용을 인간의 판단과 책임에 연결하는 데 있다. 이러한 역량은 새로운 상황에서 배움을 지속하는 기반이기도 하다. 교실의 탐구를 생활 속 관계와 실천으로 이어 가는 교육환경으로서 RC를 검토할 이유가 여기에 있다. 인간의 역량으로서 'Human Advantage'는 본 논문의 분석 목적에 따라 인지적, 윤리적, 관계적·사회적 역량으로 구분할 수 있다. 질문과 증거 평가, 가치 판단과 책임, 의사소통과 공동체 참여는 실제 문제해결에서 함께 작동한다. RC의 가치는 교과에서 탐구한 관점을 일상의 관계와 문제에 적용하고 검토할 기회를 제공하는 데 있다고 할 수 있다.

3. 생활학습공동체로서 RC의 교양교육적 가치

3.1. 생활과 학습의 통합: 공동체 참여와 성찰

Lave와 Wenger(1991)의 상황학습론은 학습을 사회적 실천에 참여하는 과정으로 설명한다. Wenger(1998)는 실천공동체의 주요 차원으로 '상호적 관여', '공동의 과업', '공유된 레퍼토리'를 제시한다. 구성원은 지속적으로 상호작용하면서 무엇을 중요하게 여기고 책임을 어떻게 나눌지 협상한다. 그 과정에서 언어·규범·이야기·도구가 축적되며 역할과 정체성도 형성된다.

이 관점을 RC에 적용하면 공용 공간의 사용방식을 협의하고, 공동 활동을 기획하며, 갈등을 조정하는 과정은 학습의 장면이 될 수 있다. 학생은 문제의 원인을 탐구하고 서로 다른 요구를 고려하며 합의한 내용을 실천한다. 다만 공동거주만으로 실천공동체가 성립하지는 않는다. RC는 공동의 실천을 촉진할 수 있는 교육환경이며, 실제 학습을 이해하려면 참여의 지속성, 공동 과업의 형성과 경험의 공유를 살펴보아야 한다.

이러한 공동생활과 활동이 배움으로 이어지려면, 학생이 경험을 돌아보며 무엇을 배웠고 앞으로 어떻게 행동할지 생각하는 성찰 과정이 필요하다. 학생은 자신의 판단과 행동이 다른 구성원에게 미친 영향을 살펴보고, 동료의 의견을 통해 생각을 넓히거나 수정할 수 있다. AAC&U(2009)의 '통합적 학습 VALUE 루브릭'은 교과 지식과 교실 밖 경험의 연결, 새로운 맥락으로의 학습 전이, 성찰과 자기평가를 주요 요소로 제시한다. 따라서 RC교육은 활동 기록, 동료 피드백과 성찰 대화를 통해 학생이 공동체 경험을 교과에서 배운 내용과 연결하고, 그 배움을 이후의 생활과 학습에 적용하도록 지원할 필요가 있다.

교과와 생활 경험을 연결하는 대화의 사례로 스탠퍼드대학교의 'Civic Salons'를 들 수 있다. 2025년에는 신입생 교양교육 프로그램 COLLEGE의 「21세기의 시민성」에서 다룬 표현의 자유, 이민, 경제적 불평등 등의 쟁점을 교수자와 학생이 기숙사에서 함께 논의하였다(De Witte, 2025). 이러한 대화는 교과의 개념을 자신의 경험과 사회적 문제에 비추어 생각하고, 다른 참여자의 관점을 통해 이해를 넓힐 기회를 제공한다. 이는 거주공간을 교양교육의 탐구와 성찰이 이어지는 장으로 활용하는 교육설계 사례이다.

3.2. 다양한 타인과의 만남: 관계 형성과 상호학습

RC의 공동생활에서는 타인과 지속적으로 상호작용하면서 생활방식과 가치의 차이를 경험할 수 있다. 이러한 만남은 자신의 전제를 돌아보고 타인의 관점을 이해하는 계기가 된다. 권진희 등(2023)은 RC 참여 학생의 경험을 분석하여 교우관계와 소속감, 자기이해와 성장동기, 공동체의식, 다양한 관점과 상호·협력학습의 의미를 보고하였다. 이는 공동체에서 관계를 형성하는 경험이 자신과 타인에 대한 이해를 넓히는 배움으로 이어질 가능성을 보여준다.

국외 연구에서도 생활학습공동체의 관계와 지원 환경에 주목해 왔다. Inkelas 등(2007)은 미국 33개 대학의 대학 1세대 학생 1,335명을 분석하여, 생활학습 프로그램 참여 학생이 일반 기숙사 거주 학생보다 학업적·사회적 전환을 수월하게 인식했다고 보고하였다. 또한 Wu 등(2024)은 생명과학 분야의 대학 1세대 학생을 대상으로 종단적 준실험연구를 수행하여, 공동수강, 교수자와의 교류, 또래 멘토링 등을 결합한 생활학습공동체 참여 집단에서 소속감, 학업적 자신감과 동기, 성적 및 전공 유지 측면의 긍정적인 결과를 확인하였다. 이러한 연구는 지속적인 관계와 체계적인 학습 지원이 RC의 교육적 가능성을 구체화하는 중요한 조건임을 시사한다. 다만 연구설계와 대상, 프로그램 구성이 서로 다르므로, 결과를 공동거주 자체의 효과나 모든 RC에 적용되는 독립적인 인과효과로 일반화하는 데에는 주의가 필요하다.

다양한 타인과의 만남이 언제나 상호학습으로 이어지는 것은 아니다. 대화와 조정의 기회가 부족하면 차이는 갈등과 배제로 이어질 수 있다. 따라서 RC교육은 구성원의 안전과 상호 존중을 바탕으로 각자의 의견을 표현하고 서로 다른 요구를 조정할 기회를 제공해야 한다. 교수자·멘토·동료의 지원을 통해 학생이 차이를 이해하고 협력을 지속하도록 돕는 것이 관계적·사회적 역량을 기르는 핵심 조건이다.

4. 평생학습의 기반을 형성하는 학습생태계로서 RC교육

4.1. 자기주도적 학습과 경험의 성찰·전이

대학에서의 배움이 생애 전반의 학습으로 이어지려면, 학생이 자신의 학습 필요를 발견하고 목표와 방법을 선택하며 학습과정을 조정하는 경험이 중요하다. 평생학습은 형식·비형식·무형식 학습을 포괄하므로, 학습자의 학습경험은 교과뿐 아니라 비교과 활동과 일상생활에서도 살펴볼 필요가 있다(Thwe & Kálmán, 2024). Van den Broeck 등(2024)은 평생학습 역량을 정보리터러시, 자기조절·자기주도성, 자율적 동기, 학습 신념과 전략, 주도적 실행과 끈기(initiative and perseverance), 적응성과 회복탄력성의 여섯 범주로 정리하였다. AAC&U(2009)의 '평생학습 VALUE 루브릭' 역시 호기심, 주도성, 독립성, 학습의 전이와 성찰을 주요 요소로 제시한다. 이러한 논의는 RC교육에서도 학생이 자신의 배움을 기획하고 지속하도록 지원할 필요성을 시사한다. 예컨대 학생은 자신의 관심에 따라 탐구모임을 구성하거나 공동생활의 문제를 해결하는 활동을 기획하면서, 학습목표를 설정하고 필요한 자원을 찾으며 실행 과정에서 계획과 방법을 조정하는 경험을 할 수 있다.

이때 자기주도성을 학습을 혼자 수행하는 능력으로 한정해서는 안 된다. 학생은 필요한 도움과 자원을 활용하면서 자신의 배움을 이끌어갈 수 있다. 따라서 RC교육은 학생의 선택권과 책임을 확대하는 동시에 교수·멘토·동료의 안내와 피드백을 제공하여 학습을 지원하는 요소를 갖추어야 한다.

또한, 자기주도적 학습이 지속되려면 경험에서 무엇을 배웠는지 성찰하고, 그 배움을 새로운 상황에 적용하는 과정도 필요하다. 학습의 전이는 기존에 배운 내용과 경험을 새로운 상황에 맞게 활용하는 것이다. 학습자는 교과에서 배운 윤리적 판단의 관점을 공동생활의 문제에 적용하거나, RC 활동에서 익힌 협력방식을 다른 프로젝트에 활용할 수 있다. 이때 이전 상황과 새로운 상황의 공통점과 차이점을 살펴보고, 접근방법을 어떻게 조정했는지 성찰하도록 안내할 필요가 있다. 성찰일지와 포트폴리오는 학생이 이러한 적용과 조정의 과정을 기록하고 자신의 배움을 확인하는 데 활용할 수 있다.

4.2. 교과와 생활 및 지역사회를 연결하는 학습생태계

평생교육학의 '학습생태계' 관점은 RC를 개별 프로그램이나 주거공간을 넘어 학생의 학습생활을 구성하는 다양한 배움의 차원을 유기적으로 연결된 체계로 이해하는 데 유용하다. 한숭희(2006)는 학습사회의 학습체제를 미시적 학습행위, 중간 수준의 학습생활, 거시적 학습생태계로 구분하였는데, 이러한 관점에서 개별 학습활동은 학습자의 일상생활뿐 아니라 학습을 가능하게 하는 사회적 관계와 제도적 조건 속에서 이해할 필요가 있다.

본 논문은 이러한 관점을 RC교육에 적용하여 '학습생태계'를 학습자·교육자·교육과정·생활공간·지역사회의 교육의 장이 상호작용하면서 학습기회와 자원을 연결하고, 다양한 차원의 배움이 이후의 배움 활동으로 이어지도록 지원하는 체계로 정의한다. 여기에서는 정규교과의 형식학습, 조직된 비교과 활동의 비형식학습, 일상생활에서 이루어지는 무형식학습이 서로 연결된다. 학생은 자신의 관심과 필요에 따라 교수자와 동료의 지원을 활용하고, 스스로 학습을 기획하며, 서로 다른 장에서 얻은 경험을 새로운 상황에 적용할 수 있다. 따라서 RC를 학습생태계로 이해한다는 것은 교과·생활·지역사회에서의 배움이 어떻게 연결되며, 이를 어떤 교육적 관계와 자원, 운영체계가 뒷받침하는지 살펴보는 것을 의미한다. 예를 들어 교과에서 고령화와 디지털 격차를 검토하고, RC 탐구모임에서 지역기관·주민과 학습 필요를 확인한 뒤, 공동 학습활동의 결과를 수업과 성찰모임으로 환류할 수 있다. 주민은 지원의 대상에 머무르지 않고 문제의 정의와 기획·평가에 참여하는 공동학습자의 역할을 담당할 수 있다. 이러한 연결은 학생이 대학 밖의 삶을 이해하고 지식의 가능성과 한계를 검토하며 새로운 배움의 필요를 발견하도록 촉진할 수 있다.

5. 미래 교양교육의 장으로서 RC: 확장모델과 실천과제

5.1. 미래 교양교육의 장으로서 RC의 개념모형

본 연구는 RC를 거주 기반의 생활학습공동체에서 출발하여 교과를 통한 탐구와 공동생활 속 상호작용과 실천을 통한 학습을 지역사회의 문제 및 경험과 연결하는 교육환경 또는 교육시스템으로 확장하여 이해한다. 이를 설명하기 위해 '탐구·실천·성찰이 순환하는 개방형 생활학습생태계' 모형을 제안한다. 이 모형은 교육환경, 학습과정, 지향하는 학습성과, 운영 기반의 네 차원으로 구성되며, 각 차원의 핵심 내용과 관계는 아래 <표 2>에 제시하였다.

<표 187> 개방형 생활학습생태계로서 RC의 개념모형

구성 차원	핵심내용	교육적 기능
교육환경	교양교육과정, RC공동체생활·활동, 지역사회·공공영역	교과 지식과 생활·지역사회의 문제 및 경험을 연결
학습활동	질문·탐구→실천·대화→피드백·성찰→새로운 적용과 질문	경험을 통해 얻은 배움을 다음 탐구와 실천으로 연결
지향하는 성과	인지적·윤리적·관계적·사회적 역량, 자기주도적 학습능력과 새로운 상황 적용 능력, 학습자·시민 정체성	지속적인 학습과 사회참여 기반 형성
운영기반	학생 참여, 교수·RM·RA 지원, 포용적 참여조건, 지역사회 협력, 평가와 개선 시스템	학습기회 접근성과 교육적 질 제고, 지속적 운영 지원

※ 이상의 내용은 선행연구의 논의를 종합하여 제안한 개념모형이며 검증된 인과모형은 아님

이 모형에서 RC의 핵심 역할은 교과 지식과 공동체 생활·지역사회의 경험을 연결하고, 실천과 성찰을 통해 경험이 배움으로 이어지도록 지원하는 데 있다. <표 2>의 네 차원은 각각 어디에서 배우는가, 어떻게 배우는가, 어떤 성장을 지향하는가, 이를 무엇으로 뒷받침하는가에 해당한다. 질문과 탐구는 공동의 실천으로 이어지고, 대화·피드백·성찰은 다음 질문과 적용을 이끈다. 각 단계는 일방향으로 진행되기보다 반복되며, 학생은 참여 속에서 자신의 역할과 책임을 재구성한다. 이러한 가능성은 지속적인 상호작용과 성찰을 지원하는 교육설계를 통해 구체화된다.

5.2. 확장의 방향과 운영 조건

RC의 확장은 학습공간, 학습관계, 공공적 의제의 세 측면에서 모색할 수 있다. 교양수업과 하우스 활동을 지역 현장으로 연결하고, 주민·성인학습자·졸업생과 공동학습의 관계를 형성하며, 생활 속 문제를 돌봄·환경·접근성 등의 공공적 의제로 확장하는 것이다. 기숙사에 거주하지 않는 학생도 탐구모임과 지역 프로젝트에 참여할 수 있다. 이는 RC의 주거 기반을 유지하면서 생활과 학습을 연결하는 교육원리를 다양한 생활조건에 적용하려는 제안이다.

이러한 확장에는 대학의 교양교육 비전과 운영체계의 연결이 필요하다. 스탠퍼드대학교의 'ePluribus Stanford'[125]는 비판적·공감적 사고, 차이를 가로지르는 대화와 생애에 걸친 시민참여를 지향하며, 거주공간의 대화 활동과 Resident Fellow·RA를 위한 갈등 및 대화교육을 포함한다(Stanford University, 2024). 또한 2025년 테마하우스 심사에서는 공동체의 가치와 프로그램, 공간 활용과 운영, 리더십·거버넌스, 구성원과 캠퍼스에 대한 영향 및 향후 목표를 검토하였다(Stanford University, 2025). 이는 주거교육의 목적을 활동뿐 아니라 인력과 공간, 평가체계에 반영하는 사례라고 할 수 있다.

앞선 논의와 사례를 종합하여 미래 교양교육의 방향과 관련하여 RC교육의 운영조건을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 대학의 교육이념과 학생의 생활조건을 고려하여 교과와 공동체생활을 연결하는 교육목표를 설정해야 한다. 둘째, 학생의 문제 설정과 기획·실행·평가 참여를 보장하고, 교수·RM·RA의 교육적 역할에 필요한 교육·시간·자원을 확보해야 한다. 셋째, 장애·경제적 조건·문화적 배경에 따른 참여 장벽을 낮추고, 지역사회와 활동의 목적 및 책임을 함께 협의해야 한다. 넷째, 성찰과 피드백을 통해 경험을 다음 학습으로 연결하며, 평가 결과를 운영 개선에 반영해야 한다. 이러한 조건은 RC를 대학의 교육목적을 학생들의 생활 속에서 구현하는 체계로 발전시키는 기반이다.

이를 구체화하려면 RC에서 배움이 이루어지는 과정과 조건을 후속 연구로 검토해야 한다. 학생이 누구와 관계를 형성하고 어떤 공동의 실천에 참여하며 경험을 어떻게 해석하는지 살펴보고, 인터뷰·참여관찰·활동기록·포트폴리오와 양적 자료를 함께 활용하여 상호작용·성찰·전이가 역량과 정체성의 변화로 이어지는 과정을 분석할 수 있다. 또한 RC에서 얻은 배움이 상급학년과 졸업 이후에도 활용되는지 종단적으로 검토해야 한다. 이때 학생의 사전 특성과 참여의 자발성, RC 외의 대학생활 경험을 고려하고, 하우스 구성·지원방식·교과 연계·거주 기간에 따른 차이를 분석할 필요가 있다. 참여에 어려움을 겪는 학생도 포함하여 누구에게 어떤 조건에서 교육적 의미가 나타나는지 확인해야 한다. 지역사회 연계에서는 학생의 성장뿐 아니라 주민의 배움, 지역의 필요에 대한 기여와 협력관계의 지속성도 평가해야 한다.

125) 'ePluribus Stanford'는 대학의 교양교육·시민교육 비전을 거주공동체의 대화와 실천, 담당 인력의 교육으로 연결한 사례

6. 결론

미래 교양교육은 지식과 기술의 습득을 질문과 비판적 판단, 윤리적 숙고, 협력과 책임 있는 실천으로 연결해야 한다. 또한 학생이 졸업 이후에도 배움의 필요를 발견하고 학습을 지속할 태도와 역량을 길러야 한다. 이러한 점에서 생활과 학습, 관계와 성찰을 통합하는 RC교육은 교양교육을 교실 밖 삶의 영역으로 확장하는 교육모델로 재조명될 수 있다. 학생은 공동생활에서 가치와 지식을 실제 관계와 문제에 적용하고, 실천과 성찰을 통해 자신의 이해와 행동을 조정할 수 있다. 이 과정에서 교과의 지적 탐구와 공동체의 경험은 서로를 심화하는 배움의 자원이 된다. 교과·생활현장·지역사회의 연결은 이러한 배움을 공공적 문제에 대한 참여와 생애 전반의 학습으로 확장할 가능성을 열어 준다.

이를 실현하려면 학생의 주도적 참여, 교육적 지원과 피드백, 포용적 참여조건, 지역사회와의 상호 협력, 지속적인 평가와 개선이 필요하다. 미래 교양교육으로서 RC의 핵심은 학생이 삶의 문제를 배움의 질문으로 전환하고, 타인과 함께 실천하며, 성찰을 통해 다음의 배움으로 이어가도록 돕는 데 있다. 본 논문에서 제안한 개방형 생활학습생태계 모형과 논의가 이러한 가능성을 구체화하고 검토하는 촉매제가 되기를 기대한다.

참고문헌

공효순. (2016). 우리나라 기숙형 대학(Residence College)의 효율적 운영방안에 관한 연구. *홀리스틱융합교육연구, 20*(4), 67-84.

권진희, 한봉환, 홍혜경. (2023). RC교육 프로그램의 효과 연구: A대학 RC교육 사례를 중심으로. *열린교육연구, 31*(3), 151-175. https://doi.org/10.18230/tjye.2023.31.3.151

한숭희. (2006). 평생학습사회의 학습체제 연구를 위한 생태체제적 개념 모형 탐색. *평생교육학연구, 12* (4), 179-202.

Association of American Colleges and Universities. (2009). *VALUE rubrics.* https://www.aacu.org/value/rubrics

American Association of Colleges and Universities. (2026, September 15). *The human advantage: Why liberal education matters more in the age of AI* [Webinar]. https://www.aacu.org/webinars/the-human-advantage

Benjamin, M., Jessup-Anger, J., Lundeen, S., & Lucia, C. (2019). *Residential learning communities as a high-impact practice.* Center for Engaged Learning, Elon University. https://doi.org/10.36284/celelon.statement3

De Witte, M. (2025, March 17). *'Civic Salons' engage students on complex issues.* Stanford Report. https://news.stanford.edu/stories/2025/03/civic-salons-stanford-student-faculty-discussions

Inkelas, K. K., Daver, Z. E., Vogt, K. E., & Leonard, J. B. (2007). Living-learning programs and first-generation college students' academic and social transition to college. *Research in Higher Education, 48*(4), 403-434. https://doi.org/10.1007/s11162-006-9031-6

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Trends shaping education 2025.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/ee6587fd-en

Stanford University. (2024, November 21). *New initiative launched to renew Stanford's civic purpose*. Stanford Report. https://news.stanford.edu/stories/2024/11/new-initiative-launched-to-renew-stanford-s-civic-purpose

Stanford University. (2025, December 9). *Information on 2026-27 theme house assignments*. Stanford Report. https://news.stanford.edu/stories/2025/12/information-theme-house-assignments

Thwe, W. P., & Kálmán, A. (2024). Lifelong learning in the educational setting: A systematic literature review.

The Asia-Pacific Education Researcher, *33*, 407-417. https://doi.org/10.1007/s40299-023-00738-w

Van den Broeck, L., De Laet, T., Dujardin, R., Tuyaerts, S., & Langie, G. (2024). Unveiling the competencies at the core of lifelong learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, *45*, Article 100646. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100646

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* Cambridge University Press.

Wu, D. J., Gibson, T. M., Ziegenbein, L. M., Phillis, R. W., Zehnder, C. B., Connor, E. A., & Dasgupta, N. (2024). An identity-based learning community intervention enhances the lived experience and success of first-generation college students in the biological sciences. *Scientific Reports*, 14, Article 10163. https://doi.org/10.1038/s41598-024-60650-1

세션VI 토론 3

‘미래 교양교육을 여는 생활학습공동체 : RC교육의 교양교육적 가치와 가능성’에 대한 토론

변 수 연(부산외국어대학교)

우리나라에 RC(Residential College)로 알려진 기숙형 대학 프로그램은 학생의 거주 공간과 다면적 학습을 연결함으로써 학생-교수 간, 학생-학생 간의 교류를 촉진하고 다양한 교과 및 교과외 활동을 적극 지원하여 학생들의 학업 성취와 대학 생활 적응, 사회적 발달 등에 효과적으로 기여하는 비교과 프로그램의 일종으로 알려져 있다(Inkelas & Soldner, 2011; Inkelas, Soldner, Longerbeam, & Brown-Leonard, J., 2008). 우리나라 고등교육 분야에서는 영국의 옥스포드와 케임브리지 대학의 레지덴셜 칼리지 모델을 따라 RC라고 불리우고 있지만, 이 모델을 기반으로 자신들만의 새로운 형태의 기숙형 대학을 발전시킨 미국 대학들은 ‘생활학습 연계 프로그램(living and learning program, LLP)’나 ‘생활 학습 공동체(living and learning community, LLC)’라는 용어를 보다 널리 사용하고 있다(Inkelas & Soldner, 2011).

단순한 공동 거주 이상의 교육적 활동을 담은 기숙형 대학 프로그램은 해외에서 먼저 상당한 교육적 성과를 나타낸 것으로 보인다. 미국의 학부 교육 우수대학 20개를 연구한 Kuh, Kinzie, Schul, Whitt, & Associates(2005)은 학부 교육의 우수성을 달성한 이들 대학의 공통적 요소 중 하나로 기숙형 대학 제도를 꼽았다. 본 논문의 연구자가 기술한 바와 같이 미국 33개 대학의 대학 1세대 학생 1,335명을 분석한 Inkelas et al.(2007)의 연구도 생활학습 프로그램 참여 학생이 일반 기숙사 거주 학생보다 학업적·사회적 전환이 더 수월했다고 보고하였다. 미국 뿐만 아니라 싱가포르와 홍콩 등 아시아의 국제적 대학들도 미국이나 영국 사례를 참고한 기숙형 대학 프로그램을 운영하고 있다. 이러한 추세에 부응하여 우리나라 대학들도 최근 10여 년 동안 특히 신입생들의 전인적 교육을 위한 새로운 시도로서 기숙형 대학 프로그램을 운영하는 사례가 증가해 왔다. 대다수의 대학들이 2013년을 기점으로 하여 기존의 대학 기숙사를 RC로 전환하거나 개편하여 교양교육의 한 영역으로 운영하고 있다. 가장 대표적인 사례로서 재학생 전체에 대해 RC 교육을 실시하는 한동대학교와 전체 신입생들을 송도 캠퍼스에 거주시키면서 RC를 운영하는 연세대학교 등을 들 수 있고, 2024년부터는 서울대학교가 기숙사 시설 일부를 개조하여 LnL(Living and Learning) 프로그램을 운영하고 있다. 국내 대학들에서의 RC 교육은 학부교육우수대학사업(일명 ACE사업)이 진행되던 2010년대에 급속도로 확산되다가 최근에 들어서는 기숙사 수용률이 높은 대학들을 중심으로만 운영되고 있는 것으로 보인다.

국내 대학에서의 RC 교육의 짧은 역사를 돌이켜 보면 RC 교육은 특히 신입생 교육, 그 중에서도 교양교육의 일환으로 운영되어 왔다. 본 연구도 RC 교육에 대한 그러한 접근방식의 궤를 같이 하지만, AI 기술이 인간의 영역을 침범하고 위협하는 것처럼 보이는 오늘날 인간만이 가지는, 혹은 인간과 AI 간의 상호보완적 상호작용에 필요한 역량을 키우는 교양교육의 방법으로서 RC교육의 독특한 의미를 찾으려 하는 것으로 보인다. 그것을 연구자는 평생교육과 연결함으로써, 지속가능한 교육성과를 내는 RC 교육의 모델을 제안하고 있다.

이러한 연구자의 문제의식에 깊은 동감을 표한다. 토론자는 RC 교육이 국내에서 빠르게 확산되던 2014년에 한동대학교의 RC 교육 전환사례를 질적으로 탐색한 바 있고, 포항공대와 울산과기원 등 두 개의 과학기술특성화대학교의 RC 모델의 성과를 양적으로 비교한 실증연구를 진행한 바 있다(변수연, 2024; Byoun, 2016). 그러한 경험에서 토론자는 국내 대학의 맥락에 맞는 RC 교육의 다양한 모델 개발이 필요하다고 생각한다. RC가 시작된 영국 대학들이나 이를 질 높은 전인교육의 효과적인 방법으로 도입한 미국 대학들과는 달리 우리나라 대학들, 특히 수도권 대학 대다수의 재학생 기숙사 수용률은 매우 낮고, 기숙사 조직과 교양 및 전공교육과정과의 조직적 연결성이 전무한 대학 구조에서 우리나라 대학들은 RC 모델들을 우리의 맥락에 맞게 지속적으로 진화시켜 나가야 한다. 그러한 노력은 전공교육보다는 교양교육의 영역에 더 가깝고, 교양교육 조직이 더 효과적으로 진행해 나갈 수 있다고 생각한다.

그런 시각에서 본 연구의 학문적 의미를 높이기 위해 토론자가 연구자에게 몇 가지를 제안하고 싶다. 첫째, 교양교육과 평생교육 간의 연결성을 보다 구체적으로 설명한 후에 RC 교육을 평생교육의 개념 및 이론을 통해 조망할 필요가 있다. 교양교육의 목표와 평생교육의 목표 간에 상당한 유사성이 존재한다 하더라도 대학교육이라는 제도 안에서는 양자가 상당한 차이가 있다고 생각한다. 본 연구가 주장하는 ‘실천공동체’가 고등교육

내에서는 '학습공동체'로 읽힐 수 있는데, 그렇다면 굳이 평생교육의 개념을 가져와서 RC 교육의 교양교육적 의미를 도출할 필요가 있는지 의구심이 든다.

둘째, 본 연구는 초반에 "학생의 참여 경험이나 인식만으로 장기적인 역량 변화와 RC의 독립적인 효과를 설명하기는 어렵다. 따라서 성과의 확인과 함께 어떤 교육환경과 참여 조건에서 공동생활의 경험이 학습으로 전환되는가를 검토할 필요가 있다"고 주장하였다. 매우 타당한 주장이라고 생각한다. RC교육의 지향하는 바가 아무리 바람직하더라도 학생들의 요구나 상황을 고려하지 않고, 교육적 이상만 추구한다면 책임있는 교육이 이루어질 수 없을 것이다. 즉, 학생들의 인식 속에서 긍정적 성과를 창출해 낼 수 있어야 RC 교육에 물적, 인적 자원을 지속적으로 투입할 수 있을 것이다. 그런데 현재 논문에서는 미국의 Stanford University의 사례만 대략적으로 제시되고 있어, 그러한 교육성과를 확인하기 어렵다. 이를 위해 사례연구 방법을 사용하지 않더라도 문헌연구방법을 통해 국내 대학들의 RC 교육의 성과를 검토한 후 그것을 토대로 국내 맥락에 부합하는 RC 교육 모델을 구성하는 것이 모델의 타당성과 활용 가능성을 높이는 방법이 될 것이다.

오늘날의 대학생들에게 기숙사 생활은 과거보다 훨씬 더 불편한 주거 환경으로 인식되고 있는 듯하다. 1인실 기숙사가 대세가 되어 가고 있는 추세는 그 어느 때보다 개인화된 청년 세대의 특성을 잘 보여주고 있다(한국경제신문, 2025). 이러한 환경을 극복하고 대학생들에게 소통역량과 공동체정신을 계발하기 위해서는 새로운 기숙사 구조와 RC 교육프로그램이 함께 구성되는 입체적 모델 디자인이 필요해 보인다. 본 연구가 그런 노력에 의미있는 기여를 하기를 바란다.

참고문헌

변수연. (2014). 기숙형 대학 프로그램의 방법과 효과 탐색: 한 지방 사립대의 전환 사례를 중심으로. 교육방법연구, 26(4), 741-770.

한국경제신문(2025.12.29). "혼자 쓰는 기숙사 좋아요"… 대학생 기숙사 트렌드는 '1인실'. https://news.unn.net/news/articleView.html?idxno=588123

Byoun, S. Y. (2016). A study of how living and learning centres affect students' development in STEM education: A quasi-experimental analysis model. Asian Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 6(2), 174-193.

Inkelas, K. K., Daver, Z. E., Vogt, K. E., & Leonard, J. B. (2007). Living-learning programs and first-generation college students' academic and social transition to college. Research in Higher Education, 48(4), 403-434. https://doi.org/10.1007/s11162-006-9031-6

Inkelas, K. K., Soldner, M., Longerbeam, S., & Brown-Leonard, J. (2008). Differences in student outcomes by types of living-learning programs: The development of an empirical typology. Research in Higher Education, 49(6), 495-512.

Inkelas, K. K., & Soldner, M. (2011). Undergraduate living-learning programs and student outcomes. In J. C. Smart, & M. B. Paulsen (Eds.), Higher Education: Handbook of Theory and Research, 26, 1-55. Heidelberg: Springer.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Schul, J. H., Whitt, E. J., & Associates (2005). Student Success in College: Creating Conditions that Matter. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

세션VI 발표 4

생성형 AI 시대, 대학 교양교육의 패러다임 전환과 실천적 모델 탐색

- AI-PBL 기반 교양 수업 사례를 중심으로 -

조 명 실 · 정 재 승 · 성 경 희 · 김 미 선(계명대학교)

1. 들어가며

ChatGPT, Claude, Gemini 등 생성형 인공지능(Generative AI)의 급격한 발전과 보급은 대학 교육 전반의 교수·학습 생태계를 근본적으로 재편하고 있다. 대화형 AI 도구는 정보 탐색, 텍스트 요약, 보고서 작성, 코딩, 이미지 및 시각 자료 제작 등 전통적으로 학습자의 주도적 인지 활동에 속하던 핵심 과업을 고속으로 대체하거나 보조하고 있다. 이와 같은 기술적 격변은 고등교육 현장에 단순한 도구 도입을 넘어, 대학 교육의 목표와 학습 평가 체제를 근본적으로 재검토할 것을 요구한다.

대학 교양교육은 단순한 파편적 지식 습득을 넘어 전인적 성장, 비판적 사고력(Critical Thinking), 자기 성찰(Self-Reflection), 윤리적 판단력(Ethical Judgment) 및 소통 능력을 함양하는 데 핵심적 가치를 두어 왔다. 그러나 AI가 텍스트와 논리를 손쉽게 생성하는 환경에서, 단순 요약이나 단편적 보고서 중심의 기존 수업 방식은 학습자의 인지적 노력을 감소시키고 사고의 외주화(Cognitive Outsourcing)를 초래할 위험이 크다. 교육 현장에서 AI를 무조건 금지하는 조치는 실효성이 없으며, 반대로 무비판적으로 허용하는 방임은 교양교육의 본질적 가치를 훼손시킨다. 따라서 우리는 '금지와 허용'의 소모적 이분법을 뛰어넘어, AI를 학습자의 사고를 자극하고 심화하는 '인지적 협력자(Collaborator)'로 구조화하는 정교한 교수학습 설계(Instructional Design)를 모색해야 한다.

특히 이러한 문제는 대학 '진로교양교육' 현장에서 매우 심각하고 구체적인 도전으로 대두된다. 첫째, 기존 진로 수업의 워크넷·커리어넷 등 정형화된 공공 포털 정보 검색 및 단순 필사형 과제는 급변하는 미래 직업 세계에 대한 학생들의 능동적 호기심과 주체적 진로 설계를 유도하기 어려웠다. 둘째, 대규모 교양 강좌의 현실적 제약으로 인해 수강생 개개인의 성향, 다면적 흥미, 전공 다양성에 맞춘 일대일 맞춤형 코칭과 피드백을 제공하는 데 구조적 한계가 존재했다. 셋째, AI가 추천해 주는 진로 정보나 직업 전망을 무비판적으로 수용할 경우, 진로 발달의 핵심 축인 '자기이해(Self-understanding)'와 '진로 자기결정성(Career Self-determination)'이 오히려 약화될 위험이 상존한다.

이에 본 연구는 교양교육대학 진로담당교수로서 대학생들이 AI의 결과물에 의존하지 않고 주체적 판단을 견지하며 미래를 설계할 수 있도록 지원하는 실천적 방안을 탐색하고자 한다. 구체적인 연구 목적은 다음과 같다. 첫째, 교양교육 및 진로교육 차원에서 요구되는 다차원적 AI 리터러시를 구조화한다. 둘째, '선(先) 사고 – 후(後) AI 사용' 원칙에 기반한 5단계 순환적 AI-PBL(AI-Powered Project-Based Learning) 모델을 정립한다. 셋째, 실제 운영된 네 교과목(「재미있는 진로선택」, 「재미있는 대인관계 심리학」, 「대학생활과전공설계」, 「특수교육학개론」)의 적용 사례와 교육적 성과)를 체계적으로 분석한다. 넷째, 과정 중심 다면 루브릭과 AI 윤리·제도적 환류 방안을 도출함으로써 향후 대학 교양교육의 발전 방향을 제시하고자 한다.

2. AI-PBL 기반 교양교육 실천 모델

2.1. 핵심 운영 원칙: '선(先) 사고 – 후(後) AI 사용' (Cognitive Effort First)

생성형 AI를 교육에 도입할 때 가장 우려되는 점은 학습자가 스스로 고민하는 과정을 생략한 채 AI가 산출한 텍스트를 즉각 복사·제출하는 '인지적 나태'이다. 이를 원천적으로 방지하기 위해 본 연구는 '선(先) 사고 – 후(後) AI

사용'을 불변의 대원칙으로 수립하였다. 학습자는 프롬프트를 입력하기 전에 반드시 자신의 진로 경험, 성향 검사 결과, 개인적 가치관을 손으로 적거나 워크시트에 구조화하는 아날로그적 사유 과정을 선행해야 한다. AI는 학생의 생각을 대신해 주는 도구가 아니라, 학생이 스스로 정립한 뼈대 위에 살을 붙이고 새로운 관점을 자극하는 '인지적 확장 도구'로만 기능하도록 수업을 엄격히 통제하였다.

2.2. 5단계 순환적 탐구 구조 (Cyclic Inquiry Process)

AI-PBL 실천 모델은 일회성 질의응답이 아닌, 비판적 검증과 성찰이 맞물려 돌아가는 5단계 순환 구조로 정립되었다<표 1>.

<표 1> 대학 교양교육을 위한 AI-PBL 5단계 순환적 탐구 구조

단계 (Stage)	학습자 주도 활동 (Student Activities)	교수자의 교육적 개입 및 코칭 (Instructor's Role)
1단계: 스스로 사고 (Problem Definition)	자신의 흥미·적성·경험 데이터를 토대로 진로 고민을 구체화하고, 탐구하고자 하는 핵심 질문과 가설을 스스로 수립 (선행 아날로그 작업)	질문 생성 촉진 및 문제 정의 가이드 제공; 학생이 스스로 고민할 수 있는 발문 제시
2단계: AI 생성 (Collaborative Interaction)	CO-STAR 원칙(맥락, 목표, 스타일, 어조, 대상, 형식)에 맞추어 정교한 프롬프트를 입력하고, AI로부터 다각적 대안과 초안 도출	프롬프트 템플릿 안내 및 맹목적 질의 방지 코칭; 인지적 협력 파트너로서 AI 유도
3단계: 비교·검증 (Cross-Verification)	AI가 제시한 직무 통계, 미래 전망, 자격 요건의 환각(Hallucination) 여부를 워크넷·커리어넷 등 공공 DB 및 학술 자료와 대조·검증	신뢰 채널 안내, 검증 기준표 제공; AI 출력의 논리적 모순과 데이터 출처 확인 점검
4단계: 재구성 (Creative Re-synthesis)	검증된 정보를 토대로 자신의 비판적 관점과 고유한 언어를 담아 보고서, 인생 네 컷 웹툰, 인터랙티브 웹앱 등의 최종 산출물 완성	개별 맞춤형 코칭, 도구별(위툰·바이브코딩) 기술적 장벽 완화 및 표현력 촉진
5단계: 성찰 (Metacognitive Reflection)	AI와의 대화 과정에서 발생한 한계, AI 제안의 수용/기각 근거, 새롭게 발견한 진로 통찰을 메타인지 성찰 저널로 기록 및 공유	메타인지 중심 심층 피드백 제공, 집단 토론 유도 및 과정 중심 형성평가 실시

2.3. 교양교육담당교수로서의 역할 재정립 및 교육적 개입(Intervention)

AI-PBL 모형에서 교양교육담당교수의 역할은 지식의 일방적 전달자에서 '인지적 비계(Cognitive Scaffolding)'를 제공하는 코치이자 멘토로 전환된다. 특히 학생들이 AI의 매끄러운 답변에 매몰되어 비판적 사고를 멈추는 순간을 포착하고 적극 개입(Intervention)하는 것이 핵심이다. 교수자는 ① '이 주장의 객관적 근거는 무엇인가?', ② 'AI가 제안한 직무 경로 중 자신의 가치관과 부합하지 않는 부분은 무엇인가?', ③ '현장의 실제 공공 데이터와 수치가 일치하는가?'와 같은 역질문을 던짐으로써, 학생이 AI 산출물을 재해석하고 자신의 진로 언어로 재구성하도록 유도한다.

3. 연구 설계 및 연구 방법

본 연구는 2025~2026년 계명대학교 교수법 연구회(KTC), AI·디지털 활용 Change Class 프로젝트 및 교양 교과목 실천 사례를 토대로 수행된 현장 실천연구(Action Research)이다. 연구 자료는 ① 강의계획서 및 평가 루브릭, ② 주차별 학생 활동 산출물 및 포트폴리오, ③ 교수자 성찰 저널 및 코칭 기록, ④ 수강생 자기평가 및 성찰 저널, ⑤ 「재미있는 진로선택」 수강생을 대상으로 한 사전-사후 검사 설문 데이터로 구성되었다. 본 연구의 구체적 분석 대상 교과목 현황은 <표 2>와 같다.

<표 2> 교과목별 AI-PBL 및 교수학습 실천 적용 구조 비교

교과목명	주요 운영 범위	주요 활용 AI 및 디지털 도구	주요 산출물 및 교육 성과
재미있는 진로선택	9~11주차 (각 3시간)	ChatGPT, Canva, 위툰(WeToon), 바이브코딩	AI 협업 직업탐방 계획서, 미래 '인생 네 컷' 웹툰, 다국어 심리진단 웹앱
재미있는 대인관계 심리학	3주차 1차시 (75분)	Claude, Gemini, ChatGPT, Padlet, 첫인상 웹앱	텍스트 기반 자아상 탐구, 3자(자기-AI-타인) 첫인상 인식 갭 분석 성찰문
대학생활과 전공설계	4차시 (각 50분)	AI-PBL 확장 설계안 (GPT-4o, Padlet)	선배 멘토링 질의서, 전공 탐색 박람회 대조 보고서, SMART 진로 로드맵
특수교육학개론 (수화배우기)	10차시 프로젝트 (함께하는 손, 함께하는 세상)	ChatGPT, Canva, Vrew, Padlet, AI 영상 에이전트	장애인식 개선 수어 홍보 영상, 카드뉴스, '교실 필수 수어 10선' 카드 및 수어 발표회

본 연구의 방법론적 엄밀성을 위해 다음 두 가지 분석적 성격을 명확히 한다. 첫째, 「재미있는 진로선택」과 「재미있는 대인관계 심리학」은 수업 현장에 직접 적용된 '실행 연구(Implementation Study)'인 반면, 「대학생활과전공설계」와 「특수교육학개론」은 기존 신입생 교과를 AI-PBL 모형으로 확장 적용하기 위한 '수업 설계 제안(Design Proposal)'이다. 둘째, 정량 검증은 단일 교과 소표본(N=13)을 대상으로 한 단일집단 사전-사후 설계(Single-group pre-post design)이므로, 통계적 검증 결과는 AI-PBL의 교육적 타당성을 확정하는 일반화된 결론이라기보다는, 현장 실천의 긍정적 가능성을 시사하는 탐색적 실증 근거로 해석하였다.

4. 교양 교과목별 실천 적용 사례

4.1. 「재미있는 진로선택」 : AI 융합 집중 프로젝트

본 교과목은 3주간(매주 3시간, 총 9시간)에 걸쳐 학생들이 기술적 두려움을 극복하고 자신의 미래 진로를 입체적으로 시각화할 수 있도록 단계적 AI-PBL 프로젝트를 진행하였다<표 3>.

<표 3> 「재미있는 진로선택」 주차별 AI-PBL 운영

운영 주차	프로젝트 주제	학습 활동 및 AI 활용 상세	핵심 교육 산출물
9주차 (3시간)	직업탐방 기획 및 미래 직무 변화 분석	워크넷·커리어넷에서 관심 산업군 기초 지표 조사. ChatGPT를 파트너로 삼아 10년 후 직무 변화 전망 도출. CO-STAR 프롬프트로 현직자 인터뷰 질문지 작성 및 공공 데이터 대조 사실 검증	AI 협업형 직업탐방 계획서, 현직자 인터뷰지, 결과 PPT
10주차 (3시간)	WeToon 활용 미래 '인생 네 컷' 제작	10년 후 진로 목표를 성취한 자신의 하루를 4~6컷 시나리오로 기획. 위툰(WeToon) 플랫폼을 통해 캐릭터와 배경 일관성을 유지하며 시각화. AI 피드백으로 연출 보정 및 저작권·CCL 표기 학습	'미래 인생 네 컷' 웹툰, 진로 시나리오 포스터
11주차 (3시간)	바이브코딩 기반 다국어 심리진단 웹앱 개발	글라써(Glasser) 5대 욕구 이론 및 MBTI 프레임워크 학습. 바이브코딩(Claude 3.5 Sonnet / GPT-4o API 기반 개발 에이전트)을 활용해 한국어·중국어·베트남어 지원 단일 HTML 웹앱 제작 및 배포	다국어 심리진단 인터랙티브 웹앱(진로 매트릭스 탑재)

특히 11주차 바이브코딩 실습은 프로그래밍 지식이 전혀 없는 인문·사회 및 예체능 계열 비전공자와 외국인 유학생(중국, 베트남 등)이 팀을 이루어 참여하였다. 자연어 프롬프트를 통해 '원클릭 다국어 전환', '글라써 5대 기본 욕구 100점 환산 및 오각형 방사형 차트', 'MBTI 16유형 예측과 욕구 결합 진로 매트릭스'를 단일 HTML 파일로 완벽하게 구동시키는 성과를 거두었다. 이는 생성형 AI가 복잡한 코딩의 진입장벽을 허물어, 학생들로 하여금 기술 구현에 얽매이지 않고 심리학 이론과 진로 콘텐츠의 논리적 구조화에 온전히 집중하도록 만든 매우 뜻깊은 실천 사례이다.

4.2. 「재미있는 대인관계 심리학」 : '나를 비추는 3개의 거울(자기–AI–타인)'

대인관계에서 자아상과 타인 인식의 일치는 건강한 소통의 출발점이다. 3주차 1차시(75분) 동안 진행된 본 수업은 생성형 AI를 하나의 거울로 활용하여 첫인상 형성 메커니즘을 탐구하도록 설계되었다. 특히 최근 민감한 화두인 생체정보 유출과 초상권 침해 위험을 원천 차단하기 위해, 실제 얼굴 사진 업로드를 전면 금지하고 철저히 '텍스트 묘사 기반 프롬프트'로 안전하게 운영하였다.

1) 도입 (10분): 디지털 윤리 안내. 얼굴 사진 업로드 금지, 초상권 및 개인정보 보호 교육, 텍스트 프롬프트 기반 안전한 실습 가이드라인 제시.

2) 전개 1 – 스스로 사고 및 AI 생성 (15분): 학생이 자신의 성격, 분위기, 대인관계 지향점을 담은 '한 줄 자기소개'와 '외모/분위기 묘사'를 작성하여 AI에 입력. AI가 도출한 상징 이미지와 캐릭터 강점 분석 확인.

3) 전개 2 – 타인과의 소통 (15분): 익명 ID를 부여받아 패들렛(Padlet) 또는 전용 웹앱에 AI 생성 첫인상 키워드를 게시하고, 동료 학생 2~3명의 글에 지지와 긍정적 관점의 댓글 작성.

4) 정리 – 3자 인식 차이 비교 및 성찰 (20분): '내가 의도한 자기 모습(자기)' vs 'AI가 묘사한 객관적 이미지(AI)' vs '동료가 받아들인 주관적 인상(타인)' 간의 일치점과 간극(Gap)을 분석하고 소통 강점 도출.

5) 평가 및 피드백 (15분): 바이브코딩으로 구현된 전용 자기평가 웹앱을 통해 4개 영역(디지털 윤리 20%, 자기표현 30%, 동료 피드백 20%, 3자 인식 차이 성찰 30%)에 대한 메타인지적 점검 수행.

수업 운영 결과, 학생들은 AI가 텍스트만으로 자신을 해석해 내는 과정에 강한 흥미를 보였으며, AI의 객관적 분석과 동료의 따뜻한 지지 댓글을 비교하면서 자신의 긍정적 자원을 재발견하였다. 다만 학생 개인별 디지털 기기 접근 속도와 프롬프트 숙련도 차이로 인해 일부 수행 시간 편차가 관찰되어, 차기 운영 시 단계별 예시 제공과 여유 있는 시간 설계가 요구됨을 확인하였다.

4.3. 「대학생활과전공설계」 : 4차시 단계적 연계 확장 설계안

본 교과목은 신입생의 대학 생활 적응과 전공 탐색을 지원하는 4차시(차시당 50분, P/F) 교과이다. 현재 대면·체험 중심 위주로 구성된 기존 강의계획안을 본 연구의 AI-PBL 5단계 모형과 결합하여 체계적인 진로 포트폴리오로 발전시킬 수 있는 확장 연계안을 제안하였다<표 4>.

<표 4> 「대학생활과전공설계」 AI-PBL 확장 연계 설계안

운영 차시	현행 교육 활동 (대면 · 체험 중심)	AI-PBL 기반 확장 설계 방안 (단계적 연계)
1차시 (50분) [스스로 사고]	'만약 카드' 활용 조별 자기소개 및 의사소통 유형 탐색 토의	아날로그 카드로 자기소개를 손으로 먼저 작성한 후, AI에 입력하여 해석된 강점 키워드와 비교·성찰 ('3개의 거울' 축소 모델 응용)
2차시 (50분) [AI 생성]	학과 선배 초청 멘토링 특강 및 현장 질의응답 진행	특강 사전 준비로 AI를 활용해 질문 후보군을 브레인스토밍하되, 학생이 전공 적합성을 따져 직접 3개 질문을 엄선·수정하여 선배에게 질의
3차시 (50분) [비교·검증]	대학 전공박람회 부스 탐색 및 학과 탐색 체크리스트 작성	AI가 요약·정리해 준 학과 로드맵을 박람회 현장에서 수집한 학과 공식 브로슈어 및 교수·선배의 실제 상담 내용과 대조하여 교차 검증
4차시 (50분) [재구성·성찰]	SMART 목표 설정, 대학생활 버킷리스트 작성 및 보고서 제출	AI 피드백으로 SMART 기준 충족 여부를 점검하되, 최종 진로 목표는 학생 본인의 고유한 언어로 기술하고 AI 협업 성찰 저널과 함께 완성

이 확장안은 기존 4점 척도 루브릭(자기 이해, 선배 특강 요약, 전공박람회 탐색, 목표 설정, 보고서 표현력)에 'AI 협업 과정 및 교차 검증 기록' 항목을 유기적으로 결합하여, 신입생들이 입학 초기부터 인공지능을 건강하게 활용하는 디지털 리터러시를 자연스럽게 체득하도록 돕는다. 본 설계안은 향후 학기에 시범 적용하여 그 교육적 효과를 지속 검증할 계획이다.

4.4. 「특수교육학개론」: 장애 이해 및 공감 소통을 위한 수화 배우기 프로젝트 「함께하는 손, 함께하는 세상」

「특수교육학개론」에서는 예비교사 및 대학생들의 장애인식 개선과 포용적 의사소통 역량 함양을 위해 10차시 연계 프로젝트인 「함께하는 손, 함께하는 세상」을 운영하였다. 단순 수어 단어 암기를 넘어, 장애 이해 → 청각장애·농문화 이해 → 교실/일상 수어 표현 실습 → 비언어적 의사소통 체험 및 역할극 → AI 결합 디지털 캠페인 콘텐츠 제작 및 발표회로 확장되는 순환 구조를 적용하였다.

1~2차시 (이해 단계): 장애인식 점검(OX 퀴즈) 및 농문화·청각장애 특성을 이해하고, 생성형 AI를 활용하여 청각장애 학생의 학교생활 사례 및 미디어 속 오해 요소를 교차 분석함.

3~6차시 (배우기 단계): 수어의 기본 원리와 수형을 익히고 인사, 자기소개, 감정 표현, 교실 내 지시 표현(책을 펴세요, 질문 있으세요 등) 및 정서 상태 살핌 표현을 반복 실습함.

7차시 (경험하기 단계): 음성 사용을 제한한 상태에서 수어와 비언어적 매체만으로 소통하는 역할을 수행하며 의사소통 장벽을 직접 체험하고 성찰일지를 작성함.

8~9차시 (실천 및 AI 콘텐츠 제작 단계): AI 기반 디자인 및 시각 매체(Canva, Vrew 등)를 활용하여 대학 및 교실 내 장애인식 개선 수어 홍보 영상, 카드뉴스, 포스터 및 '우리 교실 필수 수어 10선' 가이드를 모둠별로 직접 제작함.

10차시 (나누기 및 성찰 단계): 수어 발표회 및 캠페인 결과물을 공유하고, 프로젝트 전후의 장애 인식 변화와 예비교사로서의 포용적 소통 다짐을 성찰 저널로 나눔.

5. 교육적 효과 및 성과 분석

5.1. 정량적 효과 분석 (사전-사후 t-검증 결과)

「재미있는 진로선택」 수강생(N=13)을 대상으로 9~11주차 AI-PBL 프로젝트 적용 전과 후에 동일 척도로 사전-사후 설문을 실시하였다. 대응표본 t-검정(Paired samples t-test)을 실시한 결과, 4개 핵심 평가 영역 모두에서 통계적으로 유의미한 점수 상승이 확인되었다<표 5>.

<표 5> 「재미있는 진로선택」 사전-사후 대응표본 t-검정 결과 (N=13, *p<.05, ***p<.001)

평가 역량 영역	사전 평균 (M)	사후 평균 (M)	t 값	p 값
인간-AI 협력 역량	3.42	4.38	5.380	< .001***
진로 적응성 (Career Adaptability)	3.51	4.33	5.546	< .001***
AI 진로목표 명확성	2.77	4.08	5.160	< .001***
AI 진로효능감	3.79	4.37	2.465	.030*

각 영역별 상승이 갖는 교육적 의미는 다음과 같다. 첫째, '인간-AI 협력 역량(3.42 → 4.38, t=5.380, p<.001)'의 극적인 변화는 학생들이 AI를 단순한 숙제 대행 도구가 아닌 질문을 고도화하고 아이디어를 숙성시키는 상호작용 파트너로 확고히 인식하게 되었음을 보여준다. 둘째, '진로 적응성(3.51 → 4.33, t=5.546, p<.001)'의 향상은 AI 기술로 인해 급변하는 고용 환경에 직면해서도 스스로 방향을 설정하고 유연하게 대처할 수 있다는 주체적 적응 기제가 강화되었음을 뜻한다. 셋째, 가장 큰 폭으로 상승한 'AI 진로목표 명확성(2.77 → 4.08, t=5.160, p<.001)'은 모호했던 미래의 진로 희망을 공공 데이터 검증과 AI 협업을 거쳐 매우 구체적이고 현실적인 직무 목표로 명료화했음을 입증한다. 넷째, 'AI 진로효능감(3.79 → 4.37, t=2.465, p<.05)'의 성장은 인공지능을 도구 삼아 자신의 진로 정보를 능동적으로 탐색할 수 있다는 학습자적 자신감이 내면화되었음을 보여준다.

5.2. 정성적 성과 분석

• AI 생성 결과를 곧바로 수용하지 않고 공공 DB 데이터와 비교·대조함으로써 환각 현상을 구별해내는 비판적 안목을 길렀다.

• 인문·사회 및 예체능 비전공자와 외국인 유학생도 노코드/바이브코딩 및 AI 이미지 도구를 활용하여 추상적 아이디어를 정교한 웹앱과 시각 매체로 완성함으로써 학업적 자기효능감을 극대화했다.

• 특수교육학개론 수화배우기 프로젝트를 통해 디지털 기술이 단순한 효율화 도구를 넘어, 청각장애인 등 사회적 약자와의 소통 장벽을 허무는 따뜻한 공감 도구로 재탄생할 수 있음을 실증하였다.

• 단판 결과물 평가를 탈피하여 ① 인간–AI 협력성(프롬프트 설계), ② 비판적 검증(출처 신뢰성 검토), ③ 창의성 및 표현력, ④ 메타인지 성찰 저널을 통합 반영하는 다면 과정중심 루브릭 평가 체계를 정착시켰다.

6. 나가며

본 연구는 생성형 인공지능이 대학 교양교육의 위기나 종말을 초래하는 요인이 아니라, 교수자의 정교한 교육공학적 설계와 결합될 때 학습자의 사고를 심화하고 비판적 지성을 연마하는 강력한 인지적 협력자가 될 수 있음을 교양 교과 실천 사례를 통해 실증하였다. 핵심은 '기술 그 자체'가 아니라 '기술을 둘러싼 교육적 구조화(Educational Scaffolding)'에 있다. 대학 진로교양교육의 궁극적 지향점은 'AI를 빠르고 화려하게 다루는 기술'을 가르치는 데 있지 않다. 그것은 AI가 쏟아내는 방대한 지식과 대안을 자신의 가치관과 공공 데이터에 비추어 비판적으로 검증하고, 마침내 '자신의 고유한 삶과 진로를 향해 주체적으로 결단하고 책임지는 인간 중심의 안목과 성찰적 지성'을 길러내는 데 있다.

본 연구의 한계와 향후 후속 과제는 다음과 같다. 첫째, 본 연구의 정량 검증은 단일 교과 소표본(N=13)을 대상으로 한 단일집단 사전–사후 설계에 국한되어 통계적 일반화에 한계가 있다. 향후 비교집단(전통적 수업 집단 vs AI–PBL 집단)을 체계적으로 설정하고 대규모 표본을 확보한 준실험설계(Quasi-experimental design) 연구가 수반되어야 한다. 둘째, 「재미있는 대인관계 심리학」의 정성적 관찰 결과를 보완할 수 있는 표준화된 심리 척도 검증이 추가되어야 하며, 「대학생활과전공설계」, 「특수교육학개론」, 프로젝트를 실제 정규 강좌에 적용하여 종단적 교육 효과를 추적해야 한다. 셋째, 본 진로 모델을 인문학, 철학, 기초자연과학 등 학문적 엄밀성과 논리적 엄격성이 요구되는 타 교양 영역으로 확산 적용하기 위한 교과 맞춤형 AI–PBL 프레임워크 연구가 활발히 이어지기를 기대한다.

참고문헌

강인애, 김지연. (2023). 생성형 인공지능(ChatGPT)의 대학 수업 적용 가능성과 교육적 쟁점. 교육공학연구, 39(4), 921–950.

계명대학교 교수학습개발센터. (2025). 생성형 AI 활용 수업 가이드 및 우수 교수설계 가이드라인. 계명대학교.

교육부. (2023). 인공지능(AI) 디지털교과서 추진 방안. 교육부.

김민정, 박성익. (2024). 대학생의 생성형 AI 활용 경험과 학문적 정직성 인식 분석. 교육정보미디어연구, 30(1), 55–82.

박휴용. (2022). 인공지능 시대의 고등교육 패러다임 전환과 교양교육의 과제. 교양교육연구, 16(6), 11–34.

백새봄, 윤가영, 정수정. (2025). 대학생을 위한 AI 융합 진로교육 프로그램 개발 및 적용. 교육정보미디어연구, 31(3), 741–766.

송해덕, 이지은. (2023). AI 리터러시의 개념 구조와 교육적 함의 탐색. 학습자중심교과교육연구, 23(18), 345–368.

송혜빈, 조영환. (2023). 인간–AI 협력 역량 향상을 위한 활동중심수업 설계원리 개발. 교육정보미디어연구, 29(1), 145–173.

윤상균. (2023). 생성형 AI와 대학 글쓰기 교육의 변화 방향. 작문연구, 58, 73–102.

이재경, 정영식. (2021). 인공지능 기반 학습지원 시스템의 교육적 효과 분석. 교육방법연구, 33(3), 45–67.

임철일. (2020). 디지털 전환 시대의 고등교육 혁신 전략. 교육공학연구, 36(2), 215–238.

정재승. (2025). AI 활용 수업 실천 사례 신청서: 생성형 AI를 협력적 파트너로 활용한 진로 및 상담 교육. 계명대학교.

한국교양교육학회. (2026). 전환기의 대학, 교양교육의 본질을 다시 묻다. 2026년 전국학술대회 자료집.

한국교육학술정보원. (2023). 생성형 AI 활용 가이드라인(대학용). 한국교육학술정보원.

Wu, Z., et al. (2021). Human–AI Co-creation Framework in Higher Education. Computers & Education, 168, 104211.

세션 VI 토론 4

생성형 AI시대, 대학 교양교육의 패러다임 전환과 실천적 모델 탐색」에 대한 토론문

박 한 나(선문대학교)

본 연구는 생성형 AI를 단순한 학습 도구가 아닌 '인지적 협력자'로 보고, 이를 교양교육 현장에 적용할 수 있는 구체적인 교수학습 모델을 제안하였다는 점에서 의의가 있습니다. 특히 '선(先) 사고-후(後) AI 사용' 원칙을 바탕으로 5단계 순환적 AI-PBL 모델을 설계하고, 실제 수업 사례와 연계하여 그 가능성을 탐색한 점이 인상적입니다. 생성형 AI의 활용을 둘러싼 논의가 기술의 수용 여부를 넘어 학습자의 사고와 성찰을 어떻게 이끌어 낼 것인가로 나아가야 한다는 연구의 문제의식에도 공감합니다. 이러한 관점에서 세 가지 논점을 중심으로 의견을 드리고자 합니다.

첫째, '선(先) 사고-후(後) AI 사용' 원칙이 학습자의 주체적 사고를 형성하는 데 반드시 필요한 조건인가 하는 점입니다. 발표자들께서는 AI에 의한 사고의 외주화를 방지하기 위해 학생이 먼저 자신의 생각을 정리한 후 AI를 활용하도록 강조하셨습니다. 그 취지에는 공감하지만, 주체적 사고가 반드시 AI 활용에 앞서 이루어져야 하는지는 생각해 볼 문제입니다. 특히 진로 탐색처럼 학생 스스로 무엇을 질문해야 할지 모르는 상황에서는 AI와의 대화가 오히려 자신의 생각을 발견하고 구체화하는 계기가 될 수 있습니다. 그렇다면 중요한 것은 AI를 활용하는 순서보다 AI의 제안을 비판적으로 검토하고 자신의 판단으로 재구성하는 과정이 아닐까요? '선 사고-후 AI 사용'을 모든 학습 상황에 적용해야 할 원칙으로 보시는지, 아니면 학습자의 수준과 과제의 특성에 따라 달리 적용할 수 있는 전략으로 보시는지 궁금합니다.

둘째, AI-PBL의 교육적 효과를 어떻게 해석하고 평가할 것인가 하는 점입니다. 본 연구에서는 13명의 학생을 대상으로 한 사전·사후 검사에서 네 가지 역량 모두 통계적으로 유의미한 향상을 보였다고 보고하고 있습니다. 13명이라는 소규모 표본과 비교집단이 없는 연구 설계를 고려할 때, 이러한 변화만으로 AI-PBL의 교육적 효과를 단정하기는 어렵습니다. 연구자들께서도 이를 탐색적 결과로 해석하고 계신 만큼, 여기서는 통계적 한계보다 무엇을 교육적 성과로 볼 것인가에 주목하고 싶습니다. AI 활용에 대한 자신감이나 진로 목표의 명확성이 높아진 것이 곧 교양교육이 지향하는 비판적 사고력과 주체적 판단 능력의 향상을 의미하는 것은 아닐 것입니다. 마찬가지로 AI를 활용해 완성도 높은 웹툰이나 웹앱을 제작한 것과 학생 자신의 사고력이나 문제해결 능력이 성장한 것은 구분할 필요가 있습니다. 발표자들께서는 AI의 도움으로 만들어 낸 결과물과 학습자 자신의 인지적 성장을 어떻게 구분하여 평가할 수 있다고 보시는지 궁금합니다.

셋째, 본 연구에서 제안한 AI-PBL 모델의 차별성과 교양교육의 패러다임 전환에 관한 질문입니다. 본 연구의 5단계 모델은 스스로 사고하기, AI 생성, 비교·검증, 재구성, 성찰로 이루어져 있습니다. 그런데 자기주도적 문제 탐색, 정보 수집과 검증, 결과물 제작 및 성찰은 기존의 프로젝트 기반 학습(PBL)에서도 강조해 온 요소들입니다. 그렇다면 본 연구의 AI-PBL은 기존 PBL에 생성형 AI라는 도구를 결합한 것인지, 아니면 학습자의 사고방식이나 교수자의 역할에서 질적으로 다른 변화를 가져오는 새로운 교수학습 모델인지 보다 명확한 설명이 필요해 보입니다. 이와 연결하여 개별 교과목의 교수학습 방법 변화가 곧 대학 교양교육의 패러다임 전환을 의미하는지도 생각해 볼 필요가 있습니다. 교양교육의 패러다임 전환이라면 교수학습 방법뿐 아니라 교육목표와 내용, 평가 방식 등에 대한 근본적인 변화까지 논의되어야 할 것입니다. 발표자들께서는 기존 PBL과 구별되는 AI-PBL의 핵심적인 차별성이 무엇이며, 이를 대학 교양교육의 패러다임 전환으로 확장하기 위해 무엇이 더 필요하다고 보시는지 궁금합니다.

끝으로 본 연구는 생성형 AI 시대의 교양교육이 기술 활용 자체에 머무르지 않고, 학습자의 주체적 사고와 성찰을 중심으로 수업을 설계해야 한다는 점을 구체적인 사례를 통해 보여주었다는 데 의미가 있습니다. 제안하신 모델이 다양한 교양교육 현장에서 검토되고 보완되어, AI시대 교양교육의 방향을 모색하는 데 기여하기를 기대합니다. 감사합니다.

세션VI 발표 5

AI 시대, 대학의 존재 이유와 대학 교육의 철학적 재정립
-니체의 교육철학을 중심으로

이 현 주(서울시립대학교)

1. 서론

언어 기반의 생성형 AI는 지식의 복제와 전승을 비롯하여 글쓰기와 학습 등 인간의 지적 활동과 관련된 다양한 영역을 수행할 수 있게 되었다. 이는 지금까지 대학이 교육해 온 지식과 능력의 상당 부분을 AI가 대신할 수 있음을 의미한다. 대학은 인쇄술과 디지털 기술 등 사회적 환경이 변화할 때마다 그에 부응하는 인재를 양성하기 위해 역할과 교육의 방향을 모색해 왔다. 그러나 AI가 대학의 전통적 교육 활동을 상당 부분 수행하게 되면서, 문제는 단순히 대학의 기능을 어떻게 변화시킬 것인가를 넘어 대학이 왜 존재해야 하는가 라는 근본적인 질문으로 확대된다.

니체는 19세기에 이미 고등 교육을 눈앞의 이익을 위한 수단, 국가가 요구하는 인재를 양성하는 수단, 외적 만족을 충족시키는 수단, 기존 학문을 유지하는 수단으로 전락시키는 것을 비판하였다. 그에게 고등 교육의 본질은 이러한 외적 목적이 아니라 인간의 '자기 형성(Bildung)'에 있었다. 이러한 관점은 AI 시대에 대학의 목적과 역할을 재정립하는 데 중요한 철학적 토대가 될 수 있다.

본 논문은 니체의 교육철학을 오늘날 대학 교육의 맥락에서 검토하고, 이를 바탕으로 AI 시대에 대학의 존재 이유와 교육의 방향을 모색한다. 특히 『반시대적 고찰Ⅲ: 교육자로서의 쇼펜하우어』와 『우리 교육기관의 미래에 대하여』를 중심으로 니체의 교육 비판을 살펴본다. 니체에게 교육은 단순한 지식의 전승이나 기술 습득이 아니라 자기 형성의 과정이며, 대학의 전문화된 학문이 기존 지식의 분석과 재생산에 머무르는 것에 비판적이었다. 이에 반해 '위대한 인간'은 자신의 관점에서 새로운 가치를 생산하고 세계를 증대시키는 존재이다.[126]

이러한 위대한 인간의 출현을 교육과 사회의 중요한 목적으로 본다면, 대학은 기존 지식과 가치의 재생산을 넘어 새로운 가능성이 실현될 수 있는 환경을 형성해야 한다. 물론 현대 사회에서는 니체 시대와 같은 다방면의 천재를 그대로 기대하기 어렵지만, 전문화된 영역을 넘어 서로 다른 분야를 연결하고 새로운 가능성을 창출하는 인간이라는 의미에서 위대한 인간의 개념은 AI 시대에도 새롭게 해석될 수 있다. 니체가 교육과 사회의 기존 질서가 인간의 창조적 능력을 억제한다고 보았던 것처럼, AI 시대의 대학 역시 지식의 전달과 재생산에 머물 것이 아니라 학습자가 자신의 과업을 발견하고 능력을 발현할 수 있는 환경을 마련해야 한다.

본 논문은 이를 위해 먼저 대학 교육의 역사적 의미와 역할의 변화를 살펴보고, 이어 『반시대적 고찰』을 중심으로 니체의 대학 교육 비판을 검토한다. 마지막으로 이러한 논의를 토대로 AI 시대에 대학의 존재 이유와 교육의 방향을 재정립하고자 한다.

126) 니체는『반시대적 고찰Ⅲ』에서 위대한 인간과 천재를 거의 비슷한 개념으로 사용하는 것처럼 보이기도 한다. 그는 이들이 이 세계에 꼭 필요한 존재라고 보고, "인류는 끊임없이 노력해 위대한 인간을 낳아야 한다", "제도에 참여하는 모든 사람은 끊임없는 정화와 상호 배려를 통해 천재가 탄생할 수 있도록, 그리고 천재의 내면과 주변에서 그의 과업이 성숙할 수 있도록 노력해야 한다"라고 말하기도 한다.(니체(2005),『반시대적 고찰Ⅲ』, 이진우 역, 책세상, 445, 466쪽; KGW Ⅲ 1 *Unzeitgemäße Betrachtungen*(이후 UB로 표기) Ⅲ, 6) 좀 더 자세히 살펴보면 천재는 비범하면서 타고난 능력을 소유한 인간이지만, 위대한 인간은 전자의 특징보다는 자기 자신을 형성해 가는 데 탁월한 인간 유형이라는 점에 더 방점이 있다는 차이가 있다. 학습자가 타고난 능력이든 어떤 노력에 의한 것이든 자기를 형성하고 자기를 극복하고자 한다면, 본 논문에서는 이 둘의 차이를 크게 두지는 않을 것이다. 왜냐하면 이 글은 학습자의 내적 상황에 집중한다기보다 대학의 존재 이유에 대해 고민하는 연구이기 때문이다.

2. 본론

2.1. 대학의 위기

2.1.1. 인재에 대한 사회적 요구: 능력 인증 기관으로서 대학의 역할 약화

산업사회에서 대학은 지식을 전승하는 동시에 사회가 필요로 하는 인재를 선별하고, 능력을 인증하는 기관으로 기능해 왔다. 기업은 수많은 지원자의 역량을 직접 검증하기 어려웠기 때문에, 대학의 입학과 교육과정 이수를 개인의 학업 능력과 성실성을 판단하는 신뢰할 만한 지표로 활용하였다. 특히 우리나라에서는 대학 학벌이 취업뿐 아니라 승진과 사회적 평판에도 영향을 미치면서, 대학 졸업장이 개인의 역량을 판단하는 중요한 표식으로 자리 잡았다.

그러나 인터넷의 발전은 대학 밖에서도 자신의 능력을 직접 증명할 수 있는 환경을 만들었다. 개발자는 GitHub에 코드를 공개하고, 디자이너는 Behance나 Dribbble에 작품을 게시하며, 연구자와 학생은 개인 홈페이지나 LinkedIn 등을 통해 프로젝트와 연구 활동을 보여줄 수 있게 되었다. 이에 따라 기업 역시 학위와 같은 간접적인 증거에 더하여, 실제 결과물과 프로젝트 경험을 통해 지원자의 역량을 직접 확인할 수 있게 되었다.[127)]

생성형 AI의 등장은 이러한 변화를 더욱 가속화하고 있다. ChatGPT, Claude, Gemini 등의 AI를 통해 누구나 시간과 장소에 관계없이 전문적인 지식에 접근하고, 글쓰기, 코딩, 번역, 자료 분석 등 다양한 지적 활동을 수행할 수 있게 되었다. 이에 따라 단순히 얼마나 많은 지식을 보유하고 있는가, 혹은 그것을 학습했는가를 대학 교육의 핵심 가치로 삼기는 어려워지고 있다. 기업의 인재 선발에서도 학위나 자격증보다 실제 과제 수행 능력, AI를 활용하여 문제를 해결하는 능력, AI의 오류를 비판적으로 검토하는 능력과 새로운 해결책을 제시하는 능력 등이 중요해질 수 있다.

결국 인터넷과 생성형 AI는 대학이 지식과 능력을 독점적으로 제공하고 인증하던 구조를 약화시키고 있다. 개인의 역량을 보여주는 직접적인 결과물이 풍부해질수록 대학 졸업장은 상대적으로 간접적인 증거에 머물게 된다. 따라서 AI 시대의 대학 위기는 단순히 교육이나 취업 방식의 변화에 그치지 않는다. 그것은 대학이 무엇을 위해 존재하며, 대학 교육은 무엇을 목적으로 해야 하는가라는 근본적인 질문으로 이어진다.

2.1.2. 교육 환경의 변화: 대학에서의 인공지능과 온라인 학습 방식의 확대

대학은 오랫동안 최신 지식의 생산과 유통의 중심지였으며, 교사와 학생, 교실과 교재를 기반으로 한 대량 교육 체제를 발전시켜 왔다. 전문적인 강의를 듣기 위해서는 대학에 입학해야 했고, 한 명의 교사가 다수의 학생에게 동일한 내용을 전달하는 방식이 대학 교육의 기본 구조였다. 그러나 디지털 기술과 인터넷의 발전은 이러한 교육 환경의 물리적 제약을 크게 약화시켰다.

특히 MOOC의 확산은 대학 밖에서도 수준 높은 교육에 접근할 수 있는 환경을 만들었다. Coursera, edX, Udacity 등의 MOOC의 플랫폼은 세계 주요 대학과 기업의 강의를 온라인으로 제공하면서 국적과 장소에 관계없이 누구나 교육 콘텐츠를 이용할 수 있도록 하였다. 초기에는 대학 강의를 온라인으로 제공하는 데 집중했지만, 현재는 직무교육, 전문 자격, 기업 재교육, 평생교육 등으로 범위가 확대되었다. 코로나19 팬데믹은 이러한 변화를 더욱 가속화하여 온라인 교육을 대학 교육의 중요한 구성 요소로 정착시켰으며, 이후 대학들은 대면 수업과 온라인 학습을 결합한 혼합형 교육을 확대하고 있다. 온라인 교육이 대학을 완전히 대체하지는 않았지만, 연구와 토론, 실험, 공동체 경험을 제외한 지식의 전달에서는 대학 밖에서도 상당한 수준의 교육이 가능해진 것이다.[128)]

---

127) GitHub는 소프트웨어 호스팅 플랫폼으로, 개발자들이 소스 코드를 저장, 관리, 공유할 수 있도록 지원; Behance와 Dribbble은 디자인 중심 커뮤니티로, 전 세계 크리에이터들이 프로젝트 단위로 작품을 공개, 레퍼런스 탐색, 포트폴리오를 홍보할 수 있도록 지원; Kaggle은 각종 단체들이 데이터 사이언스·머신 러닝 문제를 등록하면 참가자들이 모델을 개발, 경쟁하는 사이트. 과정 자체가 포트폴리오로도 활용될 수 있음; Hugging Face는 오픈소스 중심의 AI 커뮤니티 플랫폼으로, 머신러닝 모델, 데이터셋, 데모 애플리케이션을 공유, 협업, 배포할 수 있도록 지원; Notion은 문서 작성, 프로젝트 관리, 데이터베이스, 공개 웹사이트 등 협업 툴, AI 기능이 강화되면서 AI 워크스페이스로 진화; LinkedIn은 미국의 비즈니스 및 고용 중심의 소셜 네트워크 서비스..

128) MOOC는 Massive Open Online Courses의 줄임말로 대학 강의를 언제 어디서든 양질의 대학 강의를 누구나 들을 수 있게 한 새로운 교육 형태; Coursera(2012)는 MOOC에서 규모가 가장 큰 플랫폼이자 MOOC를 부흥시킨 선두 주자; edX(2012)는 대학, 학문적 색채가 가장 강한 플랫폼으로 대학강의, 과정, 인증까지 가능. 특히 MicroMasters라는 프로그램은 일부 대학원 과정을 온라인으로 이수하고 학점으로 인정받을 수 있음; Udacity(2011)는 AI, IT 기업 직업교육과 관

최근에는 생성형 AI가 교육 환경을 다시 변화시키고 있다. 기존의 디지털 기술이 주로 교육 콘텐츠를 제공했다면, 생성형 AI는 학습 과정에 직접 참여하여 개념 설명, 글쓰기, 프로그래밍, 외국어 학습 등에 즉각적인 피드백을 제공한다. 학습자는 자신의 수준과 속도에 맞추어 AI와 상호작용하며 학습할 수 있기 때문에, 하나의 내용을 다수에게 일괄적으로 전달하는 전통적인 교육 방식과는 다른 개인화된 학습이 가능해지고 있다. 동시에 AI가 생성한 정보를 비판적으로 검토하지 않고 수용하는 문제도 나타나면서, AI 활용 능력과 정보 판별 능력의 중요성 역시 커지고 있다.

결국 온라인 교육과 생성형 AI의 결합은 지식의 전승이라는 측면에서 대학이 갖던 독점적 지위를 더욱 약화시키고 있다. 학습자는 온라인 강좌를 통해 지식을 습득하고, AI를 통해 질문과 피드백을 받으며 이를 자신의 학습 과정에 적용할 수 있다. 그렇다면 대학이 단순히 지식을 전달하는 기관으로 존재해야 할 이유는 무엇이며, 이러한 교육환경에서 대학만이 제공할 수 있는 교육적 경험은 무엇인가? 이는 AI 시대에 대학의 목적과 역할을 새롭게 설정하기 위해 반드시 검토해야 할 문제이다.

2.1.3. 지식 시스템의 변화: 지식의 이동에서 지식의 생성으로

인쇄술이 등장하기 전에도 인류는 문자와 필사본을 통해 지식을 복제하고 전승했지만, 필사에는 많은 시간과 비용이 필요했고 지식의 이동에도 물리적 한계가 있었다. 지식을 얻기 위해서는 그것을 가진 스승이나 책이 있는 장소를 찾아가야 했으며, 대학은 이러한 지식의 전승에서 중요한 역할을 담당하였다.

15세기 중반 구텐베르크의 활판 인쇄술은 이러한 구조를 근본적으로 변화시켰다. 동일한 내용을 반복적으로 생산할 수 있게 되면서 지식의 복제와 유통 가능성이 크게 증가했고, 책이 이동하면서 사람은 자신의 위치를 벗어나지 않고도 먼 곳에서 생산된 지식에 접근할 수 있게 되었다. 인쇄술은 종교개혁과 과학혁명 등에 영향을 미쳤을 뿐 아니라, 지식의 축적과 재생산을 가능하게 하는 환경을 형성하였다. 그러나 지식이 폭발적으로 증가하면서 이제는 필요한 지식을 어떻게 찾고 연결할 것인가가 새로운 문제가 되었다. 도서관과 분류체계의 발전은 이러한 문제에 대한 하나의 해결책이었다.

컴퓨터와 인터넷의 등장은 다시 지식의 복제와 전승 방식을 변화시켰다. 디지털 정보는 물리적 매체의 제약에서 벗어나 거의 즉각적으로 복제되고 전송될 수 있었으며, 정보의 양이 폭발적으로 증가하면서 '정보 부족'보다 '정보 과잉'이 중요한 문제가 되었다. 초기에는 야후와 같은 인간 중심의 디렉터리가 정보를 분류했지만, 인터넷의 규모가 커지면서 이러한 방식은 한계에 부딪혔다. 이후 구글의 PageRank와 같은 검색 알고리즘은 웹페이지 사이의 연결 관계를 계산하여 필요한 정보를 자동으로 찾아주는 방식으로 발전하였다. 이에 따라 지식의 분류와 연결에서 인간의 직접적인 개입은 점차 알고리즘으로 대체되었다.

생성형 AI의 등장은 여기서 한 단계 더 나아간다. 기존 검색엔진이 관련된 정보를 찾아 사용자가 직접 읽도록 했다면, 생성형 AI는 여러 자료를 검색하고 이를 종합, 요약하여 하나의 답변으로 제시한다. 사용자는 여러 자료를 직접 비교하고 분석하는 대신 AI와 대화하면서 필요한 정보를 탐색할 수 있게 되었다. 나아가 AI 에이전트는 정보의 검색과 정리를 넘어 여러 단계의 작업을 계획하고 수행하여 결과물까지 만들어 내는 방향으로 발전하고 있다.[129] 이에 따라 정보기술의 핵심은 정보를 많이 보유하는 것에서 정보를 효과적으로 이해하고 연결하여 새로운 결과로 전환하는 것으로 이동하고 있다.

이러한 변화는 지식의 복제와 전승이 쉽지 않았던 시대에, 비교적 지식을 독점하던 대학이 그 지위가 지속적으로 약화되어 왔음을 보여준다. 인쇄술이 지식을 책을 통해 이동시켰다면, 인터넷은 지식의 물리적 이동 자체를 거의 제거했고, 생성형 AI는 필요한 지식을 찾아 종합하고 활용하는 과정까지 자동화하고 있다. 이제 학습자는 지식을 얻기 위해 반드시 대학에 갈 필요가 없으며, 대학 밖에서도 지식에 접근하고 활용할 수 있는 다양한 선택지를 갖게 되었다. 따라서 AI 시대의 대학은 지식을 전달하고 보유하는 기관이라는 전통적 역할만으로는 자신의 존재 이유를 설명하기 어려워졌다. 이는 대학 교육의 목적을 지식의 전승을 넘어 새롭게 설정해야 할 필요성을 제기한다.

2.2. 니체의 고등 교육 비판

련되어 있고, 처음에는 무료였으나 지금은 실무교육 중심(취업 준비)으로 변화. Microcredential은 온라인 강좌를 통해 전통 학위보다 짧은 기간에 집중적으로 습득할 수 있으며, 학점, 성적표, 디지털 배지(Digital Badge) 등으로 인정받을 수 있다.

129) NotebookLM은 사용자가 가진 자료(pdf, 자료, 웹사이트, 유튜브, 오디오 등)를 이해하는 용도, perplexity는 웹 검색 대행, Felo는 검색 후 연구 보고서와 발표자료 제작, Liner는 학술 논문 검색, 인용, 글쓰기 서비스, Genspark는 리서치, 문서 콘텐츠 제작, 분석 등, 복잡한 일을 한꺼번에 맡길 때 적합, Skywork는 문서나 발표 자료 작성 등 사무 서비스.

19세기의 니체는 『우리 교육기관의 미래에 대하여』에서 대학이 교육의 본래적 의미와 관계없이 지식을 전승하고 사회가 요구하는 인재를 양성하는 기관으로 전락했다고 비판하였다. 그에게 교육의 목적은 단순한 지식 전달이나 직업훈련이 아니라 문화에 있으며, 문화의 목적은 인간이 자신의 고유한 가능성을 실현하고 새로운 가치를 창조할 수 있도록 하는 데 있다. 특히 니체는 교육과 사회가 위대한 인간, 천재가 자신의 능력을 발현할 수 있는 환경을 형성해야 한다고 보았다.

이러한 관점에서 보면 앞서 살펴본 인공지능과 온라인 교육의 발전은 대학의 전통적인 역할을 더욱 약화시키고 있다. 지식의 전달뿐 아니라 사회가 요구하는 능력의 습득과 증명까지 대학 밖에서 가능해졌기 때문이다. 따라서 대학은 지식과 직업훈련이라는 기능을 더욱 효율적으로 수행하는 방향이 아니라, 교육의 목적 자체를 다시 설정해야 하는 상황에 놓여 있다. 니체의 교육론은 이러한 문제를 검토할 수 있는 중요한 관점을 제공한다.

2.2.1. 사회적 이기심으로 인한 대학의 목적 변질

『반시대적 고찰Ⅲ』에서 니체는 당시 고등 교육이 문화적 목적을 상실하고 사회적 이익을 실현하는 수단으로 변질되었다고 비판한다. 그는 교육을 지배하는 이러한 심리를 크게 '획득하는 자의 이기심', '국가의 이기심', '자신의 결함을 아름다운 형식으로 감추려는 이들의 이기심'으로 구분한다.

첫째, '획득하는 자의 이기심'은 교육을 경제적 이익과 사회적 성공을 위한 수단으로 이해한다. 교육을 통해 더 많은 지식을 얻으면 더 많은 생산과 부를 얻을 수 있고, 결국 행복에 이를 수 있다는 것이다. 이러한 관점에서 교육의 가치는 인간의 자기 형성이 아니라 지식이 얼마나 빠르고 효율적으로 경제적 성과로 전환되는가에 따라 결정된다. 대학 역시 사회에서 통용되는 능력과 자격을 갖춘 인재를 효율적으로 생산하는 방향으로 조정된다.

둘째, '국가의 이기심'은 교육을 국가의 제도와 경쟁력에 필요한 인재를 양성하는 수단으로 이용한다. 국가는 교육의 확대를 추구하지만, 개인이 기존 질서에 도전하거나 새로운 가치를 창조할 정도의 자유로운 정신까지 요구하지는 않고, 이에 대해서는 오히려 소극적이고 부정적 태도를 보이기도 한다. 교육은 국가가 필요로 하는 인간을 생산하는 장치가 되고, 개인의 고유성과 예외성은 사회적 기준에 맞추어 조정된다.

셋째, '자신의 결함을 형식으로 감추려는 이들의 이기심'은 교육을 인간의 내적 형성보다 외적인 세련됨과 형식의 획득을 위한 수단으로 만든다. 학위, 전문적 언어, 사회적 평판과 같은 외적 형식이 실제 능력이나 자기 형성을 보증하지 않음에도, 교육은 이러한 형식을 통해 개인을 구별하고 평가하는 방식으로 작동한다.

이처럼 세 가지 이기심은 서로 다른 방식으로 교육에 개입하지만, 공통적으로 교육을 경제적 유용성, 국가적 필요, 외적 형식에 종속시킨다. 이때 교육은 기존 사회가 요구하는 인간을 생산하는 데 집중하게 되고, 현재의 기준으로 평가하기 어려운 위대한 창조적 인간의 출현을 어렵게 만든다. 니체가 교육의 목적을 다시 묻는 이유가 바로 여기에 있다. 교육은 사회가 요구하는 인간을 생산해야 하는가, 아니면 현재의 사회를 넘어 새로운 가능성을 창조하는 인간을 길러야 하는가. 대학은 어떤 인간을 기르기 위해 존재해야 하는지 고민하게 된다.

2.2.2. 대학과 학문의 자기 보전적 특성에 따른 창조적 인간의 억압

니체는 대학의 '학문' 역시 새로운 가치를 창조하는 인간의 출현을 억압할 수 있다고 본다. 학문은 진리를 탐구하고 지식을 발전시키는 활동으로 이해되지만, 실제로는 기존의 관습과 전문 분야, 동료 집단, 생계, 명예와 같은 이해관계에 의존하면서 새로운 시도를 배척하기도 한다.

니체가 『반시대적 고찰Ⅲ』에서 제시하는 학자의 열세 가지 특성은 다음과 같다. 1. 우직함과 단순성, 2. 좁고 예리한 통찰, 3. 평범한 동기에 애착, 4. 감정의 빈곤과 건조함, 5. 낮은 자기 평가와 겸손함, 6. 스승에 대한 무분별한 충성심, 7. 습관적 전문성, 8. 사유의 지루함으로부터 도피, 9. 생계의 동기, 10. 동료 학자에 대한 의무적 존경심, 11. 허영심에 기초한 연구, 12. 게임 본능에 기초한 연구, 13. 정의를 향한 충동이다. 이를 풀어 설명하자면, 학자들은 익숙한 견해에 집착하고 새로운 것을 받아들이는 데 소극적이며, 세부적인 문제에는 뛰어나지만, 전체를 종합적으로 바라보는 데 취약할 수 있다. 또한 전문 분야의 습관에 매여 기존 지식을 반복적으로 수집, 정리하거나, 스승과 동료의 인정을 추구하고, 생계와 명예를 위해 학문을 수행하기도 한다. 이러한 특성들은 각각 개인적인 성향처럼 보이지만, 결과적으로는 기존 학문 체계를 유지하고 재생산하는 방향으로 작용한다.

여기서 니체는 이러한 학자와 천재를 대비한다. 학자가 기존의 자연을 분석하고 분해하여 이해하는 사람이

라면, 천재는 새로운 자연을 창조하여 세계를 증대시키는 사람이다. 따라서 학문이 기존 지식의 축적 자체를 목적으로 삼게 되면, 문화의 창조라는 본래적 목적에서 벗어나게 된다. 특히 사회가 지식의 축적과 전문성을 높게 평가하는 시대일수록 학자는 중요한 인간으로 간주 되지만, 니체는 이러한 평가가 오히려 문화의 목적을 잊게 만들 수 있다고 본다.

이러한 니체의 비판은 오늘날 대학의 학문 체계에도 적용될 수 있다. 현대 대학은 연구 성과와 정량적 평가, 전문 분야의 세분화, 동료 집단의 인정, 연구비 등 제도적 기준을 중심으로 운영된다. 이러한 구조는 지식의 축적과 전문성의 발전에 기여하지만, 동시에 기존의 관점을 넘어 새로운 문제를 제기하거나 학문 간 경계를 허무는 시도를 어렵게 만들 수도 있다. 결국 대학이 기존의 성과와 기준을 재생산하는 데 집중한다면, 창조적 인간을 길러내기보다 사회가 이미 요구하는 인간과 지식을 생산하는 기관에 머무르게 된다.

따라서 니체의 교육 비판이 오늘날 제기하는 핵심적인 문제는 대학이 얼마나 많은 지식을 전달하는가가 아니라, 어떤 인간을 형성하는가에 있다. 교육이 경제적 이익이나 국가적 유용성, 외적 형식에 종속되고 학문이 기존 지식의 재생산에 머문다면, 대학은 새로운 가치를 창조하는 인간을 길러내기 어렵다. 니체에게 고등 교육의 목적은 현재의 사회적 요구에 적합한 인재를 대량 생산하는 것이 아니라, 기존의 가치와 질서에서 거리를 두고 자신의 방식으로 사유하며 새로운 가능성을 창조하는 인간을 길러낼 수 있는 문화적 환경을 형성하는 데 있다.

2.3. AI 시대에 대학 교육은 무엇을 해야 하는가

2.3.1. 위대한 인간 양성을 위한 사회적 환경 형성

니체에 따르면, 현대 사회에서 문화는 영리적 목적, 국가의 요구, 교양의 형식, 대학 등 각 집단의 이익에 종속되어 있으며, 문화 자체의 목적은 충분히 이해되지 못하고 있다. 그 결과 교육은 사회가 요구하는 특정한 기능과 역할을 수행하는 인간, 즉 영리 추구자, 관료, 교양 속물, 학자를 양성하는 데 머물고 있다. 니체의 관점에서 새로운 교육은 기존 질서에 순응하는 인간을 만드는 것이 아니라 학습자 자신의 본성과 과업에 충실한 존재로 성장하도록 돕고, 나아가 천재가 탄생하고 성장할 수 있는 사회적 환경을 형성해야 한다.

니체는 이러한 환경을 위해 서로 다른 목적을 가진 사람들이 하나의 조직 안에서 서로를 보호하고 격려해야 한다고 말한다. 대중과 시대의 요구에 따라 획일성을 따르는 길과 달리, 학습자들은 고독하고 험난하더라도 자신의 과업을 추구해야 한다. 이때 제도는 개인이 대중의 압력에 휩쓸리거나 조기에 소진되지 않도록 보호하고, 각자가 자신의 과업을 완성하도록 지원하는 공동체가 되어야 한다. 이는 천재가 아닌 사람을 희생시키거나 모두를 천재로 만들자는 의미가 아니라, 구성원 각자가 자신의 가능성을 탐색하고 과업을 완성할 수 있는 환경을 마련한다는 의미이다.

따라서 대학은 사회적 요구에 맞는 인재를 생산하는 기관을 넘어, 독창적인 인간이 자신의 가능성을 실현할 수 있도록 사회적 환경을 형성하는 기관이 되어야 한다. 이를 위해서는 대중을 향해서도 지식의 전달만이 아니라 숙고를 가능하게 하는 교양교육이 중요하다. 결국, AI 시대의 대학은 위대한 인간을 길러낼 뿐만 아니라, 그들이 능력을 펼쳐낼 수 있는 사회적 환경을 조성하기라는 과제를 고민해야 할 것이다.

2.3.2. 위대한 인간 양성을 위한 대학 변화

AI의 발전은 대학이 담당해 온 지식의 생산과 전달 기능을 구조적으로 변화시키고 있다. 인쇄술은 지식의 복제와 전승을 확대했고, 인터넷은 그 물리적 제약을 제거했으며, 생성형 AI는 지식을 종합하고 새로운 내용으로 생성하는 데까지 나아갔다. 이제 대학에 집중되어 있던 지식과 교수자의 역할은 인터넷과 AI를 통해 상당 부분 대체될 수 있다. 따라서 대학은 지식을 전달하는 기관에서 학습자가 지식을 해석하고 판단하며 자신의 과업으로 발전시키도록 돕는 기관으로 변화해야 한다.

니체는 『우리 교육기관의 미래에 대하여』에서 교육이 학습자에게 진지하게 말하고 읽는 법을 가르치며, 예술과 위대한 인간의 말에 귀 기울이는 태도를 길러야 한다고 본다. 이는 교육이 단순한 지식 습득이 아니라 세계와 관계를 맺고 자신을 형성하는 과정임을 의미한다. 따라서 대학은 정답을 암기하는 교육에서 벗어나 실제 삶의 문제를 탐구하고, 토론과 협업, 연구와 프로젝트를 통해 서로 다른 영역을 연결하고 새로운 문제를 해결하도록 해야 한다. 또한 교수자는 학습자를 단순한 교육이나 평가의 대상으로 보지 않고, 아직 충분히 드러나지 않은 가능성을 지닌 존재로 바라볼 필요가 있다. 니체가 말하는 '내적 친화성'은 천재의 곤경을 자신의 문제로 받아들이고 그의 과업을 지원하는 태도이다. 이를 오늘날에 적용한다면 대학은 학습자가 자기 형성과 자기 극복을 지속할 수 있도록 지원하는 공동체가 되어야 한다.

대학은 졸업 이후에도 학습이 지속될 수 있도록 온라인 교육, 단기 과정, 디지털 배지, 마이크로크리덴셜 등 다양한 교육 방식을 결합하는 평생교육 플랫폼으로 변화할 필요가 있다. 다만 이러한 평생교육은 노동시장의 요구에 적응하기 위한 기술 습득에 그쳐서는 안 되며, 자신의 가능성과 과업을 지속적으로 탐색하는 과정이어야 한다. 또한 AI의 개인 맞춤형 학습은 획일적인 교육을 완화하고 학습자의 수준과 관심에 따른 교육을 가능하게 한다.

결국 AI는 대학의 존재 이유를 없애는 것이 아니라 그것을 다시 묻게 한다. 대학은 지식의 전승을 AI에 상당 부분 맡기고, 인간이 질문, 사유, 협력, 판단할 때 새로운 가치를 창조하도록 돕는데, 교육의 중심을 변화시켜야 한다.

2.3.3. AI 시대에 위대한 인간 양성

지식 기술의 역사는 '복제와 전승'에서 '분류와 연결', 그리고 '생성과 행동'으로 변화해 왔다. 인쇄술은 지식의 복제와 전승을 확대했고, 인터넷은 지식의 저장과 이동을 자유롭게 했으며, 생성형 AI는 인간의 질문을 해석하여 지식을 종합하고 새로운 내용으로 생성하며 행동으로까지 연결한다. 따라서 AI 시대에는 지식을 얼마나 많이 보유하는가보다 AI가 제공하는 지식을 어떻게 해석하고 판단하여 자신의 과업으로 발전시키는가가 중요해진다. 이는 니체가 강조한 자기 형성과 자기 극복의 문제로 연결된다.

첫째, 대학은 학습자가 질문과 판단을 통해 자기 형성을 이루도록 해야 한다. AI는 질문에 대한 답을 생성할 수 있지만, 무엇을 탐구할 것인지, 왜 탐구해야 하는지, 그 질문이 자신의 과업과 어떤 관계를 갖는지는 인간이 결정해야 한다. 또한 AI의 답변을 그대로 수용하지 않고 근거와 출처를 검토하며 사실과 해석, 오류를 구분하는 비판적 판단 능력을 길러야 한다. AI 활용이 편리해질수록 자신의 관점과 판단을 형성하는 능력이 더욱 중요해진다.

둘째, 대학은 학습자의 자기 극복과 평생 학습을 지원해야 한다. 니체에게 자기 형성은 현재의 능력이나 정체성을 유지하는 것이 아니라 끊임없이 자신을 넘어서는 과정이다. 따라서 평생교육 역시 새로운 기술을 습득하는 데 한정하지 않고 자신의 한계와 가능성을 지속적으로 성찰하고 새로운 과업을 탐색하는 과정으로 이해되어야 한다.

셋째, 대학은 학습자로 하여금 관계를 형성하고 협력하는 능력을 길러줄 수 있어야 한다. AI 시대에 위대한 인간은 고립된 개인이 아니라 인간, 세계, AI와의 관계 속에서 자신의 과업을 발전시킨다. 대학은 이러한 관계를 단순한 수단으로 활용하기보다 협력적 관계로 이해하도록 하고, 그 과정에서 발생하는 결과에 대해 비판적으로 판단하고 책임질 수 있도록 해야 한다. 특히 AI를 금지하거나 경쟁해야 할 대상으로 보기보다, 자기 형성과 자기 극복이라는 창조적 활동을 위하여 AI를 능숙하게 활용해 가면서도, 그 관계가 주도적 협력적 관계로 형성되도록 해야 한다.

3. 결론: AI 시대, 대학의 존재 이유

AI는 지식의 습득, 전승, 분석, 정리, 생산에서 이미 인간의 능력을 넘어서는 영역에 이르렀다. 이는 대학 교육의 존재 이유와 목적을 근본적으로 재검토하게 한다. AI 활용 능력 자체가 인재의 능력을 보여주는 기준이 되기 어려워지는 상황에서, 대학은 실용적 지식과 기술을 획일적으로 교육하고 이를 인증하는 기관에 머물 수 없다. 본 논문은 대학 교육의 역사적 변화와 니체의 대학 및 교육 비판을 검토함으로써, 이러한 변화 속에서 대학의 존재 이유를 재정립할 필요성을 살펴보았다. 다만 변화된 목적에 따라 구체적으로 어떤 교육 방식을 구성할 것인지는 후속 연구의 과제로 남긴다.

기술이 발전할수록 대학은 오히려 인간의 자기 형성과 성찰을 지원하는 공간이 되어야 한다. AI 시대에 대학은 학습자가 AI를 활용하면서도 스스로 사고하고 자신의 창조적 과업을 설정하며 지속적으로 자기 극복을 이루도록 돕는 역할을 해야 한다. AI가 지식을 생성할수록 대학은 인간이 그 지식을 무엇을 위해 사용하고 어떤 삶과 문화를 형성할 것인지 질문하는 공간이 되어야 한다. 초, 중, 고등학교까지 교육이 일상생활을 유지하기 위한 통상적 지식과 기술을 습득하는 과정이라면, 대학 교육은 자신의 가능성과 과업을 탐구하도록 이끄는 교육, 즉 니체적 언어로 '위대한 인간'을 탄생시키기 위한 교육이 되어야 한다.

여기서 위대한 인간이나 천재는 니체 당시와 같이 소수의 탁월한 인물이나 시대의 구원자가 아니라, 자기 형성을 통해 고유한 과업을 발견하고 새로운 가능성을 창조하는 인간으로 새롭게 해석할 필요가 있다. 이제 중요한 것은 대학이 모든 사람을 하나의 목표하에 이를 지향하는 동일한 인간형으로 만드는 것이 아니다. 서로 다른 과업과 가능성을 가진 창조적 인간들이 자기를 형성할 수 있는 기관으로, 그리고 그 기관이 속한 사회가 그들을 지원하기에 아낌이 없는 환경으로 탈바꿈시키는 것, 그것이 대학의 존재 이유가 되어야 할 것이다.

참고문헌

강용수. (2009). 문화의 이념과 교육의 역할 – 니체의 교육철학을 중심으로. 문화예술교육연구 4-1. 119-133.

구본권. (2016). 로봇시대, 인간의 일. 어크로스

김선희. (2021). 인공지능, 마음을 묻다. 한겨레.

김재인. (2017). 인공지능의 시대, 인간을 다시 묻다. 동아시아.

니체. (2005). 이진우 역. 반시대적 고찰Ⅲ. 책세상.

이진우 역. 우리 교육기관의 미래에 대하여. 책세상.

윤병태. (2012). 청년니체. 용의숲.

이상엽. (2007). 니체 철학과 문화교육의 방향성. 한국철학논집 21. 405-438.

정성관. (2006). 니체와 청년교육, 니체연구 9. 153-175.

Axtmann, S. (2010). *Nietzsche – ein Klassiker der Pädagogik: Biografie und pädagogische Grundgedanken*. Grin Verlag.

Niemeyer, Ch. (1998). *Nietzsche in der Pädagogik?: Beiträge zur Rezeption und Interpretation*. Deutscher Studien Verlag.

Nietzsche, F. (1967ff). G. Colli & M. Montinari(hg.). *Werke, Kritische Gesamtausgabe*(=KGW). De Gruyter.

세션VI 토론 5

「AI 시대, 대학의 존재 이유와 대학 교육의 철학적 재정립」에 관한 토론문

박 동 억(숭실대학교)

이현주 선생님께서는 AI시대에 “시간과 장소에 관계없이 전문적인 지식에 접근하고, 글쓰기, 코딩, 번역, 자료 분석 등 다양한 지적 활동을 수행할 수 있게” 된 상황 속에서, 대학의 역할이 위기를 받고 있다는 문제의식에서 출발합니다. 온라인 교육이 늘어나고, AI가 지식 생산이 가능해진 시대에 ‘니체의 교육 사상’에 기대어 대학교육의 방향성을 제시합니다. 저는 니체에 대한 문외한으로 적절한 토론자는 아니겠으나, 소임을 다하기 위해 몇 가지 질문을 드리려 합니다.

1. 경계하는 것은 크게 두 가지 교육을 “경제적 유용성, 국가적 필요”에 종속시키는 이기적 태도와 “기존 학문 체계를 유지하고 재생산하는” 학자적 태도입니다. 이에 대한 대안으로, 선생님께서는 니체에게서 ‘천재’ 혹은 ‘위대한 인간’이라는 표어를 빌리고 계십니다. 아마도 이것이 엘리트주의를 떠올리게 하는데요, 실제로 니체는 “소수를 위해 교육을 집중하는 것이 자연과 조화를 이루고 또 그것이 진리이기 때문이다. 반면에 교육을 확장하고 약화시키려는 경향은 오직 거짓 문화만을 낳을 뿐이다.”(『평준화 교육에 반대하다』, 20쪽)라고 말한 바 있습니다. 선생님께서 구상하시는 대학교육의 갱신과 이러한 엘리트주의 사이에서 어떻게 균형을 잡을 수 있을까요.

2. 새로운 교육은 전승이 아니라 생성, 즉 “자기 형성” “자기 극복과 평생학습” “협력하는 능력” 등의 가치를 좇습니다. 이는 곧 누구이든 평생에 걸쳐 자신을 만들어나가고 타인과의 관계를 갱신해야 한다는 과제처럼 들리기도 합니다. 제 이해처럼, 이것이 평생학습 혹은 평생의 과제라면, 생애주기에 따른 일정한 방향 설정이나 세분화가 가능할까요.

이를테면 최수연은 『평생학습, 니체는 이렇게 말했다』(학지사, 2021)에서 니체의 교육론을 1) 자기 지식에 대한 비판, 2) 행위하는 신체로서 ‘나’를 재해석하기, 3) 타인과 세상에 대해 ‘최대의 무게로’ 다가가는 진지함, 4) ‘낙타에서 위베멘쉬’로의 변화로 정리합니다(255~261쪽 참조, 각 내용은 인용자가 정리). 여기서 4번처럼, 니체가 제시했던 인간 정신 변화의 세 단계 같은 것이 하나의 참조점이 될 수 있을지요.

3. 핵심이 ‘힘에 대한 의지’로부터 ‘진리에 대한 의지’로 전환하는 것이라면, 선생님께서는 AI가 이러한 과정의 협력자라고 판단하고 계십니다. 그렇다면 글의 말미에서 언급하신 AI의 ‘능숙한 활용’ 또는 ‘협력적 관계’란 어떤 구체적 양태나 예시로 설명될 수 있을까요.

저는 두 가지 정도를 떠올립니다. 하나는 전인(全人) 교육이라는 방향성입니다. AI는 어떠한 선입견 없이 학문 분야를 넘나들며 자료를 제시하기 때문에 통섭적인 학습을 자연스럽게 합니다. 더 나아가 AI는 교육의 은유적 모델이라고 할 수 있는 형태를 제안하는데, 그것은 자신이 아는 분야의 지식에 빗대어 자신이 모르던 분야의 지식을 이해할 수 있게 해주는 것입니다.

다른 하나는 지식에 대한 실용성이나 평등성을 높이는 방향입니다. 철학이나 문학에서의 직관적 통찰은 그 자체로는 결과물로 이어지지 않으나, AI는 바이브 코딩이나 글쓰기를 통해 그 중간단계를 생략합니다. 이로써 누구나 자신의 착상에서 결과물을 만들어내는 것이 비교적 쉬워졌습니다. 이처럼 교육은 ‘결과물’까지 만들어내는 실용적 과정을 지향할 수도 있을 것입니다.

다만 이것은 가능성으로, 선생님과 대화를 하기 위해 만들어 낸 예시일 뿐 제가 추구하는 바는 아닌데요, 선생님께서도 AI를 통한 교육의 어떤 형태를 예상하고 계신지 여쭙니다.

세션 Ⅶ

평생교육과 교양교육

좌장 | 권준원(동아방송대학교)
신동은(대전보건대학교)

세션 VII | 발표 1

Action Learning 기반 데이터 리터러시 교양교과 운영의 의미탐색

최 승 연(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 진입장벽이 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(정윤숙, 유지원, 2022). 또한 비전공자 대상 데이터 교육의 지속 가능성과 질적 향상을 도모하기 위해 효과적인 교수학습방법을 적용하고 이에 대한 의미를 탐색하고 연구하는 시도도 반드시 필요하다.

비전공자 대상 데이터 리터러시 교양교과는 단순한 지식 전달식 강의나 기계적 소프트웨어 실습을 넘어, 학습자가 자신의 일상이나 전공 문제에 직접 참여하여 데이터를 활용해 보는 경험중심 교수법의 도입이 무엇보다 필요하다 할 수 있는데, 이러한 부분을 충분히 수반하고 있는 교수학습방법으로 Action Learning의 적용을 적극적으로 고려해 볼 수 있다. Action Learning은 학습자가 실제적 현장 문제를 해결하는 과정에서 질문과 연속적 문제해결 및 피드백, 성찰을 통해 지식을 체득하는 교수학습방법이다. 다양한 전공에 속한 학습자가 스스로 전공 관련 이슈를 탐구하고 논문 초록을 완성해 가는 Action Learning 과정에서 어떠한 심리적·인지적 변화를 경험했는지, 그리고 그 결과 도출된 질적 성찰 데이터가 갖는 데이터 리터러시 교양교과 운영의 교육적 의미는 무엇인지 깊이 있게 분석해 볼 필요가 있다.

이에 따라 설정한 연구문제는 다음과 같다.

1. Action Learning 기반 데이터 리터러시 교양교과 운영의 의미는 어떠한가?

2. 연구방법

2.1. Action Learning 기반 교과운영 설계

본 연구의 대상 교과인 '데이터 이해와 활용'은 2026학년도 1학기 G대학 대학공통교양 교과로 개설되었으며, 2학점(이론 1시간, 실습 1시간)의 15주 과정으로 개설되어 운영되었다. 본 강좌는 Action Learning 기반 교수학습방법을 적용하여 다음 <표 1>과 같은 4단계 문제해결 프로세스를 구체화 하여 실행하였다.

<표 1> 연구참여자 기초정보

단계	단계 명	내용
1	전공 이슈선정	학습자 각자의 전공 분야(레저스포, 제과제빵, 해양경찰, 경찰경호, 호텔관광 등)에서 최근 유행하거나 해결이 필요한 현실적 이슈 및 연구 주제를 자율적으로 발굴
2	키워드 및 데이터 수집	선정된 이슈와 관련된 핵심 키워드를 설정하고, 한국언론진흥재단의 뉴스 빅데이터 분석 시스템인 빅카인즈(BIG INDS) 및 공공데이터 포털을 활용하여 연관 어휘, 뉴스 기사, 정량적/정성적 데이터를 직접 검색·수집
3	데이터 분석 및 해석	수집된 데이터의 워드클라우드 관계도 분석, 시계열 변화 등을 파악하여 현상의 원인과 트렌드를 분석하고, 데이터가 내포한 맥락적 의미를 스토리텔링 형태로 도출
4	논문초록 작성 및 공유	분석 결과를 학술적 양식으로 종합하여, 연구배경, 목적, 데이터 분석 결과, 결론이 포함된 소논문 형태의 '논문 초록(Abstract)'을 스스로 작성하고 발표·공유

2.2. 연구참여자

본 연구는 '데이터 이해와 활용' 강좌를 수강한 비전공 대학생 20명을 연구참여자로 선정하였다. 연구참여자들은 해양경찰과, 바리스타제과제빵과, 드론융합과, 건설지적토목과, 레저스포츠과, 경찰경호과, 호텔관광과로 구성되었다. 구체적인 내용은 아래 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구참여자 기초정보

구분		인원(명)	소속학과
성별	남	13	해양경찰과, 바리스타제과제빵과, 드론융합과, 건설지적토목과, 레저스포츠과, 경찰경호과, 호텔관광과
	여	7	
학년	1학년	11	
	2학년	9	

2.3. 질적자료 수집 및 주제분석 절차

질적자료 수집을 위해 Action Learning 적용 교과 운영 완료시점(강의15주차)에 참여자 전원을 대상으로 '개방형 성찰 의견지(Self-reflection Survey)'를 수집하였다. 성찰 의견지는 Action Learning 수행 전과 후의 대조적 경험, 이슈 선정 및 데이터 수집 과정에서의 느낌, 논문 초록 작성 시 느낀 점 전공 활용 가능성을 기술하도록 구성되었다. 수집된 20건의 성찰 의견지 중 불성실한 응답지 4건을 제외한 16건의 의견지를 대상으로 자료분석을 실시하였다.

수집된 원문 데이터는 Braun과 Clarke(2006)의 주제분석법(Thematic Analysis) 6단계에 따라 처리되었다. 1단계, 자료의 익숙화(응답지 전면 검토), 2단계, 초기코드 추출('빅카인즈 체험', '스토리텔링', '전공이슈 연결', '초록작성 유능감' 등), 3단계, 주제 탐색(유사토드 범주화), 4단계 주제 검토(원문 대조), 4단계, 주제 정의 및 명명(4개 대주제, 8개 하위 주제 도출), 6)최종 결과 보고서 작성의 절차에 따라 자료분석을 수행하였다.

3. 연구결과

개방형 성찰지 분석 결과, 비전공 학생들은 Action Learning 기반 데이터 교육을 통해 4가지 핵심 영역에서 유의미한 질적 성장을 나타냈다.

3.1. 자율적 이슈 선정과 데이터 수집을 통한 심리적 진입장벽의 해체

전통적 방식의 데이터 교육에서 수동적 피교육자에 머물렀던 비전공 학생들은 자신이 관심있는 전공 이슈를 직접 선정하고 키워드를 설정해 데이터를 수집하면서 데이터에 대한 강한 친숙함과 주도성을 형성하였다.

3.1.1. ‘어렵고 막연한 수치’에서 ‘유용한 정보’로의 이미지 변모

학생들은 숫자의 나열에 불과했던 데이터를 세상을 관찰하는 유용한 정보 매개체로 재정의 하였다.

“수강 전에는 숫자가 많이 어렵고 딱딱한 느낌이었는데, 수강 후에는 생활과 밀접하고 활용도 높은 정보로 느껴졌다.”

(정○우, 레저스포츠과)

“전에는 데이터의 이미지가 막연해서 어렵다고 생각했는데, 이제는 생각했던 것 만큼 어렵지 않다는 것을 알게 되었다.”

(김○주, 호텔관광과)

3.1.2. 심리적 거리감 해소와 자기주도적 관심 형성

컴퓨터/IT전공자들만의 기술이라는 편견을 극복하고, 스스로 수집 및 분석이 가능하다는 자신감을 얻었다.

“어릴 때는 데이터라는 걸 핸드폰 데이터밖에 몰랐고 만만하게 봤는데, 직접 키워드로 찾아보고 배우고 나니까 세상의 80%가 데이터 덕분이라는 것을 알게 되었다.”

(장○환, 해양경찰과)

“IT분야에서만 사용하는 어려운 기술인 줄 알았는데, 분석할 수 있다는 점이 흥미로워지고 생활 속 여러 서비스에 활용되는 유용한 기술임을 알게 되었다.”

(김○선, 바리스타제과제빵과)

3.2. 데이터 분석 및 논문 초록 생성을 통한 스토리텔링 능력의 구축

학생들은 수집한 데이터 간의 관계를 파악하고 이를 소논문 형태의 초록(Anstract)로 구주화 하는 과정을 통해, 단편적 통계를 논리적 서사로 변환하는 스토리텔링 능력을 체득하였다.

3.2.1. 단편적 수치 파악에서 맥락 중심 스토리텔링으로의 도약

데이터의 결과 값 뒤에 숨겨진 인간의 행동 패턴과 사회적 맥락을 읽어내는 고차원적 인지역량이 향상되었다.

“전에는 수치에 대해서만 알았는데, 강의를 들은 후 스토리텔링의 장점도 알게되었다. 데이터 활용 방안에 대해 스토리텔링을 할 수 있게 되었다.”

(김○근, 호텔관광과)

“그냥 단순한 숫자가 아니라, 데이터를 통해 사람들의 행동이나 소비 등을 분석할 수 있는 점이 매우 흥미로웠다.”

(김○선, 바리스타제과제빵과)

3.2.2. 합리적 의사결정과 미래 방향 설정을 위한 판단 기준 확보

데이터가 막연한 추측을 배제하고 확신에 찬 결정을 내리게 돕는 강력한 도구임을 입증하였다.

“지금은 데이터를 멀게만 느끼는게 아니라 내가 활용하여 현재 상황을 분석하고 미래에 대한 방향을 정하도록 해 주는, 즉 결정을 도와주는 확신의 도구로 생각한다.”

(최○재, 레저스포츠과)

“없으면 모든 것이 불편해 질 것 같다. 그만큼 의사결정 과정과 삶에서 꼭 필요하고 핵심적인 요소라고 느낀다.”

(심○우, 정○우, 레저스포츠과)

3.3. 전공 이슈 해결 경험을 통한 학문 간 융합 의지 및 실무 유능감 형성

자신의 전공 분야 문제와 데이터 분석을 결합하여 초록을 작성해 본 경험은 비전공 학생들에게 ‘학문간 융합’에 대한 실질적 유능감을 부여하였다.

3.3.1. 전공 현장 맞춤형 데이터 활용 아이디어의 도출

체육, 제과제빵, 해양경찰 등 다양한 전공 특성에 부합하는 구체적 활용 아이디어를 현실화하였다.

“운동선수로서 잘하는 사람들의 공통된 훈련 장비와 데이터를 알아보고 따라 해 보기로 하였다. 선택할 때 데이터를 보고 실행하는 편이 되었다.”

(최○재, 레저스포츠과)

“제과제빵이나 카페 운영 같은 식품 분야에서도 소비자 트렌드 분석, 유행 디저트 파악, 고객 선호메뉴 개발 등에 데이터가 필요함을 알게 되었다.”

(김○선, 바리스타제과제빵과)

“경기영상을 보고 데이터를 분석할 수 있음을 알게 되었다.”

(심○우, 레저스포츠과)

3.3.2. 데이터 플랫폼(빅카인즈)체험 및 학문적 초록 작성의 성취감

빅카인즈 등 뉴스 빅데이터 수집 플랫폼을 직접 다루고 학술적 형태로 초록을 정리하면서 전문적 역량이 향상되었다.

“선박 관련 진로인데, 빅카인즈라는 사이트에서 그 지역의 선박에 관련된 인물, 뉴스기사, 정보들을 얻을 수 있었다. 내 전공에 빅데이터가 많은 도움을 줄 수 있다는 것을 알았다.”

(장○환, 해양경찰과)

“강의를 들으며 빅카인즈 활용과 연계 융합을 배우면서 어느 정도 자신감이 생겼고, 내 전공 분야에서도 응용을 잘 하여 분석 능력을 길러야겠다고 생각했다.”

(김○희, 김○린, 레저스포츠과)

3.4. 문제 해결자(Problem Solver)로서의 데이터 프레임 확장

Action Learning경험은 수강생들을 단순한 지식 소비자가 아닌, 세상을 데이터 기반으로 관찰하고 해결책을 제시하는 ‘능동적 문제 해결자’로 탈바꿈시켰다.

3.4.1. 세상을 바라보는 프레임의 변화와 지속적 학습 태도

데이터 리터러시는 일회성 수업으로 끝나지 않고, 향후 삶의 전반에서 지속적으로 활용할 자산으로 자리 잡았다.

“강의 수강 후 가장 달라진 점은 데이터, 빅데이터를 바라보는 눈이 달라졌다는 것이다. 앞으로 살아가는 데 크게 도움을 줄 것 같다.”

(이○진, 레저스포츠과)

“활용하면 할수록 얻어가는 부분들이 많다는 것을 느꼈다.
활용법이 무궁무진하다는 것을 깨달았다.”

(김○서, 레저스포츠과 / 김○휘, 드론융합과)

4. 결론

첫째, Action Learning 교수학습방법은 비전공자의 심리적 장벽을 해소하는데 매우 효과적인 것으로 나타났다. 자신이 주도하여 관심 있는 전공 이슈를 선택하고 데이터를 직접 수집함으로써 데이터에 대한 막연한 공포감을 흥미와 자기주도적 성찰로 전환 시키는 것으로 나타났다.

둘째, Action Learning을 통한 논문 초록 작성 형태의 성과물 도출은 데이터가 제공하는 단편적 수치를 분석하고 해석하는 수준을 넘어 스토리텔링과 고차원적 인지 역량을 촉진 시키는 것으로 나타났다. 데이터 간의 관계를 구조화된 글 형태(초록)으로 합성해 내는 과정에서 학생들은 데이터 기반 의사결정 능력과 맥락적 이해력을 효과적으로 함양하였다.

셋째, 비전공 영역과 데이터 기술 간의 실질적 융합이 가능성을 입증하였다. 스포츠 훈련데이터, 카페 트렌드 분석, 선박 해양 빅데이터 탐색 등 예체능 및 사회 실용 계열에 특화된 융합 성과를 끌어냄으로써 비전공자 데이터 교육이 방법론적 접근에 따라 교육적 잠재 효과를 상당히 끌어 올릴 수 있음을 확인할 수 있었다.

결론적으로 Action Learning 기반 데이터 리터러시 교양교육은 비전공 대학생들에게 단순한 컴퓨터 스킬이 아닌 시대를 읽는 안목과 문제해결 역량을 제공하는 의미 있는 교육적 기제이다. 디지털 리터러시 교육을 위한 기초적 접근방법으로 Action Learning을 활용한 다양한 교과 운영의 운영 사례의 축적으로, 보다 의미 있는 시사점이 도출될 수 있도록 지속적인 연구가 이루어지길 제언한다.

참고문헌

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-A대학 사례를 중심으로. **교양교육연구, 16**(5), 245-260.

Braun, V., & Clarke, V.(2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S.(2013). “A systemic view of implementing data literacy in educator preparation”, *Educational Researcher 42*(1), 30-37.

세션Ⅶ 토론 1

“Action Learning 기반 데이터 리터러시 교양교과 운영의 의미탐색”의 토론문

윤 태 복(서일대학교)

본 발표는 ‘데이터 이해와 활용’ 교양교과에서 비전공 대학생들이 경험한 학습의 의미를 탐색하고 있습니다. 학생이 자신의 전공과 관련된 이슈를 선정하고, 데이터를 수집·분석하여 논문 초록으로 표현하게 한 수업은 데이터 교육의 진입장벽을 낮추기 위한 구체적인 시도로 평가할 수 있겠습니다. 특히 학습자의 성찰을 통해 데이터에 대한 거리감과 활용 가능성 인식의 변화를 살펴보았다는 점은 교양교과 설계에 실천적 시사점을 제공한다고 생각합니다. 이러한 의의에 공감하면서, 연구결과의 해석과 수업 설계의 발전을 위해 다음 세 가지를 논의하고자 합니다.

1. 학습자가 인식한 변화와 실제 수행역량의 연결

이 연구는 수업 경험과 그 의미를 살펴보는 질적 연구입니다. 따라서 학생들이 수업을 통해 무엇을 느끼고 배웠는지 살펴보는 방법은 연구 목적에 잘 맞습니다. 학생들의 성찰 의견에서도 데이터가 더 친숙해졌고, 자신감이 생겼으며, 전공에 활용하고 싶어졌다는 변화를 확인할 수 있었습니다.

다만 수업이 끝난 뒤 작성한 성찰 의견은 학생들이 자신의 경험을 되돌아본 내용입니다. 이런 응답을 실제 데이터 분석 능력이나 깊이 생각하고 판단하는 능력의 향상으로 해석하려면 추가 근거가 필요해 보입니다. 수업 전후의 경험을 비교한 응답도 모두 종강 시점에 작성되었다는 점을 고려할 필요가 있습니다.

예를 들어 ‘내 전공 분야에서도 응용을 잘 하여 분석 능력을 길러야겠다고 생각했다’는 응답은 앞으로 더 배우고 활용하고 싶다는 뜻으로 볼 수 있습니다. 이러한 의지가 실제 분석과 판단의 변화로 이어졌는지는 학생들이 수행한 과제와 기록을 통해 살펴볼 수 있을 것입니다. 초록의 초안과 최종본, 자료를 고른 이유, 해석을 바꾼 기록 등을 성찰 의견과 함께 검토하면 도움이 되겠습니다. 학생이 느낀 변화와 연구자가 판단한 능력의 성장을 구분하여 설명하면 연구결과가 더 설득력 있게 전달될 것입니다.

또한 성찰자료 20건 중 4건을 제외한 이유와, 학생들의 글을 어떻게 분류하고 공통 주제를 찾아냈는지 설명해 주시면 좋겠습니다. 수업을 어렵게 느꼈거나 데이터를 활용할 수 있을지 확신하지 못한 학생이 있었는지도 궁금합니다. 다양한 경험을 함께 살펴보면 어떤 상황에서 학습이 잘 이루어졌는지, 다음 수업에서 무엇을 개선할지 이해하는 데 도움이 될 것입니다.

2. Action Learning의 질문과 성찰이 작동한 과정

발표문에서는 Action Learning을 실제 문제를 다루면서 질문하고, 해결 방법을 찾고, 피드백을 받고, 자신의 생각과 활동을 돌아보며 배우는 방법으로 설명하고 있습니다. 수업은 전공 이슈 선정, 키워드와 데이터 수집, 데이터 분석과 해석, 논문 초록 작성과 공유의 네 단계로 제시되어 있습니다. 이 과정에서 학생들이 어떻게 생각을 바꾸고 배웠는지 보여 주시면 Action Learning의 교육적 의미가 더 분명해질 것입니다.

각 단계에서 학생들이 어떤 질문을 했는지, 교수자나 동료의 의견을 듣고 연구 주제나 자료 해석을 어떻게 바꾸었는지 궁금합니다. 관심 있는 주제를 선택한 경험, 빅카인즈 같은 새로운 도구를 사용한 경험, 초록을 완성한 성취감이 질문과 성찰에 어떻게 연결되었는지 대표 사례로 설명해 주시면 좋겠습니다. 예를 들어 처음 정한 질문에 답하기 어려워 검색어를 바꾸거나, 해석의 근거가 부족하다는 피드백을 받고 자료를 추가한 사례가 있었다면 그 과정을 보여 줄 수 있을 것입니다.

또한 초록을 완성하는 활동이 실제 문제해결과 어떻게 연결되었는지 설명해 주시면 좋겠습니다. 수업에서 학생들이 문제해결을 어디까지 경험하도록 계획했는지, 초록 작성 이후 해결 방안을 직접 적용하거나 그 방안이 적절한지 확인하는 활동이 있었는지 궁금합니다. 이 부분이 드러나면 다른 수업에서 Action Learning을 활용할 때에도 참고가 될 것입니다.

3. 교양교육으로서 비판적 데이터 판단의 확장

발표문은 데이터를 이해하고 활용하는 능력을 모든 시민에게 필요한 역량으로 설명하고 있습니다. 스포츠 훈련, 카페 운영, 선박 관련 정보 탐색 사례는 학생들이 자신의 전공과 진로에서 데이터의 쓸모를 발견했다는 점에서 의미가 있습니다. 여기에서 더 나아가 자료를 믿을 수 있는지, 자료에 어떤 한계가 있는지도 살펴보았는지 함께 설명하면 교양교육으로서의 의미가 더 풍부해질 것입니다.

한 학생은 데이터를 '결정을 도와주는 확신의 도구'로 표현했습니다. 데이터 활용에 자신감을 갖게 된 것은 중요한 변화입니다. 이와 함께 근거가 부족하면 판단을 미루고, 다른 해석도 검토하는 능력을 기를 필요가 있습니다.

빅카인즈의 뉴스 데이터를 활용할 때에도 기사 수나 키워드 빈도를 실제 현상의 규모와 구분하는 활동이 있었는지 궁금합니다. 기사가 많이 나왔다고 해서 그 현상이 실제로 더 많이 발생했다고 바로 판단할 수는 없기 때문입니다. 어떤 언론사의 기사를 모았는지, 검색 기간과 검색어를 어떻게 정했는지에 따라 결과가 달라질 수 있다는 점도 살펴볼 필요가 있습니다. 같은 자료를 다르게 해석할 가능성이나, 관계망에 나타난 연결만으로 원인과 결과를 판단하기 어렵다는 점을 토론해 보는 것도 도움이 되겠습니다.

나아가 전공별 활용 경험을 바탕으로 여러 학생이 함께 관심을 가질 수 있는 사회문제를 살펴보면 좋겠습니다. 데이터를 활용한 결정이 다른 사람과 사회에 어떤 영향을 미치는지도 함께 논의할 수 있을 것입니다. 이렇게 하면 전공과 연결된 학습의 장점을 살리면서, 비판적으로 생각하고 사회 구성원으로서 책임 있게 판단하는 능력까지 기를 수 있습니다.

이 수업은 비전공자가 자신의 관심과 경험에서 출발해 데이터의 가치를 발견하도록 도왔다는 점에서 의미가 있습니다. 앞으로 수업 과정, 학생들의 과제, 성찰 의견을 함께 분석하고 질문과 피드백을 통해 생각이 달라진 사례를 보여 주시면, Action Learning을 활용한 데이터 리터러시 교양수업에 더 구체적인 도움을 줄 수 있을 것입니다.

세션Ⅶ 발표 2

AI·DX기반 전문대학 교양 마이크로디그리 교육과정 개발 사례 연구

안 정 희(대구과학대학교)

1. 서론

생성형 인공지능과 디지털 전환의 확산은 산업구조와 직업세계뿐 아니라 고등교육의 교육목표와 교육과정에도 변화를 요구하고 있다. OECD(2023)는 디지털 전환이 단순한 기술 도입을 넘어 교수·학습, 평가 및 교육체제 전반을 재구조화하는 과정이라고 보았다. UNESCO(2023) 또한 생성형 인공지능의 교육적 활용을 위해 기술 활용능력과 함께 윤리적 판단, 개인정보 보호, 인간 중심의 활용 역량을 강조하였다.

세계경제포럼(World Economic Forum, 2025)은 AI 및 빅데이터, 기술 리터러시뿐만 아니라 분석적 사고, 창의적 사고, 협업, 적응력, 평생학습 역량 등이 미래 직업세계에서 중요해질 것으로 전망하였다. 이러한 변화에 대응하여 산업 현장과의 연계성이 높은 전문대학에서는 전공의 경계를 넘어 모든 학습자에게 요구되는 AI·DX 기초역량을 체계적으로 함양할 수 있는 교양교육과정의 필요성이 제기된다.

기존의 학위 중심 교육과정은 급속한 기술 및 직무 변화에 필요한 역량을 단기간에 집중적으로 학습하고 인증하는 데 한계가 있다. 이에 마이크로디그리는 학습자가 자신의 진로와 필요에 따라 특정 역량을 선택적으로 학습하고 인증 받을 수 있는 유연한 교육모형으로 주목받고 있다. 박수미와 안정민(2021)은 마이크로디그리를 역량기반교육의 관점에서 분석하고, 역량 중심 목표, 단기 교육과정, 모듈형 구성 및 인증체계를 주요 특징으로 제시하였다. 강영돈(2023)은 국내외 마이크로디그리 운영사례를 통해 교양교육에서의 활용 가능성을 제안하였으며, 김병건과 이연주(2025)는 교양교육 기반 마이크로디그리의 설계 원칙과 모델을 제시하였다.

그러나 선행연구는 마이크로디그리의 개념과 운영방향, 교양교육 적용 가능성에 대한 논의가 중심이며, 전문대학의 실제 교육수요를 바탕으로 AI·DX 역량을 도출하고, 이를 교육 모듈과 교과목으로 구체화한 개발 사례는 충분히 축적되지 않았다. 이에 본 연구는 T전문대학의 AI·DX 전환 지원사업을 통해 개발된 교양 마이크로디그리 사례를 대상으로 다음의 연구목적을 설정하였다.

첫째, 구성원 및 산업체의 AI·DX 교양교육 요구를 분석한다. 둘째, 대학 핵심역량 및 NCS 직업기초능력과 연계하여 AI·DX 교양교육 역량체계를 도출한다. 셋째, 역량기반 교육과정 개발과 백워드설계 원리를 적용하여 마이크로디그리 교육과정을 개발한다. 넷째, 전문가 자문 및 평가·검증을 통해 교육과정을 보완하고 전문대학에 적용 가능한 AI·DX 교양 교육과정 개발 사례를 제시한다.

2. 이론적 배경

2.1 AI·DX 시대 교양교육의 방향

AI·DX 시대의 역량은 단순한 기술 사용능력에 한정되지 않는다. 학습자는 디지털 정보를 탐색·검증하고, 데이터를 해석하며, AI를 활용하여 문제를 해결하고, 디지털 환경에서 타인과 협력할 수 있어야 한다. 동시에 개인정보, 저작권, 편향, 공정성 등 AI 활용에 수반되는 윤리적 쟁점을 판단할 수 있어야 한다.

OECD Learning Compass 2030은 미래교육에서 지식뿐 아니라 기술, 태도와 가치의 통합적 함양, 학습자의 주도성을 강조한다(OECD, 2019). 따라서 AI·DX 교양교육은 특정 전공의 전문기술을 가르치는 교육이 아니라, 다양한 전공과 직무에 공통적으로 적용할 수 있는 디지털 리터러시, 의사소통, 문제해결, 데이터 활용 및 윤리적 판단 역량을 함양하는 기반교육으로 설계될 필요가 있다.

2.2 마이크로디그리와 역량기반 교육과정

마이크로디그리는 특정 분야의 역량을 중심으로 교육과정을 모듈화하고, 학습자가 자신의 필요와 진로에 따라 교과목을 선택하여 이수하고 인증 받는 교육모형이다. 이는 학습자의 선택권을 확대하고, 기존 학위과정의

경직성을 보완하며, 변화하는 산업 및 직무 요구에 유연하게 대응할 수 있다는 장점이 있다.

역량기반 교육과정은 교육내용 자체보다 학습자가 교육을 통해 무엇을 수행할 수 있게 되는가에 초점을 둔다. 소경희(2007)는 역량을 지식, 기술, 태도 및 가치가 통합되어 특정 맥락에서 효과적인 수행을 가능하게 하는 능력으로 설명하였다. 따라서 역량기반 교육과정은 사회·산업적 요구와 대학의 인재상을 분석하고, 핵심역량을 도출한 후, 이를 하위역량, 성취기준, 교과목, 교수학습 및 평가로 연결하는 절차를 수반한다.

본 연구에서는 역량기반 교육과정 개발을 기본 준거로 설정하고, 교과목 수준에서는 백워드 설계 원리를 적용하였다. 백워드 설계는 학습성과를 먼저 설정하고, 이를 확인할 수 있는 평가증거를 설계한 후, 학습활동과 내용을 구성하는 방식이다(Wiggins & McTighe, 2005). 또한 교육과정 개발의 절차적 틀은 ADDIE의 분석–설계–개발–평가 관점을 참고하였다. 다만 본 연구는 실제 운영 효과를 검증한 연구가 아니라 교육과정 개발 사례연구이므로, 실행 및 효과평가는 향후 운영과 환류의 과제로 분리하고자 한다.

3. 연구방법

3.1 연구 설계

본 연구는 전문대학생의 AI·DX 기초역량 함양을 위한 교양 마이크로디그리 교육과정을 개발하고 그 과정과 결과를 제시하는 설계·개발 연구이다. 연구자료는 대구지역 일개 전문대학의 AI·DX 전환 지원사업 수행과정에서 수집된 정책·환경 분석자료, 구성원 요구조사, 산업체 직무요구 분석자료, 대학 핵심역량 및 NCS 직업기초능력 자료, 교과목 개발자료, 전문가 자문 및 평가·검증자료로 구성하였다.

본 연구의 개발 절차는 다음과 같다.

–정책·환경 및 교육수요 분석

–대학 핵심역량 및 NCS 직업기초능력과 AI·DX 역량의 연계

–AI·DX 교육영역 및 모듈 설계

–교과목별 학습성과, 교수학습방법 및 평가방법 개발

–단과 대학별 맞춤형 트랙 설계

–전문가 자문 및 평가·검증을 통한 교육과정 보완

본 연구는 교육과정의 실제 실행 효과를 검증하는 연구가 아니라, 요구분석을 기반으로 교육과정을 개발하고 전문가 검토를 통해 개발안의 적절성과 개선방향을 확인하는 개발 사례연구이다.

3.2 연구대상 및 자료

요구조사는 2026년 3월 10일부터 14일까지 실시되었으며, 총 2,710명이 참여하였다. 조사대상은 재학생 1,669명, 졸업생 322명, 교직원 127명, 산업체 349명, 지역민 243명으로 구성하였다.

<표 1> 연구대상 및 자료 활용

구분	인원	주요 조사 및 분석 내용	활용 목적
재학생	1,669명	AI·DX 학습 필요성, 참여의향, 교과목 선호	학습자 중심 교육과정 방향 설정
졸업생	322명	졸업 후 직무역량 및 교육 도움 정도	외부 수요 및 직무 연계성 보완
교직원	127명	교육체제, 교수학습, 지원체계 요구	대학 차원의 운영체계 설계
산업체	349명	직무역량, 채용 및 산학연계 요구	직무 공통역량 도출
지역민	243명	평생직업교육 및 지역사회 교육 수요	지역사회 확장 가능성 검토
합계	2,710명		

3.3 자료 분석

요구조사 자료는 문항별 빈도와 백분율을 중심으로 분석하였으며, 필요한 경우 평균과 표준편차를 산출하였다. 자유응답 자료는 유사한 의미를 갖는 항목을 분류·범주화하여 교육과정 개발 방향을 도출하였다.

산업체 자료는 산업체 수요조사 결과와 자유응답을 중심으로 분석하였다. 이를 통해 AI 도구 활용, 데이터 기반 의사결정, 문제해결, 의사소통·협업, 윤리 및 보안과 관련된 공통 직무역량을 도출하였다.

도출된 요구역량은 대학 핵심역량인 인성소양, 협력소통, 자기개발 및 NCS 직업기초능력과 연계하였다. 이후 핵심역량을 교육영역, 모듈, 교과목, 학습성과 및 성취기준으로 구체화하고, 백워드 설계 원리에 따라 평가방법과 교수학습방법을 연계하였다.

전문가 검토자료는 교육목적의 적절성, 역량 매핑, 모듈 구성, 교과목 간 중복, 성취기준의 구체성, 트랙별 특화성 및 전교생 적용 가능성 등을 중심으로 질적으로 분석하였다. 본 연구에서는 실제 평가점수나 통계적 타당도 지수가 확보되지 않은 경우, 전문가 검토 결과를 정성적 검토자료로 해석하였다.

4. 연구 결과

4.1 AI·DX 교양교육에 대한 요구분석 결과

요구조사 결과, AI·DX 교육체제 구축의 필요성에 대해 전체 응답자의 75.4%가 긍정적으로 응답하였다. AI 기반 교육혁신에 대한 참여의향은 73.2%로 나타났으며, AI·DX 전환 지원사업이 대학 경쟁력 강화와 지역산업 및 지역사회 발전에 도움이 된다는 응답은 79.3%로 나타났다.

또한 졸업생과 산업체의 직무역량 관련 문항에서는 AI·DX 교육이 졸업 후 직무역량 향상에 도움이 된다는 응답이 87.1%로 나타났다. 지역민의 경우에도 AI·DX 및 평생직업교육 체제의 필요성에 대해 88.4%가 긍정적으로 응답하였다.

<표 2> AI·DX 교양교육 관련 주요 요구조사 결과

요구조사항목	긍정응답 비율	교육과정 개발 반영 방향
AI·DX 교육체제 구축 및 운영 필요성	75.4%	전교생 대상 공통 AI·DX 교양교육 체계 구축
AI 기반 교육혁신 참여 의향	73.2%	학생·교직원 참여형 교육운영 및 지원체계 마련
사업의 대학 경쟁력·지역사회 발전 기여도	79.3%	대학 특성화 및 지역산업 연계형 교육과정 개발
졸업 후 직무역량 향상에 대한 도움 정도	87.1%	직무 활용 및 취업 연계형 AI·DX 교육 강화
지역민 대상 AI·DX 교육체제 필요성	88.4%	평생직업교육 및 지역사회 확장 가능성 고려

이러한 결과는 AI·DX 교육이 특정 전공이나 일부 학습자에게만 필요한 기술교육이 아니라, 재학생의 직무역량과 취업역량, 교직원의 교육혁신, 산업체의 인재 요구, 지역민의 평생직업교육 수요를 포괄하는 대학 차원의 공통교육으로 인식되고 있음을 보여준다. 산업체 수요조사 및 자유응답 분석에서는 다음과 같은 공통역량이 도출되었다.

–생성형 AI와 디지털 도구를 목적에 맞게 선택하고 활용하는 능력

–데이터를 수집·해석하여 의사결정에 활용하는 능력

–문제를 구조화하고 해결안을 도출하는 능력

–디지털 환경에서 협업하고 소통하는 능력

–개인정보, 저작권, 공정성 등을 고려하여 기술을 책임 있게 사용하는 능력

이를 대학 핵심역량 및 NCS 직업기초능력과 연계하여 다음과 같은 AI·DX 교양교육 핵심역량을 설정하였다.

<표 3> 대학 핵심역량과 AI·DX 교양교육 역량의 연계

대학핵심역량	AI·DX 교양교육 핵심역량	주요 하위역량
인성소양	디지털 윤리소양	AI 윤리, 디지털 시민성, 개인정보 보호, 저작권, 공정성
협력소통	의사소통 및 문제해결	디지털 의사소통, 협업, 문제정의, 문제분석, 해결안 도출
자기개발	AI·DX 활용역량	디지털 리터러시, AI 활용, 컴퓨팅 사고, 데이터 활용, 지속적 학습

요구자료와 역량체계는 ‘요구자료 분석–공통역량 추출–대학 핵심역량 및 NCS 매핑–교육영역 도출–교과목 개발’의 절차를 통해 교육과정으로 전환하였다. 그 결과 AI·DX 교양교육의 내용체계는 AI 윤리 및 사회이해, AI 활용 및 디지털 리터러시, AI 기초 및 데이터 활용의 3개 교육영역으로 구성하였다.

4.2 AI·DX 교양 마이크로디그리의 구조

본 연구에서 개발한 AI·DX 교양 마이크로디그리는 학습자의 선택권과 전공별 활용 가능성을 고려하여 4개 모듈, 9개 교과목, 총 10학점의 이수체계로 설계하였다. 공통필수 모듈과 학과·대학 선택 모듈을 결합하여, 모든 학습자가 공통적인 AI·DX 기초역량을 갖추면서도 자신의 전공과 진로에 따라 선택적으로 학습할 수 있도록 구성하였다.

<표 4> AI·DX 교양 마이크로디그리의 모듈 및 이수체계

모듈		이수 학점	교육목표	교과목	
공통필수		2학점	AI의 사회적 영향과 책임 있는 활용 이해	· AI 윤리와 책임	
학과선택	기초	2학점	AI 기반 사회이해, 의사소통 및 문제해결	· 인공지능과 미래사회	· AI 의사소통과 문제해결
대학선택	향상	2~4학점	디지털 리터러시, 콘텐츠 이해 및 글로벌 소통	· 생활 속 AI 콘텐츠 이해 · 글로벌 디지털 커뮤니케이션	· 디지털 리터러시
학과선택	활용	2~4학점	컴퓨팅·AI·데이터 기반 실무 활용	· 컴퓨팅 사고와 SW 코딩 · 인공지능과 데이터 분석	· AI 기초와 컴퓨터 활용
합계		5과목, 10학점	공통역량과 전공·직무 활용역량의 단계적 함양	총 9개 교과목	

기본 이수경로는 공통필수 2학점, 학과선택 기초 2학점, 대학선택 향상 2~4학점, 학과선택 활용 2~4학점으로 구성하였다. 학습자는 AI 윤리와 책임에 대한 공통 기초를 갖춘 후, 자신의 전공과 진로에 따라 문제해결, 디지털 리터러시, 컴퓨팅 및 데이터 활용 교과목을 선택적으로 이수할 수 있다.

이 구조는 9개 교과목을 모든 학생에게 동일하게 이수하도록 하는 방식이 아니라, 공통적으로 요구되는 AI·DX 기초역량과 전공별로 차별화될 수 있는 활용역량을 결합한 선택형 교육과정이라는 특징을 갖는다.

4.3 교과목별 학습성과 및 교수학습·평가 설계

교과목별 학습성과는 단순한 AI 도구 사용법의 습득을 넘어, 실제 상황에서 AI·DX 기술을 비판적으로 이해하고 활용할 수 있도록 수행 중심으로 설정하였다.

<표 5> AI·DX 교양 마이크로디그리 교과목별 학습성과 및 운영방법

교과목	주요학습내용	핵심 학습성과	교수학습 및 평가방법
AI 윤리와 책임	AI 윤리원칙, 편향, 개인정보, 저작권, 책임 있는 활용	AI 활용 과정의 윤리적 위험을 분석하고 책임 있는 대안을 제시할 수 있음	사례토론, 시뮬레이션, 사례분석 보고서, 루브릭
인공지능과 미래사회	산업·직업·사회 변화, AI의 기회와 위험, 지속가능성	AI가 사회와 직업세계에 미치는 영향을 분석하고 미래 시나리오를 작성할 수 있음	문제중심학습, 시나리오 프로젝트
AI 의사소통과 문제해결	프롬프트, 협업도구, 문제정의, 자료수집, 해결안 도출	AI 도구를 활용하여 문제를 정의하고 협업을 통해 해결안을 도출할 수 있음	팀 프로젝트, 과정평가, 동료평가
생활 속 AI 콘텐츠 이해	생성·추천 콘텐츠, 사회문화적 의미, 편향과 신뢰성	AI 생성 및 추천 콘텐츠의 신뢰성과 사회문화적 영향을 비판적으로 평가할 수 있음	콘텐츠 분석, 포트폴리오
디지털 리터러시	정보탐색, 정보검증, 디지털 시민성, 저작권	디지털 정보를 검증하고 출처와 저작권을 준수한 콘텐츠를 제작할 수 있음	실습, 팩트체크 과제
글로벌 디지털 커뮤니케이션	다문화 맥락의 디지털 협업, AI 번역도구	AI 번역 및 디지털 도구를 비판적으로 활용하여 국제협업 산출물을 제작할 수 있음	국제협업 시뮬레이션, 발표·협업평가
컴퓨팅 사고와 SW 코딩	문제분해, 알고리즘, 기초 코딩, 자동화	문제를 알고리즘으로 구조화하고 간단한 데이터 처리 또는 자동화 프로그램을 구현할 수 있음	프로젝트 실습, 코드 루브릭
AI 기초와 컴퓨터 활용	AI 원리, 컴퓨터 및 데이터 도구, 데이터 입력·정제·시각화	AI 및 컴퓨터 도구를 활용하여 데이터를 정제하고 시각화할 수 있음	도구 실습, 수행평가
인공지능과 데이터 분석	기초통계, AI 기반 의사결정, 공공데이터	데이터를 분석하고 결과를 해석하여 의사결정에 활용할 수 있음	팀 분석 프로젝트, 분석보고서, 발표

교과목별 학습성과는 크게 세 수준으로 구분된다. 첫째, AI의 사회적 영향과 윤리적 쟁점을 이해하고 판단하는 수준이다. 둘째, AI 및 디지털 도구를 활용하여 정보를 탐색하고 의사소통하며 문제를 해결하는 수준이다. 셋째, 컴퓨팅과 데이터 분석을 통해 실제 직무 및 전공 맥락에 적용하는 수준이다.

따라서 본 교육과정은 이해와 판단 → 활용과 문제해결 → 전공 및 직무 적용으로 이어지는 단계적 학습경로를 이수할 수 있도록 설계하였다.

4.4 단과대학별 맞춤형 마이크로디그리 트랙 설계

본 연구에서는 AI·DX 교양교육의 공통성과 전공별 활용성을 동시에 확보하기 위하여 7개 단과대학, 22개 학과의 교육목표와 직무 맥락을 반영한 맞춤형 트랙을 설계하였다. 트랙은 공통이론과 트랙 맞춤형 실습을 결합하는 방식으로 구성하였다.

<표 6> 단과대학별 AI·DX 교양 마이크로디그리 트랙

트랙	연계학과	주요선택과목	전공 맥락의 적용 내용
헬스케어	간호, 치위생, 물리치료, 안경광학, 의무행정	AI 윤리와 책임, AI 기초와 컴퓨터 활용, 인공지능과 데이터 분석	의료데이터, 개인정보, 환자안전, 보건의료서비스
기술정보	측지정보, 건축인테리어, 스마트모빌리티	컴퓨팅 사고와 SW 코딩, 인공지능과 데이터 분석	공간정보, 센서, 모빌리티 데이터
사회안전	유아교육, 청소년평생교육, 국방, 경찰경호	AI 윤리와 책임, AI 의사소통과 문제해결	교육, 안전, 공공서비스 상황 및 문제해결
평생직업	금융부동산, 사회복지상담, 지역인재개발, 창업	디지털 리터러시, 글로벌 디지털 커뮤니케이션	상담, 금융, 창업, 지역사회 콘텐츠
뷰티아트	뷰티디자인, 헤어디자인	생활 속 AI 콘텐츠 이해, AI 기초와 컴퓨터 활용	이미지, 콘텐츠, 고객분석
라이프케어	식품영양조리, 방송영상, 뮤지컬, 레저스포츠	AI 콘텐츠 이해, 디지털 리터러시, 인공지능과 데이터 분석	콘텐츠, 스포츠, 식품 관련 데이터
글로벌커리어	글로벌케어, 글로벌기계	글로벌 디지털 커뮤니케이션, 컴퓨팅 사고와 SW 코딩	번역, 국제협업, 산업기술 사례

단과대학별 트랙은 동일한 교과목을 일률적으로 운영하는 방식이 아니라, 공통 교과목을 각 전공의 직무 맥락에 맞게 선택하고 적용하도록 설계하였다. 예를 들어 헬스케어 트랙은 의료데이터와 개인정보 보호, 환자안전 등의 사례를 연계하고, 기술정보 트랙은 공간·센서·모빌리티 데이터를 활용하도록 구성하였다. 따라서 본 연구의 트랙은 별도의 전공 전문교육과정을 추가하는 방식이라기보다, 교양 수준의 AI·DX 역량을 전공 및 직무 맥락에 연결하는 전공 연계형 선택 경로로 개발되었다.

4.5 전문가 자문 및 평가·검증 결과

개발된 교육과정은 2026년 7월 23일 개발위원회 자문과 7월 27일 평가·검증위원회 검토를 거쳐 보완하였다.

<표 7> 전문가 자문 및 평가·검증 결과

구분	주요 검토 내용	주요 개선 의견	교육과정 반영 방향
개발위원회	교육목적, 교육영역, 공통필수 구성 적절성	수준별 설계, 성취기준 구체화 제언	성취기준을 행동동사 중심으로 정련하고 기초·일반·심화 자료 마련
평가·검증위원회	역량 및 NCS 매핑, 전교생 적용 가능성, 모듈 구조 적절성	트랙별 특화, 교과목 중복 조정, 직무사례 확대	트랙별 실습과 전공 맥락을 강화하고 교과목 간 역할 조정
공통 개선사항	교과목 운영 및 평가체계	진단평가, 평가 루브릭, 학습성과 관리	진단평가와 수행 중심 평가, 루브릭 및 환류체계 마련

전문가 자문에서는 AI·DX 교양교육의 시의성, AI 윤리 교과목의 공통필수 배치, 전교생 적용 가능성에 대한 검토가 이루어졌다. 동시에 학습자의 디지털 기초수준을 고려한 수준별 설계와 성취기준의 구체화가 필요하다는 의견이 제시되었다.

평가·검증위원회에서는 대학 핵심역량 및 NCS 직업기초능력과 교과목 간 연계, 모듈형 이수체계의 적절성, 전교생 적용 가능성을 검토하였다. 또한 트랙별 전공 특화성 강화, 교과목 간 중복 조정, 전공 맥락을 반영한 실습과 직무사례 확대가 필요하다는 의견이 제시되었다.

이러한 의견을 반영하여 공통필수 교과목의 역할은 유지하되, 학과 및 단과대학별 선택 교과목의 차별성을 강화하였다. 또한 교과목별 성취기준과 평가방법을 구체화하고, 향후 운영 단계에서 학습자의 디지털 기초수준을 진단하여 수준별 학습자료를 제공하는 방안을 반영하였다.

5. 논의 및 결론

본 연구는 생성형 AI와 디지털 전환의 확산에 대응하여 전문대학생의 AI·DX 기초역량을 함양하기 위한 교양 마이크로디그리 교육과정을 개발하고, 그 개발과정과 결과를 제시하였다. 이를 위해 구성원 요구조사와 산업체 직무요구 분석을 실시하고, 대학 핵심역량 및 NCS 직업기초능력과 연계하여 AI·DX 역량체계를 구성하였다. 이후 역량기반 교육과정 설계, 모듈형 교육과정 개발, 전문가 자문 및 평가·검증을 거쳐 4개 모듈, 9개 교과목, 10학점으로 구성되는 MD교육과정을 도출하였다.

본 연구의 주요 시사점은 다음과 같다.

첫째, AI·DX 교양교육은 특정 전공의 기술교육이 아니라 전문대학 전체 학생을 위한 공통역량 교육으로 접근할 필요가 있다. 요구조사에서 AI·DX 교육체제 구축의 필요성은 75.4%, AI 기반 교육혁신 참여의향은 73.2%로 나타났다. 이는 AI·DX 역량이 컴퓨터 관련 전공에만 필요한 능력이 아니라, 다양한 직무에서 정보를 탐색하고 데이터를 해석하며 문제를 해결하고 협업하는 데 필요한 공통역량임을 보여준다.

둘째, AI·DX 교양교육은 기술 활용과 윤리적 판단을 통합하는 방향으로 설계되어야 한다. 본 연구는 AI 윤리 및 사회이해, AI 활용 및 디지털 리터러시, AI 기초 및 데이터 활용의 세 영역을 도출하고, AI 윤리와 책임을 공통필수 교과목으로 배치하였다. 이는 AI·DX 역량을 도구 사용능력에 한정하지 않고 개인정보 보호, 저작권, 편향, 공정성 및 디지털 시민성과 연결된 통합역량으로 접근했다는 점에서 의미가 있다.

셋째, 마이크로디그리는 교양교육의 공통성과 선택성을 동시에 확보하는 구조로 활용될 수 있다. 공통필수 모듈을 통해 모든 학습자가 기본적인 AI·DX 역량과 윤리적 판단능력을 갖추도록 하면서, 선택 모듈과 전공 연계 트랙을 통해 학습자의 전공과 진로에 따른 학습경로를 제공할 수 있다.

넷째, 전공 연계 트랙은 교양교육과 전공교육을 연결하는 장치로 기능할 수 있다. 동일한 AI·DX 교과목이라도 헬스케어, 기술정보, 사회안전, 평생직업, 뷰티아트, 라이프케어 및 글로벌커리어 분야에 따라 사례와 실습 맥락을 달리함으로써 교양교육의 실제적 활용성을 높일 수 있다. 다만 트랙의 차별성이 실질적인 교육성과로 이어지기 위해서는 교과목명이나 선택경로뿐 아니라 사례, 프로젝트 주제, 실습자료 및 평가기준까지 전공 맥락에 맞게 구체화되어야 할 것이다.

다섯째, AI·DX 교육과정은 개발 이후에도 지속적인 운영과 환류를 통해 개선되어야 한다. 전문가 검토에서 제시된 수준별 설계, 성취기준 구체화, 교과목 간 중복 조정, 트랙별 직무사례 확대 등의 의견은 교육과정 개발이 일회적인 산출물 제작이 아니라 수요분석–설계–개발–검토–운영–환류가 연결되는 순환적 과정임을 보여준다.

본 연구는 일개 전문대학의 교육환경과 전공구조를 기반으로 한 사례연구라는 점에서 일반화에 한계가 있다. 또한 요구분석과 교육과정 개발, 전문가 검토까지를 중심으로 수행되었기 때문에 실제 학생의 AI·DX 역량 향상이나 학습성과를 실증적으로 검증하지 못하였다. 따라서 후속 연구에서는 교육과정 운영 전후의 역량 변화, 교과목별 학습성과, 이수율, 만족도, 포트폴리오 및 산업체 평가 등을 종합하여 교육과정의 효과를 검증할 필요가 있다.

본 연구는 AI·DX 교양교육의 필요성을 선언하는 데 그치지 않고, 구성원 및 산업체 요구분석, 대학 핵심역량과의 연계, 역량기반 교육과정 개발, 모듈형 마이크로디그리, 전공 연계 트랙, 전문가 자문 및 평가·검증을 연결한 실제 개발 사례를 제시하였다. 개발된 교육과정은 AI의 사회적 영향과 윤리적 책임을 공통필수로 다루고, 선택모듈을 통해 디지털 리터러시, 의사소통 및 문제해결, 컴퓨팅 사고, 데이터 활용 역량을 단계적으로 함양하도록 설계되었다는 점에서 전문대학 교양교육 혁신의 실천 모델로 활용될 수 있다.

참고문헌

강영돈. (2023). 마이크로디그리의 도입과 교양교육의 발전 방향 모색. 인문사회21, 14(3). 2443-2452.

김병건, 이연주. (2025). 교양교육 기반 마이크로디그리 설계 연구 – K대학 교양교육과정 분석을 바탕으로. 교양교육연구, 19(6), 37-54.

박수미, 안정민. (2021). 역량기반교육으로서 마이크로디그리의 국내 적용 사례 분석. 평생학습사회, 17(1), 173-197.

소경희. (2007). 학교교육의 맥락에서 본 '역량'의 의미와 교육과정적 함의. 교육과정연구, 25(3), 1-21.

https://www.konige.kr/data/general_edu.php

OECD. (2019). OECD Learning Compass 2030. OECD.

OECD. (2023). Digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem. OECD Publishing.

UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). Understanding by design (Expanded 2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

World Economic Forum. (2025). The future of jobs report 2025. World Economic Forum.

세션 VII | 토론 2

<AI·DX기반 전문대학 교양 마이크로디그리 교육과정 개발 사례 연구>에 대한 토론문

유 미 향(동양미래대학교)

본 발표는 생성형 AI와 디지털 전환(DX)이라는 급격한 사회적·산업적 변화 속에서, 전문대학 교양교육이 나아가야 할 유연하고 혁신적인 모형으로 'AI·DX 교양 마이크로디그리(Microdegree, 이하 MD)' 개발 사례를 구체적으로 제시해 준 매우 시의적절하고 뜻깊은 연구입니다. 대학 핵심역량 및 NCS 직업기초능력과의 연계, 백워드 설계와 ADDIE 모형을 적용한 정교한 교육과정 설계, 그리고 7개 단과 대학 22개 학과의 특성을 반영한 맞춤형 트랙 구상은 전문대학 교양교육의 현장성을 높이는 데 크게 기여하고 있습니다. 그러나 본 연구가 제시한 뛰어난 개발 프레임워크에도 불구하고, 실제 전문대학 현장에서 본 교육과정이 안착하고 지속가능한 성과를 거두기 위해서는 몇 가지 근본적인 쟁점에 대해 논의하고자 부족한 소견이지만 몇 가지도 의문을 제기하면서 발표자님의 고견을 듣고자 합니다.

1. 설문조사 기반의 수요 도출과 학습자 실제 필요(Needs) 간의 간극

재학생, 졸업생, 산업체 등 2,710명 대상으로 한 설문조사에서 높은 긍정 응답을 근거로 교양 MD의 필요성을 입증하였습니다. 그러나 상위 차원의 '필요성'이나 '참여 의향'에 대한 설문 응답이 학습자의 '실제 학습 욕구'나 '필수적 직무 역량'과 반드시 일치하는 것은 아닙니다. 특히 전문대학 학생들은 당위성 조사에 대해 긍정적으로 답하더라도, 실제 수업 현장에서는 즉각적인 취업·실무 연계성이 낮거나 복잡한 모듈 이수에 부담을 느끼고 이탈하는 경향이 강합니다. 과연 설문지 상의 필요성이 학습자에게 정작 필요한 본질적 역량인가에 대한 의문을 갖게 됩니다. 기초 학습 역량이 부족한 학생을 위해 MD를 필수적 규제로 부과하기보다, 기존 교양 교과목 내에서 단계적으로 취득할 수 있는 '나노디그리(1~2과목 소단위)' 또는 '마이크로 배지(Micro-badge)' 형태 등 단계별 이수 체계로 세분화가 필요하지 않을까 합니다.

2. 교양 디그리 신설에 따른 학습자의 학업·학점 부담 가중

2~3년제 전문대학의 교육과정은 이미 전공 실습과 국가자격증 취득, 현장실습 등으로 촘촘하게 짜여 있어 학생들이 체감하는 학점 부담이 매우 높습니다. 이러한 상황에서 교양 영역에서 10학점 분량의 MD 이수 체계(4개 모듈, 9개 교과목)를 도입하는 것은, 선택권 확대라는 본래 취지와 달리 학생들에게 또 하나의 '졸업요건성 교양 부담'으로 작용할 위험도 있습니다. 교양에서 별도의 디그리를 요구하는 것이 도리어 전공 몰입을 방해하거나 학업 중도 포기를 유발하지 않을지 우려됩니다. 교양 MD를 위해 학생들이 별도의 교양 학점을 추가 이수하게 만들기보다, 기존 전공 기초 교과목이나 융합 교과목 중 AI·DX 요소가 포함된 교과를 교양 MD 학점으로 상호 인정(Cross-crediting)해 주는 교과목 매핑 체계도 필요할 것이라고 판단됩니다. 또한 10학점 전체를 이수해야만 디그리를 주는 방식 외에도, 모듈별 이수증을 개별 교부하여 소단위 성취감을 부여함으로써 학습 부담을 유연하게 분산시킬 필요성도 있지 않을까 합니다.

3. 개별 대학 자체 발행 디그리의 산업체 신뢰도 및 효용성 문제

MD가 성공하기 위한 핵심 조건은 '외부 노동시장에서의 성과 신뢰성'입니다. 그러나 개별 전문대학이 자체적으로 개발하고 수여하는 교양 중심의 MD가 실제 채용 시장이나 기업 현장에서 얼마나 신뢰받고 평가에 반영될 수 있을지는 불확실합니다. 산업체 조사에서 87.1%가 AI·DX 교육의 필요성에 동의했더라도, 실제 채용 단계에서 대학 자체 디그리를 서류 평가나 면접에서 가시적인 스펙으로 인정해 줄지에 대해서는 회의적입니다. 예를 들어, 산업체 연계 인증(Co-certification) 및 포트폴리오 기반 성과 검증 체계를 도입해 보면 어떨까 합니다. 대학 단독 명의의 디그리 발급을 넘어, 지역 산업단지 협의회나 관련 AI·IT 전문 기업, 지자체(RISE

사업 등)와 협약을 맺고 공동 인증 형태의 MD를 수여하면 어떨까 합니다. 또한 평가 방식을 단순 학점 부여에 그치지 않고, 학생이 수업을 통해 창출한 AI 활용 결과물(프롬프트 활용 보고서, 데이터 분석 프로젝트 등)을 디지털 포트폴리오(Open Badges) 형태로 저장·검증하여 기업 채용 시 직접 증빙 자료로 활용할 수 있어야 한다고 판단됩니다.

발표자께서 연구하신 AI·DX 교양 MD 모델은 미래 전문대학 교양교육의 유연성과 전문성을 동시에 확보할 수 있는 사례로 판단됩니다. 교육과정의 '개발(Design)'을 넘어 '운영(Operation)'과 '사회적 안착(Institutionalization)'의 단계로 나아가기 위해서 학습자의 실제 학업 부담을 줄여주는 세심한 제도적 설계와 산업체가 체감할 수 있는 실질적 품질 보증 체계가 반드시 수반되어야 할 것입니다. 오늘 발표문이 전문대학 교양교육 혁신에 기여할 수 있길 바라며, 좋은 연구를 공유해 주신 발표자께 깊은 감사를 드립니다.

세션VII 발표 3

성인학습자 교양교육 개발 및 운영 사례

박 선 경(오산대학교)

1. 서론

학령인구 감소와 고령화, 지역 소멸, 대학의 지속가능성에 대한 논의가 확대되면서 대학의 학습자 구성도 변화하고 있다. 특히 재직자와 경력 전환자, 중·고령 학습자 등 성인학습자의 대학 진입이 증가하면서 대학은 학령기 학생 중심의 교육체계에서 벗어나 다양한 생애 단계의 학습자를 포용할 수 있는 교육체계를 요구받고 있다. 이러한 변화와 함께 LiFE, HiVE 등 성인친화형 고등교육 정책이 추진되면서 전문대학 역시 성인학습자의 직업 역량뿐 아니라 대학생활 적응과 삶의 질, 사회적 관계 및 자기 성장을 지원하는 교육과정의 필요성이 커지고 있다.

그러나 성인학습자를 대상으로 한 대학 교육은 전공 및 직업교육에 비해 교양교육에 대한 논의와 실천이 상대적으로 부족하였다. 성인학습자는 연령, 학력, 직업 및 생애 경험에서 큰 차이를 보이며, 학습 목적 또한 자기 계발, 건강, 문화·예술, 사회참여, 직업 및 생활문제 해결 등 다양하다. 따라서 학령기 학생을 전제로 설계된 교양교육을 그대로 적용하기보다는 성인학습자의 특성과 요구를 반영하면서도 대학 교양교육의 본질과 교육적 가치를 유지하는 교육과정 설계가 필요하다.

본 연구는 이러한 문제의식에 따라 오산대학교 성인학습자를 대상으로 실시한 교양교육 요구 조사와 FGI 결과를 바탕으로 성인학습자 친화형 교양교육과정을 개발하고, 2023~2026년의 개발·운영 과정을 분석하는 데 목적이 있다. 이를 통해 전문대학 성인학습자를 위한 교양교육과정의 개발 방향과 운영상의 시사점을 제시하고자 한다.

2. 성인학습자 교양교육 개발을 위한 요구조사

2.1. 조사 방법

오산대학교 성인학습자의 교양교육 요구를 파악하기 위해 2022~2023년 대학 기초교양교육 컨설팅 자료를 참고하여 설문 문항을 구성하였다. 조사 대상은 평생학습학과와 사회복지상담과 성인학습자 97명이었으며, 2023년 9월 8일부터 25일까지 조사를 실시하였다.

설문은 교양교육에 대한 인식 5문항, 교육 방법 2문항, 자유 응답 1문항, 학습자 특성 4문항으로 구성하였다. 자료는 SPSS 29.0을 활용하여 빈도분석, 교차분석 및 차이 분석 등을 실시하였으며, 자유 응답은 주요 내용과 키워드를 중심으로 분석하였다.

또한 설문조사만으로 확인하기 어려운 성인학습자의 구체적인 학습경험과 요구를 파악하기 위해 성인학습자, 지역 평생교육 실천가 및 성인교육 전문가를 대상으로 총 3회의 FGI를 실시하였다. 설문 및 FGI 결과를 종합하여 1차 교육과정 안을 개발한 후 성인·평생교육 분야 전문가의 검토를 거쳐 교육과정의 방향과 내용을 수정·보완하였다.

2.2. 주요 조사 결과

조사 대상자는 여성 86명(88.7%), 남성 11명(11.3%)이었으며, 50대가 47명(48.5%)으로 가장 많았다. 60대 이상 20명(20.6%), 40대 19명(19.6%)을 포함하면 40대 이상 학습자가 88.7%를 차지하였다. 이는 본 교육과정이 중·고령 성인학습자의 특성을 적극적으로 고려할 필요가 있음을 보여준다.

성인학습자를 위한 교양교육의 필요성에 대해서는 79명(81.5%)이 '필요하다'고 응답하였고, 17명(17.5%)은 보통, 1명(1.0%)은 불필요하다고 응답하였다.

교양교육 영역에 대한 선호는 건강·체육 28명(23.1%), 학습 역량 26명(21.5%), 문화·예술 24명(19.8%), 자기 계발 19명(15.7%), 취업·창업 13명(10.8%), 인문·사회과학 11명(9.1%) 순으로 나타났다.

교육 방법은 블렌디드 학습 43명(44.3%), 대면수업 31명(32.0%), 선호 없음 12명(12.4%), 온라인 수업

11명(11.3%) 순이었다. 선호 수업시간은 평일 저녁 51명(52.6%), 평일 주간 26명(26.8%), 토요일 20명(20.6%)이었다.

이러한 결과는 성인학습자의 교양교육 요구가 단순한 지식 습득보다는 건강, 자기 계발, 학습 역량, 문화생활 및 생활문제 해결 등 자신의 삶과 직접 연결된 영역에 집중되어 있음을 보여준다. 동시에 블렌디드 수업과 야간 및 주말 운영에 대한 요구는 성인학습자의 일·가족·사회생활과 대학 학습을 병행할 수 있는 유연한 교육 환경이 필요함을 시사한다.

3. 성인학습자 친화형 교양교육과정 개발

3.1. 교육과정 개발 방향

본 연구에서는 요구 조사와 FGI 결과를 토대로 성인학습자 친화형 교양교육과정의 개발 방향을 다음과 같이 설정하였다.

첫째, 성인학습자의 생애 경험과 생활 맥락을 교육 내용에 반영한다.

둘째, 실생활에서 활용할 수 있는 교육 내용을 제공하되, 이를 교양적 탐구와 자기성찰로 확장한다.

셋째, 성인학습자의 학력·연령·학습경험 차이를 고려하여 선택권과 학습 접근성을 확대한다.

넷째, 학령기 학생과 성인학습자가 함께 학습할 수 있는 공통 교양과 성인학습자의 특성을 반영한 맞춤형 교양을 균형 있게 구성한다.

다섯째, 대면·비대면·블렌디드 수업 등 다양한 운영 방식을 활용하여 학습자의 시간적·물리적 제약을 완화한다.

여섯째, 학습자의 요구와 운영 결과를 지속적으로 분석하여 교육과정을 개선하는 순환적 체계를 구축한다.

이 과정에서 성인학습자의 실용적 요구를 교양교육의 최종 목적 그 자체로 보지 않고, 삶의 경험과 문제를 교양적 탐구로 전환하는 출발점으로 설정하였다. 즉, 건강·재무·디지털·문화 등의 생활 주제를 단순한 기능 교육에 머물게 하지 않고 자기성찰, 의사소통, 사고력 및 사회·문화적 이해로 확장하는 방향을 지향하였다.

3.2. 교육과정 구성

오산대학교의 교육목표 및 인재상과 성인학습자의 요구를 반영하여 <표1>에서 보는 바와 같이 교양교육과정을 생활문해교육, 체험형 소양교육, 사회과학·자연과학, 인문학·예술 등 4개 영역으로 구성하였다.

<표1> 교육과정 구성

영역	개발 방향	대표 교과목
생활문해교육	학습 및 생활에 필요한 기초역량 강화	소통과 공감(성인), 읽기와 글쓰기(성인), 컴퓨터 활용 기초(성인), 컴퓨터 활용 실무(성인), 생활영어(성인)

(<표1> 계속)

영역	개발 방향	대표 교과목
체험형 소양교육	건강·자기관리·문화적 경험 확대	청학품성과 융합적 사고, 4070 건강코칭, 제3세대 라이프스타일링, 휘트니스와 자기관리
사회과학·자연과학	사회·자연현상에 대한 이해와 융합적 사고	4070 재테크, 과학과 디지털 전환 테크닉, 환경·자연과 인간
인문학·예술	문화적 이해와 자기성찰 및 삶의 의미 탐색	영화 속 문화여행, 제3세대 생활테라피 등

특히 성인학습자의 요구가 높게 나타난 건강·디지털·재무·문화 영역에는 성인학습자 맞춤형 교과목을 개발하였다. 반면 대학 구성원으로서 공유해야 할 핵심 교양은 공통 교과목으로 운영하고, 학생이 직접 선택할 수 있는 융합형 교과목을 병행함으로써 '맞춤형 교양'과 '보편적 교양'의 균형을 추구하였다.

4. 성인학습자 교양교육 운영 사례

성인학습자 대상 교양교육과정은 2023년 요구 조사를 토대로 개발되기 시작하여 2024~2026년 지속적으로 개발·운영 및 수정·보완하였다. 모든 교과목을 일시에 개편하기보다는 전년도 운영 결과와 학습자 요구를 다음 연도 교육과정에 반영하는 방식으로 단계적으로 운영하였다.

현재 성인학습자 맞춤형 교과목으로는 제3세대 생활 테라피, 컴퓨터 활용 기초, 컴퓨터 활용 실무, 성년기 건강관리, 제3세대 라이프스타일 디자인, 영화 속 문화 여행, 성년기 재무계획과 관리 등이다.

또한 공통 교과목인 「청학품성과 융합적 사고」는 성인학습자의 특성과 생애 경험을 고려하여 재구성하였다. 성인학습자가 자신의 경험을 수업의 자원으로 활용하고 다른 세대의 학습자와 상호작용할 수 있도록 수업 내용과 활동을 조정하였다.

4.1. 평생학습학과 교양교과목 수요자 만족도 조사 현황

성인학습자 대상 교양교과목에 대한 만족도는 2023년부터 2025년까지 전반적으로 개선되는 경향을 보였다.

<표2> 오산대학교 평생학습학과 만족도 결과(2023~2025)

구분 (연도)	전체 만족도	교육 서비스	교양 교육과정	교양교과목					
				핵심역량 향상도움	다양성	요구 반영	직업기초역량 향상도움	소양과 인성 발달도움	성적평가 합리성
2023	81.1	84.1	70.8	72.5	65.0	65.0	72.5	75.0	75.0
2024	78.3	82.5	77.3	80.7	72.6	75.6	76.3	77.8	80.7
2025	82.0	85.4	81.0	83.9	78.7	78.7	81.9	81.9	
증감	0.9 ▲	1.3 ▲	10.2 ▲	11.4 ▲	13.7▲	13.7 ▲	9.4▲	6.9 ▲	5.7 ▲

2023년 이후 특히 학습자의 요구 반영과 교과목 다양성에 대한 만족도가 개선된 것으로 나타났다. 이는 성인학습자의 요구 조사를 교육과정 개발에 반영하고, 성인학습자에게 적합한 교과목을 단계적으로 확대해 온 결과와 관련하여 해석할 수 있다.

다만 본 자료는 연도별 운영 결과를 비교한 것으로, 동일한 학습자를 대상으로 한 종단자료나 통제집단을 활용한 효과 검증은 아니므로 교육과정 개편이 만족도 향상의 직접적인 원인이라고 단정하기는 어렵다. 따라서 본 연구에서는 이를 '효과'보다는 교육과정 개선에 따른 운영 성과와 변화 경향으로 해석하였다.

5. 논의 및 제언

본 사례에서 확인된 성인학습자 교양교육의 핵심은 '성인학습자의 삶에 가까운 교양'과 '대학 교양교육의 본질' 사이의 균형이었다.

첫째, 성인학습자의 실용적 요구는 교양교육과정 개발의 중요한 출발점이 될 수 있다. 그러나 교양교육이 생활기능의 습득에만 머문다면 대학 교양교육의 교육적 의미가 축소될 수 있다. 따라서 생활 속 문제를 출발점으로 하되 이를 성찰, 사고, 의사소통, 문화적 이해 및 사회적 관계로 확장할 필요가 있다.

둘째, 성인학습자의 생애 경험은 교양교육의 중요한 학습자원으로 활용할 수 있다. 건강, 재무, 가족, 직업, 문화생활 등의 경험을 수업에서 공유하고 성찰하도록 함으로써 학습자의 경험을 새로운 지식과 관점으로 전환할 수 있다.

셋째, 전문대학 성인학습자에게는 공통 교양과 맞춤형 교양의 균형이 필요하다. 성인학습자의 요구를 반영한 선택형 교과목을 확대하면서도 대학 구성원으로서 갖추어야 할 의사소통, 사고력, 문화적 이해 및 공동체적 역량을 함양하는 교양교육의 기본 방향을 유지해야 한다.

넷째, 성인학습자의 학습 지속을 위해 교육과정뿐 아니라 운영방식의 유연성도 중요하다. 블렌디드 수업, 야간·주말 수업, 단계적 학습지원 등은 일과 가족생활을 병행하는 성인학습자의 접근성을 높이는 방안이 될 수 있다.

이를 종합하면 전문대학 성인학습자 교양교육은 ① 요구 기반성, ② 생애경험 기반성, ③ 선택과 유연성, ④ 교양교육의 본질 유지라는 네 가지 원리를 중심으로 개발·운영할 필요가 있다.

6. 결론

본 연구는 오산대학교 성인학습자를 대상으로 한 요구조사와 FGI를 토대로 성인학습자 친화형 교양교육과정을 개발하고, 2023~2026년의 개발·운영 사례를 살펴보았다.

연구 결과 성인학습자는 건강·학습역량·문화예술·자기계발 등 자신의 삶과 밀접한 교양교육을 요구하고 있었으며, 블렌디드 수업과 야간·주말 운영 등 유연한 학습환경에 대한 요구도 확인되었다. 이에 따라 대학은 생활문해, 체험형 소양, 사회·자연과학, 인문학·예술의 4개 영역을 중심으로 공통 교양과 성인학습자 맞춤형 교과목을 병행하였다.

특히 교육과정 개발 이후 학습자의 요구 반영과 교과목 다양성에 대한 만족도가 개선되는 경향이 나타났다는 점에서, 성인학습자의 요구를 정기적으로 조사하고 이를 교육과정에 반영하는 순환적 개선 체계의 필요성을 확인할 수 있었다.

향후에는 단일 대학 사례를 넘어 다양한 전문대학의 성인학습자 교양교육 사례를 비교하고, 교양교육 참여가 학습자의 학업지속, 자기효능감, 대학 소속감 및 삶의 변화에 어떠한 영향을 미치는지 실증적으로 검증할 필요가 있다. 또한 성인학습자의 실용적 요구와 교양교육의 본질을 조화시키기 위한 교육 내용과 교수·학습 방법에 대한 후속 연구가 요구된다.

참고문헌

교육부. (2022). 제5차 평생교육진흥 기본계획(2023-2027). 정부합동부처
박선경. (2023). 성인학습자를 위한 교양교육과정 운영모델연구. 오산대학교
박호식 외. (2019). 미래인재양성을 위한 핵심역량모델링 및 교육과정 운영 연구. 오산대학교
서성수, 심미경. (2021). 성인학습자 특성을 반영한 교양교육과정 개설방안 연구. 교양교육연구, 15(1), 179-194.
서영진, 오지영. (2021). 오산대학교 학생설계형 교양교육 운영 개선 연구. 오산대학교.
심미경. (2022). 성인학습자 전담 단과대학의 교양교육과정 사례연구. 한국교양교육연구, 16(2), 339-356.
오산대학교. (2023). 오산대학교 교육 수요자 만족도 조사. 오산대학교
오산대학교. (2024). 오산대학교 교육 수요자 만족도 조사. 오산대학교
오산대학교. (2025). 오산대학교 교육 수요자 만족도 조사. 오산대학교
이운지. (2020). 전문대학 교양교육 모델제안을 위한 운영실태 조사 및 인식 조사 연구 '전문대학 교양교육 모델(안). 교양학연구, 12, 222
한국교양기초교육원. (2023). 2023년도 전문대학 기초교양교육 컨설팅(기본) 오산대학교 진단결과보고서.
한국전문대학교육협의회. (2022). 성인학습자 현황 및 대응방안. 한국전문대학교육협의회 산학교육연구원.

세션Ⅶ 토론 3

토론문 – 성인학습자 교양교육 개발 및 운영 사례

김 은 준(대전보건대학교)

한국전문대학교육협의회에 따르면 2026년 신입생 모집결과 성인학습자 수는 4,663명으로 2025년 8,556명에 비해 급격히 하락한 추세를 보였다. 그러나 지역별로 보면 수도권의 합격자 95.8%가 24세 이하의 학령인구 중심인 반면, 전남과 경북은 50세 이상의 시니어 학습자가 전체 합격자의 29%를 차지하는 등 상반된 양상을 나타낸다. 여기에 전문대졸 이상의 합격자, 이른바 유턴 입학자는 전년대비 25% 증가한 6,080명으로 역대 최대를 기록했고, 순수외국인은 전년 대비 2,759명 급증한 8,192명으로 나타났다. 전문대협의회는 이러한 정원외 등록 현황의 지각변동을 분석하면서, 다양한 입학자원의 진입 뿐 아니라 성인학습자 유치 시장의 거품 붕괴 및 질적 조정기에 진입하였음을 알리는 신호로 분석한다(한국전문대학교육협의회, 2026).

2024년 2월 고등교육법 시행령 개정을 통해 비수도권 전문대학의 정원 외 성인학습자 모집제한(정원 내 입학정원의 5%)이 폐지되면서 성인학습자 유치가 더 활발해졌다. 그러나 2025년 입시에서 일부 대학이 입학정원의 일정 배수 이상을 과다 모집한 사례가 발생하였고, 국가장학금 지원 범위가 입학정원의 10% 이내로 조정되면서 현재 성인학습자 모집과 관리에 관한 대학의 유연성은 현재 다소 축소된 상황이다. 그럼에도 불구하고 학령인구 감소라는 절박한 환경 속에서 수요자 요구, 특히 성인학습자에 맞춰 교육의 방식을 변화하는 움직임은 일부 전문대학에서 매우 활발하게 이루어지고 있다. 특히 복지 관련 학과 중심의 등록은 여전히 높은 수준으로 유지되고 있어서, 타겟 맞춤형 학과 개편이 필수적이다(한국전문대학교육협의회, 2026).

학령인구 감소에 따른 학생 모집군의 변화가 적극적으로 일어나고 있는 시점에 정부에서는 앵커(라이즈)사업의 주요 체계 중 하나로, 학령기 위주의 교육 체계에서 벗어나 중·장년층, 재직자, 지역 주민의 재교육 및 직무역량 강화를 포괄하는 개방형 평생직업교육 모델을 제안하기도 하였다(한국대학신문, 2025. 12. 04). 이러한 상황은 단지 교육 대상의 변화만을 보여주는 것뿐 아니라, 대학의 교육 방식과 범위 등 다각적 측면에서의 변화가 숨 가쁘게 이루어지고 있음을 의미한다.

전공교육의 경우 그 목적이 교양에 비해 명확하고 분명하므로 변화가 상대적으로 수월할 수 있다. 그러나 교양교육은 전인적 발달과 같이 교육의 목적과 방향이 상대적으로 넓고 다양하다. 또한 서로 다른 여러 모집단위의 학생들을 대상으로 이루어지므로 그 변화의 속도와 시기가 상대적으로 느리고 신중할 수밖에 없다. 그러나 우리는 교양교육을 통해서 세상을 다양한 관점으로 보며, 사람을 이해하는 능력을 갖추게 된다. 그러므로 교양은 어느 학문 분야보다 모두에게 중요하다.

한국교양기초교육원에서 제안하는 교양교육의 개념은 '대학 교육과 평생교육 전반에 요구되는 지식의 습득 및 자율적 학문 탐구 능력의 함양을 포함하여, 인간, 사회, 자연, 예술에 대한 종합적 이해를 바탕으로 세계관과 가치관을 스스로 확립하는 데 기여하는 교육으로, 학업 분야의 다양한 전문성을 넘어서서 모든 학생에게 요구되는 보편적·통합적 자유교육이다. 또한 교양교육은 초연결·초지능 사회, 다양한 위기의 지속이라는 새로운 시대상을 맞아 객관적 사실 인식을 토대로 하는 비판적·창의적 사고와 합리적 의사소통을 통해 민주주의 공동체의 문화적 삶을 주도할 수 있는 자질을 함양하는 교육'이다(한국교양기초교육원, https://www.konige.kr/data/college_edu.php). 이런 개념과 전제를 따르면 교양교육은 일반대와 전문대를 막론하고 그 지향이 같아야 한다. 다만 전문대학이 다른 점이 있다면, 한정된 학사 연한으로 인해 일반대에 비해 교육의 범주가 상대적으로 좁은 반면, 변화하는 환경에 발맞추어 변화하는 속도와 유연성은 더 크다는 점일 것이다.

그렇다면 성인학습자에 맞춰 전문대학의 교육은, 특히 교양교육은 어떻게 변화해야 하는가? 전년대비 입학생 규모가 줄었다고는 하나, 비수도권 지역에서 성인학습자 유치는 여전히 중요하다. 그리고 생애 전 주기가 학업의 대상 내지 시기가 되는 성인학습자의 요구에 맞춰 교양교육의 방식은 보다 다양해져야 하는 것이 마땅하다. 단순한 논리지만 성인학습자가 전문대를 찾는 이유, 그 질문에 답이 있을 것이다.

그런 점에서 오산대학교 성인학습자 대상 교양교육 개발과 약 3년 간의 운영 사례는 실증적 차원에서 전문대학이 성인학습자를 대상으로 어떤 교양교육을 펼쳐야 하는지 방향을 제공한다는 점에서 의의가 있다. 오산대학교의 경우 성인학습자를 대상으로 직접 설문조사를 실시하여 요구를 파악하고, 전문가 심층 인터뷰 등을

통해 이들의 학습경험과 요구를 보완함으로써 수요자 뿐 아니라 사회적 요구 수준을 함께 반영하였다. 대개 교육과정을 개발할 때 대내외 환경분석과 요구도 조사가 이루어지지만, 성인학습자만을 위해 별도의 조사를 거치는 경우는 그리 많지 않다는 점에서, 교양교육에 대한 대학의 의지와 노력을 확인할 수 있었다.

궁금한 것은, 요구조사 시 97명의 학생 대상 설문조사 외에, 지역의 평생교육 실천가 및 성인교육 전문가 대상 FGI를 실시했다고 하였는데, 구체적으로 그들은 누구이며, FGI의 질문내용과 결과들이 구체적으로 어떤 것들이었는지다. 한정된 원고 분량으로 인해 이러한 점들이 충분히 담기지 못했음을 감안하더라도, 이들의 제언이 성인학습자 교양 교육과 관련하여 대학의 시선에서는 발견하지 못한 어떤 새로운, 내지는 보완될 내용들을 구체적으로 담고 있을 것이라 기대하기 때문이다.

오산대학교는 교육과정 개발 당시 여섯가지의 방향을 설정하였는데, 이러한 방향들이 '성인학습자의 실용적 요구를 교양교육의 최종 목적 그 자체로 보지 않고, 삶의 경험과 문제를 교양적 탐구로 전환하는 출발점으로 설정'하였다는 점이 인상 깊고 올바른 방향이라 생각되었다. 대학 교육의 본질과 기능을 놓치지 않았다는 이유에서다. 실제 학생들의 만족도가 점진적으로 높아지고 있음도 이를 방증한다. 그런 점에서, 이러한 방향을 적용한 실제 사례들이 궁금하였고, 구체적인 과목 수준에서 프로파일이나 강의평가 등 예시들이 일부 제시될 수 있다면 성인학습자 교양교육을 고민하는 많은 대학들에게 도움이 될 수 있으리라 기대한다.

발표 원고에도 기술되어 있듯이, 성인학습자 교양교육의 핵심은 '성인학습자의 삶에 가까운 교양'과 '대학 교양교육의 본질' 사이의 균형이다. 이 균형은 어떠한 객관적 지표로 제시되기 보다는, 각 대학의 특성, 지역의 특성, 모집단위의 특성 등 여러 요인들이 반영된 매우 다양한 스펙트럼으로 구성될 수 있을 것으로 생각한다. 이 과정에서 중요한 것은 학생 모집의 어려움이 가중되고 있는 현실에 놓인 각 대학들이, 대학의 존재 이유와 교육의 본질을, 현실적 운영의 어려움을 일시적으로 해결해주는 편리한 학사운영의 묘와 도치시키거나 그 우선순위를 헷갈려서는 안 된다는 것이다. 이는 현실적인 수준에서 진지하고 무겁게 다뤄져야 한다. 방법이 본질을 앞서게 된다면 대학의 위기를 오히려 자초할 가능성으로 이어질 수 있다. 일례로 많은 대학들에서 여러 이유로 유학생을 적극적으로 유치하고 있지만, 운영의 면면을 들여다보면 대학의 교육적 책무보다 유치 전략과 유지 확보 방식들이 더 우선하는 경우를 많이 보이고 있다. 이런 방식은 단기적으로는 대학 운영에는 도움이 될지라도, 장기적으로 대학이, 특히 전문대학이 담당해야 할 교육의 본연적 기능을 비롯해, 다양한 인적자원의 육성처로서 사회적 사다리의 역할을 크게 축소시키거나 때로 왜곡된 형태로 그 기능을 발휘하게 만들 수 있다.

서울대 10개 만들기를 비롯해 여전히 일반대 중심의 대학 정책이 강하게 자리잡고 있는 현실 앞에, 전문대학은 지역 연계와 특화를 높인 평생교육 플랫폼으로서 역할을 직접적으로 요구받고 있다. 국가의 산업구조와 수도권과 비수도권의 역학이 변하지 않는 상황에, 대학이 수행해야 할 복잡하고도 무거운 역할들이 과연 얼마나 효과를 발휘할지는 확신하기 어렵다. 그러나 그 모든 점을 차치하고라도 이 시점에, 우리는 전문대학의 존재가치와 그 이유, 그리고 이런 상황 속에서 교양교육의 역할을 어느 때보다 진지하게 고민해야 한다. 교양교육이 다양한 범주의 학생들을 고르게 끌어안는 교육의 중심 역할을 수행할 수 있을지, 아니면 주변화된 영역으로 배제될지 어느 때보다 현실적이고 전략적인 고민이 필요할 때다.

참고문헌

한국전문대학교육협의회(2026). 2026학년도 한국전문대학 상반기 교무입학처장협의회 연수회 자료

한국대학신문(2025). [전문대교협 정기총회] 최교진 장관 "전문대 특성화 지원 확대. 지속가능한 고등직업교육 체제 구축". 2025. 12. 04.

한국교양기초교육원(2026). https://www.konige.kr/data/college_edu.php, 검색일자 2026. 10. 07)

세션 VII | 발표 4

AI시대 느린 학습자를 위한 교양교육 전략: 전문대학 교양교육의 설계 층위를 중심으로

최 은 희(마산대학교)

1. 서론

전문대학 교양교육은 오랫동안'평균적 학습자'를 전제로 설계되어 왔다. 표준화된 교양 교육과정, 대형 강의, 일률적 평가 기준은 학습 준비도가 일정 수준 이상인 학생을 암묵적으로 가정한다. 그러나 학령인구 감소와 입학자원의 다양화가 진행되는 전문대학 현장에서 이 전제는 더 이상 유효하지 않다. 전문대학의 학령인구 입학생은2020년17만489명에서2021년14만2,739명으로 약16.3% 감소한 반면, 성인학습자 입학생은2020년2만3,704명에서2023년3만7,407명으로 늘어 신입생의22.4%에 이르렀고, 전남·경북 소재 대학은 신입생 중 학령인구 비율이50%에 미치지 못하였다(교수신문, 2025). 대학교육의 보편화와 함께 기초학력이 부족한 학생의 대학 진학은 대부분 대학의 공통 문제가 되었다(정미강, 양유정, 2016). 성인학습자, 기초학력 격차를 안고 진학한 학생, 그리고'느린 학습자'로 불리는 경계선 지능 학생이 교양 강의실에 함께 앉아 있다.

경계선 지능인(느린 학습자)은 지능지수71~84 범위에 속하며 지적장애 기준에는 해당하지 않아 특수교육이나 복지 지원의 대상에서 제외되는 집단으로, 지능 정규분포에 따라 전체 인구의 약13.6%에 이르는 것으로 추산된다(국회입법조사처, 2023). 이 수치는 대학생 실태조사가 아니라 지능 정규분포에 근거한 추정치이다. 또한'느린 학습자'는 현장에서 기초학력 저하, 학습 속도 차이, 학습전략 부족을 포괄하는 넓은 의미로도 쓰이나, 본 연구는 경계선 지적 기능을 가진 학습자를 중심으로 논의하되 제안하는 전략은 넓은 의미의 느린 학습자에게도 적용 가능하도록 설계한다. 초·중등 단계에서는 기초학력 보장 종합계획과 자치단체 조례 등을 통해 지원의 틀이 마련되고 있으나, 고등교육 단계에서는 이들을 위한 제도적 장치가 사실상 부재하다. 고등학교 졸업과 동시에 어느 부처도 책임지지 않는 사각지대에 놓인다는 지적(일요신문, 2026)은 대학, 특히 지역 전문대학이 이 문제의 최전선에 있음을 보여준다.

느린 학습자 지원은 그간 학습부진 대응, 교수법 개선, 상담 프로그램 등 개별 교수자나 학생지원 부서 차원의 과제로 다루어졌다. 본 연구는 이를 교양교육의 과제로 재정위한다. 교양교육은 전공 이전에 모든 학생이 공통으로 거치는 첫 관문이며, 글쓰기·의사소통·수리·디지털 리터러시 등 느린 학습자가 가장 먼저 좌절을 경험하는 영역을 담당한다. 동시에 교양교육은 생성형AI가 학습 환경을 근본적으로 바꾸고 있는 지점이기도 하다. AI는 느린 학습자에게 반복학습과 즉각적 피드백이라는 기회를 제공하는 한편, AI 리터러시 격차라는 새로운 배제를 낳을 수 있다.

이에 본 연구는 문헌연구와 사례분석을 통해 다음을 수행한다. 첫째, 느린 학습자와 교양교육의 접점을 분석한다. 둘째, AI시대 교양교육이 느린 학습자에 대해 안고 있는 이중 과제를 규명한다. 셋째, 교육과정, 교수·학습, 지원체계의 세 층위에서 전문대학 교양교육 전략을 제안한다. 전략은 개별 교수자의 선택이 아니라 교양교육 체계의 설계 원리로 제시된다. 본 연구는AI의 효과를 검증하는 연구가 아니라, AI의 잠재적 기능과 위험을 전제로 교양교육이 어떻게 설계되어야 하는가를 제안하는 설계 제안 연구이다.

2. 이론적 배경

2.1. 느린 학습자의 개념과 학습 특성

느린 학습자는 학습 속도가 느리고 배운 내용을 쉽게 잊으며, 학습한 것을 새로운 맥락에 적용하는 데 어려움을 겪는다. 한국교육과정평가원(2020)은 느린 학습자를'IQ 71~84 사이의 경계선 지적 기능으로 적응 행동에 어려움이 있는 학생'으로 정의하고, 인지 영역뿐 아니라 적응 행동의 결함을 개념의 일부로 포함하였다. 이는 느린 학습자의 어려움이 학업 성취에 국한되지 않고 대인관계, 과제 수행, 자기관리 등 대학 생활 전반에 걸쳐 나타남을 뜻한다. 현장 전문가들은 진도를 나갔다고 학습이 완료된 것이 아니며 반복과 이해 여부를 확인하는 모니터링 단계가 필수적이라고 강조한다(더나은미래, 2025). 이 특성은 대형 강의와 일회성 평가에 의존하는 교양수업 구조와 정면으로 충돌한다.

2.2. 전문대학 교양교육의 성격

전문대학 교양교육은 직업교육기관이라는 정체성 속에서 기초학습능력, 의사소통, 직업기초능력, 시민성 함양이라는 복합적 역할을 수행한다. 한국교양기초교육원(2022)의 표준 모델은 교양교육을 특정 전공과 무관하게 모든 학생에게 요구되는 기초·핵심 교육으로 규정한다. 이‘모든 학생’이라는 규정은 교양교육이 본질적으로 학습자 다양성을 전제해야 함을 함의한다. 그러나 실제 편성과 운영은 교양 전담교수 부족, 전공 중심의 학점 배분, 대형 강의 운영 등으로 인해 표준화된 전달 방식에 머무르는 경우가 많다. 성인학습자 대상 교양교육조차 대학 내 교양과목 일부를 차용하거나 전공에 예속해 운영되는 실정이며 관련 연구도 드물다(서성수, 심미경, 2021).

2.3. 보편적 학습설계

보편적 학습설계(Universal Design for Learning, UDL)는 학습자 간 다양성을 예외가 아닌 전제로 삼아 표상, 표현, 참여의 다양한 수단을 처음부터 교육과정에 설계하는 접근이다(CAST, 2024). 조윤정 외(2019)는 기존의 학생중심수업이 학생을 동질 집단으로 간주한 채 실천되었다면, UDL은 개개인의 차이를 고려하여 교육과정과 수업을 설계한다는 점에서 질적 수월성과 형평성을 동시에 보장하는 접근이라고 평가하였다. UDL의 핵심은‘사후 배려’가 아니라‘사전 설계’라는 점에 있다. 느린 학습자를 위한 조치를 별도의 예외로 두는 대신 기본 설계에 포함하면, 그 조치는 모든 학습자에게 유효한 설계가 된다. 이 원리는 본 연구가 전략을 교양교육 체계 차원에서 제안하는 이론적 근거이다.

2.4. AI시대 교양교육 논의

생성형AI 등장 이후 교양교육 연구는AI 리터러시, 표절과 윤리, 글쓰기 교육의 재편을 중심으로 전개되어 왔다. 박윤수(2024)는 교양교육이 기술 수용성을 높이는 데 머물러서는 안 되며, 학습자가 기술 변화의 영향을 이해하고 주체적·비판적·윤리적으로 자신의 삶을 설계할 수 있도록 교육을 구성해야 한다고 보았다. 서민규 외(2024)는 생성형AI시대 인문교양교육이 사고 전개의 보조 도구로서AI를 활용하되 의존에서 벗어나도록 학생을 훈련시켜야 한다고 제안하였다. 글쓰기 수업에서의AI 피드백 활용 연구(정유남, 2024; 박숙자, 2024; 박성준, 2026)는AI가 교양수업의 피드백 구조를 실질적으로 바꾸고 있음을 보여준다. 그러나 이들 논의는 대체로 평균적 학습자를 상정하며, 느린 학습자에게AI가 어떤 의미를 갖는지는 다루어지지 않았다.

3. 느린 학습자와 교양교육의 접점

3.1. 교양교육에서 느린 학습자가 겪는 어려움

느린 학습자가 교양수업에서 겪는 어려움은 네 영역으로 정리할 수 있다. 첫째, 과제 이해의 어려움이다. 안내문의 추상적 표현과 암묵적 기준을 파악하지 못해 과제의 방향 자체를 잘못 잡는다. 둘째, 글쓰기·발표의 어려움이다. 생각을 문장으로 구조화하고 시간 내에 완성하는 과정에서 반복적으로 좌절한다. 셋째, 협업의 어려움이다. 역할이 불분명한 팀 활동에서 주변화되거나 무임승차자로 오인된다. 넷째, 정서·관계의 어려움이다. 반복된 실패가 학습된 무기력으로 이어지고 교수자와의 소통을 회피한다. 연구자가 진행한 전문대학 교직원 대상 연수(2026)에서 교수자들이 제시한 학생 사례 역시 대체로 이 네 영역에서 벗어나지 않았다. 주목할 점은 이 어려움들이 전공 수업 이전에1학년 교양수업에서 먼저 나타날 가능성이 크다는 것이다.

3.2. 국내 대학의 대응 사례

느린 학습자를 위한 고등교육 단계의 대응은 최근에야 시작되었다. 부산대학교 미리내대학은19~30세 성인 느린 학습자를 위한3년제 비학위 평생교육 과정으로2024년 개설되었으며, 공통교양, 문화예술, 소매틱, 특화의 네 분야에 기초생활 관리, 대인관계 기술, 직업소양 교육을 편성하였다(채널PNU, 2024). 대구대학교는2027학년도부터 경계선 지능 청년 전담 학과인‘라이프디자인학과’를 신설하여 전국 최초의 정규 학위과정을 운영한다. 교육과정은 직무교육과 함께 감정 조절·대인관계 훈련을 다루는‘라이프케어 역량’, 실무형 문서 이해와 스마트기기 활용을 다루는 ‘기초학력 및 디지털 리터러시’를 병행한다(느린인뉴스, 2026).

두 사례의 교육과정을 분석하면 공통 요소가 드러난다. 직무·전공 교육을 제외한 나머지 영역, 즉 기초학력, 의사소통, 대인관계, 디지털 활용은 모두 교양교육의 내용이다. 느린 학습자 전담 과정이 교양 성격의 교육을 핵심으로 편성했다는 사실은, 일반 전문대학에서도 느린 학습자 지원에서 교양교육이 핵심적인 교육적 접점이 될 가능성을 시사한다. 다만 두 사례는 느린 학습자만을 모아 가르치는‘분리 교육’에 가깝다. 전문대학은 일반 학생과 느린 학습

자가 같은 교양 강의실에 섞여 있는'통합 교육' 환경이며, 분리 과정을 별도로 운영할 여력도 없다. 따라서 전문대학에는 전담 과정의 신설이 아니라 기존 교양수업 자체가 느린 학습자를 수용하도록 설계되는 접근, 즉UDL 기반의 교양교육 기본 설계가 더 절실한 해법이 된다.

3.3. 전문대학 교양교육의 구조적 한계

그럼에도 전문대학 교양교육이 느린 학습자를 수용하기 어려운 구조적 이유가 있다. 첫째, 대형 강의 중심 운영으로 개별 학습자의 이해 여부를 확인하는 모니터링이 구조적으로 불가능하다. 둘째, 교양 전담교수가 부족하여 교수법 개선이 개인의 헌신에 의존한다. 셋째, 전공 중심 학점 배분으로 교양과목의 시수와 반복 기회가 제한된다. 넷째, 학습지원이 교양교육센터, 교수학습지원센터, 학생상담센터로 분절되어 느린 학습자가 어디에서 무엇을 요청해야 하는지 알기 어렵다. 이러한 특징은 전문대학 교양교육 컨설팅 현장에서 반복 확인되나 전국 단위 실태조사는 부족하여 후속 과제로 남는다. 다만 이 한계들은 교수자 개인이 해결할 수 없으며 교양교육 체계의 설계 문제로 접근해야 한다.

4. AI시대의 이중 과제

4.1. 기회: AI가 느린 학습자에게 제공하는 것

생성형AI는 느린 학습자의 학습 특성에 대응하는 몇 가지 기능을 제공한다. 첫째, 무제한 반복이다. 같은 질문에 지치지 않고 설명 수준을 조정하여 다시 설명한다. 둘째, 즉각적 피드백이다. 정유남(2024)의 사례연구는 대학 글쓰기 교양수업에서AI 자동평가 피드백이 학습자의 글쓰기 동기에 긍정적 영향을 미치고 맞춤법·어휘·문법 수정에서 높은 만족도를 보였으며, 교수자의 피드백 부담을 경감함을 보고하였다. 셋째, 다중 표상이다. 텍스트를 음성·도식·요약으로 변환하여 학습자에게 맞는 형태로 접근하게 한다. 넷째, 개별 속도 조절이다. 마이크로러닝 형태의 짧은 콘텐츠는 대학생의 학습만족도와 학업성취를 높이는 것으로 확인되었으며(도현미, 김민정, 2022; 배재홍, 신호영, 2020), AI는 이러한 마이크로 콘텐츠의 제작 시간과 비용을 획기적으로 절감한다.

4.2. 위험: 새로운 배제와 의존

동시에AI는 느린 학습자에게 특유의 위험을 안긴다. 첫째, AI 리터러시 격차이다. 프롬프트 작성, 결과 검토, 도구 선택은 그 자체가 인지적 부담이 큰 과제이며, 이 역량이 없는 학생에게AI는 또 하나의 진입 장벽이다. 둘째, 무비판적 의존이다. AI 글쓰기 피드백을 운영한 교양 교수자는AI 점수100점을 얻기 위해50회 이상 수정을 반복하며 피드백을 무비판적으로 수용하는 학생 사례를 보고하였다(대학지성, 2026). 판단력이 취약한 느린 학습자에게 이 위험은 더 크다. 셋째, 사고 과정의 생략이다. 서민규 외(2024)가 지적하듯AI가 사고의 조직과 표현을 대신할 때, 교양교육이 길러야 할 사고력 자체가 형성되지 않는다.

4.3. 시사점

이중 과제는AI 활용 여부가 아니라 설계의 문제이다. AI가 느린 학습자에게 기회가 되려면 첫째, AI 활용의 전제조건인 과제 요건과 평가 기준의 명료화가 선행되어야 한다. 박숙자(2024)는AI 첨삭의 효과가 학습자가 첨삭 기준과 과제 요건을 명확히 이해하고 있을 때만 발생한다고 보았다. 둘째, AI 피드백은 교수자 피드백을 대체하지 않고 선행하는1차 피드백으로 위치해야 한다. 셋째, 교양교육이 담당할AI 역량은 도구 조작이 아니라'자기 학습을 관리하는 힘'이어야 한다. 이 세 원칙이 다음 장 전략의 기반이다.

5. 전략: 교양교육 3층 모델

본 연구는 느린 학습자를 위한 교양교육 전략을 교육과정, 교수·학습, 지원체계의 세 층위로 제안한다. 세 층위를 관통하는 원칙은 두 가지이다. 첫째, 느린 학습자를 위한 조치는'개별 배려'가 아닌'기본 설계'로 편성한다. 둘째, AI는 교수자를 대체하지 않고 반복·변환·1차 피드백을 담당한다. 본 연구의 차별성은 교육과정·수업·지원체계를 구분한 데 있지 않다. 느린 학습자 지원을UDL의 사전 설계 원리와 생성형AI의 보조 기능을 결합하여 세 층위에 동시에 배치했다는 데 있다.

5.1. 교육과정 층위

첫째, 핵심역량 도달 수준의 다층화이다. 교양 교육과정의 핵심역량별 성취기준을 기초·표준·심화의 세 수준으로 설정하고, 기초 수준의 달성을 교양 이수의 최소 요건으로 명시한다. 이는 목표를 낮추는 것이 아니라 도달 경로를 복수화하는 것이다. 다층적 성취기준은 절대평가 또는P/F형 기초교양에서 가장 효과적이나, 상대평가 환경에서도 형성평가 비중 확대와 재제출 기회를 통해 하위권 학생의 과제 미제출과 낙오를 막는 안전망으로 작동한다. 둘째, 기초교양 필수과목의UDL 기반 재설계이다. 글쓰기, 의사소통, 기초수리 등1학년 필수 교양과목은 표상·표현·참여의 다양화를 강의계획서 수준에서 명시하도록 편성 지침을 마련한다. 셋째, AI 리터러시 교양과목의 접근성 설계이다. AI 활용 교과목은 도구 조작 중심이 아니라 과제 이해, 결과 검토, 자기 학습 관리의 순서로 구성한다. 구체적으로는 학생이 백지상태에서 프롬프트를 창작하거나AI에게 답을 통째로 요구하지 않도록, 교수자가 사전에 설계한 단계별 질문 템플릿(개요 점검→ 근거 보완→ 문맥 다듬기)과 교과목별 사전 구성 챗봇을 수업에 기본 탑재하여 진입 장벽을 제거한다.

5.2. 교수·학습 층위: 낙오를 방지하는 교양수업 운영·교수방법

교수·학습 층위는 교양과목 공통의 운영 원리로 제시된다. 개별 교수자의 선택 사항이 아니라 교양교육센터가 표준으로 권고하는 여섯 가지 운영 방법과 그 근거, AI 연계 방안을 <표 1>에 제시하였다.

<표 1> 느린 학습자 낙오 방지를 위한 교양수업 운영·교수방법

운영 방법	구체적 제안	근거	AI 연계
① 과제·평가기준 명료화	단계별 절차, 루브릭, 예시 산출물을 사전 제공	박숙자(2024): 기준 이해가 AI 활용의 전제	안내문·루브릭의 쉬운 문장 변환, 예시 산출물 생성
② 다중 표상	동일 내용을 글·음성·도식으로 병행 제공, 학습자 선택 허용	CAST(2024) 표상의 다양화 원리	텍스트→오디오 요약·시각 자료 자동 변환
③ 학습 속도 조절	5~10분 단위 마이크로 콘텐츠, 선수학습 자료, 반복 접근 보장	도현미, 김민정(2022), 배재홍, 신호영(2020)	강의 녹화의 자동 분절·요약·퀴즈 생성
④ 형성평가·즉시 피드백	매주 저부담 형성평가, 재제출 허용, AI 1차→교수자 2차 피드백	정유남(2024), Hattie & Timperley(2007); 대학지성(2026)의 의존 경고	형식·문법 수준 1차 피드백 자동화
⑤ 역할 명시형 협력	팀 활동의 역할·산출물·단계를 사전 지정, 또래 튜터링 연계	이은정(2025)의 단계 구조화 협업	회의록 정리, 튜터용 설명 자료 생성
⑥ 실패 안전 환경	초반 3주 적응 구간(감점 없음), 정기 1:1 체크인, 수업 루틴 고정	느린 학습자 특성(국회입법조사처, 2023); CAST(2024) 참여 원리	학습 진행 대시보드로 이탈 신호 조기 포착

여섯 방법은3.1절에서 정리한 느린 학습자의 네 가지 어려움에 각각 대응한다. 과제 이해에는①과②, 글쓰기·발표에는③과④, 협업에는⑤, 정서·관계에는⑥이 대응한다. 특히④의2단계 피드백 구조는4.2절의 의존 위험에 대한 직접적 대응이다. AI가 형식·문법 수준의1차 피드백을 즉시 제공하고 교수자는 사고와 내용에 집중한2차 피드백을 제공함으로써, 피드백의 양과 질을 동시에 확보하면서AI 의존을 구조적으로 제한한다. 이 여섯 방법은 느린 학습자만을 위한 별도 조치가 아니라 모든 수강생에게 적용되는 기본 운영 방식이라는 점에서UDL의‘사전 설계’ 원리를 따른다. 한편 겸임·외래교원 비중이 높은 전문대학 교양교육의 현실에서 이 방법들이 개별 교수자의 노동량 증가로 귀결되어서는 안 된다. 주차별 형성평가와1:1 체크인은LMS 대시보드의

자동 집계와 알림으로, 루브릭·예시 산출물·프롬프트 가이드는 교양교육센터가 사전 제작한 표준 템플릿 패키지로 지원함으로써, 교수자에게는 설계가 아닌 적용의 부담만 남도록 구조화한다.

5.3. 지원체계 층위

첫째, 입학 시 학습 프로파일 점검이다. 지능이나 경계선 여부를 선별하는 검사가 아니라, 과제 수행 양식, 텍스트 이해 속도, 디지털 도구 친숙도, 학업 자기조절 등 학습 선호와 준비도를 점검하는 자기보고형 프로파일을 기초학력 진단과 함께 실시하고, 그 결과에 따라 교양과목 튜터링과 학습지원을 자동 매칭한다. 결과는 학생 본인과 지원 배치에만 활용하고 성적·학적과 연동하지 않으며, 활용 범위를 사전에 공지하여 낙인과 프라이버시 우려를 차단한다. 둘째, 교양 학습지원과 비교과의 연계이다. 교양과목별 튜터링, 글쓰기 클리닉, AI 활용 워크숍을 교양교육센터가 통합 운영하여 분절된 지원 창구를 단일화한다. 셋째, 교양담당교수 역량개발이다. 느린 학습자 이해, UDL 기반 수업 설계, AI 피드백 활용을 주제로 하는 교수 연수를 정례화한다. 연구자가 진행한 전문대학 교직원 연수의 경험에 비추어, 교수자들은 느린 학습자의 존재를 이미 인식하고 있었으나 이를 수업 설계로 전환할 구체적 방법을 요구하고 있었다. 넷째, 교양교육센터의 기관 표준화 역할이다. 5.2절의 운영 방법을 교양과목 강의계획서 작성 지침과 수업 질 관리 항목에 반영하고, 표준 루브릭·프롬프트 가이드·챗봇 템플릿을 패키지로 제공하여 개인 기법을 기관 표준으로 전환한다.

6. 결론 및 제언

본 연구는AI시대 느린 학습자 지원을 전문대학 교양교육의 과제로 재정위하고, 교육과정, 교수·학습, 지원체계의 세 층위에서 전략을 제안하였다. 핵심 주장은 세 가지이다. 첫째, 느린 학습자 지원은 특수한 예외 대응이 아니라 교양교육 질 관리의 본질적 문제이다. 교양교육이‘모든 학생’을 위한 교육이라면, 느린 학습자를 기본 설계에 포함하지 않는 교양교육은 그 정의를 충족하지 못한다. 둘째, AI는 설계에 따라 느린 학습자에게 기회도 위험도 될 수 있으며, 그 분기점은 명료화, 2단계 피드백, 자기 학습 관리 역량이라는 세 원칙에 있다. 셋째, 느린 학습자를 위한 설계는 모든 학습자에게 유효하다. UDL의 원리대로, 느린 학습자가 낙오하지 않는 교양수업은 평균적 학습자에게도 더 나은 수업이다.

제언은 다음과 같다. 대학 차원에서는 교양교육센터가5.2절의 운영 방법을 강의계획서 지침에 반영하고, 입학 시 학습 프로파일 점검과 교양 학습지원을 연계하는 체계를 구축할 필요가 있다. 협의회 차원에서는 전문대학 기초교양교육 컨설팅 진단 항목에 학습자 다양성 대응과 느린 학습자 지원 설계를 포함할 것을 제안한다. 정책 차원에서는 초·중등에 한정된 기초학력 보장 체계를 고등교육 단계로 확장하고, 재정지원사업에서 학습자 다양성 대응을 성과지표로 반영할 필요가 있다.

본 연구는 문헌과 사례에 기반한 설계 제안 연구로서 전략의 실증적 효과는 검증되지 않았다. 전문대학 교양수업에서의 적용과 효과 검증, 국내 대학 맥락의UDL 실증 연구가 후속 과제이다.

참고문헌

교수신문. (2025. 10. 13.). 대학 신입생이 달라졌다…성인학습자3.4%·외국인2.2%. https://www.kyosu.net/news/articleView.html?idxno=144653

국회입법조사처. (2023). 경계선 지능인의 현황과 향후 과제(NARS 현안분석). 국회입법조사처.

느린인뉴스. (2026. 5. 18.). 대구대, 경계선지능인 맞춤 학과 신설…9월부터 신입생 모집. https://www.slowlearnernews.org/news/articleView.html?idxno=3425

대학지성In&Out. (2026. 2. 28.). AI 글쓰기 피드백의 明暗. https://www.unipress.co.kr/news/articleView.html?idxno=14100

더나은미래. (2025. 3. 16.). 경계에 서 있는700만명의 사람들[경계선 지능인]. https://futurechosun.com/archives/87270

도현미, 김민정. (2022). 대학수업에서 마이크로러닝 설계원리 개발 및 효과성 검증. 교육공학연구, 38(1), 179-218.

박성준. (2026). 대학 글쓰기 교육에서 생성형AI를 활용한 논증문 쓰기 고찰: GPTs 챗봇<논증문 쓰기 실습1.0>

활용 성과를 중심으로. 리터러시 연구, 17(1), 65-95.
박숙자. (2024). 챗GPT와 대학 글쓰기: 학습자 중심의AI 피드백-문장 첨삭을 중심으로. 교양학 연구, 27, 101-141.
박윤수. (2024). 생성형 AI 시대의 교양교육: 생성형AI 가이드라인과 생성형AI 리터러시를 중심으로. 교양교육연구, 18(6), 181-196.
배재홍, 신호영. (2020). 마이크로 러닝이 대학생의 학습만족도와 학습효과에 미치는 영향. 한국융합학회논문지, 11(7), 369-376.
서성수, 심미경. (2021). 성인학습자 특성을 고려한 교양 교육과정 개설 방안 연구: Y대학 미래융합대학 사례를 중심으로. 교양교육연구, 15(1), 179-194.
서민규, 김지영, 최예정, 조혜경. (2024). 생성형AI 시대 인문교양교육 활성화를 위한 시론. 교양교육연구, 18(3), 27-42.
이은정. (2025). 대학 글쓰기 수업을 위한 생성형AI 활용 사례: 논문 쓰기 수업을 중심으로. 리터러시 연구, 16(1), 463-492.
일요신문. (2026. 6. 24.). [장애도 비장애도 아닌 사람들②] '경계선지능' 청년들 학교 밖 나오면 일자리 문턱 못 넘는다. https://www.ilyo.co.kr/?ac=article_view&entry_id=511556
정미강, 양유정. (2016). 대학생의 기초학습능력 지원을 위한 교수-학습 참여자의 인식과 요구. 교육문화연구, 22(2), 101-126.
정유남. (2024). 대학 글쓰기 수업에서 학생 인식 기반AI 피드백의 효용성 연구. 교양교육연구, 18(5), 159-173.
조윤정, 변영임, 오재길, 이수현. (2019). 보편적 학습설계(UDL) 수업실천 프레임워크와 전략 개발 연구(정책연구2019-04). 경기도교육연구원.
채널PNU. (2024. 11. 8.). [느린학습자] 미리내 대학, 회색지대를 밝히다. https://channelpnu.pusan.ac.kr/news/articleView.html?idxno=36089
한국교양기초교육원. (2022). 대학 교양기초교육의 표준 모델. https://www.konige.kr/data/general_edu.php
한국교육과정평가원. (2020). 느린 학습자 선별을 위한 체크리스트 개발(RRI 2020-1). 한국교육과정평가원.
CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. https://udlguidelines.cast.org
Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112.

세션 VII | 토론 4

「AI시대 느린 학습자를 위한 교양교육 전략: 전문대학 교양교육의 설계 층위를 중심으로」 토론문

권 기 남(오산대학교)

최은희 교수님의 발표는 이러한 학습자의 다양성을 교양교육의 기본 설계 원리 안에서 다루어야 함을 강조합니다. 특히 보편적 학습설계(UDL)와 생성형 AI를 결합하여 교육과정, 교수학습, 지원체계의 세 층위에서 실천적 전략을 제안해 주신 점은 그 의미가 큽니다. 특히 느린 학습자를 위한 지원을 예외적 배려가 아닌 '교양교육의 질 관리' 문제로 바라보고, 교수자 개인의 노력이 아닌 '기관 차원의 기본 설계와 표준 지원'을 강조한 점에 깊이 공감하며, 다음의 네 가지 쟁점을 중심으로 논의를 보태고자 합니다.

쟁점 1. 느린 학습자의 범위와 다층적 지원 구조의 명료화

발표문은 논의의 대상을 경계선 지적 기능(IQ 71~84)을 가진 학습자로 삼으면서도, 기초학력이 부족하거나 학습 전략이 필요한 학생까지 포함하는 범용적인 전략을 지향하고 있습니다. 그러나 이 모델이 교육 현장에서 실행되려면, 모든 학생을 위한 보편적 설계와 복합적 어려움을 겪는 학생을 위한 추가 지원이 명확히 구분되어야 합니다. 예를 들어, 과제 안내문을 쉬운 문장으로 쓰거나 학습 자료를 다양한 형태(텍스트, 음성, 도식)로 제공하는 것은 모든 학생에게 도움이 되는 보편적 설계에 해당합니다. 반면 적응 행동, 자기관리, 대인관계 등에서 복합적인 어려움을 겪는 학생에게는 보편적 설계만으로 부족하며, 개별 상담 등의 전문적인 추가 지원이 필요합니다.

이와 관련해 발표자님은 제안하신 세 층위의 전략 중 '모든 학생을 위한 기본 지원'과 '특정 학생을 위한 집중 지원'의 경계를 어떻게 설정하고 계신지 궁금합니다. 또한 보편적 설계 이후에도 추가 지원이 필요한 학생을 가려내는 적절한 기준은 무엇이라고 보십니까?

쟁점 2. AI의 고유한 가치 증명과 실효성 있는 위험 관리 방안

발표문은 생성형 AI가 느린 학습자에게 주는 기회(반복 설명, 즉각적 피드백, 다중 표상 등)와 위험(무비판적 의존, 사고 과정 생략 등)을 균형 있게 짚어주셨습니다. 이러한 양면적 접근은 타당합니다. 다만 제안하신 운영 방법 중 상당수는 AI 없이도 기존의 보편적 학습설계(UDL) 원리에 따라 구현이 가능합니다. 따라서 이 모델이 교육 현장에서 설득력을 얻으려면 다음의 측면이 구체화되어야 합니다.

첫째, 기존 UDL에 더해 AI만이 제공할 수 있는 고유한 가치가 무엇인지 더 선명하게 드러나야 합니다. 예를 들어 비용과 시간의 제약 때문에 제공하기 어려웠던 반복 설명, 맞춤형 난이도 예시 등을 AI가 어느 수준까지 지속할 수 있는지 구체적으로 구분할 필요가 있습니다. 둘째, AI의 잠재적 기능이 실제 느린 학습자의 이해도와 성취 향상으로 이어지는지는 실증적 검증이 필요한 부분입니다. 기존 연구에서 이미 검증된 효과와 AI의 잠재적 기능을 구분하고, 제안하신 전략의 실제 효과를 확인하기 위한 후속 연구 방향을 함께 제시할 필요가 있습니다. 셋째, 학습 데이터(프로파일, 대시보드 등)를 활용한 조기 지원은 자칫 학생을 감시하거나 특정 수준으로 낙인찍을 우려가 있습니다. 또한, AI의 1차 피드백 후 교수자의 2차 피드백이라는 구조만으로는 학생의 구조적인 AI 의존을 막기 어렵습니다. 이를 보완하기 위해 과정 중심 평가, 초안 및 수정 이력 확인, 구술 설명 요구 등 학습자 스스로 사고 과정을 증명하게 하는 학습 설계가 병행되어야 합니다. 넷째, 초기에는 챗봇 등 구조화된 안내를 제공하되, 점차 지원을 줄여나가 학생 스스로 질문하고 결과를 검토하게 만드는 단계적 지원 축소 과정이 모델에 포함되어야 합니다.

쟁점 3. 성취기준의 다층화와 보편적 학습설계(UDL) 원리의 조화

교육과정 층위에서 핵심역량의 성취기준을 3단계(기초–표준–심화)로 나눈 것은, 학생마다 다른 출발점을 배려하고, 최소한의 성취를 보장하려는 의미 있는 시도입니다. 그러나 이 제안이 교육 현장에 효과적으로 안착하기 위해서는 다음 두 가지 측면에서 보완이 필요해 보입니다.

첫째, UDL는 공통의 목표를 위한 다양한 경로를 제공하는 접근법이므로, 성취기준 자체의 다층화는 자칫 학생의 초기 수준에 맞춰 기대치를 낮게 고정할 위험이 있습니다. 또한 성취 수준을 학생 스스로 선택하느냐, 교수자가 판단하느냐에 따라 학습 동기가 저하되거나 낙인효과가 발생할 수 있습니다. 따라서 기초 수준 학생이 표준·심화 수준으로 올라갈 수 있는 상향 이동 경로가 보장되어야 합니다. 둘째, 다층 성취기준은 상대평가 체제에서 최소 성취기준에 도달하더라도 성적 분포와 평가 규정에 따라 불이익을 받을 수 있습니다. 따라서 다층 기준이 실제로 작동할

수 있는 평가 제도상의 조건과 유연한 이동 원칙이 함께 제시될 필요가 있습니다.

쟁점 4. 기관 차원의 실행 가능성과 학습자의 권리 보장 방안

느린 학습자 지원을 교수자 개인의 헌신에 의존하지 않고 교양교육센터 중심의 표준화된 지원 체계로 전환해야 한다는 방향성에 전적으로 동의합니다. 하지만 이 모델이 전문대학 현장에 실질적으로 안착하기 위해서는 다음과 같은 현실적인 고려가 필요합니다.

첫째, 인력과 예산이 제한적인 교양교육센터의 부담을 줄이기 위해 교수학습지원센터 등 학내 타 부서와의 구체적인 역할 분담 및 협의 구조가 필요합니다. 둘째, 현실 여건을 고려한 단계적 도입 전략이 필요합니다. 제시된 6가지 수업 운영 방법을 한꺼번에 도입하기보다는, 우선순위를 정해 순차적으로 적용하는 것이 현실적입니다. 예를 들어, 여러 교과목에 쉽게 적용할 수 있고 교수자의 부담이 비교적 적은 과제 및 평가기준 명료화, 형성평가 즉시 피드백 등을 우선 도입한 이후 대학의 여건에 맞춰 마이크로 콘텐츠, 학습 대시보드 등을 단계적으로 확대해 나가는 방식입니다. 셋째, 데이터 활용 시 학습자 권리 및 프라이버시 보호가 중요합니다. 입학 시 학습 프로파일을 점검하여 맞춤형 지원을 자동 매칭하는 시스템은 훌륭한 아이디어지만, 자칫 학생을 선별하거나 특정 수준으로 낙인찍는 부작용을 낳을 수 있습니다. 따라서 이를 방지하기 위한 명확한 규정이 필수적입니다. 구체적으로 학생이 자발적으로 지원을 선택하거나 거부할 수 있는지, 프로파일 및 AI 사용 기록에 누가 접근할 수 있는지, 데이터의 보관 목적과 기간은 어떠한지, 학생이 결과에 이의를 제기하고 수정할 수 있는지 등이 명확히 보장되어야 합니다.

이와 관련하여, 인력과 예산이 제한적인 전문대학이 이 모델을 도입할 때, 비용 대비 효과를 고려하여 가장 우선적으로 시행해야 할 핵심 과제는 무엇이라고 보시는지 의견을 듣고 싶습니다.

맺음말

본 발표는 느린 학습자를 고등교육의 사각지대에 놓인 예외적 집단으로 다루지 않고, '교양교육이 누구를 위해, 어떻게 설계되어야 하는가'라는 본질적인 질문을 던졌다는 점에서 중요한 의의를 갖습니다. 특히 AI를 교수자의 대체물이 아닌, UDL을 돕는 보조 수단으로 재설정한 방향성은 교육 현장에 시사하는 바가 큽니다. 앞으로 학생 당사자들의 목소리를 반영한 실증적인 후속 연구가 더해진다면, 본 발표가 제안하는 모델이 포용적인 전문대학 교양교육을 이끄는 중요한 이정표가 될 것으로 기대합니다.

세션VII 발표 5

전문대학 교양교육의 목적– 기술을 위한 교양인가, 교양을 위한 기술인가?

홍 지 희(경민대학교)

1. 전문대학의 현실: 목적의 부재

“전문대학은 사회 각 분야에 관한 전문적인 지식과 이론을 가르치고 연구하며 재능을 연마하여 국가사회의 발전에 필요한 전문직업인을 양성함을 목적으로 한다(고등교육법 제47조).” 일반대학과 마찬가지로 전문대학에서는 전공교과 교육과 함께 교양교육이 운영되고 있으며 교양교육은 직업이나 취업 지원에 필요한 직무능력을 향상을 지원하는 교육 수단으로 간주되곤 한다. 전문직업인을 양성해야 한다는 전문대학의 기능이나 역할을 인정한다 하더라도, 교양교육의 의미와 목적이 사회에 필요한 전문인이나 기술인 양성을 위한 도구적 유용성에 의해서 정당화하는 것은 전통적으로 이어져 내려온 고유한 교양교육의 본래 의미와 목적을 왜곡하는 일이다. 전문대학에서의 교양교육의 목적에 대한 오해는 교양교육의 운영 실태를 통해 드러난다. 첫째, 제도적 측면에서 살펴보면, 「고등교육법」 제47조에 따르면 전문대학의 목적은 국가사회에 필요한 전문직업인을 양성에 있다. 그리고 전문대학 교양교육은 전문대학의 학칙에 따라 교육과정을 운영해야하며, 학칙에 교육과정 운영과 교과의 이수 단위 등을 기재해야 한다(「고등교육법 시행령」 제4조 제1항 제5호). 이러한 법적 제도로부터 알 수 있듯이, 전문대학에서의 교양교육은 대학의 다양한 입장과 조건에 따라 운영되고 있다. 대체적으로 교양교육의 목적은 전문대학이 추구하는 전문직업인 양성이라는 교육목적을 보조하는 것으로 인식되거나, 전공교과 교육과 취업을 위한 기술교육의 수단으로 이해되고 있다. 둘째, 교육과정 변화 측면에서, 교양교육의 목적에 대한 오해는 역량기반 교육과정의 도입과 함께 심화되고 있다. 역량 중심으로 교육과정 개발 및 개편이 이루어지는 과정에서 교양교육 역시 대학별 핵심역량과 연계되어 내용이 구성되고 있다. 2021년 대학기본역량 진단을 배경으로 대학들이 핵심역량을 선정하고 교육과정과 진단 도구를 개발하였는데, 직업을 위한 직무수행 능력을 포함하여, 사고력과 의사소통, 시민적 책임 등의 역량이 확산되기 시작했다(조남민 외, 2022, p.39). 역량 기반 교양교육의 내용은 역량 항목 및 측정가능한 성과를 염두에 두고 구성되었다. 그러나 특정 직무를 중심으로 하는 전공교과 교육에서 역량기반 교육은 효과적일 수 있지만, 폭넓은 분야를 아우르는 교양교육은 개별 직무능력이나 특정 역량만으로는 그 의미나 목적을 제대로 드러내기 어렵다. 셋째, 정책적으로 교육부는 특성화 전문대학 육성사업 추진을 위해 기존 교육과정을 국가직무능력표준(NCS)에 기반한 현장중심 교육과정으로 개편하는 방향을 제시하였고(교육부, 2014, p.2), 이에 따란 대다수 전문대학은 교양교육의 목표를 직업기초능력, 현장실무능력, 전문인 양성과 연계하였다. 이것은 교양교육의 목표와 범위를 직업교육에 종속하는 것으로 인식하게 만드는 계기가 되었다(신동은, 윤영순, 2025, 정철민, 2019). NCS 기준이 교양교육에 그대로 적용되면서 교양교육의 정당성은 직업의 유용성에 따라 규정되기 시작했고 교양교육은 직무수행을 지원하고 보조하는 도구, 즉 ‘기술을 위한 교양’으로 이해되었다.

위 세 가지 측면으로부터 우리는 교양교육의 의미와 목적이 축소되거나 제대로 드러나지 못하고 있다는 것을 알 수 있다. 연구자가 보기에 이러한 한계는 전문대학에서 이루어지는 교양교육의 의미와 목적에 대한 이론적이고 철학적인 탐색이 충분히 이루어지지 않았다는 데에 기인한다. 다시 말해서 전문대학은 시급한 현장의 요구와 변화무쌍한 정책사업을 따라가기에 급급해 교양교육의 본래적 의미와 목적이 무엇인지를 제대로 숙고하지 못하고 그것을 왜곡하거나 오해하고 있다. ‘교양교육 목적의 부재’를 극복하기 위해서는 전문대학 교양교육의 본래적 의미와 목적을 드러내줄 수 있는 이론적이고 철학적인 탐구와 이해가 필요하다.

본 연구의 목적은 전문대학 교양교육의 의미와 목적을 아리스토텔레스의 논의와 그가 제시하는 주요 개념인 행복(eudaimonia), 탁월성(aretē), 관조(theōria) 등을 고찰하여 재정립하고, 그것을 기반으로 하여교양교육과 기술교육의 정당한 위계와 관계성을 살펴보고 교육적 의미를 이끌어내는 데에 있다. 이것은 AI·DX시대 전문대학 교양교육이 나아가야 할 방향과 교육적 의미를 도출하도록 해줄 것이다. 특히 아리스토텔레스가 제시한 성격적 탁월성과 지적 탁월성, 지적 탁월성으로서의 테크네(techne), 프로네시스(phronesis), 소피아

(sophia), 이들 각각의 의미와 관계에 대한 이해는 교양교육 본래의 의미와 목적을 재정립하는 것을 도와줄 것이며, 최상의 행복으로 설명되는 관조적 삶이 교양교육에서 얼마나 중요하고 가치를 가지는지도 드러내 줄 것으로 기대된다. 이하에서는 글에서는 전문대학 교양교육의 기원은 무엇이고 그것이 현대에 와서 어떻게 규정되고 있는가, 아리스토텔레스가 말하는 탁월성인 테크네, 프로네시스, 소피아의 의미와 관계는 무엇이며 그것이 교양과 기술, 즉 교양교육과 직업교육의 관계를 어떻게 드러내 주고 있는가, AI·DX 전환 시대 전문대학 교양교육의 지향점과 구체적인 실천 방안은 무엇으로 보아야 하는가와 같은 질문을 중심으로 관련 선행연구와 문헌연구를 통해 해답을 모색해보고자 한다.

2. 교양교육의 본래적 의미 : 행복한 인간 형성을 위한 교양교육

2.1. 자유교육의 두 전통과 교양교육의 한계 : 기술을 위한 교양교육

교양교육은 자유교육이라는 용어와 자주 혼용되곤 한다. 그 이유는 아마도 교양교육의 역사적 기원이 고대 그리스와 고대 로마의 자유교육에 있기 때문이다. 그리스 자유교육 전통에 따르면 교양교육은 단순하고 수동적인 노동을 반복적으로 수행함으로써 오는 무지, 편견, 선입견, 편협, 고집, 독단 등으로부터 정신을 해방시킴으로써 자유로운 인간이 되게 하는 일이다(백승수, 2019, p. 143, 신득렬, 2018, p.14,). 자유로운 인간이란 자기성찰과 사유 자체의 가치를 누릴 줄 수 있는 사람이다. 이와 달리, 로마의 자유교육 전통에 따르면 교양교육은 “문법, 수사학, 역사 등의 교과를 배워 탁월한 시민성과 지도력을 함양하고 공동체의 선을 도모할 수 있는 수사학자나 웅변가 기르는 실제적인 교육이다(신득렬, 2018, p.21).” 수사학적 전통에서 자유로운 인간이란 타인과 공동체의 삶을 이해하고 공공선에 참여하는 사람이다. 그리스 전통과 로마전통에 기원하는 교양교육의 의미에는 관조적·존재론적 의미와 실제적·공공적 행위의 의미가 유기적으로 통합되어 들어있으며 자유교과를 통해 인간 고유의 가치를 탐구하는 활동으로 이어져 오고 있다(홍지희, 2023, p, 125). 요컨대, 교양교육은 인간의 고유한 사유와 실천을 아우르는 총체적 교육인 것이다. 교양교육은 ”인간과 세계에 대한 종합적 이해를 바탕으로 세계관과 가치관을 스스로 확립하도록 하는 보편적·통합적 자유교육(한국교양기초교육원, 2024, p. 1)“으로 정의될 수 있다. 교양교육은 단순 특수한 직무능력이나 역량 학습을 넘어서는 인간다운 판단과 행위, 그리고 삶의 궁극적 목적까지 탐구하는 최상의 인간다운 활동이다.

그러나 오늘날 교양교육의 모습은 두 전통 가운데 어느 한 편만을 지나치게 강조하거나 그 의미를 축소하여 교양교육의 의미와 목적을 제대로 드러내지 못하고 있다. 가령 그리스 전통에 기대어 교양교육을 진리탐구를 위한 이론적 지식의 습득으로만 볼 경우, 교양교육은 학습자의 실제적이고 개별적인 삶과 분리된 추상적이고 무기력한 교육이 된다. 이때 교양교육의 모습은 개념이나 명제, 또는 파편적 지식을 이해하고 기억하는 일로 잘못 이해되기 쉽다. 주입식 지식교육의 문제, 즉 추상적 명제만 학습하는 상황이 생겨날 수 있고, 이것은 구체적인 행위 형성을 불가능하게 만든다(홍윤경, 2012, p. 193). 예를 들어 전문대학 교양수업에서 학생은 정의, 책임 등의 이론적 개념과 논의를 배웠음에도 불구하고 실제 취업 현장에서 비윤리적이거나 비합리적인 업무 아무런 숙고나 성찰 없이 무비판적으로 수행하기도 한다. 학생은 윤리적 개념을 알고 있음에도 불구하고 자기성찰에 따른 올바른 행위를 하지 못한다. 이 학생이 배운 교양교육은 학점을 채우는 무기력한 지식교육으로 작용했을 뿐이다. 다른 한편, 로마 전통에만 기대어, 교양교육을 지식의 유용성과 실제적 결과로 이해할 경우, 교양교육은 효율적 과제수행 능력을 위한 도구적 의미로 잘못 이해될 수 있다. 올바른 판단과 행위를 통해 공동체에 참여하고 선을 실현하는 일은 직업생활에서의 실제적 요구와 이익을 위해 타인을 설득하는 일은 다르다. 행위나 실천을 유용성을 위한 수단으로 실행할 경우, 그 행위를 무엇을 위해 해야 하는지에 대한 고민은 하지 못하게 된다. 직업기초능력에 기반하여 여러 전문대학들이 교양교육의 내용과 목표를 직업기초능력과 현장 실무 능력과 연계한 일은 결국에는 교양교육의 목적을 유용한 행위를 위한 수단으로 전락시켜버렸다. 직무역량에 기반한 교육내용으로서 구성된 교양교육 수업에서는 직면한 문제를 해결하는 방법을 익히는 데에 치중할 수밖에 없다. 최근 유행하는 AI 활용 역량을 강화하기 위한 교양수업의 현장 모습도 이와 유사하다. 디지털 기기를 작동하고 결과물을 제작하는 능력에 집중하고, 그 행위의 결과가 누구에게 어떤 영향을 주고 궁극적으로 어떤 목적을 위해 사용되어야 하는지는 고려하지 않는 모습이 보이기도 한다. 교양교육의 의미를 총체적으로 바라보지 못하면 교양교육은 목적이 부재한 ‘기술을 위한 교양’으로 그 의미가 축소될 수밖에 없다.

2.2. 교양교육의 목적 : 교양을 위한 기술

2.2.1. 행복과 탁월성

교양교육이 인간의 사유와 실천을 아우르는 것이라면, 그것의 목적은 완전한 지식의 습득이나 특정 기술이나 직수행만으로 규정될 수 없다. 교양교육의 목적을 밝히기 위해서는 지식과 행위 역량을 갖춘 인간이 어떤 삶을 살아야 하는가에 관해 질문해야 한다. 아리스토텔레스의 행복과 탁월성에 관한 철학적 논의는 이 질문에 대한 대답의 실마리를 제공해준다. 아리스토텔레스는 「니코마코스 윤리학」에서 "인간의 최고 좋음을 가리켜 행복(eudaimonia)이라고 부른다. 행복은 완전하고 자족적인 어떤 것으로서, 행위를 통해 성취할 수 있는 것들의 목적으로 일시적인 만족감이나 외적 성취를 소유한 상태로 이해해서는 안된다(NE, 1095b 15-25, 1097b 18). 그에 의하면 행복은 자족(自足)적이다. 자족은 고립된 자기 혼자만의 삶을 살아가는 것을 의미하지 않는다. 행복하게 사는 것 그 자체는 다른 모든 것들이 추구하는 것으로 그 자체가 목적이 되는 그런 것이다. 아리스토텔레스가 말하는 행복은 그 자체로 다른 목적을 위한 수단이 될 수 없을 뿐만 아니라 그 자체로 아무것도 부족하지 않은 활동을 의미한다. 그러면 행복하다는 것은 무엇인가? 아리스토텔레스는 행복한 사람은 자신의 고유한 탁월성(arete)에 따른 기능을 잘 수행하는 사람이라고 말한다. 요컨대 "행복은 탁월성에 따른 영혼의 활동(NE, 1099b 25)"이다.

아리스토텔레스에 의하면 인간의 탁월성은 반드시 합리적 선택을 이끄는 이성과 관계한다. 우리 영혼에는 '이성을 가진 부분'과 '이성을 가지지 않은 부분'이 있다. 이성을 가지지 않은 부분은 다시 영양과 성장을 담당하는 '식물적인 부분'과 이성에 순응하거나 저항하는 '욕구적인 부분'으로 나뉜다. 인간의 합리적 선택이나 판단에 관계하지 않는 식물적인 부분과 달리 욕구적인 부분은, 그 자체로 이성적 판단을 하는 것은 아니지만, 이성의 말에 귀 기울일 수 있다(NE, 1102a 26-1103a 10). 이성을 가진 부분은 그 자체 안에 이성이 있는 지적인 부분이다. 이와 같은 영혼의 구분에 따라 아리스토텔레스는 인간의 탁월성을 '성격적 탁월성'과 '지적 탁월성'으로 구분한다. 성격적 탁월성은 이성에 설복하거나 저항하는 것이 가능한 품성 상태(hexis)로서 구체적이고 개별적인 경험을 통한 습관에 의해 그 능력을 얻게 되고 생겨난다(NE, 1103a 14- 1103b 2). 용기, 절제, 정의, 친애 등과 같은 것이 성격적 탁월성에 해당한다. 그에 의하면 정의로운 사람은 태어나면서부터 정의로운 것이 아니라, 정의로운 행위를 스스로 선택하고 조절하고 기꺼이 실천하는 습관을 반복함으로써 정의로운 성품을 형성해간다. 이때 정의로운 사람은 자신의 감정과 욕구를 이성에 기대어 조절하여 잘 행위하도록 끊임없이 노력한다. 이처럼 성격적 탁월성은 감정과 욕구와 관계되며, 감정이나 욕구가 지나치거나 모자라지 않는 중용(中庸)의 상태를 유지하고자 한다(홍지희, 2025, p. 26). 중용은 지나침과 모자람 사이의 산술적 중간이 아니라 관계에 있어서의 중간으로 개별적이고 구체적인 경험 속에서 무엇이 적절한지 합리적으로 판단하고 조절하는 것이다(NE, 1106a 15 -1107a 25). 성격적 탁월성을 잘 발휘하기 위해서는 습관뿐만 아니라 합리적 선택과 결부된 것이므로 지적 탁월성도 필요하다. 지적 탁월성은 이성을 가진 영혼의 부분이 그 기능을 훌륭하게 수행하는 상태로서 철학적 지혜(sophia), 학문적 인식(episteme), 실천적 지혜(phsonesis), 지성(nous), 기예(techne) 등이 여기에 속한다(NE, 1139b 18). 성격적 탁월성이 인간의 개별적인 감정과 욕구적 행위를 잘 수행하는 것에 관계한다면, 지적 탁월성은 무엇이 참이고 어떻게 제작해야 하는지 등을 인식하고 판단하는 데에 관계한다. 아리스토텔레스가 보기에 품성의 탁월성과 지적 탁월성이 실제 인간의 삶에서 조화롭게 기능할 때 인간은 행복할 수 있다(홍지희, 2025, p. 36).

아리스토텔레스는 지적 탁월성을 설명하기 위해서 이성의 활동 대상에 따라 다시 세부적으로 그것을 구분한다. 이성을 가진 부분 중 하나는 '그 원리가 다르게 있을 수 없는 대상'을 인식하고, 다른 하나는 '그 원리가 다르게 있을 수 있는 대상'을 숙고한다. 전자는 보편적이고 필연적인 원리를 인식하는 학문적 인식의 부분으로서 가르치고 배울 수 있으며, 후자는 인간의 제작과 개별 행위를 판단하는 숙고로 습관에 의해 형성되는 것이다. 잘 숙고한다는 것은 전체적으로 잘 살아가는 것과 관련해서 무엇이 좋고 유익한지 이성적으로 헤아린다는 뜻이다(NE, 1139a 5-15, 1140a 25-1140b 12) 에피스테메, 누스, 소피아는 진리와 제일원리를 인식하는 지적 탁월성이며, 테크네와 프로네시스는 제작과 행위에 관계하는 지적 탁월성인데, 에피스테메는 필연적인 것에 관한 학문적 인식으로, 누스는 제일원리를 파악하는 지성이다. 소피아는 누스와 에피스테메가 결합한 철학적 지혜이다. 이러한 지적 탁월성은 지식을 이해하는 능력과 구체적인 상황을 올바르게 판단하는 실천적 지혜를 모두 포함한다(NE, 1138b 15-1141a 20).

지적 탁월성에 해당하는 테크네와 프로네시스가 '그 원리가 다르게 될 수 있는 것'에 관련된다는 말은 무엇인가? 이 말은 제작과 실천적 행위는 불변하는 상황이 아닌 개별적이고 다양한 상황 속에서 인간의 합리적

선택에 따라 달라질 수 있다는 말이다. 예컨대 집을 짓는 방식은 재료와 용도에 따라 달라지며, 모종의 상황에서 어떻게 행동해야 하는지는 대상과 구체적인 조건에 따라 상이할 수밖에 없다. 주목해야 하는 것은 기예 또는 기술로 번역되는 테크네가 “참된 이성을 동반하는 무엇인가를 제작할 수 있는 제작적 품성 상태(1140a 1-23)”이기는 하지만, 숙고하는 행위와는 관계가 없다는 점이다. 이와 달리 프로네시스는 이성을 동반한 품성 상태로서 개별적 행위의 경험을 합리적으로 판단하고 잘 행위하도록 한다. 기술적으로 좋은 결과물을 산출하는 행위와 인간적으로 좋은 행위를 하는 것은 서로 다르다. 다시 말해서 테크네는 옳은 목적이나 그른 목적과 상관없이 제작행위를 하지만, 프로네시스는 숙고하고 헤아림으로써 옳지 않은 목적을 위해서는 행위하지 않는 실천적 지혜이다(NE,1140a 1-1140b 30). 만일 건축가가 주어진 일을 기술적으로 능숙하게 수행하더라도 그 일이 공동체에 좋은 일인지 여부를 올바르게 판단하지 못한다면, 그 건축가는 기예는 갖추었을지 몰라도 실천적 지혜를 제대로 갖추었다고 볼 수 없다. 기술자의 판단에 진리와 선에 대한 관심이 들어 있을 때, 기술의 활용은 인간과 공동체의 좋은 삶에 참여할 수 있다 (홍윤경, 2012, p. 201-203). 그러므로 이 관점에서 보면, ‘교양을 위한 기술’은 기술의 습득과 사용이 반드시 인간의 좋은 삶이라는 전체적인 교육적 목적을 인식하고 그 안에서 수행되어야 한다는 뜻이다.

프로네시스는 성격적 탁월성과 지적 탁월성을 연결하는 역할을 한다는 점에서 매우 중요하다. 성격적 탁월성이 진리와 선과 같은 좋은 것을 지향한다면, 프로네시스는 그 목적을 어떻게 실현할 것인지를 구체적이고 개별적 상황 속에서 올바르게 판단하고 헤아리는 일을 한다. 이러한 합리적 선택 과정은 감정과 욕구를 아예 배제해버리는 것이 아니라 올바른 욕구와 이성적 판단이 함께 이루어지게 하는 선택의 과정이다. 그렇기 때문에 아리스토텔레스는 프로네시스의 합리적 선택을 가리켜 ‘욕구하는 지성 또는 사유하는 욕구’라고 부른다 (NE, 1139a 21-1139b 5). 프로네시스는 무엇이 인간에게 좋은지를 합리적으로 숙고하고 판단함으로써 성격적 탁월성이 구체적인 행위로 올바르게 나타나게 한다. 그리고 올바르게 형성된 품성은 이러한 판단과 숙고를 가장 선한 목적을 향하도록 만든다(홍지희, 2025:37-39). 행복한 인간, 즉 잘 행위하는 인간 형성은 성격적 탁월성과 지적 탁월성, 특히 지적탁월성과 성격적 탁월성을 연결해주는 역할을 하는 실천적 지혜가 제대로 작동할 때 가능하다. 행복한 인간은 이성적인 실천적 지혜 없이 형성될 수 없으며, 실천적 지혜는 욕구적인 성격적 탁월성과 분리될 수 없다(NE 1098a 16-18;1144b 30-32).

2.2.2. 관조적 활동으로서의 행복

지금까지의 논의에 비추어 보면, 전문대학에서의 교양교육의 목적은 단순히 학생들을 제작하는 테크네 수준이 아닌 숙고하는 프로네시스 수준의 행위를 하도록 이끄는 데에 있다고 이해할 수 있다. 다시 말해서 학생들이 단순 직무역량 수행이 아닌 전체 삶 속에서 올바른 판단과 행위를 하는 인간으로 형성되도록 하는 것이 교양교육의 목적이 되어야 한다고 규정할 수 있다. 그러나 이러한 이해에 멈추는 것은 아리스토텔레스가 말하는 행복한 인간의 의미를 충분히 드러내는 것이 아니다. 왜냐하면 실천적 지혜와 성격적 탁월성의 중요성과 더불어 아리스토텔레스는 지적 탁월성의 다른 기능을 특별히 강조하고 있기 때문이다. 그에 논의에 근거하면, 인간의 완전한 행복의 의미는 소피아와 관조의 의미를 함께 살펴볼 때 온전히 드러난다(홍지희, 2025, p.40-42). 아리스토텔레스는 「니코마코스 윤리학」 6권에서 누스를 제일원리를 파악하는 지성으로 설명한다. 그리고 누스와 학문적 지식인 에피스테메가 결합한 것을 가리켜 소피아 즉, 철학적 지혜라고 부른다. 소피아는 제일원리와 그 원리에서 도출되는 진리를 함께 이해하는 더 포괄적인 지혜이다(NE, 1140b 31-1141a 20). 이후 10권 7장에서 탁월성에 따른 활동을 완전한 행복으로 다시 설명하면서, 만일 어떤 활동이 최고의 탁월성을 따르는 것이라면 그것은 최선의 것에 대한 탁월성일 것이며 신적인 속성을 가지는 것이 분명하다고 설명한다. 아리스토텔레스는 지성을 인간의 가장 고귀한 부분으로 설명하고, 그것의 고유한 탁월성을 발휘하는 활동을 완전한 행복으로 규정한다. 신적 속성을 가지고 있는 것이 바로 지성인데, 이 지성이 기능하도록 하는 탁월성이 바로 소피아이다. 소피아는 제일원리를 파악하는 누스와 그 원리에 근거하여 진리를 이해하는 에피스테메가 결합한 지혜로서, 원리와 그것으로부터 설명되는 진리를 함께 이해하는 상태라고 볼 수 있다(NE, 1141a 16-20, 홍지희, 2025, p. 37). 인간에게 신적 속성이 있다는 말은 인간이 신이 될 수 있다거나 특별한 계시를 받는 상태를 의미하기보다, 인간은 인간 안의 가장 고귀한 능력이 있고 그것을 가능한 한 온전히 발휘하는 삶을 살 수 있다는 것으로 이해해야 한다. 다시 말해서 인간은 욕구 충족을 위해 살아가는 존재이면서도, 동시에 그것을 넘어 숭고하고 고귀한 진리, 최고의 선 그 자체를 이해할 수 있는 존재이다. 인간의 이러한 신적 속성으로 인해 인간은 지성의 능동적 활동, 즉 관조- 철학적 지혜의 기능을 발휘해 진리를 사유하는 활동 그 자체-에 참여가능하다. 따라서 철학적 지혜를 가진 사람은 단순히 지식을 소유한 상태의 사람이 아니라, 지성

이 진리를 이해하고자 하는 관조적 활동을 수행하고 참여하는 사람이다. 아리스토텔레스는 이러한 활동을 하는 인간이 가장 행복한 인간이라고 보았다. 왜냐하면 인간 안의 가장 뛰어난 신적인 부분에 따른 활동이 가장 좋은 활동이라면, 그것이 가장 완전한 행복이라고 보지 않을 수 없기 때문이다(NE, 1177a 12-1177b 26; 홍지희, 2025, p.40-41).

아리스토텔레스는 철학적 지혜를 인간의 가장 신적인 부분을 따르는 상태로 간주하고 철학적 지혜라는 탁월성을 발휘하는 관조야말로 가장 완전한 행복이라고 주장한다(NE, 1177b 19-1178 a8; 홍지희, 2025, p.40-41). 물론 이때 관조한다는 것은 아무 생각도 하지 않는 무념무상의 상태가 아니다. 관조는 명제나 원리를 기억하거나 실제로부터 추상된 지식을 소유하는 수동적 상태도 아니다. 관조는 철학적 지혜를 발휘하여 나와 세계를 이해하고 통찰하는 능동적인 활동이다. 아리스토텔레스에 의하면 관조는 진리에 일치하는 것이다. 지성의 대상은 가장 선한고 고귀한 앎이며, 이것은 인간의 탁월성 중에서 가장 신적인 것이다. 또한 아리스토텔레스는 관조가 자족적 행위이며 고유한 즐거움을 가진 끝없는 연속적 행위dlau(NE, 1177a 20-1177b 26) 관조적 활동을 위해서는 여가가 필요하다고 말한다. 물론 이때의 여가는 일을 하지 않는 상태나 업무를 위한 현대적 의미의 휴식이나 여유가 아니다. 관조적 활동을 위한 여가는 생계와 생산의 요구에서 벗어나, 그 자체로 가치 있는 활동에 참여할 수 있는 삶의 상태로 이해되어야 한다. 아리스토텔레스는 성품적 탁월성에 따른 삶도 이차적 의미에서 행복한 삶이라고 본다(NE, 1178a 9-22). 또한 프로네시스는 소피아를 지배하는 것이 아니라, 소피아가 잘 발휘될 수 있도록 그 조건을 마련하는 역할을 한다고 보았다(NE, 1145a 6-11). 프로네시스와 소피아는 우열 관계에 있는 것이 아니라 행복해지기 위해 서로 유기적으로 조화와 질서를 이루는 관계에 있다. 정의롭고 절제 있게 살아가는 일은 가치롭고 행복한 일인 동시에 인간이 욕구나 감정, 이해 관계등에 얽매이지 않고 그 자체가 목적이 되는 진리를 탐구할 수 있도록 하는 삶의 조건이 된다.

3. 나가는 글: AI·DX 시대 교양교육

지금까지 전문대학 교양교육의 의미와 목적을 밝히기 위해 행복, 탁월성, 관조와 같은 주요 개념들을 중심으로 아리스토텔레스의 철학적 논의를 살펴보았다. 대체적으로 전문대학 교양교육은 전문직업인 양성이라는 제도적 목적과 역량기반 교육과정 및 NCS 중심 정책적 요구 속에서 특정 직무역량 수행을 지원하는 교육으로 이루어지고 있다. 교양교육의 가치는 실제적 유용성에 따라 정당화되고 있으며, 자유교육의 전통에 근원하는 본래 목적을 충분히 드러내지 못하고 있다. 교양교육을 실제 인간 삶과 유리된 무기력한 지식 습득으로 치부하거나, 실제적이고 직업적인 생활을 위한 유용한 결과를 가져오는 역량 함양으로 간주하는 것은 인간의 고유한 사유와 실천을 아우르는 전인적 행위를 지향하는 교양교육의 의미를 축소하는 것이다. 전문대학 교양교육의 목적은 취업을 목적으로 하는 전공교과나 직무수행을 보조하는 '기술을 위한 교양'에서, 공동체의 좋은 삶을 위해 기술을 습득하고 올바르게 사용하는 인간을 형성하는 '교양을 위한 기술'로 재정립되어야 한다.

아리스토텔레스에 의하면, 기술 또는 기예로서의 테크네는 좋은 결과물이나 산출물을 제작하는 지적 탁월성이지만, 성공적인 제작만으로는 인간의 좋은 삶, 행복한 삶을 보장할 수 없다. 기술을 잘 활용하는 것이 행복을 위한 행위가 되기 위해서는 그것이 우리 삶을 위해 좋은 것인지 아닌지를 실제 상황과 연계해 합리적으로 숙고하는 프로네시스가 반드시 동반되야 한다. 그러나 아리스토텔레스의 철학을 면밀하게 살펴보면, 교양교육의 목적을 올바르게 판단하고 행위하는 인간의 형성에만 머물러 있지 않다. 한 걸음 더 나아가, 인간의 지적 탁월성의 기능에 비추어, 인간은 개인의 감정, 욕구, 필요, 이익 등을 넘어서서 인간 존재와 진리에 관해 통찰하고 이해할 수 있는 기능을 가진다. 요컨대, 인간은 소피아를 발휘하는 관조적 활동에서 가장 완전한 행복을 누릴 수 있다(홍지희, 2025, p, 40-42). 그렇다고 해서 지적 탁월성과 성격적 탁월성의 관계, 테크네와 프로네시스, 소피아의 관계을 단순히 전문적 기술 습득이 실천적 지혜의 통제를 받아 철학적 지혜로 이어지게 하는 절차적 단계로 이해해서는 안된다. 사유와 실천, 지식과 행위의 관계는 인간의 삶 속에서 서로 구분되어 상이한 기능을 발휘하지만, 유기적 관계를 맺고 끊임없이 질서와 조화를 이루는 것으로 이해되어야 한다. 기술은 좋은 삶에 필요한 유용한 능력을 제공하고, 실천적 지혜는 기술의 사용과 인간의 행위를 올바른 선으로 이끌고 동시에 가장 좋은 것, 즉 진리를 탐구하고 이해하는 활동 자체의 가치를 드러내는 관조로 안내한다. 인간의 기능이 이처럼 잘 행위될 때 인간은 참으로 행복하다고 할 수 있다.

교양교육의 목적은 이러한 행복한 인간을 형성하는 것으로 규정되어야 한다. 그리고 그것을 실현하기 위한 방법은 교육교육에서 인문교육을 강화하는 것이다. 인문학은 인류가 지속적으로 축적해온 인간 존재의 사유와 언어, 역사와 문화, 가치와 존재의 의미를 탐구하는 지적 전통을 가진 학문을 통칭하며, 인문교육은 인문학

탐구를 통해 인간 자신과 타인, 세계를 이해하고 자기성찰을 하도록 하는 교육이다. 역사적으로 인문학 교과에는 인간의 탁월성을 드러내는 철학, 윤리학, 문학, 언어, 문법, 역사, 종교, 문화, 과학, 기하학, 음악, 예술 등에 대한 심층적 탐구를 포함시켜 왔다. 인간은 관조적 활동을 함으로서 철학과 윤리학에서는 인간 삶에서 무엇이 참이며 무엇이 좋은지, 무엇을 해야 하는지를 묻고, 문학과 언어에서는 다양하고 특수한 인간의 경험과 감정을 세밀하게 이해하고, 역사와 문화에서는 인간의 합리적 선택과 제도가 인간의 삶에 끼친 영향을 성찰할 수 있다. 이것이 바로 인문교육이다. 이것은 궁극적으로 인간의 존재 이유와 삶의 목적을 지속적으로 질문하는 일과 다르지 않다.

최근 산업체가 요구하는 의사소통이나 문제해결 능력은 직업교육이나 취업교육에서 중요한 역량이기는 하지만, 산업체의 시급한 요구가 인간에게 가장 선한 것을 탐구하는 교양교육의 내용을 결정하는 기준이 되어서는 안된다. 업무를 원활하게 처리하는 의사소통 능력과, 주어진 목표를 효율적으로 달성하는 문제해결력은 관조적 활동이 아닌 프로네시스가 결핍된 무기력한 기술이 될 수 있다. 자유교육의 전통에 비추어 교양교육의 선정 기준은 고대와 중세에 걸쳐 체계화된 7자유학과–문법·논리학·수사학 산술·기하학·음악·천문학–를 염두에 두는 것이 필요하다. 전문대학에서 이 일곱 과목을 그대로 가르쳐야 한다고 말할 수는 없지만, 교양교육학자들이 해야하는 일은 특정 직업이나 현장의 요구에 맞추어 교육내용을 선정하기보다, 불변하는 인간의 탁월성을 잘 발휘하도록 하기 위해 이루어진 자유교육의 목적과 내용에 근거하여 교육내용을 선정하고 구성하는 노력을 기울이는 것이다. 학생들은 인문학 수업에서 다양한 고전을 읽고 경험사례를 나누고, 질문하고, 토론하며, 글을 쓰고, 실제 행위를 성찰하는 과정을 수행할 수 있다. 학생은 이러한 경험을 통해 궁극적으로는 인간과 세계를 이해하는 활동, 그 자체가 목적이 되는 관조적 활동을 경험할 수 있어야 한다.

AI·DX 시대의 교양교육은 행복한 인간 형성이라는 목적 안에서 이루어져야 한다. 예컨대 AI활용 역량을 기르는 수업에서는 도구의 사용법과 결과물의 완성도뿐만 아니라, 권리, 책임, 의무 등에 대해서 함께 탐구해야 한다. 인간과 기술의 관계에 관한 글을 읽으며 '기술이 발전하면 인간의 삶도 반드시 좋아지는가', '정보를 산출하는 것과 진리를 이해하는 것은 어떻게 다른가', '인간답게 산다는 것은 무엇인가'라는 질문을하는 기회를 가져야하고 스스로 탐구할 수 있어야 한다. 그러기 위해서는 교양교육에는 진리를 탐구하는 관조하는 여가가 마련되어야 한다(홍지희, 2025, p. 43, p,51). 즉각적인 결과물이나 성과 요구에서 벗어나, 그 자체로 가치있는 읽기와 탐구, 사유에 온전히 몰입하고 참여하는 시간이 필요하다. 전문대학 교양교육의 목적은 학생이 기술을 능숙하게 사용하는 것을 넘어서 그 기술을 무엇을 위해 사용해야 하는지 판단하고 가장 완전하고 좋은 진리를 이해하는 활동을 경험하게 함으로써 행복을 누리도록 하는 것이 되어야 한다. 이것이 바로 '교양을 위한 기술'교육이다. 기계에 대한 숭배, 인간에 대한 불신과 무지로 점철되어가는 AI·DX 시대 교양교육에서의 인문교육은 더욱 강화되어야 하고, 교양교육은 대학교육의 중요한 핵심으로 자리해야 한다.

참고문헌

Aristotle. (2011). *Nicomachean ethics* (S. J. Kang, J. H. Kim, & C. W. Lee, Trans.). Gil.
[아리스토텔레스. (2016). *니코마코스 윤리학* (강상진, 김재홍, 이창우 역). 길.]

Cho, N. M., Shon, D. L., & Hwang, M. K. (2022). A study on the concept and validity of "competency-based education" in university liberal arts education. *Korean Journal of General Education, 16*(2), 31-48. https://doi.org/10.46392/kjge.2022.16.2.31
[조남민, 손달임, 황미경. (2022). 대학 교양교육에서 '역량기반교육'의 의미와 적용 타당성에 대한 고찰. *교양교육연구, 16*(2), 31-48.]

Enforcement decree of the Higher Education Act. (n.d.). National Law Information Center. https://www.law.go.kr/법령/고등교육법시행령
[*고등교육법 시행령*. (발행연도 미상). 국가법령정보센터.]

Higher Education Act. (n.d.). National Law Information Center. https://www.law.go.kr/법령/고등교육법
[*고등교육법*. (발행연도 미상). 국가법령정보센터.]

Hong, J. (2023). Limitation and possibility of OECD Education 2030 competency-based education: A study from the view of ontological liberal education. *The Korean Journal of Philosophy of Education, 45*(1), 125-147. https://doi.org/10.15754/jkpe.2023.45.1.006
[홍지희. (2023). OECD Education 2030 역량기반 교육의 한계와 가능성: 존재론적 자유교육 관점에서의 탐색. *교육철학연구, 45*(1), 125-147.]

Hong, J. (2025). A philosophical study on digital competence education: Focusing on Aristotle's concept of aretē. *Faith & Scholarship, 30*(4), 31-51. https://doi.org/10.30806/fs.30.4.202512.31
[홍지희. (2025). 디지털 역량 교육에 대한 철학적 고찰: 아리스토텔레스의 탁월성 개념을 중심으로. *신앙과 학문, 30*(4), 31-51.]

Hong, Y. K. (2012). An anlysis on two kinds of "practical knowledge": "techne" and "phronesis". *Philosophy of Education*, (47), 193-215. https://doi.org/10.22918/pesk..47.201208.193
[홍윤경. (2012). '실천적 지식'의 두 가지 유형에 관한 고찰: '테크네'와 '프로네시스'를 중심으로. *교육철학*, (47), 193-215.]

Junior college. (n.d.). Namu Wiki. https://namu.wiki/w/전문대학
[*전문대학*. (발행연도 미상). 나무위키.]

Jung, C. M. (2019). Critical review of college liberal arts education. *Philosophy of Education*, (73), 141-163. https://doi.org/10.22918/pesk..73.201912.141
[정철민. (2019). 전문대학 교양교육 현실에 대한 비판적 고찰. *교육철학*, (73), 141-163.]

Korea National Institute for General Education. (2024). *Recommendations for general education in junior colleges*. https://konige.kr/files/data/2024%20%EC%A0%84%EB%AC%B8%EB%8C%80%ED%95%99%20%EA%B5%90%EC%96%91%EA%B5%90%EC%9C%A1%20%EA%B6%8C%EA%B3%A0%EC%95%88(%EB%B3%B8%EB%AC%B8).pdf
[한국교양기초교육원. (2024). *전문대학 교양교육 권고안*.]

Ministry of Education. (2014, June 26). *Announcement of the selection results for the 2014 junior college development project* [Briefing transcript]. https://www.korea.kr/briefing/policyBriefingView.do?newsId=148780603
[교육부. (2014. 6. 26.). *2014년 전문대학 육성사업 선정 결과 발표* [브리핑 속기자료].]

Paek, S. S. (2019). Reconceptualization of general education through reestablishing appellation of general education. *Korean Journal of General Education, 13*(1), 141-161.
[백승수. (2019). 교양교육의 명칭 재정립을 통한 교양교육의 재개념화. *교양교육연구, 13*(1), 141-161.]

Shin, D. E., & Youn, Y. S. (2025). Tasks and strategies for the advancing general education based on the analysis of university college faculty perspectives. *Korean Journal of General Education, 19*(4), 55-71. https://doi.org/10.46392/kjge.2025.19.4.55
[신동은, 윤영순. (2025). 전문대학 교원의 인식 분석을 통한 교양교육 발전 과제와 전략. *교양교육연구, 19*(4), 55-71.]

Shin, D. R. (2016). *Liberal education*. Gyeori.
[신득렬. (2016). *교양교육*. 겨리.]

Warne, C. (2011). *Aristotle's Nicomachean ethics: A reader's guide* (Y. H. Kim, Trans.). Seokwangsa. (Original work published 2006)
[원, 크리스토퍼. (2012). *아리스토텔레스의 니코마코스 윤리학 입문* (김요한 역). 서광사. (원저 2006년 출판)]

세션Ⅶ 토론 5

「전문대학 교양교육의 목적–기술을 위한 교양인가, 교양을 위한 기술인가」에 대한 토론

정 철 민(경인여자대학교)

홍지희 교수님의 발표문은 국가직무능력표준(NCS) 중심의 정책 변화와 역량기반 교육과정으로의 전환 속에서 전문대학 교양교육의 의미와 목적을 철학적으로 재검토한 시의적절한 연구입니다. 특히 이 글은 그리스와 로마의 자유교육 전통을 검토하면서, 어느 한 전통만을 지나치게 강조할 경우 교양교육의 본래적 의미가 축소될 수 있음을 지적하고 있습니다. 나아가 아리스토텔레스의 탁월성(Aretē), 테크네(Technē), 프로네시스(Phronēsis), 소피아(Sophia), 관조(Theōria) 등의 개념을 통해 AI·DX 시대 전문대학 교양교육이 지향해야 할 철학적 방향을 제시하고 있다는 점에서 중요한 의의를 갖습니다. 그동안 전문대학의 교양교육은 전문직업인 양성이라는 제도적 목적과 정부 재정지원사업의 성과 중심 논리 속에서 전공교육과 직무능력을 지원하는 도구적 수단으로 이해되어 온 측면이 있습니다. 이러한 현실에 대한 연구자의 문제의식에 토론자 또한 공감합니다.

기술적 숙련을 의미하는 테크네는 제작의 합리성을 지니지만, 그 기술이 인간과 공동체의 좋은 삶을 위해 사용되어야 하는지에 관한 궁극적인 판단까지 보장하지는 않습니다. 교양교육은 명제적 지식(Knowing That)의 일방적인 전달이나 직무수행을 위한 방법적 지식(Knowing How)의 기계적인 숙달을 넘어 삶의 전체적 맥락에서 무엇이 참되고 선한 것인지를 숙고하고 합리적으로 선택하는 인간 형성을 지향합니다. 다만 토론자의 입장에서, 특히 전문대학의 교육과정과 학사 운영을 담당하는 관점에서 연구자가 제시한 관점이 실제 교육현장에서 어떻게 구현될 수 있을지에 관하여 몇 가지 질문을 드리고자 합니다. 이와 관련한 연구자의 고견은 이 글의 완성도뿐만 아니라 전문대학 교양교육과 관련된 논의를 한층 더 높은 수준에서 이어가는 데 중요한 계기가 될 것입니다.

1. 교육철학적 논의의 측면에서 질문입니다. 본 발표문은 NCS와 역량기반 교육과정이 교양교육을 '기술을 위한 교양'으로 도구화해 왔다는 점을 비판하면서, 인간의 좋은 삶을 위한 실천적 지혜인 프로네시스의 중요성을 강조하고 있습니다. 그런데 이러한 철학적 개념을 실제 교육과정에 적용하는 과정에서 프로네시스가 또 하나의 핵심역량이나 직무역량으로 번역될 가능성도 있다고 생각합니다. 그렇게 된다면 교양교육의 도구화를 비판하면서도 역설적으로 실천적 지혜를 다시 측정 가능한 역량의 틀 안에 포섭하는 문제가 발생할 수 있습니다. 아리스토텔레스는 『니코마코스 윤리학』에서 젊은이가 수학적 지식에는 뛰어날 수 있지만, 프로네시스는 구체적 삶의 경험의 축적을 요구하므로 쉽게 갖추기 어렵다고 말한 바 있습니다. 그렇다면 프로네시스의 함양이 2~3년이라는 압축된 전문대학 교육과정의 목적이 될 수 있을지, 그리고 그것이 지금까지 전문대학이 지향해 온 '역량' 개념과 어떤 점에서 같고 다른지에 대한 발표자의 철학적 견해가 궁금합니다.

2. 실천적인 측면에서 다음의 세 가지 질문을 드립니다. 2-1) 연구자가 강조하고 있는 AI·DX 시대 교양교육에서 즉각적인 성과 요구에서 벗어나 사유에 몰입하는 '관조하는 여가'와 인문교육 강화와 관련된 것입니다. 그러나 전문대학의 현실은 결코 녹록하지 않습니다. 예를 들어 2~3년의 짧은 수업 연한, 졸업학점 대비 10% 남짓되는 교양교과목 이수 학점 비율, 취업 및 생계에 대한 학생들의 현실적 고민, 때로는 학생들의 점심시간조차 확보하기 어려운 시간표를 운영하는 경우도 있습니다. 그렇다면 성과와 효율성을 중심으로 운영되는 전문대학의 현실 속에서 학생들이 이러한 관조적 활동을 경험하도록 하기 위해 어떤 제도적 장치나 학사 운영 방식이 필요하다고 생각하시는지 궁금합니다. 아울러 이를 위해 전문대학이 우선적으로 개선해야 할 구조적 조건은 무엇이라고 보시는지 여쭙고 싶습니다.

2-2) 교양교육이 행복한 인간을 형성하는 것으로 규정하며 철학, 윤리학, 문학, 언어, 역사, 문화 등의 인문교육을 강조하고 있습니다. 산업체의 요구보다 인간에게 선한 것이 우선시되어야 한다는 연구자의 의견에 동감하면서도 동시에 과연 학생들이 이런 판단에 동의할까, 좀 더 현실적으로 학생들의 수강신청으로 이어지기 위해 전문대학에서 어떤 교과목을 개설·운영할 수 있을지 연구자의 아이디어가 궁금합니다. 사실 인문교육의 중요성에 동의하지만 학생들은 취업과 자격 취득에 직접 도움이 되는 교과목을 우선적으로 선택하는 경향이 있을 수 있으며, 인문학 교

과목을 개설하더라도 강의를 담당할 교원의 확보 문제나 수강신청 인원 부족에 따른 폐강 가능성에 직면하기도 합니다. 그렇다면 교양교육의 본래적 목적을 훼손하지 않으면서도 학생들의 관심과 실제 삶의 문제를 출발점으로 삼을 수 있는 교육과정 편성 원리는 무엇이어야 할까요? 나아가 전문대학에서 우선적으로 개설하거나 강화할 필요가 있는 인문교양 교과목은 어떤 것들이라고 생각하시는지 연구자의 견해를 듣고 싶습니다.

2-3) 소위 X+AI, 전공교과에 AI 접목이 강요되는 시점에서 그 방법에 대한 것입니다. 최근 전문대학에서는 AI·DX 교육이 확대되면서 전공교과와 AI 기술을 접목하려는 시도가 활발하게 이루어지고 있습니다. 그러나 이러한 시도가 AI 도구의 활용법을 습득하거나 결과물을 제작하는 수준에 머문다면 연구자가 비판한 '기술을 위한 교양'의 한계를 반복할 가능성도 있습니다. 연구자는 이에 대한 대안으로 고전 읽기, 질문과 토론, 글쓰기, 실제 행위에 대한 성찰과 함께 AI 활용에 따른 권리와 책임에 관한 철학적 탐구를 제안하고 있습니다. 그렇다면 이러한 교육적 지향을 실제 강의실에서 구현하기 위해서는 기존의 교수학습 방법과 평가 방식이 어떻게 달라져야 할까요? 예를 들어 AI가 생성한 결과물의 정확성이나 완성도를 평가하는 데 그치지 않고, 그 결과물이 인간과 공동체에 미치는 영향, 기술 활용의 목적과 윤리적 책임에 대한 학생들의 숙고와 판단을 어떻게 수업에 반영할 수 있을지 궁금합니다.

제가 드린 네 질문은 철학적 이상을 2~3년의 압축된 전문대학이라는 현실 제도 속에 어떻게 실현시킬 것인가의 문제로 수렴됩니다. 기술의 발달이 인간의 삶을 모든 측면에서 풍요롭게 하는 것은 아닙니다. 고등교육, 특히 고등직업기술 교육 기관으로서 전문대학은 기술과 교양 사이에서 인간다운 삶에 대한 철학적 성찰이 가장 치열한 장이 되고 있습니다. 전문대학의 학생들은 전문 기술인으로서의 삶뿐만 아니라 인간다운 삶으로서 행복한 삶도 영위하게 됩니다. 이 글은 전문대학의 교양교육을 '인간의 존엄과 행복을 실현하는 장'으로 다시 세우려는 의미있는 학술적 시도라고 생각합니다. 본 연구가 학술적 논의에 그치지 않고 전문대학 교양교육의 제도적·교육과정적 발전을 이끄는 계기가 되기를 기대하며 토론을 마칩니다.

세션 Ⅷ

서울대학교 학부대학을 통한 교양교육의 새 패러다임

좌장 | 박현희(서울대학교)
민혜리(서울대학교)

세션Ⅷ 발표 1

서울대학교 피어튜터링의 확장과 운영모형: 교과과정과 학습자 특성에 따른 학습지원 사례

강 혜 정(서울대학교)

1. 들어가며

대학의 피어튜터링은 학생 간 상호학습을 통해 교과목 학습을 지원하는 대표적인 학습지원 방식이다. 특히 학업준비도와 학습경험이 다양한 대학 환경에서 피어튜터링은 학생이 자신의 어려움을 편안하게 드러내고, 질문과 설명, 문제 해결의 과정을 동료와 함께 점검할 수 있는 학습의 장을 제공한다.

이러한 피어튜터링이 실질적인 학습지원으로 기능하고 지속가능하게 운영되기 위해서는 프로그램의 규모 자체보다 교과목의 특성, 학습자의 필요, 운영 인력과 지원체계가 얼마나 유기적으로 결합되어 있는가가 중요하다. 서울대학교는 기초수학에서 출발한 피어튜터링을 기초과학, 인문교양, 전공교과목, 컴퓨팅 교과목, 외국인 학생 지원 영역으로 확장해 왔다. 이 과정에서 공통의 운영기준을 마련하는 한편, 기초교과목의 학습준비도 차이, 전공교과목의 학습 맥락, 수업 및 실습 환경, 외국인 학생의 학업·생활 적응 등 각 영역의 특성에 맞는 운영방식을 발전시켜 왔다.

이 글의 목적은 서울대학교 피어튜터링의 확장 과정과 운영모형을 검토하고, 대학 차원의 피어튜터링이 안정적으로 운영되기 위한 조건과 향후 확장 방향을 제시하는 데 있다. 이를 위해 먼저 통합 운영체계의 형성 과정을 살펴보고, 이어 기초수학·기초과학, 인문교양, 컴퓨팅, 교과맞춤형 및 외국인 학생 통합형 피어튜터링을 중심으로, 교과과정과 학습자 특성에 따른 운영모형을 살펴본다. 다음으로 운영 조직과 선발·지원 체계, 운영성과를 검토하고, 마지막으로 지속가능한 운영 조건과 AI·혼합형 학습환경에서의 확장 방향을 논의하고자 한다.

AI가 일상적인 학습도구가 되고 비대면 학습이 보편화되는 환경에서, 피어튜터링의 역할은 더욱 재검토될 필요가 있다. 학생들은 AI가 제공하는 정보와 결과를 비판적으로 검토하고, 자신의 생각을 설명하며, 타인과 함께 문제를 해결하는 경험을 필요로 한다. 따라서 앞으로의 피어튜터링은 대면 활동의 관계 형성 및 즉각적 상호작용의 강점과 비대면 활동의 접근성·시간 유연성·자료 공유의 장점을 적절히 결합하는 방향으로 발전해야 한다. 본 발표는 이러한 변화 가능성까지 고려하여, 피어튜터링 운영의 경험과 과제를 공유하고자 한다.

2. 서울대학교 피어튜터링 프로그램의 형성과 확장

서울대학교 피어튜터링은 학업준비도와 선행학습 경험의 차이로 인해 기초교과목 이수와 대학생활 적응에 어려움을 겪는 학생을 지원하기 위해 시작되었다. 우수한 학부생이 튜터가 되어 소규모 학습을 지원함으로써, 튜티가 필요한 시기에 교과목의 핵심 내용과 학습방법을 익히고 이후 교육과정을 원활히 이수하도록 돕는 것이 프로그램의 기본 취지이다. 또한 튜터와 튜티가 함께 질문하고 설명하는 과정을 통해 학생 간 상호협력 학습문화를 형성하는 데 목적이 있다.

2015년은 서울대학교 피어튜터링 운영의 중요한 전환점이었다. 기초수학과 기초과학 피어튜터링의 운영 주체가 자연대학에서 기초교육원으로 이관되었고, 기초교육원은 이를 기존의 영어·글쓰기 등 인문교양 피어튜터링과 통합하여 운영하기 시작하였다. 이 통합은 프로그램을 한 부서에서 관리하는 데 그치지 않고, 튜터·튜티 모집과 선발, 오리엔테이션, 활동일지 관리, 만족도 조사, 우수튜터 포상 등에 공통 기준을 마련하는 계기가 되었다. 그 결과 프로그램의 안정성과 지속성을 높이는 한편, 교과목별 특성에 따라 튜터 선발, 참여 방식, 활동 시간과 매칭 규모를 다르게 설계할 수 있는 기반도 갖추게 되었다.

〈표 1〉 서울대학교 피어튜터링의 형성과 확장 과정

시기	주요 변화
2008	기초수학 피어튜터링 시작
2009~2011	한국어·영어·글쓰기 중심의 인문교양 피어튜터링 운영 기초과학(물리학, 화학, 생물학)
2015	기초수학·기초과학 피어튜터링을 기초교육원으로 이관하고 인문교양 피어튜터링과 통합 운영
2019	단과대학 및 학과 수요를 반영한 교과맞춤형 피어튜터링 도입
2020	컴퓨팅 교과목(비전공자 대상) 수업 내 튜터 배정 및 외국인 학생 통합형 피어튜터링 운영
2022	농업생명과학대학 교과맞춤형 피어튜터링 운영

통합 운영 이후 서울대학교 피어튜터링은 기초교과목과 인문교양 교과목을 넘어 전공교과목 및 다양한 학습자 집단으로 지원 범위를 확대해 왔다. 현재는 기초수학·기초과학과 연계된 1학점 피어튜터링 교과목, 인문교양 교과목 수강생을 위한 소규모 학습지원, 컴퓨팅 교과목의 수업 및 실습 내 튜터 배정, 단과대학·학과가 참여하는 교과맞춤형 피어튜터링, 외국인 학생 통합형 피어튜터링을 함께 운영하고 있다.

서울대학교 사례의 특징은 중앙 차원에서 공통 운영기준과 행정지원을 제공하는 한편, 교과목과 학습자 특성을 잘 아는 담당교수, 조교, 단과대학, 학생생활관 등이 현장 단위의 운영에 참여한다는 데 있다. 이러한 '공통 기반과 맞춤형 실행'의 결합은 프로그램의 영역을 확장하면서도 각 교과목과 학습자 집단의 필요에 대응할 수 있게 한 기반이다. 다음 장에서는 이와 같은 체계 안에서 공통교육과정, 전공교과목, 외국인 학생 지원이 각각 어떤 운영모형으로 이루어지고 있는지를 살펴보고자 한다.

3. 공통교육과정과 전공·학습자 특성에 따른 운영모형

서울대학교 피어튜터링은 모든 프로그램을 학생이 수강하는 교과목의 학습과 연계하되, 교과목의 성격과 학습자의 필요에 따라 참여 기준, 매칭 규모, 활동 시간과 장소를 달리 설계한다. 공통교육과정에서는 기초학업 역량을 보완하고 수업 참여를 지원하는 데 중점을 두며, 전공교과목과 외국인 학생 지원에서는 전공의 학습 맥락 및 학업·생활 적응 수요에 맞춘 운영을 지향한다.

3.1. 공통교육과정 연계 피어튜터링

공통교육과정 연계 피어튜터링은 인문교양, 기초수학·기초과학, 컴퓨팅 교과목을 대상으로 한다. 인문교양 영역은 수강생의 자율적 신청을 바탕으로 수업 외 시간에 소규모 학습을 지원한다. 반면 기초수학과 기초과학은 각각 1학점 교과목으로 운영되어, 학습지원 자체가 기초교과목 이수와 연계된 교육과정의 일부를 이룬다. 컴퓨팅은 정규 수업 및 실습 시간에 튜터를 배정하여, 학생이 실습과 과제를 수행하는 과정에서 즉각적인 도움을 받을 수 있도록 한다.

〈표 2〉 공통교육과정 연계 피어튜터링의 운영 방식

영역	대상 교과목·분야	참여 대상 및 운영방식	매칭·튜터 구성
인문교양	한국어·영어·글쓰기	대학글쓰기, 한국어, 기초영어·대학영어 수강생을 대상으로 운영	1:1 또는 1:2, 학부생 튜터
기초수학	기초수학 1·2	성취도 측정 결과 및 이전 학기 성적 등을 참고하여 참여 안내	1:5 기준, 학부생 튜터
기초과학	기초물리·기초화학·기초생물·기초통계	해당 교과목 수강생을 대상으로 운영	1:5 기준, 외국인은 1:1 또는 1:2 가능
컴퓨팅	컴퓨팅 공통교육과정 교과목	컴퓨팅 기초, 컴퓨팅 핵심, 컴퓨팅 응용 등 비전공 학생 대상 교과목	정규 수업과 실습 시간에 튜터를 배정하여 실습·과제 수행 지원

기초수학과 기초과학 피어튜터링은 사후적인 보충학습에만 머물지 않고, 학생의 학습준비도와 선행학습 경험을 고려해 적절한 교과목 이수 경로와 튜터링을 함께 안내하는 예방적 지원방식으로 운영된다. 기초수학에서는 성취도 측정 결과와 이전 학기 성적 등을 참고하여 학습지원이 필요한 학생에게 튜터링 참여를 안내한다. 기초물리 영역은 학습준비도에 맞는 이수 경로와 튜터링을 함께 설계한 사례이다. 고등학교에서 물리Ⅱ를 이수하지 않은 학생은 물리학 1·2를 이수하는 대신, 보다 기초적인 내용과 상대적으로 낮은 난이도로 구성된 '물리의 기본 1·2'를 수강한다. '물리의 기본 1·2'는 물리학 1·2의 선수과목이 아니라 대체 이수 교과목으로, 이수 시 각각 물리학 1·2를 이수한 것으로 인정된다. 또한 해당 교과목 수강생은 튜터링에 기본적으로 참여하도록 운영하여, 교과목 이수와 학습지원을 긴밀히 연계하고 있다.

이는 학습준비도의 차이를 사후 보충학습으로만 해결하지 않고, 학생의 사전 학습경험에 맞추어 이수 경로와 튜터링을 함께 설계함으로써 수업 초기의 학습 부담을 줄이고 이후 전공과정에 필요한 기초학업 역량을 갖추도록 돕는 방식이다.

컴퓨팅 교과목은 별도의 만남을 중심으로 하는 소규모 튜터링과 달리, 정규 수업 및 실습 현장에 튜터를 배정한다는 점에서 차별화된다. 튜터는 프로그래밍 실습, 오류 해결, 과제 수행 과정에서 발생하는 질문에 즉시 대응하며 교수자와 조교의 지도를 보완한다. 특히 컴퓨팅 기초·핵심·응용과 같은 비전공 학생 대상 교과목에서 튜터링은 전공 경험이 없는 학생이 낯선 개념과 실습 환경에 적응하고, 학습 과정에서 느끼는 진입 장벽을 낮추는 데 중요한 역할을 한다.

3.2. 전공교과목 및 외국인 학생 지원 피어튜터링

전공교과목 피어튜터링은 단과대학과 학과가 교육과정에서 학습지원이 필요한 교과목을 발굴하고, 교과목의 특성에 맞추어 튜터와 튜티를 매칭하는 교과맞춤형 방식으로 운영된다. 대상 교과목은 수강생 규모, 수학적 배경지식의 필요성, 타과·타대생의 수강 비율 등을 고려하여 선정한다. 학과와 단과대학이 교과목 선정, 튜터 추천, 활동 공간 마련에 참여함으로써, 학생이 실제 수업에서 경험하는 어려움에 밀착해 대응할 수 있다.

〈표 3〉 전공교과목 및 외국인 학생 지원 피어튜터링의 운영 방식

영역	대상 단위·교과목	참여 대상 및 운영방식	매칭·튜터 구성
교과맞춤형	경제학부	미시경제이론, 경제통계학, 거시경제이론, 경제수학 수강생 중 희망자	1:3~5, 학부생·대학원생 튜터
	통계학과	수리통계, 회귀분석 및 실습, 확률 관련 교과목 등 수강생을 대상으로 운영	1:3~5, 학부생·대학원생 튜터
	공과대학	학과별 대상 교과목과 참여 기준을 정하여 운영	1:1 또는 1:2, 학부생·대학원생 튜터
	농업생명과학대학	학기별로 선정한 전공교과목 수강생을 대상으로 운영	1:1 또는 1:2, 학부생·대학원생 튜터
통합형	외국인 학생 통합형	내국인·외국인 희망자를 전공 및 학습 수요에 따라 매칭	1:1, 학부생·대학원생 튜터

교과맞춤형 피어튜터링은 단과대학의 교육과정과 학생 구성에 따라 서로 다른 방식으로 출발하였다. 경제학부와 통계학과는 전공교과목 가운데 수강생 규모가 크고 타전공 학생의 수강 비율이 높은 기초 성격의 교과목을 조사하여 대상 과목을 선정하였다. 이는 전공 진입에 필요한 기초지식이나 수학적 배경지식의 차이로 어려움을 겪는 학생을 지원하기 위한 방식이다.

반면 공과대학과 농업생명과학대학은 기회균형전형 입학생과 외국인 학생의 비율이 높은 단과대학을 중심으로 지원 수요를 검토하여 운영을 시작하였다. 이들 단과대학에서는 특정 교과목을 사전에 정하기보다, 학생이 학습지원을 요청하는 교과목을 대상으로 튜터링을 운영한다. 각 학과는 해당 교과목의 특성과 학생의 학습 상황을 고려하여 튜터와 튜티를 선발·배정하고, 필요에 따라 활동 공간과 조교 지원을 제공한다. 이처럼 교과맞춤형 피어튜터링은 공통된 틀을 유지하면서도, 단과대학별 교육과정과 학생 구성에 맞추어 대상 교과목과 참여 방식을 유연하게 조정하는 모형이라 할 수 있다.

외국인 학생 통합형 피어튜터링은 외국인 학생의 전공교과목 학습과 대학생활 적응을 함께 지원한다. 튜터

는 가능한 한 튜티와 동일 전공 또는 동일 단과대학 소속 학생으로 선발하며, 교과 내용의 이해뿐 아니라 수강신청, 학습자료 활용, 학교생활에서의 의사소통 등 학업을 지속하는 데 필요한 정보를 함께 나눈다. 이는 외국인 학생의 어려움을 언어 문제로만 한정하지 않고, 학업과 생활 적응이 상호 연관되어 있다는 점을 고려한 운영모형이다.

2025년부터는 외국인 학생이 튜터가 되어 내국인 학생의 외국어 학습을 지원하는 유형도 함께 운영하고 있다. 이 모형은 외국인 학생을 일방적인 지원의 대상으로 보지 않고, 자신의 언어와 문화적 자원을 바탕으로 동료의 학습을 지원하는 주체로 참여하게 한다는 점에서 의미가 있다. 외국인 학생에게는 대학 공동체의 구성원으로서 자신의 역량을 확인하고 자신감을 얻는 기회가 되며, 내국인 학생에게는 교실 밖에서 외국어와 문화적 배경을 자연스럽게 접하는 상호학습의 장이 될 수 있다.

4. 운영체계와 성과, 그리고 지속가능성의 과제

4.1. 운영 조직과 학기별 운영 절차

서울대학교 피어튜터링은 중앙의 공통 운영기준과 각 교과목·단과대학의 현장 전문성을 결합하여 운영된다. 운영본부는 예산과 행정, 모집 및 선발 기준, 오리엔테이션, 활동일지, 만족도 조사, 우수튜터 포상 등 프로그램 전반의 기준을 마련한다. 인문교양과 기초과학 영역에서는 분과별 코디네이터와 대학원생 조교가 튜터링 활동을 관리하며, 교과맞춤형 영역에서는 단과대학과 학과의 담당자 및 조교가 교과목 선정, 튜터 추천, 활동 공간 확보에 참여한다. 외국인 학생 통합형은 학생생활관이 학생 선발과 생활 적응 지원에 협력한다. 이와 같은 역할 분담은 중앙 차원에서 운영의 일관성을 확보하면서도, 각 교과목의 수업 방식과 학생의 학습 여건을 반영할 수 있게 한다. 특히 담당교수, 조교, 단과대학 행정 담당자, 학생생활관이 가진 정보와 관계망은 튜터·튜티 매칭, 활동 공간 마련, 학습 및 적응상의 어려움 파악에 중요한 기반이 된다.

〈표 4〉 학기별 피어튜터링 운영 절차

단계	주요 내용
학기 시작 전	조교 준비워크숍, 운영 일정 및 교과목별 기준 점검
학기 초	튜터 모집, 튜티 모집, 수강변경기간 이후 선발 및 매칭
활동 시작	분과별 오리엔테이션, 활동계획 수립, 활동일지 작성 안내
학기 중	정기 튜터링, 활동일지 확인, 중간 워크숍 및 운영 점검
학기 말	최종 워크숍, 만족도 조사, 우수튜터 선정, 활동 확인서 발급
활동 종료 후	조교 워크숍, 운영 결과 분석 및 보고서 작성

이 과정에서 중요한 것은 일회성 오리엔테이션에 그치지 않고 활동 중간에 튜터와 조교가 어려움을 공유하고 조정할 수 있는 통로를 마련하는 일이다. 활동일지와 중간 점검은 튜터링이 계획대로 진행되는지를 확인하는 행정 절차인 동시에, 일정 조정, 학습자료 준비, 튜티와의 의사소통 문제를 조기에 발견하는 장치로 기능한다.

4.2. 튜터·튜티 선발과 활동 지원

튜터 선발에서는 해당 교과목의 우수한 성적과 수강 경험을 기본 기준으로 삼는다. 전공교과목의 경우에는 가능하면 동일 교과목을 이수했거나 동일 교수자의 강좌를 수강한 학생을 우선 고려하며, 필요에 따라 전체 평점, 관련 교과목 이수 경험, 튜터링 경험, 지원 동기 등을 함께 검토한다. 외국인 학생 통합형은 튜티와 동일 전공 또는 동일 단과대학 소속의 학부생을 우선 매칭하고, 적합한 학부생이 없는 경우 대학원생까지 선발 범위를 넓힌다. 이러한 기준은 튜터의 교과 지식뿐 아니라 튜티의 실제 수업 맥락을 이해할 수 있는지를 함께

고려한다는 점에서 의미가 있다.

튜티 선발에서도 일률적인 기준을 적용하지 않는다. 기초수학은 성취도 측정 결과와 이전 학기 성적을 참고하고, 기초물리는 선행학습 경험을 고려하여 적절한 교과목 이수와 튜터링을 연계한다. 통계학과와 농업생명과학대학 등 일부 교과맞춤형 프로그램에서는 기회균형전형 입학생과 외국인 학생을 우선 고려한다. 다만 이러한 우선선발 기준만으로는 참여가 보장되지 않으므로, 담당교수와 조교, 단과대학이 수강생에게 프로그램의 목적과 참여 방법을 충분히 안내하는 일이 함께 이루어져야 한다.

활동의 지속성을 위해서는 튜터에게도 적절한 지원이 필요하다. 서울대학교는 튜터링 공간을 확보하고, 도서 대여와 활동 확인서를 제공하며, 활동 종료 후 우수튜터를 선정·포상한다. 2025학년도 기준으로 인문교양·기초과학·교과맞춤형 튜터에게는 한 학기 120만 원의 활동지원비를 지급하고, 외국인 학생 통합형 튜터에게는 학기와 방학 활동을 포함하여 150만 원을 지원하였다. 이러한 지원은 단순한 보상에 그치지 않고, 튜터가 정기적이고 책임 있는 활동을 수행할 수 있는 최소한의 운영 조건으로 이해할 필요가 있다.

4.3. 운영 성과와 평가

2025학년도 피어튜터링 운영 결과에 따르면, 1학기에는 튜터 254명, 튜티 1,459명, 2학기에는 튜터 195명과 튜티 1,168명이 참여하였다. 학기별 참여 규모에는 차이가 있으나, 두 학기 모두 다양한 공통교육과정과 전공교과목, 외국인 학생 지원 영역에서 피어튜터링이 지속적으로 운영되었음을 확인할 수 있다.

〈표 5〉 2025학년도 피어튜터링 운영 성과

구분	1학기	2학기
튜터 수	254명	195명
튜티 수	1,459명	1,168명
전체 만족도	4.50점	4.52점
튜티 학업성취도	97.75%	97.09%

※ 학업성취도는 전체 튜티 가운데 C학점 이상 또는 S학점을 취득한 학생의 비율임.

전체 만족도는 1·2학기 모두 4.5점 이상으로 나타났으며, 학업성취도 역시 두 학기 모두 97% 이상이었다. 이는 피어튜터링이 튜티의 교과목 이수와 학습 경험에 참여 학생이 높은 만족도와 학업성취도를 보였다는 것을 보여 준다. 다만 이 수치는 참여한 학생의 학업성취 결과이므로, 피어튜터링만의 효과를 단정하기보다는 프로그램 참여 경험에 대한 하나의 성과지표로 해석할 필요가 있다.

특히 교과맞춤형 피어튜터링은 두 학기 모두 다른 영역에 비해 높은 만족도를 보였다. 경제학부와 통계학과처럼 수강생 규모가 크고 타전공 학생의 수강 비율이 높은 기초 성격의 전공교과목을 지원하거나, 공과대학과 농업생명과학대학처럼 학과가 학생의 학습 수요를 파악하여 튜터와 튜티를 직접 선발·배정하는 방식이 학생의 체감 효과를 높인 것으로 볼 수 있다. 이는 피어튜터링이 실제 수강 교과목의 맥락 안에서 이루어지고, 단과대학과 학과가 교과목 선정 및 매칭에 참여할 때 학습지원의 효과가 커질 수 있음을 시사한다. 한편 운영 성과는 참여 인원과 만족도, 학업성취도만으로 충분히 설명되지는 않는다. 프로그램이 특히 도움이 필요한 학생에게 얼마나 효과적으로 도달하는지, 튜터링의 질이 어떻게 관리되는지, 운영 경험이 안정적으로 축적되는지를 함께 살펴볼 필요가 있다. 다음 장에서는 이러한 지속가능성의 조건과 변화하는 학습환경에 대응하기 위한 피어튜터링의 확장 방향을 논의하고자 한다.

5. 피어튜터링의 지속가능성과 확장 방향

5.1. 지속가능한 운영을 위한 과제

피어튜터링의 지속가능성은 참여 인원이나 만족도 같은 양적 성과만으로 판단하기 어렵다. 프로그램이 안정적으로 운영되기 위해서는 튜터링의 질을 일정하게 유지하고, 운영 경험을 축적하며, 교과목과 학습자 특성에 따른 지원이 매 학기 안정적으로 이루어질 수 있는 조건을 함께 마련해야 한다. 우선 튜터의 역량과 활동 책임감에는 일정한 편차가 있을 수 있다. 우수한 교과 성적과 수강 경험은 튜터 선발의 기본 조건이지만, 실제 튜터링의 질은 튜티의 수준에 맞추어 설명하는 능력, 질문을 이끌어 내는 의사소통 능력, 정기적으로 활동을 지속하는 책임감에 따라 달라진다. 따라서 튜터 선발에 더하여 사전 교육, 활동일지에 대한 피드백, 중간 워

크숍과 사례 공유를 통해 튜터의 역할을 지속적으로 지원할 필요가 있다. 이는 튜터 간 편차를 줄이는 동시에, 튜터가 단순히 내용을 전달하는 사람이 아니라 튜티의 학습 과정을 돕는 동료 학습 촉진자로 역할을 수행하도록 하는 기반이 된다.

운영주체의 측면에서는 프로그램의 확대에 맞추어 행정지원의 연속성과 전문성을 확보하는 일이 중요하다. 피어튜터링은 모집·선발·매칭, 오리엔테이션, 활동 및 공간 관리, 활동지원비 집행, 만족도 조사와 성과 분석, 담당교수·조교·단과대학·학생생활관과의 협력 등 다양한 업무가 유기적으로 연결되어야 운영될 수 있다. 특히 학부대학의 교육·학생지원 업무 범위가 확대되는 과정에서 피어튜터링과 같은 프로그램의 운영도 더욱 복합적인 조정과 협업을 필요로 하게 되었다. 담당자의 교체나 업무 분산이 불가피한 경우에도, 프로그램별 운영 경험과 교과 담당자·협력 부서와의 관계, 매칭과 상담 과정에서 축적되는 세부적인 노하우가 이어질 수 있도록 해야 한다.

따라서 피어튜터링의 운영 성과는 학생의 만족도와 학업성취도뿐 아니라, 튜터 교육과 피드백이 어떻게 이루어지는지, 운영 경험이 어떤 방식으로 축적·공유되는지, 현장 단위와의 협력 관계가 안정적으로 유지되는지를 함께 평가할 필요가 있다. 중앙의 공통 운영기준과 현장 단위의 자율성을 결합한 운영모형을 지속하기 위해서는, 이에 상응하는 운영역량과 체계적인 업무 인수인계 기반을 갖추는 일이 중요하다.

5.2. AI와 혼합형 학습환경에 대응하는 피어튜터링

생성형 AI의 확산은 대학생의 학습 방식과 피어튜터링의 역할을 함께 변화시키고 있다. 학생들은 필요한 정보를 빠르게 찾고, 글의 초안이나 코드, 문제풀이의 단서를 손쉽게 얻을 수 있게 되었다. 그러나 AI가 제시한 답변이 교과목의 맥락에 적절한지 판단하고, 오류나 한계를 검토하며, 이를 자신의 언어와 논리로 재구성하는 일은 여전히 학습자의 몫이다. 특히 기초수학, 컴퓨팅, 글쓰기, 전공기초 교과목에서는 답을 얻는 것보다 문제를 정확히 이해하고 풀이 과정과 근거를 설명하는 능력이 중요하다.

이러한 환경에서 튜터는 정답을 더 빨리 알려 주는 사람이 아니라, 튜티가 자신의 이해를 설명하고 AI의 결과를 비판적으로 검토하며 문제 해결 과정을 점검하도록 돕는 동료 학습 촉진자로 역할을 수행할 필요가 있다. 예를 들어 컴퓨팅 튜터링에서는 AI가 제안한 코드의 오류 원인을 함께 점검하고, 기초수학 튜터링에서는 풀이 결과보다 문제 해결 과정을 설명하도록 하며, 글쓰기 튜터링에서는 AI가 생성한 문장을 학생 자신의 주장과 근거로 발전시키도록 안내할 수 있다. 이를 위해 튜터 교육에서도 교과목별 지도방법과 함께 AI 활용의 원칙, 과제 수행 과정에서의 학습윤리, AI 결과물의 검증 방법을 다룰 필요가 있다.

서울대학교 피어튜터링은 원칙적으로 대면 활동을 권장한다. 이는 피어튜터링이 교과목 지식의 전달이나 문제풀이 지원에만 그치지 않기 때문이다. 튜터와 튜티가 직접 만나 질문을 주고받고, 상대방의 이해 정도와 반응을 살피며, 함께 문제를 해결하는 과정은 학업 내용에 대한 이해와 함께 타인과 의사소통하고 협력하는 방법을 익히는 경험이 된다. 특히 대학생활에 적응하는 초기 단계의 학생이나 외국인 학생에게 이러한 만남은 학습지원과 관계 형성을 함께 가능하게 하는 중요한 교육적 기회가 될 수 있다.

학생들의 비대면 활동 선호가 높아지고 있으나, 편의성과 시간 절약만을 이유로 피어튜터링을 비대면 방식으로 전환하는 데에는 신중할 필요가 있다. 방학 중 출국, 건강 문제, 일정 조정의 어려움 등 대면 활동이 불가피하게 어려운 경우에는 화상회의와 온라인 자료 공유를 보완적으로 활용할 수 있다. 다만 비대면 활동은 대면 만남을 대체하기보다 학습의 연속성을 유지하기 위한 지원수단으로 위치시킬 필요가 있다. 앞으로의 피어튜터링은 AI와 비대면 도구의 접근성을 활용하면서도, 학생들이 직접 만나 배우고 관계 맺으며 협력하는 경험을 충분히 가질 수 있도록 설계되어야 한다.

5.3. 가장 도움이 필요한 학생에게 닿는 지원체계

외국인 학생, 기회균형전형 입학생, 기초학업 역량 보완이 필요한 학생의 피어튜터링 참여율은 비교적 높게 나타나고 있다. 이는 우선선발과 개별 안내가 일정한 효과를 거두고 있음을 보여 준다. 다만 이들 학생이 학업과 대학생활 적응 과정에서 경험할 수 있는 어려움을 고려하면, 현재의 참여 수준만으로 충분하다고 보기는 어렵다. 피어튜터링의 다음 과제는 지원이 특히 필요한 학생에게 프로그램이 필요할 때 자연스럽게 연결되도록 하는 데 있다.

이를 위해 공고와 자율 신청에만 의존하기보다, 입학 초기부터 학습지원 정보를 체계적으로 제공할 필요가 있다. 교과목 담당교수와 조교, 단과대학, 학생생활관 등 학생과 가까운 단위가 프로그램의 목적과 참여 방법을 함께 안내하고, 기초교과목 수업과 학습관리시스템에서도 관련 정보를 쉽게 확인할 수 있도록 해야 한다.

또한 피어튜터링을 ‘학업이 부족한 학생만을 위한 보충수업’으로 제시하기보다, 모든 학생이 자신의 학습 필요에 따라 활용할 수 있는 정상적인 학습자원으로 안내함으로써 참여에 대한 심리적 부담을 줄일 필요가 있다.

지원 방식도 하나의 모형으로 고정할 필요는 없다. 정기적 튜터링에 참여하기 어려운 학생에게는 시험 전 집중 튜터링, 짧은 단위의 상담, 학습계획 점검 등 다양한 참여 방식을 제공할 수 있다. 활동 과정에서 드러나는 학습·정서·생활상의 어려움은 튜터에게만 맡기지 않고, 필요에 따라 조교, 담당교수, 전문 상담 및 학습지원 프로그램으로 연결하는 체계를 갖추어야 한다. 이러한 접근성 강화는 피어튜터링이 학업 성취를 돕는 프로그램을 넘어, 다양한 배경의 학생이 대학에서 배우고 관계 맺으며 성장하도록 지원하는 교육 기반으로 발전하기 위한 조건이다.

지원 방식 역시 한 가지 모형으로 고정할 필요는 없다. 정기적인 장시간 튜터링 참여가 어려운 학생에게는 짧은 단위의 온라인 상담, 시험 전 집중 튜터링, 상시 질의응답, 학습계획 점검과 같은 선택지를 제공할 수 있다. 참여 과정에서 드러나는 학습·정서·생활상의 어려움은 튜터에게만 맡기지 않고, 조교·담당교수·전문 상담 및 학습지원 프로그램으로 연결하는 체계도 갖추어야 한다.

서울대학교 피어튜터링의 경험은 하나의 획일적인 모형보다, 공통 운영기준 위에서 교과목과 학습자 특성에 맞는 다양한 운영방식을 설계하는 일이 중요함을 보여 준다. 기초교과목의 예방적 학습지원, 수업·실습 안의 컴퓨팅 튜터링, 단과대학과 학과가 참여하는 교과맞춤형 운영, 외국인 학생의 학업과 적응을 함께 지원하는 통합형 운영은 이러한 방향의 사례이다. 앞으로 피어튜터링은 AI 활용 학습환경 속에서도 학생들이 직접 만나 질문하고 설명하며 협력하는 경험을 제공하고, 도움이 필요한 학생에게 적시에 닿는 학습지원 체계로 발전해 나가야 할 것이다.

참고문헌

서울대학교 기초교육원. (2020). 『튜터링 프로그램 현황 및 확대 발전방안 연구』.
서울대학교 기초교육원. (2023). 『컴퓨팅 교양교과과정에 대한 분석 평가 및 개선방안 연구 최종보고서』.
서울대학교 기초교육원. (2026). 『2025학년도 피어튜터링 운영 결과』.
서울대학교 평의원회. (2019). 『기회균형선발특별전형 학생 지원 방안 연구』

세션Ⅷ 토론 1

「서울대학교 피어튜터링의 확장과 운영모형: 교과과정과 학습자 특성에 따른 학습지원 사례」 토론문

안 미 영(건국대학교)

발표문은 대학 교육환경의 변화 속에서 학생 간 상호학습을 지원하는 피어튜터링 제도가 어떻게 진화해왔는지를 서울대학교의 구체적 사례를 통해 실증적으로 보여주고 있습니다. 특히 2015년 기초교육원으로의 통합 운영을 기점으로, 기초수학·과학, 인문교양 외에도 컴퓨팅 교과목, 단과대학별 교과맞춤형, 외국인 학생 통합형에 이르기까지 지원 영역을 체계적으로 확장해 온 일련의 과정은 한국 대학 교양·기초교육 영역의 귀감으로 보입니다.

중앙 차원의 공통 운영기준(행정·재정 지원 및 성과 관리)과 현장 단위(단과대학·학과·생활관)의 자율성을 결합한 '공통 기반과 맞춤형 실행' 모형은 프로그램의 지속가능성과 효과성을 동시에 확보한 모범적인 사례로 보입니다. 나아가 생성형 AI의 확산과 비대면 학습 환경 속에서도 대면 만남을 통한 관계 형성과 비판적 검토 과정 제언은 향후 대학 학습지원 체계가 지향해야 할 방향성을 보여줍니다.

발표문을 통해, 한국 대학 교육환경 변화에 따른 피어튜터링의 영역, 운영 방법, 활동 효과 등을 폭넓게 이해하고 배울 수 있었습니다. 이 글에서는 운영 사례와 관련하여, 더 궁금한 점을 여쭙는 것으로 토론을 대신하려 합니다.

1. 튜터의 선발 기준, 지원 체계 및 보상

튜터의 선발은 해당 교과목의 우수 성적과 수강 경험을 기본으로 하며, 외국인 학생 통합형의 경우 동일 전공/단과대학 소속 학부생·대학원생을 배정하고 있습니다. 또한 인문교양·기초과학·교과맞춤형 튜터에게는 한 학기 120만 원, 외국인 학생 통합형에는 150만 원의 활동지원비가 지급됩니다. 우수 성적이라는 정량적 기준 외에 튜티의 눈높이에 맞춘 소통 능력을 담보하기 위한 질적 선발 검증 절차가 무엇인지 궁금합니다. 나아가 이러한 활동지원비나 확인서 발급 등의 보상 구조가 대규모로 운영되는 피어튜터링 체계에서 튜터의 지속적인 책임감과 내실 있는 활동을 유도하는 데 실효적으로 작동하고 있는지, 그 성과와 한계도 궁금합니다.

2. 튜터의 역량 편차 해소 및 '동료 학습 촉진자'로서의 질 관리

피어튜터링의 효과는 튜터의 역량과 태도에 따라 편차가 클 수 있습니다. 우수한 교과 성적을 가진 학생이라 해도 좋은 튜터가 되기란 쉽지 않으며, 튜티의 수준에 맞춘 설명 능력이나 질문을 이끌어내는 소통 능력에도 개인차가 존재할 수 있습니다. 튜터의 질적 편차를 줄이고 이들을 단순한 '지식 전달자'가 아닌 '동료 학습 촉진자'로 성장시키기 위해, 사전·중간 교육이나 활동일지 피드백 외에 서울대학교에서 운영 중인 실효성 있는 튜터 역량 강화 프로그램이나 환류 체계가 있는지 궁금합니다.

3. 튜티의 입장에서 '낙인 효과(Stigma)'에 대한 우려

튜티 선발의 경우 기초학업 역량을 보완하기 위해, 기초수학 및 기초과학의 성취도 측정 결과나 이전 학기 성적을 활용한 예방적 지원, 그리고 기회균형전형 입학생 및 외국인 학생을 위한 우선선발 방식을 취하는 것으로 소개하고 있습니다. 이러한 대상별 우선 안내나 맞춤형 지원이 자칫 참여 학생들에게 '학업 부진자'라는 심리적 낙인(Stigma)이나 위축감으로 작용하는 사례는 없는지요. 모든 학생이 자신의 필요에 따라 자연스럽게 접근할 수 있는 보편적 학습 시스템으로 정착시키기 위해 구체적인 홍보 및 안내 노하우가 궁금합니다.

4. 지원 대상 교과목의 발굴 방식과 선정 절차

서울대학교 피어튜터링은 중앙의 공통 운영기준을 바탕으로 하되, 경제학부·통계학과는 수강생 규모와 타전공 수강 비율이 높은 기초 교과목을 자체 조사하여 선정하고, 공과대학·농업생명과학대학은 학과별 수요나 기회균형전형·외국인 학생 비율 등을 고려하여 유연하게 과목을 발굴하고 있습니다. 이처럼 단과대학 및 학과 단위의 수요 발굴과 중앙의 승인·조율 과정이 결합되어 있는데, 신규 교과목을 발굴하고 지정하는 구체적인

행정 절차와 연례적 기준(예: 미이수율, 수강생 만족도, 민원 등)이 마련되어 있는지 궁금합니다. 특히 전공 진입 장벽이 높은 기초 교과목과 학과별 맞춤형 교과목 간의 선정 우선순위를 조율하는 기준이 궁금합니다.

5. 교과목 담당 교수의 만족도 및 교수가 체감하는 교육적 효과

피어튜터링은 중앙 운영본부의 기준 외에도 담당 교수, 조교, 단과대학 행정 담당자 및 생활관 등의 긴밀한 현장 협력 네트워크를 기반으로 운영되고 있습니다. 피어튜터링 프로그램이 학생 만족도(4.5점 이상)와 튜티 학업성취도(97% 이상) 측면에서 높은 성과를 보이고 있는데, 실제로 강좌를 개설하고 운영하는 해당 교과목 담당 교수들의 만족도와 교육적 효과에 대한 인식은 어떠한지 궁금합니다. 교강사들이 수업 연계성이나 강의 보완 효과 측면에서 피어튜터링 제도를 어떻게 평가하고 있으며, 교수진의 적극적인 참여와 환류를 이끌어내기 위한 제도적 유인책이 있는지 궁금합니다.

6. 교과 연계 비교과 프로그램의 학점 부여 여부와 영역별 차등 적용의 기준

기초수학 및 기초과학 영역이 '1학점 교과목'으로 정규 교육과정과 연계되어 운영되는 반면, 인문교양, 컴퓨팅, 단과대학 교과맞춤형, 외국인 학생 통합형 등은 비교과 형태의 학습지원으로 운영되고 있습니다. 피어튜터링이 학습자의 학업 부담을 줄이고 자발적 참여를 유도하기 위해 비교과 형태로 출발했음에도 불구하고, 기초교과 영역에 한해 정규 '1학점 교과목'으로 편제하여 운영하는 이론적·행정적 기준이 궁금합니다. 학점 부여가 가능한 영역과 그렇지 않은 비교과 영역 간에 학생들의 참여 지속성이나 실질적 학업 성취도 측면에서 어떠한 차이가 나타나는지도 궁금합니다.

7. AI 및 혼합형 학습환경에 대응하는 피어튜터링의 실제 사례와 효율성·만족도

생성형 AI의 확산에 따라 튜터는 단순 정답 전달자가 아닌, AI가 제시한 결과의 타당성을 검토하고 풀이 과정을 설명하도록 돕는 '동료 학습 촉진자'로 역할이 전환되어야 함을 강조하셨습니다. 또한 원칙적으로 대면 활동을 권장하되 비대면은 보완적 수단으로 활용하고 있습니다. 이러한 AI 활용 환경 및 혼합형(대면·비대면) 학습 환경이 실제 현장의 피어튜터링에서는 어떻게 구현되고 있는지 구체적인 사례(예: 컴퓨팅 실습에서의 AI 오류 검증, 글쓰기에서의 AI 초안 재구성 등)가 궁금합니다. 아울러, 이러한 변화가 기존의 대면 중심 튜터링에 비해 학생들의 체감 만족도나 학업 효율성에 어떤 긍정적 혹은 부정적 영향을 미치고 있는지 평가 결과도 궁금합니다.

세션 VIII | 발표 2

신입생을 위한 예비대학 프로그램 성과와 향후 과제

– 서울대학교 사례를 중심으로



이희원
hwbio@snu.ac.kr
서울대학교 학부대학 연구교수

Contents



Ⅰ. 예비대학 프로그램 운영 배경
Ⅱ. 예비대학 프로그램 운영 및 성과
Ⅲ. 향후 과제

Contents



Ⅰ 예비대학 프로그램 운영 배경

Ⅰ 예비대학 프로그램 운영 배경

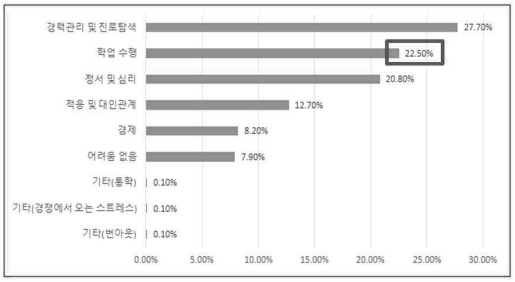
1. 입학전형의 다양화

- 2000년 초반 입학전형의 다양화
  : 수시, 정시, 지역균형, 글로벌전형, 기회균형전형(정원외 입학생) 등
- 고등학교 유형, 고교 교육과정의 선택교과 확대로 인한 차이
- 입학생의 학습 배경, 경험 및 특성의 편차

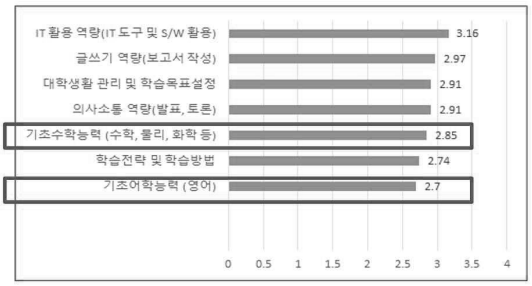
Ⅰ 예비대학 프로그램 운영 배경

2. 기초 학업 능력 편차

- 서울대학교 학부생 대상 학업 수행 실태 및 교육요구 조사(기초교육원, 2023)
- KEDI 한국대학생의 학업과정 분석 조사(한국교육개발원, 매년)
- 응답자: 학부생 약 600-1,000 여명 참여



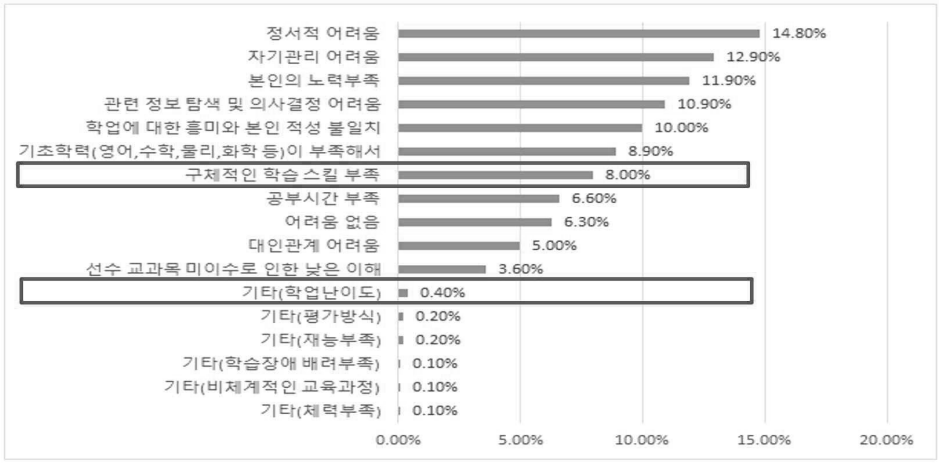
<그림 1> 대학에 입학한 이후 힘들고 어려웠던 문제



<그림 2> 학업수행에 어려움을 느끼는 주제

Ⅰ 예비대학 프로그램 운영 배경

2. 기초 학업 능력 편차



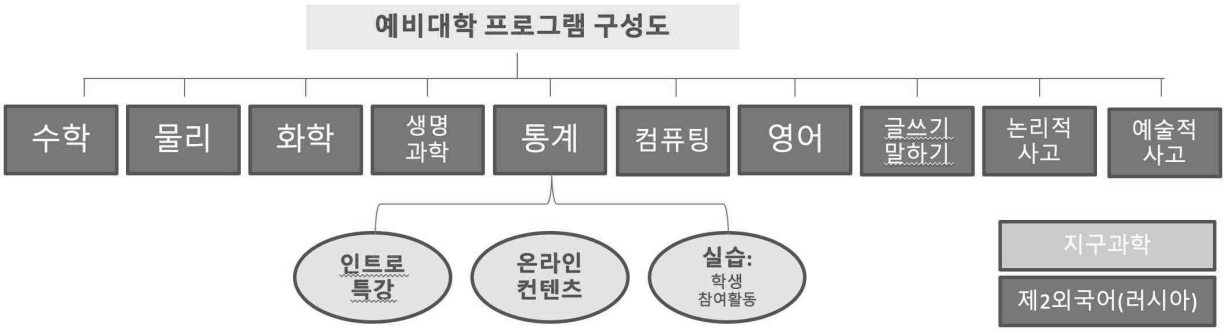
<그림 3> 학업수행 과정에서 어려움을 겪는 이유



THANK YOU

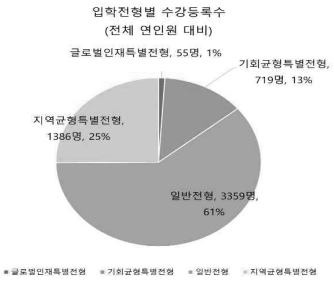
Ⅰ 예비대학프로그램 운영 개요 및 성과

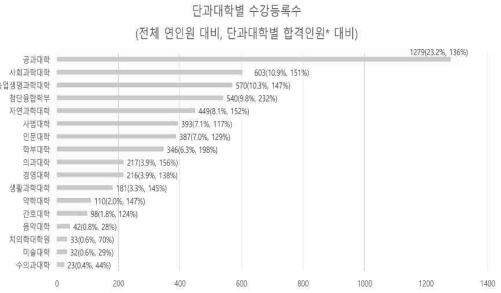
- **목적**:
  - 전공 분야별 대학공부 수행에 대한 학문적 관점 제공
  - 신입생의 기초학력 보완을 통한 학업 준비도 향상
- **운영시기**: 입학전 겨울방학
- **구성**: 인트로 특강 + 온라인 학습(주제별 코어컨텐츠) + 실습(학생참여활동)



Ⅰ 예비대학프로그램 운영 개요 및 성과

연도/전형	수시	정시	총계(연인원)	실인원	만족도
2023학년도(8개 기초 교과)	1,501명	438명	1,939명	283명	4.76
2024학년도(11개 기초 교과)	3,003명	1,622명	4,625명	771명	4.61
2025학년도(10개 기초 교과)	3,656명	1,993명	5,649명	1,043명	4.63
2026학년도(10개 기초 교과)	4,722명	797명	5,519명	1,018명	4.72





Ⅰ 예비대학프로그램 운영 개요 및 성과

1. 인트로 특강

- 목적: 대학공부 수행을 위한 각 교과별 학문적 관점 제공
- 주제 : 자유로운 학문 탐구와 연구에 대한 가치 인식 함양
- 방식: 오프라인 특강 + 온라인 컨텐츠로 제작 후 SNUON 탑재

I. 예비대학프로그램 운영 개요 및 성과

2. 온라인 강의 동영상 기반 코어컨텐츠 제공

- **목적**:
  - 기초 학업능력 함양을 통한 대학공부 준비도 향상
  - 강의와 연계된 학습주제의 반복학습 가능
  - 다양한 관심사에 대한 탐색을 통한 전공 선택의 기회 제공

- **주제 및 제공 방식**:
  - 기초 학습 능력 함양을 위한 수학, 과학 등 기초 교과목
  - 핵심 주제별 5-10분짜리 마이크로 컨텐츠로 분절
  - 컨텐츠의 분절화 및 모듈화를 통한 접근성 개선

2. 온라인 강의 동영상 기반 코어컨텐츠 (예시)

교과	주제	세부주제	모듈수	러닝타임	강사
인트로 특강	수학의 학문적 의미와 관점 제공	왜 우리는 수학을 포기하지 말아야 하는가	1강	90분	서인석 (수리과학부 교수)
수학 코어 컨텐츠	기하	1. 이차곡선의 정의 2. 포물선 3. 타원 4. 쌍곡선 5. 원뿔곡선 6. 포물선의 접선 7. 타원의 접선 8. 쌍곡선의 접선 9. 직선과 평면 10. 삼수선의 정리 11. 공간좌표와 거리 12. 내분점과 외분점 13. 평면, 구면과 타원면 14. 원기둥면과 쌍곡면 15. 포물면과 원뿔면	15강 (15분 내외)	224분	김영득, 김우찬, 남계숙 (학부대학강의교수)
	벡터	1. 스칼라와 벡터 2. 벡터의 상등과 연산 3. 위치벡터 4. 내적의 정의 5. 내적의 기하학적 의미1 6. 내적의 기하학적 의미2 7. 직선의 방정식 8. 평면의 방정식 9. 점과 평면 사이의 거리 10. 복소수의 정의와 연산 11. 복소평면 12. 복소수의 극형식 13. 극형식을 이용한 연산	13강	114분	
	행렬	1. 행렬의 정의 2. 행렬의 연산 3. 단위행렬과 역행렬 4. 역행렬을 이용한 연립 방정식 5. 가우스-조르단 소거법 이용 연립 방정식 6. 선형변환의 정의 7. 선형변환의 예 8. 선형변환의 합성 9. 선형변환의 역변환	9강	159분	

교과	세부주제		모듈수	러닝타임	강사
물리	인트로 특강:	세상을 바꾸는 물리학: 블랙홀에서 양자역학까지, 그리고 미래를 향한 여정	1강	90분	유재준
	역학	1. 원운동과 힘 2. 뮐렐슬라이드 3. 움직이는 빗면	3강	30분	최선호
	실험데이터 분석	1. 평균과 표준편차 2. 합성 데이터의 평균과 표준편차 3. 확률분포, 평균, 표준편차의 추정 4. 실험 오차의 전파 5. 선형 회귀 분석 6. 실험 오차의 의미와 신뢰도	6강	96분	최선호
화학	인트로 특강:	이해하고 만드는 과학, 화학	1강	90분	이동환
		1. 화학과 물질 2. 물리량의 측정 3. 원소와 화합물 및 명명법 4. 물 및 물 질량의 개념과 연습문제 5. 화학식의 결정과 예제	15강	264분	이정호, 정두수, 이윤호, 김석희, 임홍우 설지용
생명 과학	인트로 특강:	자연은 도약하지 않는다, 과학도 기술도	1강	90분	
		1. 생명과학에 대하여 2. 생명의 화학 3. 세포학 4. 생명의 물질대사 5. 유전학 6. 분자생물학 7. 유전공학 8. Genetics 9. 고등학교 생물과 대학의 생물학의 차이와 공통점	13강	272분	이수연 조대식
컴퓨팅	인트로 특강	컴퓨팅 학습의 기초	1강		윤병로
		1. 코랩 사용법 2~5. 표현식, 값, 변수, 문자열, 프린트함수 6~8. 연못함수, 자료형 변환, 비교논리의 연산자 9~13. 조건문, 반복문, 리스트 14~16. 함수, 함수전달인자 및 반환, Variable Scope	16강	240분	김현주 변해선

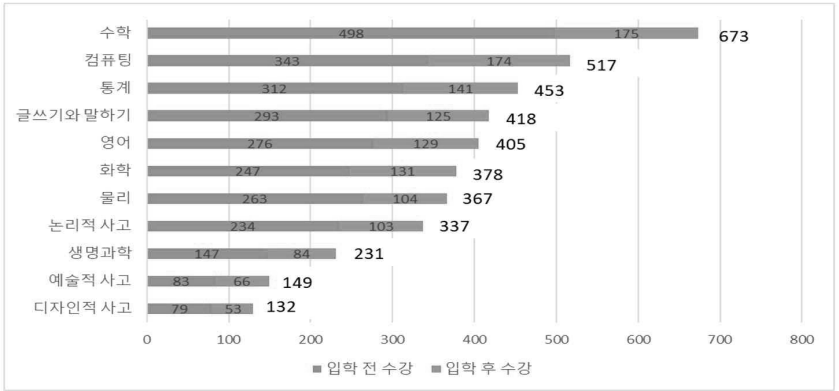
Ⅰ. 예비대학프로그램 운영및성과

2. 온라인 강의 동영상 기반 코어컨텐츠 제공

- 16주 강의 동영상을 주제별(키워드)로 분절: 10-15분 내외
- 검색 기능 강화를 위한 메타데이터 추출
  # 컨텐츠 개발 관련자 정보 추출: 교수자 성명 및 소속
  # 컨텐츠 개발 및 내용 정보 추출: 주제명, 동영상명, 학년정보, 교과구분, 개발년도, 재생시간, 촬영 유형, 활용 유형, 강의 언어, 강의자료 언어, 한글 키워드, 영문 키워드 등
  # 컨텐츠 기술적 정보 추출: 파일명, 확장자명, 해상도 등
- 강의계획서에 컨텐츠 정보를 명시하여 수업과 연계성 강화

Ⅰ. 예비대학프로그램 운영및성과

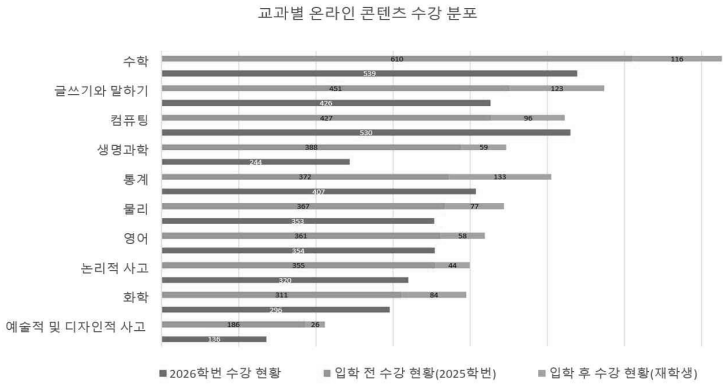
2. 온라인 강의 동영상 기반 코어컨텐츠 제공: 수강현황(2024)



<그림 4> 2024년도 과목별 온라인 기초콘텐츠 수강인원: **총 4,060명**(입학 전 2,775명, 입학 후 1,285명)

Ⅰ. 예비대학프로그램 운영및성과

2. 온라인 강의 동영상 기반 코어컨텐츠 제공: 수강현황(2026)



- 입학후 교과별 컨텐츠 조교 배치
- 교과별 온라인 컨텐츠 수강자의 질문, 댓글에 대한 피드백 제공

Ⅰ. 예비대학프로그램 운영및성과

3. 실습: 학생참여 활동

- 교과별 주임교수 및 조교 선발
- 교육방식: 수강신청 기반 온라인 학습활동
- 교육 내용: 과제, 퀴즈, 실습, 토론 등

Ⅰ 예비대학프로그램 운영및성과

3. 실습: 학생참여 활동



- 온라인 코어컨텐츠 수강에 대한 학습 활동 데이터 수집
- 수강생의 학습활동을 산출하여 지수화를 통하여 학습 과정을 분석, 학습 부진 학생의 참여 독려
- 교육 과정에 반영하여 교육의 질 향상

Ⅰ 예비대학프로그램 운영및성과

3. 실습: 학생참여 활동

○ 학습 활동 분석 데이터 산출식

1) **온라인 콘텐츠 출석률**: 개별 학습자 관점에서 전체 학습 동영상 중 출석*한 정도

*출석: 한 개의 동영상을 90% 이상 수강했을 때 출석으로 인정

2) **과제/퀴즈/토론 참여율**: 과제/퀴즈/토론 정시 제출한 정도

3) **게시판 활동률****: 게시판 열람 및 작성한 정도

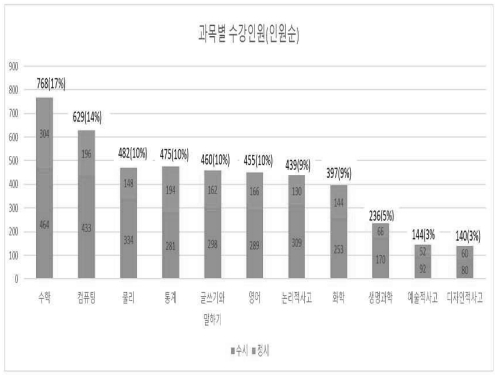
** 해당 강좌에서 집계된 지수 최대값인 학생을 100%으로 한 상대값

4) **공지 조회율**: 공지를 열람한 정도

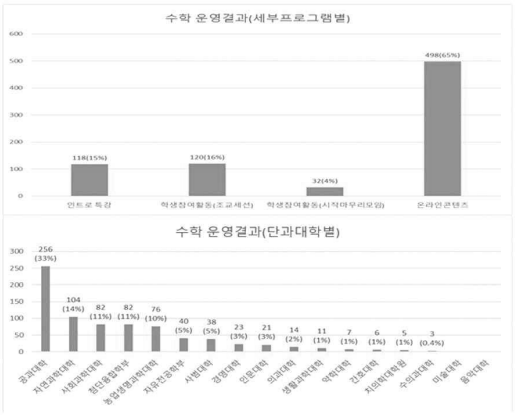
5) **전체활동지수**: 출석률, 과제/퀴즈/토론 참여율, 게시판 활동률, 공지조회율, 성적 합산 및 평균

Ⅰ. 예비대학 프로그램 운영 및 성과

4. 전체 과목 수강 현황 분석

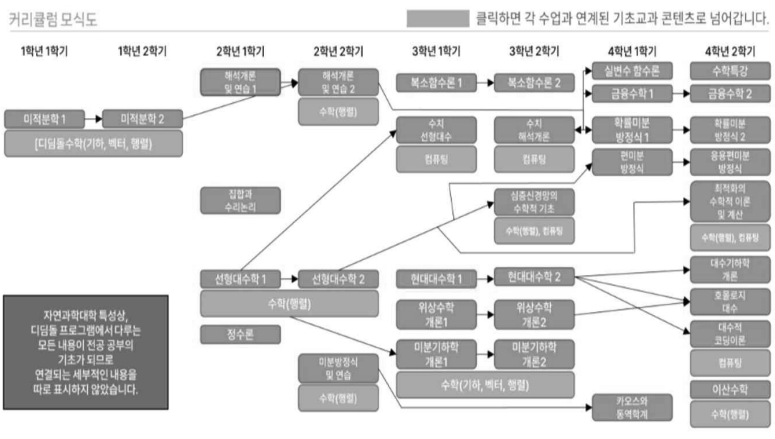


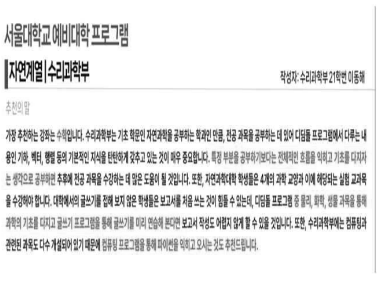
5. 개별 교과목 수강 현황 분석



Ⅰ. 예비대학 프로그램 운영 및 성과

4. 예비대학 프로그램 활용을 위한 수강가이드: 수리과학부 예시




서울대학교 예비대학 프로그램

자연계열 | 수리과학부

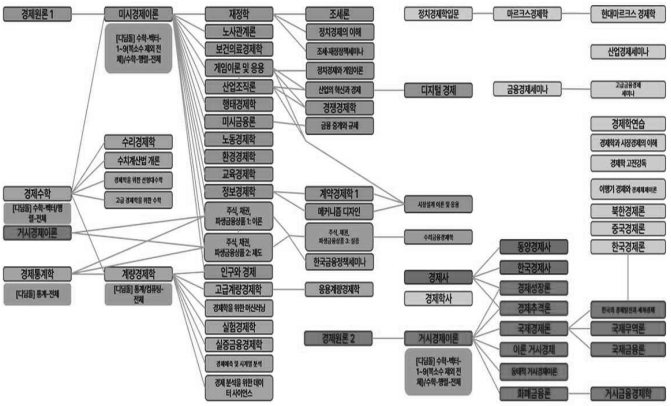
작성자: 수리과학부 21학번 이동해

추천의 말

가장 추천하는 강좌는 수학입니다. 수리과학부는 기초 학문인 자연과학을 공부하는 학과인 만큼, 전공 과목을 공부하는 데 있어 디딤돌 프로그램에서 다루는 내용인 기하, 벡터, 행렬 등의 기본적인 지식을 탄탄하게 갖추고 있는 것이 매우 중요합니다. 특정 부분을 공부하기보다는 전체적인 흐름을 익히고 기초를 다지거나 는 생각으로 공부하면 추후에 전공 과목을 수강하는 데 많은 도움이 될 것입니다. 또한, 자연과학대학 학생들은 4개의 과학 교양과 이에 해당되는 실험 교과목을 수강해야 합니다. 대학에서의 글쓰기를 접해 보지 않은 학생들은 보고서를 처음 쓰는 것이 힘들 수 있는데, 디딤돌 프로그램 중 물리, 화학, 생물 과목을 통해 과학적 기초를 다지고 글쓰기 프로그램을 통해 글쓰기를 미리 연습해 본다면 보고서 작성도 어렵지 않게 할 수 있을 것입니다. 또한, 수리과학부에는 컴퓨팅과 관련된 과목도 다수 개설되어 있기 때문에 컴퓨팅 프로그램을 통해 미리 선들 익히고 오시는 것도 추천드립니다.

4. 예비대학 프로그램 활용을 위한 수강가이드: 경제학부 예시

커리큘럼 모식도



경제학부

작성자: 경제학부 2022학번 홍승학

추천의 말

경제학부의 커리큘럼을 따라가기 위해 가장 필수적인 기초 교과는 단연 '수학'입니다. 그런데 경제학부에서 사용하는 수학은 고등학교 수학과 달리 고교 교육과정에서 배우지 않는 항렬과 벡터에 대한 지식을 활용하는 등 훨씬 어렵고 다루는 내용도 많아지기에 학습한 사전 대비가 필요합니다. 그래서 행렬과 벡터 개념을 설명해주는 디딤돌 프로그램의 수학 강좌는 대학수학에 빠르게 익숙해지고 경제 전공 강의를 깊이 이해할 수 있게 해주는 유용한 도우미가 될 것입니다. 또한 많은 통계 자료를 다루어야 하는 경제학이기에 커리큘럼에는 전공필수인 경제통계학을 비롯해 계량경제학 등 통계학을 다루는 각종 강의들이 존재합니다. 그렇기에 통계 자료의 특성과 확률론, 가설 검정 방법 등을 공부하는 통계 강좌와 컴퓨팅 언어의 기초 문법을 배우는 컴퓨팅 강좌는 이러한 전공 강의를 잘 이해하고 주도적으로 학습하기 위해 필수적인 사전 지식이라고 할 수 있습니다.

Contents



Ⅰ. 향후 과제

Ⅰ. 향후 과제

1. 코어컨텐츠의 접근성 및 활용성 제고 방안

- 이공계 기초 역량 강화 가속화를 위한 디지털 콘텐츠 확보
  - 과학, 공학, 생명과학 등 이공계 대학 전공 학습의 기반이 되는 핵심 개념을 다루는 코어 콘텐츠 확보
- SNUON, MOOC 플랫폼 이외에 YouTube 등 일반 동영상 플랫폼 활용(가칭 'SNU EDU TV' 채널 개설)
- 검색의 편의성 증진을 통한 온라인 교육 컨텐츠의 접근성 및 활용성 향상 모색

Ⅰ. 향후 과제

2. AI 기반 적응적(맞춤형) 학습지원 시스템 구축

- 진단 평가를 통한 학생의 출발점의 수준 점검
- 예비대학 프로그램의 교과별 학습 난이도 명시
- 개별 학생의 수준 인지 후 수준에 적합한 맞춤형 과제, 동영상 콘텐츠 활용을 통한 학습 이해도 향상
- 학습자 수준을 고려한 추천 코어 컨텐츠, 문제풀이, 과제 등을 포함하는 AI 맞춤형 튜터링 제공

세션Ⅷ 토론 2

[신입생을 위한 예비대학 프로그램 성과와 향후 과제 – 서울대학교 사례를 중심으로]

이 경 희(이화여자대학교)

본 발표는 서울대학교 신입생을 위한 예비대학 프로그램 성과와 향후 과제를 다룬 것입니다. 발표문은 세 부분, 1) 예비 대학 프로그램 운영 배경, 2) 운영 및 성과, 3) 향후 과제로 이루어져 있습니다. 발표문에 제시한 대로 입학 전형의 다양화 및 고교 교육 과정의 선택 교과 등 여러 이유에 의한 학생들의 편차를 생각하면 예비대학 교육 프로그램은 학생들의 학업 수행과 대학 생활 적응을 위해 매우 중요하다고 여겨집니다. 이것은 서울대학에만 해당되는 것은 아닙니다. 현재 대학생들의 자유 전공 선발 확대 모집에 따라 여러 대학의 학부대학 혹은 교양대학에서 전공을 정하지 않은 채로 입학한 1학년 학생들을 위한 다양한 교육 프로그램들을 실행하고 있습니다. 그런 점에서 서울대학교에서 실행하는 1학년 신입생들을 위한 예비대학 프로그램 운영 연구는 매우 의미 있는 연구가 될 것이라고 생각됩니다.

그럼 몇 가지 궁금한 점을 질문드립니다.

우선 예비대학 프로그램 운영의 성과, 그 의미에 대해 정리해서 말씀해 주시면 감사하겠습니다. 발표문에서 운영 개요, 방법에 대해서는 자세하게 기술하고 있는데 운영 성과가 구체적으로 제시되어 있지 않습니다. 물론 전체 과목 수강 현황 분석이 있는데 과목별 수강의 편차가 있습니다. 그리고 개별 교과목으로 제시한 수학 교과목 수강 현황 분석에서 온라인 콘텐츠 강의 수강 비중은 높지만 인트로 특강 참여도가 낮고 특히 학생 참여 활동은 매우 저조하게 나타나고 있습니다. 학생 참여 활동이 낮은 것은 수학 교과목에 해당하는 것인지 아니면 다른 교과목에도 해당하는 것인지 이런 부분을 종합하여 프로그램 운영 성과에 대해 말씀해 주시면 감사하겠습니다.

다음으로 학생 참여 활동과 관련한 것입니다. 학습 부진한 학생들의 참여를 독려한다고 했는데 어떤 방식으로 학습이 부진한 학생들의 참여를 독려하는지, 또 이를 “교육 과정에 반영하여 교육의 질을 향상시킨다”라고 하셨는데 그것을 어떤 방식으로 진행하는지 궁금합니다.

마지막으로 프로그램 운영의 문제점, 한계에 대한 질문을 드립니다. 발표문에서 운영의 문제점을 별도로 기술하지 않고, 향후 과제를 제시하는 것으로 넘어가고 있습니다. 향후 과제는 두 가지로, 1) 코어 콘텐츠의 접근성 및 활용성 제고 방안과 2) AI 기반 적응적 맞춤형 학습 지원 시스템 구축으로 기술하셨습니다. 혹시 운영의 문제점을 바탕으로 향후 과제를 작성한 것이라면, 현재 예비대학 프로그램 운영에서 온라인 코어 콘텐츠에 참여하는 비중이 가장 높은데 콘텐츠의 접근성 및 활용성의 측면에서 어떤 문제점이 있는지 질문드립니다. 그리고 개별 학생들의 수준 인지, 진단 평가 등 현재의 문제점은 무엇인지 말씀해 주시면 감사하겠습니다.

감사합니다.

세션Ⅷ 발표 3

토론 기반 융합교양교육의 운영과 학습 경험: 서울대학교 베리타스 사례를 중심으로

박 정 연(동서대학교)

1. 서론

대학 교양교육에서 융합교육은 다양한 학문의 개념과 탐구 방식을 접하고, 이를 바탕으로 복합적인 문제를 이해하는 학습 경험을 제공한다. 이때 교육적 과제는 여러 분야의 내용을 하나의 교과목에 포함하는 데 그치지 않는다. 학습자가 각 학문의 관점과 판단 기준을 비교하고 자신의 이해를 형성할 수 있도록 수업을 구성하는 일이 함께 요구된다. 양수연과 이다민(2019)은 융합형 교양교과목의 운영 사례를 분석하면서 학습자 스스로 융합적으로 사고할 수 있는 역량과 교육내용의 내적 일관성을 강조하였다. 이는 융합 교양교육의 성격을 교육내용의 범위뿐 아니라 학생이 참여하는 학습 과정에서 살펴볼 필요가 있음을 시사한다.

토론 기반 수업은 학습자가 강의에서 접한 개념을 활용하여 자신의 관점을 설명하고, 동료의 해석과 비교하면서 이해를 조정하는 기회를 제공한다. 그러나 토론의 교육적 가능성이 실제 수업 경험으로 이어지기 위해서는 강의와 토론의 연계, 참여 기회의 배분, 논의 과정에 대한 지원이 함께 이루어져야 한다. 이에 본 발표는 서울대학교 베리타스의 교과 구성과 운영 사례를 중심으로 토론 기반 교양수업의 특징을 살펴보고자 하였다. 2025학년도 1학기부터 2026학년도 1학기까지의 개설 현황을 제시하고, 강좌 1의 학생 설문과 강의평가를 통해 학습자가 인식한 수업 경험과 운영상의 보완점을 검토하였다. 이를 바탕으로 토론 기 반 수업을 교과 차원에서 지속적으로 운영하기 위한 과제를 논의하고자 하였다.

2. 이론적 배경

2.1. 융합 교양교육과 학문적 관점의 연결

융합 교양수업에서는 서로 다른 학문적 접근이 동일한 현상이나 문제를 어떻게 설명하는지가 학습의 대상이 된다. Boix Mansilla와 Duraising(2007)은 학생의 융합적 학습 결과물을 평가하는 준거로 학문적 토대, 통합을 통한 이해의 심화, 비판적 인식을 제시하였다. 이 틀에 따르면 여러 분야의 지식을 접하는 것과 그 지식을 연결하여 이해를 구성하는 것은 구별되어야 한다. 즉, 융합적 학습의 질은 학생이 주제에 적합한 학문적 관점을 선택하여 정확하게 활용하는지, 관점들을 결합하여 문제를 더 깊이 이해하거나 새로운 해결 방안을 제시하는지, 탐구의 목적을 분명히 하고 통합 과정에서의 선택과 한계를 성찰하는지에 따라 판단된다.

국내 대학의 토론 기반 융합교양교과목을 분석한 윤미희와 오헌석(2023)은 학문별 이슈를 연결하는 종합토론, 단일한 관점으로 해결하기 어려운 토론 주제, 다양한 배경을 고려한 집단 구성을 주요 운영 전략으로 제시하였다. 또한 교수자·조교·학생의 의견을 수렴하여 교육과정을 조정하고 조교의 퍼실리테이션 역량을 강화할 필요를 논의하였다. 이러한 연구는 융합적 주제의 선정과 함께, 관점의 차이가 실제 논의에서 드러날 수 있도록 수업을 설계하고 운영해야 함을 보여준다.

2.2. 토론을 통한 의미 구성과 참여 지원

토론은 학습자가 자신의 설명을 제시하고 타인의 질문과 반론에 응답하면서 사고를 구체화하는 활동이다. Chi와 Wylie(2014)의 ICAP(Interactive-Constructive-Active-Passive) 모형은 인지적 참여를 수동적, 능동적, 구성적, 상호작용적 활동으로 구분하고, 학습자가 설명을 생성하거나 타인과 함께 이해를 발전시키는 활동에 주목한다. van Blankenstein 등(2011) 역시 소집단 토론에서 설명을 제공하는 활동과 타인의 설명을 듣는 활동을 구분하여 학습과의 관계를 검토하였다. 따라서 토론의 학습적 의미를 이해하기 위해서는 참여 여부뿐 아니라 발언의 근거, 동료의 설명에 대한 반응, 논의 과정에서 이루어진 이해의 조정을 함께 살펴볼 필요가 있다.

토론 과정에서 나타나는 어려움도 고려되어야 한다. 이효영(2020)은 비판적 사고에 기반한 교양수업에서 학

습 참여와 협동학습에 관한 긍정적 경험을 확인하는 한편, 토의 주제의 이해와 진행의 어려움, 발표의 부담을 함께 보고하였다. Tanner(2013)는 학생 참여와 수업 형평성을 높이기 위한 전략으로 생각할 시간과 쓰기 활동의 제공, 소집단 내 역할 부여, 참여 양상 점검 등을 제안하였다. 이는 학생에게 자유롭게 발언하도록 안내하는 것과 실제로 발언할 수 있는 조건을 마련하는 일이 다를 수 있음을 보여준다.

학생의 참여를 지원하는 데에는 토론을 이끄는 진행자(퍼실리테이터)의 역할도 중요하다. 문제중심학습 집단을 분석한 Hmelo-Silver와 Barrows(2006)는 전문가의 개입이 학습자의 설명과 추론을 이끌어내면서도 학습자 중심의 논의를 유지하는 전략을 제시하였다. 문제중심학습과 베리타스는 수업 맥락이 다르지만, 이 연구는 토론 진행자의 역할을 내용 설명이나 시간 관리에 한정하지 않고 학생의 사고와 상호작용을 촉진하는 활동으로 이해하는 관점을 제공한다. 본 발표에서는 이와 같은 선행연구를 바탕으로 학문적 관점의 연결, 강의와 토론의 연계, 참여와 논의 과정의 지원을 중심으로 베리타스의 운영 사례를 살펴보았다.

3. 베리타스 교과의 구성과 운영

3.1. 교과의 취지와 개설 현황

베리타스는 삶의 핵심적 주제와 공동체의 문제를 다양한 학문적 관점에서 탐구하고, 토론과 협업을 통해 주체적인 사고와 실천 역량을 기르는 것을 목표로 한다. 대학 교양 교육과정에서 융합교과의 설계 준거를 개발하려는 시도가 보여주듯, 융합교육은 여러 학문의 주제를 결합하는 데 그치지 않고 수업 설계와 운영의 구체적 원리를 필요로 한다(김미수, 2025). 베리타스 역시 학습자의 학년과 학습 목표에 따라 교과 유형을 구분하고, 유형별로 서로 다른 수업 방식을 적용하고 있다.

베리타스는 강좌 1, 강좌 2, 실천의 세 유형으로 구성된다. 강좌 1은 신입생을 주요 대상으로 삶의 보편적 주제에 관한 학문적 관점의 차이를 탐구하며, 서로 다른 전공의 교수진이 참여하여 강의와 분반 토론을 연계한다. 강좌 2는 고학년을 주요 대상으로 융합적 접근이 필요한 문제를 발견하고 분석하여 해결안을 검토하는 과정을 심화하며, 2026학년도 1학기에 처음 개설되었다. 실천은 공동체의 문제를 직접 탐구하고 창작, 설계, 정책 제안 등의 결과물로 구체화하는 프로젝트 중심으로 운영된다. 세 유형은 각각 주제탐구와 문제 해결, 실천 활동에 중점을 두며 상호 보완적으로 구성되어 있다. 다만 이는 교과 체계상의 구분으로, 학생이 세 유형을 순차적으로 이수하도록 설계된 것은 아니다.

교과 유형	2025-1	2025-2	2026-1	누적	강좌당 평균 인원
강좌 1	13 (1,387)	17 (1,384)	13 (1,461)	43 (4,232)	98.4
강좌 2	–	–	3 (143)	3 (143)	47.7
실천	4 (74)	9 (263)	9 (283)	22 (620)	28.2
전체	17 (1,461)	26 (1,647)	25 (1,887)	68 (4,995)	73.5

표 246 베리타스의 학기별 개설 강좌 수와 수강인원

분석 기간에 베리타스는 총 68개 강좌가 개설되었고 수강 등록은 4,995건이었다. 이 중 강좌 1은 43개 강좌, 4,232건으로 전체 등록의 84.7%를 차지하였다. 강좌 1의 강좌별 정원은 120명이며 실제 평균 수강 인원은 학기에 따라 81.4~112.4명이었다. 강좌 2의 정원은 60명으로 2026학년도 1학기 평균 수강 인원은 47.7명이었으며, 실천의 정원은 30명 또는 40명이다. 실천의 평균 수강 인원은 2025학년도 1학기 18.5명에서 2026학년도 1학기 31.4명으로 늘었다. 이러한 개설 현황은 대규모 주제탐구 수업과 상대적으로 소규모인 심화·실천 수업이 병행되고 있음을 보여준다. 따라서 토론 운영 방식 역시 교과 유형별 목표와 수강 규모를 고려하여 검토될 필요가 있다.

3.2. 강의와 토론을 연결하는 수업 운영

베리타스 교과에서는 강의에서 다룬 개념과 쟁점을 학생이 토론 과정에서 검토할 수 있도록 수업을 구성하였다. 강좌별로 토론의 방식과 활동에는 차이가 있으나, 읽기자료를 통한 사전 준비를 강의 및 토론과 연계하

고 교수자와 조교가 학생의 논의를 지원한다는 공통점이 있다. 이러한 운영 방식은 「공존–환경, 사회 그리고 소통」, 「몸의 생태학–질병, 환경, 윤리」, 「예술과 법」의 사례에서 구체적으로 살펴볼 수 있다.

강좌 1 「공존–환경, 사회 그리고 소통」은 공존이라는 주제를 자연과학, 사회과학, 인문학의 관점에서 다룬다. 수업은 강의 50분, 전체 토론 30분, 소집단 토론 70분으로 구성되었다. 학생은 수업 전에 읽기자료를 읽고 질문과 생각할 거리를 정리하며, 수업 후에는 소집단 토론 내용을 발표자료로 정리하였다. 경쟁을 다룬 주차에는 동식물 세계에서 경쟁에 이긴 종만 생존하는지, 한국 사회가 극단적인 경쟁을 요구하는 이유는 무엇인지, 경쟁을 부추기는 문화와 언어에는 무엇이 있는지를 함께 논의하였다. 동일한 주제에 대한 학문별 질문과 설명을 비교하고, 이를 바탕으로 학생이 자신의 견해를 구성하도록 한 것이다. 교수진은 강의와 전체 토론에서 서로 다른 관점과 쟁점을 제시하고, 조교는 자료와 질문을 공유하며 소집단 토론을 지원하였다.

강좌 1 「몸의 생태학–질병, 환경, 윤리」는 의학과 의료인문학, 환경인문학의 관점에서 몸과 사회 및 환경의 관계를 탐구하는 수업이다. 2026학년도 1학기에는 세 교시에 걸쳐 강의와 퀴즈, 교수자 간 토론 및 전체 토론, 분반 토론을 진행하였다. 1교시에는 두 교수자 중 한 명이 강의한 뒤 퀴즈를 통해 강의 내용의 이해를 확인하였다. 학생은 수업 전에 읽기자료에 대한 자신의 생각을 LMS에 응답글(response)로 작성하고, 동료 학생의 응답글에 댓글을 작성하였다. 교수자는 이를 미리 읽고 의견과 쟁점에 따라 분류하여 2교시 토론을 준비하였다. 교수자 간 토론에서는 서로 다른 해석을 제시하는 한편, 사전 과제에 나타난 학생의 의견을 소개하고 그 이유를 질문하면서 전체 토론으로 논의를 확대하였다. 이 과정에서 학생의 사전 과제는 수업 중 논의할 쟁점을 구성하는 자료로 활용되었다.

3교시 분반 토론에서는 학생들이 4~6명씩 소집단을 이루어 토론하거나 주제에 따른 참여형 활동을 수행하였다. 예를 들어 소수자에 대한 인식을 다룬 활동에서는 '마피아 없는 마피아 게임'을 진행하였다. 활동 안내에 따르면 참여자에게는 발언 금지, 제한된 단어 사용, 발언 허가, 대리인을 통한 의사 표현 등 서로 다른 참여 조건이 부여되었다. 학생들은 실제로는 마피아가 존재하지 않는 상황에서 서로를 의심하고 판단하는 과정을 경험하였다. 활동 후에는 마피아가 없었다는 사실을 공개하고, 소통의 어려움을 의심의 근거로 삼지는 않았는지, 다수의 편의를 위해 소수의 참여 기회를 제한하지는 않았는지를 성찰하도록 하였다. 이러한 활동은 강의에서 다룬 타자에 대한 인식과 배제의 문제를 구체적인 상호작용 상황에서 검토하기 위한 시도로 볼 수 있다. 이 활동의 교육적 의미는 게임 참여 자체보다, 게임 과정에서 내린 자신과 동료의 판단을 성찰하고 이를 수업의 쟁점과 연결하는 사후 토론에 있다고 할 수 있다.

강좌 2 「예술과 법」에서는 매주 이루어진 분반 토론을 학기 말 토론경연대회로 연결하였다. 2026년 하계 워크숍 자료에 따르면 교수자·조교·교육펠로우가 사전회의를 통해 활동을 준비하고, 학생의 희망 주제와 찬반 입장을 확인한 뒤 주제별 참고자료를 제공하였다. 대회에서 교수자는 사회를 맡아 양측의 의견을 요약하고 추가 질문을 제시하였으며, 청중 투표 후에는 총평을 통해 논의한 내용을 수업에서 다룬 쟁점과 연결하였다. 즉, 학생이 자료를 검토하여 주장을 준비하고, 상대의 논거에 응답하며, 교수자의 질문과 총평을 통해 자신의 논증을 재검토하도록 설계되었다.

세 강좌는 강의와 토론을 연결하는 방식에서 차이를 보인다. 「공존」은 동일한 주제에 대한 학문별 관점의 비교를, 「몸의 생태학」은 학생의 사전 의견을 반영한 전체 토론과 참여형 활동을, 「예술과 법」은 학기 중 토론을 바탕으로 한 논증과 반론을 중심으로 운영하였다. 이들 사례에서 교수자는 주요 개념과 학문적 관점을 제시하면서 학생의 의견을 수업의 논의에 반영하고, 조교와 교육펠로우는 분반에서 학생이 자신의 견해를 표현하고 동료의 의견을 검토하도록 지원하였다. 이러한 연계가 이루어지기 위해서는 교수자와 조교가 토론 질문 및 활동의 취지를 공유하고, 분반에서 제기된 질문과 학생의 반응을 함께 검토하는 협의가 필요하다.

4. 학생 설문에 나타난 학습 경험

4.1. 분석 대상과 공통 문항

학생 설문은 2025년과 2026년 여름에 실시되었다. 두 해의 설문은 문항 구성이 일부 다르므로, 공통 문항과 2026년에 추가된 문항을 구분하였다. 분석 대상은 베리타스 강좌 1 수강생으로 한정하였으며 강좌 2 응답은 제외하였다. 응답 자료는 2025년 517건, 2026년 299건으로 총 816건이며, 이 중 1학년 응답은 620건(76.0%)이었다.

수업 경험에 관한 공통 문항은 5점 리커트 척도로 측정되었으며, 4점(그렇다)과 5점(매우 그렇다) 응답을 긍정 응답으로 분류하였다. 두 해를 합한 긍정 응답률은 조교의 질문 유도와 진행 82.7%, 강의와 분반 활동

의 연계 82.6%, 토론 참여 80.1%, 토론 질문의 도움 80.0%, 교수자 강의의 도움 78.3%, 학문 분야 간 연계 77.1%, 과제의 도움 76.5%였다. 수업 운영의 주요 요소 전반에 대해 응답자의 4분의 3 이상이 긍정적으로 응답하였다.

역량 문항은 수업 종료 시점에 수강 전과 수강 후의 수준을 함께 평정하는 회고적 사전–사후(retrospective pre–post) 방식으로 측정되었다. 융합적 사고와 협업적 의사소통은 각 14문항, 비판적 사고는 10문항을 사용하였다. 문항 평균은 융합적 사고가 수강 전 3.80점에서 수강 후 4.12점, 협업적 의사소통이 4.05점에서 4.35점, 비판적 사고가 3.90점에서 4.21점으로 나타났다. 세 역량 모두 학생들은 수강 후 약 0.3점 향상되었다고 지각하였다.

4.2. 토론 전후 활동에 대한 인식

2026년 설문에는 토론 과정에 관한 문항이 추가되었다. 토론을 통해 자신의 의견을 수정하거나 구체화한 경험이 있다는 응답은 80.7%(유효 응답 280건), 모둠 구성원이 고르게 발언할 수 있는 분위기였다는 응답은 80.4%(286건)로 높게 나타났다. 이에 비해 토론 전에 생각을 정리할 활동이나 시간이 충분히 제공되었다는 응답은 65.6%(291건), 토론 후 핵심 내용이 수업 전체와 연결되도록 정리되었다는 응답은 71.4%(283건)였다. 이 결과는 토론 중 참여에 비해 토론 전 준비와 토론 후 정리에 대한 지원이 상대적으로 부족하게 인식되었을 가능성을 시사한다.

따라서 토론 전후 활동의 연계를 강화할 필요가 있다. 사전 읽기와 글쓰기가 토론의 어떤 쟁점을 준비하는 활동인지 안내하고, 토론 후에는 자신의 생각이 달라진 부분과 남은 질문을 정리하도록 지원할 필요가 있다. 이는 준비 활동과 참여 기회의 중요성을 강조한 Tanner(2013)의 논의와도 연결된다. 새로운 과제를 추가하기에 앞서, 현재의 읽기와 글쓰기, 토론과 발표가 학습자에게 일관된 탐구 과정으로 경험되는지 살펴보아야 한다.

5. 세 학기 강의평가와 서술형 응답

5.1. 공통 평가 문항과 강좌 간 차이

강의평가 자료는 강좌 1을 대상으로 2025학년도 1학기 13개, 2학기 17개, 2026학년도 1학기 13개 강좌의 결과를 분석하였다. 학기별 평균은 강좌별 문항 평균을 수강 인원에 따른 가중치 없이 단순 평균한 값이다. 2025학년도 1학기와 이후 학기의 평가 문항 체계가 달라 세 학기 비교에는 “이 강좌는 전체적으로 만족스러웠으며 다른 학생들에게 수강을 추천할 만하다”라는 공통 문항을 사용하였다. 그 밖의 문항은 문항 체계가 동일한 2025학년도 2학기와 2026학년도 1학기만 비교하였다.

평가 항목	2025–1	2025–2	2026–1
분석 강좌 수	13	17	13
전반적 만족·추천	4.36 (0.18)	4.43 (0.14)	4.25 (0.39)
최저~최고	4.07~4.59	4.12~4.60	3.28~4.72
수업 준비	–	4.53 (0.10)	4.40 (0.28)
상호작용	–	4.52 (0.09)	4.41 (0.24)
과제의 학습 내용 이해 도움	–	4.21 (0.22)	4.09 (0.42)

표 247 베리타스 강좌 1의 학기별 강의평가

주. 수치는 강좌별 문항 평균을 단위로 산출한 평균(표준편차)임.
최저~최고는 강좌별 평균의 최솟값과 최댓값.
–: 해당 학기 평가 문항에 없음.

전반적 만족·추천 평균은 세 학기 모두 4점 이상이었으나, 2026학년도 1학기에는 강좌 간 편차가 커졌다. 강좌별 평균의 표준편차는 이전 두 학기 0.18, 0.14에서 0.39로 증가하였고, 4.0점 미만인 강좌도 3개(3.28,

3.85, 3.88점) 나타났다. 2025학년도 1학기와 2026학년도 1학기에 공통으로 개설된 10개 교과목의 평균은 0.17점 낮아졌으나, 이는 주로 이들 3개 교과목의 하락에 따른 것이며 나머지 7개 교과목의 변화는 0.13점 이내였다. 이러한 결과는 교과 전반의 긍정적 평가와 개별 강좌의 운영상 차이를 함께 검토할 필요가 있음을 보여준다.

2025학년도 2학기와 2026학년도 1학기에는 수업 준비와 상호작용에 비해 과제의 학습 내용 이해 기여에 대한 평가가 상대적으로 낮았다. 강좌별 문항 평균 간 스피어만 순위상관을 탐색한 결과, 만족·추천과 수업 준비의 상관은 2025학년도 2학기 $\rho = .92$, 2026학년도 1학기 $\rho = .90$이었고, 상호작용과의 상관은 각각 $\rho = .74$, $.73$이었다. 즉, 두 학기 모두 수업 준비와 상호작용에 대한 평가가 높은 강좌일수록 만족·추천 평가도 높은 경향을 보였다.

5.2. 서술형 응답에 나타난 학습 경험과 보완점

세 학기 강의평가의 서술형 문항에 입력된 응답은 총 10,436개였다. 이 중 공백이나 기호만 입력된 응답, 8자 미만의 응답, 관례적 단답을 제외하고, 같은 학기·교과목에서 문구가 완전히 일치하는 응답은 중복 제거한 뒤 3,048개의 응답을 분석 자료로 삼았다. 분석 단위는 학생 수가 아니라 문항별 응답의 수이다.

분석은 키워드 검색으로 관련 응답을 찾은 뒤 그 내용을 읽고 검토하는 방식으로 진행하였다. 키워드는 토론·의견 교환(토론·토의·의견·발언·질의·질문)과 관점·학문 간 연결(관점·시각·시야·융합·학문·분야·연계·연결)의 두 범주로 설정하였다. 토론·의견 교환 관련 키워드는 1,171개 응답에서, 관점·학문 간 연결 관련 키워드는 400개 응답에서 나타났으며, 두 범주 모두 43개 강좌(학기별 개설 기준) 중 42개 강좌의 응답에서 확인되었다. 이 수치에는 긍정적 언급과 부정적 언급이 함께 포함되어 있으므로, 아래에서는 해당 응답의 내용을 검토하여 운영상 시사점을 보여주는 사례를 중심으로 제시하였다.

학문적 관점의 연결과 관련하여 학생들은 자신의 이해를 재검토한 경험을 서술하였다. 2025학년도 1학기 「자유와 정의」에서는 “나의 기존 생각 하나만으로는 복합적인 이슈들을 완전히 다룰 수 없다는 것을 깨닫고 나의 한계를 인정하게 된 계기가 된 것 같습니다”라는 응답이 확인되었다. 2026학년도 1학기 「아르스 롱가」의 응답도 “하나의 주제를 다양한 관점에서 살펴보는 경험”과 “토론을 통해 생각을 구체화하는 경험”을 함께 언급하였다. 이러한 진술은 서로 다른 해석을 접하는 과정이 자신의 관점과 설명의 한계를 성찰하는 경험으로 이어질 수 있음을 보여준다.

과제에 관한 응답에서는 학습에 기여한 경험과 수행 부담이 함께 나타났다. 2026학년도 1학기 「동양고전으로 보는 ‘나’」에서는 과제가 부담스럽더라도 매주 고전을 읽고 자신의 생각을 쓰는 시간이 의미 있었다는 응답이 확인되었다. 반면 같은 학기 다른 베리타스 강좌에서는 과도한 읽기 분량으로 인해 자료를 대략 읽고 댓글 과제의 답만 작성하게 된다는 지적이 있었다. 이는 과제의 양에 대한 판단과 과제의 학습적 의미를 구분하여 살펴볼 필요가 있음을 시사한다. 사전 과제가 토론에 필요한 이해를 형성하도록 돕는지, 주어진 시간 안에 충분히 수행할 수 있는지를 함께 검토해야 한다.

분반 토론과 전체 수업의 연결도 검토할 필요가 있다. 2025학년도 2학기 「별」에서는 다른 모둠의 생각을 듣고 즉시 피드백을 받을 수 있었던 활동을 긍정적으로 평가한 응답이 있었다. 이는 소집단 안의 의견 교환에 더하여 다른 집단의 해석을 접하고 논의를 종합하는 기회가 학습자에게 의미 있게 경험될 수 있음을 보여준다. 분반에서 제기된 쟁점을 공유하고 이를 강의의 개념과 연결하는 과정은, 개별 토론이 강좌 전체의 탐구로 이어지도록 지원하는 운영 요소로 볼 수 있다.

6. 논의 및 결론

본 발표에서는 서울대학교 베리타스의 교과 구성과 운영 현황을 제시하고, 학생 설문과 세 학기 강의평가를 통해 토론 기반 교양수업의 특징과 보완 과제를 살펴보았다. 분석 기간 동안 베리타스는 68개 강좌, 4,995건의 수강 등록을 바탕으로 운영되었으며, 강좌 1의 융합 주제탐구와 강좌 2의 심화 탐구, 실천 교과의 프로젝트 활동으로 구성되었다. 이러한 운영 사례에서 논의할 수 있는 점은 다음과 같다.

첫째, 토론 기반 융합수업의 교육적 의미는 여러 학문의 내용을 제공하는 데 그치지 않고, 학생이 그 내용을 활용하여 설명하고 논증하는 학습 경험으로 연결하는 데 있다. 「공존」의 학문별 질문과 「예술과 법」의 토론경연대회는 강의에서 제시된 관점을 학생의 설명과 논증으로 연결하려는 운영 방식이다. 학생의 서술형 응답에서도 관점의 차이를 접하면서 자신의 이해를 구체화하거나 한계를 인식한 경험이 확인되었다. 이는 융

합적 학습에서 관점의 통합과 비판적 성찰을 함께 고려해야 한다는 논의와 연결된다(Boix Mansilla & Duraising, 2007).

둘째, 토론의 지속적인 운영을 위해서는 교수자와 조교의 협업을 통해 참여와 논의 과정을 지원해야 한다. 학생 설문에서 조교의 질문 유도와 진행(82.7%), 강의와 분반 활동의 연계(82.6%)에 대한 긍정 응답률이 가장 높게 나타난 것은 현재의 운영 지원이 대체로 긍정적으로 경험되고 있음을 보여준다. 동시에 강의평가에서 강좌 간 차이가 나타난 점을 고려하면, 이러한 지원이 강좌 전반에서 일관되게 이루어지도록 하는 체계가 필요하다. 선행연구에서도 조교의 퍼실리테이션 역량과 학생 반응을 반영한 교육과정 조정이 주요 운영 조건으로 제시되었다(윤미희, 오헌석, 2023). 교수자와 조교가 질문의 의도와 논의의 초점을 공유하고, 분반에서 나타난 어려움을 함께 검토하는 협의 체계를 마련할 필요가 있다.

셋째, 교과의 질적 개선을 위해서는 전반적인 만족도와 함께 학습 활동 간의 연계를 검토해야 한다. 강의평가 평균은 대체로 긍정적이었으나 강좌 간 차이가 나타났고, 과제의 학습 기여에 대한 평가는 수업 준비나 상호작용보다 상대적으로 낮았다. 토론 전 준비와 토론 후 정리에 관한 설문, 과제 부담과 학습의 의미가 함께 나타난 서술형 응답을 종합하면, 기존 활동들이 학습자에게 어떻게 연결되어 경험되는지 살펴보는 일이 중요하다. 과제의 분량과 목적을 조정하고 분반 논의를 전체 수업에서 공유하는 방식은 이를 위한 구체적인 검토 과제가 될 수 있다.

본 발표는 학생의 자기보고와 강좌별 강의평가 평균에 기초하고 있어 수업의 인과적 효과를 검증하는 데에는 한계가 있다. 설문의 역량 변화는 비교집단 없이 학생이 지각한 변화를 측정한 것이며, 강의평가의 학기 간 비교도 수강생 구성과 운영 조건을 통제하지 않았다. 서술형 응답 역시 체계적 코딩이 아닌 사례 중심의 탐색적 검토에 해당한다. 그럼에도 본 발표는 토론 기반 융합교양교육을 교과 차원에서 운영하고 그 경험을 점검하는 과정을 구체적으로 제시하였다는 데 의의가 있다. 향후에는 토론 기록과 학습 결과물 등 실제 학습 과정과 결과에 관한 자료를 함께 축적하여, 학생의 근거 사용과 해석이 어떻게 달라지는지 검토하고 학습 경험의 질을 지속적으로 점검할 필요가 있다.

참고문헌

김미수. (2025). 대학 교양 교육과정에서 융합교과 설계 준거 개발. 홀리스틱융합교육연구, 29(4), 315-342.

양수연, 이다민. (2019). 대학 교양교육으로서의 융합교육의 현황과 개선 방안 연구: 수원대학교 <학문과 사고> 과목을 중심으로. 교양교육연구, 13(3), 179-210.

윤미희, 오헌석. (2023). 토론 기반 대학 융합교양교육 설계 및 운영 전략 탐색: S대학 융합 주제 교양교과목 사례를 중심으로. 교육문화연구, 29(4), 277-303.

이효영. (2020). 비판적 사고에 기반한 토의식 교양수업에 관한 연구. 교양교육연구, 14(6), 309-322.

Boix Mansilla, V., & Duraising, E. D. (2007). Targeted assessment of students' interdisciplinary work: An empirically grounded framework proposed. *The Journal of Higher Education, 78*(2), 215-237.

Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist, 49*(4), 219-243.

Hmelo-Silver, C. E., & Barrows, H. S. (2006). Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1*(1), 21-39.

Tanner, K. D. (2013). Structure matters: Twenty-one teaching strategies to promote student engagement and cultivate classroom equity. *CBE—Life Sciences Education, 12*(3), 322-331.

van Blankenstein, F. M., Dolmans, D. H. J. M., van der Vleuten, C. P. M., & Schmidt, H. G. (2011). Which cognitive processes support learning during small-group discussion? The role of providing explanations and listening to others. *Instructional Science, 39*(2), 189-204.

세션Ⅷ 토론 3

박정연(외), “토론기반 융합교양교육의 운영과 학습경험:서울대학교 베리타스사례를 중심으로” 토론문

신 희 선(숙명여자대학교)

Ⅰ.들어가며

박정연 선생님의 발표를 통해 서울대학교 베리타스 교육사례를 흥미롭게 살펴볼 수 있었습니다. 2025학년도 1학기부터 2026학년도 1학기까지의 ‘베리타스’(강좌1, 강좌2, 실천) 개설 현황과 학생 설문, 강의평가, 서술형 응답결과를 분석하며, ‘토론 기반 융합교양교육’이라는 주제의식을 갖고 교과 운영과 학습자의 경험을 전체적으로 조망해 주신 덕분에 대학 교양교육이 어떻게 지속 가능할 수 있는지 함께 생각해보는 시간이었습니다. 중요성이 더욱 커지고 있는 융합교육과 토론기반학습을 대학의 교과 운영 사례와 학습자경험을 통해 구체적으로 살펴보았다는 점에서 의미가 있었습니다.

Ⅱ. 연구의 의의

첫째, 이 발표는 ‘융합’교육이 단지 여러 학문 내용을 병렬적으로 배치하는 것이 아니라 학습자가 서로 다른 학문적 관점을 비교하고 연결하며 이해하고 재구성하는 과정임을 보여주었습니다. 예컨대, 「공존」에서는 동일한 주제를 학문별 관점에서 비교하고, 「몸의 생태학」에서는 학생의 사전 의견을 수업 중 논의자료로 활용하며, 「예술과 법」에서는 학기 중 토론을 토론경연대회로 확장하였습니다. 다학제적인 내용 을 넘어 주제와 문제의식을 연결하는 강좌1(주제탐구), 강좌 2(심화탐구), 실천(프로젝트)이라는 단계적 교육 체계로 구체화되는 실행 원리를 보여주었습니다.

둘째, 강의-토론-사후 활동을 학습과정으로 연결한 베리타스의 수업 설계를 학습자의 토론을 ‘참여’ 여부만이 아니라 ‘전-중-후의 과정’으로 분석하고 있습니다. 학생 설문조사, 강의평가 양적 지표, 서술형 응답을 통해 학습자의 경험의 질을 고찰하며 어느 한 지표로는 드러나지 않는 사실을 포착했습니다. 예컨대, 토론 중 참여에 비해 토론 전 준비 시간과 토론 후 정리에 대한 인식이 상대적으로 낮다는 발견은, 토론 수업의 개선점을 전후의 구조의 맥락에서 찾도록 하였습니다. 이처럼 토론을 수업의 부수적 활동이 아니라 학습 내용을 재구성하는 중요한 과정으로 인식하며 토론교육의 가치를 위해 무엇을 고려해야 하는지를 잘 지적하였습니다.

셋째, 수업의 운영 주체 간의 협업 인프라를 중요한 조건으로 보여주었습니다. 교수자-조교-교육펠로우의 사전회의, 사전 과제의 쟁점 분류 등을 기술함으로써, 융합·토론 수업이 교수자 개인의 역량이 아니라 운영 인프라의 산물임을 알 수 있습니다. 대규모 교양교육에서 교수자의 강의와 분반 활동의 연계, 조교의 질문 유도와 진행 및 퍼실리테이션의 중요성을 실증적으로 보여줌으로써, 토론 중심 수업에서 학생들의 논의를 촉진하는 교육지원 체계의 의미를 보여주었습니다. 융합교양 관련 선행 연구가 대체로 단일 교과목의 설계 의도와 만족도 보고에 머물렀던 것에 비해, 이 발표는 운영 체계 전반을 점검하는 연구로 나아갔다는 점에서 시사점을 줍니다.

Ⅲ. 보충할 점

첫째, ‘학습 경험’과 ‘학습 성과’의 구분입니다. 현재 발표는 결과적으로 학생들의 융합적 사고, 협업적 의사소통, 비판적 사고가 수강 전보다 수강 후 향상되었다고 제시하고 있습니다. 그러나 이는 학생이 자신의 수강 전·후 역량을 회고하여 평가한 결과라는 점에서, 실제 역량의 변화라기보다 학생이 인식한 변화라는 점입니다. 비교집단이 없고 인과적 효과를 검증하기 어렵다는 점에서 학생의 토론 발언, 토론평가자 기록, 성찰일지 등 실제 학습과정의 산출물에 대한 내용분석을 통해 구체적으로 어떠한 변화와 성과가 있는지 살펴볼 필요가 있습니다.

둘째, ‘융합’의 개념을 학생의 학습 과정에서 어떻게 판별할 것인가의 문제입니다. 서로 다른 학문의 관점을 소개하고 비교하는 것과, 학생이 그 관점들을 실제로 통합해 새로운 이해를 구성했다는 것은 서로 다른 수준의 논의입니다. 학생들이 단지 여러 관점을 ‘접했다’는 것과 그것을 ‘융합적으로 활용했다’는 것을 어떻게 알

수 있는지 좀 더 명확히 제시해야 할 것입니다.
셋째, 베리타스의 교과 유형 및 개별 강좌 간의 편차에 대한 설명입니다. 2026학년도 1학기의 경우 편차가 커졌고, 4점 미만인 강좌도 3개 나타났습니다. 이러한 결과가 베리타스 강좌별, 분반별로 차이를 줄이고 수업 운영의 품질을 일정 수준 이상으로 유지하기 위해서는, 어떤 조건에서 '토론기반 융합교육'이 더욱 효과적으로 작동하는지에 대한 좀 더 심화된 분석이 필요해 보입니다.

Ⅳ. 세 가지 질문

1. '융합적 사고'를 어떻게 확인할 수 있을 것인가 하는 질문입니다. '여러 학문적 관점을 접하는 것'과 학생이 그 관점을 '실제로 융합해 새로운 이해를 구성하는 것'을 구분할 수 있는 구체적인 판단 기준은 무엇일까요? 관점의 병렬과 관점의 통합과 관련해 융합적 사고의 질을 어떤 지표를 통해 평가하고자 하시는지 여쭙고 싶습니다. 학생들의 토론이 핵심 학문적 개념과 유기적으로 융합될 수 있도록 돕는 운영 가이드라인이나 모범 사례가 있다면 소개를 부탁드립니다.

2. 대규모 교과 운영의 편차를 줄이는 방법에 대한 질문입니다. 강좌 간 편차를 줄이기 위해 최소한으로 표준화해야 할 운영 요소와 교수자의 자율에 남겨 두어야 할 요소를 각각 무엇으로 보시는지요? 특히 강의 평가가 하락한 분반의 경우, 예컨대 주제 영역의 성격, 교수진 구성, 조교나 교육펠로우의 수준, 읽기자료의 분량 등 학생 외적인 조건이 상관이 있었을까요? 관련하여 베리타스 교수진과 조교 간의 사전/사후 협의나 퍼실리테이터 교육을 어떤 방식으로 운영하고 계신지 궁금합니다.

3. 서울대 사례의 타대학 전이가능성에 대한 질문입니다. '베리타스'는 다수 전공 교수진의 공동 참여, 조교 및 교육펠로우 배치, 대형 강의실과 분반 공간 등 상당한 자원을 전제로 한다는 점에서 타대학에서 동일한 형태로 적용하기는 쉽지 않을 것 같습니다. 다른 대학의 교양교육에 적용할 때 규모나 인력, 예산 등의 조건과 관계없이 반드시 유지해야 할 핵심 요소는 무엇이고, 대학의 여건에 따라 유연하게 변형할 수 있는 요소는 무엇이라고 생각하시는지요? 나아가 서울대의 사례가 AI시대 대학 교양교육 전반에 던져주는 메시지는 무엇인지 여쭙니다.

Ⅴ. 나가면서

전체적으로 이 발표는 서울대학교의 '베리타스'의 교과 구성과 3개 학기 동안 진행된 실제 운영 현황, 그리고 수강생의 학습 경험 데이터를 종합적으로 분석한 결과를 보여주었다는 점에서 학술적·실천적 의의가 있습니다. 융합 교양교육을 추상적인 교육적 이상으로 논하지 않고, 실제 융합적 성격의 교양강좌와 토론 수업과정이 어떻게 연결되어 운영되고 있는지를 구체적으로 보여주었다는 점에서 의미가 있습니다. 다만, 연구자가 스스로 지적한 것처럼, 자기보고 자료의 한계, 비교집단의 부재, 서술형 응답에 대한 탐색적 검토가 미흡한 부분은 향후 더 발전적으로 연구가 가능한 지점입니다. 학생의 실제 토론과정과 학습 산출물을 내용분석해 '학생들의 사고가 실제로 어떻게 변화했는지'를 보여줄 수 있다면, '토론 기반 융합교육'이 작동하는 조건과 원리를 제시하는 연구로서 의미가 크리라 기대합니다. AI시대를 살아가는 학생들을 위해 대학 교양교육에 어떠한 변화가 필요하고, 또 지속적으로 강조해야 되는 것은 무엇인지 서울대의 사례를 통해 다시 생각해보는 시간이었습니다. 감사합니다.

세션Ⅷ 발표 4

생성형 AI 활용 글쓰기 수업의 설계와 실제 : 서울대학교 <글쓰기 세미나> 사례 분석

김 혜 영(서울대학교)

1. 서론

생성형 AI의 확산은 글쓰기 환경을 빠르게 변화시키고 있으며 생성형 AI를 활용한 글쓰기에 대한 관심도 높이고 있다. 대학 글쓰기 교육 역시 생성형 AI의 영향으로 큰 변화를 겪고 있으며, 대학 글쓰기 교육에서의 생성형 AI 사용에 대한 논의는 이제 단순한 허용이나 금지를 넘어서 적절하고 윤리적인 활용과 효과적인 수업 설계에 대한 논의로 확장되고 있다.

생성형 AI는 글쓰기의 부담을 줄이고 생산성을 높일 수 있는 도구로서 주목을 받고 있지만 생성형 AI의 활용이 곧바로 글쓰기의 효율성이나 완성된 글의 질적 향상으로 이어지는 것은 아니다. 따라서 생성형 AI 활용 글쓰기 교육은 도구 활용의 효율성과 학습자의 글쓰기 역량을 함께 고려해야 한다. 교양교육으로서의 글쓰기 교육은 문제를 설정하고 자료를 해석하며 자신의 생각을 구성하는 학습 과정이기 때문이다. 이런 관점에서 대학의 생성형 AI 활용 글쓰기 교육은 학습자가 글쓰기의 주체로서 자료와 주장의 타당성을 스스로 판단하고 글에 책임을 지도록 해야 하며, 이를 위해 AI의 답변을 검증하고 윤리적으로 활용하며 비판적으로 평가하는 능력을 함께 다루어야 한다.

생성형 AI를 활용한 대학 글쓰기 교육에 관한 기존 연구에서는 수업 방안이나 교육 모형을 제안하고(손달임 2023; 홍진옥, 전기화 2023; 김민지 2024; 이윤빈 2025 등) 실제 수업 사례와 학습자의 경험 및 인식을 분석하며(오선경 2023; 이은정 2025 등) AI 시대에 적합한 글쓰기 교육의 변화를 모색해 왔다. 이러한 연구는 생성형 AI의 교육적 활용 가능성과 한계를 밝혔으며 생성형 AI 활용 글쓰기 수업 설계의 기초를 마련하였다. 이제 이러한 논의의 결과를 수업의 지속적인 개선으로 연결하기 위해서는 학습자의 사전 경험과 교육 요구를 고려하면서 수업의 설계와 운영 결과를 함께 검토할 필요가 있다. 특히, 여러 학기에 걸쳐 진행된 생성형 AI 활용 글쓰기 수업의 운영 사례를 분석하면 학습자 특성과 AI 활용 양상, 효과 인식이 어떻게 변화하는지를 확인하고 이를 토대로 수업의 개선 방향을 구체화할 수 있다.

따라서 본고는 서울대학교에서 2025학년도 1학기부터 2026학년도 1학기까지 세 학기에 걸쳐 필자가 운영한 수업을 바탕으로 생성형 AI 활용 글쓰기 수업의 사례를 보이고 학생들의 수강 전후 AI 활용 양상과 효과 인식을 분석한다. 이를 위해 수업 설계 방식과 글쓰기 과정별 활동을 제시하고 수강 전후의 설문조사 결과를 통해 학생들의 AI 활용 양상과 인식 변화를 살펴볼 것이다. 또한 이를 바탕으로 AI 활용 대학 글쓰기 교육의 과제를 논의한다.

2. 생성형 AI 활용 글쓰기 수업의 설계와 운영

2.1. 수업 개요와 설계 원리

서울대학교 학부대학에서 개설하는 '글쓰기 세미나' 수업은 1학점 S/U 수업이다. 수강 정원은 한 분반당 최대 10명이며 교수자 한 명이 3개의 분반을 담당한다.[130] 1학점 과목이지만 원활한 진행을 위해 2시간씩 8차시, 격주로 수업을 진행한다. 학술적인 글쓰기에 국한되지 않고 교수자가 자유롭게 수업을 설계하고 운영할 수 있다.

'글쓰기 세미나: 효율적, 윤리적인 AI 활용 글쓰기'는 이러한 운영 조건을 십분 살려 학생들이 생성형 AI 활

130) 본고에서 다룰 '글쓰기 세미나' 수업은 여러 분반의 '글쓰기 세미나' 수업 중 필자가 운영한 학기당 3개 분반의 수업으로, 효율적, 윤리적인 AI 활용 글쓰기를 다루는 수업이다. 본고에서 다루는 수업의 개설 학기와 수강 인원은 아래와 같다. 2025학년도 1학기 : 3개 분반 총 23명 / 2025학년도 2학기 : 3개 분반 총 22명 / 2026학년도 1학기 : 3개 분반 총 27명

용 글쓰기를 충분히 경험하고 비판적으로 검토하는 데에 초점을 맞추어 설계되었다. 수업은 글쓰기의 각 단계에서 생성형 AI를 효율적으로 올바르게 활용하는 방법을 알아보고, 기존의 글쓰기 방식과 AI 도구를 활용한 글쓰기 방식을 비교, 분석, 검토하는 과정을 통해 비판적 사고를 기반으로 글쓰기 능력을 함양하는 데에 목적을 두었다. 그리고 이러한 목적을 달성하기 위해 학생들은 한 학기 동안 A4 2페이지 내외의 학술적 논증문을 작성한다. 주제는 학술적 논증이 가능한 것이라면 어떤 것이든 상관없다.

이 수업에서 학술적 논증문을 쓰도록 한 것은 교육적 효과를 높이기 위함이다. 우선, 설명문과 같이 사실 확인과 전달이 주가 되는 글에 비해 필자의 주장과 판단을 요구하는 논증문은 생성형 AI에 사고를 위탁할 가능성을 낮춰줄 수 있다. 또한 수강생들은 1학년 때 수강한 '대학 글쓰기 1'을 통해 학술적 논증문 작성을 이미 경험하였으므로 생성형 AI 활용 여부에 따라 글쓰기가 어떻게 달라지는지를 비교하기에도 좋다. 또한 학생들이 글쓰기 전 과정에서 생성형 AI를 충분히 활용하며 자신의 글쓰기를 구체적으로 점검할 수 있도록 논증문 작성은 조별 활동이 아닌 개인별 활동으로 진행한다.

2025학년도 2학기부터는 수강의 필수조건으로 '대학 글쓰기 1' 과목 선이수를 명시하였다.[131] 서울대학교의 '대학 글쓰기 1'은 필수 과목이며 수업 내 모든 활동에서 AI 활용을 금지하고 있다. 학생들이 자신의 글쓰기 실력을 어느 정도 갖춘 뒤에 생성형 AI를 활용하는 것이 글쓰기 능력을 향상하는 데에 도움이 될 것이라는 판단에 따라 학생들이 '대학 글쓰기 1'을 들은 뒤에 이 수업을 들을 수 있도록 설계하였다.

그리고 '글쓰기 세미나'에는 학부대학의 지원금이 지급된다. 이 수업에서는 학생들이 활용하는 생성형 AI 도구의 형평성을 유지하기 위해 지원금을 학생들의 AI 도구 구독료로 활용하였다.[132] 수업에서는 학생들이 구독료 지원을 받은 도구 외에도 20여 개의 다양한 AI 글쓰기 도구를 소개하며 글쓰기 단계와 상황에 따라 적합한 AI 도구를 선택해 사용할 수 있도록 유도하였다.

강의 내용을 구성할 때에는 다음과 같은 점을 고려하였다. 첫째로, 생성형 AI 도구에 대한 기본적인 지식을 쌓은 뒤 글쓰기의 각 단계를 생성형 AI를 활용하여 진행하도록 구성하였다. 학기 초 수강생들의 AI에 대한 배경 지식과 AI 사용 경험에는 차이가 크므로, 이 차이를 줄이기 위해 AI 도구 관련 기본 지식을 배운 뒤 글쓰기를 본격적으로 시작하게 하였다.

둘째로, 생성형 AI를 활용하는 글쓰기와 활용하지 않는 글쓰기의 과정을 비교하며 생성형 AI 활용에 대해 비판적으로 검토할 수 있도록 수업 내용을 구성하였다. 생성형 AI를 활용한 자료 검색 결과와 학술 DB 키워드 검색 결과를 비교하는 활동, 생성형 AI가 작성한 개요를 비판하고 스스로 개요를 작성하는 활동 등을 수행하면서 AI 도구의 강점과 약점을 파악하고, 어떤 부분에서 어떤 방식으로 생성형 AI를 활용하는 것이 글쓰기의 효율을 높여주는지를 확인할 수 있도록 유도하였다.

셋째로, 초고를 작성할 때에는 AI 활용을 금지하고 본문의 모든 문장을 스스로 작성하게 하였다. 이는 윤리적인 글쓰기를 유도하고 학생들이 주요 논의의 구성 및 전개를 생성형 AI에 전적으로 위탁하지 못하게 하기 위한 것이다. 학생들에게도 본문의 내용을 생성형 AI가 작성하였을 때 발생하는 문제에 대해 충분히 설명하고 수업 중에 초고 작성 시간을 제공하여 본문 작성에 생성형 AI를 활용하지 않게 하였다.

넷째로, AI 활용 윤리를 교육하고 강조함으로써 학생들이 이 수업뿐만 아니라 다른 수업에서도 AI 활용 윤리를 자발적으로 지킬 수 있도록 유도하였다. 여러 차시에 걸쳐 AI 활용 윤리와 AI 활용 표시법 등을 학습하고 AI 시대 인간 필자의 역할에 대한 토론, 윤리서약서 작성 등 다양한 활동을 진행하며 학생들이 윤리 위반에 대한 경각심을 유지할 수 있게 하였다. 또한 글쓰기의 각 단계에서 생성형 AI를 활용할 때마다 그 내용을 교수자와 동료 수강생들에게 투명하게 공개하게 하였다.

다섯째로, 마지막 차시에는 발표를 통해 생성형 AI를 활용한 글쓰기의 과정과 완성된 글을 공개하고 글쓰기를 진행하면서 느낀 점과 생성형 AI 활용 글쓰기의 장단점 등을 다른 수강생들과 공유하게 하였다. 이를 통해 학생들은 한 학기 동안 경험한 생성형 AI 활용 글쓰기를 비판적으로 검토하고 다른 학생들이 어떤 식으로 글을 작성했는지도 확인하게 된다.

2.2. 수업 구성과 글쓰기 과정별 활동

수업 내용의 구성은 아래와 같다.

131) 2025학년도 1학기에는 '대학 글쓰기 1' 선이수가 권장 사항이었다.
132) 모든 수강생은 22달러 한도 내에서 최대 3회까지 구독료 지원을 받았다.

<표 250> 회차별 학습 및 실습 내용(2026학년도 1학기 기준)

회차	학습 내용	글쓰기 실습
1회	강좌 소개 / AI, LLM, 자연어 처리의 기본적인 원리 / AI 시대 인간 필자의 역할과 의의	•AI 시대 인간 필자의 역할에 대한 토의
2회	글쓰기를 위한 AI 도구의 종류 / 프롬프트 작성 원칙 / AI 도구를 글쓰기에 활용할 때 지켜야 할 윤리	•다양한 LLM의 답변 비교하기 •개인 맞춤 설정 작성하기
3회	'주제 잡기' 단계에서 AI 활용하기 : AI를 활용한 아이디어 정교화, 구체적인 집필 계획 세우기 등	•AI 활용 일지 작성하기 •주제 및 주제문 작성하기
4회	'자료 수집하고 정리하기' 단계에서 AI 활용하기 : AI 자료 검색과 학술 DB 키워드 검색(RISS, 구글 학술 검색 등) 비교하기, AI를 활용해 자료 깊이 있게 읽기 등	•AI 활용 일지 작성하기 •AI 자료 검색과 학술 DB키워드 검색 결과 비교하고 자료 목록 확정하기
5회	'구성하기' 단계에서 AI 활용하기 : AI 개요에 대한 비판적 검토, AI를 활용해 글의 구성 검토/수정하기 등	•AI 활용 일지 작성하기 •개요 작성하기
6회	초고 작성하기 : AI 활용 표시법, 초고 구성 토의, 초고 작성	•초고 작성하기
7회	'글 다듬기' 단계에서 AI 활용하기 : AI와 함께 초고 비판적 검토하기, AI 활용 및 인용 표시 정교화하기 등	•초고 수정하기
8회	그간의 글쓰기 과정을 정리한 발표	•수강생 전원 발표

각 차시는 ① 최신의 AI 동향을 안내한 뒤 ② 글쓰기의 각 단계에 대한 '대학 글쓰기 1'의 학습 내용을 복습하고 ③ 글쓰기에서 활용할 수 있는 AI 도구와 프롬프트를 배운 뒤 ④ 실습 및 토의를 진행하는 방식으로 구성되었다. 실습은 Padlet, Notion, eTL(서울대학교 LMS) 등을 통해 진행되고 교수자 및 전체 수강생에게 공유되었다. 특히, 2025학년도 2학기부터는 생성형 AI 활용 내역을 'AI 활용 일지' 작성을 통해 공유하게 하였다. 일지에는 자신의 생성형 AI 활용에 대해 비판적으로 검토하는 '평가'를 포함하도록 했는데 이를 통해 생성형 AI 활용 방식과 프롬프트를 지속적으로 개선하도록 유도하였다. AI 활용 일지를 포함한 실습에 대해서는 메모, 총평 등 교수자의 피드백이 제공된다. 또한 실습 완료 후에는 실습 내용과 피드백에 대해 토의하면서 서로의 생성형 AI 활용 방식을 참고하고 새로운 활용 아이디어를 공유하였다.

글쓰기 각 단계에서 AI를 활용한 방식의 대표적인 예를 보이면 다음과 같다. 첫째로, 주제 잡기 단계에서는 '대학 글쓰기 1'에서 배운 주제 잡기 과정(총 5단계)을 진행하되, AI가 질문을 던지고 학생이 스스로 생각해서 대답하는 방식으로 AI 도구를 활용한다.

(1) 교수자가 제시한 프롬프트 예시

내가 AI 활용 글쓰기의 문제점에 대해 A4 2페이지 분량의 학술적 논증문을 쓰려고 해. 글의 주제를 잡기 위해 아래의 단계를 따라 생각을 발전시켜야 해. 각 단계에서 고려해야 하는 것들에 대해 한 단계씩 질문을 던져줘. (주제 잡기 과정에 대한 설명 첨부)

이 활동의 핵심은 생성형 AI가 질문을 하고 필자가 그 질문에 대답을 하는 과정에서 주제에 대한 아이디어를 직접 생성하여 주체적인 사고를 진행하는 것이다. 이러한 활동을 통해 추상적인 문제의식을 구체적인 글쓰기 주제로 발전시키는 데에 어려움을 겪고 있는 학생들이 생성형 AI의 도움을 받아 문제의식을 발전시킬 수 있다.

둘째로, 자료 수집하고 정리하기 단계에서는 원하는 자료의 범위, 내용, 유형 등 자료 검색 조건을 프롬프트에 충실하게 반영하도록 안내한 뒤 Deep Research 기능과 학술 자료 검색용 AI 도구를 적극적으로 활용하여 자료를 검색하는 활동을 수행한다. 생성형 AI는 환각으로 가짜 자료를 생성해 답변을 할 수 있으므로 검색 후에 반드시 자료의 존재와 적절성을 확인하고 필요하다면 프롬프트의 조건을 조정한다. 또한 학술 DB의 키워드 검색을 함께 실시하고 결과를 비교하는 활동을 통해 AI 도구의 응답을 비판적으로 검토한다. 참고할 자료의 목록을 확정한 뒤에는 생성형 AI 도구를 활용한 자료 읽기 활동도 진행한다.

셋째로, 구성하기 단계에서는 생성형 AI가 개요 작성에 얼마나 관여하는지에 따라 윤리 위반의 위험도가 달라질 수 있음을 강조하고 위험도가 낮은 사례부터 높은 사례까지 다양한 프롬프트를 활용하며 윤리적 측면의 유의점을 살펴본다. 학생들은 생성형 AI를 활용해 글감을 수집하고 글을 구성하며 반론을 검토한다. 또한 자

신이 작성한 개요와 AI의 조언을 비교하며 개요를 작성하고 수정한다.

넷째로, 글 다듬기 단계에서는 교수자의 초고 첨삭 내용과 생성형 AI의 조언을 활용해 학생들이 스스로 작성한 초고를 수정한다. 교수자의 첨삭 내용은 AI 도구와의 대화에 첨부하여 고쳐쓰기에 활용할 수 있다. 다만, 본문의 문장은 필자가 직접 작성하는 것을 원칙으로 하므로 고쳐쓰기에 생성형 AI를 활용하더라도 생성형 AI가 직접 문장을 수정해서는 안 된다. 학생들은 AI로부터 수정 방향이나 여러 개의 수정안을 제공받은 뒤 이를 참고하여 새로운 방식으로 글을 직접 수정한다.

3. 수업 운영 결과와 교육적 시사점

이 장에서는 학생들이 작성한 일지의 내용 및 수강 전후의 설문조사 결과를 바탕으로 수업 운영 결과와 이를 통해 확인할 수 있는 교육적 시사점을 살펴보고자 한다.[133)134)135)]

3.1. 수강생의 AI 활용 수준과 역량의 변화

<표 251> 학기별 수강 전후 AI 활용 빈도와 숙련도 자기평가

응답	시점	2025-1(%)	2025-2(%)	2026-1(%)	합계(%)
AI를 자주/매일 활용한다	수강 전	36.4	68.2	81.5	63.4
	수강 후	89.5	90.0	94.1	91.3
원하는 작업을 구현하기 위해 AI 도구를 다양한 방식으로 활용한다	수강 전	0.0	9.1	14.8	8.5
	수강 후	21.1	70.0	52.9	43.5

세 학기 동안 수업을 진행하며 인상적인 변화가 발견된 부분은 학생들의 수강 전 AI 활용 수준이었다.[136)] 2025학년도 1학기 수강 전 설문조사에서 AI를 자주 사용한다 또는 매일 다양하게 활용한다고 응답한 학생의 비율은 36.4%였으나 2025학년도 2학기에는 68.2%, 2026학년도 1학기에는 81.5%로 매우 높아졌다. AI 숙련도 측면에서 자신을 '원하는 작업을 구현하기 위해 AI를 다양한 방식으로 활용한다'라고 평가한 학생들 역시 0%에서 9.1%, 14.8%로 점차 상승했다. 이는 최근 학기일수록 AI 활용 경험이 많은 학생들이 수업에 참여하고 있음을 보여준다. 한편 수강생의 평균적인 AI 활용 수준이 높아진 것과는 별개로, 수업 상황에서는 초보자와 고숙련자가 한 수업에 참여하면서 수강생 간 숙련도 차이가 커지는 양상을 확인할 수 있었다. 따라서 수강생 간의 격차를 고려하는 것이 수업 운영의 중요한 문제로 부상하였다.

수강 후 설문조사에서는 해당 학기에 AI를 자주 사용한다 또는 매일 다양하게 활용한다고 응답한 학생의 비율이 모든 학기에서 89.5%~94.1% 정도로 아주 높게 나타났다. 또한 AI 숙련도에 대한 자기평가 역시 수강 후에 21.1%, 70.0%, 52.9%로 높게 나타났다. 수강 전에는 ChatGPT 중심의 일반적인 채팅 위주로 생성형 AI를 활용하던 학생들은 수강 후에는 검색, 연구, 자료 분석 등 과업별 전문 도구를 더 다양하게 활용하는 모습을 보였다. 이러한 결과는 수업 참여가 학생들의 AI 활용 빈도 및 숙련도 자기평가의 향상과 활용 도구의

133) 설문조사는 2025학년도 1·2학기와 2026학년도 1학기 '글쓰기 세미나'의 수강 전후에 실시하였다. 분석에 사용한 사전 설문조사 응답은 수강 취소자의 응답 7건을 제외한 총 71건으로, 학기별로 각각 22건, 22건, 27건이다. 수강 후 설문조사 응답은 총 46건이 집계되었으며 학기별로 각각 19건, 10건, 17건이다. 본문에 제시한 비율은 문항별 유효응답 수를 기준으로 산출하였으며, 복수응답 문항은 선택지별로 집계하여 비율의 합계가 100%를 초과할 수 있다. 수강 후 설문조사는 익명으로 실시되었으며 수강 전후 비교는 개인별 응답을 연결하지 않고 각 시점 응답 집단의 분포를 비교하는 방식으로 수행하였다.

134) 설문조사 및 AI 활용 일지 등 수업 활동 결과물의 연구 활용에 대해서는 수강생에게 연구 목적과 자료 활용 범위 등을 안내하고 자발적 동의를 받았다. 연구 참여 여부와 응답 내용은 성적과 무관하며, 분석 과정에서 개인식별정보를 제거하였다.

135) 설문조사 결과 분석 과정에서 필자는 OpenAI의 ChatGPT(GPT-6 Astra 모델, 2026년 9월 사용)를 조사 결과 통합 및 통계 처리에 활용하였다. 단, 모든 설문조사 결과는 필자가 직접 확인하였으며, 조사 결과에 대한 분석 역시 필자가 수행하였다. 따라서 본문의 최종 내용에 대한 학문적 책임은 전적으로 필자에게 있다.

136) 활용 빈도 문항은 수강 전에는 기존 사용 경험을, 수강 후에는 해당 학기의 활용을 물었으며, 공통 응답 범주를 기준으로 집계하였다. 응답 중 '자주 사용한다'와 '매일 사용하며 다양한 작업에 활용한다'를 합산하여 '고빈도 활용'으로 보았다. 숙련도는 '원하는 작업을 구현하기 위해 AI 도구를 다양한 방식으로 활용한다'를 숙련도가 높은 응답으로 보았다.

다양화에 기여하였을 가능성을 시사한다. 또한 수강 후에 앞으로 AI 도구를 얼마나 활용할 것으로 예상하느냐는 질문에 학생들의 84.8%가 자주 또는 매일 사용할 것이라고 답하여, 수업 이후에도 높은 수준의 활용 의향을 보였다.

3.2. 교육적 효과 인식과 글쓰기 과정별 생성형 AI 활용 양상

학생들이 수강 전에 수업에 대해 가지고 있던 기대와 수강 후 실제로 체감한 수업 효과 역시 차이를 보였다. 수강 전에 학생들에게 강의에 대한 기대를 물었을 때, 학생들은 AI 활용을 통한 글쓰기 효율 향상(69.0%)과 AI 도구 활용법 습득(66.2%)을 가장 크게 기대하고 있었다. 반면 수강 후에 실제로 수업을 통해 도움을 받은 점이 무엇이냐는 질문에는 AI 도구 활용법의 구체적인 학습(95.7%)과 AI의 정확하고 안전한 사용 방법 학습(82.6%) 측면에서 도움을 받았다는 응답이 가장 많았으며 그다음으로 AI를 활용한 글쓰기 효율 향상(60.9%)이 꼽혔다. 수강 후에 AI 활용 글쓰기의 이점으로 학생들이 가장 많이 꼽은 것은 아이디어 확장(78.3%)이었으며, 그 뒤를 작업 시간 단축(67.4%)과 오류 교정과 피드백(60.9%)이 따랐다. 즉, 학생들은 수강 전에는 주로 글쓰기 효율의 향상을 기대하였다. 그러나 수강 후에는 AI를 시간 단축과 함께 아이디어 확장을 지원하는 사고 보조 도구이자 자기 글에 대한 피드백을 제공하는 글쓰기 도구로 인식하는 모습을 보였다.

<표 252> AI 활용이 도움이 되었던 글쓰기 단계(중복 선택 가능)

응답	2025-1(%)	2025-2(%)	2026-1(%)	합계(%)
주제 잡기	73.7	60.0	70.6	69.6
자료 수집하고 정리하기	63.2	80.0	88.2	76.1
구성하기	36.8	30.0	41.2	37.0
초고 작성하기	0.0	30.0	17.6	13.0
글 다듬기	36.8	60.0	52.9	47.8

전 학기에 걸쳐 학생들이 AI 활용이 유용했다고 가장 많이 평가한 글쓰기 단계는 ‘주제 잡기’와 ‘자료 수집하고 정리하기’였다. 이에 대해 학생들은 다음과 같이 평가하였다.

(2) 가. 답변은 프롬프트의 맥락과 지시, 첨부된 파일을 모두 잘 반영해서 차근차근 주제 잡기 5단계를 진행하였다. 이에 따라 사고를 하는 과정에 큰 도움이 되었다. (2026-1 수강생 A ‘주제 잡기’ 단계 일지)

나. 원하는 자료 개수와 세부 사항을 지시하는 프롬프트를 활용하니 관련된 자료를 효율적으로 검색할 수 있음을 확인했다. 각 자료에 대해 요약과 접근 경로를 함께 제시해주는 점이 유용했다. 마지막에 활용 팁을 제시해 줌으로써 어떻게 글에 직접 활용할 수 있을지 알려주어 실제 글을 쓸 때 도움이 될 것 같다. (2026-1 수강생 B ‘자료 수집하고 정리하기’ 단계 일지)

다만, 글쓰기 단계별 AI 활용의 유용성에 대한 학생들의 응답은 학기별로 차이를 보였다. 2025학년도 1학기에는 주제 잡기 단계가 AI가 유용하게 활용된 단계로 가장 많이 꼽혔으며, 자료 수집하고 정리하기가 그 뒤를 이었다. 그러나 2025학년도 2학기부터는 자료 수집하고 정리하기 단계에서 AI가 유용했다고 답한 학생이 전체 응답자의 80% 이상으로 가장 많았다. 이러한 변화는 생성형 AI의 자료 검색 성능 개선과도 관련되었을 가능성이 있다. 한편 이 수업에서는 초고 작성 단계에서의 AI 활용을 금지하였음에도 2025학년도 2학기와 2026학년도 1학기에 각각 30.0%, 17.6%의 학생이 이 단계에서 AI가 도움이 되었다고 응답하였다. 이는 초고 작성 차시에 다룬 AI 활용 표시법 등을 응답에 포함했을 가능성과 함께, 일부 학생이 허용 범위를 넘어 AI를 활용했을 가능성을 보여준다.

학생들은 단순히 생성형 AI 활용 글쓰기의 유용함만을 인식한 것은 아니었다. 수강 후 학생들에게 AI 활용 글쓰기에서 경계해야 하는 것이 무엇이냐고 물었을 때, 응답자의 80% 이상이 환각 등 부정확한 응답(84.8%)과 글쓰기 윤리 및 연구 윤리 위반(80.4%)을 가장 경계해야 할 것으로 꼽았다. 또한 자신의 사고력 저하를 경계해야 한다는 응답도 73.9%에 달했다. AI 활용의 위험성에 대한 경각심은 학생들이 작성한 일지의 내용에서도 구체적으로 드러난다.

(3) 가. 핵심 질문 제시 질문의 답변은 분량을 잘 고려하지 못한 것처럼 보이며(다룰 주제의 폭이 넓음), 흥미로운 키워드 발굴은 대체로 영미권 위주라 한국 연구에서 적용된 맥락은 파악하기 어려움. (2026-1 수강생

C ‘구성하기’ 단계 일지)

나. 직접 명시하기 전에는 찾는 자료들이 일방적으로 편향되었다고 볼 수 있다. 따라서 다음에는 특히 여러 관점에 따른 자료를 찾아야 할 경우 프롬프트에 명시적으로 “여러 관점에서 자료를 찾아라”라고 언급해야 할 것으로 보인다. (2026-1 수강생 D ‘자료 수집하고 정리하기’ 단계 일지)

일부 수강생들은 글쓰기 과정에서 사고를 충분히 거치지 않은 채 AI가 제안한 내용과 구조를 그대로 받아들였다가 초고 작성 단계에서 글을 제대로 전개하지 못해 글쓰기를 처음부터 다시 진행하기도 하였다. 생성형 AI를 활용하였다가 오히려 비효율을 경험했다고 발표에서 고백한 학생들도 있었다. 반면에 질적으로 만족스럽지 않은 응답(41.3%)에 대한 경계는 상대적으로 낮았다. 또한 시간이 지날수록 자신의 글쓰기 개성 소멸을 경계해야 한다는 응답의 비율이 높아졌다. 2025학년도 1학기에는 42.1% 수준이었으나, 2025학년도 2학기에는 60.0%, 2026학년도 1학기에는 64.7%로 나타났다. 이러한 변화는 저자성과 사고의 주체성을 유지하는 문제에 대한 학생들의 관심이 커지고 있을 가능성을 보여준다. 결과적으로 학생들이 AI 활용의 유용성뿐만 아니라 AI 활용의 위험성 역시 중요하게 인식하고 있음을 확인할 수 있다.

3.3. 수강생의 특성 변화에 따른 수업 재설계와 윤리적 과제

앞서 언급한 것처럼 수강생들의 AI 평균 숙련도는 높아졌지만, 학생들 간의 편차는 더욱 커지고 있다. 기본적인 채팅 활용도 익숙하지 않은 학생과 다양한 AI 서비스와 전문 도구를 이미 활용하고 있는 학생이 함께 수업을 듣고 있다 보니 동일한 내용과 속도로 수업을 운영하는 것이 점점 더 어려워지고 있다. 따라서 기초적인 생성형 AI 활용법에 대한 강의를 동영상 강의로 제공하여 선택적으로 듣게 한다든지, 과제를 기본 과제와 심화 과제로 나누어 설계한다든지 하는 교수자의 노력이 더욱 필요한 시점이 되었다. 향후에는 수업 초반에 학생의 활용 경험을 진단하고, 공통적으로 필요한 핵심 개념은 함께 다루되 실습은 기본과 심화로 나누어 진행하는 방식을 고려할 수 있다.

또한, 학생들의 생성형 AI 활용 경험이 증가함에 따라 수업의 강조점도 ‘프롬프트 제시와 활용’에서 ‘생성된 답변의 검증과 평가’로 이동할 필요가 있다. 프롬프트 작성이 생성형 AI 활용의 출발점이라면, 결과에 대한 검증과 판단은 AI 리터러시의 핵심 역량에 해당한다. 물론, 여전히 학생들은 효율적으로 프롬프트를 작성하는 방식을 잘 모르는 경우가 많으므로 이에 대한 교육도 필요하다. 그러나 생성형 AI의 성능이 향상되고 학생들의 프롬프트 작성 경험도 늘어나고 있는 현재에는 생성된 답변을 검증하고 평가하며 어떻게 활용할 것인지를 고민하는 것이 더욱 중요하다.

학생들의 수강 후 설문조사 결과는 학생들이 AI 활용의 윤리적 문제를 중요하게 인식하게 되었음을 보여준다. 그러나 수업 운영 과정에서는 이러한 인식이 실제 윤리적인 과제 수행으로 일관되게 이어지지 않는 사례도 관찰되었다. 학생들의 글쓰기 과정과 AI 활용 방식을 교수자가 계속 확인하고 있음에도 불구하고 과제를 제출하며 AI 활용 사실을 글 안에 정확히 밝히지 않거나, AI가 생성한 문장을 그대로 글에 반영한 경우 등이 소수이지만 매 학기 발견되고 있다. 또한 학기 말에 발표를 하는 과정에서 이 수업에서 배운 AI 활용법을 AI 활용이 금지되어 있는 수업에서 몰래 활용한 적이 있다고 고백한 학생들도 있었다. 이는 AI 활용 윤리에 대한 인지적 이해가 AI의 윤리적인 활용을 필연적으로 이끄는 것은 아니며, 교수자의 과정 검토나 과정 중심 평가만으로 모든 위반을 예방할 수 없다는 점을 보여준다. 따라서 앞으로는 글쓰기 단계별 생성형 AI 허용 범위를 더 명료하게 제시하고, 학생이 윤리적 책임을 지는 구조를 더욱 강력하고 정교하게 만들 필요가 있다. 또한 이러한 문제는 개별 과목의 수업 설계만으로 해결하기는 어려우므로 대학 차원의 공통된 AI 활용 원칙을 구체화하여 일관된 교육적 기준을 마련해야 한다.

4. 결론

본고에서는 서울대학교 학부대학 ‘글쓰기 세미나’의 사례를 통해 생성형 AI 활용 글쓰기 수업의 설계와 운영 방식을 검토하고, 수강 전후 설문조사 응답에 나타난 학생들의 AI 활용 양상과 인식 변화를 살펴보았다. 최근 학기의 수강생들은 수업 수강 전부터 AI 활용 빈도와 숙련도 자기평가에서 이전보다 더 높은 수준을 보였다. AI 활용 수준에 대한 자기평가는 모든 학기에 걸쳐 수강 전보다 수강 후에 더 높게 나타났다. 또한 학생들은 수강 전에는 주로 글쓰기 효율성 측면에서 AI의 도움을 기대하였으나, 수강 후에는 작업 시간 단축뿐만 아니

라 아이디어 확장과 오류 교정 및 피드백 측면에서 이점을 보고하였다. 특히 주제 잡기와 자료 수집하고 정리하기 단계에서 AI가 도움이 되었다는 응답이 많았다. 한편, 학생들은 AI의 부정확한 응답과 윤리 위반 가능성, 자신의 사고력 저하 등을 AI 활용에서 경계해야 할 요소로 꼽았다.

수업 운영 과정에서는 다음과 같은 과제도 확인되었다. 첫째, 수강생들의 AI 숙련도 편차를 고려하여 수업 초반에 학생들의 수준을 진단하고 실습을 수준별로 구성할 필요가 있다. 둘째, 프롬프트 작성 교육은 유지하되 수업의 강조점을 생성형 AI 답변의 검증과 평가로 옮겨갈 필요가 있다. 셋째, 학생들의 윤리적인 생성형 AI 활용을 지원하기 위해 글쓰기 단계별 생성형 AI 활용 허용 범위를 더 명료하게 제시하고 윤리적인 책임 구조를 더 정교화하는 한편, 대학 차원에서 일관된 교육적 기준을 제시할 필요가 있다.

본고는 학생들의 AI 활용 일지와 수강 전후 설문조사 등을 바탕으로 생성형 AI 활용 글쓰기 수업의 운영 결과를 구체적으로 보이고자 노력하였으나 몇 가지 한계를 지닌다. 수강 후 설문조사의 응답률이 수강 전보다 낮고 수강 후 설문조사가 익명으로 이루어져 수강 전후의 변화를 학생별로 대응하여 살피지 못하였다. 또한 설문 결과가 자기 보고에 기반하고 있고 학기별로 수업 설계가 일부 변경되어 학기 간의 엄밀한 비교에는 제약이 있다. 아울러 학생 글에 대한 질적인 분석이나 일지 내용에 대한 체계적인 분석은 지면 관계상 다루지 못하였다. 이러한 한계를 보완하는 논의는 후속 과제로 남긴다.

참고문헌

김민지. (2024). 챗GPT를 활용한 대학 교양 글쓰기 수업 방안–‘비교학습’을 중심으로. 리터러시 연구, 15(2), 181–207.

손달임. (2023). 교양 글쓰기 수업에서 ChatGPT의 활용 가능성과 한계. 사고와 표현, 16(2), 33–65.

오선경. (2023). 대학 교양 글쓰기에서의 챗GPT 활용 사례와 학습자 인식 연구. 교양교육연구, 17(3), 11–23.

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. 리터러시 연구, 16(4), 175–207.

이은정. (2025). 대학 글쓰기 수업을 위한 생성형 AI 활용 사례–논문 쓰기 수업을 중심으로. 리터러시 연구, 16(1), 463–492.

홍진옥, 전기화. (2023). 글쓰기 수업 내 챗GPT의 활용 가능성–서평 쓰기 수업을 중심으로. 작문연구, 59, 7–35.

세션Ⅷ 토론 4

「생성형 AI 활용 글쓰기 수업의 설계와 실제: 서울대학교 <글쓰기 세미나> 사례 분석」에 대한 토론문

구 슬 아(계명대학교)

김혜영 선생님의 논의는 서울대학교 학부대학 '글쓰기 세미나'를 사례로 생성형 AI 활용 글쓰기 수업의 설계와 구체적 운영 방식을 제시하고, 수강 전후 설문조사를 통해 수강생들이 체감한 효율성과 글쓰기 수준의 제고 여부 등의 인식을 확인한 것입니다. 이 논의의 성과를 통해 생성형 AI를 활용한 글쓰기 수업의 이상적 형태와 지향점을 확인할 수 있었고, 글쓰기 수업뿐 아니라 여타 교양수업에도 확대 적용할 수 있는 범용적 교수법이라는 생각이 들었습니다. 강의 내용에 대한 김혜영 선생님의 친절한 공개를 토대로, 궁금했던 점을 질문하는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

첫째, 2장의 수업 구성 및 활동 내역을 보면 수업 목표는 생성형 AI를 활용한 학술적 논증 글쓰기를 완성하는 것인데, 실제 글쓰기의 과정은 생성형 AI를 활용하지 않는 글쓰기 수업과 동일하게 구성되어 있는 듯합니다. 글쓰기에서 활용하는 도구가 바뀌면, 특히 AI 도구를 수업에서 활용하게 되면 글쓰기의 과정이나 양상 역시 변화가 일어나지 않을까 예상하게 되는데, 그럼에도 AI를 전혀 활용하지 않는 글쓰기와 동일한 과정으로 글을 쓰는 것이 의도하신 교육적인 효과가 있어서 그런 것인지, 만약 그렇다면 실제로 수업에서 그 효과를 거두셨는지 알고 싶습니다.

둘째, 글쓰기 과정에서 생성형 AI를 도구로 활용할 때, 숙련된 필자와 미숙한 필자 사이에 효율성을 높일 수 있는 단계가 각각 다르지 않을까 생각됩니다. 또한 생성형 AI를 활용하여 글쓰기의 효율성을 높이는 것만큼이나, 교수자들이 교육적으로 강화시켜 주어야 할 부분이 명확한 것도 필요하다고 봅니다. 예컨대, 현재 회차별 학습 내용 3회와 5회에 해당하는 주제 잡기 및 정교화, 구조화는 이른바 비판적·창의적 사고력과 관련하여 교수자들이 가장 신경 쓰는 단계입니다. 선생님께서 언급하셨듯 '추상적 문제의식을 글쓰기 주제로 발전시키는 데 어려움을 겪는 학생'들에게 해당 단계에서의 AI 활용은 문제를 빠르게 구체화하는 데 도움이 됩니다. 그러나 한편으로 해당 단계에서 생성형 AI를 활용하게 하면 사실상 '생성형 AI에 사고를 위탁'하게 될 가능성, 수강생의 활용 수준 격차에 따라 결과물의 질적 차이 역시 좁혀지지 않을 가능성 등이 우려되기도 합니다. 저는 교양 및 전공수업 중 해당 단계에서는 AI 디톡스를 권장하여 정제되지 않은 다양한 사유를 도출하게 하고, 대신 토론, 동료-교수자 피드백을 거쳐 스스로 생각을 진전시킨 이후에 AI를 활용하게 합니다. 선생님 수업의 수강생들 역시 주제잡기 단계에서는 AI 활용이 도움이 되었지만 구성하기 단계에서는 도움이 되었다는 응답 비율이 낮은 것을 확인할 수 있습니다. '대학 글쓰기 1'을 이수한 학생들 가운데 거의 숙련된 필자의 감각을 지닌 학생들이기 때문이 아닐까 합니다. 선생님께서는 여러 학기 동안 생성형 AI를 활용한 글쓰기 수업을 진행해 오셨고 생성형 AI 활용 경험도 풍부하실 텐데, 생성형 AI가 어느 단계에서 가장 도움된다고 생각하시는지, 그 단계에서의 활용이 교육적으로도 유의미한지, 3.3에서 언급하신 수업 재설계와 관련하여 어떤 복안이 있으신지 궁금합니다. 또한 대학에서 생성형 AI를 활용하는 글쓰기를 가르치는 것이 과연 필요하다고 생각하시는지도 궁금합니다.

셋째, 선생님의 수업은 다행히 S/U라 AI를 몰래 활용하는 양심의 가책(?)을 무릅쓰지 않아도 되겠으나, 상/절대평가를 유지 중인 많은 대학의 교양수업에서 학생들은 여러 현실적 이유로 AI의 비윤리적 활용의 유혹에 빠집니다. AI 활용일지 작성이 그런 부분에 좋은 길잡이가 되지 않을까 싶은데, 선생님 수업에서 AI 활용 일지 작성의 효과는 어떠했는지, 설문조사 중 학생들이 그에 대해 어떤 효과를 체감했는지 확인할 수 있는 응답이 있는지 궁금합니다. 그밖에 강의에서 시간이 지날수록 수강생 전체의 수강 전 AI 활용 수준이 높아졌다고 하시면서, 동시에 수강생 간 활용 수준의 격차도 커지고 있다고 지적하셨습니다. 그런데 수강생의 활용 수준 격차를 확인할 수 있는 근거는 논의에서 빠져 있는 것으로 보입니다. 어떤 면에서 활용 수준 격차가 커지고 있다고 느끼셨는지 더 구체적인 설명이 있으면 좋겠습니다.

세션Ⅷ 발표 5

이공계 학부생의 커뮤니케이션 역량 함양을 위한 '과학기술 커뮤니케이션' 교양과목 개발

임 인 숙, 조 수 남, 장 슬 아, 오 선 실 (서울대학교)

1. 연구 개요

1.1. 연구 배경 및 필요성

과학기술이 사회 전반의 의사결정과 일상생활에 미치는 영향이 커지고, 연구 현장에서도 학제 간 협업이 보편화되면서 이공계 인재에게 요구되는 역량의 범위가 확대되고 있다. 전공 지식의 정확한 이해와 연구 수행 능력과 함께, 자신이 생산하거나 활용하는 지식을 다른 사람에게 설명하고 협의하며 설득하는 능력이 과학기술 전문가의 핵심 역량으로 자리 잡았다. 미국 공학인증위원회와 한국공학교육인증원 역시 다양한 청중과 환경에서 효과적으로 의사소통하는 능력을 공학 교육의 주요 학습 성과로 제시한다(Accreditation Board for Engineering and Technology, 2024; 한국공학교육인증원, 2024). 이미 해외 주요 대학들은 저학년 단계에서 학문 문식성의 기초를 다지고, 고학년 단계에서는 전공 밀착형 학술 글쓰기와 기술 글쓰기를 통해 현장에서 요구되는 전문적 커뮤니케이션 능력을 훈련시키고 있다(Thaiss & Porter, 2010; International WAC/WID Mapping Project, 2020).

국내에서도 이공계 학생을 대상으로 하는 글쓰기 교육은 오래전부터 있었으나, 대체로 저학년의 기초 문식성 교육에 무게 중심이 있어 고학년의 진로 가능성을 직접적으로 지원하는 심화 교양교육은 충분하다고 보기 어렵다. 서울대학교의 「대학글쓰기2: 과학기술글쓰기」 교과목은 대학 수준의 학술 글쓰기와 창의적 연구 주제를 탐색하도록 설계되어 기초 교육으로서 성과를 축적해 왔다. 그러나 고학년 학생들은 전공 지식을 구체적인 결과물로 전환해야 하는 단계에 놓여 있다. 이 단계에서는 학술 공동체의 규범에 맞게 지식을 기술, 전달하는 능력과 학계 바깥의 여러 이해관계자에게 목적과 상황에 맞추어 아이디어를 전달하는 능력을 길러줄 필요가 있다.

이공계 학생의 진로 다변화도 본 교과목 개발의 중요한 배경이다. 여전히 상당수 학생들은 대학원에 진학하지만 연구가 아닌 취업을 위해 대학원에 진학하는 경우도 많고, 창업을 시도하거나 융합 분야로의 진출을 고려하는 이공계생도 늘고 있는 추세다. 연구자의 길을 가는 학생에게는 연구계획서, 학술 발표, 논문 작성과 같은 학술 커뮤니케이션 역량이 필요하고, 기업이나 스타트업으로 진출하는 학생에게는 기술의 가치와 시장성을 설명하는 스킬이 요구된다. 정책 및 공공 영역에서는 과학기술의 사회적 영향과 이해관계자를 고려한 문제 정의, 그리고 공적 글쓰기 등이 필요할 것이다. 여러 진로가 가능하겠지만 공통적으로는 전문 지식을 청중과 환경, 목적에 맞게 기술하고 설득력 있게 전달하는 능력이다. 이러한 맥락에서 고학년 이공계 학생을 대상으로 전공 지식, 학술 글쓰기, 사회적 책임, 실무적 설득을 연결하는 별도의 심화 교과목을 개발할 필요가 충분하다고 보았다.

1.2. 연구 목표와 개발 절차

본 연구의 목표는 이공계 고학년 학생의 학술 글쓰기 역량을 심화하는 동시에, 학계와 산업계 전문가, 정책 결정자, 일반 대중 등 서로 다른 수용자에게 연구 성과와 과학기술 이슈를 효과적으로 전달할 수 있는 교육과정을 설계하는 데 있다. 이를 위해 서면·구두·시각 커뮤니케이션을 하나의 수행 체계 안에서 다루고, 연구·창업·정책·STS(과학기술사회) 등 학생들의 진로와 관심을 반영할 수 있는 다양한 커뮤니케이션 상황을 수업에 포함하였다. 핵심 역량은 '연구 설계 및 학술 글쓰기 역량', '과학기술 영역의 사회적 책임 및 문제해결 역량', '멀티모달 기반 과학기술 커뮤니케이션 역량'의 세 영역으로 설정하였다. 학생들이 학술 텍스트를 비판적으로 읽고 창의적인 연구 문제를 찾아 정의하며, 과학기술의 윤리적·사회적 함의를 검토하고, 텍스트와 멀티모달 자료를 구두발표에 결합하여 설득력 있게 전달하는 것을 최종 성취 목표로 삼았다.

교과목 개발은 문헌 및 해외 사례 분석, 학부생 설문조사, 심층 면담, 전문가 자문을 결합하는 방식으로 진

행하였다. 먼저 MIT, 하버드, UC 버클리, 칼텍 등 해외 대학의 관련 교과목을 강의계획서와 교육 자료를 중심으로 분석하여 과학기술 커뮤니케이션의 세부 영역과 과제 유형, 과정 중심 글쓰기의 절차를 검토하였다. 다음으로 서울대학교 이공계 학부생 209명을 대상으로 글쓰기 경험과 자기 인식, 교육 수요를 조사하였다. 학생 경험을 더 구체적으로 파악하기 위해 이공계 학부생 총 10명을 선정하여 개별 심층 면담을 실시하였다(표 1 참조). 또한 이공계 교수 3인과 정책·산업·미디어·연구윤리 분야 전문가 4인 등 총 7명의 자문 및 세미나를 통해 전공별 연구 커뮤니케이션의 특징, 진로별 요구 역량, 제안서 작성, 데이터 시각화 등에 대한 교수학습 내용을 설정하고 중간단계에서 개발한 강의계획서 초안에 대해 검토 의견을 수렴, 반영하였다(표 2 참조). 연구진은 주 1회 정기 회의를 통해 연구계획 수립부터 자료 수집 및 분석, 교과목 설계까지 모든 과정에서 지속적으로 논의를 진행하였다.

표 255. 학부생 심층 면담 참여자 정보

구분	학년 (2025년 기준)	소속 단과대	주요 진로 계획
1	2학년	첨단융합학부	대학원 진학(박사)
2		첨단융합학부	대학원 진학 후 취업
3		첨단융합학부	대학원 진학 후 미정
4		공과대학(전기정보학부)	대학원 진학
5		농업생명과학대학(동물생명공학과)	대학원 진학 후 취업
6	4학년	공과대학(컴퓨터공학부)	대학원 진학
7		자유전공학부(전기, 경제 전공)	대학원 혹은 유학
8		공과대학(전기정보학부)	유학 혹은 해외 취업
9		농업생명과학대학(응용생물화학전공)	취업
10		자연과학대학(생명과학부)/ 농업생명과학대학(식품생명공학전공)	취업 후 창업

※ 면담 참여 기간: 2025.12.20.~2026.01.07.
※ 학부생 참여자 성명은 공개하지 않음

표 2. 전문가 자문 및 세미나 참여자 정보

	이름	소속 및 직위	전문 분야	자문 방식
1	박아름	서울대학교 첨단융합학부 객원조교수	전공 설계	개별 자문
2	윤종규	서울대학교 원자핵공학과 교수	이공계 연구 및 교육	개별 자문
3	이기훈	서울대학교 바이오시스템소재학부 교수	이공계 연구 및 교육	개별 자문
4	장이분	서울대학교 응용공학과 객원부교수	공학연구윤리 및 논문작성 교육	특강·세미나
5	안형준	과학기술정책연구원(STEPI) 연구위원	정책 글쓰기 / 정책 커뮤니케이션	특강·세미나
6	이지화	㈜ 액션파워 공동대표/CTO	AI 기술 스타트업 창업 및 운영	특강·세미나
7	윤신영	한국과학기술미디어센터 미디어국장	데이터 시각화 / 과학 저널리즘	특강·세미나

※ 자문 및 세미나 참여 기간: 2025년 12월 ~ 2026년 1월

2. 연구 결과

2.1. 교과목 설계원리와 교육모형

수요 조사와 전문가 자문을 종합한 결과, 고학년 학생에게 필요한 커뮤니케이션 교육은 전공 지식을 바탕으로 자신의 아이디어를 어떻게 구체화하고 전달할 것인지 판단하는 능력에 초점을 둘 필요가 있었다. 교수진은 학생들이 실험 결과나 수치 자료를 제시하는 데에는 비교적 익숙하지만, 선행연구를 비판적으로 검토하고 연구의 필요성과 의의를 논리적으로 구성하는 데 어려움을 보인다고 지적하였다. 산업·언론·정책 분야 전문가들은 독자와 이해관계자를 고려하여 메시지와 표현 방식을 조정하고, 데이터와 시각 자료를 활용해 복잡한 정보를 명료하게 전달하는 역량의 중요성을 강조하였다. 이에 본 교과목은 전공 밀착형 커뮤니케이션, 사회적 맥락을 기반으로 한 문제 정의와 소통, 과제 수행 중심의 역량 통합, 다층적 피드백을 통한 자기 조정 학습, 그리고 멀티모달 기반 커뮤니케이션의 과정을 학습자 주도적으로 설계하고 수행하도록 설계하였다(그림 1 참조).

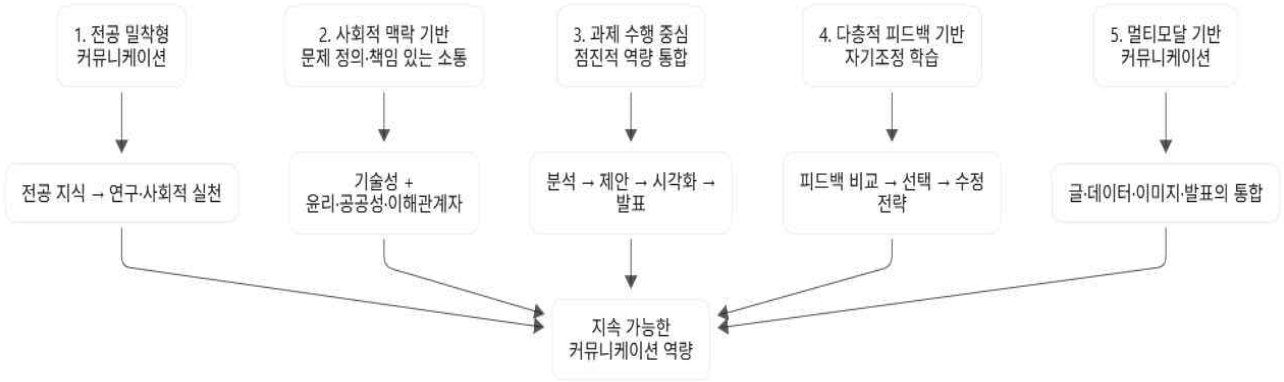


그림 57. 교과목 설계 원리

이상의 원리를 바탕으로 핵심 수행 과정을 '과학기술 관련 아이디어 제안서를 한 학기 동안 발전시키고 발표하는 과정'으로 설정하였다. 먼저 전반부에는 연구, 창업, 정책, STS 분야에서 자신만의 독창적인 아이디어를 도출하고 관련 논문을 리뷰하며 문제(아이디어)를 정의한다. 중반부에는 제안서 초고를 작성하고 피어리뷰를 통해 제안서 글쓰기의 논리와 아이디어 실현 가능성을 검토한다. 후반부에는 제안서의 내용을 프레젠테이션하고 피드백을 반영하여 제안서를 수정, 최종 제안서로 제출한다. 이 과정은 문제 정의와 학술적·사회적 필요성 확보, 제안서 기획, 청중 설득과 성찰적 수정 및 개선이 하나의 학습 흐름을 이루도록 구성한 것이다(그림 2 참조).



그림 2. 교육 모형 종합도

2.2. 교육 내용과 주차 구성

15주 수업은 크게 세 단계로 구성하였다(표 3 참조). 1~5주차는 학술 커뮤니케이션의 규범과 학술적 글쓰기의 기초를 심화하는 단계이다. 1주차에는 이공계 연구 윤리와 생성형 AI 활용 윤리를 다루며, 연구 부정행위, 저자성과 책임의 귀속, AI 산출물의 검증과 출처 확인의 중요성 등을 학습한다. 2주차에는 인용과 참고문헌 작성법, 과학기술 메시지 전달과 설득의 방법을 다룬다.

3~5주차에는 이공계 학술 글쓰기의 구조와 서술 방식에 대해 학습한다. 기본 형식을 소개한 뒤에는 학생이 자신의 전공 분야 대표 저널의 저자 가이드라인과 실제 논문을 분석하도록 하여 전공별 장르 관습을 파악하게 한다. 서론에서는 연구 배경과 필요성, 선행연구와 연구 공백, 연구 질문을 연결하는 방식을, 방법에서는 연구 절차의 재현 가능성과 구조화를, 결과와 논의에서는 데이터 제시와 해석의 관계를 중점적으로 다룬다. 이와 함께 연구 절차를 도식화하고 데이터를 표와 그래프로 표현하는 실습, 연구의 핵심 내용을 한 장에 압축하는 그래픽 초록 작성법을 포함한다.

6~11주차는 학술적 분석을 통해 아이디어를 실천적 제안으로 전환하는 단계이다. 6~7주차에는 학생이 작성한 논문 리뷰를 발표하고 피드백을 받는다. 논문 리뷰는 선정 논문의 핵심 주장과 연구 방법, 현재 논의 지형에서의 위치와 가치, 연구의 한계와 향후 방향을 분석하고, 이를 바탕으로 자신의 관심 주제와 잠정적인 연구 방향을 제시하게 한다. 발표를 통해 학생은 자신이 이해한 연구 내용을 다른 학생에게 설명하고, 질문을 받으면서 선행연구 해석과 문제 설정의 타당성을 점검한다.

8~9주차에는 연구·창업·정책·STS라는 네 영역의 커뮤니케이션 장르를 비교한다. 연구 커뮤니케이션에서는 학술 공동체의 독자를 전제로 주제의 독창성과 방법의 타당성, 예상 결과와 결론을 서술하는 연구제안서를 다룬다. 창업 커뮤니케이션에서는 기술의 우수성을 시장의 문제, 사용자 가치, 사업 모델, 투자 논리와 연결하여 설명하는 사업 또는 투자 제안의 특성을 학습한다. 정책 커뮤니케이션에서는 과학기술 정책 문제를 정의하고 대상 집단, 실행 주체, 재원 및 기대 효과를 근거 중심으로 제시하는 공공 글쓰기의 특징을 살핀다. STS 커뮤니케이션에서는 과학기술을 사회적·윤리적 맥락에서 바라보고, 기술의 편익과 위험, 사회적 영향, 여러 집단의 이해관계를 고려하여 해결안을 구성하는 방법을 다룬다. 학생은 자신의 관심과 진로에 맞는 분야를 선택하여 그 분야의 문제를 정의하고 핵심 아이디어를 도출한다.

10~11주차에는 학생이 작성한 제안서 초고를 소규모 그룹에서 피어리뷰한다. 학생은 자신의 제안서를 설명하고, 동료 학생들은 교수자가 제시한 기준에 따라 제안서를 검토하고 피드백한다. 연구·STS, 투자, 정책 제안서의 평가 기준은 장르별 목적을 반영하여 다르게 구성하되, 문제 설정의 명료성, 근거의 충분성, 방법 또는 실행 계획의 타당성, 데이터와 시각 자료의 적절성, 전달력이라는 공통의 축을 유지하였다. 피어리뷰를 통해 학생은 독자의 관점에서 자신의 글이 어떻게 이해되는지 확인하고, 장르 규범과 청중 요구를 함께 고려하여 초고를 수정할 수 있다.

12~15주차는 텍스트를 구두·시각 커뮤니케이션으로 전환하고 설득 전략을 고도화하는 단계다. 12주차에는 학술 발표의 목적과 유형, 커뮤니케이션 윤리, 피칭 전략을 학습한다. 프레젠테이션의 기능을 정보 전달과 이해 형성, 설득과 변화의 과정으로 보고, 제한된 시간 안에 무엇을 남길지 결정하는 내용 선별과 구조화, 청중의 배경지식을 고려한 용어와 설명 수준의 조절, 시각 자료와 말의 역할 분담, 질의응답 전략을 다룬다. 13~14주차 제안서 프레젠테이션은 첫 1분을 엘리베이터 피치로 시작하고, 전체 8분 발표 후 10분의 질의응답과 피드백을 진행한다. 연구 제안은 논리와 근거의 명료성, 투자 제안은 핵심 가치와 스토리, 정책 제안은 실현 가능성과 신뢰성 등 내용의 성격에 따라 발표 전략을 달리하도록 한다. 15주차에는 학기 동안 받은 피드백을 분석하고 최종 제안서를 수정하는 활동으로 수업을 마무리한다.

표 3. 주차별 강의 계획

주차	주제	강의 내용
1	오리엔테이션, 글쓰기 및 연구 윤리	• 강의 및 과제 안내 • 글쓰기 윤리 (1) -이공계 연구 윤리 및 인공지능 윤리 ✓ 토의(모둠): 연구 윤리 위반 사례 토론
2	과학기술 커뮤니케이션	• 글쓰기 윤리 (2) -이공계 인용법 및 참고문헌 분석 • 과학기술 메시지 전달과 설득의 기술 ✓ 실습(모둠): 특정 주제의 논문 5개 검색하여 인용문과 참고문헌 작성 ✓ 실습(개별): Warming up! 관심 주제 2분 스피치
3	학술적 글쓰기 (1) - 서론 및 방법 작성	• 서론 및 방법 작성법 ✓ 실습(모둠): 샘플 논문의 서론 구조 분석 ✓ 실습(모둠): 샘플 논문의 논의 구조 분
4	학술적 글쓰기 (2) - 결과 및 논의 작성	• 결과 작성법, 연구절차 시각화 • 논의 작성법, 데이터 시각화 ✓ 실습(모둠): 줄글로 제시된 연구방법 조직화 ✓ 실습(모둠): 샘플 데이터 시각화
5	학술적 글쓰기 (3) -결론 및 초록 작성	• 결론 및 초록 작성법 • Graphic Abstract 작성법 ❖ 과제(개별): '논문 리뷰' 작성 ▶ 6~7주차 발표
과제 1. 논문 리뷰 제출(20%)		- 연구/창업/정책/STS 주제로 선행 연구 검토 후 논문 리뷰 (3쪽 이상) 작성 및 프레젠테이션
6	논문 리뷰 프레젠테이션 (1)	발표 및 피드백, 슬라이드 제작해 발표(주제 계획 포함) → 교수자, 조교, 튜터 피드백 제공 *평가 비중: 논문 리뷰(70%), 발표(30%). 질의응답 및 피드백 참여도 반영
7	논문 리뷰 프레젠테이션 (2)	
8	연구 및 창업 커뮤니케이션	• 학술 커뮤니케이션으로서의 연구논문: 연구제안서 분석 • 창업과 경영에 필요한 커뮤니케이션: 사업제안서 분석 ✓ 실습(모둠): 샘플 연구제안서의 구조 분석 ✓ 실습(모둠): 샘플 사업제안서의 구조
9	정책 및 STS 커뮤니케이션	• 정책 커뮤니케이션의 특징과 공공글쓰기: 정책제안서 분석 • STS(과학기술사회) 역량의 의미와 필요성: STS제안서 분석 ✓ 실습(모둠): 샘플 정책제안서의 구조 분석 ✓ 실습(모둠): 샘플 STS제안서의 구조 분석 ❖ 과제(개별): '제안서 초고' 작성 ▶ 10~11주차 피어
과제 2. 제안서 초고 제출(35%)		- 제안서 초고 작성(6쪽 이상, Graphic Abstract 1쪽, 연구 내용과 관련된 시각화 자료 1개 이상 포함할 것)
10	제안서 초고 피어 리뷰 (1)	제안서 초고에 대한 그룹 피어 리뷰(논의 후 서면 작성) → 교수자, 조교, 튜터 피드백 제공 ◆ 평가 비중: 제안서 초고(70%), 피어 리뷰(30%).
11	제안서 초고 피어 리뷰 (2)	
12	프레젠테이션과 커뮤니케이션 전략	• 학술 발표의 목적과 유형 • 커뮤니케이션 윤리 • 제안과 설득을 위한 피칭(pitching) 전략 ❖ 과제(개별): '제안서 프레젠테이션 슬라이드' 제작 ▶13~14주차 발표
과제 3. 제안서 프레젠테이션(25%)		-제안서 프레젠테이션 슬라이드 제작
13	제안서 프레젠테이션 (1)	발표 및 피드백, ppt 발표(1분 elevator pitch로 시작) → 교수자 피드백, 상호 동료 평가 *평가 비중: 제안서 슬라이드(50%), 발표(50%). 질의응답 및 피드백 참여도를 '태도' 평가에 반영
14	제안서 프레젠테이션 (2)	
15	과제 피드백 및 최종 수정	과제 피드백 및 수정

*종강 후 '피드백 분석 보고서'와 함께 '제안서 최종본' 제출

2.3. 학습자 과제 및 성취 구조

학습자 과제는 '논문 리뷰', '제안서 초고', '제안서 프레젠테이션'의 세 가지 핵심 과제로 구성하였다. 각 과제는 자체적인 완결성을 가지면서도 앞선 과제에서 형성된 문제의식과 자료가 다음 과제로 이어지도록 설계하였다. 학생은 자신의 전공과 관심 분야에서 논문을 선정하여 비판적으로 검토한 뒤, 그 과정에서 발견한 연구 문제나 사회적 쟁점을 제안서의 형태로 발전시키고, 최종적으로는 이를 청중에게 프레젠테이션한다. 각 과정에서 발표와 질의응답, 동료 평가, 수정과 성찰을 거치도록 하여 커뮤니케이션을 상호작용과 조정의 과정으로 경험하게 하였다.

첫 번째 과제인 '논문 리뷰'는 평가요소 비중을 20%로 설정하였다. 학생은 자신이 전공하는 분야의 대표 저널에서 관심 주제와 관련된 논문 2편 이상을 선정하여 핵심 주장과 연구 방법을 분석하고, 해당 연구의 학술적 위치와 가치, 한계와 후속 연구의 가능성을 정리한다. 이후 자신의 연구 주제와 잠정적인 가설 또는 방법을 구상한다. 이 과제는 선행연구의 논증 구조를 해석하고 선행연구로부터 연구의 필요성을 도출하는 방법을 학습하는 데 목적이 있다. 리뷰 내용을 슬라이드로 제작하여 발표하도록 함으로써 학술적 독해와 서면 작성, 구두 설명의 경험을 모두 할 수 있도록 의도하였다.

두 번째 과제인 '제안서 초고'는 전체 평가의 35%로 가장 큰 비중을 갖도록 설정하였다. 학생은 학술·산업·정책·STS 중 하나를 선택하여 앞선 논문 리뷰의 주제와 문제를 발전시키고 6쪽 이상의 제안서를 작성한다. 제안서에는 그래픽 초록과 연구 또는 제안 내용과 관련된 시각 자료를 포함하도록 하였다. 초고 이후에는 4인 1조 피어리뷰를 실시하고, 동료와 교수자·조교·튜터의 다중 코멘트를 반영하여 최종본을 수정한다. 이 과정에서 학생은 자신의 제안이 학술적 타당성, 시장성, 실행 가능성, 사회적 책임 등 선택한 장르의 요구를 충족하는지 점검하게 된다.

세 번째 과제인 '제안서 프레젠테이션'은 전체 평가의 25% 비중으로 할당된다. 학생은 수정 중인 제안서를 8분 분량의 슬라이드와 발표로 재구성한다. 내용을 잘 모르는 청중을 상정하고, 시각 자료와 간결한 정보 중심으로 슬라이드를 설계하며, 제안 목적에 적합한 논리를 설계한다. 1분 엘리베이터 피치, 본 발표, 질의응답으로 이어지는 수행을 통해 핵심 메시지를 설득력 있게 전달하고 즉석에서 질문에 대응하는 현장 역량을 기른다. 학기 종료 후에는 피드백 분석 보고서와 제안서 최종본을 제출하여 어떤 피드백을 어떤 판단에 따라 반영했는지 성찰하도록 하였다.

3. 기대 효과

본 교과목을 통해 첫째, 학생들은 비판적 독해 능력과 학술 담론을 분석하는 역량이 심화될 것으로 기대한다. 학생은 논문의 연구 질문, 선행연구 검토, 방법론적 선택, 논증 구조와 한계를 분석하면서 학술 텍스트가 어떤 논리로 구성되고 정당화되는지 이해할 수 있다. 이러한 경험은 자신의 연구 문제를 설정하거나 제안서를 작성할 때 필요한 문제 정의와 근거 구성의 기초가 된다. 학술적 텍스트 읽기를 통해 전공 분야의 문화와 규범을 이해하게 되면 어떤 연구문제가 자신의 전공 분야에서 학술적 의미를 갖는지 파악할 수 있고 자신의 연구 문제가 어떤 사회적 효용성이 있는지 타당하게 추론할 수 있다.

둘째, 전공 지식을 학술·산업·공공 맥락에 맞게 재구성하는 실천적 아이디어 산출 역량을 강화할 수 있다. 학생은 동일한 과학기술 지식이라도 연구자, 투자자, 정책 담당자, 시민 등 청중에 따라 문제를 정의하고 근거를 배열하는 방식이 달라짐을 경험한다. 제안서를 작성하는 과정에서 기술적 가능성뿐 아니라 이해관계자, 윤리적 쟁점, 잠재적 위험과 사회적 비용, 실행 가능성을 함께 검토하게 된다. 이를 통해 전문 지식에 자신의 아이디어를 더해 사회적 책임과 공공성을 수반하는 제안으로 발전시킬 수 있다.

셋째, 글쓰기·시각화·발표를 결합한 멀티모달 커뮤니케이션 역량이 통합적으로 향상될 것으로 기대된다. 학생은 텍스트로 자신의 연구문제와 문제해결 설계를 상세히 서술하고 도표와 그래프, 그래픽 초록으로 핵심 정보를 효과적으로 드러내며, 발표와 질의응답을 통해 청중과 설득적 상호작용을 수행한다. 피어리뷰와 다층적 피드백은 여러 관점을 비교하며 주장과 근거의 타당성을 점검하는 비판적 사고를 강화하고, 자신의 수행을 스스로 진단하고 수정하면서 아이디어의 실현가능성을 높인다. 이러한 역량은 대학원 연구, 기업과 스타트업, 정책과 공공 영역 등 다양한 진로 상황으로 전이될 수 있다.

본 연구는 이공계 학부생의 커뮤니케이션 역량을 5개 요인(학술적 문해력, 문제 정의와 해결, 사회적 책임, 수용자 인식, 멀티모달 표현)을 포괄하는 통합적 전문 역량으로 개념화하였다. 또한 독창적인 설계원리와 교육모형을 도출함으로써 커뮤니케이션 역량 교육의 학술적 범주를 확장하였다는 의미가 있다. 나아가 사회로의

진출을 앞두고 있는 이공계 고학년 학부생에게 실질적으로 필요한 소통과 프레젠테이션 스킬을 집중적으로 함양할 수 있는 실습 중심의 수업을 설계하여 이공계 교양교육의 수요를 충족하고 교육 프로그램의 다변화에 기여하고자 하였다. 본 연구의 결과는 저학년 중심의 일반 글쓰기 교육과 전공교육 사이에 존재해 온 교육적 간극을 보완하고 이공계 고학년을 위한 심화 교양교육의 한 대안을 구체적으로 제시했다는 점에서도 의의를 찾을 수 있다.

참고문헌

한국공학교육인증원. (2024). 공학 교육 인증 기준 2024(KEC2024).

Accreditation Board for Engineering and Technology. (2024). Criteria for accrediting applied and natural science programs, 2025–2026.

International WAC/WID Mapping Project. (2020). 2015–2020 International WAC/WID mapping survey results. University of California, Davis. Retrieved July 20, 2025, from https://mappingproject.ucdavis.edu/2015–2020–survey.

Thaiss, C., & Porter, T. (2010). The state of WAC/WID in 2010: Methods and results of the US survey of the international WAC/WID mapping project. College Composition & Communication 61(3), 534–570.

세션Ⅷ 토론 5

「과학기술 커뮤니케이션」 교양과목 개발 발표에 대한 토론

김 훈 기(홍익대학교 교양과)

이 발표는 이공계 고학년 학생의 전공 지식을 다양한 진로와 사회적 실천으로 연결하는 통합적 커뮤니케이션 교육을 제안한다는 점에서 의미가 크다. 논문 리뷰에서 출발해 제안서 작성, 시각화와 발표, 피드백과 수정으로 이어지는 과제 구성은 학술적 독해와 문제 정의, 독자와 청중을 고려한 표현을 하나의 학습 과정으로 연결한다. 특히 연구·창업·정책·STS 등 여러 영역을 포함한 점은 학생들이 전문 지식의 가치와 전달 방식이 목적과 수용자에 따라 달라진다는 사실을 경험하게 할 수 있다. 학생 수요와 여러 분야 전문가의 의견을 함께 반영한 개발 과정 역시 이러한 교육적 시도를 뒷받침한다. 다만 여러 커뮤니케이션 영역과 글쓰기·시각화·발표를 한 학기에 함께 다루는 만큼, 학습의 폭과 깊이 사이의 균형을 어떻게 확보할지가 궁금하다.

다음 질문들은 요약문에서 세부 내용을 모두 제시하기 어렵다는 점을 전제로, 이러한 균형을 포함하여 설계의 취지와 실제 운영 방식을 조금 더 이해하기 위한 것이다.

1. 네 영역의 구분과 기존 교육과의 차별성

연구·창업·정책·STS를 선택 가능한 영역으로 제시한 것은 학생의 관심과 진로를 존중하는 설계이다. 다만 연구 영역을 선택한 학생에게는 논문 리뷰와 연구제안서, 발표가 중심이 되므로, 기존 고학년 전공 글쓰기 교육과 구별되는 학습 경험이 무엇인지 궁금하다. 또한 정책과 STS는 사회적 영향과 이해관계자, 문제 해결이라는 측면에서 만날 수 있는데, 두 영역의 고유한 목적과 산출물은 어떻게 구분되는가? 특히 사회적 책임이 과목 전체의 핵심 역량인 만큼, STS를 별도 선택 영역으로 둔 취지와 그 관점을 다른 영역의 공통 학습 요소로 구현하는 방식이 설명되면 설계의 특징이 더욱 선명해질 것이다.

2. 학생들의 선택 분포에 따른 운영 방안

실제 교과를 운영할 때 학생들의 진로와 관심, 과제에 대한 친숙도에 따라 특정 영역에 선택이 집중될 가능성이 있다. 이럴 경우 원활한 모둠 활동과 균형 있는 실습 운영을 위해 영역별 인원을 조율하거나 모둠 구성을 조정하는 등 어떤 운영 방안을 구상하고 있는지 궁금하다.

3. 다양한 장르와 세부 전공에 대한 피드백 가능성

과학기술 커뮤니케이션 교육은 표현법뿐만 아니라 이공계 세부 전공 지식에 대한 이해가 동반되어야 깊이 있는 피드백이 가능하다. 그러나 교수자 한 사람이 포괄할 수 있는 전공 범위에는 한계가 있으며, 동료 학생들도 다른 세부 전공이나 장르에 익숙하지 않을 수 있다. 다양한 이공계 전공과 네 영역의 과제를 지도하기 위해 교수자·조교·튜터·동료가 전문성을 상호 보완하고 피드백의 역할을 분담하는 지침이 있는지 궁금하다. 또한 동료평가의 주관성을 줄이고 신뢰도를 높이기 위한 평가 기준은 어떻게 마련하고 있는지 설명해 주면 좋겠다.

4. 글쓰기·시각화·말하기의 평가 비중과 기준

이 과목은 글쓰기뿐 아니라 시각자료 제작과 엘리베이터 피치, 발표 및 질의응답까지 포함한다. 이러한 표현 방식은 서로 연결되면서도 각기 다른 수행 능력을 요구하는데, 평가 비중은 어떤 근거에 따라 설정했는지 궁금하다.

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	숭실대	ichdenke@ssu.ac.kr
	이사	박지윤	우석대	expert@ewhain.net
	이사	박현희	서울대	dagamo2@snu.ac.kr

구분	직위	이름	소속	이메일
	이사	안정희	대구과학대	ajh7595@tsu.ac.kr
	이사	오새내	계명대	snoh@kmu.ac.kr
	이사	이현주	서울시립대	jediddiahhj@uos.ac.kr
	이사	정지언	동명대	jieon@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
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	숭실대	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	이진희	아주대	biokjy@inje.ac.kr
	부위원장	김은영	서울여대	eunyoung@swu.ac.kr
	부위원장	이진희	아주대	jinhee@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_글로컬	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	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 제안, 상호간의 종보 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 이사교

No.	구분	대학명	기구명	직위	성명
1	이사	가천대학교	가천리버럴아츠칼리지	학장	정한데로
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	대학명	기구명	직위	성명
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.	대학명	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(글로컬)	KU글로컬혁신대학	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.	대학명	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 율
38	대구대학교	교양교육센터	센터장	최용호
39	대구한의대학교	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	정지언
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.	대학명	교양교육기관명	기관장직함	기관장명
77	송원대학교	교양과정부	부장	문진희
78	수원대학교	인성교양대학	학장	이정헌
79	숙명여자대학교	순헌칼리지	학장	심재웅
80	순천향대학교	향설교양대학	학장	고영미
81	숭실대학교	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	을지대학교(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	중원대학교	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.	대학명	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	AI교양대학	학부장	강현주
134	호서대학교	교양대학	학장	김영우
135	호원대학교	교양교육원	원장	박진희